

I 基礎編

1 特別支援教育の概要

① 特別支援教育とは

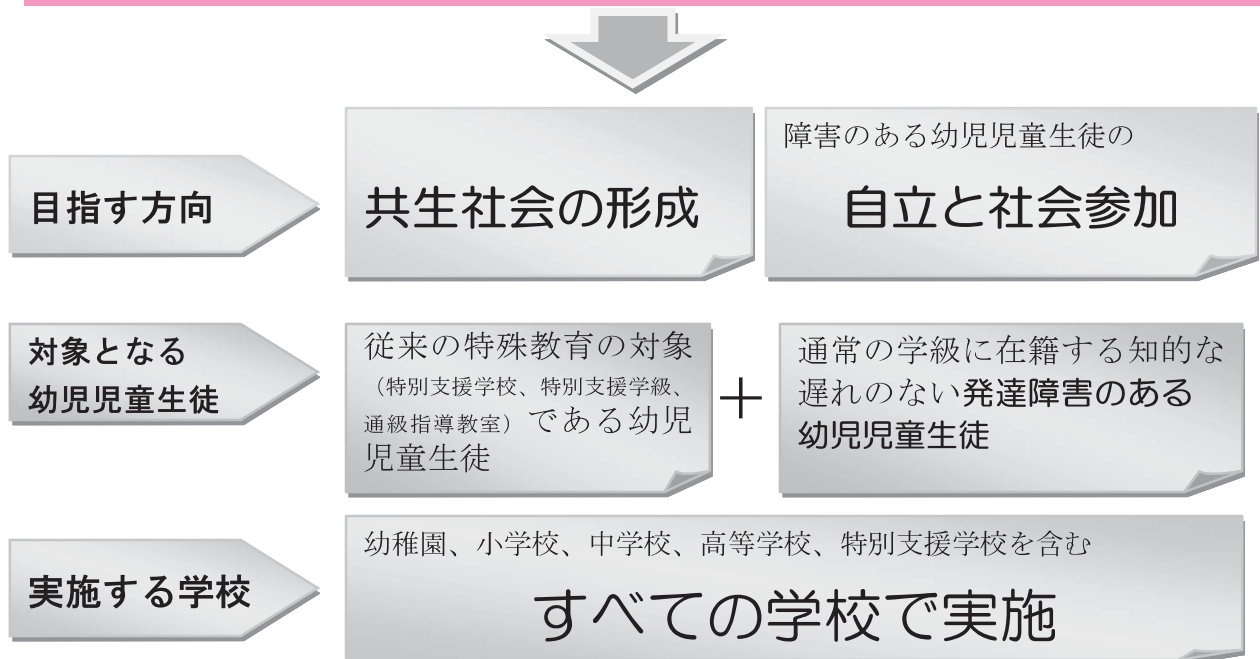
学校教育法の改正（平成19年4月）により、特別支援教育が法的に明確に位置づけられました。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

（「特別支援教育の推進について（通知）1. 特別支援教育の理念」より引用）



インクルーシブ教育システムとは？

平成21年12月に発足した政府の「障がい者制度改革推進本部」は、平成22年6月に第1次意見をまとめ、政府の基本的方向として「インクルーシブな社会の構築」を目標に掲げています。この第1次意見の中では、「インクルーシブ教育システム」について、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育として説明されています。なお、平成23年2月末現在、中央教育審議会においても継続的に協議が重ねられています。

高等学校における障害のある生徒への指導上の配慮について

高等学校学習指導要領（第1章第5款の5の（8））では、障害のある生徒の指導における配慮事項として、次のように記述されています。

（8）障害のある生徒の指導における配慮事項

障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

特別支援学校では、特別支援教育推進に関する地域のセンター的役割の一環として、要請に応じて地域の学校への巡回相談等を行っています。

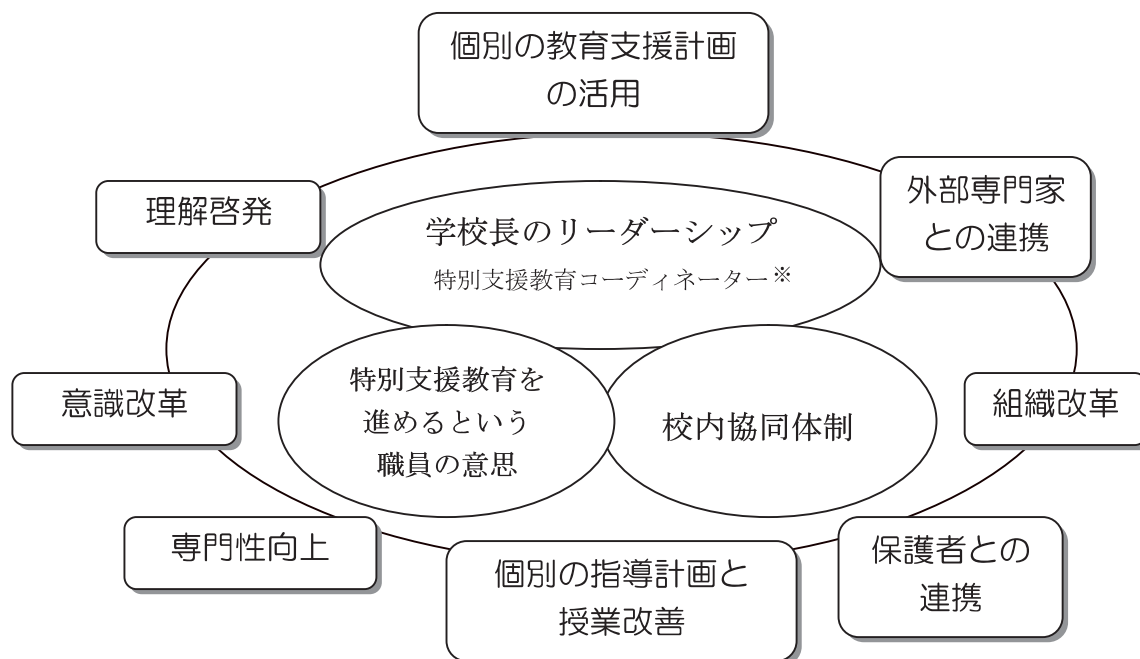
「個別の指導計画」の作成・活用のことを指しています。

「個別の教育支援計画」の作成・活用のことを指しています。

特別支援教育の推進に向けて

（平成23年度学校教育指導の方針と重点より…和歌山県教育委員会）

高等学校を含め、通常の学級において特別支援教育の推進を図るためには、以下の視点を大切にしながら学校全体の活動を通して取組を進めていく必要があります。



※特別支援教育コーディネーターとは…

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う教員です。

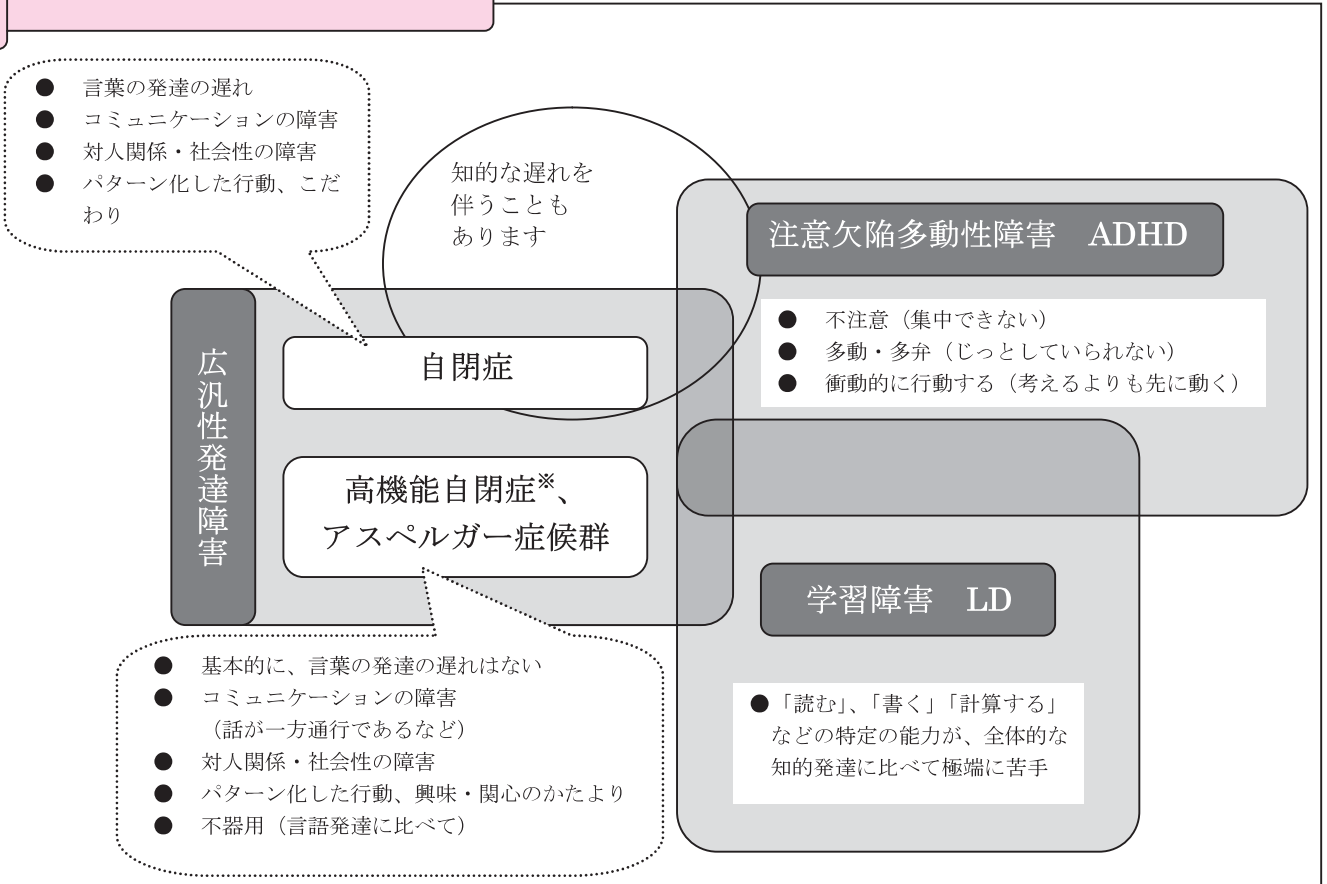
② 発達障害について

発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）などをいい、その原因はまだよくわかっていませんが、現在では脳機能の障害と考えられています。また、小さい頃からその症状が現れています。

