

特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題 — 全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から —

熊地 需・佐藤 圭吾・斎藤 孝・武田 篤

The Current Conditions and Issues in Children with Developmental Disorders Enrolled in Special Support Schools but without Mental Retardation:

Findings of the Nationwide Questionnaire Survey on Special Support Schools for Intellectually Disabled Persons

Motomu KUMACHI, Keigo SATO, Takashi SAITO, Atsushi TAKEDA

The research paper herein investigated into the current conditions and issues related to children without mental retardation but enrolled in special support schools for intellectually disabled persons across Japan. The objectives of the research are three: (1) how many such children with developmental disorders but without mental retardation are enrolled in special support schools for intellectually disabled persons; (2) the reasons why such children have been transferred to or enrolled in these schools; (3) the issues at special support schools where such children are enrolled. The research findings showed that such children were enrolled in nearly half of the schools, specifically, 141 of 313 schools. Also, the number of such children was 689 (1.7%) out of 39,813 children in 313 schools. Regarding the reasons for enrollment/transfer, the majority of the reasons are associated with secondary emotional difficulties triggered by developmental disorders, such as poor academic performance and learning difficulties, inability to adapt and deal with other people, and school refusal or hikikomori. The special support schools examined are facing problems in supporting and dealing with such children with developmental disorders and a large number of issues regarding expertise of their school faculty members and school support system for such children.

Key words : Special support education, developmental disorder, nationwide research

I 目的

平成 19 年度から特別支援教育が本格的に実施され、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへの適切な教育が展開されてきている。中でも、知的発達に遅れのない発達障害児への対応に関し、小・中学校における数多くの実践や研究が報告されてきている（加藤・石坂・佐々木, 2000；長田・都築, 2004；清田, 2009；大塚, 2009）。また最近では、小・中学校だけでなく、高等学校に在籍する発達障害のある生徒に関する調査や就労支援の在り方等についても報告されるようになってきている（高橋・生方, 2008；岡田, 2009；品川, 2011）。

このような中で、特別支援学校にも知的発達に遅れのない発達障害の児童生徒が在籍するようになり、新たな対応が求められるようになってきている（全国特別支援学校知的障害教育校長会, 2010；熊地・清水・武田, 2011）。

そこで本研究では、小・中学校や高等学校等から知的発達に遅れのない発達障害児が知的障害特別支援学校に転入学してくることにに関して、以下の 3 つの点、

- ① 全国の知的障害特別支援学校に知的発達に遅れのない発達障害児がどれくらい在籍しているか
- ② それらの発達障害児が特別支援学校に転入学するに至った理由
- ③ 発達障害児が在籍している特別支援学校での課題について明らかにすることとした。

II 対象と方法

1 対象

全国の知的障害を主とする特別支援学校と知肢併設の特別支援学校、合計 600 校を対象とした。

なお本調査での発達障害児とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠

陥／多動性障害，その他これに類する脳機能の障害であって，その症状が通常低年齢において発現するもの」(発達障害者支援法第2条)とする。また，本調査での対象者は①医師の診断を受けたもの，②医師の診断はないものの，教師が状態像から明らかに上記の疑いがあるものとした。なお，知的発達に遅れない発達障害児とは，知能指数 (IQ) が70以上のものとした (以下，知的発達に遅れない発達障害児を発達障害児と表記する)。

2 方法

平成22年2月に郵送によるアンケート調査を実施した。アンケート内容は，以下のとおりである。

- 1) 発達障害児在籍の有無
- 2) 発達障害児が在籍している場合
 - (1) 学部別及び障害別の人数
 - (2) 発達障害児が転入学する前に在籍していた学級
 - (3) 転入学に至った理由
 - (4) 現在の学校生活や家庭生活等での行動上の問題
 - (5) 発達障害児の支援課題 (自由記述)
 - (6) 学校運営上の課題 (選択肢と自由記述)
 - (7) 卒業後の生活で予想される困難・不安 (自由記述)
 - (8) 発達障害児を特別支援学校で教育することに対する意見 (自由記述)

なお自由記述による回答は，KJ法に準じてカテゴリー化し分析した。

3 アンケートの回収率

回答は332校からあり，そのうち有効回答は313校であった (有効回答率52.1%)。アンケート回答者の内訳を表1に示した。最も多かったのが教頭で111校，次いで教務主任が84校，特別支援教育コーディネーターが60校，学部主事が29校と続いた。

Ⅲ 結果

1 発達障害児が在籍する学校数とその人数

313校中，発達障害児が在籍している学校は141校 (45.0%) と半数近くを占めた (表1)。また，313校の児童生徒総数39,813人に占める発達障害児の人数は689人 (1.7%) であった。

2 学部別と障害別の人数

発達障害児の障害種別と在籍学部について表2に示した。障害別では，自閉症 (自閉性障害を含む) が174人 (24.9%)，アスペルガー症候群が99人 (14.4%)，広汎性発達障害が134人 (19.4%)，学習障害が23人 (3.3%)，注意欠陥／多動性障害が62人 (9.0%)，不明・その他が197人 (28.6%) であった。全体では，自閉症スペクトラム (自閉症，アスペルガー症候群，および広汎性発達障害) が689人中407人 (59.1%) と6割近くを占めていた。

学部別の人数を見てみると，小学部48人 (7.0%)，中学部98人 (14.2%)，高等部543人 (78.8%) であった。中学部では小学部に比べ生徒数が約2倍に，高等部では

表1 回答者の内訳と発達障害児在籍の有無

	発達障害児がいる学校	発達障害児がいない学校	計
教頭	35 (校)	76	111
教務主任	40	44	84
コーディネーター*	31	29	60
学部主事	19	10	29
その他	16	13	29
計	141	172	313

*特別支援教育コーディネーター

表2 学部と障害種別の人数

	小学部	中学部	高等部	計
自閉症 (自閉性障害)	25 (人)	28	121	174
アスペルガー症候群	1	20	78	99
広汎性発達障害	10	27	97	134
学習障害	1	3	19	23
注意欠陥/多動性障害	1	5	56	62
不明・その他	10	15	172	197
計	48	98	543	689

表3 転入学前に在籍していた学校・学級

	小学部	中学部	高等部	計	
小1から特別支援学校	39 (人)	9	11	59	
通常学級	小学校通常学級から	5	28	9	42
	中学校通常学級から	-	5	94	99
	高等学校通常学級から	-	-	11	11
特別支援学級	小学校特別支援学級から	4	51	39	94
	中学校特別支援学級から	-	3	354	357
その他 (フリースクール, 浪人等)	-	-	6	6	
不明	0	2	19	21	
計	48	98	543	689	

