

高等学校における発達障害のある生徒への支援の現状と課題

—高等学校における特別支援教育モデルの検討を中心に—

式部 陽子 奈良教育大学特別支援教育研究センター
鳥居 深雪 神戸大学人間発達環境学研究科

Current State and Issues of Support for Students with Developmental Disabilities in High School :

Focusing on Examination of Special Needs Education Models in High School

Yoko SHIKIBU

(Center for Special Needs Education, Nara University of Education)

Miyuki TORII

(Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University)

Abstract

Special needs education in high school is behind those in elementary and junior high school. This paper reviews the previous studies on the current state and issues of the support for students with developmental disabilities in high school and the Support Model Projects in high schools of our country. Based on the "Special Education Needs Multi-Model (SEN-MM)" (Torii & Shikibu, 2016), we examined the special needs education models for students with developmental disabilities in high school.

キーワード：特別支援教育、高等学校、発達障害

Key Words : Special needs education, High school,
Developmental disabilities

1. はじめに

平成19年に特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、11年が経過した。これまで、小・中学校における特別支援教育に関する取り組みが進んできた一方で、幼稚園、高等学校における取り組みの低さが課題となっている⁽¹⁾。特に、公立小・中学校における「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の実施率が8～9割である一方、公立高等学校における実施率は「個別の指導計画」43.6%、「個別の教育支援計画」37.0%と報告されている。さらに、「巡回相談」50.3%、「専門家チーム」35.4%と、高等学校における外部機関の活用が進んでおらず、特別な支援を必要としている生徒への支援のための取り組みが十分でない現状がある。小・中学校においては、通常学級で発達障害等により支援を必要としている児童生徒が6.5%存在することが報告されており⁽²⁾、高等学校にも発達障害等により支援の必要な生徒が2%近く存在し、

全日制 (1.8%) よりも定時制 (14.1%)・通信制 (15.7%) に発達障害等の困難のある生徒が多く在籍している⁽³⁾。

高等学校は義務教育とは異なり、入試選抜を経て入学するため、それぞれの学科や課程による違いが大きいと考えられる。高校進学率は98%を超えており⁽⁴⁾、小・中学校の通常学級で支援を受けていた子どもたちが高等学校に進学する可能性は高く、高等学校における特別支援教育の推進は急務である。

高等学校における特別支援教育に関する国の取り組みとしては、文科省による「高等学校における発達障害支援モデル事業 (平成19～22年度)」、「高等学校における発達障害のある生徒への支援 (平成21～23年度)」、「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)」、「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 (①「キャリア教育・就労支援等の充実事業」、②「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」)

(平成26～28年度)」があり、特別支援教育が本格実施された平成19年から継続的にモデル事業が行われている。

平成28年4月には「障害者差別解消法」が施行され、公教育における「合理的配慮」が義務となった⁽⁵⁾。さらには高等学校における通級による指導が平成30年4月から制度化され⁽⁶⁾、これまでのモデル指定校での取り組みや高等学校における支援の現状を整理し、学科や課程の違いに対応した小・中学校とは異なる高等学校における特別支援教育モデルについて検討する必要がある。

鳥居・式部⁽⁷⁾は、高校の実情や個々の生徒のニーズによって、求められる合理的配慮や特別支援のあり方は異なるとして、高等学校での実践から、教育課程、学科等を超えて共通する部分（汎用モデル）と、学校の実態に合わせて追加する部分（カスタマイズ）を整理した。高等学校においては、すべての学校で取り組む汎用モデルと、学校の実態や個々のニーズに合わせたカスタマイズを組み合わせたことが必要であるとし、「特別支援教育マルチモデル（SEN-MM）」を提唱した。

そこで本稿では、高等学校における発達障害のある生徒の実態に関する先行研究ならびに国の高等学校支援モデル事業を概観し、高等学校における発達障害のある生徒への支援の現状と課題を整理した。さらに、高等学校における「特別支援教育マルチモデル（SEN-MM）」に基づいて、高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育モデルについて検討した。

2. 高等学校における発達障害のある生徒の支援の現状と課題

2.1. 高等学校における発達障害のある生徒の実態

高等学校における発達障害のある生徒に関する実態調査としては、首都圏の高等学校を対象とした調査⁽⁸⁾、全国の私立高校を対象とした調査⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾、地方の一部地域の高等学校を対象とした調査⁽¹²⁾⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾が行われている。これまでの実態調査に関する先行研究の課題としては、対象が特定の地域に限られていることや回収率の低さが挙げられる。回答者が管理職やコーディネーター、養護教諭に限られているものも多く、担任や部活動担当など発達障害のある生徒に直接関わる教員らの意識との差がある可能性が考えられる。

