

さの有無は同様の結果（表24, 25, 32, 33）となっており、困難さあり群の方が就労についての困難度が高くなっている。この結果は、就労支援には発達障害特性として認められる学習面・行動面に対する支援が必要であることを示している。ただし先述したように、その支援内容を知的障害程度に応じて工夫していく必要もある。

#### （6） 軽度L群・H群と学習面の困難さによる分析結果

a) 学習科目の好き嫌いおよび意欲の高低については、軽度L群では学習面の困難さあり群の方が国語と数学を嫌いな生徒の割合が高かった（表34, 35）が、学習科目への意欲については困難さの有無で差異が認められず、約70～75%の生徒は意欲的であった。一方、軽度H群では、国語についてのみ学習面の困難さあり群の方で学習が嫌いな生徒の割合が高いこと（表44）に加えて、意欲についても学習面の困難さあり群で意欲の低い生徒の割合が高く国語と数学の両方で約40%の生徒が学習に対する意欲が低いことが示された（表45, 46）。これらのことは軽度L群では「勉強は好きではないが、意欲は失っていない生徒」が一定程度存在する一方、軽度H群では「勉強の好き嫌いにかわらず、意欲を失っている生徒」が一定程度存在することを示唆している。

b) 就労については、軽度L群でのみ、学習面の困難さあり群の方が、就労可能性の困難がある生徒の割合が高いことが示された（表36, 37）。一方、軽度H群では学習面の困難の有無が就労可能性の分布に影響を与えなかった。さらに卒業就労の可能性では軽度H群の方が、その困難性が低かった（表17）。以上の結果は、高等養護学校における就労支援において知的障害程度が一定以下の場合に学習面の困難の有無が就労に顕著な影響を与えることを示している。

#### （7） 軽度L群・H群と行動面の困難さによる分析結果

a) 通常学級在籍歴については、軽度L群でのみ、行動面の困難さあり群の方が、通常学級在籍歴のある生徒の割合が低かった（表38）。一方、軽度H群では、行動面の困難さの有無は通常学級在籍歴に影響しなかった。さらに通常学級在籍歴に関する軽度L群と軽度H群の比較では、軽度H群の方で在籍歴ありの生徒の割合がかなり高かった（表16）。以上の結果は、知的障害の程度が一定以下で行動面の困難さが重なった生徒において通常学級在籍歴のない割合が高くなることを示している。

b) 学習科目については、軽度L群、軽度H群の両方とも、行動面の困難さの有無が学習の好き嫌いに影響しなかった。両群とも困難さの有無に関わらず、約60～70%代の数値で好きな生徒が存在している。しかし学習意欲には影響を与えており、軽度L群では行動面の困難さあり群の方で、国語および作業学習の意欲の低い生徒の割合が多かった（表39, 40）。また軽度H群では行動面の困難さあり群の方で、国語および数学の意欲の低い生徒の割合が多かった（表47, 48）。

c) 入学前後のギャップ感については、軽度Hでのみ行動面の困難さあり群で、ギャップ感ありの生徒の割合が高く44.4%であった（表49）。さらに行動面の有無に関わらずギャップ感の約60%は否定的なものであった。

問題行動については、軽度L群・軽度H群の両方で、行動面の困難さあり群の方が、問題行動ありの生徒の割合が高く、それぞれ45%と50%であった（表41, 50）。

以上の結果は、行動面の困難さは学校適応に関連しており、特に軽度H群でその傾向が強いことを示唆している。

d) 就労については、卒業就労の可能性については、軽度L群、軽度H群の両方で、行動面の困難さあり群の方で、就労

可能性の困難度が高いと評価された生徒の割合が高くなった（表42, 51）。一方、就労維持についても軽度L群と軽度H群の両方で、行動面の困難さあり群の方が、就労維持の困難度が高いと評価された生徒の割合が高くなった（表43, 52）。以上、行動面の困難さは知的障害の程度にかかわらず就労の可能性に阻害的な影響を与えている点で、学習面の困難さとは異なると言える。逆に言えば、知的障害がかなり軽度であっても行動面の問題に対する対応が就労支援には必要であることを示している。

#### （8） 通常学級出身生徒の高等養護学校進学理由

表53に示されるように、軽度L群と軽度H群では進学理由の分布が異なっており、理由の一位は、軽度H群では「生活適応不安」、軽度L群では「学力不安」となっている。また軽度H群の「生活適応不安」と「普通校検討」が軽度L群の約2倍に上っている。これらの結果が示唆することは、軽度L群では知的障害に伴う学力面での不安により高等養護学校を選択し将来自立を目指すという進学理由となっており、軽度H群では学力だけではなく生活面での不安を背景に普通校との比較検討の中で高等養護学校を選択し将来自立を目指すという進学理由となっていることである。さらに表53が示すことは、軽度L群の約1割の生徒が普通校から再入学している事実である。実際、全体に占める割合は軽度H群の約2倍となっており、知的障害の存在について把握できないまま通常学級に在籍していたことが伺われる。IQレベルでおよそ70未満の軽度L群において普通校からの再入学者が一定程度存在していることは、個々の生徒のニーズを高校入学以前の早い段階で把握していく必要性を強く訴えるデータであろう。

#### （9） まとめ

今回の調査では、大都市圏の高等養護学校の方が、知的障害の比較的軽度な生徒の在籍率が高いことが示され、本報告の冒頭で述べた新聞報道を裏付けるデータが得られた。

さらに知的障害程度に基づいてデータを分析した結果、軽度H群は生活適応面での問題を抱えやすいことが示された。軽度H群は入学前後ギャップ感を持ちやすく、その約60%は否定的なギャップ感である。さらに問題行動の発生率が高く、その内容の最上位が「他害」であることから、他者との関わりにおけるトラブルを起こしやすいことが示唆される。このことは学校生活での対応の苦慮に結びついていると考えられる。一方、中度群は比較的安定しているが、学習面での問題を抱えやすい。就労については中度群の困難さが示されたが、それと同時に、軽度群にも就労阻害要因はあり、それらは中度群とは異なる内容のものであることが示された。

発達障害特性に基づくデータ分析結果では、学習面と行動面の困難さを比較すると、行動面の困難さの方が国語・数学・作業学習のすべてに対して一貫して意欲の低下をもたらしており、学習適応に関する負因となることが示された。

知的障害程度と発達障害程度の両方の観点から分析した結果については、学習面の困難さが軽度L群では好き嫌いに影響し、軽度H群では意欲に影響するという結果が得られた。また行動面の困難さについては、困難さの有無で学習科目の好き嫌いには影響しないが、困難さがある場合には学習意欲に負の影響をもたらすことが示された。さらに行動面の困難さがある場合に、特に軽度H群で、入学前後のギャップ感や問題行動などの生活不適応を示す生徒の割合が高くなることが示された。

