

発達障害及び学習障害に対する教育支援の在り方

－高等学校現場体験者としての提言－

林 教子

キーワード：書字・読字障害（ディスレクシア）、発達障害コーディネーターと校内委員会、特別支援教育拠点校、個を尊重した教育、発達障害者支援法、教員養成課程のカリキュラムの見直し、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー

【要 旨】平成20年度まで14年間静岡県内の公立高等学校で国語の教員として勤務してきたが、昨今の職員室の話題は、「読みにくい字を書く、板書ができない、聞き取りが困難、行を飛ばして読む、唐突な発言や質問をする」生徒についてだった。国語科でも、今までとは異質な漢字の間違いが問題になっていた。例えば、「杜甫」と「李白」。以前から、「杜甫」の「甫」の点を忘れるとか、「李白」を「季白」と書いてしまうという間違いは見られた。しかし、ここ数年は、「杜甫」を「杜用」、「李白」を「秀白」と書く生徒が少なからず見られるようになったのだ。「貝」と「見」の区別がつかないという生徒もいた。これらは単なる勉強不足では説明できず、発達障害や学習障害、特に書字・読字障害（ディスレクシア）が関係しているのではないかと考えるようになった。

本論文では漢字の国語教科的指導ではなく、漢字学習を通して明らかになってきた発達障害及び学習障害の問題について述べたい。それは全教員にとって重要な問題であるばかりでなく、広く地域社会の在り方にまで波及する問題だからである。以前の勤務校でも必要に迫られて、特別支援コーディネーターを中心とした校内委員会で検討したり、特別支援教育拠点校に協力を求めたりする等の取組を開始した。

一方、国は平成18年に教育基本法を改正し、その柱の一つとして「個を尊重した教育」を掲げ、これに関連して「発達障害者支援法」等の法整備をしてきた。現在、特別支援教育は義務教育段階まではある程度の成果を挙げつつあるが、高等学校以降については着手したばかりという状態である。しかし、いずれの段階でも教師個人の「頑張り」に依るところが大きいのではないだろうか。そして、その教師の多くは、多忙な中、十分な知識や情報もないまま奮闘している状態なのだ。このような状況を改善するには、まず教員養成課程のカリキュラムに発達障害及び学習障害の基礎知識を組込む必要があると考える。また、教育現場にスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門家を配置し、教員との協働による教育支援を目指すことも不可欠である。

1. 漢字をめぐる生徒の実態

以前の勤務校（県立全日制総合学科）が、平成19・20年度の2年間、静岡県教育委員会の事業であった「漢字・漢文焦点化 国語力向上プロジェクト」の研究校に指定された。これは漢字学習を通して国語力の向上を図る指導法を研究する事業で、筆者が校内研究担当になった。

最近では漢字ブームと言われ、テレビ番組でも多く扱われている。漢字検定受検者も全国的な増加傾向を示す中、元勤務校では全校生徒に年1回以上、漢字検定受検に挑戦させたり、「全校一

斉漢字テスト」を実施して成績優秀者を表彰したりしてきた。その結果、漢字検定の合格者も徐々に増加し、一見、漢字に対する関心が高まり、漢字力も向上しているように見えた。しかし、果たしてそうかという疑問も常にあった。漢字検定2級に合格した生徒でも、漢字検定2級程度の漢字を実際に活用できるわけではなかったからだ。つまり、答えさえ合えばその漢字の意味を知らなくても気にしないし、ましてや自分で使ってみようとは思わないという生徒がほとんどだったのだ。

しかし、こうした漢字に対する生徒の「無関心」を生んだ原因は、従来の漢字の指導法にもある。それまでの高等学校の漢字指導といえば、テキストを与え、範囲を定めてテストを実施するというのが一般的で、生徒の自主的な反復練習にゆだねられている部分が多かった。漢字の面白さを実感させたり、活用法を追求したいと思わせたりするのに十分ではなかったのだ。

また、その一方で、本人の努力にもかかわらず、反復練習だけでは漢字の習得が困難だという生徒も存在した。そこで、元勤務校では、漢字の指導法を研究するに当たり、まず生徒にアンケート調査を実施し、漢字に対する意識や漢字学習の実態等を把握することにした。以下にその結果を示す。

