

高等学校における発達障害のある生徒に対する教師の意識 —在籍生徒の特徴やとらえ方についての分析から—

水内 豊和・島田 明子*

Consciousness of High School Teachers about Students
with Developmental Disabilities :
A Questioner Survey about teacher's awareness about
student's characteristics and needs

Toyokazu MIZUUCHI & Akiko SHIMADA

E-mail: mizuuchi@edu.u-toyama.ac.jp

摘 要

高校における発達障害のある生徒の特徴やとらえ方に対する教師の意識を明らかにするため、全国から無作為抽出した普通科と専門科、計794校を対象に質問紙調査を実施した。回収数は128校(16.1%)であった。調査の結果、発達障害の診断のある生徒は、普通科・専門科にかかわらずアスペルガー症候群がもっとも多かった。また生徒のネガティブな特性項目であっても、それが学校生活上の不利益になっているかどうか、それが個性として尊重されるかどうかは、普通科・専門科の教員による違いがみられた。これは、普通科と専門科の学習内容や学習形態の違いに起因すると考えられ、普通科の教員は認知特性に凸凹がある生徒の困り感に気づきにくく発達障害のある生徒の存在を認識しても適切な支援ができていないこと、優れた側面を持っている2Eといった生徒の存在自体の認識や能力の引き出し方に対するアプローチが低いことが示された。

キーワード：発達障害、高校生、2E

keywords : Developmental Disorder, High school student, Twice Exceptional

I. はじめに

今日、高等学校(高校)においても特別支援教育の推進が求められている。文部科学省が毎年調査・報告をしている「特別支援教育体制整備状況調査結果」では、この調査が開始された2009年度の結果からすれば漸次的に進行しているものの、小・中学校と比較して幼稚園・高校の体制整備に遅れがある構図は変わっていない(文部科学省, 2013)。しかし、現状としては知的発達全般に大きな遅れのない発達障害生徒が高校に多数進学している。2009年に文部科学省が示した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」(文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ, 2009)

では、高校における発達障害等の困難のある生徒の在籍は約2.2%と報告されている。さらに、特に医師による発達障害の診断のある生徒数に限定した調査としては、長野県教育委員会特別支援教育課による2008年の調査によれば在籍は0.48%、鳥取県教育委員会高等学校課の2009年の調査では0.6%であった(田部, 2011)。このように診断のある生徒、ならびに診断はないものの発達障害が疑われる生徒は確実に存在していることは明らかであり、高校段階での特別支援教育の充実が求められよう。近年では、高校を対象とした特別支援教育に関する調査研究も少なからず取り組まれるようになってきており、特に中学校と高校との接続、高校から後期高等教育(大学や短期大学など)への進学や就労・社会参加への移行支援などに着目した報告もみられるようになってきた。また発達障害のある生徒が在籍する高校における合理的配慮や基礎的環境整備のあり方についての検討も国の研究指定を受けた高校を中心に

* 富山大学大学院 人間発達科学研究科
／富山県立しらとり支援学校

取り組みがみられる（文部科学省，2012）。

ただし、筆者が特別支援関連事業においてスーパーバイズを務める県にある多くの高校においては、発達障害生徒が在籍していることがまだまだ想定外のことという感が否めず、彼らの学習環境をいかに保障し、二次障害を軽減するかというよりも、生徒が起こしている諸問題へ後手の対応に教育現場は躍起になっている。しかし、実際に発達障害のある、あるいはその疑いのある生徒の中に、特定の教科に人並み以上に興味関心が強かったり、リーダーシップを発揮したりと、特に秀でた能力を有している生徒は少なからず存在していると思われる。認知様式の不均衡や発達の凸凹におけるネガティブ面だけを持って彼らの特性として理解するのではなく、むしろ彼らの「特異 (specific) で・得意な (unique) 能力」を学校教育段階で適切に把握し、将来の社会自立や社会的適応生活に向けた支援体制を整えるためにも、高校段階における教育的支援のあり方をより模索する必要があると考えられる。

アメリカ合衆国では、IQ に代表される知的能力や学力のみに限定せず、芸術面や、スポーツ面、リーダーシップなどの領域において突出した能力を有する児童生徒を Gifted / Talented Children (GT 児) として同定し、個に応じた特別な配慮に基づく特別教育 (special education) が用意される。さらにこの GT 児の中には、自閉症や ADHD といった発達障害を併せ持つ者も少なくなく、彼らは二重に特別な子ども (twice exceptional children: 2E 児) として、得意な能力の開花と伸長を目指した適切な教育がなされている実情がある (中村・水内, 2010)。欧米において、偉人に発達障害があるケースが珍しくないのは彼らが発達障害だけでなく、すぐれた能力を併せ持っており、それを長所として活躍できる場において社会に適応的な生活を送るからであり、またそういう特異性を認める社会が成熟しているからである (中村・浦林・中島他, 2011)。わが国の高校における特別支援教育については、個々の生徒に応じた十分な教育的支援の内容や方法を提供することは先述のようにまだ端緒についたばかりであるが、従来よりカリキュラムの大きな枠組みとしては、普通科ならびに専門科 (工業, 商業, 農業など) があり、発達障害ならびにその疑いのある生徒が、学力のみならず特性や興味関心に応じて結果的に相応に選択して進学し、高校はそうした生徒の受け皿と

して、教育機能を果たしていることが考えられる。しかし普通科・専門科の別においてどの程度発達障害の特徴を有する生徒が存在し、またそうした生徒に対して教師はどのように認識し教育的支援を考えているのかを示した研究はみられない。

以上のことより、わが国においても、義務教育段階以降、発達障害生徒、ひいては才能を有する 2E 児のような生徒が社会的適応できるような教育・支援の場としての高校のあり方を考えていく必要があるだろう。そのため、本研究では、普通科ならびに専門科の高校を対象として、まず第一に、発達障害ならびに疑われる生徒がどれくらい在籍しているのか、そして第二に、彼らの特性に対して教師はどの程度学校生活の不利益の原因として認識しているのか、また、どの程度彼らの個性として尊重すべきと認識しているのかについて明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。なお本研究は、A 県における高校での特別支援教育推進に関する各種事業に携わる研究者である第一筆者と、高校の普通科・専門科ともに教師経験を有する第二筆者によりおこなわれた。

