

## 高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究 —公立・私立ならびに教諭経験年数による比較—

筑波大学心理・発達教育相談室 日 野 雅 子<sup>1, 2, 3</sup>  
筑 波 大 学 人 間 系 熊 谷 恵 子

Questionnaire study on accommodation for high school students with developmental disabilities

— A comparison based on the number of years of teaching experience and the types of schools —

Masako Hino (Centre for Counseling and Development Support Services, University of Tsukuba, *Bunkyo-ku, Tokyo, 112-0012*)

Keiko Kumagai (Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, *Tsukuba, Ibaraki, 305-8572*)

The development of the special needs education system occurred much later in high schools than it did in the elementary and junior high schools. Furthermore, past research has revealed the differences in teachers' views of developmental disabilities depend on the school type. In this study, questionnaires were distributed to 713 special needs education coordinators at high schools nationwide. The questionnaires dealt with the necessity and degree of difficulty involved in providing reasonable accommodation for students with developmental disabilities. The results of a t-test conducted by dividing schools into private and public categories showed a significant difference in the answers related to the use of professionals from outside the school environment; this included consultations every few months. Local governments that manage private schools need to provide further information. The results of ANOVA conducted by dividing the number of years of teaching experience into three types— (a) 10 years or under, (b) from 11 to 20 years, (c) 21 years or over—indicated that there were significant differences between the responses of (a) and (c) regarding the way of interacting with parents and utilizing the results of intelligence tests. It is thus important for teachers with different years of teaching experience to help each other improve within schools.

**Keywords:** high school, developmental disabilities, reasonable accommodation, private school, the number of years of teaching experience

1 本研究は、平成24年度筑波大学附属学校教育研究プロジェクト1の助成を受けた。

2 本研究結果の一部は、日本LD学会第1回研究会（新潟）（2017）で発表された。

3 本論文は第1筆者が平成24年度に筑波大学大学院教育研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

## 問題と目的

特別支援教育体制整備状況は、小・中学校に比べ高等学校（以下、高校）で遅れがみられる（文部科学省、2017a）。また高校では学科（普通科、総合学科、専門学科等）により教員の発達障害に対する考え方に相違があることが指摘されている。例えば日野・熊谷（2014）は、高校における発達障害のある（疑われる、以下省略）生徒への合理的配慮に関し、配慮の必要性和配慮実施の難易度を問う質問紙を全国713高校に送付し回答を得た（回答数346、回収率48.5%）。その結果、「学力重点校」<sup>4</sup>の特別支援教育コーディネーター（以下、Co）等は「総合学科校」<sup>5</sup>や「全日制その他校」<sup>6</sup>のそれに比べ、巡回相談や特別支援学校を活用することに関して必要性の意識が低く、その実施も難しいと捉えていることが示唆された。また、学力が高くて配慮の必要な生徒もいるという気づきが十分ではない可能性が指摘された。水内・島田（2016）は普通科と専門科の教員に質問紙調査を行い（回答数128校、回収率16.1%）、普通科の教員は専門科の教員に比べ、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を示した。

一方、私立学校においても特別支援教育体制の整備に遅れが見られることが示唆されている（例えば浅田、2008；浅田、2009；文部科学省、2017a；内野・田部・高橋、2008）。内野・田部・高橋（2008）は、私立高校行政に直接責任を負う47都道府県知事部局内の私学主管課が、高校の特別支援教育に関わる問題をどのように把握し、施策に反映しようとしているのか質問紙調査で明らかにした（回答数25、回収率53.2%）。それによれば、都道府県の施策は、「所轄庁として、私学に対する取り組みや計画等は現在のところない」、「私立学校については各学校の建学の精神に負うところが大きい」という回答に代表される状況であったと報告した。また半数あまりの私学主管課は、高校の特別支援教育を進める上での私学の困難として、「特別支援教育支援員の配置、教員定数の改善等、公立学校に

においては推進できても、私立学校においては各学校法人の財政事情等もあり難しいと思われる」、「私学の自主性という観点から具体的な指導内容まで介入することは困難である」等の意見を挙げた。このように多くの私学主管課では私立高校への特別支援教育の取り組み推進はなされておらず、少ないながら行われている取り組みは、通知や取り組みの促し、実態把握、研修機会等の情報提供までで、特別支援教育に向けた具体的な取り組み指導までには至っていないのが現状であると指摘している（内野・田部・高橋、2008）。したがって、私立高校における特別支援教育は公立高校とは異なり、行政施策の手から取りこぼされている可能性が考えられる。

浅田（2009）は私学における特別支援教育の全国調査（回答数761校、回収率38.9%）を行い、私立中学・高校に在籍する軽度発達障害児とその支援体制の実態を明らかにした。それによれば、中学・高校とも回答校（中学校234校、高等学校527校）の60%で「軽度発達障害の生徒が在籍している・疑いのある生徒はいる」という回答をしているが、校内委員会がある学校やCoを指名している学校は両者共に7%以下であった。具体的な支援体制の存在についても中学12%、高校8%しかなく、学校組織としては軽度発達障害の生徒に対する取り組みが進んでいないことを指摘した。また田部・高橋（2010）は全国の私立高校の管理職に悉皆調査を行い、私立高校の教職員においては発達障害や特別支援教育の認知度が十分ではなく、支援体制の整備以上に教職員の知識・理解の向上が喫緊の課題であると指摘している。このように私立高校は公立高校とは異なる状況にあると考えられることから、私立・公立双方の教諭の特別支援教育に関する意識を明らかにする必要がある。

なお国立学校の特別支援教育体制整備状況については、私立学校に比べれば整備されているものの、公立学校の状況には及ばない（文部科学省、2017a）。国立大学附属小学校の実態調査でも遅れが指摘されているが（高橋・石川・田部、2010）、国立大学附属高校の調査は全国で21校しかないこともあってか、先行研究が見当たらなかった。

4 「学力重点校」は全国5,113校の高校（平成24年度学校基本調査速報値による）から、次のような手続きを経て選定した（日野・熊谷、2014）。①全都道府県出身者から聞き取り調査を行い、地元出身者がいわゆる「進学校」と考えている難関大学合格者の多い学校を選出した。②文部科学省や各地方自治体のホームページを調べ、進学指導重点校、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）等に指定されている学校を選出した。③業者模範試験による高校入試の偏差値が60以上の学校を選出した。最後に①から③を整理・統合した。

5 「総合学科校」は、全国の全日制総合学科単独の高校すべて（悉皆）である。定時制総合学科や、総合学科以外の学科が併設されている学校群は含まない。

6 「全日制その他校」は全日制課程のある高校（通信制課程、定時制課程のみの高校は含まない）4,819校のうち、学力重点校、総合学科単独校、専門学科単独校を除いた学校群から無作為に選んだ。国立は偶然抽出されなかった。

ところで竹本・高橋（2011）は、小・中・高校教師に対し質問紙調査を行い「教師の専門性」に関する意識を明らかにした。それによると、校種に関わらず教師は『学習指導』を「教師の専門性」の核と考え、それに付随して小学校教師は『発達支援』を、中学校教師は『生徒指導』を、高校教師は『教科指導』を最重視していた。したがって、高校教諭は小学校教諭に比べ子どもの発達支援には関心が低い可能性が考えられる。

また竹本・高橋（2011）は教師の専門性と教職経験年数との関連についての検討も行っている。それによれば、教職10年未満の教師は「子どもの立場にたって子どもを理解する」、「子どもがよくわかる教え方を工夫すること」、「生徒指導」を重視し、教職20～30年のベテラン教師は「子どもに知識を伝える」、「教科教育」、「教材研究・授業準備」を重視していたことが明らかになった。このように教諭経験年数の長短により意見の相違が見られたことから、発達障害のある生徒への合理的配慮に関しても意識差が見られる可能性がある。

そこで本研究では、日野・熊谷（2014）が実施した合理的配慮の具体例を含む質問紙調査のデータを用いて、高校における発達障害のある生徒への配慮の必要性和配慮実施の難易度に関して、公立と私立に在籍する教諭の意識差を明らかにする。また全データを教諭経験年数で3区分（10年以下、11年～20年、21年以上）して、各々の年代の配慮に関する意識差を明らかにすることを目的とする。