※【資料1 - NO 1, NO 2】

(1) 漢字に関するアンケート調査の結果と分析

アンケート調査で特に顕著であった結果を挙げながら考察していきたい。

○ 漢字を覚えるのが苦手なので嫌いだという生徒が約6割。

「1-1 あなたは漢字が好きですか。」という質問に対して、約6割の生徒が「いいえ」と回答している。①と②は選択肢としてあらかじめ用意してあったが、③その他で理由を挙げさせた。それを見ると、「似たような漢字が多くて覚えられない」「読み方が色々あってわからない」「見ただけで嫌になってしまう」等が挙げられている。この中には、勉強不足や意欲不足だけではないものがあると考えられる。

また、「1-2 あなたは新聞を読んで理解できますか。」という質問に対しては、4割強の生徒が「いいえ」と回答している。③その他の中に、「字が小さくて読む気にならない」答えた生徒が2名いた。「小さい字を見ると頭が痛くなる」というのはよく言われることだが、実際、教科書を朗読する時に飛ばし読みをしたり、一字一字手でなぞるようにして読んだり、自分で定規を当てて教科書の全行に線を引いたりしている生徒が見られたので、新聞を読みたくても読めない生徒がいることを理解して指導していく必要があると感じた。

○ 漢字は一般常識として大切で、社会で生活していく上でも必要だと思っている。

「2 漢字を学習する必要性についてどう思いますか」という問いに対しては、ほとんどの生徒が漢字の必要性を認めている。③その他を見ると、「パソコンや携帯電話があるから無理に覚える必要はない」という意見が2名から挙がっている。このことについても思い当たることがあった。メモを取ることが苦手な生徒に、普段はどうしているのかと尋ねたところ、「友だちや家族の間では、携帯電話のメモ機能を使っている」と答えていたからだ。「でも、授業中や先生の前では無理だよ」と、その生徒は言っていた。今後は、このような生徒のために

パソコン等の機器を使えるような配慮が必要となるだろう。

○ 漢字を覚える時、見る事が中心だという生徒が約5割。

漢字の学習法については、まず、「3-1 漢字を学習する時は、書きながら覚えている」と、「3-5 漢字を学習する時は、漢字を見ることを中心にして覚えている」に注目した。回答数に多少の矛盾はあるが、「3-5」の①・②を見るかぎり、半分以上の生徒が、何度も書いて覚えるのではなく、見るだけで学習したような気になっていることがわかった。漢字を曖昧に覚えている生徒が多い一因はここにあると言えよう。パソコンや携帯電話を使う機会が多い生徒にとって、漢字はもはや書くものではなく、選択するものなのかもしれない。

○ 漢字を覚える時、意味や書き順は気にしない生徒が7割以上。

「3-4 漢字を学習する時は、書き順に注意しながら覚えている」の項目を見ると、「あまりそうではない」と「全くそうではない」を合わせると、実に約75%が書き順に注意を払っていないことがわかる。「見て覚える」という生徒が約半数いるのだから当然の結果かもしれないが、漢字を正確に書けなかったり、字の形がおかしかったりする原因の一つが、この書き順の無視にあると言える。

(2) 生徒の書いた漢字の実際と分析⁽¹⁾

以上のような意識を持っている生徒が、実際にはどのような漢字を書いているのだろうか。次に、漢字テストや授業中に書いた文章の中の誤字を、ア：字の形が曖昧（書いて覚えていない、書き順を無視している）、イ：字義を無視（音に当てはめる、文中のはなはだしい誤字）、ウ：その他（発達障害等が疑われる）に分類し、例を挙げながら検証していきたい。

※【資料2・3】

〈資料2〉・〈資料3〉は、1年次生が1学期に行った漢字テストの誤答例である。

まず、ア：字の形が曖昧の例として〈資料2〉を見ていきたい。ここでは、「養豚」の誤答例を集めた。「養豚」は学年全体で最も正答率が低く、2割程度の生徒しか書けなかった。特に「豚」が書けていない。これらは、義務教育の特別支援員の方にも見ていただいたのだが、(A)～(C)は勉強不足だったとしても、(D)～(F)は発達障害等の可能性があるという指摘を受けた。

(D)の生徒は、鉛筆の持ち方が不自然で筆圧も弱く、普段から下の方に行くにつれて消え入るような漢字を書くことが気になっていた。

(E)の生徒は、朗読が苦手で促音が上手く発音できず、表記も「行ってきました」というように書いていた。漢字の読みの問題も、促音が入っていると答えられない。⑩の「後悔」という漢字を見ると、なぜか「後」の真ん中に余分な点が打ってある。