表4 転入学に至った理由

	小学部 n=40	中学部 n=88	高等部 n=432	計 n=560
学業不振・学習困難	8 (件)	32	172	212
学校での対人関係の不応行動	14	23	78	115
不登校・引きこもり	1	15	52	68
家庭環境の問題 (養育困難等)	8	8	25	41
いじめ	0	8	20	28
家庭での問題行動 (暴力等)	3	4	11	18
生活リズムの乱れ (昼夜逆転等)	1	3	13	17
非行等の問題行動	0	3	10	13
その他	12	21	117	150
計	47	117	498	662

中学部に比べ5倍以上に増加していた。

学部別に障害種の内訳をみると、小学部では48人のうち、自閉症が25人(52.1%)と半数以上の割合を占めた。これに、アスペルガー症候群1人と広汎性発達障害が10人を加えた、いわゆる自閉症スペクトラムの児童の数は36人(75.0%)であり、4人中3人までが自閉症スペクトラムの児童で占められていた。中学部では98人のうち、自閉症が28人(28.6%)、アスペルガー症候群が20人(20.0%)、広汎性発達障害が27人(27.6%)で、自閉症スペクトラムに該当する生徒の割合は75人(76.2%)であった。ここでも小学部と同様に自閉症スペクトラムの生徒が大半を占めていた。高等部では543人のうち、自閉症が121人(22.3%)、アスペルガー症候群が78人(14.4%)、広汎性発達障害が97人(17.9%)で、自閉症スペクトラムに該当する生徒は296人(54.5%)であった。高等部では自閉症スペクトラムの占める割合が小・中学部に比べて割合が低下していた。逆に、学習障害が19人(3.5%)、注意欠陥/多動性障害が56人(10.3%)と増加していた。ただし、「不明・その他」として、障害名が明らかになっていないケースが172人(31.7%)と少なくない数を占めていた。

3 転入学前に在籍していた学校・学級

特別支援学校に転入学する前に在籍していた学校・学級について表3に示した。

小学部では、小学校通常学級からの転入が5人、次いで小学校特別支援学級からが4人であった。中学部では、小学校特別支援学級からの転入学が51人と最も多く、次いで小学校通常学級からの28人が続いた。高等部では、中学校特別支援学級からの入学が354人、次いで中学校通常学級からの94人であった。

また、通常学級と特別支援学級別にみると、特別支援学級からの転入者は451人(小学校特別支援学級からが94人、中学校特別支援学級からが357人)と全体の2/3を占めたが、通常学級からの転入者も152人(小学校通常学級からが42人、中学校通常学級からが99人、高等学校からが11人)と2割以上を占めていた。

4 転入学に至った理由

対象児童生徒689人のうち、転入学に至った理由が明らかでないものが560人、不明なものが129人であった。回答は複数回答としたので、理由についての回答は合計662件となった。発達障害児が特別支援学校に転入するに至った理由を表4に示した。

表5 現在の学校や家庭における行動上の問題

	小学部 n=35	中学部 n=74	高等部 n=442	計 n=551
不適切なコミュニケーション	25 (件)	35	92	152
情緒不安定	14	35	89	138
対人関係の不応行動	12	31	72	115
自己肯定感・自尊感情の低さ	7	24	81	112
こだわりの強さ	11	20	70	101
人とかかわりたがらない	3	13	44	60
頑張り過ぎてしまう	3	11	39	53
学習等に物足りなさを感じる	3	13	25	41
不登校・引きこもり	1	6	33	40
昼夜逆転等の生活リズムの乱れ	0	6	32	38
パニック	4	12	21	37
教室等からの飛び出し	2	11	23	36
社会生活での非行等の問題行動	0	1	23	24
他の精神疾患の合併	1	3	17	21
無気力・無関心	0	3	18	21
自傷行為	0	3	11	14
その他	0	2	9	11
計	86	229	699	1014

転入学の理由をみると、学業不振・学習困難と学校生活での対人関係の不応行動、それに不登校・引きこもりの3つで395件にのぼり、全体の6割近くを占めていた。

学部別にみると小学部では、暴力等の学校生活での対人関係の不応行動によるものが14件(29.8%)と最も多かった。次いで、学業不振・学習困難と保護者の養育困難や虐待等の家庭環境の問題がそれぞれ8件(17.0%)と続いた。中学部では、学業不振・学習困難が32件(27.4%)と最も多く、次いで暴力等の学校生活での対人関係の不応行動が23件(19.7%)、不登校・引きこもりが15件(12.8%)と続いた。また、保護者の養育困難や虐待等の家庭環境の問題といじめがそれぞれ8件(6.8%)あった。高等部でも、学業不振・学習困難が172件(34.5%)と最も多く、次いで暴力等の学校生活での対人関係の不応行動が78件(15.7%)、不登校・引きこもりが52件(10.4%)と続いた。他に、保護者の養育困難や虐待等の家庭環境の問題が25件(5.0%)、いじめが20件(4.0%)もみられた。

なお、その他の理由も小学部、中学部、高等部あわせて150件(22.7%)と少なからずみられたが、その内容は将来の社会参加と自立のために特別支援学校を選択したという、間接的な理由や背景が記載されているものが多かった。すなわち、このままでは発達障害児の社会参加や社会適応できないということや保護者の希望等を記載していたため、実際の直接的な理由について明らかにすることはできなかった。

5 現在の学校や家庭における行動上の問題

対象児童生徒の調査時点における学校生活や家庭生活等での行動上の問題についてまとめたものを表5に示した。ただし、行動上の問題が改善したと回答のあったものが138人いたので、これらを除いた551人を対象として検討したところ、全部で1,014件の行動上の問題があげられた。

学部別でみると小学部で最も多かったのが、表現が拙い、字義どおりの解釈、脈絡のない会話、話しだすと止まらない等の不適切なコミュニケーションで25件(29.1%)あった。次いで、感情の抑制が困難等の情緒不安定が14件(16.3%)、暴力等の対人関係の不応行動が12件(14.0%)、こだわりの強さが11件(12.8%)と続いた。

中学部で最も多かったのは、不適切なコミュニケーションと情緒不安定で、それぞれ35件(15.3%)あった。次いで対人関係の不応行動が31件(13.5%)、自己肯定感・自尊感情の低さが24件(10.5%)、こだわりの強さが20件(8.7%)となっていた。さらに、警戒心や不自信感が強く人とかかわりたがらないものと学習等に物足りなさを感じるとするものがそれぞれ13件(5.7%)となっていた。

