

# 高等学校における特別支援教育の現状と課題

～愛知県の公立高等学校教職員へのアンケート調査の結果より～

吉 村 匡 (愛知教育大学大学院特別支援教育科学専攻)  
飯 塚 一 裕 (愛知教育大学特別支援教育講座)

**要約** 高等学校には中学校で特別な教育的支援を受けていた生徒が推計2.2%進学しているが、引継ぎが十分に行われているとは言えず、地域差や学校間の格差が大きく、高等学校教育から逸脱・脱落する生徒もあり、今後更なる合理的配慮を伴った支援の展開が望まれている。そこで、愛知県の公立高等学校の教職員を対象として意識調査を実施したところ、発達障害が想定される生徒の担当経験のある教職員が8割を超え、校内では相談部や生徒指導部をはじめとした同僚、養護教諭やスクールカウンセラーへの相談が多いこと、自校の支援体制に対する認識では「体制が整ってる」と「十分ではないが整っている」を合わせると6割を超えることが分かった。また学校現場で特別支援教育を進めるうえで困難に感じていることや不安・失敗の事例を調査したところ5割以上の教職員から自由記述による回答を得ることができ、今後、高等学校での特別支援教育を拡充するために必要な方策等についても回答を得た。以上のことから、教職員が抱えている現状と課題として「教職員の増員等の予算措置」、「評価の公平性を担保する教職員の共通理解」、「専門性を有する職員の配置や育成」、「発達障害等のある生徒自身の自覚と援助要請の力」、「家庭の協力に基づく開示と周囲への説明の必要性」等が明らかになった。

**キーワード**：高等学校，特別支援教育，発達障害，教職員の意識

## I. 問題と目的

平成19年度に制度としてはじまった特別支援教育は、従来の障害種に加えて、知的な発達に遅れがない、いわゆる発達障害(LD, ADHD, 高機能自閉症等)のある幼児児童生徒も対象とする等、大きな政策的転換期を迎えた。(以下の文中では学習障害をLD, 注意欠如多動性障害をADHD, 自閉症スペクトラム障害をASDと略記する)

これに伴い、小・中学校では通常の学級に在籍する一連の困難さを抱えた児童生徒への支援が明確に規定され、先行したモデル事業の成果を受けて、特別支援学校のセンター的機能や専門家の巡回指導等を取り入れながら成果を上げてきた。

その一方で、文部科学省(2009a)によると高等学校においては、中学校で特別な教育的支援を受けていた生徒が、推計2.2%進学しているものの、その引継ぎが十分に行われているとは言えず、関・姫野・安達・近藤(2017)が指摘する通り地域差や学校間の格差が大きく、高等学校教育から逸脱・脱落する生徒もあり、今後更なる合理的配慮を伴った支援の展開が望まれている。

高等学校においては平成30年度から通級による指導も導入されたが、国立特別支援教育総合研究所(2014)によると、特別支援教育そのものへの理解が浸透しているとはいえず、例えばユニバーサル・デザイン化された授業の導入等には多くの課題があると指摘されている。

全国LD親の会が2007・2014年に高等学校に在籍する会員を対象として実施したアンケート調査によると、「授業内容が分からないときに質問することが難しい」と回答した高校生は2007年30.9%(N=265), 2014年32.0%(N=323)で、「授業内容が分からない」と回答した生徒は2007年37.4%, 2014年36.2%であり、「板書を視写するのが遅い」と回答したのは、2007年40.4%, 2014年50.2%となっている。更に2014年から追加された調査項目「聞き間違いをしていることが多い」は58.9%もあり、高等学校の授業場面での困難さを何うことできる。

また、戸部(2015)によると、高等学校段階では自己の障害認識はあるものの、その苦手さを客観視して、適切な支援内容について学校と連絡・調整することを望まない例もあり、筆者はアドボカシー・スキル[ここでは、自己の苦手さを認識し、適切な支援を要請する能力と定義する(片岡, 2017)]の獲得と、学校側の障害理解と支援体制の構築といった車輪の両輪のような体制整備が求められていると考える。

そこで、本研究では、まず発達障害のある当事者(大学進学者や就職者、高等学校に在学者等)への面談調査を実施し、高等学校に配慮してほしい事柄を聴取・整理するとともに、そこで得た知見の一部を、合理的配慮の提供が義務付けられている公立高等学校の教職員に対する意識調査項目に加えることとした。

更に、文部科学省モデル事業の成果や先行研究の成果等を含めて調査項目を選定し、質問紙調査を実施し、この調査結果を分析することで、高等学校におけ

る特別な教育的支援を必要とする生徒に対して, 学校現場がどのような認識を抱いているのか, そして今後高等学校において特別支援教育を推進していくためにはどのような手立てが必要とされるのかを明らかにし, 特別支援教育の拡充につながる方策等について考察することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査対象

#### (1) 当事者及び保護者等

高等学校を卒業し, 大学に進学したり就職したりしている当事者と, その保護者や親の会の関係者を対象とする。

#### (2) 公立高等学校正規職員

愛知県の公立高等学校(名古屋市立を除く。豊橋市立と分校1校を含む。以下愛知県の公立高等学校と表記)に在職する正規教職員を対象とする。

### 2. 研究方法

#### (1) 当事者及び保護者への面談調査

高等学校での学習を終えて進学した当事者やその保護者に, 半構造化面接を実施した。親の会に依頼して該当者を推薦してもらい, 調査依頼を電話と文書で行ったうえで面談を実施した。

