

専門研究B

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

ー授業を中心とした指導・支援の在り方ー

(平成24年度～25年度)

研究成果報告書

平成26年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

中学校から高等学校への進学率は98%を超えており、ほとんどの中学生は高等学校に進学している。小学校、中学校で特別支援教育を受けてきた子どもたちも高等学校に進学していることになる。本研究は、発達障害を含む特別な支援を必要とする生徒は、高等学校ではどのような学校生活を送っているのだろうか、どのような適応上の困難があるのだろうか、小・中学校で取り組まれている特別支援教育とは異なる仕組みが必要なのだろうかという課題からスタートしている。

高等学校は生徒の興味や関心、能力、適性などの実態が多様化してきており、高い学力をもつ生徒から、小・中学校段階の基礎・基本の学習内容の定着が十分でない生徒も在学しているなど学力差の問題も大きい。また、不登校や中途退学の問題は社会問題とも関連してくる。

平成25年度入学生から新しい高等学校学習指導要領が年次進行で全面実施された。教育課程編成時の配慮事項等には、学習の遅れがちな生徒や障害のある生徒などについては、生徒の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫することが明記されているとともに、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、すなわち学び直しの機会を設けることの促進などが挙げられている。

本研究は、発達障害等のある生徒の適切な教育の場についての研究ではなく、発達障害も含めた特別な支援を必要とする生徒はどこ的高等学校にも在学していることが想定されることから、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の指導・支援をどのように考えればよいかについて検討した研究である。

本研究では、高等学校における特別支援教育体制整備の充実強化と指導・支援の充実方策の内容を中心に、高等学校の現場のニーズに応じた指導・支援の在り方について、研究協力校における実践を通して、ポイントとなることを検討しまとめている。高等学校は課程や学科等により支援の必要な生徒の状況も異なること等から、義務教育段階のように一律には考えにくい面もあるが、体制整備と指導・支援の在り方についての大切にすべきポイントは、共通のものとして整理できたと思っている。本報告書が少しでも高等学校における特別支援教育の推進に役立てば幸いである。

研究代表者 企画部 総括研究員 笹森 洋樹

目 次

はじめに

I. 研究の概要	1
1. 問題	
2. 目的	
3. 方法	
II. 高校生をとりまく状況と高等学校教育の現状と課題	4
1. 高等学校の現状	
2. 多様化する生徒の状態に応じた教育制度	
3. 学力の問題、学習意欲と学び直し	
4. 高等学校学習指導要領の改訂	
5. 問題行動等生徒指導上の諸問題	
6. 高等学校における合理的配慮と基礎的環境整備の考え方	
III. 国の動き、教育委員会における取組	20
1. 中央教育審議会高等学校教育部会の審議の経過について	
2. 高等学校における特別支援教育に関する支援事業等	
3. 高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査（教育委員会）	
IV. 研究協力校における授業を中心とした支援の実際	51
1. 教員アンケートの結果から	
2. 研究協力校の実践	
愛知県立高浜高等学校（全日制／普通科）	
栃木県立益子芳星高等学校（全日制／普通科）	
神奈川県立綾瀬西高等学校（全日制／普通科）	
岩手県立遠野緑峰高等学校（全日制／専門学科）	
北海道新十津川農業高等学校（全日制／専門学科）	
山形県立霞城学園高等学校（定時制・通信制／普通科）	
V. 研究協議会から	118
VI. 高等学校における特別な支援が必要な生徒への指導・支援の在り方	126
1. 実態把握	
2. 組織的な対応・校内支援体制	
3. 教育課程・指導形態	

- 4. 指導・支援
- 5. 学習評価
- 6. 中高連携
- 7. キャリア教育・進路指導

VII. 総合考察----- 149

- 1. 総合考察
- 2. 今後の課題

VIII. 引用・参考文献----- 156

IX. 資料----- 157

- 1. 発達障害のある子どもの思春期における状態像の把握
- 2. 高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査 調査用紙

X. 研究体制----- 188

おわりに

I. 研究の概要

1. 問題

通常の学級における発達障害等の特別な支援を必要とする子どもが学びやすい配慮や支援等については、学校生活全般を一人の教師が担う小学校に比べて、中学校、高等学校では教科担任制をとり、支援体制づくりにおいても困難な面があることなどから、十分な取組ができていない現状にある。特に高等学校では、課程や学科等の違いなど教育のシステムが多様化しており、授業の工夫だけでなく、試験に関する配慮、評価の方法、進路指導等も大きな課題となることから、小学校、中学校とは異なる対応についての検討が必要である。

高等学校になると、学習に対する苦手意識が固定化し、意欲があまりみられない生徒も出てくる。しかし、分りやすい支援や配慮、学びやすい科目や教科の設定、個に応じた評価方法等の工夫等により、学ぶ意欲が高まり自立する力が伸びていく生徒も少なくない。文部科学省のモデル事業により研究に取り組んだ高等学校からも事例がいくつか報告されている。

高等学校における指導・支援を充実させていくためには、個への配慮・支援だけでなく、学級集団全体への働きかけも考えていく必要がある。また、思春期の課題を抱える時期は、学習面や生活面における様々なつまずきとともに、対人関係の問題、周囲との違いに気づくことによる自己理解等も不安要因になりやすい。不登校などの二次障害の症状から、進路変更・中途退学をせざるを得ない状況に追い込まれている生徒も少なくない。心のケアも含めた個別的な支援を行う場や機能（例えば通級による指導に類似した形態）の活用等についても検討が求められる。

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」（平成 21 年 8 月）では、主なポイントとして、入口側の支援としての入試における配慮・支援、出口側の支援としてのキャリア教育・就労支援等、そして内容（体制・指導）充実としての体制の充実強化と指導・支援の充実方策が具体的な項目として挙げられている。

本研究では、報告にある体制の充実強化と指導・支援の充実方策の内容を中心に、高等学校の現場のニーズに応じた指導・支援の在り方について、研究協力校における実践を通して、そのポイントとなることを検討しまとめた。高等学校は課程や学科等により支援の必要な生徒の状況も異なること等から、義務教育段階のように一律には考えにくい面もある。本研究では、研究協力校の実態に合わせ、特別な支援を必要とする生徒が比較的多く在籍している高等学校を中心に指導・支援の在り方についてまとめることとした。

2. 目的

本研究は、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の指導・支援の在り方について、研究協力校における実践を通して、その重要なポイントになることを検討し、まとめることを目的とした。

「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」（平成21年8月）及び、「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について」（平成25年1月）の報告の内容を参考に、研究協力校における実践を行うとともに、文部科学省の研究校等から情報収集を行い、研究協力校の教職員との話し合いや研究協議会等を経て、重要なポイントになる課題を、「実態把握」「組織的な対応・校内支援体制」「教育課程・指導形態」「指導・支援」「学習評価」「中高連携」「キャリア教育・進路指導」の7つの観点で整理し、検討した。

3. 方法

研究期間は2年間とし、第一年次は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の支援に関する現状と課題を整理し、第二年次に高等学校の教育現場のニーズに見合う指導・支援の在り方について研究協力校における実践を通して検討した。

研究協力校については、高等学校側のニーズも重要であることから、公募を行った。公募により選定した6校は、全日制普通科3校、全日制専門学科2校、定時制普通科1校である。学習面、生活面に様々な課題を抱え、特別な支援や配慮を必要とする生徒が比較的多く在籍している高等学校である。

第一年次の現状と課題の把握に当たっては、研究協力校からの情報収集とともに、文部科学省のモデル事業校の研究実践、都道府県教育委員会の取組等も参考にして整理した。第二年次の指導・支援の在り方については、研究協力校における生徒の実態に応じた授業づくりを中心とした指導・支援の工夫の実践を通して、「実態把握」「組織的な対応・校内支援体制」「教育課程・指導形態」「指導・支援」「学習評価」「中高連携」「キャリア教育・進路指導」の観点から、現状の課題と重要なポイントを検討し、大切にしたいポイントとしてまとめた。

研究成果については、報告書としてまとめるとともに、リーフレットを作成し、都道府県教育委員会や高等学校の教育現場等に配布する予定である。

(24年度)

5月－7月	高等学校教育に関連する先行研究、文献・資料収集 研究協力校、研究協力機関訪問（高等学校・教育委員会） 都道府県教育委員会調査の実施、 特色のある学校・機関視察 等
8月	研究協力校の情報収集、 特色のある学校・機関視察 等
9月－12月	第1回研究協議会 研究協力校におけるこれまでの取組の整理、 教育委員会調査のまとめ 文科省高等学校モデル事業校等のまとめ
1月－3月	高等学校における生徒の支援に関する現状と課題の整理 研究協力校における研究実践の方向性の検討、 中間報告の作成 第2回研究協議会

(25年度)

4月－5月	研究協力校における研究内容の焦点化、 研究実践の中核テーマを設定
6月－9月	研究協力校における研究実践、 研究協力機関、研究協力者等からの情報収集・整理 第1回研究協議会
10月－12月	研究協力機関における研究実践 研究協力機関、研究協力者等からの情報収集・整理 第2回研究協議会
1月－3月	研究所セミナーにおける研究報告 研究成果報告書のまとめ

Ⅱ．高校生をとりまく状況と高等学校教育の現状と課題

高等学校における特別な支援を必要とする生徒への指導・支援を考えるに当たり、現在の高校生をとりまく状況と高等学校教育の現状についておさえておく必要がある。文部科学省の学校基本調査及び児童生徒課の調査をもとに高等学校等の現状、問題行動等生徒指導上の諸課題について整理した。

1. 高等学校等の現状

平成25年3月の中学校卒業生数は、1,185,054人（男子605,345人、女子579,709人）である。卒業生を進路状況別にみると、高等学校等進学率 98.4%（通信制課程を除くと96.5%）、専修学校（高等課程）進学率 0.3%、就職率 0.4%となっている。

以下、平成25年度の学校基本調査をもとに高等学校の現状を整理する。

【全日制・定時制課程】

（1）学校数

学校数は4,981校（本校4,893校、分校88校）で、前年度より41校減少している。

国立の学校数は前年度と同数、公立の学校数は42減少、私立の学校数は1校増加している。

そのうち中高一貫校は併設型が前年度より9校増加している。

私立校の割合が26.5%を占めている。

表Ⅱ-1-1 高等学校の設置者別学校数

	国立	公立	私立	計	併設型	連携型
平成25年度	15	3,646	1,320	4,981	318	83

（計のうち中高一貫校の数）

（2）生徒数・教員数

生徒数は3,319,640人（男子1,672,326人、女子1,647,314人）で前年度より35,969人減少している。全日制（本科）の生徒数は30,855人、定時制（本科）は5,452人減少している。

本科の生徒数を学科別にみると、普通科が最も多く全体の72.4%を占めており、以下、工業科7.9%、商業科6.3%、総合学科5.2%の順になっている。

教員数（本務者）は235,062人（男子162,968人、女子72,094人）で、前年度より2,162人減少している。女子教員の占める割合は30.7%、本務教員1人当たりの生徒数は14.1人である。

表Ⅱ-1-2 男女別生徒数

	男	女	計
平成25年度	1,672,326	1,647,314	3,319,640

表Ⅱ-1-3 全日制・定時制別生徒数（本科）

	全日制	定時制
平成25年度	3,204,261	106,559

表Ⅱ-1-4 学科別生徒数（本科）

	普通科	工業科	商業科	総合学科	その他
平成25年度	2,398,261	260,559	209,299	173,679	269,022
%	72.4	7.9	6.3	5.2	8.2

（３）卒業後の状況

平成25年3月卒業の高等学校（全日制・定時制）卒業者数は1,088,124人（男子547,355人、女子540,769人）である。大学等進学者数は578,554人（男子278,461人、女子300,093人）で、進学率は53.2%（男子50.9%、女子55.5%）である。このうち大学・短期大学の通信教育部へ進学した者を除いた進学率は53.1%、大学（学部）進学率は47.3%である。専修学校（専門課程）進学者数は185,378人（男子74,722人、女子110,656人）で、進学率は17.0%（男子13.7%、女子20.5%）である。専修学校（一般課程）66,000人、公共職業能力開発施設等6,851人、就職者183,619人、一時的な仕事に就いた者13,621人、それ以外の者53,812人、不詳・死亡の者289人である。

就職者総数は184,603人（男子111,065人、女子73,538人）で、就職率は17.0%（男子20.3%、女子13.6%）である。

表Ⅱ-1-5 状況別卒業者数（全日制・定時制課程）

	大学等	専修等 専門	専修等 一般	職能 施設	就職	一時的 仕事	左記 以外	不詳 死亡
25年度	578,554	185,378	66,000	6,851	183,619	13,621	53,812	289
%	53.2	17.0	6.1	0.6	16.9	1.3	4.9	0.0

【通信制課程】

（１）学校数

学校数は221校（独立校93校、併置校128校）で、前年度より独立校は2校、併置校は2校増加している。公立は77校（独立校8校、併置校69校）、私立は144校（独立校85校、併置

校59校)で私立の割合(全体の65.2%)の方が多い。

(2) 生徒数・教員数

生徒数は185,589人(男子96,937人、女子88,652人)で、前年度より3,829人減少している。
教員数は11,845人で前年度より296人増加している。

(3) 卒業後の状況

平成24年度間の高等学校(通信制)の卒業者数は50,542人(男子25,670人、女子24,872人)である。大学等進学者数は8,348人(16.5%)、専修学校(専門課程)進学者数は10,933人(21.6%)、専修学校(一般課程)1,130人(2.2%)、公共職業能力開発施設等377人(0.7%)、就職者7,756人(15.3%)などである。進学、就職以外の者が21,138人(41.8%)いる。

【中等教育学校】

(1) 学校数

学校数は50校(国立4校、公立29校、私立17校)で、前年度より1校増加している。

(2) 生徒数・教員数

前期課程の生徒数は16,273人(男子7,964人、女子8,309人)、後期課程(全日制課程)の生徒数は13,953人(男子6,750人、女子7,203人)である。

教員数(本務者)は2,369人である。

(3) 卒業後の状況

平成25年3月の中等教育学校後期課程修了者は3,490人(男子1,707人、女子1,783人)である。卒業者の状況は、大学等進学者2,590人(74.2%)、専修学校(専門課程)進学者210人(6.0%)、専修学校(一般課程)494人(14.2%)、公共職業能力開発施設等1人、就職者52人(1.5%)、それ以外の者139人(4.0%)などである。

2. 多様化する生徒の状態に応じた教育制度

(1) 総合学科

「普通科」、「専門学科」に並ぶものとして、平成6年度から導入された。総合学科で行われる教育の特色としては、「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する」、「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する」こととしている。

平成24年度に総合学科を設置している学校数は352校である。

（２）単位制高等学校

単位制高等学校は、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高等学校である。昭和63年度から定時制・通信制課程において導入され、平成5年度からは全日制課程においても設置が可能となった。

単位制高等学校の特色としては、「自分の学習計画に基づいて、自分の興味・関心等に応じた科目を選択し学習できること」、「学年の区分がなく、自分のペースで学習に取り組むことができること」などが挙げられる。

平成24年度の単位制高等学校数は960校である。

（３）中高一貫教育校

従来の中学校・高等学校の制度に加えて、生徒や保護者が6年間の一貫した教育課程や学習環境の下で学ぶ機会をも選択できるようにすることにより、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すものとして、平成11年4月より選択的に導入することが可能となった。

平成25年度の中高一貫教育校は451校である。

中高一貫教育には、生徒や保護者のニーズ等に応じて、設置者が適切に対応できるよう、3つの実施形態がある。

- ① 中等教育学校 ― 一つの学校として、一体的に中高一貫教育を行うもの
- ② 併設型の中学校・高等学校 ― 高等学校入試選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続するもの
- ③ 連携型の中学校・高等学校 ― 市町村立中学校と都道府県立高等学校など、異なる設置者間でも実施可能な形態であり、中学校と高等学校が教育課程の編成や教員・生徒間交流等の連携を深める形で中高一貫教育を実施するもの

（４）高校以外での学修成果の単位認定

高等学校の生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化を踏まえ、生徒の在学する高等学校での学習の成果に加えて、在学する高等学校以外の場における体験的な活動等の成果をより幅広く評価できるようにすることにより、高等学校教育の一層の充実を図ることを目的として、各学校長の判断によって、高等学校の単位として認定することが可能となっている。

平成6年度から他の高等学校・専修学校における学修の成果や技能審査の成果について単位認定が可能になり、平成10年度からは、大学・高等専門学校・専門学校・社会教育施設などにおける学修の成果、ボランティア活動・就業体験（インターシップ）・スポーツ又は文化に関する分野における活動に係る学修の成果についても、単位認定が可能となった。平成17年度から上記により認定できる単位数の上限が、20単位から36単位まで拡大された。

（５）その他の特色ある高等学校

その他にも都道府県教育委員会等において、特色ある学科・コース等を設置している高等学校が数多く存在している。ここでは特に、発達障害を含む特別な支援が必要な生徒もしくは特別支援教育に関連する取組を実施している高等学校について取り上げる。

東京都では既存の高等学校を改変して、チャレンジスクール、エンカレッジスクールと呼ばれる生徒の様々なニーズに応える高等学校を設置している。

「チャレンジスクール」は、小・中学校で不登校だった生徒や高校中退者などを対象とする３部制（定時制）単位制の総合学科の高等学校である。学力検査や調査書によらない入学者選抜、基礎・基本の学習や多様な選択科目を設置、生徒の生活環境に合わせた学習時間の選択が可能な他、カウンセリング機能や教育相談機能が充実している。

「エンカレッジスクール」は、小・中学校で十分に力を発揮できなかった生徒を積極的に受け入れ、生徒の力を引き出し成就感・達成感を実感させることを目的とした全日制、学年制の高等学校である。学力試験によらない入学者選抜、二人担任制による個に応じたきめ細かい指導、多彩な体験授業やキャリアガイダンスの実施、30分授業や習熟度別授業などによる基礎・基本の徹底などを特徴とする。

神奈川県「クリエイティブスクール」も、これまで持てる力を十分に発揮することができなかった生徒を積極的に受け入れ、主体的に学び考え行動する社会実践力を育成することを目的とした全日制普通科高等学校である。入学者選抜に学力検査は行わない。基礎・基本の学力の定着、キャリア教育の推進、地域との協働を基本コンセプトとしている。

埼玉県「パレットスクール」は、昼夜開講、単位制の定時制高等学校である。生徒は自分の生活環境に応じて、午前部、午後部、夜間部のいずれかで学び単位を修得する。他部履修を利用し授業を受け単位を修得すれば、３年間で卒業することもできる。茨城県、栃木県の「フレックススクール」も単位制の多部制定時制の高校である。

大阪府にも「クリエイティブスクール」がある。単位制の利点を生かして自分の生活スタイルやペースに合わせて学ぶ時間が選べる多部制単位制の総合学科の高等学校である。総合学科では１～８時間の中から１日６時間の授業を選択する。多部制単位制ではⅠ部（午前）とⅡ部（午後）から入学者選抜時に学ぶ時間帯を選択することができる。大学等での学修や資格取得等の成果が単位として認められる。また、大阪府では知的障害自立支援コースを設けている高等学校がある。

千葉県では、「地域連携アクティブスクール」を設置している。中学校で十分に力を発揮しきれなかったが高校ではがんばろうという意欲を持った生徒に、企業や大学など地域の教育力を活用しながら、「学び直し」や「実践的なキャリア教育」を行い、自立した社会人を育てることを目的としている。20分の学び直しの授業を３人の教師が担当し、大学生の学習サポートボランティアを配置している。

佐賀県立太良高等学校は、多様な学びのできる全日制普通科高等学校のモデル校として、

不登校経験者や発達障害のある生徒及び高等学校中退者を対象に、全県募集枠（40名）を設けている。きめ細かな指導ができるよう少人数学級編制、農漁業等の体験学習やICT教育、キャリア教育などに積極的に取り組んでいる。

また、兵庫県立阪神昆陽高等学校には兵庫県立阪神昆陽特別支援学校が併設されており、それぞれの学校に通う生徒が同じ教室や施設等において共に学ぶ学習に取り組むなど、共に助け合って生きていくことを実践的に学ぶ機会を設定することにより、触れあいを通じた豊かな人間性を育むとともに、社会におけるノーマライゼーションの理念を進展するための礎となる学校を目指している。同様に、滋賀県立長浜高等学校には滋賀県立長浜高等養護学校が、滋賀県立甲南高等学校には滋賀県立甲南高等養護学校が併設されている。

特別支援教育の理解が深まってきたこと、特別支援学校の高等部への進学希望者が急増していることなどから、既存の高等学校の空き教室等を利用して、特別支援学校の分校・分教室を設置する教育委員会もここ数年増えてきている。高等学校の生徒と特別支援学校の生徒が共に学ぶ機会を積極的に設けているところもある。

また、高等学校ではないが、発達障害のある生徒を対象とした社会的・職業的自立に向けた教育機関として、徳島県立みなと高等学園がある。各種の資格取得に向けて、商業ビジネス科、情報デザイン科、生産サービス科、流通システム科の4学科が設置されている。

このように生徒の実態に応じて、各都道府県では様々な取組がなされ始めており、高等学校における教育が多様化していることがわかる。

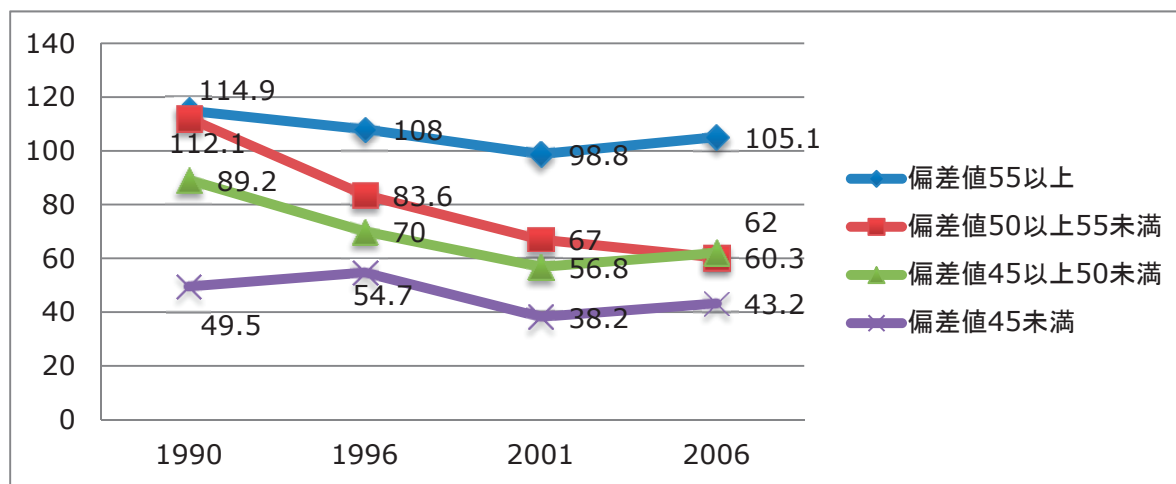
3. 学力の問題、学習意欲と学び直し

中学校から高等学校への進学率が98.4%になっていること、授業料が無償化されたことなど、後期中等教育機関である高等学校は、義務教育化しつつあるような感がある。生徒の興味・関心、能力、適性などが多様化しており、高い学力をもつ生徒から小・中学校段階の基礎・基本の学習の定着が十分でない生徒まで学力差の問題も大きい。中学校の進路指導担当者からは、高校入試のハードルが低くなったため、進学希望者を除く学力中間層以下の生徒が受験に対しての意識が薄く、あまり勉強をしなくなったという話も聞く。

卒業後の進路状況からみると、ほとんどの生徒が大学等へ進学する高等学校、多くの生徒が就職する高等学校、進学と就職が混在する高等学校に大別される。学力の問題や学習意欲については、大学入試においても高校入試と同様な状況がある。私立大学では半数近くが入学定員割れ（24年度45.8%）しており、学力試験免除の推薦入試やAO入試で入学する生徒も増えてきている。一部の有力大学・学部を除くと大学入試の選抜機能は低下してきている現状がある。こうした受験環境の緩和は、高校生においても学力中間層の学習意欲に影響を及ぼしていると思われる。

Benesse教育研究開発センター（2006）の高校2年生を対象とした調査によれば、学校外

での学習時間が偏差値45以上55未満の層で明らかに学習時間が減少してきており、授業の理解度も多くの教科で40%を下回っている。（図Ⅱ-3-1及び図Ⅱ-3-2）

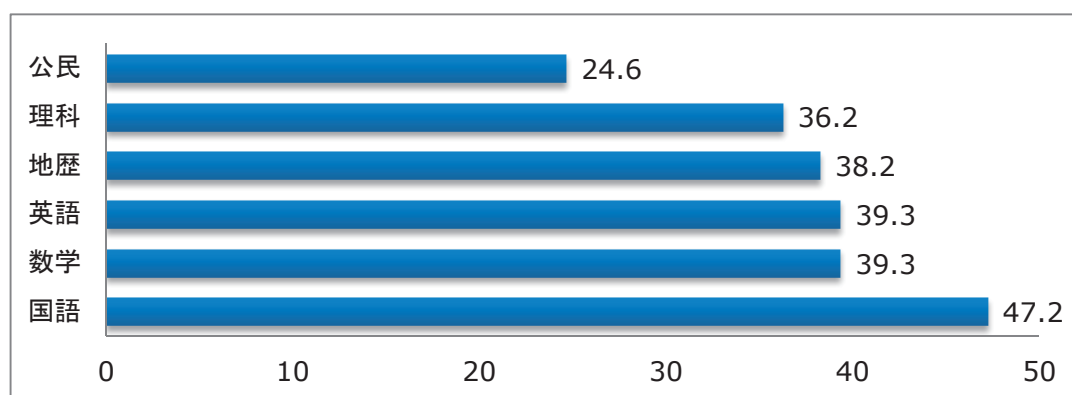


図Ⅱ-3-1 高校2年生の学校外での学習時間（分）（学習塾、家庭教師等を含む）

（Benesse教育研究開発センター「第4回学習基本調査」2006）

現行の高校教育では、74単位を取得すれば卒業資格が得られる。高校の現場では、履修させることに重点が置かれ、履修した教科・科目を十分に修得しないままでも単位が取得できる現状になっている。履修だけでなく修得まで求めれば単位取得のハードルは高くなり、社会への適応にも影響する原級留置や中途退学の課題ともなる。平成24年度の高等学校における中途退学者数は51,780人で、在籍者数に占める割合は1.5%である。そのうち「学校生活・学業不適応」を事由とした中途退学者の割合は40.0%、「進路変更」を事由とした中途退学者の割合は33.3%となっている。

新しい高等学校学習指導要領では、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、つまり「学び直し」の機会を設けることを促進することが示された。このように生徒の実態が多様化する高等学校の現状をみると、学習指導要領に準拠した教育課程の編成も多様性が求められ、高等学校教育の在り方が問われる時代になってきていると思われる。



図Ⅱ-3-2 高校2年生の授業の理解度

（Benesse教育研究開発センター「第4回学習基本調査」2006）

4. 高等学校学習指導要領の改訂

今回改訂された高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）は、平成25年度入学生から年次進行で実施されている。教育課程編成時の配慮事項等では、学習の基盤となる国語、数学、外国語に共通必修科目が設定されるとともに、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、すなわち学び直しの機会を設けることの促進が掲げられている。

（1）今回の改訂の基本的な考え方

- ・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」を育成すること
- ・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
- ・道德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）
- 統計の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求する学習を重視（「課題学習」（数学）の導入、「数学活用」「理科課題研究」の新設等）
- 知識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時間の実習を取り入れることを明記

外国語活動の充実

○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（中学校、高等学校合わせて2,200語から3,000語に増加）

○授業は英語で指導することを基本

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）

○「ははじめ規定」（扱う事項を制限する規定）を原則削除

（４）教育課程の弾力的な編成等に関する記載事項について

第１章 総則

第２款 各教科・科目及び単位数等

１ 卒業までに履修させる単位数等

各学校においては、卒業までに履修させる単位数は、各教科・科目の単位数並びに総合的な学習の時間の単位数を含めて 74 単位以上とする。単位については、1 単位時間を 50 分とし、35 単位時間の授業を 1 単位として計算することを標準とする。

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

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、「学校設定科目」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

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、「学校設定教科」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

すべての生徒に履修させる各教科・科目の単位数は、標準単位数として示された単位数を下らないものとする。ただし、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・科目についてはその単位数の一部を減じることができる。

第4款 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等

7 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの授業の1単位時間は、各学校において、各教科・科目等の授業時数を確保しつつ、生徒の実態及び各教科・科目等の特質を考慮して適切に定めるものとする。なお、10分間程度の短い時間を単位として特定の各教科・科目の指導を行う場合において、当該各教科・科目を担当する教師がその指導内容の決定や指導の成果の把握と活用等を責任をもって行う体制が整備されているときは、その時間を当該各教科・科目の授業時数に含めることができる。

第5款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

1 選択履修の趣旨を生かした適切な教育課程編成

教育課程の編成に当たっては、生徒の特性、進路等に応じた適切な各教科・科目の履修ができるようにし、このため、多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする。また、教育課程の類型を設け、そのいずれかの類型を選択して履修させる場合においても、その類型において履修させることになっている各教科・科目以外の各教科・科目を履修させたり、生徒が自由に選択履修することのできる各教科・科目を設けたりするものとする。

2 各教科・科目等の内容等の取扱い

学校においては、特に必要がある場合には、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。

3 指導計画の作成に当たって配慮すべき事項

学校や生徒の実態等に応じ、必要がある場合には、例えば次のような工夫を行い、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。

ア 各教科・科目の指導に当たり、義務教育段階で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。

イ 義務教育段階での学習内容の確実な定着を図りながら、必履修教科・科目の内容を十分に習得させることができるよう、その単位数を標準単位数の標準の限度を超えて増加して配当すること。

ウ 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等を履修させた後に、必履修教科・科目を履修させるようにすること。

5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項

各教科・科目等の指導に当たっては、教師間の連携協力を密にするなど指導体制を確立するとともに、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師間の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度等に応じた弾力的な学級の編成など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

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を工夫すること。

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。

5. 問題行動等生徒指導上の諸問題

文部科学省では毎年「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」を実施している。平成24年度の調査結果から高等学校に関連するものを取り上げる。

(1) 不登校の状況

高等学校における、不登校、経済的理由、病気、その他により長期欠席をしている生徒数

は、85,883人（在籍者数に占める割合は2.56%）である。そのうち不登校生徒数57,664人（1.72%）であり、前年度より1,372人増加している。学年別不登校生徒数で見ると、1年生（1.5%）の人数が多く、学年が上がるにつれて減っていく。全生徒数に占める割合を学年別にみると4年生（8.8%）が最も多い。単位制の生徒も5.1%となっている。

不登校生徒のうち中途退学に至った者は18,330人で前年度より586人増加しており、原級留置となった者は4,759人で前年度より275人減少している。また、不登校生徒57,664人のうち41.1%にあたる23,682人が前年度から不登校の状態が続いている。

不登校になったきっかけと考えられる状況は、無気力30.1%、不安など情緒的混乱16.2%、あそび・非行13.4%など学校や家庭に係る状況よりも、本人に係る状況が多くなっている。

表Ⅱ-5-1 学年別不登校生徒数

	1年	2年	3年	4年	単位制	計
不登校生徒数	15,728	12,690	8,796	635	19,815	57,664
%	1.5	1.3	0.9	8.8	5.1	1.7

（%は全生徒数に対して占める割合）

（２）中途退学等の状況

高等学校における中途退学者数は51,780人で、前年度より2,089人減少している。在籍者数に占める割合は1.5%である。「学校生活・学業不適応」を事由とした中途退学者の割合は40.0%、「進路変更」を事由とした中途退学者の割合は33.3%、「病気・けが・死亡」3.7%、「経済的理由」1.6%、「家庭の事情」4.5%、「問題行動等」5.7%、「その他の理由」3.5%である。「学校生活・学業不適応」の事由の中で、「もともと高校生活に熱意がない」16.6%、「人間関係がうまく保てない」6.8%については、生徒の質の変化を感じさせる数字である。

懲戒による退学者は355人で前年度より46人減少している。原級留置者は12,469人で前年度より2,396人減少している。

平成24年度以前に退学した者のうち再入学した者は932人、編入学した者は6,240人である。学年別に見ると、1年生（2.2%）が多く、学年が上がるにつれて減っていく。全生徒数に占める割合は4年生（3.2%）が最も多い。単位制でも3.0%となっている。

表Ⅱ-5-2 学年別中途退学生徒数

	1年	2年	3年	4年	単位制	計
中途退学生徒数	22,322	13,247	4,289	229	11,693	51,780
%	2.2	1.4	0.4	3.2	3.0	1.5

（%は全生徒数に対して占める割合）

（３）暴力行為の状況

高等学校における暴力行為の発生状況は、学校内外を含めて9,323件であり、これは1000人あたり2.8件の発生件数になる。内訳は、「対教師暴力」701件、「生徒間暴力」6,427件、「対人暴力」369件、「器物破損」2,018件である。暴力行為発生率は、平成18年度以降、2.8%～3.0%の推移であり、ほぼ横ばい状態である。

加害生徒に対する学校の措置状況は、「自宅謹慎・自宅学習」4,770人、「停学」2,801人、「訓告」929人、「懲戒退学・その他で退学・転学」800人などとなっている。

（４）いじめの状況

高等学校5,579校のうちいじめを認知した学校数は3,170校、認知件数は16,274件であった。いじめの発見のきっかけは、11,426件(70.2%)が学校の教職員等が発見、4,848件(29.8%)が学校の教職員以外からの情報により発見となっている。

いじめられた生徒の相談状況は、「学級担任に相談」55.5%、「保護者や家族に相談」20.4%、「誰にも相談していない」19.7%、「友人に相談」18.8%、「学級担任以外の教職員に相談」15.4%の順になっている。高校生の場合、「学級担任に相談」や「保護者や家族に相談」よりも、「友人に相談」の割合が小学校、中学校に比べて高くなるが、「誰にも相談していない」割合も、小学校（9.6%）、中学校（10.1%）に比べてかなり高い。

いじめの様態は、「冷やかしたりからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く63.2%、「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。」19.1%、「仲間はずれ、集団による無視をされる。」18.2%、「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」14.8%などとなっている。

（笹森 洋樹）

6. 高等学校における合理的配慮と基礎的環境整備の考え方

～特に発達障害の視点から～

（１）合理的配慮と基礎的環境整備という概念の誕生

①これまでの経緯の概観

障害者の権利に関する条約が、平成18年12月、国連総会で採択され、我が国は、平成19年9月に署名し、平成26年1月に批准した。

このような動向の中、中央教育審議会初等中等教育分科会が、平成24年7月、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」を取りまとめた。この中で、「合理的配慮」の定義等が示された。（以下、「中教審の報告(平成24年7月)」という。）

一方、差別的な扱いの禁止や、合理的配慮の不提供の禁止などを謳った、障害者差別解消法が、平成 25 年 6 月に成立し、平成 26 年 4 月に施行されることとなった。

②合理的配慮と基礎的環境整備の定義等

中教審の報告（平成 24 年 7 月）で合理的配慮と基礎的環境整備の定義等が示された。そこでは、「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義されている。そして、合理的配慮の観点が生示されている。

一方、基礎的環境整備については、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。」とし、さらに、「これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。」としている。

また、従来の「就学指導資料」（文部科学省、2002 年 6 月）が改訂され、「教育支援資料」（文部科学省、2013 年 10 月）が示された。ここでは、先に紹介した、国内外の動向を踏まえ、障害のある子どもの就学手続きと早期からの一貫した支援の充実に向けた取組を進めるための資料となっている。第 3 編の、「障害の状態等に応じた教育的対応」では、各障害別に、その教育における合理的配慮の観点が記述されている。

（２）高等学校段階における合理的配慮と基礎的環境整備

高等学校段階における合理的配慮と基礎的環境整備は、基本的には、小・中学校におけるそれらの考えと同様である。しかし、特に高等学校段階に即したものの検討や収集が必要である。

文部科学省は、平成 25 年度から、インクルーシブ教育システム構築に向けたモデル事業を全国規模で展開している。その取組の結果を活用して、国立特別支援教育総合研究所がデータベースの構築を進めているところである。その中では、高等学校における事例も紹介されることになっている。

その上で、今後、高等学校段階における合理的配慮と基礎的環境整備を具体的に考えていく際に、関連があると思われる事項を下記に列挙する。

(a) 高等学校の新学習指導要領の記載から

・「義務教育段階で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」

A 徒に特別に行うとすれば、合理的配慮になる場合もあると考えられる。

・「学校設定教科」「学校設定科目」の活用

A 徒のみならず、他の障害のある生徒や、さらにはその授業を受ける全ての生徒のために有効であるとするれば、もはや、A 徒のための合理的配慮ではないだろう。そして、学校としてそのような教科・科目を用意することは、基礎的環境整備の事項と考えられるかもしれない。もちろん、その教科・科目の授業の中で、A 徒のための配慮が、合理的配慮となることもありえるだろう。

・参考：特に、「産業社会と人間」の活用

「自己の在り方、生き方や進路について考察するとともにそれらを通して自らの進路等に応じて適切な各教科・科目を選択する能力を育成する学習」という趣旨から、①職業と生活、②我が国の産業と社会の変化、③進路と自己実現、で構成し指導することが既に提言されていることに注意したい。

(b) 特別支援教育の推進のための体制整備（校内）やそのための校外の各機関等との連携

高等学校においても、このような体制整備は重要で、さらに整備後に、適切に機能させることが重要である。体制整備の構築や機能化の段階で、高等学校特有の工夫が必要であることも考えられる。いずれにしろ、基礎的環境整備として、欠かせない重要で基本的な事項である。

(c) 通常の学級における指導とは別に、別室での様々な個別的な指導・支援の工夫

小・中学校に設置されている、通級による指導と特別支援学級の制度は、基礎的環境整備と考えられる。現在は、高等学校には設置されていないが、高等学校においても、同様の機能、若しくは類似の機能を果たす仕組みが必要ということであれば、検討する必要がある。

なお、そのような制度ではないものの、学校内外の者による教育相談、養護教諭による保健室での対応、先の(a)で示した、いわゆる「学び直し」の一環として個別的な対応を行うことなど、いろいろな方法が考えられ、すでに取り組が始まっている。

(d) 不登校の生徒が、学校外の公的機関や民間施設において相談や指導を受けること

文部科学省（2009 年）高等学校における不登校生徒が学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合の対応について」（初等中等教育局長による通知）。小・中学校では既に出席扱いとなっているが、今回高等学校においても可能となった。発達障害の生徒が不登校になる事例も報告され、逆に、不登校の生徒の中には、発達障害のある

者がいる、という報告などから、必要な連携を行うことが不可欠であろう。

（３）今後の課題

合理的配慮、基礎的環境整備は新しい概念であり、これまでいわゆる「配慮」と表現してきた事項をより詳細に的確に表現するものであると考える。その背景には、障害者差別解消法の成立（平成 28 年 4 月施行）を視野に入れると、今まさに、これから小中学校と並び、高等学校においても合理的配慮と基礎的環境整備についての理解と対応が求められる。

文部科学省は、平成 25 年度から、インクルーシブ教育システム構築に向けたモデル事業を全国規模で展開しており、高等学校も参加し取り組んでいる。そして、その実践から明らかになる合理的配慮と基礎的環境整備について、国立特別支援教育総合研究所がデータベースの構築を進めているが、そこには高等学校のデータも含まれることになる。

小・中学校で合理的配慮を受けてきた児童生徒が、高等学校に進学する。高校生という段階において、その成長発達に即して、いかに必要な支援や、合理的配慮を行うかは喫緊の課題として迫っている。

（柘植 雅義）

Ⅲ. 国の動き、教育委員会における取組

1. 中央教育審議会高等学校教育部会の審議の経過について

(1) 検討経緯

中央教育審議会は、これまでの高校教育改革の成果と課題について総括するとともに、今後の高校教育の在り方について審議するため、平成 23 年 9 月に高等学校教育部会を設置して検討を開始した。

本部会では、「個々の生徒の学習進度・理解等に応じた学びのシステムの構築」「社会の要請に応える人材養成機関としての機能の充実」「個々の人格形成の場としての機能の再構築」についての総覧を踏まえつつ検討を行い、平成 24 年 8 月に「課題の整理と検討の視点」、平成 25 年 1 月に「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について～高校教育の質保証に向けた学習状況の評価等に関する考え方～」をとりまとめている。平成 24 年 8 月に総会直属の特別部会として新たに中央教育審議会に設置された高大接続部会と連携しつつ、全ての生徒が共通に身に付けるべき高校教育の「コア」の在り方、高校教育の質保障の仕組みの在り方を中心に、現在も審議が行われている。

(2) 課題認識

本部会における課題認識は、以下のようなものである。

ア. 多様な学習ニーズへの対応に係る課題認識

総合学科等の制度の活用やその成果など、これまでの高校教育改革の検証、定時制・通信制教育の在り方、多様なメディアを活用した授業や学校外の学修に係る単位認定等の拡大、早期卒業制度の創設等の制度改正の是非の検討、高大連携の推進方策の検討など、多様化した生徒の様々な学習ニーズへの対応や学習機会に係る選択肢の拡大は、今後も引き続き推進していくことが求められる。

併せて、中途退学・不登校の問題、生徒の学習意欲をめぐる問題等への対応や、産業・就労構造の変化をはじめとした経済社会の変化への対応、そのためのキャリア教育・職業教育の充実なども、引き続き進めていかなければならない。

イ. 高校教育の質保証に関する課題認識

一方、高校教育の多様化の結果、生徒が高等学校の学習で習得したものが見えにくくなり、高校教育の質保証に対する要請が高まる要因となっている。国においても、学校・教員の取組への支援とともに、高校教育の質の保証に力を入れていく必要がある。

このような課題認識の下、本部会では、以下の 2 つのテーマについて、特に集中的に議論が進められている。

- ①全ての生徒に共通に身に付けさせるべき資質・能力（「コア」）について
- ②生徒の学習状況を適切に評価する仕組みなど、高校教育の質保証に向けた新たな仕組み等について

（３）全ての生徒に共通に身に付けさせる資質・能力「コア」

本部会の審議経過においては、「コア」の要素を含む資質・能力としては、「社会・職業への円滑な移行に必要な力」や「市民性」が重要であるほか、これらを構成する一部ともなる「批判的に考える力」、「説明する力・議論する力」、「創造力」、「人間関係形成力」、「主体的行動力」、「自己理解・自己管理力」、「職業観・勤労観等」、「公共心」、「社会奉仕の精神」、「他者への思いやり」などや、さらには「健康の保持増進のための実践力」なども、「コア」の要素を含むものとして位置付けることができるものであり、学習指導要領が示す「必修修教科・科目等」は、全ての生徒に「コア」を身に付けさせるための共通の枠組みを教科・科目等の形で示したものと捉えることができる、とされている。

（４）高校教育の質保障に向けた評価の仕組み

「コア」の要素を含む様々な資質・能力の中には、筆記試験や技能試験等の手段により客観的な把握を比較的容易に行えるものと、そうでないものがあり、それぞれの性質に応じた適切な方法による把握を行い、評価の充実を図っていく必要がある。

高校生として共通に求められる基礎的・基本的な知識・技能や思考力・表現力・判断力等に関しては、平成 25 年 1 月の審議経過において、その学習到達度を把握する希望参加型のテスト（「高等学校学習到達度テスト（仮称）」）を全国規模で導入することについて、検討が必要であると提案された。

その後、平成 25 年 10 月の教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」において、この高校生の学習到達度を確かめる基礎学力テストと、大学教育を受けるために必要な能力判定のための新たな試験の名称を「達成度テスト」に統一し、それぞれ「（基礎レベル）」「（発展レベル）」として相互に連携して一体的に行うことが提言されたことを受け、本部会において「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」の在り方が検討されている。

また、「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」の対象とすることが困難な幅広い資質・能力については、評価の妥当性の確保や信頼性の向上に向け、評価の手法や評価指標等に関する調査研究を行い、その成果を踏まえ、評価の取組を進めることとしている。

なお、平成 25 年 12 月 9 日の部会で検討に付されるようになった「高等学校教育部会における高校教育の質の確保・向上に係る審議のポイント（案）」においては、「多様な教育活動の推進」の例として「定時制・通信制課程等における困難を抱える生徒等のための支

援・相談の充実」「高等学校段階における特別支援教育の推進」等が挙げられている。

(小松 幸恵)

2. 高等学校における特別支援教育に関する支援事業等

文部科学省では、発達障害を含む障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行うため、幼稚園から高等学校における支援のための体制整備を推進するなど様々な支援事業を実施している。高等学校における特別支援教育の推進に係る事業等について取り上げる。

(1) 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報告

(平成21年8月)

「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」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月から8月まで7回にわたり検討され、報告書がまとめられている。内容は以下の通りである。

高等学校における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政策的重要性
- ・発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路
- ・文部科学省の対応の現状

高等学校における特別支援教育体制の充実強化

- ・高等学校における特別支援教育の整備状況
- ・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
- ・生徒・保護者の理解・認識の向上に係る支援
- ・支援員の配置と求められる資質
- ・生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携
- ・定時制・通信制課程における対応
- ・私立高等学校における取組
- ・特別支援学校のセンター的機能の活用

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
- ・障害の特性に応じた教科指導の工夫
- ・ICTの活用

- ・多様な評価方法やテストにおける配慮
- ・特別の教育課程の編成
- ・実践事例情報の集積・提供等

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
- ・中高連携（事前説明会、進路指導の充実等）
- ・入試における配慮・支援についての保護者への周知
- ・入学決定後の対応

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
- ・特別支援学校のセンター的機能の活用
- ・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あり方

（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

（平成21年3月実施）

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ことを目的として、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）。

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	専門学科	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%

（３）高等学校における発達障害支援モデル事業（平成19～21年度）

高等学校における発達障害のある生徒は、読字が困難であったり、コミュニケーション能力に問題があったりする等、学習上や生活上の困難を抱えており、その支援は喫緊の課題である。そこで、国公私立の高等学校において、発達障害のある生徒に対して、地域の

ハローワーク等の関係機関や特別支援学校等と連携しつつ、具体的な支援の在り方についてのモデル的な研究を実施し、その研究成果について、全国に情報発信するとともに、それを今後の我が国の支援の在り方の参考に供することを趣旨としている。研究内容としては、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、就労支援等が挙げられている。

（４）高等学校における発達障害のある生徒への支援（平成22～23年度）

発達障害のある生徒への具体的な支援の在り方についての実践的な研究をモデル校において実施し、その研究成果を全国に発信することにより、高等学校等における特別支援教育を推進するとともに、支援の在り方に関する今後の検討の参考にすることを趣旨としている。研究内容は、発達障害のある生徒に対する指導方法、発達障害のある生徒に対する授業方法や評価方法等の工夫、発達障害のある生徒に対する就労支援、一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方、教職員や保護者の研修等、その他の支援に関する工夫が挙げられている。

（５）高等学校における発達障害のある生徒へのキャリア教育の充実

（平成24～25年度）

発達障害のある生徒へのキャリア教育についての実践的な研究をモデル校において実施し、その研究成果を全国に発信することにより、高等学校等における特別支援教育を一層推進するとともに、将来の自立と社会参加に向けた支援の在り方について今後の検討の参考とすることを趣旨としている。研究内容としては、発達障害のある生徒に対する計画的・組織的な進路指導、教育カリキュラムの工夫及びより柔軟な運用、教職員や保護者の研修等、その他のキャリア教育に関する工夫、校内委員会を中心として、全ての教職員間での連携、協力、情報共有等を円滑に行うための体系化などが挙げられている。

（笹森 洋樹）

3. 高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査（教育委員会）

（１）調査の主旨・目的

近年、高等学校においても、支援を必要としている生徒の存在が注目されてきており、特別支援教育の推進は喫緊の課題となっている。

高等学校における特別支援教育の推進にあたっては、義務教育段階とは異なる条件整備や、進路指導の問題など様々な検討すべき課題があると思われる。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緊急を要し、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段階とは異なる意味で大きな課題である。

そのような中で、高等学校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、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・グループより出された報告書において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 20 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。

（２）調査の内容

①対象

全国 47 都道府県及び 20 政令指定都市の計 67 教育委員会（悉皆調査）

②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、平成 24 年 5 月 1 日時点での状況について返信用封筒にて返送を求めた。

③期間

平成 24 年 6 月 20 日に発送を行い、7 月 20 日締め切りとした。なお、7 月 20 日時点で未着の教育委員会へは、電話にて連絡を取り回答の送付を再依頼した。

④内容

（ア）基本情報

管下の高等学校数（公立・私立の全日、定時、通信）、発達障害のある生徒に関する実態調査の実施の有無や実施年度

（イ）高等学校における特別支援教育推進のための取組

高等学校主管課、私立学校主管課との連携、教育委員会・教育センターが行っている特別支援教育の推進のための取組（教員研修、支援員の配置など）、中学校との連携推進のための取組、入学者選抜における配慮等、定時制、通信制高等学校における重点的な取組、私立高等学校を対象とした取組、等。

（３）調査の結果

今回の調査は、本研究所が平成 21 年度に行った「高等学校における特別支援教育の推進に関するアンケート調査」の結果を踏まえ、3 年経過後の変化を捉えるとともに、入学者選抜における配慮など、前回になかった事項を盛り込み調査を行った。また調査結果については、前回との比較ができる項目は比較を行い、結果を検討した。

【回収率】 100%

【結 果】

調査結果について項目毎にまとめ、可能なものは平成 21 年度調査との比較を行った。

①各自治体の高等学校の概況

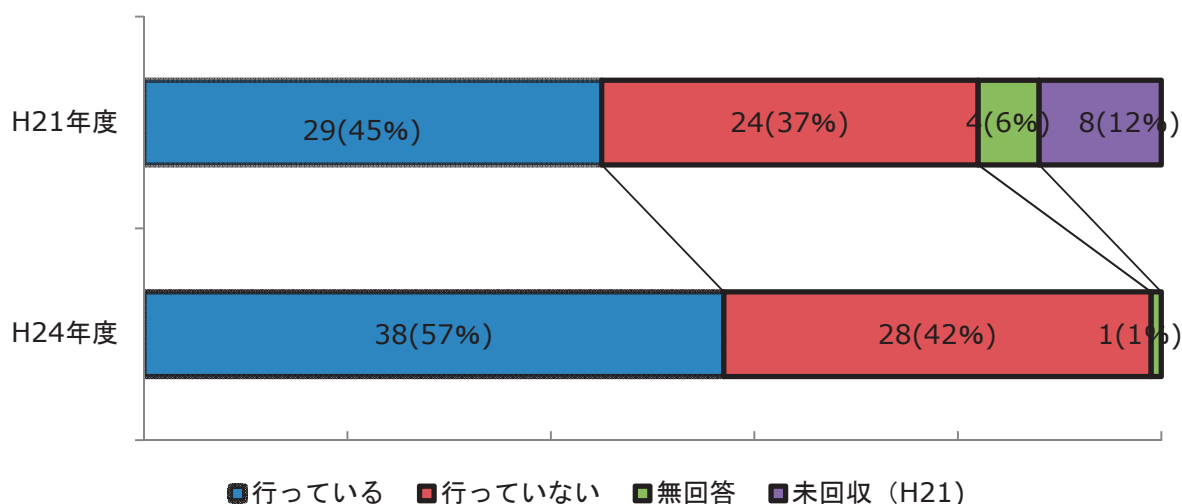
各自治体の公立・私立の高等学校本校の数（平成 24 年 5 月 1 日現在）は、「全日制」では公立校が 3,457 校、私立校が 1,127 校、「定時制」では公立校が 580 校、私立校が 8 校、「通信制」では公立校が 61 校、私立校が 92 校であった。

②実態調査の実施

（ア）発達障害のある生徒に関する実態調査の実施

平成 21 年度の調査では、発達障害のある生徒に対する実態調査を「行っている」という回答が 29 委員会（45%）であったが、今回は 38 委員会（57%）から回答があった。

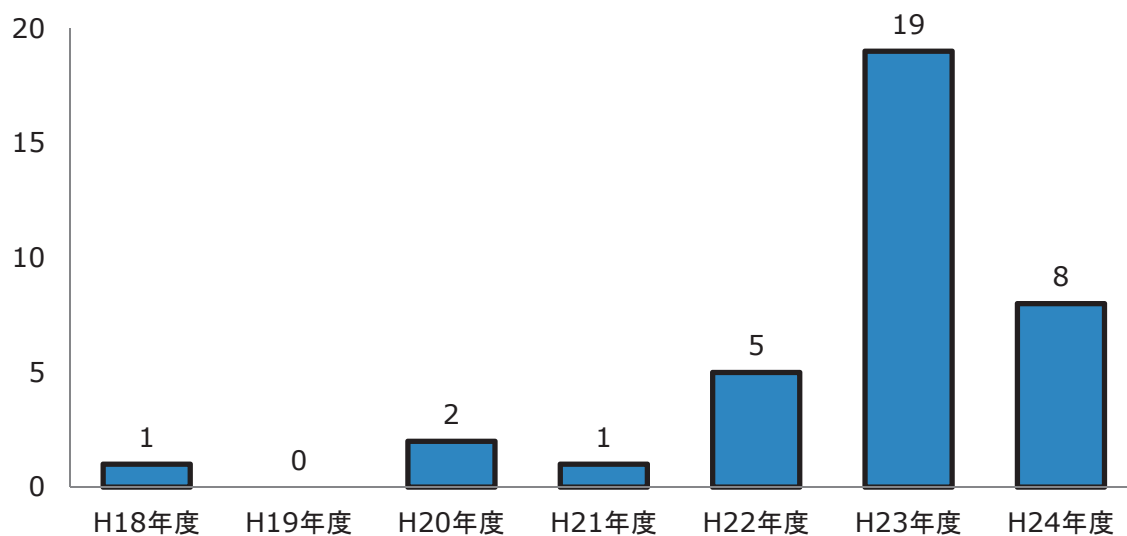
（図Ⅲ-3-1）



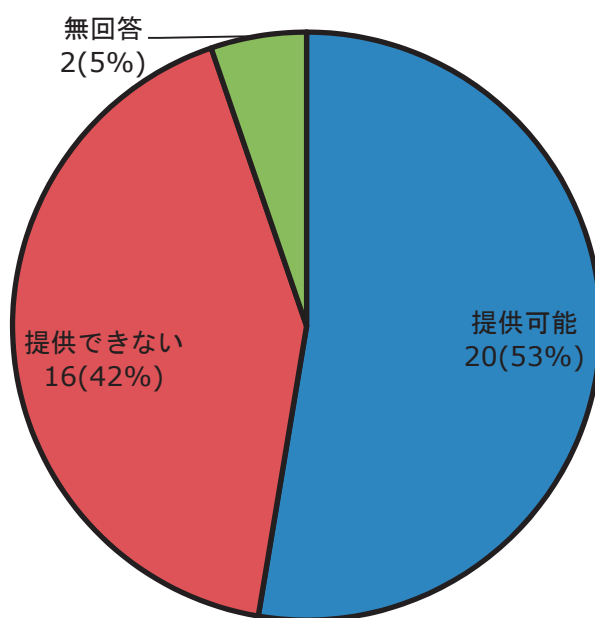
図Ⅲ-3-1 発達障害のある生徒に関する実態調査について

(イ) 実態調査の最新の調査年度、調査結果の提供の可否

(ア) で「行っている」に回答したうち、最新の調査実施年度および調査結果の提供の可否実態調査を「行っている」とした 38 委員会の最新調査年度は図Ⅲ-3-2 に示した。また、調査データの提供の可否については図Ⅲ-3-3 に示した。