以上の結果から、軽度H群に行動面の発達障害特性が重複した場合に学校適応が学習意欲、生活適応の両面で阻害され

る傾向が高いことが示唆された。

軽度H群の個々の進学理由を見ると、普通高校に合格可能であったが、生活適応を求めて高等養護学校を選択しているケースが散見される。理由の中には「いじめ」「不登校」「情緒不安定」などが記され、これらの生徒はそれ以前にかなりの学校不適応状況にあったものと思われる。同様の理由は、全体に占める割合は軽度H群より低いものの、軽度L群においても認められる。さらに軽度L群では高校入学直前まで通常学級に在籍していた生徒も一定程度認められた。

以上、高等養護学校在籍生徒において、早い段階で知的障害や発達障害を把握されずに学校不適応を深めて入学してくる一群、普通高校に入学可能であるが発達障害特性との関係で学校不適応を深めて入学してくる一群があり、高等養護学校での学校不適応にもつながっていることが示された。このような状況の中で高等養護学校は多様な在籍生徒に対する社会的自立に向けた教育を模索しているが、この問題は、高等養護学校の対応だけで解決できる事柄ではない。発達障害者支援法に謳われているように発達障害の早期把握が十分になされ、特別支援教育に謳われているように個々の子どものニーズに応じた教育を早期の段階から確保していくことを通じて、高等学校年齢の軽微な知的障害、発達障害を持つ子ども達の社会的自立に向けたシステムを検討するとともに、普通高等学校や定時制高等学校などにおける特別支援教室の設置など、多様な人材を社会的自立に向けて育成していくための幅広い受け皿を準備していく必要がある。

【資料1】 高等養護学校への進学理由（軽度L群の通常学級出身者）

軽度L群の通常学級出身者：進学理由	学力不安	生活不安	将来自立	普通から再入学	普通校検討	その他
一旦、普通高校定時制に入学したが途中退学し、てんかん受診の際に知的障害が判明して本校を受験した。	1			1		
コミュニケーション障害もあり、普通高校に行ける学力もないため	1	1				
一旦、普通高校に入学したが途中退学となり、高等養護学校に再入学した。				1		
普通高校中退後、本校に入学。				1		
普通高校に入学したが、途中で学習面や人間関係で退学したため。	1	1		1		
発達遅滞と診断され、本人の将来的な自立を考え高等養護が通していると思った。	1		1			
普通学級に在籍していたが、学力はかなり遅れていたため	1					
中学卒業を間近に、施設からの退所を希望、近隣中学校へ転校、新たな環境での自分の可能性を求めて。	1		1			
一旦、高校(定時制)に入学したが学力的について行けず退学。兄が本校の卒業生であったこともあり、関係機関に相談の上、本校への進学を決めた。	1			1		
普通校での学習、環境になじめず退学し、高等養護学校に再入学した。	1	1				
本人の障害の状態から普通高校に進学するよりも高等養護学校における			1			
一旦、普通高校に入学したが、途中退学となり、高等養護学校に再入学した。				1		
生活面では不都合は感じなかったが、普通学級の学習についていくには、相当な垣根の高さがあり、本人も苦痛を感じていたようだ。普通高校も見学したが、総合的に判断した結果である。	1				1	
最初は、普通高校の進学も考えていたが、中3のとき、検査を受け、療育手帳が交付され、高等部の就職、自立を目指すため					1	
普通高校は学習や対人関係の面で難しい。学校生活の楽しみを味わうことや、卒業後の社会自立のために希望した。	1	1	1			
通常学級で過ごすのが、国、数、社、理等は別課題のものに取り組むなどしていたので、普通高校では無理なので。	1					
中皿まで通常学級に所属していたが、学力の低さ、集団行動の不適応から不登校になり、将来のことを考え、普通高校を退学し再入学した。		1	1	1		
小学校・中学校と普通学級だったため個別指導の時間が短く、学力だけでなく生活面での習慣の指導がまだ不十分だったため	1	1				
中学卒業後一年間家庭で過ごしたが、「これではいけない」と思い入学した。		1	1		1	
学習に対しての、理解が難しく対人関係についても遅れが見られるため	1	1				
何校か見学したが、雰囲気良かった。						1
3年間でいろいろな学科で学べる教育課程が良かった。						1
身辺処理は自立し、ある程度の社会性もあるが、対人関係に課題があるため		1				
中学時代トラブルもあり対人面、行動面の配慮を求めて	1	1				
普通学校でいじめられた経験を持つ。本人に適する学校を選んだということである。		1				
卒業後に必要な力を身につけ職業的自立をするため	1		1			
3年間で就労生活に必要な力を身につけたいとの願いから受験、入学した。			1			

【資料1(続)】 高等養護学校への進学理由(軽度L群の通常学級出身者)

軽度L群の通常学級出身者：進学理由(続)	学力不安	生活不安	将来自立	普通から再入学	普通校検討	その他
本人が自分にとって適切な社会自立を目指す環境としてふさわしいと希望し、保護者も強く希望した。			1			
卒業後に自立させたいから。			1			
児相にすすめられて。						1
作業学習への関心が高く、入学を希望した						1
就労の力をつけるため			1			
住んでいるところから一番近く、見学をして本人が希望した。						1
通常学級の学力についていけなかったため。	1					
自宅からもっとも近い高校だから。						1
学力面での配慮を要するため	1					
児童相談所と教育相談をした結果、精神遅滞の状況も見られ本校の進学が適当と診断されたため。	1					
**高等養護を受験したが、不合格となり本校へ入学した						1
中学時代不登校になり、学力や生活習慣など不安定になった。またその後知的障害も軽程度見られるようになり、配慮を求めて入学。	1	1				
将来の自立に向けた職業教育を受けるため。			1			
社会的自立に向けた職業教育を受けるため。			1			
本人は普通校への進学を希望していたが、学力面でついていけないと両親が判断したため。	1				1	
中学校の教師のすすめにより、自宅から一番近いため					1	
他に進学先なし、地元に近い						1
学習面などの遅れが気になり、中学校の先生にも進められた。	1					
自分で考えて行動することが難しいので、将来を生かすため、職業訓練を受けたいから	1		1			
中学校の教員に進められて						1
就職普通校進学は難しいと考え			1			
普通校での学習は困難である保護者、中学校教諭	1					
自立していくために勉強したいと思ったから。(本人) 将来のため、実技など習得させたい。(保護者)			1			
本校で木工などを学びたい。			1			
将来、自立した生活を送れるよう、実践的な力を身につけたいと考えて			1			
姉も卒業生である。社会に出て役に立ちたい。			1			
普通学級において、学力の定着に困難が見られるなどの理由から。	1					
他人とのコミュニケーションをとることが苦手であり、意思表示が上手ではないのでコミュニケーションの拡大を伸ばすため。先輩を通じて学校についてよくわかっているため。		1				

