

## 高等学校における発達障害・精神疾患（疑いを含む）のある生徒への校内支援体制に関する調査研究

|        |                           |
|--------|---------------------------|
| 竹達 健顕  | 東京学芸大学大学院教育学研究科           |
| 橋本 創一  | 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター |
| 日下 虎太郎 | 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科       |
| 渡邊 真帆  | 東京学芸大学大学院教育学研究科           |
| 三浦 巧也  | 東京農工大学大学院工学研究院            |

**要 旨：**現在の高等学校(全日制課程普通科)には、実に多様な支援ニーズのある生徒が在籍している。しかしながら、高等学校における特別支援教育や校内支援体制は整備されているとは言い難い状況にあるといえよう。2007 年度からの特別支援教育法制化により、高等学校においても特別支援教育の推進が求められるようになって久しいが、設置種の違いや設置学科の多様性、入学者選抜の実施なども作用し、義務教育段階と比べその校内支援体制は十分とはいえない。本研究は、偏差値や 4 年制大学への進学率を限定することなく調査を行い、包括的に高等学校の現況をとらえることを目的とした。高等学校における特別支援教育や校内支援体制に関する研究を進めることは、高等学校全体の課題解決に資すると考え、各高等学校の SENCO に対し、所属校における特別支援教育と校内支援体制に関する現況調査を実施することにした。

**Key Words：** 高等学校, 校内支援体制, 発達障害, クラスタ分析

### I. はじめに

現在、高等学校における特別支援教育の一層の推進が声高に指摘されており、特別支援教育コーディネーター(以下 SENCO と略記)を中心とした校内委員会の整備充実とともに、担任教師が自らのクラスにおける特別なニーズのある生徒への適切な支援を遂行することや、教科担当教師による合理的配慮に基づく個に応じた支援とユニバーサルデザインによる授業づくりなどが期待されている。義務教育段階まで通級・教育相談室・心療内科等に通っていた生徒、ADHD・ASD・LD 等の発達障害(疑いを含む)のある生徒、適応障害・気分障害・摂食障害・緘黙症・不安症などの精神疾患のある生徒など、現在の高等学校には、実に多様な支援ニーズのある生徒が在籍している。文部科学省の調査(2012)<sup>9)</sup>では、高等学校における発達障害のある生徒は約 2.2%が在籍しているとされ、東京

都教育委員会による実態調査(2016)<sup>15)</sup>においても、文部科学省の報告と同様に約 2.2%の在籍が示されている。その内訳は全日制課程で 1.2%、定時制課程で 11.4%と課程による大きな差が指摘されているが、いずれの高等学校においても多様な支援ニーズのある生徒が一定の割合で在籍していることが明らかになった。

しかしながら、高等学校における特別支援教育や校内支援体制は整備されているとは言い難い状況にある。その背景として、高等学校では権威システムや統制システムといわれるゼロ・トレランス指導の下、「ぶつからず」「説明しやすい」ことを重視し、生徒指導内規や教務内規にある一定の基準を媒介にして生徒や保護者と関わっており、これらの高等学校のシステムについて、喜入(2007)<sup>4)</sup>や吉田(2007)<sup>18)</sup>は批判的に述べている。内野・高橋(2006)<sup>17)</sup>も、高等学校における進級や卒業に関わる単位認定について特別な配慮はなされておらず、教員の発達障害等に対する理解と専門性の低さを指

摘している。藤井・細谷(2012)<sup>11)</sup>や水谷・大谷(2015)<sup>12)</sup>は、高等学校において SENCO が効果的に活用されていないことを指摘しており、田口・橋本(2015)<sup>13)</sup>は発達障害や精神疾患のある生徒への対応について、高等学校の教員は十分に学ぶ機会が提供されていないことを指摘している。2007 年度からの特別支援教育法制化により、高等学校においても特別支援教育の推進が求められるようになって久しいが、設置種の違いや設置学科の多様性、入学者選抜の実施なども作用し、義務教育段階と比べその校内支援体制は十分であるとは言い難い。

