

プロジェクト研究3

高等学校の特別支援教育における校内体制の在り方 —校内組織の効果的な活用を目指して—

県立西の京高等学校教諭 堤 乃 扶 子 特別支援教育係長 中 井 和 代
Tsutsumi Nobuko Nakai Kazuyo

県立平城高等学校教諭 松 本 照 代 研究指導主事 森 由 香
Matsumoto Teruyo Mori Yuka

研究指導主事 佐々木幸充
Sasaki Yukimitsu

要 旨

特別支援教育が始まり6年目の現在、高等学校の特別支援教育における校内体制は一定の整備が進んだ。今後は、生徒への支援を学校として組織的に行うことができているかどうかについて再検討していくべきであると考えた。県立高等学校2校における研究の結果、校内組織の効果的な活用には、特別支援教育コーディネーターの複数配置、特別支援教育に関わる年間計画の提示等が有用であることが明らかになった。

キーワード： 特別支援教育コーディネーター、実態把握、個別の指導計画、職員研修、不登校、共通理解、組織的対応

1 研究に当たって

(1) 高等学校の特別支援教育における研究の推移

文部科学省は、平成16年度より毎年9月1日付けで特別支援教育体制整備状況調査を行っている。平成23年度調査の結果概要には、「公立高等学校においては、『校内委員会の設置』、『実態把握』、『特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）の指名』といった基礎的な支援体制は、ここ数年で着実に進みつつある」とされる一方で、「小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校は依然として体制整備に遅れが見られる」とも評されている。

奈良県においては、『校内委員会の設置』、『実態把握』、『コーディネーターの指名』の3点に関してはいずれも全国平均を上回っている（図1）。しかしながら一方では、『個別の指導計画』や『個別の教育支援計画』の作成に関して全国平均を下回る結果が続いていることから、高い割合で実施されている『実態把握』が組織的・計画的な指導・支援に生かされていないことも推測される。これらから、『校内委員会の設置』や『コーディネーターの指名』といったハード面は整っているものの、『実態把握』から実際の指導・支援に至るソフト面の充実が本県高等学校の課題ではないかと考えた。

そこで、昨年度のプロジェクト研究において、「授業改善につながる『個別の指導計画』の在り方」と題して、高等学校と特別支援学校において『個別の指導計画』をテーマに研究

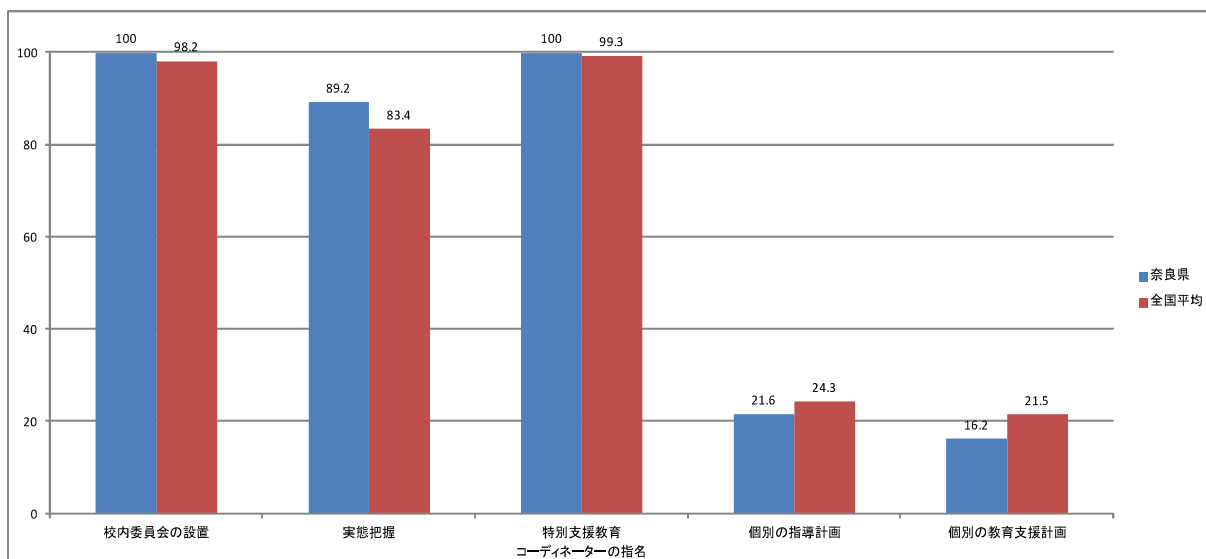


図1 全国公立高等学校における特別支援教育体制整備の状況

文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査」（平成23年度）より抜粋（単位は%）

を行った。特に高等学校には、小・中学校の特別支援学級のような特別な場がない。『個別の指導計画』についてはその存在は知られてきたものの、多忙化を極める各高等学校が、様式から検討し作成することは困難であろうことは容易に推測できる。そこで、昨年度のプロジェク研究の成果物として『個別の指導計画』及び『個別の教育支援計画』の様式案を提案した。

(2) 今年度のプロジェクト研究の背景

こうして本県高等学校には、『校内委員会の設置』、『コーディネーターの指名』、『実態把握』、『個別の指導計画』及び『個別の教育支援計画』といった特別支援教育を推進していくためのツールがそろった。もちろん、これらツールは点在しているだけでは意味をなさず、実際の指導・支援に生かされてこそ意味がある。

ではなぜ、高い割合で実施されている『実態把握』に比べ、『個別の指導計画』の作成率は極端に低くなっているのでしょうか。このことについて考えた時、「実態把握」という言葉には二つの意味があることに気が付いた。先述の特別支援教育体制整備状況調査の「調査項目の概要」*1によると、『実態把握』に関しては、「在籍する幼児児童生徒の実態把握を行い、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。（後略）」とされている。つまり「実態把握」には「存在」の実態を把握するという意味と、「状態」の実態を把握するという二つの意味がある。言い換えれば、前者は「各校における特別な支援を必要とする生徒の有無」といった数的な「実態把握」であり、後者は「特別な支援を必要とする生徒の障害等の様子」といった質的な「実態把握」であると捉えることができる。

*1 特別支援教育体制整備状況調査「調査項目の概要」による。（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/10/1306944_1.pdf）

なお、この調査は、全ての幼稚園及び小中高等学校において実施されているため、「幼児児童生徒」と表記されている。

特別支援教育において、「実態把握」が実際の指導・支援につながっていくためには、数的な「実態把握」も必要であるが、一人一人の質的な「実態把握」こそ大切にされなければならない。そして、この質的な「実態把握」があってこそ、『個別の指導計画』の作成が可能となると考えている。

これらのことを考え併せた上で前掲図1をみると、『実態把握』の状況と『個別の指導計画』の作成状況の間には大きな隔りがある。つまり、奈良県において89.2%の高い割合で実施されている「実態把握」とは、量的な「実態把握」にとどまっている可能性が高いのではないかと感じる。

また、『個別の指導計画』は、支援を必要とする生徒への取組をより組織的・計画的な指導・支援に高めていくためのものでもある。各高等学校において、特別な支援を必要とする生徒への取組は散見されるのに、このように『個別の指導計画』の作成が伸び悩んでいるのは、取組が個々の教職員にとどまり、学校としての組織的な取組になり得ていないことを示唆しているのではないかと考えた。

