

すことができないまま経過してきたケース、生来的な過敏さやこだわりの強さに自意識の高まりや分離不安などの思春期心性が加わることによって、自己臭妄想や醜貌恐怖、巻き込み型の強迫症状が形成されているケースもある。さらに、協調運動障害や不器用さ、緘黙ないしは極端な言語表出の苦手さなど、運動表出系の問題がある場合にも、周囲とのコミュニケーションが成立しない、作業速度が遅いなどの問題のために職場不適応を繰り返し、ひきこもりに陥るケースがある。

3 広汎性発達障害を背景としたひきこもりケースにみられる思春期・青年期体験

一般的に、思春期を迎えた多くの子どもたちは仲間同士だけで通用するような隠語を使ったり、目配せや身振りなどの非言語的コミュニケーションを意図的に多用するようになる。こうしたコミュニケーション様式は広汎性発達障害をもつ人たちにとって理解が難しい場合があり、親密な友人関係を体験できないことにより、一般常識や社会性の獲得がさらに困難になるようである。その結果、自我理想の形成や書き換え、建設的・現実的なアイデンティティ形成が進展せず、アニメやインターネット上のヒーローに同一化するような万能的なファンタジーへの没頭が始まり、一日の多くの時間を費やしていることもある。

また、広汎性発達障害は遺伝負因が強いことが知られており、親に同様の発達特性がみられることが少なくない。こうした場合、家族の中にも同一化の対象を見いだすことができず、社会で活動する成人としての自己イメージを築くことができないという問題が生じやすいように思われる。ある青年は、他者との交流が極端に苦手で趣味に没頭している父親が家族との関わりをも嫌っていると感じていた。彼は父親と会話したことがほとんどなく、父親をめぐる思い出と一緒に過ごしたエピソードなどは全くない

と話していた。また他の青年は、家族と協調しようとせず、社交性の欠如した父親をみて、「あんな人にはなりたくない」と感じてきたことを語っていた。彼は父親像や男性像を強く拒絶し、自分らしさも認めることができずに混乱していた。

高機能の広汎性発達障害をもつ人たちは、枠組みの明確な学校生活には順応し、優秀な学業成績を取めていることも少なくない。そのため、発達の障害ないしは特性が見過ごされ、ひきこもり状態に陥って初めて気づかれることも稀ではない。ひきこもり始める年齢は18～20歳くらいがピークであり、この時期に直面する生活上の課題としては、高卒後の進路選択、大学に入学して初年度のカリキュラムを組む、専門課程に入ってゼミのメンバーや指導教官との濃密な人間関係に直面する、研究計画を立てて卒論制作にとりかかる、大卒後の進路について考える、就職活動を始める、あるいは職場への適応を求められるなどがある。社会性の低さやコミュニケーションの苦手さ、想像力の乏しさのために、こうした課題を乗り越えられなかったことが契機となっているケースが多いようである。

4 ひきこもりをきたしている広汎性発達障害ケースへの支援

精神保健福祉センターでは、精神遅滞や中核的な自閉症が見逃されたまま経過していたケースについては、家族と本人に丁寧に説明したうえで、適切な生活・就労支援を受けられるよう、知的障害者更生相談所や発達障害者支援センター、障害者職業センターなどの福祉・労働分野の相談支援機関につなぐことが多い。また、高機能群の発達障害者については、近年、精神障害者保健福祉手帳を取得し、障害者自立支援法に基づいた支援機関・制度を活用するケースも増えているようである。

ただし、青年期でひきこもり状態に陥っている高機能広汎性発達障害のケースは、そのほと

んどがこれまで未診断であり、就学前の療育や特別支援教育を受けた経験のない人たちである。すでに深刻な二次障害が固定化した状態に至っていることが多いことから、こうした社会資源を活用できるようになるまでに根気強い精神療法的アプローチが必要になる場合が少なくない⁴⁾。精神療法の目標としては、対人関係上の違和感や被害感、不快感を軽減させること、現在の生活パターンへの固執(同一性保持の傾向)を緩め、新しい取り組みへの意欲を育むことが中心となる。そのために、まずは家族支援や環境調整を含めた確かなケース・マネジメントと本人を治療・援助につなぎとめる工夫が必要である。

精神療法的アプローチの留意点や技法上の工夫としては、さしあたり、①具体的で簡潔なことば遣いなど、クライアントが理解しやすい話し方を工夫すること(断定的な説明を好む人もいる)、②クライアントが取り組みやすい話題や交流様式を積極的に活用すること(作業療法的な面接、ノートやメール、描画などの視覚的手がかりの活用など)、③中立性にこだわり過ぎず、一貫して穏やかでプレイフルな雰囲気や心かげること(ただし、想像力の弱い人に対しては、余計な冗談などは控えた方がよいかもしれない)、④本人の発達特性やこれまで経験した出来事の文脈、周囲の反応の意味などをわかりやすく説明・解説すること(心理教育的なアプローチ)、⑤援助者の考えや感情、あるいはクライアントの体験や感情を援助者がどのように推測・想像しているかなどを積極的に伝えることにより、クライアントが援助者や自らの“心”を意識できるようにはたらきかけること(mentalizingなアプローチ)⁵⁾、⑥「自活するなら、1カ月の生活費はどのくらい必要だろうか」「宝くじで100万円が当たったら、どんなことに使おうか」「3年後にはどうなっていたいか」「70歳になったら、どんな暮らしをしていたい」といった話題を通して“想像すること”を促し、今後の生活について考える、あるいは少し

ずつでも将来のことを意識するようにはたらきかけること、などを指摘しておきたい。

この他、面接・支援の進め方について何点か補足しておきたい。まず、本人が日常の生活場面にうまく適応できないことを明確に意識し、悩んでいる場合などは、早い時期から社会技能訓練に導入することで成果がみられるケースがある。緘黙状態など、言語を中心とした面接が困難と思われるケースも少なくない。こうした場合、特に導入期には、テーブルゲームや軽いスポーツなどのアクティビティを活用した非言語的な面接を工夫する必要がある。また、構造のはっきりした面接場面を構成することを目的に、導入期にあえて知能検査や心理検査を実施することが有効であったケース、安全な対人場面や所属感を体験してもらうこと、偶発的な体験に慣れること、社会的な場面での対人スキルを増やすことなどを目的としたグループ支援が有効であったケースも経験した。今後、こうした面接や精神療法的アプローチの経験が蓄積され、活発に議論されることが望まれる。