上述の通り、高等学校の特別支援教育と校内支援体制の整備の全般的な遅れが指摘される中で、藤原・河村(2014)<sup>2)</sup>は 4 年制大学への進学率を基に「進学校」、「進路多様校」、「非進学校」の 3 つに分けた分析を報告している。その中で、「非進学校」の生徒の課題が特に大きいことを述べている。田口ら(2009)<sup>14)</sup>も、低学力校と回答した高等学校では、発達障害やメンタルヘルス等に起因する不適応への支援が課題であることを指摘しており、三浦ら(2017)<sup>6)</sup>も低学力と回答した高等学校では発達障害や精神的不調等の支援のニーズが高いことを鑑み、偏差値 50 未満に区分した高等学校への調査を実施している。支援ニーズの高い生徒らは、中学校生活において、発達障害や精神疾患等に起因する不適応を起こしていた場合、内申点が取れず欠席日数が増えてしまった結果、非進学校に入学していることが考えられる。一方で、進学校に着目した田部(2011)<sup>15)</sup>は、私立中高一貫校の進学校について調査報告をしており、校内委員会の設置や教員研修の実施など、校内支援体制が整備され機能している事例を報告している。

本研究は、偏差値や 4 年制大学への進学率を限定することなく調査を行い、包括的に高等学校の現況をとらえることを目的とした。高等学校における特別支援教育や校内支援体制に関する研究を進めることは、高等学校全体の課題解決に資すると考え、各高等学校の SENCO に対し、所属校における特別支援教育と校内支援体制に関する現況調査を実施することにした。

## ● II. 方法

### 1. 調査期間

2019 年 7 月～2019 年 9 月に実施。

### 2. 調査対象

1 都 5 県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨・群馬県)の公立高等学校普通科 1028 校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚、標本数は 500 校とした。162 校から返送があり(回収率 32.4%)、調査項目に回答していない回答者を除いた 161 名の回答を分析対象とした。

### 3. 調査方法

本研究は学校長宛に研究目的と調査の内容を記した依頼状を送付し、各校の SENCO への質問紙配布と実施を依頼した。調査を行うにあたって、依頼状の提示により研究の実施および研究発表の許可を得た。

### 4. 調査内容

調査内容は、伊藤(1997)<sup>3)</sup>の示した学校組織における教員相談体制の調査研究を基に、多様な支援ニーズのある生徒への校内支援体制の現況、SENCO の意欲、保護者・出身中学校・専門職支援者との連携に関する質問 18 項目を設定した。尚、回答は、「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の 5 件法で行った。これら以外にフェイスシートで、SENCO の研修受講歴について「①連絡協議会に加え SENCO としてスキルアップするための研修に参加したことがある」「② SENCO の連絡協議会には半分以上参加している」「③校務の関係上研修に参加することが難しい状況にあり連絡協議会にほとんど参加できていない」「④その他」の 4 件法、SENCO の職務に対する自己評価について「①自信をもって SENCO の職務に取り組んでいる」「②自信はないが前向きに SENCO の職務に取り組んでいる」「③ SENCO の職務に対して不安がある」の 3 件法、校内の風土や雰囲気について「①多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」「②多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」「③多様な問題に対し協力的な風土や雰囲気は感じられない」の 3 件法、特別支援教育に熱心な担任の割合について「①20%未満」「②20.1～40%」「③40.1～60%」「④60.1～80%」「⑤80.1～100%」の 5 件法、4 年制大学進学率(藤原・河村, 2014)<sup>2)</sup>について「①20%未満」「②20%～80%」「③80%以上」の 3 件法、入学時偏差値「①40%未満」「②

40~49」「③50~59」「④60~69」「⑤70以上」「⑥その他」の6件法とし、以上の6項目について回答を求めた。

### 5. 倫理的配慮

調査の依頼状において、本研究への協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本研究への協力と研究発表については、対象学校のSENCOから承諾を得た上で、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行った。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認(152)を得たものである。

### 6. 分析方法

質問紙調査の回答については、HADver.15(小宮・布井 2018)<sup>9)</sup>を用いて、因子分析(最尤法, プロマックス回転)・クラスター分析(Ward法)・カイ2乗検定(独立性の検定)および残差分析を行った。

## III. 結果

### 1. フェイスシートについて

回答のあった162校のSENCOのうち、フェイスシート項目に記入漏れのあった1名を除外し、有効回答数を161とし、Table 1を作成した。SENCOの研修受講歴では、連絡協議会に

加えスキルアップ研修を受けていると回答したSENCOは51.6%と最も多く、地区の連絡協議会にほとんど参加していると回答したSENCO(25.5%)も合わせると77.1%となり、本調査の回答者は研修会への参加率が高いことがうかがえる。SENCOの職務に対する自己評価は、自信をもってSENCOの職務に取り組んでいると回答したSENCO(11.2%)と、自信はないが前向きにSENCOの職務に取り組んでいると回答したSENCO(64.0%)を合わせると(75.2%)となり、本調査の回答者はSENCO業務に前向きに取り組んでいる割合が高いといえる。校内の風土や雰囲気は、「多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる」と回答したSENCO(55.9%)が最も多かった。また、校内における特別支援教育に熱心な担任の割合については、20%未満と回答したSENCO(46.6%)が最も多かった。藤原・河村(2014)<sup>2)</sup>が示した4年生大学への進学率では、進路多様校からの回答(49.1%)が最も多く、偏差値では40~49の学校群からの回答(36.6%)が最も多かった。