本人の怠慢や周囲のしつけの問題、育った環境が原因と考えられがちですが、決してそうではありません。外見からはわかりにくいので、周囲から誤解されることも多くあります。また、発達障害といってもさまざまなタイプがあり、診断名が同じでも、その人の個性、年齢、環境などによって外に表れる症状は異なります。

（県民の友 平成20年12月号「みんなにやさしい社会をめざして」より引用）

（1）発達障害の特性



※「高機能自閉症」の定義について、文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、言葉の発達の遅れを伴うことが記述されています。

(2) 発達障害に見られる特徴的な様子について

学習障害 (LD)

【聞くことが苦手】

- 聞き間違いがある。「(「知った」を「行った」と間違えるなど。)
- 聞きもらしがある。
- 個別に言われると聞き取れるが、集団場面で聞き取るのが難しい。 など

【話すことが苦手】

- たどたどしく話したり、とても早口だったりする。
- ことばにつまったりする。
- 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 など

【読むことが苦手】

- 音読が遅い。
- 文中の語句や行を抜かししたり、または繰り返し読んだりする。
- 勝手読みがある。「(「いきました」を「いました」と読むなど。)

【書くことが苦手】

- 字の形や大きさが整っていないかったり、まっすぐ書けなかったりする。
- 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。 など

【計算することが苦手】

- 簡単な計算の暗算ができない。
- 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。
- 学年相応の文章題を解くのが難しい。 など

【推論することが苦手】

- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。
- 事物の因果関係を理解することが難しい。 など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省) から引用 p53)

LDの特性に応じた対応のポイントは、難しいこと、できないことなどのつまずきや困難さを把握するだけでなく、得意なこと好きなことを把握しておくことが大切です。うまく取り組めずに自信や意欲を失いかけている生徒に対し、得意なことやできていることを認めることで、自尊感情^(※1)や自己肯定感^(※1)を高めます。

注意欠陥多動性障害 (ADHD)

【不注意】

- 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。 など

【多動性】

- 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 過度にしゃべる。 など

【衝動性】

- 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- 順番を待つことが難しい。
- 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。 など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省) から引用 p53)

ADHDの生徒には、行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせるとともに、全体ができていなくても、部分的でも本人が努力していることを認めることができる環境を整備することが大切です。また、必要に応じて、薬の利用など医療機関との連携を図ることが有効な場合もあります。

高機能自閉症、アスペルガー症候群

【社会的関係形成の困難さ】

- 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。
- 友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。
- いろいろなことを話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。

など

【言葉の発達の遅れ】

- 含みのある言葉の本当の意味が分からず、言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- 会話の仕方が形式的であり、抑揚がなく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

など

【興味や関心が狭く特定のものにこだわる】

- 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることもある。
- とても得意なことがある一方で、極端に不得意なものがある。
- 他の子どもは興味をもたないことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。

など

【大切にしたいポイント】(『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省)から引用 p53)

突然の予定変更が苦手な自閉症の特性のある児童生徒は、先の見通しを持たせる、何をすればよいか具体的に指示する、予定変更の可能性がある場合にはあらかじめ伝えておくなどの対応が大切です。相手や周りの人たちとの関係をつくるのが苦手なので、対人関係や社会における基本的なスキルを習得できていない場合があります。場面や状況ごとに言葉かけや対処の仕方について具体的に教えていくことがとても重要になります。

重要

共通した支援のポイント

生徒の困難さや苦戦への気づき

実態把握を行い、支援ニーズを明確にする

できるところから速やかに支援を始める

(3)「発達障害による二次的障害」について

障害特性によるつまずきや失敗が日常的に繰り返され、学校生活に対する苦手意識や挫折感が高まると、心のバランスを失い、精神的に不安定になり、様々な身体症状や精神症状が表れる等、二次的障害として不適應状態がさらに悪化してしまう場合があります。二次的障害としての症状には、不登校や引きこもり等の内在化した形での場合や、暴力や家出、反社会的行動など外在化した形での場合があります。

(『生徒指導提要』(平成 22 年 3 月 文部科学省) から引用 p161~162)

重要

二次的障害の早期発見と予防的対応

障害特性への適切な対応
自尊感情（自己肯定感）を高める
自己評価を低下させない

様々な学習活動において「わかった」、「できた」という達成感や成就感を感じる経験を積む。

学級集団の中で自分の役割が与えられ、その役割を果たしていることが感じられる。また、そのことが周囲の人たちからきちんと認められている。

2 高等学校における特別支援教育を進めるにあたって ～管理職の役割と取組～

はじめに

発達障害者支援法が平成17年4月1日に施行されて6年、改正学校教育法が平成19年度に施行されて4年になる。また、同年の文部科学省通知において、「校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である」という旨が示された。

しかし残念ながら、高等学校においては、特別支援教育、とりわけ発達障害についての理解がまだまだ十分とは言えず、管理職がリーダーシップを発揮して取り組むよう、その役割と取組の基本的事項をまとめた。

① 発達障害に関する理解・認識の向上と研修

高等学校において特別支援教育に取り組むことが法的に義務づけられていること、また、その責任者として特別支援教育に取り組むことは、特別な支援を必要とする生徒にとってはもちろんのこと、他の生徒にとっても極めて重要であることを、深く自覚することがまず求められる。

その自覚に立って、高等学校における特別支援教育とは何かという課題認識と、障害に関する認識（発達障害を含むそれぞれの障害特性や関係法規等の理解）を深めることが重要である。とりわけ発達障害については支援の歴史が浅いこともあり、障害の特性が「顕在化」しているものに限ることができない点や、従前の障害との関係が分かりにくい点、「二次的障害」と混同されやすく判断しにくい点等について特に認識する必要がある。

こうしたことから、正しい理解と認識は、管理職が責任とリーダーシップを発揮するための前提となるものであり、常に認識を新たにして管理職は自ら研修を行うとともに、教職員や関係機関等と協力して様々な機会を利用し研修に努める必要がある。

② 発達障害等がある（と思われる）生徒の把握と理解

学校が特別支援教育に取り組むうえで、管理職自身が支援を必要とする生徒を把握し、その生徒の個別理解に努めることが必要である。

生徒指導上の課題のある生徒については、特別指導等に際して管理職も直接指導する機会があることから、個別の生徒を理解している場合が多い。しかし、発達障害等がある生徒については管理職が直接指導する機会をほとんどもたない現状がある。このため、特別支援教育コーディネーターや担任等から意識的に当該生徒について十分情報を得ることや、場合によっては当該生徒に対して挨拶や話しかけ等を直接行い、接点をもつことも大切である。

こうした管理職の生徒理解は、人間関係に苦しんできた生徒の自尊感情を育み、保護者の安心感や信頼を築き、学校としての特別支援教育の在り方や取組等に反映され、大きく影響することから極めて重要である。

③ 校内体制整備と関係機関等との連携を含む組織的取組

障害のある生徒の実態把握は、特別支援教育の第一歩である。

実態把握の最初の機会、高等学校入学者選抜時に管理職が中学校から得る情報である。管理職にはこの情報を学校として適切に特別支援教育（検査時や合格発表後）に生かす役割がある。その後は、学校での様々な教育活動（保護者や小・中学校等関係機関との連携を含む）を通して全教職員が、支援を必要とする生徒を把握していくことになる。

実態把握後、支援を必要とする生徒への特別支援教育の取組は、当該生徒に関わる全ての教員（特別支援教育コーディネーター、担任、教科や特別活動の担当者）やスクールカウンセラーが直接行うことになる。加えて、当該生徒の発達障害等の情報や取組状況、課題を全教職員が共通理解し、他の教員も校内の様々な教育活動の場面において適切に対応して取り組むことになる。

このように、特別支援教育の取組は一部の教員に任せることが不可能なことから、校内体制の整備は不可欠である。校内体制整備としては、特別支援教育を担当する校務分掌の設置や、その他の分掌・学年会・委員会・中学校等の関係機関との連携や役割分担に係る校内での共通理解とルール化がある。適材適所への人事配置、諸課題や情報を整理、組織の有機的・効果的な運営、管理職間や教員との報・連・相の徹底等、管理職がリーダーシップを発揮して、積極的に責任感を持ってこうしたことに取り組むことが重要である。

なお、特別支援教育推進にはこの他に人的、物的等の様々な支援が必要な場合がある。管理職は校内だけの取組に終わることなく、場合によっては国や県等の様々な関係機関への働きかけや連携について職責を自覚して取り組む必要がある。

④ 担当教員（特別支援教育コーディネーターや担任等）への支援

担当教員は、学校全体の共通したルールに基づく取組と、障害特性に応じた個別支援との狭間に立ち、悩むことが多い。このため管理職は、担当教員が取り組む上で、教員間や分掌間で連携・調整を図る困難さや、大きな労力と精神的負担について十分理解し、担当教員を支える必要がある。

また一方で、担当教員は、個別支援により当該生徒の発達・成長を目の当たりにすることも多く、喜びや感動を味わうことも多い。こうした時に、管理職は十分な当該生徒理解をもって、担当教員と喜び等を共有することにより大きな支えとなることができる。管理職は、担当教員が積極的に特別支援教育の推進を図ることができるよう、共感を持って様々な支援を行うことが大切である。