逐語記録を元に, 自己の障害認識や高等学校への支援要請(合理的配慮の申請)の内容を確認し, 調査項目作成の資料とした。

#### (2) 高等学校教職員への意識調査

郵送質問紙調査法による調査。

文部科学省が実施する特別支援教育体制整備状況調査が各学校の組織や校内委員会の開催等を調べるのとは異なり, 個々の教職員の意識に焦点を当て, より現場の声が反映できるものとした。

教科は国語・社会・数学・理科・英語の5教科に保健体育と養護教諭を加えた7名を基本として, 音楽・美術・家庭・看護・福祉及び工業・商業・農林水産業・総合学科等においては専門学科の教職員を含めて1校あたり10名を調査対象者とした。また, 昼間・夜間定時制, 通信制を併設する29校も同様の調査対象者とした。これは, 高等学校の現職校長3名に意見聴取し, 回収率を上げるために, 各校での回答者数を課程毎に10名として学校の負担を減らすよう助言を得たことによる。更に県教育委員会への届出を行った(特別支援教育課及び高等学校教育課)うえで, 回答期限を2019年7月末として6月10日付けで各校に発送した。

#### (3) 調査項目の選定と予備調査(第1次・第2次)

調査項目は, 文部科学省モデル事業平成21年度指定校最終報告(文部科学省, 2009c), 北海道の高等学校を対象とした調査(関ら, 2017), 日本学生支援機

構「合理的配慮ハンドブック-障害のある学生を支援する教職員のために-」(JASSO, 2018), 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資料, 「高等学校の入学試験における発達障害のある生徒への配慮の事例」(文部科学省, 2009b)及び面談調査結果を参考に筆者が作成し, 特別支援教育を専門とする大学教員3名と高等学校の教諭・教頭・校長各1名と協議・検討した。

なお発達障害等のある生徒とは, 既に診断されている生徒だけではなく, 授業担当者がその可能性があるかと推測する「気になる生徒」も含むものとした。

まず, 愛知県内で特別支援教育の体制整備を進めている高等学校に依頼して2018年12月に第1次予備調査を実施した(回答者11名)。

調査内容に対して, 発達障害に関する知識を問う場合どこまで知っていれば, 知っていると回答するのが基準があいまいである等の指摘を受け, この項目を外すことにした。また, 学科や教科の記入に際して, 複数の学科にわたって同一教科を指導している実態や, 選択肢にない学校設定教科・科目等の記入について指摘を受けた。更に回答のしやすさ, 誤解を招かない表記・表現, 選択肢のある質問の追加の必要性を指摘された。

これらの点を改善し, 2019年3月に愛知県総合教育センターで教育相談の研修にかかわる高等学校の教員等の協力を得て, 第2次予備調査を実施した(回答者6名)。

調査協力者から, 複数の選択肢から上位3位を選ぶ項目では, 強調する箇所に下線を引くなど, 全項目を通読後に選択しやすくする方がよい, といった意見をj得て様式・内容を含めて再考した。

項目については逐次大学の教員に確認し最終的な調査項目を決定した。

また, 実際の授業や考査の場面で合理的配慮に相当する支援が実施されているかどうかを調べるにあたって, 発達障害の対象を発達性読み書き障害(以下, ディスレクシアと表記)に限定して啓発資料を作成した。調査の中で, 資料を通読した上で合理的配慮の必要性を伝え, すでに実施しているかどうかを問い掛けた。ここで, あえて対象をディスレクシアに限定したのは, この障害の認知度が低く, 予備調査でも怠学なのか障害の特性なのかを見極めることが難しいという意見をj得ていたことと, 筆者が最初に面談した当事者がディスレクシアのため様々な苦難に遭遇しており, この障害特性の見えにくさを啓発したいと考えたためである。

ディスレクシアの生徒にとって, 授業や考査場面ではさまざまな合理的配慮が必要で, 学校や生徒の実態に応じて既に実施されている可能性はある。(文部科学省, 2009c)そこで, 高等学校の教職員にディスレ

クシアについての資料を提供し、理解を求めたうえで意識調査を実施したいと考えた。

これは、品川（2003）が明らかにしたように、ディスレクシアが本人・家族も含めて「読み書きの障害」として認識することが難しくかつ周りに気付かれにくく、宇野（2007）が指摘したように、学習障害（LD）という名称は知っていても、その中核症状であることは一般には知られていないためである。

同じく、周囲に気付かれにくい障害状況として、相羽・奈良・増田・鈴木（2019）は、弱視学生の見えにくさに関して「外見では障害状況が伝わりにくい学生（インビジブルな障害学生）」という概念を用いて多くの調査・研究を行っているが、特徴的なのは弱視学生に対する健常学生の援助行動に関する意識調査等を実施するにあたり、障害学生の映像や画像を提示している点である。これらの調査は「障害者に対する健常者の態度を肯定的に変容させる要因が何かを検討した先行研究（相羽・河内・柿澤，2012，Armstrong, Morris, Abraham & Tarrant, 2017；栗田・楠見，2014；Tekle-Haimanot, Pierre-Marieb, Danielc, Workud, Belaye, & Gebrewolde, 2016）を概観すると、その多くは文章などの言語情報よりも視覚情報（絵本・コミック・動画等）が有効であるという結果」に基づいており、中でも漫画によって高校生に「てんかん」の理解を促進した研究結果は有益で、今回の調査にも採用可能と考えた。

そこで、千葉・宇野（2017）の漫画「うちの子は字が書けない 発達性読み書き障害の息子がいます」から、ディスレクシアの理解に役立つと思われる箇所を出版社と作者の許諾を得て抜粋し、適宜筆者が解説を設けた資料「ディスレクシアをご存じですか」を作成した。