5 おわりに

本稿では、青年期ひきこもりケースの中に広汎性発達障害を主な背景要因とするケースがあること、それらの精神病理学的特性や特徴的な思春期・青年期体験について述べた。また、ひきこもり状態に陥っているケースに対する治療・援助や精神療法的アプローチにおける留意点などについて概説した。

文献

- 1) Bateman A, Fonagy P : Psychotherapy for Borderline Personality Disorders: Mentalization-based Treatment. Oxford University Press : pp253-256, 2004 (狩野力八郎, 白波瀬丈一郎監訳: メンタライゼーションと境界パーソナリティ障害. 岩崎学術出版社, 東京, 2008)
- 2) 近藤直司, 岩崎弘子, 小林真理子ほか: 青年期ひきこもりケースの精神医学的背景について.

精神神経学雑誌 109: 834-843, 2007

- 3) 近藤直司, 宮沢久江, 境 泉洋ほか: 思春期ひきこもりにおける精神医学的障害の実態把握に関する研究. 厚生労働科学研究(こころの健康科学研究事業)「思春期のひきこもりをもたらす精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助

システムの構築に関する研究」(主任研究者: 齊藤万比古) 平成 19 年度研究報告書, 2008

- 4) 近藤直司, 小林真理子, 宮沢久江: 広汎性発達障害をもつ青年期ひきこもりケースの心理療法について. 思春期青年期精神医学誌, 近刊

* * *

高等学校における特別支援教育の取組

鳥海 順子

(山梨大学障害児教育講座)

I. はじめに

2007年度を目途に我が国の義務教育段階における特別支援教育体制が整備された。これによって、教育的ニーズを有する子どもたちは、全国すべての小・中学校（私立や国立を除く）において特別支援教育が受けられることになった。今後、特別な支援を必要とするすべての子どもたちに対して適切な支援が確実に実現されるよう、体制の機能を一層充実させることが望まれる。

山梨県教育委員会では、義務教育段階における体制整備を全国より1年早く2006年度に完了させるよう推進し、2007年度からは就学前や高等学校段階の体制整備を開始した。子どもたちへの支援を継続するためにも、就学前から義務教育卒業後の教育機関における体制整備を拡充することは喫緊の課題である。

本研究では、高等学校における特別支援教育のあり方について、保護者や本人のニーズ及び先行的に行われている実践事例を基に検討する。

II. 通常の学校における特別支援教育

『学校教育法等の一部を改正する法律案』が2006年6月21日に公布され、2007年4月1日より施行されることとなった。これは、中央教育審議会答申『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』の提言を踏まえ、盲・聾（ろう）・養護学校の区分をなくし「障害種別を超えた特別支援学校に一本化すること」、「特別支援学校の教員の免許状を改めること」、「小・中・高等学校等に置くことのできる特殊学級を特別支援学級に改めること」、「小・中・高等学校等において特別支援教育を推進すること」等が法律上に示されたものである。特に、学校教育法第75条（現在の第81条）に付加された以下の一文は、通常の小、中、高等学校等においても教育上特別な支援を必要とする児童、生徒等への教育が法的に位置付けられたことを明示しており、その意義は大きい。

学校教育法第75条 小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び幼稚園においては、次項各号のいずれかに該当する児童、生徒及び幼児その他教育上特別な支援を必要とする児童、生徒及び幼児に対して、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

②小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及

び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

- 一 知的障害者
- 二 肢体不自由者
- 三 身体虚弱者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

Ⅲ. 山梨県の高等学校における特別支援教育の推進

山梨県教育委員会では、2007年度より特別支援教育体制推進事業を幼稚園や高等学校に広げ、管理職研修を実施して、年度末には高等学校の全教員にリーフレットを配布した。2008年度も県下全域を特別支援教育総合推進事業の対象とし、私立高等学校（3校）と県立高等学校（31校）を対象に事業を行っている。昨年度の体制整備状況は表1のとおりである。特別支援教育コーディネーターの指名（97.1%）については全国平均（46.8%）の倍以上となっている。今年度は校内委員会、特別支援教育コーディネーターがすべての高等学校において配置される予定である。

表1 山梨県の高等学校における特別支援教育支援体制の整備状況

	校内委員会	特別支援教育コーディネーター
山梨県の高等学校	14校 (41.2%)	33校 (97.1%)
全国平均	- (50.2%)	- (46.8%)

Ⅳ. 高等学校在籍の発達障害生徒や保護者のニーズ

高等学校の体制整備を考える際、高等学校に在籍する発達障害の生徒や保護者のニーズを把握することは重要である。『全国LD親の会』が保護者と本人を対象に2005年12月-2006年3月に行った全国調査の結果『全国LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書』（2007年6月）を参考に、保護者や生徒のニーズについて以下にまとめた。なお『全国LD親の会』で対象となった生徒の障害（複数回答可）はLD（40.6%）、ADHD（21.6%）、高機能自閉症（アスペルガーを含む）（26.7%）、その他の広汎性発達障害（18.4%）、知的障害（22.9%）であった。以下で使用している用語「特別支援学校」「特殊学級」については、『全国LD親の会』の調査報告書の記載に従った。

1. 高等学校進学の実態

(1) 進学先

調査対象の98.4%が高等学校に在籍しており、29%が公立の高等学校（以下、公立）、50%が私立の高等学校（以下、私立）、21%が特別支援学校であった。どの校種にもすべ

ての障害種の生徒が進学していたが、公立の50%、私立の42.8%はLDの生徒であり、特別支援学校では47.6%が知的障害の生徒であった。

(2) 中学校の学級籍

65.1%の生徒が通常学級、21.3%の生徒が特殊学級、10.5%の生徒が通級指導教室、1.0%の生徒が特別支援学校中学部に在籍していた。校種別にみると、公立では78.8%が通常学級籍で最も多く、ついで特殊学級の16.5%、他は少数であったが、特別支援学校中学部から入学した生徒もいた。私立では通常学級籍が79.3%、ついで通級指導教室12.7%、特殊学級が8%だった。特別支援学校は63.9%が特殊学級からで、通常学級籍は23.0%、通級指導教室が13.1%であった。

