

高等学校における特別支援教育の実践に関する研究

県内公立高等学校における調査を基に、高等学校における特別支援教育の現状把握を行った。そこから、特別支援教育の推進のためには校内の支援体制を確立し、その上で実態把握や関係機関との連携等を進めることが課題であると分かった。そこで、より組織的な校内支援体制を築くためのポイントを整理し、具体的な校内支援体制例をまとめた。また、生徒の実態把握、支援の方法のためのツールとして「気になる生徒のための支援シート」を作成し、活用後のアンケート調査を実施し、その有効性を確認した。そして、研究の成果を踏まえ、具体的な実践事例を示すことができた。

<検索用キーワード> 高等学校 特別支援教育コーディネーター 校内支援体制 支援シート

個別の教育支援計画 個別の指導計画 教育相談 発達障害

研究会委員

県立明和高等学校養護教諭	近藤 志伸（平成22,23年度）
県立旭野高等学校教諭（現県立緑丘商業高等学校教諭）	松原 初美（平成21年度）
県立旭野高等学校教諭（現県立瀬戸北総合高等学校教諭）	成瀬 昌年（平成22年度）
県立旭野高等学校教諭	小島 豊彦（平成23年度）
県立起工業高等学校教諭	余吾 卓志（平成21,22,23年度）
県立猿投農林高等学校教諭	柴田 明美（平成21,22,23年度）
県立刈谷東高等学校教諭	高須 了（平成21,22,23年度）
豊橋市立豊橋高等学校教諭	板川 真紀（平成21,22年度）
豊橋市立豊橋高等学校教諭	伴野 美香（平成23年度）
県立春日井高等養護学校教諭	水野 裕之（平成21,22年度）
県立春日井高等養護学校教諭	中村 和美（平成23年度）
県立豊田高等養護学校教諭	中川恵乃久（平成21,22,23年度）
総合教育センター教育相談研究室長（現県立成章高等学校教諭）	荻野 堅資（平成21,22年度）
総合教育センター特別支援教育相談研究室長（現県立安城養護学校教頭）	伊藤佐奈美（平成21年度）
総合教育センター研究指導主事，特別支援教育相談研究室長（現県立大府養護学校教頭）	神田 正美（平成21,22年度）
総合教育センター研究指導主事（現田原市立中部小学校教頭）	木田 剛（平成21,22年度）
総合教育センター研究指導主事（現県立豊田高等学校養護教諭）	谷口 愛（平成21年度）
総合教育センター研究指導主事，（現）教科研究室長	櫛田 敏宏（平成22年度）
総合教育センター特別支援教育相談研究室長	大脇 千尋（平成21,22,23年度）
総合教育センター研究指導主事	齋藤 育浩（平成21年度）
総合教育センター研究指導主事	米津 明彦（平成23年度）
総合教育センター研究指導主事	松原 正明（平成21,23年度）
総合教育センター研究指導主事	木村 豊（平成22,23年度）
総合教育センター研究指導主事	犬飼 保夫（平成23年度）
総合教育センター研究指導主事	矢野 正明（平成23年度）
総合教育センター研究指導主事	大西 淳子（平成22,23年度）
総合教育センター研究指導主事	溝口 克治（平成21,22,23年度主務者）

1 はじめに

障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な教育、支援を行うことを目指し、平成 19 年度から特別支援教育制度がスタートした。小・中学校においては、既に平成 15 年度から総合的な支援体制の整備を図るためのモデル事業を実施するとともに、平成 16 年に「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が出され、特別支援教育推進体制の整備が進んでいる。しかし、小・中学校と比較して高等学校は体制整備の遅れが指摘されている。そこで、本研究を始めるに際し、次の 2 点の調査・報告に注目した。

1 点目は、文部科学省が実施している「特別支援教育体制整備状況調査」における公立高等学校の調査である。この調査の項目は、①校内委員会の設置、②実態把握の実施、③特別支援教育コーディネーターの指名、④個別の指導計画の作成、⑤個別の教育支援計画の作成、⑥巡回相談員の活用、⑦専門家チームの活用、⑧特別支援教育に関する教員研修の受講状況の 8 つである。以下は本研究を開始した平成 21 年度における調査結果の一部である。

校内委員会については、全国では 95.7%の設置であるのに対し、愛知県では 100%設置されている。しかし、開催回数は 0 回が 31.1%と全国平均 26.2%を上回っている。開催の必要がなく実施されなかったことも考えられるが、十分に運営されていない状況であったかもしれない。逆に、4 回以上実施したという回答は、全国平均を上回っており、学校によって運営状況に差があることがうかがえた。

特別支援教育コーディネーターの指名については、100%指名されているが、総合教育センター主催の研修講座参加者に確認すると、誰が指名されているのか知らないという実情もあった。

巡回相談員の活用については、全国平均 38.8%に対して、愛知県では 29.1%、専門家チームの活用は全国平均 25.7%に対して、愛知県は 11.3%となっており、愛知県では、外部の専門家の活用が非常に遅れていることが分かった。

2 点目は、同じく文部科学省が主催する「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の内容に注目をした。これは特別支援教育の実施状況を評価しつつ、特別支援教育の具体的な推進方策について検討を行うために、平成 21 年 3 月より 2 年間実施されている会議の報告である。「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」高等学校ワーキンググループでは、①高等学校における特別支援教育の推進体制の整備について、②高等学校における発達障害のある生徒への教育的支援について、などが議論されている。具体的には、①高等学校における特別支援教育の必要性、②高等学校における特別支援教育体制の充実整備、③発達障害のある生徒への指導・支援の充実、④高等学校入学試験における配慮や支援等、⑤キャリア教育・就学支援等について報告書が作成されている。

本センターでは、愛知県教育委員会が主催する「愛知県特別支援教育体制推進事業」の一環として、平成 19 年度より 3 年間、県立高等学校（豊橋市立を含む、以下県立高等学校と表記）152 校に対し、発達障害の理解・啓発や、支援体制の確立についての研修を実施してきた。受講後の教員のアンケートからは、「特別な教育的支援が必要な生徒がいる」と回答した教員が 52%、「発達障害に関する研修の必要性がある」、「どちらかという必要」を合わせた回答が 96%と高く、高等学校において特別支援教育を推進する必要性を教員も高い割合で感じていることを推察することができた。しかし、愛知県の高等学校における特別支援教育の推進は、まだスタートしたばかりであり、今後は、その状況をさらに細かく調査し、現在抱える課題に対する具体的な方策が必要であると痛感し、本研究に取り組むことにした。

また、平成 22 年度には県内を 18 地区に分け、「地区別特別支援教育連絡協議会及び高等学校発達障

害等事例検討会」を年3回実施してきた。平成23年度も引き続き「高等学校地区別特別支援教育コーディネーター研修会」と名称を変更し、県立高等学校と特別支援学校における特別支援教育コーディネーター相互の連携強化を図り、高等学校に在籍する特別な支援を必要とする生徒一人一人の教育的ニーズを把握した上で、適切な指導及び支援の在り方について研究協議することを通して高等学校における特別支援教育の推進を図ることを狙いに実施している。これらの取組で得られた情報も踏まえ、さらに研究を進めることにした。

2 研究の目的

本研究では、高等学校における特別支援教育を推進する上で、どのような課題があるのかを整理し、高等学校で実際に行うことができる実践、具体的な方策について検討することを目的とする。

3 研究の方法

研究協力校（高等学校6校と特別支援学校2校）と所員による共同研究で行う。

(1) 1年次（平成21年度）

現状と課題を分析するため、「特別支援教育コーディネーター養成研修」参加者にアンケート調査を行うとともに、研究協力校における事例の検討を行う。

(2) 2・3年次（平成22・23年度）

特別支援教育コーディネーターにアンケート調査を行い、高等学校における特別支援教育の推進における現状と課題を明確にする。

校内支援体制についての具体的な事例を提示する。

生徒の実態把握、支援方法のためのツールを作成する。

生徒の実態把握、校内支援体制、関係機関等との連携を基にした事例の検討を行う。

4 研究の内容

(1) 高等学校における特別支援教育の現状把握

本研究では、高等学校における特別支援教育の推進のための課題として、校内支援体制、個別支援、関係機関との連携を考えた。これを基に、アンケート調査を実施し、結果を分析した。

ア アンケート実施日

平成21年6月26日（金）

イ 対象者

平成21年度高等学校特別支援教育コーディネーター養成研修参加者179名

ウ 調査結果のまとめ

(ア) 校内支援体制について

アンケート調査を実施したところ、全日制の専門学科と総合学科では特別な支援を必要とする生徒がいたにもかかわらず、組織が機能していない学校が多いとの結果になった。更にアンケートを分析した結果、校内組織が機能している学校としていない学校で、「校内研修会の企画・運営」、「個別の教育支援計画の作成」、「生徒の実態把握」、「専門機関との連携」の全てにおいて差があることが分かった。やはり校内組織が機能している学校では、どの項目においても、対応している割合が高いようである。このような、校内組織の実態についての結果から、私たちは、高等学校において、生徒の実態を把握したり、具体的な支援の方策を検討したりする必要があると考えた。

(イ) 個別支援の実態について

二つ目の観点は、本人の特性やニーズに応じた指導・支援は十分に行われているかどうか、すなわち「個別支援の実態について」である。まず、各課程とも、「支援が必要な生徒が在籍したか」という質問に対しては、コーディネーター養成研修を受講した教員の約 63%が、「支援が必要な生徒が在籍していた」と回答している。この結果から、課程の違いにかかわらず、高い割合で支援が必要な生徒が在籍していたことが分かった。次に、各課程において、「支援が必要な生徒」に対して、支援が実際に行われたかどうかについて、アンケート結果から探ってみた。

学習指導については、支援が行われているという実態と行われていないという実態が混在している。必要に応じて必要な支援を行う、という意識は現行の体制でも見られるものの、全日制普通科と全日制専門・総合学科と定時・通信制の各課程間に差が見られた。次に、生徒指導に関する支援の実施状況を見てみた。各課程全体の平均が 72%を超える高い割合で、「支援が行われている」という回答で、生徒指導面では具体的な支援がよく行われている状況がある。続いて、進路指導に関する支援の実施状況を見てみる。これに関しては、全日制専門・総合学科、定時・通信制において、「実施されていない」という回答が「実施されている」という回答を上回り、「支援が不足している」ことがうかがえた。

これらの結果から、日頃の生徒指導に関しては、既にかなり高い割合で支援が行われているが、学習指導においては各課程で取組の差があることが分かる。特に、「支援が必要な生徒が在籍している」という回答が多かった定時制・通信制においては、学習指導と生徒指導について具体的な支援が行われていることが分かった。また、進路指導については、どの課程においても支援が不足しているという印象が否めない状況である。進路に関しては、今後、どのような支援が必要なのか、どのような支援が可能なのかを模索していくことが求められる。社会人になるのも間近な高校生の場合、進路指導における支援を充実させていくことは、とても重要な課題であると考えられる。

(ウ) 特別支援教育の連携に関わる実態について

三つ目の観点は、「特別支援教育の連携に関わる実態について」である。「これまであなたや学校が連携をとった機関は」の問いに対して、家庭（保護者）との回答が最も多く、75.4%であった。第2位は中学校で 50.8%、第3位は相談機関で 44.7%、第4位は医療機関で 39.7%といった順になっている。しかし、特別支援学校、大学・専門学校、労働機関との連携は大変少なく、特に労働機関との連携はほとんどされていないのが現状である。生徒の進路を考えるとこれらの機関との連携を深めていくことも今後大切となると考えられる。

結果をまとめると、関係機関等との連携に関わる実態としては、①保護者、中学校等、生徒の生育に関わる立場の人たちとの連携を求める意識が強く見られる、②生徒への個別支援を充実していくために、相談機関、医療機関、特別支援学校等、外部の専門機関との連携が求められる、③生徒の卒業後の進路を考えた時、労働機関との連携を今後さらに模索していく必要がある。以上、3点の傾向と課題が浮き彫りになった。

エ 特別支援教育コーディネーターの実情と課題

平成 22 年度になり愛知県では全ての高等学校において特別支援教育コーディネーターが指名された。そこで、改めて特別支援教育コーディネーターから見た学校の特別支援教育の実情と課題についてアンケート調査し、結果を分析した。

(ア) アンケート実施期間

平成 22 年 10 月から 11 月

(4) 対象者

平成 22 年度地区別特別支援教育連絡協議会に参加した者の内、特別支援教育コーディネーター 133 名

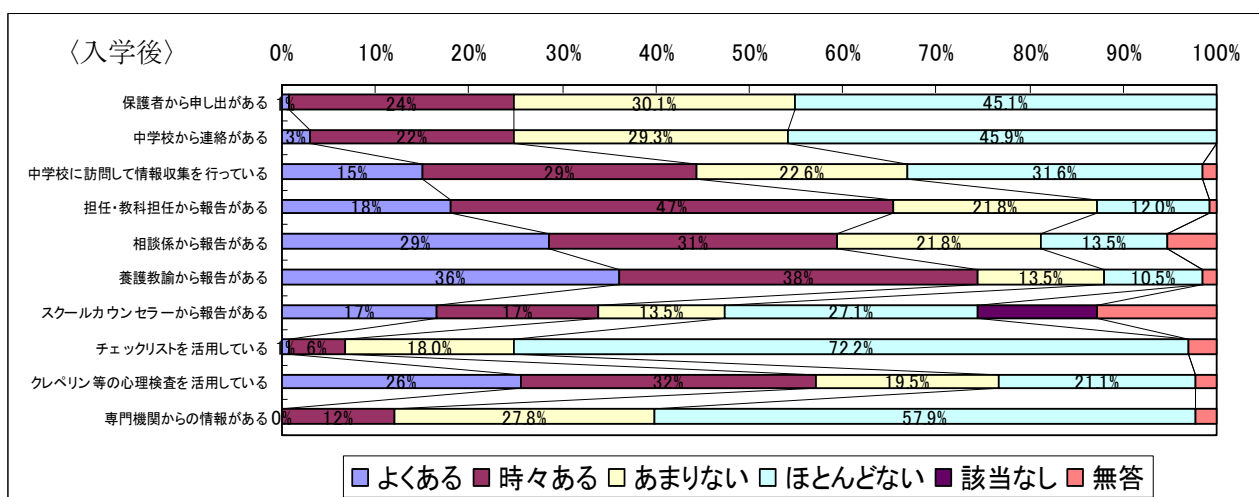
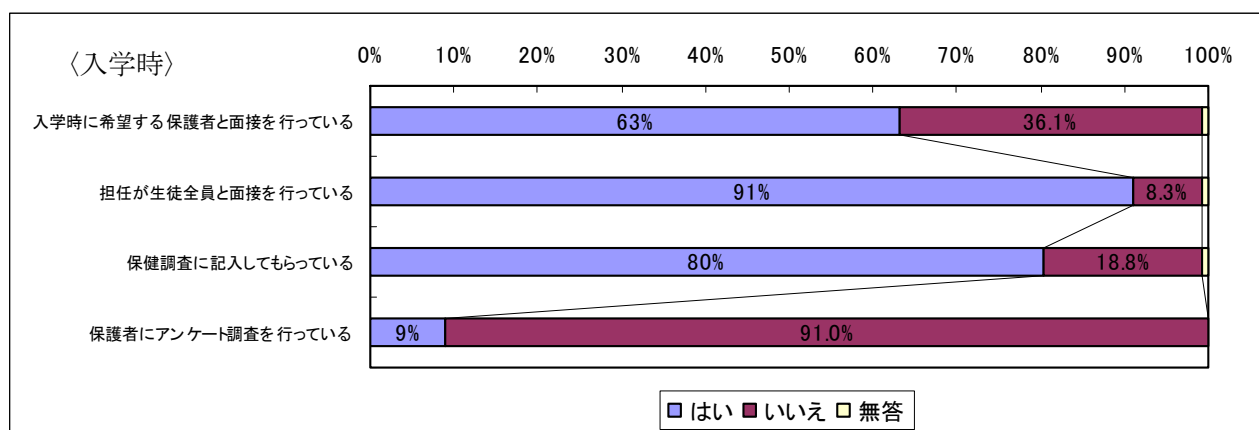
(ウ) 調査結果

調査対象者は、全日制課程普通科 83 名、全日制課程専門学科 24 名、全日制課程総合学科 6 名、昼間定時制 3 名、夜間定時制 16 名、通信制 1 名であった。校内における立場は、保健部所属 33 名 (24.8%)、保健主事 30 名 (22.6%)、養護教諭 22 名 (16.5%)、相談部主任 16 名 (12.0%) の順で、学校保健に関わる教員が特別支援教育コーディネーターに指名されていることが多かった。

① 特別な支援の必要な生徒の実態把握の方法について

入学時、校内で特別な支援を必要とする生徒の実態把握をする方法としては、担任が学級の生徒全員と面接を行っている学校が 91%、保健調査表 (保健カード等) に記入を依頼している学校が 80% あり、保護者からの情報提供に加え、生徒自身からの聴き取りから実態把握に努めている様子が見える (表 1)。

【表 1 特別な支援が必要な生徒の確認や実態把握の方法】



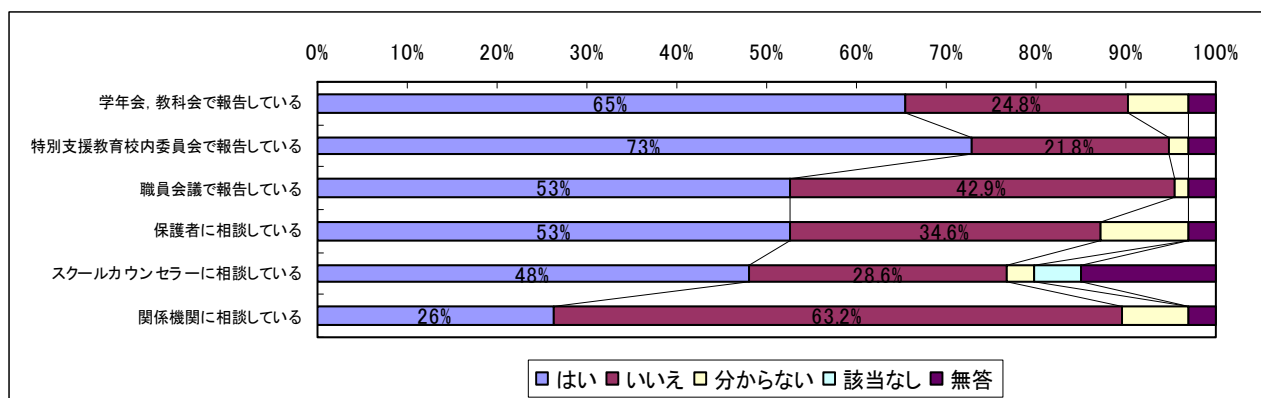
また、入学後は、養護教諭からの報告、担任・教科担任からの報告、相談係からの報告が多く、生徒との関わりの中で得た情報が特別支援教育コーディネーターに集まるようになっている。また、スクールカウンセラーからの報告が「よくある」「時々ある」を合わせると 34% あり、最も身近な専門家として重要な存在になっていると思われる。併せてクレペリン等の心理検査を入学時に実施している学校が半数以上あり、客観的な指標による生徒の実態把握も行っている (表 1)。

② 実態把握で得た情報の活用方法について

実態把握で得られた情報はどのように活用されているのかを調査した。結果は表2のとおりである。学年会や教科会で報告している学校が65%、特別支援教育校内委員会で報告している学校が73%であった。多くの学校で得られた情報が特別支援教育校内委員会において報告されている。しかし、職員会議で報告している学校は53%で、教員全体で情報の共有が行われている学校は半数程度であった。このことは学校全体よりも学年単位で活動が行われることが多い高等学校の現状を反映していると考えられる。

また、保護者に相談している学校は53%であることから、保護者と連携を図りながら支援を行おうとしている様子が見えてくる。なお、スクールカウンセラーに相談している学校が48%あり、ここでもスクールカウンセラーの存在が重要なものになっていることがうかがえる。

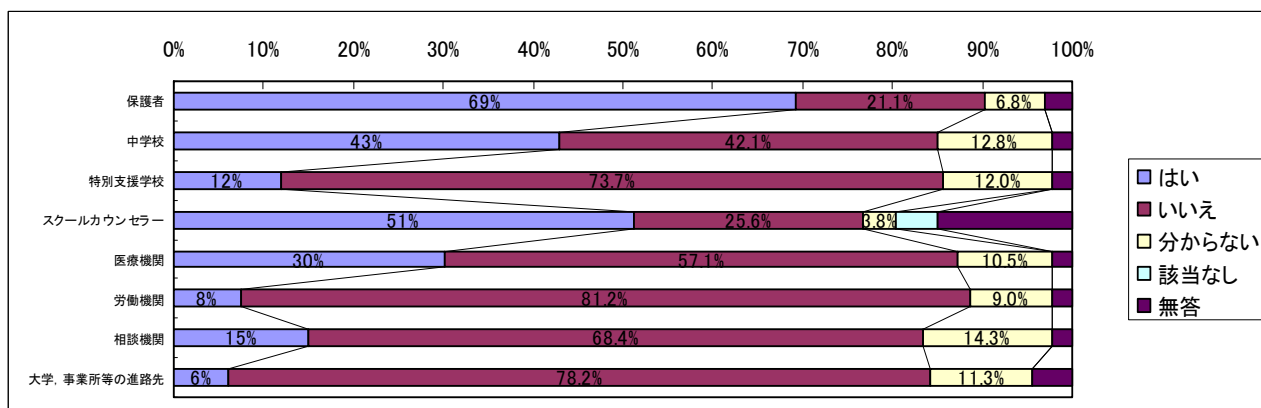
【表2 実態把握で得た情報の活用方法】



③ 関係機関等との連携について

保護者との連携が69%と7割程度である状況から、学校と保護者との連携の重要性を認識していることがうかがえる。また、スクールカウンセラーとの連携が51%と連携先としては校内での連携が主で、校外の連携先としては中学校が43%と特別支援学校や医療機関等の関係機関の中では最も緊密な連携を図っている（表3）。

【表3 連携をとった、又は連携予定の関係機関等】



④ 特別支援教育コーディネーターの立場での課題について

特別支援教育コーディネーターに指名され、現在知りたい情報について、一番知りたいこと（3ポイント）、二番目に知りたいこと（2ポイント）、三番目に知りたいこと（1ポイント）の3つを調査し、ポイント化した。その結果は、「対象となる生徒への具体的な支援方法」が最も多く、次に「特別支援教育コーディネーターの業務」、「個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成方法」と続いている。

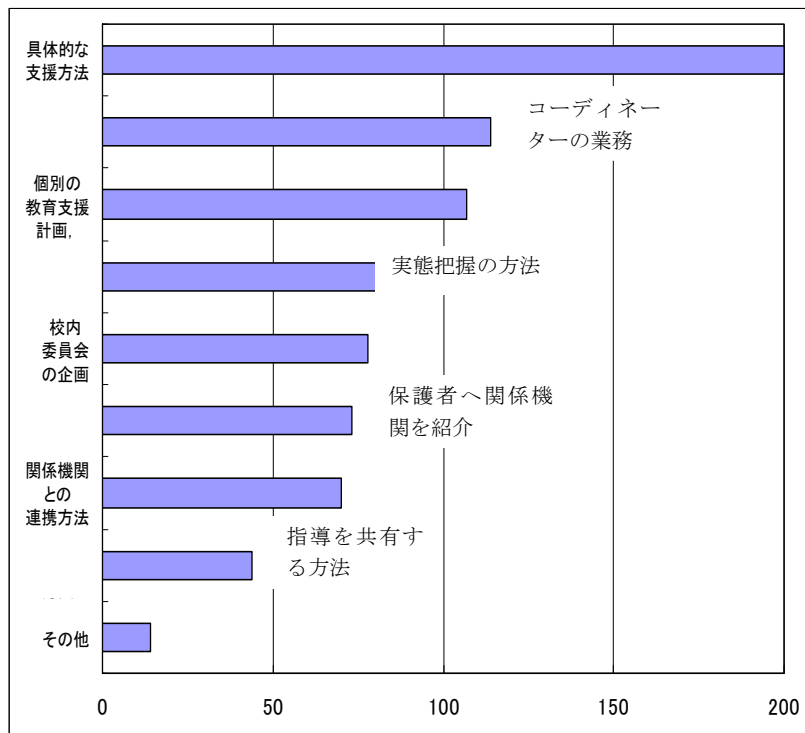
る。目の前の生徒の指導・支援は喫緊の課題であるものの、自分が指名されたが何をすればよいのかがよく分からないと感じている特別支援教育コーディネーターが多いことが分かる。また、個別の教育支援計画・個別の指導計画について、大学入試センターの発達障害者への配慮もスタートしたことからその重要性を認識しつつも、その作成手順や活用方法に苦心していることがうかがえる（表4）。