図Ⅲ-3-2 実態調査の最新の調査年度



図Ⅲ-3-3 調査結果の提供の可否

(ウ) (ア) で「行っていない」に回答された場合、実態調査を行っていない理由
「実態調査を行っていない」と答えた教育委員会の主な理由については表Ⅲ-3-1 に示した通りである。

表Ⅲ-3-1 実態調査を行っていない理由

<p>【理解啓発が不十分である】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小中学校に比べ、発達障害等についての教員の理解がすすんでいないため、小中学校で実施したような教員の観察による調査は実施していない ・全県的な調査を行うには、保護者等の理解を得ることなどに困難があると予想される(2) ・高等学校においては、発達障害のとらえ方に関して、教職員間、学校間に温度差が見られるため行っていない(2) <p>各校で実態に応じて把握している</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各高等学校が実態に応じて実施しているが、教育委員会としては実施していない(3) <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導主事等による直接の聴取により、状況把握に努めている ・障害の有無の判断等、基礎データの客観性、信頼性を得ることが困難であることなどによる。今後の課題として検討中である ・生徒指導、教育相談等に関する連絡協議会や、コーディネーター研究協議会等で情報収集を行っているが、詳細な実態調査の必要性があり今後の課題である ・発達障害の生徒のみを対象とした調査は行っていないが、発達障害を含む教育上特別な支援を必要としている生徒の状況について調査を行っている ・「授業等で配慮の必要な生徒の在籍状況調査」や「特別な教育的支援を必要とする生徒の実態調査」を実施し、支援の必要な生徒の実態把握はできているので、発達障害に特化した調査はしていない ・県独自の調査を行った場合、その調査について妥当であり公表できるレベルにあるかどうか判断することが難しい ・アンケート調査により「通常の学級で、特別な支援が必要であると考えられる生徒が在籍している」と回答した学校を把握している ・実態調査は行っていないが、特別支援教育コーディネーター対象の調査で「校内委員会の検討数」「生徒の困り感」を学習・行動・対人関係面・その他のカテゴリーで分けた件数は集約している ・市が設置する高等学校は、1校のみであり、発達障害のある生徒が入学時に報告されていないため ・正式な調査ではないが、学校に聞き取り調査を行って実態を集約している ・アンケート調査という形でやっているものであり、公表を前提としたものではない ・実態調査の調査結果は情報開示の対象となり、個人が特定されてしまう可能性があるため ・発達障害についての調査を行うことが困難なため

③高等学校における特別支援教育推進のための高等学校主管課との連携

表Ⅲ-3-2 に、連携に関する取組の内容を示した。生徒指導や特別支援教育等に関する情報交換、実践研究、交流及び共同学習、支援員などの配置、研修会等、協議会に関するものなどの記述があった。研修会等の連携では、高等学校特別支援教育コーディネーター養成研修会の企画・立案や支援ツールの作成支援などの記述があった。また、高等学校コーディネーター研究協議会や高等学校特別支援教育担当者連絡会など様々な協議会等が設定されていた。

表Ⅲ-3-2 高等学校主管課との連携における取組の内容

生徒指導や特別支援教育等に関する情報交換

時期：高校入学前・時・後、入試時

対象：・不登校・中退

・発達障害における相談窓口

連絡先：・特別支援学校

内容：・体制整備

・特別支援教育モデル校における取組の紹介

・高等学校への訪問や相談支援等

実践研究

・県教育委員会として研究指定を行い、特別支援教育推進のための実践研究を実施

・高等学校における個別の指導・支援体制の構築に関する実践研究の推進

・特別支援教育推進学校訪問の実施

交流及び共同学習

・高等学校と特別支援学校との交流及び共同学習の推進

支援員などの配置

・高等学校における特別支援教育支援員の配置

・「学力アップ非常勤事業」として県費による非常勤講師の配置

研修会等による連携

・高等学校特別支援教育コーディネーター養成研修会の企画・運営

・実態調査、教員対象研修、新任管理職研修

・校長、教頭、教務主任研修会等の共同開催

・高校教育課と連携した各種研修会の実施

・県立高等学校対象の校内研修会の企画

・依頼・必要に応じて学校訪問

・校内研修の講師

・特別支援教育の理念を根幹とする教育の指導

・高校への指導主事訪問による同行

・高等学校課事業の企画助言

・先進的な取組を行っている学校の成果の紹介

・支援ツール（サポートヒントシート、引き継ぎシート、啓発リーフレット等）の作成支援

・巡回相談員派遣事業に高等学校指導主事も参加

・特別支援教育推進に係る会議への参加

・高等学校の学校訪問への参加

・高等学校課の生徒指導グループと連携して、高等学校に在籍する障害がある生徒の支援に、
特別支援教育コーディネーター（リーディングスタッフ）を派遣"

協議会等

・生徒指導、教育相談等の研究協議会の共同開催

・高等学校コーディネーター研究協議会

・モデル事業の事務局として高等学校特別支援教育推進協議会への参加

・特別支援教育の推進のための共同の会議を定期的開催

・「地域支援整備事業」によるセンター的機能の発揮

・「高等学校における支援教育推進会議」に開催を通じた支援教育体制の推進

・県内全ての高等学校担当者が参加する「高等学校特別支援教育担当者連絡会議」の企画・運営・指導助言

・高等学校における特別支援教育に関する委員会を共催

・高校校長会、中高校長代表者会、校長会特別支援教育研究会への参加

・「発達障害等のある幼児児童生徒の充実に係る指針」におけるワーキング・グループでの検討
及び事業の実施

・『発達障害児教育推進チーム』を教育庁内に設置

リーフレット配布

・特別支援教育に関するリーフレットの配布

④高等学校における特別支援教育推進のための私立学校主管課との連携

表Ⅲ-3-3 に、連携に関する取組の内容を示した。具体的な取組として、情報提供・情報交換、研修会講師の派遣等、協議会等、相談員の配置、冊子・シートの配布などが挙げられた。情報提供として、特別支援学校のセンター的機能の紹介や高等学校の特別支援教育研修の案内などが行われていた。また、啓発冊子や引き継ぎシートの配布などが行われていた。一方で、22 の教育委員会からは「連携を行っていない」との記述があった。

表Ⅲ-3-3 私立学校主管課との連携における取組の内容

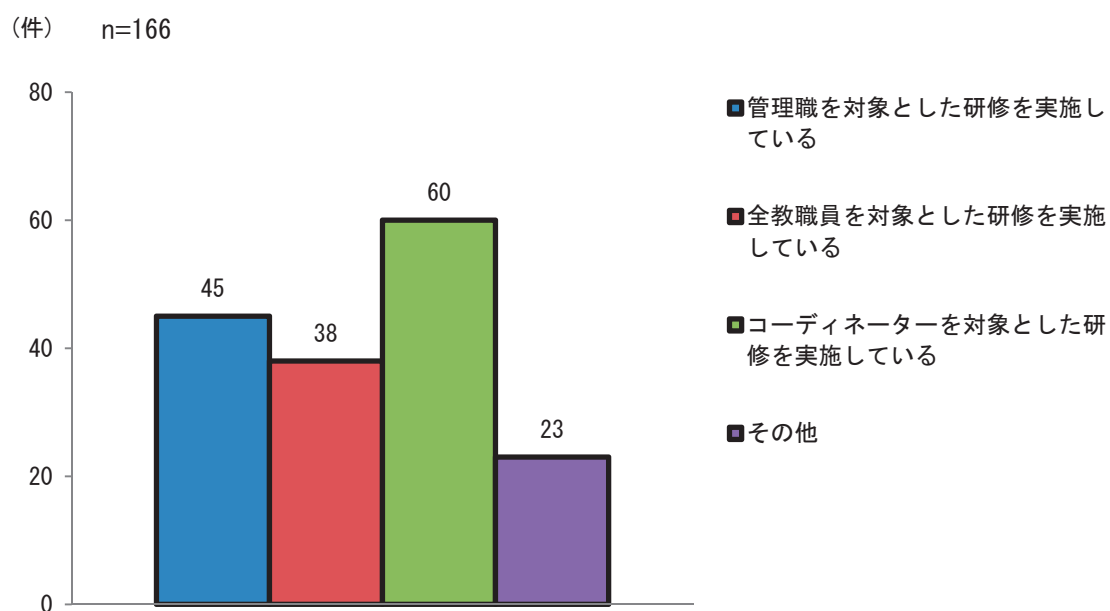
<p>情報提供・交換</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学校の巡回相談や専門家チーム相談会 ・特別支援教育に関する研修・巡回相談の活用 ・特別支援学校のセンター的機能の紹介 ・研修会参加の案内、専門指導員活用等 ・「体制整備の推進」事業の要項、高等学校対象の研修等 ・高等学校における特別支援教育 ・教育相談窓口の紹介 ・高等学校の特別支援教育コーディネーター研修の案内 ・特別支援教育の推進及び共生社会に向けた理解啓発に関する協力依頼 <p>研修会講師の派遣等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私立学校主管課からの依頼を受け、教員研修会や校内研修における講師派遣 ・研修会への指導主事派遣 ・研修会での講師等の選定・紹介・協力 ・専門家による巡回相談の実施 <p>協議会等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育推進事業運営に関する実務者会議 ・「広域特別支援連携協議会」等の諸会議 ・管理職研修会や生徒指導部会、教育相談部会の研究協議会 ・教育、福祉、労働の関係部署で構成する『発達障害児教育推進チーム』 ・特別支援教育連絡協議会 ・特別支援教育総合推進事業における特別支援連携協議会 ・特別支援教育推進における会議 ・特別支援連携協議会 <p>相談員の配置</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談員の派遣 ・特別支援学校の巡回相談員及び専門家の派遣 <p>冊子・シートの配布</p> <ul style="list-style-type: none"> ・啓発冊子の配布 ・引き継ぎシートの配布、活用促進 <p>連携なし(22件)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※22件のうち、以下のような記述があった ・費用に応じ、教育委員会を通じて情報提供等行うこともある ・現在、必要に応じて連携・協力する体制はある ・私立学校から要請があれば、指導主事が訪問し研修を行う
--

⑤教員研修の実施状況

(ア) 研修の対象

教育委員会及び教育センターが実施している特別支援教育推進のための研修対象について図Ⅲ-3-4 に示した。特別支援教育コーディネーターを対象としたものが 60 件と最も多く、管理職を対象とした研修 45 件、全教職員を対象とした研修 38 件と続いた。また、そ

その他の 23 件には、特別支援教育支援員や保護者・一般県民を対象としているという回答が含まれていた。



図Ⅲ-3-4 教育委員会・教育センターが実施する研修の対象（複数回答）

その他の記述

- ・初任者研修、新任者研修、5年目・10年目研修で実施（6）
- ・特別支援教育支援員を対象とした研修の実施（6）
- ・全教職員のうち希望者を対象として実施（2）
- ・保護者・一般県民も含む研修会を実施（3）
- ・教務主任を対象として実施（1）
- ・検査器具や書籍、場所を提供するなど、教育関係者への自主研修の支援（1）
- ・県と市と一緒に管理職研修、教職員研修、コーディネーター研修会を実施（2）

（イ）研修の講師

次に、研修の講師は、最も多かったのが特別支援教育を専門とする大学教員、専門委員会の職員等で 59 件、次いで管轄する教育委員会の指導主事が 52 件と多かった。また、特別支援学校や高等学校のコーディネーターに依頼しているという回答も 30 件前後と少なくなかった。その他には少数だが、「小中学校の特別支援学級担任、通級指導教室担当、コーディネーター等」、「他都市の管理職」、「当事者」、「保護者」、「発達障害支援センター、障害者就業・生活支援センター等の職員」も挙っていた。

(ウ) 研修の内容（複数回答）

研修内容については 215 件の回答があった。内訳は、特別支援教育の基礎知識 57 件、発達障害に関する基礎知識 58 件、支援ニーズのある生徒の気づきや支援に関する実地的・基礎的な知識 62 件と回答はこの 3 つに集中していた。その他の内容については、以下に記したように心理検査や教育相談、校内支援体制整備等具体的な内容が挙げられていたが、少数であった。

- ・教材教具づくり授業づくりに関する研修（2）
- ・教育相談に関する研修（4）
- ・心理検査の実施と解釈（2）
- ・個別の指導計画および教育支援計画の作成
- ・校内支援体制の整備等に関する研修（3）
- ・高等学校における先進的な取組、実践の紹介医療との連携
- ・特別支援教育の理解啓発
- ・ICT の活用
- ・特別支援学校の見学

(エ) 研修について、その他に工夫している事柄

研修の対象、講師、内容の他に特別支援教育の推進のため実施されている工夫についてたずねたところ、表Ⅲ-3-4 に示したような回答が得られた。中でも多かったのは、都道府県及び政令指定都市で作成した特別支援教育のためのハンドブック、パンフレット、リーフレット、また指導資料・事例集等の配布・公開及び活用であり、回答数は 42 件であった。ここから、全国 63% の教育委員会で、研修実施の際、各自治体で作成した資料が活用されているということが分かった。

表Ⅲ-3-4 研修についてその他工夫している事柄

・教育課程編成・実施の手引に国の指定事業の実践事例や特別支援学校との交流や共同学習の実践事例を掲載
・指針を策定し、教育委員会各課が連携して取組を推進
・各地区特別支援連携協議会が実施する研修会等の情報提供
・特別支援教育に係る校内研修の実施について把握
・県内で先進的な取組を進めてきた高等学校の事例や成果の紹介
・高等学校に対して特別支援教育に関するアンケートを実施し、研修内容に活用(2)
・県が作成した特別支援教育のためのハンドブック、パンフレット、リーフレット、指導資料・事例集等の配布・公開および活用(42)
・高等学校特別支援教育コーディネーター養成研修会で、基礎研修にはコーディネーター以外の教職員の参加を認める
・県で作成した「気づき票」、「支援シート」等を研修に活用(3)
・全教職員を対象とした研修の実施(2)
・個別の指導計画の作成に係る研修の実施(3)
・各分掌部長会議での、特別支援教育にかかる講演や研修の設定
・モデル事業との関連で、ニーズに基づいて各校が企画する研修会の実施
・特別支援学校のセンター的機能を活用した研修の実施
・幼小中高合同の特別支援教育コーディネーター研修を実施(3)
・高等学校での実践報告(2)
・特別支援教育コーディネーターとの協議(2)

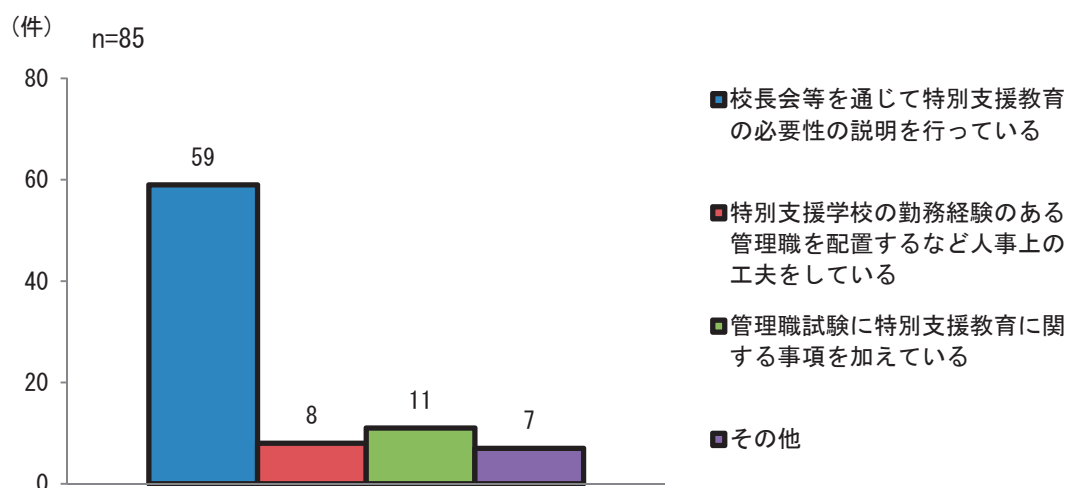
- ・特別支援教育に関する校内研修を実施しやすいよう、管理職(教頭)を対象に研修を行い、必要に応じて特別支援学校のコーディネーターを派遣する事業を実施”
- ・要請に応じて、指導主事や専門家を講師として派遣(3)
- ・教育関係委員会だけではなく、他委員会との連携に関する内容を取り入れる
- ・高等学校の教職員は、県主催の研修・講習会等への参加を基本とする

⑥管理職に対する取組の実施状況

管理職に対する取組の実施状況を複数回答でたずねたところ、85 件の回答が得られた。最も多かったのは、校長会等を通じて特別支援教育の必要性について説明を行うというもので、59 件の回答があった(図Ⅲ-3-5)。

その他の記述

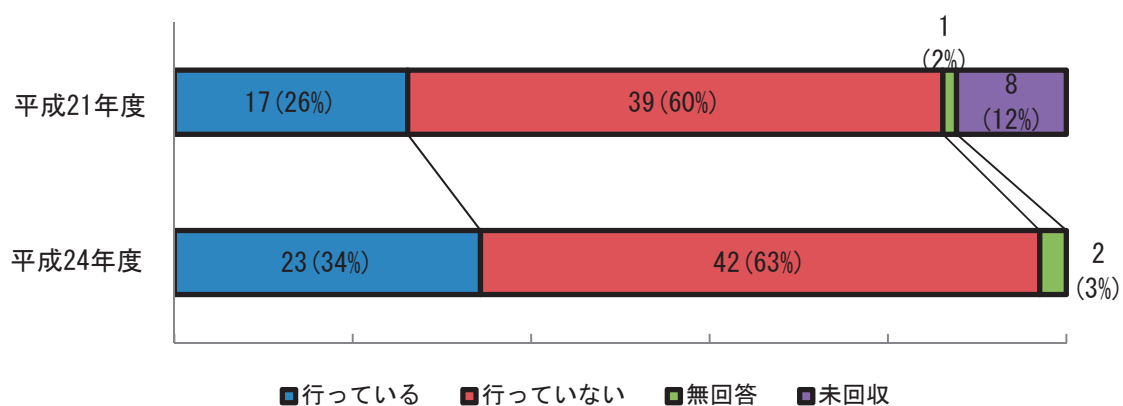
- ・特別支援教育推進のフォーラムを開催
- ・管理職対象の研修会で、特別支援教育に関する研修を実施(3)
- ・校長会を通じて、調査研究・特別支援教育に関する理解啓発を実施(2)



図Ⅲ-3-5 管理職に対する取組の実施状況(複数回答)

⑦ 各自治体が独自に実施している高等学校における特別支援教育推進のモデル事業

文部科学省のモデル事業等とは別に、各自治体が独自に実施している高等学校における特別支援教育推進のモデル事業についてたずねた。その結果、平成 21 年度に実施した調査では、実施していた自治体が 26 %であったが、今回の調査では 34%と若干増えていた(図Ⅲ-3-6)。

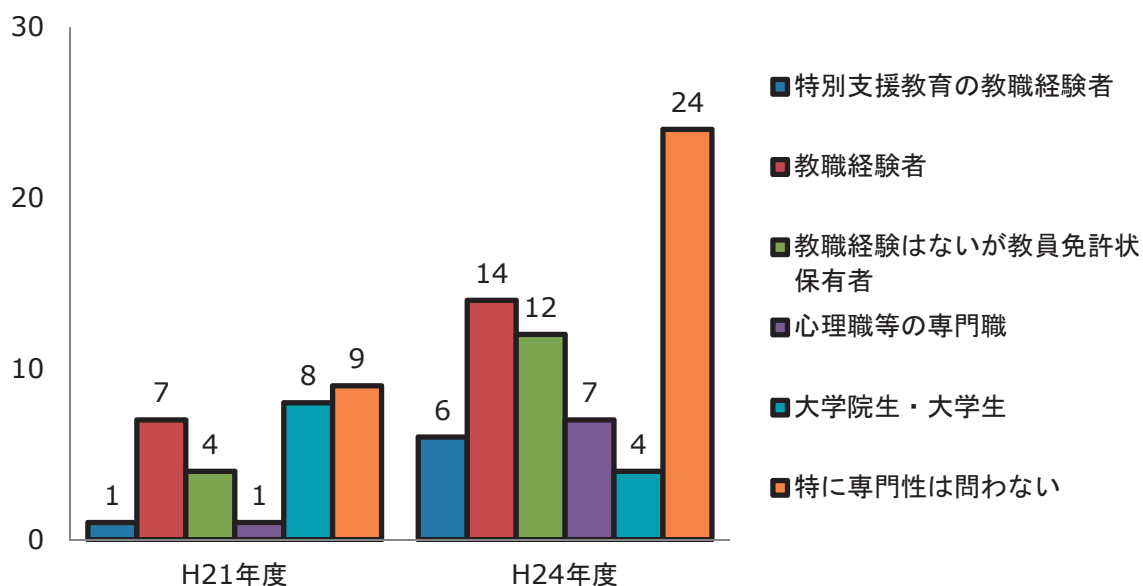


図Ⅲ-3-6 各自治体における高等学校における特別支援教育推進のモデル事業実施の有無

⑧ 各自治体が配置している特別支援教育支援員等

(ア) 支援員の状況について

特別支援教育支援員の配置の有無と、配置している支援員の資格等の状況について複数回答でたずねた。その結果、特別支援教育支援員等を配置している自治体は 37 あり、前回調査の 19 を大きく上回った。37 の教育委員会が配置している人数は 288 人、配置している学校数は 192 校であった。支援員の状況については図Ⅲ-3-7 の通りで、特に専門性を問わず配置している教育委員会が 24 と最も多かった。

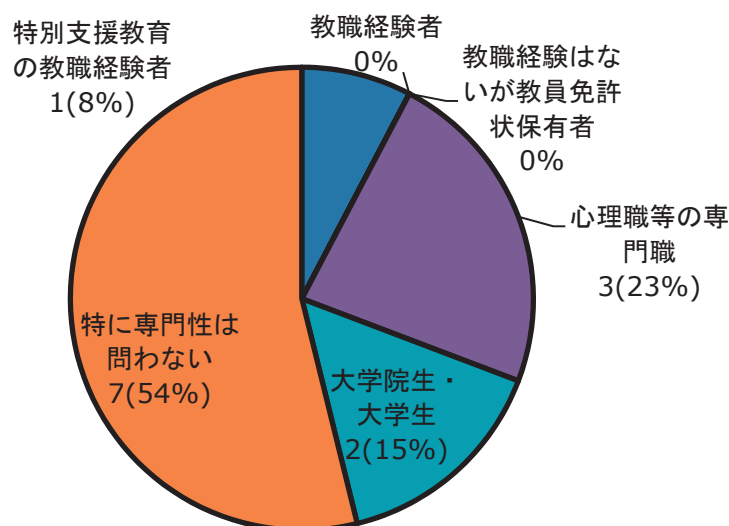


図Ⅲ-3-7 配置している特別支援教育支援員の状況

(イ) 特別支援教育支援員以外に自治体が配置しているボランティア等の状況

特別支援教育支援員等以外にボランティアを配置していると回答のあった自治体は 13 であった。ボランティアの内訳については図Ⅲ-3-8 に示した通りである。約半数が「専門性を問わない」との回答であったが、「心理職等の専門職」も約 20%であった。

また、配置の名目は、表Ⅲ-3-5 のような内容であった。



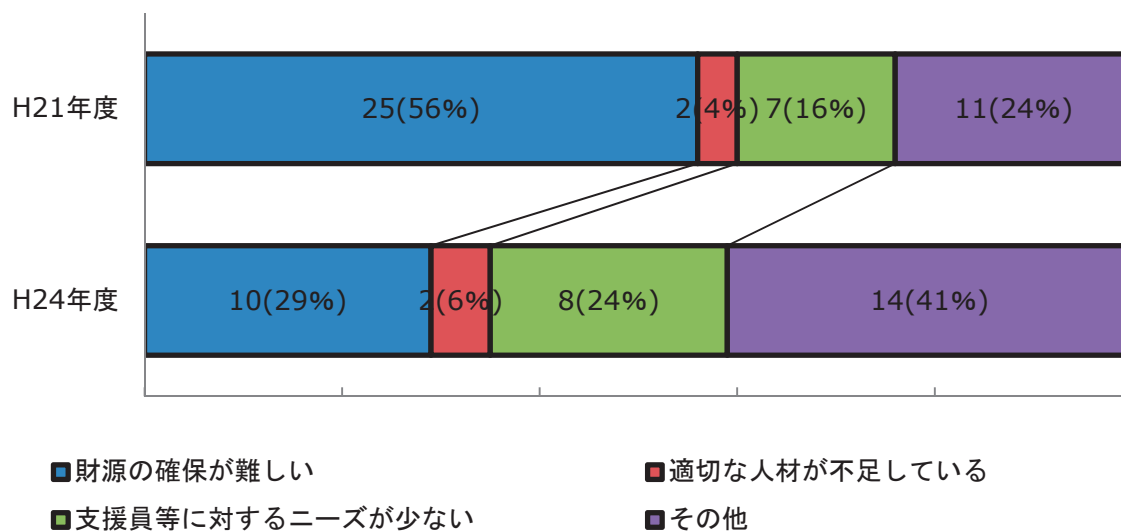
図Ⅲ-3-8 配置しているボランティア等の状況

表Ⅲ-3-5 配置の名目

・肢体不自由の生徒に対する「介助員」として配置
・義務教育課と連携して、全ての公立中学校及び高等学校にスクールカウンセラーを非常勤で配置
・学生ボランティアを配置
・発達障害支援専門員として、8校の研究指定校に派遣
・学校支援心理アドバイザー（臨床心理士）を7研究地区に配置し、学校の要請に応じて地区内の学校を訪問し、指導・助言を行う
・大学生教育ボランティア学習支援事業として実施。特別支援教育に関わるものも含む
・介助員、介助職員として配置。
・学校の要望に応じて、高校教育課が障害を有する生徒支援のための非常勤職員を配置
・学生ボランティア、フリースクール指導者などとして配置
・補助指導員を配置
・特別支援教育サポーターを配置

(ウ) 特別支援教育支援員等を配置していない理由について（複数回答）

特別支援教育支援員等を「配置していない理由」としては、34 の回答があった。前回調査と比較したものが図Ⅲ-3-9 である。前回と比べ、「財源の確保が難しい」との回答は半数近くに減っているが、「支援員に対するニーズが少ない」は若干増えている。また、その他の理由は表Ⅲ-3-6 に示した通りである。



図Ⅲ-3-9 配置していない理由

表Ⅲ-3-6 その他の理由

現在、配置に関する研究を行っている

- ・各校の教育的ニーズと人材の調整が困難である
- ・障害のある生徒の就学援助に係る非常勤講師を11校12課程に配置している
- ・研究推進校3校に、本年9月から1名ずつ特別支援教育支援員を配置予定である
- ・支援員等の配置に向け、各校の状況やニーズを把握中のため
- ・障害種別毎にどのような支援が必要なのかを検討する必要がある
- ・市立の高等学校に対象者がいない本市では小中学校のみに配置している
- ・小・中学校の特別支援学級に介助員を配置しており、基本的には通常の学級には配置していない
- ・支援員等に対するニーズがない
- ・ニーズはないが、ニーズがある場合はボランティアの配置についての相談は可能
- ・昨年・一昨年は学校より配置希望があり、設置したがH24年度は配置希望がなかったため
- ・支援員配置に関して事業の対象としていない

⑨中学校と高等学校の連携の推進のため具体的な取組

高等学校が中学校との連携のために具体的な取組を行っているかについては、「行っている」と回答した教育委員会が半数を超えた。ただ、前回調査との比較においては、ほとんど比率は変わらない状況であった。具体的な取組の内容は、表Ⅲ-3-7 に示した通りである。

表Ⅲ-3-7 連携推進の具体的な取組の内容

【ガイド等の作成】

- ・「障害等のある生徒の高等学校進学にかかるガイド」を作成し、連携について指導している
- ・高等学校の学校教育指導重点解説の中に「入学許可予定者の発表後、特別な教育的支援を必要とする生徒の状況を的確に把握するため、中学校等と十分な連携を図る」と盛り込んだ(H23～)
- ・各研修で中高の連携に関する講義を行っている冊子「特別な支援を必要とする子どもの理解と支援－改訂版－」を配付している

【個別的教育支援計画、支援シート等の活用】

- ・「連携シート」等の活用による、新入生の情報交換を行っている
- ・支援の必要な生徒について、中学校における取組内容と今後の支援計画を記載する「支援シート」を保護者とともに作成することで、中学校と高校の連携を推進することとしている
- ・グランドモデル地域による個別の移行支援シート等の作成活用の推進(平成23年度まで)、及び普及を行っている
- ・特別な支援を必要とする生徒について、個別的教育支援計画を活用した引継を推進している(2)
- ・県教育委員会作成の移行支援シートの作成と活用を進めている
- ・「サポートノート」(「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」を合本したもの)や指導要録抄本を用いて、個別に引き継ぎを行っている(2)。また、体験授業等を行っている高等学校もある。

【連携会議等の情報交換の場の設定】

- ・中高の特別支援教育コーディネーターが出席する連携会議を開催し、情報交換を行っている
- ・県立特別支援学校が、センター機能の一環として、地域の高等学校、中学校に参加を呼びかけた連携協議会を実施し、お互いの情報や意見交換の場を設定しているケースがある
- ・各地区において、中学校長会と高等学校長協会が中高連絡会を実施している中高における情報交換を通して、生徒指導に関して円滑な接続を図っている
- ・中高生徒指導主事連絡協議会を、年2回実施している
- ・中高連絡会(学区ごと開催)における情報提供及び特別支援教育部会の設置
- ・公立幼稚園、小・中・高等学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが一堂に会し、連携強化を図るために、地区別連絡協議会を開催している
- ・特別支援学校と地域の幼稚園、保育所、小・中・高等学校とのコーディネーター連絡会を各地域に設置し、各地域における特別支援学校を核としたネットワークの中で、中学校と高等学校との連携を推進している
- ・地区コーディネーター会議において高等学校の参加を呼びかけている
- ・各市町村で行われる市町村特別支援連携協議会に中・高の関係者が参加し、連携を図っている
- ・中学校・高等学校特別支援教育コーディネーター連携協議会(中学校と高等学校の学校間の移行支援について情報交換)を行っている(5)
- ・小中高生徒指導連絡会、教育相談推進研究協議会のほか、ケースによっては管理職の指示で担任(または担当者)が情報交換等を行っている
- ・総合推進事業において、ブロック会を開催する際に案内を出している。参加された私立・県立高校とは、顔の見える関係づくりと連携ができてくる

【研修会等を利用した情報交換】

- ・連携を強化・推進する意味でも、特別支援教育コーディネーター専門性向上研修で中学校と高等学校のコーディネーターに同時期に研修会を行い、お互いに意見交換や、情報交換を積極的に行う場を設けている
- ・高等学校長会や高等学校教育研究会の生徒指導担当者会、市町の指導主事会議において、高等学校入学時の移行支援を含めて中学校と高等学校の連携の必要性について説明しているまた、高等学校入学時に中学校側からの積極的な情報提供を依頼している
- ・各市町教育委員会教育長宛に「中学校と高等学校との間の特別支援教育に係る文書情報の共有について(依頼)」を発出している(平成23年度)。また、地区毎の研究会では、地区によって研修会に中学校の特別支援教育コーディネーターに同席してもらい、情報共有を図っている
- ・特別支援教育コーディネーターを養成する研修等の中で、同じ管内の各校種のコーディネーターが情報交換できる場を設定している
- ・特別支援教育コーディネーター研修会(高等学校)への中学校からの希望参加を行っている

【入学者選抜前後の情報交換等】

- ・高校への入学者選抜の合格発表後に、発達障害等の指導方法等の引継ぎを行っている(2)
- ・中高連絡会において、入学が決まった生徒について配慮が必要な場合に情報提供を行う。入学後に情報交換が必要な場合には中高ブリッジ会議を開催している
- ・入学者選抜方針や選抜実施要項に係る説明会や受検上の配慮に係る説明会等の市町村教育委員会の担当者を対象として実施する説明会において、生徒の要配慮状況について中学校長から志願先の高等学校長に伝えていただくよう、市町村教育委員会の担当者に対し説明を行っている
- ・高等学校に入学した生徒についての情報交換を行っている。高校入試に当たって、特別な配慮を希望した際の情報交換を行っている
- ・入学前の情報交換会を実施している
- ・入学者選抜実施前に入学に対応できる相談を行っている

【その他】

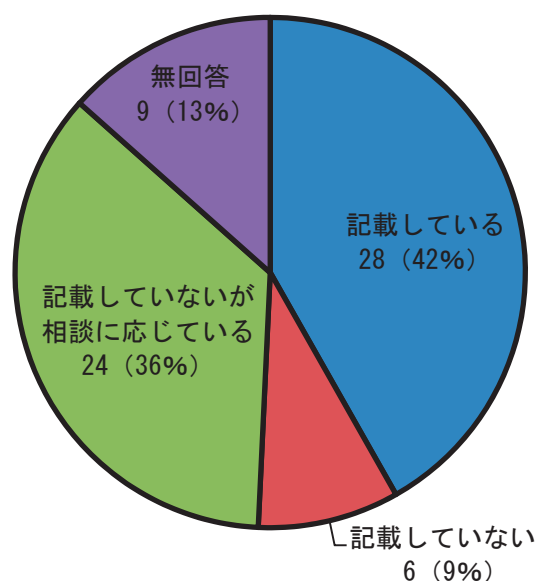
- ・「中学校高等学校間の情報連携の推進について」の通知を出し、発達障害等生徒理解の参考となる情報の共有を呼びかけている
- ・例年8月に県内4地区で地区別の中高長会を実施し、その中で連携の在り方について情報共有を図っている
- ・市の高等学校特別支援教育推進モデル事業の取組みの中で、中学校と高等学校の間の引継ぎのあり方について、検討している
- ・中学校・高等学校の管理職及び教諭等を対象とした入学者選抜手引説明会で、特別な配慮を必要とする障害のある生徒の受検では、受検時や入学後の配慮事項等について、中学校と高校が十分に連携するよう指導している
- ・学校教育局参事(生徒指導・学校安全)、高校教育課長、義務教育課長、特別支援教育課長の連名で、「学年末から学年始めにおける学校間の連携強化について」の通知を出し、入学前後における校種間の情報共有の徹底、連携の強化について指導している

【連携を行っていない理由】

- ・養護教諭部会が中心になって一部の地区で行っているところもあるが、県としては行っていない入試以前に個人情報の伝達は慎むような雰囲気がある
- ・中学校長や高等学校長を対象にした会議では、中高連携の必要性については周知しているが、県教委として具体的な取組はしていない
- ・高等学校における特別支援教育の推進のための方策等について、現在検討中であり、検討課題には、中学校と高等学校の連携が含まれている
- ・把握していない
- ・現在は、各学校から構成される「カウンセリング・特別支援教育推進委員会」が中心になり、コーディネーター情報交換会を実施している
- ・特別支援教育に関する高等学校と中学校の連携システムを構築に向けた準備段階にある
- ・連携に対するニーズがない
- ・必要に応じて各学校で行うようにしているため
- ・高等学校が独自に、必要に応じて中学校から生徒に関する情報を得るなどの連携を図っていることから、教育委員会としての取組は行っていない

⑩高等学校入学者選抜の実施要項における発達障害のある生徒への配慮に関する記載とその内容

図Ⅲ-3-10に、発達障害のある生徒への配慮の有無を示した。「記載している」と回答したのが半数近くあった。また、「記載していないが相談に応じている」を合わせると、無回答を除いて、記載もしくは相談で対応している割合が90%程度であった。また、表Ⅲ-3-8に記述の内容を示した。記載内容としては、「協議」の文言や特別措置申請書の記述を含むものなどがあった。「協議」については、「出願先高等学校長が県教育委員会と協議の上で決定する」のような記載があった。特別措置申請書については、「発達障害を含めて受検上の特別な配慮を要する場合は特別措置申請書を提出する」のような記載があった。



図Ⅲ-3-10 高等学校入学者選抜の実施要項における配慮の記載の有無

表Ⅲ-3-8 高等学校入学者選抜における実施要項の記載内容

「協議」などの記述があるもの
<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害のある生徒に限定しないで、次のように記載している。「志願者は、視力、聴力、肢体状況、疾病等と関わって、受検に際して特に配慮を必要とする場合、出身中学校等を通じて出願前に志願先高等学校長に連絡する。配慮内容は、出願先高等学校長が県教育委員会と協議の上で決定する ・中学校長が行う手続きとして「学力検査等の実施において特別な配慮を必要とする志願者については、特別支援措置申請書を県立高等学校に提出する」また、県立高校長の処理として「特別支援措置申請書の提出を受けた県立高校長は、教育委員会と協議の上、対応について検討する」と記載している ・「受検に当たって特別な配慮を必要とする場合、中学校長は、志願者の状況等について、出願先高等学校長あて申し出るものとする。なお、上記の場合の受検上の配慮事項等については、別途示す。」と記載しており、個々の生徒の状況に応じ、協議により配慮を行っている ・県立高等学校については、発達障害のある生徒と明記していないが、以下のように記載している。「中学校長は、受検において特別措置が必要と判断される生徒がいる場合は、事前に志願先高等学校長と十分に連絡・協議を行う。」と記載し、私立学校については、各校の判断としている ・中学校長は身体に障害がある等、受検の際に特別な配慮が必要と判断される生徒が居る場合は、学校教育課長に事前連絡の上、当該高等学校長に申し出てください。この場合、高等学校長は、学校教育課長と協議してください。」と記載している ・「選抜検査の実施に当たって、配慮を要する者について、志願先高等学校長は、事前に在籍中学校長から報告を受けたうえで、当該中学校長と連絡を取るなど状況を把握し、県教育委員会と協議し、適当な措置をとることができる」と記載してある ・発達障害についてではなく障害全般に関する記述となっている。「学力検査等を受検するにあたり、病気や障害等の事情により、特別な配慮を必要とする志願者について、中学校等の校長は事前に志願校と十分相談すること。なお、障害のある志願者について相談する場合は、中学校等の校長は障害等の状況や希望する特別な配慮等を記した文書を志願校に提出すること」と記載している
特別措置申請書などの記述があるもの
<ul style="list-style-type: none"> ・学力調査における特別措置を行い、特別措置を希望する者については、「入学願書出願開始日までに、学力検査に関する特別措置申請書により中学校長を経て志願先高等学校長に申請するものとする。」と記載している ・「一般選抜及び特別選抜を受検する際、障害のことで、特別な配慮を希望する出願者に「受検上の配慮願」(様式第17号)を、中学校長等を経由して志願先高等学校長に提出する。」と記載している ・「身体等に障害があるため、受検の方法に配慮を希望する生徒は、特別措置願Ⅰを入学志願書に添付して志願先高等学校の校長に提出することを記載している

- ・発達障害に限定してはいないが「特別な配慮を必要とする生徒等の特別措置」の項目を設けて手続きについて記載している
- ・発達障害に特化せず、特別措置を希望する者については規定の様式による特別措置願を入学願書に添付するよう記載している
- ・発達障害を含め、受験上の特別な配慮が必要な場合には「特別措置願書」を提出する
- ・「学力検査、教科の検査、基礎学力検査、面接等において特別な配慮を必要とするものは特別措置願を入学願書に添付する」と記載している
- ・「身体に障害がある受験者等への配慮事項」として、「特別措置申請書を提出した者のうち、通常の方法では、受験が困難と認められるものについては、障害等の種類や程度、中学校における配慮事項等を勘案し、あらかじめ特別受験室を設けるなど検査方法、検査場等について適切な措置を講じるものとする。」と記載している
- ・「障害のある生徒の学力検査等に際しての配慮願い書」を示し、日頃から行っている配慮を記載してもらい提出後に入学者選抜の配慮を検討している
- ・難聴者、弱視者、その他の身体の不自由な者等、学力検査の受験及び入学後の指導について、特に配慮する必要がある者は、予め出願先の県立高校の校長に直接事情を連絡するとともに、「身体等の状況の記録」を作成し、健康診断など「身体等の状況の記録」に記載した内容を証明する書類を添付して提出すると記載している

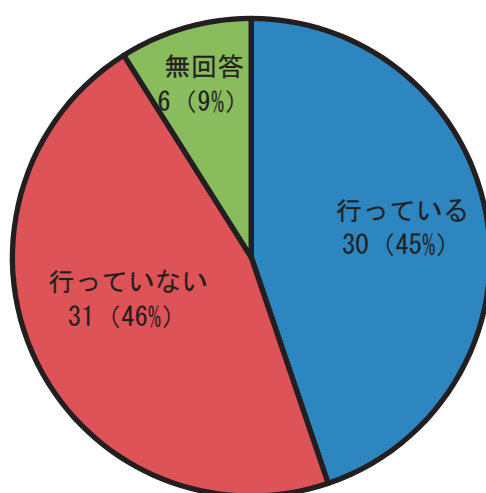
入学試験要項の中に記述があるもの

- ・「受験に際して特別な配慮を必要とする障害等のある生徒の出願」の項目を設定している
- ・志願者・保護者が希望する場合には「学力検査等の際配慮を要する措置についての願い」を、中学校長を経て高等学校長に提出できる。「学力検査等の措置願」の提出をうけた中学校長は、「中学校として平常の学校生活において配慮するとともに、志願先高等学校長にあらかじめその事情を説明する
- ・発達障害に限定したものはないが、要項に「別記10 障害のある生徒の受験の配慮申請」と記載している
- ・「障害による学力検査等実施上の特別措置[英語学力検査(リスニングテスト)、面接及び作文・小論文における特別措置を含む。]を希望する者は、学力検査等実施上の措置申請書により、志願する学校長に申請する。」と記載している(「障害のある受験者に対する措置」として実施しており、発達障害もこの対象となっている)
- ・「障害のある生徒の入学者選抜における学力検査及び選抜に当たっては、障害のあることにより、不利益な取扱いをすることがないように十分に留意する。」と記載している
- ・検査の実施に当たっては、通常の実験者と同一の扱いとする。ただし、学力検査、面接、作文及び当該高等学校における特色検査の実施に際し、受験方法等申請書を提出した者のうち、県教育長が通常の方法では受験が困難と認める者については、検査の程度を変えない範囲で、検査方法、検査時間及び検査会場について適切な取扱いを講じるものとする
- ・「特別な配慮を希望する志願者は、『受験上の配慮願』を、中学校長等を経由して志願先高等学校長に提出する。提出に当たっては、中学校長等が配慮の必要性を判断し、配慮内容の妥当性について記載した資料(診断書及び中学校等の学習・生活の様子についての説明書)を添付する。」と記載している
- ・「中学校長は、出願を予定する者のうち障害のあるもので、学力検査実施上配慮を必要とすると考えられる場合においては高等学校長にあらかじめ申し出ること」と記載している
- ・「身体に障害があるため、通常の方法により受験することが困難と認められる者については教育委員会の承認を受けて、検査方法や検査場等について適切は措置を講じるものとする。」と記載している(具体的配慮:時間の延長、問題用紙の拡大、英語のリスニングテストにおけるテロップ受験など)

⑪平成 24 年度高等学校入学者選抜における実際の配慮事例と具体的配慮

図Ⅲ-3-11 に、平成 24 年度高等学校入学者選抜における実際に行われた配慮事例の有無を示した。「行っている」と回答した教育委員会と「行っていない」と回答したものは、ほぼ同数であった。

また、表Ⅲ-3-9 に具体的な記述内容を示した。実際に行われた配慮として、環境の修正（物理的環境、人的環境）、呈示の仕方の修正、答え方の修正、時間とスケジュールの修正、支援機器の提供などであった。具体的には、数の多かった順に、別室受検（環境の修正）、時間延長（時間とスケジュールの修正）、問題用紙・解答用紙の拡大で、それぞれ 15 件、11 件、8 件の回答があった。



図Ⅲ-3-11 平成 24 年度高等学校入学者選抜における配慮事例の有無

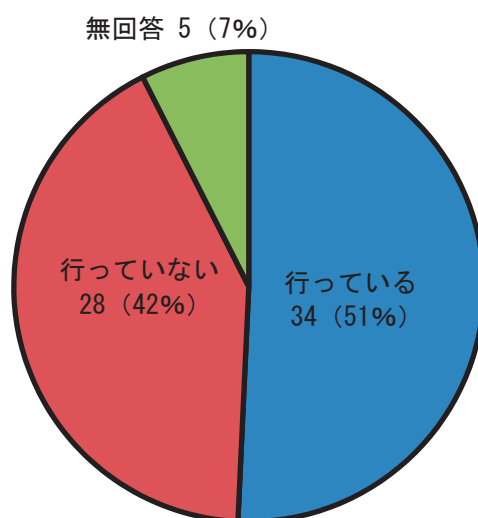
表Ⅲ-3-9 平成 24 年度高等学校入学者選抜における具体的配慮

環境の修正	物理的環境	<ul style="list-style-type: none"> ・別室受検(15) ・座席位置の配慮(7) ・検査・面接の個別対応(2) ・病院受検(2) ・外国語の試験時のみ別室受検 ・机の持ち込み
	人的環境	<ul style="list-style-type: none"> ・緊急時の個別対応に備えた検査監督者の増員 ・控室から検査室までの教職員による誘導 ・介助者の立ち会い ・保護者以外の介助者入室と介助者による休憩時の指示 ・代筆者、聞き取り補助者の配置
呈示の仕方の修正		<ul style="list-style-type: none"> ・リスニングの際の音量調整 ・英語リスニングテストの代替問題 ・放送による検査について、問題等を記載したカードを用いて実施 ・放送での伝達事項をメモで本人へ伝達 ・面接時の質問のスピード調整

	<ul style="list-style-type: none"> ・問題用紙・解答用紙の拡大(8) ・拡大文字問題冊子の配付 ・入試問題のルビふり ・問題文の代読
答え方の修正	<ul style="list-style-type: none"> ・ペーパーテストへの代替 ・面接時における筆談を許可
時間とスケジュールの修正	<ul style="list-style-type: none"> ・面接の順番を1番にし、公平性を確保できる範囲での適切な対応(2) ・時間延長(11)
支援機器	<ul style="list-style-type: none"> ・拡大鏡の使用(2) ・英語の聞き取りテストにおける補聴器の使用 ・リスニング時のヘッドホン使用 ・CDプレーヤーによるリスニング検査 ・ルーペの使用
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・マスクの常時着用許可 ・タオル等の受検室持込許可 ・控え室での捕食可

⑫大学入試センター試験における発達障害のある生徒への特別措置に関する研修会や校長会等の説明

図Ⅲ-3-12 に、特別措置の申請に関する研修会や校長会等における説明の有無を示した。「行っている」と回答したのは約半数の教育委員会で、「行っていない」と回答したものをやや上回った。



図Ⅲ-3-12 大学入試センター試験における申請に関する説明の有無

⑬高等学校における特別支援教育推進のための取組

表Ⅲ-3-10 に、特別支援教育推進のための取組を示した。取組の内容として、研修会の実施、外部委員会との連携、担当者の配置、パンフレットなどの配布などが挙げられた。特別支援教育コーディネーター養成研修会を実施したり、「理解促進パンフレット」を配布

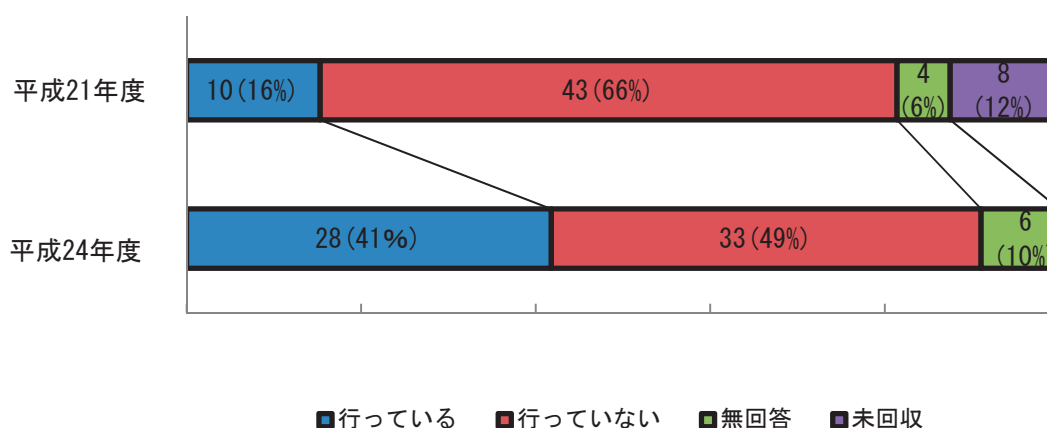
したりするなどの取組が行われていた。

表Ⅲ-3-10 高等学校における特別支援教育推進のための取組

取組	具体的な内容
研修会の実施	・特別支援教育コーディネーター養成研修会 ・指導主事による校内研修 ・課題別研修
外部委員会との連携	・特別支援学校 ・サポートチーム委員 ・臨床心理士・大学教員など ・専門家チーム ・特別支援アドバイザー
配置	・教育専門監 ・特別支援教育係
パンフレットなどの配布	・「理解促進パンフレット」 ・生徒向けソーシャルスキル教材 ・「学び方の違いに寄り添うためにー通常学級における支援の工夫ー」
その他	・特別支援学校との交流及び共同学習 ・特別支援学校との交流人事

⑭定時制課程のある高等学校への重点的な支援の取組

定時制課程のある高等学校への重点的な支援の取組についてたずねたところ、平成 21 年度には「行っている」と回答した教育委員会は 15%であったのに対し、今回の調査では 42%と多くなっていた（図Ⅲ-3-13）。また、その取組の内容は、主に人的配置の工夫や巡回相談等による支援に分類できるものであった（表Ⅲ-3-11）。



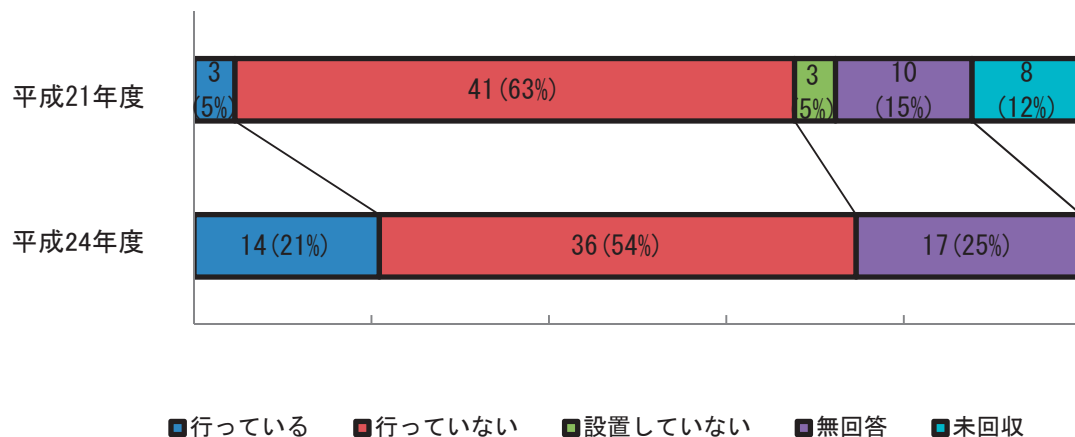
図Ⅲ-3-13 定時制課程のある高等学校への支援の取組状況

表Ⅲ-3-11 取組の内容

人的配置の工夫
<ul style="list-style-type: none"> ・学習支援員の配置(4) ・スクールカウンセラーや相談員の配置(18) ※一部学校のみ配置の場合も含む ・スクールソーシャルワーカーの派遣(2) ・必要度に応じて、介助員を派遣(2) ・学生ボランティアの活用、キャンパスエイドの配置(2) ・チャレンジスクール(昼夜間定時制)に、臨床発達心理士を派遣 ・養護教諭の増員 ・学校の状態を審議しながら中途対策加配、スクールカウンセラー、専任カウンセラーのどれかを優先的に配置
巡回相談等による支援
<ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談員、地域コーディネーターの派遣・センター的機能の活用(8) ・指導主事が学校を訪問し、校内研修を行ったり直接支援方法を助言したりしている ・大学と連携し、学生・院生を支援員として配置したり、教授による巡回指導を行ったりしている ・課程の違いに関わらず、支援の必要な生徒があれば支援に取り組んでいる(2) ・地域の就労支援に関する協議会への参加
その他
<ul style="list-style-type: none"> ・実践研究の成果を広く発信することにより、県内全ての高等学校の特別支援教育の充実を図る ・定・通制高等学校の支援体制整備を早急に進め、県内高等学校への普及を目指している

⑮通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取組

通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取組についてたずねたところ、平成 21 年度には「行っている」と回答した教育委員会は 5%であったのに対し、今回の調査では 21%と増えていた(図Ⅲ-3-14)。また、通信制課程を設置していないと回答した教育委員会はなかった。実施している教育委員会の取組の内容については、スクールカウンセラーや相談員の配置がほとんどであった(表Ⅲ-3-12)。



図Ⅲ-3-14 通信制課程のある高等学校への支援の取組状況

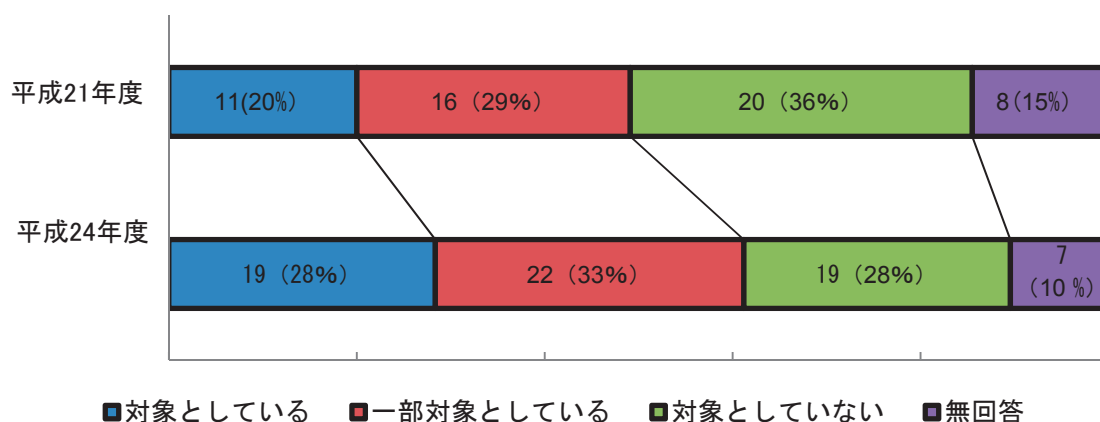
表Ⅲ-3-12 取組の内容

- ・巡回相談員の派遣(4)
- ・介助員や学習支援員を配置
- ・スクールカウンセラーや相談員の配置(14)
- ・学生ボランティアの活用
- ・課程の違いに関わらず、支援の必要な生徒があれば支援に取り組んでいる(2)
- ・モデル事業として、全・定・通併設の高校(1校)にSSW1人を配置
- ・定・通制高等学校の支援体制整備を早急に進め、県内高等学校への普及を目指している

⑩私立学校を教員研修の対象としている割合とその理由

図Ⅲ-3-15 に私立学校を研修の対象にしている割合を、前回（平成 21 年度）実施したものと合わせて示した。前回と比較すると、「対象としている」と「一部対象としている」は増加し、これらを合わせると約 60%であった。

また、その理由を表Ⅲ-3-13 に示した。対象としている理由として、すべての高等学校を対象としていることや私立学校にも特別な支援を要する生徒が在籍していることなどが挙げられた。一部対象としている理由については、すべての研修ではなく、特定の研修会への参加や会場の広さなどを勘案したうえで対象とされた。対象としていない理由については、県立学校に受講希望が多く、私立学校まで対象を広げることができないことが理由とされた。



