

高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題 — X 県の公立高等学校における調査から —

水谷 篤代・大谷 正人

Realities and Issues Surrounding Special Needs Education from a High School Teacher's Perspective — Survey of Experiences from Public High Schools in X Prefecture —

Atsuyo MIZUTANI and Masato OTANI

要 旨

本研究は、全日制高等学校における特別支援を必要とする生徒に対する支援体制の現状と、教師の特別支援教育に対する意識や取り組みを調査することを目的とした。X 県の全日制高等学校 55 校の特別支援教育コーディネーターと協力校 4 校の教師を対象に、それぞれアンケートによる調査を行った。特別支援教育コーディネーターによる調査では、校内支援体制は整いつつある一方、実際はうまく機能していなかったり、特別支援教育に対する教師の知識や理解が十分とは言えないことがわかった。教師一般に対する調査では、151 名の回答が得られたが、「教師の経験歴」「性別」「担任かどうか」「特別支援教育の視点を取り入れた支援を行っているか」が日頃の取り組みや意識に影響するかどうかを検討した。その結果、「特別支援教育の視点」の有無が、生徒の見立てや特別支援教育の取り組みに大きな影響を与えていることがわかった。一方、特別支援教育の視点の有無に関わらず、76%の教師が「生徒の問題行動と発達障害には関係がある」と捉え、85%の教師が「発達障害をもっと理解したい」と感じていることがわかった。今後、生徒のニーズに合った適切な支援を行うために、特別支援教育コーディネーターだけでなく全ての教師が特別支援教育に対する理解を深め、チームによる支援が行われることが望まれる。

I 問題と目的

2007 年 4 月、学校教育法の一部が改正され、特別支援教育が法的に位置づけされることとなった。文部科学省は、その理念として、「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。」と述べている(文部科学省, 2007)¹⁰⁾。また、「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。」と言及している(文部科学省, 2007)¹⁰⁾。筆者は、これまで約 10 年間、

進学校、教育困難校、工業科、総合学科といわれる計 4 校の県立高等学校に講師、教諭として教育に携わってきた。その中で感じたことは、それぞれの高等学校における生徒の実態や教育的ニーズは、義務教育である小中学校と比べ多様であることと、教師は生徒のニーズを的確に把握し応えることが求められているということであった。2007 年、各高等学校にも特別支援教育コーディネーターを配置し、校内委員会を設置することが告知された後、高等学校における特別支援教育が進み、支援体制は整いつつあることが、以下の研究の結果よりわかってきた。

宮前・半澤⁹⁾は、2009 年、宮城県内の公立高校 2 校に対し、特別支援教育の導入および特別支援教育コーディネーターに対する意識と特別支援教育への関心事項について質問紙による調査を行った。その結果、多くの教員が特別支援教育の導入に対して肯定的である一方、特別支援教育の牽引役である特別支援教育コー

ディネーターは活用しきれていないという現状が浮かび上がった。また、最も関心の高い事項は指導方法に関するものであり、将来につながる連携方法などへの関心は低いことがわかった。

文部科学省による平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査¹³⁾では、公立高等学校においては、「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」といった基礎的な支援体制は、ここ数年で着実に進みつつあることが述べられている。この調査の中で、三重県内の公立・高等学校（全日制・定時制・併置）においては、1) 校内委員会の設置 100%、2) 実態把握の実施 86.0%、3) 特別支援教育コーディネーターの指名 100%、4) 個別の指導計画の作成 40.4%、5) 個別の教育支援計画の作成 29.8%、6) 巡回指導員の活用 70.2%、7) 専門家チームの活用 47.4%、8) 特別支援教育に関する教員研修（H 19. 4. 1～H 24. 9. 10）の受講状況 65.6%であった。

三重県内における別の調査として、2012 年に三重県高等学校校長協会で学校長対象に行われたものがある⁷⁾。調査内容は、特別支援教育コーディネーターの主な役割、校内委員会と教員研修の実施状況、個別の指導計画と教育支援計画の作成の有無、外部機関との連携の状況、特別な支援が必要な生徒の割合、それらの生徒の支援・指導に困っているか、などであった。この調査から、支援体制は整ってきてはいるものの、特別な支援を必要とする生徒の数は増加していると答えた高校が全体の 3 分の 2 ほどあり、約半数の高校がその支援・指導に困っているという現状がわかった。

笹森ら¹⁵⁾は、幼稚園から高等学校に至るライフステージに応じた支援の在り方について研究した。高等学校に関しては、特別な支援が必要な生徒に対する気づき、支援、体制整備等に対する一般教師の意識調査が実施された。その結果、特別支援教育に対して、「とても必要 13.2%」、「必要 64.2%」ととらえる教師が多くいる一方、「あまり必要でない 14.9%」「必要ない 1.9%」と考える教師もいることが明らかになった。また、特別支援教育コーディネーターや外部の専門家等への相談経験は、している人の合計（46.7%）よりもしていない人の合計（49.6%）の方が多く、高等学校における特別支援教育は難しいと考える回答が 40.2%あった。このように、支援体制が整いつつあることが明らかになっている一方、笹森らが指摘するように、特別支援教育に関する知識、理解についてはまだ十分とはいえない。

宮本⁹⁾は、2011 年に全国連合小学校会特別支援教育委員会が全国 831 校に対して行った発達障害のある児童に関する調査に関して記述している。調査によると、指導上の困難点の上位に、学習困難（70.8%）、

対人トラブル（66.0%）、指示が聞けない（63.9%）、授業進行に支障（61.7%）が挙げられている。医療機関で発達障害の診療を行っている、行動面・情緒面の問題の改善を求めて受診する親子が多く、学年が上がるにつれ、これまでの指導方法やしつけではうまく対応できない子ども達を前に、途方に暮れ、子どもの問題行動に振り回される教員と保護者の姿は珍しくないと述べられている。この調査は小学校を対象にしたものであるが、筆者は高等学校においても同じような状況を経験した。発達障がいを抱え大人や友人との関係に息苦しさを感ずる生徒や、学習に困難があり自己肯定感が乏しい生徒とめぐり合った。生徒や保護者に対する対応に迷うことも多く、時には生徒の行動の背景にある発達障害に気づかなかつたり、チーム援助がうまく機能しないこともあった。

平成 26 年度から、高等学校では生徒指導部を中心とするいじめ対策委員会を設置することが義務づけられたが、齊藤ら¹⁴⁾は、ADHD の子どもは、親や教師からの度重なる叱責や仲間からの孤立から自信を失い、それまでなかった新たな問題行動（反抗、非行など）や精神症状（不安、強迫症状、抑うつなど）を生み出していると指摘している。渡部¹⁷⁾によると、ADHD の併存障害に関して、病院を受診した ADHD の子ども 55 名中 45 名（8 歳～19 歳）に何らかの併存障害が認められ、中でも、反抗挑戦性障害、行為障害からなる疾患群は 23 名（41.8%）にのぼった。また、文部科学省の生徒指導提要¹¹⁾によると、思春期における発達障害のある児童生徒は、社会性や対人関係に関する能力の弱さがあるために、自己解決能力が育っていきにくい面があると言われている。このように、高校生や高校教師を取り巻く環境には、複雑に絡み合った多くの課題が存在する。