以上のことを踏まえ、本プロジェクト研究では、「特別支援教育開始後6年が経過し、各高等学校の特別支援教育における校内体制は一定整っているようにはみえるが、効果的に活用されているかどうかの再検討を加える必要がある」と考えた。そのために、各校の特別支援教育に関する校内体制を見直し、各校の「実態把握」が実際の指導・支援につながっているのか、また、つなげていくためにはどのような組織体制の工夫が必要なのか検討していきたい。あわせて、各高等学校におけるこれらツールの意義や、年間を通してどのように活用すれば各高等学校の特別支援教育の推進につながるのかも、改めて検討できればよいと考えている。

2 研究目的

発達障害等のある生徒の実態把握を行い、適切な指導及び必要な支援を学校全体として組織的・計画的に行うため、各校における校内委員会及び特別支援教育コーディネーターの役割を明確にするとともに、高等学校の特別支援教育における校内組織の更なる効果的な活用を目指す。

3 研究方法

県立高等学校2校において、特別支援教育コーディネーターを中心に、各校の特色を生かしながら、

- ① 特別な支援を必要とする生徒の実態を適切に把握するシステムの構築
- ② 教職員間の情報共有及び指導・支援に関する協議の活性化
- ③ 校内組織の効果的な活用

を行う。

4 平城高等学校における取組

(1) はじめに

本校では極端な学力不振や問題行動を表す生徒が少なく、教職員間の「特別支援教育」に対する意識は低かったと思われる。そのため、校内委員会やコーディネーターも設置や指名

にとどまり、学校としての組織的な特別支援教育体制の整備は不十分なままであった。しかし、実際には対人関係などに困難を抱える生徒が一定数存在する。世間一般にも広く発達障害等が認知され早期対応が期待される中、本校でも個々の生徒がもつ課題への理解を深め、教職員全体での共通理解の下に適切な指導・支援を行うことが急務となっている。そこで、これまで本校で力を入れて整備をしてきた不登校生徒等への相談体制との調和を図りながら、発達障害等のある生徒を組織的・計画的に指導・支援するための校内体制の整備に着手することとなった。

(2) 研究内容

ア 既存の校内体制の活用

(7) 既存の校内体制

本校において、特別な支援を必要とする生徒のために設けられている校内組織体制を表すと図2のようになる。

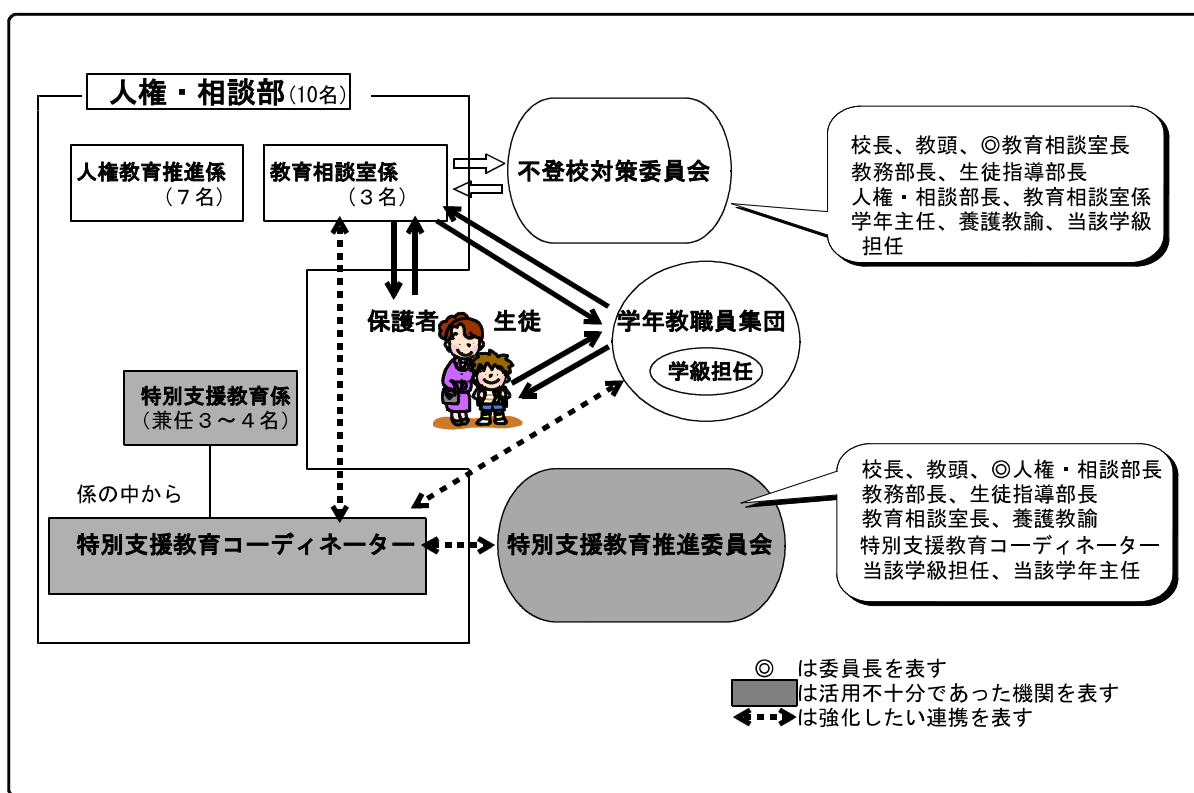


図2 既存の校内組織体制図

人権・相談部の中に教育相談室係が設けられ、担当である3名（第2学年所属2名、第3学年所属1名）が中心となって教育相談室を運営している。これまで人権・相談部員や各学年教職員集団の協力の下、教育相談室登校をする生徒への対応、昼休みや放課後を中心とした相談活動、保護者への外部機関紹介等を行ってきた。また、校内委員会としては、教育相談室長を委員長とする「不登校対策委員会」があり、心理的な理由等から不登校傾向となっている生徒の状況を検討し、一定の条件を満たせば不登校生徒として認定している。認定を受けた生徒は別途補習により欠時数超過分を補うことができる等配慮される。

一方、特別支援教育に関しては、人権・相談部の中に特別支援教育係が3~4名存在し、係の中からコーディネーターが指名されている。しかし、特別な支援を必要とする生徒への

指導・支援は学級担任や学年教職員集団のレベルで行われることが多く、コーディネーターにこれらの生徒の情報が寄せられることはほとんどなかった。また、校内委員会として、人権・相談部長を委員長とする「特別支援教育推進委員会」が設置されたが、この委員会も情報収集の仕組みが整備されておらず、特別支援教育の校内組織として活用されてこなかった。

特別な支援を必要とする生徒に組織的・計画的な指導・支援を行うための校内体制を整えるに当たっては「教育相談室」「不登校対策委員会」との連携を図りながら「特別支援教育コーディネーター」「特別支援教育推進委員会」がその中心的役割を担うと考えられ、それぞれの役割を明確にしながら連携し、直接生徒を指導・支援する学級担任や学年教職員集団をバックアップしていく必要があると考えた。