国立特別支援教育総合研究所⁽¹⁶⁾の全国47都道府県及び20政令指定都市の計67教育委員会を対象とした悉皆調査（回収率100%）によると、発達障害のある生徒に対する実態調査を実施している教育委員会は57%であり、その3年前の調査より増加していることが報告された。特に、「特別支援教育支援員の配置」や「定時制・通信制高校への重点的な取組」、「高等学校入学者選抜における配慮」について取り組んでいる教育委員会が増加し、

県市レベルで高等学校における特別支援教育の推進に関わる取り組みが進んでいることが明らかとなった。一方、学校全体の3割弱を占める私立学校については、主管課の違い等によって専門家チームによる巡回相談の対象となっていないことが課題として挙げられた。

日野・熊谷⁽¹⁷⁾の調査では、高等学校における学校内・学校間の認識の差や教員と保護者との認識のズレ、高等学校教員に対する発達障害の特性と支援に関する研修の必要性、ならびに「合理的配慮」の理解啓発の必要性が指摘されており、学校単位での特別支援教育の取り組みは依然として課題が多いと考えられる。

高等学校におけるこれまでの実態調査においては、「生徒もしくは保護者による申告がなければ学校側は把握していない」、「申告していたとしても情報が教員集団で共有されていない」、「回答者が診断名や障害特性についてよく知らないので回答しづらい」といった問題もある。診断のない生徒で気になる行動が見過ごされ適切な支援がなされていない生徒がいることも指摘されており⁽¹⁸⁾、診断の有無にかかわらず、行動面・学習面で「気になる」生徒について、特別支援教育の視点から生徒の実態を把握し、具体的な支援方法を検討していくことは喫緊の課題である。

ところで、発達障害のなかでも、自閉スペクトラム症（以下、ASD）においては、その障害特性の連続性から、幼少期から学齢期、思春期、青年期とライフステージを通じた支援の必要性が重要であり、特に思春期に問題が顕在化、重篤化しやすいことが指摘されている⁽¹⁹⁾。さらに、自閉症の状態像は加齢により変化し、特に知的障害を伴わない自閉症での変化が大きいこと、ならびに思春期頃に他の精神障害を併発することが多くなり、予後に影響を与える場合が多くなるという指摘もある⁽²⁰⁾。高等学校現場においては、自閉症の診断のある生徒が多い⁽¹³⁾、「進学校」と呼ばれる高等学校においてアスペルガー症候群タイプの生徒が多い⁽²¹⁾といった報告もある。

全国の大学や短大、専門学校を対象とした調査⁽²²⁾においては、発達障害、精神障害のある学生数が増加しつつあり、発達障害学生のなかでも高機能自閉症等が最も多い（63.7%）ことが指摘されている。発達障害のある学生では、授業内の支援よりも授業以外の支援が多く、大学においては、「保護者との連携」、「学習指導」、「カウンセリング」、「社会的スキル指導」、「進路・就職指導」の実施率がいずれも50.0%を超えている。加えて、発達障害学生のなかで、卒業後、「進学でも就職でもないことが明らかな者」が増加しており、知的障害を伴わないASDのある学生への支援が課題となっている。こうした大学での支援の現状および全国の発達障害者支援センターの相談利用者の多くがASDのある成人であることをふまえると、高等学校でASDの特性を教職員が理解

し、高校生段階でASDの特性に応じた適切な教育的支援を行うことは、高校卒業後の長いライフステージを考へても社会的に大きな課題といえる。

さらに、近年、学習障害のある児童生徒への支援が注目されており、タブレット等のICTを活用した支援が行われてきている。「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」成果報告⁽²³⁾においては、複数のモデル校がICTを活用した学習支援や授業改善に取り組んでおり、今後、高等学校における学習面で支援の必要な生徒の評価や支援も課題である。

2.2. 国の高等学校支援モデル事業

文科省による成果報告書を参考に、平成19年度から実施されている高等学校における支援モデル事業を次のように整理した。

2.2.1. 「高等学校における発達障害支援モデル事業（平成19～22年度）」

高等学校における発達障害のある生徒に対する具体的な支援のあり方についてのモデル的な研究を実施し、地域の関係機関と連携して、乳幼児期から就労までの一貫した支援のあり方について検討することを目的に実施された。平成19年度は全国から14校がモデル校に指定され、当該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、就労支援等について各校が2年間の実践的研究を行っている⁽²⁴⁾。平成20年度には新たに11校⁽²⁵⁾、平成21年度はさらに14校がモデル校に指定され⁽²⁶⁾、4年間で延べ39校が取り組みを行った。

特別支援教育本格実施から間もないため、高等学校における特別支援教育に関する校内体制整備や発達障害等に関する基本的理解に関わる教職員への理解啓発、地域の関係機関との連携などに取り組んだ学校が多くみられる。第一著者も地域支援者の一人として、あるモデル校の発達障害のある生徒への個別支援に関与した経験があるが、事業担当教員の異動や事業終了後の経費の問題等により、教職員への研修が継続できなくなるなどの課題があった。高等学校における特別支援教育の必要性が指摘されながらも、定着には課題があったのではないかと考えられる。

