

# 高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援に関する検討

— 外部機関の支援者へのアンケート調査から —

藤 井 慶 博

## Study on Support for High School Students with Developmental Disorders: Survey on Supporters of External Organizations

Yoshihiro FUJII

### Abstract

The approach to support for high school students with developmental disorders became an issue in recent years, prompting the call to promote special support education. In order to study the approach to support recommended for such students, an open-ended questionnaire survey was conducted on supporters in external organizations. When the responses were sorted with the KJ method, they were classified into three categories, namely, “how to interact with students with developmental disorders,” “reinforcement of support functions” and “betterment and improvement of guidance and evaluation.” The findings show that the four key factors were (1) schoolteacher attitude and stance that wins the trust of the students and their guardians; (2) well-balanced self-understanding; (3) transition from “support organization development” to “support function reinforcement,” and (4) improvement in approach for guidance and evaluation. At the same time, the development of special support education adapted to the school culture of each high school was recommended.

**Key words :** high school, special support education, developmental disorder, school culture

### I はじめに

近年、高等学校においては発達障害の生徒に対する支援の在り方が課題となっており、高等学校における特別支援教育の推進が求められてきている。文部科学省は2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」や「高等学校における発達障害支援モデル事業」、研究開発学校制度により、高等学校における指導や支援の在り方について研究を進めてきた。また、2009年3月に告示された高等学校学習指導要領にも、障害のある生徒の指導について「各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどに関する必要な配慮」や「特別支援学校等の助言又は援助の活用」、「指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の関係機関と連携した支援のための計画の作成」、「個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫」等が示された。さらに、2009年8月には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に設置された高等学校ワーキング・グループが、「高等学校における特別支援教育の推進について」をまとめた。その中では「中学校において発達障害等により困難のあるとされた生徒が高等学校に進学しており、地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すれば生徒総数の約

2%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が高等学校に在籍している状況が窺える」と指摘している。

これまで高等学校における発達障害等の生徒に対する支援の在り方については、「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」や先に述べた「高等学校における発達障害支援モデル事業」及び研究開発学校制度により研究や実践が進められてきた。これらの成果として、全国の公立高等学校における特別支援教育に係る「校内委員会」の設置率は、2006年度の25.2%から2012年度には99.0%に、また、「特別支援教育コーディネーター」の指名率は2006年度の18.5%から2012年度には99.8%へと飛躍的に向上してきた。

一方、市川（2013）が「高等学校における特別支援教育は、始まったばかり」と指摘しているとおり、校内支援の機能について見ると、全国の公立高等学校における2012年度の「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」の作成率はそれぞれ27.7%、23.9%とまだまだ不十分な状況がうかがえる。また、菊地（2012）が「教育、とりわけ義務教育レベルへの研究者の関心はきわめて高い。それに対して、高校教育に関心を寄せる研究者は限られている。ましてや、学校経営や学校づくりに関する分野

についての研究は非常に少ない」と指摘しているように、高等学校における特別支援教育に関する研究も始まったばかりといえる。

そこで本研究では、発達障害のある高校生や成人を実際に支援したことのある外部機関の専門家の意見を検討することで、今後の高等学校における特別支援教育の方向性を探ることとした。

## II 調査対象機関と方法

### 1 調査対象機関

A県において発達障害の高校生や成人の支援を多く手がけている教育・福祉・労働等の機関のうち8機関を調査対象とした。

### 2 方法

調査内容は「高等学校における発達障害の生徒への支援に必要と思われることはどのようなことか」とし、回答は自由記述とした。

アンケート用紙は、筆者が対象機関に電話で協力を依頼し、了承が得られた機関に送付した。回答したアンケート用紙は個人ごとに封筒に入れ、各機関の担当者が回収し筆者宛てに返送してもらった。調査期間は2013年7月～9月であった。

回答は8機関全てから寄せられ、回答者は32名であった。回答者の内訳は医師、社会福祉士、精神保健福祉士、障害者職業カウンセラー、相談支援担当職員、教員等であった。

回答内容はKJ法に準じてカテゴリー化し、検討した。

## III 結果

回答内容を検討したところ、総ラベル数は311枚となった。これらは【発達障害の生徒との向き合い方】、【支援機能の強化】、【指導や評価の充実・改善】の3つの大カテゴリーに分類された。