図Ⅲ-3-15 平成 21、24 年度において私立学校を研修の対象としている割合

(※平成 24 年度は、四捨五入の関係で合計が 99%になっている)

表Ⅲ-3-13 私立高校を教員研修の対象とするもしくは、対象としない理由

対象としている理由
<ul style="list-style-type: none"> ・全ての高等学校を対象としているため(5) ・特別な支援を必要とする生徒が在籍しているため(4) ・希望があれば受講できるようにしているため(5) ・高等学校の教員に対して、広く特別支援教育を理解し啓発を促すため ・国の「特別支援教育体制整備の推進」実施要領に基づき、県の事業でも対象としているため ・十分な支援体制が整ってなく、研修の機会がないため ・私立学校主管課と連携して研修会への参加の周知を図っているため
一部対象としている理由
<ul style="list-style-type: none"> ・国費補助により推奨されているため ・特別な支援を必要とする生徒を多く受け入れる学校があり、研究の機会を提供する必要があるため(2) ・公私立学校協調事業の一環である公私教員研修事業を実施しているため ・生徒指導連絡協議会を対象としているため ・招集する形(必修)の形では実施していないため ・特定の研修への参加を認めているため ・障害理解研修及び支援教育基礎研修についてのみ対象 ・校内コーディネーター研修会等について、希望者を対象としている(2) ・教職員の専門性向上と体制整備に関するものを対象としている ・県教育センター主催の専門研修は、私立学校も対象としている ・オープン講座については対象としている ・特別支援教育の推進のため ・会場等の状況や定員に照らし、可能な限り対象としている(2) ・教育委員会が旅費を負担する研修会は対象としていない ・視覚障害を対象とした私学に対して、一部の講座を案内している ・教育委員会、私立中学高等学校連合会と連携し、互いの研修への参加を一部認める取組を行っているため ・県教育委員会特別支援教育課が主催する教員研修は希望参加可能としている
対象としていない理由
<ul style="list-style-type: none"> ・無記入(10) ・県費による旅費支給の対象とならないため ・受講希望が多く、私立学校まで対象を広げることができないため ・定員に余裕がある場合には、希望者の受講を認めている ・私立高等学校を所管していないため ・案内の配布等、周知が困難であるため ・公立の学校を対象としているため ・対象としていないが、案内を出し希望があれば参加可能としている

⑰私立学校を専門家チームによる巡回相談の対象としている割合とその理由

私立学校を専門家チームによる巡回相談の対象にしている割合については、前回と比べてほとんど変わりはなかった。

巡回相談の対象（または一部対象）とする理由として、全ての高等学校が対象となっている、対象生徒が多く在籍しており困難ケースが予想されることなどが挙げられた。また、対象とされない理由として、所管外であることや予算化されていないことなどが挙げられた。（表Ⅲ-3-14）

表Ⅲ-3-14 私立高校を巡回相談の対象とする、もしくは対象としない理由

対象としている理由
<ul style="list-style-type: none"> ・全ての高等学校を対象としているため(3) ・公的委員会を対象としているため ・推進事業の一つに挙げられているため ・対象生徒が多く在籍していることが予想され、指導や支援が困難なケースが予想されるため(3) ・私立学校においても発達障害生徒への対応が課題となっているため(2) ・県における特別支援教育の充実のため ・公立学校に比べ支援体制が十分でないため ・巡回相談員派遣事業の要項にも規定しているため ・県教育委員会では、一貫した継続性のある支援体制の整備を推進しているため ・専門家チームを県教育委員会で組織していないが、特別支援学校等による巡回相談は対象としているため ・中学校まで支援に関わってきた生徒が進学している状況もあり、継続した支援ができるようにするため ・私立学校主管課と連携し専門家チームや巡回アドバイザーの派遣を行っているため
一部対象としている理由
・相談があれば、適切な支援先に引きついたりしながら支援を行う
対象としていない理由
<ul style="list-style-type: none"> ・高等学校を対象にした専門家チームは、県教育委員会では配置していないため(3) ・予算の枠組みとして私立学校は対象としていない(3) ・原則として私立学校は支援の対象にしていないが、相談があれば可能な限り必要な情報を提供する用意がある ・所管外のため(2) ・担当課が違うため ・公立の学校を対象としている ・相談については、電話相談や来所相談で対応している ・専門家チームによる巡回相談は学校・幼稚園を対象とする事業であるため ・私立学校の主管課が県教委であるため
実施なし
<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に特化した巡回相談は実施していない ・高等学校を対象として専門家チームが組織されていない

⑩私立学校を特別支援学校のセンター的機能の対象としている割合とその理由

私立学校を特別支援学校のセンター的機能活用の対象にしている割合については、前回に比べて、「対象としている」と回答した教育委員会は約 60%と変化は見られなかった。一方、「対象としていない」と回答した教育委員会はやや増加しは、巡回相談と同じように所管外であることや予算化されていないこと等が理由として挙げられた（表Ⅲ-3-15）。

表Ⅲ-3-15 私立高校をセンター的機能の対象とする、もしくは対象としない理由

対象としている理由
<ul style="list-style-type: none"> ・全ての高等学校を対象としているため(9) ・特別な支援を必要とする生徒が在籍しているため(6) ・公的委員会を対象としているため ・特別支援学校のセンター的役割の利用(巡回相談員派遣等)に関する情報提供をし、希望があれば派遣は可能としているため ・特別支援学校の校長が判断しているため ・私立学校から要請があった場合に必要に応じて対応している ・県における特別支援教育の充実のため ・特別支援学校は地域のセンターとしての役割を担っているため ・センター的機能として各特別支援学校の判断で対応し、県として私立学校を除外する規定等は設けていないため ・特別支援学校での相談等は、公立、私立を問わずに対応しているため ・特別支援教育の体制整備の遅れや専門性のある教員の不在などの課題により、教育的支援が必要な生徒の対応が十分にできない状態にあるため

<ul style="list-style-type: none"> ・中学校まで支援に関わってきた生徒が私立高等学校へ進学している状況もあり、継続した支援ができるようにするため ・国の「特別支援教育体制整備の推進」実施要領に基づき、県の事業でも対象としているため ・特別支援学校に対して地域のセンター的役割として校種・設置者等を問わない支援の周知を図っているため ・センター的機能については、保護者等からの直接の相談も対象としているため ・市外にも通学区が含まれる特別支援学校は、通学区に在住の子どもを対象としているため ・市内の小・中・高等学校等の案内をしているため
一部対象としている理由
<ul style="list-style-type: none"> ・希望があれば相談を受けることができる(2) ・相談があれば、適切な支援先に引き継いで支援を行っている
対象としていない理由
<ul style="list-style-type: none"> ・都教育委員会は、私立学校を所管していないため。ただし、個別に相談があった場合には対応する(2) ・所管外のため(2) ・県費による専門家チームのため ・限定をかけているわけではないが、活用の実績はない
その他
<ul style="list-style-type: none"> ・具体的に活用しているケースがまだない ・特別支援学校は所管していない ・市は市立の特別支援学校を持っていないため回答できない ・県では、私立学校から依頼があれば巡回相談するようにしている。仕組みはできているが実績はない

⑭高等学校における特別支援教育推進に関する課題

高等学校における特別支援教育の推進に関する課題を自由記述でたずねたところ、表Ⅲ-3-16に示した回答が得られた。

回答は校内支援の整備・充実に関するもの(26委員会)、教員の理解啓発・専門性の向上に関するもの(24委員会)、中学校からの引継ぎと福祉・労働等の関係委員会との連携に関するもの(18委員会)、進路指導・就労支援に関するもの(18委員会)が多く、その他にも幅広く課題が挙げられていた。

表Ⅲ-3-16 高等学校における特別支援教育推進に関する課題

校内支援の整備・充実(26委員会)
<ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画の作成と活用 ・事例検討会議の推進 ・教員、保護者、周りの生徒の障害の理解と受容 ・コーディネーターの負担軽減 ・特別支援教育コーディネーターだけでなく、学校として、発達障害やその支援についての知識・技能を学ぼうとする意識付け" <ul style="list-style-type: none"> ・養成された教育相談コーディネーターが校内の個別支援体制の中核になれるような環境整備と教育相談 ・コーディネーターの学校間の連携強化 ・特別支援学校や中学校を含めた関係委員会とのより一層の連携 ・入学選抜の在り方 ・学力検査における配慮と公平性のバランス ・高校入学後の単位認定等に係る問題。(進級・卒業判定)→教務規定との関連 ・欠課への対応 ・学習面で配慮が必要な生徒が多数いるが、障害に起因するものとそうでないものの線引きが難しく、特別支援教育の視点からの積極的な支援に取り組みにくい
教員の理解啓発・専門性の向上(24委員会)
<ul style="list-style-type: none"> ・高等学校の管理職に対する理解啓発について ・発達障害の認識が十分ではなく、発達障害のある生徒が在籍していないとする学校が多い ・特別支援教育の推進に、高等学校間の温度差がある ・学習支援:教員一人一人の特別支援教育に関する理解と支援のノウハウの共有 ・管理職を中心とした組織的な取組の継続 ・二次的な障害についての理解

・生徒指導、教育相談、教科指導との関連 ・個人情報保護に関する正しい理解
中学校からの引継ぎと福祉・労働等の関係委員会との連携(18委員会)
・個別の指導計画・支援計画の引継ぎ
進路指導・就労支援(18委員会)
・卒後の進路の確保 ・中学校における進路指導の在り方 ・ミスマッチを防ぐ、進路指導の在り方 ・就労や進学などの卒業後の自立を見越した指導 ・外部委員会との連携の構築。厚生労働省や県管轄の委員会が多く複雑なため、高校との連携が難しい
支援員の配置困難(4委員会)
・専門的な知見をもった職員等の人的配置
その他
・学校運営のあり方 ・定時制、通信制高校への配慮 ・特別支援学校のセンター的機能の一層の充実 ・生徒本人の自己理解とスキルアップ・学力向上 ・高等学校の教員を対象とした発達障害のある生徒への支援と理解を促す研修の充実(3) ・研究開発学校の成果の普及 ・「自立活動」の時間における指導や「現場学習」などの教育課程上の位置づけ ・特別支援教育を各校の教育目標達成のための取組に位置付けた具体的な実践事例の開発と高校教育担当課との効果的な連携 ・小・中学校から高等学校までの連続した支援を実施するための義務教育担当課、市町教育委員会との効果的な連携 ・高等学校における実践の紹介(特に、小・中・高校教職員、保護者等に対する周知) ・教育委員会による『高等学校における特別支援教育の在り方』の提案 ・高等学校における通級指導教室、特別支援教室の設置の可能性 ・研修会や会合を開催するが、高校の参加校が固定している。また、内容が伝達されにくい ・保護者との連携 ・財源の確保(2)

(4) 考察

今回の結果と平成21年度の調査とを比較すると、この3年間で「実態調査の実施」「特別支援教育支援員の配置」「定時制・通信制高校への重点的な取組」については、「取り組んでいる」と答えた教育委員会が増加しており、高等学校における特別支援教育の推進に関わる取組が進みつつあることを示している。

一方で、「私立学校における取組」としては、徐々に私立学校教員を対象とした研修が増えているものの、専門家チームによる巡回相談は、対象としていない教育委員会が半数を超えている状況にあった。主管課の違いや経費等の課題はあるだろうが、私立学校にも特別な支援が必要な生徒が多く在籍することを考えると、教育委員会は私立学校における特別支援教育の充実にも一層力を注ぐことが望まれる。

また、「高等学校入学者選抜における配慮」については、実施要項への配慮事項の記載や試験場面での配慮事項の実施が、多くの教育委員会が進められていることが明らかになった。また、「別室受験」等の物理的環境整備や、「介助者の立ち会い」などの人的環境整備、支援機器の活用などの環境整備も進められている。しかし、入学試験に必要な配慮は本来学校生活や学習活動でも必要な配慮であり、入学後の学校生活においても継続した支援として行われるべきである。今回の調査では、高等学校で実際に行われている指導・支援の内容には触れていないが、今後高等学校における特別支援教育の指導・支援の内容について

ても実態把握が必要だと考える。

さらに、高等学校においては、平成 25 年度から全面実施される学習指導要領の中で、「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の促進」や「地域や学校、生徒の実態等に応じた学校設定科目や教科の設定」等、教育課程の弾力的な編成の可能性が記された。高等学校にも、学力は高いがコミュニケーションに難しさを持っている生徒、義務教育段階の学力がついておらず高等学校での学習が積み上がらない生徒等、様々な課題を抱えている生徒が少なからず在籍している。今後、高等学校においては、そのような様々な生徒の状態に応じた指導・支援を推進することがさらに求められるであろう。

各地域や教育委員会、学校単位での取組は広がりつつあるが、校内支援体制の整備や個別の指導・支援の充実など、課題は多く残されている。こうした現状に鑑み、教育委員会でも、継続して課題解決に向けた取組が必要であると思われる。

(梅田 真理、伊藤 由美、岡本 邦広)

IV. 研究協力校における授業を中心とした支援の実際

研究協力校 6 校（全日制普通科 3 校、全日制専門学科 2 校、定時制普通科 1 校）は、学習面や生活面に課題を抱え、特別な支援を必要とする生徒が比較的多く在籍している高等学校である。6 校は地域性や学校、生徒の実態にそれぞれ違いがあり、指導・支援の在り方についての工夫にも違いが見られた。研究実践は、各校のニーズを大事にしながら、生徒の実態に応じた授業づくりを共通のテーマとし、研究分担者が定期的に担当校を訪問して学校関係者と相談しながら、実践を重ねていった。

以下の研究実践のまとめは、他校のモデルとなるような各校の特色ある取組を中心にまとめている。

1. 教員アンケートの結果から

生徒の実態の応じた授業づくりの実践を進めるにあたり、「授業の工夫で取り組んでいること」、「支援が必要な生徒への対応」について、研究協力校 6 校の教員にアンケートを実施した。研究協力校はいずれも、中学校までに学習面においても持っている力を発揮できずに、様々な困難を抱えている生徒が多い。教員はどのように授業や生徒への対応に工夫をしているのかその現状を把握することが目的である。

「授業の工夫で取り組んでいること」の調査項目については、国立特別支援教育総合研究所が「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」（2010）において作成したわかる授業づくりのためのチェックリストを参考に作成した。また、「支援が必要な生徒への対応」の調査項目については、国立特別支援教育総合研究所が「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究-幼児教育から後期中等教育への支援の連続性」（2012）で作成したアンケート調査を参考に作成した。

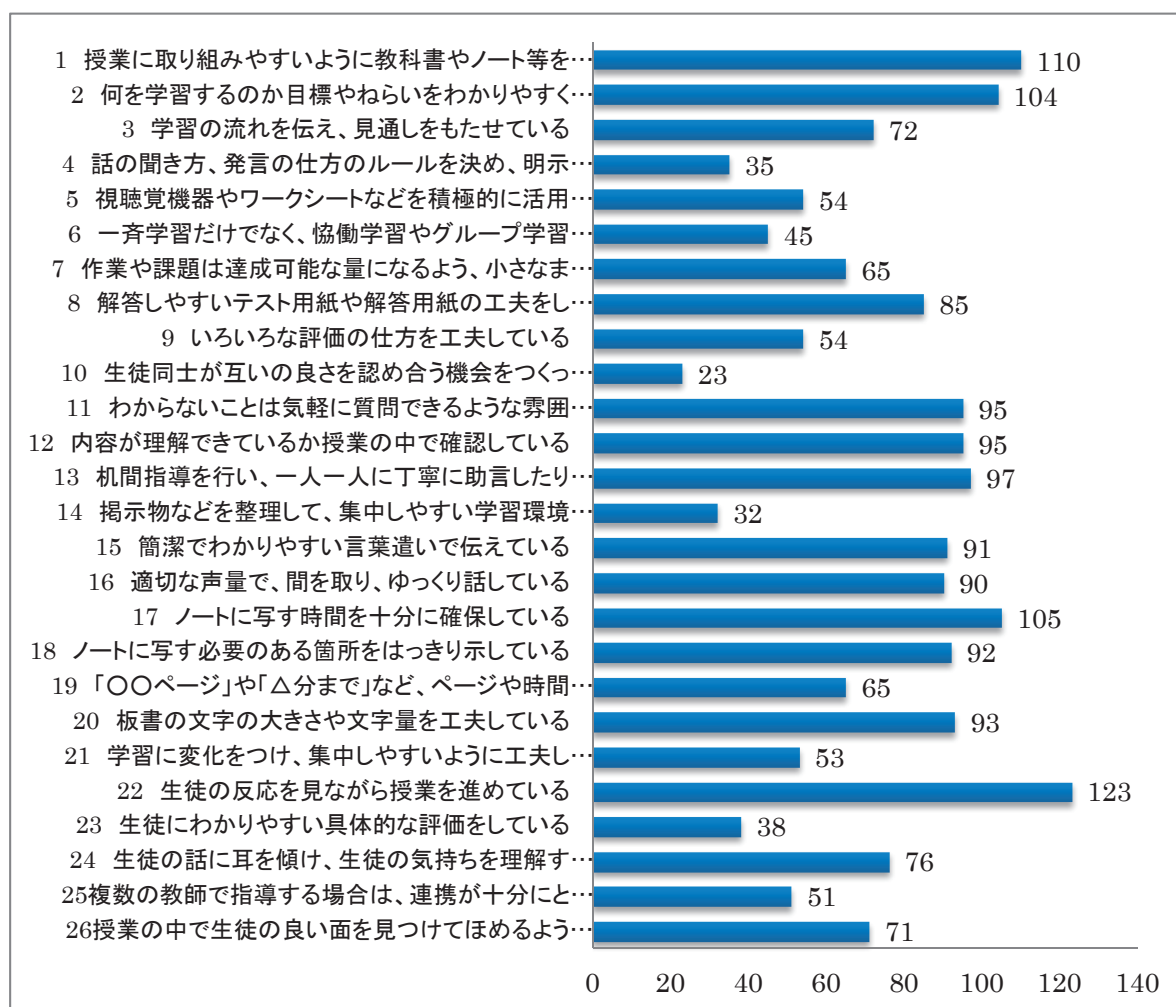
（１）「授業の工夫で取り組んでいること」（回答教員数 156 名）

取り組んでいることで多かったものは、「22 生徒の反応を見ながら授業を進めている」123 名（78.8%）、「1 授業に取り組みやすいように教科書やノート等を準備しておくように事前に伝えている」110 名（70.5%）、「17 ノートに写す時間を十分に確保している」105 名（67.3%）、「2 何を学習するのか目標やねらいをわかりやすく伝えている」104 名（66.7%）などである。

回答が比較的に少なかったものは、「10 生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくっている」23 名（14.7%）、「14 掲示物などを整理して、集中しやすい学習環境を工夫している」32 名（20.5%）、「4 話の聞き方、発言の仕方のルールを決め、明示している」35 名

(22.4%)、「23 生徒にわかりやすい具体的な評価をしている」38 名(24.4%) などであった。生徒の反応を見ながら、学習参加のためにわかりやすく具体的に指示したり、十分な時間を確保したりする工夫はみられるが、話の聞き方や発言のルール、教室環境の整備といった面は、小学校などでは積極的に取り組まれるもののそれらは義務教育段階で行われるべきものと考えられているのか、高等学校ではあまり意識して取り組まれていない。

「生徒同士が互いの良さを認め合う機会」、「協働学習やグループ学習など生徒の学び合い」を取り入れている教員も多くない。Benesse 教育研究開発センター(2010)が、授業中多くするように心がけている時間について、中学校教員と高等学校教員の比較をしている。それによると、両者で目立って差があるのは、教師からの解説の時間が高等学校に多く、一方、生徒の発言や発表の時間、生徒が考えたり話し合ったりする時間が中学校で多く設定されている。生徒同士の学び合いの時間は、中学校と比較しても高等学校の教員にあまり意識されていないことがわかる。



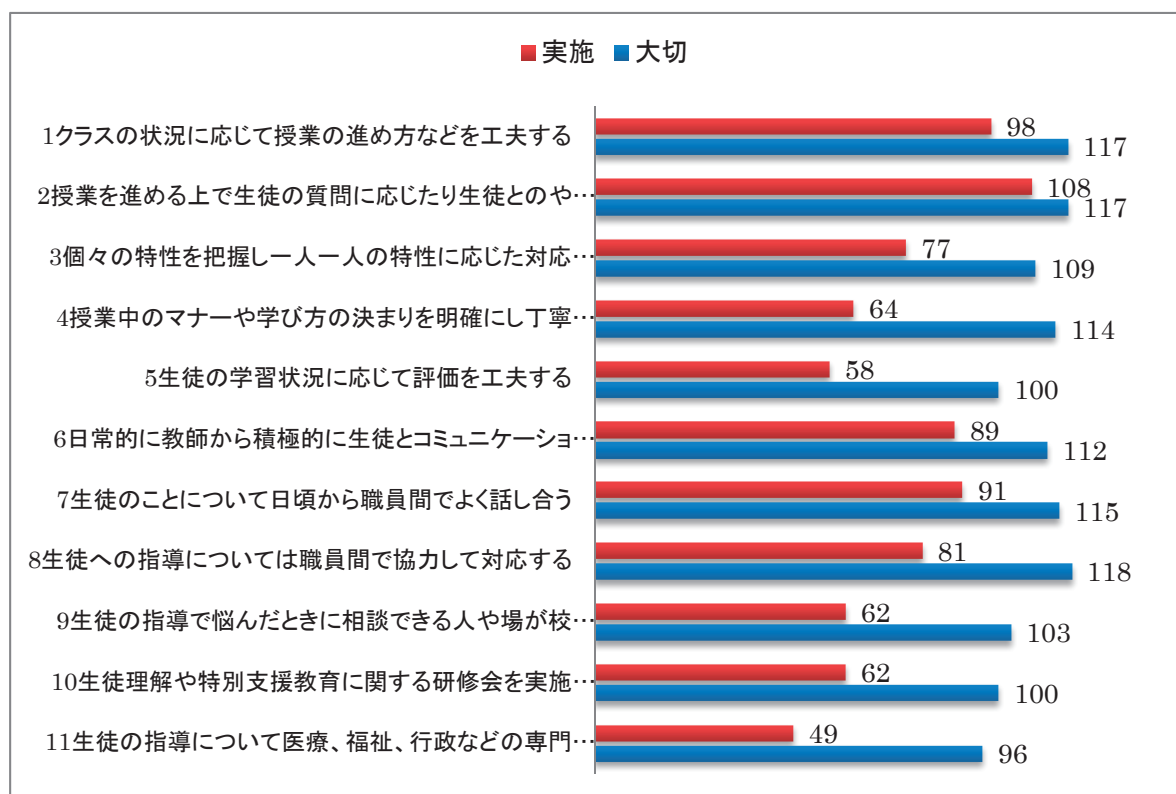
図VI-1-1 授業の工夫で取り組んでいること（人数）

（２）「支援の必要な生徒への対応」（回答教員数 125 名）

各項目について、大切だと思うかどうか、実施しているかどうかをたずねた。

11項目はどれも大切であるという回答が多かったが、実施できているかどうかについては、「2授業を進める上で生徒の質問に応じたり生徒とのやりとりをしたりする」108名（86.4%）、「1クラスの状況に応じて授業の進め方などを工夫する」98名（78.4%）、「7生徒のことにについて日頃から職員間で良く話し合う」91名（72.8%）、「6日常的に教師から積極的に生徒とコミュニケーションをとる」89名（71.2%）などが多かった。一方、大切だが実施できていないものとして、「11生徒の指導について医療、福祉、行政などの専門機関の助言を得る」49名（39.2%）、「5生徒の学習状況に応じて評価を工夫する」58名（46.4%）、「9生徒の指導で悩んだときに相談できる人や場が校内にある」62名（49.6%）、「10生徒理解や特別支援教育に関する研修会を実施する」62名（49.6%）などであった。

教員個人としてこれまでも取り組んできていることの延長戦にあるものは、比較的取り組みやすいが、特別支援教育の推進とともにあらたに組織として取り組む必要がでてきているものについては実施しているという回答が少なく、学校としての組織的な取組はこれからの段階にある。多様化する生徒の実態を考えると、高等学校においても、校内支援体制を整備し、組織的にチーム支援を行っていくことが重要になってくると思われる。



図VI-1-2 支援の必要な生徒への対応（人数）

（笹森 洋樹）

2. 研究協力校の実践

生徒指導による学ぶ姿勢づくりと、わかりやすい授業を目指した授業研究

愛知県立高浜高等学校

1. 学校の状況

(1) 課程：全日制 学科：普通科・専門学科（福祉科）

(2) 学級数：普通科：各学年5学級募集（第1学年と第2学年は6学級展開）

福祉科：各学年1学級

生徒数：普通科：569人、福祉科：111名（平成25年4月8日現在）

学年	1年	2年	3年	合計
男子・女子	93・147	100・133	73・134	266・414
合計	240	233	207	680

教員数：校長1、教頭2、教諭44、養護教諭2、

期限付任用講師2、臨時的任用講師2

期限付任用実習教員1、非常勤講師24、非常勤教師3

(3) 学校、地域の特徴

高浜市は愛知県の三河地区にあり、名古屋から電車で1時間ほどの位置にある。人口は約46,000人（平成25年10月31日現在）で、そのうち約5%が外国人という地域である。市内には、小学校5校、中学校2校、高等学校1校があり、生徒の約3割が市内から、他の生徒もほとんどが近隣の市から通っている。

高浜高校は、昭和29年に愛知県立刈谷商業家庭高等学校高浜分校として開設され、昭和43年に愛知県立高浜高等学校（普通科・家政科）として創立された。平成7年に家政科の募集を終えて、福祉科が開設されたことで現状に至っている。

本校は学力の面で課題のある生徒を多く受け入れており、過去には素行不良の生徒が多く在籍し、学校荒廃といった時期もあったが、この15年間に教育相談と生徒指導が協力し、生徒の心理面へのケアと指導に共に取り組んできたことで、学校の立て直しや生徒の規律遵守の姿勢に大きな変化が見られた。その結果、落ち着いた授業時間の確保や、個別指導を徹底することが可能となり、退学する生徒も減少した。一方で、学力の低さや社会性の欠如、気力のなさ等の課題は、多くの生徒が抱えている状況にある。

特別な配慮を必要とする生徒については、早期の実態把握と情報共有に努めているが、個に応じた指導や、どの生徒にもわかりやすい授業については、各教員に任されていると

ころが少くない。そこで、授業研究会に取り組む等、学校を挙げて生徒の実態に応じたわかりやすい授業づくりを目指すこととなった。

（４）進路状況（平成24年度） 卒業生216人

	4年制 大学	短期大学	専門学校	進学 合計	就職	その他	合計
福祉科	5	5	7	17	19	0	36
普通科	35	17	36	88	83	9	180
計	40	22	43	105	102	9	216
割合(%)	18.5	10.2	19.9	48.6	47.2	4.2	100

（５）生徒の実態

本校の生徒には、決められたルールを守る素直さがある反面、自発性が弱いという傾向がある。また、学力の低い生徒が少くない。入学時点で、中学校までの学習内容の半分程度しか理解していない生徒が半分、3割程度しか理解していない生徒が半分、という状況である。中学校からの引き継ぎでは、自閉傾向のある生徒としてピックアップされている生徒も少くないが、質問されても答えなかったり、授業中によそ事をしていたりなど、社会性が身に付いていないことが自閉傾向に見えている可能性もある。語彙力が少なく、授業中に質問されても聞かれている言葉の意味がわからないことも少くない。

初対面の人や友人以外に話し掛けることが苦手な生徒が多く、わからないことがあったとしても質問をしないので、教師には生徒が理解しているかどうかが届みにくい。また、今までに直されることが多かった経験から訂正することに抵抗感があるのか、きれいなノートを作ろうとする傾向がある。

2. 生徒の実態等に応じた教育体制

（１）生徒の実態把握

- ・入学時の情報収集では、保護者からの申し出を受け付ける項目を設けている。
- ・約3割を占める市内からの入学生に関しては、合格発表からクラス編成までの間に出身中学校に情報を聞き取りに行っている。
- ・各学年に教育相談担当者を配置し、毎週1回の教育相談担当者会で気になる生徒についての情報交換を行っている。

（２）教育課程の工夫、指導形態の工夫

- ・生徒の自尊心を損なわないよう、学習指導は学年相当のものをを行っている。

ただし、中学までの内容を理解しないまま入学している生徒が多いので、高校での学習に必要な内容については、復習をしながら進めている。

- ・ 数学と国語（古典分野）では、チームティーチング（TT）を実施している。
TTはT1（主に、教壇に立って授業を進める教員）とT2（主に、机間巡視などをしながら生徒の近くにいて支援する教員）の連携が重要であるので、事前の打合せを密にしている。また、非常勤講師とのTTでは、状況に応じて非常勤講師をT1にし、常勤教員がT2として生徒の近くで指導できるような工夫もしている。
- ・ 英語では、主に少人数指導（生徒を2つのグループに分け、別々の教室で授業を行う形態）を実施している。また、福祉科の数学については学力差が大きいので、習熟度別での少人数指導で実施し、習熟度の低いクラスでは教材を精選して指導している。
- ・ 3年生になると、進路指導にも関係して個別指導が多くなる。

（３）特別な支援の必要な生徒のための校内組織、校内支援体制

- ・ 特別支援教育は分掌「保健部」に位置づけられている。
校内委員会としては特別支援教育委員会を設置している。
- ・ 特別支援教育コーディネーターは1名が指名されている。
- ・ 教育相談を保健部に位置づけ、各学年所属の教育相談担当者会を毎週1回、それに各学年主任を加えた会を毎月1回、さらに管理職とスクールカウンセラーを加えた教育相談連絡会を毎学期1回開催し、気になる生徒についての情報交換と情報の共有を行っている。
- ・ 生徒指導上の問題を起こした生徒には自宅謹慎ではなく学校謹慎で対応している。登校させ、他の生徒の時間割に合わせた同じ内容の勉強を別室でさせるとともに、精神的なケアも行っている。

（４）中高連携と入試における配慮・支援

- ・ 中高連携
高浜市の連絡協議会に参加しており、市内の中学校との信頼関係もあるので、新入学生に関する情報の引き継ぎ状況はよい。一方、市外の中学校の場合には、守秘義務を理由に情報の共有が難しい現状もある。
- ・ 入試における配慮・支援
愛知県では、2校を受検できる入試制度であるため、配慮をおこなう場合は受検校となる2つの高校、中学校及び県教委で協議して、受検生の受検環境を整えていくことになる。したがって、中学校から受検上の配慮が必要な生徒についての相談を受けた場合は、県教委に報告し、指示を受けながら配慮や支援を行うことになる。

（５）進路指導、キャリア教育

- ・普通科の生徒は、進学（大学、短大、専門学校）と就職が半々である。
- ・福祉科の生徒の進学と就職の割合はほぼ 1 : 2 で、就職先は主に福祉施設である。
- ・1 年生より、週 1 回月曜に「進路タイム」という時間を取り、進路指導への意識付けを行っている。進路タイムでは図 1 の様なプリントを利用して指導を行っている。

平成25年度 1年生 第2回 進路タイム 4月22日(月)

教師用 進路指導部

生活習慣を見直そう
～第一印象を大切に～

1. 第一印象は見た目から

推薦入試や入社試験の時に面接官に与える第一印象のほとんどは外見で決まります。試験のときに「きちんとしている」、「清潔である」といった印象を与えることが必要です。例えば、ズボンの裾が踏まれてぼろぼろになっている、スカートが短い、眉毛を剃っている、髪を染めているなどといったことはどうですか。このような外見では面接官に良い印象を与えるどころか、悪い印象を与えかねません。今すぐでも試験を受けられるような姿を日頃から心がけよう。

()は()

第一印象 は 見た目が9割
第一印象 は 6秒で決まる
面接試験の可否 は 最初の10秒できまる など

2. 言葉遣いとコミュニケーション能力

普段から心がけていないと、なかなか言葉遣いというのはきちんとできません。その場しのぎの言葉や敬語を使っていると、面接官に見抜かれてしまいます。きちんとした言葉遣いや正しい敬語を使うということは、「社会人としての常識を持っている」ということになります。また、会話の機会を増やすことによって、コミュニケーション能力を育成することもできます。

言葉遣いはきちんとしてみましょう

3. 挨拶はすべての基本

言葉遣いと同様に礼儀作法やマナーといったことも重要視されます。とりわけ挨拶は重要なもののひとつです。最近の若い人たちは「挨拶ができない」と言われます。大きな声で気持ちよく挨拶することから人間関係が始まります。積極的に挨拶をすることで、自分の気持ちも前向きになります。挨拶はお互いの関係の始まりの部分でもあります。自分から挨拶をすることを普段から心がけておきましょう。挨拶は、「いつでも、どこでも、何度でも」が基本です。

挨拶は心を開くこと

図 1 進路タイムプリント

・2 年生にはインターンシップかオープンキャンパスへの参加をさせている。また、秋には1 年生を含めたインターンシップの報告会を行い、早くから就労に関するイメージを持たせる機会を作っている。

3. 生徒のニーズに応じた授業づくりの取組

高浜高校の教員に授業の配慮に関する意識を訊ねたところ、ノートを取る時間の確保や、生徒の反応を見ながら授業を進めることを心掛けて授業づくりをしている一方で、高校生という年齢もあり、学習形態の工夫や生徒同士が認め合う機会づくり、掲示等の学習環境の工夫はあまり意識していないという傾向が見られた。また、学習面や生

活面で支援が必要な生徒には、特性を把握し一人一人に対応すること、専門機関の助言を得ること、学習状況に応じて評価を工夫すること等が実施できてはいないものの、大切だと意識されていた。こうした傾向のみられる高浜高校では、次のように生徒の実態把握や実践に取り組んでいる。

（１）特別な支援の必要な生徒の実態把握

入学前については、市内の中学校出身生徒に関しては、合格発表の翌日以降、情報収集に出向いている。情報収集をする際には、生徒の特性や困難さだけでなく、良い面も含めて話を聞くようにする。さらに、入学時の情報収集では、保護者からの申し出を受け付ける項目を用意し、保護者の意向を把握するようにもしている。

入学後については、各学年に相談担当の教員を配置し、気になる生徒については、週 1 回の教育相談担当者会で話題にしている。また、その日の生徒の気になる様子は、教科担

任がすぐに学級担任や他の教科担任に報告するなど、連絡を密にしている。すなわち、1限の生徒の様子を2限の先生が知った上で授業に向かうというような取組を自然と実施している。

（２）授業づくりの実践

高浜高校に通う生徒の実態は、先に述べた通りであるが、協力学級には、発達障害の可能性のある生徒として、以下のような特性をもつAさんが在籍している。

- ・問題の解き方が覚えられず、覚えても次の日には忘れてしまう。
- ・問題解法のためのパターンがわかればできるが、複数のパターンから適するパターンを選択することは難しい。
- ・かけ算の九九は大丈夫だが、分数・小数計算はできない。
- ・板書をノートに写すことは丁寧だが、写すことに専念するあまり、内容の理解はできていない

そこで、以下①と②に関しては学級全体での取組として、③と④に関しては発達障害の可能性のある生徒を意識した授業の実践として報告する。

①生徒指導による基本的学習態度の形成

過去に素行不良や学校荒廃といった時期もあったため、教育相談と生徒指導が協力して、生徒の心理面へのケアと指導に共に取り組んできた。たとえば、「一定時間の遅刻は欠課扱い」とルールを明確化して生徒に示すことで、授業への遅刻はなくなった。また、身だしなみ規定や携帯電話の校内使用禁止などを定めた校則の遵守を目指す指導は徹底しており、生徒もそれに応えている。これにより、学校や生徒に対する地域からの評価も上がり、卒業生からも「胸を張って卒業生と名乗れる」という声が聞かれるようになった。また、弁当を持参する生徒が増えてくる等、在籍する生徒の家庭状況が徐々に安定してきていることも学習態度の形成によい影響を与えていると思われる。こうして学校の評価が上がってきたことや部活動で好成績を残す学校になったこと、さらに「勉強のやり直しができる学校」という評価がされるようになってきた。そのため、真面目な生徒の入学が増え、学習意欲はあるが学習の定着率が低い生徒やこれまでの努力が結果につながっていないためにあきらめてしまった生徒が多いことから、基本的な学習態度を形成するために、次のような指導方針を大切にした。

- ・小学校の内容が身に付いていなくても、レベルを下げた学習は高校生にはなじまない。基礎がわかっていないという認識は生徒自身にもあるが、高校生としてのプライドもある。高校の学習内容を教える中で基礎・基本について盛り込む工夫を行う。
- ・解答が合っているだけでなく、答え方なども指導に含める。
- ・生徒が答えられない時には、質問の意味はわかっていて答がわからないのか、それとも質問の意味そのものがわからないのかを確認する。

②具体的な指示・教示による指導

数学の授業では、理解できない生徒が多い状態で授業を進めないよう、具体的な指示や教示、板書が行われていた。基本となる内容は時間を掛けて何度も理解させるようにし、全体の三分の二程度が理解できていることを確認してから先に進めている。また、生徒の積極性を育てるため、指名をして答えさせるようにしていた。そして、指名をしたら生徒が答えられるよう具体的なヒントを与え、最後は答えられたという達成感を持って終わらせるよう工夫されていた。教材も生徒にわかりやすい方法を意識して準備されており、困った時には教科書とノートを確認するよう意識させる指導が行われていた。

二次方程式の解き方

【公式】2次方程式 $ax^2+bx+c=0$ を解け。

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \quad \text{に当てはめる。}$$

例題1 $x^2 - 7x + 10 = 0$ を解け。

$$x = \frac{-7 \pm \sqrt{7^2 - 4 \times 1 \times 10}}{2 \times 1} \quad \leftarrow \text{数字を当てはめる}$$

$$x = \frac{-7 \pm \sqrt{49 - 40}}{2} \quad \leftarrow \text{ルートの中の二乗、かけ算を計算していく}$$

$$x = \frac{-7 \pm \sqrt{9}}{2} \quad \leftarrow \text{ルートの中の足し算引き算を計算していく}$$

$$x = \frac{-7 \pm 3}{2} \quad \leftarrow \text{可能ならルートの中を簡単にする}$$

$$x = \frac{-7+3}{2} \quad x = \frac{-7-3}{2} \quad \leftarrow \text{土を+と-の2つに分ける}$$

$$x = \frac{-4}{2} \quad x = \frac{-10}{2} \quad \leftarrow \text{分子を計算する}$$

$$x = \frac{-2}{1} \quad x = \frac{-5}{1} \quad \leftarrow \text{約分する}$$

$$x = -2 \quad x = -5$$

答え $x = -2, -5$

図2 配布プリント「二次方程式の解き方」

図2の「二次方程式の解き方」は、授業を進める際、生徒に配布したプリント資料である。2次方程式の解き方について、左側に解答の流れを細かく示し、右側に説明を加えている。解答の各段階で具体的に作業内容が確認できるため、解き方がわからなくなっても生徒自身が確認すれば、授業についていけるよう配慮した教材である。

また、板書では次のような配慮がされていた。

- ・基本的な事項を黒板の左側に書き残したままにし、授業中いつでも確認できるようにする。
- ・大切な部分は色チョークを使用してわかりやすく示す。
- ・生徒が解答し、正解の場合には答に○をつけて確認するとともに、解答した生徒を評価する。

さらに、指導効果を上げることをねらい、授業中には次のような配慮を行っていた。

- ・最初に「2次方程式のわかる人」と生徒の理解を確認し、覚えていない生徒には隣の人に訊く時間を設定する（生徒同士の学び合いの機会を作る）。
- ・生徒に考えて欲しいところは授業中に多く時間を取って説明し、計算問題は宿題にする（授業時間の調整をする）。
- ・生徒の理解力に応じ、質問の仕方を工夫する（生徒の実態把握と個に応じた支援）。
- ・生徒の良いところを積極的に見つけて褒める（自信をつけさせる）。
- ・いつもできている生徒を目安にし、その生徒が間違えた場合、全体に向けポイントを再確認する（理解できていない生徒を置き去りにしない）。

の最初に授業の受け方について図3のような資料を配付し、授業への持ち物、授業の受け方、ノートを取り方等、基本的な態度の説明を行っている。

高校二年国古 授業の受け方

その一 持ち物

- 教科書(国語・文法)・学習課題集・授業ノートよくわかる古典文法・全訳古語辞典・★必要な時には、『新訂総合国語便覧』も使います。

その二 授業について

- ・用具をそろえ、チャイム前には着席しておく。
- ・携帯電話は電源を切って鞆の中へ入れておく。
- ・ネクタイ、リボン、髪スカーフ、ズボンなど身だしなみを整える。
- ・持ち物、課題など忘れ物はしない。
- ・先生の話をよく聞き、しっかりとノートをとる。
- ・いぬむりをしないように心がける。(どうしても眠いときは申し出る。)
- ・余分なその他教材の教材ベツトポトル鏡などは、机の上に置かない。
- 見つけたら、問答無用で没収。

その三 ノートについて

- 縦書きで使ってください。ルーズリーフは認めません。
- 授業中配布されるプリントは、必ずノートに貼ってください。
- ★定期テストの際に、ノート提出があります。

教材のタイトル 本文 ……… ……… ………	問題 メモ ……… ……… ………
(三ノ目)(五ノ目) ……… ……… ………	問題 メモ ……… ……… ………

① 提出の指導基準

- A：板書十行分以上工夫してある
- B：板書をほとんど写している
- C：板書をほとんど写していない

するため、漫画を用いた教材を活用したりしている。漫画教材は、生徒の理解度を確認するため、4コマ漫画の吹き出しを生徒自身に埋めさせるような授業で利用されていた。

高浜高校では、教科・科目の特性に応じて、**TT**や少人数指導（習熟度別を含む）を取り入れた授業を展開しており、国語（古典分野）と数学の授業では**TT**による授業が行われている。

数学の指導では、T1が全体に向け授業をし、T2がAさんの脇で個別指導に入っている。T2は、基本の理解と前回までに学んだ内容を繋げることを目指しており、T1は学級全体のノートテイクのフォローと、場合によってAさんのサポートを行っている。定期考査前には、T2が試験に向けて個別指導を実施している。T1とT2の指示の仕方の違い等が生徒の混乱に繋がることのないように、T1とT2の十分な打合せが必要であると感じている。

高浜高校では、個々の教員がわかりやすい授業の工夫を行っていたものの、今までに、

お互いが教科を超えて授業を見合い、検討・共有する機会がなかったことから、今回はじめて授業研究会を開催することとなった。研究会は、教頭、特別支援教育コーディネーター、研究主任が中心となって企画し、教科を超えて全ての教員が参加するものとなった。

授業研究会は、始業式後の第6限に1年生1クラスを残し、理科「化学基礎」の「酸化と還元」についての授業を見学し、見学者はその場で気づいたことを付箋に書いていく方法が取られた。授業終了後、8グループにわかれ、授業の工夫や課題について検討し、ポスター形式にまとめた。そのうち3グループが結果を報告するという方法で実施された。研究会実施後には、参加した全教員に「1つのクラスを全員で参観する形式について」、「研究協議会でグループごとに感想等を集約する方法について」、「今回の研究会を通し、今後の授業等に役に立つと思ったことについて」の意見や感想を求めた。以下に授業研究会の内容と、参加した教員のアンケート調査結果を示す。

1) 授業について

研究授業の授業者は今年1年目の教員である。TTによる指導はなく、32名の生徒が一斉に授業を受けるスタイルで進められた。まず、指導者の考えた本時の目標と指導計画（表1）を示す。本時の目標は「酸化還元反応の理論から、実験で観察された現象を理解させる」ことである。

表1 本時の指導計画

過程	時間	学習内容	学習活動	指導上の留意点・評価規準
導入	10分	実験の復習	<ul style="list-style-type: none"> 動画と問いから、実験の内容と結果を思い出す。 返却された実験プリントから発問に答える。 	<ul style="list-style-type: none"> 銅線を加熱する動画を見せ、色の変化を尋ねる。（4択 挙手制） 銅（赤）が黒くなった理由、どのような物質に変化したか、何と結びついたかを発問する。 加熱後の銅線をメタノールへ浸す動画を見せ、色の変化を尋ねる。（4択 挙手制） 酸化銅（黒色）が赤色になった理由を発問する。
展開	10分	<p>本時の内容の明示</p> <p>酸素に着目した酸化還元反応</p>	<ul style="list-style-type: none"> 本時の内容と目標を知る。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>目標</p> <p>実験で観察できた色の変化の理由の理由を知る。</p> </div> <p>酸化</p> $2\text{Cu} + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{CuO}$ <ul style="list-style-type: none"> 化学反応式中の数字の意味を思い出す。 銅が酸素と結合し、酸化銅になっていることに気付く。 酸素に注目した際の酸化の定義を理解する。 受け身の形で表現されることを理解する。 <p>還元</p>	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習内容（酸化還元反応）と目標を明らかにする。 既習内容の復習として、酸素の化学式、化学反応式の係数を発問する。 酸化とは酸素を受け取る反応であると定義する。 「酸化された」という受け身の形で表現されることを注意する。

	2分	酸化還元反応の理解	$\text{CuO} + \text{H}_2 \rightarrow \text{Cu} + \text{H}_2\text{O}$ <ul style="list-style-type: none">反応式から、酸化銅が銅に還元されていることに気づく。酸素に注目した際の還元の定義を理解する。	<ul style="list-style-type: none">化学反応式の係数を確認する。酸化銅CuOが還元され、銅Cuになることに気づかせる。還元とは酸素を失う反応であると定義する。								
	7分	水素に着目した酸化還元反応	$\text{CuO} + \text{CH}_4\text{O} \rightarrow \text{Cu} + \text{CH}_2\text{O} + \text{H}_2\text{O}$ <ul style="list-style-type: none">酸化銅が還元されたことに気付く。メタノール、ホルムアルデヒドが危険な物質であることを知る。	<ul style="list-style-type: none">水素H₂が水H₂Oに変化していることに触れ、還元と同時に酸化が起こっていることに気づかせる。酸化還元反応は酸化と還元が同時に起こる反応であると定義する。								
	5分	酸化還元の整理	<ul style="list-style-type: none">メタノールCH₄OとホルムアルデヒドCH₂Oの化学式を見比べ、水素の数が減っていることに気付く。水素に着目した際の酸化の定義を理解する。	<ul style="list-style-type: none">化学反応式の係数を確認する。メタノールCH₄O、ホルムアルデヒドCH₂Oに注目させると共に、それらの性質について触れる。酸化と還元は同時に起こることから、酸化された物質があることを明らかにする。メタノールCH₄OとホルムアルデヒドCH₂Oの水素の数に着目させ、水素の数が減っていることに気付かせる。水素を失う反応も酸化であることを定義する。								
	3分	実験結果の整理	<table><tr><td></td><td>酸化</td><td>還元</td></tr><tr><td>酸素Oを</td><td>受け取る</td><td>失う</td></tr><tr><td>水素Hを</td><td>失う</td><td>受け取る</td></tr></table> <ul style="list-style-type: none">酸化と還元は逆の反応であることから、水素を受け取ることが還元であることを理解する。説明から、実験で観察された現象を理解する。		酸化	還元	酸素Oを	受け取る	失う	水素Hを	失う	受け取る
	酸化	還元										
酸素Oを	受け取る	失う										
水素Hを	失う	受け取る										
	10分	問題演習	<ul style="list-style-type: none">演習プリントに取り組む。演習問題の解説から、本時の内容を理解する。	<ul style="list-style-type: none">実験の動画を再び見せ、場面ごとで起こっている酸化還元反応を説明する。演習問題を黒板に直接に投影し、解説を行う。								
			積極的にプリントに取り組んでいる。 【関心・意欲・態度】(机間巡視) 化学反応式の係数を合わせることができる。 【知識・理解】(机間巡視、演習プリント) 酸化還元反応を理解し、問題の空欄に適切な語句を入れることができる。 【知識・理解】(机間巡視、演習プリント)									
まとめ	3分	本時の復習とまとめ	<ul style="list-style-type: none">説明から本時の内容を振り返る。	<ul style="list-style-type: none">板書した回答を用いながら復習を行う。次回小テストの予告を行う。								

2) 意見交換・検討

意見交換は、授業終了後8グループにわかれ実施された。授業の行われた教室を利用し、授業の工夫や課題について検討した後、3グループがポスター形式にまとめた結果を報告した。写真1は意見交換の様子である。個々の教員が気づいた工夫のポイントは、「ことば遣い」「発問の仕方の工夫」「集中させる工夫」「わかりやすい指示」「ICTの活用」「板書の工夫」等にカテゴライズされ（写真2）、授業者を交えた和やかな雰囲気の中で発表が行われた。また、残りのグループのものも含めて8グループすべてのポスターを職員室に掲示するという方法で共有化が図られた。



写真1 検討会の様子



写真2 グループのまとめ

授業参観と検討会終了後、参加した教員にアンケートを行ったところ、次のような回答が得られた。

3) アンケート結果（一部抜粋）

【1つのクラスを全員で参観する形式について】

一部、授業者や生徒にかかる負担を心配する声もあったが、大多数の教員からは、1つの授業を共有し、意見を出し合えた今回の研修スタイルは非常に有意義だったという感想があがっていた。

- ・良かったです。1つの授業をみんなで見て、意見を持ち寄れることはなかなか無いので、とてもおもしろかった。
- ・多くの先生方が参加することで、教科という枠を超えて違う見方や意見が出てきていたのでおもしろかった。
- ・全職員体制で授業研修を実施し、授業力の向上につながる取組みになったと思う。
- ・学校の実情を知ることができ、どのように支援をしていく必要があるか、教員間の統一も図ることができた。
- ・共通の土台で討論することができたので有意義だった。
- ・全体で協議するにはいい方法ですが、新任の先生には少々つらかったように思います。でも、工夫してあってなかなかいい授業でした。それでも十分に理解できた生徒は少な

いかかもしれません。

- ・生徒にとっては気の毒でしたが、教科を超えて全員で同じ授業を参観できたのは有意義でした。

【研究協議会でグループごとに感想等を集約する方法について】

今回の協議でKJ法が使われたことは、短時間で他の先生の意見や感想を聞くことができ、共有できたので非常に有効であるという意見が多かった。また、5～6人の小グループでの検討スタイルは意見が出しやすく、最後の発表も教員全体の課題の気づきにつながり有意義であったという声が多かった。

進め方については、事前にグループリーダーや発表者など設定されていたのでスムーズにすすめられた反面、初回ということもあり、協議方法のレクチャーがよりわかりやすくなることを期待する意見もあった。

(方法について)

- ・授業を見ながら付箋に記入し、そのままKJ法を行い、考える時間を作るより、より自然に「感じたこと」でKJ法を行えたと思う。
- ・付箋を使うことで短い言葉で表すことができ、話し合いもスムーズにできた。他の班の協議内容も把握しやすかった。
- ・3グループの発表も良かったが、職員室への掲示により、他のグループの様子をすべて知ることができてとても良い。

(内容について)

- ・普通の研究協議の場合、授業者に対して感想を述べるだけで、他の参観者の評価は知り得ないが、グループ討論することで、他者の意見も知ることが出来て参考になった。さらにグループごとの結果を発表することで、同じ学校の生徒に指導する教員集団として共通認識を持つことが出来、連帯感も育むことができたと思う。
- ・教科・学年・年代にとらわれず、意見を出し合いグループワークすることで、多くの意見や技術を知ることができて良かった。またやって欲しい。

【今回の研究会を通し、今後の授業等に役に立つと思ったこと】

授業研究会を通して、他者の授業を参観することで多くのヒントを得るとともに、自分の授業を見つめ直す機会になったという意見が多かった。具体的にはICTの活用や、チョークの色づかい等、視覚的な支援について参考になったという意見が多くあがっていた。また、教員のチームワークの良さ、積極性、向上心などを改めて感じる事ができたという意見もあった。

さらに、高浜高校に在籍する生徒にとってわかる授業を展開することが必須であることを共有できたこと、支援を必要とする生徒への個別対応の工夫についても関心が寄せられ

た。

- ・教科により大切にするポイントの違いや、教科ならではの工夫が知れて大変参考になった。
- ・具体的な説明、生徒を引きつける話の組み立て、教材の準備、工夫できる、良くしている点はたくさんあると気付かされた。他の先生の授業も見たくなった。
- ・発問の仕方、板書の工夫、ICTの活用などこれからの高浜高校で役立つことばかりだった。プロジェクターを黒板に映すという方法など試してみたい。
- ・視覚に訴えることの重要性を感じることができた。今後、板書を有効に活用したり、資料を工夫したり、わかりやすい授業に努めたい。
- ・視覚教材としてPCを活用すると生徒たちにより理解を深められると感じた。「想像してごらん」は教員と生徒間でギャップが生じるため、できるだけ教員と生徒が同じ状態になることが大切であると感じた。質問は生徒がわかるよう、答えられるよう、わかりやすくする。生徒を飽きさせない授業の工夫や生徒が興味を持つ授業ができるよう教員の努力は必須です。
- ・今回のグループワークを授業で使ってみたいと思った。
- ・高浜の生徒にとってはわかりやすい授業や具体的な指示が大切になってくると改めて実感した。そのことを今後の授業でも意識していきたいと思う。

4. 成果と課題

高浜高校は、教育相談と生徒指導の協力により、時間をかけて学校改善を行ってきた学校である。現在は学び方がわからず学習意欲に乏しい生徒が多いことから、教員は高浜高校に異動すると同時に、在籍する生徒の特性とわかりやすい授業の大切さについて学ぶ機会を与えられる。高浜高校のこれまでの成果は、学校全体で生徒の状態を把握しようとする姿勢や、「高校だから」という意識に囚われず、目の前のいる生徒に合う学びのスタイルを考え、提供できる柔軟性を持っていることだと思われる。今後は、さらに、学校全体へのわかりやすい授業づくりを推進させると共に、支援を必要とする生徒への個別指導についても学び合える機会を作ることが課題であろう。

(伊藤 由美・笹森 洋樹)

生徒の実態に応じた「学び合いを活かした」わかりやすい授業づくり

栃木県立益子芳星高等学校

1. 学校の状況

(1) 課程：全日制 学科：普通科 学年制

(2) 学級数：12 学級 生徒数：463 名 教員数：39 名（講師等を含む）

学年	1 年	2 年	3 年	合計
男子・女子	53・108	62・92	48・105	163・305
合計	161	154	153	468

(3) 学校、地域の特徴

益子町は、栃木県南東部に位置し、町西側を北から南へと流れる小貝川河岸の平野部が町の大部分を占める。町の南部は茨城県と県境を接し、丘陵地である。緑豊かな自然に囲まれ、焼きものの里として発展してきた町である。

益子芳星高等学校は、平成 17 年 4 月に益子高等学校と芳賀高等学校が統合して誕生した学校で、創立 8 年目の新しい学校である。豊かな自然と陶芸の里益子にあり、敷地内には星の宮浅間塚古墳もかかえる県内屈指の広大な敷地をもつ。

普通科としての教養を身に付けることを前提に、自分の進路に合わせて選択できる多彩なコースの教育課程を編成している。また、様々な資格に挑戦できるライセンス教育を実施している他、地元の伝統産業である陶芸の授業は県内で唯一である。地域や大学と連携したボランティア活動や高大連携など、特色ある教育活動を展開している。学校の教育目標として、学習の基礎・基本を確実に身に付け、生涯にわたり学び続ける強い意志をもつ人間を育てる、明確な職業観をもち、創造的実践力を発揮し、勤勉な努力をする人間を育てる、日本の文化や伝統を尊重するとともに、国際的な視野をもち、社会に貢献する意欲をもつ人間を育てる、の 3 つを挙げている。

