

高等学校における「発達障害支援」の具体的な取り組み

—— 個々のニーズに即した支援 ——

Support for High School Students with Developmental Disabilities

— Adapted to Individual Special Needs —

支援委員会

青山久美子 川角 博 坂井 英夫 菅野 晃
鈴木 孝 塚越 潤 林 正太 宮城 政昭
副校長 岸谷 正彦 教育心理学講座准教授 松尾 直博

<要旨>

本校では平成19年度・平成20年度において文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル授業」の指定を受け、本校に取って望ましい支援のあり方を検討した。その結果の詳細は、平成19年度紀要の第一報及び平成20年度の最終報告書にまとめたが、困難を抱える生徒に対する高等学校における支援の必要性を痛感した。

今年度は東京学芸大学「特別開発研究プロジェクト」に応募し、このモデル事業で浮き彫りになった課題の検討とその中から見出された取り組みを継続し、その効果を分析することになったので報告する。

<キーワード> 発達障害支援モデル事業、早期支援、欠席調査、お茶会、校内支援体制、個別支援計画、不登校、連携、教科指導法（ユニバーサルデザイン）

はじめに

本校では、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」の指定を受け、平成19年度・平成20年度の2年間実践研究を行った。その結果、不登校や対人関係の不全等などの困難を抱える生徒に対する高等学校における支援の必要性を痛感した。モデル事業では、まず、支援を必要とする生徒を「発達障害」という枠にとらわれることなく、総合的に支援する体制づくりを目指した。そして、その定着化に取り組んできた。

今回の東京学芸大学「特別開発研究プロジェクト」では、2年間の活動の中で、効果の高かったと思われる保護者や生徒への講演会や、教職員への研修会を継続して実施することにした。また、発達障害など、生徒の特性に対応した教科指導法の研究や、心理学分野の大学生を招いた生徒の早期支援体制の維持、これまでの個別支援の成果の分析、大学や医療機関との連携の検討などを引き続き行うことにした。

このような活動を通して、教員の専門性を向上させるとともに、保護者の発達障害に対する理解を深め、生徒の特性や困り感を感じとれるような環境づくりを行った。教員の教科指導法の向上は、一般の生徒の困り感の理解や早期対応にもつながる。本校のいままでの実践の分析や、社会へのつながりの手立てなどの分析から、必

要に応じて適切な支援ができる体制構築の糸口になればと考えている。

1 研究計画

東京学芸大学プロジェクト申請にあたり、以下のような研究計画書を作成した。この研究は、モデル事業により検討した支援体制が定着と、教職員に向けての研修会を重ねることにより、誰もが支援の必要性を深く認識して、その体制を支える担い手になれることを目指している。また、保護者向け講演会の実施や紀要の発行を通して、外部への発信の機会も担っている。

1-1 研究の課題

本校では平成19年度・平成20年度において文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル授業」の指定を受け、本校に取って望ましい支援のあり方を検討してきた。困難を抱える生徒に対する高等学校における支援の必要性を痛感した。この研究はモデル事業で浮き彫りになった課題の検討とその中から見出された取り組みを継続して、その効果を分析することに主眼をおき、高等学校における「発達障害支援」のあり方を検討する。

1-2 研究実施スケジュール

平成21年度

- 1) 保護者や生徒への講演会（7月、2月）

- 2) 教職員への研修会 (5月、10月、12月)
- 3) 外部研修会への参加 (7月、8月を中心に随時)
- 4) 発達障害に対応した教科指導法の研究
- 5) 心理分野の大学生を招いた生徒の支援
- 6) 個別支援の成果の分析 (過去の事例分析)
- 7) 大学や医療機関との連携の検討 (必要に応じ随時)
- 8) 附属学校研究紀要へのまとめ

平成 22 年度

- 1) 保護者や生徒への講演会 (7月、2月)
- 2) 教職員への研修会 (5月、10月、12月)
- 3) 外部研修会への参加 (7月、8月を中心に随時)
- 4) 発達障害に対応した教科指導法の研究
- 5) 心理分野の大学生を招いた生徒の支援
- 6) 個別支援の成果の分析 (過去の事例分析)
- 7) 大学や医療機関との連携の検討 (必要に応じ随時)
- 8) 特別開発研究プロジェクト報告書作成 (文責:宮城)

2 早期支援

2-1 欠席調査

2-1-1 ねらい

今年度も昨年度に引き続き、学級担任の協力のもとで欠席調査を行っている。これは、不登校傾向の生徒の早期発見を大きな目的として行われているものである。生徒が抱えている困難は見えにくいものが多い。それを不登校という形で訴えてくるケースもある。調査結果で不登校にいたる本当の理由まではつかめないものの、分かりやすく数値化されていて支援を必要としていることに気づきやすいことが特徴である。

2-1-2 支援への流れ

流れは約一ヶ月ごとで、具体的には次のような動きになる。毎月末に担当者が学級担任に欠席調査用紙(図1)を配布し、用紙の指示に沿って記入して提出してもらう。それを集約し(図2)、支援委員会で確認し、会議資料として全体会議で報告する。これをくり返す。

欠席状況調査票			
* 月間で3日以上欠席した生徒をご記入ください			
2008年11月 _____年 組			
番号	氏名	欠席日(欠席理由)	計
			日
			日
			日
			日
			日
合計			名
継続して調査したい生徒			計
			日
			日
			日

* 記入方法は下の記入例をご参照ください。

1	阿井 上男	3日(連絡なし)、10-11日(療養)	3日
2R	学芸 花子	16-18日(発熱)	3日

* コーディネーター(保健)までご提出ください。
 * 提出期限は翌月初め(12月1日)です。
 * 該当者がいないクラスも「なし」でご提出ください。
 * 下の欄に名前の書いてある生徒は3日以内でも欠席数をご記入ください(欠席状況の変化を記録します)。

(図1)

	クラス	氏名	5月欠席数	累計	備考
5月に3日以上欠席した生徒					
昨年度10日以上欠席した生徒					
昨年度から継続支援対象生徒					
新しく支援対象となった生徒					
その他					

(図2)

基本的には月に3日以上欠席のある生徒が該当するわけだが、2学期になってからは、インフルエンザ関係での出席停止となる生徒が多かった。この出席停止をきっかけに不登校気味になるといった事例もあるため、出席停止も含めて3日以上欠席の生徒を記入してもらうことにした。このときの集計結果は1学期までと比べてかなり膨大であった。そこで、各学年会で検討し、本来の目的である早期支援につながりそうな生徒をピックアップしていった。

また、前述の条件に沿っていない場合でも、支援対象者、担任が気になっている生徒に対しては別に記入欄を設けている。支援対象者に関しては、継続的な欠席状況の推移が分かるようになっている。支援対象者でなくても、前月から3日以上欠席が続いている生徒に関しては、推移がわかるようになっている。また後者の方からは、新たに支援が必要になってくる生徒の早期発見、その共有につながりやすくなっている。

この調査の結果、2ヶ月以上名前が挙がっている生徒、担任が気になっている生徒は支援対象の候補者となる。どちらの場合もまずは各学年会で検討し、その後、必要があれば教科指導担当者をはじめとする関係者で情報交換を行う。そこに保護者が含まれるケースもある。

かなり深刻であるケースや深刻化しそうなケースに関しては、学年主任を通して支援委員会で討議する。そして、職員会議で支援対象者として認められたケースについて、支援チームが組まれる。以後、コーディネーターが中心となってケース会議を開き、支援が行われていく。

一方で、支援対象者となる前のケースにおいても支援は行われている。該当学年の教員を中心に情報を共有し、支援の輪を広げる。この場合、コーディネーターは

存在していないが、それぞれが自発的に支援に取り組もうとしている姿勢は支援委員会が目指している支援の形にとっても近いものとなっている。

2-1-3 成果と課題

欠席調査による不登校傾向の生徒の早期発見に関しては、昨年度までと同様の成果が上がっている。中でも、一番の成果は、少しずつ早期支援に対する意識が高まってきたことだと考える。学級担任の意識向上は、毎月調査用紙を記入しているので言うまでもないが、学級担任以外の教員にも職員会議で集計結果を共有することにより、該当生徒の様子を気にするきっかけとなる。そして、教科指導、部活動指導などを通じて予備軍を発見することにつながってきている。

一方、昨年度の課題としても挙げられているが、特定教科の欠課数や遅刻をする頻度が高いといった情報を把握する方法は、まだ確立されていない。これを知るためには月ごとに教科単位での調査が必要になるが、該当生徒を抽出する条件を提示することが難しい。現行のような紙媒体で調査を行うのではなく、現在、3年生の出欠確認で使っているコンピュータ入力と同様のシステムを1、2年生にも適用できるようにするのが望ましい。

2-1-4 感想

支援を行うのは支援委員会ではない。生徒にかかわる教員全体で取り組んでいくものである。このような調査を細かく行わなくても、教員同士で自然に情報交換をできるような環境になっていくことが望ましい。今は、そこに少しずつ近づいていくように、活動を続けていくことが重要であると思う。(文責：青山)

2-2 GoGoのお茶会とお茶会 mini

2-2-1 はじめに

55期が1年であった2008年度に、個別支援ニーズを引き出すことを目標に「GoGoのお茶会」と名付けた生徒の支援活動をはじめた。入学直後の4月18日から3学期の入試直前の1月30日まで、金曜日の放課後に合計12回が実施した。この会には、原則として学年担任団は全員参加して、参加した生徒の話の聞き役を担当した。各回とも10～20名の参加者があり、特に入学当初は、下宿生、帰国生同士の交流に大いに活用されたものと思われる。3学期に入ってから、帰国生の支援目的としてのGoGoのお茶会の目的が達成されたと考え、帰国生対象のお茶会は実施していない。

一方、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、コミュニケーションが苦手な生徒や教

員に言えない悩みを聞いてもらう集まりとして、「GoGoのお茶会 mini」と名付けた生徒の支援活動をはじめた。2学期後半の11月18日から3学期の学年末考査直前の2月24日まで、原則として毎週火曜日の放課後に合計7回を実施した。この会には、男女学生2名と学年副主任の坂井の3名だけが参加し、他の教員は参加しないという形で、GoGoのお茶会との差別化をした。学生との懇談ということもあり、少ないときは数名の参加であったが、多いときには10名程度の生徒が参加して、お互いの親交を深めていった。

初年度に格段の成果があったとは思われなかったが、入学した生徒は全員2年に進級することができた。当たり前前に思われることであるが、ここ数年間達成できていないことであり、この2つの支援事業の目に見えない成果であると実感できた。

今年度、55期生が2年になってからのGoGoのお茶会、お茶会 miniの実践を以下に述べていくことにする。

2-2-2 GoGoのお茶会

今年度のGoGoのお茶会は、2学期末までに以下の10回実施した。

- 4月24日(金) クラス分けの不安をもつ生徒対象
- 5月15日(金) 中間考査の質問会
- 5月29日(金) 学習面や進路の相談会
- 6月19日(金) 短期留学生を囲む会
- 7月15日(水) 短期留学生の送別会
- 9月18日(金) 科目選択や進路の相談会
- 10月2日(金) 下宿生対象
- 10月21日(水) 科目選択相談会
- 10月28日(水) 科目選択相談会
- 11月27日(金) 科目選択最終相談会

実施のペースは、昨年度とほとんど変わっていない。1学期に下宿生対象のお茶会を開催しなかった理由は、4月17日に56期と55期の下宿生およびタイ国生が共同でお茶会を開催することになったことによる。