発達障害の中でもADHDやASDについてはマスコミ等でも取り上げられることが多く、知名度も高くなっているが、これらの障害と併せて合理的配慮の提供を求めることは混乱を招くと考えた。同時に、ディスレクシアの生徒が本当はどのような点で困っているのか、怠学との区別がつきにくいことなども教職員に伝えることで、理解啓発を図りつつ学校現場での状況を調査したいと考えた。

なお、回答者がインターネット経由でも回答できるように、専門業者にセキュリティ管理等も含めて委託したうえで、教職員宛の依頼文書にQRコードとURLを記載し、回答にはパスワードを設定してログインできるようにした。

#### （4）本調査

最終的な調査項目は、問1から問20までで、複数選択肢を設けた質問には自由記述欄も設けた。

質問項目の後に\*を付したものが自由記述欄を設けたものである。

「問1：性別」

「問2：年代」

「問3：教職経験年数」

「問4：課程」

「問5：主な担当学科」

「問6：主たる担当教科等」※養護教諭チェック欄

「問7：校務分掌」

「問8：定時制校の勤務経験」

「問9：発達障害等の可能性がある生徒の担当経験」

「問10：発達障害等があると判断した理由（6項目）\*」

※問9を受けて回答

「問11：発達障害等がない、もしくは、わからないと判断した理由（6項目）\*」※問9を受けて回答

「問12：担当経験者の相談対象（8項目）\*」

※問9を受けて回答

「問13：発達障害等のある生徒の特性に応じた支援について（10項目）\*」

「問14：発達障害等に関する研修受講歴の有無」

「問15：受講経験者の受講内容（6項目）\*」

「問16：校内支援体制の認識（5段階から単一選択）」

「問17：困難・失敗事例の有無\*」

「問18：成功事例の有無\*」

「問19：特別支援教育の充実・発展のために必要と思われる項目（11項目）\*」上位3項目を順位付けて（3, 2, 1を記入）選択する

【啓発資料】「ディスレクシアをご存じですか」

「問20：授業や考査の際の合理的配慮事項について既に実施している・実施したことがある14項目\*」（複数選択）以上の20項目である。

#### （5）本研究における倫理的配慮

本研究をすすめるに際しては「愛知教育大学における研究者の行動規範」を遵守すると同時に、下記の手続きを経て情報を収集することとした。

##### （5）-1 面談調査における倫理的配慮

面談調査に際しては、事前に調査の目的、方法等を明記した資料（「調査依頼・同意書」）を直接協力者に手渡しし説明した。以下はその具体的な項目である。

①調査への参加は協力者の自由意思によるものであり、調査への参加を随時拒否・撤回でき、これによって協力者が不利な扱いを受けないこと。精神面も含む危険性または不便さについて充分配慮すること。

②面談調査によって得た情報の管理においては、個人が特定されないように細心の注意を払うこと。

③結果の公表については協力者の個人情報が見守られることを保証すること。

##### （5）-2 質問紙調査における倫理的配慮

回答者宛の文書を同封し、調査倫理に関わる注意事項として以下の4点を明記し、調査用紙への記入をもって調査に同意を得たものとした。

- ①この調査への参加は強制されるものではなく、回答についてはあなたの意志で自由に決めることができます。
- ②回答しなかったり、回答を途中でやめたりしても、いかなる不利益も生じません。
- ③調査の結果は、研究目的のみに使用され、統計データとして処理し、学会発表や学会論文に投稿されます。ただし、個人の回答がそのままの形で公開されることはありません。
- ④回答の処理からデータ保管と処分まで、回答は厳重に保護・保管されます。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 面談調査の結果

##### (1) 面談調査の対象者

当事者のみ、保護者のみ、当事者と保護者、当事者と保護者・同行者による4形態で実施した。社会人2名、大学等在学者3名、高等学校在学者2名、高等学校を卒業し大学進学が決定した者1名、中学校を卒業し高等学校入学前の者1名の計9名の関係者等と面談した。

ここでは、高等学校を卒業した当事者面談例のみ表記する。(Table 1)

Table 1 当事者面談一覧

No.年代・性別	特性	面談同行者
① 20代・男性	LD,Dyslexia	親の会関係者
② 20代・男性	LD,Dyslexia	親の会関係者・保護者
③ 20代・女性	算数障害	本人のみ
④ 10代・男性	LD,ASD傾向	保護者

(注) 表中、Dyslexiaは発達性読み書き障害を略したものである。

##### (2) 面談調査の具体例(数字はTable 1と対応)

###### ①社会人(20代・男性)

本人が小学校5年生時に、読み書きの苦手さがあると父親が気づき、相談機関に赴いて診断される。その際、ASDやADHDを伴わない純粋なDyslexiaと言われたとのこと。現在、仕事ではパソコンで業務日誌を作成したり、携帯電話のスケジュール機能やリマインド機能を駆使したりして職業適応を果たしている。高校の勉強にはついていくことが難しかったが、ノートを友人に借りたり、運動部で活躍したりして体育系の大学にAO入試で入学した。人見知りがなく誰とでも積極的に意思疎通を図る。大学時代も苦手な英語について、担当者に事情を説明し配慮を求めたところ、別課題としてレポートでの評価を受けることができた。