## 方 法

### 対象

対象校は全5,113校の高校（平成24年度学校基本調査速報値による）のうち、713校であった。これらの選出方法に関する日野・熊谷（2014）の記述を再掲する<sup>1, 3, 6</sup>。内訳はA：「学力重点校」が225校（国立9，公立141，私立75），B：「総合学科校」が238校（国立2，公立228，私立8），C：「全日制その他校」が250校（公立177，私立73，国立は偶然抽出されなかった）であった。これらを設置者によって区分すると、国立11校、公立546校、私立156校であった。

対象者はこれら713校において、特別支援教育を担当しているCo、教育相談、もしくは生徒指導を担当して

いる教諭で、各校1名であった（合計713名）。

### 手続き

**調査期間** 2012年8月～10月であった。<sup>7</sup>

**実施方法** 質問紙「高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査」を対象校の学校長に郵送し、対象者へ配布後、無記名郵送方式で回収した。

**質問項目** <i>< i>は対象者に関する質問で、校内での担当業務の種類、教諭経験年数、特別支援教育の担当経験の有無、障害のある生徒の担任経験の有無、担任した生徒の障害の種類について回答を求めた。< ii>は在籍校に関する質問で、生徒数、校内に特別支援教育に関わる免許状保持者および有資格者がいるかどうか、いる場合にはそれらの免許状や資格の種類、スクールカウンセラー（以下、SC）がいるかどうかについて回答を求めた。

< iii>は発達障害のある生徒への配慮に関する質問30項目であった。これらは既存の配慮項目リストにある合計331項目〔(a) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）, (b) 東京コーディネーター研究会（2012）, (c) 文部科学省（2012）〕および（d）発達障害のある中高生の子どもをもつ保護者3名への半構造化面接（日野・熊谷, 2017）により作成した質問32項目の合計363項目の中から、高校教諭と特別支援学校教諭計4名に答えにくい項目を排除してもらい、精査し作成した（日野・熊谷, 2014）。そして< iii-1>発達障害のある生徒への配慮の必要性和< iii-2>配慮実施の難易度の2つの視点から4件法で回答を求めた。

< iv>は発達障害のある受験生に対する大学入試センター試験における受験上の配慮に関する質問であったが、結果は日野・熊谷（2014）に記載した。< v>は< iii-2>において配慮実施が「やや難しい」「難しい」と回答した項目についての自由記述であった。

**分析方法** < iii-1>は、各質問の回答を必要でない＝1点、やや必要でない＝2点、やや必要＝3点、必要＝4点とし、< iii-2>は容易＝1点、やや容易＝2点、やや難しい＝2点、難しい＝4点とした。

公立、私立の差を比較するため、30項目各々の配慮の必要性得点と配慮実施の難易度得点についてt検定を行い、等分散性が仮定されない場合にはWelchの検定を行った。また、教諭経験年数による差を比較するため、教員免許更新が10年ごとであるのに倣い、①群：10年以下、②群：

<sup>7</sup> 本調査のデータ収集は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」の施行（2016年4月）以前に行われたものである。

11-20年, ③群: 21年以上(以下, ①群-③群とする)の3群に分けて一元配置分散分析を行い, 等分散性が仮定されない場合にはWelchの検定を行った。有意差があったものはTukeyによる多重比較を行い, 等分散性が仮定されない場合にはTamhaneによる多重比較を行った。

なお本研究では, 質問項目が30項目と少なかったが因子分析も試みた。その結果3因子が抽出されはしたものの, 障害科学域の専門家, 社会心理学の研究者, 特別支援教育専攻の大学院生7名で検討した結果, 意味のあるまとまりとは言えないという結論に至った。

本研究では, 高校の教諭に対し具体的な配慮の例を示して意見を収集することを目的としていた。データ収集を行った2012年8月は文部科学省(2012)が合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告をホームページに登録した2012年2月から間もない時期で, 障害者差別解消法の制定(2013年6月), 施行(2016年4月)の数年前であった。そのため「合理的配慮」という言葉もその具体例もまだ周知が始まったばかりであった。そうした時期であったがゆえに, 質問項目ごとに意見を収集し分析することに意義があると考えた。

**倫理的配慮** 質問紙に, 調査は回答した個人や学校が特定されないよう統計的な分析に使用することを明記した。

## 結 果

### 有効回答数と回収率

送付した713校のうち346校(48.5%)から回答があり, 欠損値のない324校(45.4%)を分析対象とした。内訳は公立275校(50.4%), 私立43校(27.6%)で, 国立は6校(54.5%)と僅少のため分析対象外とした。また教諭経験年数の内訳は①群40名, ②群80名, ③群204名であった。

### 回答者の属性について

**公立・私立の回答者の担当業務割合** 回答者が担当していた業務は, 公立ではCo102名(37.1%), 教育相談66名(24.0%), Co・教育相談63名(22.9%), 生徒指導20名(7.3%), Co・教育相談・生徒指導13名(4.7%), Co・生徒指導6名(2.2%), 教育相談・生徒指導5名(1.8%)であった。私立では教育相談14名(32.6%), Co12名(27.9%), Co・教育相談11名(25.6%), 生徒指導5名(11.6%), 教育相談・生徒指導1名(2.3%)であった。回答者がCo, 教育相談, 生徒指導以外に兼任して

いる業務のうち, 主だったものは保健部21名, 養護教諭14名などであった。

**公立・私立における教諭経験年数の割合** 回答者の教諭経験年数は, 公立は①群32名(11.6%), ②群72名(26.2%), ③群171名(62.2%)であった。私立は順に6名(14.0%), 8名(18.6%), 29名(67.4%)であった。公立・私立共に21年以上の教諭が6割を超えていた。

### 特別支援教育(特別支援学校, 特別支援学級, 通級指導教室等)の担当経験

1. 公立, 私立の状況については, 公立は特別支援教育を担当した経験があるのが42名(15.3%), ないのが233名(84.7%)であった。私立は順に8名(18.6%), 35名(81.4%)であった。双方とも特別支援教育の担当経験があるのは2割未満であった。

2. 教諭経験年数による状況については, ①群は特別支援教育を担当した経験があるのが7名(17.5%), ないのが33名(82.5%)であった。②群は順に15名(18.8%), 65名(81.3%)で, ③群は29名(14.2%), 175名(85.8%)であった。3群とも特別支援教育の担当経験があるのは2割未満であった。

### 発達障害のある生徒の担任経験

1. 公立, 私立の状況については, 公立は発達障害のある生徒の担任をした経験があるのが119名(43.3%), ないのが125名(45.5%), 不明・無回答が31名(11.3%)であった。私立は順に18名(41.9%), 20名(46.5%), 5名(11.6%)であった。双方とも担任経験のある教員が4割以上いることがわかった。

続いて担任経験があると回答した人に, 担任した生徒の障害の種類について回答を求めた(複数回答可, n=137)。公立はアスペルガー症候群が66件, 高機能自閉症が44件, ADHDが45件, LDが43件, その他6件(PDD, 自閉症, ダウン症, 高次脳機能障害, 脳性麻痺, 解離性障害が各1)であった。私立はアスペルガー症候群が12件, LDが7件, ADHDが5件, 高機能自閉症が4件, その他2件(ADD, 知的障害が各1)であった。双方ともいろいろな障害の生徒に対応していた。

2. 教諭経験年数による状況については, ①群は発達障害のある(疑われる)生徒の担任をした経験があるのが18名(45.0%), ないのが20名(50.0%), 不明・無回答が2名(5.0%)であった。②群は順に29名(36.3%), 35名(43.8%), 16名(20.0%)で, ③群は92名(45.1%), 94名(46.1%), 18名(8.8%)であった。どの年齢帯の教

論も4割前後が発達障害のある生徒の担任をした経験があった。

続いて担任経験があると回答した人に、担任した生徒の障害の種類について回答を求めた(複数回答可,  $n=139$ )。①群はアスペルガー症候群が11件, LDが9件, ADHDが7件, 高機能自閉症が3件, その他が1件(ダウン症)であった。②群はアスペルガー症候群が17件, ADHDが12件, LDが11件, 高機能自閉症が8件, その他が1件(PDD)であった。③群はアスペルガー症候群が50件, 高機能自閉症が38件, ADHDが31件, LDが30件, その他が6件(ADD, 自閉症, 知的障害, 高次脳機能障害, 脳性麻痺, 解離性障害が各1)であった。どの年齢帯の教諭もいろいろな障害の生徒に対応していた。