II. 方法

1. 対象

調査対象は、全国から無作為に抽出した普通科と専門科、合計794校である。なおここでいう専門科とは、工業、商業、農業など主に職業教育を中心に行っている学科である。高校の選定にあたっては、北海道地区、関東地区、北陸地区、東海地区、関西地区、中国地区、四国地区、九州・沖縄地区からそれぞれ1県ずつ選択し (東北地区は東日本大震災の影響を考慮し除外した)、各県のすべての国公立学校を普通科・専門科別にリスト化した上で、県ごとの総高校数に対して、すべて同じ割合の数を採択するようランダムに選択した。調査時期は2011年6月15日から7月20日までである。調査用紙は各校に郵送し、同封した返信用封筒にて回収した。

表1 配布数と回収率

	配布数	回収数	回収率 (%)
普通科	502	75	14.9
専門科	292	53	18.2
合計	794	128	16.1

回答は、各校の特別支援教育コーディネーター、未配置の場合は生徒指導の担当者に依頼した。回収率を表1に示す。

2. 内容

調査内容は大きく2部から成る。第一に、2E、つまり発達障害の診断ならびにその疑いがあるか、つ優れた能力を持っている生徒がどの程度在籍しているのかについてたずねる項目からなる。これには2Eの特性に関するTrail(2010)の記述から6項目からなるチェック項目を作成した。第二に、2Eの生徒の個人特性について述べたTrail(2010)の項目を元に、認知特性・学習・行動・社会性・内面的特性の5領域、計71項目から成る質問項目を作成し、先にみた2E傾向のある生徒がどの程度あてはまるかに関して、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の5件法でたずねている。さらに、各項目については、そのことが「学校生活上の不利益の原因になっているか」ならびに「個性として尊重すべきか」という2点についてYES・NOでたずねた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 発達障害ならびに2E傾向のある生徒の在籍状況

(1) 発達障害生徒の在籍状況

診断を受けている生徒の在籍の有無については、普通科で回答した学校のうち57.7%で、専門科では

表2 診断の有無と詳細

	普通科		専門科	
	人数	%	人数	%
診断あり	41	57.7	28	54.9
疑いあり	30	42.3	23	45.1
合計	71	100.0	51	100.0

「診断あり」の詳細(重複※を含む)

診断名	学校数	合計人数
ADHD	20	27
学習障害	6	8
アスペルガー症候群	40	31
高機能自閉症	15	18
広汎性発達障害	16	17
発達性協調運動障害	0	0
その他	3	6
(情緒障害)	1	4
(難治性吃音)	1	1
(聴覚)	1	1

診断名重複の詳細

診断名重複	学校数	合計人数
ADHD・アスペルガー症候群	3	3
ADHD・学習障害	3	3
ADHD・広汎性発達障害	1	1
アスペルガー症候群・統合失調症	1	1

54.9%で、発達障害の診断のある生徒が在籍していた。また、診断の内訳では普通科・専門科ともにアスペルガー症候群の診断を受けている生徒が一番多いという結果であった(表2)。

(2) 2E傾向のある生徒の在籍状況

発達障害の診断があり、なおかつとても優れた能力を有している、いわゆる2Eの特性のある生徒の

表3 診断あるいはその疑いのある生徒のうち2E特性のある生徒の在籍状況

	普通科			専門科		
	特徴的とする人数 (複数回答)	そのうち、 この項目を最も 特徴的とする人数	%	特徴的とする人数 (複数回答)	そのうち、 この項目を最も 特徴的とする人数	%
①教科・科目によって学習意欲や態度にムラがある	38	17	44.7	17	9	52.9
②教科・科目によって考査の得点や成績の差が大きい	22	7	31.8	15	5	33.3
③入学時より総合的な成績が伸びないか、極めて下降した	17	1	5.9	10	1	10.0
④入学時より総合的な成績が格段に伸びた	4	2	50.0	4	1	25.0
⑤学校での教科・科目の学習以外に、芸術やスポーツなどで極めて得意な領域がある	18	8	44.4	11	3	27.3
⑥グループ学習や生徒会活動などでリーダーシップを発揮する	1	1	100.0	1	0	0.0

在籍状況についてみると、2E 傾向のある生徒としては、普通科・専門科ともに特に「教科・科目によって学習意欲や態度にムラがある」という項目に該当する生徒が多くみられた。普通科では次いで「学校での教科・科目の学習以外に芸術やスポーツなどきわめて得意な領域がある」の項目にあてはまるものが多かった(表3)。

2. 生徒の特性の詳細と高校における教育的対応への関心

認知特性・学習・行動・社会性・内面的特性の5つの領域、計71項目について1(2)で回答した2E傾向のある生徒がどの程度当てはまるか、表4～表8に結果を示すとともに、以下、領域ごとに述べる。分析に際しては、たとえば認知特性の項目11「エネルギーである」のようにそれが生活において両義の価値を持つものがあること、行動特性の項目8「ルール、順序を守らない」と9「ルール、順序に過度に厳格である」というように領域内に相反する項目の内容が存在することから、領域全体あるいはクラスタではなく、項目ごとの検討を行うことにした。

(1) 認知特性

認知特性の12項目のうち、普通科・専門科ともに「どちらともいえない(3点)」よりも平均得点が高かった項目は、1「標準化されたテスト(WISCなどの知能検査)の得点において下位検査間で不均衡がある」、2「語彙が豊かでコミュニケーション能力が優れている」、3「目で見て理解して学ぶことが得意である(視覚優位)」、4「洞察力・問題解決能力が優れている」、5「部分を理解するよりも物事の全体をとらえて考えることが得意である」、6「順序立った思考が苦手である」、7「物事を聞いて理解することに困難さがあるため言語的な指示に従うことが困難である」、8「仕事に時間がかかり、作業が遅れたりできなかつたりする」、9「物事を計画したり、優先順位をつけたり、統合処理が苦手である」、12「気が散りやすく注意集中することが難しく、短期的な記憶が弱い」であった。これらは、発達障害、とりわけアスペルガー症候群の人にみられる特性