各カテゴリーの内容について、以下に示した。

### 1 発達障害の生徒との向き合い方

発達障害の生徒との向き合い方に関するラベル数は全部で85枚であった。これらは【教師の基本姿勢】【自己理解の支援】【他の生徒も含めた対応】の3つの中カテゴリーに分類された(表1)。なお( )の数字はラベル数を示す。

#### 1) 教師の基本姿勢

教師の基本姿勢としてまずあげられたのは、安心感・信頼感のある対応であった。たとえば「発達障害に理解のある眼差しをもつ」ことや「相談しやすい環境を整える」こと、「じっくりと相談できる教師の存在が必要で

表1 発達障害の生徒との向き合い方 (85)

<b>教師の基本姿勢 (25)</b>
・安心感・信頼感のある対応 (9)
・教師間の温度差の解消 (7)
・障害特性に応じた対応 (5)
・当事者意識 (4)
<b>自己理解の支援 (45)</b>
・自己の特性としての理解 (20)
・自己肯定感を低下させない自己理解 (11)
・発達障害の正しい理解 (8)
・躰いた時の対応理解 (6)
<b>他の生徒も含めた対応 (15)</b>
・理解推進による良好な関係づくり (7)
・他の生徒とのトラブル対応 (5)
・学級経営力 (3)

ある」こと、「相談して良かったという体験を味わえるようなかわり方」があげられた。

教師間の温度差の解消では「教師の意識の違いをなくす」ことや「教師による対応のバラツキの解消」、「分け隔てない対応」等が指摘された。

障害特性に応じた対応では「発達障害の特性を理解した支援の工夫をする」ことだけでなく、「発達障害の生徒は自己理解が難しいゆえ、指摘した人を非難する傾向がある。指摘を否定と捉えないような指導の配慮が必要である」こともあげられた。

当事者意識では「入試を経て入学させたからには責任をもって育てる」ことや「生徒からの相談を待つのではなく、教師サイドからのアプローチが必要」、「問題が起きてからではなく、問題が顕在化する前の早めの対応をすることが必要」等、当事者意識をもって早めに対応することが求められた。

#### 2) 自己理解の支援

自己理解の支援では、単に障害として理解させるのではなく、自己の特性として理解させることが大切であるという回答がこのカテゴリーの半数近くを占めた。具体的には「発達障害としてではなく、特性として理解させる」ことや「生徒の得意なこと、苦手なことの理解を促す」、「適性を把握し本人にフィードバックする」こと等が必要とされた。

自己肯定感を低下させない自己理解として「他人と違って大丈夫」、「失敗しても大丈夫」という気持ちをもたせることや「自分が学校や社会で役立つ存在である」という肯定的な理解」を促す支援が求められた。

一方で、発達障害の正しい理解が必要とした回答においても、その内容は「障害があっても成功した好事例を紹介する」ことや「障害受容は漸進的・段階的に進める」

この他、「カミングアウトすることのメリットとデメリットを教えるべき」等、本人の実態に十分配慮しながら障害理解を進めることが求められた。

さらに、「困った時、躓いた時の対応の理解」や「苦手な部分への対処法を身につける」こと等、予め躓いた時の対応策を理解させる必要性もあげられた。

### 3) 他の生徒も含めた対応

他の生徒も含めた対応でまずあげられたのは「他者の良いところを見つける」ことや「発達障害の生徒の特性理解を進める」こと、また「理解の深い生徒や上手にかかわってくれる生徒とのグルーピング」等による良好な関係づくりであった。

一方、「トラブルの未然防止」や「トラブル発生時の支援」、「いじめへの対応」等、他の生徒とのトラブルに関する対応の重要性も指摘された。また、障害がなくても何らかの支援を必要とする生徒が在籍することを踏まえ、「何よりも学級経営力が重要である」ことを指摘する回答も少なからずあった。

