

高等学校において教師が気になる 特別な教育的支援の必要な生徒の分析

岡田信吾・下山真衣・石山貴章（教育心理学科）

Analysis on the special needs student, teachers worried about in high school

OKADA, Shingo・SHIMOYAMA, Mae・ISHIYAMA, Takaaki
(Department of Educational Psychology)

抄 録

高等学校において、教師が担任または副担任するクラスで指導上に気になる生徒2名を対象とした質問紙調査を行い、学校種別と教師の担当教科とに注目して分析した。調査は、X県内8校の高等学校（A: 定時制、B: 職業科、C: 職業科と普通科併設、D: 普通科のみ）において実施し、有効回答数は教師200名分であった。学校種別との分析において、A群では多くの項目が該当すると回答され、多動傾向との関連が示された。また、D群では該当項目数はわずかであったが、対人関係傾向との問題が示された。B,C群の該当項目数は中位で、不注意傾向との関連が示された。学習困難に関してはすべての学校種との関連が示された。また、担当教科との分析においては、教師の指摘する該当項目数の平均に差はなかったが、その傾向に違いがあることが示された。

キーワード 高等学校、発達障害、気になる生徒、教科、学校種別

I はじめに

平成19年より学校教育法が一部改正され、従来の特殊教育は特別支援教育となった。また、法の改正と同時に発表された「特別支援教育の推進について（通知）」¹⁾の中で、すべての教育機関において実施がもとめられた。特別支援教育は、それまでの特殊教育と異なり、知的な遅れのないいわゆる発達障害も対象とされた。このいわゆる発達障害の子ども達は、通常の学級に6.3%在籍することが平成14年の調査で明らかとなっていた。これらの状況から、特別支援教育はすべての学校のすべての学級において早急な実施が必要とされる課題となり、全校的な支援体制作りが急務となった。

この動きは、特に小学校において素早い実施をみせた。平成20年度における調査によると、特別支援教育開始1年目のこの時点ですでに校内委員会の立ち上げ、実態把握、コーディネーターの指名など特別支援教育を推進する体制整備に関わる内容（以下、体制整備とする）については100%に近い実施率であり、個別の指導計画、個別の教育支援計画といっ

た個々の児童の指導を実際に展開するための方策も半数以上の学校で実施済みであった。一方、高等学校においては、体制整備に関しても7割程度の整備状況であり、個々の生徒の指導を実際に展開するための個別の計画に関しては10%程度の実施率に過ぎなかった²⁾。

時期を同じくして、文部科学省は「高等学校における特別支援教育の推進についてワーキンググループ報告（以下WG報告とする）」³⁾を発表し、高等学校における特別支援教育の推進を求めた。その結果、平成24年度の調査においては、高等学校の体制整備の状況は大幅に好転したが、個別の指導計画など指導に関わる計画の作成に関しては、小学校・中学校と比べて依然として遅れがあり、この状態は平成25年度現在に至る。

高等学校の特別支援教育推進に関して、文部科学省以外にもいくつかの報告がある。また、実施状況に関する報告だけではなく、特別支援教育をどのようにうけとめているのか、また校内における特別な教育的支援の必要とされる生徒の認識に関する教師の意識調査等も発表されている。これらを概観する中では、特別支援教育にかかわる教師の認識について小学校と高等学校において大きな違いはない。したがって、これらの差は学校のあり方そのものの違いによって生じている可能性が高い。それぞれの学校の違いとして思い浮かぶのは、入学時における選抜制度の有無と指導における担任の役割の違いである。

高等学校においては、入学の際に何らかの選抜が行われており、結果的に在籍する生徒の実態が異なる可能性がある。また、教科担任制を基本として学習運営がなされているため、教師は自分が担当する教科における生徒の実態のみを把握し、包括的に把握することは難しい。こういった実態を確認することによって、高等学校において特別支援教育を推進するための方略が見いだせるのではないかと考えている。

生徒の実態が学校により一様ではない可能性については、先に挙げたWG報告においても指摘されている。この報告は、平成14年に実施した全国調査に準じた方法によって中学校の実態を調査し、さらに発達障害等困難のある生徒の平成21年3月時点での進路状況から文部科学省が分析・推計したものである。その結果によると、高等学校に進学した者のうち約2.2%に発達障害等困難があるとされた。その内訳をみると課程別では、全日制課程の推計在籍率は1.8%であったのに対し、定時制課程の14.1%、通信制課程の15.7%に困難があるとされ、学科別では、普通科2.0%、専門学科2.6%、総合学科3.6%に困難があるとされた。これらは、在籍率に関する調査であり、学校間における困難の詳細な違いに関してまで言及したものではない。次に、教師の担当教科によって生徒の実態把握に違いがあるという点については、教師一人一人のもつ断片的な情報を統合するツールや仕組みがあれば、生徒の実態を多面的に捉えることができると指摘した報告はあったが⁴⁾、生徒の困難に関わる教師の受け止めに教科間でどのような差があるのか明らかにした報告は管見の限り見ることはできなかった。

