

博士論文

高等学校における発達障害のある生徒の 修学支援に関する教育臨床学的検討

- 修学や友人関係に困難さのある生徒に即した教育実践 -

2023年度

東京学芸大学大学院

連合学校教育学研究所

学校教育学専攻教育方法論講座

竹達 健顕

目次

【序論】	4
第零章 序論	5
第1節 本研究の背景	5
1-1 高等学校全日制普通科に通う多様な生徒	5
1-2 高等学校全日制普通科に生じている課題	6
第2節 高等学校における発達障害（その可能性）のある生徒の実態	7
2-1 発達障害のある生徒の困難さの実態	7
2-2 発達障害（その可能性）のある生徒の在籍状況とその特性	9
第3節 高等学校における校内支援体制の課題	11
3-1 高等学校における校内支援体制に関する現状	11
3-2 校内支援体制の整備の遅れ	12
3-3 学校群ごとの支援体制の実態	13
第4節 修学（単位修得）における支援体制の課題	14
4-1 高等学校で踏襲され続ける校内内規によるシステム	14
4-2 発達障害（その可能性）のある高校生の抱える困難さ	18
4-3 発達障害（その可能性）のある生徒への支援の必要性とその特徴	19
4-4 高等学校における発達障害のある生徒への授業方法の検討	20
4-5 授業（グループ学習）方法の検討（焦点化）	21
4-6 授業（グループ学習）方法の検討（構造化）	22
第5節 本研究について	23
5-1 本研究の目的	23
5-2 本研究の構成	24
【本論 第1部 調査研究】	26
第一章 研究Ⅰ	27
発達障害（その可能性）のある生徒への校内支援体制に関する調査研究	27
第1節 目的	27
第2節 方法	28
第3節 結果	30

第4節 考察.....	41
第5節 まとめ.....	42
第二章 研究Ⅱ.....	43
発達障害（その可能性）のある生徒が転退学に至ってしまうケースの要因構造 分析とその教育支援の検討.....	43
第1節 目的.....	43
第2節 方法.....	45
第3節 結果.....	47
第4節 考察.....	51
第5節 まとめ.....	55
第三章 研究Ⅲ.....	56
発達障害（その可能性）のある生徒に対する多層指導モデルの必要性について の検討.....	56
第1節 目的.....	56
第2節 方法.....	58
第3節 結果.....	60
第4節 考察.....	66
第5節 まとめ.....	68
第四章 研究Ⅳ.....	69
学校長による校内支援体制及び授業支援に関する調査研究.....	69
第1節 目的.....	69
第2節 方法.....	70
第3節 結果.....	72
第4節 考察.....	74
第5節 まとめ.....	74
第五章 研究Ⅴ.....	75
発達障害（その可能性）のある生徒の修学上の複合的な困難さを把握するた めのスクリーニング項目の検討.....	75
第1節 目的.....	75
第2節 方法.....	76

第3節 結果.....	79
第4節 考察.....	81
第5節 まとめ.....	83
【本論 第2部 実践研究】	84
第六章 研究Ⅵ	85
学校現場における発達障害（その可能性）のある生徒を支援するためのスクリーニング方法の実践.....	85
第1節 目的.....	85
第2節 方法.....	88
第3節 結果.....	91
第4節 考察.....	94
第5節 まとめ.....	96
第七章 研究Ⅶ	97
発達障害（その可能性）のある生徒を含む高等学校における通常学級での授業方法の検討と実践.....	97
第1節 目的.....	97
第2節 方法.....	98
第3節 結果.....	101
第4節 考察.....	117
第5節 まとめ.....	117
【結論】	118
第八章 結論	119
小括.....	119
総合考察.....	122
本研究の限界と今後の課題	124
文献	125
付録	134
謝辞	161

【序論】

第零章 序論

第1節 本研究の背景

1-1 高等学校全日制普通科に通う多様な生徒

現在、公立高等学校の教員として13年目を迎えており、学年主任として4度目の担任業務を終えたところである。勤務校では、特別支援教育コーディネーター（以下 SENC0 と略記）を務め、校内委員会を運営するとともに、自らが担任するクラスにおいても特別な支援を必要とする生徒を受け持っていた。発達障害等（その可能性）のある生徒や、義務教育段階まで特別支援教室（通級）に通っていた生徒、場面緘黙症の生徒、摂食障害（後に双極性障害へと二次障害化した）のある生徒、適応障害や起立性調節障害の診断のある生徒、外国にルーツのある生徒、性的マイノリティにある生徒、非行行動（性非行を含む）をとってしまう生徒、家庭や本人の事情で児童養護施設や児童自立支援施設から通っている生徒など、全日制普通科においても実に多様な生徒が在籍しているのが現状である。

担任業務および SENC0 業務に携わってきた経験から、特に発達障害（その可能性）のある生徒に対する校内支援体制が不十分であると感じている。2007年度からの特別支援教育法制化により、高等学校においても特別支援教育の推進が求められるようになって久しいが、設置種の違いや設置学科の多様性、入学者選抜の実施なども作用し、義務教育段階と比べその校内支援体制は十分であるとは言い難い。日本では、障害者権利条約条項（24条）の中に盛り込まれた合理的配慮の規定を受け止め、2013年に障害者差別解消法が制定され、合理的配慮の提供は法的義務とされた。しかしながら、高等学校の現場では、教科（科目）担当教師によって学習評価や単位認定における意識の差があり、合理的配慮に基づく学習支援がなされないまま、単位未修得となってしまうケースがある。高等学校では、未修得単位数・未修得科目数によって、進級や卒業条件を満たさない場合、進路変更（転退学）を勧めることになる。また、生活指導上の違反が繰り返される場合においても、特別指導（校内での生活指導）を受けることができないと判断された場合、進路変更を勧めることになる*1。石隈(1999)は教師・SC・保護者等、チームによる援助を提唱してきたが、多様な生徒が在籍している中で、教員の意識や校内の支援体制の不十分さから、進路変更に至ってしまう生徒がいるのが現状である。これらは義務教育段階にはなかった、高等学校特有の課題である。

1-2 高等学校全日制普通科に生じている課題

中学校の特別支援学級卒業者の進学状況調査（玉村ら，2019）では，39.1%の生徒が特別支援学校高等部ではない後期中等教育の場（高等学校・中等教育学校後期課程・高等専門学校）へ進学していることが報告されている。東京都の公立高校のうち，2018年度より通級による指導が開始された高等学校（エンカレッジスクール）があり，2020年度から，東京都の公立高等学校においては全校での通級配置が決定した*²。これらの取組みにより，今後の全日制普通科においては，特別な支援を必要とする生徒の入学は増加していくことが予想される。橋本(2016)や松田ら(2016)が指摘するように，チーム学校として対応していく必要があり，担任教師のみに任せるのではなく，学年部，管理職，養護教諭，SENCO，スクールカウンセラー（以下SCと略記），スクールソーシャルワーカー（以下SSWと略記）等の専門職支援者，校外の専門機関と連携することが求められる。校内支援体制の構築や教科教育における合理的配慮の拡充を進めることは，高等学校の喫緊の課題といえる。

* 1 進路変更がなされる場合の主な転学先

ア) 公立高校のチャレンジスクール・エンカレッジスクール・定時制・通信制への転学

☛ 公立のため学費はかからないが，転編入試験の時期が限られていることや，試験に不合格になる場合もある。

イ) 私学通信制高校（サポート校）への転学

☛ 基本的にいつでも入学できるが，学費やサポート校の通学費用が高額であり，私立高校に通う場合と同等額がかかる。

ウ) アの試験で不合格，イの学費が払えないという生徒の場合。

☛ 行き場をなくしてしまう生徒については，支援をしてくれる大人につなぐ必要がある。（例えば，若者の支援を行っている地域の認定NPO法人等）。

* 2 都立高等学校における特別支援学級（通級）対象生徒

ア) 都立高校または都立中等教育学校後期課程に在籍する生徒。

（全日制・定時制・通信制や学科は問わない）

イ) 知的障害がなく，発達障害等（自閉症，情緒障害，学習障害，注意欠陥多動性障害）があり，通常の授業におおむね参加でき，一部障害に応じた特別な指導を必要とする生徒。

ウ) 生徒本人と保護者が通級による指導を希望し，かつ，学校及び東京都教育委員会に指導が必要であると認められた生徒。

第2節 高等学校における発達障害（その可能性）のある生徒の実態

2-1 発達障害のある生徒の困難さの実態

第1節で述べた通り、高等学校における特別な支援を必要とする生徒として、発達障害（その可能性）のある生徒が該当する。以下はDSM-5(2013)に基づく代表的な発達障害の分類であり、東京都教育委員会（2016）においても、支援対象とする主な発達障害と定義しており、実際の学校現場においても在籍している。従来の広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorder ; PDD）は、自閉症やアスペルガー症候群などを1つの連続体として捉えた概念であったが、DSM-5ではPDDはなくなりASDが採用されている（図1）。

・自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder ; ASD）

コミュニケーションの障害、対人関係・社会性の障害、限局された反復的な行動（常道行動・こだわり・感覚過敏）などの困難を示す様々な状態。

・注意欠如・多動性障害(Attention Deficit /Hyperactivity Disorder ; ADHD)

不注意（集中できない）、多動性（じっとしてられない）、衝動的行動（考えるよりも先に動いてしまう）などの困難を示す様々な状態。

・限局性または特異的学習障害（Specific Learning Disorder ; LD）

全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論することの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態。



図1 児童発達支援・放課後デイサービスのこのこHPより <http://nokonoko.me/>

Baron-Cohen(2008)は、発達障害の診断を受ける子どもが増加した一員として、診断概念や診断基準の変化をあげており、発達障害には連続性があるという見方（健常と障害は連続するという見方）が、発達障害の存在が疑われる境界例、あるいは発達障害の特徴を有する健常例を発達障害例に取り組んでしまったことについて指摘しており、川（2018）は発達障害の診断や判定といったラベリングされた者へ及ぼす不利益について問題点を指摘している。一方で、高等学校の現場教員としては、中学校や保護者連携が十分にとれていない現状があり、生徒の実態を把握するためのアセスメントツールやスクリーニングツールの必要性が謳われている。これらのツールを現実化・具体化することができれば、発達障害（その可能性）のある生徒に対し、学校全体でその方法を考え個別の指導計画や教育支援計画を作成し、一貫して継続した支援を提供することができるようになる。

2-2 発達障害（その可能性）のある生徒の在籍状況とその特性

文部科学省の調査(2022)では、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%であると報告されている。東京都教育委員会の調査(2016)においても、平成 26・27 年度に都内の幼稚園・保育所等、公立小・中学校及び高校に対し、通常の学級における発達障害の児童・生徒等の在籍状況や支援の実地を把握するための調査を実施した結果、各学校段階における在籍率は表 1 の通りに報告された。また東京都教育委員会(2017)は発達障害のある生徒の特性を表 2 のようにまとめ教員の理解を啓発している。しかしながら、高等学校では、障害に応じた「特別の教育課程」の編成に関する法的根拠がないため、中学校において通級指導学級や固定学級で指導を受けていた生徒に対して、障害の状態に応じた特別な指導を実施しにくい状況がある。高等学校は、学科や教育課程が多様である上に、学校ごとに発達障害のある生徒の在籍状況が大きく異なることから、一律に整備することは難しい。また友人との関係から在籍校で特別な指導・支援を受けることに抵抗感を示したりする場合もあり、表 2 に示される生徒それぞれの特性や実態を正確に把握した上で、通常学級の中で指導・支援を行っていく必要がある。

表 1 東京都公立学校における発達障害のある生徒の在籍状況(東京都教育委員会, 2016 年)

	通常学級の生徒数 (人)	発達障害と考えられる 生徒数 (人)	在籍率 (%)
幼稚園等	407, 258	20, 770	5. 1
小学校	552, 897	33, 661	6. 1
中学校	228, 340	11, 326	5. 0
高校 計	138, 908	3, 050	2. 2
高校 全日制	125, 425	1, 511	1. 2
高校 定時制	13, 483	1, 539	11. 4

表2 発達障害のある生徒にみられる特性（東京都教育委員会，2017年）

<p>【学習面における問題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ノートを書くことに時間が掛かる。 ・読みにくい字を書く。 ・ぼんやりしていることが多い。 ・課題を終わらせるのに時間が掛かる。 ・質問に対し、反射的に答えてしまう。 ・興味関心により取組に差が激しい。 ・集中が続かない。 ・他のことに注意がそれやすい。 ・考えなどを人前で発表することが苦手。 ・考えなどを作文で表現することが苦手。 	
<p>【生活面における問題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・整理整頓が苦手。 ・計画的に物事を進めるのが苦手。 ・忘れ物やものの紛失が多い。 ・思い込みや勘違いが多い。 ・静かに座っていることが苦手。 ・全員に対する指示を聞き取るのが苦手。 ・指示が複数に及ぶと聞き漏らしてしまう。 ・準備や後片付けに時間が掛かる。 ・見通しがもてないと不安になりやすい。 	
<p>【友人関係における問題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・場面を読み取るのが苦手。 ・相手の感情などを読み取ることが難しい。 ・他の人の発言などを遮ってしまう。 ・他の人と共同で作業を進めるのが苦手。 ・大勢の前だと緊張しやすい。 	
<p>【進路指導における問題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢など、自分の思いが表現できない。 ・将来の夢などにイメージがもてない。 ・自分に自信が持てず長所が思いつかない。 ・困ったときにうまく対処できない。 ・考えなどをわかりやすく伝えることが苦手。 	

第3節 高等学校における校内支援体制の課題

3-1 高等学校における校内支援体制に関する現状

高等学校における SENC0 は、学校内の関係者や外部の専門機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会の運営や推進役といった役割を担っている。主な SENC0 の業務は以下の通りである。

【校内における役割】

- ・校内委員会のために情報収集や準備をする。
- ・担任への支援や校内研修の企画運営を行う。

【外部との関係における役割】

- ・外部の関係機関からの情報収集や特別支援学校との連携を行う。
- ・医療、福祉機関等への相談をする際、情報収集と連絡調整を行う。

【保護者・生徒に対する役割】

- ・校内の理解啓発のため、保護者や生徒を対象とした通信の企画や発行を行う。

発達障害のある生徒の実態把握や方策の検討のためには、SENC0 を中心とした校内支援体制を整備して組織的に取り組む必要がある。校内支援体制を整備することで、特別な支援を必要とする生徒の実態を把握し、教職員の共通理解を図りながら、一人ひとりの生徒に必要な支援方策を検討することができる。文部科学省の調査(2018)では、都道府県ごとに、a. 校内委員会の設置、b. 実態把握の実施、c. SENC0 指名済、d. SENC0 専任率、e. 校内研修の実施、f. 個別の教育支援計画の作成(通級以外)、g. 特別支援教育を行うための体制整備及び必要な取組等を明らかにした。第2章で調査対象とする都道府県と全国合計について抜粋したものを表3に示す。a. 校内委員会の設置、c. SENC0 指名済みが90%以上であるにも関わらず、SENC0 の専任率は著しく低値を示しており、f. 個別の支援教育計画の作成は東京都が最も低値を示しており、g. 体制整備及び必要な取組は神奈川県が最も低値を示している。

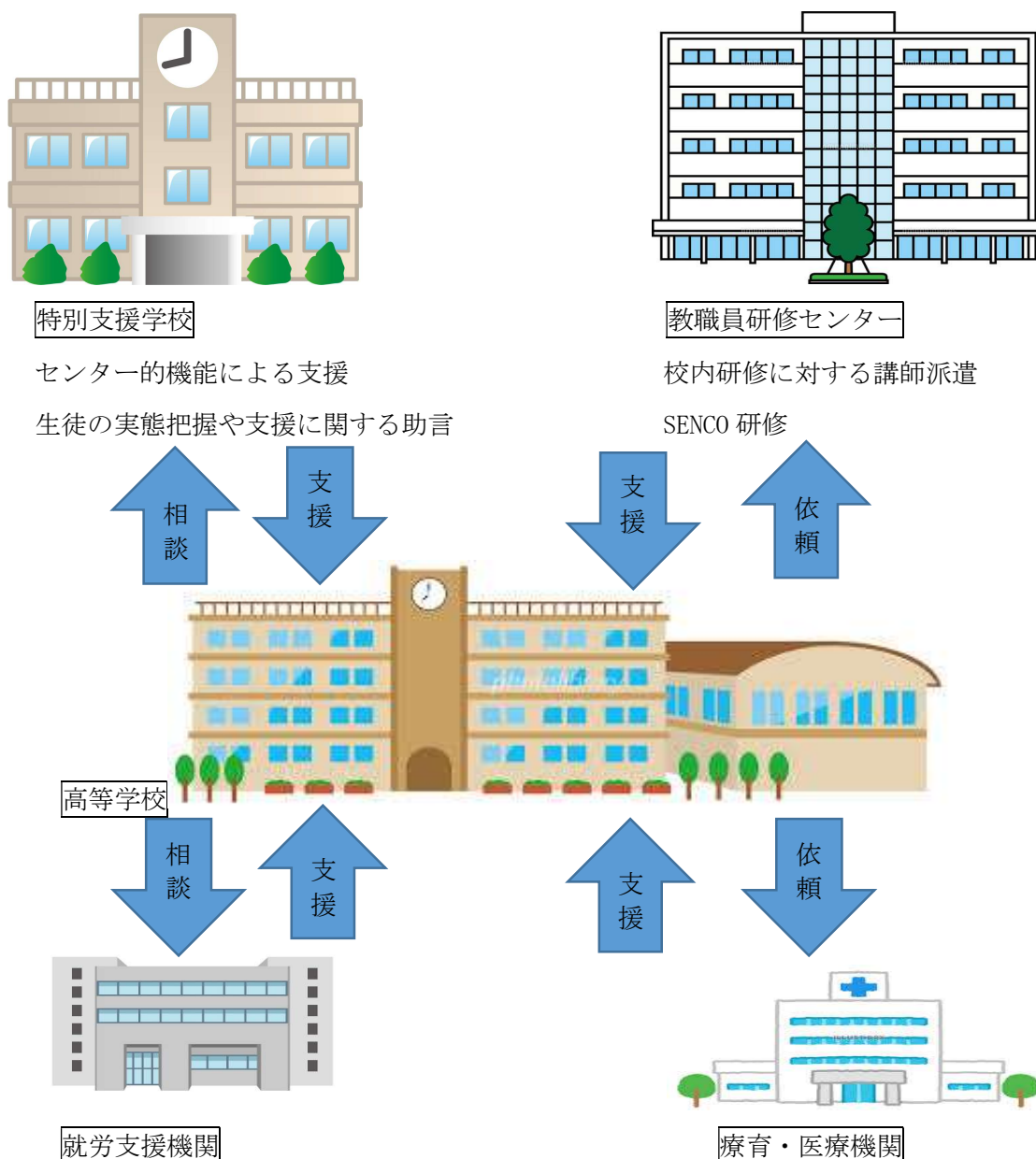
表3 文部科学省(2018)特別支援教育に関する調査結果(一部抜粋)

	a	b	c	d	e	f	g
東京	94.8%	89.6	97.9%	20.2%	75.5%	27.7%	39.6%
神奈川	64.6%	64.6	82.9%	11.5%	51.3%	47.1%	13.9%
埼玉	100%	78.6	100%	15.9%	77.2%	46.6%	33.8%
千葉	100%	96.1	100%	10.1%	74.4%	91.7%	57.4%
山梨	100%	93.5	100%	19.4%	61.3%	31.3%	38.7%
群馬	100%	92.6	100%	7.4%	41.2%	52.6%	14.7%
全国	97.4%	95.2	99.1%	22.9%	76.3%	69.7%	47.6%

3-2 校内支援体制の整備の遅れ

校内支援体制の整備に加え、発達障害の生徒を理解し効果的な支援を行うためには、医療・相談機関等の専門的な視点を学校教育に生かすことや、保護者や生徒に関わる関係機関との情報を図ることなど、SESCOが窓口となり連絡調整を図ることが求められている。

発達障害に係る相談を行える医療機関や就労支援機関と連携し、専門的な視点からのアドバイスや支援方策の提案を学校教育に生かすことや、中学校・保護者・外部の関係機関等と連絡を取りながら、生徒にとって必要な情報の共有化を図る必要がある。しかし、これら多岐にわたる役割すべてを専任ではないSESCOが実現することは難しく、学校における教育活動全般を通して、外部との窓口を管理職に担ってもらうことも必要である。



3-3 学校群ごとの支援体制の実態

小学校や中学校では、東京都日野市教育委員会(2013)が示すような通常学級での特別支援教育の必要性が啓発されている一方で、高等学校においては、特別支援教育や校内支援体制の整備が進められているとは言い難い状況にある。その背景として、高等学校では権威システムや統制システムといわれるゼロ・トレランス指導が踏襲されている。「ぶつからず」「説明しやすい」ことを重視し、生徒指導内規や教務内規にある一定の基準を媒介にして生徒や保護者と関わっている。これらの高等学校のシステムについて、喜入(2007)や吉田(2007)は批判的に述べており、杉浦(2014)も高等学校の進路変更指導(転退学状況)について批判している。内野ら(2006)も、高等学校における進級や卒業に関わる単位認定について特別な配慮はなされておらず、教員の発達障害等に対する理解と専門性の低さを指摘している。藤井ら(2012)や水谷ら(2015)は、高等学校において SENC0 が効果的に活用されていないことを指摘しており、田口ら(2015)は発達障害や精神疾患のある生徒への対応について、高等学校の教員は十分に学ぶ機会が提供されていないことを指摘している。2007 年度からの特別支援教育法制化に伴い、菅野ら(2007)によって発達障害のある生徒への個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築が提言されており、高等学校においても特別支援教育の推進が求められるようになって久しいが、義務教育段階と比べその校内支援体制は十分であるとは言い難い。

上述の通り、高等学校の特別支援教育と校内支援体制の整備の全般的な遅れが指摘される中で、藤原ら(2014)は4年制大学への進学率を基に「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」の3つに分けた分析を報告している。その中で、「非進学校」の生徒の課題が特に大きいことを述べている。田口ら(2009)も、低学力校と回答した高等学校では、発達障害やメンタルヘルス等に起因する不適應への支援が課題であることを指摘しており、三浦ら(2017)も低学力と回答した高等学校では発達障害や精神的不調等の支援のニーズが高いことを鑑み、偏差値50未満に区分した高等学校への調査を実施している。支援ニーズの高い生徒らは、中学校生活において、発達障害や精神疾患等に起因する不適應を起こしていた可能性が高く、内申点が取れず欠席日数が増えてしまった結果、非進学校に入学していることがその原因として考えられる。また進路多様校と呼ばれる学校群については、様々な課題を内包している課題集中校と呼ばれる学校群や、教員の異動年限が短く設定されている異動促進校と呼ばれる学校群が存在している(実情は公にはなっていない)。一方で、進学校に着目した田部(2011)は、私立中高一貫校の進学校について調査報告をしており、校内委員会の設置や教員研修の実施など、校内支援体制が整備され機能している事例を報告している。

第4節 修学（単位修得）における支援体制の課題

4-1 高等学校で踏襲され続ける校内内規によるシステム

前節の通り、高等学校における特別支援教育の推進と校内支援体制の整備が進展しない要因は、教員間（担任教師・教科担当教師）の特別支援教育への理解度や取り組みに大きな差があることが影響している。橋本(2010)や加茂ら(2013)が指摘するように、思春期・青年期に発達障害のある生徒が感じている生きにくさへの理解が必要であり、またその支援についても学校現場は検討の余地があるだろう。Baron-Cohen et al(1985)は、発達障害者の適応不全につながる症状の一つに心の理論の障害があると報告している。柳楽(2017)は思春期の発達障害者の一事例を通して、心理的問題の要因および適切な支援の在り方について検討している。実際に発達障害（その可能性）のある生徒が担任学級にいた場合、担任教師の特別支援教育に対する理解度や、教科担当教師との連携、それらの取組みによって、生徒の学校生活や教科学習、更には卒業後の進路についても大きく左右されてしまう。高等学校では、教科担当教師によって単位認定や学習評価等において意識の差があり、合理的配慮に基づく学習支援がなされないまま、単位未修得となってしまうケースがある。高等学校では、教務内規に定められる未修得単位数・未修得科目数によって、進級条件や卒業条件を満たさない場合、進路変更（転退学）を勧めることになる。さらには、生活指導内規においても違反を繰り返す生徒は、特別指導を超える扱いとなり、進路変更（転退学）を勧めることになる。ここに高等学校特有の課題がある。次ページの資料は義務教育段階にはない、ある高等学校における実際の教務内規(表1)および生活指導内規(表2)の一部である。

表1 教務内規

履修と修得

「履修」とは決められた時間数以上授業に出席することです。

決められた時間とは年間の総授業時間数の4分の3以上です。

例)	年間の総授業時数 (全国統一の数値)	=	単位数	×	35週
	体育の場合		3単位	×	35週 = 105時間
					79時間以上の出席で履修は認められる

「修得」とは履修が認められた上で一定以上の学習成果をあげ、合格点をもらうことです。合格点は各科目により異なりますが、一定以上の達成度が必要になります。つまり決められた時間数以上出席しても、点数がとれない(学習の達成度が各科目の規定に満たない)場合、単位は修得できませんし、欠席や遅刻が多く決められた時間数の出席数に満たない場合はいくら点数を取っても、単位を修得することはできません。

未履修 (年間授業欠課時数オーバー)

欠課時数 (各科目の欠課時数で、遅刻3回で欠課1時間として換算) が科目ごとの年間総授業時数の4分の1を超えてしまった場合、その科目は「未履修」となります。「未履修」になると、出席時数が足りないため、単位を取得することはできません。

◎単位数ごとの未履修となる時数

	1単位	2単位	3単位	4単位
年欠時数	9	18	27	36

進級条件 (1学年から2学年への場合)

以下の条件を全て満たしていること

全科目履修の上、次の条件に当てはまる場合に進級を認める。
① 全科目を修得
② 1科目のみ未修得

進級条件 (2学年から3学年への場合)

以下の条件を全て満たしていること。

全科目履修の上、次の条件に当てはまる場合に進級を認める。
① 未修得科目数が1学年からの通算で2科目以内
② 未修得単位数が1学年からの通算で6単位以内

卒業条件

全科目履修の上、修得単位数が76単位以上であること。

表2 生活指導内規

A 個人の行為	指導の目安
たばこ（電子タバコを含む） ライター所持 飲酒 バイク登校・同乗	3日以上 (喫煙同席は校長訓戒以上)
テストにおける不正行為	3日以上（試験期間中は継続）
窃盗	3日以上 現金に関しては重大性を加味し進路変更を前提とする。
器物損壊	3日以上
携帯、頭髪、ピアスの累積	別紙に従う
無断のアルバイト	副校長説諭
B 生徒間の行為	指導の目安
生徒間のトラブル（実際にお互いに危害を加えない場合） SNSなどでの配慮に欠ける発言 肖像権の侵害などの トラブル	関係性を整理して和解できるものには生指説諭 関係性・被害性に応じて校長訓戒以上
身体的暴力と判断される場合	7日以上
いじめ 一方的な力の行使 暴力（被害者が一方的な苦痛を感じている場合） 脅し、嫌がらせ	14日以上
性的な暴力	進路変更を勧める
C 教員との関係での行為	指導の目安
SNSなどでの教員への軽微なからかい	関係性を整理して、生指説諭
校内での教員への暴言 指導拒否 単発的、感情的な発言など	校長訓戒
(SNSも含めた) 教員へのからかい 誹謗中傷 継続性や悪質性を判断した上で	5日以上
校内での暴力的な言動 継続的に指導を受け入れない 継続性のあるもの 悪質なもの	7日以上

表1・表2のような教務内規や生活指導内規は、多くの学校で踏襲され続けている校内の内規であり、高等学校ごとに大きな違いはない。第3節でも述べた通り、喜入(2007)や吉田(2007)はこの内規によるシステムを統制システムや管理システムという言葉を用いて批判的している。内野ら(2006)も高等学校における進級や卒業に関わる単位認定について特別な配慮はなされておらず、教員の発達障害等に対する理解と専門性の低さを指摘してきた。

東京都教育委員会では、これまで東京都発達障害教育推進計画(2016)による取組みにより、発達障害等のある生徒への指導や支援を組織として行うよう啓蒙し広めてきてはいるが、未だ校内内規が重視され、杓子定規に対応する担任教師や教科担当教師が少なくないのが現状である。また学年部間にも支援に対する意識の差があり、担任教師の経験に基づく指導が行われているというのが実態である。



4-2 発達障害（その可能性）のある高校生の抱える困難さ

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、発達障害のある生徒のニーズ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。

岡山県総合教育センター（2010）は、発達障害のある生徒の思春期・青年期について次のようにまとめている。ASDのある生徒の思春期・青年期の困難さは思春期に入ると認識能力の高まりにより、自分の特性が友達とは違うことに気付くようになる。また第二次性徴による身体的変化や社会的な活動範囲の広がりなど、様々な変化に直面するようになる。コミュニケーションについてみると、かなり複雑な言語表現ができるようになり、周囲からは十分なコミュニケーション能力があると見なされるが、言葉の裏の意味や皮肉、冗談などの微妙な言語理解は苦手なままで、実際の会話では内容を十分に理解できていない。その結果、不安感を持ちやすく、ときには被害感情を強く持つこともある。学校生活においては、教科担任制となり、教師による対応の違いが本人の混乱に拍車をかけることもあり、学習内容が難しくなることも加わり、ストレスから不登校状態になることもある。ADHDのある生徒の思春期・青年期の困難さは不注意や衝動性を教師や親、友達などから頻繁に注意されたり嘲笑されたりすることによって生じる劣等感や自己否定的な感情が強まることがある。自分なりに努力していてもうまくいかないと悩むようになる。LDのある生徒の思春期・青年期の困難さは、学習面が中心となる。定期考査では、文字の書き間違いや単純な記入ミスで減点され、結果、期待した点数がとれないだけでなく、「もっと頑張りなさい」「注意して取り組みなさい」と注意を受けることが続くことも考えられる。また、こつこつと努力して勉強しても成果が上がらない自分が嫌になることもある。ASD、ADHD、LD、それぞれの障害特性によって、生徒の思春期・青年期の様子は異なる。しかし、実際にはASD単独、LD単独というように、一つの障害特性だけを示すことは少なく、ASDとADHD、ASDとLDなど、複数の障害特性を示すことがある。発達障害のある生徒への支援を考える際には、複合的な困難さを抱える発達障害全般への理解に基づいた支援が必要である。

また岩波（2020）も、発達障害のある生徒の思春期以降について、しだいに勉強が難しくなり、様々に対応が追いつかなくなることを指摘している。高等学校では、人間関係も複雑化し、しぐさや表情から相手の気持ちを読み取れないASDの生徒は周囲から変わった人として扱われ、ADHDの生徒は衝動的で自己中心的な振る舞いが原因で孤立し、思いつきの発言が多く人間関係を悪化させてしまう。このような困難さが思春期にあたる高校生活では生じてくることになる。

4-3 発達障害（その可能性）のある生徒への支援の必要性とその特徴

発達障害（その可能性）のある生徒には全日制普通科であっても特別な支援を要する。どのように支援したらよいかわからないでいる担任教師や教科担当教師には、学校全体でその方法を考え個別の指導計画や教育支援計画を作成し、一貫して継続した支援を提供すべきであろう。例えば文部科学省が示す特別支援教育のガイドラインでは、通常の学級に在籍する生徒の学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な生徒を早期に気づくためのチェックリストが掲載されている（文部科学省，2004）。このチェックリストのみで障害を特定できるものではないが、生徒の状態を把握することを目的として作成されたものであるから、担任教師や教科担当教師がこのチェックリストを活用し、特別な支援が必要な生徒であることを理解することも必要であろう。しかしながら、他の生徒との差異を意識してしまいエンカレッジスクールやチャレンジスクールへの進路変更を促し、専門性の高い先生に指導を受けたほうがよいのではないかと考えてしまう可能性もある。

特別支援教育では、「気になる生徒」を判別するだけではなく、「特別な教育的支援が必要な生徒の実態把握」をふまえて、「学級担任の指導への支援方策を具体化する」ことも重要であると考えられている。そのため、文部科学省が示す特別支援教育推進のガイドラインでは、ASD や ADHD, LD の生徒に対する通常学級における実践方法・対応方法を具体的に示している。現在、こうした知見を発展させ『「つまずきのある生徒たち」の困難を解消する』ために、「学級・授業バリアフリー化」の方法や、学級のすべての生徒たちにとって「あると便利な支援」を提供する授業のUD化の方法が検討され、実践現場に広められている（花熊，2011）。2006年に採択された障害者権利条約においても、基本的にこうした視点からインクルーシブ教育を進めていくことが必要であると指摘されている。すなわち、障害者権利条約では通常の学校に通う障害児に対して「合理的配慮」を行うことが必要とされているが、日本における「合理的配慮」に関する検討では、通常の学校・学級においてバリアフリー・UDの観点をふまえた適切な施設を整備することや、一人一人の状態に応じた教材等の確保（デジタル教材, ICT 機器等の利用）が必要であると考えられている。しかし、障害特性に応じた特別な支援や合理的配慮を提供するだけで、特別支援教育に潜む分離的側面が排除され、インクルーシブ授業が創造できるとは思えない。なぜなら、バリアフリーやUDの授業づくりで紹介されている方法は、あくまでも生徒の学習上の困難さを想定し、それを取り除く方法を通常学級の中でどのように提供するのかについて検討しているだけのものだからである。

