

高等学校における特別支援教育のあり方に関する研究

— 特別なニーズのある子どもを対象とした学習支援を中心として —

春日 彰¹

文部科学省は、特別な教育的支援が必要な子どもたちへの取組が高等学校にも必要であることを示唆している。本研究では特別なニーズのある高校生の学習支援に焦点を当て、現状の動向および高校教員の意識を調査・分析した。さらに具体的な対応について検討し、高等学校における特別支援教育の現実に即したあり方を考察した。

はじめに

筆者は神奈川県立総合教育センター亀井野庁舎（以下、教育相談センターと記述）において研修員として来所相談に関わるうちに、軽度発達障害等が原因で学校の中で苦勞している高校生が大勢いることを実感した。しかし、多くの高校教員にとって軽度発達障害等に関する知識は乏しいものと推察される。そうした問題意識から、本研究では主として軽度発達障害等の高校生の学習支援に焦点を当て、これらの生徒たちの高等学校における実態を把握し支援の手立てを検討した。

研究の内容

1 仮説の設定

筆者の教育相談センターにおける経験から、次の仮説を設定した。

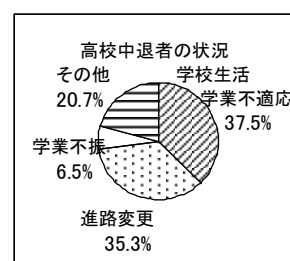
高等学校において、学校生活に困難さを感じている生徒の中に軽度発達障害等を含めた様々なニーズを持った生徒たちが存在しているが、彼らの特性を考慮された対応が十分になされているとは言えない。生徒個々の認知特性に配慮した学習支援によって、学習効果を高め、高校生活を充実したものにすることができる。

2 現状の分析

(1) データから見る実態

文部科学省によれば、平成15年度の高校中退者数は81,799人で年度当初の在籍者数の2.2%に当たる。中退事由としては、「学校生活・学業不適応」とするものが最も多く（第1図）、その内訳では、「もともと高校生活に熱意がない」、「人間関係がうまく保てない」、「授業に興味がない」が多い（文部科学省2004a）。特別なニーズを持った子どもが、小・中学

校には6%以上いると言われていている。そのことから類推すると、この「学校生活・学業不適応」の中に軽度発達障害等の子どもが多く含まれていることが予想される。また、平成15年度の教育相談センターにおける高校生の



第1図 高校中退者の状況

相談状況から、人間関係に関する悩みで来所するケースが多いことが示された。来所の担当者の話によると、これらの中にはアスペルガー症候群や高機能自閉症といった自閉症スペクトラムに属する生徒が多いとのことである。このように様々な特別なニーズを持った子どもが学校に多く存在し、苦勞している様子が見られた。

(2) 文部科学省における特別支援教育の動向

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（以下、協力者会議と記述）が平成15年にまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、近年の特別なニーズを持つ児童・生徒の増加傾向、とりわけ通常学級における軽度発達障害等の状況を重く見て、従来の特殊教育から、支援の範囲を拡大した特別支援教育への枠組の転換を図り、総合的な支援体制を構築することが急務であるとしている。高等学校についてもLD、AD/HD等へ対応した特別な支援体制を構築することや、研修を通じて理解促進を図られることが重要とされている。しかし、小・中学校に対する施策に比べて具体性を欠いており、また対象を障害のある者に限定していることから、さらに多様なニーズに応える体制づくりをする上では課題が残る。

(3) 神奈川県立総合教育センターにおけるインクルージョン教育に関する研究

神奈川県立総合教育センターにおける特別支援教育は、平成7年から16年に至る「インクルージョン研究」として示されている。そこでは障害のあるなしに関わ

1 県立金沢総合高等学校

研修分野（特別支援教育アセスメント臨床）

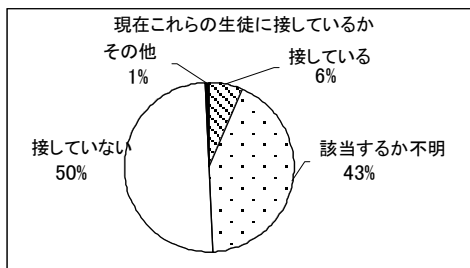
らない子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援のあり方が研究されている。高等学校に関しては平成14年からチームアプローチとネットワーク研究が行われた。その結果、ケース会議の重要性、コーディネーター的役割の存在、校内支援システムの整備および専門家や養護学校等相談機関との連携の必要性が示された。学習支援については、生徒への直接的な支援として認知特性に合わせた学習指導方法、生活スキルの獲得、自己コントロールの習得など、これまで実践されてきた成果を活用した学校づくりが有効であるとしている（神奈川県立総合教育センター 2004a）。