今回の調査の目的は、高等学校の学科別・課程別で発達障害等により困難のある生徒の質的な違いの有無についてと、教師の担当教科によって生徒の困難のとらえ方に違いがあるのかという2点に関して確認することを第一の目的とした。しかし、これらの調査はこ

れまで試みられたことのない調査であり、まずはその調査方法の検証から行わなければならない。そのため、今回の調査は大規模な調査を行うための予備的な探索と位置づけ、その検証を第2の目的とした。

Ⅱ 方法

1 調査用紙の作成

調査用紙は、指導上気になる生徒の実態に関する質問項目と回答者の属性に関する質問項目との2部から構成した（巻末資料参照）。

生徒の実態に関する質問項目は、文部科学省が2002年に実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」で使用された実態に関する項目から高等学校での観察が困難であろうと考えられる項目を除去、あるいは一部変更して利用した。削除・変更にあたっては次の観点で対応した。学習に関連する項目においては、小中学校と比較して講義形式で授業されることの多い高等学校の実態から、行動面に顕在化することの少ない項目（聞き間違いなどの項目）を削除した。また、この調査項目が低学年での使用を前提としているため「学年相応の」といった表現を削除し、例示も削除した。続いて、不注意・多動の項目においては、「過度に走り回る」、「じっとしていない」、「おとなしく参加することが難しい」の3項目を削除した。これは、高等学校でこれらに例示されるほどの多動性を示すことは稀であると考えたためである。対人関係・こだわりの項目においては、「大人びている」、「〇〇博士と思われている」「友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる」といった年齢不相応な項目を削除した。上記以外にもいくつかの項目を削除し、項目数をおおよそ2/3となる52項目にした。回答に関して、学習に関する項目については、「ない／まれにある／ときどきある／よくある／わからない」、不注意・多動の項目については、「ほとんどない・ない／ときどきある／しばしばある／非常にしばしばある／わからない」、対人関係・こだわりの項目については、「いいえ／多少／はい／わからない」の中から該当する選択肢に○をつけるようにした。さらに、生徒の性別と自由記述欄を設けた。

回答の選択肢に「わからない」を加えたのは、以下のような意図による。これまで述べたように高等学校においては教科別の指導となることがほとんどで、回答者の担当教科によっては把握できない項目があり、評価不能となる。このことから、無答は過失により無答となったのか上記の様な理由により回答を差し控えたのか明確とならない。そこで、回答者の過失によって無回答となったことが明らかになるようにし、欠損値とあつかうことができるようなこのような尺度構成とした。さらに、パイロットスタディという本研究の立場から、「わからない」という回答が多い質問項目は今後、研究を展開する上において一定程度の価値ある情報となると考えた。このような理由から、本来は尺度構成上適切とはいえないがこのような尺度構成を採用することとした。

なお、集計にあたってはこの尺度の中で「よくある（学習）、非常にしばしばある（不

注意・多動)、はい(対人関係・こだわり)」を「ある」として集計した。

回答者の属性については、学校の教育課程別・学科別、進学先などの項目に加え、担任、副担任、所属する学年団、分掌、特別支援教育に関する資格と経験、経験年数など11項目を設定した。

調査用紙は、A4の白色上質紙に印刷し、表紙、裏表紙を含め裏表印刷とし、3枚組で左側をステープラーで綴じて使用した。

2 調査対象

X県内の8つの公立高等学校に調査を依頼し、それぞれの学校に所属するすべての教員(管理職含む)に回答を求めた。これらの高等学校は、筆者に研修依頼のあった高等学校の中から、地理的条件と研究の目的から選択した。調査対象とした高等学校は、A「定時制高等学校」(1校)、B「専門教育を主とする学科のみの高等学校」(2校)、C「普通科と専門教育を主とする学科を併有する高等学校」(3校)、D「普通科のみで大学進学を主とする高等学校」(2校)の4群であった。回収率は、A:62.5%(20人)、B:60.6%(75人)、C:29.6%(59人)、D:63.9%(84人)であった。調査は、担任・副担任の教員においてはそれぞれの担当クラス、それ以外の教員においては自分が授業を担当するクラス、授業を担当しない養護教諭、管理職等においては全校の生徒を対象として実施した。それぞれが対象とする生徒の中で、指導上最も気になる生徒と、次に気になる生徒の2名の実態について回答するようにした。生徒に関する質問の中で空欄のある回答はその生徒分のみを除去した。そのため、どちらかの生徒に関する回答にも空欄のあった回答は不採用とした。また、「わからない」という回答が著しく多い回答も除去の対象とした。その結果、有効回答数は、それぞれA:(16)、B:(66)、C:(47)、D:(71)であった。