(イ) 校内体制の再構築を進める上での基本方針

本校では先述のとおり、学力不振や問題行動を表す生徒が少ないため、差し迫って特別支援教育を進めなければならないという危機感がみられない。また、特別な支援を必要とする生徒に対しては組織的・計画的ではないにしろ、個々に指導・支援が行われている。このような状況の中で校内体制の再構築を急いでも、やはり「形」が先行してしまい、生徒の指導・支援につながらない可能性も考えられる。

そこで、生徒の実態把握から「個別の指導計画」の作成と活用に至る仕組みを第1学年から年次進行で取り入れ、取組の中から新たに気付くことも含めて議論を重ね、特別支援教育体制を改善及び充実し、定着させていこうと考えた。また、学年教職員集団で生徒の情報を共有し、指導・支援を行うという従来の枠組みを特別支援教育についても利用し、学年を一つの単位として生徒の実態把握を実施し、指導・支援内容の検討を行っていくことにした。

イ 特別な支援を必要とする生徒の実態把握の方法

本校では、特別な支援を必要とする生徒の実態把握の方法として、奈良県高等学校人権教育研究会特別支援教育研究委員会の資料を参考にしながら、学級担任の気付きを記入するシートを本校の実情に合わせて作成することにした。このシートの名称は「『気になる生徒』・担任の気づきシート」（以下、「気づきシート」とする）である。

「気づきシート」の形式としては、自由記述式もしくは障害の特性に関する項目チェック式が考えられたが、客観性を重視するため後者の方法をとった。「気づきシート」の内容については、文部科学省のホームページにある特別支援教育資料の「資料1 LD, ADHD, 高機能自閉症の判断基準(試案), 実態把握のための観点(試案), 指導方法」にある項目を参考にし、本校の実情に合わせて、主に社会性に関わる項目を中心に作成した(表1)。

作成した「気づきシート」を人権・相談部及び特別支援教育推進委員会で検討したところ、三つの意見が出された。一つは項目をチェックしていく方法は生徒の気になる行動だけに着目することになり、全体像を見失うことにならないかという懸念である。そこで「気づきシート」の裏面は自由記述式とするとともに、学級担任への記入依頼の際に、項目チェックは、具体的な支援を目指すためのものであるという趣旨の文書を配布した。

二つ目は、「気づきシート」記入の主体が学級担任だけでよいのかという点である。その理由は、クラスにいるときとは異なる生徒の姿を所属クラブ顧問が把握していたり、実技教科担当教職員が把握していたりすることもあるからである。そこで、生徒の実態を正確に把握するため、「気づきシート」記入に先立って、学級担任以外の教職員が「気づきシート」の項目に該当する生徒の特性に心当たりがある場合、その情報を学級担任へ提供するよう呼

びかけることにした。

三つ目は、保護者との意志疎通についての問題点である。教職員が「気になる」と感じた特性について保護者にその認識がない場合、どのように理解を求め、どのように支援を実施するのかということである。これについては、個々の事例によって対応が異なるため、その都度、コーディネーターと学級担任等が協議していく、また、その生徒に対する指導・支援は保護者の認識の有無に関わらず、特性に合わせて指導していくことが必要であることを確認した。このような検討を踏まえて「気づきシート」が完成した。

記入については、第1学年の学級担任に依頼し、その後、コーディネーターが記入された「気づきシート」を回収し、集約して各学年会議に提出した。学年会議では、集約された資料を基に、支援対象生徒の確認及び情報共有を行い、指導・支援内容を検討した。

その結果、1名の生徒について「個別の指導計画」を作成することになった。また、「個別の指導計画」を作成しない生徒については、学年内で必要に応じて指導・支援を継続することとなった。

表1 「気になる生徒」・担任の気づきシート

「気になる生徒」・担任の気づきシート		2012年度	
		()年()組	
以下の設問に当てはまる生徒がありましたら、下欄に記入してください。先生方の気づきをもとに、共通理解を図り、支援につなげていきたいと思えます。また、配慮が必要な身体障害、不登校傾向、その他気になる生徒がありましたら、それについても簡単な状況とともに記入してください。お忙しいとは思いますが、6/29(金)までに、松本へ提出お願い致します。			
不注意	1 集中できない。 2 忘れっぽい。 3 学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。 4 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。 5 生徒全体への一斉の指示だけでは行動に移せないことがある。		
多動性 衝動性	6 手足をそわそわ動かしたり、着席していてもじもじしたりする。 7 じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。 8 過度にしゃべる。 9 質問が終わらないうちにしりぞけたりしてしまふ。 10 他人がしていることをささげたり、じやましたりする。		
社会性 言語能力	11 「目と目で見つめ合う」「うなづく」「身振り」「微笑む」等の共感する動作が少ない。 12 その時の状況や相手の気持ち、立場を理解しにくい。 13 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。 14 自分の知識をひけらかすような言動がある。 15 自分が非難されると過剰に反応する。 16 本人のこだわりのために、他の生徒の言動を許せないことがある。 17 友達をつくらうとするが、友達関係をうまく築けない。 18 友達より教師(大人)との関わりを好む。 19 一人で行動することを好む。 20 反復的な言葉の使用または独特な言葉がある。 21 含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。 22 会話が一方通行で、自分から質問をしても相手の回答を待たずに次の話題にいくことがある。 23 丁寧すぎる言葉遣い(場面に合わない、友達どうしでも丁寧すぎる話し方)をする。 24 話し方に抑揚がなく、感情が伝わらないような話し方をする。 25 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出すことや独り言が多い。 26 質問の意図とずれている発言がある。 27 自分の考えや気持ちを、発表や作文で表現することが苦手である。		
こだわり	28 特定の習慣や手順にかたくなにこだわり、変更や変化を嫌がる。 29 ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。 30 反復的な変わった行動(例えば、手や指をばたばたさせるなど)をする。 31 一つのことに興味があると、他の事が目に入らないようにみえる。 32 特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。 33 とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。		
その他	34 常識的な判断が難しいことがある。 35 動作やジェスチャーがぎこちない。体育や図画工作・美術等に関する技能が苦手である。 36 時間内で行動したり時間配分が適切にできない。		
○上記の設問にあてはまる生徒			
組	番号	氏名	あてはまる設問の番号
			補足(あれば)
○配慮が必要な身体障害等のある生徒			
組	番号	氏名	状況
○不登校傾向の生徒			
組	番号	氏名	状況
○その他			
組	番号	氏名	状況

ウ 「個別の指導計画」の作成と活用

「個別の指導計画」の作成対象生徒として、不登校傾向の生徒を含めるかどうかについて教育相談部内で協議した。その結果、特別な支援を必要とするということについては発達障害等の生徒と同様であり、対象とすることとなった。

不登校傾向の生徒については、不登校認定を受けた生徒とそうでない生徒があり、さらに全く登校できない生徒と断続的な登校ができる生徒がいる。不登校の状況は学期単位などでなく、突然好転することもある。その逆もあり、その都度学校も対応しなければならない。また、医療機関の指示などで学校が全く接触できない場合には、指導・支援以前の問題となる。このような不登校傾向の生徒の状況の変化も含めて、これまで学級担任から学期に一度、一定の様式で、教育相談室

