

## 研究4 高等学校における支援に関する研究

### 1. 問題の背景

#### (1) 高等学校の現状

平成23年3月の中学校卒業生数は1,176,923人(男子601,117人、女子575,806人)。そのうち、高等学校等への進学者は1,156,158人、専修学校(高等課程)への進学者2,760人、専修学校(一般課程)1,104人、公共職業能力開発施設等618人、就職者4,106人、その他11,994人、死亡・不詳者183人となっている。全卒業生の高等学校等への進学率は98%を超え過去最高となっている。

高等学校の全日制課程、定時制課程の学校数は、5,060校、生徒数は3,349,255人であり、平成元年をピークに学校数、生徒数ともに減少傾向にある。通信制課程の学校数は210校、生徒数は188,251人で前年度よりやや増加している。卒業後の大学等への進学率は53.9%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るが、平成23年度は16.2%で前年度よりも少し上がっている。就職率は16.3%で前年度よりも上昇している。

#### (2) 生徒指導上の課題

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」(2011)によれば、高等学校における平成22年度の長期欠席者数は83,881人、在籍者数に占める割合は2.62%となっている。その内訳は、不登校53,084人(1.66%)、経済的理由2,225人(0.07%)、病気13,351人(0.42%)、その他15,221人(0.47%)である。減少傾向にはあるが40人1人の長期欠席者の割合は決して少ない数ではない。不登校生徒のうち中途退学になった生徒数は16,626人(不登校生徒の31.3%)、原級留置は5,150人(同9.7%)である。前年度から不登校状態が継続している生徒数は21,041人(不登校生徒の39.6%)となっている。不登校のきっかけについては、「無気力」「不安など情緒的混乱」などの本人に関わる状況、友人関係、学力の不振などが多い。

暴力行為(対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、器物破損)の発生件数は、平成21年度は小学校6,952件、中学校42,114件、高等学校9,833件となっている。小学校では急増傾向、中学校、高等学校はここ数年横ばいの状況が続いている。

いじめについては、平成22年度2,179校(40.6%)の高等学校で6,617件認知されているが、ここ数年は減少傾向にはある。いじめの発見のきっかけは、学校の教職員が発見する場合(51.4%)と学校の教職員以外からの情報により発見される場合(48.6%)が半々である。高等学校におけるいじめの態様は、冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる(58.7%)、軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする(20.3%)、パソコンや携帯電話で、誹謗中傷や嫌なことをされる(14.7%)と続く。相談状況は、学級担任に相談(58.0%)、保護者や家族に相談(24.1%)、学級担任以外の教職員に相談(21.7%)が多いが、誰にも相談していない(14.3%)が友人に相談(16.7%)と同程度にある。いじめの対応は、学級担任や他の教職員の対応がほとんどで

あり、カウンセラー等の専門職や外部の関係機関の活用はそれほど多くはない。

### （３）高等学校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「特別支援教育体制整備等状況調査」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 22 年度の調査結果は下記の通りである。

全体では、「実態把握」は 90%を超え、「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」についても 85%前後まで実施されてきている。小学校ではほぼ 100%、中学校においても約 95%の学校で実施されているが、幼稚園では「校内委員会の設置」が 48.5%、「特別支援教育コーディネーターの指名」が 56.4%、高等学校は「校内委員会の設置」が 80.8%、「特別支援教育コーディネーターの指名」が 79.1%となっている。

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前年度を上回っており、高等学校で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。「実態把握」については 70%を超えているものの、「個別の指導計画の作成」16.9%、「個別の教育支援計画の作成」14.0%のように、実態を把握してもまだ具体的な支援にはつながっていない現状がうかがえる。また、「巡回相談」35.8%、「専門家チーム」25.0%、「研修」41.7%となっており、特別支援教育に関する研修の実施や子どもへの支援に関する助言等も含めて、外部の専門家や専門機関との連携もこれからの段階にある。

#### ②課程、学科等の教育環境の多様性の問題

高等学校は、全日制、定時制、通信制の課程に分かれ、また、学科も普通科、専門学科、総合学科と分かれている。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、後期中等教育は様々な教育制度で成り立っていると言える。また、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ことや、私立学校が約 30%を占めていることも特徴である。

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の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されている。高等学校に進学する発達障害等の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。また、課程別では、全日制 1.8%、定時制 14.1%、通信制 15.7%と、全日制に比べて、定時制、通信制に多く在籍していることも報告されている。

様々な学校制度、課程や学科によっても、在籍している生徒の状況は異なる。高等学校段階の発達障害のある生徒の特性に配慮した支援という共通項は押さえつつ、それぞれの教育環境等に応じた対応の工夫が求められる。

### ③実態把握の難しさ

文部科学省の調査では、発達障害等の困難のある生徒は、全日制よりも定時制、通信制に多く進学している。通信制は在籍生徒の数も多く、生徒の状況を詳細に把握することが難しい。全日制や定時制においては、不登校生徒数が多い学校もあること等から、生徒一人一人の実態を正確に把握することには難しい面があると考えられる。

思春期から青年期における様々な発達課題も抱える高等学校の時期において、学習面や行動面あるいは対人関係に困難を抱えている生徒に障害があるかどうか、特別な支援が必要かどうかを判断することは難しい。また、高等学校には多様な教育形態があり、教師が生徒と接する時間は授業場面が主となり、ある程度限定される。教科や場面によって生徒が示す状態像が異なる場合も予想されることから、生徒の実態を把握するには、教職員間でいかに情報を共有化するかが課題となるであろう。

チェックリストや行動観察により、発達障害と思われる特性が見られても、本人の課題に対してすぐに適切な支援が見つかるわけではない。チェックリスト等によるスクリーニングを個に応じた指導・支援に活かすためには、外部の専門機関とも積極的に連携を図り、障害の特性と支援の在り方についての実践的な研修を行い、教職員の知識・理解を高める必要があると考える。

### ④入学者選抜と教師の意識の問題

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を選択し受験する。入学者選抜に合格した生徒は、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のであるから、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求められることになる。

高等学校においても、障害のある生徒が在籍している学校はかなりあることが推測される。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、例えば、視覚や聴覚、身体などの障害に対して障害に特化した形で個別的な配慮を行うことになる。

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、HR担任や教科担当が個別に指導する他、必要に応じて教育相談の対象になったり、生徒指導として対応がなされたりしている。文部科学省の調査からは、それらの生徒の中に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、学校として大きな問題と受けとめない場合は、教育相談や生徒指導の対象にもならず、特別な支援を受けられないまま過ごすことになる。発達障害の特性のある生徒は学習面の難しさもさることながら、対人関係や生活面においても能力的なアンバランスがある生徒が多い。まわりが気づかずに困難な状況が重なり、さらなる適応困難の状態を招いてしまう場合もあると思われる。

これまでの教育相談や生徒指導の手法ではうまくいかない場合、特別支援教育や発達障害の視点から捉え直してみることが重要である。

特別支援教育は障害のある生徒のみを対象とするという認識の教師は多い。そもそも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有効に活用することも高等学校の体制整備の一つの方向性であると思われる。

#### ⑤二次的な障害の予防とまわりの理解

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発達障害等のある生徒は、トラブルに巻き込まれてしまう場合も多い。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、障害があるという認識だけを強くしてしまう危険性もある。障害の有無にかかわらず生徒同士の言葉遣いや態度等、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。

発達障害のある生徒は、共通に対人関係や社会性に課題を抱える場合が多く、そのことが学校での集団生活を困難にしている。学校生活における失敗経験、苦手なことを無理強いされるなどの誤った対応により、不安感や挫折感が高まると、心のバランスが崩れ様々な症状が二次的な障害として出てしまうことがある。障害特性による一次的な障害に比べ、環境やまわりのかかわりによる二次的な障害はすぐに対応が可能であり、適切な支援があれば比較的短時間で改善する場合が多い。特性に応じた支援を工夫するとともに、自信や意欲をもたせ、自己評価が高まるような対応等、二次的な障害の予防を常に意識した支援に取り組むことが重要である。

