

# 通信制高校における特別支援教育とは —発達障害の特性を持つ事例を通して—

蔵岡 智子\*

Special need education of correspond high school  
— Through the case of student with developmental disorders —

by

Tomoko KURAOKA\*

## 要 旨

特別支援教育がすべての学校で実施されるようになったものの、通信制高校における支援については、その実態は明らかされておらず支援体制の整備が望まれている。本研究では、ある通信制高校と付属施設であるサポート校における特別支援教育の取り組みについて報告するとともに、発達障害の特性が認められた生徒の事例を提示し、通信制高校における特別支援教育の在り方を検討した。その結果、通信制高校では生徒集団の凝集性が高くないことや生徒と教師の関係性といった特色が、一人ひとりの状況に応じた支援を行いやすく、また教育課程の仕組みそのものが特別支援教育の体制づくりになじみやすいため、その整備・拡充を構築しやすいことが示唆された。

**Key Words:** 通信制高校、サポート校、特別支援教育、発達障害

### 1. はじめに

2007年の改正学校教育法の施行を受け、高等学校においても特別支援教育を推進することが法的に規定され10年が経過した。この改正により、これまで特殊教育の対象だった子どもに加えて、通常の学級に在籍し、知的な遅れを伴わない学習障害（LD）、注意欠如多動性障害（ADHD）、自閉症スペクトラム障害（ASD）といった発達障害の子どももその対象に加えられた。2010年に改定された生徒指導提要（文科省、2010）においても発達障害の特性に応じた指導の姿勢や二次的障害の対応、他機関との連

携について取り上げられている。

発達障害のある生徒の中学卒業後の進路に関する分析結果を課程別にみると、全日制1.8%、定時制14.1%、通信制15.7%となっており、定時制・通信制に進学する生徒が多いことがわかる（文科省、2009a）。また、LD等の発達障害の特性を持つ生徒の実態調査では、その半数以上が私立高校を選択している（全国LD親の会、2008）。発達障害のある生徒の進路選択において、定時制・通信制や私立高校へという流れがみてとれる。また、高校中途退学者の中にも、発達障害に関わる学校不適応の事由によるものも相当数潜在しているといわれており（高橋・谷田・内野、2007）、全日制での不適応から中途退学に至るケースや通信制への転校を余儀な