⑤ 特別支援教育コーディネーター 【表4 特別支援教育コーディネーターとして知りたい情報】
の立場での取組について

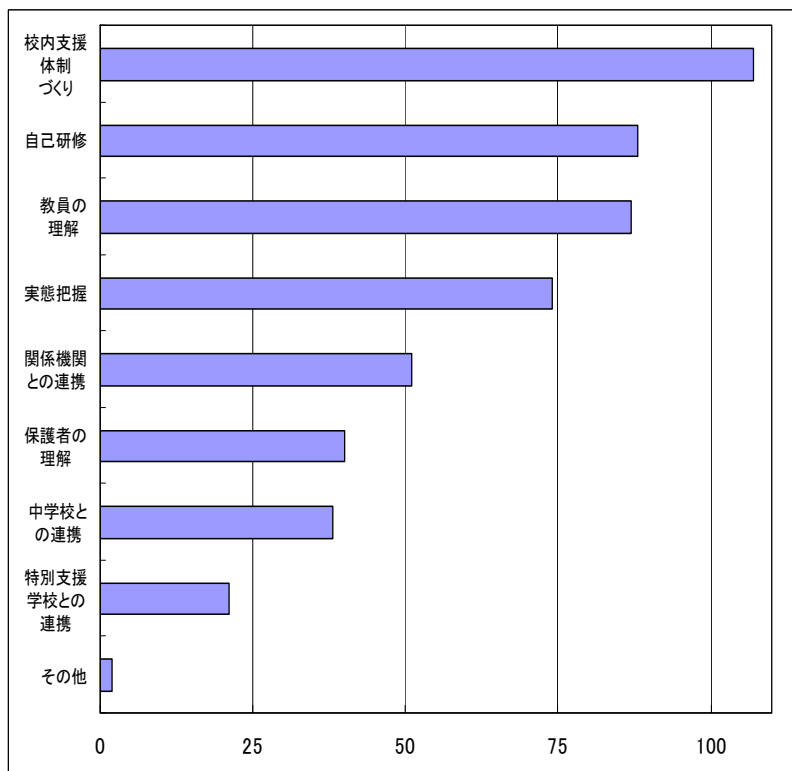
特別支援教育コーディネーターとして今後取り組みたいことについて、一番目（3ポイント）、二番目（2ポイント）、三番目（1ポイント）の3つを調査し、ポイント化した。結果は、「校内支援体制作り」、「自己研修」、「教員の理解」、「実態把握」の順となった。やはり、特別支援教育の推進者として、校内の体制の充実、自身の専門性の向上を目指していることがうかがえる。また、教員の理解を一層図り、生徒を支援するために的確な実態の把握が大切であると思われる（表5）。

(エ) まとめ

平成22年度より特別支援教育コーディネーターが活動を始めた。しかし、特別支援教育コーディネーター自身は、特別支援教育に関する専門性を身に付けているという実感は十分に得られておらず、どのような業務を行うべきかを明確にできていない現状があることが分かった。また、連携先は限定的であり、最も重要な保護者との連携体制をさらに確立するためにも、まずは特別支援教育コーディネーターを中心に校内での支援体制を確立し、その上で実態把握や関係機関との連携等を進めていくことが課題であると考えられる。



【表5 特別支援教育コーディネーターとして取り組みたいこと】

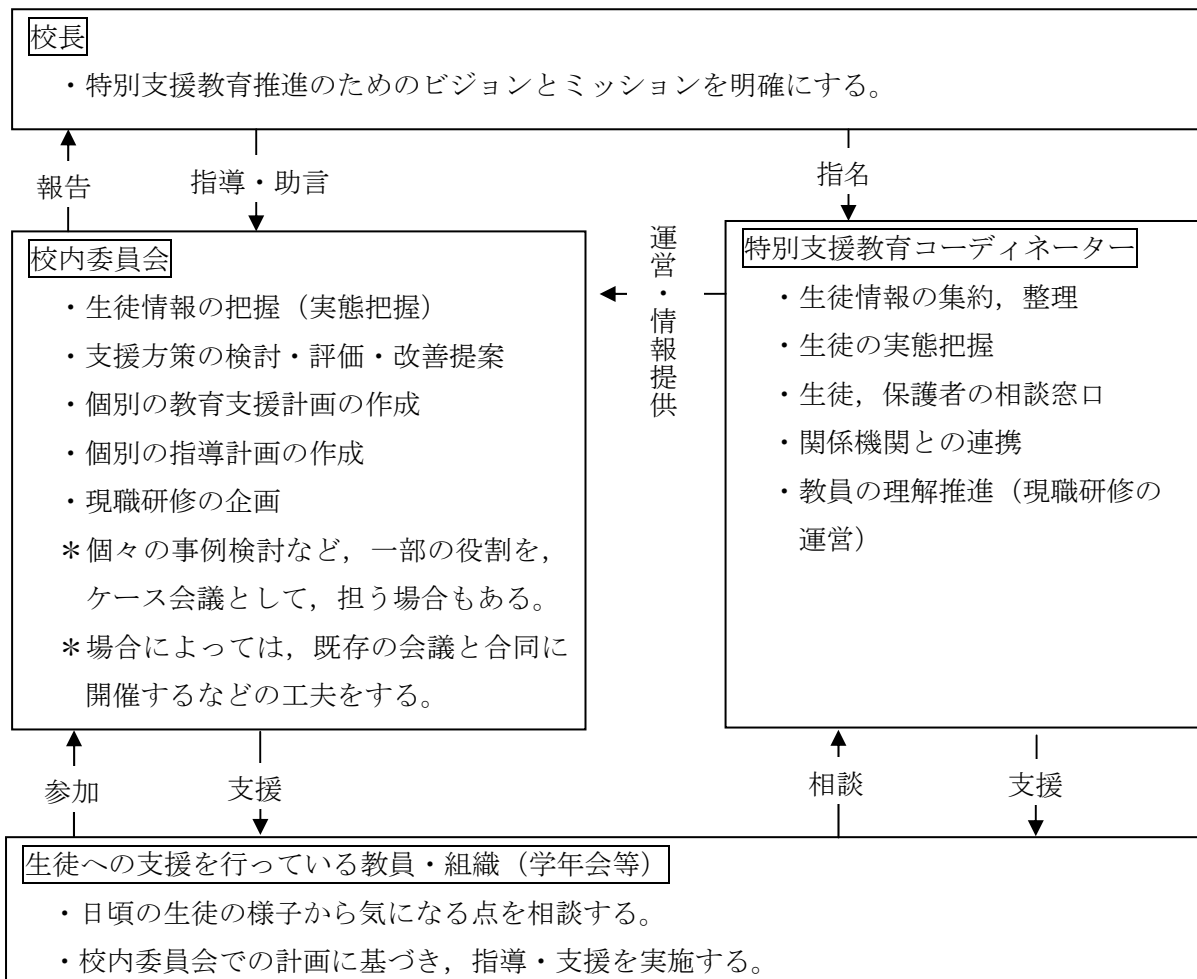


(2) 校内支援体制の在り方

特別支援教育の校内支援体制を構築するための具体的なモデルについて、全日制課程普通科，全日制課程専門学科，夜間定時制それぞれの特徴を生かした例を交えつつ紹介する。はじめに，一般的な校内支援体制について述べる。

ア 校内支援体制の概念図

生徒・保護者を支えるための校内支援体制及び担当者の役割を図式化した。



(ア) 管理職の役割

特別支援教育は，専門的知識のある一部の教員が全てを担うものではなく，学校全体で取り組むべきものである。従って，校長のリーダーシップの下，校内支援体制をいつまでにどのようなようにして構築するかを明確にし（ビジョン），目標をどこに設定するか（ミッション）を決定したい。例えば，「特別支援教育の対象となる生徒を1年以内に明確にし（ビジョン），3年以内に個別の教育支援計画を作成し，対象の生徒が安定した学校生活を送り，相応した進路決定できるように支援する（ミッション）」などのようである。

また，校長は，特別支援教育コーディネーターを指名する。専門的な知識や技能のある教員を指名したいところだが，学校の実情によっては，難しいこともある。このような場合には，連絡調整役としての役割ができる担当者が望ましい。そして，指名された教員がその役割を十分に果たせるよう校務分掌等において配慮することが大切である。なお，前述のとおり本研究におけるアンケート結果から，特別支援教育コーディネーターは保健部に所属する割合が最も高かった（24.8%）。また，場合によっては複数名の特別支援教育コーディネーターを指名し組織的に活動できるよう体制をつくるとよ

い。特別支援教育コーディネーターを複数指名することによって、主になる特別支援教育コーディネーターの職務の負担の軽減が図られるとともに、人事異動による影響を最小限に抑えられるメリットもある。

(イ) 校内委員会の役割

校内の特別支援教育推進のためのビジョンとミッションの共通理解を図り、それを実践するために開催されるものである。本研究でのアンケート結果から、校内委員会の実施形態及び参加者、回数等は様々であった。特に実施回数については、校内委員会を教育相談部会等と兼ねて実施している学校が少なくないことも分かった。学校の実情に合わせて開催方法を工夫することはよい。大切なことは、生徒に関する情報が学校全体で共有されること、また、指導・支援が適切に行われているかどうかを評価することである。必要に応じて、外部の専門機関の指導・助言も受けるとよい。個別の事例を取り上げ検討する場を「ケース会議」とし、校内委員会との二本立てで実施することも少なくない。この場合、ケース会議での協議の結果あるいは経過を、校内委員会に報告し承認等を得ることが望ましい。

(ロ) 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは、校内における特別支援教育の推進の要となる。その最も重要な役割は、校内における情報を集約し、それを整理することである。そのためにも教員や保護者、生徒の情報が集まりやすいような組織作りや相談窓口の設置が必要となる。集められた情報は、校内委員会で支援の方策を検討する際の重要な情報となる。特別支援教育コーディネーターは、校内委員会を学校の実情にあった形で運営できるように働き掛け、気になる生徒の情報を教員全員で把握し、支援を行うための役割分担を明確にすることが求められる。

イ 校内支援体制がよりよく機能するためのポイント

(ア) 実態把握

実態把握について三つに分けて考えてみたい。一つ目は、特別な支援を必要とする生徒が学校全体にどれだけいるかを、中学校からの情報（中高連絡会や保健カードなど）、保護者からの申し出、生徒の様子（日頃の観察記録、教員同士の情報、クレペリンなどの検査結果、小・中学校向けの文部科学省作成のチェックリスト等）から把握することが必要である。これらの情報を校内委員会等で整理し、経過を観察すべきか、具体的な支援を必要とするかを見極める。二つ目は、特別な支援を必要とする生徒の様子を具体的に把握したい。学習の様子や成績はどうか、教員や友達とのやりとりで気になることはないか、出欠席の状況や健康面・情緒面での安定はどうかなどを把握し、気になる点をリストアップし整理する。これらの情報を基に、具体的な支援や外部機関との連携が必要か否かを判断する。三つ目は、具体的な支援を行うために、個別の指導計画等を作成する段階である。生徒の実態を、細かく把握すると同時に学校内外の人的資源を整理し、誰が何を行うのかを明確にするための準備を進める。場合によっては、医療機関の診断、発達検査の結果など専門的かつ科学的な知見も積極的に取り入れ、効果的な指導・支援を展開する。

(イ) 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成

本県において、中学校における個別の教育支援計画は、84.8%の割合で作成されている。しかし、高等学校においては、6.6%しか作成されていない現状がある。平成23年2月に愛知県教育委員会から、中学校で作成した個別の教育支援計画が県内の高等学校へ引き継がれるよう、市町村教育委員会及び中学校への周知がなされた。したがって、保護者の了解の下、中学校から個別の教育支援計画等を提供してもらい支援の引継ぎが行えるとよい。また、個別の教育支援計画等をまだ作成していない高等

学校においては、教育委員会が提示している様式等を参考に、生徒にとって最もメリットがある様式を校内で検討し作成する。なお、平成23年度大学入試センター試験より、発達障害のある受験生への特別措置（試験時間の延長、チェック解答、拡大文字問題冊子の配布、別室の設定など）が明記された。対象となる生徒が円滑に特別措置を受けるためにも、今後、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成は重要となってくる。

(ウ) 支援の実施

実態を把握し、指導計画を作成したら、必要となる支援を実施する。その際、誰がいつどのような支援を行うのかを明確にし、教員間で共通理解を図ることが大切である。例えば、授業中の板書に対し配慮が必要な生徒がおり、その生徒への支援を行うことを決めたとする。まずは、幾つかの授業で実施し、効果があるようであれば、それを他の授業へも広げる。このような広がりを進めるために、支援はPDCA（計画・実践・評価・改善）のサイクルで実施する。そのためには支援の経過を記録し、校内委員会等で評価し改善する必要がある。具体的な支援方法が見つからない場合は、専門家の助言を受けたり、他校のよい実践を参考にしたりするなど情報を集め、できることから実践する。

(エ) 保護者との連携

特別な支援を実施するにあたり、保護者に学校生活の様子を伝えたり、逆に家庭での様子を尋ねたりすることは重要である。また、学校で行おうとしている支援の内容を保護者に伝え、同意を得ることやその結果を伝えることも欠かすことはできない。この役割を担任一人で担うこともあるし、特別支援教育コーディネーターが担ったり、保護者との懇談時に担任と特別支援教育コーディネーターが同席したりすることもある。場合によっては、管理職等が同席することも必要となる。このような場の設定や内容をコーディネートすることは、特別支援教育コーディネーターの主な役割となる。また、保護者が相談をしやすいよう窓口を設け、カウンセリングマインドをもって相談に応じることも大切である。

(オ) 現職研修の開催

特別な支援を必要とする生徒の実態等をよく知り、適切な支援を行うためにも、教員の知識・理解を深めることは重要である。また、全国の動向、他校の様子等、最新の情報を全ての教員が共有することで、特別支援教育を推進するために今後の取り組むべき課題が明確になる。そのためにも特別支援教育に関する現職研修は重要である。そこで、研修の講師には医療機関や大学等の専門機関、特別支援学校のコーディネーター等に依頼することも有効である。学校の実情に合わせ、どのような内容をどのような講師に担ってもらうのが適切かを判断するためにも、特別支援教育に長けた人材の把握に努めたい。

(カ) 関係機関との連携

本研究でのアンケート結果では、連携をとった、又は連携予定の関係機関については、保護者を除くとスクールカウンセラーが51%（表3）と最も高かった。定期的に校内を訪れることができ、生徒の状態を客観的に把握できる立場の専門家はやはり活用しやすいと思われる。また、支援の継続性を図るために、個別の教育支援計画等の引継ぎを行う上で中学校との連携も重要である。その他、医療機関や特別支援学校、労働機関や大学など進路先に関係する機関との連携も挙げられる。特別支援教育コーディネーターは、それぞれの機関とどのような連携が可能であるかを把握するために積極的に各機関と連絡を取り合うことが重要である。また、今年度より始まった高等学校特別支援教育コーディネーター研修会をきっかけに、各地域を担当する特別支援学校との連携が具体的な形で行われることを期待したい。

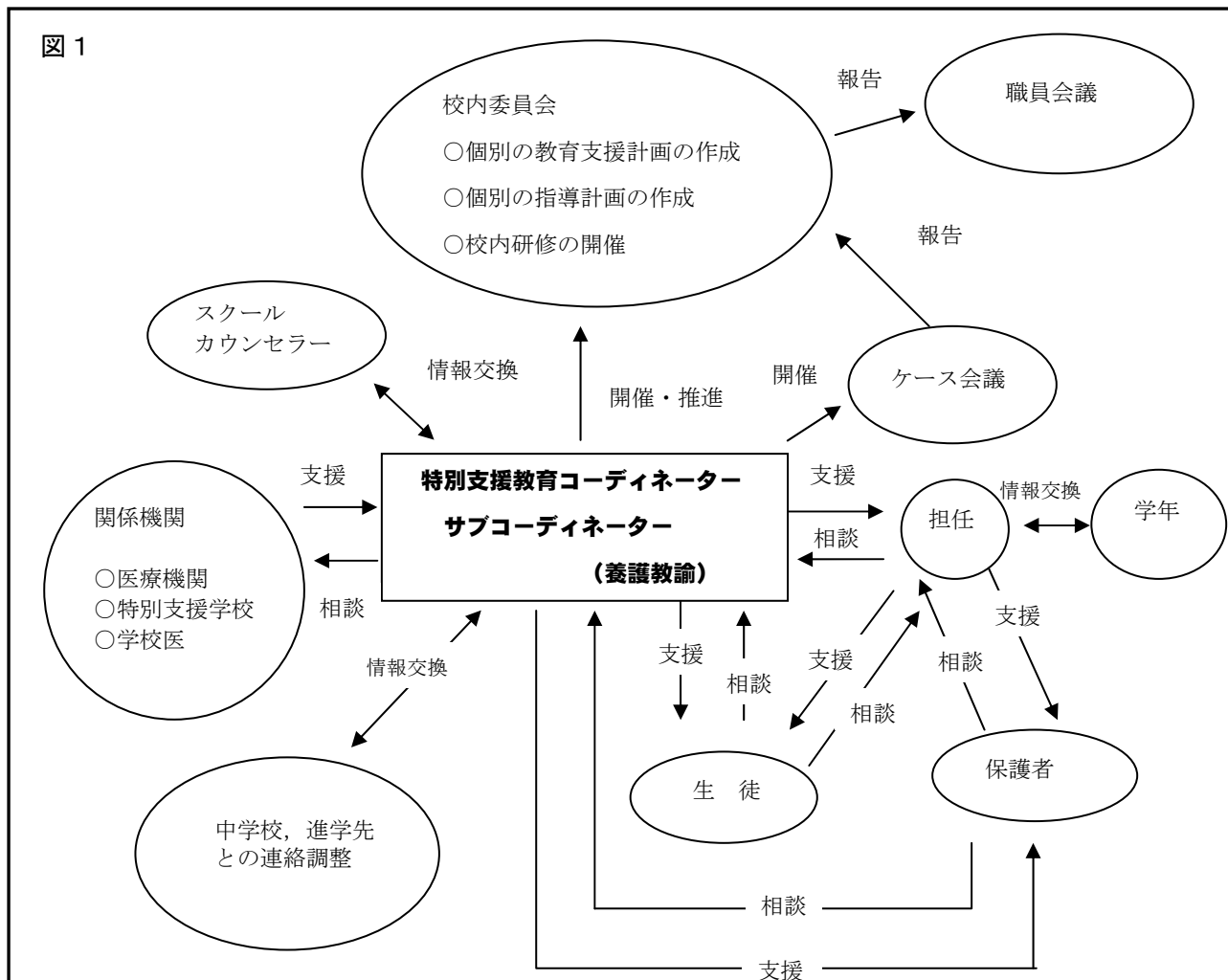
ウ 校内支援体制構築の具体例

(ア) A校全日制課程普通科における支援体制例

A校は、学年単位での活動が多くほとんどの教員が学年に所属している。

a 支援体制組織図

下図1は、A校の特別支援教育に係る校内支援体制の組織図である。



b 特別支援教育コーディネーターの指名

A校では、主になる特別支援教育コーディネーターの負担を軽減するためだけでなく、対象となる生徒に対して適切な支援をするために特別支援教育コーディネーターを補佐するサブコーディネーターを配置することが望ましいと考えた。

そこで、医療機関との連携がしやすく、比較的時間に拘束されない職種である養護教諭をサブコーディネーターに指名した。その理由としては、保健室は生徒にとって悩みを打ち明けたり、特別な支援が必要な生徒が来室したりする頻度が多く、問題の早期発見・早期対応に結び付けることができ、保健室で得た情報を特別支援教育コーディネーターと共有することにより相談・連携しながら支援することができる考えたためである。また、校内あるいは関係機関との連携を図る上で、授業を担当していないため比較的時間に融通がきくことも重要な要素である。

c 校内委員会の開催

行動等が気になる生徒については週1回行われる学年会で情報交換され、その情報はその日のうちに学年主任から養護教諭に連絡が入る。また、同時に相談部会でも、それぞれの学年の情報が報告さ

れる。特に気になる生徒については、学期に1回開催される校内委員会で、担任及び学年主任から現状や課題について情報の提供があり、今後の具体的な取組や指導方針の確認を行うことができる。

また、個別の指導計画の作成についても検討され、職員会議で全教員に対して経過報告や協力依頼をする。校内委員会の時期と内容については以下のとおりである。

時期	第1回（7月）	第2回（11月）	第3回（3月）
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・担任及び学年主任からの実態報告 ・今後の支援方法について 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援方法についての経過報告（評価）と課題 	<ul style="list-style-type: none"> ・次年度に向けての課題

d 実態把握の方法

気になる生徒の実態は、入学時の健康調査や中学校の情報から、また、教科担任からの申し出や保健室来室時の様子によって把握する。特に、保健室は相談しやすい場所であることから本人から直接情報を得るには有効である。なお、生徒の気になる発言や行動は、教室での授業より実習を伴う授業（例：体育）など動きのある場面で見受けられることが多い。

さらに、学年会議後、その日のうちに学年主任より情報が養護教諭に伝わるシステムを作ることに より、特別な支援が必要かどうかの把握が早々にできる。

e ケース会議の開催

特別な支援が必要な生徒について、ケース・バイ・ケースで柔軟性をもって関わる者（担任、該当教科担任、学年主任、特別支援教育コーディネーター、サブコーディネーターなど）が小さなチームを作って検討会（ケース会議）を開催し、情報交換することで速やかに実態を把握する。そして学習、生活、行動の状況と課題を明確化し、今後の方針や具体的な指導方法の確認をする。ケース会議は少人数で行うため臨機応変に会議をもつことができる。保健室には学習面以外の生活全般に関する相談があり、ケース会議においてサブコーディネーターからその情報が提供される。また、特別な支援が必要な事例が生じた場合、教員が一人で抱え込まず組織的に支援を進めることで、関係する教員が情報を共有し共通理解をもって対応することができる。ほとんどの事例が、このケース会議で支援方針や支援方法を定めることができると思われる。

f 保護者との連携

保護者が直接保健室に相談に来校することは少ないので、主に担任を通じて必要に応じ特別支援教育コーディネーターが保護者と面談し、家庭の様子や生育歴等の情報を把握する。なお、通院している場合などは医療等の経過についても情報を把握する。その際、サブコーディネーターも相談に加わり、養護教諭の見地から生徒の状況を理解し具体的な支援に努める。場合によっては、スクールカウンセラーの協力も得る。保護者との面談では、信頼関係が築けるように配慮し、学校・家庭・関係者が共通理解を図りながら、それぞれの立場でできることを考え、一貫性のある支援を考えている。

g 関係機関及び中学校、進学先との連携

医療機関を利用している場合は、本人及び保護者の了解のもと主治医に連絡をとり、学校生活における対応について指導を受ける。その際、医療機関との連携がとりやすい養護教諭から連絡する。

また、高等学校には特別支援教育の専門家が少ないことから近隣の特別支援学校に相談して協力を要請することで、教育的ニーズに沿った指導・支援が可能である。

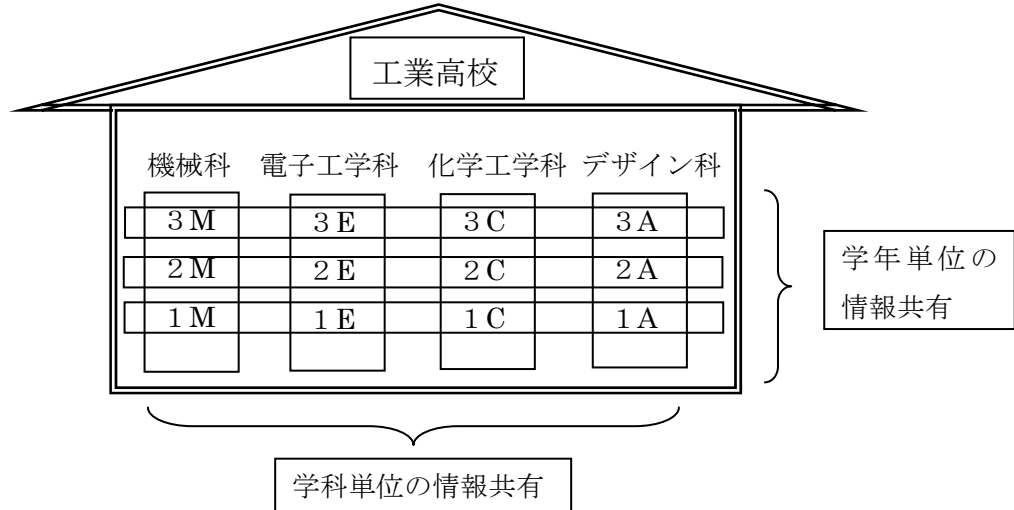
さらに、学校生活に適応できたり、卒業後の生活に具体的な見通しと意欲をもつことができたりするように、中学校や進学先等との連絡調整を行う。中学校からの情報がない場合は、積極的に連携を図ることを心掛ける。中学校での支援体制や生徒自身に関する情報収集を行うことで、高等学校にお

ける支援を継続的に行うことができ、生徒自身の不安も軽減できると思われる。

中学校との連絡調整という点では、特別な支援が必要な生徒に関する情報をもっていると思われる中学校の養護教諭に、サブコーディネーターである高等学校の養護教諭から連絡をして情報を得ることも有効である。