2.2.2. 「高等学校における発達障害のある生徒への支援（平成21～23年度）」

平成21年度からは、特別支援教育総合推進事業の一環として、それまでの発達障害支援モデル事業よりも内容が具体化され、発達障害のある生徒に対する指導方法、授業や評価方法の工夫、就労支援、一般の生徒に対する理解促進等の指導の在り方、教職員や保護者の研修等、

その他の支援といったように、当該生徒だけではなく、教員や保護者、クラスメイトも視野に入れた取り組みが期待された⁽²⁷⁾。各校がモデル校として2年間の研究を行い、3年間で25校がモデル指定校となった。

在籍している発達障害のある生徒の実態把握、特別支援教育コーディネーターの運用や校内委員会等の組織運営、発達障害のある生徒への教科の授業における配慮や就労支援などに取り組んでいる学校が多い中、高等学校における特別支援教育に対して「義務教育ではない中で特別支援を高校でどこまで行うべきか」といった学校現場の戸惑いや、教職員が支援に負担感を感じていることを課題に挙げている学校もあり、高等学校における特別支援教育が「特別なもの」として捉えられていたことが窺える。

2.2.3. 「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）」

平成24年度には、発達障害のある生徒の将来の自立と社会参加に向けた支援の在り方を検討することを目的として、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柔軟な運用、教職員や保護者の研修等を中心とした取り組みを行うため、平成24年度は12校、平成25年度は8校がモデル校に指定された⁽²⁸⁾。特に、厚労省の発達障害者支援施策である「若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラム」やハローワークと連携・協力した就労支援の在り方の工夫、「個別的教育支援計画の作成・活用」や企業や関係機関との連携による実践的教育・実習等の実施、コミュニケーション能力など社会生活で必要なスキル獲得のためのソーシャルスキルトレーニングの実施は特徴的である。

2.2.4. 「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業（平成26～28年度）」

平成26年度からは、発達障害を含め障害のある生徒が自立し社会参加を図るためのキャリア教育・職業教育を推進し、福祉や労働等の関係機関と連携しながら就労支援の充実を図る「キャリア教育・就労支援等の充実事業」ならびに、障害の状態の改善又は克服を目的とする自立活動等を高等学校で行うための「特別的教育課程」編成に関する研究と、教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす指導の充実に関する研究を目的とした「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」の取り組みが行われている。

a) 「キャリア教育・就労支援等の充実事業」

特別支援学校高等部卒業者の就職割合が4人に1人の割合であることや、高等学校におけるキャリア教育・職

業教育について、特に発達障害のある生徒一人一人の障害に応じた指導や支援が十分に行われていないことから、全国から35地域（モデル校72校）が指定され、地域内の高等学校、特別支援学校の中からモデル校が決定し、発達障害を含めた障害のある生徒の自立と社会参加に向けた取り組みが行われた⁽²⁹⁾。実施主体が特別支援学校高等部のみ、あるいは高等学校単独の地域もあるが、地域の特別支援学校高等部と高等学校との連携モデルもみられた。特別支援学校のセンター的機能を活用し、高等学校において特別支援学校のノウハウを取り入れた指導の改善・充実が謳われており、特別支援学校教員による高等学校教員を対象とした特別支援教育に関する理解啓発や個別の教育支援計画作成に関するアドバイスが行われた地域もある⁽³⁰⁾。

高等学校卒業者の就職率は97.7%であり、高卒者の19.8%が就労1年目で離職し、2年目、3年目をあわせて就職後3年間で40%が離職している⁽³¹⁾。離職理由のうち、「労働時間・休日・休暇の条件がよくなかった」、「仕事が自分に合わない」など就職前に支援が十分になされていれば予防できる離職理由も挙がっており、高等学校における本人の特性理解ならびに特性に応じた職業選択は課題である。また、「人間関係がよくなかった」という理由も離職理由の上位にあり、対人関係を円滑に維持するための社会的スキルはキャリア教育においても重要と考えられる。

b) 「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」

高等学校等においても小・中学校の通級による指導と同様の指導を行うための特別の教育課程を編成し、教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす指導について研究を行うことを通して、高等学校等における特別支援教育を充実させ、障害のある生徒の自立と社会参加を促進することを目的として、全国から17地域（モデル校19校）が指定された⁽³²⁾。

