

障害のある子どもへの一貫した 支援システムに関する研究

—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—

平成20~21年度 研究成果報告書 平成22年3月



はじめに

発達障害のある子どもについても、できるだけ早期から支援が開始され、一貫性をもって生涯にわたって継続されることが重要である。特別支援教育の体制整備からみると、小・中学校ではほとんどの学校で校内委員会が設置され特別支援教育コーディネーターが指名される等、明確な方針の下で発展してきている。早期支援に関しては、平成18～19年に当研究所のプロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」が行われ、「発達障害支援グランドデザイン」がまとめられた。

本研究は、義務教育を終了した後の後期中等教育における発達障害のある子どもに対する支援の在り方について研究を行ったものである。

後期中等教育の中心である高等学校は、学校教育法により「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とされている。また一部改正された学校教育法では「小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び幼稚園においては、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒及び幼児に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」とされ、後期中等教育が特別支援教育の対象と位置づけられた。本研究はこれを踏まえて行われ、その結果を本報告書にまとめた。

本研究の実施期間中に、文部科学省の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の「高等学校ワーキング・グループ（高等学校WG）」による検討が行われ、平成21年8月27日に報告書が公表された。この高等学校WGの報告内容は、それまで進めていた本研究の結果と一致するものが多かったこともあり、第5章の「高等学校における取組の実際」における調査結果をまとめる項目立てをはじめ、本報告書はできるだけ高等学校WGの報告書とつながりが持てるように心がけた。

後期中等教育における発達障害のある子どもの教育的支援を検討する中で、義務教育段階とは異なることが少なからずあることが明らかとなった。そこで、それを十分に踏まえつつ、後期中等教育段階において必要とされる支援の課題、実際の対応策等を、文献・資料やアンケート調査及び高等学校等への実地調査に基づいて検討し、まとめた。本報告書は以下のような視点で構成されている。

まず、後期中等教育段階の発達障害のある子どもについて考慮すべきことを第1章にまとめた。すなわち、思春期になっている子どもの状態像の変化や支援ニーズの変化等について主に先行研究の成果を基にまとめた。

次いで第2章では、義務教育とは大きく異なる後期中等教育の教育システムとその現状を押さえ、思春期になって一層関連性が強くなる生徒指導上の課題との関係、そしてこれらを踏まえた後期中等教育における特別支援教育の課題をまとめた。

第3章では、先に述べた「高等学校ワーキング・グループ」の報告の概要と、この報告書にまとめられている内容に沿った課題の整理を行った。

第4章では、アンケート調査の結果をまとめた。第1節では、高等学校WGの報告においても重要な役割が指摘されている各都道府県等の教育委員会へのアンケートを行い、このWGの報告で指摘されている教育委員会の役割を中心に調査をしたものである。第2節では、障害のある子どもを対象とした後期中等教育を行っている特別支援学校を対象として行ったアンケート調査の

結果をまとめた。現在は発達障害のある子どももかなりの割合で在籍しているとされており、その実態の把握と、センター的機能として高等学校等に対して行われている支援の実態を調べたものである。

第5章は、文部科学省のモデル事業指定校を中心に、先進的に発達障害のある子どもの支援に取り組んでいる高等学校等について、学校を訪問しての実地調査の結果をまとめたものである。全ての校種を網羅することはできなかったが、全日制、定時制、通信制、普通科、専門学科、総合学科、そして公立だけでなく私立を含め、いわゆる受験校と低学力の子どもの多い学校というように、できるだけ多様な学校における実態を取り組みをまとめるように努めた。

第6章は、本研究の研究協力者等に寄稿を依頼し、独自に行われた研究やオピニオンを集めたものである。本研究の研究協力者会議において、大学の研究、様々な実態のある学校や機関等における課題や取り組み、そしてそれらの基づいた実際的で卓越した報告や意見が出されたことが背景にある。これらの研究報告や様々な意見を報告書の中に集約してまとめるのが本来の形であるが、その多様さと貴重さを活かしながら報告書に集約することは、研究代表者の力量を越えていたため、この第6章を設けた。なお検討段階にある後期中等教育における特別支援教育については、これらの様々な考えを、そのまま読者に伝え、読者に考えていただく方が、非才な研究代表者による集約よりも今後の後期中等教育における教育的支援の発展に寄与するものと考えている。

第7章は、本研究の総合考察である。本研究の成果は多岐にわたるため、全てについての考察は避け、重要と考えられた点を中心にして考察を行った。

専門研究A・重点推進研究
障害のある子どもへの一環した支援システムに関する研究
～後期中等教育における発達障害への支援を中心として～

研究代表者 渥美 義賢

目次

第1章 発達障害と思春期・青年期

- 第1節 後期中等教育段階における発達障害 1
- 第2節 状態像の加齢変化と関連障害 4

第2章 発達障害と後期中等教育

- 第1節 後期中等教育の現状11
- 第2節 生徒指導上の課題14
- 第3節 後期中等教育における特別支援教育の課題17

第3章 高等学校ワーキング・グループの報告

- 第1節 高等学校ワーキング・グループ報告の概要21
- 第2節 報告を中心とした課題の整理26

第4章 後期中等教育における現状と課題（教育委員会、特別支援学校の調査から）

- 第1節 教育委員会アンケートから31
- 第2節 発達障害のある生徒の支援に関する特別支援学校調査44

第5章 高等学校における取組の実際57

第6章 特別寄稿163

第7章 総合考察239

資料：高等学校ワーキング・グループ報告

研究体制

第1章 発達障害と思春期・青年期

第1節 後期中等教育段階における発達障害

後期中等教育段階は思春期にあたり、子どもは自分の内面に大きな変化を感じる時期である。この変化に対し、期待や喜びがある反面で強い不安を感じて心理的に不安定になることの多い時期である。発達障害のある子どもも同様に、小児期とは異なった面を多く見せてくる。それは生物学的な加齢変化であり、そして環境との相互作用による状態像の変化も加わり、大きな心理的な変化があると想定される。

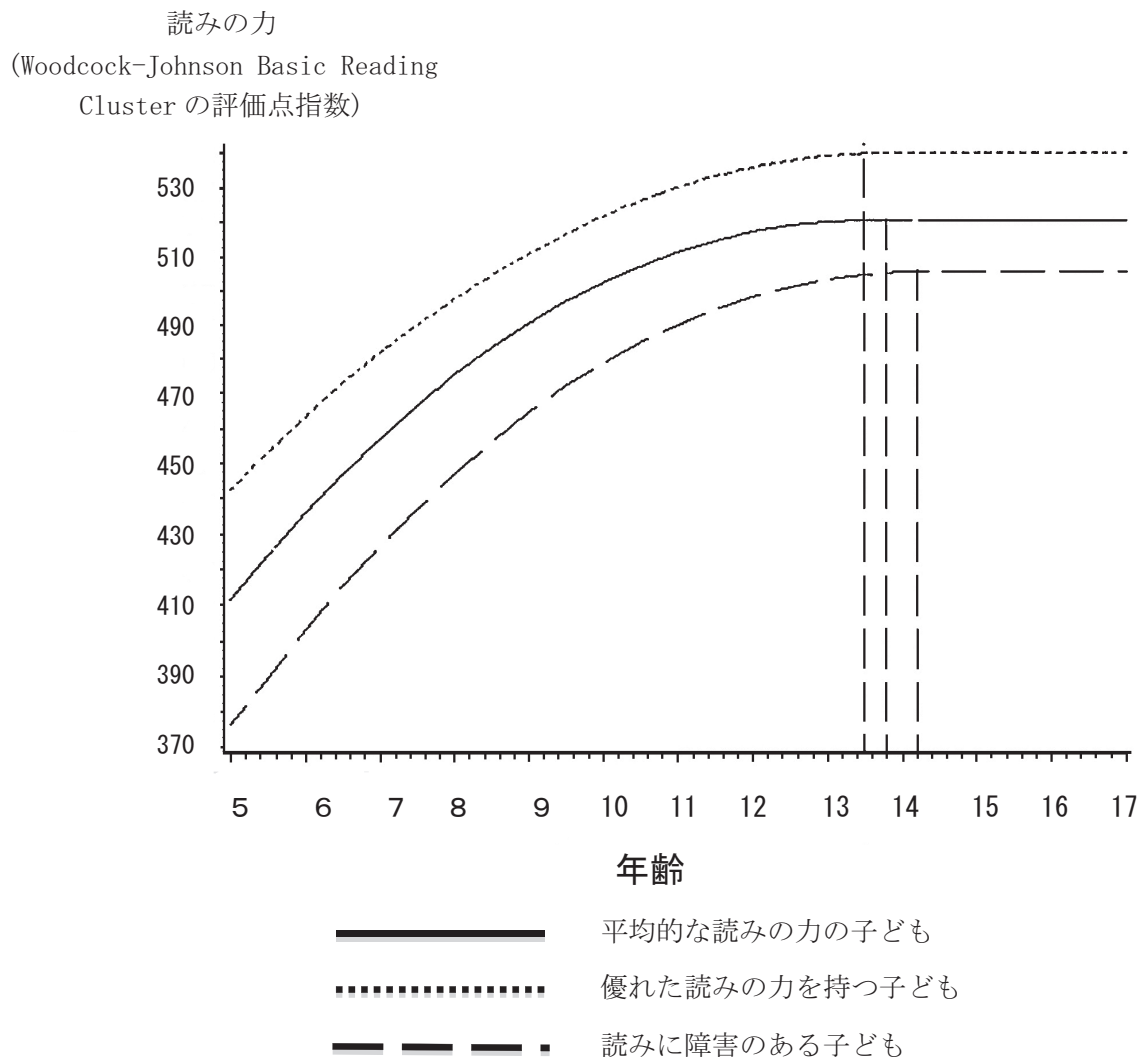


図1 読みに障害のある子ども、及び平均的な読みの力の子ども、読みに優れた力を持つ子どもの発達曲線 (Shaywitz S, Fletcher J, Holahan J, Shneider A, Marchione K, Stuebing K, Francis D, Pugh K & Shaywitz B (1999) : Persistence of dyslexia: the Connecticut longitudinal study at adolescence. Periatrics, 104, 1351-1359. の図3を著者及び出版社の許諾を得て一部改変したもの)

図1は、学習障害 (LD) の中で大きな割合を占める、読みの障害のある子どもにおける読み能力の変化を、平均的な読み能力のある子ども及び優れた読み能力のある子どもと比較したもので

ある (Shaywitz 1999)。この図に見られるように、読みの障害のある子どもも読みの能力は加齢と共に高まり、平均的な読みの能力のある子どもとほぼ同時期の 15 歳半ばで学習高原といわれる曲線が平坦になる時期に入っている。しかし、平均的な読みの能力のある子どもとの間には、常にだいたい一定の差がみられている。

このことは、後期中等教育段階の発達障害のある子どもについて考える際の、2つの重要な点を示唆している。1つは、後期中等教育段階に入るまでは能力が伸びることである。2つめには、能力が伸びても平均的な発達をする子どもと比べると一定の機能の低さあることである。この図は読みの障害がある子どもについてのものであるが、この2つのことは発達障害全般についても概ね当てはまると考えられる。

1つめのことは、発達障害のある子どもも常に成長し、能力を高めていることを十分に考慮すべきことを示している。すなわち、小・中学校の時には十分に学習できなかったことも、後期中等教育の段階になると学習できる可能性が高くなっていることである。読みの能力は国語だけでなく、算数・数学やその他の科目の学習においても基礎となるもので、この能力の障害は学習全般にも影響を与える。読みの能力が後期中等教育段階まで伸びることは、平成 21 年 3 月に公表された新しい高等学校指導要領において、いわゆる「学びなおし」と呼ばれる第 5 款 3 の「指導計画の作成に当たって配慮すべき事項」の (3) にある「学校や生徒の実態に応じ、必要がある場合には、例えば次のような工夫と行い、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図るようにすること」の重要性を示している。本研究において実地調査を行った高等学校では、京都府立朱雀高等学校における「脳と学力を鍛える基礎ノート」の作成等、多く高等学校において、学びなおしの指導もしくはそれに相当する試みを行って効果をあげているところが多かった。このことも、発達障害もしくは発達障害のある子どもには「学びなおし」が重要であることを裏付けている。

2つめは、発達障害のある子どもは、加齢に伴った能力の向上があっても、平均的な発達をする子どもと比べて一定の能力差がみられることであり、学習上で、また社会生活上で常に様々な困難を抱えており、生涯にわたる支援が必要であることを示している。

自閉症や ADHD では、能力の向上という形よりも、小児期に典型的な症状としてみられていた状態像が変化し、自閉症の子どもでは対人関係の障害やコミュニケーションの障害が軽度化し、ADHD では多動性や衝動性が軽度化するとされている。しかし、状態像の軽度化によって発達障害の診断基準は満たさなくなっても、障害特性の一部又は大部分は残遺症状として存続しており、学業上や社会生活上に多くの困難を抱えており、就労やその継続等に多くの困難があり、さらにこのことが一部では犯罪や薬物依存につながっていることが報告されている。これらのことは本人にとっての不幸であり、社会にとっても大きな負担となる。すなわち、小児期に発達障害もしくはその可能性があるかと判断された人達には、生涯にわたる一貫した継続性のある支援が必要であることを示している。

また、後期中等教育段階では様々な精神障害の発症が多くなっていく時期であり、その中の少なくない部分は発達障害の二次障害として起きてくるものがあることが示唆されている。自閉症、LD、注意欠陥／多動性障害 (ADHD) の全般にわたってうつ状態やうつ病が高い割合で見られるようになること、自閉症では強迫性障害等もみられるようになり、ADHD では心的外傷後ストレス障害や破壊的行動障害も多くみられるようになり、LD においても不安障害や適応障害が多くみられるようになる。

このような状態像の変化や併発障害の増加は、後期中等教育段階にある発達障害もしくはその

可能性のある子どもの気づきや判断に際して、小児期よりも困難さが増すことを示している。後期中等教育段階においては、「発達障害のある可能性」について十分に考慮しないと、支援を必要としている子どもに支援がなされないことに留意する必要がある。また、思春期になって大きく変化している子どもの心理状態やうつ病等の併発障害の存在についても念頭に置き、医療機関等との連携を密にして対応することが必要であると考えられる。

この節で述べた、発達障害のある子どもの状態像の変化と併発障害等について、次節で各障害ごとに詳説する。

第2節 状態像の加齢変化と関連障害

発達障害は、ICD-10にある「心理的発達の障害」の定義に「多くの精神障害を特徴づける傾向のある軽快や再発のない安定した経過」とあるように、基本的にはその症状は生涯にわたって継続するものだが、加齢によるある程度の状態像の変化がみられる。特に幼・小児期から思春期にかけては、様々な精神機能が大きく発達する時期でもあり、かなり大きな状態像の変化がみられる時期である。このため、気づきや支援に際しては状態像の変化を十分に考慮することが必要となる。

発達障害の有病率に関してみると、小児期の症状を中心にして作成された診断基準では思春期になると有病率が低下することを多くの研究結果が示している。この有病率の低下から成人期には問題が減少する可能性も推測できるが、成人期における就労や社会生活の困難さは持続しており、問題は減少していないとする報告が多い。

有病率が減少している理由は、思春期以降になると状態像が変化し、小児期と同じ診断基準や評価基準を用いると診断基準を満たさない例が多くなり、有病率としては減少しているという結果になるため、ある程度症状が軽度化したり症状の変化がみられることによる。しかし、発達障害のある人は、診断基準を満たすような症状は呈さなくなっても、多くの場合症状の大部分もしくは一部が残存し、抱えている困難さには大きな変化はなく、それが成人期における予後の不良につながっていることが推定されている。

1. 自閉症の障害特性の変化

自閉症は基本的には生涯にわたって症状がみられるとされているが、その症状の程度や様相は加齢によって変化すると報告されている。McGovernらは、標準的な構造化面接法である Autism Diagnostic Interview Revised(ADI-R)を用い、自閉症のある子どもの学齢期(12～13歳頃)と、その後のフォローアップにおける思春期/青年期(19～20歳頃)の状態像を比較している(McGovern 2005)。それによると、社会性と反復的で常同的な行動様式の2つの面でADI-Rのスコアの平均値がそれぞれ、11.75から8.48へ、5.42から4.36へと有意に変化したと報告している。また、知的障害を伴う自閉症のある人より知的障害を伴わない($IQ \geq 70$)自閉症のある人の方が、社会性、言語的意思伝達、反復的で常同的な行動様式の面でより大きく変化したと報告している。知的障害を伴わない自閉症に関して、PivenらはIQが65以上の自閉症のある人について、自閉症の症状が最も典型的に揃う時期とされる5歳時と、その後の思春期/青年期(13～28歳：平均17.6歳)とを比較し、儀式的/反復的な行動様式には有意な差がみられなかったが、社会性と意思伝達については有意にADIのスコアが低下していたと報告している(Piven 1996)。これら報告ではより下位の項目についての報告はされていないが、FecteauらはADI-Rのそれぞれの項目における変化についても報告し、5歳時に比べて思春期(平均13歳)時にほとんどの項目で症状の軽度化がみられたとしている(Fecteau 2003)。Nordinらは多くの自閉症児は、生涯にわたってハンディキャップを抱えているが、いわゆる高機能自閉症やアスペルガー障害の人は比較的自立した生活が可能となることも多いとし、知的障害の程度や併発精神障害の有無が予後に大

きな影響をすると報告している (Nordin 1998)。

これらの報告から、自閉症の状態像は加齢によって変化し、特に知的障害を伴わない自閉症での変化が大きいこと、そして思春期頃には他の精神障害が併発することが多くなり、それが予後に影響を与える場合が多くなることが示されている。

2. 注意欠陥／多動性障害 (ADHD) の障害特性の変化

ADHD の加齢変化については、ADHD が MBD (Minimal Brain Dysfunction) と呼ばれていた時から、成人になるまでに有病率が減少することが報告されており、ADHD の有病率についても、変わらないとする報告もあるが、減少するとする報告が多い。特に多動性が思春期までに減少することについては従来から多くの報告がある (Cohen 1993) (Breton 1999) (Nolan 2001)。また、この有病率の減少の仕方について、Hill と Shoener によるフォローアップ研究報告を集めたメタ研究はよく知られており、ADHD の有病率は小児期から成年期にかけて指数関数的に減少すると報告している (図 2) (Hill 1996)。

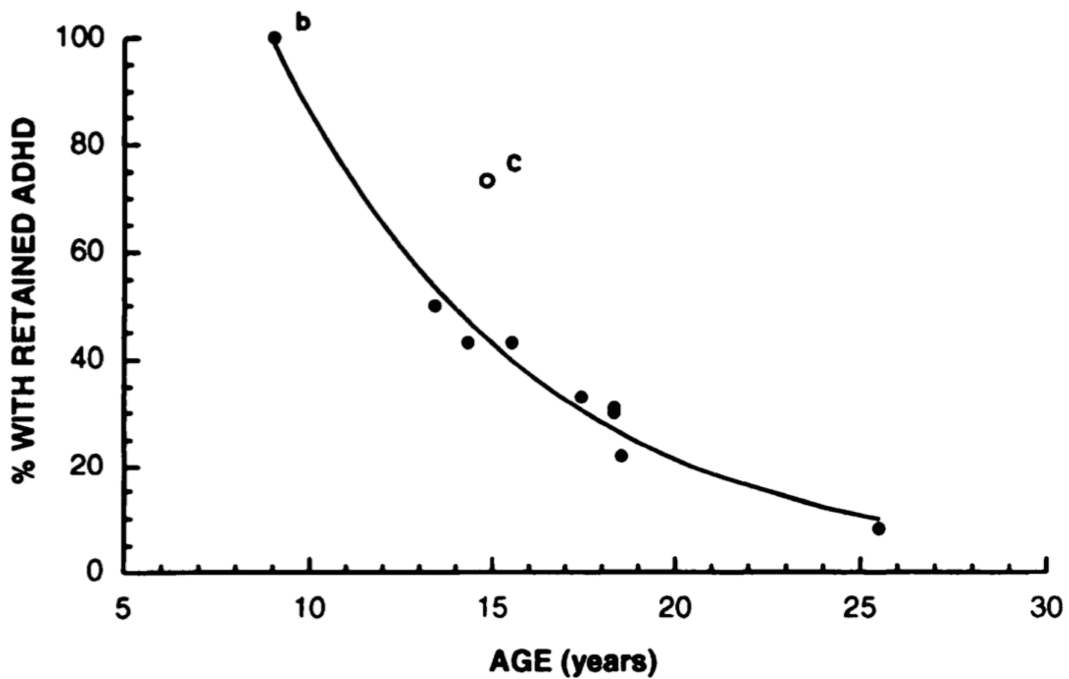


図2 加齢に伴う ADHD 有病率の減少。ADHD の有病率は指数関数的な減少がみられると推定している。黒点は ADHD の有病率に関する様々な研究報告におけるそれぞれの年代の有病率を示している。白抜きのもは回帰曲線の推定から外したもの。

(Hill J & Shoener E (1996) : Age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder, AM J Psychiatry, 153(a), 1143-1146. の図1を著者及び出版者の許諾を得て引用)

近年の研究では、ADHD の有病率について下位分類を含めた詳細な報告がなされているものに Hurtig らのフィンランドにおけるコホート研究がある (Hurtig 2007)。

Hurtig らは、フィンランド北部の地域における 1985 年 1 月 1 日～1986 年 6 月 30 日に出生した 9,479 人の子どもの集団についての詳細なコホート研究を行っている。15 歳になった時に全ての両親に質問紙 (SWAN: Strength and Weakness of ADHD-Symptoms and Normal-Behaviors,

by Swanson et al) を送って調査を行い、その評価点の百分位数が 95 以上であった子ども 487 人中の 268 人、及び評価点の百分位数が 90 以下の対象群から無作為抽出された 315 人中の 196 人の合計 464 人に面接を行い、WAIS-III が 70 未満の子どもを除外し、最終的に 457 人の 16 ～ 18 歳の思春期の子どもについて小児期（8 歳）と思春期（16 ～ 18 歳）における状態像の変化を ADHD の下位分類を含めて検討している。その結果として図 3 に示したように、ADHD の確定診断を受けた子どもは小児期の 147 人から思春期には 105 人と減少していた。また下位分類でみると、思春期になると多動性 - 衝動性優勢型が著明に減少し、混合型も減少して不注意優勢型が増加していた。特に多動性 - 衝動性優勢型では、思春期になると ADHD ではないと診断される例が多い(69%) ことが分かる。

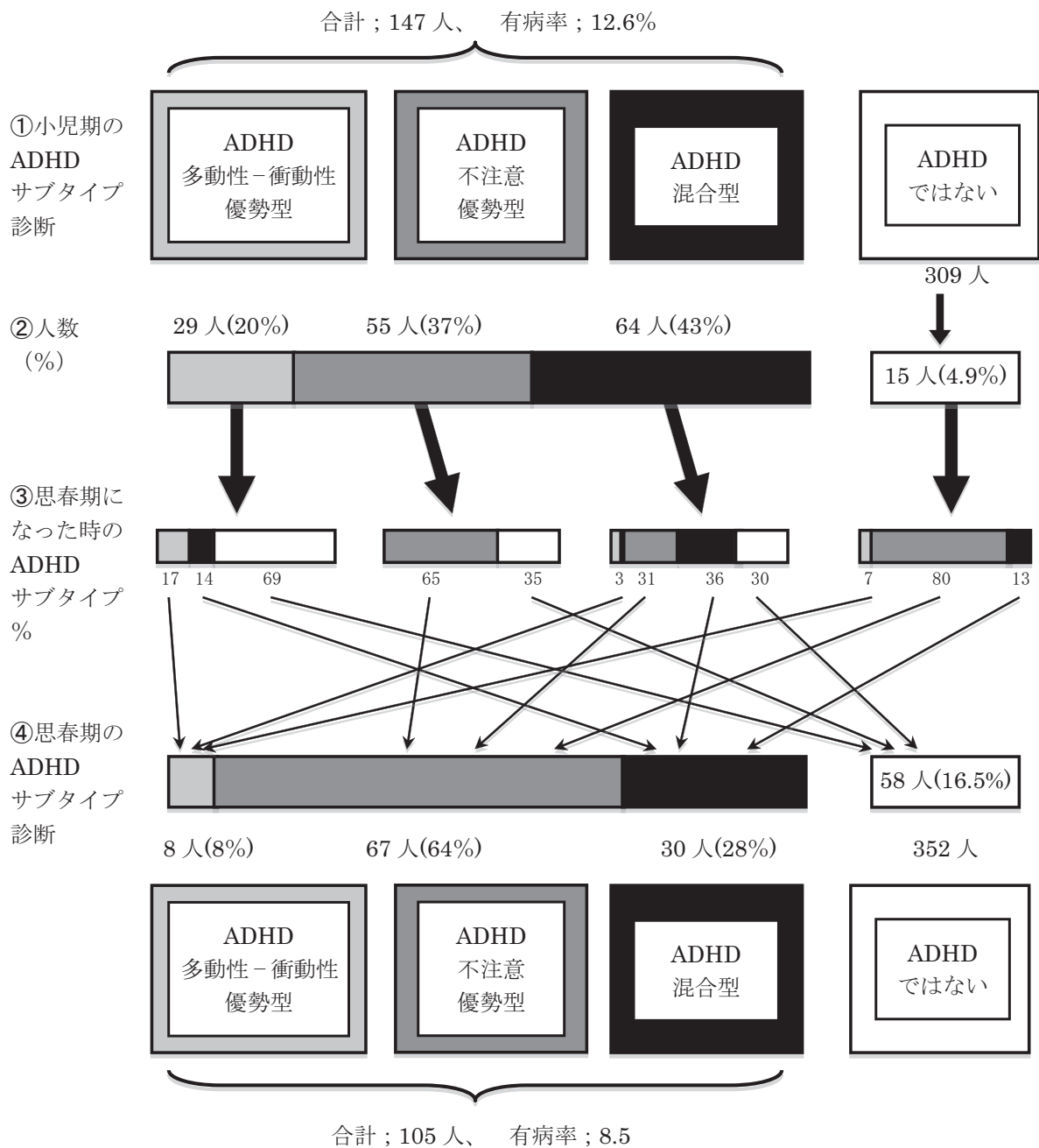


図3 ADHD の下位分類の小児期から思春期での変化

(Hurtig T, Ebeling H, Taanila A, Miettunen J, Smalley S, McGough J, Loo S, Ravelin M, & Moilanen I (2007) : ADHD Symptoms and subtypes: Relationship between childhood and adolescent symptoms. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 46(12), 1605-1613. の図1を著者及び出版社の許諾を得て改変したもの)

また、著者らは思春期における併存障害等についても検討した結果から、思春期においては反抗挑戦性障害 (ODD: Oppositional Defiant Disorder) や行為障害 (CD: Conduct Disorder)、うつ病等の併存障害が多くなり、特に混合型に多いことを報告している

さらに、著者らは思春期における ADHD の減少は、必ずしも良好な予後を示すものではないことを、思春期における併存障害や状態像等についての詳細な検討結果から考察している。すなわち、小児期に ADHD と診断され思春期には診断基準を満たさなくなった子ども達の中には、社会的な適応性は高まっているものの、情動の不安定や反抗的行動を主徴とするようになっている子どもがいることを報告している。さらには焦燥感が目立つ早期発症型 (13 歳未満の発症) のうつ病や情動制御の困難な子どもが、小児期に ADHD の診断基準を満たしているため ADHD と診断されている場合があり、思春期になると ADHD の診断基準は満たさなくなるが、うつ病による焦燥感や情動制御の困難さは継続して表面化している場合のあることを考察している。

思春期になると、ADHD の診断基準を満たさなくなり ADHD とは診断されなくなる子どもがいて、これによって ADHD の有病率が思春期に低下するが、ADHD とは診断されなくても ADHD の特性が残存している子ども・成人が多くいて、生活上の困難を抱えている場合が少なくないことが、Barkley らの研究等から示されている。

Barkley らは、4～12 歳の ADHD の子ども 158 人と性・年齢をマッチさせた 81 人の健常児について 8 年間のフォローアップを行って 1990 年に報告している (Barkley 1990)。8 年後までフォローアップできたのは ADHD の子ども 123 人と健常児 66 人であった。8 年後の状態像をみると、著者らの作成した 14 項目の ADHD の症状のうち (8 項目以上該当することを ADHD の cut-off としている) 8 項目以上がみられた子どもは 71.5% であったとし、30% 弱が ADHD と診断されなかったと報告している。しかし、6 項目が該当する子どもは 88.3% に達し、診断基準は満たさなくなった子どもの約半数で症状の一部が残存していることを報告し、生活上で困難を抱えていることに変化のない場合が少なくないことを指摘している。また、ODD 及び CD のある子どもが両者とも約 60% いて、行動上の問題も大きいことを報告している (Barkley 2006)。Barkley らは 2006 年に、小児期に ADHD と診断された子どもの社会適応性について、成年期 (19～25 歳) までの予後を調べて報告している。小児期に ADHD と診断された子どもでは、対照群と比べて学校における原級留置率が高い (42% : 13%)、高校中退率が高い (13% : 5%)、高校における特殊教育措置の割合が高い (44% : 10%)、大学進学率が低い (21% : 78%)、YABCL で評価した社会的な問題が高い (2.9:0.4) 等の社会適応性が低いことを報告しており、小児期に ADHD と診断された子どもは、成年期における社会適応性が低いと述べている。

Smalley らは、上記の Hurtig らと同じコホートを対象として、思春期の ADHD の併発障害について報告している (Smalley 2007)。著者らは、'ADHD probable' (「ADHD の可能性のある」) という、診断基準を満たすための症状が 1 つ少ない事例をこの判断カテゴリーに入れている。また、'broad ADHD diagnosis' (「広い意味の ADHD」) というカテゴリーを設け、小児期から思春期までに 1 度でも ADHD の確定診断を受けたか、「ADHD の可能性のある」と判断された全ての事例を含めている。そして、思春期に確定診断された ADHD の有病率は 8.5% であったが、「広い意味の ADHD」で見ると 18.2% とかなり高くなるとしている。この「広い意味の ADHD」の思春期における併発障害の主なものとして、破壊的行動障害 (反抗挑戦性障害と行為障害)、不安障害、感情障害、薬物中毒/依存があげられ、感情障害の中でリスクが高かったのは大うつ病であり、また破壊的行動障害のリスクは健常な対照群に比べ 17 倍、不安障害の中の心的外傷後ストレス障害 (PTSD) のリス

クは22倍と非常に高かったと報告している。

3. 学習障害 (LD) の障害特性の変化

LDは、平均的以上の知能があつて、しかも特定の領域の学習に障害があるものとされている。その中でも、読みの障害 (Reading Disabilities、Reading Disorder <読字障害：医学的診断カテゴリー>、Dyslexia) は割合が高く、加齢変化を含めて多くの研究がなされている。読みの障害は、書きの障害 (Writing Disabilities、Writing Disorder <書字障害：医学的診断カテゴリー>、Disgraphia、英語圏を中心にしばしば Spelling Disabilities) と密接に関連していることが多いので、近年では「読みの障害 (Dyslexia)」には書きの障害が含まれていることが多くなっている。

ここで紹介する論文は、読みの障害と特性や加齢変化についての精確な報告の多さから、欧文、特に英語圏の論文になっている。読みの障害の成因や有病率、予後等については書字言語体系によって影響されると考えられているので、日本語の場合にただちに適応できない面のあることには留意が必要である。言語体系としては、欧米等を中心とした表音文字体系、中国のように基本的には表意文字の体系、日本語のように表音文字 (かな・カナ) と表意文字 (漢字) の両方を持つ文字体系があり、これらの特徴が読みの学習に一定の影響があると考えられている。さらに表音文字体系の中でも、イタリア語やスペイン語のように文字表記がほぼ発音と一定した関係を持つ「透明な」書字言語体系と、英語のように文字表記と発音があまり一定の関係を持たない「不透明」な言語体系があり、一般的に不透明な言語体系の方が、読みの学習に困難を抱えやすいとされている。日本語の表音文字体系であるかな・カナは透明な書字言語体系である。

LDについての加齢変化については先に図1に示したが、この読み能力の指標は総合的な読みの能力をみるもので、図1にみられるように、加齢と伴にその能力は向上するが、定型発達児・者と比べると一定程度常に低いものとされている。ただし、これは集団の平均値であり、当然のことながら個々の事例で異なり、少数ではあるものの平均又は平均以上の読み能力を獲得する事例もあると報告されている (Undenheim 2009)。読みの障害については、複数の要素に分けて考えられることが多くなってきており、多くの研究に取り入れられている要素としては、音韻性の要因 (単語の音声化)、その正確さ、読みの速度、単語・文章の意味理解、がある。そしてこれらの要因によって、発達の仕方が異なるとされている。

読みの障害の要因の中で、最も加齢によって変化せず、成年期になっても多くの読みの障害のある人が大きな困難を抱えているものは音韻性の要因で、文字の1つの単位としての連なりである単語や文章の読みの困難さは、思春期・成年期に到るまで継続することが多いと報告されている。読みの速度も、音韻性の要因と同様に加齢によって変化しないことが多いとされている。これらの要因は読みの障害に対する教育を行っても、それに反応しにくい要因であると報告されている。

一方で、読みの正確さや単語・文章の意味理解については加齢によってある程度変化し、人によっては平均又は平均以上の能力を獲得することも多いとされている (Shaywitz 2005)。このことから Shaywitz らは、少なくとも一部の読みの障害のある人にとっては、テスト等で制限時間の延長をすれば本来の能力を発揮することができ、障害のない人と同等の結果を出すことができると考えている。

後期中等教育段階における読みの障害のある子どもの支援を考える上で、これらの報告は重要な示唆を与えるものと考えられる。すなわち、個々の子どもの特性にもよるが、音声で正確に読むことを重視すると、読みの障害のある子どもは読みに対しての苦手意識を強め、読みの機会を減らしてしまい（これも読み能力に影響することが報告されている）悪循環に陥ってしまう可能性のあること、文章を読んで意味理解をさせる課題や文章で出題されるテスト（ほとんどのテストがあてはまる）では十分に時間をとることが必要であること、である。

また、読みの障害を含めてLDに自己評価の低下と併発障害がみられることが多いとされ（Terras 2009）、Friskはうつ状態、不安障害、身体表現性障害等がみられ、社会適応性が低いことを報告している（Frisk 1999）。他の報告も含めて、併発障害や社会適応性の問題で、感情統制の困難さ等は男性に多く、うつ状態もしくはうつ病は女性に多いと報告されている。

読みの障害のある子どもは、それによる学校等の周囲の環境にどのように対処しているかについて、Alexander-Passeは1) 課題による対処、2) 情動による対処、3) 退避による対処、の3つをあげている（Alexander-Passe 2006）。1) 課題による対処は、読みの障害がありながら比較的高い社会適応をしている思春期の子どもにみられ、その重要な要因として持っている才能についての力づけや趣味を活かす（特に仲間と一緒にいる）ことをあげ、その際に根気よさと不屈さが財産になるとしている。2) 情動による対処については、読みの障害のある子どもは、辛い状況下において助けを求めても得られ難いことで非常に強い挫折感を感じて自己評価が低下しており、学校等における望ましくない経験から問題行動や不登校という形で表れる、回避的な情動的反応もしくは攻撃的な行動で対処している場合が少なくないとしている。3) 退避による対処については、何かを達成したいと思っても失敗ばかりする経験の積み重ねから、学習及び社会的な活動を始めから回避することで対処する戦略であるとし、これは教師から見ると怠惰であるとか両親のサポートがないと見られてしまうと報告している。

McNultyは12例の事例の詳細な検討から、自己評価が予後に与える影響が大きいことを指摘し、支援者や友人によるポジティブな関わりがあり、それに上手に自分を合わせる事ができると、就労等の青年期の良好な予後が期待できると報告している（McNulty 2003）。

文献

- 1) Alexander-Passe N (2006) : How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 256-275.
- 2) Barkley R, Fischer M, Edelbrock C & Smallish L (1990) : The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed research criteria: I. an 8-year prospective follow-up study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 29(4), 546-557.
- 3) Barkley R, Fischer M, Smallish L & Fletcher K (2006) : Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 45(2), 192-202.
- 4) Breton J, Bergeron L, Valla J, Berthiaume C, Gaudent N, Lambert J, St-Georges M, Houde L & Lepine S. (1999), Quebec child mental health survey: prevalence of DSM-III-R mental health disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 40, 375-384.

- 5) Cohen P, Cohen J, Kasen S, Velez C, Hartmark C, Johnson J, Rojas M, Brook J & Streuning E. (1993) : An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence: I. Age- and gender-specific prevalence. *J Child Psychol Psychiatry*, 34, 851-886.
- 6) Fecteau S, Mottron L, Berthiaume C & Burack A (2003) : Developmental changes of autistic symptoms. *Autism* 7(3), 255-268.
- 7) Frisk M (1999) : A complex background in children and adolescents with psychiatric disorders: developmental delay, dyslexia, heredity, slow cognitive processing and adverse social factors in a multifactorial entirety. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 8(3), 225-36.
- 8) Hill J & Shoener E (1996) : Age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder. *AM J Psychiatry*, 153(9), 1143-1146.
- 9) Hurtig T, Ebeling H, Taanila A, Miettunen J, Smalley S, McGough J, Loo S, Ravelin M, & Moilanen I (2007) : ADHD Symptoms and subtypes: Relationship between childhood and adolescent symptoms. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(12), 1605-1613.
- 10) McGovern C & Sigman M (2005) : Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(4), 401-408.
- 11) Nolan E, Gadow K, & Sprafkin J (2001) : Teacher reports of DSM-IV ADHD, ODD, and CD symptoms in schoolchildren. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40, 241-249.
- 12) Nordin V & Gillberg C (1998) : The long-term course of autistic disorders: update on follow-up studies. *Acta Psychiatr Scand*, 97(2), 99-108.
- 13) Piven J, Harper J, Palmer P & Arndt S (1996) : Course of behavioral change in autism: a retrospective study of high-IQ adolescents and adults. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 35(4), 523-529.
- 14) Shaywitz E & Saywitz B (2005) : Dyslexia (specific reading disability). *Biol Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- 15) Shaywitz S, Fletcher J, Holahan J, Shneider A, Marchione K, Stuebing K, Francis D, Pugh K & Shaiwitz B (1999) : Persistence of dyslexia: the Connecticut longitudinal study at adolescence. *Periatrics*, 104, 1351-1359.
- 16) Skounti M, Philalithis A & Galanakis E (2007) : Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *Eur J Pediatr*, 166: 117-123.
- 17) Smalley S, MCGough J, Moilanen I, Loo S, Taanila A, Ebeling H, Hurtig T, Kaakinen M, Humphrey L, Mccracken J, Varilo T, Yang M, Nelson S, Peltonen L & Jarvelin MR (2007) : Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent finnish population. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(12), 1575-1583.
- 18) Terras M, Thompson L & Minnis H (2009) : Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304-327.
- 19) McNulty M (2003) : Dyslexia and the life course. *J Learn Disabil*, 36, 363-381.
- 20) Undenheim A (2009) : A thirteen-years follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. *Dyslexia*, 15, 291-303.

第2章 発達障害と後期中等教育

第1節 後期中等教育の現状

平成21年3月の中学校卒業生数は118万8千人（男子60万7千人、女子58万1千人）。そのうち、高等学校への進学者は116万3千人、専修学校等への進学者1千人、公共職業能力開発施設等1千人、就職者6千人、その他1万4千人、死亡・不詳者1百人となっている。全卒業生の高等学校への進学率の占める比率は97.9%で過去最高となっている。

文部科学省では、高等学校教育の改革に向けた主な制度改革において、総合学科、単位制高校、中高一貫校など様々な制度改正や施策の実施を行っている。

ここでは、文部科学省の学校基本調査から、後期中等教育の教育機関にあたる高等学校、中等教育学校、特別支援学校についての現状を示す。

高等学校は全体の生徒数が減少しているが、全日制課程のみの減少であり、定時制課程、通信制課程では生徒数は増加している。また、卒業後の大学等への進学率は53.9%であり、過去最高である。専修学校（専門課程）への進学率は平成16年をピークに下降傾向にあり、就職率は過去最低であった平成15年以降上昇傾向にある。

1. 高等学校（全日制課程、定時制課程）

(1) 学校数 5,183校（本校5,074校、分校109校）

国立16校 公立3,846校 私立1,321校

中高一貫校 併設型247校 連携型82校

・国立・私立は前年度と同数であるが、公立は60校減少している。

(2) 生徒数 334万7千人（男子169万5千人、女子165万2千人）

課程別 全日制課程（本科）322万8千人 定時制課程（本科）11万1千人

・全体として前年度より2万人減少しているが、全日制課程が2万3千人減少、定時制課程は3千人増加している。

学科別 普通科 241万4千人 72.3%

工業科 26万7千人 8.0%

商業科 22万3千人 6.7%

総合学科 16万6千人 5.0%

(3) 入学者数 113万人（男子57万3千人、女子55万7千人）

全日制課程 109万3千人 定時制課程 3万7千人

・全日制課程への入学者は前年度より1万6千人減少、定時制課程への入学者数は2千人増加している。

(4) 教員数 本務教員数23万9千人（男子17万人、女子6万9千人）

・教員数は前年度より全体で2千人減少。

・女子教員の占める比率28.9%は前年度より0.4%上昇

・本務教員1人当たりの生徒数は14.0人になる。

(5) 卒業者数 平成20年度106万4千人(男子53万7千人、女子52万7千人)

・前年度より2万5千人減少している。

(6) 卒業者の進路	大学進学者	57万3千人
	専修学校(専門課程)進学者	15万6千人
	専修学校(一般課程)進学者	6万7千人
	公共職業能力開発施設等	7千人
	就職者	19万2千人
	一時的な職に就いた者	1万4千人
	その他	5万5千人
	死亡・不詳者	2百人

2. 高等学校(通信制課程)

(1) 学校数 205校(独立校87校 併置校118校)

公立 独立校8校 併置校63校

私立 独立校79校 併置校55校

・前年度より8校増加している。

(2) 生徒数 18万6千人(男子9万5千人、女子9万1千人)

・前年度より3千人増加している。

(3) 教員数 1万人(本務者3千7百人、兼務者6千6百人)

・前年度より3百人増加している。

(4) 卒業者数 平成20年度間の卒業者数は4万3千人(男子2万2千人、女子2万2千人)

・前年度より1千人増加している。

(5) 卒業後の進路	大学進学者	8千人
	専修学校(専門課程)	8千人
	専修学校(一般課程)	1千人
	公共職業能力開発施設等	3百人
	就職者	7千人
	その他	1万8千人
	死亡・不詳者	1千人

3. 中等教育学校(後期課程)

(1) 学校数 42校(国立4校、公立25校、私立13校)

・前年度より5校増加している。

(2) 生徒数 後期課程 8千人(男子4千人、女子4千人)

(3) 教員数 本務教員数1千6百人(男子1千1百人、女子5百人)

(4) 修了者数 平成21年3月の卒業者数は1,831人(男子933人、女子898人)

(5) 卒業者の進路	大学等進学者	1,296人
	専修学校（専門課程）	142人
	専修学校（一般課程）	251人
	就職者	50人
	一時的な職に就いた者	3人
	その他	88人

4. 専修学校

- (1) 学校数 高等課程を置く学校は494校（全学校数の14.8%）
- (2) 生徒数 高等課程の生徒数3万8千人
 - ・前年度より1千人減少している。
- (3) 入学者数 高等課程への入学者数1万6千人
 - ・前年度とほぼ同数である。
- (4) 卒業生数 高等課程の卒業生数1万4千人
 - ・前年度より1千人減少している。
- (5) 教員数 本務教員数全体4万1千人（うち高等課程3千人）
 - ・教員数は全体で前年度より3千人減少している。

5. 特別支援学校（高等部）

- (1) 卒業生数 高等部卒業生数1万5千人（男子9千6百人、女子5千4百人）
 - ・前年度より5百人増加している。
- (2) 進路状況 大学等進学者数（大学・短大通信教育部含む）462人（全体の3.1%）

専修学校（専門課程）	52人（〃 0.3%）
就職者数	3,550人（〃 23.7%）

参考・引用文献 文部科学省「学校基本調査」平成21年度

第2節 生徒指導上の諸問題

1. 高等学校における長期欠席者（不登校等）の状況

高等学校における長期欠席者（不登校等）の状況は、平成16年度以降減少傾向にあるが、前年比の減少率は1ケタにとどまっている。不登校だけ見ると平成19年度と平成20年度の増減率は0.0%であり減少傾向が止まっている。

表1 高等学校における理由別長期欠席者数

在籍者数		理由別長期欠席者数				
		不登校	経済的理由	病気	その他	計
国立	9,524	47 (0.49%)	0 (0.00%)	17 (0.18%)	1 (0.01%)	65 (0.68%)
公立	2,353,979	39,904 (1.70%)	2,164 (0.09%)	9,930 (0.42%)	19,607 (0.83%)	71,605 (3.04%)
私立	1,002,055	13,073 (1.30%)	572 (0.06%)	5,307 (0.53%)	3,976 (0.40%)	22,928 (2.29%)
計	3,365,558	53,024 (1.58%)	2,736 (0.08%)	15,254 (0.45%)	23,584 (0.70%)	94,598 (2.81%)

表2 高等学校における理由別長期欠席者の推移

年度	在籍者数	理由別長期欠席者数									
		不登校		経済的理由		病気		その他		計	
		生徒数 (%)	増減	生徒数 (%)	増減	生徒数 (%)	増減	生徒数 (%)	増減	生徒数 (%)	増減
16	3,711,062	67,500 (1.82)	—	4,459 (0.12)	—	15,811 (0.43)	—	22,517 (0.61)	—	110,287 (2.97)	—
17	3,596,820	59,680 (1.66)	-11.6	4,078 (0.11)	-8.5	16,170 (0.45)	2.3	27,754 (0.77)	23.3	107,682 (2.99)	-2.4
18	3,489,545	57,544 (1.65)	-3.6	3,755 (0.11)	-7.9	17,194 (0.49)	6.3	28,122 (0.81)	1.3	106,615 (3.06)	-1.0
19	3,403,076	53,041 (1.56)	-7.8	3,396 (0.10)	-9.6	16,658 (0.49)	-3.1	27,043 (0.79)	-3.8	100,138 (2.94)	-6.1
20	3,365,558	53,024 (1.58)	0.0	2,736 (0.08)	-19.4	15,254 (0.45)	-8.4	23,584 (0.70)	-12.8	94,598 (2.81)	-5.5

2. 高等学校における中途退学者の状況

国立高等学校も調査を始めた平成17年度以降は少しずつ減少傾向にあるが、全体の2.0%が中途退学をしていることになる。

事由別では、学校生活・学業不適応と進路変更で全体の約70%を占めている。進路変更には別な高校へ転校したり、就職を希望したりする生徒の割合が多いことから、入学はしたものの高校への適応状態が必ずしも良くなかった生徒が多いことが推測される。

全日制と定時制では定時制の中途退学者の割合が多い。学科別には大きな差はないが、専門学科2.2%、総合学科2.1%、普通科1.4%の順になっている。また、学年別では、1年生が全体の50%近くを占めている。

表3 中途退学者数及び中途退学率の推移

	17	18	19	20
中途退学者	76,693 (2.1%)	77,027 (2.2%)	72,854 (2.1%)	66,243 (2.0%)
国立	53 (0.6%)	44 (0.5%)	45 (0.5%)	52 (0.5%)
公立	53,117 (2.1%)	53,251 (2.2%)	50,529 (2.1%)	45,742 (1.9%)
私立	23,523 (2.2%)	23,732 (2.3%)	22,280 (2.2%)	20,449 (2.0%)

表4 事由別中途退学者数

事由	国立		公立		私立		計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
学業不振	2	3.8	3,809	8.3	1,037	5.1	4,848	7.3
学校生活・学業不適応	19	36.5	18,648	40.8	7,229	35.4	25,896	39.1
もともと熱意がない	3	5.8	7,460	16.3	2,387	11.7	9,850	14.9
授業に興味がない	4	7.7	3,416	7.5	732	3.6	4,152	6.3
人間関係がうまく保てない	3	5.8	3,339	7.3	1,718	8.4	5,060	7.6
学校の雰囲気合わない	8	15.4	2,336	5.1	1,364	6.7	3,708	5.6
その他	1	1.9	2,097	4.6	1,028	5.0	3,126	4.7
進路変更	21	40.4	15,203	33.2	6,592	32.2	21,816	32.9
別の高校への入学を希望	10	19.2	3,560	7.8	3,524	17.2	7,094	10.7
専修・各種学校の入学を希望	1	1.9	761	1.7	354	1.7	1,116	1.7
就職を希望	1	1.9	7,629	16.7	1,415	6.9	9,045	13.7
高卒認定試験を受験希望	6	11.5	1,495	3.3	516	2.5	2,017	3.0
その他	3	5.8	1,758	3.8	783	3.8	2,544	3.8
病気・けが・死亡	2	3.8	1,634	3.6	1,112	5.4	2,748	4.1
経済的理由	0	0.0	1,085	2.4	1,123	5.5	2,208	3.3
家庭の事情	2	3.8	2,014	4.4	942	4.6	2,958	4.5
問題行動等	2	3.8	1,766	3.9	1,581	7.7	3,349	5.1
その他の理由	4	7.7	1,583	3.5	833	4.1	2,420	3.7
中途退学者数	52	100.0	45,742	100.0	20,449	100.0	66,243	100.0

(注1) 中途退学者1人につき、主たる理由を一つ選択

表5 課程・学科・学年別中途退学者数

	全日制								定時制				計
	普通科		専門学科		総合学科		計						
	中途退 学者数	率 (%)	中途退 学者数	率 (%)	中途退 学者数	率 (%)	中途退 学者数	率 (%)	中途退 学者数	率 (%)	中途退 学者数	率 (%)	
1年生	17,752	2.3	9,166	3.7	675	3.8	27,593	2.7	4,648	24.6	32,241	3.0	
2年生	10,715	1.4	5,303	2.2	464	2.8	16,482	1.6	1,643	11.4	18,125	1.8	
3年生	3,261	0.4	1,450	0.6	191	1.3	4,902	0.5	967	7.2	5,869	0.6	
4年生	-	-	-	-	-	-	-	-	362	3.9	362	3.9	
単位制	1,306	1.3	161	1.4	1,782	1.8	,249	1.5	6,397	12.2	9,646	3.6	
計	33,034	1.4	16,080	2.2	3,112	2.1	52,226	1.6	14,017	12.9	66,243	2.0	

参考文献 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」平成20年度

第3節 後期中等教育における特別支援教育の課題

1. 特別支援教育体制整備状況

文部科学省では、平成15年度から「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」を実施している。平成18年度に公立の幼稚園及び高等学校を新たに対象に加え、平成19年度には国立及び私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等を対象に加えている。

平成20年度の調査結果は下記の通りである。

小・中学校に比べ、数年後に体制整備が始まった幼稚園・高等学校はまだ遅れが見られるが、比較できるすべての調査項目で平成19年度を上回っており、高等学校も体制整備が進んでいる状況がうかがえる。国公立別で比較すると、全体的に私立学校の体制整備に遅れが見られる。「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」については、全体で70%台、公立高等学校では90%近くまで届いている。「実態把握」については、全体で64%の実施率となっている。「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」は高等学校においては、11%、9%の実施となっており、各々伸びは見られるものの、他の学校種に比し未だ相対的に低い水準に留まっている。

2. 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果

文部科学省では、平成14年度の全国調査に準じた方法で、平成18年度以降に実態調査を実施した中学校の3年生の一部（対象生徒数は約1万7千人）を対象に、各中学校において発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計している。

調査結果によれば、対象の中学3年生のうち、発達障害等の困難のある生徒の割合は、約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学するとしている。高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%であった。

課程別、学科別の割合は下記の通りである。

表 発達障害等困難のある生徒の割合（課程別）

高等学校の課程別	全日制	定時制	通信制
発達障害等困難のある生徒の割合	1.8%	14.1%	15.7%

表 発達障害等困難のある生徒の割合（学科別）

高等学校の学科別	普通科	専門学科	総合学科
発達障害等困難のある生徒の割合	2.0%	2.6%	3.6%

3. 自治体による発達障害等のある生徒の実態調査について

高等学校に在籍する発達障害等のある生徒の全国的な実態調査は行われていない。高等学校における特別支援教育の推進に向けて、各自治体において、管下の高等学校に在籍する発達障害等のある生徒の実態調査を行っているところが見られる。

表 自治体における発達障害のある生徒の実態調査

チェックリスト等		診断あり
秋田県	1.21%	
福島県	1.60%	
長野県	1.37% (全日 1.2%・定時 7.1%)	
岡山県	1.40% (全日 0.9%・定時 11.2%)	
鳥取県		0.30%
徳島県	2.60%	
大分県	1.00%	0.32%

4. 特別支援教育に関する課題

(1) 特別支援教育に関する教師の認識と体制整備

高等学校においても、例えば知的に障害のない視覚書害、聴覚障害、肢体不自由等の障害のある生徒が在籍していることは実績として相当数ある。それらの生徒は基本的に通常の教育課程で学ぶことが可能であり、特別な教育課程を必要としないため、感覚障害や身体障害といった目に見える障害に対して指導の担当者が個別的な配慮を行う状況にあると思われる。一方で、学習面や行動面あるいは対人関係の面で課題を抱えている生徒に対しては、ホームルーム担任や教科担当の個別的な指導であったり、教育相談の対象となったり、また、生徒指導上に課題のある生徒として対応がなされてきたりしている。文部科学省や地方自治体の実態調査からは、それらの生徒の中には、発達障害のある生徒も多く含まれている可能性のあることが想定されるが、大きな問題と受けとめられない場合は、教育相談や生徒指導の対象としても取り上げられず、特別な支援を受けられないまま、さらなる適応困難の状態に陥っている場合も多いと思われる。

特殊教育が障害のある子どもの教育であったことから、特別支援教育も障害のある子どもを対象とするこれまでの特殊教育の延長上にあるような認識に立つ教師は多く、特殊教育の制度がない高等学校においてはさらにその傾向は強いのではないだろうか。学習面には問題はないが、行動面や対人関係に課題のある ADHD や高機能自閉症等のある生徒、学習面の困難さが経験不足や努力不足ではなく、認知特性からもたらされている LD のある生徒などの発達障害のある生徒は、高等学校にも現実には多く在籍しており、特別な支援ニーズに応じた教育が必要である。

特殊教育の制度がなかったこと、課題のある生徒は教育相談や生徒指導の担当者が対応してきたこと等を考慮すると、新たに特別支援教育の体制整備を構築するという方向性だけでなく、既存の教育相談や生徒指導の機能を活用することも高等学校には体制整備の一つの方向性であ

と思われる。

(2) 課程、学科等の教育環境の多様性

高等学校は、全日制課程、定時制課程、通信制課程と3つの課程に分かれ、また、普通科、専門学科、総合学科と学科も大きく3つに分かれている。この他にも中等教育学校後期課程、専修学校高等課程などの学校制度もあり、後期中等教育には様々な教育機関がある。義務教育とは違い、自分に適する学校を選択し、基本的に入学試験により入学する生徒が選抜される。私立学校の生徒数が全体の31%を占めているのも特徴である。

生徒数の割合は、全日制普通科が最も多いものの、前掲した文部科学省の「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」によれば、発達障害等困難のある生徒は、課程別では全日制よりも定時制、通信制に多く進学しており、学科別では、普通科よりも専門学科、総合学科に進学する生徒の割合が多いことから、全日制普通科における支援の在り方はもとより、定時制、通信制課程、専門学科、総合学科で大きな課題となることが予想される。

(3) 入試選抜、単位認定、卒業資格

高等学校は義務教育ではなく、基本的に学びたい生徒が自ら進んで学校選択し受験する。入学試験に合格した生徒は、適格者であり、高等学校で学ぶことを認められた者となる。決められた履修を行えば単位取得が認められ、必要な単位を取得することにより、高等学校の卒業資格が与えられる。高等学校で学ぶ生徒には、高等学校の学習指導要領に示された内容を学ぶだけの学習能力が本来は求められることになる。義務教育段階である公立の小学校、中学校であれば、原則的に全国どこでも学習内容等の較差はなく、全国均一の教育が受けられる。高等学校の場合は、高等教育への進学を目指した高等学校もあれば、就職のための技能取得を目的とした専門学科のある高等学校もあるなど、様々な学校の特色があり、自分に合う学校選択の仕組みがある。

成績評価が基準に達しない場合には、単位の認定は認められず、決められた期間に決められた単位の修得ができない場合には原級留置の処置が講じられる。不登校、中途退学のデータで見たように、事由は様々だが入学はしたものの適応困難になり、不登校もしくは中途退学をする生徒の割合が約2～3%は存在している。

高等学校において、履修と評価、単位取得については、卒業資格ともかかわり、特に発達障害のある生徒は能力にアンバランスがある生徒が多く、生徒の実態に応じた対応が求められる。

(4) 実態把握の難しさ

高等学校において、学習面や行動面、対人関係に困難を抱えている生徒に、発達障害のような何らかの障害があるかどうかを判断することはとても難しい。教科を中心に生徒と接する時間は限られており、教職員間でいかに情報を共有化するかが課題である。特に、通信制の場合には、スクーリングや試験の時以外は登校しないため、担当教員の情報収集が重要になる。中学校からの情報も重要な資料となるが、学校によっては通学エリアが広域になり、十分な情報収集ができない場合も多い。

学習面のつまずきは適応に大きなウェイトを占めてくる。学習面に困難のある生徒は、学童

期からすでに様々な学習上の困難を経験しており、意欲や自信を失い、自己評価が低くなってしまっている。中学校、高等学校と学習内容が次第に難しくなればハードルはさらに高くなる。LDの特性があるかどうかチェックリスト等を活用する方法もあるが、学習に対する具体的な支援を考える視点が重要になる。生徒自身のプライド、自尊感情にも配慮が必要になる。

高校生という多感な時期は、何気ない一言で相手を傷つけたり、あるいは自尊感情を傷つけられたりして不適応につながってしまうこともある。行動面や対人関係に困難のある ADHD や高機能自閉症等の生徒は特にトラブルに巻き込まれやすい。障害特性に関する基本的な理解は、教職員だけでなく、まわりの生徒や保護者にも進めていく必要があるが、障害があると特定してしまう危険性もある。生徒の言葉遣いや態度の荒さ等が気になる場合には、教育相談や生徒指導等とも連携しながら、学校全体で取り組むべき課題となる。

(5) 卒業後の進路の問題

高等学校や大学と社会人とのギャップの大きさがしばしば話題になる。学校は保護された環境であり、個人に厳しい評価はなされないが、社会人になった途端に仕事上の責任は個人に委ねられ、自己管理能力が問われてくる。高等学校においては、将来の自立と社会参加に向けた進路指導を行うことが重要であり、生徒一人一人の適性に応じた職業教育・キャリア教育の在り方が求められてきている。特に、発達障害のある生徒は社会的な能力に困難を示す場合が多いことから、高等学校在学中から職業意識を育てていくことが重要になる。このことは一般の生徒にもあてはまる要素は多いことから、普通科、専門学科を問わず取り組むべき課題である。

第3章 高等学校ワーキング・グループの報告

第1節 高等学校ワーキング・グループ報告の概要

文部科学省の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に高等学校ワーキング・グループが設置された。平成21年4月～8月まで7回にわたり、高等学校における特別支援教育の推進に関する話し合いが行われ、平成21年8月27日「高等学校ワーキング・グループ報告」がまとめられた。以下はその概要である。

1. 高等学校における特別支援教育の必要性

○中教審答申（平成17年12月）

- ・関連する諸課題として、初めて高等学校における特別支援教育について言及

○学校教育法改正（平成19年4月施行）

- ・高等学校についても障害のある生徒への教育を行うことを明記（第81条第1項）

○発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路

- ・高等学校にも発達障害等により支援の必要な生徒が存在（約2%）
- ・全日制よりも定時制・通信制の課程に相対的に多く在籍

○文部科学省の対応の現状

- ・特別支援教育の推進について（通知）と体制整備状況調査
- ・発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業
- ・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

2. 高等学校における特別支援教育体制の充実強化

○校内支援体制の整備（体制整備状況調査）

- ・小・中学校に比べ体制整備に遅れ
- ・特に私立の高等学校に遅れ

○校長をはじめとする管理職や教職員の特別支援教育についての理解・認識の向上策

- ・平成19年4月の局長通知（校長のリーダーシップ、研修等）
- ・特別支援教育体制整備状況調査で、特別支援教育についての研修を受けたことのある教員（32%）

○生徒・保護者の理解・認識の向上策

- ・各学校の実態に応じた生徒への理解啓発の在り方
- ・本人・保護者の発達障害への認識

○支援員の配置と求められる資質

- ・幼・小・中学校の支援員の地方財政措置の経緯
- ・高等学校における支援員に求められる資質・役割（介助・学習支援に加え、臨床心理士、カウンセラー等の役割）
- ・学生支援員（総合推進事業の活用）

○生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

- ・生徒指導部、教育相談部等の既存の校内組織を活用した特別支援教育体制の確立（メリット・デメリット等）

○定時制・通信制の課程における対応

- ・通信制の課程においては、スクーリング等により生徒の実態を把握し進路指導に活かすことが重要

○私立高等学校に対する支援

- ・教員研修・巡回指導等について、県教委が支援（知事部局との連携）
- ・多様な取組を活かしたモデル研究の推進（モデル校の増）

○特別支援学校のセンター的機能の活用・高等学校からの支援の要請が必要

- ・特別支援学校の教員も高等学校教育の実態を認識する必要（連携）

3. 発達障害のある生徒への指導・支援の充実

○必要な支援・指導の手法・内容

- ・個別の指導計画、個別の教育支援計画（特別支援学校のセンター的機能の活用）
- ・高等学校の教育課程（弾力的な編成等）

○障害の特性に応じた教科指導の工夫

- ・個別の指導計画の作成・活用
- ・指導体制（放課後等における全校体制の中での取組、自立活動類似の取組）

○ICTの活用・ハードの整備・活用、教材等の在り方に係る調査研究等

○多様な評価方法やテストにおける配慮・レポート指導や日常の授業への取組態度等を加味した総合的判断

- ・問題用紙の拡大等

○特別の教育課程の編成

- ・教育課程の弾力的運用（通級指導に類する実践の必要性、生徒の自尊感情等への配慮）
※制度化については、特別の教育課程、教員定数の問題との関連を要検討
- ・特別支援学級の設置に係る検討（特別支援学校高等部における知的障害のある生徒の増加を踏まえ、入学者選抜等、小・中と高等学校の基本的相違を勘案した上で、後期中等教育の在り方に関わる問題として、改めて検討が必要）

○実践事例情報の集積・提供等

- ・国や関係機関による各学校の先進的な取組や優れた実践事例に係る情報の集積・発信
- ・特別支援教育総合研究所等における情報の収集・整理・提供

4. 高等学校入学試験における配慮や支援等

○配慮や支援の現状

- ・公平性を基本としつつ、別室受検、試験時間延長、個人面接等の配慮例あり

○中高連携（事前説明会、進路指導の充実等）

- ・高等学校から中学校及び保護者に対し、入試及び入学後における配慮や支援に関する情報提供
- ・生徒の障害の状態や指導方法等について高校に伝達（保護者との連携）

○入試における配慮・支援についての保護者への周知・保護者の懸念に配慮した情報提供

○入学決定後の対応・中学校及び保護者との連携

- ・個別の指導計画・個別の教育支援計画への反映

5. キャリア教育・就労支援等

○発達障害のある生徒へのキャリア教育、就労支援の在り方

- ・新学習指導要領におけるキャリア教育、職業教育等
- ・社会生活や就労に向けた適応力を高める観点からの適切な指導や支援
- ・高等学校モデル事業の成果等の全国的な普及

○特別支援学校のセンター的機能の活用

- ・特別支援学校高等部の実践的プログラムの強化、ノウハウ・情報の活用と設備の提供等

○就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

- ・職業教育や就労について学校と企業の橋渡しを行う人材の配置
- ・大学等において受けることができる支援等に関する情報提供

○卒業後の就労支援のあり方

- ・卒業生に対する情報提供や相談先の紹介など可能な範囲における支援

高等学校WG 報告主なポイント

特別支援教育の必要性・体制整備状況

- 必要性**
- ・ 中教審答申(H17)、学校教育法改正
 - ・ 高校進学者の約2%が支援を要する状況 (全日制に比し定時制・通信制では相対的に高い割合)

- 現状**
- ・ 小・中に比し体制整備に相対的遅れ (校内委・コーディネーター：7割強、個別指導計画・教育支援計画：1割前後 → 特に私立高の遅れ顕著)
 - ・ 各種モデル事業等の成果を踏まえた対応が進捗

キャリア教育・就労支援等

- ・ 社会生活・就労への適応力向上のための指導・支援充実 (SST*など：モデル事業成果の普及、特別支援学校との連携等)
- ・ 関係機関との連携・情報提供 (学校・企業の橋渡しし人材配置等)
- ・ 卒業後の継続的就労支援

[* Social Skill Training]

出口側の支援



体制の充実強化と指導・支援の充実方策

- 体制充実**
- ・ 管理職・教職員や生徒・保護者の理解・認識向上
 - ・ 専門性ある支援員の配置 (財政措置の必要性)
 - ・ 生徒指導等既存の校内組織との連携
 - ・ 特別支援学校のセンター的機能活用 / 私立高への支援
- 指導充実**
- ・ 障害特性に応じた教科指導 / 多様な評価方法 (レポート指導等)
 - ・ 特別の教育課程編成の検討 (学習指導要領の弾力的運用 / 通級指導に類する実践等：生徒の自尊感情への配慮)
 - ・ ICTの活用 / 先進・優良実践事例の情報集積・発信

高校の内容(体制・指導)充実

入試における配慮・支援

- ・ 公平性を基本とした配慮と保護者への周知
- ・ 中高連携 (情報提供・入学決定後の引継ぎ等)

第2節 報告を中心とした課題の整理

以下は、高等学校ワーキング・グループにおいて議論された内容の中から、今後の課題について整理したものである。

1. 課程、学科の問題

制度にかかわる特別支援教育を進める場合の問題点という意味では、全日制、定時制、通信制という課程にかかわる課題、また、普通科、専門学科、総合学科といった学科ごとの対応の仕組みをどう考えるかも大きな課題である。特に通信制の実態把握はなかなかできにくいという問題がある。特区認定により全国ネットになっている通信制では、ほとんど実態把握のない状況で単位認定され、学力さえあれば私立大学等に入学していくが入学後が課題になる。

定時制では、入学式前に保護者と生徒と面談をし、職員会議でどの生徒がどのような状況かという共通理解をして入学式を迎えるという体制をとる。入学式後に、全中学校に訪問して中学校からのヒアリングも行うが、それでも中退率が高いというのが現状である。

2. 教員の意識

長期欠席者の受入れをしている高校では教員の意識がかなり変わる。特別支援教育に対する教員の意識を変えることが必要である。中途退学率の低い高校では特別支援教育に対する意識がまだ十分ではないのではないかと。

また、教員や教頭、副校長として特別支援学校の勤務経験がある校長は、高校の特別支援教育をリードすることができる。校長が変わると学校も変わるので、管理職の配置の工夫も必要である。校長がリーダーシップを発揮して、全職員に対して、特別支援教育は特別な支援を必要とする生徒だけではなくて、通常の学級の中にも支援の必要な生徒がいることを伝えていくようにする。

3. 体制整備

高校での支援体制づくりは教育委員会の指導により校内委員会の設置やコーディネーターの指名などの数値は上がるが、すぐには機能していかない。モデル校における実践や成果を紹介していくことが大事である。

コーディネーターの資質向上は大切だが、高校においてはコーディネーター1人だけの技量が上がっても、高校の既存の体制の中で全体の機能を高めていかなければ意味がない。基本的に校内委員会の中でチームを組んで動く形にしないとイケない。

高校での指導上の支援や配慮をしていく一つの手だてとして、精神科医の役割をきちんと位置づけるということが必要ではないかと。

4. 支援員の配置

支援員を配置している高校では、学習面においては、ティームティーチング、別室における学習支援、職場体験学習の実習先に同行しての支援、進学に関して面接の助言指導、小論文の指導などを行っている。授業中のノートの取り方について支援をしているという例もあった。生活面では、委員会活動における仕事への取り組みへの支援、学校行事への参加の支援も行っている例があり、小・中学校と比べると支援の内容が多岐にわたっている。

どのような方を支援員として希望するかについて校長に聞いたところ、できれば教員の経験があり、教育相談を担当したことがある方を望んでいる。

支援員については、教員の経験者や例えばコンピュータの達人など生徒が一目置ける人が効果的である。特別支援の専門家でなくても、腕前がすごいというのは生徒に響くものがある。

大学生のボランティアが、試験前の対策などでかなり活躍している例もある。補習のために放課後に残ることに抵抗感がある場合にも大学生とであれば頑張れる。この支援の方法は、選択科目、通級による指導的なもの、勉強のサークル的なもの等、いろいろな可能性がある。将来、教職につきたい学生にとっては、教育実習よりも役に立っているかもしれない。高校生のプライドを踏まえ、自分自身が意欲的に補習を受けに行くという体制を作ることが必要である。

5. 入試の配慮、中高連携

中学校を終えた後の高校への進路選択は、その生徒が持っている能力よりもどうしても学力の評価が優先される。そのために中学校の進路指導は大きな難しさがある。学力が十分ではない生徒の進学先、進路先は、どうしてもその生徒たちを受け入れてくれるところを選択せざるを得ない。

入学試験のときに特別支援を必要としている受験者について、中学校側がそのことを隠して受験させたという事例がある。高校側としては正確な情報があれば、指導についても生かせるので中学校側から正確な情報がほしいが、中学校と高校で特別支援に関する認識の違いがある。中高連携を進めるにあたっては中高間での意見交換会や研修会などが必要になる。中学校と高校の両者が参加する配慮について勉強会や共通の研修のようなものはおそらくあまり実施されていない。このようなものを実施しないと高校入試における配慮は進まないと思われる。

中学校側が高校側に、その生徒の良さや足りないところを伝えていくためにも、高校における窓口としてのコーディネーターの役割を明確に定めることが必要である。

入試における配慮については、学校に要望する場合に「こういうことができない」ではなく、「こうすればできる」のように、どのような環境を整えば本来持っている力が発揮できるかを高校に伝えることが大事である。そのためにも、個別の教育支援計画を学校がきちんと作成して中学から高校まで引き継いでいくようにする。

6. 成績評価、個別の指導計画

発達障害のある生徒の成績評価は一律にはできない。手だての一つとしてレポートを活用して

いる。いくつかの高校の教務規程では、例えば単位認定に関して、テストが何%で態度点が何%なのかを決めている。実際に点数が足りないときには、レポート等を追加して総合的に判断している。発達障害の生徒に限らず、いろいろな面で学習上の困難を有する生徒たちに対しても同じような対応をしている。テストに関しては、最終的に点数だけを見るのではなく、今後、本人がどうやればうまく生活していけるのかといった点を強調して評価していくことも重要である。

支援のあり方は様々であり、いろいろなタイプの学校を考えることも大事である。高校の場合、必ず進級や卒業のときに単位取得が課題になる。そうすると、特定の得意分野に力を発揮できるということよりも、落とす科目がないということを目指すことになる。この点を考えていく必要がある。

個別の指導計画は、例えばLDと判断されなくても、必要な生徒には作っていくというように、有効性を考えて作成しないと形式的になってしまう恐れがある。ほぼ全ての高校でシラバスは作っているので、特別な配慮が必要な生徒について、シラバスを改善し個別の指導計画や個別の教育支援計画の内容も含めたような様式に変えていくようにする。これならば進学校も含めて全ての先生方も納得できる。個別の指導計画といっても、その意図なり作成方法などで戸惑うことが、心理的に個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に対する拒絶感につながる。

7. 特別支援学級制度、通級制度

高校における通級には、指導内容の問題と実際に通うかもしれない高校生の自尊感情、プライドの問題がある。高校生になると特別支援学級については、小・中学校からの固定観念があり、とても嫌がる生徒が多いのではないかと思われる。実施するのであれば、ネーミングも重要である。特別に扱われたくはないが、支援はしてほしいという保護者も実際にはいる。

通級による指導については、教育課程編成上の問題がクリアできて、選択科目の一つのような形で位置づけられれば、高校生の自尊感情を害することなく生徒のニーズに合った指導を受ける場が用意できると思われる。学校設定科目として開講し、選択科目として位置づけ、例えば学び直しの教科を通級指導教室で実施するという方法が考えられる。習熟度別クラスを実施しているような学校では通級的な取組は可能であると思われる。

高校の教員の週当たりの持ち授業時数は、小・中学校に比べると圧倒的に少ない。例えば1人の教員が週1時間、特別支援教育にかかわる時間を提供し、その学校にいいコーディネーターがいれば、通級による指導のようなものは高校の中ですぐ立ち上げられるかもしれない。

8. 職業教育、キャリア教育

高校卒業後の自立、あるいは就業の難しさの問題は、企業の理解がまだまだ低いというだけでなく、学校におけるソーシャルスキル教育が進んでいないこともある。どの高校でも生徒にはインターンシップをやらせているが、教員が同じように例えば5日間の職場研修といったものを行っているかといえば意外としていない。進路指導にあたっては、フルタイムの指導は非常に重要だと思われる。多くの場合、教員はこの会社はこういう会社ですよ、こういう仕事ですよと説明

はするが、実際に一日中立って作業をやる指導はやったことがない。

高校に在籍する発達障害等の生徒の就労支援をどうするか考えた場合、やはり3年の教育課程の中で就労支援をどのように組むかが重要なポイントである。発達障害のある生徒を高等特別支援学校に受け入れてほしいという声がある。高等特別支援学校であれば、実習をきちんと積み重ねて進路指導をし、卒業後のケアも実施している。しかし、一般の高校ではそれがなかなかできていない。高等特別支援学校等には企業側がバックアップする仕組みがある。これらのノウハウを発達障害等、普通の高校に通う生徒たちのために、特別支援学校のセンター的機能を活用した発達障害のある生徒等への支援の仕組みづくりも必要である。

普通科への進学者が7割を超えているが、その多くは、目的を持ってどこの高校へ進学したというわけではなく、何となく普通科に進学したというのが現状である。彼らの意識の中では、将来の自分や職業観、勤労観が必ずしも培われていない。社会人として求められる基礎的な力は、新卒の大学生でも同じである。障害の有無にかかわらず、社会人としての基礎的な力が育っていない人や、知識はあるが社会人としてうまく活用する力がないために適応が難しい人もいる。

卒業時に就職が決まっていない生徒に対しては、その後1年間かけて学校が相談に応じてはいるが、不十分な状況である。在学生への対応で目いっぱいなところがある。ハローワークが分室のような形で学校等に定期的に来るなど、高校1年からそういう存在を知っていると教育的に意味があると思われる。実際に就労支援コーディネーターを配置できれば就労支援に結びつく生徒は多いと思われる。

9. 特別支援学校のセンター的機能の活用

高校における特別支援学校のセンター的機能の活用については、小・中学校段階に比べるとまだまだ進んでないというのが現状である。知的障害のない発達障害の子どもにとって、特別支援学校の敷居は結構高い。相談対応も含めると、半分ぐらいの特別支援学校で高等学校に対する支援を実施している。しかし、特別支援学校にとっては、高校のニーズをなかなか掘り起こせてないこと、高校にどのようなサポートを提供できるかの検討も課題である。

発達障害と思われる生徒について校内でケース会議等を開いたときに、特別支援学校の教員がいると全然違う展開になる。メンバーの1人として参加し、高校の教員だけでは対応できないときに、コメントをするというのが有効である。

センター的機能の活用については、特別支援学校が高校の現状を知らないことから、支援が必要な生徒が受けている授業を、教員の公開授業の中で一緒に参観してもらい、どんな雰囲気かを見てもらったり、高校の単位認定がどうなっているかという仕組みなどを理解してもらったりした上でないと、なかなか連携は進まない。

10. 保護者への対応

発達障害によるものか精神障害によるものかを判断することは難しいが、本人や家族が障害を受容することはとても重要である。学校が生徒の障害に気づいたときに、どのように専門家につ

ないでいくか、また、どのように保護者に伝えていくかが課題である。

高校進学に関しても、小・中学校での就学相談にあたるような、適切な進路の選択についてサポートできる機関があると、保護者が障害のある子どもの進路を考える際にも有効である。

また、就労に際しても、職場ではどのような配慮が必要なのか家族が正しく理解しておらず、間違った配慮の仕方を求めてしまったため、結果が出ないという例が会社の採用試験では結構みられる。本人が自分の認知スタイルを意識すること、そして自分から発信できることが大事である。それができれば、社会に出ても企業の中でどういうサポートを求めていったらいいかにつながる。

11. 狭間にいる生徒

中学校で不適応状態にあるため特別支援学級に在籍していた生徒が、知的に高いため特別支援学校には入れないという事例がある。また、特別支援学校を受験したが不合格となり、定時制高校に進学するという生徒がいる。定時制高校では、授業についてこれられないため単位が与えられない。

中学校で不適応状態にあり特別支援学級に在籍していた生徒は、教室に入れなかったり、ずっとトイレで手を洗っていたりするような問題行動も見られ、授業に参加できず単位が取れないため退学になってしまう。彼らのように知的障害の範囲ではないが、IQ70 から 85 くらいの人たちについて、誰がどこで支援していくかを考えていく必要がある。

現在、高校は一部の進学校を除きほとんど全入の時代になっている。そのため、今まで特別支援学校に進学していた生徒たちが普通科の高校に入学している場合もある。その結果、今までとは違った形での退学が出てきている。例えば、本来は特別支援学校が適当だろうと判断された生徒が、保護者や中学校側の非常に強い要望により普通科に入学した例がある。結果的には進級が難しい状況になり、退学になるような例は実際には各地で起こっている可能性がある。

12. ICT の活用

ICT に関しては、機器の開発が目まぐるしく進んできている。発達障害の認知特性にかかわる部分と支援機器、情報機器の機能の部分との関係があるので、認知特性に関して詳しい者と ICT に詳しい者が共同で研究を進めていく必要がある。

個別の指導計画などの文書については、PDCA のサイクルを回すためにはデータベース化も重要である。紙でファイルされているものではなかなかサイクルしない。データベース化すれば、セキュリティの範囲を教員が入力できる場所、外部の関係者が入力できる場所というように自由に設定ができる。そして、本人が進学や転校、あるいは就職や地域に出るときにも、そのデータベースを個人でも持っていける。本人も含めて 1 つのシステム化が可能である。

第4章 後期中等教育における現状と課題

第1節 教育委員会アンケートから

1. 調査の名称

高等学校（含む定時制・通信制）における特別支援教育の推進に関するアンケート調査

2. 調査の主旨・目的

平成21年8月に、文部科学省の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の高等学校ワーキング・グループより「高等学校における特別支援教育の推進について」の報告書が公表された。後期中等教育においては、義務教育段階とは異なる様々な条件があり、特別支援教育の推進についての課題も多い状況にある。しかし、支援を必要としている生徒は多く、それらの生徒への支援は喫緊の課題であり、社会参加をすぐ後に控えていることから特別支援教育の重要性は義務教育と同様に大きいものであると考えられる。

そのような中で、後期中等教育における特別支援教育では、都道府県・政令指定都市の教育委員会の役割が重視されており、上記の「高等学校における特別支援教育の推進について」の報告書にも教育委員会に期待されている役割等の記載がある。これらのことから、本調査は、全国47都道府県と18の政令指定都市を対象として、高等学校における特別支援教育の推進状況について把握することを目的として実施した。

3. 調査内容

(1) 調査対象

全国47都道府県及び18政令指定都市の教育委員会（悉皆調査）

(2) 調査内容

「1 基本情報」

都道府県及び政令指定都市の人口、管下の高等学校数（公立・市立の全日、定時、通信）

「2 高等学校における特別支援教育の取り組み」

教員の資質向上に向けた取り組み、推進のための取り組み、支援員の配置、定時制、通信制における取り組み、私立高校における取り組み、実態調査の実施、等

(3) 調査方法

都道府県及び政令指定都市の教育委員会特別支援教育主管課長宛、調査票を郵送し、返信用封筒にて返送を求めた。

(4) 調査期間

平成 21 年 12 月 15 日に発送を行い、平成 21 年 5 月 1 日時点での状況について回答を求めた。

4. 調査の結果概要

(1) 回収結果 回収率 87,7% (発送総数 65、回収総数 57)

(2) 特別支援教育に関する教職員の資質向上に向けた取り組み

コーディネーター対象の研修を行っている委員会は全体の約 77% (50 委員会) であるが、全職員対象に行っているのは全体の約 37% (24 委員会) にとどまっている。

特色ある取組としては、「コーディネーター研修会では、中学校のコーディネーターと地区毎のグループ協議を実施している」、「高等学校用の理解啓発パンフレットを作成し、私立高校を含む高等学校の全教職員に配布し、パンフレットを活用した校内研修の実施を依頼している」、「特別支援学校のコーディネーターが高等学校の研修の際にコンサルタントとして参加」、「小学校の特別支援学級の授業参観を行った」、「全ての管理職に研修を義務づけている」、熊本県「管理職研修にコーディネーターも参加する」等の記述があった。

表 1 教職員研修の実施状況 (複数回答)

管理職を対象とした研修を実施	34
全職員を対象とした理解・啓発的な研修を実施	24
コーディネーターに研修を実施	50
特別支援学校のコーディネーターに研修講師を依頼	22

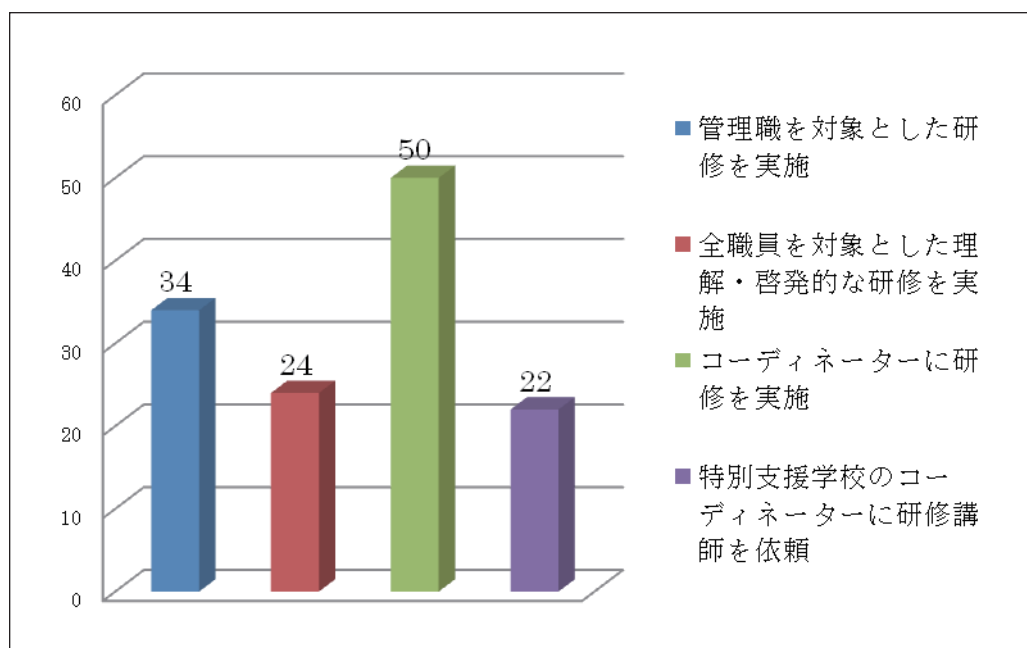


図 1 教職員研修の実施状況

(3) 特別支援教育推進のための取り組み

① 管理職に対する取り組み

図2のように、「特別支援学校の勤務経験のある管理職を配置するなど、人事上の工夫をしている」と回答した委員会は、全体の約24%（16委員会）であった。また「管理職試験に特別新教育に関する事項を加えている」と回答した委員会は約26%（17委員会）であった。

人事上の工夫をしている	16
管理職試験に特別支援教育に関する事項を加えている	17

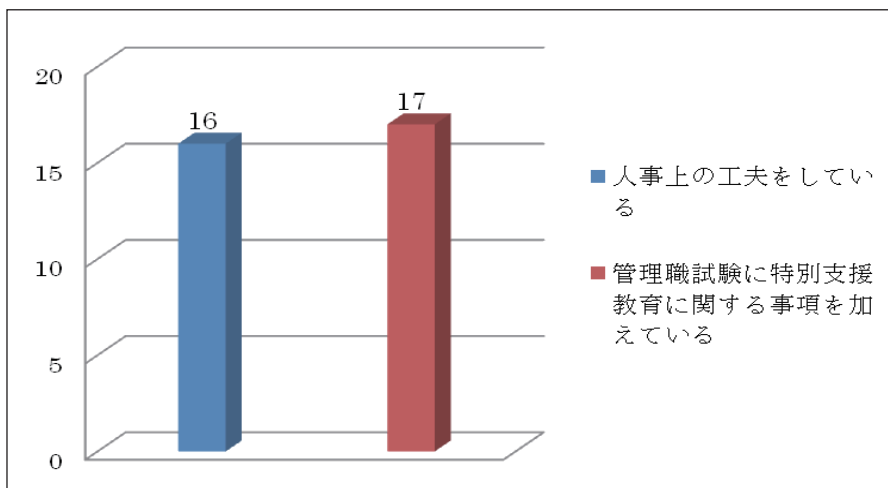


図2 管理職に対する特別支援教育推進のための取り組み

② 独自の特別支援教育推進のモデル事業の実施

委員会独自の事業を行っているとは回答した26%（17委員会）のうち、特色ある取組としては以下のものが挙げられる。

- ・A県：平成21、22年度「高校生のための相談事業等総合支援事業」として、6校をモデル校に指定、総合支援推進員（元特別支援学校校長）を配置し校内支援体制の構築を図るとともに、「相談・支援の場」を設置し、不応適生徒への支援を行う。
- ・B県：県重点事業として「LD等の中高連携型生徒支援事業」を実施。高等学校2校と周辺中学13校を指定し、中高と継続した支援が受けられる体制整備を目指す。学習支援員、相談支援員も配置。
- ・C県：高等学校発達障害サポートチームを設置し、派遣事業を実施。また、「高等学校発達障害ハンドブック」を作成、配布。
- ・D県：高等学校に「特別新教育指定校」を設け、特別支援学校の教育相談担当職員を週2日派遣し、体制整備や支援方法の研究を行う。
- ・E県：県内高等学校を7地区に分け、各地区に拠点校を置き、そこが中心となり研修会や臨床心理士による巡回相談を実施。
- ・F県：発達障害支援員3名を雇用し、高等学校からの要請に応じて教育相談、心理検査の実施、授業支援などに派遣。
- ・G県：特別支援教育巡回チームの派遣や特別支援教育支援員の配置、また学校生活サポーター

の配置を行っている。

- ・H県：「高等学校における発達障害支援推進事業」を実施。毎年10校程度を推進校として指定し、校内体制の整備や職員の理解啓発、ミドルリーダーの育成等を行う。

表3 特別支援教育推進のモデル事業の実施

行っている	17
行っていない	39
無回答	1
未回収	8

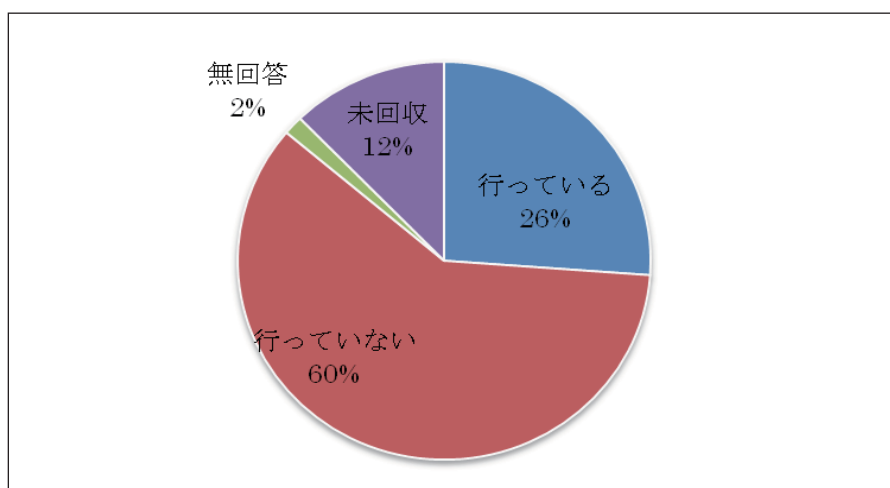


図3 特別支援教育推進のモデル事業の実施

③ 中学校との連携の取り組み

中学校との連携を行っているとは回答したのは65%（42委員会）であった。具体的な内容としては、「入学説明会において配慮事項の説明等を行っている」ものが21委員会、「校長会で連携の必要性を説明、又は要請している」が7委員会、「支援シートや教育支援計画の提出を呼びかけている」が4委員会、「中・高コーディネーターの合同研修会をもつ」が2委員会、「入学決定後に出身中学を訪問し、情報収集を行う」が2委員会であった。

また、「障害のある生徒の高等学校進学にかかるガイド発行している」、「高等学校における特別支援教育に関するパンフレットの中で啓発を行っている」と記述した県もあった。

表4 中学校との連携

行っている	42
行っていない	14
無回答	1
未回収	8

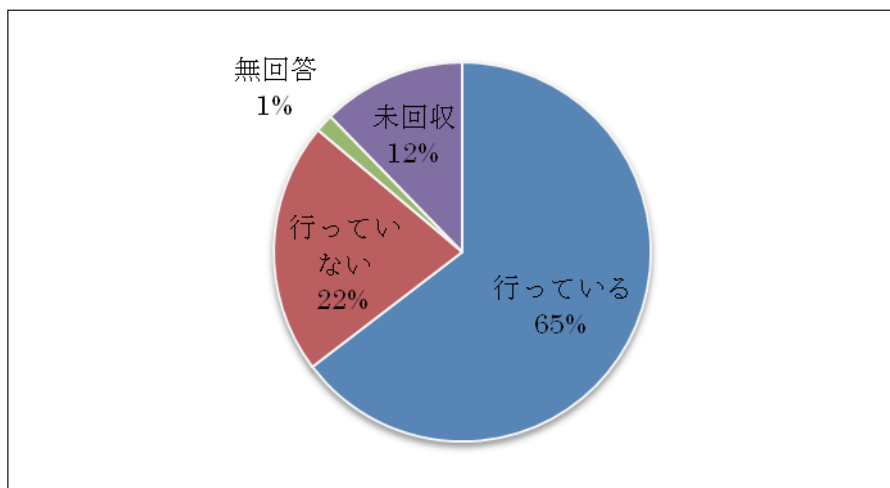


図4 中学校との連携の取り組み

(4) 特別支援教育にかかわる支援員等の配置について

① 支援員の配置

支援員等の配置については、「有り」と回答したのは29%（19委員会）で、「無し」は51%（33委員会）であった。

配置有り	19
配置無し	33
無回答	5
未回収	8

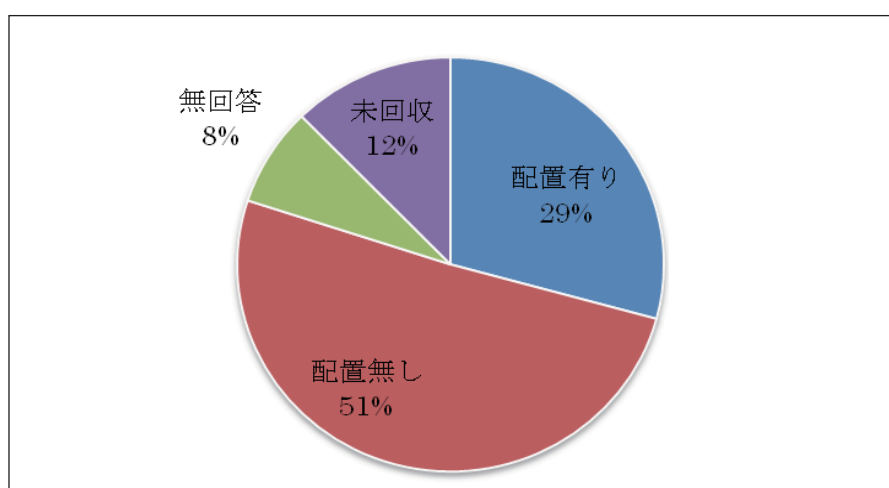


図5 支援員の配置

② 支援員の状況

支援員等の状況については、「特別支援教育の教職経験者」を配置しているのは、わずか1委員会であり、「教職経験者」「教員免許保有者（教職経験無し）」「心理職等の専門職」を含めても13の委員会で、全体の半数に満たない。