【資料2】 高等養護学校への進学理由（軽度H群の通常学級出身者）

軽度H群の通常学級出身者：進学理由	学力不安	生活適応不安	将来自立	普通から再入学	普通校検討	その他
一旦、普通高校(定時制)に入学したが、勉強について行けないこと、友人からいじめをうけ、退学(高2、10月)の後、通所作業所を経て、高等養護に再入学。	1	1		1		
普通高校定時制に入学したが、いじめに会い1年の前半で退学。児相の診断により障害がわかった。将来のことを考え、社会自立に向けてきちんと教育を受けたいと考えた。		1	1	1		
普通高校に行ける学力もなく、普通学校に行ってもいじめなどにあう可能性が高いため	1	1			1	
地方の定員割れしている普通高校は合格の見込みがあったが進級が難しいと中学校の先生に言われ、高等養護を受検、入学当初は普通高校に行きたいと悩んでいた。	1				1	
通常学級にいたが、普通高校に行く学力はなく、社会性を身につけて就職させたいと考えたから	1	1	1			
普通高校への進学も可能であったと思われるが対人関係、就職を考慮し入学した		1	1		1	
普通高校にいける学力はあるが、行動面での配慮を求めている		1			1	
中学校では普通学校に所属していたが情緒面で不安定であり、クラスの中でも対人関係で問題が多かった。中学時には精神科への通院もあり、普通高校ではなく本校を選択した。		1				
普通高校への進学は学力的に難しいと考えたため	1					
普通高校ではついていけないかもしれないと学校が判断	1					
本生徒の活動面の配慮を求めている。卒業就職できる力をつけるため。			1			
就職するため			1			
普通校では対応できないと(本人も、学校も)判断したため	1	1				
自分自身の可能性を高めたい。友達を見つけない。						1
就職したいため。			1			
通常学級で周りの生徒との能力差が大きかったため	1					
学力面、行動面での配慮を要するため	1	1				
本人の強い希望						1
会話が不得意。巡回指導相談で進められた。不登校による学力不足。	1	1				
施設に入所しており、親権者に養育能力がないことから、将来自立して生活するため、基本的な生活習慣、技能を学ぶため		1	1			

## 高等養護学校に在籍する生徒の実態把握 生徒調査票

【 ID 番号記入時に、在籍生徒 ID 番号対照表に必要な情報を記入下さい 】

回答者名： \_\_\_\_\_

### 1. 在籍生徒の基礎情報について（該当項目の○囲み または 下線上に情報記入）

- 1) 学校名・学年 [ \_\_\_\_\_高等養護学校 / 1年・2年・3年 ]
- 2) 所属科 [ \_\_\_\_\_科 ] / 【重要】ID 番号= \_\_\_\_\_
- 3) 生年月日・性別 [ \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_月 \_\_\_\_\_日生 / 男子・女子 ]
- 4) 出身地 [ \_\_\_\_\_市 または \_\_\_\_\_郡 \_\_\_\_\_町・村 ]
- 5) 在籍生徒の障害に関わる基礎疾患名または診断名（複数あればすべて／ない場合は「なし」と記入下さい）
- 6) 療育手帳の有無・種類 [ あり・なし / 療育手帳の種類と程度 → \_\_\_\_\_ ]  
療育手帳取得の時期 [ \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_月 \_\_\_\_\_日 ]

### 2. 高等養護学校入学までの在籍学校・在籍学級 および 高等養護学校進学理由について

- 1) 通常学級在籍歴 [ あり・なし ; 「ありの場合」→ 在籍学年： \_\_\_\_\_ ]
- 2) 出身中学校・学級 [ 知的養護学校 ・ 知的特学 ・ 情緒特学 ・ 通常学級 ]
- 3) 入学直前の学校・学級 [ 2) と 同じ・異なる ; 「異なる場合」 → \_\_\_\_\_ ]
- 4) \_\_\_\_\_高等養護学校への進学理由

◆「他に進学先なし」等のみではなく詳細に。例えば、「普通高校に行ける学力はあるが、行動面での配慮を求めて」とか「一旦、普通高校に入学したが途中退学となり、高等養護学校に再入学した」など。

### 3. 在籍生徒の知的障害の程度および学力について

- 1) おおよその知的障害の程度（知的障害の4つの程度から一つを選び、[ ] 内に○を記入下さい）
  - ・重度（おおよそのIQが25未満）と判断される [ ]
  - ・中度（おおよそのIQが25以上50未満）と判断される [ ]
  - ・軽度L（おおよそのIQが50以上70未満）と判断される [ ]
  - ・軽度H（おおよそのIQが70以上）と判断される [ ]
- 2) 国語と数学の学力および各教科内の得意分野が何学年に相当するか（回答前に注）をお読み下さい）

注）各教科について非実施の場合は「非実施」を○囲み下さい。実施している場合、各教科について該当する学年に一つだけ○をつけて下さい。[好き・嫌い]の欄は全体としてその教科を本人が好きか嫌いかを○囲み下さい。最得意領域は、[ ] に該当領域（例：[漢字] や [計算] 等）を記入下さい。該当教科が不得意な場合、その中で比較的できる領域を最得意領域として下さい。両教科非実施の場合は、学力面での全体

的判断としての相応学年レベルに該当する欄に一つだけ○を記入下さい。

	国語／[ 非実施 ] [ 好き・嫌い ]	最得意領域 [ ]	数学／[ 非実施 ] [ 好き・嫌い ]	最得意領域 [ ]	両教科非実施の場合 の学力の全体的判断
小学1～2年生					
小学3～4年生					
小学5～6年生					
中学1～2年生					
中学2～3年生					
ほぼ高校生水準					

3) IQ値またはDQ値 (古い数値でもよいのでわかっている限りで最新の数値を記入願います。わからない場合は、1)の「不明」を○囲み下さい。検査の種類が不明の場合は2)の「不明」を○囲み下さい。

1) [ IQ・DQ ] の値 → [ ] / 不明

2) 測定に用いられた検査の種類 → [ ] / 不明

3) 測定年月日 → [ \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_月 \_\_\_\_\_日 ] / 実施機関: \_\_\_\_\_

#### 4. 学校や寄宿舎での適応状況 (学業面・生活面など) について

##### 1) 高等養護学校のカリキュラムに意欲的に取り組んでいるか否かについて

- 国語、数学、作業学習について「意欲的」「意欲的でない」の何れかの該当欄に○を記入下さい。
- 「他の教科や領域」の欄は、国語、数学、作業学習以外の教科や領域 (生活単元学習を含む) について「意欲的なもの」「意欲的でないもの」があれば、その具体名を記入して下さい (例: 「美術」「ホームルーム」「炊事遠足」等)。該当する教科や領域がない場合は、「なし」と記入下さい。
- 表に記入した取り組み状況である理由を、理由欄の番号 (例: ①) に対応する記入欄 (表の下の [ ] の部分) に簡潔に記入下さい。