他の実施の形態は昨年度と同様である。場所は地理教室に固定し、一人当たり150円程度の茶菓と飲み物を用意した。学年担任団は、この会に全員参加を原則とした。生徒と担任団が飲食を共にしながら、自由な形で話をすることを基本とし、特別に進行役を設けることをしなかった。

①当初の目的を終えた個別支援

目的を終えた支援の例として次の2つが挙げられる。

・帰国生とタイ国留学生対象のお茶会

昨年度の10月8日に実施した際、参加者が数名であつ

たことから、3学期は実施しなかったが、今年度当初に再度実施するかを検討した。その際に学年の帰国生委員会の教員より、他の生徒たちと区別することなく指導していくことを第一に考え、敢えて対象として支援活動をする必要性が無いのではという提案があり、実施を見送ることとした。入学当初に仲間作りの一貫として実施していた支援の目標を達成したと判断した。

・下宿生対象のお茶会

下宿生は、この支援活動の発端になっている対象者である。今年度の4月17日の合同お茶会の参加者が5名、10月2日の参加者が3名であった。下宿生が学校生活の中で孤立しないように企画していたが、下宿生が学校生活に馴染み、部活動等に忙しい毎日を送っている証拠であろうと判断し、3学期以降の実施は見送る方向で考えている。ただ、3年になって、受験を控えるようになると精神的な面で厳しくなる生徒も出てくるのが予想されるので、状況を見ながら適当な時期に再開することも考えている。

②大きな成果があったと思われる個別支援

成果が顕著だったものとして次の3つが挙げられる。

・クラス分けの不安をもつ生徒対象のお茶会

今年度の第1回として設定した所、予想を上回る生徒が集まり、地理教室が一杯になった。旧クラスの仲間が集まった生徒が多かったようである。担任団に「どのように新しいクラスが編成されたのか」を聞く生徒、新しいクラスの様子を話し合う生徒、今までにない集団で交流する生徒等、集まる目的は様々であった。いずれにしても、集団で何かを話すことで、自らの不満や不安が何らかの形で解消され、ストレスが発散されたのではないかと想像される。新しいクラスのスタートとしてよい集まりが設定できたと評価している。

・短期留学生を囲む会、送別会

今年度、YFUから短期留学生を引き受けることになった。実質的には3週間弱の学校生活であり、生徒との交流を深めることが難しいと考えられたので、開始直後と終了直前に、留学生をお茶会に招いて関心のある生徒に集まってもらう企画を計画した。いずれも30名を超える生徒が集まった。配属クラスの生徒も来てくれたが、海外留学生と話をしてみたい配属クラス以外の生徒も多く集まった。多くの生徒に囲まれた留学生は、大変喜んで自己紹介し、自分の国の話、趣味の話等を多くの生徒と交わっていた。留学生の明るい性格も相まって、短い期間であったが充実した学校生活を送れたことは、送別会で集まった生徒との楽しそうな会話から想像でき

た。不安をもった生徒に対する支援事業として、適切に機能している例だと言えよう。

・科目選択相談会

生徒は、12月4日までに来年度の選択科目を決定し、教務に提出することになっていた。学年では、進路講演会や科目選択説明会等に関係分掌と連携して企画運営したが、それに連動する形で相談会形式のお茶会を設定した。進路講演会直後のお茶会はそれ程でもなかったが、科目選択説明会直後、および提出期限直前のお茶会では多くの生徒が集まった。質問をしたい担任団の教員に相談をすることで、学年外の教科担当者への相談もしやすくなったことが想像される。また、学年担任団の教員と初めて話をする機会となる生徒も少なくなく、教員と生徒の信頼関係の構築の一助となったと想像される。何よりも、生徒の選択科目を決定する上で大切な相談の機会を提供できたことが、最大の成果であろう。

2-2-3 GoGoのお茶会 mini

今年度のGoGoのお茶会 miniは、2学期末までに以下の18回実施された。

4月28日(火)	藤井担当
5月18日(月)	岩崎担当
5月19日(火)	藤井担当
5月26日(火)	藤井担当
6月22日(月)	岩崎担当
6月23日(火)	藤井担当
9月28日(月)	岩崎担当
9月29日(火)	藤井担当
10月6日(火)	藤井担当
10月7日(水)	岩崎担当
10月13日(火)	藤井担当
10月15日(木)	岩崎・藤井担当
10月19日(月)	岩崎担当
10月20日(火)	藤井担当
11月2日(月)	岩崎担当
11月24日(火)	藤井担当
12月1日(火)	藤井・岩崎担当
12月4日(金)	岩崎担当

前述の日程以外に、7月13日(月)、7月14日(火)、11月10日(火)、11月12日(木)、11月25日(水)に実施を予定していたが、インフルエンザ流行による学校閉鎖(7月)、学年閉鎖(11月)、担当者の都合等により中止した。当初の予定では23回の実施を計画していたことになる。

実施のペースは、昨年度と比べ格段に多くなった。生徒のサポートを担当してくれた藤井君、岩崎さんは、

昨年度は二人の都合がよい火曜日に一緒に来校してもらっていた。しかし、今年度の都合を聞いたところ、二人が同じ曜日に来てもらうことが不可能であり、1学期は岩崎さんが月曜日、藤井君が火曜日しか都合がつかないことが分かった。そこで、都合のつく曜日に別々に来てもらうこととした。当初は週1回のペースで実施する予定であったが、二人が別々の日に来ることで週2回のペースで実施することが可能になった。回数を減少させることも考えられたが、二人が別々に来ることで昨年度とは違った個別支援が可能になることも視野に入れ、敢えて回数に拘らずに来てもらえるときには全て来校してもらって、生徒のサポートをお願いすることにした。

2学期に入ってから、岩崎さんがどの曜日でもサポートをお願いできることが分かったが、1学期と同様に二人が別々の日に来校してもらうスタイルを継続した。また、部活等で参加できない生徒がいることが学年会の報告であったことから、岩崎さんの担当する曜日を固定せず、色々な曜日にサポートをお願いすることで、新しい生徒のサポートが期待できるようになった。

実施の形態は昨年度と同様にした。場所は地理教室(都合により、一部化学実験室で実施した)であり、一人当たり150円程度の茶菓と飲み物を用意した。学年担任団は、この会には基本的に参加しない。学年主任の坂井だけが参加するが、生徒のサポートには極力関わらず、茶菓や飲み物の準備と片付け、終了時間の管理だけを行った。参加した生徒と学生が飲食を共にしながら、自由な形で話をするを基本とし、特別に進行役を設けることをしなかった。

①参加する生徒の傾向、人数の推移

新年度になってから、学生の都合を確認するのに時間がかかったため、お茶会 mini の開催をアナウンスしないまま経過した際に、何名かの生徒から「学生さんは今年来ないのですか?」「お茶会はやらないの?」という質問があった。いずれも、昨年度のお茶会 mini に参加していた生徒たちであり、このことからこの個別サポートが生徒に、認知・支持されていることが想像された。

第1回「新クラスに不安や心配をもつ生徒」を対象とした会では、お茶会と同様に対象生徒が多いこともあって、昨年度参加していた生徒以外にも多くの生徒が参加して、担当の藤井君を驚かせた。それ以降は徐々に参加者が減少し、平均すると各回の参加者は10～15名程度で推移している。

火曜日の参加者が時々多くなるのが特徴として挙げられる。これは担当者によるものではなく、火曜日が7

限まで授業があり、ストレスや空腹感を満たすために集まる生徒が少なくないためと考えられる。

2名の担当者が別々に個別支援を行うようになったことで、参加する生徒が担当者を選択することができるようになった。担当者が誰かを意識すること無く、お茶会 mini があれば毎回参加する生徒も多い。藤井君のときによく来る生徒、岩崎さんのときによく来る生徒というように、意識的に担当者を選択していると思われる生徒もいる。異性の相談者に集まる傾向があるように思われるが、毎回参加する生徒も多いことから顕著な傾向とは言えない。ただ、個別支援活動を継続していく中で、生徒が相談者を意識的に選択している生徒がいることは事実である。

②学生がサポートできないケース

出された茶菓や飲み物を食べたいだけ食べて、飲みたいたいだけ飲んで帰ってしまう生徒も少なからずいる。学生との会話が成立せず、飲食と限られた仲間での対話に終了されてしまうと、学生のサポートが成立しない。

また、茶菓と飲み物を必要なだけとると、離れたテーブルでトランプやチェス等のゲームに興じるグループもある。ゲームに集中している集団に、カウンセラー役の学生が入っていくのは極めて難しいと聞いた。このようなグループのサポートも難しいだろう。

一定人数以上の生徒が殺到してしまうと、サポート役の学生は全ての生徒の相手をするのが難しくなり、どのように対応したら良いのかが分からなくなることがあるという。昨年度は2人で対応していたのが1人での対応になったことによる課題と言える。

③大きな成果があったと思われる個別支援

お茶会と比べると、大きな目的意識をもって支援活動をしていないこともあり、明確な成果が得られにくいことは確かであるが、成果や意義が認められる事例もある。

・担任や保健室へのアピールの前段階に繋がる事例

家庭での不満、学校生活の不安等を学級担任や保健室に訴える前に、学生に訴えるケースが少なからずある。担任団には伝えられなくても、カウンセラー役の学生には軽い気持ちで話せることもあるようだ。会の後に、学生と話しながら情報を交換することもあるが、学生と話している生徒が誰なのか、会に参加している生徒が誰なのかを把握しておくことだけでも、生徒の早期支援に役立つといえる。週に1回、スクールカウンセラー、養護教諭との情報交換会があるが、お茶会 mini に参加している生徒と、保健室に頻繁に来たり、相談をしたりする生

徒が一致することが少なくない。また、お茶会 mini で相談したことによって、学級担任や養護教諭にも相談しやすい雰囲気構築できたのではないかと想像される。

・コミュニケーション能力が低い生徒のサポート

もともと、お茶会 mini は教室でうまくコミュニケーションをとることができずに孤立しそうな生徒のサポートを目的として試行された個別支援である。これについて、事例の紹介をしたい。

今年になってから、ある男子生徒が時々お茶会 mini に参加するようになった。私が担当している化学の授業ではマスクをいつもしており、周りの生徒と話をすること無く静かに授業を聞いている。実験中も班員と話をすることはほとんどない。大きなマスクをして目だけが光っているのが印象的である。お茶会では学生や周りの生徒と楽しそうに談笑し、出された飲み物を色々混ぜ合わせて私に出す等、おどけた態度も示すようになった。授業とは全く違う姿を示すこの生徒に驚きを感じていた。

ところが、学習旅行直前にこの生徒が新型インフルエンザに感染し、なかなか快復しなかった。学級担任も大変心配をされていたが、1～4日目の方面別だけでなく、最終日のクラス別行動にも参加できなかつたのである。55期の生徒で学習旅行を全てキャンセルしたのはこの生徒だけであり、クラスの生徒と2週間以上接触する機会がなかったことになる。学習旅行後も出席できないのではないかと心配した。

ところが、学習旅行直後のお茶会 mini にその生徒が参加してくれた。周りの生徒が彼を見つけると口々に「どうして、学習旅行に来なかつたの?」と質問し、お土産が並べられて皆で食べていた。その生徒もニコニコしながら、生徒たちの質問に答えて、お土産を口にしていたのである。