特別支援教育の教職経験者	1
教職経験者	7
教員免許保有者（教職経験無し）	4
心理職等の専門職	1
大学院生・大学生	8
専門性は問わない	9

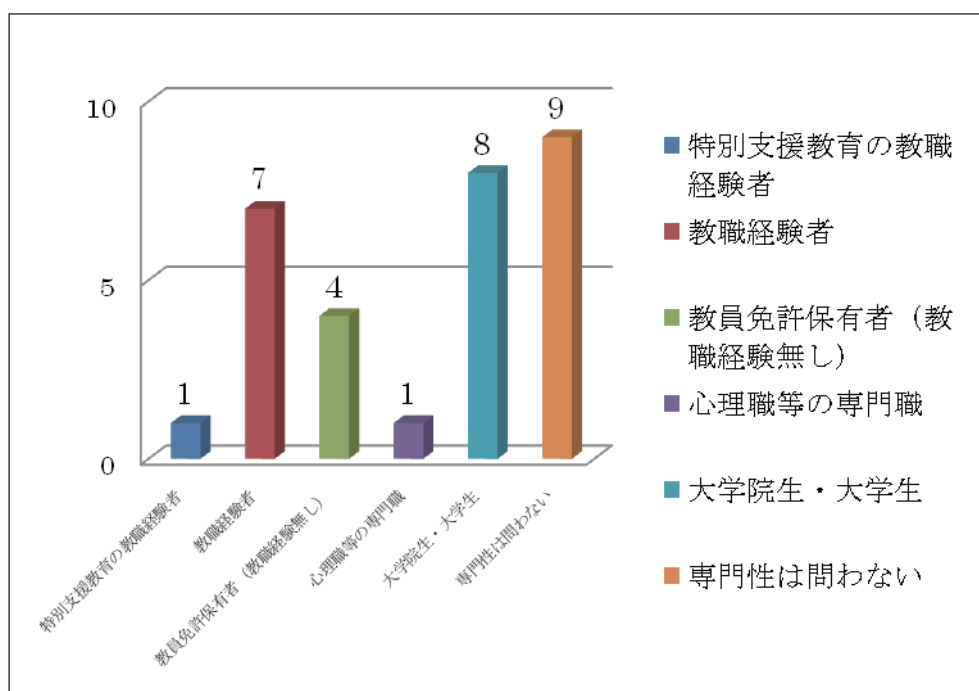


図6 支援員の状況

③ 配置していない理由

支援員等を配置していない理由として最も多いものは、「財源の確保が困難」の25委員会であった。中には「支援員に対するニーズが少ない」との回答が7つの委員会よりあり、高等学校の現場での声との乖離があった。

財源の確保が困難	25
適切な人材がない	2
支援員等に対するニーズが少ない	7
その他	11

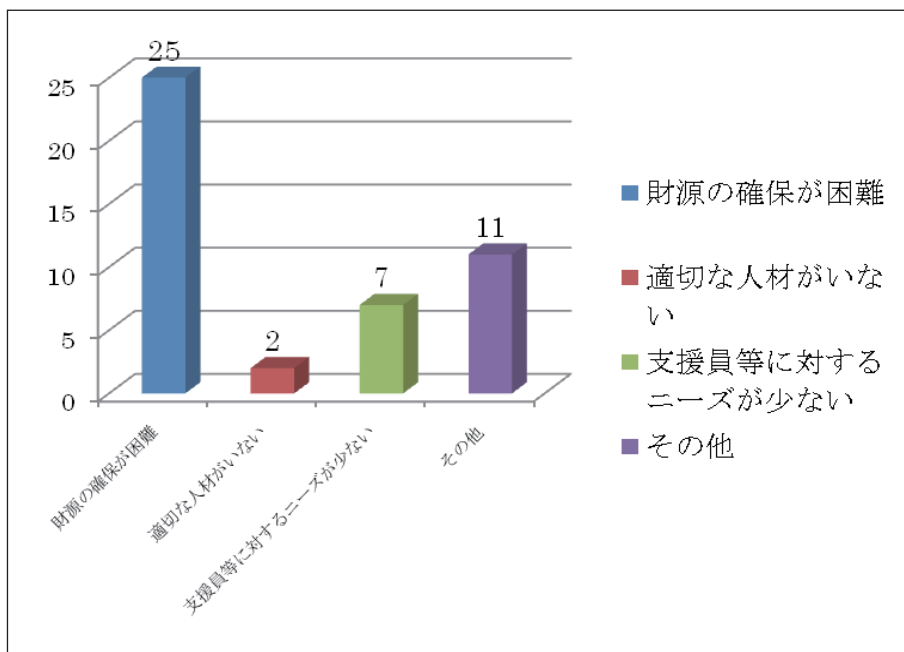


図7 配置していない理由

(5) 定時制課程について

① 定時制課程への重点的な支援の取り組み

定時制課程への重点的な支援の取り組みについては、「行っていない」との回答が66%（29委員会）と半数を超えた。「行っている」と回答したものの主な内容は、「学生を含む支援員等の配置」「発達障害のサポートチーム、専門家チームや専門家による巡回相談の実施」であった。また、特別支援教育専門の教員を各校に配置している県もあった。

表8 定時制課程への重点的な支援の取り組み

行っている	10
行っていない	43
無回答	4
未回収	8

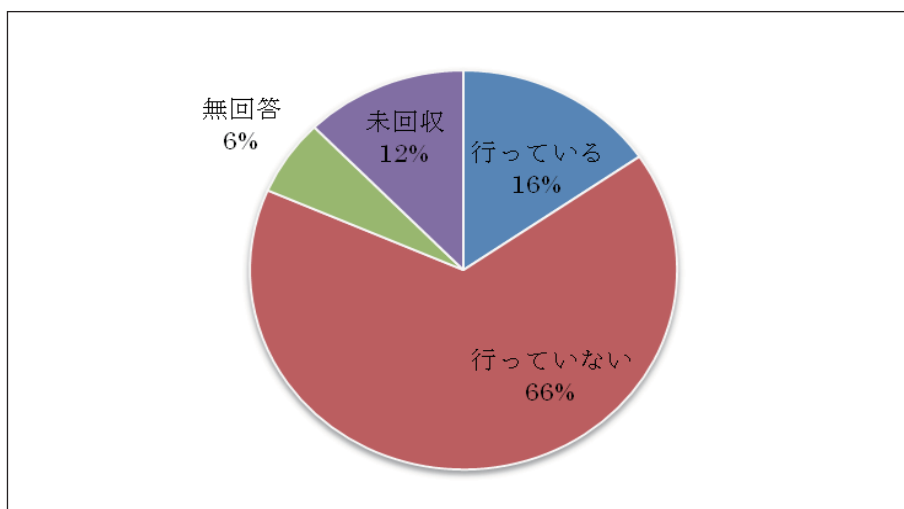


図8 定時制課程への重点的な支援

② 定時制課程における生徒の実態把握の推進

図9のように、「生徒の実態把握を行っている」との回答は、全体の32%（21委員会）であった。内容としては、「毎年実態把握の調査をしている」が12委員会、「校長会等で実態把握に努めるよう働きかけている」が6委員会、「巡回相談等で実態把握を行う」が2委員会であった。また、「年度初めに特別支援教育に関する取り組み計画書を提出、年度末には報告書を提出してもらう」ことを行っている県もあった。

表9 定時制課程における生徒の実態把握の推進における取り組み

行っている	21
行っていない	29
無回答	7
未回収	8

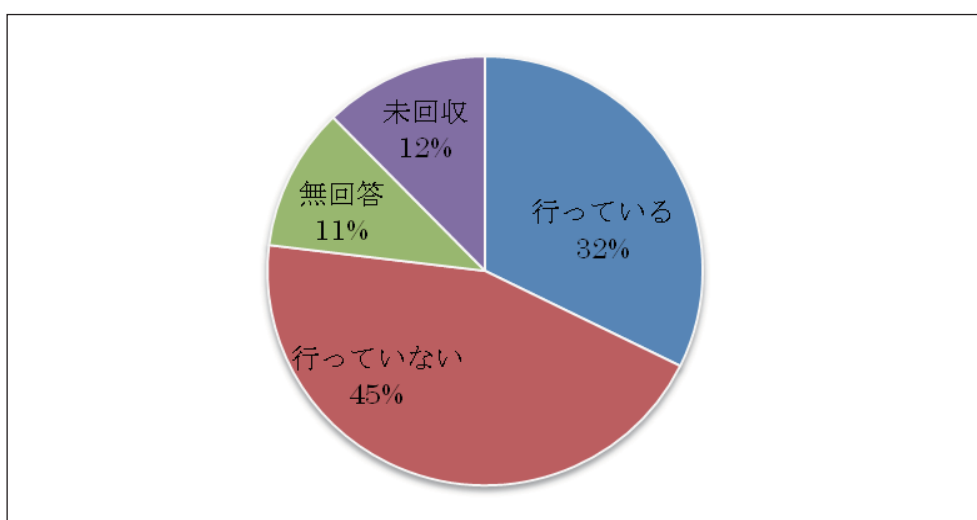


図9 定時制課程における生徒の実態把握の推進

(6) 通信制課程について

① 通信制課程への重点的な支援の取り組み

通信制課程への重点的な支援の取り組みを「行っている」と回答したのは、わずか5%（3委員会）であった。また、この項目については「無回答」が15%（10委員会）あり、他の項目と比べて多かった。内容としては、「専門家等の派遣」「サポートチームによる巡回相談」が挙げられていた。また、「行っていない」と答えた中には、「定時制、通信制のみ特化せず、全ての公立高校で取り組んでいる」と回答した委員会が2あった。

表10 通信制課程への重点的な支援の取り組み

行っている	3
行っていない	41
設置無し	3
無回答	10
未回収	8

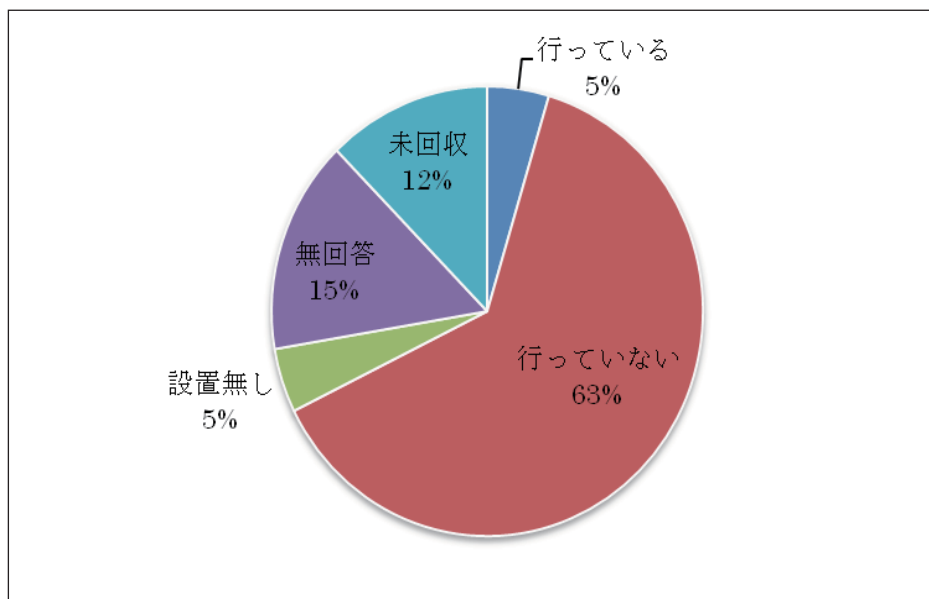


図 10 通信制課程への重点的な支援の取り組み

② 通信制課程における生徒の実態把握の推進

通信制課程における生徒の実態把握の推進については、「行っている」が21%（14委員会）であった。この項目も「無回答」が14%（8委員会）と多かった。行っている内容は、「毎年実態把握の調査を行っている」「研修会や校長会等で実態把握に努めるよう働きかけている」がそれぞれ6委員会であった。

表 11 通信制課程における生徒の実態把握

行っている	14
行っていない	31
設置無し	3
無回答	9
未回収	8

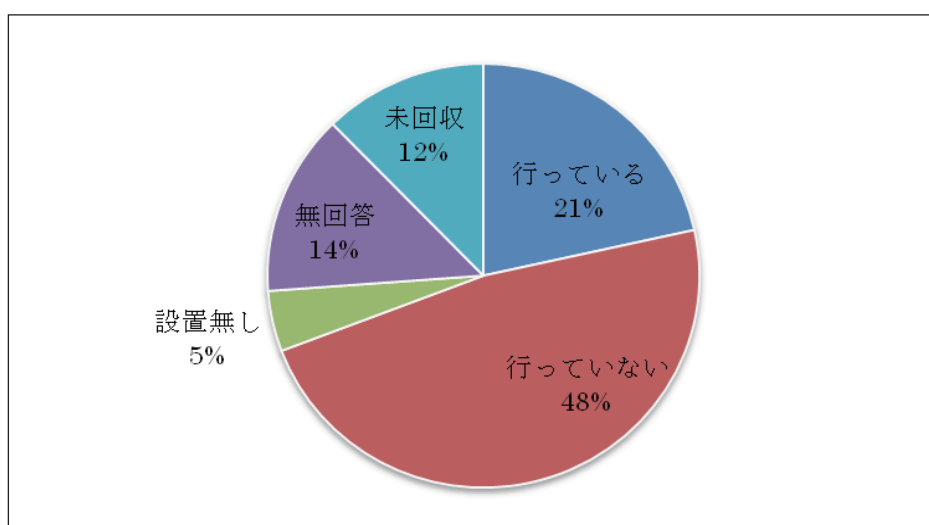


図 11 通信制課程における生徒の実態把握の推進

(7) 私立高等学校について

① 教育委員会・教育センターが主催する研修会は、私立学校も対象とするか

私立学校に関する項目では、「管轄外であるため答えられない」との回答が多かった。「対象とする」との回答は19%（11委員会）と少なく、「一部対象とする」の28%（16委員会）を合わせても47%（27委員会）と全体の半分以下である。「対象とする」と回答したのは、10県、及び1政令指定都市である。

「一部対象とする」と回答したものの内容は、「コーディネーター養成研修」「理解啓発研修」「高等学校における特別支援教育研修」「生徒指導の研修」などであった。また、「教育委員会主催のものは対象とするが、センター主催のものは対象外」「希望があれば対応する」等の回答もあった。

表 12 公的な研修は私立学校を対象とするか

対象とする	11
一部対象とする	16
対象としない	20
該当校無し	2
無回答	8
未回収	8

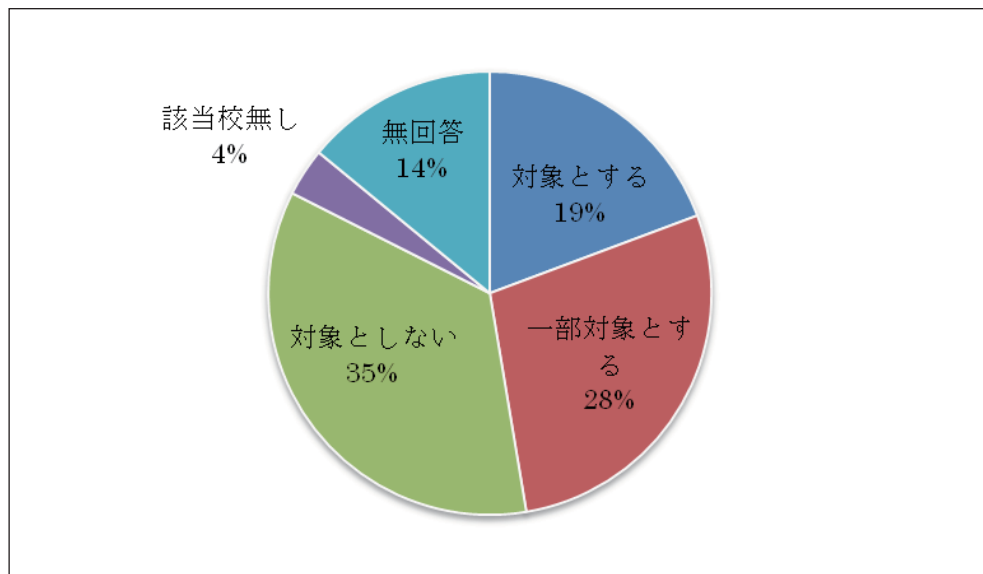


図 12 公的な研修は私立学校も対象とするか

② 教育委員会が派遣する専門家チームによる巡回相談は、私立学校も対象とするか

図 13 のように、「対象とする」は33%（19委員会）であり、「対象としない」が51%（29委員会）と半数を超えた。

「対象とする」と回答したものの内容は、「要請に応じて検査の実施、個別の指導計画等の作成の支援を行う」「特別な支援を必要とする生徒の実態把握や指導方法の検討」「学校の支援体制についての指導、助言」「理解啓発のための研修会講師としての派遣」などがあつた。

一方で、「対象とするが、活用方法について周知が不十分なため、効果的な活用には至っていない」「県として専門家チームは設置していない」などの回答もあった。また、「専門家チーム等の活用について、私立学校関係課と連携協力している」回答した県もあった。

表 13 専門家チームの巡回相談は私立学校を対象とするか

対象とする	19
対象としない	29
専門家チーム無し	1
該当校無し	1
無回答	7
未回収	8

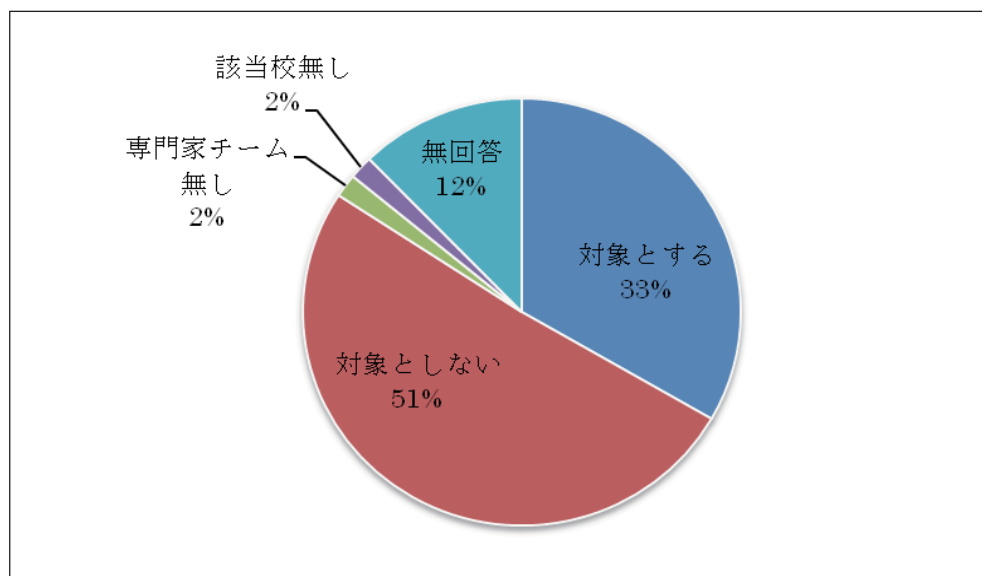


図 13 専門家チームの巡回相談は私立学校も対象とするか

ここでは「対象とする」との回答が 55% (36 委員会) と半数を超えた。その内容としては「生徒の支援や指導方法の相談」(15 委員会)、「職員研修への講師派遣」(14 委員会)が最も多く、ついで「個別の指導計画等の作成の支援」「校内体制整備についての助言」「教員や保護者の相談」等があった。

表 14 特別支援学校のセンター的機能は私立学校を対象とするか

対象とする	36
対象としない	10
該当校無し	1
特別支援学校設置無し	1
無回答	9
未回収	8

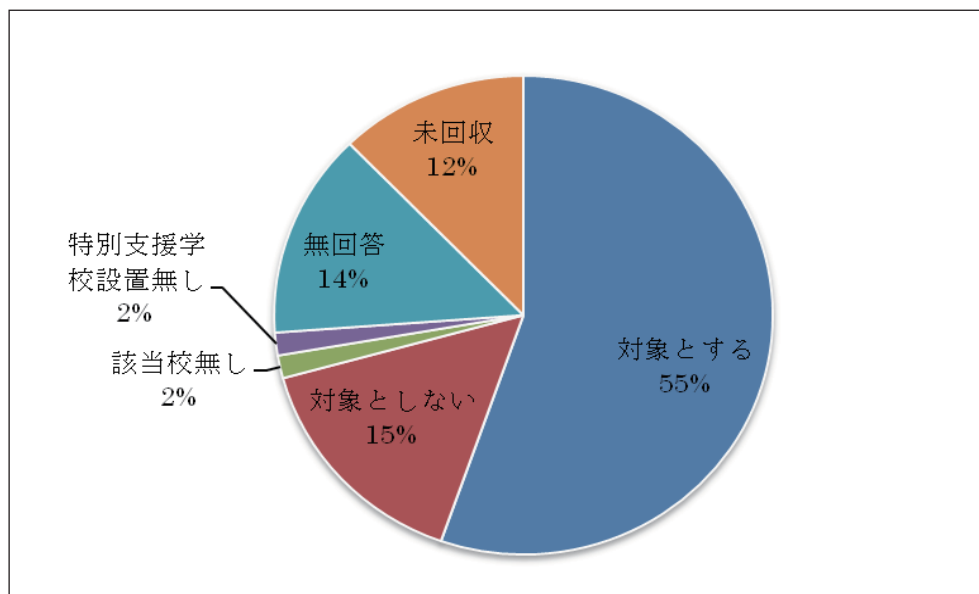


図 14 特別支援学校のセンター的機能の活用は私立学校も対象とするか

⑧ 教育委員会主催の教員研修や巡回相談等を積極的に活用するために必要な工夫

この項目については、記述式で回答を求めた。記入があったのは全体の約 6 割、39 の委員会であった。最も多い内容は、「担当部局の連携」であり、21 の委員会が「連携が必要である」「担当部局の定期的な情報交換の場が必要である」と記入していた。次に多いものは、「私立学校との情報交換の場の設定」「積極的な情報提供」であった。また、「私立校管理職への理解啓発」「地域の連携協議会への参加の呼びかけ」「予算措置」などの意見もあった。

県によっては、私学協会への働きかけをしており、その中で「希望する私立高校への心理職の派遣」を行っているという回答もあった。

⑧ 発達障害のある生徒に関する実態調査の実施の有無

発達障害のある生徒に関する実態調査については、「行っている」と回答した 29 の委員会のうち約 8 割 (24 委員会) が平成 20 年、21 年に実施している。また、4 委員会は複数年にわたり調査を実施している。さらに、2 教育委員会は「毎年」実施している。

行っている	29
行っていない	24
無回答	4
未回収	8

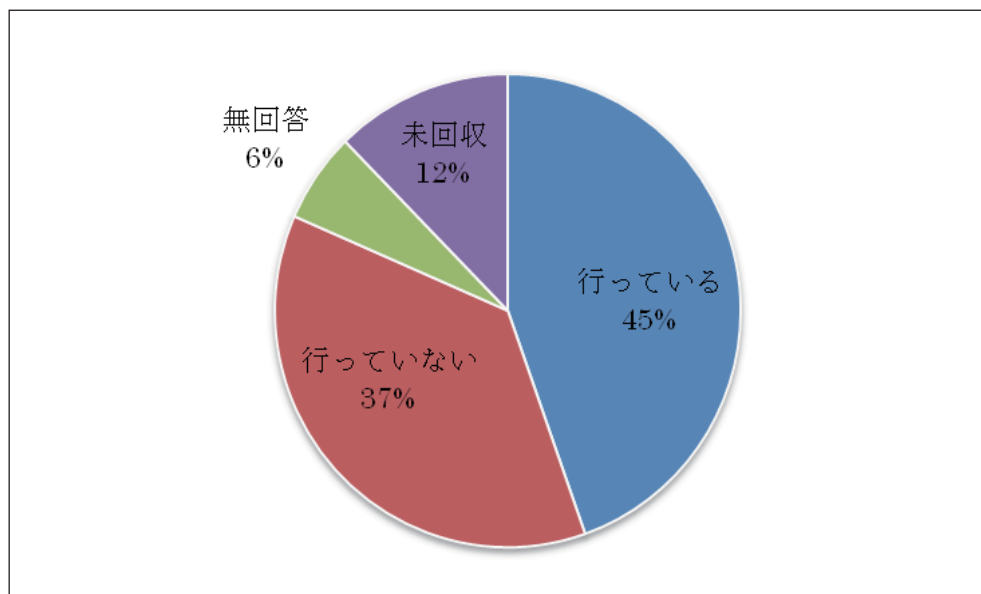


図 15 発達障害のある生徒に関する実態調査の実施

5 まとめ

今回の各都道府県・政令指定都市の高等学校における特別支援教育推進の取り組みについての調査では、公立全日制高等学校において、「研修」「中学との連携」についてはかなりの委員会が取り組んでいることが分かった。今後は、それぞれの学校のコーディネーターを中心に、校内でどのように広げていくかが重要となると思われる。

また、「支援員の配置」については、財源の確保と共に適切な人材の養成も大きな課題となっていることが分かった。

一方で、定時制、通信制高等学校については、取り組み自体がまだ始まっていない委員会が大半であり、国のモデル事業校等を中心としながら、今後の展開について検討していく必要がある。

私立校については、「管轄外」という意見もあるが、多くの委員会が「担当部局との連携が必要」とも考えている。「支援を必要としている生徒」を中心に据えながら、組織を超えた連携の在り方を探っていくことが必要であると思われる。

第2節 発達障害のある生徒の支援に関する特別支援学校調査

1. 調査の名称

発達障害のある生徒の支援に関する特別支援学校調査

2. 調査の趣旨・目的

発達障害のある生徒は、小中学校、高等学校に在籍し支援を受けているだけでなく、特別支援学校にも在籍している。特別支援学校には、どれくらいの人数の発達障害生徒が在籍しているか、またどのような支援を受けているかの実態把握が十分なされていない。

この調査では、全国に約1,000校ある特別支援学校（盲・聾・養護学校）における発達障害生徒への指導・支援の実態を把握することを目的としている。

3. 調査内容

(1) 調査対象

全国の特別支援学校（盲・聾・養護学校）（悉皆調査）

(2) 調査内容

[1 基本情報]

職員数、学部ごとの在籍数、高等部について

[2 発達障害生徒について]

発達障害生徒への配慮と支援、進路、課題

[3 センターの機能について]

地域の高校等への支援、支援の内容、人数

(3) 調査方法

特別支援学校（盲・聾・養護学校）校長宛、調査票を郵便にて送付し、返信用封筒にて郵送あるいはFAX、E-Mailでの返送を求めた。

(4) 調査機関

平成21年2月1日に発送を行い、平成20年9月1日時点の状況について回答を求めた。

4. 調査の結果概要

(1) 回収率

61.9% (発送総数 1,026 校 回収総数 635 校)

(2) 調査対象となった特別支援学校のプロフィール

特別支援学校は、障害の種類に対応する学校種が定められている。視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の5つの障害に区分され設置されている。

平成20年度の学校種毎の学校数は、平成19年度以前の障害種別に沿って分類すると、盲学校70校、聾学校99校、養護学校857校である。養護学校については、障害種毎に、それぞれ、知的障害490校、肢体不自由151校、病弱74校、併設校142校である。

① 各障害種別有効回答校の内訳

有効回答のあった学校は611校であり、その内訳の学校の学校種は、表1の通りである。盲学校97%、聾学校77%、養護学校72%の学校より回答を得た。

表1 有効回答のあった学校種

障害種別	学校数
視覚障害のみ	54
聴覚障害のみ	60
知的障害のみ	269
肢体不自由のみ	85
病弱・身体虚弱のみ	44
視覚障害と知的障害	1
視覚障害と病弱・身体虚弱	1
聴覚障害と知的障害	3
知的障害と肢体不自由	59
知的障害と病弱・身体虚弱	9
肢体不自由と病弱・身体虚弱	4
視覚障害と知的障害と肢体不自由	1
聴覚障害と知的障害と肢体不自由	1
知的障害と肢体不自由と病弱・身体虚弱	7
視覚障害のみ無し	1
病弱・身体虚弱のみ無し	1
全てあり	11
計	611

(3) 特別支援学校の在籍生徒について

①高等部在籍者数：27,854名のうち、発達障害のある生徒は5,982名で21.48%である。その割合をみると知的障害を伴わない自閉症を除く発達障害の割合は3.31%であり、知的障害を伴う発達障害の割合は21.61%であった。図2は、発達障害の種別で分けた割合を示した。

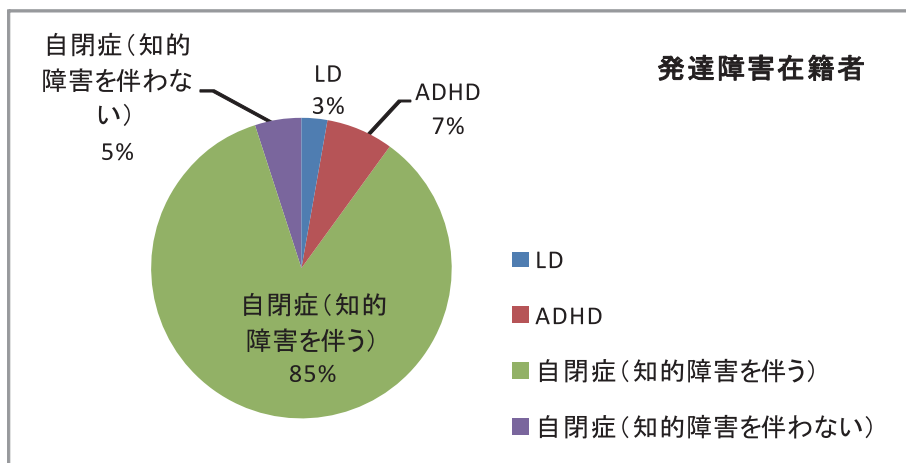


図2 発達障害者数

高等部に在籍する発達障害者と思われる(診断あり)は、LD(学習障害)200名(121名)、ADHD(注意欠陥多動性障害)は426名(360名)、知的障害を伴う自閉症5,063名(4,117名)、知的障害を伴わない自閉症291名(277名)であった。

②入学を認める際に参考に行っていること

入学を認める際の参考に行っていることは、手帳の有無、医師の診断書、中学校の特別支援学級等であった(図3;数値は校数)。

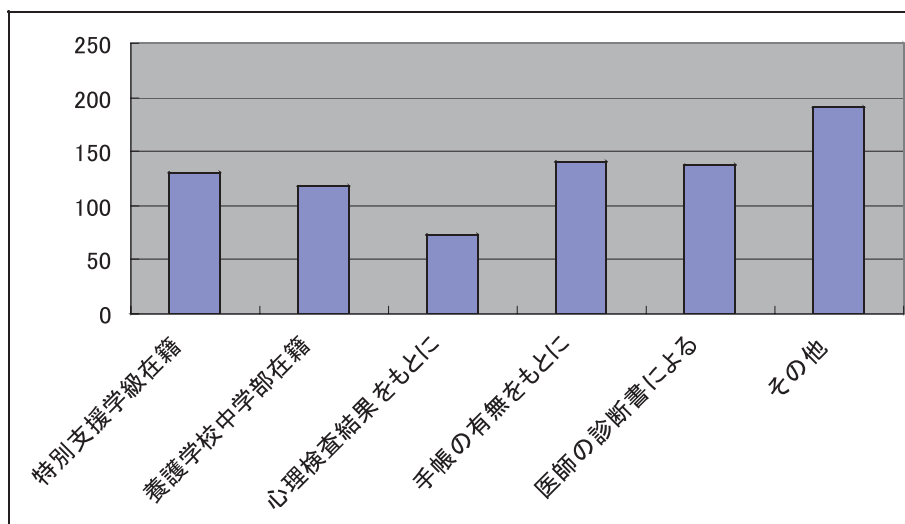


図3 入学を認める際に参考に行っていること

③校内の作業学習における配慮と支援

作業学習における配慮と支援は、作業手順の確認・指導、環境の整備・指導、持続力の向上等であった。(図4;数値は校数)

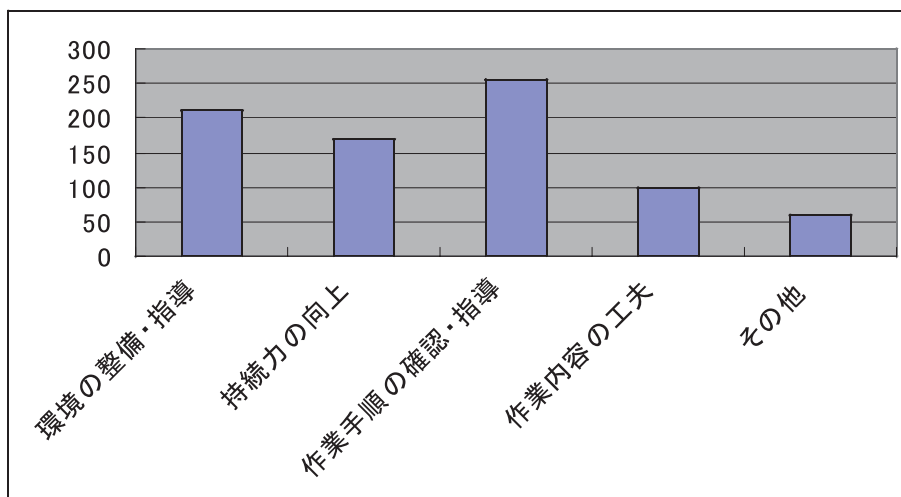


図4 作業学習における配慮と支援

④職場実習における配慮や支援の工夫

発達障害生徒が職場実習する場合、生徒の特性に応じた実習先の選択が重要であり、選択した実習先にはよりきめ細やかに生徒の特性と関わり方の話し合いがなされていた（図5；数値は校数）

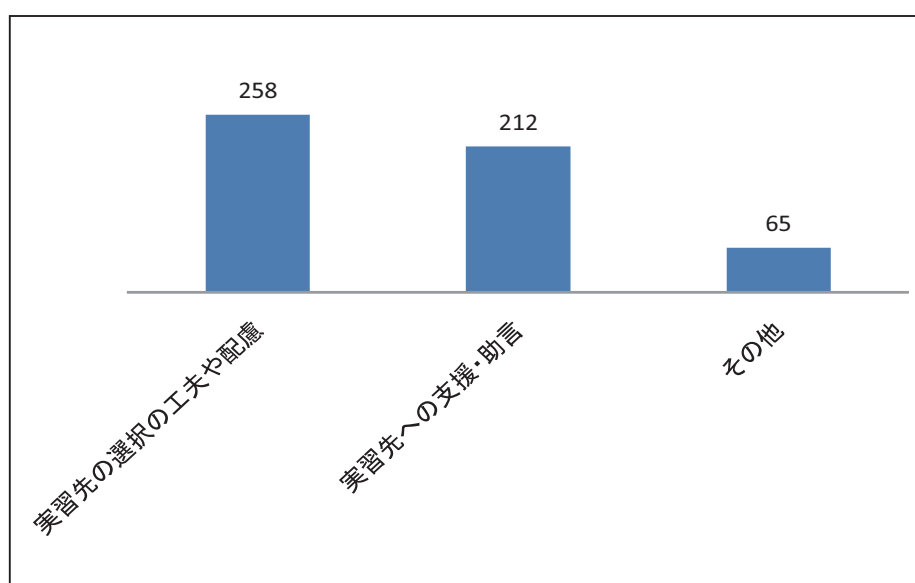


図5 職場実習における配慮と支援

⑤進路指導における配慮や支援の工夫

進路指導において、知的障害や肢体不自由のある生徒と同様、手帳の取得を勧めている。職能評価を受け、発達障害生徒が自分の適正を知って職業選択ができるように 進路指導を進めていた。（図6；数値は校数）

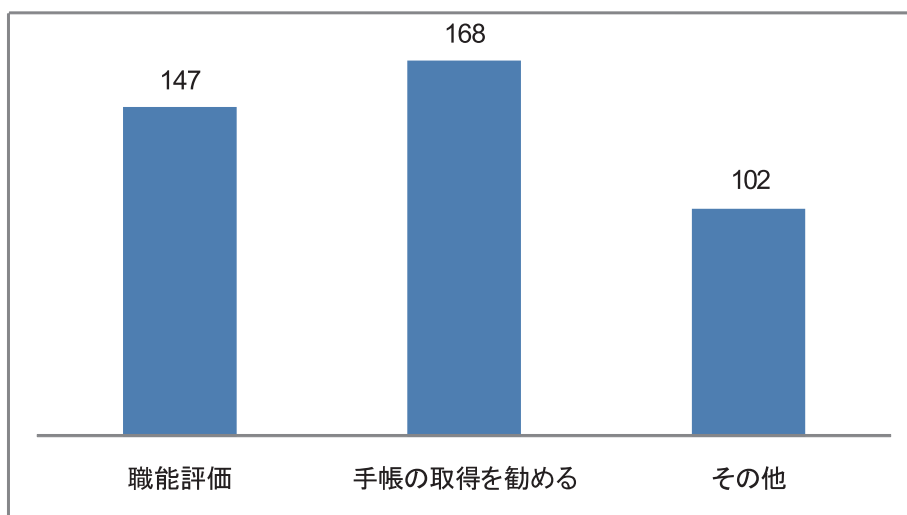


図6 進路指導における配慮や支援の工夫

⑥進路先について

進路先について回答のあった生徒数は3,068名であった。その内訳となると、福祉的就労が半数以上を占め、1,678名であった。一般就労をしている中で、障害枠での就労が865名であった。障害枠ではない一般就労に就いている生徒は234名であり、進路先の7.6%であった。障害枠で一般就労に就いている。大学進学者は43名であり、全体の1%である。専門学校等の進学を含めても9%であった。(図7)

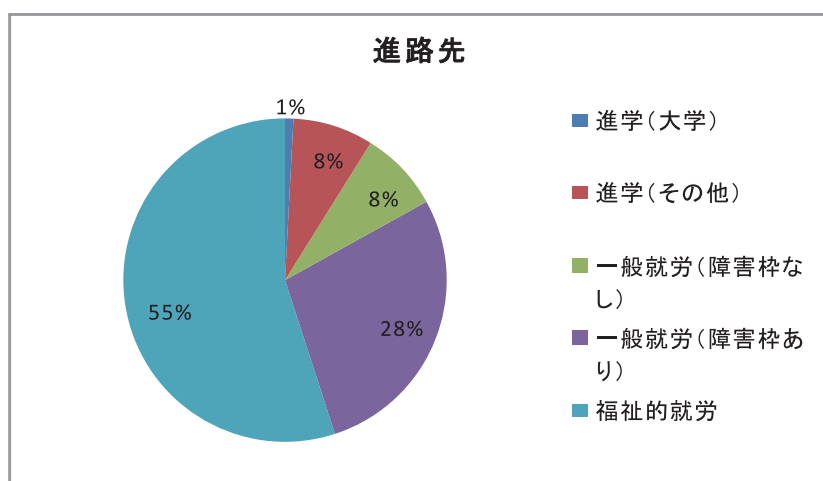


図7 進路先(回答のあった生徒3,068人の内訳)

⑦福祉的就労の内訳

1,678名が福祉的就労についている詳しい状況を見てみると、1,022名が通所授産施設で、358名が障害者地域共同作業所で働いており、186名が入所施設に入っている状況である。すぐに働かず、地域活動支援センターで支援を受けているのが221名おり、在宅者は146名であった。(図8)

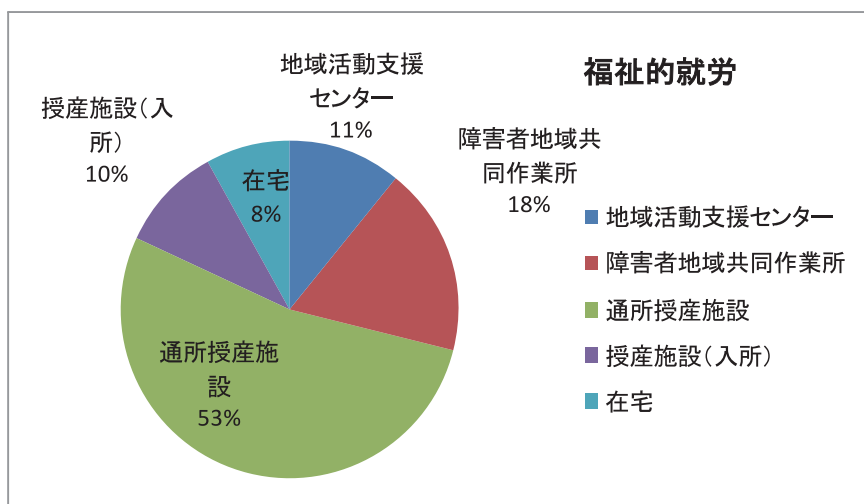


図8 福祉的就労の内訳

(4) センターの機能

①センター的機能による高校等への支援について

特別支援学校のセンター的機能による高等学校支援を行っている学校は、回答のあった591校の半数以上309校であった。その割合を図9に示した。309校が支援している高等学校数は、延べ数で1,066校であった。

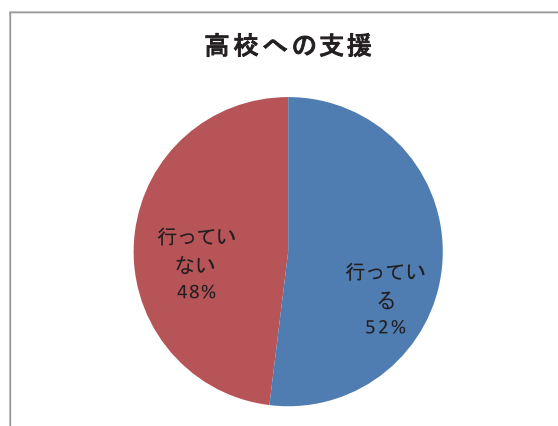


図9 高校への支援

②支援生徒数

平成20年度の支援している生徒数は1,180名であり、その中で発達障害生徒の占める割合は56%、662名であった。その他にも、問題行動生徒248名、不登校生徒193名、精神障害生徒77名と支援している生徒が多かった(図10)。学年別で見えていくと、1年生628名、2年生367名、3年生144名、定時制等の4年生は41名であった。発達障害のある支援生徒数は、1年生336名、2年生211名、3年生83名、4年生32名であった。

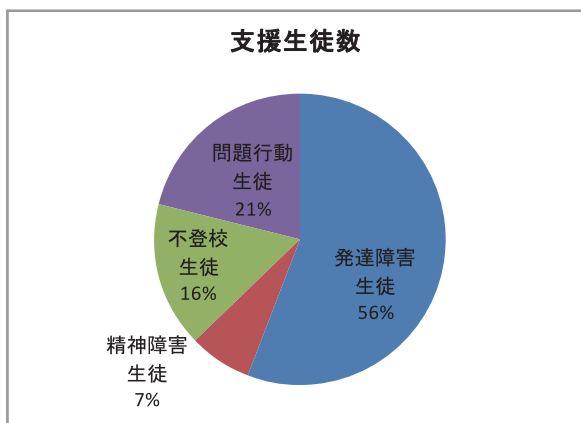


図 10 支援生徒数

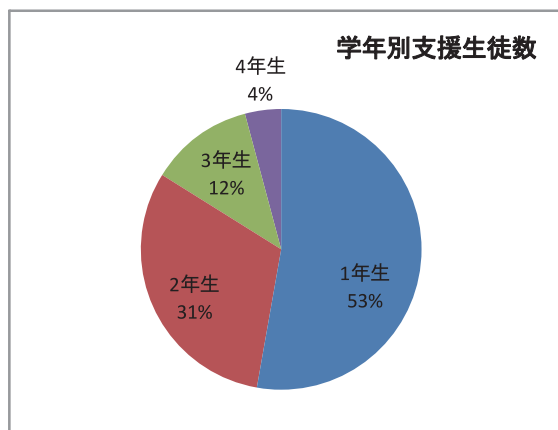


図 11 学年別支援生徒数

③支援している高校種別の校数と人数（図 12）

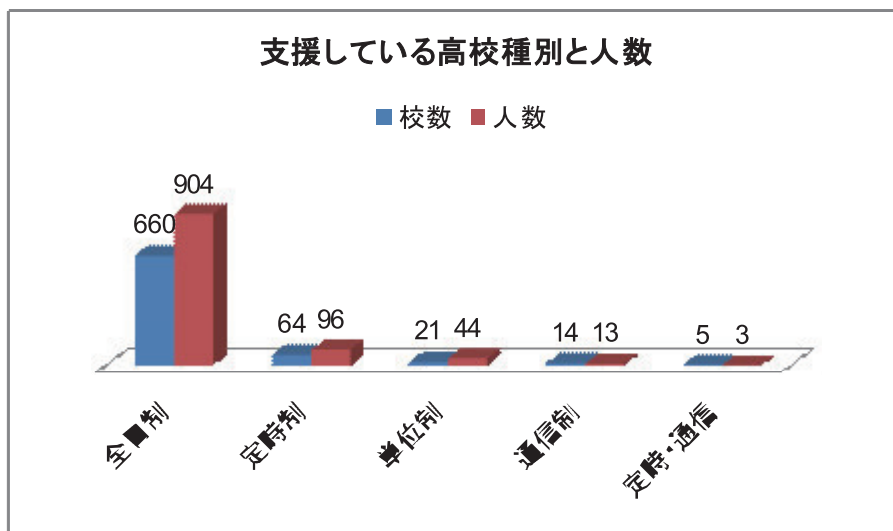


図 12 支援している高校種別と人数

全日制高校への支援が多く、定時制、単位制、通信制高校への支援を行っていた。発達障害生徒の高校の在籍者数からみると、定時制、単位制の高校に多く集まる傾向があるにもかかわらず、支援を受けている生徒が全日制に比べ少ない状況である。特別支援学校と定時制、単位制高校の教員の関わりが少ないことにも影響があるのかもしれない。（図 12）

④支援の効果

支援の効果聞いたところ、十分な効果がみられた、少し効果がみられたを合わせると 85% あり、おおむね特別支援学校の高校へのセンター的機能の活用がスムーズに動いていることが伺える。（図 13）

支援の効果

- 十分な効果が見られた
- 少し効果が見られた
- あまり効果が見られなかった
- 全く効果がなかった

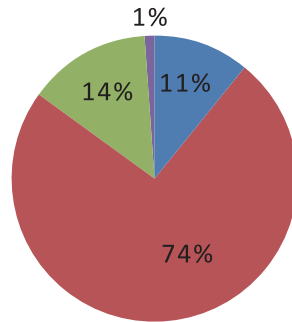


図 13 支援の効果

5. 実践事例：京都府立桃山養護学校「ももやま地域支援センター」の取り組み

京都府立桃山養護学校 吉田 美種

(1) はじめに

2007年の学校教育法の一部改正にともない、特別支援教育のセンター的機能を一層発揮するため「ももやま地域支援センター」を立ち上げ、本格的に地域におけるネットワークを構築しながら、地域の特別支援教育を支援してきた。センターのメンバーは総勢30名で、センター長・副センター長・専任地域支援コーディネーター3名、校内公募の特別支援教育コーディネーター25名で構成されている。センター長・副センター長と専任地域支援コーディネーターの5人は、毎週30分の打ち合わせ会議を行い、方針、教育相談の困難ケースの検討、講座の運営等共通確認や情報交換を行っている。校内公募の特別支援教育コーディネーターはモチベーションが高く、地域支援に出る時は、互いのクラスをカバーし合っている状況である。この校内公募の制度は若手の教員養成を兼ねており、生き生きと実践している姿が互いの刺激にもなっており、相乗効果の高い取組となっている。

主な活動は、①教育相談、発達相談②研修支援③研修講座④その他（地域生活支援相談、教材教具の貸し出し、学校施設の利用）である。

(2) 教育相談活動

2008年度の述べ件数は856件（保育園・幼稚園23件、小学校325件、中学校245件、高等学校245件）である。特徴としては、高校生や高等学校への支援が多いこと、高校生への支援を通して得た視点を保・幼・小・中の各ライフステージの支援に生かしていること、直面する問題解決と自立と社会参加を視野に入れた支援を行っていること、直接教育現場を巡回し、授業参観や発達検査を通して本人や保護者、担任への支援を行っていることである。

①支援している高校生のタイプ

支援している高校生の多くは次の3つに分類できる。①知的に高い広汎性発達障害生徒②知的境界域の生徒③読み書き障害のある生徒である（図1）。

ア 知的に高い広汎性発達障害生徒

生徒本人の自己認知を高める指導が不可欠である。周りの人から支援をしてもらうだけでなく、生徒自らが自分を知り、自立に向けて進路を考えていく必要がある。

積極的に医療機関を紹介して障害告知に取り組むと同時に、告知後のフォローとして「教育・心理的告知」を大切にしている。障害名を告知されただけでは、単なるレッテル貼りにすぎない。自分の特性を肯定的に受け止めるためには、自分の良さを知ることやしんどさを解

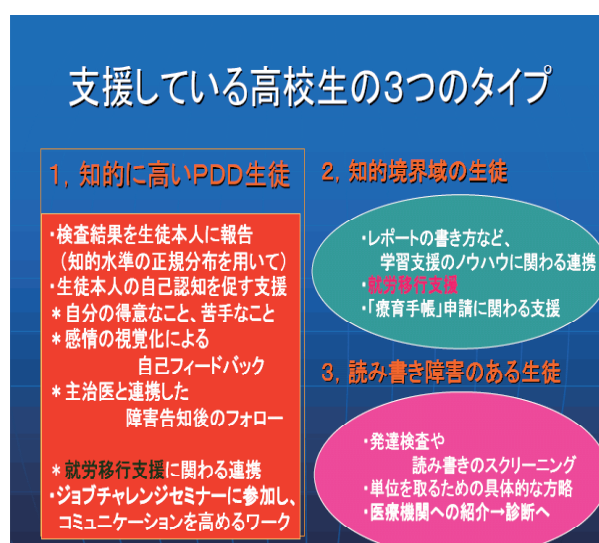


図1 支援している高校生のタイプ

消すこに繋がる具体的な方略を身につける中で、自分もまんざらではないという自己肯定感を持つことが必須である。

イ 知的境界域の生徒

少子化に伴い、全日制高校の普通科の中に境界域の生徒の在籍が増えている。検査結果を保護者や担任に報告し、補習などを通して、認知レベルに適合した課題の設定をしたり、生徒本人へも自分の得意な方略を使って学習するよう具体的に教えている。

この境界域の生徒に対しては、就労移行支援にも力をいれる必要がある。普通科であっても、放課後の職場体験を進める中でソーシャルスキルトレーニングに取り組み始めた高校もでてきている。また、就労枠を広げるために、保護者への説明も大切な支援内容である。

ウ 読み書き障害のある生徒

発達検査や読み書き検査のスクリーニングを実施している。単位を取るための具体的な方略の獲得を促し、また医療機関への紹介を行っている。

②高校の特徴に応じた支援

小中学校と高等学校の違いは、高等学校は全日制、定時制、通信制等があり、それぞれに高校の状況や在籍生徒の課題が大きく異なる。そのため、学校種に応じた支援を行っている。

ア 定時制高校への支援

定時制高校は、学力の定着度の困難な生徒が多く、入学したが進級できない生徒が多くいる。また、広汎性発達障害を疑われる生徒の場合、行動上の問題が顕在化し特に対人・社会性の課題が大きい。背景として考えられることは、小学校段階から学力の課題があったのではないかと、にもかかわらず対応されずに進学したのではないかとということである。支援内容は、進級することに目標を持たせ、すべきことを明確にしたことと、進級試験に際しやるべき課題を限定的に提示したことである。社会性に対する支援は、様々な場面での対応の仕方や処理の仕方を個々の生徒に具体的に教えていった。

支援から見えてきた課題は、高等学校における、個別のニーズに合わせた教育課程の在り方と卒業後を見据えたライフスキル教育の必要性であった。また、中学校と高等学校の引き継ぎの在り方と、連携の仕方においても、状況に合わせた様々な工夫が求められている。

イ 進学系高校への支援

進学系高校の中にも、様々な配慮を要する生徒が在籍している。学業成績は全国模試において中から上位にあるのだが、課題物の提出ができなかったり適切な友人・異性関係が持てない、拒食や過食、窃盗などの事象がみられるのである。支援として、社会に出ても困らないスキルの獲得と肯定的な自己認知がもてるよう働きかけている。

例えば、具体的な目標を持つ、失敗しない方法を学ぶ、困ったときに頼る相手をもっておく、

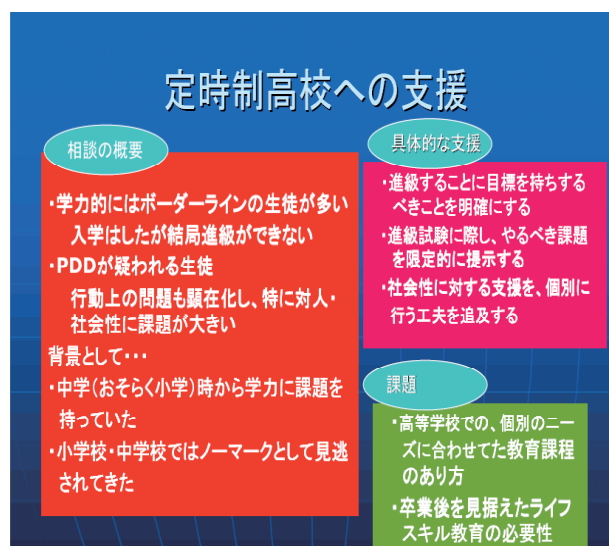


図2 定時制高校への支援

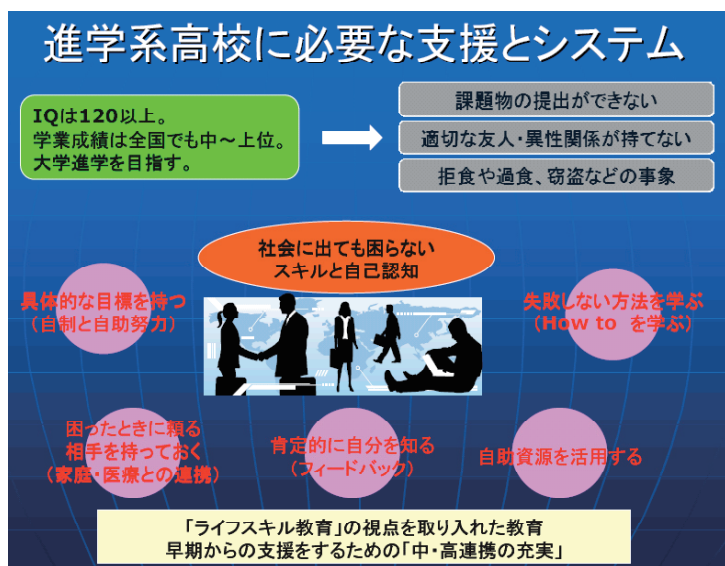


図3 進学系高校に必要な支援とシステム

肯定的に自分を見る、自助資源（自分の得意なこと、強み等）を活用するなどを個々の事例ごとに支援を行っている。早期からの支援をするための「中高連携の充実」が求められている。

(3) 研修講座

「ももやま土曜講座」「スキルアップ学習会」「ジョブチャレンジセミナー（発達障害のある高校生対象）」「ティーチャートレーニング」「思春期ライフスキル講習会（中学校、高等学校の教師対象）」「キッズサマーキャンプ（発達障害のある小学校低学年対象のスキルトレーニング）等、特別支援教育推進のための事業も併せて行っている。

今回、発達障害のある高校生を対象に実施している「ジョブチャレンジセミナー」について報告する。このセミナー、「友達と話すことが苦手で一人であることが多い」「昼と夜の生活が逆転して朝起きて学校に行きにくい」「クラブなど自分で決めたことでも何となく続かない」「本当は将来のことが不安だけど相談する人がいない」「将来仕事に就けるだろうか」と不安な高校生のためのセミナーである。平成21年度に実施したセミナーから、高校生支援について検討していきたい。

府内の発達障害の高校生14名、保護者6名、参観者7名が参加し、府立高等学校を会場に2日間実施した。府立高等学校を会場にした理由は、参加生徒が養護学校を会場にするより参加しやすいこと、また高等学校の教員参加をお願いしやすいことである。会場にした高等学校は、平成22年に同一敷地内に特別支援学校が開設予定でもある。また、この高等学校からの教育相談も多い状況である。

午前は、コミュニケーションセミナーであり、TPOに応じた上手な頼み方、ミスしない伝言の仕方を学び、午後は、体験学習としてお菓子作りと模擬販売を行った。発達障害生徒同士の活動でありピアカウンセリング効果が大きかった。交流の場に参加できたことによる参加実績と成功体験が積み上がっていき、コミュニケーションスキルの向上も見られたのである。この事業は単発実施であるため、個々の高校生へのフィードバックが難しく、月1回程度の開催を希望する保護者が多い。このような事業が高校の教育課程の中に位置づけられないであろうか。

また、社会的自立をめざす支援としての高等学校におけるキャリア教育の充実が求められており、先進的に取り組む府内の工業高校にセンター教員が研修にいらっている状況である。

(4) まとめ

高等学校への支援を実施している中で、次の4点を課題と考えている。一点目は、高校の教育課程の制度的疲労と課題高校の限界である。つまり、高校全入が想定された教育課程になっていないことと、生徒数減で困難校に発達障害生徒が集中していることである。二点目は、移行支援教育機関としてのキャリア教育の視点が弱いことである。高等学校では職業教育を重視しておらず、インターシップや職場実習などの効果的なデュアルシステムの開発が遅れている。三点目は、生徒指導からライフスキルへと繋がっていないことである。発達障害のある生徒だけでなく、高校生の社会性の育ちそびれを教育課題に据えた社会心理教育が少ないのである。四点目は、多様な形での保護者支援ができていないことである。全てを解決できるわけではないが、次3点をこれからの取組の必要性として提言したい。

- ①個別ニーズに対応する実践的な就労（支援）移行支援計画の作成
- ②ライフスキルプログラムの開発と職員の研修
- ③生徒と保護者への「気づきプログラム」の提供

ここ数年の取組ではあるが、高等学校に在籍する多くの発達障害のある生徒の支援についての方向性が見えてきているので、今後多くの関係機関と連携しながら、提言していきたいと考えている。

6. 考察

特別支援学校において、知的障害を伴う自閉症を含む発達障害のある児童生徒が在籍している割合は21.6%であり、知的障害を伴う自閉症を除く発達障害のある児童生徒の割合は3.31%であった。特別支援学校高等部にLD200名、ADHD426名、知的障害を伴わない自閉症291名が在籍していることから、学力や行動上の問題から二次的な問題が派生したことによるものと考えられる。彼らの入学が認められる要件として、障害者手帳の有無や医師の診断書を重視していることや、中学校より特別支援学級に在籍していたことがあげられていた。

進路先をみると、福祉的就労が半数を占めており、障害枠ありの一般就労を加えると80%を超える。このことは、特別支援学校に在籍している発達障害生徒の課題が大きいことを意味しているのではないだろうか。

特別支援学校のセンター的機能では、回答した特別支援学校の半数が高等学校支援を行っていた。支援している高校生の課題は、発達障害生徒に加えて不登校、問題行動を持つ生徒の支援にもあたっている状況である。高校の種別をみると全日制の高校が中心であり、単位制、通信制の高校の生徒への支援の人数が予想していたより少なかった。我々が直接高校訪問した学校の中に、定時制や単位制の学校が多く、その中に多くの発達障害傾向の生徒が在籍していたからである。支援の効果の問いに対しては、「十分効果があった」と「少し効果があった」を合わせると85%あり、おおむね特別支援学校のセンター的機能がうまく活用されている状況といえる。

特別支援学校のセンター的機能を発揮させるため、「地域支援センター」を設置して取り組む、京都府立桃山養護学校を紹介した。高校支援においては、全日制、定時制、通信制等の高校の特徴に応じた対応をしていくことが求められ、桃山養護学校では、高校の特徴による対応に心がけている。支援している高校生のタイプは、知的に高い広汎性発達障害生徒、知的境界域の生徒、読み書き障害のある生徒である。直接高等学校に出向いての相談と、発達障害生徒を直接、養護学校と関係のある高等学校に集めてジョブチャレンジセミナーを開催している。また、中学校、高等学校教師対象の思春期ライフスキル講習会を開催し、教師セミナーを開催していることも特徴的である。

以上のように、高校の特徴に応じられること、様々なタイプの高校生への支援ができるなど、特別支援学校のセンター的機能の中で多くの工夫をして取り組んでいる事例として、他の特別支援学校にとって大いに参考になると考えられる。

第5章 高等学校における取り組みの実際

1 高等学校における取り組みの実際

平成20～21年度にかけて、特別支援教育について特色のある取り組みをしている高等学校の訪問調査を行った。概要は、以下の表1～4の通りである。また、詳しい取り組みの様子については、学校毎の報告としてまとめた。

表 1

学校名	基本情報（課程・学科等）	校内支援体制	既存の体制との連携	理解啓発についての研修等	支援員等	外部機関の活用	指導・支援の充実	中学との連携等	進路指導
北海道 名寄農業 高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 酪農科 生産学科：各 30 名で全 63 名 コース： 酪農科学、食品科学 農業科学、生産加工 H23 に名寄産業高校との統合あり。 (H21.3～募集停止) 	<ul style="list-style-type: none"> 校長は「特別支援教育は生きる力を育む教育」と確信し、校務分掌に位置づけている。 校内委員会（SNE 委員会）6 つの研究チーム（関係機関との連携、生徒活動全般、保護者との連携、事例、ソーシャルスキル）で構成。 養護教諭がコーディネーターである。 	<ul style="list-style-type: none"> 養護教諭がコーディネーターであり、支援の主軸となっている。また、SNE 委員会組織には保健部が含まれており、教育相談を担当している。 	<ul style="list-style-type: none"> 平成 20 年度は、生徒の実態把握に関するもの、理解啓発に関するもの、教育講演等計 4 回行った。また、先進校視察や、道特別支援教育センター主催の研修講座への参加も行った。 保護者に対しては、北海道高等学校 PTA 連盟と連携し、理解啓発の研修会を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 教育委員会としては必要性を感じており、国に対して要望している。 	<ul style="list-style-type: none"> 名寄大学、名寄市立総合病院小児科医師、名寄公共職業安定所指導官、美深高等養護学校教諭、名寄教育委員会参事を中心に連携を行っている。名寄大学准教授は、月 1 回スクールカウンセラーとして対応している。 	<ul style="list-style-type: none"> 要支援の生徒については、実態把握やスクリーニングチェックを行い、分析委員会にて個別の支援計画を作成。 「行動（学習環境）」「認知（授業の構成、指示、発問等）」「自立（ノート指導、教材教具）」の 3 つの視点に基づく授業づくりの原則が明示されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 入学直前の春季休業中に、学級担任が出身中学を訪問し情報交換を行う。 入学試験前に中学校の資料があれば、配慮事項として対応している。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒にはインターンシップによる就業体験を実施しているが、事前に特徴等を理解してもらえるよう、十分な打ち合わせを行っている。また、生徒の希望に添った業種に依頼するよう配慮している。
群馬県立前橋清陵高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 定時制昼間部普通科：237 名 定時制夜間部普通科：223 名 通信制普通科：638 名 通信制衛生看護科：15 名 	<ul style="list-style-type: none"> 校内委員会として「モデル校研究委員会」を設置。定・通 3 パートの管理職、生徒指導主任、進路指導主任、コーディネーターで組織している。また、この下に研究推進委員会、各部の部会が支援活動を行う。このメンバーには CJT（カウンセラー兼ジョブトレーナー）も入っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 前述の委員会には生徒指導主任、教育相談係長も所属し、また各部会には養護教諭も所属しているため、生徒指導、教育相談、保健室等との連携がとれている。 不登校経験者が多いため、保健室は生徒にとっての安全基地の役割も果たしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 平成 20、21 年度と、校内体制整備や実態把握、進路指導等の内容で 4 回、保護者や福祉関係者を講師とした講演会等を行った。 県内で行われる特別支援教育関係の研修会にも積極的に参加した。（年間 19 回） 生徒対象には、障害のある生徒とない生徒のかかわりやストレスマネジメント等について研修会を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 県の発達障害者支援センター、市内精神科医、CJT、若者サポートステーション等と連携をとっている。 CJT はモデル校研究委員会の外部委員として委嘱し、週 1 回校内で相談をうけてもらっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 基礎基本を身に付けさせるために、4、5 月は徹底して小中学校の復習を行っている。また、基礎的な必修科目については、習熟度に応じた基礎講座を設けている。 必要な情報は校内 3 箇所のモニターで確認できる。また、出欠管理はカードリーダーに ID カードを通すことで行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 気になる生徒については、個々の状況に応じて情報収集を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 卒後の就労が困難だと思われる生徒については、進路指導部が中心となり働きかけ、ハローワークへ同行している。また、CJT による支援も行っている。
長野県 望月高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：198 名 コース制（進学、福祉、ビジネス） 募集：80 名（今年度入学者は 80 名、2 年は 62 名、3 年は 56 名在籍）2 学級規模であるが、3 学級にし少人数化を図っている。 	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーターは教育相談担当。校内 SNE 委員会は教育相談委員長、教頭、生徒指導主任、各学年代表、養護教諭、スクールカウンセラー、地域相談員で構成する。 支援プロジェクトチーム（正・副担任、部活顧問、コーディネーター、指導員等）が、実際の支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 前述の校内委員会は教育相談委員会を兼ねており、校内教育相談を合わせて行うような組織作りになっている。また、地域支援員、養護教諭も委員会に所属しているため、常に連携がなされている。 	<ul style="list-style-type: none"> 校長は県高校校長会の「特別支援教育研究会」の会長であり、専門的な知識をもちリーダーシップを発揮している。校内研修は年 2～3 回実施している。 生徒対象の講演会は、人権教育と併せて「ひとりひとりのかけがえのない命について」という内容で実施した。 	<ul style="list-style-type: none"> 地域支援員 2 名を配置。 月～金の 5 日間の午前中を活用時間とし、面談室にて支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 佐久総合病院児童精神科医、スクールソーシャルワーカー（長野大准教授）、ハローワーク、障害者相談支援センター、民生委員、上田養護学校と連携している。 上田養護学校のセンター的機能を活用している。 	<ul style="list-style-type: none"> チェックシートを使い全生徒の情報を収集。1、2 年で 7 名が要支援。 教師全員参加の授業研究を行い、授業改善に努める。 ASD 生徒への対応マニュアルを担当が職員向けに作成。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要に応じて個別に行う。 情報収集は入学決定後に行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ハローワーク担当者が来校し、教員が指導を受けた。 今年度は 2 年生全員が 3 日間のインターンシップを行った。
静岡県立 浜松大平台 高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制総合科 定時制普通科 昼間 2 コース（Ⅰ、Ⅱ部） 夜間コース（Ⅲ部） 全日制 160 名募集 定時制春季 180 名、秋季 20 名募集 （在籍数は 1、2 年次約 180 名、3 年次 129 名、4 年次 66 名） モデル事業は定時制課程が受けた。 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育校内委員会は、教頭、コーディネーター、教育相談室長、室員、各学年主任、教務主任、研修主任、進路指導主事、養護教諭、スクールカウンセラーで構成。 自作のチェックシート、TK 式テストバッテリー M2 等による「困り感」の把握。（1 学年全員実施） 	<ul style="list-style-type: none"> 校内委員会は教務課教科主任会、生徒課、進路課、教育相談室、研修課、保健課、年次と連携している。 	<ul style="list-style-type: none"> 主に 4 つの活動がなされている。（①発達障害への理解を深める研修、②諸検査や心理テスト等による実態把握の実施、③スクールカウンセラーによる事例研究会、④先進校視察と報告会）これらは年間 8 回程度行われる。 保護者に対しては特別支援教育や発達障害に関する理解啓発の講演会を実施した。 	<ul style="list-style-type: none"> 生活指導支援員と学習支援員が配置された。 生活指導支援員は医療機関職員と非常勤講師。学習支援員は非常勤講師。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が通院している医療機関医師との連携、専門家チームの活用を行った。指導助言のみでなく、講演会講師の依頼、授業参観の実施なども行った。 県内発達障害者職業訓練連絡協議会へも参加し、情報交換等を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 数学、英語においては習熟度別授業や、少人数学級編成で対応している。 シラバスを作成しているが、生徒にとって読みやすいよう文字数を減らす、イラストを用いる、様式を統一する等の工夫を行った。 昇降口には電子掲示板を置き、時間割やお知らせを表示した。 	<ul style="list-style-type: none"> 出身中学への訪問、情報提供についてのアンケート等を行っている。特に中学訪問は、1 年次教職員が、各学級 20 人中 4～5 名について情報収集を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 全生徒に対し、進路指導プログラムを実施している。内容は、進路説明会（分野別）、進路別体験授業、進路研究、SST、自己認知、自己の感情理解等のスキル獲得支援のキャリア教育である。

表 2

学校名	基本情報（課程・学科等）	校内支援体制	既存の体制との連携	理解啓発についての研修等	支援員等	外部機関の活用	指導・支援の充実	中学との連携題	進路指導
滋賀県立日野高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制総合科：477名 ビジネス系列 福祉健康系列 マルチメディア系列 総合教養系列 の4系列がある。	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーターは人権健康課に所属し、課との連携の中で特別支援教育に取り組んでいる。 校内委員会は人権健康委員会が兼ねており、「どの子にもわかる指導・支援」を基本のスタンスとして取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 人権健康委員会が校内委員会を兼ねているため、生徒指導、保健等各課との連携が取れている。 研究開発校の取り組みとして、全職員が5つの研究チームのどれかに所属し研究を進めている。 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育の理解啓発の研修を、年間4回程度行っている。また、先進校視察を9校程度行い、情報収集を行った。 生徒の障害理解の取り組みとして1学年時にボランティア体験学習を行っている。また、生徒向けの発達障害の理解啓発研修会は、年間2回程度行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員は大学生3名を配置している。 1回あたり4時間とし、年間50回程度実施。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒や保護者が利用している医療機関や相談機関との情報交換を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 1年次は国語、数学、英語について習熟度別授業を行っている。また、4系列の内から、本人の希望にあった授業が選択できるようになっている。 生徒のニーズに応じて個別にコミュニケーションスキルのトレーニングや、SST、LST等を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 中学からの申し出等により、個別に対応している。 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な進路情報の提供と、SSTを含む職業指導や就労体験の実施。 進路担当者や担任、コーディネーターらがハローワークや事業所に出向き、就労支援に生かせる情報の収集を行う。
京都府立朱雀高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：697名（長期欠席者特別枠あり） 定時制普通科：219名 通信制普通科：992名 学区制があり70%はその入学、残り30%はスポーツ推薦。 長期欠席者特別入学者選抜制度あり。毎年10名前後が入学。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育相談協議会が校内委員会として機能、コーディネーターはその中で分担する。 ももやま地域支援センターと密接に連携している。 	<ul style="list-style-type: none"> 校内分掌として教育相談協議会が設けられており、ここを中心として各組織と連携し対応している。また、保健室は生徒指導、教育相談に重要な役割を果たしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 教職員研修会、公開授業、研究授業、授業アンケートなどの取り組みを推進し、「わかる授業」の展開が、発達障害を含む全ての生徒の学生生活の充実につながるという共通意識で指導にあたっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 大学生による放課後学習支援あり。 	<ul style="list-style-type: none"> 桃山養護学校内にありももやま地域支援センターと連携している。 	<ul style="list-style-type: none"> 気になるカード、情報収集票を使用している。 分掌連絡会にて情報を共有している。 脳と学力を鍛える基礎ノートを活用している。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援の必要な生徒については、学校説明会等での相談で情報収集を行っている。また、合格発表後出身中学を訪問し、高校生生活に必要な情報を収集している。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の適性や能力、興味関心に合った進路選択ができるように、進路別説明会や模擬面接等を行い、きめ細かな進路指導を行っている。
大阪府立枚方なぎさ高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：816名 普通科総合選択制 平成18年度より、知的障害のある生徒のための自立支援コース設置。 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援小委員会が、修学支援委員会内部に設置、委員はコーディネーター、各学年代表、養護教諭である。 小委員会は発達障害のある生徒に対し、個別の支援計画を作成し、具体的支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 修学支援委員会は、「修学上支援を要する生徒」に関する実態把握や支援等を中心に検討するため、必然的に小委員会は親委員会と連携の中で活動している。 	<ul style="list-style-type: none"> 校内での啓発活動として、修学支援委員会、特別支援小委員会が連名で特別支援教育のパンフレット「特別支援教育について一ご相談ください」を作成配布している。 研修会は年間6回程度行っている。（事例検討会も含む） 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 臨床心理士等からのサポートは受けている。 	<ul style="list-style-type: none"> 医療機関や関係機関と相談連携を図っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 全ての生徒の興味関心や適性を生かせるよう6つのエリアを用意。それぞれ選択科目が進路等に合わせてひとまとまりで準備されている。 発達障害のある生徒には「授業の状況連絡カード」等で配慮事項を検討し共有化している。 	<ul style="list-style-type: none"> 連携はとりつつあるが、今後の重点課題である。 	<ul style="list-style-type: none"> ハローワーク職員を講師として、校内研修をおこなった。また、校外委員として委嘱し、事例検討会にも参加してもらっている。
兵庫県立姫路別所高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：547名 中途退学者も多い。（定員200名中1年在籍：201名、2年在籍：186名、3年在籍：160名） 200名募集 	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーターは生徒支援部長。支援委員会は設置していないが、研究委員会がその役割を果たしている。 キャンパスカウンセラー、養護教諭が積極的に活動している。 	<ul style="list-style-type: none"> モデル事業開始当初は「新しい生徒指導を考える会」として、全職員の理解に向けてスタートした。 養護教諭は内科的相談から教育相談まで、コーディネーター、キャンパスカウンセラーと連携し対応している。 	<ul style="list-style-type: none"> 理解啓発や指導方法についての研修会は年間4～5回程度行っている。また、生徒の実態把握や事例検討の会も行っている。 保護者と教員を対象として、アドバイスや声かけの仕方についての研修会をもった。 近接する姫路特別支援学校と交流を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 専門家の活用として、兵庫教育大准教授や臨床心理士に來校してもらい、職員研修講師や事例検討助言、SSTの計画検討等を行った。 県職業安定部職業対策課雇用対策主任には就労についての助言をもらった。 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分を好きになる」ようなSSTの全校実施。 スクリーニングリストによる実態把握。 授業、テスト、評価について配慮事項を挙げ、発達障害の疑われる生徒も含めた配慮を実施。 視覚的な支援を多用。生徒集会等でもPPTやカードを使用。 	<ul style="list-style-type: none"> 連携の必要性は感じており、今後の重点課題と考えている。 	<ul style="list-style-type: none"> 兵庫発達障害者等就労支援連絡協議会の委員としてコーディネーターが就任し、県内各機関からの情報の収集や連携等ができるようになった。
岡山県立和気閑谷高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：226名 全日制キャリア探求科：342名 単位制である。 	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーターは1名、校内委員会は関連する分掌の長と学年主任、養護教諭、該当クラス担任で構成。委員長とコーディネーターは教育相談課と兼務。 	<ul style="list-style-type: none"> 委員長とコーディネーターは教育相談課と兼務。 校内委員会は生徒にかかわる全ての分掌をつなげる役割をもつ。 保健室（養護教諭）も相談の窓口となっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 理解啓発の研修会は平成22年度は、全職員対象2回、希望者対象4回実施。 他に新聞記事等を印刷し配布したり、啓発DVDを視聴できるようにしたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 事例に応じて岡山県総合教育センターや児童相談所へ相談をしている。また、特別支援学校の巡回相談も利用している。 	<ul style="list-style-type: none"> 年間1～2回、総合的な学習の時間にグループエンカウンターを使い、人間関係づくりを支援。 学校設定教科（キャリア探求学）に自立活動的な内容を取り入れている。 1年次より英語・数学は習熟度別授業。また、「数学研究」「英語研究」の科目で学び直しの内容を取り入れている。 	<ul style="list-style-type: none"> 入学決定後、欠席が15日以上の子については、中学と連絡を取り電話にて配慮事項を尋ねる。その後訪問し、より詳しい情報を得ている。 	<ul style="list-style-type: none"> 進学については学力保障が第一と考え、授業に重点を置いている。 就労に関しては今後の課題と考えている。

表3

学校名	基本情報（課程・学科等）	校内支援体制	既存の体制との連携	理解啓発についての研修等	支援員等	外部機関の活用	指導・支援の充実	中学との連携	進路指導
知県立 高知北 高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・定時制昼間部普通科：254名 ・定時制夜間部普通科、衛生看護科：147名 ・通信制：607名 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーター、学校カウンセラーが中心となり「モデル事業校内研究委員会」を構成。管理職、進路指導主事、生徒指導主任、人権教育主任、各学年主任、養護教諭がメンバーである。 ・コーディネーター、学校カウンセラー、人権主任が教育相談担当で、支援の中心になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談と校内委員会の中心メンバーが重なっているため、様々な「気になる生徒」への対応がしやすくなっている。 ・養護教諭、生徒指導主任との連携も取れている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・理解啓発の研修会は年間4回ほど行っている。また、先進校視察の報告会等も行っている。2年間の取り組みについての職員アンケートでは、「特別支援教育に対する理解が進んだ」「授業や生徒への接し方が変わった」等の意見が多くあった。 ・保護者への支援として、保護者懇談会「語らいの場」を開催している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・モデル校指定による学生支援員の配置あり。H20.10～ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ハートフル・ドア事業により月1回小児科医が来校し、希望生徒（保護者、教員）の相談を受けている。 ・心の教育アドバイザーが毎週水曜日来校し、生徒の相談に応じる。 ・高知大生のピアカウンセラーもおり、生徒へ支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害に特化しているわけではないが、定時制、通信制の三課程共通の講座として、「共通講座」「特別講座」を設け、生徒が進路や能力に合わせた講座を選ぶことができるようにしている。 ・学校設定科目で「カウンセリング心理学」を設定、円滑な人間関係を築くためのスキルを獲得できるように支援している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・入学決定後、春季休業中に出身中学へ出向き、情報収集を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の了解を得て、学級担任、コーディネーターが進学先の学校と情報交換を行っている。 ・生徒支援会議に療育関係者や就労関係者に参加してもらい、就労支援についての助言や情報を得る機会をもった。
福岡県立 東鷹高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・全日制普通科総合コース、全日制総合生活科：合わせて738名 ＊総合選択制課程（自由選択科目がかなり多い） ・定時制 ・募集：普通科160名 総合生活科80名 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターは学校全体1名、学年3名がいる。特別支援教育推進委員会は管理職、教務部長、生徒指導部長、コーディネーター4名、進路指導部長、環境保健課長、人権教育課長、養護教諭で構成。月1回開催している。 ・コーディネーター会議は4名のコーディネーターと担任、環境保健課長、養護教諭で月2回開催している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・校内委員会には、校務分掌の教務部、生徒部、進路部の部長、人権・同和教育課、環境保健課の課長が入っており、各部の動きと連携できるようになっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・職員研修は年間3回程度行っている。内容としては、理解啓発以外に授業改善に向けたものや、周囲の生徒の理解を促進するためのものなどを行った。 ・校外の研修には主にコーディネーターを中心として参加した。 ・生徒に対しては、ストレスマネジメントの授業（2年一部）やSSTの授業（1～3年全クラス）を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・モデル校指定による学習支援員の配置あり。H19.2～ 	<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害者支援センター長の巡回相談や、スクールカウンセラーの生徒面接相談、実態把握の方法のアドバイスを受けている。 ・福岡県立大学教授、福岡教育大学准教授による体制作りのアドバイスも得ている。 ・不登校ひきこもりサポートセンターの助言も得た。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「気づきメモ」を使い、気になる子どもをチェックしている。 ・福岡県独自の取り組みとして、課外指導があり、始業前や土曜日の指導がある。 ・学生支援員による放課後の個別指導もある。 ・休み時間を利用し、教員チームでグループでの短時間指導を行う。 ・教員間でもかかわり方や教材の工夫を話し合い共有している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・気になる生徒について、保護者の同意を得て個別に対応した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・進学に向けて「自己分析、目標立て、自分の希望進路や成績の推移、適性検査の結果、オープンキャンパス等の情報、受験期の個人の予定表」等をまとめた「進路ノート」を作成した。 ・本人が信頼できるアドバイザーを確保、進路相談にあてた。
長崎県立 鹿町工業 高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・全日制 ・機械科、電気科、電子工学科、土木技術科の4学科 ・全校471名 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターは2名、モデル事業担当者も兼ねる。モデル事業研究委員会（校内委員会）は、管理職、コーディネーター、各学科主任で構成している。 	<ul style="list-style-type: none"> 各学科主任がサブコーディネーターであるため、他分掌との連携は取れている。 ・生徒指導、教育相談、養護教諭はそれぞれの場において相談の窓口となっており、常に情報交換もできている。保健室、相談室は常にオープンである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・理解啓発や授業改善に向けた研修は、年間3回、他に授業参観や授業検討、サポートマニュアル作成などの研修も行っている。 ・保護者対象に「高等学校における特別支援教育について」の研修会も行った。 ・全校生徒に対し「困難性」「授業」についてのアンケートを行い、ユニバーサルデザインの手がかりとした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員の配置はない。 ・指導助手は11名おり、少人数指導等に当たっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・長崎大学、県発達障害者支援センター、佐世保養学校、ハローワークからメンバーが集まり、専門家チームを構成。実態把握やSST、カウンセリング等において助言を得ている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全生徒対象に、国語科でのスピーチ、外部講師による面接、SST等の指導が行われている。 ・学習の困難に対しては、放課後指導や試験前の個別指導等、丁寧な指導を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・毎年入学者全員の出身中学を訪問し、連携をとっている 	<ul style="list-style-type: none"> ・面接指導や資格取得に向けた指導、また2年生全員のインターンシップなどを行っている。 ・研究委員会にはハローワークのメンバーも参加しており、助言を得ている。

表 4

学校名	基本情報（課程・学科等）	校内支援体制	既存の体制との連携	理解啓発についての研修等	支援員等	外部機関の活用	指導・支援の充実	中学との連携	進路指導
東京学芸大学附属高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：1068名 1～3年各8学級 70%が附属中学より進学。5%が海外よりの帰国生。25%が外部受験生である。 	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーター2名指名。 校内委員会はコーディネーター2名の他、各学年代表、生徒指導部長、教務部長、教科主任会代表、養護教諭らと、大学准教授、管理職等のオブザーバーを含んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 校内委員会には、生徒指導部長や養護教諭が含まれており、常に連携しながら支援を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 平成19年以来、年間3回ずつ理解啓発の研修を行っている。 学外の研修にも積極的に派遣しており、年間4～5回研修会、学会等に参加している。 全生徒対象の講演会や、学校生活に不安を感じている生徒への支援としての集まりをもっている。 保護者対象の講演会も年間2～3回行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置あり。3～4名。 大学生、大学院生を「相談員」として配置。 	<ul style="list-style-type: none"> 医療機関と連携し、生徒の対応についてアドバイスを得ている。 また、必要な情報は共通理解し、一貫した対応ができるよう配慮している。 	<ul style="list-style-type: none"> 疑似体験等を通し、生徒の困り感を理解し、教科指導に役立てるような教員研修を行った。 個別の指導計画、教育支援計画等を作成し、ケース会議等を通して支援方針を検討している。 	<ul style="list-style-type: none"> 附属中との連携はあるが、入学前に障害等に関する情報は入らない。入学決定後、必要に応じ情報収集を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 各種の研修会を通して教員、保護者、生徒に対する発信を行っている。
兵庫県灘高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科 高校は他中学からの入学者を含め各学年220名 6年間同じ教師集団が持ち上がる。 	<ul style="list-style-type: none"> 中・高合わせて1名のコーディネーターを指名、「特別支援教育委員会」を設置している。会は、管理職、コーディネーター、養護教諭の他に、各学年の委員（学年コーディネーター）で構成、年間3～4回開催する。 年度当初の会では事例検討をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 6年間持ち上がりのため、学年の結束が強く、学年による支援が多いため、委員会は適宜学年と連携している。 養護教諭が中心となり「気になる生徒」についての担任のメモを、支援ファイルに残すようにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 校内研修は年間3回程度行っている。今年度は精神科医による理解啓発の講演会、発達障害のある当事者の講演会を行う。 人権・道徳教育の一貫として、視覚・聴覚障害者を招いて、中2の2学期に5時間の授業を行っている。この授業は生徒からも好評である。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 卒業生に医師や大学関係者が多く、そこを中心に連携をとっている。 外部カウンセラーと契約し、保護者や生徒が学校を通さず直接相談できるシステムもある。初回費用は学校負担である。 	<ul style="list-style-type: none"> 生活上の支援は、必要に応じ個別に行っている。学習に関して支援の必要な生徒はいない。 生徒の学習や生活の状況については、単位認定会等で学期毎に全職員が共通理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 内部進学者については情報が共有できている。 	<ul style="list-style-type: none"> 現段階では取り上げて行っていないが、今後大学との連携は必要ではないかと思われる。
高知県太平洋学園高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 定時制総合学科：152名 通信制総合学科：76名 通信制は水曜昼コース、水曜夜コース、土曜コースに分かれている。 	<ul style="list-style-type: none"> 副校長がコーディネーターであり、校内支援の中心的な役割を果たしている。 常勤職員全員で、全生徒の学習・行動のスクリーニングを行い、支援に役立っている。 校内委員会は管理職、養護教諭、人権教育推進委員会がメンバー。 常勤職員全員で行うチーム支援会議があり、個々で具体的な支援等を決めている。 	<ul style="list-style-type: none"> チーム会議は常勤職員全員がメンバーであるため、「気になる生徒」への対応は、常に全体で検討し、行っている。 月1回の支援会議や毎朝の打ち合わせ時に、職員間の情報共有を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 全ての職員が研修を受け、教育相談の技術を身に付けた上で「スクール・アドバイザー制度」として、教育相談にあたっている。 校内研修はコーディネーターが中心となり企画している。 また、外部の研修にも積極的に参加している。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 ピアサポートとして、高知大生が入っている。 授業改善に向けた共同研究で、高知大准教授や大学生が授業や補習に入っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 前述のように高知大学とは共同研究等で連携している。 高知心理療法研究所と連携し、スクールカウンセラーを派遣してもらっている。 高知県心の教育センター、高知市教育研究所と連携し、研修や支援方法の検討等を行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 通信制に、発達障害や疾患等でより個別の支援が必要な生徒に対する「集中コース」を設けている。個々の生徒に個別の支援計画を作成、指導を行う。 生徒の実態に応じ、参加できた時間をコンピュータで管理、蓄積するシステムをとっている。 基本的に出席日数の1/2までは別室登校を認めており、個別で対応をしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 中学へ出向いての説明会や進路担当者を集めての説明会では、事前の申し出があれば「別室受験」や面接のみでの試験となる推薦制度があることを周知している。 事前の申し出のない生徒については、入学式後出身中学へ出向き情報を得る。 	<ul style="list-style-type: none"> 就労支援については必要性を感じており、県内の就労支援会議にも出席した。他機関との連携等、今後の課題と考えている。
福岡県西日本短大附属高等学校	<ul style="list-style-type: none"> 全日制普通科：590名 発達支援クラス：9名（1～3年各3名） 	<ul style="list-style-type: none"> 発達支援クラスは正、副担任、教科担当5名（兼任）が配置。個別、小集団指導を行う。（H1～） 校内研究委員会が中心になり支援を検討。学外の専門家チーム（山口大、九州看護福祉大）とも連携している。基本的な支援方針については委員会で検討するが、実際の支援は学年会を中心に行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的には学年会が支援を行っているため、学内の各部との連携は取れている。 	<ul style="list-style-type: none"> 全職員対象の特別支援教育にかかわる理解啓発の研修会を行った。また、支援クラスの保護者、担任に対する研修も行った。 支援クラスの生徒への理解を促すため、全校集会や学年集会などの機会をとらえ、コーディネーターが講話を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の配置はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 発達障害者支援センターや、八女ハローワークや福岡県障害者職業センターから、専門家チームの派遣や就労に関する助言等を得た。 八女市、広川町の特別支援教育連携協議会へ委員として参加した。 	<ul style="list-style-type: none"> 入学時に各種検査、専門家チームによる実態把握を行い個別の指導計画を作成した。 通常学級の授業も受けられる。 通常学級在籍で要支援の生徒は、保護者、本人と相談の上、支援クラスでの個別指導可能。 少人数指導では50%に到達するまで、何度でも補講と再試を行い、全員の合格を目指す。 	<ul style="list-style-type: none"> 入試前に「発達支援クラス説明会」を実施し、高等学校における特別支援教育等の周知や、発達支援クラスの概要について説明を行った。 体験入学、相談会も実施している。 	<ul style="list-style-type: none"> 発達支援クラスでは、国語、数学、理科、英語の合科授業「基礎学」の中で、職業教育や作業学習等を行う。また、卒業生の就労先見学や職場体験学習も行っている。

北海道名寄農業高等学校

1 基本情報

酪農科と生産科学科（いずれも全日制）の各学科 30 名程度の計 63 名が在籍する（平成 23 年名寄産業高等学校と統合により平成 21 年 3 月に募集停止）。各学科のコースとしては、酪農科は酪農科学コースと食品科学コース、生産科学科は農業科学コースと生産加工コースがある。

本校には、教育寮と遠隔寮からなる寮（創俊寮）が設備されている。

2 学校の状況

生徒の学力は学級内での学力差が大きく、読み書き、計算に関わっては小学校低学年で習得すべき内容が身につけていない者が見られ、また、宿題や課題を期日までに提出するといった習慣も身につけていない生徒がいる。家庭学習については、やや不十分あるいは改善を要する者が 7 割であり、学校の予習・復習はあまり行われていない。しかしながら、生徒には、授業や与えられた課題には前向きに取り組もうとする姿勢が見られ、教科によっては生徒達が自主的に放課後学習を行っている。

基本的な生活習慣、社会的スキルの定着については、生徒の多くが寮生であるため、日課に基づいた規律正しい生活や共同生活を行う上で必要なスキルの指導がなされている。

本校では、発達障害、場面かん黙、児童養護施設に入所している生徒、経済的に困窮している生徒（本校では、授業料免除者 2～3 割）が在籍している。また、いわゆるグレーゾーンと思われる生徒も、各クラスに数名在籍している。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

本校では、特別支援教育コーディネーターの負担を軽減するため校長、教頭、事務長、SNE 委員長（管理職指名）、特別支援教育コーディネーター（養護教諭）、担任 6 名、各分掌 1 名、保健部（教育相談を担当）全員の計 15 名で構成された SNE 委員会を設置している。SNE 委員会では、それぞれの位置づけや役割が明文化されており、さらに委員会は、「関係機関との連携」「生徒活動全般」「保護者との連携」「事例」「ソーシャルスキル」の計 6 つの研究チームで構成されている。