3 高校教員を対象としたアンケート調査

平成16年9月に神奈川県内の公立高校7校の教員（教諭、養護教諭、臨任）を対象に特別支援教育に関するアンケート調査を行い、約7割の227名から回答を得た。うち、15名は定時制高校の教員である。以下、主な内容と結果を記述し考察する。

(1) 軽度発達障害等の生徒と接した経験の有無

「現在学校でこれら（軽度発達障害等）の生徒に接していますか？」という設問に対する回答は第2図の通りである。

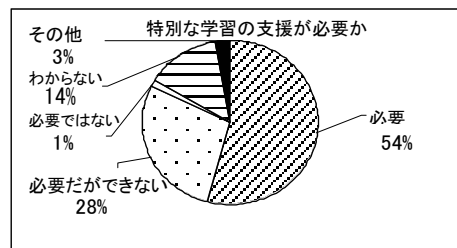


第2図 現在これらの生徒に接しているか

約6%の教員が「接している」と答えており、約4割の教員が「該当するか不明」と答えている。日常の関わりの中で支援の必要を感じながら、その特性を理解できず対応に苦慮していることが想定される。また、定時制では「接していない」と答えた者は一人もいない。定時制にこれらの生徒が在籍している割合が非常に高いことがうかがわれた。

(2) 軽度発達障害等の生徒への学習支援の必要性

「現在の学校において、仮に軽度発達障害等により学習に遅れが見られる生徒がいる場合、日常的に特別な学習をする必要があると思いますか？」という設問に対する回答は第3図の通りである。多くの教員が何らかの支援の必要性を感じていることがわかった。具体的な支援としては「障害等に詳しい人・機関に対応を尋ねる(58)」、「授業の中で配慮をする(37)」、「放課後等に補習をする(31)」などを挙げている。

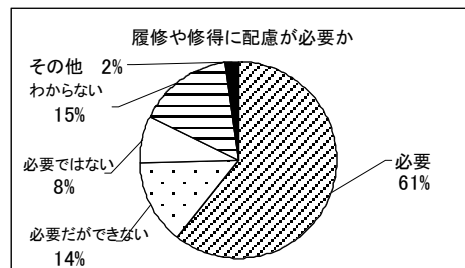


第3図 特別な学習の支援が必要か

「必要だができない」とする理由は、「どのような支援をすればよいかわからない(34)」、「時間的な余裕がない(28)」などを挙げており、専門的知識の不足、物理的環境を問題視していることがわかった。

(3) 単位の履修・修得の認定への配慮

「現在の学校において、仮にこれらの生徒がいる場合、単位の履修・修得の認定に際し、何らかの配慮が必要だと思いますか？」という設問に対する回答は第4図の通りである。

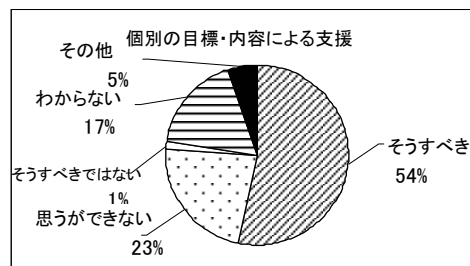


第4図 履修や修得に配慮が必要か

4分の3の教員が必要性を感じていることが示された。また、「『必要である』とした場合、医師や機関等での診断を必要だと思いますか？」という設問に対しては、このうち約9割が「必要」、「あった方がよい」と答えている。ここでも、専門家の意見を必要としている様子が浮き彫りにされた。

(4) 個別の学習目標・学習内容の設定

「これらの生徒について、特性にあった個別の学習目標を設け、個別の学習内容を提供するという学習支援のあり方についてどのように思いますか？」という設問に対する回答は第5図の通りである。