表4 認知特性について

質問項目	対象生徒にあてはまる特性 (上段：平均得点、下段：標準偏差)		学校生活上の不利益の原因になっっているか (上段：人数、下段：%)		個性として尊重すべきか (上段：人数、下段：%)		
	普通科	専門科	普通科	専門科	普通科	専門科	
	t値	P値	Yes	No	Yes	No	
1 標準化されたテスト(WISCなどの知能検査)の得点において下位検査間で不均衡がある	3.181 0.896	3.087 0.365	13 32.5	27 67.5	17 44.7	21 55.3	10 45.5
2 語彙が豊かでコミュニケーション能力が優れている	2.271 1.048	2.167 0.495	31 58.5	22 41.5	21 42.0	29 58.0	15 48.4
3 目で見て理解して学ぶことが得意である(視覚優位)	2.949 0.990	3.139 0.949	13 25.5	38 74.5	27 56.3	21 43.8	11 35.5
4 洞察力・問題解決能力が優れている	2.356 0.905	2.361 0.029	16 30.8	36 69.2	23 46.9	26 53.1	13 41.9
5 部分を理解するよりも物事の全体をとらえて考えることが得意である	2.085 0.915	2.306 1.153	22 40.7	32 59.3	19 38.8	30 61.2	11 36.7
6 順序立った思考が苦手である	3.254 1.123	3.500 1.049	26 50.0	26 50.0	16 33.3	32 66.7	17 54.8
7 物事を聞いて理解することに困難さがあるため言語的な指示に従うことが困難である	3.271 1.096	3.250 1.273	32 59.3	22 40.7	16 33.3	32 66.7	21 65.6
8 仕事に時間がかかり、作業が遅れたりできなかつたりする	3.288 1.160	3.250 1.273	27 52.9	24 47.1	19 38.8	30 61.2	19 59.4
9 物事を計画したり、優先順位をつけたり、統合処理が苦手である(実行機能の障害)	3.576 1.133	4.029 0.954	29 55.8	23 44.2	19 40.4	28 59.6	18 56.3
10 創造的で好奇心旺盛であり、想像力も豊かである	3.017 1.106	2.861 1.125	11 21.2	41 78.8	33 67.3	16 32.7	11 34.4
11 エネルギーである	2.949 1.090	2.389 1.076	14 26.4	39 73.6	28 56.0	22 44.0	11 34.4
12 気が散りやすく注意を集中することが難しく、短期的な記憶が弱い(不注意と記憶の障害)	3.424 1.133	3.472 1.158	28 45.9	33 54.1	17 37.0	29 63.0	17 46.9

表5 学習について

	対象生徒にあてはまる特性 (上段：平均得点、下段：標準偏差)			P値	t値	判定	学校生活上の不利益の原因になっているか (上段：人数、下段：%)							
	普通科		専門科				普通科		専門科	普通科		専門科		
	Yes	No	Yes				No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	
1	基礎学力が不足している	2.678 1.181	2.235 1.147	1.370 0.175			22 42.3	30 57.7	6 46.2	7 53.8	15 29.4	36 70.6	5 38.5	8 61.5
2	同輩と比較して、飛びぬけて成績の良い教科がある	3.237 1.006	3.471 1.068	0.831 0.408			8 15.1	45 84.9	2 14.3	12 85.7	29 58.0	21 42.0	8 61.5	5 38.5
3	文章題が苦手である	3.237 1.006	3.471 1.068	0.831 0.408			16 30.8	36 69.2	7 53.8	6 46.2	15 30.6	34 69.4	5 38.5	8 61.5
4	音読が苦手である	3.220 1.018	3.765 0.752	2.045 0.044	p<.05		19 37.3	32 62.7	7 53.8	6 46.2	15 32.6	31 67.4	5 38.5	8 61.5
5	書字が苦手である	3.119 1.001	3.353 0.996	0.851 0.398			18 34.6	34 65.4	4 30.8	9 69.2	15 31.9	32 68.1	7 53.8	6 46.2
6	計算が苦手である	3.000 1.160	3.294 1.105	0.931 0.355			22 41.5	31 58.5	5 38.5	8 61.5	14 28.6	35 71.4	6 46.2	7 53.8
7	予習・復習をしない	3.458 1.277	3.647 1.272	0.539 0.591			24 43.6	31 56.4	9 64.3	5 35.7	9 18.4	40 81.6	6 46.2	7 53.8
8	ドリル学習（反復学習）を嫌がる	3.119 1.001	3.125 1.147	0.022 0.983			18 27.7	47 72.3	6 42.9	8 57.1	13 27.1	35 72.9	7 53.8	6 46.2
9	入学時よりも成績が過度に下がった	2.610 1.083	2.647 1.169	0.122 0.904			16 30.2	37 69.8	4 30.8	9 69.2	12 24.0	38 76.0	6 46.2	7 53.8
10	自分独自の学習方法を持っている (例：IT機器の活用、特算記憶法を利用するなど)	2.776 1.027	2.824 1.015	0.169 0.866			5 9.6	47 90.4	2 16.7	10 83.3	27 54.0	23 46.0	8 66.7	4 33.3
11	得意、不得意の差が大きい	3.328 0.886	3.412 0.939	0.340 0.735			5 13.2	33 86.8	4 28.6	10 71.4	27 55.1	22 44.9	8 61.5	5 38.5
12	優れたアイデアや意図を持つ	2.690 1.046	2.353 1.057	1.164 0.248			9 17.3	43 82.7	2 15.4	11 84.6	27 54.0	23 46.0	8 61.5	5 38.5
13	幅広い領域についての興味関心がある	2.517 0.995	2.412 1.064	0.378 0.706			9 17.3	43 82.7	3 23.1	10 76.9	30 61.2	19 38.8	9 69.2	4 30.8
14	特別な才能、もしくは興味関心がある (例：鉱石の名称に詳しい、歴史博士であるなど)	3.310 1.202	3.706 0.985	1.238 0.220			7 13.0	47 87.0	2 15.4	11 84.6	37 72.5	14 27.5	9 69.2	4 30.8
15	感情を表現することやアイデア・意見を表明することが苦手である	3.552 1.095	4.000 0.935	1.530 0.130			26 49.1	27 50.9	8 61.5	5 38.5	26 52.0	24 48.0	6 46.2	7 53.8
16	作業課題の仕上げが雑である	3.586 0.859	3.588 0.939	0.008 0.993			23 44.2	29 55.8	6 42.9	8 57.1	14 28.6	35 71.4	6 46.2	7 53.8
17	宿題を嫌がり完成させることができない	3.456 1.070	3.059 1.088	1.338 0.185			30 56.6	23 43.4	6 42.9	8 57.1	14 28.0	36 72.0	7 53.8	6 46.2