本校は、養護教諭が特別支援教育コーディネーターを担当している。特別支援教育コーディネーターは、研修会の企画、担任の悩みへの助言・相談、支援策の考案、専門家との連絡調整、保護者に対する相談窓口の役割を担っている。

（2）管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

校内研修は、平成 20 年度は 4 回実施された。研修内容は、① SNE 委員会の例会として、委員

会のメンバーでもある名寄大学准教授による生徒の実態把握（WISC-Ⅲ知能検査について）と指導方法に関する研修（その後、月1回実施、通算20回実施）、②同じく、SNE委員会のメンバーである美深高等養護学校教諭を講師とした全教職員を対象にした発達障害への理解を深めるための研修、③全ての生徒が生き生きと活動できる学校作りを目的に企画された教育講演（天理大学人間学部講師原田隆史氏）が行われた。

校外研修については、先進校（福島県立川俣高等学校、静岡県立土肥高等学校、岩手県立西和賀高等学校、埼玉県熊谷市立富士見中学校）を視察し、指導方法や特別支援教室の有効活用等について研修を行った。加えて、文部科学省指定事業校（東京学芸大学附属高等学校、筑波大学附属坂戸高等学校、世田谷区立泉高等学校）の視察も行い、不登校や就労における関係機関との連携や校内体制についても研修を行った。その他、教職員の専門性の向上を目的として、北海道特別支援教育センター主催による研修講座を受講した。

校外研修への本校の教職員の派遣や啓発活動としては、北海道高等学校教育課程改善協議会や北海道特別支援教育センターの研修講座、全道教頭会や全国教頭会、北海道特別支援教育学会道北支部研修会で本校での取組を報告した。

以上の研修を通じて、教職員は同じような状態像を示す生徒であっても、細かく見ていくと支援の方法が異なることに気づくことができた。したがって、今後も引き続きスクールカウンセラーとの連携を深めながら、生徒の指導・支援にあたっていく必要があると考えている。

（3） 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

校内での生徒への理解・啓発活動を進めていくにあたり、本校では障害のない生徒は「特別支援教育に対する理解を求める対象」ではなく、「特別な支援が必要な生徒と共に授業やホームルーム等の集団として関わっていく対象」と位置づけている。

周囲の生徒の支援が必要な生徒に対する理解を促すための実践としては、ホームルームでの取組があり、具体的には、①居心地が良い学級という気持ちをもてる帰属段階、②支援が必要な生徒の個性を生かしながら出番を与えて障害に対する認識を深める自己主張段階、③個性を発揮しつつ互いを求め合う協力段階の3段階で進められている。なお、周囲の生徒への理解・啓発上の課題としては、生徒が小・中学校の段階で障害のある人を避ける態度を身につけているため、なかなか教員の指導・支援が行いにくいことである。周囲の生徒に対して、いつ、どのようなタイミングで、いかに障害を理解させるのかが大きな課題である。

一方、保護者に対する理解・啓発活動としては、平成20年度は1回、北海道高等学校PTA連盟と連携し、SNEの委員会メンバーである名寄大学准教授を講師に発達障害に関する講演会を開催した。本校では、障害があると思われる生徒の保護者に対し、専門機関への受診を勧めることは慎重な対応が必要であると考えている。高等学校段階では診断が最優先されるのではなく、診断に至らなくても、学校側は支援が必要であるとする（と思われる）生徒に対し必要な支援を講じていくことが重要である。そのため、学校側は保護者に共感し、保護者に学校での取組を伝えることによって、彼らに良き理解者、協力者になってもらうように努めていかなければならないと考えている。

（4） 支援員の配置と求められる資質

北海道の高等学校では、支援員は配置されていない。北海道教育委員会においては、支援員は

生徒の実態や授業の内容によって必要な時間があると考えており、生徒の生活指導に関する支援員や教科指導に関する支援員が必要であると考えている。なお、北海道教育委員会としては、高等学校への支援員の配置を国へ要望を出しているところである。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

上述したように、養護教諭が特別支援教育コーディネーターを担っており、主軸となって活動している。本校では、特別支援教育コーディネーターの負担を軽減するためにSNE委員会を設置し、委員会は「関係機関との連携」「生徒活動全般」「保護者との連携」「事例」「ソーシャルスキル」に関する計6つの研究チームで構成している。特別支援教育コーディネーターを担当している養護教諭は、研修会の企画、担任の悩みへの相談・助言、支援策の考案、専門家との連絡調整、保護者への相談窓口としての役割を担っている。SNE委員会組織には、保健部が含まれており、教育相談を担当している。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

生徒の実態把握にあたっては、生徒の生育歴、授業や生活面の様子を整理した上でスクリーニングチェック（学習面、行動面）を行っている。また、全職員には、授業中の生徒の様子やそれへの教職員の対応について記録を行うように呼びかけている。上述した実態把握の結果に基づき、SNE委員会、特別支援教育コーディネーター、担任を中心に結成された「分析委員会」が、生徒の実態について分析・検討を行い、個別の指導計画を作成している。

生徒の実態の分析に関わっては、スクールカウンセラーの指導・助言のもと指導方法を検討し、授業改善に努めている。さらに、本校では、職員全体が生徒の実態について共通理解するために作成された個別の指導計画を職員会議で報告している。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

SNE委員会のメンバーに美深高等養護学校教諭（特別支援教育コーディネーター）が参加しており、校内研修会の講師や授業や就労に関する助言を行っている。また、特別支援学校の教諭を講師に招いた校内研修会では、障害の内容や用語の使い方等の基本的事項、就労支援に関する情報（例えば手帳の取得）を提供してもらっている。

(8) その他の専門機関等の活用

モデル事業推進に関わり委嘱された5名の専門家（名寄大学准教授、名寄市立総合病院小児科医師、名寄公共職業安定所指導官、美深高等養護学校教諭、名寄教育委員会参事）を中心に連携を図っており、校内職員研修の講師、SNE委員会での事例検討等への指導・助言を行ってもらっている。中でも、委員会のメンバーの一員である名寄大学准教授には、月1回、本校のスクールカウンセラーとして対応してもらっている。

その他、発達障害者センターやハローワークより研修講師を招聘し、それらの機関が開催する研修講座に校内の教職員を派遣している。また、地域の教育施設の人材等も活用している。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

発達障害のある生徒や低学力の生徒については、SNE 委員会の報告や特別支援教育コーディネーター等からの報告を受けて配慮がなされている。本校では、「発達障害のある生徒に適切に対応する方法や授業の仕方は、すべての生徒にとって有効である」との理念に基づき、発達障害等のある生徒を含めた全ての生徒に対して必要な配慮をするように心がけている。

教科によっては、教諭が毎回の授業の終了時にその授業に関する自己評価表を生徒に提出させて、生徒の理解度を把握しながら日々の授業改善を行っている。また、本校では、年3回の公開授業週間を実施しており、指示の簡潔さ、板書の見やすさ、生徒の興味・関心を引く教材の開発等に力を注いでいる。さらに、本校では、「行動（学習環境）」「認知（授業の組み立て方、指示・発問の仕方・発表・指名の仕方、個別の関わり）」「自立（ノート指導、教材教具の工夫）」といった発達障害のある生徒に対する授業作りの3原則が明示されている。

その他の取組としては、「提出物を遅らせない」「自分のわからないことは質問する」等の学習ルールを生徒に徹底させるために、日常的に指導と評価の一体化を図っている。また、発達障害のある生徒を含む低学力の生徒を対象に、放課後に居残り学習が行われている。

本校では、支援が必要な生徒に対しては、個別の支援計画・指導計画が作成されている。これらは、学年ごとにファイル化され、全教職員が閲覧できる校内 LAN フォルダに保管されている。そして、個別の指導計画の内容については、全教職員が共通理解するために職員会議で報告されている。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

発達障害あるいは何らかの配慮を要する生徒への支援を考える際には、全教員が「学習環境」「指示・発問の仕方」「発表・氏名の仕方」「個別の関わり」「ノート指導」「教材教具の工夫」について共通認識し、授業を行っている。「学習環境」については教室環境の配慮、座席の配慮、学習時のルールを決める、学習への見通しをもたせる、「指示・発問の仕方」では聞く姿勢を作ってから話す、具体的にわかりやすく短く、「発表・指名の仕方」では良い発言・発表を誉める、自信をもって発言できるようにサポートする、「個別の関わり」では数分でもじっくり関われる時間をとる、「ノート指導」では少量で大切な箇所を強調し記述しやすい用紙を準備する、「教材教具の工夫」では興味関心を引く教材・教具や五感を活用した教具等の活用である。

ホームルームでは、連絡や用件が生徒に伝わりやすいように、掲示板やホワイトボードを活用している。また、座学の授業では1時間の中に活動の要素を取り入れ、ペアワークやグループ学習による教え合いの雰囲気を作る等の工夫をしている。ただし、これらの指導や配慮は、障害のある生徒だけではなく、すべての生徒を対象に行っている。

本校は、農業高等学校であるため各科では実習がある。「実習はソーシャルスキルを身につける場」とし、「実習にふさわしい服装とその理由」「挨拶の仕方」「農具の片付け」「火気や刃物の取扱」「実習中の衛生管理」等を学ぶことを通して、実社会で必要なソーシャルスキルを身につけるための指導を行っている。これらの指導には、自立活動的な要素が含まれている。

上述したように、支援が必要な生徒については、個別の支援計画・指導計画が作成されており、学年ごとにファイル化して全教職員が閲覧できる校内 LAN フォルダに保管されている。また、「事

例に関する研究チーム」が「指導事例集」を作成している。

(3) 多様な評価方法やテストにおける配慮

テスト前には、教科担任の中にはテスト作成時、問題文に読み仮名を振り、テスト実施までの授業や復習の時間等において生徒の理解度を把握し、生徒の理解不十分な箇所については個別指導を行っている。また、テスト1週間前には、個別の居残り学習や寮で個別学習指導を行い、小テストをこまめに実施して生徒の日常の学習の成果を確認している教科担任もいる。

テスト中の配慮としては、机間巡視の際に教員が支援の必要な生徒に対して問題文の説明を行っている。また、成績不振者に対しては、課題や追試の問題は一度に大量の出題としないように配慮している。また、問題用紙と解答用紙を1枚にする、科目の特性に応じて図・写真をカラー印刷する等している。

テストの評価にあたっては、年間指導計画とシラバスを書式上一体化させ、生徒にガイダンスを行い、評価の観点を周知させている。そして、成績不振者に対しては、成績会議で補充計画を提示している。1学期の成績会議の時点から積極的に補充計画を提示して個別指導を行うことで、成績・出欠不振を改善する体制をとっている。赤点者には、教科担任が個別に追試を実施し、本人のやる気次第では課題の提出によってチャンスが与えられている。欠課時数が実施時数の2割を超えている場合は、欠席理由や本人の進級への意志を考慮して成績会議後に補充をしている。

(4) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

教科担任は、生徒の授業での反応や課題の提出状況等について気づいたことを記録し、必要に応じて担任に通知し、担任と教科担任が連携を図り、適宜、個別指導を行っている。また、教科担任は、短時間であっても、教師が授業で支援を必要としている生徒にじっくりと関わられる時間をとるように努め、座学の授業ではペアワークやグループ学習を行い、生徒同士が教え合う雰囲気を作っている。支援が必要と思われる生徒については、担任が生徒の授業中の行動観察や彼らへの対応等についてまとめた資料を作成し、それを基にスクールカウンセラーが該当クラスの授業を参観し、SNE委員会で指導方法のアドバイスを受け、担任が個別の指導計画を作成している。

その他、実習や少人数指導の場面を活かして、ソーシャルスキルに関する指導を行うように努めている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

本校は、50%の生徒が推薦入試（面接試験）で入学している。入試における配慮としては、事前に中学校側からあげられている配慮事項（例えば、聴覚過敏のある生徒には別室受験を認める）について対応している。

(2) 中学校と高等学校の連携

入学直前の春休みに担任が生徒の出身中学校に赴き、情報交換を行っている。診断がなされて

いる生徒については、二次障害の予防のため入学前に生徒及び保護者との面談を行っている。なお、これらはすべて、入学決定後の対応である。

また、本校では、特別な配慮が必要な新入生に関する資料を作成し、SNE 委員会でそれらについて説明を行い、スクールカウンセラーが授業観察を行っている。また、SNE 委員会に中学時代に診察した医師を招くことで、特別な配慮が必要な生徒に関する情報収集に努めている。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

就労支援を「高校3年間の様々な活動を通じて、生徒に社会的な自立心を養う指導及び支援」と位置づけ、先生や仲間、先輩、後輩、地域の人達との中で「自分の意見を述べる」「相手の話をきちんと聴く」「大勢の人の前で役割を担う」体験を重ね、人との関わりやコミュニケーションの力を養うことをねらいとして取り組んでいる。具体的には、インターンシップ、農業実習でのプロジェクト学習法（自ら学び、考える力を養う少人数制の授業システム）、地域小学校との連携（農業体験学習の指導）がある。インターンシップでは、地元の産業現場で就業体験を行い、学校で学ぶことのできない知識・技能の習得、勤労観・就業観の育成を図っている。

本校では、農業高校の特徴を活かして職業教育に取り組んでいる。「実習はソーシャルスキルを身につける場」とし、「少人数の実習で1つの行程を数人で分担して完成させる」、また、「実習にふさわしい服装とその理由」「挨拶の仕方」「農具の片付け」「火気や刃物の取扱い」「実習中の衛生管理」等について学び、実社会で必要なソーシャルスキルを身につけるように指導している。そして、発達障害のある生徒に対しては、簡潔な説明や掲示の工夫、達成可能な努力目標を意識させ意欲を高めるように誉める等の配慮を行っている。

キャリア教育としては、インターンシップによる就業体験が進められている。名寄東小学校との連携により、生徒がお兄さん（お姉さん）先生になって児童に農業体験学習の指導を行っている。この取組では、生徒が先生役を経験し、人との交流の中で自分自身を見つめ直し自らも学びを深め、生徒の自主性や指導性の向上を図ることをねらいとしている。

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

インターンシップの受け入れ先を決める際には、生徒の希望に添って企業に依頼している。受け入れ決定後は、事前訪問を通じ生徒の特徴や性格を理解してもらい、仕事を割り振ってもらっている。ただし、業務に影響を及ぼす可能性があると思定される生徒の障害特性については、受け入れ側に理解してもらえらるよう打ち合わせをしている。

過去に、本人・保護者の同意が得られず、生徒の障害について事業主に詳しい説明ができず良い評価をもらえなかったことがあった。しかし、翌年度、同意を得たことで職場のスタッフの理解が得られたことにより生徒が高い評価を受けることができた。今後は、個別の教育支援計画に記載した情報（生徒の得意教科や興味・関心）に基づき、本人の適性にあった作業を検討してもらい、また、インターンシップやソーシャルスキルを高める取組を通じて地域の事業所やハローワークとの連携を図っていくことが必要である。また、小学校・中学校・高等学校の各段階で進路指導の引き継ぎが、きちんとなされることが求められる。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

SNE 委員会のメンバーである美深高等養護学校の特別支援教育コーディネーターから、就労支援に関わって療育手帳の取得等について助言を得た。

(4) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

SNE 委員会の就労支援チームに関わる教員を中心に、就労支援に関する各種研修会に積極的に参加し、就労・進学に関する事例や必要な知識を蓄積しているところである。ただし、卒業後の就労支援は、ハローワークと生徒本人の直接対応のため学校は関与していない。

(国立特別支援教育総合研究所 柳澤 亜希子)

群馬県立前橋清陵高等学校

1 基本情報

平成 21 年度の生徒数等は以下の通りである。(平成 21 年度 学校要覧による)

定時制昼間部普通科：237 名（1 年 78 名、2 年 74 名、3 年 62 名、4 年 23 名）

定時制夜間部普通科：223 名（1 年 77 名、2 年 66 名、3 年 52 名、4 年 28 名）

通信制普通科：638 名（1 年 251 名、2 年 107 名、3 年 125 名、4 年 155 名）

通信制衛生看護科：15 名（1 年 7 名、2 年 4 名、3 年 4 名）

2 学校の状況

一定の必修科目の履修を条件に、生徒各自が得意とする教科科目の集中修得も可とする単位制の特色を活かして運営しているため、「多教科科目の習熟を目指す総合型の学習者」に加えて、「得意科目の伸長を重視する専攻型学習者」養成への道も開き、生徒個々人の生活プラン・進路目標等、学習条件に合った学習が可能となっている。本人の興味や個性に応じ、自分自身で時間割を組むので、大幅な科目選択ができるが、それだけにしっかりと自己管理・自己責任が強く求められる。基礎的な必修科目については、習熟度に応じた基礎講座を開講し、基礎基本の定着と学力の向上を図っている。

平成 18 年度から、発達障害等により特別な支援を必要とする生徒の実態把握を始め、19 年度には、定時制昼間部・同夜間部・通信制の各パートに特別支援教育コーディネーターを配置し、校長を委員長とする特別支援教育校内委員会を設置した。

さらに、県立前橋高等養護学校との連携を深めて、授業や部活動、学校行事等を通じた、具体的な支援に関する指導・助言を活用している。

平成 20 年度からは、文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」のモデル校指定を受けて、学校全体で校内の支援体制の充実、就労や自立活動の支援、関係機関との連携等の在り方についての研究に取り組んでいる。

以前は、中退生徒が学年の三分の一程度であったが、現在では、一学年 80 名中の 15 名程度に減っている。この背景として、特別支援教育に関する研修等を通じて、教員の理解啓発が進み、より丁寧な指導が校内に行き渡ったことが功を奏していると考えられる。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

校長を委員長とする特別支援教育校内委員会「モデル校研究委員会」を設置して、必要に応じて会議を開催している。委員会メンバーは、校長、教頭 3 人（定時制昼間部・定時制夜間部・通信制の 3 パートより）、教務主任等 3 人（同 3 パートより）、生徒指導主事等 3 人（同 3 パートよ

り)、進路指導主事等 3 人 (同 3 パートより)、特別支援教育コーディネーター 3 人 (同 3 パートより) である。

また、同「モデル校研究委員会」の下に、「研究推進委員会」(校長、教頭 3 人、特別支援教育コーディネーター 3 人、教育相談係長 3 人) が設置され、月一回の会議を開催している。両委員会ともに全校的な組織体制になっており、実質的な支援活動としては「昼間部部会」「夜間部部会」「通信制部会」(各部の特別支援教育コーディネーター、教育相談係、担任、養護教諭、スクールカウンセラー、カウンセラー兼ジョブトレーナー等から成る) の各部会が役割機能を果たしている。

地域の資源として、発達障害のある青年の就労を支援するための NPO 法人があり、所属のカウンセラー兼ジョブトレーナーを外部委員として委嘱し、週に一日 (夜間部)、校内で相談を受けてもらっている。

昼間部、夜間部、通信制のそれぞれにおいて、生徒の実態が全く異なるため、校内体制においても、3 つの学校が存在するような現状である。こうした生徒の実態を考えると、3 パート全てが足並みを揃えることに課題もあるが、各パートの部会が中心となって支援に取り組んでいる実態がある。研修や視察においては、3 部が合同で行うなどの工夫をしている。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

平成 20 年度は外部講師を招き、年 4 回の校内職員研修を開催した。また平成 21 年度には、発達障害のある子どもを抱えた保護者を講師にした講演等、校内職員研修を 3 回実施した。

平成 20 年度の校内職員研修は以下の通りである。

1. 「校内支援体制および支援の実際」：池田克弘 (群馬県立前橋高等養護学校 教諭)：校内支援体制整備のねらい、生徒の実態把握方法から具体的支援
2. 「発達障害や学校不適応にある子どもの理解と対応」：植木田潤 (国立特別支援教育総合研究所 研究員)：発達障害の二次障害としての学校不適応について
3. 「特別でない特別支援教育 ～京都府立朱雀高校の実践～」：佐藤友子 (京都府立朱雀高等学校 特別支援教育コーディネーター)：京都朱雀高校における特別支援教育への取り組み
4. 「発達障害を抱える生徒の進路決定に向けての支援」：安部雅昭 (星差教育研究所 相談員)：発達障害を抱える生徒の社会性の育成および就労支援について

平成 21 年度の校内職員研修は以下の通りである。

1. 「発達障害 (高機能自閉症) の子供を育てて～幼児期から就労まで～」：秋元恵利子 (群馬県自閉症協会高機能部会 代表)：保護者が学校に求める教育的ニーズについて
2. 「自閉症スペクトラムの特徴をもつ学生の支援の実際」：秋元恵利子 (群馬県自閉症協会高機能部会 代表)：高等教育に求められている個々の生徒への支援の在り方について
「関係機関とのよりよい連携の構築に向けて」：稲毛潔 (群馬県発達障害者支援センター 発達援助係)：発達障害支援センターとの連携構築に向けて学校がすべきことについて
3. 「『特別支援教育』と高等学校における教育—多様な学習ニーズに応じる後期中等教育—」：滝坂信一 (東京農業大学農学部 教授)：高等学校が果たさなければならない役割等について

また、校内研修の他にも、県内各地で実施された「特別支援教育総合推進事業」、関係機関主催の特別支援教育等に関わる研修にも参加 (19 回) したり、年間 15 件の研修会等への派遣、他校視察・先進校視察 (全国 16 校)、協議会等での事例や情報発信等 (16 件) に努めたりしている。

今後の課題として、モデル事業が終わった後でも継続できるような体制作りが残されており、その方策の一つとして、3つの部会で情報を共有し、足並みを揃えるため、研修や視察を3部会が合同で行うようにしている。

研修の効果としては、特別支援教育に対する教員全体の意識が変化して、特別支援教育コーディネーターに協力的な教員が増えた印象がある。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

関係機関から講師を招聘し、人権教育を含め、障害を持つ生徒と持たない生徒の関わり方などに関する講演会を実施している（昼1）。また、生徒を対象としたストレスマネジメント教育（昼1、夜2、通2）も行い、ストレス解消や感情のコントロールの方法を身に付けさせたり、ソーシャルスキルトレーニングやジョブトレーニングを行い、卒後を見据えたセルフマネジメント能力の育成（昼2、夜2）を図ったりもしている。

保護者に対しては、PTA総会や三者面談等を利用して、生徒のサポートに力を入れていることの周知を図り、保護者面談も行っている。

課題としては、他の生徒や社会情勢の理解や啓発が不十分である（昼間部）、本人、保護者の承諾を得られず、個別の支援計画作成に至っていない（昼間部）、通信制のため、日常的に生徒を観察できない（通信）、等々の実態が挙げられている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

現在のところ、支援員は配置されていない。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

特別支援教育の委員会に、定時制昼間部・定時制夜間部・通信制の各パートから生徒指導主事が配置されており、各パート（昼・夜・通信）には、部会が設置されている。各部会の中では、特別支援教育コーディネーターを中心に、教育相談係、養護教諭、スクールカウンセラー等が支援体制を作っている。こうした体制を組織しているので、特別支援の対象となる生徒の動向においても、教育相談や保健室との連携は円滑に進められる状況にある。

教育相談との連携の具体については、多くの場合、生徒が自ら求めて、あるいは担任の勧めで来談しているが、ソーシャルスキルを継続的に育てる取り組みなどが現在の課題となっている。同様に、保健室との連携の具体については、特別支援教育係6名（コーディネーター&学級副担）、教育相談チーフ、養護教諭による月一回の係会議を実施して情報共有を行ったり（夜）、保健室の利用状況等を通じて、生徒の実態把握を行ったり（通信）している。特に、日常からの特別支援教育コーディネーターとの情報共有を図ることに努めている。

保健室の果たしている役割としては、不登校経験者等の授業に出にくい（教室に入りにくい）生徒が集まる現状や、対人関係の困難があり、昼食を他者と食べられない生徒が利用している事例などもある。また、登下校時に養護教諭の顔を見ることで、安全基地として利用している生徒等もある。

背景には、高校入学以前からの不登校生徒が大半であるなどの事情もあり、こうした生徒に対しては、担任が家庭訪問等をして声かけを行うなどの工夫を行っている。本校の特色として、単位制で留年が無いために、時間を掛けて見守ることもできるなどの利点もある。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

家庭との連携に関しては、担任が窓口となり、必要に応じて特別支援教育コーディネーターが介入する体制を作っている。保護者面談の場を活用して情報共有を行っているが、保護者の心情にも寄り添い支援していくことで、概ね理解が得られている。事例に応じて、カウンセラー兼ジョブトレーナーにも相談を受けてもらっている（例えば、就労に関すること等）。また夜間部においては、家庭背景に困難な事情を抱えている事例等もある。

定時制の特色としては、職場見学や実習を昼間に設定できるなどの利点を挙げられるが、一方で、放課後が無いため居残りの指導や生徒を集めての連絡や指導の時間が確保できない、等の課題は残されている。

同様に、通信制の特色としては、対人関係の困難を気にせずに登校できるなどの利点を挙げられるが、一方で、日常的に生徒を観察することができないため、実態把握と支援が困難である、等の課題も残されている。例えば、生徒が自分でレポートを作成できない事例があっても、スクーリング時のみの指導では十分に行き届かない状況などがある。

こうした本校の特色を活かす取り組みとして、担任の面談、教科担当の観察など、日常観察や指導を丁寧に行ったり（昼、夜）、コーディネーターを中心とした部会による情報共有を行ったり（夜）、健康調査票、保健室の利用状況、スクールカウンセリングの利用状況、スクーリング時の状況、レポートの提出状況、情報交換会議等で実態把握を行ったり（通信）して、工夫を重ねている。

特に、昼間部・夜間部の新入生では、全生徒を対象とした心理検査（PST-Ⅲ）を実施し、データ上で気になる生徒の追跡調査をするなどしている。

さらに、専門的なアセスメント（WAIS-Ⅲなど）が必要な際には、カウンセラー兼ジョブトレーナー等に依頼する。特に進路の問題に直面すると、教員側にもアセスメントの必要性が感じられることが多い。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校のセンター的機能の活用状況としては、県立前橋高等養護学校の特別支援教育コーディネーターと連携を密に取って、校内研修の講師、支援会議への指導・助言、児童生徒への支援に対する指導・助言等を得ている。高等養護学校の地域支援体制は、相談員が4名と多いので、連絡が取りやすく、気軽に相談できる状況にある。

こうした支援を通じて、指導等のノウハウを得られる点で効果がある。特に、就労や地域との連携に関する取り組みでの活用に期待するところが大きい。

特別支援学校との連携における課題としては、特に大きな問題はないが、センター的機能がいつまで継続されるのか心配な点もある。県立高等養護学校では、地域の高等学校を集めた連絡協議会を主催していることもあり、重要な資源となっている。

(8) その他の専門機関等の活用

その他の専門機関の活用状況としては、県の発達障害者支援センター、市内精神科医、カウンセラー兼ジョブトレーナー、「中毛・北毛地区高等学校特別支援教育連絡協議会」、若者サポートステーション（*）等々と連携を取っている。特に、市内精神科医、カウンセラー兼ジョブトレーナーは、モデル校研究委員会の外部委員として委嘱している。発達障害者支援センター、カウ

ンセラー兼ジョブトレーナーより具体的な支援への協力を仰いだ。

具体的な活用法としては、校内支援会議に際して、事例に応じて関係機関から担当者を招き、助言を求めた。また、若者サポートステーションには、就労できずに卒業してしまう生徒や社会参加が未だ難しいと予測される生徒に関して、在学中から相談窓口の担当者との顔合わせなどを試みて、支援の空白を作らないように努力している。「発達障害者支援センター」については、卒業後の生活支援等に向けて連携をとっている。しかし理解や認識が不十分な保護者や本人に紹介がしづらいので、名称の変更等の希望を持っている。

* 地域若者サポートステーション；主にニート対策として厚生労働省が行っている委託事業。働くことについてさまざまな悩みを抱えている15歳～39歳くらいまでの若者が就労に向かえるよう、相談や訓練等の施設利用を中心に、一部では訪問支援等の多様な支援サービスを提供しているもの。全国に96カ所ある。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

発達障害のある生徒に配慮した、特別な教育課程の編成等を行っていない。本校は単位制なので、生徒本人の生活プラン、進路目標、学習条件等に応じて、自分自身で時間割を組むので、大幅な科目選択が可能である。年次毎にホームルームを編成して正・副担任が付き相談役となっているが、単位制であるためホームルームに出席しない生徒も多いことは課題である。夜間部においては、実務代替による単位の認定などは導入している。

自立活動的な支援を導入することには課題がある。昼間部、夜間部ともに単位制であるため、総合的な学習の時間等においても継続した指導を導入することが困難である。

特に、発達障害のある生徒を対象としていないが、日曜スクーリングのほか、水曜スクーリングを導入している（通信）。しかし、スクーリング時以外の土日は校舎が完全閉鎖となるので、休日を指導・支援に利用できない。事例によっては個別に取り出しを行い指導する場合もある（夜）。

個別の指導計画や教育支援計画については、未だ作成するには至っていない（昼）、今後の課題としている（通信）等の現状である。しかし、「支援ファイル」の名称でひな型作成し、より具体的な支援計画を作成して、引き継ぎ等の中で活用していく予定である。課題としては、対象となる生徒数が多い（30～40/200名）こともあり、教員間での抵抗感が強い（夜）ことである。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

発達障害等の支援の必要な生徒に配慮した、学校設定科目等は設けていない。本校は単位制なので、教科指導の中で継続した指導は困難なことが課題となっている。通信制においては、「言語生活（表現の授業）」を設ける等の工夫もしている。

また、教務部と連携しながら、発達障害や不登校経験生徒に基礎的・基本的な学力を身に付けさせる指導について検討している。基礎的な必修科目については、習熟度に応じた基礎講座を開講し、基礎基本の定着と学力の向上を図っている。具体的な取り組みとして、4、5月は小中学校の復習をして基礎を固めている教科もある（夜）。

特に発達障害のある生徒を対象とした支援に限った訳ではなく、視覚情報を活用して見通しを立てやすくする、イラストを活用する、プリント類で確認しやすい教材を用いる等の工夫が、教科によってなされている。教員全体の傾向として、特別支援教育の対象ということをあまり意識せずに、どの生徒に対しても、日常的に丁寧な指導を行っている。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

必要な連絡事項を、校内3カ所に設置されたモニターで確認できるような設備がある。また、出欠管理に関しては、教室内に設置したカードリーダーにIDカードを通すことで行っている。呼名に対して返事の難しい生徒には役立っている可能性がある。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

テスト等の履修の評価に際しては、特別な配慮をせず、個別の生徒が学習到達点に達することができるような手立てに配慮している（夜）。個別の課題を出して評価に足すことはある。また、出席時数等についても、特別な配慮はしていない。

(5) 特別の教育課程の編成

その他に、転入・編入生の前籍校修得単位は、一定条件のもとに卒業に必要な修得単位として加算認定される。また、ソーシャルスキルを育成するための継続した取り組みが困難であり、課題となっている。特に、発達障害に限らずグレーゾーンの生徒が多いので、日常的に丁寧な指導や支援を繰り返すことを試みている。

(6) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

全校生徒を対象とした「ストレスマネジメント」教育、「ソーシャルスキルトレーニング・ジョブトレーニング」を実施するとともに、個別の対応では、進路指導担当からの相談を受けて、特別支援教育コーディネーターと副担任が、職場見学前に教材を作成して「ビジネスマナー講習」を実施した事例があった（夜）。具体的な指導としては、登校時間を早めて授業前の時間を活用して指導を行った結果、生徒のソーシャルスキル獲得に繋がり、見学先から生徒の好印象を得ることができた。これ以外にも、個別的な支援が必要な場合には、カウンセラー兼ジョブトレーナー、若者サポートステーション、発達障害者支援センター等を活用している。

特に就労を見据えた場合に、個別的な支援の必要性を強く感じてはいるが、単位制の学校ということもあり、継続した指導となりにくいことが課題となっている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

生徒の実態に合わせて、別室受験などの希望に応じた事例はある。校長の裁量内で、ケースバイケースの対応をしている。

また、入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知は特にしていない。

(2) 中学校と高等学校の連携

支援の必要な生徒についての情報収集は、入学後もしくは入試段階で気になった生徒について、事例に応じて、あるいは必要に応じて行っている。その際には、特別支援教育コーディネーターが中学校との連絡窓口となっているが、中学校にとって、生徒の入試結果に影響する懸念を抱いており、高校との連絡には敷居の高さがあるという印象である。得られた情報については、担任をはじめ、校内全体に情報共有を図っている。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

進路指導部と連携しながら、生徒の実態に応じてキャリア教育を含む自立支援・就労支援を計画的に実施している。具体としては、社会人講師を招いて話を聞く機会や卒業生と語る機会などを設けている。

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

卒後の就労が困難であると予測される生徒については、進路指導部が中心となって働きかけ、ハローワークに同行し、担当者と相談を行うなどし、具体的な連携体制を作るようにした。

また、校内には週一日、カウンセラー兼ジョブトレーナーを配置して、生徒の特性に応じた進路先を検討するため、担任や生徒本人の支援を進めているが、自己理解や職業理解について、単位制の課程の中で形成していくことが困難であり、課題となっている。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

既に地域の実習先に関する情報やネットワークを持っている、高等養護学校を活用して、実習先を紹介してもらうなどしている。

(4) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

卒業すぐの社会参加や就労が困難な生徒もおり、スモールステップで段階を踏むために「若者サポートステーション」を、社会性を身に付ける場として活用することも検討している。困難が予測される生徒に対しては、在学中から担当者等との顔合わせを促して、卒後の相談窓口と繋げるようにしている。

(5) 卒業後の就労支援の在り方（ハローワークとの連携等）

卒業後も支援が必要な生徒には、在学中からハローワークやジョブカフェ、若者サポートステーションなどの紹介をしていく。

(国立特別支援教育総合研究所 研究員 植木田 潤)

(群馬県立前橋清陵高等学校 特別支援教育コーディネーター 小林 良典)

長野県望月高等学校

1 基本情報

長野県佐久市にある全日制普通科高校である。生徒数 198 名、教員数 19 名（講師、助手 8 名）。平成 16 年度入学生よりコース制を導入した。進路希望にそった具体的なコース（進学コース、福祉コース、ビジネスコース）を設定し実践的な指導を行い、大学への進学・就職についての進路保障、希望進路の実現を目指している。また、具体的な目的意識をもって生活することにより、学習面、クラブ活動、生徒会活動をより活性化し、この地域で存在感のある高校をつくることを目指している。数学・英語は習熟度別の少人数制授業で生徒個々の特性に合わせた学力向上をはかっている。退学者を出さないため、個々の生徒に対するきめ細やかな指導を行っている学校である。

長野県では平成 20 年より、高校にも特別支援教育コーディネーターを配置したが、望月高校では平成 19 年にアスペルガー症候群の生徒が入学したため、1 年早く特別支援教育に取り組んだ。平成 20 年度からは、文部科学省 SNE モデル事業に指定され、地域支援員として、男女各 1 名の支援員（地域の教職経験者等）を配置した。

2 学校の状況

入学生の 40%が不登校経験者である。発達障害（アスペルガー症候群、ADHD、高機能自閉症）、場面緘黙、情緒障害などの生徒もいる。現在は地元の望月中学以外に佐久市周辺部（上田市等）から入学する生徒が多く、その子たちの中には支援の必要な生徒も多い。10 年ほど前までは生徒指導上の課題のある生徒が多くおり、地域からも迷惑がられていた。現在は退学者もかなり減り（平成 19 年度は 0 人）、どうしても登校できないなどの理由により自主的に退学する生徒以外はいない。平成 20 年度は教室には入れない生徒が 5 人退学した。市内の通信制高校へ編入した生徒もいる。不登校の生徒は、登校できても教室へは入れない場合が多く、支援員の助けを借りることが多い。家庭の教育力も低下しており、きちんとした生活が送れていない場合も多い。支援の効果はあるが、授業に参加できない生徒の単位認定をどうするか、就労、進学等の「出口」の受け皿をどう整備していくかが大きな課題である。上記の家庭の問題も合わせ、学校だけでは対応できないことも多く、民生委員やハローワーク、障害者支援センター等と連携している。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

県に先駆けて平成 19 年度より、特別支援教育を展開した。校内委員会は、教育相談委員会（校内 SEN 委員会）と同じ組織とし、教育相談委員長、教頭、生活指導主任、各学年 1 名の委員、養護教諭、スクールカウンセラー、地域支援員 2 名で構成する。校内委員会とは別に、支援の必要

な生徒には「支援プロジェクトチーム」を作り、そのチームが主となり、生徒の対応にあたる。「プロジェクトチーム」は、学級担任、副担任、クラブ顧問で構成し、そこにコーディネーター、スクールカウンセラー等が適宜加わるようにした。「プロジェクトチーム」は、担任が一人で悩みを抱え込むことがないように作ったが、できるだけ少人数にし、動きやすいよう配慮した。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

校長は、県高校校長会の「特別支援教育研究会」会長であり、専門的な知識があり、教頭、特別支援教育コーディネーター等との連携もよく、リーダーシップを発揮している。

平成20年度は、校内研修を2回実施した。「発達障害の理解・発達障害生との指導について」である。あわせて、実地調査を行った川俣高校・小諸高校・世田谷高校の取り組みの報告会を開催した。特別支援教育コーディネーターは、外部研修として「コーディネーター養成・コーディネーターの役割・チーム支援・進路指導と就労支援・学習、生活支援・ケース検討等」の研修会に10回参加した。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

高等学校では今年度より特別支援教育のスタートの年であり、概念や基本的な理解からスタートした。生徒に対する講演会による啓発活動として、5月8日に人権教育と併せ実施した。：講師は長岡秀貴先生で、演題は「ひとりひとりのかけがえのない命について」であった。

(4) 支援員の配置と求められる資質

2クラス募集の小さな学校であることから、教員の定数は他校に比べ非常に少ない。一人で複数の分掌をかけもつことが当たり前の学校である。その意味で、教員以外の地域支援員（2名）を活用し、個に寄り添った指導に当たってもらった点が大きな特徴である。

【地域支援員の活用（目的、業務内容）】

①目的

地域在住の教職経験者で、専門知識を有する地域支援員2名を活用し、発達障害のある生徒に対し学習・生活支援を行う。

②業務内容

・地域支援員 A 氏

原則として授業日の月～金曜日の5日間、8時30分～12時30分までの4時間を活用時間とし、1学年面談室において生徒支援を行う。また、個別支援プロジェクトチームの構成員として、SNE委員会からの要請に応じて会議に出席する。

・地域支援員 B 氏

原則として授業日の月・水・金曜日の3日間、8時30分～12時30分までの4時間を活用時間とし、保健室において生徒支援を行う。また、個別支援プロジェクトチームの構成員として、SNE委員会からの要請に応じて会議に出席する。

・地域支援員の活動について

①地域支援員 A 氏は「面談室」に常駐し、発達障害のある生徒への支援と、学校へ登校はしているがホームルーム教室に入れず授業に参加できない生徒の支援にあたった。

②2年生の個別支援の必要な生徒（体育の集団スポーツに苦手意識ある生徒）に対して、授業に

一緒に参加し、周りの生徒の協力を得ながら、苦手意識の払拭と友人関係を深めるための支援にあたった。

- ③「面談室」では、生徒たちの相談や授業に参加できない生徒に対して学習指導も合わせて行った。友人の力を借りて授業への参加を促す働きかけも行い、一学期の終わりには面談室にいた生徒が授業に参加できるようになった。
- ④元養護教諭である地域支援員 B 氏は、保健室およびサブルームに常駐し、精神疾患や思春期特有の悩みを抱える生徒に対し、養護教諭とともに助言をした。発達障害のある生徒からの相談やその母親の悩み相談にのり、外部カウンセラーへの橋渡しをすることにもかかわった。
- ⑤二人の地域支援員は、毎月ほぼ 1 回実施される校内 SNE 委員会に参加し、生徒指導の経過や今後の支援の在り方などについて、指導方針の立案にも参加してもらい、集団の指導にも加わった。担任一人で背負うのではなく、チーム全体で協力してサポートしていくという支援システムの中で重要な役割をした。
- ⑥来年度においても、チーム支援の方法を踏襲しつつ、個別の生徒の指導計画を立てながら、チームとして最大限取り組んでいけるシステム作りを目指し、外部専門家のアドバイスを受けながら推進していきたいと考える。

(5) センターの機能の活用

SNE 事業を進めている高等学校や特別支援学校に出向き研修を行った。出向いた学校は、福島県立川俣高等学校、笹生養護学校高等部、都立世田谷泉高等学校、筑波大附属坂戸高等学校、東京都立青鳥特別支援学校である。

本校に近い上田養護学校の相談員からは、特別支援教育全般にわたって助言をしてもらった。

(6) 専門機関等の活用

外部の専門家としては、昨総合病院児童精神科医師、スクールソーシャルワーカー（長野大学助教授）、ハローワーク、上田養護学校、障害者相談支援センター、民生委員等と連携している。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

① 発達障害のある生徒に対する指導方針

ア 生徒の実態（把握方法も含めて）

担任を中心に支援を必要とする生徒のリストを作成した。1 学年においては入学してまもなく「PST-Ⅲ」（日本心理適性研究所 編）を使い、生徒の状況把握を目的に性格検査を実施した。2 学年、3 学年ではチェックシートを利用してできるだけ発達障害の疑いのある生徒も含めて抽出した。学年会で検討のうえ第 2 回の校内 SNE 委員会（教育相談委員会）で支援の方法について決定。各学年の支援対象生徒の人数は次の通りである。「1 学年：12 人、2 学年：7 人、3 学年：5 人」であった。

イ 指導方針

全校生徒 177 名の小規模校で、「小さくても生徒が輝く望月高校」作りを目指し教育活動を行

っている。平成 20 年度は以下の三点を重点目標に掲げ取り組んでいるところである。

- 1 伸びる力を伸ばす教育を行う。
- 2 授業改善に一步踏み込んだ取り組みを行う。
- 3 個々の生徒にきめ細やかな指導を行う。

言い換えれば生徒一人ひとりの違いを認め、個々の教育的ニーズに対応した支援を行うということであり、この重点目標を踏まえた指導方針をとった。

② 支援対象生徒の状況に合わせた指導

ア 支援対象生徒を 4 つのグループに分け、生徒の状況に合わせた指導を行う。

校内 SNE 委員会として支援チームをつくり、支援を行った生徒は 4 月段階で次の通りである。

「1 学年：7 人、2 学年：2 人、3 学年 0 人」。これらの生徒に対しては「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を作成し、職員会で報告し、全職員の共通理解を図りながらきめ細かい支援を行う。

イ その他軽度の生徒についてはケースバイケースで指導を行う。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

学校設定科目はないが、数学、英語については習熟度別に 3 クラスに分けて指導を行っている。また、商業科では資格取得を目指した指導も行っており、生徒の目標になっている。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

特に重点にはなっていないが、同好会でコンピュータを活用し活発な活動を行っている。検定等の合格者も多い。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

① テストにおける配慮事項等

教室に入ることができない生徒については、従来から別室受験を認めてきた。外国籍の生徒が在籍していることから、テスト問題によっては漢字にふりがなを付けることを全校で取り組んでいる。発達障害のある生徒の場合、ふりがなが付いていることで、テストに意欲的に取り組めることもあった。

② 評価における配慮事項等

学習の評価基準については他の生徒と同様にあつかっているが、補習等の取り組みについては生徒個々の状況にあった指導を心がけている。今年度発達障害のある生徒については欠席時間について配慮を行った。

③ 成果と課題

全校での授業研究会等を通じて「わかる授業」の工夫が進み、教員の発達障害のある生徒への支援が徐々に進んできた。生徒の個々の特性を考慮した授業を展開し、実習科目では周囲の級友への指導を行い成果を上げている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

特に行っていないが、申し出があれば、個別に対応している。

(2) 中学校と高等学校の連携

必要に応じて、個別に行っている。

(3) 上記(3)のうちで、入学決定後の対応であるもの

情報収集は入学決定後行う。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

ア 支援の方策と内容

ハローワークの障害者担当に年2回学校に来てもらい、指導を受けた。本年度は研究一年目であり、発達障害のある生徒に対する就労支援は、研究推進を行った。2学年全員が3日間のインターンシップを行った。

イ 成果と課題

該当生徒の進路実現については今回のモデル事業の大きな柱と考えている。該当生徒に来年度3学年に進む生徒もおり、本人の特性を活かした進路希望の実現を支援したい。インターンシップは、該当生徒のみならず進路実現に向けた効果的な指導であった。

(2) 特別支援学校のセンター的機能の活用

上田養護学校の職員を派遣してもらい、大いに活用した。

(国立特別支援教育総合研究所 藤井 茂樹、梅田 真理)

(長野県望月高等学校 太田 一昭)

静岡県立浜松大平台高等学校

1 基本情報

静岡県立農業経営高等学校と静岡県立浜松城南高等学校（定時制高校）が合併して4年前（H18年度）に開校。全日制課程総合科（1学年160名）と定時制課程普通科は昼間2コースと夜間コースが設定されている（1学年Ⅰ部・Ⅱ部・Ⅲ部あわせて200名。ここには、転入学者・編入学者を含む。定時制課程の入学選抜では、春季に180名、秋季には、Ⅰ・Ⅱ部あわせて20名を募集）。教員数は計125名。モデル事業に参加したのは、定時制課程。

2 学校の状況

平成20年度のデータでは、定時制課程普通科卒業生119名中55名が進学。生徒の中には、不登校（例年入学定員200名の内、4～5割程度）、多動、非行、知的な遅れが疑われるもの、身体障害のある者等が在籍している。生徒の半分強は3年卒業を目指し、残りの半分弱は4年以上かけて卒業する。遠距離通学の生徒はおよそ10時半（3時間目）に登校し、7～8時間目まで授業を受け帰る。

多様な生徒が入学しているため、学力や学習意欲について、生徒による差が非常に大きい。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

定時制特別支援教育校内委員会は教頭を委員長、副委員長に特別支援教育コーディネーター、委員として教育相談室長・教育相談室員・各年次主任・教務主任・研修主任・生徒指導主事・進路指導主事・保健主事・養護教諭・スクールカウンセラーから構成されている。

特別支援教育コーディネーターは、兼任。校内委員会は、「教務課・教科主任会」「生徒課」「進路課」「教育相談室・特別支援教育コーディネーター・スクールカウンセラー」「研修課」「保健課・養護教諭」、「年次」と連携している。

（2）管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

教職員、生徒、保護者への理解啓発として、主に4つの活動がなされていた。具体的には「発達障害への理解を深める講演会、研修会の実施」「アンケート・心理テスト・諸調査等による実態把握の実施」「スクールカウンセラーによる事例研究会の実施（教育相談室での事例）」「先進校の視察と報告会の実施」である。詳細は以下の通りである。

<教職員に対する理解啓発>

モデル事業1年目の活動：

①校内研修会での講演

- 6月「特別支援教育について」（講師：特別支援学校の特別支援教育コーディネーター）
- 7月「発達障害を持つ親の会の講話・実演」（講師：発達障害のある子どもの保護者らからなる団体）
- モデル事業1年目10月「ソーシャルスキルトレーニングについて」（講師：大学教員）

②（特別支援学校による）特別支援教育基礎講座への参加（モデル事業1年目7～8月）

○内容は、「コミュニケーション」「応用行動分析」「ソーシャルスキルトレーニング」「太田ステージ」「進路指導と福祉制度」「アセスメントを利用した指導」であり、これらの講座に教職員が分散して参加。

③校内研修会（2月）

○生徒の行動等チェックシート、心理検査結果をもとに、特別支援教育コーディネーターから、生徒の実態についての説明。

成果と課題：

これら1年目の活動により、殆ど特別支援教育に関する知識を持ち合わせていなかった教員らが、「特別支援教育とは何か」についての全体像の理解には至った。一方で、課題としては、「教育現場での対応策・指導が知りたい」「本校に適応する際の話が聞きたかった」といった意見が得られた。

モデル事業2年目の活動：

- ①4月「気になる生徒についての話し合い」（講師：定時制特別支援教育担当、前年度各学級主任他）前年度の活動内容と今年度の活動の方向性、気になる生徒、健康面で気がかりな生徒の説明と研究協議。
- ②5月「要支援生徒関係者によるチーム協議」
ブレインストーミングによる実践の振り返り。個別支援計画作成。4月から各教員が、対象となる生徒に対して行った支援で効果があったもの、失敗したもの等について出し合った。
- ③6月「研究授業実施と参観」
- ④7月「チーム協議」
ブレインストーミングによる実践の振り返り。個別支援計画の修正。
- ⑤8月「インシデントプロセス法を用いての支援」（講師：特別支援学校教諭）
- ⑥9、11、2月「事例検討会」（講師：本校スクールカウンセラー）
- ⑦12月「抽出した生徒についての心理的な見立て」（講師：発達支援センター、臨床心理士）
生育歴をふまえての特別支援の方法。個別支援計画作成指導。検査結果の見方と支援への応用実践。

成果と課題：

教職員が連携してチームによって特別支援教育を取り組んだことで、教職員の不安を緩和しながら実践が進められた。また実践に即した知識を専門家から得ることで、今まで持っていなかったスキルを獲得し、向上させるという効果が得られた。実践的活動を行うことから疑問や困難が生じ、その解決に向けた研修から、実践的な知識が生まれた。

一方、課題もあった。授業が Semester 制を導入しているため、半年で単位認定する科目が多い。そのため、個別の支援計画をチームで作成しても、効果が顕著にみられないうちに科目担当

者が代わり、チーム編成が変わってしまうため、また生徒理解を一から行ったり、情報の引き継ぎを行ったり等の課題があった。

同様に、単位制のため、生徒の科目選択の様子も様々で、チームを作ろうとしても、メンバーが複雑化してしまった。さらに、支援計画を作成しようとしても、メンバーが集まろうとしても、複数の生徒の支援計画に関わっている場合に集まれないといったことも課題としてみられた。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

<生徒への理解・認識に関する支援>

実態把握・生徒理解については、「数値によるデータの把握」「支援の必要な生徒について、生徒自身が困っていると感じている分野の絞り込み」「困っていると感じている人（本人、教職員、保護者のいずれか）の把握」の3点についての把握を行った。

モデル事業1年目：

①生徒の行動等チェックシート調査の実施

授業者による生徒の行動の評価。文科省の全国調査（6.3%という結果が出された調査）による項目も参考にした。生徒の学習指導上の実態、課題の把握を目的としている。

成果と課題：

教職員が生徒が困っていること、生徒自身の抱える問題点について把握することができた。また、教職員自身が、授業において具体的支援方法を考える手がかりとなった。

課題としては、年度によって生じた結果のずれ（信頼性、妥当性の乏しさ）、結果について、専門家の見解が必要などの課題があった。

②生徒が自分自身に感じている「困り感」の把握

自己理解を促すためにTK式テストバッテリーM2を実施。「私のニガテなところはなんだろう」をホームルーム活動で行った。これらの活動は、実態把握とともに、理解啓発、ソーシャルスキルトレーニングについても兼ねていた。4月、6月、12月に実施した。

成果と課題：

生徒が困っていることについての把握ができた。特に、入学直後での実施は、生徒の本質的な把握に有益だった。同時に、生徒自身にも結果を伝えることで、生徒一人一人に自分の認識について深めることができた。

一方、課題としては、これらの結果を十分に指導や支援に活かす方法が、教職員の間で十分に周知されていなかった。また、生徒や保護者へも、これらの実態把握の必要性について理解を促す必要があった（検査代金を徴収する必要があるため）。

<保護者への理解・認識に関する支援>

生徒に対してと同様、4月入学式後に新入生保護者アンケートを実施（保護者が生徒に感じている「困り感」、悩みを把握する。これにより教育相談で迅速に対応できた）。

さらに、県の教育委員会特別支援教育課の指導主事を講師として「特別支援教育、発達障害についての基本的知識」「学校、家庭における発達障害の表れ」「発達障害者の適切な環境」等についての講演会を開催した。

成果と課題：

成果としては、「特別支援教育について詳しく知ることができた」「自分の子どもにも通じる部分があった」「継続して行ってほしい」といった肯定的な意見が聞かれた。こうした保護者への

啓発講演は、継続して行う必要があること、特に今後、保護者と連携して支援を行っていくためにも、重要であると感じた。

(4) 支援員の配置と求められる資質

生活指導支援員と学習支援員が配置されていた。

生活指導支援員は医療機関勤務職員（デイケアスタッフ）と非常勤講師（適応教室勤務経験者）。

支援内容は、①中抜け防止巡視指導に同行し、声かけ、教職員の指導補助の指導・助言等を行うこと②授業不参加、授業妨害等が生じた場合の対話支援等を行う。

学習支援員は、国語・日本語教育の経験のある非常勤講師等が行っている。

支援内容は、識字・書字・読字困難のある生徒への補習による学習支援や取り出し授業による学習支援が行われていた。

これらの支援員は、本モデル事業内では、教職員の知り合いやPTA役員などに声を掛ける形で、学校側が探したものであり、市等のシステムを利用したわけではない。

成果と課題：

人的・物的資源の確保という課題が解決されれば、これらの活動は効果もあるので、継続が望まれるシステムである。生活指導支援員は、専門性を有しているため、声かけも適切で、生徒の授業への復帰を促すことができた。また、支援会議、情報交換会への参加により、学級担任等との連携も図ることができた。学習支援員についても、専門性の高い支援員であったため、生徒の意欲的な学習への取り組みへとつながった。

課題（特に学習支援員に関する課題）としては、支援員を依頼する際、教科の専門性を兼ね備えながら、特別支援の視点から生徒を理解・指導できるような人材が少ないこと、依頼したい生徒の授業日と来校日との調整の難しさ、また、支援員によるサポートが必要と思われた生徒に支援員を希望するか否か打診すると、必要がないとする生徒が多かったこと（自分に特別な配慮をされるという意識が働いたためか）、教職員の中で意欲的に活用しようとする意識が高まらないこと等が挙げられた。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

生徒課の取り組みとして、問題行動があった際の生徒指導の在り方を見直し、家庭謹慎から登校謹慎を主体とした指導＝支援へと変更した。また、必要に応じて生徒指導委員会にスクールカウンセラーや特別支援コーディネーターが出席し、特別支援教育的な視点から問題行動を分析し、対応する体制を整えた。

生徒課職員を中心として、授業の中抜け防止巡視指導や昼休みの巡視を行なった。声かけを通して生徒とのコミュニケーションが深まり、問題行動の早期発見、対処に役立った。

保健室は職員室の隣に位置し、連続して相談室が設置されている（相談室は、開放的であり、放課後には、複数の生徒らが、相談室の清掃にあたっていた）。保健室を心身の健康相談や緊急避難の場所として利用する生徒もいるが、必要に応じて教育相談と連携して指導を行っている。保健室へ相談にくる生徒数は、時期によって異なる。慢性的、長期的に保健室で避難しているような生徒は現在いない。また、不登校や中退、進路変更への対応については、基本的には担任、年次主任が相談に応じている。

また、「生徒課」、「保健課・養護教諭」はともに、校内委員会と連携をとっている。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

単位制による定時制の課程のため、多様な生徒が入学する。不登校の傾向がある生徒にとって、朝早く登校する必要がない、日に4時間の授業を受けることが基本、学級単位の活動や体育的・学級対抗的な行事が少ないこと等は、学校生活に順応する上でメリットになっている。しかし、一方で集団への所属意識が少ないことで指導が難しい生徒がいる、学校生活の充実感が得られにくいといったデメリットがある。

これらに対応するために、日課の変更や生徒行事の実施などの工夫を行っている。また、経済的な理由から定時制に入学した生徒の場合には、難しい家庭環境である生徒が多く、保護者と連携した指導が困難なこともある。そのような意味でも、保護者との連携は困難な場合が多く、現状では、個別の指導計画も協働で作ることはできていない。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校との連携は行っている。モデル事業の初期から、近隣の特別支援学校の指導助言を受けながら、特別支援教育に関する活動を進めた。また、ほぼ毎年、本校への入学生徒がいる特別支援学校との「学校公開（入学者出身中学校訪問の一貫）」に参加し、連携を維持した。

具体的な内容は以下である。

<モデル事業1年目の活動>

5月：特別支援学校を訪問し、本校の特別支援教育への指導助言を受ける

6月：毎年入学生徒のある特別支援学校を訪問。授業参観を行う

特別支援学校のコーディネーターによる本校の授業参観と校内研修の実施

7～8月：特別支援学校が開催する講座へ参加

11月：特別支援学校の教職員による本校の授業参観

<モデル事業2年目の活動>

5月：特別支援学校を訪問し、本校の特別支援教育への指導助言を受ける

6月：毎年入学生徒のある特別支援学校を訪問。授業参観を行う

7月：特別支援学校のコーディネーターによる本校の授業参観と校内研修の実施

8月：特別支援学校のコーディネーターによる研修

成果と課題：

特別支援教育に関して、初歩から啓発することができた。特別支援教育の意味、具体的な支援方法等、様々な指導助言を受けることができた。一方で、有益な情報だったが、同様のことを、高校の場で取り組むとなると、教員定数や教育課程の点から難しく、本校独自のやり方を考えていかななくてはならないという課題が残った。

(8) その他の専門機関等の活用

<高校との連携>

県の教育委員会では、平成19年度から全ての公立高校を対象に「特別支援教育研究事業」を実施している。県内を6地区に分け指定校を定め、特別支援学校と連携して研究を行う。およそ3ヶ月に1度、連絡協議会を行い、「講演」や「連絡会協議」を行った。

<医療・福祉・行政機関との連携>

○医療機関との連携を行った。本校生徒が通院しているクリニックの医師と連携できるように

連絡を取り合っただけでなく、講演、さらには、生活指導支援員（前掲）についても依頼した。また、適応障害の診断を受けている生徒の入学に際し、市の精神保健医療センターと連携し、対応策についての指導助言、本校教職員への講義を依頼した。

○専門家チームの活用も行った。実際に生徒が診断を受けたのではないが、本校の授業参観や、指導助言、講演等も行った。

○就労等、進路にかかる機関との連携。ここでは、県の技術専門校（テクノカレッジ）が主催する「発達障害者職業訓練連絡協議会」へ参加し、職業訓練の運営に際し、高校の立場から、募集対象者、選考方法等について提言を行った。また、先の、県内を6地区に分け指定校を定め、特別支援学校と連携して研究を行った「特別支援教育地区連絡協議会」に担当者を招き、職業訓練について紹介する場をもった。これらの紹介は、教職員だけでなく、生徒へも行った。

成果と課題：

情報の交流などができるようになったり、研修講師の依頼をきっかけに、福祉行政機関との間では、巡回相談や訪問などの依頼がスムーズにできるようになったり関係構築ができた。一方、未だ、啓発段階であり、実践的な形でのネットワークづくりには未だ到達していない。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

発達障害のある生徒向けの特別な教科は用意してはいない。数学・英語における習熟度別授業や少人数学級編成で対応している。習熟度の低い生徒も多く、全体として丁寧な指導をすることで対応している。総合的な学習の時間等も同様である。

開校時からシラバスを作成している。単位制で、生徒が自由に選択できるシステムであるため、履修登録の際にシラバス科目の目標、学習内容、諸費用等をするために重要と考える。しかしながら、従来は、ページ数が多く、教職員が用いる年間指導計画と共通して使用する部分があるために、生徒が読み取るのは困難で、活用されていない状況があった。そこで、以下のような変更を行った。

○記述内容の検討：生徒にとって必要のない項目をなくし、難しい用語や表現を平易なものへと直したり、難しい漢字には仮名をふったりした。また、研修を通して教科で検討してきた学習内容をシラバスに反映するようにした。

○書式・書面の検討：従来、教科ごとで書式が異なっていたため、全体としてわかりやすく統一感のあるものへと変更した。また、イラストを増やして、親しみやすいようにした。

個別の支援計画については、支援計画の作成の研修を行ったが、中学校や保護者との連携、啓発の必要等の課題が残った。個別の指導計画については、作成していないが、その点が課題であると認識している。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

特別支援の必要性を考慮した学校設定教科・科目教科は設けていない。義務教育段階の学習内容の確実な定着については、新学習指導要領に基づく教育課程において、検討課題になっている。

本校の学習指導では、習熟度の低い生徒がいることを前提として、全体として丁寧な指導をすることで対応しているのが現状である。指導の工夫については、各教科・担当者のレベルでの実践であり、全体でまとめたものはない。

教科指導の工夫として、各担当レベルで様々な工夫を行った。例えば、板書や授業用プリントの漢字には読み仮名をふった。また、図等を多用し、行間をあけ見やすくした。実習等では、数多く見本を作り、多くの生徒が間近で見られるようにした。さらに、机間巡視を多用し、質問しやすい雰囲気を作った。全ての教室には、学習環境の整備として授業での約束を掲示した。

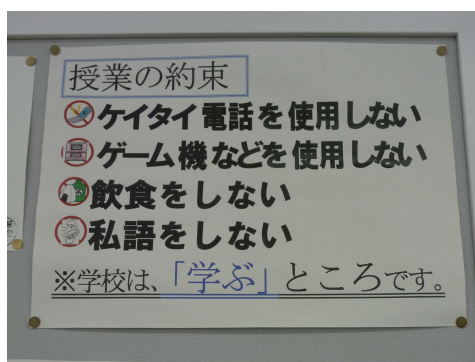


図1 全教室に掲示されている「授業の約束」

(3) ICT機器等を活用した支援の推進

入り口に、電子掲示板を置き、時間割やお知らせを分かりやすく提示した。また、大会で入賞した生徒をたたえ、有能感を高めていた。また、理科の一人の教諭は、教室にパソコン、プロジェクターを毎回持ち込んで、視覚に訴える授業を実践していた。しかし、個人の機材を用いる等、担当者のレベルでの実践に留まっている。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

問題用紙や問題文の漢字にルビをふったり、行間を空けたりして見やすくした。テスト範囲を少なくし、回数を増やした。要支援生徒等に対する評価の基準の変更、緩和等については結論がでなかった。テストの成績や提出物評価に加えて、出席の状況や授業の取り組みを評価に反映させることにした。提出物や補充課題の提出ができるよう課題の小刻みな提示、はやい段階からのねばり強い提出指示、課題に替えての補習や再テストの実施を行った。

(5) 特別の教育課程の編成

単位制の高校では、生徒が授業を受ける時間割が異なるため、登下校時間もまちまちである。しかし、学級担任制を維持していくためには、ホームルーム活動を行う必要があると考え、日課の変更についての検討を行った。さらに、行事が少ないこともあって生徒の学級への帰属意識が低く、学級のまとまりが作りにくい状況にあった。そこで、「単位制による定時制の課程の在り方検討委員会」を中心に検討を行った。

結果、各部の始業前と終業後の2回、ホームルームの時間を確保するために、日課を変更した。必修の多い1、2年生は毎日2回、選択科目が多くなる3、4年生であっても最低1回はホームルームに参加できるようになった。担任が、出欠席の把握がしやすくなるという長所もあり、家庭との連携がより速く、正確にできるようになった。

(6) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

担任による観察や本人の希望により、学習や生活面で困っている生徒を対象に、学習支援員により個別指導も実施した。対象となる生徒は、平成20年度では、1年生の4名であった。おおよそ週に2回2時間ずつ、補習または取り出し授業の形で行われた。

その他にも、障害のある子どもの進路指導を積極的に行った。例えば、療育手帳のある子どもの進路についてハローワークと連携して行ったり、進路指導課が声かけを行って手帳の有無についての申し出を求め、その後の支援を行いやすくしたりした。

個別的な支援については、入試を経て入学していることから、習熟度別授業等の配慮はするものの、全体として同じ歩調での指導でよいと判断している。ただし、必要な生徒に、必要な支援をすることは大切だとも認識している。しかし、特別な支援をするための人材の確保、財源については非常に厳しいのが現実である。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

特に行っていないが、現状として、特別支援学校に通っている子どもの保護者から、障害のある子どもの特別な枠があるのか、といった問い合わせが多数あった。

入試における配慮や支援については、特に行っていない。問い合わせがあった際には、高校入試実施要項に基づき、対応をしている（配慮願いの提出、許可等）

(2) 中学校と高等学校の連携

中学校との連携は行っている。大きくは「出身中学校の訪問」「個別の教育支援計画等及び高校への情報提供についてのアンケート」「市の障害児進路指導協議会への参加」であった。

「出身中学校の訪問」では、1年次教職員が主体的に訪問を行うこと（訪問時期は、5月下旬～6月末）、主に新入学生の情報交換の場として指導方法等についての情報交流を行った。

学級20人のうち4～5名の生徒について担任自身が訪問。しかしながら、多くの場合、学習面の細かな内容までの資料の提供は難しいようである。「個別の教育支援計画等の情報提供についてのアンケート」でも明らかになったが、個人情報への配慮が優先され、「個別の教育支援計画」をそのまま送付すると回答した学校は、特別支援学校中等部のみ留まった。

「市の障害児進路指導協議会への参加」については、特別支援学級在籍生徒の進路について、協議、開拓を検討する協議会である。参加した中学校等からは、高校への進学希望の多さが伝えられ、本校定時制への期待の高まりと進路先としての強い要望が感じられた。

成果と課題：

特別支援教育に関して、一歩先を行っている中学校の現状を知ることで、(特別支援学校よりも)応用できる印象をもった。しかしながら、指導情報の継承（個人情報の交流）については、まだまだ課題があった。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

対象とする生徒を抽出して指導を行うのではなく、生徒全体に対して行った。その理由としては、「発達障害またはその疑いのある生徒が多数いるため抽出が困難であること」「定時制による単位制の課程であり、全学年次にわたり卒業対象生が在籍すること」「定時制のため、該当する生徒を放課後などに一斉集めることが困難であること」「前期卒業者や後期入学者もあり、年度当初から全体での指導ができないこと」等がある。

内容としては以下の通りである。

- 「ホームルーム活動の時間」：「自分がどんな人間であるかを知ろう」→「自分の将来について関心を高めよう」→「自分の興味のある分野を探ろう」→「希望に合わせて学習計画を立て、目標に向かって努力しよう」と段階を追って考えるよう計画した。「学校行事」「2年次生の総合的学習の時間」「進路だより等での連絡」で対応した。
- 「学校行事」：キャリア教育の一環として、分野別説明会と進路別体験授業を年間2回、全校生徒を対象に説明会や体験授業を行った。
- 「2年次生の総合学習の時間」：1年間を通じ、進路講演会や体験授業等を行い、進路研究やキャリア教育、SSTを行った。
- 「進路だより等での連絡」：生徒課と教務課とが連携し、学校生活全般と進路を結びつけながら、生活や学習と進路についての情報を進路だよりとして、毎月、生徒に配布するとともに、ホームページに掲載する。

さらに、進路指導プログラム内の特別支援として、必要に応じて、担任や進路課が特別支援を必要とする生徒の状況等を把握できるようにしている。その内容と方策は以下である。

- 「SST」：「表現スキル」、「質問・回答スキル」、「自己の感情理解スキル」、「自己認知スキル」
- 「キャリア教育」：「自己の感情理解スキル」、「自己認知スキル」
- 「進路相談」：「質問・回答スキル」、「自己の感情理解スキル」、「自己認知スキル」
- 「進路支援」
- 「外部団体との連携」

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

上記の進路指導プログラム内の特別支援の観点ごとに成果と課題をまとめた。

- 「SST」：これらの内容は、従来も取り組んできたことであり、その内容を特別支援の観点から精査して利用したため、特別な準備や変更を必要とすることもなく、担任の負担も少なかった。また、生徒自身の考えをより具体的に把握することもできた。一方で、業者の性格検査を利用したが、結果が生徒の個人宅への返送のため、学校側で把握できないということがあった。
- 「キャリア教育」：従来取り組んできたものに、特別支援の内容を組み込んで、新たに取り組んだものであった。初めに自分の職業について説明を聞き、次に体験授業をするということで講義形式と体験形式の2種類を行うことができ、生徒には理解しやすかった。一方で、講義形式のものでは、内容が進学に傾いていた。特別支援を必要とする生徒は、進学か就職かの選択ができていない場合が多く、そのため、就職分野についてもいくつかの講座を増や

す必要があった。また、学校行事の増加に伴い、他行事と競合するようになった。学校としての進路指導のあり方を踏まえ、学校行事の精選が必要であった。

- 「進路相談」：対象となる生徒が少人数であったこともあり、進路課職員、進路指導主事で対応することができた。生徒への個人対応のため、授業の合間などに、保護者も含め、ゆくりと時間をとって、相談することができた。しかし、学校での面接ができない生徒に対しては、家庭訪問を行ったりしたため、教員側の負担も大きかった。
- 「進路支援」：面接練習を繰り返し行うことで、発問に対して適切な回答ができるようになった。また、受験時にも落ち着いて取り組むことができた。一方、特別支援を必要とする生徒への進路支援については、保護者の認識不足から、通院や診断書の提出などの協力を得ることが難しかったり、療育手帳がない場合には、障害者就職面接に行くこともできず、雇用企業側も法定雇用率にカウントされないため、就労は厳しい状況である。

(3) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携、卒業後の就労支援の在り方（ハローワークとの連携等）

地区就業促進協議会、ハローワーク、テクノカレッジ、ヤングジョブステーション、地域障害者雇用センターとの連携を行った。以下に進路支援の実践例を示した。

進路支援の実践例

- 療育手帳等を所持している生徒の就職支援では、「生徒状況調査」として、担任を通じて障害者手帳等の所持者がいるかどうかを調べた。また、該当者1名に対し、進路希望及び現在の支援状況を進路課、担任、本人の三者面談で聞き取った。
- 関係機関との連絡および連携では、ハローワークに該当生徒の状況、希望等を連絡し、担当者と話し合った。該当者が西部地域障害者雇用支援センター（以後、支援センターと略）に過去、通っていた旨の申し出があり、支援センター担当者と面会し、今後の方針を話し合った。さらに、支援センターに雇用可能な企業のリストアップをしてもらい、本人と面談の上、希望企業を決定した。就職試験前に支援センターから該当企業への連絡と本人への適性検査の作業訓練を行ってもらうようにした。
- ハローワーク就職支援事業への参加では、高校生 JOB フェアに参加をした。また、障害者就職面接会へ本人、保護者とともに参加をした。

こうした取り組みにより、在学期間中に就職を決定することができながったが、引き続きの指導によって、4月中には就職することができた。一方、課題としては、障害者手帳所持の有無については、本人や家庭からの申し出によるものなので、正確な調査することが難しい点。初めの聞き取りが本人、担任、進路課の三者面談であったが、保護者を交えた方がよかった。さらに、支援センターで行う内容や予定がしっかりと把握できなかった。支援センターとの連絡を密にする必要があると感じた。

特別支援が必要と思われる生徒の就職支援例

- 生徒状況調査では、担任との面談を通じて、該当者の有無を調査し、該当者1名への進路支援の必要性の有無を聞き取り調査した。担任と保護者の面談により、進路希望および家庭からの進路支援の必要性の有無を確認した。
- 関係機関との連絡および連携では、担任から保護者への連絡で、学校から、関係医療機関への通院および診断書等の発行依頼をした。ハローワークに該当生徒の状況、希望等を連絡し、

担当者と話し合った。そこで、ハローワーク就職支援事業へ参加。高校生 JOB フェアに本人、保護者とともに参加をした。

この実践では、保護者の申し出により、特別の支援は必要ないとの申し出があり、就職相談での保護者同伴での面接など、家庭を交えた進路指導にとどまることになった。また、進路課と保護者との面談をすることができず、直接の意向を聞き取れなかったりといった課題が残った。

卒業生に対する就職支援例

- 関係機関との連絡および連携では、担任から家庭への連絡で、テクノカレッジにおいて発達障害者職業訓練が平成 21 年度からあることを連絡した。テクノカレッジには応募の可能性のある該当者の状況、人数等を連絡したが、結果、家庭からの応募はなかった。課題として、募集期間が 6 月からということで、卒業から時間が経ちすぎて、家庭や本人に対しての指導ができなかった。

発達障害診断がある生徒の進路支援例

- 生徒状況調査では、入学時の健康調査票より、高機能自閉症との診断があるとの申告があった。進路指導主事と本人との面談を通じて、進路支援の必要性の有無を聞き取り調査した。
- 関係機関との連絡および連携では、ハローワークに該当生徒の状況、希望等を連絡し、担当者と話し合った。結果、本人は就職希望であったが、担任との面談後、家庭の要望により、就職の前に職業訓練を兼ねて、職業能力開発短期大学校への入校希望に変更になった。

その後、進学したが、現在でも、多動なところがみられる懸念しているが、これ以上の支援はできないのが現状である。

特別支援が必要と思われる生徒の進路支援例

- 生徒状況調査では、担任との面談等で該当すると思われる生徒を聞き取り調査した。進路課職員と担任、本人と家庭を交えた面談で、進路支援の必要性の有無を聞き取り調査をした。
- 関係機関との連絡および連携では、テクノカレッジに該当者の状況等を連絡。テクノカレッジより体験入学の予定をもらい、担任を通じて本人に連絡をした。また、相談室のスクールカウンセラーとの面談を実施する等、連携をとった。年度当初欠席が多かったが、面談をして進路の道筋が見えた頃から欠課数の減少が見られた。

その後、進路課と相談し就職希望を確認し、就職を遂げた。

ただ、課題として、テクノカレッジの様子を見るために体験入学に参加した際、説明で「指などを切断することがある」「大変危険な作業である。」等の話をしたところ、実習に躊躇い、受験することを断った。こうした説明の際の配慮も必要であった。

外部団体との連携：

- 地区就業促進協議会、特別支援学校との連携

この協議会は、地区の障害者の就労を促進するために、職場・職域の効果的な開拓、個別的な就労支援、アフターケアの促進等に向けた組織の構築および地域社会への理解啓発を図ることを目的としたものである。協議会では、事業報告、事業計画、特別支援学校の進路状況報告、啓発活動のための学校見学会について、障害者支援の企業からの報告などがあつた。

特別支援学校では、就業前の実習等を行って就業に向けての準備をしており、実習訓練をすることで、就業率が 95%になる（一般の職業訓練での就業率 24%）などの情報を得ることができた。

○ハローワークとの連携、在校生の就業支援についての話し合い

ハローワークとは、特別支援を必要とする生徒の進路決定の際に必要と思われる場合、生徒一人一人について個別に相談をした。また、状況に応じてハローワークの方に保護者同伴の相談をすすめた。相談方法としては、電話連絡が主であったが、ハローワーク主催の会議や進路相談会等で直接学卒担当者と相談をした。ハローワーク側も本校の実情等を把握しており、相談はスムーズに運んだ。

○テクノカレッジとの連携、在校生および卒業生の就業支援についての話し合い

テクノカレッジとは、特別支援を必要とする生徒の進路決定の際に必要と思われる場合、生徒一人一人について個別に相談をした。これは生徒それぞれの状態が異なるためである。相談方法としては、電話連絡から学校に担当者に来校してもらうなど個々の状況に応じた方法を用いた。

また、テクノカレッジで行われた発達障害者職業訓練連絡協議会に参加し、テクノカレッジで行われる発達障害者職業訓練についての説明を聞き、訓練施設、実習棟を見学した。その際、高校側としてのテクノカレッジ側への支援の依頼や意見交換を行った。

○地域障害者雇用支援センターと連絡

特別支援を必要とする在校生および卒業生の就業支援について話し合うため、支援センターの担当者に来校してもらい、進路課職員と該当生徒のいる担任と面会し、今後の方針を話し合った。その後、就職を希望する生徒には、支援センターに雇用可能な企業のリストアップをしてもらい、支援センターにて本人、保護者と面談の上希望企業を決定することを行った。また、就職試験前に支援センターから該当企業への連絡と、必要と思われる生徒には、本人に対する適性検査の作業訓練を行ってもらった。

○ヤングジョブステーションとの連携（上記ケース以外で連携）

担当者と面談し、療育手帳を所持する生徒への就労支援は行っていないものの、臨床心理士も在籍するため、支援する生徒が相談に行けばカウンセリング、面接を行ってくれるとの話しを得た。

(国立特別支援教育総合研究所 海津亜希子、玉木宗久)
(静岡県立浜松大平台高等学校 特別支援教育プロジェクト委員会)

滋賀県立日野高等学校

1. 基本情報

県立日野高等学校は、明治38年開校の歴史ある学校で、平成16年4月にはそれまでの普通科と商業科の併置校から総合学科に学科改編している。平成21年4月現在、1年生160人(男68人、女92人)、2年生160人(男72人、女88人)、3年生157人(男67人、女90人)の計477人の生徒が在籍している。授業科目については、ビジネス系列、福祉健康系列(ヒューマン系列)、マルチメディア系列、総合教養系列(アカデミック系列)の4つの系列があり、1年次後期から系列選択を行っている。大学など上の学校を目指すものはアカデミック系列を選択するが、ビジネス・マルチメディア・ヒューマン系列からも進学を目指すものが増えてきたため、アカデミック以外の系列についても進学に対応し始めている。

2. 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

特別支援教育コーディネーターが1名指名されている。コーディネーターは人権健康課の分掌に所属しており、人権健康課員との連携のもとで特別支援教育に取り組んでいる。また、特別支援教育コーディネーターは日常的に担任と情報交換をしており、協力体制のもと、担任が生徒の指導にあたっている。

特別支援教育校内委員会は、「人権健康委員会」が兼ねており、日野高校の特別支援教育のスタンスである「どの子にもわかる指導・支援」に基づいて、すべての生徒を対象にして特別支援教育に関する事項は勿論、教育相談や学習や生活面、家庭状況などで課題のある生徒の情報交換を行い、指導・支援に向けた検討を行っている。そのなかで、特に特別支援教育に関する事項としては、次のようなことに取り組んでいる。①特別支援教育の推進・啓発 ②学年・学級担任、教科担任、保護者等との連携や助言、相談 ③個別生徒支援に関して、支援が必要と思われる生徒への面談や具体的支援 ④巡回相談員、教育支援サポーターとの連携 ⑤特別支援教育体制作りの検討 ⑥「特別支援教育にかかわる調査」を実施し、支援を要する生徒の実態把握 ⑦関係機関・専門機関等との連携協力 ⑧各種関係研修会への参加・受講ならびに職員への案内等である。

なお、日野高校は平成21年度から文部科学省 教育研究開発学校の指定を受けている。校内には研究開発校推進委員会が設置されており、支援等研究チーム、新領域担当研究チーム、個別指導・教室研究チーム、少人数指導研究チーム、障害理解指導研究チームがある。全ての職員がいずれかのチームに所属しており、全ての教員が特別支援教育に対する意識を持って取り組んでいる。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

特別支援教育に対する職員への啓発・研修として、特別支援教育士、大学教授等を講師とした

研修会を年4回実施（H19、20年度）したり、啓発資料を作成し、随時発行している。平成19～20年度に実施された研修会は次のものであり、教員の参加状況は良好であった。

- ・「発達障害のある子どもたちへの具体的な支援・指導について」藤庭真也（SENSE）
- ・「発達障害の支援について」黒田吉孝（滋賀大学教授）
- ・「SSTについて」藤庭真也（特別支援教育士）
- ・「すべては理解からはじまるー発達が遅れているのではなく、異なっているということー」
佐々木正美（川崎医療福祉大学特任教授）
- ・「発達障害のある生徒への効果的な授業方法について（教科指導面での工夫・改善）」
佐藤克敏（京都教育大学准教授）
- ・「滋賀県の障害者雇用の状況・課題、制度面等」「体験にもとづく就労支援の課題等」
藤村真樹他（滋賀県障害者職業センター主任カウンセラー、当事者）
- ・「発達障害支援における就労支援の現状と課題」梅永雄二（宇都宮大学准教授）
- ・「広汎性発達障害の理解と支援」佐々木正美（川崎医療福祉大学特任教授）

さらに、特別支援教育にかかわっている教職員が年間4～5校の先進校を視察し、特別支援教育の取り組みについて情報を収集している。視察した学校は次の9校である。

- ・平成19年度（愛知県犬山市立犬山北小学校、福島県立川俣高等学校、長崎県大村市立郡中学校、大阪府高槻市立五領小学校）
- ・平成20年度（京都府立朱雀高等学校、大阪府立枚方なぎさ高等学校、兵庫県神戸市立本山中学校、静岡県藤枝市立藤枝小学校、静岡県三島市立北中学校）

また、平成20年度にはほとんどの教職員が2、3名に分散して近隣の小中学校や特別支援学校に出かけ、教材の工夫や指導法などの授業改善に向けた研修に取り組んだ。

さらに、校外の研修会に、特別支援教育コーディネーターを随時参加・派遣することで、特別支援教育の啓発活動を行ったり、学校の取り組みへの理解を求めている。

（3）生徒・保護者の理解・認識に係る支援

生徒の障害理解への取り組みの一環として、1学年時にボランティア体験学習（ボランティア活動、点字や車いすの体験）を実施している。さらに、発達障害理解のための生徒向け校内研修会を外部からの講師（大学教授や専門家）や特別支援教育コーディネーターが年2回程度実施している。また、平成20年度には保護者向けに、発達障害理解のための研修会を実施し、発達障害当事者である保護者に講演を依頼している。

特別支援教育は「教育の原点」であると考えて、発達障害の有無に関係なくすべての生徒に対してひとりひとりを大切に、個々のニーズに応じた教育活動を実践している。そのなかで、発達障害に関するいじめ・非行等については、1年生全員に発達障害の理解啓発指導を行い、入学～6月までに確認された2件のいじめが、啓発指導の後にはなくなるという変化がみられた。

発達障害があると思われる生徒やその保護者に対しては、巡回相談員の助言に基づき、特別支援教育コーディネーターや担任らが時間を掛けて支援に対する理解を求めようとしている。生徒の状態について理解された時点で医療機関への受診を勧め、その結果をもとに学校での支援方法を考えている。就労支援等の場面では、日常の進路指導とともに専門科目で実施している就業体験（職場実習や介護実習など）を通して職業や勤労に関する意識や態度等を培っている。また、保護者との連携のもとアルバイトやボランティア体験をさせるなどの活動を行っている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

支援員については、滋賀大学、滋賀県立大学、立命館大学の学生3名に依頼をしている。その内容は、発達障害のある、もしくは可能性のある生徒の状態把握・授業中の補助および個別指導等であり、1回あたり4時間で年50回程度の支援にあっている。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

特別支援教育に取り組み始めて、教職員が生徒の日常の様子を細かく観察し対応するようになったため、生徒指導上の課題や教育相談に関わる事象をできるだけ未然に防ぐことができるようになってきた。その結果、近年は中途退学、不登校は激減している。平成21年度入学の1年生については、生徒課と人権健康課が連携して中学校訪問を行い、その情報をもとにクラス編成の工夫を行い、生徒間のコミュニケーションの配慮やいじめ等が起こりにくいような配慮をしている。

(6) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校との情報交換や、特別支援学校と近隣中学校との進路説明会に参加することによりつながりがもてるようにはなっているが、センター的機能の活用までには至っていないのが現状である。そのため、生徒の支援に関する相談等をどう行っていくかが現在の課題となっている。一方、特別支援学校で開催される研修に関心を持ち、受講する職員がではじめている。

(7) その他の専門機関等の活用

生徒の実態把握で受診が必要だと思われた場合には、本人・保護者の了解のもと医療機関につないでいる。また、生徒や保護者が利用している相談機関があれば、カウンセラーと情報交換をしている。一方、医療機関受診後に、機関からの報告を活用して指導・支援を行うようになったが、その効果については今後検証しなくてはならない課題だと感じている。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

生徒の実態に則した科目・教科の選択ができるよう、1年次は国・数・英を習熟度別の授業で基礎固めをし、1年次後期以降は、自分が希望する授業を選択する形をとっている。授業科目の選択は、自分の進路に合わせ、ビジネス、マルチメディア、ヒューマン、アカデミックの4つのコース（系列）が用意されており、発達障害のある生徒には、担任等が相談に乗りながら、コース選択が行われている。

発達障害の可能性のある生徒への自立活動的な支援については、ニーズに応じて個別にコミュニケーションスキルに関する指導を行ったり、ソーシャルスキルトレーニング、ライフスキルトレーニングを利用しコミュニケーションを多くできるような活動や、少人数授業で生徒の力をのばせるような授業作りを進めている。個別指導教室（仮称）での指導の研究も行っているが、現状では一斉授業でないと単位が認められないので、個別での単位が認められるよう教育課程の改編が検討されている。

また、個別の指導計画は担任と教科担任とで作成しており、該当生徒の指導・支援に関する短期的な目標・実施・評価を記載するものとなっている。

(2) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

発達障害の可能性のある生徒等、支援を必要とする生徒については、全職員による「気になる生徒の調査（特別支援教育に関する調査）」をもとに、特別支援教育コーディネーター、巡回相談員、スクールカウンセラー、担任らが情報交換をして実態把握をしている。その後、個別に支援を実施することが決まれば、サポーターの支援や、T-Tによる指導等を行っている。また、気になる生徒の状態については、職員室で連絡を取り合うことで、どの教科担任にも周知するような仕組みになっている。生徒の中には昼休みや放課後等にソーシャルスキルトレーニングやライフスキルトレーニングを個別に指導を受けている者もいる。

個別的な支援を行う際には、特別支援教育士の巡回相談員1名、教員免許を持つ個別支援サポーターと学生サポーターの3名を活用しており、巡回相談員は実態把握にもかかわっている。

現状においては、高等学校における個別的な支援の必要性を感じながら支援が行われているが、今後支援を進める上で、個別指導について、履修・単位認定・指導内容・方法、教育課程上の位置づけ等の検討が課題となっており、現在研究開発を進めている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

事前に中学校からの申し出があれば個別に対応しているが、入試における特別な配慮等は行っていない。なお、入学後は、必要に応じて当該生徒の出身中学に連絡をとり、情報交換を行っている。

6 キャリア教育・就労支援等について

発達障害のある生徒に対し、自立した生活ができるような進路を考えるとともに、自分の特性に気づくような指導を行っている。また、適切な進路情報を提供するとともに、SSTを含む職業指導や就労体験の実施を行っている。実施の詳細は以下の通りである。

- ・職業に関する専門科目授業においてマナーや職業・勤労に関する指導を行う。
- ・職業に関する専門科目授業において3ヶ月間週1回（6時間）の就労体験の実習を行う。
- ・夏季休業中に連携している適応指導教室の指導のもとで就労体験を行う。
- ・保護者と連携し、長期休業中にアルバイトやボランティア体験などをさせる。
- ・放課後を利用して、試験対応のための指導を行う。

また、進路担当や担任、特別支援教育コーディネーター等がハローワークや事業所に出向き、就労支援に活かせる情報の収集を行ったり、企業訪問の際には、全教職員が障害者雇用全般や発達障害者の雇用に関する聞き取りを行い、就労支援に取り組むとともに、企業に対し発達障害への理解も求めている。昨年度は、これらの取り組みから、発達障害のある生徒が希望した進路先に進むことができたという報告がされている。

（国立特別支援教育総合研究所 伊藤 由美、藤井 茂樹、梅田 真理）

（滋賀県立日野高等学校 山口 比呂美）

京都府立朱雀高等学校

1. 基本情報

平成 20 年度の京都府立朱雀高等学校の生徒数等は以下の通りである。(平成 20 年度学校要覧による)

全日制 普通科 697 名 (1 年 246 名、2 年 226 名、3 年 225 名)

長期欠席者特別入学者選抜制度あり (1 学年 10 名枠)

定時制 普通科 219 名 (1 年 84 名、2 年 59 名、3 年 39 名、4 年 37 名)

通信制 普通科 992 名

2. 学校の状況

1990 年頃、授業中の私語、漫画、居眠りなどの学習規律の乱れがあり、その原因究明と対策を検討するために「学力問題検討会議」(後に「学力問題専門部会」)を設置した。まず、生徒の学力の状況を把握するために「学力診断テスト」(国語・英語・数学)を実施し、さらに、生徒の生活や身体・健康状態と学習との関係を明らかにするために「生活と学習とからだ」のアンケート調査を行った。これらの結果、学習規律の乱れの根底には、生徒の基礎的な学力の不足と体調が大きな影響を及ぼしていることが分かった。そこでその対策として、「特設授業」や「わかる授業」の取組や、生活習慣の改善に努力してきた。生活習慣の改善には、食事を含めて保護者の協力が必要であり、広報紙の発行等、連携強化の取組を行ってきた。

このような状況の中で、「学力向上フロンティア校」の指定と「高等学校における発達障害支援モデル事業」を受け、これらを同時に展開することで、学力をつけること(分かる授業の取組)と社会性を身に付ける取組が同じ視点で推し進めることができた。

朱雀高等学校のレベルは、府内で中位であり、国公立大学への進学者は少ないが、私大・短大・専門学校への進学者が 85%を占めている。

また、特徴の一つとして、長期欠席者特別入学者選抜制度がある(1 学年 10 名程度)。この制度により入学した生徒は、1 年 10 名、2 年 6 名(入学時 10 名在籍していたが、1 名は 1 年を再履修、1 名は休学し、高校卒業程度認定試験に合格、2 名は転学)、3 年 9 名(入学時 10 名在籍していたが 1 名転学)である(平成 21 年度現在の在籍人数)。この中には、中学校時代に発達障害の診断を受けた生徒もいる。

3. 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

朱雀高等学校では、「教育相談協議会」が校内委員会の役割を果たしている。この教育相談協議会は、保健部、学年部、教務部、生徒指導部、進路指導部、図書部より構成される。

図書部が構成メンバーに加わっているのは、図書室が生徒の落ち着いた場、身近な場となっており、生徒の諸状況を把握しやすい場となっているからである。

コーディネーターの指名及び配置はせず、教育相談協議会の中での役割分担により、組織的にその機能を十分果たしている。

担任会や分掌連絡会（部長会）、教科担当者会等、あらゆる場面での情報を教育相談協議会に集約し、その際、「気になるカード」、「情報収集（アセスメント）票」への記入等により、情報収集の効率化と共有化を図っている。

教育相談協議会で検討された生徒の状況については、職員会議で報告し、全職員で情報の共有を行う。また、分掌連絡会が週1回実施されるので、気になる生徒の情報については、ここでも連絡し、周知を図っている。

（2）管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

教職員研修会、公開授業、研究授業、授業アンケートなどの取組を推進し、「わかる授業」の展開が発達障害を含む全ての生徒の学校生活の充実につながるという共通認識で日々の指導に当たっている。

例えば、LD、ADHDなどの発達障害や身体に障害があるなど、特別な指導の必要な生徒に対し、具体的な事例でその指導法等について研修を重ね、実践を行っている。

毎年、学校生活に対するアンケート調査を生徒に実施しているが、入学時に低かった満足度が、卒業時では高くなってきている。これらの数値が教師のモチベーションを高める一つの効果にもなっている。