(4) 進路状況（平成 25 年 3 月卒業生）

進路状況は、進学 70.4%、就職 29.6%である。

	大学	短大	職能	専門等	就職	その他	計
男	9	2	8	14	20	1	54
女	10	12	1	51	23	1	98
計	19	14	9	65	43	2	152

（５）生徒の実態

益子芳星高等学校が求める生徒像は、進路実現に向けて、勉学に励んでいこうとする生徒、特別活動や部活動などに意欲的に取り組んでいこうとする生徒、奉仕活動や地域の行事などの活動に積極的に関わっていこうとする生徒であり、学校生活を意欲的に送っていこうとする生徒が多く在籍している。特色である美術陶芸部をはじめサッカーやソフトテニスなどの部活動も盛んである。

進路は、大学進学者から就職者まで進路先は幅広い。授業に参加して順応しているように見えても、内容の理解が十分にできていない生徒もいる。その中には、中学校までに十分な基礎学力を身につけてこられなかった生徒、内向的で学習や生活面に意欲の欠ける生徒もいる。また、自閉症や ADHD 等の発達障害の他、身体等に障害のある生徒など様々な障害等を抱えていると思われる生徒も在籍している。

２．生徒の実態等に応じた教育体制

（１） 生徒の実態把握

保護者の保健調査票への記載内容、中学校（小学校）からの引き継ぎの内容について、養護教諭が学年ごとに特別な支援を必要とする生徒一覧を作成し管理している。この一覧表を活用して全教職員が情報の共有化を図っている。

（２） 教育課程の工夫、指導形態の工夫

教育課程については、平成 25 年度入学生から、第 1 学年は全員が同じ教科・科目で基礎を学び、第 2 学年から自分の興味関心や進路希望に応じて 4 つのコース選択となる。平成 24 年度入学生までは 5 コース制。数学と英語を中心に、指導形態についても習熟度別授業、少人数制授業等の工夫をしている。

平成 24 年度入学生までのコース

＜総合文化コース＞日本の文化や言語の学習を通して、生き方を探求するとともに、豊かな表現力を身につける。進路は 4 年制大学・短大（文学・経済・幼児教育など）

＜総合科学コース＞数学や理科の学習を通して、探求する力や論理的に考える力を身につける。進路は 4 年制大学（理工系）、専門学校（医療看護・工業系など）

＜ビジネス情報コース＞ビジネスや情報処理の基礎知識・技術を習得するとともに、社会生活で活用する力を身につける。進路は 4 年制大学・短大（商学・経営・情報など）、専門学校（ビジネス・情報系など）、就職

＜生活デザインコース＞陶芸や服飾デザインなどの基礎を学ぶとともに、創作活動を通して豊かな表現力を身につける。進路は 4 年制大学・短大（芸術・家政など）、専門学校（美容・芸術系など）、就職

＜健康コース＞健康や福祉について日常生活や社会に生かすことができる知識・技術を身につける。4年制大学・短大（体育・福祉など）、専門学校（調理・介護系など）、就職

平成 25 年度入学生からのコース

＜文理総合コース＞ 理系専攻と文系専攻がある。各専攻 10 名前後の選抜クラスを編成し、国語・数学・英語では分割授業を実施する。進路は、文系理系大学・短期大学、医療系看護系専門学校進学。

＜教養実践コース＞ 基礎学力とコミュニケーション能力やプレゼンテーション力を高め、実社会で活躍できる資質・能力を養う。SPI(適性検査)や一般常識の知識習得を目指す科目を設定する。進路は就職。

＜情報科学コース＞ 情報専攻ではパソコン操作や会計処理等の資格取得。科学専攻は、物理学の基礎と専門性を培いながら理工学の基本を身につける。進路は、経済・経営・商業・情報・理工学系大学・短期大学・専門学校進学（一部就職）。

＜生活文化コース＞ 3年次に各専攻に分かれた科目の履修を行う。保育専攻は、保育の仕事に必要な専門的知識と教養の基礎。生活科学専攻は、食生活に対する知識・食文化への理解、調理技術。デザイン専攻は、陶芸・デザインなどの美術学やファッション・服飾デザインなどの被服学の基礎。目指す進路は、保育・家政・芸術系大学・短期大学・専門学校進学。

（３）特別な支援を必要とする生徒のための校内組織、校内支援体制

養護教諭を含む生徒指導部教育相談担当 4 名の教員を中心に、特別支援教育についても活動している。校内で挙げられた事例について、全体を通じた指導、個に応じた指導を県の方針に従い実施している。

教員の情報共有については、①教科担当から担任へ連絡、②担任と相談担当者で検討、③朝の打合せでの報告や職員会議等、全校体制での共通理解、④学年会で継続的な情報交換となる。生徒からの相談は、担任、部活動顧問、教育相談係、スクールカウンセラーがいつでも対応できるようにしている。スクールカウンセラーについては、年間 10 回の訪問となる。生徒及び保護者の相談に関する手続きは、年度初めに文書を配布するとともに、学校のホームページにも掲載している。保護者からの相談申し込みも年間 5 件程度はある。

また、学ぶ意欲はあるが、心身の状態によりどうしても教室で授業を受けることが難しい生徒が、教室に戻ることを目的とした別室における個別的な指導も実施している。この別室における個別的な指導を受けて、教室に戻ることができた生徒がいる。

（４）学習評価

校内の規定に基づいた評価をしている。支援の必要な生徒は、授業の中でていねいに対応し、学習評価については他の生徒と同様に扱っている。

定期試験等における問題用紙や解答用紙の工夫等は、各教科担任に任されている。これ

まで視力障害、聴力障害、身体障害のある生徒について、座席や問題用紙等の配慮を行っている。

（５） 中高連携と入試における配慮・支援

中高連携については、５月の中間試験の期間を利用して、第１学年の担任を中心に中学校を訪問している。発達障害等のある生徒の個別の指導計画を中学校から高等学校へ引き継ぐことが県教委において推進されている。

入試における配慮については、県教委において「障害のある生徒が県立高校を受検する際の手順」が示されている。中学校からの申し出により、県教委の判断を経て、障害の状態に応じた配慮を行っている。これまで難聴、弱視のある生徒に対応した事例がある。

（６） 進路指導、キャリア教育

４年制の大学進学から就職まで生徒の進路選択の幅は広い。第２学年から希望の進路実現のためにコース・専攻制となる。平成２４年度入学生までは、総合文化、総合科学、ビジネス情報、生活デザイン、健康の５コース、平成２５年度入学生からは、大学進学を目指す文理総合、就職中心の教養実践、パソコンや会計処理などの資格を取得する情報科学、保育、調理技術、デザイン等の専門知識を学ぶ生活文化の４コース制となる。

３． 生徒の実態に応じた授業づくりの取組

（１） 特別な支援の必要な生徒の実態把握

特別な支援を必要とする生徒も含めて、毎年、保護者の保健調査票への記載内容、中学校（小学校）からの引き継ぎの内容について、養護教諭が学年ごとに特別な支援を必要とする生徒一覧を作成し管理している。教職員間で細かいこともよく相談する体制ができており、学習面や生活、行動上に課題のある生徒については日常的な話し合いの中で把握している。

本研究において実施した、学校生活に関する生徒アンケートでは、各学年とも「学校に仲の良い友達がいる」の問いに「そう思う」と回答した生徒の割合が 70～80%に達するものの、「もっと上手にコミュニケーションがとれるようになりたい」に「そう思う」と回答した生徒も 50%程度いる。「もっと勉強がわかるようになりたい」生徒も学年間でばらつきはあるものの、40～60%の回答である。「困ったことは先生に相談できる」に「そう思う」と回答した生徒の割合は各学年とも 10%に達していない。「自分の役割に意欲的に取り組んでいる」に「そう思う」と回答した生徒の割合も 20%を下回る。

高校生活では、友達関係についてはうまくいっているがコミュニケーションや学習面には不安があり、自主性や主体性、意欲面等に弱さを抱えているが、教員にはなかなか相談

できないという生徒が多いという実態がみえる。

（２）授業づくりの実践

生徒の実態に応じた授業づくりの実践に取り組むにあたり、教員にも授業づくりに関するアンケートを実施した。授業において日頃からよく取り組んでいることは、「生徒の反応を見ながら授業を進めている」、「適切な声量で、間を取りゆっくり話している」、「簡潔でわかりやすい言葉遣いで伝えている」等の回答が多かった。少なかったのは、「生徒同士が互いの良さを認め合う機会をつくっている」、「話の聞き方、発言の仕方のルールを決め、明示している」、「作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分けている」、「掲示物などを整理して、集中しやすい学習環境を工夫している」等であった。特に支援が必要な生徒に対する対応では、生徒のいる「クラスの状況に応じて授業の進め方などを工夫する」、「授業を進める上で生徒の質問に応じたり生徒とのやりとりをしたりする」、「日常的に教師から積極的に生徒とコミュニケーションをとる」という回答が多く、「生徒の指導について医療、福祉、行政などの専門機関の助言を得る」、「生徒理解や特別支援教育に関する研修会を実施する」、「生徒の学習状況に応じて評価を工夫する」という回答が少なかった。日常的に個々の生徒にはていねいにかかわりを持っているが、その中で、特別な支援を必要とする生徒への個別的な対応をどのように考えるかは、教員個々のとらえ方に任されている面はある。

①学び合い活動によるわかる授業づくり

本研究においてわかる授業づくりの中心となり、実践してもらった理科（生物・化学）の授業では、生徒同士の学び合いの場面が積極的に取り入れられていた。理科という教科は、実験などグループで活動することが多く、生徒同士がかかわる場面を設定しやすい教科でもあるが、毎時間、実験をするわけではない。実験の時だけでなく講義形式の授業形態の時にも、生徒同士がかかわりやすい設定がなされ、自然に相談したり教え合ったりする場面が多くみられた。

一人で考えたりまとめたりすることを苦手とする生徒については、ただ板書をノートに写すだけでは教えられた知識を理解することにつながりにくい。授業の中でポイントとなるところを生徒に質問し、考えさせるが、すぐに答えられない生徒も多い。一人で考えたことには自信が持てないので、まわりの生徒から助け舟を出させたり、相談する時間を設けたりする。特に学習面に困難のある生徒には答えやすい問いかけし、答えられたことで自信を持たせるなどの工夫が必要となる。生徒同士が学び合い、わかったことを共有化する、わからないことを共有することにより、不安感がやわらぎ、難しい学習への参加も前に進むことができる。

英語科の授業においてもペアで会話文を読み合う場面が設定されていた。高校生ぐらいになるとペアでの活動には抵抗感やためらいを見せる生徒もいそうだが、男女のペアでも

自然な取組がなされていた。これらの生徒同士の学び合い活動が日常的に行われていることがわかる。

②学習意欲を高める教材や授業展開の工夫

学習内容の補足説明をできるだけ日常生活につながる話題に関連づけて取り上げ、わかりやすく説明している。生物に関する実験の際には、生態系の学習ではイナゴを捕獲し、佃煮を作るまでの行程から考えさせたり、細胞の色素の学習では生徒の好きな野菜や果物を用いたりするなど、生徒の興味や関心を引き出す工夫がされており、生徒は観察・実験に対して意欲的であり、主体的な取組もみられている。

また、指導計画に基づき一年間に扱うべき内容はすべて取り上げるということだが、学習内容により「必ず覚えて欲しいこと」、「知っておいて欲しいこと」等、生徒にすべてを覚えさせることは求めず、重要度に軽重をつけて授業展開をしている。「必ず覚えて欲しいこと」については、板書に色チョークや枠囲みをするなどし、ことばでも何度も強調している。「必ず覚えて欲しいこと」は定期試験にそこを中心に出題する。そのことを生徒もわかっているため、強調された部分の板書はまじめに写している。

③定期試験、プリント類の工夫

試験に出す内容については、授業中に強調したことを中心に出題するようにしている。きちんと覚えれば評価に反映される。

理科で用いる資料には図が多くなる。授業中に使用するプリントにも図が描かれており、重要事項は図に書き込むようにしている。必要に応じて生徒にも図を描かせる。一枚のプリントに情報量がどうしても多くなるので、板書で色チョークを使い、生徒にも色分けして記入させるようにする。定期試験の解答用紙は、解答欄を同じ大きさにするなどシンプルで書きやすい工夫をしている。

④別室における個別的な指導

別室における個別的な指導については、これまでいろいろな事例がある。途中で登校ができなくなった生徒、教室での授業に出られなくなった生徒等もいる。安心できる場が確保できたことで教室に入れた生徒もいる。学習に対して意欲のある生徒が対象であり、学びたくても学べない生徒の精神的な支えの場となる。

⑤授業研究会、授業公開の実施

平成 24 年度、地域の中学校関係者、保護者、関係教育事務所等を対象に学校（授業）公開が初めて実施された。

平成 25 年度には、学校の授業公開と併せて栃木県高等学校教育研究会理科部会生物分科会における授業研究会が同校で行われた。本研究の実践研究も兼ねて特別支援教育の視

生徒の中には言語表現力の弱い者もいることから、発表する場面を設定することに重きを置き、わかりやすい発表原稿が用意された。授業後の研究会では、単元目標や題材の扱い、実験の進め方、授業展開の仕方等の質疑応答の他、支援が必要な生徒に関する授業づくりに関する質疑応答も行われた。県内高等学校教育研究会理科部会における特別支援教育の視点を取り入れた研究授業であった。



平成25年度 第1学期 期末試験 3年 生物II 解答		
	①	(1) ㊦
	②	a
	③	b
	④	c
	⑤	d
1	A	e
	B	
	C	(3)
	(3)	a
	(4)	b
	(5)	c
	(6)	d
	(7)	e
	(1) a	f
	b	g
2	(2)	ア
	(3)	イ
	(4)	(1) ウ
		エ
	a	オ
	b	
	(1) ①	(2)
	(2) ②	(3)
	(3)	(4)
3		(5)
	①	(6)
	②	a
	③	(7) b
	④	
4	(1) ⑤	(7) ①
	⑥	(2)
	⑦	
		h/9
		9/9

写真2 書きやすい答案の工夫

- ・特定の生徒に焦点をあてた支援を考えるのではなく、その生徒も含めてクラス全体がわかりやすい授業を行うことで、その生徒への支援にもつながると考えることは、みんながわかりやすい授業のユニバーサルデザイン化の一つの視点である。そのためには、授業のデザインを工夫するだけでなく、生徒が意欲を持って主体的に取り組める学習活動の設定や、生徒同士が協働し、学び合える場の設定なども重要である。
- ・発達障害等のある生徒は、合格するまで情報がないことが多い。入学後に保護者や中学校からの情報や、必要に応じて主治医からも指導を受け、連携しながら対応することで問題を未然に防ぐことができる。よって特別な配慮を要する生徒に関する情報をできるだけ早く中学校から受け取ることができる仕組みや関係づくりが必要である。
- ・学習面に課題のある生徒については、教員間で情報交換し、習熟度別や少人数制授業、

課題への個別指導等でいねいな対応をしているため、学習面での問題は比較的少ない。コミュニケーション能力に課題があり、生活面で様々な困難を抱えている生徒に対しては、情報の伝達方法の工夫やコミュニケーションスキルトレーニング、スクールカウンセラーによるカウンセリング等を行うことで、少しずつ適応が図られている。

- ・別室における個別的な指導は、学ぶ意欲がありながらも様々な心理的要因により集団で学ぶことが難しい生徒にとっては、精神的な支えの場である。
- ・希望の進路選択に応じたコースを設定しているが、適性に応じた進路に関する生徒の自己理解と保護者の理解、進路先への情報提供についても課題である。
- ・診断名があるなど正確に障害を抱えているとわかる生徒だけではない。障害なのか、個性として特定の能力に偏りがあるのか判断できない。ただし、教員は、生徒一人一人の個に対応しており、診断名のあるなしで変わることなくいねいに対応しているが、個に対応する負担が大きくなるという課題がある。

(笹森 洋樹・玉木 宗久)

生徒の実態に応じたわかりやすい授業づくり、特親クラスの実践
丁寧な個別面談による生徒との関係づくり

神奈川県立綾瀬西高等学校

1. 学校の情報

(1) 課程：全日制 学科：普通科

(2) 学級数：26 学級 生徒数：892 名（1 年 318 名、2 年 301 名、3 年 270 名）
教員数：59 名

(3) 学校、地域の特徴

- ・一人親の家庭も少なくない。そのため、多忙により子育てに困難のある家庭もある。
- ・経済的に困難な家庭もある（私費徴収金免除の家庭数から考察）。
- ・管理職は学校を立て直したいという強い思いがあり、支援教育の視点もおりこんで授業改善などの研究を推進している。
- ・近年、管理職やコーディネーターの先生を中心に授業の改善に取り組んでいる。若い教員も多く、研究を通して意識改革していくことを課題にしている。
- ・教員の特別支援教育に対する理解が十分とはいえない。

(4) 進路状況

(卒業生の進路状況)

	4 年制大学	短期大学	専門学校	職能開発	就職	その他	合計
男子	29	0	31	3	28	10	101
女子	4	20	51	0	37	43	155
計	33	20	82	3	65	53	256
割合(%)	12.9	7.8	32.0	1.2	25.4	20.7	100

(5) 生徒の実態

- ・学習習慣が身につくづらい生徒が多い。
- ・小学校 4 年生位で学習につまずいている生徒も多く、発達障害傾向の生徒もみうけられる。
- ・授業に落ち着いて取り組むことが難しい生徒もいる。
- ・まじめにコツコツと努力してきたが学習成果に繋がらない生徒も少なくない。
- ・生活（生徒）指導件数は、年々減少している。

- ・ある年度では、不登校 3 名、中途退学 36 名、転編入者数 1 名、転出者数 6 名。

2. 生徒の実態等に応じた教育体制

(1) 実態把握の状況

- ・平成 24 年度入学生に対し、発達障害チェックリストを実施した。
- ・「気になる」生徒に対して、支援教育班の教師が面談を実施している。
- ・近隣中学校には 3 月に訪問し、生徒の情報を収集している。また、訪問できない中学校にも電話で生徒の情報を収集している。
- ・「気になる」生徒に関しては、随時、出身中学校や保護者に電話連絡により丁寧に情報を収集できるよう努力している。
- ・中学校の担当教師も異動していることが多く、情報を収集することが困難なことも多い。

(2) 教育課程の工夫、指導形態の工夫

- ・教育課程の弾力的な編成等の工夫はしていない。
- ・平成 24 年度入学生に対し、「学び直し」のために数学において「特別親切丁寧に教える」学級（通称特親クラス）を 2 クラス（1 クラス 30 名）創設している。これを拡大する予定である。
- ・年度途中ではあるが、数学の学力差のある福祉教養コースの生徒を習熟度別に 2 グループに分けて授業を展開している。
- ・現状の課題として、習熟度別学習が確立していない。

(3) 特別な支援の必要な生徒のための校内組織、校内支援体制

- ・校内委員会を設置している。
- ・コーディネーターの指名をしている。
- ・校内委員会の開催状況は、度に 3 回程度実施。
- ・平成 24 年度は組織として支援教育班を設置したため、週 1 度、「支援や配慮が必要な生徒」の情報交換会を実施。その後、個々の生徒のケース会を実施している。
- ・支援教育班の教師は各学年 1 名いるが、学年の生徒実態の把握状況に差がある。「支援や配慮が必要な生徒」は少なくないが、具体的に生徒名があがってこないことが多い。
- ・校内の理解啓発のための研修会においては、外部から発達障害当事者親子を招いての講演会やスクールカウンセラーによる発達障害全般の講演会を実施した。
- ・生徒指導と教育相談との連携は実施している。特に、問題行動等がみられ、なおかつ発達障害傾向があると考えられる場合には情報交換・連携しながら取り組んでいる。
- ・生徒（生活）指導の件数が多いため、生徒を「困った生徒」と一面的にとらえがちなど

ころもある。

- ・生徒指導上の問題行動等の指導方法については、発達障害を考慮していないことが課題であるとする。
- ・スクールカウンセラーが1ヶ月に1～2回程度の来校なので、臨機応変に対応することができない。
- ・養護教諭とスクールカウンセラーとの連携により、摂食障害やリストカット等の生徒への相談は積極的に実施している。
- ・総合教育センターの言語聴覚士及び指導主事による生徒の見立てをもとに、職員間で共通対応をとっている。
- ・大学と連携し、学部生1名が学習支援ボランティアとして毎週水曜日に「特親」クラスの数学授業に参加し支援に当たっている。

（４）学習評価

- ・観点別評価を実施している。支援や配慮が必要な生徒に対して特別な配慮は実施していない。
- ・教科ごとでの対応によるが、地理Aにおいては、LD対応で問題用紙と解答用紙を同一紙面にしている。
- ・教科による対応ではなく、学校としてテスト等の配慮や授業、評価方法等を工夫する必要がある。

（５）中高連携と入試における配慮・支援

- ・配慮が必要な生徒に対して、中学校から連絡がきている。
- ・近隣中学校には3月に訪問し、生徒の情報を収集している。また、訪問できない中学校にも電話で生徒の情報を収集している。
- ・入試については、ルビつき問題等で配慮している。
- ・面接等で「はっきり短い短文での質問にする」等の配慮を実施している。

（６）進路指導・キャリア教育

- ・ハローワークや障害者職業センターと連携しながら生徒の職業適性を把握している。
- ・自己の特性についての理解が困難であるが、支援や配慮が必要な生徒に対して、どのように関係機関と連携したらよいのか課題である。

3. 生徒の実態等に応じた授業づくり

（１）生徒実態に応じた授業の工夫

①学校全体の取組

本校の生徒の多くは、中学校時代までに学習面でのつまずきや対人関係など何らかの課題を抱えてきている。入学後に学習指導や学校生活で困難をきたす場面もみられ、発達障害等に類似した多様な発達の困難のある生徒が少なからずいると考えられる。また、義務教育段階での課題や困難な家庭状況などを背景に、学習関心・意欲・態度や基本的生活習慣等に様々な問題を抱え、可能性が大いにありながら、学ぶことに積極的な意味を見いだすことができない生徒が少なくない。

このような本校の実態をふまえ、平成 24 年 4 月、職員組織の中に「支援教育班」を設置した。これが特別支援教育の推進の中核となり、中学校からの情報移行、高校から進路先への情報移行を丁寧に行うための「生徒情報シート」を作成している。また、予算縮小でスクールカウンセラーの来校数が減少するなか、支援教育班の教師が中心となって、児童相談所やハローワーク等の外部機関と連携しながら相談・支援にあたるようにしている。

平成 25 年度より、黒板及びその周辺の整理整頓等を中心に教室環境の整備も行った。「授業と関係ない掲示物は貼らない」・「決まったところに決まったものを提示する」・「黒板は授業ごとにキレイに消す」を基本方針とし、教室掲示内容を 4 種類に分類し（分類 A はその日の連絡と大切な連絡、分類 B の緑の台紙は先の予定（予告）と時間割・清掃分担、分類 C の桃色の台紙には提出物に関する連絡、分類 D の黄色の台紙はその他）、それぞれ場所を決めて掲示することとした。

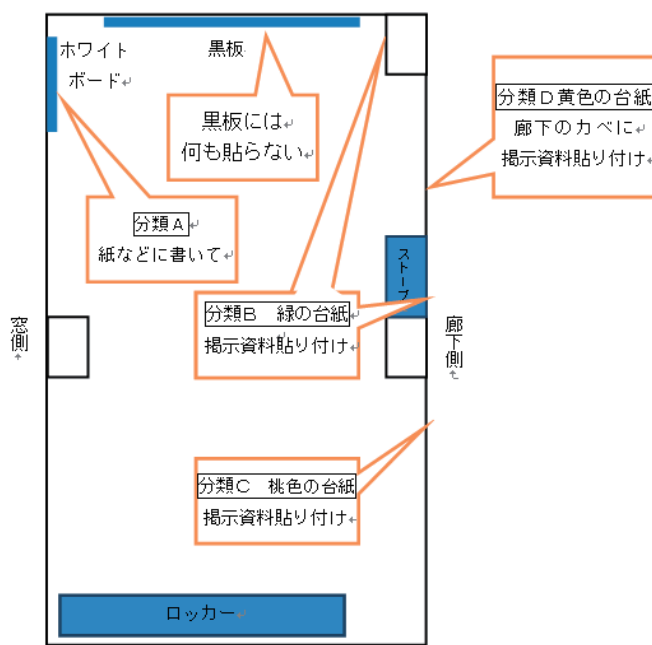


図 1 教室内掲示

（２）授業としての工夫

日本史 B は、3 年生文系コース必修選択の 4 単位の科目で、時間割作成上、1 日に 2 回授業を実施しなければならないときもある。そうした場合には、集中力に課題のある生徒が

多いという実態をふまえ、2回の内1回は、学校図書館での授業とし学習環境を変えて授業を実施した。

日本史 B③については、年間を通じて、生徒主体の調べ学習とした。学校司書とも連携しながら、生徒の興味をひくような絵や写真やマンガ等が多く掲載されている本やカードを必ず生徒の手元に届くようにした。図書館での学習では、教師の言葉による指導をなるべく控え、意欲的に取り組めるように心がけた。

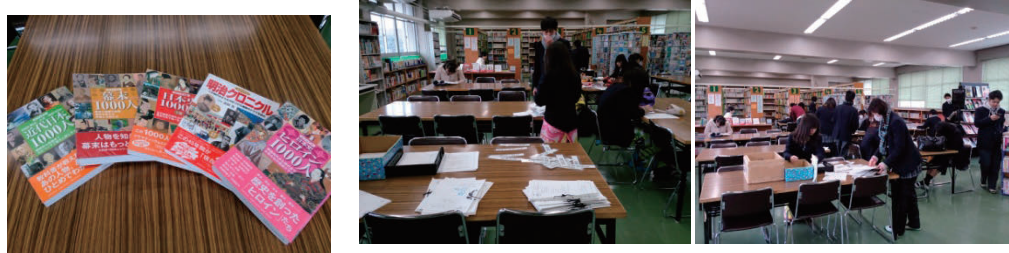


写真1 教材と授業の様子

授業の構造化としては①～⑤を行った。

- ①人物カードを選択する。
- ②プリント項目にそって、調べた内容を記入する。
- ③プリントをファイルにとじ、提出する。
- ④提出時に教師の質問に答える。
- ⑤教師から合格スタンプをもらえたら終了となる。

どの生徒も、授業で取り組む内容が明確なので、生徒によっては休み時間に図書館で作業を始めている。教室での授業においては、「トイレに行く」と言い、教室を出る生徒もいる中、図書館においての調べ学習では、不思議とトイレに行く生徒が少ない。また、スタンプを押す際に、「合格、がんばった」と言葉がけすることも心がけている。教師がうっかり言葉を忘れてしまうと「先生、私、今日、すごく字をきれいに書いたんだよ。がんばったでしょ」と「合格、がんばった」を催促されることもある。スタンプにもアレンジを加えると、「先生、ありがとうね。ウチたちのこと気にかけてくれてるんだ」等の感謝の言葉も生徒から出てくるようになった。

各学期末には調べ学習の成果を模造紙にまとめさせた。1学期は模造紙にまとめるだけ、2学期はまとめて発表するというように生徒の学習到達目標を少しだけレベルアップさせた。本校においては、目標のレベルアップには注意を要する。なぜなら、教師がスモールステップと覚めることも生徒には大きなハードルとなって「どうせだめだ。やってもしょうがない」と学習内容に手もつけない状態で投げ出してしまふことが多いからである。したがって、目標設定については、予め生徒と話し合い、「1学期はここまで、だから、2学期はここまでにするよ」と約束することで、生徒は見通しをもち、効果的な授業が展開できるようになった。2学期の発表については、通常の授業ではおとなしい生徒が声をふる

わせながら発表する姿には、クラス全員の生徒が「すごい。驚いた。カッコいい」を連呼し発表した生徒も誇らしげであった。また、発表の際には、生徒が司会をし、他の生徒が発表者の良いところ述べるというようにして、他の生徒から賞賛される機会を作った。私語の多い生徒に対し、司会生徒が注意を促すと素直に注意を受け入れる姿勢もみられた。

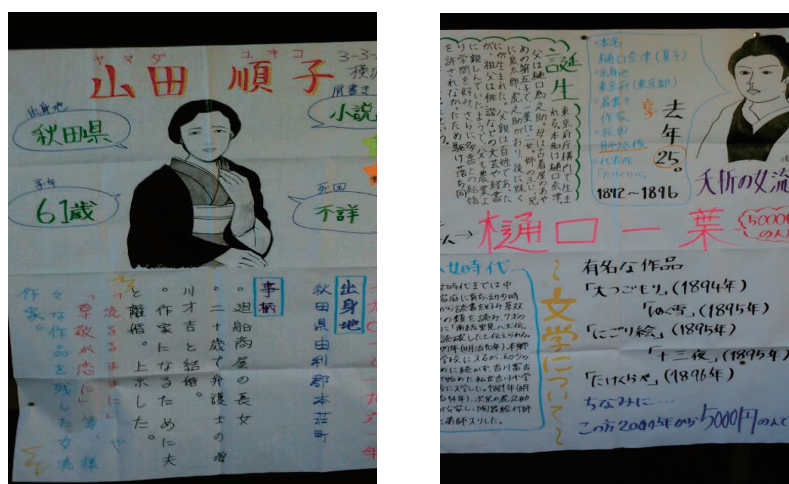


写真2 調べ学習の成果

教室における日本史Bにおいては、1コマ完結型とした。教科書採択の際も、学習内容の難易度よりも、教科書左右両面で1単元が構成されていることと、カラー刷りで写真や絵が沢山用いられていること、サイズの大きい教科書を採択していることを重要視した。黒板の使用方法についても、学習面で課題を抱える生徒が少なくないという実態にあわせ、黒板を4分割にし、授業中に板書事項を消さないようにした。黒板右端には「本日のメニュー」を書き、授業の流れを書くことで生徒に授業の見通しをもたせるようにした。



写真3 板書の様子

またチョークの色についても、大切なところは蛍光緑で、フリガナは蛍光オレンジで、通常は白チョークでと統一した。必ず、メニュー前にプリントを配布し、出欠席の確認も生徒一人ひとり呼名するようにした。呼名の際に、気になっている生徒には必ず、「声が小さくなったけど、どうしたの」「前回の授業を休んだけど、どうしたの」「先生は、〇さん

のハイを聴くと元気になるんだよね」等の一言を付け加えるようにした。確かに出欠席には5分程度の時間を要するが、全生徒とのコミュニケーションを図ることができるので有意義であると感じている。また、教師出張の際、通常はプリント自習となるが、日本史 B については、あらかじめ、自習系の生徒が授業を実施することになっている。授業パターンが決まっているので実現できることだが、生徒も通常の授業と同じように出来るという安心感があるようである。系の生徒についても、教師から頼られることにより「しょうがないな。やっつくよ。俺、日本史だけだからね。ちゃんとやってるの」と学習意欲の向上に結びついている。

板書事項を写すことが難しい生徒に対し、保護者と生徒との面談を数回実施した結果、友達から借りて写すことには、プライドもあり抵抗を感じていることがわかった。そこで、このような生徒や遅刻してプリントを提出できない生徒への支援として、携帯電話の利用を促している。高校生のプライドを大切にしたいうえで、その中で最良の方策を生徒と話し合いながら対応するようにしている。

2. 「特親クラス」での取組

平成 24 年 4 月、ある数学科教師の「掛け算九九や分数につまずいている生徒に高校数学の方程式を教えるのは困難であり、数学を学び直したい生徒を集めて、数学の授業を実施できないか」という提案をもとに、「数学を特別親切丁寧に教えるクラス」略して「特親クラス」を設置した。入学生に対し「特親クラス」への募集をかけたところ、314 名中 144 名の生徒が応募した。当初、教師の多くが「勉強なんて関係ない、勉強したくない生徒という生徒も少なくないため、誰も応募してこないのではないかと」考えていた。この結果に一番驚いたのは提案した数学科教師自身であり、この多数の応募者に対し、「勉強をやり直したい気持ちの生徒が入学している」「生徒も理解したいと思っている」と、教師の生徒に対する見方を変えた。

「特別親切丁寧な授業」が実施できるよう、1 学級の生徒数を 30 名前後にしばる必要があった。選抜基準は、入試の数学得点が低く、数学に強い苦手意識のある生徒を優先した。「特親クラス」においては東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座の高橋智教授の協力・支援のもとに、高橋研究室所属の特別支援教育専攻学生（4 年生）が学習支援ボランティアとして生徒のサポートに入った。「特親クラス」では生徒の面接や各種の調査、教師や生徒向けの学習支援ボランティア報告会等を実施し、このことが生徒の学習意欲を持続させ、教師の特別支援教育に対する意識を大きく変えたと思われる。

（1）生徒の学習のつまずき調査

2012 年 5 月から放課後において、「特親クラス」A 組の全生徒に対して表 1 の 11 項目に関して、半構造化面接を行った。結果は表 2 に示した通り、多くの生徒が「中学校から勉強がわからなくなった」と回答していた。しかしながら「九九は最後まで言えるか」「分数

の足し算や掛け算はできるか」等の質問に対して「できない」と回答している。したがって、多くの生徒が小学校低学年段階からつまづいていると考えられる。

表 1 学習のつまづき調査項目

1	学習のつまづきの時期
2	学習のつまづきの内容
3	学習のつまづきへの自己対応方法
4	学習のつまづきへの家族からの支援や対応
5	学習のつまづきに対しての友人との関わり
6	学習のつまづきに対して教師に求めたかったこと
7	高校の授業の長所
8	高校の授業の短所
9	高校教師に対して授業への要望・改善点
10	特別支援教育コーディネーターに臨む事
11	将来の夢や「なりたい大人」像について

表 2 学習のつまづき調査結果

1	多くの生徒が中学生になってから
2	数学では分数と割合と文章問題、国語では長文読解、英語では文法
3	わからないままにしていた。自宅での学習習慣がなかった
4	帰宅後に授業内容でわからないことを教えてもらいたかったが保護者が多忙で教えてもらえなかった。保護者にとっても教えることが難しく、その結果わからないままにしていた
5	友人に教えてもらいその場では理解できてもすぐに忘れてしまう。こんなことも知らないのかと言われる。恥ずかしいので友人から教えてもらうことができなかった。
6	小学校教師に対しては、「わからないこと」に対して丁寧に教えてほしかった。中学校教師に対しては、無視しないで欲しかった。「そんなこともわからないのか」と言わないで欲しかった。
7	プリント使用の授業でわかりやすい。数学はわからないことを質問しやすい。実験や体験等はおもしろい。
8	授業のスピードが速い。教師の一方的な授業が多くてつまらない。
9	少人数で「わかりません」とすぐに言える授業にして欲しい。楽しい授業にして欲しい。
10	特別支援教育コーディネーターの存在自体を知らない。相談係も知らない。

11	まだわからない。将来の夢はない。どうせ私なんて何にもなれない。フリーター。
----	---------------------------------------

調査結果を「特親クラス」に関わる教師に伝えると「生徒の育ちに対して理解すべき」「小学生の頃からわからないことをそのままにしてきた生徒が多い」「授業方法を工夫しなければと思うが、どうしたらよいのかわからない」等の意見が出された。「授業方法の工夫」については「今まで自分が高校時代に受けた授業方法を実施しているが、なかなか通用しないことはわかっているが具体的な方法がわからない」と率直な気持ちを示していた。

（３）「特親クラス」の生徒への発達アセスメントの実施

平成 24 年 9 月～平成 25 年 2 月、「特親クラス」に関わる教師 7 名と特別支援教育コーディネーター及び学習支援ボランティアが協働で「学級全体の学習面－行動面チェックシート」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2010）を用いて実態把握をした結果を表 3 に示す。教科担当者が集まり、エピソードを交えながら生徒の特性を把握し、あらためて支援対象の生徒数の多さを痛感した。

表 3 「特親クラス」における支援対象生徒数（33 人中）

支援や配慮が必要な領域	該当生徒数 (人)
聞く	2
話す	2
読む	2
書く	1
計算する	6
推論する	5
不注意	3
多動・衝動性	0
こだわり・コミュニケーション	0
対人・社会性	0

（４）数学の授業

数学の授業においては、授業の前半に数学の基礎基本である計算問題の演習を実施した。高校生としてのプライドを考え、下学年用の問題集は使用せずに高校生用のテキストを使用している。「これが高校生のテキスト。こんな簡単な問題ができない生徒が自分以外にもいる。ホッとした」等の生徒の呟きもあった。授業の後半は高校の教科書を使用して

実施している。高校卒業後の進路の際に評価・評定が大きく関与するために、定期テストは他クラスと同一問題で実施している。数学の定期テストの結果は1・2学期に関しては「特親クラス」が「一般クラス」より平均点が低い、3学期の学年末テストにおいては「一般クラス」より平均点が高い結果となった。

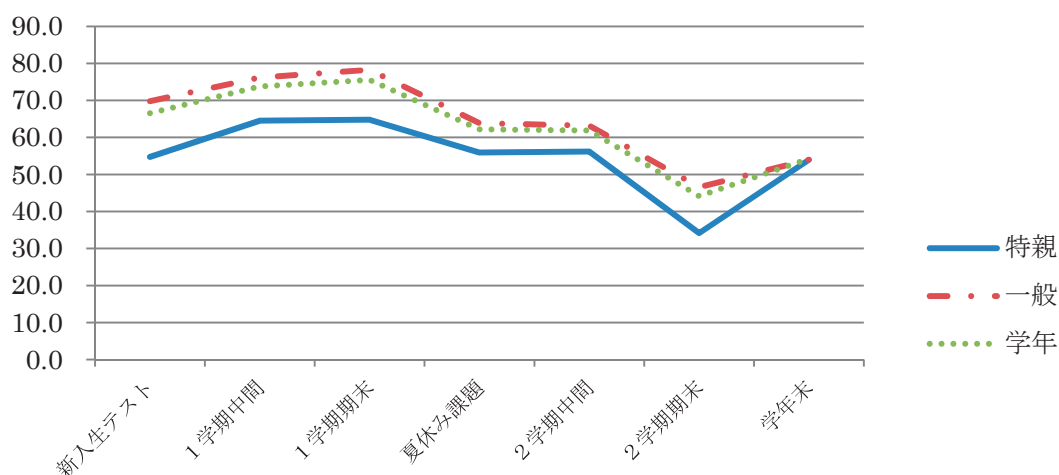


図2 2012年度 数学の定期テストの結果

また、「特親クラス」における個別支援を充実させるため、週1度、大学生が学習支援ボランティアとして生徒のサポートに入った。平成24年6月以降、TT体制でも生徒の質問に対応することが困難となったため、グループ学習による生徒間での「学びあい」も実施するようにした。ある生徒は「先生から教えてもらうより○さんのほうがわかりやすく教えてくれる」「先生は私がわからないことをわかってくれない。○さんはわかってくれる」と発言し、教師も「○さんはみんなのわからない点がよくわかる。今度、教えてね」と会話する場面もあり、教師の「なんでわからないんだ。わからないのは生徒の努力不足である」という見方は少し改善されてきたと考える。また、「特親クラス」においては「わからない」とすぐに言える環境、仲間から学びあう環境ができ始め、生徒は受身姿勢から少し変化してきたように思われた。

(5)「特親クラス」の生徒に対しての「朝の学習」のアプローチについて

平成25年4月より、「朝の学習」の時間を10分間設け、学習習慣を身に着け、学習意欲を少しでも向上させようとする取組を行っている。数学では四則計算、英語は英単語を中心に10問程度、1枚のプリントを解答する。ファイルにプリントを生徒自身が綴じ込んでいくというシステムであったが、2年生「特親クラス」においては、「面倒」「なんでこんなことをしなければならないのか」「授業だけでもめんどくさいのに成績に関係ないからプリントなんてやらない」等と多くの生徒が不満を募らせ、次第に「朝の学習」に取り組まない生徒が増えてきた。そこで、「プリントは必ず担任に提出し、スタンプを押してもら

う」、また、「模造紙一覧に生徒自身でスタンプを押し、席に戻る」、「遅刻等で未提出の生徒は必ず放課後までに担任提出し、一覧表にスタンプを押す」、この一連の流れを通して、プリント提出の有無を模造紙上に視覚化し、昼休み等でもプリント学習に取り組めるようにした。その結果、次第に「朝の学習」への取組が定着していった。

（６）「特親クラス」の座席配置について

中学校同様に教科により教師が変わるため、板書中心の教師もいれば、プリント中心の教師もいる。授業形態や方法は様々である。そこで、座席配置については、弾力的、かつ柔軟に学習内容や教科で生徒の意向も取り入れながら決めるようにした。板書中心の授業については、通常の前向きの座席配置に、プリントでの演習中心の授業では、教師が生徒個々に指導できるようにコの字型の座席配置にし、演習作業で生徒同士が、グループ学習が出来るようにした。生徒の座席体系の申し出は、基本的に受け入れるように教科担任にお願いし、生徒主体の座席体系とした。２学期末に、教科担当の教師や一部の生徒から「うるさくて授業にならない」との苦情があり、「授業を充実させるための座席配置」について、生徒自身に話し合わせて配置を決定させた。視力・聴力・身体的な状況だけでなく、友人関係も含めて、「生徒による生徒自身のための座席」については、概ね生徒と教師共に好評であった。

５．成果と課題

平成 19 年の学校教育法等の一部改正により、高校特別支援教育がスタートした。平成 21 年に発表された文部科学省「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 WG 報告～」によれば「平均すれば約 2 % 程度の割合で発達障害等の困難のある生徒が高等学校に在籍している」と言及されている。本校においても、6 ヶ月かけて「学級全体の学習面－行動面チェックシート」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2010）を用いて「特親クラス」の生徒の実態把握をした。特別な支援や配慮が必要な生徒が「特親クラス」に少なくない現状を教師間で共有することができた。

さらに学校生活の中で、一番多くの時間を費やす授業については、発達障害だけでなく様々な要因で学習につまずきのある生徒に対し、指導方法や授業方法についても改善する必要があると考え、「特親クラス」を設置するに至った。今後は、さらに 1 年生における国語・数学・英語の 3 科目での少人数での指導という形に拡大していくことも検討している。

発達障害等により特別な教育的支援が必要としている生徒に対して、個別支援を行うとともに、授業方法等においても「わかる授業」を工夫し取り組むことは、発達障害のある生徒だけでなく、全ての生徒の学力の向上に繋がっていくというユニバーサルデザイン的な視点で取り組んでいった。

研究協力校となり、2 年間、生徒が「わかる授業」を実施したいとの思いで、教材の視

覚化、授業の構造化等を取り入れながら試行錯誤を繰り返してきた。その結果、

- ①授業の主体は生徒であることを忘れない
- ②授業の成果や改善方法を、常に生徒に聞いてみる
- ③素直な意見や感想を聞くために生徒との関係作りに勤しむ
- ④生徒同士で学びあいができる機会を設ける

といったことが大切であると感じている。高校になると教科や科目も増え、幅広い学習や様々な教師に出会うことになる。義務教育ではないため、教科書採択や学校設定科目等の教育課程でも柔軟であると考え。しかし、高校での授業に、小学校や中学校での授業方法は、発達段階が異なるのだから適していないと考える高校教師が少なくないのではなかろうか。授業内容は発達段階や学習到達度に見合ったものが必要であると考え、授業方法はいかがであろうか。少なくとも、この2年間の試行錯誤の中で生徒と共に感じたことは、小学校や中学校で実施している授業方法も積極的に取り入れることも必要ではないかということである。そのために、教師自身が他校種での取組を知ることが重要ではなかろうか。

そして、授業づくりにかかわらず、新しい取組、課題の克服に向けては

- ①複数担任制と効果的な面談
- ②特別支援学校との積極的な人事交流
- ③進路指導、出口指導からみた生徒指導の新しい在り方
- ④家庭と学校の一層の連携と相互信頼
- ⑤支援教育に根ざした学習支援体制と方法の確立
- ⑥データ、アンケートの分析とフィードバック

についても、充実させていく必要がある。

(神奈川県立綾瀬西高等学校 竹本 弥生・笹谷 幸司)

(海津 亜希子・玉木 宗久)

「ユニバーサルデザイン授業の観点」を活用した
わかりやすい授業づくりと生徒が意欲的に参加できる学習活動の工夫

岩手県立遠野緑峰高等学校

1. 学校の状況

(1) 課程：全日制 学科：専門学科 生産技術科（農業）、情報処理科（商業）

(2) 学級数：6学級 生徒数：201名 教員数：31名 （H25.9.6現在）

(3) 学校、地域の特色

岩手県中央部の農業地帯にある学校であり、生徒のほとんどが市内から通学している。整容指導を中心にした生徒指導を徹底しており、地域との連携を大切にしている。生徒は素朴で好感が持てるが、一方で自ら学ぶ意欲に乏しい生徒もいる。そのため、教師はひとり一人と丁寧に関わり、細やかな指導を心がけている。

(4) 進路状況 H25 卒業生 77 名（1/19 現在）

	4年制大学	短期大学	専門学校	職能開発	就職	その他	合計
計	0	5	24	0	44	4	77
割合(%)	0	7	31	0	57	5	100

(5) 生徒の実態

生産技術科（農業）・情報処理科（商業科）からなる。前身は遠野農業高等学校であり、生徒のほとんどが遠野市内の中学校出身である。地域密着性が極めて高く、卒業生の2/3が就職、その大半が地元の事業所に就職している。良い情報も悪い情報もすぐに伝わる地域柄であり、地域に支えられた学校である。

服装と挨拶には定評があり、徹底した整容指導を行っている。このような指導が、SSTの役割も果たしており、3年間で一定の水準を身に付けることができる。生徒指導（懲戒等の指導）は少なく年数件であり、触法行為もない。特別な支援を要する生徒の事例もあるが触法行為はない。

低学力の克服が課題となっており、障害と診断を受けた生徒もいる。しかし、小学校からの集団が形成されており、高校生活には比較的よく順応している。

2. 生徒の実態等に応じた教育体制

(1) 生徒の実態把握

- ・新入生全員との面接を行う。
- ・全生徒への田研式のテストアセスメントの実施。
- ・学力に関しては、学研、ベネッセ等の複数のテストを活用し個々の実態を把握している。
- ・生徒自身の悩みについては、「悩み相談 BOX」を設置している。

（２）教育課程の工夫、指導形態の工夫

- ・英語、数学、国語は、習熟度別授業を行っている。
- ・少人数制の実習等を行っているが、生産技術科は２コースに分け、更に細かい班分けも実施している。
- ・資格取得に向けた指導を大切にしており、情報処理科は資格の級別に生徒を分け指導している。

（３）特別な支援の必要な生徒のための校内組織、校内支援体制

- ・校長、副校長、教務、進路担当、生徒指導担当、養護教諭、各学年長、当該クラス担任、コーディネーターをメンバーとして、教育相談委員会を設置している。定期試験の結果が出る時期に合わせて開催する。関係機関が参加する場合もある。
- ・特別支援教育支援員の活用。緑峰高校卒業生であり、学校や地域の情報に精通しているため、生徒、職員との関係も良好である。教科担任からの要請や、支援が必要と判断された生徒のニーズに応じて支援を行っている。

（４）学習評価

- ・40点の平常点は提出物やノートテイクなどで評価。観点別評価についても検討を行っている。また、考査・評価での配慮も行っている。
- ・補習が必要な生徒には、放課後や長期休暇時に実施し、基本学力向上に向けた取組を行っている。

（５）中高連携と入試における配慮・支援

- ・合格決定後、各中学校へ生徒の実態に関する質問事項と記入用紙を送付し、訪問時にそれを元にして情報収集を行う。項目は、「障害」「学習」「生活」「情緒」「家庭」とし、さらに細かい質問を設けているが、実際の回答は中学校により差が大きい。

（６）進路指導、キャリア教育

- ・進路指導は、個人の実態に応じて細かな段階的指導を行う。面接指導では所作から受験まで５段階の指導が行われ、全てが一对一の個別指導である。また、複数の教員が関わり、複数回行う場合もあるため、かなりの回数を行うことになる。結果として、それがSSTの役割も果たしており、最終的には就職希望者の全員が就職できるという結果に

つながっている。

- ・自己肯定感につながる試みとして、農業クラブ（要支援で発達障害の診断を受けた生徒が家畜審査競技乳牛の部で優秀賞を受賞し全国大会に出場）、電卓競技（上位入賞）、地元B級グルメ グランプリ（受賞作品あり）、写真コンテスト、書道作品展などへ積極的に参加し、入賞を目指している。

3. 生徒の実態に応じた授業づくりの取組

（１）特別な支援の必要な生徒の実態把握

学校全体での実態把握は、2（１）で述べたような内容を行っているが、面接や複数のテスト結果等で気になるデータの生徒、あるいは学級担任や教科担任が気になると感じた生徒については、特別支援教育コーディネーターを中心に、生徒の学校での様子の把握や家庭環境の把握等を行っている。その上で、必要に応じて保護者、本人との面談を行い、専門機関等との連携の下、個別の知能検査等による実態把握を勧めている。

しかし、障害への理解がなく、専門機関の受診を拒否したり、診断があるにもかかわらず支援を断ったりする保護者、生徒もあり、支援が行き届かない場合も多い。

（２）授業づくりの実践

遠野緑峰高校では、障害のある生徒への支援と基礎学力の向上を目的として、ユニバーサルデザイン授業（以下 UD 授業）に取り組んでいる。障害のある生徒にとってわかりやすい授業は、障害のない低学力の生徒への支援にもつながると考え、以下の UD 授業の項目にしたがい、取り組めるところから始めようという共通理解がなされている。

表１ 遠野緑峰高校ユニバーサルデザイン授業「共通実践事項」

学習環境整備		<ul style="list-style-type: none">・黒板の回りなど、視界に入る部分はすっきりとしておく。（掲示物の確認）・授業の前には、黒板をきれいにする。（生徒にベル前にさせる）・教室の整理整頓、不要なものを置かない、ゴミを拾う。（整うまで授業を始めない）・授業で必要なものを確認し、全員そろってから授業を開始する。
目標の明確化 (授業の構造化)		<ul style="list-style-type: none">・具体的な目標を設定する。（シンプル・ビジュアル・シェア）「～を知り、～をする」「～をすることを通して、～に関心を持つ」など
導 入		<ul style="list-style-type: none">・1時間の授業のねらいを板書や掲示物で示す。（本時の学習の流れを示し確認させる）・前時の振り返りをする。（既習事項、重要語句など）
	指示・説明	<ul style="list-style-type: none">・一指示、一動作、一確認。（多くの指示と言いかえをしない。指示を復唱させるなど確認する）・全体に指示を出した後、個別指導が必要な生徒に支援を行う。
	視点	<ul style="list-style-type: none">・活動の視点(何をどこまでする、終わったらどうする)を明確に示し、生徒に確認する。

展開（視覚的・聴覚的な工夫）	時間	・学習の進度は時間配分に十分配慮し早すぎないようにする。
	学習活動	・メリハリをつける。（同じ学習の形態を続けない、空白の時間を作らない） ・学習を細かいステップに分けて指導する。（成功経験を多く感じさせるためのスモールステップ） ・発言の難しい生徒への、「発表の仕方モデル」を提示する。
	板書	・文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。（生徒のノートの完成形をイメージ） ・目標とまとめを必ず提示する。（授業の流れの明確化） ・ノートを取る時間を確保する。 ・チョークの色を工夫する。（赤はなるべく使わない。色の示す約束を決める）
まとめ		・生徒が今日の学習を振り返り、今後の学習について確認する場を設ける。自己評価の場面を設定する。 ・授業の終了時刻を守る。（終わりの号令まで、学習道具を片付けさせない）
授業評価など		・本時の目標が達成され、個に応じた指導ができたか。（IT との連携） ・生徒にとっても充実感、達成感のある授業であったか。 ・情報を教員間で共有する。（生徒情報、授業態度、教材開発、授業方法など）

また、年間2回（前期、後期）の公開授業週間が設定され、その期間はどの授業も参観できるようになっている。教員は一人2授業を参観することとなっており、授業を見せる場の設定により、UD 授業も意識されるようになってきている。

平成 25 年度前期公開授業週間には、ベテラン教員による簿記の授業を全員で参観し、その後「ワークショップ型授業研究会」がもたれた。（方法については図1 参照）

ワークショップ型授業研究会 (案)																																						
日時：平成 25 年 5 月 30 日 (木) 場所：音楽室																																						
<p>1 目的</p> <p>(1) 授業の「参考になる点」、「課題」、「改善策」を話し合い、授業力向上を目指す。</p> <p>(2) 観点別評価の導入に向け、各教科の基準設定の参考とする。</p>																																						
<p>2 事前準備</p> <p>(1) 指導案の作成、配布 [1 年 8 組 簿記 / 授業者：松浦先生・板垣先生]</p> <p>(2) グループ編成 (4～5 名)、会場準備</p> <p>(3) 横道紙、マジック、マグネット、付箋紙</p>																																						
<p>3 授業参観</p> <p>(1) 授業を見る視点</p> <table border="1"> <tr> <td>視点 1</td> <td>観点別評価</td> </tr> <tr> <td>視点 2</td> <td>ユニバーサルデザイン授業</td> </tr> <tr> <td>視点 3</td> <td>特別支援 (T・T)</td> </tr> </table> <p>(2) 付箋紙に気づいたことを書く。なるべく大きな字で、濃いペンを使用する。</p>		視点 1	観点別評価	視点 2	ユニバーサルデザイン授業	視点 3	特別支援 (T・T)																															
視点 1	観点別評価																																					
視点 2	ユニバーサルデザイン授業																																					
視点 3	特別支援 (T・T)																																					
<p>4 グループ協議 [50 分]</p> <table border="1"> <tr> <td>5 分</td> <td>進め方の説明</td> </tr> <tr> <td>5 分</td> <td>役割分担</td> </tr> <tr> <td>20 分</td> <td>進行係、記録係、計時係、発表係、提示係 等</td> </tr> <tr> <td colspan="2">グループ協議</td> </tr> <tr> <td colspan="2">・付箋紙を視点ごとに横道紙のワークシートに貼る。</td> </tr> <tr> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <th></th> <th>視点 1</th> <th>視点 2</th> <th>視点 3</th> <th>その他</th> </tr> <tr> <td>参考になる点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>良い点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>課題 / 改善点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>改善策</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </td> </tr> </table>		5 分	進め方の説明	5 分	役割分担	20 分	進行係、記録係、計時係、発表係、提示係 等	グループ協議		・付箋紙を視点ごとに横道紙のワークシートに貼る。			<table border="1"> <tr> <th></th> <th>視点 1</th> <th>視点 2</th> <th>視点 3</th> <th>その他</th> </tr> <tr> <td>参考になる点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>良い点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>課題 / 改善点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>改善策</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		視点 1	視点 2	視点 3	その他	参考になる点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	良い点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課題 / 改善点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	改善策				
5 分	進め方の説明																																					
5 分	役割分担																																					
20 分	進行係、記録係、計時係、発表係、提示係 等																																					
グループ協議																																						
・付箋紙を視点ごとに横道紙のワークシートに貼る。																																						
	<table border="1"> <tr> <th></th> <th>視点 1</th> <th>視点 2</th> <th>視点 3</th> <th>その他</th> </tr> <tr> <td>参考になる点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>良い点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>課題 / 改善点</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>改善策</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		視点 1	視点 2	視点 3	その他	参考になる点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	良い点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	課題 / 改善点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	改善策																
	視点 1	視点 2	視点 3	その他																																		
参考になる点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
良い点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
課題 / 改善点	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
改善策																																						
<p>5 ユニバーサルデザイン授業についてのアンケート [2 分]</p> <p>【案】</p> <p>ユニバーサルデザイン授業のアンケート</p> <p>A 数字でお答え下さい。</p> <p>[4 行っている 3 だいたい行っている 2 あまり行っていない 1 行っていない]</p> <table border="1"> <tr> <th></th> <th>総合高校ユニバーサルデザイン授業「共通実践事項」より抜粋</th> <th>自己評価</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>授業のはじめに本時の「目標」「学習の流れ」を板書または提示物で示す。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>生徒への指示は一指示、一動作、一確認。(多くの指示を一度に出さない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>全体に指示をした後、個別指導が必要な生徒に支援を行う。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>活動の視点 (何をどこまでする) を明確に生徒に示し、生徒に確認する。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>学習活動にメリハリをつける。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>学習を細かいステップに分けて指導する。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>ノートを取る時間を確保する。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>チョークの色を工夫し、赤は使わない。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>授業のまとめとして、生徒が自己評価する場面を設定する。</td> <td></td> </tr> </table> <p>B 「わかる授業」を推進するために自分が創意工夫しているものがありましたらお書き下さい。</p> <p>氏 名 _____</p>			総合高校ユニバーサルデザイン授業「共通実践事項」より抜粋	自己評価	1	授業のはじめに本時の「目標」「学習の流れ」を板書または提示物で示す。		2	生徒への指示は一指示、一動作、一確認。(多くの指示を一度に出さない)		3	全体に指示をした後、個別指導が必要な生徒に支援を行う。		4	活動の視点 (何をどこまでする) を明確に生徒に示し、生徒に確認する。		5	学習活動にメリハリをつける。		6	学習を細かいステップに分けて指導する。		7	文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。		8	ノートを取る時間を確保する。		9	チョークの色を工夫し、赤は使わない。		10	授業のまとめとして、生徒が自己評価する場面を設定する。					
	総合高校ユニバーサルデザイン授業「共通実践事項」より抜粋	自己評価																																				
1	授業のはじめに本時の「目標」「学習の流れ」を板書または提示物で示す。																																					
2	生徒への指示は一指示、一動作、一確認。(多くの指示を一度に出さない)																																					
3	全体に指示をした後、個別指導が必要な生徒に支援を行う。																																					
4	活動の視点 (何をどこまでする) を明確に生徒に示し、生徒に確認する。																																					
5	学習活動にメリハリをつける。																																					
6	学習を細かいステップに分けて指導する。																																					
7	文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。																																					
8	ノートを取る時間を確保する。																																					
9	チョークの色を工夫し、赤は使わない。																																					
10	授業のまとめとして、生徒が自己評価する場面を設定する。																																					