(F)の生徒は、饒舌で理屈っぽく、教員にはよく話しかけてきた。読書も好きなようだった。この生徒は読みの問題はよくできているが、書く問題は1問しか正解していない。

次に〈資料3〉で、「携帯」と「拝啓」の誤答例を示す。これらは、ア：字の形が曖昧や、イ：字義を無視に分類される誤答例である。高校生にとって携帯電話は必需品であろうに、正答率は4割程度だった。「拝啓」が書けたのは3割弱で、「拝」の横棒が3本しかなかったり、「啓」の上の部分が「所」なっていたりといった誤答が目立った。字義を無視して「背景」としている誤

答も多かった。

(E)の生徒は、家庭の事情が複雑で勉強に身が入るとは言い難い環境に置かれており、情緒も不安定になりがちであった。普段から、何度もなぞったような字を書いていた。

(F)は、字義を無視した例である。⑫は「哀れ」が正解なのだが、「亜我」と書いている。

※【資料4・5】

〈資料4〉は1年次の1学期末に行った文法テストで、〈資料5〉は「産業社会と人間」⁽²⁾の授業中に書いたものである。

〈資料4〉では、字形が曖昧な例として「変」という漢字を取り上げた。ここに挙げた(A)～(E)の「変」は、共通して3画～6画を左から順に書いている。点が4つ打ってあるだけのような字も見られる。

〈資料5〉の(A)は、よく目にする誤りだが、(B)～(D)は注意を要する。(B)は、外部講師による講演会のメモである。講師はホワイトボードを利用しながら話を進めていったが、この生徒は板書しながら話を聞くことに苦勞しているようだ。「無知の知」を「無和の和」と誤記しているし、字も特に後半がはっきりしていない。また、まっすぐに書くことも苦手らしい。(D)も(B)と同じ生徒の書いたものだが、やはりまっすぐに書けていない。「変格」も「変角」になっている。

(C)は、授業態度を自己評価したものだ。「心中」とあるのは「集中」のことだと思われる。この間違いはわからなくもないが、この生徒の字も読みにくく字と字とのバランスも悪い。

次に、2年次生が書いたものを示す。

※【資料6・7】

〈資料6〉は「国語表現I」の授業中に生徒が書いたもので、〈資料7〉は漢字テストの答案の一部である。ここで注目したいのが「見」という字だ。要旨で「見」と「貝」の区別がつかないと生徒がいると述べたが、〈資料6〉(A)・(B)を見ると「見」が「貝」のようになっている。この二人は女子生徒で、いずれもマンガ字である。そのため、このような形になってしまったようで、気を付ければ直せるとのことだった。

これらと比較しながら、〈資料7〉を見てみたい。テストの解答を見ると、②の「双眼鏡」の「鏡」の傍の部分がかなり曖昧になっている。また、⑦の「無邪気」の「邪」が左右逆になっている。この生徒は、普段から鏡文字のようなものを書くことがあった。特に目立つ生徒ではなく、今まで何か指摘されたわけでもなかったが、小・中学校時代から「変わった考え方をする」と見られてきたらしい。高校1年次の視力検査時に、「わかりません(見えません)」と言う代わりに、「まる」と答えたことが印象的だった。

※【資料8・9】

〈資料8〉は、〈資料7〉と同じテストである。〈資料8〉の生徒が、1年次に書いた板書ノートが〈資料9〉である。

この生徒も通常の小中学校で過ごしてきた。穏やかな性格だが、体を前後に揺らしたり手を目の前でヒラヒラさせたりする等、かなり特徴的な行動が見られた。話し方は、特に語尾がはっきりせず、常に敬語を使っていた。授業中、ぼんやりしていることが多く、板書も取りにくそう

だった。そこで、黒板がどのように見えるのか、ゆっくりでいいから書いて見せてくれないかと頼んで書いてもらったのが、〈資料9〉である。(NO. 1)・(NO. 2)はそれぞれ1時間分(50分)の授業の板書である。

この生徒の視力は正常であるが、板書で困るのは字が団子のようにくっついて見えてしまい、一字一字がよくわからないということだった。また、黒板からノートに目を移している間に何を書こうとしていたのか忘れてしまい、何度も黒板を見直しているので時間がかかってしまうとも言った。教員の話はだいたいわかるが、板書と同時にできないとも言えた。

ここで、この生徒が1年次に書いた漢字練習プリントも示しておきたい。

※【資料10】

この漢字プリントは全生徒が週1回提出することになっており、「漢字」・「読み」・「部首」・「画数・筆順」の項目までは、A4版のテキストに書いてあるのでそれを写し、「意味」・「熟語・使用例」は漢和辞典で調べて書くという内容である。この生徒も毎回提出していたが、細かい部分を写すのに苦勞している様子がわかる。これらと比較すると、2年次に行った〈資料8〉の漢字テストは、漢字一字一字がはっきり書けていると言えよう。