## 2 支援機能の強化

支援機能の強化に関するラベル数は133枚となった。これらは【校内支援体制の充実・強化】【関係機関との連携】【保護者との連携】の3つの中カテゴリーに分類された(表2)。

### 1) 校内支援体制の充実・強化

校内支援体制の充実・強化としては、研修の充実を求める回答が多く、当カテゴリーのラベル数の約4割に上った。具体的には「発達障害の特性を踏まえた指導・支援スキル」や「支援機関・支援制度に関する内容」が必要とされ、「全教職員の共通理解が図られる研修の在り方」が提案された。また、「小・中学校とは異なる高等学校独自の実践や好事例の紹介が必要」という回答もあった。

校内組織の充実では、「校内委員会等の整備」、「個別の指導計画・個別的教育支援計画の作成と活用」の他、「1年生を対象とした校内委員会を開催する」ことや「4月に校内体制を確立する」こと等、早期に校内組織を整備し、運営していくことが求められた。併せて、「特別支援教育コーディネーターの役割の明確化」、「教頭・養護教諭をキーパーソンにする」こと等、校内組織を牽引するキーパーソン的重要性についても指摘された。生徒の情報収集体制の強化では、新入生を中心に「入学選考に関する情報の共有化」や「アンケート調査の実施」、「学級担任と教科担任による学習状況の把握と共有化」に加え、「就学時健診のようなシステムを高等学校でも作る」といった取り組みも提案された。その他、「教員の増配」、「支援員の配置」、「専門性のある教師の配置」、「生徒が

表2 支援機能の強化 (133)

校内支援体制の充実・強化 (72)
・研修の充実 (28)
・校内組織の充実 (25)
・生徒の情報収集体制の強化 (13)
・人的・物的措置 (6)
関係機関との連携 (27)
・入学前の関係機関との連携 (12)
・医療・福祉・労働関係機関との連携 (8)
・特別支援学校や教育機関との連携 (5)
・卒業後の進路先等との連携 (2)
保護者との連携 (34)
・保護者との良好な関係づくり (17)
・保護者への情報提供 (8)
・保護者の障害等の理解・受容の促進 (8)
・その他 (1)

クールダウンできる場所の確保」等、小・中学校に比べ高等学校に不足している人的・物的措置を求める回答があった。

### 2) 関係機関との連携

このカテゴリーでは、まず入学前の関係機関との連携の必要性が多くあげられた。中でも「中学校との連携会議を開催する」ことや「中学校で作成した個別の指導計画の引き継ぎ」等、中学校との連携を求める回答が半数を占めた。次に医療・福祉・労働関係機関との連携の必要性があげられた。その中で、「関係機関とつながりながら自校で課題解決する意識をもつ」ことや「関係機関への情報提供が重要であることから、個人情報への壁を高くしない」ことが指摘された。また、「特別支援学校との連携」や「高等学校への支援に係る事業の活用」等があげられた。

### 3) 保護者との連携

このカテゴリーでは、保護者との良好な関係づくりとして「保護者との丁寧な話し合い」により「保護者の困り感の聞き取り」をし、「保護者との信頼関係を構築すること」や「良い関係の中で保護者から情報や協力を得ることがあげられた。ここでも「入学後早めに行うこと」の重要性が指摘された。

保護者への情報提供では「学校生活の状況」の他、「支援機関や支援制度に関する内容」が必要とされた。また、他の保護者の理解を促進するため「全ての保護者に障害者雇用の制度等について説明する」ことが提案された。

一方、保護者の障害等の理解・受容の促進については、「子どもの特性や障害について理解を促す」とともに「保護者は学業成績が良いと生活能力やコミュニケーション能力の低さを軽く考えがちで、大学等に進学してから二



次障害としてうつやひきこもり等になるケースが見られる。勉強ができるのと社会の中で生きていくために必要な力は別であることを伝える必要がある」との指摘があった。その他、生徒だけでなく「発達障害と思われる保護者への対応も必要」との回答があった。

### 3 指導や評価の充実・改善

指導や評価の充実・改善に関するラベル数は93枚であった。これらは【学習指導と教育課程の改善】【進路指導の充実】【生徒指導の充実】の3つの中カテゴリーに分類された(表3)。