図 1 ワークショップ型授業研究会

授業を参観後、4～5名のグループにわかれ、観点毎に「参考になる点」「よい点」を出し合い、整理した。今回は時間の都合上、視点1の「UD授業」と視点3の「特別支援」について検討した。各グループからは、特に使用された教材（目標等の提示用のシート、生徒の考えを発表する掲示用シートなど）について、「準備が周到でわかりやすい」「自分もやってみたい」等の意見が多く出された。

1) 授業づくりに関わる取組

遠野緑峰高校では、先にも述べたように学校全体でUD授業についての取組がなされていたが、さらに授業改善を進めたいと考えた「現代社会」の担当教員とともに、1年A組における授業について、継続的に観察者による授業観察と検討、授業者との話し合いをふまえた改善という取組を行った。

取組の概要は、下記の通りである。

4月25日：今年度の取組に関する打ち合わせ

5月30日：公開授業参観、観点別評価についての学習会、授業検討会への参加

9月6日：授業参観、担当教員、協力学年（1年）教員との話し合い

10月17日、11月15日、12月19日：「現代社会」授業参観、担当教員との話し合い

2月12日：研修会「授業改善の取組についての報告」

2) 授業観察

ア) 1回目 10/17 5校時「仏教の受容と伝統」

担当教員は以前から下記の工夫・配慮は行っていた（写真1）。



写真1

①板書に関して

- ・声に出して読みながら書く。
- ・文字は大きく書く。
- ・難しい漢字にはふりがなを振る。

そこで、一連の授業観察では、観察者が「生徒の実態に合わせて工夫・配慮されている」部分について観察し、整理した。

また、さらに工夫した方がよいと思われる点も挙げ、事後の話し合いで提案した。

②授業の様子

【導入】（丸数字は実施されている「工夫・配慮事項」、*印は観察者の提案事項）

- ・プリント学習は教師（以下T）が黒板に解答を書く。それを見て、答え合わせをする。

・「68 ページ」と声で指示。

＊板書するとさらによいのではないか。

・本時の単元名「仏教の受容と伝統」を板書。

・教科書本文の音読。一人5行ずつで出席番号順（前時の続き）に指名する。

【展開】

・今日の「めあて」を板書する。

＊書いておいて貼る、または黄色チョークで囲むなどすると目立つのではないか。

・今日学ぶ内容を板書していく。生徒は聞きながら写していく。Tは自分が書いた内容を、再度読んで全体へ確認する。

＊Tが話す時間が多い。「わかっていますか」等の確認はするが生徒の反応は少ない。

ただし、「ノートに写すこと」が身に付いているため、ほとんどの生徒（31/33人）がノートは取っている。

＊机間巡視はなく、声がけにとどまる。

【終了】

③観察のまとめ

板書に関してはかなり配慮されており、文字の大きさやチョークの色は見やすいものになっている。また、授業の構成も、「プリントによる前時の確認→課題の提示→展開」と、

はっきりしておりわかりやすい。

ただ、講義形式で授業が進行する時間が長く、ノートを取る以外に生徒が参加する、活動する時間が少ない。また、支援の必要な生徒へは声がけで終わっており、理解できているかどうかの確認がないように見受けられた。

観察結果を遠野緑峰高校で作成している「UD授業『共通実践事項』」を本に作成した表（以下「UD授業『共通実践事項』表とする）に当てはめてみた(図2)。「学習環境整備」については、すでに実施できている内容であったために省いたが、すでに実施されている項目は、「1 目標の明確化」「2 導入」「(2) 視点」「(3)

遠野緑峰高校ユニバーサルデザイン授業【共通実践事項】	
1 目標の明確化（授業の構造化）	
①	具体的な目標を設定する。（シンプル・ビジュアル・シェア）
2 導入	
①	1時間の授業のねらいを板書や掲示物で示す。（本時の学習の流れを示し確認させる）
②	前時の振り返りをする。（既習事項、重要語句など）
3 展開（視覚的・聴覚的な工夫）	
(1) 指示・説明	
①	一指示、一動作、一確認。（多くの指示と言いかえをしない。指示を復唱させるなど確認する）
②	全体に指示を出した後、個別指導が必要な生徒に支援を行う
(2) 視点	
①	活動の視点(何をどこまでする、終わったらどうする)を明確に示し、生徒に確認する。
(3) 時間	
①	学習の進度は時間配分に十分配慮し早すぎないようにする。
(4) 学習活動	
①	メリハリをつける。（同じ学習の形態を続けない、空白の時間を作らない）
②	学習を細かいステップに分けて指導する。（成功経験を多く感じさせるためのスモールステップ）
③	発言の難しい生徒への、「発表の仕方モデル」を提示する。
(5) 板書	
①	文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。（生徒のノートの完成形をイメージ）
②	目標とまとめを必ず提示する。（授業の流れの明確化）
③	ノートを取る時間を確保する。
④	チョークの色を工夫する。（赤はなるべく使わない。色の示す約束を決める）
4 まとめ	
①	生徒が今日の学習を振り返り、今後の学習について確認する場を設ける。自己評価の場面を設定する。
②	授業の終了時刻を守る。（終わりの号令まで、学習道具を片付けさせない）
5 授業評価など	
①	本時の目標が達成され、個に応じた指導ができたか。（TTとの連携）
②	生徒にとっても充実感、達成感のある授業であったか。
③	情報を教員間で共有する。（生徒情報、授業態度、教材開発、授業方法など）

図2 10/17の授業における工夫・配慮事項のチェック

時間」「(5) 板書」等で、授業の構成や板書等についてはかなり配慮されていることがわかった。

一方で、「(4) 学習活動」「5 授業評価」に関しては該当がない状況であった。講義形式の授業スタイルが中心となっており、生徒が活動する場面が少ないことに起因していると思われる。また、「5 授業評価」については、毎時間の取組をどのように評価させるかの検討が必要ではないかと感じた。

④事後の話し合い

観察の様子から話し合いでは、授業スタイルが講義形式になっている時間が多く、生徒の活動が少ないことを確認し、参加できる時間をどのように増やすかについて検討した。また、目標等のわかりやすい提示方法（例えば、紙に書いて貼るなど）についても検討した。担当教員からは、話を聞くことの難しい生徒が多く、集中が切れやすいとの報告があり、指示の出し方や声がけの仕方などについても話し合った。

イ) 2 回目 11/15 1 校時 「立憲君主制と議院内閣制、上院と下院」

①授業の様子

【導入】



写真 2

- ・「教科書 78 ページ」と指示して板書する。
- ・作成してあった「めあて」というカードを黒板左端に貼る。その下に縦書き印刷された目当てを貼る。
- ・導入のワーク：準備した写真（英、仏、中、北朝鮮、日の首相等の顔写真）を黒板に貼る。また、それぞれの人物の名前と肩書きを書いたカードも準備し、顔と名前を合わせるワークを行う（写真 2、3）。

<生徒の様子>

写真があるので、生徒はとても集中する。近くの生徒同士相談する場面もあった。前に出て黒板で答えを発表することにも、手を挙げて名乗り出る生徒が何人もいた（写真 2、3）。T が黒板に答えを書き、答え合わせをする。生徒は集中して黒板を見ている。「当たり！」と声をあげる生徒もいた。生徒はよく名前を知っており、5 問中 4 問は正解だった。

写真を提示しながら、「日本やアメリカは、首相、大統領は一人しかいないのに、他の国は 2 人いるのは何が違うためか」という質問をするが、これは難しく答えられなかった。

＊近くの生徒同士話し合うことがあってもいいのではないかな。話し合うことの難しい生徒もいるだろうが、話し合いがプラスになる生徒もいるのではないかな。



写真 3

【展開】

- ・今日の課題を口頭で提示。
- ・本時の学習内容を板書して明示。
- ＊生徒の反応が少ないので、板書した内容を読ませてもらうかもしれない。
- ・「影の内閣（シャドーキャビネット）」：イギリス政治の特徴を箇条書きにする。
- ＊教科書に書いてある内容なら、探させて生徒に答えさせてから板書してはどうか。

【まとめ】

- ・今日学習した内容のポイントをTが説明する。

②観察のまとめ

前時の話し合いをふまえ、生徒が興味をもって参加できるような視覚提示教材が準備さ

れていた。生徒は教材に惹きつけられ、ひとり一人が考え発表しようとしていた。また、提示された教材を見て、周囲と話し合い答えを確認する生徒もいた。学習に困難を抱えている生徒も、視覚的に教材が提示されることや、他の生徒の発表を聞くことで、自分でも考えようとする姿勢が見られた。「UD授業『共通実践事項』」表で整理すると、前時ではチェックのなかった「(4) 学習活動」2項目（水色部分）が配慮されていたことがわかった（図3）。

一方で、後半は講義形式の時間が長く、生徒の反応が少なかった。

③事後の話し合い

特別な支援が必要な生徒については、Tが生徒の近くまでいき、声をかける、

ノートに写した内容を確認することも必要であることなどを提案した(図3「(1) 指示・

遠野緑峰高校ユニバーサルデザイン授業【共通実践事項】	
1 目標の明確化（授業の構造化）	
①	具体的な目標を設定する。（シンプル・ビジュアル・シェア）
2 導 入	
①	1 時間の授業のねらいを板書や掲示物で示す。（本時の学習の流れを示し確認させる）
②	前時の振り返りをする。（既習事項、重要語句など）
3 展 開（視覚的・聴覚的な工夫）	
(1) 指示・説明	
①	一指示、一動作、一確認。（多くの指示と言いかえをしない。指示を復唱させるなど確認する）
②	全体に指示を出した後、個別指導が必要な生徒に支援を行う
(2) 視 点	
①	活動の視点(何をどこまでする、終わったらどうする)を明確に示し、生徒に確認する。
(3) 時 間	
①	学習の進度は時間配分に十分配慮し早すぎないようにする。
(4) 学習活動	
①	メリハリをつける。（同じ学習の形態を続けない、空白の時間を作らない）
②	学習を細かいステップに分けて指導する。（成功経験を多く感じさせるためのスモールステップ）
③	発言の難しい生徒への、「発表の仕方モデル」を提示する。
(5) 板 書	
①	文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。（生徒のノートの完成形をイメージ）
②	目標とまとめを必ず提示する。（授業の流れの明確化）
③	ノートを取る時間を確保する。
④	チョークの色を工夫する。（赤はなるべく使わない。色の示す約束を決める）
4 まとめ	
①	生徒が今日の学習を振り返り、今後の学習について確認する場を設ける。自己評価の場面を設定する。
②	授業の終了時刻を守る。（終わりの号令まで、学習道具を片付けさせない）
5 授業評価など	
①	本時の目標が達成され、個に応じた指導ができたか。（TTとの連携）
②	生徒にとっても充実感、達成感のある授業であったか。
③	情報を教員間で共有する。（生徒情報、授業態度、教材開発、授業方法など）

図 3 11/15 の授業における工夫・配慮事項のチェック

説明②」の項目)。また「めあて」は大きな文字で提示した方がよいのではないか、生徒への声がけだけでなく机間巡視も取り入れてはどうか等の提案も行った。

ウ) 3回目 12/19 6校時「裁判員裁判、検察審査会、被害者参加制度」など

①授業の様子

【導入】

- ・前時の確認。「三審制」について、プリントアウトした写真や矢印の操作（ワーク1）をさせる。

<生徒の様子>

特別な支援を必要とする生徒の座席を前列にしたため、該当生徒が手を挙げてワークに参加。正解を出す。また、該当生徒に声がけ等するため、Tの左右の動きが大きくなり、授業に変化がでた。

＊縦の動きもあってよいのではないか。（机間巡視も含め）

- ・裁判員クイズ（ワーク2）をする。

<生徒の様子>

「裁判員クイズ!」とTが明るい口調で話すと、生徒が顔を上げて注目する。解答用紙（A4 1/2 サイズ、回答欄あり）を配布する。TがA3の用紙に書いた問題を読む。生徒は問題を見たり、聞いたりしながら、解答を用紙に書き込む。

＊答え合わせは、個人で行うよりは、可能なら生徒同士で確認してもよいのではないか。

また、最後に「全問正解だった人」「4問正解だった人」などと声をかけ、手緒あげるなどの活動を入れてもよいのではないか。

【展開】（プリント：Tの自作資料）

- ・少年事件の重罰化についての説明をする。「P103、一番下を見てください」「プリントの7番を見てください」と具体的な指示を出す。

＊プリントに書いてあることなら、生徒に読ませてはどうか。（例えば、読める生徒には手を上げさせ指名する方法などはどうか）

②観察のまとめ

今回は視覚提示教材を使ったワーク1の他に、クイズ形式のワーク2が取り入れられていた。どちらも生徒は興味を示し、意欲的に参加していた。特にワーク1では、特別な支援の必要な生徒が、挙手し答える場面もあった。この背景には、支援の必要な生徒の座席を前列にした効果もあったように思われた。また、クイズ形式のワーク2は、短い言葉で答えることができるように問題が工夫されていた。「UD授業『共通実践事項』」表で整理すると、今回はピンク部分の「(1) 指示・説明②」の個別の支援（座席の配慮）や、「(4) 学習活動②」の細かなステップに分けること（ワークを取り入れた授業構成）が配慮できていた（図4）。

遠野緑峰高校ユニバーサルデザイン授業【共通実践事項】	
1	目標の明確化（授業の構造化）
①	① 具体的な目標を設定する。（シンプル・ビジュアル・シェア）
2	導 入
①	① 1時間の授業のねらいを板書や掲示物で示す。（本時の学習の流れを示し確認させる）
②	② 前時の振り返りをする。（既習事項、重要語句など）
3	展 開（視覚的・聴覚的な工夫）
(1)	指示・説明
①	① 一指示、一動作、一確認。（多くの指示と言いかえをしない。指示を復唱させるなど確認する）
②	② 全体に指示を出した後、個別指導が必要な生徒に支援を行う
(2)	視 点
①	① 活動の視点(何をどこまでする、終わったらどうする)を明確に示し、生徒に確認する。
(3)	時 間
①	① 学習の進度は時間配分に十分配慮し早すぎないようにする。
(4)	学習活動
①	① メリハリをつける。（同じ学習の形態を続けない、空白の時間を作らない）
②	② 学習を細かいステップに分けて指導する。（成功経験を多く感じさせるためのスモールステップ）
③	③ 発言の難しい生徒への、「発表の仕方モデル」を提示する。
(5)	板 書
①	① 文字や図はすっきりと最小限にする。構造的板書を工夫する。（生徒のノートの完成形をイメージ）
②	② 目標とまとめを必ず提示する。（授業の流れの明確化）
③	③ ノートを取る時間を確保する。
④	④ チョークの色を工夫する。（赤はなるべく使わない。色の示す約束を決める）
4	まとめ
①	① 生徒が今日の学習を振り返り、今後の学習について確認する場を設ける。自己評価の場面を設定する。
②	② 授業の終了時刻を守る。（終わりの号令まで、学習道具を片付けさせない）
5	授業評価など
①	① 本時の目標が達成され、個に応じた指導ができたか。（TT との連携）
②	② 生徒にとっても充実感、達成感のある授業であったか。
③	③ 情報を教員間で共有する。（生徒情報、授業態度、教材開発、授業方法など）

図4 12/19の授業における工夫・配慮事項のチェック
 身も認識しており、「声がけやノートの内容確認がしやすくなった」と話していた。

4. 成果と課題

今回の取組は、授業改善について関心が高い教員との間で行えたため、3回の実践で大きな改善が行われた。最初の授業観察からは、図1にまとめたように、「1目標の明確化」「2導入」「3展開（2）視点、（3）時間、（5）板書」については、以前から工夫や配慮がなされ、授業が生徒にわかりやすく構造化されていることがわかった。

一方で工夫が少ないと感じられた部分は、「学習活動」であった。社会という教科の特性もあると思われるが、担当教員が知識を伝達する講義形式が中心であったため、生徒が意欲的に参加できる場面を設定することを検討し、2回目以降は視覚提示教材などを用いたワークを取り入れることができた。ICT機器等の設備がない中、資料の写真等をプリントアウトし黒板に掲示できるように準備するには、手間も時間もかかったはずであるが、その結果、生徒の意欲は向上し、おとなしく反応が少ない生徒が、何人も手を挙げ発表しようとするという結果につながった。これは、単に教材の準備だけでなく、ワークという形での授業形態の工夫や、学習活動を細かなステップに分けるという工夫を行った成果であると考えられる。すなわち、教師側の配慮のみでできる「1目標の明確化」「2導入」「3展開（2）視点、（3）時間、（5）板書」の部分から、生徒自身の活動へつながるように工夫・

後半はTの自作プリントを使った説明であったが、説明が続き、生徒が聞くだけという受け身の状態であることが気になった。

③事後の話し合い

今回は、生徒同士の話し合いについて検討した。担当教員にとっては、話し合わせることで私語の増加や集中が逸れることへの危惧があり、なかなか実施できないとのことであった。しかし、授業内容が理解できている上位群の生徒にとっては、お互いの考えを学び合う場として必要ではないかという点では共通の認識がもてた。

また、特別な支援を必要とする生徒の座席を前列にしたことで、担当教員の動きが増えたことについては教員自

配慮点を広げたことの成果と考えられる。授業改善は、環境整備から始まり、生徒自身が積極的に活動に参加できるような授業づくりにつながらなければならないことを強く感じた。

また、特別な支援を必要とする生徒については、今回は座席を前にすることで理解度の確認や丁寧な声かけが実現したが、机間巡視等については今後の課題として検討が必要であろう。その他の課題としては、生徒同士の学び合いとしての話し合い活動等をどう取り入れていくか、また授業の評価をどのように行うか等が挙げられる。

今回の実践では、生徒の実態に応じた授業を展開するために必要なことは積極的に取り入れ、柔軟に対応する教師の姿勢が重要であることを改めて感じた。従来の「高等学校の授業」というスタイルを、生徒のニーズに合わせて柔軟に変えていくことが大切であると考えている。

(梅田 真理)

「習熟度別授業、少人数授業」を活用した丁寧でわかりやすい授業づくり

北海道新十津川農業高等学校

1. 学校の状況

(1) 課程：全日制 学科：専門学科 農業・生活科

(2) 学級数：3学級 生徒数：100名 教員数：18名

(3) 学校、地域の特徴

北海道の道央に位置する新十津川町、隣接する滝川市を中心とした地元の生徒が通うアットホームな雰囲気の学校である。教師は穏やかにかかわり、丁寧に指導している。

不登校経験者が多いが、高校生活で対人関係の学び直しができ、入学後は継続して登校する生徒がほとんどである。

(4) 進路状況 H24 卒業生 33名

	4年制大学	短期大学	専門学校	職能開発	就職	その他	合計
計	1	1	4	1	24	2	33
割合(%)	3	3	12	3	73	6	100

(5) 生徒の実態

生徒には、中学校で不登校を経験したものが多く、義務教育段階の学習内容を習得しないまま進学しているものも多い。そのため学力差が大きく、小規模校ではあるが一斉指導の困難な教科もある。また、対人関係についても適切なかかわりを経験しないまま入学してくる場合が多く、適切なかかわり方を身に付けていない生徒が多い。しかし、入学後の学校生活は楽しいと感じている生徒が多く、入学後の不登校はきわめて少ない。

また、発達障害等があってもそれを家族が認めないケースや、リストカット等精神的な課題を抱えるケースも多く、養護教諭を中心とした教育相談が活発に行われている。

2. 生徒の実態等に応じた教育体制

(1) 生徒の実態把握

- ・中学校担任から情報収集：3月末に中学校を訪問。家族関係、学習・生活の様子、特別支援学級在籍・通級指導の有無、友人関係、健康上の問題等、専用の様式は特になし。
- ・全校教育相談：6月、11月（年2回）全生徒対象、全教員で分担し実施。事前アンケート

ト調査（５段階選択、自由記述併記）で学校生活に対する満足度を大まかに調査する。
その後結果を基に、１人１０分程度の面談を全教師で行う。

- ・子ども理解支援ツール「ほっと」の実施（道教委作成）：１年生全員に実施する。
- ・チェックリストを活用（学習、対人、行動など）して、実態把握している。

（２）教育課程の工夫、指導形態の工夫

- ・習熟度別授業：「数学Ⅰ」（１、２年生で「基礎コース」「標準コース」）、「英語Ⅰ」（１年）、「オーラルコミュニケーションⅠ」（２年）で実施
- ・TT、少人数制授業：「農業情報処理」１年生はTT、２年生は少人数制を実施。「食品加工」２年生で少人数制を実施。

（３）特別な支援の必要な生徒のための校内組織、校内支援体制

- ・コーディネーター...教頭、養護教諭、教務係（３名）
- ・相談窓口...養護教諭
- ・校内委員会...５名（教頭、教務部、生徒指導部、実習部、養護教諭）の委員と当該ホームルーム担任で開催（教職員が少ないので、ほぼ全ての教員がかかわっている）。
- ・相談は随時受け付けており、保健室へは生徒の他、保護者からも相談がある。

（４）学習評価

- ・観点別評価により実施している。支援を必要とする生徒に対しては授業中の取組状況やレポート、提出物等を評価材料として、多様な観点で評価を実施している。
- ・出席については８０％以上であること。５０％以上８０％未満であれば、職員会議の審議を経て、原則として８０％までの補充とする。

（５）中高連携と入試における配慮・支援

- ・入試前には調査書から問題点を確認し、中学校に情報の照会を求める。
- ・入試に関する配慮には必要に応じ理由書の添付を求めている（別室受験も実施）。
- ・コーディネーター研修会を中高合同で実施（北海道として取組）。

（６）進路指導、キャリア教育

- ・実験実習、インターンシップなどを通して体験的な学習を重視し、教育課程で体系化を図っている。
- ・国語力、学習意欲を高めるため、各懸賞への挑戦、農業系コンクール等への参加を奨励している。
- ・生徒の自信を高め、働く意欲の向上をめざすため、生徒の資格取得を推進している。

3. 生徒の実態に応じた授業づくりの取組

(1) 特別な支援の必要な生徒の実態把握

学校全体での実態把握は、2 (1) で述べたような内容を行っているが、その中で気になる生徒、あるいは学級担任や教科担任が気になると感じた生徒については、教頭（特別支援教育コーディネーター）、養護教諭を中心に、生徒の学校での様子の把握や家庭環境の把握等を行っている。その上で、必要に応じて保護者との面談を行い、さらに詳しい情報を得るようにしている。

また、発達障害等が疑われる場合は、管内の特別支援教育スーパーバイザー（指導主事）の訪問を要請する、医療機関へ相談するなどしながら、障害等についての詳しい情報を得ている。

(2) 授業づくりの実践

新十津川農業高等学校は、中学校で不登校を経験した生徒が多いにもかかわらず、生徒アンケートで「学校が楽しい」との回答が多く、教師の「丁寧で細やかな対応」が効果を上げていると思われる。しかし、「丁寧で細やかな対応」の実践については、教員間で具体的な内容までは共通理解されておらず、個々の工夫にとどまっている。そこでこれらの「個々の工夫」を洗い出し、共通理解することで、新十津川農業高等学校独自の「丁寧で細やかな対応」の内容が整理されることで、「新十津川スタイル」として教員全体に理解され活用されるようになることを目指した。

そこで、今回の取組では、実際に授業を観察し、行われている指導上の配慮や工夫について分析し、教科担当毎に行っている配慮や工夫の共通点について職員間で共通理解をすることを目的とした。

実際には「数学」「国語」「農業」の3教科の授業の観察を行い、そこで行われている配慮や工夫の具体的な内容について観察者が記録を取り、分析し、その結果等について授業者と共通理解を図った。

1) 授業づくりに関わる取組

5月24日：今年度の取組に関する打ち合わせ

7月24日：授業参観、研修会「高等学校での発達障害のある生徒への支援の在り方」

10月24日、11月21日、12月24日：授業参観、担当教員との話し合い

1月29日：研修会「新十津川スタイルについての報告」

2) 授業観察

ア) 数学Ⅰ「三角関数」（10/24 3校時）習熟度別授業 High グループ 15人前後

【生徒の様子】

生徒はおとなしく、教師の働きかけに対して反応が少ない。理解はしているようであるが、自分から発言することは少ない。ノートテイクなどにはまじめに取り組み、私語も少ない。

【教師による配慮、工夫】(T：教師の略)

①黒板は半分ずつ使い、解いた結果を参照できる(写真1)。

②生徒の小さなつぶやきもよく捉え、聞き返す。

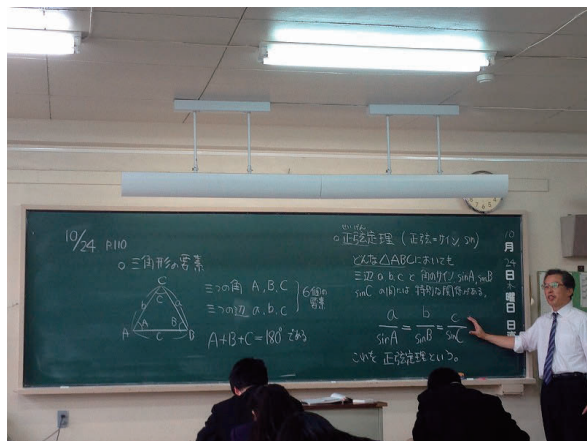


写真1

例1)「先生あと何行くらい書く?」という質問に対し、T「うん、(1)(2)(3)、(3)までにする」と見通しを伝える。

例2)教師の指示に対し「『表せ』って命令じゃん」という生徒に、T「『表そう』『表してみよう』だ」といいかて問いかける。

③生徒に対しては「～さん」「～くん」と丁寧に呼名する。

④生徒は「先生～」とよくTに声をかけており、わからないことを聞きやすい雰囲気がある。

⑤プリントはA4版で余白が広く取られているため見やすい。

⑥机間巡視をし、わかっているかどうか確認をする。また、「書けているね」「早いね」などとはめる。

⑦「これ(試験に)絶対出ます」等とノートを取って欲しい重要な部分について声がけする。

イ) 数学I「三角関数」(10/24 4校時)習熟度別授業 Low グループ 15人前後

【生徒の様子】

私語が多く、Tの指示が聞き取りにくい。作業等につまずくと、すぐに「わかんない」と声を上げる。Tは丁寧に対応しているが、あちこちから声がかかり対応に追われる。時間はかかるがノートは取っている。

【教師による配慮、工夫】

⑧声の大きさ、メリハリに配慮している。(Highグループより大きな声)時々、「少し(声が)大きいよ」「今違うよ」とたしなめる声がけがある。

⑨指名する際は「～さん、あてます」と予告してから指名する。

⑩板書の難しい漢字にはふりがなを振る。

⑪写す必要のある部分は「ノートにここまで書いてください」と明示する。

⑫頭ごなしに注意をせず、まずは理由を尋ねる。

例) 急に歌い出した生徒に：T「歌は自然とでてきたの？」生徒「『どん』って書いたから」
T「そうか、そういうつながりがあったのか。意外だなあ」

⑬板書を写す作業は一斉に行い、必ず机間巡視し困難な生徒に声がけする（写真２）。



写真 2

⑭説明は丁寧に繰り返し行う。

例)「ぜんぜんわかんない」と言っていた生徒が、何とか正解を出す。「私もうわかる！」とうれしそうな声をあげる。

⑮次時の予告をしながら板書する。「次はここからやるよ」と確認する。

⑯授業の流れは、問題提示→説明→考える→ノートテイク→巡視を繰り返しているため、パターン化していてわかりやすい。

ウ) 数学Ⅰ「集合」（11/21 2校時）習熟度別授業 Low グループ

⑰今日のめあて、日付、教科書のページを板書する。

⑱大切な用語は、黄色チョークで囲む。

・「集合」「要素」などの言葉 ・「 $a \in A$ 」「 $b \in B$ 」などの記号

⑲生徒が興味を持てるような問題を作成し、提示する。

例)「例題：B はビートルズのメンバーの集合とする。ポール $\in B$ トーマス $\notin B$ 」
生徒「ポールマッカートニー」とつぶやく。

⑳既習事項を確認のための発問を随時する。

例) 答えが 12 になる九九を言わせる。 6×2 、 3×4 、 1×12 等生徒から出る。

* 「数学」で行われていた支援を「授業における配慮事項アンケート」の項目に分けて記入した結果

2	何を学習するのか目標やねらいをわかりやすく伝えている	⑮⑰
3	学習の流れを伝え、見通しをもたせている	⑱
5	視聴覚機器やワークシートなどを積極的に活用している	⑤
7	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分けている	★
8	解答しやすいテスト用紙や解答用紙の工夫をしている（プリントなども）	⑤
11	わからないことは気軽に質問できるような雰囲気をつくっている	⑥③④
12	内容が理解できているか授業の中で確認している	⑰⑳
13	机間指導を行い、一人一人に丁寧に助言したり認めたりしている	⑥⑬
15	簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝えている	⑨⑭
16	適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している	⑧

17	ノートに写す時間を十分に確保している	★
18	ノートに写す必要のある箇所をはっきり示している	⑦⑪
19	「〇〇ページ」や「△分まで」など、ページや時間の指示を具体的に板書している	⑪
20	板書の文字の大きさや文字量を工夫している	①⑱
22	生徒の反応を見ながら授業を進めている	★⑯⑲
24	生徒の話に耳を傾け、生徒の気持ちを理解するよう努めている	②③⑫
26	授業の中で生徒のよい面を見つけてほめるようにしている	⑥

エ) 国語「マシュマロチャレンジ」(11/21 3校時)言語活動(話し合い)

【活動の内容】

視聴覚室4人のグループで話し合い活動をする。スパゲッティをうまく組んで塔を作り先端にマシュマロを置く。できるだけ高い塔を作ることを目指す(写真3)。

【教師による配慮、工夫】

①「静かになったら授業開始」というルールのもと「話止めて」の声がけをする。

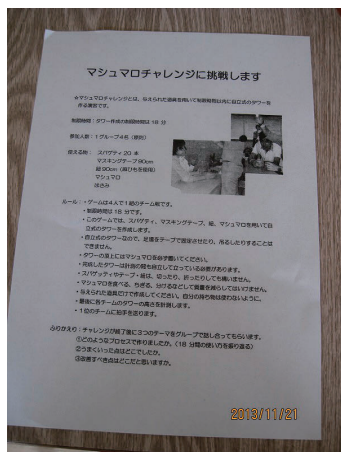


写真3

②今日の課題の説明をする。

③材料は班ごとに封筒に入れて準備しておき、袋ごと渡す。
(スパゲティ20本、ひも、マスキングテープ、はさみ)

④活動の内容をわかりやすく説明する。「制限時間は18分です。3分ずつ声をかけるので時間配分に気をつけてください」「最後にマシュマロを上につけます。一番高くタワーが作れたところが勝ちです」「最下位のチームには一曲歌ってもらいます(冗談ですが…)」

⑤話し合いに入れていない生徒へ、ジェスチャーで【入れ】の合図をする。

例) 合図を理解し少し話し合いに参加。



写真4

⑥Tが計測し、記録を黒板の図に記入。グループ毎の記念写真を撮る(写真4)。

⑦「使ったものは全部封筒に入れてください」と指示。

⑧グループの話し合い中にTが回収する。

⑨振り返りのプリントは、「5分でやります」とタイマーで示す。

⑩話し合いで「よかったところ」「改善点」を記入する。

⑪Tは注意を淡々と冷静に行う。

* 「国語」で行われていた支援を「授業における配慮事項アンケート」の項目に分けて記入した結果

2	何を学習するのか目標やねらいをわかりやすく伝えている	②④
3	学習の流れを伝え、見通しをもたせている	②④
4	話の聞き方、発言の仕方のルールを決め、明示している	★①⑨
6	一斉学習だけでなく、協働学習やグループ学習など学習形態をいろいろ工夫している	★
7	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分けている	★①⑩
9	いろいろな評価の仕方を工夫している	⑥
10	生徒どうしが互いの良さを認め合う機会をつくっている	⑩
11	わからないことは気軽に質問できるような雰囲気をつくっている	★
12	内容が理解できているか授業の中で確認している	★
13	机間指導を行い、一人一人に丁寧に助言したり認めたりしている	★
15	簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝えている	★⑦⑪
16	適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している	★
21	学習に変化をつけ、集中しやすいように工夫をしている	★③④⑧
22	生徒の反応を見ながら授業を進めている	★
23	生徒にわかりやすい具体的な評価を工夫している	④
24	生徒の話に耳を傾け、生徒の気持ちを理解するよう努めている	★
26	授業の中で生徒のよい面を見つけてほめるようにしている	★

オ) 農業「農業と環境」(12/24 2・3校時)

【活動の様子】

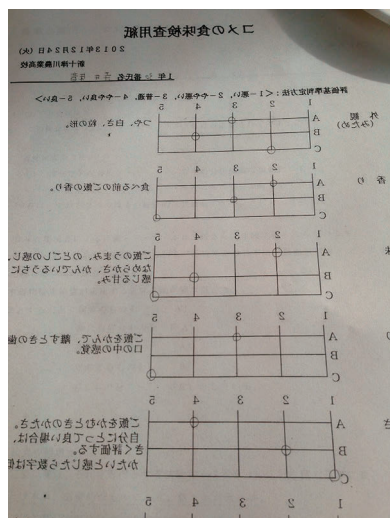


写真5

3種類のお米の食べ比べをして、甘み、粘り等からどの米が家庭で食べている米かを当てさせる。実習室にて4～5人のグループにわかれて着席し、グループ毎の活動をする(写真6)。

【教師による配慮、工夫】

- ①自作のプリントを使つての学習(写真5)。
- ②呼名しながらプリントを渡す。
- ③プリントを半分に折らせる。見本を見せる。
→うまく折れない生徒へは声をかける。
- ④プリントのどこを読むかを口頭で伝える。



写真 6

- ⑤理解の難しい生徒へは「どこかわかる？」と声がけし、指を指させる。
- ⑥今日は「食味官能検査」を実際に体験することを伝える。
- ⑦重要な部分へ下線を引く。引く場所は口頭で示す。
例) 机間巡視をしながら「4番のとこだよ」「鉛筆出して」「ここから鉛筆で線引くよ」「次、4行目。はい、ここにも線引くよ」と声がけをする。
- ⑧「約束は、友達と相談しないということ」と検査のルールを確認する。

- ⑨「わからないことあったら先生に聞いてもいいよ」と声がけをする。
- ⑩個別の支援として、プリントに下線が指示通り引けたかを机間指導で確認する。
- ⑪同じグループにこの生徒を手助けできる生徒を配置している。

* 「農業」で行われていた支援を「授業における配慮事項アンケート」の項目に分けて記入した結果

2	何を学習するのか目標やねらいをわかりやすく伝えている	⑤
3	学習の流れを伝え、見通しをもたせている	⑤
4	話の聞き方、発言の仕方のルールを決め、明示している	★
5	視聴覚機器やワークシートなどを積極的に活用している	①
6	一斉学習だけでなく、協働学習やグループ学習など学習形態をいろいろ工夫している	★
7	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとりに分けている	★
8	解答しやすいテスト用紙や解答用紙の工夫をしている（プリントなども）	①
11	わからないことは気軽に質問できるような雰囲気をつくっている	★⑨
12	内容が理解できているか授業の中で確認している	★
13	机間指導を行い、一人一人に丁寧に助言したり認めたりしている	★⑦
15	簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝えている	★
16	適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している	★
17	ノートに写す時間を十分に確保している	★
21	学習に変化をつけ、集中しやすいように工夫をしている	★
22	生徒の反応を見ながら授業を進めている	★
24	生徒の話に耳を傾け、生徒の気持ちを理解するよう努めている	★
26	授業の中で生徒のよい面を見つけてほめるようにしている	★

* 個別の支援：②③⑤⑦⑩⑪

3) 結果

観察した授業は、数学 3 時間、国語 1 時間、農業 2 時間であった。5 時間の授業観察で先に示した「授業における配慮事項アンケート」の項目にしたがって配慮事項を観察者がチェックした。各時間のチェックした項目の合計が 3 以上であった項目を色づけして示したものが下記の表である。

* 各担当者の配慮のまとめ

2	何を学習するのか目標やねらいをわかりやすく伝えている	5
3	学習の流れを伝え、見通しをもたせている	4
4	話の聞き方、発言の仕方のルールを決め、明示している	★ 3
5	視聴覚機器やワークシートなどを積極的に活用している	2
6	一斉学習だけでなく、協働学習やグループ学習など学習形態をいろいろ工夫している	★
7	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分けている	★ 2
8	解答しやすいテスト用紙や解答用紙の工夫をしている（プリントなども）	2
10	生徒どうしが互いの良さを認め合う機会をつくっている	1
11	わからないことは気軽に質問できるような雰囲気をつくっている	★ 4
12	内容が理解できているか授業の中で確認している	★ 2
13	机間指導を行い、一人一人に丁寧に助言したり認めたりしている	★ 3
15	簡潔でわかりやすい言葉づかいで伝えている	★ 4
16	適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している	★ 1
17	ノートに写す時間を十分に確保している	★
18	ノートに写す必要のある箇所をはっきり示している	2
19	「〇〇ページ」や「△分まで」など、ページや時間の指示を具体的に板書している	1
20	板書の文字の大きさや文字量を工夫している	2
21	学習に変化をつけ、集中しやすいように工夫をしている	★ 3
22	生徒の反応を見ながら授業を進めている	★ 2
23	生徒にわかりやすい具体的な評価を工夫している	1
24	生徒の話に耳を傾け、生徒の気持ちを理解するよう努めている	★ 3
26	授業の中で生徒のよい面を見つけてほめるようにしている	★ 1

担当者が多く行っているのは、「授業の構成をわかりやすくすること」「質問しやすい雰囲気作り」「丁寧な机間巡視と生徒を認める声がけ」「簡潔でわかりやすい指示」「学習に変化を付け集中しやすくする」「生徒の話に耳を傾ける」ことであった。これらは、新十津川農業高等学校の生徒の実態として挙げられた、不登校経験者が多く学力差が大き

いことや、学習や対人関係において成功経験が少なく自己評価が低い生徒が多いことなどに応じた配慮といえる。

さらに、2回当てはまったもの、普段から心がけているものまでいれると、学級のルールに関わるもの、ワークシート等の教材の活用、内容が理解できているかどうかの確認や板書の工夫、生徒との対話を大切にするなど多岐にわたる。

一方で、どれも当てはまらなかった5項目は以下の通りである。

1	授業に取り組みやすいように教科書やノート等を準備しておくよう事前に伝えている	
9	いろいろな評価の仕方を工夫している	
14	掲示物などを整理して、集中しやすい学習環境を工夫している	
25	複数の教師で指導する場合は、連携が十分にとれている	

これらの項目のうち、1、14、は、すでに実施できているものであり、25は今回の授業がTTではなかったため該当しなかったが、評価に関する項目（9）については、生徒の実態をふまえ、今後検討する必要があるだろう。

4. 成果と課題

新十津川農業高等学校での取組は、日々行っている生徒の実態に応じた教師の配慮や工夫を「新十津川スタイル」としてまとめ、今後へ引き継いでいくことであった。

①授業の構成の工夫

- ◎ねらいを明確にする。
- ◎学習の流れを伝え、見通しをもたせる。
 - ・学習内容に変化を付け、集中しやすくする。
 - ・作業量を調整し、達成可能なまとまりとして提示する。

②生徒の取組を認め、学ぼうとする意欲を高める工夫

- ◎わからないことは質問しやすい雰囲気を作る。
- ◎机間巡視を行い、ひとり一人に丁寧に助言したり認めたりする。
- ◎簡潔でわかりやすい言葉遣いをする。

③わかりやすい板書、ノートテイクの工夫

- ・ノートを取る時間を十分に確保する。
- ・ノートに写す必要のあり場所を明確に示す。
- ・板書の文字量や文字の大きさを工夫する。

④生徒に寄り添う授業の工夫

「新十津川スタイル」としてのまとめは、左の通りである。

二重丸は授業中に意識的に行われている項目、それ以外は大切であると認識し、授業全体を通して心がけている項目である。現時点では、これらの項目は生徒の実態に合致しており、新十津川農業高等学校において必要な工夫であるといえる。したがってこれらの項目については、教師間で共通理解し、実施されているかどうかのチェックをした上で、抜けている部分については意識して実施しようとするのが大切である。

また、教科による違いはあるが、

ワークシート等の教材の工夫は、一部の教科で行うのではなく、使いやすい様式等職員間で検討することも必要であろう。

さらに、「評価」に関しては、生徒による評価も含め今後の検討課題であるとする。

(梅田 真理)

ユニバーサルデザインを考慮した授業実践の積み重ねがある高校における 発達障害のある生徒への個別支援の取組

山形県立霞城学園高等学校

1. 学校の状況（平成 25 年 5 月 1 日現在）

（１） 課程：定時制（Ⅲ部単位制：Ⅰ部（午前）、Ⅱ部（午後）、Ⅲ部（夜間））／
通信制 学科：普通科

（２） 学級数 定時制：12 学級 通信制：普通科 17 学級 服飾科 3 学級
生徒数 定時制：300 名 通信制：普通科 811 名〔うち受講者 484 名〕 服飾科：31 名
教員数 定時制：30 名 通信制：22 名

（３） 学校、地域の特色

JR 山形駅とコンコースで直結するビルの中にある学校で、交通至便な校舎では、一般対象の生涯学習講座も開設され、生徒も受講が可能である。生徒が在学中に受講し修了した生涯学習講座の成果については、対応する科目の増加単位として認定し、卒業に必要な単位数に加えることができる。

生徒は固定したホームルームの教室・席で授業を受けるのではなく、校時ごとに教室を移動し、異なったメンバーで授業を受けるスタイルで学習している。

（４） 進路状況（平成 25 年 3 月卒業生）

	4 年制大学		短期大学		専門学校		職能開発		就職		その他		合計	
	定時	通信	定時	通信	定時	通信	定時	通信	定時	通信	定時	通信	定時	通信
	12	8	1	5	24	18	0	0	18	8	19	52	74	91
割合	16%	9%	1%	6%	32%	20%	0%	0%	24%	9%	26%	57%	100%	100%

（５） 生徒の実態

新入生の 6 割が中学校・前籍校からの「引継ぎ票」があり、うち半数以上が「要配慮」という状況にある。中学校で長期欠席ありの生徒が多く、発達障害、精神疾患、その他の障害のある生徒も相当数学んでいる。

2. 生徒の実態等に応じた教育体制

（１） 生徒の実態把握

①配慮を要する生徒全般

中学校及び前籍校からの「引継ぎ票」を活用するほか、3月下旬に開催の合格者オリエンテーション時に、保護者に「生徒理解のためのアンケート」を依頼、入学式の時に回収して集約・分析を行っている。

また、担任、教科担当者、部顧問等が記入する、学校生活における「生徒の行動等チェックシート」を実施している。

平成 22 年度から、7月下旬に「中学校との情報交換会」を開催、新入生の中学校時代と霞城学園高等学校での生活・学習状況等についての情報交換を行っている。

定時制においては、「生徒理解研修会」を年2回（5月中旬、7月下旬）実施している。

定時制は「心身面で要養護生徒（新入生）／（新入生以外）」、通信制は「健康面で配慮を要する生徒」一覧を作成し、4月中に教員に配布して、全員が生徒の実態把握ができるようにしている。

②個別の支援チームを作っている生徒

支援を開始した年の5月中旬まで、学習支援員が学校生活や全教科 T・T 方式で行動を共にし、生徒の適応状態を観察して実態を把握、それ以降は生徒本人や教科担当者から依頼のあった教科の授業支援を実施している。

支援員は毎週末「支援日誌」を提出し、担任、教科担当者、特別支援コーディネーター・管理職に回覧し、把握した情報を共有している。

（２）教育課程の工夫、指導形態の工夫

①教育課程の工夫

生徒指導・SST、自立活動的な内容として、総合的な学習の時間を使った「ライフスキル講座」（定時制Ⅲ部、通信制）、「生きていく力を養う学習（基礎学力、社会体験、社会常識等）」（定時制Ⅲ部）、学校設定科目「自分さがしの心理学」（通信制）を実施している。

学び直しができる場として、通信制において学校設定科目「明日への国語」「明日への数学」「明日への英語」を開講しているほか、「基礎力アップ学習会」を実施、成果をあげている。

②指導形態の工夫

支援が必要な生徒についてもできるだけ“集団の中での個別の支援”ができることを目標に、授業づくりには、文部科学省委託事業（平成 21～22 年度）の最終年度に作成した「ユニバーサルデザイン実践事例集」を活用している。

「特別支援チーム」対象者には、学習支援員がついて授業中に個別支援を行っている。

（３）特別な支援の必要な生徒のための校内組織

①校内委員会

「希望のつばさ支援委員会」という名称で、定時制・通信制合同の会議を実施している。

平成 22 年度より定時制・通信制各課の課長、定時Ⅰ～Ⅲ部主任等、学校全体を網羅する組織に変更した。

保健課の保健主事が中核となっているが、精神科の校医や養護教諭、スクールカウンセラーも中心的な役割を担っている。

定例の会議は年 2 回（1 回目：4 月下旬～5 月、2 回目：1 月～2 月）開催され、必要な場合はそれぞれの課程で随時会議がもたれる。1 回目の定例会議では年度の活動計画、「特別な配慮」を必要とする生徒の掌握が、2 回目の定例会議ではその年度の総括、次年度への課題の検討が主な議題となる。

②特別支援コーディネーター

定時制／通信制それぞれの保健主事が担当している。

③教育相談活動

○スクールカウンセラーによる教育相談

- ・年間 31 回（内訳：県費事業 23 回、団費事業 8 回）、年間 4 時間×延べ 31 日
- ・年間 97 名利用（実人数 40 名：生徒 50 名（実人数 14 名）、保護者 21 名（実人数 7 名）、教職員 26 名（実人数 19 名））

○「希望のつばさ」相談

年間 27 回開催（13 人利用（実人数 9 名））

5 月から 2 月まで、月 3 回程度（日曜日 1 回、金曜日 1 回、水曜日 1 回）、各曜日 1 時間×3 回実施しており、定時制 3 名・通信制 4 名＝計 7 名の教職員で対応している。スクールカウンセラーの配置、「おしゃべりサロン」の影響で相談件数は減少しているが、生徒の悩み事の聞き役という立場で面談や相談に当たっている。

○「おしゃべりサロン」（やまがた若者サポートステーション出前相談）

年間 17 回開催（78 人利用（実人数 34 名））

④個別の支援チーム

発達障害のある定時制の生徒 1 名については、個別の支援チームを作って支援している。

支援メンバーは特別支援コーディネーター、教頭、担任、副担任、部主任、養護教諭、学習支援員であり、関連機関として大学病院、生徒のかかりつけの小児科医院と連携をとっている。

また、発達障害通信制の生徒 3 名についても、特別支援コーディネーター、教頭、担任、保健課教員、養護教諭、支援員をメンバーとし、関係医療機関と連携してチームでの支援を行っている。

⑤特別支援員（学習支援員）

個別の支援チームの支援対象の定時制の生徒については、特別支援員（学習支援員）を配置して支援を行っている。

支援員は授業中、支援対象の生徒について支援を行い、生徒の状態や支援内容について「支援日誌」を作成しており、その内容を抽出して、生徒の状態に応じた効果的な対応の

表を作成する等、学校全体で共有できる支援のためのツールづくりにも貢献している。

（４）学習評価

単位制の定時制高等学校である霞城学園高等学校は、授業出席時数は総授業時数の４分の３以上であることが単位取得の条件であることなど、全日制の高校よりも厳しい。一斉授業を行っており、原則、別室登校は認めていない。また、欠時の補充はせず、余程のことがない限り、保健室受験も原則として認めていない。

ノート提出などの機会を設け、平常点も単位取得のための点数とできるようにしている。

（５）中高連携と入試における配慮・支援

平成 22 年度から、7 月下旬に「中学校との情報交換会」を開催し、新入生の中学校時代と霞城学園高等学校での生活・学習状況等についての情報交換を行っている。

山形県内での他地区では、3 月下旬に行われている高校・中学校の保健主事等が一堂に会しての情報交換を行っているところがあるが、霞城学園高等学校の所属地区は学校数が多く、通学範囲も広範にわたるため、実施困難な状況にある。

（６）進路指導、キャリア教育

発達障害の疑いがある生徒の進路指導は、進路課と連携を取りながら、学校で作成の「キャリア教育の手引き」に従って個別指導を実施している。

卒業までに就職決定できない生徒には、卒業後の支援の道筋として、地域の村山障害者就労・生活支援センター、山形障害者就業センター、山形若者サポートセンター等の外部機関を保護者に紹介している。

平成 24 年度の卒業予定者 1 名（障害者手帳所有）について、法定雇用枠でジョブコーチ移行支援を受けながらスーパーへの就労を目指す指導を行った等の指導をしている。

現在は就職するための支援施設を探し、就職を目指している。

3. 生徒の実態に応じた授業づくりの取組

（１）授業のユニバーサルデザイン

霞城学園高等学校では、文部科学省委託事業（平成 21～22 年度）の最終年度に、それまでの取組を通じてそれぞれの教員が教科指導やクラス経営の面で工夫してきた指導のノウハウを全職員で共有し、全体での活用を図るため「ユニバーサルデザイン実践事例集」を作成した。

そこでは、板書の工夫、プリントの活用、視覚的手がかりの活用方法、授業の進め方等の具体的な手立てが、数多く集められている。

本研究で参観した授業においても、生徒に寄り添ったていねいな声かけ、生徒が興味を

もって取り組みやすい指導内容の精選、最低限授業についていくために書かなければならない文字量を減らし、覚えるポイントを絞ることができる穴埋め式のプリントの作成・使用等、さまざまな配慮・工夫がみられた。

（２）支援員の活用による個別的な支援

特別支援チームの対象となっている、発達障害の診断を受けている生徒１名（以下Ａさんと記述する）には、学習支援員がついて授業中に個別支援を行っている。最初の２年間は緊急雇用創出事業、次の１年間は県単独措置により配置がなされた。

支援を開始した年は、５月中旬まで、学習支援員が学校生活や全教科の授業について、ティーム・ティーチング方式で行動を共にし、生徒の適応状態を観察して実態を把握した。

それ以降は、Ａさんや教科担当者から依頼された教科の授業支援を実施している。

本研究においては、研究１年目の６月、２年目の５月に管理職、特別支援教育コーディネーター、支援員から聴き取りを行うとともに、１年目の１１月及び２年目の１０月、１１月に授業参観と授業等に関する協議を行い、個別支援の情報を収集した。

①研究１年目（３年次）

支援員がついて支援を行っている数学と古文、支援員がついていない現代社会の授業を参観した。

数学Ⅱでは、授業の内容がＡさんにとって向かい合えないものになってきたところだったということもあり、全体で行われている授業への参加には至らず、支援員は、前日にやってきた問題の間違い直し等、別メニューの学習の支援を行っていた。

古文は、生徒が記入していくプリントを使った授業で、Ａさんは数学よりは「書かなければいけない」という意識をもって取り組んでいるとのことであった。視覚的に記入すべき個所が少ないプリントがあると、学習に取り組むやすいようであった。

現代社会ではＡさんは、ノートは開かず、授業の途中で道具を片づけはじめる等の動きはあったが、大人数での一斉授業を黙って聴講していた。

②研究２年目（４年次）

３年次から４年次に進級したＡさんには大きな成長が見られた。

入学当時は静かに話を聞くことが苦手だったが、４年次になる頃にはそれにも慣れてきて、支援員が外れても支障なく参加できる授業も増えた。板書をノートに書き写す等の作業も、以前より少ない支援で、多くの内容をこなすことができるようになった。

器用ではないが全部丁寧にするので時間がかかるものの、納得するまで取り組むと驚くような良い作品を作る長所がある一方で、状況によって妥協もできるようになってきた。

霞城学園高等学校の定時制Ⅰ部（午前）は、大多数の生徒が３年間で卒業するため、Ａさんが４年次で所属するクラスは５名とごく小人数のクラスとなった。このおかげで、３

年次までの 30 数名のクラスでは参加できなかった学園祭においても、役割を持って準備活動・当日ともに参加することができた。

A さんと共に 4 年次までを過ごした生徒達も、A さんがパニックになりそうになったときは声がけをする、授業中の関係のない発言やパニックになったときの言動も上手にかわすなど、A さんを理解しての行動ができるようになっていく。周囲の生徒の成長という点でも、霞城学園高等学校の取組は成果を挙げている。

授業参観は、支援員がそばについて支援を行っていた世界史 B (10 月)、体育、LHR (11 月)、支援員がそばにはついていなかった政治経済 (10 月) について行った。

政治経済は A さんの得意科目であり、支援員は教室の外から様子を見守っていた。

出席者は A さんを含め 3 名。生徒に用語や例示を答えさせながら板書をして写させ、復習の穴埋め問題のプリントをする流れの授業において、教科書を出させる、プリントをなかなか始めないときに教科書の該当箇所を指す等して促す、答え合わせを促す等の声がけがされていた。

A さんは板書を写すことはしていなかったが、指名されて正答する場面も何回もあり、しっかり授業に参加していた。テストでは、記述は難しいものの、穴埋め問題では理解度の高さが表れ、トップもとっている。

世界史 B は 24 人とやや規模の大きなクラスで、配布された穴埋めプリント（単語だけでなく文章を記入する場合もある、記入するところがやや多いもの）の回答と若干の補足事項が書かれる板書を、生徒がプリントに写していく授業であり、学習支援員は A さんの隣に座って、ときどき注意を喚起する等の支援を行っていた。