高等部でも、最も多かったのが不適切なコミュニケーションで、92件(13.2%)あった。次いで情緒不安定89件(12.7%)、自己肯定感・自尊感情の低さが81件(11.6%)、対人関係の不応行動が72件(10.3%)、こだわりの強さ70件(10.0%)と続いた。他には、人とかかわりたがらないものが44件(6.3%)、頑張り過ぎてしまう39件

(5.6%)、不登校・引きこもりが33件(4.7%)、昼夜逆転等の生活リズムの乱れが32件(4.6%)などがあった。

6 発達障害児の支援課題

1) 指導上の困難性について

発達障害児を指導する上で困っていることについて自由記述してもらったものをKJ法に準じてカテゴリー化した結果を表6-1に示した。141校中、指導の困難性について自由記述のあった学校は114校で、カードは全部で129枚となった。

教職員が発達障害児の指導で困っていることは、大きく2つに分けられた。1つ目は発達障害、中でも自閉症を中心とした障害の特性から生じる特有の問題であり、2つ目は二次障害に関するものであった。

自閉症特有の問題に関しては、3つの中カテゴリーに分けられた。1つ目は対人関係のトラブル、2つ目は強いこだわり、3つ目は感覚過敏に関するものがあげられた。特に対人関係のトラブルに関するものが多く、コミュニケーションがうまくとれない等、対応に苦慮している様子がうかがわれた。

二次障害に関しては、7つの中カテゴリーに分類された。暴力と情緒不安定に関するものが最も多く、生徒の暴力や暴言、さらに不平不満を募らせ興奮したり、時にパニックに陥ったりすることなどがあげられた。他に不登校、集団参加が困難、無気力・無関心、自己理解の難しさ、自尊感情の低さなどが指導上の困難性としてあげ

られていた。

2) 発達障害児への支援のあり方

発達障害児への支援のあり方について、自由記述してもらったものをKJ法に準じてカテゴリー化した結果を表6-2に示した。141校中、発達障害児への支援のあり方についての自由記述があった学校は114校で、カードは全部で410枚となった。支援に関しては、4つの大カテゴリーに分けることができた。1つ目は人的支援、2つ目は障害特性への配慮と対応、3つ目は校内支援体制、4つ目は成果のあった取組についてである。

最初の人的支援についてみてみると、3つの中カテゴリー、すなわち個別対応による指導や支援、担任以外による支援、不十分な対応に分けられた。個別対応による指導や支援では、丁寧な指導を中心に言葉かけの工夫や具体的な説明を心掛けているとの回答が多くみられた。担任以外による支援では、養護教諭や学部主事などによる面談・カウンセリングの実施や加配教職員の確保などがあげられた。また、不十分な支援にとどまるとされたものには、支援が担任まかせになっていることなどがあげられた。

次に障害特性への配慮と対応については、以下の7つの中カテゴリーに分けることができた。最も多かったものは安心できる場の確保で、次いでソーシャルスキル・トレーニング(SST)等を活用した支援、自尊感情・自己理解等への配慮、視覚的支援の積極的な活用などがあげられた。他にパソコン等の様々なツールを用いた支援

表 6-1 指導上の困難性について

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 自閉症を中心とした特有の問題(41)	1 対人関係のトラブル(33)	1)対人関係のトラブル等(19) 2)コミュニケーションがうまくとれない(5) 3)他者理解ができない(4) 4)級友等、への影響が大きい(5)
	2 こだわり(5)	1)こだわりの強さ(2) 2)確認行動の多さ(1) 3)思い込みや誤解の修正が困難(1) 4)拒食傾向(1)
	3 感覚過敏(3)	1)過敏に反応(3)
II 二次障害(88)	1 暴力と情緒不安定(29)	1)暴言・暴力(11) 2)不平不満・興奮しやすい(14) 3)パニック(4)
	2 不登校(18)	1)不登校(14) 2)昼夜逆転(4)
	3 集団参加が困難(14)	1)集団参加が困難(11) 2)多動・落ち着きの無さ(3)
	4 無気力・無関心(7)	1)無気力・無関心(6) 2)消極的態度(1)
	5 自己理解が困難(4)	1)自己理解ができない(3) 2)障害受容ができない(1)
	6 自尊感情等の低さ(3)	1)自尊感情が低い(2) 2)自己肯定感が低い(1)
	7 その他(13)	

表 6-2 発達障害児への支援のあり方

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 人的支援 (120)	1 個別対応による指導や支援 (86)	1) 個別の対応による丁寧な指導 (50) 2) 言葉かけの工夫や具体的な説明 (16) 3) 児童生徒個々への柔軟な対応 (11) 4) 学習内容 (進路・作業学習等) の配慮 (5) 5) 事前に情報を伝え、見通しがもてるようにする (4)
	2 担任以外による支援 (26)	1) 養護教諭や主事等担任以外の面談等 (12) 2) 加配する教員を確保し、対応 (11) 3) コーディネーターの介入 (3)
	3 不十分な対応 (8)	1) 担任に課題解決が任されている (4) 2) 他の生徒への支援が優先され、支援が十分できない (4)
II 障害特性への配慮と対応 (137)	1 安心できる場の確保 (41)	1) できる環境づくり・環境の工夫 (14) 2) 個室、クールダウンスペースの確保 (11) 3) 安心できる場の設定 (10) 4) 学習グループへの配慮 (6)
	2 SST 等を活用した支援 (28)	1) SST 等社会性を重視した技法の活用 (22) 2) 他者理解のための支援 (6)
	3 自尊感情、自己理解等への配慮 (21)	1) 役割や活動の機会を与える (10) 2) 自尊感情・自己肯定感への配慮 (8) 3) 自己理解への支援 (3)
	4 視覚的支援の積極的活用 (20)	1) コミュニケーションの視覚的支援 (11) 2) スケジュールの視覚的支援 (9)
	5 パソコン等のツールによる支援 (11)	1) パソコン等様々なツールによる支援 (11)
	6 登校支援・不登校対策 (8)	1) 無理のない登校支援・不登校対策 (7) 2) 下校途中等の問題行動の未然防止 (1)
	7 その他 (8)	1) パニックへの対応 (3) 2) 待つ (3) 3) 自立活動の時間を設定 (1)
III 校内支援体制に関して (72)	1 学部・学校での教職員の共通理解が必要 (56)	1) 学部・学校での教職員の共通理解 (51) 2) 校内支援会議を開催 (5)
	2 新たな教育課程の編成が必要 (9)	1) 教育課程の編成 (工夫) が必要 (4) 2) 複数の教育課程を編成すると教職員不足 (2) 3) 新たな研修の充実が求められる (2) 4) 1つだけの教育課程だと一人一人に合わない (1)
	3 人員・場の確保が困難 (7)	1) 個別対応のための人員確保が困難 (5) 2) 個別対応の場所の確保が困難 (1) 3) 発達障害のある児童生徒の増加 (1)
IV 成果のあった取組 (81)	1 保護者との連携 (32)	1) 保護者との連携 (30) 2) 母親への支援 (2)
	2 関係各機関との連携 (23)	1) 関係各機関との連携 (13) 2) 関係各機関とケース会議を実施 (10)
	3 入学前後の連携 (5)	1) 教育相談の充実 (3) 2) 寄宿舎との連携 (2)
	4 問題行動の改善 (21)	1) 問題行動が改善された (21)