(イ) B校全日制課程専門学科（工業科）における支援体制例

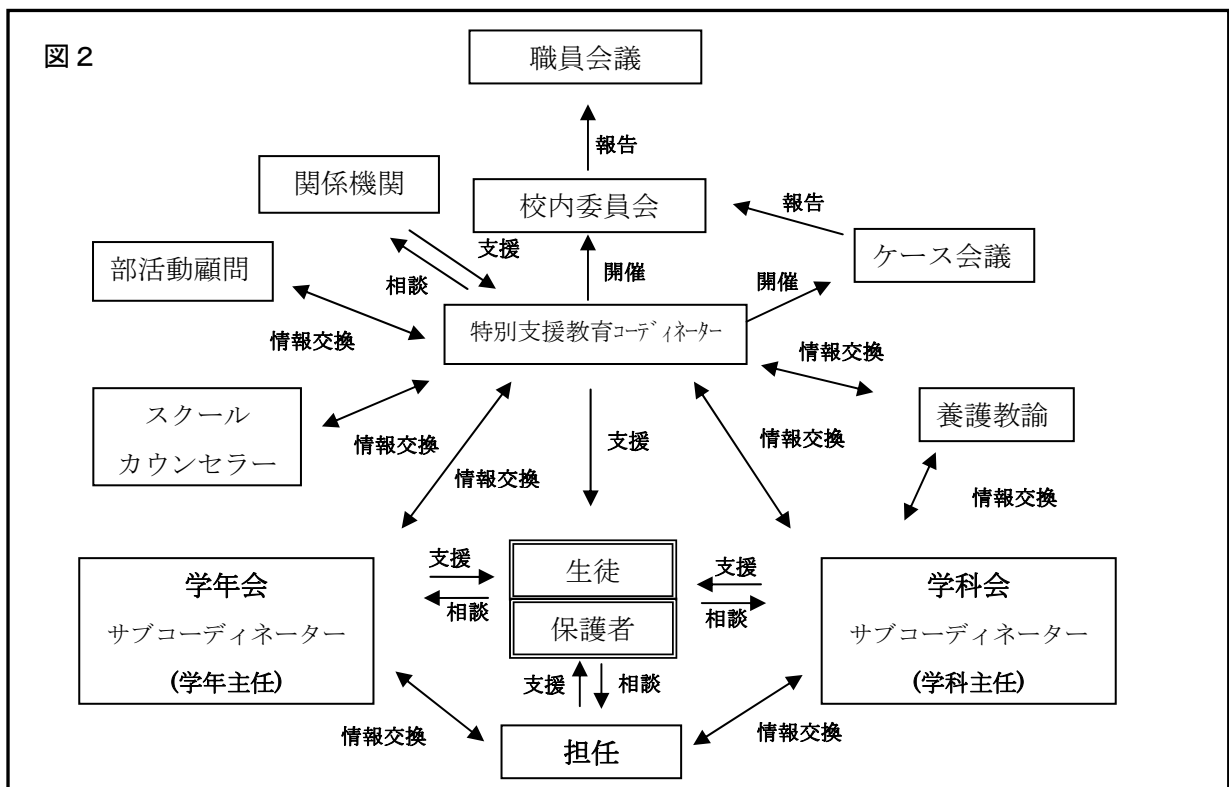
B校は、主に学科単位と学年単位での活動がある。学科単位による活動とは、各学科の1年・2年・3年の縦の枠組で活動するものである。学年単位による活動とは、各学年による横の枠組で活動するものである。



専門学科の教員は、所属学科の生徒の授業を受け持つことが多く、縦の枠組で生徒の実態把握をすることが容易である。また、B校の場合、普通科の教員は、学年単位の生徒の授業を受け持つことが多く、横の枠組で生徒の実態把握をすることが容易である。

a 支援体制組織図

下図2は、B校の特別支援教育に係る校内支援体制の組織図である。



B校は、学科単位での学習が中心である。そのため、特別な支援を必要とする生徒に対して、担任及び保護者が生徒の困りごとを把握すると同時に、工業科の教員と積極的に連携をとり、支援を進めている。そして、スクールカウンセラーからの情報も加えて、校内委員会で状況把握と支援方法を検討し、その結果を全教員へ伝え、支援方法の共通理解を図った上で支援を進める。そのときに、担任・保護者・各委員会が情報を共有しながら支援を行うが、担任一人だけに負担がかからないように、特別支援教育コーディネーターが周りの教員からも協力を得られるように、調整しながら生徒にとって適切な支援となるような体制作りをしている。

b 特別支援教育コーディネーターの指名

特別支援教育コーディネーターについては、学校全体で必要な支援を行うために、教員間の調整を行ったり関係機関と連携を図ったりすることができる教員を指名する。B校では、学科単位と学年単位を軸とする指導体制の中で、特別支援教育コーディネーター一人が生徒一人一人の情報を十分に把握するのは現実的には難しい。そのため、学科単位及び学年単位での情報を収集することができる体制作りが求められる。そこで、学年単位の情報のまとめ役として学年主任をサブコーディネーターとして配置し、学科単位の情報のまとめ役として各学科主任をサブコーディネーターとして配置する。このような体制を構築することで、特別支援教育コーディネーターは生徒一人一人の情報を把握しやすくしている。

c 校内委員会の開催

特別な支援を必要としている生徒がいる場合、特別支援教育コーディネーターはその生徒に関する情報が全ての教員で共有され、適切な支援が行えるようにしなければならない。そこで校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、保健主事、各学科主任、各学年主任、生活指導部相談係、養護教諭、該当生徒の担任による校内委員会を開催して、速やかに支援を開始できるようにする必要がある。特に、工業科の各学科主任は、実技を伴う実習、製図等の授業における各科目での支援の方法について説明をして、委員会全体で検討を行うようにしている。

d 実態把握の方法

工業科における特徴的な授業科目には実習がある。実習は基本的に3時限連続で行う場合が多い。実習は1グループ10～15人で行い、実習の内容によっては機械操作、電気配線、化学実験など、危険を伴う実習があるため、生徒には安全確認を徹底させる必要がある。したがって、実習内容を説明する際には、教員から生徒一人一人への指示・伝達を確実に行う場面が何度も生じる。そのときに、生徒の特徴・特性を観察することができる絶好の機会となる。実習助手と協力して観察をし、生徒の実態把握を行う。生徒は授業終了後には実習内容(内容のまとめ、考察)の報告書を提出しなければならない。このときにも、生徒に特別な支援が必要か否かを観察することができる。実習等での観察ポイントは以下の三つである。

- ・教員からの説明を正確に聞き取ることができるか。
- ・指示したことを間違いなく正確に作業することができるか。
- ・自分の作業内容を思い出し、報告書を正確に作成することができるか。

これら三点を注意深く観察することは、特別な支援を必要とする生徒の存在の有無を把握する手がかりとなる。

e ケース会議の開催

各工業科で行われる科会では、1年、2年、3年の全ての生徒について各学科内で情報共有することができる。そこで、特別な支援を必要とする生徒に対しては、サブコーディネーター(各学科主任)が中心となり各学科に所属する教員による少人数でのケース会議を編成し、具体的な支援案を検討して速やかに支援を開始する。ケース会議後は校内委員会を経て職員会議で報告し全教員の共通理解を図っている。

また、各学年単位で開かれる学年会では、各学年の生徒に関する情報共有を行うことができるために、サブコーディネーター(学年主任)が中心となり各学年に所属する教員による少人数でのケース会議を編成し、具体的な支援案を検討する。そして、速やかに支援に必要な人的資源を調整したり情報を収集したりして支援を開始する。各学科のケース会議同様に、ケース会議後は校内委員会を経て職員会議で報告をして全教員の共通理解を図っている。

f 保護者との連携

特別支援教育を進めていくためには、日頃から保護者との良好な関係を構築することが基本であり、学校と保護者とが協力し合う関係が必要である。そこで、まず、生徒や保護者と一番距離の近い学級担任が、保護者会や生徒と面談をする中で、特別な支援を必要とする生徒の存在の有無を把握する。また、保護者にとって何か困ったことがある時に相談できる窓口を明確にしておくことが大切である。そして、保護者の相談に的確に対応するために、相談内容によってそれぞれの教員が役割分担をしながら支援を進めるように努めている。

連 携 の 内 容	主 な 担 当 者
・保護者との日常的な情報交換 ・保護者の不安や悩みなどの相談への対応	学級担任 サブコーディネーター(学科・学年主任)など
・二次的な障害等への対応 ・必要に応じて専門機関と連携しながらの支援	特別支援教育コーディネーター 養護教諭, スクールカウンセラーなど

特別な支援を必要とする生徒に対しては、特別支援教育コーディネーターは学級担任とともに保護者との面談を通して、保護者の気持ちや考えを理解して状況の把握に努める。そして、生徒の実情を細かく知ることによって生徒に対する共通理解を図り、課題などをはっきりさせて具体的な支援策を考える。なお、保護者も支援体制の一員として、校内委員会の組織や役割について説明をして支援を進めている。

g 関係機関との連携

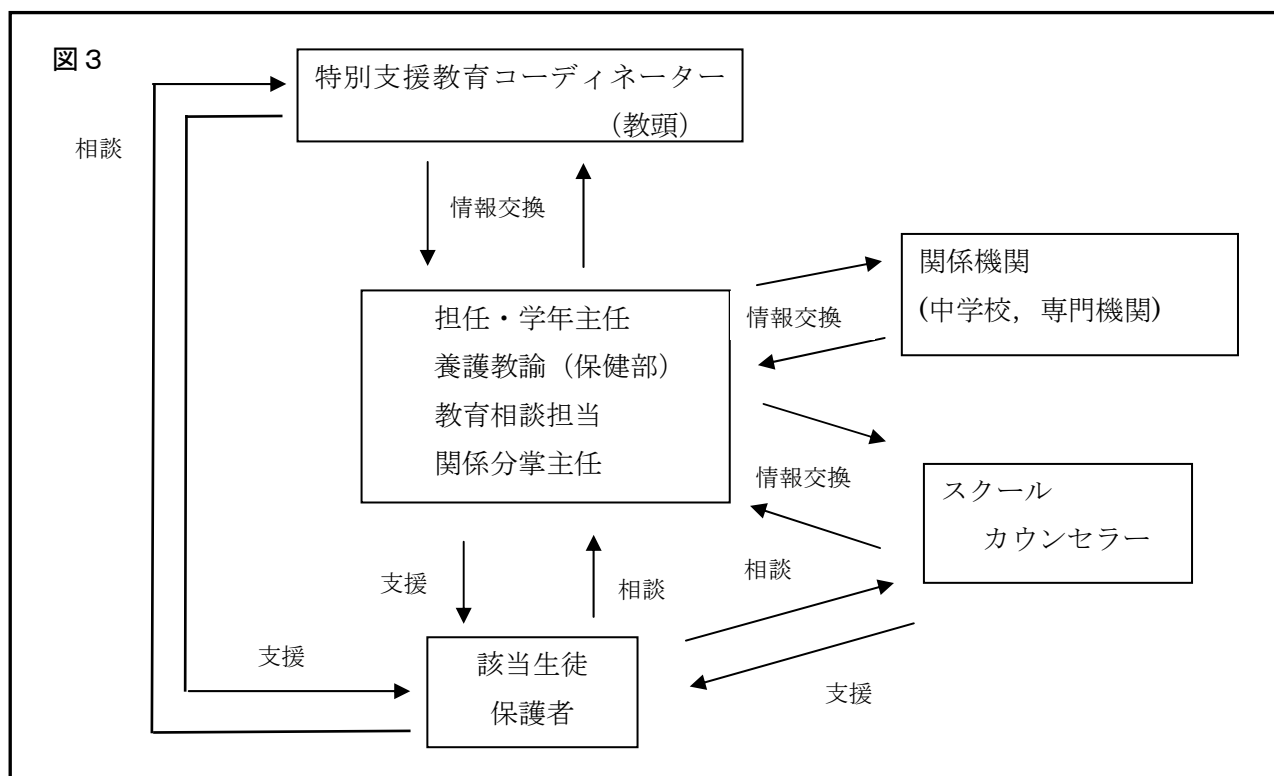
スクールカウンセラーとの積極的な連携は、特別な支援を必要とする生徒の実態把握及び具体的支援において重要である。スクールカウンセラーは、教育相談において生徒と面談をすることで、生徒をサポートする重要な役割を担っている。そこで、生徒を担当する学級担任、教科担任、部活動顧問が積極的にスクールカウンセラーと面談・相談を行うことで、特別な支援を必要とする生徒の課題等を把握することができる。また、スクールカウンセラーは臨床心理の専門家であるため、特別支援教育を進めるにあたり力強いアドバイザーになる。

(ウ) C校夜間定時制における支援体制例

夜間定時制C校では、教員が課題を抱える生徒には常に言葉掛けをしている。そして、教員数が少ないため学校全体で日常的に情報交換が行われている。

a 支援体制組織図

下図3は、C校の特別支援教育に係る校内支援体制の組織図である。



b 特別支援教育コーディネーターの指名

全体を把握している教頭が特別支援教育コーディネーターとなることで、保護者、関係機関及び各学校等との連携が図りやすく継続した支援体制ができるようにした。

c 校内委員会の開催

教員の人数が少ないため毎日の職員打ち合わせが職員会に相当し、必要な情報交換や話し合いを迅速に行うことができる。また、必要に応じて特別支援教育委員会として機能することもでき、具体的支援は主に担任あるいは養護教諭が担っている。

d 実態把握の方法

不登校、発達障害など深刻かつ多様な課題のある生徒が多く在籍するため、中学校から事前に情報提供があったり保護者からの申し出があったりする中で、その状況を把握し全教員に報告する。

e 保護者との連携

事前に申し出のあった状況を整理し、学校と保護者とが共通理解を図りながら、それぞれの立場でできることを考え、一貫性のある支援策を導き出している。

f 関係機関との連携

スクールカウンセラーや専門機関との連携は、養護教諭が中心となって行っている。

(3) 生徒の実態把握と個別支援の在り方について

本研究の2年目から「気になる生徒のための支援シート」の作成と活用に取り組んだ。最初は特別な支援を必要とする生徒の実態を把握する有効な手立てはないものかと考え、シートの作成に取り組んだ。作成の過程で実際の支援に役立てられないかという意見が寄せられ、実態把握から支援例へとつなげる形式とすることにした。

ア 作成の意図

平成 19 年度から高等学校においても特別支援教育を実施することが定められた。しかし学校においては、まだまだ戸惑いがあるというのが現状である。それは高等学校において、どのような生徒が特別な支援を必要としているのか、特別な支援とはどのようなことをするのか、曖昧であることが原因であると思われる。この 2 点を踏まえシートの作成の意図を述べたい。

まずは「特別な支援とはどのようなことを行うのか」について考えたい。文部科学省（2007）の「特別支援教育の推進について（通知）」には、「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、そのもてる力を高め、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」とされている。また、「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」と述べられており、このことは「障害の有無にかかわらずニーズに応じて、必要な支援をする」ということである。高等学校では、発達の偏りが要因で集団生活への不応答を起こしているにもかかわらず、診断がないと特別扱いをせず、集団のルールや基準を守ることを求めることがある。しかし、そのような画一的な方法では、十分な効果を上げることができない状況があり、それぞれの生徒のニーズに応じ、柔軟に個別の指導・支援を行うことが必要となる。

高等学校の特別支援教育コーディネーターに実施したアンケート結果から、特別な支援を必要とする生徒をどの程度把握しているかが、明らかになった。平成 21 年度のコーディネーター養成講座を受講した教員 179 名のうち、「これまでに特別な支援を必要とする生徒」が在籍しているか、いないかが分からないと回答している教員が、40%近くあった。すでに全ての県立高等学校において特別支援教育の研修を実施してきたが、目の前の生徒と結びつけて考えることが難しい状況にあると思われる。

そこで、特別な支援を必要とする生徒を、三つに分けて考えてみた。

- ① 発達障害の診断を受けている生徒
- ② 学校生活において不応答を起こしている生徒
- ③ 気になる行動がみられるが、特別指導の対象になるような顕著な不応答を起こさずに学校生活を送っている生徒、である。

②③のような生徒も何らかの発達の偏りを抱えている可能性があるかと推測できる。

授業についていけないとか、友達ができないという生徒の状態に対して、教員ができる範囲で学習方法やグループ編成を工夫したり、関係する教員や友人、保護者等に配慮を依頼したりするなど、「個別支援」が必要となる。そこで、高等学校の教員が「個別支援」の重要性について理解し、発達障害の特性を踏まえた指導・支援の視点をもって対応できることが、高等学校における特別支援教育が浸透していく鍵になると考えた。発達障害の有無を判断するためではなく、特性に合わせて適切な支援を行うための具体的な方策につながるツールの必要性を感じ、「気になる生徒のための支援シート」を作成した。

イ 使用方法

このシートは【生徒の状態像】・【行動分析】・【支援例】という三つの要素で構成されている。生徒の状態像でチェックした項目の番号で、「行動分析」の項目を見て、「支援例」を参考にするという流れである。

【生徒の状態像】では、高校生活において、その生徒が他の生徒と違って、気になったり、問題視したりするさまざまな状態を、「A 教室場面」「B 学力面」「C 学校生活全般」に分類した。

「保健室の利用が多い」「遅刻が多い」「授業中寝る」など、直接発達障害の特性につながらないもの

もあるが、こうした項目が発達障害の「気付き」につながる場合もある。また、遅刻の多さや授業中の居眠りも生徒の不適応な状態を表わしている。使用する際は、気になる行動をする生徒を思い浮かべながらチェックしていく。チェックした項目が一つだけの場合もあれば、いくつもチェック項目がある場合もある。次にチェックした項目にある【行動分析】の番号を見る。

【行動分析】の項目は、「話すことが苦手な場合」「不注意さがある場合」など全部で12の項目になっている。それらは発達障害（自閉症・アスペルガー・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）などの障害を抱える生徒達の行動特性を参考にしたものである。【行動分析】の該当番号の項目を見て、【生徒の状態像】でチェックした気になる生徒の行動の背景として、そこに記述されたような特性や苦手さがあると想定してみる。該当する場合もしない場合もあるが、これはあくまでも表面からの想像で生徒理解の端緒とするべきである。そういう特性を想定した上で生徒の日常を観察する。支援が必要な場合は生徒の困っている気持ちを受け入れ、話を聴いて、どのようなことに困り、何ができないのかを具体的に明らかにしていくことが必要である。

【行動分析】の項目と【支援例】の項目は連動して見るように作成した。このような特性や苦手さには、このような【支援例】が当てはまるのではないかという考えでつなげてある。これらはいくらかの発達障害に関する本や資料に記載された障害に応じた【支援例】を参考にした。支援のヒントとして利用し、対象生徒のニーズに合わせて、工夫をしていくことが必要である。

ウ 使用上注意する点

作成の過程で、長く特別支援教育に携わっている教員から「発達障害のレッテル貼りをするものであってはならない」という意見があった。レッテル貼りをすることは、「あいつは普通と違う、変わったやつだ。だから特別扱い仕方がない」で済ませることになってしまう可能性がある。

このシートの目的は、不適応を起こしている生徒はなんらかの発達の偏りを抱えていると教員が想像し、その生徒の困っている状況を受け入れ、話を聞く契機になるものである。その目的を十分に尽くしているとは言えないが、これが気になる生徒を支援する場合の基本であり、入り口である。

表面的な生徒の行動観察だけで、支援をするかどうかの判断はできないため、まず気になる生徒を支援するために本人の話を聞くことから始める。生徒が本音を言えるような信頼関係を作り、どのようなことで苦戦しているかを明らかにしていくことが大切である。また、保護者と情報交換を密にし、必要があれば、中学校と連絡をとり、生徒を理解するための情報をなるべく多く収集する。そうしたプロセスを経て「個別支援」をする対象としてより多くの教員が関わるケースとしていく。

本シートで取り上げた支援例だけではもちろん不十分である。また、「皆と同じ行動をしなくてもいい」とやらないことを許容する【支援例】もある。支援は継続的に行われるものであり、一種類だけではなく【生徒の状態像】に合わせて様々に工夫していくものである。生徒の自立に向けて、段階的に目標を掲げ、それがクリアできたら次の目標を考える。できない場合は支援方法や目標の見直しが必要である。関係教員が情報や目標を共有し、ニーズに応じた個別の支援をいくつも重ねていくことが望ましい。発達障害と言ってもその状態の表れが異なるように、学校現場で私たちが直面するケースも異なる。そこには安易なマニュアルはない。そういった特別支援教育の姿を前提とした上で、このシートをその入り口として活用できることを期待したい。

エ 「気になる生徒のための支援シート」使用後のアンケート結果と考察

(7) 対象者

愛知県内の高等学校6校の教諭85名（一部55名）

(イ) 実施期間

平成 22 年 12 月から平成 23 年 6 月

(ウ) 実施方法

6 校の教員に一齐にアンケート用紙を配付し、任意の提出を求め、研究協力委員が回収した。アンケートは全部で 23 項目あり、基本的に 4 件法で回答を求め、必要に応じて自由記述を併用した。

(エ) 具体的な手順

「気になる生徒のための支援シートの活用について」を読む

- ① 現在、または、過去の生徒の中で、気になる生徒を一人思い浮かべる。
- ② 【生徒の状態像】の中で、その生徒に当てはまる項目のチェック欄にチェックする。
- ③ 対応する【行動分析】の項目と【支援例】を読む。
- ④ アンケートに記入する。

(オ) アンケート結果

アンケートを回収した結果 85 名から回答を得られた。内訳は、全日制普通科 47 名、全日制専門学科 21 名、昼間定時制 14 名、夜間定時制 2 名、通信制 1 名であった。校内での立場については、生徒指導部所属 16 名、教務部所属 10 名、教育相談担当 9 名、保健部所属 7 名、養護教諭 4 名、特別支援教育コーディネーター 4 名、その他 35 名であった。アンケートの対象生徒との関わりは、学級担任 41 名、教科担任 27 名、部活動顧問 1 名、その他 16 名であった。

以下に、アンケートの結果を項目別に示す。

① 【生徒の状態像】について

n = 85

質問項目	かなり思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
内容が高校生の実態に合っている	19 (22.4%)	52 (61.2%)	13 (15.3%)	1 (1.2%)
内容が細かく分かりやすい	26 (30.6%)	45 (52.9%)	12 (14.1%)	2 (2.4%)
内容が満たされている	16 (18.8%)	52 (61.2%)	16 (18.8%)	1 (1.2%)
表現が分かりやすい	31 (36.5%)	43 (50.6%)	9 (10.6%)	2 (2.4%)

【生徒の状態像】については各質問項目が、「かなり思う」「やや思う」を合わせると 80 パーセント前後になり、これらの項目については、適切であったといえることができる。

各項目を比較して、特徴的なところをあげれば、「表現が分かりやすい」について「かなり思う」が 31 人 (36.5%)、「やや思う」が 43 人 (50.6%) あり、約 85% が肯定的な評価をしていた。「内容が満たされている」については「あまり思わない」が 16 人 (18.8%) あり、多の項目に比べて多く、改良していきたいポイントである。

改善点に関しては、「一人の教員の判断ではなく、学級担任、教科担任、養護教諭など、連携を取りながら、チェックをしていく必要がある」「やや外面の問題性に注目している嫌いがある」「対応する行動分析の項目が多いので、もう少し絞れないか」「『忘れ物』と『課題』は分けた方がよいのではないか」「『応用問題』という表現は不明確ではないか」という意見があった。

次のような項目を追加してはどうかという意見には、「人前で注意を受けるとパニックになる」「自分にだけ注意を向けてほしくて、質問などを繰り返す」「授業中でも大声で話す」「教室に入れない」などの意見があった。

② 【行動分析】について

n = 85

質問項目	かなり思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
内容が高校生の実態に合っている	19 (22.4%)	51 (60.0%)	14 (16.5%)	1 (1.2%)
内容が細かく分かりやすい	25 (29.4%)	46 (54.1%)	13 (15.3%)	1 (1.2%)
内容が満たされている	18 (21.2%)	52 (61.2%)	14 (16.5%)	1 (1.2%)
表現が分かりやすい	28 (32.9%)	42 (49.4%)	14 (16.5%)	1 (1.2%)

【行動分析】については各質問項目について、「かなり思う」「やや思う」を合わせると80パーセント以上であった。つまり、これらの項目については、適切であったと言える。

改善点に関しては、「生徒の状態像からのつながりが分かりにくい」「行動分析のどのパターンに当てはまるのか、把握しきれない」「行動分析の項目が多すぎるため分かりにくい」「考えられる障害が分かるようになってくると、障害の特性について学習・理解した上で、支援の方法を考えることができる」などの意見があった。

③ 【支援例】について

n = 85

質問項目	かなり思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
内容が高校生の実態に合っている	23 (27.1%)	40 (47.1%)	21 (24.7%)	1 (1.2%)
内容が細かく分かりやすい	31 (36.5%)	40 (47.1%)	13 (15.3%)	1 (1.2%)
内容が満たされている	22 (25.9%)	43 (50.6%)	19 (22.4%)	1 (1.2%)
表現が分かりやすい	29 (34.1%)	45 (52.9%)	10 (11.8%)	1 (1.2%)