表2 「個別の指導計画」不登校傾向の生徒用

2012年度 個別の指導計画 (不登校傾向)							年 組 番		
生徒氏名	() 年度入学		男・女	生年 月 日	・	・	記入者 氏名		
○実 態									
出席状況	1学期			2学期			3学期		
	欠席	遅刻	早退	欠席	遅刻	早退	欠席	遅刻	早退
問題となる症状・行動・表情									
専門機関 受診状況									
現在の状況									
保健室入室状況 (養護教諭記入)									
自己理解									
家族関係									
友人関係									
学習状況									
性格傾向・特徴・ 趣味・特技									
保護者の要望									
備 考									
不登校認定	未・認定 (月 日)			未・認定 (月 日)			未・認定 (月 日)		
○配慮事項									
学習面	1学期			2学期			3学期		
その他									
配慮・指導 の評価									

に報告がなされていた。この報告は経過を整理し、状況を把握する上で有効であった。したがって、不登校傾向の生徒の「個別の指導計画」はこれまでの報告の様式に準じた方がよいと最終的に判断し、不登校傾向の生徒と発達障害等の特別な支援を必要とする生徒では様式を分けることにした。表2は不登校傾向の生徒用のものである。記入については、不登校傾向の生徒の場合はこれまでの報告と同様に学級担任に依頼した。

発達障害等の特別な支援を必要とする生徒については、昨年度のプロジェク研究にて提案された様式をそのまま用い、コーディネーターが作成した原案を学級担任に提示して追加、修正事項を記入してもらった。

「気づきシート」から挙がってきた「個別の指導計画」作成対象の1年生1名については、複数の教科担当教職員間で情報交換及び情報共有し、効果的な指導を模索していく必要があった。このため「教科等連絡シート(調整用)」(表3)を作成し、各教科担当教職員に配布して、教科において配慮されていることや手立て等の記入を依頼した。様式は教育研究所

表3 「教科等連絡シート」(調整用)

教科等連絡シート		[調整用]											1年 2学期			
<p>○各教科担当の共通理解のもと、下表の手立てを来学期より実施していきたいと思ひます。各教科指導の中で、できるだけ留意ください。学期末には各手立てが有効であったかどうかを検証し、より効果的な指導につなげたいと思ひます。下表の手立ては現時点での案ですが、もっと有効な手立てや、自教科で行われている取組で他教科でも効果的であると思われるものなどご意見がありましたら、下欄にご記入の上、8月27日(月)までに特別支援教育コーディネーター・松本までご返却ください。挙げていただいたご意見により手立ての内容を調整し、よりよい形で来学期に取り組んでいきたいと思ひます。なお、決定版は学期初めにお渡しします。ご協力よろしくお願ひいたします。</p>																
<ご意見>																
<p style="text-align: center;">とても効果があつた→◎ 効果があつた→○ 効果はなかつた→× 未実施→―</p>																
実態	配慮してほしいこと	手立て	国・現文	国・古典	世界史A	数学I	数学A	生物基礎	物理基礎	体育	保健	芸術	英語I	英語OC	家庭科	情報B

より例示された「手立てに対する評価(補助シート)」を基に、以下の二つのことに留意して作成した。一つは、各教科担当教職員からの意見を集約しやすいものにしたこと。もう一つは、「個別の指導計画」による生徒の実態、教科の手立て及び学級担任からの要請を教科担当教職員に伝えることを想定したことである。

また、「教科等連絡シート(確定版)」(表4)も作成し、各教科担当教職員に対して指導・支援内容が適切であったかどうかの学期末評価も依頼した。

表4 「教科等連絡シート」(確定版)

教科等連絡シート		[確定版]											1年 2学期			
<p>○各教科からいただいたご意見を踏まえ、下表の手立てを今学期より実施していきたいと思ひます。各教科指導の中で、できるだけ留意ください。学期末には各手立てが有効であったかどうかを検証したいと思ひますので、下欄に土、一などを記入して、11月26日(月)～30日(金)の間に特別支援教育コーディネーター・松本まで返却をお願い致します。また、学期を通して気付かれたことや来学期に向けてのご提案、ご意見を合わせてご記入ください。それらを参考に来学期の計画を立てたいと思ひます。よろしくお願ひします。</p>																
<ご意見>																
<p style="text-align: center;">とても効果があつた→◎ 効果があつた→○ 効果はなかつた→× 未実施→―</p>																
実態	配慮してほしいこと	手立て	国・現文	国・古典	世界史A	数学I	数学A	生物基礎	物理基礎	体育	保健	芸術	英語I	英語OC	家庭科	情報B

「個別の指導計画」に基づく指導・支援開始までの経過は、まずコーディネーターが「個別の指導計画」の原案を作成し、学級担任の加筆、修正及び教科等連絡シートからの情報を加えた。その後、特別支援教育推進委員会の承認を経て、2学期より指導・支援の開始となった。また、教職員全体には、職員会議を通じて支援対象生徒、指導・支援内容等を知らせ、協力を求めた。

エ 校内体制の再構築と今年度の取組の流れ

先述のとおり、本校では特別支援教育の校内体制についてこれまで十分に議論をしてこなかった。同様に、特別支援教育推進委員会が組織として設けられているが、その位置付けが明確でなかった。そこで、本校の特別支援教育を推進するためには、コーディネーターと特別支援教育推進委員会を中心とする校内体制を再構築することが不可欠であると考えた。

コーディネーターには、特別な支援を必要とする生徒の情報が保護者、学年教職員集団、教育相談室等から集約されるようにした。また、集まってきた情報の中から協議すべき事項を特別支援教育推進委員会へ提案し、運営委員会、職員会議を経て、教職員に周知されるように校内体制を再構築した。これにより、コーディネーターを中心に特別な支援を必要とす