生徒の事例の最後に、〈資料11〉〈資料12〉を示す。この二つは同じ生徒のもので、〈資料11〉は2年次7月に実施された期末試験解答用紙で、〈資料12〉はそれから約1ヶ月後に書いた選択科目の登録用紙である。いずれもプライバシーに配慮して一部省略してある。

※【資料11・12】

この生徒が1年次の時は授業等で直接関わったことはなかったが、よく話しかけてきていた。2年次に授業担当となり、おかしな漢字を書くことに気付いた。〈資料11〉のテストは平均点が45点程度だったのに、この生徒は6割以上の点数を取っている。授業の内容はよく理解できているようだったが、「満」・「去」・「家」等のごく基本的な漢字が書けていない。

〈資料12〉は、手元のA4版の冊子から自分の選択した科目を写して書くものだ。この生徒は、登録科目名を写すのに手間取っていたので、科目番号だけ書けばよいと伝えた。後で聞いてみると、あまり人には知られなくなかったが、漢字を書くのが苦手で、調子が悪いともっと書けなくなってしまうと話してくれた。この時は、どうして調子が悪くなったのかと尋ねたところ、用紙の一番下の※印に「2年次・3年次の科目および番号をまちがいになく、はっきりと記入しなさい」と書いてあるのが気になり、特に「まちがいになく、はっきりと」の部分に下線が引いてあったのが気に障って調子が悪くなってしまったとのことだった。

以上のように、実際に生徒の書いた事例を見てきたが、これらのどれが発達障害や学習障害で、どれがそうではないかは断言できない。専門家に見ていただいた時も、生徒に実際に会ったわけではないし、その子の中でも出来不出来の波があるので正確な判断は難しいと言われた。

それでも学習面や生活面でもかなりの困難を抱えている生徒が存在し、その原因として発達障害や学習障害が考えられるということを考慮しながら、生徒に対応していかなければならないことは確認できた。

2 指導の実際

(1) 発達障害及び学習障害の定義

ここで、発達障害及び学習障害がどのように定義されているかを確認しておきたい。発達障害や学習障害とは何かについては様々な分類があるが、目安として文部科学省の定義を次に示す。

ア. 主な発達障害の定義について⁽³⁾

○ 自閉症

自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される

○ 高機能自閉症

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

○ 注意欠陥／多動性障害 (ADHD)

ADHD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の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何からの要因による機能不全があると推定される。

○ アスペルガー症候群

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

杉山登志郎氏は、これらに加えて「子どもの虐待」による発達障害をグループ分類している。筆者は高等学校の現場で、氏の指摘する分類が当てはまるのではないかと思われる事例に出会ってきた。また、今後益々この分類による発達障害が問題となってくると考えここに提示する。

○ 子ども虐待による発達障害 (抜粋)⁽⁴⁾

幼児期に身体的、心理的、性的加害を行う、子どもに必要な世話を行わない等の虐待を受けることによる。臨床的経過としては、幼児期の愛着の未形成・発育不良・多動傾向、学童期の多動性の行動障害・解離症状の発現、青年期の解離性障害および非行・うつ病、最終的には複雑性PTSDへ移行等を辿る。

再び、文部科学省の定義に戻る。

イ. 学習障害 (LD) の定義について〈Learning Disabilities〉

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、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。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

以上の定義から、発達障害及び学習障害はいずれも中枢神経系に何らかの機能障害があることに起因すると推測され、本人の責任で生じるものではないことが確認できる。

ここでいう「障害」とは、英訳すれば「developmental disorder」のことである。前出の杉山氏は、これを「発達道の筋の乱れ」あるいは、「発達の凸凹」という意味⁽⁵⁾としている。特別支援教育では、このことを常に念頭に置かなければならない。

(2) 発達障害及び学習障害の対応

次に、筆者が主に担任として生徒や保護者とどのように対応をしてきたかを述べる。教育現場では、生徒に「何かおかしい」と感じる部分があっても、素人判断で診断を下すことはできないし、性急に何らかの検査や専門家への受診を進めることもしない。まずは、生徒の様子を観察しながら生徒自身や保護者との信頼関係を構築することから始める。

また、診断がついたとしても個人によって症状の現れ方が違ってくる。その上、広汎性発達障害は様々な症状が併存している。そのため、教員として必要なのはその生徒の正確な状態把握と、それに対する具体的な対処法を知ることである。以下に、元勤務校での実践例を示す。