本研究では、X 県の高等学校における特別支援教育の普及状況を調査し、高等学校が抱える課題を検討することを目的とする。各高等学校で特別支援教育の推進の中心となっている特別支援教育コーディネーターと教師一般を対象に調査を行い、日頃の生徒支援について知るとともに、今後の特別支援教育推進のための手がかりを探ることとする。

II 方法

1. 特別支援教育コーディネーターに対するアンケート調査

(1) 調査対象者

X 県内の県立高等学校に配置されている特別支援教育コーディネーター。全日制 55 校と定時・通信制 14 校を対象とし、特別支援学校と私立高校は対象外

とした。

(2) 実施手続きと調査期日

調査用紙は、2013年11月7日、X県立高等学校校長会を通じて配布した。無記名方式で、返信の締め切りは同年12月6日とした。

(3) 質問内容

調査内容は、2012年に三重県高等学校校長会の特別支援教育委員会において校長対象に実施した調査⁷⁾と笹森ら¹⁵⁾の研究を参考に、25項目作成した。特別支援教育コーディネーターの属性に関しては、無記名とし、生徒数(問1)、性別・年齢(問3)、在校年数(問4)、特別支援教育に関わる資格保有(問5)についてたずねた。学校の支援体制に関しては、特別支援教育コーディネーターの数(問2)、他の職種との兼務(問6)、授業軽減時間数(問7)、校内委員会の回数と構成メンバー(問10, 11)、特別支援教育に関する研修の回数と内容(問12, 14)、学習面や行動面で著しい困難を示す生徒の数(問15)と支援方法(問22)、中学校からの引き継ぎの有無とその形式(16, 17)、個別の指導計画の実施(問18, 20)、特別支援教育コーディネーターが実際に果たしている役割(問9)、連携したことのある外部機関(問21)、今後の特別支援教育の推進に必要なこと(問24)について、選択形式で回答してもらった。また、日頃苦勞していることや工夫していることに関する自由記述(問25)への協力もお願いした。

2. 教師一般に対するアンケート調査

(1) 調査対象者

X県内で特色の異なる4つの県立高等学校(全日制)に所属する教師。教諭、常勤講師、実習助手を対象とし、非常勤講師は対象外とした。

(2) 実施手続きと調査期日

調査用紙は、2014年7月、各高等学校校長に依頼し、配布、回収を行った。なお、各校において、対象となる全教師に実施することを依頼した。

(3) 質問内容

調査内容は、筆者の特別支援教育コーディネーターに対するアンケート調査で得られた結果と、以下の3つの先行研究を基にしながらか作成した。笹森ら¹⁵⁾の「高等学校における支援に関する研究」、江田、小野ら²⁾の「特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査」、石原³⁾の「軽度発達障害に関わる教員の意識調査」である。問1の教師の属性に関しては、無記名とし、年齢、性別、教員経験年数、所属(担任かどうか)、特別支援教育に関わる免許・資格についてたずねた。

問2では、4つのカテゴリーの18の項目について、それぞれ4件法(「4 そうである」「3 ややそうであ

る」「2 あまりそうでない」「1 そうでない)で回答をしてもらった。1つ目のカテゴリーは、学習面や行動面で気になる生徒の有無で、「1. 学習が著しく困難な生徒」「2. 集団行動が著しく苦手な生徒」「3. 人と頻繁にトラブルを起こす生徒」「4. 授業に集中できない生徒」についてたずねた。2つ目のカテゴリーは、生徒対応に関する意識で、「5. 授業中、居眠りする生徒より騒がしい生徒が気になる」「6. 生徒対応や支援する時間は足りている」「7. 発達障害についてもっと理解したい」「8. 障害のある生徒への個別の配慮は全体指導をやりにくくする」についてたずねた。3つ目は、特別支援教育の取り組み状況に関するもので、「9. 個別の指導計画の活用」「10. 個別の教育支援計画の活用」「11. 特別支援教育コーディネーターを活用している」「16. 生徒に関して学校内で情報共有できている」「17. 特別支援教育の視点を取り入れた支援を行っている」「18. 生徒の社会的技能を伸ばす指導をしている」についてたずねた。4つ目は、特別支援教育に対する意識に関するもので、「12. 特別支援教育を高等学校で推進することは難しい」「13. 教員がすべき『合理的配慮』を理解している」「14. 生徒指導上の問題行動と発達障害は関係ある」「15. 生徒がわかる授業づくりは特別支援教育と関係がある」について聞いた。

問3から問5は、選択の問題で、「生徒支援の際、どなたと連携するか(問3)」「どのような個別の配慮・支援をしたことがあるか(問4)」「特別支援教育を推進するために連携が必要な分掌(問5)」についてたずねた。最後に、自由記述として「日頃苦勞していることや工夫していること、特別支援教育に対する感想など(問6)」に対する協力も依頼した。

(4) 分析方法

① 問2の18の各項目と回答者の属性(教員歴、性別、担任かどうか)に関連があるか調べた。151名のうち、問2の回答に不備がなかった136名分を基にして、性別、教員経験、担任かどうかに関して、それぞれ不備がなかった133名、131名、131名を対象とした。教員歴は、教員歴19年以下と20年以上の2群に分けることとした。なお、調査用紙では年齢についても回答をお願いしたが、「年齢回答なし、教員歴回答あり」が15名いたため、解析には年齢に関するデータは使用せず、類似している項目であると考えられる教員歴を使用することとした。それぞれの項目に対して χ^2 乗検定を行い、結果に関しては、有意差が見られたもののみ記した。

② 問2の「17. 特別支援教育の視点を取り入れた支援」は、教師の特別支援教育への取り組みを考える上で重要であると考えられるため、この有無により、

教師を2つの群に分け、問2の残りの17項目との関連があるか、 χ^2 乗検定により解析した。

III 結果

1. 特別支援教育コーディネーターに対するアンケート調査について

全日制高等学校は55校中42校(76.4%)、定時・通信制高等学校は14校中12校(85.7%)、全体で69校中54校(78.3%)から回答があった。本研究では、全日制高等学校の結果のみとし、文字数の関係から自由記述は抜粋とした。

(1) 特別支援教育コーディネーターの属性について

特別支援教育コーディネーターの人数については、42校中、1名配置が40校、2名配置が1校、特に決まっていない学校が1校あった。特別支援教育コーディネーターの性別は、男性は13名(32%)、女性は28名(68%)、無回答1名であった(表1)。年齢別にみると、50代(48%)が最も多く、次に40代(29%)と続き、40代以上が、約80%を占めていた。現在校の勤務年数は、1年目である教師が6名、最長は15年目が3名、平均5.1年であった(表2)。勤務1年目で特別支援教育コーディネーターを担当する教師が6名、3年目までの合計が18名(43%)であった。自由記述には、学校の状況や特別支援教育に関する知識が乏しいまま、学校の中心となって推進することに戸惑いや不安を抱える声がみられた。特別支援教育に関わる資格保有率は16.7%で、6名が特別支援教諭二種免許状を、1名が一種免許状を保有していた。研修な