### 2. 選択式質問 18 項目について

回答のあった162校のSENCOのうち、選択式質問項目に記入漏れのあった1名を除外し、有効回答数を161とし、各質問項目の平均および標準偏差を算出し、Table 2を作成した。

Table 2では、「Q4 発達障害・精神疾患(疑いを含む)」について、医学的・心理教育的な知識を

Table 1 フェイスシート結果

|                     |                 |                           |                           |              |             |             |
|---------------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------------|-------------|-------------|
|                     | スキルアップ<br>研修も参加 | コーディネーター<br>連絡会<br>半分以上参加 | コーディネーター<br>連絡会<br>半分以上参加 | 参加<br>できていない | 計           |             |
| 研修受講歴               | 83<br>51.6%     | 41<br>25.5%               | 26<br>16.1%               | 11<br>6.8%   | 161<br>100% |             |
|                     | 自信あり            | 前向き                       | 不安                        |              | 計           |             |
| 職務に対する自己評価          | 18<br>11.2%     | 103<br>64.0%              | 40<br>24.8%               |              | 161<br>100% |             |
|                     | 協力体制強い          | 協力体制弱い                    | 協力体制ない                    |              | 計           |             |
| 校内風土・雰囲気            | 67<br>41.6%     | 90<br>55.9%               | 4<br>2.5%                 |              | 161<br>100% |             |
|                     | 20%未満           | 20.1~40%                  | 40.1~60                   | 60.1~80      | 80.1~100    | 計           |
| 特別支援教育に熱心な<br>担任の割合 | 75<br>46.6%     | 31<br>19.3%               | 28<br>17.4%               | 8<br>5.0%    | 19<br>11.8% | 161<br>100% |
|                     | 非進学校            | 進路多様校                     | 進学校                       |              | 計           |             |
| 進学率                 | 34<br>21.1%     | 79<br>49.1%               | 48<br>29.8%               |              | 161<br>100% |             |
|                     | 40未満            | 40~49                     | 50~59                     | 60~69        | 70以上        | 計           |
| 偏差値                 | 18<br>11.2%     | 59<br>36.6%               | 50<br>31.1%               | 27<br>16.8%  | 7<br>4.3%   | 161<br>100% |

学ぶ研修に参加したいと思う」,「Q5 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う」の質問項目の平均値が 4.0 以上であり,本調査の回答者は研修意欲の高い SENCO が多いと推測できる。また「Q11 校内の多くの教員は,SCやSWなど,専門職支援者の必要性を感じている」の質問項目も平均が 4.0 以上であった。これは,教員だけでは対応できないケースを抱えている学校が多いこと,もしくは専門職支援者しか頼れないという状況を示している可能性がある。一方で,「Q9 校内の多くの教員は,発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生

徒の支援に関する研修を受けたいと思っている」の質問項目は平均が 2.99 と 3.0 を下回った。これは, SENCO が,多くの教員の研修意欲が低いと感じていることを示している。また,「Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは,出身中学校からの引継ぎがある」の質問項目も 2.70 と 3.0 を下回っており,中学校との連携についても十分ではないと感じていることを示している。ただし,この項目については標準偏差が 1.13 と最も大きいことから,学校間で差がみられることに留意しておきたい。

Table 2 選択式質問 18 項目(平均・標準偏差)