多くの生徒は、身近な大人との関係や友達関係の中で、あるいは様々な自分の経験を通して、課題に対する自己解決能力を高めていく。しかし、発達障害のある生徒の場合には、不安や悩みを身近な人に伝えたり、課題解決のために援助を求めたり、過去の経験に照らして自分なりの工夫をしたりすることが苦手なため、日常生活の中で自己解決能力が育ちにくい。生徒が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を校内に確保することがとても重要になる。

発達障害のある生徒にとって自分の特性について理解することはとても重要になる。しかし、障害として受けとめることには大きなハードルがある。発達障害に対する社会の受け止めや理解が十分ではない現状では、障害の受容を進めることが必ずしも最善の方法ではなく、自己理解の段階によっては苦しむことになることを、周囲の者が十分に理解し、対応していくことが大切になる。

#### （４）文部科学省「高等学校ワーキング・グループ報告」から

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「高等学校ワーキング・グループ」（平成21年4月～8月）における議論の中から、高等学校における支援の実際にかかわる部分について抜粋する。

##### ①入学試験の配慮と中高連携

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。

入学者選抜の際に特別な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るという場合もある。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と考えるが、中学校側は入学者選抜の妨げになるのではないかと心配する場合もあり、中学校と高等学校で特別な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、お互いの立場や考え方を共通理解し、生徒にとって必要な支援について検討する場が必要であろう。

入学者選抜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、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成し、中学校から高等学校まで引き継ぐことが大切である。

## ②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する場合もあるが、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、「テスト〇%」「態度点〇%」を決めており、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。これは、発達障害の生徒に限ったことではなく、様々な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行っている。併せて、試験等に関しては、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。

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、支援における有効性を考えて作成していくべきであろう。特別な配慮が必要な生徒については、様式を工夫し、日々の指導に活かせるような形で個別の指導計画や個別の教育支援計画を検討していくべきであると考えられる。

## ③通級による指導

高校における通級による指導を考える場合には、指導内容の問題と通級の対象となる生徒の自尊感情、プライド等の問題を考慮しなければならない。高校生になると個別指導については、小・中学校からの固定観念があり、嫌がる生徒が多いのではないかとと思われる。実施に際しては、ネーミングも含め検討する必要がある。

通級による指導については、教育課程編成上の問題が解決でき、選択科目の一つのような形で位置づけられれば、生徒の自尊感情を害することなく、ニーズに合った指導を受けられ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学校などでは、通級的な取組は可能であると思われる。

また、高校の教師の週当たりの持ち授業時数は、小・中学校に比べると少ない。例えば 1 人の教師が週 1 時間、特別支援教育にかかわる時間を提供し、うまくコーディネートできれば、通級による指導に類似した取り出し指導はすぐ立ち上げられると思われる。

#### ④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はなく、学校における自立に向けた教育が進んでいないこともある。多くの高校が生徒にインターンシップを実施しているが、教師が実際の勤務内容等について、熟知していない場合もある。また、高等特別支援学校であれば、実習を積み重ねて進路指導をし、卒業後のケアも実施しているが、高等学校ではそこまでの取組は難しい。高等特別支援学校等にあるような企業側がバックアップする仕組みを、普通高校に通う生徒たちのために活用できるよう、支援の仕組みを作っていくことも必要である。

高等学校普通科への進学者が7割を超えているが、その中には、目的を持って進学したというよりは、何となく普通科に進学したという場合もある。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おらず、社会人として求められる基礎的な力が育っていない場合や、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場合もある。

また、卒業後のフォローも不十分な状況である。ハローワークが分室のような形で学校等に定期的に訪れるなど、高等学校の早い段階から、そのような専門機関の存在を知っていることも意味があると思われる。このような問題点を考慮すると、今後は就労支援コーディネーターなどの配置も検討する必要があると思われる。

## 2. 研究の目的

本研究では、高等学校における発達障害のある生徒への支援の実際について、高等学校の教師への意識調査及び文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」研究校等の実践から、その現状と課題を把握することを目的とする。

### (1) 気になる生徒への気づきと支援に関する調査

特別な支援を必要とする生徒の気づきとその具体的な対応の必要性、校内の支援体制の認識にかかわる高等学校の教師の意識の現状を把握する。

### (2) 文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業」研究校等の実践のまとめ

高等学校における多様な課程（全日制、定時制、通信制）、学科（普通科、専門学科、総合学科）における支援の現状と違いについて検討し考察する。具体的には、実態把握の方法、授業における配慮、テストにおける配慮、評価における配慮等についての取組を整理する。また、中学校と連携、就労・進学先との連携についても整理し現状を把握する。

## 3. 高等学校における支援の実際

### (1) 気になる生徒への気づきと支援に関する調査

#### ①目的

高等学校にはこれまでも障害のある生徒は多く在学しており、必要な単位を習得して卒業している。しかし、それらの生徒は、通常の教育課程で学ぶことが基本であり、障害のある生徒のために特別な教育課程を編成している学校はない。高等学校の教師の多くは、

個別的な支援を必要とする生徒とのかかわりは経験していても、学校全体で特別支援教育に取り組むという意識は薄いことが、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・グループ報告(2009)の議論の中でも触れられている。

そこで、高等学校における支援に関する基礎的な資料を得ることを目的として、特別な支援が必要な生徒に対する、気づき、支援、体制整備等についての高等学校の教師への意識調査を実施することとした。

## ②方法

調査時期：2011年10月～12月

調査対象：5つの都道府県等教育委員会を通じて協力可能と回答のあった  
高等学校15校の教師517名

調査方法：郵送による質問紙調査（※各校では全教師に実施することを依頼）

調査内容：・学習面、行動面において気になる生徒の割合  
・教師同士の相談  
・支援が必要な生徒の対応状況  
・特別支援教育に関する知識、理解  
・特別支援教育の必要性  
・高等学校における特別支援教育の課題 等

## ③結果と考察

文部科学省の調査(2009)でも、課程や学科により発達障害等のある生徒の在籍状況が異なっていたことから、結果の分析は、回答校15校の全教師(517名)のデータの分析と、高等学校の特色による違いを見るために、大学進学者の多い全日制普通科高校Ⅰ群、大学進学者と就職者が混在している全日制普通科高校Ⅱ群、就職者が多い定時制高校Ⅲ群(138名)の3群に分けてデータを比較分析した。3群の内訳は以下の通りである。

I群—大学進学者が多い全日制普通科高校5校の教師	199名
II群—大学進学者と就職者がいる全日制普通科高校5校の教師	180名
III群—就職者が多い定時制高校5校の教師	138名

### a) 学習面、行動面において気になる生徒の割合

学習面、行動面で気になる生徒の全生徒に対する割合を尋ねた。5%以下が最も多く37.1%、0%と回答した教師がいる一方で、21%以上と回答した教師が全体の1/4(25.3%)を超えている。全体の60%以上の教師が、学習面や行動面で気になる生徒が10%以上いると捉えている。(図1)

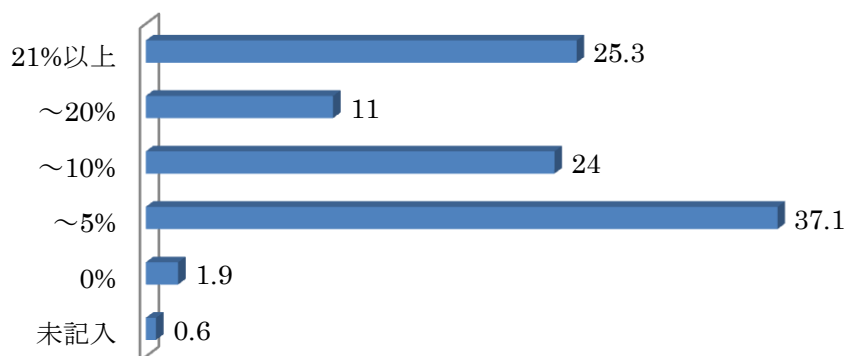


図1 学習面、行動面において気になる生徒の割合（全体）

3群に分けてみると、I群とII群では~5%と回答した教師がいずれも50%前後と最も多く（I群46.7%、II群51.7%）、III群では21%以上と回答した教師がIII群全体の約2/3（65.9%）に達している。I群、III群に比べるとII群は生徒の実態に幅があることが想定されるが、明らかにI群→II群→III群の順に気になる生徒の割合が多くなっている。（図2）