4-4 高等学校における発達障害のある生徒への授業方法の検討

松村(2018)は、特別支援教育の支援体制が整備されてくるにつれて、発達障害等のある児童・生徒の苦手なスキルを補償するだけでなく、得意な力を伸ばすことの必要性について述べている。高等学校における特別支援教育や、校内支援体制の構築が進展し拡充された場合、次に取り組むべき課題は教科教育である。高等学校において、教科担当教師が持つ単位認定の権限は、未だ侵すことのできない聖域である。教科担当教師が発達障害（その可能性）のある生徒の特性を理解し、校内委員会や拡大学年会等で共有される情報に基づく個別支援や、合理的配慮に基づいた学習指導を行うことができれば、単位未修得による転退学のケースを減らすことにつながるだろう。教科教育の改善を考えた場合、高等学校の授業においても、UDに基づく授業を展開していくことが必要となる。新井(2016)が定義するUDに基づく授業とは、「教科教育と特別支援教育の融合」であり、「優れた教科の授業から特別支援教育の視点を導き出す」ことや「全体指導が困難な子への個別指導の方法や教科の補充指導のシステムを特別支援教育の研究成果に学ぶ」ことによって、両者を別物ではなく連続的なものとして捉えることとしている。筆者が教科担当をしてきた発達障害のある生徒の多くがその障害特性から、他者とのディスカッションやディベート等のグループワーク活動にうまく参加できていなかった経験がある。井出(2022)はASDのある生徒が学校での討論形式の授業に苦手意識があり、友人の話している内容が理解できないこと、友人の発言に不安を感じてしまうことについて事例を紹介している。米田ら(2019)もASDのある生徒について認知的共感を欠いていることが多いため、他人に共感することが困難であることを指摘している。ASDの青年、社会性の発達に偏りがあり(Wing & Attwood, 1987)、また孤独感を抱きやすく、社会的なつながりを形成する意欲やスキルが育ち難く、友達関係を豊かにすることが困難であるとされている(Williams & Asher, 1992; Bauminger, 2002)。こうした現況を踏まえると、他者とのグループワーク活動をUDや個別支援とともに単元に取り入れ、発達障害のある生徒の「思考力・判断力・表現力」ならびに「学びに向かう力」を伸ばすことのできる単元開発が、教科教育として取り組むべき今後の発展的な課題となる。

新井(2016)のいうUDに基づく授業展開を高等学校の教科教育における一つの道筋であると考えた場合、単に視覚的な支援や、板書や教室提示の工夫といった提示の多様化のみをもって授業のUD化が実現できたとは考えにくく、反応・表出・参加といった枠組みをも含めた全体へのアプローチが不可欠である。「勉強の進んでいる生徒」と「遅れている生徒」という区別された生徒がいることを前提にして、生徒に合わせた課題を出すという考え方は、結局のところ学習の進んでいる生徒と遅れている生徒に異なる指導内容が提供されて

いることになる。UD の授業づくりは他の生徒との差異を明確にし、それを可能な限り平準化するための方法であるため、指導の画一化であると批判されるが、これらを踏まえれば、「差異の明確化から特別支援の提供へ」という道筋で実践を考えるのではなく、「差異を承認し共同する授業づくり」の方法を検討しなければならない（新井，2016）。現在、日本の高等学校において、合理的配慮に基づいた学習指導やUDの授業実践，アセスメントやスクリーニングを基に個別支援等を実施している学校はほとんどなく研究野として未開である。

4-5 授業（グループ学習）方法の検討（焦点化）

前節までの議論をふまえると、「差異の明確化から特別支援の提供へ」という道筋で実践を考えるのではなく、「差異を承認し、共同する授業づくり」の方法を検討しなければならないだろう。現在の特別支援教育研究がこうした課題を解決できていない理由の一つとして、生徒理解や実践方法のモデルがあまりにも認知や行動に偏重しているからではないかと考えられる。たとえば、インクルーシブ教育の重要な実践形態の一つとされている協同学習に関する研究の中には、応用行動分析学の概念である「集団随伴性」という点から検討しているものがある。そこでは、「互恵的な相互依存関係」を形成するために、互いに協力し合い、助け合い、支え合う「課題（目標）の設定」が重要であると指摘されている（涌井，2014）。これは、簡単に言えば、「協同で学ぶことに困難がある生徒」に対して、相互に助け合うことを「課題」にして指導するというアプローチである。こうした行動主義的なアプローチは困難に対する指導の方法がとてもわかりやすく、指導の結果も見えやすいものとなる。一方、アメリカで議論されている協同学習では、もう少し違った文脈で議論されている。たとえば、「税金（tax）」について学習する場面では、「お金（money）」や「支払うこと（pay）」について学習するというように、学習困難児も授業に参加できるように、内容を広げて授業を展開する工夫をしている。また、この学習では「何も言わずにあなたのお金が取られたら、あなたはどのような気持ちになりますか？」といった感情的な問いを立て、多くの生徒たちが話し合いに参加できるようにする工夫も例示されている（Murawski, W. and Spencer, S. 2011）。このように、アメリカの協同学習論では、生徒の集団参加の困難を改善するために指導課題を設定するという発想ではなく、学校や教室で「修正されたカリキュラム(modified curriculum)」を生み出すことで多くの生徒が協同して学習に取り組めるようにすることが求められている。そして、こうした実践を展開するためには、認知面や行動面ばかりでなく、社会・情緒的側面にも着目した授業を展開することが必要である。その際、課題に対する社会的な見方・考え方を焦点化し提示することで、コミュニケーションが苦手なグループ活動にうまく参加できない生徒であっても、自身の意見を表明しやすくすることができるよう

に授業内の工夫をしていく必要がある。

4-6 授業（グループ学習）方法の検討（構造化）

梅永（2009）は構造化による自閉症の人たちへの支援を提唱し、TEACCH プログラムを紹介している。TEACCH とは、Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children の頭文字をつなげたもので、アメリカノースカロライナ州で実施されている自閉症者に対する早期診断から成人期の就労や余暇活動に至る包括的なプログラムを意味する。TEACCH プログラムでは、「構造化」による指導に基づく教育が行われる。効果として、①混乱を減少させ、②自立した行動を増やし、③問題行動をなくし、④柔軟性を広げることが挙げられる。岩波（2020）が述べた通り、高等学校では、人間関係も複雑化し、しぐさや表情から相手の気持ちを読み取れない ASD の生徒は周囲から変わった人として扱われ人間関係を維持できずに悪化させてしまう。グループ学習において、「文脈に基づいて理解することができない」「自部のニーズを示したり、嫌なことを拒否したりすることをうまく表現できない」「話題が限られている」「話を続けられない」「質問ばかりする」などのコミュニケーションの問題を解決するためには、視覚的に構造化した場面を作ったり、決まりきったパターンで学習したりすることで指導が可能となる。議論を展開していく場合には、話し合う議題の順番を視覚的に提供することも効果的である（梅永，2009）。Scopler,E（1971）は、構造化された指導と構造化されていない指導を 2 週間ずつ行って教育効果（活動への参加、適切なコミュニケーション、問題行動の減少）を検討し、教育方法を構造化すれば学習面や行動面で改善がみられることを確認した。内山（2006）は、構造化とは個々の子どもの自閉症特性を理解した上で、その子どもが理解しやすい環境を設定するための工夫であるとしている。これらを踏まえて、授業における進行や、生徒自身が思考・判断・表現する順番を教材（配布するプリント）に視覚的に構造化しておくことで、混乱を減少させ、自立した行動を増やし、問題行動をなくし、柔軟性を広げることが可能となる。

第5節 本研究について

5-1 本研究の目的

以上のことから、本研究では、実際の高等学校における発達障害（その可能性）のある生徒の課題について、質問紙調査を通して般化していくとともに、実際に授業を受け持つ生徒に対して実施するスクリーニング項目や実践する授業方法について検討する。

学校現場に対して、心理的なアプローチによる研究を行ってきた近藤（1996）は、「臨床的」な方法を「ものごとが起こっているありさまを遠くから眺めて頭の中だけで理屈で考えるのではなく、ものごとがおこっている現場にできるだけ近づき、入り込み、そこで起こっていることがらを丁寧に観察したり問題解決に具体的に関わったりしながら考えていく」と説明している。松淵（2002）は、1990年代の学級崩壊、家庭の教育力低下、校内暴力、不登校等の問題に対し、現場教員が臨床心理学の援助を仰ぐべき時に来ていると指摘した。日本では2000年前後に「学校臨床」をはじめとする「臨床」を関した多くの学問領域が生み出された。このうち「教育臨床学」について、教育社会学者の清水（2003）は一人ひとりの子どもや教師の心を丁寧に見つめる臨床心理学、それをより広い社会的文脈の中でみつめる教育社会学、それら全体を教育という営みと関係させて考える教育学という三つの分野から形成されるトライアングルのちょうど中心に位置する学際的な分野と説明している。また近藤（2010）は学校という具体的な空間を考究対象として明確に定めることのメリットについて、「一つひとつの学校を対象にそこではどのように問題が発生しているかを具体的に探究することに集中できるし、その問題を解決するために誰がどのような介入を行うかについても具体的な探究ができる」という点を挙げている。教育臨床学は、教育現場において生じる問題およびその背景、教育現場における心理社会的課題および必要な支援について理解を深め、援助方法・技法を提供する学問である（庄司，2004）。

発達障害のある生徒がその特性ゆえに、人と関わりたくても関われない、関わったとしても理解される難しさを抱えて生きていることを考えると、その生徒の周辺にいる人々が彼らを理解し尊重しようとする意欲がなければ、学校生活を意義あるものにするのは難しいだろう。そのためにも学校は、生徒の発達段階を捉え、対人関係も含めた包括的なスクリーニングやアセスメントをすることが求められる。

以上のことから、本研究では、発達障害のある生徒の抱える修学や友人関係の困難さに則した教育実践を行い、高等学校における発達障害（その可能性）のある生徒の修学支援に関して、教育臨床学的に検討することを目的とする。

5-2 本研究の構成

前述のことを明らかにするため、本研究は2部構成にて7つの章(7つの研究)を進める。

第1部 調査研究

第一部（研究Ⅰ）

高等学校の特別支援教育コーディネーターに対する質問紙調査を実施する。校内支援体制、教員協力体制、保護者や中学校との連携について、学校種・風土・偏差値帯等で分けた学校群ごとの差異について明らかにしその特徴をまとめる。

第二部（研究Ⅱ）

高等学校の特別支援教育コーディネーターの記述回答を質的に検討し、生活面と学習面における問題（注意欠如多動症傾向：ADHD 傾向）のある生徒のケース、対人関係における問題（自閉症スペクトラム症傾向：ASD 傾向）のある生徒のケースについて、その要因構造を明らかにする。

第三部（研究Ⅲ）

公民科担当教師に質問紙調査を実施する。授業における教材のユニバーサルデザイン化、個別支援、生徒の実態に合わせた指導と評価について、学校種・風土・偏差値等で分けた学校群ごとの差異について明らかにしその特徴をまとめる。

第四部（研究Ⅳ）

学校長に対する質問紙調査を実施する。校内支援体制、教員協力体制、保護者や中学校との連携、授業における教材のユニバーサルデザイン化、個別支援、生徒の実態に合わせた指導と評価について、学校種・風土・偏差値等で分けた学校群ごとの差異について明らかにしその特徴をまとめる。

第五部（研究Ⅴ）

高等学校の教科教育を行うにあたって事前に実施するスクリーニング項目について検討する。修学の困難さ（ADHD傾向）尺度、友人関係の困難さ（ASD傾向）尺度の得点が高い生徒がどのような複合的困難さを併せ持っているのかを明らかにする。

第2部 実践研究

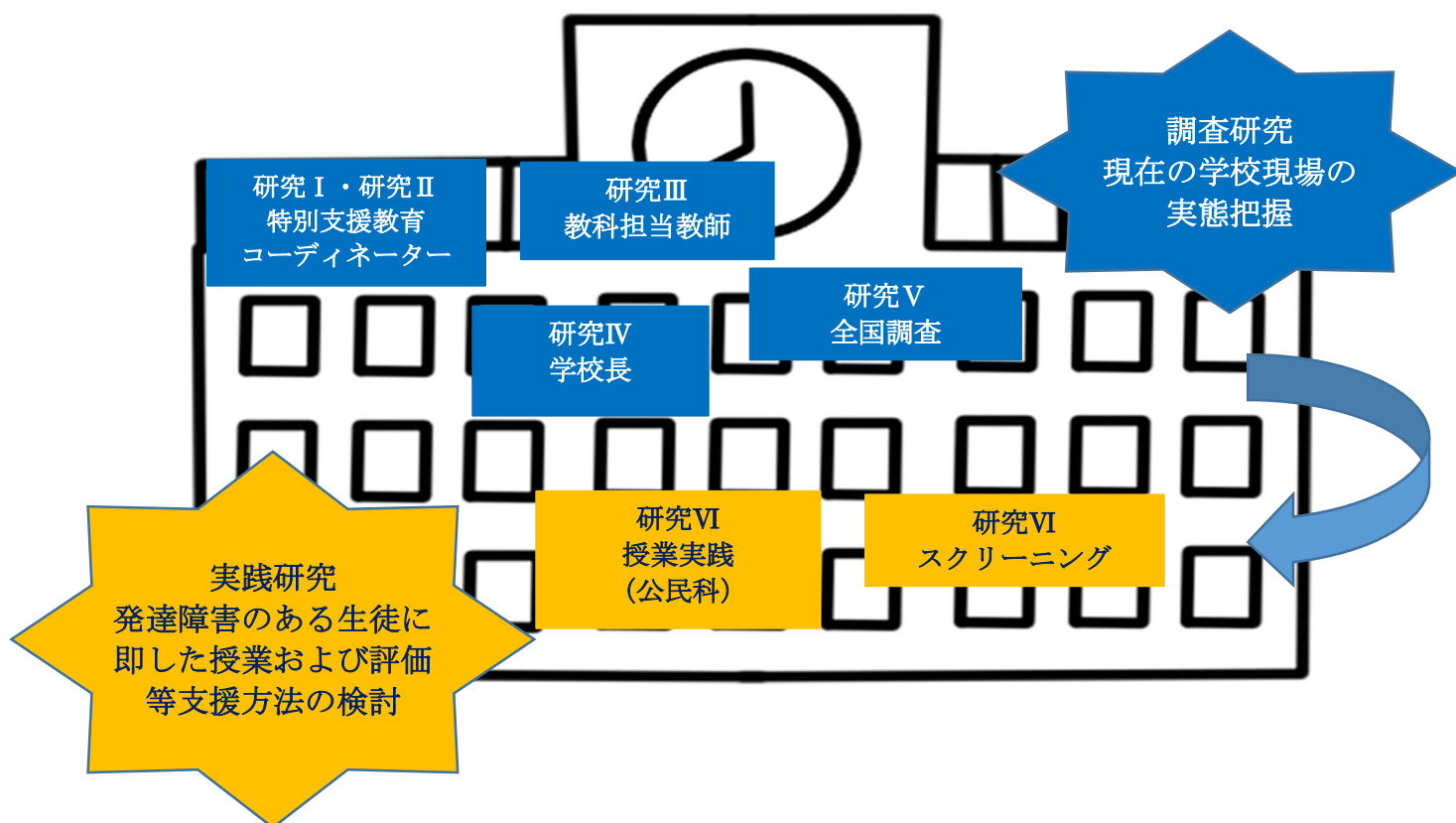
第六部（研究Ⅵ）

保護者の同意が得られた40名（1クラス）を対象に、研究Ⅴで検討したスクリーニング項目の実践を行い、実際の学校現場で活用できるツールであるか評価・検討する。

第七部（研究Ⅶ）

保護者の同意が得られた40名（1クラス）を対象に、発達障害のある生徒が苦手とする他者とのグループ学習についてその方法を検討する。発達障害のある生徒は、その認知的偏りや社会・情緒的偏りが要因となり、他者と議論し合意形成する学習活動にうまく参加できないという課題に対し、議題に対する社会的な見方・考え方をあらかじめ二項対立軸で提示し意見表明をしやすい環境を整えた上で、グループワークを通して他者と合意形成する学習過程を設定する。

以上の研究を実施した上で、総合的に考察し、研究で明らかになった点と今後の課題についてまとめる。



【本論 第1部 調査研究】

第一章 研究 I

発達障害（その可能性）のある生徒への校内支援体制に関する調査研究

第 1 節 目的

第零章で述べた通り，高等学校の特別支援教育と校内支援体制の整備の全般的な遅れが指摘される中で，藤原ら(2014)は，「非進学校」の生徒の課題が特に大きいことを述べている。田口ら(2009)も，低学力校と回答した高等学校では，発達障害やメンタルヘルス等に起因する不適応への支援が課題であることを指摘しており，三浦ら(2017)も発達障害や精神的不調等の支援のニーズが高いことを踏まえ，偏差値 50 未満に区分した高等学校への調査を実施している。一方で，進学校に着目した田部(2011)は，私立中高一貫校の進学校について調査報告をしており，校内委員会の設置や教員研修の実施など，校内支援体制が整備され機能している事例を報告している。

これらの先行研究を基に本章では，進学率や偏差値に限定することなく調査を行う。包括的に高等学校の現況をとらえることを目的とし，高等学校における特別支援教育や校内支援体制に関する調査研究を進める。これは，高等学校全体の課題解決に資すると考え，各高等学校の SENCO に対し，所属校における特別支援教育と校内支援体制に関する現況調査を実施した。

第2節 方法

1 調査対象の抽出

標本抽出方法として、本研究では二段抽出法を採用した。一都五県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨県・群馬県)の公立高等学校普通科について、第一抽出として、共学校・男子校・女子校の3つの学校種に分けて、それぞれナンバリングを施した。その後、乱数表を用いて単純無作為抽出を行い、1,028校を抽出した。次に、第二段抽出として、抽出された学校の各偏差値の有無及び偏差値域(40未満・40-50以下・51-60以下・60-69以下・70以上)に分けて、それぞれナンバリングを施した。その後、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。上記二段抽出法により、標本学校数を500校とした。

2 手続き

選出された学校宛に2019年の7月から9月にかけて、調査用紙を郵送し、各校の特別支援教育コーディネーターへの回答を依頼し、162校からの回答を得た(回収率32.8%)。質問項目は以下の通りである。

(1) フェイスシート(属性)

所在地

設置種

学校形態

4年制大学への進学率

入学時偏差値

SENCOの研修受講歴について

SENCOの職務に対する自己評価

校内の風土や雰囲気

特別支援教育に熱心な担任の割合

(2) 特別支援教育と校内支援体制の現況(18項目)

調査内容は、伊藤(1997)が教育相談係に対して行った調査項目を参考に、所属校における特別支援教育と校内支援体制の現況、SENCOの意欲、保護者や生徒の出身中学校との連携、SCやSSWなどの専門職支援者との連携に関する質問18項目とした。尚、回答は「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の5件法で行った。

3 分析方法

2 (1)・2 (2) の選択式質問項目の回答については、HADver. 15 (小宮ら, 2018) を用いて量的分析を行った。

4 倫理的配慮について

調査の依頼状において、本研究への協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないことを明記した。本研究の発表については、各校の SENC0 から承諾を得た上で、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行った。なお本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認(152)を得たものである。

第3節 結果

1 フェイスシート（属性）

回答のあった162校のSENCOのうち、フェイスシート項目に記入漏れのあった1名を除き、有効回答数を161とし表1を作成した。所在地は東京都からの回答（26.7%）、設置種は国公立学校からの回答（83.9%）、学校形態は共学校からの回答（91.3%）が最も多かった。藤原ら（2014）が示した4年生大学への進学率では、進路多様校からの回答（49.1%）が最も多かった。偏差値では40～49の学校群からの回答（36.6%）が最も多かったが、偏差値による学校群の大きな偏りは見られなかった。

研修受講歴では、連絡協議会に加えスキルアップ研修を受けていると回答したSENCOは51.6%と最も多く、地区の連絡協議会にほとんど参加していると回答したSENCO（25.5%）も合わせると77.1%となり、本調査の回答者は研修会への参加率が高いことが明らかになった。職務に対する自己評価は、「自信はないが前向きにSENCOの職務に取り組んでいる」と回答したSENCO（64.0%）が最も多く、校内の風土や雰囲気は、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答したSENCO（55.9%）が最も多かった。また、特別支援教育に熱心な担任の割合については、20%未満と回答したSENCOが最も多かった。これらのことから、本調査に協力してくれた回答者は、校内の協力体制が脆弱であり、特別支援教育に熱心な教員が少ないながらも、前向きにSENCO業務に對峙している方々が多いことが推測できる。本調査の回収率は低かったが、特別支援教育に對し興味・関心・責任感の高いSENCO群が本調査に協力をしてくれたことを考慮していくことにする。

表1 対象者の基本的属性

	東京	神奈川	埼玉	千葉県	山梨県	群馬県	計
所在地	43	13	32	44	7	22	161
	26.7%	8.1%	19.9%	27.3%	4.3%	13.7%	100%
	国公立学校	私立学校					計
設置種	135	26					161
	83.9%	16.1%					100%
	男子校	女子校	共学校				計
学校形態	6	8	147				161
	3.7%	5.0%	91.3%				100%
	非進学校	進路多様校	進学校				計
進学率	34	79	48				161
	21.1%	49.1%	29.8%				100%
	40未満	40～49	50～59	60～69	70以上		計
偏差値	18	59	50	27	7		161
	11.2%	36.6%	31.1%	16.8%	4.3%		100%
	スキルアップ研修	連絡協議会	参加できていない	連絡会がない コーディネーター不在			計
研修受講歴	83	41	26	11			161
	51.6%	25.5%	16.1%	6.8%			100%
	自信あり	前向き	不安				計
職務に対する 自己評価	18	103	40				161
	11.2%	64.0%	24.8%				100%
	協力体制強い	協力体制弱い	協力体制ない				計
校内風土	67	90	4				161
	41.6%	55.9%	2.5%				100%
	20%未満	20.1～40%	40.1～60	60.1～80	80.1～100		計
クラス担任熱意	75	31	28	8	19		161
	46.6%	19.3%	17.4%	5.0%	11.8%		100%

2 選択式質問 18 項目

回答のあった 162 校の SENC0 のうち、選択式質問項目に記入漏れのあった 1 名を除外し、有効回答数を 161 とし、各質問項目の平均および標準偏差を算出し、表 2 を作成した。表 2 では、「Q4 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について、医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う」、「Q5 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う」の質問項目の平均値が 4.0 以上であり、本調査の回答者は研修意欲の高い SENC0 が多いと推測できる。また「Q11 校内の多くの教員は、SC や SSW など、専門職支援者の必要性を感じている」の質問項目も平均が 4.0 以上であった。これは、教員だけでは対応できないケースを抱えている学校が多いこと、もしくは専門職支援者しか頼れないという状況を示している可能性がある。一方で、「Q9 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている」の質問項目は平均が 2.99 と 3.0 を下回った。これは、SENC0 が、多くの教員の研修意欲が低いと感じていることを示している。また、「Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある」の質問項目も 2.70 と 3.0 を下回っており、中学校との連携についても十分ではないと感じていることを示している。ただし、この項目については標準偏差が 1.13 と最も大きいことから、学校間で差がみられることに留意しておきたい。

表2 特別支援教育と校内支援体制の現況（18項目）平均・標準偏差

	質問内容	平均	標準偏差
Q1	校内の発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒についてケース会議を開催している。	3.63	1.16
Q2	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に関する教員向け校内研修会を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。	3.54	1.29
Q3	特別支援教育コーディネーターの職務内容である、管理職との連絡調整役や、校内支援体制づくりに苦勞している。	3.45	1.06
Q4	発達障害・精神疾患（疑いを含む）について、医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う。	4.18	0.76
Q5	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う。	4.17	0.78
Q6	発達障害・精神疾患（疑いを含む）について高度な知識や技術が学べる研修会や関連学会（有料）に参加したいと思う。	3.68	1.01
Q7	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒へのキャリア教育の進め方に関する研修を受けたいと思う。	3.94	0.91
Q8	校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる。	3.38	0.83
Q9	校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。	2.99	0.76
Q10	校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	3.37	0.91
Q11	校内の多くの教員は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、専門職支援者の必要性を感じている。	4.02	0.82
Q12	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている。	3.93	0.85
Q13	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。	3.40	0.89
Q14	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の様子について、授業担当者（担任学年の教員以外）からも情報交換が行われている。	3.68	0.88
Q15	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている。	3.09	0.99
Q16	管理職は特別支援教育に理解があり積極的である。	3.72	0.99
Q17	特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている	3.41	0.84
Q18	特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある。	2.70	1.13

3 分析結果

表1・表2から、本調査に回答した SENC0 は、研修参加率や研修意欲、加えて前向きに業務に取り組んでいる割合が高いことがわかった。そこで、選択式質問 18 項目のうち SENC0 の意欲に関する質問項目である「Q4 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について、医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う」「Q5 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う」「Q6 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について高度な知識や技術が学べる研修会や関連学会(有料)に参加したいと思う」「Q7 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア教育の進め方に関する研修を受けたいと思う」の4項目を除き、校内支援に関する14項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、「Q3 SENC0 の職務内容である管理職との連絡調整役や校内支援体制づくりに苦勞している」は、どの因子にも負荷量が小さかったため、この項目を省く13項目で再度因子分析を行った結果、以下の4因子が抽出された(表3)。

第1因子は、「Q13 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる」「Q12 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている」「Q14 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の様子について、授業担当者(担任学年の教員以外)からも情報交換が行われている」「Q11 校内の多くの教員は、SC や SSW など、専門職支援者の必要性を感じている」「Q16 管理職は特別支援教育に理解があり積極的である」など校内の支援体制を意味する5項目は<校内支援体制>因子と命名した。

第2因子は、「Q8 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる」「Q9 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている」「Q10 校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている」など教員の協力体制を意味する3項目は、<教員協力体制>因子と命名した。

第3因子は、「Q17 特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている」「Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある」「Q15 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている」など、保護者や生徒の出身中学校との連携を意味する3項目は<保護者・中学校連携>因子と命名した。

第4因子は、「Q1 校内の発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒についてケース会議

を開催している」「Q2 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に関する教員向け校内研修会を、SC や SSW などの専門職支援者と協力して開催している」など、専門職支援者と連携してケース会議等を開催していることを意味する 2 項目は、＜専門職支援者連携＞因子と命名した。

抽出された 4 因子の α 係数は、＜校内支援体制＞因子と＜教員協力体制＞因子は.700 以上であり十分に高い値になった。＜保護者・出身中学校連携＞因子と＜専門職支援者連携＞因子についても.600 以上であった。因子間相関は Table 4 の通りであり、水本ら(2008)が示す検定(分析)の種類ごとに見る代表的な効果量の指標と大きさの目安から、各因子それぞれが中(Medium)から大(Large)の相関があると判断した。

表 3 因子分析結果

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
Q13 発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。	.849	.162	-.168	-.125	.706
Q12 発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている。	.732	-.207	.076	.156	.525
Q14 発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の様子について、授業担当者（担任学年の教員以外）からも情報交換が行われている。	.686	-.037	.057	.013	.490
Q11 校内の多くの教員は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、専門職支援者の必要性を感じている。	.335	.086	.066	-.006	.195
Q16 管理職は特別支援教育に理解があり積極的である。	.296	.200	.244	.077	.461
Q8 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる。	.047	.841	-.073	.069	.735
Q9 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。	-.086	.684	.070	-.026	.435
Q10 校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	.119	.417	.240	.033	.485
Q17 特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている	.003	-.031	.701	.091	.530
Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある。	-.073	.048	.602	-.129	.303
Q15 発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている。	.234	.034	.413	-.084	.326
Q1 校内の発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒についてケース会議を開催している。	-.086	-.003	-.007	1.035	1.000
Q2 発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に関する教員向け校内研修会を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。	.241	.099	-.147	.455	.334
因子寄与	3.84	3.42	2.93	2.16	
α係数	.777	.760	.601	.667	

表 4 因子間相関

	校内支援体制因子	教員協力体制因子	保護者・中学連携因子	専門職支援者連携因子
校内支援体制因子	1.000	.708	.580	.412
教員協力体制因子	.708	1.000	.576	.301
保護者・中学連携因子	.580	.576	1.000	.419
専門職支援者連携因子	.412	.301	.419	1.000

2 クラスタ分析

表3・表4の4因子を用いて、Ward法によるクラスタ分析を行ったところ、4つのクラスタを抽出することができた(表5)。これら4つのクラスタを図1に示す。クラスタ1(56名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子・〈専門職支援者連携〉因子すべてがプラス値であり、校内支援が拡充されている学校群であるといえる。クラスタ2(47名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子はマイナス値であるが、〈専門職支援者連携〉因子はプラス値であり、SENCOもしくは担任がSCやSSWといった専門職支援者と連携している学校群であるといえる。クラスタ3(46名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子・〈専門職支援者連携〉因子すべてがマイナス値であり、校内支援が不十分である学校群であるといえる。クラスタ4(47名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子はプラス値であるが、〈専門職支援者連携〉因子はマイナス値であり、専門職支援者との連携をせず校内支援を行っている学校群であるといえる。

表 5 クラスター分析結果

クラス	所属数	因子1 校内支援 体制因子	因子2 教員協力 体制因子	因子3 保護者・ 中学校連携因子	因子4 専門職支援者 連携因子
1	56	0.788	0.780	0.653	0.732
2	47	-0.327	-0.340	-0.250	0.428
3	46	-0.747	-0.761	-0.806	-0.919
4	12	0.468	0.607	1.021	-1.569

クラスターの特徴（得点は標準化得点）

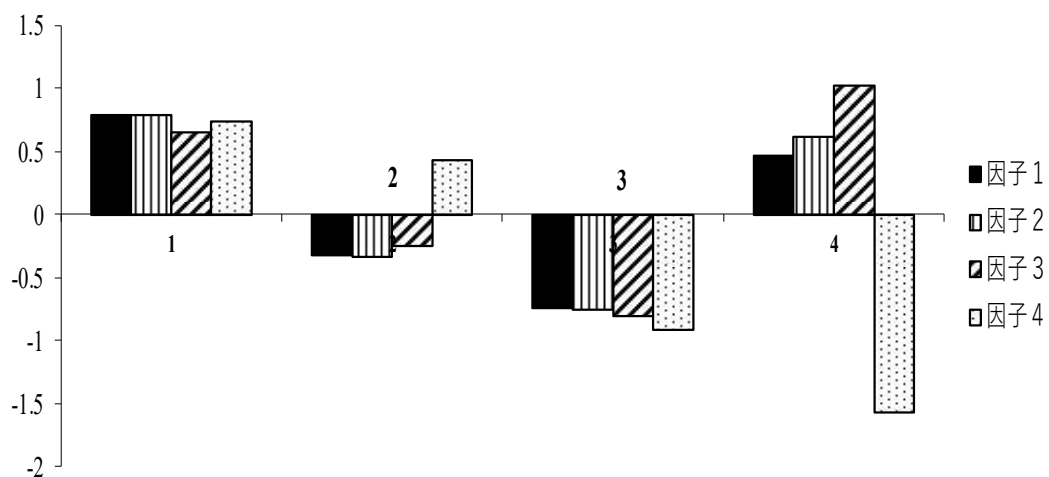


図 1 クラスター分析結果

3 χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析

表5および図1で示した各クラスターと SENC0 属性との間に関連があるかを検討するため、フェイスシートの各項目について χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析を行った。結果を表6に示す。はじめに、各クラスターと SENC0 の研修受講歴との間に関連があるかを検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ $\chi^2(9, n=161)=20.74, p<.05$ ）。残差分析の結果、クラスター1の SENC0 は、コーディネーター連絡会にほとんど参加している（ $p<.005$ ）人数が有意に多く、クラスター3の SENC0 は研修会にはほとんど参加していない（ $p<.005$ ）人数が有意に多かった。

SENC0 の職務に対する自己評価との間に関連があるかを検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ $\chi^2(6, n=161)=13.40, p<.05$ ）。残差分析の結果、クラスター1の SENC0 は、自信はないが前向きにとりくんでいる（ $p<.005$ ）人数が有意に多く、クラスター2の SENC0 は、自信をもって職務を行っている（ $p<.005$ ）人数が有意に多かった。