調査用紙は、研修時に配布し、後日郵送によって回収した。調査期間は、20××年12月～20××年8月であった。

Ⅲ 結果

1 回答者について

有効な回答は教師200名分であった。回答者の属性は、学級担任が98名、副担任が58名、学年団所属はするが担任のない者が3名、その他学年団所属の不明の者が41名であった。また、回答のあった者の校内分掌は教務主任3名、進路指導5名、生徒指導5名、学年主任11名であった。さらに、管理職2名、養護教諭1名、実習教員7名、その他非常勤講師など19名であった。なお、担任の有無、校内分掌、職位などが不明の者は7名であった。特別支援教育コーディネーターについては今回の研究の目的に直接の関係がないため設問に含めなかった。

次に、回答者の中で所属学年が明らかな者は159名であった。内訳は、1年団所属が49名、2年団所属が48名、3・4年団所属(以降3年団所属とする)が62名であった。

回答者の特別支援教育に関する資格・経験については、特別支援学校教員免許状を持つ者2名、心理士などその他関連のある資格を持つ者2名であった。また、特別支援学校での勤務経験のある者2名であった。

次に、回答者の教職の勤務年数について回答のあった者は194名であった。内訳は、勤務年数が4年未満の者は10名、4年以上9年未満の者が25名、9年以上13年未満の者が22名、13年以上の者が137名であった。

回答者のうち、対象となる生徒、すなわち担任または副担任するクラスで指導する教科について回答のあった者は142名であった。それぞれが指導する教科は国語が28名、英語が17名、体育が16名、数学が15名、理科が16名、社会科が12名、農業が12名、商業が12名、情報が4名、看護が2名、工業が2名、美術が1名であった。さらに、担任または副担任するクラスにおいてはホームルームのみを担当する者が5名であった。

表 1 指導上気になる生徒の学年と性別

学年	性別	学校群				
		A	B	C	D	計
1 年	1 年計	10	28	10	39	87
	男子	9	24	9	27	69
	女子	1	3	1	12	17
	性別不明		1			1
2 年	2 年計	11	33	11	30	85
	男子	3	7	6	17	33
	女子	4	22	2	11	39
	性別不明	4	4	3	2	13
3 年	3 年計	19	38	20	38	115
	男子	13	19	16	26	74
	女子	6	17	2	9	34
	性別不明		2	2	3	7
不明	不明計	8	41	7	12	68
	男子	4	23	6	3	36
	女子	4	16	1	5	26
	性別不明		2		4	6
総計		48	140	48	119	355

2 指導上最も気になる生徒について

回答者が、指導上「最も気になる」、または「次に気になる」とした生徒の有効回答数は、355名分であった。なお、これ以降「最も気になる生徒」と、「次に気になる生徒」は区別せず、「指導上気になる生徒」として一括で取り扱うこととした。なお、全体のデータに占める「わからない」の占める割合は5.0%であった。その内訳は、総データ数18460(52項目×355人)、「わからない」と回答された項目数931であった。

表1に、指導上気になる生徒の学校種別、学年別男女別の一覧を示す。1年生は、合計87名で、その内訳は男子が69名、女子が17名、性別不明が1名であった。2年生は、合計85名で、男子33名、女子39名で、性別不詳が13名であった。3年生は合計115名で男子74名、女子34名、性別不明が7名であった。学年が不明の者は、男子36名、女子26名、性別不明6名の68名であった。

3 指導上気になる生徒の困難がある項目と学校種との関連について

分析はすべて R2.15.2 を用いた。気になる生徒の困難がある行動の該当項目数と学校種との分析をした。その概要をボックスプロットに示す（図1）。続いて分散分析結果と群間比較（修正 Bonferroni 法による）結果を示す。分散分析の結果各学校間における該当項目数の平均値には有意差 [F(3,351)=28.57, $p<.001$] があり、該当項目数の平均値と学校種は $A>B \approx C>D$ ($p<.05$) の関係があった。