(3) 高等学校への進路選択の理由

半数以上の保護者が「学力に見合う学校が少なく、選択の余地がなかった」「中学校からの情報が少なかった」点で進路選択に困った経験をもっていた。また、不登校であったため進路指導が受けられなかったり、私立への推薦がもらえなかった保護者もいた。

(4) 入学試験に際しての受験校との相談

約4割の保護者が入学試験に際して受験校に相談を行っていたが、校種別でみると特別支援学校が72.7%で最も多く、公立と私立は3割程度であった。相談した結果、何らかの配慮があった学校は5.7%であった。配慮された事項としては「別室受験」「教師がひとりつく」「受験日の変更(私立)」「会話が下手なので面接時の配慮」「見通しがつくよう個別に説明」等であった。希望したが、配慮されなかった事項としては、「ヒアリングの時間延長(聴覚認知障害)」「問題文の別室での読み上げ(読字障害)」であった。現行の入試方法にあまり逸脱しない希望であれば、認められたようであるが、希望を受け入れてくれた学校は少ないようである。

(5) 入試に関する保護者の要望

多かった順に「中学校のもっている情報(配慮してくれる学校、普通科以外の学科、サポート校)を教えてほしい」「高等学校での理解と支援が必要」「発達障害の生徒に対応できる高等学校が必要」「本人の適性に配慮した進路指導」「中学校と高等学校の連携が必要」「学校外の進路相談に関する公的機関がほしい」「不登校への対応をしてほしい」であった。

(6) 学校選択の理由

保護者への調査では、54.5%が「本人の希望」、27.7%が「通学しやすい」、26.8%が「学力に見合う学校が少なく、選択の余地がなかった」、22.3%が「親の会などでの情報」であった。校種別にみると公立、私立は上記のような選択理由であるが、特別支援学校では「働くことを考えた」が最も多く、「学力に見合う学校が少なく、選択の余地がなかった」「本人の希望」の順であった。生徒側の回答は、公立や私立では「学校の雰囲気がいいから」が最も多かった反面、「親がすすめたから」「担任がすすめたから」も同程度に多く、特別支援学校では「親がすすめたから」、ついで「学校の雰囲気がいいから」「担

任がすすめたから」の順に多かった。以上のように、保護者の回答にあった「本人の希望」には、保護者や教師の意向が強く反映されているように思われる。

(7) 高等学校入学後の状況

87.9%が入学した高等学校に在籍し、2.9%が転校していた。わずかではあるが、どこにも在籍していないという回答もあった。転校や在籍していない理由は「雰囲気合わなかった」「いじめ」「単位がとれなかった」「カリキュラムに不満」「不登校」であった。詳細な資料がないため憶測に過ぎないが、学業や対人関係上にあまり問題のない場合には、高等学校生活が継続されやすいと考えられる。

(8) 特別支援教育体制

半数程度の高等学校で「理解がある」「どちらかといえば理解がある」であり、特に特別支援学校は8割を越えていた。教師の理解度については、半数がわからないと答えている。高等学校では教科担任制をとっており、保護者は担任か一部の教師しか面識がないと思われるので、わからないと回答するのもやむをえないだろう。

(9) 外部機関との連携

外部機関との連携については半数以上が無回答であり、保護者は連携の有無についてよく知らないようであった。連携有りが16.1%、連携無しが27.7%であった。校種別にみると、特別支援学校が最も高く100%、公立で30.2%、私立で16.4%であった。連携のある外部機関としては、障害者職業センター、ハローワーク、大学であった。

(10) 職業に関する教育体制

「自己理解に関する学習」が35.8%、「職業に関する学習」が61.0%、「職場実習」が43.5%の学校であった。校種別にみると、いずれの内容も特別支援学校が最も多く、「自己理解に関する学習」が70.4%、「職業に関する学習」が100%、「職場実習」が98.4%であった。

(11) 保護者の希望するカリキュラム

多い順に「職場体験、職場実習、インターンシップ」「ソーシャルスキル・トレーニング（以下、SST）」「自己理解を深めること」「職業教育」「一般常識」「適性検査」「ボランティア活動」が挙げられ、卒業後に向けての準備教育を望んでいることがわかる。

(12) 学校の体制や対応についての満足度

7割が「満足」あるいは「どちらかという満足」と回答しており、同回答が特別支援学校では8割を越えた。満足の理由としては、「個別の支援」「カリキュラム」「相談体制」「発達障害への理解」に分類される。具体的には以下のようなものである。本人調査でも「(今の学校が)自分に合っている」「どちらかという合っている」が8割を超えており、保護者の結果とほぼ一致していると考えられる。

「個別の支援」

- ・ 個々の教育的ニーズを把握し、本人に合った指導をしてくれる。
- ・ 一人ひとりに目が行き届いている。
- ・ いじめや不登校に対して早期に適切に対応してくれる。

「カリキュラム」

- ・ 単位制
- ・ 実習、職業訓練
- ・ 学力に応じた授業内容

「相談体制」

- ・ 保護者や本人の相談にすぐに真剣に応じてくれる。
- ・ 連絡帳や懇談でコミュニケーションがとりやすい。

「発達障害への理解」

- ・ 入学後、受け入れ体制を整えてくれた。
- ・ 学校として取り組む姿勢がある。

(13) 教科学習における支援の状況

1) 通常の授業における支援

公立、私立ともに「支援がある」のは3%前後と少ない。また、4-5割の保護者が「支援を必要としない」と回答していた。支援の内容は、補助の教員、パソコンの使用、少人数の授業、習熟度別授業、授業のレジュメの配布、苦手教科の指導であった。「支援がない」と答えた保護者の支援希望としては、授業の録音、補助の教員、板書のコピー（電子黒板）、PCの利用、教員の理解であった。