#### 在籍校について

生徒数の状況 公立は「1,001人～」が26校(9.5%), 「801-1,000人」が68校(24.7%), 「601-800人」が62校(22.5%), 「401-600人」が59校(21.5%), 「201-400人」が38校(13.8%), 「-200人」が22校(8.0%)であった。私立は「1,001人～」が11校(25.6%), 「801-1,000人」が15校(34.9%), 「601-800人」が9校(20.9%), 「401-600人」が2校(4.7%), 「201-400人」が3校(7.0%), 「-200人」が3校(7.0%)であった。

特別支援教育に関わる免許状保持者(特別支援学校教諭免許状, 盲学校教諭免許状, 聾学校教諭免許状, 養護学校教諭免許状等)がいる割合

1. 公立, 私立の状況については, 公立では免許状保持者が「いる」のは56件(20.4%), 「いない」が106件(38.5%), 「不明・無回答」が113件(41.1%)であった。私立では順に9件(20.9%), 24件(55.8%), 10件(23.3%)であった。双方とも約2割の対象者の在籍高校に特別支援教育に関わる免許状を持つ教諭がいた。

2. 教諭経験年数による状況については, ①群の在籍高校では特別支援教育に関わる免許状保持者が「いる」のは7件(17.5%), 「いない」が15件(37.5%), 「不明・無回答」が18件(45.0%)であった。②群では順に17件(21.3%), 22件(27.5%), 41件(51.3%)で, ③群では42件(20.6%), 97件(47.5%), 65件(31.9%)であった。

特別支援教育に関わる資格保持者(臨床心理士, 学校心理士, 臨床発達心理士, 特別支援教育士等)がいる割合

1. 公立, 私立の状況については, 公立では資格保持

者が「いる」のは15件(5.5%), 「いない」が150件(54.5%), 「不明・無回答」が110件(40.0%)であった。私立では順に4件(9.3%), 29件(67.4%), 10件(23.3%)であった。双方とも資格保持者は1割に満たなかった。

保持している資格の内訳(複数回答可)は, 公立では学校心理士9件, 臨床心理士5件, 臨床発達心理士, 特別支援教育士, 教育カウンセラー, ガイダンスカウンセラー, 心理検査士が各1件であった。私立では学校心理士2件, 臨床心理士, 教育カウンセラーが各1件であった。

2. 教諭経験年数による状況については, ①群の在籍高校では特別支援教育に関わる資格保持者が「いる」のは1件(2.5%), 「いない」が20件(50.0%), 「不明・無回答」が19件(47.5%)であった。②群では順に3件(3.8%), 41件(51.3%), 36件(45.0%)で, ③群では15件(7.4%), 122件(59.8%), 67件(32.8%)であった。資格保持者がいるのはいずれの群も1割に満たなかった。

#### SCの配置の割合

1. 公立, 私立の状況については, 公立ではSCが「いる」のは194校(70.5%), 「いない・不明」が81校(29.5%)で, 私立は順に29校(67.4%), 14校(32.6%)であった。3割前後の学校にはまだSCが配置されていないことが明らかとなった。

2. 教諭経験年数による状況については, ①群の在籍高校ではSCが「いる」のは26校(65.0%), 「いない・不明」が14校(35.0%)で, ②群は順に61校(48.8%), 64校(51.2%), ③群は140校(68.6%), 64校(31.4%)であった。

#### 配慮の必要性について

質問30項目全体の平均値(SD)は $M=3.5$ (0.3)点, 得点の範囲は2.5-4.0点であった。各項目についての回答数( $n$ ), 全回答校の平均値(SD)はTable 1に示す。

全回答校の結果のうち, 必要性得点が高かった上位3項目は質問1「障害のある子どもの保護者から申し出があった場合, 入学前に面談を行い, 本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける」 $M=3.9$ (0.3), 質問4「本人の特性や配慮が必要な事項・対応法についての情報を, 担任だけでなく, 非常勤講師, 部活顧問なども含めた学校全体で共有する」 $M=3.9$ (0.4), 質問3「保護者への対応は保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し, 適切な配慮をする」 $M=3.8$ (0.5)であった。これらは「必要-やや必要」の範囲にあった。

必要性得点が低かった下位3項目は, 質問22「ノートを取ることに代替法として, パソコン, デジカメ等

の使用を認める」 $M=2.5$  (1.0), 質問30「書くことの苦  
手な生徒には口頭試験による評価を行う」 $M=2.6$  (1.0),  
質問28「課題や宿題の量を生徒に合わせて少なくする」  
 $M=2.7$  (0.9) であった。これらは「やや必要でないーや  
や必要」の範囲にあった。

公立と私立の比較 公立, 私立の平均値 (SD) を  
Table 1 に示す。有意差があったのは高得点順に質問 2,

7, 8 で, いずれも公立の方が私立に比べ高かった。す  
なわちそれら 3 項目に関しては, 公立の方が私立に比べ  
配慮が必要であると捉えていた。

質問 2「障害のある子どもの保護者との相談は, 必要  
とされる職員が複数で分担し, 大事な面談には管理職も  
同席するようにする」は 5%水準で有意差があった( $t(56)$   
 $=2.14, p<.05$ )。しかし公立・私立ともに平均値が「やや

Table 1 発達障害のある生徒を支援する場合の配慮の必要性に関する回答  
-公立と私立の比較-

<iii>-1>	質問紙の項目番号と内容	配慮の必要性				t検定の 有意差 (t値)	比較の 結果
		全回答校 n	平均 (SD)	公立 平均 (SD)	私立 平均 (SD)		
1)	障害のある子どもの保護者から申し出があった場合、入学前に面談を行い、本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける	322	3.9(0.3)	3.9(0.3)	3.9(0.5)	n.s.	
4)	本人の特性や配慮が必要な事項・対応法についての情報を、担任だけでなく、非常勤講師、部活動顧問なども含めた学校全体で共有する	323	3.9(0.4)	3.9(0.4)	3.8(0.4)	n.s.	
5)	障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにする	324	3.7(0.5)	3.7(0.5)	3.8(0.4)	n.s.	
3)	保護者への対応は、保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする	322	3.8(0.5)	3.8(0.4)	3.7(0.6)	n.s.	
9)	指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く	323	3.7(0.5)	3.7(0.5)	3.7(0.6)	n.s.	
16)	クールダウンのための場所を確保する	321	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.6(0.7)	n.s.	
12)	日常から学級の各々の生徒の長所や個性を活かす視点を示す	321	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.6(0.6)	n.s.	
25)	グループを編成する際には、メンバーに留意する	323	3.5(0.6)	3.5(0.6)	3.6(0.6)	n.s.	
13)	他の生徒達にその生徒の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	324	3.5(0.6)	3.5(0.6)	3.6(0.5)	n.s.	
6)	本人の実態把握のために、行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にする	323	3.5(0.7)	3.5(0.7)	3.5(0.7)	n.s.	
2)	障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする	321	3.7(0.6)	3.7(0.5)	3.5(0.6)	$p < .05$ $t(56)=2.14$	公>私
11)	本人が話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにする	324	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.5(0.6)	n.s.	
19)	生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	322	3.5(0.6)	3.5(0.6)	3.5(0.6)	n.s.	
17)	予定の急な変更は、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにする	324	3.6(0.7)	3.6(0.6)	3.4(0.8)	n.s.	
26)	グループ活動の際、役割分担や順番について助言を与える	324	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.4(0.7)	n.s.	
18)	話の見通しを持たせるために、予め話の要点をあげる	324	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.4(0.6)	n.s.	
15)	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた生徒の間にするなど座席の位置を工夫する	323	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.3(0.8)	n.s.	
23)	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別に聞いたり、言語化させたりして確認する	323	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.3(0.7)	n.s.	
14)	本人の集中を妨げるものに配慮する (窓や扉の開閉音、椅子や机の脚の音、空調設備の音、照明の明るさやちらつき、黒板や教室内の余分なもの等)	323	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.2(0.8)	n.s.	
24)	理科実験、家庭科実習などは補助教員や支援員などを配置する	323	3.1(0.9)	3.1(0.9)	3.0(1.0)	n.s.	
10)	本人と相性の良い先生を担当にする	323	3.1(0.7)	3.1(0.7)	3.0(0.9)	n.s.	
29)	配慮が必要な生徒に関しては、課題の提出期限の延長など柔軟な対応をする	323	3.0(0.9)	3.0(0.9)	3.0(0.9)	n.s.	
20)	文章を読みやすくするためにプリントの文字種 (ゴシック体など) や体裁に配慮する	321	3.3(0.7)	3.4(0.7)	3.0(0.8)	n.s.	
21)	授業中の板書の形式 (左から右に書くなど) を決めておく	324	3.1(0.8)	3.2(0.8)	2.9(0.8)	n.s.	
27)	活動内容や課題を難易度別に用意し、生徒が選択できるようにする	324	2.9(0.9)	2.9(0.9)	2.9(0.8)	n.s.	
7)	巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める	318	3.2(0.9)	3.3(0.8)	2.7(1.0)	$p < .01$ $t(50)=3.37$	公>私
28)	課題や宿題の量を生徒に合わせて少なくする	324	2.7(0.9)	2.7(0.9)	2.7(1.0)	n.s.	
8)	特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける	321	3.3(0.9)	3.4(0.8)	2.6(1.1)	$p < .01$ $t(50)=4.85$	公>私
30)	書くことの苦手な生徒には口頭試験による評価を行う	323	2.6(1.0)	2.6(1.0)	2.6(1.1)	n.s.	
22)	ノートを取ることの代替法として、パソコン、デジカメ等の使用を認める	323	2.5(1.0)	2.5(1.0)	2.2(1.0)	n.s.	