る生徒の指導・支援について組織的に対応できるようにした（図3）。

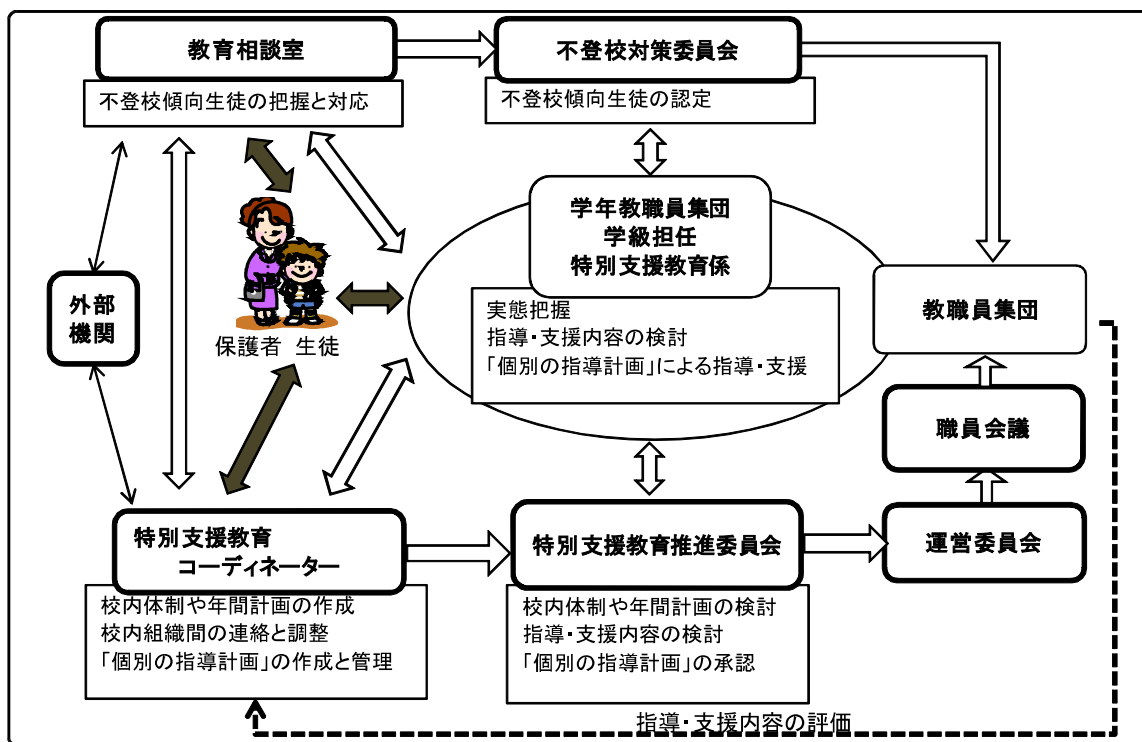


図3 校内組織体制図

また、生徒の実態把握から「個別の指導計画」の作成と活用に至るまでの取組の流れを整理して、特別支援教育推進委員会、コーディネーター、学年会議等の活動内容とその時期を明らかにしていくことを目指した。

特別支援教育推進委員会の活動については、第1回特別支援教育推進委員会を6月に開催し、特別支援教育の趣旨及び「個別の指導計画」作成の目的を改めて確認した上で、「気づきシート」の内容と年間計画を検討した。「気づきシート」による第1学年の実態把握と「個別の指導計画」の作成を終え、8月に第2回特別支援教育推進委員会を開催した。そこで、「気づきシート」から挙がってきた1年生1名と不登校傾向の1年生1名の「個別の指導計画」の承認を行い、また「個別の指導計画」の管理と活用の方法や「個別の指導計画」の評価及び再検討はコーディネーターと学級担任及び学年教職員集団で行うことを確認した。

以上のような本校の特別支援教育に関する校内の動きを表5のとおり整理した。これにより、特別支援教育に関わる校内組織を効果的に活用し、指導・支援につなげていくことができると考える。

表5 本年度の取組の流れ

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月
	体制づくりの準備		特別な支援を必要とする生徒の把握	指導・支援内容の見極め	「個別の指導計画」の作成	指導・支援の実施
特別支援教育に関する校内の動き	<p>C.o. 管理職・関係教職員と相談</p> <p>「気づきシート」の内容や実施方法、支援の進め方等について協議</p> <p>「気づきシート」「個別の指導計画」の各様式案の作成 年間計画案の作成</p>		<p>◆6/1 第1回 特別支援教育推進委員会</p> <p>C.o. 「気づきシート」様式 「個別の指導計画」様式 年間計画等の提案</p> <p>↓ 検討・承認</p> <p>◆6/7 運営委員会にて報告</p> <p>↓</p> <p>◆6/20 職員会議で教職員に周知</p> <p>↓</p> <p>C.o. 第1学年学級担任に「気づきシート」作成依頼 (※切6/30)</p>	<p>C.o. 「気づきシート」集約 ↓ 一覧表の作成</p> <p>支援対象候補生徒について、他学年の教職員からの情報収集</p> <p>指導・支援内容の検討</p> <p>第1学年人権・相談部員と学年会議での検討事項について打合せ</p> <p>↓</p> <p>◆7/11 学年会議 一覧表を基に、情報交換と情報共有</p> <p>「個別の指導計画」作成対象者は2名となる (内1名不登校傾向の生徒)</p> <p>◆7/13 職員会議 C.o. 「個別の指導計画」の作成対象者について報告及び指導・支援要請</p> <p>*三者面談にて情報収集 (学級担任)</p>	<p>C.o. 「個別の指導計画」の原案作成 (1名分)</p> <p>↓</p> <p>学級担任による検討、加筆、修正 (不登校傾向の1名分は学級担任が原案作成)</p> <p>C.o. 「教科等連絡シート(調整版)」にて教科担当教職員に生徒の実態の周知を図り、配慮事項・手立てについて意見を求める。 「教科等連絡シート(調整版)」の回収</p> <p>↓</p> <p>「個別の指導計画」案の修正</p> <p>◆8/29 第2回 特別支援教育推進委員会</p> <p>C.o. 「個別の指導計画」提案 2名分2様式</p> <p>「個別の指導計画」の管理について提案</p> <p>これまでの成果と今後の課題、2学期からの指導・支援の進め方を提案 検討・承認</p>	<p>◆9/5 運営委員会にて報告</p> <p>↓</p> <p>C.o. 「教科等連絡シート(確定版)」を教科担当教職員に配布</p> <p>↓</p> <p>9/10～指導・支援の開始</p> <p>◆9/19 職員会議 「個別の指導計画」を提示し、指導・支援の実施を周知</p>
	<p>不登校傾向の生徒については、一定の条件の下、『不登校認定委員会』で認定される。</p> <p>表中のC.o.は特別支援教育コーディネーターの活動を表す。 ◆印は関係会議を表す。</p>					

	10月	11月	12月	1月	2月	3月
	指導・支援の実施		指導・支援方法の振り返り	指導・支援の実施		指導・支援の振り返り
特別支援教育に関する校内の動き	<p>C.o. 「教科等連絡シート」教科担当教職員に2学期の評価記入を依頼し、その後、回収 (※切11/30)</p>		<p>C.o. 「教科等連絡シート」の教科担当教職員による指導・支援内容の評価を集約</p> <p>↓</p> <p>必要に応じ「個別の指導計画」の修正案を作成</p> <p>◆12/14 学年会議 2学期の指導・支援の評価生徒の実態について情報共有 「個別の指導計画」の修正について検討</p> <p>↓</p> <p>コーディネーターに要望</p> <p>C.o. 「個別の指導計画」及び「教科等連絡シート」を修正</p>	<p>C.o. 修正した「教科等連絡シート」を教科担当教職員に配布</p> <p>↓</p> <p>1/7～指導・支援の開始</p> <p>◆1/9 職員会議 C.o. 「個別の指導計画」の修正内容を報告</p>	<p>C.o. 「教科等連絡シート」教科担当教職員に3学期の評価記入を依頼し、その後、回収 (※切2/15)</p> <p>↓</p> <p>「教科等連絡シート」教科担当教職員の指導・支援の評価を集約</p>	<p>◆3/6 第3回 特別支援教育推進委員会 総括 来年度の取組について新2、3年生の新年度の「個別の指導計画」の検討と承認</p> <p>↓</p> <p>◆3/7 運営委員会にて報告</p> <p>↓</p> <p>◆3/8 職員会議にて報告</p>

(3) 成果 (アンケート結果より)