校内の風土・雰囲気との間に関連があるかを検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ $\chi^2(6, n=161)=44.10, p<.001$ ）。残差分析の結果、クラスター1の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある（ $p<.001$ ）学校数が有意に多く、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる（ $p<.001$ ）学校数が有意に少なかった。クラスター2の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある（ $p<.001$ ）学校数が有意に少なく、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる（ $p<.001$ ）に分類される学校数が有意に多かった。クラスター3の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある（ $p<.001$ ）学校数が有意に少なく、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる（ $p<.001$ ）学校数が有意に多かった。

特別支援教育に熱心な担任の割合区分との間に関連があるかを検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ $\chi^2(12, n=161)=38.97, p<.001$ ）。残差分析の結果、クラスター1の学校は、特別支援教育に熱心な担任が80%以上（ $p<.001$ ）の学校数が有意に多く、特別支援教育に熱心な担任の割合が20%未満（ $p<.001$ ）の学校数が有意に少なかった。クラスター3の学校は特別支援教育に熱心な担任の割合が80%以上（ $p<.001$ ）の学校数が有意に少なく、特別支援教育に熱心な担任の割合が20%未満（ $p<.001$ ）の学校数が有意に多かった。

最後に、偏差値との間に関連があるか検討するため、 χ^2 検定を行ったところ両者の間に有意な関連が見られた ($\chi^2(12, n=161)=28.70, p<.005$)。残差分析の結果、クラスター1の学校は偏差値40未満 ($p<.005$) の学校数が有意に多く、クラスター3の学校は偏差値70以上 ($p<.005$) の学校数が有意に多かった。なお、進学率との間に有意な関連は見られなかった ($\chi^2(6, n=161)=7.98, n.s$)。

表6 χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析結果まとめ

クラスター	因子名	因子 得点	SENCO研修受講歴				職務に対する自己評価			校内の風土・雰囲気			特別支援教育に熱心な担任の割合					偏差値					
			参加 なし	参加回 数半分 以下	参加回 数半分 以上	ほとん ど参加	自信 ない	前向き	自信 ある	協力体 制ない	協力体 制弱い	協力体 制強い	20% 未満	20% 以上	40% 以上	60% 以上	80% 以上	40未満	40以上	50以上	60以上	70以上	
1 (56名)	校内支援体制	0.788																					
	教員協力体制	0.780																					
	中学校保護者 連携	0.653	—	↓	↑	—	↓	↑	—	—	↓	↑	↓	—	↑	—	↑	↑	—	—	—	—	
	専門職支援者 連携	0.732																					
2 (47名)	校内支援体制	-0.327																					
	教員協力体制	-0.340																					
	中学校保護者 連携	-0.250	—	↑	—	—	—	—	↑	—	↑	↓	—	—	—	—	—	—	↑	—	—	—	
	専門職支援者 連携	0.428																					
3 (46名)	校内支援体制	-0.747																					
	教員協力体制	-0.761																					
	中学校保護者 連携	-0.806	↑	—	—	—	—	—	—	—	↑	↓	↑	—	↓	—	↓	—	—	—	—	—	
	専門職支援者 連携	-0.919																					
4 (12名)	校内支援体制	0.468																					
	教員協力体制	0.607																					
	中学校保護者 連携	1.021	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	専門職支援者 連携	-1.569																					

第4節 考察

クラスター1（56名）とクラスター4（12名）は、＜校内支援体制＞因子・＜教員協力体制＞因子・＜保護者・中学校連携＞因子がすべてプラス値であり、校内支援が拡充されている学校群であるといえる。残差分析の結果、クラスター1とクラスター4はともに偏差値40未満の学校に有意に多いことが分かった。これは、入学してくる生徒が中学生の時点で何かしらの問題を抱え、不適応を起こしていた可能性が高く、受け入れる学校としても支援体制をつくっておかなければならないことを示している。クラスター1については、＜専門職支援者連携＞因子もプラス値であり、これは、SENCOの研修受講歴が有意に高いことやSENCOの業務に対する自己評価が高いことが関係している。研修を受けたSENCOが校内の連絡調整役を担うことで、SCやSSWといった専門職支援者との連携を図ることができていることが示唆され、研修の有用性を示している。Iでも触れたように東京都教育委員会の実態調査では定時制課程の発達障害の在籍率は11.2%と著しく高かった。クラスター1やクラスター4の各因子がプラス値であることは、その構成因子すべてが必要である現状を裏付けている。

クラスター2（47名）は、＜校内支援体制＞因子・＜教員協力体制＞因子・＜保護者・中学校連携＞因子がマイナス値であるが、＜専門職支援者連携＞因子はプラス値である学校群である。残差分析の結果、偏差値40～49の教育困難校や進路多様校と呼ばれる学校に多いことがわかった。校内の支援体制や教員の協力体制が脆弱であるため、SENCOもしくは担任は、SCやSSWといった専門職支援者と連携している点が特徴的であり、多様な支援ニーズのある生徒を担当する教員によって対応が大きく異なる学校群であるといえる。筆者も偏差値40～49の学校を2校経験してきたが、クラスター2の特徴があてはまっていたと感じる。多様な支援ニーズのある生徒への対応は担任の経験則に任される傾向にあり、転退学に至ってしまうか、周囲に支援を呼び掛けていくかは担任次第というケースが少なくない。3つの因子がマイナス値であることが示す通り、校内支援体制が整備されていない場合は、専門職支援者を頼る選択肢に行き着くことになる。

クラスター3（46名）は、＜校内支援体制＞因子・＜教員協力体制＞因子・＜保護者・中学校連携＞因子・＜専門職支援者連携＞因子すべてがマイナス値であり、多様な支援ニーズのある生徒への校内支援体制が不十分である学校群である。残差分析の結果、偏差値70以上の学校群に多いことがわかった。このような偏差値高群の学校は、高い内申点や皆勤に近い出席日数がなければ、入試を合格することはできない。このことから高い学業成績であることが評価されてきた生徒であるという前提から、校内支援体制、教員協力体制、保護

者・中学校連携、専門職支援者連携などのファクターは重要視されずに、学習指導および4年制大学（国公立大学や難関私立大学）への進路指導に重点が置かれている傾向にある。しかしながら、坂爪(2012)は、大学や大学院において発達に何らかの問題のある生徒や学生が増加傾向にあるとともに、大学における発達障害のある学生への支援が喫緊の問題であることを指摘している。大学院でさえ発達障害が問題化している現状を鑑みれば、偏差値高群に位置する高校においても支援ニーズのある生徒が一定数いることは間違いない。それぞれの学校群に学習面の問題、生活面の問題、対人関係における問題、進路指導における問題等の各々が抱える問題があり、学校ごとに校内支援体制を整備していくことは急務であるといえよう。

第5節 まとめ

本研究で示した4つのクラスターは、生徒の実態や支援ニーズによってそれぞれ各因子がプラス値とマイナス値を示し構成された。生徒の障害の状態や特性および心身の発達の段階等に応じた適切な支援をすべての学校群で行っていく必要がある。量的分析から学校ごとの特徴をクラスター化して示したなかで、筆者が経験してきた偏差値40～49の学校群は、転退学に至ってしまうか、周囲に支援を呼び掛けていくかは担任次第というケースが少なくない。3つの因子がマイナス値であることが示す通り、校内支援体制が整備されているとは言い難く、専門職支援者を頼る選択肢しか残されていないことになり、多様な支援ニーズのある生徒への対応は担任の経験則に任される傾向にある。このことから校内支援体制の構築は急務といえる。現在の高等学校現場においては、すべての学校群においてSENCOを中心とした校内委員会の整備充実や、担任教師・教科担当教師による適切な支援を遂行していくことが求められている。

第二章 研究Ⅱ

発達障害（その可能性）のある生徒が転退学に至ってしまうケースの要因構造分析とその教育支援の検討

第1節 目的

第零章で述べた通り、高等学校では教科(科目)担当教師によって学習評価や単位認定における意識に差があり、個人の特性に対し合理的配慮に基づく支援がなされないまま単位未修得となってしまうケースがある。また集団参加に制約のある生徒が不登校状態となり、授業の欠課時数が増えてしまい科目未履修となってしまうケースもある。高等学校では修得単位数や科目履修状況によって、進級・卒業条件を満たさない場合、進路変更(転退学)に至るケースが後を絶たない。加えて校則が守れないなどの社会性に問題のある生徒についても、生活指導上の違反が繰り返され、特別指導(校内での生活指導)によっても改善されないと判断された場合、転退学に至ってしまうケースとなる。これらは発達障害のある生徒の個人特性や、集団参加における制約ゆえに生じてしまうケースも含まれており、義務教育段階にはみられなかった高等学校特有の課題であるといえる。そこで、不要な転退学を防ぐためにも、まず高等学校における発達障害のある生徒の支援ニーズについて明らかにしたうえで、その方途を考える必要がある。

義務教育段階にある小学校や中学校では、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)が示すような通常学級での特別支援教育の必要性が啓発されている一方で、高等学校においては特別支援教育や個別支援体制が進められているとは言い難く、内野・高橋(2006)は、高等学校における進級や卒業に関わる単位認定について特別な配慮はなされておらず教員の発達障害に対する理解と専門性の低さを指摘している。藤井・細谷(2012)や水谷・大谷(2015)は、高等学校において SENC0 が効果的に活用されていないことを指摘しており、田口・橋本(2015)は発達障害や精神疾患のある生徒への対応について高等学校の教員は十分に学ぶ機会が提供されていないことを指摘している。その背景として、権威システム(喜入, 2007)や統制システム(吉田, 2007)といわれるような、生徒指導内規や教務内規を重んじる高等学校の風土や雰囲気踏襲され続けている現状があり、発達障害のある生徒への教育支援を実践していくためには、高等学校の教員の意識改革も必要となる。

以上のことから、義務教育段階と比べ高等学校の教員の発達障害に関する理解や教育支援は、十分であるとは言い難い。小林・橋本・松尾(2008)は、ADHD の生徒の生活面における

集中力の劣位が学習面に悪影響を及ぼしていることを示しており、酒井・設楽・脇田・金澤・坂野・園山(2014)は、ASDの生徒の対人関係における問題が、気分障害や不安障害へと二次障害化するリスクの高さについて報告している。このように、発達障害のある生徒たちに対し教育支援が適切に行われない場合、転退学だけにとどまらず二次障害化してしまう可能性が示唆されている。高等学校における Senco を中心とする校内委員会が、発達障害のある生徒の特性や集団参加における制約についての情報共有を図るとともに、生活面・学習面・対人関係面等、いずれの領域に支援ニーズがあるのかを具体的に示すことができれば、発達障害(その可能性)のある生徒が転退学に至ってしまうケースを減らすことにつながる。

そこで本章では、高等学校における発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケース(精神疾患等への二次障害化)や転退学に至ってしまったケースについて、その要因構造を明らかにした上で、高等学校現場における類似したケースに対し、教員が行う支援方法について検討することを目的とする。

第2節 方法

1 調査期間

2019年7月～2019年9月に実施。

2 調査対象

1都5県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨県・群馬県)の公立高等学校普通科1028校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚、標本数は500校とした。162校のSENCOから返送があり(回収率32.4%)、調査項目に回答していない回答者を除いた149名の回答を分析対象とした。

3 調査方法

本研究は、学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状を送付し、各校のSENCOへ質問紙の配布と実施を依頼した。調査を行うにあたって、依頼状の提示により学校関係者から研究の実施および発表の許可を得た。

4 調査内容

発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケース(精神疾患等への二次障害化)や転退学に至ってしまったケースについて質問紙調査を行った。調査項目は、橋本・熊谷・大伴・林・菅野(2014)が作成したアセスメントツールの支援の必要性(B尺度)を基に、①生活面における問題、②学習面における問題、③対人関係における問題、④進路指導における問題、⑤その他の問題を高等学校向けに設定した。回答者にはあてはまるものすべてを選択(重複回答可)してもらい、なおかつその問題について具体的な記述回答を求めた。

5 倫理的配慮

調査の依頼状において、本研究協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本研究への協力と発表において、対象学校のSENCOから承諾を得た上で、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認(152)を得たものである。

6 分析方法

選択式質問項目および具体的問題の記述回答によるサンプルコードについては、HAD Ver. 15 を用いて数量化Ⅲ類による要因構造分析および Ward 法によるクラスター分析を行った(杉浦・橋本, 2017)。具体的な記述回答については、KJ 法を用いて質的に検討し、玉村・黒田・向井・平沼・清水(2019)の示した特別支援教育に関するキーワードを基にサンプルコードと分類項目を作成した。KJ 法については、恣意的・主観的なデータ解析に陥るのを避けるため、臨床心理学系の大学教師 1 名と臨床心理学を専攻する大学院生 3 名が KJ 法のデータ解析を行った。

第3節 結果

1 問題の分類

高等学校における発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースにおいて、最も多かったのは「対人関係における問題」92事例(35.2%)であった。次いで、「生活面における問題」65事例(24.9%)、「学習面における問題」61事例(23.3%)、「進路指導における問題」23事例(8.8%)、「その他の問題」20事例(7.7%)であった(重複回答可)(表1)。

表1

対人関係における問題	92
生活面における問題	65
学習面における問題	61
進路指導における問題	23
その他の問題	20
計(重複回答含む)	261

2 サンプルコードおよび分類項目

149名の記述された具体的な回答の中で、発達障害(ASD・ADHD・LD)の診断が有ると具体的な記述があった事例は21例であり、残りの128名の記述された具体的な回答は、類似した症状のある生徒の事例であった。発達障害および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースの要因構造を分析するために、「対人関係における問題」14項目(対人関係1～対人関係14)、「生活面における問題」11項目(生活1～生活11)、「学習面における問題」11項目(学習1～学習11)、「進路指導における問題」6項目(進路1～進路6)、「その他の問題」7項目(その他1～その他7)として、記述された具体的な回答をKJ法によりサンプルコードとして分類した(表2)。

表 2

サンプルコード	分類項目
対人関係1	クラス内で孤立してしまう
対人関係2	友人関係が築けない
対人関係3	感情コントロールできない
対人関係4	こだわりや思い込みが強い
対人関係5	友人・教師に対する威圧的な暴力的行動発言
対人関係6	信頼できる大人がいない・担任とうまくいかない
対人関係7	被害者意識が強い
対人関係8	自己肯定感が低い
対人関係9	感覚過敏
対人関係10	いじめられた経験がある
対人関係11	集団行動が苦手
対人関係12	他者の意見を受け入れない
対人関係13	状況把握が苦手・空気を読めない
対人関係14	A S D様の困難さ
生活1	生活習慣が乱れている
生活2	不登校・引きこもり
生活3	作業が遅い・時間がかかる
生活4	身の回りの整理ができない
生活5	ルールが守れない・同じ注意をされる・特別指導になる
生活6	別室登校・保健室登校・教室に入れない
生活7	A D H D様の困難さ
生活8	S N S依存
生活9	情緒不安定
生活10	欠席・遅刻が多い
生活11	学校が辛い（登校しているけれど）
学習1	得意不得意科目の出来が極端
学習2	授業内容が理解できない
学習3	授業についていけない
学習4	課題提出できない
学習5	L D様の困難さ
学習6	単位修得できない
学習7	考查点数が低い
学習8	補習に来ない
学習9	見通しがもてないとパニックになる
学習10	怠惰で学習意欲がない
学習11	教科担当とトラブル
進路1	進路相談困難
進路2	志望校不合格・不本意進路
進路3	志望校が実力と合っていない
進路4	進路に対し生徒と保護者の間に齟齬がある
進路5	進路未決定（卒業後の進路が決まらない）
進路6	進路変更（転退学）
その他1	家庭内問題
その他2	ネグレクト
その他3	自傷行為（リストカット・オーバードース）
その他4	触法行為（喫煙・飲酒・万引き・家出・不法侵入）
その他5	善悪の判断
その他6	学校への不信感（保護者）
その他7	精神疾患（適応障害・パーソナリティ障害・摂食障害・気分障害・不安症・緘黙症・被害妄想・服薬）

3 数量化Ⅲ類による要因構造分析

表2で示した項目について、サンプルコード毎に、ない場合は0点、ある場合は1点を与えて得点化し数量化Ⅲ類を行った。解析の結果、解釈可能性を判断基準として2軸まで検討した。それぞれの軸の相関係数は第1軸が.504、第2軸が.588であった。数量化Ⅲ類から算出されたカテゴリースコアを用いて第1軸を縦軸に第2軸を横軸にとり、発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースについて2次元の散布図に示した(図1)。

第1軸のプラス方向には、「ASD様の困難さ」「ADHD様の困難さ」「集団行動が苦手」「作業が遅い」などの一次的問題(学校不適應の要因)が集まっており、マイナス方向には、「精神疾患(適應障害・パーソナリティ障害・摂食障害・気分障害・不安症・場面緘黙症・被害妄想・服薬)」、「触法行為」「自傷行為」などの二次的問題(不適應症状)が集まっていた。第2軸のプラス方向には、「課題提出ができない」「LD様の困難さ」「身のまわりの整理ができない」「進路相談が困難」などの個人特性による問題が集まっており、マイナス方向には「友人関係が築けない」「クラス内で孤立してしまう」「感情がコントロールできない」などの集団参加の制約による問題が集まっていた。またカテゴリースコアに対して、Ward法によるクラスター分析を行ったところ、4つのクラスターを抽出したが、事例数が少数であったことや不明瞭なグルーピングであったことから合理的に分類が可能な2つのクラスターについて散布図上に示した(図1)。なお散布図上の分類項目と表2の分類項目は一致している。クラスター①(126事例)は一次的問題(学校不適應の要因)と個人の特性による問題、クラスター②(92事例)は一次的問題(学校不適應の要因)・二次的問題(学校不適應症状)と集団参加の制約による問題に構造化された。

第4節 考察

1 結果より

発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースは、第1軸(学校不適合要因と不適合症状)と第2軸(個人の特性による問題と集団参加の制約による問題)の4象限の中で、クラスター①(生活面における問題/学習面における問題)とクラスター②(対人関係における問題)に分類することができた。玉村ら(2019)が示した ADHD 様の困難さ、ASD 様の困難さ、LD 様の困難さなどの特性から顧みると、散布図には必然性があり、軸の相関係数も妥当性のある数値であった。また Ward 法によるクラスター分析の結果4つのクラスターを抽出したが、合理的に分類できる説明可能な2つのクラスターを示した。この4象限におけるクラスター分類は本研究のオリジナルであるが、実際の学校現場における類似したケースについてもあてはめることができ、学校現場における発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒を教育支援につなげることに繋がる。

2 クラスター①の要因構造とその支援方法

クラスター①(生活面における問題／学習面における問題)に含まれるケースは、発達障害のある生徒自身の個人の特性によって、「課題提出ができない」「身の回りの整理ができない」「欠席や遅刻が多い」などの生活面における問題が、「補習に来ない」「授業についていけない」「教科担当者とトラブルになる」などの学習面における問題に発展している可能性が示唆された。図1のクラスター①(生活面における問題／学習面における問題)が示すように、生活面における問題と学習面における問題は同群に位置していることから、学校現場において、生活面における問題に対し教員による理解や支援がなされない場合、学習面における問題も同時に発生していることが考えられる。結果単位未修得科目が複数になってしまう場合、進級・卒業不可の判定がなされ、転退学へと追い込まれてしまうケースに相応する。三浦・升・杉岡・堂山・橋本(2017)は、生活面における集中力領域の支援が必要であった生徒が学習面に関しても同領域に起因して問題が発生している事例を報告しており、これらは図1におけるクラスター①(生活面における問題／学習面における問題)にあてはまるケースである。学校は発達障害(その可能性)や類似した症状のある生徒の特性について、校内委員会や拡大学年会(担任学年と教科担当者による会議)等で教員間の情報共有を行う必要があり、文部科学省(2021)が示すように教科担当教師に合理的配慮に基づいた学習指導や個別支援を依頼することで、単位未修得に至るケースを回避することにつながる。そのため、SENCOの業務としては、該当生徒の情報を収集し支援ニーズについて整理するためのケース会議を開くことや、その情報を伝達する場(校内委員会・拡大学年会等)を設けることが求められる。

3 クラスタ②の要因構造とその支援方法

クラスタ②(対人関係における問題)に含まれるケースは、集団参加に制約のある生徒の一次的問題(学校不適應の要因)もしくは二次的問題(学校不適應症状)のケースであった。玉村ら(2019)は、ASD児・者が集団の中で、刺激への過敏(感覚過敏)から不快感や不安、緊張など情動を錯乱させ、回避行動としての離室あるいはこだわり(反復的常道行動)を生起させる可能性を示唆しており、さらに周囲への興味関心が制約されることを推察している。集団参加に制約のある生徒の「感覚過敏」「状況把握が苦手」「こだわりが強い」などの学校不適應要因は、集団の中で上手く適應できないことにより、「友人関係が築けない」「クラス内で孤立してしまう」「感情がコントロールできない」という状態に發展している可能性を示唆され、さらには、「暴力暴言」「触法行為」「精神疾患(適應障害・パーソナリティ障害・摂食障害・気分障害・不安症・場面緘黙症・被害妄想・服薬)」のような不適應症状が発症している可能性も示唆された。精神疾患等による不適應症状によって欠席日数が増加してしまえば、履修基準を満たすことが出来ず、科目未履修から進級・卒業不可の判定となり、転退学へと追い込まれてしまう。このようなケースを回避する為には、早期に専門職支援者や外部機関との連携をとる必要がある。田口ら(2015)は、精神疾患のある生徒について早期にスクールカウンセラーや心療内科等の医療機関と連携をとることが効果的であることを報告しており、菅野・宇野・橋本・小島(2007)は、家庭の問題も関係している場合に子ども家庭支援センターや児童相談所といった福祉機関との地域連携システムを構築することが効果的であると述べている。一方で、暴力行為や触法行為等の非行性の問題については警察機関との連携が必要なケースである。これらクラスタ②(対人関係における問題)にあてはまるケースにひろく対応していくためには、松田・大澤・加瀬(2016)が提言するように、チーム学校として対応していくことが必要であり、学校だけでは抱えられない問題として、専門職支援者や外部機関との連携をスムーズに行うための連絡調整能力がSENCOには求められる。また小林(2015)はASD児・者の二次障害化を防ぐための高等学校や高等教育機関で実践されたプログラムを紹介しており、中塚・片岡(2014)によるセルフ・アドボカシースキル形成プログラムや、下山・岡田・石山(2013)によるアンガーマネジメントプログラムなど、学校現場の教員でも行うことのできる心理教育プログラムの導入を検討していく必要がある。

4 高等学校における支援方法についての提言

三浦・日下・杉岡・橋本(2019)が指摘している通り、高等学校現場における発達障害(その可能性)や類似した症状のある生徒の抱える問題は、一概に同じ要因構造として捉えることはできない。本研究で示した2つの軸と2つのクラスターにおいても、個人の特性による問題と集団参加の制約による問題ではその要因構造が異なっているため、要因に応じた教育支援が必要となる。そのためには、高等学校においても、橋本ら(2014)が示す学校現場の教員にもできるアセスメントツールを早期に活用し、生活面・学習面・対人関係面等いずれの領域に支援ニーズがあるのかを校内委員会や拡大学年会の場で情報共有をすることができれば、適切な教育支援につなぐことができる。発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の不要な転退学を減らすためにも、アセスメントに基づく包括的な生徒理解(橋本, 2016)による具体性のある情報を教員間で共有していくことが必要となってくる。

第5節 まとめ

本調査は質問紙の送付数や回収率からも、高等学校全体を代表するものとはいえない。しかしながら、各校の SENCO が実際に学校現場で対応した実事例であり、その要因構造を明らかにしたことの意義は大きい。発達障害のある生徒たちに対し適切な教育的支援が行われない場合、ADHD 様の困難さ・LD 様の困難さのある生徒は単位未修得となる傾向を示し、ASD 様の困難さのある生徒は単位未履修となる傾向を示した。加えて ASD 様の困難さのある生徒は単位未履修による転退学だけにとどまらず、二次障害化してしまう可能性を示した。

学校は発達障害のある生徒の特性を理解し、アセスメントに基づく個別支援や合理的配慮に基づいた学習指導を行うとともに、卒業後の進路や将来を見据えて指導をしていくことが必要となる。一方で、横田・千田・岡田(2011)は、発達障害を指導する専門教員の数が不足していることや通常学級の教育カリキュラムでは教科書を使った教科学習が中心となっていることを指摘しており、学校現場におけるアセスメントや包括的な生徒理解の実践方法は課題として残される。また教科指導においては、教科担当教師によるユニバーサルデザインに基づく授業づくりや合理的配慮に基づく個に応じた支援が求められており、桂(2012)が示すように教科教育と特別支援教育の両者の知見を融合した実践研究についても、今後の課題として残される。

第三章 研究Ⅲ

発達障害（その可能性）のある生徒に対する多層指導モデルの必要性についての検討

第1節 目的

第零章で述べた通り、現在の高等学校においては、教科担当教師によるユニバーサルデザイン（Universal Design 以下UD）に基づく授業づくりや合理的配慮に基づく個に応じた支援が期待されている。ADHD・ASD・LD等の発達障害のある生徒をはじめ、義務教育段階まで通級・教育相談室・心療内科等に通っていた生徒、適応障害・気分障害・摂食障害・緘黙症・不安症等の精神疾患のある生徒等、多様な生徒が在籍していることから、高等学校の教科担当教師においても、生徒の実態に合わせた教育的支援を実践していくことが求められている（竹達・橋本他，2022）。

文部科学省（2014）は、高等学校における発達障害のある生徒の在籍率を約2.2%と報告しており、東京都教育委員会（2016）も同様に約2.2%の在籍と報告している。一方で、高等学校における発達障害のある生徒に対し、成績評価や単位認定への配慮の欠落（内野・高橋，2006）、発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさ（田口・橋本，2015）、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題（田口・橋本他，2009；三浦・升他，2017）などが先行研究において指摘されている。さらに愛知教育大学（2019）が示すように、発達障害のある生徒の困難さ（提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等）は全教科・全科目に共通しており、高等学校においては単位修得に向けた教科教育における現実的な対応が求められている。村田（2015）は、高等学校におけるUDに基づいた授業実践において、多層指導モデル（Multilayer Instruction Model 以下MIM）の1stと2ndステージの生徒に焦点を当てた授業づくりが高等学校の実態に合っており、学習につまずきのある生徒に有効であったことを報告している。しかしながら、高等学校におけるこのような実践報告は、小・中学校で行われているUDに基づく授業づくりや合理的配慮に基づいた個別支援（東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫，2013）の実践報告と比べて、少ない状況にある。

そこで、本研究では特別な教育的支援の必要な生徒に対する高等学校の教科教育におけるUDに基づく授業づくりや個別支援等の実態について現状を把握することを目的とし、国立特別支援教育総合研究所が示す通常学級におけるMIMの高等学校における必要性を検討したい。海津・田沼他（2008）や海津（2012）は、「すべての子ども」に対しMIMの1stス

ステージにあたる通常学級内の効果的な指導を実践しており、「全体指導では習得が困難な子ども」に対しては MIM の 2nd ステージにあたる通常学級内での教育的に配慮した補足的な指導を実践している。さらに「1st ステージおよび 2nd ステージでは習得が著しく困難である子ども」に対しては MIM の 3rd ステージにあたる柔軟な形態による個に特化した指導がなされており、MIM に沿ったステージごとの指導効果が示されている。高等学校の教科教育においては、このような特別な教育的支援が必要な生徒に対しての指導方法や評価方法は確立されていないことから、まずはその実態を把握するための調査には意義がある。本調査では、MIM の 1st ステージにあたる「すべての生徒」に対する UD に基づく授業づくり、2nd ステージにあたる「特別な教育的支援が必要な生徒」に対する個別支援、3rd ステージにあたる「1st ステージおよび 2nd ステージの指導では単位修得が困難な生徒」に対する指導と評価、というように高等学校の現況に則した形式で MIM の三つのステージに対応する質問項目を作成した。

調査対象は公民科担当教師に限定し、高等学校の公民科教育において MIM の三つのステージに沿う実践がどの程度なされているかについて調査を行った。調査対象に公民科担当教師を選んだ理由は、文部科学省（2018）において、「現代の諸課題社会について、事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、解決に向けて公正に判断したりする力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ことを教科目標の一角としていることが大きい。村田・宗實他（2021）は、「話し合い活動で自分の考えは積極的に発表するが、友達の発表には関心がないため、まったくと言っていいほど聞けない」「音声言語中心のやりとりになりやすい話し合い活動に参加しにくい」などの状況に発達障害のある生徒が陥りやすいことを示しており、中田（2015）は、発達障害のある生徒の保護者や担当教員が将来的な社会参画に不安を抱いていることを示している。

以上のように、発達障害のある生徒が苦手とする他者との合意形成について、社会的な見方・考え方を用いてディカッションやディベートのできる公民科は、日々の授業において対人関係面の困難さへのアプローチがしやすく、その可能性を踏まえて、公民科担当教師への質問紙調査の実施に至った。また本調査は、教員経験年数や所属校の入学時偏差値等を限定することなく調査を行った。公民科担当教師からの回答のみで限定的ではあるが、高等学校の実態を把握するとともに、高等学校の MIM の必要性について検討していく。

第2節 方法

1 調査期間

2020年7月～2020年9月に実施。

2 調査対象

1都5県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨県・群馬県)の公立高等学校普通科1028校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚、標本数は500校とした。258校から返送があり(回収率51.6%)、調査項目に回答していない回答者を除いた247名の回答を分析対象とした。

3 調査方法

本研究は学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状を送付し、各校の公民科担当教師への質問紙配布と実施を依頼した。調査を行うにあたって、依頼状の提示により研究の実施および研究発表の許可を得た。

4 調査内容

調査内容は、MIMと東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫(2013)の通常学級における特別支援教育に関するチェックリストを基にして、高等学校向けにUDに基づく授業づくり、授業での指導方法、個別的配慮(個別対応)、単元指導計画に関する質問18項目を作成した。尚、回答は、「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の5件法で行った。これら以外に、回答者のフェイスシートとして、教職年数について「①1-10年」「②11-20年」「③21年-30年」「④31年以上」の4件法、担当教科について「①現代社会」「②倫理」「③政治・経済」「④その他」の4件法(複数回答可)、所属校の校内の風土や雰囲気について「①多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」「②多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」「③多様な問題に対し協力的な風土や雰囲気は感じられない」の3件法、所属校の入学時偏差値「①40未満」「②40-49」「③50-59」「④60-69」「⑤70以上」「⑥中高一貫校」「⑦その他」の7件法、以上の4項目について回答を求めた。調査の実施前に、調査項目の表現や文言について、大学教員2名と高等学校教員1名による最終確認を経て完成版とした。

5 倫理的配慮

調査の依頼状において、本研究への協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本研究への協力と研究発表については、対象学校の公民科担当教師から承諾を得た上で、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行った。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認（454）を得たものである。

6 分析方法

選択式 18 項目は、MIM と東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫（2013）が作成したチェックリストを基にしたものであるが、下位尺度が定められたものではないため、探索的に因子分析を行った。次に、因子分析の結果を受け、クラスター分析（K-means 法）を行い、合理的に分類可能な回答者群（クラスター）を作成した。さらに、フェイスシート of 回答者属性を用いて χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析を行った（いずれの分析も HADver. 15 を用いて量的に検討した）。

第3節 結果

1 フェイスシート（回答者属性）の整理

回答のあった258校の公民科担当教師のうち、記入漏れのあった11名を除外し、有効回答数を247名とした。公民科担当教師の教職年数では、①1-10年と回答した教師が100名（40.5%）と最も多いが、次いで②11-20年と回答した教師が70名（28.3%）、④31年以上と回答した教師が40名（16.2%）、③21年-30年と回答した教師が37名（15.0%）と、すべての年代から回答を得ることができた。所属校の校内の風土や雰囲気については、①多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気があると回答した教師が117名（47.4%）、②多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じると回答した教師が121名（49.0%）、③多様な問題に対し協力的な風土や雰囲気は感じられないと回答した教師が9名（3.6%）であり、①と②に二極化した。所属校の入学時偏差値は、②40~49と回答した教師が82名（33.2%）と最も多いが、次いで③50~59と回答した教師が74名（30.0%）、④60~69と回答した教師が47名（19.0%）、①40未満と回答した教師が24名（9.7%）、⑥中高一貫校と回答した教師が5名（2.0%）、⑤70以上と回答した教師が4名（1.6%）、⑦その他11名（4.5%）と、すべての偏差値帯から回答を得ることができた。担当教科については、代社会125名、政治・経済111名、倫理50名、その他59名であった（複数回答可）。