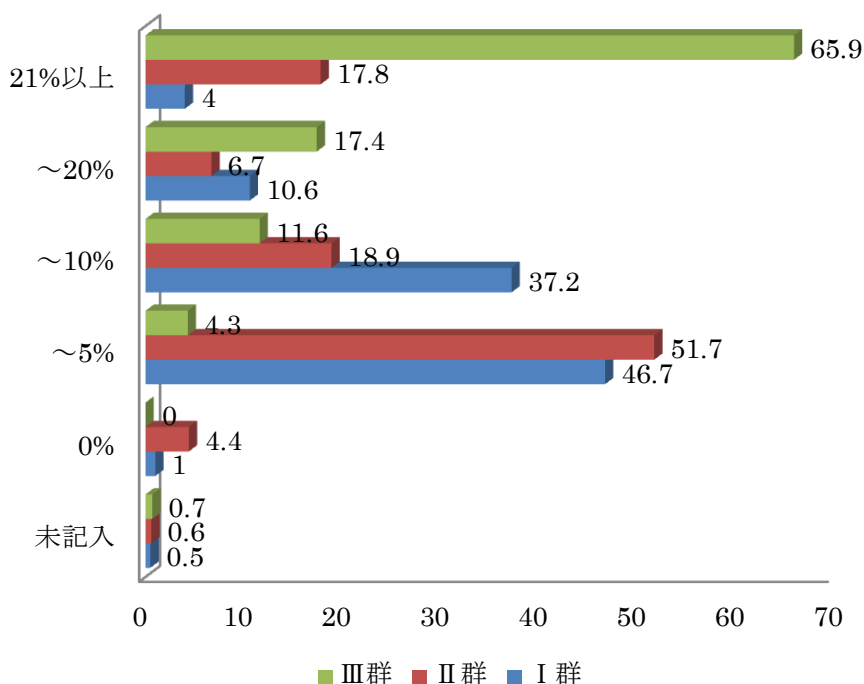


図2 学習面、行動面において気になる生徒の割合（3群別）

#### b) 気になる生徒についての教師同士の相談

気になる生徒についての教師同士の相談は、「よくしている」、「している」を含めると全体の80%を超えている。3群別に見ると、気になる生徒の多いIII群で、「よく相談している」という回答が多い（34.8%）。（図3、4）



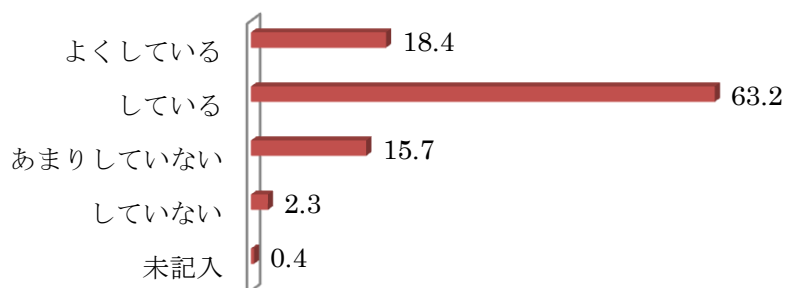


図3 気になる生徒についての教師同士の相談（全体）

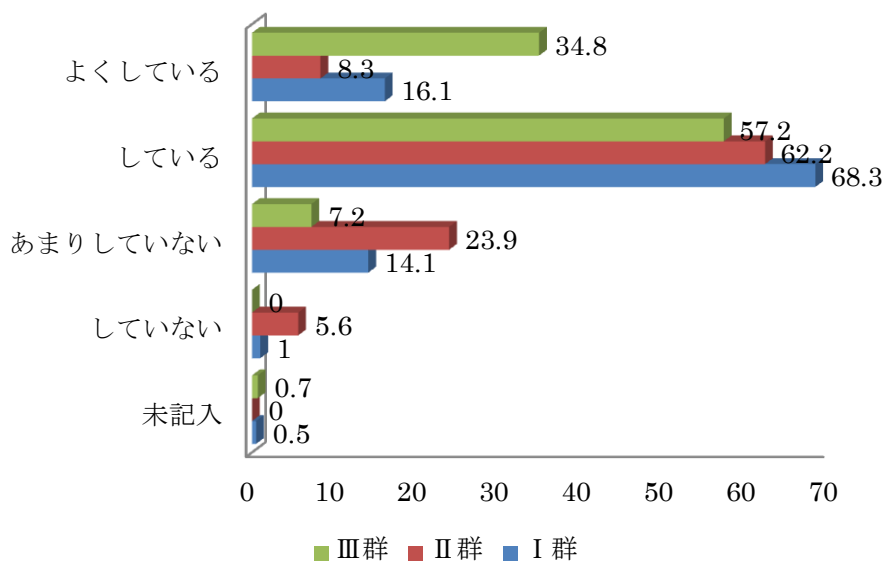


図4 気になる生徒についての教師同士の相談（3群別）

c) 全職員で取り組む必要性

全体の集計では、「とても思う」（26.7%）、「思う」（60%）を合わせると、86.7%に達している。一方で、「あまり思わない」（11.6%）の回答もある。3群に大きな違いはないが、I群、III群に比べて、II群では、「とても思う」が少なく、「あまり思わない」の回答がやや多い。（図5、6）

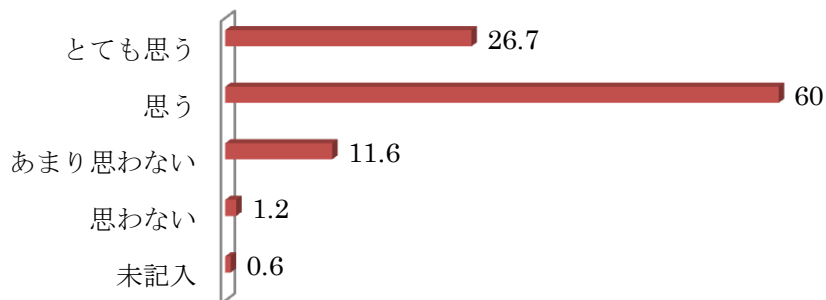


図5 全職員で取り組む必要性（全体）

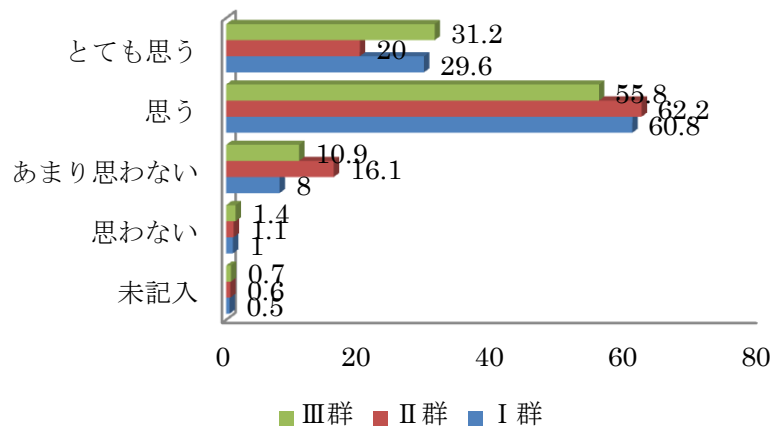


図6 全職員で取り組む必要性（3群別）

d) 支援が必要な生徒に対する支援の取組

「よく取り組んでいる」（81.％）、「取り組んでいる」（54.9％）を合わせると63％である。教師同士の相談の実績、全職員での取組の必要性が80％を超えていたことに比べると、実際の支援の取組については数値が下がる。3群で回答の傾向に大きな差が見られないことから、生徒の状態に応じた具体的な支援の難しさというよりも、高等学校における支援はどのように行えばよいのかという迷いが現場にはまだあることが予想される。（図7、8）