本年度の取組を検証するためには、少なくとも1年の経過が必要であると思われる。しかし、来年度に向け、より効果的な取組を早期に検討するために、「個別の指導計画」に基づく指導・支援の開始から3ヶ月目の11月末、特別支援教育推進委員等16名を対象に「特別支援教育についてのアンケート」を実施した。回収率は75%であった。図4はアンケート結果である。

問1の学年単位での検討については、「有効であると思う」という回答が92%、問2の教科等連絡シートの利用については、「この方法を基本にして、必要に応じてケース会議を開けばよい」という回答が84%、問3の負担感については「負担が増えたというほどでもない」「負担は大きいが許容範囲」の回答を合わせると92%の結果であった。このことから第1学年を対象に従来の枠組みを利用しながら取り組んだ本年度は、無理なく特別支援教育を進められており、来年度も本年度の取組を踏襲することができる考える。

問4の情報交換及び情報共有の活性化については、「進んだ」「少し進んだ」を合わせると92%の回答が得られ、今回の取組が情報交換及び情報共有のために有効であったと言える。

また、問5では「特別支援の視点をもつきっかけになる」「指導・支援の必要性に気付くきっかけになる」という前向きな回答が得られた。

既存の校内体制を活用しながら取組を進めたことは、本校で自然な形で特別支援教育を推進することができ、また教職員間での生徒の情報交換の活性化につながった。校内組織の連携がまだ十分でないとはいえ、進展したことを示しており、校内組織の効果的な活用という目的に迫ることができたのではないかと考える。来年度は、本年度の取組を土台に更なる進展を図っていきたい。

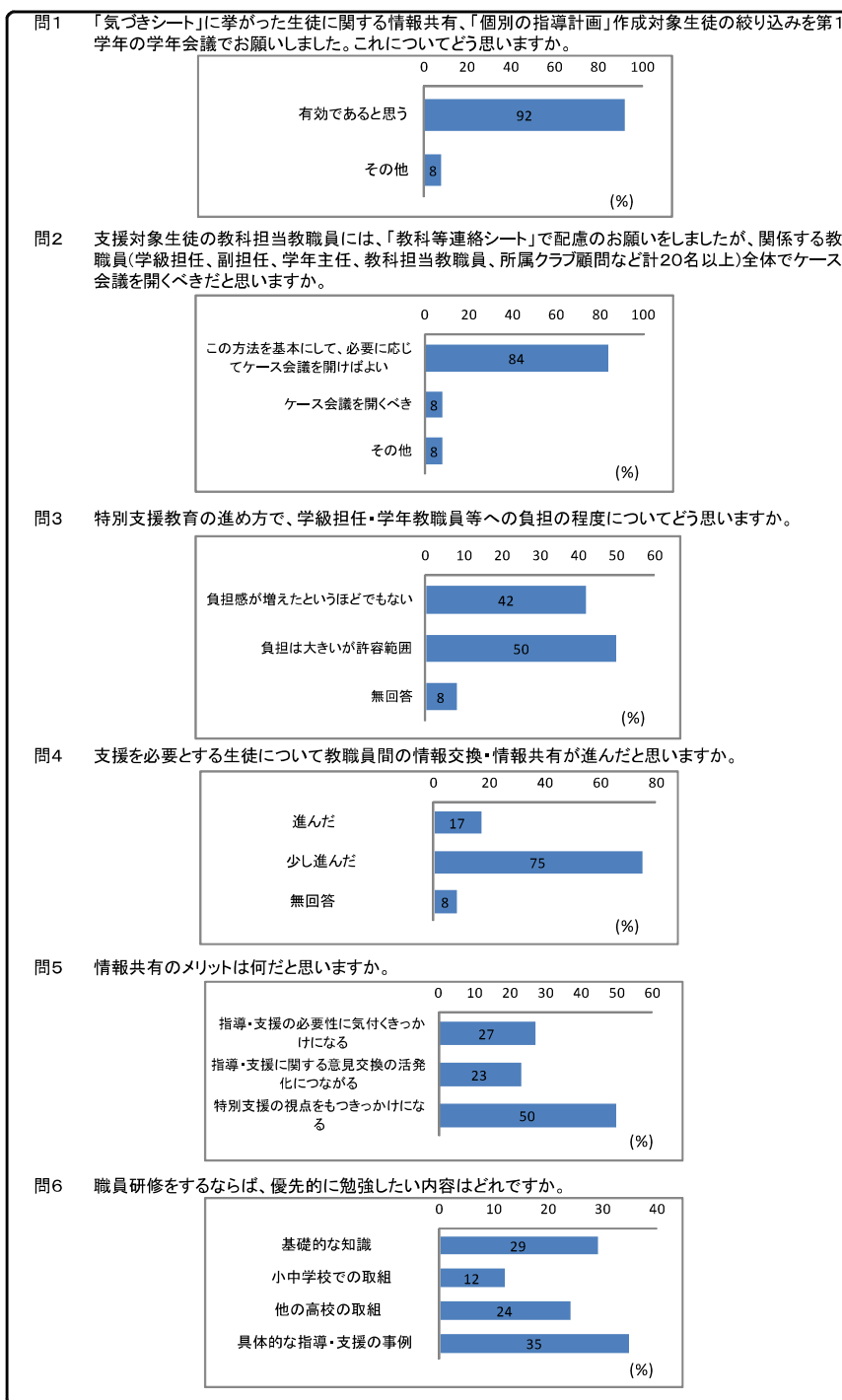


図4 「特別支援教育についてのアンケート」結果

(4) 今後の課題

ア より効果的な支援のための年間計画の調整

本年度は、「気づきシート」による生徒の実態把握から「個別の指導計画」作成までの流れが大変慌ただしかった。来年度は校内体制を一から検討する必要がないので、本年度末の特別支援教育推進委員会で本年度の取組の流れを基に年間計画を検討及び調整しておくことで、早い段階から各学級担任に特別支援教育の視点をもった実態把握を依頼していきたい。

イ 情報交換・情報共有の方法

本来は、個々の対象生徒について関係教職員全員でケース会議を開き「個別の指導計画」を作成するのが望ましいが、現実には関係教職員の数が多数にのぼるため困難であった。それに代わる学年単位での指導・支援の検討及び「教科等連絡シート」の利用は有効であった。今後、事例によっては関係教職員全員によるケース会議に拡大していかなければならないことも考えられる。様々な事例に臨機応変に対応するためには、コーディネーターが十分に情報を把握しておく必要があるが、本年度はコーディネーターが第1学年に所属せず、情報を得にくい点があった。来年度は各学年にコーディネーターもしくは特別支援教育係を配置し、情報収集等の役割を強化していくことが必要であると考え。また、外部機関や中学校等との連携も強めていく必要がある。

ウ 指導・支援の対象と内容の検討

「気づきシート」による生徒の実態把握の過程で、指導・支援が必要と思われる生徒が数名挙がってきたが、「個別の指導計画」の作成対象となったのは1名であった。今後、対象生徒が増えていけば実態に応じた指導・支援の内容について、おおよその基準を学校として決めていくことが必要だろう。