19校の校種学科の内訳は、全日制普通科9校、総合学科2校、工業技術科・自動車科1校、定時制普通科3校、多部制・単位制2校、単位制普通科1校、通信制普通科1校となっており、全日制普通科のうち2校は肢体不自由のある生徒を対象としている。指定校の多くは、発達障害等による困難のある生徒が多数在籍もしくは年々増加傾向にあるという現状を抱えており、定時制や通信制においては、基礎学力やコミュニケーション、基本的な生活習慣に課題のある生徒が多く在籍している実態が課題として報告された。入学時に学力検査を行っていない学校や、発達障害や不登校の生徒募集枠のある学校など、特色ある取り組みを行う学校もあった⁽³³⁾。

各校の取り組みでは、クラス全体への支援として「授

業のユニバーサルデザイン化」に取り組み、プリントや板書の工夫、教室の環境の整備、わかりやすい教材や指示の視覚化など、どの生徒にとってもわかりやすい授業や環境の工夫が行われていた。また、取り出しやりスルーの活用によって通級による指導を行っている学校もあり、「自立活動」を設定して単位認定を行い、個別や小集団でソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）やライフスキルトレーニングを行っている学校もあった。社会的スキルに関する支援は、特別支援教育とキャリア支援に共通する部分であることから、高等学校において特別支援教育の視点を取り入れ、卒業後の進学や就労を見据えた支援を行うことは重要である。

さらに、いずれの学校においても、教員全体の特別支援教育に関する理解啓発研修を行っており、本人・保護者や周囲のクラスメイトへの理解啓発に取り組んでいる学校もあった。高校生が発達障害に関する正しい知識を獲得することによって、発達障害のある人に対するステイグマ（偏見）を軽減できることが明らかにされており⁽³⁴⁾、教員だけではなく、高校生自らが障害に対する正しい認識を深める機会を高校段階で提供することは、共生社会の実現に向けて必要な支援といえる。発達障害等により支援を必要としている生徒への学力支援と社会的スキル支援、クラスワイドで行うユニバーサルデザイン教育、教職員の理解啓発など、各学校での取り組みの共通項は、高等学校における特別支援教育モデルを検討する上で重要であると考えられる。

3. 高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育モデル

鳥居・式部⁽⁷⁾は、高校の実情や個々の生徒のニーズによって、求められる合理的配慮や特別支援のあり方は異なるとして、高等学校での実践から、教育課程、学科等を超えて共通する部分（汎用プログラム）と、学校の実情に合わせて追加する部分（カスタマイズ）を整理し、

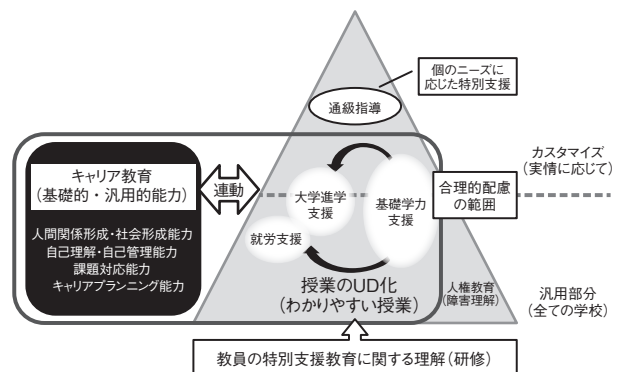


図1 高等学校における特別支援教育マルチモデル (SEN-MM)

両者を組み合わせた特別支援教育マルチモデル（SEN-MM）（図1）を提唱した。高等学校における発達障害のある生徒への支援の現状と課題をふまえ、高等学校における「特別支援教育マルチモデル（SEN-MM）」に基づいて、高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育モデルについて検討した。

3. 1. 汎用プログラム

3. 1. 1. キャリア教育

高等学校卒業後に進学する生徒も就職する生徒も含め、全ての学校において、キャリア教育が行われている。キャリア教育で目指す「基礎的・汎用的能力」には、「人間関係形成」、「社会形成能力」、「自己理解」、「自己管理能力」、「課題対応能力」といった力が含まれ、特別支援教育と関連している部分もあり、特別支援教育のノウハウを活かして、キャリア教育と連動させていく必要がある。

特に、文科省モデル指定校で取り組まれているSSTやライフスキルトレーニングは、対人関係スキルの向上や自己理解、問題解決スキルといった卒業後の社会生活を送るうえで必要な指導といえる。

原田・渡辺⁽³⁵⁾は、対人関係の維持と学校適応に困難のある生徒が多い公立高校1年生のうち、SSTに関する講演後に受講希望のあった生徒30名（実践群：15名、統制群：15名）を対象に、4か月にわたり計10回のSSTを行った。感情認知に焦点をあてたプログラムの実施により、向社会的スキルの向上と引込み思案行動および攻撃行動の抑制といった効果が示されている。