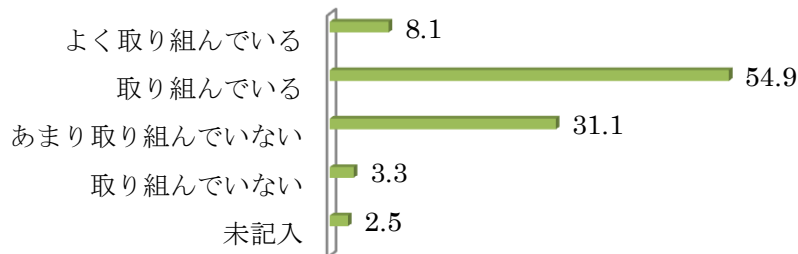


図7 支援が必要な生徒への支援の取組（全体）

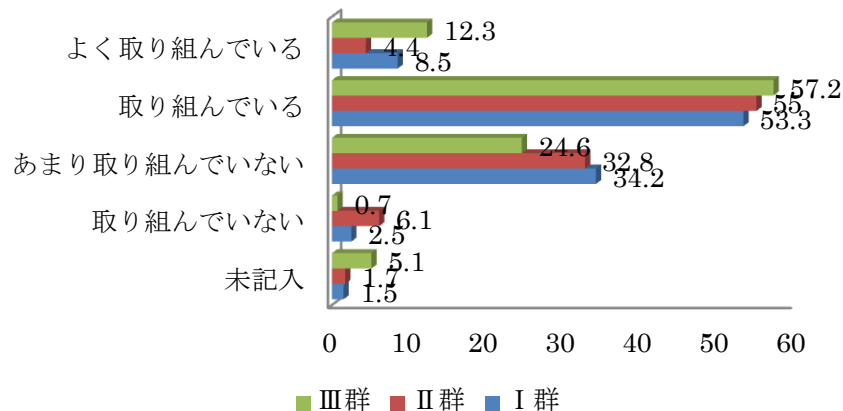


図8 支援が必要な生徒への支援の取組（3群別）

e) コーディネーター等や外部の専門家等への相談経験

校内の特別支援教育コーディネーター、教育相談担当、生徒指導担当等や、外部の専門家等に相談した経験を尋ねた。「よくしている」(7%)、「している」(39.7%)の合計よりも、「あまりしていない」(24.8%)、「していない」(24.8%)の合計の方がやや多い。校内校外を問わず、気になる生徒について教師同士の話題にはなるものの、専門的な教育相談の体制整備が不十分であることが予想される。3群の比較では、I群、II群に比べて様々な課題のある生徒を多く抱えていると思われるIII群で相談経験のある教師が多い。

(図9、10)

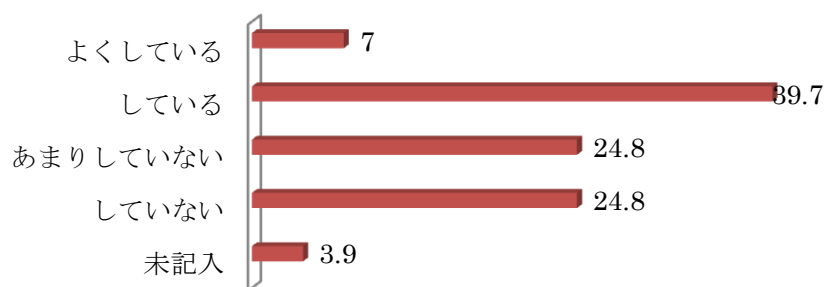


図9 コーディネーター等への相談経験 (全体)

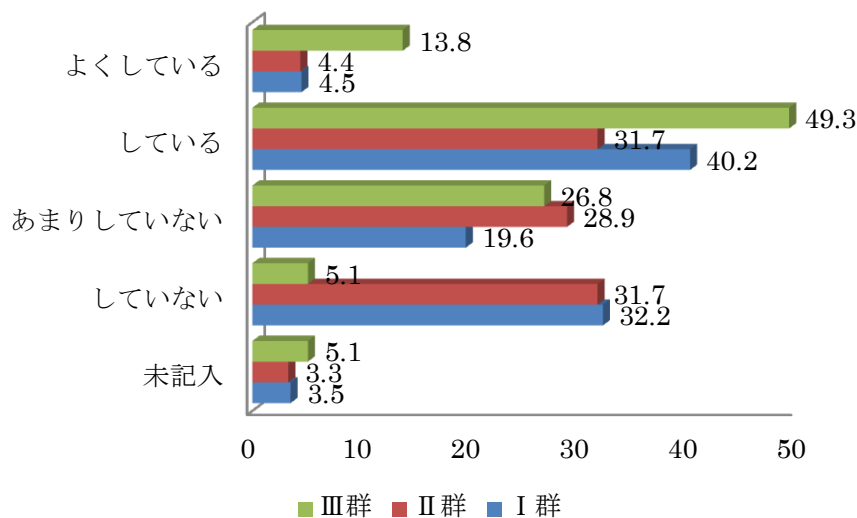


図10 コーディネーター等への相談経験 (3群別)

f) 特別支援教育に関する知識、理解

特別支援教育について、「十分知っている」、「知っている」を合わせると3群共に60～70%になる。回答の傾向は3群とも大きな違いはないが、III群で「十分知っている」と回答した教師が他の2群に比べて多い(11.6%)。一方で、「聞いたことはある」、「知らない」と回答した教師が30～40%いることから、小学校、中学校に比べると特別支援教育に関する周知はまだ遅れている状況があると考えられる。(図11、12)

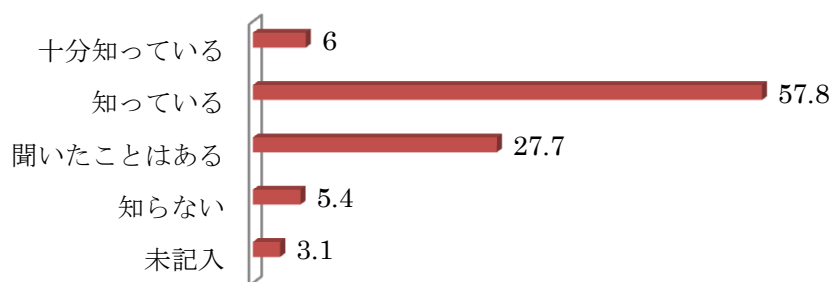


図 11 特別支援教育に関する知識、理解（全体）

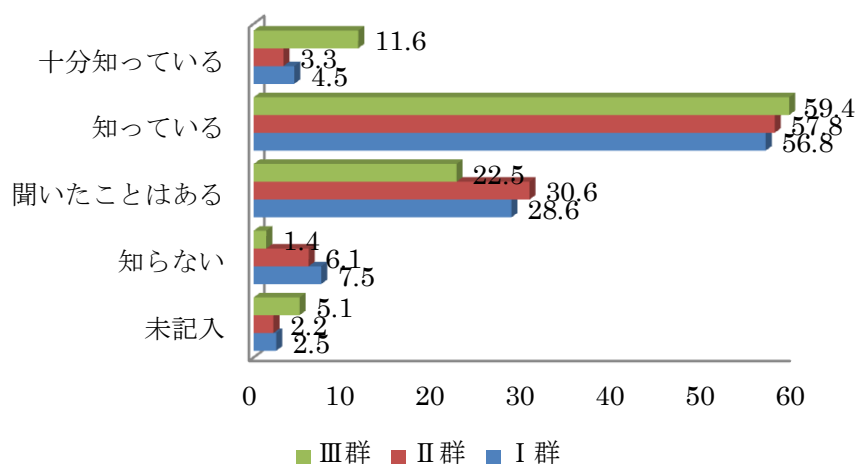


図 12 特別支援教育に関する知識、理解（3群別）

g) 高等学校における特別支援教育の必要性

全体として「必要」(64.2%)と考えている教師が最も多いが、「あまり必要ではない」(14.9%)、「必要ない」(1.9%)を合わせると、高等学校の教師の6人に1人の割合で、高等学校には特別支援教育は必要ではないと考えていることになる。3群の比較では、Ⅲ群で他の2つの群に比べると、「とても必要」と回答している教師の割合が多い(21%)。(図13、14)