① 生徒の状況把握

まず生徒の様子を観察し、教員間で情報交換することから始めた。高等学校では、担任よりも各教科担当の方が生徒の書いたものを見たり、具体的な困難に出会ったりする機会が多いので、教科担当の方が問題に気付きやすいこともある。

同時に生徒と面接をして、何か困っていることはないか、苦手なことは何か、得意なことは何か、周りにしてもらいたいことはないか等を本人に確認した。

② 校内で情報を共有

生徒の困難を複数の目で確認できたら、担任は問題を抱え込まないために、一番身近な学年会議に報告をあげる。学年には、各分掌担当の教員が配置されており、その教員を通して教務課や生徒相談課や生徒指導課等にも情報が伝わることになる。

筆者は、前述の資料〈8・9・10〉の生徒の1年次の担任であった。学年会議でこの生徒について報告して、当時（平成19年度）の生徒相談課長からアドバイスを受けた。この年から、生徒相談課長が特別支援コーディネーターを兼任していたので、この特別支援コーディネーターを通して、特別支援拠点校や支援員のこと知った。校内には、校内委員会も設置されていたが、専門的な知識を持った者がおらず、校外の拠点校や支援員（義務教育）⁽⁶⁾に協力を求めた。

③ 研修会の開催と拠点校及び支援員（義務教育）との連携

校内の特別支援体制を整える第一歩は、全ての教職員が特別支援教育に対する基礎知識と共通認識を持って生徒に接することである。そのために、特別支援コーディネーターが中心となって校内研修会を開催した。講師は地域の義務教育支援員の方に依頼した。

この時、講師を務めた支援員の方から、生徒の状態を把握するためにアセスメントシートの活用を提案された。これは、学習面（聞く、話す、読む、書く、計算・推論）、運動面（粗大運動、微細運動）、行動面（対人関係、集中）、生活面（食事、整理・忘れ物）という観点から生徒を把握するシートである。高等学校用はなかったのが義務教育用を使用したのが、特に問題はないと思われた。これを各教科担当に配布して記入してもらうことになった。次に、教科担当の主なコメントを紹介する。

国語：前述の通り。横書きに比べて、縦書きの読み書きの方が苦手か。

数学：簡単な計算はできる。グラフや図形が読み取れない。文章問題は苦手。

英語：教科書の音読はスムーズにできる。仮定形や未来形ができない（英語力の問題ではなく、想定することが苦手か）。会話文では相手の部分も読んでしまう。発音不可能なスペルを書く。

体育：物によくぶつかる。物との距離感が取りにくそう。

美術：細かい粘土細工が得意。恐竜は爪まで細かく作った。デッサンは苦手。

家庭：極端な猫舌。（温度に敏感か）。

このアセスメントシートは、保護者との面談時に担任の情報として活用した。不用意に保護者に提示するのは逆効果になるので十分注意しなくてはならない。

また、生徒の困難な状態をより正確に把握するために、「WISCⅢ」等の検査を紹介されたが、保護者の同意を得られず実施できなかった。

保護者の対応については特別支援拠点校にも助言を求めた。拠点校からは、義務教育段階で特別支援を受けていない保護者は、「特別支援」等の言葉に敏感になっていたり、特別支援学校への転校を勧められるのではないかと疑心暗鬼に陥っていたりするケースが多いため、これらを連想させるような言葉には注意した方がよいとのアドバイスを受けた。そこで、「本校に入学していただくからには、お子さんのより良い高校生活のためにお互い協力していきたい。学校と家庭と両方からお子さんを見ていきましょう。学校への要望や、家庭で困っていることがあったら聞かせてほしい。」という方針で面談することにした。また、いきなり専門家や特別支援コーディネーターが同席するとかえって身構えさせてしまうので、まずは担任と学年主任が話をすること等の助言をいただいた。これらは、実際に面談するに当たり非常に有用であった。その後も拠点校の勉強会に参加させてもらう等、様々な連携を取った。

④学習環境の整備

学校生活で最も大切なのは授業である。これはどの生徒にとっても全く同様で、学校に通っていればよいのではなく、積極的に授業に参加して成果を得ることが重要なのだ。特に、高等学校では3年後に何らかの形で社会に出なければならぬので事態は切実だ。