鳥居⁽³⁶⁾は、高等学校普通科1学年の生徒160人を対象に、ユニバーサルデザインの特別支援教育を基にした、通常の高等学校担任が取り組むソーシャルスキル教育（以下、SSE）を行い、総合学習の時間を活用して教育相談担当教員が1学年生徒全員にSSEを実施した。結果、生徒がSSEに意欲的に取り組み、生徒と日々接する機会の多い担任がSSEを実施することが効果的であることが示された。SSTは個別、小集団、学級全体、学年全体など、ニーズや必要なテーマに応じて様々な実施が可能である。

3. 1. 2. 学力支援

すべての高等学校で必要な支援であり、どの生徒にもわかりやすく、学びやすいユニバーサルデザイン教育の視点を取り入れる点は共通している。進学校であっても、知的障害を伴わないASDの生徒のなかには、視覚的な情報があることで見通しを持ち安心して学習を進めることができる生徒もいると考えられる。

モデル指定校が実施しているユニバーサルデザイン授業には、「授業開始時に授業の流れを黒板の端に書いて

おく」といった支援を行っている学校が多く、こうした支援は障害のない生徒にとっても、授業の目当てや流れを確認しながら学習を深めることにつながるであろう。また、ICTの活用は、特別支援教育だけではなく、アクティブラーニングの実践という点でも学校現場で取り入れられるようになってきており、障害のある生徒も障害のない生徒も共に学ぶことのできる環境を整えることは重要である。

学習面でつまづきのある生徒が多い学校においては、後述のカスタマイズ部分にも通じるが、文科省のモデル指定校のなかには学力底上げのための「学び直し授業」を設定している学校が多い。わかりやすい板書やプリントの工夫などは、進学校で取り入れた場合であっても、生徒の理解を促し、板書やノートテイクに必要な力を話し合い活動など他の学習活動に使うことができるメリットがあると考えられる。

3. 1. 3. 生徒全体への障害理解教育

障害理解に関する教育は、生徒全体への人権教育の一環として位置づけることができ、すべての高校で必要と考えられる。「障害の社会モデル」に基づけば、環境因子としての教師や周囲の生徒の障害理解に関する教育は、障害のある生徒本人を取り巻く環境を改善することにつながり、障害理解教育を進めていくことは、共生社会の実現に向けても重要である。

Torii & Someki⁽³⁴⁾は、市立高等学校全日制普通科の全生徒1111名（1年生355人、2年生381人、3年生375人）に対し、1時間の障害理解授業を行い、事前事後の質問紙調査を行った。障害理解授業の前後で、ASDに対する対人的距離が有意に小さくなり、障害理解授業の実践が発達障害に対するスティグマ改善に有効であることが示された。

3. 1. 4. 教員の特別支援教育に関する理解啓発

発達障害等の特別な支援を必要としている生徒への支援を行うには、生徒に関わる教職員の特別支援教育に関する知識の向上や正しい理解について啓発していくことは不可欠である。学校教員を対象とした研修やコンサルテーションの実践は、小中学校で多く実践されており、高等学校での研修実施や効果検証は今後の実践が待たれている。

式部ら⁽³⁷⁾は、公立高等学校定時制課程の教員を対象としたコンサルテーションを実施し、発達障害のある生徒への基本的な理解と支援に関する研修ならびに、教員らが行動面・学習面で「気になる」生徒の授業場面の行動観察と事例検討を行った。結果、事後評価ではあるものの、教員に対するアンケート結果から、教員らがユニバーサルデザインの視点で板書やプリント教材を工夫

し、声のかけ方や援助のしかたを工夫するといった指導の変化が確認され、「指導の工夫によって生徒の行動が変化する」と感じている教員が多いことが明らかとなった。特別な支援を必要としている発達障害等のある生徒に対し、「困った生徒」ではなく、「困っている生徒」として捉え直すことが重要であり、継続的な研修効果について検証を続け⁽³⁸⁾、今後さらに効果的な教員研修の在り方について検討を重ねていく必要がある。

3.2. カスタマイズ

3.2.1. 基礎的な学習支援

学習面でつまづきのある生徒が多い高等学校においては、読み書き計算など、小学校レベルの基礎的な学習指導が必要となる。式部ら⁽³⁷⁾でコンサルテーションを実施した定時制の生徒の実態として、自分の住所を書けない、簡単な四則計算ができないなど、クラス全体で学び直しの授業があっても、さらに個別の学習支援を必要とする生徒が多数在籍していた。平成30年4月に高等学校における通級による指導が制度化され、自治体や高等学校による実施状況の差はみられるものの、今後は生徒のニーズに応じて通級による指導を活用していくことも可能となる。