表1 特別支援教育コーディネーターの性別と年齢

	男	女	不明	計	(%)
20代	1	1	0	2	(5%)
30代	0	6	0	6	(14%)
40代	2	10	0	12	(29%)
50代	9	10	1	20	(48%)
60代	1	0	0	1	(2%)
不明	0	1	0	1	(2%)
計	13 (32%)	28 (68%)	1 (0%)	42	(100%)

表2 現在校の勤務年数

勤務年数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
人数	6	3	9	6	3	3	3	4	0	1	0	1	0	0	3

n=42

表4 授業軽減時間

軽減時間	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	無記入
人数	18	0	4	2	4	2	7	0	2	0	2	1

n=42

どに参加することで、特別支援教育に関する専門性を高めているとの自由記述回答があった。

(2) 特別支援教育コーディネーターの校内での役割

特別支援教育コーディネーターの兼務の状況については、教育相談と兼務している教師が30名(71%)であった(表3)。授業軽減時間については、保健、教育相談、人権教育等の係と合わせて軽減を受けている場合が多かった(表4)。その際、ほかの職務で受ける軽減時間を回答した教師と、特別支援教育コーディネーターの軽減時間としてではないので0時間と回答した教師がいた。軽減時間が足りているかどうかに関しては、足りていると回答した教師が約40%いた一方、足りないと感じる教師も約40%存在した(表5)。

特別支援教育コーディネーターが実際に果たしている役割については、38校(91%)の学校で「生徒の実態把握」が選ばれていた(表6)。続いて、「支援体制の検討・整備」が31校(74%)、「外部との連携」が26校(62%)、「担当教員へのアドバイス」が45%であった。なお、ポイント合計とは、あてはまるもの

表3 他の職務と兼任について

職務	人数	(%)
教育相談	30	(71%)
養護教諭	2	(5%)
生徒指導	2	(5%)
保健主事	2	(5%)
保健部	2	(5%)
人権教育	2	(5%)
兼務なし	2	(5%)
教頭	1	(2%)
科主任	1	(2%)
記入なし	1	(2%)

n=42 (3名は2種類回答)

表5 授業軽減時間は足りているか

	人数	(%)
足りている	17	(39%)
少し足りない	14	(33%)
全く足りない	3	(7%)
その他	9	(21%)

※その他：文章による回答3、無記入6

に○を（いくつでも可）、特に重要だと思うものに◎を（3つまで可）つけてもらい、○は1点、◎は2点として計算したものである。

表6 特別支援教育コーディネーターが実際に果たしている役割

	ポイント合計	学校数(%)
ア 生徒の実態把握	47	38 (91%)
イ 担当教員へのアドバイス	24	19 (45%)
ウ 支援体制の検討・整備	41	31 (74%)
エ 個別の教育支援計画の策定	7	7 (17%)
オ 個別の指導計画の作成	4	4 (10%)
カ 外部の専門家との連携	35	26 (62%)
キ 保護者との連携	13	13 (31%)
ク その他	2	2 (5%)

(3) 特別支援教育体制について

特別な支援が必要な生徒に関する校内委員会は、回答したすべての学校で開催されており、年間数回行っている学校が24校で最多であった（表7）。校内委員会の構成メンバーや人数は学校により多様であったが、回答があった40校中、メンバーに進路指導部が含まれた学校は15校（38%）、生徒指導部は23校（58%）、教務部は20校（50%）であった。

特別支援教育に関する校内研修は、1年に1回という学校が最多で26校であった（表8）。平均回数は1.2回であった。研修内容は、講師による講義形式が56%、生徒に関する情報共有が18%、事例研究が16%であった。発達障害がどのようなものかを理解するため疑似体験を行った学校は1校であった（表9）。

学習面や行動面で著しい困難を示す生徒については、回答があった39校のうち、0人と答えた学校は13校（33%）、1～10人が17校（44%）、11～20人が4校（10%）、21人以上が5校（13%）であった。うち、2校（5%）が50人以上いると回答した。

中学校からの引き継ぎに関しては、ありと答えた学

表7 特別支援に関わる校内委員会の開催頻度

	学校数	(%)
毎週1回	2	(5%)
毎月1回	3	(7%)
1年に数回	24	(57%)
1年に1回	5	(12%)
適宜	8	(19%)

n=42

表8 特別支援教育に関する職員研修の回数

	学校数	(%)
1学期に1回	5	(12%)
1年に2回	4	(10%)
1年に1回	26	(62%)
実施せず	6	(14%)
その他	1	(2%)

校は23校（55%）、なしと答えた学校は18校（43%）、両方が1校（2%）だった。引き継ぎの方法は、個別の教育支援計画が11校、それ以外の書面が5校、口頭によるもの15校あった。個別の指導計画の作成については、ありは12校（29%）、なしは19校（47%）であった。また、該当生徒なしと答えた学校が4校（10%）あった。個別の指導計画の記入者は、学級担任が9校、特別支援教育コーディネーターが7校、養護教諭が2校、教科担当が1校であった。担任や特別支援教育コーディネーターが中心となって作成していることがわかる。この調査では教科担当は1校にとどまったが、教科担当からの報告を学級担任や特別支援教育コーディネーターが記入した可能性も考えられる。

生徒支援をする際、連携したことのある外部機関については、当てはまるものをすべて選択してもらった（表10）。スクールカウンセラーと連携すると答えた学校は33校（79%）にのぼり、発達障害支援員26校（62%）、出身中学校21校（50%）と続いた。精神科などの医療機関、児童相談所、スクールソーシャルワーカー、就労支援センターなどの専門機関とも、複数の学校が連携していた。特別な支援を必要とする生徒に関する情報共有ができていないかについては、35校（83%）の学校で「できている」であり、「できていない」は6校（14%）であった。

今後、特別支援教育を推進するために、連携することが必要なことについて、あてはまるものに○を（い

表9 特別支援教育に関する職員研修の内容

	学校数	(%)
生徒に関する情報共有	9	(18%)
特別支援教育の講義（外部講師）	23	(46%)
特別支援教育の講義（内部講師）	3	(6%)
特別支援教育の講義（内外不明）	2	(4%)
事例研究	8	(16%)
疑似体験	1	(2%)
その他	4	(8%)

表10 連携したことのある外部機関

外部機関の種類	学校数	(%)
ア スクールカウンセラー	33	(79%)
イ スクールソーシャルワーカー	9	(21%)
ウ 出身中学校	21	(50%)
エ 精神科・心療内科などの医療機関	12	(29%)
オ 児童相談所	9	(21%)
カ 市町の機関	5	(12%)
キ 特別支援学校	6	(14%)
ク 県総合教育センター	3	(7%)
ケ 発達障害支援員	26	(62%)
コ 就労支援センター	8	(19%)
サ その他	1	(2%)