表6 行動面について

質問項目	対象生徒にあてはまる特性 (上段：平均得点、下段：標準偏差)				P値	判定	学校生活上の不利益の原因になっているか (上段：人数、下段：%)				χ ² 検定		
	普通科		専門科				普通科		専門科				
	Yes	No	Yes	No			Yes	No	Yes	No			
1 提出物の期限を守らない	3.632	3.528	0.398	0.691	35	19	19	14	10	41	5	26	
2 配布物をすぐ失くす	1.128	1.362	0.398	0.691	64.8	35.2	57.6	42.4	19.6	80.4	16.1	83.9	
3 机の上や中など持ち物を管理することが苦手である	3.328	3.194	0.491	0.625	24	30	15	18	7	42	5	26	
4 すぐに離席したり、周囲に話しかけたりする	1.234	1.348	0.491	0.625	44.4	55.6	45.5	54.5	14.3	85.7	16.1	83.9	
5 落ち着きがない	3.431	3.278	0.583	0.562	24	19	14	19	9	41	8	23	
6 話の途中に割り込む	1.156	1.365	0.583	0.562	55.8	44.2	42.4	57.6	18.0	82.0	25.8	74.2	
7 かんしゃくを起こしやすい(キレやすい)	2.379	2.333	0.161	0.872	13	38	9	24	15	34	10	21	
8 ルール、順序を守らない	1.387	1.265	0.323	0.747	25.5	74.5	27.3	72.7	30.6	69.4	32.3	67.7	
9 ルール、順序に過度に厳格である	2.828	2.917	0.466	0.643	17	35	11	22	15	33	11	20	
10 急な予定変更に混乱する	1.340	1.228	0.466	0.643	32.7	67.3	33.3	66.7	31.3	68.8	35.5	64.5	
11 関心のあることは過度に集中する	2.897	3.028	1.230	0.222	19	32	8	25	13	37	7	24	
12 1番になりたがる、場の中心にいたがる	1.347	1.298	0.466	0.643	37.3	62.7	24.2	75.8	26.0	74.0	22.6	77.4	
13 自分が納得するまでやめられず、完璧に仕上げようとする	3.017	2.861	0.566	0.573	25	27	10	22	9	39	11	20	p<.1
14 一斉の指示を集中して聞けない	1.331	1.246	0.343	0.732	48.1	51.9	31.3	68.8	18.8	81.3	35.5	64.5	
15 授業中投げやりな態度をとる	2.672	2.583	0.341	0.734	21	31	9	23	11	38	11	20	
16 ぼんやりしたり、眠ることが多い	1.220	1.228	1.109	0.270	40.4	59.6	28.1	71.9	22.4	77.6	35.5	64.5	
17 私語が多い	2.724	3.028	1.230	0.222	15	36	6	26	17	31	16	15	
18 無気力で気の乗らない様子が見られ自分から学習に取り組まない	1.167	1.158	2.354	0.021	29.4	70.6	18.8	81.3	35.4	64.6	51.6	48.4	p<.05
	3.121	3.611	0.566	0.573	18	33	16	16	13	36	16	15	
	1.010	0.934	0.341	0.734	35.3	64.7	50.0	50.0	26.5	73.5	51.6	48.4	
	3.707	3.778	0.341	0.734	11	42	11	21	29	21	18	13	
	1.009	0.929	1.109	0.270	20.8	79.2	34.4	65.6	58.0	42.0	58.1	41.9	
	2.466	2.194	0.676	0.501	10	42	2	30	20	28	15	16	
	1.301	0.856	0.676	0.501	19.2	80.8	6.3	93.8	41.7	58.3	48.4	51.6	
	2.724	2.861	0.566	0.573	11	41	7	25	22	27	18	13	
	1.136	1.150	0.089	0.929	21.2	78.8	21.9	78.1	44.9	55.1	58.1	41.9	
	3.241	3.222	0.089	0.929	25	27	14	18	11	38	9	22	
	0.997	1.045	0.457	0.649	48.1	51.9	43.8	56.3	22.4	77.6	29.0	71.0	
	2.759	2.583	0.460	0.647	17	34	8	24	9	39	8	23	
	1.247	1.180	0.460	0.647	33.3	66.7	25.0	75.0	18.8	81.3	25.8	74.2	
	2.914	3.028	0.457	0.649	19	31	13	19	10	35	8	23	
	1.159	1.183	0.247	0.806	38.0	62.0	40.6	59.4	22.2	77.8	25.8	74.2	
	2.517	2.389	0.247	0.806	12	38	7	25	12	36	9	22	
	1.392	1.202	0.247	0.806	24.0	76.0	21.9	78.1	25.0	75.0	29.0	71.0	
	2.897	2.833	0.247	0.806	18	33	12	20	11	37	7	24	
	1.252	1.134	0.247	0.806	35.3	64.7	37.5	62.5	22.9	77.1	22.6	77.4	