本人調査によると、4割が「黒板を写すのが遅い」と回答し、7割が「考えたことを説明するのが苦手である」と答えている。「授業の内容がわからないことがあるか」の質問に対しては、37%が「多い」「どちらかという」と回答したが、57.3%は「少ない」「どちらかという」と少ないであった。保護者と本人の結果とを併せて考えると、「(支援が)必要がない」と答えた保護者は、本人の理解力や学力が高く、支援がなくても困らないと判断しているのではないかと推察される。

2) 個別の教科学習の支援

公立、私立では20%前後、特別支援学校では約半数で個別の支援があり、公立、私立では30%前後、特別支援学校の2割程度が個別の支援がないと回答していた。

3) 定期試験での配慮

定期試験の配慮はほとんどなかった。また、5-7割の保護者が「必要ない」と回答していた。数少ない中での配慮としては、「本人が取り組みやすい問題」「別室でおこなう」「別の日に行く」であり、「配慮がない」と回答した保護者の希望は、「時間延長」「別室で試験」「問題文の代読」「ノートの持ち込み」「マークシート方式」「ひらがな」などであった。定期試験での配慮が難しいこと背景には、通常学級に在籍している特別支援教育を必要とする生徒の評価については、通常教育と同一となる制度上の問題があるのではないだろうか。

(14) 対人関係

保護者調査によると、「友人がいる」が6割、「友人がいない」が3割であり、校種別では特別支援学校が最も多く、7割に友人がいた。「対人関係で困っている」のは、公立、私立では半数前後であったが、特別支援学校では約6割が「困っているように思わない」

と回答していた。「困っている」と保護者が思う状況は「友だちができずに孤立しているように思う」「けんかなどのトラブルがたえないように思う」「いじめにあっているように思う」があった。一方、本人調査によると、84.2%が「友人がいる」と答えており、「口げんかなど友達とのトラブルが多い」は73.7%が否定している。落ち着く場所は、教室が一番多く「友達と一緒にいると楽しいから」「自分の席があるから」と答えている。一方で「いじめられたことがある」と6割以上が回答している。また、8割近い生徒が「家族と過ごしていると楽しい」「休日家にいるとき、ほっとする」と答えている。学校の先生に希望することは「先生に話をじっくり聞いて欲しい」「ひとりになって落ち着ける場所が欲しい」「いじめをやめさせてほしい」「どうしたらよいか分からない時、助けてほしい」「ふつうの子と同じように接してほしい」が挙げられている。以上を照らし合わせて考えると、本人は対人関係を良好と捉えているようであるが、実態は必ずしもそうとは言い切れないようである。

(15) 高等学校卒業後の進路選択で困っていること

保護者は「本人の適性がわからない」が最も多く、ついで「大学等の理解がどれくらいあるか不安」「進路指導がとりあえず進学になっている」「本人の適性にあった訓練機関がない」「進学して、資格がとれるかとれるかどうか不安」「職業訓練がうけたいがとれるかどうか不安」をあげていた。

本人調査では39.5%が進学（大学、短大、専門学校）、24.8%が就職、6.8%が職業訓練校を希望し、25.9%が決めてなかった。進路理由として、「自分の能力では進学できないから選んだ」「親が勧めるから選んだ」「まだ働きたくないから」「もう勉強したくないから選んだ」「勉強がしたいから」「友だちが進学するから選んだ」等であった。

(16) 障害者手帳の有無

62.2%は持っていないが、療育手帳を35.2%、身体障害者手帳を1.3%、精神保健福祉手帳を0.3%の方が取得しており、校種別では特別支援学校で87.7%、私立では22.2%、公立では20.9%が療育手帳を持っていた。

2. 保護者の高等学校に期待する配慮や支援

保護者が高等学校に期待する配慮や支援は以下のものであった。

(1) 発達障害への理解

- ・ 教員が発達障害についての基本を勉強してほしい。
- ・ 周囲の生徒に対して子どもの個性を理解しやすいよう話をしてほしい。
- ・ 周囲の生徒に発達障害への理解を図ってほしい。

(2) 個別の配慮や支援

- ・ 個別の教科指導
- ・ 本人の努力を認めて励ましてほしい。
- ・ 校内で安心できる場所の確保を実現してほしい。
- ・ 時間や記憶の補助道具の使用を許可してほしい。

(3) 対人関係での配慮や支援

- ・ グループを作るとき気をつけてほしい。
- ・ コミュニケーションや対人関係の困難に対して支援がほしい。
- ・ 本人が困った時、相談しやすい環境づくりをしてほしい。

(4) 自立に向けての支援

- ・ 学校卒業後を意識して、具体的な個別のプログラムの作成が必要
- ・ 個別移行計画の策定
- ・ 社会に出てからのコミュニケーションスキルをつけてほしい。
- ・ 就労に向けた授業
- ・ 職業体験

(5) 保護者が希望する高等学校

最も多かったのが「通常的高等学校で、サポート体制、特別な場での指導、その他の配慮がある学校」(46.5%)、ついで「通常的高等学校で、職業指導やSST等のカリキュラムを備えた学校」(41.9%)、「通常的高等学校で教科学習の個別カリキュラムで、個別指導のある学校」(33.9%)、「通常的高等学校で職業に関する専門学科では、本格的な職業実習を行う学校」(31.0%)、「特別支援学校で、職業指導やSST等のカリキュラムを備えた学校」(24.2%)、「特別支援学校で、職業に関する専門学科で本格的な職業実習を行う学校」(23.2%)、「特別支援学校で、教科学習の個別指導のある学校(大学等への進学が可能な学校)」(17.7%)の回答があった。

3. 本人(成人)の希望

『全国LD親の会』(2007)の報告書には、本人からの希望についての記述が少なかったため、石井・石橋(2008)の聴き取り調査を参考に検討する。但し、石井他(2008)の対象としたのは、20-30代のアスペルガー症候群の成人9名であった。3名が就労中(常勤1名、非常勤2名)、1名が常勤であるが休職中、2名が社会福祉施設利用者、2名が支援施設で就労準備中、1名が在宅であった。聴き取り調査から得た本人たちの希望や石井他(2008)が気づいた支援ニーズは以下のようであった。