くつでも可)、特に重要だと思うものに◎を(3つまで可)つけてもらった(表11)。

ポイント合計が1番高かった項目は、「保護者との連携」で、○は15校、◎は17校であった。次に多かったものは、「校内での情報共有・連携」で、○は25校、◎は11校であった。選んだ学校数が多かった項目は、「校内での情報共有・連携」が36校(85%)、「保護者との連携」32校(76%)の順であった。その他、「外部機関との連携」「教員に対する支援」「教員の意識啓発」「教員の資質向上」が上位に挙げられた。学校全体で特別支援教育を推進するために、ひとりひとりの教員について目を向ける特別支援教育コーディネーターの姿がわかる。また、「教員加配」「クラスの人数を減らす」「予算措置」を選択し、自由記述で現在の支援体制の厳しさや負担感を訴える声もあった。

表11 今後の特別支援教育推進に必要なこと

	ポイント合計	学校数(%)
ア 校内での情報共有・連携	47	36 (85%)
イ 校内での役割分担の明確化	3	2 (5%)
ウ 教員の資質向上	20	18 (43%)
エ 教員に対する支援	26	22 (52%)
オ 教員の意識啓発	23	18 (43%)
カ 校長のリーダーシップ	5	5 (12%)
キ 保護者との連携	49	32 (76%)
ク 外部機関との連携	28	22 (52%)
ケ 特別支援学校のセンター的機能	4	4 (10%)
コ 教員加配	13	10 (24%)
サ 予算措置	7	6 (14%)
シ クラスの人数を減らす	9	8 (19%)
ス その他	2	2 (5%)

※その他:「スクールカウンセラーの配当時間増」「特別支援クラスを作る」

2. 教師一般に対するアンケート調査について

(1) 属性について

4校の教師の合計225名中、151名の回答があった(回収率67.1%)。性別は、男性が92名(61%)、女性55名(36%)、無回答が4名(3%)であった。担任をしている者は62名(41%)、担任以外が83名(55%)、無回答が6名(4%)であった(表12)。教師の年齢のレンジは20歳代から60歳代で、教員経験年数のレンジは1~40年であった(表13)(表14)。

表12 性別と所属

	男性	女性	無回答
担任	34	27	1
担任以外	57	26	
無回答	1	2	3

n=151

表13 年齢

年齢	人数	(%)
20代	22	(15%)
30代	25	(17%)
40代	31	(20%)
50代	44	(29%)
60代	3	(2%)
無回答	26	(17%)

n=151

表14 教員経験年数

年数	人数	(%)
1~9	39	(26%)
10~19	26	(17%)
20~29	53	(35%)
30~39	25	(16%)
40以上	1	(1%)
無回答	7	(5%)

n=151

(2) 気になる生徒について

問2の「1. 学習が困難な生徒」、「2. 集団行動が苦手な生徒」がいると答えた教師は約半数いたが、その一方で、気になる生徒がいない、もしくはあまりいないと感じる教師も半数にのぼった(表15)。「3. 人と頻繁にトラブルを起こす生徒」に対する割合は、「そうである」が12%、「ややそうである」が14%で、他の3つの項目と比べ、その割合が少なかった。「2. 集団行動が著しく苦手な生徒」「4. 授業にほとんど集中できない生徒がいる」に関しては、経験年数19年以下の教師と20年以上の教師の間で、5%水準で有意な差が見られた(表15-1)(表15-2)。経験年数19年以下の教師の方が、集団行動が著しく苦手な生徒や授業にほとんど集中できない生徒の存在をより気にしている。

(3) 生徒対応・支援の状況

「5. 居眠りする生徒より、騒がしくする生徒が気になる」に対しては、そうでないと感じる教師の方が多かった(表16)。しかし、経験年数19年以下の教師と20年以上の教師で比べると、1%水準で有意差が見られた(表16-1)。経験20年以上の教師では、騒がしくする生徒に対し、28%の教師が気になっていたのに対し、経験19年以下の教師は、52%が気になっていた。先に述べた「2. 集団行動が著しく苦手な生徒」「4. 授業にほとんど集中できない生徒がいる」でも有意な差が見られたように、経験の豊富な教員と比べると、騒がしくしたり団体行動が取れない生徒が気になる様子わかる。「6. 生徒対応の時間は足りている」については、「そうである」と答えた教師は5%であり、「ややそうである」の16%と合計しても、約

高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題

20%にとどまった。約80%の教師が生徒対応や支援の時間が足りないと感じていた。「7. 発達障害をもっと理解したい」は、約85%の教師が「そうである」「ややそうである」と答え、「そうでない」と答えた教師は1%にとどまった。「8. 個別への配慮は団体指導を難しくする」は、「そうでない」「ややそうでない」と約60%の教師が答えた一方、「ややそうである」と

答えた教師は32%、「そうである」と答えた教師は8%であった。

(4) 特別支援教育の取り組み

「9. 個別の指導計画の活用」に関しては、「そうである」と答えた教師は5%、「ややそうである」が24%であった(表17)。「10. 個別の教育支援計画の活用」に関しては、更に活用している割合が低く、「そ

表 15 気になる生徒について

	そうである	やや そうである	あまり そうでない	そうでない	無回答
1 学習が著しく困難な生徒がいる	27 (18%)	46 (30%)	45 (30%)	33 (22%)	0 (0%)
2 集団行動が著しく苦手な生徒がいる	27 (18%)	45 (30%)	46 (30%)	33 (22%)	0 (0%)
3 人とひんばんにトラブルを起こす生徒がいる	18 (12%)	22 (14%)	57 (38%)	53 (35%)	1 (1%)
4 授業にほとんど集中できない生徒がいる	26 (17%)	44 (29%)	46 (30%)	34 (23%)	1 (1%)

表 15-1 集団生活が著しく苦手な生徒

教員経験年数	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
19年以下	37 (60%)	25 (40%)	62]**
20年以上	29 (42%)	40 (58%)	69	

n=131, $\chi^2(1)=4.07$, * : p<0.05

表 15-2 授業中ほとんど集中できない生徒

教員経験年数	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
19年以下	35 (56%)	27 (44%)	62]**
20年以上	27 (39%)	42 (61%)	69	

n=131, $\chi^2(1)=3.93$, * : p<0.05

表 16 生徒対応・支援の状況

	そうである	やや そうである	あまり そうでない	そうでない	無回答
5 居眠りより騒がしくする生徒が気になる	28 (18%)	30 (20%)	39 (26%)	51 (34%)	3 (2%)
6 生徒対応の時間は足りている	8 (5%)	24 (16%)	65 (43%)	51 (34%)	3 (2%)
7 発達障害をもっと理解したい	50 (33%)	78 (52%)	19 (13%)	2 (1%)	2 (1%)
8 個別への配慮は団体指導を難しくする	12 (8%)	48 (32%)	50 (33%)	40 (26%)	1 (1%)

n=151

表 16-1 居眠りより騒がしくする生徒が気になる

教員経験年数	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
19年以下	32 (52%)	30 (48%)	62]***
20年以上	19 (28%)	50 (72%)	69	

n=131, $\chi^2(1)=7.96$, ** : p<0.01

うである」が3%、「ややそうである」が19%であった。「11. 特別支援教育コーディネーターの活用」に関しては、「そうである」が5%、「ややそうである」が11%であった（表17）。

