

平成20年度「高等学校における発達障害支援モデル事業」報告書（中間・最終）

都道府県名	東京都
学校名	国立大学法人東京学芸大学附属高等学校
学校所在地	世田谷区下馬4-1-5
研究期間	平成19～20年度

I 概要

1 研究課題

すべての生徒について欠席状況・学習状況などを把握し、必要に応じて早期に個別支援を行うなど、高等学校における特別支援教育の在り方についての実践研究を行う。

2 研究の概要

- ①啓発活動…支援方針の定着を目指したPR活動。研修会や講演会などの実施。外部の研修会への参加、先進校への視察。委員会の枠を越えた取り組み。
- ②支援体制…保護者を含めた支援体制の確立。大学や外部機関との連携の強化。チームで支援する体制の定着。
- ③ニーズの把握…登校支援（欠席調査による把握と対応）。学習支援（つまずきの把握と対応）。生活支援（困難の把握と対応）。可能な支援内容の提示（安心できる体制作り）。
- ④具体的な支援…個別支援の評価。過去の支援事例の調査・分析。生徒や教員の意識調査。保護者からの要請への対応。潜在的に支援を要するケースへの対応。

3 研究成果の概要

(1) 1年次の成果と課題(実態把握、個別的な支援、教員の意識の変容)を踏まえて、支援体制の定着化を目指し以下のア～エの検討を進めた。

ア. 教職員・保護者に対する啓発活動

支援体制を有機的に機能させるためには、研修会や講演会などの啓発・PR活動は不可欠である。また、外部の研修会への参加、先進校への視察なども委員会の枠を越え参加してもらえるように呼びかけた。

イ. 生徒・保護者・担任への支援

個別的な支援が必要となる生徒の場合、様々な事情やその原因の根深さから生徒だけでなく保護者や担任も支援する体制を作る必要がある。大学や外部機関との連携も強化して、一人で抱え込むのではなくチームで支援する体制の定着化を目指した。

ウ. 支援ニーズの把握と具体的な支援

支援の対象には、登校支援、学習支援、生活支援などが含まれる。出席状況の把握の他にも、生徒の支援のニーズを把握する方法を検討し、早い時点から支援できる体制作りを目指した。

エ．具体的な支援の蓄積

個別支援の記録から具体的な支援策について評価・検討を加え、より良い支援体制構築に向けての土壌作りを行った。具体的には講演の機会などを通して、現在在学している生徒に関する意識調査、教員に対するアンケート調査などを行った。また、保護者からの連絡が取りやすいように窓口の整備を進めると共に、個別の支援記録について記録用紙などの整備を行った。

Ⅱ 詳細報告

1 研究の内容

(1) 発達障害のある生徒に対する指導方針

ア 生徒の実態（把握方法も含めて）

発達障害に限らず、学校生活上で何らかの支援を必要としている生徒の把握方法として、本研究では「月3日以上欠席」をひとつの基準とした。「困っている」「苦痛である」といった生徒から自主的に発せられる主訴のみをピックアップするのではなく、どこにも訴える先を持たないまま学校生活への適応しづらさを抱え、いずれ学校生活からこぼれ落ちてしまう可能性を持った生徒を早期に把握することを目的とした。数値で客観的に把握でき、推移を観察することのできるこの方法は、各学級担任の協力を得て、比較的スムーズに実施することができ、現在も継続している。

毎月末に、コーディネーターが学級担任に欠席調査用紙を配布し、該当生徒を記入して提出してもらい、それを集約して月初めの全体会議で報告する。開始当初は、単純に3日以上欠席者の氏名と欠席日、欠席理由の記入にとどまっていたが、少しずつ改訂し、前月の3日以上欠席者の報告欄や備考欄を設けることで担任からの情報をより詳細に収集し記録として残すことが可能になった。

個別支援としては、1年目は9件、2年目も継続した取り組みも含め12件の支援チームを編成した。月に3日以上欠席した生徒の把握から支援対象者の把握を始めた経緯からか、登校支援の必要なケースが目立った。

本校の場合、担任が最も頭を悩ます点は、何らかの理由で「出席したくてもできなくなってしまうケース」で、教務規定上の限度が近づくと保護者も担任も疲弊してしまう例は少なくない。保護者も交えたケース会議を行うと、保護者の方は多くの教員が関わって対応していることに理解を示してくれる。話を聞くだけで心が休まるような支持的な支援ができるような体制の確立が急がれる。また、生徒の中には、「期待の大きさと現実の狭間の大きなストレスにさらされ続けて、自分の感情を閉じ込めてしまう方向で自己防衛してしまうようなケース」もあり、場合によっては、大学や外部の医療機関などと連携しながら対処して行く必要がある。

イ 指導方針

本校はモデル事業の指定を受けた当初から、近年の生徒の変化を考慮し、「発達障害に限定せず、目の前にいる困難を抱えたすべての生徒に対応できる支援」という本校にとって望ましい支援のあり方を検討することにした。2年目は支援体制の定着化を目指し、個別の支援の実践とともに、教職員、保護者および生徒への啓発活動にも重点をおいた。

具体的には、欠席調査で2ヶ月以上名前の挙がった生徒について、コーディネーターと学級担任と話し合いを持つことから始め、担任の生徒に対する印象、問題点などを検討した。特別支援委員会では学校全体の欠席状況を確認するとともに、個別の欠席状況と担任が感じる支援ニーズから、必要に応じて、学年会、拡大学年会（その生徒の授業を担当する教員と管理職、特別支援委員を含む）を持ち、生徒の困難の見立てをした。また、その生徒が支援対象となる必要がある場合は、支援内容の共通理解をはかり、各教科での支援方法や関わり方を共有できるよう考慮した。