おわりに

個別（個人課題）の特別支援教育の取組を中心に記したが、こうした取組は学校全体（全校的課題）の取組と有機的で補完的な関係をもつとともに、時には対立するような緊張した関係をもつことが多い。しかし、そうした中でこそ推進しなければならないものであり、簡単に答えが見つからない困難さを自覚するとともに、発達障害等、障害のある生徒を支援する取組に充実感と喜びがあることを信じるのが大切である。

3 高等学校における特別支援教育の現状と課題

～実態調査からの分析～

調査の概要

調査の目的：和歌山県内の高等学校における特別支援教育に係る校内支援体制等の実態及び課題を把握する。

調査期間：平成22年7月20日～8月6日

対象：和歌山県内の全ての県立高等学校50校

調査方法：対象となる各学校に質問紙を送付し、回答を依頼した。

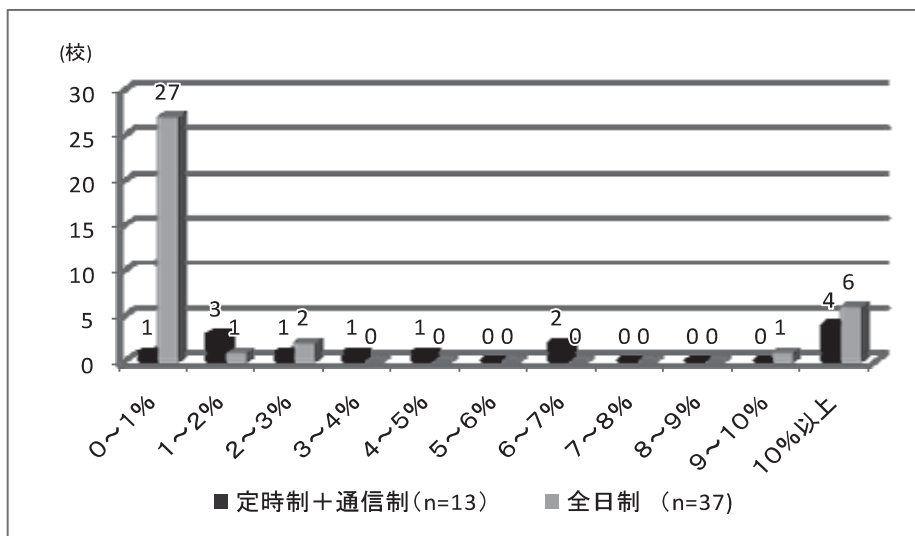
回収率：100%

調査内容：校内支援体制等の実態に関する質問紙による調査（選択式、一部記述式：全63問）

分析方法：一部の質問について、平成20年度に小・中学校を対象にした調査(※注1)と共通した内容を設け、校種間の比較を行った。

ここでは、上記調査結果のうち、小・中学校の結果と比べて差異が大きい質問や高等学校独自の課題が示された質問などを中心に再構成して取り上げました。

学習や行動に特別な支援を必要とする生徒の推定在籍率の分布



※在籍率には、発達障害の診断を受けている生徒だけでなく、各学校において学習や行動上に特別な支援が必要であると判断された生徒も含まれています。また、共通したチェックリスト等に基づく調査結果ではないため、数値はあくまで推定のものであります。

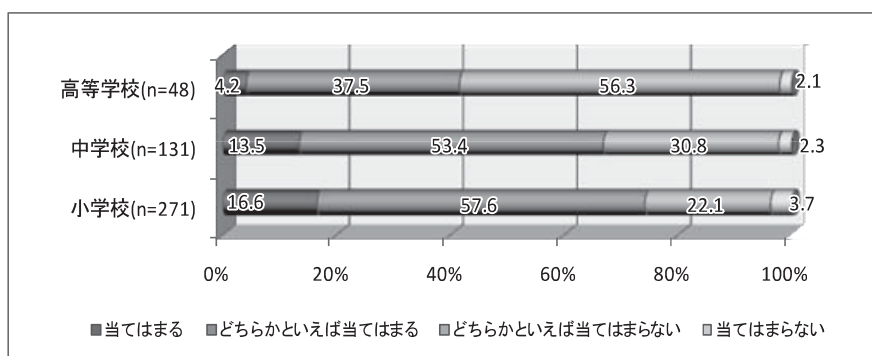
全日制では、推定在籍率が0～1%未満の学校が27校（全37校中）ある一方で、10%以上在籍している学校も6校あるなど、2極化傾向にあるといえます。定時制+通信制では、分布の幅に広がりが見られ、推定在籍率の平均は全日制を大きく上回ります。

本調査結果からは、定時制や通信制、あるいは全日制の一部の学校において、支援の必要な生徒が多く在籍し、特別支援教育が喫緊の課題となっていることが示されましたが、全日制の多くの学校においては、支援を必要とする生徒がほとんどないと回答したケースが多く、これらは生徒個人の課題として対応している可能性があると考えられます。

今後、推定在籍率の低い学校において、特別支援教育の視点から客観的な指標に基づいた詳細な実態把握を行っていくことが必要と考えられます。

注1：「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究」平成20年度和歌山県教育センター学びの丘研究紀要所収

特別支援教育を進めるための校内支援体制は十分機能している

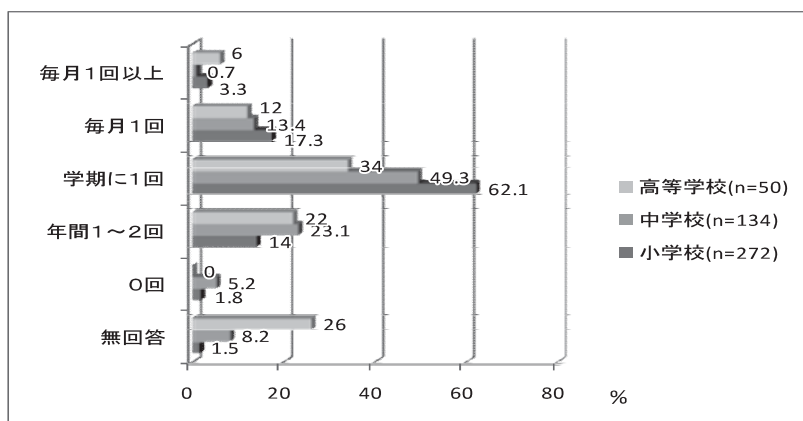


「当てはまる」と回答した割合は、いずれの校種においても低い結果となっています。支援体制（校内委員会の設置等）は整ってきましたが、「自校では支援体制が十分機能している」と自己評価している学校はどの校種においてもまだ少ない

ようです。また、校種間において、肯定的回答（「当てはまる＋どちらかといえば当てはまる」と、否定的回答（「当てはまらない」＋「どちらかといえば当てはまらない」）の割合を比べると、高等学校では肯定的回答が少ないことが統計的に確かめられました（ $\chi^2(2) = 20.237, p < .01$ （※注2））。まず支援体制を整えた上で、支援体制を実際に機能させるために必要な手立てについて、各校の実態に応じて検討する必要があります。

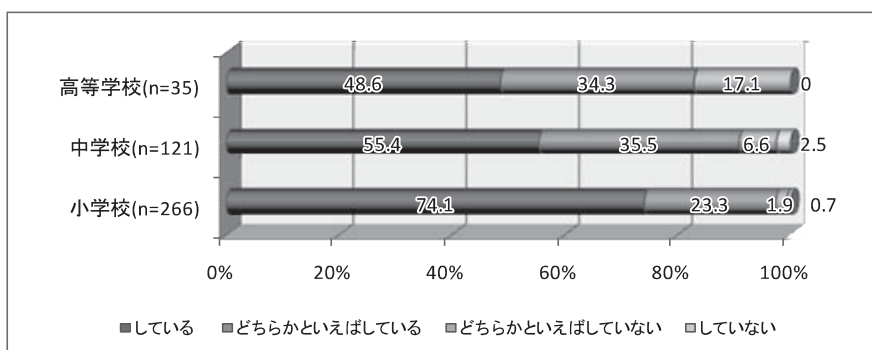
※4件法（4つの選択肢）による質問では、無回答等を除いた回答数に基づき、各選択肢の割合を算出してグラフに示しています。

校内委員会をどの程度開催していますか



いずれの校種においても学期に1回程度のペースで校内委員会を開催している学校が最も多いことが示されました。本調査から、また校内委員会が組織として明確に位置づけられていない学校のあることが確かめられています。まず校内委員会を設置し、定期的に校内委員会を開催することが望まれます。

校内委員会で話し合ったことは、全職員に報告し、共通理解を図っている

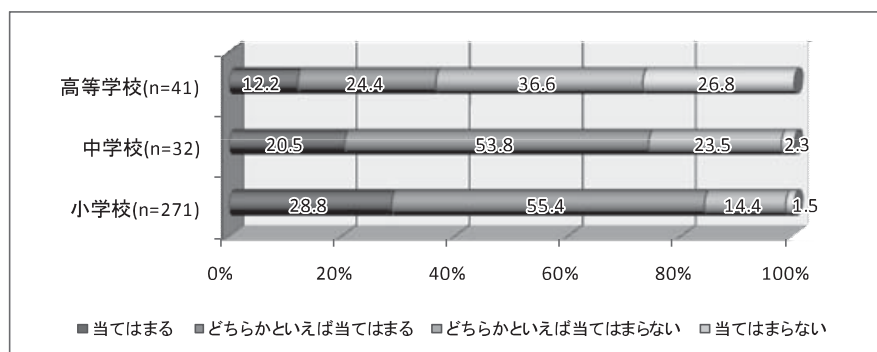


「（全職員への共通理解を）している」とした回答は小学校で70%を超えているのに対し、高等学校では50%を下回っています。肯定的回答（「している」＋「どちらかといえばしている」）が小学校で多く、高等学校で少ないことが統計的に

確かめられました（ $\chi^2(2) = 15.807, p < .01$ ）。職員の共通理解は支援を行うための土台となります。校内委員会やケース会議で話し合われた生徒の実態や支援方法などを全職員に伝えるための校内システムを作っていくことが望まれます。