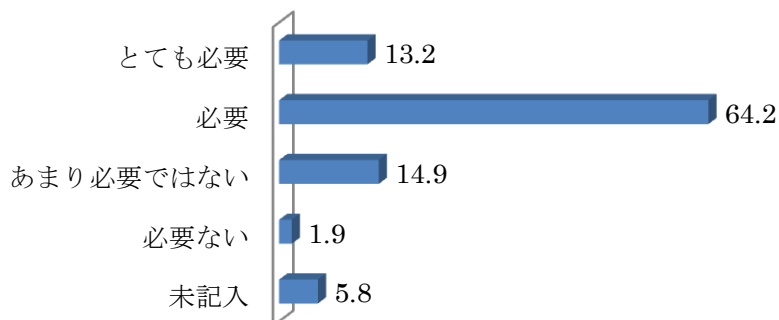


図 13 高等学校における特別支援教育の必要性（全体）

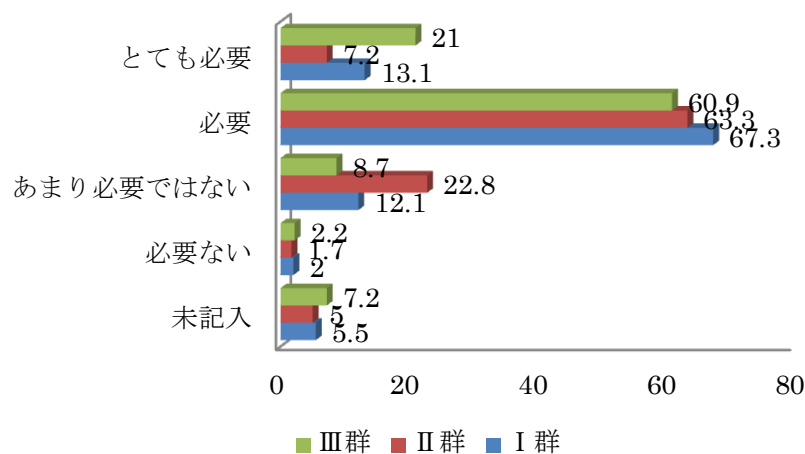


図 14 高等学校における特別支援教育の必要性（3群別）

h) 高等学校で特別支援教育はできるか。また、現状では難しい又はできない理由は何か。

「工夫すればできる」(42%)と「現状では難しい」(40.2%)の回答が拮抗している。3群の比較では、「できると思う」と「工夫すればできる」を合わせた回答の割合が、Ⅱ群(47.8%)、Ⅲ群(44.9%)に比べ、Ⅰ群(59.8%)で高くなっている。(図 15、16)

現状では難しい又はできない理由としては、「支援・指導する人がいない」(251人)、「忙しくて余裕がない」(205人)、「話し合い、情報交換の時間がとれない」(197人)の順に回答者数が多い。時間と人の問題が第一の課題であるということである。「生徒本人が望まない」(85人)、「保護者の理解が得られない」(102人)ということについては、高校生という時期のプライドや自尊心の問題も絡んでいる。義務教育ではない「高等学校の目的に合わない」(108人)という回答も、今回の調査対象者の5人に1人が挙げているということになる。(図 17)

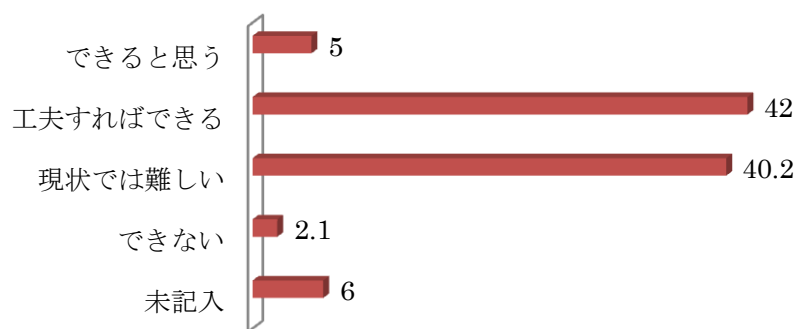


図 15 高等学校で特別支援教育はできるか（全体）

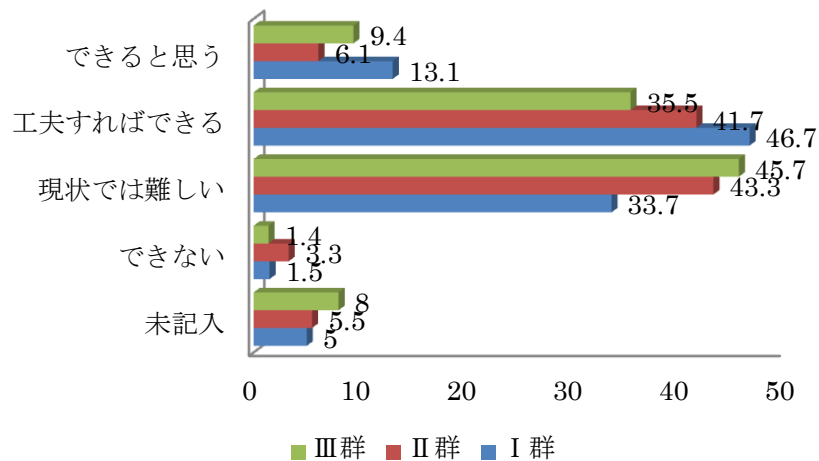


図 16 高等学校で特別支援教育はできるか（3群別）

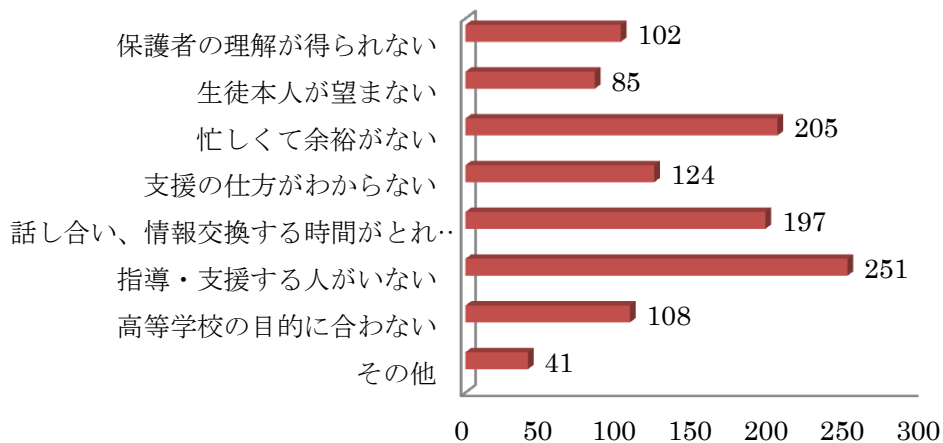


図 17 現状では難しい又はできない理由（回答者数）

#### ④まとめ

高等学校においても、学習面や行動面で気になる生徒が一定数いると思われる。今回の調査では、定時制で気になる生徒の割合が多く、進学者の多い全日制では少ないという結果であった。気になる生徒について、80%以上の教師が教師同士で話題にはしているが、具体的な支援について校内のコーディネーター等や外部の専門家に相談している教師は半数に満たない。特別支援教育について知っていると回答した教師が全体の約60%程度であること、特別支援教育は高等学校の目的に合わないと回答している教師がかなりの数に上ること等からも、高等学校における特別支援教育に関する知識、理解についての周知がまだまだ不足している。特別支援教育の必要性は感じつつも、現状では難しいという理由では、人や時間の確保が課題として多く挙げられた。人と時間がなければ特別なことはできないという意識がうかがえる。高等学校の現状に合うスタイルの検討が必要である。

## （２）文部科学省モデル事業等からみた高等学校の支援の現状

### ①目的

本研究では、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」の研究校のうち、平成 19 年度以降に研究に取り組んだ高等学校を課程別、タイプ別（大学進学、就職等の状況別）に 3 つの群に分け、群ごとに支援の在り方について整理することで、各群に特徴的な傾向があるかどうかを明らかにすることを目的としている。