個別の支援は、学級担任とコーディネーターを中心とする支援チームで行った。ケースによって、スクールカウンセラーや大学教員、医師などを支援者に加え、月に一度（場合によっては2週間に一度）ケース会議を持つことにした。初回のケース会議では、生徒の特徴や病状、家庭環境、学習状況、学級での様子などを話し合い、関係教職員による見立ての意見交換を行い、アセスメントシートを作成し、生徒への関わり方の方針を決定した。

ウ 成果と課題

欠席調査によって不登校傾向の早期発見についてはある程度の成果をあげることができた。しかし、欠席はしないが遅刻や早退の多い生徒、特定の教科のみ欠課の多い生徒の把握について不十分なところがあった。そのため、現在は教務部に依頼し、月に3回以上欠課をした生徒を入力し集計するシステムを試行している。

支援チームによるケース会議では、生徒の得意なこと、不得意なこと、友人関係、教員との関係などを洗い出し、現在の課題に対して有効と考えられる働きかけを検討し、短期・長期の目標設定を行い、2回目以降のケース会議では、支援の成果を振り返り、短期目標と長期目標、支援方法の見直しと修正を行うことにした。これらのケース会議の内容は支援経過シートに記録し、経過を継続的に把握するよう努めている。また、各会議の際に、次回の会議日時を決定しておくことが、継続的に会議をもつために効果的であった。

支援チームに保護者が入るケースは、学校場面のみでなく、家庭での様子を知ることによって、より生徒を多面的に把握することが可能となった。また、学校で困難を生じている場合は、家庭においても同様に困難を感じている場合も少なからずあり、家庭と学校の協働が不可欠である。学校がその生徒について真剣に考えており、現在の学校生活だけでなく今後の人生も視野に入れて支援を行おうとしている姿勢を保護者に知っていただくことで、保護者が孤立無援と感ずることのないように支えることも目標のひとつであ

る。学校と家庭での指導方針が一致することで、生徒が感じる迷いを軽減することも可能であると考える。

登校支援以外の学習面・生活面での困難の把握については、教員の意識改革が不可欠で、多くの生徒が、困難を抱える要素を持っているとの認識で教科指導のあり方、評価のあり方などを検討して行く必要がある。誰にとっても受け入れやすい授業法（ユニバーサルデザインの授業）の検討も今後の課題となろう。一方、授業中での「気になる生徒」の把握のため、連絡用紙を作成したが今年度使われることはなかった。本校のように大きな職員室のない学校で生徒の日々の状態を把握するのはなかなか難しい。教科からの発信は、教科による学習支援の具体的な提案を含め、支援体制作りには不可欠である。どのように集約し、どのように可能な支援の内容などを提示し、生徒や保護者・担任が安心できる体制に発展させて行くかが大きな課題である。

(2) 発達障害のある生徒に対する授業やテストにおける評価方法等の工夫

ア 授業の際の配慮事項等

口頭の説明だけではうまく伝わらないケース、逆に黒板に書いた文字だけではうまく伝わらないケース、まわりがざわついた状況ではうまく伝わらないケース、一度集中してしまうとまわりが見えなくなってしまうケース、集中力が長続きしないケースなど様々な特性を持つ生徒がいる。また、グループ活動がうまくできないケース、グループを作ること自体が苦手なケース、相手の気持ちの理解が苦手なケース、自由な形式のレポートの作成が苦手なケースなど、つまずきの要素を考慮した指導が今まで行われてきたのだろうかと考えて見ると、多くの場合、画一的な指導しかなされてこなかったのではないだろうか？ それぞれの生徒の特性は多様なので、どんな個性にも対応できるような提示の仕方を、日頃から心掛けておく必要がある。また、グループ活動中での個々の活動についても、生徒の観察に重点を置き、適切なサポートができるよう意識しておく必要がある。本校の場合、生徒同士が補い合い、うまく対応している例がほとんどであるが、教員の意識の中に「3つの観点・方法の提示」や「生徒の行動観察」という視点は常に持っていた方が良いだろう。

イ テストにおける配慮事項等

現在、テスト時間の延長を系統的に運用している例はない。別室での受験については、体調が不調な生徒への対応として行っている。テストの内容についての配慮は、短期の海外からの留学生に対し、英文での問題作成など考慮した例はある。公平性などの問題もあるので今のところ、テストにおけるそれ以上の配慮は検討していないが、今後、入学選抜も含め検討の可能性はないだろうか。

ウ 評価における配慮事項等

評価における配慮としてAccommodationやAdaptationという視点を検討した。Accommodationは、評価方法の支援という視点で、基本的には到達目標は同じだが、課題の内

容・方法に対する配慮，期限の延長などの配慮が考えられる。一方，Adaptationは，評価そのものの支援であり，状況によっては到達目標を柔軟に考える所まで検討する。これらをうまく組み合わせると，課題について免除や見込み点による評価，マイナス評価を加算しない等で共通理解を得られそうだ。また，補講などでの出席時数への補填，放課後の学習の振替や出席に代わる課題の検討，体調不良による教科行事への出席の免除，保健室などの登校実績の評価などの具体策の検討が可能になる。いまだ確立したシステムではないが，支援対象の生徒や保護者に出席時数合わせで必要以上にプレッシャーがかからないような配慮を検討しつつある。

エ 成果と課題

授業や評価においても，チームによる個別支援の対応は大切である。「どう生きて行くか」，あるいは「どのような進路形成をするか」という課題を自分でクリアできるまで一緒に寄り添うという長い視点での対応は，多くの観点が集まるチームでの意見交換が有効である。診断書で確定されなくても，ニーズを見極め，生まれつき持っている個性だけでなく，一時的に支援が必要な生徒についても対応できるような体制作りが理想となろう。