取り組みが	国語	数学	作業学習	他の教科や領域
意欲的				(a)
意欲的でない				(b)
理由	①	②	③	④-(a),(b)

取り組み状況の良し悪しの理由 (④-(a),(b)については上表で具体名を挙げた場合にのみ記入下さい)

- ① [ ]
- ② [ ]
- ③ [ ]
- ④ [(a) ]
- [(b) ]

2) 高等養護学校の学校生活を意欲的に送れているか否かについて

- a) 対象生徒は、入学前に思い描いていた学校生活と入学後に実際に体験している学校生活との間にギャップを感じて [ いる ・ いない ] と判断できる。 ; 「いる」 → b)~e) / 「いない」 → d)・e)
- b) そのギャップは、 [ 肯定的 ・ 否定的 ] なものである。
- c) 対象生徒に b) のようなギャップが生じている理由を簡潔に記入下さい。

- d) 教育課程の重要な位置を占める「作業学習」に対しての受け止めが [ 肯定的 ・ 否定的 ] である。
- e) 対象生徒が「作業学習」をそのように受け止めている理由を簡潔に記入下さい。

3) 対象生徒の気持ちが原因である登校しぶりや不登校について (注：保護者に原因のある場合は除外)

- a) 現在 [ ある ・ ない ] ; ある場合 → b)へ / ない場合 → c)へ
- b) 現在の状態は [ 登校しぶり ・ 不登校 ] で、  
現在の状態が始まったのは、 [ \_\_\_\_\_ 週間 または \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ ヶ月 ] くらい前からである。
- c) 登校しぶりや不登校が過去に [ あった ・ なかった ] / あった場合 → [ 登校しぶり ・ 不登校 ]
- d) 登校しぶり・不登校が「現在ある」または「過去にあった」場合、その理由を以下に簡潔に記入下さい。思い当たる理由がまったくない場合には、「理由不明」と記入下さい。

4) 寄宿舎および寄宿舎での生活について

- a) 寄宿舎の部屋の設計は [ \_\_\_\_\_ ] 人部屋となっている。実際に、対象生徒は一部屋で [ \_\_\_\_\_ ] 人と共同生活している。(注：設計と実質の部屋人数が同じでも違っていても、両方とも記入下さい)
- b) 対象生徒が設計通りの部屋人数で生活していない場合、その理由を簡潔に記述下さい。

- c) 対象生徒は寄宿舎での集団生活に、馴染めて [ いる ・ いない ] 。
- d) c) で「馴染めていない」場合、その理由を簡潔に記述下さい。

- e) c) で「馴染めていない」場合、今後の寄宿舎生活の継続は [ 可能 ・ 工夫が必要 ・ 困難 ] である。
- f) 対象生徒の寄宿舎生活で何か問題 (職員が困ること) があれば、簡潔に記入下さい。



5) 対象生徒の問題行動全般について

- a) 対象生徒には問題行動が[ 見られる ・ 見られない ]。 / 「見られる場合」 → b)、 c)  
b) 対象生徒の問題行動の程度について、以下の5段階尺度で該当する [数字] を○囲み下さい。

[1] …… [2] …… [3] …… [4] …… [5]

( 対処可能 ) ←———— ( 対処に要工夫 ) —————→ ( 対処困難 )

- c) 対象生徒の問題行動の内容は、[ パニック ・ 自傷 ・ 他害 ・ 物壊し ・ こだわり ・ 感覚過敏 ・ 無断外出 ・ その他 (内容: ) ]; 以上、複数回答可] であり、問題行動が起こる場所は主に [ 学校 ・ 寄宿舎 ・ 両方 ・ その他 ( ) ] である。

5. 卒業後の就労について

- 1) a) 対象生徒の卒業後就労 (就職すること) は [ 可能 ・ 若干の課題を伴う ・ 難しい ] と思われる。  
b) 対象生徒の就労維持 (働き続けること) は [ 可能 ・ 若干の課題を伴う ・ 難しい ] と思われる。  
2) 対象生徒は現場実習を体験して [ いる ・ いない ] ; 「いない」 → 3) を飛ばして4) へ  
3) 対象生徒が現場実習で課題として指摘されたことのある項目頭の英字を○囲み下さい。(複数回答可)。  
(a) 作業に必要な体力がない (b) 作業に必要な集中力がない (c) 作業内容を理解できない  
(d) 作業が雑で仕上がりが悪い (e) 状況に応じた仕方で作業できない  
(f) 作業時間と休憩時間の区別がつかない (g) 作業の手順や段取りを組めない  
(i) 道具をなくす手順を飛ばす等の不注意 (j) こだわりによる作業中断や作業速度の遅さ  
(k) 細かい動作が苦手な作業ができない (l) 「適当に」「うまく」等の抽象的指示が理解できない  
(m) 困った時やわからない時に自分から聞けない (n) 注意されると被害的になる  
(o) 状況に応じた言葉づかひができない (p) 自己主張が強くストレートすぎる  
(q) 一度に複数の指示をすると混乱する (r) 役割分担が明確でないことはやろうとしない  
(s) 上記以外の問題を指摘された (その具体的内容を四角枠に簡潔に記入下さい)

- 4) 対象生徒の卒業後就労や就労維持に関して大きな障壁になるとと思われる問題についてお答え下さい。  
a) 以下の3つから最も大きな障壁になるとと思われる問題を1つ選び、項目頭の数字を○囲み下さい。  
(1) 働く事への本人の意欲 (2) 働くことに関する保護者の考え方 (3) 適切な就労の場がないこと  
b) 大きな障壁になるとと思われる問題を3) の (a) ~ (s) から5つ以内で選び、[ ] に記入下さい。  
2) で「いない」と答えた方で (a) ~ (r) 以外の問題が障壁になると判断された場合、[ ] に (s) を記入し、その具体的内容を四角枠内に簡潔に記入下さい。

① [ ]    ② [ ]    ③ [ ]    ④ [ ]    ⑤ [ ]

2) で「いない」と答え、上記 [ ] 中に (s) を記入した場合の具体的な内容

本調査票の質問項目は以上です。ご協力ありがとうございました。

# 高等養護学校に在籍する生徒の実態把握調査

## 「学習面や行動面における困難についての調査表」

### 【学習面・行動面の困難さに関する簡単な説明】

#### ●学習面における困難さ

「学習面における困難さ」とは、聞く・話す・読む・書く・計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。  
ここで言う「学習面における困難さ」は、視覚障害・聴覚障害・情緒障害(心因的なもの)などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

#### ●行動面における困難さ([不注意][多動性－衝動性])

ここで言う「行動面における困難さ([不注意][多動性－衝動性])とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動面の困難さで、社会的な活動や学業の機能に継続的に支障をきたすものである。

#### ●行動面における困難さ(対人関係やこだわりなど)

ここで言う「行動面における困難さ(対人関係やこだわりなど)」とは、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②コミュニケーション(他者との意思疎通)に関わる困難さ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわる傾向を特徴とする行動面の困難さ、である。