や不登校の生徒に対する登校支援などもあげられた。なお、安心できる場の確保の具体例としては、課題が遂行できる環境づくりや個室・クールダウンスペースの確保、安心できる場の設定、学習グループの配慮などがあげられた。

校内支援体制に関しては、発達障害児への支援の充実を図るために、学部・学校で教職員間の共通理解がなによりも必要との記載が多数を占めた。しかし、校内支援体制の充実が重要だとしながらも実際に校内支援会議を

開催した旨の記述があったものは5校と極めて少ない数にとどまっていた。また、これらの発達障害児の支援には新たな教育課程の編成が必要であるとの記述も少なからずみられた。教育課程が現行のように1つだと児童生徒一人一人に合わせることが難しいという現実があるものの、複数の教育課程を編成するとなると教職員の人数が不足するなど、実際の運用には大きな課題を抱えていた。また発達障害児の増加は、教職員(人手)と教室(場所)の確保を困難にしているとの回答もみられた。

表 7-1 教育課程の課題について

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 発達障害児の障害特性に合わせた教育課程の編成(34)	1 知的発達に遅れない生徒への教育課程(21)	1)教科学習をいかに保障するか(12) 2)知的に高いため教育課程が組み難い(9)
	2 個々の教育的ニーズに応じた教育課程の必要性(13)	1)個々の教育的ニーズに対応するための柔軟な教育課程が必要(10) 2)教育課程の見直し、検討が必要(3)
II 対応の在り方(11)	1 学習グループで対応(7)	1)個別対応できないので学習グループで対応(5) 2)一部の教科学習で個別学習(2)
	2 個別の時間設定による対応(4)	1)時間割や下校時刻が異なっている(2) 2)個別のスケジュールが必要(1) 3)ゆっくりしすぎ(1)
III 発達障害児本人の思い(7)		1)本人は現在の教育課程で不満を抱いている(6) 2)知的障害の教育課程で本人や保護者は満足(1)

成果のあった取組としては、保護者との連携、関係各機関との連携が効果的であったとの回答が多数を占めた。また、教育相談や入学後の寄宿舎との連携等、入学前後の連携が重要であるとの回答もあった。さらに、特別支援学校に転入学したことで発達障害児の問題行動が改善されたとの記載も 21 件みられた。

7 学校運営上の課題

発達障害の児童生徒を教育していく上での学校運営上の課題について、次の5つの項目の中から複数選択してもらった。項目は、①教育課程②指導体制③教職員の専門性④障害特性に配慮した教育の充実⑤その他である。141校のうち無回答が19校あったため、回答があった122校について分析した。①の教育課程を選択した学校は59校、②の指導体制を選択した学校は57校、③の教職員の専門性を選択した学校は53校、④の障害特性に配慮した教育の充実を選択した学校は60校、⑤のその他を選択した学校は17校であった。①～④の項目について、数の上での大きな偏りはなかった。

1) 教育課程の課題について

教育課程の項目を選択した59校のうち、自由記述のあった40校分の回答をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表7-1に示した。カードは全部で52枚となった。教育課程の課題は、次の3つの大カテゴリーに分けられた。1つ目は発達障害児の特性に合わせた教育課程の編成、2つ目は対応の在り方、3つ目は発達障害児本人の思いである。

発達障害児の特性に合わせた教育課程の編成に関しては、個々の教育的ニーズに応じた教育課程が必要であるという記述が多かった。また、知的発達に遅れない児童生徒への教育課程をどのように実現していけばよいかという悩みも数多くみられた。2つ目の対応の在り方では、主に学習グループや個別の時間設定による対応がと

られていた。3つ目の発達障害児本人がどのように感じているかについては、現在の教育課程では必ずしも満足していないのではないかという意見が多くみられた。

2) 指導体制の課題について

指導体制の項目を選択した57校のうち、自由記述のあった44校分の回答をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表7-2に示した。カードは全部で70枚となった。指導体制の課題に関しては、学校全体としての指導体制の課題と学級・学年等の指導体制の課題の2つの大カテゴリーに分けることができた。

学校全体としての指導体制の課題は、発達障害児の増加による影響と対応が不十分、共通理解・指導の一貫性に分けることができた。発達障害児の増加により、対応する教職員の人数が足りない、さらに個別指導のための教室が足りない等、人と場所の不足があげられていた。また、対応に関しても現状では十分とはいえず、教職員間の共通理解や指導の一貫性といったことが、より一層求められているとの意見が多くみられた。

学級・学年等での指導体制の課題は、個別対応の課題と指導体制が不十分なことによる弊害に分類された。個別対応の課題では、個別対応できる体制づくりが必要であるという意見の一方で、個別対応が多すぎるとの意見も少なからずあった。また、指導体制が不十分なための弊害の具体的な例としては、他の児童生徒への対応ができなくなることや逆に重度重複障害の児童生徒への対応のために、これらの発達障害児に十分対応できないとの意見もあげられた。

3) 教職員の専門性について

教職員の専門性についての項目を選択した53校のうち、自由記述のあった41校分の回答をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表7-3に示した。カードは全部で44枚となった。教職員の専門性の課題は大きく2つのカテゴリーに分けられた。1つ目は専門性不足、2

表 7-2 指導体制の課題について

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 学校全体として指導体制の課題 (50)	1 発達障害児の増加による影響 (27)	1) 教職員の人数不足 (12) 2) 個別指導等のための教室不足 (8) 3) 発達障害のある児童生徒数の増加 (5) 4) 教職員の人数不足から来る多忙感・疲労感の訴え (2)
	2 対応が不十分, 共通理解・指導の一貫性が必要 (23)	1) 現在のグループ別学習では対応・支援が不十分 (14) 2) 共通理解に基づく児童生徒への同一対応が必要 (7) 3) 小・中学部・高等部の一貫性がない (1) 4) 大学等への進学希望に対応できない (1)
II 学級・学年等の指導体制の課題 (20)	1 個別対応の課題 (15)	1) 個別対応できる体制づくりが課題 (5) 2) 個別対応が多い現状 (4) 3) 個別の指導計画の活用 (4) 4) 時間の確保が困難 (1) 5) 保健室 (養護教諭) との連携・協力 (1)
	2 指導体制が不十分なことによる弊害 (5)	1) 他の児童生徒への対応が十分できない (4) 2) 重度重複障害の児童生徒への対応に追われ発達障害児への対応が十分できない (1)