【支援例】の項目については、「かなり思う」「やや思う」を合わせると70パーセント以上であった。つまり、これらの項目については、適切であったといえることができる。

各項目を比較して、特徴的なところをあげれば、「表現が分かりやすい」について「かなり思う」が29人(34.1%)、「やや思う」が45人(52.9%)あり、約9割が肯定的な評価をしていた。

「高校生の実態に合っている」と「内容が満たされている」について「あまり思わない」が、それぞれ、21人(24.7%)、19人(22.4%)で、他の項目に比べて多く、今後更に検討をする必要があると思われる。

改善点として、「専門家(スクールカウンセラー、臨床心理士等)との共同作業の指針や方向性をもっと知りたい」「教員一人ですることと、チームですることがあるが、チームですることに触れていない」「支援例の中に、このような対応は避けた方がよいと言う事例も入れた方がよい」「支援者側の工夫については分かるが、習慣付けさせるとかの生徒本人に『やらせる』ものが分からない」などの意見があった。

④ 【生徒の状態像】、【行動分析】、【支援例】のつながりについて

n = 85

質問項目	かなり思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
【生徒の状態像】から【行動分析】へのつながりが分かりやすかった	8 (9.4%)	47 (55.3%)	26 (30.6%)	4 (4.7%)
【行動分析】から【支援例】へのつながりが分かりやすかった	21 (24.7%)	44 (51.8%)	18 (21.2%)	2 (2.4%)
【生徒の状態像】から【行動分析】、【支援例】へのつながりが支援に役立った	5 (5.9%)	49 (57.6%)	30 (35.3%)	1 (1.2%)

【生徒の状態像】、【行動分析】、【支援例】のつながりの項目については、「かなり思う」「やや思う」

を合わせると 60 パーセント以上であった。課題は残されているが、これらの項目については、ある程度の評価が得られているといえることができる。

質問項目別に見ると、「【生徒の状態像】から【行動分析】へのつながりが分かりやすかった」について「かなり思う」が 8 人 (9.4%)、「【生徒の状態像】から【行動分析】、【支援例】へのつながりが支援に役立った」について「かなり思う」が 5 人 (5.9%) と低い値であった。【生徒の状態像】、【行動分析】、【支援例】のつながりについて改めて検討する必要があると言える。

その他の意見として、「プリントを行ったり来たりして、いろいろなところを見なければならぬので、分かりにくいところがある」「フローチャートの形式になっていると、気になることからすぐに支援例にたどり着けて使いやすい」となどがあつた。

⑤ 「気になる生徒のための支援シート」の活用について

n = 55*

質問項目	かなり思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
「気になる生徒のための支援シート」を活用することで以前より特別支援教育の視点で生徒に対応することができた	7 (12.7%)	36 (65.5%)	12 (21.8%)	0 (0.0%)

*この項目は、後から追加したために実施人数がこれまでとは異なっている

「気になる生徒のための支援シート」の活用について、特別支援教育の視点で生徒への対応ができたかどうかについて、「かなり思う」「やや思う」を合わせると 70%以上になり、「全く思わない」は 0% であつた。このことから「気になる生徒のための支援シート」が生徒の支援に示唆を与えることができると考えられる。

「気になる生徒のための支援シート」に対する意見として、「生徒の性格や特性、家庭環境などが全て生徒の考え方や行動に関わってくるので、支援シートのようにはいかないと思うことが多い」「高校生については、知識としては役に立つが、実際の指導としては使えないと思った」「このようなものまでマニュアル化するのはどうかと思う」「事例研究等で、使用方法をしっかりと伝える必要がある。以前、特別支援学校で発達障害・軽度知的障害の生徒を支援（指導）していた際に大切にしていたことが、分かりやすく書かれていたので、再確認することができた」「障害がある生徒に限らず、全ての生徒を対象にして使えるものになっていると感じる」などがあつた。

オ 考察

本シートは、日常の個別の支援のための入口として、「わがまま」「なまけ」「粗暴」「だらしない」「やる気がない」などと問題視してきた生徒の言動を、特別支援教育の観点でとらえ直して試みるのが目的の一つである。それに関しては、アンケート結果全体から判断して、本シートの有効性をおおむね認めることができたと言える。

しかし、少数ではあるがあまり肯定的ではない意見もあり、自由記述の意見にあるように検討すべき点もある。具体的には、【生徒の状態像】については、いろいろな立場の教員が協力して生徒を支援していくことが大切で、【生徒の状態像】をチェックする際も、共同して行うという視点が大切であろう。内容については、更に検討を重ね、より使いやすいものにしていきたい。

【行動分析】の項目の多さについては、多様な生徒を支援していくため、やむを得ないところがあると思うが、検討を続けていくことが必要であると思う。

【支援例】については、専門家との連携の在り方やチームでできる支援例を求める声もあり、更に踏み込んで、内容を組み入れていくことについて、検討していきたい。

【生徒の状態像】、【行動分析】、【支援例】のつながりについては、紙面ではなく、今後の課題とし

てパソコンを使うことによりフローチャート化して扱いやすくする工夫が必要である。

生徒を支援していくことは、簡単なことではない。こういう時にはこうすれば必ず良い支援ができるという単純な答えもない。生徒の特性は多様であり、このシートの【生徒の状態像】に当てはまらないこともあると思われる。しかし、このシートを使うことで、気になる生徒に対する視点が広がり、その生徒に関わる教員や保護者が連携し、専門家の意見も取り入れながら、試行錯誤を繰り返し、生徒の支援につながっていけば幸いと考える。そのために、このシートをより使いやすく、身近に置いて活用できるよう、改良を重ねていきたい。

(4) 事例1「個々の生徒の特性に応じた支援 ～多様な生徒の学校生活を支えるために～」

ア 概要

A校は、定時制高校である。不登校だった生徒、真面目だが学習面で芽が出なかった生徒、外国籍の生徒、経済的に弱い立場の生徒、学び直しをしたい過年度卒の生徒などを多く受け入れている。そのため、1年生は1クラス2人の担任体制をとり、国語、数学、英語の3教科においては、習熟度別の少人数制にして、中学の復習段階から学び直す機会をつくっている。生徒の学力も様々であるため、レベルに合わせた教材研究をし、興味・関心をもたせる工夫をしている。評価についても、提出物等生徒の努力や個々の成長幅をきめ細かく認めるような方向で指導している。現在、全校生徒は360名程度であるが、特別な支援を必要とする生徒が数多く在籍しており、そのうち発達障害の診断がある生徒は30人程となっている。

生徒への支援体制は、支援を必要とする生徒の数が多く、担任が個々に対応しているのが実情である。校内委員会として、特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援教育委員会があるが、まだ十分には機能していない。ただ、教員の人数が少ないため、教員室内で臨機応変に話し合いの場をもち、生徒の情報交換は頻繁に行われている。学校全体としての特色ある働き掛けとしては、入学式の日には新1年生全員を対象に、中学校時代の登校状況、身体的に不安なこと、学校生活を送る上で心配なことの3点を中心に三者面談（本人、保護者、教員）を行っている。また、希望者を対象に養護教諭との面談も実施している。この面談で得た情報は、担任、養護教諭が共有し、必要に応じて担任が個別の指導計画（資料1）を立てている。

本校では、診断の有無にかかわらず、生徒の特性に応じた支援をしており、今回は2人の生徒についての事例を報告する。

イ 発達障害の特性があるA

(ア) 入学時のAの実態

a 保護者の養育態度

家庭環境について大きな問題はない。両親そろって保護者会に出席するなど、熱心な部分もある。しかし母親は子どもに甘く、Aの言うことをなんでも聞いてしまうようなところも見られ、Aは母親に対して王様のような態度で接している。その結果、Aの部屋は布団が敷きっぱなしで、部屋でゲームをしたりテレビを見たりして夜更かしをすることが多い。食事は母親が部屋まで運んでいる。

b 中学校までの様子

高校入学時の三者面談で本人と母親から聞いた話と、中学校訪問で担任が聞いてきたことをまとめると、中学校1年生の途中から授業についていけず、夏休み以後は適応指導教室に通っていたとのことである。2年生の終わりに一度教室に戻ったがなじめず、再び適応指導教室への登校を続けていた。宿題ができなかったり、次の日の予定が分からなかったりすると登校しないことがあった。本人にメモを渡しても伝わらないため、口頭で伝えるという対応をしていた。母親によると、診断は受けてい

ないが、中学校の適応指導教室の先生から、広汎性発達障害ではないかと言われたことがあるとのことである。

c 「気になる生徒のための支援シート」の活用

状態像	行動分析
<ul style="list-style-type: none"> ・ 計算に時間がかかる。 ・ 一度に複数の指示を出すと混乱する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 抽象的に考えることが難しい。 ・ 教員の指示や話しのテンポが速いと理解できない。 ・ 具体的な説明や指示がないと分からない。 ・ 注意集中が困難で、長い説明が分からない。

(イ) 支援の実際

a 1年目

入学してから、遅刻と欠席を繰り返していた。通学は、毎回母親が運転する車に乗って来ている状態であったため、担任が母親と話す機会も多くあり、家庭での生活上の問題点などを話し合っていく中で、今年度の目標を、①基本的な生活習慣を身に付ける、②コミュニケーション能力を高める、の2点に絞って支援していくことになった。

生徒の実態を踏まえ、支援例を参考にしながら具体的な支援を検討した。まずは生活のリズムを作ることに取り組んだ。Aには、①夜10時には寝る、②朝9時には登校する、③授業に出ないと学校に来にくくなるので毎日登校する、の三つの約束をさせ、特に就寝時間、登校時間については毎日担任に報告するよう指導した。

特に夏休みは、担任が生活技術の教科担当であったため、夏休みの課題を利用して、起床就寝時間、手洗い(風呂洗い)の有無、食事を食べたかどうかを記入するよう以下のよう表を作り、○△×で書くよう指導した。

【夏休みの生活リズム表】

日付	○月○日	○月○日	○月○日	○月○日	○月○日	○月○日	○月○日
曜日	月	火	水	木	金	土	日
起床時間							
就寝時間							
手洗い(風呂洗い) をしたか ○ △ ×							
ご飯を食べたか ○ △ ×							

また、担当教員を一人に決め、遅刻指導、成績不振者指導の受け方を説明した。例えば、遅刻指導の場面では、自分から声を掛けられず、職員室前に立っていることがあったので、Aが日常ちょっとしたことをメモするために持っていた小さなノートを利用して、「失礼します」「遅刻指導お願いします」など、職員室での指導の受け方を説明し、自分から話せるように指導を行った。

1年目の評価としては以下のとおりである。

基本的な生活習慣については、

- ・ 起床時間、就寝時間の確認は、1年生の終わりまで毎日続けることができた。生活のリズムを毎日確認することで、規則正しい生活(早寝、早起き)ができるようになった。

- ・ 朝も自分で目覚まし時計をかけて起き、自転車で通えるようになった。
- ・ 家では、部屋に運んでもらっていた食事を自分で運ぶようになった。
- ・ まだ遅刻が多く、教科の欠課時間数が多い。卒業に向けて、単位をどのようにとっていけばよいのか、本人、保護者とともに考えていく必要がある。

コミュニケーション能力については、

- ・ 職員室で自ら、挨拶をして入室し、指導が受けられるようになってきた。
- ・ 教室では、ゲームをしている生徒に誘われて、カードゲームなど一緒に楽しむようになってきた。また、ゲームの話題を中心に少し会話ができるようになってきた。

b 2年目

本校では、2年進級時にクラス替えをしていない。担任も前年度と同じであったため、教室での様子に特に大きな混乱はなかった。そこで、2年目の目標も1年生時と同じ2点に絞った。

具体的支援としては、卒業までの単位の取り方を再度詳しく説明し、卒業するためには毎日学校に来ることが大切であるということを重ねて確認していくことにした。また、「どうしたいのか」ではなく、「〇〇がしたい、したくない」というように、Aが答えやすい問い掛けになるように配慮して支援した。またAはクラスの生徒に誘われてテニス部に入部したため、例えばテニスの試合でスコアをつける、カウントを伝えるなど部活動を通して人との関わりを増やしていくことも目標の一つとした。

ウ 発達障害（アスペルガー症候群）の診断があるB

(ア) 生徒の実態

a 保護者の養育態度

家庭環境については、特に問題ない。母親は介護の仕事をしており、夜勤で家を空けることもあるが、Bの様子を知らせる学校からの電話連絡も熱心に聞き、必要なときにはすぐに来校するなど、Bのことにはきちんと対応している印象である。

b 中学校までの様子

高校入学時の三者面談と、中学校訪問で得た情報をまとめると、Bは小学校5年生まではいじめられていたが、鉄の棒を持って歩くようになり、他の生徒から怖がられる存在になっていった。その後教室に入れなくなり、メンタルクリニックを受診してアスペルガー症候群との診断を受ける。小学校6年生から中学校2年生まで不登校気味で、3年生になって登校できるようになった。3年生のときは、真面目に頑張りすぎると疲れるので、授業中に我慢できなくなると保健室で1時間休む、2時間以上休むときは早退するという取り決めをしていたようである。小学校6年生から薬を服用していたが、中学生になると本人が拒否するようになり、入学時は飲んでいなかった。

c 「気になる生徒のための支援シート」の活用

状態像	行動分析
<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団行動が苦手で行事や集会への参加を嫌う。 ・ 生真面目で他人がルールを無視することが許せない。 ・ 場の雰囲気をつかめず突飛な言動がみられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手の表情や態度を読み取ることが難しいため、相手の感情や立場を理解できない。 ・ 相手の立場に立って考えることが難しいため、周りの人が困惑するようなことを言うてしまう。 ・ ルールが理解できず、曖昧な状況だと何をするかわからず、自分勝手にやってしまう。 ・ 自分の主張を通そうとするため、共感性に乏しい。

(イ) 支援の実際

a 1年目

入学してから慣れるまでに時間がかかったが、友人もでき、1学期後半には学校での生活に慣れてきたようであった。しかし、2学期に次のような出来事があった。授業中、ある生徒が携帯電話を使用し、教科担任に注意を受けた。その後、その生徒が再び携帯電話を使用したため、Bはその行為が許せず、かなりしつこく注意を繰り返したため、怒ったその生徒とトラブルになった。授業後、生徒指導部で話を聞くと、Bは携帯電話の使用について何度も注意をしたのに、その生徒が無視することにキレたということであった。その日のうちに担任が二人に話をし、お互いに謝らせた。しかし、他の生徒からも、「自分は関係ないのにBに胸ぐらをつかまれ、土下座して謝れと言われた」、「Bが椅子や壁をけったり殴ったりしている」などとの複数の相談を受けた。このように、自分に直接関係がなくても他人の問題に首を突っ込み、無視することができない、状況の判断が苦手である、などのBの状態が分かってきたため、まずはコミュニケーション能力を高めることに目標を絞って支援していくことになった。

具体的支援としては、今回のことを気になる行動ととらえ、担任と学年主任、生徒指導部を中心にチームで支援を行っていくことにした。また、担任と次の5つの約束をすることにした。Bには、それぞれ具体的な例を挙げながら、分かりやすく説明をした。

- ① 授業中にうろうろする、声を出すなどの授業妨害はしない
- ② 椅子を蹴る、クラスの生徒に手を出すなどの暴力はいけなことなので、今後行った場合は特別指導に入る（人や物をたたく、蹴るも全て含む）
- ③ 自分自身に関係ないことには関わらない
- ④ いらいらして落ち着かないときは、先生に申し出をして保健室などで休憩する（その後収まらなければ早退する）
- ⑤ 掃除をさぼることが多いので、毎日当たり前にやるべきこと（勉強も掃除も）は当たり前にやる

④に関しては、いらいらしてもなかなか自分からは申し出ができなかったが、担任が機会あるごとに話を聞き、発達障害についての説明をしながら自己理解を促していった。そして、少しでも気持ちを落ち着かせることができるように対応していった。また、保護者と連絡を取り、Bが心療内科を受診することで、少し落ち着いた学校生活を送れるようになった。処方された薬を服用するようになったことも落ち着いた要因の一つだと思われる。

1年目の評価として、5つの約束をした後は、担任、学年主任、生徒指導部で見守っていく中で、Bも少しずつ落ち着きを見せ、実際には、保健室に行くことも早退することもほとんどなかった。

b 2年目

2年生でも同様に、コミュニケーション能力を高めることを目標とした。

進級してからも、時々生徒や教員に対して不用意な発言をすることがあり、全く問題がなくなったというわけではない。そこで、まず1年目に引き続き、①～⑤の指導は継続していくことにした。また、クラスの中でBの心ない発言に傷つく生徒が出ないように、クラス全体を注意しながら見守り、気付いたことがあった場合は、すぐに担任が指導できる体制をとることにした。

養護教諭が本人から話を聞いたところによると、学習面では昨年よりできるようになってきたが、人間関係は後半うまくいかないと思うことがあったようである。しかし、集中力が切れそうになったりしたときには、保健室へ何度も足を運び、話を聞いてもらっていた。いつでも保健室へ行くことが

できるという安心感がパニックになる回数を大幅に減らすことにつながったようである。

エ まとめ

生徒Aは、1年目には進級も危ぶまれるほどであったが、2年生になってから友人もでき、部活動も始め、生き生きとした表情になった。今では遅刻欠席のほとんどない、充実した学校生活を過ごしている。まだ、コミュニケーションをとることは苦手であるが、クラス替えのない慣れた環境の中で、自分の居場所を見つけることができたようである。また、3年生になると室長に立候補するなどの積極性も出てきた。今後の単位のとり方は、保護者を交えて話し合っていく必要があるが、就職に向けてインターンシップなどを体験させ、仕事への興味・関心をもたせていきたい。

生徒Bは、ときどき人間関係で悩むこともあるが、保健室で悩みを話すなど、心を落ち着かせることができる場所を利用し、1年目よりは落ち着いてきた。文化祭では、生徒発表で得意のダンスを披露し、少し自信もついてきたようである。人間関係においては、まだつまづくことがあるようだが、3年生になってさらに人との距離のとり方に成長が感じられるようになってきた。また、アルバイトをやりたいという気持ちももっているため、ぜひ挑戦してもらいたい。

生徒A、Bともに1年目には心配された生徒であったが、2年目以降は落ち着いてきている。

オ 今後の課題

新しい環境に適應するのが苦手な生徒の多い本校では、二人の担任体制で高校生活をスタートさせることで、複数の教員の目が届き、新しい環境に戸惑う生徒たちの不適應感を軽減させる一助になっていると考えられる。一方で、1年目には特に問題のなかった生徒でも、2年生、あるいは3年生になってから支援を必要とするようになる場合もある。2年生へ進級後、一人の担任体制となっても変わらず必要な援助ができるような体制が求められる。

生徒個人への支援として、就職難の今、卒業後の進学、就労のために必要なスキルをどのようにして身に付けさせていけばよいか大きな課題となっている。人と接するのが苦手という生徒も多いため、就職活動自体が大きな壁になっている。現在は、就職希望の生徒に対して、コミュニケーション能力を上げていくために、担任や進路担当者が繰り返し面談を行なっている。また、今年度より2年生ではHRの時間などを利用し、進路指導部が作成した「将来を考えるためのプリント」を利用し、自己理解、自己分析をして、進路について考える機会を設けている。時間の確保が難しく、思うように文章が書けない生徒もいるが、今後も継続していきたい。

校内支援体制としては、頻繁に中学校を訪問するなどして情報収集に努めており、中学時までの個別の情報を必要に応じて活用することで、継続した支援を行っている。中学校からの情報は、特別な支援を必要とする生徒を多く抱える本校において、なくてはならない情報である。また、養護教諭がほぼ毎日、特別な支援を必要とする生徒約10名に対して、継続した支援を行っている。これらの生徒たちは、メンタルクリニックに通院し、薬の服用とカウンセリングを受けながら登校しており、心療内科などの医療機関の存在と家族の理解が不可欠である。本校は定時制ゆえに、1部のクラスは12時半、2部のクラスでも3時には授業が終了する。そのため、担任も生徒の相談にゆっくり時間をかけることが可能で、また欠席した生徒には毎日電話連絡をして細かく状況を聞くなど、生徒や保護者との関係を密にし、丁寧に粘り強い対応を心がけている。しかし、対象となる生徒が多くなると、授業の合間での対応にも限界があり、また養護教諭に頼っている所も大きいため、本年度より週1回のスクールカウンセラーによる教育相談を導入し、少しずつ成果をあげてきている。このように、多様な生徒の学校生活を支えていくためには、今後も特別支援教育委員会をはじめとする相談支援体制の在り方の研究をし、その機能を向上させていく必要がある。発達障害などの診断のある、無しに関わ

らず、多様な生徒の状態像を学校が的確に把握し、個に対応した柔軟性のある支援体制を検討し、実践していくことが今後の課題といえる。

(5) 事例2「特別な支援を必要とする生徒の進路指導」

～関係機関との連携から観えた就労の在り方～

ア 概要

B校は全日制課程専門学科の高校で、全校生徒数460名程度の中規模校である。特別支援教育の体制はしっかり確立しているとはいえない。また、コーディネーターの役割等もまだ明確なものとなっておらず、「特別支援教育校内委員会」についても年に1～2回程度しか組織的に運営できていない現状である。

このような現状の中、3学年生徒の3名の就職活動において特別な支援を必要とする状況が生じた。そこで、小回りのきく進路サポートチームを作り、この生徒達の進路実現に向けて支援した。

生徒3名の内1名は下肢障害により幼児期に身体障害者手帳を取得していたため、初めから障害者雇用枠での就労を望んでいた。しかし、他の2名は、一般就労での就職活動が進まず、悩んだあげく3年生の時期になり障害者手帳を取得するに至った。この2名の内1名は身体障害者手帳を取得し、もう1名は精神障害者福祉手帳を取得した。手帳取得後は障害者雇用枠での就労に切り替えたが、精神障害者福祉手帳を取得した生徒の就労に関しては大変苦勞した。しかし、特別支援学校との連携により適切なアドバイスを受け、進路実現を果たすことができた。

本事例は、愛知県総合教育センターのアンケート結果からの課題を踏まえ、特別支援学校や企業との連携を重視し、生徒の進路実現に向けた上記3名の生徒に対する取組である。

イ 生徒の実態

(7) 脳性まひの生徒A

a 障害の程度

身体障害者手帳を幼児期に取得している。上肢機能には問題ないが、尖足のため足に力が入らず歩行が不安定である。入学当時は教室移動に時間がかかり、授業への遅刻がしばしばあった。弁当が食べられない日もあり体重減少も目立ち、該当学年の教員による支援を継続している。

b 家庭環境と保護者の要望

家庭環境においては特に問題ない。保護者のAへの養育態度は常に前向きである。入学の際、保護者からの申し出がなく、養護教諭が状況を本人から確認する。保護者の要望は普通に扱ってほしいとのことで、「危険がなければ本人がしたいことをさせてほしい。先生や友人からの配慮や支援はありがたいが、Aがこれから自立して生きていくうえでヒントになることを、学校生活を通して指導してほしい」とのことであった。

c 3年時の様子

通院はしておらず、医者からの運動制限もない。体育の授業はやれる範囲の運動をやる。クラスメイトの理解があり、荷物を持ったり一緒に行動したりし、毎日楽しく高校生活を過ごしている。本人も保護者も就職を希望している。語学力を生かした仕事に就きたいと考えている。

(1) 脳性まひの生徒B

a 障害の程度

身体障害者手帳を高校3年生の7月、申請から約2週間後に取得した。上肢機能には問題なく、足首の関節機能の軽度障害である。歩行は一般生徒と変わらないくらいの速さで歩くことができ、特別な支援は入学当時からしていない。

b 家庭環境と保護者の要望

家庭環境においては特に問題なし。入学の際、保護者からの申し出はない。両親は障害者としての支援を受けずに自立させていきたいと考えていた。

c 3年時の様子

医療機関で専門医に月一度の受診をしている。医者からの運動制限もなく、体育の授業も普通に参加している。双子の姉は大学への進学を目指しているため、経済的な理由により本人も保護者も就職を希望している。しかし、就労には厳しい現実を知り、障害者手帳を申請した。将来は事務職に就きたいという願いからパソコンの資格を取得している。