3.2.2. 大学進学支援

大学進学に関するサポートは、大学進学を希望する生徒すべてに必要な支援である。近年、AO入試や大学独自の特色ある入試が行われてきており、知的に高い生徒でなくても、高等教育を受ける機会を得ることが可能となっている。小林⁽³⁹⁾は、発達障害のある青年の支援に関する展望の中で、発達障害のある青年には二次障害の存在と自己受容の難しさが指摘されてきているとし、当事者が自分の特性を理解し、自分に合った生き方を自己選択できるような教育的支援が必要であると述べている。筆者らが臨床場面で関わっている相談事例においても、進学先をなかなか決められない高校生やなぜその大学を選んだのかと聞かれて「親や先生に言われたから」と答える高校生が少なくない。また、自分自身の長所や短所を聞かれて、「短所はたくさんあるけど長所はない」と答える高校生も多く、大学進学に際して、入学願書や志望理由書を書くためのサポートが必要な場合がある。特に、ASDの特性により、自分自身を客観的に捉えたり、自身の得意不得意や長所短所を認識したりすることが十分でない高校生もおり、通級による指導を活用して、自己理解や大学進学のための準備支援を行うことも期待できる。

鳥居⁽⁴⁰⁾は、合理的配慮の提供には自ら申し出ることが前提となるため、学校教育終了後、将来の自立のためには、生徒が自己の困難について理解し、必要な場面で

助けを求められるようにすること(セルフアドボカシー)が重要であるとした。パイロットスタディとして、中学生6名、高校生4名を対象に、「自分の取扱説明書を作る」活動を取り入れた自己理解プログラムの取り組みについて報告している。

大学進学を支援するためには、自己の得意と苦手や興味関心を知り、自分に合った進路を選択することをサポートするとともに、入学後に必要な支援を自ら求めることのできる力を育てていくことも必要である。

3.2.3. 就労支援

高校卒業後3年後の離職率が40%に達している⁽³¹⁾ことをふまえると、高校卒業後に就職する生徒の多い定時制や職業科においては、就労に向けた職業準備支援が必要となる。前述のように、労働条件が合わないことや仕事内容が合わないといった理由による離職は、就労以前の段階で生徒本人の特性理解と仕事内容とのマッチングができていれば、防ぐことが可能である。自己理解は就労支援においても重要であり、自身の強みや弱みを知り、どのような仕事内容であれば継続して就労することができるのか、ある程度の子測性をもって就労先を選択することが必要である。

全国の発達障害者支援センターでは、就労支援を必要としている成人期の相談が増加しているが、多くは、就労前段階での生活スキルや自己管理、職業適性に関する相談であり、発達障害者支援センターでの継続相談を行うなかで自己理解を深め、就労への意欲を確認し、若者サポートステーションやハローワークへのつなぎや、障害者職業センター等の就労支援機関での職業検査や職業訓練等につなげるための支援が行われている。成人期に発達障害者支援センターを訪れる人の中には、離転職を繰り返したり、就職先が見つからずに長期にわたり引きこもり状態の生活をしたりしている人もおり、高校段階で就労支援を行うことは、成人期のニートや引きこもり、失敗経験の積み重ねからくる精神疾患などの二次障害を予防する上でも重要である。

3.3. 合理的配慮の提供

平成28年4月に「障害者差別解消法」が施行され⁽⁵⁾、「合理的配慮の提供」が公教育においては義務となり、今後はすべての高校で必要な観点となる。「合理的配慮」とは、障害のある人が障害のない人と平等に人権を享受し行使できるように、個々の特性やおかれている状況によって生じる障壁や困難さを取り除くために行う、個別の調整や変更のことである。

高等学校においても、障害のある生徒の障害の程度や状態に応じて、本人や保護者から申し出があれば、学校側の人的・物理的環境を改善していくことが求められる。

例えば、読み書きが困難な生徒であれば、板書やプリント教材の工夫やタブレットや音声読み上げソフトを使って学習できるようにしたり、指示の理解が難しい生徒には、指示を短く伝えたり、視覚的に伝えたりすることが考えられる。個々に必要な配慮や配慮を行う側の資源的な限界があり、合意形成のプロセスを経ながら、過度な負担とならないよう、実現可能な配慮について検討していく必要がある。

高等学校現場においては、ユニバーサルデザインの授業と合理的配慮を混同している教員も少なくない。ユニバーサルデザインの授業は、どの生徒にとってもわかりやすく学びやすい環境を整え、わかりやすい授業を展開していくことである。一方、合理的配慮は、障害のある生徒の個別のニーズに対応し、ユニバーサルな支援を行った上でも生じる問題に対して、個別の指導計画、個別の教育支援計画に基づいて検討され、支援が行われていくものであり、個々の生徒のニーズに応じたカスタマイズが必要となる。

4. 結論

本稿では、高等学校における発達障害のある生徒の実態に関する先行研究ならびに国の高等学校支援モデル事業を概観し、高等学校における発達障害のある生徒への支援の現状と課題を整理した。さらに、高等学校における「特別支援教育マルチモデル (SEN-MM)」⁽⁷⁾に基づいて、高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育モデルについて検討した。