|     | 質問内容  | 平均   | 標準偏差 |
|-----|---|------|------|
| Q1  | 校内の発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒についてケース会議を開催している。   | 3.63 | 1.16 |
| Q2  | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に関する教員向け校内研修会を,スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。 | 3.54 | 1.29 |
| Q3  | 特別支援教育コーディネーターの職務内容である,管理職との連絡調整役や,校内支援体制づくりに苦労している。                              | 3.45 | 1.06 |
| Q4  | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について,医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う。                                  | 4.18 | 0.76 |
| Q5  | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う。                                    | 4.17 | 0.78 |
| Q6  | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について高度な知識や技術が学べる研修会や関連学会(有料)に参加したいと思う。                            | 3.68 | 1.01 |
| Q7  | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア教育の進め方に関する研修を受けたいと思う。                                  | 3.94 | 0.91 |
| Q8  | 校内の多くの教員は,発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への支援について,前向きに取り組んでいる。                              | 3.38 | 0.83 |
| Q9  | 校内の多くの教員は,発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。                              | 2.99 | 0.76 |
| Q10 | 校内の多くの教員は,合理的配慮に基づいた学習指導を行い,発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対し,単位を修得させる工夫をしている。             | 3.37 | 0.91 |
| Q11 | 校内の多くの教員は,スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど,専門職支援者の必要性を感じている。                            | 4.02 | 0.82 |
| Q12 | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への指導について,担任学年では話し合いが持たれている。                                  | 3.93 | 0.85 |
| Q13 | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合,担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。                   | 3.40 | 0.89 |
| Q14 | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の様子について,授業担当者(担任学年の教員以外)からも情報交換が行われている。                      | 3.68 | 0.88 |
| Q15 | 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア支援は,保護者や進路指導部と連携して行われている。                              | 3.09 | 0.99 |
| Q16 | 管理職は特別支援教育に理解があり積極的である。   | 3.72 | 0.99 |
| Q17 | 特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている  | 3.41 | 0.84 |
| Q18 | 特別支援教育の対象となる生徒の多くは,出身中学校からの引継ぎがある。  | 2.70 | 1.13 |

### 3. 選択式質問 18 項目に関する因子分析

Table 1・Table 2 から、本調査に回答した SENCO は、研修参加率や研修意欲、加えて前向きに業務に取り組んでいる割合が高いことがわかった。そこで、選択式質問 18 項目のうち SENCO の意欲に関する質問項目である「Q4 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について、医学的・心理教育的な知識を学ぶ研修に参加したいと思う」「Q5 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対応するための技術について研修を受けたいと思う」「Q6 発達障害・精神疾患(疑いを含む)について高度な知識や技術が学べる研修会や関連学会(有料)に参加したいと思う」「Q7 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア教育の進め方に関する研修を受けたいと思う」の 4 項目を除き、校内支援に関する 14 項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、「Q3 SENCO の職務内容である管理職との連絡調整役や校内支援体制づくりに苦勞している」は、どの因子にも負荷量が小さかったので、この項目を省く 13 項目で再度因子分析を行った結果、以下の 4 因子が抽出された(Table 3)。

第 1 因子は、「Q13 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる」「Q12 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている」「Q14 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の様子について、授業担当者(担任学年の教員以外)からも情報交換が行われている」「Q11 校内の多くの教員は、SC や SSW など、専門職支援者の必要性を感じている」「Q16 管理職は特別支援教育に理解があり積極的である」など校内の支援体制を意味する 5 項目は<校内支援体制>因子と命名した。

第 2 因子は、「Q8 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる」「Q9 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている」「Q10 校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている」など教員の協力体制を意味する 3 項目は、<教員協力体制>因子と命名した。

第 3 因子は、「Q17 特別支援教育の対象とな

る生徒の保護者と上手く連携がとれている」「Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある」「Q15 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている」など、保護者や生徒の出身中学校との連携を意味する 3 項目は<保護者・中学校連携>因子と命名した。

第 4 因子は、「Q1 校内の発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒についてケース会議を開催している」「Q2 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に関する教員向け校内研修会を、SC や SSW などの専門職支援者と協力して開催している」など、専門職支援者と連携してケース会議等を開催していることを意味する 2 項目は、<専門職支援者連携>因子と命名した。

抽出された 4 因子の  $\alpha$  係数は、<校内支援体制>因子と<教員協力体制>因子は.700 以上であり十分に高い値になった。<保護者・出身中学校連携>因子と<専門職支援者連携>因子についても.600 以上であった。因子間相関は Table 4 の通りであり、水本・竹内(2008)<sup>7)</sup>が示す効果量の指標と大きさの目安から、各因子それぞれが中(Medium)から大(Large)の相関があると判断できる。