(ウ) 高機能自閉症の生徒C

a 障害の程度

入学の際はADHDとの診断であったが、高校3年生の9月に高機能自閉症と診断される。その後、精神障害者福祉手帳を申請から約3ヶ月後に取得した。知的な遅れはないが、社会常識が不足しており、空気が読めない。人の気持ちが分かりにくいいため人と共感することやコミュニケーションを図ることが困難である。

b 家庭環境と保護者の要望

末っ子であるため甘やかされて育ったところがあり、特に母親への甘えが強い。保護者からの要望は、「空気が読めず適切な判断ができないため、Cからの答えを待たずに一方的に押しつけると、反発することがあるので、ゆっくり待って話を聞いてやってほしい、また、少しでもコミュニケーション能力を高め、同世代の子どもや大人と向き合えるようにしたい」とのことである。

c 3年時の様子

ほとんど通院していないが、医療機関で専門医と月一度、母親のみが面談をしている。本人は高校に入学してからは出向いていない。成績についてはクラスの中で中の上位であり、能力的には問題はない。進路については、本人も保護者も就職希望である。就労には厳しい現実を知り、障害者手帳を申請した。しかし、手帳を取得したものの手帳の種類が精神障害者福祉手帳のため企業側が必要以上に警戒してしまうことがあり、就労への道のりは長いものとなった。現在は自宅で自主的にパソコンの操作を学んでいる。

d 「気になる生徒のための支援シート」の活用

状態像	行動分析
<ul style="list-style-type: none">よくからかわれたり、ちょっかいをかけられたりする。場の雰囲気をつかめず、突飛な言動がみられる。言葉遣いに厳格で、言われたことを文字通りに解釈し、行間や背景の意図を察するのが難しい。予定の変更やいつもと違う状況に激しくとまどう。	<ul style="list-style-type: none">他者の視点に立ったり、場の雰囲気を讀んだりすることが苦手で、協調性に欠ける。相手の立場に立って考えることが難しいため周りの人が困惑するようなことを言ってしまう。自分の得意な分野や習慣化した行動に対してこだわりが強い。

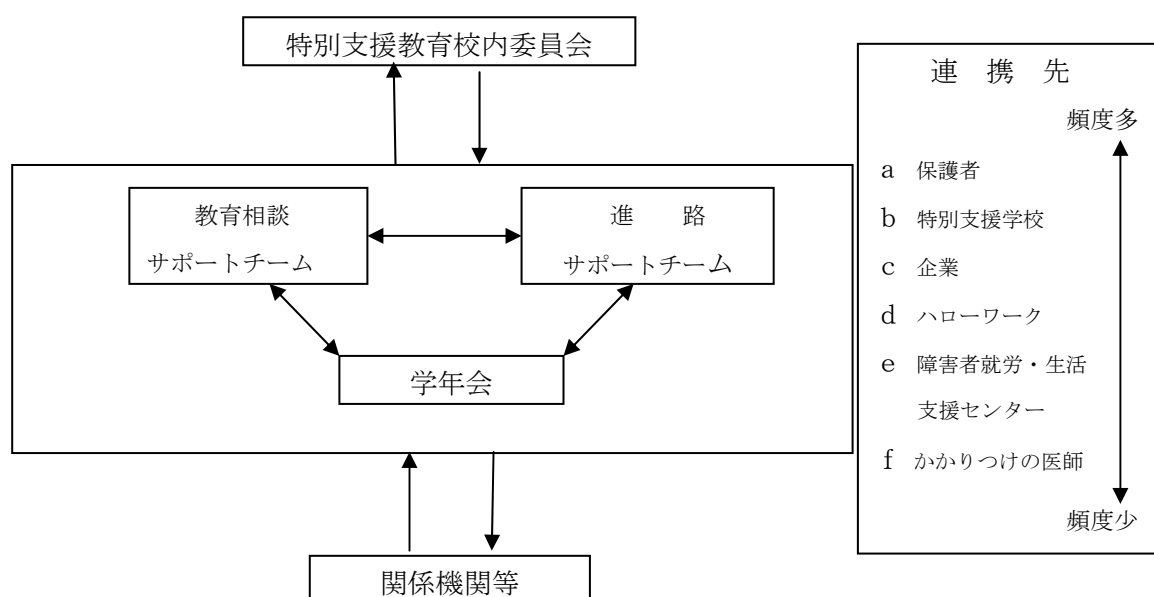
ウ 支援の実際

(ア) 進路サポートチームを中心とした進路指導

愛知県総合教育センターの特別支援の実施状況を問うアンケート結果では、どの学校も進路面での支援が不足していることがうかがえた。社会への旅立ちを間近に迎えた高校生にとっては、進路面の

支援は欠かすことのできない重要な指導である。そこで、本校は小回りがきく進路サポートチームを構成して進路指導することにより、保護者や企業、労働機関等との連携もとりやすく、スムーズに次への対応にあたることができるようにした。

- a 進路サポートチームの構成メンバー
 - ・進路指導主事
 - ・特別支援教育コーディネーター
 - ・3年学年主任（コーディネーター兼任）
 - ・該当クラス担任
- b 組織の位置付けと連携先



(イ) 保護者や関係機関との連携

本校が進路指導を進めるにあたり連携をとった相手先は a 保護者、b 特別支援学校、c 企業、d 労働機関（ハローワーク）、e 障害者就労・生活支援センター、f かかりつけの医師である。この順は、本校の連携の頻度が多かった順である。a～f についての連携内容等は次のとおりである。

a 保護者との連携

生徒の障害の把握、保護者の障害の受容、進路に向けた家族の意見・要望・悩みの相談窓口等である。

学校側からの指導内容の理解を得るなどの場合には、サポートチームが中心となって保護者と連携することで、保護者からの信頼も得られ協力関係を築いていくこともできた。特別支援教育コーディネーターはまず保護者の思いを十分に受け止め、共感的に相談に応じる役割を果たし、共通理解を図ることが大切である。

b 特別支援学校との連携

特別支援学校との連携においては、愛知県総合教育センターのアンケート結果では連携が図られていない現状であった。本校は、指導・支援に行き詰まり悩んでいた生徒Cの就労支援について適切なアドバイスを得るため、平成22年11月に特別支援学校との連携協議会を開催し、特別支援学校の進

路指導主事と特別支援教育コーディネーターの来校を依頼した。本校も進路指導主事と特別支援教育コーディネーター、さらに該当クラス担任が出席した。特別支援学校からのアドバイスの主な内容は下記の4点である。

(a) 生徒Cの就労先の開拓方法について

企業への電話による開拓もよいが、自閉症と伝えるとそのイメージが先行してしまうので、まずは本人に会ってもらいその上で判断してもらおうとよい。また、本人の苦手な部分を強調するより、できることをアピールするなど企業への伝え方を工夫することが必要である。なお早い時期からインターンシップを通して本人の特性にあった仕事を選択しておけるとよい。

(b) 職場実習する上での特別支援教育コーディネーターの役割について

特別支援学校では生徒の特性や適性を個人票にまとめ企業に渡している。職場実習の前に生徒の理解を得てもらおうと有効である。また実習中には、教員の巡回指導を1日おき程度入れて、高校側の熱意・姿勢を企業側に示しておくことも大切である。

(c) 企業や労働機関等との連携方法について

卒業後も連携しながら継続支援が必要である。特別支援学校では卒業後も継続して各企業にまわり卒業生への追指導をしている。また、場合によっては障害者就労・生活支援センターにつなげる場合もある。ハローワークでは、障害者枠での就労担当者がいるのでその方に対応してもらおうとよい。

(d) 保護者との望ましい連携のあり方について

保護者の対応として、働くためには保護者の考え方を見直すことも伝える必要がある。仕事をすることの厳しさを伝えるべきである。

c 企業との連携

アンケート結果ではほとんど連携が図られていない状況であったが、就労先の開拓には企業との連携が大変有効であった。特別な支援を必要とする生徒が入学した時点から企業側に依頼をし、本校への求人配慮がなされるよう日頃から信頼関係を築いておくことが必要である。また、特別支援教育コーディネーターは、生徒の特性や適性を個人票にまとめ、職場実習に参加する前に企業に出向き、理解を得ておいたことで、生徒の職場実習もスムーズに実施できた。(個人票：(資料2)参照)

職場実習後の企業側の評価は採用・不採用の大きな鍵となるため、進路サポートチームで慎重かつ丁寧な対応に心がけた。また、本校作成の「職場実習における実習評価票」を実習初日に企業に手渡し、評価の依頼をした。ここで得た評価を今後の指導にフィードバックさせることができた。(職場実習における実習評価票：(資料3)参照)

d 労働機関（ハローワーク）との連携

障害者雇用枠での就労の場合は、ハローワークでの障害者求職登録が必要であった。今回2名が3年次で障害者手帳を取得することとなったため、その雇用の在り方や就労支援の方法について指導を受けた。

ここでの連携の中で、障害者雇用枠での就労のメリットや手帳の種類による就労の困難さ等を理解した。手帳を取得しても精神障害者福祉手帳取得者は身体障害者に比べかなり就労が困難であることや人間関係がうまく築けない人は、まずそのスキルの訓練をすることが必要であるなど現実を知ることができた。

e 障害者就労・生活支援センターとの連携

障害者就労・生活支援センター（注：1 P33）は障害者自立支援法（注：2 P34）の施行に伴い開設された施設で、高校在学中の生徒の支援はしないが、就労後に企業と障害者との橋渡し役となり障害

者が自立・安定した職業生活を過ごせるよう、就労全般の支援をする施設であることが、連携することで理解できた。ここでのスタッフの中にジョブコーチ（注:3 P34）がいる。障害者雇用枠で就労した場合、企業側からジョブコーチの派遣を依頼されることがあるため、就職内定後に保護者・生徒・特別支援教育コーディネーターが出向き、面談と登録をした。

f かかりつけの医師との連携

時間的な負担をかけないように、かかりつけの医師とは直接の連携ではなく、保護者がパイプ役となり紙面で連携をとった。母親は毎月1回定期的に医師と面談をしているため、この機会を利用した。

紙面は特別支援教育コーディネーターがハローワークとの連携において知っておきたい質問事項を記載したものであり、母親から医師に手渡し、必要事項を記入してもらうことができた。

(ウ) 支援の過程

次の表内の()については、進路指導主事:(進), 特別支援教育コーディネーター(学年主任兼任):(コ), 担任:(担), 保護者:(保), 生徒:(生), 進路サポートチーム:(サ)と表示する。

	進路支援等	生徒 A	生徒 B	生徒 C
4月	進路希望調査	進路希望調査 面談(進) ⇒就職(座位でできる仕事)希望	進路希望調査 面談(進) ⇒就職(事務職)希望	進路希望調査 面談(進) ⇒就職(技能職)希望
5月	PTA 総会 保護者との連携(サ)	母親来校 家族の要望聴取(サ) 障害者枠で就労することを確認	母親来校 家族の要望聴取(サ) 事務職強く希望(パソコン資格有) 障害者手帳について問う(コ)	両親来校 家族の要望と子どもの特性や適性を聴取(サ) 障害者手帳について問う(コ)
	3年生進路講演会	大手企業と面会⇒「一次検査」として身体状況を把握(本校で)		
6月		結果は一次検査『合格』		
	支援方法検討(進)(学年会)	面談(保)(サ) ⇒今後の予定について説明	面談(保)(サ) ⇒今後の支援について説明 ①早期企業見学 ②職場実習の実施 ③指名求人	面談(保)(サ) ⇒今後の支援について説明 ①早期企業見学 ②職場実習の実施 ③指名求人
7月	求人票閲覧開始		面談(進) ⇒和裁の仕事打診し、本人・保護者は「NO」	面談(進) ⇒ゴルフ場管理の仕事打診し、本人・保護者は「YES」
	ハローワークと連携(コ)	面談(生)(保)(サ) ハローワークへの障害者求職登録をする(コ)	【障害者手帳の申請】(保) 面談(生)(保)(サ) ハローワークへの障害者求職登録をする(コ)	【障害者手帳の申請】(保) 面談(生)(保)(サ) ハローワークへの障害者求職登録をする(コ)
	障害者就労・生活支援センターとの連携(コ)	〔大手企業訪問〕 ⇒「二次検査」(担)+(保)の引率 結果は『否』⇒理由は寮の見学中に転んだため	《本人・保護者とも就職先があてがなくあせり気味となる。》 ハローワークを訪問⇒母親+生徒引率(コ) 障害者就労・生活支援センターを訪問⇒母親+生徒引率(コ)	〔ゴルフ場職場実習〕 《2日間であったが1日目で来なくてよいと言われる。》 機械を扱うため危険性があるとの理由で職場から『断り』の連絡
	企業との連携(進)	面談(生)(保)(サ) ⇒母親の要望聴取する希望する会社に打診(進) ⇒結果は「NO」	【手帳取得】7月下旬 手帳のコピーを学校に提出 面談(生)(保)(サ) ⇒障害者枠で就労の意思確認	面談(生)(保)(サ) ⇒今後について相談 障害者就労・生活支援センターの存在を説明(コ)

8月	ハローワークとの連携(コ)			ハローワーク障害者雇用の専門員と面会を計画(コ) ハローワーク訪問(保)+(生) ⇒《現状では就労は難しいといわれ、母親の落ち込みとあせりはピーク。ほぼ毎日のように来校し求人票を閲覧》
	企業との連携(進) 一般生徒は受験応募先決定	面談(生)(保)(進) ⇒十数社に電話し、障害者雇用「OK」の返事もらった組合を打診したが保護者は「NO」	企業から求人情報あり 大手企業と面会 ⇒「一次検査」として身体状況を把握(本校で) 結果は『合格』	
	学年面接指導	面談(進) 家族の要望で公務員採用試験に挑戦する。 面接指導	会社訪問前の面接指導(コ) 〔大手企業訪問〕 ⇒「二次検査」(コ)+(保)の引率 結果は見事『合格』⇒9月の就職試験に他の生徒と一緒に臨むこととなる	面談(生)(保)(進) ⇒引越し業者から障害者雇用「OK」の返事もらい見学 ⇒結果は両者とも「OK」で職場実習を計画
9月	全教員による面接指導 一般生徒就職試験開始	公務員試験受験	面接指導 大手企業就職試験 ⇒結果は『合格』 内定通知後企業から技能職でなく事務職にするとの連絡あり。	〔引越し業者の職場実習〕 (5日間)⇒業者からお客とコミュニケーションがとれないという理由で『断り』の連絡
				面談(生)(保)(進) ⇒パソコン等の資格を取得したらどうか?
				【精神障害者福祉手帳取得】 (申請から3ヶ月)
10月	医師との連携(コ)	生徒 A		生徒 C
	ハローワークとの連携(コ)	公務員試験 ⇒結果は『不採用』	医師から本人の就労について紙面で助言(診断名が変わる)	
	企業との連携(進)	父親の縁故で自動車関連企業に就職を希望 就職試験 ⇒結果は『合格』	ハローワーク訪問⇒手帳のコピーと医師の助言を持参し、障害者の支援についてアドバイスをもらう 地元の中小企業(製造業)を見学 〔地元企業職場実習〕3日間 ⇒求職者が多いことを理由に『断り』の連絡	
11月	特別支援学校との連携(進)+(コ)+(担)	生徒 C 特別支援学校から就労支援のアドバイス⇒特別支援学校の進路指導主事・コーディネーター来校		
	企業との連携(進)+(コ)	障害者枠OKの地元企業訪問 会社見学と生徒面談を実施 ⇒(生)(保)(進)(コ)の4名参加 面談結果「OK」の返事 〔地元企業職場実習〕5日間 ⇒1日目(担)(コ)巡回指導 3日目(コ)巡回指導 5日目(保)(進)(コ)巡回指導 (実習最終日であるため職場実習の評価を受ける)		
12月	面接指導	⇒職場実習の結果は『合格』 企業からの評価を元に業後は面接指導 自宅ではエクセルの勉強 就職試験(面接のみ) ⇒結果は『合格』		
1月	保護者との連携	本人から将来の生活についての希望を聴取した上で、個別移行支援計画を作成。完成した書類は本人・保護者の確認を受け訂正・追加をし、再度確認後本人と保護者の署名捺印。(生)(保)(コ)		
2月	企業との連携	個別移行支援計画を内定した就労先へ提出⇒(保)(コ)で企業訪問、企業側は人事課をはじめ4名の社員が対応(入社後の支援について意見交換、またジョブコーチの派遣依頼を受ける)		
3月	障害者就労センターと連携	ジョブコーチの派遣依頼⇒卒業後、(生)(保)(コ)の3名で障害者就労・生活支援センターを訪問、本人を紹介後面談し登録した。		

エ まとめ

特別な支援を必要とする3名の進路指導に向けた取組を通して、学校の支援体制の在り方やコーディネーターとしての役割、連携の在り方等考えさせられることが多く、戸惑いながらの進路支援であった。この研究により、特別な支援を必要とする生徒の進路指導には、以下の三つの支援を大切にすることが必要であると実感した。

(ア) 長期的な展望での進路指導とインターンシップの大切さ

3名の生徒の進路指導にあたり、一般生徒のように3年生から本格的な就職活動をスタートさせるのでは対応が遅すぎた。生徒の実態をよく把握し、1・2年生から長期的な展望で進路指導を進めていくことが大切であると痛感する。特に、発達障害の生徒には1年次からインターンシップを取り入れていくことが大切である。夏・冬・春休みを有効に利用し数多くの就労体験の機会を設けていくことが本人の特性に適した就労ができることにつながると感じる。つまり、早い時期からのキャリア教育が必要である。

(イ) 特別支援学校との連携の大切さ

特別な支援を必要とする生徒の指導にあたっては、保護者や関係機関との連携は欠かすことのできない大切なことである。特に、就職指導においては、特別支援学校からのアドバイスが有効であった。毎年数人ずつ特別支援学校卒業生を受け入れている企業は、特別支援学校との連携において今までに培われている双方でのやりとりを基準に考えているところもある。特に職場実習受け入れの際、「高等学校側も特別支援学校のような対応をしてもらえるとありがたい」と間接的ではあるが耳にした。このようなことから特別支援学校との連携を密にし、企業への対応の在り方について助言を受けたことで企業側の意向に沿った連携がとれた。この特別支援学校との連携により『合格』に結びつけることができたといえる。

(ウ) 生徒自身の自己理解を深めさせ、就労に当たることの大切さ

特に、発達障害の生徒は、自分の障害の特性をしっかりと理解し、日頃から何ができず、何で困っているのか、どういう周りの援助があったらできるようになるのかなど、担任や特別支援教育コーディネーターが積極的に声を掛け、聞くという役割をもつことで、自己理解を深めさせ、対人関係のスキルをアップさせることになると感じた。目の前の就職活動、さらに自立・安定した職業生活を過ごすようにするためにも、少しでも対人関係がうまく築けるよう自己理解を深めさせることが大切である。

オ 今後の課題

長期的な職場定着に向けて、卒業後のアフターケアの在り方を考える。それには、保護者・生徒の了解を得て個別移行支援計画を作成することが望ましい。この作成には特別支援学校と更なる連携をとりながら、本校の様式を検討していきたい。(個別移行支援計画：(資料4))

また、本校は本年度初めて県からスクールカウンセラー(心の相談員)が派遣された。発達障害の生徒については、対人関係のスキルアップや社会的な適応のためにSST(ソーシャル・スキル・トレーニング)を学校での指導に利用できるように、スクールカウンセラーの指導を受けながら今後の支援の在り方について検討していきたい。また、スクールカウンセラーの効果的な活用についても考えていきたい。

※注1：障害者就労・生活支援センター

職業生活における自立を図るために継続的な支援を必要とする障害者に対し、雇用・保健・福祉・教育等の関係機関との連携の拠点となって、併設施設での基礎訓練の実施や事業主等による職業準備

訓練の斡旋などの就業支援及び就業に伴う生活に関する指導・助言などの生活支援を実施する公益法人、社会福祉法人等を「障害者就労・生活支援センター」として県知事が指定する。愛知県では、平成22年8月現在、計8ヶ所で開設されている。

※注2：障害者自立支援法（平成18年4月一部施行，同年10月本格施行。）

「障害者及び障害児がその有する能力及び適正に応じ，自立した日常生活または社会生活を営むことができる」ようにすることを目的とする法律。

※注3：ジョブコーチ

障害者が職場に適応できるよう職場に出向いて直接支援を行う。支援内容は，障害者に対しての適応支援のみでなく，事業主・家族への支援も行う。障害者の職場定着には，職場内で上司や同僚が適切に援助や配慮を行っていくことが重要である。ジョブコーチによる支援は永続的に行うものではなく，直接障害者と事業主に支援を行いながら上司や同僚に適切な支援方法を伝え，職場内でその支援が適切に行われるようになった段階で支援が終了する。支援終了後も必要なフォローアップを行う。

(6) 事例3「不登校からの学校復帰と学校生活における支援」

ア 概要

C校は全日制普通科の学校である。多くの生徒が国公立大学への進学を目指している。

校内における教育相談の組織としては，定期的に行われる年2回の「教育相談委員会（特別支援教育委員会を兼ねる）」と，緊急を要する問題が発生した場合に随時行う「関係者協議会」がある。ここでは生徒の情報交換と対応の協議を行う。その他に週1回「教育相談部会」，同じく週1回の各「学年会」でも，生徒の情報交換が行われている。また体制というような可視化されたものではないが，不適応を起こした生徒に特別な配慮が必要な場合，比較的協力は得られやすい雰囲気がある。

本事例は，1年生で原級留置となったAが，その後学校復帰を果たし卒業していくまでの関わりについて述べたものである。

Aは，入学1年目に友人関係のトラブルから不登校になった。医療機関への受診・診断には至らなかったが，様々な状況から鑑みて，アスペルガー症候群・高機能自閉症など何らかの発達障害の特性があるのではないかと仮説をもち，それをもとに対応した。その結果，この年度は原級留置となったものの，次年度には学校に復帰することができた。

復帰以降は，年度を重ねるうちに，担任や学年団の支援も深まり，自然発生的な支援・援助チームとして，徐々に機能するようになった。また教育相談部はこのチームに協力しつつ，本人との面談を通して安定した関係作りをした。Aは学校生活における様々なハードルや困難にとまどいや不安を抱えながらも，少しずつ自信を身に付けて卒業していった。

イ 生徒の実態

(ア) 1年目

担任は家庭訪問や電話連絡を定期的に行った。Aは最初，友人関係や学校の雰囲気をはじめとした周囲の問題であると言って譲らず，かたくなに退学したいと言っていた。面談を重ねるうちに，学校生活への不安な思いや過去の友人関係の失敗体験などを語るようになった。保護者の話によると「もともと周りに溶け込むのが苦手なタイプ」とのことで，幼稚園の頃から，からかいなどを受けていた。A自身も「人間不信」という言葉を度々口にした。しかし，家庭訪問などでAの思いを丹念に聞いていくうちに，自己理解も深まり，学校復帰の意志をもつようになった。

教育相談部では，不登校が始まった当初から，随時報告と相談を受け，まずはコンサルテーション的な立場から，この事例に関わっていった。

担任による面談内容の報告などから、教育相談部では、当初情緒的な面を問題の中核ととらえていたが、次第にAには何らかの発達障害があるとの仮説をもつようになった。対人関係やコミュニケーションの苦手さ、独特のこだわり、不器用さなどがその理由である。なかでも、A自身はあまり自覚していなかったが、新しい環境や急に变化する状況への適応に、かなりはっきりとした苦手さがあると考えた。

これを受けて担任は、学校復帰による新生活へのハードルを少しでも軽減することを目的として、Aや保護者と一緒に登校のための練習を少しずつ重ね、様々な状況に慣らすことにより、新年度からの復帰につなげた。

(イ) 2年目

学校復帰はしたものの、新しい環境に必ずしもスムーズに適応できなかった。年度当初は欠席も多く、教室に入れないこと、授業に参加できないこともたびたびであった。ワイワイ騒ぐ声や差し込んでくる光が嫌いで、廊下側の席が苦手であった。教室を抜け出して行方がわからなくなったAを捜して、担任が校内を走り回る姿もよく見かけた。

教育相談委員会や教育相談部内でも対応を協議した。担任を通じて、学年団や教科担当に対して対応策などの情報提供を行い、様々な場面での適切な配慮・協力を求めた。上記のような観察から、発達障害の可能性がより強く感じられるようになっていたため、校内各方面への対応方法のアドバイスもそれを踏まえたものになった。

これと並行して、教育相談部の担当者が、Aとの定期的な面談を行い、Aの気持ちを聞くと同時に、今後の学校生活での適応も考え、安定した関係の構築を目指した。また、自己肯定感の低さも憂慮すべきであると感じ、面談においては、この面のケアも重視した。

これらの取組みにより、Aは徐々にではあるが、学校生活に適応するようになった。このことは、診断の有無にかかわらず自閉症スペクトラムのどこかに位置することを前提にした対応が学校への適応に有効なのではないかという仮説を裏付けるものであったと考える。

もちろん、何から何までうまくいったわけではない。Aは結果的に進級することはできたが、日常の細々とした対応はもとより、校内の協力を得る上で担任の調整力に依拠する部分が大きく、担任一人にかなりの負担がかかった1年であった。

(ウ) 3年目

前年度の終わり頃、学年団は、Aが環境の変化に弱いことなどを経験的にも感じており、新しいクラス編成の際の配慮はスムーズに行われた。担任は変更せず、またクラスメイトもAと関係の深い者を集めた。

年度当初はかなりぎくしゃくしたが、担任や学年団は、ここまでの情報の蓄積、対応の経験を生かし、Aの特性にあった対応を心掛けた。特に大きな成果をもたらしたのは、生徒同士のサポートを促す働きかけであった。時間割の変更や集金の連絡など、これまでは担任がAに直接指示していたことを、クラスメイトに任せるようにしたのである。これは、友人関係で疎外感をもちやすく、それが自己肯定感の低下につながるが多かったことを考慮し、担任の発案で行ったものである。これにより、徐々にクラスメイトにもなじみ、クラスを自分の居場所と思えるようにまでなっていた。秋に行われた修学旅行への参加は、4月当初こそ拒否していたものの、いつの間にか楽しみにするようにならなっていた。