#### 1) 学習指導と教育課程の改善

社会性向上のための指導でまずあげられたのは「ソーシャルスキルトレーニング」や「基本的な社会のルールに関する指導」,「コミュニケーションスキルトレーニング」,「アサーション」等,対人関係や社会性の向上に関する学習内容を取り入れることであった。

生徒の認知特性に応じた指導内容・方法の工夫としては、「視覚情報と聴覚情報を有効に生かす」ことや「タブレット型PC, ICレコーダー, 電子辞書の使用」等,積極的にICTを活用することが提案された。

教育課程や学習評価の改善では「生徒の実態によっては,学び直しが必要である」ことや「発達障害だけでなく,成績下位の生徒にも支援を行う」,「特別支援学校の教育課程を参考にする」,「日々の頑張りや提出物を評価する」こと等が求められた。

授業のユニバーサルデザインでは「クラスの間みんなが分かる授業づくりを進める」ことや「活動型の授業」,「全ての生徒に対し,視覚教材等具体的な教材を活用する」ことが必要とされた。

#### 2) 進路指導の充実

進路指導の充実では,まず卒業後の進路に関する情報提供と意識向上があげられた。具体的な内容として「業種や職種に対するイメージを持たせる」とともに「卒業後の支援機関や支援制度に関する情報提供」により「自己の能力・適性に合った進路選択ができるようにする」ことが求められた。そのため「発達障害者の進路状況等に関する情報収集を積極的に進める」ことが必要とされた。

また,「卒業間際では進路に対する意識の醸成や適切な進路選択が困難である」ことから「卒業間際でない早めの対応」や「計画的な進路学習による職業観・勤労意識の形成」,「短期・中期・長期におけるキャリアプランやライフプラン」等,早期からの計画的・継続的な指導が必要とされた。

進路指導の方法としては「インターンシップの充実や改善」,「職場見学・実習の機会拡充」,「体験的な活動」等,

表3 指導や評価の充実・改善 (93)

#### 学習指導と教育課程の改善 (35)

- ・社会性向上のための指導 (12)
- ・認知特性に応じた指導内容・方法 (8)
- ・教育課程や学習評価の改善 (7)
- ・授業のユニバーサルデザイン (6)
- ・その他 (2)

#### 進路指導の充実 (43)

- ・進路に関する情報提供と意識向上 (15)
- ・早期からの計画的・継続的な指導 (11)
- ・インターンシップ等の改善 (8)
- ・障害者雇用のノウハウ活用 (7)
- ・移行支援 (2)

#### 生徒指導の充実 (15)

- ・相談体制の充実 (7)
- ・問題行動への対応 (4)
- ・望ましい生活習慣の形成 (3)
- ・特別支援学校のノウハウ活用 (1)

現在のインターンシップ等の改善が求められた。関連した回答では,「特別支援学校の進路指導のノウハウを活用する」ことや「障害者職業センターの活用」,「ジョブコーチ支援の活用」等,障害者雇用のノウハウを活用することの他,関係機関との連携を進める必要性があげられた。

#### 3) 生徒指導の充実

生徒指導の充実では,まず相談体制の充実があげられた。具体的な内容として「生徒の特性に配慮した生徒指導」や「人生全体に目を向けた相談体制」,「カウンセリングの必要性」が求められた。

問題行動への対応としては「不登校への対応」や「二次障害の予防」に加え,「ルール, マナーを守る指導」が必要とされた。また,望ましい生活習慣の形成として「基本的生活習慣の形成」や「余暇の過ごし方の支援」等があげられた。

## IV 考察

アンケート調査の結果をもとに,高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援の在り方及び今後の特別支援教育の構築と方向性について,次のとおりまとめた。