高等学校における発達障害等の支援の必要な生徒に関する取り組みや行政施策はここ数年の進展が早く、特別支援教育本格実施後の10余年で高等学校における実態が次々に明らかになるにつれ、実際にそれぞれの高等学校でどのような具体的支援を講じていくのかが問われている。

まずは、すべての学校に必要な汎用部分として、教員や生徒の特別支援教育や発達障害に関する正しい知識や理解を広め、ユニバーサルデザインの授業によってどの生徒にもわかりやすい授業を展開していくことが求められる。さらに、学科や課程の違いに応じて、基礎学力支援、大学進学支援、就職支援といった必要な支援をカスタマイズしていくことが必要である。キャリア教育と連動した学校全体、学年全体での社会的スキルなどの自立に向けた取り組みのなかで、個別の支援を必要とする生徒への合理的配慮の提供がなされ、さらにニーズのある生徒には通級による指導を活用した個別支援の場が提供されることが望まれる。

小木曾・都築⁽⁴¹⁾は、高等学校の特別支援教育の研究動向について検討し、高等学校教員の意識や指導・支援

の現状に関しては、「知ること」「経験すること」が推進に向けて重要であり、具体的なガイドラインの策定や高校独自の課題を迫り、具体的な解決策を見出していくことを課題としている。

式部⁽⁴²⁾は、高等学校定時制課程の教員を対象に、気になる生徒への理解と対応について学ぶための「ティーチャートレーニング・プログラム」を実施した。参加希望のあった教員10名を対象に、生徒の夏季休業期間を利用して、全2回（1回につき3時間）のプログラムを実施した。内容は、「生徒の行動理解」、「効果的なほめ方」「伝わる指示の出し方」といったテーマを盛り込み、ワークシートやロールプレイを取り入れた。個々の教員が知識や技を獲得するだけではなく、話し合い活動や意見発表を通じて、教員同士の情報共有やそれぞれの教科で取り組んでいる支援のノウハウなどを共有できる機会となった。こうした実践に関する客観的な効果検証は今後の課題である。

さらに、高等学校における特別支援教育を推進するためには、発達障害のある生徒自身や保護者のニーズについても実態を調査する必要がある。これまで、親の会による調査報告⁽⁴³⁾もなされているが、本人がどのようなサポートがあれば良いと考えるのか、また、保護者が子どもがどのようなことに不安や課題を感じ、学校側にどのような配慮を求めているのかを明らかにしていくことも今後の課題である。

参考文献

- (1) 文部科学省 (2018)：平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について。初等中等教育局特別支援教育課。平成30年3月。〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afiedfile/2018/03/29/1402845_02.pdf〉〔平成30年4月29日取得〕。
- (2) 文部科学省 (2012)：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。初等中等教育局特別支援教育課。平成24年12月5日。
- (3) 文部科学省 (2009)：高等学校における特別支援教育の推進について。高等学校ワーキング・グループ報告。
- (4) 文部科学省 (2017)：平成29年度学校基本調査。生涯学習政策局政策課。平成29年8月〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2017/12/22/1388639_2.pdf〉〔平成30年4月29日取得〕。
- (5) 内閣府 (2016)：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成二十五年法律第六十五号）。〈http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html〉〔平成30年4月29日取得〕。
- (6) 文科省 (2016)：学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）。平成28年12月9日。〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm〉〔平成30年4月29日取得〕。
- (7) 鳥居深雪、式部陽子 (2016)：高等学校における特別支援教育汎用モデルとカスタマイズ—ユニバーサルデザインと合理的配慮から通級指導まで—。日本LD学会第