=====

### 【基礎情報】

学校名 : \_\_\_\_\_高等養護学校 学年 [ 1年 ・ 2年 ・ 3年 ]

所属科 : \_\_\_\_\_科 (記入漏れに注意！！)

ID番号 : [ \_\_\_\_\_ ] (記入漏れに注意！！)  
(生徒調査票のID番号、在籍生徒ID照合表の番号と同じ番号を記入)

評定者 : 主評定者名 [ \_\_\_\_\_ ]

☆本調査表の評定については、対象生徒の全体像をよく知る教員1名が中心となり、各項目内容に関する生徒の様子を知る別の教員との最低2名の協議に基づいて評定をして下さいますよう、お願い申し上げます。

☆本調査表はA3で裏表ありますので、両面とも記入して下さい。  
またすべての項目記入後、本面の「生徒の基礎情報」「主評定者名」を含めて、すべての項目について記入漏れがないか、2名の評定者で再チェック願います。

## 「学習面・行動面に困難さを持つ児童に関する質問票」

<学習面における困難さ>

番号(得点)については、ない・・・「0」、まれにある・・・「1」、ときどきある・・・「2」、よくある・・・「3」とします。対象生徒について、該当する数字に○印をつけて下さい。

・聞き違いがある(例:「知った」を「行った」と聞き違える)	0	1	2	3
・聞きもらしがある	0	1	2	3
・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	0	1	2	3
・指示の理解が難しい	0	1	2	3
・話し合いが難しい(例:話し合いの流れが理解できず、ついていけない)	0	1	2	3
・適切な速さで話すことが難しい(例:たどたどしく話す。とても早口である)	0	1	2	3
・ことばにつまったりする	0	1	2	3
・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0	1	2	3
・思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	0	1	2	3
・内容をわかりやすく伝えることが難しい	0	1	2	3
・初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	0	1	2	3
・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする	0	1	2	3
・音読が遅い	0	1	2	3
・勝手読みがある(例:「いきました」を「いました」と読む)	0	1	2	3
・文章の要点を正しく読み取ることが難しい	0	1	2	3
・読みにくい字を書く(例:字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない)	0	1	2	3
・独特の筆順で書く	0	1	2	3
・漢字の細かい部分を書き間違える	0	1	2	3
・句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0	1	2	3
・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	0	1	2	3
・学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(例:三千四十七を300047 や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)	0	1	2	3
・簡単な計算が暗算できない	0	1	2	3
・計算をするのにとても時間がかかる	0	1	2	3
・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい (例:四則混合の計算、2つの立式を必要とする計算)	0	1	2	3
・学年相応の文章題を解くのが難しい	0	1	2	3
・学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい (例:長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ)	0	1	2	3
・学年相応の図形を描くことが難しい (例:丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図)	0	1	2	3
・事物の因果関係を理解することが難しい	0	1	2	3
・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	0	1	2	3
・早合点や、飛躍した考えをする	0	1	2	3

<行動面における困難さ([不注意][多動性—衝動性])>

番号(得点)については、ない/ほとんどない・・・「0」、ときどきある・・・「1」、しばしばある・・・「2」、非常にしばしばある・・・「3」、とします。対象生徒について、該当する数字に○印をつけて下さい。

・学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをした りする	0	1	2	3
・手足をそわそわ動かしたり、着席しても、もじもじしたりする	0	1	2	3
・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい	0	1	2	3
・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0	1	2	3
・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる	0	1	2	3
・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする	0	1	2	3
・指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない	0	1	2	3
・遊びや余暇活動に大人しく参加することが難しい	0	1	2	3
・学習課題や活動を順序だてて行うことが難しい	0	1	2	3
・じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する	0	1	2	3
・集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題など)を避ける	0	1	2	3
・過度にしゃべる	0	1	2	3
・学習課題や活動に必要な物を無くしてしまう	0	1	2	3
・質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう	0	1	2	3
・気が散りやすい	0	1	2	3
・順番を待つのが難しい	0	1	2	3
・日々の活動で忘れっぽい	0	1	2	3
・他の人がしていることをさげすんだり、じゃましたりする	0	1	2	3

<行動面における困難さ(対人関係上の問題やこだわりなど)>

番号(得点)については、いいえ・・・「0」、多少・・・「1」、はい・・・「2」、とします。

対象生徒について、該当する数字に○印をつけて下さい。

・大人びている。ませている	0	1	2
・みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている(例:カレンダー)	0	1	2
・他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	0	1	2
・特定の分野の知識は蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない	0	1	2
・含みのある言葉や嫌みを言われても分からず、言葉通りに受け止めてしまうことがある	0	1	2
・会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかつたりすることがある	0	1	2
・言葉を組み合わせて、自分だけにしかわからないような造語を作る	0	1	2
・独特な声で話すことがある	0	1	2
・誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す (例:唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ)	0	1	2
・とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	0	1	2
・いろいろな事を話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	0	1	2
・共感性が乏しい	0	1	2
・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う	0	1	2
・独特な目つきをすることがある	0	1	2
・友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない	0	1	2
・友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる	0	1	2
・仲の良い友人がいない	0	1	2
・常識が乏しい	0	1	2
・球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	0	1	2
・動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある	0	1	2
・意図的でなく、顔や体を動かすことがある	0	1	2
・ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある	0	1	2
・自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	0	1	2
・特定の物に執着がある	0	1	2
・他の子どもたちから、いじめられることがある	0	1	2
・独特な表情をしていることがある	0	1	2
・独特な姿勢をしていることがある	0	1	2

「学習面や行動面の困難さについての調査表」は以上です。

すべての項目について記入漏れがないか再チェック願います。

ご協力、ありがとうございました。

平成 18 年度厚生労働科学研究費補助金（障害関連研究事業）  
分担研究報告書

発達障害のある中学生への支援の在り方に関する研究  
分担研究者 緒方 明子（明治学院大学・教授）

研究要旨

中学校の通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒の実態を把握すると同時に、中学校教師が特別な支援を実施しようとするときに必要と考えている事柄について調査した。結果からは、通常の学級に在籍する中学生の 5.3%が、特別な支援の対象であると学校では判断していることが明らかとなった。また、支援が必要と判断されながらも、特別な支援を受けてきていない生徒が 80%以上であることも示された。特別な支援を実施したいが、教師の数、教室、時間が不足しているために実行することが難しいことが自由記述から示された。保護者と学校の連携の難しさも指摘された。

A. 研究目的

学校教育法の一部改正（平成 19 年 4 月 1 日施行）により、小中学校において、学習障害（LD）・注意欠陥多動性障害（ADHD）等を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが規定された。実際に、小・中学校における特別な支援を必要とする児童生徒への教育支援体制の整備も進み、平成 18 年に実施された全国調査では、校内委員会の設置率が 90%を超え、特別支援教育コーディネーターも 90%以上の学校で指名されている（文部科学省、2007）。