\*崇城大学 非常勤講師

表1 通信制高校校数

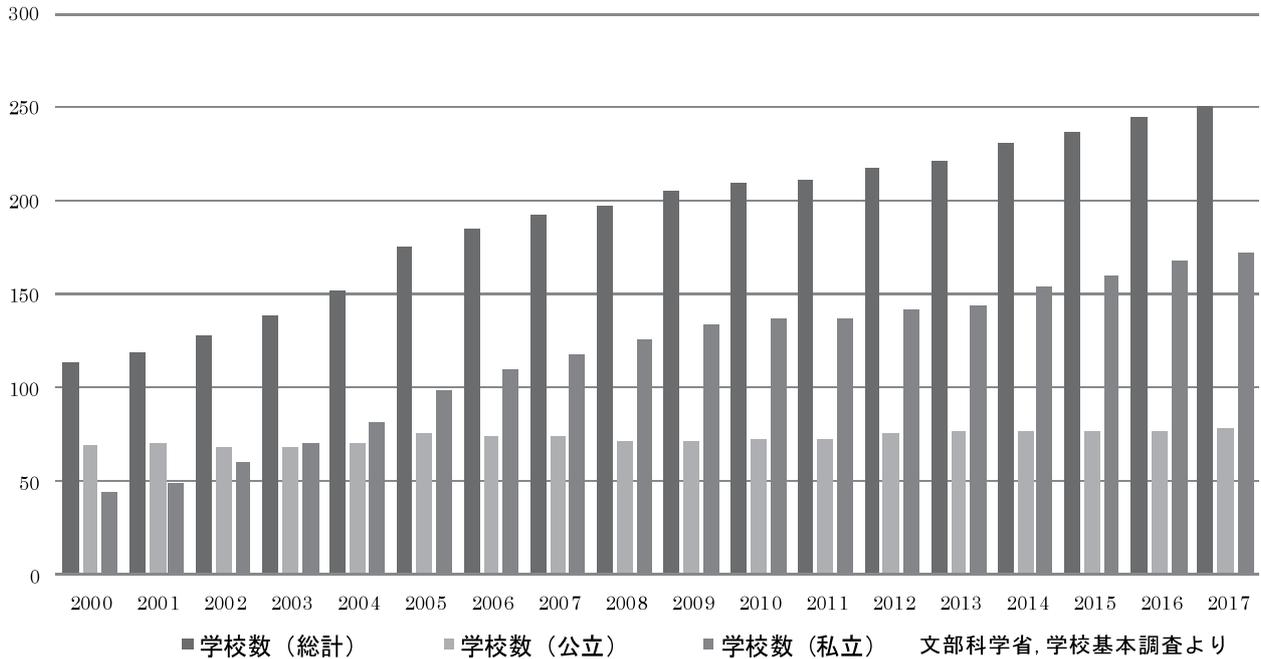
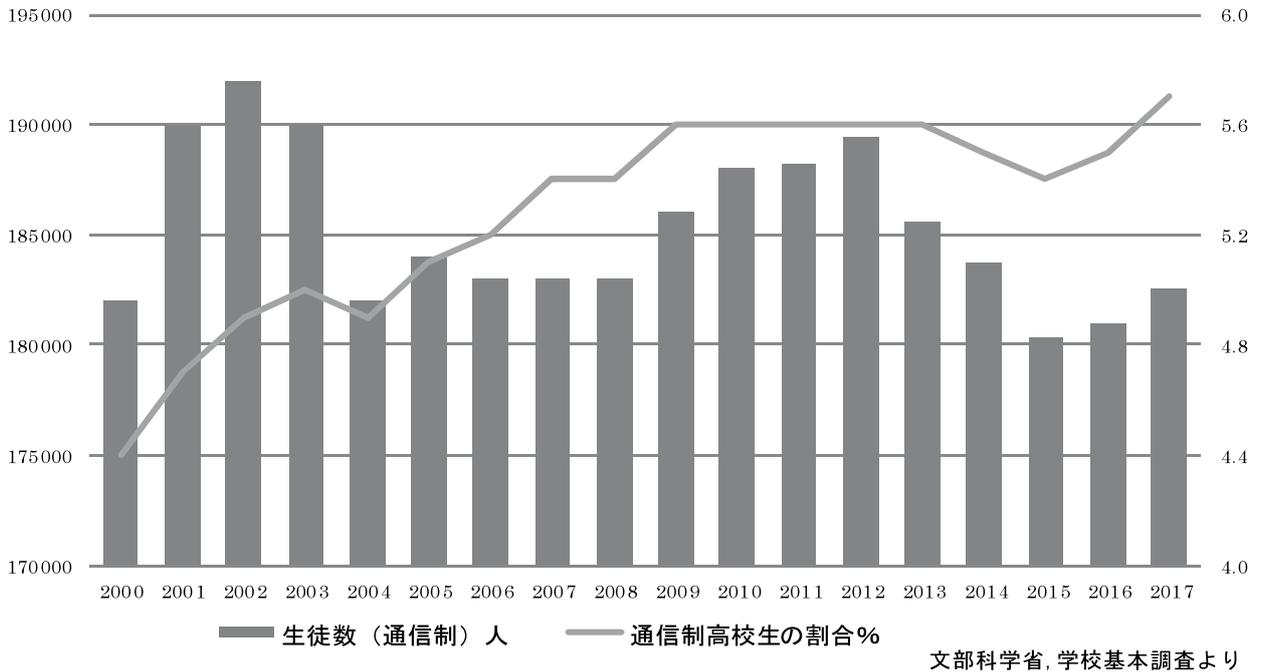


表2 通信制高校の生徒数と全生徒に占める割合



くされるケースが多数存在すると考えられる。  
通信制高校では、レポート（添削指導）、スクーリング（面接指導）、単位認定試験を学習の基本とし、3年間で74単位を修得し卒業する。自学自習を基本としており、登校日はスクーリ

ングと試験の年間十数日程度である。手島（2017）によると、通信制高校は1961年の学校教育法一部改正によって、高等学校に通信制課程をおくことができるようになりスタートした。当初は、企業が就職した若者に卒資格を取ら