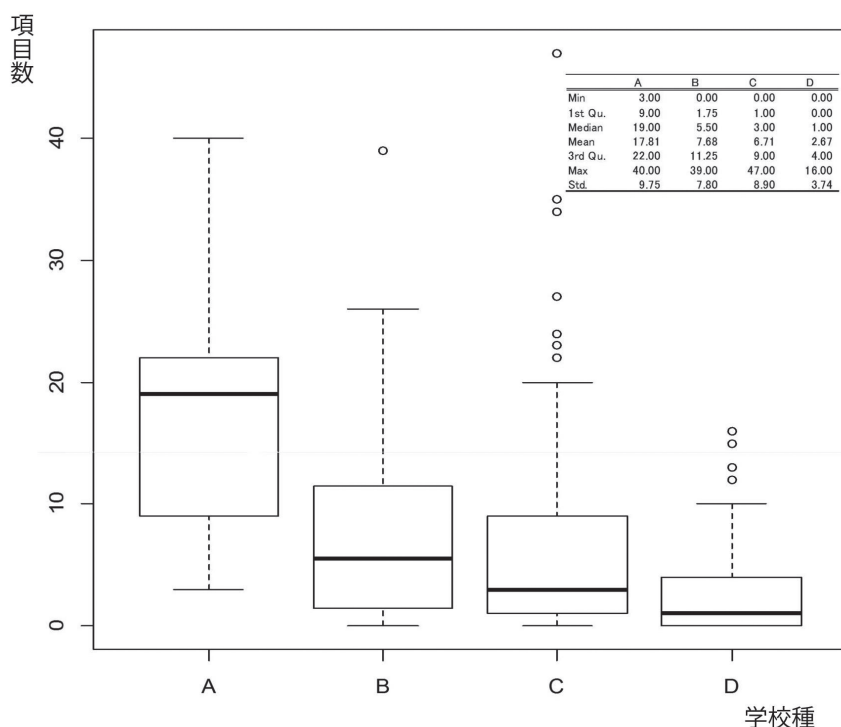


図1 学校種と指導上気になる生徒の困難を示す該当項目数

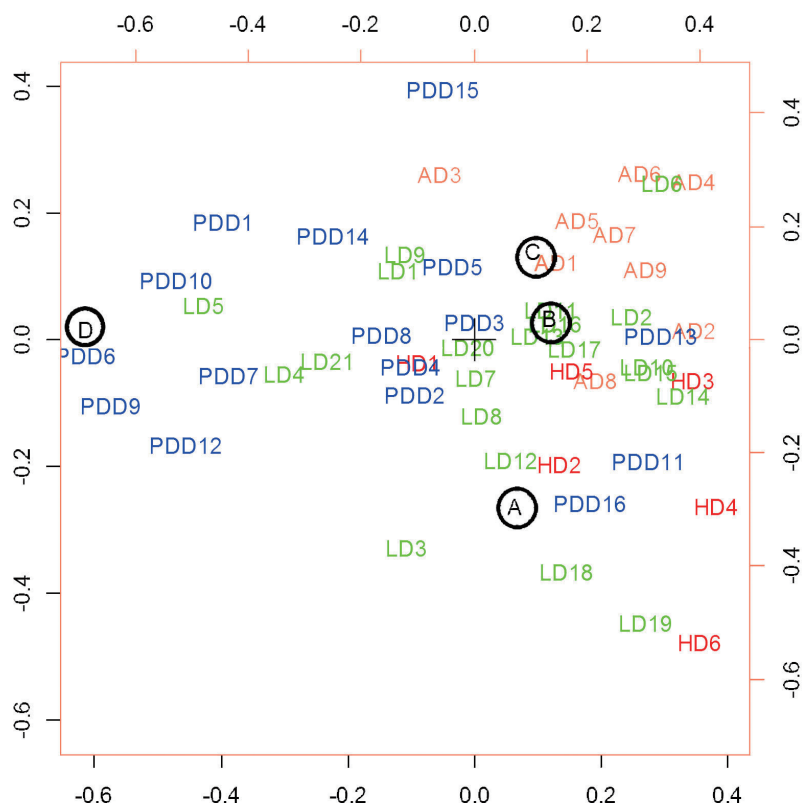


図2 指導上気になる生徒の該当項目と学校種との関連

すなわち、A群に在籍する生徒は多くの項目に該当し、様々な内容において教師が指導上気になる行動を示した一方で、D群に在籍する生徒の該当する項目はわずかで教師が指導上気になる項目は少ない。なお、分散と平均は図中に示した。

3.2 対応分析の結果について

図2に学校種とそこに在籍する指導上気になる生徒の該当項目との対応分析の結果を示す。対応分析においては、各項目間の距離がそれぞれの相対的な関連を示す。また、中心付近にプロットされる項目は、どの項目とも関連がある。図2から読み取れるおおまかな傾向としては、A群に在籍する生徒には多動傾向(HDから始まる項目、以下HD項目とする)との関連がうかがわれる。また、B群とC群に関しては比較的近い位置にあるが、強いて差を上げると、B群は学習に関する項目(LDから始まる項目、以下LD項目とする)との関連が強く、C群は(不注意ADから始まる項目、以下AD項目とする)との関連が強いと考えられる。D群の学校種は、他の学校種と比べると、最も遠くに位置する。項目との関連では、対人関係(PDDから始まる項目、以下PDD項目とする)との関連がうかがわれる。一方で、LD項目の中でもA群あるいはD群との関連が強い項目もあった。具