###### ④大学生(10代・男性)

幼稚園の頃から多動が目立ちADHDの診断を受ける。その後小学校に入り読み書きの苦手さが表れLDとASDの傾向も若干認められると診断される。小学校は通常の学級に在籍しながら配慮を受け、自尊感情を損なうことなく中学校にも進学した。支援の引継ぎも行われ、保護者自身も発達障害のある児童生徒の支援者養成講座に通い、知識・技術を身につけていた。高等学校進学に際して、複数の公立高等学校に合理的配慮を求めたが、前向きな回答が得られなかった。その際本人が「自分たちは公平性について相談しているのに、この学校は平等性についてしか回答してくれていない」と語り、合理的配慮の提供に理解を示した私立高等学校へ入学した。高校では、板書の撮影やパソコンによるレポート作成、試験時の白紙配布(文字を何度も書き直すため問題用紙や回答用紙が汚れたり破れたりするため)等の配慮を受ける。この間に「自分の取扱説明書」を作成しプレゼンテーションする力を身につけ、大学入試の際も自分から合理的配慮を申請できた。

##### (3) 面談調査のまとめ

面談を実施した当事者4名は、全員私立高校を進学先に選んだ。その理由は、上記の例にもあるように、本人の特性に応じた配慮提供に私立高校の方が前向きであったためである。4名とも受検前に公立高等学校に相談に行ったが、入学試験後の具体的な配慮については難しいとの回答が多かったため、結果的に私立高校に進むことになった。

2016(平成28)年4月から、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下「障害者差別解消法」と表記)が施行され、公立高等学校では障害のある本人からの要請があれば、十分な調整の元に、合理的配慮を提供する義務があるが、普段の授業や考査の場面で具体的に効果的な配慮が、どの程度実施されているかを示すデータは乏しいのが現状である。

#### 2. 質問紙調査の結果

愛知県の公立高等学校151校に対して1,800セット(定時制等併設校29校を含む)の調査用紙等を送付した結果、110校(72.8%)から回答を得た。また、回答者総数は978名(54.3%)であった。

匿名で回答した学校が35校(23.2%)、学校名や担当者名を明記して回答した学校が75校(49.6%)、回答を得られなかった学校が41校(27.2%)であった。

文部科学省が毎年5月1日現在で実施する学校基本調査の速報値(文部科学省, 2019)によると、愛知県の公立高等学校における本務教員数は8,064人となり、今回の回答者の割合は12.13%となる。

三浦・大竹(2017)によると、統計学的には10,000人の母集団で1%の信頼レベルを確保するためには

623人のサンプルが必要とされているため、今回の母集団(8,064人)に対する1%の信頼レベルは502.3人となり統計的解析をすすめる条件は満たしていることになる。

#### (1) プロフィール項目(問1～問8)の結果

##### 問1 性別

男性543人(56.0%)、女性435人(44.0%)。女性には養護教諭110人(11.2%)を含む。愛知県の本務教員男女比率(男性:女性=65:35)と比較して、回答者の男女比率は56:44となった。これは意図的に養護教諭の回答を求めたためである。小学校よりも中学校、中学校よりも高等学校になるほど男性教員の比率が高くなる傾向は指摘済み(戸部, 2015)だが、今回の回答傾向も同様であったことは、現場の声を反映した調査とする上では重要である。

##### 問2 年代

20代169人(17.3%)、30代265人(27.1%)、40代209人(21.4%)、50代293人(30.0%)、60代40人(4.1%)、未記入2人(0.2%)であった。

##### 問3 教職経験年数

5年未満149人(15.2%)、9年未満209人(21.4%)、20年未満241人(24.6%)、30年未満140人(14.3%)、30年以上238人(24.3%)、未記入1人(0.1%)である。

##### 問4 課程

全日制課程836人(85.5%)、定時・通信制課程142人(14.5%)となった。

##### 問5 主な担当学科

普通科551人(63.5%)、商業科45人(5.2%)、工業科28人(3.2%)、総合学科58人(6.7%)、以下家庭・農業・福祉・情報等と続くが、不明が146人(16.8%)となった。これは、予備調査時は「普通科」、「商業科」等を例示していたが、「複数学科設置校では、例えば『物理』を複数学科で担当することもある」という回答があったため、注意書「※複数学科設置校で、複数学科を担当されている場合は、主に担当する学科を御記入ください。」を入れたが、混乱を招き問5の主な担当学科に「国語」等と記入し、問6の主たる担当教科等に「現代国語」等と回答する人数が増えたためである。返信用封筒に学校名が記載されていて、その学校が普通科単独校である場合のみ、筆者が「普通科」、「国語」等と修正した。学校名が無記名で上記のような回答がなされていた場合は学科名を「不明」として計上した。養護教諭については、担当学科がないので除外した。

##### 問6 主たる担当教科等

国語132人(15.2%)、社会99人(11.4%)、数学111人(12.8%)、理科105人(12.1%)、英語121人(13.9%)、保健体育107人(12.3%)となり回答を求めた養護教諭110人(11.2%)を除くと、おおよそ平均12.7%となり教科等間での極端な回収の差は生じなかった。以下、家庭・情報・工業等・商業等となった。なお「機械製図」、「簿記会計」等をはじめ、学校設定の教科・科目等は「商業等」、「工業等」、「家庭」、「福祉」、「看護」等に集約した。

##### 問7 校務分掌・係等

保健厚生255人(26.1%)、教務166人(17.0%)、生徒指導151人(15.4%)、進路指導114人(11.7%)、総務84人(8.6%)と続いた。学校によって「保健部」、「保健厚生」、「保健」等の表記があったが「保健厚生」に統一した。また特別支援教育コーディネーター(以下特支コと略記)にも教科担当の一員として回答を依頼したが、校務分掌名としては明記せず「生徒指導」や「保健厚生」や「相談」等に計上された可能性が高い。養護教諭同様にチェック欄を設ければ明らかになったと考える。