せるために企業内で通信教育を行っていたが、経済の変化とともに減少し、1980年代からは全日制へ進学しない不登校の生徒の在籍が増加を始めた。2000年代に入ると、生徒のニーズに対応するため公立通信制高校にはないさまざまなサポートを行う私立通信制高校が増加し始め、現在は私立通信制高校が公立通信制高校に比べて2倍の学校数を有するようになってきている（内田、2015）。通信制高校の学校数の変化を表1に示す。表1をみると通信制高校は年々増加しており、2003年に公立通信制の学校数と逆転して以来、私立通信制の増加が全体の増加を押し上げていることがわかる。2017年には学校数250校、うち公立78校、私立172校となっている。表2に通信制高校の生徒数と全高校生に占める通信制高校生の割合を示す。通信制高校の生徒数は、高校生全体の生徒数の減少等の影響により増減があるものの、全体に占める割合は徐々に増加している。2017年には全国の通信制高校で18万2千人の生徒が学んでいる。これは全高校生の5.7%にあたり、18人に1人が通信制高校で学んでいることになる。増加の一因として、特別支援教育が開始されたものの、高等学校には特別支援学級や通級指導教室を設置する法的基盤が存在せず、中学生の進路先として通信制高校が選択されているとも考えられる。

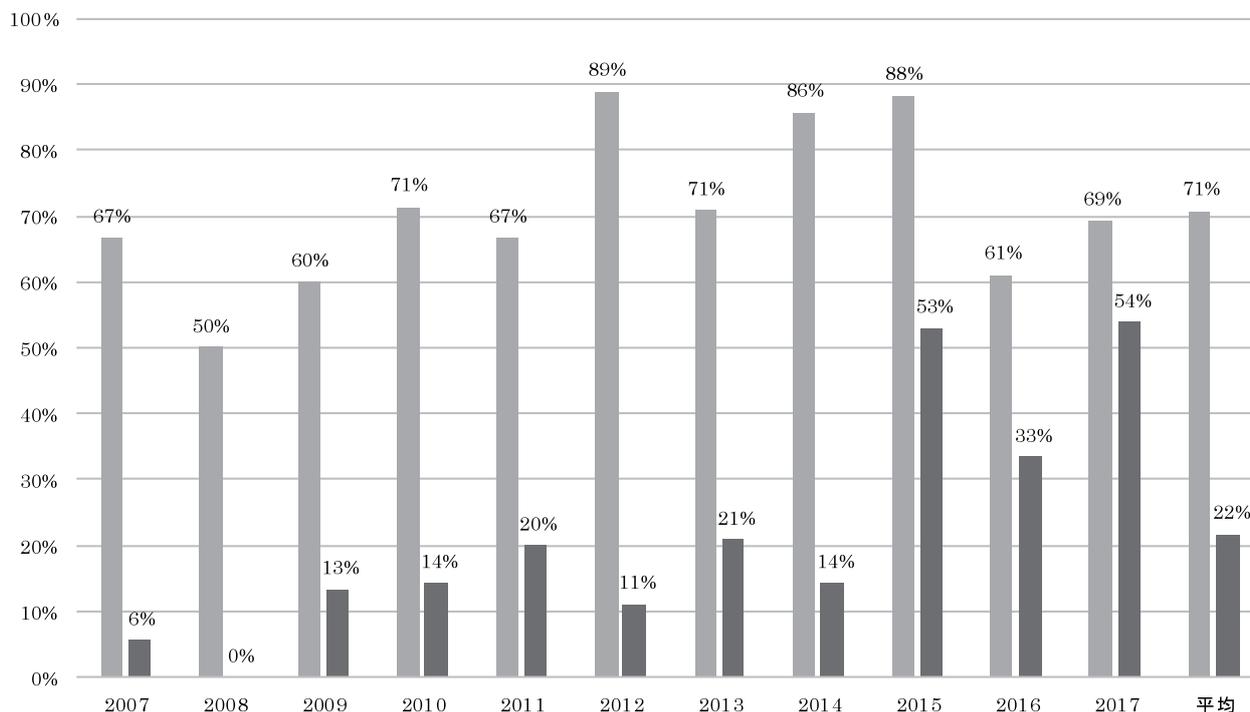
生徒との関わりがスクーリングの登校時のみ、といった限られたものになりがちな通信制高校において、学習や生活の面で生徒を支援する民間の教育機関がサポート校である。通信制高校は自学が基本であるが、生徒の学習習慣が確立していないことも多いため、レポートを作成する場を提供したり、教科指導において学び直しを支援するなどして通学の間を提供することを基本としながら、少人数指導、体験学習プログラムなど様々な特色を持つサポート校がある。ほとんどが私立通信制高校に付属しており、その手厚い支援体制が私立通信制高校の増加の背景にある。通信制高校が、従来の勤労青年のための教育機関としての役割から、近年では、不登校や発達障害などによる学校不適応により全日制へ進学しない生徒の進学先として選択されることが増えていることを受けて、きめ細やかな