注) 等分散性が仮定されない場合にはWelchの検定を行った。

公: 公立, 私: 私立と表記する。

質問紙の項目は、私立において配慮の必要性が高いと回答された順に記述した。



必要—必要」の間にあり、双方とも必要性を認識している中での差であった。

質問7「巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める」[ $t(50) = 3.37, p < .01$ ]と質問8「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける」[ $t(50) = 4.85, p < .01$ ]は1%水準で有意差があった。これら2項目は公立の平均値が両項目とも「やや必要」以上だったのに比べ、私立の平均値は「やや必要でない—やや必要」の範囲にあった。

教諭経験年数による比較 教諭経験年数①—③群の平均値(SD)はTable 2に示す。有意差があったのは高得点順に質問3, 10であった。

質問3「保護者への対応は保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする」は5%水準で有意差があった[ $F(2,91) = 3.14, p < .05$ ]。しかし多重比較の結果、有意差は見られなかった。

質問10「本人と相性のよい先生を担当にする」は5%水準で有意差があった[ $F(2,322) = 3.83, p < .05$ ]。多重

Table 2 発達障害のある生徒を支援する場合の配慮の必要性に関する回答  
-教諭経験年数による比較-

<iii>-1>	質問紙の項目番号と内容	配慮の必要性				分散分析の 有意差 (F値)	多重 比較 の結果
		全回答校 n	①10年以下 平均(SD)	②11~20年 平均(SD)	③21年以上 平均(SD)		
4)	本人の特性や配慮が必要な事項・対応法についての情報を、担任だけでなく、非常勤講師、部活動顧問なども含めた学校全体で共有する	323	3.9(0.4)	3.8(0.4)	3.9(0.4)	3.9(0.4)	n.s.
1)	障害のある子どもの保護者から申し出があった場合、入学前に面談を行い、本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける	322	3.9(0.3)	3.9(0.3)	3.9(0.2)	3.9(0.3)	n.s.
3)	保護者への対応は、保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする	322	3.8(0.5)	3.8(0.4)	3.7(0.6)	3.8(0.4)	p < .05 n.s.
						F(2,91)=3.14	
5)	障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにする	324	3.7(0.5)	3.8(0.4)	3.8(0.4)	3.7(0.6)	n.s.
2)	障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする	321	3.7(0.6)	3.6(0.5)	3.6(0.6)	3.7(0.6)	n.s.
9)	指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く	323	3.7(0.5)	3.5(0.6)	3.7(0.5)	3.7(0.5)	n.s.
12)	日常から学級の各々の生徒の長所や個性を活かす視点を示す	321	3.6(0.6)	3.7(0.6)	3.6(0.5)	3.6(0.6)	n.s.
16)	クールダウンのための場所を確保する	321	3.6(0.6)	3.7(0.6)	3.6(0.6)	3.6(0.6)	n.s.
11)	本人が話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにする	324	3.6(0.6)	3.6(0.5)	3.6(0.5)	3.6(0.6)	n.s.
13)	他の生徒達にその生徒の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	324	3.5(0.6)	3.5(0.6)	3.4(0.7)	3.6(0.6)	n.s.
25)	グループを編成する際には、メンバーに留意する	323	3.5(0.6)	3.5(0.6)	3.5(0.5)	3.6(0.6)	n.s.
17)	予定の急な変更は、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにする	324	3.6(0.7)	3.7(0.5)	3.6(0.6)	3.5(0.7)	n.s.
6)	本人の実態把握のために、行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にする	323	3.5(0.7)	3.6(0.6)	3.5(0.6)	3.5(0.7)	n.s.
18)	話の見通しを持たせるために、予め話の要点をあげる	324	3.6(0.6)	3.6(0.5)	3.6(0.5)	3.5(0.6)	n.s.
19)	生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	322	3.5(0.6)	3.6(0.5)	3.5(0.6)	3.4(0.7)	n.s.
14)	本人の集中を妨げるものに配慮する(窓や扉の開閉音、椅子や机の脚の音、空調設備の音、照明の明るさやちらつき、黒板や教室内の余分なもの等)	323	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.4(0.7)	n.s.
15)	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた生徒の間にするなど座席の位置を工夫する	323	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.4(0.7)	3.4(0.7)	n.s.
26)	グループ活動の際、役割分担や順番について助言を与える	324	3.4(0.7)	3.3(0.6)	3.3(0.7)	3.4(0.7)	n.s.
20)	文章を読みやすくするためにプリントの文字種(ゴシック体など)や体裁に配慮する	321	3.3(0.7)	3.3(0.7)	3.4(0.7)	3.3(0.8)	n.s.
23)	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別に聞いたり、言語化させたりして確認する	323	3.4(0.7)	3.5(0.6)	3.3(0.7)	3.3(0.7)	n.s.
8)	特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける	321	3.3(0.9)	3.4(1.0)	3.3(0.8)	3.2(0.8)	n.s.
10)	本人と相性の良い先生を担当にする	323	3.1(0.7)	2.8(0.8)	3.1(0.7)	3.2(0.7)	p < .05 F(2,322)=3.83 ③>①
7)	巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める	318	3.2(0.9)	3.3(0.9)	3.4(0.8)	3.1(0.9)	n.s.
21)	授業中の板書の形式(左から右に書くなど)を決めておく	324	3.1(0.8)	3.3(0.8)	3.1(0.8)	3.1(0.9)	n.s.
24)	理科実験、家庭科実習などは補助教員や支援員などを配置する	323	3.1(0.9)	3.2(0.8)	3.0(0.8)	3.1(0.9)	n.s.
29)	配慮が必要な生徒に関しては、課題の提出期限の延長など柔軟な対応をする	323	3.0(0.9)	3.0(1.0)	3.0(0.9)	3.0(0.9)	n.s.
27)	活動内容や課題を難易度別に用意し、生徒が選択できるようにする	324	2.9(0.9)	3.2(0.7)	2.9(0.9)	2.9(0.9)	n.s.
28)	課題や宿題の量を生徒に合わせて少なくする	324	2.7(0.9)	2.5(0.9)	2.7(0.9)	2.7(0.9)	n.s.
30)	書くことの苦手な生徒には口頭試験による評価を行う	323	2.6(1.0)	2.6(0.9)	2.6(0.9)	2.6(1.0)	n.s.
22)	ノートを取ることを代替法として、パソコン、デジカメ等の使用を認める	323	2.5(1.0)	2.4(1.0)	2.5(0.9)	2.5(1.0)	n.s.