体的にはLD8、LD12、LD3、LD18、LD19である。これらはA群との距離が近く、関連が強いと思われる。これらの項目は、「文字の書き間違いや図形の視写に関すること (LD12,LD18)」、「物事の因果関係の理解に関すること (LD19)」、「内容をわかりやすく伝えること (LD8)」など学習する上で基礎となる事項に関する項目である。また、LD項目の中でも、どちらかというともD群との関連がうかがわれる項目は、「なめらかに話すこと (LD5,LD4)」である。これらの項目は、該当したとしてもペーパーテストなどには反映されにくい項目である。次に、対人関係項目の中で、「いじめの対象となる (PDD16)」、「常識が乏しい (PDD11)」、「動作の不器用さ (PDD13)」はD群よりもA群、B群、C群との関連が強い。さらに、「含みのある言い方の理解 (PDD2)」、「言語や音声の表出に関する不自然さ (PDD3,PDD4,PDD5)」、「著しく配慮のない発言 (PDD8)」なども、D群よりもC群、B群との関連が深い。一方でAD項目、HD項目は比較的明確に分離している。なお、この分析における2次元までの累積寄与率は82.06%であった。

4 生徒の指導上困難のある項目と教師の担当教科との関連

気になる生徒の困難がある行動の該当項目数と評価した教師の担当教科との分析をした。なお、この分析においては、どの学校群にも回答のあった教科の教師の回答で、該当の生徒数が20人を超えるデータを対象とした。