このように支援体制が進む中で、個別の指導計画を作成して、支援を必要とする子どもたちへの個別的な配慮や指導を継続的に行っている小・中学校は未だ少ない。個別の指導計画の作成については、小学校で 42.3%、中学校は 30.2%である。また、平成 17 年度に行った A 地域の巡回相談の結果から、中学校の通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒にかかわる課題としては、以下のようなものが挙げられている。

- ① 中学生になるまで特別な支援を受けてきていない生徒が多い。
- ② 医療機関・相談機関にかかっている生徒がほとんどいない。また、小学校で通級指導等特別な支援を受けていた生徒が、中学生になると支援の場がなくなってしまう。
- ③ 教師への支援が必要である。
- ④ 学校での子どもの状態を理解していない保護者と学校との協力が難しい。

本研究では、A 地域について示された中学生の実態が一般化できるものかどうかを確かめるために複数の地域で調査を実施し、特別な支援を必要としている中学生の実態を把握する。また、公立の中学校で特別な支援を実行するときに、教師が必要と考えている支援の内容について調査することによって、中学生への支援の在り方について考察する。

B. 研究方法

1. 調査対象地域：東京都、神奈川県、埼玉県、熊本県
2. 調査対象校数：公立中学校 140 校

2. 調査期間：平成 18 年 9 月～平成 19 年 1 月

3. 調査方法：

①各地域の中学校を管轄する市区の教育委員会に調査を依頼。

②調査協力の回答が得られた教育委員会から各中学校長に調査について連絡。

③調査者が各中学校に調査票を送付。記入は特別支援教育コーディネーターに依頼した。

⑤ 郵送にて調査票を回収。

4. 調査内容：

①学校の概要（生徒数、教職員数、学級数、特別支援教室設置の有無）

②通常の学級で、学習面・行動面・対人関係で特別な支援を必要とする生徒の数

③②の生徒の中で、医療機関・相談機関で支援を受けたことがある、と保護者から伝えられている生徒の数

④②で挙げられた生徒の中で、中学校から保護者に生徒の学校での様子を伝え、協力を依頼した数

⑤ ②で挙げられた生徒の中で、小学校からの申し送り事項があった生徒の数

⑥ 自由記述（教師が必要としている支援の内容）

### C. 結果

1. 回収率：140 校に送付、74 校から回答を得た。回収率は 52.9%であった。

2. 学校について：

①生徒数の範囲：66－1383 人(平均生徒数 462 人)

②教職員数の範囲：17－82 人

③学級数の範囲：3－43 学級

④特別支援教室設置校：50 校

3. 特別な支援を必要としている生徒について

学校が、特別な支援を必要としていると判断した生徒の割合は全体で 5.3%であった。

学年ごとに支援を必要とする、と学校が判断した生徒のうち、医療機関を受診したり相談機関に相談したりしたとの報

告が保護者から得られた生徒の割合と、支援を受けていない生徒の割合を図 1 に示した。保護者が気づき、支援を受けることができている生徒の割合は、1 年生で 14.5%であり、最も割合が高い 2 年生でも 18.4%であった。

4. 中学校と保護者、小学校の連携について

学校が特別な支援を必要としていると判断し、その結果を保護者に伝えて協力を依頼した割合を表 1 に示した。1 年生では 35.4%であるが、2 年生以上は 40%を超えている。

また、学校が特別な支援が必要であると判断した生徒のうち、小学校からの申し送り事項があった生徒はどの学年も約半数にのぼっている(表 1)。

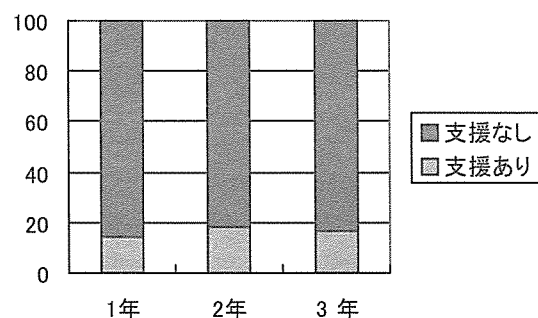


図 1. 支援を受けている生徒と受けていない生徒の割合

表 1. 保護者、小学校との連携の状況

	1 年	2 年	3 年
保護者との協力	35.4%	42.0%	42.0%
小学校との協力	50.5%	51.3%	44.5%

5. 教師が必要としている支援の内容について

教師が必要と考えている支援の内容や制度について、自由記述により回答を得

たのでその結果を以下に示した。

#### 1) 教職員の増員について

教員の数を増やして欲しいという記述が最も多く、次が介助者や支援員に入っ  
て欲しいという記述であった(33校)。個  
別的な支援を必要としている生徒が多い  
ため、支援をしたいと思っても教員が足  
りないためにできない、という内容が主  
であった。

#### 2) 時間の確保について

個別的な支援をするための時間がとれ  
ない、生徒の学力に合わせた教材を準備  
するための時間がない、教員間で話し合  
いをするための時間を確保できない等、  
特別な支援を実行するための時間の不足  
が挙げられた(7校)。

#### 3) 生徒の状態について

生徒の状態としては、授業に全く付い  
ていくことができない生徒がいること  
(小数、分数、九九などが完全に習得で  
きていない)が示された(4校)。また、診  
断を受けていない生徒について、学校で  
どのように判断して支援を実施していけ  
ばよいのか、方針が不明のまま残されて  
いることが指摘されている(1校)。

#### 4) 個別的な対応について

個別的な対応を実施したいが、生徒や  
保護者が個別的な対応を拒否することが  
あること、また、個別支援を実施する場  
合にそのことを同級生にどのように説明  
すればよいかわからないという記述が  
みられた(3校)。また、個別支援の方法  
がわからない、個別支援を必要として  
いる生徒の評価法がわからない、という記  
述もみられた(4校)。

#### 5) 環境整備について

個別支援を実施するための教室の不足  
が指摘された(7校)。

#### 6) 保護者との連携について

保護者の理解が得られないという問題  
が指摘された(12校)。

#### 7) 校内体制について

校内の支援体制作りが難しいこと、校  
内の教員の特別支援教育に対する認識に  
格差があることが指摘された。また、研  
修の機会と時間を増やして欲しいとの要

望もみられた(3校)。

#### 8) 他機関との連携について

小学校と中学校の連携、外部機関との  
連携の在り方について研究を進めること  
の必要性が述べられていた(3校)。

高校に進学した後の支援体制に関する  
不安が記述されていた(1校)。

### D. 考察

#### 1. 中学校における特別な支援を必要と する生徒について

中学校においても発達障害のある生徒  
への特別な支援は実施されている。例え  
ば、通級による指導の実施状況をみてみ  
ると、平成17年には全国で1,072人が情  
緒障害の通級による指導を受けている。  
また、通常の学級でも校内支援体制を整  
備して外部の専門家との連携を行った試  
みが報告されている(曾山・武田、2006)。  
民間の支援機関でも中学生への学習面や  
社会性の向上を目指した支援が実施され  
ている(緒方、2003)。