「高等学校における発達障害支援モデル事業」では、平成 23 年度までに、延べ 61 校の国公私立の高等学校や中等教育学校が研究を行っている。研究内容や方法は多岐にわたっているが、項目としては、(1)発達障害のある生徒に対する指導方針、(2)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、(3)発達障害のある生徒に対する就労支援、(4)一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方、(5)教職員や保護者の研修等、(6)その他の支援に関する工夫、(7) 研究委員会の設置、(8) 専門家チームの活用、(9) 関係機関との連携、(10) 関連事業等との連携が挙げられている。

高等学校については、小・中学校と違い入学試験があることや生徒の多様なニーズに応じて様々な特色を持った学校が設置されていることなどから、発達障害のある生徒に対する学校としての課題が、すべての学校において同様の課題であるとは言えない面がある。

そこで、文部科学省のモデル校等を課程別、タイプ別に分け整理してみることにより、各群における発達障害のある生徒への支援の特徴や傾向があるかどうかを検討した。

### ②方法

調査項目については、高等学校ワーキンググループ（以下 WG とする）の中で課題として取り上げられている、「(2)発達障害のある生徒への指導・支援の充実」に焦点を当てることとし、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」の最終報告書の項目のうち、「(1)発達障害のある生徒に対する指導方針」、「(2)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」を中心に、各学校の取組についてまとめた。

文部科学省の調査(2009)でも、課程や学科により発達障害等のある生徒の在籍状況が異なっていることから、全日制と定時制・通信制の違い、進学者が多い学校と就職者が多い学校等の違いを見るために、課程別、タイプ別に 3 つの群に分けて検討した。

調査校は、研究報告書や訪問調査により詳細な情報収集が可能な各群 5 計 15 校とした。各校の取組について一覧表に整理した上で観点別に考察を行い、それを踏まえ、各群の全体的な特徴や傾向についてまとめた。

各群及び調査の観点は以下の通りである。

#### <各群について>

I 群...（課程別）全日制（タイプ別）大学進学者が多い

II 群...（課程別）全日制（タイプ別）大学進学者と就職者が混在している

III 群...（課程別）定時制・通信制（タイプ別）指定なし

<観点について>

- ・学校の概要（学校の基本情報および生徒、進路の状況）
- ・実態把握（生徒の実態把握に関する取組方など）
- ・学習における支援（授業全体や個別の支援における取組や教育課程、指導形態に関する取組など）
- ・テストにおける配慮（定期テスト等における配慮など）
- ・評価における配慮（単位修得等に係る評価のあり方など）
- ・中学校との連携

③結果と考察（巻末資料を参照）

a) 学校の基本情報及び生徒の状況について

I 群は、全日制で、大学進学者の多い学校が属している群である。対象となった5校のうち4校は普通科、学年制で、1校が総合学科、単位制である。生徒の状況としては、発達障害のある生徒がいないか、少ないとしている学校もあるが、一方で学校生活上何らかの支援を必要としている生徒がおり、大学進学者が多いこの群においても、特別な支援を要する生徒が在籍していることが分かる。

II 群は、I 群と同じ全日制であるが、卒業生の進路が大学進学、専門学校進学、企業就労など多方面にわたっている学校が属している群である。対象となった5校のうち4校は普通科、学年制で、1校が総合学科、学年制である。生徒の状況としては、「発達障害のある生徒が在籍している」としている学校が3校であるが、他の2校についても「発達障害が疑われる生徒が在籍している」、「対人関係やコミュニケーションに問題を抱えている」など、特別な支援を要する生徒が在籍していることが示されている。また、いくつかの学校では不登校経験や基礎学力不足に関する記述もあり、I 群に属している学校とはやや異なる生徒の状況が見られる。

III 群は、定時制及び通信制の学校が属している群である。対象となった5校は、多部制の定時制で、そのうち4校は通信制も併設している。進路としては、II 群とほぼ同様で、大学進学、専門学校進学、企業就労などが混在している。生徒の状況としては、すべての学校で発達障害のある生徒が在籍しているとしている。また、対象となった5校のうち、4校が不登校についても取り上げており、その割合を示している学校によると、定時制で約3割から6割。通信制で約8割が小・中学校時代に不登校を経験しているとしている。

b) 実態把握について

I 群の多くの学校に共通している実態把握の方法は、「独自の実態把握カード」、「気になる生徒の把握シート」を使用した実態把握や「教職員による観察」などの教職員からの情報提供が主であった。5校中4校で実施されている。また、「欠席状況調査」を実態把握の方法としている学校も2校あった。一方で「学校サポートテスト」などの心理テストを用いている学校は1校と少なく、在籍している生徒の心理的な面を課題と考えている学校があまり多くないことが推察される。

その背景には、発達障害等によって困難を抱えている生徒が少ないことや発達障害等のある生徒が在籍しているにもかかわらず個別対応が中心となっていることなどが挙げられる。実際



にいくつかの学校では、課題があるとされた生徒に対しては「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し個別に支援するとしていたり、個別に対応したりしたことで成果が上がったとする記述も見られ、個別の支援が中心になっていると推察される。

Ⅱ群では、各学校が発達障害等によって課題や困り感を持っている生徒が少なからず在籍しているという認識を持っており、実態把握の方法も「児童生徒理解に関するチェックリスト（文部科学省 H14）」に代表されるように、5校すべてで何らかのチェックリストを使った全校的な実態把握が行われている。さらに、より多面的に生徒の実態を把握するために教職員による観察や適性検査、中学校訪問など複数の方法を採用している学校も見受けられた。

ただし、実態把握の内容や方法は学校によって様々であり、それぞれの学校が課題として捉えているものや生徒の状況に合わせて選択されていると思われる。

Ⅲ群では、すべての学校で発達障害等の生徒が多数在籍しているという認識があり、実態把握がより丁寧に行われている。Ⅱ群のように全校生徒を対象としたチェックリストや心理テストを用いた実態把握も行われているが、Ⅰ群やⅡ群ではそれほど見られなかった、中学校や保護者からの情報収集が盛んに行われている。学校によっては、生徒全員に面接をしたり、中学校の不登校生徒の支援に当たっている関係機関と連携したり、学校内外でさらに踏み込んだ形での情報収集も行われている。

また、収集された情報から、在籍している生徒の多くに課題が見られることや、単位制ということで一人の生徒に対して多くの教職員が関わるということなどから、教職員間でこれらの情報をいかに共有するかということが、大変重要なこととして捉えられていると推察される。併せて、結果を一覧表にまとめたり、データ化したりするなどして情報の共有に力を入れている学校もあり、学校のニーズに応じた方法により実態把握に努めていることが考えられる。

### c) 学習における支援について

Ⅰ群では、授業全体への配慮として、学校全体で「(生徒が) わかる授業」に取り組んでいるとした学校は5校中1校であった。他の4校については、生徒への指示や説明の伝え方を視覚、聴覚、触覚など複数にする、教室環境を整える、板書の仕方を工夫するなど、各教師が「(生徒が) わかる授業」を心がけて指導にあたっている。

個別の支援としては、追認テストや補充指導などを挙げている学校も1校あったが、残り4校は、生徒の課題や状況に応じた形での支援を行っている。

教育課程や指導形態の工夫では、習熟度別の授業を行っている学校が1校、基礎学力向上のための授業を設定している学校が1校で、基本的には、通常教育課程、指導形態を大きく変えることなく指導が行われている。特徴的なこととしては、障害理解を目的とした、短期集中科目として「心理学入門」を設定して行っている学校が1校あった。

全体的には、発達障害等のある生徒の有無にかかわらず、通常教育課程や指導形態の変更はせずに、また授業についても「(生徒が) わかる授業」を心がけながら指導に当たっているが大きな変更点などはない。学習に関する支援は、個別での対応が中心となっていることがⅠ群の特徴として挙げられる。

Ⅱ群では、授業全体への配慮として、すべての学校で「(生徒が) わかる授業」の観点で

授業作りをしている。支援の内容をかなり細かく例示している学校もあるが、板書の仕方の工夫、指示や説明の仕方の工夫、プリントや教材の作り方の工夫、座席の位置や配置の工夫など、多くの学校で共通していることである。またⅠ群と異なり、Ⅱ群では「(生徒が)わかる授業」を学校全体として組織的に取り組んでいる。