表7 社会性について

質問項目	対象生徒にあてはまる特性 (上段：平均得点、下段：標準偏差)		t値	P値	判定	学校生活上の不利益の原因になっているか (上段：人数、下段：%)				個性として尊重すべきか (上段：人数、下段：%)					
	普通科					専門科		普通科		専門科		普通科		専門科	
	Yes	No				Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
1 バニックになりやすい	2.895	2.889	0.021	0.983		21	32	16	19	11	37	13	18		
2 グループ活動に参加できない	1.291	1.282				39.6	60.4	45.7	54.3	22.9	77.1	41.9	58.1		
3 会話が一方的である	3.193	3.750	2.176	0.032	p<.05	23	39	21	10	12	35	12	19		
4 チックまたは嫌味がみられる	1.217	1.180				37.1	62.9	67.7	32.3	25.5	74.5	38.7	61.3		
5 集会が苦手である (対人恐怖のため)	3.263	2.972	1.118	0.267		19	33	8	22	11	36	10	21		
6 感情の起伏が激しい	1.188	1.276				36.5	63.5	26.7	73.3	23.4	76.6	32.3	67.7		
7 自分への否定的イメージを過度にいだく	2.193	2.417	0.966	0.337		7	44	5	26	15	31	13	18		
8 一人でいることを好む	1.093	1.079				13.7	86.3	16.1	83.9	32.6	67.4	41.9	58.1		
9 リーダーシップを発揮できる	2.263	2.583	1.259	0.211		8	44	9	21	16	30	13	18		
10 友人関係を築くことが難しく、社会性に乏しいかまたは反社会的な行動をする	1.218	1.156				15.4	84.6	30.0	70.0	34.8	65.2	41.9	58.1		
11 周囲の様子に関わらず自分のやりたいことを追求する態度をもつ	3.263	2.694	2.246	0.027	p<.05	24	29	9	22	13	35	15	16		
12 仲間から孤立し、学校での集団活動に参加したくない	1.188	1.191				45.3	54.7	29.0	71.0	27.1	72.9	48.4	51.6		
13 同輩からのいじめの対象である	2.789	3.111	1.259	0.211		18	33	9	22	14	33	9	22		
14 社会的に暗黙なルールを理解できない	1.250	1.116				35.3	64.7	29.0	71.0	29.8	70.2	29.0	71.0		
15 セルフマネージメント能力に欠ける (例：叱られたときに固まってしまう、同輩からの理不尽な要求を断れないなど)	3.018	3.389	1.451	0.150		13	37	9	22	27	20	17	14		
16 学校生活以外に興味を持って取り組んでいることがある (例：スポーツ、趣味、習い事など)	1.232	1.153				26.0	74.0	29.0	71.0	57.4	42.6	54.8	45.2		
	1.719	1.833	0.668	0.506		5	46	6	25	28	20	14	17		
	0.774	0.845				9.8	90.2	19.4	80.6	58.3	41.7	45.2	54.8		
	3.070	3.583	2.149	0.034	p<.05	25	27	18	14	12	37	9	23		
	1.132	1.105				48.1	51.9	56.3	43.8	24.5	75.5	28.1	71.9		
	3.316	3.306	0.046	0.964		16	36	9	22	18	29	14	16		
	1.072	1.009				30.8	69.2	29.0	71.0	38.3	61.7	46.7	53.3		
	2.667	3.194	2.252	0.027	p<.05	20	31	14	17	16	32	12	20		
	1.041	1.191				39.2	60.8	45.2	54.8	33.3	66.7	37.5	62.5		
	2.456	2.722	1.082	0.282		17	35	10	20	10	38	9	21		
	1.135	1.186				32.7	67.3	33.3	66.7	20.8	79.2	30.0	70.0		
	3.316	2.972	1.434	0.155		24	28	10	21	10	38	14	17		
	1.038	1.253	0.827	0.410		46.2	53.8	32.3	67.7	20.8	79.2	45.2	54.8		
	3.333	3.139				29	23	15	16	11	37	12	19		
	1.123	1.073	2.356	0.021	p<.05	55.8	44.2	48.4	51.6	22.9	77.1	38.7	61.3		
	3.386	2.833				8	42	5	26	30	18	19	12		
	1.098	1.108				16.0	84.0	16.1	83.9	62.5	37.5	61.3	38.7		

表8 内面について

質問項目	対象生徒にあてはまる特性 (上段：平均得点、下段：標準偏差)				t値	P値	判定	学校生活上の不利益の原因になっているか (上段：人数、下段：%)				χ ² 検定	
	普通科		専門科					普通科		専門科			
	Yes	No	Yes	No				Yes	No	Yes	No		
1 過度に繊細で自己批判的である	2.776	3.083	1.427	0.157	16	35	11	21	20	27	19	13	
2 完璧主義のため失敗を過度に恐れる	1.027	0.996	0.717	0.475	31.4	68.6	34.4	65.6	42.6	57.4	59.4	40.6	
3 失敗や問題に対する他者からの批判や非難を受け入れられない	2.569	2.722	0.717	0.475	12	40	8	24	18	29	19	13	p<.1
4 成功は個人の潜在能力が「幸運」によると信じている (個人の努力に期待していない)	0.993	1.031	0.654	0.515	23.1	76.9	25.0	75.0	38.3	61.7	59.4	40.6	
5 何事も受け身的である	3.241	3.083	1.458	0.148	26	25	9	23	17	30	18	14	p<.1
6 自尊心、自己肯定感、自己効力感が低い	1.159	1.105	2.074	0.041	51.0	49.0	28.1	71.9	36.2	63.8	56.3	43.8	
7 過度に心配性で抑うつ的である	2.807	2.556	1.698	0.093	8	44	3	29	13	35	14	18	
8 我慢することが苦手ですぐにあきらめる	0.854	0.735	0.798	0.427	15.4	84.6	9.4	90.6	27.1	72.9	43.8	56.3	
	2.759	3.194	2.074	0.041	11	39	14	18	16	30	17	15	
	0.961	1.037	0.232	0.817	22.0	78.0	43.8	56.3	34.8	65.2	53.1	46.9	
	2.931	3.306	1.698	0.093	16	36	14	18	12	35	15	17	p<.05
	1.074	0.980	0.798	0.427	30.8	69.2	43.8	56.3	25.5	74.5	46.9	53.1	
	2.724	2.889	0.232	0.817	12	40	9	23	15	32	18	14	p<.05
	0.988	0.950	0.232	0.817	23.1	76.9	28.1	71.9	31.9	68.1	56.3	43.8	
	3.138	3.083	0.232	0.817	20	32	11	21	12	35	15	17	p<.05
	1.131	1.079	0.232	0.817	38.5	61.5	34.4	65.6	25.5	74.5	46.9	53.1	