2 選択式質問 18 項目に対する探索的因子分析

選択式質問 18 項目について因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った結果、「17 ICT 機器を活用し各種データ分析をする授業を取り入れている」「18 ICT 機器を活用し、生徒がプレゼンテーションをする授業を取り入れている」は、どの因子にも負荷量が小さかったため、この 2 項目を省く 16 項目で再度因子分析を行った。その結果、以下の 3 因子が抽出された（表 1）。

第 1 因子は、「2 授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている」「5 毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどがある程度パターン化している」「1 授業中の指示や伝達事項は聴覚的（口頭）にだけでなく、視覚的（板書やスライド）に提示するようにしている」「10 言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている（ICT 機器の活用も含む）」「9 指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている」「4 授業では、生徒が発表する言語活動を取り入れている」「3 授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している」など、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫（2013）に示される UD に基づく授業に関する 5 項目で構成されたため、＜授業 UD 化＞因子と命名した。

第 2 因子は、「13 個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中に取り入れている」「7 個別の指導計画に基づいた指導を行っている」「12 記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている」「11 個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えるようにしている」「6 合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害や類似した症状のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている」「8 グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している」など、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫（2013）に示される個別支援に関する 6 項目で構成されたため＜個別支援＞因子と命名した。

第 3 因子は、「15 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、生徒同士の合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、議論する力をみにつけさせる取り組みをしている」「16 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、現代諸課題を具体的に提示し主体的に解決しようとする態度を養う取り組みをしている」「14 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能をみにつけさせる取り組みを行っている」など、単元指導計画と教科目標に関する 3 項目で構成されたため、＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子と命名した。

抽出された3因子の α 係数は、＜授業UD化＞因子、＜個別支援＞因子、＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子、それぞれ.800以上であり十分に高い値になった。因子間相関は表1の通りであり、水本・竹内（2008）が示す効果量の指標と大きさの目安から、各因子それぞれが大（Large）の相関があると判断した。

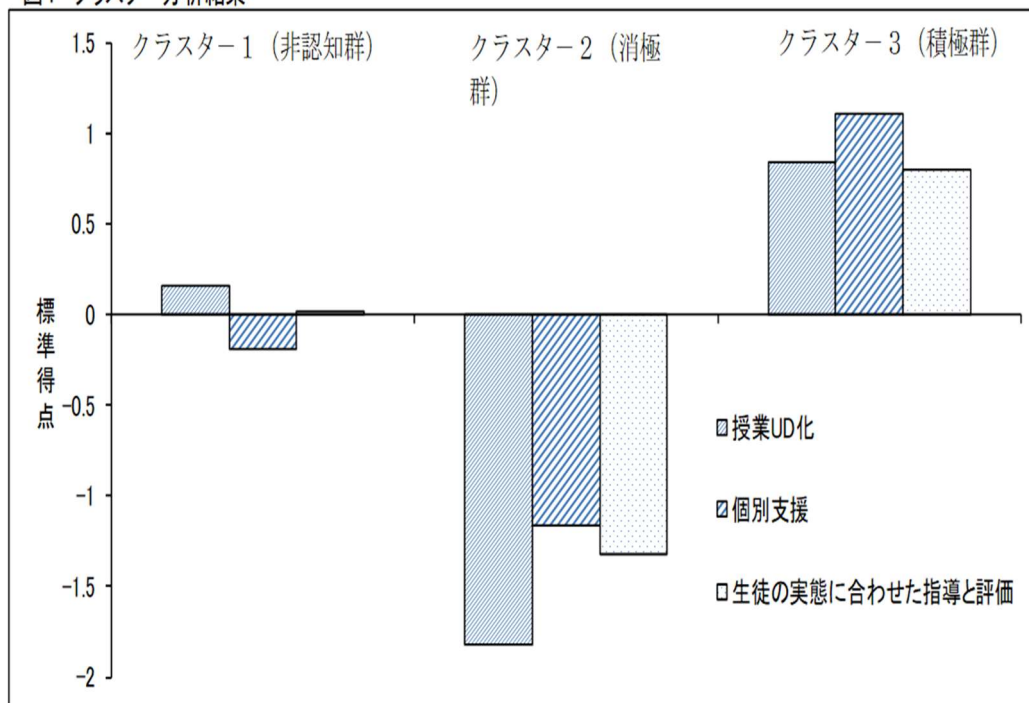
表1 因子分析結果

項目	I	II	III	共通性
I＜授業UD化＞因子($\alpha=915$)				
2 授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている。	.960	-.134	-.071	.798
5 毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどをある程度パターン化している。	.936	-.218	.090	.767
1 授業中の指示や伝達事項は聴覚的(口頭)にだけでなく、視覚的(板書やスライド)に提示するようにしている。	.849	-.032	-.017	.669
10 言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている。(ICT機器の活用も含む)	.540	.241	.038	.553
9 指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている。	.500	.370	.068	.697
4 授業では、生徒が発表する言語活動を取り入れている。	.494	-.166	.436	.570
3 授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している。	.400	.244	.245	.599
II＜個別支援＞因子($\alpha=830$)				
13 個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中に取り入れている。	-.336	.852	.118	.548
7 個別の指導計画に基づいた指導を行っている。(個別の教育支援計画が作成されている生徒に対して)	-.200	.653	.009	.306
12 記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている。	.324	.596	-.179	.541
11 個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えるようにしている。	.264	.579	-.001	.596
6 合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害や類似した症状のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	.298	.545	-.022	.570
8 グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している。	.195	.510	.062	.479
III＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子($\alpha=846$)				
15 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、生徒同士の合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、議論する力をみにつけさせる取り組みをしている。	-.122	.051	.961	.830
16 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、現代の諸課題を具体的に提示し、主体的に解決しようとする態度を養う取り組みをしている。	.296	-.066	.663	.723
14 生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめる技能をみにつけさせる取り組みを行っている	.028	.134	.605	.500
因子間相関 I	—	.630	.672	
II	.630	—	.543	
III	.672	.543	—	

3 3因子を用いたクラスター分析

表1の因子間相関のある3因子を用いて、K-means法によるクラスター分析を行った。標準得点を算出し、その結果、合理的に分類可能な3つのクラスターを抽出することができた(図1)。クラスター1(134名)は、<授業UD化>因子・<個別支援>因子・<生徒の実態に合わせた指導と評価>因子すべてが0に近い値を示す群である。クラスター2(44名)は、<授業UD化>因子・<個別支援>因子・<生徒の実態に合わせた指導と評価>因子すべてがマイナス値を示す群である。クラスター3(69名)は、<授業UD化>因子・<個別支援>因子・<生徒の実態に合わせた指導と評価>因子すべてがプラス値を示す群である。

図1 クラスター分析結果



4 フェイスシート（回答者属性）を用いた χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析

図1で示した3つのクラスターと回答者の属性との間に関連があるかを検討するため、フェイスシートの各項目について χ^2 検定（独立性の検定）および残差分析を行った結果を表2に示す。はじめに、3つのクラスターと「教職年数」との間に関連があるか検討するため χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ χ^2 （6, $n=247$ ）=8.09, $V=0.128$, $p<.05$ ）。残差分析の結果、すべての因子がマイナス値であるクラスター2において、「教職年数1-10年」の回答者が有意に少なく（ $p<.05$ ）、「教職年数30年以上」の回答者は有意に多かった（ $p<.05$ ）。

次に3つのクラスターと「所属校の校内の風土・雰囲気」との間に関連があるか検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ χ^2 （4, $n=247$ ）=19.82, $V=0.20$, $p<.01$ ）。残差分析の結果、全ての因子が0に近い値であるクラスター1において、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に少なく（ $p<.01$ ）、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答した者は有意に多かった（ $p<.01$ ）。一方で、全ての因子がプラス値であるクラスター3においては、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に多く（ $p<.01$ ）、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答した者は有意に少なかった（ $p<.01$ ）。

さらに、3つのクラスターと「所属校の入学時偏差値」との間に関連があるか検討するため、 χ^2 検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（ χ^2 （12, $n=247$ ）=14.18, $V=0.169$, $p<.05$ ）。残差分析の結果、すべての因子がプラス値であるクラスター3においては、偏差値40未満の学校に所属する回答者が有意に多かった（ $p<.05$ ）。

なお、「担当科目」については、科目が複数にわたり回答者属性を分類できなかったため分析対象から外した。

表2 非認知群・消極群・積極群と回答者属性のクロス集計表

		教職年数					所属校の校内の風土・雰囲気				所属校の入学時偏差値							
		1-10年	11-20年	21-30年	31年以上	合計	教員が丸と なっている	協力が弱い	協力が体制ない	合計	40未満	40-49	50-59	60-69	70以上	中高一貫	その他	合計
クラスター1 (非認知群)	観測数	61	35	19	19	134	48** ↓	80** ↑	6	134	10	44	47	27	2	1	3	134
クラスター2 (消極群)	観測数	12* ↓	12	8	12* ↑	44	24	17	3	44	3	17	9	8	1	2	4	44
クラスター3 (積極群)	観測数	27	23	10	9	69	45** ↑	24** ↓	0	69	11* ↑	21	18	12	1	2	4	69

↑ 有意に多い ↓ 有意に少ない * $p<0.05$ ** $p<0.01$

第4節 考察

高等学校向けのMIMとして、〈授業UD化〉因子を1stステージ、〈個別支援〉因子を2ndステージ、〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子を3rdステージに相応させ考察する。クラスター3（積極群）は、〈授業UD化〉因子・〈個別支援〉因子・〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子がすべてプラス値を示す回答者群であり、3因子すべての必要性がある学校に所属していることがわかる。クラスター3は、竹達・橋本他（2022）が示す特別な教育的支援が必要な生徒が在籍していることが推察できる。発達障害（その可能性）のある生徒の困難さ（提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等）は全教科・全科目に共通していることから、教科教育における単位修得に向けた現実的な対応が高等学校においては求められる。Ⅲ. で明らかにした3因子は公民科担当教師のみの限定された結果ではあるが、公民科を含むすべての教科教育において実践することができれば、単位未修得や単位未履修によって進級・卒業が危ぶまれる発達障害のある生徒たちの将来への進路（進学・就職等）が拓けることにつながる。そのためには、三浦（2021）が示す体制化方略を用いた学習支援は参考にすべきところである。体制化方略とは複数の学習内容を分類・整理しながら関係を持つようにまとまりをつくることである。UDに基づく授業づくり、特別な教育的支援が必要な生徒への個別支援を実践する中で体制化方略を活用するとともに、生徒の実態に合わせた指導と評価を高等学校の教科教育にて検討していくべきである。また残差分析の結果から、「偏差値40未満」の学校に所属する回答者が有意に多く、教科担当教師として、すべての因子の必要性を感じていることが示唆された。入学してくる生徒たちが何かしらの問題を抱えている可能性が高く、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題の対応に迫られていることがわかる。〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子もプラス値であることから、高等学校特有の課題である単位の未履修や未修得に対しても、米田（2018）が示すような「代替達成水準に基づく評価」が実践されている可能性が高い。また、「多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と回答した者が有意に多いことから、松田・大澤・加瀬（2016）が示すようにチーム学校として機能している学校に所属していると解釈することができる。

クラスター2（消極群）は、〈授業UD化〉因子・〈個別支援〉因子・〈生徒の実態に合わせた指導と評価〉因子がすべてマイナス値を示す回答者群であり、MIMの三つのステージを取り入れた公民科教育に消極的または否定的な回答者群である。また3因子の必要性を感じない生徒が在籍する学校に所属していると解釈することもできる。公民科担当教師のみの限定された結果であるが、残差分析により、「教職年数1-10年」の回答者に有意に

少なく、「教職年数 31 年以上」の回答者に有意に多いことが示された。その要因として、現在の東京都教員研修を例に挙げると、初任者研修・3 年次研修・10 年次研修・20 年次研修の順に悉皆研修が設定されており、研修内容には特別支援教育の推進や発達障害の理解と指導が組み込まれている。これらの研修により、教職年数が 20 年未満の教員には特別支援教育や発達障害に関して学ぶ機会が悉皆としてある一方で、20 年以上の教職員には学ぶ機会が与えられていない。残差分析の結果からも、田口・橋本（2015）が指摘する発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさは、教職年数が 31 年以上の教員に顕著であり、消極的・否定的な姿勢につながっている可能性が高い。そのためこの回答者群に対して MIM の三つのステージを取入れた教科教育の実践研究を提示することは意義をなすことになる。

クラスター 1（非認知群）は、＜授業 UD 化＞因子・＜個別支援＞因子・＜生徒の実態に合わせた指導と評価＞因子がすべて 0 に近い値を示す回答者群であり MIM の三つのステージを取り入れた公民科教育に積極的・消極的どちらもいえず、これらの因子を認知していない回答者群である。また 3 因子を意識しなくても授業が行える生徒が在籍する学校に所属していると解釈することもできる。公民科担当教師のみの限定された結果であるが、残差分析の結果、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」の回答者に有意に多く、校内の協力体制が弱い学校に所属していることが示された。これらの回答者群は UD に基づく授業づくり、特別な教育的支援を要する生徒への個別支援、生徒の実態に合わせた指導と評価の必要性を感じて実践しているとは言い難い。以上のことから、公民科担当教師のみの限定された結果ではあるが、生徒の実態に合わせて MIM に対応する 3 つの因子を取入れた授業を実践している教師がいる一方で、消極的・否定的な姿勢を示す教師がいることも明らかになった。桂（2012）は「教科教育と特別支援教育の融合」を謳っており、本研究で示した 2nd ステージあたる「全体指導が困難な子への個別指導の方法」や、3rd ステージにあたる「補充指導のシステム」を特別支援教育の研究成果に学び、教科教育と特別支援教育を別物ではなく連続的なものとする必要性を述べている。

第5節 まとめ

高等学校の現状として、発達障害のある生徒の多くが、その障害特性から他者との合意形成を目的として行われる探究的な学習活動にうまく参加できていない教科事例や、単位未修得・未修得に陥ってしまう事例がある。このことから、高等学校における教科教育と特別支援教育の融合がなされた実践研究（新井，2016）は求められるところであり、今後の課題として残される。

第四章 研究Ⅳ

学校長による校内支援体制及び授業支援に関する調査研究

第1節 目的

第零章で述べた通り，高等学校では発達障害の診断のある生徒についても，単位修得に至らず進級規定や卒業規定を満たさない場合は，転退学を推奨する組織文化が今現在でも踏襲され続けている。桂（2012）はUDに基づく授業の必要性を説いており，UDに基づく授業を「教科教育と特別支援教育の融合」と位置付け，「優れた教科の授業から特別支援教育の視点を導き出す」ことや「全体指導が困難な子への個別指導の方法や教科の補充指導のシステムを特別支援教育の研究成果に学ぶ」とする両者の知見を連続的なものにする必要があると示している。

本研究は高等学校の学校長への質問紙調査を行い，特別な教育的支援が必要な生徒への校内支援体制や，教科教育について包括的に高等学校の現況を把握することを目的とした。

第2節 方法

1 調査期間

2022年7月～2020年9月に実施。

2 調査対象調査方法

1都5県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨県・群馬県)の公立高等学校普通科1028校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行い、標本数は500校とした。118校から返送があり(回収率23.6%)、調査項目に回答していない回答者を除いた108校の回答を分析対象とした。

3 調査方法

本研究は学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状および質問紙を送付し、依頼状の提示により研究の実施および研究発表の許可を得た。

4 調査内容

研究Ⅰで作成した校内支援体制に関する13項目からなる4因子と、研究Ⅲで作成した教科教育に関する15項目からなる3因子についてそれぞれ5件法で回答を求めた。また、発達障害(その可能性)のある生徒に対する学校としての課題意識について記述回答を求めた。フェイスシートとしては、学校形態・校内委員会開催の頻度・校内の風土や雰囲気・入学時の偏差値帯などの10項目について回答を求めた。

5 倫理的配慮

調査の依頼状において、本研究への協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本研究への協力と研究発表については、対象学校の学校長から承諾を得た上で、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行った。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認(454)を得たものである。

6 分析方法

1 量的分析

28項目(5件法)の回答については、既存の因子を採用し得点化し、その因子を基にクラスター分析を行った。さらにフェイスシートを用いて、 χ^2 検定(独立性の検定)および残差分析を行った。

2 質的分析

記述回答については、クラスターごとの記述回答をKJ法により、学校長の感じている特別支援教育に対する課題意識についてまとめた。

第3節 結果

1 量的分析結果

既存の7つの因子を用いてクラスター分析（k-means法）を行った結果、合理的に分類可能な4つのクラスターを抽出することができた（図1）。クラスター1は39校、クラスター2は10校、クラスター3は34校、クラスター4は25校であった。これら4つのクラスターに対し、フェイスシートのデータを用いて χ^2 乗検定（独立性の検定）および残差分析を行ったところ、表1に示す通り、すべての因子がプラスであるクラスター3は、定期的に教育相談委員会が開催されており、特別な支援ニーズのある生徒については情報共有がなされている学校群に有意に多く（ $p < .005$ ）、すべての因子がマイナスであるクラスター2は、特別な支援ニーズのある生徒に対する情報共有の場がほとんど整備されていない学校群に有意に多かった（ $p < .005$ ）。

図1

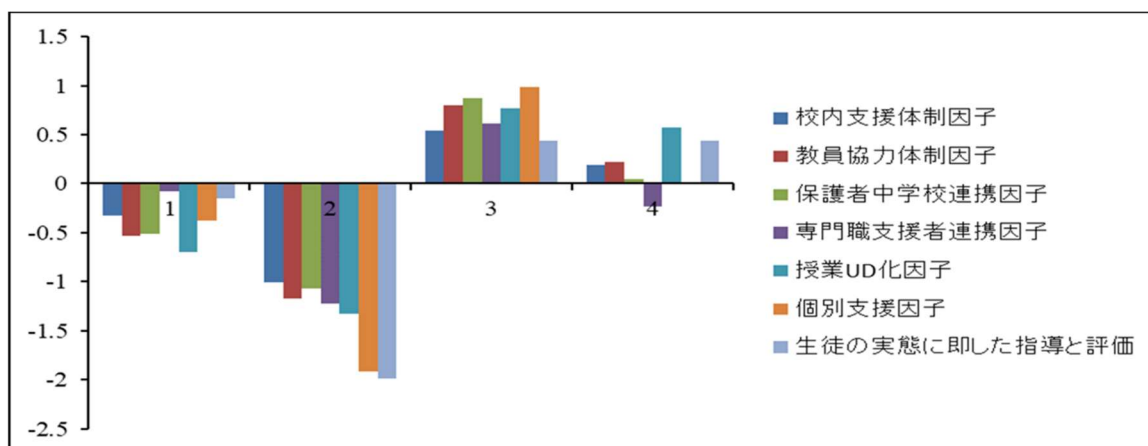


表1

		教育相談委員会での生徒情報共有				所属校の校内の風土・雰囲気				所属校の入学時偏差値					
		開催されていない	不定期	定期開催	合計	協力体制ない	協力体制弱い	教員が一人となっている	合計	40未満	40-49	50-59	60-69	70以上	合計
クラスター1	観測数	1	21	17	39	0	23	16	39	3	10	16	8	2	39
クラスター2 (消極群)	観測数	2* ↑	4	4	10	0	9* ↑	1* ↓	10	0	3	3	3	1	10
クラスター3 (積極群)	観測数	0	7	27* ↑	34	0	6* ↓	28* ↑	34	5	14	9	5	1	34
クラスター4	観測数	0	11	14	25	0	9	16	25	1	10	7	6	1	25

* $p < .01$ ↑有意に多い ↓有意に少ない

2 質的分析結果

すべての因子がプラスであるクラスター3（積極群）とすべての因子がマイナスであるクラスター2（消極群）の各学校長の特別支援教育に関する課題意識について記述回答をまとめた結果、前者では「人員不足」「研修会の必要性」「現状の組織の限界」等である一方で、後者では「教員の無理解」「転退学すればいいという考え方が根強い」「年配教員の意識」等であった。

クラスター2（消極群）の各学校長の特別支援教育に関する課題意識

C2（消極群の回答者）の自校に対する課題意識

校内支援体制，教員協力体制，保護者中学校連携，専門職支援者連携，授業UD化，個別対応，生徒の実態に即した指導と評価，すべての因子がマイナスである回答者群



「教員の無理解」，「転退学すればいいという考え方が根強い」，「年配教員の意識」等，教務内規や生徒指導内規に沿ったゼロトレランス指導を踏襲している学校群であることがわかる。

クラスター3（積極群）の各学校長の特別支援教育に関する課題意識

C3（積極群の回答者）の自校に対する課題意識

校内支援体制，教員協力体制，保護者中学校連携，専門職支援者連携，授業UD化，個別対応，生徒の実態に即した指導と評価，すべての因子がプラスである回答者群



「人員不足」，「研修機会の必要性」，「現状の組織の限界」等，現状に限界を感じつつも改善を見据えた内容であり，教員の研修機会や人員の増員について必要としている。

第4節 考察

クラスター3（積極群）では校内委員会が定期的開催され、教員間の情報共有がなされており、学校長の課題意識もこれからを見据えた建設的な記述回答がみられた。一方でクラスター2（消極群）では教員間の情報共有の機会が乏しく、学校長の課題意識も教員の無理解や組織文化に関するものであった。フェイスシートにおける偏差値帯での有意差がでなかった点は、特別支援教育コーディネーターや公民科担当教師と相違するところであった。これは、いずれの学校群においても学校長の課題意識は生徒ではなく教員にあることがわかる。つまり、学校長として校内支援体制や教科担当教師の授業方法について改善を求めていることになる。学習指導要領総則(2018)が示す「個々の生徒の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫」は、すべての学校に求められていることから、すべての学校群で校内支援体制や教科教育における支援を進めていくことは、高等学校における喫緊の課題であるといえよう。

第5節 まとめ

本調査によって般化された高等学校特有の課題について、定期に開催されている校長会等の場で情報共有をすることができれば、課題意識のある学校長とより具体的な情報交換ができるため、今後の自身の課題としたい。

第五章 研究V

発達障害（その可能性）のある生徒の修学上の複合的な困難さを把握するためのスクリーニング項目の検討

第1節 目的

第四章で述べた通り、高等学校においては、発達障害（その可能性）のある生徒の実態を把握することが必要となっているとともに、スクリーニングやアセスメントに基づく個別支援や合理的配慮に基づいた学習指導を行うことや卒業後の進路を見据えた指導をしていくことが現場教員には求められている。しかしながら、学校現場における包括的な生徒理解の実践方法は課題として残されている。文部科学省（2022）の調査は、教員を回答者とする他者評価であることや、単一の障害特性に焦点化していることから高校生が抱える複合的な困難さを捉えることができていない。

そこで本研究では、高等学校における発達障害（その可能性）のある生徒の実態を把握するためのスクリーニング項目を検討すると同時に生徒の抱える複合的な困難さについて明らかにすることを目的とする。竹達・橋本・日下他（2022）は、発達障害（その可能性）のある生徒は、課題が提出できない、補習に来ない、考査の点数が取れない等の個人特性による学校不適應の要因をもつことを明らかにしている。さらに集団参加の苦手さから、学校不適應症状を引き起こすことも示している。このことから、困難な場面での対処能力や、他者とのコミュニケーションスキルをスクリーニング項目として標準化することができれば、発達障害（その可能性）のある生徒たちへの進級・卒業等に向けた現実的な対応方法の策定に寄与することができると思われる。

第2節 方法

1 調査期間

2022年4月～6月に実施。

2 調査対象・調査方法

楽天インサイトを用いたインターネット調査により、保護者と本人からの同意が得られた全国の高校生1,000名をスクリーニング調査の対象とした。同意を得る方法として、2段階の設問を設けた。まずは保護者から高校生の子どもがアンケートに協力することへの許可を得た(設問をクリックする)上で、高校生本人からもアンケートへの協力許可を得た(設問をクリックする)。

スクリーニング項目(47項目13因子)は既存の確立された心理尺度を採用し、それぞれ5件法にて回答を求めた。すべての都道府県から回答を得ることができ、回答者数は高校1年生333名、高校2年生333名、高校3年生334名の計1000名(男女比率55.3:44.7)であった。なお、回答に不備はなかったため、すべての回答を分析対象とした。

3 倫理的配慮

本研究は東京農工大学倫理委員会より承認を受けて実施している(承認番号220404-0403)。

4 調査内容

(1) 調査項目

本調査で実践したスクリーニング項目(47項目13因子)は既存の確立された心理尺度であり、発達障害(その可能性)のある生徒を把握するため、松下・福盛・一宮(2014)による修学上の不器用さ(ADHD・LD様の困難さ)尺度(4件法)と友人関係を築くことの困難さ(ASD様の困難さ)尺度(4件法)を採用した。他者とのコミュニケーションスキルとして、鶴田・有倉(2007)によるアサーションスキル尺度(5件法)を採用し、困難な場面に遭遇した場合の対処方法として、丹治(2011)による対処方略尺度(5件法)を採用した。いずれの尺度も高校生および大学の新入生を対象とした調査研究から開発された尺度であり、本研究の回答者が高校生である点を踏まえ、より平易で簡便な表現のものを選択した。調査実施前に調査項目の表現や文言について、大学教員2名と高等学校教員1名によって高校

生向けに精査し、最終確認を経て完成版とした。尚、回答は、「1. まったくあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. あてはまる」「5. とてもあてはまる」の5件法に統一し回答を求めた。

(2) 因子の構成

発達障害（その可能性）のある生徒の困難さを示す因子は① [修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）] 因子と② [友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）] 因子である。①は、「教師の指示を聞き逃すことやメモをしないとすぐに忘れてしまうことが多い」「二つ以上の作業を同時にこなそうとすると混乱してしまう」「黒板を写しながら、同時に教師の話を聴いて理解することができない」「スケジュール管理が苦手で、締め切りを守れないことがとても多い」「課題（作文やレポート）をするときに、具体的にやることが指示されていればできるが、自分で考えなさいと言われると全くできなくなる」「急な予定変更などがあるとどうしていいかわからなくなってしまう」の6項目、②は、「人と会話することが非常に苦手だ」「周囲の人から孤立してしまい友人ができにくい」「人と話すときに何を話していいかわからなくなり思考が止まってしまう」「場の雰囲気を読んでそれに合わせることができず周囲から浮いてしまう」「急な予定変更などがあると、どうしていいかわからなくなってしまう」の5項目から構成される。

コミュニケーションスキルとして、相手も自分も大事にする自己表現と定義されるアサーションスキルを示す尺度は③ [肯定アサーション] 因子、④ [適切な話し方] 因子、⑤ [支援要請] 因子、⑥ [異なる意見表明] 因子である。③は、「自分の言動が友人を傷つけたとわかったら、傷つけたことを認め関係の修復に努めることができる」「自分の言ったことが間違いだとわかったら、素直に「間違えた」「ごめんなさい」と言える」「人をほめたり、感謝の気持ちを表すことが苦手である（反転項目）」「友人を誘うときは、相手の都合も配慮した声かけができる」「友人からの誘いに応じられないときは理由を言って断ったり、また別の機会などと違う条件での提案ができる」「相手の話にうなずき、相槌をうちながら会話をはずませることができる」の6項目、④は、「自分の視線・表情・姿勢などに気を配って相手を確認しながら話をできる」「相手にわかりやすい言葉を選び、はっきりとした声で相手に伝えることができる」の2項目、⑤は、「自分が困っているときには、友人に助けを求めることができ、ちょっとした頼みごとができる」「知らないことや難しくてわからないことがあったとき、友人に質問することができる」の2項目、⑥は、「友人が間違っただけを言っているときは、それは違うとはっきりいえる」「友人から不当な要求をされたり、やりたくないことを頼まれたりしても理由を言って断れる」「話し合いの中で相手と意見が違ったと

き自分の意見を言える」の3項目から構成される。

困難な場面に遭遇した場合の対処方略を示す尺度は⑦[放棄諦め]因子, ⑧[肯定的解釈]因子, ⑨[計画立案]因子, ⑩[責任転嫁]因子, ⑪[気晴らし]因子, ⑫[カタルシス]因子, ⑬[情報収集]因子である。⑦は, 「どうすることもできないと解決を先延ばしにする」「自分では手におえないと考え放棄する」「対処できない問題だと考え諦める」の3項目, ⑧は, 「悪いことばかりでないと楽観的に考える」「今後はよいこともあるだろうと考える」「悪い面ばかりでなくよい面をみつけていく」の3項目, ⑨は, 「原因を検討しどのようにしていくべきか考える」「どのような対策をとるべきか綿密に考える」「過ぎたことの反省をふまえて次にすべきことを考える」の3項目, ⑩は, 「自分は悪くないと言い逃れをする」「責任を他の人におしつける」「口からでまかせを言って逃げ出す」の3項目, ⑪は, 「スポーツや趣味などを楽しむ」「友達と買い物やおしゃべりなどで時間をつぶす」「友達と食事に行く」の3項目, ⑫は, 「誰かに話を聞いてもらい, 気を静めようとする」「誰かに話を聞いてもらって冷静さを取り戻す」「誰かに愚痴をこぼして気持ちをほらす」の3項目, ⑬は, 「力のある人に教えを受けて解決しようとする」「詳しい人から自分に必要な情報を収集する」「既に経験した人から話を聞いて参考にする」の3項目で構成される。

5 分析方法

修学上の不器用さ (ADHD 様の困難さ・LD 様の困難さ) 尺度, 友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ) 尺度をそれぞれ従属変数とし, アサーションスキル尺度 4 因子 (肯定的アサーション・異なる意見の表明・適切な話し方・支援要請) と対処方略尺度 7 因子 (カタルシス・放棄あきらめ・計画立案・情報収集・肯定的解釈・回避的思考・責任転嫁) を独立変数とする重回帰分析 (全投入法・減増法) によって, 尺度間の影響について予測した。また修学上の不器用さ (ADHD 様の困難さ・LD 様の困難さ) 尺度と友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ) 尺度についてのカットオフ値を検討するため, 増田・大山・銘苅他 (2018), 玉那覇・田中 (2019), 鳥居・藤本 (2017), 韓・矢野・小原他 (2017) が示すように, 平均値と標準偏差 (以下 SD) による判別方法を採用し, 平均値から +2SD 以上離れている高校生の割合を算出した。また文部科学省 (2022) の調査結果と比較するために母比率信頼区間の推定を行った。

第3節 結果

①修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）は、③肯定アサーション・④適切な話し方・⑦放棄諦め・⑧肯定的解釈・⑨計画立案・⑩責任転嫁によって有意に予測された（表1）。一方で、⑤支援要請（ $p=.444$ ）、⑥異なる意見表明（ $p=.520$ ）、⑪気晴らし（ $p=.419$ ）、⑫カタルシス（ $p=.055$ ）、⑬情報収集（ $p=.505$ ）については、有意な効果は認められなかった。

②友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）は、肯定アサーション・適切な話し方・支援要請・放棄諦め・計画立案・責任転嫁・気晴らしによって有意に予測された（表2）。一方で、⑥異なる意見表明（ $p=.197$ ）、⑧肯定的解釈（ $p=.085$ ）、⑫カタルシス（ $p=.886$ ）、⑬情報収集（ $p=.365$ ）については、有意な効果は認められなかった。

以上のことから、修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）尺度の高得点者と友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）尺度の高得点者は、共通して肯定アサーション・適切な話し方・計画立案ができない傾向にあることや、放棄諦め・責任転嫁してしまう傾向にあることが明らかとなった。前者は肯定的解釈が苦手な傾向があり、後者は支援要請・気晴らしができない傾向にあることが明らかとなった。両者ともに適切な話し方・放棄諦め・責任転嫁の標準化係数が大きいことが結果から読み取ることができる。一方で、有意な効果が認められなかった項目に共通しているのは、⑥異なる意見表明、⑫カタルシス、⑬情報収集であった。

また、①修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）尺度、②友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）尺度について、平均値および標準偏差（以下SD）を求め、平均値から1SD以上2SDの人数・割合、2SD以上の人数・割合を算出した（表3）。さらには母比率信頼区間の推定を行い文部科学省（2022）調査との比較を行った（表4）。

表1 修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）尺度

因子名	b	SE	β
③肯定アサーション	-0.272	0.051	-.179**
④適切な話し方	-0.712	0.120	-.222**
⑦放棄諦め	0.765	0.068	.342**
⑧肯定的解釈	-0.165	0.077	-.075*
⑨計画立案	-0.197	0.082	-.087*
⑩責任転嫁	0.597	0.061	.289**
R^2		.397**	

** $p<.01$, * $p<.05$

表2 友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）尺度

因子名	b	SE	β
③肯定アサーション	-0.242	0.045	-.178**
④適切な話し方	-0.609	0.106	-.212**
⑤支援要請	-0.585	0.105	-.215**
⑦放棄諦め	0.512	0.060	.256**
⑨計画立案	-0.148	0.073	-.073**
⑩責任転嫁	0.556	0.054	.301**
⑪気晴らし	-0.172	0.057	-.094**
R^2	.412**		