### 4. 因子を用いたクラスター分析

Table 3・Table 4 の 4 因子を用いて、Ward 法によるクラスター分析を行ったところ、4 つのクラスターを抽出することができた(Table 5)。これら 4 つのクラスターを Fig. 1 に示す。クラスター1(56 名)は、<校内支援体制>因子・<教員協力体制>因子・<保護者・中学校連携>因子・<専門職支援者連携>因子すべてがプラス値であり、校内支援が拡充されている学校群であるといえる。クラスター2(47 名)は、<校内支援体制>因子・<教員協力体制>因子・<保護者・中学校連携>因子はマイナス値であるが、<専門職支援者連携>因子はプラス値であり、SENCO もしくは担任が SC や SSW といった専門職支援者と連携している学校群であるといえる。クラスター3(46 名)は、<校内支援体制>因子・<教員協力体制>因子・<保護者・中学校連携>因子・<専門職支援者連携>因子すべてがマイナス値であり、校内支援が不十分である学校群であるといえる。クラスター4(47 名)は、<校内支援体制>因子・<教員協力体制>因子・<保護者・中学校連携>因子はプラス値であるが、<専門職支援者連携>因子は

マイナス値であり、専門職支援者との連携をせず校内支援を行っている学校群であるといえる。

### 5. カイ2乗検定(独立性の検定)および残差分析

Table 5 および Fig. 1 で示した各クラスターと SENCO 属性との間に関連があるかを検討

Table 3 因子分析結果

| 項目   | Factor1     | Factor2     | Factor3     | Factor4      | 共通性   |
|--|-------------|-------------|-------------|--------------|-------|
| Q13 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒が不登校や転退学などの問題に陥った場合、担任を進んでサポートする教員が多いと感じる。                  | <b>.849</b> | .162        | -.168       | -.125        | .706  |
| Q12 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への指導について、担任学年では話し合いが持たれている。                                 | <b>.732</b> | -.207       | .076        | .156         | .525  |
| Q14 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の様子について、授業担当者(担任学年の教員以外)からも情報交換が行われている。                     | <b>.686</b> | -.037       | .057        | .013         | .490  |
| Q11 校内の多くの教員は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、専門職支援者の必要性を感じている。                           | <b>.335</b> | .086        | .066        | -.006        | .195  |
| Q16 管理職は特別支援教育に理解があり積極的である。  | <b>.296</b> | .200        | .244        | .077         | .461  |
| Q8 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への支援について、前向きに取り組んでいる。                              | .047        | <b>.841</b> | -.073       | .069         | .735  |
| Q9 校内の多くの教員は、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒の支援に関する研修を受けたいと思っている。                              | -.086       | <b>.684</b> | .070        | -.026        | .435  |
| Q10 校内の多くの教員は、合理的配慮に基づいた学習指導を行い、発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に対し、単位を修得させる工夫をしている。            | .119        | <b>.417</b> | .240        | .033         | .485  |
| Q17 特別支援教育の対象となる生徒の保護者と上手く連携がとれている   | .003        | -.031       | <b>.701</b> | .091         | .530  |
| Q18 特別支援教育の対象となる生徒の多くは、出身中学校からの引継ぎがある。   | -.073       | .048        | <b>.602</b> | -.129        | .303  |
| Q15 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒へのキャリア支援は、保護者や進路指導部と連携して行われている。                             | .234        | .034        | <b>.413</b> | -.084        | .326  |
| Q1 校内の発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒についてケース会議を開催している。   | -.086       | -.003       | -.007       | <b>1.035</b> | 1.000 |
| Q2 発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒に関する教員向け校内研修会を、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職支援者と協力して開催している。 | .241        | .099        | -.147       | <b>.455</b>  | .334  |
| 因子寄与   | 3.84        | 3.42        | 2.93        | 2.16         |       |
| α係数  | .777        | .760        | .601        | .667         |       |

Table 4 因子間相関

|            | 校内支援体制因子 | 教員協力体制因子 | 保護者・中学連携因子 | 専門職支援者連携因子 |
|------------|----------|----------|------------|------------|
| 校内支援体制因子   | 1.000    | .708     | .580       | .412       |
| 教員協力体制因子   | .708     | 1.000    | .576       | .301       |
| 保護者・中学連携因子 | .580     | .576     | 1.000      | .419       |
| 専門職支援者連携因子 | .412     | .301     | .419       | 1.000      |

するため、フェイスシートの各項目についてカイ 2 乗検定(独立性の検定)および残差分析を行った。結果を Table 6 に示す。はじめに、各クラスターと SENCO の研修受講歴との間に関連があるか検討するため、カイ 2 乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた( $\chi^2(9, n=161)=20.74, p<.05$ )。残差分析の結果、クラスター1 の SENCO は、コーディネーター連絡会にほとんど参加している( $p<.005$ )人数が有意に多く、クラスター3 の SENCO は研修会にはほとんど参加していない( $p<.005$ )人数が有意に多かった。