##### 問8 昼間定時制・夜間定時制校の勤務経験

定時制校勤務経験者267人(27.3%)、未経験者710人(72.6%)で、勤務経験者が全体の3割に満たないことが明らかになった。

##### 問9 発達障害等のある生徒の担当経験の有無

発達障害等のある生徒を担当した経験者は840人(85.9%)にのぼることが分かった。一方「ない」を選択したのは46人(4.7%)、「わからない」を選択したのは92人(9.4%)で、合わせると138人(14.1%)となった。

##### 問10 発達障害等があるとする判断理由

問9を受けて、「経験がある」と回答した場合の判断理由を複数回答で求めた結果をTable 2に示す。

経験有グループは「本人・保護者からの申し出を受けて」、「学習・生活指導で問題を感じた」、「中学校からの情報」と続いた。

##### 問11 発達障害等がない・わからないとする判断理由

問9を受けて、「ない・わからない」と回答した場合の判断理由を複数回答で求めた結果をTable 3に示す。

経験無グループでは「本人・保護者からの申し出がなかった」、「生徒指導個票の無記載」、「学習・生活指導で問題を感じない」等が理由として多かった。

なお、「他の教職員の指摘」には、自由記述欄記載

の「スクールカウンセラー（以下SCと表記）からの指摘」を含めて計上した。

共通するのは「本人・保護者からの申し出」の有無がもっとも多かった点である。

Table 2 経験有の判断理由（複数回答）（単位：人）

①保護者・本人から申し出を受けたから	592
④学習指導・生活指導上，問題を感じたから	492
③中学校から情報が入っていたから	428
⑤自分の知識・経験から判断して	407
⑥他の教職員の指摘から	294
②生徒個票等に記載があったから	281
⑦その他	6
無回答	5

Table 3 「ない・わからない」の判断理由（複数回答）（単位：人）

①保護者・本人から申し出がなかったから	94
②生徒個票等に記載がなかったから	62
④学習指導・生活指導上，問題を感じないから	60
③中学校から情報がなかったから	54
⑥発達障害の定義があいまいで，よくわからないから	46
⑤自分の知識・経験から判断して	18
⑦その他	14
無回答	5

## 問12 相談先について

問9を受けて、「経験がある」と回答した場合の相談先について複数回答を求めた。「①相談したことはない」が204人。以下人数の多い順に「④相談部，生徒指導部等の職員を含む同僚」615人，「養護教諭」475人，「SC，スクールソーシャルワーカー（以下SSWと表記）」が379人，管理職364人，特支コ207人と続き「外部機関（医療，福祉，労働）」は105人，「特別支援学校」は45人等であった。

## 問13 特性に応じた支援について

特別支援教育への理解を生徒への支援という観点から調査するため，個別の対応や支援について肯定的な考え①③⑨と，否定的な考え⑥⑤④②，予算措置⑩，判断基準⑧，適格者主義に関する項目（佐野，2017）⑦を順不同で配置し，それぞれ回答数の多い順に並べ替えたのがTable 4である。

Table 4 発達障害等のある生徒への支援について（複数回答）（単位：人）

①生徒の特性に応じた支援を行えば，本人がスムーズに生活できる	759
③生徒の特性に応じた支援を行えば，教員が生徒全体を円滑に指導できる	432
⑨生徒の特性に応じた支援を行えば，学校の教育活動がスムーズに行える	381
⑥生徒の特性に応じた支援を行うことは，教職員・学校にとって負担となる可能性がある	462
⑤生徒の特性に応じた支援を行うと，他の生徒に不公平感を与えかねない	185
④生徒の特性に応じた支援を行っても，変わりそうにない	53
②本人が努力して改善すべき	79
⑧どの程度まで特性に応じた支援を行うべきかが明確ではない	520
⑩生徒の特性に応じた支援を実施するには，教職員増や支援員の配置等の予算措置が不可欠である	564
⑦入学者選抜試験を経ており，相応の学力等があるはずなので，特別な支援は不要と考える	16
⑪その他	47
無回答	2

その他の自由記述で多かったのは【支援をするには本人・保護者の自覚と情報開示・告知が必要】，【個々のケースで異なり，支援の基準・判断が難しい】，【社会の仕組みや卒業後の理解等に不安がある】等であった。※【 】内は自由記述，以下同。

問14 発達障害等の研修受講歴の有無では，「ある」が700人（72.0%），「ない」が278人（28.0%）であった。

問15 研修の内訳は，複数選択で校内研修442人がもっとも多く，次いで悉皆研修（初任者研修等）399人，教育委員会主催研修304人，教員免許更新講習215人，学会等101人，特別支援学校教員免許状認定講習20人，その他35人と続いた。その他には養護教諭・生徒指導主事・相談部等の職務に関する研修が多く含まれた。また，大学をはじめ関係学会等への参加もみられた。

問16 校内体制の整備状況について個人の認識を調査した。「体制が整っている」210人（21.5%），「十分ではないが整っている」424人（43.4%），「どちらともいえない」205人（21.0%），「十分整っているとはいえない」116人（11.9%），「体制は整っていない」19人（1.9%）「無記入」4人（0.4%）となった。「整っている」と「十分ではないが整っている」を合わせると634人（64.9%）となり過半数以上の職員が，自校

の特別支援教育体制に肯定的な見解をもっていることがわかった。

**問17 困難事例・失敗経験の有無**

「発達障害等のある生徒の指導や支援において、不安や困難に思われることや、過去の事例で困難であったことなどがあるか」という問いに対して「ある」が537件(54.9%)となった。

回答者の傾向を調べたところ、定時制校の経験者が154名(全267名中57.7%)、発達障害等のある生徒の担当経験者504名(全840名中60.0%)、発達障害に関する講座受講経験者438名(全700名中62.6%)、養護教諭58名(全110名中52.7%)となり、それぞれ半数を超える割合で困難事例に遭遇していることが分かった。