表 7-3 教職員の専門性について

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 専門性不足 (25)	1 専門性向上のための研修が必要 (14)	1) 研修の充実が求められる (9) 2) 全ての分野で専門性の向上が図られる必要がある (5)
	2 指導の現状と課題 (11)	1) 経験不足, 不安を抱えながら指導 (4) 2) 多様化に対応できない (3) 3) 見た目では判断せず, 生徒の考えや理由の確認が必要 (3) 4) 厳しい指導や威圧的な働きかけが効果的だと考えている職員の存在が問題 (1)
II 必要とされる専門性 (19)	1 障害特性・指導方法 (13)	1) 発達障害の障害特性の理解 (7) 2) 障害特性に対応した指導方法 (6)
	2 教科指導・カウンセリング等 (6)	1) 心理的ケアのためのカウンセリング (4) 2) 教科指導, パソコン等について (2)

つ目は必要とされる専門性であった。

専門性不足に関しては, 専門性の向上のための研修が早急に必要であることや教職員が障害の多様化に対応できず不安を抱えながら指導している現状があげられた。

必要とされる専門性では, 障害特性の理解やそれに応じた適切な指導方法, さらに教科指導やカウンセリング等があげられた。

4) 障害特性に配慮した教育の充実について

障害特性に配慮した教育の充実についての項目を選択した60校のうち, 自由記述のあった42校分の回答をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表7-4に示した。カードは全部で43枚となった。障害特性に配慮した教育の充実の内容は大きく2つに分類された。1つ目は教職員に求められること, 2つ目は発達障害児への指導内容と配慮事項であった。

教職員に求められることでは, これまでの知的障害児への対応方法だけでは指導が困難であり, 発達障害の特性や指導方法について共通の理解を図っていく必要性が

あげられた。また, 教育の充実のための方法として, 授業改善や指導体制の工夫等があげられた。さらに, 発達障害やカウンセリングに関する研修の必要性もあげられていた。

発達障害児への指導内容と配慮事項については, ソーシャルスキル・トレーニング (SST) の必要性に加え, 感覚過敏や独自のものの見え方や考え方, さらにパニックへの対応等に配慮が必要となるとの意見があげられた。

5) その他の課題

その他の課題として, 自由記述の回答のあった17校の内容をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表7-5に示した。カードは全部で24枚となった。その他の課題としてあげられたものは, 1つ目は生徒本人の行動上の問題, 2つ目は保護者との連携, 3つ目は進路指導の難しさであった。

発達障害児の行動上の問題では, 他の児童生徒に及ぼす影響がとても大きいことがあげられた。保護者との連

特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題

表 7-4 障害特性に配慮した教育の充実について

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 教職員に求められること(31)	1 教育現場の現状と課題(13)	1) 障害特性や指導方法について教員の共通理解が必要(7) 2) これまでの知的障害児等への対応や指導の困難性(6)
	2 教育の充実のための方法(11)	1) 授業の充実・改善が必要(7) 2) 指導体制の工夫が必要(3) 3) 学習集団の作り方(1)
	3 発達障害やカウンセリングの研修(7)	1) 発達障害に関する研修が必要(5) 2) カウンセリングの研修・導入(2)
II 指導内容と配慮事項(12)	1 指導内容(何を教えるか)(5)	1) 社会性を育むための SST の指導を充実(4) 2) 法に触れないよう、しっかりルールを理解(1)
	2 配慮事項(どう伝えるか)(7)	1) 感覚過敏等障害特性を踏まえた配慮(2) 2) 独特の感じ方・見え方への対応・配慮(2) 3) パニックへの対応(2) 4) 自尊感情や他者理解に配慮(1)

表 7-5 学校運営上のその他の課題

大カテゴリー	小カテゴリー
I 発達障害児の行動上の問題について(12)	1) 学級編成・学習環境等の工夫(4) 2) 他の生徒への影響が大きい(3) 3) 二次障害がある(3) 4) 二次障害について教職員の意識を改めること(1) 5) 生徒指導上の問題増加(1)
II 保護者との連携(7)	1) 保護者との意識のずれ(4) 2) 保護者との連携(2) 3) 保護者と福祉関係者も交えた連携(1)
III 進路指導の困難さ(4)	1) 従来の進路指導・実習等では成果が上がらない(2) 2) 受け入れ先がない(1) 3) 進学も福祉的サービスも受けられず、就労に結びつかない(1)
IV その他(1)	1) 教職員以外の行政職員の理解不足(1)

携では、学校側（主に学級担任）と保護者との間にややもすれば意識のずれが生じやすく、連携の重要性は十分認識しているものの、現実にはそれがなかなか難しいとの記述がみられた。また、進路指導の難しさでは、従来の進路指導や実習等では成果が上がりにくく、なかなか卒業後の就労に結び付かないこと等があげられていた。

8 卒業後の生活で予想される困難・不安

卒業後の生活で予想される困難や不安について、自由記述欄での回答を KJ 法に準じてカテゴリー化したものを表 8 に示した。141 校全ての学校から回答があり、カードは全部で 269 枚となった。卒業後予想される困難や不安については大きく次の 4 つに分けられた。1 つ目は受け入れ先があるか否か、2 つ目は対人関係のトラブル、3 つ目は職場・社会適応の不安、4 つ目は就労のために必要なことや課題についてであった。

受け入れ先については、就労の場の確保に加え、進学や転学希望する生徒への支援があげられた。就労の場

の確保では、受け入れ先があるかどうかや引きこもり傾向のある生徒への支援をどうすべきかなどの心配があげられた。

対人関係等のトラブルについては、職場等での対人関係のトラブルが心配だという回答が圧倒的に多かった。また、発達障害児の障害特性に起因するトラブルを心配する声も多くみられた。他には、身辺処理や性的問題、種々のトラブルにうまく対処できるかなどがあげられていた。

職場や社会適応の不安については、職場に適應できるか、継続して働けるか、そして、そもそも就労に向かう気持ちが十分育っていないこと等があげられた。さらにその結果として離職や引きこもりになるのではないかと心配されていた。

就労を継続するために必要なこととして、次の 3 点があげられた。1 つ目は支援機関と連携できるか、2 つ目は周囲の理解があるか、3 つ目は本人だけでなく家族への支援があるかである。他に、福祉的サービス利用に