SENCO の職務に対する自己評価との間に関連があるか検討するため、カイ 2 乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた( $\chi^2(6, n=161)=13.40, p<.05$ )。残差分析の結果、クラスター1 の SENCO は、自信はないが前向きにとりくんでいる( $p<.005$ )人数が有意に多く、クラスター2 の SENCO は、自信をもって職務を行っている( $p<.005$ )人数が有意に多かった。

校内の風土・雰囲気との間に関連があるか検討するため、カイ 2 乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた( $\chi^2(6, n=161)=44.10, p<.001$ )。残差分析の結果、クラスター1 の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある( $p<.001$ )学校数が有意に多く、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる( $p<.001$ )学校数が有意に

少なかった。クラスター2 の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある( $p<.001$ )学校数が有意に少なく、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる( $p<.001$ )に分類される学校数が有意に多かった。クラスター3 の学校は、多様な問題に対し教員が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある( $p<.001$ )学校数が有意に少なく、多様な問題に対しそれぞれの教員が前向きに取り組んでいるが協力体制は弱いと感じる( $p<.001$ )学校数が有意に多かった。

特別支援教育に熱心な担任の割合区分との間に関連があるか検討するため、カイ 2 乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた( $\chi^2(12, n=161)=38.97, p<.001$ )。残差分析の結果、クラスター1 の学校は、特別支援教育に熱心な担任が 80%以上( $p<.001$ )の学校数が有意に多く、特別支援教育に熱心な担任の割合が 20%未満( $p<.001$ )の学校数が有意に少なかった。クラスター3 の学校は特別支援教育に熱心な担任の割合が 80%以上( $p<.001$ )の学校数が有意に少なく、特別支援教育に熱心な担任の割合が 20%未満( $p<.001$ )の学校数が有意に多かった。

最後に、偏差値との間に関連があるか検討するため、カイ 2 乗検定を行ったところ両者の間に有意な関連が見られた( $\chi^2(12, n=161)=28.70, p<.005$ )。残差分析の結果、クラスター1 の学校は偏差値 40 未満( $p<.005$ )の学校数が有意に多く、クラスター

Table 5 クラスター分析結果

| クラス | 所属数 | 因子1<br>校内支援<br>体制因子 | 因子2<br>教員協力<br>体制因子 | 因子3<br>保護者・<br>中学校連携因子 | 因子4<br>専門職支援者<br>連携因子 |
|-----|-----|---------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| 1   | 56  | 0.788               | 0.780               | 0.653                  | 0.732                 |
| 2   | 47  | -0.327              | -0.340              | -0.250                 | 0.428                 |
| 3   | 46  | -0.747              | -0.761              | -0.806                 | -0.919                |
| 4   | 12  | 0.468               | 0.607               | 1.021                  | -1.569                |

クラスターの特徴 (得点は標準化得点)