この生徒の化学のレポートは、他の生徒と異なる独特な書き方が見受けられ、支援を必要とすることが想像される。授業では決してできない個別支援がお茶会 mini で実現できていることが実感できた。特別な意識をもたずに生徒同士が接し、その中に入って自分を表現する方法を学んでいく。ピアサポートの典型的な例であるが、教員が全く介在せずに「少し変わった生徒」が成長していくきっかけが与えられたのであるとすれば、大変嬉しいことである。

④学生の感想から

カウンセラー役として昨年度から生徒の個別支援をサポートしてくれている、東京学芸大学の藤井君のレポートを以下に示しておきたい。

お茶会 mini を振り返って

松尾研究室 4年 藤井稔晃

1. はじめに

この文書は、学芸大学附属高校で行われているお茶会 mini に参加しての感じたことや考えたことを綴っていくものである。過去1年間のお茶会 mini の経過について可能な限り記憶を思い起こしながら書いていく。内容の不整理や文章の稚拙さに関してはご容赦願いたい。

2. 参加への経緯

岩崎さんからの誘いで参加するに至った。そのとき岩崎さんにお茶会に関する説明を簡単にしてもらったが、いま一つお茶会 mini がどのようなものか理解しないまま附属高校に向かった覚えがある。

3. お茶会 mini にて

お茶会 mini の経過を3期に分けて記述していく。

①平成20年度11月～3月

お茶会 mini の黎明期である。この期間は基本的に岩崎さんと私の2人体制でお茶会を開いていた。参加する生徒の数は現在ほど多くなく、毎回大体4～5人程度に落ち着いていた。この頃はお互いが「初めまして」の状態であり、私たちも生徒も挙動がぎこちなくなりがちであった。せっかくお茶会 mini に生徒が足を運んでくれたのに、休まることなく緊張させてしまうというのはひどく申し訳ないと、毎回感じていた。その辺りはお菓子と飲み物に大分助けられた。お茶会 mini によく顔を出してくれた生徒とは顔馴染みになった。クラス替えに際しての悩みを相談するといったこともあったが、おおよそこの期間のお茶会 mini は雑談に終始した。

②平成21年度4月～7月

この期間は岩崎さんと私が別の曜日にお茶会を開いた。私の担当は月曜日であった。月曜日には活動がある部活が多らしく参加する生徒は、部活がない生徒、途中から部活に行く生徒が主であった。参加する生徒の数が10人程に達する時もあったが、最後にはおおよそ3～4人程度になっていた。前年度には見なかつた生徒が参加するようになり、お茶会 mini の参加幅が大きくなった。

スタッフが私1人になったことにより、実験的な試みをやってみようと思うに至った。例えば、UNOやトランプ等を導入することによって、より生徒と打ち解けやすくなるのではないかと、といった次第である。しかし、このような試みは、後から参加する生徒に

としては輪に入りづらいと思わせる状況が生まれるのではないかと、昼休み等に UNO やトランプに興じている生徒にとっては何ら効果がないのではないかと、お茶会 mini の時間が UNO やトランプで終わってしまう、と様々なデメリットが見つかり結局フレキシブルに生徒たちと関わるのがお互い楽な心持になるのでは、と思われる。

③平成 21 年度 9 月～

この期間はスタッフが 1 人の時も 2 人の時もあり、といった感じである。火曜日が私の担当の曜日であるが、どうやら 7 時間目までであり、かつ部活もないよう参加する生徒の数が異様に多くなった。最大で 25 人～30 人の生徒がお茶会 mini に参加することがあり、どのように対応するか、対策を練る必要に迫られている。

顔馴染みになった生徒も大分増え、悩みを打ち明けられる機会が増えた。

4. 最後に

お茶会 mini において、大学生が 1 人ないし 2 人いるということがどのような意味を持つのか、考えることがある。最初の頃はなんとか意味を見出そうともがいていたが、最近はそのような無理もしなくなった。というのも、どんな意味があるのかはうまく説明できないが、お茶会 mini を開く度に来てくれる生徒がいるということが、体感的に意味があるのではないかと考えるようになってきたからである。

この取り組み自体が全国の特別支援の中でも開拓的な位置づけであり、実際にどのような効果があるかはお茶会 mini を開いている方も参加している生徒も分かってはいない。ただ、「きっと意味があるだろう」と思いながらお茶会 mini を開くことで、何らかの標が現れるのを期待するばかりである。

サポート役の学生の戸惑いや苦勞、そして、この個別支援の意味を考える上で、貴重な報告だと思う。

2-2-4 お茶会やお茶会 mini の成果と課題

GoGo のお茶会は、学年担任団と生徒の対話を増やし、どの教員にも相談しやすい雰囲気をつくる機会として設定できたように思われる。その具体的な成果として、科目選択の相談会で多くの生徒が参加し、学級担任ではない担任団と気兼ねをせずに質問をして、科目選択に必要な情報を入手できたことが挙げられるのではないかと。

1-1-4 で青山が述べていたように、生徒の個別支援活動は、特定の教員が行うものではなく、その生徒に

関わる教員全員が協力して行うべきものである。その一例として、このお茶会が生徒の早期支援の一助になり得たことは間違いない。来年度、今年度のような具体的な目標設定ができるかどうか大きな課題になると思われる。帰国生・タイ国生対象のお茶会は設定せず、下宿生対象のお茶会の必要性が問われている。来年度、最高学年としてのお茶会のあり方について、学年担任団で十分協議していきたい。

担当した立場として、お茶会以上に目に見えない成果があがっていたのが、お茶会 mini ではないかと考察している。藤井君のレポートの最後に「学生がいることの意味」を自問自答している。企画している我々も同様である。生徒に茶菓や飲み物を提供し、生徒が談笑する場を与えることにどのような意味があるのか、生徒が毎週集うことで何か価値が見出せるのかといった点であろうか。藤井君が最後に書いているように「会を開く度に集まる生徒がいることが、体感的に意味がある」のではないかと、担当者も考えている。そして、地道に継続しているお茶会やお茶会 mini によって、少しずつではあるが効果が現れていると実感できる瞬間がある。具体的には以下のようなことである。

- ・学習旅行で、孤立感を訴えたり、集団活動での不安を訴えたりする生徒がいなかったこと。
- ・学年の中で、金銭の盗難や物品の紛失が比較的少ない件数で維持できていること。
- ・選択科目を選択する際に、自分だけで考え込まずに色々な先生方に相談しようとする雰囲気生まれたこと。
- ・保健室に来室し、養護教諭に学校生活の不安や心配を訴える生徒が比較的少ないこと。
- ・学年会にお茶会やお茶会 mini の参加者の情報を提供することにより、生徒の普段見られない状況を学級担任が知る機会になっていること。
- ・不登校や長期欠席の生徒が少ないこと。

来年度は最高学年となり、55 期の生徒はいよいよ受験に突入する。その前に学年最大の行事である辛夷祭演劇に挑戦する。精神的に不安定になる生徒が増えるであろう来年度に、この個別支援活動がどのような役割を担っていくのかを学年担任団で十分に検討し、この会を効果的に継続していくことが課題となろう。

(文責 坂井)

3 支援チーム

3-1 支援チームの活動

支援委員会では支援を必要とする生徒に対して、個別

支援を行う方法として「支援チーム」を立ち上げ、委員会メンバーのうちから当該生徒に関係が深い教員数名と、当該生徒の担任教員からなるチームが実動組織となった。この場合、少人数であることから打合せの時間を確保しやすいという小回りの良さがあり、一定の効果を上げたと思われる。

毎年どの学年でも年間を通じて欠席・授業欠課がかさみ、履修・修得に支障をきたす例が増えてきている。こういった生徒の抱える問題は多様であり、その家庭環境の状況を含めると一律な指導や支援が困難になっている。担任がひとりでこういった生徒の問題の解決にあたるのは過重な負担になっている。本校の教務規定では当該科目の年間授業時数の三分の一を超えて欠課すると、単位の修得ができないことになっている。授業の欠課については、欠席してその日の授業すべてを受けていないケース(A)、大幅な遅刻をしてその日のいくつかの科目を受けていないケース(B)、その時間の遅刻が3回に達して欠課1となるケース(C)というように3通りある。単位修得が危ぶまれる生徒は、上記のA・B・Cすべてがあてはまるようであるが、3年生になると選択科目の履修が極端に増えるため、B・Cのケースをリアルタイムで担任が掌握しにくい現状にある。平成20年度から、教務部が選択授業の動態を日々捕捉できるようなシステムを立ち上げてくれたので、担任としてはかなり問題生徒の欠課状況を掌握できるようになった。状況を分析した結果、週の後半に登校リズムに乱れが生じていることや、連休があって登校リズムをとり戻せずに惰性で欠席していることが判明したりするので、教務による欠課検索システム(授業者による欠課入力に支えられたものである)は3年の学年会としては大変ありがたい。

また、体育・芸術・家庭など2時間連続授業がなされる場合、特定の曜日に欠席(欠課)することで単位修得が危うくなったりする。1年次には中学時代の印象がまだ強く、三分の一を超える欠課がもたらす重大な結果について本人や保護者が真剣に向かい合っていないこともある。こうした感覚が2年次以降も続いてしまい、外見的には「生活習慣の乱れ」が原因となった欠課の蓄積と理解せざるを得ないケースがあった。支援委員会では担任をサポートするだけでなく、本人や保護者へのサポートを通じて進級・卒業にむけた活動を展開するようになった。原因が「生活習慣の乱れ」ではなく、心因的または内因的な原因で欠課が蓄積されるケースでは、その原因の究明ために医療機関や相談機関につながっているか否かで、「支援にあたいする」か否かが大きく左

右されると思われる。問題はそういった第三者機関に行くことに対して、本人や保護者が消極的だったり抵抗した場合である。

支援を必要としている生徒を抱える学年集団は、当該生徒の担任にすべての対応を任せてしまわないようにする。もっとも背景は多様で、家庭環境も複雑なケースが多く、担任でないと関わりにくい事情があるのも事実である。基本的には担任による対応で済んでしまうような事例も多く存在する。しかし、担任の負担を軽減する意味もあるが、複数の教員によって問題を共有したほうが解決に向けて良好な対応が発見できることもあり、その延長上に支援委員会、職員会議が位置づけられる。このことは本校でコンセンサスが得られていると判断している。学年集団は、支援活動の展開において直接生徒本人や保護者と関わる担任と一体化して、支援活動の主体者になることが求められているし、その連携活動の結果、当該生徒の将来の展望が明るくなることで何より肯定的達成感を共有できるであろう。生徒の抱える問題が1年次からの継続的なもの(場合によっては中学時代の人間関係をひきずっていることもあるが)、3年生になってから発生したものなど時期のずれも存在する。「学年が動かなければ何もはじまらない」というムードや論理は、本校のような大規模校ではよくあることで、それ自体がセクト化の危険を内包したものであるが、支援活動の「コア」であることは否定しえない。支援チームという、支援活動の実動組織としての支援チームが何らかの方針を検討し、支援スケジュールを提案していく上で学年集団は随時関わることを求められる。(鈴木孝)