教育相談部は、前年同様定期的な面談を続けていた。面談では「保育園の頃、電車や地図ばかりに興味を示したり、コミュニケーションが苦手だったりして、自閉症ではないかと疑われたそうです」

という話題も出た。「自分はグレーだと思う。みんなと同じ事をしたりするのに違和感がある」と語った。年度の後半には、「生きるすべ」という言葉で、彼なりの現実適応の方法を語った。彼にとって、現実社会は往々にして自分自身の思いとの間に違和感を生じる。このことによる不安定さを受け入れ、理屈で割り切ろうというのが彼のたどり着いた方法であった。

教員間での問題の共有は、教育相談委員会などの定められた場だけでなく、日常的に行われた。特に前年度の担任の疲弊を重く見て、それを軽減することを目標とした支援が積極的に行われた。Aの状況は改善されつつあったが、不得意なこと、苦手なことが解消されたわけではない。毎日最前線で接する者にとっては時として徒労感に襲われることもあるだろう。この思いが少しでも軽減され、担任が安定して支え続けることが、Aによい影響を与えると考えたからである。幸い、教育相談部の面談担当者とAとの間には安定した信頼関係が生まれており、何か困ったことがあると相談室にやってくることも多くなっていた。前年度は担任が全てやっていた毎日の連絡などを、部分的に面談担当者が行うこともあった。

この年も全てがうまくいったわけではないが、前年度のような著しい不適応状態にはならず、学校生活を送ることができた。

(エ) 4年目

この年は担任が替わったが、学年団はすでにAへの上手な対応を身に付けており、担任一人に負担がかかることなく、生徒を学年団として支援・援助する体制が自然にできあがっていた。もちろん、クラス編成には相当な配慮をした。彼にとってなじみのある生徒、穏やかな生徒を多く配置した。教室も、比較的静かな落ち着いた場所になるよう考慮した。また、教育相談部では春休み中にも面談を行い、学年はじめのシミュレーションなどを行った。

苦手な教科もあったが、A自身も学校の環境や学年団のメンバーに慣れており、愛着すら感じていたため、適応は比較的スムーズであった。4月には毎朝相談室に登校するなど不安定な様子を見せたが、クラスの雰囲気もよく、その後徐々に落ち着きを取り戻した。最も苦手にしてきた朝礼にも、不十分ながらもはじめて参加することができた。この時の、Aができないなりに必死に取り組もうとする様子は、朝礼の担当者に好印象を与えた。以後この教員が、職員室におけるAの代弁者、^{ひご}庇護者のようになった。

教育相談部では、引き続きAの話聞いていったが、相談の内容・方針について担任と打合わせを行った。第3学年でもあり、自分自身の特性への理解が深まるにつれて将来への不安を口にするようになっていたため、面談の内容はあえて進路に関することを中心とした。「自分は一般企業には向いていない」ということから、臨床心理士になりたいという進路希望を語り始めた。かつては発明家になりたいなどと言っており、その頃の突拍子もない夢と比較すれば現実的であったが、担任はAの特性を考え、さらにもう一段階、現実的な検討をさせたいと願っていた。また、卒業後の新しい環境への適応やそれに関わる複雑な手続きの克服をシミュレーションするといった具体的な話もした。少しでも進路先での負担を軽減するためである。進学先の学生相談と連携することも提案した。

また、このころから、自分の生きにくさや不適応感は、周囲の問題ではなく、自分自身の特性の問題と考えるようになった。しかし、これは自己否定感を伴ったものではなく、「そのことを受け入れる」という趣旨である。かつてのような「自分はだめだ」という言葉はほとんど口にしないようになった。

その他、パニックになる前にそっと教室を出ることを許可するなど、学年団や教科担当によるAへの配慮を組織として支えるため、教育相談委員会などで定期的に状況を報告し、校内での共通理解を

図った。

2学期に行われた学校祭のクラス発表では、今までになく積極的に参加した。A自身もクラスに居場所ができたと感じていたし、周囲の生徒も彼を特別な存在ではなく普通の仲間として受け入れるようになった貴重な機会であった。

こういった経験からか、自信も付き、振る舞いも落ち着きを見せたが、秋口には周囲の生徒と同じように、受験不安を口にするようになった。遅刻や欠席も少し増えたが、担任、相談係でじっくり話を聞く機会を設け、受験の手続きや下見の方法など、具体的な指導を心掛けた。

「卒業生を送る会」では、最後尾ではあったがはじめてクラスの列に並んだ。卒業式は両親とともに出席し、式後にはお世話になった先生に挨拶をして帰宅した。卒業後は進学を果たしアルバイトも始め、大きな自信をつけつつある。

ウ 成果と今後の課題

早い段階で発達障害を念頭に置いた対応がとれたこと、自発的に生まれた担任や学年団による支援・援助チームを学校全体でバックアップしたことで、担任一人が試行錯誤しながら関わるやり方では得られない成果が上がったと考える。

第一に挙げられる成果は、学校という生徒を取り巻く日常の様々な場面における包括的な支援の形成である。発達障害のある生徒にとって必要なのは、相談室内における安定した面談の継続だけではなく、日々トラブルと不適應感が連続する日常生活における具体的な支援でもある。一人の生徒の学校生活を全てサポートすることは、担任や相談担当者という枠組み、立場では不可能である。学年団、教科担当者といったチームで支える体制が生まれたことが、Aにとっては適應のための大きなリソースとなった。このチームの活動を学校が組織としてサポートし、学校全体の問題として位置付けたことで、Aにとって望ましい環境を作り出すことができたと考える。

第二の成果は、Aに対して行った支援・援助が、今後起こり得る問題に、学校が組織として対処し解決していくためのモデル・ケースとなったのではないかということである。Aと似たような特性をもった生徒が今後も在籍することは間違いない。今回のケースでは、ごく一部の関係者ではなく、多くの教員が、特別な支援が必要であるという共通の認識の下で直接Aに対応した。この実体験が今後大きな意味をもつのである。教育相談部として自然発生的なチームの動きをサポートし、情報を全教員で共有したことの意義はここにもあると考える。事実、発達障害に関する理解は、当時行われた様々な現職研修よりも、この事例を通じて教員の中で共有されていったように思う。

大きな課題として残っているのは、教員の経験という形で残った今回の対応方法を、次の事例に活かすこと、そしてもう一つは卒業後の進路先との連携である。

自然発生的に援助チームが生まれたのは、教員間の土壌、校風といったものによる部分が多い。おそらく同じようなことが起これば同じように対応していくと思うが、やはり成文化された支援組織や対応策は必要である。

また、卒業は生徒にとって大きな節目ではあるが、終着点ではない。特に発達障害のある者にとっては、むしろ新しい環境への過酷なサバイバルの始まりでもある。生徒や保護者との信頼関係をもとに、高等学校と大学が連携していくことが必要である。高等学校に適應するために、Aが血のにじむような思いをして作り上げたノウハウを、ぜひ次の環境における支援者につないでいきたいと思う。

(7) 事例4 「相談体制の機能向上に関する取組 ～校内連携と外部との連携～」

ア 概要

D校は平成7年にスクールカウンセラーが配置されてから、「教育相談」という概念が生まれた。

以後様々な試みの中で生徒に相對し、一人でも多くの生徒の心の問題と向き合えるように試行錯誤を重ねてきた。初期の時代には「発達障害」という考えもなく、生徒理解にもずいぶん苦勞を重ねた。突然キレて教室で暴れる生徒、不登校になり教員や親の話し合いにも応じない生徒、彼らに何を呼び掛けどう理解しているのかも分からず、ある教員は親のしつけのせいだと考え、ある教員は本人の性格のせいだと考えたのだが、どちらにしても効果的な成果を出すことは難しかった時もあった。スクールカウンセラーを通し、生徒の話を聴きその生い立ちや特性を理解することによって、彼らがどんな問題を抱え、今できる最善の方法は何なのか、またそれを解決するだけの本人の力や家庭力はあるのかということを考えるという手法を手に入れることができるようになった。

A市は平成19年に文部科学省の特別支援教育の研究指定都市になり、そのことを受け市内唯一の高等学校であるD校も市の連携の中に組み込まれることになった。中学校や地域と連携し、情報を共有化することにより、生徒への対応もずいぶん機能的になった。

イ 中学校との連携

(ア) 連携の始まり

平成17年のことである。市内に住むADHDと診断された中学1年の息子を持つ保護者が、本校の公開授業を見学に来た。息子を進学させるのに適切な学校かどうかを見るためであった。その保護者は授業の様子、教室や廊下の掲示物などを丹念に参観し、教員の授業指導の熱心さと、特に職員室扉に書かれた、入室の方法の指示書の適切さを高く評価したようである。2年後の平成19年にその息子を本校に受検させた。受検当日の面接で彼は、自分がADHDの診断を受けていて集中力が散漫なところがあるが、これまでいろいろな努力を重ね、それを克服しようとしてきたことを語った。その内容はもちろん入学者選抜委員会で報告されたが、その他の要因も総合的に判断され、彼は合格となった。このことが後に地域の中学校と深いつながりをもつための重要なポイントとなったのだが、その時にはそんな風には誰にも意識されていなかった。

この生徒の保護者は市内で発達障害児の支援団体を主宰していたのだが、この保護者が市の教育委員会に働き掛け、特別支援を人生を通しての支援にするのであれば、市の特別支援教育連携協議会(以下連携協議会)に本校も加えるべきだと強く推薦され、その趣旨に賛同した教育委員会からの依頼で平成20年度より、本校も市の連携協議会に参加することになった。

(イ) 連携の効果

この会議への参加による第一の収穫は、本校に入学が許可された市内の中学校の生徒に関する情報を、教育委員会の指示によって、合格者発表の翌日に入手できるという約束が出来たことである。今まで中学校と情報交換会を持つことはあったが、入学後しばらくしてからであるなど、情報の活用度は低くならざるを得なかった。しかし、この企画では新入生の入学前に、もっと言うなら1年生のクラス編成前に3月まで生徒を担当していた中学校の先生の口から、4月から生徒を担当する学年主任と相談部職員に生徒情報が直接伝えられるのである。そして第1回目の情報交換会で中学校から渡された資料を見て驚いた。生徒の状況を把握するのに十分すぎる内容であった。想像以上に、前述の発達障害のある生徒のカミングアウトを高校が受け入れたことが重くとえられていて、この高校であれば生徒の弱さも受け入れて面倒をみってくれる学校であろうと信じてもらえたことの証であった。本校でなくても県下の多くの学校が中学校との情報交換を行っていると思うが、ただ中学校に出向き「さあ、生徒について教えて下さい」というだけでは、有効な情報が得られる可能性は低い。このようなつながりに結びつけることができたのは一つには地域密着型の小規模な高校であったことが挙げられるが、もう一点には、中学校の先生方が大切に教育してこられた思いをくみ取ることの出来る体質が

高校の中に、完全とは言えなくてもほぼ均質に存在したことが重要であると感じている。

(ウ) 連携の強化

平成 21 年度は連携協議会参加の 2 年目であったが、毎月行われている市内のコーディネーターの研修会を一度、本校で行うことが企画された。本校の公開授業の日に合わせ校内の設備と授業を見ていただき、その後、本校の相談係が学校の概要と教育相談の方針について説明をし、質疑応答に答えるという形の会であった。

高校として説明したことは、①本校が発達障害をどういう観点でとらえているかということ、②初めて生徒に発達障害の診断がされたとき（平成 14 年）の本校の対応と親の反応、③現在の取り組み、の 3 点で、その後、市内の中学校出身の 2 名の発達障害と診断された生徒についての事例を報告した。

この会を通して分かったことは小・中学校の先生方にとって高等学校は敷居の高い所であり、中学校の様子も不透明な部分が多数あるということであった。生徒に継続的な教育を保障することが大切であると考えれば、高等学校は中学校のことを知り、中学校は高等学校についてもっと知る必要がある。その方法は資料を通してではなく、直接話し合ったり情報を共有したりすることを通してお互いに分かり合う必要があると感じた。

平成 22 年度の入学生に関しては、特別支援教育のファイル（支援の記録）を所持している生徒が入学し、それを中学校から受け取ることができた。ここには生活面・身体面・学習面・社会性の項目に分けられた生徒の特色と行動の記録が記載されていた（【資料 5】参照）。本校ではこのファイルを参考に、当該生徒が学習に遅れが生じないように配慮をすることができた。その後、その生徒は成績不振により再追試科目を取ることもなく、順調な高校生活を送っている。

ウ 校内連携

(ア) スクールカウンセラーとの連携

十数年前のことである。内向的で活力のないある不登校気味の女子生徒が、ある日突然頭髪を茶色に染めて登校してきた。教員は怒り心頭であったが、当時のスクールカウンセラーはそれを、本人が自分の殻を破りたいという意思表示だと考え、本人を褒め、不登校からの出口が近いと教員には説明した。このことは顕著な例であるが、教員と臨床心理士は生徒に対する見解がかなり異なっているときがある。また、スクールカウンセラーは精神疾患や発達障害の専門家なので我々教員とは危機意識がその内容やタイミングを異にする場合がある。そのことを承知した上でお互いの役割を有効なものとするために、注意すべきいくつかの点を確認した。

一つ目は、スクールカウンセラーに学校の規則やルールを理解していただき、その枠内で生徒は生活することを優先するという認識をもってもらい、生徒が学校とスクールカウンセラーの板挟みにならないようにする。

二つ目は、精神疾患や発達障害の可能性のある生徒、複雑な家庭環境や長年のストレスにさらされている生徒はスクールカウンセラーの担当とし、自分で解決能力をもったものや、教員の立場でのアドバイスを必要としている生徒は教員が相談を受ける。

三つ目は、スクールカウンセラーは守秘義務の許容する範囲で、生徒の相談内容を教員と共有する。その対象教員はケースに応じて生徒の担任であったり、部顧問であったり、相談係であったりする。

(イ) 教員同士の連携

校内での教育相談の働きに関しては賛否両論も含め教員の意見が様々に分かれている。特に「特別支援教育」に対する理解においては、「担任しているクラスには様々な生徒がいるので、一人を特別

扱いはできない」という教員も存在する。教員の連携に必要なことは基本理解の一致と情報の共有であり、そのためには以下のことを教員間で進めていくことを相談係の担当とした。

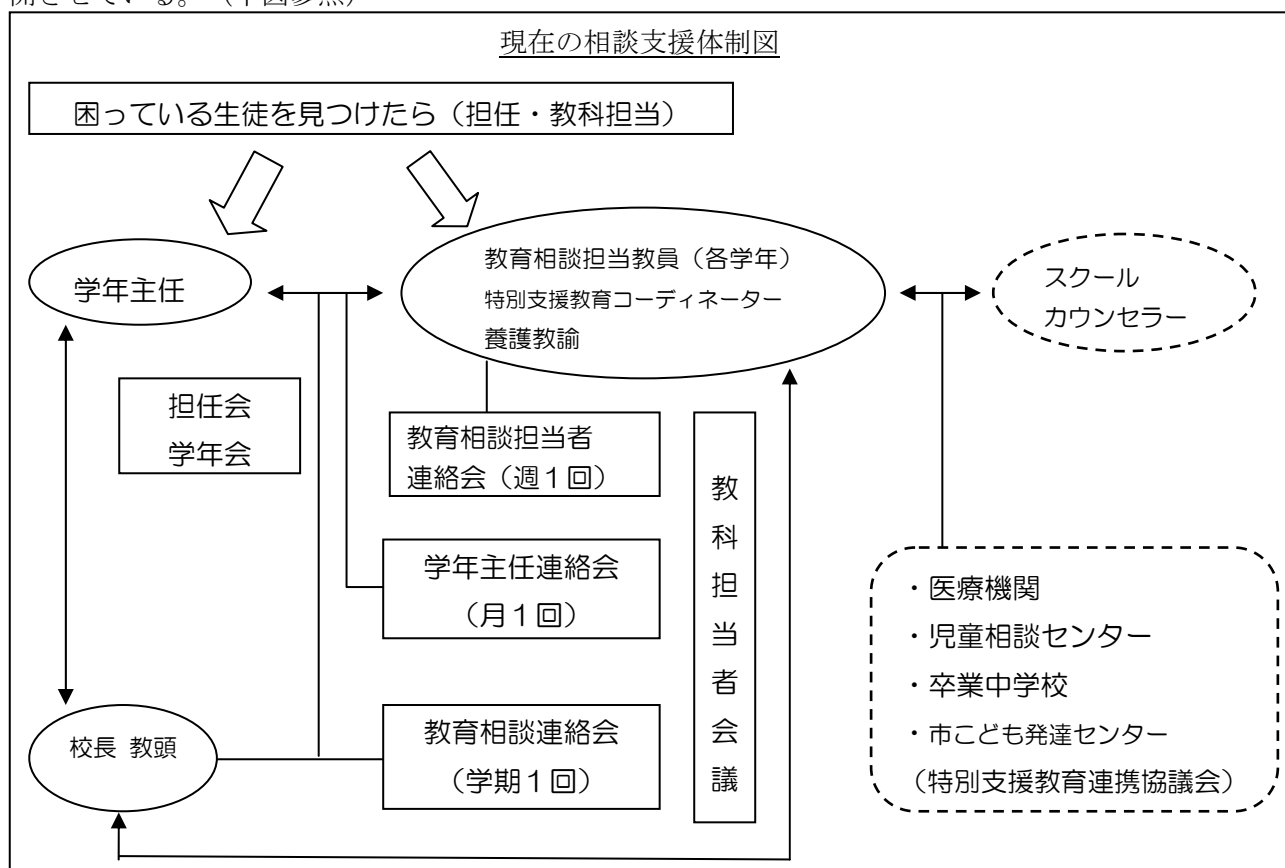
一つ目は、教員の研修を行うことである。4月に新・転任教員に対し、本校の生徒の質と対応の基本説明を行う。また、年度の早い時期に全教員に対し、発達障害や生徒に多い精神疾患をテーマとした現職研修を行う。また、年度途中にスクールカウンセラーという専門的な立場から、その時々起こった生徒の問題を中心とした内容や、教員自身のメンタルヘルスの問題について講義してもらう。

二つ目は、生徒情報は細かく集め、あらゆる教員が生徒のちょっとした変化にも気を配り、全教員で全生徒を見ているというスタンスを守ることである。

三つ目は、特別支援教育に関しては「生徒に対するアプローチの仕方」が特別なのであって、生徒を評価する、または処罰や禁止事項に関しての基準は特別に設けるものではないことを周知することである。たとえば一度に10枚のプリントの宿題を出されたが、作業量が極端に遅く、一度に課題を終わらせることが困難な生徒がいたとすると、締め切りを遅らせるのではなく課題を早めに渡したり、一度に10枚を提出させるのではなく、毎日2枚ずつ提出させたりするなどの方法を取り、その生徒の特性に合い、なおかつ他の生徒が不公平感をもたないような方法を考えるように、様々な機会を通じてアプローチ方法の提案をしていく。

エ 現在の校内支援体制

今までの経過を踏まえて考えられた平成22年度の本校の相談体制は、相談係は保健部に所属し、特別支援教育コーディネーターを含む各学年1名の相談係が該当学年の生徒の様子を把握するというシステムである。三段階の情報交換および生徒対応のための会議を設置し、そこを基本として活動を展開させている。（下図参照）



(7) 教育相談担当者連絡会

週に一回、確実に行うために授業時間帯に1時間確保してある。出席者は学年相談係3名と養護教

論で、曜日は月曜日に設定している。月曜日が有効な理由は、保健室利用者が少ない曜日なので養護教諭が参加しやすいことと、この会議で立てた相談計画をその週に実行できる点である。会議の内容は、それぞれの立場から得た情報を交換し合い、重点的に手当が必要な生徒がいれば、その生徒に対し誰がどの様にアプローチするか意見を出し合い考えていく。学年では問題に挙がっていない生徒が保健室の立場から見ると大変不安な要素を抱えていたり、相談係が学年を越えて、例えば部活動顧問として、例えば教科担当者として生徒を見た場合、新たな発見があったりする。

(イ) 学年主任連絡会

月に一回、木曜日の業後に学年会議がもたれるが、その後、学年主任連絡会を行う。出席者は相談部会の構成員に加え、各学年主任3名と保健主事の8名である。会議の内容は学年会での生徒情報も踏まえて学年主任が各学年の気になる生徒に関して報告し、該当生徒で相談係もしくはスクールカウンセラーが対応している生徒がいれば、その内容を相談係が報告する。この会議は始まって2年目になるが、今まで他学年の生徒に関する複雑な事情など、本来学年をまたぎにくい情報を共有することによって、学年間にあった障壁を低くすることが出来ることと、各学年主任は経歴も考え方も少しずつ異なるのでそれぞれの立場で意見を述べ合い、どちらかといえば孤独な立場になりがちな学年主任に横の連携を作ることが出来たことが有効な点である。

(ウ) 教育相談連絡会

学期に一回、各学期の成績が出た日の後に当たるスクールカウンセラーの勤務日にこの会議を持つ。出席者は学年主任連絡会の構成員に加え、管理職3名とスクールカウンセラーの12名である。この会議の主な目的は管理職に生徒の実態を報告することと、スクールカウンセラーの見解を公の場で表明してもらい、より多角的な生徒理解ができるように努めることにある。

オ まとめ

中学校・市の専門委員・児童相談センター・スクールカウンセラー・病院など多方面との連携を通して、支援が必要な生徒の対応に当たっている。教員だけでは情報面においても判断面においても手に余る問題を、各機関が連携することによって解決に結び付くことは正に「協働」の賜物といえる。生徒たちの安定した高校生活を目指して、今後も充実した実践をしていきたい。

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究では、愛知県高等学校における特別支援教育の現状と課題を明確にし、実際に行える実践、具体的な方策について検討を行ってきた。高等学校における特別支援教育の現状把握においては、平成21年度の特別支援教育コーディネーター養成研修参加者に対するアンケートの結果から、個別支援の実態について、特に生徒指導については、各課程共に「支援が行われている割合が高い」という結果が得られた。しかし、具体的な支援の中身については確認できていない。行動面で目立つ生徒の場合、特別支援教育の視点で支援がなされているというより、恐らくこれまでの生徒指導の枠組みの中で、対応がなされているのではないかと想像される。これについては、学習指導や進路指導で、仮に支援がなされていても同じことが言えるのではないだろうか。また、翌年、平成22年度に愛知県の全ての高等学校に特別支援教育コーディネーターが指名され、その立場から見た特別支援教育の実情と課題についてアンケート調査を行った。その分析結果から、特別支援教育コーディネーターを中心に校内支援体制を確立し、その上で生徒の実態把握と個別支援に取り組むこと、そして、必要に応じて関係機関との連携を図っていくことが必要であると考えた。そこで、①校内支援体制の在り方、②生徒

の実態把握と個別支援，③関係機関との連携という三つを柱立てにして研究に取り組み，より実践的な取組を事例報告として取り上げた。

ア 校内支援体制の在り方について

一般的な校内支援体制について，管理職，校内委員会，特別支援教育コーディネーター等，それぞれの役割を明確にし，校内支援体制がより機能するためのポイントを示した。校長を始めとする管理職のリーダーシップの下，学校の実情に応じて柔軟に開催できる特別支援教育校内委員会の工夫が必要であり，多様な生徒に対して，必要なときに必要な支援が受けられる校内支援体制を構築することが求められる。事例3においては，自発的に生まれた担任や学年団による支援・援助チームの活動を学校が組織としてサポートし，学校全体の問題として位置付けたことで，生徒にとって望ましい環境を作り出すことができた。このように学校全体で組織的に取り組むことで課題解決につながりやすくなる。そのためには，やはり特別支援教育コーディネーターの役割は大きいと言える。気になる生徒の実態把握をし，担任及びその他の教員が生徒の特性や課題を理解し，組織的に対応できるよう計画実施することが特別支援教育コーディネーターには求められる。しかし，情報の収集や連絡・調整，会議の運営等，一人の特別支援教育コーディネーターの力では限界もあるのではと考えられた。そこで，学校の実情によっては，複数名を指名する，サブコーディネーターを配置する等の対応で，より組織的な支援体制が築けるのではないかと考えた。そうした視点を含めつつ，具体的な校内支援体制例を紹介した。

全日制課程普通科の例においては，養護教諭をサブコーディネーターとして配置したところが特徴的な部分である。その理由は前述のとおりであるが，養護教諭が特別支援教育コーディネーターに指名されることで，本来の保健室の業務に支障が出る可能性も危惧される。実際に，保健室登校の生徒の存在があり，保健室が精神的に不安定な生徒の退避場所として利用されることも多いなど，保健室の役割は益々大きくなってきている。また，この例では，特別支援教育校内委員会とは別に，特別な支援が必要な生徒に対して，ケース・バイ・ケースで小さなチームを作り，迅速に対応することの有効性についても提案した。