注) 等分散性が仮定されない場合にはWelchの検定を行った。

質問紙の項目は、③群において配慮の必要性が高いと回答された順に記述した。

比較の結果、③群の方が①群に比べ高かった ( $p<.05$ )。すなわち③群の方が①群より本人と相性の良い担任を配置することが必要だと捉えていた。

#### 配慮実施の難易度について

質問30項目全体の平均値 ( $SD$ ) は  $M=2.2$  ( $0.5$ ) 点、得点の範囲は1.0-3.5点であった。各項目についての全

回答数 ( $n$ ) と平均値 ( $SD$ ) は Table 3 に示す。

全回答校の結果のうち、配慮実施の難易度得点が高かった上位3項目は質問30「書くことの苦手な生徒には口頭試問による評価を行う」 $M=3.2$  ( $0.9$ )、質問24「理科実験、家庭科実習などは補助教員や支援員などを配置する」 $M=3.1$  ( $0.9$ )、質問22「ノートを取ることの代替法として、

Table 3 発達障害のある生徒を支援する場合の配慮実施の難易に関する回答  
- 公立と私立の比較 -

<iii-2>	質問紙の項目番号と内容	配慮実施の難易			$t$ 検定の 有意差 ( $t$ 値)	比較の 結果
		全回答校 $n$ 平均 ( $SD$ )	公立 平均 ( $SD$ )	私立 平均 ( $SD$ )		
22)	ノートを取ることの代替法として、パソコン、デジカメ等の使用を認める	318 3.0(0.9)	3.0(0.9)	3.3(0.9)	$p<.05$ $t(312)=1.99$	私>公
30)	書くことの苦手な生徒には口頭試問による評価を行う	318 3.2(0.9)	3.2(0.9)	3.3(0.8)	$n.s.$	
24)	理科実験、家庭科実習などは補助教員や支援員などを配置する	318 3.1(0.9)	3.1(0.9)	3.2(0.9)	$n.s.$	
7)	巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める	311 2.5(0.9)	2.4(0.9)	3.1(0.9)	$p<.01$ $t(305)=5.15$	私>公
8)	特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける	317 2.2(1.0)	2.0(0.9)	3.1(1.0)	$p<.01$ $t(311)=7.28$	私>公
28)	課題や宿題の量を生徒に合わせて少なくする	320 2.9(0.9)	2.9(0.9)	3.0(0.9)	$n.s.$	
14)	本人の集中を妨げるものに配慮する (窓や扉の開閉音、椅子や机の脚の音、空調設備の音、照明の明るさやちらつき、黒板や教室内の余分なもの等)	318 2.7(0.8)	2.7(0.8)	2.7(0.9)	$n.s.$	
27)	活動内容や課題を難易度別に用意し、生徒が選択できるようにする	319 2.7(0.8)	2.7(0.8)	2.7(0.9)	$n.s.$	
5)	障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにする	320 2.5(0.8)	2.5(0.8)	2.6(0.8)	$n.s.$	
10)	本人と相性の良い先生を担任にする	319 2.6(0.9)	2.6(0.9)	2.5(1.0)	$n.s.$	
29)	配慮が必要な生徒に関しては、課題の提出期限の延長など柔軟な対応をする	319 2.4(1.0)	2.4(1.0)	2.5(1.0)	$n.s.$	
6)	本人の実態把握のために、行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にする	319 2.3(0.9)	2.2(0.9)	2.5(1.0)	$n.s.$	
13)	他の生徒達にその生徒の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	319 2.7(0.9)	2.7(0.9)	2.5(0.9)	$n.s.$	
3)	保護者への対応は、保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする	318 2.3(0.9)	2.3(0.9)	2.4(1.1)	$n.s.$	
23)	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別に聞いたり、言語化させたりして確認する	317 2.4(0.8)	2.4(0.8)	2.4(0.9)	$n.s.$	
20)	文章を読みやすくするためにプリントの文字種 (ゴシック体など) や体裁に配慮する	319 2.2(0.9)	2.2(0.9)	2.4(0.9)	$n.s.$	
21)	授業中の板書の形式 (左から右に書くなど) を決めておく	319 2.3(0.9)	2.3(0.9)	2.3(0.9)	$n.s.$	
12)	日常から学級の各々の生徒の長所や個性を活かす視点を示す	314 2.3(0.8)	2.3(0.8)	2.2(0.8)	$n.s.$	
17)	予定の急な変更は、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにする	318 2.0(0.8)	2.0(0.8)	2.1(1.0)	$n.s.$	
4)	本人の特性や配慮が必要な事項・対応法についての情報を、担任だけでなく、非常勤講師、部活動顧問なども含めた学校全体で共有する	318 2.0(0.8)	2.0(0.8)	2.1(0.8)	$n.s.$	
18)	話の見通しを持たせるために、予め話の要点をあげる	319 2.0(0.8)	1.9(0.7)	2.1(0.8)	$n.s.$	
16)	クールダウンのための場所を確保する	321 2.0(1.0)	2.0(1.0)	2.0(1.1)	$n.s.$	
15)	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた生徒の間にするなど座席の位置を工夫する	320 2.0(0.8)	2.1(0.8)	2.0(0.9)	$n.s.$	
2)	障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする	317 1.7(0.8)	1.7(0.8)	2.0(0.9)	$p<.05$ $t(310)=2.10$	私>公
11)	本人が話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにする	319 2.0(0.8)	2.0(0.8)	2.0(0.8)	$n.s.$	
19)	生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	319 2.0(0.8)	2.0(0.8)	2.0(0.8)	$n.s.$	
26)	グループ活動の際、役割分担や順番について助言を与える	316 1.9(0.7)	1.9(0.7)	2.0(0.8)	$n.s.$	
25)	グループを編成する際には、メンバーに留意する	319 2.1(0.8)	2.1(0.8)	2.0(0.6)	$n.s.$	
1)	障害のある子どもの保護者から申し出があった場合、入学前に面談を行い、本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける	317 1.5(0.8)	1.5(0.7)	1.8(1.1)	$n.s.$	
9)	指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く	319 1.9(0.9)	2.0(0.9)	1.8(0.9)	$n.s.$	

注) 等分散性が仮定されない場合には Welch の検定を行った。

公: 公立, 私: 私立と表記する。

質問紙の項目は、私立において配慮実施が難しいと回答された順に記述した。



パソコン、デジカメ等の使用を認める」 $M=3.0(0.9)$ であった。これらは「難しいーやや難しい」の範囲にあった。

難易度得点が低かった下位4項目(同点を含む)は、質問1「障害のある子どもの保護者から申し出があった場合、入学前に面談を行い、本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける」 $M=1.5(0.8)$ 、質問2「障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする」 $M=1.7(0.8)$ 、質問9「指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く」 $M=1.9(0.9)$ 、質問26「グループ活動の際、役割分担や順番について助言を与える」 $M=1.9(0.7)$ であった。これらは「容易ーやや容易」の範囲にあった。

**公立と私立の比較** 公立、私立の平均値(SD)をTable 3に示す。有意差があったのは、私立において難しいと回答された順に質問22, 7, 8, 2で、いずれも私立の方が公立に比べ高かった。すなわちそれら4項目では私立の方が公立に比べ配慮実施が難しいと捉えていた。

質問22「ノートを取ることの代替法として、パソコン、デジカメ等の使用を認める」は5%水準で有意差があった( $t(312)=1.99, p<.05$ )。しかしどちらも「やや難しい」以上の値を示し、双方が実施の難しさを感じている中で差であった。

質問7「巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める」( $t(305)=5.15, p<.01$ )と質問8「特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける」( $t(311)=7.28, p<.01$ )は1%水準で有意差があった。これら2項目は私立が「やや難しい」以上であったが、公立は「やや容易ーやや難しい」の範囲であった。

質問2「障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする」は5%水準で有意差があった( $t(310)=2.10, p<.05$ )。しかしどちらも「容易ーやや容易」の間の値であり、双方が実施を容易と感じている中で差であった。

**教諭経験年数による比較** 教諭経験年数①ー③群の平均値(SD)はTable 4に示す。有意差があったのは、③群で難しいと回答された順に質問7, 20, 3, 6, 9であった。

質問7「巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める」は1%水準で有意差があった( $F(2,310)$