3-2 支援の事例

<ケース1>

- *経緯：中学での欠席が多かったが、高校1、2年は進級する。3年で欠席が増え支援対象となる。
 - *主訴：①風邪が長引く(38.5℃で10日間以上)。
②調整機能がうまくいっていない(不思議な感覚)。
 - *希望：①体調のいいときは授業に出たい。
②受験勉強をやめて基礎からやり直したい。
 - *不安：①先が見えない ②大学に入っても通えない
-
- *目標：どうやって生きるかを自分で決める。(「将来の希望を話したくない」からの脱却)
 - *対応：①欠時数合わせはしない(教務上の規定を越えても最後まで受け入れる) ②大学で役に立つ

次元の補講

*問題：①支援が評価されにくい ②単位修得の問題

高校3年生までやってきた生徒を、卒業させたいのは誰もが持つ感情である。勿論、長年子供を支えてきた両親は強くそれを願っている。一方で、卒業認定を受けるために、教室に出なくてはならないことを条件にすると、本人も両親も、そして担任も疲弊する。そして、少しでも可能性があるのなら、頑張っただけで欲しいと思っても、結局達成できないことの繰り返しになることを恐れている姿が見られる。とは言え、留年して一から再スタートを切るのも無理だと思われる現状の中、担任のできることはとても少ないのが現状である。

このケースの場合、プライドが高く、知的好奇心が旺盛な本人の「自尊感情」に極力配慮し、また、将来に不安を抱える面を、大学で役立つレベルの高度な内容の補習を取り入れることで希望に変えようと試みた。また、本人の体調を考慮し、できるだけゆったりとしたスケジュールにし、最大でも週に2回程度になるよう配慮した。何回かの補習を続けるうち、スケジュールをこなせるよう体調管理に気を配っているとの報告も寄せられた。

本人は、在学中に高卒認定試験に合格しており、本校の卒業にこだわっていないとのことであったが、保護者からは、率直に言えば、この補習の延長線上に「卒業したい」という本人の思いが芽生えるような可能性が残されていれば・・・との気持ちも伺った。

担任も、「“学校に來させ続けよう”“結果として卒業がついてくるかどうか?”」で始めた支援ですが、「大学でやって行けるような基礎力を」という視点で、個別学習をやり始めました。「卒業のための数あわせはしない」というのは、本人にとって良いことと感ずますが、それを学校として評価するすべがありません。結果としては、「卒業」はついてきそうにありません。本人は前向きに対応しているのですが、形として応えられないことに空しさを感じています。」とのコメントを寄せている。

高校の場合、中学校までの義務教育と異なり、支援の最大の壁が単位認定になる。多くの高校では、文部科学省の掲げる法定時数の3分の1より厳しい実授業数の3分の1を採用していたり、厳しい卒業単位数を掲げたりする。本校の場合も、例外ではない。そんな中で担任が最も頭を悩ますのが、出席ができなくなるケースの生徒への対応である。以前は、規定通りに厳しい指導が

行われるのが一般的であり、本人の事情に寄り添うことはできなかった。しかし、これらの規定は、元来、生徒がより充実した学校生活を送れるような保障の規定であるべきではないか。高校では、近年、過度な期待や小さな事象へのこだわりから、身動きできなくなる生徒が増えている。本校の場合、集中力があり、こだわりの強い生徒は元々多いが、ふとそのこだわりが自身に向いたり、耐えきれないストレスが長期にわたり働いたりした場合、心と体が悲鳴を上げる。ひどい場合は鬱状態になり、長期にわたり外界を拒絶してしまうケースもある。そして本人も、両親も、担任も途方にくれ、日々が過ぎる。制度的には、高校をスキップして、大学受験をできる道も開かれているが、一度入学した高校を卒業させたいと思うのは、親心である。それを脱却するまで前に進めないケースも少なくないのである。そんな中、このケースは、卒業のための数合わせをするのではなく、「自尊心」を最も大切に、支援チームが一体化できた例と言えよう。「何もしないまま簡単に卒業させてしまっても、また、卒業は無理だと切り離してしまっても、本人のためにならない」という命題を、担任だけでなく関わったすべての教員と保護者が一緒に考え、本人の意向を聞きながら可能な対応を模索した。3年間、高校生活を送ったという満足感と将来に向けての希望を育んだ支援になったと思っている。

*スーパーバイザーからのコメント

「成果主義」という指標と「顧客満足度」という指標があります。現在の取り組みは満足度を上げるものになっています。(文責：宮城)

4 教員研修と保護者向けの講演会

4-1 研修の必要性

この種の教育が今日ほど、学校単位で研修を行う必要性に迫られる以前は、現場の教員は課題を背負った生徒たちに手探りの一時的とも言える指導や「学業についていけない」「いじめや家庭に源があって不登校傾向になっている」など、「健常児」を基準としたある種のレッテルを付けて時間の流れや家庭に任せてしまうような接し方をしていたことは否定できない事実である。生徒とその家庭の中に入り込むというよりは、その側について、その成り行きをただ見ていた教師も多かったのかもしれない。学校でやれること、やるべきことを教員全体の共通理解として確認し、他の専門機関との円滑な連携を取りながら、本人およびその家庭の相談口の一つとして紹介し、その上で、教員も一緒に関わっていくこと、

その旨を家庭にも伝えていく重要性がある。

教員がこの種の研修を受けることは、生徒の直接的な指導に繋がるということに留まらず、家庭の抱えている困難に心を動かすことにも繋げていけるのではないだろうか。教員が知識と視野を広げ、そこから生まれてくる感性を磨いていくことで、よりの確なセカンドオピニオンを述べることができる立場になれる可能性は大きくなっていく。また、学校でできること、やるべきことは何なのか、どの時期に専門家への橋渡しの提案を保護者に伝えたいのかを考える必要がある。

そこで、今年度も昨年度に引き続き、支援教育に関する教員および保護者向けの研修のみならず専門機関主催の外部研修へも足を運んだ。その概要を以下に記載しておく。

4-2 研修会概要

5月25日(月) 第一回研修会 本校会議室

テーマ 積極的な支援教育のために

講師 松尾 直博 東京学芸大学 教育学部

対象 本校教員

概要

特別支援教育は、障害のある子どもへの支援に留まらず、「特別な教育的ニーズ」(学業、情緒、社会性などの困難)のある児童生徒への支援教育に発展すべきである。そのために取り組んでいく積極的な支援教育の視点として、

- ・生徒の心理・行動上の問題は、様々な原因で起こる。複数の危険因子が重なった場合、問題の発生の危険性が高まり、より深刻化する。
- ・3段階の予防を意識し、危険因子を減らし、保護因子を増やす体制作りをする。
 - 1次予防：全ての生徒が対象であり、問題の発生自体を予防する。オリエンテーション、ガイダンス、予防教育、啓発活動の中で行う。
 - 2次予防：危険性が高い生徒が対象になり、問題の深刻化を予防する。気になる生徒の早期把握、早期支援を行う。
 - 3次予防：困難を抱えた生徒が対象であり、治療・支援とともに再発防止に留意する。復帰支援、環境整備、対処力養成を行う。
- ・「障害」概念の整理が必要である。支援を必要としている生徒に支援が届く体制・連携を考える。

7月8日(水) 第一回講演会 本校講堂

テーマ① 学習上又は行動上の困難と高等学校教育

講師 樋口 一宗 文部科学省 初等中等教育局
特別支援教育課 特別支援教育調査官

対象 本校保護者および教員

概要

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

教育内容、教育方法に並ぶ体制として、教育相談の充実、外部機関との連携、研修や意識改革についての講演もあり、まとめとして、「誰もが生きていく上で、様々な困難に出会い、適切な助けを受けながら社会的自立を果たしている。誰もが周囲の人々のために役立ちたいとも願っている。自分にしてもらいたいことは、ほかのひとにもそのように。誰かの役に立つ自分であることを信じて、自尊心をもって生きていける生徒を育てたい。」という結びの講演であった。

テーマ② 積極的な支援教育のために

講師 松尾 直博 東京学芸大学 教育学部

対象 本校保護者および教員

概要

5月25日の校内研修の内容を保護者向けに講演を依頼した。内容が重複しない事項を記載しておく。

生徒の心理的問題の起因と保護因子として、本人レベル、家庭レベル、学校レベルを挙げ、それぞれの危険因子と保護因子の説明がなされた。また、学校レベルの延長線上には、地域・社会・文化レベルに繋がり、それぞれが相対的影響力を持ち備えている。危険因子(不安が強い、人が苦手など)を減らし、保護因子(将来の夢、受容的な親、受容的な級友など)を増やしていくことで、子どもを変えていくことは可能であり、全ての危険因子を取り除けなくても、気持ちを受け取りあう姿勢、保護者の気持ちを分かろうとする姿勢、本人に対しては、適度に現実を知らせ、保護者にははっきり現実を知らせる姿勢についての講演があり、結びとして、高校時代は、(児童福祉法における「児童」の最終章であり、自立支援を念頭におくことの必要性が述べられた。

(講演後の保護者のアンケートに寄せられた意見) 抜粋
・社会生活に困難をきたしている子など障害のある子だ

けではなく、支援していく教育に早期対策ができると思いました。

- ・ 親になって16年たちましたが、常々、親には、親業講座があるとよいなとかんがえています。自分で探して本を読んだり講座を聞いたりしますが、そういう意味でこのような、親への教育となる講座はとても有り難いです。
- ・ まだまだたち遅れていると思われる特別支援についての講習を、分かり易く且つ具体的にお話を頂きよい機会でした。
- ・ 障害の定義がこのように広範な意味があることを知らなかったのが、この講演会を通じ、いろいろ学べました。
- ・ 友人のお子さんで発達障害で学校になじめずメンタルにかかっている方がいます。自分にサポートのできるヒントをいただきました。
- ・ 保育園、小、中学校と目に見えて支援の必要な級友がいたが、今は見あたらない。忘れてはいけないうちも自分に起こりうると思いました。
- ・ 心理的危険因子について保護因子についてのとらえ方。子供の心理状況を分析的にとらえることが参考になった。
- ・ 学校と直接関係のない（カウンセリングルームや知り合いの精神科）などの連絡先も一緒に書いてもらえたら良いかもしれません。

8月7日（金）、8日（土）上智大学公開学習センター
カウンセリングセミナー

参加教員 林 正太、塚越 潤、青山久美子
公開講座

A：構成的グループエンカウンターの理論と実際

B：特別支援教育の現状と展望

C：心理検査の結果をどうみるか
— WISC と K-ABC を中心に —

D：思春期・青年期の発達障害

E：ソーシャルスキルトレーニングの理論と実際

F：いじめの早期発見と対応

G：コンサルテーションの理論と実際

H：不登校の現状と課題

— 不登校の何が問題なのか。支援は何かが必要か —
概 要

ここでは、紙面の関係上、D と H について記載しておく。

D：梅永 雄二先生（宇都宮大学教育学部教授）

自閉症・アスペルガー症候群、LD、ADHD などの発達障害者は、身体障害、知的障害、精神障害のいわゆる3障害とは異なり、発達障害手帳というものがいないため、自らを発達障害と証明することが難しい。教育の側面では、2007年からの特別支援教育が始まり、従来の盲・聾・養護学校における特殊教育から一般の小・中学校における特別支援教育へのその範囲は広がったものの、高校や大学での特別支援教育はまだ少ない。

また、発達障害を診断する医師も少ないため、実際には発達障害があっても性格上の偏りや親の嫉のせいであると誤解を受けることも多い。そのため、学校教育場面でいじめを受け、2次障害を併発してしまうこともある。