以下に平成19年度、20年度に実施した教職員研修会のテーマ及び講師を示す。

＜19年度、20年度の教職員研修会＞

①「アスペルガー障害等発達障害の思春期・青年期を支援する」

講演会 講師：定本ゆきこ（精神科医）

②「特別支援が必要と思われる1年生の生徒のケーススタディ」

検討会 アドバイザー：定本ゆきこ（精神科医）

③「生徒の視点で教育活動を見直せば・・・」分野別研修会

「中学校における学習指導と中高連携」

講師：長谷川幹（立命館宇治中学校・高等学校）

山田敬子（京都市立洛北中学校）

「学力評価について」

講師：小野英喜（立命館大学）

「教科指導の交流」

発表者：永来敦子・山田圭子

「LD/ADHD等の心理的疑似体験プログラムを使った体験講座」

講師：鋒山智子（京都府教育委員会特別支援教育課）

「学年別 気になる生徒のケーススタディ」

講師：鋒山智子（京都府教育委員会特別支援教育課）

中村隆一（立命館大学大学院応用人間科学研究科）

門真一郎（京都市児童福祉センター精神科医）

- ④「すべての子ども・若者が輝く特別支援教育 ～Universal Designed Education の実践へ～」
講演会 講師：品川裕香（教育ジャーナリスト）
- ⑤「矯正教育から学校教育が学ぶこと」 関連図書を資料としての学習会
講師：向井義（法務教官）、細井保宏（法務教官）
- ⑥「特別支援が必要と思われる1年生の生徒のケーススタディ」
検討会 講師：定本ゆきこ（精神科医）
- ⑦「特別でない特別支援教育～何がどこまでできたのか？何ができていないのか？」
自己評価と外部評価
講師：鋒山智子（京都府教育委員会特別支援教育課）
今泉祥子（京都府立桃山養護学校教諭 巡回指導員）
- ⑧「生徒の視点で教育活動を見直せば・・・」 分野別研修会
「小学校における学習指導と小中高連携」
講師：井上治夫（第6 向陽小学校教諭）
「高校における回復指導（数学）」
発表者：平野健三
「発達障害とは？～当事者から聞く」
講師：神山忠（岐阜県立関特別支援学校教諭）
「生徒の特性をどうみるか～D君のケーススタディ～」
講師：橋本和明（花園大学社会福祉学部教授）
田中由美子（臨床心理士）
- ⑨「矯正教育から学校教育へ」
講演会 講師：向井義（法務教官・教育調査官）
「高校における特別支援教育にもとめられること」
講演会 講師：定本ゆきこ（精神科医）
- ⑩「特別でない特別支援教育～朱雀高校の取組」 報告
報告者：岩田聡（教育相談協議会座長）
「朱雀の取組をどのように見ているか～今後への提言も含めて～」
講師：品川裕香（教育ジャーナリスト）
「特別支援教育をめぐる動向と目指すべき方向」
講師：田中康雄（北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター所長）
教職員研修会等では、記録を残し、さらに参加者の振り返りを大切にしていることが教職員の理解・認識の向上に重要であると思われる。

（3）生徒・保護者の理解・認識に係る支援

学校としては、支援の必要な生徒を「集団の中での教育活動に不適応を起こしている生徒（気になる生徒）」ととらえており、障害の有無としてとらえていない。発達障害の生徒も「気になる生徒」の一人であり、その抱えている課題の性質や行動特性に応じた対応をするという認識を持っている。

そもそも教育の目的は、生徒一人一人が「社会的自立」に必要な諸能力・技能を獲得することにある。その内容は、基礎学力、基礎体力、対人関係能力、問題解決能力、コミュニケーション

スキルなどであり、それらはすべての生徒が、障害の有無にかかわらず、習得しなければならない共通の目標である。これに基づき生徒・保護者への理解・啓発活動を行っており、「発達障害」に特化して理解・啓発活動は行っていない。当然のことながら、これらの教育の目的を達成するには、保護者の協力が必要であるので、それに関わる「たより」等の発行や、保護者会等で理解を求めている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

京都府内の大学と提携しており、教職課程の学生が放課後を中心に学習支援を行っている（学習サポートボランティア）。

学生と生徒の年齢が近いので、気軽に学習についての疑問等を聞くことができ、学力アップにつながり、好評である。また学生にとっても指導実践を積む場となり、双方にとってメリットがある。

実施に当たっては、大学と事前に内容等の打合せを行う。学習サポートボランティアには、生徒の特性や基本的な対応方法について説明を行い、放課後やLHRでの質問対応から始め、担任と相談しながらサポートを必要とする生徒への個別対応も行う。「受験に関するアドバイス」や「課題を抱えた科目の学習指導」などをサポートし、生徒の成長を後押しする刺激の一つとして定着させている。

課題としては、学生と学校との日程調整がとりにくく、学校として弾力的な活動計画を立てる必要がある。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

(1) で述べたとおり、校内分掌として教育相談協議会が設けられており、ここを中心として各組織と連携し対応している。図1に「気になる生徒への対応の流れ」を示す。

教育相談協議会の基本方針及び具体的な取組は以下の通りである。

<基本方針>

- ・からだや心の発達に障害やつまずきがある生徒の早期発見に努め、個々の事例に応じた対策を検討する。
- ・からだや心の発達に障害やつまずきがある生徒の状況を全職員が共通理解できるよう図る。
- ・相談機関との連絡・調整をする。
- ・障害のある生徒(障害が疑われる生徒も含む)の教育条件整備について検討し、整備に努める。

<具体的な取組>

- ・対象生徒の情報収集（特別選抜で入学した生徒をはじめ、学校不適応を起こしている、または起こしそうな生徒の早期発見。担任団、教科担任等からの情報収集。）
- ・学年や分掌との連携（協議会を定例化し、各分掌等からの情報収集や対応を検討する。）
- ・教職員の共通認識（協議会での検討事項を職員会議で報告。ケースによっては講座担当者会議を開催。）

また、生徒指導や教育相談等の中で、保健室や養護教諭の果たす役割は大きい。朱雀高校においても、保健室に個室を設け、相談の場の確保や一人になれる場の確保等の環境整備を行っている。

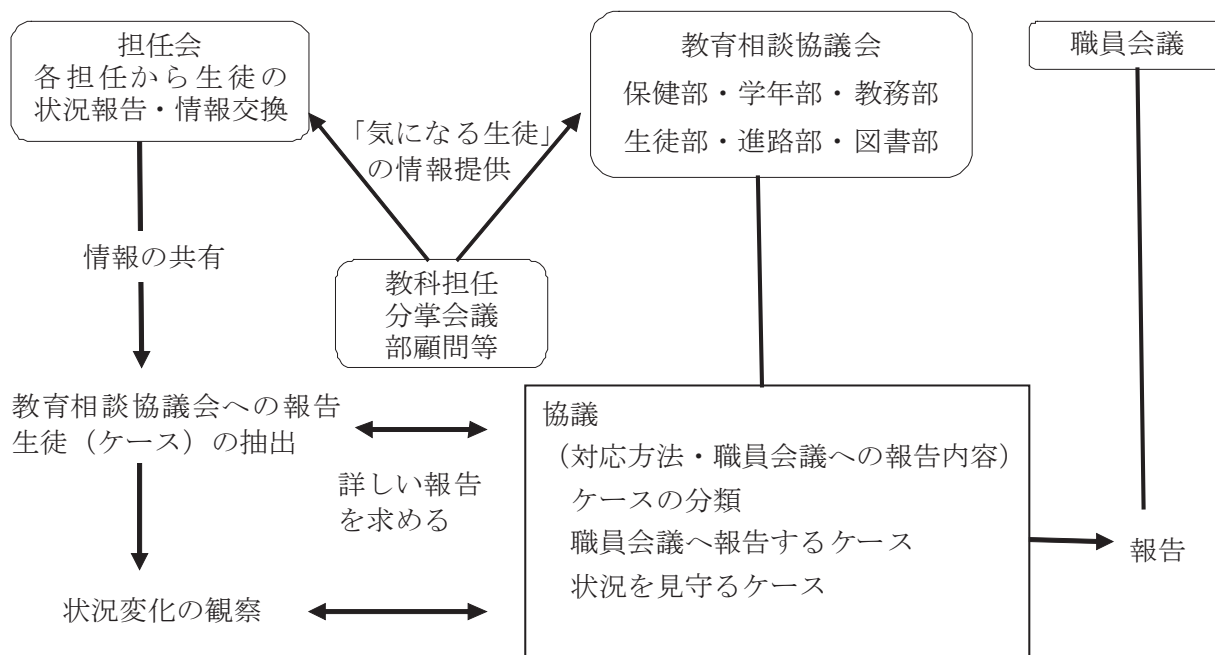


図1 気になる生徒への対応の流れ

(6) 定時制・通信制の課程における対応

朱雀高等学校では、「1. 基本情報」で示したとおり、全日制・定時制・通信制の3課程を併設している。定時制、通信制にも支援を必要としている生徒は多いと推測される。しかし、まだ十分な支援体制の構築には至っていない。

(7) 生徒の実態把握

生徒の実態把握は、「気になるカード」、「情報収集（アセスメント）票」の活用を行いながら、担任だけでなく、複数の教職員により「気になる生徒」の把握を行い、教育相談協議会で検討していく。

以下に「気になる生徒の把握の観点」を示す。

<気になる生徒の把握の観点>

- ・欠課、欠席、遅刻、早退が多い。
- ・一人で行動していることが多い。
- ・HR活動、部活動等、集団での活動を避ける。
- ・体調不良等で保健室対応が頻回。
- ・提出物が提出できない。
- ・授業中いつも寝ている、伏せている。
- ・授業中いつも落ち着きがない。
- ・家庭に学校生活での支障が起こりそうな問題を抱えている。
- ・さぼっていないが成績が良くない。
- ・その他

(8) 特別支援学校のセンター的機能の活用

朱雀高等学校では、地域にある京都府立桃山養護学校のセンター的機能を活用している。

「特別支援教育」を推進するに当たり、今まで「特別支援教育」の経験のない高等学校にとって、特別支援学校の巡回相談員からの情報やアドバイス等は、非常に有効であり、朱雀高等学校においても例外ではない。具体的な支援としては、校内研修の講師、事例検討会の助言、生徒、保護者からの相談アドバイス、関連情報の入手等などが挙げられる。

京都府立桃山養護学校のセンター的機能としての「ももやま地域支援センター」の特色ある活動内容は、地域の幼・保・小・中・高等学校（私立を含む）の特別支援教育推進に有効に働いており、地域の要としての役割を果たしている。

その活動内容としては、教員、生徒、保護者への相談や、各種研修講座の開催、また巡回相談等により、地域支援を行っており、その迅速な対応も特色の一つであると言える。研修講座の具体例としては、高校生のためのセミナー「ジョブチャレンジセミナー」、教師のための自閉症支援学習会連続講座「ティーチャートレーニング」（8回）、「土曜講座」、「思春期のためのライフスキル教育」、「スキルアップ学習会（SST研修・・・）」等々がある。また、地域にこれらの活動の広報を積極的に行っている。

4. 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

「学力向上フロンティア校」の指定と「高等学校における発達障害支援モデル事業」を同時に展開することで、「学力をつけること」すなわち「わかる授業」の取組と社会性を身に付ける取組が同じ視点で推進することができた。また、学習サポートボランティア（教職課程の大学生）の協力によって、発達障害のある生徒を含めて、放課後の学習支援が学力の向上にも功を奏している。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

発達障害の可能性のある生徒等を含む支援の必要な生徒のための学校設定教科・科目は特に設けていないが、(1)で述べた「わかる授業」の取組を全職員で行っている。具体的には、読みやすく分かりやすい板書（板書計画の見直しや見やすい蛍光チョークの導入）、苦手な領域を3年間のスパンで克服できるように計画し、指示の出し方や説明の仕方の工夫等が挙げられる。また、数学と英語は習熟度別の学習形態をとり、個々の実態に合わせた指導法の工夫を行っている。さらに学校独自の教材「脳と学力を鍛える基礎ノート」（英語、数学、国語、家庭科、社会、理科、基本常識等、中学校レベルからの基礎的な学習内容）を全生徒に配布し、「総合的な学習の時間」や教科の副教材、自学自習の教材として活用している。そして、生活と学習のガイダンス的な内容の「三年間の学習プラン」を学校独自資料として作成し、全生徒に配布している。

(3) 多様な評価方法やテストにおける配慮

生徒の申し出により、別室受験やテスト時間の延長、文字の拡大などの配慮を行っている。また、他の生徒と同じ測定方法では正確な評価ができない場合には、補充指導への参加を前提に「単元

ごとの確認（到達）テスト」と「50分の追認テスト」の総合によって評価する。さらには、試験範囲をいくつかに分けて実施したり、補習やレポートの提出等により単位認定を行う。数値により単に生徒を落としていくのではなく、すくい上げる工夫をしていくという考え方を教職員で共通認識している。

（４）発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

担任だけでなく、複数の教職員が関わって「気になる生徒」の把握を行い、教育相談協議会でその対応を検討している。様々な対応のケースがある。また、個々に合わせ、「ももやま地域支援センター」の巡回相談や様々な資源を活用している。

5. 高等学校入学試験における配慮や支援等について

（１）高等学校入学試験における配慮や支援の現状

長期欠席者特別入学者選抜制度がある（10名程度）。この制度では、高等学校に入学してから授業についていける学力や、高等学校で学習したいという意欲はあるが、中学校で不登校等の理由で長期間欠席したため、評定が不利になっている者を対象としている。学力検査は、国語・数学・英語（リスニングなし）、面接及び作文である。

（２）入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

「長期欠席者特別入学者選抜」に関わる中学校教員対象の説明会を実施し周知している。

そこでは、入試制度の概要、長期欠席者特別入学者選抜で入学してきた生徒の状況、提出書類等について説明している。

また、中学生及び保護者を対象とした「学校説明会」を実施し、体験授業や部活動の見学、また個別の相談にも応じている。

（３）中学校と高等学校の連携

支援の必要な生徒については、事前の学校説明会等での相談で情報収集を行っている。また、合格発表後、出身中学校を訪問し、高校生活に必要な情報を収集している。

6. キャリア教育・就労支援等について

（１）発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

発達障害のある生徒を含めた全生徒への進路指導を実施している。

（２）進学を含めた進路指導の現状、課題

全生徒を対象として、自らの能力、適性、興味を把握させ、主体的に進路を選択できる能力を育て、進路の保障と実現を図るため、きめ細かな進路指導講座（進路別説明会、補習授業、実力テスト、模擬テスト、模擬面接等）を設けて取り組んでいる。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

「ももやま地域支援センター」の取組の一つとして、「ジョブチャレンジセミナー」があり、そこでの作業学習等で就労等に必要な技能を学習することができる。

平成20年度の「ジョブチャレンジセミナー」の内容は、以下の通りである。

- ・「気持ちを伝えるコミュニケーションワーク」
- ・「パッケージデザイン作り」
- ・「グループでのコミュニケーションワーク」
- ・「オリジナルのパッケージデザイン作り」

(4) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

全生徒同様の取組と情報提供を行っており、全生徒に配布している「3年間の学習プラン」の中の進路関係のガイダンスを活用している。

(国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 澤田真弓)

(京都府立朱雀高等学校 校長 滋野哲秀)

大阪府立枚方なぎさ高等学校

1 基本情報

名称 大阪府立枚方なぎさ高等学校（普通科総合選択制）

所在地 大阪府枚方市磯島元町 20-1

生徒

	1年	2年	3年	合計
生徒数	282	282	252	816
クラス	7	7	7	21

教員

校長	教頭	教諭	養護	事務等
1	1	56	1	8

2 学校の状況

この学校は、平成 16 年 4 月、「全日制府立高等学校特色づくり・再編整備計画対象校」として枚方西高校と磯島高校が統合され、普通科総合選択制の枚方なぎさ高校として開校された。男女比率はほぼ 1 : 2 の共学校であり、個々の生徒の興味関心適正に応じた希望の進路実現に最適な授業が受けられるよう 3 年間に 30 単位以上の選択科目がとれるよう教育課程が工夫されている。また、平成 18 年度より「共に学び、共に育つ」教育を進めるため、知的障害のある生徒のための自立支援コースが設置された。

3 高等学校における校内支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における特別支援体制の整備状況

特別支援小委員会及び特別支援教育コーディネーターの設置・指名は、2007 年度のモデル校指定を受けて取り組みを開始した。特別支援小委員会は修学支援委員会内部に設置されている、現在は、特別支援教育コーディネーター 1 名と修学支援委員会から各学年代表 3 名、養護教諭の 5 名で構成されている。親委員会である修学支援委員会は教頭、保健部・生徒指導部教育相談係、保健部学年相談係、各学年主任、生徒指導部長、保健部長、教務部長、養護教諭、関係職員が構成されており、①学年・分掌を超える生徒の情報交換、②学年・保健部・生徒指導相談係から要望のあった「修学上支援を要する生徒」の個々の事情についての検討、支援の必要性を決定し、配慮内容を職員会議に報告し全職員が共有、③成績に関して「特別事情」がある場合それを確認し学年からの提案を検討の上進級・卒業判定会議に提出、④必要に応じ個別事情に対応、⑤職員の研修・事例検討の開催の 5 つの機能を有している。

モデル事業を受けて、特別支援小委員会及び特別支援教育コーディネーターが中心となって、

発達障害を有する生徒について「個別の支援計画」等を作成し、担任や教科担当、関連する校内組織と連携しながら、具体的支援を行っている。また、モデル事業校内研究委員会と連携して発達障害についての教職員の気づきや、指導力の向上を図るため教職員研修や事例検討会を実施している。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

啓発活動として、修学支援委員会、特別支援小委員会、教育相談係が連名で特別支援教育のパンフレット「特別支援教育について一ご相談ください」を作成し、全員の保護者、生徒を対象に配布している。また、教職員には、1・2年生を対象に担任と教科担当（学年副担）に、「気になる生徒」の実態把握を実施している。これには「気づきシート」を作成し、記入要領を添えて規定出を求めその資料を基に、具体的支援策を検討している。職員会議には、必ず特別支援小委員会の検討事項を報告し、全教職員の情報共有を図っている。

また、校内研究会を年6回程度開催し、学識経験者、医療、福祉、労働機関、校内担当者等からなる研究会を実施し、特別支援小委員会や特別支援教育コーディネーターの活動に対する助言や評価を得ている。また、臨床心理士にチェ域的に来航してもらい、生徒や保護者への教育相談や教書金への助言を得ている。さらに、ソーシャルトレーニングやストレスマネジメントの専門家より生徒対象の実習を行っている。

教職員研修棟は2008年度は以下のように進められている。

第1回：「発達障害を有する児童生徒の理解と支援について」（保護者・地域への公開講座）
08.5.22

第2回：「ストレスマネジメント教育」伊藤やよい氏（臨床心理士・府立高校スクールカウンセラーSV）08.7.2

第3回：事例検討会「発達障害生徒の指導・支援について」（グループ討議と発表）08.7.20

第4回：臨床心理士による授業巡回と助言活動 08.9~11

第5回：「発達障害の基礎的理解と教育・指導のあり方について」牛山道雄氏（京都教育大学講師）
08.11.15

第6回：臨床心理士による教育相談・授業巡回報告会 08.11.28

第7回：事例検討会と講義「発達障害者の就労支援について」林 研究会外部委員（ハローワーク統括職業指導官）08.12.10

第8回：「LD/ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の理解と支援について」安原昭博氏（安原こどもクリニック院長）本校保護者、近隣市立中学校、府立高校、府立支援学校教諭、本校教諭対象 09.2.7

第9回：「進路策との発達障害生徒支援連携のための事例検討会」森定玲子、西川令子、内田康太郎各氏（プール学院大学）09.2.12

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

前述したように、学級担任や教科担当から提出されてくる「気づきシート」や特別支援小委員会での報告をもとに個々人への支援が行われ、「授業の現状連絡カード」等により研究委員会にその後の経緯が報告され、支援の効果が検証されている。また、教育相談係等、校内システムが整備されて降り、気楽に生徒が相談できる工夫がなされている。保護者に対しても定期的に懇談

がなされ、華麗とも連携が図られていると共に地域公開講座の開催や研修会の企画がなされている。また、特別支援教育への啓発を図るためにパンフレットがすべての保護者に配布されている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

支援員の配置はなされていない。臨床心理士や関係機関の専門家からのサポートは受けている。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

修学上支援を要する生徒への支援のため校内組織と発達障害支援のための「校内委員会」はどのように構成されている。

まず大きく「職員会議」と「成績会議（進級・卒業判定会議）」と「補導会議」の3つがあり、その下に「人権教育推進委員会」「自立支援コースピア会議」「修学支援委員会」「担任会」「教科担当者会」「補導委員会」の6つの委員会がそれぞれ相互連携しあうシステムが作られている。発達障害を有する生徒支援を目的とした校内委員会は、モデル事業を行う過程の中で、2008年度から修学支援委員会内部に「特別支援小委員会」としてせっちされ実効のある即対応しやすい組織として衣替えして推進されている。

保健室（養護教諭）の役割は、保健室における相談等保健室利用者、相談室利用者、各学年会で話題になった生徒についての情報共有がなされよう各員会のメンバーとしてその重要な役割を担っている。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

定時制、通信制課程は設置されていない。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

大阪府教育委員会の方針で府立高校に、知的障害のある生徒のための「自立支援コース」が設置されているため、校区内の府立寝屋川・交野、守口支援学校とは強い連携が図られている。センター的機能だけでなく教育課程の共有等もその一例であろう。

その他の専門機関等の活用

医療機関や関係諸機関と相談連携を図っている。研修会講師等も依頼している。専門機関と連携することで校内での対応の推進が図られ、相談できる安心感も大きい。

4. 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

この高校には、すべての生徒の進路を支援するため生徒の興味関心や適性を生かした6つのエリアが用意されている。理系大学進学 of 理数自然エリア、国公立文系大学・短大等文系私学進学の人文社会エリア、私立外国語系進学の英語文化エリア、医療体育系進学の生命人間エリア、家政・生活系進学の生活地域エリア、芸術・情報系進学の芸術情報エリアの6つである。選択科目が多いので学習のまとまりを表すエリアが設定されている。こうした教育課程の工夫で一人ひと

とりの夢の実現に支援を行っている。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

個別の教育支援計画を作成し、音楽活動に高い能力を発揮するアスペルガー症候群の2年男子について、保護者の了解を得て、試行的に個別の教育支援計画、指導計画を作成し、「授業の状況連絡カード」によって、指導上の配慮事項等を検討し、共有化をかかっている。

(3) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

就職を希望する発達障害のある生徒について、ハローワーク職員からの助言を得て履歴書の書き方、面接の受け方等丁寧に取り組んだ。結果、一度不合格となった経緯はあったが、就職内定につながり、進路担当者の理解と意識が高まったことは成果の一つである。今後、就職内定者の生徒の卒業後の就労状況について把握していき、必要に応じて支援ができるよう就職先企業との連携を図っていく方策を考えていく課題を持っている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

現段階では特になし。

(2) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

実施できていない

(3) 中学校と高等学校の連携

モデル事業の結果、連携をとりつつある。今後の重点課題としている。

(4) 上記(3)のうちで、入学決定後の対応であるもの

保護者からの申し出を中心に対応を作ってきている。

6 キャリア教育・就労支援等について

就労支援に対してはすでに記したように、ハローワーク職員に校内研究会の校外委員を依頼し、校内研修会や事例検討会に出席等求め、その推進を図ってきている。

(国立特別支援教育総合研究所 後上 鐵夫)

兵庫県立姫路別所高等学校

1 基本情報

姫路市の東部の高砂市との境の田園地帯にある姫路福崎学区の全日制普通科高校で、姫路市内で市川の東にある唯一の県立高校である。1・2・3年5クラスの15クラスで編成されており、緑の山々に囲まれ、野鳥が遊ぶ池を望み、自然環境に恵まれた地域に校舎は建てられている。平成21年5月1日現在の生徒数は、表1のとおりである。第1学年は共通の教育課程であるが、第2学年以降は、理系・文系に重点を置く類型に分かれる。理系に重点を置く類型は1学級、文系は、文Ⅰが2学級、文Ⅱ（家庭看護・福祉）が1学級、文Ⅲ（商業）が1学級である。また、平成20年度卒業生の進路状況は、表2の通りである。

表1 生徒数

学年／生徒数	男	女	合計
第1学年	69	132	201
第2学年	76	110	186
第3学年	49	111	160
合計	194	353	547

表2 進路状況（平成20年度卒）

進路先	男	女	合計
大学	24	14	38
短期学	0	9	9
専修・各種学校	10	30	40
就職	18	22	40
合計	52	75	127

2 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

平成20年度は、1学年の副主任1名を特別支援教育コーディネーターとして指名した。第1学年所属であったため、他学年に所属する該当生徒の個別支援にあたることは困難であった。そのため、その任務のほとんどを養護教諭が担うこととなった。また、7月に実施したケース会議では、詳細な「カルテ」を用いて関係職員の共通理解は図ることはできたものの、それを発展させて「個別の教育支援計画」を作成する段階には至らなかった。

平成21年度は、生徒支援部部長（保健・人権・教育相談）が特別支援教育コーディネーターとなり、養護教諭とともに各部主任や教頭と連携して対応している。特に支援委員会は設置していないがキャンパスカウンセラーの応援もある。

平成21年度は「気になるカード」（別添資料）を作成し、全職員が気になる生徒について、6月にチェックを行った。第1学年では22名、第2学年では20名、第3学年では24名が気になる生徒として挙げられた。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

研修会は、平成 20 年度には 5 回開催した。時期・研修内容等は、表 3 に示す通りである。

2 回にわたる基礎研修を経て、高等学校における発達障害支援モデル事業はスタートした。それぞれの研修会に引き続いて実施された学年会議では「気になる生徒のピックアップ」が実施され、ケース会議では顕著なケースを取り上げ今後の支援方法について話し合った。その際用いられたカルテには生活面・学習面の他部活動等、あらゆる方面から情報が寄せられ、生徒を何とか支援しようとする教員の意気込みが感じられた。

従来ならば、様々な二次障害の結果進路変更を余儀なくされていた生徒が、平成 20 年度は教師との衝突も少なく、元気に進級できたのが何よりの成果である。次年度は、教員から要望の多い具体的な授業方法についての研修を充実させる予定である。

表 3 研修会開催の回数・時期・研修内容等

回数	時期	対象	研修内容
1	20 年 6 月	教員	基礎研修Ⅰ「発達障害について」 講師：キャンパスカウンセラー（臨床心理士）
2	20 年 6 月	教員	拡大学年会議 助言者：キャンパスカウンセラー（臨床心理士）
3	20 年 7 月	教員	基礎研修Ⅱ「発達障害支援教育について」 講師：県教育委員会事務局特別支援教育課 主任指導主事兼係長
4	20 年 7 月	教員	ケース会議 助言者：キャンパスカウンセラー（臨床心理士）
5	21 年 3 月	教員 保護者	「子ども達の夢を実現させるために」 ～そのアドバイスが子どもをだめにする～ 講師：神戸セミナー校長 喜多徹人氏（臨床心理士）

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

まずは、ユニバーサルデザインの教育環境作りの一環として、時間割変更を知らせる「生徒向け掲示板」を改善し、生徒に分かりやすいものとした。

また、一般の生徒に対する理解推進等の指導の取組では、「発達障害とは、」と大上段に構えないことにした。地道に多様性を認められる集団を作っていく中で、自閉症にみられるような特性や「キレやすさ」も個性として理解し、尊重するよう指導した。また、クラスや部活動では「仲間はずれ」にならないよう居場所作りにも気を配った。

例えば「キレやすい生徒」に関して、「徐々にではあるが(その生徒が)できることは増えてきた」、あるいは「みんなと一緒に取り組むと行動しやすくなる」といったように、周囲の理解と協力に言及しながらその成果を確認することによって、あきらめ気味だった周囲の意識改革につながった。また同時に、周囲がより「理解・協力」すると本人もさらによくなるといった好循環も見受けられた。今後も自己肯定感を育てていく指導を通して、自分同様、周囲の誰もを大切な個性ある存在として認め、「いじめ」や「からかい」の衝動を起こさない生徒作りをめざしていきたい。

保護者への理解啓発については、上記の表 3 に見られるように、平成 21 年 3 月に保護者を交えた研修会を行い、自信を育てる「声かけ」の方法など具体的に学んだ。

(4) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

本事業は、当初「新しい生徒指導を考える会」として発足した。その目的は全職員に事業の方向性を明確に示し、従来の生徒観との決別を促すことにあった。

以降、本校の生徒指導の方法は劇的に変化し、「支援」の発想は、日々の校門指導や学期ごとの生徒指導部長訓話から特別指導のあり方にまでいかされている。また、生徒の行動には二次障害とみられるものも多く、教育相談（生徒支援部）と生徒指導部の連携は欠かせない。

また、養護教諭は教育相談を担当する生徒支援部に所属しており、部長である特別支援教育コーディネーターと緊密に連携して個々の生徒に対応している。個別支援は早さや柔軟さが求められることが多く、固定化された校内委員会を持つよりも、その都度必要な部署（教頭、学年、教務、生徒指導等）と相談することで実のある対応が可能となっている。

保健室（養護教諭）は、生徒の「困り感」に気づく最前線の役割を果たしている。保健室で把握された生徒のニーズは特別支援教育コーディネーターとの協議によって整理され、必要に応じて個別支援が開始される。また、生徒や保護者へ向けての教育相談等の直接の窓口も養護教諭である。

現在、内科的な事由による保健室来室者数は延べ年間 1200 件ほどであるが、そのうち 160 件ほどがいわゆる「相談」に相当する。相談内容の内訳は友人や家族等との人間関係が最多であり、以下、学習の不安、希死念慮（リストカットや薬物摂取）、身体の発育や体調の不安となっている。

不登校や中退、進路変更に至る前段階として保健室利用回数が増える生徒は多い。彼らの発する「だるい」等の不定愁訴を整理し、必要があれば学年やキャンパスカウンセラーと連携して解決にあたっている。ただ、予防的な成果は十分にはあがっていない。

(5) その他の専門機関等の活用

ア 専門家チームの活用

特別支援教育にかかる経験や知識をほとんど持たない教員が多数を占める学校において、専門家の活用は不可欠である。そのため、専門家の活用は、下記のように数多く行っている。

所 属 ・ 職 名	回数	内 容
兵庫教育大学准教授臨床・教育学系（特別支援教育） （教育学博士・臨床心理士）	4	①本校の取り組みに対する全体的な指導及び助言 ②LHR（※）や総合的な学習の時間を活用した、体系的なソーシャルスキルトレーニングの計画及び指導
カウンセラー（臨床心理士）	37	①職員研修（基礎研修 1：発達障害の概要）講師 ②ケース会議での助言 ③個別支援
県教委事務局特別支援教育課主任指導主事兼係長	1	①職員研修（基礎研修 2：発達障害支援教育）講師
県労働局職業安定部職業対策課雇用対策係主任	1	①就労支援に関する助言

（※）「LHR」：ロングホームルームの略。

イ 特別支援学校との連携

本校は近接する姫路特別支援学校と、20 年来交流事業を実施してきている。姫路特別支援学校生が本校に来校する交流として、文化祭や体育祭（それぞれ 20 名程度）に招待している。また、本校生徒が姫路特別支援学校に訪問する交流として、年 2 回の授業参加（それぞれ 10～20 名程

度)、「ひめよう祭」参加(クッキー等模擬店出店 生徒会を中心に数名)を行っている。

また、今年度は姫路特別支援学校主催 スキルアップ研修会「広汎性発達障害の理解と支援」に本校より3名参加し、うち1名(特別支援教育コーディネーター)が本校の実態と取り組みについて発表した。

姫路特別支援学校は発達障害に特化した学校ではない。従って、本校生徒や教員が両校の交流を通して、直接「発達障害」について理解を深めることは難しい点もあると思われるが、生徒ひとりひとりのニーズを理解し、支援していこうとする発想や方法は大いに学ぶべき点である。

教員は、今回の事業を通して、特別支援学校における授業方法や、視覚支援・聴覚支援等の様々な支援方法についての学びの機会を求める声があがってきている。また、平成21年度は、新たに姫路特別支援学校生による本校施設を用いての学習も予定されている。今後はそれらを生かしながら、さらなる交流の形を模索していきたい。

ウ 発達障害者支援センター等関係機関との連携

発達障害の診断を受けた生徒に、クローバー「あかりの家」(ひょうご発達障害者支援センター)を紹介し、学校における支援の方策等について連携をとっている。

3 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 発達障害のある生徒に対する授業やテストにおける評価方法等の工夫

ア 授業の際の配慮事項等

本校では発達障害のある生徒を通常の授業から取り出して指導することは行っていない。そのため、以下の項目については全て「発達障害を持つ生徒及びその生徒を含む集団」を対象としている。

項目	配慮(工夫)事項
座席	・後方、窓側が落ち着く ・前、中心で常に教師に関わってほしい気持ちに対応できる。
指示	・集合時に、必ず座らせてから説明をするようにする。 ・声で指示すると同時にその内容を板書し、さらに机間巡視等を通じて個別に指示する。
板書	・黒板に本時の内容を毎時同じ場所に明示する。 ・黒板の指示(ノートに写す、参照ページなど)は、決まった色のチョークで書く。また、ノートのどこに書くかも指示する。 ・板書事項をノートに書き写す時間を与える。
プリント	・作成の際に見やすさ・書きやすさを配慮する。 ・書きながら授業内容をまとめるプリントを多用した。 ・問題を模造紙に書き、生徒がどこをするべきかすぐわかるようにする。
小テスト	・合格できるように、前時に筆写や音読でとっかかりを作り、「達成感→次もがんばる」という流れを作る。 ・授業プリントを見ればできる、復習問題をこまめに実施する。 ・範囲を狭くする、授業中に練習の時間を取り入れる、同じ範囲を繰り返す行う、難易度を下げる等の工夫をする。

組み立て	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を短いパーツごとに組み立て、パーツごとにがんばれるようにメリハリをつけ、スタンプを与える活動も入れる。 ・黒板に” Today’ s Lesson” というコーナーをつくり、ひとつ活動が終わるたびにチェックマークを入れるようにする。 ・講義形式よりも、参加型の生徒が考えて答えを出せるような授業形式にする。 ・作業を取り入れ、集中力向上と勉強方法の提案を図る。
やる気づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・小さな活動に対しても達成感が得られるようにスタンプを与える。 ・板書、練習問題を考査問題に直結できるようにする。 ・すぐれた作品等を廊下等に掲示し顕彰する。
該当生徒支援	<ul style="list-style-type: none"> ・該当生徒の表情やしぐさを丁寧に観察し、必要があれば再度説明をする等の支援を行う。 ・ティームティーチングを活用し、該当生徒のサポートを実施する。

(2) テストにおける配慮事項等

生徒の実態に即し、以下のような配慮を行ったが、発達障害を持つということでの特別扱いはしていない。

- ①ゴシック体や太字の活字を適宜使い、見やすくする。
- ②テスト自体を、まず習った内容を整理しながら表にまとめていく形にし、次にそれを使って問を解くワークシートのような意識して作る。

(3) 評価における配慮事項等

発達障害を持つ生徒が不利にならず、またやる気や達成感を持って次に向かえるよう、以下のような工夫がなされた。

- ①実習時に進度表を作り、点数化する。
- ②提出物の締め切りやルールを明確にして徹底する
- ③生徒同士の相互評価（長所をコメントする）を活用する。
- ④個々の能力に対する達成度、意欲・関心等を重視する。

平成 20 年度は各教員が意欲的に授業改善に取り組んだが、それぞれの場所で様々な支援を試みた段階にとどまった。平成 21 年度はその方法や成果を学校全体で共有し、教員相互だけではなく、生徒の評価もとりたいながら、生徒誰もが「集中し、わかる授業」づくりに取り組んでいきたい。

4 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

本校では、これまで 2 年時にロングホームルームと総合的な学習の時間を活用して「自己のキャリアを探求する」を実施し、生徒の職業意識を育ててきた。本事業では、兵庫教育大学准教授井澤信三先生のご指導のもと、さらにその内容を発展させるべくソーシャルスキルトレーニングを下記のように計画し、平成 20 年度は現 1 年生を対象にその第 1 回を試行した。

Nice Man / Nice Woman 計画 2009

- ①自己理解「自分の長所を知ろう」
- ②仲間作り [友達の定義]
- ③上手な話の聴き方 [何もリアクションしない・偉そうな聴き方]
- ④上手な話し方 [ことばづかい・アサーション]
- ⑤グループワーク [活動名：危機からの脱出]
- ⑥上手に断る [言いがかりをつけられた時・友達から嫌なことをされたときの対応]
- ⑦ストレス・マネイジメント [自分のストレスを知る→イライラしたときにできる直ぐの対応・あとあとの発散の仕方]

本校の実態に鑑み、「今年度と来年度の2年間を見据えた目標設定としては、『発達障害に特化する』『就労に特化する』というよりも、全般的なソーシャルスキルアップを目指すことがよいように考える。」との助言（兵庫教育大学 井澤信三准教授）受け、この企画はクラス単位で第一学年全体を対象として実施された。

（2）就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

本校特別支援教育コーディネーターが兵庫発達障害者等就労支援連絡協議会（兵庫労働局主催）の委員に就任し、就労支援について各専門機関とともに検討する機会を持った。

特別支援教育コーディネーターが兵庫発達障害者等就労支援連絡協議会の委員に就任したことは、本校にとって大きな収穫であった。この協議会をきっかけとして、労働局

や教育大学等専門機関から助言を仰ぎ、個別支援を含むソーシャルスキルトレーニングの方向性を定めることができた。

兵庫発達障害者等就労支援連絡協議会

- 1 兵庫労働局職業安定部職業安定課
- 2 神戸公共職業安定所
- 3 灘公共職業安定所
- 4 若者しごと倶楽部
- 5 こうべ若者自立塾
- 6 こうべ若者サポートステーション
- 7 ひめじ若者サポートステーション
- 8 ひょうご発達障害者支援センター
- 9 兵庫県立姫路別所高等学校
- 10 総合リハビリテーションセンター
能力開発部
- 11 兵庫県自閉症協会
- 12 兵庫県自閉症協会
高機能ブロック「ピュアコスモ」
- 13 兵庫県 LD 親の会「たつの子」
- 14 日本パーソナルセンター株式会社

- 第1回 各機関（14団体）の取り組み、活動の説明
*その後、発達障害者就労支援セミナーに参加
- 第2回 障害者の雇用について ～雇用する側・される側～
*その後、日本パーソナルセンターにて職場見学

（国立特別支援教育総合研究所 小林 倫代、久保山 茂樹）

気になるカード (21年6月実施)

生徒支援部

記入者名		
対象生徒	()年()組()番	名前

●その生徒をどの立場で「気になる」と思われましたか?○で囲んで下さい。

(複数回答可)

担任 ・ 学年主任 ・ 学年副主任 ・ 学年付き ・ 教科担当()
部活動顧問()部 ・ その他()

●その生徒のどんな点が「気になり」ますか。数字を○で囲んで下さい。

(複数回答可)

- 1 授業中いつも寝ている。
- 2 授業中の私語が多い。
- 3 授業中いつも落ち着きがない。
- 4 授業中の質問に答えない。
- 5 授業に必要なものを持って来ない。よく失くす。
- 6 授業中での集団活動を避ける。
- 7 よく保健室へ行く。または授業中教室を出る。
- 8 一人で行動していることが多い。
- 9 提出物が出来ない。
- 10 さぼっていないが成績がよくない。
- 11 「読み書き」が苦手。
- 12 「計算」が苦手。
- 13 車や電車、時刻表などにととても詳しい。
- 14 特定の環境の変化や予定の変更にうまく対応できない。
- 15 話すほどに理解していない。
- 16 カットとなりやすい。
- 17 話しかけても視線を合わさない。
- 18 動作がぎこちない。
- 19 得意なことと不得意なことの差が大きい。
- 20 音。匂い、痛みなどに対する感覚が通常よりも鋭い、または鈍い。

※「6%」を目安にお考え下さい。
締切：6月17日(水)

【その他、気になること、エピソードなど記入欄】

ご協力ありがとうございます。

和気閑谷高等学校

1 基本情報

「閑谷學」を通して、「閑谷学校」の学びの精神を引き継ぎ、地域との関わりを重視しながら、自ら学び、自ら考える姿勢と問題解決していく力を身につけることを目指している学校である。2005年に商業科を募集停止し、キャリア探求科を設立し、普通科と2つの学科がある。2007年に全学年が揃い〔東備地区の拠点校として魅力ある学校〕〔地域から信頼される学校〕になるよう努力している。生徒数は普通科226名、キャリア探求科342名である（平成21年5月1日現在）。

2 学校の状況

単位制により、様々な種類の科目の中から自分の興味・関心に応じて科目を選ぶことができる。普通科では、基本的な内容と応用的な内容に分けた習熟度別授業もあり、自分の進路に合わせた時間割を作ることができる。キャリア探求科は、1年次でビジネス・情報・福祉の専門科目の基礎的な内容を全員学習し、2年次からは、自分の進路にあわせて、3つの系（ビジネス系 情報系 福祉系）に分かれて専門を深めるための科目を選ぶようになっている。また、キャリア探求学を3年間学習することで、職業観・勤労観に基づく人間力を養成している。また、生徒の進路が多岐にわたるため、小論文や面接指導など放課後の個別指導にも力を入れている。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

特別支援教育コーディネーターを1名指名している。校内委員会は関連する分掌の長と学年主任、養護教諭、該当クラス担任で構成されている。日常的に生徒の状況把握に努めている教育相談係の役割が大きく、委員長とコーディネーターは教育相談課と兼務している。それによって、問題行動や不登校だけでなく多角的に気になる生徒について対処していく道筋ができつつある。

（2）管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

理解啓発のための全教職員対象の研修会を年に2回、希望者対象の研修（講師を招いて懇談会4回・DVD試聴会2回）計年6回を実施した（平成22年1月末現在）。

また、「スマイル大作戦」と銘打って佐々木正美氏の新聞記事「響き合う心」を印刷し定期的に配付し日常的・継続的な啓発活動をしている。他には、Web研修として、啓発DVDを視聴できるようにして、個人的な研修ができるようにしている。

具体的な研修内容は、全教職員対象の研修会として、教職員・保護者・近隣の小学校・中学校の教職員対象の講演会（岡田隆介先生；「今どきの子ども、今どきの大人、今どきの家族」／参

加人数 120 人) と第 2 回授業研究会(小田浩伸先生;「授業改善～発達障害の理解と支援の視点から～」)を実施した。専門家との懇談会として、本事業の外部研究委員の方(吉利宗久先生・藤井茂樹先生・富谷えり先生・久本晃司先生・土岐淑子先生)に御来校いただき、専門分野からの御助言をいただいた。また、校外での研修として、県主催の研修会・特別支援学校の公開講座・親の会主催の研修会・発達障害者支援センター主催の研修会などに参加した。校外での研修参加延べ人数は 23 人。

今後の課題は、校内研修会の内容をより現場の教職員のニーズに応じたものにしていくことと時間の確保により、参加率を上げることである。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

校内での共通理解が得られにくく、保護者・生徒と「一緒に考えていこう」という状況にしていくことが難しい。「私は(うちの子)は普通だ」「関係ない」「少し変わっているが、大人になっていけば良くなるだろう。」「うちの子を悪く言わないで。」などの反応があり、協力関係を築いていくための一歩が踏み出せない。教員の中にもそのような状況がある。教員が保護者・生徒に説明することが難しい。診断名ではなく、「その子らしさを発揮するために、一緒に考えていこう」という信頼関係・協力関係を築きながら啓発をしていくことが大切である。そのためにも、教職員・保護者が「その子の特性」に気づき、さらに理解を深めていくことが課題となる。新 1 年生保護者対象に今までの関わりや気づきについてのアンケート実施を検討中である。このアンケートで、生徒の特性を早期に把握し、また、保護者との協力関係のきっかけにしたいと考えている。生徒対象には「メンタルトレーニング」や Hyper-QU を実施したが、生徒自身が自己理解を深める機会としてはまだ不十分であり、今後の課題である。

(4) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

生徒指導・教育相談だけでなく生徒に関わる全ての分掌をつなげる役割を校内委員会がもっている。保健室・生徒指導・教育相談は常に連携している状態が望ましい。担任と保健室が事実上相談の窓口の役割を果たしている。体調が悪いということだけでなく、友人関係や家庭のことや本人自身のことに関する相談や、問題行動による特別指導に発展する可能性のある相談などがある。保健室利用者は 1 日平均 3～5 人である。生徒の学校生活への適応がスムーズにいくように、教室での居場所作りのためのグループエンカウンターを導入し(年度初めは全学年で実施)、クラスでの人間関係作りを心がけている。また、昼休みや放課後にカウンセラー室を開室し、生徒が相談しやすい機会を設けている。休み始めた生徒については、スクールカウンセラーによる本人・保護者との面談と、その後の関係教員とのコンサルテーションで協議しながら対応をしている。

(5) 生徒の実態把握の状況

学年会議での生徒情報交換の場や全教員による気づきシート等で実態把握のための調査をし、それを校内委員会で把握している。

(6) 特別支援学校のセンター的機能の活用

校内研修の講師の派遣や対応の難しい生徒への関わり方への助言を受けるために巡回相談を活

用している。診断のある生徒は、中学時代に巡回相談等での関わりがあるため、助言が受けやすい。診断がなく気になる生徒については、保護者や本人の同意を得ることが難しく相談しにくい。学校での対応の仕方への助言を受けることで、問題が起きても対処の仕方がわかり安心して生徒に関わることができる。

(7) その他の専門機関等の活用

事例に応じて岡山県総合教育センターや児童相談所などに相談している。アドバイスを得られることで対応しやすくなった。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

生徒の実態に即した科目・教科の選択ができるように助言をしたり、年に1、2回、総合的な学習の時間（閑谷学）に人間関係づくりのためのグループエンカウンターを取り入れるなど、全体的な指導・支援をしている。教育課程の弾力的な編成等は現在のところ特にしていない。個別の教育指導計画の作成については、現在準備中である。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

学校設定教科（キャリア探求学）に、自立活動的なものを取り入れている。1年次から英語・数学に習熟度別授業を導入している。また、「数学研究」と「英語研究」という科目を設定し、その中で学び直しの内容を取り入れている。その他、教科指導に際して板書の工夫などを行っている。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

選択科目で ICT 機器の操作を中心に学ぶ授業はあるが、その他に学習の動機付けや学習意欲の喚起のため、また、わかりやすい授業の工夫の一助として ICT 機器を活用しての授業展開に取り組んでいる。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

平常点として、日々の取組や課題提出の状況などを評価に入れている。出席時数に関する配慮は行っていないが、診断書等有る場合は別途協議を行っている。

(5) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

学年団や関係教員と協議しながら、担任が主に関わっている。いきなり本人と関わりの薄い(ない)教員が介入するのは不自然で難しいので、同じ学年団もしくは関わりのある教員によるきちんとしたサポートが必要である。診断のある生徒は外部資源を活用しやすい。「診断はないが、気になる生徒」については事例検討という形で、一般的な対応の仕方としてのアドバイスを受ける機会を設ける。中学校ほどではないが、高校において生徒の学力やその他の能力差が大きく、評価の仕方や対応の仕方が画一的なものだと、それに当てはまらない生徒はついていけない状況

のままほったらかしになり、落ちこぼれてしまう。学校での十分な教育効果をあげるために、評価の仕方や対応の仕方に幅をもたせ、個に応じた指導ができるようにすることが大切である。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

発達障害ではなく、一般的に障害のある受験生（難聴など）への対応は、中学校と受験校での協議をしている。また、中学校で長期欠席などのある生徒については自己申告による面接で本人が状況を説明する機会を設けている。

(2) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

保護者や中学校と連携しながら個別に対応している。

(3) 中学校と高等学校の連携

入学決定後、欠席 15 日以上の子生について、その生徒の中学校の養護教諭や該当学年主任に、電話で配慮事項について尋ねている。（特にクラス分けや年度初めのかかわりで配慮することなどについて）誰にでもできる情報収集の仕方ではないが、年度初めの対応やクラス分けに大変参考になるので、きちんとした文書・手続きで中学校側が情報を出しやすい状況を整えることが大切である。また、入学後ほぼ一ヶ月後には、中学校訪問により生徒に関する情報交換をしている。その他、気になる事例が発生した時、場合に応じて中学時の様子や指導の仕方について出身中学校に聞くなどの連携をしている。

(4) 上記（3）のうちで、入学決定後の対応であるもの

全て入学決定後の対応である。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

診断を受けて入学している生徒は平成 21 年度 2 年生と 1 年生であるため、まだ、具体的な話には進んでいないが、他の生徒と同じキャリア教育・職業教育を行っている。特別なことはしていない。

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

まず学力保障をすることが大切で、他の生徒と同じく、授業での取組に対しての指導を重点に置いている。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

「社会の中で自立していけるために」という視点で常に関わっておられる特別支援学校の日常

的な取組から学び、日々の関わり方についての見直しをしていっている。その点において、特別支援学校から助言を受けている。

(4) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

就労・進学に関して、発達障害のある生徒については具体的にどのように連携していったらよいのか、まだ、よくわからない。事前に伝えると本人に不利になるかもしれないという恐れがある。合格が決まってから、本人や保護者の同意を得て、進学先や就職先に必要があれば説明に行くという連携の仕方は考えられる。障害の有無にかかわらず、就職先へはその後様子を聞きに企業訪問は行っているが、進学先にはそのような機会があまりない。「診断はないが気になる生徒」については具体的にどのように連携すれば良いのかわからないのが実情である。

(5) 卒業後の就労支援の在り方（ハローワークとの連携等）

特別支援学校の助言を受け、地域生活支援センターや職業センターの利用・ワークトレーニング・ジョブコーチの活用などについての情報を収集し適宜対応できるように準備をしておく必要がある。現在情報を収集しているところである。

この報告は、平成22年1月31日までの取組をまとめたものである。

(岡山県立和気閑谷高等学校 渡邊 悦子)

高知県立高知北高等学校

1 学校の沿革

高知北高等学校は高知市内の鏡川沿いに設置された学校で、昭和 47 年開校、現在地には昭和 50 年に移転。平成 3 年より新たに単位制高校としてスタートし、「心のケアを充実し、多様なニーズを持った生徒が目標に向かって柔軟に学び、チャレンジのできる学校」（平成 20 年度学校案内より）を目標に学校運営に取り組んでいる。定時制昼間部（普通科）、定時制夜間部（普通科、衛生看護科）、通信制の三課程があり、生徒数は昼間部 254 人、夜間部 147 人、通信制 607 人（平成 20 年 5 月現在）である。教員数は昼間部 45 人、夜間部 26 人、通信制 37 人、学級数は昼間部 1～3 年次各 4 クラス、4 年次 2 クラス、夜間部は普通科 1～4 年次各 2 クラス、衛生看護科 1～2 年次各 1 クラス（* 20 名以下の少人数）である。また、毎年新入生の 6 割前後が不登校経験者である。

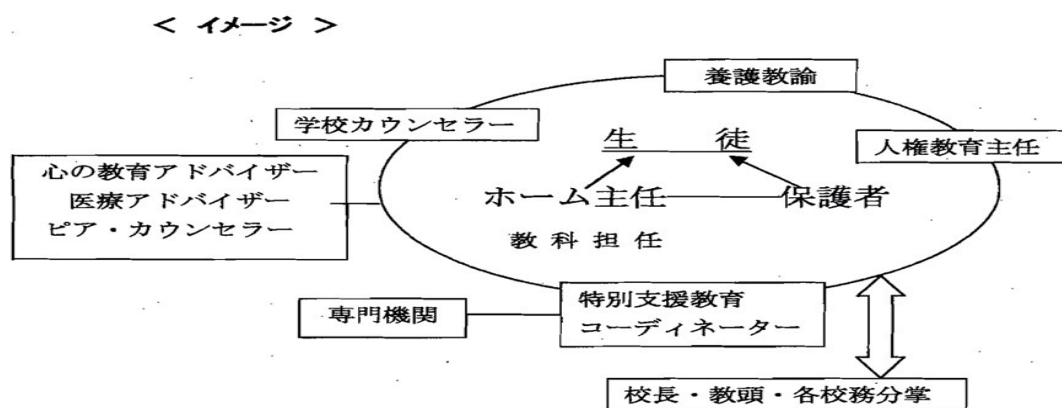
平成 17 年より課程を超えた取組として、「共通講座」「特別講座」の開講、定通相互併修制度、心のケアの充実を図る「ハートフル・ドア」（3、特色ある取組にて詳細は説明）などを始めている。

平成 20～21 年のモデル事業を受け、研究に取り組んできているが、評判の高まりと共に志望者が増え、入試の結果、入学することができない生徒も出始めている。

2 高等学校における特別支援教育体制の充実強化

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

校内支援体制としては、「モデル事業校内研究委員会」で校内研修の企画、支援体制の整備等を行った。主なメンバーは、管理職、進路指導主事、生徒指導主事、各学年主任に、学校カウンセラー、特別支援教育コーディネーター、人権教育主任、養護教諭である。支援体制のイメージ図は以下のようなものである。



支援の流れとしては、4つの段階を考えた。

- ①「点の支援」：学級担任や教科担当者の気づきによる支援
- ②「線の支援」：教育相談担当（学校カウンセラー、特別支援教育コーディネーター、人権主任）

等による理解支援と他教員との連携、情報共有

- ③「面の支援」：心の教育アドバイザーや医療アドバイザーも含めた支援、校内支援委員会の開催（複数教員によるインフォーマルな支援会議で、保護者も入ることがある）

④「立体の支援」：生徒支援会議（専門家を交えた支援会議）の開催

校内支援会議においては、生徒への具体的な支援を検討したが、生徒支援会議では、生徒の個別の教育手支援計画につながる「入学生支援シート」や、個別の指導計画につながる「個別支援シート」の作成を行った。

「入学生支援シート」は、新入生の実態把握を目的とし、春季休業中の中学校訪問や、教育研究所からの不登校等の情報提供を受けて作成する。4月の学年会や、5月の職員会議にて情報の共有を行う。平成20年度は6名分、21年度は32名分作成した。

「個別の支援シート」は、生徒の課題や支援方法を明確にすることを目的とし、学級担任が作成、生徒支援会議のツールとして活用する。平成20年度は6名、21年度は2名について作成した。

（2）管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

管理職は特別支援教育の必要性をよく認識しており、リーダーシップをとり推進に努めている。また、コーディネーターが中心となっている相談活動には、校長、教頭もかかわっている。

また、校内研修は年4回程度実施し、実際の支援についての理解を深めている。平成20年度は以下のような内容で行った。

- ・8月4日：先進校視察報告（福島県立川俣高等学校）
特別支援教育の取り組み状況についての報告（通信制・定時制昼間部）
講演「高等学校における特別支援教育の実践と課題」是永かな子氏（高知大准教授）
- ・8月27日：講演「思春期の生徒への理解と支援について」脇口明子氏（細木病院医師）
- ・12月26日：講演「教室でできる指導・支援について考える」月森久江氏（杉並区立中瀬中教諭）
- ・2月10日：講演「広汎性発達障害のある生徒のコミュニケーション支援」
坂井聡氏（香川大准教授）

また、外部機関での研修には、昼間部、夜間部、通信制の教員を順に派遣しており、全ての教職員が特別支援教育について理解できるよう工夫している。

昨年12月には、2年間の取り組みについて全職員に対するアンケート調査を行い、「特別支援教育に関する職員の理解が進んだ」「授業や生徒への接し方が変わった」などの意見が多く上がった。

（3）支援員の配置と求められる資質

平成20年10月より学生支援員の配置が決まり、オリエンテーション後、支援を開始した。教員の補助的な立場で支援を必要とする生徒の学習支援やコミュニケーション支援等を行うことを目的とし、授業中の個別の支援、放課後の個別の支援等を行った。なお、支援の記録は職員室で保管し、教員も見ることができるようになっている。

（4）生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

特別支援教育コーディネーターの他に学校カウンセラーとして教育相談担当を置いている。ま

た、人権主任を加えた三者を教育相談担当として機能させている。

(5) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校高等部からの編入等もあり連絡は取り合っているが、特にセンター的機能は活用していない。

(6) その他の専門機関等の活用

ハートフル・ドア事業により、小児科医が月1回月曜日の午後に来校し、希望生徒(保護者、教員)の相談を受けている。また、心の教育アドバイザーは毎週水曜日に来校し、希望生徒等の相談に応じている。他に、高知大学からのピアカウンセラーがおり、必要な生徒への支援を行っている。

また、校内支援会議では、医療関係者や大学関係者など専門家を含めて、ケース検討を行い、アドバイスを得ている。

3 発達障害のある生徒への指導・支援の充実

(1) 必要な指導・支援の内容・方法(教育課程の弾力的な編成等)

発達障害の特化しているわけではないが、定時制(昼間、夜間)、通信制の三課程共通の講座として「共通講座」「特別講座」を設けている。それぞれ、月、火、木、金の午後であり、生徒の能力や進路に合わせた講座を選ぶことができる。また、相互併修制度により、通信制と夜間部は互いのそれぞれの課程の授業が受講できるようになっている。内容は以下のようである。

① 共通講座

・「基礎講座」(やさしい数学、やさしい英語など)、「発展講座」(オーラルコミュニケーションⅡ、発展英語など)、「芸術講座」(現代書道、絵画など)、「その他の講座」(暮らしとマナーなど)等の12講座がある。

② 特別講座

・「城下町の暮らし」「茶道入門」「生き生き話し言葉」「中国語入門」「ハングル入門」「手話」の6講座があり、一般の方も受講できる。

また、保護者への支援として、保護者懇談会を行っている。平成20年度は、保護者の情報交換会として「語らいの場」を開催した。障害のある生徒の保護者に加え、他の障害のある生徒の保護者にも呼びかけ実施。7名の参加者があり、「大変よかった」「もっと話が聞きたかった」などの感想を得た。年2回程度開催している。

また、円滑な人間関係を築くための指導方法の検討の中で、学校設定科目として「カウンセリング心理学」を設け、「簡単な面接技法」「上手な断り方」「心の冒険教育(プロジェクトアドベンチャー)」などを行った。内容は主にソーシャルスキルトレーニングが中心であり、ソーシャルスキルトレーニングを授業として行い単位認定できるようにした。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

障害の特性に応じた指導の配慮ができるよう、専門家との連携による校内支援会議を実施している。また、円滑な人間関係を築くための指導方法を検討するために、「社会性に課題のある生

徒やその周辺の生徒への指導事例」についての職員対象のアンケートを実施した。その結果、検討が必要であるとして13事例が挙げられ、医療機関、大学等の専門家よりアドバイスを受けた。

(3) 多様な評価方法やテストにおける配慮

生徒の実態に応じ、各教科担任が工夫している。

(4) 特別の教育課程の編成

特に行っていない。

(5) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

個別の支援については、特別支援教育コーディネーターや学校カウンセラーが中心となって行っている。特に教室に入れない生徒への履修支援について、別室での学習を検討した。具体的な結果は出なかったが、モデル事業校内研究委員会で検討し、課題を整理したことは成果であった。また、前述の学生支援による個別の支援は、不登校の生徒が登校できるようになったり、成績が向上したりするなど大きな効果があった。

4 高等学校入学試験における配慮や支援等

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

事前の申し出や生徒のケースにより個別の配慮は行っている。

(2) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

特に行っていない。

(3) 中学校と高等学校の連携

入学決定後、春期休業中に出身中学校へ出向き、情報収集を行っている。また、転入学に関しては全て面接を行い、原籍校の情報を得る。

(4) 上記(3)のうちで、入学決定後の対応であるもの

情報収集は入学決定後に行う。中学からの情報提供は、事前にある場合もあるが全てではない。

5 キャリア教育・就労支援等

(1) 進学や就労に向けた支援、関係機関との連携

①進学先との情報交換

生徒の特性を伝え、支援を得ることにより、進学後の学生生活への円滑な移行を目指して行った。具体的には、保護者の了解を得て、学級担任、特別支援教育コーディネーターが進学先の学校と情報交換を行った。その結果、進学先でも正しい理解の下、特性に応じた対応がなされた。

②生徒支援会議への就労関係機関の参加

就労にかかわる支援について助言を受けたり、支援制度に関する情報収集を行うことを目的として、高知県立療育センター、高知県障害保健福祉課、高知県障害者職業センター、ハローワーク高知の担当者に参加を依頼した。発達障害に関する就労支援の情報が得られたこと、学級担任と関係機関とのつながりができたこと等が大きな成果であったが、生徒の就労意欲の必要性など課題も明確になった。

（国立特別支援教育総合研究所 渥美 義賢、梅田 真理）

（高知県立高知北高等学校 曾我部 公彦）

福岡県立東鷹高等学校

1 基本情報

校訓は「品位」「責任」「底力」であり、全日制普通科と総合生活科のある高校である。生徒数：738名、教員数31名、講師等34名である。県下唯一の「総合選択制教育課程」を導入している。この制度は、生徒一人ひとりの希望進路や興味・関心に応じて、学科・系・コースの枠を越えて学習する科目を選択できる。平成6年に現在の校名になるまでは「田川東高校」（全日、定時：普通科）としてあった高校である。旧筑豊炭坑地区にあり、人口の減少、地場産業の衰退の中で、「地域の学校を守る」という地域住民の気持ちのよりどころとして存在する高校である。中学校では行動上の課題が大きかった生徒も多く、4～6月にかけて集団生活の訓練などを徹底して行っている。

2 学校の状況

平成15年度より、「菁莪」の時間（「総合的な学習の時間」）を設けている。その目的は、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考える能力を育てることである。

障害があると診断を受けた、あるいは疑いのある生徒は1%程度いる。徹底した生活指導、集団行動訓練を行うため、生活態度の落ち着いた生徒がほとんどである。学力は幅があり、大学進学コースから中学校レベルの復習が必要な生徒までいる。また、今年度より県内の国公立大学への入学を目指し、「特進コース」を設置した。体育科を中心に生活指導、礼儀指導が徹底しているため、衣服の乱れた生徒等はほとんどいない。研究対象のADHDの生徒は卒業し、現在は1年4名、2年6名、3年6名の生徒がリストアップされ、支援を検討しているところである。LD、アスペルガー症候群等の疑いや、精神疾患の疑いの生徒もいる。長期欠席の生徒は少ない。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

平成19年に「特別支援教育推進委員会」（現校内委員会）を設置し、メンバーは、教頭、教務部長、生徒指導部長、特別支援教育コーディネーター4名（学年コーディネーター3名・チーフコーディネーター1名）、進路指導部長、環境保健課長、人権教育課長、養護教諭である。この委員会は月1回開催している。また、これとは別に4人の特別支援教育コーディネーターと指導教諭、環境保健課長、養護教諭で構成する、「特別支援教育コーディネーター会議」があり、より細かな情報交換や対応をしている。こちらは月2回開催している。校内委員会には校務分掌の「教務部」「生徒部」「進路部」の部長、「人権・同和教育課」「環境保健課」（両課は生徒部）の課長が入っており、各部の動きと連携できるようにしてある。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

職員研修は、平成19年度3回、平成20年度2回行った。平成19年度は、「発達障害と発達障害をもつ生徒に対する指導について」（講師：前養護学校校長兼教育事務所巡回相談員）と「特別支援教育を推進する中で、周囲の生徒の理解を促進する指導方法・ユニバーサルな授業を推進するための指導方法」（講師：福岡教育大学准教授）、「生徒の生きる力を高めるために～コミュニケーション能力について考える～」(講師：福岡教育大学名誉教授)を実施した。平成20年度は、「発達障害と発達障害をもつ生徒に対する指導について」（講師：心のクリニック飯塚 臨床心理士）、「①不登校・ひきこもりの原因と対応方法について、②発達障害をもつ生徒の二次的障害について、③学校とサポートセンターとの連携について」（講師：福岡県立大学附属不登校ひきこもりサポートセンター 専門員）を実施した。

校外への研修会には、特別支援教育コーディネーターを中心に参加した。特別支援教育コーディネーター研修やセンター研修の他に、福智町特別支援連携協議会、社会支援ネットワーク構築フォーラム、精神保健会研修等への参加や、各モデル校の報告会にも参加した。また、県外先進校の視察として、福島県立川俣高等学校、滋賀県立日野高等学校、京都府立朱雀高等学校を訪問した。

校内研修会の後には必ず職員アンケートをとり、教員の意識の把握に努めた。その中では、1年次には共通理解を図る機会が少なく、推進委員以外は取り組みや具体的な支援についての情報が伝わらず理解されていなかったこと、2年次になり様々な場面で情報提供されるようになり、具体的に何をすればよいのか、問題点は何かを自発的にとらえる教員が出はじめたことが明らかになった。

特に教員の問題意識として高かったのは、コミュニケーションスキルをどう身に付けさせるか、日常生活で他者とのかかわりや社会性をどう身に付けさせたらよいか、という点であった。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

生徒に対しては、特に発達障害に特化した理解啓発活動ではないが、平成20年にストレスマネジメントの授業（2年生一部）、ソーシャルスキルトレーニングの授業（1～3年、全クラス）を行った。ストレスマネジメントについては外部講師（九州産業大学講師）、ソーシャルスキルトレーニングは学級担任が担当した。

保護者に対しては個別に相談やアンケートを行ったが、全保護者に向けては行っていない。

2名の対象生徒・保護者に対しては、十分に説明・相談を行い、了解の上支援を行った。また、過去（中学等）の支援が必ずしも十分でなかったことも振り返り、コーディネーターや担任を中心に教科担任共話し合いをもち、提出物の期限延長や使いやすいノートの工夫、声がけの工夫など、具体的な配慮の仕方について検討、実施した。2名の生徒以外にも発達障害が疑われる生徒、何らかの課題をもつ生徒がおり、それらの生徒へ向けた継続的な支援も必要である。

(4) 支援員の配置と求められる資質

支援員は、定期的ではないが配置している。大学生が中心であり、放課後の学習指導（数名の生徒を個別指導・グループ指導）を行っている。福岡県の多くの県立高校は、朝、土曜日等の課外指導が、教員によって全生徒に対して常に行われており、それぞれの生徒の進路にあった指導がなされている。（就職希望者は面接の練習など）そのためか、当初職員アンケートには、「学生

に指導を任せてよいのか」という批判的な意見もみられた。また、教員が声をかけても生徒自身が「なぜ自分だけが声をかけられるのか」と嫌がることも多く、個別指導そのものがなかなか定着しなかった。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

各部の部長が推進委員会のメンバーであるため、比較的連携は取れた。また、21年度転任した教頭が昼間定時制の経験があり、様々な事例を知っていたこと、多くの専門機関とつながりがあったこと等が功を奏し、より動きが円滑になった。東鷹高校では徹底した生活指導、礼儀指導が体育科を中心になされており、中学では問題行動の多い生徒も4～6月にかけての集団生活訓練で落ち着く。また、課外授業も併せ丁寧な指導がなされているため、長期欠席の生徒は少ない。筑豊地域では地域の活性化を願う住民が多く、地元の生徒を見守る目も暖かい。学校行事には多くの地域住民が参加する。また、OBからの支援もある。

(6) 特別支援学校のセンター的機能の活用

校内体制づくりについては嘉穂養護学校特別支援教育コーディネーターより指導を受けた。以降は特別支援学校校長経験者（現発達障害者支援センター「ゆう・もあ」所長）の巡回相談をモデル校期間の2年間月1回継続して受け、現在は県の巡回相談を随時受けている。

(7) その他の専門機関等の活用

巡回相談や事例検討、指導方法についてのアドバイス、研修会講師等として専門機関を利用している。発達障害者支援センター長の巡回相談、スクールカウンセラーの生徒面接相談、実態把握の方法のアドバイス、スーパーバイザーとして福岡県立大学教授、福岡教育大学准教授の校内体制作り等のアドバイス、臨床心理士による事例検討、不登校ひきこもりサポートセンターによる支援方法の助言等である。

後半はサポートセンター専門員との綿密な連携が取れ始めたが、点としてのつながりが多く、チームでの支援までは至っていない。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

特別に教科を用意するなどの配慮は行っていないが、コース制を取っているため、特色ある授業も多く、興味をもって取り組めるような工夫が随所にある。

福岡県独自の取り組みでの課外指導、また学生支援員による放課後の個別指導の枠はある。さらに休み時間等を利用した教員チームでの個別指導も行っている。対象は発達障害に限らず、支援が必要な生徒である。個別の指導計画の、必要性は感じるが、作成には至っていない。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

在籍生徒の学力の幅は大きく、分かりやすく教えるための授業研究は行っているが、特に「学び直し」の観点はない。各教科担当者にアンケート調査を行い、「気になる子」について以下

の項目を挙げてもらった。気になる言動、心理状態、他の生徒との関係、授業態度、課題等の提出状況、理解度等である。また、それらをもとに各教科で授業検討を行い、1年次には生徒の実態に即したノートテイク、課題提出の方法について、2年次には特性に応じた授業方法の工夫について実践例等を挙げ説明した。(報告書には国語科「パワーポイントを用いた研究授業『枕草子』『史記』『伊勢物語』」英語科「かかわり方や教材(マグネット、重要棒、フラッシュカード等)の工夫」が掲載されている。また、地理歴史、数学、保健体育、家庭科、理科、芸術、情報など各教科での指導方法の工夫も具体的に挙げられている)

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

パワーポイントを使用した授業の工夫が行われ、全校で共有した。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

個別に対応している。

(5) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

高校生においては個別指導を「特別扱い」としてとらえ嫌がる傾向にあるため、「当たり前の指導」と受け取れるようにするためにどう展開するかが課題だと考える。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 中学校と高等学校の連携

対象生徒については、保護者の了解のもと個別に対応した。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

発達障害に限らずキャリア教育は必要なことと考え、全校で実施している。また、総合生活科の「保育・福祉系」では介護施設や保育所等での実習もあり、これをインターンシップとして代用できると考えている。

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

進学に際し、「自己分析・目標立て・自分の希望進路や成績の推移・適性検査の結果・オープンキャンパス等の情報等・受験期の個人予定表など」をまとめた個人の「進路ノート」を作成させた。また、本人が信頼できるアドバイザーを確保し、進路相談にあてた。しかし、まだ対象生徒1名に行ったのみであり、今後どのように発展させるかが課題である。

(国立特別支援教育総合研究所 藤井茂樹、梅田真理)

長崎県立鹿町工業高等学校

1 基本情報

現在は、機械科、電気科、電子工学科、土木技術科の4学科。各学科の定員は40名。1学年は各40名、2学年は38～40名、3学年は38～39名の在籍である。すなわち各学年で僅かに1～2名が進路変更をする状況である。全校生徒は471名。平成17年度の学科改変により、情報技術科、化学工学科が募集停止、土木技術科を新設。平成19年までは、機械科、電気科、電子工学科、情報技術科、化学工学科、土木技術科が混在していたが、平成20年度から全学年を4学科とした。

職員は、校長、教頭が各1名、教諭が38名、養護教諭1名、実習助手11名、ALT、事務職員、その他を含めて62名である。進路状況は、就職が県内外を含めて141名(県内外、公務員を含む。)、4年生大学、工業高専各1名、各種専門学校5名、高等技術専門学校3名であり100%である。

2 学校の状況

入学から2ヶ月後には、一回目の国家資格試験受験が設定されている。全員が第2種電気工事士をめざし、この国家資格の取得に向けて、わかりやすい授業の工夫、早朝・放課後の無料補習、放課後の個別指導、自宅での個人指導を年間休むことなく実施。平成20年度の合格者は163名で、これは4年連続県内1位で、全国第2位の実績となる。入学直後から、それらに向けた学習、補習があり、目標意識の高い学校生活が展開される。加えて、その成果である合格という達成感が入学後の早い時期に得られるようになっている。また、学科制であり、実習などがグループ毎に行われることから、生徒数に対する教員数が多い。工業科であることから、実習など、実物に即した学習行われている。また、実習を始め、美術など、小グループで継続して学習する授業形態が取り入れられている。40人の集団の授業においては、掲示物と授業の板書を明確に分けることに加えて、教員一人一人がユニバーサルデザインによる授業の工夫を心がけている。

また、学校内では一貫して社会自立、職業生活に必要な挨拶、対人関係の技能が育成されている。例えば、体育では、準備運動、整列、かけ声など、基本的な集団技能の練習が授業時間の最初に設定されていること、実習はもとより、日常生活において、比較的年齢が若い教員が配置されており、生活指導を含めて、全教員が一貫した態度で指導にあたっている。ロッカー、掲示物、図書などが損壊することがなく、校内校庭は清潔である。

なお、平成19年度・20年度に全国の工業高等学校として初めて文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業」のモデル校の指定を受ける。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

校内委員会とコーディネーターの設置・指名状況について、2名をモデル事業の担当者とし、同時に特別支援教育コーディネーターの指名。各学科主任が、校内委員会のメンバーであり、かつ学科内及び学校全体のサブコーディネーターの役割を担っている。これと他の分掌との関係は、モデル事業として研究委員会を設置し、校長、教頭、教諭（事業担当・コーディネーター）も参画しており、各学科主任が校内委員会メンバーとなっている。なお、専門家チームは、研究委員会の学外委員（運営委員）を活用している。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

校内の理解啓発の活動、校内研修会等の実施状況と内容として、教職員を対象とした研修会等が、平成20年度において計7回、以下のように実施されている。

①モデル事業概要説明と「特別な教育的支援を必要とする子供のサポートマニュアル（長崎県教育委員会作成）」研修、②長崎大学宮原准教授による授業参観と指導「授業への気づきとユニバーサルデザイン」など、③臨床心理士による「生徒理解のためのカウンセリング」、④長崎大学宮原准教授「ユニバーサルデザインの授業作りー特に一斉授業の改革のためにー」、⑤佐世保高専での「青年期における特別支援教育シンポジウム」参加・発表、⑥県教委主催「特別支援教育スキルアップ研修会」分科会発表、⑦長崎大学医歯薬学岩永准教授「思春期・青年期の発達障害支援」。なお、上記の内⑤と⑥は校内研修会ではなく、発表を兼ねて校外の研修会等への参加・派遣となっている。

その他の理解・啓発・専門性向上の活動としては、保護者を対象とした特別支援教育講演会（「高等学校における特別支援教育について」）が開催されている。

また、研修等における課題として、理解が深まったが、保護者向けの会は、一部が対象であり、さらに多くの対象者に行うことが必要と考えられた。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

校内での生徒への発達障害等についての理解・啓発活動として、全校生徒に対して「困難性に関するアンケート」「授業に関するアンケート」を実施し、ユニバーサルデザインの手がかりにした。また、校内での保護者への発達障害等についての理解・啓発活動として、保護者を対象とした特別支援教育講演会（「高等学校における特別支援教育について」）（再掲）を開催している。いじめ・非行等の関連することへの生徒や保護者への啓発活動や指導については、常に指導をしている。

さらに、ユニバーサルデザインによる一斉指導の工夫を実施していること、「LD、ADHD、高機能自閉症等の診断名の有無にかかわらず、学業不振や問題行動のある生徒も特別な教育的支援を必要としているものと、対象を広く捉える」としていることから、上記の啓発活動に関する課題、例えば、却って誤解を招く恐れ等について誤解となる可能性は低いと予想される。

本人や保護者への支援についての説明等における課題・現状・対応については、上記のアンケート結果、欠点（成績か）から抽出した生徒に対して、学校コンサルテーション実施把握シート（佐世保養護学校が作成したチェックシート）によるチェックを実施して把握している。支援は、

特別な支援が必要である生徒の指導を意識しながらも、全生徒を対象に、ユニバーサルデザインや、その都度躓き感のある生徒に支援を実施していることから、上記の課題は生じていない。

(4) 支援員の配置と求められる資質

少人数指導やティームティーチングについては実施しており、実習助手が全校に11名存在する。また、実習が少人数で分かれて行われること、生徒数に比べて教員数が多いことなどから、支援員の配置はない

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

学科主任がサブコーディネーターとなっていること、欠点（成績）への支援、全学対応のユニバーサルデザインの方向性からは、自然な連携が行われており、生徒指導・教育相談、保健室、養護教諭は、それぞれの場に於いて生徒の相談の窓口となることに合わせて、常に、担当職員間の情報交換、連携が行われている。保健室、相談室は、常にオープンである。相談室は、教科の担任が相談員を兼ねていることから、授業のプリントを受け取る、質問をするなど、生徒が自然に入室ができる状態にあり、相談員も、その機会を捉えて声をかけるなどの対応が可能になっている。

保健室登校などの例はなく、入学当初において、やや心配な例が見受けられるものの、学期が進むにつれて、「その心配な子の姿が、次第に、集団に入って目立たなくなる」状態が観察される。

校内組織ではないが、体育の授業において、また、少人数の実習において、美術の時間のグループ学習によって個性が受け入れられていく。また、特筆すべき点として、全校的に図書室の利用が定着しており、朝、昼休み、放課後に多くの生徒が利用しており、司書教員との情報交換などの連携が行われている。

不登校や中退、進路変更は、学年で1～2名であり、上記のような目標意識を持たせること、努力を支援すること、クラス全体がそれに向けて努力すること、成就感があることが、入学の早い時期に行われる教育課程に特長があると考えられる。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

本校は、全日制である。その一方で、寮が完備されており、それらの生活上の指導を含めて、教育の工夫が理解される必要がある。生徒の実態は、全校生徒へのチェックリストを使ったスクリーニング、国家資格の受験と結果の把握、全出身中学校への訪問などに加えて、既に述べた相談室、保健室、各教科、実習を含めた前段階で把握される体制となっている。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

特別支援学校のセンター的機能については、モデル校の研究委員会メンバーに、養護学校教諭（巡回相談員2名）が入っていた。また、随時連絡とり、モデル事業を推進しており、学校コンサルテーション実施把握シート（佐世保養護学校）によるチェックを実施して把握している。

(8) その他の専門機関等の活用

専門機関等の利用として、モデル事業では、長崎大学、発達障害支援センター、養護学校、ハローワークからメンバーが参画し、これたの委員を専門家チームとして実態把握チェックリスト

の使い方、ソーシャルスキルトレーニング、カウンセリング、ユニバーサルデザインの助言を受けていた。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

学科制であり、生徒の実態に則した科目・教科が用意されているわけではないが、実習の応用場面では、グループや内容の選択が行われている。

発達障害の可能性のある生徒という形でなく、全体として、国語科でのスピーチ、職員室入室作法、体育でのかけ声、外部講師による作文、面接、ソーシャルスキルトレーニングなどが行われている。

学習に困難のある場合には、特別な支援が必要である生徒の指導を意識しながらも、全生徒を対象に、ユニバーサルデザインや、その都度躓き感のある生徒に支援を実施している。具体的には、①各教科での放課後指導、②試験前1週間の放課後を利用した個別指導、③授業担当が、特別な支援が必要な生徒の特性を十分に理解して、配慮した指導（授業改善）を心がけている。

個別の指導計画、個別の教育支援計画は、現在、診断を受けた者がおらず、作成していない。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

発達障害の可能性のある生徒等を含む支援の必要な生徒を考慮した学校設定教科・科目を設けてはいない。その一方で、上述したように、社会自立、就職に向けた技能としてのソーシャルスキルトレーニングの要素を含む授業、指導が行われている。ある意味では、学校設定教科・科目に自立活動的なものを取り入れていると言えるかもしれない。

「学び直し」のための教育課程編成や授業や、「学び直し」のための小中学校段階を含めた指導内容のテキスト等の作成は行っていない。

授業のユニバーサルデザインとして、教科指導に際して板書の工夫など、発達障害の可能性のある生徒を意識した授業の工夫を行っている。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

授業において ICT 機器等を活用しているが、発達障害等への支援ツールとしての ICT 活用は実施していない。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

テスト等の履修の評価に際して行っている配慮等はないが、知識・理解だけでなく、関心・意欲・態度、思考・判断・技能・表現を含めた観点別評価を実施している。また、出席時数に関して行っている配慮はない。

(5) 特別の教育課程の編成

発達障害等への特別な教育課程の編成は行っていない。しかしながら、入学から2ヶ月後には、国家資格試験受験が設定されており、それらに向けた目標意識と努力、補習、そして合格の達成

感などが、特筆すべき点である。

(6) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

個別的な支援は行われませんが、学校全体として、生活、教科の指導において、一貫して、社会自立・職業生活に必要なコミュニケーションのスキルを育成する体制があること、クラス単位、実習などの小グループ単位のそれぞれにおいて、結果として個別に支援が行われている。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

現在、高等学校入学試験における配慮はないが、生徒や保護者、中学校への周知、理解啓発の課題として、今後は、PTA 総会や地域の小中学校の PTA 総会と協力した大規模な講演会が必要と考えている。中学校と高等学校の連携では、毎年、入学者の出身中学校の全校への訪問を実施している。したがって、時期は、入学後となる。このように継続して実施されており、出身中学校との連携はスムーズに行われている。

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) キャリア教育・職業教育

工業高等学校であり、多くの生徒が就職する。このため、資格試験に向けた全校的な指導が行われる。

(2) 進学を含めた進路指導の現状、課題

上述したように、全校で、生活指導、全教科を通じてのユニバーサルデザインの工夫、SST に加えて、面接指導、これまで希望者に限っていたインターンシップを2年生全員に範囲を広げて導入した。毎日の補習など、さまざまな指導により、第2種電気工事士は163名（全国第2位）の実績がある。ただし、今後、経年変化や生徒の困難の程度を確認していく必要がある。

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用

キャリア教育の関連して、特別支援学校のセンター機能の活用は行われていない。

(4) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

工業高等学校であり、卒業生などのいる就職先との関係が大きいですが、当校のモデル事業の研究の柱の1つは「発達障害支援センターやハローワーク等との連携による就労支援のあり方」である。実際に発達障害と診断された事例がないが、モデル事業では、委員会にハローワークからの参画が行われている。

(国立特別支援教育総合研究所 棟方 哲弥)

東京学芸大学附属高等学校

1 基本情報

名 称 東京学芸大学附属高等学校（普通科）

所在地 東京都世田谷区下馬 4 丁目 1 番地 5 号

	1 年	2 年	3 年	合計
生徒数	360	366	342	1068
クラス	8	8	8	24

生 徒

教 員

校長	副校長	教諭	養護	SC	講師等	事務等
1	1	54	1	1	14	12

2 学校の状況

男女ほぼ同数の普通科共学校で、70%程度が附属中学校から、25%程度が一般中学校から、5%程度が海外からの帰国生となる。また、タイ王国からの留学生を毎年迎えている。部活動の加入率は高く 90%前後になる。また、学習への意欲が高く、生徒のほぼ全員が大学進学を希望している。文系、理系の割合は、ほぼ均衡している。本校の特徴として、毎年 300 名を越える教育実習生を受け入れている。

3 高等学校における校内支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における特別支援体制の整備状況

校内委員会とコーディネーターの設置・指名については、2007 年度の文部科学省による発達障害支援モデル事業（SEN 校）（2007～2008 年度）の指定を受けて取り組みを開始した。現在は、コーディネーター 2 名を含む校内委員 8 名（各学年の代表、教務部長、生徒指導部長、教科主任会代表、養護教諭などからなる）と、管理職、本学准教授（コンサルタント）、本校カウンセラーをオブザーバーとした常設委員会となっている。オブザーバーは支援委員会のメーリングリストに加入している 3 名のほか、必要に応じ助言を頂く 2 名をお願いしている。

上記の委員会と他の分掌との関係（兼任等）・連携状況については、2007～2008 年度は「特別支援教育研究委員会」という分掌名でスタートし、委員長は文部科学省発達障害支援モデル事業受託申請書の関係上、申請時の研究部長が努めた。コーディネーターは、委員長と養護教諭の 2 名体制とした。モデル事業では、研究の推進と多くの意見を取り入れるため、12 名のメンバーで運営したが、終了とともに 2009 年度から名称を「支援委員会」とし、恒久的な委員会とし

て校内に位置づけられた。委員は上記の通りで、委員会で話題になった問題を各分掌で検討するなど連携をとっている。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

啓発活動は、教職員、保護者、生徒のそれぞれを対象に企画した。まず、教職員には、校内研修を定期的実施するとともに、関連書籍を数多く購入し、共用の本棚に入れて閲覧しやすいように配置している。また、『教師のためのカウンセリングゼミナール』（菅野純著・実務教育出版）は全員に配布した。職員会議では、必ず支援委員会の検討事項を報告し、外部からの研修会の案内等も紹介している。個別支援の対象者の確認やケース会議の実施状況等についても、会議で報告し、共通理解を得るとともに、事例に触れる機会を増やすことで理解推進を図っている。保護者については、講演会や泰山会報（PTA 会報）を通して、取り組みの状況を知らせるほか、「発達障害」についての理解促進に役立っている。生徒についても、モデル事業の中で全校生徒対象にした講演会を実施した。その際のアンケート調査や将来計画委員会の行っている学習基本調査の中に、学習面での困り感を調査する項目を設け、実態把握に努めている。

2007 年度より実施している学期毎に行っている本校教員対象の研修会等の内容、講師は以下の通りである。

第 1 回：「特別支援教育とは」（本校コーディネーター）07. 5. 22

第 2 回：「傾聴とは」江夏亮氏（臨床心理士・江夏心の健康相談室代表）07. 7. 5

第 3 回：グループワーク「生徒の把握の実践例」（面談の手法と活用）07. 12. 12

面談の活用というテーマで各グループにわかれた全教員が体験談を話し合った。

第 4 回：「傾聴法の研修 1」江夏亮氏（臨床心理士・江夏心の健康相談室代表）08. 5. 22

第 5 回：「傾聴法の研修 2」江夏亮氏（臨床心理士・江夏心の健康相談室代表）08. 7. 10

第 6 回：「アサーションについて」巖岩奈々氏（臨床心理士・カウンセリングルームプリメイラ室長）08. 12. 10

第 7 回：「積極的な支援教育のために」松尾直博氏（臨床心理士・本学准教授）09. 5. 25

第 8 回：「不登校 教師のできることでできないこと」田村毅氏（精神科医・本学教授）
09. 10. 26

第 9 回：「発達の偏りにあわせた教科と社会性の指導」高橋あつ子氏（早稲田大学大学院教職研究科准教授）09. 12. 10

また、校外の研修会等への参加・派遣の状況は以下の通りである。

○ 2007 年度

- 上智大学公開学習センターカウンセリングセミナー（受講）
- 東京都教職員研修「平成 19 年度第 1 回発達障害への理解と支援に関する講習会」（受講）
- 東京学芸大学公開セミナー「子どもの健康課題を理解するためのケースメソッド」（受講）
- えじそんくらぶ主催「ADHD」親の会勉強会（受講）
- 埼玉県立大学教育問題公開シンポジウム「不登校半減計画の実際と成果」（受講）
- 金沢大学附属高等学校研究協議会（参加）

○ 2008 年度

- 上智大学公開学習センターカウンセリングセミナー（受講）

- えじそんくらぶ主催「ADHD」親の会勉強会（受講）
- 千葉県 総合教育センター特別支援教育部研修会（派遣・受講）：「2008年度高等学校における発達障害支援講座」
- 東京都 高等学校特別支援教育コーディネーター研修（派遣・受講）：「校内支援体制の構築と支援の実際」
- 日本LD学会（受講）

○ 2009年度

- 上智大学公開学習センターカウンセリングセミナー（受講）
- 日本LD学会（派遣+受講）：「高等学校における発達障害のある生徒への教育的対応の現状と課題」
- 2009年度 生活支援ネットワークフォーラム 第5回ネットフォーラム 東京学芸大学附属特別支援学校にて（派遣）：「高等学校の特別支援」について考えるー
- 大学改革推進事業 平成21年シンポジウム 通常学級の教員に求められること（参加）：「特別支援教育時代の本学独自の教員養成システムの開発」
- 愛媛大学教育改革推進事業シンポジウム（派遣）：「特別な教育的ニーズのある子どもたちへの適切な支援及び支援体制の在り方について」

その他の理解・啓発・専門性向上の活動として、次が挙げられる。東京学芸大学では、特別開発研究プロジェクトとして、教職を目指すすべての学生に特別支援教育についてのカリキュラムを受講するシステムを、新しい教員養成システムとして導入した。そのため、教育実習に来るすべての学生が「発達障害について」の基礎知識を学習している。また、実際の教育実習の場面でも、各附属学校に応じた校内の支援体制を説明するとともに、共通の「特別支援教育ワンポイント講習」DVDを見る機会を今年度（2009年度）から設けている。このような体制が構築されつつあることを生かし、高校の現場においては、ユニバーサルデザインを意識した学習指導案の作成について、指導できる体制をつくっていきたい。

研修等における課題は、次の通りである。2007年度は、特別支援委員会の委員が主に外部研修に参加・受講した。2008年からは、委員会以外の教員にも外部の研修会に参加を呼びかけてきた。また、外部から依頼があった場合には、コーディネーター2名が、講師や実践発表者として各研修会などに参加してきた。今後は、さらに委員会外の教員が積極的に外部研修に参加できるような方向付けが必要である。また、校内研修会も、定期考査中の採点等で忙しい期間に実施せざるを得ないが、参加者に偏りが出てきており、誰もが参加できる様なあり方を検討したい。

（3）生徒・保護者の理解・認識に係る支援

校内での生徒への発達障害等についての理解・啓発活動として、2008年度、全校生徒を対象に、外部から講師を招いて講演会[「個性を理解しよう」上野一彦氏（本学教授）]を実施した。

講演会のアンケート結果から、95%の生徒が参考になったと肯定的に評価している。具体的には、「自分もそうかなと思う点があった」「障害に対する考えが変わった」「LDが理解できた、興味があった」「発達障害を悪いものと思っていたが講演で考えが180度変わった」「障害は個性であるというイメージがもてた」「自分の周囲に対しての接し方を改めて考えた」「母が保育士でアスペルガーを学んでいて興味があった」などの声があり、高校生への啓蒙活動の必要性を強く感じた。また、高校生の場合、自己と他者についての認識も高まる年代なので、発達障害を自分の

持つ個性として、肯定的に受容できる様な取り組みが大切となろう。

本校では、早期支援の試みとして昨年度（2008年度）から「お茶会」という取り組みを始めている。「お茶会」は、月に2回程度のペースで、下宿生、帰国生、短期留学生、学校生活に不安をもつ生徒などへの支援を目的に始まった取り組みである。

放課後、お菓子や飲み物を用意し、「下宿生や留学生との集い」、「定期考査の勉強対策」などのテーマを設けて、生徒に参加を呼びかけている。

参加者は、毎回10～20人程度であるが、多いときには40人にもなる。進行役は特に設けず、集まった生徒と学年の教員が自由に話をする事ができる。生徒は互いにおしゃべりするだけでなく、気軽に教員にも話しかけてくるようになった。

「お茶会」により、生徒は担任だけでなく、学年のいろいろな教員と話をする機会ができた。保健室や相談室だけでなく、お茶会でも簡単な相談をして行く生徒が出てきている。このように「お茶会」は、悩みを抱えている生徒を早期に発見できる機会としての機能も果たしている。

校内での保護者への発達障害等についての理解・啓発活動としては、初年度から、保護者を対象に、以下のような、外部から講師を招いて講演会を実施してきた。また、泰山会報（PTA会報）を通して、取り組みの状況を知らせるほか、「発達障害」についての理解促進に役立っている。

○2007年度

「なぜ今高等学校で特別支援が必要なのか」上野一彦氏（本学教授）07. 7. 7

「子どもの脳が危ない」福島章氏（精神科医・上智大学名誉教授）07.10.20

「高校生の今と昔」香山リカ氏（精神科医・立教大学現代心理学部教授）08. 3. 8

○2008年度

「中学校から高校への支援のあり方」松尾直博氏（本学准教授）08. 7. 8

「がんばらない・あきらめない」樋口一宗氏（文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官）08.10.18

「e-ラーニングでの発達障害支援」正高信男氏（京都大学霊長類研究所）09. 3. 9

○2009年度

「学習上又は行動上の困難と高等学校教育」樋口一宗氏（文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官）09. 7. 8

「積極的な支援教育のために」松尾直博氏（本学准教授）09. 7. 8

上記の啓発活動に関する課題として、次のことが挙げられる。保護者向け講演会はアンケートの回収等を通して、保護者からの意見を収集しているが、保護者の教育力の活用という観点からは、保護者も含めた研修会を実施して意見を交換するなど、さらに進んだ取り組みが必要である。また、最初の講演会の後、「自分の子どもはアスペルガーと診断を受けているが、『研究の対象』として欲しくない」との相談が、担任のもとに寄せられ、委員会とは一線を画して、本人の困り感を埋める対応を進めた。担任に障害に関する見識があったため、本人や保護者と綿密な連携をとり、校内で特に問題はなく卒業に結びついた。全校生徒対象の講演会においても、講演者には実情を伝えたが、本人やまわりの生徒も、その個性について十分認識し、受容ができていたため、大きな問題は生じなかった。モデル事業でなくなり、恒久化した体制へと移行したため、「研究対象」という障壁は除かれたが、十分な啓発活動をして行かないと誤解を生じる恐れはある。