** $p < .01$, * $p < .05$

表3 因子平均得点および標準偏差

因子名	全国の高校生1,000名			
	平均得点	SD	1SD以上2SD未満	2SD以上
① 修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）	18.91	4.65	143名 14.3%	23名 2.3%
② 友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）	17.48	4.17	118名 11.8%	47名 4.7%

表4 母比率の信頼区間推定

調査	調査内容	該当者の割合	95%信頼区間
本調査	修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）	2.3%	1.4% - 3.2%
文部科学省調査	学習面又は行動面で著しい困難を示す	2.2%	1.7% - 2.8%
本調査	友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）	4.7%	3.4% - 6.0%
文部科学省調査	対人関係やこだわり等の問題を著しく示す	0.5%	0.3% - 0.9%

第4節 考察

生徒の情報を収集し支援ニーズについて整理するためのスクリーニングは、発達障害（その可能性）のある生徒の複合的な困難さに対し個別支援や合理的配慮を行う判断材料となり、単位修得等に向けた一助となり得る。以下、スクリーニングの結果を受け、発達障害（その可能性）のある生徒の複合的な困難さについて整理をすすめる。

表1より、① [修学上の不器用さ (ADHD・LD 様の困難さ)] 因子得点の高い生徒は、③ [肯定アサーション] 因子得点・④ [適切な話し方] 因子得点・⑧ [肯定的解釈] 因子得点・⑨ [計画立案] 因子得点が低くなる傾向にあるとともに、⑦ [放棄諦め] 因子得点・⑩ [責任転嫁] 因子得点が高くなる傾向にあることがわかる。竹達・橋本・日下他

(2022) は、発達障害 (ADHD・LD 様の困難さ) のある生徒個人の特性によって、「課題提出ができない」「身の回りの整理ができない」「欠席や遅刻が多い」などの生活面における問題が、「補習に来ない」「授業についていけない」「教科担当者とトラブルになる」などの学習面における問題に発展している可能性を示唆している。本スクリーニングから得られた結果から顧みると、⑨ [計画立案] が苦手であることや、⑦ [放棄諦め]・⑩ [責任転嫁] してしまう傾向が強いことが生活面における問題及び学習面における問題を発生させている要因と考えられる。また③ [肯定アサーション]・④ [適切な話し方] が苦手なため、他者とのコミュニケーションが難しく、自身の行動について説明できないことが考えられる。高等学校においては、教員や友人からこれら複合的な困難さについて理解や支援がなされない場合、学習面における問題が同時に発生していることから、単位未修得状態に陥り、進級・卒業不可の判定がなされ転退学へと追い込まれてしまうケースもある。学校は発達障害やその可能性のある生徒の特性について、校内委員会や拡大学年会(担任学年と教科担当者による会議)等で教員間の情報共有を行う必要があり、文部科学省(2018)が示すように教科担当教師に合理的配慮に基づいた学習指導や個別支援を依頼することで、単位未修得に至るケースを回避する必要がある。そのため、該当生徒の情報を収集し支援ニーズについて整理するためのケース会議を開くことや、その情報を伝達する場(校内委員会・拡大学年会等)を設けることが求められる。

表2より、② [友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ)] 因子得点の高い生徒は、③ [肯定アサーション] 因子得点・④ [適切な話し方] 因子得点・⑤ [支援要請] 因子得点・⑨ [計画立案] 因子得点・⑪ [気晴らし] 因子得点が低くなる傾向にあるとともに、⑦ [放棄諦め] 因子得点・⑩ [責任転嫁] 因子得点が高くなる傾向にあることがわかる。玉村・黒田・向井他 (2019)¹⁷⁾ は、発達障害 (ASD 様の困難さ) のある生徒が集団の中で、刺激への

過敏（感覚過敏）から不快感や不安、緊張など情動を錯乱させ、回避行動としての離室あるいはこだわり（反復的常道行動）を生起させる可能性を示唆している。また竹達・橋本・日下他（2022）は、集団参加に制約のある生徒の「感覚過敏」「状況把握が苦手」「こだわりが強い」などの学校不適応要因は、集団の中で上手く適応できないことにより、「友人関係が築けない」「クラス内で孤立してしまう」「感情がコントロールできない」という状態に発展している可能性を示唆した。本スクリーニングから得られた結果から顧みると、③ [肯定アサーション]・④ [適切な話し方]・⑤ [支援要請] といったコミュニケーションスキルが苦手な傾向にあるため、集団参加における問題を発生させている要因と考えられる。さらには、困難な場面に遭遇した場合、⑦ [放棄諦め]・⑩ [責任転嫁] 傾向にあり、⑪ [気晴らし] ができないことから、「精神疾患(適応障害・パーソナリティ障害・摂食障害・気分障害・不安症・場面緘黙症・被害妄想・服薬)」のような不適応症状が発症してしまうことも考えられる。欠席日数が増加してしまうと高等学校の履修基準を満たすことが出来ず、科目未履修によって進級・卒業不可の判定がなされ、転退学へと追い込まれてしまうケースにつながる。このようなケースを回避する為に、早期に生徒の特性を把握し専門職支援者との連携をとる必要があるだろう。田口・橋本(2015)¹⁵⁾は、精神疾患のある生徒について早期にスクールカウンセラーや心療内科等の医療機関と連携をとることが効果的であることを報告しており、小林(2015)⁵⁾はASD者の二次障害化を防ぐための高等学校や高等教育機関で実践されたプログラムを紹介しており、中塚・片岡(2014)によるセルフ・アドボカシースキル形成プログラムや、下山・岡田・石山(2013)によるアンガーマネジメントプログラムなど、学校現場の教員でも行うことのできる心理教育プログラムの導入も必要に応じて検討していくべきであろう。

表3より、① [修学上の不器用さ (ADHD・LD 様の困難さ)] 因子得点について平均値より2SD以上の高校生は23名(2.3%)であった。また② [友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ)] 因子得点について平均値より2SD以上の高校生は47名(4.7%)であった。表3と文部科学省(2022)の調査を比較した表4からは、本調査における① [修学上の不器用さ (ADHD・LD 様の困難さ)] 因子得点が平均値より2SD以上の高校生と、文部科学省(2022)調査における「学習面又は行動面で著しい困難さを示す」とされた生徒の割合が近似した値をとっていることがわかる。このことから本スクリーニング項目のADHD 様の困難さ・LD 様の困難さ尺度については、一定の実用性を認めることができる。一方で、本調査における② [友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ)] 因子得点について平均値より2SD以上の高校生と、文部科学省(2022)調査における「対人関係やこだわり等の問題を著しく示す」とされた生徒の割合は近似した値とはいえない。この相違については、本調査が自己式

のアンケート調査であり、文部科学省（2022）調査は担当教師による他者式であることが原因と考えられる。学習面や行動面の問題は教師からみて把握しやすい一方で、高校生の対人関係の困難さについて教師は把握しづらいことが推測できる。高等学校の教師は教科教育が中心となり、生徒の休み時間や昼食等の様子を把握しづらいことは要因として大きい。高校生自身による自己式のアンケート調査よりも、教師による他者式のアンケート調査の方が著しく低い値をとっていることは注視すべき点である。学校・教師が生徒のASD様の困難さを把握することができていない場合、集団参加における問題が発生してしまう可能性が高く、不登校等につながることを懸念される。

以上、本スクリーニング項目について検討した結果、発達障害（その可能性）のある生徒の修学上の複合的な困難さについて整理することができた。① [修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）] 因子得点および② [友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）] 因子得点における平均値+2SD以上の生徒について、校内委員会等で早期に取り上げることで、教科担当教師が事前に把握することができるようになる。教科教育が中心となる高等学校においては、スクリーニングで得られた結果や、それに基づいたスクールカウンセラーによるコンサルテーションを校内委員会でも共有することができれば、生徒の複合的な困難さに対し個別支援や合理的配慮を行う判断材料となり、発達障害（その可能性）のある生徒への単位修得等に向けた一助となり得る。教科担当教師が個別支援や合理的配慮に基づいた学習指導を行うために、桂（2012）が示すように教科教育と特別支援教育を別物ではなく連続的なものとして捉える意識が必要であろう。

第5節 まとめ

本研究で開発したスクリーニング項目をどのように学校現場で実施していくのか、実施および運用方法については今後の課題である。養護教諭、スクールカウンセラー、特別支援教育コーディネーター等によって構成される教育相談委員会で実施・運用されることが望ましく、その情報を伝達する場（校内委員会・拡大学年会・ケース会議等）を設けることが必要となる。また本研究で実施した自己式のスクリーニング方法は、教師の生徒理解に有用であると共に生徒自身の自己理解を促す効果も期待できる。しかしながら、他者評価も取り入れた方法については本研究では言及できていない。橋本・熊谷・大伴他（2014）³⁾が標準化した教師・保護者によるアセスメントツール等も校内で併用していくことができれば、生徒・担任教師・教科担当教師の間で相互理解を深めることができる。

【本論 第2部 実践研究】

第六章 研究VI

学校現場における発達障害（その可能性）のある生徒を支援するためのスクリーニング方法の実践

第1節 目的

愛知教育大学（2019）は、教科教育における発達障害のある生徒の困難さ（提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等）は全教科・全科目に共通していることを示しており、特に授業中において、ADHD 様の困難さのある生徒は、提示された資料から学習課題を理解できないことや、自分の発言や行動を抑えることが苦手で話し合い活動が困難であるとしている。また ASD 様の困難さのある生徒は、自分の興味のあることだけを一方的に話してしまうことや、自分の考えに強くこだわり他者の立場や考え方を尊重することができていないとしている。文部科学省（2022）は、発達障害のある生徒への合理的配慮について、学習面の特性による困難さ及び行動面の特性による困難さ、対人関係面の特性による困難さに対し、個別的配慮が必要であるとしている。これらの困難さは、実際の高等学校では単位修得等に関わってくる問題となり得るため、学校現場としては事前に発達障害（その可能性）のある生徒を把握するための方法が必要となってくる。

以上のことから、高等学校においては、発達障害のある生徒の特性を理解することが必要となっているとともに、スクリーニングやアセスメントに基づく個別支援や合理的配慮に基づいた学習指導を行うことや卒業後の進路を見据えた指導をしていくことが現場教師には求められている。しかしながら、学校現場における包括的な生徒理解の実践方法は課題として残されている。文部科学省（2022）の調査では、教師を回答者とする他者評価であることや、単一の障害特性に焦点化していることから高校生が抱える複合的な困難さを捉えることができていない。一方で、研究Vでは、全国の高校生 1,000 名に対してアンケート調査を実施し、高等学校の教科教育を行うにあたって事前に実施するスクリーニング方法について検討した（竹達・橋本・田中他, 2022）。修学上の不器用さ（ADHD 様の困難さ・LD 様の困難さ）尺度、友人関係を築くことの困難さ（ASD 様の困難さ）尺度をそれぞれ従属変数とし、アサーションスキル尺度 4 項目（肯定アサーション・異なる意見の表明・適切な話し方・支援要請）と対処方略尺度 7 項目（カタルシス・放棄諦め・計画立案・情報収集・肯定的解釈・回避的思考・責任転嫁）を独立変数とする重回帰分析によって尺度間の影響について予測し、その結果、修学上の不器用さは、肯定アサーション・適切な話し方・放棄諦め・肯定的解釈・計画立案・責任転嫁によって有意に予測された（表 1）。また友人関係を築く

ことの困難さは、肯定アサーション・適切な話し方・支援要請・放棄諦め・計画立案・責任転嫁・気晴らしによって有意に予測された（表2）。つまり、修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）尺度の高得点者と友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）尺度の高得点者は、共通して肯定アサーション・適切な話し方・計画立案ができない傾向にあることや、放棄諦め・責任転嫁してしまう傾向にあることが明らかとなった。一方で前者は肯定的解釈が苦手な傾向があり、後者は支援要請・気晴らしができない傾向にあることが明らかとなった。両者ともに適切な話し方・放棄諦め・責任転嫁の標準化係数が大きいいため、これらの特性を教科担当教師が事前に把握することができるようになれば、個別支援や合理的配慮を行う判断材料となり得る。

表1 修学上の不器用さ（ADHD様の困難さ・LD様の困難さ）尺度

因子名	b	SE	β
肯定アサーション	-0.272	0.051	-.179**
適切な話し方	-0.712	0.120	-.222**
放棄諦め	0.765	0.068	.342**
肯定的解釈	-0.165	0.077	-.075*
計画立案	-0.197	0.082	-.087*
責任転嫁	0.597	0.061	.289**
R^2	.397**		

** $p < .01$, * $p < .05$

注) 竹達・橋本・田中他（2022）全国の高校生1,000名への調査結果より

表2 友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）尺度

因子名	b	SE	β
肯定アサーション	-0.242	0.045	-.178**
適切な話し方	-0.609	0.106	-.212**
支援要請	-0.585	0.105	-.215**
放棄諦め	0.512	0.060	.256**
計画立案	-0.148	0.073	-.073**
責任転嫁	0.556	0.054	.301**
気晴らし	-0.172	0.057	-.094**
R^2	.412**		

** $p < .01$, * $p < .05$

注) 竹達・橋本・田中他（2022）全国の高校生1,000名への調査結果より

そこで本研究では、竹達・橋本・田中他（2022）によって検討されたスクリーニング項目を高等学校に在籍する生徒たちを対象に実施し、その有用性について検証することを目的とする。さらに、スクリーニング結果から抽出した生徒の具体的事例を挙げ、実際に生徒がもつ困難さに対し、どのような個別支援や合理的配慮ができるかについて検討する。スクリーニング項目を標準化し、具体的な対応方法について検証することができれば、発達障害のある生徒への単位修得等に向けた現実的な対応方法に寄与できると考える。

第2節 方法

1 調査時期・対象

20XX年4月に、公立A高等学校第3学年の1クラス40名を対象とした。

2 調査手続き

公立A高等学校の第3学年の1クラス(発達障害の診断のある生徒やその可能性のある生徒を含む計40名)をスクリーニングの対象とした(以下3年B組40名とする)。本調査研究については、公立A高等学校長に研究概要と研究計画を説明して内諾を得ており、すべての生徒ならびに、その保護者に三者面談で了承を得ている。スクリーニング調査について、LHRで実施し調査時間は20分程度を見込んでいる。体調不良等を理由に実施できない生徒がいる場合は別途実施する。調査の結果は個別の情報として対象生徒ごとに報告する。

3 倫理的配慮

本研究の目的や方法、個人情報の留意について公立A高等学校長から許可を得た上で、三者面談で対象となる生徒本人と保護者に説明した。また、同意の拒否・撤回は随時可能であること、対象生徒が不利益を受けないことを伝えた。また、本研究は東京学芸大学研究倫理委員会より事前に承認を受けている(受付番号:558)。

4 調査内容

(1) 調査項目

竹達・橋本・田中他(2022)によって検討されたスクリーニング項目(36項目10因子)を実施した。使用している項目は既存の確立された尺度であり、松下・福盛・一宮(2014)による修学上の不器用さ(ADHD・LD様の困難さ)尺度と友人関係を築くことの困難さ(ASD様の困難さ)尺度、平木(1993);鶴田・有倉(2007)によるアサーションスキル尺度、丹治(2011)による対処方略尺度を高校生向けに精査している。尚、「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

(2) 因子の構成

発達の修学困難さを示す因子は①[修学上の不器用さ(ADHD・LD様の困難さ)]因子と②[友人関係を築くことの困難さ(ASD様の困難さ)]因子である。①は、「教師の指示を聞き

逃すことやメモをしないとすぐに忘れてしまうことが多い」「二つ以上の作業を同時にこなそうとすると混乱してしまう」「黒板を写しながら、同時に教師の話を聴いて理解することができない」「スケジュール管理が苦手で、締め切りを守れないことがとても多い」「課題(作文やレポート)をするときに、具体的にやることが指示されていればできるが、自分で考えなさいと言われると全くできなくなる」「急な予定変更などがあるとどうしていいかわからなくなってしまう」の6項目、②は、「人と会話することが非常に苦手だ」「周囲の人から孤立してしまい友人ができにくい」「人と話すときに何を話していいかわからなくなり思考が止まってしまう」「場の雰囲気を呼んでそれに合わせることができず周囲から浮いてしまう」「急な予定変更などがあると、どうしていいかわからなくなってしまう」の5項目から構成される。

相手も自分も大事にする自己表現と定義されるアサーションスキル(平木, 1993)を示す因子は③[肯定アサーション]因子, ④[適切な話し方]因子, ⑤[支援要請]因子である。③は、「自分の言動が友人を傷つけたとわかったら、傷つけたことを認め関係の修復に努めることができる」「自分の言ったことが間違いだとわかったら、素直に「間違えた」「ごめんなさい」と言える」「人をほめたり、感謝の気持ちを表すことが苦手である(反転項目)」「友人を誘うときは、相手の都合も配慮した声かけができる」「友人からの誘いに応じられないときは理由を言って断ったり、また別の機会などと違う条件での提案ができる」「相手の話にならずき、相槌をうちながら会話をはずませることができる」の6項目、④は、「自分の視線・表情・姿勢などに気を配って相手を確認しながら話をできる」「相手にわかりやすい言葉を選び、はっきりとした声で相手に伝えることができる」の2項目、⑤は、「自分が困っているときには、友人に助けを求めることができ、ちょっとした頼みごとができる」「知らないことや難しくわからないことがあったとき、友人に質問することができる」の2項目から構成される。

困難な場面に遭遇した時の対処方略を示す因子は⑥[放棄諦め]因子, ⑦[肯定的解釈]因子, ⑧[計画立案]因子, ⑨[責任転嫁]因子, ⑩[気晴らし]因子である。⑥は、「どうすることもできないと解決を先延ばしにする」「自分では手におえないと考え放棄する」「対処できない問題だと考え諦める」の3項目、⑦は、「悪いことばかりでないと楽観的に考える」「今後はよいこともあるだろうと考える」「悪い面ばかりでなくよい面をみつけていく」の3項目、⑧は、「原因を検討しどのようにしていくべきか考える」「どのような対策をとるべきか綿密に考える」「過ぎたことの反省をふまえて次にすべきことを考える」の3項目、⑨は、「自分は悪くないと言い逃れをする」「責任を他の人におしつける」「口からでまかせを言って逃げ出す」の3項目、⑩は、「スポーツや趣味などを楽しむ」「友達と買い物や

おしゃべりなどで時間をつぶす」「友達と食事に行く」の3項目で構成される。

5 分析方法

本研究では、全国の高校生 1,000 名のデータと公立 A 高等学校 3 年 B 組 40 名のデータを比較検討していく。5 件法で得られた 10 因子の得点について、平均値と標準偏差 (以下 SD) を算出する。また、全国平均値 + 1 SD 以上 2SD 未満と全国平均値 + 2SD 以上に分類される生徒の割合を算出し比較検討する。さらに全国平均値 + 2SD 以上に分類された生徒個々に着目し、それぞれの生徒が抱える困難さについて具体事例を挙げ、その対応方法について検討する。スクリーニング結果は実際に発達障害 (その可能性) のある生徒と一致しているのか、さらには教科教育に役立てることができるのか、これらの観点について検討する。

第3節 結果

調査当日に出席していた38名の生徒に対し実施したスクリーニングは、当初見込んでいた通りすべての生徒が20分以内に回答を終えることができた。調査当日に欠席した2名については後日実施し、2名とも20分以内に回答を終えることができた。

①～⑩の各因子得点について、平均値・SDを算出し比較したものが表3である。公立A高等学校3年B組40名は、全国の高校生1,000名と比較した場合、①・②・③・⑥・⑨の因子得点の平均値が低く、④・⑤・⑦・⑧・⑩の因子得点の平均値が高かった。このことから、公立A高等学校3年B組40名は、発達の修学困難さを示す「修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）」・「友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）」の因子得点は共に全国平均値よりも低かった。また、対処方略を示す「放棄諦め」・「責任転嫁」の因子得点は全国平均値よりも低かった。一方で、アサーションスキルを示す「適切な話し方」・「支援要請」および、対処方略を示す「肯定的解釈」・「計画立案」・「気晴らし」についての因子得点は、全国平均値よりも高かった。

次に発達の修学困難さを示す①と②について、因子得点の全国平均値+1SD以上2SD未満および全国平均値+2SD以上に分類される生徒の割合を示したものが表4である。①[修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）]因子得点において、全国の高校生1,000名のうち143名（14.3%）が全国平均値+1SD以上2SD未満に分類され、23名（2.3%）が全国平均値+2SD以上に分類された。一方、A高等学校3年B組40名のうち6名（15.3%）が全国平均値+1SD以上2SD未満に分類され、1名（2.5%）が全国平均値+2SD以上に分類された。これは、文部科学省（2022）や東京都教育委員会（2016）が示した2.2%と近い数値となった。②[友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）]因子得点において、全国の高校生1,000名のうち118名（11.8%）が全国平均値+1SD以上2SD未満に分類され、47名（4.7%）が全国平均値+2SD以上に分類された。一方、A高等学校3年B組40名のうち4名（10.0%）が全国平均値+1SD以上2SD未満に分類され、2名（5.0%）が全国平均値+2SD以上に分類された。

表4において分類された生徒個々に着目し、11名の生徒の得点を表5に示す。生徒C・生徒D・生徒G・生徒H・生徒I・生徒Mは、①[修学上の不器用さ（ADHD・LD様の困難さ）]因子得点において全国平均値+1SD以上2SD未満に分類された生徒であり、生徒Fは同因子得点において全国平均値+2SD以上に分類された生徒である。生徒D・生徒I・生徒J・生徒Lは、②[友人関係を築くことの困難さ（ASD様の困難さ）]因子得点において全国平均値+1SD以上2SD未満に分類された生徒であり、生徒E・生徒Kは同因子得点において全

国平均値+2SD以上に分類された生徒である。また①・②両方に重複しているのは生徒Dと生徒Iである。

表3 各因子平均得点および標準偏差

因子名	全国の高校生1,000名		A高等学校3年B組40名	
	平均得点	SD	平均得点	SD
① 修学上の不器用さ (ADHD・LD様の困難さ)	18.91	4.65	17.10	5.42
② 友人関係を築くことの困難さ (ASD様の困難さ)	17.48	4.17	12.58	5.55
③ 肯定アサーション	20.23	3.06	13.15	3.74
④ 適切な話し方	5.41	1.45	7.40	1.79
⑤ 支援要請	5.17	1.53	7.63	2.29
⑥ 放棄諦め	9.14	2.08	9.03	3.62
⑦ 肯定的解釈	8.54	2.12	9.63	3.39
⑧ 計画立案	8.56	2.07	10.93	2.66
⑨ 責任転嫁	10.19	2.25	5.68	2.95
⑩ 気晴らし	8.68	2.27	10.78	3.52

表4 因子得点の標準偏差より分類される度数および割合

因子名		全国の高校生1,000名		A高等学校3年B組40名	
		1SD以上2SD未満	2SD以上	1SD以上2SD未満	2SD以上
① 修学上の不器用さ (ADHD・LD様の困難さ)	度数	143	23	6	1
	割合	14.3%	2.3%	15.0%	2.5%
② 友人関係を築くことの困難さ (ASD様の困難さ)	度数	118	47	4	2
	割合	11.8%	4.7%	10.0%	5.0%

表5 発達障害（その可能性）のある生徒の因子得点

	各因子得点									
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
生徒C	24	9**	6	6	6	7	15*	15*	3**	7
生徒D	25	22	15	8	9*	12	9	9	3**	13
生徒E	21	25 ⁺	15	7	9*	14*	11	10	10	8
生徒F	29*	10	8**	8	8	14*	7	12	7	12
生徒G	24	11	12**	7	8	8	10	12	3**	9
生徒H	24	10	21	5	5	6	12	9	9	12
生徒I	27	22	12**	6	5	12	10	9	3**	8
生徒J	18	22	16	6	10*	13	8	12	5**	4**
生徒K	17	25 ⁺	10**	4	6	3**	7	12	6	5
生徒L	16	22	12**	8	9*	4**	14*	13*	4**	14*
生徒M	25	10	15	3	8	12	7	3**	11	7
全国平均	18.91	17.48	20.23	5.41	5.17	9.14	8.54	8.56	10.19	8.68
SD	4.65	4.17	3.06	1.45	1.53	2.08	2.12	2.07	2.25	2.27

*全国平均値 + 2 SD 以上 **全国平均値 - 2SD以上 ⁺因子得点満点

第4節 考察

表1より、① [修学上の不器用さ (ADHD・LD 様の困難さ)] 因子得点の高い生徒は、③ [肯定アサーション] 因子得点・④ [適切な話し方] 因子得点・⑦ [肯定的解釈] 因子得点・⑧ [計画立案] 因子得点が低くなる傾向にあるとともに、⑥ [放棄諦め] 因子得点・⑨ [責任転嫁] 因子得点が高くなる傾向にあることがわかる。表5において、全国平均値+2SD以上に分類された生徒Fの回答に着目すると、① [修学上の不器用さ (ADHD・LD 様の困難さ)] 因子を構成している「教師の指示を聞き逃すことやメモをしないとすぐに忘れてしまうことが多い」「二つ以上の作業を同時にこなそうとすると混乱してしまう」「黒板を写しながら、同時に教師の話を聴いて理解することができない」「スケジュール管理が苦手で、締め切りを守れないことがとても多い」「課題(作文やレポート)をするときに、具体的にやるのが指示されていればできるが、自分で考えなさいと言われると全くできなくなる」の項目に「5. とてもあてはまる」としていることから、教科担当者は、これらの点に配慮しながら授業を進行する必要がある。また、③ [肯定アサーション] 因子得点は全国平均値-2SD以上であることから、グループ学習等の時には一方的な意見になる可能性がある。さらに、⑥ [放棄諦め] 因子得点は全国平均値+2SD以上であることから、課題や提出物を出さないことや、補講に来ないこと等が推察できる。これら生徒Fの複合的な困難さについて、3年B組を担当している5名の教科担当教師と情報共有をし、意見を求めたところ、生徒Fの普段の授業の様子と合致していることが確認できた。実際に生徒FはADHDの診断があるが、単位未修得科目もあり、米田(2018)が示すような「代替達成水準に基づく評価」が浸透しているとは言い難い。一方で、公立A高等学校では生徒Fの情報を学年部から教科担当者に周知し、家庭科や体育科等の実技科目では課題内容や提出期限について個別対応がなされており、国語科担当教師からも作文課題について具体的な指示がなされている。

表2より、② [友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ)] 因子得点の高い生徒は、③ [肯定アサーション] 因子得点・④ [適切な話し方] 因子得点・⑤ [支援要請] 因子得点・⑧ [計画立案] 因子得点・⑩ [気晴らし] 因子得点が低くなる傾向にあるとともに、⑥ [放棄諦め] 因子得点・⑨ [責任転嫁] 因子得点が高くなる傾向にあることがわかる。表5において、全国平均値+2SD以上に分類された生徒Eと生徒Kの回答に着目すると、② [友人関係を築くことの困難さ (ASD 様の困難さ)] 因子を構成している「人と会話することが非常に苦手だ」「周囲の人から孤立してしまい友人ができにくい」「人と話すときに何を話しているかわからなくなり思考が止まってしまう」「場の雰囲気と呼んでそれに合わせることができず周囲から浮いてしまう」「急な予定変更などがあると、どうしていいかわからなくなってしまう」の5項目すべてに「5. とてもあてはまる」としている。このことから、生徒E

や生徒 K は、授業内でディスカッションやディベートが苦手な可能性があることを推察できる。生徒 E は、⑥ [放棄諦め] 因子得点が全国平均値 + 2SD 以上であることから、グループ学習等に参加しない(できない)ことが推察できる。生徒 K は、③ [肯定アサーション] 因子得点が全国平均値 - 2SD 以上であることから、グループ学習等の時には一方的な意見になる可能性がある。これら生徒 E および生徒 K の複合的な困難さについて、3年 B 組を担当している 5名の教科担当教師と情報共有をし、意見を求めたところ、生徒 E および生徒 K の普段の授業の様子と合致していることが確認できた。実際に生徒 E は ASD 傾向があり、生徒 K は場面緘黙症があり、二人とも授業におけるグループ学習が苦手な他者と合意形成が上手くできていない。公立 A 高等学校では生徒 E・生徒 K の情報を学年部から教科担当者に周知することで、グループ学習頻度の高い公民科においては、グルーピング時にアサーションスキルの高い生徒と組むなどの配慮がなされている。このように発達障害の可能性のある生徒を教科担当教師が事前に把握することができれば、教育的な支援につなげることが可能となる。

以上、スクリーニング結果から着目した生徒 3名のうち、生徒 E はスクールカウンセラーから ASD の見立てがあり、生徒 F は ADHD の診断のある生徒であった。生徒 K は場面緘黙症のある生徒である。そのため、特別支援教育コーディネーターが主催する校内委員会で 3名ともに取り上げられており、特別な教育的支援を必要とする生徒として一致している。本研究で実施したスクリーニングから得られた結果と、教科担当教師の情報や校内委員会の情報に一定の共通性がみられ、実施したスクリーニングが有用であったと判断することができる。スクリーニングで得られる結果や校内委員会で共有される情報から、生徒の複合的な困難さを教科担当教師が事前に把握することができるようになれば、個別支援や合理的配慮を行う判断材料となり、発達障害(その可能性)のある生徒への単位修得等に向けた教科教育の一助となるだろう。教科担当教師が個別支援や合理的配慮に基づいた学習指導を行うためには、桂(2012)が示すように教科教育と特別支援教育を別物ではなく連続的なものとして捉える必要がある。

第5節 まとめ

第五章（研究Ⅴ）で検討したスクリーニング項目を実践した。教科担当教師の情報や校内委員会の情報と一定の共通性がみられ、検討したスクリーニング項目が有用であったと判断することができる。橋本・熊谷・大伴他（2014）が標準化した教師・保護者によるアセスメントツール等も校内で併用していくことができれば、生徒・担任教師・教科担当教師の間で相互理解が深まる。高等学校の教科教育においても特別支援教育の視点は一助となり得ることから、両教育の視点を融合した実践研究を次の章にまとめる。

第七章 研究Ⅶ

発達障害（その可能性）のある生徒を含む高等学校における通常学級での授業方法の検討と実践

第1節 目的

発達障害（その可能性）のある生徒をはじめとする高等学校における特別な教育手的支援が必要な生徒に対し、高等学校の特別支援教育の遅れ（成績評価や単位認定への配慮の欠落・発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさ）や、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題について、その教育的支援の確立が急務である。さらに、発達障害のある生徒の困難さ（提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等）は全教科・全科目に共通しており、教科指導（授業）における実際的な対応が求められている。しかしながら、高等学校の教科教育において、合理的配慮に基づいた学習指導やUDに基づく授業実践、スクリーニング・アセスメントによる個別支援を実施している高等学校は多くなく、実践研究も進んでいない状況にある。

そこで本研究では、進路多様校にあたる公立A高校において、保護者と生徒の同意が得られた1クラス（40名）を対象に行った授業実践を紹介する。実践した教科・科目は公民科・現代社会である。文部科学省（2018）では、主体的・対話的で深い学びによって、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力人間性等の3観点を育成することを謳っている。主体的・対話的で深い学びはすべての教科・科目に求められており、高等学校公民科では、「他者との合意形成や将来的な社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ことを教科目標の一角としている。一方で、発達障害（その可能性）のある生徒の多くがその障害特性から授業内に行われるグループディスカッションやディベートといった学習活動にうまく参加できていない（井出，2022）。また、保護者や教員が将来的に不安を抱く「他者との合意形成」や「将来の社会参画」について、高等学校公民科は学習指導要領上唯一記載のある教科である。このことから、現代社会で扱う現実社会の諸課題に対して、他者との合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、構想したことを議論する力（高等学校公民科における思考力・判断力・表現力）に焦点を当て、その育成方法と評価方法について、実践事例を通して検討する。

第2節 方法

1 実施期間

20XX年4月～20XX年12月に実施。

2 実施対象

公立A高等学校3年B組 40名

(うちADHD診断有生徒1名, ASD診断有生徒1名, ASD疑いのある生徒1名, 場面緘黙症のある生徒1名を含む)

3 実施内容

高等学校公民科の目標は、①社会的な見方・考え方を働かせること、②現実社会の諸課題を追究したり解決したりする活動をグループ学習によって学ぶ(経験する)こと、③公民としての資質・能力を育成することである。本研究では「授業方法」に重点を置き「学び方」に関する①と②に絞って実践する。「現代社会」では適切な現実の課題を設定し、その課題追究のための枠組みとなる「社会的な見方・考え方」を身に付けさせ、課題を追究し解決しようとする学びが求められている。また、選択・判断の手掛かりとなる概念や理論、公共的な空間における基本原理を「社会的な見方・考え方」として習得した上で、それを活用して法、政治、経済の課題学習を行う。本研究では現実社会の諸課題として以下5種類の課題を設定した(表1)。