筑波大学の宮本教授は、発達障害児の思春期における2次障害として、「集団行動からの離脱」「興奮・乱暴・反抗的な言動」「不登校・怠学」「非行」「性的逸脱行動」「抑うつ・自殺企画」「睡眠障害」などと関係していると述べている。

そのような問題を未然に防ぐためには、発達障害児の早期診断から、学校における特別支援教育、成人期の障害者福祉サービス等のライフサイクルに応じた職種間の連携、協力が望まれる。

H：相馬 誠一（東京家政大学・大学院教授）

文部科学省調査（2008）によれば、2007年度の国・公・私立の小中学校に年度中30日以上欠席した児童生徒は、129,254人（対前年度比1.9%増）と調査以来最高の出現率であった。学校種別に見ると、小学校23,926人、中学校105,328人である。2006年度から調査史上最高を記録し、我が国における大きな教育課題であり社会問題である。

しかし、不登校は学校文化においての問題であって、「学校に行かない・行けない」状態像でしかない。一時的に不登校になったが、その後の生活が充実し、心理的に安定しているならば、大きな教育課題や社会問題にする必要はないと考えることも出来る。

不登校観の変遷として、

[分離不安説]（1950年代後半～：分離不安型）

↓

[神経症的中核説]（1960～1970年：葛藤型）

↓

[学校病理説]（1970～1980年：無気力型）

↓

*学校が悪い

[社会病理説]（1990～2000年：脱学校型）

↓

*学校にそれほど意味を持たない

[生き方の問題] (2003年～)

*不登校の子どもの生き方

不登校の定義と現状として、文部科学省は、1998年以降、「不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくてもできない状況にあること（ただし、「病気」や「経済的な理由」によるものを除く）」をいう。」としている。

なお、30日以上欠席の理由区分として、「病気」「経済的理由」「不登校」「その他」として調査している。

不登校の児童生徒を抱える教師の課題は、魅力ある学校づくりと社会的自立（生きていく力）を柱とし、学校で出来ることは学校で行い、外部機関との円滑な連携を行う重要性を教師自らが認識する必要がある。学校は「様子を見るということと時間を使いすぎてはいけないうことや見通しの無さ」で、その生徒と家族の時間を引っ張らない必然性も認識しなければならない。

また、不登校になり、欠席が長期に渡ったり、断続的に学校を休んだりする生徒の保護者に「学校で何かできることがあったら言ってください。」という言葉は、その保護者にはまっすぐに伝わらないことも感じている。その時には、「私も一緒に、〇〇に行きます。一緒に行って、これからのことを一緒に考えましょう。」という言葉が、その生徒と保護者にとって、大切な教師の言動であるかも知れないと自省を持って感じた。（文責：林）

10月10日（土）～12日（月） 第18回日本LD学会

昨年度から日本LD学会に参加し、日本における発達障害支援について学ぶ機会を得ている。本学会では、LDだけでなくADHD、アスペルガー症候群などの広汎性発達障害についても広く取り上げており、学校をはじめとする様々な機関や地域の取り組みや実践を知ることが出来る。それぞれの障害が重複している場合も多く、切り離して考えることが難しい現状を顕著に表している。

今学会では、本校教員でコーディネーターである宮城が「高等学校における発達障害のある生徒への教育的対応の現状と課題」というシンポジウムでの話題提供者として本校の取り組みを紹介した。また、本校での課題である不登校への対応と、医療との連携を中心に講演やシンポジウムに参加した。

ADHDにおいては薬物療法も視野に入れ支援をしていく必要がある。また、発達障害の二次障害としてのうつ症状や、高等学校就学期間に発症する可能性のある精

神疾患への対応の一環として医療機関との連携を強める必要性を感じている学校も少なくない。障害や疾患の診断を受けた後、そこからはそれぞれの専門機関にまかせきりになるのではなく、生徒の成長とスキルの獲得を目標に、その時々で学校でできる支援を提供する必要がある。高等学校では、卒業後の社会適応も大切な目標のひとつとなる。本校ではほぼ全員が進学を希望しており、本人、保護者、教員みんなが大学進学を第一目標とする場合が多い。しかしこれまでも、大学を卒業し「学校」や「成績」というシステムから離れ社会に出てからはじめて自らの困難と向き合わざるを得ず、そこで立ち止まってしまう例もあった。高等学校在学中に十分な社会性の獲得がなされなかった場合、卒業後も本人と家族を支え、社会に出ていく上で必要なスキルを身につけるためのトレーニングをしてくれる機関とつなげておかなければ、高等学校での支援は十分な成果を上げられない。生徒に必要な自己理解の中には、自分の長所の認識とともに、弱点とつきあっていく術を身につけ、学校以外にも頼れる場所を探せる能力も含まれる。

また、教員にとっても、授業や部活動、行事など様々な学校場面の中で生徒と向き合ったときに、これまでの価値観や経験からだけでなく、カウンセラーやコンサルティなどの専門家からの意見を取り入れて指導目標を設定し、それを基として教員の専門性を活かして指導し、生徒一人ひとりの能力を個性に合わせて伸ばして行くことが望ましい。

10月26日（月） 第二回研修会 本校会議室

テーマ 積極的な支援教育のために

講師 田村 毅 東京学芸大学 教育学部

対象 本校教員

概要 思春期の精神疾患に端を発する不登校において学校（教師）ができることとできないことを、事例を通じて考える。

本学の教授であり、家族療法をご専門とする精神科医である田村毅教授に、実際の事例を通じて、連携の仕方について学ぶ機会を得た。本校ではこれまで何件も田村先生にコンサルテーションを仰ぎ、実際にクリニックで治療をしていただき連携をとりつつ関わっていただいている。

「治癒」を第一目的として、なおかつ学校生活を送り卒業を目指すことは、疾患の度合いによってはとても難しい。疾患や症状の原因は多くの場合単一ではなく、これまでに積み上げられてきた習慣や家族の関係性で

あったり、生徒の個性であったりする。こうしたものが引き起こすストレスや自覚されない疲れが、ある日堰を切って不登校や自傷などの症状としてあらわれる。高校生においては、統合失調症などの発症も見られる。統合失調症の初期症状のひとつである感情の平板化や抑うつ症状、無気力などは不登校でもしばしば現れ、医療機関の診断なしに判断することは難しく危険を伴う。

どうしても卒業したい、出席しなければ留年してしまう、しかしもう頑張れない、というジレンマに陥るのは生徒だけではない。教員もカウンセラーも医師も同様の苦しさを味わう。こういった場合に最も必要なのは、医療機関と学校、そして本人と家族が目的をひとつにすることである。今何を最も優先すべきか、そのためには何を必要とするのか、繰り返し情報を交換し、生徒の状態を見極め、見守るだけでなく働きかける必要がある。頑張りなさいと言葉で言うだけでは解決せず、また服薬だけしていればいいわけではない疾患との戦いは、関わる多くの者を疲弊させる。支援される者だけでなく、支援者同士も支え合わなければ共倒れになる危険性が高い。

生徒の人生が関わると思うと、「進級や卒業をあきらめて今は治療しましょう」という声かけは、教員からはなかなか言えないし、本人に病識がなければ見放されたと感じるだけである。教員が一人でできることは時間的にも限られている。そのことを自覚し、困った時に相談でき、一緒に目標を考えられる専門機関があることは生徒にとってのみならず、教員にとっても大きな支えとなることを実感した。(文責：塚越)

4-3 研修会から得た今後の支援教育の方向性

(1) 校外連携

学校でできること、すべきことをやりながら専門機関との連携を円滑に行っていく。東京学芸大学との連携に留まらず、養護教諭とスクールカウンセラーからの発信をひとつの基準として、医療機関(精神科、心療内科など)や精神保健福祉センターとの連携も行っていく。教師が手探り状態で、その生徒や保護者の時間を使いすぎることが、返って回復を遅らせることになってはいけない。

(2) 校外連携のコツ

- ・ アセスメント(状態の見立て)を共有する
- ・ 教師が足を運ぶ
- ・ あきらめない

他の専門機関を保護者に紹介するに留まらず、保護者

の意向を確認し、教員も一緒に関わっていく姿勢を持つことが重要である。

(3) 校内連携のコツ

- ・ Plan Do See Check Reaction
- ・ 組織的に対応する
- ・ 専門機関の力を借りる
- ・ アセスメント(状態の見立て)を共有する
- ・ 具体的な支援目標を立てる
(誰が、いつまでに、どのような方法で、を具体的に)
- ・ その後、必ず複数人数で評価・点検をする
- ・ 保護者と連絡を取り合える信頼関係を築く
「みんなでやる」は言葉では美しいが、人任せになったり、何にでも入り込みすぎるとということにもなりかねないので、役割分担は必要である。

(4) 今後の不登校への対応のあり方

- ・ 働きかけることや関わりを持ち続けることの重要性
- ・ 将来の社会的自立を目標とした支援の視点
- ・ 将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割
- ・ 連携ネットワークによる支援
- ・ 保護者の役割確認と家庭への支援

(5) 不登校生徒の課題

- ・ 基礎的生活の確立
- ・ 人づきあい
- ・ 自信の獲得
- ・ 将来の希望
- ・ 社会的自立(進路の問題=生きる力)

目の前にいる生徒を見て、理解していこうとする姿勢が教員の目を複眼にし、支援教育が分かる教師を育てる。(文責：林)

5 学習支援

(1) 発達の偏りにあわせた教科と社会性の指導

上記のタイトルで早稲田大学の高橋あつ子先生をお招きしての本校校内研修会において(平成21年12月10日実施)大変参考になる以下のような貴重なアドバイスを頂いた。

5-1 発達の偏りについて

生徒理解を深める視点を増やす立場から、生徒たちの認知の偏りがどのようなものかを認識する必要がある。具体的には、視覚記憶を生かす直感的なタイプは、偏りが大きくなると読み書きに困難が生じたり、聴覚記憶を生かす論理的なタイプは、偏りが大きくなると、物事の関係性把握や推論が困難になる場合が生じる。認知の偏りは、中枢神経系の発達の問題から始まって、入力・出

力の遅れや偏りに影響し、生活や学習のつまずきから行動の自己調整・対人関係の問題に至ってしまう。ここで、不適切な対応をしてしまうと自信喪失・無気力・不登校・情緒的問題・非行へと結びついてしまう。「ある日、突然危機は訪れてくる」のである。教員としては、生徒たちの行動の背景にある弱さやSOSの信号をキャッチすることが大切である。潜在的な問題として学習の難しさ、多動・衝動性・不注意、さらに社会性の弱さから「どうせ私はダメなんだ、わかってもらえていない、みんなから嫌われている」という気持ちになって行動として表れるということを理解する必要がある。表面的な行動だけに焦点を当ててはいけぬ。

支援の基本は、以下の3点である。

- (ア)学習面：認知特性に合わせた指導が必要であり、強い面を活かして弱さをカバーする。バイパス的な指導、代替えツールがあれば利用する。
- (イ)行動面：生徒を取り巻く環境を調整する。具体的な行動目標や行動制限を設定する。
- (ウ)社会性：自己のモニタリングやセルフコントロールができるようにする。感情の分化・共感性を育成し、対人関係や集団参加のスキルの育成を行う。

5-2 授業について

学びにくさに応じる多様なオプションを設定することが必要である。学習の過程は、入力段階で聞いたり、読んだりする困難が生じ、連合する過程を経て出力の際に、話す困難や書く困難が生じる。教師の側は、意識しないと無視されがちな点においても生徒たちの中では、様々な困難が生じている。すなわち、生徒の情報処理は教師の考える以上に多様である。