$=5.00, p<.01$ )。多重比較の結果、①群は②群より高く( $p<.01$ )、③群も②群より高かった( $p<.05$ )。これらのうち①群の平均値が最も高く、実施の難しさを感じていることがわかった。

質問20「文章を読みやすくするためにプリントの文字種(ゴシック体など)や体裁に配慮する」は1%水準で有意差があった( $F(2,104)=6.08, p<.01$ )。多重比較の結果、③群は①群に比べ高く( $p<.05$ )、文字種や体裁への配慮に難しさを感じていた。

質問3「保護者への対応は保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする」は1%水準で有意差があった( $F(2,317)=4.91, p<.01$ )。多重比較の結果、①群は③群より高く( $p<.05$ )、保護者への配慮について難しさを感じていた。

質問6「本人の実態把握のために、行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にする」は5%水準で有意差があった( $F(2,318)=4.50, p<.05$ )。多重比較の結果、①群は③群より高く( $p<.05$ )、行動観察や検査結果の活用に関して実施の難しさを感じていた。

質問9「指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く」は5%水準で有意差があった( $F(2,319)=3.65, p<.05$ )。多重比較の結果、①群は③群より高く( $p<.05$ )、保護者に意見を聞くことについて難しさを感じていた。

## 配慮実施が「難しい」「やや難しい」と回答した人の自由記述

自由記述に回答した人は324名中265名であった。内訳は設置者別では、国立6名、公立224名、私立35名であり、教諭経験年数別では①群34名、②群70名、③群160名であった。意見の具体例としては次のようなものがあった。

**教員が多忙で人員不足である現状について** 「普通高校の場合、特別支援学校と違い発達障害の生徒に対応する教員数の配置がなされていない。よって、年々多忙化する教育現場において個別指導に充てる時間が制限されるので、十分な対応が難しい(公立・③群)」, 「人員削減が大きく、教諭1人が非常勤2人になったり講師が7人(30人中)を占めていたり、配慮するための余力がないことが一番の問題(公立・③群)」など切実な状況が述べられた。

**特別支援教育に対する教員の理解不足について** 「教員間の特別支援教育に対する理解の差が障害になっている気がする。甘やかしと考えている教員も多い(私立・

①群)、「もう少し職員の基本的対処能力が平均的に上  
がれば、当該生徒が理不尽に誤解を受けたり、間違っ  
た指導をされて深く傷つくというケースを少なくでき  
る（公立・③群）」などの意見があった。また「旧  
態依然とした一斉授業形式（教師1:生徒30）が多い中

で、効果的な教授法と事例などを紹介しても、それをすぐ  
に変えることは難しい（公立・②群）」、「高校では教科指  
導に専門性があるため、従来のやり方を変えない（変え  
きれない？）教員が多く、苦勞している（公立・③群）」  
等、Coが苦勞している様子が窺われた。

Table 4 発達障害のある生徒を支援する場合の配慮実施の難易に関する回答  
- 教諭経験年数による比較 -

<iii>-2>	質問紙の項目番号と内容	配慮実施の難易				分散分析の 有意差 (F値)	多重 比較 の結果
		全回答者 n	平均 (SD)	①10年以下 平均 (SD)	②11~20年 平均 (SD)	③21年以上 平均 (SD)	
30)	書くことの苦手な生徒には口頭試問による評価を行う	318	3.2(0.9)	3.2(1.0)	3.3(0.9)	3.2(0.9)	n.s.
24)	理科実験、家庭科実習などは補助教員や支援員などを配置する	318	3.1(0.9)	3.0(1.0)	3.2(0.9)	3.1(0.9)	n.s.
22)	ノートを取ることを代替法として、パソコン、デジカメ等の使用を認める	318	3.0(0.9)	3.0(1.0)	3.0(0.9)	3.1(0.9)	n.s.
28)	課題や宿題の量を生徒に合わせて少なくする	320	2.9(0.9)	3.0(1.0)	2.9(0.9)	2.9(0.9)	n.s.
13)	他の生徒達にその生徒の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	319	2.7(0.9)	2.8(0.9)	2.8(1.0)	2.7(0.9)	n.s.
14)	本人の集中を妨げるものに配慮する（窓や扉の開閉音、椅子や机の脚の音、空調設備の音、照明の明るさやちらつき、黒板や教室内の余分なもの等）	318	2.7(0.8)	2.7(0.9)	2.7(0.8)	2.7(0.8)	n.s.
27)	活動内容や課題を難易度別に用意し、生徒が選択できるようにする	319	2.7(0.8)	2.5(0.8)	2.8(0.8)	2.7(0.8)	n.s.
10)	本人と相性の良い先生を担当にする	319	2.6(0.9)	2.7(1.0)	2.6(0.8)	2.6(0.9)	n.s.
7)	巡回相談のシステムを利用し、生徒の実態把握を深める	311	2.5(0.9)	2.7(0.9)	2.2(0.9)	2.5(0.9)	p < .01 p < .05 F(2,310)=5.00 ①>② ③>②
5)	障害特性ごとに校内で行った支援・対応法などの情報を蓄積し、教員が活用できるようにする	320	2.5(0.8)	2.6(0.8)	2.5(0.8)	2.4(0.9)	n.s.
21)	授業中の板書の形式（左から右に書くなど）を決めておく	319	2.3(0.9)	2.0(0.9)	2.4(1.0)	2.4(0.9)	n.s.
23)	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別に聞いたり、言語化させたりして確認する	317	2.4(0.8)	3.3(0.8)	2.3(0.9)	2.4(0.8)	n.s.
29)	配慮が必要な生徒に関しては、課題の提出期限の延長など柔軟な対応をする	319	2.4(1.0)	2.6(1.0)	2.6(1.0)	2.3(0.9)	n.s.
20)	文章を読みやすくするためにプリントの文字種（ゴシック体など）や体裁に配慮する	319	2.2(0.9)	1.9(0.7)	2.1(0.9)	2.3(0.9)	p < .01 F(2,104)=6.08 ③>①
12)	日常から学級の各々の生徒の長所や個性を活かす視点を示す	314	2.3(0.8)	2.2(0.7)	2.3(0.7)	2.3(0.8)	n.s.
3)	保護者への対応は、保護者自身に発達障害傾向が見受けられる場合も考慮し、適切な配慮をする	318	2.3(0.9)	2.7(0.8)	2.4(0.8)	2.2(1.0)	p < .01 F(2,317)=4.91 ①>③
6)	本人の実態把握のために、行動観察、学力検査、知能検査のいずれかを参考にする	319	2.3(0.9)	2.6(0.7)	2.3(0.9)	2.2(0.9)	p < .05 F(2,318)=4.50 ①>③
8)	特別支援学校と連絡を取り合い、助言などを受ける	317	2.2(1.0)	2.3(0.9)	2.0(0.9)	2.1(1.0)	n.s.
16)	クールダウンのための場所を確保する	321	2.0(1.0)	2.0(1.0)	2.0(0.9)	2.1(1.0)	n.s.
25)	グループを編成する際には、メンバーに留意する	319	2.1(0.8)	2.1(0.8)	2.2(0.8)	2.1(0.8)	n.s.
19)	生徒が話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	319	2.0(0.8)	2.0(0.7)	2.0(0.7)	2.1(0.8)	n.s.
4)	本人の特性や配慮が必要な事項・対応法についての情報を、担任だけでなく、非常勤講師、部活動顧問なども含めた学校全体で共有	318	2.0(0.8)	2.1(0.8)	2.1(0.8)	2.0(0.9)	n.s.
18)	話の見通しを持たせるために、予め話の要点をあげる	319	2.0(0.8)	2.0(0.7)	1.8(0.7)	2.0(0.8)	n.s.
15)	教師のそばの座席にしたり、落ち着いた生徒の間にするなど座席の位置を工夫する	320	2.0(0.8)	2.0(0.7)	2.1(0.8)	2.0(0.8)	n.s.
17)	予定の急な変更は、口頭連絡だけでなく、決められた場所に掲示するようにする	318	2.0(0.8)	1.9(0.8)	1.9(0.8)	2.0(0.8)	n.s.
26)	グループ活動の際、役割分担や順番について助言を与える	316	1.9(0.7)	2.0(0.7)	1.9(0.7)	2.0(0.7)	n.s.
9)	指導の難しさを感じた場合に、保護者にも支援方法について意見を聞く	319	1.9(0.9)	2.3(0.9)	1.9(0.8)	1.9(0.9)	p < .05 F(2,319)=3.65 ①>③
11)	本人が話しやすい友人を少なくとも1名は同じクラスにする	319	2.0(0.8)	2.0(0.9)	2.0(0.8)	1.9(0.8)	n.s.
1)	障害のある子どもの保護者から申し出があった場合、入学前に面談を行い、本人の特性・保護者の要望などを知る機会を設ける	317	1.5(0.8)	1.5(0.7)	1.5(0.6)	1.6(0.9)	n.s.
2)	障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする	317	1.7(0.8)	1.9(0.8)	1.8(0.8)	1.6(0.8)	n.s.