表8 卒業後の生活で予想される困難・不安

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 受け入れ先(15)	1 就労の場の確保(13)	1) 就労の場等の受け入れ先があるか(9) 2) 引きこもり傾向の生徒への支援(4)
	2 進学・転学希望の生徒への支援(2)	1) 大学や専門学校等への進学希望をもつ生徒への支援(1) 2) 普通学校への転学希望があった場合の移行支援(1)
II 対人関係等のトラブル(130)	1 対人関係のトラブルが心配(74)	1) 対人関係のトラブルが心配(40) 2) コミュニケーション・トラブルが心配(21) 3) 感情のコントロールができないことが心配(10) 4) 自分の気持ちを伝えられないことが心配(3)
	2 障害特性に起因する様々なトラブル	1) 職場で孤立しないか、心配(2) 2) 集団適応が難しい(4) 3) こだわりの強さ、指示を受け入れ難いこと、指示待ち等、障害特性に起因する心配ごと(10) 4) パニックが心配(6)
	3 個々の日常的・具体的課題についての心配ごと(21)	1) 身辺処理等身につけていないことが多く心配(6) 2) 男女間の性的な問題が心配(4) 3) 金銭トラブルが心配(4) 4) 自己肯定感が下がるのではと危惧(2) 5) 生活のリズムが乱れるのではと心配(2) 6) 忍耐力・向上心が弱い(1) 7) 電車やバス等通勤途中のトラブルが心配(1) 8) 余暇の過ごし方(1)
	4 トラブルへの対処(13)	1) トラブルに対処できるか心配(6) 2) 自立できるかどうか心配(7)
III 職場・社会適応の不安(45)	1 職場・社会適応できるか(24)	1) 社会適応できるか心配(8) 2) 職場に適応できるか心配(6) 3) 継続して働けるか心配(5) 4) 就労に向かう気持ちが育っていないことが心配(3) 5) 欠勤(2)
	2 離職・引きこもり(21)	1) 離職の怖れ(12) 2) 引きこもりになるのではと心配(9)
IV 就労のために必要なこと(79)	1 就労継続に必要なこと(62)	1) 支援機関と連携できるか(つながり)(31) 2) 就労の場等の周囲の理解があるか(19) 3) 家族と本人への支援が必要(12)
	2 福祉的サービスの利用について(17)	1) 療育手帳等取得できないため、必要な福祉的サービスが受けられない(15) 2) 知的能力が高くても、福祉的就労に落ち着く(2)

ついても懸念され、療育手帳が取得できないことから、必要な福祉的サービスが受けられないのではないかとという切実な問題があげられていた。

9 発達障害児を特別支援学校で教育することへの意見

発達障害児を特別支援学校で教育することに対する意見に関して、自由記述欄での回答をKJ法に準じてカテゴリー化したものを表9に示した。141校全ての学校から回答があり、カードは全部で194枚となった。これに関しては大きく次の5つに分類することができた。1つ目は特別支援学校の限界と課題、2つ目は制度改革の必要性、3つ目は就学条件の見直し、4つ目は肯定的見解、5つ目は予想される困難やそれに対する対応・課題であった。

特別支援学校の限界と課題に関しては、発達障害児の

支援は、小・中学校、高等学校で積極的に対応すべきとの回答が多数を占めた。さらに、特別支援学校がセンター的機能を発揮し、小・中学校や高等学校への支援をこれまで以上に積極的に行うべきとの意見も多かった。

次に、制度改革が必要であるという意見では、発達障害児の教育は特別支援学校だけの問題ではなく、教育界全体の問題であり、学校間で二重学籍を認める等柔軟な対応が必要だとの意見があげられた。

就学条件の見直しでは、現在の就学指導の問題点と発達障害児本人・保護者の認識の問題に分けられた。就学指導の問題点としては、発達障害児が特別支援学校に転入学してくることが適切かどうか疑問が残ることや、生徒本人に対しても積極的な就学に関する指導が必要ではないか等があげられた。また、本人や保護者が納得して転入学してきているかどうか、すなわち本人や保護者の

特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題

障害受容が十分なされていない場合も多く、そのことが大きな課題として指摘されていた。

特別支援学校への受け入れに肯定的見解を示した意見では、受け入れに対する教職員の認識と指導の成果に分けられた。発達障害児が社会性に問題を抱え、二次障害もある場合には、受け入れてもよいという肯定的意見が多かった。また、指導の成果も感じており、発達障害児本人にとってメリットやプラス面があったという回答もみられた。

予想される困難とそれに対する学校の対応・課題では、今後発達障害児の一層の増加が懸念されることと、受け入れた際の学校としての課題の2つに分けられた。発達障害児が増加することで、他の生徒とのトラブルが頻発するのではないかという懸念が多くあげられた。また個

別対応が増加し、教職員の手が足りなくなることや集団学習の難しさ、さらに二次障害を引き起こしかねないことなどから受け入れには慎重であるべきとの意見もあげられた。また、受け入れた場合、学校として教育課程の見直しや工夫が必要となってくるという意見も多くみられた。他にも、教職員の指導体制や専門性の向上も大きな課題となってくるという意見も多くあげられた。

IV 考察

全国の知的障害特別支援学校に知的発達に遅れない(IQ70以上の)発達障害児がどれくらい在籍しているのかについて調査したところ、半数近くの45%の学校に在籍しており、これらの多くは小・中学校や高等学校から知的障害特別支援学校に転入学してきている実態が明