従って、教師の側が「学びやすい方法を提案すること」が必要になってくる。「視覚」「聴覚」「運動感覚」などの「学習スタイル」に対応できるように、同じ内容についても3つ以上の提示方法を用意することで、生徒のニーズに対応できるのである。

5-3 情緒・対人関係を育てることについて

一人称の世界に生きている生徒に寄り添い、人とともに生きるための行動を教えていくことが必要である。一人称の世界とは、「私が勝ち」「私は正しい」「私は悪くない」「そんなの意味ないじゃん」「あいつが悪いんだ」などと、自分だけの世界でしか物事を考えられない状態で、自分の置かれている場面や相手の感情が読み取れない世界である。周りの基準に合わないために、からかわ

れたり、いじめを受ける場合もある。しかし、似たような趣味を持つ少数の仲間からは、いじめを受けることはないのである。人付き合いに必要な、大多数の人が興味を抱くような事柄について（スターへのあこがれ、ヘアスタイルや化粧への関心など）は一切興味を示さない。

社会的な場面でのふるまいにおいて、適応が難しいケースは、そもそも脳の仕組みが違っていると考えられる。社会的な行動の取り方として、相手の立場に立つということは、イメージのなせる技で、「場面に応じた役をこなす事」ができれば、教えることによって習得は可能である。すなわち、教えられないと育たない力である。また、感情の受け取り方や表現がそもそも違うので、「どうして感じないの」と嘆くよりも、怒らないで、種をまく作業が周りの大人には必要である。一人称の世界から見ると、「自分が相手のことを好きならば相手も自分を好きに違いない」と思ってしまい、積極的拒否でなく「中立的な表情で接すると好意的にとらえてしまう」のである。さらに、思春期は突然やってくるので、それまでに「人への関心」「愛される経験」「自分は価値ある存在であることの認識」「自重や抑制」「思春期葛藤に耐え、自己尊重の関係を育てること」が必要である。そのためには、まずは大人との関係で、大人が「周波数を合わせて、通じる言い方」をする必要がある。

5-4 自立に向けて

最終的な自立を援助するには、一人称の世界に寄り添って、人とともに生きるための行動を教える必要がある。

一方、障害を抱えているひとが自分に障害があることを他者に表明する場合には3つの世界を考慮する必要がある。

- ・生物学上の自分：「書字困難がある」などの得意、不得意について
- ・自分自身と共存する自分：「作文は宿題で家庭でやるのと学校で完成するのと差がある」など書く作業が苦手であるのでパソコン入力だと楽であるといった困難をどう人に話せばいいかという点について
- ・他者と共存する自分：「自分の話をご理解いただけますか？」など話への反応をどう解釈すればいいかということについて

以上のような点を考慮して支援が必要な生徒は、他者に理解してもらう必要がある。周りの大人も一点のみを考えるのではなく、複数の観点から援助することが大切

である。アメリカの大学の例だと、各個人用にアコモデーション（支援、便宜）に関するシートを作成し、教師たちがその情報を共有し、「どのような場面で困難が生じ」「どのようなことが原因と考えられ」「どのような便宜を図る必要があるのか」を具体的に対応するかを明確にしている。個人レベルでのニーズにどのように対応するか、そして個々の学びが保障される指導をすることが当たり前になるには何が必要なのかを実践していかなければならない。

以上のような観点で「当たり前だと思われていること」が、そうではないということを実技を交えながら、有意義な視点を高橋先生からいただいた。（文責：菅野）

6 特別支援と評価

6-1 高等学校における評価の再考

高等学校では、何のために評価するのであるか。特別支援を要する生徒の学習評価を考えると、この原点に立ち返ることの必要性が明確になる。かつての日本の学校での評価は、勉強ができた子とできなかった子を峻別するためのもの、評価結果を通知するものになっていたのではないだろうか。現在の教育において、あらゆる生徒にとっての学習評価のあり方が、この方向性にはない（はずである）。特別支援を要する生徒の学習評価を考えることは、実は普通の（と思われている）生徒の評価を深く考えることにもなる。

ここであらためて、高等学校の目標を学校教育法第五十一条に見てみる。

一 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。

二 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。

三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

つまり、高等学校では、社会の健全な形成者を育てることが大きな目標となっていることが分かる。これを実現するために、評価とその有効な活用が必要なのである。

平成12年12月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」で

は、評価の役割の重要性などを示し、評価と指導の一体化の必要性が確認された。これを受け、観点別評価の明確な導入、評価規準の提示（平成15年9月 国立教育政策研究所教育課程研究センター「高等学校における評価規準、評価方法等の研究開発について（中間整理）」が出され、目標に準拠した評価の客観性、信頼性を高めるための評価規準等の参考例が指針として示された）などが行われてきた。

つまり、健全な社会人として高等学校から旅立てるような最大限の指導ができるように、評価し評価を活用すべきなのである。このことは、特別支援を要する生徒にとっても当てはまる。特別支援を要する生徒の評価に関しては、「特別支援教育にかかわる学習評価の現状と改善の課題」（中央教育審議会学習評価WG資料）で、聖徳大学の河村久氏が「発達障害の特性と学習評価を行う際の課題3」の中で、以下のように述べている。

「正しい理解と適切な支援が得られない場合、自己肯定感・自己評価の低下を招き、二次的な障害を起こすことがある。」

「児童生徒がもつ潜在的な能力を引き出す指導や支援の工夫とともに、本人の努力が正当に認められるような評価が求められる。」

この資料では、学習評価改善の検討課題として特別支援学校や通常学級での発達障害等の児童生徒への評価を行う場合について述べているのであるが、本校では、特別支援対象生徒を発達障害の有無によってはいない。特別な支援を要すると認められた生徒は、すべて対象としている。様々な事情により、特別な学習や就学の支援を必要とする生徒は、少なからずいる。発達障害だけに限定するのではなく、あらゆる生徒が、健全な社会人として社会に出て行けるように支援することが、本校特別支援教育の基本理念である。たとえ発達障害と認められていなくても、生徒が学習（登校や授業を受けることも含む）に困難を感じていれば、これを救うのが学校の使命である。したがって、上に示した河村氏の述べる「学習評価を行う際の課題」は、あらゆる生徒にも言えることとして、重く受け止める必要がある。

6-2 個に応じた評価の必要性

本校の特別支援対象生徒の評価で最も大きな問題となっているのは、欠席時数の過多である。かつてなら、単なる怠学と見られたであろう生徒の中には、なんらかの原因で正常な登校や授業出席ができていない者がいる。これらの生徒は、授業に出席すべきであることを痛

いほどに理解している。しかし、できないのである。その原因は様々で、鬱、統合失調症の他、原因の定かでないものも少なくない。共通するのは、生徒自身も保護者、学級担任も正常な授業参加ができないでいることに、大いに悩んでいることである。

このような生徒に対し、生徒がもつ潜在的な能力を引き出す指導や支援の工夫を学級担任、学年、本校支援委員会が協力して行っているが、欠席や遅刻に関しての改善成果は、なかなか現れていない。特に鬱、統合失調症の生徒に対しては、現在のところ、残念ながらわれわれはほとんど無力と言える。これ以外の原因が定かではない生徒については、出席することや時間を守ることの価値観を育てるべく指導努力を続けているが、遅々として効果が現れない。しかし、担任などの近い人にとっては、本人内の努力の継続が分かっていることが多い。本人の努力が正当に認められるような出席時数に関する評価を、社会的説明責任を伴った学校の総意としてどうするのが適切であるのか、学校としての悩みは深い。

その生徒にとって、なんらかの学びにくさがあったのかもしれない。その学びにくさに応じた多様なオプションを、私たちが用意できていなかったのかもしれない。普通の生徒と思いついていた生徒の認知特性に合わせた指導が、足らなかったのかもしれない。普通の生活ができるにもかかわらず、本人が望んでいるにも関わらず、授業への出席が十分にできないのは、学校に何らかの原因があるのかもしれない。個に応じた指導、評価が必要であるとは言うが、すべての生徒の個々の特性を理解することはきわめて困難である。しかし、救われるべき生徒たちが、目の前にいる。

おそらく、一般論としての解決策の唯一の正解はないのであろう。適切な到達目標を示し、これに達したら履修を認定することが理想であろうが、出席困難な生徒の適切な到達目標とは何であろうか。

いずれにしても、その生徒にとって改善すべき何かがあるに違いない。これを改善して社会に出すことが高校の努めである。峻別することではなく、健全に社会で生きていけるようにすることが、学校の努めである。

そこで、本校では、最終評価に至る次のような流れを作っている。

- 1 特別に支援を要する生徒をいち早く見出し、これを職員会議の総意として認める。
- 2 支援グループによる支援を継続的に行い、その状況を逐次評価する。
- 3 特別に支援を要すると認定された生徒は、通常の成

績会議の基準とは別に、個に応じた学習成果を個々に評価する。

ここでは、単なる学習成果だけにとどまらず、その生徒にとってより良い人生とは何かについての議論も必要となる。もちろん、学校の社会に対する説明責任を忘れてはいけない。

欠時数過多で、留年、退学をさせる前に、その生徒と社会にとってよりよい人生とは何かを考える必要がある。個に応じた指導、個に応じた評価、評価を生かした指導、指導に基づく評価が適切に行われてきたのか、成績会議を向かえる前に、教員（や学校）として自己評価をしておくべきであろう。

参考文献

- ・ 学校教育法 第五十一条
- ・ 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(2000年12月の教育課程審議会 答申)
- ・ 特別支援教育にかかわる学習評価の現状と改善の課題(中央教育審議会学習評価WG資料 聖徳大学 河村久) (文責 川角)

おわりに

今までの高校教育では、授業の単位を修得することが第一の目的であり、この目的達成のために生徒は合理的な方法を身につけなければならなかった。特に日本の教育では、みんな同じことをすることが、小学校のころから繰り返されているので、高校になって、今更「それぞれ違って良い」といわれても困ってしまうことはないだろうか？日本の学校教育で育った教員もまた、みんな同じことする体質が身に付いている。

本校でモデル事業に関わった3年前に、「そういう生徒は今までもいたが、みんな同じにやって来た。」と意見を述べられた先生がいた。全くその通りである。しかし、みんなで同じことをしようとしたとき、生徒によっては、それが困難なこともある。教科学習の中では、うまく理解ができない生徒に、単に努力が足りないと言っても、指導にならないケースがある。具体的な学習計画の段階から、細かく寄り添わなければならないようなケースも増えている。また、教科の学習の中で問題が突出するような場合は、いわゆる支援対象者として対応することが、比較的やり易い。問題のすべてを解決できるわけでもなく、少なくとも個々の達成目標や方法を洗い直すことによって、何らか摩擦の緩和は可能になるはずである。この3年間の実践によって、そのような意識

は教員の中はかなり備わってきている。

しかし、生徒が抱える問題は、教科の中だけで現れるとは限らない。ホームルーム、部活動、行事など多様な活動においても危機はある。対人関係の苦手さや相手の気持ちを想像できないような個性を持つ生徒は、時としてトラブルを引き起こす。また、集団に埋没しがちな個性の場合、問題の所在を顕在化できず、結果的に社会にも出られず、学校から離れたまま、途方にくれるケースもある。そして、どのようなケースでも、ニーズを引き出し、早く対応することが大切である。