なお、「9. 個別の指導計画の活用」と「10. 個別の教育支援計画の活用」に関しては、回答者が「担任かどうか」によって、5%水準で有意差が見られた。個別の指導計画を利用する担任をしている教師が21%であるのに対し、担任以外の教師の39%が個別の指導計画を活用していた（表17-1）。個別の教育支援計画に関しては、担任をしている教師は13%が活用していると答えたが、担任外の教師は、31%が活用していた（表17-2）。「11. 特別支援教育コーディネーターの活用」に関しては、活用していると答えた22

人の教師のうち、男性は10名であったが、これは男性85名のうち12%であった。一方、女性は12名であり、これは女性48人中の25%であり、性別により5%水準で有意差が認められた（表17-3）。

「16. 生徒に関する情報を校内で共有している」については、「そうである」「ややそうである」と答えた教師が全体の62%であった。一方、「あまりそうでない」と答えた教師は32%、「そうでない」は5%であった（表17）。

「17. 特別支援教育の視点を取り入れた支援」に関しては、「そうである」と答えた教師が11名（7%）、「ややそうである」が67名（45%）で合計78名、「あまりそうでない」は54名（36%）、「そうでない」は17名（11%）で合計71名と約半数ずつであった。「18. 生徒

表17 特別支援教育の取り組みについて

	そうである	やや そうである	あまり そうでない	そうでない	無回答
9 個別の指導計画を活用している	7 (5%)	37 (24%)	59 (39%)	48 (32%)	0 (0%)
10 個別の教育支援計画を活用している	5 (3%)	28 (19%)	60 (40%)	56 (37%)	2 (1%)
11 特別支援教育コーディネーターを活用している	8 (5%)	16 (11%)	53 (35%)	71 (47%)	3 (2%)
16 生徒に関する情報を校内で共有している	19 (12%)	75 (50%)	48 (32%)	8 (5%)	1 (1%)
17 特別支援の視点を取り入れた支援を行っている	11 (7%)	67 (45%)	54 (36%)	17 (11%)	2 (1%)
18 生徒の社会的技能を伸ばす指導をしている	7 (4%)	63 (42%)	57 (38%)	21 (14%)	3 (2%)

n=151

表17-1 個別の指導計画を活用している

	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
担任	12 (21%)	44 (79%)	56]*
担任以外	29 (39%)	46 (61%)	75	

n=131, $\chi^2(1) = 4.43$, * : p<0.05

表17-2 個別の教育支援計画を活用している

	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
担任	7 (13%)	49 (87%)	56]*
担任以外	23 (31%)	52 (69%)	75	

n=131, $\chi^2(1) = 5.99$, * : p<0.05

表17-3 特別支援教育コーディネーターを活用している

	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
男性	10 (12%)	75 (88%)	85]*
女性	12 (25%)	36 (75%)	48	

n=133, $\chi^2(1) = 3.89$, * : p<0.05

表18 特別支援教育に対する意識

	そうである	やや そうである	あまり そうでない	そうでない	無回答
12 高等学校で特別支援教育を推進することは難しい	13 (9%)	57 (38%)	56 (37%)	23 (15%)	2 (1%)
13 合理的配慮について理解している	7 (5%)	57 (38%)	59 (39%)	26 (17%)	2 (1%)
14 問題行動と発達障害は関係あることが多い	22 (15%)	92 (61%)	31 (20%)	3 (2%)	3 (2%)
15 わかる授業と特別支援教育は関係あると思う	31 (21%)	80 (53%)	35 (23%)	3 (2%)	2 (1%)

n=151

表 18-1 問題行動と発達障害は関係あることが多い

	そうである ややそうである	そうでない あまりそうでない	合計	
担任	48	8	56]**
担任以外	52	23	75	

n=131, $\chi^2(1) = 4.76$, * : $p < 0.05$

の社会的技能（ソーシャルスキル）を伸ばす指導をしている」は、している教師（46%）よりしていない教師（52%）の方が多かった。

(5) 特別支援教育に対する意識

「12. 高等学校で特別支援教育を推進することは難しい」に関しては、47%の教師が「そうである」「ややそうである」と答えた（表18）。この間に関しては、「性別」「教員経験歴」「担任かどうか」「特別支援教育の視点を取り入れた支援の有無」のいずれにおいても有意差は見られなかった。推進が難しい理由として、自由記述の回答の中で、一人一人に対応する時間が足りないこと、教師の不足、教師の共通理解の不足、生徒の力の差が大きいこと、等が挙げられた。

「13. 合理的配慮に対して理解している」に対し、「そうである」「ややそうである」と答えた教師は全体の43%であった（表18）。インクルーシブ教育が文部科学省により提唱され、高等学校においても合理的配慮が必要とされている。一方、具体的な合理的配慮に関して、今回の調査では、どのような合理的配慮が必要もしくは可能であるかわからないと捉える教師が56%存在することが明らかになった。

「14. 問題行動と発達障害は関係あることが多い」に関しては、「そうである」が15%、「ややそうである」が61%であり、合計すると、全体の4分の3の教師がそのように感じていることが分かった。回答者が「担任かどうか」によって違いがあるかみところ、担任の86%が「そうである」「ややそうである」と答えたのに対し、担任外の教師は69%であり、5%水準で有意差があった（表18-1）。

「15. わかる授業と特別支援教育は関係あると思う」

については、「そうである」が21%、「ややそうである」が53%で、合計74%が関係あると答えたのに対し、「あまりそうでない」は23%、「そうでない」は2%であった（表18）。

(6) 特別支援教育の視点の有無と支援の関連

問2の18項目にすべて回答した136名を対象として、特別支援教育の視点の有無と問2の残り17項目の間に関連があるかをみるため、「17. 特別支援教育の視点を取り入れた支援を行っている」の項目に対し、「そうである」「ややそうである」と答えた72名の教師と、「あまりそうでない」「そうでない」と答えた64名の教師の2群に分けて、 χ^2 乗検定を行ったところ、13の項目について、有意差が見られた（表19）。（以下、問2の17に「そうである」「ややそうである」と答えた群を「視点あり」、「そうでない」「あまりそうでない」と答えた群を「視点なし」とする。）

表19の1~4の「気になる生徒について」に関しては、いずれも「視点あり」の教師の方が「そうである」「ややそうである」の割合が高かった。特に「1. 学習が著しく困難な生徒がいる」では、「視点なし」の教師の28%が「そうである」「ややそうである」と答えたのに対し、「視点あり」の教師の67%が「そうである」「ややそうである」と答え、0.1%水準で有意差が認められた。

表19の5~8の「生徒対応・支援の状況」に関しては、視点の有無による顕著な差は見られなかったものの、「5. 居眠りする生徒より騒がしくする生徒のほうが気になる」「6. 生徒対応の時間は足りている」に関しては、5%水準で有意差が見られた。「視点あり」の教師の方が、生徒対応の時間の不足を強く感じていた。

表19の9、10、11、16、18の特別支援教育の取り組みについては、いずれにおいても有意差が見られ、「視点あり」の教師の方が、個別の指導計画や支援計画などを利用したり、周りの教師と積極的に情報共有したりすることで、生徒理解や支援により一層努めていることがわかった。