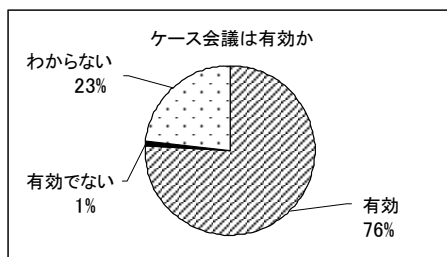


第5図 個別の目標・内容による支援

半数以上の教員が、個別の学習目標・学習内容の設定に共感的であることがわかった。

(5) ケース会議（チーム会議）の有効性

「特別なニーズを持った生徒の援助について話し合うケース会議（チーム会議）は有効であると思いますか？」という設問に対する回答は第6図の通りである。



第6図 ケース会議は有効か

4分の3の教員がケース会議は「有効である」と回答している。有効性を指摘する理由として、「共通理解・情報の共有化が必要」、「一人では負担過重」、「多面的な見方が必要」などを挙げる声が多かった。

(6) 支援のための問題点

最後にこれらの生徒を支援する上での問題点を尋ねた。「専門的な知識が必要」、「専門的知識のある教員の配置を」といった専門家を求める声が多く、次に「研修の必要性」、「会議や個別支援の時間の確保」といった環境づくりを指摘する回答が目立った。

4 具体的な対応

ここでは、仮説を具体化するために、高等学校における軽度発達障害等の実践的な支援について、先のアンケート調査の結果を踏まえて考察する。

(1) アセスメントの方法

生徒の固有のニーズに応じた支援を行うには、生徒一人ひとりの状態がどうなっているのか、それはどのような背景に基づくものであるかを把握し、見立てる必要がある。それが心理教育的アセスメントである。アンケート調査で明らかになったように、教員はそのための専門的知識を求めている。アセスメントには学校でできるものと専門機関に委ねるものがある。状況に応じて速やかに行われなければならない。

ア 学校におけるアセスメント

担任等は生徒の様子で気になることがあれば、保護者と連絡を取ったり、直接本人に聞いたり、教科担当や友人に尋ねて情報収集を行う。また、授業の様子やテストの結果等から学習面についての情報が得られる。ここで重要なことは、生徒に関わる教員が、それぞれが得た情報に基づいて勝手に状態像を描いて支援するのではなく、把握した情報を共有しあい、できるだけ客観的な見立てを共同で行うことによって、一貫した有効な支援に結びつけることである。情報を整理し、支援の手立てを構造化するツールとしては、石隈・田村による援助チームシートの活用が有効であることが

知られている（石隈 1999）。

イ 専門機関によるアセスメント

生徒に発達障害が疑われるときは、市町村の教育センターや小児精神科等の病院で専門的なアセスメントを受けることが望ましい。これら専門機関は必要に応じて知能検査などの心理検査を行い生徒の認知特性を見立てる。また学校コンサルテーションによって、生徒の支援の方法について、学校と情報交換しながら一緒に考えていくことが重要である。

(2) 支援の方法

前項のアセスメントに基づいて具体的な支援を実践する方法を検討する。

ア 長所活用型指導

軽度発達障害等の生徒たちへの学習支援の原則として長所活用型指導を挙げることができる。熊谷恵子は従来の弱い能力に焦点を当て、その能力の発達を促す短所活用型指導に対し、脳の基礎的な発達がほぼ完了に達している学齢期以降の子どもにはむしろ強い能力に焦点を当てて多くのスキルを獲得させることが重要であるとしている（熊谷 2004）。

イ 学校における支援

外部の専門機関と連携する支援のほかに、「認知カウンセリング」という学校内で支援する方法がある。認知カウンセリングは市川伸一が提唱する学習活動であり、認知的な問題を抱えているクライアントに対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものと定義されている（市川 1993）。具体的には放課後や長期休業中に学習相談室のような場所を設けて個別に学習支援を行う。筆者は自らの経験から次の方法が効果的であると指摘した。

- ① アセスメントを行い、認知特性を把握すること
- ② 認知心理学に基づいた支援の方法を用意し、学習に生かすこと
- ③ 学習者の自立を目標とすること

(3) 校内の支援システム

ア ケース会議（チーム会議）について

アンケート調査で示されたように、多くの教員がケース会議の有効性を指摘している。その結果等を参考にすると、ケース会議において重要な点を以下のように掲げることができる。

- ① 会議設定の担当者を決めること
- ② 多様なメンバーを入れて、様々な視点からの意見を取り入れるようにすること
- ③ アセスメントを行い、客観的な議論を行うこと
- ④ 担任等のキーパーソンを援助する会議にすること
- ⑤ ケース会議の記録を保管し後の事例に生かすこと