注) 等分散性が仮定されない場合にはWelchの検定を行った。

質問紙の項目は、③群において配慮実施が難しいと回答された順に記述した。

研修の機会が不足していることについて 「小・中」に比べて学校全体での研修によって特別支援教育に触れる機会が少なく、先生方の危機感も低い（公立・①群）」、「年に1-2回の職員研修では、共通理解を持つことが難しい（公立・③群）」と研修機会の少なさに言及した意見がみられた。

また「発達検査を受け結果が分かった後、どのように活用していいかわからず、その後の方向性が見えにくい（公立・①群）」、「どのような（<sup>表紙</sup>文字や文章の）体裁ならわかりやすいか、理解（教員側の力量）不足（公立・①群）」というように検査結果をどう支援に活かすのかわからなかったり具体的な支援方法が知られていなかったりする現状も窺えた。

パソコンやデジカメの使用について 「ノートを取ることや課題提出について誰がしたのかわからないので、パソコン使用についてはなかなか認められない（私立・③群）」、「パソコンやデジカメを持ち込んだ場合の弊害もある。管理の問題、授業以外での私的な使用、情報保持等（公立・②群）」、「経済的に苦しい家庭も多く、パソコン、デジカメの購入はできない（公立・①群）」など導入前に検討すべき多岐にわたる課題が挙げられた。

成績評価や単位認定の公平性について 「高校で個別の対処をすることは、進級（及第）判定の公平・公正さの確保という点で、非常に困難さを伴う（私立・③群）」、「その生徒だけ難易度を下げたり、提出期限を延ばすことはその生徒のためになるとは思えない。その生徒のプライドや尊厳を傷つけることになりかねないし、他の生徒からの不必要な誤解や、ひいきと取られる可能性もある（公立・②群）」など、実施に際しての懸念が述べられた。

その一方で、「課題の量を減らしたり、個別のものを用意することは、支援する体制上難しいが、本人の特性を十分考慮し、できたところまでを認め、評価することは日常的に行われている（公立・②群）」、「普通科において同コースに所属した場合、同じ基準で評価せねばならない。ただし、同じ試験実施後、補助的措置として口頭試問を行うことはできる（公立・②群）」など、できる範囲で柔軟な対応をしている例もあった。

社会に出るための準備を念頭に置いた指導について 社会に出た後のことを見据えて、「卒業後就職する生徒も多いため、社会に出た時に困らないよう、提出物は期限を延ばすのではなく、そこの中で与えられたものをこなす力をつけられるよう指導している（私立・①群）」、「高

校の場合、3年後には進学、就職を迎え社会に巣立つ時期であり、配慮も必要であるが、スキルトレーニングをして『できないことを多少なりともできる状態』で卒業させることが大切ではないだろうか。社会に出て十分な配慮があるとは思えない（公立・③群）」といった意見もあった。

巡回相談や特別支援学校との連携について 巡回相談や特別支援学校と連絡を取り助言を受けることについては、「私学に巡回システムはほぼなし（私立・③群）」、「私学なので（<sup>表紙</sup>巡回相談の役割は）相談室、SCが担当（私立・③群）」、「県で主催される研修会で特別支援学校の先生から一般的な支援を教えてもらうこともできる（公立・③群）」、「人的な面での対応はできるように、特別支援学校とタイアップできる環境（連絡体制や研修機会の設定）は、毎年度当初に確認してある（公立・③群）」というように、私立と公立で体制の違いが窺えた。また、「校外の相談・支援が必要な生徒はいない（公立・③群）」、「特別支援学校の助言に該当する生徒なし（私立・③群）」という意見もあった。

保護者との関わりについて 「普通高校では入試で落ちないようにするため、障害を自己申告することはほとんどない。そのため入学前に十分な準備（対応）ができない（公立・②群）」、「高校へ入学できたことにより、子どもの発達障害について知られたくない、認めたくないと思われる保護者があり、特別支援について相談を持ちにくい（公立・①群）」、「生徒、保護者の中には『知能検査実施＝発達障害を疑われている』という意識を持つ人もいるため、なかなか検査実施へと踏み込めない（公立・①群）」など各時期において保護者との連携に困難な状況があることが述べられた。

専門性のある教諭の配置と育成について 「3月中旬の入学選抜から新年度始業までのほんの2-3週間の間に人事異動もあるため、発達障害のある生徒を受け入れることになった時に『入学前面談→情報の共有→指導への反映』を十分に行うのは困難。障害の程度や家庭の状況、障害や特別支援教育に詳しいスタッフが常勤でいるかどうかによって違うのではないかと（公立・③群）」、「専門の資格を持っている教員を、授業数を大幅に軽減して配置することが必要（公立・③群）」、「個に応じた適切な支援をするためには、知識と意欲のある教員を育てて増員していくことが大切（公立・③群）」など、専門性を備えた常勤教諭の必要性和その育成を訴える意見もあった。

## 考 察

今回の調査は、Coなど校内でも発達障害に関する理解が進んでいると思われる教諭へのアンケートであったためか、全体として配慮の必要性得点が高く、必要性の認識が浸透していることが窺われた。配慮実施の難易度得点は必要性得点に比べるとばらつきが見られ、公立・私立高校の比較では4項目、教諭経験年数で3区分した比較では5項目で有意差が見られた。次にこれらの差の要因について検討していく。

### 公立・私立高校の教諭の意識差

パソコン・デジカメ等の使用について ノートを取ることの代替法としてパソコン、デジカメ等の使用を認めることに関して、私立は公立に比べ実施が困難だと回答した。これは主として学校側の経済的な事情によるものではないかと考えられる。近年、国公立によらず一部の小・中・高校ではICT機器の導入が始まっているが、自由記述で述べられたように、導入には管理や情報保持の問題、授業以外での私的な使用の問題、家庭で購入する際の経済的な問題など検討が必要な課題が山積している。特に私立の場合、学校予算で機器を購入するにしても、それは保護者が支払う学費から拠出されるものであるため、保護者に購入について理解を得ることが難しい可能性がある。つまり高校は中学までとは違い学校ごとに状況が大きく異なるため、自校の状況に似た実践例の成果（例えば茂，2016）を参考にしたり、他校と情報交換を行ったりして各学校でICT機器の導入の可否を検討し、より多くの生徒に有益な方法を見出していくことが求められる。

外部専門家の活用について 巡回相談のシステムや特別支援学校のセンター的機能を利用して、生徒の実態把握を深めたり助言を受けたりすることについては、公立の方が私立より必要だと考え、実施に関しては私立が公立よりも難しいと考えていた。

「私学に巡回システムはほぼない」との意見にもあるように、公立が利用できる制度を必ずしも私立が利用できるとは限らないことや、利用できるとしてもその周知が十分に私立になされているのか、あるいは特別支援学校のセンター的機能では知的に遅れない児童生徒に関する相談も含まれていることが誤解なく伝達されているのかなど、私立への情報伝達について課題がある可能性が考えられる。

私立学校を所轄する都道府県の取組に関して次のような調査結果が示されている。特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査（文部科学省，2017b）によれば、都道府県・政令指定都市教育委員会の取組として、『センター的機能に関する研修を実施している』のは47都道府県中41都道府県であるが、このうち私立学校の教職員も研修の対象としているのは9県のみであった。また政令指定都市20市のうち研修実施は9市、私立学校も対象としているのは2市にすぎなかった。したがって、私立高校行政を担う都道府県知事部局私学主管課等から私立学校へさらなる情報発信が行われ、研修等の機会が公立と同様に与えられていくことが望まれる。