注2： χ^2 （カイ自乗）検定・・・回答の偏りの統計的な差（有意差）を求める検定方法。pは有意差の水準（有意確率）を示している。

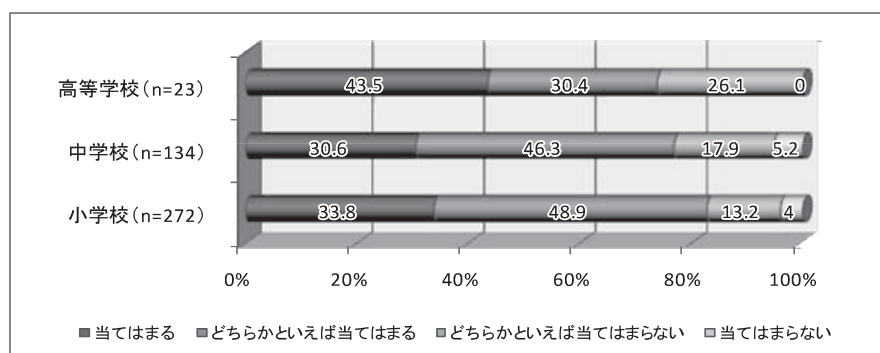
コーディネーターはその役割を十分果たしている



高等学校では、「当てはまる」と回答した割合が12.2%であり、「当てはまらない」と回答した割合の26.8%を下回っています。また、肯定的回答が高等学校では少ないことが統計的にも確かめられました ($\chi^2(2) = 45.879, p < .01$)。

本調査から、高等学校においては、まだ特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）が指名されていない学校のあることが示されています。まず、すべての学校においてコーディネーターを指名し、その役割の周知を図ることが望まれます。

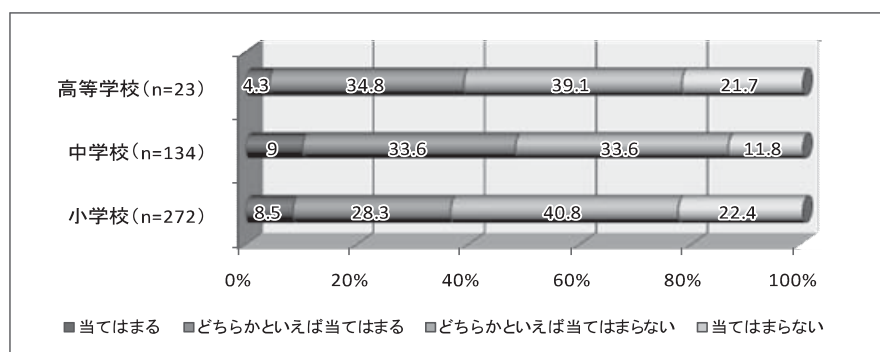
コーディネーターとしての力量を高めるために、研修を受けられるようにしている



肯定的回答の割合は、いずれの校種も70%を上回っており、統計上における校種間の差はありません ($\chi^2(2) = 2.608, ns$) が、「当てはまる」と回答した割合を見ると、いずれの校種も50%を下回っています。コーディネーターには、

校内における特別支援教育を推進するための中心的役割が期待されます。校内や外部関係機関等との連絡調整を行う役割や生徒の実態把握や担任・保護者への相談など特別支援教育に関する専門性に基づく役割を果たすことが必要です。特に、高等学校においては、今まで教育相談を担当していた職員がコーディネーターとなる場合が多いため、特別支援教育に関する知識を得ることが重要となります。そのために、十分な研修の機会を設けていく必要があります。

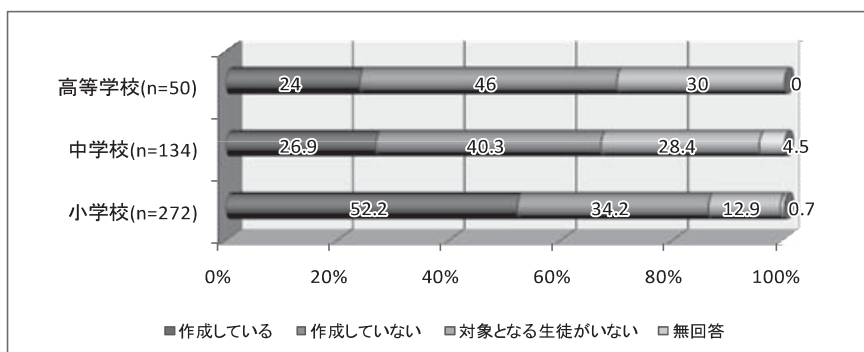
他校のコーディネーターとの情報交換等ができている



高等学校においては、「当てはまる」と回答した割合が5%を下回っています。いずれの校種においても、肯定的回答の割合は否定的回答の割合を下回っており、校種間において統計上の差はありません ($\chi^2(2) = 1.263, ns$)。各校のコ

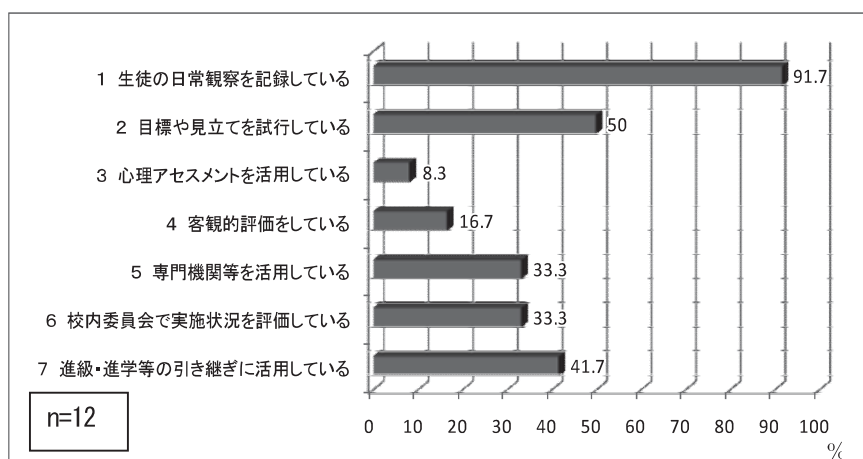
ーディネーター間の情報交換などができる機会を設けることは、小・中・高等学校において共通した課題といえます。本県の高等学校においては、和歌山東高等学校（発達障害支援モデル事業指定校）が中心となり、高等学校コーディネーター会議を開催するなどの取り組みを始めています。このように各校のコーディネーター間の連携を図ることが高等学校全体の支援体制を推進していくことにつながっていきます。

個別の指導計画を作成していますか



高等学校において個別の指導計画を作成していない学校は46%あり、作成している学校の割合を上回っています。中・高等学校では、「作成の対象となる生徒がない」と回答した学校が30%前後あります。

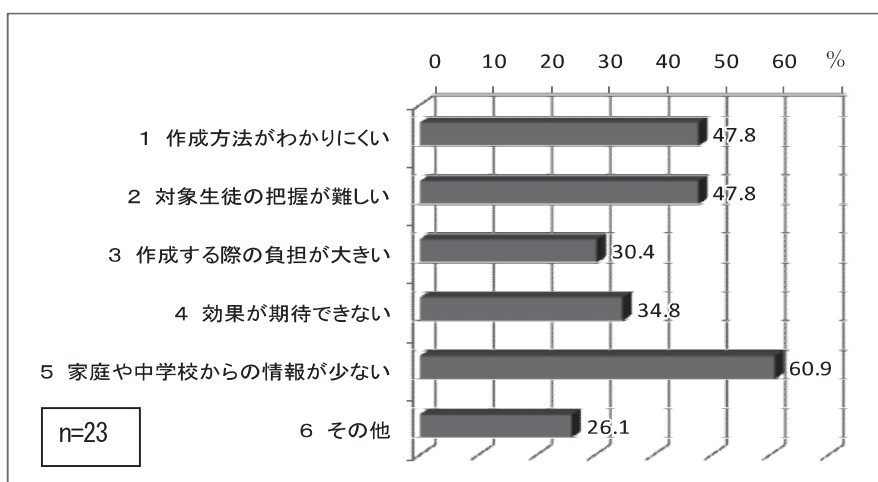
個別の指導計画の作成や活用について（複数回答可）※「作成している」と回答した学校のみ対象



作成している学校においては、「生徒の日常での観察を記録し、個別の指導計画作成の資料としている」と回答した学校は90%を超えています。一方で、「支援・指導の評価の内容は、主観的なものではなく、客観的に確かめられるものにしていく」、「心理アセスメント（WISC-Ⅲ、WAIS-Ⅲなどの心理

検査に基づく見立て）を活用している」と回答した学校の割合は低くなっています。専門機関との連携を図りながら、詳細な生徒の実態把握を進めていくことが望まれます。

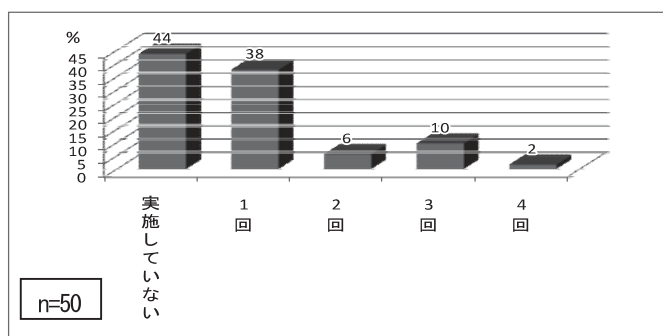
個別の指導計画を作成していない理由（3つまで選択可）※「作成していない」と回答した学校のみ対象



作成していない理由として、「家庭や中学校等からの情報が少ない」という回答の割合が最も高くなっています。連携を進めていく重要性が示されました。また、「対象生徒の把握が難しい」、「作成方法がわかりにくい」といった実際に作成する際の難しさを挙げた回答も上位にあるため、研修やケース会議等において作成方法を