### 1 高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援の在り方

#### 1) 生徒・保護者から信頼される教師の姿勢

発達障害の生徒と向き合う教師の姿勢として,まず求められたのは,安心感・信頼感のある対応であった。他

人とかかわりに課題のあることが多い発達障害の生徒にとっては、なによりも「相談して良かった」、「じっくりと話を聞いてもらった」といった安心感のもと、「この先生であれば、自分を理解し、たとえ失敗しても認めてくれる」といった信頼される教師の姿勢が求められる。このような教師の姿勢が学校・学級の風土となっていくためにも、教師個々の意識向上や教師による温度差を解消することが必要である。また、武田ら（2013）は、学校を支援する専門家（コンサルタント）が「要請のあった学校で何らかの手立てを講じていてそれが妥当か否か、それ以外の手立てはないか」といった場合は支援の道を開きやすいが、その子をどうしたらよいかと丸投げされてしまうと困ってしまう」とことや「専門家として支援すればするほど、逆に自分たちは素人だからと依存を強め、自らの責任を放棄してしまう」といったことを指摘している。自分たちの専門ではないといったことを理由にして専門家に依存するのではなく、「入学させたからには自分たちが責任をもって支援に当たる」といった当事者意識をもった対応が求められる。高等学校教員に対するアンケート調査を実施した原ら（2007）は、「高等学校において軽度発達障害のある生徒への対応は必要と思わない」と一部の教師が回答していることに対し、「入試があるから入学してくるはずがない、配慮する必要もない、勤務校にいるはずはない、養護学校に行くべきなのではないかなど、やはり知識不足から来るものである」と指摘している。本調査において研修の必要性が多く指摘されたのもこうした理由からであろう。教師の認識の多様性を現実として受け止め、支援組織づくりだけでなく、組織を支える人づくりを進めていくことが急務である。そのことが生徒や保護者の信頼を得、情報を共有し、課題や困難に向かう原動力になるものと期待される。

## 2) バランスの良い自己理解

望ましい支援の在り方として「自己理解の支援が必要」との意見が多くみられた。また、自己理解の方法としては「発達障害として理解させるよりも自己の特性として理解させる」というものが多かった。これは発達障害が自他ともに認識しにくい障害であることに加え、診断の有無、本人の自己肯定感の問題等、様々な要因により本人の実態に応じた理解が必要であると感じている支援者が多いためであろう。望月（2008）は「発達障害は当事者が気づきや自覚を持ちにくい障害である」と述べ、「障害を障害として認識していないケースに対しては、まずは自己理解を深めること、ならびに、特性に応じた支援を選択すること、が支援の課題となる」と指摘している。このことから、本人の自己肯定感を大切にしつつ、苦手なことや課題をどのようにして改善・克服していくのか丁寧に理解を進めていく必要がある。また、近年、発

達障害に起因する困難さを克服するとともに、その特性を生かして社会的に成功している著名人も紹介されるようになってきている（M. Fitzgerald, 2009；岡, 2010）。苦手なことやできないことなどマイナス面だけではなく、得意な部分に目を向けさせることにより、生徒が自己の生活を豊かにしていくことができるよう、バランスの良い自己理解を促すことが必要である。

## 3) 「支援体制整備」から「支援機能強化」への転換

個々の教師が発達障害の生徒一人一人と真摯に向き合うとともに、学校は組織的に生徒や保護者、関係機関と向き合っていくことが求められる。本調査では、学校組織に求められることとして、研修の充実により生徒の理解や支援の充実・改善を図ること、校内委員会等の校内組織を出来るだけ早くから動かしていくこと、特別支援教育コーディネーター等キーパーソンの役割を強化すること等が求められていた。全国的にも公立高等学校における特別支援教育に係る校内委員会の設置率や特別支援教育コーディネーターの指名率は、ここ数年で飛躍的に向上するなどハード面の整備は進んできている。しかし、「平成24年度特別支援教育体制整備状況調査結果」（文部科学省）によると、全国の公立高等学校教員の特別支援教育に関する研修受講率は63.9%と、公立幼稚園88.7%、公立小学校86.7%、公立中学校75.0%に比べ低く、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成率はともに2割台と低水準に止まっている。これらのことから、高等学校では、これまで整備してきた校内支援体制を基盤に、それらが実効性をもつようソフト面の強化が求められている。つまり、「支援体制整備」から「支援機能強化」への転換が図られるべき段階にきているといえよう。支援機能を強化することにより、学校は関係機関とつながりながら自校で課題解決する力を養っていくことが期待される。