(1) 社会で安心して生活できることへの支援ニーズ

本人たちは「社会の人からの理解と具体的な受け入れ」「安定した就労」「社会の人たちとの安定したかかわり」を希望していた。

(2) 人間関係の中で必要な「言葉の適切な使い方」への支援ニーズ

聴き取り調査では自分のペースで自分の話したい内容を事前に用意してきて、その文章を読み上げ、途中で質問すると答えられなかったり、流暢に話していても何回か話し合っているとエンドレステープのように同じ内容であったりした。以上のように、アスペルガー症候群の方々は、最近経験したことを自分の実感を伴って話すことや情緒的な体験を言語化することが困難であり、アスペルガー症候群の方々を安心させ、心情を読み取りながら会話し合う場を設定し、そこには「グループワークの技術」が必要である。

(3) 人間関係網に対する支援ニーズ

アスペルガー症候群の方々には、「自分のこだわり、大切にしていることが他人にわかってもらえない」「多くの人が了解していることが自分にはなかなか納得できない」「自分に適した就労支援がないために、社会的な関係が円滑にできない」という悩みを抱えている。本人の気持ちを理解し、根気よく接してくれる人、家族以外にも分かってくれる人たちとの人間関係網ができると、社会生活について多くのことを教わることができる。実際には、学校時代に深刻ないじめにあったり、職場でも嫌悪されたりしてしまい、これらのマイナス体験が本人に被害感や不安を一層増幅させてしまっているようである。聴き取り調査に協力してくれた方々も友だちはほとんどいないようであった。

先の『全国LD親の会』の調査にあったように、家庭が唯一の「本人を理解してくれる場」であり、大人になっても家庭以外の場に広がらないことが懸念される。このため、学校教育段階からの人間関係網構築への積極的な支援が重要である。

V. 文部科学省開発研究学校

小・中・高等学校における研究開発学校は、教育課程の改善に資する実証的資料を得るために、学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成実施を認め、新しい教育課程・指導方法について研究開発（原則3年間）を行っている。高等学校では、福島県立川俣高等学校（2005-2007年度）、静岡県立土肥高等学校（2006-2008年度）、神奈川県立田奈高等学校（2008-2010年度）が研究を行っている。

ここでは、既に研究3年を終えた福島県立川俣高等学校の研究開発実施報告書（2008年3月）から一部を抜粋しながら、内容を検討する。なお、報告書では障害という用語について「障がい」と表記されているので、そのまま使用する。

1. 研究校の概要

表2に示されたように、普通科と機械科を有する全日制の高等学校で、全生徒数は普通科366名、機械科111名の合計477名である。教職員数は校長、教頭、教諭36名、実習教諭2名等60名である（表2・表3参照）。

2. 研究開発課題

高等学校における発達障がい（LD）、注意欠陥多動性障がい（ADHD）、高機能自閉症等の生徒の教育的ニーズに対応した指導の在り方と、幼、小・中、高等学校一貫体制整備についての研究開発。

3. 研究の概要

高等学校にリソースルームを設置し、SSTを主とした社会機能の獲得を目指した個別指

導とSSTの実践場面としての就業体験（以下、インターンシップ）を自立活動として教育課程に位置付け、社会的自立、更には生徒の職業的自立を目指した指導の在り方について検討を行う。

さらに、学習支援員等による学習障がい（LD）等への生徒への学習支援（数学等）を行うとともに、ロングホームルーム等で全生徒を対象にしたストレスマネジメントを実施し、心身の健康の増進と、融和的学級づくりを目指す。

また、特別支援連携協議会での検討及び巡回相談員の派遣による生徒の教育的ニーズを明らかにした個別的教育支援計画の作成、実施、評価を行い、それに基づいた、特に中学校と高等学校の円滑な接続を目指した幼稚園（保育所）、小・中学校、高等学校の一貫した支援体制の整備を目指す。

表2 研究校の概要

課 程	学 科	第1学年		第2学年		第3学年		合 計	
		生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数
全日制	普通科	114	3	116	4	136	4	366	11
	機械科	39	1	37	1	35	1	111	3
	計	153	4	153	5	171	5	477	14

* 対象生徒：高機能自閉症、自閉的傾向、知的発達上の課題等

* 川俣高等学校の位置する川俣町（小学校8校、中学校2校）は、福島県が2003年度から2004年度の『特別支援教育推進体制モデル事業』の指定を受けた。また、福島県養護教育センターでは2005年度から『高等学校における軽度発達障がい支援プラン』を策定し、体制整備を開始した。

表3 教職員数

校長	教頭	教諭	再任用	常勤講師	養護教諭	実習教諭	実習講師	実習助手	非常勤講師	主幹兼事務長	主査	学校司書	主任用務員	非常勤用務員	団体職員	校医	歯科医	薬剤師	合計
1	2	36	0	6	1	2	2	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	60

4. 研究仮説

リソースルームにおけるSSTを中心とした適応指導と就労に向けた「インターンシップ」を自立活動として教育課程に位置付けるとともに、全生徒へのストレスマネジメント教育を実施し、小・中学校及び関係機関と連携した支援体制が整備できれば、特別な支援を必要とする生徒の学校生活の適応と職業の自立を図ることができるであろう。

5. 教育課程の特例

・普通科及び機械科の教育課程に「高等学校における自立活動の時間」を設定し、生徒の実態に応

じたリソースルームでの個別指導と職業的自立に向けた「インターンシップ」を実施する。

- ・ 自立活動は、個々の生徒の「個別指導計画」をもとに「リソースルームにおける個別のSST」「教科学習の補充指導」「職業的自立に向けたインターンシップ」を指導内容とした。その実施にあたっては、小・中学校における「通級による指導」と同様の扱いをし、放課後の時間にリソースルームにおいて、生徒の実態に応じて年間10単位時間から280単位時間の間で実施することとした。

6. 実態把握と支援のレベル

(1) **心理検査**：TK式テストバッテリーM2（財団法人田中教育研究所編）を入学生に実施。

(2) **情報収集**：1学年担当者に教科・部活動・掃除等の学校生活上の問題点を調査。担任による中学校訪問と個別の指導計画の引継。特別支援コーディネーターによる川俣町特別支援連絡協議会との連携による情報。