これは事例2においても，支援の中身や状況に応じて，小回りがきくサポートチームを構成し，指導・支援が必要な生徒へのスムーズな対応が可能になっていることから，その有効性が実証されている。ここでは，進路サポートチームがうまく機能している取組であるが，この学校では，これとは別に，教育相談サポートチームが日常的な指導・支援に取り組んでいる。また，事例4の場合は，気になる生徒の様子を確実に把握し，早期に対応できる体制として，特別支援教育コーディネーター以外に，各学年に教育相談担当教員を配置している。相談部会（週1回），学年主任連絡会（月1回），教育相談連絡会（学期に1回）という，三段階の情報交換や生徒対応を検討する会議を設置し，そこを基本に活動を展開し，生徒への適切な対応につなげている。

全日制課程専門科（工業科）では，生徒の学校生活の特徴として，学科単位と学年単位での活動がある。そこで，学科単位という縦の枠と学年単位という横の枠で，生徒の実態把握をしていくことの必要性を提案した。冒頭に触れた高等学校ワーキンググループでは，「とりわけ発達障害のある生徒に対してキャリア教育・職業教育を行うに当たっては，自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な理解を深め，職業適性や困難さを乗り越えるための対処方法を身につけることができるよう，適切な指導や支援を行うことが必要である」と報告されている。専門科の場合，特に卒業後の就労に直結する職業技術や技能の習得，あるいは社会生活上必要なスキルを身につけるためには，学科と学年という縦と横のつながりの中で教員が連携し，生徒の特性に応じた指導・支援を充実させ

ていくことが望まれる。そこで、サブコーディネーターとして、学年主任と学科主任を配置することで、担任にも生徒のより具体的な情報が伝わりとともに、特別支援教育コーディネーターがより機能しやすい校内支援体制につながるものとする。

夜間定時制では、教員数が少ないことと、一方で不登校の経験のある生徒や心理的なケアの必要な生徒等、多様な課題をもつ生徒が多く在籍しているという現状がある。実際に、「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路に関する分析結果の報告」（平成 21 年 3 月文部科学省）から、課程別にみた割合は、全日制 1.8%に対して、定時制は 14.1%と相対的に高い比率となっている。そこで、管理職である教頭が特別支援教育コーディネーターとして機能することが有効な場合もあると考えた。気になる生徒の実態把握や指導・支援の方法については、日頃の打ち合わせや、職員室での教員同士の日常的な会話の中で情報交換が行われることが多いと考えられる。そのためにも管理職のリーダーシップの下、生徒への具体的な指導・支援について、教員同士が気軽に相談し合える雰囲気づくりを目指していくことが大切である。その上で、仮に特別支援教育校内委員会が設置できなくても、既存の会議を有効活用できればよい。これについては、高等学校ワーキンググループの報告でも、高等学校においては、生徒指導部や教育相談部等、既存の校内組織を活用して特別支援教育体制の確立を図ることも一つの方策であると示されている。

イ 生徒の実態把握と個別支援の在り方について

障害の有無に関わらず、気になる行動を示す生徒の「個別支援」に生かせることを期待して「気になる生徒のための支援シート」を作成し、その活用を提案した。生徒の実態については、既に入学時の調査や保護者、中学校からの情報等から把握している現状がある。もちろん情報の入手は大切であるが、学校では、まずは診断の有無に関わらず、特別な支援が必要な生徒の存在に気付くことが必要である。担任を始め、生徒に関わる周囲の教員の気付きから始まり、そこから適切な指導・支援につなげることが重要である。「気になる生徒のための支援シート」は、改善すべき点はあるものの、それを活用した教員のアンケート結果からもその有効性が確認された。したがって、「気になる生徒のための支援シート」は、教員に気付きの視点を与え、適切な指導・支援への手掛かりとして活用できるものであると考えられる。また、生徒のきめ細かな実態把握と、指導・支援の方法を具体化するためには、教員間で情報を共有し、複数の目で確認し、個々の生徒に合った具体的な対応について検討していく必要がある。そうした点で、例えば「気になる生徒のための支援シート」は、教員間の話し合いの場における情報共有や、より具体的な支援を検討するための基礎資料としての役割も期待できる。さらには、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成する際の観点として活用できる可能性もあると考えられる。

事例 1 では、診断の有無に関わらず、気になる生徒に対して本シートを活用し、生徒の実態把握に生かしている。個別の指導計画を作成し、教員の共通理解の下、具体的な支援とその評価を行い、生徒への指導・支援に生かしている取組である。また、事例 2 では、高機能自閉症の診断のある生徒の進路指導において、職場実習や就労先に情報を引き継ぐための「個別移行支援計画（個別の教育支援計画）」の作成に生かしている。

「気になる生徒のための支援シート」は、あくまでも教員の視点で活用するためのものであるが、一方で高校生段階では、自己理解や自己分析を促すための振り返りシートや自己チェックシートの活用も有効である。事例 1 では進路指導に「将来を考えるためのプリント」を利用しているが、このように目的に応じて生徒が自分自身を生かすことにつながるものを工夫することも有効である。

生徒を支援していくことは、簡単なことではない。こういう時にはこうすれば必ず良い支援ができ

るといふ単純な答えもない。生徒の特性は多様であり、本シートの「生徒の状態像」に当てはまらないこともあると思われる。当てはまる項目があったとしても、それが発達障害によるものなのか、そうではないのかの判断も難しい。そうした点からも、本シートを活用する際は、「支援を進めるに当たっての留意事項」を十分確認する必要がある。本シートを使うことで、これまで変わった生徒だと見られ、それは本人の責任だとか、保護者の養育態度のせいだとかで済まされてきた見方を、少しでも変えることにつながればと願う。そして、その生徒に関わる教員や保護者が連携し、必要に応じて専門家の意見も取り入れながら、具体的な生徒の支援につなげていけるとよい。

「気になる生徒のための支援シート」については、愛知県総合教育センターのホームページに掲載し、学校現場での活用を促しつつ活用後の意見を取り入れ、より適切なものにしていけるよう改良を重ねていきたいと考える。

ウ 関係機関との連携方法について

平成 21 年度及び 22 年度、どちらのアンケート結果からも、関係機関との連携に関わる実態として、特別支援学校、労働機関、相談機関、大学、事業所等の進路先等との連携はほとんどされていないのが現状であった。生徒の社会生活や就労に向けた適応力を高める上でも、これらの機関との連携は、今後さらに必要性が増してくると考えられる。平成 20 年度から実施されている文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」において、幾つかの学校が研究指定を受け、研究に取り組んでいる。こうした学校では、関係機関との連携を通して、特に、進路指導や就労支援等における生徒への指導・支援に成果を上げている事例が数多く挙げられている。

本研究においても、事例 2 は、特別な支援を必要とする生徒の進路指導に当たり、関係機関との連携を通して、生徒の進路実現につなげた取組である。ここではいくつかの連携先が取り上げられているが、特に特別支援学校との連携を中核的なものとしている。特別支援学校との連携を密にすることで、生徒自身への指導・支援や保護者との関係はもちろん、そこから企業や労働機関、障害者就労・生活支援センターとの連携の方法について、細かく情報を得ることができた。特別支援学校が、これまで獲得・蓄積してきたノウハウ、就労支援や職場開拓に関する取組情報を、高等学校において効果的に活用した事例であると言える。高等学校においては、小・中学校に比べると、特別支援学校のセンター的機能の活用はまだまだ進んでいないのが現状である。そうした中であって、高等学校が、特別支援学校のセンター的機能を有効に活用したケースとして、一つの連携の在り方を示唆することになったと考える。また、事例 4 については、平成 20 年度から実施されている文部科学省の「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」でモデル地域の指定を受けた市内にある高等学校の取組である。ここでは、中学校を始め、地域との連携を強化し、生徒への指導・支援の充実につなげている。県立の高等学校が、市の特別支援連携協議会に参加し、入学予定の生徒の情報を早期に受け、支援の体制を整え、生徒への指導・支援の充実につながった。この事例は、地域ぐるみの先進的な取組として注目すべきものであると考える。

(2) 今後の課題

これまでの研究を踏まえ、高等学校における特別支援教育の課題を二つの視点で整理した。

一つ目は、特別な支援が必要な生徒への対応についてである。特別な支援を必要とする生徒の中には、非行や不登校、あるいは精神疾患といった発達障害の二次障害を起こしているものも多い。しかし、そうした状況に教員が気付かない場合もある。また、実態の把握が不十分で、生徒のニーズが把握されずに放置され、その結果、学校生活に支障をきたしてしまう場合もある。教員の気付きを促すためにも、発達障害等に関する基礎的・基本的な知識を習得するための研修を計画的に設定する等、

まずは特別支援教育に関する教員の研修体制の充実を図ることが必要である。

特別な支援を必要とする生徒の実態把握という点では、中学校からの情報は重要である。しかし、中学校にとっては、生徒の入試結果に影響するという意識もあり、高校と連絡を取り合うことには敷居が高いという印象がある。この点は事例4でも挙げられているが、やはり、高等学校と中学校の教員同士が、直接話し合ったり情報を共有したりすることを通してお互いに分かり合うことが有効である。また、これは保護者にも言えることである。入学時の保健調査等から情報を得られることもあるが、保護者からは、何かトラブルがあって初めて情報が提供される場合も多いようである。したがって、高等学校から情報発信し、積極的に学校の教育方針等を伝えていくことを通して、まずは保護者や中学校側から安心して情報提供できる関係性を築いていくことが大切である。

事前の情報や教員の気付きから、気になる行動の背景を分析し、支援の必要性やその優先順位等を検討し、具体的な支援を実施する。こうした流れをシステム化し、全校的な取組として位置付けていくことが重要である。例えば、日頃の学校生活の様子から、個々の教員が生徒の気になる行動等について記載したカードを集約し、教員間で情報を共有し、具体的な指導や支援につなげる取り組みを通して成果を挙げている学校もある。教員の気付きを促すためのチェックシート等の活用も有効である。

平成23年2月に愛知県教育委員会から、中学校で作成した個別の教育支援計画が県内の高等学校へ引き継がれるよう、市町村教育委員会及び中学校への周知がなされた。今後は、中学校から高等学校への円滑な移行ができるよう、高等学校としても中学校から引き継いだ情報をどう生かしていくのか、また、必要に応じて「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成し、安定した学校生活や卒業後の継続した支援にどうつなげていくのか、それらを活用できる体制づくりが求められる。

また、学校だけでは問題が解決できない場合に、関係機関との連携は必要不可欠である。特に精神疾患等がある場合、医療機関との連携は重要である。しかし、問題が生じたときに慌てて連携を取ろうとしても無理がある。学校の実情に応じて連携すべき機関をリストアップしておき、いざというときに、どこの機関に何を支援してもらうのか、学校として地域の関係機関の情報をきちんと整理しておく必要がある。もちろん日頃から保護者も含めた関係機関との信頼関係を築いておくことも忘れてはならないことである。

二つ目は、全ての生徒への対応についてである。どの生徒にとっても安心できる学校環境づくりという視点である。気になる生徒への個別対応のみでは、ことが進まない場合も多い。既に小中学校では、支援が必要な児童生徒への対応だけでなく、学級や学校全体の児童生徒への対応の必要性が強く唱えられている。発達障害の診断があっても落ち着いて学校生活を送っている生徒もいれば、逆に診断が無くても発達障害の特性があり、学校生活を送ることに何らかの困難を示している生徒もいる。学校には、それ以外にも、思春期特有の不安定な精神状態である上に、友人関係や進路、あるいは家族の問題等、様々な悩みで葛藤している生徒も多くいる。こうした状況にあつて、学校は、どの生徒にとっても、安心して生活できる居場所であることが求められている。

互いを認め合えるホームルーム経営を目指すとともに、学習面において特性に応じた教科指導の配慮や工夫をし、分かる授業づくりに取り組んでいくことが課題である。授業全体が分かりやすいものとなれば、生徒の学習意欲が高まり、学力の向上につながる。また、教科指導においても、生徒同士の関わり合いを通じて、コミュニケーション能力を高める工夫をし、生徒の主体性を伸ばす取組をしていくことが必要である。特に、キャリア教育や職業教育において、こうした観点を踏まえ、体験的・実践的な活動を取り入れた指導・支援の充実を図ることが、生徒自身の将来の「自立と社会参加」に

つながることになる。また、人を思いやることの大切さを知る学習や人権教育等に取り組むことを通して、生徒同士が互いを認め合い、他者を尊重する気持ちをもてるようになっていくことが必要である。

現代の若者は、全体的にコミュニケーション能力が低下していると言われていの中で、発達障害の特性やその他の原因により、周囲との関係がうまく築けず、自己肯定感が育っていない生徒も多い。学校としての日頃の相談支援体制を充実させ、一人一人の生徒の特性を踏まえた共感的な対応の中で、まずは生徒と教員の日頃の信頼関係を築いていくことが大切である。最近では、スクールカウンセラーが、生徒や保護者、教員等に対する相談支援に大きな役割を果たしているところもある。こうしたスクールカウンセラーの有効活用もぜひ進めたい。その上で、感情のコントロールや自己理解を踏まえて適切に対応する能力、社会生活上必要なコミュニケーション能力等のスキルを身に付ける取組をしていくことが大切である。こうしたことをホームルームや総合的な学習の時間、あるいは放課後の部活動等、学校の実情に応じて取り組んでいけるとよい。

これらの課題に対しては、特別支援教育コーディネーターをはじめとした一部の教員による取組にならないよう、学校組織全体としての取組や校務分掌への位置付けの明確化、校務内容の教員への周知・理解を図ることが必要である。既に、文部科学省通知（2007）においては、校長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員を指導することが重要である旨が示されている。このように校長をはじめとする管理職がリーダーシップを発揮し、特別支援教育に対する教員全体の意識を高める取組を進めるとともに、全ての教員に対して、特別支援教育は特別な支援を必要とする生徒だけではなく、通常の学級の中にも支援の必要な生徒がいるということを伝えていくようにすることが必要である。発達障害の診断の有無に関わらず、認知特性や情報処理の仕方、コミュニケーションのとり方等、多様な生徒がいて、そうした生徒以外にも様々な課題を抱え、必要な支援を求めている生徒が存在する。生徒の特性やニーズに応じて指導方法を柔軟に工夫していけるように、私たち教員の意識改革をしていくことが、今、求められている。

6 おわりに

教員にとって高等学校での特別支援教育は、依然として戸惑いが大きいと考えられる。その理由としては、小・中学校の義務教育の段階と違い、入学試験という関門をクリアして入学してくる高校生にとって、特別支援教育が果たして必要なのかという疑問、また、特別支援教育が、何か「特別扱いをする」というイメージがあり、心情的に受け入れられないという思い等があるのではないか。このような感想は、平成19年度から始まった県下の高等学校における特別支援教育に関する研修会の折にも、何人かの教員から出された。それでも一方では、「以前いた生徒が、今思えば発達障害だったと思う、その頃に理解していれば指導の仕方も工夫できたのに残念である」「生徒に対する見方が変わった、生徒の特性に応じた支援の必要性を感じた」等の感想も聞かれた。

平成22年3月には、文部科学省から生徒指導に関する学校・教員向けの基本書として「生徒指導提要」が出された。これは生徒指導に際し、教員間や学校間で教員の共通理解を図り、組織的・体系的な生徒指導の取組を進めることを狙いにつくられたものである。そこでは、「発達障害の生徒」「発達障害の特性がある生徒」という言葉が何度も取り上げられ、生徒指導における発達障害等を含めた生徒の特性の理解がいかに重要であるかが示されている。生徒指導上の問題について、「児童生徒の不適応問題は、①心理環境的原因が背後にあるもの、②発達障害的原因が背後にあるもの、③その両者が交じり合ったもの、の三つに分けられる。気になる不適応問題がこれらのどこに起因するものなのか、検討する」と

述べられている。今後、日頃の生徒指導に当たっては、教員の基本的な姿勢として、常に特別支援教育の視点を持って児童生徒の対応に当たることが求められている。

愛知県でも平成22年度になり、全ての公立高等学校において、特別支援教育コーディネーターが指名され、それに伴い各学校間の情報交換と具体的な事例を基にした研究協議を通して、高等学校における特別支援教育の推進を図るための取組が始まった。また、平成23年度からは高等学校地区別特別支援教育コーディネーター研修を実施している。

高等学校地区別特別支援教育コーディネーター研修において、各学校から出される事例は、発達障害等の診断のある生徒、診断はないがそうした特性がある生徒、不登校や精神疾患等の二次障害の様相を呈している生徒等、とても多様である。そこでは、特別支援教育の理念でもある、診断の有無にかかわらず、特別な支援を必要とする生徒に対して、その教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うという視点で対応しなければ解決できない現実が数多く挙げられている。しかし、一方では、学校の支援体制を整備し、教員間の連携や関係機関との連携を通して、生徒への充実した指導・支援を展開した実践事例も報告されている。本研究で取り挙げた事例4もこうした地区での研修会で挙げられたものである。こうした研修を通して、今後、さらに高等学校における特別支援教育の推進が図られることになると考えられる。

本研究は、県下の公立高等学校から研究協力委員として参加していただき、センター所員との共同研究として取り組んできた。したがって、特別支援教育を進めるに当たり、学校の特色に応じて様々な視点で検討を進めることができ、実践事例も含めて具体的な提案ができたと考える。研究協力委員の先生方には、日頃の職務において多忙の中、協力いただいたことは感謝に耐えない。また、本研究を進めるに当たって、東京福祉大学教授の長坂正文先生に御指導・御助言をいただいたことはとても心強いことであった。

本研究が、生徒をとらえる視点を少しでも広げることになり、校内における支援体制づくりや、関係機関との連携の手だてのきっかけになること、そして、何よりも高等学校において「特別扱い」ではない、つまり「特別ではない特別支援教育」の推進につながることを期待したい。そして、全ての生徒が得意な能力を発揮し、それが認められ、達成感や満足感を得ることを通して、「生きる力」を獲得し、自立した社会生活を送ることにつながることを願う。

参考・引用文献

- ・ 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003年）文部科学省
- ・ 「小・中学校の通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒に関する全国調査」（2003年）文部科学省
- ・ 「特別支援教育の推進について（通知）」（2007年）文部科学省
- ・ 「高等学校における特別支援教育の実践に関する研究」中間発表（2009年）愛知県総合教育センター
- ・ 「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」（2009年）文部科学省
- ・ 「生徒指導提要」（2010年）文部科学省
- ・ 「特別支援教育コーディネーター実践ガイド」（2006年）国立特別支援教育総合研究所
- ・ 「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－」（2010年）国立特別支援教育総合研究所
- ・ 「大学入試センター試験受験案内」（2010年）大学入試センター
- ・ 「明日からの支援に向けて、高等学校における発達障がいのある生徒に対する適切な指導と支援のために」（2009年）大阪府教育委員会
- ・ 特別支援教育第3集「一人にひかりみんなのがやき、高等学校における特別支援教育」（2009年）長野県教育委員会
- ・ 「特別支援教育コーディネーターハンドブック」（2009年）宮崎県教育委員会

- 石隈利紀著「学校心理学」(1999年) 誠信書房
- 柘植雅義著「特別支援教育」100問100答(2007年) 教育開発研究所
- 杉山登志郎著「そだちの臨床」(2009年) 日本評論社
- 長坂正文著「高校における発達障害生徒への対応に関する検討」(2010年) 愛知学校教育相談研究第1号
- 京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム著「高等学校の特別支援教育・はじめの一步 ―これなら普通の高校でできる, 私にもできる―」(2010年) 明治図書出版
- 上野一彦著「発達障害者への配慮は大学への道をどのように広げたのか」(2011年) 実践障害児教育, vol. 457.

(資料1) Aの個別の指導計画(目標・支援・評価)

学年	氏名	A		作成者	〇〇 〇〇	所属	〇〇高等学校
1年						職名	教諭
本年度の目標	① 基本的な生活習慣を身に付ける ② コミュニケーション能力を高める		支援の手立て	・起床及び就寝時間を決めることにより、一日の生活の流れを身に付けさせる。 ・遅刻指導など、指導を受けるときの具体的な行動を示して、練習する。			
願い	[本人] 卒業したい [保護者] 卒業してもらいたい						
場面	各教科・主たる内容	主な支援場面(担当者)	具体的支援	評価			
学習上の支援	[家庭科] ・夏休み課題	[家庭科] 〇〇先生(担任)	[生活技術] ・夏休み課題を答えやすい間に置き換える。	[生活技術] ・夏休みの起床就寝時間が、決まった時間になり、2学期の遅刻減少につながった。			
生活上の支援	①生活のリズムを作る ②コミュニケーション能力を高める	担任 養護教諭	・10時には寝る、9時には登校する、学校にきちんと来る、の3つの約束をさせ、特に就寝時間、登校時間については毎日担任に報告するよう指導する。 ・遅刻指導、不振者指導の受け方を指導する。	・生活のリズムを毎日確認することで、規則正しい生活(早寝、早起き)ができるようになった。 ・まだ遅刻も多く、19単位中習得できたのは9単位のみ。遅刻は100日あった。 ・教室でゲームをしている生徒に誘われて、一緒に楽しむようになってきた。			
経過記録	・朝、自分で起きて、自転車に乗り登校できるようになった。 ・食事部部屋ではなく、家族で食べる機会が増えてきた。 ・クラスの生徒に誘われたことにより、カードゲームなどの遊びを一緒に楽しめるようになった。						
引継事項	・単位を落とした科目をどうすればよいか、卒業までの単位の取り方を説明し、毎日学校に来ることが大事であることを確認していく。						

(資料2) 個人票

個人票

愛知県立〇〇〇〇高等学校

生徒名 (性別)	〇 〇 〇 〇 ()	生年月日	平成年月日
現住所	〇 〇 〇 〇 〇 〇 〇 〇 電話 自宅 (〇〇〇〇) 〇〇- 〇〇〇〇		
手帳の種類	精神障害者保健福祉手帳 等級 〇級		
障害名	高機能自閉症	障害の特徴	知的には普通の力があるが、人の気持ちが分かりにくく共感することがやや難しい。
障害への配慮を必要とする点	・こだわりや物事への執着心が一般生徒よりも強い面があるため、仕事の切りかえがやや難しいが、数回伝えるとできる。 ・周りの状況を読み取り、素速く応答する力にやや弱いところがあるため、誤解を受けやすい。状況が理解できるよう声をかければしっかり理解できる。		
基礎学力	・一般的な生徒と同じ程度の学力をもつ。 ・〇〇〇〇科のクラスの中では上位の成績である。		
基本的生活習慣	・ロッカーや机の中など自分の身の回りの整理整頓に常に心掛けている。 ・学校のルールを破ったり、マナー違反したりすることはない。 ・3年間を通して遅刻・欠席・早退についてはほとんどない。		
人間関係	・口数は少なく、誰とでも積極的に話をするタイプではないが、必要があれば会話することができる。		
作業能力	・一般的な生徒と同じ程度の作業能力をもつ。地道にこつこつと作業を進めることができ、実習では誰も気付かないところまで几帳面に清掃することができる。 ・現在、自主的にエクセルの操作方法を家庭で勉強している。		
健康面について	・運動、就労上の制限はない。 ・〇〇〇〇部に所属しており、体力には自信がある。 ・通院・投薬なし		

(資料3) 職場実習における実習評価票

職場実習における実習評価票

実習生徒名 ○ ○ ○ ○

1 総合評価 (該当するところに○をお願いします)

(1) 就職するのに必要な作業能力がありますか？

ア 十分ある イ まあまあある ウ やや不足する オ ない

(2) 困った行動がありましたか？

ア たびたびあった イ 少しあった ウ ほとんどなかった

あった場合の内容 ()

(3) 働きぶりはどう思われましたか？

ア よくやっていた イ 普通 ウ もう少しできるはずである

2 項目別評価 (該当するところに○をお願いします)

項目		評価段階		
		A	B	C
勤務	出勤状況	非常によい	普通	やや問題あり
	仕事への取組	意欲的でよい	普通	やや意欲不足
	能 率	非常によい	普通	やや劣る
	持 続 性	粘り強く行う	普通	やや飽きやすい
	安 全 性	安全に注意できる	普通	やや注意不足
	仕事の理解	のみこみが早い	丁寧に教えるとよい	時間がかかる
	準備・片付け	自分できちんとできる	おおむねできる	言われればなんとかできる
対人関係について	挨拶・返事	いつもきちんとできる	おおむねできる	きちんとできない
	指示や注意	いつもきちんと従う	おおむね従う	従えないことがある
	同じ職場の人から	とても好かれている	好かれるほうである	あまり好かれない
	休 憩 時	自分から皆と楽しく過ごす	おおむね皆と一緒に過ごす	一人で過ごすことが多い

3 その他 ご意見等

(ご記入者名)

(資料4) 個別移行支援計画

個別移行支援計画

記入者 (特別支援教育コーディネーター ○ ○ ○ ○)