そこで、拠点校の教諭や義務教育支援員の方に実際に授業を観ていただき、生徒の実態把握と学習環境の改善について具体的なアドバイスをいただくことにした。

その結果得られた主な改善策を、次に示しておく。

- ・座席の配慮…前方や窓際ではなく生徒が落ち着く場所。教師の利き手の反対側が良い。（常に生徒が視界に入るように）。

- ・ 掲示物の整理…黒板周辺の不要な情報の撤去。行事予定は一か所に集める。(本日の予定、週間予定、月間予定、年間予定を一か所に掲示)。教室全体も整理整頓を。
- ・ 居場所作り…生徒がクールダウンできる場所を作る。(教室のコーナーや保健室等)。
- ・ 板書の配慮…見やすい字を書く。1時間の内容は1回の板書で収める。

⑤個別指導計画の作成

授業を参観していただいて最も困難だと感じたのが、「個別指導計画」の作成であった。高等学校では多人数の一斉授業が多く、授業中に一人の生徒に対して個別の指導をすることは難しい。そこで、まずは各教科で板書のメモを渡すことから始めた。さらに、試験前の放課後に個別指導を実施した。個別の漢字指導では、何度も反復して書くのではなく、ゆっくり大きな字で無理のない回数書くようにさせた。また、偏と旁等の部分に分けて漢字の造りを説明しながら書かせた。⁽⁷⁾

⑥教務課的な配慮

高等学校は義務教育ではないため、学力が一定のレベルに達していなければ単位認定ができない。そのため、定期試験の実施方法や成績の評価基準に配慮しなければ、生徒本人がいくら努力しても進級や卒業が難しくなってしまう。そこで職員会議や成績会議で検討し、別室受験を認めたり、個人内評価重視の評価方法を取り入れたりする等の配慮をした。

更に、生徒が得意とする分野の授業が選択できるよう(例えば、実習活動が主となる授業を選択できる等)柔軟なカリキュラム作成も必要だが、これは管理職主導でなければ難しい。

以上のような実践は、校内で直ちに体制として整備されたわけではなかった。平成20年度は、特別支援が必要ではいかと思われる生徒が更に増加した。筆者自身も含め同僚教員の多くは、自分たちの置かれている状態を把握できずにいた。高等学校の特別支援教育に関する情報があまりにも少なかったからだ。国の体制整備はどの段階にあるのか、通常高等学校に対する特別支援教育の必要性を認識しているのか等の不安を抱えながら、目の前にいる生徒とその保護者への対応に追われていたのである。

3 高等学校における特別支援教育に対する国の動き

文部科学省では、平成15年度から公立小・中学校を対象として「特別支援教育体制整備状況調査」を実施し、体制整備を進めきた。高等学校での特別支援教育の必要性について言及したのは、平成17年度の中央教育審議会答申が初めてであった。平成20・21年度は、「高等学校における発達障害支援モデル事業指定校」を指定し、指定校の実践成果をまとめつつある。

次に、平成20年度の公立小・中学校及び高等学校の整備状況を表したグラフを示しておく。

※【資料13】

このグラフを見ると、義務教育と比較して高等学校の遅れは明らかである。高等学校でも「校内委員会」の設置と「コーディネーター」指名は9割近くに達しているが、実際に機能しているかについては把握していない。特別支援教育の体制整備も、「学習指導要領」のように義務教育から年次進行で実施されて行くことを考えると、高等学校の体制が整うまでにはあと数年を要することになるが、国も高等学校の課題を認識していないわけではない。以下に、高等学校にも目

を向けた、国の主な動向とその内容を示しておく。

・平成17年 発達障害者支援法

国及び地方公共団体の責務として、高等学校に在籍する発達障害のある生徒を含む発達障害児に対して適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講ずることとしている。

・平成19年 改正学校教育法第81条第1項

高等学校においても障害のある生徒に対し、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ことを明記する。

・平成19年 文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」

高等学校においても特別支援コーディネーター指名、支援員配置等の体制整備を求め、モデル事業校を指定し研究を進める。

・平成20年 「障害のある児童及び生徒のための教科書用特定図書等の普及の促進に関する法律」(教科書バリアフリー法)

障害のある児童生徒のために、教科用拡大教科書等の使用の支援をすること明記。また、視覚障害だけでなく、通常の高等学校も含む全ての学校に在籍する発達障害その他の障害のある児童生徒に対して、個別の障害に則した教科書の供給ができるよう調査研究を推進することを明示する。

4 特別支援教育に対する提言

平成23年4月より小学校から年次進行で施行される新学習指導要領は、戦後初の教育基本法改正を受けたものである。これによって特別支援教育の何が変わるのだろうか。簡潔に言えば、今までは普通教育と障害のある児童生徒に対する教育の二極化であったものが、個に則した教育になったということである。具体的には、「個別支援計画」や「個別指導計画」を作成し、個々に応じた効果的な指導をしていくということである。