また、教職経験年数別では、5年未満63名(全149名中42.3%)、10年未満119名(全209名中56.9%)、20年未満145名(全241名中60.2%)、30年未満87名(全140名中62.1%)、30年以上122名(全238名中51.3%)となり、経験の浅い教職員のみ困難事例の経験が5割を切っていたが、他の経験年数の職員は5割から6割強が困難事例・失敗経験を有していることが分かった。

**問18 成功事例・成功経験の有無**

「発達障害等のある生徒の指導や支援において、成功した例や自信をもって指導できる事柄など」に対して「ある」が196件(20.0%)となった。

回答者の傾向を調べたところ、定時制校の経験者が74名(全267名中27.7%)、発達障害等のある生徒の担当経験者194名(全840名中23.1%)、発達障害に関する講座受講経験者160名(全700名中22.8%)、養護教諭24名(全110名中21.8%)となり、それぞれ3割を切っていることが分かった。

また、教職経験年数別では、5年未満14名(全149名中9.4%)、10年未満33名(全209名中15.8%)、20年未満56名(全241名中23.2%)、30年未満40名(全140名中28.6%)、30年以上52名(全238名中21.8%)となり、全体的にみても成功事例を有しているのは3割を切っており、最も低いのは問17同様、経験の浅い教職員で1割に満たなかった。

更に、問17と問18について、問17にのみ回答(困難・失敗事例のみ)したのは365人(困難回答者536名に対して68.1%、全回答者978名に対して37.3%)であった。次に問18にのみ回答(成功事例等のみ)したのは25名(成功回答者196名に対して12.7%、全回答者978名に対して2.5%)であった。問17と問18の両方に回答したのは、171名(問17回答者536名に対して31.9%、問18回答者196名に対して87.2%、全回答者978名に対して17.5%)であった。

**問19** 「今後、高等学校で特別支援教育が充実・発展するために必要だと思われる事柄の内、特に重要だと思われる項目を3つ選び、優先度の高いものから順に番号を記入」として11項目と自由記述で順位付けを求めた。1位を3点、2位を2点、3位を1点で計上した。なお、⑫自由記述に順位がついたものは除いて集計した。

点数の多いものから順に、「②特別支援教育コーディネーターをはじめ、個別の支援に対応するために教職員の増員を図ること」1,045点、「⑥スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの常駐等、生徒の心理的・精神的な課題に対応できる体制整備をすすめること」948点、「⑧保護者との協力体制を構築すること」899点、「①人事交流制度の活用など、特別支援教育の専門性を有する教員を配置すること」741点、「③特別支援教育の概要と対象生徒の指導や支援に関する基礎的な研修の充実を図ること」596点、「④専門家チームを活用し、個別・具体の指導事例を蓄積すること」347点、「⑦本人が自分の特性を自覚し、その対応策について教員等に説明し配慮を求める力を育成すること」というセルフ・アドボカシー・スキルに関しては335点、「⑪福祉、労働、医療等との連携をより一層図ること」248点、「⑤学校設定教科・科目をはじめ、更に柔軟な教育課程の編成や評価・単位取得の在り方を検討すること」という文部科学省(2009c)モデル事業の報告にも挙げられていた課題は237点、「⑩『通級による指導』を拡充し、個に応じた指導の体制を整えること」183点、「⑨障害者差別解消法や『合理的配慮』、『ユニバーサル・デザインの授業』等の応用的な研修を充実させること」170点と続いた。点数別に人数を確認したのがTable 5である。

Table 5 特別支援教育充実のために必要な事柄(上位3項目)

特別支援教育充実のために必要な事柄	3点	2点	1点	合計	順位
②特別支援教育コーディネーターをはじめ、個別の支援に対応するために教職員の増員を図ること	163	185	186	1,045	1
⑥スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの常駐等、生徒の心理的・精神的な課題に対応できる体制整備をすすめること	135	183	177	948	2
⑧保護者との協力体制を構築すること	148	154	147	899	3
①人事交流制度の活用など、特別支援教育の専門性を有する教員を配置すること	109	127	160	741	4
③特別支援教育の概要と対象生徒の指導や支援に関する基礎的な研修の充実を図ること	108	87	98	596	5
④専門家チームを活用し、個別・具体の指導事例を蓄積すること	58	64	45	347	6
⑦本人が自分の特性を自覚し、その対応策について教員等に説明し配慮を求める力を育成すること	62	49	51	335	7
⑤学校設定教科・科目をはじめ、更に柔軟な教育課程の編成や評価・単位取得の在り方を検討すること	46	36	27	237	8
⑪福祉、労働、医療等との連携をより一層図ること	51	33	29	248	9
⑩『通級による指導』を拡充し、個に応じた指導の体制を整えること	38	19	31	183	10
⑨障害者差別解消法や『合理的配慮』、『ユニバーサルデザインの授業』等の応用的な研修を充実させること	37	23	13	170	11

もっとも必要性を感じている「②特別支援教育コーディネーターをはじめ、個別の支援に対応するために教職員の増員を図ること」が加点の分配でもいずれも多かった。次いで「⑥スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカーの常駐等，生徒の心理的・精神的な課題に対応できる体制整備をすすめること」と「⑧保護者との協力体制を構築すること」には49点差はあるものの，加点の高い3点では順位が逆転している。