この授業における学習支援員の支援は、同じようにプリントの記入を行い、記入したものを A さんに見せる等して、大きく遅れないようにするというものである。A さんは、最初は書くのが苦手で、板書は穴埋め部分だけ写していたが、その後、補足情報についてもほとんど書けるようになってきた。現在の支援は、板書に気づかせることが主となっている。

授業を行う教員は穴埋めと同時に、学習内容について生徒が興味や親しみをもつような語り口で話をしているが、その話が理解できなかったり、集中力が途切れたりという場合でも、板書を写せばプリントの穴埋めは完成し、試験は完成したプリントを見れば対応できるよう、配慮がされていた。また、板書を消す際には、A さんに書き写しが終わったか、教員からも個別に確認する声がけがされていた。

体育は出席者 4 名で、ユニバーサルホッケーの練習を行う授業であった。

A さんは準備運動から、先生と対話しながら一番しっかり動き、パス練習、ドリブル練習、ドリブルシュート練習と、他生徒への声がけなどもしながら参加していた。途中、体力が続かなくなり、練習の輪から外れてしゃがんで休む場面もあったが、支援員と話をしながら休んだあと、支援員の声がけでまた練習に戻っていた。

この授業においては、プラスチックの軽いスティックやボールを使った、恐怖心なくで

きる競技を取り上げていること（A さんには、痛いことを極端にいやがる特性がある）、「ゆっくりでいいよ」「失敗してもいいからね」等の声かけがあること、疲れたら休み、また活動に戻ることができること（A さん以外にも、途中、端に寄って休んでいる生徒も）、全体的にゆるやかで楽しい雰囲気です。授業が進められていること等の配慮があった。周囲の生徒からも A さんに対しての声かけがあり、そのことを担当教員が認めて賞賛している。

A さんは中学校までは体育の授業への参加経験がなく、高校で初めて参加した。単位は 3 年次まで取っていたが、クラスの人数が多かった（1 年次：約 20 名 2 年次／3 年次：約 30 名）ため、アリーナでの活動には参加できず、ほとんど体育館の倉庫にいる状態だった。4 年次になり、クラスの人数が 5 名になったため、習熟度別的な 2 本立て構成で授業を展開しても教員 1 人で対応できる規模になり、A さんも参加できるようになった。

夏までは他の生徒とは別課題で、時差をつけたり休憩したりの参加であったが、学校行事のクラスマッチ（バスケット、バレー、卓球、バドミントンをクラス対抗で行う）の応援に参加できたことで自信がつき、他の生徒と一緒に活動することに積極的になることができた。暑い夏でもあまり動かないのでできるターゲットバードゴルフに興味を示し、そこから一緒に活動するようになった。

LHR は I 部の生徒全員（113 名のうち 81 名出席）が一堂に会しての生徒会役員選挙。A さんは、支援員が隣に着席した状態で、8 名の立候補者及び責任者（推薦人）の演説を静かに聞き、投票を行っていた。

（３）人間関係をつくるライフスキル講座

霞城学園高校では、定時制Ⅲ部（夜間）、通信制で、総合的学習の時間を活用した「ライフスキル講座」を行っている。

このうち、研究においては、4 時間のまとめ取りで行われた定時制Ⅲ部の「ライフスキル講座」を参観した。なお、通信制の「ライフスキル講座」では、やまがた若者サポートセンターに講師を依頼して実施している。

参観した授業は、教員 3 名（学級担任、特別支援教育コーディネーターを含む）、生徒 12 名で行われ、以下のような流れで進められた。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 前回の振り返り：前回記入したシートのまとめを配布<ul style="list-style-type: none">「自分を知る」：入学時と現在の自分をいろいろな項目で比較「他者を知る」：クラスの仲間の長所をお互いに記述<ul style="list-style-type: none">→自分のところを見る／友達のところを見る「自分好感度チェック」→前回と比較・ ウォーミングアップ：トリック絵、まちがい探し（個人で）・ コミュニケーション 1：握手の挨拶、共通点探し（2 人組）・ コミュニケーション 2：誕生月で分けた 4 人組で活動（全部で 3 組） |
|--|

黙ってパズル（視覚と動きでコミュニケーション）

ビンゴゲーム（知力と言語でコミュニケーション）

みんなで間違い探し（戦略を立ててコミュニケーション）

- ・コミュニケーション3：面接試験 ※アルバイトの面接を想定

自己紹介カード作成：質問事項に従って記入後、グループの中で順に回してコメントをつけていく。

プロフィールシート作成

-----（ 研究で参観した授業ではここまで） -----

- ・ 模擬面接

- ・ 敬語・謙譲語について：話し方のプリント配布、模擬面接で使えたか

この授業においても、教員により生徒の作業中こまやかな声がけがされていた。生徒同士ではあまり話し合いが活発でないグループも、先生との対話ではなごやかに話し、授業で発言しやすい雰囲気がつくられていた。

授業の内容でも、たとえば「自分を知る」でマイナスの変化が記載されている事柄についても、生徒を否定するのではなく、教員に責任があると感じていると伝えるなど、生徒に寄り添う指導がなされていた。授業中の生徒のちょっとした言葉からも、人を否定しないという日頃からの指導が浸透していることが見て取れた。

（４）体育の授業における工夫

①学校特有の課題

霞城学園高等学校は、長期欠席経験者、発達障害のある生徒が多く在籍していることから、学校として特有の体育の課題を抱えている。

運動が好きな生徒から、体育に参加したことがない生徒まで生徒の力が幅広く、また、発達障害の特性として人と一緒に活動することが困難な生徒もいることから、同じ課題で一斉に動く授業は難しい。

不得意な生徒に合わせると、得意な生徒の満足度が低くなるため、習熟度別にクラスを分けられると望ましいが、時間割編成上の制約から、実現できないでいる。

経験不足でごく簡単な競技のルールを知らないため、活動をイメージできない、説明しても動けない。ルールを知らない、理解できないため、競技に対して理不尽だという印象を持つ生徒も出てきている。

一般的に高校体育では、運動が好きな生徒が一定割合いて、そういう生徒が流れを作ってくれるが、ここでは運動ができる生徒が浮いてしまう状況が生まれてしまう。

②課題に対応した体育の授業における工夫、留意点

前述のような課題に対応するため、体育の授業においては、以下のような工夫を行い、あるいは以下のような点に留意がされている。

○みんなが初めてやる種目を行う。

例：ターゲットバードゴルフ、ティーボール、ユニバーサルホッケー

ルールが単純なものが良いが、簡単すぎると飽きてしまうことにも留意する。

○グループ分けに配慮する。

機械的にペアを組む方がいいときもあるが、それが嫌だという場合、人間関係を把握して先生がグループを決める。グループも変化していくことに留意。

機械的に決めたようで、実は配慮して決めたグループで実技を楽しくできるようになってから（3年生くらいから）、くじをひいてグループを決めても動けるようになる。

○自分達で運営することは難しいことに十分留意する。

学校行事であるクラスマッチの運営のためにも、まずは体育の時間に、負けたチームが審判をする等の練習が必要である。

「はじめるよ」というリーダー的な生徒がいない、「わかんない」「できない」と言う生徒が多いなか、リーダーになれる生徒が現れることもある。しかし、その生徒にリーダーを任せると、他の生徒が動いてくれないため、リーダー役をした生徒にマイナスの影響が出てしまうため、慎重に対応する必要がある。

○簡易ルールを適用する。

能力差が大きいため、ワンバウンドでボールを返してよい等の簡易ルールを全員に適用し、皆で楽しめるように工夫する。レベルが高い生徒には不満が残るきらいもあるが、生徒同士で自由に遊ぶ際に簡易ルールでスポーツを楽しむ場面が見られることもある。

○チーム構成を適切に行う。

チームの力が均等になり、盛り上がるようなグループ分けを行う。極端に力が劣る生徒がいるところがいつも負けることにならないよう、フォローできる生徒をつける等の工夫が必要。

4. 成果と課題

（１）成果

支援体制の１次支援、２次支援、３次支援という考え方が全職員に浸透し、ユニバーサルデザイン化が継続して実践されている。そのため、発達障害のある生徒（疑わしい生徒も含む）の単位修得・卒業率が高い。

その他、校内支援体制づくりや各種の支援等がそれぞれ成果を挙げている。

（２）課題

①個別の支援

学習支援員が1年限りの条件雇用であることが、継続した支援の妨げになっている。
また、年次が進み学習内容が高度となるに従い、学習のつまずきが多くなっていた。
高校の通常授業内での支援実践例が高校では少ないため、手探り状態での支援が行われている。

②進路指導・キャリア教育

面接指導をはじめ、低学年次から、計画的にキャリア教育を推進していく必要がある。
卒業前年度3月からの進路指導を、充実していく必要がある。
就職希望者が最終的に応募できるよう、自信を持たせる指導をしていく必要がある。
さらには、卒業が第一義の目標であると考えている生徒の意識を変えていく必要がある。

(小松 幸恵、笹森 洋樹)

V. 研究協議会から

本研究では、所内研究分担者と研究協力校、研究協力者が集まって情報交換・協議を行う研究協議会を、平成 24 年 9 月、平成 25 年 3 月、平成 25 年 11 月に行ってきた。そこでは、前章までに記載した各協力校における取組内容の報告・紹介のほか、以下のような内容が話題となった。

1. 支援システム（実態把握、校内支援体制など）

【実態把握】

- チェックでは拾えないところがあり、それぞれの問題が複雑。
生徒全体に特別支援を行って行こうと考えている。
- チェックシートのようなことで子どもをある程度ソートすることも必要な場合もあるが、
生徒一人一人を見ていくことも大事
- 発達障害のチェックリストを取っても、入力と読み取りに時間を掛ける余裕がない。
Hyper Q・U で代替することを考えている。
- 家庭環境が複雑な生徒が増えてきているが、どう入り込んで実態を正確につかんで指導するかが教育の原点。研修はいろいろ実施し、家庭訪問を推進しているが、それでも家庭訪問や三者面談が少なく、かつてあったものが形骸化していることを危惧している。

【校内支援体制】

- 高校は先生方が共通理解をとる時間もないほど忙しい。実態把握をどうするか、共通理解をどうはかるかは大きな課題。書いたものを見てもらう工夫もしているが限界があり、やはり対面で話をするのが大事。支援会議は 45 分時間をとるのが限界で、結論が出ないまま終わることも多い。
- どのようなツールを活用して、ツールで足りない部分をどう人対人で補って、誰がなかだちをするかが非常に大事。
- 高校は案外学級王国という傾向があり、他のクラスの生徒の処分に、他のクラスの教員が意見をさしはさむことが難しい。
- 学年間、教科間、組織間の障壁を少なくするのが特別支援コーディネーターの役割。
生徒指導担当と特別支援教育コーディネーターは、消極的生徒指導のところで意見がだいたい対立するが、特別支援教育コーディネーターの発言力をもう少し高めるには、ある程度役割をトップダウンで明確化するとともに、授業を軽減されたうえでの配置等の教育委員会からのバックアップが必要。鑑別所との連携等々、一人で全部はできないので、チームでやっていくためのバックアップも必要。

- 特別支援員が単年度予算で配置されている状況では、関係や知見が積み上がらない。
学習のみの遅れであれば学習支援員も使えるが、必ずしもそうではない。
- 支援の必要な生徒が複数いる場合には、国語、英語、数学など、普通の授業における
TTのような仕組みがあると良い。
- 保護者からの「スモールステップを踏むことがこの子にとっての車椅子」という言葉が
しっくりきた。教員にいかに理解してもらうかが大事。

【学校外も含めた支援体制】

- 高校と特別支援学校の校長会は別々にやってきたが、校長連絡会に特別支援学校も入り、
特別支援の在り方について、特別支援学校の校長が提言する研修も行っている。
- 特別支援学校の教員と高校の教員の人事交流をもう少し活発にしようという動きがある。
- 愛知県内を18地区に分け、地区別コーディネーター研修会を実施している。
地域との連携もあるので、核となる特別支援学校とのノウハウの連携を進めている。
ほんとうに困った事例を出して協議を行っている。

【外部人材の活用】

- 高校の教員は批判を恐れて、外部人材を入れることをいやがる傾向にあるが、学校関係
者でない人材でないと引き出せないものもある。エレキギターの演奏者を呼んで図書室
で恋愛相談等行ってきた。
- カウンセラーとは連携できたが、外部人材の活用は難しい。
- 特別支援教育巡回支援員を活用し、支援員によっては研究のスーパーバイズもお願いし、
理解促進に効果をあげた。
巡回支援は、年20回ぐらいの派遣。特別支援学校の教員が同行し、巡回支援の合間を
つなぐ特別支援学校の教員のスキルの向上にもつながった。
また、県教育委員会の指導主事が巡回に同行することで、学校と教育委員会が一緒にア
ドバイスを聞くことにより、あとの対応がうまくいった。
「悩んでいる担任に助言」から、どう校内委員会への支援に広げていくかがポイント。
学校側に巡回支援員の役割を正しく理解してもらうため、コーディネートする人が必要。
- 特別支援学校の先生が高校を支援するには、まだまだ専門性の向上が必要。
- 特別支援学校のコーディネーターにとって、高校生は一つの場面を見ただけではわから
ないので、高校は敷居が高いという。精神疾患等がからんでいるケースもあるので、ケ
ースが非常に難しいとも。そういう意味では、特別支援学校の教員を支える研修も必要。
- 高校と特別支援学校のスタッフが仲良くなると、案外「一緒に考えよう」でうまくいっ
たりもするため、県でお見合いパーティーのような取組を行っている。小中学校ではそ
ういうことをして人間関係ができてきたことを踏まえての実施。
- 特別支援学校のコーディネーターに向いているのは「何かをしゃべってこよう」という

人でなく、やっていることをみて「ああいうことは役立ちますよね」と言って来られる人。人間関係を築きやすい。

【管理職】

- 高校を対象に支援が必要な生徒の調査を行うと、学校によって、たくさんあがってくる
ところと、支援が必要な生徒が多数いると思われるのに数名しかあがらないところがある。
管理職中心に理解啓発をし、危機感をもってもらいたい。
- 頑張る先生も、孤軍奮闘になると空しく、疲れてくる。管理職が頑張って、組織的に取
り組もうとすると、先生も元気になる。
- 私学は理事長校長が増えており、理事長はこういう問題があることをあまり知らない傾
向にある。

2. 指導・支援の工夫（授業づくり、教育課程、学習評価など）

【丁寧な指導】

- 大人数の集団にマイクでいっても全く伝わらず、個別に指示しないと伝わらない生徒が
いる。中学校の通常学級でも、たとえば自分の住んでいる町名がわからない生徒もかな
りいる。指導に際してはそうしたことも考慮しなければならない。
- 廊下で座り込んだり寝そべったりしている生徒がいたら、絶対そのまま見過ごさない
というルールを徹底している。
事情を聴き、生徒が嘘をついても、どうして嘘をつくのかその事情を考える。
その事情がわかると、他の先生に話さずにはいられなくなり、そこから生徒に対する肯
定的な見方がでてくるようになると、学校のありかたが変わってくる。
- 特別支援が必要な生徒が多い学校に限らず、進学校でも、特別支援的な考え方で取り組
むととてもうまくいくことがある。ほんとうはどの子どもも支援を求めているところ
があると気づいた。

【指導の場】

- 福岡県の私立学校では、4か所に学習支援センターを設置し、不登校の生徒の学習の場
としている。不登校の生徒の半数ぐらいは発達障害がある生徒。
主要5教科の先生とカウンセラーを配置し、一時的にここで学習し、在籍校に戻る。戻
れない場合は転校する。私立学校の生徒向けであるが、県費をつかっているの
で、県立高校の生徒も受け入れている。ピーク時には4か所あわせて150～160人の生徒が通っ
ていて、その半分くらいは学校に復帰する。そのような場も必要では。
- 中間テストで学力面での支援が必要な生徒には、「ゼミナール」という名称で、放課後に
学習の機会を設けている。大学生を招いて学習の支援をしてもらい、生徒同士でも教え

合う。経済的に厳しい家庭の生徒が多いため、学習塾に行ったことがなく、大学生のお兄さんとお姉さんと勉強をする、というに残って学習に取り組む。

【個別の指導計画】

○研究指定校で「個別の指導計画の作成・活用」に取り組んだところ、4校とも作成の経験がなかったため、作ろうというところまで1年間かかった。

支援策を実際にやってもらって「やってみましたカード」に書いてもらうという取組を行い、夏休みには全体研修会を実施して、全校の先生方に報告を行った。

職員が多く、非常勤職員が多いため、共通認識をもつことが困難。

カード等のツールは作ったが、結局はコーディネーターが配って歩いて「よろしくね」とお願いする人と人のつながりが重要であった。主幹教諭がコーディネーターになっていると、お願いがしやすい等のメリットがあった。

○校務が忙しいのにほんとに個別の指導計画をほんとうにつくるのか、という声がある。

できるだけハードルを低くしながら、ポートフォリオを手掛かりにしつつ、ケース会議等で把握していった。シート（気になるカード、やってみましたカード）はとても役に立つのでは。具体物があると良い。

○個別の指導計画については、担任がつくるのか、という議論から始まり、続きそうになかった。教科は教科で、指導歴のようなシートを作る方が効果的ということになった。一人の先生が全て教えるわけではないので、役に立つのは指導歴。

【コミュニケーション力】

○かつては先生方のコミュニケーションがさかんで、どの先生も生徒の強み・弱みがわかっていたが、今は校内の情報共有ができにくくなっている。

子どものコミュニケーション力が弱くなったという議論あるが、それを高める指導は学校でやるしかない。どう意図的に関係づくりをするかという発想が学校に弱い。

○教員のコミュニケーション能力は非常に問題になってきている。

家庭的に十分でない生徒も多く、社会人としてのモデルは身近にいる教員に求めるしかない。教員同士の仲の良さを生徒に見せることは、生徒が就職したときの同僚との接し方のモデルにもなるため意義がある。教員で揃いの学校ポロシャツを持って、行事等のときは全員で着て仲の良さを示す等の工夫をしている。

【自己理解】

○生徒の自己理解が進んでいないことが課題。

特別支援ではよく自己理解して次のステップにといわれるが、どのように自己理解までいかせるかが難しい。将来大変そうな生徒も、本人・保護者が全く困っておらず、支援が入っていかない。「不得意なところはここじゃないの？」と提示しても、納得しない。

【評価】

- 例外を乱発すると混乱するため、1学期の中間テストで予防線をはる。そこからそのなりに努力して向上してきたストーリーが他の生徒にも説明できる証拠がたくさんあると、学校がこわれな。生徒の方がわかっていて「あいつなんとかしてくれよ」と言ってくる。
- 相対評価しかなかったところに、観点別評価や、子どもが何を頑張ればいいのかわかる評価、個人内評価を重視していくということを浸透したいと考え、研修等をしている。

【授業研究】

- 養護教諭が授業を見回りに行き、授業に入ったりしている。
- 授業研究では、授業の良いことのみを言い合うようにする。ことさらに「改善しよう」ということはしていないが、結果的に改善していく。
先生は撮影せず、生徒の様子だけを映した授業のビデオを見ながら授業研究を行うと、生徒の表情がよくわかり、「ああ言うと言ってしまう」等、いろいろな意見交換ができる。
いい授業を見ると、真似しないとそんだという気持ちになる。
大変な生徒がいて、授業で立ち往生すると、他の教員が助けに入る学校の雰囲気であり、他の先生が授業に入ってくことに抵抗はない。
- 各教員レベルでは工夫をしているが、教員間で共有するための取組が課題となっている。
- 高校の教員が中学校の授業を見に行く取組をしている。
在籍している生徒が中学校レベルの学習も3～4割の達成度なので、生徒の躰き理解するうえで、また授業での指導方法のヒントを得る上で参考になった。
特別支援の教材をみせてもらうこともできた。
- 高校のレベルが違うと、授業を相互に見合うことは無駄だと思われる。
- 研究で外部専門家から特別支援教育の観点からの助言を受けたが、これまで積み上げた教科の専門性や授業のやり方を否定するものではないと受け止められ、教科を超えた授業の工夫が出てきた。
- 小学校では授業を見合うことがあたりまえのことであるが、中学、高校になると、よその教科の先生に口をはさまれたくないという意識が強い。巡回支援員や、中学校の教員等、高校の教員以外の人材のほうが受け入れられやすい。自分の授業に直接触れられないなかで、自分たちの授業を見直すきっかけがあるといい。
- コーディネーターが別の教科の先生にものをいいにくい。同じ教科の先生はコーディネーターを盛り立て、その教科だけは深まるということがあったりする。

【授業評価・アンケート】

- 授業の改善に向けたアンケートは実施している。しかし、必ずしも次年度の授業改善につながらない。

○県では、授業評価のチェックリストがあり、それを実施しているが、実際に授業改革までには至らない。困難校では成果が上がらないことが「生徒の問題」になってしまう。また、アンケート等を実施しても、データの収集と処理、読み取りが難しい。

【特別支援的観点のある指導の継続】

- 学校に新しく着任した先生には、生徒の状況を丁寧に説明している。
- 3年程度で人事異動によって学校組織が変わっていくと、風化してしまう傾向がある。
- 「〇〇高校スタイル」というものを作って、職員の異動による共通意識の形成維持に工夫をしている高校もある。

【生徒指導との関係】

- 生徒指導案件が非常に多い。原因があって結果があってということを、経過としてとらえるのではなく、両当事者の特性、家庭環境等をからめて実態把握から進めている。
生徒指導は特別支援教育の第一歩ととらえている。
- 生徒指導でどれくらいカウンセリングをしているかが大切。
えこひいきで教員の関わり方を変えると良くない、全員に同じように関われば良い。
学校長のリーダーシップで、硬直的な対応を改めることも効果的。
マイナス面が目につくということあるが、関わり方で積極的になる子どももいる。
教員の関わり方が変わらなければ、生徒の変化に対応できない。
- 生徒指導も学習支援という大きいコンセプトですとなると、教育相談的ノウハウを取り入れた方が、事件を通じて学習できる。
進路指導も、わからない未来に向けて何をするかというかなり高度な学習。そのなかで教科指導を行って行くべき。進路の問題、生徒指導と分けないで、その子がどういう学習をするかという観点をもつ必要がある。
- 生徒指導は問題行動対応だけでなく、究極の目的は、自己指導能力を身につけること。
他者の視点ももって行動できる生徒を育てること。
生徒指導には「問題行動対応」「未然防止」「健全育成」があり、「健全育成」は忘れられがちである、とても大事。
授業の中でも規律の指導や、自立性、自発性を高める指導など、生徒指導の要素がある。
問題行動対応だけでなく、授業を中心とした支援に、生徒指導もすっぱり入る。
生徒指導の中で発達障害をどう扱うか、簡単なリーフレットが国立教育政策研究所ウェブサイトに掲載されているので（ <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/#leaf01-03> ）、参考にしていれば。

3. 支援の連続性（中高連携、キャリア教育など）

【中高連携】

- 中学校から情報が得られないケースがある。中学までは、問題を起こしたくないから、あまり保護者に働きかけしてこなかったのでは、とも考えられる。
- 中学校と高等学校の間では、日頃からの接触回数が増えて初めて重要な情報があがってくる。接触がない人には情報は渡せない。一緒に勉強する機会を設けることが有用。
- 中学校では、調査書以外の情報は要求がない限り高等学校に渡していない。
中学校で勤務した 10 年間、高校の先生から電話があったのは 2 回だけで、問い合わせがこない現状がある。聞かれてもいないことを伝えるのは困難。
- 保護者からは、高校入試の配慮に関する情報や、高校から先どういう支援を受けられるのかが見えにくいという。中学校への情報提供ともかかわる問題。
- 夜間定時制高校での勤務していた間、入試が行われる事前の相談は受けなかった。合格後、中学校に聞いて回る。夜間定時制の生徒はいろいろな問題を抱えており、面接の受け答えがうまくいかない、入試の席は扉の近くがいい等申し出て、いらない負担を減らしたほうが良いのに、言ってもらえない。
- 高校進学の際、いろいろな選択肢はあるが、なかなかジャストミートな選択肢にたどりつけない現状がある。
- 障害者手帳をもっている生徒が夜間定時制高校に入り、障害者手帳が取れない生徒なのに特別支援学校に入った、ということがあるが、そうした生徒達が 5 年後、どうなっていくかが心配。
- 高校合格がゴールという意識が強い。普通科にこだわる保護者が少なからずいる。
- 中学のコーディネーターの先生は「高校にあげてからのことを考えていませんでした…」という本音をもっていたりする。
高校合格から、自分の将来をどう考えるかも含め、どう考えていくべきかが大切。

【小中連携】

- 小学校ではあまり問題にならなかったことが、中学校では大きな問題になる。
小学校は、対人面のつまずきは伝えようとするが、小学校では面倒見のいい先生ほど、学習面のつまずきは問題にしない。中学校になると、学習のつまずきが非行等につながっていく。

【キャリア教育】

- 経済的に厳しい家庭の生徒は、無給のインターンはいやがり、有給のインターン「バイトーン」から就労につながることも結構ある。
- 最終的には、生徒がひとりひとり社会の一員として活躍していくのが目的。

キャリア教育も変わっているが、4つの能力、8つの領域については生きている。

発達障害の生徒は、どうしてもコミュニケーション能力不足であるため、そういう力をつける授業が必要。

コミュニケーション能力が欠けている生徒が看護師になりたいという場合、これまで教員は、どうやってあきらめさせるかと考えがちだったが、これからはあきらめさせる時代ではない。看護師をめざすなかで、コミュニケーション能力がこれだけついたから、こういう職業が選べるようになった、等の成果が得られる指導が望まれる。

○大学と連携した学校もあるが、就職になると難しい。

特別支援学校にノウハウを期待したが、知的障害の手帳を使つての就労のノウハウはあるが、高校に伝えられるものはなかなかない。

○高校は自信をつけにいくところ。自分はものにさわってモチベーションが上がるか、座学で頑張れるか等によって、自分に合った学校を選択すべき。中学校の総合的な学習の時間で、高校ではこうなる、ということを伝えていくことが大事。

○高校では生徒の人間模様までわかるので、教員がそれに応じた声掛けをすることができ
るが、社会に出て厳しい扱いを受け、つぶれてしまう生徒がいる。就職や進学をした先
で1年間続かない等。

○面接指導等をして就職が厳しいとわかっている生徒については、地域の授産所と連絡
し、保護者の了解を得て作業実習などをして、就職する等しているが、教員個人のつて
でやっていると、教員の人事異動があった後、同様にできるかわからない。

○キャリア教育としてやることもしっかりやる一方、授業の中でどう生き方を考えさせて
いくか、授業も生徒指導的な側面をみんなが見据えてやっていく必要がある。

教科の論理は重要だが、生徒が将来を見据えて頑張ろうという方向にどうもっていける
か。

【指導の連続性】

○高校では、社会的基礎力の指導がはじまっている。

指導について中高の連携が必要。

(小松 幸恵)

Ⅵ. 高等学校における特別な支援が必要な生徒への指導・支援 の在り方

高等学校における特別支援教育の充実について、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（平成21年8月）では、発達障害のある生徒への指導・支援の充実として、必要な支援・指導の手法・内容、障害の特性に応じた教科指導の工夫、多様な評価方法やテストにおける配慮、特別の教育課程の編成などが挙げられている。また、中高連携や入試における配慮・支援、キャリア教育、就労支援の在り方、就労・進学等に係る情報提供や関係機関の連携の重要性なども挙げられている。そして、そうした取組を支えるものとして、特別支援教育の体制整備の充実強化が必要であり、管理職や教職員の理解・認識の向上策、生徒・保護者の理解・認識の向上に係る支援、生徒指導・教育相談等の既存の校内組織との連携などが必要になることが述べられている。初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について（平成25年1月）では、多様な学習ニーズへの対応に係る課題認識と高校教育の質保証に関する課題認識から審議が進められている。中学校卒業後のほとんどの生徒が高等学校に進学する状況において、生徒の多様な学習にニーズに対応するため学校・学科等の多様化を推進してきたが、一方で高校教育として共通に求められるものは何かという視点が弱くなっていること、社会の一員として求められる最低限の能力や基本的な意識・意欲・態度等が十分に身に付いていないことが指摘されている。今後はどの学校においても、生徒の自立に向けて、全ての生徒に最低限必要な能力を身に付けさせるとともに、生徒の適性や進路等に応じて必要となる資質・能力を身に付けさせることが期待される。その能力・適性、進路等に応じた教育を安心して受けられ、その能力や可能性を伸張させることができるよう、学びの機会が与えられるようにすることが必要であると述べられている。

これらの報告の内容を参考にしながら、研究協力校における実践を行うとともに、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、各地域で積極的に支援の取組を実施している高等学校（国立・公立・私立約100校）から情報収集を行い、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の指導・支援の在り方について検討した。研究協力校の教職員との話し合いや研究協議会等を経て、重要なポイントになる検討課題を、「実態把握」「組織的な対応・校内支援体制」「教育課程・指導形態」「指導・支援」「学習評価」「中高連携」「キャリア教育・進路指導」の7つの観点で整理し、現状と課題、大切にしたいポイントとしてまとめた。

1. 実態把握（特別な支援を必要とする生徒の現状、実態把握の方法など）

（１）現状と課題

全国一律の義務教育段階の小・中学校とは異なり、高等学校には学科や課程の違いがあり、また、入試選抜により進学することから学力による学校格差も生じる。各学校により在学する生徒の状態像も様々な違いがある。文部科学省が平成 21 年 3 月に実施した調査によれば、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。全日制や定時制の高等学校においても、いわゆる進学校と呼ばれる学校から不登校経験者が多い学校もある。思春期、青年期の難しい課題を抱える時期でもあり、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、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。高等学校では教員が生徒と接する時間は授業場面が主となり、ある程度限られてくる。また、教科や場面により生徒が示す状態像が異なる場合も十分に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重要な課題となる。

（２）大切にしたいポイント

①学校の実情に合った実態把握

高等学校には様々な学校制度、課程や学科があり、生徒の実態は各学校によって大きく異なっている。そのため、各学校の実情に合った実態把握を検討することが大切である。

実際には以下のようなさまざまな実態把握が各高等学校で行われている。

・チェックリスト

発達障害、気になる生徒、学校適応状態、学習・行動特性、ソーシャルスキル、いじめ、悩み、精神保健、などに関わるチェックリスト

- ・授業／行動観察：各教員、養護教諭、支援員、スクールカウンセラー等からの情報提供
- ・本人面談
- ・学力（学習）テスト
- ・心理検査、発達検査
- ・教育相談・巡回相談
- ・保護者面談／アンケート
- ・小・中学校訪問
- ・支援会議／校内委員会での検討

②多様で柔軟な実態把握

高等学校の時期においては、思春期・青年期のさまざまな発達課題がみられるようにな

り、生徒のニーズは多様で複雑化してくる。特に、発達障害に焦点を当てるだけでなく、学習や行動、対人関係、不安や緊張による心理状態など、幅広い領域にわたって生徒のニーズを探っていく工夫が必要である。

③早期からの実態把握

高等学校では、生徒の気になる行動は見過ごされやすく、結果として、有効な支援を受けられないまま問題が重篤化していく生徒も少なくない。入試や入学時に保護者からの申し出を受け付ける、中学校を訪問して情報収集をする、早い段階で新入生を対象にスクリーニング調査を行うなど、早期からの実態把握の工夫が必要である。

④生徒の実態に関する教職員間の共通理解

高等学校では教員が生徒と接する時間は授業場面が主となり、ある程度限られてくる。また、教科や場面により生徒が示す状態像が異なる場合も十分に予想されることから、教職員間でいかに情報を共有化するかが重要である。いくつかの高等学校では、教職員間の共通理解を図るために、期間を設けて全職員で行動観察を行い、情報を集約する、気になる生徒について事例検討会議等を毎週開催する、生徒の情報を一覧表にまとめ、パソコンでデータ管理して共有化を図っているなどの取組が行われている。

⑤保護者や外部機関との連携・協力

さまざまなニーズを抱える高等学校においては、校内のみで実態把握を進めるには限界がある。生徒の多様で複雑なニーズをより良く理解し、適切な支援につなげていくためには、保護者や家庭、並びに、外部機関や専門家との連携、協力が欠かせない。

(海津亜希子・玉木 宗久)

2. 組織的な対応・校内支援体制

(1) 現状と課題

平成 24 年度の特別支援教育に関する調査（文部科学省：2013）によると、国公立高等学校における校内委員会の設置は 83.7%、コーディネーターの指名は 82.5%となっている。特別支援教育の分掌等がない場合、新たに分掌を設けるのではなく、生徒指導や教育相談を中心に組織づくりをしている学校が多く、授業改善に関連しては教務担当が、健康面に関連しては保健担当が関与している。高等学校の特別支援教育コーディネーターは養護教諭の場合が比較的多く、スクールカウンセラーが常駐している学校では、専門的な立場から校内委員会のメンバーになっている学校もある。校内委員会の開催回数については、モデル事業校の場合には月 1 回程度の学校が多く、中には、小規模な事例検討会議を毎週開催している学校も見られる。しかし、モデル校以外の高等学校では、組織はあるもののほとんど機能していない学校も少なくない。

研修については、平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査の結果から、国公立高等学校における受講状況が 54.7%であることから、高等学校教員の特別支援教育に関する研修の受講率はまだ低いと思われる。その理由の 1 つとして、管理職やコーディネーターを対象として行政研修が実施されているものの、一般の高校教員が受講する研修はまだあまり組まれていないことが考えられる。特別支援教育に対する教員の意識と関心については、宮前・半澤（2011）が宮城県内の 2 つの高校に調査をしている。その結果、特別支援教育の必要性を感じる教員は全体の 74.4%と高く、指導方法への関心が最も高かった。一方、国立特別支援教育総合研究所（2012）が、5 都道府県 15 校 517 名の高校教員に意識調査を実施した結果、特別支援教育の必要性を感じている教員は 77.4%と高かったが、特別支援教育は難しい又はできないと回答した教員が 42.3%と半数近かった。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）の順に多かった。一方「本人が望まない」（85 人）、「保護者の理解が得られない」（102 人）、「高等学校の目的に合わない」（108 人）という回答もあり、高等学校の課題につながるものであると考えられる。

(2) 大切にしたいポイント

①組織による校内支援体制の構築

校内支援体制を構築するためには、管理職が特別支援教育コーディネーター等、特別支援教育について理解のある担当者と協力し推進していくことが求められる。校内支援体制の構築には、生徒の状況把握、支援員やスクールカウンセラーの活用の検討、定期的な事例検討会の開催、授業を通じた研修機会の計画等の取組が求められる。

②管理職（学校長）の理解とリーダーシップ

組織的な支援体制を作り上げるためには、管理職、特に学校長が生徒の学力や特性、支援の大切さについて理解していること、さらに推進力のあることが重要である。管理職が特別支援教育の考え方と校内の状況を理解し、リーダーシップを取ることで、キーパーソンが活動しやすくなり、校内支援体制も構築しやすくなる。

③活性化するためのキーパーソンの存在と動き

校内において、組織的な支援体制を作るためには、中心的に活動を進めるキーパーソンの存在が大きい。高等学校においては、特別支援教育コーディネーターや養護教諭、さらに教頭がキーパーソンとなることが多い。キーパーソンは、在籍する生徒の状況、教職員の意識等、校内の現状を把握し、状況に応じた無理のないアドバイスをしたり、情報を共有しやすい環境を作ったりすることで、特別支援教育の考え方を取り入れた授業づくりを活性化させることにつながる。

④教職員の意識向上と共通理解

高等学校は義務教育ではないこと、教科担当制であることから、教職員にとっては特別支援教育の考えが受け入れられ難い基盤がある。しかし、個別支援を要する生徒への対応のみが特別支援教育ではない。板書の仕方、質問の仕方等の特別支援教育での考え方を授業づくりに生かすことで、多くの生徒に、より理解を高められる可能性があることを理解し、取り入れることが求められる。

(伊藤 由美)

3. 教育課程・指導形態（学校設定科目・教科、個別指導や小集団指導など）

（１）現状と課題

教育課程や指導形態の工夫では、習熟度別学習や少人数制授業を国語・数学・英語などの特定の教科について実施し、基礎学力の向上を目指している取組が多く、学校で見られる。また、教育課程の編成では、生徒の進路別にコース分けがされている学校がある。その場合は、１年次は共通で学び、２年次以降にコースに分かれるパターンが多い。

学校設定科目や学校設定教科を工夫している学校もある。例えば、基礎学力の定着をめざしたもの、ソーシャルスキルやライフスキルの学習を取り入れたもの、カウンセリングや心理学の基礎を学ぶものなど生徒の実態に応じて、様々な内容が工夫されている。

しかし、大学進学者の多い高校では、大学入試を念頭に置いたカリキュラム編成になっており、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場合が多く、学習に関する支援は教科担当者等が個別的に対応している場合が多い。

一方で学習面での課題を抱える生徒の多い学校では、学力の個人差への対応が難しく、習熟度別学習等の工夫をしても内容の理解に至らない生徒も多い。学校設定科目や学び直し等、学習指導要領の改訂に伴い柔軟な教育課程の編成ができるよう工夫はされたが、発達障害等特別な支援を必要とする生徒への対応も含め、高等学校における教育課程の編成について抜本的な見直しが必要とされている。

（２）大切にしたいポイント

①教師の教育観・指導観の共通認識

高等学校においては、教科担任の専門性がより強く、教師集団での共通理解が行いにくい素地がある。また、高等学校という生徒の発達段階から、個別の配慮というよりはより自立を求める指導が行われがちである。このような中で、発達障害等特別な配慮を要する生徒が存在し、その実態に応じた支援が必要であるという認識が重要である。

②生徒のニーズに応じた工夫の必要感

学力の個人差の大きい学校では、個々の差に応じた指導を工夫しなければ日々の学習が成り立たない場合も多い。しかし、小中学校に比べ、高等学校には生徒のニーズに応じた指導の蓄積が少なく、またそのような工夫を組織的に行う素地もない。結果として、工夫が必要であると感じていても教師個人の取組に終わってしまう場合が多く、学校を挙げての取組となりにくい。ニーズに応じた指導・支援の工夫を学校全体で組織的に展開するための教師間の共通理解が必要であろう。

③学校設定科目・教科の編成

学び直しの必要な生徒にとっては、義務教育段階の学習内容を確実に習得するために学

校設定科目・教科は大切な学習の機会であるが、生徒の年齢等に配慮し生徒自身のプライドを傷つけないような配慮が必要であろう。同時に生徒が興味・関心を持って取り組めるような内容であることも大切である。

以下に実際に設定された科目や教科の例を挙げる。

【学び直し】

ア) 学校設定教科「マルチベーシック」千葉県立姉崎高等学校

10～15 分程度で終わる基礎・標準・応用の 3 ステップの教材を使い、自分自身の弱点を確認する自己診断カルテに基づき、週 1 時間 3 名の教員によるきめ細かな授業を行う。

イ) 学校設定科目「コアベーシック」埼玉県立上尾鷹の台高校

義務教育段階で身につけるべき学習内容を学び直し、進路実現に向けた土台作りをする。国語と地歴・公民を「ベーシック人文」、数学と理科を「ベーシック理数」、英語を「ベーシック語学」とし、一年次で週 1 時間ずつ学習する。

ウ) 学校設定科目「チャレンジ」「ベーシック」神奈川県立釜利谷高等学校

チャレンジは朝の 15 分間。漢字問題のプリントにより国語力、漢字検定合格をめざす。ベーシックは 25 分間の国、数、英の 3 教科を週替わりで、時には小学校レベルまでさかのぼりながら中学校までの内容を学び直す。

【学習方法】

ア) 学校設定科目「コーピング」東京都立稔ヶ丘高等学校

学習スキルを学ぶ「コーピング・メソッドタイム」と、人間関係スキルを学ぶ「コーピング・リレーションタイム」に分かれている。それぞれの内容を、1 年次の必修科目として、1 年間にわたって学習する。

イ) 学校設定科目「カルチベーション」長野県下高井農林高等学校

LD 傾向のある生徒がドリル学習に取り組むことにより、通常の授業でも教科書を読んだり、問題を理解したりといった場面で困難さを感じるものが少なくなり、コミュニケーションの授業の効果と相まって、自己肯定感を高めながら通常の授業にスムーズに適応することができる。

ウ) 学校設定科目「漢字を学ぼう」愛知県立南陽高等学校

漢字検定 3 級取得を目標に、受講者全員に検定受検を義務づけている。

【人間関係・生き方】

ア) 学校設定科目「ガイダンス」新潟県立出雲崎高等学校

自分の生き方や進路について考える授業。自己理解を深めるための作業学習や外部講師による講演会、大学・短大や企業などを見学する「校外研修」などを実施して、進路について実際に体験できるような環境づくりを行う。

イ) 学校設定科目「心理学」茨城県立鹿島灘高等学校、茨城県立結城第二高等学校

自己理解やフループワークを通して、「コミュニケーション」「ソーシャルスキル」を学ぶ。

ウ) 学校設定科目「人間関係」～ピアカウンセリング 神戸市立須磨翔風高等学校

ピアカウンセラーの支援のもと、お互いの気持ちに共感・共有しながら自らの意思決定を行う。話し合いながら、自分だけの一方的な決定ではなく、相手の合意（コンセンサス）が重要であることを確認していく。仲間づくりの大切さ、人とのきずなの必要性を学んでいく。

④効果的で柔軟な指導形態の工夫

すでに各校では、習熟度別学習やティーム・ティーチング、少人数指導などが行われているが、それでも個々の学力差を埋めがたく、基礎的な内容の定着がままならない状況もある。個別指導が必要な生徒も確実におり、放課後や長期休業中の課外指導だけでなく、リソースルームのような個別指導の場を考える必要がある。

（梅田 真理）

4. 指導・支援（授業全体の配慮や工夫、個別の支援や配慮、心の育ちの支援など）

（１）現状と課題

文部科学省のモデル事業校では、学校全体でわかる授業づくり、授業のユニバーサルデザイン化に取り組んだ学校が多かった。高等学校では、発達障害がある生徒かどうかの実態把握が難しいことから、発達障害を想定した個別的な配慮や支援の設定は考えにくい。学校によっては、個別に支援を必要とする生徒の数が多く、特定の生徒だけに支援する体制をつくることは難しい。そうした生徒すべてに個別的な支援を保障することは人的、時間的にも無理が大きい。また、高校生になれば、自分だけ集団から取り出され個別的に指導を受けるということは、プライドや自尊心の問題もあり、積極的に受けたいという生徒本人の問題も重要な検討課題となる。

心の育ちの支援の取組として、モデル事業校などでは、全校生徒を対象に学級集団アセスメント Q-U アンケートを活用したり、グループエンカウンター、SST（ソーシャルスキルトレーニング）なども用いられたりしている。心のケアについては、カウンセラーや臨床心理士による定期的な相談対応、精神科医との連携の必要性を訴えている学校も多い。

高等学校では専門の教科ごとの研究会があり、多くの地域や学校で教科ごとの授業研究が実施されている。しかし、教科ごとの指導力の専門性を高めることが目的となるためか、担当する教科を超えて教員同士が授業を見合う授業研究はこれまでほとんど行われていない。特別支援教育の推進とともに、同じ教科担任制である中学校においては、教科を超えた授業研究会を実施する学校が増えてきているが、高校での実践の話は耳にしない。モデル事業を受けたことをきっかけに必要性を感じて、教科を超えた授業研究会を実施している高校もある。授業のユニバーサルデザイン化などにおいて実施されている学習環境の整備や授業中の様々な配慮の工夫は、小・中学校で実践されているものとの共通点は多い。高校入学前から勉強には苦手意識があり、学習意欲があまりない生徒でも授業づくりの実践により生徒に学ぶ意欲が芽生えてきたことが多くの学校から報告されている。

（２）大切にしたいポイント

①わかる授業と学び直しという観点

誰にでもわかりやすい授業のユニバーサルデザイン化は重要な視点である。わかりやすい授業とは、何を学ぶのか情報提供のわかりやすさつまりアクセスのしやすさ、どのように学ぶのか学習活動のわかりやすさ、取り組めたことが正しいのか誤りなのか評価のわかりやすさなどの観点が明確になっているとよい。

学び直しでは、単に義務教育段階の内容まで下がって教えるという発想ではなく、高校の学習内容を教える際に、必要になる義務教育段階の内容をそこでおさえていくことが大切になる。

＜授業における指導方法の改善＞ 例	
○授業の構成	<ul style="list-style-type: none"> ・書く時間、読む時間等、活動の時間を明確化する。 ・机間指導の時間を多く設定し個別に対応する。 ・スケジュールをわかりやすく示す。変更もことばだけでなく表示する。 ・話題にメリハリをつけ生徒が退屈しない授業を心がける。等
○板書の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の流れを板書し見通しを持たせる。 ・文字の大きさ、量を調整する。 ・重要箇所は色チョークで協調する。 ・ノートに写す箇所を枠囲いする。 ・板書をしているときは説明しない。 ・教科書の○ページ、プリント○番と板書する。 ・授業時間中は板書を消さない。 ・授業に関係のない板書はしない。等
○プリント類	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を拡大する。フォントを変える。 ・漢字にルビをふる。 ・行間をあけ読みやすくする。 ・完結型の穴埋めプリントを用意する。 ・個々のレベルに応じたプリントを用意する。等
○ノートテイク	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートをとる時間を十分に確保する。 ・板書と同じワークシートを用意する。等
○教材教具、支援機器	<ul style="list-style-type: none"> ・実物見本を活用する。 ・生徒が興味を持てる教材を用意する ・I C Tを積極的に活用する。 ・イラストや写真、フラッシュカード等で視覚化する。等
○指示・教示の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・指示、発問は短く、簡潔に言う。 ・一度で理解できない場合は指示をくり返す。 ・全体指示の後で、個別的に指示する。 ・机間指導の際、側にいき質問しやすい雰囲気をつくる。 ・「～するな」ではなく「～しよう」という表現の仕方にする。等
＜学習環境の整備＞ 例	
<ul style="list-style-type: none"> ・学習規律、学級の約束を徹底する。 ・授業中の禁止事項を掲示する。 ・発言や態度についてのルールを明確にする。 ・授業規律マニュアルを作成し全員が一致した取組を行う。 	

<ul style="list-style-type: none"> ・ 掲示物等、余分な刺激物は整理する。 ・ 本人の希望、支援のしやすさ等から座席の位置を配慮する。 ・ 机間指導や生徒の移動がしやすいように通路のスペースを確保する。 ・ 連絡事項用のホワイトボードを用意する。 ・ 掲示物にはラミネート加工をして破れないようにする。等
<p>＜教育課程編成、教育形態の工夫＞ 例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校設定科目により、漢字の読み書きや算数・数学の基礎学習を行う。 ・ 少人数制指導、習熟度別指導により、生徒のペースに合わせながら授業を進める。 ・ 学習支援員とティーム・ティーチングによる指導を行う。 ・ ペア学習、グループ学習により、生徒同士が教え合う機会を多く設定する。 ・ 教育支援サポーターの活用により、昼休みや放課後に個別に補習を行う。 ・ 授業研究会を行い、授業改善を図る。等
<p>＜生徒とのかかわり＞ 例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ショートステップによる課題で達成感を持たせる。 ・ 生徒の積極的な参加はその場でほめる。 ・ 間違いを恐れず、質問しやすい雰囲気づくりをする。 ・ 自信が持てる問いかけの方法を工夫する。等

②教科を超えた教師の共通理解と支援の共有化

生徒には教科の得意・不得意、好き・嫌いが必ずある。学習面に課題を抱える生徒の場合は、授業の参加意欲や態度にその様子が顕著に現れる。教科による生徒の実態の違いを教師が共通理解しておくこと、意欲を引き出す教材等の工夫や支援の方法などについて共有化することは生徒の学びを保障することにもなる。

③授業改善と生徒の変容の共通理解

教師主導型の授業から生徒の実態に応じた授業への転換が重要になる。事例検討会により生徒の学びについて共通理解を図る、授業研究会により生徒が主体的に学ぶことができる授業づくりについて検討するなど、これまで個々の教師の対応に委ねられていたものを校内で組織的に対応できるようにする。生徒が学びやすい授業スタイルと教師が教える授業スタイルに違いがあるほど教育効果は上がらない。授業のユニバーサルデザイン化とは生徒に合わせて変更・調整が柔軟にできることである。

④個別的な支援の工夫

集団の中での個別的な支援、個別的な指導の場を設定しての支援の両面から考える。特定の生徒のために工夫した支援が他の生徒にとっても役に立つ場合もあり、それは集団全

体への支援に繋がる。集団全体にわかりやすい支援を実施したことで、特定の生徒の困難さが見えてくる場合もある。自分に合う学習環境であれば持っている力を発揮できる生徒もいる。個別的な場における指導も授業の一環として積極的に活用する（別室登校、通級による指導に類似した形態）。

個別的な支援の工夫の実際（例） 文部科学省モデル事業から抜粋

番号	領域・内容	具体的な様子	実施した支援策
1	書く (書字)	文字が乱れたり、プリントやノートの枠に文字が収まらなかったりする。	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントの枠を大きくする。 ・テストの解答用紙の枠を大きくする。 ・ノートを2～3行ずつ使う。
2			<ul style="list-style-type: none"> ・書く時間を保障する。（聞く時間・書く時間の分離）
3			<ul style="list-style-type: none"> ・枠づけしたプリントにする。
4	書く (ノートテイク)	書くスピードが遅く、板書を写しきれない。	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の内容を穴埋め式のプリントなどにして用意する。 ・板書よりプリント類を多くする。 ・あらかじめ問題文などをタックシールに印刷して配布し、ノートに貼付させる。
5			<ul style="list-style-type: none"> ・作業が止まっているときには声かけし、確認する。
6			<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞く時間と、書く時間を分け、書く時間を長めに確保する。 ・板書する時間をまとめて設定する。
7			<ul style="list-style-type: none"> ・要点をしぼった板書とする。 ・「これだけは書こう」と量を減らして提示する。 ・板書すべき箇所を具体的に示す。（〇〇という文字のところから〇〇という文字まで、色チョークの文字 等）
8			<ul style="list-style-type: none"> ・絵や図を用い、視覚的にも認識しやすいようにする。 ・字の大きさを配慮する。 ・ポイントとなる個所には、色をつけるようにする。 ・ノートやプリントが混乱無く書けるよう黒板と書く位置が一致する工夫や線を引く、枠で囲むなどして強調する。
9			<ul style="list-style-type: none"> ・教科書の該当ページや指示内容（手順など）を板書しておく。 ・ノートの書きこむ場所に指を置かせ、黒板でなく、教科書や副教材を見て書くことも認める。

10	書く (文章)	発表や説明のための文章を自分で構成できない。	・テーマを決めて 100 字日記に取り組む（自分の身近な話題について、文章を書く練習を行う）。
11			・必要な項目を教員側から提示し、毎時間段階的に取り組む。 ・空欄を含んだ例文を用意し、記入できるようにする。
12			・説明することを、文章ではなく、図（チャート）で書かせるようにする。
13	読む (意味理解)	語句の読み、意味理解に困難をもつ。	・電子辞書使用を許可する。
14			・板書やテストの問題用紙などの漢字に振り仮名をつける。
15		考查問題を読むことが困難で、解答に至らない場合がある。	・考查問題用紙を拡大する。
16	読む (読み誤り)	行を飛ばすなどの読みの難しさがあった	・指でなぞって読む方法や、紙で他の部分を隠す方法を示す。
17	聞く (指示理解)	授業の流れについていけない。集中が途切れる場合がある。	・連絡は口で伝えるとともに紙に書いて見せる。 ・本人が「視覚情報を優先してほしい」と望む理由について語る機会を設け、周囲の理解が進むように働きかける。 ・文字で記入するなど見てわかるようにする。 ・コミック会話（指導技術の一つ）を活用する。 ・視覚的なものも併用できる場面では使用する。
18		一斉指導で、音声言語によって指示や説明をしても、その内容が理解できない。	・教卓の前付近に座席を定め、教員がさりげなく個別の言葉かけができるようにする。 ・机間巡視を行う。
19			・生徒と同じ視野や体勢になって、具体的な指示を行う。 ・教師が作業の指示を行う前に、使う色を板書で提示（例えば、赤・緑・青の3色の色鉛筆）してから、作業の内容を指示する。 ・具体的で、明確な指示を心がける。
20	話す (声量調節)	声の大きさのコントロールが難しい。	・声のもののさしの図を示し、声の大きさのレベルを示す。
21	読み書き	アルファベットや	・テストの際辞書の持ち込みを許可する。

22	(英語)	単語の綴り、意味が習得できない。	・テストの際には文字フォントを大きくする。
23	注意 (不注意・ 集中・意欲)	注意されるまで横を向いて座らなかったり、隣の席の者と話をしたり、授業に集中して取り組むことができない。	・できるような質問やできたことへの賞賛で意欲づけを行う。
24		授業の流れについていけない。集中が途切れる場合がある。	・授業の最初に、黒板の一定の箇所に本時の学習内容や目標を提示する。 ・活動項目をカードにして、活動の初めに黒板に貼る。
25		授業の際にどこを学習しているか把握できなくなり、何度も「どこ?」「何ページ?」と尋ねてくる。	・授業を始める際に、黒板の隅に本時の始まりのページを書いて示す。
26		・授業中に、関係のない話をする。・集中している時間が短い。 ・発問に対する答えが合っていない。	・グループワークを取り入れる。 ・具体物の操作や、絵や写真などの視覚情報を活用し、実際に黒板に貼るなどの作業を生徒が行う。
27	多動・ 衝動性	思いついたことを衝動的に発言したり、指示が終わる前に作業に取りかかったりする。	・「5分間説明を聞いて、10分間作業をする」と事前に伝えることで、見通しを持って、取り組めるように配慮する。
28		時間を守ることができない。掃除の時間になっても遊んでいる。	・キッチンタイマーを休み時間等に持たせ、その音で次の行動への意識を持たせる。
29		・思い通りにならないと大声をあげた	・言い分を最後まで聞き、流れと気持ちの整理をする。 誤解のある点や表現のまずさについては丁寧に引き上げ

		り、奇抜な行動をとる	る。
30	テスト配慮	授業中は理解できているが、定期テストで集中できず間違いが多い。	数学：問題用紙と回答用紙に分けない。問題の次に回答欄を設ける。 国語：問題用紙と回答用紙に分けない。問題文はページをまたがないようにする。回答欄にも指示語や傍線だけで無く指し示す文中の語句を書く。
31	対人関係・コミュニケーション	他人の気持ちがわからず、場の空気が読めない。タメ口で思ったことをすぐに口にする。	<ul style="list-style-type: none"> ・他人の批評に関わることは話さないように約束する。 ・あらかじめ下書きしてから、話すようにさせる。 ・職員室に入るときは、ノックをすること、ドアを優しく開けること、HRと名前と用事を言うこと等詳しく伝え、実際にやって見せる。また、リハーサルさせる。
32		集団での行動の中で不安と不満を感じ、視線や他者の話に敏感で、からかわれていると感じ、相手に攻撃的になることがある。何気ない一言で、場の雰囲気悪くしたり、人に不快な思いをさせたりしてしまう。	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃的になるまえに、話に来るということを約束させ、様子や態度（特に独り言が見られた場合）を注意して見て、個別に落ち着ける場所で話を聞くようにする。 ・体育のクラス内球技大会で、他の生徒との交流を図り、不適切な発言が見られたときは、適宜指導する。
33		他の友達とほとんど話さない。本人なりのこだわりがある。	<ul style="list-style-type: none"> ・筆談を認めるとともに、メールや身体表現など他の意思表出の方法を増やす。座席は本人の意向をくみ安心できる場所にする。 ・無理して参加させず、別の活動に取り組めるようにする。 ・参加できなかった時には内容を後で伝えることと、毎回参加の有無を確認することを徹底する。 ・気持ちを聴き、教員とペアになったり一人での参加を認めたりする。 ・初めての活動では、事前にスケジュール・手順書・説明文を作成し、説明する。 ・参加できそうな科目を自分で選ばせて、参加すること