支援を行うサポート校が増加しているのである。現在、全国47都道府県に1204施設が存在するとされている（文科省、2016a）。このように、通信制高校は、多様な生徒の多様な学びのニーズへの受け皿としての役割が年々拡大しており（野中、2015）、サポート校においては教育上のさまざまな困難を抱える若者に対する総合的支援の場としての役割を担っているのである（阿久澤、2015）

さて、特別支援教育を実施するにあたり、学校においては校内委員会の設置と運営、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用、教職員の理解推進と専門性の向上、専門スタッフの活用、保護者との連携の推進、専門家・専門機関との連携の推進、進学等における適切な情報の引き継ぎが必要である（文科省、2017）。しかし、高等学校ではこれらの取り組みが遅れていることが特別支援教育の開始以降、度々指摘されている（文科省、2007；文科省、2008；文科省、2009；文科省、2016b）。特に私立高校ではニーズはあるものの財政面や私学という建学の自主性の問題などから、公立高校以上に特別支援教育の取り組みが遅れていることが指摘されており（高橋、2009）、特別支援コーディネーターの設置、個別の教育支援計画、個別の指導計画に関しては私立では近年頭打ちともいえる状況がある（文科省、2016）。全国高等学校定時制通信制教育振興会の調査（2012）では、特別支援教育コーディネーターの指名等を調査し、通信制高校においても同様に取り組みが遅れていることが示されている。また、サポート校は民間の教育機関であるとはいえ、教育的配慮を必要とする多数の生徒が在籍し日常的な通学の間としている実態がある。学校に関わる法制度上は周辺部に位置するものの、学校教育法第一条が定める高等学校に比較的近い位置にあるともいわれる（遠藤、2002）。この点からも、サポート校においても特別支援教育への意識を高めその体制整備を図ることは、喫緊の課題であると思われる。

本研究では、ある私立通信制高校及びサポート校における特別支援教育の取り組みについて報

表3 X高校(通信制)の特別支援教育のニーズ



■ 新生のうち特別支援教育のニーズのある生徒の割合

■ 新生のうち特別支援教育のニーズのある生徒の中で中学校の支援学級に在籍していた生徒の割合

告するとともに、発達障害の特性が認められた生徒の事例を提示し、通信制高校及びサポート校における特別支援教育の在り方を考察する。

## 2. 通信制高校における取り組み

### (1)通信制高校について

X高校は、山間部に校舎を有し、同県内の市街地にサポート校1校を運営する小規模な私立の単位制・広域通信制高校である。校舎への登校は、スクーリング(面接指導)および単位認定試験や学校行事など限られた日のみであり、サポート校が生徒にとって日常的に利用する通学の間となっている。通信制高校の校務分掌に倣い、サポート校でも生徒指導や教育相談など校務を分担する体制がある。サポート校は設置母体が以前、フリースクールを運営していたことから、不登校など精神面での支援を行う素地があり、生徒支援委員会が設置されている。サポート校の職員は、元教員、元塾講師、フリー

スクールでの勤務経験者などで構成され、臨床心理士2名(内1名は筆者)も常勤で勤務している。ほとんどの生徒が入学前に前籍校での不適應を経験しており、学習障害や自閉症スペクトラム障害などの発達障害をはじめ、うつ病などの気分障害など、さまざまな教育的支援を必要とする生徒が在籍している。情緒的混乱、ひきこもりや非行といった状態に陥っている生徒もおり、多様なニーズを抱えている。