本人や保護者への支援についての説明等における課題・現状・対応についてであるが、本校の

場合、対象を発達障害に限定していない。したがって、発達障害であるかどうかの確定診断が大きな問題とはならない。高校の場合、単位認定が大きな壁となるため、欠席調査に基づく早期支援体制を敷いている。職員会議では、支援が必要と思われる生徒について、全体で確認して支援チームで対応にあたるが、生徒本人や保護者に対して「支援対象者である」と告げることはなく、担任だけでなく多くの教員が関わって、対応することについては、比較的寛容にとらえられている。また、ケースによっては、保護者や本人の受診が必要な場合があり、医療機関や相談室との繋がりを進めることがある。医療機関の受診を勧めたケースとしては、うつ病や統合失調症などの精神疾患に関わるケース、摂食障害など悪化すると生命の危機に関わるケース、対人関係等で特に困難を要するケースなどがある。また、中学校からの申し送りでは、「課題の提出状況が悪く、家庭も協力的でない」との連絡を受けた生徒が、実は、課題提出の具体的な方法を自分で構築するのに、大変な困難を抱えることが、担任による面談でわかり、家庭での対応が大きく変わり生徒の気持ちが安定したケースもある。高校では、評価の方法や授業形態については、それぞれの教科が独自で対応するが、困難を抱える生徒がいるという現状を認識することで、指導のあり方も含め、検討が始まっている。しかし、教務上の問題についての教職員間の合意にはまだ課題が残されている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

大学生、大学院生3名～4名に、支援員をお願いしている。支援員の役割は相談員で、本学准教授松尾先生の研究室の協力により確保することができた。

東京学芸大学の心理学講座の大学生（支援員）を招いての「お茶会 mini」は、生徒とカウンセラーの卵の大学生が話をする場として設定している。対象には制限はないが「人と話すとき、とても緊張する人」「クラスの雰囲気についていけない人」「身の回りの整理整頓がどちらかといえば苦手な人」などの具体例を挙げたプリントを配布し、気軽に参加できるよう呼びかけている。大学生は週に一度程度のペースで来校し、毎回10人ほどの生徒が集まっている。年齢の近い大学生と、生徒は気軽に話を交わす。顔なじみになると、家庭や学校生活での不安などを打ち明けてくることもある。

本校の支援事業にモデル校の頃から助言者として関わって頂いている東京学芸大学の松尾直博准教授からは、「お茶会」と「お茶会 mini」について「問題の発生自体を予防する『一次予防』になる」との評価を頂いている。

「お茶会」は、普段見られない生徒の姿を学級担任が知る機会になっており、学年会で話題にすることで、生徒の共通理解を図ることができる。また、気になる生徒の早期把握や早期支援は、「二次予防」の要素が強い活動であるが、人間関係や集団参加に困難を示す生徒や、出席や授業参加に困り感を示しはじめた生徒など、様々な生徒と関わりを持つ機会となり得る。まだ試みの段階であるが、これが定着して行くと、今までにない支援の成果が期待できそうである。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

生徒指導・教育相談との関係についてであるが、支援委員会の構成メンバーとして各学年の代表者（学年主任）と生徒指導部長が含まれるため、定期的（2週に1回程度）に支援委員会を実施することで、情報共有がなされる。また、各学年主任は、相談室連絡会を毎週行っており、学年で気になった生徒と、相談室、保健室で対応している生徒の情報共有をしている。支援委員会

も、授業枠の中で毎週開催できる体制が望まれる。

保健室との連携の状況については、養護教諭がコーディネーターを勤め、支援体制を構築する過程で、情報共有の関係が、養護教諭を中心とする放射状の関係から、網目状の関係に深化した。養護教諭がコーディネーターを継続的に勤めるのは、今年度（2009年度）のようにインフルエンザ対策などの対応もあると無理があるが、支援委員として情報共有することは大切である。

保健室（養護教諭）の役割や保健室における相談等の現状については、上記のように、スクールカウンセラーと養護教諭を交えた3学年の学年主任との相談室連絡会で情報交換をしているため、保健室利用者、相談室利用者、各学年会で話題になった生徒についての情報共有がなされている。保健室利用者のうち相談者は1日平均3名程度で、一度で相談が終わるものもあれば継続的に係わるものもある。相談内容は、友人や親子などの「人間関係について」が最も多く、次いで「自分自身について」、「学習や進学について」が多い。

不登校や中退、進路変更への対応状況（事前の予防的対応の相談等について）であるが、取り組みの最初の目的に不登校支援が含まれていたため、予防的対応策として、月3日以上欠席した生徒についての調査を行っており、2ヶ月以上名前が挙がった生徒は支援対象者にするかどうか検討している。しかし、それだけでは、すべてに対応できない。欠席調査だけでは授業の欠課や大幅な遅刻など、生徒の異変に気づくのは教員の目による所が大きい。また、生徒自身の問題、家庭の問題、学校の問題等の複数の要素が重なると、大きなダメージとなることが多いことから、気になった生徒についての情報の共有は不可欠である。

お茶会は、大きなダメージになる前に気楽に話せるチャンネルをつくっておく試みである。本校の場合、中学校まではかなり自己肯定感の高かった生徒が集ってくるが、過度の期待や思い通りに成果が上がらない重圧から、自己肯定感が低下し、何も手につかなくなってしまう生徒がいる。指導する側も、大きな期待から、課題が知らず知らずのうちに膨らんでしまうことに気づくべきである。

大きな困難に直面した生徒は時として不登校や進路変更をせざるを得なくなる場合もあるが、高校に執着することが事態の悪化を招くこともあるので両親も含め良く話し合う必要がある。

これらの難しい課題への予防的取り組みには、たくさんのチャンネルが必要である。すべての生徒を対象としてのお茶会のようなソフトな取り組みが、予防対策として機能する可能性がある。また、多くの生徒がいる状況で話しづらかったり、相談室に行くほどでもないと思っていたりする生徒にとって、大学生とのふれあいは、有効に働く可能性があるし、小グループの中で自分を再発見するようなピアサポートの場としても成り立つ可能性がある。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

なし

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

本校は大学の附属高校であるので地域の教育委員会と連携していないため、特別支援学校のセンター的機能は利用していない。

(8) その他の専門機関等の活用

医療機関と連携して学校での対応を相談している。研修会講師依頼等もしている。

専門機関と連携することでそれぞれの対応に食い違いがなく、相談できる安心感も大きい。今後、医療機関の側が学校と連携することを意識するようになると、より多くの連携がとれるようになると期待している。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

生徒の実態に則した科目・教科の選択ができるよう科目・教科を用意したり、選択の助言をしているかどうかについては、下記の通りである。

本校の場合、1、2年時は芸術以外選択科目がなく、3年時に、進路選択を睨んで科目選択が行われる。科目説明会で教科よりの説明を受け、2週間ほどで選択科目を決め、提出しなければならないが、その間の2年生のお茶会には多くの生徒が集まり、教員に相談していた。

発達障害の可能性のある生徒を中心に、もしくは全体として、総合的な学習の時間や道徳の時間等に自立活動的な支援を行っているかに関してであるが、高校では道徳の時間はなく、ロングホームルームも多くの場合、行事の準備等に使われる。現在の1年生では、総合の記録ノートを作り始めている。AO入試などの新たな入試形態に生かすため、自己理解の促進と高校生活の記録をとることが目的である。今のところ、参加した講演会の記録、レポート・発表の記録、社会貢献活動の記録、読書記録、新聞記事のスクラップやロングホームルーム、総合学習、学習旅行の計画表、年間行事予定表等を一括して残すことを行なっているが、自己理解とともに他者への理解へと発展させ、全校での取り組みとなり、いずれ発達障害の可能性のある生徒の理解へと発展できればと考えている。

学習に困難のあるような（発達障害の可能性のある）生徒へ、放課後等（土日を含む）に、補習を行っているかに関しては、以下の通りである。タイ王国留学生に対しては、日本語能力等の問題もあり、入学前から、帰国生・留学生委員会が企画した定期的な補習計画を、年間を通じて実施している。また、帰国生入試により入学した生徒に対しても、定期考査前に教科の質問をできる時間を確保している。その他の補習体制は基本的にその教科の担当が必要と思う生徒に対して実施しているが、支援対象者で、単位取得に対し不十分な点が出てきた場合、個別支援計画に基づいて補習や課題の提示を行っている。

また、個別の教育支援計画を作成している。支援対象者の困難は多岐に渡るので、情報を共有し、注意深く観察を続けるレベルから、出席が困難になっているケース、自己受容が必要なケース等様々である。対象者については必ず、担任を交えたケース会議を開き、支援方針を検討している。また、多くの課題がある場合は、保護者も交えた支援会議を開き、短期目標、中期目標、長期目標を踏まえた支援計画を作成している。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

学習支援に関する取り組みとして、教員研修会を行った。教科指導は、専門家である教員ではあるが、ユニバーサルデザインを意識した教材の提示には不慣れ部分もある。疑似体験等を通して、「生徒の困り感を理解する機会」を持たせたことは、大変意義のあることだと思っている。特にたくさんの教育実習生がやってくる本校にとって、学習支援についての取り組みは計り知れな

い波及効果があると感じている。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

本校はもともと情報教育について先進的な取り組みをしている。学年の連絡や分掌の連絡もメールリストを用いた対応をしている。大職員室のない本校にとって、メールの授受は、ある意味生命線になっている。支援対象者の助言に関する対応もメールにより行う場合が多く、支援に役立っている。また、新しい教育機器として、ターニングポイントと呼ばれるレスポンスカードを用いた授業も試行している。たまたま本校に講師としてやって来ていた大学院生が、研究テーマとして誤答分析のためにも込んだ機器であるが、高校生のように授業の中で意思表示をしたがらない年齢になってくると、誰が間違えたのかまわりには分からない中で、自分の意思表示ができ、積極的授業参加に繋がるツールとして、その活用が期待されている。この研究は、教育工学委員会で行っているが、その付加産物として、全教室にプロジェクターとスクリーンが設置された。映像や音声での情報提供が瞬時にできる環境になったことは、ユニバーサルデザインの授業について検討して行く時に大いに役立つものと思っている。(ターニングポイントは、パワーポイントのプレゼンテーションとリンクし、スクリーン上に映し出された選択肢に、レスポンスカードで答えると、パソコンに設置したアンテナで瞬時に集計でき、提示できるシステムである。)

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

テスト等の履修の評価に際して行っている配慮(再試-補習-再試等)に関しては、発達障害に限らず、多くの教科で、定期考査以外の多彩な評価方法を取り入れている。実験や実習のレポートはもとより、グループ学習による発表、読書感想文、演劇等の鑑賞文、ワークブック、小テスト、暗唱テスト等様々である。定期考査の比重の大きい教科でも、理解度の十分でない生徒に対しては、補習や追試験等を実施している。ところが、1年の3学期には、多くの教科のグループ学習の発表が重なり、構成されるグループもまちまちのため、教科時間内にその活動ができないと、放課後では、グループのメンバーが集まることができないような事態が生じている。このような現状の認識をもとに教科間の調整をしないと全く配慮にならなくなるかもしれない。

出席時数に関して行っている配慮に関しては、基本的には同じ到達目標を目指しているが、配慮が必要な支援対象生徒には、ケースに応じ、個別に補習や課題等の設定を行い出席の代替とすることを検討している。ただし、出席の問題ばかりに固執するあまり、個人としての尊厳が損なわれることがないよう配慮し、支援目標を調整するように考慮している。

(5) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

支援が必要な場合、コーディネーターは連絡調整係に徹する。ケース会議では、関連する教職員や保護者等にも連絡を取り、できるだけ正確な多くの情報から、状況の把握と方針の見立てをする。担任は直接支援に関わり本人や保護者との連絡を取りながら、必要な場合、スクールカウンセラーによる支援、養護教諭による支援、教科担当者による支援などを依頼することになる。また、学校の内部資源だけでは解決が難しいケースの場合は、医療機関やアドバイザーとの連絡をとりながら、支援を進めることになる。また、ケース会議の状況は支援委員会、職員会議に報告され、全教員で共有される。

個別的な支援における外部の資源の活用状況に関しては、大学からの援助者(臨床心理士等)

や学校心理士、特別支援教育士スーパーバイザーなどによるケースごとのコンサルティング等はケースによって実施している。また、予防的側面としての、大学生による「お茶会 mini」は、定着化すれば有効な方法となろう。

高校における個別的な支援の必要性について、これまでその有無を問われる場面もあったが、本校内にもニーズのあることが徐々に浸透してきた。また、小中学校からすでにニーズを持った生徒が進学してくることが今後増えてくると予想されるため、高校においてもその学校に応じた内容での支援は不可欠である。また、支援体制について、保護者や生徒へのPRは大変重要になると思う。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

現段階では特に公表しているものはない。しかし、当日の体調の不調や、事前に申し出のあった事案について、必要と認めた場合、別室受験などの個別の配慮をしている。今の所、発達障害についての申し出はないが、受験に際し、対応が可能なことは公表する等の対応策を、学校として検討しておく必要はありそうだ。

(2) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

実施できていない

(3) 中学校と高等学校の連携

支援の必要な生徒についての情報収集に関しては、附属の中学校からは随時情報収集が可能であるが、合格者が決まる前の情報交換は難しい。また、発達障害に関する情報は今の所きていない。情報収集の時期は、入学決定後で、入学前（3月）および随時行い、合格後のクラス編制作業に生かしている。

情報収集の困難さや情報収集における課題として、「高校に入ればもう大丈夫だろう」という見通しや、「進学してから不利になるのではないか」という不安から十分な情報が提供されない場合や、中学校の時にすでに特徴があったにもかかわらず、それが必要な情報として認識されず提供されない場合などがある。また、中学校では何の問題もなかったというケース等もある。

(4) 上記(3)のうちで、入学決定後の対応であるもの

情報があれば、合格後から、入学までの間に必要な対応を考えることができる。附属中学校からの進学者については、入学後も随時比較的柔軟に情報交換が可能である。

6 キャリア教育・就労支援等について

支援委員会は、モデル事業の一環として3年前に新しく校内に設置された委員会である。当初から、発達障害だけに限定することなく、生徒の困り感に寄り添うことを念頭に、研修会や講演

会を企画し、教員、保護者、生徒への働きかけを行って来た。また、本校の取り組みを各方面に発信して来た。支援の実績も重ねている。学校生活は、とても早く流れ、違和感を持ったまま埋没してしまうと、自己肯定感を失い途方に暮れることになる。高校生として、自身の特性を知り、個性を生かしながら社会に貢献できるよう進路を切り開いて行く場面で、役立つことができればと考えている。

(国立特別支援教育総合研究所 涌井 恵)
(東京学芸大学附属高等学校 宮城 政昭、塚越 潤)

兵庫県 灘高等学校

1 学校の沿革

灘中・高等学校は昭和2年に、灘五郷の酒造家両嘉納家及び山邑家の篤志を受けて創立された。創立に当たっては、嘉納家の親戚で、当時東京高等師範学校（現筑波大学）校長兼講道館館長であった嘉納治五郎を校長に迎え、「精力善用」「自他共栄」を掲げ、翌3年に開校した。

戦後、旧制灘中学校は、中高六年間一貫教育の灘中学校・高等学校となり、スポーツ・学業ともに力を入れ、建学の精神に則ったりベラルな校風と学問への高い志の下に質の高い教育を目指している。

在籍人数は中学各学年約180人、高等学校は新規入学者を含め各学年約220人で、全校1208名である。教職員は司書を含め65名である。灘高等学校の特色としては、教員が各学年を6～7人で担当し、6年間同じ教師集団が持ち上がる点が上げられる。6年間の持ち上がりであるため、学年集団の結束力が強く、丁寧できめ細かな指導がなされるとともに、生徒同士のより深い理解が得られる。

2 高等学校における特別支援教育体制の充実強化

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

校内委員会としては「特別支援教育委員会」を設置し、中・高合わせて1名の特別支援教育コーディネーターを置いている。特別支援教育コーディネーターは管理職や養護教諭、人権教育担当等と連携し、校内での「気になる生徒」への対応を行っている。

「特別支援教育委員会」は管理職、特別支援教育コーディネーター、養護教諭の他に、各学年1名の委員（学年コーディネーター）が参加し、年3～4回開催する。特に年度当初の会議では、各学年の事例を集め、事例検討会を行っている。灘高等学校は6年間持ち上がりのため、学年の結束が強く、学年での問題解決・支援が多く行われているため、委員会は各学年会と適宜連携する形をとっている。

また、4月当初に「気になる生徒」を各学年から挙げるようにしており、その生徒については必要事項を記入し、日々の行動の記録が残せるようなファイルを作成している。ファイルは保健室に保管し、気になる行動があった際には学級担任等がメモを養護教諭に渡し、養護教諭がファイルに転記し整理する。これらのファイルは管理職を始めとして、教員は誰でも見ることができる。また、必要に応じて、養護教諭がコーディネーターや管理職に連絡し、支援や対応等について確認を行う。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

校内研修としては、3年前より年3回程度行っている。今年度は精神科医による発達障害等に関する理解啓発の講演会を行った。また、発達障害のある成人を迎えての講演会も昨年開催し、反響があったため今年度も企画している。講演会等は、医師である卒業生が講師となる場合もある。

また、5年ほど前から人権・道徳教育の一環として、中学2年の2学期に5時間、視覚・聴覚障害者を招いての授業を行っている。これは、障害について知り、社会人としてどう対応すべきかを学ぶ機会として非常に効果がある。

灘高等学校では以前より個性豊かな生徒が多く、個性を重んじる教育がなされてきたこともあり、教員間でも「気になる生徒」「変わった生徒」がいるという認識はあり、このような理解啓発の研修に対しても抵抗はなく、「当てはまる子どもがいない」というような意識はない。また、学年で支援を行っている生徒の様子を、学校全体で把握しようとするに対する抵抗もない。

(3) 生徒・保護者の理解・認識に係る支援

不登校、生徒指導、いじめ等に関しては、基本的には学年単位で対応を行っている。個々への支援は生徒の実態に応じ、丁寧に行われている。昨今は、校内での教員対象の研修会が広がる中で、保護者会によるアスペルガー症候群に関する講演会も開かれ、多くの参加者があり好評であった。

近年、保護者がブログ等で得た知識を下に多くの要望を出したり、いじめ等への不安を訴えたりすることが増えている。このような保護者に対して、適切且つ丁寧な対応を行うこと、また安心して登校させることができるように、学校として相談を進めていくことが大きな課題となっている。

(4) 支援員の配置と求められる資質

支援員は配置されていない。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

前段でも述べたように、養護教諭は特別支援教育委員会のメンバーであり、個人ファイルの保管者にもなっており、生徒への支援を考える上で重要な役割を果たしている。

生徒の保健室の利用については、けがの生徒がほとんどであり、授業に参加できない生徒はいない。基本的に生徒は授業を受けたいという思いが強い。保護者からの相談は「適切な医療機関を紹介してほしい」というものが多い。以前は教頭が卒業生の医師を紹介していたが、より組織的にしていきたいとの考えから、現在は養護教諭がその役割を担っている。校内には心理的問題や精神疾患を抱えた生徒もおり、保護者、学級担任と連携しながら配慮した対応を行っている。

カウンセラーは月1回来校し、生徒、保護者の相談に当たっているが、それ以外に近隣大学の教授への紹介、外部カウンセラーによる直接相談（企業のように業務委託しており、初回費用は学校が負担する）も行っている。

不登校については、現在高等学校では3名程度いる。他に不登校から別室登校ができるようになった生徒が1名おり、別室でプリント等の学習を続けている。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

対象課程はない。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

活用はしていない。

(8) その他の専門機関等の活用

卒業生を中心とし、近隣大学、病院等の医師との連携を行っている。学校として公的な機関との連携は行っていない。卒業生ということもあり、非常に丁寧な対応を行ってもらっている。

3 発達障害のある生徒への指導・支援の充実

現在診断のある生徒は1名いるが、対人関係等生活についての支援が中心で、学習に関する支援は取り立てて行っていない。

灘高等学校の生徒に関しては、上記のように生活上の支援が必要な場合はあるが、基本的に学業成績は優秀であり、教科学習面での特別な支援は必要ない場合が多い。単位認定に関しては、学期毎に職員全体で認定の可否を検討する会議があり、その場で成績の低い生徒に関しては報告され、共通理解される。このような場合であっても、学期末の指導や本人の努力等により進級し、留年、進路変更はほとんどない。

また、中1段階では「変わった生徒」に対しからかい等が起きる場合もあるが、学年が進むにつれ、より「できる部分」を認め合うようになり、高校段階では集団としてまとまりを見せるようになる。

4 高等学校入学試験における配慮や支援等

入試等における特別な配慮は行っていない。

5 キャリア教育・就労支援等

現段階では取り上げて行っていないが、今後大学との連携は必要ではないかという思いはある。

(国立特別支援教育総合研究所 梅田 真理)

高知県太平洋学園高等学校

1 学校の沿革

JR 高知駅近くに移転し、新しい校舎で6年目を迎えた学校である。昭和21年に高知女子専門学園として開校、昭和41年度には全国でも珍しい専門学校と通信制高等学校を併設する女子校となった。その後平成5年度に男女共学の商業科、家庭科の太平洋学園専門学校・太平洋学園高等学校（通信制）となり、積極的に他校からの転、編入生を受け入れ、学校になかなか適応できない生徒の学び直しの機会を広げてきた。しかし、従来の指導方法では指導が難しい生徒が増加し、途中退学する生徒が多くなった。そこで平成11年より、退学者を減らすために、様々な学校改善に取り組んできた。その中で、平成16年度より、個別の支援が必要な生徒を中心にした「集中コース」を設置し、学校全体で検討を進めている。

課程は定時制（総合学科）と通信制（総合学科）の二課程で、生徒数は定時制152人（定員270人）、通信制76人（定員300人）である。（平成20年度）教員数は常勤16名、事務職員3名、他に時間講師と社会人講師がいる。学級数は定時制1年次、2年次、3年次以上各2学級（「ホーム」と呼ぶ）、通信制は水曜昼、水曜夜、土曜の3コースに分かれ、1年次、2年次、3年次以上の各1学級、集中コース1学級である。授業を受けるグループとしての「クラス」編成は以下のようになっている。（平成20年度）

〔クラス編成〕

定時制課程・通信制課程

定時制課程		学科・系列	通信制課程		学科・系列
総合学科	I部	普通系列 ビジネス系列 ファッション系列 ソーイングコース トータルコース	総合学科	水曜コース	普通系列 ビジネス系列
		芸能系列 演劇ミュージカルコース バンドコース		水曜夜コース	普通系列
	II部	普通系列 ビジネス系列 ファッション系列 ソーイングコース	土曜コース	普通系列 ビジネス系列 ファッション系列 ソーイングコース	
備考	※通信制課程・集中コース（特別サポートコース）は一般募集無 ※系列混合・他部・他コース・他課程 履修可				

2 高等学校における特別支援教育体制の充実強化

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

校内支援体制としては、副校長（定時制教頭）を特別支援教育コーディネーターに指名し、全校で一人一人の課題について支援を行っている。ここ数年は常勤職員全員で全ての生徒を対象として、チェックリストを用いた「学習面」「行動面」等のスクリーニングを行い、支援に役立っている。校内委員会は平成19年度より設置し、校長を始めとした管理職、養護教諭、人権教育

推進委員会がメンバーとなっている。他に、常勤職員全体で行うチーム支援会議があり、ここでは情報の共有や、個々の生徒への対応の仕方など、支援をどう進めていくかについて週2回話し合いをもっている。

また、不登校についても力を入れて取り組んでいる。生徒の中には、中学時代に、また前籍校で度重なるいじめに遭い、他人とかかわることに臆病になっていたり、恐怖心を覚えたりする者や、身体的な問題により継続して登校が困難な者も多い。そのために、学校に慣れること、人とかわるることに対する抵抗の軽減が大きな課題となっており、全職員が工夫して柔軟な対応をしている。職員の研修等の積み重ねにより、現在では毎月1回の支援会議や毎朝の朝礼を利用した打ち合わせの中で、各担任が中心となり生徒の現状や課題の共有、今後の対応についての提案、確認ができるようになってきている。

また、「スクール・アドバイザー制度」として、全ての教員が研修を受け、教育相談の技術を身につけた上で、生徒自身が相談しやすい教員を選んで登録するシステムをとっている。登録者で退学する生徒はほとんどいない。さらに平成20年度からは、連携する専門機関からスクールカウンセラーが月2回来校し、予約制で主に保護者の相談にあたっている。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

管理職は特別支援教育の必要性をよく認識しており、リーダーシップをとり推進に努めている。また、コーディネーターが中心となっている相談活動には、校長自身もかかわっている。

校内研修は年数回程度実施し、実際の支援についての理解を深めている。外部機関での研修にも積極的に教員を派遣しており、全ての教職員が特別支援教育について理解できるよう工夫している。

(3) 支援員の配置と求められる資質

支援員としての配置はないが、大学生が相談活動等にかかわっている。平成16年度からは「ピアサポート」として高知大学の准教授や学生が、生徒のコミュニケーション支援を行っている。発達障害が疑われる生徒や心理的な問題をもつ生徒が支援を受け、カウンセリングにつながるケースも多い。

平成21年度からは高知大学との「授業改善」に向けた共同研究として、准教授や大学生が定時制・通信制の授業に入っている。また、放課後や夏期休業中に行う補習（基礎編：学力充実、進学編：進学に向けた学習）にも参加し、個別の支援に当たっている。

(4) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

校内委員会自体が人権教育推進委員会を包括する組織となっており、人権教育主任と特別支援教育コーディネーターは常に連携して活動をしている。

(5) 特別支援学校のセンター的機能の活用

現時点では、特にセンター的機能は活用していないが、指導法や支援ツールの活用等について連携を計画している。

(6) その他の専門機関等の活用

専門機関としては、高知心理療法研究所と連携し、スクールカウンセラーの派遣や生徒の相談など行っている。また、高知県こころの教育センターや高知市教育研究所とも連携し、研修や支援方法の検討等を行っている。

3 発達障害のある生徒への指導・支援の充実

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

通信制に「集中コース」として、発達障害や疾患等により個別の支援が必要な生徒のためのコースを設けている。一人一人の生徒について、個別の指導計画を作成し、それに基づいた指導を行っている。通信制は基本的に登録単位の下限があるが、集中コースについてはその枠を外し、年間の登録が1単位でもよいことにし、学校に慣れ自主的に登校できるようになることを目指している。

また個に応じた支援を行うための環境作りとして、以下のような工夫を学校全体で行っている。

① 遅刻、授業中の離席への対応、他

「遅刻」というとらえ方を止め、生徒の実態に応じ、参加できた時間をコンピュータで管理して蓄積していくという方式をとることにしている。点呼時に（声を出せないために）返事ができない生徒のために、学生証裏面にバーコードを入れ、出席確認ができるようにした。このバーコードは登下校時にリーダーで読み取るようになっている。また、授業中は2回まで退室可能にし、退室後の居室を設けた。教師は教室のコンピュータで退席、着席を管理し、授業に参加した時間が自動的に積算される。このシステムの導入後、生徒の離席は減り、短時間でも登校して、単位取得に結びつけたいという意欲をもつ生徒が増えてきた。

また、生徒指導上の諸問題、特に制服着用や女子の化粧、染毛などについては細かな指導をなくした。しかし大きな問題が起きることはなく、個別の支援で生徒自身が落ち着いていくと服装や化粧等も目立たなくなった。また、制服着用も自由にしたが、かえって制服を着る生徒が増えた。

② 安心して過ごせる教室等の環境作り

教室や職員室等の出入り口、廊下に面した窓からは中が見えるようになっており、対人面で不安のある生徒が室内に誰がいるのかを確認できるようにした。また、全てのトイレは教員の目の届くような場所に設置（職員室前、事務室前など）し、入り口の扉もない。これはトイレ等がいじめを受ける場所になりやすく、いじめを受けた経験のある生徒が不安を感じることにないように配慮したものである。また、各教室の掲示物は最低限のものにし、落ち着いた環境を目指している。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

教科担当者へは「集中登録科目、単位・面接・添削数一覧」という、個々の登録科目についての詳細を記入した一覧表を渡している。この中には、「指導上の留意点」として「急な予定変更には対応が困難である」等の生徒の特性を示し、指導がスムーズに行えるよう工夫している。

また、生徒へは、授業のない期間には日程表を作成して渡したり、時間割を一ヶ月分ずつ分けて作成して渡したりし、生徒自身が見通しをもって授業に参加できるよう工夫している。さらに

提出しなければならないレポートや出席状況について、生徒自身が管理できるよう、丸印を記入していく「面接・添削・試験状況、自己管理表」を渡す場合もある。

(3) 多様な評価方法やテストにおける配慮

生徒の実態に応じ、読み仮名を振る、文字を拡大する等の配慮や、別室での試験等を行っている。別室の場合、問題の代読や時間延長などを行う場合もある。

(4) 特別の教育課程の編成

学力面での学び直しの機会として、国語、数学、英語については小学校からの内容を復習する「ゆったりシリーズ」を設け、丁寧に学習を進め、それ以外の学科、あるいは「ゆったりシリーズ」を選ばない場合の国語、数学、英語については、中学からの内容を復習できるような教育課程を編成している。長期間不登校であった生徒も多く、学習の遅れが登校意欲の妨げにならないためのサポートである。また、その内容で物足りない（あるいはそれでも基礎的な事項が身につかない）生徒に関しては、放課後週1回の補習授業（基礎編、進学編）で学ぶ機会を確保している。

(5) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

教室には入れないが、登校の意欲のある生徒に関しては、特別支援教育コーディネーターが中心となり、別室登校から徐々に教室にはいることができるような個別の支援を行っている。太平洋学園高等学校では、基本的に必要出席時数の1/2までは別室登校でも認めることになっており、それ以上別室登校が続く場合は、通信制への転籍をすすめ、さらに難しい場合は集中コースへというような段階的なサポートを行っている。

4 高等学校入学試験における配慮や支援等

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

事前の申し出や生徒のケースにより、別室受験や面接のみの試験となる推薦制度（校長推薦、自己推薦、専門機関推薦）を行っている。別室受験では個々の状態に応じた配慮を行っている。

(2) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者、中学校への周知

中学校へ出向いての学校説明や、中学校の進路指導担当者を集めての説明会等では、上記（1）の配慮について、事前に説明している。あらかじめ中学校からの情報があれば、細かな配慮ができることを伝えているため、今年度は推薦20名中19名が中学からの副申書を提出した。

(3) 中学校と高等学校の連携

基本的には上記（2）のような副申書をもつ生徒が多いが、それらのない者やさらに詳しい情報が必要と年度当初の支援チーム会議で判断された者については、入学式後、出身中学校へ出向き、情報収集を行っている。

5 キャリア教育・就労支援等

就労支援については必要性を感じており、昨年高知県の特別支援学校の進路担当者が参加する、就労支援会議に参加した。これまでの取り組みについて報告し、今後の連携の必要性について話し合った。

(国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 梅田 真理)

(高知県太平洋学園高等学校 副校長 光富 祥)

福岡県 西日本短期大学附属高等学校

1 基本情報

全校生徒：590名

全日制 普通科

コース：普通科 第Ⅰ類：特進進学グループ

第Ⅱ類：普通総合グループ

健康スポーツコース

発達支援クラス（現在1年～3年各3名：計9名）

2 学校の状況

- 卒業後の進路先として大学進学や就労する生徒と多岐にわたっている
- 学校全体が落ち着いた雰囲気、授業中の離席等もみられない。
- 一部、校則違反（服装、暴力等）をおこす生徒がおり、個別の対応を図っている。
- 発達支援クラスだけでなく、通常のクラス（第Ⅱ類）にも発達障害（疑い含む）や精神疾患等の問題を抱えた生徒があり、その対応を図っている。
- 生徒の一部に家庭の問題を抱えた生徒もおり、個別の対応を余儀なくしている。
- 校内でのいじめも存在するが、未然に対処できるよう生徒とのコミュニケーションを図り対応を図っている。（いじめる生徒、いじめられる生徒へのソーシャルスキル等の指導も併せて行っている。

3 高等学校における特別支援教育体制の充実強化について

(1) 高等学校における校内支援体制の整備状況

<「発達支援クラス」の導入>

- 発達支援クラスには、主担任1名、副担任2名、教科指導担当教諭5名（通常のクラスから）が配置されており、学校全体への情報の周知徹底を図るよう努力している。
- 主に、発達支援クラスにおいて個別（小集団）の指導を行っているが、できる限り、通常のクラス（第Ⅱ類）での授業も積極的に受けられるよう配慮している。
- 平成元年から発達障害（旧：情緒）支援クラスを設置し、発達障害や肢体不自由のある生徒も積極的に受け入れ、特別ではない特別支援教育の具現化を図ろうとしている。各学年に肢体不自由（車いす使用）が1名ずつおり、校内にエレベーターも設置されている。
- 「発達支援クラス」を中心としながら、気になる生徒のスクリーニングのためのテスト等を活用して、実態把握を行っている。
- 発達支援クラスに設置当初（平成元年）から担当をしている教諭が中心となって校内研修に

おける職員の理解啓発と指導力の向上を図っている。

- 校内の支援組織として、「校内研究委員会」を中心に校内の特別な支援を必要とする生徒への指導方針、指導内容等を検討し、専門家チーム会議（外部巡回相談員と連携）を開催し、生徒一人一人の実態把握と指導・支援の検討を行っている。専門家チーム（山口大、九州看護福祉大学）
- 校内研究委員会において校内の基本的な支援の方針を立てていくが、実際の指導・支援については「学年会」を中心に実施されている。
- 外部の関係機関（福岡県発達支援センター、発達障害者支援センターあおぞら、就労支援ネットワーク、ハローワーク八女、近隣中学校 等）との連携を図っている。
- 1年入学時に、諸心理検査、専門家チームによる実態把握を基に、個別の指導計画等の作成を校内研究委員会をとおして行われている。
- 実態把握：WISC-Ⅲ、S-M 社会生活能力検査、フロスティック視知覚検査、ITPA、一般職職業適性検査
- 通常のクラス（普通科第Ⅱ類）で特別な支援を必要とする生徒に対して、保護者、本人と相談を行い、必要に応じて、発達支援クラスにおいて個別の指導を受けられるようにしている。特に、単位認定に向けて、教科の補充指導、テスト等の対策を図っている。

<コーディネーターの働き>

- 現在の主担当のコーディネーターは、平成元年から校内のコーディネーターとしての役割を担い、外部関係機関とのつなぎ役を果たしてきている。（小学校情緒障害特別支援学級経験者）
- コーディネーターが生徒の実態把握のための諸心理検査等を行い、ケース会議等で必要な情報を収集、整理している。
- 発達支援クラスの生徒をとおして、通常のクラス担当者、教科担当者との共通理解を図るための会議等の取組を推進してきている。
- 私立学校として、今後、発達支援クラスを発展的解消の方向を示しており、今後は、高等学校における通級による指導、通信制等による弾力的対応等の模索を始めている。
- 「校内研究委員会」を中心に生徒一人一人の実態に応じた支援の方策を企画、検討している。その方針を受けて、「各学年会」において学年主任を中心とした具体的な指導・支援に当たっている。
- 外部機関との連携については、中学校との連携を図りながら、中学校からの生徒の支援に必要な情報を収集している。また、福祉領域での発達障害者支援センターとの情報交換等、就労支援ネットワークとの連携による卒業後の就労に向けての取組も進めている。

(2) 管理職を含む教職員の理解・認識の向上策

<教職員や保護者の研修>

①研修会の回数・時期・研修内容等

ア 校内研修会（全教職員）

- 目的：「発達障害支援モデル事業」に基づき、高等学校における特別支援（発達障害）教育の今日的課題について教職員の研修を実施
- 期日：平成21年1月8日（木）13時00分～15時30分

○テーマ：「高等学校における特別支援（発達障害）教育の今日的課題」

○講師：山口大学教育学部教育学部・准教授

イ 学習会（担任及び教職員、対象生徒保護者）－希望者のみ

○目的：「発達障害支援モデル事業」に基づき、障害理解と通常クラスにおける指導のあり方について教職員の研修を実施

○期日：平成 21 年 1 月 17 日（土）13 時 30 分～15 時 30 分

○テーマ：「高等学校における特別支援（発達障害）教育の今日的課題」

○講師：九州看護福祉大学社会福祉学科・専任講師

②成果と課題

2 回目の研修であったので、特別支援教育の基本からの体系的な学習の場とした研修内容であった。講師の先生の臨床に基づく具体的な事例を入れての無いようも含まれての講演だったので、前回に引き続き、講演後の質疑も活発で充実した研修を行うことができた。時間内に収まりきれなかったため、講師の先生には、後日、改めて来校をお願いし、事例研究、教育相談、カウンセリングを行うこととなった。

・今回やっと、対象生徒保護者と担任を中心とする合同の学習、交流の場を設定した。担任と同じ土壌で研修、交流を行えたことで、保護者に安堵感と学校への信頼が生まれたとのうれしい感想を聞くことができた。教育相談にも繋がっていった。

・エピソード（担任の「発達障害」発言を巡る生徒から指摘と教師の反応）担任が、クラスの男子生徒のバラバラな行動を「発達障害」の用語を用いて指導。それに対して、生徒から、不適切な用語の使用との指摘。即座に担任が誤りを認め、生徒に謝罪。朝礼時に全職員に報告し再発防止を提議する。担任の即座の対応、報告（過ちを改むるに憚ることなかれ！）と生徒の素早い反応と指摘に交流や啓発指導の一縷の成果を感じた。

・教師の障害理解が進んだことは、対象生徒の情緒の安定につながる（二次障害を引き起こさない）良い兆候であることは間違いないが、指導・支援に関しては過度の配慮はかえって自主・自立を妨げる結果にならないか危惧している。

（3）生徒・保護者の理解・認識に係る支援

<生徒への理解・認識に関する支援>

啓発活動として、事前の啓発は、必要最小限を原則とし先入観を持たせないよう配慮した。また、普通にかかわってもらうことを基本に、その後の生徒の「どう理解したら、どうかかわったら良いか分からない事象、困った事象、問題と思われる事象」などを目にした場合は、いち早く連絡してもらうようお願いする。

①全校集会

- ・人権について（担当：同推教員）
- ・高校で共に学ぶ特徴的な「子どもたち」について（担当：特別支援コーディネーター）
- ・スペシャル・オリンピックス報告会での講話（担当：特別支援コーディネーター）

②学年集会

- ・新入生オリエンテーション（担当：同推教員・コーディネーター）

③ホームルーム

- ・発達障害児のいるクラスを対象（入学時等、必要に応じて実施）

④その他

- ・必要な状況が見受けられた場合には、各段階で必要な指導を随時実施
- ・課題・問題の早期発見を最重点において取り組み、具体的な事象（トラブル、問題）の解決過程を通して多様な存在を理解し、新たな関係を構築し、共に学び合う。
- ・課題（つまづき、困難等）の発見に努め、具体的なトラブル、問題事象となって顕現化していくことを伝える。

<保護者への理解・認識に関する支援>

違いを認め合い、自分らしさを発見することを意図して「生徒・保護者対象研修会」を実施した。

(4) 支援員の配置と求められる資質

私立高等学校のため、人事交流は皆無。現職員で対応を図っている。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

毎年、不登校生徒がおり、今年は1年生に4名。2、3年生では、不登校による留年が続き、結果的に退学している事例がみられる。

校則違反への対応に苦慮している。暴力をふるっても、自分の行為を悪事として認識できない生徒の出現で、個別指導での取組に困難をみせている。

家庭の問題を抱える生徒への対応についてどのような支援が必要なのか模索している。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

定時制・通信制の課程は編成していない。

(7) 特別支援学校のセンター的機能の活用

専門家チーム設置により、大学、職業センター等との連携を図っており、特に特別支援学校との連携や活用はなかった。

(8) その他の専門機関等の活用

① 他の学校等との連携

- ア 他校（指定校他）視察研修
- イ 他校（指定校他）よりの視察（情報交換—通常クラスでの指導のあり方）
 - ・東京学芸大学附属高校（東京）、佐世保高等専門学校（長崎）、長門高校（山口）
 - ・三重県議会文教委員会来校、佐賀県教育庁企画課来校
- ウ 八女地区高等学校・県立学校同和教育推進協議会—「あおぞら」と研修と連携

② 発達障害者支援センターやハローワーク等の関係機関との連携

- ・発達障害者支援センター「あおぞら」—臨床心理士を専門家チーム委員として派遣
- ・八女ハローワーク等関係機関との連携—若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラムの検討
- ・八女市特別支援教育連携協議会の委員の委嘱を受ける
- ・広川町特別支援教育連携協議会の委員の委嘱を受ける
- ・南筑後教育事務所（視察・懇談）—南筑後特別支援教育連携協議会事務局との折衝

- ・福岡障害者職業センター（視察・懇談）－療育手帳を持たない生徒の就労支援
- ・佐賀県教育センター「夏季研修講座」講師派遣（担当：特別支援コーディネーター）

③ 地域の教育施設や人材等の活用

- ・学校行事（社会体験学習、進路体験見学会等）を活用した計画的な取り組みを実施

④ 成果と課題

- ・地域の関係機関と連携をとる、「個別の教育支援計画」策定のためにも「特別支援教育連携協議会」参加が前提となる。本年度より八女市、広川町の委嘱を受ける。
- ・発達障害者支援センター「あおぞら」
本年度、新入生に本センター利用者が多数含まれているとの情報で、連携打ち合わせのため、センター長他を尋ね。また、専門的な対応のできるカウンセラーの不断の援助を担保するために、九州大学大学院の推薦を受けた臨床心理士に専門家チームのメンバーになっていただいた。
- ・現行の特別支援教育に関する諸制度は、公立学校を対象として企画されているようで、私学の利用は困難と思われる。特別支援教育連携協議会においても、「理解・啓発のためのポスター・パンフレット」作成に関する提案程度しかできなかった。

4 発達障害のある生徒への指導・支援の充実について

(1) 必要な指導・支援の内容・方法

① 授業の際の配慮事項等

- ア 基礎学（促進授業）－全校での取り組み（中学校の国・数・英を中心に）
 - ・「発達支援クラス」では、通常クラスの授業をフォローするための授業も実施
 - ・通常クラスに在籍する対象生徒（Ⅱ類）にも必要に応じて対象を拡大した。
- イ 少人数授業（「発達支援クラス」）－生徒の希望により教科を選択
 - ・通常クラスにおいて授業を受けることが困難な教科（国・数・理・英）
 - ・通常クラスに在籍する対象生徒（Ⅱ類）にも必要に応じて対象を拡大した。

(2) 多様な評価方法やテストにおける配慮

① テストにおける配慮事項等

- ・補習（定期考査前1週間）－少人数授業、放課後等－通常クラスに在籍する対象生徒（Ⅱ類）にも必要に応じて対象を拡大した。

② 評価における配慮事項等

- ア 欠点レポート（欠点追試で合格が困難な場合）－学期毎に実施（短縮期間中）
- イ 欠点レポート指導（「発達支援クラス」）－少人数授業、放課後等（短縮期間中）
 - ・通常クラスに在籍する対象生徒（Ⅱ類）にも必要に応じて対象を拡大した。
 - ・レポートさえ書けばという安易さを払拭するため、丁寧な取り組みを指導
- ウ 到達度絶対評価（少人数授業のみ）
 - ・50%に達するまで繰り返し補講と再試を行い、全員の合格を目指す。
 - ・競争意欲に欠ける傾向が見られるが、学習以外で意欲的な課題設定を実施

(3) 発達障害の可能性のある生徒等の支援を必要としている生徒への個別的な支援

① 「発達支援クラス」(リソースルーム(通級指導学級)の導入)

ア 個々の生徒に応じた多様なカリキュラムが展開できる。

○通常クラスでの学習の補完的授業

- ・少人数授業
- ・基礎学(促進授業)

○通常クラスでは行えない個に応じた授業

- ・演習(職業教育等)
- ・補習

○困難、つまづきを軽減するための指導

- ・個別指導(諸検査・学習訓練等)

○単位認定・進級判定に拘わる指導

- ・レポート指導等

(4) 常時、通常クラスの支援が行え、クラス担任、教科担任を助けることができる。

①「取り出し授業(通級)」により、教科担任の負担を軽減する。

②リソースルーム担当による「入り込み授業(チームティーチング)」により、授業の円滑化を図る。

③トラブル発生時に「シェルター」的役割を果たし、仲介者的調整機能を発揮する。

④生徒、保護者、担任に対する教育相談の業務及び、連絡調整を行う。

⑤地域の関係機関の資源を活用して、指導・助言、支援を積極的に受ける体制を作る。

(5)ほぼ全交流の生徒がおり、高機能ながらPDDの要素が強く持っている。しかし、日常的に困難、つまづきのための指導(個別指導等)が行えず、将来への課題を多く残したままであった。リソースルーム活用の必要性を強く感じている。

(6) 成果と課題

①基礎学(促進授業)ーノートを取り方を習得する。考査準備を兼ねており、通常クラスでの考査の得点も徐々に向上している。宿題の指導。

②少人数授業ー基本的な内容を中心に、自分のペース、能力、特性、必要に応じて授業が進められるので、無理なく確実に学力の向上に結びつく。

③補習ー苦手な教科を中心に、生徒の能力、個性に応じて指導できるので、苦手教科の克服を初め、学力の向上につながる。

④欠点レポート及び、指導ー状況に応じて精神的負担無く進級できる。

⑤到達度絶対評価及び、補講ー他者と比較することなく安心して取り組める。

⑥通常クラスの対象生徒に対象を拡大ー1名2学期から通常クラスに復帰させた。

⑦家庭学習ー自学自習を可能にするための基礎的理解、能力の獲得に努めた。

⑧自学自習ー自覚や習慣化のための授業形態の改善、工夫に努め成果を上げた。

5 高等学校入学試験における配慮や支援等について

(1) 高等学校入学試験における配慮や支援の現状

特に行ってはいないが、現状として、特別支援学校に通っている子どもの保護者から、障害のある子どもの特別な枠があるのか、といった問い合わせが多数あった。

入試における配慮や支援については、特に行っていない。問い合わせがあった際には、高校入試実施要項に基づき、対応をしている（配慮願いの提出、許可等）。

(2) 中学校と高等学校の連携

入試前に「発達支援クラス入試説明会」を実施し、高等学校における「特別支援教育について」の周知や「発達支援クラス」の授業形態、授業内容・方法等について説明を行った。

また、中学校側へ通知し、体験入学及び相談会も実施した。（10月頃）

6 キャリア教育・就労支援等について

(1) 発達障害のある生徒のキャリア教育・職業教育

① 支援の方策と内容

学校生活の日常の中にソーシャルスキルトレーニング（SST）の必要性を感じる事象が多々目につく。時間を置かず、その都度、対象生徒に分かり易い形で指導・支援を提供していくことを基本に取り組んでいる。進路関係授業・行事の積極利用。

ア 基本的な生活習慣（生来の困難さやつまずきとの関連を注視しながら取り組む。）

- ・自己管理－欠席の連絡。遅刻。体調不良を訴える。衣服の調整。相談の申し出。
- ・生活習慣－整理整頓。服装・身だしなみ。清掃。
- ・学習体制－忘れ物をしない。学習の準備。必要な物と不要な物を分別。
- ・不登校対策－不登校対策委員会へのコーディネーターの参加。

イ 情緒の安定

・〔校内〕保健室、教育相談（専門家チームとの連携）、「発達支援クラス（疑似リソースルーム）」の活用

- ・シェルター機能（落ち込み・興奮の沈静）問題の解決と人間関係の修復
- ・発達支援クラスと通常クラスとの連絡調整（担当：特別支援コーディネーター）
- ・〔校外〕診療クリニック、発達障害支援センター、障害者地域支援センター等と連携し、連絡調整を特別支援コーディネーターが行った。

ウ 不適応行動の軽減

- ・少人数ショートホームルームでのグループ指導－課題・目標の設定と反省
- ・日々の連絡体制の強化－コーディネーターへの一本化（迅速対応）
- ・教育相談での指導・支援と保護者との連携（カウンセリング・ルーム）
- ・専門機関との連携（診療クリニック、発達障害支援センター等）

エ 社会性・コミュニケーション能力

- ・選択授業－コミュニケーション講座（進路指導部、国語科、外部講師、ティームティーチング）

- ・即時指導－トラブル、問題発生時に関係生徒・教職員による素早い対応と指導
- ・部活動－軟式野球、バトミントン、卓球、サッカー等（部員または、準部員）への積極的推進
- ・合同体育（交流体育のシュミレーション授業）：集団参加の促進を目的とする。
- ・社会体験学習－公共交通機関の利用、卒業生職場見学、レクリエーション体験等の実施
- ・進路体験学習：大学・短大・専門学校体験、工場見学等の実施
- ・進路ガイダンス（体験学習等）の実施
- ・各種行事参加（事前の学習・訓練→当日の支援→事後の反省、学習）
- オ 基礎学の時間を活用（国・数・理・英の各教科の合科授業）＋個別指導
- ・障害部位の改善（個別学習－各種心理検査、視知覚、運動共応、書字・読字等）
- ・職業教育（通常クラスでの進路指導、ガイダンス、進路合宿等を除く特別指導）、作業学習（分解・組み立て、電子回路・ロボット組み立て、家具の組み立て等）もの作り学習（パン作り、漬け物製造、織物、園芸等）の実施。
- カ 資格・検定補習（ヘルパー２級講座、数研・漢研・英検、運転学科講習等）
- キ 進学（四年制大学、短期大学、専門学校）指導、補習（通常クラス分以外に）
- ク 各種校内・校外進路ガイダンス、大学・専門学校・職場社会体験学習
- ケ その他・企業訪問（先輩の就労先等）、職場体験実習（長期休業中）
- ・卒業予定者特別指導（自宅学習期間中）－校内実習、面接指導
- コ 教育相談・カウンセリング

（２）進学を含めた進路指導の現状、課題

① 過去３年間の発達障害のある生徒（全員男子）の進路状況

平成 18 ～ 20 年度の進路状況としては、専門学校への進学が 3 名、雇用支援センターで職業訓練を受けた生徒が 2 名である。

② 課題

ア 保健室との連携が十分ではなかった。

（解決策）①発達支援クラス・適応教室：教務部を保健部に一本化

②コーディネーターの保健部長兼務

イ 生徒自身が発達障害の認識のない生徒に対する就労支援

生徒自身に認識があれば、療育手帳がなくても「福岡障害者職業センター」等の就労困難な対象の判定により、既存の障害者窓口でのサービスが受けられるが、認識がなければ学卒求人に寄らなければならない。「若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラム」やジョブカフェ等の活用が課題。雇用企業側も療育手帳がなければ、障害者の法定雇用率にカウントされないので適応困難による療育手帳の取得に向けての働きかけが一層重要になる。

ウ 近年、高機能の対象生徒が増加してきている。ソーシャルスキルトレーニングだけでなく、カウンセリングの必要性を感じている。発達障害の指導のできる専門性の高いカウンセラーの配置が一層不可欠に思われる。

エ 余暇活動の指導や仕事や給与の意味の理解の指導（仕事は自分の持ち場を果たすだけでは十分ではない。雑用や不本意な業務と言えないものまで含まれ、それが給与となって得られる。それに資金に余暇や趣味、自己啓発に活用され、働く動機付けとなる。）

(3) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携、卒業後の就労支援の在り方

(ハローワークとの連携等)

- ① 発達障害者支援センターやハローワーク等の関係機関との連携
- ② 発達障害者支援センターやハローワーク等の関係機関との連携
 - ・発達障害者支援センター「あおぞら」－臨床心理士を専門家チーム委員として派遣
 - ・八女ハローワーク等関係機関との連携－若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラムの検討
 - ・八女市特別支援教育連携協議会の委員の委嘱を受ける
 - ・広川町特別支援教育連携協議会の委員の委嘱を受ける
 - ・南筑後教育事務所（視察・懇談）－南筑後特別支援教育連携協議会事務局との折衝
 - ・福岡障害者職業センター（視察・懇談）－療育手帳を持たない生徒の就労支援
 - ・佐賀県教育センター「夏季研修講座」講師派遣（担当：特別支援コーディネーター）
- ③ 地域の教育施設や人材等の活用
 - ・学校行事（社会体験学習、進路体験見学会等）を活用した計画的な取り組み

(4) 成果と課題

① 地域の関係機関と連携をとる、「個別の教育支援計画」策定のためにも「特別支援教育連携協議会」参加が前提となる。本年度より八女市、広川町の委嘱を受ける。

② 発達障害者支援センター「あおぞら」との連携において、本年度は新入生に本センター利用者が多数含まれているとの情報で、連携打ち合わせのため、センター長他を尋ねた。また、専門的な対応のできるカウンセラーの不断の援助を担保するために、九州大学大学院の推薦を受けた臨床心理士に専門家チームのメンバーになっていただいた。

③ 現行の特別支援教育に関する諸制度は、公立学校を対象として企画されているようで、私学の利用は困難と思われる。特別支援教育連携協議会においても、「理解・啓発のためのポスター・パンフレット」作成に関する提案程度しかできなかった。

*本報告は、西日本短期大学附属高等学校からの聴取と平成20年度文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業（最終報告書）」を基にまとめている。

(国立特別支援教育総合研究所 大城政之、笹森洋樹)

第6章 特別寄稿

後期中等教育における特別支援教育の在り方 ～発達障害等のある生徒に対する高等学校の取り組み～

弘前大学 佐藤紘昭

1. 高等学校多様化の現状と障害のある生徒の教育

(1) 高等学校生徒数

高等学校数は現在約 5,200 校あるが、ピーク時の平成 2 年度には約 580 万人いた生徒は、平成 21 年調査では 335 万人と、かつての 58% まで減少した。このような急激な少子化という時代の流れの中で全国的に中学校卒業生数の減少に対応した高等学校の適正な規模、適正な配置を検討し再編・統合が進められている現状にある。

一方、平成 21 年度には義務教育修了者の 97.9% が高等学校等に進学している。このことは、国民のほとんどが 12 年間の学校教育を享受していることになり、教育の機会均等の理念が実現していると見ることができる。

(2) 高等学校生徒の多様化と特色ある学校づくり

しかし、高等学校の現状を見ると、義務教育 9 年の間に興味・関心、知識・技術習得度、意欲等が多様化してきていること、そして義務教育段階での学習内容を十分習得できないまま高等学校に進学する生徒、発達障害等学习上・生活上特別な教育的配慮を必要とする生徒など課題が山積している。このような生徒の能力・適性・興味・関心、進路ニーズ等が多様化する状況をふまえ、知・徳・体の調和のとれた高等学校教育を実現するため、魅力ある学校づくり、特色ある高等学校づくりが進められている。

障害のある生徒の能力、適性や学習ニーズ等を叶える上で、学科や課程の選択は極めて重要であることから、主な学科の特色等について述べることにする。

平成 6 年度に生まれた総合学科高等学校は、普通科を主とする学科である「普通科」と、専門教育を主とする学科である「専門学科」に並ぶものとして双方の教育を総合的に行う学科であり、平成 21 年度現在 344 校設置されている。

総合学科では、①幅広い選択科目の中から生徒が自分で科目を選択し学ぶことが可能であり、生徒の個性を生かした主体的な学習を重視していること。②将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視していること、が特色である。

地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するため 96.2% の総合学科高等学校において学校設定教科・科目を開設している。

この総合学科高等学校に発達障害等困難のある生徒が全生徒の 3.6% 在籍していると報告されており（平成 21 年 8 月 27 日に公表された文部科学省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の報告書、以下「報告書」と記す）（文部科学省：特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、2009）、他の学科に比して発達障害等により特別な支援を必要としている生徒が多い。この背景には、総合学科の教育課程の特色を生かした学びができやすい点もあると推察される。中学校における進路指導にも生かしてほしいものである。

また、単位制高等学校は、生徒の幅広いニーズに応えられる多様な履修形態を可能にするため、学年による教育課程の区分を設けず、決められた単位を修得すれば卒業が認められる学校であり、平成5年度から全日制課程にも拡大され、現在900校設置されている。

単位制高等学校においても、生徒の進路ニーズ等多様なニーズに応じた特色のある教育課程が編成され、時には比較的少人数による学校設定科目が開設されるなど、発達障害等学習上のつまずきや偏りのある生徒にとっても学科の特色を生かした学びができるものと期待される。

専門高等学校の生徒数は約65万人と、高等学校生徒数の約19.7%を占めている。この専門高等学校にも2.6%発達障害等困難のある生徒であると報告されている。専門高等学校においても卒業後即就職して社会人になるのではなく、大学等上級学校進学を目指す者が半数近くにまで増え、専門高等学校生徒の進路は多様な状況を呈している。中学校において、このような実情をふまえた進路指導を期待したい。

2. 高等学校新学習指導要領からみる特別支援教育

平成21年3月9日に告示された高等学校学習指導要領(文部科学省、2009)の総則で、初めて「障害のある生徒」に対する教育について明示された。

総則第5款「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」の5の(8)に「障害のある生徒などについては、各教科・科目の選択、その内容の取扱などについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより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。」と明記されたのである。

①特別支援学校等の助言又は援助を活用すること、②「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成するなどして、一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導内容・方法等工夫することが示されたことは画期的である。

なお(7)では、「学習の遅れがちな生徒などについては、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い、生徒の実態に応じ、例えば義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための指導を適宜取り入れるなど、指導内容や指導方法工夫すること。」と学習の遅れがちな生徒に対する配慮についても示されている。

3. 高等学校における発達障害生徒等の状況と体制整備

高等学校等進学率が97.9%(平成21年度学校基本調査)となり、前述したとうり高等学校に約335万人弱が在学している。この内、発達障害等困難のある生徒の在籍状況について、報告書によると、「調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%でありそのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は2.2%であった。」としている。

仮に2.2%で試算すると、高等学校5,183校に73,600人、1校に平均15人弱の発達障害等困

難のある生徒が在籍していることになる。

発達障害等困難のある生徒が高等学校にこれだけ多く在籍している。しかし、文部科学省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査」によると、高等学校における校内委員会の設置率が73.5%（小99.0%、中94.7%）、特別支援教育コーディネーターの指名率71.1%（小99.2%、中94.3%）と体制整備が必ずしも進んでいないのが実状である。

小・中学校の場合、①義務教育である故に、障害のある子どもを含め多様な子どもが在籍している。②身近に特別支援学級、通級指導教室等があり、日常的に障害のある児童生徒との交流がある。③日常的に教育活動の中で、交流や共同学習が行われてきた。④校長、教頭等のほとんどが、特別支援教育に何らかの関わりを持ってきた経験を有する。⑤特別支援教育あるいは障害のある子どもに対する教育については、学校・学級経営方針に位置づけている、等の歴史的背景がある。

一方、高等学校における在籍状況と取り組みは、①課程（全日制、定時制、通信制の別）や学科（普通科、専門学科、総合学科の別）あるいは学校規模、地域（市部に設置されているか郡部かによる別）によって異なる。②高等学校教員の多くは、生徒指導上に課題のある生徒の指導等に携わった経験はあるものの、発達障害等のある生徒に対する理解・認識、関わりは少なかった。③研修の機会が少なかった。などが背景にある。これを踏まえた着実且つ有効な取り組みが求められるのである。

4. 高等学校における特別支援教育への取り組み

(1) 国のモデル事業等

現在、国や都道府県等において発達障害生徒等に対する様々な取り組みが行われている。

特に、平成17年度から19年度に「高等学校における学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の生徒の教育的ニーズに対応した指導の在り方と幼、小・中、高等学校一貫支援体制整備についての研究開発」（文部科学省、2005）をテーマに、文科省の委嘱を受けて福島県立川俣高等学校が取り組んだ実践研究は多くの高等学校の参考に資するものである。

生徒の学習及び生活への適応状況から、個別指導の効果が認められる場合に個別的又は少人数で指導を行う「リソースルーム」を設置し、ソーシャルスキルトレーニングを中心とした適応指導を実施した研究である。この研究は、高等学校における「通級による指導」等の新たな教育システムの導入の可能性、及び学校設定科目等の開設の可能性等示唆に富むものである。

また、平成19年度からスタートした文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業」（文部科学省、2007-2009）においては、平成19年度14校、20年度11校がモデル校に、また21年度は14校がモデル校として指定を受け実践研究に取り組んでいる。

この事業では、モデル校において、「ソーシャルスキルトレーニングに関する指導」、「授業、教育課程の工夫」、「教職員の理解・啓発」、「就労支援」等を研究実践し、この支援の在り方等を全国に発信することをねらいとしている。モデル校の研究課題をキーワード集約してみると、①生徒の実態把握や校内組織体制の在り方、②支援のための関係機関ネットワークづくり、小・中・高の継続的指導・支援の在り方、③生徒、教職員、保護者そして地域住民の理解啓発、研修、④効果的指導法・支援方法、シラバスの改善、⑤「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」

⑥キャリア教育、ソーシャルトレーニング、⑦保護者支援、保護者同士の支え合い等、多岐にわたるが、その研究成果が期待されるとともに、これらを参考に各高等学校で真摯に取り組まれることを期待したい。

(2) 実践からのいくつかの提言

かつて勤務した東北地方の大規模進学校と言われる高等学校での取り組みの一端を紹介しながら、取り組む上での配慮等についていくつか提言したい。

① 管理職のリーダーシップによる特別支援教育の推進

発達障害生徒が在籍する高等学校では、入学してしばらく経過してから「変わった生徒」、「指導しにくい生徒」と気付く例が多く、また、生徒の学習上の困難さが本人の努力不足によるものであると捉えられ、学校全体として組織的・計画的な指導・実践が行われている例は必ずしも多くない状況にある。

また、高等学校教員を対象とした発達障害に関する研修会等が開催されるようになったのも、ここ3、4年である。そのためLD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識に乏しく十分な理解が図られていないのが現状である。

このような状況を踏まえ、高等学校においては、今回の学習指導要領等の改訂を踏まえることは当然ではあるが、あまり大上段に構えて形を整えることより、今、自分の学校ができること、できそうなことから手がけ、実践を積み重ねていく地道な実践が必要である。

とりわけ校長等の管理職は、高等学校全入時代を迎え、多様な生徒が入学してくる現状において、特別支援教育の経験の有る無しに係わらず、率先して当該生徒に適切且つ計画的・継続的な支援を行うために、①発達障害等の理解のため事例研究を含めた研修の計画的・継続的实施、②当該生徒等への指導・支援のための機動性のある校内組織体制の構築、③精神科医等の医師、教育センター、障害者職業センター等医療、教育、労働関係諸機関との連絡・連携等にリーダーシップを発揮してほしい。

管理職にとって、教職員の人事管理や学校の施設設備の保全管理等は勿論重要な校務ではあるが、何よりも生徒への指導と教育内容が最も重要な校務である。

登下校時等あらゆる場面で、生徒一人一人の表情、声、動作、健康状態等、気になる生徒、心配な生徒の情報収集に努め、時にはホームルーム(HR)担任、養護教諭等に観察・学校生活の状況に関する報告を受け、生徒への対応について具体的に助言する。教育相談委員会等での検討状況・取り組みについて点検・確認するとともに校医等から助言を受ける。校長室も生徒の居場所、相談室としての機能を持たせる、などは今すぐに取り組めることであろう。

② 全校支援体制の整備・構築について

(ア) 全体性をもった『個』を支援する体制

不登校傾向にある生徒、教室での授業に参加できない生徒、あるいは神経・精神性疾患の診断を受けたりその疑いのある生徒等、生徒指導上あるいは健康面で課題を抱える生徒が増加傾向にあった。

これらの課題解決には早期に原因を把握し、早期に適切に対応することが求められていたが、必ずしも速やかに適切な支援が行われているとは言い難い状況にある。その原因の一つに、生徒指導上の問題は生徒指導部、体と心の健康面への対応は保健部、学習面や進路についてホームルーム担任といったように、それぞれの係や分掌はそれぞれの役割を担い、それぞれが努力

してはいるのであるが、生徒を全体性をもった「個」としてとらえ、対応することが不足していたように思われる。

一人一人の生徒は「全体性をもった『個』である」。このことを教職員が認識し、「個」に適切に対応する組織体制の構築が必須である。

(イ) コーディネーターの複数指名とその役割

生徒一人ひとりの情報を多面的・多元的に把握し、種々の課題等に教員集団が組織的・機動的に対応できるよう、1学年から3学年までの3学年間を繋ぎ、次の学年への移行支援が円滑に行われることをねらいとして「学年コーディネーター」を指名した。また、教務部、生徒指導部、進路指導部、渉外部等を繋ぎ、生徒の学習面、生活面、進路指導の側面を総合的に支援する「校務コーディネーター」を指名した。この「学年コーディネーター」「校務コーディネーター」は、特別支援教育コーディネーターの役割や機能も担うことになる。

しかし、小・中学校での取り組みは行われていたものの、高等学校ではまだ馴染みが無かった「特別支援教育コーディネーター」を指名するとなると、教職員の理解と同意、そしてなにより意識改革が十分でない段階で、負担感や新たな難しい任務と捉えられること危惧し、前述のコーディネーターを2名指名したのである。

これにより、生徒の一人一人の課題や情報が、学年部やホームルーム、委員会活動や部活動、授業担当者、養護教諭等、多くの教職員から様々な角度からの情報が、しかも速やかにもたらされることとなり、正確且つ多くの情報に基づき適切に対応すること可能となった。

このことは、「コーディネーター」という名称より機能を重視した任務遂行に可能となったものと確信している。

(ウ) 「校内委員会」と同様の機能を有する支援体制

「校内委員会」として新たな組織を立ち上げることより、長年にわたり校内組織に位置付き、養護教諭の献身的な努力により機能していた「教育相談委員会」の機能をさらに充実し、強化すること、また機能を付加して全校教職員による支援体制を強化することとした。

この委員会では、不登校傾向にある生徒、神経・精神性疾患の疑いがある生徒、学習上のつまずきや行動上の課題を抱える生徒、当然発達障害の疑いのある生徒とその保護者に対する支援計画を作成し実施した。

とかく、「コーディネーター」が指名され、「校内委員会」が設置されると、係の者、委員会の中心メンバーにのみに仕事や情報が集中しがちとなる。この愚を来さないよう全校での取り組みとするために、教頭、保健主事、生徒指導主事、養護教諭、HR担任等を構成メンバーとし、さらに、個別対応に当たっては、生徒や保護者とのコミュニケーションがとれる教員を適宜加えて柔軟且つ実効性のある支援に努めることとした。

(エ) 校医等医療関係者の活用・協力

継続的支援が必要とされ、且つ、医療面からも指導・助言が必要とされると委員会が判断した生徒については、精神科校医が月1回程度来校した際、健康相談室において、生徒本人あるいは希望により保護者及び担任等に対して、時間をかけてじっくりと「健康相談」に応じてもらい、学校や家庭での医療的配慮等について助言を受けた。

また、本人、保護者の了解を得て、医療面からの支援シートを作成し、①現症、②主治医・通院先、③主治医の治療方針、④本人・保護者の希望、⑤学校の対応（現在の対応、今後の対応方針）等を記載した。これを個々の生徒への助言・援助の際に活用するとともに事例検討会において

活用した。また支援・指導の経過について及び生徒の変化・変容についてもその都度、校医へ報告した。さらに、必要に応じて、教育センター、特別支援学校等の外部専門機関からの情報、支援を得るように努めた。

(オ) 情報の収集と活用

委員会においては、学級担任等からの資料・情報提供に基づき、全校体制で取り組むべき課題等を抱える生徒一人一人について「(仮称) 特別な教育的支援を必要とする生徒のための支援シート」に、①問題・課題の度合い、②短期・長期の生徒の変化・変容、③不登校、引きこもり、いじめ、問題行動、交友関係等特別な教育的支援が必要とされる事項、④支援の糸口・切り込み口、生徒理解のための情報、⑤主たる支援者、⑥支援の具体的方法、支援の場、⑦支援者間を繋ぐ人、等を記載した。

この支援シートに基づき、委員会等において、具体的、実地的な指導・支援に取り組むこととした。一定期間、経過したところで、関係者も加わり、「評価会議」を開き、支援の成果、確認、支援方針の変更、改善等を行った。

(ア)～(オ)までについて短期間ではあるが管理職として取り組んだ。しかし、この取り組みの効果を検証するまでには至らなかったのが実情である。実践の一助としていただければ幸いである。

5. 今後の取り組みへの展望

(1) シラバスの改善・活用から個別の指導計画へ

各教科等において、個別的配慮や指導が必要な生徒に対しては「個別の指導計画」を作成することが望ましいと新学習指導要領に謳われた。しかし、全ての学校が直ちに「個別の指導計画」作成に取り組むことは困難が予想される。当面、多くの高等学校が取り組み、作成している「シラバス(年間授業計画)」を個に応じた形に改善することである。シラバスは各教科ごとに到達目標や指導方法や使用教材も含めた学習計画、評価方法等について学年ごとに具体的に示した指導計画であるが、指導上配慮を要する生徒に対する教科・科目の具体的到達目標、学習計画、副教材の明示、評価方法の具体例明示、教科担当者からの助言・メッセージ等を盛り込むなどして、個々の生徒への適切且つ細やかに対応していくものとして日々の教育活動に活かしていくことが望まれる。

(2) 生徒の実態に応じた「学校設定科目」の検討・開設

高等学校において、いずれかの教科で学校設定科目を開設している学科は、普通科 52.8%、専門学科 56.0%、総合学科 96.2 であり、「郷土史(地歴)」「環境と人間(理科)」「ものづくり基礎 A(工業)」「演劇表現(国語)」等、地域や学校・学科の特色を生かした設定科目が散見されるが、今後は、発達障害生徒等の実態に応じた特色のある教育課程の編成の観点から、学校設定科目を検討・開設・実施することが期待される。

新学習指導要領では、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図ることを目標とした学校設定科目の開設が示されている。発達障害生徒の教科等に対するつまずき、滞りの状態によって、これまでの「学び直し」の科目や、ソーシャルスキルに関する科目、「自立活動」の内容等を組織した科目を学校設定科目として設定し、生徒の実態等に応じて選択履修させることを検討・

実現してほしい。

(3) 「通級による指導」と同様の機能を有するシステムの構築・実践

平成5年度に制度化された「通級による指導」は、現在、小・中学校において実施されている。また、学校教育法施行規則の一部改正等により平成18年4月から、学習障害や注意欠陥多動性障害を通級による指導の対象として拡大したこと、指導時間についても学習障害等については年間10単位時間から280単位時間と弾力化が図られている。義務教育で行われ児童生徒に大きな成果をもたらしている「通級による指導」と同様の機能を持った仕組みを現行制度の枠の中で高等学校でも試行実施することを期待したい。

6. むすびに

特別支援教育は特別な人が特別なことをやることではない。学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、また、特別支援学校等の助言・援助を最大限活用しつつ、全ての高等学校教員が、全校の組織体制の下、生徒一人一人のよさを認め、一人一人の教育的ニーズに応じた指導の具現化に努めることが求められている。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2005): 高等学校における学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の生徒の教育的ニーズに対応した指導の在り方と幼、小、中、高等学校一貫支援体制整備についての研究開発。(参照Webサイト;http://www.mext.go.jp/b_menu/17/04/05041502.htm)
- 2) 文部科学省(2007-2009): 高等学校における発達障害支援モデル事業。2007-2009(参照Webサイト;http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/061268884.htm)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/05/08052909.htm,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/05/07060608.htm,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm)
- 3) 文部科学省(2009): 高等学校学習指導要領。(参照Webサイト;
http://www.mext.go.jp/b_menu/shotou/new-cs/touryou/index.htm)
- 4) 文部科学省: 学省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。(本報告書の巻末に「資料: 高等学校ワーキング・グループ報告」として収載)
- 5) 佐藤紘昭(2007): 高等学校における指導と支援体制・管理職の役割、中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導～自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導～。東洋館出版。
- 6) 佐藤紘昭(2009): 高等学校教育と特別支援教育の展開、中学校新学習指導要領の展開。附属高等学校教育。明治図書。
- 7) 全国心身障害児福祉財団編(2007): 高等学校における特別支援教育の実践、特別支援教育ハンドブック。

私立高校における特別支援教育の実態と課題 —全国私立高校悉皆調査から—

田部 絢子（成女学園中学校・成女高校、東京学芸大学大学院博士課程）

高橋 智（東京学芸大学）

1. はじめに

2009年4月に文部科学省が発表した「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査」において「国公立別で比較すると、全体的に私立学校の体制整備に遅れが見られる」ことが指摘されているものの、私立学校の特別支援教育の遅れに対する具体的な施策や取り組みには至っていない。

特別支援教育をわが国の基礎的な教育的支援とするためには、公教育の一端を担う私立高校においても特別支援教育への意識を高め、体制整備を図ることは早急な課題である。そのためにはまず全国の私立高校に在籍する特別な配慮を要する生徒の実態と特別支援教育の体制整備状況を把握することが不可欠の前提作業であるが、私立高校に特化した先行研究はきわめて少ない。それゆえに本稿では、全国の私立高校を対象に特別な配慮を要する生徒の実態と支援についての調査を行い、私立高校における特別支援教育の実態と課題を検討することを目的とする。

調査対象は全国の私立高校（全日制・通信制・定時制、1,382校）の管理職（校長、副校長、教頭、教務部長等）である。調査の方法は、質問紙調査票「全国の私立高校における発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査」（管理職用）を作成し、郵送による送付・回収を行った。調査期間は2009年8月～11月、私立高校279校（45都道府県、無効回答なし）から回答を得た（回収率20.2%）。

なお本調査の「特別な配慮を要する生徒」とは、発達障害またはその疑いのある生徒のことを示している。また自由記述による意見を記述する際、そのほとんどが全日制高校からであるため、それ以外の課程からの意見である場合のみ、それを明記する。

2. 調査の結果

（1）回答校の概要

回答者は学校長20名7%、副校長・教頭122名45%、教務部長42名15%、生活指導部長6名2%、その他81名30%であった。設置課程は全日制260校、総合学科・単位制4校、定時制3校、通信制20校、その他1校であり、全日制・通信制の併設は4校であった。共学校182校、男子校23校、女子校61校、男女別学校等その他3校であった。附属中学校を設置しているのは130校、そのうち完全中高一貫校23校、中高併設型102校であった。大学・短大を設置または系列校としているのは108校、しかしその大学・短大への進学率は40%以下の学校がほとんどであった。

回答校の総生徒数は216,437名、平均787名であった。1校あたりの在籍生徒数の最大5,466名、最小20名であり、どちらも通信制高校である。教員数では専任教諭は平均49.2名、非常勤教諭は平均20.7名であった。注目すべきは養護教諭の配置であるが、1校当たりの平均1.3名

ほとんどの学校が1名しか配置できておらず、さらに配置されていない学校が13校もあった。生徒数が1,000名を超える超大規模校であっても養護教諭が1名しか配置されていない場合も多数見受けられた。

カウンセラーや看護師などの専門職の配置は、218校78%の学校で配置（常勤・非常勤）がなされ、その内訳はカウンセラー・心理士188校、看護師52校、その他（精神科医等）11校であった。特別支援学校免許状を取得した教員が在職しているのは270校中19校30名、特別支援教育に関わる資格取得者（学校心理士、臨床心理士、特別支援教育士、認定カウンセラー等）は263校中43校であった。

特別支援教育に関する何らかの方針を教職員に明示しているのは245校中57校(22%)である。「支援を要する生徒であっても入学を認める」「全教員の理解に基づく特別支援教育の実践」「全職員が特別な支援を必要とする生徒に対応できるスキルを習得する」「特別支援教育を必要とする生徒を学年単位で把握し、できる限り個別に対応する」「ソーシャルワーカーを中心にスクールカウンセラー、養護教諭、教頭の連絡を密にし、担任のみでなく、学年会で取り上げ職員全体へ報告し対処する」「特別支援教育の推進について（文科省通知）を参考としながら実態に即して行う」と前向きな方針を挙げる学校がある一方、「入学希望がある場合には受け入れ条件不整備であることを説明することの共通理解がある」「本校の入学試験をクリアすれば教育を受ける機会は与えるが、特別な配慮はしない。入学前に申し出があった場合もこのことを了解の上で入学してもらっている」といった学校もあった。

自由記述では「本校で学びたいと思う生徒がいたら可能な限り受け入れて伸ばせる部分があれば伸ばしてあげられる教育を施したい」（通信制・技能連携校）、「本校は不登校の子供たちが集まるサポート校として出発。発達障害の課題を抱えた生徒がもともと多くいました。そのため早い段階から支援が必要で私たちに組み込んでいました。今思うことは、その子の特性を生かしながら苦手な部分をサポートすることが必要だと思います。今後は社会的にサポートが必要とされます。そのためにはまず学校教育での理解が必要」（通信制・総合学科単位制）というように、一人ひとりの困難・ニーズに寄り添った教育が展開されていることを推測できる意見も寄せられている。

（2）発達障害生徒の在籍状況とその支援体制

① 在籍状況

回答校273校のうち、発達障害またはその疑いのある生徒（以下、発達障害生徒）が在籍していると答えたのは167校61.2%である。在籍人数では全日制915名、総合学科・単位制0名、定時制29名、通信制266名、その他13名、合計1223名であった。在籍生徒数が把握できた275校の総在籍生徒数が216,437名であることから、発達障害生徒の在籍率は0.57%である（表1）。ただし「数名」や「在籍はしているが数を把握できていない」といった回答のデータは含めていないことから、実際には、さらに多くの発達障害生徒が在籍していることになる。

さらに「適応障害・解離性障害・転換性障害・うつ病・自律神経障害・てんかん・パニック障害・強迫障害・統合失調症・パーソナル障害・軽度の自閉症・知的障害・緘黙症・起立性調節障害・情緒障害・性同一性障害・過呼吸症候群・グレーゾーン・不明・対人関係やこだわりが大変気になる者」などの多様な困難を持つ生徒が在籍しており、「発達障害生徒は今後もますます多様化、増加傾向にある。そういった障害を持っている生徒もその他の生徒も一人ひとり個性があり、尊重しながら能力を伸ばす支援が必要である」（全日制・通信制）というように、私立高校におい

でも生徒一人ひとりの困難・ニーズを考慮した支援の必要性は高い。

自由記述では、「かなり多く在籍していると思われるが確認できていない」「地方私学では発達障害生徒の入学割合が高くなる」「岩手県では公立高校に入れてもらえない中学校での不登校生徒や教室にいられなくて別室登校していた生徒が私立高校に多数流れてきているように思う。しかし、県で行っている特別支援についての対策は公立のみ、私立高校の現状についてはほとんど把握していないように感じる」という意見もあった。日本私学教育研究所の委託研究である浅田（2008）の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」（調査配布高校数 1,325 校、回収率 39.8%・527 校）において発達障害の生徒を積極的に受け入れている学校は 10.7%のみであった。「諸事情により入学を認めている」学校が多かったが、その具体的事情は「生徒数確保」（27.6%）と「地域の受け皿として」（21.7%）認めている場合が多い。浅田はこの状況について「少子化の問題や地域差もあり、私学としての経営など切実な問題が関係しているのだろう」と分析している。

表 1 発達障害生徒の在籍状況（2008 年度、n=273 校）

	学校数	割合	在籍人数					合計
			全日制	総合学科・単位制等	定時制	通信制	その他	
いる	167	61.2%	915	0	29	266	13	1223
いない	80	29.3%						
わからない	26	9.5%						

障害種別（n=1061 名）において最も多いのが「アスペルガー症候群」271 名（25.5%）、次いで「ADHD」185 名（17.4%）、「LD」160 名（15.1%）となっており（表 2）、入学者選抜試験を突破できる総合的な力（例えば学力試験や面接試験での力のみならず、試験前の準備等、合格までの全てのプロセスを乗り越える力）を有しているかどうかが高校在籍の鍵となっていることが伺える。しかし「本校では入学試験のレベルが高いこともあり、学習に困難を伴う生徒はまれであるため、あまり大きな問題となっていない」というように、特別な配慮を要する生徒たちが入学試験を突破すると、入学後には彼らの学校生活や対人関係等における困難・ニーズには気づかれないままに学校生活を過ごしている可能性も少なくない。

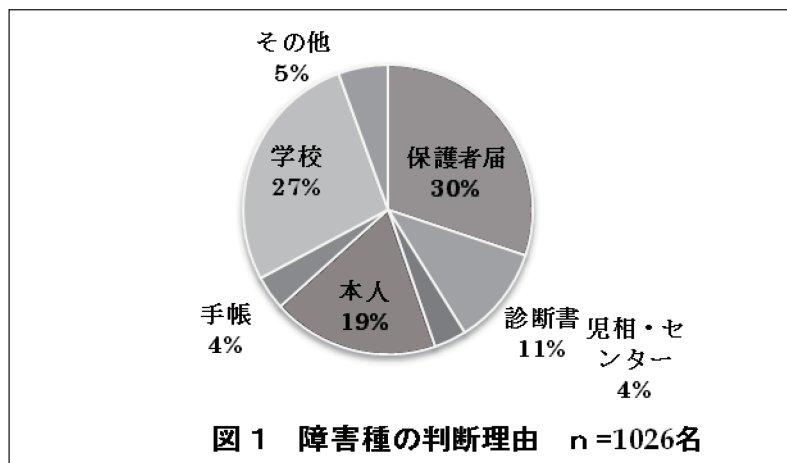
図 1 のように学校の障害の判断理由は、保護者の届けによるものが最も多く 30%（309 名）、スクールカウンセラーや養護教諭等の意見などを総合して学校として判断 27%（280 名）、本人の様子から判断 19%（191 名）となり、医師の診断書（113 名）、児童相談所や教育センターの判定（37 名）、障害者手帳の所持（39 名）をしているものは少ない。

これらの生徒の障害に関する報告を中学校から受けていた学校は 46% 79 校で、半数以上の学校では中学校から高校への情報提供がなされていない。「中学から情報を正確に報告してほしい」という要望が自由記述にあった。これらの生徒の中学時の在籍は通常学級が 76.3%であったが、特別支援学級や通級指導からの入学もあり、今後はそれらの学級と私立高校の連携も求められる。

表 2 発達障害生徒の障害種別（n=1061 人）

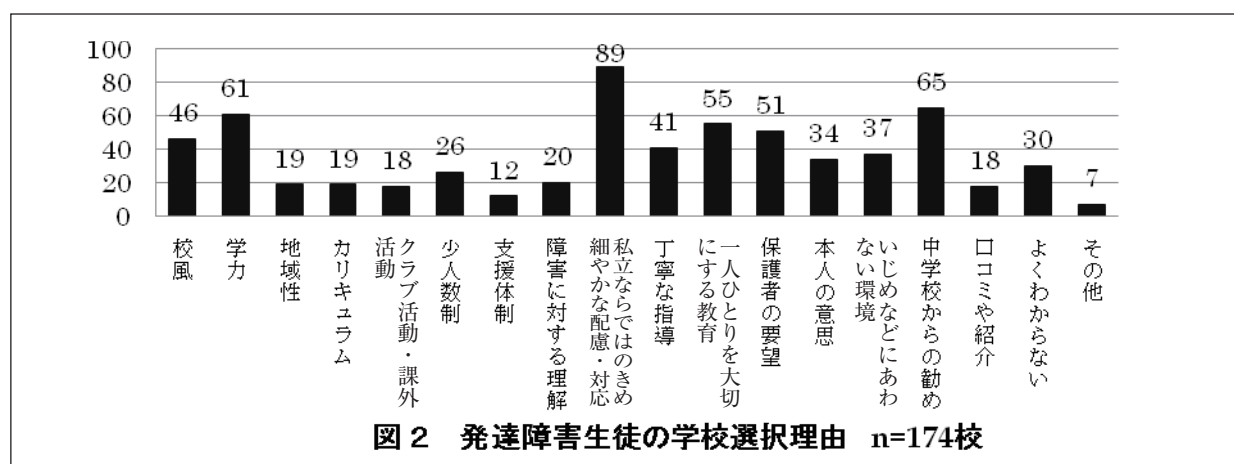
	全日制	総合・単位制	定時制	通信制	その他	合計
LD	78	0	22	58	2	160
ADHD	138	0	16	31	0	185
アスペルガー症候群	201	0	5	65	0	271
高機能自閉症	95	0	0	12	1	108

広汎性発達障害	97	0	3	17	1	118
軽度知的障害	62	0	1	9	7	79
その他	63	0	48	29	0	140
	適応障害・解離性障害・転換性障害・うつ病・自律神経障害・てんかん・パニック障害・強迫障害・統合失調症・パーソナル障害・軽度の自閉症・知的障害・緘黙症・起立性調節障害・情緒障害・性同一性障害・過呼吸症候群・グレーゾーン・不明・対人関係やこだわりが大変気になる者等					
合計	735	0	95	220	11	1061



② 学校選択・入学試験・引き継ぎ

図2には発達障害またはその疑いのある生徒が私立高校を志望・選択した理由を挙げた。「私立高校ならではのきめ細やかな配慮・対応」89校、「中学校からの勧め」65校、「学力」61校、「一人ひとりを大切にする教育」55校、「保護者の要望」51校であった。筆者らが行った発達障害の本人・保護者の高校進学に関する困難・ニーズ調査（高橋・内野・田部：2008, 2009）では、中学校が発達障害生徒の適性にあった高校の情報を有していないことから、中学校における進路指導が十分でないと感じている本人・保護者が多かったが、本調査では「中学校の先生の勧め」によって私立高校を選択・志望した生徒が多かった。



入学試験前に発達障害を有していることが中学校や本人・保護者との事前相談でわかっており、その上で合格した生徒がいたかどうかについては「いた」87校36%であり、その試験方法の内訳は一般試験47%、推薦試験34%、両方19%であった。

入学試験において発達障害に応じた配慮（別室受験、拡大印刷等）の実施については248校中

32校で実施されており、保健室や別室での受験（21校）が多かった。別日程の受験、拡大印刷、座席の配慮、試験当日のシュミレーションなどの取り組みもあったが事例が少数であった。2009年1月実施の大学入試センター試験から、障害に応じた配慮の実施対象に発達障害も加えられ、発達障害者への特別配慮が開始される運びとなった。今後は高校入学試験においても発達障害生徒の障害特性に応じた配慮の実施が広がるよう期待する。

特別支援教育の広がりの中で、発達障害生徒の入学に関する問い合わせ（n=251）については23%の学校が「予めの相談が増えた」と感じており、発達障害と思われる受験者数の動向（n=252）に関しては26%が「増加している」と回答している。

日本私学教育研究所の委託研究である浅田（2008）の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」では、発達障害生徒の入学について「予めの相談が増えた」のは50校10.1%、発達障害と思われる受験者数が「増加している」のは90校17.8%であった。これと比較すると、本調査では相談は2倍以上、受験者数では約1.5倍に増加していることがわかる。発達障害をもつ子どもが増加している結果か、発達障害等の特別な配慮を要する生徒とその保護者に私立高校が評価・選択されている結果なのかはここでは明確にできないが、私立高校の丁寧で面倒見の良い教育スタイルへの関心が高まっていることは確かである。

発達障害生徒の進学に際しては、理解や支援の継続のために中学校から高校への情報の引き継ぎが不可欠である。発達障害について中学校や保護者から高校へ伝えられる時期については、回答した250校のうち185校が「願書出願前」の報告を望んでいる。「合格し入学した直後」38校のほか、「難しければ、せめてクラス編制前」に報告を受け、入学準備にあたりたいという声も多く挙がった。引き継ぎにおいて高校が中学に求める内容は「障害種とその程度」231校、「中学校での具体的な支援」185校、「中学校での指導事例」174校、「個別の教育支援計画」71校、「その他」11校、「特に必要ない」1校であった。「その他」には家庭状況、医療機関等の専門機関の受診状況のほか「発達障害について保護者（本人）がどのように受け止めているのか」といった障害の受容・理解に関する声が挙げられている。

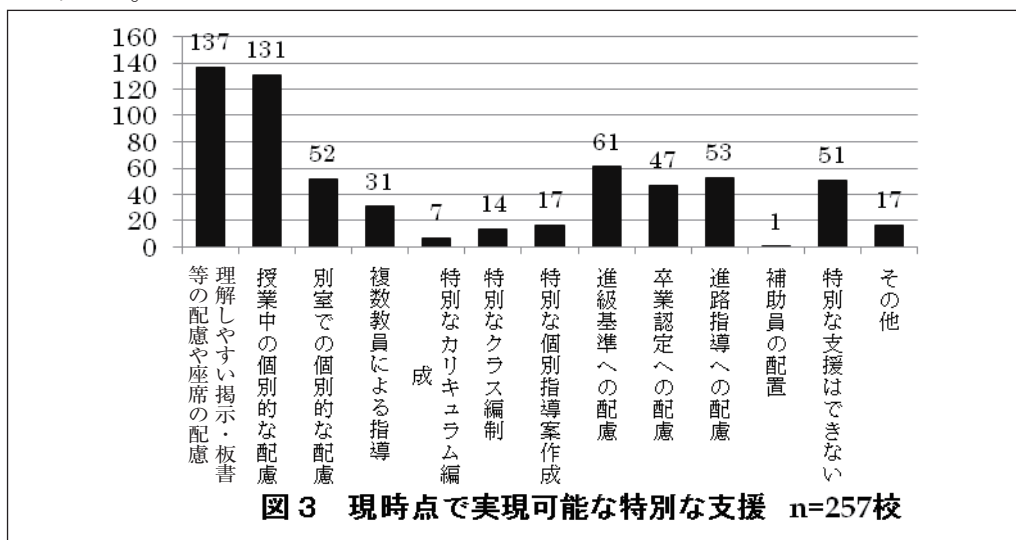
特別な配慮を要する生徒に関する情報を引き継いでいると回答したのは232校のうち108校47%、その時期は「入学前」51校、「入学直後」25校、「1学期中」10校、「随時」9校であった。多くの高校が中学校を訪問し、学級担任・養護教諭から中学校での指導状況に関する情報を入手しているほか、中学校宛に文書で情報提供を呼びかけている。また「中高連絡協議会」で引き継がれている場合もある。しかし「指導上留意すべきことがあればと全入学生の出身校長宛に手紙を出すか返事はなく、中学校側から連絡をいただけない」というように中学校から情報をスムーズに受け取れないという訴えも目立つ。「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を持参した新生は244校中10校（12名）のみであった。

自由記述でも、「中学校からの情報開示が必要。入学してから本校教職員が発達障害ではないかと気づくことが多い。中学校もしくはそれ以前の学校での情報、地域の健診等で判別されているようであればその程度などが情報としてきちんと伝わるようなシステムがあれば連携も取りやすく、本人のためになるのではないかと思う」との意見があった。

③ 入学後の学習・生活の状況と対応

実際に発達障害生徒が入学してきた際に、現時点においてどのような特別支援が実施可能であるのかを挙げたのが図3である。「理解しやすい掲示・板書等の配慮や座席の配慮」137校、「授

業中の個別的な配慮」131校、「進級基準への配慮」61校、「進路指導への配慮」53校と続き、「特別な配慮はできない」としたのは51校であった。また入学後に発達障害とわかった場合にどのような対応をとるのかを尋ねたが、「障害の程度によっては支援できないことがあることを保護者にわかってもらう」127校、「合格させた責任として卒業までは他の生徒と同様に教育すべき」111校、「障害の程度によっては転校・進路変更などを考えてもらうことが本人のためにも良い」42校などであった。



発達障害生徒において困難が目立つ教科については、回答のあった154校のうち73校が「数学」を挙げており、次いで「体育」72校、「国語」61校と続く。「その他」には作文などが挙げられていた。学習困難に関して特別な対応をしているのは76校、行っていないのは145校であり（n=221）、対応では「放課後の個別指導」「ノート記入のサポート」「プリントなどの別課題の設定」「板書の仕方への配慮」「習熟度別授業」等が行われている。