保護者との面談について 「障害のある子どもの保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにする」は有意差があったものの双方とも必要性の意識が高く（3.5－3.7点）、実施の難易度も「やや容易」以下の範囲にあった。したがってどちらのCo等も、保護者との相談は担任だけで抱え込まずチームで対応していくことの重要性を認識しており、その実施に関してもやや容易と捉えていると考えられた。

しかしながら自由記述では「入試前に保護者から高校へ障害を申告されることはほとんどなく」、入学後も学校に知らせることを躊躇する保護者がいることが示された。したがって教諭側が保護者と相談したいというニーズを持っていても実行するのが難しいケースもあると推測された。今後は障害を申告したことにより入試や学校生活で差別を受けることはなく、そうした障害を理由とする差別は公立・私立を問わず禁じられていること（内閣府，2013）を保護者に啓発していく必要がある。

また入学希望者に対する学校側の配慮として、例えば学校説明会の際、自校の特別支援教育に関する相談体制の説明や相談窓口の案内をしたり、学校パンフレット・ホームページ等で特別支援教育や障害がある生徒への合理的配慮に関する自校の姿勢について知らせたりすることが今後は必要であると思われる（日野・熊谷，2017）。

以上のように、先行研究で示された学科間での教諭の意識差のほか、公立と私立の教諭の間でも意識差が見受けられることが明らかになった。高校での発達障害のある生徒への配慮を考える際には、学校種、設置者など制度の違いも考慮する必要がある。

### 教諭経験年数による意識差

担任の配置について ③群(教諭経験21年以上)は「本人と相性の良い先生を担当にする」ことについて、①群(教諭経験10年以下)よりも必要性の意識が高かった。これは教諭経験が長いほどいろいろなケースを経験していることから、より強く必要性を感じたのではないかと推察される。

巡回相談の利用について 巡回相談のシステムを利用することに関して、①群や③群の教諭は②群(教諭経験11-20年)よりも平均値が高く、「やや難しいーやや容易」の範囲の中での差ではあったが、実施が難しいと考えていた。その要因の一つとして、例えば①群は生徒の問題行動について外部専門家を呼んで意見を求めることに気持ちの上で躊躇がある(自分自身にまだ工夫の余地があるのではと考える)のかもしれない。また公立の教諭であっても巡回相談のシステムが地域にあるのかどうか知らない可能性も考えられる。他方、校内外の調整を任される機会の多い③群の教諭は予算や日程調整のことを考えて専門家の派遣は難しいと感じている可能性も考えられる。特別支援教育に関する制度は自治体によりさまざま、年々改善も進んでいることから、教諭が活用できる資源の詳細については引き続き周知が必要であると思われる。

文字種や体裁への配慮について プリントの文字種や体裁に配慮することに関して、③群は①群よりも実施が難しいと感じていた。これはパソコン技量の多寡によるところが大きいのではないかと推察された。

保護者への対応と検査等の活用について ①群が③群よりも実施の難しさを感じていたのは、保護者自身の特性に配慮したり、保護者に支援方法について意見を聞いたりすること、生徒の実態把握のために検査等を活用することであった。①群の教諭の多くは、高校生の保護者よりも年齢が若く人生経験も少ないと思われる。そのため、保護者への対応に苦手さを感じている教諭が多い可能性が考えられる。自由記述にも「特別支援について相談を持ちにくい」、「なかなか検査実施へと踏み込めない」という意見があった。

知能検査の活用については、教員への研修機会の少なさや心理士資格保持者が1割未満であることも影響してか、「結果を支援に活かす方法がわからない」、「具体的な支援方法がわからない」という意見が①群の記述にあった。高校教師は教科指導を最重視しており、発達支援に

は関心が低い(竹本・高橋, 2011)という結果からも、知能検査、心理検査に関する理解や具体的な支援方法の習得に向けて高校独自の方策を考えていく必要があると言える。

以上のように、発達障害のある生徒への配慮に関して教諭経験年数により異なる項目で意識の相違が明らかになった。このことから今後は「年代別研修」を行うことが効果的ではないかと考えられる。その際、現状の教諭の多忙さを考えると日常業務にプラスして「年代別研修」という時間をとるよりも、校内において日々のちょっとした隙間時間を利用して年代間でさまざまな「教えあい」、「学びあい」が行われることが望ましいと思われる。生徒数が1000人以上の大規模校では全教員の意思疎通もままならない状況もあると思われるが、校内でベテラン(③群)、中堅(②群)、若手(①群)が各々の得意分野を活かして意見交換や相互研修を行うことが、今後高校における発達障害のある(疑われる)生徒への配慮を進める上で有用であると考えられる。

### 本研究の限界と今後の課題

本研究は発達障害に関して豊富な知識や経験が求められるCo・生徒指導・教育相談担当に質問紙調査を行った。そのため回答者の教諭経験年数が総じて高く、高校教諭全体の意見とは異なる可能性がある。またデータ収集が2012年と障害者差別解消法の施行以前に行われたものであり、現在とは意見が異なる可能性もある。

今後の課題として、広く高校教諭全般の意見を聴取し、発達障害のある生徒への配慮について教諭の年代ごとの課題を明らかにする必要がある。また、各年代の教諭が今までどのような特別支援教育に関する研修を受けてきたのかを明らかにする必要がある。さらに、本調査と同様の項目で継続的に調査を行うことにより、障害者差別解消法の施行により教員の意識がどのように変化したのかを明らかにする必要がある。

### 引用文献

- 浅田 聡 (2008). 平成19年度一般財団法人私学教育研究所委託研究 私立中学・高等学校に在籍する軽度発達障害の生徒とその支援体制に関する実態調査ー平成19年度全国アンケート調査集計報告書一。
- 浅田 聡 (2009). 私立中学・高校での特別支援教育ー生徒の現状と支援体制に関する実態調査から(特集

- どうする？高校の特別支援教育）－月刊学校教育相談, 23, 36-39.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2006). 小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究(平成15-17年度プロジェクト研究).
- 日野雅子・熊谷恵子 (2014). 高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究 LD研究, 23, 257-271.
- 日野雅子・熊谷恵子 (2017). 発達障害のある生徒の保護者が持つ学校での配慮・支援ニーズに関する研究－学力重点校に在籍する生徒の保護者への面接調査－教育相談研究, 54, 25-36.
- 水内豊和・島田明子 (2016). 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－富山大学人間発達科学部紀要, 10, 131-142.
- 文部科学省 (2012). 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告別表 (2012年2月登録)  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316185.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316185.htm) (2014年6月9日).
- 文部科学省 (2017a). 平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/___icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf) (2017年12月14日).
- 文部科学省 (2017b). 平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911\\_005\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911_005_1.pdf) (2017年12月14日).
- 内閣府 (2013). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (平成二十五年法律第六十五号)  
Retrieved from [http://www.8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h25-65.html](http://www.8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html) (2017年12月13日).
- 茂 大祐 (2016). 発達障害を持つ生徒のICTを活用した支援 日本福祉大学全学教育センター紀要, 4, 53-57.
- 田部絢子・高橋 智 (2010). 私立高校における特別支援教育の実態と課題－全国私立高校悉皆調査から－独立行政法人国立特別支援教育総合研究所重点推進研究 障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－平成20-21年度研究成果報告書, 172-192.
- 高橋 智・石川衣紀・田部絢子 (2010). 国立大学附属小学校と特別支援教育－特別な配慮を要する児童の実態と支援に関する全国調査から－SNEジャーナル, 16, 68-84.
- 竹本弥生・高橋 智 (2011). 「教師の専門性」意識の検討：小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 62, 143-151.
- 東京コーディネーター研究会 (2012). 校内支援体制のチェックシート 通常の学級における学級・授業づくりのチェックシート 東京都教育委員会研究推進団体東京コーディネーター研究会.
- 内野智之・田部絢子・高橋 智 (2008). 私立高校と特別支援教育施策の動向－都道府県私学主管課への調査から(「家庭教育研究奨励金」研究報告)－家庭教育研究所紀要, 30, 110-120.

## 謝 辞

調査にご協力くださった全国の高等学校の先生方に感謝申し上げます。

(2017. 12. 22受稿 2018. 4. 12受理)