### (2)特別支援教育のニーズ

具体的に、X高校を進学先に選択する生徒のうちどのくらいの割合で、特別支援教育のニーズがあるか調べるため、新生(中学校から直接通信制高校へ入学する生徒)のうち特別支援教育のニーズのある生徒の割合と、その中で中学校の支援学級(支援学校を含む)に在籍していた生徒の割合を表3に示す。特別支援教育のニーズについては、入学時の聞き取りなど保護者、本人、中学校からの情報を参考にした。表

3をみると、高校において特別支援教育が開始された2007年度から、2017年度において最も高い2012年度においては89%、最も低い2008年度で50%、平均では71%の生徒に特別支援教育のニーズがあることがわかる。また、特別支援教育のニーズのある生徒の中で中学校の支援学級に在籍していた生徒は平均で22%おり、多い年には新入生の半数を超えていた。これは、中学校で特別支援学級に在籍していた生徒が、特別支援学校の高等部等ではなく通信制を進路先として選択していることを示しており、通信制における特別支援教育に期待を持ち入学していることが伺える。診断名としては、自閉症スペクトラム障害（アスペルガー症候群、広汎性発達障害を含む）が最も多く、他には学習障害、注意欠如多動性障害、知的障害などであった。全国高等学校定時制通信制教育振興会（2012）の調査では、通信制において特別な支援を要する生徒は8.5%となっている。同調査では、通学のない通信制においては生徒の把握が極めて難しいとも併記されており、実態を把握しきれていない可能性もある。いずれにせよ、表3の結果は新入生に限った数ではあるものの同調査を大幅に上回る数となった。

### (3)特別支援教育の体制づくり

2007年に特別支援教育が開始されたのと同時に、支援体制の整備が始まった。特別支援コーディネーターには、筆者が指名され、スクールカウンセラー（以下、SCとする）と兼務することとなった。そして、特別支援校内委員会は、既存の生徒支援委員会と統合した形で組織することになり、生徒支援の中心となっていた生徒支援委員会が特別支援校内委員会を兼ねることとなった。当初、支援を要する生徒かどうかを個別に判断・抽出し委員会で検討する形を取っていたが、ほとんどの生徒が入学前に不応状態となっている実態があり、入学後に特別支援教育のニーズが明らかになることも多かった。また、それまでにほとんど支援を受けていないケースも散見された。そこで全ての生徒になんらかの支援が必要であるとの認識を持ち、入学から卒業まで見守る体制を作るため在籍する全

生徒についてフェイスシートを作成し、情報を集約することにした。フェイスシートには、入学時に得られた情報や保護者同意のうえで得られた支援機関や前籍校での様子などから生徒情報をまとめた。そして、気になる生徒には実態調査として、年2回スクリーニングチェックを複数の職員で実施し、必要に応じて個別の教育支援計画・個別の指導計画書を作成した。これらについては、通信制高校の実態に合わせ、独自の書式を作成し、コーディネーターが中心となり担任と共に作成することにした。市町村ごとに開催される特別支援連携協議会にも参加し、他校との連携を深めた。ケース会議も学校主導で開催し、専門機関や医療機関など外部機関とも保護者了解のもと、連携を図る体制を構築した。しばらくすると、個別の教育支援計画・個別の指導計画の実質的な運用が課題となった。それは、サポート校が日常的に利用される場として機能しているとはいえ、生徒によってその利用頻度や生活実態が多様であり、支援の濃淡が浮き彫りとなったためである。そこで、個別の教育支援計画・個別の指導計画をフェイスシートと統合・簡略化し、全生徒を卒業までの長期的な視点で実質的な支援ができるように工夫した。進路指導については、特別支援教育の対象者には担当職員を配置し、就労の場合は、障害者手帳取得や福祉サービスについての情報提供、福祉事業所の見学会の開催、インターシップの実施、就労先への移行支援等を行った。進学の場合、大学入試センター試験における特別措置申請や、本人、保護者と共に進学先を訪問するなど移行支援を行った。