自由記述25件の中には，【色々な予算措置や人員配置も大切で，教員研修の充実も必要であるが画一的な対応で解決できることではない。】，【特別支援教育を実施する前提を大きく見直さなければならない。】，【生徒本人が適切な学科を選ぶこと。自分の子が発達障害であるという保護者の認識と理解（が必要）。】，【なるべく特別支援学校に在籍させて，時々高校に通う方が，本人にとっても（高校の）教員にとっても財政的にもベターだと思う。】（）内筆者補足，などであった。ほぼ例示した11項目に該当するが，回答者なりの思いを追記したものが多かった。

**問20** 「授業・考査等の場面で既に実施している・実施したことがある配慮事項」（複数選択）の結果をTable 6に示す。

Table 6 実施している・したことがある配慮事項  
(複数選択)

実施済み項目	件数	割合
①生徒が板書をデジタルカメラ等で撮影する	12	1.2%
②生徒が板書を書き写す際、パソコンを利用する	5	0.5%
③教員が授業資料の電子データを当該生徒に提供する	3	0.3%
④生徒が授業の音声をICレコーダー等で録音する	6	0.6%
⑤座席配置（前列・中央等）に配慮する	84	8.6%
⑥パソコンと音声読み上げソフトの利用を認める（イヤホン）	1	0.1%
⑦配布資料にルビのあるものを用意する	40	4.1%
⑧文字を拡大したプリントを用意する	41	4.2%
⑨実習等で、必要に応じてマニュアル等を準備する	11	1.1%
⑩考査で、希望者に下書き用の白紙を配る（すべて回収）	6	0.6%
⑪考査を別室で実施し、時間延長を認める	12	1.2%
⑫別室で試験問題を読み上げる	3	0.3%
⑬実施可能な科目のみ口述試験を行う	2	0.2%
⑭考査の回答は別室でパソコンを使用して入力する	1	0.1%

上記の結果から，各学校において既に授業場面や考査の際に実施されている，あるいは回答者が前任校等で実施したことがある合理的配慮の支援項目として，もっとも多かったのが「⑤座席配置（前列・中央等）に配慮する」であった。次に「⑧文字を拡大したプリントを用意する」，「配布資料にルビのあるものを用意する」と続いた。しかし，この結果は前任校の実績も問いかけたため，同一校であっても全員が実施済みと回答したわけではない。また，調査全体を通じての意見を自由記述で求めたところ，88件（8.9%）の回答

を得た。

内容を整理すると，本人の自己認識と開示・説明に関するものとして，合理的な配慮を提供するためには【他の生徒の理解が必要となるため，本人ではなくとも，教員からでも良いが（生徒，保護者からの申し出により配慮）クラスで説明する必要がある。】といった意見や，評価の公平性に関するものとして【評価の決定も根拠のない評価はできず，観点別となっても，対応は難しく，処理にかける時間は増加すると思う。】が寄せられた。更に教職員の人的な不足に関しては【マニュアルを作る，ルビのある資料を使う，文字を拡大するなど，支援員の配置と予算措置なくしては，きめ細かい支援は難しいように思う。】という趣旨の意見がみられた。

## IV. 考察

### 1. 面談調査に関する考察

今回の研究は，当初は主として当事者への面談調査を実施し，高等学校をサバイバル（C.Rhoda, 2009）するための工夫や配慮について検討したいと考えていた。

しかし，面談者のほとんどが幼少期や小学生の時期に，保護者や担任教師による気付きから，医療機関や訓練機関を訪れ，診断や能力の評価を受け，本人の努力もさることながら保護者や関係機関が連携して支援にあたり，高等学校の選定から入学，授業や考査場面での合理的配慮の提供を訴え，板書の写真撮影や教室内へのパソコンの持込や，レポートをパソコンで作成する，試験時間を延長するといった様々な合理的配慮を要請して実現できた，成功例ばかりであった。

この面談調査では，本人の不得意を一概に否定しない保護者の存在と，関係機関との結びつき，そこで得られた支援によって自己肯定感がはぐくまれる過程があきらかになった。それを受けて，支援要請が有効で，かつ自ら要請を行えるだけのプレゼンテーション能力を獲得した例を通して，学校がこうした能力を養成するには幼少期からのアプローチが必要であると考えた。

一方，支援が奏功しなかった例についての面談調査も計画したが，当事者の現状や心情を考慮した場合，倫理的配慮に欠けることになると考えて断念した。

河高（2018）は，公的機関に合理的配慮を申請する際には，本人と保護者が支援要請に関して一致した見解を有していることが大前提であると提案している。また，品川（2013）は合理的配慮の提供には「目的性の判断」と「公平性公正性の担保」が，建設的な対話を行う前提として必須であると述べている。つまり，当事者サイドの課題としては，小倉（2017）が指摘する自己の特性を正確に認識し，支援によって学習や生活や対人関係が改善する経験を積む中でセルフ・



アドボカシー・スキルを醸成することが必要で、その役割は高等学校以前に培われることが望ましいと考えられる。

## 2. 教職員への意識調査結果に関する考察

障害者差別解消法施行後の公立高等学校を対象に、特別支援教育の現状と課題や合理的配慮の実施状況を調査したのが本研究である。結果から考察できることを調査項目に沿って述べていく。

まず、プロフィールについては問1から問8まで対象者に大きな偏りなく調査を実施することができたと考える。例えば問7の分掌だが、高等学校では特別支援教育の対象となる生徒の多くは、教育相談や生徒指導等で対応することがあるが、今回の回答者には教務や進路指導や総務、図書なども含まれており、校内で特別支援教育にかかわる教職員だけの意識調査となることを危惧していたが、その事態は避けられた。課程では全日制と定時・通信制の比率が100:19に対して、回収された回答は100:16でほぼ現状を反映したものと考えることができる。