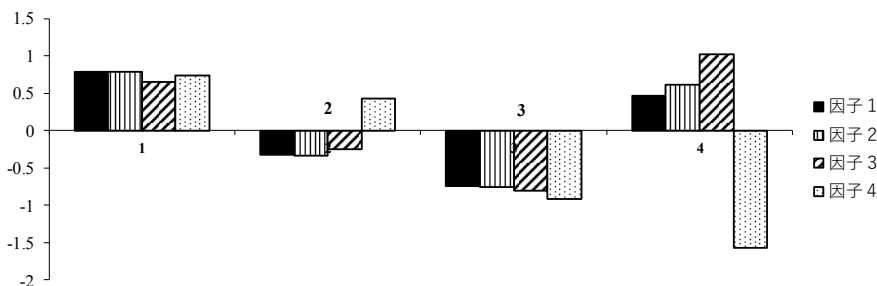


Fig. 1 クラスター分析結果

Table 6 偏差分析結果

| クラスター      | 因子名          | 因子<br>得点 | SENCO研修受講歴 |                 |                  |            | 職務に対する自己評価 |     |          | 校内の風土・雰囲気  |            |            |           |           | 特別支援教育に熱心な担任の割合 |           |           |      |              | 偏差値          |              |  |  |  |
|------------|--------------|----------|------------|-----------------|------------------|------------|------------|-----|----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|------|--------------|--------------|--------------|--|--|--|
|            |              |          | 参加<br>なし   | 参加<br>数半分<br>以下 | 参加回<br>数半分<br>以上 | ほとん<br>ど参加 | 自信<br>ない   | 前向き | 自信<br>ある | 協力体<br>制ない | 協力体<br>制弱い | 協力体<br>制強い | 20%<br>未満 | 20%<br>以上 | 40%<br>以上       | 60%<br>以上 | 80%<br>以上 | 40未満 | 40以上<br>50以上 | 50以上<br>60以上 | 60以上<br>70以上 |  |  |  |
| 1<br>(56名) | 校内支援体制       | 0.788    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 教員協力体制       | 0.780    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 中学校保護者<br>連携 | 0.653    |            | ↓               | ↑                | —          | ↓          | ↑   | —        | ↓          | ↑          | ↓          | —         | ↑         | —               | ↑         | —         | —    | —            | —            |              |  |  |  |
|            | 専門職支援者<br>連携 | 0.732    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
| 2<br>(47名) | 校内支援体制       | -0.327   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 教員協力体制       | -0.340   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 中学校保護者<br>連携 | -0.250   |            | ↑               | —                | —          | —          | —   | —        | ↑          | —          | —          | —         | —         | —               | —         | —         | —    | —            | ↑            | —            |  |  |  |
|            | 専門職支援者<br>連携 | 0.428    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
| 3<br>(46名) | 校内支援体制       | -0.747   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 教員協力体制       | -0.761   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 中学校保護者<br>連携 | -0.806   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              | ↑            |  |  |  |
|            | 専門職支援者<br>連携 | -0.919   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
| 4<br>(12名) | 校内支援体制       | 0.468    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 教員協力体制       | 0.607    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |
|            | 中学校保護者<br>連携 | 1.021    |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              | ↑            |  |  |  |
|            | 専門職支援者<br>連携 | -1.569   |            |                 |                  |            |            |     |          |            |            |            |           |           |                 |           |           |      |              |              |              |  |  |  |



3の学校は偏差値70以上( $p<.005$ )の学校数が有意に多かった。なお、進学率との間に有意な関連は見られなかった( $\chi^2(6, n=161)=7.98, n.s$ )。

#### IV. 考察

クラスター1(56名)とクラスター4(12名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子がすべてプラス値であり、校内支援が拡充されている学校群であるといえる。残差分析の結果、クラスター1とクラスター4はともに偏差値40未満の学校に有意に多いことが分かった。これは、入学してくる生徒が中学生の時点で何かしらの問題を抱え、不適応を起こしていた可能性が高く、受け入れる学校としても支援体制をつくっておかなければならないことを示していると考えられる。クラスター1については、〈専門職支援者連携〉因子もプラス値であり、これは、SENCOの研修受講歴が有意に高いことやSENCOの業務に対する自己評価が高いことが関係していると考えられる。研修を受けたSENCOが校内の連絡調整役を担うことで、SCやSSWといった専門職支援者との連携を図ることができていることが示唆され、研修の有用性を示している。Iでも触れたように東京都教育委員会の実態調査では定時制課程の発達障害の在籍率は11.2%と著しく高かった。クラスター1やクラスター4の各因子がプラス値であることは、その構成因子すべてが必要である現状を裏付けていると考えられる。

クラスター2(47名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子がマイナス値であるが、〈専門職支援者連携〉因子はプラス値である学校群である。残差分析の結果、偏差値40～49の教育困難校や進路多様校と呼ばれる学校に多いことがわかった。校内の支援体制や教員の協力体制が脆弱であるため、SENCOもしくは担任は、SCやSSWといった専門職支援者と連携している点が特徴的であり、多様な支援ニーズのある生徒を担当する教員によって対応が大きく異なる学校群であるといえる。筆者も偏差値40～49の学校を2校経験してきたが、クラスター2の特徴があてはまっていたと感じる。多様な支援ニーズのある生徒への対応は担任の経験則に任される傾向にあり、転退学に至ってしまうか、周囲に支援を呼び掛けていくかは担任次第というケースが少なくない。3つの因子が