一方で，成績関連の対応と支援のあり方として，教育的課題に到達させるやり方を選択させることを視野に入れている。「何もしないまま進級，卒業させることはしない」のが前提で，時間的な猶予，課題の種類，場所などを考慮すると，仮進級，補講，TAの活用，学習ルームやwebカメラの活用などが考えられる。教科においても，教育的課題に対し，到達目標や課題設定の柔軟さが求められてこよう。

一時的に支援が必要な「鬱」などの精神疾患に対する対応は難しい。治療の原則は「心の休養」と「薬物療法」であるが，ゆっくり休むと学年が遅れてしまう。本人や親には「高校を3年間で卒業したい」という願望が強く，現実が受け入れられない。学校としての直接的な対応もなかなか困難である。「治療」に関してはやはり医療機関に委ねなくてはならないが，治療に至る経緯や治療中，学校への復帰あるいは社会への繋がり段階で，支援体制を作ることが可能である。元気になった生徒が引け目を感じずにまた登校できる学校，再び歩き始めた同級生あるいは先輩を暖かく受け入れる生徒集団であることが復帰を助ける。目標をどこに置くかも含め，医療機関と連携を取りながら，支援チームで十分に理解し合うことが大切である。そして，単に病気を治すだけでなく，社会に参加し，将来に向けて歩み出すことができるように本人や家族に寄り添った支援体制が必要である。

多様な問題の解決には，「ソリューション・バンク（解決銀行）」という考え方が一役担う。成功例を丹念に分析，考察し，多くの人と得られた知見を共有すること，より良い支援を提供するための力を結集することが課題となる。また，支援の成果に関する考え方には，各人の価値観や人生観が反映される。再登校，出席日数の増加，進学などの実現件数などの数値目標の達成を成果と考えるか，生活の質の向上，すなわち充実感や満足感を持って日常生活を送ることを成果と考えるかにより，当事者の負担が増減す

る。何を目標にするかを全教員で共有することが力の結集に大切である。

(3) 発達障害のある生徒に対する就労支援

ア 支援の方策と内容

本校の多くの生徒は大学へ進学する。高校生活上で困難を抱えた生徒が進学する際に、新しい環境においても支援を継続する必要がある場合に備えることが大切である。生徒の抱える困難が、高校独自の文化に由来するものなのか、生徒の個性に由来するものなのかによって、必要性は異なる。生徒の個性によって、または短期間では治癒の見込みが立たない疾患によって困難が生じている場合、入試の段階で、支援や配慮が得られなければ進学は難しい。支援の継続のためには「いつ」「どこへ」「どのように」「何を」伝えるかが大切である。

①「いつ」

入試においては、試験形態によって不利になることも考えうる。生徒の適正もふまえて、入試の対策や進学後の情報提供など多岐にわたる支援が必要となる。進学先の学校の入試のための課、その中の担当者へ試験の際に必要なと思われる配慮に関して伝える必要があるだろう。また、進学が決定すれば、入学前にあらためて支援について相談できる場を確認し、連絡をとっておくことが望ましい。

②「どこへ」

これは進学先の学校によって異なる。大学では担任制を敷いているところは少ないが、多くの学校が学生支援室などを設けて学生の支援体制を構築しはじめている。入学前に、こうした施設や担当者と連携がとれれば、その後の情報提供はスムーズに行くと考えられる。

③「どのように」

書面で、面談方式などで、進学先の学校が求める方法に伝えられるよう高校では準備をしておくことが必要である。客観性の高い書面での情報提供、面談形式の際に出席する高校側の支援担当者など、校内委員会の果たすべき役割は大きい。

④「何を」

高校でのアセスメントに加えて、専門家の意見、効果的だった支援内容などを伝える必要がある。また、今後社会に出て自立していくことを考慮したうえで、生徒本人の意思を確認し、希望を伝えられるよう促すことが必要である。

以上、対応についての基本的姿勢を示してきたが、これらは本人や家庭と十分連絡を取り、了解を得た上で行わなければならない。

イ 成果と課題

本校では、現在まだ支援情報の提供を行った実績がないため、具体的な成果は示すことができないが、徐々に校内体制が整ってくる上で、準備は進んでいると考える。過去の類似例を参考にしながら、多くの生徒が進学する大学については、ニーズが生じる前に大学内の支援体制を確認し、連携を強化しておくことで、スムーズな支援継

続に結びつけたいと考えている。

(4) 一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方

ア 指導の工夫と取組

全校対象には生徒向けの講演会を、1年生については学年主体で支援が必要な生徒を発掘する試みを行った。

支援が必要な生徒は、(適切な支援が得られなくても)自覚的に自分で解決策をみつけていく場合もある。しかし、自覚的であっても方法をみつけられず、解決できずに相談室に持ち込む場合、または何か別の問題発生を機に自覚せずに保健室に駆け込む場合、など「個別」状況に応じて自ら支援を求めることで特別な教育的配慮の必要性が顕在化することもある。

ところで、このようなニーズをかかえながら、そのまま放置されている場合もあるのではないか。周囲に気づかれぬまま、授業の進行と離れていってしまう、そのうち急に学校に来なくなる、あるいは教室に入れなくなり、対策がとれないままになることがあったのではないか。本人の責任でない原因で特別な教育的配慮が必要な場合、手遅れにならないうちに手当をするにはどうすればよいのか。

教科担当教員、学年・学級担任教員に見えにくいニーズを引き出すことはできないか、本年度の1年生(本校55期生)担任は、支援委員会と協力しつつ、まず、この課題に向かい合っている。

ごくあたりまえの生活指導ではあるが、学校を欠席する生徒・保護者からの欠席電話連絡に対し、2日連続欠席した場合、または前の週と同じ日・時限に欠席した場合、必ず担任教員から電話をして、保護者と本人にお見舞いを述べるとともに、状況を確認することを申し合わせている。