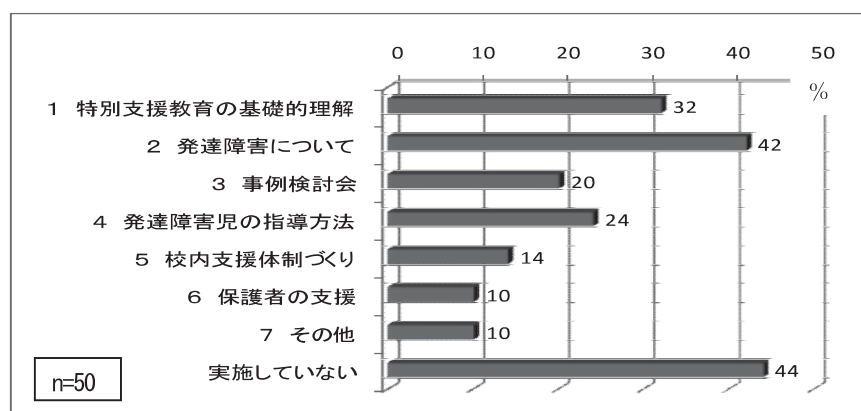
習得する機会が必要であると思われます。

前年度において特別支援教育に係る校内研修を実施しましたか（実施回数）



半数以上の学校において、特別支援教育に関する研修を実施しています。複数回実施した学校も18%あります。一方、昨年度、研修を一度も実施していない学校が44%あります。高等学校のすべての教職員に対して特別支援教育や発達障害の理解を図るために、校内研修の実施が望まれます。

実施した研修内容（複数回答可）



研修内容では、「発達障害について」や「特別支援教育の基礎理解」、「発達障害児の指導方法」等の割合が高く、基礎研修を中心して実施している傾向にあります。「事例検討会」等個々の生徒の支援に係る研修は20%にとどまっています。

教育委員会や教育センター・学びの丘に望む研修内容（記述）

基礎研修

- ・全職員が特別支援教育について理解し、実践できる研修
- ・発達障害のある生徒への対応（指導）事例について
- ・広汎性発達障害について

実践的研修

- ・具体的な事例・実践に基づく支援の方策（特に授業での支援）
- ・高校での支援方法が具体的にわかる研修
- ・単なる概念だけでなく、日々の実践に生かせる内容のもの

連携に関する研修

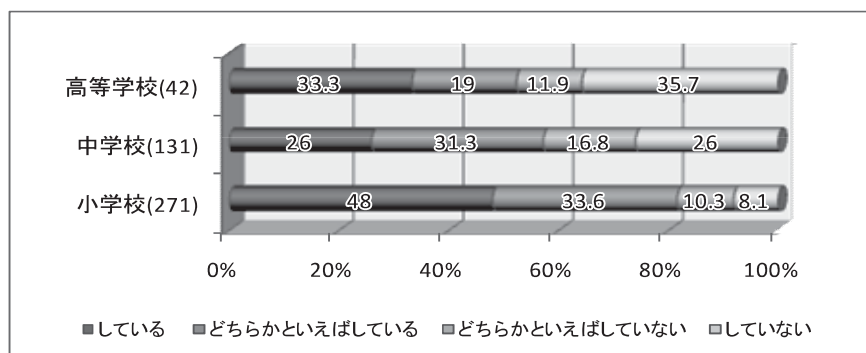
- ・保護者の理解を得るための研修
- ・中学との連携、進路指導と特別支援教育とのかかわり

その他

- ・生徒観を学ぶ研修
- ・個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成について
- ・他県の先進的取組の紹介

希望する研修内容としては、特別支援教育に関する基礎研修とともに事例に基づいた実践的研修が挙げられました。高等学校においては、特別支援教育や発達障害に関する基礎的知識を全教職員が有するようになるために基礎研修を継続して設けていく必要があることが示されました。また、そうした基礎研修と並行して、各校のニーズに応じて、事例検討会等の実践的研修が望まれています。また、保護者や中学校、進路先との連携に関する研修も必要であることが示されました。こうした要望に応えるために、今後の研修の在り方として、集合型の研修だけでなく、各学校を研修の場として、それぞれのニーズに応じた研修を行っていく必要があると思われまます。

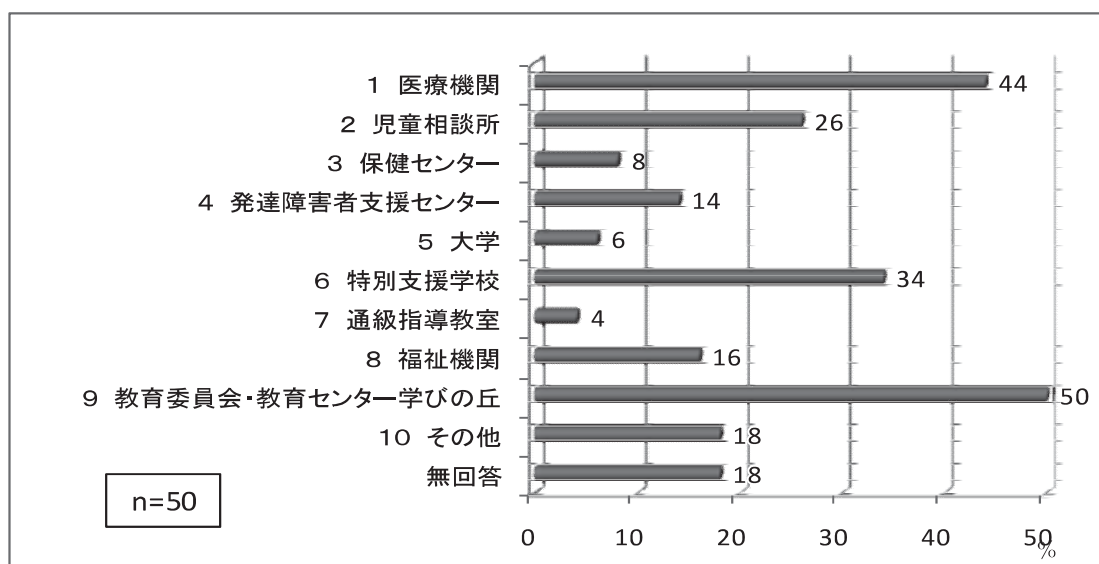
実態把握のために、巡回相談や専門機関（医療機関、教育センター、特別支援学校等）からの助言を得ている



肯定的回答は、小学校では80%を超えているのに対し、高等学校では50%台となっています。統計的にも小学校で肯定的回答が多く、中・高等学校では少ないことが確かめられました ($\chi^2(2) = 34.101, p < .01$)。生徒の実態把握を行

うためには、医学や心理学からの視点が必要になる場合があります。また、障害や発達に関する専門的知識とともに生徒の教育的ニーズを多面的にとらえる視点も必要となります。中・高等学校においては、専門機関との連携を積極的に図り、生徒の適切な実態把握を一層進めていくことが望まれます。

どのような専門機関と連携していますか（複数回答可）



連携している専門機関で50%を超えているのは、教育委員会・教育センター・学びの丘のみであり、専門機関との連携にはやや消極的であることが示されています。高等学校では、生徒の実態把握や支援方法といった課題とともに生徒の進路に関する課題に対して専門機関との連携が必要になります。今後、必要な専門機関との連携を積極的に図っていくことが望まれます。また、特別支援学校は、巡回相談や特別支援教育のセンター的機能を一層充実させ、高等学校への支援を進めていくことが重要であると思われまます。

連携についての課題や要望（記述）

入学時の引き継ぎ等に関すること

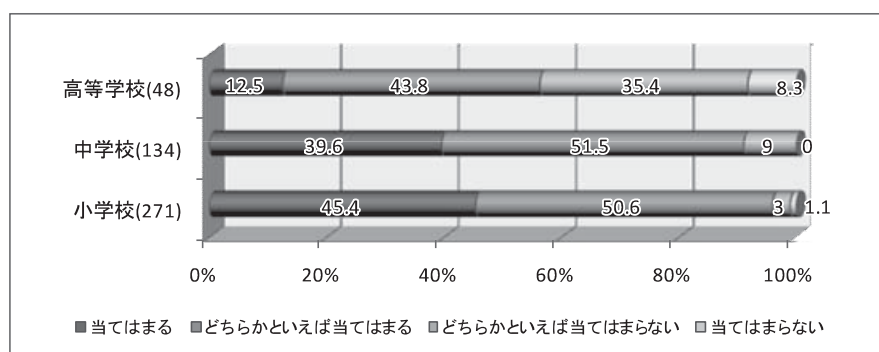
- ・入学時に、小・中学校や保護者からの情報が十分得られない。そのため、入学直後の環境の変化に対応できない生徒の支援が難しくなる
- ・中学校からの引き継ぎがスムーズに行われるよう、入学後に引き継ぎのための会が必要
- ・進路担当者との綿密な情報交換や認識の確認
- ・中学校において発達障害の理解と支援が十分なされることを望む

進学・就労に関すること

- ・社会的に発達障害の理解や支援体制が確立されていない中、進路先に個人の情報を先に伝えることで進学や就労の不利にならないか懸念する
- ・求人がない。進路選択の幅が狭い

連携に関する各校からの意見としては、入学時と卒業時における課題が多く出されています。生徒に関する情報が中学校等から十分に得られないことや生徒の進路先に情報を伝えることで不利にならないかという懸念があることなど、主に生徒の情報の共有化に関する課題となっています。生徒の支援が円滑に引き継がれることは極めて重要です。今後、個別の教育支援計画の作成等を含め、課題を整理していく必要があります。