### (4)事例の提示

X高校において、特別支援教育の体制が整いつつあった頃入学してきた高校1年生A（男子、15歳）の事例を提示する。事例の提示にあたっては個人が特定されないよう修正・改変を加えている。

Aは、両親の離婚を機に母、弟と共に母の故郷であるB町に転居すると同時にX高校へ入学した。幼少時より自閉症の可能性を何度か指摘されていたものの、専門機関につながること

なく成育し、小学校と中学校で過酷ないじめに遭ってきた。父親はAに対してしつつけと称して体罰を加えていた。母親は父親の借金を返済することに必死で子育てを顧みる余裕がなかった。中学校では趣味の同じ友人ができたものの、学級内でトラブルが続き不登校状態であった。

Aは教職員に一方的に、趣味であるアニメの話をもくし立てるように話し続け、相手を気にかける様子はなかった。また、友人関係を築くことができず、学習においても特定の科目に困難がみられた。Aは「学校に慣れるまでカウンセリング受けたい」と希望し、SCと定期的な面談を受けることになった。

#### (第一期) SCとの面談を中心とした時期

Aは家庭やSCとの面談において、過去のことを思い出しては怒りだしたり、泣き叫んだり不安定な状況となった。家庭では、これまでのいじめられた体験を母親に初めて打ち明けた。面談では、父親からの体罰や小学校での教師からの叱責やいじめられ体験が繰り返し語られ、怒りを表出するようになった。特に父親に対しては、否定的な感情を抱く一方で、会いたいとつぶやくなど複雑な思いを吐露した。休まず利用していたサポート校にも欠席がちとなり、休みが続くこともあった。決心して父親に会いに行くものの、父親はすでに女性と同居しているのを目の当たりにしてうなだれた。同時に性的な関心も高まり、家庭や面談において性的な質問をすることが増えてきた。その都度、思いを傾聴しながらもマナーやルールについて確認した。また、好意をもった女子生徒を自分が好きな映画に誘いたいとの相談もあった。「突然、誘うのではなくまずは話しかけてみてその映画に興味があるか尋ねてみてはどうか」等、具体的なアドバイスを繰り返し伝えた。担任とは、アニメの話題をきっかけにして良好な関係ができはじめた。女子生徒には突然アニメグッズを手渡して困惑される、という出来事が起こったが、「一方的に話すともみんなが遠ざかっていくような気がする」と周囲の反応に気づくようになった。これを機に周囲の生徒に関心を持つようになり、アルバイトをしながら学費を払っている同級生に刺激を受けて、自身も仕分け作業

のアルバイトに挑戦した。次第に、勉強や友達、アルバイトのことなどを担任や他の教職員にも積極的に相談するようになった。アルバイトは、体力面を考慮して、サポート校に来る日とアルバイトに行く日を分けるなど、無理のないペースで継続し自信をつけていった。

#### (第二期) 校内委員会を中心とした時期

情緒面では落ち着いたものの、引き続き対人面の支援が必要と考え、校内委員会を中心に支援を行った。Aの日頃の様子をよく知る複数の職員で、スクリーニングチェックを実施したところ、学習障害と自閉症スペクトラム障害の項目で高得点となった。そこで、サポート校では、少人数学習の場を設定し、苦手科目を中心に中学内容からの復習を開始した。丁寧に指導するとやる気を出し、学習にも熱心に取り組む様子がみられた。また、自閉症スペクトラム障害の項目が基準を大きく上回ったことについては、本人、母親は当初病院受診に前向きではなかったが、親戚の勧めもあり、高校3年生の夏に病院受診に至り、自閉症スペクトラム障害と診断を受けた。進路選択に向けて、支援の方向性を共有するため保護者、医療機関とのケース会議を開催した。そこでコミュニケーション面において就業が難しいのではないかと意見も出されたが、卒業後はアルバイトを続け、その後希望していた仕事に就くことができた。