である。逆に普通科と専門科ともに認知特性の弱さとしてあてはまる(3点未満)ものとしてあがった項目は2「語彙が豊かでコミュニケーション能力が優れている」、4「洞察力・問題解決能力が優れている」、5「部分を理解するよりも物事の全体をとらえて考えることが得意である」、11「エネルギッシュである」であり、これもアスペルガー症候群の人によくみられる特性と共通している。

普通科と専門科との間で、特に違いがみられたものとしては、9「物事を計画したり、優先順位をつけたり、統合処理が苦手である」において専門科のほうが普通科に比べて平均得点が高かった(p<.1)。また11「エネルギッシュである」という項目では普通科の当該生徒に比して専門科の生徒のほうがあまりあてはまらないという結果であった(p<.05)。

さらに、こうした認知特性が「学校生活上の不利益になっているか」についてたずねたところ、8「仕事に時間がかかり、作業が遅れたりできなかったりする」と9「物事を計画したり、優先順位をつけたり、統合処理が苦手である」においてどちらも普通科においてはその割合は半分程度であるのに対し、専門科においてはほとんどの当該生徒では不利益の原因となっていると回答に有意差がみられた。さらにこうした認知特性が「個性として尊重すべきか」ということに対しては、普通科と専門科とで回答の傾向性は似ていたものの、特に4「洞察力・問題解決能力が優れている」と5「部分を理解するよりも物事の全体をとらえて考えることが得意である」では、普通科と専門科で逆転しており、専門科の教師はこのことを個性として尊重すべきと考えているものが少なかった。

(2) 学習面での特性

学習面での特性の17項目のうち、普通科と専門科ともに「どちらともいえない(3点)」よりも平均得点が高かった項目は、2「同輩と比較して、飛びぬけて成績の良い教科がある」、3「文章題が苦手である」、4「音読が苦手である」、5「書字が苦手である」、6「計算が苦手である」、7「予習・復習をしてこない」、8「ドリル学習(反復学習)を嫌がる」、11「得意、不得意の差が激しい」、14「特別な才能、もしくは興味関心がある」、15「感情を表現することやアイディア・意見を表明することが苦手である」、16「作業課題の仕上げが雑である」、17「宿題を嫌がり完成させることができない」で

あった。特に学習の基礎的能力となる、読む、書く、聞く、話す、推論する、計算するといった部分にまずきを抱える生徒が該当することがわかる。一方で、1「基礎学力が不足している」、9「入学時よりも成績が過度に下がった」ということについては普通科と専門科ともにあてはまらないものとしてあがっており、高校に進学する発達障害生徒は学力的には一定のレベルにて入学し、維持できていることが示された。学習にかかわる種々の基本的能力の困難さの項目のほとんどにおいては専門科のほうが得点が高い傾向にあり、とりわけ4「音読が苦手である」については専門科の生徒に有意に高くあてはまる項目であった ($p<.05$)。

さらに、こうした学習能力の特性が「学校生活上の不利益になっているか」ならびに「個性として尊重すべきか」ということに対しては、普通科と専門科とで回答の傾向は似ていた。7「予習・復習をしてこない」ということについてのみ、個性として尊重すべき事柄かは普通科と専門科とで異なり、専門科の教師のほうがそのことを強く否定していた ($p<.01$)。

(3) 行動面での特性

行動面での特性の18項目のうち、普通科と専門科ともに「どちらともいえない (3点)」よりも平均得点が高かった項目は、1「提出物の期限を守らない」、2「配布物をすぐ失くす」、3「机の上や中など持ち物を管理することが苦手である」、10「急な予定変更混乱する」、11「関心のあることには過度に集中する」、14「一斉の指示を集中して聞けない」であった。高校段階における発達障害特性として学校生活に顕著に影響を及ぼしているのは不注意にかかわることが多いことがわかる。また10「急な予定変更混乱する」は特に専門科の生徒において有意に得点が高かった ($p<.05$)。これは専門科のほうが普通科に比して、実習・演習系の授業比率が高く、学習時間枠の設置や校外と学習活動場所が多岐に富むことが原因ではないかと思われる。そしてこの項目については「個性として尊重すべきか」という点においても普通科の教師は強く否定しているが専門科の教師のほうがそのことに対して寛容である傾向がみられた ($p<.05$)。また7「かんしゃくを起こしやすい (キレやすい)」については「個性として尊重すべきか」という点において普通科の教師は専門科の教師よりも尊重すべきではないと感

じていた ($p<.1$)

(4) 社会性面での特性

社会性面での特性の16項目のうち、普通科と専門科ともに「どちらともいえない (3点)」よりも平均得点が高かった項目は、2「グループに参加できない」、8「1人であることを好む」、10「友人関係を築くことが難しく、社会性に乏しいかまたは反社会的な行動をする」、11「周囲の様子にかかわらず自分のやりたいことを追求する態度をもつ」、15「セルフマネジメント能力に欠ける (例：叱られたときに固まってしまう、同輩からの理不尽な要求を断れないなど)」であった。普通科の生徒のほうが専門科の生徒に比して有意に高い得点を示したものは6「感情の起伏が激しい」、16「学校生活以外に興味を持って取り組んでいることがある (例：スポーツ、趣味、習い事など)」であった。他方、専門科の生徒のほうが有意に高い得点を示したものは2「グループ活動に参加できない」、10「友人関係を築くことが難しく、社会性に乏しいかまたは反社会的な行動をする」、12「仲間から孤立し、学校での集団活動に参加したがる」といった社会性の困難さと集団参加の希薄さを反映したものであった。