個別の支援としては、補習や定期テスト前に学習支援を行うとしている3校あった。ただし、他の2校においても、「全ての授業を発達障害のある生徒を含む集団」として位置づけて授業改善を図ったり、教育課程や指導形態などにおいて工夫がなされていたりするなど、授業の中で生徒一人一人に配慮した授業がなされている。

教育課程や指導形態の工夫では、5校すべてにおいて、習熟度別学習や少人数授業が行われている。教科では数学、英語が中心で、国語等でも実施している学校もある。また基礎学力の向上のために、学校設定科目として「ベーシック数学」を設定している学校もある。

全体的には、習熟度別学習や少人数授業を設定して基礎学力の向上を目指しながら、さらに授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で授業改善を図っている。個別の支援については、具体的に補習などに取り組んでいる学校と取り組んでいない学校があるが、どちらの学校においても生徒一人一人に配慮した支援が行われている。

Ⅲ群では、授業全体への配慮として、Ⅱ群と同様に、すべての学校で「(生徒が)わかる授業」の観点で授業作りをしている。支援の内容もⅡ群と同様で、板書の仕方の工夫、指示や説明の仕方の工夫、プリントや教材の作り方の工夫などが挙げられているが、さらに細かく、授業開始時の机上の整理整頓や授業開始時の話を聞く姿勢作りなどに言及している学校もあり、教職員全員が共有認識を持って学校全体で取り組んでいる。

個別の支援としては、Ⅰ群やⅡ群のように補習などの取組について挙げている学校はなく、座席の配慮や支援員による学習支援などが挙げられている。個別の支援について大きく取り上げられていないこと背景には、学校自体が単位制で生徒が自分の得意な教科や興味関心のある授業を選択できるということや、授業そのものが生徒の特性に合わせた、生徒にとってわかりやすい授業を目指して取り組まれているということによる結果と思われる。

教育課程や指導形態の工夫では、基礎学力の向上のための習熟度別学習や少人数授業について取り上げている学校もあるが、単位制のため、選択した教科等によっては、既に少人数授業になっている場合もあり、改めて工夫する必要がないということもある。また、特徴的なこととしては、学校設定科目等でソーシャルスキルやライフスキルの学習に取り組んでいる学校も3校あった。これはⅠ群、Ⅱ群の学校に比べて、不登校経験者の数が多いということから、対人関係や自己理解などに焦点を当てた学習が、社会自立を目指すために必要とされたということと考えられる。

全体的には、単位制などにより、教育課程や指導形態自体が、既にⅠ群、Ⅱ群に比べて生徒の課題や状況に適したものとなっており、生徒は自分の興味関心に合った授業を選択することが可能となっているため、大きな変更などはないが、授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で、学校全体で組織的に授業改善を図られている。個別の支援としては、授業自体が生徒の特性に合わせて作られているため、補習などで個別に対応するとした学校は少ない。

#### d) テストにおける配慮について

I 群では、難読傾向やその他の障害のある生徒に対して、別室受験、試験時間の延長、問題用紙の拡大などの配慮が行われている学校が3校であった。体調不良などによる別室受験はあるものの、発達障害等によるテストでの配慮は特に行っていないとする学校も2校あり、全体的には個別の事情や状況に応じて対応していると考えられる。

多くの学校では学校全体としての特別な配慮は行わず、生徒個人の事情や状況に応じて、別室受験や試験時間の延長などの配慮を行っている。

II 群では、別室受験や試験時間の延長という配慮を挙げている学校もあるが、I 群では見られなかった、テスト自体に対して配慮しているとした学校が4校あった。具体的な内容としては、問題用紙と解答用紙を分けない、問題用紙の文字をゴシック体にするなど見やすくする、紛らわしい質問は避けるなどである。また、事前の支援としてテストに臨むための学習支援を上げている学校も3校あり、テストに向けての日頃の指導の充実やテスト前の対策プリントの作成と演習などを行っている。

このことから、II 群においては、テスト自体への配慮とテストに臨むための事前の学習支援の2つがの支援が中心といえる。また生徒個人の状況による別室受験などの対応はこの群でも行われている。

III 群では、ほとんどの学校が、特別な場合については別室受験や試験時間の延長などの配慮を行うが、基本的には他の生徒と区別せずにテストを行うとしている。II 群において、様々な配慮や支援があったのとは対照的であるが、III 群の学校では、発達障害等により特別な支援を必要とする生徒がクラスの中に多数在籍しているため、授業をはじめ学習のあらゆる場面において、日頃から生徒の特性や課題に合わせた学習支援や配慮が行われているため、テストのためだけの特別な配慮がほとんどないものと考えられる。

#### e) 評価における配慮について

I 群では、発達障害等のある生徒に対する特別な基準や評価方法を取り入れている学校はなく、基本的に他の生徒と同様に評価されている。

定期テスト以外のレポートや小テストの結果などを評価に盛り込んでいる学校もあるが、教師の判断でレポート作成などにおいて事前指導するなどの支援をしているケースも見られる。

II 群では、I 群と同様に発達障害等のある生徒のための評価規準というものはない。しかし評価自体の配慮としては様々な取組が見られ、基本的にすべての学校において、定期テストの結果だけでは評価せずに、授業時の小テストや課題、ノート等の提出、補習なども加味して総合的に評価をしている。また単位認定に関しては、授業の出欠席の扱いについて内規を抜本的に見直した学校もあり様々な工夫が見られる。

III 群では、障害のある生徒のための評価委員会を設置している1校を除いて、I 群、II 群と同様に発達障害のある生徒のための評価規準というものはない。しかしII 群と同様に、定期テストの結果だけで判断するのではなく、課題の提出や授業態度などを加味して総合的に評価をしている。

また一方で、評価の在り方を、個々の生徒の学習到達点を踏まえた形で評価をしたり、個々の生徒に応じて各教師が工夫したりしているとする学校もある。III 群については、学

習における様々な配慮の延長線上に評価があり、授業での配慮や支援が、テストや評価での配慮や支援と密接に関係していると考えられる。

#### f) 中学校との連携について

I群では、対象となった学校のうち3校が大学の附属校ということもあり、日頃から地域の中学校とは連携しにくいという状況がある。そのせいもあり、実態把握のために中学校訪問をするなどの連携を図っている学校は1校のみであった。多くの学校が、連携について必要と考えながらも、その難しさを課題として挙げている。具体的な連携が進まない背景には、大学の附属機関という地元とのつながりの少なさに加えて、在籍している生徒の中に発達障害等による課題のある生徒が少ないということも関係していると思われる。ほとんどの学校が連携の必要性を感じながらも具体的な取組までには進んでいない。

II群では、入学後に教師がすべての出身中学校を訪れ情報収集をすとした学校がある一方、現時点では全く連携が取れていないとする学校もあり、その取組の仕方に大きな差が見られる。連携を図っている学校では、生徒の実態把握のために連携しているケースが多いが、入学試験における対応などに言及している学校もある。

III群では、5校中4校において、具体的な連携が図られている。具体的な中身としては、実態把握のための中学校訪問が主であるが、中高連絡会などの組織的な情報交換会を設定している学校もあり、I群、II群に比べると中学校との連携に対する積極的な意識が伺える。その背景には、発達障害等のある生徒が多数在籍していることや、小、中学校の時に不登校を経験するなど、入学当初から課題を抱えている生徒が多いということが挙げられる。入学直後のできるだけ早期から適切な支援をしていけるように学校として取り組んでいる結果と思われる。

### ④まとめ

#### a) I群の特徴や傾向

I群に属している学校は、発達障害等のある生徒が在籍している割合が比較的 low、また在籍していても学力面などにおいてはあまり問題にはなっていない生徒が多い。そのため中学校との連携も必要性は感じながらもあまり進んではいない。

実態把握としては、「教職員による観察」や「欠席状況調査」が中心で、生活面や学力面に対する全校的なチェックシートなどあまり用いられていない。いくつかの学校では、課題があるとされた生徒に対しては「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し支援するとしており、課題のあった生徒に対して個別に対応したことで成果が上がったとする記述も見られ、発達障害のある生徒に対する支援は個別の支援が中心になっていることが伺える。