### 3. 考察

本事例は、入学までの過酷な体験によって情緒的に混乱しており、その要因には家庭的な背景に加えて、発達障害の可能性が考えられたケースである。まず、転居によってこれまでのストレスフルな状況から距離を取ることができ、安心感を得たのか感情を表出するようになった。SCとの面談では、これまでの様々な否定的な体験を受容し、共感を示しながら、心理教育的な働きかけを行ったことが有効であったように思われる。発達障害の特性を持つ生徒には特性にもよるが、学校生活がスムーズにいくよう枠組みを整えることやソーシャルスキルを育むことが支援としては想定されやすい。しかし、情

緒的な反応が前面に表出されている時期においては、個別の面談が有効である。特に高校では、二次的障害を呈している場合も多いため青年期の心理特性について理解したうえで、苦しい思いには十分に共感を示すことが、落ち着きを取り戻すためには肝要である。同時に、性的な話題や異性との関係についてはわかりやすく具体的に心理教育的な関わりを行うこと、訂正すべきところは明確に訂正するなどの関わりが有効である。これらは療育的なカウンセリングであり、発達障害等の特性を持つ生徒との面談においては留意すべき点であると考えられる。

さて、このようにカウンセリングにおいてAが自分自身と向き合うには、支持的環境が重要となるが通信制高校及びサポート校という場はどのように機能したのだろうか。

高等学校における特別支援教育の推進にあたって、今後必要とされる施策に関して、「教育課程編成の自由度の拡大」の必要性をあげた学校が3分の1あった(野口、2009)。この点を考えると、通信制高校は全日制と違い、教育課程がゆるやかであることが最大の特徴である。通信制高校のシステムにもよるが、スクーリングは概ね年間十数日の出席で済むところが多く、単位制であるためいわゆる留年もない。本事例の支援においては、通信制高校及びサポート校という場の独自性が功を奏したように思われる。第一期では情緒的に混乱することが多かったが、サポート校の出欠は単位修得には直接関係がなく、欠席日数から単位修得を心配する必要はなかった。そのため、サポート校は無理なく利用するように、と支援することができ、保護者も欠席に一喜一憂せずに見守ることができた。スクーリングも、自分で希望日を選んで参加すればよいと、生徒の状況に合わせて学校生活をアレンジできる柔軟性がある。学校生活を支える教務のしくみが、時に揺れ動く生徒を受け止めるおおらかさを持っており、事例のように混乱した時期を支えることが可能であったと考えられる。通信制の仕組みそのものが特別支援教育の体制づくりになじみやすいともいえる。その後、Aは自分で登校日を調整し、無理なくアルバイトと両立させることができ、卒業という

現実的な目標を過度に心配することなく学校生活を送ることが出来たのである。

また、通信制高校では、不登校、校内暴力、いじめ、中退問題といった教育問題が「無化」されてしまう(意味をなさないに状態になる)(手島編、2017)といわれる。そもそも選択して申し込むスクーリングには全日制のような欠席という概念がなく、生徒と教師の関係も不必要な矯正や介入もなく、集団場面が少ない(もしくは調整可能である)という特徴があるため問題が起きにくい構造になっている。

Aは転校して間もなく、これまでの体験を思い出しては面談では怒り、家庭でも不安定となっていったが、「不登校」となることも「いじめ」の対象となることもなかった。Aへの関わり方は、教職員でも戸惑いを隠せないものであったが、集団が固定化せずメンバーが場面により入れ替わり、校内で生徒同士のトラブルが起きにくかったためである。固定したクラスがない通信制高校では、集団の凝集性が高まらず、いじめの素地となる集団圧力が生じにくいのである。一方で、サポート校には適度な頻度で関わり合うことができる集団活動が用意されていることで、タイミングを計りながら試行錯誤することができたのである。発達障害の生徒は、コミュニケーションが苦手であることが多いため学校における集団場面は常に不安とストレスがつきまとう。その点、通信制高校及びサポート校は、集団の凝集性が低いという特徴がありながらも、状況に応じて集団活動にもチャレンジできる環境であり、特別支援教育に即した療育的な環境であるといえる。

生徒と教師も通信制高校独自の関係性を持っている。通信制ではレポートやスクーリングといった卒業に向けての課題は、各自のペースで進められるものであり自主性に委ねられているため、生徒と教師が対立構造になりにくく、ともに課題を乗り越えていく共働関係が生まれやすい。加えて、通信制の柔軟な学習の仕組みを用いることで、生徒個々の特性や課題に合わせた個に応じた支援がしやすい(手島編、2017)。本事例においては、少人数学習の場を設定し、苦手科目を中心に中学内容からの復習を行った。