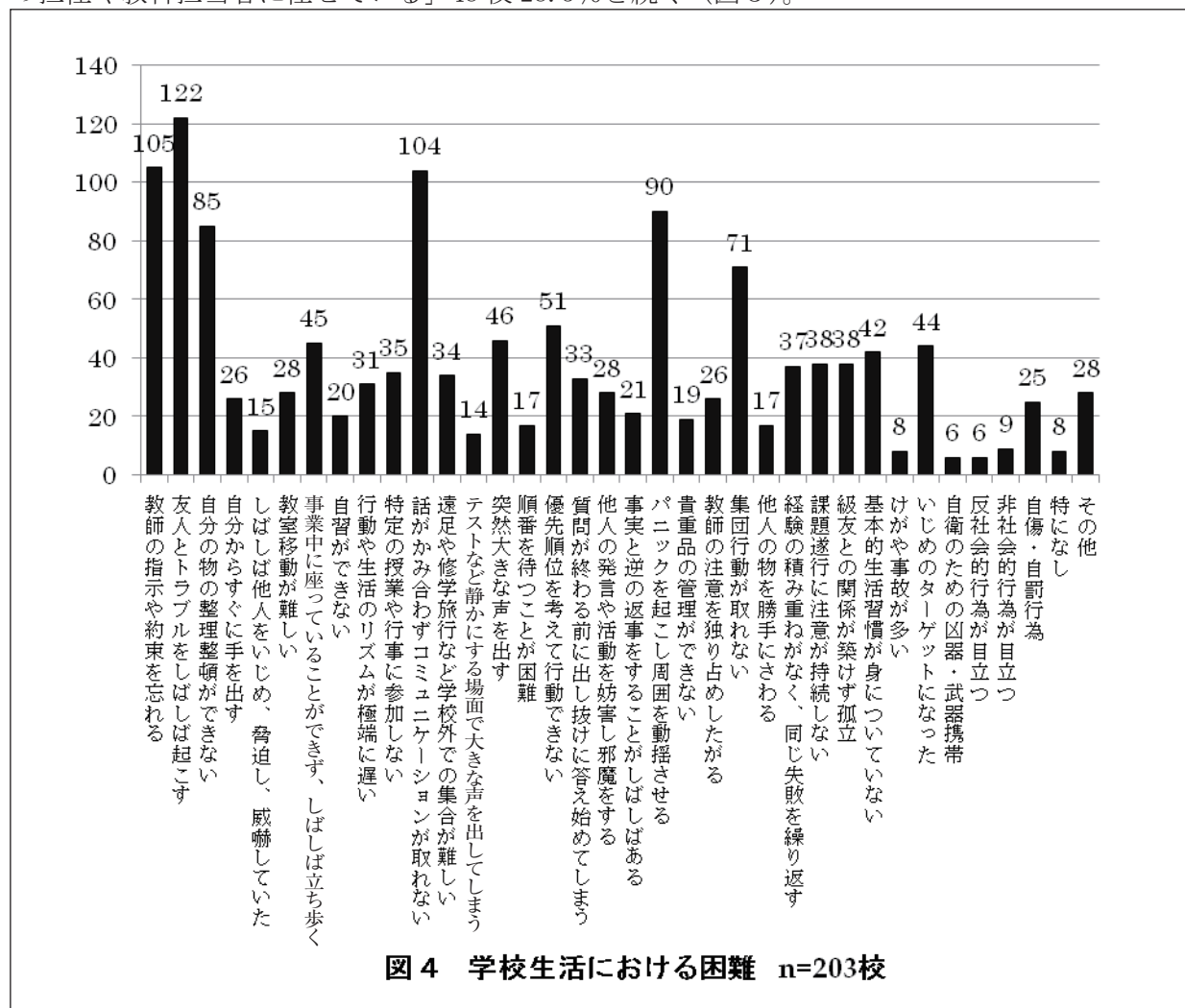
学習が遅れがちな生徒に対し学習支援センター等、生徒の学習を組織的にバックアップする体制があるのは15校（n=199校）のみであった。定期試験における発達障害生徒への特別な配慮（n=222校）は47校21%で実施されており、「別室受験を認める」35校、「試験前に試験対策の補習を行ったり、課題を与える」10校、「試験問題の文字を大きくする」9校と続く。試験で赤点を取ったり、単位修得が難しくなりそうな場合、通常生徒に比べて特別な配慮を行っているのは215校中57校（27%）、同様に出席面で進級基準を満たさない場合において配慮を行っているのは216校中47校（21%）、卒業認定要件を満たしていない場合に配慮を行っているのは215校中32校（15%）であった。

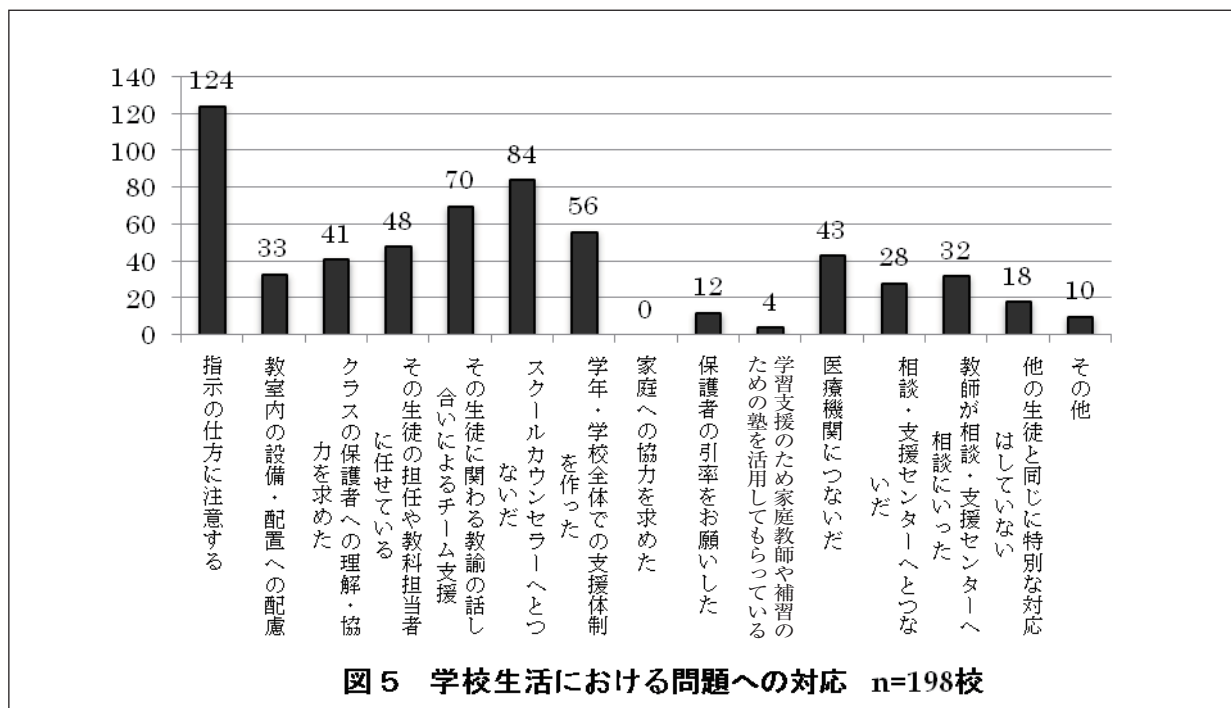
ここで特筆すべきは「別室指導を本人が希望するので行っている」学校があったことである。さらに別室登校、別室授業も出席時数にカウントする配慮なども行われている。これはいわゆる「全国トップの進学校」と定評のある学校の事例であるが、発達障害と思われる生徒の学習困難にも対応し、すべての生徒のニーズに応えながら徹底した「取りこぼしのない教育」を展開している。学力のみならず全人格教育に重きを置いて、特別支援教育も柔軟に取り入れた教育活動を展開している。こうした学習・進学支援と特別配慮を要する生徒の支援を結びつける先駆的な取り組みは、私立高校ならではの特別支援教育のあり方を考える際の重要なヒントとなるであろう。

発達障害生徒の学校生活における困難を図4に示す。「友人とのトラブルをしばしば起こす」

122校 60.1%、「教師の指示や約束を忘れる」105校 51.7%、「話がかみ合わずコミュニケーションが取れない」104校 51.2%、「パニックを起こし、周囲を動揺させる」90校 44.3%、「自分の物の整理整頓が出来ない」85校 41.8%、「集団行動がとれない」71校 35.0%と続く。対人関係における困難が目立つ。

こうした学校生活での困難や問題に対する学校の対応は「指示の仕方に注意する」124校 62.6%、「スクールカウンセラーへとつないだ」84校 42.4%、「その生徒に関わる教諭の話し合いによるチーム支援」70校 35.4%、「学年・学校全体での支援体制を作った」56校 27%、「その生徒の担任や教科担当者に任せている」48校 28.3%と続く（図5）。





保護者や生徒に障害者手帳の取得を勧めたケースは198校中24校11%であった。そのうち障害者手帳取得を勧めた生徒の人数把握ができたのは19校30名、うち24名は療育手帳であった。生徒の障害について保護者と共通理解ができているのは119校59%、残りの共通理解できていないケースでは「保護者が子供に障害があるということを認めたくないという思いがある場合、または障害があることはわかっているが被害者意識が強く、客観性を欠く場合などは共通理解が難しい」「高機能であればあるほど未診断が多く保護者の気づきがもてない」「診断を受けている生徒の保護者とはできているが、そうでない生徒については保護者に発達障害に関する知識がほとんどなく、保護者自身も支援を必要としていることが多い」「保護者は子どもの状態・障害・困難について認識・受容・理解が不足」「保護者から障害について公表されない」「教員の知識・情報不足」「情報不足。私学は特に学校側に研修などで情報を得る機会が少ない」等が指摘されていた。

96校(42%)は、生活指導上の問題を抱える生徒の中に発達障害と関連があると思われる生徒がいると答えており、その生徒数は336名であった(n=232校)。発達障害が原因と考えられる学校不適応問題の内容を表3に示す。発達障害と関連して進路変更をしたケース(n=228校)は「ある」93校41%、「ない」104校46%、「詳細不明」31校13%であった。進路変更に至った理由は「学校生活についていけず本人が精神的に不安定になった」43校、「単位・進級認定、卒業認定要件を満たせなくなった」43校、「不登校になってしまった」41校であった(図6)。その後の進学先は通信制高校が60.0%を占め、単位制高校32.2%、フリースクール18.9%と続く。

表3 発達障害が起因の学校不適応問題

	暴力・暴言	不登校・引きこもり	いじめ・被虐待	非行・行為障害・触法行為
いる(校)	76	82	66	36
いない(校)	152	138	157	189
その他(校)	8	7	10	7
合計(校)	236	227	233	232

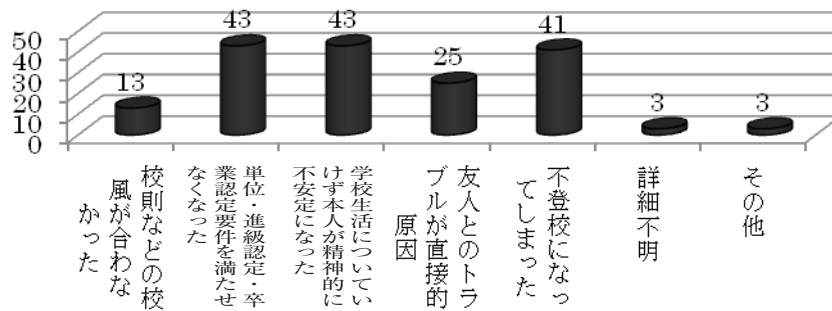


図6 進路変更の理由 n=93校

発達障害と関連して中途退学をしたケース（227校）が「ある」73校32%、「ない」119校53%、「詳細不明」35校15%であった。中途退学に至った理由は「不登校になってしまった」39校、「単位・進級認定、卒業認定要件を満たせなくなった」39校、「学校生活についていけず本人が精神的に不安定になった」36校であった（図7）。中途退学後は「在宅」23校、「詳細不明」23校というように深刻な事態になっている。

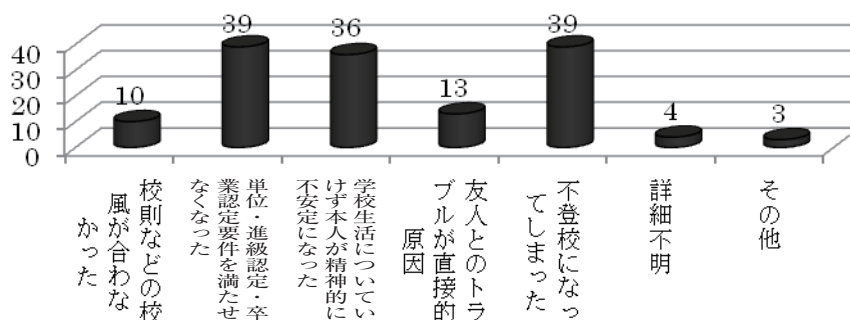


図7 中途退学の理由 n=70校

④ 外部機関との連携

発達障害生徒に対応するために校外機関と連携・協力をしたことのある学校は98校、ない学校は133校であった。連携・協力先は「医療機関」60校が最多で、「児童相談所」27校、「発達障害者支援センター」26校と続く。「その他の機関」には「県教育センター」「市の子ども課」「県私学振興室」「県警察少年センター」「出身中学校」等が含まれる。

校外機関と連携・協力した内容についてまとめたのが表4である。児童相談所や医療機関ではカウンセリングや診断・判定のほか、学校での指導上の留意点などに関するアドバイスを専門家から仰ぐという事例が多かった。発達障害者支援センターでは療育手帳取得のためのアドバイスのほか、進路支援が目立つ。一方で「支援センターに継ごうと連絡をしたが保護者が行かなかった」という意見に代表されるように、保護者に断られるケースも多い。

校外機関からの支援として現在必要とするものを自由記述で尋ねた。「生徒の持つ特性を知りたい。それによってよりよい対応が可能となると思っている」「教員に研修をしてほしい」「少なくとも公立学校と同様の研修機会、情報が欲しい」「教師への指導・助言、具体的対応方法についてアドバイスがほしい」「特別支援教育コーディネーター養成のための指導をしてほしい」と

いった教員への研修・アドバイスを求める声が多い。さらに「私学にも巡回相談員・学習支援員を派遣してほしい」「公立には支援・相談するところがあるのに私立にはないので作ってほしい」など私立学校にも条件整備や開かれた相談窓口を求めている。また生徒の卒業後の進路に対応するため、障害者就労センター等の専門機関と連携してインターンシップ・就労支援や保護者支援を求めている（表5）。

表4 校外機関との連携・協力の代表例（自由記述）

児童相談所	カウンセリング。判定を依頼。保護者へのサポート。手帳を取得する上でのアドバイス。診断を受けて進路指導するため。児童相談所の職員が定期的に来校し、相互理解を含め方針を決定している。
医療機関	心療内科の先生を保護者に紹介。検査とカウンセリング。症状の理解と対応のアドバイス。当該生徒の診断を精神科医に依頼する。診断結果にもとづき対処方法について教示を賜る。教員が医師と外来面接、医師が来校して教師に対応を指導。主治医と面会し本人・保護者も同席して指導・助言を受ける。薬物による治療。チームサポートのお願い。
特別支援学校	中学校での様子や対応について詳しく情報を得た。進路指導。特別支援学校から地域コーディネーターの学校訪問。校内の特別支援委員会に参加してもらおう。カウンセリング。
発達障害者支援センター	学校から保護者に発達障害者支援センターを紹介して医療機関につなげたり、発達障害についての職員研修をお願いした。WISC-Ⅲによって特性をみてもらい、今後の指導について助言をもらう。療育手帳取得のアドバイス。校内の特別支援委員会に参加してもらおう。就職支援。進路や社会生活実現のための支援指導。
その他の機関	県総合教育センター教育相談部特別支援教育係にADHD生徒の関わりについて相談。出身中学校と情報交換。支援団体へ相談。生徒の日常について情報交換、日常生活（家庭生活）における生活支援。カウンセリング。

表5 校外機関との連携・協力で現在必要な例（自由記述）

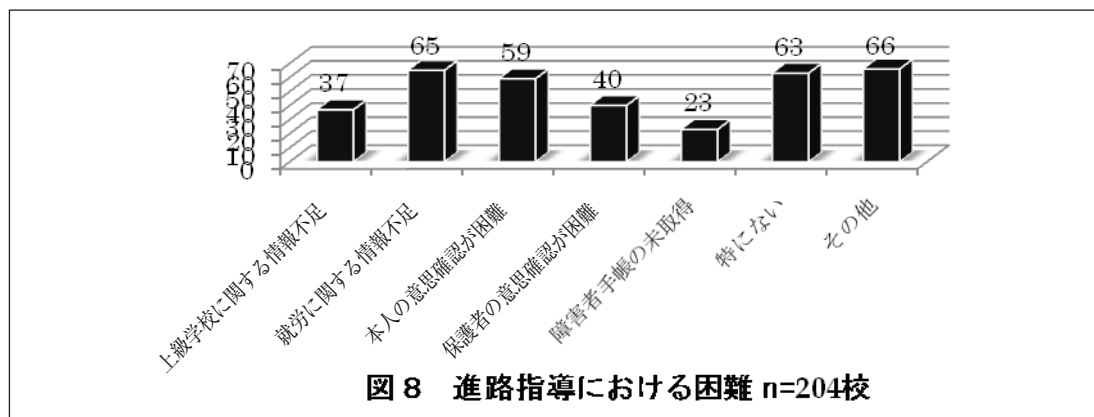
教員への研修・アドバイス	<ul style="list-style-type: none"> ●教員に研修をしてほしい。 ●少なくとも公立学校と同様の研修機会、情報がほしい。 教師への指導・助言、具体的対応方法についてアドバイスなど。 ●特別支援教育コーディネーター養成のための指導・派遣。発達障害の専門家であるカウンセラーに来校していただく。 ●スクールカウンセラー、臨床心理士、精神科医の配置。 ●保護者はそれを否定する気持ちが強く、病院や支援センターの話を出すことによって関係が悪くなることもあった。 ●保護者に受け入れてもらい、一緒に対応していくためには保護者に病院や支援センターを勧める前に、学校に来ていただいて専門的な立場からある程度の判断をしてくれる機関がほしい。高等学校での実践例や高校生向け支援ツールの活用例等の情報がほしい。 ●生徒の持つ特性を知りたい。それによってよりよい対応が可能となると思っている。 ●巡回相談員に私学にも来てほしい。 ●公立にはきちんと支援・相談するところがあるのに私立にはないので作ってほしい。相談窓口や連絡先を明確にしてください。
生徒への支援者	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒の特性にあわせ、学習支援員を派遣してくれる機関。 ●インターンシップ先の提供。 ●生徒の卒業後の進路（就職）に対応するため障害者就労センターと連携したい。 ●卒業後の就労に向けてのかかわり。WISCⅢなどを行いたいと思う生徒などへの機会の早期提供など。 ●保護者との面談。

⑤ キャリア教育、卒業後の移行支援と保護者のニーズ

発達障害等を有する生徒は将来に見通しが持ちにくい場合が多い。生徒の自立を目指すためにキャリア教育を取り入れている学校は100校41%（n=244校）、職業への移行の為にインターンシップをさせているのは80校33%であった。インターンシップ中の出席をどのように扱うのか、どのように単位認定の材料とするのかなどの点で実施に踏み切れていない学校の様子も垣間見られた。

発達障害と思われる生徒に進路指導をする際に感じる困難（n=204校）では（図8）、「就労に関する情報不足」65校31.9%、「本人の意思確認が困難」59校28.9%のほか、「本人と保護者の

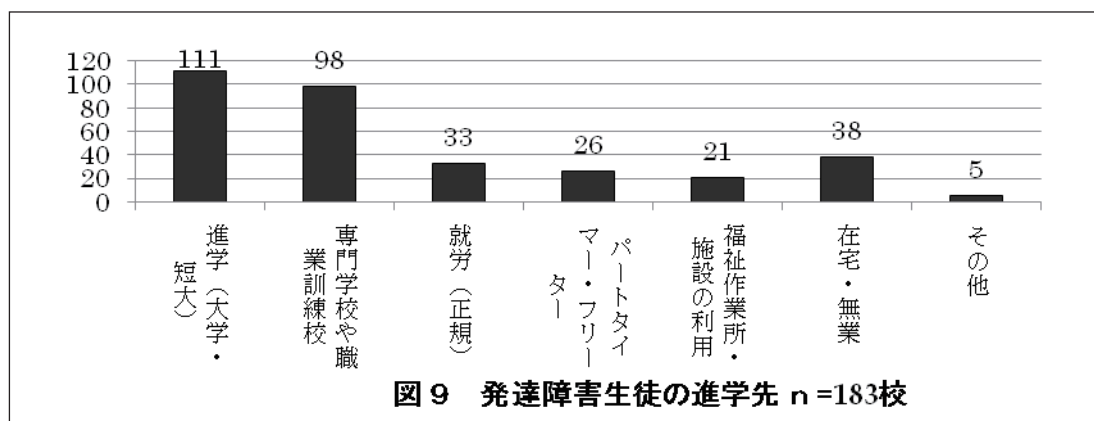
意見が一致していない」「本人の能力と現実のギャップがある」などの意見に代表される「その他」66校 32.4%であった。63校 30.9%では「特にない」。

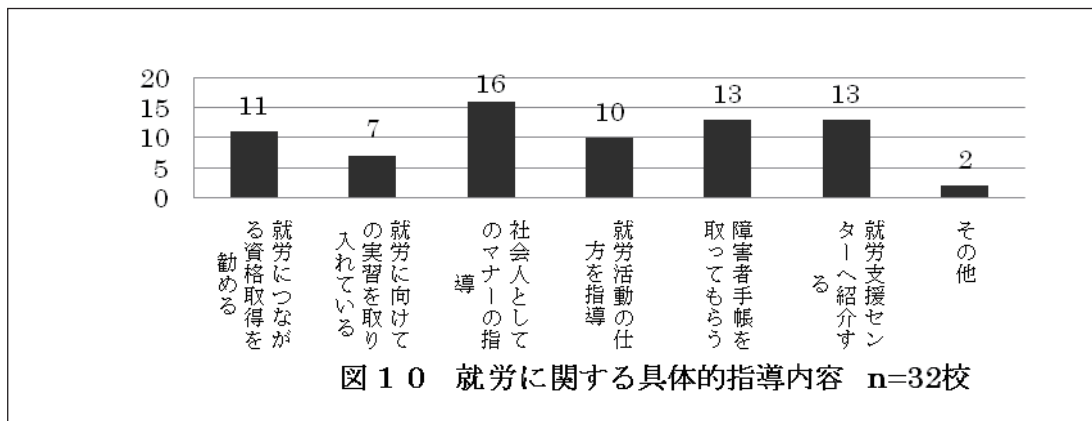


高校から社会への移行支援のために外部の専門機関（例えばハローワーク、就労支援センター、障害者職業センター等）と学校として連携しているのは48校 21%、連携していないのは177校 79%であった（n=225校）。自由記述には「発達障害の生徒が就職をする場合、サポート・支援が整った就職場所との連携がとれていたらと思います。今後そのような連携作りも含めた支援が出来たらと思います」という意見もあった。

発達障害生徒の卒業後の進路は、111校が大学・短大への進学と回答し、専門学校・職業訓練校への進学も98校と多い（図9）。これは高等教育における発達障害等の特別配慮を要する学生の支援システム構築が早急に求められていることを物語るものである。

発達障害と思われる生徒を対象とした就労に向けての特別な指導がなされているのは32校 16%、行われていないのは163校 84%であった（n=195校）。その具体的な指導内容（n=32校）は、「社会人としてのマナーの取得」16校などであった（図10）。また発達障害生徒の障害や状態について進学・就労先に伝えるかどうかについては、「保護者・本人の意向にそって決めている」81校、「進学先からの問い合わせがあれば本人に役立つ情報などは教える」50校、「特別に連絡はしない」73校であった。





卒業後も発達障害生徒への支援を続けている学校は31校15%で、電話連絡・面談等を行っていた。しかし85%の学校は卒業後の生徒の動向を把握していない。中高連携、高大連携のように高校はその入口と出口で十分な連携・協働を行うことが求められている。

発達障害と思われる生徒の保護者から学校生活への要望に関してたずねた。学習面 (n=194校) にあるのは59校30%、生活面 (n=42校) にあるのは84校42%、進路面 (n=42%) にあるのは37校20%であった。要望の具体的内容について以下に記す。学習面では「子どもの能力に応じた学習、基礎学力の定着」「ノートを取るのが苦手なので板書の際に配慮してほしい」「定期試験前にテストの範囲や内容等に関して親と教師の連絡帳の交換」「本人が聞くときには具体的にわかりやすく説明してほしい。本人が話すとき、言葉がすぐに出てこないことを理解してほしい」などであった。生活面については「叱り方や対応の仕方」「家庭との連絡を密にしてほしい」「集団不適応時の対応」、進路面では「将来への不安」「就職先も配慮があるかどうか不安」などが多かった。

⑥ 教職員の意識・理解・研修

私立高校の教職員は特別支援教育に関わる事項についてどの程度の認識を持っているのかを調査した(表6)。2004年の文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」で、公立小中学校の通常学級に知的な遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.3%であるという情報を「ほとんどの教員が知っている」のは49校18%、「半分くらいの教員が知っている」90校33%、「ほとんどの教員が知らない」のは100校37%に上った。

2007年度より学校教育法等の一部改正のもとに特別支援教育が幼小中高校で開始していることについて「ほぼ知っている」のは102校37%、「半分くらい知っている」のは86校32%、発達障害者支援法が施行されたことを「ほぼ知っている」のは64校24%、「半分くらい知っている」のは96校36%であった。さらにLD、ADHD、高機能自閉症などの発達障害についての認知度では「ほぼ全員が理解できている」のは70校26%、「半分くらいが理解できている」のは142校52%であった。

私立高校の教職員における発達障害や特別支援教育の認知度が十分でなく、支援体制の整備以上に教職員の知識・理解の向上が喫緊の課題であることが伺える。同項目で先に調査している日本私学教育研究所の委託研究である浅田(2008)の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」と比較すれば、文部科学省調査において公立学校に比べ遅れていると指摘を受けている私立高校ではあるが、徐々に教職員の意識・知識レベルの向上を図ってきているとみることができる。

校内の会議などで発達障害について話題になる学校は、回答数273校のうち180校66%と多い。

これも、先述の浅田調査で示された 55.4%を上回っている。話題になる障害種では「アスペルガー症候群」118校、「ADHD」67校、「LD」60校、「高機能自閉症」31校、「その他」5校であり、在籍の発達障害種と同様の傾向を示している。職員会議や日常の職員室などにおいて、特別な配慮を要する生徒の支援方法等について相談や情報の共有・交換、助言が行えている学校は、回答数 256 校のうち 187 校 73%であった。

教師が必要に応じて相談できる専門家との連携が行われているのは 260 校中 142 校であった。スクールカウンセラーが多数を占めるが、臨床心理士、学校医の精神科医師、発達障害に詳しい小児科医、特別支援学校、大学などが挙げられる。「今年度から県の総合教育センター教育相談員に月に 1 回くらい来校してもらい相談にのっていただいている」という事例もある。

現在、公立学校を中心に進められている特別支援教育が私立学校でも同じように広まることが必要と思うかという質問に対して、「必要」117校、「少しは必要」81校、「あまり必要ではない」31校、「必要でない」20校、「よくわからない」21校であった。本調査は管理職を対象としたものであるにもかかわらず、「あまり必要ではない」「必要でない」との回答が一定数あることを鑑みると、管理職研修や行政からの通知が必要である。

表 6 特別支援教育についての教職員の認識・理解（上段：学校数, 下段：割合）

*私学教育研究所委託研究 浅田聡(2008)「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」(回収率 39.8% /527 校)

SNE 児童・生徒 6.3 %在籍		学校教育法等の一部改正		発達障害者支援法		発達障害の知識		私学特別支援教育推進	
ほぼ知っている	49 18.0% * 9.9 %	ほぼ知っている	102 37.5% * 14.6%	ほぼ知っている	64 23.8% * 10.7%	ほぼ全員が理解	70 25.8% * 14.9%	必要	117 43.3% * 43.1%
半分くらい知っている	90 33.1%	半分くらい知っている	86 31.6%	半分くらい知っている	96 35.7%	半分くらいが理解	142 52.4%	少しは必要	81 30.0%
ほとんど知らない	100 36.8%	ほとんど知らない	64 23.5%	ほとんど知らない	81 30.1%	ほとんど理解できていない	42 15.5%	あまり必要ではない	31 11.5%
よくわからない	33 12.1%	よくわからない	20 7.4%	よくわからない	28 10.4%	よくわからない	17 6.3%	必要でない	20 7.4%
								よくわからない	21 7.8%
合計	272	合計	272	合計	269	合計	271	合計	270

(3) 発達障害生徒の支援体制の整備状況

本調査では、文部科学省「平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査結果」と同じ質問項目を用いて発達障害生徒の支援体制の整備状況について調査を行ったが、その結果を以下に示す(表 7)。なお文科省体制整備状況調査の対象となった私立高校は全日制・定時制 1,231 校であり、本調査では全日制、総合学科・単位制、定時制、通信制等の全ての課程を含んでいる。

「校内委員会」は「設置済み」74 校 28%であり、文科省調査を若干上回っている。日本私学教育研究所の委託研究である浅田の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」では設置済みは 6.3%、文部科学省から平成 19 年度新教育システム開発プログラムとして宮城教育大学が委託された「高等学校における特別支援教育システムに関する研究」(2009: 公立私立高校等調査、回収率 34.3%) では設置済みは 29.1%であった。校内委員会の設置は年々広まりを見せている。

校内委員会の構成メンバーは（62校）、校長31校、教頭38校、養護教諭32校、学年主任28校、担任20校、生徒指導部・生活指導部等20校、特別支援教育コーディネーター9校、教務部17校、教育相談部14校、カウンセラー13校、コース・学年委員8校、人権教育担当5校、進路指導部1校、その他14名であった。

「実態把握」を「実施済み」は74校28%で、153校57%では「実施していない」。

「特別支援教育コーディネーター」を「指名済み」は45校17%で、215校81%は「未指名」である。特別支援教育コーディネーターに指名されているのは「教頭」4校、「養護教諭」6校、「教諭」6校、「教育相談係（長）」5校、「カウンセラー」7校、「その他」3校であった。浅田の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」では指名済みは5.9%、文部科学省から宮城教育大学が委託された「高等学校における特別支援教育システムに関する研究」では指名済みは29.2%であった。

「個別の指導計画」を「作成済み」は14校5%、「個別の教育支援計画」の「策定済み」9校3%と、いずれも他の項目に比べ格段に低い実施状況である。高校での作成に限らず、中学校からのこれらの引き継ぎがなされないことも問題視されている。

「巡回相談員」を「活用している」のは7校3%、「専門家チーム」を「活用している」のは18校7%でいずれも文科省調査結果とは大きな差がある。

特別支援教育に関する教員対象の「行政研修」を「ほとんどの教員が受講している」学校は2校1%で、115校45%は誰も「受講していない」。「校内研修」は97校37%で「実施している」。「校内研修」では県教育センター、発達障害者支援センター、特別支援学校、大学、医療機関等から外部講師を招いたり、スクールカウンセラー・養護教諭等が講師役を務めるなどして行っている事例が報告された。発達障害の基礎的知識を得るほか、ケーススタディーを実施している。

「支援員」の配置は24校9%でなされ、その人数71名であった。しかし今回の調査では「支援員」を障害について「支援や理解をしている人」としてとらえ、心理士やカウンセラーの人数を報告している学校もあった。特別支援教育についての認識・理解が全体的に乏しい私立学校において、用語の理解が不十分のまま回答しているケースもあると考えられる。

文部科学省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査」において「国公立別で比較すると、全体的に私立学校の体制整備に遅れが見られる」ことを指摘していたが、本調査ではそれ以上に私立高校の特別支援教育の体制整備状況が遅れていることが明らかになった。

現在、独自に進めている特別支援教育の支援体制または特別支援教育に準ずる取り組みがあるのかどうかを尋ねた。「あり」37校14%、「ない」189校70%、「現在検討中」42校16%であった（268校）。具体的には「昼休みのみ利用可能なランチ場所を設けている。クラスで食べるのが苦手な者、友人がいない者が集まり、そこにスクールカウンセラー・養護教諭が入り、関わっている」「全職員で分担して情報収集（実態把握）、学習支援方法の研究、就労支援、事例検討会、個別支援計画作成に向けての検討を行っている。今後、外部専門家（医師・臨床心理士・特別支援学校教諭・ハローワーク職員）から直接指導いただくことが決定している」「メンタルヘルスサポートチームを作っていて学年と絶えず連絡を取るようにしている」「情報の共有とその生徒にかかわる教師の話し合いによるチーム支援」「教育相談室を設置し、集団生活に適應することが困難な生徒は相談室で各教科担任が出した課題に取り組み、考査結果とあわせて単位認定をしている」「個別指導計画による支援を行っている。個別の特別な支援を必要とする生徒のためのコースを設置している」等の取り組み例が報告された。

特別支援教育に関して国・地方公共団体に望むものでは、「専門職を置く予算」を求めている

のは241校中55.1%、「私学でも研修予算を」54.3校131%であった。日本私学教育研究所の委託研究である浅田の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」においても「私学でも研修予算を」(28.7%)、「専門職を置く予算を」(26.1%)、「教員の加配の予算を」(18.1%)であった(n=1022校)。本調査からも研修費用と支援に関わる人員の人件費に要望が高いことが明示された。

表7 特別支援教育体制の整備状況(校)(※は文科省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査」データ)

校内委員会の設置		実態把握の実施		特別支援教育コーディネーターの指名		個別の指導計画の作成		個別の教育支援計画の策定	
※26.6%		※41.6%		※22.3%		※6.4%		※5.0%	
あり	74 27.6%	実施済み	74 27.7%	指名済み	45 17.0%	作成済み	14 5.6%	策定済み	9 3.4%
ない	159 59.3%	未実施	153 57.3%	未指名	215 81.4%	未作成	224 89.2%	未策定	222 83.8%
現在検討中	29 10.8%	現在検討中	33 12.4%	現在検討中	2 0.8%	現在検討中	26 10.4%	現在検討中	33 12.5%
その他	6 2.2%	その他	7 2.6%	その他	2 0.8%	その他	2 0.8%	その他	1 0.4%
n	268	n	267	n	264	n	251	n	265
巡回相談員の活用		専門家チームの活用		行政研修の受講		校内研修の実施		支援員の配置	
※13.5%		※13.3%		※17.1%					
活用済み	7 2.6%	活用済み	18 6.7%	ほとんどの 教員	2 0.8%	実施している	97 37.0%	配置している	24 9.1%
未活用	240 89.9%	未活用	229 85.8%	一部教員	145 54.5%	実施せず	138 52.7%	配置せず	225 84.9%
現在検討中	17 6.4%	現在検討中	17 6.4%	管理職のみ	4 1.5%	現在検討中	27 10.3%	現在検討中	16 6.0%
その他	3 1.1%	その他	3 1.1%	受講せず	115 43.2%				
n	267	n	267	n	266	n	262	n	165

特別支援教育を推進する上での抵抗・反発をしているのは「教職員」35校14.3%、「特別な配慮を要しない生徒の保護者」14校5.7%、「特別な配慮を要しない生徒」8校3.3%、「卒業生」1校0.4%、「理事会」5校2.0%で、47校が抵抗・反発があると回答している。170校69.4%には抵抗・反発はない。

学校法人において系列の幼稚園・小学校・中学校・高校・大学・大学院など、学園が一貫して特別支援教育に取り組むことは多くの学校が「必要」と答えている。「継続的な支援は学園の一貫教育の上でも大切なこと」「大変良いことだと考えている。現に本校でも中高が一貫して支援に取り組んでいる」「大変重要であると思うのですでに実施している」「受け入の可否にかかわらず特別支援教育の考え方に関して一貫したものを持っていないと途中で放り出すということが起きてしまう」「とても意味のあるものであると考えている。一貫だからこそ個性を伸ばしていくことにつながられるのではないかと考えている」「学校が一貫して取り組むことはとても大切なことと思います。生徒一人ひとりのニーズにあった支援ができると思う」と肯定的な意見が多い。他方、「必要だと思うが法人理事会や大学の方に特別支援教育に取り組み必要性を感じていないかわからないのでまだ難しいように思っています」「よいことだが利益とのからみでその生徒の一生を考えた指導ができるか不安な面もある」のほか「考えたことがない」学校もあった。

さて今後、私立学校として特別支援教育をどのように進めていくべきかについての代表的な意

見を示す。「保護者の理解啓発を進め、早期に適切な支援を受けることが当たり前だという意識づくり」「公私の区別なくもっと認識を深める機会を多くし、私学の経営者や管理職にも働きかけてほしい」「発達障害について多くの教員がよく理解し、対応できるようにする研修を重ねることが必要」「県立高校との情報交換、県で行う研修への参加も必要」「私学の研修の場を積極的に創出」「全教職員への研修」「出身校や保護者等が円滑に情報交換できる体制を早急に構築すべき」（全日制・通信制）と保護者・教職員の理解啓発や教職員研修の充実が求められている。

発達障害生徒の受け入れの体制整備について、「受け入れ時点で問題点を検討して全教員の理解を求める。教務内規、生徒指導要綱等にその取り扱いを明示する」「在学中の学習・生活に個別に対応できるようなシステムを校内に確立し、あわせて進路・就労支援や障害者手帳申請などの支援ができることが望ましい」「専門家の助言が頂けるならありがたい。市や中学など公的機関と連携していくことが大切」「支援を必要とする生徒の増加が予想されるので、今後は情報を学校全体で共有し対処していかなければならないだろう」「出身校、保護者等が円滑に情報交換できる体制を早急に構築すべき」「入学してきてから教職員が発達障害ではないかと気づくことが多いので中学校からの情報開示が必要。中学校もしくはそれ以前の学校での情報、地域の健診等での情報などがきちんと伝わるシステムがあれば連携も取りやすく、本人のためになる」「卒業後も一定期間は継続して支援・相談体制を取れるようにしていきたい」「カウンセラーや支援教員などの専門職を各学校に配置すること、公立中学校や公立高校との連携を密にする必要がある」「建学の精神のもと、全教職員が共通理解をもち、外部の専門機関とも連携をしながらその生徒にとって一番よい方法でできる限りの対応をしていく」「保護者との密な連絡を取り合うことによって初めてその子が苦戦している子どもであることを保護者が打ち明けてくれる事例も増えています。その子が自分らしさを発揮できる進路選択ができるように本人、保護者、学校が密に連携できるのも私立学校の特性であると感じています」というように、保護者との緻密な連絡、中・高連携や卒業後の移行支援のために各機関との連携、卒業後の支援の継続の必要性に関する声も多い。

特別支援教育を推進するための財源については、「特別支援教育を推進し、細やかな指導、体制づくりは大変必要性を感じているが、教員数を増やすことは経営を圧迫することにつながりできないので、どうしても担任の負担が大きくなる。国や県からの特別予算を期待する」「公立と同様に法律に基づいて実施する必要がある。ただし予算を政府や行政から支給されないと無理」「実態としてたくさんの生徒が在籍していると思います。私立の場合、どうしてもお金の面で教員の加配が難しい。ボーダーの生徒たちを支援するためにはやはり別枠での予算が必要」というように公的資金の投入を強く求めている。少子化、不景気、そして新たに浮上した公立高校無償化問題なども受け、生徒数確保に奔走する私立高校の財政状況には難題が山積しており、現状のような国や行政からの支援なしに各校の自助努力に委ねる体制では、特別支援教育推進のための財源確保は極めて難しいであろう。

一方で、発達障害など特別支援教育推進は公立学校が担うべきとの趣旨の意見も少なくない。「私立にはそれぞれ独自の教育がある。一律にどの学校にも特別支援教育適用はおかしい。『行う学校へは財政支援、人的支援』というならば理解できるが、それは公立が請け負はずと考える。私立でも『行う学校』については公立高校と同等以上の支援をする体制を行政が作るべきではないか。私立へも要求するけれど、支援が少ないのはどうかと思う」「私学に頼るのではなく公立が積極的に受け入れるべき」「私立学校も求められることは確かですが、公立私立という全体の

中である種の分業的な視点を導入することが経営上不可欠と考えられる」。

私立学校は自主性を重んじ、独自の教育を展開することが法的に認められているが、学校教育法のもとで公教育の一端を担っている。そうした視点から私立高校ならではの特別支援教育推進の方向性について「指導要領をよく研究し、私学の柔軟性を生かして積極的にカリキュラム開発を行い、公立校ではできない先進的取り組みを実施していかなければと思う」（定時制・通信制・総合学科単位制）「私立の良さを生かして先生方への研修を徹底し、手厚い指導をしたい」「職員の異動がない分、学校として継続的な温かみのある支援を進めていくのが最良」「公立学校に比べて教員の異動が少なく他校の状況が把握しにくい面もあるが、教員の共通理解を図りやすいので学校全体の質の向上を目指したい」「一人ひとりを大切にする私学の持ち味を生かせる特別支援教育が出来たらいい」「一人ひとりを大切にするという私学のモットーを大切にしたい」「私立ならではの丁寧かつきめ細やかな対応を生かすことが出来るので、その学校が日常の指導の中で無理なくできることを継続して展開すると良い」というように、「丁寧できめ細やかな指導」「一人ひとりを大切にする教育の重視」という意見が多く挙げられている。

3. 考 察

本研究では、全国の私立高校（1,382校）の管理職を対象に特別な配慮を要する生徒の実態と支援についての実態調査を行い、私立高校における特別支援教育の実態と課題を検討してきた。私立高校における発達障害や特別配慮を要する生徒の在籍実態、それらの生徒を受け入れる学校の支援体制や取り組みの実施状況などが明らかとなった。

いくつかの自治体では、高校に在籍する特別な配慮を必要とする生徒の実態調査が実施されている。2008年の長野県内の全県立高校（118校）では1.37%（全日制1.2%、定時制1.37%）、大分県内の全高校（68校）では1.0%、2006年の徳島県（無作為抽出）では2.6%であった。文部科学省（2009）の「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」では「調査対象の中学3年生のうち、発達障害等の困難のある生徒の割合は、約2.9%であり、そのうち約75.7%が高校に進学することとしている。これらの高校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高校進学者全体に対する割合は、約2.2%である」。

全国LD親の会（2008）によるLD等の発達障害高校生の実態調査で、LD生徒の90%以上が高校へ進学するが（進学先：公立学校27.7%、私立学校49.4%、特別支援学校20.3%）、半数の発達障害生徒が私立高校へ進学している。さらに日本私学教育研究所の委託研究である浅田（2008）の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」において、発達障害と思われる生徒が「いる」42.6%、疑いのある生徒が「いる」18.4%と報告されている。その障害種別ではアスペルガー症候群（169校）が群を抜いて多く、次いでADHD（106校）、LD（103校）となっている。

本調査における発達障害等の特別な配慮を要する生徒は、回答校273校のうち、167校61.2%に在籍していることが明らかになった。在籍生徒数が把握できた275校の総在籍生徒数が216,437名であることから、発達障害生徒の在籍率は0.57%であった。先行研究や文部科学省、自治体における調査結果と比較すると本調査で得られた特別な配慮を要する生徒の在籍は少ない。しかし具体的人数が未記入の学校が多くあったことなどから、私立学校における特別な配慮を要する生徒の実態は得られたデータよりも多いことが推定される。

1061名の障害種別は、最も多いのが「アスペルガー症候群」271名（25.5%）、次いで「ADHD」185名（17.4%）、「LD」160名（15.1%）であった。日本私学教育研究所の委託研究である浅田（2008）の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」や文部科学省から平成19年度新教育システム開発プログラムとして宮城教育大学が委託された「高等学校における特別支援教育システムに関する研究」においても、在籍生徒の障害種はアスペルガー症候群が最も多かったことから、多くは入学者選抜試験を通過し、高校への入学を「無事」に果たしている現状がある。しかし高校における特別支援教育は緒についたばかりであり、学業以外の困難・ニーズへの教職員の気づきは不十分で、適切な支援を受けられずに学校生活を送っていることが考えられる。

私立学校の特別支援教育の体制整備について私立学校の体制整備の遅れを指摘した文部科学省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査」結果と比較すると、本調査結果はそれ以上の遅れを示している【校内委員会の設置済み：本調査27.6%・文科省26.6%、実態把握の実施済み：本調査27.7%・文科省41.6%、コーディネーターの指名済み：本調査17.0%・文科省22.3%、個別の指導計画の作成済み：本調査5.4%・文科省6.4%、個別の教育支援計画の策定済み：本調査3.4%・文科省5.0%、巡回相談員の活用済み：本調査2.6%・文科省13.5%、専門家チームの活用済み：本調査6.7%・文科省13.3%、研修の実施：本調査行政研修0.8% / 校内研修37.0%・文科省17.1%】。私立高校にも発達障害をはじめとする特別な配慮を要する生徒が多数在籍しているにもかかわらず、組織的に対応できていない問題状況が浮き彫りになった。

学校教育法等の一部改正により、私立高校においても障害や特別な配慮を要する生徒への支援は必須のこととなっている。しかしこのことを未だ知らない私立高校の管理職が多いことや「私学に特別支援教育は必要ない」「公立校が担うべき内容」と捉えている管理職が一定数いたことは大きな問題である。

本調査において、私立学校にも特別な配慮を要する生徒が在籍していることは明らかになり、「私立高校ならではのきめ細やかな配慮・対応」「中学校からの勧め」「学力」「一人ひとりを大切に教育」「保護者の要望」によって評価・選択されていた。高橋・内野・田部（2009）の発達障害の本人・保護者調査からみた高校進学への困難・ニーズでは、多くの生徒が中学校からの進学先を私立高校に求め、選択理由には校風・教育内容・いじめがない・カウンセラーがいて障害理解がある等が挙げられていた。また全国LD親の会（2008）によるLD等の発達障害高校生の実態調査でも、私立高校を選択した理由として「本人が希望」「通学がしやすい」「親の会などでの情報」「中3のときの担任の勧め」等が挙げられている。

このように私立高校で従来から行われている丁寧できめ細やかな教育を求めて選択する特別な配慮を要する生徒が多い現状を鑑み、国公私立の区別なく特別支援教育を進めていくことは必須の課題である。その際に、私立学校の独自性を尊重しながらも、持続可能な特別支援教育システムの構築に向けて検討していくことが重要である。そのための検討課題として以下の点を指摘できよう。

①内野・田部・高橋（2008）の都道府県知事部局私学主管部課への調査では、私立高校の特別支援教育を進める上での難点は「教育内容等に対しては、『私立学校の自主性の尊重』（教育基本法第8条）という観点から、所轄庁が具体的な指導内容まで介入することは困難である」など建学の精神・私学の自主性を挙げたものが9私学主管部課（50.0%）であった。本調査においても、「私学の独自性の尊重」を訴える声は多く、各私立高校の卒業生・教職員により培われた歴史や伝統、建学の精神、独自の教育理念・方針と特別支援教育の接合のあり方を検討する必要がある。

②本調査でも私立高校の教職員は特別支援教育に関する研修が不十分なため、特別支援教育の意識・知識に不足・偏りがあることが指摘されており、意識・知識の平準化が必要である。

③特別配慮を必要としない生徒・保護者の特別支援教育に対する理解・啓発も必要である。私立学校の場合、その独自の教育に高い期待を寄せて入学する生徒・保護者が多く、「特別配慮を要する生徒のいる学校に入学したつもりはない」といった気持ちを生ずることも珍しくないが、インクルージョンの理解・啓発をどのように進めていくのが課題となる。

④私立学校法人には幼稚園から大学院まで各種の学校種が併設され、長い時間をかけてじっくり教育できることは私立学校の特徴の一つである。高校には中学校との接続、大学・社会との連携・移行支援など多様な接続・連携が求められており、同一の学校法人における特別支援教育の一貫的体系化の検討も重要な課題となる。「中高一貫のため、中学で入学を許可した場合、高校も特別支援教育の準備が必要となります。至急、体制作りが必要となる」ことから、公立学校とは違った同一学園内での各学校種連携のあり方を検討することは緊要な課題である。

⑤特別な配慮を要する生徒の進路は、生徒自身やその保護者の努力に委ねられている部分が多いが、これは学校側が十分な進学・就労に関する情報を持ち得ておらず、適切な進路指導ができていないためである。「専門家からその生徒に適した具体的なアドバイスを受け、密に連絡をとりながら指導できる体制を整える必要がある。しかし発達障害について診断できる医師もほとんどおらず、さらに具体的なアドバイスをしてくれる専門家もほぼいない」と感じている現状もある。障害者手帳の取得や外部の専門機関との連携が特別な配慮を要する生徒の将来を切り拓ききっかけになりうることから、私立高校も発達障害者支援センター・就労支援センターなどの「専門機関との連携を深め、支援体制を強化する」必要がある。学校だけで問題を抱え込まず、生徒の多様なニーズに応じて適切な支援を行うためには、専門機関等との連携がスムーズに行えるよう公私の差なく私立学校にもアクセスしやすいネットワークの構築が不可欠である。これには私立高校のみならず、行政、教育委員会、各種専門機関、公立各種学校などが一体となって取り組むべきである。

⑥「カリキュラムを他の生徒とできるだけ一緒に履修・取り組めるような支援体制を作り、学校生活において特別扱いを受けている印象を生徒に与えないようにすることを前提とした指導体制づくり」が必要であると述べている学校があるように、「受け入れの時点で問題点を検討して全教員の理解を求め、教務内規、生徒指導要綱等にその取り扱いを明示する」など特別な配慮を要する生徒のニーズに沿って教務規定の弾力的な運用を行う必要がある。入学試験や単位取得・卒業認定・欠時数への配慮、これまでとは異なる評価基準の設置、いわゆる「ダブルスタンダード」の問題の検討が不可欠である。

⑦私立高校には現在、特別支援教育を推進する経費は国・自治体から支給されておらず、各校の自助努力に任せられている。内野・田部・高橋（2008）の都道府県知事部局私学主管部課への調査では、私立高校の特別支援教育を進める上での難点は「特別支援教育支援員の配置、教員定数の改善等、公立学校においては推進できても、私立学校においては各学校法人の財政事情等もあり難しいと思われる」というように財政面を指摘するものが11私学主管部課（61.1%）であった。公立高校以上に特別支援教育推進の財政支援が必要であることが訴えられ、私立学校を所管する知事部局の対応が求められているといえよう。

本調査においても、特別支援教育に関する「教員加配等の予算措置を日本私学中学校高等学校連合会を通じて国へ要望する」という意見や特別支援教育支援員、ティーム・ティーチングなど

の体制整備に必要な行政支援は不可欠との要望が数多く寄せられていることから、私立高校の特別支援教育推進には国や行政からの財政的措置は必須の問題である。私立高校における特別支援教育推進のためには「発達障害生徒への特別支援をしなくても、どの生徒も適切な個別指導が適切な時期や適切な程度で受けられる教育サービスの見直し」が必要であるという意見があった。この意見に示唆されるように、国公立高校で推進している特別支援教育体制の枠組みをそのまま私立高校にあてはめれば、私立高校の特別支援教育体制整備の遅れは大きく目立つが、「特別支援教育」の枠を広げて、私立高校などで展開されている「丁寧できめ細やかな面倒見のよい教育」を「ユニバーサルデザイン教育（特別な配慮・支援を要する生徒を含む「全て」の生徒にとって望ましい学びができるようにデザインされた教育）」という発想で捉え直すことが、私立高校における特別支援教育推進の鍵となる。それゆえに今後、私立高校の特別支援教育として、特別な配慮・支援を必要とする生徒に対象を限定せず、全ての生徒の「丁寧できめ細やかな面倒見のよい教育」、すなわち「学習と発達の権利保障」のもとに展望される「ユニバーサルデザイン教育」のあり方を探り、その構築を図ることは重要な課題である。

さらに「中高一貫なので中学校入学時に小学校からの情報があればよい」「本校は進学校なので高校受験で入学してきた生徒の中には発達障害は少ない。しかし、中学校から進学してくる生徒の中に支援を必要とする生徒が見られる」という報告もあった。浅田（2008）の「私立中学・高校在籍の発達障害生徒実態調査」においても、全国私立中学校のうち回答のあった233校に発達障害の生徒が在籍しているのは103校44.2%、疑いのある生徒がいるのは37校15.9%と示されている。特別な配慮を要する生徒の在籍や支援の実態が未解明である私立中学校においても早急に実態と支援の現状を把握し、生徒一人ひとりの困難・ニーズに寄り添った教育体制や指導のあり方を検討することも緊要の課題である。

文 献

浅田聡（2008）『私立中学・高等学校に在籍する軽度発達障害の生徒とその支援体制に関する実態調査—平成19年度全国アンケート調査集計報告書—』（平成19年度日本私学教育研究所委託研究）。

田部絢子（2008）私立高校における特別支援教育の動向、日本特別ニーズ教育学会編『高校特別支援教育を拓く（SNEブックレットNo. 3）』。

田部絢子・高橋智（2009）高校特別支援教育の動向と課題、『月刊生徒指導』第39巻8号。

田部絢子・高橋智（2009）私立高校における特別支援教育の動向、『学校教育学研究論集』第20号、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。

田部絢子・高橋智（2009）私立高校における特別支援教育の実態と課題—全国私立高校悉皆調査から—、『SNEジャーナル』第15巻1号、pp. 1-30、日本特別ニーズ教育学会。

高橋智・内野智之（2006）首都圏の高校等に在籍する軽度知的障害を含む軽度発達障害児の教育実態—高校等1344校への質問紙調査から—、『発達障害研究』28巻2号。

高橋智・内野智之・田部絢子（2009）高校特別支援教育の課題、『月刊高校教育』第42巻1号。

高橋智・田部絢子（2009）高校特別支援教育をめぐる動向と課題—発達障害生徒の高校教育保障を中心に—、『障害者問題研究』第36巻4号。

Uchino Tomoyuki , Takahashi Satoru (2007a) Difficulties and Needs of Upper Secondary

School Students with Mild Developmental Disabilities in School Life ; A Survey of Students with Mild Developmental Disabilities Including Mild Intellectual Disabilities, The Japanese Journal of Special Education, Vol.44 No. 6.

Uchino Tomoyuki , Takahashi Satoru (2007b) Difficulties and Needs in School Life of Upper Secondary School Students with Mild Developmental Disabilities Including Mild Intellectual Disabilities from the Viewpoint of Their Guardians Survey, 『学校教育学研究論集』第16号。

内野智之・高橋智 (2008) 都道府県・政令指定都市教育委員会にみる高校特別支援教育の動向、『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』第59集。

内野智之・田部絢子・高橋智 (2008) 私立高校と特別支援教育施策の動向—都道府県私学主管課への調査から—、『家庭教育研究所紀要』第30号、財団法人小平記念日立教育振興財団日立家庭教育研究所。

全国LD親の会 (2008) 『<総合版> 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)』。

高等学校における「かながわの支援教育」の具体的展開 ～全日制普通科高等学校の実践を通して課題と展望を考える～

神奈川県立田奈高等学校長 中田正敏

1. はじめに

高等学校には制度的には特別支援学級や通級による指導など特殊教育の資源がなかった。しかし、支援のニーズは存在してきたし、今もある。だから、生徒のニーズに対応するための支援が必要とされ、そのための資源が高等学校内に独自に蓄積されてきたことも事実である。したがって、高等学校における特別支援教育の推進は、特殊教育の蓄積が既にあり、しかも、それを転換しつつある小・中学校とは異なる独自の軌跡を描くことにならざるを得ない。少し積極的な言い方をすれば、高等学校には特殊教育の枠組みにおける資源の蓄積はないとしても、生徒指導や教育相談という枠組みで、障害を含めた、複雑で深刻なニーズに対応してきた歴史的経緯がある。新たなニーズに対応するための体制的な整備には課題は多いとしても、その整備の仕方には高等学校独自のものがあるのだが、高等学校において伝統的に洗練されてきた支援は、特別支援教育という枠組み、さらに支援教育という枠組みを得て、さらに独自に発展を遂げる可能性がある。それを具体化するためには実践の場から自らの実践を可視化できるツールとしてコンセプトを見いだし、理論を創り出すことが課題である。

こうした前提に立って、この論文では、国の特別支援教育の動向を概観した後で、神奈川県の動向についても触れた後に、こうしたニーズに対応してきた高等学校のひとつとしての全日制普通科の田奈高等学校の実践の視点から、特別支援教育及び支援教育に関する考察を試みたい。

2. 特別支援教育と高等学校

ここでの考察のデータは、国が21世紀初頭から精力的に展開している様々な検討の結果としての一連の報告書である。高等学校に関する記述を中心にする。

2001年（平成13）「21世紀における特殊教育の在り方について（報告）」（以下、「国21世紀報告2001」と略す）では、第3章の3で「後期中等教育への受け入れの促進・・・」という位置付けで、「高等学校では、障害のある生徒の入学選抜における配慮や障害に応じた施設の整備に関する取組を引き続き進めること」としている。その他の部分では、「（盲・ろう・養護学校と）高等学校との間で人事交流を行う場合」、「当該教員が特殊教育教諭免許状を取得するように促しているところもある」こと、高等学校の教員についても、「普通免許状の授与を受ける場合」、「教職に関する科目として障害のある児童生徒等の心身の発達及び学習の過程が含まれることとなった」ことなどに関する記述にとどまっていた。

2003年（平成15）の「今後の特別支援教育の在り方について（報告）」（以下「国特別支援教育報告2003」と略す）では、「個別の教育支援計画の策定」の部分で「就学中」の段階のひとつとして高等学校も位置づけた上で、「地域、都道府県、国の各レベルで連携協力体制を構築して

いくことが必要である」としている。

2004年(平成16)の「発達障害者支援法」の第8条では、「国及び地方公共団体は、発達障害児(18歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校、盲学校、聾(ろう)学校及び養護学校に在学する者を含む。)がその状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする」としている。

2005年(平成17)の中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度在り方について(答申)」(以下、「中教審答申2005」と略す)では、「障害のある幼児児童生徒の教育について、特別な場で教育を行う従来の「特殊教育」から、一人ひとりのニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に転換する」としているが、第6章の「関連する諸問題」において、「就学前及び後期中等教育における特別支援教育の在り方について」の中で、「今後、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方」などの諸課題について、「早急な検討が必要である」としている。この段階では、高等学校の特別支援教育は検討課題として位置付けられている。

2007年(平成19)の文部科学省初等中等教育局長からの通告として示された「特別支援教育の推進について(通知)」(以下、「国通知2007」と略す)は、特別支援教育が法的に位置づけられた改正学校教育法の施行にあたり、「基本的な考え方、留意事項等」を示した。周知の対象には小・中学校と並んで高等学校も含まれている。「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組」として「特別支援教育に関する校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「関係機関との連携を図った個別の教育支援計画の策定と活用」、「個別の指導計画」、「教員の専門性の向上」などの整備と取組を求めている。また、「特別支援学校における取組」として、高等学校などの「要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援にあたること」とされている。

この「国通知2007」において取り組む必要があるものとして提示されている「校内委員会」「特別支援教育コーディネーター」などの新たなツール、コンセプトは実践の場で極めて重要なものであるが、その具体的な展開における実践的な位置づけについては第三節において言及したい。

「国通知2007」と同年に提示された「障害者施策推進本部」による「重点施策実施5か年計画」においても、高等学校も含めて、「校内委員会の設置や特別支援教育の指名などの支援整備」することが求められ、高等学校のコーディネーターについては、平成18年の18.5%が24年には70%とする目標が掲げられている。

最後に、最近の動きとしては、特別支援教育体制の更なる整備のためには、多くの課題があるという認識のもとに、2009年(平成20)には、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」が設置されている。この下に「高等学校ワーキンググループ」が置かれ、高等学校における特別支援教育の本格的な検討が集中的になされ、2007年8月に「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)(以下、「国8月報告2009」と略す)としてまとめられている。

高等学校の特別支援教育についての検討が開始される前に、小・中学校の特殊教育の特別支援教育への転換という枠組みの中で実現可能とされた特別支援教育のツール、コンセプトが「国通知2007」という形で提示されている段階での検討となっているが、この報告書については第4節で考察したい。

3. 神奈川県における支援教育における高等学校

ここでの考察のデータは、支援教育の前提となった研究、あるいはその周辺での検討事項、そして、支援教育そのものに関する論考及び報告書である。

1998年（平成10）の神奈川県立第二教育センター（現、神奈川県立総合教育センター）の報告書「インクルージョンをめざした学校教育の改革」（以下、「県C報告1998」）である。これは、1994年の「サラマンカ宣言」に触発される形で、宣言の翌年の1995年に発足した「教育上配慮を必要とする子どもたちの教育の在り方研究委員会」によるものである。

この報告書は、「小中学校においては、近年、不登校、荒れ、学級崩壊、いじめなど、従来の一斉指導の形式では対処しきれない個別的な課題が山積しているにも関わらず、その子どもの多様なニーズに学校システムが追いつけないために抜本的な対策がとれずにいるのではないか」という観点から、「障害の有無にとらわれることなく、文字通りすべての子どもが個に応じた教育を確実に受けられるように、学校教育全体の質的な展開を図るべきであるという問題意識」から出発し、支援が必要であるにもかかわらず、「特別な専門的対応がなされていない子ども」に焦点を当てている。また、学校教育の改革のためには、従来为学校像からの質的・制度的な発想の転換が必要であること、そのためには、障害児教育の持つ教育力の活用が必要であること、学校内外の教育システムの改革が必要であるとしている。その中で、試案として「高等学校（後期中等教育）段階における改革案として、専門学科のある高等学校に養護学校の高等部を設置すること」が提案されている。高等学校が蓄積してきた資源と高等学校が蓄積してきた資源を組み合わせる構想が示されている。

全体として学校教育全体の改革という枠組みの中で検討が開始されたことに特徴があり、意義がある。ちなみに、特別支援教育の推進と教育改革との関係に関する言及は、部分的にはあるが、国レベルにおいても、「中教審答申2005」でも触れられている。

「県C報告1998」を継承した2000年（平成12）の「インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会」による報告書「学校教育改革のための試み～インクルージョンをめざす学校教育の課題と工夫について」（以下、「県C報告書2000」と略す）では、実際に学校を訪問しての聴き取り調査の結果、現状でも、生徒の支援のためによく機能している学校があり、そこでは、学校内の資源や、場合によっては校外資源が子どもたちの支援のために有効に活用されており、それが可能となるかどうかは、校内にコーディネーター的な役割を担う人材がいることが明らかとなった。このことは、神奈川県のすべての小中高等学校に配置するために「教育相談コーディネーター」を計画的に養成計画するという施策の起点となっている。これについては、この節の最後で述べる。

また、支援とは生徒のためだけではなくて、教職員のための支援も必要であることも明らかにされ、方法論的には、現場の実践の中に将来の支援の方向性を示すものの萌芽があるということが可視化され、今後は地域にねざした実践研究を行うこととしている。

2002年（平成14）の神奈川県立第二教育センター（現、神奈川県立総合教育センター）「インクルージョンの展開に向けた地域教育資源ネットワークシステムのあり方研究報告」では、子どもに合わせて学校が変りつつあり、より適切なあらたなシステムを求めて様々な動きがあり、それらが2つの小学校の実践研究校にあらわれていること、そこでは、支援のための資源のネット

ワークやチームアプローチが具体的に展開するためには、コーディネーターが個人としてではなく、組織的に動けるシステムづくりが重要であることなどが明確になった。

こうした動きと連動し、サラマンカ宣言（1994年）以来のこれまでの動きをまとめる形で、同年の2002年（平成14）に県教育委員会は、「これからの支援教育の在り方（報告）」（以下、「県支援教育報告2002」）を提示した。「支援教育」というコンセプトについては「小・中・高等学校、または、盲・聾・養護学校という学校種を越えて、どの学校でも行わなければならない、個々の子どもを大切にする学校教育そのもの」と定義している。

理論的には、この前年に出された「国21世紀報告2001」が、「学習障害児や注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児など、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする子どもたちへの積極的な対応を図ること」としている点については評価しつつも、「こうした対応については、従来の障害児教育の枠内あるいは延長線上に位置するものと捉えられかねないものとなっている」として一定の距離を置いている。

その上で、支援教育の対象については、「基本的には、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもたちである」とする一方で、「いわゆる障害児や学習障害児や注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児、軽度の病弱児などの障害児教育と通常の教育の狭間にいる子どもたち、心因性の背景をもつ不登校児、集団への不適応児、対人関係のとりにくい子どもたちなどを、自らの力で解決することが困難な課題（教育的ニーズ）を抱え、周囲からの支援の必要な子どもたちである。まず、こうした子どもたちを支援教育の対象として優先的に位置付け、様々な働きかけを行うことが必要である」としている。そして、「全校で取り組む協力体制の確立」のために、既存の教育相談部、児童生徒指導部などの組織を見直し、「教育的ニーズをもつ子どもやその担任を孤立させることなく、学校全体で支援」をすることが必要であり、高等学校における支援についても、「教育的ニーズをもつすべての生徒を対象に展開されるべきものである。不登校、暴力行為、薬物乱用、無気力など、様々な課題があり、従来の生徒指導の課題に加えて、一人ひとりの個別のニーズに応える支援教育の観点による指導が求められ、そのための具体的な対応についても小・中学校同様に整備される必要がある」としている。

2004年（平成16）の報告書「協働チームアプローチを主眼としたネットワーク構築に基づくインクルーシブな学校システムの展望」（「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムのあり方研究」調査研究協力員会、2004）では、新たに設置した高等学校部会が高等学校における個別支援システムに関する検討をしている。「高等学校にも、LD・AD／HD・高機能自閉症等、困難を抱える生徒が在籍しているが問題が顕在しにくく、周囲に理解されにくい。また、心理的な不安や精神疾患などの思春期特有の問題もあり、それらが渾然となっていると考えられる」として、「教育相談をベースとした学習面での支援事例」、「校内支援システムのキーパーソンと県立総合教育センターとの連携により校内支援システムが展開された事例」「教員によるサポート委員会を中心に、生徒への支援を計画・実施している事例」などの支援ができる組織作りの分析に取り組み、「教育相談の充実」のためには「ケース会議を設けることが有効であること」と並んで、校内システムについては、「組織構成（の問題）ということではなく、むしろ柔軟な構造を維持する仕組み」として捉え、「生徒の状態と周囲の様子の変化に対応して学校全体で支援するという共通の理解を持ちつつ、適切な支援チームを構成できるようなシステム」を構想している。

最後に、神奈川県「教育相談コーディネーター」について触れておきたい。

旧神奈川県立第二教育センター（現、総合教育センター）では、それまでの研究や実践を踏まえ、1995年（平成7）から、「通常の学級にあって、教育的配慮を要する児童生徒が会う諸問題の解決を援助するために、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション等の基礎知識を持ち適切な援助に向けてコーディネートできる教員の養成を図る」ために、「学校カウンセリング研修会」（この名称としては、2001年（平成13年）からである）を実施していたが、2001年（平成13）に名称を「教育相談コーディネーター養成講座」と変更し、学校の教育相談システムを軸として支援を図るためのコーディネーターの養成という視点を明確にしている。これが、2003年（平成15）の「国報告2003」と「今後の不登校への対応の在り方について」報告（文部科学省、2003）を契機として、2004年からは3年間で政令市・中核市を除く全県の小・中学校全校約470校に養成することとなった。2007以降も計画的に150人ずつを養成している。高等学校においても、同様な養成講座が企画され、2006年までに113人、2007年には39人、2008年からは退職や異動に伴う補充も含め、年に90人ずつの養成が始められている。教育相談コーディネーターについては、神奈川県においては1995年以来の経緯があるが、2004年（平成16）の「小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）における次のような記述も参考にしている。「特別支援教育コーディネーターの位置付けは、各学校においてコーディネーターが担う役割や校務分掌組織のつくり方によって異なってくることが予想されます。校内委員会の役割のひとつとして位置付ける場合のほか、既存の生活指導部や教育相談部等の組織に位置付ける場合など、各学校の実情によりさまざまに考えられます」として多様な位置付けを示唆し、その後に次のように述べている。「なお、例えば、平成15年5月の文部科学省初等中等教育局長通知『不登校への対応の在り方』により、各学校には不登校対応のコーディネーター的な役割を担う者を位置付けることが求められていますが、特別支援教育コーディネーターと不登校対応のコーディネーターについては、それぞれの役割が重なり合う場合も考えられることから、相互に連携を図ることが大切」とし、最後に、「また、学校の実態等に応じ、双方の役割を担うコーディネーターの指名を考えられるでしょう」としている。後にも触れるが、組織論としては、高等学校の実態に応じて考えると、双方の役割を担うコーディネーターという位置づけがもっとも実践的なデザインであるように思われる。

4. 県立田奈高等学校（全日制普通科）での支援教育の実践

高等学校の特別支援教育に関する論考の中に、「多様な困難を有する生徒が集中する定時制高等学校などで従来から蓄積されてきた実践と経験のなかに、特別支援教育へのヒントが数多く散りばめられている。生徒の実態に対応した高等学校・教師の意識転換を図りながら、現行システムでも実施可能な支援は多い」（高橋智也、2009）とする指摘がある。

こうした学校のひとつである田奈高等学校の実践における支援について紹介する。

1つ目のデータは、『大人への信頼』と『自分への自信をもたせたい』というテーマで書かれた田奈高等学校に関する記事である。（永井ミカ、2009）

キャリア教育について着目したものであるが、少し長くなるが引用する。まず、学校関係者の言葉として、「田奈高等学校の指導には隠れた味」としての「学校改革と同時に力を入れてきた

『生徒との対話』に着目している。「(これは)特にシステム化されたり明文化されているわけではないが、とにかくまずは生徒と話をします。ここからすべてが始まる。学校改革以前の田奈高等学校には、教員と生徒が対立するようなピリピリとしたムードがあった。・・・そこで優先順位を変え、頭髪についてはひとまず後回しにした。それより、一人ひとりの生徒とコミュニケーションをとり、丁寧に関係性をつくることを重視した。・・・これが田奈高等学校にとっては大きな転機となった。・・・今も、田奈高等学校の教員の多くは、『だめ』と言わない指導を心がけている。・・・授業をさぼる生徒がいても、『だめ』とは言わず、『どうしたんだ?』と聞いてみる。」そして、次の進路支援グループの教員の発言は重要である。

「教員はまず自分を認めてもらわないと指導ができないため、とにかく第一歩として機会を見つけて話しかけることから始めます。生徒は一度心を許してくれると、様々な事情や思いをぶつけてきます。驚くような話もあります。変わった希望もあります。けれども話を聞いた以上、否定しないで一緒に考えます。」廊下での会話が田奈高等学校の要である。

2つ目のデータも、田奈高等学校の対話について着目した論文である。(沖塩有希子、2010)

『教員と生徒が尊重し合う人間関係の構築を目指して：対話の重視』・・・は、田奈の2009年度の目標の中の文言だが、単なるお題目に終始せず、声かけ・対話を根幹とする教員と生徒の関係づくりが全教育活動で一貫して指向されている。例えば、生活指導面でも、生徒と話せる環境を整えた上で諸所の指導へと移っていく方針を採用している。「学校(教育)の鍵はそこに集う人々の良好な関係性にあり、これを基盤として諸活動が円滑に運び、ひいては生徒の学校生活の充足や彼らの成長へと連なる。自明ゆえに看過されがちなこのことを可視化させ追求している点にもまた、田奈の実践の手堅さと価値がある。・・・現場の文脈に依拠して地道に改革の策を講じている点・・・眼前の生徒と彼らが抱える課題を起点に学校の方途を粘り強く模索していくスタイルが田奈の学校づくりの特質」であり、「教育活動全般での声かけ・対話による教員一生徒の関係性の構築を要に据え、生徒の実態を見極めてその成長を促すよう。極力切り捨てない・・・指導を特質としている。」

生徒との対話により、その生徒が一人では解決できない問題が教職員に可視化され、教員も一緒に問題解決のために悪戦苦闘する。ほとんどケースワーカー的な仕事も含まれたりすることもあり、これまで高等学校の教員として蓄えてきた力だけでは対応できない領域もある。教員一人では手に負えない問題も多いので、他の教員の支援を得たり、場合によっては外部の資源に頼って解決の方途をさぐるためにも他の教員との対話が必要になる。そのため、教職員の間での対話も極めて頻繁にあり、大部屋の職員室の中での生徒に関する情報交換の質と量は田奈における支援的な関わりの基盤となっている。このため、先の論文でも着目された学校目標の筆頭は、「生徒と教職員がお互いに人を尊重する関係をさらに充実させるために、・・・教職員や生徒の相互の対話の中で、一人ではできないことが協働による支援によって可能となる創造的な学校環境を創る」としている。こうした創造的な環境をさらによりよいものにするということは学校の目標でもあるが、同時に、そうした環境を形成しつつ、その形成途上の環境をツールとして問題解決を図ることが行われている。

その創造的な学校環境という具体的な実践として、2007年(平成17)において、田奈高等学校では職員会議を「アイデア会議」という形態で、経験年数のグループ毎に、「田奈がこれまで蓄積してきた資源は何か、これからはどんな資源が必要かと」というテーマで協議をした。グループ内での対話をする中で、対話の豊富さ自体が資源であるという方向性を見出した。それ以来、

こうした対話による創造的な環境づくりが支援教育のマネジメントの基本である。

対話は一人ではできないことを浮き彫りにすることがある。また、一人ではできないことは話してみないとわからない。支援の必要性が出てくる対話の内容は深刻であり、対話には、起こるであろう擾乱、混乱への事前対処という深刻な課題も出てくる。こうした問題は即応する必要がある。表面化した個々の問題は必ず他の困難な問題と関連していることが多い。もっとも警戒すべきことは、これらの問題が、「相互に結びついており、相互に悪循環を増強するものとしてみなされている・・・それらは複雑で、瞬く間に進行してしまう悪循環を創り出す可能性がある。」(Daniels H, 2005)

ケース会議やコーディネーターという動きだけでは対応できないことが現場では数多く起こる。「困難を抱える生徒たちと向き合う」ためには、複雑で、急速に惹起される問題に対応できる組織が必要である。対話による支援を起点として現場からの支援教育の理論の構築を図る必要がある。

そこでまず実践の場のコミュニケーションを的確に言い当てる言葉に注目してみた。あまり耳慣れないコンセプトであるが、「オン・ザ・フライ・ミーティング」という手法である。(Martha E, 2000)

「オン・ザ・フライ・ミーティング」とは「(定義的に表現すれば、) フットワークよく、あちらこちらを歩き回りながら話をしていくことで・・・日本語での『立ち話』という意味にとることもできるが、もう少し積極的な意味合いがこめられている。構成員はあらかじめ決まっていることはなく、ある人の自由意思でタイミングを捉えてあちらこちらで実施される。・・・次の予定を決めて、またお互いに話し合おうというプロセスを辿ることがある。この状態は協働チームに差し掛かっている経過的なものである。」「協働チーム』の基盤として『オン・ザ・フライ・ミーティング』が位置づけられる可能性がある。そうした動きを全体的に把握するものとして校内委員会を位置づけることができる。例えば、基盤としては、『オン・ザ・フライ・ミーティング』、その上に発展する多様で柔軟な「協働チーム」、その上に「校内委員会」が組み合わされた校内システムもひとつの組織作りの方略であると思われる。」(中田正敏、2006)

この「オン・ザ・フライ・ミーティング」というコンセプトは、今でも誰かがどこかで何気なく実行している行為を浮き彫りにするものであり、それを自覚化することにより、意図的にツールとして使い始めることが可能となり、支援ができる組織創りに重要な役割を果たすのである。「対話による支援」の発達の一形態である。

実際に田奈高等学校では「教育相談コーディネーター」によって構成される協働チームがある。1、2、3学年に所属している「教育相談コーディネーター」、生徒支援部リーダー、養護教諭も「教育相談コーディネーター」を担当しており、これにスクールカウンセラーが加わる形で定期的なチーム会議が定期的に行われている。このやや定型的な組織は、コーディネーターも含めた全教職員の日常的な対話という基盤の上で、構成員を問わない柔軟な「オン・ザ・フライ・ミーティング」が機能し、さらにコーディネーターがそれらに参加することで活性化し、それらが問題によっては「教育相談コーディネーター」の定型的な会議に収斂されるという形で機能している。コーディネーターのチームが単独にあって、それだけで機能しているというのではなく、それが十分に機能する土壌がある。「教育相談コーディネーター」による会議という定期的な形態が、対話の基盤との関係でさらにその土壌を豊かにする側面がある。その往還の中で柔軟に必要なに応じてケース会議を開く。これらの結びつきは即興的で、様々なレベルでの対話や会議があ

る意味では自然的に展開する。

「対話から生まれる支援」というコンセプトをさらに明瞭化して使えるツールにするためには、日頃からの「オン・ザ・フライ・ミーティング」が必要であるが、特に即応的な動きを把握できるコンセプトが必要である。そうしたニーズに対して生産的なツールとして有効であると思われるコンセプトがある。

ユーリア・エンゲストロームは「ノットワーキングの可能性」について次のように述べている。「ノットワーキング (knotworking) は、多くの行為者が活動の対象を部分的に共有しながら影響を与え合っている分かち合われた場において、互いにその活動を強調させる必要のあるとき、生産的な活動を組織し遂行するためのひとつのやり方をいう。ノット (knot ; 結び目) という考え方が指し示そうとするのは、行為者や活動システムは弱くしか結びついていないのに、それらの間の協働のパフォーマンスが急遽、脈打ち始め、分散・共有され、部分的に即興の響き合いが起こってくる、ということである。協働でなされる仕事の中で、ノットは結ばれたりほどけたりするが、特定の個人や固定された組織がコントロールの中になるわけではなく、ノットをそのような存在に還元することはできない。主導権のありかは、一連のノットワーキングにおいて、刻々に変化していく。」(山住勝広 他、2008)

現場での実際の動きを把握できるコンセプトは現場での実践を支え、さらに創造的な環境を形成するために不可欠である。これらのコンセプトは、固定メンバーにより構成されるチーム、同様に、固定したメンバーによるネットワークの動きだけで、複雑な動きをする対象である生徒たちを捉えきれない局面で機能的である。具体的には、短期間で急速に局面が転換するケースについてはそれ相応の即興的な動きが必要となる。ノットワーキング的な動きと従来の比較的固定的・静態的なシステムを結びつける組織が支援教育には必要であると考えられる。

最後に、高等学校における支援に関わり、高等学校の現場での中退の問題に触れておきたい。退学の問題には社会的排除の問題が潜む。学校自体が結果的に社会的排除の契機を形成してしまうリスクと、動機はともあれいったん退学すると、そうはならないことも実際にはあり得るのであるが、社会的排除のスパイラルに急速に巻き込まれるリスクは高い。退学者の増減は支援システムの機能と深く関連している。田奈の教職員集団の「対話による支援」を基盤とする活動は、現在のところまでは地域や行政の全面的な支援を得て退学者の激減を結果として残している。

5. 課題と展望

ここでは、まず、平成 21 年度の高等学校の支援教育、特別支援教育に関する神奈川県の記事について述べる。

2007 年 (平成 19) に、「かながわ教育ビジョン」が策定された。重点的な取組のひとつとして、「共に育ち合う教育」が位置付けられ、ニーズに応じた教育を進めるために必要な環境を整え、インクルージョン教育をめざすこととしている。そして、県立学校として、特別支援学校等の整備を進めるとともに、後期中等教育段階における支援教育の体制充実を進めることが明記されている。これを具体化するために、2009 年 (平成 21) の 6 月、「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議」の報告書「後期中等教育における様々な支援の在り方 (報告)」(以下、「県 6 月報告 2009」) がまとめられた。そこではいくつかのアクションプランが提案されているが、平成

21年度に早速に発足したのが、10地区に県立高等学校長と県立特別支援学校長によって構成される「支援教育地域連絡協議会」を設置し、県立学校の支援教育推進のための研究協議を実施することとなった。これは、「国通知2007」における「校長の責務」を果たすためのひとつのツールである。この協議会の実務担当の会議として「教育相談コーディネーター（地区開催）」を位置づけており、この会議を主催するのは「支援教育地域連絡協議会」の会長・副会長である。教育相談コーディネーターの直面する実践的な課題の表れ方は学校によって差異がある。複雑な高等学校独自の問題に関する研究協議を現場の管理運営の立場にある校長が担うことには次の展望をもつため極めて意義がある。

また、この「県6月報告2009」のアクションプログラムには、高等学校の支援教育の推進のためのツールがもうひとつある。これは、県が指定する支援教育実践研究校や、分教室設置校、クリエイティブスクール（田奈。釜利谷、大楠）、定時制高等学校などにおける支援教育に関する先導的、先進的な取り組みを推進するために開発した資源を共有化するための、「支援教育拡大研究協議会」である。これと先に触れた10地区の「支援教育地域連絡協議会」が組み合わせられることにより、新たな展開が展望できる。

次に、第1節の最後で言及した「高等学校ワーキンググループ」の「国8月報告2009」について述べる。

この報告書は、高等学校における特別支援教育の充実方策について、「発達障害のある生徒に対する配慮や支援に重点を置いて提言を取りまとめたものである」としている。

前述の「県6月報告2009」においては、「後期中等教育段階の生徒には、特別支援教育の対象となる生徒以外にも、不登校や対人関係がうまくとれないなど、様々な支援を必要とする生徒がいる。今後、本プロジェクトの成果を踏まえ、特別支援教育の取組を推し進めるとともに、障害の有無にかかわらず生徒の一人ひとりの教育的ニーズに対して、その生徒に応じた働きかけをしていく『支援教育』の具現化へとつなげていきたい」としている一方で、この「国8月報告2009」においては、「高等学校においては発達障害のある障害のある生徒も在籍しており、そのような生徒に対する配慮や支援についても、本報告書の提言を踏まえつつ、今後一層の充実が図られることを期待するもの」とし、より狭い範囲を対象を限定している。

しかし、「国8月報告2009」の内容をみると、支援のための組織づくりについては対象も含めて拡張したものが含まれているなど示唆的なものも多い。ここでは、内容が多岐にわたるため全面的な考察はせず、体制整備についてのコメントをした後に、第3節の実践の現場と関連するものを中心にして若干のコメントにとどめる。

まず体制整備については、「高等学校においては、多様化した生徒の実態に対応した改革がすすめられている」ことを評価しつつも、「体制整備への着手が遅かったことやリソース面・制度面からの支援が現時点では十分なされていないことなどの要因もあり、小中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名といった基本的な体制整備は遅れている」としている。また、指導・支援の内容については、「これまでも、主として生徒指導・教育相談等の観点から発達障害のある生徒も含め課題のある生徒への指導・支援が行われてきている」ものの、「生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念の実現という観点から見ると」、取組は「緒についたばかり」であり、「まだまだ取り組むべき課題が残されている」としている。体制整備の観点では、「国通知2007」において必要とされた取り組み内容における立ち遅れを指摘し、高等学校

における支援体制は特別支援教育の理念からは程遠い現状を指摘している。

高等学校における実質的な支援をするためにはどのような組織としての動きが必要であるかについては、前節で若干触れたが、その論点に関わる部分で重要な記述が、この「国8月報告2009」に含まれている。

「高等学校における特別支援教育体制の充実強化」に関わって、「高等学校における特別支援教育が、特別支援教育コーディネーターをはじめとした一部の教員による取組にならないよう、学校組織全体としての取組や校務分掌への位置付けの明確化、校務内容の教職員への周知・理解を図ることが必要である」としている。高等学校においては一般的には、分掌の縦割りに加えて、教科準備室による縦割りの文化があり、大部屋の職員室における情報交換が少ない場合には、コーディネーターの動きは大きく制約される可能性がある。校務分掌の位置付けも、縦割りの構造が、協働的な取組を阻害する可能性があり、教職員への周知・理解のためには課題が多い。

また、「高等学校では発達障害による困難以外にも様々な課題を抱えている生徒がいる。このため、スクールカウンセラーや養護教諭を含め、組織として生徒や保護者からの相談の対応が可能な体制の整備が求められている。このような相談体制の充実、特別支援教育の体制の充実につながるものである」としている。生徒や保護者との「対話」から支援の必要性が生まれ、支援をするためには誰と協働すればよいか、「オン・ザ・フライ・ミーティング」によって可視化され、複数の教育相談コーディネーターによって構成されるチーム会議が柔軟な支援を産み出し、その延長線上にひとつに「特別支援教育の体制の充実」がある。利用者の「使い勝手」の良いシステムの構築のためには、利用者との対話が不可欠である。

既存の校内組織との関係についても、「生徒指導や教育相談においても発達障害のある生徒に多く対応していることから、各部署が生徒の抱える課題についても共通理解しておくことが重要」であり、必要な具体的な取組として「各部署の代表者による情報の共有化や事例検討会など」を挙げ、「各部署の連動した取組」を挙げている。

こうした分掌を横断する「連動した取組」は特別支援教育、支援教育の推進のためには不可欠なものであるが、分掌としての分業のみでは柔軟な対応が難しいことがある。基盤としては第三節でのべたような動きが不可欠であり、それらが生成されることが必要である。

また、「校長は、生徒の抱える課題についてとともに協力して解決を図ることができるよう、生徒指導部や生徒指導部等と連動できる特別支援教育の組織作りに努めることが必要である」という組織運営についての言及については、前述の「相談体制の充実、特別支援教育の体制に充実につながるもの」との言及と合わせて考えれば、「県6月報告2009」のアクションプランの10地区に県立高等学校長と県立特別支援学校長によって構成される「支援教育地域連絡協議会」の主要なテーマとなる。

特別支援学校のセンター機能に関して。「(その)機能を十分に活用するためには、高等学校と特別支援学校それぞれの特別支援教育コーディネーターが窓口となり、連携を一層深めていく必要がある。また、そのためには、都道府県教育委員会内の特別支援教育担当部署と高等学校教育担当部署、及び私立学校については、知事部局の私学担当部署との連携が重要である」としている。前段の部分については、「県6月報告2009」のアクションプログラムの、10地区における高等学校の教育相談コーディネーターと特別支援学校の支援担当の教育相談コーディネーターによって構成される「教育相談コーディネーター会議(地区開催)」が可能性を拓くものであり、後段については、神奈川県の場合には、「子ども教育支援課」という形で、高等学校の生徒指導の

部署が含まれていることにより連携できる状況が生まれやすくなっている。

<引用・参考文献>

<引用・参考文献>

- 1) Daniels H et al. (2005). Studying Professional Learning for Inclusion. In Edited by Kattsuhiro Yamazumi, Yryo Engestrom, Harry Daniels. New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work. Kansai University Press.
- 2) 「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムのあり方研究」調査研究協力委員会 (2004) : 協働チームアプローチを主眼としたネットワークに基づくインクルーシブな学校システムの展望。神奈川県立総合教育センター。(ダウンロード・サイト ; <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/kyodo-team.pdf>)
- 3) 神奈川県教育委員会 (2009) : かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 後期中等教育における様々な支援の在り方 (報告)。(ダウンロード・サイト ; <http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/40/4028/sien/project.pdf>)
- 4) Martha E. Snell and Rachel Janney. (2000) : Collaborative Teaming. Paul・H・Brookes.
- 5) 文部科学省 (2004) : 小中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥／多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)。文部科学省。
- 6) 文部科学省 不登校問題に関する調査研究協力者会議 (2003) : 今後の不登校への対応の在り方について (報告)。(ダウンロード・サイト ; http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.him)
- 7) 中田正敏 (2006) : 支援ができる組織を創る～資源の組織化とコミュニケーションスキル～。mindix (インターネット版) No.5 2006. 9, 明治安田こころの健康財団。(ダウンロード・サイト ; <http://www.my-kokoro.jp/mindix/backnumber/index.shtml>)
- 8) 永井ミカ (取材・文) (2009) : 先進校に学ぶキャリア教育の実践 CASE1 神奈川県立田奈高校『大人への信頼』と『自分への自信』をもたせたい。キャリア・ガイダンス、No. 26(5)。
- 9) 沖塩有希子 (2010) : 神奈川県立田奈高等学校における学校づくりと教育実践～困難を抱える生徒たちと向き合いながら～。青少年問題、平成 22 年 1 月号、第 637 号。
- 10) 高橋智 他 (2009) : 「◆高等学校◆ 特別支援教育の充実」。教職研修 (2009. 4)。
- 11) 山住勝広、ユーリア・エンゲストローム編 (山住勝宏他訳) (2008) : ネットワーキング～結び合う人間活動の創造へ、新曜社。

「高等学校における特別支援教育の始まり」 ということについて

高知県太平洋学園高等学校 岡林 登志朗

1. はじめに

今回、私のささやかな取り組み（20年度の公立高等学校での特別支援教育モデル事業1年間と21年度の私学での1年間）を踏まえ、「後期中等教育における支援のあり方、私立高等学校での支援の可能性についての報告をしてほしい」とご依頼を受けたが、正直荷が重すぎ、最初はお断りしようと考えた。しかし、「まとめる内容」が、企画者の意図した内容となるかの判断は任せることにして、19年度から特別支援教育を高等学校で「実施してきた」「実施している」中で気づいた点や「こうしたことが考えられたら」という点などについてまとめることで、依頼に応えようと考えた。発達障害についても「特別支援教育とは」ということについて専門的に研究・研修してきている訳でもありません。いわば素人がまとめるレポートであるので、専門に研究している方々には及ばない部分も多々含まれていると思うが、ご容赦を願いたいと思う。

まず、この「特別支援教育」というネーミングを“なぜ”と疑問を感じてしまうのは私だけだろうか。文部科学省がこれまでの「特殊教育諸学校」を「特別支援学校」と置き換えたことで、「特別支援教育とは、特別支援学校での教育」と感じてしまう部分もある。これでは、従来の「障害児教育は障害児の学校で」と同じフレームである。そこで、特別支援教育という場合に、特殊教育諸学校の呼び名はそのまま残して、総合的に「特殊教育諸学校でも特別支援教育が行われている」という表現にはできなかつたらどうかと思うのである。

さて、これまでの高等学校では、特殊学級という“特別な場”による教育の経験は殆どないといえるのではないだろうか。学力問題での課題がある場合に、取り出し授業とか、能力別・習熟度別学級編成、到達度別クラス編成等々の取り組みがあるにしても、障害をその理由とした個別支援・個別評価を軸とした授業編成は経験がなかったと思う（もしあったとすれば先進的な実践として教えてほしいと思う）。

もっとも私自身は、経験（実践的な蓄積）がない領域にどのように入っていくのか、今後の高等学校教育のあり方そのものを見直す契機になり得ると期待してもいるところである。

2. 特別支援教育“元年”、文部科学省・教育委員会は条件整備をどのように考えているのか

2007（平成19）年は、改正学校教育法が施行され、高等学校でも、発達障害を含む特別支援教育の対象となる子ども・青年について「障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育」を行うことが義務づけられ、高等学校における特別支援教育元年となった。

しかし、その受け取り方は、どうもすっきりとされていないように感じている。

その理由の一つは、教育委員会と学校現場のズレを感じることである。

確かに、学校教育法が改正された。そして、指導要領もそれに対応した。しかし、教員の配置や教育課程等その他の課題があるにもかかわらず、具体的な施策や、その為に必要な条件整備のための法令等の整備はなかなか進んでいないように思われる。

2009年8月に出された「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においても、「はじめに」「必要性」「体制の強化」「生徒への指導・支援の充実」等々記述され、大切な課題が記述されており、そのこと自体には異論はない。しかし、現場の教員がのどから手が出るほど願っていることや、疑問に対して応える部分が少ないように感じた。