特別支援教育を進めるには、学級経営や授業の見直しが必要である

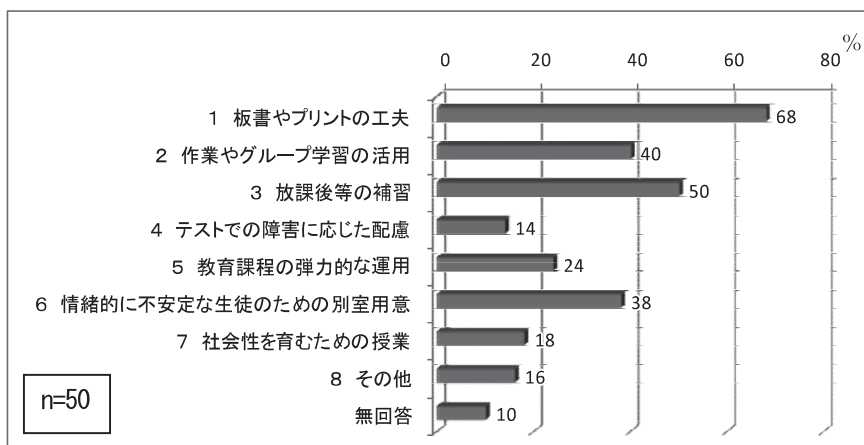


肯定的回答の割合は、小・中学校では90%を超えているのに比べ、高等学校では50%台と大きく下回っており、統計的にも高等学校の割合が少ないことが示されました($\chi^2(2) = 73.377, p < .01$)。特別支援教育の推進に関する調査研究協

力者会議の高等学校ワーキング・グループ（以下、ワーキング・グループとする）の報告(※注3)の中に、「高等学校における発達障害支援モデル事業の成果や、小・中学校における指導・支援の実績を踏まえれば、発達障害のある生徒に対しては、落ち着いて学習できる環境の整備とともに、障害の特性に応じた教科指導の配慮や工夫が求められます。高等学校の教員は、特別支援教育の視点にも留意した授業に努めることが必要である。」とあります。また、学習環境の整備や授業の工夫等は学級すべての生徒の学力向上や生活の安定に資するものと考えられます。特別支援教育の視点を授業にどう生かしていくか、学校全体で研修等の機会を設けるなどして、共通理解を図っていくことが望まれます。

注3：「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」（平成21年8月27日、文部科学省）

生徒への支援内容（複数回答可）



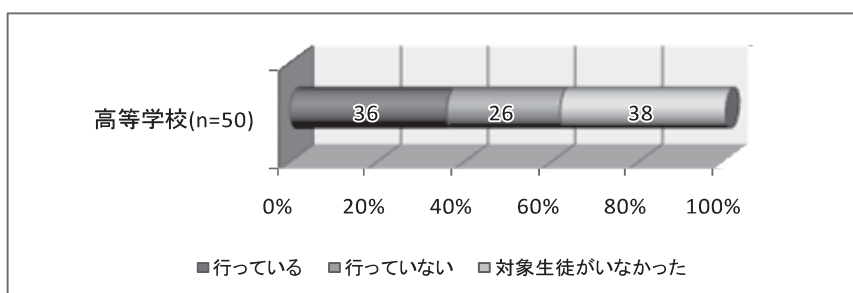
ここに示された選択肢の内容は、いずれもワーキング・グループの報告において、高等学校において今後期待される支援として挙げられているものを参考にしています。

結果をみると「授業等において板書やプリントの工夫を行うなど、学習理解を促す配慮を行っている」と回答した学校が

最も多くなっています。続いて、「生徒に対して、放課後等補習を行っている」、「講義主体の授業に加え、作業的な内容やグループでの学習等の要素を授業に取り入れている」と回答した学校が多くみられます。これらはいずれも学習における支援です。学習支援では、まず、どの生徒にもわかりやすい（易しいという意味ではない）授業の工夫が望まれます。たとえば、板書やプリント等の工夫は視覚的情報処理の苦手な生徒に特に必要な支援ではありますが、他の生徒にとっても授業への注意集中や意欲が高まるなどの効果が期待されます。こうした集団における授業の工夫とともに、「放課後での補習」等による個への支援が望まれます。

対人関係等に課題のある生徒にとって、不安定になったときに落ち着ける場を提供することが重要になりますが、「情緒的に不安定になった生徒に対し、その回復を目的とした別室を校内に設けている」と回答した学校の割合は40%を下回っています。今後、各学校においては、必要に応じて生徒が落ち着ける場の確保が望まれます。

入学試験において、発達障害のある生徒を含む障害のある生徒に対し配慮を行っていますか



入学試験において障害のある生徒に「配慮を行った」と回答した学校は36%であり、「配慮を行っていない」と回答した割合を若干上回っています。

具体的にを行った配慮内容または入学試験で特に配慮しなかった理由（記述）

具体的な配慮内容

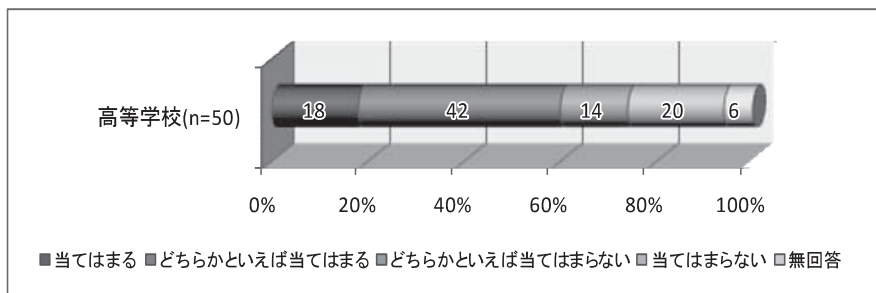
- ・別室における受験を許可した（病虚弱、適応障害、チック症状のある生徒、聴覚障害のある生徒等）
- ・視覚障害のある生徒に対して拡大したプリントを準備した
- ・受験教室の机の位置等の配慮（肢体不自由のある生徒、視覚障害のある生徒等）
- ・控え室での中学校職員の付き添い（パニック症状に備えて）
- ・パソコンによる入試
- ・入試前日に会場の下見
- ・中学校の申し出があった場合、その都度対応している

特に配慮しなかった理由

- ・入試段階では情報がなかったため
- ・中学校・保護者から要望がなかったため
- ・特に配慮する必要がなかったため
- ・前例がないため

平成19年文部科学省通知(※注4)において、「入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと」と記されています。調査結果から、配慮しなかった理由として、「情報や要望が得られなかった」という内容が挙げられています。ワーキング・グループの報告では、「入試及び入学後においてどのような支援が行われるかについては、入学を希望する生徒や保護者に十分に周知されていない場合もあることから、高等学校は中学校及びその生徒、保護者に対して、自校の校風や教育内容に加え、入試及び入学後の支援について、積極的に情報を提供することが重要である。」と示されています。また、「中学校においても、高等学校における入試に際し、必要かつ適切な配慮や支援がなされるよう、生徒や保護者の同意・了解を前提に障害の状態や中学校における指導状況等について、生徒の可能性を伸ばせるような情報を含めて、あらかじめ高等学校側に伝えることができる体制を整えておくことが望ましい」と記されています。入学試験を含めた引き継ぎに関して、中学校と高等学校の一層の連携が望まれます。

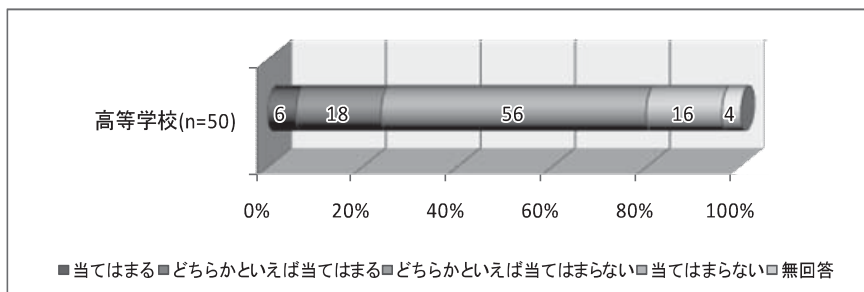
教育課程の弾力的運用が一層必要である



肯定的回答が60%ありますが、「当てはまらない」と回答した学校も20%あります。ワーキング・グループの報告では、「教育課程の弾力的な運用については、例えば、義務教育段階での学習内容の確実な定

着を図るための科目のほか、学校設定教科・科目(例えばSST(※注5)の視点を取り入れた教科・科目など)を開設し、これを選択科目として位置付け、通級指導教室のような形態で実施することも考えられる。」とあります。学校の実態によっては、生徒の自尊感情に配慮しつつ、こうした教育課程の弾力的な運用を進めていくことが望まれます。

教務規程の見直しが必要である



否定的回答が70%を上回っています。現時点では、教務規程の見直しの必要性を感じていない学校が多いといえます。

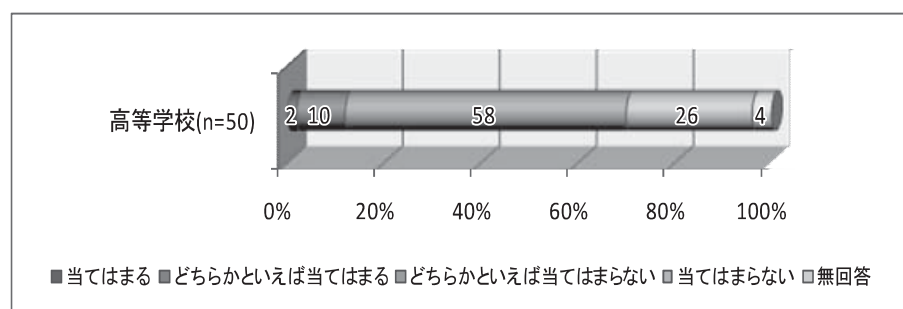
注4：「特別支援教育の推進について(通知)」(平成19年4月1日 19文科初第125号)

注5：SST(Social Skills Training)・・・社会生活を営む上で必要な技能を高めるための指導。例えば、好ましい人間関係やよりよい集団生活を形成するために必要な技能を高めるための指導など。