また、指導・支援の内容を検討するに当たっては、これまで特別な支援を必要とする生徒が少なかったため、具体的に何をすればよいのかという点で関係教職員に少なからず戸惑いがあった。アンケートの間5、間6の結果からも、特別支援教育の視点の不足、自らの力量への不安を感じている教職員が多いことが読み取れる。この不安に応えるため、今後、本校の実情にあった職員研修を早期に実施する必要があるとともに、コーディネーターが具体的な支援に役立つ情報を収集し、関係教職員が相談しやすい環境を整える必要がある。

エ 特別支援教育推進委員会の委員構成

特別支援教育推進委員会は、その役割や位置付けが今まで明確にされていなかった。本年度の取組により、ある程度役割が明確になったといえるが、その過程で委員構成の不備も明らかになった。本校の場合、特別な支援を必要とする生徒には身体的障害により「体育」等の授業で困難を抱える生徒もおり、また、進学や就職の場面で配慮を必要とする生徒もいる。これらを考えると、指導・支援を検討をする上で保健体育部長や進路部長の参加が不可欠であり、来年度に向けて委員構成の見直しを検討中である。

(5) おわりに

本年度は第1学年を対象に新たな取組を行い、特別支援教育コーディネーターの私自身が何から始めていいのか戸惑うばかりであった。学年進行で進めるその初年度に当たった学年教職員集団にとってはなおさらのことである。戸惑いながらも協力してくださった方々に感謝したい。その中でコーディネーターとして枠組みづくりの仕事に追われ、具体的に何が生徒のためにできたのだろうかかと不安が残る。しかし、教職員間で議論の素地ができたことや

学校として特別支援教育の視点を改めて意識するきっかけになったことは収穫であった。

特別支援教育の理解を進めるには、まだまだ議論が必要であり、その定着には時間が必要である。特別な支援を必要とする生徒の現状について、教職員全体で情報共有し、取組の効果について検証し、来年度につなげていきたい。

5 西の京高等学校における取組

(1) 本校の特別支援教育における現状

昨年度、本校に発達障害と診断を受けた生徒が入学し、その保護者から支援の申入れがなされた。これまで、肢体不自由等身体障害のある生徒への対応の経験はあったが、発達障害のある生徒及びその保護者からの支援の申入れは初めてであった。文部科学省が求める校内委員会の設置もコーディネーターの指名もされてはいたが、本格的な活用は初めてであり、1年間の取組を進めながら校内体制をも育ててきた感があった。本年度は、コーディネーターを中心に、より組織的な校内体制を目指して研究を行うこととなった。

(2) 研究内容

ア これまでの様子

発達障害等のある生徒には、個別の支援が必要であるとされている。これまで本校では、個別の対応が必要とされる場合として主に不登校が考えられており、その相談窓口は、平成20年度までは保健体育部の教育相談係が、また、平成21年度からは教育相談係が教育相談部となり担ってきた。教育相談部は、発足当初から教育相談部長1名、部員2名の計3名で構成されており、平成21年度は、部員の1名は養護教諭、もう1名は学級担任をしている教職員であった。

教育相談部が使用している部屋はカウンセリング室と呼ばれ、休み時間や放課後等に様々な生徒が顔をみせる。教室に入りづらい生徒が登校してきた場合には、部長を中心にその時間対応できる部員がここで個別に対応することになっている。その際には、教科担当教職員から預かった課題の指示をしたり、様々な相談を受けたりするが、その結果によっては外部機関等につなぐ等をしていることは現在も変わりはない。

これまで、学校生活が円滑に送れなくなった生徒、すなわち不登校や精神疾患等の生徒に対しては、まず学年教職員集団で情報を共有してきた。情報は教育相談部へ報告されるとともに、個別の対応が必要ではないかと考えられれば教育相談委員会が招集されていた。教育相談委員会とは、彼らに個別の対応を行うこ

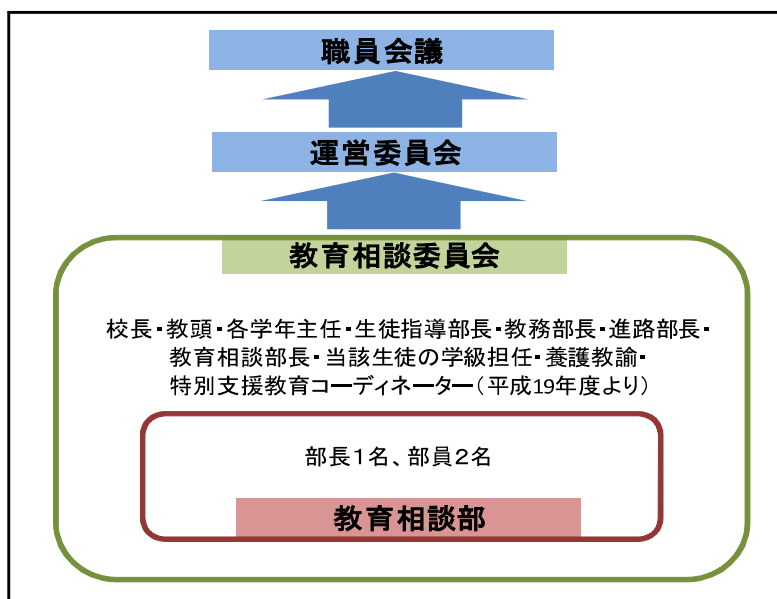


図5 これまでの教育相談に関する校内組織図

とを学校として認定するために行われる委員会であり、メンバーは、校長、教頭、各学年主任、生徒指導部長、教務部長、進路部長、教育相談部長、該当生徒の学級担任、養護教諭及び教育相談部員であった（図5）。

ここで、個別の対応が必要であると認定された生徒は「認定生徒」と呼ばれ、運営委員会を経て職員会議で全教職員へ周知され、個別の対応がなされる仕組みになっていた。本校では、発達障害等のある生徒は個別の支援が必要であるという点で不登校の生徒と同様であると考え、この仕組みを応用しながら対応を考えていくこととなった。

特別支援教育を推進していくためのキーパーソンは、コーディネーターであるとされている。これまで本校では、教育相談部長と養護教諭の2名がコーディネーターに指名され研修等に参加し、獲得した新しい知見を教育相談部で共有したり、プリントにして随時教職員に配布したりしてきた。また、昨年度からは、特別支援教育に関する教職員全体の研修を積極的に始めている。

イ 本年度の取組

筆者は、今春本校に着任し、コーディネーターの指名を受けた。あわせて、このプロジェクト研究にも参加することとなり、校内組織をより活性化させ、本校における特別支援教育の更なる推進を試みることになった。先述したとおり、昨年度からの取組で少しずつ体制整備が進んできている。性急に進めることで形式だけのものにしないために、また、教職員への過度な負担増を避けるためにも、できるだけ既存のシステムを利用しながら進めていくこととした。また、本校における特別支援教育を更に推進するためには、校内組織の活性化とともに教職員の特別支援教育に関する力量向上は不可欠であると考え、発達障害等のある生徒への支援に関する職員研修に力を入れることにした。