一例としては、入試の配慮について、「問題解答に係る潜在的な力はあるものの、障害の状態により通常の入試においてはその力が十分発揮できずに不合格となる場合や受験そのものを断念せざるを得ない場合もある」とか「公平性を基本としつつ、発達障害のある生徒に対し必要な配慮が行われる…」という記述があるが、定時制等では、低学力の子どもたちや不登校経験の子どもたち、問題行動を継続し、中学校時代に教室で落ち着いた学習ができていなかった子どもたちに対する入試を今までも実施してきている。このことを考えた時、どのようにして、これまで以上の配慮と、公平性を保ちながら選考基準を具体的に考えるかという疑問を持つ。進学校で入試の点数が重要な判断基準となる場合なら、ある意味ワーキンググループ報告の意味合いもあるのかもしれないが。実は、そう考えていると「発達障害児への配慮」といいながら、ここでも「学力論」「能力論」があるのか、という疑問が出てくる。それならばいっそのこと「全入」ということが頭に浮かぶ。

今のままでは、従来の高等学校の枠内で、「特別支援教育の実施」「発達障害のある生徒の受け入れ」「入学できる学校の準備」をし、後は教員の意識改革や教育力アップで何とかしてほしいということで、特別支援教育がスタートしてしまっている感じがする。特別支援教育に意義を感じている教員でも、現場の対応策への手だてがない中で、目の前にいる生徒や保護者の要望に応えられずに、管理職や教育委員会に対して、ある種の不信を感じているという現状もある。

もう一つの理由は、特別支援教育実施に向けての担当部署は、教育委員会のどの課なのか、という事である。平成19年以前、高知県教育委員会内部でも、特別支援教育についての検討会議がもたれていたと聞くが、そこに参加されていたある委員の方から「教育委員会の窓口は、障害児教育課（現特別支援教育課）で、ここは積極的だが、小・中学校課や高等学校課は、それほど積極的に受け止めていないような感じがする」という感想を漏らしたことがある。

現在高等学校では、文部科学省による「特別支援教育に関するモデル事業」が実施されているが、その担当部署も特別支援教育課である。教育委員会のみならず、文部科学省も同じではないかと思わずにはいられない。「モデル事業」での研究も、「課題となる履修・修得・評価や教育課程に関する事」となると、やはり小・中学校課や高等学校課が担当として一緒に研究すべきなのではないだろうか、と考える。

過日開催されたあるモデル事業校の報告・発表会でも、高等学校課の指導主事は参加していたが、前面に出ていたのは特別支援教育課であった。こうした点について、同校のモデル事業推進委員長であり当日の助言者から、高等学校課の担当者（責任ある者）が参加していないことに対する辛口の指摘があったが、その通りと考える。

発達障害のある子どもたちの特性や、「子どもたちの障害の特徴を理解し、どのような点に配慮し・支援の方法をどのように考えるか」等は、特別支援教育課の担当者から指導を受けるとしても、教育課程や教務内規、教員配置等々、その為の学校での様々な条件の整備については、や

はり高等学校課が考え、その方法を学校現場に示唆していくことが必要だと考える。又、こうした事柄について対応していくためにも、特別支援教育課だけでなく高等学校課や小中学校課に担当指導主事を配置すべきと考える。もし特別支援教育課が対応するとすれば、高等学校に対する教育課程等々について現場からの質問等に責任をもって応えることができるように組織を検討すべきだろうと考える。

3. 実際の現場での悩み…制度改革は条件整備とセットで

(1) 素朴な疑問から

① 肢体不自由の生徒の入学（受け入れ）時に起こったこと

教員の意識ということについて云えば、1988年頃、肢体不自由児の高校進学希望が論議になった時、県教育委員会より「高校の授業に参加できる」という条件が付与されて入学を許可されたという動きがあったことを思い出す。車椅子の生徒を受け入れるにあたって学校施設の問題や介助の問題などの論議の中でだったと推測する。その頃、私が勤務していた夜間定時制にも一人の男子生徒が入学してきた。学校は、渡り廊下への対策を行い、体育の授業では臨時教員の持ち時間を増やしその生徒への対応をした。その場合でも、入学受け入れにあたって論議をし、上述の県教育委員会より「高校の授業に参加できる」というような条件のもと入学を許可したと記憶する。

そうした経緯以後、高校では、エレベーターの設置校も誕生したし、肢体不自由のある生徒の入学の情報もいくつかの高校から聞こえてきた。そうした高校からは、「階段の上り下りをクラスの生徒たちが協力をしながらやっている」など障害者理解やクラスの集団づくりへのプラス効果が聞こえてきた。

この時の論議に見え隠れしたのは、学力問題と体育等の集団学習での評価を出している教科から、履修と評価をどのように考えるかという問題であったように記憶する。

② 「学力論（能力論）」からくる壁

もう一つ、教職員の意識の問題として忘れてはならないのが、「義務教育ではないので高校入試（選抜試験）をクリアした生徒を受け入れる」「義務教育ではないので教務内規等の成績が伴わなければ留年なり退学」というこれまでの考え方である。そして、その意見を補完するように「学力論」がでてくる。

この「学力論」は、特別支援教育を唱えながら、一方で低学力を問題としたり、全国的には、一斉学力テストの結果がマスコミ等でも話題となり学力競争に拍車がかかる等の「現実」がある。行政が教育課題の第一にあげている「学力論」の現実である。そして、こうした学力論が教員の意識を形作っていることも事実である。

いじめや暴力などの問題行動、不登校問題や体力問題等々、学力論もそうであるが、教育的課題としてでなく、学校現場は、そのつど行政課題として、否応なく取り組まざるを得なくなっている状況である。

③ 高校進学率 98%の状況の中で

ここ数年の高校進学率は96～98%前後と思う。これだけの進学率である以上、小・中学校の実態を押さえれば、高校生が多くの課題を抱えていることは、容易に想像がつく。

退職するまでの13年間、A高校に籍を置く（教員として夜間部5年、昼間部2年、教育委員会事務局1年、教頭として夜間部3年、昼間部2年）こととなったが、この間多くの生徒は勿論のこと多くの保護者と出会い、本当にいろいろなことを学んだが、それと同時に「定時制」というものが、まだまだ社会的に受け入れられていないことを教えられた。A高校で転・編入学希望の生徒・保護者の入学相談の時のことである。

特に学力の高い高等学校からの転入生徒の保護者との面談（入学相談）では、「定時制ですか」と疑問の質問があったり、「“都落ち”をした気持ち」と我が子が高等学校を中退をしA高等学校（昼間部）へ入学することを表現した保護者にも出会った（勿論、卒業する時点では、こうした気持ちは変化したが）。

定時制が、「教育要求がありながらも経済的な問題のため高校へ行けなかった青年のための学校」から、いわゆる「全日制高校へいけない生徒たちの高校」「高校中退者の受け皿としての高校」と見られはじめたのはいつ頃からだろうか。

しかし、そうした中であっても、定時制教育は、確実に生徒たちに学習し成長していく場を保障し、後期中等教育を保障する教育機関として存在してきた。また、生徒数が減少していく中で、定時制の教員から、「働きながら学ぶ教育機関としての役割は終わったのではないか」という声が聞かれるようになった頃、逆に不登校の生徒の保護者から、定時制教育の存在を要望する声が高まってきた。それは、「少人数で先生方が生徒を暖かく迎えてくれる」など、定時制の特徴を、肯定的に捉え、我が子の成長を願う保護者の思いであった。定時制の教員はこうした声にも応える実践に取り組んできたと振り返る。

④ 「個別支援」「個別評価」という特別支援教育をどのように考えるか

現在、各高等学校で悩んでいる課題は、高等学校の特徴である「履修」「評価」の問題と、一定以上の条件で「単位修得」がなければ「退学」となることである。

これまで高等学校で取り組まれてきた「子どもたちの集団で学習する力を引き出したり、集団の力に依拠しながら、子どもたちの成長を支援する実践」を、「個別指導」「個別評価」という新しい実践の中で考えることが必要になってきている。

高等学校でも特別支援教育がはじまった時、県教育委員会から届く文書や各種研修会の案内に対して、定時制高校や低学力問題で悩みながら取り組んでいる高校からは、『特別な支援が必要な生徒』は多くいる。我々は、その為に日々努力し、大変な思いをもちながら取り組んでいるという自負であった（勿論、発達障害に対する理解を深める前だが）。

これまで多くの定時制や低学力の生徒たちを受け入れてきた高等学校では、生徒たちの多くの課題に寄り添いながら教訓的な実践を生み出してきた。いじめなどのトラブルを経験した生徒や不登校の生徒たち、家庭の課題があり多様な悩みを抱えた生徒たち、内科的な疾患を抱えた生徒、車椅子の生徒たち等々、低学力やコミュニケーション力の課題を抱えた生徒たちに向き合い取り組んできている。また精神的な悩みを抱えた生徒たちに対しても取り組んできた。それらの中では、もちろん短期的には個別支援もあったが、生徒たちの“仲間力”や“集団づくり”の実践の中で、生徒自身の成長力を覚醒させることに取り組んできた実践が報告されている。

しかし、特別支援教育で取り組む実践とは、「個別の指導計画・支援計画を作成し、個別に評価を与えていく」という、いわばこれまでの高校教育の改革ともいえる内容が含まれている。この大きな変化について、具体的な提起が為されないまま、発達障害の生徒や「特別に支援が必要と思われる生徒」に対する支援を進めていくことは非常に難しいと考えるのは私だけだろうか。

4. 2年間の取り組みの中で

(1) 20年度のA高校での「モデル事業」の取り組みの中で

19年度末の2月頃、校長より「20年度の特別支援教育のモデル校を本校として引き受けたい」との提案があり、特別支援教育コーディネーターや発達障害の診断を受けた生徒のクラス担任等と相談した結果、「教員の合意」のもとに「モデル校」を引き受けることとなった。私自身が20年度で定年退職であり、校長も本校勤務歴から考えて「人事異動もあり得る」と予想（不安）される中、「教員の合意を大切にしよう」との校長との合意の上での取り組みであった。

本稿では、「モデル校の取り組みの内容報告」が目的でないで、ここでは、一つの課題について報告したい。それは、19年度入学生でアスペルガー症候群という診断を受けていた一人の生徒にかかわって、改めて感じた「履修」「評価」「単位修得」という一連の教務内規の壁についてである。

この生徒（B君とする）は、クラス担任に対して「私だけの授業をやってほしい」と要望する生徒であった。クラス担任と私が保護者との懇談をした際、保護者から「卒業は期待していないが、可能な限り学校での生活をさせてほしい。そうでなければ、中学を卒業した後、通う場所がないのでお願いします」という話があった。

教務内規では、「2年間で20単位以上の履修が終了していなければ退学」という規定があり、「19年度は修得が0単位」のB君は、20年度も0単位であれば「退学」になる状況であった。そこで、生徒の実態と保護者の願いを考慮し、又、特別支援教育を推進する上で大切な課題と考えて、21年度のモデル事業の研究テーマの一つとして次の提案をモデル事業研究委員会に行ったが、何回か検討した結果、合意を得られず提案を引き下げることになった。

その提案内容を記述したいと思う。

A高校は、単位制・定通併置の単独高校であり、又定時制昼間部は、昼間部独自で通信制科目を履修可能とすることにより3年間で卒業することを基本形とした教育課程の学校である。この特色を生かした提案内容であったと自負するが、実現するための課題として教員の持ち時間の問題や、B君についての「20単位」問題、「年間通しての履修教室」問題（緊急避難的な教室は履修教室とはならない）等々と「評価」に大きくかかわり、教員間の合意を図るには時間をかけた十分な議論が必要であった。

提案は、「検討1」「検討2」とし、「検討1」で基本的な検討事項をあげて、「検討2」で、具体的に研究を進めていく上でモデルケースとする生徒（B君）の事例をあげての提案であった。研究を進めていく上で、まだ合意を得ていない「教務内規の変更はしない」という条件の下で「モデルケースの事例研究」としての提案であったが、教務内規についての検討を十分に行う時間的余裕がなく、また、私自身が退職であり、後に責任が持てないという理由で提案を取り下げることとなったことは、残念であるし、検討して頂いた担当であった教員たちにも申し訳ないことであった。

以下に「検討1」を資料として記述する。

「検討2」は、「21年度のモデル事業の研究」として、B君をモデルとした研究を進めることの提案で、B君は現在2年次生で1年目履修0単位であり、2年目がこのままであれば0単位で21年度は在籍不可能となること、B君以外に、「発達障害の診断をうけている生徒」で就学（登校）

の意志が強い生徒が教育相談や特別支援教育が必要な生徒としての検討にあがってきていないこと、モデル事業のモデルとして、特別に1年間だけ在籍を認めて、特別時間割を検討し、学生支援員を活用した学習支援・履修支援を研究することなどを挙げた。また条件として、保護者の了解や医師やカウンセラーの診断等を挙げて提案した。

以下、当時提案した資料の一部である。

検討1 21年度モデル事業の研究についての提案

・発達障害の診断を受けている生徒に対しての学習支援・履修支援について研究を進める

◎教科登録指導、履修支援・学習支援についての緩和対応策を研究する

—高校の場合、単位履修・修得に対して「授業（出席）時数」「評価」の課題があり、本校の場合は、「2年間で20単位の履修規定」がある。発達障害の診断を受けている生徒に対してこの問題をどのように考えるか、「モデル事業」の中での研究課題としてとらえ、下記「提案」を立てて21年度に研究課題として取り組む。

提案1 生徒の学習歴、意欲等を勘案し、学習支援・履修支援の為のシステムを考える研究を行う。

(1) 履修（授業時数）への取り組み・・・履修のために必要な対応策を研究する。

①「単位制」という制度を活かし、「集団の中に入り学習ができない生徒」のための講座を別に設定する。

（この場合、「教員配置人数を考慮し、可能な教科、単位数を検討」することと「教員のもち時間として考える」ことを委員会事務局と折衝しながら研究する）

(2) 特活のカウントをどうするか研究を進める

授業以外での特別教室への登校で取り組みを進めた場合、特活（LHや特別活動）の授業への出席として認めるかどうかを研究する。

(3) 評価についての研究を進める。

定期考査への対応・・・定期試験の受験をどうするか。評価をどうするか。

(2)の場合には、正規の教室での授業時数をどのくらい条件とするかを研究する。（例えば、「出席時数の半数を条件とし、定期考査の受験を認める」等）

提案2 教科登録の弾力化についての研究

基本を「3年間で卒業」とした教科登録を実施しているが、生徒の学習歴、意欲、障害の特性等を考慮し、年間教科登録の弾力化を図る。この場合、年間の教科登録は10単位以上とする。

*年間10単位以上とすれば、「2年間で20単位」という『20単位規定』をクリアできるのではないかと。

(ただし、提案3でいくとすれば、「1年間様子を見ての次年度からの2年間となり、合計3年間となる」)

提案3 対象生徒をどのように考えるか。

- a 「1年間の様子を見て判断する」方法で、モデルケース該当生徒と判断した場合22年度より対応する方法。
- b 「事前調査を行い、希望があり必要とした場合1年目から対応する」方法。入試合格後に中学校への調査を行う。このときの調査で、特別支援学級での授業への参加や交流学級での学習の状況を把握する。その上で21年度より対応。

提案：a、bの二つの方法があると考えますが、今回は(a)の方法を考える。

- c 具体的な生徒については、①保護者・本人(可能な場合)の合意を得た「生徒」であることと、②教育相談係やスクールカウンセラーの意見、医師の診断、カウンセリング等を条件とする。

提案事項と教務内規に関わる基本的なこと

- 「在籍6年間」は動かさない。
- 「必修科目」「卒業に関わる修得単位数」の課題等は動かさない。
- ※「20単位規定」については、問題行動生徒や怠学傾向の生徒に対する就学指導の方法として現在のところ変更は考えない。

●検討する上での基本的なこと

- ※ 生徒指導の課題として「問題行動の生徒や怠学傾向の生徒への指導」としての「20単位規定」という側面と、発達障害の生徒の「障害の特性、学習歴」を考えた学習支援、就学支援という生徒支援の側面の調整を図る。
- ※ 他県の本校と同様の学校での対応については、21～22年度に調査を検討する。
- ※ あくまでも昼間部での特別支援教育の取り組みの範疇での対応として考える。
- ※ 20年度・21年度の「モデル事業」の中で研究・検討、実践をし、以後の昼間部の特別支援教育の取り組みを研究する。
- ※ 今後の課題として、「提案」の取り組みを進めていくためには、校内の教育相談（特別支援教育コーディネーター等）や教育アドバイザー（スクールカウンセラー）の意見や、医師の診断を大切な要素とする。
- ※ 事例としてのB君に対する取り組みは、あくまでも「モデル事業のモデルとして21年度1年間の特例として在籍を認め」て、研究として取り組む。（22年度については、そのままでは在籍はできない。）
- ※ B君のような生徒、特別な配慮を要する生徒で、教科において「別講座編成」において授業が必要な生徒に対応するための研究として21年度に取り組む。その場合、「検討1」の項の研究に「B君の事例」も含め研究を進める。

以上が「検討1」と21年度において検討・研究していく上での「基本的なこと」であった。B君に対する「20単位問題」、すなわち20年度の履修状況では年度末に「退学」が想定されている状況であること、実施されるとしても、21年度についての教員のもち時間や授業時間帯等の課題が解決されていない状況では、「教職員の合意、共通理解」を図ることは容易ではなかったと言える。

A 高校の報告の最後に次の二つのことを記しておきたい。

一つは、「A 高校の『20 単位問題』は、A 高校に限らず単位制の導入時期に各高校で論議され、公立高校では単位数は異なるが存在している」ことを知っておいて頂きたいということである。その目的は資料に述べているとおりである。

そして、二つめは、この報告の最初に記述した「予想（不安）」（私の定年と校長の人事異動）について、心配したとおりの結果なってしまったことである。私の定年は決まっていたことだが、校長まで異動したことはモデル事業を推進していく上で「先生方に荷を負わせてしまった」という思いが残った。しかし、2 年間の取り組みの報告を聞いて、先生方の取り組みに今後の A 高校の新たな実践の確かさを感じたことも事実であった。

（2）21 年度私学での取り組みの中で感じたこと…私学故の柔軟に

21 年 4 月から新たに私学に勤務するようになった。同校は、定時制通信制の単位制総合学科の高等学校であるが、私学ということもあり、「指導要領」の「自由裁量の枠」の範囲の中で、定通併置の単独校の特色を生かした実践が生まれてきている。

入学してくる生徒の特徴は、6 割程度が小・中学校時代や高等学校での不登校経験者で、その他は、中学時代に「学びから逃避」した生徒たちであり、中には問題行動継続中という課題を抱えた生徒たちもいる。また、不登校経験者や小学・中学校時代に特別支援学級に在籍していた生徒の中には、発達障害や肢体不自由、何らかの内科的な疾患、精神的疾患を抱えた生徒たちも多くいる。

そうした生徒たちの実態の中で、学校独自の改革に取り組み、特別な支援が必要な生徒たちへのきめ細かい支援に取り組んでいる。「学びからの逃避」の生徒たちへは「学びの覚醒」「学びの紡ぎ直し」として学習支援に困難を抱えながらも取り組むとともに、内科的な疾患の生徒の実態把握や精神的な疾患や悩みを抱えた生徒への支援等、本当にきめ細かい支援・指導に取り組んでいる。また、そうした取り組みの中で、その他の集団に入れない子どもたちに対しても、実に細かい支援を、教職員の合意のもとで取り組んでいる。

事例を挙げよう。

本校では入試は、定時制と通信制で実施される。実際に授業が始まり、生徒の状況により「クラスへ入れない」「集団では学習ができない」ということがあれば、保護者との面談を行い、生徒の実態に合わせて特別な学習形態を提案するようにしている。

第 1 のケースとしては、緊急避難として別室での個別支援の学習を実施し、徐々に集団へ誘う支援をしていくケース。今年度も 1 名の生徒に対して実施、波がありながらも教室での授業が可能となっている。年度初めは母親と一緒に通学し、母親は終了するまで待機し、生徒と一緒に下校するという状況が続いた。冬休み前後は、インフルエンザなど病気で休むことが多かったが、現在は、自分一人で電車通学を行っている。

第 2 のケースは、定時制に入学したが受講できる科目とできない科目がある場合に、別室での個別支援学習を行う。しかし第 1 のケースのようにはない場合には、保護者面談・本人面談を行い、通信制に校内転籍を行うケース。本人の希望を第 1 とするが、定時制過程での卒業を最終目標としている。

第 3 のケースは、定時制に入学はするが、集団に対する不安などから教室に入れられない場合に、保護者面談・本人面談などを実施し、通信制課程に転籍し、「集中コース」での支援を実施する

ケース。このケースでは、午後 3:30 から週 3 日、2 時間枠を設定し、1 ヶ月枠で時間割を作成している。必要な場合は、長期休業中にも授業を実施する場合があることから「集中コース」としている。最終目標は「社会生活が普通にできること」としている。このコースを 3～5 年間で卒業していった生徒たちもいる。

先に述べたとおり、定通併置の単位制単独高校だからできることであり、教員配置については常勤の先生や私も授業を担当するし、それでも足りない場合は時間講師の先生を雇用することで対応している。また、履修についても可能な限り柔軟に対応している。私としては、定時制約 160 人、通信制約 80 人（21 年度の在籍生徒数）の小さな学校でありながら、大きな可能性をもった学校と感じている次第である。

5. 今後へのいくつかの提案

(1) 高校進学率は 98%の実態から

高校進学率の現状から、新しい高校教育のあり方を考える時ではないだろうか。それが全入(私学をも含めた)の論議にもなることも含めて。

不登校支援の経験から、定時制ではもはや学力を重点化した選抜試験ではない入試の実態がある。

また、進学率 67%であった 1963 (昭和 38) 年に文部科学省が出した「高校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当ではない」とした通知は、進学率 94%となった 1984 (昭和 59 年)、「公立高等学校の入学者選抜について」(初等中等教育局長通知)で「『高等学校の入学者選抜は、各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判断して行う』として、高等学校の入学者選抜は、あくまで設置者及び学校の責任と判断で行うものであることを明確にし、一律に高等学校教育を受けるに足る能力・適正を有することを前提とする考え方を採らないことを明らかにした」(中央教育審議会答申平成 11 年 12 月 16 日初等中等教育と高等教育との接続の改善についての文書より)ことを明らかにしている。

そして、この 2～3 年後、1988 (昭和 63) 年頃、単位制高校の論議が、定時制の中で行われる。当時、全日制では単位制高校の設置には反対論があり、定時制でも学習内容の切り下げ等々で反対論が多かったと記憶する。しかし、定時制の方に単位制が登場し、現在、全国校長会では、単位制の校長会は、この定時制の校長会が担当しているという。

今、発達障害のある生徒の保護者は、この単位制を高校の進路先の一つとして注目しているようであり、そうした情報をよく聞く。校内の条件整備だけでなく、今後地域での生活をどう保障しそれに向けて整備していくのか、「高等学校とは」について十分議論し、国民世論としていくことが必要ではないかと考える。

(2) 「支援センター」(仮称)の設置へ論議を

義務教育にはある不登校児童生徒等への「支援センター」の存在を考えたとき、高等学校でもそうした「センター」の存在が必要ではないかと考える。

先の A 学校での「提案」の際、保護者との面談でこのことを強く感じた。

保護者からは、「この子は、中学校卒業し、この高校へ入学できた。行く場所・受け入れてく

れた場所があった。私たちは『高校卒業』ということは望みません。何とか社会性が身に付くまで、その期間在籍できるように考えてください」と話された。生徒は、中学校時代は特別支援学級に在籍していた生徒であり、「私だけの授業をしてください」という要求のできる生徒であった。しかし、現実的には「君だけの授業を組むことはできない」と伝えるしかなく、クラス担任は苦悩しながら接していた。

18才までを視野にいれ、子どもたちを支援する社会教育的な「支援センター」をつくること、そのセンターが学校教育と連携できる（行き来できる）ような制度があれば、と考える。

学校教育で課題が生まれたら、教育制度や予算を使わずに、教員の資質や意識改革と称した“変革”を行い、学校と保護者の利害関係に焦点化する論議ではなく、国際的な「障害者権利条約」をどのように考え、18才までの子どもたちの成長をどのように保障していくのかを考えた改革を提示してほしい。

「教育」を学校教育のみととらえるのではなく、「社会教育」をも含め、「学校教育」との補完関係を創造していく形でのグランドデザインを、国として考え、国民的な合意を得てほしいと考える。

(3) 校長会との調整を…履修条件等

高等学校の場合、「履修」という条件をどのようにクリアするかが一つの課題と考える。「高等学校の授業に参加できる」「履修等教務内規クリアできる」ということを確認して、「入学を許可してきた」という、いわば「履修」「評価」「単位修得」という「公平性の担保」をどのように考えるか。そして、この履修の条件について文部科学省が明らかな基準を設けていない中で、各校の教務内規は、高等学校学習指導要領と各県校長協会の「教務に関する申し合わせ事項」をうけて、各校の学校教育目標を実現するために作成されている、と考える。公平性を考えるならば、国としての指針を掲げ、教育課程や履修条件について校長会等との検討する場が必要ではないか。公立高校の場合、各校単独での弾力化は困難である。

(4) 就学条件の改善と教員の意識改革、授業実践改善とが同時進行できる改革案を、また高校教育をどのように改革するのか

これまで、少なくとも、時間外補習等特別な場合、職員会等での議論の上、個別に支援することはあっても「平等の原則の中」で、履修・評価を、教務内規に則して行ってきた。

「入試はどうする」「授業への参加をどう考えるか」「履修方法は」「評価はどうする」「学校の教務内規をどのように見直すのか」「年間通じて個別支援が必要な場合、教員の配置はあるのか」等、通常だと、学校独自でできない課題を、学校独自で可能なところから改善策・対応策を検討していく訳だが、特別支援教育導入の現状は、制度としての整備・保障等は考えずに、「学校独自で可能なところのみを検討し、改善策・対応策を検討していく」ことになっているのではないだろうか。その為、校内研修などは、生徒指導上の課題である「発達障害の理解」研修に特化されて、授業改革や生徒指導など主に教職員の意識改革に力点が置かれている。

私は、教員の意識改革は、入試制度の改革や履修方法、評価方法の考え方、教務内規の変更や教員の配置の手だてや改善方法の提示を、特別支援教育導入の意義と絡み合わせながら実施していくことで進んでいくものとする。その時、同時に1クラスの定員も考え、発達障害のある生徒が在籍していても指導・支援が可能なクラスの人数を検討すべきだと考える。

現実の高校現場では、進学を目標にした高校では、クラブ活動やクラスでの高校生活の充実などという言葉は空虚に響き、高校は“単なる通過点”のような論議が行き交う保護者と教員のやりとりが多くなっていることや、その一方、低学力や中学時代からの問題行動継続中の生徒や不登校の生徒など多様な生徒を多く受け入れて取り組んでいる高校も存在することなどがある。こうした現場に、条件整備を考えず、義務教育ではない高等学校における教職員の意識の問題も横たわっている中で、「学校教育法が変わり、やらなくてはいけなくなりました」という形で特別支援教育が導入されている。確かに始まってまだ間がなく、「これから」と言われるかもしれないが、モデル校での実践が多く学校の参考になるようにしていくためにも、課題を積極的に洗い出し、提言していくべきだと考える。

(5) 大学の特別支援教育の先生方の高等学校への「逆留学」

(4) の提案にからんで次のようなことをできないだろうか考える。大学等の特別支援教育の専門の先生が、高等学校にコーディネーターのような立場で「留学」し、現場の教員と共に実践してみる、というモデル事業はできないものだろうか。よく現場の教員が、大学等に研修生として留学をする制度があるが、その逆の制度である。一人の教員が大学での研修より、大学の専門の先生が、高等学校の現場に入り、1年から2年入ることによって多くの教員が実践的に学ぶことができるし、大学の先生も学校現場の具体的な悩みや課題が、より身近なものとしてとらえることができるのではないだろうか、と考える。

(6) 大学の教員養成課程での必履修化を

特別支援教育が、発達障害が、学校教育の中で重要な課題となってきた以上、今後の人的な教育環境を考えるならば、教員養成段階での生徒指導・支援、生徒理解にかかわる「科目」の設定が必要と考える。

6. まとめ

A高校でも、本校でも、生徒の支援のための情報収集にかかわり、「学習面」「行動面」等のスクリーニングや文部科学省のチェックリストを用いた実態把握を行うが、発達障害の診断を受けていることなど、中学校からや保護者からの情報や不登校生徒支援センター等からの情報があがってくる生徒の方が、情報があがってこない生徒に比べチェックが少ないという結果が出ている。これは、高校入学以前に何らかの支援を受けている生徒は、本来もつ困難さがある程度克服されてきているのではないかと考えられる。

教育相談の研修会などで、小学校（特別支援学級）の先生から「高校入学に不利ではないかという不安があり、子どもの状態を受け入れることができない」ため、「医師の受診」を巡って、教員と保護者との関係がうまくいかなかった等の相談を受けることがあった。子どもの受診をすすめたが故に保護者との意思疎通が困難になったという事例が多いのではないかと推測する。高校進学率が97～8%という状況にあって、もう少し子どもの成長・発達に対してゆっくり1年1年積み重ねていくことができればと願う。

もっとも、先に述べたように、一方では実態として学力競争社会があり、「発達障害のある生

徒への配慮」という視点からの入試改革でなく、全国一斉学力試験結果の論議からの「学力競争」としての入試改革が行われているのが実情で、学校にもそうした学力向上施策が要求されている。いわば、学校は方向の違う二つの選択を迫られているわけであり、こうした中において学校間格差が作り出されていくと考える。

私は、特別支援教育の推進において、どの子どもにも高校教育を保障し、子ども達の発達を保障する教育を実現するという目標をおいた場合、その歴史の前進の可能性は感じるが、現実の具体的な条件整備の方向性が見えない。

先日、高知障害者就業・生活支援センターが主催して関係部署・関係支援センター等が集まり、障害者の就業支援の情報交換・話し合いが行われる連絡協議会に参加したが、その場においても新たな課題として発達障害者に対する取り組みが、他の障害と共に取り上げられていた。就業と生活支援は、国民の安定した生活を保障していく大切な課題であり、学校教育の保障は、その前提として重要な課題として位置づけられるべきものとする。

国の施策や、その範疇での教育委員会の取り組みをみている限りにおいて、教員の意識改革や体制の充実という名の管理システムの中で、支援体制の整備や特別支援教育コーディネーターの配置等、形だけの整備が進んだとしても、その目標とする内容の実現は困難となるであろう。

改めて述べるが、是非、現在取り組まれている「モデル事業」という具体的な実践の中で、先の諸課題に切り込んだ、思い切った改革を含めた取り組みが行われ、現場の教員の悩みに応え、「こうした課題についてこうした改革をすれば可能」だが、「こうした条件整備ができなければ難しい」とまで言い切るような報告をあげて欲しいと考える。

高等教育機関における障害のある学生の修学支援について ～独立行政法人日本学生支援機構の取組～

独立行政法人 日本学生支援機構 学生生活部 特別支援課

1. はじめに

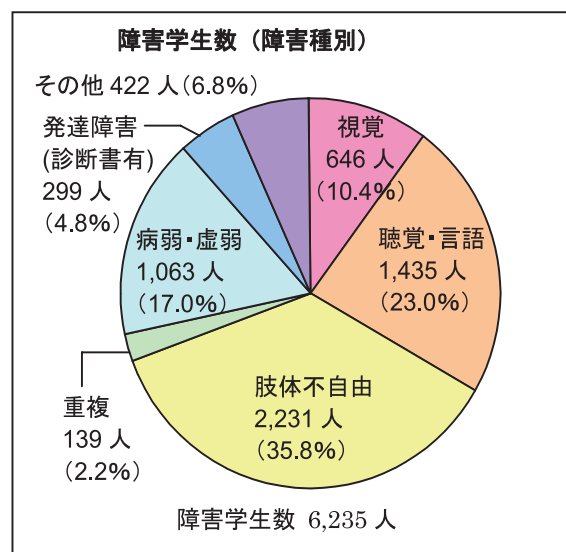
独立行政法人日本学生支援機構（以下、「JASSO」という。）には、大学等高等教育機関の教職員の業務に関する情報及び資料を収集し、整理し、及び提供すること、また、学生等の修学の環境を整備するための方策に関する調査及び研究を行う、という役割がある。これを受け、JASSOでは、様々な取組を行なっている。

2. 高等教育機関における障害のある学生の修学支援について～平成 20 年度（2008 年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果より～

JASSO では、今後の障害学生の修学支援に関する方策を検討する上で必要となる、全国の大学、短期大学及び高等専門学校における障害学生の在籍状況及びその支援状況について把握するため、平成 17 年度（2005 年度）より、全国の大学、短期大学及び高等専門学校を対象に、障害のある学生（以下、「障害学生」という。）の修学支援に関する実態について継続して調査している。平成 19 年度（2007 年度）及び平成 20 年度（2008 年度）調査においては、全高等教育機関から回答を得ている。詳細については、本機構のホームページ（http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/index.html）をご覧ください。

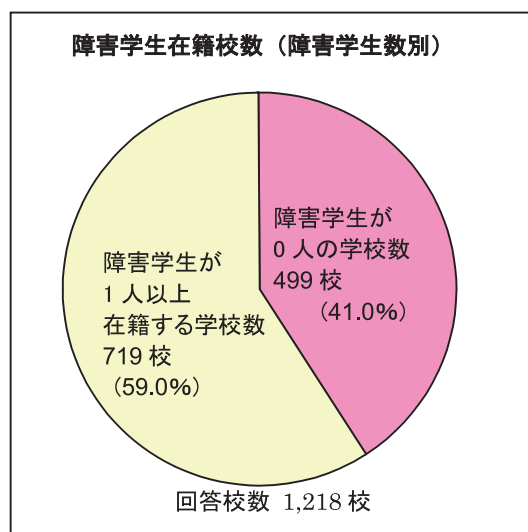
（1）障害のある学生の概要

高等教育機関に在籍する障害のある学生は、6,235 人で、これは、全学生約 318 万人の 0.20% となっている。（図 1）



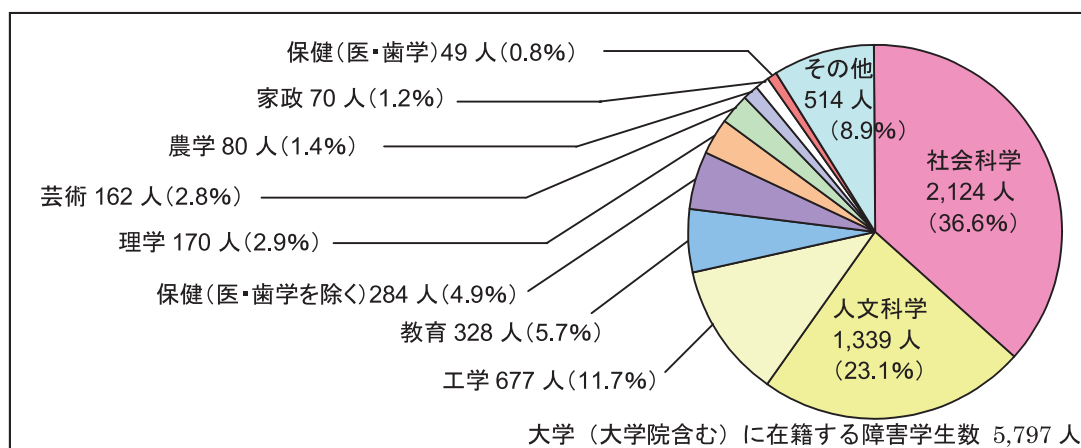
（図 1）障害学生数（障害種別）

また、障害のある学生が1人以上在籍する学校は、全高等教育機関1,218校中719校であり、高等教育機関全体の59.0%となっている。(図2)



(図2) 障害学生在籍校数 (障害学生数別)

2008年度調査から、学科(専攻)別の在籍数についても調査した。その結果、大学(大学院含む)では、社会科学36.6%、人文科学23.1%、続いて、工学11.7%であった。(図3)

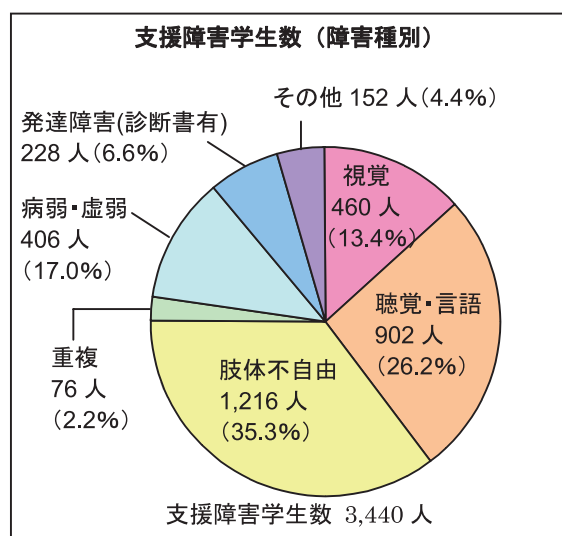


(図3) 大学(大学院含む)に在籍している障害学生数(学科(専攻)別)

次に支援状況について。本調査では、障害のある学生から、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行なっている(予定を含む)という学生を、支援障害学生としているが、その支援障害学生数は、3,440人であった。(図4)

(2) 発達障害のある学生の概要

本調査の「障害学生数」には含めないが、社会情勢を鑑み、平成20年度(2008年度)調査より、これまで調査してきた「発達障害(診断書有)」の学生だけでなく、「発達障害(診断書無・配慮有)」



(図4) 支援障害学生数(障害種別)

の学生についても調査を行い、回答を得た。定義は以下のとおり。

<定義>

「発達障害（診断書有）」

発達障害の医師の診断書がある者

LD = 学習障害、ADHD = 注意欠陥／多動性障害、

高機能自閉症等 = 高機能自閉症及びアスペルガー症候群

「発達障害（診断書無・配慮有）」

発達障害の医師の診断書はないが、発達障害があることが推察されることにより、実際に教育上の配慮を行なっている者（特別な支援を行なっていない者は除く）

LD = 学習障害、ADHD = 注意欠陥／多動性障害、

高機能自閉症等 = 高機能自閉症及びアスペルガー症候群

高等教育機関に在籍する発達障害（診断書有）学生は 299 人で、内訳は「LD」31 人、「ADHD」49 人、「高機能自閉症等」219 人、発達障害（診断書無・配慮有）学生は 515 人で、内訳は「LD」35 人、「ADHD」115 人、「高機能自閉症等」365 人であった。（表 1）

（表 1）発達障害学生数（学校種別）

区 分		大学 (人)	短期大学 (部) (人)	高等 専門学校 (人)	計 (人)	構成比 (%)
発達障害 (診断書 有)	LD	27	0	4	31	10.4
	ADHD	35	1	13	49	16.4
	高機能自閉症等	175	10	34	219	73.2
	小計	237	11	51	299	100.0
発達障害 (診断書 無・ 配慮有)	LD	26	6	3	35	6.8
	ADHD	99	11	5	115	22.3
	高機能自閉症等	295	16	54	365	70.9
	小計	420	33	62	515	100.0
計		657	44	113	814	-

発達障害（診断書有）学生 299 人のうち、支援発達障害（診断書有）学生は 228 人であった。なお、発達障害（診断書無・配慮有）学生は、前述の定義からも、支援を受けている学生であるので、支援発達障害学生は 743 人となる。

次に在籍学校数について。「発達障害（診断書有）学生が 1 人以上在籍している」と回答のあった学校は 157 校、「発達障害（診断書無・配慮有）学生が 1 人以上在籍している」と回答のあった学校は 144 校、また、「発達障害（診断書有）学生又は発達障害（診断書無・配慮有）学生が 1 人以上在籍している」と回答のあった学校は 244 校であった。これは、全学校 1,218 校の 20.0% となっている。（表 2）

(表2) 発達障害学生在籍学校数 (学校種別)

区 分		大学 (校)	短期大学 (部) (校)	高等専門 学校 (校)	計 (校)
発達障害 (診断書有)	LD	22	0	4	26
	ADHD	29	1	11	41
	高機能自閉症等	96	10	17	123
	発達障害(診断書有) 学生が1人以上在籍 する学校数	122	11	24	157
発達障害 (診断書無 ・配慮有)	LD	22	4	3	29
	ADHD	31	6	3	40
	高機能自閉症等	99	9	13	121
	発達障害(診断無・ 配慮有)学生が1人 以上在籍する学校数	115	15	14	144
発達障害(診断書有)学生又は 発達障害(診断書無・配慮有) 学生が1人以上在籍する学校数		189	24	31	244
学校数		757	397	64	1,218
発達障害(診断書有)学生又は発達 障害(診断書無・配慮有)学生 が1人以上在籍する学校数の比率 (%)		25.0	6.0	48.4	20.0

また、「発達障害(診断書有)学生又は発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍している」と回答のあった244校で、発達障害学生への支援を主としてになっている部署について調査したところ、「学生相談室」131校(58.5%)、「保健管理センター又は保健室」121校(54.0%)となっており、「特に決まっていない」97校(43.3%)、「障害学生専門部署又はプロジェクト等」33校(14.7%)という結果であった。

実際に、どのような支援をしているのかを調査した結果が表3である。「発達障害(診断書有)学生又は発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍している」と回答のあった244校のうち、授業支援では、「休憩室の確保」が最も多く、32校(14.3%)が実施している。次いで「実技・実習配慮」が25校(11.2%)となっている。また、授業以外の支援では、「カウンセリング」が一番多く、180校(80.4%)の学校で実施しているという結果であった。次いで「学習指導(履修方法、学習方法等)」が137校(61.2%)、「進路・就職指導」が82校(36.6%)となっている。(表3)

(表3) 発達障害のある学生への支援（支援内容）

区分		大学		短期大学 (部)		高等専門学校		実施校数 (校)	224 校中 の実 施率 (%)
		実施校数 (校)	実施率 (%)	実施校数 (校)	実施率 (%)	実施校数 (校)	実施率 (%)		
授業支援	休憩室の確保	24	13.6	2	9.5	6	23.1	32	14.3
	実技・実習配慮	21	11.9	0	0.0	4	15.4	25	11.2
	チューター又はティーチング・アシスタントの活用	19	10.7	1	4.8	2	7.7	22	9.8
	試験時間延長・別室受験	19	10.7	0	0.0	1	3.8	20	8.9
	教室内座席配慮	14	7.9	0	0.0	4	15.4	18	8.0
	注意事項等文書伝達	12	6.8	0	0.0	4	15.4	16	7.1
授業以外の支援	カウンセリング	145	81.9	17	81.0	18	69.2	180	80.4
	学習指導（履修方法、学習方法等）	110	62.1	12	57.1	15	57.7	137	61.2
	進路・就職指導	62	35.0	10	47.6	10	38.5	82	36.6
	生活指導（食事、洗濯等）	38	21.5	5	23.8	7	26.9	50	22.3
	発達障害支援センターとの連携	26	14.7	0	0.0	6	23.1	32	14.3
	特別支援学校との連携	2	1.1	0	0.0	1	3.8	3	1.3

※実施率：支援実施校÷発達障害（診断有）学生又は、発達障害（診断無・配慮有）学生が1人以上在籍学校数×100(%)

※授業支援、授業以外の支援に分け、実施校の多い順に掲載

入学状況については、次のようになっている。平成20年度（2008年度）入学者のうち、入試において、発達障害を理由とする特別措置を行なった入学者は、発達障害（診断書有）学生が10人、発達障害（診断書無・配慮有）学生が1人であった。入試区分別には、「A0入試」1人、「推薦入試」6人、「障害者特別入試」0人、「特別入試以外の入試」4人となっている。

卒業後の進路状況については、表4のとおりである。平成19年5月1日に大学学部の通学制、短期大学（部）学科の通学制、高等専門学校の学科の最高年次に在籍していた発達障害（診断書有）学生38人のうち、平成19年度卒業者は28人であった。そのうち、大学院進学者2人、大学学部進学者4人、就職者は10人であった。また、同様に、発達障害（診断書無・配慮有）学生28人のうち、平成19年度卒業者は28人であり、そのうち、就職者は9人となっている。（表4）

(表4) 発達障害学生の卒業後の進路状況 (学校種別)

区 分			最高 年次 障害 学生 数	平成 19 年度 卒業 の 障害 学生 数	平成 19 年度卒業した障害学生の進路状況 ※平成 20 年 5 月 1 日まで														
					進学						うち 就職 して いる 者	就職 者 (左 記 を 除 く)	臨床 研修 医 (予 定 者 を 含 む)	専修 学校 ・ 教 育 訓 練 機 関 等	医療 ・ 福 祉 施 設 入 所	一 時 的 な 職 に 就 いた 者	左 記 以 外 の 者	死 亡 ・ 不 詳 の 者	計
					大 学 院 研 究 科	大 学 学 部	短 期 大 学 本 科	専 攻 科	別 科	(人)									
大学	発達障害 (診断書 有)	LD	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
		ADHD	5	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4	
		高機能自閉症等	27	19	2	0	0	0	0	0	9	0	2	0	0	6	0	19	
		小計	34	24	2	1	0	0	0	0	10	0	2	0	0	9	0	24	
	発達障害 (診断書 無・配慮 有)	LD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		ADHD	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
		高機能自閉症等	17	15	0	1	0	0	0	1	4	0	0	0	2	5	3	15	
		小計	19	17	0	1	0	0	0	1	6	0	0	0	2	5	3	17	
	大学計		53	41	2	2	0	0	0	1	16	0	2	0	2	14	3	41	
	短期大学 (部)	発達障害 (診断書 有)	LD	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
ADHD			0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
高機能自閉症等			2	2	-	1	0	0	0	0	0	-	0	0	1	0	0	2	
小計			2	2	-	1	0	0	0	0	0	-	0	0	1	0	0	2	
発達障害 (診断書 無・配慮 有)		LD	4	4	-	0	0	0	0	0	3	-	0	0	1	0	0	4	
		ADHD	1	2	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	1	1	0	2	
		高機能自閉症等	4	5	-	0	0	0	0	0	0	-	2	0	2	1	0	5	
		小計	9	11	-	0	0	0	0	0	3	-	2	0	4	2	0	11	
短期大学(部)計		11	13	-	1	0	0	0	0	3	-	2	0	5	2	0	13		
高等専門 学校		発達障害 (診断書 有)	LD	1	1	-	1	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	1
	ADHD		0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
	高機能自閉症等		1	1	-	1	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	1	
	小計		2	2	-	2	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	2	
	発達障害 (診断書 無・配慮 有)	LD	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
		ADHD	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
		高機能自閉症等	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
		小計	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	
	高等専門学校計		2	2	-	2	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	2	
	発達障害(診断書有)計		38	28	2	4	0	0	0	0	10	0	2	0	1	9	0	28	
発達障害(診断書無・配慮有)計		28	28	0	1	0	0	0	1	9	0	2	0	6	7	3	28		
計		66	56	2	5	0	0	0	1	19	0	4	0	7	16	3	56		

※最高年次：大学

4年次及び6年次

短期大学(部) 2年次(3年制の場合は3年次)

高等専門学校 5年次

(3) 高等教育機関における発達障害のある学生への支援における課題等

高等教育機関では、発達障害学生の修学支援において、次のような課題や困りごと等々が挙げられている。

(教職員等の理解啓発促進)

学生、教職員への理解啓発の促進。(発達障害に対する知識不足。)

発達障害学生への教職員用支援マニュアルが必要。

(把握、見極めの困難さ)

本人からの申し出がない場合、把握が難しい。

本人や保護者等からの申し出もなく、問題が起きてから対応することが多い。

日常の対応の中から、発達障害と推察されるが、実際に障害があるのかは判断に迷う。

(診断書がない学生への対応)

本人や保護者等からの申し出や、医師の診断書はない場合、発達障害と推察される学生への支援は難しい。

(本人に自覚がない)

発達障害と推察される学生がいても、本人の自覚がないため、適切な支援ができない。

自分の障害を受け容れることが難しく、支援を受けたがらない学生が多い。

周囲関係者との連携や、受診のスムーズな進め方、どのように支援すればよいか判断に迷う。

(理解のない保護者へのアプローチ)

未診断の学生の保護者へのアプローチに苦慮している。

本人だけでなく保護者も認識あるいは理解していないことが多く、申し入れがない。

保護者の理解を得ることが難しい場合も多い。

(支援体制)

学内の組織的な支援体制を構築することが難しい。

在学期間中、継続的に支援を行う必要がある。

(入学前の教育機関や専門医等との連携)

発達障害と推察される学生の場合、大学入学前の教育機関との連携不足が顕著。

小・中・高の連携は考えられないものか。

発達障害について身近に相談できる専門医が少ない。

各地の専門医療機関や支援センターの情報や支援方法の情報がほしい。

他校での取組等の情報交換が場がほしい。

(多様な対応、支援方法等)

対応がそれぞれ違うため、個々に合わせた支援の方法に苦慮している。

具体的にどのような支援をすればよいのか、標準的な基準を作るのが難しい。

グループ学習や演習はどのように授業として展開させればよいのか。

3. 大学等における発達障害のある学生への支援の取組について

(1) 学生支援GPでの取組

文部科学省の平成19年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」※において、

4 大学、3 高等専門学校の、発達障害あるいは特別なニーズをもつ学生への支援をテーマとしたプログラムが採択され、実施されている。

(2) その他の取組

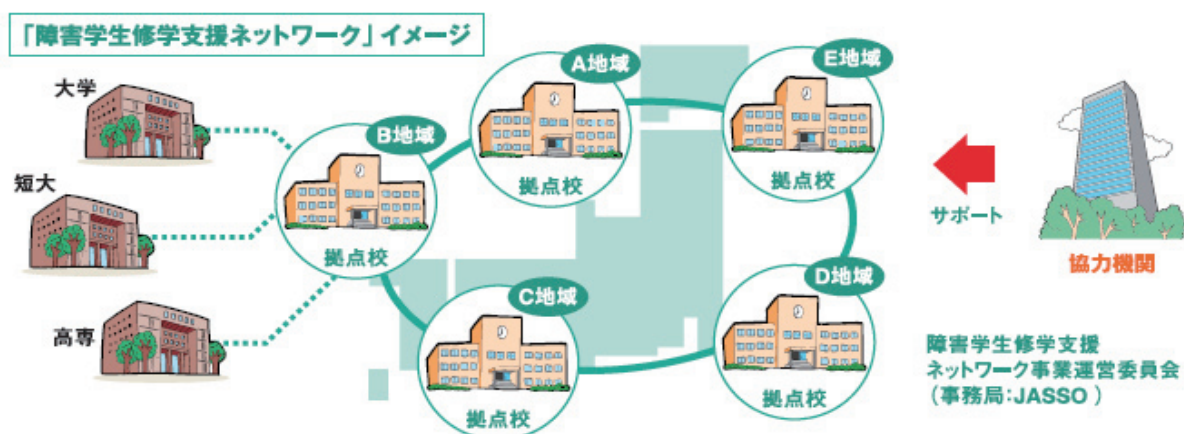
GP 採択以外の大学においても取り組まれており、いくつかの大学が集まり、合同研究協議会を開催し、各大学における取組の現状と課題認識について情報交換を行い、今後取り組むべき課題の整理と協議を行うなどしている。

4. JASSO の取組状況

高等教育機関における障害学生の修学支援に関する実態調査以外にも、JASSO では、様々な取組を行なっている。

(1) 障害学生修学支援ネットワーク事業

障害のある学生への支援は、各大学等が独自に行なっている場合が多く、必ずしも標準化されておらず、また、障害のある学生の受入についての支援体制や、支援方策のない大学等も多い状況であった。そのため、全国を地域別に区分し、その中で先進的な取組を行なっている大学を「拠点校」と位置付け、大学等間のネットワークを構築し、全国的な支援体制を整備することなどを目的に、平成 17 年度から『障害学生修学支援ネットワーク事業』を始めた。平成 22 年 3 月現在、拠点校：9 校、協力機関：1 大学、2 機関の協力のもと、相談事業や研究促進事業等の取組を進めている。(図 5)



(図 5) 「障害学生修学支援ネットワーク」イメージ

相談事業では、拠点校が全国の大学等からの障害学生支援に関する相談に応じるもので、専門的な研究機関など（協力機関）が拠点校をサポートすることとなっている。相談事業で多く寄せられた質問については、FAQ として、ホームページに掲載している。

※学生支援 GP：学生の人間力を高め人間性豊かな社会人を育成するため、各大学・短期大学・高等専門学校における入学から卒業までを通じた組織的かつ総合的な学生支援のプログラムのうち、学生の視点に立った独自の工夫や努力により特段の効果が期待される取組を含む優れたプログラムを選定し、広く社会に情報提供するとともに、財政支援を行うことで、各大学等における学生支援機構の充実を図ることを目的とした事業。

また、この事業は、平成 19 年障害者施策推進本部決定「重点 5 か年計画」において、JASSO の障害学生就学支援ネットワーク事業を推進することにより、障害のある学生が学びやすい環境をつくる、と明記されている。

(2) 『教職員のための障害学生修学支援ガイド』の作成、公表

高等教育機関において、障害のある学生を支援するための体制づくり等の参考となる情報を提供するため、『教職員のための障害学生修学支援ガイド』を作成し、公表した。

障害のある学生を初めて受け入れる学校においてもわかりやすいよう、高等教育における障害学生支援の基本的な考え方や、どのような支援を行えばよいか等を、障害種別、場面別にまとめ、平成 21 年（2009 年）10 月に公表した。

(3) 研修会等の実施

学生支援担当者として、障害学生修学支援のために必要な障害者施策や関係法制度、障害理解、障害学生に関する支援業務等の基本的な知識及びスキルを修得することにより、教職員の能力の向上及び障害学生支援の充実に資するため、平成 21 年度より『障害学生修学支援のための教職員研修会』を実施しているほか、担当者のみならず、あらゆる教職員を対象に、『障害学生修学支援セミナー』を開催し、参加者の課題解決につながる情報提供と更なる知識形成を図っている。

(4) 『障害学生支援についての教職員研修プログラム』の開発

高等教育機関において、障害のある学生に十分な修学環境を提供するためには、教職員による組織的な支援が必要となる。このため、『障害学生支援についての教職員研修プログラム』を開発した。各大学等において教職員の研修に活用してもらえるよう、テキストと DVD を今年度末に公表する予定である。

(5) 文部科学省『障害学生受入促進研究委託事業』

平成 20 年度に文部科学省高等教育局が募集し、本機構が応募したところ採択された。

教育基本法における「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じる」等の趣旨を踏まえ、国公私立大学（短期大学含む）への障害のある生徒の進学促進、支援のための高大連携のあり方に関する調査研究を実施することにより、国公私立大学（短期大学含む）における障害のある学生の受入促進・支援を図ることを目的としており、平成 22 年度までの 3 年間の調査研究となっている。

5. おわりに

発達障害のある学生に対する支援については、個々にあわせた対応が求められるため、多くの高等教育機関において、模索しながら支援している状況にあり、様々な事例について、情報を蓄積し、提供していくことが求められる。

このため、JASSO では、今後も引き続き、研修や調査研究を通じて、高等教育機関への情報の提供を行っていく。

広汎性発達障害のある者の 青年期・成人期の現状から見た後期中等教育の課題

～「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査」から～

障害者職業総合センター

望月 葉子

1. はじめに

「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査^{*1}」は、18歳以上の発達障害のある青年・成人の現在の生活の実状を把握すること、並びに教育歴や利用した支援、学校卒業後の進路とその後の移行経路を踏まえ、支援ニーズをとりまとめることを目的として障害者職業総合センターにおいて企画・実施された（障害者職業総合センター，2009）。分析対象者1078名について、後期中等教育以降の教育歴に焦点をあてると、養護学校（現在の特別支援学校）を卒業した者が671名、高等学校・大学等のいわゆる通常教育を卒業した者は164名であった。

表1に対象者の診断の状況を教育歴別に示す。通常教育歴の者の診断については、自閉症が43%、高機能・アスペルガー症候群が37%であった。これに対し、養護学校歴では自閉症が77%を占めていた。

表1 対象者の診断に関する状況

	自閉症	高機能自閉症 アスペルガー	広汎性発達 障害	その他の 障害	不明	診断なし	合計
高等学校	29 44.6	24 36.9	5 7.7	4 6.1	0 0.0	3 4.6	65 100.0
職業能力開発校	5 55.6	1 11.1	1 11.1	2 22.2	0 0.0	0 0.0	9 100.0
専修学校	20 46.5	13 30.2	3 7.0	4 9.4	0 0.0	3 7.0	43 100.0
短大・高専・大学等	17 36.2	23 48.9	7 14.9	0 0.0	0 0.0	0 0.0	47 100.0
通常教育歴合計	71 43.3	61 37.2	16 9.8	10 6.0	0 0.0	6 3.7	164 100.0
養護学校合計	518 77.2	3 0.4	11 1.6	69 10.3	7 1.0	63 9.4	671 100.0

上段：人数／下段：構成比率

図1に、最初の診断による診断名と診断時年齢について、診断名を有する者の構成比を示す。

ここでは、複数診断を有する場合に、それぞれの診断名と診断時年齢について集計しているため、表1の集計結果とは異なる。自閉症については概ね5歳までには診断されているのに対し、アスペルガー並びに高機能自閉症については10代後半から20代前半にかけて最頻値が出現する。一方、広汎性発達障害の診断は10代未満と10代後半から20代前半にかけての2箇所診断年齢の山が出現する。

* 1 「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査」は、社団法人日本自閉症協会の本部並びに都道府県支部（現、都道府県市自閉症協会）にご協力をいただいで実施（調査期間：2007年7月～12月）し、調査研究報告書No. 88 第I部第1章に結果をとりまとめた。

最初に診断された時期を教育歴との関係で見ると、通常教育歴を有する場合、就学前（39%）、義務教育在学中（20%）、義務教育終了後在学中（16%）の診断となっており、学校卒業後の診断は21%、診断のない者は4%であった。一方、養護学校を選択した者の場合、80%が就学前の診断であった。

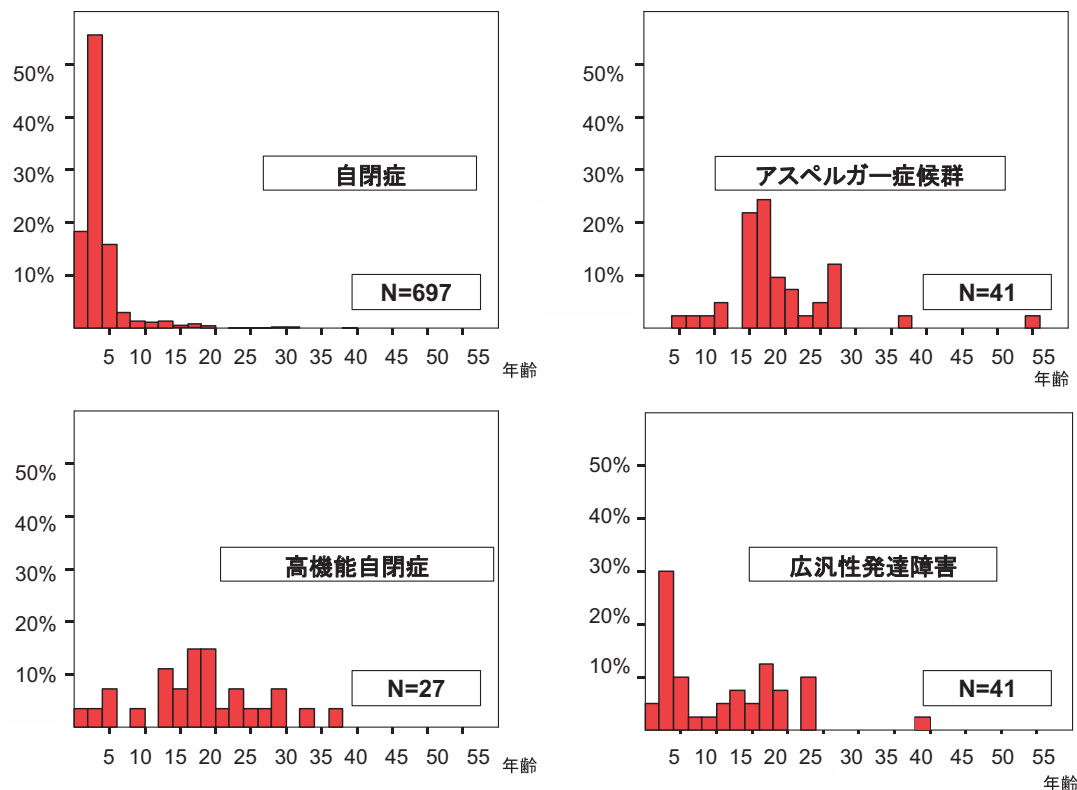


図1 自閉症等広汎性発達障害の「最初の診断」時年齢の分布

こうした最初の診断時期は教育歴と深く関わっているといえるだろう。すなわち、先天的な障害として理解し、人生の早い時期に特別支援学校等において障害者支援とともに生活設計を描く方針を選択する者がいる一方で、高校や大学等を選択したが、在学中あるいは卒業後の生活場面において障害と向きあう生活設計を余儀なくされる者がいる。そして、特に、後者については、通常教育を卒業したことで障害者のための雇用支援（職業リハビリテーションサービス^{*2}）という選択肢がない、もしくは知らない、あるいは知っているも選択しない等が起こる場合への対応が緊喫の課題となっている（障害者職業総合センター，2006）。

そこで、以下では、この調査の分析対象者の内、通常教育に在籍した164名に焦点をあて、養護学校歴の者の状況と対比させてその課題を検討していくこととする。

2. 現在の状況

通常教育歴を有する者の現在の状況（図2）をみると、「会社で常勤の仕事」が26%で最も多

*2 職業リハビリテーションとは、「障害者に対して職業指導、職業訓練、職業紹介その他この法律に定める措置を講じ、その職業生活における自立を図る」活動を総称する（障害者の雇用の促進等に関する法律 第2条の7）。

く、「常勤以外の仕事」9%をあわせると35%が会社等で仕事をしていました。次いで、「在学中」23%、「在宅」17%、「通所」14%という順であった。通所・入所等で福祉施設を利用している者は16%であった。一方、養護学校を選択した者の場合、79%が通所もしくは入所等の施設利用者である。会社等で常勤の仕事をしている者11%と常勤以外の仕事の3%をあわせると14%が会社等で仕事をしていました。

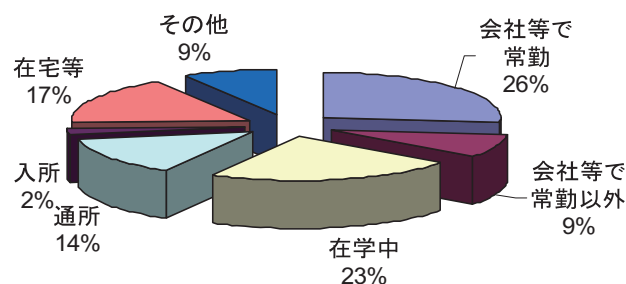


図2 通常教育歴を有する者の現在の状況 (N=164)

図3に、通常教育歴を有する者の障害者手帳の取得状況について示す。

「会社等で常勤」「常勤以外」で働いている者では、いずれも療育手帳（重度以外）や精神障害者保健福祉手帳、その他複数の手帳を取得している者は、あわせて8割に上っていた。障害者手帳を取得せずに仕事をしている者は2割であった。また、通所・入所等の施設利用の者で手帳を取得していない者は4%と極めて少なかった。一方、「在宅」では3人に1人が、「在学中」では4人に3人が障害者手帳を取得していなかった。

企業就労や企業就労への移行（在学中を除く）においては、障害者手帳による雇用支援を利用している現状がある。

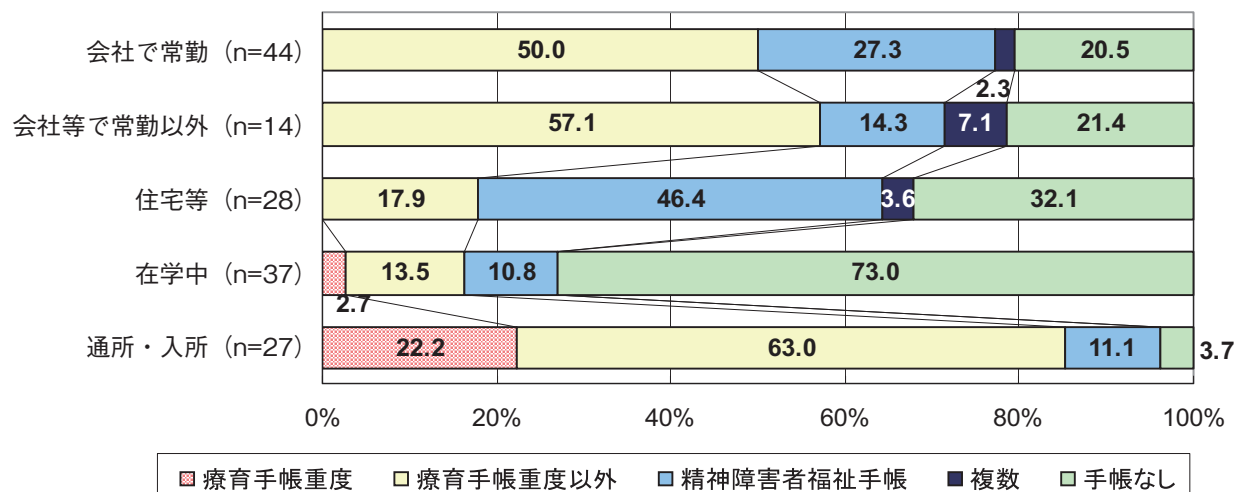


図3 通常教育歴を有する者の手帳取得状況 (現在の状況別)

3. 学校卒業時の進路とその後の変更の状況

表2に最終在籍校卒業もしくは中退時の進路からの変更を現状別に示す（在学中を除く）。

高等学校卒業以降の教育歴を有する者の場合、現状が「会社で常勤」については、学校卒業後の進路からの変更による者が52%を占める。養護学校高等部からの「会社で常勤」について、進路変更なく初職継続している者が71%であることとは対照的である。進路変更により現状が

「在宅」となっている者が多いこととあわせ、卒業時の進路選択並びに進路先における適応について、専門的な支援の必要性を示唆するものであるとみることができる。特に、進路変更を経て会社等で常勤・常勤以外で働いている者の状況からは、在学中から職業リハビリテーションとの連携が構想されることで、より円滑な職業への移行・適応が促進される可能性が示唆される。

表2 学校卒業または中退した直後の進路からの変更（現状別）
高校卒業以上（在学中を除く127人）

最終在籍校	現状	学校卒業後の進路からの変更			合計
		変更はない	変更がある	不明・無回答	
高等学校以上	会社で常勤	15 34.1	23 52.3	5 11.4	44 100.0
	短期・短時間	3 21.4	9 64.3	2 14.3	14 100.0
	通所・入所	9 33.3	13 48.1	5 18.5	27 100.0
	在宅	5 17.9	15 53.6	8 28.6	28 100.0
	その他	5 35.7	5 35.7	4 28.6	14 100.0
	合計	37 29.1	65 51.2	24 18.9	127 100.0
	参考： 養護高等部	会社で常勤	51 70.8	12 16.7	9 12.5
短期・短時間	7 41.2	9 52.9	1 5.9	17 100.0	
通所・入所	294 55.0	124 23.2	117 21.9	535 100.0	
在宅	2 12.5	11 68.8	3 18.8	16 100.0	
その他	8 47.1	6 35.3	3 17.6	17 100.0	
合計	362 55.1	162 24.7	133 20.2	657 100.0	

注) 上段：人数／下段：構成比率

4. 職業リハビリテーションからみた後期中等教育における進路指導の課題

…特性に即した移行支援の課題、並びに特性に即したサービスを選択するために必要な支援の課題をどのように理解するか…

これまで述べてきたように、本調査の対象者においては、通常教育を卒業後、常勤で仕事をしている者の50%が療育手帳を、27%が精神障害者保健福祉手帳等を取得している一方で、21%は障害者手帳を取得していない現状であった。こうしたことから、特性に即した雇用支援を選択して仕事に就いている者がいる一方で、支援の利用に至らない、もしくは十分な支援を得られていない者への対応が検討されなければならないという問題が指摘できる。

ここでは、調査結果並びに調査に引き続いて実施したヒアリング^{*3}の結果を踏まえ、発達障害のある若者に対する就労支援の課題並びに職業リハビリテーションの利用可能性を高める要件について、まとめておくことにしたい。

なお、「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査」は、当事者団体を中心とした関係者を対象として実施したものである。したがって、当事者団体の外にいる者の状況を把

*3 「発達障害のある青年・成人に関する就業・生活実態調査」においてヒアリング調査への同意が得られた回答の中から、次の3条件を備えた16事例を対象としてヒアリングを実施(調査期間は平成19年10月～20年10月)し、調査研究報告書No.88 第II部に結果をとりまとめた。

事例は、① 医療機関における確定診断において自閉症・アスペルガー症候群等、広汎性発達障害の診断がある(ただし、青年期以降の診断事例を含む)；② 知的障害を伴わない；③ 高等学校卒業以上の教育歴を有し、学校卒業時点の進路選択では職業リハビリテーション・サービスを利用していない。事例の抽出に際しては、現在の状況を考慮し、さらには、年齢並びに性を勘案して研究協力の依頼を行った(在職している：8事例、失業状態にある：4事例、学卒無業の状態である：4事例)。

握しているわけではない点に注意が必要である。

(1) 発達障害のある若者に対する就労支援の課題について

「働いて自立する」という明確な意志を持つことが、学校卒業後の進路選択にとって重要となることはいうまでもない。したがって、この「意志決定」に支援が必要となる場合もある。そのうえで、それぞれの状況に応じ、以下の支援が必要となる。

- ① 特性に即したサービスを選択する「意志決定」を支援すること
- ② 「障害特性の理解」「障害の受容」を支援すること
- ③ 職場適応のために「達成すべき課題の理解」及び「環境調整の課題の理解」を支援すること
 - ・ 作業遂行の特性（必要な配慮）の理解
 - ・ 職場のルールに関する知識・理解並びに行動上の特性（必要な配慮）の理解
 - ・ ストレスや不安に対する対処方法（必要な配慮）の獲得 等々
- ④ 「具体的な準備」を支援すること
 - ・ 作業条件の検討
 - ・ 指示理解に関する検討
 - ・ 環境整備に関する検討
 - ・ その他の課題に関する検討 等々

こうした課題については、「いつ」「どこで」「誰が」「どのように」把握し、支援策を提案することが最適なのか、が問題となるだろう。通常教育を卒業後、一般扱いの雇用で失敗した経験や挫折した経験等々からの紆余曲折を経て職業リハビリテーションを選択する若者もいる。しかし、過酷な経験の中で精神的な不安定から在宅となった若者もある。それでも職業リハビリテーションを選択せず、「一般扱い」の雇用にこだわり続ける者もいる。こうした若者の事例は、在学中の進路指導・進路支援のあり方についての検討を求めている。通常教育を選択した若者のうち、特性に即した特別な移行支援を必要とする若者に対しては、既に特別支援学校で実施されている進路指導・就労移行支援の課程及び実践が後期中等教育における支援モデルとして検討されなければならないだろう。

(2) 職業リハビリテーションの利用可能性を高める要件は何か

教育歴の如何に関わらず、職業リハビリテーションの対象となる若者が特性に即した支援を利用するうえでは、“障害特性を受けとめて進路選択を行う”ための支援が必要である（障害者職業総合センター，2006；2009）。特に留意すべきは、このような問題が通常教育における特別な教育的支援や移行支援の課程のみならず、学校外の就労支援機関との連携の視点においても十分に検討されていない点である。長学歴化傾向や若年労働市場情勢の厳しさのみならず、問題を先送りする条件が様々ある中では、適時に効果的に職業リハビリテーションを利用する条件を検討する必要がある。そのためには、以下の体制整備が検討課題となるだろう。

- ① 青年期・成人期の発達障害を診断する体制の整備・充実

- ② 学校在学中の特別な教育支援における移行支援体制の整備・充実
(必要に応じて職業評価や相談に基づき職業リハビリテーションの情報提供や紹介等を行う体制整備を含む)
- ③ 学校卒業後に利用する一般扱いの若年雇用支援機関や発達障害者支援機関における職業リハビリテーション機関との連携体制の整備・充実
- ④ 職業リハビリテーション機関における専門支援体制の整備・充実

通常教育を卒業した後の社会で、特に職場で適応・定着し、自立していくために、どのような支援体制を構想すべきであるのかについては、教育や医療、福祉、労働等の関係機関において検討が始まっている。しかし、それぞれの機関で担当する専門的支援と職業リハビリテーションの支援の連続性については、今後の検討事項として残されている現状がある。そして、後期中等教育における特別な教育的支援については、進路指導の機能に期待が集まることになろう。

【 文献 】 <http://www.nivr.jeed.or.jp/research/research.html>

障害者職業総合センター 調査研究報告書 No.71 軽度発達障害のある若者の学校から職業への移行支援の課題に関する研究 2006

障害者職業総合センター 調査研究報告書 No.88 発達障害者の就労支援の課題に関する研究 2009

障害者職業総合センター リーフレット 広汎性発達障害者の雇用支援のために 2009

障害者職業総合センター 職業リハビリテーション研究発表会第17回発表論文集 2009 pp.314-321 「通常教育を選択した広汎性発達障害者の現状からみた就労支援の課題Ⅰ・Ⅱ」

私立高校における発達障害支援教育 － 特別支援学級「発達支援クラス」の取り組み－

西日本短期大学附属高等学校

校長 森田 修 示

教諭 福島 文 吾

1. 設置の経過と目的

本校には普通科の特進進学グループ、普通総合グループ、健康スポーツコースのほか、特別のカリキュラムを組んで指導を行う「発達支援クラス」がある。「発達支援クラス」の原型は、29年前に重度の脳性小児麻痺の生徒が入学したことに始まる。それから9年後、発達支援クラスの前身である情緒クラスが設置され、毎年4、5人ほどを受け入れている

これまで身体に障害のある生徒や外国籍の生徒などを他校に先駆けて受け入れてきた実績がある。社会的弱者に対しては、それを守り抜くという姿勢が教師間に醸成されている。生徒たちも先生方の真摯な姿勢を理解していた。しかしながら、このような生徒が無事卒業に至るのは、身近にいるクラスメートや友人の力によるところが大きい。

本校は統合教育の推進を教育の支柱に置いている。さまざまな能力・個性をもつ生徒が一堂に会し、そこで切磋琢磨することである。偏差値一辺倒の教育では、この変化の激しい社会を生き抜くことはできない。生徒諸君がお互いに影響し合う環境こそ、教育行方環境にふさわしいと感じる。

(1) 発達支援クラスの21年間の歩みと現状

①私学経営の観点から「将来、進学やスポーツだけで残っていける高校は限られる。」

→「多様な生徒のニーズや個性に柔軟に対応できる学校づくり」が求められる。

②障害児教育の観点から「日本の障害児教育は、遅れている。高等学校では皆無と思われる」（当時、本学短大の社会福祉学科主任教授が、校長を兼務していた）

③現場の観点から当時高卒就労の後「3ヶ月の壁」の克服することを統合教育に求めた。

(2) 「国の子ども・若者の問題」政策に呼応して

ニート、長期引きこもり（若年無業者）の増加－教育行政から労働行政への円滑な移行

「不登校・発達障害」対策①青少年大綱（H. 20 総務省）②子ども・若者育成推進法（H. 21 総務省）

→「発達障害者支援法」「高等学校発達障害支援モデル事業」等

(3) 発達支援クラスの沿革

平成元年 普通科少人数クラス「情緒クラス（自閉症クラス）」を開設

2年 福岡県教育委員会 特殊教育課より、認められる。（朝日新聞）

福岡県議会 文教委員会で知事より「応分の助成」との答弁。

3年 私学振興局より少人数クラス3学級としての認定を受ける。

	ジョブ・コーチ方式による就労支援を開始	
6年	グループ・ホーム（通学寮）「オレンジハウス」を開所	
11年	NPO法人「障害者就労ネットワーク」認証（卒業生保護者を中心に）	
19年	文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業」に指定を機に 「発達支援クラス」と名称を変更	
21年	〃	2度目の指定
	福岡県私学協会「自主研究助成・奨励事業」指定	
22年	福岡県私立学校経常費補助金で特別支援教育体制の整備に対し加算（予定）	

（４）呼称・内容の変遷

「情緒クラス」→「発達支援クラス」「特殊教育」→「特別支援教育」「発達支援クラス」
→「通常クラス」

2. 校内における役割

（１）「発達支援クラス」の果たす機能

「発達支援クラス」では17年前より、実技教科に加えて社会（地歴・公民）や、その他生徒が希望する教科の交流授業を開始。近年はこれに加え、LHRにも出席している。基本的には一般クラスで他の生徒と一緒に授業を受け、問題が発生したときに戻ることが可能なシェルター的な機能と個に応じた環境の調整機能がこのクラスにあると位置付けている。

（２）「発達支援クラス」の果たす役割（A君の事例）

「学校を半社会だとすれば、A君は現在、プールで泳法を習得するようなものである。プールには、水が張ってあるが、水の流れや深み、波はない。自立した生活のためには、自分からアプローチし、挑戦する必要がある。

「一人前の男になりたい！」という思いを抱きA君は本校に入学した。学校には、世間の荒海を泳ぎ切るだけの術を身に付けて卒業させる責任がある。同時に、教育行政から労働行政へのよどみない移行が、国家の今日的な重要課題の一つだと感じている。」

（３）「交流クラス」の果たす役割（A君の事例）

「昨年度、発達支援クラスは7組に入学したA君が、普通科総合グループの2組で交流をすることが決まった。クラスメートがいたずらに先入観を持つのを避けるため、A君の説明は「障害があるようです」と言うに留めた。

A君は現在、ほとんどの時間を交流クラスで過ごしている。クラス内ではムードメーカーであり、クラスメートはA君を通してさまざまな学びがある。発達障害のあるA君は、授業中に突然立ち歩いたり、歌い出すこともしばしば。当初、クラスの「しっかり者」が面倒見てしていたが、いつの間にかA君の隣に誰が座っても、級友が進んで手を差し延べる姿が見られるようになった。こうした交流によって、生徒は「誰かに役に立つ自分を発見することができる。

時として授業の流れを無視した、バランスの崩れた発言をすることもある。だが、A君の発言を教師が効果的に使うように心掛けることで、みんなが発言しやすい雰囲気をつくるなど、教科の学びを深めることにもつながる。

他方、A君と生活することで、生徒は「『障害』とは何か」という、大きな問いを抱くようになる。A君は昨年のスペシャルオリンピックスのスピードスケートに出場し、3種目で優勝、学外の俳句コンテストで入選した経験もある。A君の能力のアンバランスが不思議なようだ。音楽の授業中、A君が突然ピアノを弾き始めたことがあった。流暢な指運びにクラスメートは不意を打たれ、演奏が終わった後は拍手に包まれた。そこには、普段は斜めに構えている、生徒指導上問題のある生徒の姿があるなど、生徒の意外な一面を垣間見ることも多い。こうした偶然は、必然的に起こる。同じ学級で生活するため、「必然的」と言えるのである。」

3. 指導の実態

(1) 実態把握 — アセスメントの活用とは —

- ① 心理検査—検査の過程で分かることも多い。指導者が直接やらないと効果は半減する。
- ② 「エピソード」からのアセスメントが、重要な示唆となる。
 - アセスメント検査に頼りすぎでは、アセスメントの活用はできない。

「専門家チーム」会議を実施し、本校の取り組みの評価や支援のあり方について指導・助言を仰いだ。更に「ケース会議」で検討の上、生徒のつまずき・困難等の実態の把握や理解を深める方法を研究し「発達支援クラス」で活用した。

○実態把握—つまずき・困難の発見と分析、「個別の指導計画」の作成

- ① 心理検査による実態把握
 - ア 発達障害の心理アセスメントの調査 (WISC—Ⅲ)
 - イ 社会生活能力の調査 (S-M 社会生活能力検査)
 - ウ 視知覚運動能力の調査 (フロスティグ視知覚検査)
 - エ 言語コミュニケーション能力の調査 (ITPA 言語能力検査)
- ② エピソードからの実態把握—級友とのかかわりやトラブル等

(2) 「発達支援クラス」での指導例 (A君の事例)

A君の試験と評価は、交流授業と発達支援クラスで異なる。交流授業で受けた教科については、通常の試験を受け、単位を取得する。

そのため、試験の1週間前には、発達支援クラスで補習の時間を設け、担当教師と共に試験勉強を行う。それでも、規定の点数に届かなかった場合は、救済措置として、追試験を受けたり、レポートを提出する。救済措置は、A君に限らず、他の生徒も対象にしたものである。

本校では、教師を対象に障害の理解啓発のため定期的に研修をしており、「理解はすれども、支援・配慮は最小限に留める」が基本的な考え方である。学校での教育活動全般及び当然学級運営や定期考査等の試験の際も同様である。

発達支援クラスでは、マンツーマン、もしくは少人数でじっくりと学ぶ。普通科の各教科

の教師の協力を得て、国語、古典、数学、理科、英語、体育の授業を開講している。A君の場合は、数学、古典、体育（一部）を発達支援クラスで勉強し、進度に合わせた試験を受ける。

また、発達支援クラスでは生徒の基本的な生活習慣の定着や情緒の安定などの役割を担っている。隔週土曜日や定期考査後1週間にはソーシャル・スキル・トレーニングを行う。さらに生徒の希望に合わせて、就労に向けた指導も積極的に行っている。

A君の高校生活は、残すところ1年あまり。進路に対応するため、A君の保護者とは、新年度からは発達支援クラスでの授業時数を増やす方向で話を進めている。

○交流教育

開設当初から行事、実技教科は交流を実施。平成3年から、地歴・公民には原則として全員交流授業に入る。その他の教科も、能力・必要に応じて交流。平成15年から、ホームルームにも入る「統合型」と従来の「交流型」を選択できる。

（3）学力保障のための授業方法や評価方法 —生き抜く力を身につける—

① 授業の際の配慮事項等（資料①参照）

ア 基礎学・促進授業（土曜日、定期考査終了1週間、3年次の進路補習）—国語・数学・英語を中心に通常クラスでの授業のフォロー

イ 少人数授業（発達支援クラス）—生徒の希望により選択

ウ 選択授業（キャリア教育）—コミュニケーション講座、ビジネス講座等

② テストにおける配慮事項等—補習（定期考査前1週間） ③評価における配慮事項等

ア 欠点レポート—欠点追試合格が困難な場合、学期毎に実施（短縮期間中）

イ 欠点レポート指導（発達支援クラス）

ウ 到達度絶対評価—少人数授業のみ、到達度50%に達するまで繰り返し補習と追試験を実施

③通常クラスの在籍する対象生徒（6名中5名がアスペルガー症候群）に対する支援

ア 適応教室指導 イ 別室登校 ウ 休み時間（コミュニケーション・ルーム） エ 保護者（学習会・教育相談）

④入試に関する配慮（別入試）

○カリキュラムと交流授業の今後

（平成19・20年度）「障害理解」研修—「キャリア教育」との連携

選択授業 ・ビジネス講座 ・コミュニケーション講座 ・「認め合う」集団作り

（平成21年度）学力等基礎調査

—「授業づくり」研修、カウンセリング講習、能力・性向・適応と基礎学力の比較

（平成22年度）新カリキュラムの検討「わかる授業」—「キャリア教育」と連携発表

（平成23年度）新カリキュラムの実施 —「落ちこぼしゼロ！」・「退学者ゼロ！」—

（4）社会的自立に向けた（就労・進学支援の取り組み）—生き抜く力を身につける—

①一芸に秀でる「障害は支援の必要な個性」—上級学校への進学で資格取得を目指す。

②新たな能力より、今ある力で「適応力」—就労移行支援事業を活用して就労を目指す。

③学力勝負！一流大学に進学する—研究者への道を目指すことも可能である。

○発達障害のある生徒に対する授業やテストにおける評価方法の工夫 —支援の方策と内容—

[1年次]（ア）基本的な生活習慣 （イ）情緒の安定—リソースルーム（シェルター）

[2年次] (ウ) 不適応行動の軽減 (エ) 社会性・コミュニケーション能力一部活動、体育の促進授業、社会体験学、行事参加 (オ) 演習 (国・数・理・英一合科) 一障害 の改善 (個別学習)、職業教育、作業学習、資格・検定補習、もの作り学習 (パン作り、漬け物製造、織物、園芸)、企業訪問 (カ) 資格・技能ヘルパー2級講座、各種検定 (漢字・数学・英語・日本語)

[3年次] (キ) 職場体験、職場体験実習 (長期休業中)、3学年特別指導 (自宅学習期間中) 一校内実習、面接指導 (ク) 進学指導

○ホームヘルパー2級を取得 一意欲か適性どちらかあれば一

①男子一脊損センターで、更にヘルパーの講習を半年受け、老人病院に就職

②女子一老人病院の実習に合格したが、家族が責任問題を心配され辞退

○教育相談 (専門家チーム)

①専門家チーム (アドバイザー) の協力

福岡県特別支援教育支援事業の一環である「専門家チーム」や「巡回指導」等の活用については、当該支援事業が公立学校を前提として企画運用されており、私学である本校は実質的に利用できない状況にある。独自に委嘱し協力をお願いしている。

・山口大学教育学部附属教育実践総合センター准教授 木谷秀勝 先生 (臨床心理士)

・九州看護福祉大学社会福祉学科専任講師 水間宗幸 先生

・福岡県発達障害支援センターあおぞら発達支援員 松尾伸一 先生 (臨床心理士)

(内容) ア 生徒の実態に関する心理検査を含む調査 イ 対象生徒に対する面接指導・カウンセリング等の心理学的助言 ウ 保護者、教師に対する教育相談及び理解・指導法等の療育に関助言指導 エ その他、研究チームへのアドバイス

○発達支援クラスの発展的解消へ (将来構想)

①「コミュニケーション・コース」への脱皮

②「リソース・ルーム (通級制)」の導入・開放

③「学校内学校 (通信制)」の設置 * ICT 機器の高度利用

4. 課題と展望

かねてより計画していた「コミュニケーション・ルーム」や ICT 環境整備をもって、「発達支援クラス」を中心とした本校の取り組みの施設及び支援体制【資料②参照】整備、支援・指導におけるハード・ソフト両面からのノウハウの蓄積はほぼ整ったと考えられる。

今後の課題は、2年前から始めた通常クラスでの取り組みであろう。もちろんこれまでも交流教育として通常クラスでも取り組み、研修も重ねてきた。しかしながら、固定制での「発達支援クラス」の役割と使命を終え、これまでの取り組みのノウハウを持ってバックアップが必然となり、発展的解消の時を迎えようとしている。その道筋は、発達支援を取り巻く環境のあり方によって幾通りにも考えられる。今後、求められる最も重要な役割は、蓄積されたノウハウを発信するセンター的な機能であろう。高等学校での特別支援教育を推進する観点から学校内外への情報発信が特に重要な課題となる。一般的には高等学校の置かれている現在の環境から考えると、特別支援学校のみがセンター的な機能を果たす状況は、環境・条件・土壌等の違いから現実的ではないと思われる。

また、今後の私学においても、特別支援教育、中でも発達障害支援の研修の在り方が問われてくる。現場の担当者だけでなく、全教職員、とりわけ現場の最高意思決定者である校長の理解、取り組みの姿勢が不可欠となる。さらに人材の育成という、社会一般、また教育の現場においては最も困難且つ高いハードルが待ち構えている。ほんの数年前までは、高等学校には障害児はいないと頑なに目をつぶってきた学校教育の負の歴史により取り組みが極めて遅れてきた背景があるからである。

特別支援教育という枠で考えるならば、高等学校における取り組みの立ち後れは顕著である。20年前に自閉症のある生徒を対象にして始まった本校の取り組みとそれ以前からの蓄積された実績やノウハウは、公共財と見なさなければならない。オープンソースとして代価なしに必要なところに情報を共有していかなければならないと考える。共生の社会の現出が求められる時代にあっては、これまで以上に私学間の連帯が求められることであろう。建学の精神に基づく教育内容にあっては、厳しい競い合いがあつてしかるべきだろうが、一校生き残りに走ることなく、教育界にあつては共生経済のモデルを構築していくことの使命が課せられていることだろう。

そうした意味からも、特別支援教育の普遍化は、高等学校、とりわけ私学においては重要なかつ、喫緊の課題である。この取り組みの経験は、あらゆる種類の教育活動の営みの中で形を変え活かされていくことだろうし、教育の原点に触れる今日的課題である。

最後に、長年、発達支援的な取り組みを実践し、地域社会に一定の評価を得ることになった。問題は、経営の根幹にかかわる財政である。発達支援クラスの10人足らずの生徒に対して、専従の教員が2、3人では当然赤字となる。私学として今後継続させられるか、難しい判断が迫られるため、財政的な支援が必要になる。また、発達支援を必要とする生徒を各学校で広く受け入れることも今後の課題だろう。そうした環境を整備するためにも、教職員への啓発・啓蒙と研修が不可欠となる。

資料1 時間割 (発達支援クラス)

平成21年11月

月曜日	1年6組		2年7組			3年6組			発達支援	
	1	2	3	2	3	4	1	2	3	交流クラス
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	教科担任
1	体育	現	化	国	政	国	生	日		坂田
2	英	情	現	国	国	世	政	英	体	福島/坂田
3	地	数	英	体	英	英	日	英	英	武原/小川
4	数	地	産	英	数	数	数	生	数	富山
5	産	英	数	選B・情	英	政	古			福島/坂田
6	理	古	理	選B・情	体育	生				室園

木曜日	1年6組		2年7組			3年6組			発達支援	
	1	2	3	2	3	4	1	2	3	交流クラス
	A	B	C	D	E	F	G	H	J	教科担任
1	情	数	英	体	化	政	数	国	政	福島/室園
2	数	理	数	英	政	数	政	生	数	坂本
3	理	産	現	ビ	古	古	古	古	古	坂田
4	地	国	理	数	化	ビ	日	理	体	福/室/富
5	芸	術	選A・表	英	ビ	英				武原
6	芸	術	選A・表	理	理	日				室園

3年

火	A	B	C	D	E	F	G	H	J	教科担任
1	産	国	地	選A・表	古	古	古	体		福島/坂田
2	現	古	数	選A・表	国	国	国			坂田
3	現	英	現	保	国	国	日	日	国	坂田
4	数	産	体	古	政	国	英	数	ビ	福/本/田
5	体育	英	数	世	数	選B・情				坂本/坂田
6	現	英	産	国	体育	選B・情				小川/坂田

1年

金	A	B	C	D	E	F	G	H	J	教科担任
1	現	地	情	古	古	古	選A・表			坂田
2	英	情	地	政	英	世	選A・表			武原
3	家	国	英	体	育	数	日	体		小川
4	庭	保	家	英	ビ	化	生	政	生	福島/室園
5	保	英	数	世	数	化	ビ	数	生	福/富/室
6	情	数	現	化	世	国	体育	国		福島/坂田

運営

2年

水	A	B	C	D	E	F	G	H	J	教科担任
1	LHR	LHR	LHR							福島・小川
2	英	体	情	世	保	英	英	国	日	武原/小川
3	体	家	家	政	化	化	数	日	生	室園/小川
4	数	庭	保	選B・情	体育	政				坂本
5	現	理	体	国	国	保	国	英	英	福島/坂田
6	英	数	英	化	体育	選A・表				福島