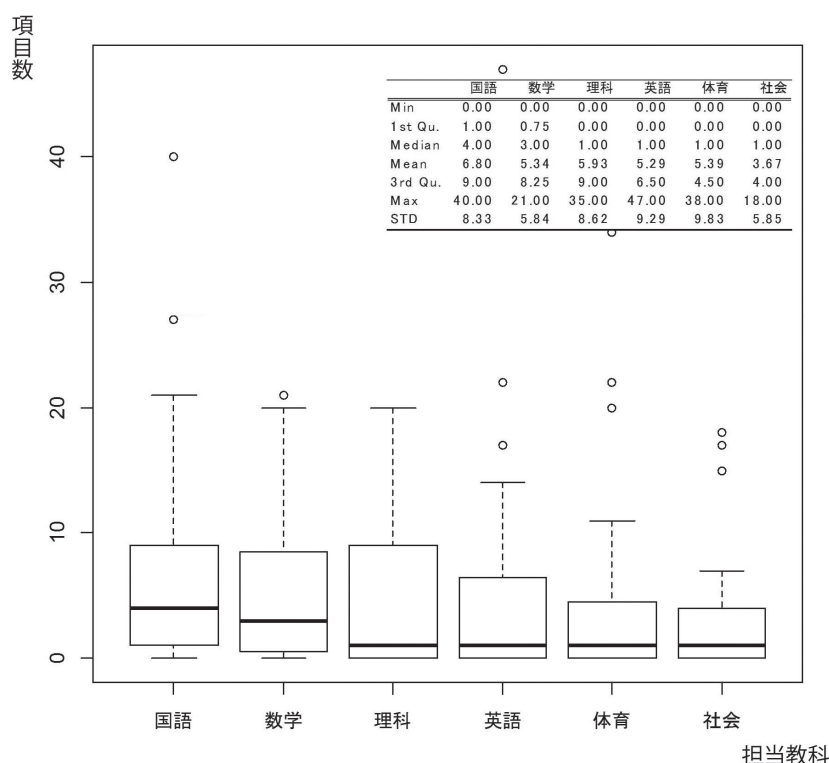


図3 評価した教師の担当教科と指導上気になる生徒の困難を示す該当項目数との関係

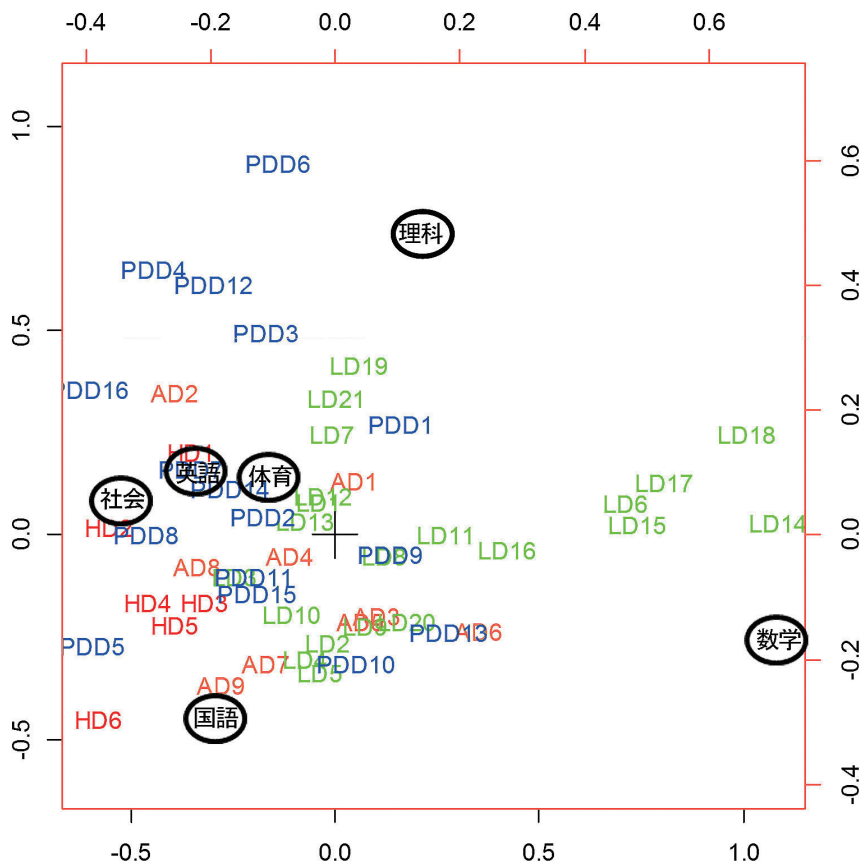


図4 評価した教師の担当教科と指導上気になる生徒の困難とを示す該当項目との関連

分析対象となった回答の教師の担当教科は、国語、数学、理科、社会、英語、体育であった。その概要をボックスプロットに示す（図3）。分散分析の結果から、評価した教師の担当教科によって平均値に有意な差はなかった。

4.2 対応分析の結果について

図4に教師の担当教科と指導上気になる項目との対応分析の結果を示す。この分析における2次元までの累積寄与率は、69.8%であった。この図において、体育を担当する教員の評価（以下教科名のみですべて記述する）、英語は中心付近に位置し、どの項目ともまんべんなく関係があることがうかがわれる。一方、理科、数学は原点から遠く、他の教科担当とは異なった視点で生徒の困難を見ている可能性がある。詳細に観察すると、数学と相対的な距離の近い LD14,15,17,18は計算や量に関することなどであった。また、社会、英語、体育、国語に関してはLD項目よりも不注意を示すAD項目や対人関係を示すPDD項目との関連が見られるが、この部分に関しては多くの要素が混じり合っているため結論は容易ではない。また、理科に関しては特に「能力の不均衡（PDD）」との距離が近い。