「学校生活上の不利益の原因になっているか」という点では、2「グループ活動に参加できない」において普通科の教師よりも専門科の教師のほうが強く感じていた ($p<.05$)。専門科のほうがグループによる実習・演習系の授業が比較的多いことがその理由として推察される。「個性として尊重すべきか」という点では、1「パニックになりやすい」、6「感情の起伏が激しい」、14「社会的に暗黙なルールを理解できない」において普通科の教師は専門科の教師よりも強く否定的であることが示された。これらは特にアスペルガー症候群の生徒に多くみられることであるが、進学することが多い普通科においては生徒の持つこうした特性は教師からは個性としては認められないものとしてとらえられているようである。

(5) 内面的特性

内面的な特性の8項目のうち、普通科と専門科ともに「どちらともいえない (3点)」よりも平均得点が高かった項目は、3「失敗や問題に対する他者からの批判や非難を受け入れられない」、8「我慢することが苦手ですぐにあきらめる」であった。

普通科と専門科とで対象生徒にあてはまる特性に違いがみられたのは5「何事も受身的である」、6「自尊心、自己肯定感、自己効力感が低い」であり、より専門科にこうした特性が強い生徒が多いことが示された。

内面的特性が「学校生活上の不利益の原因になっているか」という点については、3「失敗や問題に対する他者からの批判や非難を受け入れられない」において普通科の教師はどちらともいえないとしているが、専門科の7割の教師はこのことが不利益につながるとは思わないという見解を示している。またその逆に5「何事も受身的である」において専門科の教師はどちらともいえないとしているが、普通科の教師の8割近くはこのことが不利益にはつながっていないという見解を示していた。これらの特徴を「個性として尊重すべきか」という問に対しては、総じて普通科の教師のほうが否定的見解を示しており、特に2「完璧主義のため失敗を過度に恐れる」、3「失敗や問題に対する他者からの批判や非難を受け入れられない」(以上 $p < .1$)、6「自尊心、自己肯定感、自己効力感が低い」、7「過度に心配性で抑うつ的である」、8「我慢することが苦手ですぐにあきらめる」(以上 $p < .05$)の項目において普通科の教師は個性として尊重することに否定的である立場を専門科の教師よりも強く示していた。

IV. 総合考察

1. 高校に在籍する発達障害のある生徒の特徴

高校において発達障害の診断のある生徒は、普通科・専門科にかかわらずアスペルガー症候群がもっとも多かった。また、教科・科目によって学習意欲や態度にムラがあり、そのため考査の得点の差が大きくなっている可能性が示唆された。入学時に比して総合的な成績が下降したものよりも上昇したととらえる教師のほうが多かったことから、中学校までの画一的な教育内容ではなく、ある程度学力集団が均一で、かつ専門的な学習内容となる高校においてこそ、より適応的な学習ができることと同時に、興味関心の不均衡が大きなアスペルガー症候群の生徒にとっては、必ずしもすべての学習においてパフォーマンスを発揮できないことにつながっていると推察される。とはいえ、学校での教科・科目の学習以外に、芸術やスポーツなどで極めて得意な領域がある

ものが普通科・専門科問わず少なくなかったことは、この発達段階における社会的適応において良好な傾向であると同時に、そのような生徒の良い面での特徴に着目する教師がいることを示しているといえよう。

2. 普通科と専門科による違い

(1) 学習内容や学習形態について

一般的にネガティブな特性項目であっても、それが学校の生活上の不利益になっているかどうかや、それが個性として尊重されるかどうかは、学校という文化はもちろんのこと、普通科と専門科との違いによっても異なっていることが本研究から明らかにされた。

これはもちろん、普通科と専門科それぞれの教師として一般的に求められる役割期待という以前に、個々の教師の教育観や障害観に左右されることである。したがって、基本的前提として、教師により生徒の特性をとらえる「見立て」の視点にバラつきが生じる可能性がある。教師の年齢、教師経験年数、特別支援教育の視点があるかないか(特別支援教育の経験の有無)などは本研究においては回収数が少ないため考慮していないが、関係がないとはいえないため今後の課題であろう。

その上で、本研究の結果からは、卒業後の進路を「進学と考える普通科」、「就労(職業的自立)と考える専門科」と二分される傾向がみられたことも事実である。

普通科では比較的画一的な授業スタイルの中で、生徒が離席することなく授業を受けることが少なく、考査でそれなりの得点があれば、認知特性に凸凹があったとしても総合的な知的能力である程度保たれているのと同様に、たとえ生徒に何かしらの領域において凸凹があり、特に凹の部分、つまり困り感があったとしても、教師が気づきにくいのではないだろうか。社会性面での特性をたずねた質問項目2「グループ活動に参加できない」において、そのことを「学校生活上の不利益になっているか」について Yes と考えるのは専門科においては67.7%、逆に普通科では No とする回答が62.9%で結果に有意な差がみられたことからもうかがえよう。普通科では、授業という場に限定すれば、生徒同士のコミュニケーション場面は少なく、どちらかといえば教師からの一方通行の授業スタイルが多い。また教科学

習への探究という点からは生徒が個人として学ぶ役割期待は専門科よりも高い。さらに、授業は教科担当制であり、一校時ごとに担当する教師が入れ替わる。このことは、生徒の断片的な姿（それも教室で座っている姿）だけから、生徒の特性に気付くことの困難さをいっそう推し進めている可能性があるだろう。一方で、専門科では、様々な実習活動がある。校外でグループになり、教師と生徒、生徒と生徒とがコミュニケーションを取りながら学習を進める機会は普通科と比較して多い。専門科の教師は個と集団という場面による、多面的な方向から生徒を見ることができるので、より生徒の様々な特性に気付くことができるのではないか。それは、ネガティブ面への着目や困り感として共感的理解だけでなく、同時に、ほめることができる・のばすことができることへもつながる契機となりやすいことが推測される。社会性面での特性をたずねた質問項目1「パニックになりやすい」、6「感情の起伏が激しい」、14「社会的に暗黙なルールを理解できない」において、それが「学校生活上の不利益の原因になっているか」ということには普通科と専門科とで違いはないものの「個性として尊重すべきか」という点においては有意な差をもって専門科の回答が低かったことからもうかがえよう。