本校が行ってきた「お茶会」「研修会」「講演会」「欠席調査」などの取り組みを、最近「1次予防」「2次予防」「3次予防」という枠組みで評価いただいた。「1次予防」とは、すべての生徒を対象に、問題の発生自体を予防するオリエンテーションやガイダンス、予防教育、啓蒙活動を指すわけだが、「お茶会」のような取り組みをやっている所は、全国でもまれなのではないかというご指摘を頂いた。「2次予防」とは、危険性の高い生徒が対象となり、問題の深刻化を予防することが重点になる。気になる生徒の早期把握、早期支援ということであるが、「欠席調査」は、その一翼を担っている。「3次予防」とは、困難を抱えた生徒が対象で、治療・支援とともに再発予防が焦点となる。「チーム支援の対象者」はまさしく、対応が難しく、快復が見られても、復帰支援、環境調整、対処力育成が必要である。

我々が今まで3年間で行って来たことは、このような理論のもとに進めて来た訳ではないが、結果的に、3つの予防段階によく適合している。無我夢中で生徒と向き合った3年間であったが、その中で、何も分からず続けてきたことに、その重要性をご指摘頂いたことは、大変ありがたいことであった。また、対象を発達障害に限らず、すべての困難に対応すること。最終的な目標を、個性を生かし、社会へつなげることに置き、自分で歩み、自分らしさを生かし、皆が満足できるように取り組むことを考えてきた。そして、対処の可能性を広げるため、担任が一人で抱え込まず、関わりのある多くの教員でチームを組み、前向きに話し合うことは、柔軟な対応をすることにつながり、気づき、理解、支援、評価、修正、連携を念頭に実践を重ねてきた。また保護者も含めたチームで柔軟にサポートすることで、理解が深まり、それぞれの負担が軽減してゆくことなどを体感できた。できることから始め、予定を入れて具体的に、定期的に続けること。批判的にならずに支持的支援を常に考えることは、それぞれの学校としてのニーズは違っても共通の

推進剤になると思われる。

(文責 宮城)

総合的視点から（評価、課題）

(1) はじめに

特別支援教育が正式に行われるようになってからは、まだ日が浅い。特に高等学校では、現在、少しずつ各学校で研修が行われている程度であり、本格的な取り組みを始めている高等学校はごく一部である。東京学芸大学附属高等学校では平成19年度・平成20年度において文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」の指定を受け、望ましい支援のあり方を検討してきた。

モデル事業の終了した今年度からは、今までの取り組みで得られた成果を基にしながら、新たなチャレンジも行われている。研究協力の立場にある大学教員の視点から、半分は組織内部の支援者として、半分は組織外の評価者として、現時点までの東京学芸大学附属高等学校の取り組みについて、評価と課題を考えていきたい。

(2) 支援対象の視点

東京学芸大学附属高等学校の取り組みの良さは、その視点や支援方法などの幅広さ、包括性にあると言える。まずは、支援対象の包括性である。取り組みのタイトルには、「発達障害」ということばが使われている。もちろん、支援ニーズのある生徒には、発達障害やそれに類する問題を抱えている生徒が含まれている。しかし、支援を必要とする困難について、発達障害に限定することなく、精神疾患を初めとする様々な問題に起因する困難をも支援対象としている点は評価に値する。

新たに始まった特別支援教育は、発達障害者支援法などに基づき、発達障害（高機能自閉症、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD））のある幼児児童生徒を正式に支援対象とした点が、重要な変更点である。しかし、しばしば誤解されがちであるが、「特別支援教育＝発達障害のある子どもへの支援教育」ではない。特別支援教育は、発達障害を含む、その他の障害（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱、言語障害、情緒障害）のある子どもも、支援対象であることを理解しておかなければならない。新しく対象に加わったことと、出現率の高さから、発達障害ばかりに目がいきがちであるが、他の問題にも十分に配慮しなければ、本当の意味での特別支援教育とは言えない。東京学芸大学附属高等学校では、支援対象生徒を広く考えている特徴がある。

少し次元は異なるが、別の意味での支援対象の包括性についても評価できる。それは、困難を抱えた生徒本人だけでなく、その保護者、担任や学年教員も必要に応じて支援していこうという姿勢が見られる。保護者への支援は、スローガンのにはよく言われることであるが、特に高等学校においては、どうしても手薄になりがちな次元である。一般的に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校と、子どもの年齢が上がるにつれて、学校と保護者との距離は開きがちになる。保護者が学校を訪れる機会も減少するし、担任と保護者が顔を合わせる機会も減っていく。このような一般的な状態もあり、高校の生徒が困難を抱えたとき、学校と保護者の連携が難しいことも少なくない。東京学芸大学附属高等学校では、生徒に支援が必要となった場合、基本的に保護者との連携を密にして、当該生徒を支援する体制を整えるようにしている。生徒が困難を抱えた場合、本人だけでなく保護者にも不安や焦りなどが生じる。特に欠席や欠課が続いた場合、保護者もどんどん追い詰められることになる。したがって、積極的に保護者も支援していくという姿勢は、大変重要なものであると考えられる。

しかし、現実問題として、保護者にも保護者なりの思い、感情、教育的信念があり、さまざまな背景を抱えているため、学校と保護者との連携がうまくいかないこともある。東京学芸大学附属高等学校では、担任だけではなく複数の教員が保護者と関わったり、スクールカウンセラーや精神医学や臨床心理学の大学教員などが支援に加わるなどの工夫をすることにより、粘り強く保護者との連携や保護者支援の道を探ろうとしている点も、注目に値する。加えて、保護者を単に支援対象としてではなく、生徒の身近にいて、生徒の多くのことを知っているキーパーソンとして、支援チームの一員という位置づけをしている点も、興味深い。

また、支援対象生徒の学級担任だけが、生徒や保護者の支援に関わるのではなく、学年の教員や支援委員会の教員なども積極的に支援に加わり、チームとして支援体制を整えることを前提としている。担任は、一人一人の生徒の生活の責任を担うものとして、ある部分は保護者と同じ難しい立ち位置にいるとも言える。責任と思い入れがあるからこそ、焦り、いらだち、プレッシャーを感じることも少なくない。担任以外の教員やスクールカウンセラー、大学教員が関わることにより、担任の負担感を減らすことも可能になる。

東京学芸大学附属高等学校だけでなく、一般的な保護者支援、担任支援の課題としては、良かれと思った支援

が、保護者や担任の負担に感じられないようにする工夫が必要だと言うことである。例えば、複数教員が保護者と面接する場合にも、あまりに教員側の人数が多かったり、話し合いをする場所での座り位置が良くなかったりすると、保護者は責められているような気持ちになることもある。また、情報交換の場合でも、口調や論点を整理しないと、保護者からは詰問されていると受け止められる場合もある。これは、担任支援の場合にも当てはまる。生徒本人と同じように、生徒の近くにいる大人は、様々な疲労や焦り、いらだちを経験している。そのような保護者や担任の気持ちにも、十分に配慮した支援が求められる。

(3) 支援段階の視点

東京学芸大学附属高等学校の取り組みの特徴として、支援段階に配慮した実践が、少しずつ整備されていることも挙げられる。図に、予防科学分野で用いられる、3段階の予防の概念図を示した。身体疾患についての予防医療（予防医学）から発展した予防科学は、現在では身体疾患だけではなく、精神疾患や子どもの行動上の問題などにも発展してきている。予防科学では、予防を3段階に分けてとらえる。ここでは、学校における予防について考えてみたい。

一次予防は、全ての生徒を対象として、問題の発生自体を予防するものである。入学や進級時に行われる様々なガイダンス、オリエンテーション、仲間との絆を深めるレクレーションや学校行事、講演会を含む啓発活動などが含まれる。東京学芸大学附属高等学校では、他の多くの学校と同じように、生徒同士の絆を深めるようなレクレーション、遠足、球技大会、宿泊を伴う行事、生徒主導で行われる体育祭、クラス、部活動の企画や発表で盛り上がる辛夷祭などがある。もちろん、こうした行事が苦手でストレスを感じる生徒もいるであろう。しかし、多くの生徒にとってこれらの行事は、同級生や先輩、教師と相互理解をし、学校生活を楽しんでゆく重要な役割を果たしている。

「GoGoのお茶会」「お茶会 mini」などの取り組みは、東京学芸大学附属高等学校独自の取り組みであり、他にはあまり例を見ない一次予防である。生徒が定期的、継続的に学年担任団とお茶とお菓子を口にしながら、和やかに交流できる「GoGoのお茶会」は、非常に画期的な取り組みである。生徒と年齢が近く、親しみを感じやすい学生を活用した「お茶会 mini」は、カウンセリングの専門性や高校生集団のマネジメントが十分ではない

学部学生であっても、学年担任団の見守りがあれば、十分に機能する可能性を示している。必ずしも全生徒が参加しているわけではなく、回によっては困難を抱える危険性の高い生徒の参加を促している点では、後に述べる二次予防の要素も強い活動ではある。しかし、多くの生徒にオープンな設定にしている点、参加生徒に健康度や適応度の高い生徒も多く含まれていることから考えると、新しい形の一次予防であると言えるだろう。

二次予防は、今後問題を抱える危険性の高い生徒への予防的な関わりである。問題の深刻化を防ぐものであり、気になる生徒の早期把握、早期支援などが含まれる。人間関係や集団参加に難しさを示し始めていたり、感情の乱れ、出席や授業参加に問題を示し始めている生徒等が対象となる。東京学芸大学附属高等学校の取り組みとしては、「欠席状況調査票」を用いた、欠席状況の把握が挙げられる。これは、一部自治体で小中学校の不登校の早期支援に用いられている方法である。もちろん、登校は安定しているが、支援を必要としている生徒はいる。しかし、早期支援を必要としている生徒を把握する方法として、欠席や、欠課に焦点を当てるとするのは、ひとつの重要な視点である。

また、既述した「GoGoのお茶会」「お茶会 mini」は、二次予防としても、大変画期的な取り組みである。テーマを設けて行った「GoGoのお茶会」は、問題を抱える危険性のある生徒への二次予防として、非常に参考になる取り組みである。「クラス分けの不安をもつ生徒対象」

「短期留学生を囲む会」「下宿生対象」などの設定は、興味深い。また、定期考査や選択科目についての回の設定も、意義深いと評価できる。高校生の悩みと言えば、異性関係も含む人間関係がすぐに思いつくと思われるが、学業面や進路面で悩みを抱える生徒も非常に多い。こうした悩みが深刻な問題に発展するのを予防する上でも、「GoGoのお茶会」が果たした役割は大きいと思われるし、今後にさらなる可能性が感じられる。

支援チームが関わった活動にも、結果的に二次予防として重要な役割を果たした例も実は多くある。早期把握と早期対応が少しずつ定着しつつある東京学芸大学附属高等学校では、情緒不安定になったり、登校が難しくなったり、教室には入れなくなってまだ日が浅い生徒のケースが報告されることもある。早期対応により（生徒自身の自然回復との区別は難しいが）、数週間や1ヶ月などで、状態が回復し、教室での安定した生活に戻っていく生徒も存在する。学校の教員は、うまくいっていないケースや、長期化しているケースについては、しっかりと記録をとり、教員同士で情報を共有する。これは大切なことである。しかし、早期に把握し、対応した結果、深刻な問題に発展しなかった成功事例については、その経過を報告し、教員同士で共有することは少ないのではないだろうか。本紀要では少し報告されているが、二次予防の成功事例の報告と共有は、今後ますます求められる課題である。