表9 発達障害児を特別支援学校で教育することへの意見

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
I 特別支援学校の限界と課題(40)	1 小・中学校、高等学校での対応を要望(26)	1)小・中学校、高等学校で対応してもらいたい(12) 2)高等学校で対応してもらいたい(11) 3)小・中学校で対応してもらいたい(3)
	2 現在の特別支援学校が果たす役割・課題(14)	1)センター的機能を発揮し、地域の学校を支援すべき(5) 2)特別支援学校の理解啓発の推進(4) 3)高等養護学校で対応すべき(4) 4)中学校や高等学校の内容を指導する力量をハード面・ソフト面で用意できているか(1)
II 制度改革の必要性あり(18)	1 特別支援学校だけの問題ではない(10)	1)特別支援学校だけの問題ではない(6) 2)地域に適切な学校がない現実(3) 3)行政へのはたらきかけ(1)
	2 学校間で柔軟な対応ができない(8)	1)二重学籍等、学校間の柔軟な対応が必要(5) 2)盲・ろう学校の活用(2) 3)子どもの可能性を特別支援学校でつぶしていないか(1)
III 就学条件の見直し(40)	1 現在の就学指導の問題点(32)	1)適正就学か疑問(13) 2)本人への積極的な就学指導が必要(6) 3)境界線の生徒の問題(6) 4)“知的障害の判定あり”が前提(5) 5)“知的障害のある者”という入学条件を削除すべき(2)
	2 発達障害児本人・保護者の認識(8)	1)発達障害児本人・保護者の納得が前提で受け入れる(2) 2)発達障害児本人の障害受容がない(2) 3)保護者の障害受容がない(2) 4)他障害の児童生徒の保護者にも配慮し、調和をとる(2)
IV 肯定的見解(35)	1 受け入れに対する教職員の認識(22)	1)社会性に問題を抱え二次障害もある場合、受入れ可(17) 2)社会適応するための支援の必要性(5)
	2 指導の成果(13)	1)本人にとってメリットやプラス面があっ(13)
V 予想される困難と学校の対応・課題(61)	1 発達障害児の増加により、予想される困難(22)	1)他の児童生徒とのトラブルが増加(11) 2)個別対応が困難・限界(3) 3)発達障害児の増加が予想・懸念される(3) 4)集団学習が困難(2) 5)二次障害を引き起こしかねず、受け入れが困難(2) 6)定員規定の順守が困難(1)
	2 受け入れた場合、学校としての課題(39)	1)教育課程の見直し・工夫が必要(17) 2)教職員の指導体制の検討が必要(8) 3)卒業後の支援・福祉的サービスがないことの悩み(5) 4)教職員の専門性向上が課題(4) 5)教室環境等の不備(3) 6)支援の留意事項(長期的視点、関係各機関との連携)(2)

らかにされた。

以下に、発達障害児が特別支援学校に転入学するに至った理由と、それらの児童生徒を受け入れた特別支援学校の現状と課題について考察した。

1 特別支援学校に転入学するに至った理由

発達障害児が特別支援学校に転入学するに至った理由では、学業不振・学習困難が1/3近くを占めた。一方で、学校生活での対人関係の不応や不登校・引きこもり、いじめを合わせたものが3割を超え、こういった二次障害を発現させ特別支援学校に転入学してきている実態も明らかとなった。

したがって、発達障害児に対する支援においては、学業不振や学習困難を未然に防止するための学習支援が重要であるとともに、早期からの対人面や集団での不応、すなわち、二次障害を来さないように積極的に支援していくことがなによりも重要といえる。

2 発達障害児を受け入れた特別支援学校の現状と課題

1) 特別支援学校の現状

(1) 二次障害による困難

発達障害児が在籍している多くの特別支援学校では、対人関係のトラブルを中心とした問題とそこから派生する暴言・暴力等の二次障害に苦慮していた。他にも、不登校や集団参加の困難、自尊心の低さ、無気力等様々な二次障害の対応に苦慮していた。齊藤(2009)は、これまでの発達障害児への関心は、どちらかといえば問題となる行動やその発現要因といったことに向かいがちであったが、発達障害児・者への支援にあたっては、そこから派生する二次障害に対して積極的に目を向け、支援して行くことがなによりも重要であることを指摘している。今回の調査では、特別支援学校に在籍している発達障害児の多くが小・中学校で二次障害を発現させ、そのまま転入学しているケースが多いことが明らかとなった。特別支援学校では、これらの児童生徒に対して担任を中心とした個別対応による丁寧な指導に加え、障害特性に配慮した支援、安心できる場の確保や環境整備、ソーシャルスキル・トレーニング、視覚的手段を積極的に活用した支援等を行っていた。しかし、発達障害児へ指導の在り方についてはいまだ十分とはいえず、教育課程や学習グループ等、様々な方面から多くの困難や課題を抱え、学校や教職員は悩みや不安を抱きながらも懸命に、対応や支援を模索している現実が明らかとなった。

(2) 発達障害児の学習環境の整備

発達障害児の増加による対応の困難さは特別支援学校だけの問題であろうか。今回の調査での、特別支援学校

の教職員の意見を集約すると、知的発達に遅れはないものの社会性に問題を抱え、社会適応が著しく困難で二次障害を発現させた発達障害児の場合には、特別支援学校で教育を行うことについて概ね賛成とのことであった。しかし一方で、本来知的障害がある児童生徒が通う特別支援学校の就学条件とは符合していないのではないかと意見や疑問も多くみられた。実際、発達障害児本人にとっても、知的障害児にとっても一部で互いに好ましくない状況をつくり出しているとの回答も少なからずみられた。例えば、発達障害児の教育的ニーズに特化した教育課程を組むことが難しいため、音等に敏感に反応する発達障害児では周囲の児童生徒とのトラブルを頻発させてしまう結果をまねいていた。周りが静かで落ち着いた環境を用意できれば、不応行動を引き起こす原因がなくなるため、彼らの不応行動は著しく軽減されることが期待できる。また、知的障害児らの逸脱行動や教師の話をなかなか聞けないなどの行動は、発達障害児にとっては許し難く、それを見とがめ、過剰に関わってしまうこともしばしばある。両者にとってこのような状況は決して好ましい環境とはいえず、互いにマイナスに影響し合い、不都合な状況を生み出すことにもつながりかねない。児童生徒一人一人がその能力を発揮し、楽しく充実した学校生活を送れるように教育環境全体を見直していくことが求められている。

(3) 校内支援体制の課題

発達障害児の指導にあたって、教職員は校内支援体制の充実が必要であることを強く認識していた。校内の教職員での共通理解を必要としたケースも多くみられたことから、特別支援学校といえども、単に発達障害の児童生徒だけでなく、学級担任をも積極的に支援していく体制が求められていた。具体的には校内支援体制の充実、校内支援会議の開催等があげられた。加えて、校内だけでなく、外部の関係各機関との連携等、発達障害児を支える外部機関を視野に入れた取組が効果を上げていることも明らかとなった。中でも二次障害を発現させて転入学してくる自閉症スペクトラムの児童生徒に対しては、支援チームを全校体制で作る、臨んでいかなければ、対応は難しいといえよう。

(4) 教職員の専門性の課題

現時点では多くの特別支援学校の教職員が障害特性の理解や指導方法の専門性に課題を抱え、発達障害児への対応が必ずしも十分とはいえない状況が明らかとなった。また、発達障害児の教育的ニーズはこれまでの知的障害のある児童生徒と異なることも多いため、新たな教育課程の編成や工夫が必要と考えられていた。しかし、

児童生徒数の増加と教職員の専門性の問題や人員不足から支援や対応に困難を来していた。したがって特別支援学校においても、発達障害児に対する支援の充実を図っていくための方略を早急に検討していくことが求められていた。