表19の12～15は、特別支援教育に対する意識に関する質問であるが、「12. 高等学校で特別支援教育を推進することは難しい」に関しては、有意差は見られなかった。この質問に関しては、「教員経験年数」「性別」「担任かどうか」に関しても有意差は見られなかった。「13. 合理的配慮について理解している」に関しては、「視点あり」群では、57%が「そうである」「ややそうである」と答えたのに対し、「視点なし」群で

は25%であった。「14. 問題行動と発達障害は関係あることが多い」については、2群間で有意差は見られなかったが、全体の76%という多くの教師がその関係性を感じていることがわかった。「15. わかる授業と特別支援教育は関係あると思う」に関しては、「視点なし」の59%が「そうである」「ややそうである」と答えたのに対し、「視点あり」では85%であり、0.1%水準で有意差が認められた。

(7) 生徒支援における連携

「生徒支援をする際、誰と連携するか」という問いに対し、当てはまるものをすべて選択してもらった(表20)。生徒の担任を含めた「担任団」と連携すると答えた教師は90%おり、「カウンセラー」58%、「養護教諭」57%、「教科」54%と続いた。教育相談、

表19 特別支援教育の視点と支援の関連

		そうである		
		ややそうである	そうでない あまりそうでない	
1 学習が著しく困難な生徒がいる	視点なし	18 (28%)	46 (72%)]***
	視点あり	48 (67%)	24 (33%)	
2 集団行動が著しく苦手な生徒がいる	視点なし	23 (36%)	41 (64%)]**
	視点あり	44 (61%)	28 (39%)	
3 人とひんぱんにトラブルを起こす生徒がいる	視点なし	10 (16%)	54 (84%)]**
	視点あり	27 (38%)	45 (62%)	
4 授業にほとんど集中できない生徒がいる	視点なし	22 (34%)	42 (66%)]**
	視点あり	40 (56%)	32 (44%)	
5 居眠りより騒がしくする生徒が気になる	視点なし	19 (30%)	45 (70%)]**
	視点あり	34 (47%)	38 (53%)	
6 生徒対応の時間は足りている	視点なし	18 (28%)	46 (72%)]**
	視点あり	10 (14%)	62 (86%)	
7 発達障害をもっと理解したい	視点なし	53 (83%)	11 (17%)]n.s.
	視点あり	65 (90%)	7 (10%)	
8 個別への配慮は団体指導を難しくする	視点なし	23 (36%)	41 (64%)]n.s.
	視点あり	30 (42%)	42 (58%)	
9 個別の指導計画を活用している	視点なし	14 (22%)	50 (78%)]**
	視点あり	27 (38%)	45 (62%)	
10 個別の教育支援計画を活用している	視点なし	6 (9%)	58 (91%)]***
	視点あり	24 (33%)	48 (67%)	
11 特別支援教育コーディネーターを活用している	視点なし	4 (6%)	60 (94%)]**
	視点あり	18 (25%)	54 (75%)	
12 高等学校で特別支援教育を推進することは難しい	視点なし	29 (45%)	35 (55%)]n.s.
	視点あり	33 (46%)	39 (54%)	
13 合理的配慮について理解している	視点なし	16 (25%)	48 (75%)]***
	視点あり	41 (57%)	31 (43%)	
14 問題行動と発達障害は関係あることが多い	視点なし	48 (75%)	16 (25%)]n.s.
	視点あり	56 (78%)	16 (22%)	
15 わかる授業と特別支援教育は関係あると思う	視点なし	38 (59%)	26 (41%)]***
	視点あり	61 (85%)	11 (15%)	
16 生徒に関する情報を校内で共有している	視点なし	28 (44%)	36 (56%)]***
	視点あり	54 (75%)	18 (25%)	
18 生徒の社会的技能を伸ばす指導をしている	視点なし	17 (27%)	47 (73%)]***
	視点あり	47 (65%)	25 (35%)	

n=136, n.s.: 非有意, * : p<0.05, ** : p<0.01, *** : p<0.001

表20 生徒支援で連携する部署

	人数	(%)
ア 担任団	136	(90%)
イ 教科	82	(54%)
ウ 管理職	69	(46%)
エ 生徒指導	57	(38%)
オ 教育相談	74	(49%)
カ カウンセラー	88	(58%)
キ 養護教諭	86	(57%)
ク 特別支援教育コーディネーター	32	(21%)
ケ 専門知識がある先生	26	(17%)
コ 外部の専門家	16	(11%)
サ 出身中学	19	(13%)
シ 保護者	69	(46%)

n=151

表21 行っている支援の種類

支援の種類	人数	(%)
ア 座席位置の配慮	67	(47%)
イ 声かけ・発問の配慮	119	(83%)
ウ 学習内容の変更・調整	35	(24%)
エ 教材配慮	35	(24%)
オ テスト時間の延長	18	(13%)
カ テストの別室受験	41	(28%)
キ 学習機会の確保（補習等）	50	(35%)
ク 出来ないことを無理にやらせない	33	(23%)
ケ 関わる時間	61	(42%)
コ 特になし	8	(6%)
サ その他	3	(2%)

n=151

管理職、保護者は40%台、問題行動の指導の中心となる生徒指導部は38%であった。特別支援教育コーディネーターを選んだ教師は21%であった。

(8) 行っている支援の種類

何らかの課題を抱えた生徒個人に対して、現在の学校でどのような個別の配慮・支援を行ったことがあるかという質問に対し、当てはまるものをすべて選択してもらった（表21）。83%の教師が声かけや発問の配慮をしており、続いて、座席の位置に配慮していると答えた教師が、約半数の47%であった。約42%の教師が関わる時間を増やしており、学習が困難な生徒に対する学習機会の確保（補習等）を行う教師は35%いた。支援のひとつとして、「出来ないことを無理にやらせない」を選択した教師は23%であった。特に配慮していないと答えた教師は6%存在した。

(9) 特別支援教育を推進するための連携

生徒を支援する際、特別支援教育を推進するために、連携することが必要な分掌はどこと思うか、あてはまるものに○（いくつでも可）を、特に重要だと思うものに◎（3つまで可）をつけてもらい、○は1点、◎は2点でポイント合計を算出した（表22）。

表22 特別支援教育推進のために連携が求められる部署

連携が必要と思う部署	ポイント合計	人数	(%)
ア 担任・学年団	192	132	(87%)
イ 教科	73	68	(45%)
ウ 管理職	78	75	(50%)
エ 生徒指導部	78	75	(50%)
オ 進路指導部	45	45	(30%)
カ 教務部	31	30	(20%)
キ 教育相談	135	107	(71%)
ク スクールカウンセラー	116	90	(60%)
ケ 特別支援教育コーディネーター	96	69	(46%)
コ 養護教諭	118	97	(64%)
サ 外部の専門家	35	32	(21%)
シ 出身中学	43	41	(27%)
ス 保護者	133	102	(68%)

n=151

担任・学年団と答えた教師が人数（132名、87%）、ポイント数（192ポイント）とも最大であった。続いて、教育相談（107名）、保護者（102名）、養護教諭（97名）、スクールカウンセラー（90名）であった。特別支援教育コーディネーターを選んだ教師は、69名で、全体の46%であった。スクールカウンセラー以外の外部との連携に関しては、出身中学校が41名で全体の27%、外部の専門家が32名で21%であった。また、特に重要であると思う項目に◎をつけてもらったところ、60名（40%）の教師が「担任・学年団」に◎を選んだ。続いて、保護者31名（21%）、教育相談28名（19%）、特別支援教育コーディネーター27名（18%）、スクールカウンセラー26名（17%）、養護教諭21名（14%）であった。