表1 授業を実践した単元および題材

	単元	題材	対立軸	
1	国民の司法参加	裁判員制度1 さるかに合戦裁判	死刑	懲役刑
2	国民の司法参加	裁判員制度2 浦島太郎裁判	懲役刑	執行猶予
3	市場経済のしくみ	国内養鶏飼育方法	ケージ飼育	ケージフリー 飼育
4	国際経済の諸課題	発展途上国における 児童労働問題	フェアトレード 商品の購入	非フェアトレード 商品の購入
5	国際平和への課題	日本の安全保障に ついて考える	核兵器廃絶 (軍備縮小)	核兵器保有 (軍備拡大)

4 授業前準備（スクリーニング結果）

対象クラス 40 名のうち、松下ら（2014）が作成した修学上の不器用さ（ADHD 様の困難さ）尺度，友人関係の困難さ（ASD 様の困難さ）尺度を用いてスクリーニングを行い，その結果に特徴のある生徒（**平均値+2SD 以上**）および発達障害の診断や見立てのある生徒に着目した（表 2：研究VIにおける生徒 E・生徒 F・生徒 G）。授業で行うグループワークの題材は，現実社会の諸課題を扱い，すべての授業実践において論点を焦点化した。また授業実践 2 以降では，他者との合意形成過程を構造化したワークシートを試みた。

表 2 スクリーニング結果から着目した生徒 3 名

	既往症	ADHD 様の 困難さ尺度得点	ASD 様の 困難さ尺度得点	肯定アサーション 因子得点
生徒 E	SC から ASD の見立て	+ 1 SD 以内	+2SD 以上	-1SD 以下
生徒 F	ADHD 診断有	+2SD 以上	-1SD 以下	-2SD 以下
生徒 G	ASD 診断有	+1SD 以上	-1SD 以下	-2SD 以下
生徒 A	特になし	-1SD 以下	-1SD 以下	+1SD 以内

5 倫理的配慮

本研究の目的や方法，個人情報への留意について公立 A 高等学校長から許可を得た上で，三者面談で対象となる生徒本人と保護者に説明した。また，同意の拒否・撤回は随時可能であること，対象生徒が不利益を受けないことを伝えた。また，本研究は東京学芸大学研究倫理委員会より事前に承認を受けている（受付番号：558）。

6 授業の進め方

授業実践1では無作為にグルーピング（班分け）を行い、ワークシートは既存のものを使用した。授業実践2以降は、スクリーニング結果を基に5名から6名にグルーピングし、ADHD診断有生徒1名、ASD診断有生徒1名、ASD疑いのある生徒1名、場面緘黙症の生徒1名には、各スクリーニング得点の低値（平均値-1SD以下）の生徒を同グループに組み入れた。また、グループワークを進める上で、議題の順番を構造化し、以下の通りワークシートに組み入れた。

授業の進行表

1. 課題に対する自身の意見表明 (社会的な見方・考え方をを用いる)
2. ディスカッション or ディベート (自分の意見と対極にある意見をメモする)
3. 班の意見をまとめる (他者と議論しながら合意形成をしていく)
4. まとめた班の意見に対し納得しているか (1 納得している～5 納得していない)
5. 4の理由 (自身の思考の振り返り)

第3節 結果

授業実践1 (裁判員制度1 さるかに合戦裁判 NHK for school 引用)

本時のグループ学習の争点

猿が犯したとされる罪を、検察官が述べます。「被告人の猿は、何の落ち度もないカニの命を無残に奪いました。事件当時 20 歳だった猿は、柿を取れずに困っていたカニの親子に出会いました。猿は『自分が取ってやろう』と言って木に登り、熟れた柿を食べつくしました。そのことに、文句を言った母ガニに猿は逆上。まだ青くて硬い柿をしつように投げつけました。何発も直撃を食らった母ガニと幼い娘二人は、体を砕かれ死亡しました。猿は逮捕されるまでの 8 年間、逃亡を続けました。これは刑法第 199 条の殺人罪にあたります。そして、この短絡的であまりにも残虐な犯行は、死刑が相当と考えます。」猿は、検察官が述べた内容を全面的に認めました。その上で、弁護人は、犯行に至るまでの猿の境遇に同情の余地があること、猿が十分に反省し更生していることから、「死刑にすべきではない」と訴えます。啓介たち裁判員に突きつけられたのは、猿を死刑にするか、死刑にしないか、ひとつの命をめぐる判断なのです。

生徒 A ADHD 様の困難さ・ASD 様の困難さ得点が低値（平均値-1SD 以下）の生徒

- ・自分の意見もグループ以内の意見も書いている。
- ・記述量も十分に書いている。

判決用紙
第8話「さるかに合戦」裁判

はじめの判断 自分が考える判決に○をつけ、その判決にした一番の理由を書きましょう。

判決	理由
死刑にする	猿が反省していないから死刑にしてもしようがないとは思いますが、罪を認めて謝っているし反省しているから死刑にほらなとていって思う。
死刑にしない	死刑にしたら身がたたりがない、ほらなとていって、その罪を認めていなくて思うから。

表達のメモ グループ(またはクラス全体)で話し合い、「なるほど」と思った意見をメモしましょう。

<p><死刑></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ さるかに自己中 ○ 関係ない子が= せつなから ○ 猿の過去は関係ない <p><死刑にしない></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 計画的じゃないから。 ○ 	<p>死刑にする</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 反省してると謝っているから ○ 死刑にしろという意見もあつたけど、そうしている割には自分も理由を述べているし、自己中の理由が関係ない子が= せつなから。
---	--

生徒 G (肯定アサーション得点 平均値-2SD 以下 ASD 診断有)

・生徒 G 自身の意見しか書いておらず、グループ内の意見は書けていない。

判決用紙
第8話「さるかに合戦」裁判

はじめの判断 自分が考える判決に○をつけ、その判決にした一番の理由を書きましょう。

判決	理由
死刑にする	死刑は重くやるから
死刑にしない	

互いの考え グループ(またはクラス全体)で話し合い、「なるほど」と思った意見をメモしましょう。

他者の意見を書いていない。

【授業実践1のまとめ】

ASD 見立て有の生徒 E および ASD 診断有の生徒 G のワークシートは共通して自身の意見しか記述されていなかった。ADHD 診断有の生徒 F のワークシートは自身の意見が強い傾向にあった。生徒 E と生徒 F と生徒 G は共通して、話し合い活動に参加していない様子であった。授業実践2からは、グループ学習における他者との合意形成過程を構造化したワークシートによる授業実践を行う。

授業実践 2 (裁判員制度 2 浦島太郎裁判 NHK for school 引用)

本時のグループ学習の争点

竜宮城の乙姫は、カメが地上から連れてきた浦島太郎と 出会い、恋に落ち、夫婦同然の暮らしを送るようになった。しかし、3年後、乙姫のお腹の中に子どもが出来たことを知った浦島太郎は、「地上に帰る」と別れを切り だした。そのことに強い恨みを抱いた乙姫は、浦島太郎 を殺害することを決意。殺傷能力の高い煙が詰まった玉 手箱を渡した。地上に帰り玉手箱を開けた浦島太郎は、 煙を浴びて急激に老化。甚大な苦痛を受けた。殺害しようとした事実を認める乙姫を、刑務所に送るか？それとも、情状酌量で執行猶予をつけるか。

- 生徒 A ADHD 様の困難さ・ASD 様の困難さ得点が低値 (平均値-1SD 以下) の生徒
- 授業実践 1 と同様に自他の意見をしっかり書いており、記述量も十分にある。
- 授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 A (3 段階の上位) をつける。

浦島太郎裁判員 〇

① 乙姫を懲役刑にするべきか？執行猶予にするべきか？

自分の意見	〇	理由
懲役刑		殺すのは嫌だけど、 浦島太郎が身勝手な行動をしたからだよ。 乙姫は精神的苦痛を与えられたから。
執行猶予	〇	

② 友達の見聞を聞き、意見をメモしよう

刑務所だと僕が嫌
 一度思いをメモするとか
 乙姫を元気で刑行猶予 100% じゃなきゃダメ

③ 班で意見をまとめよう

班の意見	〇	理由
懲役刑		浦島太郎が身勝手な行動をしたからだよ。 乙姫は嫌だし、殺すのは思ってるけど 思いをメモして反省してるし、元気で元気で 刑務所じゃなきゃ刑行猶予 100% じゃなきゃダメ
執行猶予	〇	
その他		

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度について○をつけよう。

1) 納得している
 2) まあまあ納得している
 3) どちらでもない
 4) あまり納得していない
 5) 納得していない

⑤ ④で選んだ選択肢(1-5)となった理由を述べてみよう

刑行猶予 100% じゃなきゃダメ

生徒 E (ASD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ASD 見立て有)

- ・ワークシートに自他の意見を書けるようになり、グループ学習を通して生徒 E 自身の意見が変容している。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 B (3 段階の中位) をつける。

浦島太郎裁判を見て

① 乙組を懲役刑にするべきか？ 執行猶予にするべきか？

自分の意見	理由
懲役刑	<input type="radio"/> 浦島太郎を殺害しようとした罪に終わった。然し、浦島太郎は運よく生き残ったがもし死んでいたらどうなるか？
執行猶予	

② 互達の意見を聞き、意見をメモしよう

子どもを育てるということに同情するべきである。

③ 班で意見をまとめるよう

班の意見	理由
懲役刑	<input type="radio"/> 2人とも浦島太郎
執行猶予	
その他	

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。

- 1 納得している
- 2 まあまあ納得している
- ③ どちらでもない
- 4 あまり納得していない
- 5 納得していない

⑤ ④で選んだ満足度(1~5)となった理由を述べてみよう

浦島も乙姫もやったことは犯罪である結論に至り、意見が少し対立していた。

他者の意見を書けるようになった。

生徒 F (ADHD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ADHD 診断有)

- ・他者の意見の記述量が増えた一方で、生徒 F 自身の意見は減少してしまった。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 B (3 段階の中位) をつける。

浦島太郎裁判を見て

① 乙組を懲役刑にするべきか？ 執行猶予にするべきか？

自分の意見	理由
懲役刑	<input checked="" type="radio"/> 乙組を懲役刑にするべきか？
執行猶予	<input type="radio"/>

② 互達の意見を聞き、意見をメモしよう

子供は、アフリカから来た。
 (乙組)と書いて、アフリカから来た。
 ・浦島太郎は運よく生き残ったが、乙組は死んだ。

③ 班で意見をまとめるよう

班の意見	理由
懲役刑	<input type="radio"/> 子供はアフリカから来た。 ・乙組を懲役刑にするべきか？
執行猶予	<input checked="" type="radio"/>
その他	

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。

- 1 納得している
- 2 まあまあ納得している
- ③ どちらでもない
- 4 あまり納得していない
- 5 納得していない

⑤ ④で選んだ満足度(1~5)となった理由を述べてみよう

意見が一致

他者の意見を書けるようになった一方で自身の意見の記述量が減少してしまった。

生徒 G (肯定アサーション得点 平均値-2SD 以下 ASD 診断有)

- ・ 授業実践 1 と同様に生徒 G 自身の意見しか書いておらず，グループ内の意見は書けていない。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 C (3 段階の下位) をつける。

須島太郎 裁判を見て

① 乙議を懲役刑にするべきか？執行猶予にするべきか？

自分の意見	理由
懲役刑	<input type="radio"/> 字が読めない 乙女は悪くない
執行猶予	<input type="radio"/> 死刑

② 友達の見聞き、意見をメモしよう

他者の意見を書いていない。

③ 班で意見をまとめよう

班の意見	理由
懲役刑	<input type="radio"/> さいごの人は、あかえはテロ。
執行猶予	
その他	<input type="radio"/>

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。

- 1 納得している
- 2 まあまあ納得している
- 3 どちらでもない
- 4 あまり納得していない
- 5 納得していない

⑤ ④で選んだ満足度(1~5)となった理由を述べてみよう

あかえは、テロ

【授業実践2のまとめ】

他者との合意形成過程（話し合う順番）を構造化したワークシートによる授業実践を行った。生徒 E は授業実践 2 からワークシート上の記述内容に変化がみられ，他者の意見を数行書くことができるようになった。生徒 F は構造化されたワークシートでは他者の意見を書けるようになった一方で，記述量が著しく減少してしまった。生徒 G の記述内容は授業実践 1 とほとんど変容はみられなかった。授業実践 3 では，フィクションではなく現実社会の課題を扱う。

本時のグループ学習の争点

日本の卵は「物価の優等生」と表現されることがあります。私たちが手にする商品の多くは、長期間で見ると価格上昇しているにもかかわらず、卵はその上昇幅が小さいためです。ここには、徹底した生産効率性という生産者の努力が存在します。狭い網の檻(おり)(バッテリーケージと呼びます)での飼育は、大量生産を可能とし、一括管理による安定供給を実現しました。卵を安く買える理由は、ここにあります。本来、自然界の鶏は止まり木で休息をとります。しかし、養鶏は一生、止まり木で休むことなくエサを突きつけて卵を産みます。檻から出るのは卵を産めなくなったときであり、その後すぐ、廃鶏と呼ばれて処分(殺)されます。これはメスの話で、採卵鶏から産まれてくるオスは、さらに惨(むご)く見えてきます。オスは肉食には適さないため、生後のヒヨコのまま、その日のうちに処分されます。このような実態から、動物(鶏)福祉の重要性が叫ばれるのは、当然のこととあって良いでしょう。日本での選択行動はどうあるべきか?倫理上、問題視されることのあるオスヒヨコの殺処分の削減のため、卵内選別という技術が開発されつつあるようです。卵のうちにオスとメスを選別し、卵での処分により、苦痛を軽減しようとしています。メスヒヨコは、ケージフリーかケージ中のどちらかで、人間のため卵を産み続けるだけです。今日も私たちが口にしたかもしれない卵。どう飼育していくべきかなのか、探究してみよう。

生徒 A ADHD 様の困難さ・ASD 様の困難さ得点が低値(平均値-1SD 以下)の生徒

・授業実践1・2と同様に自他の意見をしっかりと書いており、記述量も十分にある。

授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 A (3段階の上位)をつける。

卵の飼育方法について

① ケージフリーで育てるべき?

自分の意見	理由
ケージフリー飼育 <input checked="" type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> ケージフリー飼育は、管理しやすい。 ケージフリー飼育は、卵の品質が安定する。 ケージフリー飼育は、卵の生産量が安定する。
ケージ飼育 <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> ケージ飼育は、卵の品質が安定する。 ケージ飼育は、卵の生産量が安定する。 ケージ飼育は、卵の生産量が安定する。

② 友達の見解を聞き、意見をメモしよう

- ケージフリー飼育は安全だが、卵の品質が安定しない。
- ケージ飼育は卵の品質が安定するが、卵の生産量が安定しない。
- ケージフリー飼育は卵の品質が安定するが、卵の生産量が安定しない。
- ケージ飼育は卵の品質が安定するが、卵の生産量が安定しない。

③ 班で見解をまとめよう

班の見解	理由
ケージフリー飼育 <input checked="" type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> 海外に比べて日本は卵の品質が安定しない。 卵の品質が安定するが、卵の生産量が安定しない。
ケージ飼育 <input type="radio"/>	<ul style="list-style-type: none"> 卵の品質が安定するが、卵の生産量が安定しない。
その他	

④ ③の班の見解に対してあなたの納得度に○をつけよう。

- 納得している
- まあまあ納得している
- どちらでもない
- あまり納得していない
- 納得していない

⑤ ④で選んだ選択肢(1~5)となった理由を述べてみよう

納得している理由は、卵の品質が安定するから。卵の品質が安定するから、卵の生産量が安定するから。卵の品質が安定するから、卵の生産量が安定するから。卵の品質が安定するから、卵の生産量が安定するから。

生徒 E (ASD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ASD 見立て有)

- ・ 授業実践 2 と同様にワークシートに自他の意見を書けるようになり、グループ学習を通して生徒 E 自身の意見が変容している。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 B (3 段階の中位) をつける。

鶏の飼育方法について

① ケージフリーで育てるべき？

自分の意見	理由
ケージフリー飼育	<input type="radio"/>
ケージ飼育	<input checked="" type="radio"/>

理由
卵の回収の特殊性、害虫を食べる恐れがあるため、必要以上にすることで健康的な鶏が産んだ卵を食べられるとどうも思えない。

② 友達の見聞き、意見をメモしよう

・ケージ飼育の方が安全性が高い

③ 班で見聞きをまとめよう

班の意見	理由
ケージフリー飼育	<input type="radio"/>
ケージ飼育	<input checked="" type="radio"/>
その他	

理由
日本の土壌の問題等は解決できない。

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。

1 納得している
2 まあまあ納得している
3 どちらでもない
4 あまり納得していない
5 納得していない

⑤ ④で選んだ選択肢(1~5)となった理由を述べてみよう

お金の問題でも難しい。

グループ学習の授業進行に慣れてきた様子が見える。

生徒 F (ADHD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ADHD 診断有)

- ・ 授業実践 2 と同様に他者の意見の記述量が増えた一方で、生徒 F 自身の意見は減少している。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 B (3 段階の中位) をつける。

鶏の飼育方法について

① ケージフリーで育てるべき？

自分の意見	理由
ケージフリー飼育	<input type="radio"/>
ケージ飼育	<input checked="" type="radio"/>

理由
・ 餌の管理
・ コストが安い

② 友達の見聞き、意見をメモしよう

③ 班で見聞きをまとめよう

班の意見	理由
ケージフリー飼育	<input type="radio"/>
ケージ飼育	<input checked="" type="radio"/>
その他	

理由
・ トリがにわかや
・ 安い
・ 衛生問題が解決しやすくなる

④ ③の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。

1 納得している
2 まあまあ納得している
3 どちらでもない
4 あまり納得していない
5 納得していない

⑤ ④で選んだ選択肢(1~5)となった理由を述べてみよう

班の意見を含め話し合う

グループ学習の授業進行に慣れてきた様子が見える。

生徒 G (肯定アサーション得点 平均値-2SD 以下 ASD 診断有)

- ・ 授業実践 1・2 と同様に生徒 G 自身の意見しか書いておらず、グループ内の意見は書けていない。授業中のグループ学習への取組みは、興味のある課題であったため司会役を務めていた。評価 C (3 段階の下位) をつける。

① ケージフリーで育てるべき?

自分の意見	○	理由
ケージフリー飼育	<input type="checkbox"/>	にふりには少し訳がわからない家計が苦しい
ケージ飼育	<input checked="" type="checkbox"/>	

② 友達の見聞き、意見をメモしよう

③ 班で見聞きをまとめよう

班の見聞き	○	理由
ケージフリー飼育	<input type="checkbox"/>	ケージフリーにねと値段が高すぎる
ケージ飼育	<input checked="" type="checkbox"/>	
その他	<input type="checkbox"/>	

④ ③の班の見聞きに対してあなたの納得度に○をつけよう。

- ① 納得している
- ② まあまあ納得している
- ③ どちらでもない
- ④ あまり納得していない
- ⑤ 納得していない

⑤ ④で選んだ選択肢(1-5)となった理由を述べてみよう

未だ他者の意見を書けるようになっていない。

【授業実践 3 まとめ】

他者との合意形成過程 (話し合う順番) を構造化したワークシートによる授業実践の 2 度目を行った。生徒 E は授業実践 2 と同様にワークシート上の記述内容に変化がみられ、他者の意見を数行書くことができるようになった。生徒 F は授業実践 2 と同様に構造化されたワークシートでは他者の意見を書けるようになった一方で、記述量が著しく減少してしまった。生徒 G の記述内容は授業実践 1・2 とほとんど変容はみられなかったが、興味のある課題であったため司会役を務めグループ学習をリードする姿が見られた。授業実践 4 でも、引き続き現実社会の課題を扱う。

本時のグループ学習の争点

本単元で扱うSDGs（持続可能な開発目標）は、紛争・環境破壊・貧困などの課題に対して国際社会が2030年までに取り組むべき目標を示したものであり、2015年9月の国連持続可能な開発サミットにおいて全会一致で採択され、国際社会の平和と安全・世界経済の発展への期待が込められている。国際社会における課題は多岐にわたっているが、本授業実践では児童労働問題について考察させたい。発展途上国を中心に世界の約1.6億人の子どもたちが児童労働に従事し、そのうち約7,900万人が危険を伴う仕事に従事している（2020年、ILO）。児童労働は国際社会における課題であり、子どもたちの教育を受ける機会が奪われているとともに、健全な発達が阻害されることで貧困の連鎖につながっている。SDGsにおける目標8「働きがいも経済成長も」の中で、児童労働の撤廃が掲げられているが達成に至るまでの道は険しい。発展途上国では、貧困ゆえに子どもを稼ぎ手としたい家庭や地域の思惑があるとともに、安価な労働力を求めるグローバル企業も存在している。さらに私たち自身も日々の暮らしの中で、安価な商品を選ぼうとしてしまうが、その商品がなぜ安価で提供されているかについて考える必要がある。

本実践では、大項目Aで習得した「功利主義」と「公正としての正義」に関する見方・考え方を応用して、発展途上国における児童労働問題について考察する。一つの解決方法として実施されているフェアトレードは、生産者の自立や周辺環境の整備のほか、発展途上国の経済支援にもつながるため、SDGsの観点からも注目されている取組である。一方で、私たちはコストパフォーマンスの良い商品を合理的に選択して購入することが多く個人の幸福を追求する傾向が強い。この事例を通じて、「個人の感じる幸福の量を増やし、最大多数の最大幸福を効率的に実現していくか」と「公正な社会を実現するために、個人の自由が追求された結果生じる格差を社会全体（世界全体）で改善していくか」の見方・考え方について生徒に問いかけたい。

生徒A ADHD様の困難さ・ASD様の困難さ得点が低値（平均値-1SD以下）の生徒
・授業実践1・2・3と同様に自他の意見をしっかり書いており、記述量も十分にある。
授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価A（3段階の上位）をつける。

生徒 E (ASD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ASD 見立て有)

- ・授業実践 2・3 と同様にワークシートに自他の意見を書けるようになり、グループ学習を通して生徒 E 自身の意見が変容している。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 A (3 段階の上位) をつける。

現代の課題について

① チョコレートを買うならどちらを買う？

自分の意見	理由
A チョコレートを買う 100グラム 198円	甘いがある。 同じ意見が多いから。
B チョコレートを買う 100グラム 258円	

② A チョコレートの背景

カカオ豆 (ガーナ・コートジボワール) GDP
1 カカオ豆 (10 円/kg) 10円

チョコレートメーカー
1 チョコレート (1000 円/kg) 990円

小売業者 (コンビニエンスストア・スーパー)
1 販売 (2000 円/kg) 1000円

消費者へ
※ 児童労働、人身売買と関係している。
フェアトレードが公正取引

③ フェアトレード商品を探してみよう。

商品名(グラム 金額等)

企業名

④ 班で意見をまとめよう

班の意見	理由
A チョコレートを買う 100グラム 198円	Aの方が多くの方が買ってくれるから、Bのチョコレートは場所によっては売っていない可能性も持っているから。 Bは高い値段の方がガーナ・コートジボワールは、全く興味がない。
B チョコレートを買う 100グラム 258円	
その他	

⑤ ④の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。
1 納得している 2 まあまあ納得している 3 どちらでもない 4 あまり納得していない 5 納得していない

⑥ ④の班の意見を踏まえて、あなたの最終的な意見を述べよう。

甘い、安い、多くの方が買える、買える場所も多い、例えばBは高い、買える場所も限られてる可能性がある。コスト的にはAが納得できる。

自他の意見を書けるようになった。ワークシートの内容が大幅に改善された。

生徒 F (ADHD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ADHD 診断有)

- ・他者の意見の記述量が減少した一方で、生徒 F 自身の意見量は増えてきた (もどってきた)。授業中のグループ学習への取組み姿勢を含め評価 B (3 段階の中位) をつける。

現代の課題について

① チョコレートを買うならどちらを買う？

自分の意見	理由
A チョコレートを買う 100グラム 198円	今のまま。
B チョコレートを買う 100グラム 258円	

② A チョコレートの背景

カカオ豆 (ガーナ・コートジボワール)
1 カカオ豆 (10 円/kg)

チョコレートメーカー
1 チョコレート (1000 円/kg)

小売業者 (コンビニエンスストア・スーパー)
1 販売 (2000 円/kg)

消費者へ
※ 児童労働、人身売買と関係している。
フェアトレードが公正取引

③ フェアトレード商品を探してみよう。

商品名(グラム 金額等)

企業名

④ 班で意見をまとめよう

班の意見	理由
A チョコレートを買う 100グラム 198円	Bの方が多くの方が買ってくれるから、Aのチョコレートは場所によっては売っていない可能性も持っているから。 Aは高い値段の方がガーナ・コートジボワールは、全く興味がない。
B チョコレートを買う 100グラム 258円	
その他	

⑤ ④の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。
1 納得している 2 まあまあ納得している 3 どちらでもない 4 あまり納得していない 5 納得していない

⑥ ④の班の意見を踏まえて、あなたの最終的な意見を述べよう。

甘い、安い、多くの方が買える、買える場所も多い、例えばBは高い、買える場所も限られてる可能性がある。コスト的にはAが納得できる。

自他の意見を書けるようになった。ワークシートの内容が大幅に改善された。自身の意見記述量も戻ってきた。

生徒 G (肯定アサーション得点 平均値-2SD 以下 ASD 診断有)

- ・初めて自他の意見両方を書けるようになった。授業中のグループ学習への取組みは、興味のある課題であったため司会役を務めた。評価 B (3 段階の下位) をつける。

現代の諸課題について

① チョコレートを買うならどちらを買う?

自分の意見	○	理由
A チョコレートを買う 100 グラム 198 円	<input checked="" type="checkbox"/>	各におにやむてていし お金の5割をかけるお金の量
B チョコレートを買う 100 グラム 258 円	<input checked="" type="checkbox"/>	

② A チョコレートの質量

カカオ農園 (ガーナ・コートジボワール) GDP (10)円
 ↓ カカオ豆 (10 円/kg)
 チョコレートメーカー (940)円
 ↓ チョコレート (1000 円/kg)
 小売業者 (コンビニエンスストア・スーパー) (1000)円 } 1490
 ↓ 販売 (2000 円/kg)
 消費者へ ※ 独立労働・人身売買と関係している
 = フェアトレード商品・公正取引

③ フェアトレード商品を探してみよう。

商品名 (グラム 金額等)
 企業名

④ 班で意見をまとめよう

班の意見	○	理由
A チョコレートを買う 100 グラム 198 円	<input type="checkbox"/>	本来 258 円のものを 198 円に下げた が、お金の量がよくないと思う。
B チョコレートを買う 100 グラム 258 円	<input checked="" type="checkbox"/>	
その他	<input type="checkbox"/>	

⑤ ④の班の意見に対してあなたの納得度に○をつけよう。
 納得している 2 まあまあ納得している 3 どちらでもない 4 あまり納得していない 5 納得していない

⑥ ④の班の意見を踏まえて、あなたの最終的な意見を述べよう。

今までの人身売買が無くいるわけじゃないけど、多少安く
おもしろいから買うとしても、お金の量がよくないから

自他の意見を書けるようになった。ワークシートの内容が大幅に改善された。

【授業実践4 まとめ】

他者との合意形成過程 (話し合う順番) を構造化したワークシートによる授業実践の3度目を行った。生徒 E のワークシート内容や授業中の積極的な関わりの様子がみられ、初めて A 評価をつけた。生徒 F は他者の意見量が減った一方で自身の記述量が増えてきた (もどってきた)。生徒 G のワークシートは大幅に改善され、授業中の積極的な関わりの様子がみられ、初めて B 評価をつけた。授業実践5でも引き続き現実社会の課題を扱う。

本時のグループ学習のねらい

私たちは誰も協調しあって平和に暮らしたいと思っている。しかしそれが難しいのはなぜだろうか。囚人のジレンマゲームを基に、体験的にその理由を知り、最終的に自分自身の考えを意見文にする。

「ゲーム理論（軍拡と軍縮）」						
得点表		相手国				
		核ミサイル開発（軍拡）		核ミサイル放棄（軍縮）		
自	核ミサイル開発（軍拡）	-5（自国） / -5（相手国）	+3（自国） / -3（相手国）			
国	核ミサイル放棄（軍縮）	-3（自国） / +3（相手国）	+5（自国） / +5（相手国）			
①作業：軍拡か軍縮かを班で話し合い決めてください（自国の安全保障を第一に考える）						
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目 (3倍)	合計得点
自国						
相手国						
自国の得点						
②感想：結果から						

【現代社会 核兵器（軍拡・軍縮）について意見文】

1. テーマ
日本の安全保障
【参考】
教科書（P54～55、94～95）

2. テーマ
日本の安全保障について考える

3. 構想表

①核兵器禁止条約に参加するべきである

根拠・理由
国際法の効力で核兵器を世界から根絶したい

第一段落

②アメリカ軍の核兵器を共有するべきである

根拠・理由
地政学的に武装しなければ守れない

反対意見（否定的意見）

①アメリカ軍の核兵器を共有するべきである

根拠・理由

第二段落

反対意見（否定的意見）

②核兵器禁止条約に参加するべきである

根拠・理由

結論

第三段落

*ゲーム理論の結果等いられるとよいですね。

生徒 E (ASD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ASD 見立て有)

- 核兵器禁止条約に参加するべきという考え方を主張する一方で、アメリカの核の傘についても考え記述している。その上で、最終的な自分の意見を第 3 段落で述べている。評価は A とした。

核兵器禁止条約参加の是非

日本は 2021 年時点で核兵器禁止条約に参加していません。では、日本は核兵器禁止条約に参加するべきなのでしょうか。私は参加すべきだと思います。理由は、核兵器で犠牲になる人が増えて欲しくないからです。現在、ロシアとウクライナが戦争をしています。まだロシアは核兵器を使っていませんがロシアは最終手段として核兵器を使うのではないかと私は思いました。また、核兵器という言葉は恐怖をさす意味を持ち、他の国を牽制したり不安を煽ることからできるという意味にもなるので私は考えました。

一方で、アメリカ等の核兵器と大気汚染の脅威があるという点も考えてみました。アメリカや同盟国では、ミサイル防衛システムの配備を進めています。もし、他国がミサイルを自国に向けて発射したとしても、こちらには核を持っていればミサイルを打ち落とすことが不可能ではないと思いました。

これらについていろいろ考えた上で、私は核兵器禁止条約に参加して欲しいと考えました。核兵器によって、甚大な被害が起これば、犠牲者や生活に困窮している人、健康に著しくなくなってしまう人が増えてしまうからです。この世界から核兵器がなくなり、平和な世界になって欲しいと私は思いますが、この問題を解決するためには、膨大な時間が掛かることだと考えました。

生徒 F (ADHD 様の困難さ得点 平均値+2SD 以上 ADHD 診断有)

- 核共有をするべきという考え方を主張する一方で、アメリカの核の傘の危険性についても考え記述している。その上で、最終的な自分の意見を第3段落で述べている。もともとの記述力が生かされている。評価は A とした。

核共有

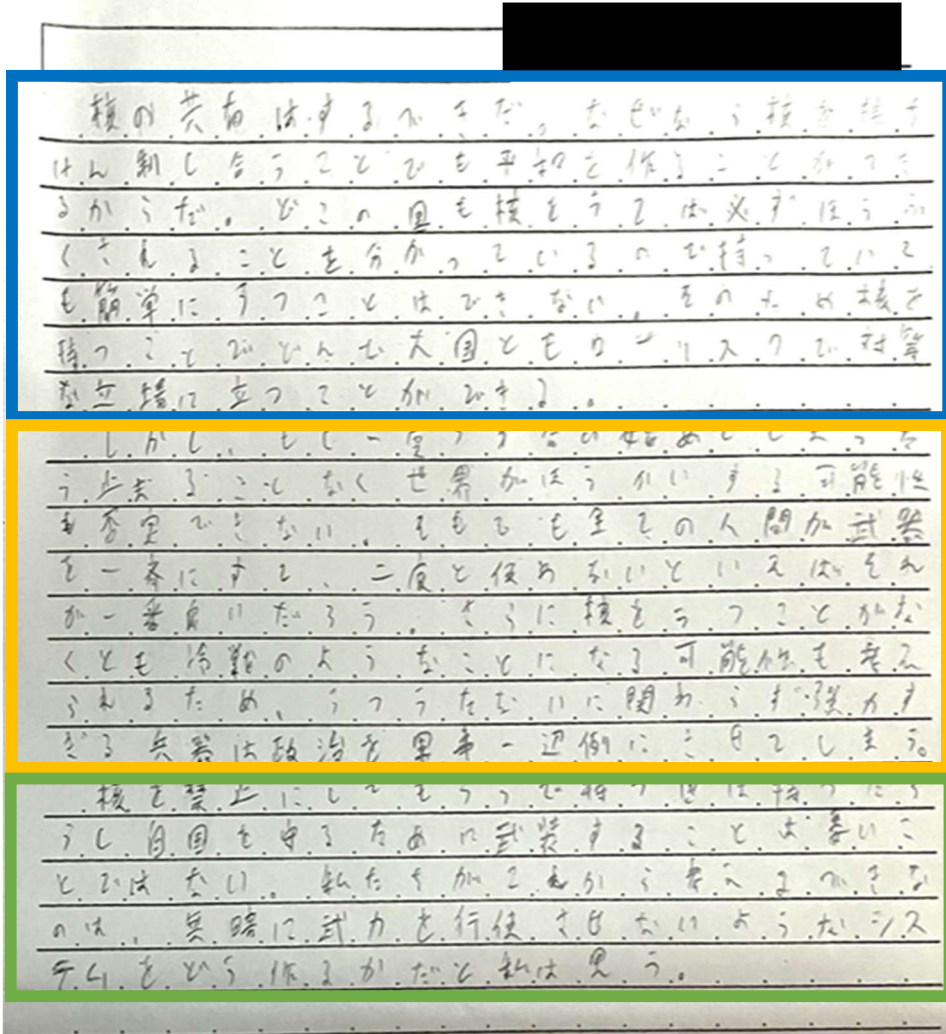
私は、アメリカとの核共有と賛成したい。理由は、核兵器とアメリカと共有することによって、日本は核兵器の威力と防衛力が増えることが期待できるからである。また、核兵器の完全廃絶が机上の空論であり現実的に不可能な理由で中国やロシアや北朝鮮の脅威と対峙する可能性のある国々から日本を守るために核兵器が保有した強大な戦力を持つことが必要である。