三次予防は、既に（深刻な）問題を抱えてしまった生

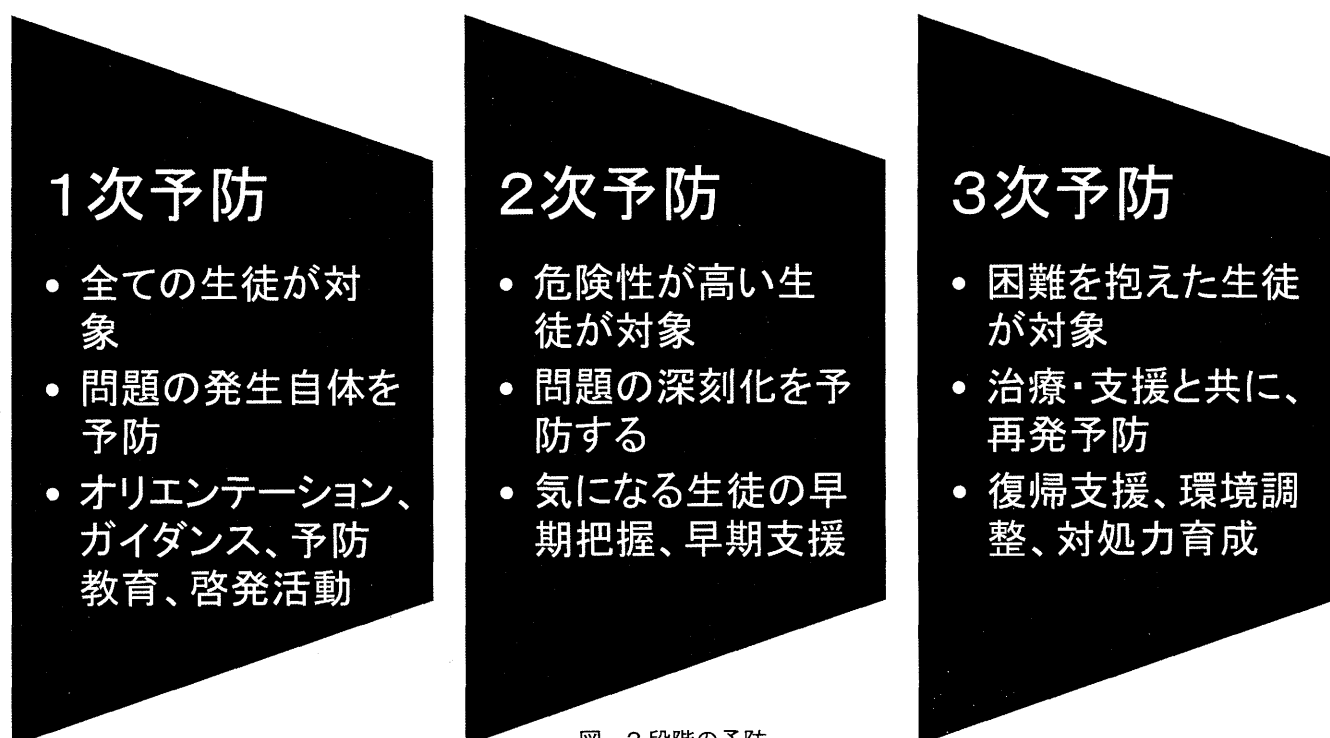


図 3段階の予防

徒への悪化・再発予防である。通常、治療や支援、対応と同時に、後に行われる。欠席が続く、著しい感情や行動の乱れ、自分や他者を傷つける行為が頻発するなどのことが考えられる。東京学芸大学附属高等学校では、支援チームを形成し、長期に欠席している生徒の登校支援や、復学の支援を行っている。医療機関などの学部の専門機関との連携、精神医学や臨床心理学の大学教員との連携、養護教諭やスクールカウンセラーを含む学校内の教職員の連携、家庭との連携を積極的に行い、困難を抱えてしまった生徒の支援ならびに悪化予防、再発予防に取り組んでいる。抱えている問題が深刻であることも多く、三次予防がうまくいかないことも少なくない。学校復帰を果たしても、すぐに問題が再発することもある。特に、進級や卒業に関する条件が厳しい高等学校では、三次予防についての時間的な切迫感も強く、本人だけではなく、周囲の支援者も苦しくなることも多い。「早くもとの高校生活に戻してあげたい（戻さなければ）」という想いと、「慌てず、じっくりと回復をさせたい」という想いと、支援者間で、あるいは一人の支援者の心の中でも、しばしば葛藤を引き起こす。本紀要でも報告されているが、例えば卒業がかなわなかったとしても、教職員との関わりの中で、本人が成長を実感し、満足して学校を離れるケースもあるというのは、大変示唆的である。三次予防や問題を抱えた生徒の支援の難しさは、問題の深刻さや支援方法の難しさに加え、「何に向かって支援するのか」「生徒のための支援とは何か」という目標設定の難しさもある。簡単に答えは出ないが、考え続けていかなければならないことである。

一次予防、二次予防、三次予防とは、便宜的に分けられた区分である。現実には連続体であり、一次予防と二次予防の間も存在し、問題意識の設定によっては、二次予防にでも三次予防にでもとらえることができる実践もある。さらに、東京学芸大学附属高等学校で行った研修時に教員からでた重要な意見としては、入学前の「0次予防」という視点も考えられる。入学前の生徒、ならびに保護者への啓発活動や、中学校からの事前の情報収集なども今後考えていかなければならない課題である。

予防科学の考え方では、ある集団（例えば学校や自治体）全体での問題を考える場合、3段階での予防全部が整備されることが、問題を予防する上で極めて重要であることが指摘されている。三次予防だけとか、一次予防だけとかに偏った支援は、十分な成果を上げることはできない。まだまだ整備していく必要があるが、東京学芸大学附属高等学校においてこのような3段階の予防が

徐々に整いつつあることは、他の学校にとってのモデル的な試みとして、評価できる点であろう。

課題としては、元々学校の伝統の中で行われている学校行事などの取り組みを振り返り、生徒にとってどのような良い要素が含まれているのか把握し、良い点はより効果的に機能させ、不足している要素については、どのような新たな試みが考えられる検討することなどが挙げられる。伝統的に行われている行事には、意義深い内容が含まれていることが多い。全てを0から組み立てるのではなく、既に行われている取り組みを評価し、足りないところは新しい試みをするというのは、どの学校においても必要な作業であろう。

(4) 教員研修・研鑽の視点

少なくとも現時点では、大学の教員養成課程で特別支援教育を専攻したものが、特別支援学校以外の高等学校教員になることは非常に希であろう。通常学級での特別支援教育の重要性が叫ばれている今日であるから、徐々には特別支援教育を専攻としたものが、小学校を中心に通常学級の教員になることは増加することが予想されるが、高等学校の教員になることはしばらくは少ないと思われる。高等学校教員は、教科についての高い専門性を持ち、教科指導を行えることが求められる。それに加えて、これからは特別支援教育についての、ある程度の知識を持つておくことが望まれる。

高等学校における特別支援教育は、まだ本格的に始まったばかりであり、ようやく特別支援教育コーディネーターが決められ、全ての教員を対象とした特別支援教育に関する研修が行われているか、いないか、というのが多くの高等学校の現状であろう。東京学芸大学附属高等学校は、文部科学省のモデル事業の指定を受けたことをきっかけに、わずか3年間の間で数多くの全教員向けの研修、保護者向けや生徒向けの講演会など、数多くの研修会を企画、実施している。加えて、支援委員会を中心とした希望者が、専門性の高い特別支援教育関連の研修会、講習会、学会などに活発に参加している。

研修を企画したり、参加する場合の重要な視点として、「量」だけでなく「質」を高めるということである。問題意識を持って、目の前の生徒の支援に役立てるという観点からは、焦点を絞る必要がある。東京学芸大学附属高等学校の場合は、「発達障害」「精神疾患」という問題や「傾聴」「ユニバーサルデザイン」という教育支援方法などについてある程度焦点を絞って研修を行っているように感じる。

矛盾しているようだが、焦点を絞りつつ、多角的な視点をもつことも大切である。生徒の抱える問題は、社会的、心理的、生物学的な要素を含んでおり、どれかひとつの角度からだけでは理解したり、支援できない問題である。そういった意味で、東京学芸大学附属高等学校の研修は、教育行政、医学、心理学という角度、さらにすぐに使える実践という角度に加え、学術的な基礎研究など、様々な角度からの研修を行っていることも興味深い。情報を吸収するだけでなく、学会のシンポジウムで話題提供を行い、意見交換をしていることも、大きな成果である。

教員としての仕事が多忙化する中で、良い研修内容や研修講師を見つけることは、簡単なことではない。自分の元々の専門ではないと、学会の年次大会への参加などは勇気がいることかもしれない。学会の年次大会は、研究成果の見本市である。特別支援教育の世界は、広くて、深い。どんな教科の専門性をもつ教員であっても、特別支援教育の中に自らの専門性や問題意識との重なりを見つけることは可能であろう。より多くの高等学校教員が、特別支援に関する学術学会などに参加されることが、期待される。

(5) 研究の視点

平成 19、20 年度の文部科学省指定によるモデル事業、さらには平成 21 年度からはじまった東京学芸大学「特別開発研究プロジェクト」である東京学芸大学附属高等学校の研究は、「研究のための研究」ではなく、「生徒支援のための研究」という態度で貫かれているといえる。また、支援対象となった特定の生徒の事例研究ではなく、高等学校でどのように生徒を支援するシステムを築き上げていくかという試行錯誤、葛藤も含めたプロセスを分析していく、学校全体を対象とした事例研究と位置づけることができるかもしれない。すなわち問題を抱えた「彼／彼女」を対象とした事例研究ではなく、学校という「我々」自身のもがき、苦しみと成長を記述、分析する事例研究である。こういった特徴を整理したり、強調できると、さらに研究としての完成度が高まることが期待される。

また、「報告」と「研究」の違い、あるいは「報告」を「研究」に高めていく工夫も、今後求められるであろう。実践的な取り組みの場合、「報告」と「研究」の差というのはなかなか区別しにくい。ひとつの観点としては、結果の「普遍性」や「応用可能性」などを意識することであろう。東京学芸大学附属高等学校での取り組みは、個

別の学校のことである。しかし、そこから何らかの普遍的な発見や、様々な学校で活用できる応用可能な成果を示していく必要がある。個別のことを一般化する場合には、慎重を要する。しかし、研究であるためには、超えなければならないことである。

研究完成年度には、報告を超えて、何らかの提言ができるように様々な取り組みの意味を振り返っていくことが、これからさらに求められる課題といえるであろう。
(文責 松尾)

謝 辞

本校の取り組みの中で、本学準教授 松尾直博先生からの適切なアドバイスは大変な推進剤となった。また、本稿にも「総合的視点から（評価、課題）」と題して、本校の取り組みの分析していただく寄稿をいただいた。全く分からないところからはじまったこの取り組みを、専門家の視点で評価していただくことは、大変ありがたいことである。この専門家の視点は、本稿をお読みいただいた方にも、参考になることだと思っている。常に暖かい言葉をおかけ頂くことで、少しは成長できたと思っている。これからもご支援をお願いするとともに、数々のお力添えに感謝し、改めて御礼申し上げたい。