教科名：交流授業

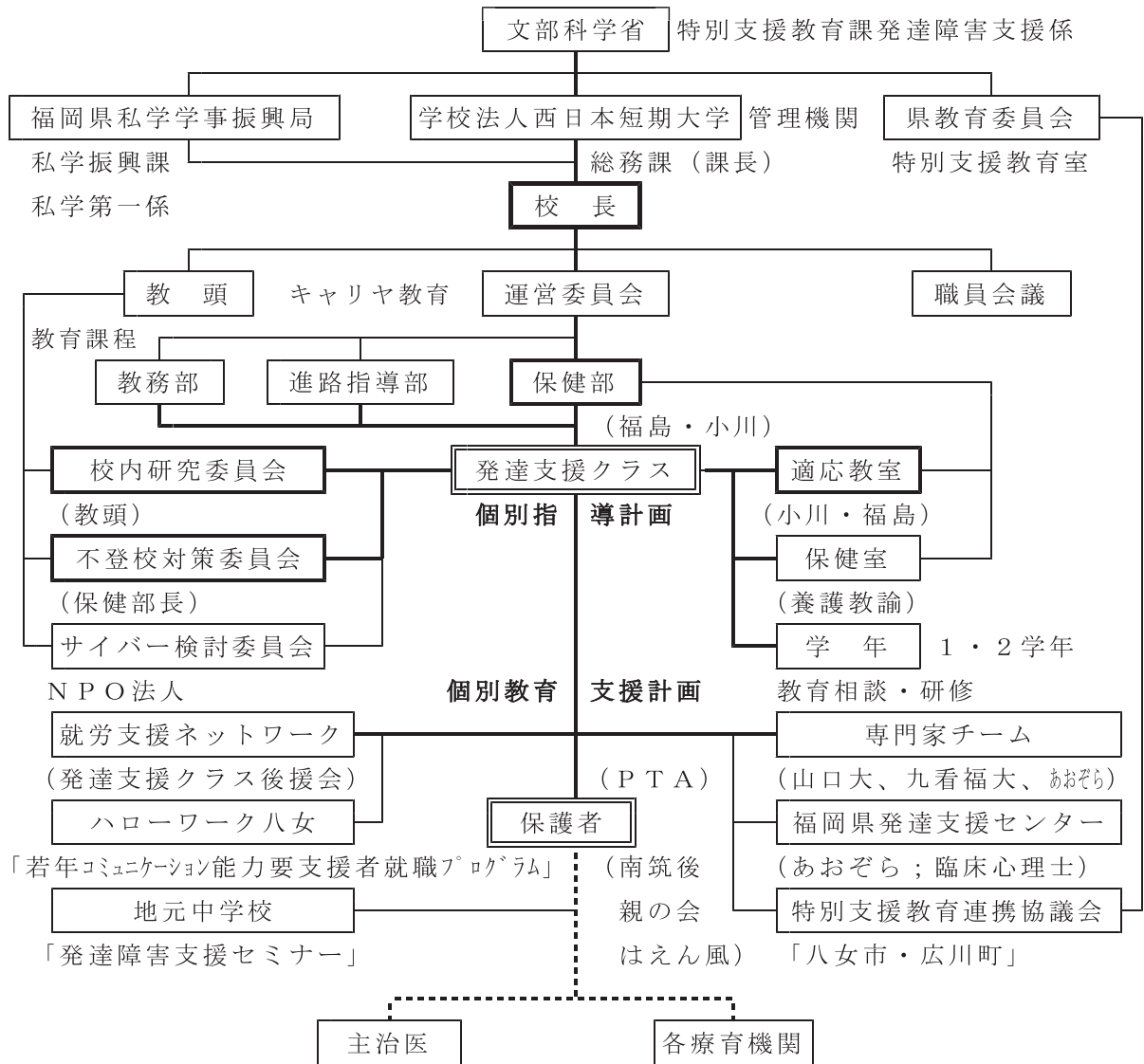
- ・個別指導：福島（随時）
- ・補習（試験勉強）－ 考査前1週間
- ・欠点レポート指導－ 学年末

※職業指導・SST等は、土曜日（隔週）及び、考査後1週間（3年生は、集中指導を必要に応じて実施）

※A君は、2年7組（交流クラスは2組）のDです。

発達支援クラスでの授業は、数学2時間、古典2時間、体育1時間です。

（3年次からは、進路に対応するため、発達支援での授業を増やす方向で保護者とも相談しています。）



「発達支援クラス」担任・担当割

教科担任	クラス担任	モデル事業担当
坂田 (13) ; 国語総合、現代文、古典 坂本 (4)、富山 (2) ; 数学 I、数学 A 室園 (7) ; 理科総合、化学 I、生物 I 武原 (4)、福島 (4) ; 英語 I、英語 II 小川 (2) ; 体育	(担任) (副担) 1 年：福島・小川 2 年：小川・武原 3 年：小川・坂田 保健部長：福島	福島 (特別支援 教育コーディネーター、 不登校対策) 江上 (補助員) 小川：適応教室
庶務分担	武原－交流教科の点数管理、坂田－出欠管理、福島－会計	
学年会議	1 年－福島、2 年－武原 (小川)、3 年－坂田 (小川)	

第7章 総合考察

発達障害のある子どもの後期中等教育における支援システムを考える上では、いくつかの点で小・中学校における支援の在り方とは異なった面があり、それを踏まえて検討をする必要がある。後期中等教育における発達障害のある子どもの支援における課題は多様で、本考察において全てを網羅できた訳ではなく、今後さらに研究を深めていく必要がある事柄も多い。以下に要点をしばって考察を行う。

1. 加齢変化について

(1) 実態把握について

第1章でのべたように、発達障害のある子どもの状態像や背景にある心理面の状態が小児期とは異なっていることがある。状態像が変化し、一面では軽度化ともみえる状態になるため、支援の必要な子どもの気づきや判断がむずかしくなっていることがあげられる。さらに二次障害を含め併発障害が多くなることも、併発障害の方が前面に立つことも多いことから、発達障害の気づきや判断をむずかしくしている。このようなことがあるため、小・中学校段階で用いられるチェックリストで発達障害のある子どもを判断すると、かなり見落としてしまう可能性が高くなるリスクが考えられる。平成18～19年度に実施した「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」においても、早期であればあるほど確定的な判断が困難であり、早期支援を実際的に有効に行うためには、発達障害のある可能性のある子どもも含めて支援していくことが必要である、との結果を得たが、後期中等教育段階においても同様に、発達障害のある可能性のある子どもを含めた支援システムを考えていく必要があると考えられた。高等学校には通信制があり、文部科学省の調査で通信制の高等学校に発達障害のある子どもが在籍している割合が高いが、通信制の場合には子どもの状態を直接観察できる機会が少ないことも、発達障害のある可能性のある子どもの気づきを困難にしている実態がある。さらに、全日制や定時制においても、不登校の生徒が少なくないことが、子どもの状態の把握をむずかしくしている。このことが、高等学校等における発達障害のある生徒の実態を調査した都道府県の調査結果で、小・中学校で推定されている6.3%より低い割合になっていることに関係しているかもしれない。本研究では、当初高等学校における発達障害のある子どもの実態把握のための調査を行うことを検討していたが、高等学校における発達障害のある子どもの実態の把握には、高等学校が抱える子どもの実態把握のむずかしさを克服できる調査方法の開発が必要で、その開発の完成に到らなかったことで、調査を見送った経緯がある。後期中等教育では、発達障害のある子どもの気づきや実態把握はなお残された課題である。

また、支援の対象としての発達障害のある子どもの把握に際しては、状態像の非定型化や軽度化を考慮する必要がある。小児期用のチェックリストの単純な利用等では、支援ニーズのある子どもを把握しきれない可能性が高い。また、診断基準を満たさなくなっても残遺症状によって多くの困難を抱えて社会適応がうまくいかない場合が多いとする報告からも、後期中等教育段階における支援ニーズのある発達障害もしくはその可能性のある子どもの実態把握については、なお

研究が必要である。ただ、本研究で実地調査を行った実際に支援に積極的に取り組んでいる高等学校等では、生徒全体への支援を基本としているところが多く、それによって支援の効果をあげており、このような支援ニーズの視点を重視していくことが、後期中等教育段階では必要であり、現実的であると考えられた。

(2) 学び直しについて

第1章で述べたように、発達障害のある子どもにおいて、個人差を考慮する必要があることはもちろんであるが、その学習能力は概ね後期中等教育段階まで発達していく。このことは小・中学校の時には十分に学習できなかったことも、後期中等教育段階になると学習できる可能性が高いことを示しており、いわゆる学びなおしは有効で重要なことと考えられた。文部科学省のモデル事業校である等、支援に積極的に取り組んでいる本研究の実地調査校では、多くが学び直しやそれに相当する実践を行って効果を上げている。新指導要領の重要なポイントであり、教育委員会が管轄下の高等学校等に強く働きかけてより多くの後期中等教育機関で実践されることが望まれる。

2. 思春期の子どもの気持ちへの配慮

思春期にある後期中等教育段階の子どもには、特別ではなく、日常的に容易に受けられる相談体制が必要である。現状では保健室が実際的な相談の窓口になったり、心理的な相談にも乗り、気持ちを休める場や時間を提供している場合がみられる。より普通に相談できる体制がどの高等学校にも整備されると、発達障害のある子どもの二次障害や併存障害へ適切に対応でき、発達障害のある子どもの進学や社会参加を大きく推進できるものと考えられる。

3. 多様な後期中等教育諸学校について

後期中等教育諸学校には全日制、定時制、通信制があり、教育課程についても普通科、総合学科等があり、中等教育学校がある。また必要な教科の履修が必須とされていることから、小・中学校の特別支援学校にはある特別な教育課程の編成ができない。このことにより、高等学校における特別支援学級の設置や通級による指導が事実上できないことがある。この点に関しては、実地調査校の1つである私立の西日本短期大学附属高等学校における特別支援学級の試みは貴重なもので、専門性の高い担任教師の指導により教育的支援の実績をあげている。ただし、実地調査を行った高等学校の多くで、思春期にある生徒は他の生徒達と異なった特別な対応を受けることに過敏であることが多く、特別支援学級の設置が高等学校における発達障害のある子どもの支援にどの程度役立つのかについては、さらに研究が必要であると考えられる。むしろ、文部科学省の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の高等学校ワーキング・グループの報告にもあるように、高等学校だからこそできる、いわゆる「学びなおし」の充実や学校設定教科・科目の自立活動的な活用が現実的で効果も高い可能性が考えられる。

学校設定教科・科目についても、学校規模と関連する教員数や、定時制・通信制における支援

ニーズのある生徒が集まれる時間帯の調整のむずかしさ、という課題の解決に工夫が必要である。また、実地調査校で行われていたソーシャル・スキル・トレーニングやストレスマネジメントを実施するロングホームルームの時間帯についてもむずかしさがあり、学校全体で教育課程編成の工夫が必要であるが。うまく時間帯をとっている高等学校もあり、そのノウハウを、各学校の事情等を考慮して応用していくことが必要と考えられた。

4. 私立高等学校について

高等学校では、私立の高等学校が25%を占めており、また「特別寄稿」の中の高橋らの報告にもあるように支援ニーズの高い生徒の受け皿になっている私立高等学校もある。このことから、私立高等学校における支援の充実は大きな課題であるが、都道府県等の教育委員会の管轄にはなく、知事部局の管轄下にあること、教育基本法にある「私立学校の自主性の尊重」に基づく配慮等により、国として進めている高等学校における特別支援教育の施策が行き届きにくいという課題がある。

一方で、私立学校としての柔軟性を活かし、特別支援学級を設置している福岡県の西日本短期大学附属高等学校の例や定時制と通信制を柔軟に利用する等の取り組みにより成果を上げている高知県の太平洋学園高等学校の例がある。さらに、進学校といわれる高等学校では、支援ニーズのある生徒はいないとする回答が多い。しかし、進学で高い評価を受けている灘高等学校において校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名が行われて、支援ニーズのある生徒の把握や支援が行われている。このことは、きちんとした実態把握を行えば支援ニーズのある生徒を把握することができ、支援の取り組みができることを示していると考えられる。

また、私立学校の自主性の尊重と特別支援教育の推進は相反することではなく、私立高等学校の建学の理念や精神は高邁なことが多く、むしろ特別支援教育の目指すことと一致すると考えられるものが多い。すなわち、私立学校の自主性や建学の理念・精神尊重することは特別支援教育の推進に合致することが多いことを踏まえ、都道府県等の教育委員会は知事部局と連携して私立高等学校への研修や支援を推進できると考えられる。

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

平成 21 年 8 月 27 日

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

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

目次

はじめに	1
1. 高等学校における特別支援教育の必要性	2
2. 高等学校における特別支援教育体制の充実強化	4
3. 発達障害のある生徒への指導・支援の充実	8
4. 高等学校入学試験における配慮や支援等	12
5. キャリア教育・就労支援等	15
参考資料	19

はじめに

特別支援教育については、学校教育法等の改正により平成19年4月から新たな制度としてスタートしてから2年余が経過した。

この間、高等学校を含む各学校においては、平成19年4月に出された文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」等に基づき校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名、特別支援教育支援員の配置、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、さらに教職員研修など教員の専門性向上のための取組など、特別支援教育の体制整備が進められている。

小・中学校の通常の学級に6%程度の割合で発達障害のある児童生徒が在籍している可能性があることから考えると、97%を超える進学率である高等学校においても発達障害により支援が必要な生徒が多く在籍していると推測される。また、中学校の特別支援学級の生徒の23%(2,470人)が高等学校等(高等学校本科・別科、高等専門学校)に進学している実態もある。しかしながら、高等学校においては、多様化した生徒の実態に対応した改革が進められているものの、体制整備への着手が遅かったことや、リソース面・制度面からの支援が現時点では十分なされていないことなどの要因もあり、小・中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名といった基本的な体制整備は遅れている。また、特別支援教育支援員についても、一部の自治体において単独事業で配置されているものの、財政事情の悪化等もあり、地域数、人数とも拮抗が見られない実情である。

高等学校においては、これまでも、主として生徒指導・教育相談等の観点から発達障害のある生徒も含め課題のある生徒への指導・支援が行われてきている。しかしながら、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念の実現という観点から見ると、高等学校における特別支援教育の取組は緒についたばかりであり、発達障害のある生徒への指導・支援を中心として、まだまだ取り組むべき多くの課題が残されているといえる。

このような高等学校における特別支援教育の状況を踏まえ、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の下に置かれた本「高等学校ワーキング・グループ」において、①高等学校における特別支援教育の推進体制整備、②高等学校における発達障害のある生徒への教育支援(入学試験の配慮の在り方、生徒への指導、進路指導)等の課題について、平成21年4月以来、7回に亘り検討した。今回、その取りまとめを行い、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」における検討に供するため報告を行うものである。

本報告書は、高等学校における特別支援教育の充実方策について、発達障害のある生徒に対する配慮や支援に重点を置いて提言を取りまとめたものである。しかしながら、高等学校においては発達障害以外の障害のある生徒も在籍しており、そのような生徒に対する配慮や支援についても、本報告書の提言を踏まえつつ、今後一層の充実が図られることを期待するものである。

1. 高等学校における特別支援教育の必要性

(1) 高等学校における特別支援教育の政策的重要性

- 特別支援教育については、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うという理念の下、各都道府県・市町村及び各学校において体制整備が進められている。
- また、特別支援教育は、これまでの特殊教育が対象としてきた障害だけでなく、知的発達に遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるべきものである。
- 平成17年12月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」においては、「今後、高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方（中略）など、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である。」と言及され、高等学校における特別支援教育の推進、とりわけ発達障害のある生徒への指導及び支援が課題として示されている。
- さらに、平成19年4月に施行された改正学校教育法第81条第1項には、高等学校においても障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う旨が明記されている。
- また、これに先立ち、平成17年4月に施行された「発達障害者支援法」においては、国及び地方公共団体の責務として、高等学校に在籍する発達障害のある生徒を含めた発達障害児に対して適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとされている。
- このように、特別支援教育の新しい枠組や発達障害者支援等の観点から、高等学校における特別支援教育の推進は重要な政策課題となっている状況である。

(2) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路

- 現在、高等学校における発達障害のある生徒の在籍状況に関する全国的なデータはないが、いくつかの自治体において調査が行われている。それぞれ対象や調査方法が異なり、単純比較はできないものの、例えば、チェックシート等を用いて実施した調査では、長野県（平成20年8月：全県立高等学校）で1.37%、徳島県（平成18年9月：8市4町の一部）で2.6%、大分県（平成20年11月：全高等学校）で1.0%の在籍率という結果となっている。^①

^① 参考資料21 頁：自治体における発達障害のある生徒の実態調査（高等学校）

- 小・中学校については、平成 14 年度の文部科学省の全国調査によれば、約 6 % 程度の割合で通常の学級に発達障害のある児童生徒が在籍している可能性が示されている。
- この調査に準じた方法で実態調査を実施した中学校について、在籍する発達障害等困難のある生徒の一部の学校卒業後の進路状況（平成 21 年 3 月時点）を文部科学省において分析・推計した。その結果、調査対象の中学校 3 年生全体のうち、発達障害等困難のあるとされた生徒の割合は約 2.9% であり、そのうち約 75.7% が高等学校に進学することとしているとのデータが得られた。これらの高等学校に進学する発達障害等困難のあるとされた生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約 2.2% であった。
- 課程別では、全日制課程の推計在籍率 1.8% に比べ、定時制課程 14.1%、通信制課程 15.7% と相対的に高い比率となっている。また、学科別にみると、普通科が 2.0%、専門学科が 2.6%、総合学科が 3.6% となっている。
- このように、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^②。
- 発達障害のある生徒については、自立と社会参加に向け、高等学校段階でも一貫した教育支援を継続して行っていくことが極めて重要であることから、これらの生徒への適切な指導と必要な支援は喫緊の課題といえる。
- なお、高等学校には、全日制、定時制、通信制の課程があるほか、学科についても普通科、専門学科、総合学科が存在し、地域により国公立の設置状況にも差異があるのが実情である。このように、高等学校の態様・課程等が多様な状況にある中で、高等学校における特別支援教育をどのように位置付けるかについては難しい課題ではあるが、それぞれの地域や学校においては、発達障害等により学習・指導上の配慮や支援を要する生徒が各校に在籍するとの認識の下、高等学校における特別支援教育に取り組む必要がある。

(3) 文部科学省の対応の現状

- 文部科学省においては、高等学校における特別支援教育の推進について、次のような対応を行っている。

^② なお、文部科学省の学校基本調査によると、平成 20 年 3 月に卒業した中学校の特別支援学級在籍者のうち、約 23%（卒業生 10,945 人中 2,470 人）が高等学校等（高等学校本科・別科、高等専門学校）に進学している。

① 体制整備を求めた通知の発出及び体制整備状況調査の実施

平成 19 年 4 月に文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」（19 文科初第 125 号）（以下、「平成 19 年文部科学省通知」とする。）を発出し、高等学校も含め特別支援教育の推進のための体制整備を求めるとともに、各学校の整備状況の調査を実施している。

② 発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業の実施

発達障害を含むすべての障害のある幼児児童生徒の支援のため、外部専門家による巡回相談、各種教員研修、学生支援員の活用などを実施することにより、高等学校も含む各学校における特別支援教育を総合的に推進している。

③ 高等学校における発達障害支援モデル事業の実施

発達障害のある高校生の支援のため、国公立の高等学校をモデル校として指定し、当該高等学校に在籍する発達障害のある生徒に対して、専門家を活用したソーシャルスキルの指導や授業方法・教育課程上の工夫、就労支援等について実践的な研究を実施している。

④ 研究開発学校の指定

高等学校を研究開発学校に指定し、ソーシャルスキル・トレーニング（SST）^③等学校が設定する特別な指導の領域等について開発研究を実施している。

- これらの施策については、高等学校における特別支援教育の推進の重要性に鑑み、更なる充実を図っていくことが求められる。

2. 高等学校における特別支援教育体制の充実強化

（1）高等学校における校内支援体制の整備状況

- 文部科学省では、平成 15 年度から公立小・中学校を対象として、「小・中学校における LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」（以下、「特別支援教育体制整備状況調査」とする。）を実施している。
本調査では、平成 18 年度に公立の幼稚園及び高等学校を新たに対象として加え、平成 19 年度には、国立及び私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等を対象に加えた。
- 平成 20 年度の高等学校の体制整備状況^④を見ると、平成 19 年度に比べ全体として整備は進んでいるものの、小・中学校に比べ相対的に遅れが見られ、特に、私立高等学校については遅れが顕著である。
- また、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」といった基礎的な体制整備はかなり進んできているが、設置や指名がなされていても実際には機*能していない

^③ SST：社会生活を営む上で必要な様々な技能を高めるための指導。例えば、好ましい人間関係やよりよい集団生活を形成するために必要な技能など。

^④ 参考資料 23 頁：平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査結果（高等学校関係）を参照。

い場合があるとの指摘もあり、量的な状況把握だけでなく、質の面からの状況把握も必要と考えられる。

- 高等学校の体制整備に当たっては、自治体の実情に応じて、平成16年に文部科学省が作成した「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を活用することも考えられる。

(2) 校長をはじめとする管理職や教職員の理解・認識の向上策

- 平成19年文部科学省通知において、校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である旨示されている。
- その後の校内体制の整備の進捗等を踏まえ、都道府県教育委員会等においては、校長会等を通じて高等学校における特別支援教育の必要性について周知することや、特別支援教育に関する管理職研修を積極的に開催することなどを通して、すべての管理職に対して特別支援教育の推進の責任者としての自覚を持たせるように取り組むべきである。
- また、例えば、任命権者の権限と責任の下、各学校や地域の実情に応じて、特別支援学校での勤務経験のある管理職を高等学校に配置するなど人事上の工夫を行うことや、管理職試験に特別支援教育に関する事項を加えること等により、高等学校における特別支援教育の推進を図ることが考えられる。
- さらに、高等学校における特別支援教育が、特別支援教育コーディネーターをはじめとした一部の教員による取組にならないよう、学校組織全体としての取組や校務分掌への位置付けの明確化、校務内容の教職員への周知・理解を図ることが必要である。
- 特別支援教育体制整備状況調査によると、特別支援教育についての研修を受けたことのある高等学校の教員の割合が32%である実態を踏まえ、一般の教職員に対しても、特別支援学校のセンター的機能の活用などによる校内研修の実施や校外研修への積極的参加等により、高等学校における特別支援教育の必要性や発達障害のある生徒への対応などに関する理解を深めるように努めることが大切である。

(3) 生徒・保護者の理解・認識の向上に係る支援

- 発達障害は一般に理解されにくい障害と言われているが、学校において発達障害に対応した支援を行うに当たっては、本人や保護者の心情に十分配慮しつつ、発達障害についての十分な認識を持つことができるような情報提供や教育相談を行い、当該認識を学校側も共有することが必要である。その際、生徒本人が自己認知を深めるようなアプローチを現場の指導・

支援に取り入れることも有効と考えられる。

- 教員の中には、発達障害に起因すると考えられる生徒の学習面や行動面等の問題について、本人・保護者にどのように伝えたらよいか悩んでいる者もあり、このような教員に対して医療や心理等の専門家からのアドバイスを受けることができるようにするなどの支援が必要である。
- 発達障害のある生徒に適切な対応を行うためには、支援が必要な生徒の周囲の生徒やその保護者の理解を図る必要がある。各学校においては、例えば大学の教員による発達障害についての正しい知識についての講演会を行ったり、からかいやいじめの事例を取り上げ具体的に指導を行ったりするなどの取組が見られるが、各学校の状況や生徒の実態に応じた方法により、生徒やその保護者の全校的な理解・認識の向上を図ることが大切である。
- さらに、高等学校では発達障害による困難以外にも様々な課題を抱えている生徒がいる。このため、スクールカウンセラーや養護教諭を含め、組織として生徒や保護者からの相談への対応が可能な体制の整備が求められている。このような相談体制の充実、特別支援教育の体制の充実につながるものである。

(4) 支援員の配置と求められる資質

- 公立幼稚園、小・中学校の特別支援教育支援員については、国により地方財政措置がなされており、全国的に配置が進んでいる。
- 一方、高等学校においては、一部の自治体で単独予算により配置が行われ成果を上げている例がある。学習面においては、教員との協力によるクラス全体への指導、別室における補充的学習支援、職場体験学習における支援等により効果を上げている例、生活面においては、委員会活動における支援、学校行事における支援等を行っている例がある。
- このような支援員について、高等学校からは専門性のある支援員を配置してほしいという要望があり、各都道府県においては、当面、設置者として各高等学校の実態に応じた支援員の配置に努めることが望まれる。他方、各自治体の自主財源による支援員の配置は、自治体の財政事情の悪化もあり、必要性が増大しているにもかかわらず総数が減少している状況にある。
- こうした状況を踏まえ、国においても、小・中学校同様に生活上の介助や学習支援を行うという役割でよいのか、あるいは、例えば臨床心理士、カウンセラーといった生徒の心の支えとなる役割が必要か等の検討も含め、高等学校における支援員の配置促進及びこのための財政措置を検討する必要がある。
- また、学生支援員については、教員養成大学の学生や心理学専攻の大学院生がクラス全体の対応に当たりつつ発達障害のある生徒等への支援を行った事例において、対象生徒以外の生徒も年齢が近いことから気軽に質問しやすい等のメリットがあり、クラス全体の学習意欲

が上がったという副次的な効果も見られたところである。文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」においても学生支援員を配置できることとなっており、積極的な活用が望まれる。

(5) 生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携

- 高等学校における特別支援教育推進体制の整備については、新規に校内委員会等を設置することも考えられるが、高等学校においては生徒指導部や教育相談部等校内組織が機能している場合が多く、これら既存の校内組織を活用して特別支援教育体制の確立を図ることも一つの方策である。
- その際、既存の校内組織を活用することについては、校内の各分掌との関連が図りやすい、会議及び人員の効率化が図られるといったメリットや、各組織の目的・活動が混在しやすい、当該組織の役割・活動が過重になるといったデメリット等が考えられるが、これらについて十分検討し、各学校の実態に最もふさわしい体制の確立を図るべきである。
- また、生徒指導や教育相談においても発達障害のある生徒に多く対応していることから、各部署が生徒の抱える課題について共通理解をしておくことが重要である。各部署の代表者による情報の共有化や事例検討会なども、各部署の連動した取組として必要である。
- いずれにせよ、校長は、生徒の抱える課題についてともに協力して解決を図ることができるよう、生徒指導部や教育相談部等と連動できる特別支援教育の組織作りに努めることが必要である。

(6) 定時制・通信制の課程における対応

- 定時制・通信制の課程においては、発達障害等困難のある生徒が多く在籍し、学習上や生徒指導上の問題で苦慮している場合がある。このため、都道府県教育委員会は、そのような高等学校について、各学校における課題や生徒の抱える課題を十分に把握し、重点的に体制整備に取り組むべきである。
- 特に、通信制の課程においては、生徒との接触が十分ではないため、本人の障害や必要な支援についての情報が不足したまま卒業し、進路先で様々な問題が生じることがあり得る。このため、スクーリング等の機会の活用や保護者との連携により生徒の実態を把握し、進路指導に活かすことが重要である。
- また、定時制の課程においては、不登校の経験のある生徒や心理的なケアの必要な生徒が多く在籍しており、これら生徒の中には発達障害が背景に存する場合もある。これら生徒については、教育相談やカウンセリングの機会の活用、養護教諭との情報共有等を通して、本人の状況について適切に把握することが大切である。

(7) 私立高等学校における取組

- 全高等学校生徒の約30%が在籍する私立高等学校については、公立高等学校に比べ、特別支援教育についての理解や体制整備が遅れており、各々の実態を適切に把握しつつ、しっかりと取り組むことが必要である。
- このため、教育委員会においては、主催する教員研修や巡回指導等について、私立学校を所管する知事部局と連携して、私立学校にも参加を呼びかけるなど体制整備に取り組むことが必要である。
- また、私立高等学校の多様な取組を活かしたモデル校における研究を推進し、事例を積み重ねる必要があり、そのための私立高等学校モデル校を増やすとともに、モデル校間の情報交換を充実させることが必要である。

(8) 特別支援学校のセンター的機能の活用

- 特別支援学校のセンター的機能を活用するためには、高等学校側からの支援の要請が必要であるが（学校教育法第74条）、高等学校における特別支援学校のセンター的機能の活用は、小・中学校に比べると進んでいないのが現状である。
- 高等学校は、自らの学校にどのような特別支援教育のニーズがあり、特別支援学校からどのような支援が得られるのかについて情報を得ておくことが大切である。同時に、特別支援学校においても、高等学校にどのようなニーズがあり、センター的機能としてどのような支援ができるのかを検討し、高等学校に情報提供することが大切である。特に、高等学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教員への校内研修の実施にはセンター的機能による支援が効果的である。
- こうした特別支援学校のセンター的機能を十分に活用するためには、高等学校と特別支援学校それぞれの特別支援教育コーディネーターが窓口となり、連携を一層深めていく必要がある。また、そのためには、都道府県教育委員会内の特別支援教育担当部署と高等学校教育担当部署、及び私立高等学校については、知事部局の私学担当部署との連携が重要である。

3. 発達障害のある生徒への指導・支援の充実

(1) 必要な指導・支援の内容・方法（教育課程の弾力的な編成等）

- 発達障害のある生徒が充実した高等学校生活を送るためには、学習面、行動面、対人関係面など、それぞれの場面において発達障害の特性に配慮した指導や支援が必要である。現在、自治体によっては高等学校における発達障害児への対応に関するハンドブック等を作成・活

用しているところであり、これらの取組も参考にすべきである。

- 新しい高等学校学習指導要領においては、必要に応じて「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成することなどにより、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検討し、適切な指導を計画的、組織的に行うこととされており、特別支援学校のセンター的機能による支援を得るなどにより、これらの計画を作成し、適切な指導や必要な支援に活かすことが大切である^⑤。
- また、高等学校においては、課程が全日制、定時制、通信制であることや、普通科、専門学科、総合学科など多様であることから、それぞれの特質を適切に活用した対応を検討すべきである。
- さらに、高等学校の教育課程は、高等学校の目的・目標を達成する教育を行うことを前提に、学習指導要領において各教科・科目が柔軟に選択し得るなど、弾力的な編成が可能となっている^⑥。このため、生徒の実態に即して各教科・科目の選択を行うなど生徒にとって適切な教育課程を編成するよう工夫することが大切である。

(2) 障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫

- 高等学校における発達障害支援モデル事業の成果や、小・中学校における指導・支援の実績を踏まえれば、発達障害のある生徒に対しては、落ち着いて学習できる環境の整備とともに、障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫が求められる。高等学校の教員は、特別支援教育の視点にも留意した授業に努めることが必要である。具体的には、授業等において板書やプリントの工夫、あらかじめ段取りを伝えることや分かりやすい指示の仕方の工夫などについて心がけることが重要である。また、生徒の認知スタイルや集中力に配慮し、高等学校でこれまで行われてきた講義主体の授業に加え、作業的な内容やグループでの学習等の要素を授業に取り入れることなども有効であると考えられる。
- このような配慮や工夫を行うことは、個々の教員の授業力・指導力の向上につながり、授業が全体として分かりやすいものとなることが期待されることから、発達障害のある生徒のみならず、学級・学校全体の学習意欲の増進や学力の向上等にも資するものと考えられる。
- さらに、放課後等における補習の形式を取りつつ、一人一人の認知の特性に配慮した指導を行うことや、特別支援学校学習指導要領の自立活動を参考にした指導を行うことを検討すべきである。その際、全校体制による補習の実施に留意し、教職員の分担等を適切に行うことが重要である。

^⑤ 例えば、大阪府教育委員会作成「明日からの支援に向けて（高等学校における発達障がいのある生徒に対する適切な指導と支援のために）」などが参考になる。

^⑥ 参考資料 37 頁：新高等学校学習指導要領の教育課程の弾力的な編成等関係抜粋を参照

- 発達障害のある生徒に対して、社会生活上必要とされるスキルを身に付ける学習や、自らの心の動きや感情の変化を知ってコントロールする学習、個々の認知の特性とそれへの適切な対応を学ぶ学習など、特別支援学校学習指導要領の自立活動に類した取組について、各学校の実情に応じ、特別支援学校の教員や外部専門家による巡回指導を活用して、学校の教育活動の中に位置付けて実施することを検討すべきである。

(3) ICT 機器等を活用した支援の推進

- 教育用パソコンが整備される中であって、発達障害等の障害のある生徒の学習上の困難を軽減するため、障害の特性に応じた ICT 機器等の効果的な活用を進める必要がある。文部科学省においては、小学校、中学校及び特別支援学校向けの「教育の情報化に関する手引」^⑦を作成しているほか、いわゆる「教科書バリアフリー法」^⑧の制定を受けて、平成 21 年度より、発達障害等のある児童生徒の教科学習等における困難を改善するため、一人一人の障害特性、発達段階、教科の特性などに応じた教材等の在り方や、それらを活用した効果的な指導方法や教育的効果等について、小・中学校を中心に実証的な調査研究を行う「発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業」を実施しており、これらの成果を高等学校においても活用すべきである。
- また、書字障害のある生徒に対しては、例えばデジタルカメラによる黒板の撮影やパソコンを使ったノートイクを認めた上で、これら ICT 機器等を必要に応じて実際の授業の中で違和感なく導入、使用できるよう配慮すべきである。

(4) 多様な評価方法やテストにおける配慮

- 生徒の学習状況の評価については障害のあるなしにかかわらず全員同一であるべきであり、公平性を旨とすることが基本となる。その上で、例えば、ペーパーテストの実施のみならずレポートを提出させることや、日常の授業への関心・意欲・態度等の観点も踏まえて評価を行うなど多様な評価方法を取り入れたり、シラバスに授業内容や評価方法を掲載して事前に知らせるなどの配慮を行ったりすることが考えられるところであり、個々の生徒の特性と、各学校の実情に応じた取組が求められる。
- また、発達障害のある生徒の場合、学習した内容を理解しているにもかかわらず、通常のペーパーテストにおいては理解したことを表すことが困難な場合がある。このことを踏まえて、理解の状況を適切に把握する方法を工夫することが重要である。

^⑦ 今後、高等学校向け「教育の情報化に関する手引」についても検討し、公表する予定。

^⑧ 正式な法律名は「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」（平成 20 年 6 月法律第 81 号）

- このため、ペーパーテストの実施に当たっては、個々の生徒の特性に合わせ、各学校の実情に応じた配慮や工夫が求められるところであり、例えば、問題用紙の拡大や読み書きが不得手な場合に筆記試験に加えて（代えて）口頭試問やヒアリングを実施する等の方法も考えられる。さらに、これらのことは、後述する高等学校入学試験における配慮や支援とも連携を図るべきものである。

(5) 特別の教育課程の編成

- 学校教育法では、高等学校において障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが明記されており、実際に各学校において特別支援教育が推進されつつあるが、学校教育法施行規則では、高等学校における特別支援学級や通級による指導に係る「特別の教育課程」を編成することが規定されていない。一方、高等学校においては、前述のとおり、学習指導要領により弾力的な教育課程の編成が可能となっている。
- このため、通級による指導については、将来の制度化を視野に入れ、まずは現行制度の中で教育課程の弾力的な運用や指導の工夫により、各地域・学校の実態・ニーズに即し、通級による指導に類した種々の実践を進める必要がある。その上で、制度化については、特別の教育課程編成や教員定数の在り方等についての検討を併せ行うことが必要である。
- 教育課程の弾力的な運用については、例えば、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図るための科目のほか、学校設定教科・科目として適切なものであれば、発達障害のある生徒の自立にも資する教科・科目（例えば、SSTの視点を取り入れた教科・科目^⑨など）を開設し、これを選択科目として位置付け、通級指導教室のような形態で実施することも考えられる。
- ただし、高等学校における通級による指導を考える場合には、通級指導教室に通う生徒の自尊感情や集団から離れて別の活動を行うことへの心理的な抵抗感にも配慮することが必要である。
- このため、発達障害のある生徒に対応した指導について、例えば選択教科・科目等の一つとして位置付け、当該時間は他の生徒も選択教科・科目を履修するような形を取ることも一つの方法であり、生徒の自尊感情を傷つけることなく、生徒のニーズに合った指導を受ける場を用意できることになると考えられる。こうしたことを踏まえ、本格的な通級による指導の実施の在り方を含め、教育課程編成上の課題について更に検討すべきである。
- 他方、高等学校における「特別の教育課程」による特別支援学級の設置については、特別支援学校高等部における知的障害の生徒の増加の実態も踏まえつつ、軽度の知的障害、発達障害のある生徒への後期中等教育の在り方にかかわる問題として、小・中学校と高等学校の基本的な相違（高等学校は義務教育ではなく入学者選抜があることなど）を勘案した上で、改めて検討する必要がある。

^⑨ 例えば、コミュニケーションスキル講座

(6) 実践事例情報の集積・提供等

- 高等学校の特別支援教育については取組が始まったばかりであり、文部科学省のモデル事業の指定校をはじめとして、各学校における先進的な取組や優れた実践事例について、その成果や課題等の情報の集積及び各地域への発信・普及を進めることが重要である。
- このため、モデル事業指定校等を中心とした地域ネットワークの構築促進を図る一方、各地域の教育委員会や各高等学校が直接こうした実践事例に係る情報を得ることができるよう、国をはじめとした関係機関が情報の集積・発信を進めるとともに、(独)国立特別支援教育総合研究所発達障害教育情報センター等において、これらの情報の収集・整理・提供を行うことが必要である。

4. 高等学校入学試験における配慮や支援等

(1) 配慮や支援の現状

- 高等学校に入学するためには入学試験に合格する必要があるが、発達障害のある生徒については、問題回答に係る潜在的な力はあるものの、障害の状態により通常の入試方法においてはその力が十分発揮できずに不合格となる場合や、受験そのものを断念せざるを得ない場合がある。
- このため、高等学校入試においては、公平性を基本としつつ、発達障害のある生徒に対し必要な配慮が行われるとともに、当該配慮が行われることにより不利益を受けない旨が生徒や保護者の間に浸透するよう十分な説明を行うなど、必要な措置を講じるべきである。
- 文部科学省においては、平成9年11月の文部省初等中等教育局長通知「高等学校の入学選抜の改善について(9文初高第243号)」の中で、「障害のある者については、障害の種類や程度等に応じて適切な評価が可能となるよう、学力検査の実施に際して一層の配慮を行うとともに、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化を図ること」としている。
- さらに、平成19年文部科学省通知においても、「各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと」としているところである。
- これらを受けて、現在、高等学校によっては、生徒や中学校からの申し出に基づき、ADHDの生徒に対する別室受検、LDの生徒に対する試験時間の延長や問題用紙の拡大、自閉症の生徒に対して集団面接に代えて個人面接を行う等の配慮を行っている例がある。

【発達障害のある生徒への配慮の事例（※）】

- ・別室受検（自閉症、高機能自閉症、LD、アスペルガー症候群、ADHD 等）
- ・試験時間の延長（LD）
- ・集団面接を個人面接で実施（自閉症）
- ・問題用紙の拡大（LD、広汎性発達障害）
- ・問題文の読み上げ（LD）
- ・監督者による口述筆記（LD）
- ・前日に試験会場の下見（高機能自閉症）
- ・介助者の同席（自閉症）
- ・保護者の別室待機（ADHD）
- ・学力検査問題の漢字のルビ振り（LD）
- ・集団面接の際、誰かが先に行動を見せないと自分ではできない面がある生徒に対し、同じ中
学校の受験生と同じグループで受検（アスペルガー症候群）
- ・面接の際、質問を分かりやすく伝え、回答を急かさない（LD）
- ・面接の順番を早める（高機能自閉症）

※平成 20 年度に文部科学省が都道府県教育委員会に対して行った調査による

- 入試においてこのような配慮を行うことは、高等学校において入学後も生徒の学習上・生活上の困難を克服するための適切な指導を用意することにもつながるものであり、大きな意義を有することである。
- 具体的にどのような基準により配慮や支援を行うかは、入試の公平性を基本としつつ、各地域、各学校の実情に応じて判断する必要があるが、いずれにせよ、発達障害のある生徒の高等学校への適切な進学のを確保するため、各学校において、このような配慮や支援に積極的に取り組むことが必要である。
- また、そのためには、各都道府県教育委員会において毎年度の入学者選抜の方針等に配慮や支援について明確に示すこと等が求められる。
- その際、このような配慮は、①視覚障害や聴覚障害、肢体不自由等の障害のある生徒のみならず、LD や ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある生徒も対象にすべきであることを明確にすること、②一部の高等学校においてのみ必要なものではなく、大学進学に実績のある普通科を含めたすべての学校において取り組むべき課題であること、等に留意すべきである。

(2) 中学校と高等学校の連携

- 発達障害のある生徒が充実した高等学校生活を送るためには、中学校と高等学校の十分な連携・協力が必要であり、例えば、中学校・高等学校の共同による高等学校入試に向けたガ

イダンスを実施すること等により、生徒一人一人の潜在能力を引き出し、高めるような進路指導の充実を図ることが必要である。

- 入試及び入学後においてどのような配慮や支援が行われるかについては、入学を希望する生徒や保護者に十分に周知されていない場合もあることから、高等学校は中学校及びその生徒、保護者に対して、自校の校風や教育内容に加え、入試及び入学後の配慮や支援について、積極的に情報を提供することが重要である。
- 中学校においても、高等学校における入試に際し、必要かつ適切な配慮や支援がなされるよう、生徒や保護者の同意・了解を前提に生徒の障害の状態や中学校における指導状況等について、生徒の可能性を伸ばせるような情報を含めて、あらかじめ高等学校側に伝えることができる体制を整えておくことが望ましい。なお、これらの情報は個人情報にかかわるものであるため、生徒や保護者と十分に相談し、了解を得て取り組むことが求められる。
- また、中学校や保護者が、高等学校に配慮や支援を要望する際には、学習等に関する困難な状況を伝えるだけでなく、具体的な支援の工夫について伝えるようにし、どのような環境や条件を整えば生徒が本来持っている能力を十分に発揮できるかを伝えることも大切である。

(3) 入試における配慮や支援についての生徒や保護者への周知

- 生徒や保護者によっては、入試において不利になることを懸念し、発達障害等の障害のあることを高等学校に伝えることを躊躇する場合がある。
- このため、高等学校においては、生徒や保護者等が必要な配慮や支援を求めること自体をもって入試において不利に扱ってはならないことを十分に自覚した上で、そのような配慮や支援を求めることにより入試において不利とはならないことが生徒や保護者に浸透するよう、入試要項や各種の説明会等の場を通じて積極的な情報提供に努めることが必要である。また、中学校においても高等学校との共通理解の下、生徒や保護者に対してその旨を十分に説明することが求められる。

(4) 入学決定後の対応

- 高等学校において、入学前に生徒の発達障害等に関する情報を把握していない場合、入学当初から必要な配慮や支援を行うことができずに混乱が生じる場合がある。
- このため、入学決定から入学までの期間は、高等学校において生徒や保護者、中学校等からの情報提供を受け取り、中学校で個別の指導計画や個別の教育支援計画等が作成されている場合は、これらに係る情報提供（ないし引継ぎ）を受ける等により、入学してくる生徒の特性を極力把握し、高等学校での必要かつ適切な指導や支援に繋げていくことが必要である。

- その際、中学校側から前述のような障害の状態や指導状況等に係るきめ細かい情報提供を行うことが重要である。また、高等学校においても、中学校や保護者からの情報を待つだけでなく、例えば、入学決定後に生徒の出身中学や保護者に連絡を取るなどして必要な情報収集を行うことも考えられる。

5. キャリア教育・就労支援等

(1) 発達障害のある生徒へのキャリア教育・職業教育

① 現状及び基本的考え方

- 高等学校においては、将来の自立と社会参加に向けた適切な進路指導を行うことが重要であるが、とりわけ発達障害のある生徒に対してキャリア教育・職業教育を行うに当たっては、自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な理解を深め、職業適性や困難さを乗り越えるための対処方法を身につけることができるよう、適切な指導や支援を行うことが必要である。
- しかしながら、キャリア教育・職業教育について、生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、普通科及び専門学科の高等学校を通じ、十分に行われているとは言い難い現状にある。

② 新しい学習指導要領及び中教審での審議検討

- 新しい高等学校学習指導要領においては、キャリア教育について、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」としているほか、職業教育についても、普通科、職業教育を主とする専門学科それぞれについて配慮すべき事項を定めているところである^⑩。
- さらに、今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方については、現在、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会においても審議されているところである。
- 本年7月30日に提示された審議経過報告（「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」）では、後期中等教育におけるキャリア教育・職業教育の基本的な考え方の中で、「発達障害を含め障害のある生徒については、その自立や社会参加に向けて持てる力を伸ばすという観点から、個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育・職業教育を行うことが重要である」とされており^⑪、このことにも留意しつつ、発達障害のある生徒に対するキャリア教育・職業教育について、各学校の特性を踏

^⑩ 参考資料 39 頁：新高等学校学習指導要領のキャリア教育・職業教育関係抜粋を参照

^⑪ なお、同審議経過報告においては、「キャリア教育」について「社会的・職業的自立に向け、必要な知識、技能、態度をはぐくむ教育」と、「職業教育」について「一定の又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、態度をはぐくむ教育」と位置付けられている。

まえて適切に実施する必要がある。

③ 今後の取組の方向性・課題

- 高等学校における発達障害のある生徒については、一般枠での就労のほか、いわゆる障害者手帳の取得による「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づく「障害者雇用枠」を利用した就労も考えられる。このため、高等学校側でこうした法制度面の対応についての理解を深めるとともに、それぞれに応じた適切な指導や支援を行うことが必要である。
- 現在、高等学校においては、特別支援教育コーディネーターの指名、教職員研修の充実等を通じ、各高等学校の特別支援教育体制の整備を図るとともに、「個別の教育支援計画」の作成・活用により、生徒の実態や進路希望の的確な把握など、一人一人の将来の就労に向けた取組を進めつつあるところである。
- 発達障害のある生徒については、潜在的な就労能力や就労意欲はあるものの、実際の就労に結び付いていない場合も多く見受けられることから、高等学校と企業側との連携による実践的教育・実習等の実施を通じ、技術・技能の修得とともに、職業観・勤労観の醸成を図り、産業・社会を担う人材の育成を目指すことが重要である。
- 同時に、企業ニーズの多様化を踏まえ、企業が求める能力・特性と高等学校の指導内容がより一層適合するよう、高等学校側でも教育カリキュラムの工夫及びより柔軟な運用を図るべきである。
- さらに、本人や保護者も企業就労の意欲はあるが、ソーシャルスキルに関する指導等が必ずしも十分でないこともあり、実際の就労が困難な場合があるとの指摘がある。また、発達障害のある生徒の中には、学力面での問題はないものの、コミュニケーション能力、対人関係構築力などの社会生活上必要なスキルが身に付いていない場合があるとの指摘がある。
- 高等学校段階においては、生徒の社会生活や企業就労に向けた適応力を高める観点から、特別支援学校のセンター的機能の活用や外部専門機関・専門家との連携等により、このような課題に対応した適切な指導や支援を行うことが重要である。
- また、現在、文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」を通じて、進路指導や自己理解に関する研究、ハローワークとの連携による就労支援の在り方等についての研究が実施されており、例えば以下のようなことが成果として挙げられている。

【高等学校における発達障害支援モデル事業における成果の事例（進路指導や自己理解）】

- ・進路指導に結びつけた SST については、従来からの進路指導の要素を生かした実践を行い、一定の成果を挙げた。（静岡県立浜松大平台高等学校）
- ・1年次、あるいは早期からのキャリア教育を充実させることにより、職業生活の準備を行うことが重要。（大阪府立佐野工科高等学校、熊本県立芦北高等学校）
- ・就労体験実習を実施することにより、職業適性の発見や自己理解の促進、一人ひとりの障害の状況に応じた支援や援助の在り方、実習授業等の成果測定や指導法の検証等、次のステップに向けた課題を多数見出すことができた。（大阪府立佐野工科高等学校）
- ・進路実現を目指す支援の在り方を研究する中で、卒業後の進路を見据え、社会に出た際に不可欠となる「コミュニケーション能力」を高める取組に加えて、就労体験を行ったことは、生徒の進路意識の高揚と進路先の決定につながった。（熊本県立芦北高等学校）
- ・高等学校生である彼らの気持ちを最優先にして取り組んだことで、当事者自身が「自分の特性を客観的に知る機会になった」「良いところ・優れたところを確認でき、自信が持てるようになった」「不得手なところを知り、生活の中で注意することが確認できた」等と述べている。

（京都府立朱雀高等学校）

（平成 19 ～ 20 年度指定校報告書より）

- 今後、その成果の全国的な普及を図る等により、各学校において、より充実した進路指導・就労支援が行われるよう、国をはじめとした関係機関が必要な支援を行うことが重要である。
- このような発達障害のある生徒のためのキャリア教育や職業教育は、基本的にすべての高等学校において取り組む必要があるが、学校の状態によっては、例えば、普通科高等学校間や普通科・専門学科ないし総合学科のある高等学校間での学校間連携により、キャリア教育・職業教育に係る単位互換の取組を行うことについても検討すべきである。

（2）特別支援学校のセンター的機能の活用

- 新しい高等学校学習指導要領において、特別支援学校等の助言・援助の活用について記述されたことを踏まえれば、特別支援学校のセンター的機能を活用し、発達障害等のある生徒への就労に関する支援を行うことも有効と考えられる。
- 例えば、特別支援学校高等部での産業現場等における実習などの実践的プログラムを拡充・強化するとともに、これらを通じて獲得・蓄積されたノウハウや就労支援、職場開拓に関する取組情報等を、高等学校に在籍する発達障害のある生徒のために活用することが考えられる。また、高等学校在学中に特別支援学校の設備等を活用して、一定期間作業学習や実践的実習を行うことも考えられる。

- こうしたプログラム・取組について、厚生労働省等の関係省庁・機関との連携の下、文部科学省の主導により、各地域や学校の多様なニーズを踏まえた取組の支援・促進を図ることも重要である。

(3) 就労・進学等に係る情報提供や関係機関との連携

- 高等学校における職業教育の一環として、企業等での就業体験活動を行う場合があるが、受け入れ企業側からは、複数の学校からそれぞれバラバラに要望があり対応が困難となる場合があるため、例えば地元経済団体や商工会議所等と教育委員会間での連携・調整を行うべきとの声がある。
- このため、例えば教育委員会において、発達障害を含めた障害のある生徒の職業教育や就労について学校・企業間の橋渡しを行う人材を一定のエリア毎に配置し、厚生労働省関係の障害者就労支援スタッフとの連携・協調の下に、必要な連絡・調整を行うことが考えられる。その際、当該人材は、前述の特別支援学校のセンター的機能の活用の観点からは、高等学校のみならず特別支援学校高等部の就労支援についても、各々の学校の進路指導・就労支援担当者との連携の下に対応していくことが望ましい。
- なお、発達障害のある生徒の大学等への進学についても、高等学校は、生徒一人一人の特性等を踏まえつつ、将来の自立と社会参加に向けた観点からの指導・助言を行うことが必要である。その際、大学においても、発達障害等のある学生への支援等の検討・準備が進んでいることから、高等学校の進路指導担当者は大学等と連携しつつ、大学等において受けることができる支援等に関する情報提供を行うことが求められる。

(4) 卒業後の就労支援の在り方

- 現在、企業の採用時期が4月に限らず年間を通じて行われる現状を踏まえれば、卒業後においても一定期間、就労に向けた支援を継続する仕組みを検討すべきである。その際、教育委員会や学校においては、在学中の生徒に対し必要な指導や支援を行うことを前提としつつ、卒業生に対しても、就職先が決定していない者や就労の継続・定着に相応の困難を抱える者について、情報提供や相談先の紹介など可能な範囲において支援を行うことが期待される。

参考資料

○高等学校の生徒数の内訳	19
○おもな発達障害の定義について	20
○自治体における発達障害のある生徒の実態調査（高等学校）	21
○発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における 進路に関する分析結果 概要	22
○平成20年度特別支援教育体制整備調査結果（高等学校関係）	23
○文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」 （平成19年4月（19文科初第125号））	24
○発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業	30
○高等学校における発達障害支援モデル事業及び成果事例	31
○公立高等学校における特別支援教育支援員 （介助員及び学習支援員等）活用状況	36
○発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業	37
○新高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）のポイント及び 教育課程の弾力的な編成等関係抜粋、キャリア教育・職業教育関係抜粋	38
○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WGについて	43
○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WGの開催状況	45

高等学校の生徒数の内訳

1. 設置者別生徒数

	生徒数（人）	割合（％）
国立	8,785	0.3%
公立	2,425,491	68.8%
私立	1,091,093	31.0%
合計	3,525,369	

2. 課程別生徒数

	生徒数（人）	割合（％）
全日制	3,227,577	91.6%
定時制	111,185	3.2%
通信制	186,607	5.3%
合計	3,525,369	

3. 学科別生徒数

	生徒数（人）	割合（％）
普通科	2,414,856	72.3%
職業学科	656,890	19.7%
総合学科	101,492	3.0%
その他	165,524	5.0%
合計	3,338,762	

※平成21年度文部科学省学校基本調査(速報版)による。

※1～3とも専攻科及び別科を除く。

※3は、全日制及び定時制のみ。

※割合の合計については、四捨五入の関係で必ずしも100%にはならない。

おもな発達障害の定義について

発達障害とは、発達障害者支援法において「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として政令で定めるもの」と定義されている。

(下記は、主な発達障害の定義)

自閉症の定義 <Autistic Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より作成)

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。
また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

学習障害(LD)の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害(ADHD)の定義

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

(平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より抜粋)

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

※アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

自治体における発達障害のある生徒の実態調査について（高等学校）

都道府県		長野県	徳島県	大分県
実施時期		平成 20 年 8 月	平成 18 年 9 月	平成 20 年 11 月
対象		全ての県立高等学校（118 校）	調査対象地域（8 市 4 町）の全生徒数の約 24%を無作為抽出	県内全ての高等学校の生徒（68 校）
調査方法		①医師による発達障害の診断のある生徒数	②チェックリストを用いたスクリーニングによる、特別な支援が必要な生徒数（診断を受けた生徒以外）	特別な支援が必要な生徒数調査 県独自の 3 段階チェックシートを使用（チェックシートⅢについては、文科省調査と同じ）
調査結果	割合	（全日制）0.4% （定時制）3.9% （通信制）0.1% 全体 0.48%	（全日制）1.2% （定時制）7.1% 全体 1.37%	2.6%
	人数	（全日制）188 人 内訳：LD18 人、ADHD67 人、高機能自閉症 95 人、重複 8 人 （定時制）71 人 内訳：LD13 人、ADHD14 人、高機能自閉症 39 人、重複 5 人	（全日制）567 人 （定時制）128 人	131 人

発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における 進路に関する分析結果概要

1. 調査目的

発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路について分析・推計し、今後の特別支援教育の在り方の検討の基礎資料とする。

2. 調査対象

平成14年度の文部科学省全国調査※に準じた方法で、実態調査を実施した中学校における平成20年度卒業の生徒の一部について実施した（対象生徒数は約1万7千人）。

※「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

3. 調査時期

平成21年3月27日時点

4. 実施方法

平成14年度に文部科学省で実施した全国調査に準じた方法で、平成18年度以降に実態調査を実施した中学校の3年生の一部を対象として、各中学校において発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計する。

実施に当たっては、学級担任や特別支援教育コーディネーター等複数の教員により判断するものとする。よって本分析結果は、医師の診断による発達障害のある生徒の割合を示したものではない。

5. 集計結果

調査対象の中学校3年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は、約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することとしている。

これらの高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は、約2.2%であった。

発達障害等困難のある生徒の卒業後の進路の課程別、学科別にみた割合は下記のとおりである。

高等学校の課程別	全日制	定時制	通信制
進学者中、発達障害等困難のある生徒の割合	1.8%	14.1%	15.7%

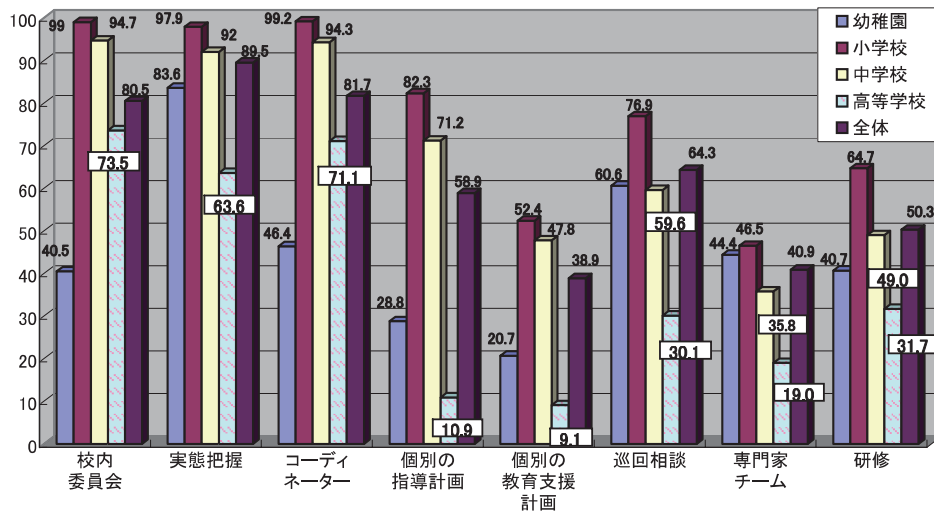
高等学校の学科別	普通科	※ ¹ 専門学科	※ ² 総合学科
進学者中、発達障害等困難のある生徒の割合	2.0%	2.6%	3.6%

※1：専門教育を主とする学科

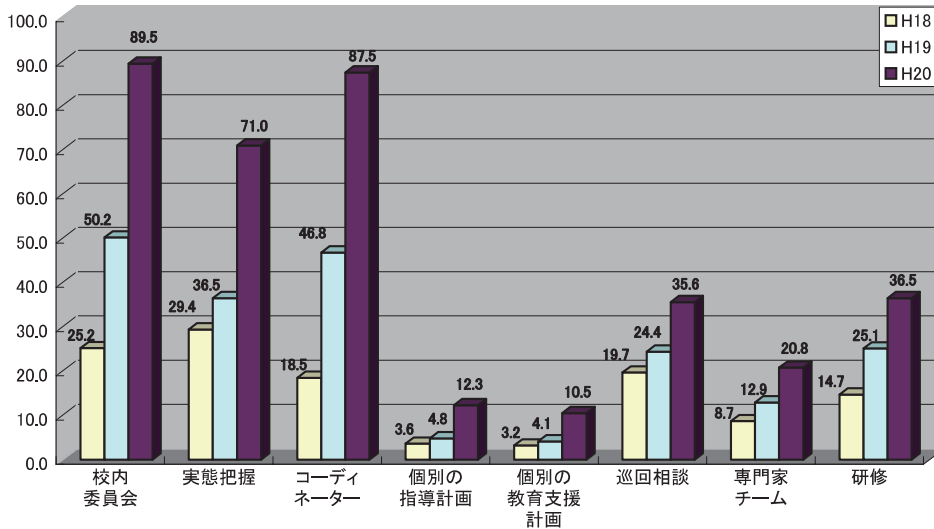
※2：普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科

平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査結果概要（高等学校関係）

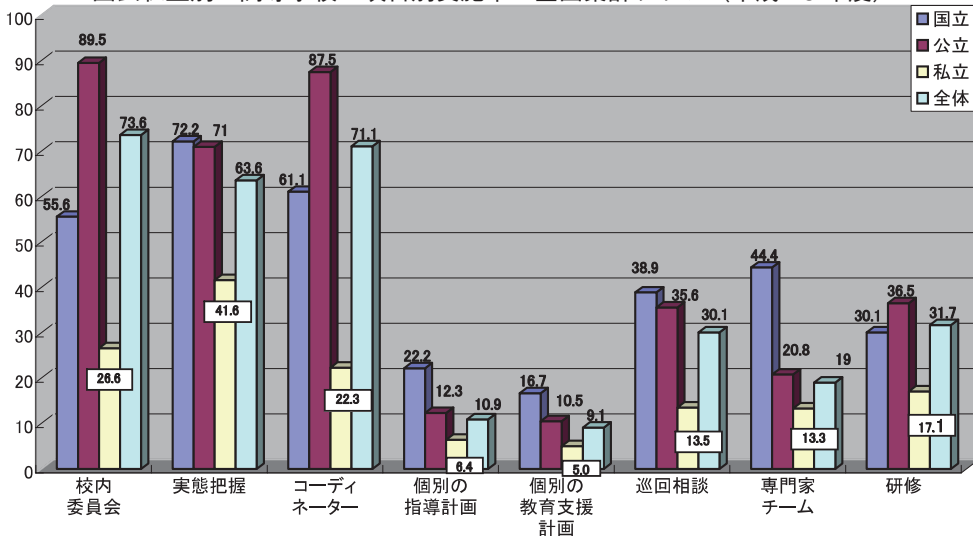
国公立別・高等学校・項目別実施率－全国集計グラフ（平成 20 年度）



公立高等学校・項目別実施率－全国集計グラフ（平成 18～20 年度）



国公立別・高等学校・項目別実施率－全国集計グラフ（平成 20 年度）



各都道府県教育委員会教育長
各指定都市教育委員会教育長
各都道府県知事 殿
附属学校を置く各国立大学法人学長

文部科学省初等中等教育局長
銭谷眞美

特別支援教育の推進について（通知）

文部科学省では、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校における特別支援教育を推進しています。

本通知は、本日付けをもって、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「各学校」という。）において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示すものです。

都道府県・指定都市教育委員会にあっては、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県知事にあっては、所轄の学校及び学校法人に対して、国立大学法人にあっては、附属学校に対して、この通知の内容について周知を図るとともに、各学校において特別支援教育の一層の推進がなされるようご指導願います。

なお、本通知については、連携先の諸部局・機関への周知にもご配慮願います。

記

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

2. 校長の責務

校長（園長を含む。以下同じ。）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、次に述べる体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。

3. 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

特別支援教育を実施するため、各学校において次の体制の整備及び取組を行う必要がある。

（1）特別支援教育に関する校内委員会の設置

各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。

委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。

なお、特別支援学校においては、他の学校の支援も含めた組織的な対応が可能な体制づくりを進めること。

（2）実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実にを行うこと。

（3）特別支援教育コーディネーターの指名

各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

(6) 教員の専門性の向上

特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。

また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること。

さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する各種指導者養成研修についても、活用されたいこと。

なお、教育委員会等が主催する研修等の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましいこと。

4. 特別支援学校における取組

(1) 特別支援教育のさらなる推進

特別支援学校制度は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校は、これまでの盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが重要であること。

(2) 地域における特別支援教育のセンター的機能

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援

助を含め、その支援に努めること。

また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。

特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。

(3) 特別支援学校教員の専門性の向上

上記のように、特別支援学校は、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受ける可能性も広がると考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること。

そのためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実に努めること。

さらに、特別支援学校教員は、幼児児童生徒の障害の重複化等に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましいこと。

5. 教育委員会等における支援

各学校の設置者である教育委員会、国立大学法人及び学校法人等においては、障害のある幼児児童生徒の状況や学校の実態等を踏まえ、特別支援教育を推進するための基本的な計画を定めるなどして、各学校における支援体制や学校施設設備の整備充実に努めること。

また、学校関係者、保護者、市民等に対し、特別支援教育に関する正しい理解が広まるよう努めること。

特に、教育委員会においては、各学校の支援体制の整備を促進するため、指導主事等の専門性の向上に努めるとともに、教育、医療、保健、福祉、労働等の関係部局、大学、保護者、NPO等の関係者からなる連携協議会を設置するなど、地域の協力体制の構築を推進すること。

また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示する、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回して教員等に指導内容や方法に関する指導や助言を行う巡回相談の実施（障害のある幼児児童生徒について個別の指導計画及び個別の教育支援計画に関する助言を含む。）についても、可能な限り行うこと。なお、このことについては、保育所や国・私立幼稚園の求めに応じてこれらが利用できるよう配慮すること。

さらに、特別支援学校の設置者においては、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善に努めること。

6. 保護者からの相談への対応や早期からの連携

各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。

その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこと。

また、本日施行される「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備等に関する政令（平成19年政令第55号）」において、障害のある児童の就学先の決定に際して保護者の意見聴取を義務付けたこと（学校教育法施行令第18条の2）に鑑み、小学校及び特別支援学校において障害のある児童が入学する際には、早期に保護者と連携し、日常生活の状況や留意事項等を聴取し、当該児童の教育的ニーズの把握に努め、適切に対応すること。

7. 教育活動等を行う際の留意事項等

（1）障害種別と指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。

また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。

（2）学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

（3）生徒指導上の留意事項

障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。

そのため、生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

(4) 交流及び共同学習、障害者理解等

障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。なお、障害のある同級生などの理解についての指導を行う際は、幼児児童生徒の発達段階や、障害のある幼児児童生徒のプライバシー等に十分配慮する必要があること。

(5) 進路指導の充実と就労の支援

障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

また、企業等への就職は、職業的な自立を図る上で有効であることから、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進められたいこと。

(6) 支援員等の活用

障害のある幼児児童生徒の学習上・生活上の支援を行うため、教育委員会の事業等により特別支援教育に関する支援員等の活用が広がっている。

この支援員等の活用に当たっては、校内における活用の方針について十分検討し共通理解のもとに進めるとともに、支援員等が必要な知識なしに幼児児童生徒の支援に当たることのないよう、事前の研修等に配慮すること。

(7) 学校間の連絡

障害のある幼児児童生徒の入学時や卒業時に学校間で連絡会を持つなどして、継続的な支援が実施できるようにすることが望ましいこと。

8. 厚生労働省関係機関等との連携

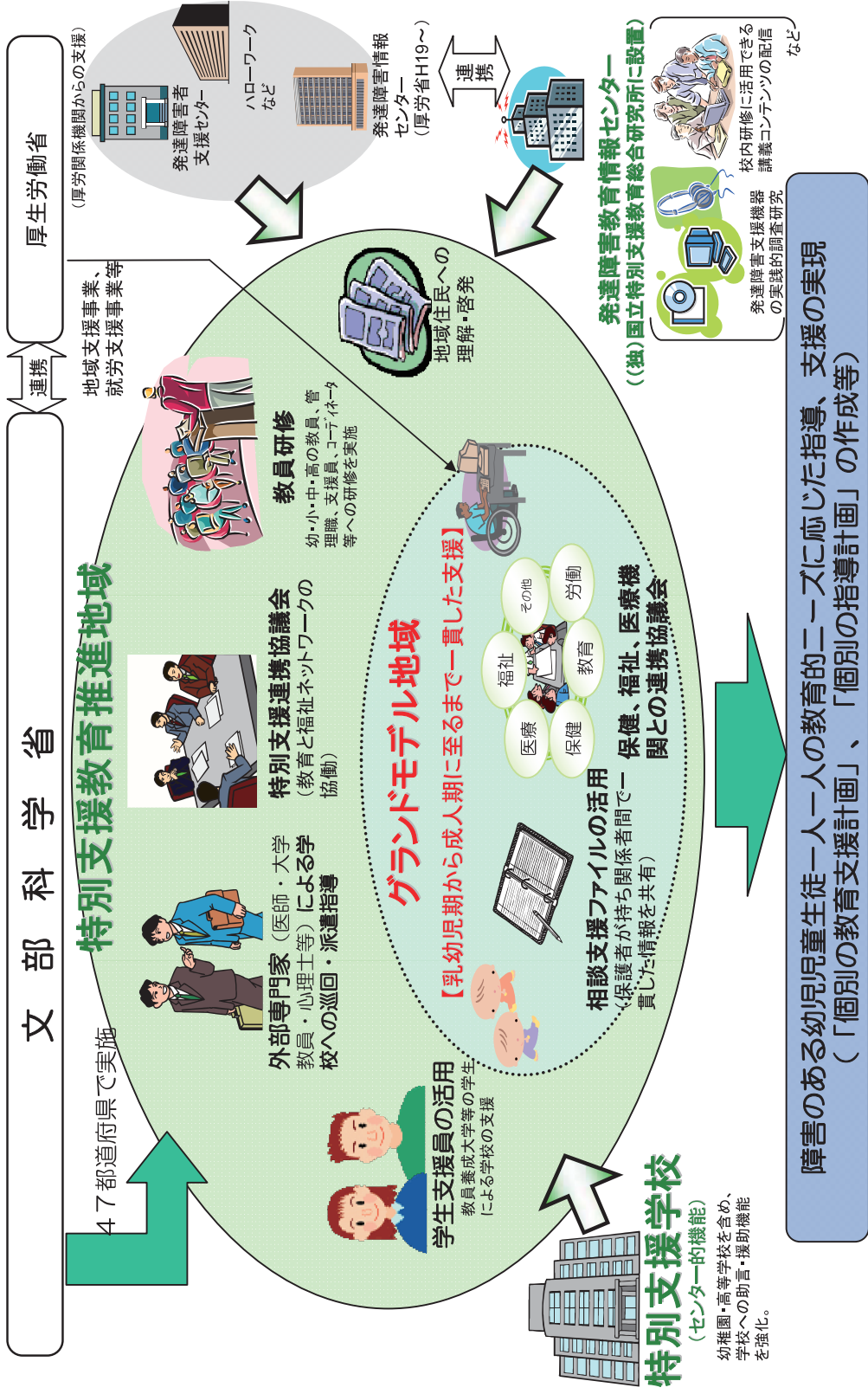
各学校及び各教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ること。

(別紙参考資料略全文：http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)

発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業

平成20年度予算額 503,052千円
 平成21年度予算額 503,284千円

発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、各種教員研修、外部専門家の巡回・派遣、厚労省との連携による一貫した支援を行うモデル地域の指定などを実施することにより、学校（幼小中高特）の特別支援教育を総合的に推進する。



高等学校における発達障害支援モデル事業における成果の事例 (モデル校事業報告書より)

1. 成果として挙げられていること

(1) 関係機関との連携

- ・特別支援教育研究協議会の幹事校として協議会を実施し、参加高等学校間で、実践報告、情報交換などの実践的な取組を実施。
- ・地域の福祉行政機関、就労関係機関への相談、協議会参加を通じて連携体制を確立。
- ・教職員の情報に加えて、中学校を含む関係機関等の情報、家庭からの情報も収集し、生徒の全体像を把握。

(2) 専門家からの支援

- ・スクールカウンセラー、巡回相談員からの助言とフィードバックによる、より効果的な支援の工夫が実現。
- ・教育相談を計画的、積極的に実施したことが効果的。
- ・臨床心理士の協力により、発達障害の観点からの継続的な教育相談の充実と、教職員に対する助言を得て、学習環境の改善、板書の工夫や授業中の指導方法の改善につながった。
- ・心理の専門家により集約された情報を基に、特性理解が進み、学校生活上の課題に対応。
- ・大学生を学習支援員として活用。相談相手やコミュニケーション相手として重要。

(3) 教員の意識変革、専門性向上

- ・生徒や家庭の状況把握が進み、対応策を検討できるようになった。
- ・臨床心理士の協力により、学習環境の改善、板書の工夫や授業中の指導方法の改善・工夫等に係る教職員の意識が高まった。
- ・教員へのアンケート調査は生徒の特性への理解を深め、適切な指導の工夫の必要性を理解する機会となった。
- ・研修を重ねるにつれ、障害の特性や「特別支援教育」を行う意義などを理解でき、特別支援教育の視点を持って生徒に接することが、学校生活において最も大事な観点であることを認識できるようになってきた。

(4) 対象となる生徒以外の生徒への成果

- ・校内支援体制や実態把握の方法や対応策の検討は、実際には様々な課題をもっている生徒の実態把握に活用され、問題行動等の予防に大いに役に立った。
- ・すべての生徒の観察や指導・支援につながり、生徒に対して迅速に対応できるようになった。不登校生徒や中途退学者が2年次には大幅に減少し、一時はゼロとなった。
- ・教育相談室等を活用した個別の支援だけでなく、その基盤となる全体の支援として、基礎学力の定着を図るための取り組みや、学級集団としてのサポート体制作りを目指した取り組みも進んで来ており、発達障害のある生徒はもとより、彼らを支える周囲の生徒たちも着実

に成長している。

- ・ユニバーサルデザインの授業作り指針の具現化を意識した授業に各教師が取り組んだ。これまで、ノートをとらなかった生徒や、授業に集中できないでいた生徒の変容も見られるようになった。
- ・個別の指導の効果を上げるためには、授業やHR活動等の指導を充実させる。HR、授業は特別な支援を必要な生徒もそうでない生徒も共に生き生きと生活する空間にしていくこと、その指導事例を教師が一つ一つ積み重ねていくことが重要。
- ・教科によっては習熟度別、T・Tによる授業を実施。放課後の補習、試験前の補充指導等も実施。その結果、期末テスト等における一定の基準未達の得点を取る生徒の減少が見られた。資格試験に向けての個別指導にも力を入れた結果、多くの生徒が合格。

(5) 進路指導や自己理解

- ・進路指導に結びつけた SST については、従来からの進路指導の要素を生かした実践を行い、一定の成果を挙げた。
- ・1年次、あるいは早期からのキャリア教育を充実させることにより、職業生活の準備を行うことが重要。
- ・就労体験実習を実施することにより、職業適性の発見や自己理解の促進、一人ひとりの障がいの状況に応じた支援や援助の在り方、実習授業等の成果測定や指導法の検証等、次のステップに向けた課題を多数見出すことができた。
- ・進路実現を目指す支援の在り方を研究する中で、卒業後の進路を見据え、社会に出た際に不可欠となる「コミュニケーション能力」を高める取組に加えて、就労体験を行ったことは、生徒の進路意識の高揚と進路先の決定につながった。
- ・高校生である彼らの気持ちを最優先にして取り組んだことで、当事者自身が「自分の特性を客観的に知る機会になった」「良いところ・優れたところを確認でき、自信が持てるようになった」「不得手なところを知り、生活の中で注意することが確認できた」等と述べている。

(6) 個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成

- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成し、学年進行に伴う教職員間の情報の円滑な引き継ぎ及び指導の継続性の確保ができた。
- ・ケース会議の内容を支援経過シートに記録し、経過を継続的に把握。学校の支援姿勢を伝えることで、保護者を支えることも可能。

2. 実態把握の方法

- ・チェックシート、教員向けアンケートなどを実施
- ・巡回相談員などの外部専門家による授業観察
- ・共有ファイルへの書き込みやメモを提出することによって情報を集積
- ・各種心理検査（集団型、個別型）
- ・小テストの結果活用

- ・ 欠席日数に注目した実態把握
- ・ 教育相談実施生徒に注目
- ・ 全員に対して面接を行い、基礎資料を作成
- ・ 事故等が発生したときのレポート作成とその集積
- ・ 定期的に生徒の様子について話題にする場を設定
- ・ 保護者や生徒本人に対するアンケート調査
- ・ 合格発表後の中学校からの情報収集

3. 授業改善・指導の工夫（小・中学校であまり行われていないことを中心に）

- ・ SHRの2回設定
- ・ わかりやすく、読みやすいシラバス集の作成
- ・ 認識しやすい色チョーク（アンケートによる色の決定）

4. テストの配慮例

- ・ 巡回中の丁寧な説明
- ・ 小テストを繰り返し実施
- ・ 問題用紙と解答用紙を1枚にする
- ・ 鮮明な印刷、カラー印刷による見やすい問題用紙
- ・ 漢字にルビを振る、行間を空ける、文字を拡大する
- ・ テスト前の補習（小集団、個別指導）
- ・ 別室受験
- ・ テスト時間延長
- ・ テスト監督の複数配置

5. 評価（単位認定）の配慮例

- ・ 基本的に評価の方法は全員同じ
- ・ 日常の授業への取組の態度等を加味して総合的に評価
- ・ 提出物や課題等の取組を加味（それらに対する支援も実施）
- ・ テストの得点が不足した場合のレポート指導
- ・ シラバスに授業内容や評価方法を掲載、事前に周知
- ・ 生徒の変容を多角的、総合的に把握
- ・ 評価に配慮を要する生徒についての配慮内容は、学年や担任が要請

公立高等学校における特別支援教育支援員（介助員及び学習支援員等）活用状況

都道府県				活用人数		
				平成19年7月1日時点	平成20年5月1日時点	平成21年5月1日時点
1	北	海	道	0	1	3
2	青	森	県	0	0	0
3	岩	手	県	0	6	15
4	宮	城	県	0	0	1
5	秋	田	県	0	0	0
6	山	形	県	0	0	0
7	福	島	県	4	12	11
8	茨	城	県	0	0	0
9	栃	木	県	0	0	0
10	群	馬	県	0	0	0
11	埼	玉	県	6	0	0
12	千	葉	県	0	1	2
13	東	京	都	0	0	0
14	神	奈	川	21	24	27
15	新	潟	県	0	0	0
16	富	山	県	0	0	0
17	石	川	県	3	0	0
18	福	井	県	0	1	0
19	山	梨	県	0	0	0
20	長	野	県	0	1	5
21	岐	阜	県	0	0	0
22	静	岡	県	0	0	0
23	愛	知	県	0	0	0
24	三	重	県	0	0	0
25	滋	賀	県	0	0	0
26	京	都	府	1	1	25
27	大	阪	府	185	140	89
28	兵	庫	県	3	8	4
29	奈	良	県	2	1	6
30	和	歌	山	23	0	0
31	鳥	取	県	0	0	0
32	島	根	県	0	1	1
33	岡	山	県	0	0	0
34	広	島	県	21	19	19
35	山	口	県	0	0	0
36	徳	島	県	0	0	0
37	香	川	県	0	0	0
38	愛	媛	県	0	0	0
39	高	知	県	2	3	4
40	福	岡	県	1	0	0
41	佐	賀	県	3	2	2
42	長	崎	県	0	0	0
43	熊	本	県	0	0	0
44	大	分	県	0	0	0
45	宮	崎	県	3	3	5
46	鹿	児	島	0	0	0
47	沖	縄	県	0	0	0
合 計				278	224	219

発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業

平成21年度予算額 39,075千円 (新規)

発達障害等のある児童生徒は個々によって様々な困難※を抱えており、教科学習に大きな障害が生じている。

※ 「読む」「書く」等の学習に必要な能力の習得における困難、発達段階に不釣り合いな注意力の欠落・多動性・衝動性等



「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」の成立

第七条 国は、発達障害その他の障害のある児童及び生徒であって検定教科用図書等において一般的に使用される文字、図形等を認識することが困難なものが使用する教科用特定図書等の整備及び充実を図るため、必要な調査研究等を推進するものとする。

教科学習を行う上で、障害の特性等に応じた、教科用特定図書等の活用が不可欠！

<21年度予算> (新規)

「発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業」

【趣旨】

発達障害等の子どもの障害特性に応じた教科用特定図書等の在り方、及びそれらを利用した効果的な指導方法や教育的効果等についての実証的研究を行い、発達障害等のある児童生徒の困難の改善を図る

【実施主体】

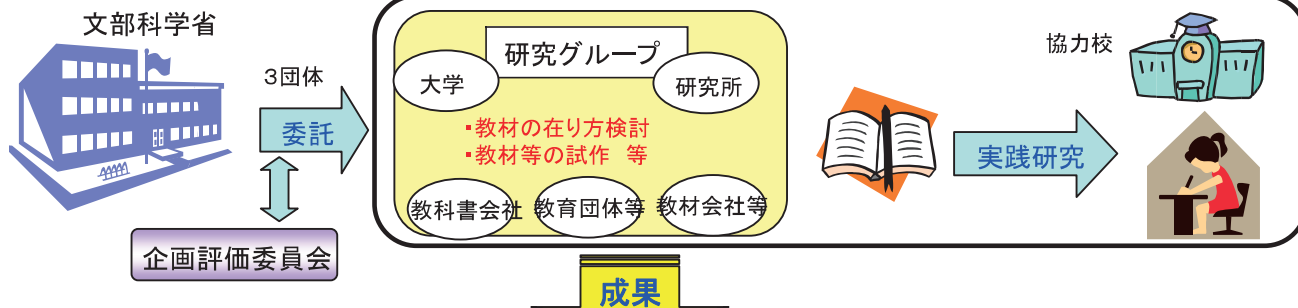
大学、研究所、教科書会社等

【委託件数】

3団体

【研究内容】

1. 発達障害等の障害特性に応じた教科用特定図書等や教材の在り方
2. 教科用特定図書等や教材を使用した効果的な指導方法
3. 教科用特定図書等や教材を通常学級で活用する際の配慮 等



障害のある児童生徒の教科学習等における困難の改善、学習意欲や学力の向上、自立と社会参加の促進

高等学校学習指導要領のポイント

1. 今回の改訂の基本的考え方

教育基本法改正等で
明確になった
教育の理念を踏まえ、
「生きる力」を育成

知識・技能の習得と
思考力・判断力・表現力等
の育成のバランスを重視

道徳教育や体育などの
充実により、豊かな心や
健やかな体を育成

2. 卒業単位数、必修科目、教育課程編成時の配慮事項等

- 卒業までに修得させる単位数は、現行どおり74単位以上
- 共通性と多様性のバランスを重視し、学習の基盤となる国語、数学、外国語に共通必修科目を設定するとともに、理科の科目履修の柔軟性を向上
- 週当たりの授業時数(全日制)は標準である30単位時間を超えて授業を行うことができることを明確化
- 義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための学習機会を設けることを促進

3. 教育内容の主な改善事項

言語活動の充実

- 国語をはじめ各教科等で批評、論述、討論などの学習を充実

理数教育の充実

- 近年の新しい科学的知見に対応する観点から指導内容を刷新(例:遺伝情報とタンパク質の合成、膨張する宇宙像)
- 統計に関する内容を必修化(数学「数学Ⅰ」)
- 知識・技能を活用する学習や探究する学習を重視(「課題学習」(数学)の導入、「数学活用」「理科課題研究」の新設等)
- 指導内容と日常生活や社会との関連を重視(「科学と人間生活」の新設)

伝統や文化に関する教育の充実

- 歴史教育(世界史における日本史の扱い、文化の学習を充実)、宗教に関する学習を充実(地理歴史、公民)
- 古典、武道、伝統音楽、美術文化、衣食住の歴史や文化に関する学習を充実(国語、保健体育、芸術「音楽」、「美術」、家庭)

道徳教育の充実

- 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育について、その全体計画を作成することを規定
- 人間としての在り方生き方に関する学習を充実(公民「現代社会」、特別活動)

体験活動の充実

- ボランティア活動などの社会奉仕、就業体験の充実(特別活動)
- 職業教育において、産業現場等における長期間の実習を取り入れることを明記

外国語教育の充実

- 高等学校で指導する標準的な単語数を1,300語から1,800語に増加
- 授業は英語で指導することを基本 (中学校、高等学校合わせて2,200語から3,000語に増加)

職業に関する教科・科目の改善

- 職業人としての規範意識や倫理観、技術の進展や環境、エネルギーへの配慮、地域産業を担う人材の育成等、各種産業で求められる知識と技術、資質を育成する観点から科目の構成や内容を改善

重要事項

- 体育、食育、安全教育を充実
- 環境、消費者に関する学習を充実
- 情報の活用、情報モラルなどの情報教育を充実
- 部活動の意義や留意点を規定
- 障害に応じた指導を工夫(特別支援教育)
- 「はじめて規定」(詳細な事項は扱わないなどの規定)を原則削除

高等学校学習指導要領（平成21年3月告示） ～教育課程の弾力的な編成等関係抜粋～

第1章 総則

第2款 各教科・科目及び単位数等

- 2 各学科に共通する各教科・科目及び総合的な学習の時間並びに標準単位数（略）生徒の実態等を考慮し、特に必要がある場合には、標準単位数の標準の限度を超えて単位数を増加して配当することができる。

4 学校設定科目

学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう、上記2及び3の表に掲げる教科について、これらに属する科目以外の科目（以下「学校設定科目」という。）を設けることができる。この場合において、学校設定科目の名称、目標、内容、単位数等については、その科目の属する教科の目標に基づき、各学校の定めるところによるものとする。

5 学校設定教科

- (1) 学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう、上記2及び3の表に掲げる教科以外の教科（以下「学校設定教科」という。）及び当該教科に関する科目を設けることができる。

この場合において、学校設定教科及び当該教科に関する科目の名称、目標、内容、単位数等については、高等学校教育の目標及びその水準の維持等に十分配慮し、各学校の定めるところによるものとする。

第3款 各教科・科目の履修等

1 各学科に共通する必履修教科・科目及び総合的な学習の時間

- (1) （略）生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合には、「国語総合」については3単位又は2単位とし、「数学Ⅰ」及び「コミュニケーション英語Ⅰ」については2単位とすることができ、その他の必履修教科・科目（標準単位数が2単位であるものを除く。）についてはその単位数の一部を減じることができる。

第5款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

2 各教科・科目等の内容等の取扱い

- (4) 学校においては、特に必要がある場合には、第2章及び第3章に示す教科及び科目の目標の

趣旨を損なわない範囲内で、各教科・科目の内容に関する事項について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどその内容を適切に選択して指導することができる。

5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

- (8) 障害のある生徒などについては、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とともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、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。

高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）

～キャリア教育・職業教育関係抜粋～

第1章総則

第1款教育課程編成の一般方針

4 学校においては、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵養に資するものとする。

第2款各教科・科目及び単位数等

5 学校設定教科

(2) 学校においては、学校設定教科に関する科目として「産業社会と人間」を設けることができる。この科目の目標、内容、単位数等を各学校において定めるに当たっては、産業社会における自己の在り方生き方について考えさせ、社会に積極的に寄与し、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度を養うとともに、生徒の主体的な各教科・科目の選択に資するよう、就業体験等の体験的な学習や調査・研究などを通して、次のような事項について指導することに配慮するものとする。

ア 社会生活や職業生活に必要な基本的な能力や態度及び望ましい勤労観、職業観の育成

イ 我が国の産業の発展とそれがもたらした社会の変化についての考察

ウ 自己の将来の生き方や進路についての考察及び各教科・科目の履修計画の作成

第5款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

4 職業教育に関して配慮すべき事項

(1) 普通科においては、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、必要に応じて、適切な職業に関する各教科・科目の履修の機会の確保について配慮するものとする。

(2) 職業教育を主とする専門学科においては、次の事項に配慮するものとする。

ア 職業に関する各教科・科目については、実験・実習に相当する授業時数を十分確保するようにすること。

イ 生徒の実態を考慮し、職業に関する各教科・科目の履修を容易にするため特別な配慮が必要な場合には、各分野における基礎的又は中核的な科目を重点的に選択し、その内容については基礎的・基本的な事項が確実に身に付くように取り扱い、また、主として実験・実習によって指導するなどの工夫をこらすようにすること。

(3) 学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域や産業界等との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるな

どの就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする。

(4) 職業に関する各教科・科目については、次の事項に配慮するものとする。

ア職業に関する各教科・科目については、就業体験をもって実習に替えることができること。

この場合、就業体験は、その各教科・科目の内容に直接関係があり、かつ、その一部としてあらかじめ計画されるものであることを要すること。

イ農業、水産及び家庭に関する各教科・科目の指導に当たっては、ホームプロジェクト並びに学校家庭クラブ及び学校農業クラブなどの活動を活用して、学習の効果を上げるよう留意すること。この場合、ホームプロジェクトについては、その各教科・科目の授業時数の10分の2以内をこれに充てることができること。

ウ定時制及び通信制の課程において、職業に関する各教科・科目を履修する生徒が、現にその各教科・科目と密接な関係を有する職業（家事を含む。）に従事している場合で、その職業における実務等が、その各教科・科目の一部を履修した場合と同様の成果があると認められるときは、その実務等をもってその各教科・科目の履修の一部に替えることができること。

5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

以上のほか、次の事項について配慮するものとする。

(4) 生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること。

(8) 障害のある生徒などについては、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とともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、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。

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WGについて

1. 趣旨

「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」において、今後継続して精力的に検討を行うことが必要とされた事項のうち、後期中等教育段階、なかでも高等学校における特別支援教育の充実についての検討を行うこととする。

2. 検討事項

- (1) 高等学校における特別支援教育の推進体制の整備について
- (2) 高等学校における発達障害のある生徒への教育支援について
 - ・ 入学試験の配置のあり方について
 - ・ 生徒への指導について
 - ・ 進路指導について
- (3) その他

3. 実施方法

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の座長がWGのメンバーを指名し、実施する。

4. 実施機関

平成21年3月から平成21年3月31日まで

特別支援教育に関する調査研究協力者会議高等学校WG協力者

- ☆岩井雄一 全国特別支援学校校長会会長、東京都立青鳥特別支援学校長
- ☆黒澤一幸 埼玉県立行田特別支援学校長
- 佐々木修一 岩手県教育委員会教育次長兼学校教育室長
- 笹森洋樹 (独) 国立特別支援教育総合研究所総括研究員
- 佐藤紘昭 弘前大学教育学部・教員養成学研究開発センター教授
- ☆滋野哲秀 京都府立朱雀高等学校長
- ☆龍島順一 全国特別支援学級設置学校長協会会長、練馬区立大泉中学校長
- 竹林地毅 広島県教育委員会指導第二課特別支援教育室長
- 中田正敏 神奈川県立田奈高等学校長
- 村松裕美 一般社団法人日本臨床心理士会
- 箕輪優子 横河電機(株) 経営監査本部企業倫理・CSR部 CSR推進グループ
- ◎☆宮崎英憲 東洋大学教授
- 森田修示 西日本短期大学附属高等学校長
- ☆山岡 修 日本発達障害ネットワーク副代表

◎主査 ○副主査

- ☆特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議協力者

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WGの開催状況

○第1回平成21年4月27日(月)

高等学校における特別支援教育の現状と課題について

○第2回平成21年5月14日(木)

高等学校における指導上の支援や配慮について

○第3回平成21年5月25日(月)

中高連携や高等学校の入学試験における配慮について

○第4回平成21年6月12日(金)

就労支援を中心とした進路指導について

○第5回平成21年6月26日(金)

WG報告とりまとめに向けた検討課題について

○第6回平成21年7月24日(金)

WG報告(素案)について

○第7回平成21年8月10日(月)

WG報告(案)について

研究体制

研究代表者	渥美 義賢	(発達障害教育情報センターセンター長)
研究分担者	笹森 洋樹	(発達障害教育情報センター総括研究員) ※研究副代表
	藤井 茂樹	(教育相談部総括研究員) ※研究副代表
	後上 鐵夫	(教育相談部上席総括研究員兼教育相談部長)
	棟方 哲弥	(企画部総括研究員)
	梅田 真理	(発達障害教育情報センター総括研究員)
	小林 倫代	(教育相談部総括研究員)
	澤田 真弓	(教育支援部総括研究員)
	大城 政之	(発達障害教育情報センター主任研究員)
	久保山 茂樹	(企画部主任研究員)
	海津 亜希子	(発達障害教育情報センター主任研究員)
	伊藤 由美	(発達障害教育情報センター研究員)
	植木田 潤	(教育相談部研究員)
	涌井 恵	(教育支援部研究員)
	柳澤 亜希子	(企画部研究員)
所内協力者	玉木 宗久	(教育支援部主任研究員)
	斎藤 由美子	(教育研修情報部研究員)
研究研修員	安積 裕子	(西宮市立西宮養護学校 教諭)
研究協力者	佐藤 紘昭	(弘前大学教育学部 教授)
	野口 和人	(宮城教育大学附属特別支援教育総合研究センター 教授)
	前田 泰弘	(東北福祉大学子ども科学部子ども教育学科 准教授)
	柘植 雅義	(兵庫教育大学臨床・健康教育学系 教授)
	望月 葉子	((独) 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター主任研究員)
	山岡 修	(日本発達障害ネットワーク (JDD ネット) 副代表)
	樋口 一宗	(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課調査官)
研究協力機関	神奈川県立田奈高等学校	
	高知県立高知北高等学校	
	高知県 私立太平洋学園高校	
	和歌山県立和歌山東高等学校	
	大阪府立桃谷高等学校	
	大阪府立枚方なぎさ高等学校	
	大阪府立佐野工科高等学校	
	京都府立桃山養護学校	
	福島県立川俣高等学校	※平成 20 年度
	独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課	※平成 21 年度

研究パートナー 高橋 智（東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座 教授）
三重県教育委員会事務局 特別支援教育室
神奈川県立総合教育センター 教育相談部 教育相談課
国立東京大学教育学部附属中等教育学校

重点推進研究

障害のある子どもの一貫した支援システムに関する研究
—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—
平成20年度～21年度

研究成果報告書

平成22年3月

研究代表者 渥美 義賢

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒289-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>