しかし、核兵器の共有には大きな問題もあり、それは核共有が現実となり得るかどうかである。例えば、アメリカが安全保障のために日本に核兵器を配備するとしても、それはアメリカの同盟国である日本に安全保障という名目で核保有国にも核兵器の配備が事実上許可されることになる可能性がある。日本がもし核共有と現実のものとするならば冷戦時代に社会主義派であった国は自国と関係が深い国に留まらずに核兵器を配備する考えが容易に想像できる。恐怖の均衡はより崩壊し、両勢力の対立がより深まる可能性がある。例えば、代理戦争やテロの増加、サイバー攻撃など自国以外でも自由に配備するとなると、両勢力の緊張が激化し最悪の場合全面的な核戦争に発展する可能性がある。核共有の結果として核兵器の拡散と核戦争のリスクが増える。このため核共有による核共有は反対し核廃絶を望むべきである。

しかし核兵器は人類の安全を守るための唯一の手段である。人類が絶滅しない限りは核兵器を保有し続ける必要がある。そのために核共有による軍拡を認めるべきである。

生徒 G (肯定アサーション得点 平均値-2SD 以下 ASD 診断有)

- 核共有をするべきという考え方を主張する一方で、世界が崩壊する危険性についても考え記述している。その上で、最終的な自分の意見を第3段落で述べている。
- 記述量が基準以下のため、評価は B とした。



【授業実践5のまとめ】

生徒 E・生徒 F・生徒 G、三者それぞれが社会的な見方・考え方を活用して意見文を記述することができた。特に生徒 E・生徒 Fについては、内容的にも文量的にも申し分なく、評価は A とした。

第4節 考察

ADHD 様の困難さ尺度の高得点者と ASD 様の困難さ尺度の高得点者は共通して肯定的アサーションができない傾向にある（竹達・橋本ら，2023）。特に後者は他者の意見を聞くことや書くことが苦手であるため（井出，2022），グループワークにおいて論点を焦点化するとともに，思考・表現・判断する取組みの順番を構造化したワークシートとそれを導く手法が有効であったと考える。ASD 診断やその可能性のある生徒のコミュニケーション方法には偏りがみられるが，スクリーニングを基にしたグルーピングや構造化された教材（ワークシート）には一定の有用性があった。一方で ADHD 診断有の生徒は自由度の高いワークシートの方が記述できる可能性が示唆された。

グループ学習において，「文脈に基づいて理解することができない」「自部のニーズを示したり，嫌なことを拒否したりすることをうまく表現できない」「話題が限られている」「話を続けられない」「質問ばかりする」などの発達障害のある生徒のコミュニケーションの問題を解決するためには，視覚的に構造化した場面を作ったり，決まりきったパターンで学習したりすることで指導が可能となることが示唆された。授業実践2以降のように，議論を展開していく際には，話し合う議題の順番を視覚的に提供することも効果的であったといえる。

第5節 まとめ

本授業実践のように他者との合意形成を目指しグループで議論する授業構成は，他者の意見を取り入れる体験・機会となり，修学や友人関係構築の困難さへのアプローチとなり得る。奥村・有元ら（2022）は，学校は「協働的な学びの練習の場」としている。協働的な学びとは互いの違いや不揃いを活用し多様性をくみ上げていくことである。すべての生徒にとって学校が社会に出る練習の場であるとするればこの協働的な学びこそ社会での活用が最も具体的に期待される部分である。

【結論】

第八章 結論

小括

第1部 調査研究

第一章（研究Ⅰ）におけるクラスター2（47名）は、＜校内支援体制＞因子・＜教員協力体制＞因子・＜保護者・中学校連携＞因子がマイナス値であるが、＜専門職支援者連携＞因子はプラス値である学校群である。残差分析の結果、偏差値40～49の教育困難校や進路多様校と呼ばれる学校に多いことがわかった。校内の支援体制や教員の協力体制が脆弱であるため、SENCOもしくは担任は、SCやSSWといった専門職支援者と連携している点が特徴的であり、多様な支援ニーズのある生徒を担当する教員によって対応が大きく異なる学校群であるといえる。筆者も偏差値40～49の学校を2校経験してきたが、クラスター2の特徴があてはまっていたと感じる。多様な支援ニーズのある生徒への対応は担任の経験則に任される傾向にあり、転退学に至ってしまうか、周囲に支援を呼び掛けていくかは担任次第というケースが少なくない。それぞれの学校群に学習面の問題、生活面の問題、対人関係における問題、進路指導における問題等の各々が抱える問題があり、学校ごとに校内支援体制を整備していくことは急務である。

第二章（研究Ⅱ）で示した2つの軸と2つのクラスターにおいて、個人の特性による問題と集団参加の制約による問題ではその要因構造が異なっているため、要因に応じた教育支援が必要となる。そのためには、高等学校においても、橋本ら(2014)が示す学校現場の教員にもできるスクリーニングツールやアセスメントツールを早期に活用し、生活面・学習面・対人関係面等いずれの領域に支援ニーズがあるのかを校内委員会や拡大学年會の場で情報共有をすることができれば、適切な教育支援につなぐことができる。発達障害(その可能性)および類似した症状のある生徒の不要な転退学を減らすためにも、アセスメントに基づく包括的な生徒理解(橋本, 2016)による具体性のある情報を教員間で共有していくことが必要となってくる。

第三章（研究Ⅲ）では、公民科担当教師に質問紙調査を実施した。〔授業ユニバーサルデザイン化〕因子・〔個別支援〕因子・〔生徒の実態に合わせた指導と評価〕因子がすべてプラス値を示す回答者群は偏差値40未満の学校に有意に多く、すべてマイナス値を示す回答者群は、教職年数1-10年の回答者に有意に少なく、教職年数31年以上の回答者に有意に多いことが示唆された。これは発達障害についての教員研修等の学ぶ機会の有無に関係していると考えられる。例えば東京都では悉皆研修として、初任者研修、2年次研修、3年次研修、10年次研修までが設置されており、その内容の一部に特別な教育的支援の必要な生徒（発

達障害のある生徒、精神疾患のある生徒、外国にルーツのある生徒、性的マイノリティにある生徒、非行・性非行等）への対応がある。教員の特別支援教育への意識付として、教員への悉皆研修は一つの有効な手段であると考ええる。

第四章（研究Ⅳ）では、学校長に対する質問紙調査を実施し、学校群ごとの特徴をまとめた。すべての因子がプラスである積極群とすべての因子がマイナスである消極群の各学校長の特別支援教育に関する課題意識について記述回答をまとめた結果、前者では「人員不足」「研修会の必要性」「現状の組織の限界」等である一方で、後者では「教員の無理解」「転退学すればいいという考え方が根強い」「年配教員の意識」等であった。積極群では校内委員会が定期的開催され、生徒の情報共有がなされており、学校長の課題意識も建設的な記述回答がみられた。一方で消極群では教員間の情報共有の機会が乏しく、学校長の課題意識も教員の無理解や組織文化に関するものであった。

第五章（研究Ⅴ）では、高等学校の教科教育を行うにあたって事前に実施するスクリーニング項目について検討した。保護者と本人からの同意が得られた全国の高校生 1,000 名に対してスクリーニング調査を実施し、結果、修学の困難さ（主に ADHD 傾向）尺度の高得点者と友人関係の困難さ（主に ASD 傾向）尺度の高得点者は、共通して肯定的アサーション・適切な話し方・計画立案ができない傾向や、放棄諦め・責任転嫁してしまう傾向にあることが示唆された。一方で前者は肯定的解釈が苦手な傾向があり、後者は支援要請・気晴らしができない傾向にあることが明らかとなりそれぞれの障害特性と関係していることが示唆された。

第 2 部 実践研究

第六章（研究Ⅵ）では、授業を受け持つ生徒に研究Ⅴで検討したスクリーニング項目を実践し、得られた結果から着目した 3 名の生徒は実際に発達障害の診断あるいは見立てのある生徒であった。特別支援教育コーディネーターが主催する校内委員会で取り上げられている生徒であり、スクリーニングから得られた結果と校内委員会で共有された情報には共通性がみられ、検討したスクリーニング項目が有用であった。今後実用化に向けて、校内 SC の意見も取り入れつつツール化していくことが課題である。実際の運用は教育相談委員会等の校内委員会に委任し、拡大学年会等の機会を設けて情報共有することが望ましい。

第七章（研究Ⅶ）では、保護者の同意が得られた 40 名（1 クラス）を対象に、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を育成する教科教育方法の検討を公民科目で実践した。発達障害のある生徒の認知的偏りや社会・情緒的偏りが要因となり、他者と議論し合意形成する学習活動にうまく参加できないという課題に対し、社会的な見

方・考え方をあらかじめ提示し（焦点化）、グループワークを通して他者と合意形成する学習過程（構造化）を教材および授業進行において設定した。その結果、事前に把握している修学の困難さ（ADHD 傾向）尺度の高得点者や友人関係の困難さ（ASD 傾向）尺度の高得点者の困難さの実態と学習過程を捉えることができ、またその改善結果についても観察することができた。

総合考察

高等学校における特別支援教育は、高等学校自体がそれ以前の義務教育段階とは異なり、学校設置者の違いや設置学科の多様性、また高校入試といった入学者選抜が実施される関係から、必ずしも全国一律の教育が展開されているわけではない。後期中等教育に位置する高等学校は義務教育ではないとはいえ、就学状況みるとほぼ義務教育並みの準義務化の状態である（玉村ら、2019）。しかしながら、高等学校教育の特性や青年期の発達課題をめぐる諸問題を考慮すると、その教育内容は義務教育段階とは異なる視点を持つ必要がある。

第1部の調査研究は、回収率の低さから高等学校全体を代表するものとはいえないが、実際に学校現場で教員が対応したケースから導かれた数値・記述であることから貴重なデータとなった（回答に協力くださった先生方には深く感謝申し上げます）。研修Ⅰの量的分析において、学校ごとの特徴をクラスター化して示した中で、偏差値40～49の学校群は、3つの因子がマイナス値であることが示す通り、校内支援体制が整備されているとは言い難く、担任教師が専門職支援者を頼る選択肢しか残されていないことが示唆された。つまり、多様な支援ニーズのある生徒（発達障害のある生徒含む）への対応は担任の経験則に任される傾向にあり、転退学に至ってしまうか、周囲に支援を呼び掛けていくかは担任教師次第ということになってしまう。筆者の経験してきた学校も正にこの調査結果があてはまり、校内支援体制の構築が急務であることを強く感じるきっかけとなった。研究Ⅱの質的分析からは、発達障害および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースについて、ADHD傾向の生徒が単位未修得に、ASD傾向の生徒が未履修となる要因構造を示すことができた。筆者が実際に支援を行った生徒の中で、クラスター①の特徴を持っている生徒がいた。本人との面談や保護者との面談を通して、生活面における問題が学習面における問題に影響していることがわかってきた。このような構造を早期に把握しておくことができれば、学校全体で効果的な支援を考えることができるようになるだろう。発達障害および類似した症状のある生徒について、本研究Ⅴで検討した生徒自身が行うスクリーニングや、橋本ら（2014）が示した学校の教員にもできるアセスメントを早期に実施し、校内委員会や拡大学年会等で教員間の情報共有を図ることができれば、生徒の問題が複雑化し不要な転退学にまで至るケースを減らすことができるのではないかと考える。しかしながら、そのような校内支援体制をつくるには、一現場教員からの提案では難しく、管理職（校長もしくは副校長）からの要請が必要となる。まずは管理職が課題意識を持つこと、校内支援体制の核となる分掌や委員会を組織することが必要である。研究Ⅳにおいて、すべての因子がプラスを示す回答者群の学校は、発達障害のある生徒への対応や認識に一貫性がみられたが、一方ですべての因子がマイナスを示す回答者群は、発達障害の

ある生徒に対し様々な捉え方がなされていることが示唆された。その学校ごとに生徒の様相や組織文化も異なっているが、研究Ⅲで示した通り、教育委員会と協力して悉皆研修を導入していくことは効果的であろう。

第2部の実践研究においては、他者との合意形成を目指しグループで議論する授業構成は、他者の意見を取り入れる体験・機会となり、修学や友人関係の困難さへのアプローチとなり得ることを示すことができた。ワークシート以外の評価方法も考え得るが、自身が評価される場面において、求められる成果物を完成させ提出した経験が、彼らの今後の糧となることを期待したい。奥村・有元ら(2022)は、学校は「協働的な学びの練習の場」としている。協働的な学びとは互いの違いや不揃いを活用し多様性をくみ上げていくことである。すべての生徒にとって学校が社会に出る練習の場であるとするれば、この協働的な学び(グループ学習、ディベート、ディスカッション等)こそ、社会での活用が最も具体的に期待される場所であり、将来の社会参画につながる。

文科省(2019)や東京都教育委員会(2020)が提言するキャリア教育では、「学校の教育活動を通じて、生徒の一人ひとりの発達段階に応じキャリアを形成させていく取り組みであり、社会的・職業的自立にむけて必要な基盤となる能力や態度を育成すること」と定義されている。どのような学校群においても、どのような生徒であっても、高等学校段階における不要な転退学といった、彼ら彼女らの人生のつまずきを防ぐとともに、障害の状態や特性および心身の発達の段階に応じた適切な支援を行い、次の人生のステージへつないでいく意識が学校の教員として必要である。そのためにも、教師は学び続けることが大切であり、教師自身のセンスを磨いていく必要がある。発達障害(その可能性)のある生徒は、表面上には表れない複合的な困難さがあり、単位未修得や単位未履修といった状態に陥りがちである。しかしながら、校内支援体制の構築や教科教育における合理的配慮の拡充を進めることができれば、彼ら彼女らを次の人生のステージへつなげることができるのだ。

本研究の限界と今後の課題

本研究で実現に至らなかった点については今後の課題とする。①第五章（研究Ⅴ）にて1000名の調査を実施し妥当性を検討したスクリーニング項目を学校現場で使いやすくツール化すること（運用については、校内のスクールカウンセラーによる分析および教科担当教師への説明が望ましい）、②第七章（研究Ⅶ）にて実践した発達障害（その可能性）のある生徒に対する焦点化や構造化に基づく授業方法および評価方法を教員研修で活用できるようにテキスト化する（悉皆研修の中で特別支援に関する研修を受けている教員は特別支援教育の意識があるため）こと、以上の2点を本研究の継続課題としたい。

最後に、障害者差別解消法の施行によって、すべての学校や職場での合理的配慮の必要性が求められるようになった。発達障害のある生徒を含む特別な支援や配慮を必要とする生徒は確実に存在している一方で、高等学校（特に全日制普通科）において合理的配慮を得られない生徒が実在している。すべての教科・科目での支援はもちろん、校内の支援体制の構築も現在の高等学校に共通する課題である。また、苦手なスキルを補償するだけでなく、得意な力を伸ばすことのできる教育も、教員間で意識しつつ情報共有ができれば、不可能なことではないだろう。松村（2018）は、特別支援教育の支援体制が整備されてくるにつれて、発達障害等のある児童・生徒の中に並外れた才能を示す者がいることについて注目している。そのような並外れた才能と発達障害を併せ持つ児童・生徒を2E（twice-exceptional）と表現しており、彼らの苦手なスキルを補償するだけでなく、得意な力を伸ばすことの必要性について述べている。アメリカでは2E教育はすでに1980年代に始まっており、児童・生徒の多彩な才能を識別して伸ばすために、多様な指導・学習方法・特別措置がとられている。アメリカでは発達障害と診断されると、OT（作業療法士）・ST（言語聴覚士）・臨床心理士によって療育や支援が行われ、才能が発揮されやすい環境で育てることができる。障害も個性のうちの一つという考え方・捉え方によって、日本のように「障害」というレッテルに一生悩まされ続けることにはならないのだ。才能にも障害にも気づかない学校の体制や、喜入（2007）や吉田（2007）のいう権威（統制）システムとゼロ・トレランス指導による生徒対応は、現在の日本全体にイえる課題であろう。得意分野では高度な課題に挑戦し、苦手な分野では合理的配慮を行いながら学習の改善を図るという視点が、今後の日本の教育においても必要ではないだろうか。まずは自分自身が、本研究で得られた知見を今後の教育活動に還元し、高等学校の特別支援教育と教科教育のさらなる融合と進展、充実に貢献していきたい。

文献

- 1) 愛知教育大学 (2019) : 通常学級における 学習上の困難さに着目した教科指導－発達障害の可能性のある児童生徒に学ぶ－。
https://www.aichi-edu.ac.jp/kyo-car/kyoiku/mt_files/souron.pdf (参照 2022/5/2)
- 2) American Psychiatric Association(1994) : Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author. (アメリカ精神医学会 高橋三郎・大野 裕・染谷俊幸 (訳) (1995). DSM-IV 精神疾患の分類と診断の手引き 医学書院.
- 3) American Psychiatric Association(2013) : Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author. (アメリカ精神医学会 高橋三郎・大野 裕 (監訳) 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村 将・村井俊哉 (訳) (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院.
- 4) 安藤佳奈・相澤雅文 (2022) : 高等学校における特別支援教育に対応した校内支援体制に関する研究 総合教育臨床センター研究紀要, 1, 93-102.
- 5) 新井英靖(2016):アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業 ミネルヴァ書房.
- 6) Baron-Cohen, S(2008) : Autism and Asperger Syndrome. Oxford University Press.
- 7) Baron-Cohen, S・Leslie, A・Frith, U(1985) : Does the autistic child have ‘theory of mind’ , Cognition, 21, 37-46.
- 8) Bauminger, N. (2002) : The facilitation of social emotional understanding and
- 9) social interaction in high-functioning children with autism: Intervention out-
- 10) comes. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, 283-298.
- 11) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・權偕珍・太田麻美子・田中敦士 (2017) : IN-Child Record の信頼性及び構成概念妥当性の検証－横断データを用いた分析－
Total Rehabilitation Research VOL. 5, 1-14.
- 12) 淵上克義(2005) : 学校組織の心理学. 日本文化科学社, pp. 97-132.
- 13) 藤井美鈴・細谷一博(2012) : 北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題
北海道大学紀要教育科学編, 第 62 巻第 2 号, 77-86.
- 14) 藤井剛 (2023) : 公共の授業と評価のデザイン－公共とは何か。公共で身に付ける力とは何か。－ 清水書院.
- 15) 藤原和政・河村茂雄(2014) : 高校生の学校適応とスクールモラルの関連 カウンセリング研究, 2014, 47, 196-203.
- 16) 花熊暁 (2011) : ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり 明治図書.
- 17) 長谷川聡 (2023) : ポートフォリオ評価を活用して自己調整学習を促す公民科授業－生

- 徒のメタ認知能力の育成を目指してー 経済教育, No42, 132-144.
- 18) 橋本和明(2010) : 発達障害と思春期・青年期 生きにくさへの理解と支援 明石書店.
 - 19) 橋本創一(2016) : 教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向 2015 実践と研究におけるエフォートとアジェンダ 教育心理学年報, 第 55 集, 116-132.
 - 20) 橋本創一・菅野敦・林安紀子・大伴潔・小林巖・渡邊貴裕・霜田浩信・武田鉄郎・千賀愛・池田一成(2016) : 障害者の理解と教育・支援 特別支援教育・障害者支援のガイド 金子書房.
 - 21) 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦(2014) : ASIST 学校適応スキルプロフィール 適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために 福村出版.
 - 22) 平岩幹男 (2019) : 発達障害 思春期からのライフスキル 岩波ジュニア新書.
 - 23) 平木典子 (1993) : アサーション・トレーニングーさわやかに自己表現>のためにー 日本・精神技術研究所.
 - 24) 久富善之(1988) : 教員文化の社会学的研究 多賀出版, pp. 177-208.
 - 25) 荊木まき子・淵上克義・古市祐一(2014) : 学校児童・生徒への支援体制に関する尺度構成の試み 専門性協働と均質性協働に着目して 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第 155 号, 1-12.
 - 26) 井出正和 (2022) : 発達障害の人には世界がどう見えるのか SB 新書.
 - 27) 犬塚美輪・椿本弥生(2014) : 論理的読み書きの理論と実践 知識基盤社会を生きる力の育成に向けて 北大路書房.
 - 28) 石隈利紀(1999) : 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房.
 - 29) 伊藤美奈子(1997) : 小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察 教育心理学研究, 45, 295-302.
 - 30) 岩波明 (2020) : 医者も親も気づかない女子の発達障害-家庭・職場でどう対応すればいいかー 青春出版社.
 - 31) 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008) : 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果. 教育心理学研究, 第 56 巻第 4 号, pp534-547.
 - 32) 海津亜希子 (2012) : すべての子どもの学びを保障するために. LD 研究, 第 21 巻第 1 号, pp52-55.
 - 33) 加茂聡・東條吉邦(2013) : 発達障害に見られる不登校の実態と支援に関する研究 広汎性発達障害を中心に 自閉症スペクトラム研究, 第 10 巻, 29-36.

- 34) 菅野敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生(2007)：特別支援教育における教育実践の方法 発達障害のある子どもへの個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築 ナカニシヤ出版.
- 35) 桂聖 (2012)：教科教育と特別新教育の融合が目指すもの：授業ユニバーサルデザイン 研究の視点から考える LD 研究, 21(4), 445-447
- 36) 喜入克己(2007)：高校の現実 生徒の指導の現場から 草思社, pp. 34-36.
- 37) 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, 102-111.
- 38) 小林正幸・橋本創一・松尾直博(2008)：教師のための学校カウンセリング 有斐閣アルマ.
- 39) 国立特別支援教育総合研究所：多層指導モデル MIM.
<http://forum.nise.go.jp/mim/> (参照 2022/5/2)
- 40) Komeda H, Kosaka H, Fujioka T, Jung M, Okazawa H (2019) : Do individuals with autism spectrum disorders help other people with autism spectrum disorders? An investigation of empathy and helping behaviors in adults with ASD. *Frontiers in Psychiatry* 10:376.
- 41) 小宮明日香・布井雅人(2018)：EXCEL で今すぐはじめる心理統計 講談社.
- 42) 近藤邦夫 (1996)：臨床教育学に何を期待するか？学校臨床心理学の立場から 日本教育学会大会研究発表要項, 55 巻 1 号, 20-22.
- 43) 近藤邦夫 (2010)：学校臨床心理学への歩み 子どもたちとの出会い、教師たちとの出会い 福村出版.
- 44) 近藤隆司・光真坊浩史(2006)：高等学校における軽度発達障害をもつ生徒への就労支援の試み 特殊教育学研究, 44(1), 47-53.
- 45) 増田純子・大山帆子・銘苺実土・中知華穂・小池敏英 (2018) ひらがな単語の語彙性判断課題による読み障害児の音読困難の評価ー2 文字単語課題と 4 文字単語課題に基づく検討ー. LD 研究, 第 27 巻第 3 号, 340-353.
- 46) 松渕曠(2002)：野の花 スズキ洪文社.
- 47) 松田恵示・大澤克美・加瀬進(2016)：教育支援とチームアプローチ 社会と協働する学校と子ども支援 書肆クラルテ.
- 48) 松村暢隆(2018)：2E 教育の理解と実践 発達障害児の才能を活かす. 金子書房.
- 49) 松下智子・福盛英明・一宮厚 (2014)：大学における新入生支援のための発達の修学困難チェックシート 10 項目版の開発 健康科学, 36, 19-24.

- 50) 三浦巧也 (2021) : 英単語の習得に困難を示す特別な支援ニーズのある 中学生に対する体制化方略を用いた学習支援. 学校心理学研究, 第 20 卷第 2 号, pp159-170.
- 51) 三浦巧也・日下虎太郎・杉岡千宏・橋本創一 (2019) : 発達障害のある女子高校生の学校生活上における不適応とは—男子生徒との比較を通して— 日本学校心理士会年報, 12, 54-63.
- 52) 三浦巧也・升千晶・杉岡千宏・堂山亞希・橋本創一 (2017) : 高等学校における生徒指導上の諸問題と効果的な実践との関連性 発達障害支援システム学研究, 16(1), 17-23.
- 53) 水本篤・竹内理 (2008) : 研究論文における効果量の報告のために 基礎的概念と注意点 英語教育研究, 31, 57-66.
- 54) 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 三重大学教育学部研究紀要教育科学, 66, 295-308.
- 55) 文部科学省 (2004) : 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm
 (2023 年 11 月 3 日)
- 56) 文部科学省 (2012) : 平成 24 年度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
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
 (2021 年 1 月 4 日現在)
- 57) 文部科学省 (2014) : 高等学校における発達障害等困難のある生徒の状況.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/shiryo/_icsFiles/afielddfile/2014/11/13/1353427_4.pdf (参照 2022/5/2)
- 58) 文部科学省 (2016) : 高等学校における特別支援教育の現状と課題について
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/gyouji/_icsFiles/afielddfile/2016/03/09/1365033_06.pdf (2021 年 1 月 4 日現在)
- 59) 文部科学省 (2017) : 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2017/10/13/1383809_1.pdf (2021 年 1 月 4 日現在)
- 60) 文部科学省 (2018) : 平成 30 年度特別支援教育に関する調査結果について
https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf
 (2021 年 1 月 4 日現在)

- 61) 文部科学省(2018) : 高等学校 学習指導要領(平成 30 年告示)
https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf (2021 年 1 月 4 日現在)
- 62) 文部科学省(2019) : キャリア・パスポート例示資料等について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1419917.htm
(2021 年 1 月 4 日現在)
- 63) 文部科学省 (2021) : 障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～
https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tokubetu01-000016487_02.pdf
(2021 年 8 月 4 日閲覧)
- 64) 文部科学省 (2022) : 生徒指導提要.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302912.htm (参照 2023/5/2)
- 65) 文部科学省 (2022) : 通常の学級に在籍す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.
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm (参照 2023/1/10)
- 66) 村田絵吏 (2015) : 高等学校におけるユニバーサルデザインに基づく授業づくり. 高知県教育委員会大学院派遣教員研究報告書平成 26 年度末修了者.
- 67) 村田辰明・宗實直樹・佐藤正寿 (2021) : 授業 UD カレッジテキスト社会. 一般社団法人日本授業 UD 学会.
- 68) Murawski, W. and Spencer, S. (2011) : Collaborative, Communicate and Differentiate! How to Increase Student Learning in Today's Diverse Schools. Corwin Press.
- 69) 柳楽明子(2017) : 高機能自閉症スペクトラム障害者の思春期を支える心理的支援
心理臨床学研究, vol. 35, No3, 233-243.
- 70) 中田正敏 (2015) : さまざまな困難を抱えている生徒に対する高等学校での教育の在り方について－生徒たちをどのようなコンセプトでとらえるのか－. 発達障害研究, 第 37 巻第 3 号, pp209-216.
- 71) 中塚啓太・片岡美華 (2014) : 青年期における発達障害児の自尊感情回復に関する実践研究-教育的関りに焦点を当てて- 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 23, 103-110.
- 72) 日本学生支援機構 (2019) : 平成 30 年度大学・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結果報告書
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afieldfile/2020/04/02/report2019_0401.pdf (2021 年 1 月 4 日現在)

- 73) 岡山県総合教育センター (2010) : 高等学校における発達障害のある生徒への支援Ⅱ
-内面, 学習面, 生活面への支援-
<https://www.pref.okayama.jp/uploaded/attachment/275271.pdf>
(2023年11月3日現在)
- 74) 奥村高明・有元典文・阿部慶賀 (2022) : コミュニティ・オブ・クリエイティビティ ひらめきのうまれるところ 日本文教出版.
- 75) 奥野雅子 (2014) : チーム支援における異分野の専門家間の関係性についての一考察
コミュニケーションの相互作用に着目して 岩手大学人文社会科学部紀要, 第93号,
1-13.
- 76) 坂爪一幸 (2012) : 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察 早稲田教育評論,
26(1), 21-31.
- 77) 酒井貴庸・設楽雅代・脇田貴文・金澤潤一郎・坂野雄二・園山繁樹 (2014) : 自閉性スペクトラム障害の障害特性に関する知識尺度の開発 自閉症スペクトラム研究, 12(1),
19 - 28.
- 78) Schopler, E., Brehm, S. S., Kinsbour. M, & Reichler, R. J. (1971) : EFECT OF TREATMENT
STRUCTURE ON DEVELOPMENT IN AUTISTIC CHILDREN Archives of General
Psychiatry, 24(5)
- 79) 瀬戸健一 (2000) : 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす
影響 教育心理学研究, 48, 215-224.
- 80) 庄司一子 (2004) : 教育臨床の研究動向と課題—学校教育の問題と課題から教育を変える
試み— 筑波教育学研究, 第2号, 153-163.
- 81) 清水裕士 (2016) : フリーの統計ソフト HAD 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践
における利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp59-73.
- 82) 下山真衣・岡田信吾・石山貴章 (2013) : 自閉症スペクトラムのある児童と青年への怒り
のマネジメントプログラムの検討 就実論叢, 43, 211-225.
- 83) 杉浦采夏・橋本創一 (2017) : 教師が感じる小学校就学直後の学習へのつまずきに関する
調査—学習のつまずき要因と発見について— 発達障害支援システム学研究,
16(1), 39-44.
- 84) 杉浦孝宜 (2014) : 高校中退 不登校でも引きこもりでもやり直せる 宝島社.
- 85) 田部絢子 (2011) : 高校における特別支援教育の動向と課題 特殊教育学研究, 49(3),
317-329.
- 86) 田口禎子・橋本創一 (2015) : 発達障害・精神疾患およびその傾向がある高等学校生徒支

援の実態調査 発達障害研究, 37, 186-199.

- 87) 田口禎子・橋本創一・菅野敦・横田圭司(2009)：東日本地域の高等学校保健室におけるメンタルヘルスや発達障害等の相談支援に関する調査研究 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 60, 457-463.
- 88) 高橋勝也 (2019)：みんなが幸せになる恋ではなく愛で学ぶ政治と経済 清水書院.
- 89) 竹達健顕(2020)：発達障害のある生徒へのシミュレーション教材を用いた経済・金融教育 経済教育, No39, 48-53.
- 90) 竹達健顕・橋本創一・日下虎太郎・渡邊真帆・三浦巧也(2020)：高等学校における発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への校内支援体制に関する調査研究 発達障害支援システム学研究, 19(2), 17-23.
- 91) 竹達健顕・橋本創一・日下虎太郎・三浦巧也 (2022)：高等学校における発達障害のある生徒が転退学に至ってしまうケースの要因構造分析とその教育支援の検討 日本学校心理士会年報, 14, 100-107.
- 92) 竹達健顕・橋本創一・増田謙太郎・三浦巧也・日下虎太郎・尾高邦生 (2023)：特別な教育的支援が必要な生徒に対する高等学校における多層指導モデルの必要性についての検討ー公民科担当教師への質問紙調査からー 発達障害支援システム学研究, 22(1), 51-58.
- 93) 竹達健顕・橋本創一・田中里実・山口遼・三浦巧也・田口禎子・日下虎太郎 (2022)：高等学校における学修や友人関係構築に困難さのある生徒のへのスクリーニング方法の検討. 日本発達障害学会第57回大会論文集, 49.
- 94) 竹達健顕・橋本創一・山口遼・田中里実・三浦巧也・日下虎太郎 (2023)：高等学校における修学上の不器用さや友人関係を築くことの困難さのある生徒を支援するためのスクリーニング方法の検討 学校教育学研究論集, 48, 113-122.
- 95) 田中志保 (2012)：教育臨床アセスメントとしての動的学校画-教育相談・学校臨床への活用を目指してー 風間書房.
- 96) 玉村公二彦・黒田学・向井啓二・平沼博将・清水貞夫(2019)：新版キーワードブック特別支援教育 インクルーシブ教育時代の基礎知識 クリエイツかもがわ, pp56-57.
- 97) 玉那覇静子・田中敦士 (2019)：通常学校における多様な生徒の理解と支援のためのツールの信頼性及び判別的妥当性の検討ー特別支援教育の専門性の観点からー Journal of Inclusive Education, VOL.7, 26-39.
- 98) 丹治光浩 (2016)：中学生・高校生・大学生のための自己理解ワークブック ナカニシヤ出版.