また、今回の調査で明らかとなったことは、知的発達に遅れない発達障害児の多くは自閉症スペクトラムの児童生徒であることであった。発達障害児の対応の在り方を考えたとき、これからの特別支援教育は、これまでの知的障害を中心とした対応だけでは十分とはいえず、自閉症に対しても十分対応できる学校へと転換していくことが求められているといえよう。具体的な対応としては、発達障害の児童生徒が安心できる場の確保と環境整備、視覚的支援の積極的な活用、ソーシャルスキル・トレーニング (SST) 等を活用した支援、自己理解の促進と自尊感情への配慮等、これまでの特殊教育や特別支援教育の実践で積み重ねてきた自閉症への対応の仕方をさらに発展充実させて行くことが重要である。

2) 特別支援学校の社会的役割としての課題

(1) 特別支援学校のセンター的機能の課題

今回のアンケート調査では、特別支援学校のセンター的機能を発揮し、小・中学校や高等学校に在籍する発達障害児に対し、二次障害を予防する上からも早期から積極的に対応していくことが重要であるとされていた。現在、多くの特別支援学校では、地域の小・中学校へセンター的機能による支援を行っている。実際の支援にあたっては、障害や支援に関する専門的な知識を提供するだけでなく、小・中学校自らが課題解決していける力をつけるような支援が必要である。そのため特別支援学校でセンター的機能を担当する教職員には、コンサルテーションを実施するための新たな能力をもつことが求められている (ウォール・服巻, 2010)。したがって、今後は単に子どもに対する専門的な指導知識や技能をもつだけでなく、子どもの指導にあたる教職員の力量を向上させながら、ともに課題解決を図っていける能力をもつ教員の養成も急務である。

(2) 特別支援学校で発達障害児を教育する利点と課題

特別支援学校に転入学してきた発達障害のある児童生徒の多くは、暴言や暴力等の二次障害を発現させていた。指導上の困難としてあげられた中で、この暴言、暴力等が3割以上に達していた。また、不登校等の児童生徒も2割を越え、放任すれば将来的には引きこもりに移行してしまうことも危惧された。したがって、これらの児童生徒一人一人の支援を実際に行っていくためには、どこかが積極的に引き受けて行くことが求められている。し

かし、現時点では通常の小・中学校や高等学校だけで支援を行うには限界があり、結果的に特別支援学校が彼らの行き場を失わせないために受け入れているともいえる。ケースによっては、発達障害児童生徒の問題行動が大幅に改善されたとの回答もあったように、特別支援学校で、これらの児童生徒を受け入れ、指導していく意義も指摘できる。

ただし、それでもこれら発達障害児の児童生徒を特別支援学校が積極的に受け入れて行くかどうかについては、今回の調査結果にもあったように、十分な議論を要すると思われる。すなわち、これまでともすれば障害のある児童生徒は特別な教育的ニーズをもっているから、特別支援学校に通い、専門的な教育を受けた方がよいという一面的な見方をされることも多かった。そのため特別支援学校に発達障害児を受け入れていくことは、このような見方が助長されかねない面をもっていることにも十分留意すべきである。また、発達障害児を特別支援学校に安易に受け入れていくことは、インクルーシブ教育の流れに逆行することにもなりかねない。鈴木(2010)は、「学校が単独で教育する時代は終わり、地域のさまざまな機関とのネットワークをベースにした連携や協働により、また人的・物的資源を活用することによって地域の教育力全体の向上を図り、新たな地域社会の拠点を創っていくことが学校に求められている。とりわけ特別支援学校はそれを通じてインクルーシブな地域社会の創造の中心とならなければならない」と指摘している。したがって、発達障害児への支援の枠組みを特別支援学校や小・中学校、高等学校等だけのものとして捉えるのではなく、学校間で支援できるように複籍を可能にしたり、特別支援学校に在籍する児童生徒の通級指導を可能にしたりする等の柔軟な支援のあり方について検討していくことも必要と思われる。また、教職員の特別支援学校から小・中学校への支援や、逆に小・中学校から特別支援学校に教科指導を可能にするなど新たな発想で支援システムの構築を考えていくことが求められている。

V まとめ

本研究では、全国の知的障害特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題を明らかにするためにアンケート調査を実施した。研究の目的は、以下の3つである。1) 全国の知的障害特別支援学校における知的発達に遅れない発達障害児の在籍者数 2) それらの発達障害児が特別支援学校に転入学してきた主な原因 3) 発達障害児が在籍している特別支援学校の現状と課題について明らかにする。調査の結果、発達障害児が在籍している学校は313校中141校と半数近くを占めた。また、313校の児童生徒総数39,813人のうち、

発達障害児は689人(1.7%)であった。転入学の主な原因として、学業不振・学習困難に加え、対人関係の不適応行動、不登校・引きこもりなど二次障害が多数を占めた。発達障害児が在籍している特別支援学校では、これらの児童生徒の支援・対応に苦慮し、教職員の専門性や校内支援体制に多くの課題を抱えていた。

文献

加藤義男, 石坂直康, 佐々木全 (2000) :LD 及びその周辺に対する教育支援の実態と課題. 岩手大学教育学部研究年報 60(1), 11-24.

清田見生 (2009) :アスペルガー症候群と不登校 (アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助～アスペルガー症候群の困難を理解する). 発達別冊, 30, 150-157.

熊地需, 清水潤, 武田篤 (2011) :知的障害特別支援学校に在籍する発達障害児の現状と課題 - 知的発達に遅れない発達障害児の事例的検討 -. 秋田大学教育文化学部研究紀要 (教育科学) 66, 37-43.

岡田智 (2009) :知的水準が高いアスペルガー症候群への SST 実践～認知行動論的学習による社会的認知と行動調整スキルの獲得～. 共立女子大学家政学部紀要 55, 95-105.

大塚玲 (2009) :特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望～知的な遅れない発達障害児の研究を中心に～. 教育心理学年報, 47, 127-136.

長田洋一, 都築繁幸 (2004) :通級指導教室で学ぶ軽度発達障害児の支援に関する事例的考察. 軽度発達障害学研究, 1 (3), 28-35.

齊藤万比古 (2009) :発達障害児が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学研教育出版

品川裕香 (2011) :発達障害の有無に関係なく社会不適応を起こさないためのスキルを卒業までに身につけさせる. 特別支援教育研究, 1, 2-6

鈴木文治 (2010) :排除する学校 - 特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの -. 明石書店

高橋智, 生方歩未 (2008) :発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態. SNE ジャーナル, 14, 36-63.

ウォール, A.J., 服巻智子 (2010) :コンサルテーションの極意! TEACCH 学校コンサルテーションのノウハウに学ぶ. ADS ヴィレッジ出版

全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2010) :都道府県合同研究協議会兼第2回全知長代表者研究協議会資料