全日制と違い、スクーリング以外の学習活動はレポートのみであるため、サポート校の学習では個に応じた学習内容を組み立てることができる。つまり、一人ひとりのペースに教師は寄り添いながら、時には柔軟にその仕組みをアレンジしながら支援ができるなど、特別支援教育が馴染みやすい環境にあるといえる。

通信制高校には発達障害の生徒数は多いが、著しい不適応を示すものは全日制より少ない(高橋・谷田・内野、2007)。これは上記のような構造的な要因が考えられ、通信制の仕組みそのものがさまざまな障害や状態に応じて利用しやすい「ユニバーサルデザイン」であるともいえるだろう。私立学校の特別支援教育について田部(2014)は、「多くの私立学校で謳われている『丁寧できめ細やかな面倒見のよい教育』の取り組みを具体的に把握していくと、『特別支援教育』と銘打っていなくとも、『特別支援教育』に類する私立学校独自の取り組みが明らかとなった」と述べている。これは、通信制高校及びサポート校においても同様であり、従来の仕組みそのものが個別性の高い支援につながりやすく、また発達障害の特性を持つ子どもたちにとっても過ごしやすい環境を整えやすいといえる。通信制高校の特色やこれまで築き上げられてきた実績の蓄積は、特別支援教育を拡充する基盤を整備しやすいものであるといえるだろう。

#### 4. おわりに

不適応を経験した生徒たちは揺れ動きながらも、自立に向かって成長していく。丁寧に寄り添いながら、主体性を確立していく姿を見守る姿勢が必要であろう。今後、さらに通信制高校の在籍者数は増加すると予想され、様々なニーズを抱えた生徒への対応が一層求められてくる。特に、高等学校は社会的自立に向けての基盤を育成する重要な時期であり、通信制高校においても特別な支援を必要とする生徒の進路保障など今後の課題も多い。進学・就労先との移行支援も重要であろう。通信制高校及びサポート校においては、その独自性を生かしながら特別支

援教育の体制を構築し、一人ひとりに寄り添ったさらなる支援の確立が望まれる。

#### 引用文献

- 1) 阿久澤麻里子(2015)通信制高校の実態と実践例の研究—若者の総合的支援の場としての学校の在り方—, 科学研究費補助金基盤研究C研究成果報告書
- 2) 内田康弘(2015)通信制高校・サポート校の現状とその課題, 月間高校教育48(10), 34-38
- 3) 遠藤宏美(2002)「サポート校」の特性と「サポート」の意味, 月間高校教育, 35(15), 87-92, 2002/11
- 4) 全国LD親の会(2008)LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書(全国LD親の会・会員調査)
- 5) 全国高等学校定時制通信制教育振興会(2012)平成23年度高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究報告書
- 6) 高橋智(2009)私立高校全国悉皆調査添付資料
- 7) 高橋智・谷田悦男・内野智之(2007)軽度発達障害児の学校不適応問題の実態と対応システムの構築に関する実践的研究, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 42, 13-22
- 8) 田部絢子(2014)「私立学校の特別支援教育システムに関する実証的研究」風間書房
- 9) 手島純編(2017)「通信制高校のすべて」彩流社
- 10) 野口和人(2009)高等学校における特別支援教育の現状と課題—全国調査及び訪問調査より—, 発達障害研究, 31(3), 148-156
- 11) 野中繁(2015)広がる定時制・通信制高校の役割, 月間高校教育, 48(10), 22-25
- 12) 文部科学省, 学校基本調査(各年度版)
- 13) 文部科学省(2007)平成18年度幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果について
- 14) 文部科学省(2008)平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について
- 15) 文部科学省(2009a)高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告
- 16) 文部科学省(2009b)平成20年度特別支援教育

体制整備状況調査結果について

- 17) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 18) 文部科学省 (2016a) 広域通信制高校に関する  
集中改革プログラム
- 19) 文部科学省 (2016b) 平成28年度特別支援教育  
体制整備状況調査結果について
- 20) 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある  
幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイド  
ライン