また、支援機能を強化するうえで保護者との連携は不可欠であり、そのためにも保護者との良好な関係づくりが求められる。武田ら（2013）が、学校を支援する専門家が抱く困難性として「保護者に対する障害理解、受容の難しさ」をあげているように、生徒の自己理解と同様、子どもと生涯向き合うことになる保護者の理解・受容は欠かせない。教師は、保護者との良好な関係を基盤に、保護者による子どもの特性や障害の理解・受容を進め、適切な支援につなげていくことが求められている。

## 4) 指導や評価等の在り方の改善

学習指導の充実・改善としてあげられたのは、「ソーシャルスキルトレーニング」や「基本的な社会のルールに関する指導」等、対人関係や社会性の向上に関する学習内容の設定の他、生徒の認知特性に応じた指導内容・方法の工夫であった。また、「学び直し」や「成績下位

表4 小・中学校と高等学校における特別支援教育等に関する特徴の比較

内 容	小・中学校	高等学校
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導の場	通常の学級に加え、「特別支援学級」、「通級による指導」という特別な指導の場を設置	通常の学級のみ
教育課程の編成	特別な教育課程の編成が可能	教育課程の弾力的運用が可能
学校の設置形態	比較的等質な状態	課程（全日制、定時制、通信制）や学科（普通科、専門学科、総合学科）等、多様な状態

の生徒も対象にした支援」,「日々の頑張りや提出物の評価」等の必要性もあげられた。大隈（2013）が「障害の有無にかかわらず、学びやすいユニバーサルデザインの考えを踏まえた学習指導は、全体に対する一次支援として欠かせない」と指摘しているとおりに、学習への支援は、発達障害の生徒だけでなく多くの生徒が必要としていることを認識し、授業や評価の改善に努めることが求められている。

一方、進路指導では、進路に関する情報提供と意識向上に努めるとともに、早期からの計画的・継続的な指導により、生徒が自己の能力や適性に合った進路を選択できるようにすることが求められた。具体的には「インターンシップの充実や改善」、「職場見学・実習の機会の拡充」等があげられた。インターンシップや職場見学・実習の機会の拡充については、従前より関係者から提案されているものの、学校現場では履修や進級・卒業認定等の画一性を求めるためになかなか進まない現状がある。

高等学校学習指導要領（2009年告示）には、障害のある生徒の指導について「各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行う」ことや、「個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行う」ことが示されているものの特別な教育課程の編成は認められていない。したがって、学校レベルでは教育課程の弾力的運用の工夫による個々の生徒の実態に応じた学習指導及び評価の充実が、また国レベルでは学習指導要領や学習評価の更なる検討が求められる。

## 2 高等学校における特別支援教育等に関する特徴

これまで、高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援の在り方について、四つの観点から考察してきた。

これとは別に、支援者からの回答に「高等学校の実態に応じた」あるいは「小・中学校と違った」支援を求める提案も少なからずあった。そこで、高等学校における特別支援教育等に関する特徴を、小・中学校と比較・検討した（表4）。

### 1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導の「場」

小・中学校では通常の学級に加え、「特別支援学級」や「通級による指導」といった特別な指導の「場」が設置されている。一方、高等学校においては特別支援学級の設置が法的に可能であるものの、実際には一部の自治体で障害のある生徒を対象とするコース等を設置しているのみである。つまり、高等学校では、特別な教育的支援が必要な生徒も通常の学級において他の生徒と一緒に支援を受けることになる。また、教師にとっては、小・中学校のように特別な指導の場で蓄積されているノウハウを活用することができない。さらに、特別な指導の場が存在しないということは、特別支援教育に関する意識が醸成されにくいことにも少なからず影響を与えているものと推察される。

### 2) 教育課程の編成

小・中学校では、特別な指導の場において特別な教育課程を編成し、児童生徒個々の教育的ニーズに応じた支援を行うことが可能である。一方、高等学校では特別な教育課程の編成は認められていないものの、教育課程の弾力的運用が可能である。本調査で、発達障害の生徒だけでなく「成績下位の生徒も対象にする」ことや「ユニバーサルな教育」を求める回答が多かったのは、高等学校における教育課程の弾力的運用が推進されることを期待している支援者が多かったためと考えられる。