今回の調査では、学校が「特別な支援が  
必要」と判断している生徒の割合は、回答  
のあった中学校全在籍生徒の5.3%であ  
った。しかしながら、特別な支援が必要  
だと判断されながらも特別な支援を受け  
てきていない生徒がどの学年も80%以上  
を占めている。また、約半数の生徒につ  
いては小学校からの申し送りがあったと  
の結果から、小学校で気づかれることが  
あっても、その半分以上は保護者に伝え  
られていないことが推察される。しかし、  
中学生になると、進路選択を迫られるこ  
とになり、中学校から保護者に学校での  
様子が伝えられ、協力を求める割合が増  
加していくのであろう。

自由記述からは、授業に全く付いてい  
くことができない生徒がいることが示さ  
れた。小学生の時に、行動上の問題がな  
く学習面の問題だけをもつような子ども  
は、気づかれないまま中学校に入学して  
くることになる。行動面の問題と学習面  
の問題を併せ持つような子どもも、行動  
面の問題にだけ注目されて対応されてい  
る場合もある。早期の気づきと対応の重



要性が示されている。

## 2. 中学校において教師が必要とする支援について

自由記述から明らかになった教師が最も求めている支援は、個別的な支援を実施するために教師をふやしてほしいというものである。実際に授業を担当し、学級担任をしてさらにクラブ活動の顧問や各分掌の仕事等を日常の業務として行っている現状からは、人員の増加が求められるのは当然のことであろう。特別な支援を実施していくためには、学力や認知面の生徒の実態を把握し、支援計画を作成し、役割分担を行い、教材等の工夫が行われることが必要である。すなわち、個別の指導計画を作成することが必要となる。平成19年4月からは、個別の指導計画の作成が通常の学級に在籍する生徒にも求められているが、個別の指導計画を作成した経験がなく、作成方法も実態把握の方法も学ぶ機会がなかった教師が作成することはできない。研修の機会を確保することが必要であるし、また、外部の専門家からの支援も必要であろう。

生徒の状態によっては、通常の学級の授業の中で実施できる支援と、個別指導の場面でなければ実施できない支援がある。個別指導を行う為には、担当する教師と指導を行う場所が必要となる。これらの不足も自由記述から明らかになっている。

また、個別的な対応を実施しようとする場合に、同じクラスの他の生徒にどのように説明すればよいか、と言う問題も解決されていない。個別的な対応を拒否する生徒や保護者もいる。特別な支援の意義を浸透させると同時に、それを受け入れる学級の風土も作り上げていかなくてはならない。

## 3. 保護者との連携について

中学生段階になるまで子どもの問題を理解していない保護者の場合、学校から協力を求めることが難しい例も多い。このような場合に特別支援教育コーディネ

ーターやスクールカウンセラー、養護教諭など担任以外の職員の方が保護者との関係を作り易いこともある。また、進路相談という側面からアプローチすることもできる。保護者との連携については、小学校も含めて今後の重要な課題である。

## 4. 今後の課題

発達障害のある中学生を対象とした研究は小学生に比べて少なく、また、中学校での実践的な研究も少ない。本研究では、中学校における特別な支援を必要とする生徒への支援の在り方を検討するための第一段階として調査を実施した。各地域の教育委員会を通じて実施した調査であるにもかかわらず回収率は52.9%に留まった。返送された調査票は自由記述が多かったことから、特別支援教育や発達障害に関心があり、取り組む意欲のある中学校からの回答であったことがうかがえる。したがって、困難さに対する気づきの実態や支援の実態については、中学校全体の実情を必ずしも示しているわけではない。

今後の課題として、中学生になるまで特別な支援を受けてきていない生徒に対して、中学校でできること、しなければならぬことを明らかにする必要があるだろう。また、保護者と学校の望ましい連携の方法についても検討することが必要である。

### <文献>

- 1) 曾山和彦・武田篤：通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援。秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 61, pp.27-33, 2006.
- 2) 緒方明子：金谷京子,他(共著)．学習につまずきのある子の地域サポート, 第5章「地域にある民間の機関における援助－YMCAの活動紹介と民間の場の利用－」,川島書店, 2003.

厚生労働省科学研究費補助金(障害関連研究事業)  
発達障害(広汎性発達障害, ADHD, LD 等)に係わる  
実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究

発達障害のある子どもと養育者に対する包括的支援(2)

分担研究者

田中康雄 1)  
安達 潤 2)  
萩原 拓 2)

1) 北海道大学大学院 教育学研究科附属子ども発達臨床研究センター  
2) 北海道教育大学 教育学部 障害児臨床教室

#### 研究要旨

本研究は、発達障害(広汎性発達障害, ADHD, LD 等)に係わる実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究であり、私はそのなかでも、「発達障害のある子どもと養育者に対する包括的支援」を担当した。

本報告は2年目として、北海道庁と一緒にいった「発達障害者支援に関する実態調査」について、報告し、若干の検討を加えた。

結果からは、

- 1) 養育者の「気づき」は子どもが集団生活を始めた3歳前後頃、同時期に生じやすい
- 2) 早期支援は、「他の子ども」との比較から生じる負の気持ちから「かけがいのない個としてのわが子」への正の気持ちへの変換を重視した支援対応を構築する必要がある
- 3) 健診事業において、子どもの発達課題における「指摘」が少ないため、今後  
① 発見力の向上、② 気づきの伝達力の向上、に対する具体的支援を必要とすることと、  
③ どのような指摘なら、合意が得られ、どのような対応なら役立つ支援になるかを検討する必要がある
- 4) 一般に、療育機関への評価が高いが、地域状況に添った柔軟な対応策、人材養成(研鑽のための人材創出)が求められる。

5) 教育機関には、概して良好な判定と工夫もしていると評価されている

しかし、特別支援学級、学校の対応と混在しての評価であり、いわゆる通常学級での対応について、再度検討する必要がある。概して、理解に比較して具体的工夫が低い。高等教育、いわゆる大学で理解と対応が今後強く求められる。といった解答がある。

6) 就労

この分野については未開拓であり、本人の障害理解と自己理解が重要である。

一般的生活が保障されるだけの「安定就労」に至らず、という場合が少なくない

就労のための双方性(会社側の理解と、就労者の自己理解など)の支援プログラムが求められる

次年度は、さらに北海道内の短期的対応で改善出来る点に注目し、さらに中長期的課題に対しての検討を加える。

## A. 研究目的

軽度発達障害のある子どもへの発達支援と養育者への支援を総合的に検討する。

昨年の研究では、なにかしらの発達の躓きを指摘された子どもと養育者を支援する通園センターを活用している子どもたちの実態と養育者が抱えているストレスについて調査し、課題と支援のあり方について検討した。