- 25回大会. パシフィコ横浜.
- (8) 内野智之, 高橋智 (2006): 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高専等への質問紙調査から—. 東京学芸大学紀要, 総合教育.
- (9) 浅田聡 (2009): 私立中学・高等学校に在籍する軽度発達障害児とその支援体制の実態調査—私学における特別支援教育の全国調査—. 日本私学教育研究所紀要 (44), pp69-72.
- (10) 田部絢子 (2010): 私立高校における中高一貫教育と特別支援教育—特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する全国調査から—. 日本私学教育研究所紀要 (46), pp71-74.
- (11) 田部絢子, 高橋智 (2014): 私立小学校における特別支援教育の体制整備の現状と課題: 全国私立小学校管理職・養護教諭等皆調査から. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 65(2), pp61-112.
- (12) 原理代, 小方朋子 (2007): 高等学校における特別支援教育に対する理解—高等学校教員に対するアンケート調査の分析を中心に—. 香川大学教育実践総合研究, 14, pp31-40.
- (13) 岡崎高志, 是永かな子 (2011): 高知県の高等学校における発達障害のある生徒への修学支援—特別支援教育コーディネーターを対象とした調査から—. 高知大学教育学部研究報告, (71), pp129-144.
- (14) 水谷篤代・大谷正人 (2015): 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題—X県の公立高等学校における調査から—. 三重大学教育学部研究紀要, 第66巻, 教育科学, pp295-308.
- (15) 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎 (2017): 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (1) —北海道の高等学校を対象とする実態調査から—. 子ども発達臨床研究, 第9号, pp13-22.
- (16) 国立特別支援教育総合研究所 (2014): 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—. 平成24~25年度研究成果報告書.
- (17) 日野雅子, 熊谷恵子 (2014): 高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究. LD研究, 23(3), pp257-271.
- (18) 宮寺千恵 (2012): 高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討. 千葉大学教育学部研究紀要, 60, pp379-383.
- (19) Nordin, V. & Gillberg, C. (1998). The long-term course of autistic disorders: Update on follow up studies. Acta Psychiatrica Scandinavica, 97, pp99-108.
- (20) 国立特別支援教育総合研究所 (2009): 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—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—. 平成20~21年度研究成果報告書.
- (21) 名村美保, 柘植雅義 (2010): 「進学校」と呼ばれる高等学校における特別支援教育の現状と課題—生徒・教員への質問紙調査を通して—. LD研究, 19(3), pp247-252.
- (22) 日本学生支援機構 (2015): 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告について. 日本学生支援機構. 平成27年3月27日.
- (23) 文部科学省 (2015): 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業 成果報告書 (要約). 初等中等教育局特別支援教育課. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1363261.htm> [平成28年8月22日取得].
- (24) 文部科学省 (2008): 平成19年度指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校最終報告書.
- (25) 文部科学省 (2009): 平成20年度指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校最終報告書.
- (26) 文部科学省 (2010): 平成21年度指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校最終報告書.
- (27) 文部科学省 (2010): 高等学校における発達障害のある生徒への支援. 初等中等教育局特別支援教育課. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294946.htm> [平成28年8月22日取得].
- (28) 文部科学省 (2014): 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 成果報告概要. 初等中等教育局特別支援教育課. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1354107.htm> [平成28年8月22日取得].
- (29) 文部科学省 (2015): キャリア教育・就労支援等の充実事業成果報告書 (要約). 初等中等教育局特別支援教育課. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1362430.htm> [平成28年8月22日取得].
- (30) 文科省 (2017): キャリア教育・就労支援等の充実事業成果報告書 (要約). 平成29年9月. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395291.htm> [2018年4月29日取得].
- (31) 厚労省 (2016): 若年者雇用関連データ. 厚労省. <<http://www.mhlw.go.jp/topics/2010/01/tp0127-2/12.html>> [2016年8月22日取得].
- (32) 文部科学省 (2015): 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業 成果報告書 (要約). 初等中等教育局特別支援教育課. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1363261.htm> [平成28年8月22日取得].
- (33) 文科省 (2017): 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業成果報告書 (要約). 初等中等教育局特別支援教育課. 平成29年9月. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h28/1395292.htm> [平成30年4月29日取得].
- (34) Torii, M. & Someki, F. (2015): Stigmatizing Attitudes towards Autism Spectrum Disorder in Japanese High School Students, Asia Pacific Regional International Meeting for Autism Research.
- (35) 原田恵理子, 渡辺弥生 (2011): 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果. カウンセリング研究, 44(2), pp 81-91.
- (36) 鳥居深雪 (2011): 高等学校における通常の学級担任によるソーシャルスキル教育の実践—ユニバーサルデザインの特別支援教育モデルを基にして—. 日本教育心理学会総会発表論文集 (53), 593, pp7-72.
- (37) 式部陽子, 岩坂英巳, 井上雅彦 (2015): 高等学校定時制課程における行動面・学習面で「気になる」生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果の検討. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 1, pp75-81.
- (38) 式部陽子, 鳥居深雪, 井上雅彦 (2016): 高等学校定時制課程における特別支援教育に関する教員研修—コンサルテーション実施後の継続研修の効果の検討—. 日本特殊教育学会第54回大会, 新潟コンベンションセンター朱鷺メッセ/新潟日報メディアシップ.
- (39) 小林真 (2015): 発達障害のある青年への支援に関する諸問題. 教育心理学年報, 54, pp102-111.

- (40) 鳥居深雪 (2017) : 発達障害のある中高生のための自己理解支援プログラム—自分のトリセツを作ろう—. 日本発達心理学会第28回大会. 広島国際会議場.
- (41) 小木曾誉, 都築繁幸 (2016) : 高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 第12巻, pp.165-172.
- (42) 式部陽子 (2017) : 高等学校定時制課程におけるティーチャートレーニング, 日本特殊教育学会第55回大会, 名古屋国際会議場.
- (43) 特定非営利活動法人全国LD親の会 (2014) : LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書 II.