今のところ発達障害に関連すると思われる事例はないが、友人関係・家族関係の問題をかかえて1学期に比較的長く欠席を続けた生徒について、早い時期に担任からカウンセラーにつなぐきっかけをつかむことができ、結果的には順調に教室に戻すことが可能となっている。

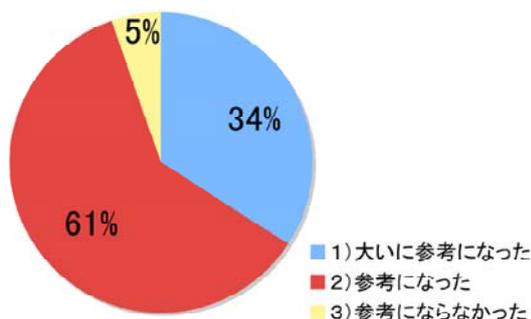
イ 成果と課題

2008年7月18日、全生徒に向け講演会を実施した。この講演会は、第1回講演会で保護者向けにお話しいただいた東京学芸大学の教授の上野一彦先生にお願いした。1学期の終業式直後に実施したこともあって、在校生のほぼ全員が講演会に出席して約1時間の講演を聞いてもらうことができた。

以下、アンケートの集計結果のグラフと生徒から寄せられた意見の抜粋を示す。

*講演が参考になったか

生徒向け講演会について



生徒への講演会アンケートの結果から見ると、比較的好感をもって受け取られたようである。「自分自身を見直す機会になった」「自分が悩んでいることを考えるのに役立った」「友人との付き合い方を考えるのに役だった」など前向きな意見が多かった。一方で、「講演の趣旨がよくわからなかった」「講演に賛同できないことがあった」「個人的であることが全てよいことであるとは思えない」等、否定的な意見も少ないながらもあったことも報告しておきたい。

また、学校に期待することとして、「個性をありのままのものとして受け入れてくれればいいと思う」「他と違うことを受け入れて欲しい」「もっと自由に生きたい」「新たな変化に対してもっと寛容であってほしい」「レポートがどうしても書けない人などもあるので、そういうことも考慮して成績をつけて欲しい」「科目ごとに Honors Class を作ってより向学心のある人を集めたクラスで授業を受けたい」などの意見が寄せられた。生活の中で困ったこととしては、「周りに理解されない」「周りと合わせるのが面倒くさい」「人と話すときたまに緊張してしまう」「僕も正しく前を向いて机に向かって勉強できません」「言葉が足りない？ 困ってはいませんが、絵だけ描いて生きて行きたいと思う子もおります」「人見知りが激しすぎる」「人と社交的に付き合うのが苦手だなと感じる」「みんなと話していて、どうしても自分の伝えたいことがうまく伝わらない」「人の話が途中で分からなくなる」「自己表現が下手、人前に立つのが苦手」「やらなくてはならないことができない」「集中力に欠ける」「暗記が苦手」「世界史が覚えられない」「国語力が無いので、理解しにくいときがある」「漢字が書けない、英語のスペルが苦手」「片づけができない」多くの困難が寄せられた。

また、生徒の傾向を知るための簡易調査では、約 18% の生徒に対人関係に苦手意識が見られた。

(5) 教職員や保護者の研修等

ア 研修会開催の回数・時期・研修内容等

平成 19 年度から平成 20 年度の 2 年間にわたり合計 7 回の講演会を計画した。このうち、平成 20 年 7 月 18 日に実施した講演会は全生徒を対象に行った。それ以外の講演会は、すべて本校教職員と保護者を対象にした講演会で、発達障害やモデル事業

への理解や協力を願った啓発活動の一環として行った。また、教職員には2年間で報告会も含め8回の校内研修会を行った。平成20年度に開催した研修会は、外部から講師の先生をお招きして、「傾聴法」と「アサーション・トレーニング」についてグループワークを含めながら実践的に行った。また、委員会以外の先生方の外部研修会へ派遣を検討した。

2年間で行った講演会について以下の表に示した。

回	年月日	演題および演者
1	07. 7. 7	なぜ今高等学校で特別支援が必要なのか 東京学芸大学教授・日本LD学会会長 上野 一彦先生
2	07.10.20	子供の脳が危ない 上智大学名誉教授・犯罪心理学者 福島 章先生
3	08. 3.10	高校生の今と昔 帝塚山学院大学教授・精神科医 香山 リカ先生
4	08. 7. 8	中学校から高校への支援のあり方 東京学芸大学准教授・附属竹早地区SC 松尾 直博先生
5	08. 7.18 生徒対象	個性を理解しよう！「LD教授」が語る素晴らしき「発達障がい」 東京学芸大学教授，日本LD学会会長 上野 一彦先生
6	08.10.18	がんばらない・あきらめない 文部科学省初等中等教育局特別支援教育 調査官 樋口 一宗先生
7	09. 3. 9	e-ラーニングでの発達障害支援 京都大学霊長類研究所認知学習分野教授 正高 信男先生

イ 成果と課題

傾聴法の研修では、生徒理解を深めるために必要な基本的な姿勢とそのための話の聞き方、生徒の問題行動に対して教員の果たしうる役割、チームとしての対応の重要性とそれを成功させるための心得といったことを学ぶことができた。その講義は、生徒理解の原則を明確にする一方で、教員の立場の限界についても行き届いた配慮がなされており、非常に実践的だった。アサーションの研修は、自分の気持ちを押し殺してしまうのではなく、相手の感情を不快にさせずに、自分の感情を表現するグループワークを中心におこなった。教師として、保護者や生徒たちに自分の気持ち、意見をどのように伝えるか、事実と感情を混同しないで伝えることは大切である。前回の研修会で実施した「傾聴」とセットで生徒理解、人間理解の助けとなるものと考えられる。ただし、これらの研修会は最初の第一歩というべきものであり、一人一人の生徒のニーズを理解し、困難を抱えた生徒にチームで対応するという学校を実際に作り上げていくためには、私たちにはさらなる研修とともに、教育現場をあずかる専門家としての思慮と決断が求められるだろう。