高等学校の現場にいる時、この「個別支援計画」や「個別指導計画」の作成がいかに困難であるかを実感した。今後、高等学校が実質無償になれば高等学校の義務教育化はますます進み、これらの必要性も高まることが予想される。その対応策として以下のような提言をしたい。

(1) 教員養成課程のカリキュラムの見直し

特別支援教育の教員だけでなく、全ての教員がその養成課程で発達障害等に関する基本的な知識を身に付けることを提言する。特別支援教育が効果的に行われるためには、早期からの指導が不可欠である。そのためには、幼児教育段階から全ての教員が知識を持ち、障害の見極めができることが必要となってくる。早期に支援教育を開始すれば、高等学校段階に達するまでにはある程度の自立ができるようになっていとも言われている。しかし、高等学校に進学しても高等学校の教員に知識がなければ、それまで積み上げてきた成果を生かして社会的自立に繋げることができない。

発達障害等に対する体制整備に関しては、学習指導要領のように年次進行というわけにはいかな

いだろう。今の高等学校の現場は、義務教育段階で何の特別支援教育も受けないまま入学してくる生徒の増加という問題と、その反対に義務教育段階で特別支援教育を受けていながら、高等学校の体制が不備であったために支援教育が途絶えてしまうという問題が混在しているからだ。

また、高等学校では教科の専門性が高いため、各教科担当でなければその教科の個別指導計画は立てられない。さらに、前述のように担任よりも教科担当の方が発達障害等の問題に気が付きやすいという事実もある。

以上の理由から、全ての教員が発達障害等に関する基本的な知識を得てから、教育現場に着任する必要があると考える。多忙な現場での研修は困難が伴うし、それからでは遅いのだ。

現在の教員免許制度では、義務教育の教員免許取得要件として、「社会福祉施設等における7日以上介護等の体験が必要」となっている。⁽⁸⁾ この体験を含め、事前事後の指導が発達障害等を学ぶ機会になるのではないか。また、この体験の目的は、「義務教育に係る者の資質として、思いやりの心を育成すること」にあるので、義務教育化しつつある高等学校の教員免許の取得要件にもなり得るのではないだろうか。

(2) スクールカウンセラーの充実

現在のスクールカウンセラーは、心のケアには対応できるが、発達障害や学習障害には十分に対応できないのではないかとと思われる。高等学校に勤務していた時、不登校や非行の原因として発達障害や学習障害が考えられるケースが少なくないように感じていた。問題行動を起した生徒の中には、長い間抱えてきた自身の困難が理解されず、努力しても学習の成果が上がらなかった結果、自己否定感が強まり不登校や非行に陥ったのではないかとと思われるケースがあったからだ。この場合は、学習環境を整えることが先決となってくる。スクールカウンセラーには発達障害や学習障害の生徒の学習環境を整えるために、専門的且つ具体的なアドバイスを行うことが期待される。

(3) スクールソーシャルワーカーの充実

スクールソーシャルワーカーとは、「教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において、活動経験の実績等がある者」のことである。文部科学省は、現在、全国66カ所に1,056人を配置している。スクールカウンセラーが小学校に3,650人、中学校に10,028人配置されているのに比べて極めて少数であるため認知度は低い。これからの特別支援教育の体制づくりには不可欠な存在であると考えられる。本論2(1)発達障害の定義で、杉山氏の提唱する「虐待による発達障害の分類」について述べたが、実際、発達障害等が疑われる生徒の中にネグレクトの状態にある生徒がいた。また、発達障害ではないかと思っていたら、虐待による解離性障害との診断を受けた生徒もいた。担任として、児童相談所の相談員や福祉事務所の民生委員の方から話をうかがう機会もあった。しかし、生徒の生活環境が教員である筆者の想像を超えて過酷であったため、有効な対策が取れなかった。問題行動の背景には、発達障害だけでなく児童生徒の置かれた様々な環境の問題が存在するのだ。そのため、学校、家庭、児童相談所等の関連機関、地域社会等の連携や調整を図り、環境の問題に働き掛ける専門家が必

要となる。それがスクールソーシャルワーカーなのだ。

スクールカウンセラーが学習環境の整備を支援し、スクールソーシャルワーカーが生活環境の整備を支援するという役割分担ができれば、教員の専門性もより高まると考える。

(4) 教員の授業改善

最も身近で本質的な改善は、やはり一人一人の教員の授業作りにあるだろう。事例で取り上げた生徒のノートを見たとき、自分の板書計画の甘さを猛反省した。こんな板書では、ノートを見直しても何を学んだのか誰にもわからないと感じた。