- 99) 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟(2013) : 通常学級での特別支援教育のスタンダード 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方 東京書籍.
- 100) 東京都教育委員会(2016) : 東京都発達障害教育推進計画 東京都教育委員会印刷物登録, 平成 27 年度第 181 号.
- 101) 東京都教育委員会(2017) : ユニバーサルデザインの考え方に基づく授業及び行動支援事例集 東京都教育委員会印刷物登録, 平成 28 年度第 232 号.
- 102) 東京都教育委員会(2020) : キャリア・パスポートを活用したキャリア教育の充実に向けて 東京都教育委員会印刷物登録, 令和 2 年度第 2 号.
- 103) 鳥居深雪・藤本優子 (2017) 5 歳児スクリーニングは就学後の適応状態を予測できるか?—担任による要支援度評価の追跡調査— LD 研究, 第 26 巻第 3 号, 357—368.
- 104) 鶴田美里絵・有倉巳幸 (2007) : 高校生における批判的思考態度と自己表現の関連性の検討 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 235—245.
- 105) 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—神奈川県の高次等への質問紙調査から 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 57, 231-252.
- 106) 内山登紀夫 (2006) : 本当の TEACCH 自分が自分であるために 学研.
- 107) 梅永雄二 (2009) : 「構造化」による自閉症の人たちへの支援—TEACCH プログラムを生かす— 教育出版.
- 108) 横田圭司・千田若菜・岡田智 (2011) : 発達障害における精神的な問題 境界域知能から最重度知的障害の 91 ケースを通して 日本文化科学社.
- 109) 米田宏樹 (2018) : 米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際—代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討. 筑波大学特別支援教育研究, 12, pp9—22
- 110) 吉田美穂 (2007) : お世話モードとぶつからない統制システム アカウンタビリティを背景とした教育困難校の生徒指導 教育社会学研究, 第 81 集, 89-109.
- 111) 涌井恵 (2014) : 『学び方を学ぶ—協同学習と「学び方を学ぶ」授業による新しい実践の提案—』 ジニアース教育新社.
- 112) Wing , L., & Attwood , A.J. (1987): Syndromes of autism and atypical development. Handbook of autism and pervasive developmental disorders. (Choen D, J., & Donnellan, A., & Paul, R (eds.). New York: John Wiley, pp. 3-19.)
- 113) Williams, G.A., & Asher, S.R. (1992): Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. American Journal of Mental Reterda-tion, 96, 373-385.

付録

第 1 部 調査研究 調査用紙

第一章 (研究 I)
第二章 (研究 II)

特別支援教育コーディネーター殿

※特別支援教育コーディネーターを養護教諭の先生が兼務されている場合、養護教諭殿宛のアンケートと併せてご記入ください。

高等学校における発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への支援体制に関する調査です。

この度は調査にご協力いただき、誠にありがとうございます。この調査は、貴校に在籍されている発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への支援についてお伺いするものです。正しい答えや、間違った答えというものはございません。先生の感じていることやご意見などをお答えください。本調査で得られた結果は、統計的な処理を行いますので、ご記入いただいた方の学校名や個人名が公表されることは一切ございません。また、結果につきましても、学術的な目的以外には使用いたしません。

1. 貴校の概要とご記入者様について、以下(1)～(12)にご回答ください。該当する番号に丸、または空欄に必要事項をご記入ください。

- (1) 貴校の所在地 ① 東京都 ② 神奈川県 ③ 埼玉県 ④ 千葉県 ⑤ 山梨県 ⑥ 群馬県
- (2) 生徒の在籍数 1クラス(約 人) 1学年(クラス) 全校生徒(約 人)
- (3) 設置種 ① 国公立学校 ② 私立学校 ③ その他()
- (4) 学校の形態 ① 男子校 ② 女子校 ③ 共学校 ④ その他()
- (5) 教員数 (名) ●非常勤講師を含んだ数でお願い致します。
- (6) 貴校の昨年度の進路実績において、4年制大学への進学率(現役生に限る)をおおよその数値で結構ですので、①～③の中で最もあてはまるもの1つに○をつけてください。
①20%未満 ②20%以上～80%未満 ③80%以上
- (7) 大変恐縮ですが、受験情報誌等に掲載されている貴校の偏差値(受験時)を、おおよその数値で結構ですので、①～⑥の中であてはまるもの1つに○をつけてください。(複数のコースが設置されている場合は、一般のコースを想定してご回答ください。)
①40未満 ②40～49 ③50～59 ④60～69 ⑤70以上 ⑥その他()
- (8) ご記入されている方の教職経験年数 (年) ●通算でお願い致します
- (9) ご記入されている方の特別支援教育コーディネーター経験年数 (年) ●通算でお願い致します
- (10) 特別支援教育コーディネーターに関する研修受講歴について、①～③の中で最もあてはまるもの1つに丸をつけてください。(特別支援教育コーディネーターが定期的集まる研修会を「連絡協議会」とさせていただきます)
① 連絡協議会に加え、特別支援教育コーディネーターとしてスキルアップするための研修に参加したことがある。
② 特別支援教育コーディネーターの連絡協議会には、半分以上参加している。
③ 校務の関係上、研修に参加することが難しい状況にあり、連絡協議会にほとんど参加できていない。
④ その他()
- (11) 特別支援教育コーディネーターの職務に対する自己評価について、①～③の中で最もあてはまるもの1つに丸をつけてください。
① 自信をもって特別支援教育コーディネーターの職務に取り組んでいる。
② 自信はないが前向きに特別支援教育コーディネーターの職務に取り組んでいる。
③ 特別支援教育コーディネーターの職務に対して不安がある。
- (12) 貴校の風土や雰囲気について①～③の中で最もあてはまるもの1つに丸をつけてください。
(多様な問題とは、いじめや不登校、特別指導や転退学にまで至ってしまう問題とさせていただきます)
① 多様な問題に対し、教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある。
② 多様な問題に対し、それぞれの教員が前向きに取り組んでいるが、協力体制は弱いと感じる。
③ 多様な問題に対し、協力的な風土や雰囲気は感じられない。
- (13) 昨年度の校内委員会で、支援対象者とした生徒のうち、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒は何名程いらっしゃいましたか。(約 名)
- (14) ご記入されている方からご覧になって、クラス担任をされている先生方のうち、特別支援教育に熱心に取り組まれている先生は何名程いらっしゃいますか。(約 名)

次のページに続きます。

- 1 -

2. 特別支援教育コーディネーターの職務や校内支援体制について、以下(1)～(18)にご回答ください。それぞれ、右欄に示す①～⑤の中から最も当てはまるもの1つに丸をつけてください。		①全くあてはまらない ②あてはまらない ③どちらともいえない ④あてはまる ⑤とてもあてはまる
(1)	校内の発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒についてケース会議を開催している。	① ② ③ ④ ⑤
(2)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に関する教員向け校内研修会を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。	① ② ③ ④ ⑤
(3)	特別支援教育コーディネーターの職務内容である、管理職との連絡調整役や、校内支援体制づくりに苦勞している。	① ② ③ ④ ⑤
(4)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）について、医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う。	① ② ③ ④ ⑤
(5)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う。	① ② ③ ④ ⑤
(6)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）について高度な知識や技術が学べる研修会や関連学会（有料）に参加したいと思う。	① ② ③ ④ ⑤
(7)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒へのキャリア教育の進め方に関する研修を受けたいと思う。	① ② ③ ④ ⑤
(8)	校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる。	① ② ③ ④ ⑤
(9)	校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。	① ② ③ ④ ⑤
(10)	校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	① ② ③ ④ ⑤
(11)	校内の多くの教員は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、専門職支援者の必要性を感じている。	① ② ③ ④ ⑤
(12)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている。	① ② ③ ④ ⑤
(13)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。	① ② ③ ④ ⑤
(14)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒の様子について、授業担当者（担任学年の教員以外）からも情報交換が行われている。	① ② ③ ④ ⑤
(15)	発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている。	① ② ③ ④ ⑤
(16)	管理職は特別支援教育に理解があり積極的である。	① ② ③ ④ ⑤
(17)	特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている	① ② ③ ④ ⑤
(18)	特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある。	① ② ③ ④ ⑤

次のページに続きます。

3. 個別事例（生徒A）についてご記入ください

先生がご経験された中で、発達障害や精神疾患（疑いを含む）および、類似した症状のある生徒（以下生徒A）の問題が複雑化してしまったケースや、転退学に至ってしまったケースについて、1つの事例を振り返ってご記入ください。

- (1). 生徒Aの学年：1・2・3年／性別：男・女・その他（ ） ●それぞれ丸をつけてください。
(2). 生徒Aの問題として、以下①～⑤よりあてはまるもの全てに丸をつけてください。

① 生活面における問題

(例) 欠席や遅刻が改善されず生活指導部指導となってしまった。身の回りの整理ができず日々忘れ物が多い。

② 学習面における問題

(例) 教科の提出物がまったく出せないため、単位修得ができず、進級（卒業）規定を満たせなかった。

③ 対人関係における問題

(例) 周囲との人間関係がうまくできないため、クラスや学校になじめず不登校になってしまった。

④ 進路指導における問題

(例) 自分の実力に伴わない進路に固執してしまい、結果、不本意な進路となってしまった。
病院や専門機関をすすめた結果、本人や保護者との関係がこじれた。

⑤ その他の問題（ ）

- (3). 具体的に、生徒Aの抱えていた問題とは、どのような問題でしたか？

- (4). 生徒Aや保護者に対し、特別支援教育コーディネーターとして、どのような支援が必要であったと思われるか？（例：校内の連絡調整役、個別相談、外部人材や外部機関との連携、など）

【生徒】

【保護者】

- (5). 生徒Aや保護者に対し、学校として、どのような支援が必要であったと思われるか？
(例：合理的配慮に基づいた学習指導、教員間の情報共有、複数教員によるフォロー、など)

【生徒】

【保護者】

4. 個別事例（生徒B）についてご記入ください（養護教諭の先生が特別支援教育コーディネーターのを兼務されている場合、こちらの質問はご回答不要です。次ページの、5. 自由記述欄へお進みください。）

先生がご経験された中で、ストレスなどの心理的要因があると考えられる生徒（以下生徒Bとする）の問題が複雑化してしまったケースや転退学に至ってしまったケースについて、1つの事例を振り返ってご記入ください。

- (1). 生徒Bの学年：1・2・3年／性別：男・女・その他（ ） ●それぞれ丸をつけてください。
(2). 生徒Bの特徴を、以下の観点から「1；全く当てはまらない」～「5；大変よく当てはまる」の5段階で、各項目それぞれについて評定して下さい。

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ◇ 何事に対してもやる気が出ない (1-2-3-4-5) | ◇ 他人の視線が気になる (1-2-3-4-5) |
| ◇ 気分が波がありすぎる (1-2-3-4-5) | ◇ 不定愁訴を訴える (1-2-3-4-5) |
| ◇ 物忘れ・約束忘れが多い (1-2-3-4-5) | ◇ 生活リズムが不規則である (1-2-3-4-5) |
| ◇ 複数の課題をうまくこなせない (1-2-3-4-5) | ◇ イライラしやすい (1-2-3-4-5) |
| ◇ 孤立感を感じている (1-2-3-4-5) | ◇ 友達とうまく会話できない (1-2-3-4-5) |
| ◇ 新しい友達を作るのが苦手 (1-2-3-4-5) | ◇ グループ活動では居心地が悪い (1-2-3-4-5) |

- (3). 具体的に、生徒Bの抱えていた問題とは、どのような問題でしたか？

次のページに続きます。

- 3 -

(4). 以下のストレス（ストレスの原因）は、生徒Bの「学校適応」にどのくらい影響を与えていましたか？

「本人の訴え（本人の認識）」と「先生の見立て」に分けて、「1；全く影響を与えていなかった」～「5；とても影響を与えていた」の5段階で、各項目それぞれについて評定して下さい。

【本人からの訴え】	(数字に丸をつける)	【先生の見立て】	(数字に丸をつける)
①友人関係	(1-2-3-4-5)	①友人関係	(1-2-3-4-5)
②学業・進路	(1-2-3-4-5)	②学業・進路	(1-2-3-4-5)
③教師との関係	(1-2-3-4-5)	③教師との関係	(1-2-3-4-5)
④家族との関係	(1-2-3-4-5)	④家族との関係	(1-2-3-4-5)
⑤その他()	(1-2-3-4-5)	⑤その他()	(1-2-3-4-5)

(5). 背後にはどのようなストレスがあると思いますか？

「本人の訴え（本人の認識）」と「先生の見立て」に分けて、「1；全く影響を与えていなかった」～「5；とても影響を与えていた」の5段階で、各項目それぞれについて評定して下さい。

【本人からの訴え】	(数字に丸をつける)	【先生の見立て】	(数字に丸をつける)
①自己能力の低さ	(1-2-3-4-5)	①自己能力の低さ	(1-2-3-4-5)
②人から受ける不利益	(1-2-3-4-5)	②人から受ける不利益	(1-2-3-4-5)
③有意義な時間の欲求	(1-2-3-4-5)	③有意義な時間の欲求	(1-2-3-4-5)
④人からの評価	(1-2-3-4-5)	④人からの評価	(1-2-3-4-5)
⑤人との付き合い方	(1-2-3-4-5)	⑤人との付き合い方	(1-2-3-4-5)
⑥悪い結果の予想	(1-2-3-4-5)	⑥悪い結果の予想	(1-2-3-4-5)

(6). どのような資源（本人の力・環境の力）があったら、問題の深刻化を防ぐことができたとおもいますか？

【本人の力（スキル等）】	【環境の力（支援・援助）】
--------------	---------------

5. 自由記述欄

特別支援教育コーディネーターとして、困っていることや課題に感じていることがあれば、以下にご記入ください。

6. 調査協力

もし可能でしたら、今後回答下さった先生へのインタビューや、生徒へのアンケートにご協力いただけますと幸いです。別途、依頼状をお送りいたしますので、以下の選択肢に○を付けて下さい。

- 先生へのインタビュー【可能 ・ 難しい ・ 現状では決められない】
- 生徒へのアンケート【可能・ 内容次第で可能 ・ 難しい ・ 現状では決められない】

追加調査にご協力いただける場合は、学校名をお書き下さい。なお、調査において、貴校が特定されることは一切ございませんので、ご安心下さい。

学校名： _____

質問は以上です。ご協力誠にありがとうございました。

第三章（研究Ⅲ）

地歴・公民科主任 殿

特別な支援ニーズのある生徒への公民科授業における指導方法および 個別的配慮に関する調査

〈公民科授業をご担当されている先生がご回答下さい〉

以下の・A・・B・どちらか一方の方法を選択して回答してください。
回答については、お忙しいところ大変恐縮ではございますが、9月7日(月)までにお願いします。

・A・スマートフォン・タブレット端末で回答する場合

お手持ちのスマートフォン・タブレット端末から下の QR コードを読みとると回答画面に移ります。画面の案内にしたがってご回答ください。QR コードの読み取り機能がない場合やパソコンでの回答をご希望の場合は、お手数ですがブラウザから以下の URL を入力すると回答画面に移ることができます。なお、回答は暗号化されて送信されますのでご安心ください。



QR コードの読み取りができない場合はこちらの URL
をご使用ください↓

<https://forms.gle/Sgrhwmj5AAGj pz6N7>

* ・Aの方法で回答された場合、調査用紙に記入・郵送していただく必要はありません。

・B・この調査用紙に直接記入して回答する場合

本調査用紙にてご回答いただける場合は、次のページ以降の質問項目に回答（記入）してください。回答記入後は同封の返信用封筒にてご投函ください。

次のページに続きます。

2. 授業における指導方法および個別的配慮について、以下(1)～(18)にご回答ください。それぞれ、右欄に示す①～⑥の中から最も当てはまるもの1つに丸をつけてください。		⑥とてもあてはまる ④あてはまる ③どちらともいえない ②あてはまらない ①全くあてはまらない
(1)	授業中の指示や伝達事項は聴覚的（口頭）にだけでなく、視覚的（板書やスライド）に提示するようにしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(2)	授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(3)	授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(4)	授業では、生徒が発表する言語活動を取り入れている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(5)	毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどをある程度パターン化している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(6)	合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害（疑いを含む）や類似した症状のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(7)	個別の指導計画に基づいた指導を行っている。 （個別の教育支援計画が作成されている生徒に対して）	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(8)	グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(9)	指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(10)	言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている。 （ICT機器の活用も含む）	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(11)	個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えるようにしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(12)	記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(13)	個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中に取り入れている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(14)	単元を通して、諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめる技能を身につけさせる取り組みを行っている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(15)	単元を通して、生徒同士の合意形成や将来の社会参画を視野に入れながら、議論する力を身につけさせる取り組みをしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(16)	単元を通して、現代の諸課題を具体的に提示し、主体的に解決しようとする態度を養う取り組みをしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(17)	ICT機器を活用し、各種データを分析する授業を取り入れている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(18)	単元の構成は、生徒の実態に即して適宜変更している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>

次のページに続きます。

第四章（研究IV）

学校長□殿

高等学校における特別な支援ニーズのある生徒への支援体制に関する調査です。

本調査は、高等学校で管理職の先生方が、どのような校内支援体制を構築されているのか、おたずねするものです。調査結果は、プライバシーに関することを固く厳守し、校名や特定の生徒や先生に関する情報は公表しないことをお誓い申し上げます。統計的にデータ分析を行った後、ご回答内容は責任をもって廃棄致します。また、調査結果は、学術雑誌や大学紀要、学会等で概略を公開する形式でご報告申し上げます。□

□なお、特別な支援ニーズのある生徒については、自閉症スペクトラム症(ASD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)・学習障害(LD)等の発達障害(その可能性)のある生徒を想定してご回答ください。

□ご多用の折恐縮ではございますが、学校長殿より、7月20日(水)～8月31日(水)までの期間にて、ご回答いただければ幸甚に存じます。

1. 貴校の概要とご記入者様について、以下(1)～(8)にご回答ください。

(1) 貴校に該当するものを選択してください(複数回答可)

①全日制課程 ②定時制課程 ③通信制課程 ④中高一貫校 ⑤その他(□□□□□□□□)

(2) 生徒の在籍数(最も人数の多い課程・コースを想定してご回答ください)。

(約□□□□□□□□人)

(3) 学校の形態 ①男子校 ②女子校 ③共学校 ④その他(□□□□□□□□)

(4) 貴校の昨年度の進路実績において、4年制大学への進学率(現役生に限る)をおおよその数値で結構ですので、

①～③の中で最もあてはまるもの1つに○をつけてください。

①20%未満 ②20%以上～80%未満 ③80%以上

(5) 大変恐縮ですが、受験情報誌等に掲載されている貴校の偏差値(受験時)を、おおよその数値で結構ですので、

①～⑥の中であてはまるもの1つに○をつけてください。

(複数の課程やコースが設置されている場合は、最も人数の多い課程やコースを想定してご回答ください。)

①40未満 ②40～49 ③50～59 ④60～69 ⑤70以上 ⑥その他(□□□□□□□□)

(6) 貴校の特別な支援ニーズのある生徒に対する校内支援体制について①～④の中で最もあてはまるもの1つに○をつけてください。

①定期的に教育相談委員会が開催されており、特別な支援ニーズのある生徒については情報共有がなされ、合理的配慮や個別支援が行われている。

②不定期ではあるが職員会議や拡大学年会等で、特別な支援ニーズのある生徒についての情報共有がなされている。

③特別な支援ニーズのある生徒に対する情報共有や校内支援体制は、ほとんど整備されていない。

④その他(□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□)

(7) 貴校の風土や雰囲気について①～④の中で最もあてはまるもの1つに丸をつけてください。

(多様な問題とは、いじめや不登校、特別指導や転退学にまで至ってしまう問題とさせていただきます)

①多様な問題に対し、教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある。

②多様な問題に対し、それぞれの教員が前向きに取り組んでいるが、協力体制は弱いと感じる。

③多様な問題に対し、協力的な風土や雰囲気は感じられない。

④その他(□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□)

(8) 今年度の在籍生徒で発達障害(その可能性)のある生徒は何名程いらっしゃいますか。(約□□□□□□名)

(複数の課程やコースが設置されている場合は、最も人数の多い課程やコースを想定してご回答ください。)

<p>2. 貴校の校内支援体制について、以下(1)～(13)にご回答ください。それぞれ、右欄に示す①～⑤の中から最も当てはまるもの1つに丸をつけてください。</p>		<p>①全くあてはまらない<input type="checkbox"/></p> <p>②あてはまらない<input type="checkbox"/></p> <p>③どちらともいえない<input type="checkbox"/></p> <p>④あてはまる<input type="checkbox"/></p> <p>⑤とてもあてはまる<input type="checkbox"/></p>
(1)	発達障害（その可能性）のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(2)	発達障害（その可能性）のある生徒への指導について、各担任学年ではよく話し合いが持たれている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(3)	発達障害（その可能性）のある生徒の様子について、授業担当者（担任学年の教員以外）からも情報交換が行われている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(4)	校内の多くの教員は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、専門職支援者の必要性を感じている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(5)	管理職（校長先生・副校長先生・教頭先生）は特別支援教育に理解があり積極的である。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(6)	校内の多くの教員は、発達障害（その可能性）のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(7)	校内の多くの教員は、発達障害（その可能性）のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(8)	校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害（その可能性）のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(9)	学校は特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(10)	特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(11)	発達障害（その可能性）のある生徒へのキャリア支援について、担任は保護者や進路指導部と連携して行われている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(12)	校内の発達障害（その可能性）のある生徒についてケース会議を開催している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(13)	学校は発達障害（その可能性）のある生徒に関する教員向け校内研修会を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>

<p>3. 貴校の教科担当教師について、以下(1)~(15)にご回答ください。それぞれ、右欄に示す①~⑤の中から最も当てはまるもの1つに丸をつけてください。</p>		<p>①全くあてはまらない <input type="checkbox"/></p> <p>②あてはまらない <input type="checkbox"/></p> <p>③どちらともいえない <input type="checkbox"/></p> <p>④あてはまる <input type="checkbox"/></p> <p>⑤とてもあてはまる <input type="checkbox"/></p>
(1)	校内の多くの教科担当教師は、授業における抽象的な概念や理論について、できるだけ具体的な表現に置き換える工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(2)	校内の多くの教科担当教師は、毎回の授業をスムーズに進めるために、板書やプリントなどをある程度パターン化している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(3)	校内の多くの教科担当教師は、授業中の指示や伝達事項は聴覚的（口頭）にだけでなく、視覚的（板書やスライド）に提示している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(4)	校内の多くの教科担当教師は、言葉だけの説明で理解できない生徒に対し、絵や図などを使って補っている（ICT 機器の活用も含む）	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(5)	校内の多くの教科担当教師は、指示理解の弱い生徒に対し、個別に説明や声掛けを行うようにしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(6)	校内の多くの教科担当教師は、生徒が発表する言語活動を取り入れている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(7)	校内の多くの教科担当教師は、授業中に分からないことがあった生徒がいた場合、支援を求めやすいよう工夫している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(8)	校内の多くの教科担当教師は、個別的配慮の必要な生徒に対し、得意なことが発揮できる活動を単元の中に取り入れている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(9)	校内の多くの教科担当教師は、個別の指導計画に基づいた指導を行っている。（個別の教育支援計画が作成されている生徒に対して）。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(10)	校内の多くの教科担当教師は、記憶力の低い生徒に対し、大事なことはメモをさせる、メモをわたすなどの工夫をしている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(11)	校内の多くの教科担当教師は、個別的配慮の必要な生徒に対し、本人が成長している点について伝えている。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(12)	校内の多くの教科担当教師は、グループ学習が苦手な生徒でも参加できるように、グループづくりに配慮している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(13)	校内の多くの教科担当教師は、生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、知識・技能を評価している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(14)	校内の多くの教科担当教師は、生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、思考力・判断力・表現力を評価している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>
(15)	校内の多くの教科担当教師は、生徒の実態に合わせた単元指導計画を作成し、学びに向かう力を評価している。	① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/>

第五章（研究 V）

発達の修学困難チェックシート（10項目）

5 あてはまる 4 どちらかというとあてはまる 3 どちらでもない 2 どちらかというとあてはまらない 1 あてはまらない

1. 教師の指示を聞き逃すことや、メモをしないとすぐに忘れてしまうことが多い
2. 二つ以上の作業を同時にこなそうとすると混乱してしまう
3. 黒板を写しながら、同時に教師の話を聴いて理解することができない
4. スケジュール管理が苦手で、締め切りを守れないことがとても多い
5. 課題(作文やレポート)をするときに、具体的にやることが指示されていればできるが、自分で考えなさいと言われると全くできなくなる
6. 急な予定変更などがあると、どうしていいかわからなくなってしまう
7. 人と会話することが非常に苦手だ
8. 周囲の人から孤立してしまい友人ができにくい
9. 人と話すときに何を話していいかわからなくなり、思考が止まってしまう
10. 場の雰囲気を読んでそれに合わせることができず周囲から浮いてしまう

高校生のアサーションスキル（13項目）

5 あてはまる 4 どちらかというとあてはまる 3 どちらでもない 2 どちらかというとあてはまらない 1 あてはまらない

1. 自分の言動が友人を傷つけたとわかったら、傷つけたことを認め関係の修復に努めることができる。
2. 自分の言ったことが間違いだとわかったら、素直に「間違えた」「ごめんなさい」と言える。
3. 人をほめたり、感謝の気持ちを表すことが苦手である。
4. 友人を誘うときは、相手の都合も配慮した声かけができる。
5. 友人からの誘いに応じられないときは理由を言って断ったり、また別の機会などと違う条件での提案ができる。
6. 相手の話にならずいたり、相槌をうちながら会話をはずませることができる。
7. 友人から不当な要求をされたり、やりたくないことを頼まれても理由を言って断れる
8. 友人が間違っただけを言っているときは「それは違う」とはっきりいえる
9. 話し合いの中で相手と意見が違ったとき、自分の意見を言える。
10. 自分の視線・表情・姿勢などに気を配って相手を確認しながら話をできる。
11. 相手にわかりやすい言葉を選び、はっきりとした声で相手に伝えることができる。
12. 自分が困っているときには、友人に助けを求めたり、ちょっとした頼みごとができる。
13. 知らないことや難しくわからないことがあったとき、友人に質問することができる。

対処方略尺度（24項目）

「精神的につらい状況に遭遇した時どうするか」

5 あてはまる 4 どちらかというとあてはまる 3 どちらでもない 2 どちらかというとあてはまらない 1 あてはまらない

1. 誰かに話を聞いてもらい気を静めようとする
2. 誰かに話を聞いてもらって冷静さを取り戻す
3. 誰かに愚痴をこぼして気持ちをほらす
4. どうすることもできないと解決を先延ばしにする
5. 自分では手におえないと考え放棄する
6. 対処できない問題だと考え諦める
7. 力のある人に教えを受けて解決しようとする
8. 詳しい人から自分に必要な情報を収集する

9. 既に経験した人から話を聞いて参考にする
10. 嫌なことを頭に浮かべないようにする
11. そのことをあまり考えないようにする
12. 無理にでも忘れようとする
13. 悪いことばかりでないと楽観的に考える
14. 今後はよいこともあるだろうと考える
15. 悪い面ばかりでなくよい面をみつけていく
16. 原因を検討しどのようにしていくべきか考える
17. どのような対策をとるべきか綿密に考える
18. 過ぎたことの反省をふまえて次にすべきことを考える
19. 自分は悪くないと言い逃れをする
20. 責任を他の人におしつける
21. 口からでまかせを言って逃げ出す
22. スポーツや趣味などを楽しむ
23. 友達と買い物やおしゃべりなどで時間をつぶす
24. 友達と食事に行く

第2部

実践研究調査用紙

第七章（研究VII）

昔話法廷

判決用紙

第8話「さるかに合戦」裁判

年 組 番 氏名

はじめの判断 自分が考える判決に○をつけ、その判決にした一番の理由を書きましょう。

判決	理由
死刑にする	
死刑にしない	

友達の考え グループ(またはクラス全体)で話し合い、「なるほど」と思った意見をメモしましょう。

年 組 番号 氏名

テーマ：ゲーム理論で核軍縮・核軍拡を考える

得点表	相手国	
	核ミサイル開発（軍拡）	核ミサイル放棄（軍縮）
自国 核ミサイル開発（軍拡）	-5（自国） / -5（相手国）	+3（自国） / -3（相手国）
自国 核ミサイル放棄（軍縮）	-3（自国） / +3（相手国）	+5（自国） / +5（相手国）

①作業：軍拡か軍縮かを班で話し合い決めてください（自国の安全保障を第一に考える）

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目 (3倍)	合計得点
自国						
相手国						
自国の得点						

②感想：結果から考えられること

【現代社会□核兵器（軍拡・軍縮）について意見文】

1. テーマ□

日本の安全保障

【参考】

教科書（P54～55, 94～95）

2. テーマ□

日本の安全保障について考える

3. 構想表

第一段落	①核兵器禁止条約に参加するべきである 根拠・理由 国際法の効力で核兵器を世界から根絶したい
	②アメリカ軍の核兵器を共有するべきである 根拠・理由 地政学的に武装しなければ守れない
第二段落	反対意見（否定的意見） ①アメリカ軍の核兵器を共有するべきである 根拠・理由
	反対意見（否定的意見） ②核兵器禁止条約に参加するべきである 根拠・理由
第三段落	結論

* ゲーム理論の結果等いれられるとよいですね。

謝辞

高等学校の教員として13年目を迎え、担任として、公民科教員として、部活動顧問として、特別支援教育コーディネーターとして、様々な生徒たちと関わってきました。発達障害のある生徒や、義務教育段階まで通級に通っていた生徒、場面緘黙症の生徒、摂食障害、適応障害、起立性調節障害の診断のある生徒、外国にルーツのある生徒、性的マイノリティにある生徒、非行行動をとってしまう生徒、児童養護施設や児童自立支援施設から通っている生徒など、全日制普通科といえども実に多様な生徒たちが在籍しています。担任は4回ほど経験してきましたが、合理的配慮や適切な支援があれば進級（卒業）できたであろう生徒たちが、進路変更を余儀なくされる姿を目の当たりにしてきたことから、現在も踏襲され続けている高等学校の風土、構造、体制、現場教員の意識などに強く課題を感じていた次第です。

その中で、東京都教育委員会の派遣研修として、東京都学芸大学大学院の修士課程において学ぶ機会を得られたこと、さらには博士課程における3年間の研究期間を得られたことは望外の喜びでした。橋本創一先生には、修士課程・博士課程の5年間にわたりご指導を賜り、感謝の念に堪えません。私の様々な愚問に対し、誠実かつ専門的なご助言・ご指摘を下さり、常に新たな視点を自分の中に発見することができました。年齢や経験年数を重ねても、学び続ける姿勢が大切であることを強く感じた次第です。博士論文の審査をいただいた有元典文先生、竹鼻ゆかり先生、戸部秀之先生、松尾直博先生におかれましても研究過程を見守っていただき、新たな切り口となる視点や文献、キーワード等を賜りましたこと、心より厚く御礼申し上げます。

また、橋本研究室OB・OGである井上剛先生、三浦巧也先生、日下虎太郎先生、山口遼先生、田中里実先生のお力添えや、質問紙調査にご協力いただいた全国の先生方、授業実践に参加してくれた3年B組40名の協力なくして、本研究を書き終えることは叶いませんでした。心より厚く御礼申し上げます。しかし、本研究は学校現場における教育課題の一端に過ぎず、まだまだ多くの課題が山積しております。本研究で得られた知見を今後の教育活動に還元し、高等学校の特別支援教育と教科教育のさらなる融合と進展、拡充に貢献していく所存です。

最後になりますが、5年間の長きにわたって大学院での研修・研究に理解を示し協力して下さった東京都立小平西高等学校・東京都立日野台高等学校の諸先生方、そして、何よりも日々支えてくれた家族の皆に心より感謝の意を表し、謝辞と致します。

2024年3月 竹達 健頭