IV 考察

1. 特別支援教育コーディネーターから見た校内支援体制の状況

調査したほぼ全ての学校で、特別支援教育コーディネーターと特別支援教育に関わる校内委員会が設置されていた。先に述べた平成24年度の文部科学省の特別支援教育整備状況の調査結果でも述べられているように、「校内委員会の設置」「コーディネーターの指名」といった基礎的な支援体制は、ここ数年で着実に進みつつある¹³⁾。

しかし、支援体制は整いつつあるとはいえ、今後改善すべき課題があることが明らかになった。特別支援教育に対する教員の意識や専門的知識については、まだ高いとはいえない状況にある。特別支援教育コーディネーターにおいても、専門的な資格の保有率が低い。特別支援教育コーディネーターだけでなく、全教員が研修などを通して特別支援教育を理解する姿勢を身に

つけ、生徒と関わることを望まれる。専門的知識や理解のある教員を増やし、学校全体で取り組むことが求められる。特別支援教育コーディネーターの年齢は、50代が約半数であり、経験も長い場合が多いと考えられるが、在校年数が短いために、生徒や教師、外部との関わりがわからないうちに引き受け、うまく活用できないという場合も考えられる。また、1人の特別支援教育コーディネーターに頼りすぎるあまり、その教師が転勤すると、うまく引き継ぎが出来ない可能性もある。校内で複数の特別支援教育コーディネーターを置く、あるいは学年毎に特別支援教育担当の教員を置くなどして、校内で途切れない特別支援教育体制を築いていくことが重要である。

校内支援体制に関して校内委員会の構成メンバーを尋ねたところ、回答があった40校のうち、進路指導主事が入っている学校は15校、生徒指導部主事は23校、教務主任は20校であった。先に述べた笹森¹⁵⁾の研究では、特別なニーズのある生徒を支援するにあたり、生徒の非行、問題行動など生徒指導における課題、教育課程や単位修得など教務に関する課題、生徒の進路に関わる課題に対する対応が求められていると言われている。今後、校内でさらに綿密に連携をはかり、様々な面から生徒を支援することが求められる。

2. 教師一般から見た「気になる」生徒について

気になる生徒に対する意識に関しては、教員経験年数が長い教員群の方が、わずかではあるが、生徒の問題が気にならない傾向にあった。これは、教師が、経験を積むことで生徒対応に慣れてくることや、生徒が、若い教師よりも経験豊富な教師の指示に従う可能性などが考えられる。しかし、特別支援教育の視点を取り入れた指導の有無によって、「1. 学習が著しく困難な生徒」「2. 集団行動が著しく苦手な生徒」「3. 人とひとばんにトラブルを起こす生徒」「4. 授業にほとんど集中できない生徒」の4つの項目すべてに有意差が認められ、特に学習が困難な生徒に関しては、0.1%で有意差が見られたところから、教師の指導力の差というよりは、教師の特別支援教育の視点に立った見立てによる差である可能性が考えられる。調査の自由記述でも、「理解に困っている生徒がいてもそのまま終わっていった人が多い。」「多かれ少なかれほったらかしになっている。」「という声があった。安彦¹⁾が指摘するように、先の文部科学省の調査で問われたのが「著しい困難を示す」生徒であったが、「その解釈が受け止める教員の主観にかなり左右される性質のものである」とも考えられる。今回の筆者の調査でも、「著しい」という語をつけたため、解釈に差が出た可能性は否定できない。今回の調査では、気になる行動が起こる状況、気になる生徒の割合、学校の特色や教

師の専門教科による差に関しての調査は行わなかったが、これらについても検討することが必要であろう。

3. 教師一般の生徒対応・支援の状況について

生徒対応・支援の状況について、「6. 居眠りする生徒より騒がしくする生徒」が気になると答えた教師より、気にならないと答えた教師の方が多かった。生徒対応の時間は、約8割の教師が足りないと答え、さらに「特別支援教育に対する視点あり」の教員の方がその割合が高かった。一人一人にきめ細やかな対応するには時間が必要である。教科指導をはじめ、担任や分掌の業務、部活動などで多忙な教師の現状を改善する取り組みが望まれる。

発達障害をもっと理解したいかどうかに関しては、合計84%が「そうである」「ややそうである」と答えた。今後、専門家や特別支援教育コーディネーターを中心とした教師対象の研修をはじめ、特別支援ハンドブックの配布等で、知識や理解を深めていくことが重要である。個別指導と全体指導の関係については、40%の教師が、個別の配慮は団体指導を難しくする（やや難しくする）と答えた。教育現場では、本人や家族から個別の配慮が求められる一方、学級や学年という集団の中でどのように支援するか、担当の教師が苦悩する場面がみられる。安彦¹⁾は、「『通常の学級』という学習の場を考えると、障害のある児童生徒と無い生徒が「共生」する生活の仕方を、とくに障害のない生徒が身につけなければならない。」と述べている。集団の中で、いかに特別支援教育を推進していくかが今後の重大な課題となるであろう。

4. 教師一般の特別支援教育の取り組みと意識

特別支援教育の取り組みに対しては、個別の指導計画、個別の教育支援計画、特別支援教育コーディネーターが現場で十分に活用されていないことが明らかになった。今回の調査では、担任以外の教師の方が、個別の指導計画と教育支援計画をより活用しているという結果であったが、これは、担任や学年に所属している教師にとっては、日常的に生徒の様子を観察したり情報共有したりすることが比較的容易であるのに対し、担任以外の教師にとっては、担当授業以外の生徒の様子を知る機会は多くないためと考えられる。個別の指導計画や教育支援計画で情報共有することが、より生徒に合った指導や支援につながる。

特別支援教育コーディネーターの活用は大変低かった。カウンセラーと比較して、特別支援教育コーディネーターの専門性が低いことが一因とも考えられる。特別支援教育の視点があるかないかで、個別の指導計画、教育支援計画、特別支援教育コーディネーターの活用には差があった。視点がない教師にも活用してもらうことが、生徒理解や支援の幅を広げることにつなが

と思われる。生徒に関する情報共有については、「そうでない」「ややそうでない」という教師が37%いた。これは、特別支援教育の視点の有無によって0.1%水準で有意差が認められたことから、視点のない教師は、情報共有の必要性に気づいていない場合が考えられる。また、時間的な余裕がない教師が多い中、どのように情報共有する時間や手段を確保するかが課題となってくるであろう。