			を促す
34	ストレス 対処	環境の変化に弱く、 周りがざわついて くるとストレスが 溜まり、呼吸が粗く なり、突然手を挙げ 突飛なことを発言 したりする。	<ul style="list-style-type: none"> ・ストレス状況であることを言葉で知らせ、担任がレベルチェックする。 ・ストレスの対処法を個人指導する。 ・昼休みに図書館を利用させる。 ・タイムアウトをするように話し、教室から離れることを許す。 ・落ち着いたら教室に戻ってくるように促す。
35	生活管理	いつまでに、どの課題を終わらせるか、 整理できず、課題を ため込んでしまう。 移動教室などが分 からない上、他人に も聞くことができ ないので混乱する。	<ul style="list-style-type: none"> ・終わらせる課題と締切日を表にして優先順位をわかりやすく示し、終了したものから印（×）をつけさせる。 ・連絡帳のような記録表を用いて、学校行事や登校時間の変更、準備物を記録できるようにする。 ・連絡黒板に1日の流れを明記する。 ・前もって準備をするように個別の時間割（準備の時間を記載）を渡す。
36		プリントの整理整 頓ができず、プリン トをなくす。	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントを整理する時間をとる。
37		プリントの整理が できず、ファイルに 綴じないで挟んだ ままである。またフ ァイルの扱い方が 丁寧でないため、ぼ ろぼろになってし まう。	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントに穴を開け、ファイルに綴じる方法を手順書で示す。 ・綴じるように声をかける。

38	配布物をすぐになくしてしまう。このため、提出物を出せず何度も注意を受けた。	<ul style="list-style-type: none"> ・クリアファイルを用意し、配布物は必ずそこに入れるよう指導する。 ・教科の背表紙をつけたファスナーつきファイルを使用し、教科ごとに必要なものをすべてファイルに入れる。 ・本人に持ち物メモを渡し、保護者にも事前に準備物の連絡を行う。
39	自分で分からないことがあっても他人に聞くことができない。理解が不十分なまま放置する。	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ学習による学び合い：放課後学習会を、教師が指導するとともに、級友にも指導してもらい教え合い学習活動を組織する。

(笹森 洋樹)

5. 学習評価（評価方法等における工夫、テスト等の配慮など）

（１）現状と課題

評価に関する配慮は、明確な基準のもと公平性も重要視されるため、成績と出席状況により単位認定を行うなど教務規定に明示されており、個々の生徒の実態に応じて変えていくような自由度は少ない。しかし現実には、高等学校においても、「学習態勢が身に付いていない」、「基礎的な内容の定着ができていない」、「集中が途切れやすい」等、学習面で困難を抱える生徒が数多く在籍しており、一定の基準だけで評価することには難しさがある。

モデル事業校では、原則的には他の生徒と同様の基準で評価を行っている学校が多いが、学習評価は生徒の学習意欲とも直結することから、様々な評価方法を工夫して総合的に学習評価を行っている学校も少なからずある。また、生徒による授業評価アンケートを実施し、結果を授業改善に反映させている学校も数校見られる。

特に定期考査については単位認定や進級にも関わることから、学力の面で課題を抱えている生徒の多い学校では、取り組みやすさや解答のしやすさ等の工夫が重要となる。発達障害のある生徒の中には、答が分かっているのに、漢字が書けずにひらがなで解答したり、解答欄を間違えて記入したりと点数を得られない場合がある。そのため、テストの実施場面や、問題作成等では生徒の特性に応じた工夫が求められる。

（２）大切にしたいポイント

①定期考査等での配慮と工夫

定期考査等は単位認定や進級にも関わることから、問題や回答用紙作成の工夫、実施の際の配慮等、課題を抱える生徒が試験に取り組むやすいよう、特性に合わせた工夫が必要である。以下に例を挙げる。

- ・別室受験を認める。
- ・試験時間の延長を認める。
- ・ノートの持ち込みを許可する。
- ・問題用紙の文字や回答欄を大きくする。問題文にルビを振る。
- ・問題用紙と答案用紙を分けず、問題に隣接した解答欄を設ける。
- ・ことばの選択肢だけでなく、写真を用いた選択肢を設ける。

②高校卒業資格としての評価の在り方

高等学校は義務教育と異なり、単位を取得することで卒業資格を得ることになる。定期考査の成績は1つの大きな評価ポイントであるが、提出物や出席状況、また授業への取組態度等の観点別評価を含め、総合的に生徒の力を評価することが求められる。また、試験

勉強へのサポートがあれば望ましい。以下に例を挙げる。

- ・ 個別に学習課題やレポートを提出させる。
- ・ 試験の点数に提出物、授業態度、出席状況等を加点する。
- ・ 個人内評価、絶対評価を取り入れる。
- ・ 生徒同士の相互評価を活用する。
- ・ 試験の事前指導として、プリントを配布し、出題範囲や傾向を確認させる。
- ・ 追試験、補習指導を実施する。

③評定のための評価、指導改善のための評価

評価には、生徒の習熟度を評価すること、生徒の課題を把握し、特性に応じた指導を行うことの2つの意味がある。試験の結果を評定のみで終わらせるのではなく、誤答分析を行うことで、学習方法の指導に役立てることが可能となる。また、問題用紙の作成や提示の工夫をすることで、生徒の理解を正しく把握・評価できる可能性がある。

(伊藤 由美)

6. 中高連携（情報の引き継ぎ、入試・入学後の配慮など）

（１）現状と課題

大学入試センター試験の受験特別措置に発達障害も新たな対象となったことの影響もあり、高等学校の入試においても、別室受験、試験時間の延長、問題用紙の拡大、問題文の読み上げ、問題文のルビ振り、介助者の同席、集団面接を個人面接で実施等の配慮がなされている。ただし、いずれも特定の事例に対する学校対応の事例が多く、都道府県教育委員会等が入試要項等に明記し、共通事項として対応するのはこれからの段階にある。

中学校からの情報の引き継ぎについては、入学後に教員がすべての出身中学校を訪れ情報収集をする学校がある一方、全く連携が取れていないとする学校もあり、その取組に大きな差が見られる。入学試験における影響などとも関連し、中学校からの情報提供が生徒の進学に不利に働くのではないかという危惧や戸惑いが中学校サイドにあるため、入学前に連携を図ることの難しさに言及している学校も多い。積極的に連携を図っている学校でも、実際に動き出す時期は入学決定後の場合が多い。実態把握のための中学校訪問が主となるが、合格発表後から入学前のクラス編成の段階までの間に短期間で回っている学校もある。また、中学校訪問だけでなく、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・地域もある。引き継ぎ票を活用している学校もあるが、個別の教育支援計画をもとにした引き継ぎが行われているという取組は少ない。

内野（2009）も東京都内の218校の中学校教員に実施した、中学校と高等学校の接続の実態と課題の調査結果において、中学校の個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成の不十分さを指摘している。

（２）大切にしたいポイント

①中学校と高校との効果的な情報交換の方法の模索

日頃から中学校と高校との連携・連絡システムを構築するなどの取組が考えられる。定期的に中高連絡会などを開催し、情報共有、交換の場を設定する。さらには、中・高の特別支援教育コーディネーターを対象とした研修を合同で開催し、併せて情報交換の機会をつくる（研修の一環として）等が考えられる。

②個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成の徹底

個別の教育支援計画については、もともと発達段階を超えて、異学校種での連携を視野に作られるものであり、作成の義務化が求められる。また、「個別の指導計画」については、当該学校での活用に留まらず、中学校から高校への引き継ぎ資料としての機能を重視することが有益である。そのために、自治体が、中高連携のツールとなるような「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の書式の提案、盛り込むべきポイント等を呈示していく。

③高校入試における特別措置のガイドラインの作成

現状では、高校入試における特別措置に対して個別に問い合わせをせざるを得ない場合が少なくない。しかしながら、広く高校入試においても特別措置を受けられる環境を整えるためには、「事前にどのような対象に対してどのような配慮がなされるか」、「配慮を受けるための要件と手続き」、「配慮を受けることが合否決定に作用しないことの確認」等について、該当者のみならず、web 上等でも公開し、広く告知することが求められる。

(海津亜希子・玉木 宗久)

平成25年度入学者選抜において行われた障害のある生徒に対する配慮(文部科学省児童生徒課)

	視 覚	聴 覚	知 的	肢 体	病 弱	言 語	情 緒	自 閉	LD	AD HD	計
問題用紙、解答用紙の拡大	47	0	0	20	1	0	0	5	5	3	81
口述筆記	0	0	8	4	2	0	0	0	0	0	14
出題文の漢字にルビを振る	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	5
問題文の読み上げ	0	1	17	2	2	0	0	9	0	0	31
面接の順番を配慮	0	2	14	2	8	3	6	12	0	0	47
集団面接を個人面接で実施	0	12	3	5	9	2	2	7	0	0	40
面接試験での話し方の配慮	1	51	3	0	1	6	11	5	0	0	78
ヒアリング試験での配慮・免除	2	148	1	14	0	1	1	1	2	0	170
受験での指示・注意事項を文書で提示	1	48	0	1	0	0	0	4	0	0	54
時間延長	16	5	2	41	1	10	1	2	6	2	86
会場・座席位置の配慮	17	289	0	36	19	0	3	3	0	1	368
別室受験	39	150	26	99	152	8	31	39	10	7	561
机・いすの配慮(座席位置の配慮を除く)	5	0	1	46	10	0	2	1	0	0	65
文房具の配慮	2	0	0	6	2	0	0	0	2	0	12
補聴器、拡大鏡、車椅子等の補助具の使用	43	135	4	79	27	0	0	1	0	1	290
薬服用、インシュリン注射等の配慮	0	0	3	3	44	0	1	2	0	0	53
介助員等の同席(口述筆記、問題の読み上げを除く)	0	1	21	21	4	0	0	10	0	1	58
保護者等の別室待機	2	0	3	33	25	0	2	3	0	0	68
その他	8	43	13	53	28	4	8	17	4	3	181
	136	882	80	437	322	31	62	95	24	15	

7. キャリア教育・進路指導（就労支援の工夫、進路先との連携など）

（１）現状と課題

キャリア教育、職業教育は、卒業後に就職者が多い定時制課程や専門学科のある高校では、これまでも行われてきているが、発達障害等のある生徒の卒業後の自立、就業には難しさがある。依田（2009）は、発達障害の青年が将来仕事に就くためには、自分の困難さを自覚・受容・理解し、自信を持って前向きに取り組む姿勢が大切であると言及している。企業サイドの理解が低いことだけではなく、特に全体の70%が進学している普通科高校では、生徒に将来の職業観や勤労観を育てるという意識が高校教員にも希薄な面があり、生徒に対するソーシャルスキル教育も現在の高等学校教育では進んでいるとはいえない。

モデル事業校では多くの学校でインターンシップを取り入れている。2年次、3年次からが多いが、中には全ての生徒に1年次から実施している学校もある。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学校や、全生徒に入学時から「3年間の学習プラン」を立てさせている学校もある。また、障害者職業センターによる職業評価をもとに就労に関する支援会議を開催している学校もある。

外部機関との連携としては、ハローワークの障害者担当や発達障害者支援センターと連携し、職員を講師として招き、教員や生徒に対する研修会を実施している学校もある。また、特別支援学校高等部には企業のバックアップもあり、障害者就労に関するノウハウがあるが、特別支援学校のセンター的機能を利用している高等学校は多くはない。

（２）大切にしたいポイント

①自己理解や適性に応じた将来設計

特別な支援の必要な生徒にとって、自己の特性を理解し、適性に応じた進路を選択することは重要である。就労体験や職業評価などの客観的に自己を見つめる機会を持ち、自己理解を進めるとともに、自分の将来像を描きそこに向かって努力することのできるような力をはぐくむことが大切である。

②職業観や勤労観を育てる教師の姿勢

高等学校段階においては、社会参加がより身近になる。従って、働くことの意義や自分が社会で果たす役割などについて学んでおくことは重要である。これらは特定の教科やインターンシップだけから学ぶことなく、高校生活全体から学ぶことであろう。そのためには教師自身が働くことの意義などについて共通理解をしておくことが必要である。

③個別の教育支援計画の活用

特別な支援の必要な生徒にとって、自己理解し働くことの意義などについて考えること

は大切であるが、これらは一朝一夕にできることではない。今までの経過について検討し、地域との連携や専門機関との連携等を考えていくためにも、個別の教育支援計画の活用は重要であろう。

④就労に関する専門機関との連携

就労に関しては、ハローワークや障害者職業センター、発達障害者支援センターなどの専門機関の他に、特別支援学校もノウハウをもっている。情報交換だけでなく、ケース会議を行う、生徒向け、保護者向けの研修会の講師として招く、相談窓口を設け定期的に相談を行う等、より綿密な連携を取ることが重要である。

(梅田 真理)

VII. 総合考察

1. 総合考察

本研究は、発達障害のある生徒の適切な教育の場についての研究ではなく、発達障害のある生徒はどの高等学校にも在学していることが想定されることから、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の指導・支援をどのように考えればよいかについて検討した研究である。

本研究は、当研究所における最近の研究から出てきた課題でもある。小学校、中学校に在籍する発達障害等のある子どもの教育的支援に関する研究では、個への指導のみならず、集団の中における指導、集団への指導が重要と考え、学級担任や教科担任が分かる授業を実践するための支援ツールを作成した。また、子どもへの支援は生涯にわたり一貫して継続していく必要があることから、幼稚園、小学校、中学校そして高等学校へと支援がつながる仕組みについて研究した。その中で、中学校から高等学校への進学率は98%を超えており、ほとんどの中学生は高等学校に進学していることがわかった。小、中学校で特別支援教育を受けてきた子どもたちも高等学校に進学している。発達障害をはじめ特別な支援を必要とする生徒は、高等学校ではどのように生活しているのだろうか、どのような適応上の困難があるのだろうか、小、中学校で取り組まれている特別支援教育とは異なる仕組みが必要なのだろうかという課題である。

東大をはじめとした国公立大学等でも、発達障害のある学生が毎年大勢入学しているが、セルフマネジメントやコミュニケーションに問題を抱え、相談センターでサポートを受けている学生も多い。本研究において情報収集した進学校といわれる高等学校でも、学業成績の学年トップは発達障害のある生徒だが、友達との対等な関係を維持することが難しく、情緒面に不安を抱えているという。学力面、学習面で課題を抱える生徒に対する支援はもちろん必要であるが、学力が高い生徒の中にも特別な支援を必要とする生徒がいるということである。

一方で、文部科学省の調査によれば、高等学校における不登校生徒の割合は、2～3%に達し、そのうち約半数は中途退学をしてしまう。中学校における不登校生徒の割合に比べると高等学校では減少している。本研究における情報収集でも、中学校まで不登校だった生徒も受け入れている高等学校がかなりある。中途退学についても、より適切な進路へと変更している生徒もいるが、しかし、残念ながら卒業まで至らない生徒もかなりいる。

高等学校の教育制度はこうした生徒の実態の多様化に応じて、様々な多様なシステムが整備されてきた。中学校の進路指導は、生徒の選択肢が増えてきていることを十分承知しての対応をすることになる。入試選抜制度も多様化していることは事実だが、生徒の適性を考えた進路選択よりも、入学しやすい進路選択が現実的にはまだ多い。学力面で輪切り

になる進路選択により、進学校と呼ばれる高等学校から学力困難校と呼ばれる高等学校まで、生徒の実態や学校の実態には大きな違いがあるのが現状である。文部科学省のモデル事業校や各地域の研究校等では、例えば、進学校と呼ばれる高等学校では、特別な支援が必要な生徒には個別的な対応が主になされることが多く、一方、学力困難校では特別な支援を必要とする生徒がたくさん在籍していることから、学校全体で授業づくりなどの学習指導、規範意識の醸成を目指した生徒指導に取り組んでいる学校が多い。確かに、学校により具体的な支援の方法や内容は異なることから、高等学校における特別支援教育というものが一律にデザイン化できるものではないが、特別な支援を必要とする生徒はどこの高等学校にも在籍しており、特定の学校のみで取り組まれるべきものではないということである。

本研究を進めるにあたり、高校生の生徒の実態と高等学校教育の現場の実態を知る必要があることから、文部科学省のモデル事業校や各地域の研究校等に訪問したり、報告書から情報収集したりした。また、都道府県教育委員会にも調査をかけ、教育委員会における取組状況も把握した。小・中学校における特別支援教育の取組を参考にしながら、高等学校を対象としたリーフレット等を作成している都道府県も年々増えてきており、高等学校における特別支援教育は喫緊の課題であることがわかる。

具体的な研究実践は、生徒の実態、学校・地域の実態そして教師のニーズが重要なファクターであると考え、研究協力校を公募し、研究スタッフが実際に現場に入り込み、教員と話し合いながら進めていくこととした。公募により選定した研究協力校6校（全日制普通科3校、全日制専門学科2校、定時制普通科1校）は学習面や生活面に様々な課題を抱える生徒が比較的多い高等学校である。各校の生徒の実態は、義務教育段階の基礎学力の不足と学び直しの必要性、言語表現力やコミュニケーション能力の弱さ、学習意欲の低さや自信のなさが目立つなどが共通点として挙げられた。しかし、話し合いの中でみえた協力校の教員の意識は、学習内容がわかれば学習への参加意欲も出てくる生徒たちであることをこれまでの実感としてもっている学校ばかりであった。研究協力校との実践では、授業のユニバーサルデザイン化、習熟度別・少人数授業、個別的な指導の場の工夫、授業研究会、TTによる指導や支援員の活用など、各校の生徒の実態や教員のニーズに応じた配慮や支援の工夫により生徒の学ぶ意欲が変わるという成果が得られた。いずれの実践も他の多くの高等学校が特別支援教育の取組をする際に、一つのモデルとなる実践である。折しも平成25年度入学生から新しい学習指導要領が年次進行で全面実施されたこともあり、教育課程の編成や教育形態、授業改善等において、生徒の実態に応じて新たな方向性を模索している学校もあった。学習指導要領では、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が促進されており、学習の遅れがちな生徒、障害のある生徒についても柔軟な教育課程を編成する旨が明記されている。

高等学校における特別な支援が必要な生徒への指導・支援の在り方の重要なポイントになると思われる内容の検討については、「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」（平成21年8月）及び、「初等中等教育分科会 高等学校教育部会の審議の経過について」（平成25年1月）の内容を参考にしながら、研究協力校における実践を行うとともに、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、各地域で積極的に支援の取組を実施している高等学校から情報収集を行い、検討した。研究協力校の教職員との話し合いや研究協議会等を経て、「実態把握」「組織的な対応・校内支援体制」「教育課程・指導形態」「指導・支援」「学習評価」「中高連携」「キャリア教育・進路指導」の7つの観点で整理し、現状と課題、大切にしたいポイントとしてまとめた。

「実態把握」において何よりも大切なのは、生徒の実態に関する教職員間の共通理解である。高等学校では教員と生徒がかかわる時間はある程度限られ、授業時間が中心となる。授業の中で、気になる生徒の気になる点にどう気づくか、困った生徒を困っている生徒と捉え、「どうしたの？」と声をかけることができるかどうか、気づきの視点の共通理解が重要になる。高等学校の時期においては、様々な発達上の課題もあり生徒の実態は多様で複雑化してくる。学習や行動、対人関係、不安や緊張による心理状態など実態把握は多岐にわたる観点から、できるだけ入学時などの早い段階で、中学校や保護者からも情報収集する工夫が必要になる。医療等のサポートが必要な生徒もいることから、養護教諭やスクールカウンセラー等が中心となり、情報の共有化も図りたい。研究協力校では、入学が決定した後に出身中学校を訪問し情報収集、中学校との情報交換会の開催、新入生全員と年度初めに面接を行っている学校もある。保護者が記入する保健調査票の活用、発達障害のチェックリストを活用している学校もある。

「組織的な対応・校内支援体制」において大切なことは、生徒の実態が多様化している現状では、一人の教員だけでは適切な判断ができないことが多くなっていることを教職員同士が意識することである。管理職のリーダーシップとキーパーソンとなる教職員の存在は不可欠だが、校内に組織として対応できる体制を整備することである。気になる生徒の気になる点について、気づいた教師が一人で抱え込まないように、日常的に教職員同士で話題にできる校内の雰囲気、人間関係を構築しておくことも重要である。組織づくりは学校の実情によっても変わってくる。研究協力校では、特別支援教育を推進する組織を新たに創設した学校もあるが、保健部の教育相談連絡会や生徒指導部の教育相談担当、教育相談委員会が役割を担うなど、教育相談の部門を活用して情報の共有化を図っている学校が多い。高等学校においては、養護教諭やスクールカウンセラーは校内のキーパーソンとなる。

「教育課程・指導形態」については、定時制や専門学科の高等学校では、弾力的な教育課程の編成が可能である。生徒の実態やニーズに応じた学校設定科目や教科を設けるなど柔軟な教育課程編成を積極的に取り組むことができる。全日制普通科高等学校では、教育課程の編成に関する自由度は低くなるが、教科の授業において、例えば、義務教育段階の学習内容を取り入れるなどの取組は可能である。TTによる指導、習熟度別授業、少人数

制指導などはこれまでも実施している学校は多い。また、放課後や長期休業中等の課外の個別指導だけでなく、集団で学習することが難しい生徒については、一時的に個別的な指導の場で学ぶことも履修として認めていく仕組みが必要である。研究協力校のうち専門学科と定時制の高等学校は、学び直しの学校設定科目・教科を設けたり、コース別に習熟度別授業やの少人数制授業など柔軟な対応を工夫したりしている。全日制普通科では、第2学年から進路別にコース分けした教育課程の編成、学び直しを丁寧に行う特別クラスの設置をしている学校がある。TTによる指導は、6校とも取り入れられている。

「指導・支援」については、授業全体における配慮や工夫、個に応じた配慮や工夫、情緒の安定など心の育ちに関する支援なども重要である。高等学校においても合理的配慮と基礎的環境整備は実施されなければならないものとなる。生徒の実態に応じたわかる授業づくり、授業のユニバーサルデザイン化を共通理解するための教科を超えた授業研究会の実施なども積極的な取組が望まれる。学び直しとは、ただ単に義務教育段階の学習内容に遡り学習をやり直すという意味ではない。高等学校の学習内容を理解する上で、必要な義務教育段階の学習内容をおさえておくという発想が大切である。易しいことを学ぶだけでは生徒の学習意欲は高まらないことにも留意が必要である。知識・理解や技能の習得だけでなく、社会性やコミュニケーション能力を高める自立活動のような指導内容も教科の指導の中に取り入れていくことが望まれる。心の育ちの支援に関しては、教育相談室や保健室が大きな役割を果たしている学校もある。一方で相談室への相談は負担が大きい生徒もいる。本研究で実施した生徒へのアンケートでは、教師への相談は意外にしづらいという結果が出ていた。日常的に気軽に相談できる人や場の仕組みの検討が必要である。研究協力校では、支援員をうまく活用している学校がある。支援員や教育ボランティア等の活用は、モデル事業校や研究校等でも取り組んでいる学校は多い。学校単位だけでなく、自治体レベルでもシステムとしての積極的な導入が望まれる。また、別の研究協力校で取り組まれていた別室における個別的な指導は、小、中学校の通級による指導にも類似している。履修の問題は今後の検討事項であるが、自立活動的な指導内容も含め、高等学校にも教育効果が期待できるシステムであると考えられる。

「学習評価」は生徒の学習意欲とも直結するが、評価に関する配慮は、明確な基準のもと公平性も重視されるため、試験の成績と出席状況、提出物等により単位認定を行うことなどが教務規定に明示されており、個々の生徒の実態に応じて教員に委ねられるような自由度は少ない。しかし、修得までは求めず履修により単位認定をしている学校が増えてきている現状があり、学習評価の在り方も今後の検討事項である。文部科学省では、評価による指導の改善を図るとともに、評価を通じた教育の質の保障を図るため、高等学校においても観点別評価を推進している。直接的な評価ではないが、定期考査等での配慮や工夫を実施している学校はある。問題用紙や解答用紙の読みやすさ、答えやすさなどの問題作成上の工夫、座席の配置や別室受験など実施上の配慮、正解とはいえないが考え方が正しい、途中まで書けている場合には中間点を与えるなどの採点上の配慮などが考えられる。

研究協力校では、定期考査の試験結果だけでなく、出席状況、ノート提出やレポート等も平常点として換算し、総合的に評価を行っている。

「中高連携・入試配慮」で大切なことは、生徒の情報の引き継ぎである。中学校からの情報提供が入試の結果に影響するのではないかという危惧が中学校側にあり、試験前には情報が高等学校に上がらない。入学決定後に教員がすべての出身中学校を訪問し、情報収集している高等学校もある。中学校において、特別な支援を必要としていた生徒については教育委員会が掌握し、教育委員会から高等学校側に情報提供する仕組みをつくっている自治体もある。地域レベルにおいて定期的に中高連絡会などを開催し、中学校からは、例えば第3学年の在籍生徒の状況を提供し、また、高等学校からは入学した後の生徒の様子を出身中学校に伝えるなど、特別支援教育コーディネーター等を中心とした連携システムが考えられる。また、今後、中学校において作成した個別の指導計画、個別の教育支援計画が高等学校への引き継ぎの資料としての機能を果たすことも望まれる。大学入試センター試験で行われている障害に応じた配慮を高校入試にも運用している自治体は増えてきているようであるが、入試という入り口での支援が、入学後の支援につながる仕組みになっていかなければならない。

「キャリア教育・進路指導」については、卒業後には社会人として就労する生徒もいることを考えれば、教育活動において職業観、勤労観を育てる重要性は、小学校、中学校とは大きく異なる。定時制や専門学科の高等学校に比べて、全体の70%が進学している普通科高等学校では、生徒に必要な職業観、勤労観を育てる意識が進路指導担当でない場合には教員にも薄い。自分の特性を理解し、適性に応じた進路選択、将来設計ができるように生徒の自己理解を促していく指導も重要である。これらは特定の教科やインターシップ体験だけから学ぶことではなく、高等学校教育全般を通して学ぶべきことである。就労に関する情報は、ハローワークや障害者職能センター、特別支援学校などと連携を図り、教職員だけでなく生徒や保護者に対して学習会を開くなど地域資源の活用、ネットワークの構築も今後ますます重要になる。

2. 今後の課題

高等学校において義務教育段階の基礎学力が身に付いていない生徒がかなりいることが分かった。それは高等学校だけの課題ではなく、小学校、中学校の義務教育段階において、きちんと修得してこなかった生徒が多いということである。学び直しということばの裏には、義務教育段階の教育が大切であるということが隠されている。高等学校への進学率は、1970年代から一気に90%を超え、2013年には98.4%にまで達している。高等学校が適格者を入試選抜していた時代とは大きく異なり、小学校、中学校で学習に困難さを抱える子どもに何も特別な支援がなされなければ、困難さを抱えたまま高等学校に進学することになる。適格者が入学していた時代とは明らかに状況は変わっている。

本研究において訪問した高等学校では、「わからないところ」が「わからない」生徒、指名されずにほっとする生徒、質問ができない生徒、考えずに「わかりません」と即答する生徒たちに出会った。ノートの間違えはすぐに消し、正解のみを書き直す生徒も多いことを教師から聞いた。学び方（聞き方、話し方、書き方）の基本をもう一度教えることも必要になっている。基礎・基本は大切だが、義務教育段階の学習が身につけていないとはいえ、すべての学習内容を学び直すことは難しいし、本当にそれが必要かどうか疑問が残る。義務教育段階の生徒の学びの状況の把握、学習内容の定着などについて把握する方法を検討することも重要である。「絶対に覚えておく必要なこと」と「知識として知っておくと良いこと」など、高等学校の3年間で学習する内容の精選も必要になる。本文でも引用した調査結果では、授業中、居眠りをしていたりぼーっとしていたりする生徒が半数近くもいる。生徒の興味や関心を高める教材・教具の選択、工夫も学習意欲に大きく影響するが、結果がすべてというこれまでの経験に照らし合わせれば、すぐに結果に結びつく学習、結果だけでなくプロセスを評価できる学習などの設定も学習意欲を高める工夫となる。

言語・コミュニケーション能力の弱さも、研究協力校では共通に指摘されたことである。自分の気持ちをうまく言葉で表現できない、文章表現力が弱い、表現語彙そのものが少ない、1対1でないと話が聞けない、相互性のある会話にならないことなどが挙げられた。友達関係では、ギャンググループからチャムグループ、そしてピアグループへと、個々の存在の違いを認識しつつ、支え合う仲間としての人間関係を構築していく時期であるが、ギャングやチャムの段階を超えることができない生徒も多い。大人との1対1の関係づくりから始める必要がある生徒もいる。

中学校の授業に比べて高等学校の授業は、教師の説明が多く、生徒に発言・発表させたり、生徒同士の学び合いをさせたりする活動が少ない。特に、学習面に困難さを抱える生徒が多い高等学校では、反対されること意見されることへの不安、間違えることへの不安、自分の発言に責任を持つことへの不安などを強く感じている生徒が多い。教師には勉強がわからない生徒の気持ちはわからないが、わからない生徒同士であれば気持ちに共感ができ、教え合うことで自分自身の理解も深まる。高等学校においても生徒同士の学び合い活動がもっと取り入れられても良いように思う。

自分の特性を理解することは、適性に応じた進路選択をする際にも重要である。自分のことを客観的にメタ認知すること、意識化することはそれほど簡単なことではない。思春期から青年期へとアイデンティティの確立に向けて、様々な葛藤のある時期でもある。自分の気持ちのメタ認知ができなければ、相手の気持ちを推し量ることなどできない。自分は今どういう気持ちでいるのか、どんなときにこういう気持ちになりがちか、自分の気持ちの動きのパターンや傾向を知り、どのように対処すればよいかを考えることができることが、二次的な障害の予防にもなる。例えば、スクールカウンセラーのような心の育ちを支える人と場の確保も高等学校には必要である。

高等学校の生徒の実態が多様化している。高等学校期になると、発達障害の診断のある

生徒が学年でもトップクラスの成績をおさめていたり、生徒会長や部活の部長等で活躍していたりする事例も少なくない。診断があるからといって必ずしも特別な支援が必要とは限らない。診断がなくても特別な支援を必要とする生徒は多く存在する。小学校を卒業した後は中学校があり、中学校を卒業した後は高等学校がある時代になった。しかし、高等学校を卒業した後に求められるのは、社会で生きていく力である。様々な課題と向き合い自己解決をしていく力である。学校の集団生活の中でうまく学ぶことができない生徒の気づきは、社会で生きていく力が弱い生徒の支援ニーズへの気づきでもある。高等学校の大きな役割は、社会人基礎力（経済産業省が提唱している概念「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」）の育成である。高等学校における特別支援教育は、学力保障だけでなく、規範意識の醸成だけでなく、また、情緒的な安定だけでなく、それらのすべてを含めて生徒の支援ニーズ気づき、個々のニーズに応じた支援を行うことにより、社会人として生きる力を育てるという視点が大切である。

2年間の本研究は、高等学校における特別支援教育をどのように進めていくかという課題の入口に立ったところである。研究協力をいただいた6校の先生方と一緒に取り組んできた実践や、研究協議会での議論、文部科学省のモデル事業校や地域の研究校の取組等から、現状の課題と大切にしたいポイントについては少し整理ができたと思っている。今後も継続して検討すべき課題と考えている。

（笹森 洋樹）

VIII. 引用・参考文献

- 文部科学省（2013）学校基本調査
- 文部科学省（2012）平成24年度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）高等学校学習指導要領
- 文部科学省（2013）中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について
- 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
- 文部科学省（2013）平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査結果
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334899.htm (2013.12.4 アクセス)
- 国立特別支援教育総合研究所(2010)「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」研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所(2012)「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究ー幼児教育から後期中等教育への支援の連続性」研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）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ー後期中等教育における発達障害への支援を中心としてー．研究成果報告書
- 宮前 理、半澤万里（2011）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，231-240.
- 内野智之（2009）中学校調査からみた発達障害生徒の高校進学の問題・ニーズ．障害者問題研究36（4），254-263
- 依田十久子（2009）高校職業学科と「発達障害」青年の職業教育、移行支援．障害者問題研究36(4), 264-271.
- Benesse 教育研究開発センター(2010)「第 5 回 学習指導基本調査」

Ⅸ. 資料

1. 発達障害のある子どもの思春期における状態像の把握
2. 高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査
 - ・ 鑑
 - ・ 調査用紙

資料 1

発達障害のある子どもの思春期における状態像の把握

発達障害のある子どもの思春期における状態像を把握するために必要なことは、1) 発達障害の状態像の加齢変化、2) 思春期に発症する精神障害の考慮、3) 発達障害に併存症が増加すること、である。

1. 発達障害の状態像の加齢変化

発達障害は、基本的には障害にわたって基本的な状態像に大きな変化がないとされているが (WHO, 1992)、加齢に伴って一定の変化がみられることはよく知られている。Oliver, Johnson, Karmiloff-Smith, & Pennington (2000) と Mottron & Burack (2000) は、発達障害の概念に関する誌上討論の中で、両者とも加齢変化の重要性を指摘し、状態像横断面で診断する現在の考え方には改善が必要であるとしている。すなわち、縦断的な状態像の加齢変化は、診断にも影響する程に大きい場合があり、診断基準はこれに十分な留意をする必要があることを唱えている。このことは、高等学校の時期になると小児期とは発達障害の状態像に変化がみられ、それによって診断が変わることがあること、その現在の診断システムにおける診断の変化は、縦断的にみた個々の子どもの支援ニーズを適切に反映していない可能性のあることを示している。これらのことを知り、それを十分に考慮しなければ、発達障害のある生徒の支援ニーズを見落とすリスクのあることが想定される。一方で、発達障害の加齢変化を知り、それに基づいて発達障害等のある子どもを的確に把握することができれば、発達障害のある高等学校の生徒の支援ニーズに適切な支援を以て対応できることを示している。

これらのことを踏まえ、自閉症、注意欠如／多動性障害（以下 ADHD と記す）、学習障害（以下 LD と記す）における状態像の加齢変化について、先行研究に基づきできるだけ具体的に述べる。

(1) 自閉症

思春期における自閉症の症状は、社会性の障害とコミュニケーションの障害を中心に小児期に比べて軽度化する傾向にある。その傾向は知的障害を伴わない子どもの方が著明である。

自閉症は、その基本的な特性は生涯を通して大きく変化しないものの、加齢に伴って状態像にある程度の変化がみられることが知られている。Piven, Harper, Palmer & Arndt (1996) は、非言語性 IQ が 65 以上 (67~136 ; 平均=88.4、SD=6.1) で年齢が 13~28 歳 (平均=17.6 歳) である 38 人の自閉症児・者について、自閉症の標準的な診断的評価システムである ADI (Autism Diagnostic Interview) を用いて加齢変化を調べた。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）とを比較したところ、儀式的／反復的行動様式には有意な差がみられなかったが、社会性とコミュニケーションについては有意に ADI のスコアが低下していたと報告している（図1）。

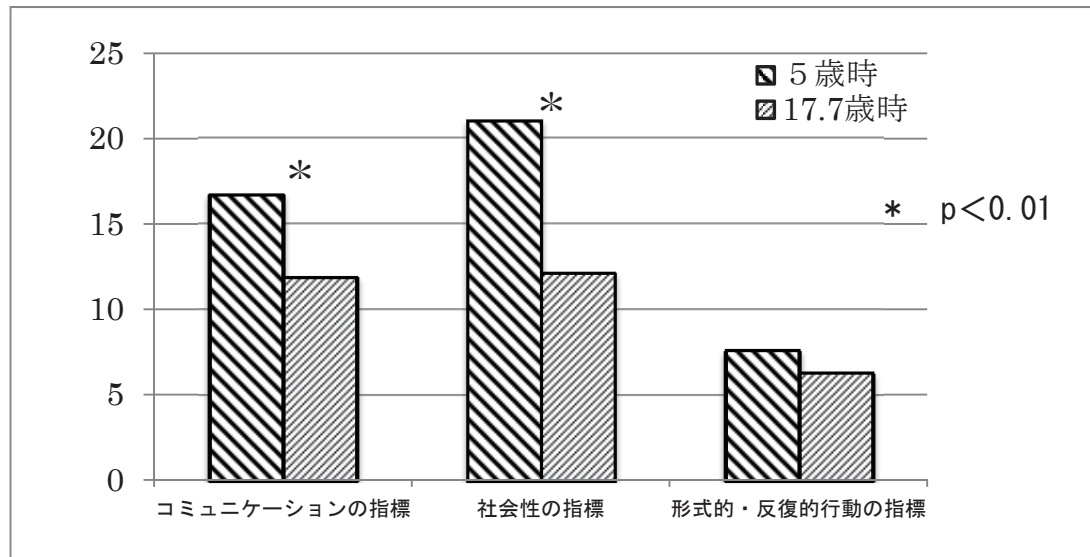


図1 自閉症のある人の診断的状態像の評価指標である ADI の点数からみた加齢変化

5歳時の点数に比べ、思春期成人期（平均年齢 17.7 歳）では ADI の点数が各領域で少なくなっていた（自閉症の程度が軽度化）。特に「コミュニケーションの指標」と「社会性の指標」では統計学的な有意差がみられ、自閉症の程度が明確に軽度化していることが示された。

(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.の結果より著者と出版社の許諾を得て図を作成)

Piven et al. (1996) の研究ではアスペルガー症候群や特定不能の広汎性発達障害等の非典型的な自閉症群を含んだ自閉症スペクトラム障害を対象としていたが、Fecteau, Mottron, Berthiaume & Burack (2003) は 28 人の典型的な自閉症児・者（年齢；7～20.4 歳、平均 13 歳；IQ；40～108、平均 83.79）について、Piven らと概ね同様の方法で検討している。そして、思春期（平均 13 歳）時では5歳時に比べ社会性、コミュニケーション、制限され反復的な行動の3つの面の全てにおいて統計学的に有意な症状の軽度化がみられたと報告している。

McGovern & Sigman (2005) は、指標として ADI の改訂版である ADI-R を用い、自閉症のある子どもの状態像について、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。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、反復的で常同的行動様式の面でより大きく変化したと報告している (図 2)。

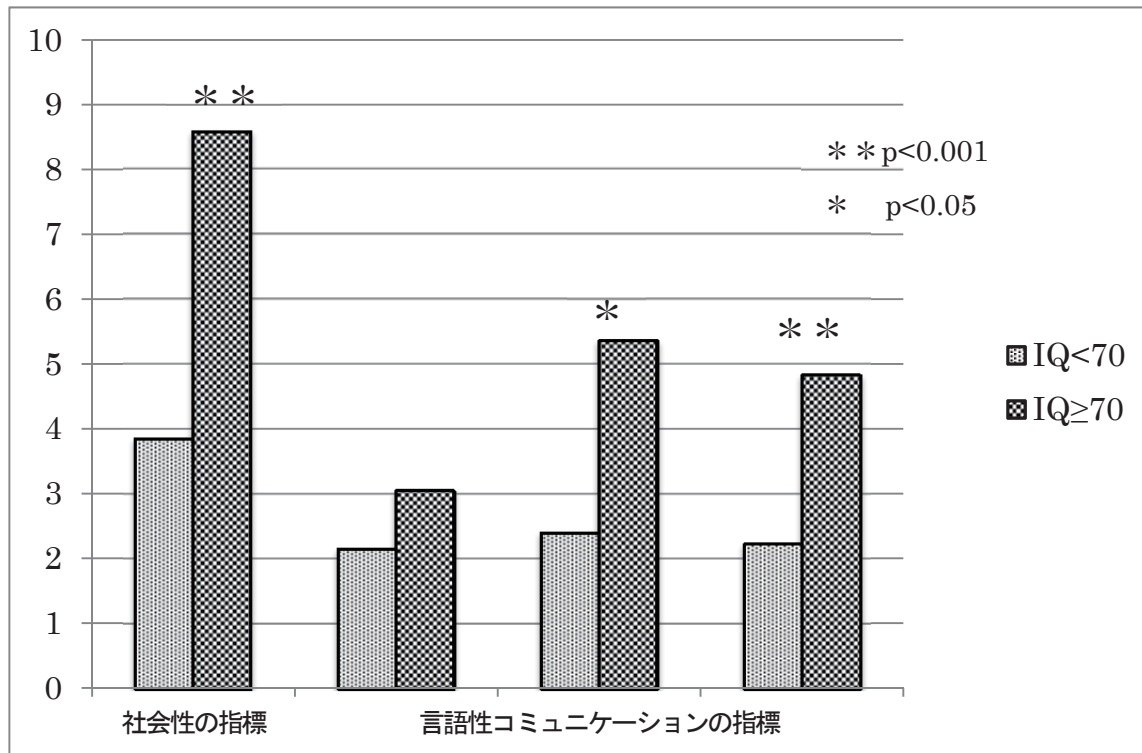


図 2 自閉症の状態像の変化と知的障害の有無との関連

ADI-R で評価した点数の変化からみて、自閉症の状態像が軽度化していた。その程度は、知的障害を伴う場合 ($IQ < 70$) に比べ、知的障害を伴わない場合 ($IQ \geq 70$) に統計学的な有意差をもって大きかった (非言語性コミュニケーションの指標を除く)。

(McGovern C & Sigman M (2005) : Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. J Child Psychol Psychiatry, 46(4), 401–408.の結果より著者と出版社の許諾を得て図を作成)

(2) ADHD

ADHD の症状のうち多動性・衝動性は加齢に伴って軽度化する。不注意の症状はあまり変化しないとされてきたが、思春期以降に軽度化するとの報告もある。このような症状の軽度化により、思春期以降は ADHD と確定診断はされなくなることが増える。しかし、この場合でも支援ニーズに大きな変化のない場合が多いことに留意が必要である。

ADHD は加齢に伴って症状が軽度化し有病率が減少する傾向にあることが、臨床的に MBD と呼ばれていた頃から知られていた。この臨床的な知識に一致して、加齢に伴って ADHD の有病率は低下し、特に多動性・衝動性優勢型が著明に低下すると報告している研究が多い（Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson, Rojas, Brook, & Streuning, 1993; Breton, Bergeron, Valla, Berthiaume, Gaudet, Lambert, St-Georges, Houde, & Lepine, 1999; Nolan, Gadow, & Sprafkin, 2001）。Hill & Shoener (1996) は、Mendelson, Johnson, & Stewart (1971) や Lambert, Harrsough, Sassonc, & Sandoval (1987) 等の研究成果をメタ解析してまとめ、ADHD の有病率は加齢に伴って指数関数的に減少すると報告している（図3）。

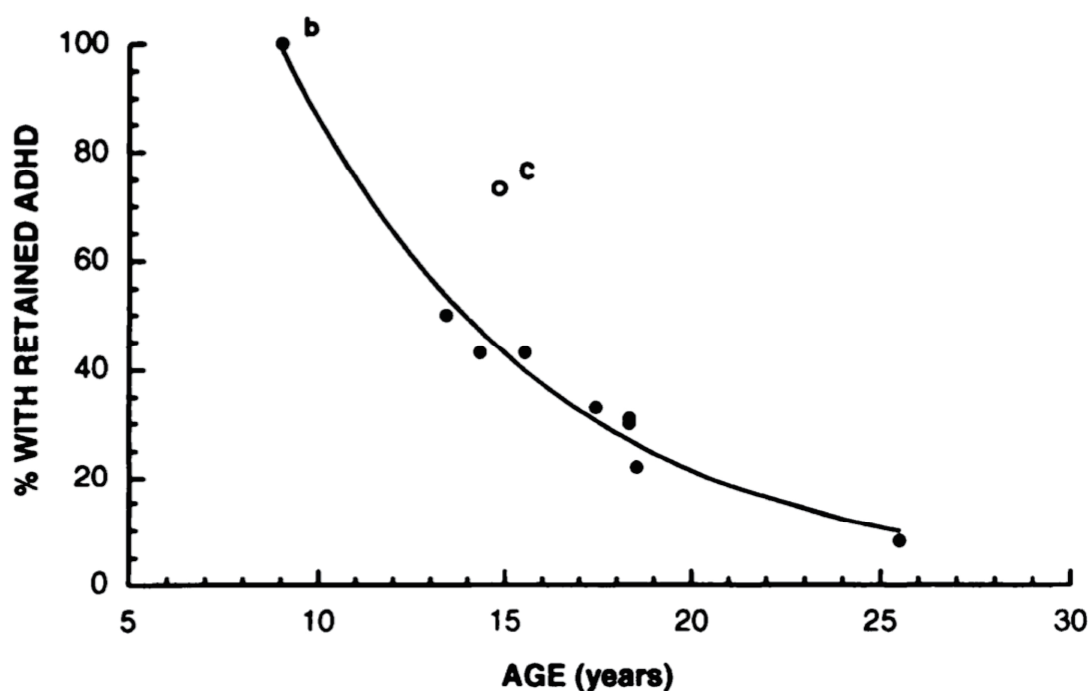


図3 加齢に伴う ADHD 有病率の減少

ADHD の有病率の加齢変化に関する Mendelson ら（Mendelson, 1971）等の 9 つの研究結果から、データを標準化して加齢変化を示してある。ADHD の有病率は加齢に伴って指数関数的な減少がみられると報告している。白抜き○で C とあるものは、例外的な値として回帰曲線の推定から外したものの。

（Hill J & Shoener E (1996) : Age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder. AM J Psychiatry, 153(9), 1143-1146. の図 1 を著者と出版社の許諾を得て引用）

ADHD の下位分類による加齢変化の違いについては、Hurtig, Ebeling, Taanila, Miettunen, Smalley, McGough, Loo, Ravelin & Moilanen (2007) が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。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たところ、ADHD の確定診断を受けた子どもは小児期の 147 人から思春期の 105 人に減少し、下位分類についてみると、多動性-衝動性優勢型の減少が最も著明で、混合型も減少していたが、不注意優勢型は若干増加していた（図 4）。

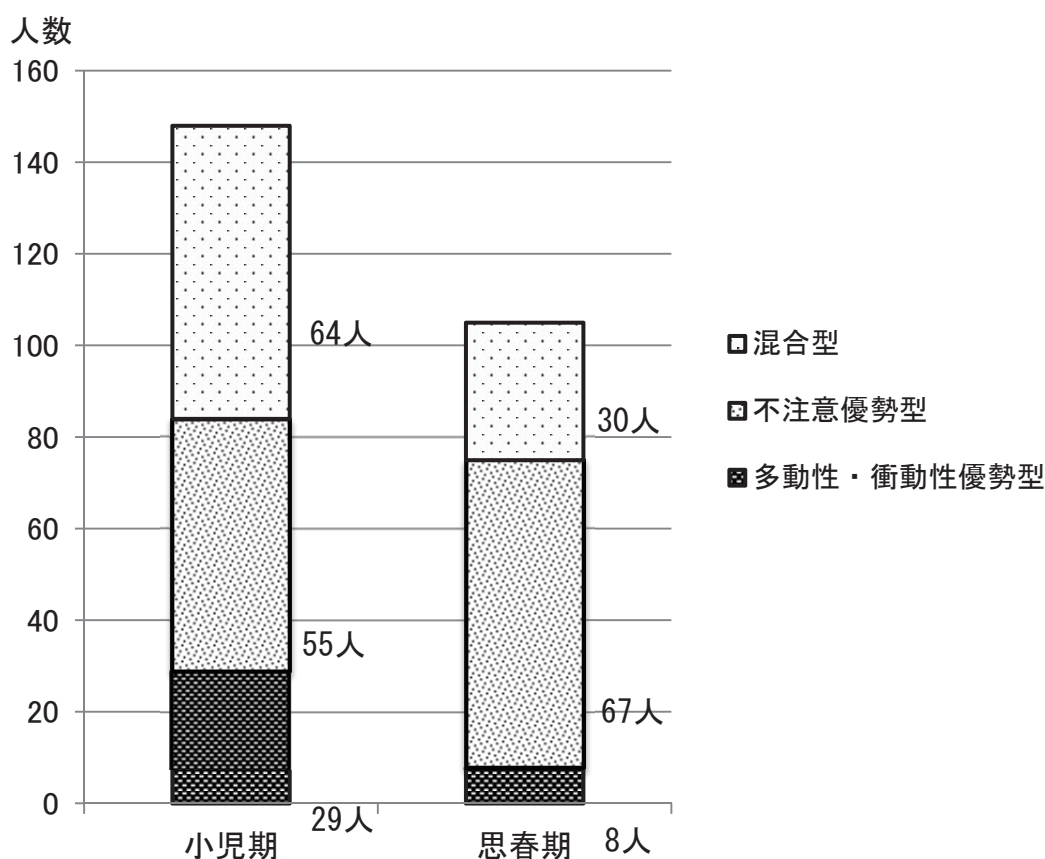


図4 ADHD の下位分類からみた小児期と思春期の比較

フィンランドのコホート調査からのデータで、思春期は諸検査を含む 16～18 時の評価で、小児期は保護者からの情報に基づいた 8 歳時における評価。ADHD 全体の数が思春期では小児期よりも減少している。下位分類でみると、多動性・衝動性優勢型と混合型が著明に減少し、不注意優勢型はやや増加していた。

(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.より著者と出版社の許諾を得て図を作成)

上記のように ADHD の症状は加齢に伴い軽度化し有病率が減少するものの、それが ADHD の診断基準を満たさなくなった人の支援ニーズが消失することを意味しないことを Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish (1990) が指摘している。Smalley, McGough, Moilanen, Loo, Taanila, Ebeling, Hurtig, Kaakinen, Humphrey, McCracken, Varilo, Yang, Nelson, Peltonen, & Jarvelin (2007) は、ADHD の診断基準を完全に満たす場合を「確定診断がある」ADHD とし、診断基準を満たすには1項目の症状が足りない場合を「可能性のある」ADHD として、小児期と思春期の比較をしている(図5)。12歳以下の小児期に ADHD の確定診断のある148人の子どものうち、16～18歳の思春期になると58人に確定診断がつかなくなるものの、その58人のうち18人は ADHD の「可能性のある」で、状態像の変化はわずかであることを報告している。また、ADHD の状態像は連続的に変化するスペクトラム性があるため、小児期に「可能性のある」子どもの26人は、8人が「可能性のある」で5人が「確定診断がある」になっている。このことから著者らは、ADHD の状態像が多動性を中心に軽度化し、確定診断される事例は減るものの、状態像の変化はわずかで支援ニーズに大きな変化のない場合が少なくないことに注意を喚起している。

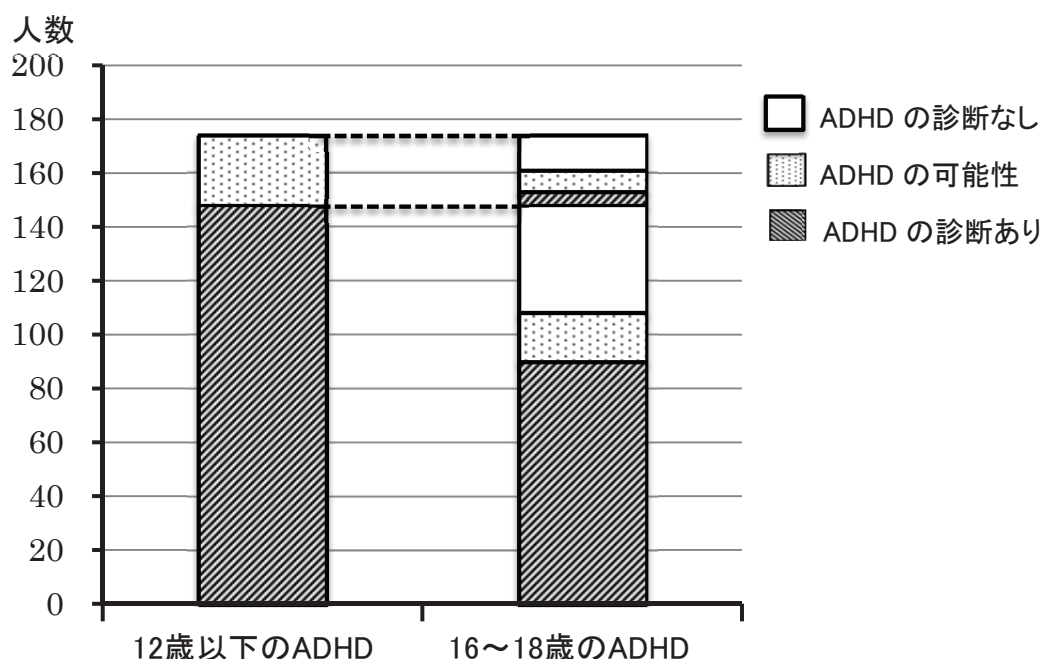


図5 確定診断と可能性のある ADHD の小児期と思春期の比較

棒グラフの左側は12歳以下の小児期に ADHD と確定診断された子どもの数(斜線部分)と ADHD の可能性があると考えられた子どもの数(点の部分)。棒グラフの右側は左側のそれらの子どもが思春期(16～18歳)に評価された際に、確定診断を受けた子どもの数(斜線部分)と ADHD の可能性があると判断された子どもの数(点の部分)、ADHD と診断も可能性もないと判断された子どもの数(白色部分)。思春期になると、ADHD と診断され

る子どもが減少するものの、状態像の変化はわずかで、支援ニーズにほとんど変化のない場合がある。

(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.の研究結果より著者と出版社の許諾を得て図を作成)

平成 25 年の 6 月に改訂され公表された DSM-5 では、年齢が 17 歳以上の場合、不注意の診断に必要な 6 項目と多動性と衝動性の診断に必要な 6 項目のそれぞれにおいて 1 項目少ない 5 項目の該当数で診断できるように変更され、思春期～成年期における実態により対応したものになっている。

(3) LD

LD に関しては加齢に伴う軽度化はみられない。LD 児が困難を抱えている学習領域における学習達成度は、定型発達児と比べ、加齢に伴いその差が拡大するという報告が多いが、差に変化はないとする報告もある。

Altarac & Saroha (2007) は、大規模な米国の全国子ども健康調査 (National Survey of Children's Health ; NSCH) のデータを使用し、LD の有病率について加齢変化を含めて調べている。それによると、LD の年齢別にみた有病率は、3～4 歳時では 2%未満で、5 歳時 3.8%、6 歳時 5.9%、7 歳時 8.4%、8 歳時 8.9%で、9 歳時 10.3%と加齢に伴って増加するが、10 歳以降は変化しなくなり 17 歳まで 12%～14%で平坦になると報告している(図 6)。