講演会に対しては生徒や保護者は大変前向きな感想を寄せてくれた。高校生は自己理解の、他者理解へ繋がるステップとしてこのような講演を聞く機会は良かったと思う。また

教員の意識も次第に変化しており、最後に行ったアンケートには、視点の広がりや変化を印象づける回答が見られた。教員、保護者の意思疎通は生徒の支援には欠かせない。取り組みの中で成果を急ぎすぎると、互いに違和感を持つ関係が構築されてしまうので、違った考え方も受け入れて、支持的に視点できる体制を構築したいものである。

(6) その他の支援に関する工夫

GOGOのお茶会MINI

1年生の学年団から、東京学芸大学のカウンセリング専攻の学生に来校してもらい支援ニーズを引き出すために活かしていこうと言う提案があり試行した。自分にあった勉強の方法がわからない人、人と会って話すのがどうも苦手な人、といった限定をつけ、学生さんに相談してみませんかと誘ってみたところ、多いときには7～8人、少ないときで2～3人が、学生に話を聞いてもらうために集まった。

部活動の友人間の軋轢から、休憩時間に廊下で一人黙々と過ごしていた男子生徒が、学生に訥々と、いわば会話練習とでもいった様子で自分の思いを打ち明けている。教室では空気が読めないやつ、ということで相手にされていない女子生徒が、やはり、と思わせる一方的なおしゃべりをまくしたてている。そのような生徒の個性を上手に引き出してくれる学生。少し離れて様子を見ている教員にとって、あたたかい笑顔でうなずきながら聞いている「カウンセラー一歩前」の学生は、たいへん有難い存在となった。この試みはまだ始まったばかりで、今後の見通しを立てるところまではいっていないが、継続していくことによって、生徒自身が自分の問題を知るきっかけをつかめるのではないかとと思われる。また、恐ろしく多忙なスクールカウンセラーや養護担当の負担を少しでも減らし、教科担当や担任と互いに余裕をもって生徒を見ていくことができればよいのではないかと考えている。

2 研究の方法

(1) 研究委員会の設置

ア 構成

NO	所 属 ・ 職 名	備 考
1	東京学芸大学附属高等学校・教諭	コーディネーター
2	東京学芸大学附属高等学校・教諭	コーディネーター
3	東京学芸大学附属高等学校・教諭	教務部
4	東京学芸大学附属高等学校・教諭	生徒指導部
5	東京学芸大学附属高等学校・教諭	生徒指導部
6	東京学芸大学附属高等学校・教諭	1年担任
7	東京学芸大学附属高等学校・教諭	1年担任
8	東京学芸大学附属高等学校・教諭	2年担任

9	東京学芸大学附属高等学校・教諭	2年担任
10	東京学芸大学附属高等学校・教諭	3年担任
11	東京学芸大学附属高等学校・教諭	3年担任

イ 委員会開催回数・検討内容

今年度の委員会での検討事項を以下に整理しておく。

第1回 (4.14)	研究の概要の確認と役割分担，予定の確認， 昨年度の支援対象者の現状と今後の方針
第2回 (4.28)	講演会や研修会の内容と講師候補者の調整， 昨年の取り組みの評価と課題の検討，外部の研修会や先進校への視察希望者の 募集方法，個別支援報告
第3回 (5.19)	文部科学省説明会報告，1学期の研修会，講演会の役割調整，学習支援，個別 支援報告
第4回 (6.16)	各分担の活動報告(講演，研修，視察，学校訪問，他県の研修会等への参加)， 個別支援報告
第5回 (7.7)	報告書作成について，支援対象者の現状と方針の検討，資料確認
第6回 (9.10)	研修会・学校訪問報告，2学期の講演会・研修会について，生徒対象講演会の アンケート集計について，個別支援報告
第7回 (10.6)	講演会の確認，個別支援報告 拡大支援会議(学年，教科担当者)
第8回 (11.17)	校内研修について，学習支援について，報告書の分担，来年度に向けて，個別 支援報告
第9回 (12.3)	拡大支援会議(学年，教科担当者) 個別支援報告
第10回 (12.10)	報告会について，来年度に向けて，大学との連携研究，委員会の構成，支援対 象者の現状と方針の検討，資料確認
第11回 (1.14)	教務規定について，報告書について，モデル校の報告会等，最終報告会について， 来年度以降の方針，課題
第12回 (1.20)	教務規定変更案検討，支援委員会の規定確認
第13回 (2.3)	個別支援の取り組みについて(4件について詳細に検討，現状把握，変化の認 識，短期目標，長期目標，事情の共有化)
第14回 (2.23)	個別支援関係、教務規定について、報告会役割分担
第15回 (3.3)	教務規定について，報告会役割分担，個別支援確認，報告会準備作業(3.6)