高等学校における発達障害等のある生徒はおおよそ2.2%の在籍と示唆されているが（文部科学省、2009a）、発達障害等のある生徒を担当した経験のある教職員は840名86%にも上った。様々な学校が回答したことからも、佐野（2017）同様、どの学校にも発達に特性のある生徒は在籍しており、これらの生徒への対応が喫緊の課題であることが改めて確認できた。また、発達障害ではないかと判断した理由から、本人・保護者からの申し出や学習や生活指導を実施するうえで教職員自身が問題を感じたためと回答しているように、特性に対する理解がある程度進んでいることと、中学校からの情報も重要であることが考えられる。ただし、戸部（2015）の述べた、中学校で特別な教育的支援を受けていた生徒の中には、あえて高等学校入学時にその事実を伝えずにチャレンジしたがる生徒がいることも視野に入れる必要がある。反対に本人や保護者からの申し出がないため「ない・わからない」と回答した例が多かったことも併せて考えると、本人や保護者からの申し出がいかに重要であるかが推察される。

次に発達障害等のある生徒の指導について相談するのは、先にも述べた相談や生徒指導にかかわる分掌や、養護教諭、SC・SSW、管理職となった。同僚からの指摘を受けて生徒の特性に気付く例もあるように、まず校内で相談できる体制を築くことが優先される。

発達障害等の生徒の特性に応じた支援については、肯定的な意見が多い中、支援を進めることが教職員にとって負担となるという意見と、支援の範囲の基準や判断に迷うという意見、予算的な措置が不可欠という

意見が大半を占めた。また研修は7割の教職員に浸透しており、悉皆研修の果たす役割が再確認された。校内支援体制は結果で述べた通り65%の職員が自校の体制について肯定的な認識を抱いていた。制度開始から10年以上を経て、教職員の意識としても特別支援教育が一定の理解を得ている可能性を示唆している。しかし、失敗や困難経験の多さは現場の苦労を端的に表現していると考えられる。成功経験同様、自由記述については更に詳細な分析が必要である。最後に合理的配慮の実施状況は想定したように低かった。今後、入学試験だけではなく、普段の授業や考査場面で合理的配慮の提供が当事者との建設的対話の中で構築されることが求められる。

## V. 今後の展望

現職の多くの教職員の協力を得た調査であるが、統計的な解析を含めて十分な検討がなされていない。引き続き、調査結果を精査して、合理的配慮提供に影響する要因等を追究する必要がある。

## VI. 主な引用・参考文献

- 相羽大輔・河内清彦・柿澤敏文（2012）異なる開示手段による弱視学生の障害開示が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響。日本教育心理学会総会発表論文集，54，735
- 相羽大輔・奈良里紗・増田雄亮・鈴木祥隆（2019）見えにくさを補う手段の違いが弱視学生支援に対する健常学生の態度に及ぼす効果。障害科学研究，第43巻，47-58
- Armstrong, Morris, Abraham, Tarrant, (2017) "Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis". *Disability and Health Journal*, 10 (1): 11-22
- 独立行政法人日本学生支援機構（2018）「合理的配慮支援ブック-障害のある学生を支援する教職員のために-」  
[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu-shien/hand\\_book/index.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu-shien/hand_book/index.html)（2018/7/10閲覧）
- 片岡美華・小島道生編著（2017）事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー。金子書房
- 加藤醇子（2016）ディスレクシア入門「読み書きLD」の子どもたちを支援する。日本評論社
- 河高康子（2018）通常の学級で合理的配慮を実現するために必要な準備とは何か。日本LD学会第27回大会，自主シンポジウム9，配布資料
- 栗田季佳・楠見孝（2014）「障害者」表記が身体障害

- 者に対する態度に及ぼす効果: 接触経験との関連から. 教育心理学研究, 62, 64-80
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究
- 文部科学省 (2009a) 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 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054\\_2/gaiyou/1283724.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm) (2019/9/15 閲覧)
- 文部科学省 (2009b) 高等学校の入学試験における発達障害のある生徒への配慮の事例 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054\\_2/shiryu/attach/1283071.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/shiryu/attach/1283071.htm) (2019/9/1 閲覧)
- 文部科学省 (2009c) 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 最終報告書 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm) (2019/8/25 閲覧)
- 文部科学省 (2019) 学校基本調査平成 30 年度確定値 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445\\_000.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445_000.pdf) (2019/10/12 閲覧)
- ReddaTekle-Haimanot, PierreMariePreux, Daniel Gerard, DawitKibruWorku, HannaDemissieBelay, Meron Awraris Gebrewold "Impact of an educational comic book on epilepsy-related knowledge, awareness, and attitudes among school children in Ethiopia" *Epilepsy & Behavior*, Volume 61, 2016, 218-223
- Rhoda cummings, Gary Fisher, (2009) 竹田契一監訳, LD・学び方が違う子どものためのサバイバルガイド. 明石書店
- 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎 (2017) 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (1). 子ども発達臨床研究, 第 9 巻 13-22
- 品川裕香 (2013) 特別支援教育の現状から考える合理的配慮の検討課題. LD 研究, 第 22 巻第 1 号, 57-58
- 戸部孝綱 (2015) 高等学校における特別支援教育拡充の一提言. LD 研究, 第 24 巻第 2 号, 77-83
- 佐野博己 (2017) 高等学校における特別支援教育の現状. 京都大学教育行財政論叢, 14: 67-79
- 宇野彰 (2012) 発達性ディスレクシアの評価と指導. LD 研究, 第 21 巻第 2 号, 46-51
- 小倉正義 (2017) 発達障害中高生の進路決定に必要と高める指導. LD 研究, 第 26 巻第 3 号, 18-21
- 全国LD親の会 (2007, 2014) LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書・同報告書II