また、高等学校では授業中に個別指導はできないとしている意識も変えなければならない。個別指導をしている時間は、その他の生徒にとって待たされる時間ではなく、自発的な学習時間に転換すればいいのだ。個別指導ができない授業とは、裏を返せば教師が一方的にしゃべっている授業なのである。単なる知識の詰め込みではなく、それらを活用する能力を身に付けさせるためには、生徒の自主的な活動時間が必要である。つまり、授業中に個別指導の時間を取ることは全ての生徒にとって有効であり、教科指導の構造上必要であると言える。

まとめ

新学習指導要領では主な改善事項として、「個に則した指導」の他にも「言語活動の充実」や「道徳教育の充実」等を挙げている。このことの根本には、言葉を大切にしながらお互いを思いやる心を育てるという理念がある。国語科の目標に則して言えば、「伝え合う力を高める」ということになる。この力こそ、コミュニケーション能力、つまり、社会人として必要とされる言語力なのである。

発達障害の児童生徒が、社会で自立していくために最も必要なスキルもコミュニケーション能力だと言われている。そのため、特別支援教育ではコミュニケーション能力を身に付けるために早期から適切な指導を行っている。新学習指導要領で「言語活動の充実」を重視する主旨は、国語科だけでなく全教科で早期から段階的にコミュニケーション能力の育成を図るということにある。

結局、特別支援教育において大切なことは、全ての教育においても大切なことなのである。

注

- (1) 生徒の書いたものを示すにあたり元勤務教の管理職の同意を得おり、提示方法も生徒個人が特定できないように配慮しているが、プライバシーに関する詳しい言及は避ける。
- (2) 総合学科の必修科目で、職業観を養い自己の将来について考察するために原則として入学年次に2～4単位を履修させる。
- (3) 平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の参考資料による。
- (4) 『発達障害の子どもたち』 杉山登志郎 著 2007年 講談社
48頁表2「発達障害の新たな分類とその経過」より抜粋。

- (5) 注4と同著の43頁。
- (6) 平成19年度静岡県内の公立高等学校における特別教育支援員の配置はゼロであった。
- (7) このような指導法で、1年後には漢字検定3級に合格した生徒もいる。
- (8) 「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教職員免許法の特例等に関する法律」平成9年公布、平成10年施行。

Approaches to Special Needs Education: Propositions based on my experiences taught in high school

HAYASHI Kyoko

The purpose of this paper is to present some views of Special Needs Education, in particular, for students with Dyslexia caused by Developmental Disabilities such as Learning Disabilities (LD), Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) etc. learning in regular high school classes.

Until 2008 I had taught Japanese in public high schools for 14 years, I came to know that some types of curious mistakes about *kanji* (Chinese character) had been increasing over the last few years.

Take [杜甫] and [李白] for example, the mistakes common among students are to fail to write a dot of [甫] or to write as [季白] instead of [李白]. But some curious mistakes are to write as [社用] instead of [杜甫] or to write as [秀自] instead of [李白]. Moreover, a few students couldn't make a distinction between [見] and [貝]. These cases may be said to be caused by Developmental Disabilities such as LD, ADHD etc.

At the high school where I worked before, we tried to support the students who need Special Needs Education. However, the lack of definite information and expert knowledge caused many problems. In fact, Special Needs Education System for regular high school was not prepared enough. Therefore, we had to ask an adviser of elementary school for advice.

On the other hand, the School Education Law was partially amended and enacted in 2007. Under the new "Schools for Special Need Education" system, children study according to special curriculums which meet the needs of those children. Furthermore, special classes for Special Needs Education are established in regular elementary and lower secondary schools. Compared with compulsory education, Special Needs Education System for upper secondary schools are not so well-provided.

However, Special Needs Education has to be established in kindergartens and high schools, as well as in elementary and secondary schools, as consistent support is expected to be provided for children with disabilities.

In order to achieve such a consistent support, I make the three following propositions.

First, I propose to incorporate courses on basic knowledge of Developmental Disabilities into every curriculum of Teacher Education.

The second one is to assign so many school counselors as to help school children with Developmental Disabilities such as LD, ADHD in leaning.

The third one is to assign more school social workers who are specialist of education and welfare, to help children with social-problems such as child abuse and neglect etc.

With the cooperation of school counselors and school social workers, teachers will be able to devote more time and energy to teaching.

Finally, the goals of Special Needs Education are similar to the goals for every education.