学習における支援としては、通常教育課程や授業スタイルを大きく変えることはせず、授業の中において、各教師が「(生徒が)わかる授業」を心がけて指導に当たっているとしている。一方で、学習に関して何らかの支援や配慮が必要な生徒に対しては、個別に支援することで、生徒の課題や困り感に対応しているとしており、ここでもどちらかと言えば、全体への支援ではなく、個別の支援が中心となっている。

テストにおける配慮では、多くの学校において学校全体としての特別な配慮は行わず、

生徒個人の事情や状況に応じて、別室受験や試験時間の延長などの配慮を行っている。また、評価における配慮では、発達障害のある生徒のための特別な評価基準などは設けずに他の生徒と同様に評価している。

全体的には、学校の中に発達障害等のある生徒が少ないため、学習面においては全体への支援より個別の支援が中心となっていると言える。また、学力的な課題がある生徒も少ないため、テストや評価での特別な配慮はほとんど見られない。

#### b) II群の傾向や特徴

II群に属している学校は、卒業生の進路が大学進学、専門学校進学、企業就労など多方面にわたっており、様々な生徒が在籍している。すべての学校で発達障害等のある生徒が在籍しており、さらに幾つかの学校では不登校経験の生徒や基礎学力不足の生徒の在籍についても記述されている。発達障害等のある生徒や不登校経験の生徒が入学してくることから、学校によっては積極的に中学校との連携を図っているが、具体的な連携は進んでいないとする学校もあり、中学校との連携は学校によって大きな差がある。

実態把握としては、全校生徒を対象としたチェックリストによる実態把握が中心で、それに加え、より多面的に生徒の実態を把握するために複数の方法が採られている。実態把握の内容や方法は学校によって様々であり、多様な生徒が在籍しているため、それぞれの学校が課題として捉えているものや生徒の状況に合わせて選択されているものと思われる。

学習における支援としては、習熟度別学習や少人数授業を設定して基礎学力の向上を目指しながら、授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で授業改善を図っている。個別の支援としては、具体的に補習などに取り組んでいる学校と取り組んでいない学校があるが、どちらの学校においても生徒一人一人に配慮した支援が行われている。

テストにおける配慮としては、テスト自体を見やすく解答しやすいように、問題用紙と解答用紙を一つにするなどのテスト自体への配慮とテストに臨むために事前に対策プリントを授業で取り組むなどの学習支援の2つの支援が中心となっている。評価における配慮としては、発達障害のある生徒のための特別な評価基準などは設けられていないが、定期テストに加えて、小テストや課題、ノートの提出なども合わせた総合的な評価を行っている。

全体的には、発達障害等のある生徒が在籍していること、不登校経験者や基礎学力不足の生徒が在籍していることから、学習面においては、授業自体を生徒の特性や課題に合わせた「(生徒が)わかる授業」の観点で改善しようとしている。習熟度別学習や少人数授業にも積極的に取り組んでおり、授業に視点あてた取組が中心である。テストにおいても授業の中で対策プリントを活用したり、評価においても授業の中での課題や小テストを評価に加味したりするなど支援の中心は授業での配慮、支援にあると言える。

#### c) III群の傾向や特徴

III群は、定時制、通信制の学校が属している群であり、対象の5校すべてが単位制を取っている。生徒の状況を見ると、発達障害等のある生徒や不登校経験者の在籍率が非常に高く、入学当初から課題を抱えていることが伺える。そのため、入学前から積極的に中学校や保護者と連携をはかり情報収集をする一方で、全校的な実態把握や個人面接などを行

い、総合的に実態把握をして、その結果を表にまとめたり、データ化したりするなどして教職員間での情報の共有に力を入れている。在籍している多くの生徒が課題を抱えているということと、単位制のため、それぞれの生徒が多くの教師と関わらなければならないということから、いかに情報を共有するかが非常に重要なことになっている。

学習における支援としては、単位制などにより、生徒は自分の興味関心に合った授業を選択することが可能となっている。また選択した授業自体が少人数になっているものもあり、特別に編制した習熟度別学習や少人数授業はⅡ群ほど積極的には取り組まれていない。授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で、学校全体で組織的に授業改善を図られている。クラス在籍する生徒の相当数が特別な支援を必要としており、個別に支援するより、授業自体をより生徒の特性に合わせて作ることで対応していると考えられる。

テストにおける配慮としては、日頃から授業などにおいて生徒の特性や課題に合わせた学習支援や配慮を行っているため、テストのためだけの特別な配慮は行っていない。評価における配慮としては、定期テストに加えて、小テストや課題、ノートの提出なども合わせた総合的な評価を行っているが、日頃の授業での配慮が評価における配慮とつながっており、評価の観点も個々の生徒に応じて各教師が工夫している学校が多い。

全体的には、単位制のため、一人の生徒に多くの教師が関わること、発達障害等のある生徒が多数在籍していること、不登校経験者や基礎学力不足の生徒が多いことなどから、学習面においては、授業自体をより生徒の特性や課題に合わせた「(生徒が)わかる授業」の観点で改善しており、テストや評価についても日頃の授業の延長線の上にあるため、その時だけの特別な配慮はほとんど見られない。学校の活動全般において、生徒の特性や課題に合わせた配慮や支援が行われていると考えられる。

### 3. 考察

高等学校の教師への意識調査では、定時制で気になる生徒の割合が多く、進学者の多い全日制では少ないという結果であった。このことはモデル事業を実施した高等学校(Ⅲ群)の取組状況からも確認することができた。また、気になる生徒について、80%以上の教師が教師同士で話題にはしているが、具体的な支援について、校内のコーディネーター等や外部の専門家に相談している者は半数に満たない現状にある。特別支援教育については「知っている」と回答した教師が全体の約60%程度であること、特別支援教育は高等学校の目的に合わないという回答している教師がかなりの数に上ること等からも、高等学校における特別支援教育に関する知識、理解について、まだまだ周知を図っていく必要があることが明らかになった。また、特別支援教育の必要性は感じつつも、現状では難しいという回答の理由として、人や時間の確保が難しいことが多く挙げられていたことは、人と時間がなければ特別なことはできないという意識があることがうかがえる。これまで特殊教育の土壌のなかった高等学校の現状に合う支援体制のスタイルの検討が必要である。

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」校の調査からは、課程別、タイプ別の3つの群において、特徴的な支援の様相を確認することができた。特に、Ⅲ群のようなタイプの高校においては、より個別の指導・支援が求められ、学校教職員による協働体制で推進していく必要があり、弾力的な体制整備と学習指導の工夫の充実を図って

いくことが求められる。また、一方で I 群のように大学進学者を多く輩出する学校においても支援の必要な生徒の存在を把握し、個別の支援として取組を進めているという状況を明らかにすることができた。

今後の課題として、高等学校における特別支援教育の体制の充実強化と指導・支援の充実方策の内容を中心に、学校現場に即した在り方についての検討を図り、高等学校の現場のニーズに応じた汎用性の高いものを考えていくことが求められる。また、高等学校は課程や学科によって支援の必要な生徒への指導・支援の状況も異なることから、高等学校全般で共通な課題と課程や学科あるいは学校の特徴等に応じた課題を整理して検討を進める必要がある。発達障害のある生徒の障害特性に応じた指導・支援の在り方として、「実態把握の方法」「教育課程の編成の工夫」「テストやプリント、教材の工夫と配慮について」「試験実施や評価方法の工夫」「指導体制・指導形態の工夫」「校内支援体制構築のための工夫」等のそれぞれの視点から、具体的な検討を進めることが重要になると思われる。

(大城 政之、笹森 洋樹、梅田 真理、渥美 義賢、小林 直紀)

## <参考文献>

- 文部科学省(2010) 学校基本調査
- 文部科学省(2010) 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
- 文部科学省(2009) 特別支援教育体制整備等状況調査
- 文部科学省(2009) 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(2009) 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報告
- 国立特別支援教育総合研究所(2009)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—
- 国立特別支援教育総合研究所(2009)小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究
- 文部科学省(2007) 平成 19 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2008) 平成 20 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2009) 平成 21 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2010) 平成 22 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書