### 3) 学校の設置形態の多様性

小・中学校は、「義務教育として行われる普通教育を施す」という目的のもと、設置形態は比較的等質な状態にある。一方、高等学校は、全日制、定時制、通信制といった課程があるのに加え、普通科、専門学科、総合学科と学科も多様である。これら各学校の設置形態により、在籍する生徒の実態は大きく異なり、その実態に応じ、学習指導、生徒指導、進路指導等の在り方や課題も多様な状況にある。このような状況のもと、高等学校の現場ではたとえ特別支援教育に関する専門性がなくても学習指導や生徒指導、進路指導、部活動等それぞれの分野で、多様な実態の生徒と対峙してきた歴史がある。高等学校



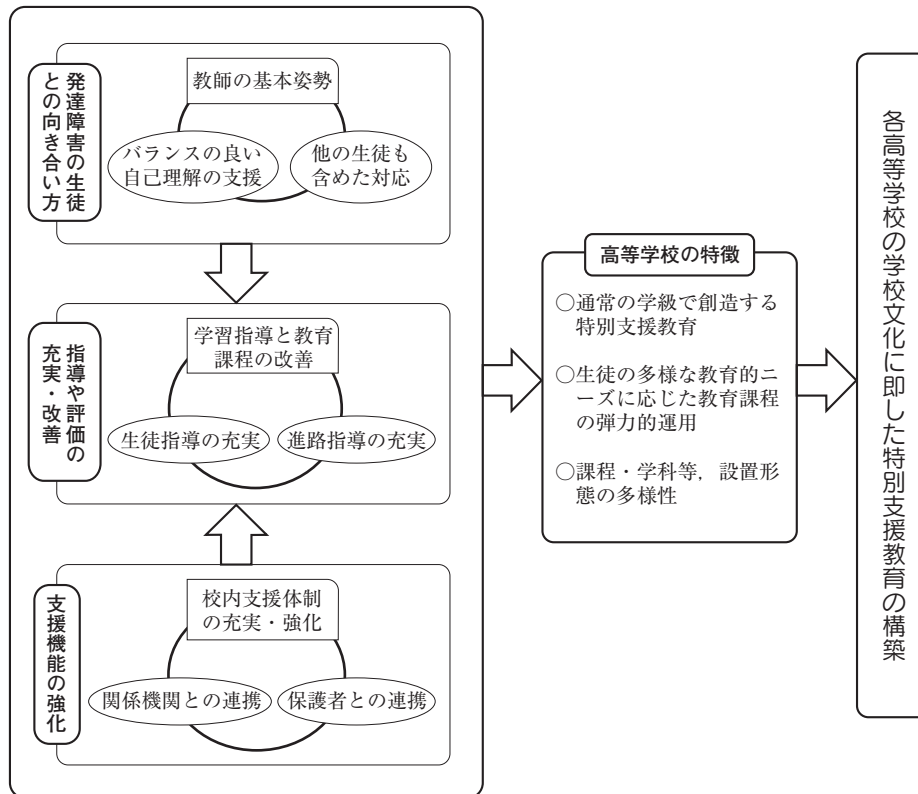


図1 今後の高等学校における特別支援教育の構築と方向性

においても、2007年度の特別支援教育制度化にともない特別支援教育の必要性が叫ばれ、「高等学校における発達障害支援モデル事業」の指定校を中心にソーシャルスキルトレーニング等を取り入れる学校が紹介されるようになってきた。しかし、実際にはそれ以前から発達障害の生徒だけでなく、全ての生徒に必要なスキルとして、これらの学習を取り入れ、実践してきた学校があったことも事実である。たとえばA県内のB高等学校では、総合的な学習の時間の創設を機に、生徒の自己肯定感と自己効力感の醸成により、「現代社会をたくましく生き抜く社会人の育成」を目的として、全ての生徒を対象にライフスキルやコミュニケーションスキル等の学習指導に取り組み、10数年を経た今でも学校教育の柱として位置づけられ、実践が展開されてきている。このような全ての生徒の自立と社会参加を願う教師の情熱と組織的・継続的な取り組みが、結果的に特別支援教育の充実にも大きく寄与しているものといえよう。