氏名	○ ○ ○ ○	フリガナ	○ ○ ○ ○
将来の生活についての希望			
<p>1 早く仕事を覚え、任せられる仕事を増やしていきたい。</p> <p>2 パート並の時間ではなく、働けるのならば正社員と同じぐらいの時間まで働きたい。(残業をこなせるようになりたい。)</p> <p>3 作業内容は、できるだけPC入力をやりたい。</p> <p>4 職場や余暇生活での人間関係を広げたい。また、余暇には体力づくりに励みたい。</p>			
必要と思われる支援内容			
<p>1 家庭では、仕事の様子などきめ細かく聞くように配慮し、困ったことがあった際には、関係機関(進路先や出身校)と速やかに相談するようにしていきたい。</p> <p>2 一度にたくさんの事を言われると分からなくなるので、一つずつ指示をしていただけるとありがたい。多くの指示があるときは、可能な範囲でかまわないので文章で渡してもらいたい。</p> <p>3 言葉で表現することが苦手であるため、質問に対する応答はゆっくり待って聞いてもらえるとうありがたい。</p> <p>4 その場の空気を読み取りにくいいため、状況にすばやく反応したり、適切な判断を素早くすることに自信がなく不安を感じている。場の雰囲気・状況が理解できるようにサポートしていただけるとよい。</p> <p>5 自分の得意な分野に対してこだわりが強いところがあるので、この「こだわり」を仕事をする上でうまく活用していただきたい。</p>			
本人を取り巻くネットワーク			
○保護者	父親 ○ ○ ○ ○	連絡先	○ ○ 市 ○ ○ 町 ○ ○ 丁目 ○ 番地
	母親 ○ ○ ○ ○	TEL	○ ○ ○ ○ - ○ ○ - ○ ○ ○ ○
○進路先	○ ○ ○ ○ 株式会社	連絡先	○ ○ 市 ○ ○ 町 ○ ○ 丁目 ○ 番地
	(人事担当 ○ ○ ○ ○)	TEL	○ ○ ○ ○ - ○ ○ - ○ ○ ○ ○
○地域	障害者就労・生活支援センター	連絡先	○ ○ 市 ○ ○ 町 ○ ○ 丁目 ○ 番地
	(担当 ○ ○ ○ ○)	TEL	○ ○ ○ ○ - ○ ○ - ○ ○ ○ ○
○出身校	○ ○ 高等学校	連絡先	○ ○ 市 ○ ○ 町 ○ ○ 丁目 ○ 番地
	(担任 ○ ○ ○ ○)	TEL	○ ○ ○ ○ - ○ ○ - ○ ○ ○ ○
	(特別支援教育コーディネーター ○ ○ ○ ○)		

以上の支援について確認しました。

平成 ○ ○ 年 ○ 月 ○ 日

本人氏名 (自筆) ○ ○ ○ ○ 印

保護者氏名 (自筆) ○ ○ ○ ○ 印

(資料5) 特別支援教育のファイル(支援の記録)

中→高・会社へ

学校名	
記載者	

年 組	
名 前	○○ ○○

項 目	引き継ぎ事項
<p>生活面</p> <p>①基本的な生活習慣(着脱, 食事, 排泄など)</p> <p>②清潔習慣</p> <p>③スケジュールの理解</p> <p>④安全の認識</p> <p>⑤その他</p>	
<p>運動身体面</p> <p>①健康状態</p> <p>②全身運動</p> <p>③手指の操作</p> <p>④調整力</p> <p>⑤持久力</p> <p>⑥協応動作</p> <p>⑦その他</p>	
<p>学習面</p> <p>①基本的な認識</p> <p>②「ことば」</p> <p>③「かず」</p> <p>④その他</p>	
<p>社会性・コミュニケーション</p> <p>①対人関係</p> <p>②集団参加</p> <p>③コミュニケーション(要求伝達, 指示理解, 報告, あいさつ等)</p> <p>④興味・関心, 遊び, 余暇</p> <p>⑤情緒</p> <p>⑥その他</p>	
<p>その他</p> <p>(こだわり・特徴的な行動)</p>	

場 体 験 の 記 録	体 験 入 学 ・ 職	体験先	時期	内 容 と 様 子	
職 予 定 先	進 学 ・ 就	名 前		電 話	
		住 所			

「気になる生徒のための支援シート」の活用について

学校生活の学習指導や生活指導において、「わがまま」「怠け」「粗暴」「だらしがない」「やる気がない」などと問題視されてきた生徒の行動の背景には、発達への偏りや過去の辛い体験がある可能性があります。そういった場合は生徒の意識的な努力ではなかなか改善せず、特性に応じた個別の支援を必要とします。そこで、特別支援教育の観点で生徒の行動を見るためのヒントとなるものとして「気になる生徒のための支援シート」を作成しました。これは決して生徒に発達障害のレッテルを貼るものではありません。生徒の抱えている困難さを理解し、支援を進めるためのものとしてご利用ください。

〔支援を進めるに当たっての留意事項〕

- ◎ 生徒の言動の背景を探りながら生徒の気持ちを丁寧に聴き取り、困っていることを把握する
- ◎ 保護者と定期的に情報交換する機会をもち、家庭での状況を把握する
- ◎ 生徒の通っていた中学校に連絡を取り、中学校時代の状況を把握する
- ◎ 生徒の特性や状況について得た情報を、関係職員と共有する
- ◎ 生徒が自己の特性について理解が進むように指導に当たる

1 「気になる生徒のための支援シート」の構成

「気になる生徒のための支援シート」は生徒の状態像・行動分析・支援例という三つの要素で構成されています。

【1】生徒の状態像

気になる生徒の状態像にはどのようなものがあるのか、学校生活を「A 教室の場面」「B 学力面」「C 学校生活全般」に分け、よく見かけられると思われる状態像について示したものです。気になる生徒の行動観察を通して、状態像をご確認ください。

【2】行動分析

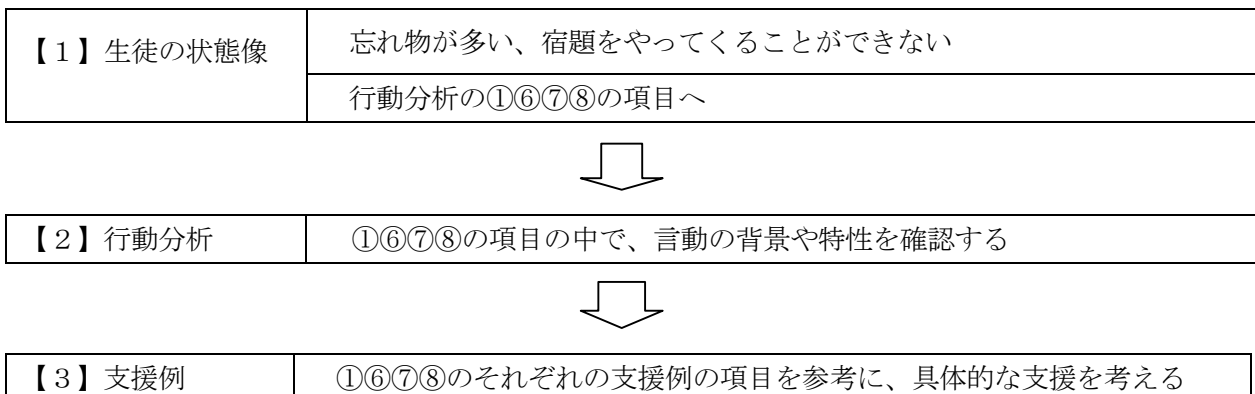
ここでは、発達障害（自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能障害）などの障害を抱える子どもたちの行動特性を参考にしたものです。問題となる行動の背景として記述のような苦手さや特性があると思われます。これらの中から原因と考えられるものをご確認ください。

【3】支援例

ここには、気になる生徒を支援するためのヒントとして様々な支援例が挙げられています。生徒・保護者と一緒に考えながら、具体的な支援を考えてください。

2 「気になる生徒のための支援シート」の使用例

支援の前提として、生徒の状況を把握するために、保護者や関係機関と十分な情報交換を行ってください。



【1】生徒の状態像

平成 年 月 日()

年 組 番 氏名

A 教室の場面

チェック欄

【2】行動分析の項目へ

1	課題をやってくることができないことも含め、忘れ物が多い		①⑥⑦⑧へ
2	机の中や机の上、鞆の中が乱雑である		⑦⑧⑨へ
3	授業中ぼんやりする、空想にふけっているように見える		①⑦へ
4	隣に話しかける、せわしなく手先や足を動かす		⑧⑨へ
5	絶えずボールペンを回す、カチカチ鳴らす		⑧⑨へ
6	指名を待たずに、質問の答えを言う		⑧⑨へ
7	授業中寝る、よそ事をしていることが多い		①③⑥⑦⑧⑨へ
8	きちんと座ってられない、立ち歩きがある		⑥⑧⑨⑫へ
9	指名されても答えない、答えられない		①②⑥⑩へ
10	一度に複数の指示を出すと混乱する		①⑥⑦へ

B 学力面

チェック欄

【2】行動分析の項目へ

1	文章の音読はできるが、文意が読み取れない		④⑥へ
2	作文が書けない、文章を書くことを嫌がる		③⑥へ
3	計算に時間がかかる		⑤⑥へ
4	計算はできるが、文章題が苦手である		④⑤⑥へ
5	字形が整わず、枠にはめて書くことができない、誤字が多い		③⑦⑧⑫へ
6	得意、不得意な科目の差が極端、分野別の差が極端などムラがある		③④⑤⑥⑩⑪へ
7	運動が苦手、動きがぎくしゃくしている		⑫へ
8	細かい作業が苦手である		⑫へ

C 学校生活全般

チェック欄

【2】行動分析の項目へ

1	遅刻が多い		①⑥⑦⑧⑨⑩へ
2	保健室の利用が多い		①②③⑥⑦⑨⑩へ
3	いつも一人でいる、放課に教室にいられない		②⑨⑩⑪⑫へ
4	集団行動が苦手で、行事や集会への参加を嫌う		①②⑨⑩⑪⑫へ
5	よくからかわれたり、ちょっかいをかけられたりする		①②⑨⑩⑪⑫へ
6	指示に従えず、すぐにすねたり、キレたりする		①⑧⑨⑩⑪へ
7	生真面目で他人がルールを無視することが許せない		⑩⑪へ
8	場の雰囲気をつかめず、突飛な言動がみられる		①⑨⑩へ
9	言葉遣いに厳格で、言われたことを文字通り解釈し、行間や背景の意図を察するのが難しい		①⑥⑩⑪へ
10	勝負事では勝つこと、一番になることに異様にこだわり、負けそうになると相手を非難したり、投げやりになる		⑨⑩⑪へ
11	一方的にしゃべることが多い		①②⑧⑨⑩へ
12	予定の変更やいつもと違う状況に激しくとまどう		①⑥⑪へ
13	身だしなみや授業規律を乱すなどルール違反が多い		①⑦⑧⑩⑪⑫へ

【2】行動分析の項目は以下の通りです。

- ①聞くことが苦手な場合 ②話すことが苦手な場合 ③書くことが苦手な場合 ④読むことが苦手な場合
 ⑤計算が苦手な場合 ⑥推論することが苦手な場合 ⑦不注意さがある場合 ⑧落ち着きのなさがある場合
 ⑨衝動性が強い場合 ⑩人間関係がうまくつれない場合 ⑪こだわりが強い場合 ⑫その他の場合

【2】行動分析および【3】支援例

平成 年 月 日 ()

年 組 番 氏名

①	聞くことが苦手な場合
行動分析	1 教師の指示や話のテンポが速いと理解できない
	2 語彙力や知識の不足のため、話の内容が理解できない
	3 話し手が次々に変わるとその変化に追いつけず、内容が理解できない
	4 具体的な説明や指示がないと分からない
	5 相手の意見を受け入れることができず、従うのが苦手である
	6 注意集中が困難で、長い説明が分からない



支援例	ア 例示や絵を示して内容が分かりやすくなるように工夫する
	イ 話す内容の大まかな流れをプリントにして渡す
	ウ 指示を出すときは、一回で一つの指示にとどめる
	エ 長い説明は避け、必要な情報を「短く・はっきり・ゆっくり」話す
	オ 指示語を使わないで、できるだけ具体的な指示を出す(例 あれ片付けて→ボールを籠にしまって)
	カ 話をする前に、生徒に呼びかけやアイコンタクトをとり注意をひきつけてから話す
	キ 話し終わった後に、生徒に話の内容を確認する
	ク 話を聞く場所は雑音や他の刺激の少ない環境にする
	ケ メモをとる習慣をつけさせる
	コ 話した内容・連絡事項などを板書しておく
	サ 本人の意見を聞いてから、吹き出しを使ったメモなどを活用してこちらの意見を伝える
	シ 本人が理解している言葉を使う
	ス 情報機器(ICレコーダー等)の活用をする

②	話すことが苦手な場合
行動分析	1 緊張しやすい(失敗経験が多く、話し合いなど苦手意識が強い)
	2 質問に適した言葉をすぐに選ぶことができない、考えを相手に伝えるのに時間がかかる
	3 興味関心に偏りがあり、他者との共通の話題に乏しい
	4 人前で話すことそのものに不安がある
	5 自分が伝えたいことを整理して話すことができない



支援例	ア 生徒が話しているときはじっくりと話を聴く
	イ 話の内容を認め、話そうとしていることを適切な言葉で言い換えて整理する
	ウ 「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「どのように」「どうした」という5W1Hを提示し、それに合わせて話をさせる
	エ 生徒が大勢の人の前で話すときは、あらかじめ話すことを書いておいてから話すようにさせる
	オ 休み時間などに、教師が生徒の好きな話題について話しかけ、一緒に話す機会をつくる
	カ 教科担任は本人が答えられるかどうか見定めてから指名する
	キ 周りの生徒たちと一緒に相手を傷つけない断り方や話し方を学ばせる

③	書くことが苦手な場合
行動分析	1 文字を正確にとらえたり、記憶したりすることが苦手である
	2 丁寧に文字を書く、構成にこだわり書き写すなどノートをとることに時間がかかる
	3 順序立てて物事を考えることが難しい
	4 書く内容をイメージすることができない、文章の表現の仕方が分からない



支 援 例	ア 授業のノートなどは、プリント、ワークシートに書き込むなど、簡易化したものにする
	イ ワードプロなどを活用し、文字を書くということを減らす
	ウ 作文など、他の人の書いた文章をたくさん読ませて、パターンを学ばせる
	エ 作文を書く場合は事前に何について書くか知らせておく
	オ 写真など作文を書くときの手がかりを用意する
	カ 自分の考えや思いを日記に書くことを勧め、教師が時々読んで添削をしたり感想を伝えたりする
	キ 新聞の記事など自分の興味あるものを切り抜き、それに感想を書くことを勧め、それを教師が添削する
	ク 漢字を学習する時は文字の成り立ちやつくりを説明する
	ケ 情報機器(デジカメ等)の活用をする
	コ 教師が板書計画を立て、プリントにする

④	読むことが苦手な場合
行動分析	1 ことばや単文レベルでの意味の理解が難しい(年齢相応の語彙力がない)
	2 部分と部分(または全体)との関係を理解することが難しい
	3 書かれている内容について推測することや意図を推し量ることが難しい
	4 それまで読んできた内容をストックしておきながら読み進めることが難しい
	5 文字がゆがんで見えるなど視覚的な課題がある



支 援 例	ア 文章を絵にししたり、段落関係を図式化することで、読解の援助をする
	イ あらかじめ意味の分からない語句などを想定して意味が分かるようにしておく
	ウ 生徒から本や文章のあらすじを聞きながら、個別に内容について話し合う機会をつくる
	エ 文章のキーワードを教師が指摘して、○で囲ませたり、チェックを入れさせたりする
	オ 選択肢で読解のヒントを与えたり、主題を選ばせたりする
	カ 行間を空ける、文字を大きくする
	キ 書かれている内容を簡潔にまとめる

⑤	計算が苦手な場合
行動分析	1 数の概念を理解していない
	2 言語理解力の不足、記憶力が弱い
	3 視覚認知(空間的な位置関係を把握すること)が弱い
	4 抽象的に考えることが難しい



支援例	ア 計算のどの段階でつまづいているか個別に確認する
	イ 繰り上がった数や繰り下がった数など、計算途中の数をメモする場所を決めておく
	ウ 計算方法をカードなどに作成し、マニュアル化する
	オ マス目や枠がある用紙を使用し、位取りをしやすくする
	エ 文章題では文章の意味が分からないのか、それに基づいた計算の仕方が分からないのか等、個別に確認する

⑥	推論することが苦手な場合
行動分析	1 記憶力が弱い
	2 抽象的に考えることが難しい
	3 論理的に考えることが苦手である
	4 イメージをして、推測することが苦手である
	5 順序立てて物事を考えるのが苦手である



支援例	ア どの段階でつまづいているか個別に確認する
	イ ささまざまな例を示すことで、論理化や抽象化のパターンを示し、それを利用して考えるように教材を工夫する
	ウ 考えや取り組むことを書き出すことで視覚化させ、それをもとに優先順位や重要さの順に並べさせる
	エ 要点やポイントになる言葉に印を付ける
	オ ポイントになることを絵や図に書いて、視覚的に示す

⑦	不注意さがある場合
行動分析	1 生活リズムの乱れや脳機能に起因した覚醒レベルの低下があり、周囲の刺激に影響されやすくなり、注意がそれてしまう
	2 学業、その他の場面で細やかな注意ができず、不注意な過ちを犯す
	3 順序立てて物事を考えられない、指示をやりとげられない
	4 長い時間の注意の持続が困難である
	5 全ての情報が聞き取れず、よく知っている言葉、聞き覚えのある言葉など一部の情報ですぐ判断してしまう



支援例	ア 早寝早起き、朝食、睡眠、適度な運動、適切な栄養を摂るなど生活のリズムを整えるよう家庭の協力を得る
	イ やるべきことを一覧表に書き、行うべきことを時系列に並べて優先順位を付けさせる
	ウ 一つの作業が終わるごとに必ず確認する習慣を付けさせる
	エ 多くの課題に取り組ませるときは、質、量、時間に配慮する
	オ 注意が散漫にならないように、不要なものは机や教室から片付ける
	カ 連絡事項など必ずメモを取るよう習慣付けさせる

⑧	落ち着いたのなさがある場合(多動・運動過多)
行動分析	1 じっとしていることが苦手で、いつもそわそわしている
	2 多様な刺激を整理するのが苦手である
	3 見通しを持って行動できない
	4 新しい刺激を求めて、次々と興味・関心が移っていく



支援例	ア 座席を教師の前や教室の中央にし、適宜言葉をかけるようにする
	イ 見通しを持たせるために内容、方法、時間、手順などをあらかじめ知らせる
	ウ 授業の妨げにならない程度の行動は許容する
	エ 多動性を無理に押さえようとせず、授業中に小休止を設定したり、ストレッチ体操などを取り入れたりする
	オ 生徒に完璧な態度を求め過ぎない
	カ プリントを配付する係を任せるなど、体を動かす活動を取り入れる
	キ 休み時間などに十分体を動かす場面を設定する
	ク 対象となる生徒の行動特性を理解している生徒を隣に座らせる
	ケ 指導するときは生徒の人格や個性についてではなく、その行動について指導する
	コ 指導するときは他の生徒の前で指導をしない
	サ 指導するときは生徒の人格を傷つけるような言葉や皮肉をさける
	シ 困った行動をとっても感情的にならず、穏やかに理論的に解決する方法を提案する
ス 机の上を整とんし、授業で必要な物だけ置くようににさせる	

⑨	衝動性が強い場合
行動分析	1 後先考えずに思いつきで行動してしまう
	2 集中できる時間が短い
	3 自分の行動を客観的に振り返るのが難しいため、状況を理解して適切な行動をとるのが難しい
	4 他者の視点に立ったり、場の雰囲気を読んだりすることが苦手で、協調性に欠ける
	5 感情のコントロールが難しい



支援例	ア 望ましい行為、定着させたい行為は紙に書いて見える所に張っておくなど、生徒の理解のレベルにあわせて提示する
	イ 不適切な言動を示した場合は自ら気付くことができるように個別の指導をする
	ウ 不適切な表現をした場合、代わりとなる表現の仕方を教える
	エ 些細なことではできるだけ許容して、よい場面があればその場で認める
	オ 行動のルールや約束を前もって一緒に決め、約束が守れた時はそのことを評価する
	カ ルールはできるだけ明確で、生徒に合わせてできるものにする
	キ できごとを図示して、適切な言動を考えさせる

⑩	人間関係がうまくつけれない場合
行動分析	1 言葉の背景の意味が分からないため、何を言われているか分からず、冗談が通じない
	2 相手の表情や態度を読み取ることが難しいため、相手の感情や立場を理解できない
	3 相手の立場に立って考えることが難しいため周りの人が困惑するようなことを言ってしまう
	4 ルールが理解できず、あいまいな状況だと何をするか分からず、自分勝手にやってしまう
	5 コミュニケーションが双方向であることが理解できず、一方的に話をする
	6 内容が分からないときに質問することができない、もしくは聞き方が分からない
	7 自分の主張を通そうとするため共感性に乏しい
	8 感情のコントロールができず、カッとなったり意欲を失ったりする
	9 マイペースで人に合わせるのが苦手である
	10 失敗体験が多く、自尊感情が乏しく自信がもてない



支援例	ア 分からないことや聞きたいことがあった時には教師や友達に気軽に聞けるようなクラスの雰囲気づくりをする
	イ ちょっとしたことでも自信を失いがちなので、失敗や間違いをあからさまに指摘せず、成功に導くよう見守る
	ウ 否定的な言動について過敏なので、できるだけ長所をみつけて伝える
	エ その生徒の特徴を理解している生徒をグループに入れる
	オ グループ内での役割分担をはっきりとさせ、その生徒に役割や仕事を理解させ、できたら褒める
	カ グループや集団の活動は、本人の気持ちを大切にしながら、本人なりのやり方で参加させ、しつこい働き掛けは避ける
	キ 相手を傷つけるような言動があったときは後で教師が話を聞き、相手の気持ちを考える機会をつくる
	ク 比喩やたとえを使う場合は分かりやすい言葉で補足する
	ケ 定期的に教師が生徒と個別に話をする機会をもち、気持ちを受け入れながらよりよい関係づくりについて考える
	コ 以下のコミュニケーションスキルの練習を、教師やカウンセラーの指導のもとに行う a 笑顔で接する b 自己主張を抑え、聞き役になる c 上手に相づちをうつ d 相手の長所をみつけて褒め上手になる e 相手からの依頼を上手に断る練習をする f 場面に応じた聞き方を具体的に教える g 相手の話を聞いて自分の要望も言うなど、自分のニーズと相手のニーズとのバランスをとる方法を練習する
	サ 生徒の実態を踏まえたルールを設定し、分かりやすく提示する
	シ 自分を客観的にとらえ、相手の立場や気持ちを理解するためにロールプレイを行う
	ス 周りの様子を分かりやすく言語化し、前後関係を関連づけながらどうすればよいかを分かりやすく伝える
	セ パニックを起こしたら保健室や相談室など落ち着ける場所で静かに休ませる
ソ パニックになった時に関わるキーパーソンを決めておく	
タ パニックのきっかけになったできごとを教師と一緒に振り返る機会をもつ	

⑪	こだわりが強い場合
行動分析	1 自分が得意な分野や習慣化した行動に対してこだわりが強い
	2 予定が変更されると活動の見通しがもちにくい
	3 言葉の説明だけでは、理解できない(聴覚活用が苦手)
	4 特定の分野の知識は優れている
	5 思いこみが強い



支援例	ア 生徒がこだわっている行動や物事がどのようなものかよく話を聞いて受容をする
	イ 得意なことを伸ばし役立てることを考える
	ウ こだわりを個性の一つだと理解し、支障のない範囲でうまく合わせて受け入れる
	エ 生徒がやり直しややり残しにこだわっている場合は、その気持ちを受容して、時間と場所が確保できればそれに取り組むことができる機会をもつ
	オ 言葉だけでなく文字やイラストなども使って、予定はなるべく前もって伝える
	カ ルールを守ることにこだわり、他人を許せない場合は、生徒と一緒にその状況を話し合う機会をもつ
	キ 考えの変更を迫るのではなく、周囲の者が別の視点を与えたり気持ちの切り替えをしたりするなどして他の考えや手段があることを提示する

⑫	その他の場合
行動分析	1 感覚過敏(例えば音や触覚)がある
	2 運動がうまくできなかったり、身体の動きがぎこちない
	3 手先が不器用で細かな作業が難しい
	4 自分を安定させるため、ぶつぶつ言うなどの行動をとる
	5 姿勢の保持ができない



支援例	ア 感覚過敏がある場合は、生徒の状況をよく観察し、その辛さを理解し生徒には無理をさせない
	イ 嫌な刺激を取り除く
	ウ 嫌な刺激をどれだけ我慢すればよいのか見通しを示す
	エ 本人、家族の了解のもと生徒が感覚過敏を抱えていることを周囲の生徒に伝え、理解してもらう
	オ 感覚過敏で辛い場合、生徒から教師へ申し出るように教える
	カ 生徒の運動能力を見極め、生徒のできる範囲の個別の課題や役割を与え、実践させ、評価をする
	キ 図や絵を描く、はさみなど道具を使う、文字を書くことに完璧さを求めない
	ク ぶつぶつ言うときのパターンをよく観察し、生徒から事情を聞くことで、生徒の抱える不安を理解し受容する
ケ 休憩を入れ、ストレッチなどを行い正しい姿勢を意識させる	