今年度の研究では、「生涯支援」という視点に立ち、発達の躓きを指摘された子どもの養育者へ支援状況を聞き、内容と課題について検討するため、北海道庁と一緒に行った「発達障害者支援に関する実態調査」について、報告し、若干の検討を加えた。

## B. 研究方法

本調査に理解を示し協力を同意した種々の親の会13団体(道内)に配布した。

配布数は 1,408 部で回収された数は 788 部で 56.0%の回収率である。

解答を統計的に検討した。

## C. 研究結果と考察

生涯支援ということで幅広く解答を得ており、詳細は別紙報告書(2007年3月までの発行)を参照していただきたい。

ここでは度数処理で行った総合的な状況を報告する。

### 1) 回答者の子ども(当事者)の年齢段階

	実数(有効 783 名)	%
3歳未満	0	0
3-4歳	25	3.2
5-6歳	87	11.1
小学生	256	32.7
中学生	107	13.7
高校生	69	8.8
高校生以降	239	30.5

親の会に入会していることを前提にすると、3歳以降となり、小学生がもっとも多く、就労年齢が次いで多い。

### 2) 男女比

男性 630, 女性147で、男女比はほぼ4対1で男性優位である。この数値は全体的にみても発達障害の概しての男女比に近い印象をもつ。

### 3) 家族状況

父親がいないのが110名, 14%であり, 母親がいないのは42名, 5.3%であった。

### 4) 乳幼児の所属

主に、障害児通園施設, 保育所, 幼稚園に集中している。市町村の発達支援センターや児童デイサービスの活用が非常に少ない。

### 5) 学齢期の所属

有効回答397件中, 通常の小・中・高等学校に所属している子どもは, 140名, 35.3%である。学校内で通常学級所属率は小学校で 37.9%, 中学校で 38.0%, 高等学校で 24.6%である。

### 6) 支援状況

なにかしら, 特別な教育支援を受けていると答えたのは, 434名中 246件 56.7%で過半数を占めた。

### 7) 成年期の所属と居場所

大学に進学しているのが 236名中 12名 5%で入所あるいは通所の福祉施設を活用しているのが 153名 64.8%を占める。

居場所においては, 有効回答240件中, 150名が在宅で, 59名が入所福祉施設であった。

### 8) 療育手帳

所持しているのが, 788名中 483名, 61.3%である。

就学前では 112名中, 50名, 44.6%, 学齢期になると 432名中 250名, 57.9%と上昇し, 成年期では 239名中, 179名, 74.9%であった。つまり加齢により上昇していることがわかる。

### 9) 診断時期

それぞれの節目に集中する。すなわち3歳児健診前後, 就学前後, 中学進級前後, といった感じである。

### 10) 気づいた時期

親がわが子の発達のアンバランスさに気づいた時期としては, 生後4ヶ月から1歳半までで788名中 281名, 35.7%が集中し, 次いで2-3歳に 183名

23.2%, その次は1歳半～2歳 132名, 16.8%である。すなわち3歳未満で 79.2%の親がなにかしらの違いに気づいているということである。

これは保健福祉医療分野における「早期発見」よりも早期であるといえよう。

#### 11) 誰が、どのようにして気づいたか

気づいた人は、母親が83.4%とほとんどであり、その契機は他児との比較(33.5%, 家の中の様子(20.9%), きょうだいとの比較(11.1%)である。

#### 11) 当事者の自覚

親から見て当事者の自覚は自覚無しが 66.0%であり、今後の医療現場における診断名の説明告知, あるいは医学教育的対応の強化が求められているといえよう。

親が明確に説明しているのが 30.7%, 個性としての説明が 23.7%, 漠然と認識していると答えたのが 38.5%である。

#### 12) 健診事業

乳幼児から1歳半, 3歳児健診の受診率は高く, それぞれが 88.8%, 90.1%, 86.4%である。

一方でなにかしらの指摘が出来たのが, 乳児健診で 12.5%, 1歳半健診で 31.1%, 3歳児健診で 57.0%である。現時点で100%のなにかしらの発達障害のある対象者に対しての, 指摘の少なさが明確である。さらに指摘した群で, 納得できたか否かについては, 乳幼児健診で 56.0%, 1歳半で 45.2%, 3歳児健診で 66.7%である。

さらに, 日常生活面での指導, 情報交換, 紹介といったアフターケアについては,

ある程度まであった割合	日常生活指導あり	情報提供あり	療育機関への紹介	医療機関への紹介
乳児	21.3%	16.7%	28.4%	24.2%
1歳半	21.9%	21.0%	29.7%	22.8%
3歳	34.3%	34.1%	47.6%	37.8%

という結果である。指摘が100%としての数値であるため, 過半数以上は指摘で留まっていることが明確である。さらに, そのアフターケアの時期も, 一週間以内というのは, 乳児で 8.6%, 1歳半で 8.5%, 3歳で

も 14.0%である。

#### 13) 療育機関

療育機関は 80.7%が利用しており, 職員全体の知識とノウハウの評価としては, 81.9%が満足しており, 指導の工夫に対しては, 87.4%が評価しており, スタッフを良き理解者と評価しているのは 87.1%で親と療育機関の連携は 82.1%でよく評価しているが, 関係機関との連携は 64.4%と満足度は落ち, 対学校では 45.0%となる。

#### 14) 保育所・幼稚園

89.4%が利用しており, 全体の満足度も療育機関にはやや及ばずも高く評価されている。

課題としては, 他の保護者への説明は 25.6%しか説明が出来ておらず, 周囲の理解度もやや低く評価しており, 関係機関, 就学先との連携についても, 行えているという評価は半数以下である。

#### 15) 学校

小学校での解答も保育所・幼稚園と同様で, 学校の子どもへの取り組みは評価しているが, 他の保護者への説明は少なく, 関係機関, 就学先との連携についても, 行えているという評価は半数以下である。

中・高・大学校に行くに従い, 取り組みや障害の理解, 工夫は低下しはじめ, 連駅評価も低下する。

#### 16) 関係機関の引き継ぎ度

ほぼ40%前後の満足度である。

#### 17) 就労

185名中, 就業しているのが 78名 42.2%である。

主な就労の場としては, 通所施設, チリ紙詰め, 作業所, ピアノ調律, クリーニング店, リネンサプライ, リース用マット清掃, ホームセンターの品出し, スーパーの品出し, ガソリンスタンド, コンビニエンスストア, 一般事務, 書類整理, 食品加工, 印刷, 軽作業, リサイクル, 清掃など多彩であるが, 一般就労が 42.5%である。

雇用形態では正社員は 20%であり, ほとんどがパートである。そのため給与は一ヶ月1万未満に 33.8%が, 5万以上10万以下に 32.3%と二極化している。

職場ではやや孤立して仕事している様子が伺える。