### 3 今後の高等学校における特別支援教育の構築と方向性

これらの検討をとおし、今後の高等学校における特別支援教育の構築と方向性について図1のとおりまとめた。

高等学校における特別支援教育の構築のために、第一に必要なことは、生徒と向き合う教師の基本姿勢を土台

に、障害のある生徒のバランスの良い自己理解を促進するとともに、他の生徒との関係にも配慮しながら支援を進めていくことである。次に、学校がこれまで培ってきた校内支援体制を充実・強化させるとともに、関係機関及び保護者との更なる連携により、支援機能を強化していくことが必要とされる。これら教師の基本姿勢や学校の支援機能を基盤に、生徒個々の教育的ニーズに応じた指導や評価の充実・改善が求められる。

また、高等学校の特徴やこれまでの特別支援教育への取り組みから、高等学校における特別支援教育は、特別な指導の「場」で行うのではなく、通常の学級を中心に障害の有無にかかわらず生徒の多様な教育的ニーズに応じて創造していくべきであると考えられる。併せて、各高等学校が有する多様性を踏まえ、それぞれの学校文化に即した特別支援教育を構築していくことが求められる。このことはとりもなおさず、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」や「多様性」を尊重するインクルーシブ教育の方向性とも重なる。

### V まとめ

近年、高等学校においては発達障害の生徒に対する支援の在り方が課題となっており、特別支援教育の推進が求められている。そこで本研究では、高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援の在り方を検討す

るため、外部機関の支援者を対象に自由記述によるアンケート調査を実施した。回答内容をKJ法に準じて検討したところ、「発達障害の生徒との向き合い方」、「支援機能の強化」、「指導や評価の充実・改善」の3つにカテゴリー化された。これらの結果をもとに、①生徒・保護者から信頼される教師の姿勢、②バランスの良い自己理解、③「支援体制整備」から「支援機能強化」への転換、④指導や評価等の在り方の改善の4点が重要であることを指摘するとともに、各高等学校の学校文化に即した特別支援教育の構築を提案した。

## Ⅵ 謝辞

本研究にご協力いただいた機関及び職員の皆さまに心より感謝申し上げます。

## Ⅶ 引用及び参考文献

原理代, 小方朋子 (2007) : 高等学校における特別支援教育に対する理解 - 高等学校教員に対するアンケート調査の分析を中心に -. 香川大学教育実践総合研究, 14, 31-40.

市川裕二 (2013) : 高等学校における特別支援教育体制と個に応じた指導の充実. 季刊特別支援教育, 49, 20-23.

菊地栄治 (2012) : 希望をつむぐ高校 - 生徒の現実と向き合う学校改革 -. 岩波書店.

Michael Fitzgerald (2009), 井上敏明 (監訳) : 天才の

秘密 - アスペルガー症候群と芸術的独創性. 世界思想社.

望月葉子 (2008) : 障害者の職業選択に伴う問題と支援の在り方 - 「発達障害」のある若者に対する就業支援の課題. 日本労働研究雑誌 No.578/September, 32-42.

文部科学省 (2009) : 高等学校学習指導要領 (平成 21 年 3 月).

文部科学省 (2013) : 平成 25 年度学校基本調査速報. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/08/1338336.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/08/1338336.htm) (Retrieved 2013.11.13)

文部科学省 (2013) : 平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査結果. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1334953.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334953.htm) (Retrieved 2013. 11.13)

岡南 (2010) : 天才と発達障害. 講談社.

大隈晃弘 (2013) : 高等学校における特別支援教育の推進. 季刊特別支援教育, 49, 16-19.

武田篤, 斎藤孝, 新井敏彦, 佐藤圭吾, 藤井慶博, 神常雄 (2013) : 特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて ~ コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性 ~. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 79-85.

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009) : 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.