ウ 特別支援教育コーディネーターの指名や個別の教育支援計画の策定等具体的な方策

本校では、「発達障害」に限定せず、「ニーズのある生徒に対応できるような体制づくり」を柱に対応してきた。その結果、むしろ「鬱」などの精神的なサポートが必要なケースが多く出てきた。特に、本校の場合、両親からの期待が大きく、その期待に応えるべくまじめに取り組んできた生徒の中に、自分の感情を出せずに苦しんでいる重大なケースが多いようだ。一年半前に「不登校になってからでは遅い」と大学の先生方に言われて、「遅いことがある訳がない」と内心反発もしたものだが、今になって、もっと早くから「感情の言葉を聞いてあげる機会」を作れるように意識して行くことが大切だと強く感じている。さて、今後の支援体制のあり方については、多くの教員のアイデアも加えさらに発展させて行きたいと考えたので、本校教員すべてを対象に、意見を募集した。寄せられた意見を見ると、2年間の取り組みを経ても、まだ支援体制が構築できたとは言いがたく、やっと緒についたといったところだろうか。昨年広島大学で行われたLD学会で「クリニックからクラスルームへ」という標語で大会が運営されていたことを思い出す。評価において、個別の事情より、平等性が優先されたり、単に甘やかしているという評価されたりする中で、何らかの事情を見いだすチャンスを逃しているケースが多いのは残念なことである。生徒の理解には、やはり生徒目線での対応が不可欠である。大人の心が柔軟でなければ柔軟な行動は望めない。柔らかい感性をもった子供たちや若い教員が板挟みで苦しまなくてすむように、ある程度のガイドラインは必要なのかもしれない。しかし、本来あるべき姿は、特別な生徒への特別な支援だけを行うのではなく、どの生徒に対しても誰もが可能な限り支援できるようにしておくことである。一度にすべてを変えるとそこに不要な摩擦力が働く。せめて支持的に支援しようとする試みを温かく見守り、ルールが足かせになってしまうことがないような環境に近づけたいと願っている。ルールが支援の試みを潰すようでは、真に困っている生徒にとってのガイドラインにはなりそうにない。諦めるためのガイドラインというようなものは元来不要である。夢や人生の目的を語る時、それを他人が分析したり、評価したりする権利はない。専門家に任せてしまえばおしまいという発想や、コーディネーターが決めてくれという発想では、生徒の支援はできない。少しでも生徒にとっての未来が見える可能性が残されているなら、皆で情報を共有して、必要な場面で、必要な教員が自然に支援できるような特別でない支援体制の構築が急がれる。

エ 成果と課題

2年間の研究ということで、12名の委員構成で行った委員会内での議論は大変深いものとなったが、逆に委員会以外の教員間での微妙な温度差に悩まされることもあった。2年間の研究指定を終え、本校のニーズに根ざした支援体制を定着させようとしている現在、校内委員会の構成は、コーディネーター2名、各学年の調整役3名、分掌の調整役2名、教科の調整役（教科主任会の代表）1名の8名程度が本校にとって適当と考えている。また、コーディネーターは文字通り調整役に徹し、個別の支援会議、拡大支援

会議などの機会を設定し、多くの教員が個々の支援に関わって行くことで、支持的な支援が可能になると考えている。

(2) 専門家チームの活用

ア 構成

NO	所 属 ・ 職 名	備 考
1	臨床心理士・スクールカウンセラー	スーパーバイザー
2	臨床心理士・本学教育学部教育心理学講座准教授	スーパーバイザー
3	早稲田大学大学院教職研究科准教授	スーパーバイザー
4	本学教育学部教育心理学教授	スーパーバイザー
5	精神科医・本学教育学部生活科学講座教授	スーパーバイザー

イ 専門家チームの活用状況

SCと本学准教授である臨床心理士の二人は個別の相談だけでなく、支援対象となっている生徒の全てのケースにおいて関わっていただき、特別支援委員会の定例会議、ケース会議に参加してスーパーバイズをしていただいている。また、SCには来校日には空き時間に保健室に来ていただくことで、生徒同士のグループの中においての生徒の様子や会話を実際に見ていただき、養護教諭と生徒との関わりにおいて、また生徒同士の関わりにおいて相談に乗っていただくなどきめ細やかな対応をしていただいている。相談室では、言葉によるカウンセリングにとどまらず、コラージュや箱庭といった視覚的、感覚的なアプローチを行うことで、言語表現の苦手な生徒に対しても広く受け入れが可能な対応を整備しつつある。

医療機関との連携が必要なケースにおいては、本学教授である精神科の医師と、保護者と本人の了承を得た上で、主にメールで情報や意見の交換をしつつ、学校での対応に専門的な指導をいただいている。

保護者を含めたケース会議に臨床心理士が参加し、専門的な立場から意見をいただくことで、形式的になったり行き詰まったりしがちな保護者と学校との間に余裕を持たせ、弾力的な支援を模索することが可能になったと考えられる。

特別支援教育を専門とするスーパーバイザーのお二人からは、高等学校で特別支援体制を敷いていく上で、義務教育では出てこない履修や単位修得の問題に対してご指導をいただき、また、教科指導上ではこれまでの指導に加えて、発達障害支援の視点を加えた指導法について助言していただいた。同じ学校の教員同士からは出てきにくい新しい視点を得ること、専門的な第三者の意見を知ること、客観性の高い支援や教科教育の実践が可能になると考えられる。

ウ 成果と課題

この2年間の支援において、医療機関をはじめとする専門家の指導を受ける大切さが明確になった。今後は、個人と個人による連携だけでなく、学校と専門機関としての連

携を目標に、大学、医療機関、特別支援研究機関などと協働していくことのできるシステムを構築したいと考える。

(3) 関係機関との連携

ア 他の高等学校や特別支援学校との連携

モデル高になった2年間で、数多くの高等学校、特別支援学校、教育委員会などから学校訪問を受けた。また、他のモデル高や先進的研究をされている学校の訪問もさせて頂いた。静岡県立土肥高等学校、筑波大学附属坂戸高等学校、東京都立世田谷泉高等学校、北海道名寄農業高等学校、西日本短期大学附属高等学校の先生方には、大変貴重な資料やお話をいただいた。平成19年の公開研究会に参加させていただいた金沢大学附属高等学校の盛加代子先生には、その前後で、本校の個別支援の出発点になる支援活動の取り組みをご紹介いただいた。これらの学校の先生方とは、その後も情報交換したり、研究成果を送ったりしてさらに連携を深めている。