生徒の社会的技能を伸ばす指導をしているかについては、回答が約半数ずつに分かれたが、特別支援教育の視点の有無により1%水準で有意差があり、視点ありの教師の方が、社会的技能を伸ばすことを心掛けていた。齊藤ら¹⁴⁾の先行研究からもわかるように、発達障害を抱える生徒は問題行動や精神症状を生み出す場合がある。また、発達障害のない生徒であっても、思春期からくる不安定や進路決定に関わる不安などから、課題を抱えがちになる。高等学校ではキャリア教育を推進しているが、その一環として、社会的技能を伸ばす指導することが望ましいと感じる。高等学校で特別支援教育を推進することは難しいかという問に対しては、47%が「そうである」「ややそうである」と答えた。先の笹森ら¹⁵⁾の研究でも40.2%の教師が「現状では難しい」と答えている。自身の調査の自由記述の中で、教員数を増やすことや、教師全体の意識を高める必要性について複数回答があった。

合理的配慮に対しては、理解していると答えた教師より理解していないと答えた教師の方が多かったが、理解していると答えた教師の約70%が特別支援教育の視点ありだった。文部科学省の合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループの報告¹⁰⁾によると、「高等学校については、入学者選抜における一層の配慮を行うこと、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化を図ることが必要であるとともに、障害のある生徒に対するキャリア教育や就労支援の充実を図っていくことが重要である。」とあるが、現場では具体的にどのような合理的配慮が必要もしくは可能であるのか、理解していない教師がいることがわかった。今後、職員研修を通して、知識を深めるとともに、職員同士で積極的に意見交換していくことが望まれる。

問題行動と発達障害の関係に関しては、多くの教師がその関係を肯定的に捉えていた。特別支援教育の視点の有無による有意差はなかったが、担任と担任以外の差を調べたところ、担任の方が、そう思う傾向があった。これは、担任の方が、生徒を様々な角度から知る機会があるためかも知れない。わかる授業と特別支援教育との関係に関しては、特別支援教育の視点の有無により0.1%水準で有意差があった。教師は「自分自身の授業を振り返り、わかりやすい授業を心掛けるこ

とは、発達障害を持つ生徒だけでなく全ての生徒に有益である」という認識を持つことが求められる。

日頃行っている支援の種類に関しては、声かけ、関わる時間、補習など、生徒との関わりを大切にしている教師が多かった。生徒が取り残されないよう気にかけてたり、達成したときにほめたりすることは、生徒の自尊心を高め、やる気を引き出すために有効であると考えられる。しかし、一方で、生徒が発達障害を持つ場合、声をかけるだけでは不十分である場合がある。本人や家族からの聞き取りを含め、適切な支援を見極めることが求められる。

V 今後の課題

この2つの調査を通して、特別支援教育コーディネーターや一般教師から見た特別支援教育の現状と課題を知ることができたが、今後の課題として、以下の点が挙げられる。

教師一般に対する調査は、協力校4校225名（うち、回収151名）を対象に行ったが、データの信頼性、妥当性のため、さらに多くの教師に調査することが望まれる。次に、学校の特徴による生徒の実態や教員の意識を明らかにすることが望まれる。特別支援教育コーディネーターによる調査では、「進学する生徒が多い高校には特別支援の対象の生徒はいない」と感じる教師に関する自由記述が複数あった。現在、進学校から順調に大学進学した後、発達障害や精神障害等で、生きづらさを抱えたり引きこもったりする大人の存在が取り上げられている。土岐ら¹⁶⁾は、「発達障害者支援センターの高校卒業以上の相談者のほぼ7割が、19歳以降に発達障害の診断を受けている。そして、85.7%が高校以上の通常教育歴を経ていることから、障害特性について家族・本人の肯定的理解をとりつけることが就労支援の現実的な課題となる。」、そして「広汎性発達障害への支援について、未診断・未支援で経過した事例も多く、それらのほとんどが二次障害の状態にある」と述べている。今後、学校の特徴、教師の専門教科、気になる行動が起こる状況、気になる生徒の割合等に関して検討することで、生徒の実態に合った支援を行うことや、卒業後の進路先につなげることが可能になると考える。

また、生徒支援を考える時、生徒指導部対象の調査も必要であると考えている。生徒指導部から見た視点や支援を知ること、生徒支援の可能性が広がる。限られた予算や人数の中で、他部署とどのように連携を図り、特別支援教育を推進することができるか、多角的に検討することが重要となるであろう。

謝辞

調査に際し、快くご協力いただきました X 県の公立高等学校の特別支援教育コーディネーターの皆様と、学校長ならびに教員の皆様に、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 安彦忠彦：通常の学級における発達障害のある子どもの支援のあり方について. LD 研究 第 22 卷 第 4 号, 419-425 2013
- 2) 江田裕介・小野次郎・武田鉄郎・山崎由可里：特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査. 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要 No. 19 47-54 2009
- 3) 原田謙：精神科的二次障害. 別冊発達 31 ADHD の理解と援助 小野次郎・小枝達也編著, ミネルヴァ書房, 84-90 2011
- 4) 本郷一夫・相澤雅文：高校における「気になる」生徒の理解と対応 3. 日本教育心理学学会発表論文集 第 51 回, PA 013 2009
- 5) 石原廣人：軽度発達障害に関わる教員の意識調査-Y 県小中学校の状況-健康科学大学紀要 健康科学大学紀要編集委員会 編 4 号, 29-41 2008
- 6) 熊上崇：広汎性発達障害を持つ非行事例の特徴. 精神神経学雑誌 第 108 卷 第 4 号, 327-336 2006
- 7) 三重県高等学校長協会誌 (第 49 号平成 24 年度), 86-93 2013
- 8) 宮前理・半澤万里：高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について. 宮城教育大学紀要 第 46 卷, 231-240 2011
- 9) 宮本信也：文部科学省の実態調査結果が示すもの LD 研究 第 22 卷 第 4 号, 391-398 2013
- 10) 文部科学省「特別支援教育の推進について (通知)」平成 19 年 4 月 1 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm
より抜粋
- 11) 文部科学省「生徒指導提要」平成 22 年 3 月
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/_icsFiles/afieldfile/2011/07/08/1294538_02.pdf
- 12) 文部科学省「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告概要」平成 24 年 2 月
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316182.htm
- 13) 文部科学省「平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」平成 25 年 5 月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334899.htm より抜粋
- 14) 齊藤万比古・宮崎央桂：思春期・青年期の特徴・症状. 別冊発達 31 ADHD の理解と援助 小野次郎・小枝達也編著 ミネルヴァ書房, 57-62 2011
- 15) 笹森洋樹、他：国立特別支援教育総合研究所 発達障害のある子どもへの学校教育における支援のあり方に関する

- 実際研究 — 幼児教育から後期中等教育への支援の連続性 — 研究 4 高等学校における支援に関する研究, 101-123 2012
- 16) 土岐淑子・中島洋子：高機能広汎性発達障害の就労支援. 児童青年精神医学とその近接領域 第 50 卷 第 2 号, 122-132 2009
 - 17) 渡部京太：AD/HD の中長期経過. 齊藤万比古、渡部京太編 注意欠陥/多動性障害の診断治療ガイドライン じほう, 191-200 2006