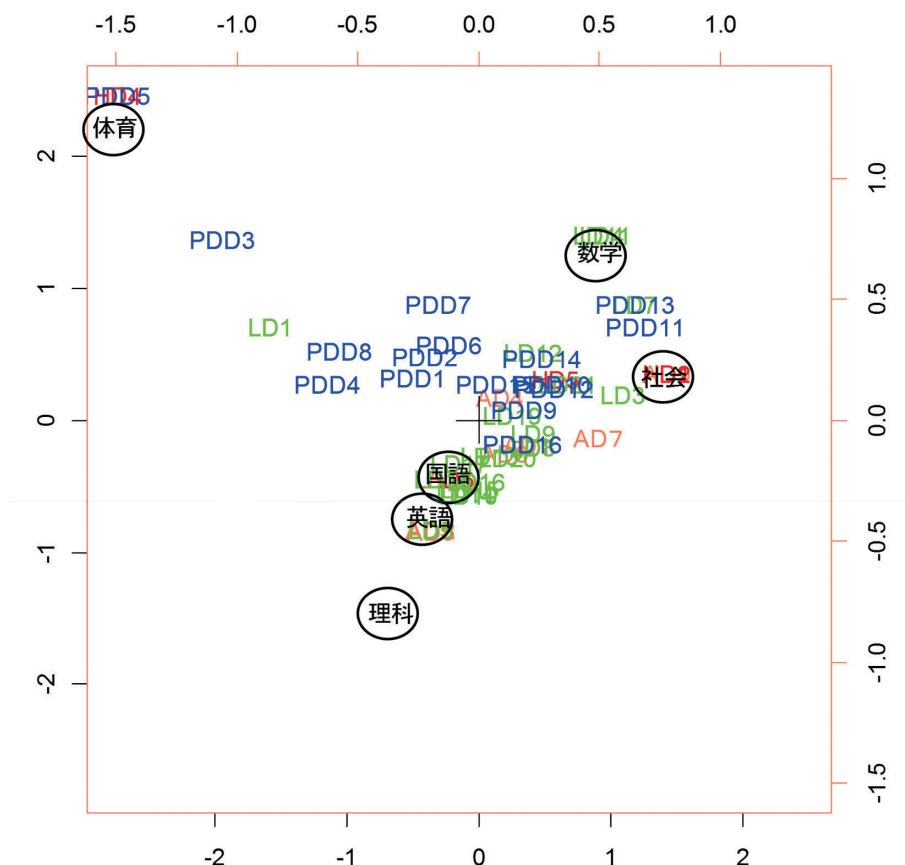


図5 教師が「わからない」評価した項目と担当教科との関連

次に、教師が「わからない」とした項目の分析を行う。分散分析の結果から、教師の担当する教科によって「わからない」とした項目数には有意差 $[F(5,178), P<.05]$ があった。また、図5から教師の担当教科によって「わからない」と評価した項目に片寄りのあることも示された。「わからない」と多く評価された項目は、LD14(暗算)、LD15(計算)、LD17(量)、LD18(図形)、LD13(作文)、LD10(要点の読み取り)、LD9(読みの時間)、PDD12(球技やゲームにおける仲間との協力)といった特定の教科との関連が強い項目であった。さらに、LD19(因果関係の理解)、LD20(目的に沿った行動の計画とその修正)PDD1(独特の知識世界)、PDD2(嫌みの理解)、PDD6(能力の不均衡)、PDD14(こだわり)、PDD15(同一性の保持)といった生徒の実態を詳しく観察しなければ観察のできない項目も「わからない」として評価された。その一方で、多動に関する項目と、不注意に関するにおいては「わからない」という評価は少なかった。これらは、教科にかかわらず教師にとって観察が容易であったためであると考えられる。

Ⅳ 考察

高等学校の教師の、指導上気になる生徒の実態に関する意識調査をおこなった。その結果、高等学校の課程別・学科別で教師が指導上気になる生徒には違いがあることが明らかとなった。また、教師の担当する教科によって生徒の気になる行動の認識には差があり、教師の担当教科によってはその様子がわからないとする項目もあることが明らかとなった。

これまでに、高等学校の課程別・学科別によって気になる生徒の在籍率には違いがあることが報告されてきた³⁾。今回の調査によって明らかとなったのは、これまでの調査において示されてきた問題に加えて、生徒の示す困難に質的な面においても差異があったことである。定時制高等学校(A群)において気になる生徒は、質問した52項目中、平均19項目に該当した。また、専門教育を主とする学科のみの高等学校(B群)、普通科と専門教育を主とする学科を併有する高等学校(C群)においては平均6~7項目、普通科のみで大学進学を主とする高等学校(D群)においては平均2項目に該当した。これまで、同様な調査において高等学校では教育上気になる生徒はいないと教師が回答する場合があった⁵⁾。今回の調査においても、指導上気になる生徒はいないという回答もあったが、それはD群からの回答にわずかにみられた。D群においては、他と比較すると生徒の該当項目数は少なく、教師の見方によっては指導上気になる判断されない場合もあったと考えられる。すなわち、指導上気になる行動が生徒にあったとしてもその該当項目が少なく、教師の念頭にある指導上に気になる生徒像との乖離があったとすると、支援の対象とは考えられず困難のあるまま学校生活を送らなければならない可能性があるのである。

次に、学校群とそれぞれを特徴付ける教師の気になる領域や項目との関連についてである。A群においては多動・衝動性傾向、B・C群においては不注意傾向、D群においては対人関係・こだわり傾向がそれぞれの群を特徴付けていた。また、学習に関する問題についてはどの学校群においても、一定の濃淡はあるものの、一様に関連があった。これらのことから、今回調査対象としたすべての高等学校における支援の方向性として、学習するための困難を取り除く方略を取り入れることがまずは必要であろう。このような手立ての取り入れを行い生徒の学習参加を促進した上で、それぞれの学校群の特徴に応じた対応方法を考えることが効果を上げるのではないだろうか。すなわち、A群においては学習中の多動・衝動性に関してすべての授業担当者が計画的な対応を共有するとともに、本人に対してこれらの状況に対応するための本人なりの方略を個別に見つけ指導することが必要であり、B・C群においては不注意があることが本人の学校生活において不利とならないよう指導上工夫するとともに、本人達にもこれらの状況の改善について指導を考えることが必要であろう。さらに、D群においては対人的な行動の未熟さについて教員が意識し、計画的指導を個別に考えるとともに、学級や学年に所属する生徒すべてに対し、友達との関係を考えさせることが必要となろう。