イ 発達障害者支援センターやハローワーク等関係機関との連携

田口教育研究所の主催する研修会には何回か参加させていただいた。研修会では実際に発達障害のお子さんを育てている母親からの巡り会う困難の話や、本人が受容するまでの取りくみなどを伺った。その後も、研修会の連絡を取り合ったり、情報交換を行っている。生徒の実態把握の目安として行ったアンケートの資料も研修会でいただいたものを参考にした。本校の生徒は全員大学に進学するので、2年間でハローワークとの連携はなかったが、大学の保健管理センターや学生支援室とつながりを持つことができた。特に最終報告会でご報告頂いた富山大学学生支援センタートータルコミュニケーション支援室の「トータルコミュニケーションサポート」という先進的な取り組みは本校の支援システムにも導入可能な方法で大変参考になった。今後とも連絡を取り合い連携を深めることができると考えている。

ウ 地域の教育施設や人材等の活用

ありがたいことに東京都教育委員会や千葉県教育委員会から、本校の現状を紹介する機会をいただいたばかりでなく、研修会にも参加させていただいた。また、人材の活用という面では、東京学芸大学の先生方には様々な形でサポート頂いた。さらに、生徒のニーズの発掘の一貫として、教育心理専攻の学生の協力を得ることができた。このように様々な形で連携の取り組みが生まれつつある。

エ 成果と課題

外部の研修会への参加、先進校への視察なども委員会の枠を越え参加してもらえるように呼びかけるようにした。生徒・保護者・担任への支援としては、個別的な支援が必要となる生徒の場合、様々な事情やその原因の根深さから生徒だけでなく保護者や担任も支援する体制を作る必要があった。大学や外部機関との連携も強化して、担任が一人

で抱え込むのではなくチームで支援する体制を定着させられるよう実践した。一方、支援ニーズの把握と具体的な支援については、まだまだ不十分で、登校支援の他、学習支援・生活支援など様々な角度からニーズの把握方法を検討した。出席状況の把握は比較的簡単であったが、広く支援のニーズを把握する方法を検討し、早い時点から支援できる体制作りを目指す取り組みとなった。また、教科による学習支援の具体的な提案を含めた可能な支援の内容の提示など、生徒や保護者・担任が安心できる体制作りの課題が残っている。

また、具体的な支援の蓄積も重要な課題で、個別支援の記録から具体的な支援策について評価・検討を加え、より良い支援体制構築に向けての土壌作りをするため、かつて在籍した生徒に関する支援事例などの調査や現在在学している生徒に関しての意識調査、教員に対する調査などを行いつつある。さらに保護者からの申告により、より細かく支援できる体制も整備して行く必要がある。

(4) 関連事業等との連携

教育方法の改善の研究として、今年度、本校の教育工学委員会から、ターニングポイント（効率よく生徒の意見を集約できる I T 機器）を用いた授業改善の提案がなされている。これは、東京学芸大学のプロジェクト研究として教育工学委員会が提案したものであるが、この研究は機器活用という観点だけでなく、授業への能動的取り組みという観点からは、発達障害の生徒に対応する授業形態の一つにもななりうるため、今後連携研究を進めたいと考えている。高校生くらいになるとみんなの前で間違えることを嫌がったり、まわりとの関わりからこちらの問いかけになかなか反応しなくなる傾向が見られる。小学生のような好奇心だけでどんどん質問してくるような環境が学習形態として最も望まれる。ターニングポイントに限らず、「3つの観点での学習内容の提示」や「能動的な授業への取り組み」などをテーマに、授業改善の研究から発達障害への対応という方向性を連携して検討できたらと考えている。

Ⅲ 今後の我が国における発達障害のある生徒の支援の在り方についての提案等

<履修・修得を弾力的にとらえる>

高等学校は制度上義務教育ではないため、多くの場合、学期末・学年末になると各科目の単位認定をどうするかという問題に直面する。特に、不登校を現象として示すような発達障害をかかえた生徒の場合、当該授業の欠席時数がかさんで単位認定はおろか履修すら認められないケースもあろう。鬱的状态に陥った生徒は多様な原因・背景をかかえているが、登校できない、登校しても保健室にいて教室に行けないなど、現実にかこうした生徒は増加傾向にある。こような生徒に対しては、一日も早く教室にいけるような支援をするのか、休養を最優先させるための支援をするのか、学校としての判断は難しい。「保健室登校」という用語は以前から使われてきたが、高等学校の場合授業は欠席として扱われるので、履修・修得の助けにはならない。発達障害として LD や ADHD、高機能自閉症をもつ生徒を対象に、特別支援教育に先駆的に取り組んだ学校（全日制普通科）の事例を中心に、履修・修得について提案をしてみたい。

○特別支援室（仮称）の設置

保健室や相談室とは異なる教室を設置し、通常の教室で授業を受けられない生徒が通う。教科・科目によっては自分の所属する HR で授業を受ける。特別支援室では当該生徒の事情に応じた課題を設定して取り組ませる。この場合その授業の時数に数える。

○特別支援室の運営

支援チームを校内で組織して教員が特別支援室に常駐し、各教科と連携しながら当該生徒の学習活動の支援にあたる。日常的な授業と平行するので、教務的な措置および人事的な補充が不可欠となる。

○カリキュラムの工夫

生徒の事情によっては通常のものとは別のカリキュラムが必要になる。特に言語系や数理系の科目を、特別のカリキュラムで履修させ、他は HR に帰属して履修させる。学力に問題はないが、教室で授業を受けられない場合は個別に課題を用意してもらう。

○評価の弾力化

通常履修科目の授業時数（実際の授業数による場合と単位数×35週の数字による場合とがある）の3分の1を超えて欠席した場合、単位の認定ができないことが多い。特別支援室で活動した時間数を授業時数に加えたり、場合によっては、特別支援室から与えられた課題を自宅で行った時間数を加えたりして、授業参加時数を弾力的に決定していくことは有効な方法となろう。