具体的見直し項目（記述）

- ・教科における評価方法や進級規定の見直し
- ・単位の認定方法の見直し
- ・教育課程の見直し
- ・別室登校をした生徒の出席カウントや評価方法の見直し
- ・科目認定基準のうち、出席時数の弾力化
- ・対象者への特別学習指導（個別指導、補習）

生徒指導の内規の見直しが必要である



教務規程と同様に、否定的回答が多く、生徒指導の内規の見直しの必要性を感じていない学校が多いと言えます。

具体的見直し内容（記述）

- ・発達障害等の診断があれば見直しの必要がある
- ・発達障害の生徒を対象とした場合の内規項目
- ・障害が原因であると思われる問題行動に対する、懲戒規定の弾力的な運用
- ・指導困難な生徒への対応
- ・生徒特別指導措置の内容

教務規程や生徒指導の内規の見直しについては、現状において必要であると回答した学校は少ないようです。ただ、今後、学校によって生徒への対応に格差が生じないように、一定の共通した基準を設ける等検討していく必要があると思われます。

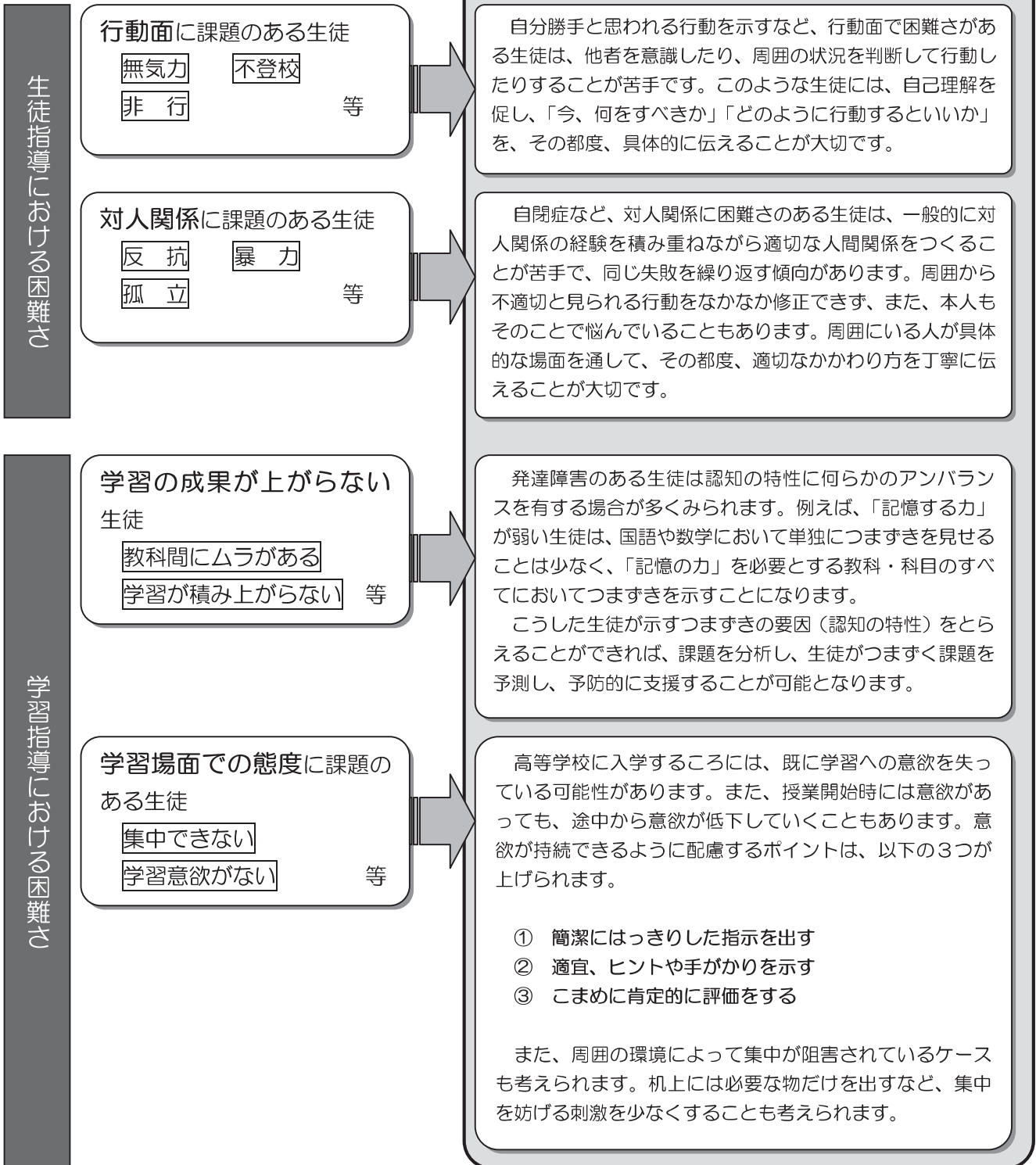


4 このような生徒はいませんか？

※北海道立特別支援教育センター研究紀要第22号（2009）「高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究」より引用・参考

学校においては、障害の診断の有無にかかわらず、生徒の学びや生活上の困難さに、まず教職員が気づくことが求められます。その上で、生徒理解を進め、発達障害の特性をよく理解しながら、学習や活動に取り組みやすくするために必要となる指導上の配慮や支援を考えていくことが大切になってきます。

特性に応じた対応が大切！



不登校、遅刻や欠席、保健室の利用が多い、行事等に参加できない生徒

～社会生活に適應できない、集団活動に参加できない、日課に沿って行動できない背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 同じ質問を繰り返す。
- 予定の変更や行事での日課の変更など、普段どおりの状況や手順が変わると混乱する。
- 過去の嫌なことを突然思い出し、不安定になることがある。
- 極端な偏食があり、食べられるものが少ない。
- 通常、痛がるはずの痛みに対する反応が鈍かったり、逆にひどく敏感であったりする。
- 頭を壁に打ちつける、手をかむなど自分を傷つけることがある。
- 周囲からのかかわりに対する反応が、状況に合っていないことがある。(親しげに肩をたたかれると、攻撃されたと思って怒るなど。)
- 言われたことの意味を、場面に応じて理解し、行動することが難しい。(規則を守らなければいけないと言われ、他者のわずかな違反も見逃せないなど。)
- 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることがある。
- 恥ずかしさを感じていないように思える時がある。
- 被害的、猜疑(さいぎ)的、攻撃的になりやすい傾向にある。
- 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。
- 外からの刺激によって、すぐに気が散ってしまう。
- 日々の行動において、忘れっぽい。
- 順番を待つことが困難である。

考えられる原因

- 同一性保持^(※2)の傾向が強い。
- 自分が得意な分野におけるこだわりが強い。
- 意思を表明する力が弱い。
- 聴覚、視覚、味覚、嗅覚などの感覚が過敏で、感覚刺激への耐性が脆弱である。
- 規則やルールにこだわりすぎる。
- 独自のルールや規則をつくってしまう。
- 予定が変更されると見通しがもてなくなる。
- あいまいな状況では何をしてもいいかわからない。

対応のヒント

- 同一性を保持したい事柄やこだわりの内容と対応策について、家庭や出身校と情報交換し、可能な限り同様の対応を行う。
- 予定の変更や行事の流れなど、非日常的な活動については事前に情報を提供し、見通しをもたせる。
- 感覚過敏^(※3)について広く情報を集め、本人の苦手な状況を把握し、可能な限り除去する。また、一人になれる場所や時間を保障する。(昼休みの相談室等)

対人関係がうまくつくれず、孤立や対立する生徒

～人とかかわりがなぜ苦手なのか、その背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 他の生徒とかかわろうとするが、良好な関係を築けない。
- 一人でいることが多く、友人と一緒に過ごすことがほとんどない。
- グループでの活動をする時、他の生徒と協力して活動することが困難である。
- その場の雰囲気や相手の感情や立場を理解して話すことが難しい。
- 周りの人が困惑するようなことも、遠慮なく言ってしまう。
- 冗談や嫌みが分からず、言葉どおりに受け止めてしまう。
- 会話が一方的であったり、抑揚なく話したりする。
- 相手に応じ、態度や言葉遣いを変えることが難しい。
- 自分が非難されると過剰に反応する。
- 自分の非を認めようとしない。
- 他の生徒との口げんかなど、トラブルが多い。

考えられる原因

- 社会性やコミュニケーション能力の欠如から、場に応じた適切な言動が分かっていない。
- 衝動性が強く、不用意な言動やわずかなことでの感情の起伏が大きい。

対応のヒント

- 不適切な言動をしている場面で指導するよりも、機会をつくって、場に応じた適切な話し方や行動について説明する。(ソーシャルスキルに関する学習をする)
- その場で指導する場合は、否定的な表現をせず、本人が受け止めやすい表現で、教師が適切な言動のモデルを示す。

レポート等の課題を提出しない生徒

～提出できない背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 言葉の聞き間違いや聞き漏らしがある。
- 個別に言われると聞き取ることができるが、集団場面では難しい。
- 指示の理解が難しい。
- 読みにくい文字を書く。
- 漢字の偏とつくりが反対だったり、細かな部分を書き間違える。
- 句読点が抜けたり、正しく打つことができない。
- 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。
- 物事の因果関係を理解することが難しい。
- 十分に考えたり、順序立てて課題を解決することが難しい。
- 学習や活動中に、注意を集中し続けることが難しい。
- 家庭学習などを順序立てて、計画的に行うことが難しい。
- 気が散りやすく、課題を最後までやり遂げられない。
- 自分の持ち物の整理整頓が難しく、机の周辺が散らかっている。
- 着席していても手や足をそわそわ動かしたりもじもじしたりしている。
- じっとしていない。また、何かに駆り立てられるよう行動する。

考えられる要因

- 聞きとることや記憶しておくことに困難さがある。
- 文字を書くことに困難さがある。
- レポートや作文など創作的な課題にどのように取り組んだらよいか分からない。
- 整理整頓が苦手で、プリントや課題をなくしてしまう。