イ 教育相談コーディネーターの設置について

神奈川県立総合教育センターは、ケース会議の中心

的役割を担う者として、また、生徒が会える諸問題への適切な支援のために学校内外の人的・物的資源をコーディネートできる者として教育相談コーディネーターの養成を行っている（神奈川県立総合教育センター2004b）。ここで重要なこととして、第一に教育相談コーディネーターもまた一人で問題を抱え込むことがあってはならないこと、第二に過度の専門性を求めてはならないということを指摘することができる。

（４）教務システム

ア 単位認定と卒業認定

アンケート調査の結果から、軽度発達障害等の生徒に対しては単位の履修や修得に何らかの配慮が必要であると答えた教員が多い。しかし、一方で他の生徒に対して不公平になると答えた教員も少なくない。

そのために今後は画一的な成果中心の評価ではなく、授業中の発言や周りの生徒との関わりなど学習プロセス全体を評価の観点に加えていくなど、学習評価の方法に柔軟性を持たせていく必要がある。

イ 個別の指導計画

また最近、養護学校等で作成される個別の指導計画の有効性が論じられ、小・中学校の障害のある子どもたちに対しても同様に作成を求めている（協力者会議2003）。高等学校においても、特別なニーズのある生徒について個々の発達課題に応じた個別の指導計画を年度当初に作成し、その経過をケース会議で確認していくことは有効な支援となるであろう。

（５）インクルーシブなアプローチへの転換

すべてのニーズに対応した支援を行うためには、高等学校の学習指導の評価・評定や生徒指導の判断において「共通のある一定の基準に達しなければならない」という発想のみに立脚するのではなく、「基準は一人ひとり異なってよい」とする視点を持つことが重要である。こうした立場に基づく教育の方法を筆者は「インクルーシブなアプローチ」と呼ぶ。そしてインクルーシブなアプローチには「個別性」、「計画性」、「協働性」、「自立性」といった4つのポイントを踏まえた支援が不可欠である。

① 個別性

一人ひとりの特性に応じた学習支援は、本来、一人ひとりの成長過程に即した異なる学習目標と学習計画が設定され、各自の目標を達成するための学習内容が用意され、それぞれの認知特性に応じた異なる学習方法に基づいて教授されなければならない。

② 計画性

ここで設定される学習目標を達成するためには、そのための見通しを持った計画が必要である。それまでの学習履歴を踏まえて生徒のニーズを把握し、アセスメントに基づいて支援の方略を立て、学習のプランを

作成するのである。そして計画は状況により、必要に応じて修正していかなければならない。

③ 協働性

また、一人ひとりに応じた支援のプランは、その生徒に関わる教員や外部のスタッフが協働して計画に参画すべきである。これら多様なスタッフによって作成されるプランは、学習にとどまらず、部活動や委員会活動など様々なコミュニケーション場面に関して作成されることが望ましい。

④ 自立性

これらの計画づくりには生徒自身が関わるのが重要である。自分の状況を見極め、自ら納得した目標を設けることによって活動への意欲が増し、自分の達成を確認することによって自信を持つであろう。したがって、高校生活を有意義なものにしていくために、生徒の進路も踏まえながら将来に生きるプランづくりを生徒と教員が3年間にわたり行うことが重要と考える。

おわりに

本研究では、高等学校における特別なニーズのある生徒への学習を中心とした支援の方法について考察した。今後の課題として、各学校における実践の蓄積と共有化の必要性を挙げなければならない。高等学校における特別支援教育はまだ入り口に立ったにすぎない。今後もこの分野を前進させるための取組に尽力したい。

引用文献

文部科学省 2004a 「生徒指導上の諸問題の現状について（概要）」<pdf> p.4

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2004a 「協働チームアプローチを主眼としたネットワーク構築に基づくインクルーシブな学校教育システムの展望」
神奈川県立総合教育センター 2004b 「平成16年度教育相談コーディネーター養成講座〈高等学校〉実施要綱」
特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
石隈利紀 1999 『学校心理学』 誠信書房
市川伸一 1993 『学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー』 ブレーン出版
熊谷恵子 2004 「子どもの長所を活かす学習支援」（学会連合資格「学校心理士」認定運営機構『講座「学校心理士ー理論と実践」2』） 北大路書房