上記の方法は欠席時数が「3分の1」を超えないための方法の例であるが、「3分の1」というラインそのものを弾力的にとらえることも必要になるかもしれない。個別の事情に応じて、特別支援室で学習活動をした生徒に対しては、何らかの補完的措置を講じることを条件に、「見なし」認定する方法もあろう。

現在こうした特別支援教育における履修・修得問題のガイドラインはできていないが、現実の状況は一層深刻さを増している。進級や卒業に支障をきたす状況に直面する生徒や学校に対して、一刻も早い対応が求められている。

IV 総括

<特別支援教育をより広く捉え社会と連携する>

現在の教育現場において、個別に特別な支援を要する生徒は、発達障害者以外にも少なからずいる（もちろん過去においてもそうであった）。その原因はさまざまであろうが、どの一人一人もが私たちが救い、育てるべき大切な生徒である。このことは、発達障害者支援法の有無によらない。このような生徒たちへのこれまでの対応は、学級担任の個人対応が中心であった。これを発達障害者への対応と同様に、あらゆる生徒に対して学校の組織的・継続的な個別支援ができる体制を作り、その実績を蓄積し、研究・分析・活用できるネットワーク構築が必要である。このような体制作りにより、ややもすると学業の修得が最重点となりがちな高等学校教育のねらいを再度見直し、個を活かしつつ社会によりよく適応できる生徒

の育成を基盤とした学校教育に立ち返る機会となりうる。

このような体制作りには、多くの困難がある。もっとも大きな壁は、学校現場での共通理解であろう。この共通理解を生むためには、発達障害者支援法に基づき各校ではじめられている特別支援教育のような、トップダウン的な手法ではないほうが望ましい。現場で自らその必要性を感じ取りながらボトムアップし、一方で行政によりこれら個々の活動をうまく連携できるシステムを構築するのである。行政は、現場にそのような機運をうまく生み出し育てるきっかけ作りと、ボトムアップを支援するシステム整備をする。

一方、社会との連携をうまく測るためには、特別支援の精神を価値観として持った社会人が必要である。このためには、普通の学校で多様な生徒の交流を通して、助け合い支え合う経験を積ませる学校教育を大切にし、必要な社会人を育てることである。

これらの具体的な全体像を提案できるほどに、本校での実践は進んではないが、本校で増加傾向にあり、対応に苦慮している「うつ」生徒へのかかわりを通して、より広く捉えた特別支援教育と社会との連携について述べた意見の詳細は、今回、モデル事業最終報告会用に作成した最終報告書の中に記載したので参照されたい。また、この研究を締めくくるに当たり、実際に支援会議にも出席いただき、個別のケースについても数々のご助言をいただいた本学教育学部教育心理学講座准教授で臨床心理士の松尾直博先生に寄稿いただいた。「高等学校における発達障害支援と特別支援教育」―課題と期待―と題して、1. 高等学校における発達障害支援の始まり 2. 「発達障害」をめぐって 3. 精神疾患と特別支援教育 4. 「障害」と「特別な教育的ニーズ」 5. おわりに という構成で、ご専門の立場から本校との関わりを通して小中学校との取り組みとの違いをわかりやすく指摘いただいたばかりか、どの学校でもぶつかるであろう教員相互の意見の対立を、「私はゼロからのスタートとは思わない。」と表現してエールを送っていただいた。別冊の最終報告書を是非ご一読願いたい。

モデル校としての2年間は、多くの方々との出逢いの2年間であった。最終報告会にご参加いただいた方から「発達障害」に向き合った研究になっておらず、本校の指定自体問題なのではないかと厳しいご指摘もいただいた。しかし、様々な先進校を訪問して実感したことでもあり、高校での課題は、それぞれの学校で全く異なることである。本校が指定された経緯はわからないが、本校に於いても、支援を必要なケースがたくさんあることが見えてきた。まだまだと組み始まったばかりであるが、本校の取り組みが参考となったと思われる高校もあるだろうと考えている。また、校内で言えば、推進賛成、反対はともかく、多くのことを考える切っ掛けになったことは間違えない。教員は生徒以上に柔軟な視点で物事を見つめていかなければならないと感じた2年間であったことを申し添えておく。

V その他特記事項（エピソードを含む）

昨年、夏に参加した上智大学心理学講座が実施している「カウンセリングセミナー」で知り合った早稲田大学の高橋あつ子先生には、今後の取り組みの指針になる数々のアドバイスをいただいた。本校を訪問いただき授業を見ていただいたこともある。雑談の中からLD学会への参加を勧められた。「学会」に参加するなど全く念頭になかった私にとって、参加すること

自体大きなハードルであったが、実際に参加してみると、実に多くの実践報告がなされており参加者の数も多く活気に満ちたものだった。今回、最終報告会にお招きできた富山大学の先生方も、講演をお願いした京都大学霊長類研究所の正高先生との出逢いもLD学会であった。来年度は、東京学芸大学での開催ということもあり、本校での取り組みをその中で報告して欲しいとの依頼をすでに受けている。全くつながりの無かった一つ一つが、あつという間に結びついていく不思議さすら覚えるが、この学会への参加は、参考になることが非常に多いので是非お勧めしたい。

VI モデル校の概要

1 学級数と生徒数（平成20年5月現在）

課程	学科	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		合計	
		学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数
全日制	普通科	8	365	8	345	8	351			24	1061

2 教職員数（平成20年5月現在）

校長	教頭	教諭	養護教諭	非常勤講師	実習助手	ALT	事務職員	司書	その他	計
1	1	54	1	12	1	2	6	2	3	84