対応のヒント

- 課題や重要な連絡事項については、期日、提出先など観点を明確にしながらか手帳に記録させる。
- ワープロによる文書の作成を許可する。
- 課題への取組状況を確認するなど段階的な支援を行う。
- 保管・整理するファイルを用意させるなど配布物をなくさない、探しやすい手立てをとる。

板書を写さない、ノートがとれない生徒

～ノートがとれないことの背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 普段、使わない語句等を読み間違える。
- 文中の語句や行を抜かししたり、同じ場所を読み間違えたりする。
- 教科書の音読、黙読が遅い。
- 勝手な読み方をして間違える。
- 字の形や大きさが整っていないかったり、曲がっているなどの読みにくい字を書く。
- 漢字の細かな部分を書き間違える。
- 句読点を正しく打つことができない。
- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意をし続けることが困難である。(長い時間、一つのこと集中することが難しい。話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)

考えられる要因

- 聞きながら書くなど同時に行うことが難しい。
- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 視知覚^(※4)に問題がある。
- 協心運動^(※5)が難しい。
- いろいろな刺激に影響されやすい。

対応のヒント

- 書くことに専念する時間を作る。
- 板書はできるだけ整理し、最小限にして、それ以外はプリントにして渡す。
- 時間内に書き写せない生徒には、板書計画(案)を渡したり、デジタルカメラなどで撮影することを許可する。

忘れ物や物の紛失が多い生徒

～忘れ物や紛失が多い背景を考えてみましょう～

こんな様子は見られませんか

- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。(長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)
- 日々の活動において忘れっぽい。
- 集団の会話では、だれに話しているのか(話し手が自分に話しているのか、自分以外の人に話しているのか)分からなくなる。

考えられる要因

- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 注意の選択に偏りがある。
- 注意を持続することが難しい。
- いろいろな刺激に影響されやすい。
- 整理整頓が苦手で、どこに何があるのか分からなくなる。

対応のヒント

- 必要な持ち物をメモすること、メモをしまう場所、メモを見ながら準備することを家庭と連携しながら習慣化する。
- 片づける場所を固定化する。
- 持ち物を一つにまとめる。

活動の流れや指導に従って行動しない生徒

～指示や指導を理解して行動できない背景を考えましょう～

こんな様子は見られませんか

- 言葉の聞き間違いや話の聞き漏らしがある。
- 個別に言われると理解できるが、集団場面では難しい。
- 話の内容の理解が難しかったり、ホームルームや会議などで、話し合いの流れについていけなかったりする。
- 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。(正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手。)
- 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。(じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。)
- 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。(長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。)
- 外からの刺激に気が散りやすい。(周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。)
- 日々の活動において忘れっぽい。
- 生活習慣が乱れ、自分の身の回りのことができない。
- 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることもある。
- 被害的、猜疑(さいぎ)的、攻撃的になりやすい傾向がある。
- 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。

考えられる要因

- たくさんの刺激(情報)の中から、必要なものを選択することが難しい。
- 聞いた内容の理解が難しい。
- 注意を持続することが難しい。
- これまでの不適切な対応による、自己評価や自尊感情の低さ。
- 感情や行動の抑制、行動を振り返ることが苦手である。
- 状況を理解する力が弱い。
- 同一性保持の傾向が強い。

対応のヒント

- 聞いて理解することがむずかしければ、視覚的な情報(文字、写真、イラスト)を付加する。
- 興奮している場合には、気持ちが落ち着くまで待ち、その後状況を整理しながら、どう行動すべきだったのか考えさせる。
- 自分なりのルールやルールの解釈に対しては、その背景を聞き取りながら、本人が納得できるように状況等を説明する。新たなルールの提示は、区切りのよい時期(学期末、学年末等)に行う。

コラム

保護者からの声①

～研究協力者を通して、たくさんの保護者の意見をまとめました～

高校教育に対する期待

知的には遅れはないと言われますが、こだわりが強く、成長もゆっくりの子どもです。何度も反復し、必要ならばこだわりを別な形のものに代えたり、工夫しながら学ぶということが必要です。また、刺激に弱く、体力の消耗も激しいです。

高校の中に子どもに合った教育をしてくださる教室やカリキュラムを作る、またそれを選択できるなど、柔軟な学校教育を考えていただきたいと思います。劣等感を増すのではなく、がんばれば良いことがあると思える教育を期待します。

人とコミュニケーションをとることが苦手な息子は「学校は勉強教えてくれるけど、コミュニケーションのとり方は教えてくれへん」と、日々困っています。

若者たちはメールでのやりとりは得意でも、面と向かって話すことが少なくなっています。授業で話さなくてはならない機会があれば、少しずつでもコミュニケーション力がつくのではないかと思います。

指導者の理解

見た目は周囲の生徒と変わりませんが、“生きにくさ”があることに気づいてほしいです。目の不自由な方に「頑張っ見てごらん」とは誰も言わないのに、発達障害のある子には厳しい声がかかります。理解されにくい障害を「本人の努力不足」と叱られると、精一杯頑張っている本人はどんどん自信をなくしていきます。

暴れる子、落ち着きのない子、問題を起こす子、授業を妨げる子等々、いろんな行動には、その子その子の理由があるはず。結果を責めるのではなく、「なぜ、こうなるのだろうか？」という疑問をもって、問題行動までの周囲の様子や本人のこだわり等の原因・きっかけを探ってください。そのためにはまず、本人の特質を深く知ることから！

“周りの対応ですごく変わってくる子たち”と理解してくださる先生に、感謝しています。

家と学校での顔が違うことが多いので、内側もわかってもらえると嬉しいです。家での取組の積み重ねでやっとできたことも、学校だけで見ると、当たり前に行っていると思われるかも……。子どもは外ではかなり頑張っているんです。

和歌山の特別支援教育への意識は高いと聞きます。先生方へも、ここ数年でかなり浸透してきていると肌で感じます。ですが、講習会などへ来られている先生方も同じお顔が多く、すべての先生方にはまだ受け入れられていないのではないかと感じます。実際にはほぼすべてのクラスに対象児がいると思われるので、早く先生方にも理解していただきたいと思います。

また、子どもへの対応の仕方もよく知っている先生方も多くいらっしゃいます。情報交換を密にいただければ、安心して子どもを学校に送り出せると思います。

クラブ活動において、生徒を奮起させようとかけられた先生の言葉がけに強い不安が募り、その後、結果的にクラブを辞めることになりました。発達障害の特性として、言葉の背景にある他者の思いを受けとめられず、その一言で思い悩み、強い不安を抱いてしまうことがあることを知ってほしいです。クラブ顧問の先生方との間でこういう行き違いがよくあるように思います。担任の先生はよくわかってくださっているので、クラブ顧問の先生や教科担当の先生とも情報を共有していただければと思います。

保護者との話し合い／担任・カウンセラー

入学が決まった発達障害のある子ども、あるいは中学校からの申し送りで心配のある子どもについて、入学前に保護者との面談の場を設けてほしいです。そして、出身中学校の元担任からも詳しい様子を聞いてくださるとありがたいです。

先生方の理解ある環境は、何よりも子どもの安心につながって、新しい高校生活のスタートがつかずにくくなります。

担任とカウンセラーと親との連携がうまくいっていることで、子どもが安心できています。

欠席が続いたとき、担任が（義務ではなく）善意で訪問してくださいました。その気持ちが本当に嬉しくて、ありがたかったです。

同じ一つの言葉でも、相手との関係で感じ方が変わってくるので、まず信頼関係を築くことが大事だと思います。

保護者から学校へ話を伺いたいときやお願いをしたいことがあるとき、こんな些細なことをいちいち言うなんて呆れられるのではないかなど、大変悩みます。

しかし実際の生活においても、学校生活においても、毎日何かしら困っていることがあります。担任の先生へ「過保護かもしれませんが……」と連絡をしたとき、先生から「過保護とおっしゃらず、連絡いただけるのが嬉しいですし、お母さんの大変さも共有できるので、これからもお願いします」との返事をいただけて、とてもありがたく心強く思いました。

先生が理解してくれているという安心感は子どもの意欲の源になると思います。

居場所づくり

人とのコミュニケーションが苦手なので、友だちができないことで孤立してしまいがちです。できあがったグループにはなかなか入っていけないので、入学時やクラス替えをしてすぐの時期がその1年居場所があるかないかを決める大切な時期です。高校生ですので、作為的に感じない方法で、先生が（波長の合う）友だち作りを手伝ってくださると助かります。

自分の居場所—クラスでも、友だちでも、安心できる場所—が一つでも学校にあると頑張れます。

卒業後、独り立ちを視野に入れての指導

気づかないような些細なことで困って、立ち止まることが日々あります。自分で原因がわからないことが多いので、先生と一緒に整理しながら原因を探って乗り越える方法を助言してくださると嬉しいです。

地道な作業ですが、その繰り返しが経験値を上げていくことになります。

日常生活において、失敗体験が多いですが、その体験を“失敗”として記憶するのではなく、“次を乗り越えるためのいい経験”として励ましてやってほしいです。

高校進学に向けて——中学生の親の不安

知的障害がない情緒障害の場合、通常の学校では、生徒数が多い中でのコミュニケーションや学校としての受け入れ態勢が不安です。

現在の日本では高校の卒業資格は社会に出て行くとき、重要なものだと思います。発達障害がある人にも卒業資格の有る無しは、就職の面でも大きな違いになってくると思います。

しかし現状では、能力はあっても障害があるためにそれが発揮できず、また成長が妨げられていて、それがかなわない人が多くいるのではないかと思います。

先生方の理解や配慮があれば、高校での学びができ、社会に出られるように成長することができると思います。周りの方々の理解・配慮があれば、十分に社会生活を送れますし、社会人としての役割も果たすことができる人たちです。

どうか一緒に考えて、育てていただけたらと思います。