今回の調査対象とした4つの学校群は、入学試験における難易度にも一定程度の差が

あり、卒業後の進学先や進学率などにも差があった。先述したとおり、D群の学校は、そのほとんどが4年生大学に進学するいわゆる進学校であった。一方で、A群の定時制高等学校は、一般的に学力不振者の受け皿となっており、B・C群の学校は、A群とD群の中間に入試の難易度がある。今回の結果を学校の入試難易度と関連づけて考えると、生徒の示す困難を授業参加の問題ととらえることができる。A群において多く見られた多動・衝動性に関する問題は、集団授業を展開する上での妨げとなりやすく、教師にとって最も困る問題である。したがって、これらの行動を示す生徒は、授業中あるいは授業外であっても教師から注意や叱責を受ける対象となりやすく、結果的に学習参加を悪化させる可能性がある。一方で、D群にあったような対人関係上の困難は、国語や数学といった一人一人が着席し学習するような場面ではほとんど問題とならず、これらの行動が学習参加の制限となることはほとんど考えられない。また、B・C群に多い不注意は、教師が集団での授業を展開する上で直接の妨げとなることは少ないが、学習活動への参加の遅れや場合によっては情報不足により活動できないことを十分に予見させ、学力が本人の能力に見合うほど伸びない結果をもたらす可能性がある。このように、教師が指導上気になるとした項目を学習参加の観点からとらえなおすことによって、本来は学習の理解との関連が少ない対人関係上、あるいは不注意・多動などの行動上の問題を生徒の成績上の問題としてとらえなおしていくことも可能となるのではなかろうか。

次に、報告した教師の担当教科における差異についてである。今回取り扱った教師の担当する教科間での平均値差に有意差はない。しかしながら、気になる項目と担当教科については一定の関連が示唆された。体育と英語の教員は図の中央付近に位置し、数学と理科の教員は中心から離れた場所に位置した。今回の調査項目は、文部科学省が指導上気になる生徒の全般的な把握のために作成した調査項目を基本としている。そのため、学力的な問題、行動的な問題、対人的な問題のそれぞれが含まれている。これらの項目と、特定の教科との関連が一定程度示された背景には、その教科の特質がそれぞれの項目との関連があると考えられる。例えば、英語科では、口語的な能力の向上が課題とされ、授業において友達といっしょに会話の練習をするといった学習活動が取り入れられるようになった。そのため、英語科において生徒の対人的な行動にも教師の目が向くようになったと考えられる。また、体育においては座学の学習とは異なり、生徒の様々な様子を把握することができる。このような観点から、教科とこれら気になる生徒の行動とを整理し、教科の特質に応じた対人関係や行動的な問題の対応も可能となるのではないかと推察した。同時に、ある教科の教師が指導上気になる生徒は、他の教科の教師にとっては気にならない生徒である可能性もあり、学年団あるいは学校をあげた情報の共有と対応の必要性がある。

今回の調査は限られた対象であり、予備的な調査の範囲をでない。しかしながら、今後の支援の組み立てを考えるにあたり、調査の必要な領域とその方法が示唆されたのではないかと考えている。すなわち、学校種間において生徒の実態に明確な差があり、教師の担当教科間においても、一定程度の差がある。

今回の結果を踏まえ、今後の研究を継続するにあたり、学校間の問題においては調査対象数と地域を拡大する必要がある、教師の教科間の意識の差においては同じ生徒に対して複数の教師間の見方がどう異なるのか調査する必要がある。また、「わからない」とされた項目に関しては、その項目において教科間の特質が現れるため、選択項目の工夫によって対応することが可能である。今回の予備的な調査をふまえ、調査対象の拡充と精緻化を図り高等学校において特別支援教育が一層推進されるよう研究を重ねていきたい。

謝 辞

なお、今回の調査に関わって、多忙な中ご協力いただいた多くの先生方に厚くお礼を申し上げます。

引用・参考文献

1. 銭谷真美 (2007) 特別支援教育の推進について (通知), 文部科学省初等中等教育局 .
2. 文部科学省 (2009) 平成21年度 特別支援教育体制整備状況調査 .
3. 文部科学省 (2009) 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 .
4. 白木由紀枝・佐藤 肇・谷戸ゆきみ・上村貴美江 (2002) 通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援 ―中学校における教師の気づきと実態把握―. 川崎市総合教育センター 研究紀要, 第 16 巻, 197-212.
5. 田部絢子・高橋智 (2009) 私立高等学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 . S N E ジャーナル, 第 15 巻, 63-92.