(3) **スクリーニングチェック**（福島県教育委員会で開催したもの）

(4) **数学の基礎理解度チェック**（中学校1年生の学習内容）

(5) **支援のレベル**

実態調査から生徒のニーズに合わせて支援方法を「特別支援1」から「特別支援4」までの4段階に分け、指導を実施した。

「特別支援1」 生徒の学習内容の理解度に配慮しながら、経過を観察する。

「特別支援2」 カウンセリング主体とした指導を行い、学校・家庭その他への不適応状態を緩和させる。

「特別支援3」 通常の学習指導に加えて、能力に配慮した内容の指導を行う。

「特別支援4」 通常の教科指導では今後学力の向上が困難と思われる生徒に対し、更に詳しい検査を行い専門家のアドバイス等も求めながら、学習到達度を考慮した指導を行う。

3年間でレベル別に生徒の人数をみると、以下のようであった。

「特別支援1」	3人	
「特別支援2」	3人	
「特別支援3」	6人	
「特別支援4」	8人	合計20人

7. 研究内容

- ・ 普通科及び機械科にSSTを中心とした社会適応技能の獲得を目指した「高等学校における自立活動の時間」を新設する。
- ・ リソースルームを設置し、SSTを中心とした社会適応技能を目指した個別指導を実施する。
- ・ SSTの実践場面としての社会的及び職業的自立を目指したインターンシップを実施する。
- ・ 放課後等の時間における教科の補充指導を実施する。

8. 研究経過

(1) 1年次

1) 校内支援体制の整備

- ・ 校内委員会の設置
- ・ 特別支援教育コーディネーター教員の配置
- ・ 特別支援教育連携協議会（巡回相談員・学校区・大学関係・臨床心理士等）との連携

- ・ 実態把握と情報交換
- 2) リソースルームでの個別指導やインターンシップ
 - ・ 教育課程に自立活動を設定し、SSTを中心とした適応指導
 - ・ 地域事業所との連携によるインターンシップの実施
 - 3) 教育支援計画に基づく中学校との連携
 - ・ 個別の指導計画の作成と運用
 - 4) 特別支援連絡協議会の支援による幼稚園・小学校・中学校・高等学校の各特別支援教育コーディネーターによる情報交換会及び検討協議（学期1回）
 - 5) 通常学級における支援
 - ・ 相談支援員による校内支援
 - ・ 学習支援員等による支援対象生徒在籍学級での数学科を中心としたTT指導
 - ・ 学校及び保護者への理解啓発の研修会、セミナーの開催
 - 6) 職員研修会
 - ・ 実態把握、ストレスマネジメントの教育、SST
 - 7) 関係機関連携ワーキンググループを設置し、職業的自立に向けた職業指導の在り方、研修実施についての検討
 - 8) 保護者・地域への理解啓発活動の推進
 - 9) ストレス・マネジメント教育の試行的実施
 - 10) 1年次研究成果のまとめ
 - (2) 2年次
 - 1) 自立活動の時間の在り方についての検討
 - ・ 個別の指導計画の修正と運用
 - ・ 適切な教育課程の編成による効果的な指導方法の確立
 - 2) リソースルームでの支援と通常学級における支援との連携の在り方に関する検討
 - 3) インターンシップの実施
 - 4) ストレスマネジメント教育の全校実施
 - 5) 保育者・地域への理解啓発活動の推進
 - 6) 研究成果の中間報告会の開催と課題修正
 - (3) 3年次
 - 1) 自立活動の時間設定の成果と課題
 - ・ リソースルームでの個別支援の有効性の検討
 - ・ 校内支援体制の確立に関する研究成果のまとめ
 - ・ 該当生徒の就労における追跡調査
 - ・ 特別支援連絡協議会による幼稚園、小学校、中学校、高等学校の特別な支援を必要とする子どもたちの支援ネットワーク化
 - ・ インターンシップの成果と課題
 - ・ ストレスマネジメント教育のまとめ
 - ・ 保護者・地域への理解啓発活動の推進
 - ・ 研究成果のフォーラムでの発表

9. 研究成果

(1) 高等学校における「自立活動」について

- ・ 全生徒を対象に「ストレスマネジメント教育」をホームルーム活動時間に実施した結果、特に「リラクゼーション」については授業における緊張の緩和やイライラした気分を和らげ、授業に集中しやすい状態を作るのに効果的であった。
- ・ 該当する生徒には「リソースルームにおける個別のSST」「教科学習の補充指導」「職業的自立に向けたインターンシップ」の指導内容を行った。生徒から「苦手、嫌いと思っていることにもあきらめずに取り組める」「自分に合う学習方法を教えてもらえる」「苦手を克服するための道具や方法を使える」の感想があるように、「自立活動」では自己理解を深め、自己の課題を克服するために必要な手段を身につけ、自己を形成していくために有効であった。

(2) 学習指導員による指導の効果

- ・ 学習支援員は福島大学大学院生が担当した。
- ・ 1学期はノートを隠す等、学習指導員の支援を拒む様子もあったが、2学期後半にはわからないことを自発的に質問するようになり、授業に積極的に取り組む姿勢が見られた。授業中パニックを起こしていた生徒も2年目には起こさなくなった。細やかな指導が功を奏したのか、他の生徒についても不合格者が前年度より減少した。

(3) 相談支援員による指導の効果

- ・ 相談支援員は臨床心理士が担当した。
- ・ 毎月定期的に相談支援員が来校し、保護者や生徒を対象にカウンセリングを実施したことにより、精神的不安を軽減できた。相談支援員が該当の生徒がいるクラスで、ストレスマネジメント教育を実施し、さらに個別にSSTを実施したことにより、該当の生徒の適応力が向上している。担任に対して「個別の指導計画」作成への助言も行われた。就労支援についても進路指導部への支援が行われ、障がい者職業センター、ハローワーク、職業訓練、ジョブコーチなどとの連携が可能になった。