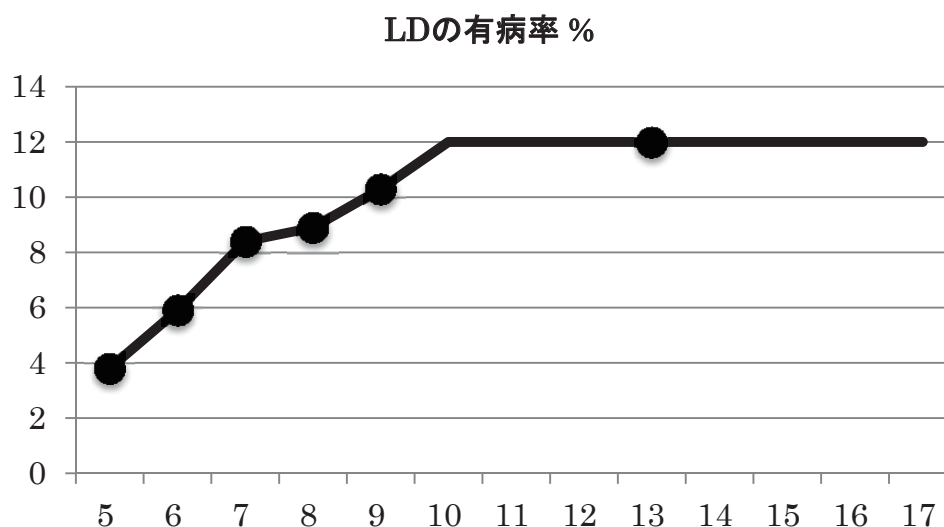


図6 米国における LD の有病率の加齢変化

米国の全国児童健康調査のデータから LD の生涯有病率を求めたものを示した。研究結果では、3 歳と 4 歳については 2 %以上とのみ示されていたのでグラフには示していない。10～17 歳については、12～14%の間の値で平準化されていた、と報告されていたので、13%として示した。小児期には加齢に伴って LD の有病率が上昇し、思春期になると (>12 歳) 一定になると報告されている。

(Altarac, M. and Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US Children. Pediatrics, 119, S77-S83. の研究結果から著者と出版社の許諾を得て図を作成)

LD のうち、読みに困難のある読み障害 (dyslexia ; ディスレクシア、reading disorder=読字障害とほぼ同義) は英国・米国で最も有病率が高いこともあり、これに関する研究が最も多く行われている。読み障害は、音声言語と文字や単語の表記方法との関連があるため、英語圏 (英国・米国等) 等の外国の研究結果を、そのまま我が国に適応することはできないものの、読み障害の概要を知ることができる。

Thomson (2003) は、読み障害児のための特別支援学校における経過観察から、支援をされていない読み障害児は読み能力の発達が定型発達児に比べて著明に遅れることを報告している (図 7) 。Thomson (2003) によれば、8 歳時を基準として思春期までの加齢変化をみると、読み障害児の 1 年間ににおける学習達成度は、読み能力に関しては定型発達児の約半分で、綴り能力に関しては約 1 / 4 であったと報告し、学習達成度における定型発達児との差は加齢に伴って開いていくとしている。

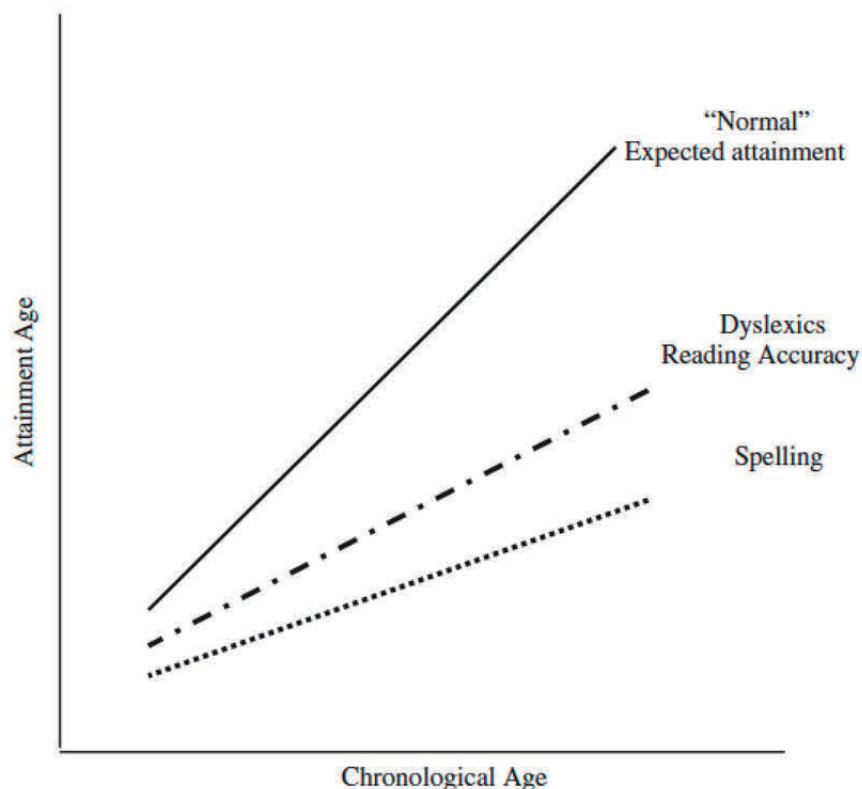


図7 読み障害児と綴り障害児の学習達成度の加齢変化

8歳時からの加齢に伴う学習達成度の変化を示してある。定型発達児(“Normal” Expected attainment)に比べて、読み障害児の読みの正確さ(Dyslexics Reading Accuracy)の達成度の上昇率は定型発達児の約半分で、綴り(Spelling)については約1/4と報告されている(Michael Thomson. (2003). Monitoring Dyslexics’ Intelligence and Attainments: A Follow-up Study. Dyslexia, 9, 3-17. より図2を著者と出版社の許諾を得て引用)

一方、Shaywitz, Fletcher, Holahan, Shneider, Marchione, Stuebing, Francis, Pugh & Shaywitz (1999)は、読み障害児と定型発達児の両者共に加齢に伴って読みの能力が向上するものの、両者には一定の差が持続的に存在することを報告している(図8)。ここで注目すべきことは、14歳頃までは読み障害児においても定型発達児と同様に読み能力が向上していることで、個々の学習能力に合った教育により思春期前期までは読みの習得が進歩を続けているという事実である。

読みの力 (Woodcock-Johnson Basic Reading Cluster の評価点指数)

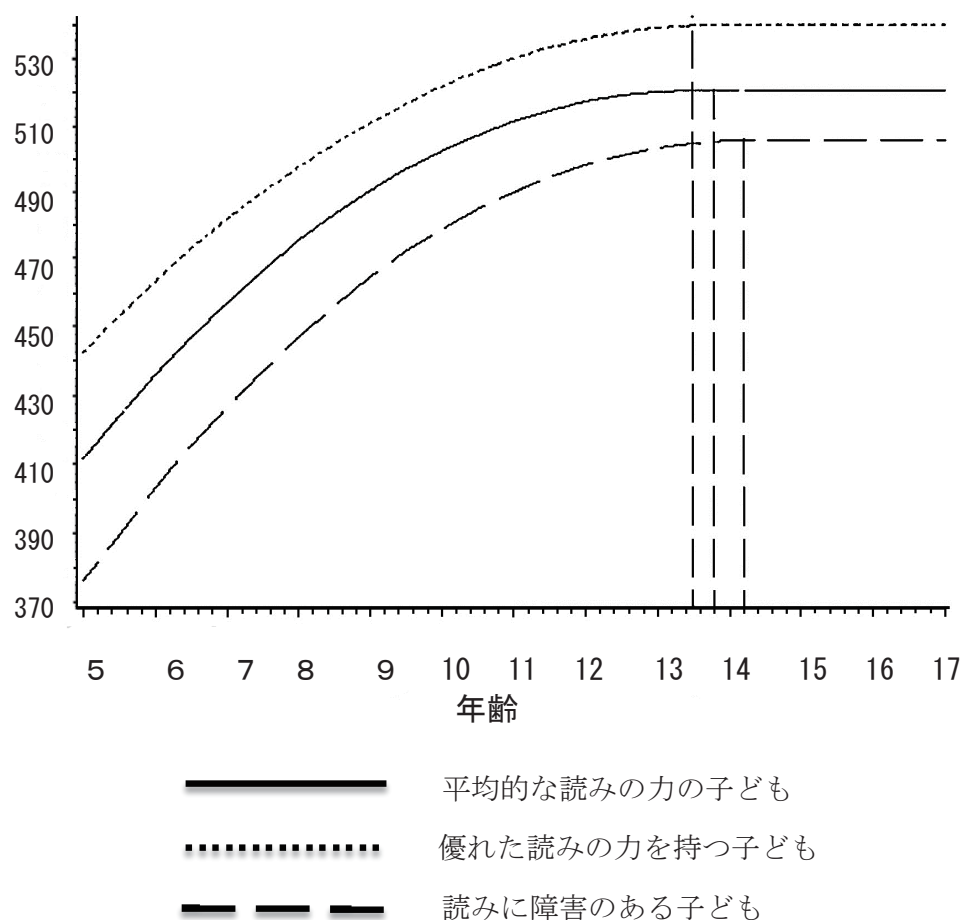


図8 読み障害児、及び平均的な読み能力児、読みの優秀児子の発達曲線

読み障害児の読み能力は加齢に伴って上昇しているが、平均的な読み能力児と比べると常に一定の差がみられている。しかし、読み障害児は平準化する 13～14 歳までは常に読み能力が高まっており、定型発達児よりもゆっくりとしたペースで確実に能力が高まる可能性のあることも示されている。

(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 を著者と出版社の許諾を得て一部改変したもの)

英語の特性に関連したものではあるが、読み障害の基盤となっている言語情報処理過程の領域によって加齢変化が異なることが報告されている。Svensson & Jacobson (2005) は読み障害児にみられる読みの過程における 2 つの言語情報処理過程の領域、アルファベットの文字列を音声に変換する「音韻性復号化 (phonological decoding)」の領域と文字列を単語として認知する「語認知 (word recognition)」の領域のそれぞれにおける困難さについて加齢変化を検討している。音韻性復号化の指標としては、現実の単語としては存在しない人工的に綴られた単語を声に出して読ませ、1 分間あたりに読めた単語の数を指標とする非単語読み (Non-word-reading) を用いた。語認知の指標としては、通常の英語表記のように単語と単語の間に空白 (space) を入れずに 3 つ単語を羅列して記した単語連鎖 (Wordchain) に単語毎の区切りを入れていく検査で、3 分間に正しく区切った単語連鎖の数を指標とした。図 9 の右側は音韻性復号化の成績で、横軸に 3 年生時 (小児期) の成績を、縦軸に 12 年生時 (思春期) の成績をとり、小児期と思春期の成績の関連をみたものである。小児期と思春期の成績は概ね高い相関を示し、また、小児期と思春期の両方で、赤の四角で示された読み障害児と黒の星印で示された定型発達児の成績は割と良く分離していた。これに対し、右側の図は語認知の成績を示したもので、赤の四角で示された読み障害児と黒の星印で示された定型発達児の成績は、2 年生時 (小児期) ではほぼ完全に分離しているが (横軸からの視線で見ると 20 付近の縦線で全て分離できている)、12 年生時 (思春期) になると読み障害児の半数弱が定型発達児と同様の成績を示している (縦軸からの視線で見ると 60 付近の横線より上に定型発達児と読み障害児の両者が存在している)。このことから、読み能力のうち、語認知の能力は教育等の訓練により加齢に伴って定型発達児の水準に追いつく場合がある一方で、音韻的復号化で示される文字から音声へ変換する音韻性の情報処理過程の機能不全は加齢による変化がほとんどみられないことが示唆されている。

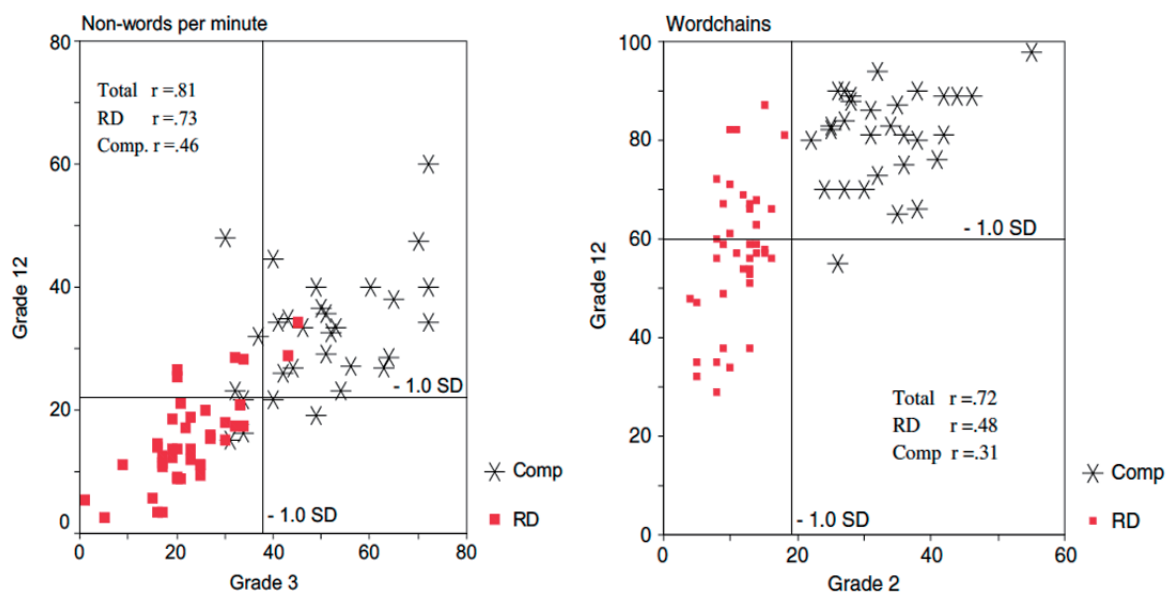


図9 非単語読みと単語認知の3年生又は2年生と12年生の比較

左図の非単語読み（Non-word per minute）は、実際の単語としては存在しない人工的に作られた単語を読む能力で、ここでは1分間あたりに読める単語の数を指標としている。右図の単語連鎖（Wordchains）は、通常の英語表記のように単語と単語の間に空白（space）を入れずに3つ単語を羅列して記したものに単語毎の区切りを入れていく検査で、3分間に正しく区切った単語連鎖の数で評価。両図とも、黒の星印は対照群を、赤の四角は読み障害児を示しており、課題が年齢で補正されているため成績の点数の絶対値は学年で異なる。非単語読みでは、読み障害児と定型発達児の成績は3年生（9～10歳）と12年生（18～19歳）時共に概ね分離された群になっている。一方単語認知では、3年生時には読み障害児と定型発達児の成績が明確に区別できる群になっているのに対し、12年生時には読み障害児の一部で成績が高くなって定型発達児の同様の成績を収めるようになっている。読みの能力分野によって、加齢変化が異なる場合のあること、分野によっては読み障害児の一部が定型発達児に追いつくことが示されている。

（Svensson, I. and Jacobson, C. (2005). How Persistent are Phonological Difficulties? A Longitudinal Study of Reading Retarded Children. *Dyslexia*, 12, 3020.より図1と図3を著者と出版社の許諾を得て引用）

2. その他の精神障害の発症

不安障害、うつ病性障害、行為障害、双極性障害、統合失調症において、思春期は発症が多い時期である。

自閉症やADHD、LDは小児期までに発症する精神障害であるが、思春期前後になると、不安障害、うつ病性障害、行為障害、両極性障害、統合失調症等の発症が多くなってくる。

これらの精神障害は発達障害と類似した症状を呈することがあり、適切な対応には鑑別することが必要となる。またこれらの精神障害が発達障害と併存してみられることも多い。思春期になると、発達障害以外の精神障害の発症が増え、その症状が前景に立って発達障害の症状は背景となって、気づかれにくくなることがある。発達障害以外の精神障害についても支援ニーズがある。その際の対応は発達障害と共通する部分もあるが異なる部分も小さくない。このため、高等学校の生徒への支援に関しては、思春期に発症することの多い精神障害に留意しつつ、発達障害のある生徒及びそれ以外の精神障害のある生徒への気づきと適切な支援を目指すことが望まれる。以下に思春期に発症することの多い精神障害について述べる。

(1) 不安障害、うつ病性障害、行為障害

Ford, Goodman & Meltzer (2003) は、英国（イングランド、ウェールズ、スコットランド）の 14,250 人の 5～15 歳の子どもを対象として調査を行い、協力の得られた 10,438 人について各精神障害の有病率について 5 歳～15 歳の加齢変化をみた。その結果、13～15 歳の中学校～高等学校に入学する時期には、不安障害やうつ病性障害、行為障害の有病率が著明に高くなっていることを報告している（図 10）。

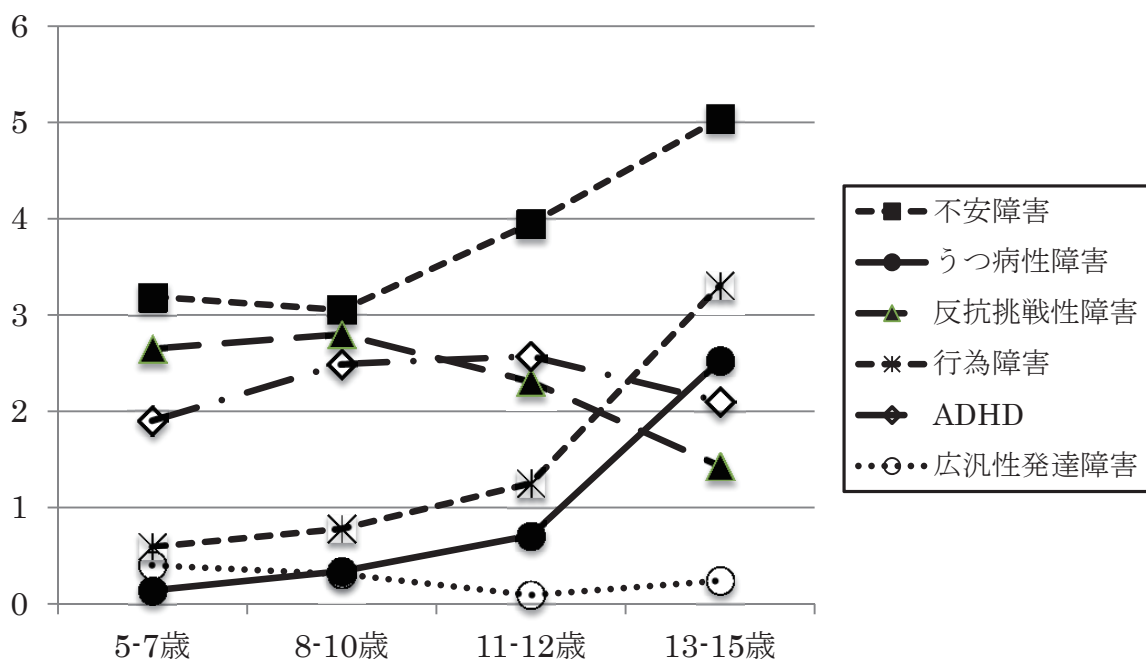


図 10 精神障害の有病率の加齢変化

精神障害の有病率の加齢変化をみると、中学校～高等学校に入学する時期にあたる 13～15 歳から不安障害やうつ病性障害、行為障害の有病率が著明に高くなっていることが分かる。

(Ford,T., Goodman,R. & Meltzer,H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The Prevalence of DSM-IV Disorders. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 42, 1203-1211.の研究結果から著者と出版社の許諾を得てデータを用い作図)

(2) 双極性障害

双極性障害と統合失調症は思春期に発症することが多く、両者とも生涯有病率が 1.0%前後であるとされているが、Ford et al.の研究ではこれらに関する報告がなされていない。双極性障害は、うつ病性障害と同様の気分が著しく沈み意欲が消失する抑うつ症状があるうつ病相の時期だけでなく、周期的にこれとは逆の気分が昂揚して著しい多弁・多動を呈する躁病相の時期が存在するものである。この両極性障害の発症は、15 歳頃と 22 歳頃及び 33 歳頃の 3 つの時期に頻度が高く、中でも 15 歳頃の発症頻度が最も高いことを Ortiz, Bradler, Slaney, Garnham, Ruzickova, O'Donovan, Hajek & Alda (2011) が報告している (図 11)。

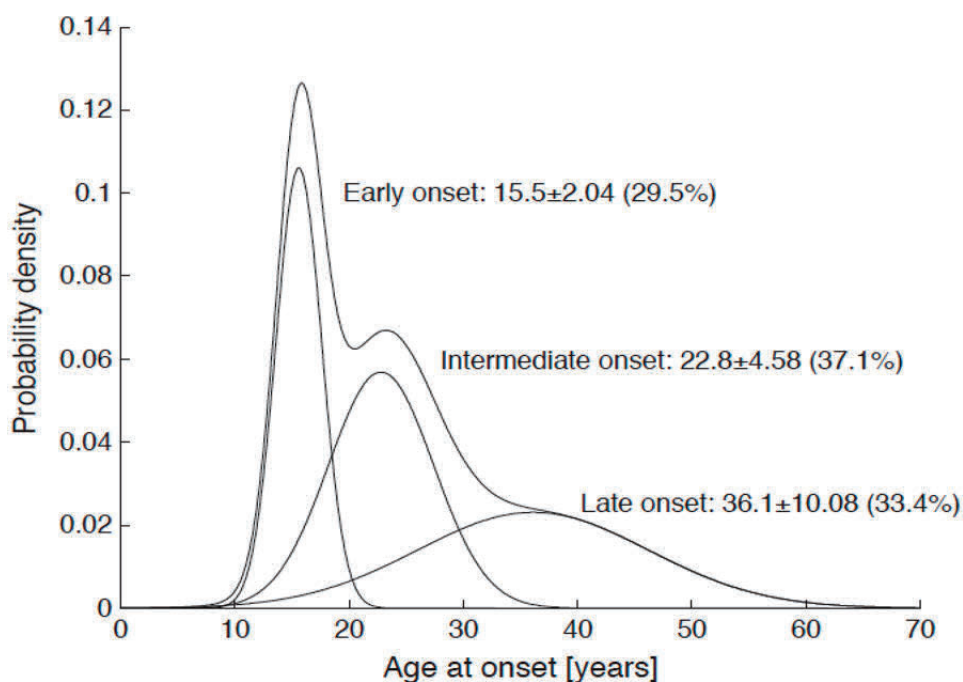


図 11 双極性障害の年代別の発症頻度

両極性障害の発症は、15 歳頃と 22 歳頃及び 33 歳頃の 3 つの時期に頻度が高く、中でも 15 歳頃の発症頻度が最も高い。

(Ortiz, A., Bradler, K., Slaney, C., Garnham, J., Ruzickova, M., O'Donovan, C., Hajek, T. & Alda, M. (2011). An admixture analysis of the age at index episodes in bipolar disorder. *Psychiatry Research*, 188, 34–39.より図2を著者と出版社の許諾を得て引用)

(3) 統合失調症

Sham, MacLean, & Kendler (1994) は、スウェーデンの統合失調のある男性 123 人と女性 147 人について初発年齢を調べている。図 12 には、10 歳から 5 年毎の各年代における初発者の人数を示した。この図から、0～15 歳に発症した人数に比べ、16～20 歳に発症した人の数は著しく多くなっており、思春期に初発することが多いことが分かる。男性では統合

失笑症のある人の4人に1人が16～20歳に発症している。生涯有病率が約1%であることから、この時期の有病率は0.25%程度（400人に1人）と考えられる。

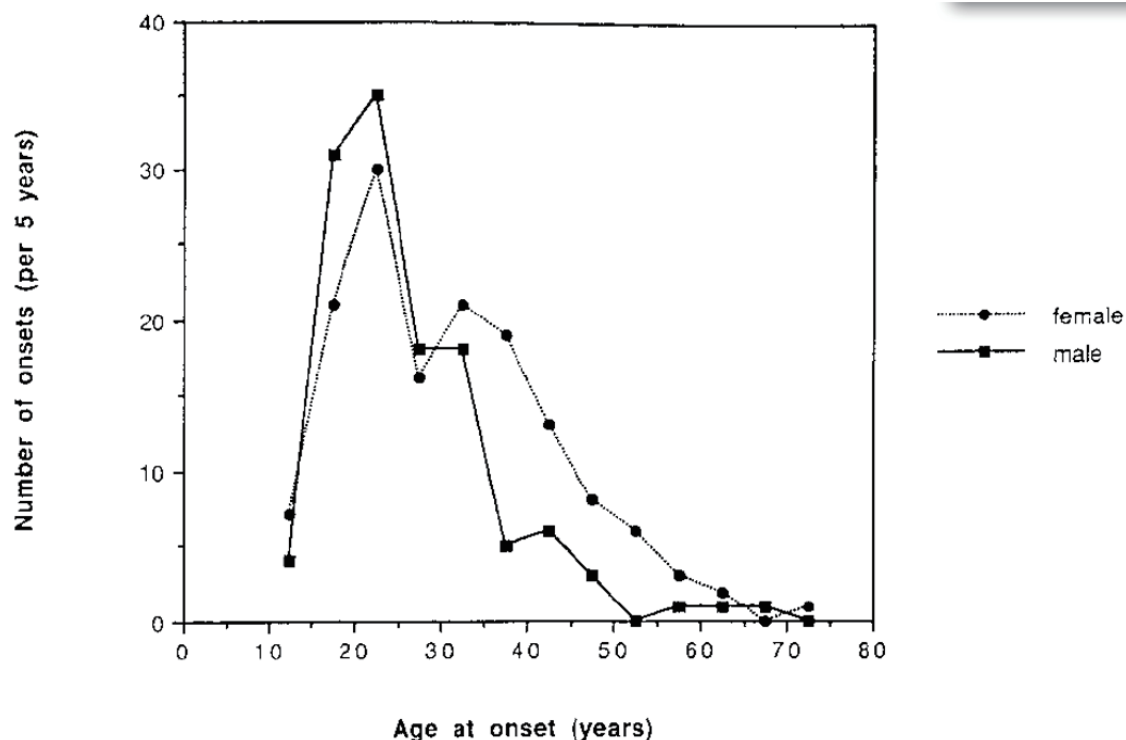


図 12 統合失調症の初発年齢

統合失調症の男性 123 人と女性 147 人について、10 歳から 5 年毎の各年代における初発者の人数を示してある。16～20 歳に発症した人数は 10～15 歳に発症した人数に比べ著しく多くなっている。

(Sham, P.C., MacLean, C.J. & Kendler, K.S. (1994). A typological model of schizophrenia based on age at onset, sex and familial morbidity. *Acta Psychiatr Scand*, 89, 135-141.より図1aを著者と出版社の許諾を得て引用)

3. 併存症等

自閉症等の個々の発達障害にその他の発達障害やそれ以外の精神障害が併存することが多く、これらが併存症と呼ばれる。さらに、医学的に障害と診断されるほどには症状がそろわないか軽度であっても、学業上や生活上に影響を与える程度に強い抑うつ気分や不安、焦燥感が併存することが多く、これらは併存症と併せて二次障害と呼ばれる。

(1) 自閉症の併存症等

自閉症は併存症を伴うことが多く、約7割以上に併存症がみられるとされる。併存症として多いのは、ADHD、反抗挑戦性障害、恐怖症を含む不安障害、うつ病性障害、チック障害である。

自閉症児の多くに併存症がみられるとされ、Joshi, Petty, Wozniak, Henin, Fried, Galdo, Kotarski, Walls, & Biederman. (2010) は、クリニックを受診した平均年齢 9.7 歳 (SD=3.6 歳) の自閉症児の併存症について調べている。非自閉症群と比較して統計学的に有意に多かった併存症として、言語障害(48%)、複数の不安障害がある(61%)、特異的恐怖症(37%)、空間恐怖(35%)をあげている。クリニックを受診する子どもは臨床的に症状が重篤な場合が多く、Joshi et al.の報告における併存症の有病率の高さにはこのことが関連している可能性がある。Gjevik, Eldevik, Fjæran-Granum & Sponheim. (2011) は、ノルウェーの特別支援学校に在籍する平均年齢 11.8 歳(6.0~17.9 歳)の自閉症のある子どもの併存症について、ADHD が 31%、うつ病性障害を中心とする気分障害が 10%、不安障害が 42%、チック障害が 11%と報告し、何らかの併存症がみられた自閉症のある子どもは全体の 72%であったとしている。Simonoff, Pickles, Charman, Chandler, Loucas, & Baird (2008) は英国のコホート研究の対象である 56,946 人の子どもから自閉症スペクトラム障害(ASD)と診断され研究に協力した 112 人の 12 歳の ASD 児について併存症を調べ、不安障害が 29.2%、ADHD が 28.1%、反抗挑戦性障害が 28.1%であり、大うつ病性障害は 0.9%と低かったが、10.9%においてうつ病の診断基準は満たさないものの重い抑うつ気分や焦燥感の時期があったことを報告している。

上記の前 2 者では、平均年齢は 10 歳前後であるが、思春期の子どもも含んではいる。これらの研究を含め、自閉症における併存症の加齢変化に関する文献は見出すことができなかった。しかし、高等学校の時期にあたる思春期の自閉症児においては、適切な対応がなされなかった場合、併存症の発現が多くなりその程度が重くなることは臨床的によく知られている。

(2) ADHD の併存症等

ADHD の 90%以上に併存症がみられるとされ、それは内向性障害と外向性障害に分けられることが多い。内向性障害は女性に多く外向性障害は男性に多い傾向がある。外向性障害である反抗挑戦性障害、行為障害は男性の ADHD の 9 割以上にみられると報告され、内向性障害である不安障害やうつ病性障害は、それぞれ女性の ADHD の 51%と 27%にみられると報告されている。

ADHD のある子どもの多くには併存症がみられ、併存症を伴わない ADHD は稀であるとさえいわれる。併存症は、自らの葛藤を外界に向け反抗的な言動等がみられる外向性障害(externalizing disorder; 外在性障害とも訳される)と、気持ちが沈み不安が強くなるというように自らの葛藤を内面に向ける内向性障害(internalizing disorder; 内在性障害とも訳される)に分けられることが多い。Bird, Gould, & Staghezza (1993) は、プエルトリコの 4~16 歳児を対象として調べ、反抗挑戦性障害と行為障害を合わせた外向性障害は 93.0%に、内向性障害としては不安障害が 50.8%に、うつ病性障害が 26.8%にみられたと報告し

ている。また一般に、外向性障害は男性に多く、内向性障害は女性に多いとされ、Quinn (2008) によれば、内向性障害であるうつ病性障害は、女性において男性よりも 5.4 倍多いとされる。ADHD における併存症の加齢変化については、女性にみられる内向性障害が加齢に伴って増加することが多いとされる。Biederman, Petty, Monuteaux, Fried, Byrne, Mirto, Spencer, Wilens & Faraone (2010) は 6～18 歳の ADHD 女性 140 人について縦断的研究を行い、11 年間のフォローアップができた 96 人について併存症の加齢変化をみている。その結果の一部を図 13 に示した。うつ病性障害は思春期から成人期にかけて発症が著明に増えているが、不安障害は 10 歳未満の小児期に発症が多く思春期以降の発症は少なくなっており、併存症の発症頻度の加齢変化は、その障害種別によって異なっている。

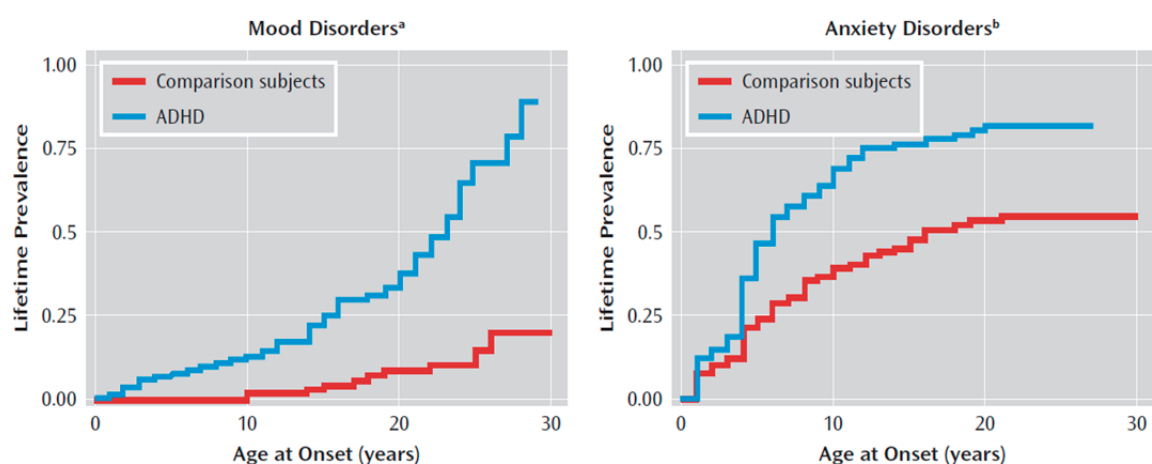


図 13 ADHD 女性に併発したうつ病性障害と不安障害の累積有病率

横軸には発症年齢を 0～30 歳までとり、縦軸には各年齢における累積有病率を生涯有病率に対する比（生涯有病率を 1 としてある）について、左図にはうつ病性障害、右図には不安障害を示してある。赤線は定型発達児・者、青線は ADHD 児・者を示した。うつ病性障害は思春期頃から著明な増加を示しているが、不安障害は小児期に増加して思春期になると緩やかな増加を示している。

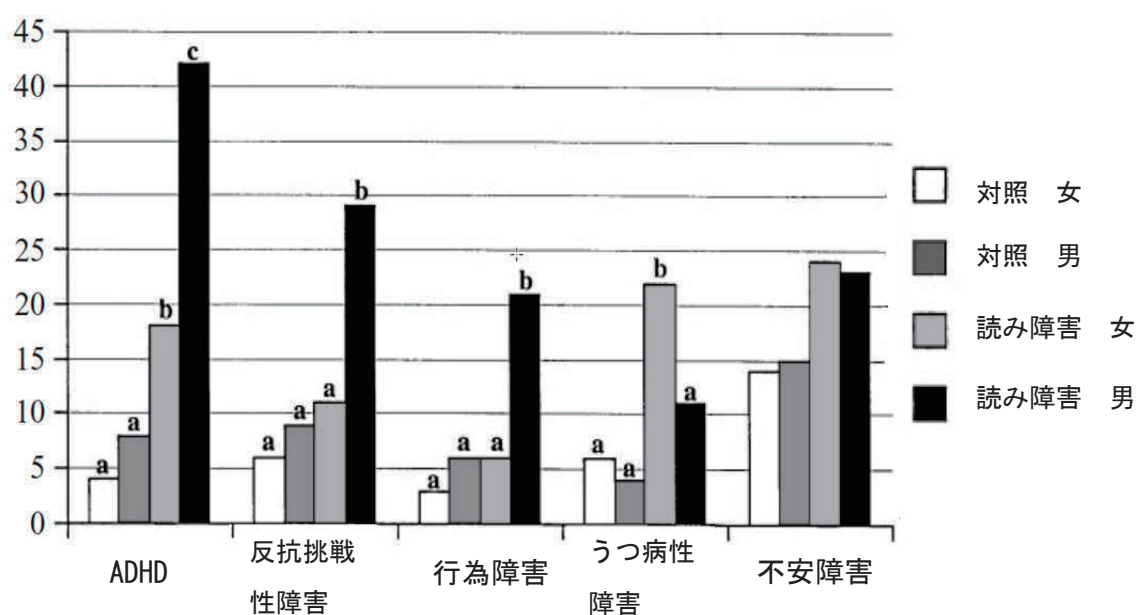
(Biederman, J., Petty, J.C.R., Monuteaux, M.C., Fried, R., Byrne, D., Mirto, T., Spencer, T., Wilens, T.E. Faraone, S.V. (2010). Adult Psychiatric Outcomes of Girls With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: 11-Year Follow-Up in a Longitudinal Case-Control Study. *Am J Psychiatry* 167, 409-417.より著者と出版社の許諾を得て引用)

(3) LD の併存症等

LD における併存症は約 25%～50%にみられ、ADHD の併存の割合が高い。ADHD や反抗挑戦性障害、行為障害の併存は男性に多く、うつ病性障害は女性に多い。またうつ病性障害と診断されるほどではなくても、抑うつ気分をとまなう LD 児が多い。併存症もしくは併存する気分の変化、学業達成度等に低い自己評価が影響している。

Willcutt & Pennington (2000) は、大規模なコロラド州 LD 研究センター双生児研究の一環として、LD 中の読字障害 (RD、Reading Disorder) のある子ども 209 人 (平均：10.7 歳、SD：2.2 歳) と読字障害のない対照群 (平均：10.7 歳、SD：2.3 歳) を対象として、併存する精神障害の有病率を調べている。その結果を図 14 に示した。定型発達児に比べ読み障害児には併存する精神障害の割合が高く、その違いには性差がみられた。LD 児は ADHD では男女両方で、反抗挑戦性障害と行為障害では男性で、うつ病性障害では女性で有病率が有意に高かった。不安障害では男女とも併存症の割合が高い傾向がみられたが、統計学的な有意差はなかった。LD においても、先述した ADHD と同様に、外向性障害 (反抗挑戦性障害、行為障害) は男性で多く、内向性障害 (うつ病性障害) は女性で多い傾向がみられた。

併存症の%



a, b, c の文字が異なる棒の間には統計学的な有意差がある

図 14 読字障害における併存症の割合

併存症としての ADHD、反抗挑戦性障害、行為障害、うつ病性障害、不安障害について、対照群である定型発達児における有病率と比較して読字障害における有病率を男女別に示

してある。ADHD では男女とも定型発達児に比べ有意に多く、また男性が女性より有意に多かった。反抗挑戦性障害と行為障害では男性で、うつ病性障害では女性で有病率が有意に高かった。

(Willcutt, E.G. & Pennington, B.F. (2000) : Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. J. Child Psychol. Psychiat. Vol. 41, No. 8, 1039–1048.より図 1 を著者と出版社の許諾を得て引用)

Carrol, Maughan, Goodman & Meltzer (2005) らは、英国の一般人口を代表するように無作為に選ばれた 5～15 歳の子ども（全体：5,752 人、特異的な読み困難 (Specific literacy difficulties ; ほぼ LD の読字障害に相当) : 289 人 ; 女性 : 68 人、男性 ; 221 人) を対象に、不安障害についてより詳細に分析している。それによると併存症の割合は、ADHD が 9.0%、行動の障害 (反抗挑戦性障害) が 13.9%、不安障害が 9.9% で定型発達児に比べて統計学的に有意に多かったが、うつ病は 2.3% で有意差はみられなかった。しかし、11～15 歳児でみると SMFQ (Short Mood and Feelings Questionnaire) で評価された抑うつ気分は、読み困難児において有意に高かったと報告している。読み障害児の内向性障害については、Mugnaini, Lassi, Malfa, & Albertini (2009) が総説の中で、不安や抑うつ気分等の内向性障害の状態の発現やその程度には、読み障害の程度が重いことや ADHD の併存、教師・両親・友人を受けていると思えないこと、女性であること、等が影響していると報告している。

LD 児の自己評価 (self-esteem) が低いことはよく知られているが、この自己評価の低さが欲求不満につながり、逸脱した反社会的行動を引き起こしやすいとされている (Kirk, & Reid, 2001 ; Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999)。Terras, Thompson, & Minnis (2009) は、読み障害が同じ状態にあっても、全般的自己有用感 (global self worth) のある子どもは、彼らの読みの困難に積極的に取り組み、家族や友人に対する読み障害の影響を良い方向で受けとめる傾向のあること、自身の読み障害を受容している子どもは社会的関係への影響が少なく自己評価が高いことを報告している。

障害の有無にかかわらず、思春期は子どもの精神面で大きな変動がみられる時期である。思春期の只中にある高等学校時代の発達障害のある子どもは、小児期とは状態像に異なる面が多くみられるようになる。高等学校における発達障害のある子どもの支援ニーズを的確に把握するためには、発達障害のある子どもが思春期において示す状態像について知ることが欠かせない。発達障害の可能性のある思春期の子どもを観る際に重要なことは 1. 発達障害の状態像の加齢変化、2. 思春期に初発することの多い精神障害、3. 思春期に増加することの多い併存症、である。これらについて先行研究から主要な所見を先に述べてきた。以下にそれらを要約する。

1. 発達障害自体の状態像の変化

自閉症と ADHD については、加齢に伴って状態像が軽度化する傾向にあるが、LD については、定型発達児と比べた学習達成度はその差が変わらないか、むしろ拡大する傾向にある。

2. 思春期に初発することの多い精神障害

行為障害や不安障害、うつ病性障害、双極性障害、統合失調症等の精神障害が思春期に初発する割合が高い。これらの精神障害は、その病相期の一部で発達障害と類似した状態像を呈することがあり、的確な対応のためには区別していくことが必要となる。一方で、これらの精神障害のある子どもにもそれぞれが必要とする支援がある。

3. 発達障害に多い併存症等

発達障害には、不安障害やうつ病性障害、反抗挑戦性障害、行為障害等の併存症が公立で併存する。さらに、これらの精神障害と診断されるには到らないものの、社会的適応性や意欲等に影響の大きい抑うつ気分や焦燥感が高いことが認められる。併存症の発症には自己評価の低下が関連している。

(渥美 義賢)

引用文献

- Altarac, M. and Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US Children. *Pediatrics*, 119, S77-S83.
- 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, 546-557.
- Biederman, J., Petty, J.C.R., Monuteaux, M.C., Fried, R., Byrne, D., Mirto, T., Spencer, T., Wilens, T.E., & Faraone, S.V. (2010). Adult Psychiatric Outcomes of Girls With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: 11-Year Follow-Up in a Longitudinal Case-Control Study. *Am J Psychiatry* 167, 409-417.
- Biederman, J. (2010). The heavy burden of psychiatric comorbidity in youth with autism spectrum disorders: a large comparative study of a psychiatrically referred population. *J Autism Dev Disord*, 40, 1361-70.
- Bird, H.R., Gould, M.S., & Staghezza, B.M. (1993). Patterns of diagnostic comorbidity in a community sample of children aged 9 through 16 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 32, 361-368.

- Breton, J., Bergeron, L., Valla, J., Berthiaume, C., Gaudet, 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.
- Carrol, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005) : Literacy difficulties and psychiatric disorders : evidence for comorbidity. *J Child Psychol Psychiatry*, 46, 524-532.
- 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.
- Fecteau, S., Mottron, L., Berthiaume, C., & Burack, A. (2003). Developmental changes of autistic symptoms. *Autism*, 7, 255-268.
- Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The Prevalence of DSM-IV Disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42, 1203-1211.
- Gjevik, E., Eldevik, S., Fjæran-Granum, T., & Sponheim E. (2011) : Kiddie-SADS Reveals High Rates of DSM-IV Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 41, 761-769.
- Hill, J. & Shoener, E. (1996) : Age-Dependent Decline of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *AM J Psychiatry*, 153, 1143-1146.
- 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, 1605-1613.
- Joshi, G., Petty, C., Wozniak, J., Henin, A., Fried, R., Galdo, M., Kotarski, M., Walls, S., & Biederman, J. (2010). The Heavy Burden of Psychiatric Comorbidity in Youth with Autism Spectrum Disorders: A Large Comparative Study of a Psychiatrically Referred Population. *J Autism Dev Disord*, 40, 1361-1370.
- Kirk, J. & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia*, 7, 77-84.
- Lambert, N.M., Harrsough, C.S., Sassonc, D. & Sandoval, J. (1987). Persistence of hyperactivity svniptoiis froiii chitdhood to adolescence and associated outcomes. *Am J Orthopsychiatry*, 57, 22-32.
- McGovern, C. & Sigman, M. (2005). Continuity and change from early childhood to adolescence in autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 46, 401-408.
- Mendelson, W., Johnson, N. & Stewart, N.A. (1971). Hyperactive children as teenagers: a follow-up study. *J Neru Ment Dis*, 153, 273-279.
- Mottron, L. & Burack, J.A. (2000). 'On Why Simulated Developmental Disorders Don't Predict Real Ones: A Reply to Oliver, Johnson, Karmiloff-Smith & Pennington'. *Developmental*

- Science, 3, 29–31.
- Mugnaini, D., Lassi, S., Malfa, G.L., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World J Pediatr*, 5, 255-264.
- 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.
- Oliver, A., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., & Pennington, B. (2000). ‘Deviations in the Emergence of Representation: A Neuroconstructivist Framework for Analysing Developmental Disorders’. *Developmental Science*, 3, 1–23.
- Ortiz, A., Bradler, K., Slaney, C., Garnham, J., Ruzickova, M., O'Donovan, C., Hajek, T., & Alda, M. (2011). An admixture analysis of the age at index episodes in bipolar disorder. *Psychiatry Research*, 188, 34–39.
- 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, 523-529.
- Quinn, P.O. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and its comorbidity in women and girls: an evolving picture. *Curr Psychiatry Rep*, 10, 419–423.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227–248.
- 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.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 47, 921-929.
- Svensson, I. & Jacobson, C. (2005). How Persistent are Phonological Difficulties? A Longitudinal Study of Reading Retarded Children. *Dyslexia*, 12, 3-20.
- Terras, M.M., Thompson, L.C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Thomson, M. (2003). Monitoring Dyslexics’ Intelligence and Attainments: A Follow-up Study. *Dyslexia*, 9, 3–17.
- Willcutt, E.G. & Pennington, B.F. (2000) : Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 41, No. 8, 1039–1048.
- World Health Organization. (1992). International Classification of Diseases, 10th Revision (ICD-10). Geneva, Switzerland: World Health Organization.

資料 2

特研班 第 12-1 号
平成 24 年 6 月 26 日

各都道府県教育委員会特別支援教育主管課長 殿
各指定都市教育委員会特別支援教育主管課長 殿

高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査について(依頼)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
理事長 小田 豊
(公印省略)

日頃より当研究所の諸活動に関しましては、多大なご理解とご支援を賜り深く感謝申し上げます。

さて、近年、高等学校においても、支援を必要としている生徒の存在が注目されてきており、特別支援教育の推進は喫緊の課題となっております。

高等学校における特別支援教育の推進にあたっては、義務教育段階とは異なる条件整備や、進路指導の問題など様々な検討すべき課題があると思われます。

このような高等学校における特別支援教育の在り方について検討するため、当研究所では専門研究 B「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～授業を中心とした指導・支援の在り方～」(平成 24-25 年度重点推進研究)に取り組むことといたしました。

つきましては、高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査を実施したいと考えております。公務ご多用とは存じますが、趣旨をご理解いただき、本調査へのご協力をいただけますようお願い申し上げます。

(本件問い合わせ先)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
研究代表者 笹森 洋樹
TEL046-839-6853 E-mail: sasamori@nise.go.jp
教育情報部 梅田 真理
TEL046-839-6878 E-mail: umeda@nise.go.jp

高等学校における特別支援教育の推進に関する実態調査

本調査は、都道府県等教育委員会の高等学校における特別支援教育推進の取組状況について、その現状を把握するために実施するものです。

調査用紙は、同封の封筒にてご返送ください。

なお、本調査用紙は Web サイト（<http://www.nise.go.jp/cms/8,6744,18,106.html>）からダウンロードをすることも可能です。

その場合はお手数ですが、入力していただいたものを郵送していただきますようお願いいたします。

本調査は 平成 24 年 7 月 20 日（金）まで にご返送ください。

公務ご多用とは存じますが、調査にご協力いただきますようお願いいたします。

＜本調査の問い合わせ先＞

教育情報部 総括研究員 梅田真理
E-Mail : umeda@nise.go.jp
電 話 : 046-839-6878

ご記入くださる方について教えてください

都道府県及び政令指定市名：

記入者の部署・職名：

記入者の氏名：

電話番号：

メールアドレス：

※ 電話番号及びメールアドレスは、問い合わせが必要な場合にのみ使用させていただきます。

(例) 巡回相談や特別支援学校のセンター的役割の利用に関する情報交換

(1) 教員研修の実施状況について教えてください。(該当する全ての項目に○を記入)

【研修の対象について】

- ① () 管理職を対象とした研修を実施している
② () 全教職員を対象とした研修を実施している
③ () コーディネーターを対象とした研修を実施している
④ () その他 ()

【研修の講師について】

- ①（ ） 高等学校の教職員に依頼している
- ②（ ） 特別支援学校の教職員に依頼している
- ③（ ） 特別支援教育を専門とする大学教員、専門機関の職員等に依頼している
- ④（ ） 管轄する教育委員会の指導主事が担当している
- ⑤（ ） その他（ ）

【研修の内容について】

- ① () 特別支援教育の基礎的知識
② () 発達障害に関する基礎的知識
③ () 支援ニーズのある生徒の気づきや支援に関する実際の・基礎的な知識
④ () 進路に関するもの
⑤ () その他 ()

【研修について、その他に工夫している事柄】

(例) 県が作成した理解啓発パンフレットの活用

[illegible]

①（ ） 校長会・教頭会を通じて特別支援教育の必要性の説明を行っている

②（ ） 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

③（ ） 管理職試験に特別支援教育に関する事項を加えている

④（ ） その他（ ）

① () 行っている ② () 行っていない

[illegible]

【配置している特別支援教育支援員の人数と学校数】

- 【配置している特別支援教育支援員の状況と人数】

① ()	特別支援教育の教職経験者	[]	人
② ()	教職経験者	[]	人
③ ()	教職経験はないが教員免許状保有者	[]	人
④ ()	心理職等の専門職	[]	人
⑤ ()	大学院生・大学生	[]	人
⑥ ()	特に専門性は問わない	[]	人

① () 特別支援教育の教職経験者 [] 人

② () 教職経験者 [] 人

③ () 教職経験はないが教員免許状保有者 [] 人

- ④ () 心理職等の専門職 [] 人
 ⑤ () 大学院生・大学生 [] 人
 ⑥ () 特に専門性は問わない [] 人

(例) 学生チューター、学生ボランティア、相談員等

【配置していない場合はその理由】(該当する全ての項目に○を記入)

- ① () 財源の確保が難しい
 ② () 適切な人材が不足している
 ③ () 支援員等に対するニーズが少ない
 ④ () その他 ()

(5) 中学校と高等学校の連携の推進のため具体的な取組を行っていますか。行っている場合にはその内容を、行っていない場合にはその理由を〔 〕にご記入ください。

- ① () 行っている ② () 行っていない

(6) 高等学校入学者選抜の実施要項に発達障害のある生徒への配慮について記載していますか。記載している場合には、その内容を教えてください。

- ① () 記載している ② () 記載していない
 ③ () 記載していないが相談に応じている

(例)「配慮が必要な場合には、願書と共に個別の指導計画を提出してください」と記載している。

(7) 平成 24 年度高等学校入学者選抜（平成 23 年 3 月実施）において、実際に配慮を行った事例はありますか。行った場合には〔 〕にその内容を具体的にご記入ください。

- ①（ ）行っている ②（ ）行っていない

〔 〕

(8) 平成 23 年度入学者選抜（平成 22 年 1 月実施）から、大学入試センター試験で発達障害のある生徒が特別措置（時間延長、別室受験、拡大文字問題冊子の配布、チェック式の解答等）を申請することができるようになりました。このことについて、研修会や校長会等で説明を行っていますか。

- ①（ ）行っている ②（ ）行っていない

(9) その他に、高等学校における特別支援教育推進のための取組があれば教えてください。

〔 〕

3. 定時制・通信制の高等学校における重点的な取組

(1) 定時制課程のある高等学校への重点的な支援の取り組みを行っていますか。行っている場合、取り組みの内容を教えてください。

- ①（ ）行っている ②（ ）行っていない

（例）支援員の配置。スクールカウンセラーの配置、学生ボランティアの活用、巡回相談の利用 等

〔 〕

(2) 通信制課程のある高等学校への重点的な支援の取り組みを行っていますか。行っている場合、取り組みの内容を教えてください。

- ①（ ）行っている ②（ ）行っていない

（例）支援員の配置。スクールカウンセラーの配置、学生ボランティアの活用、巡回相談の利用 等

〔 〕

4. 私立高等学校を対象とした取組

(1) 教育委員会・教育センターが主催する教員研修は、私立学校も対象としていますか。該当箇所を選択し、その理由を〔 〕にご記入ください。

① () 対象としている ② () 一部対象としている ③ () 対象としていない

〔

〕

(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、私立学校も対象としていますか。該当箇所を選択し、その理由を〔 〕にご記入ください。

① () 対象としている ② () 一部対象としている ③ () 対象としていない

〔

〕

(3) 特別支援学校のセンター的機能の活用は、私立学校も対象としていますか。該当箇所を選択し、その理由を〔 〕にご記入ください。

① () 対象としている ② () 一部対象としている ③ () 対象としていない

〔

〕

5. 高等学校における特別支援教育推進に関する課題

貴都道府県政令指定都市の「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・支援に関して課題」と思われることがあればお書きください

〔

〕

ご協力ありがとうございました。

X. 研究体制

1. 研究代表者

笹森 洋樹 (企画部 総括研究員)

2. 研究分担者

梅田 真理 (副代表) (教育情報部 総括研究員)

伊藤 由美 (推進メンバー) (教育研修・事業部 主任研究員)

玉木 宗久 (推進メンバー) (企画部 主任研究員)

海津亜希子 (推進メンバー) (教育支援部 主任研究員)

小松 幸恵 (企画部 総括研究員)

柘植 雅義 (教育情報部 上席総括研究員)

岡本 邦広 (教育情報部 主任研究員) (平成24年度)

渥美 義賢 (客員研究員)

廣瀬由美子 (教育情報部 上席総括研究員) (平成24年度)

多田 明彦 (平成24年度派遣研究員)

3. 研究協力者

樋口 一宗 (文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官)

城戸 茂 (国立教育政策研究所生徒指導進路指導研究センター
総括研究官)

中田 正敏 (明星大学 教授)

高橋 基之 (東京都立目黒高等学校 校長)

森田 修示 (西日本短期大学附属高等学校 校長)

吉村 幸恵 (高知県立四万十高等学校 養護教諭)

植木田 潤 (宮城教育大学 准教授)

4. 研究協力機関

北海道新十津川農業高等学校

岩手県立遠野緑峰高等学校

山形県立霞城学園高等学校

栃木県立益子芳星高等学校

神奈川県立綾瀬西高等学校

愛知県立高浜高等学校

東京都大田区立大森第十中学校

神奈川県横須賀市立公郷中学校

埼玉県教育委員会

徳島県教育委員会

岩手県立総合教育センター

愛知県総合教育センター

おわりに

平成 19 年度に特別支援教育がスタートして 7 年が経とうとしている。小・中学校の義務教育段階では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名は、ほぼ 100%に近い。枠組みは整ったが、具体的な指導・支援にどう取り組むか、個別の指導計画や個別の教育支援計画等をどう活用するか、質の向上がここ数年の課題となってきた。

学校、家庭、地域の教育力といわれるように、これからの教育の充実は学校のみで取り組まれるものではなく、地域の中で子どもたちをどう育てていくかがますます重要になる。横の連携の充実である。学校は積極的に地域の社会資源を活用し、地域はまた積極的に学校に協力する体制を整備する必要がある。

我が国の教育は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校そして大学等の高等教育機関と、それぞれがきちんとした枠組みのある教育制度が整っている。残念なのは、それらの学校間の接続が必ずしも円滑ではないということである。特別支援教育という視点でみると、支援が次のステージにどうつながっていくか、支援の連続性の課題があらためて浮き彫りになってきている。縦の連携の充実である。

本研究の課題は、小学校、中学校で特別支援教育を受けてきた子どもたちへの支援を高等学校以降にどうつなげていくかの課題でもあった。高等学校における特別支援教育は高等学校だけの問題ではなく、高等学校に至るまでの特別支援教育の充実が必要であり、そしてまた、高等学校を卒業した後の社会参加につながる特別支援教育の充実が必要であるということである。

最後に、本研究の趣旨をご理解いただき、ともに実践研究を進めてくださいました研究協力校の教職員の皆様、研究に対する適切な指導・助言を賜りました研究協力者、研究協力機関の皆様、調査にご協力いただきました教育委員会及び各研究校の皆様に深く感謝申し上げます。

研究代表者 企画部 総括研究員 笹森 洋樹

専門研究 B

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

－授業を中心とした指導・支援の在り方－

平成 24 年度～平成 25 年度

研究成果報告書

研究代表者 笹森 洋樹

平成 26 年 3 月

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

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