マイナス値であることが示す通り、校内支援体制が整備されていない場合は、専門職支援者を頼る選択肢に行き着くことになる。

クラスター3(46名)は、〈校内支援体制〉因子・〈教員協力体制〉因子・〈保護者・中学校連携〉因子・〈専門職支援者連携〉因子すべてがマイナス値であり、多様な支援ニーズのある生徒への校内支援体制が不十分である学校群であるといえる。残差分析の結果、偏差値70以上の学校群に多いことがわかった。このような偏差値高群の学校は、高い内申点や皆勤に近い出席日数がなければ、入試を合格することはできない。このことから高いハードルをクリアしてきた生徒であるという前提から、校内支援体制、教員協力体制、保護者・中学校連携、専門職支援者連携などのファクターは重要視されずに、学習指導および4年制大学(国公立大学や難関私立大学)への進路指導に重点が置かれている傾向にある。しかしながら、坂爪(2012)<sup>11)</sup>は、大学や大学院において発達に何らかの問題のある生徒や学生が増加傾向にあるとともに、大学における発達障害のある学生への支援が喫緊の問題であることを指摘している。大学院でさえ発達障害が問題化している現状を鑑みれば、偏差値高群に位置する高校においても支援ニーズのある生徒が一定数いることは間違いない。それぞれの学校群に学習面の問題、生活面の問題、対人関係における問題、進路指導における問題等の各々が抱える問題があり、学校ごとに校内支援体制を整備していくことは急務であるといえよう。

最後に、文科省(2019)<sup>10)</sup>や東京都教育委員会(2020)<sup>16)</sup>が提言するキャリア教育について触れておきたい。キャリア教育とは「学校の教育活動を通じて、生徒の一人ひとりの発達段階に応じキャリアを形成させていく取り組みであり、社会的・職業的自立にむけて必要な基盤となる能力や態度を育成すること」と定義されている。本研究で示した4つのクラスターは、生徒の実態や支援ニーズによって各因子がプラス値とマイナス値をそれぞれ示し構成された。難関大学の合格者数に固執することや就労先への適応だけを迫る教育のみではなく、生徒の障害の状態や特性および心身の発達の段階等に応じた適切な支援を、すべての学校群で行っていく必要がある。現在の高等学校現場においては、SENCOを中心とした校内委員会の整備充実や、担任教師・教科担当教師による適切な支援を遂行していくことが求められている。

## 文 献

- 1) 藤井美鈴・細谷一博(2012): 北海道公立高等学校における特別支援教育の現状と課題: 北海道大学紀要教育科学編, 第62巻第2号, 77-86.
- 2) 藤原和政・河村茂雄(2014): 高校生の学校適応とスクールモラルの関連: *Japanese Journal of Counseling Science*, 2014, 47, 196-203.
- 3) 伊藤美奈子(1997): 小・中学校における教育相対関係の意識と研修に関する一考察: *Japanese Journal of Education Psychology*, 45, 295-302.
- 4) 喜入克己(2007): 高校の現実—生徒の指導の現場から—. 草思社, pp. 34-36.
- 5) 小宮明日香・布井雅人(2018): EXCEL で今すぐはじめる心理統計. 講談社, pp. 161-179.
- 6) 三浦巧也・升千晶・杉岡千宏・堂山亜希・橋本創一(2017): 高等学校における生徒指導上の諸問題と効果的な実践との関連性: 発達障害支援システム学研究, 16(1), 17-23.
- 7) 水本篤・竹内理(2008): 研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—. *英語教育研究*, 31, 57-66.
- 8) 水谷篤代・大谷正人(2015): 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題: 三重大学教育学部研究紀要教育科学, 66, 295-308.
- 9) 文部科学省(2012): 平成24年度通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sHOTOU/tokubetu/material/1328729.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sHOTOU/tokubetu/material/1328729.htm)(2020.3取得).
- 10) 文部科学省(2019): キャリア・パスポート例示資料等について [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/detail/1419917.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1419917.htm) (2020.4取得).
- 11) 坂爪一幸(2012): 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察: *早稲田教育評論*, 26(1), pp. 21-31.
- 12) 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.
- 13) 田口禎子・橋本創一(2015): 発達障害・精神疾患およびその傾向がある高等学校生徒支援の実態調査: *発達障害研究*, 37, 186-199.
- 14) 田口禎子・橋本創一・菅野敦・横田圭司(2009): 東日本地域の高等学校保健室におけるメンタルヘルスや発達障害等の相談支援に関する調査研究: *東京学芸大学紀要総合教育科学系*, 60, 457-463.
- 15) 東京都教育委員会(2016): 東京都発達障害教育推進計画, 第2章高等学校における取組, pp31-41, 東京都教育委員会印刷物登録, 平成27年度第181号.
- 16) 東京都教育委員会(2020): キャリア・パスポートを活用したキャリア教育の充実に向けて, 東京都教育委員会印刷物登録, 令和2年度第2号.
- 17) 内野智之・高橋智(2006): 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から—. *東京学芸大学紀要 総合教育科学系*, 57, 231-252.
- 18) 吉田美穂(2007): お世話モードとぶつからない統制システム: *教育社会学研究*, (81), 89-109.

(受稿 2020.6.25, 受理 2020.9.24)