(2) 学校種の違いが潜在的に持つ特質について

高校の教師は、小学校や中学校の教師と比して、教員養成系学部出身者が少なく、教員養成系学部以外の学部において専門分野を勉強してきた上に教員免許を取得した人が多い。ましてや特別支援教育についての勉強をしたものは、ほとんどいないのが現状である。行動面での特性をたずねた質問項目1「提出物の期限を守らない」、2「配布物をすぐ失くす」、3「机の上や中など持ち物を管理することが苦手である」、14「一斉の指示を集中して聞けない」において平均得点は軒並み3点以上であるが、普通科も専門科もそれらについて「個性として尊重すべきか」ということにはすべてNoとする意識であった。この結果からもうかがえるように、高校教師は、学校生活上の困難さを抱える生徒の特性に気づいてはいるものの、どちらかといえば「できないのは、生徒自身のせい」と考える教師が少なくないことが予想される。

また高校の教師でも、普通科と専門科とで比較してみると、生徒の行動面・社会面のネガティブな特

性に対して、普通科より専門科が「個性」として受け止めて寛容な傾向がうかがえたが、これには、教師の特質性も少なからず寄与していると考えられる。専門科の教師は異動の間隔が長く、移動先も限定されるため、長期間同じ現場で勤務していることが少なくない。また、教師自身もその専門科を卒業して教師になっている場合が多い。このことから、自分の経験の幅で、生徒の特性を見る傾向がないとは言えないだろう。一方で、普通科では、生徒の卒業後を進学と想定することが一般的である。これについて、普通科の教師は将来考えられる困難な状況を想定しきれていないのではないか。そしてその生徒の抱える困難さへの支援は結果的に先送りにしているのかもしれない。

3. 特異で得意な能力と高校教育

本人の潜在能力の発露には、高校までの進路選択の過程や、高校での修学支援、進路支援といった周囲から環境構成や働きかけが大きく影響するのではないかと考えられる。

部活動で、自分の特性を発揮する生徒もいる。専門科では、教科学習面での不全を部活動や課外活動において自他共にアイデンティティの調和を保っているものも少なくない。そしてその場合、特に部活動の顧問の教師の影響が大きい。また、高校選択において部活動は高校生にとっての自己選択・自己決定における位置づけは高いという事例報告もあるように（水内，2008）、個の教育的ニーズに配慮した特別支援教育の進展とあいまって、今日では小・中学校の段階で、教師が子どもの得意な特性を認識し、たとえば部活動のように、それを生かせる進路選択を働きかけているのではないか。

4. 高校段階における特別支援教育の課題

高校は義務教育ではないため、入試を受けて入学することになる。しかし今日、大学等においても診断書と高校での支援とを加味してセンター試験において発達障害のある生徒への特別措置がなされていることを鑑みても、高校が、発達障害の特性を理解し学校として支援体制を推進していくことはもはや不可欠なことである。

また、高校は、小・中学校に比べて保護者との接触の機会がきわめて少なくなるため、教育的支援を本人主体で考えるPDCAサイクルにおいて、保護

者の参画は限定的にならざるをえない。加えて、著者のいる T 県の場合、中学校から高校への引継ぎ資料がなく、生徒に発達障害があっても、その診断名はおろか、それまでされてきた本人にとって必要で有効であったはずの支援についても、引継ぎがされない。入学後、保護者からのアプローチがないと分からないのが現状である。

なお、今回の調査では、普通科と専門科とで調査結果を比較した。しかし、文部科学省がまとめた 2014 (平成26) 年度「特別支援教育体制整備状況調査」によれば、公立高校で障害のある生徒の「実態把握」の実施率を都道府県別にみると、全日制課程では100%という都道府県は少数なのに対して、定時制課程ではほとんどの都道府県が100%実施しており、定時制課程が発達障害などの特別な支援を要する生徒の受け皿になっていることが予想されるなど、普通科・専門科という教育内容のみならず、全日制と定時制による教育形態の違いも無視できなく、今後検討されるべき課題である。

また、今回の調査におけるアンケートの回収率は 16.1%ととても低かった。しかし、この低さには、発達障害のある生徒の存在を認識しつつ適切な支援ができていないこと、そしてとても優れた側面を持っている 2E といった生徒の存在自体の認識や能力の引き出し方に対するアプローチの低さを示しているのではないかと考えられる。高校段階における今後のさらなる発達障害のある生徒に対する理解と特別支援教育の展開が望まれよう。

附記

本研究は、平成23～25年度文部科学省特別経費研究推進事業「障害とその代償性潜在能力の生命融合科学的研究」によっておこなわれた。

謝辞

本調査に回答して下さった高等学校のみなさまに深謝します。またデータの入力・整理においては元富山大学大学院医学薬学研究部特命助教の中島育美さん（現立山町北部小学校養護教諭）に協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

引用文献

水内豊和 (2008)：自分で拓く進路支援。小島道生，石橋由紀子編。発達障害の子どもがのびる！かわ

る！「自己決定力」を育てる教育・支援。明治図書，59-69。

文部科学省 (2009)：高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告—。文部科学省。

文部科学省 (2012)：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)。文部科学省。

文部科学省 (2014)：特別支援教育体制整備状況調査結果。文部科学省。

中村順子，水内豊和 (2010)：日本における GT 教育の可能性。富山大学人間発達科学部紀要，5 (1)，161-168。

中村順子，浦林寛英，中島育美，水内豊和 (2011)：アメリカ合衆国における障害のある大学生の支援—マレー州立大学における SDS の取り組みから—。富山大学人間発達科学部紀要，6 (1)，199-204。

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。

Trail, B. A. (2010): Twice-Exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching, and Counseling Gifted Students. Prufrock Press Inc, Waco, TX.

(2015年10月20日受付)

(2015年12月9日受理)