(4) 教師への効果

- ・ 研修会（外部講師によるストレスマネジメントの研修会等）：障がいへの理解、指導法に対する意識向上
- ・ 特別支援教科担当者会（生徒の実態に合った指導方法の検討）：生徒への調査によれば、「授業がわかりやすい」が前年度の49%から77%へ上昇した。生徒の理解力を高め、学習意欲につながった。教師も教科指導の基礎・基本を再認識できた。
- ・ 特別支援校内推進委員会（月1回指導方法についての話し合い）：共通理解を図った。
- ・ 相談室だより（発達障がい特集、相談室での取組、本校の特別支援教育）を発行した。

(5) 保護者への効果

- ・ 特別支援教育研究指定校についての説明をし、「支援を必要としているすべての生徒に特別支援教育の視点を使いながら支援をしていくことの重要性」を伝えた。（PTA総会、地区別保護者懇談会等）
- ・ 対象生徒の保護者への個別説明（具体的な支援内容）や特別支援教育コーディネーターと臨床心理士による教育相談で中学校まで支援を拒否してきた保護者が社会的自立への指導の重要性に気づき、子どもと正面から向き合うことがみられるようになった。

10. 問題と今後の課題

(1) 高等学校における特別支援教育対象生徒への支援について

1) 発達障がい有する生徒

特に1学年において、生徒のニーズをしっかりと把握し、学級経営、教科指導において的確な支援を行うことによって適応力が向上した。

2) 知的発達上の課題を有する生徒

個々の課題を「個別の指導計画」のもとに社会的自立に向けて身につけるべき「自立活動」の内容を明らかにして、継続的に支援することが大切である。今後は社会的自立に向けた支援を念頭に「教育課程」「単位認定」について検討が必要である。

(2) SST、ストレスマネジメントについて

実施にあたり、特別支援教育コーディネーターが相談支援員の支援を受けて「SSTのプログラム」や「リラクゼーション」を中心とした「ストレスマネジメント教育」のマニュアルを作成し、担任や進路指導担当者が実施できるようにした。マニュアルをさらに活用し、改良を加えていく必要がある。

(3) インターンシップの実施について

普通科1年生全員が受けた。支援対象の生徒は地元企業で就労へのニーズに合わせて、SSTの実現場面での訓練の場とした。「自立活動」での個別のSSTをインターンシップにおける実地訓練と関連づけてながら社会的自立へ向けた支援を行っていくことができた。

(4) 自立活動について

高等学校における「自立活動」は生徒が「自己理解」を深め、自己の課題を克服していけるために必要な手段を身につけ、自己を形成していくことにあるのではないかと。効果を考察し、内容について継続的に検討する必要がある。

(5) 評価について

知的な発達課題を有する生徒への支援を行う中で、評価方法、単位認定について課題となっている。

(6) 保護者や地域との連携について

対象となった生徒の大半は診断のない生徒であり、保護者には障害受容も含め、様々な理由から受診をしてこなかった経緯がある。まず保護者との信頼関係を築き、状況に応じた段階的な支援が必要である。

地域の特別支援広域連携協議会を通じて、「個別の教育支援計画」等を共有するなど、幼稚園や小学校、中学校と連携した支援を進めた。実際の支援にあたっては保護者とのきめ細やかな連携が必要であり、「個別の教育支援計画」を保護者とも共有し、幼稚園から高等学校へと継続的な支援を実現することが必要である。

VI. 文部科学省『高等学校における発達障害支援モデル事業』

2007年度14校（国立2, 公立11, 私立1）、2008年度11校（公立10, 私立1）をSNE（Special Needs Education：特別支援教育）モデル校として、以下のような『高等学校における発達障害支援モデル事業』が開始されている。

1. 『高等学校における発達障害支援モデル事業』の概要

(1) 趣旨

『発達障害者支援法』（2004年12月10日法律167号）の規定及び特別支援教育の理念に基づき、高等学校や中等教育学校において、発達障害により学習や生活の面で特別な支援を必要としている生徒に対して適切な指導及び必要な支援を行うことは喫緊の教育課題である。モデル校において具体的な支援の在り方について実践的な研究を実施し、高等学校等における特別支援教育を推進するとともに、支援の在り方に関する今後の検討に資する。

(2) 事業の委託先

国立大学法人または学校法人とする。

(3) 支援体制の整備

- ① 実践研究を行うに当たっての企画・調整・連絡等を行う研究委員会を設置する。
- ② 校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画の策定など、支援体制を整備する。
- ③ 専門的な知見を有する者から必要な指導・助言を受けるなどの活用を行う。
- ④ 地域の他の高等学校、特別支援学校や発達障害者支援センター、ハローワーク等の関係機関との有機的な連携を図ったり、地域の教育施設・人材など地域の教育力を活用するなどの取組を実施する。

(4) 研究の実施

- ① 発達障害（可能性を含む）のある生徒に対する指導方法
- ② 発達障害のある生徒に対する授業方法や評価方法等の工夫
- ③ 発達障害のある生徒に対する就労支援
- ④ 一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方
- ⑤ 教職員や保護者の研修等
- ⑥ その他の支援に関する工夫

(5) その他の留意事項

- ① 文部科学省『発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業』により各都道府県に設置された「特別支援連携協議会」や地域レベルでの「特別支援連携協議会」と連携して行うこと。厚生労働省が実施する発達障害者支援施策、「若年コミュニケーション能力要支援者就職プログラム」やハローワークと連携・協力した就労支援の在り方を工夫するなどの研究を実施する。

- ② 『発達障害者支援法』等関連する法令，通知等の内容にも十分留意すること。
- ③ 文部科学省『小・中学校におけるLD（学習障害），AD/HD（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（試案）』も参考にすること。
- ④ 行政機関のほか，大学との連携やNPO団体等との活用についても積極的に検討することが望ましい。
- ⑤ 本事業のモデル校については「SNEハイスクール」又は「SNEモデル校」と称することができる。
- ⑥ 文部科学省は年度の初期に事業の担当者による連絡協議会を開催する。

(6) 委託期間

原則として，委託を受けた日から当該年度末日までとするが，事業の実績，予算の状況等を勘案し，適当と認めるときは1回に限り更新することができる。

2. SNEハイスクールにおける事業の実践

表4 2007年度SNEハイスクールの研究内容

●計画 ○実施

高校	指導方法	授業方法 評価方法	進学 就労支援	理解推進	研修会	その他	連携
名寄農業	●○	●	●	●	○		
筑波坂戸	●○				●○	教育相談	大学
世田谷泉	●○		●○				巡回相談，ハローワーク
学大附属	●				●○	支援チーム	大学
浜松大平台	●		●○		○SST	実態把握 地区協議会	ハローワーク，特別支援 学校
日野			●○	○	●○	SST，就労	巡回相談
朱雀		●			●○	気付きシート	特別支援学校
枚方なぎさ	●	●	●○		○	教育支援計画	外部研究委員，ハロー ワーク，大学
佐野工科		●	●○	○		学級づくり，アセスメント	企業
和歌山東		●○	●○	●○	●○		専門機関
東鷹	●○	●○	●○	●○	●○		特別支援学校，ハロー ワーク
西日本短期大 学附属		●○	●○		●○	発達支援クラス	専門家チーム，発障支 センター，障害者職業セ ンター，中学校
鹿町工業		●○（習熟度 別・TT，放課 後補習，補充指 導）	●		○	実態把握	巡回相談，大学，発 障支センター，ハローワーク
芦北	○	●	●	●	●○	実態把握	

SNEハイスクールにおける事業の実践について，文部科学省のモデル事業実施要項に基

づき、表4・5のようにまとめた。表4の2007年度については研究成果、表5の2008年度指定校についてはまだ実施されていない計画内容である。以下、既に実施された2007年度を中心に取組の現状について述べ、2008年度については「特記事項※」についてのみで記載することにした。

(1) 研修会

最も多かった取組は研修であり、校内及び校外研修を含み、年間を通して行われていた。研修内容には「ユニバーサルデザインの授業のあり方」「ユニバーサルデザインの教育環境作り」「SST」「自立支援」等があった。また、事例研究をしたり、先進校への視察を行ったり、地域や保護者に向けて講演会やシンポジウムを実施した学校もあった。研修会には大学や地域の特別支援学校、発達障害者支援センター、障害者職業センター、スクールカウンセラーなど外部機関、外部関係者が協力していた。多くの学校が研修を通して教職員全体の特別支援教育に対する知識や認識が高まり、特別支援教育の視点に立って考えるようになったとしている。なお、校外研修も行われており、研修先としては、宮城県立仙台第一高等学校、北海道名寄農業高等学校、福岡県立東鷹高等学校、宮城教育大学特別支援教育センター、長崎大学教育学部、日本SNE学会があった。

※ 2008年度校（特記事項）

- ・ 特別支援学校との交流や共同学習を通して生徒、教職員、保護者の理解促進を図る。

表5 2008年度SNEハイスクールの研究計画

● 計画

高校	指導方法	授業方法 評価方法	進学 就労支援	理解推進	研修会	その他	連携
土別東		●	●		●	ボランティア	大学、ハローワーク
前橋清陵	●	●	●	●	●	実態把握	外部機関
船橋法典	●	●			●	SST VLF	教育センター、就労機関
出雲崎		●		●	●SST	リーフレット	相談員
望月	●		●	●	●	視察	地域支援員
高井農林		●「カルテヘーション」TT、習熟度別			●	実態把握、農業実習を通じたSST	専門家
衣台					●	講演会、シンポジウム	地域
桃谷	●	●		●	●	SST、ロールプレイ	学識経験者、関係機関
姫路別所	●	●	●	●	●		専門家、特別支援学校
長門	●	●	●			レポート方式、SST	外部講師
高知北	●				●	支援システム	

(2) 進学・就労に対する支援

研修会の次に多かった取組は進学・就労に対する支援であり、多くはハローワークとの連携を図ろうとしていたが、工業系高校では企業との連携も行っていた。また、これら職業系の高校ではその特性を生かし、就労に向けて職場実習の有効性、実習を通しての SST、資格試験合格への支援を行っていた。

(3) 授業方法・評価方法

授業方法や評価方法については多くの学校で次年度の課題として残されていた。この理由としては(1)で述べたように、1年目は研修会を通して特別支援教育に対する教職員の認識を高める段階であったと推測される。注目できる工夫としては、提出物の提出期間を他の生徒より長くする配慮をしたり、通信制の方法を参考に全日制もレポート方式による授業展開(2008年度校)、発達支援クラス(疑似リソースルーム)での支援を試行していた。その他、習熟度別や小集団指導、放課後補習、試験前の補充指導、TT、教育支援(授業)サポーターの支援、保護者の協力などがあった。

※ 2008年度校(特記事項)

- ・ 県教育委員会の「自己啓発指導重点校」として行ってきた「複数担任制」「少人数授業」「TT」「朝自習」などの実践を生かす。
- ・ 学校設定科目(科目名「カルチベーション」)で少人数学習集団による習熟度別授業、わかる授業を行う。教材開発。
- ・ 農業実習を通じたSSTの実施(SSTの観点からの指導)
- ・ 数学と外国語の習熟度別授業
- ・ 自己肯定感を高める支援プログラム(SST、ロールプレイ)

(4) 校内支援体制

①他機関との連携をとりやすくするために、本モデル事業の研究運営員や特別支援教育推進委員会委員として、スクールカウンセラー、発達障害者支援センターやハローワーク等の外部機関の職員が加えられていた。

②複数の特別支援教育コーディネーターを指名している学校があった。

※ 2008年度校(特記事項)

- ・ 定時制昼間部・夜間部・通信制各パートに特別支援教育コーディネーターを配置する予定の学校があった。

(5) 一般生徒の理解推進

一般生徒の理解推進についての取組は実施段階においても計画段階においても少なかった。取り組んでいた学校では、LHRを活用して講話を行っていた。

※ 2008年度校(特記事項)

- ・ リーフレットの作成

(6) 実態把握

実態を把握するために、多くの学校では学校独自のチェックシート等を開発している。例えば、教師に対しては気付きシート(「気になるカード」)、アセスメント票「〇〇高校版情報収集票」、「チェックシート」調査、「TK(田中式)バッテリーテストM2」「行動観