(7) 特別な支援を必要とする生徒の実態把握の方法について

これまで、眼前の生徒が特別な支援を必要とするかどうかの判断は、主に学級担任の主観的な判断に委ねられるところが大きく、実際の指導・支援も学級担任が行うところが多かった。そのため、学級担任に大きな責任がかかっていたと思われるが、これを、学校全体で組織的・計画的な支援を行う形に変えていくことはできないかと考えた。

そこで、教職員による客観的な実態把握を行うために作成したのが、「しんどさを抱える生徒のチェックシート」（以下、「チェックシート」とする）である（表6）。これは、『すぐに役立つ特別支援教育コーディネーター入門』（2006）を参考に作成したものである。「チェックシート」は、全生徒を対象に全教職員の回答を求めた。集約はコーディネーターが行うこととし、挙がってきた生徒に関してはコーディネーターが学級担任、所属クラブの顧問及び各教科担当教職員等から情報を収集し、教育相談部で検討した上で教育相談委員会に諮ることを計画した。教育相談委員会で特別な支援を必要とする生徒であると認定されれば、先述したとおりの手順を踏み、支援が開始されることになる。

これまで本校ではこのような「チェックシート」による調査は実施されていなかったもので、管理職と相談をした上で、まずは教職員に周知することから始める必要があるということになった。周知は、職員朝礼で管理職より教職員に依頼する形で行ったため、比較的スムーズであった。実施は5月末となったが、あまり早くても特に新入学の第1学年ではその実態を捉えにくいいため、この時期が適当ではないかと考えている。実施後、コーディネーターが集

約してみると、多くの生徒の名前が挙がっていたものの、これまでどおり学級担任や所属クラブ顧問が継続的に見守ることで対応が可能だと付記されている生徒がほとんどであり、早急に教育相談委員会に諮り組織的・計画的な支援を開始していく必要があると考えられる生徒は特になかった。しかし、このような「チェックシート」は特別な支援を必要とする生徒にいち早く気付くためだけでなく、現時点では特につまずきはみられないものの、今後の学校生活の中でその可能性がある生徒に気付く、適切な指導を行うことも視野に入れて行う大切なツールであると捉え、複数の教職員が共通して名前を挙げていた生徒については、コーディネーターが情報収集を行った。

(イ) 今年度の教育相談委員会

先述のとおり、特別支援教育に関して各校には校内委員会を設置することが求められている。本校では、これまでの教育相談における体制を再確認する中で、教育相談委員会は特別支援教育に関する校内委員会としても十分にその役割を果たせるのではないかと考え、教育相談委員会を本校の特別支援教育に関する校内委員会でもありと位置付けている。そこで、発達障害等のある生徒がこの委員会で「認定生徒」と認められれば、運営委員会を経て職員会議で周知され、コーディネーターを中心に「個別の指導計画」が作成され、支援が開始できると想定した。実際にこのような手順を踏んで支援を行ったのは、昨年度入学してきた発達障害と診断された生徒に関してが初めてであったが、今のところ大きな混乱もなく、支援の認定及び情報の共有等を行うことができています。

本年度は、「チェックシート」の結果から、早急に支援を開始する必要があると考えられる生徒は特になかったため、6月に行われた第1回の教育相談委員会では、前年度より認定されている生徒について、今年度も認定をするか否か、及びどのように個別の対応及び支援をしていくか、といった検討がなされた。

しかしながら、その後、学校生活を送る中で様々な支援を必要とする生徒が現れた。これ

表6 しんどさを抱える生徒のチェックシート

しんどさを抱える生徒のチェックシート					
教育相談部					
<p>先生方が、日々の実践の中で生徒たちと接していて「あれ？この子は、このあたりがしんどいなあ」と気付いておられる点が多々あると思います。その子は誰ですか。また、それはどのような点ですか。先生方の気付きをもとに、支援を始めたいと思いますので、ご協力下さい。下記の事項の中から、該当するものを選んで、表に数字で書き入れて下さい。</p> <p>また、学校に登校しにくい生徒や他の点で気になる生徒がおりましたら、その生徒についても簡単に状況を書いてください。</p>					
締め切り 5月31日 提出先 ○○					
<ol style="list-style-type: none"> 1 指示が聞き取れない、理解できない。聞き漏らしたり、聞き違えたりする。 2 話す必要があるとき、単語であったり、話さなかつたりする。 3 教科書を読ませると、語句や行をとばしたり、読み間違えたりする。 4 読みにくい字を書く。(字形が整っていない、まっすぐ書けない) 5 文を書かせると、主述がぬじれて意味がとりにくい。 6 簡単な計算ができない。 7 図形を描くことが難しい。 8 集中力がない。 9 必要なものをすぐになくす。 10 忘れっぽい。 11 じっとしてられない。 12 過度にしゃべる。 13 他人の邪魔をする。 14 とても得意なことがある反面、極端に苦手なことがある。 15 相手の感情を理解できない。 16 友達ができない。 17 人と協力し合って、物事に取り組みない。 18 予定の変更に対応できない。 19 独特の表情、姿勢をしていることがある。 20 その他() 					
学籍番号	氏名	あてはまる事項の番	学籍番号	氏名	あてはまる事項の番
登校しにくい、などの生徒について					
学籍番号	氏名	状 況			
記入者[]					

らの生徒の中には、「チェックシート」で名前の挙がった生徒もいれば、初めて名前の挙がる生徒もいた。2年生のある生徒は、クラス替え後の新クラスになじめず、欠席や遅刻が続くようになり、徐々に授業の欠課が増えてきた。1学期末考査の時点では多数の欠点を出し、進級をも危ぶまれるような状況になった。そこで、1学期末の三者懇談にコーディネーターも加わり話し合ったところ、10月には医療機関とつながり、診断書が提出された。これを機に、第2回の教育相談委員会が開催されることになり、その結果「認定生徒」となった。

同様に、2学期の中間考査後、対人関係と成績の不振から学校を休みがちになり、学校をやめたいと申し出ていた1年生の生徒についても、コーディネーターを交えて本人及び保護者との懇談を行った。その後の医療機関との連携の結果、診断書が提出され、11月に第3回目の教育相談委員会を開催し、この生徒も個別の支援が必要であると認定された。

両事例とも、認定後は運営委員会を経て職員会議にて全教職員に周知されるとともに、「個別の指導計画」を作成し、現在支援に当たっている。

なお、両事例とも、医療機関の診断書が提出されたことを受け、教育相談委員会に諮っている。本校では、医師の診断書の提出をもって教育相談委員会での認定につなげているが、教育相談委員会に諮ることは多くの教職員の様々な視点からの実態把握となり、よりよい支援につながると感じた。

(ウ) 「個別の指導計画」の作成

高等学校における「個別の指導計画」に関しては、未だ何のために作成するのかという疑問、また、作成に時間を要し負担増につながるのではという懸念があるかと思う。しかしながら、特別支援教育を進めるに当たり大切なことは、生徒の実態を適切に把握し支援につなげること、そしてそのことを生徒に直接関わる教職員だけでなく、全ての教職員が共有することであると思っている。そうすることが生徒に関わる教職員（学級担任であることが多い）を孤立させず、学校として生徒を育てることにつながり、さらには、学校としての教育力の向上につながるのだと思われる。そのために必要なツールが「個別の指導計画」であると位置付け、本年度はコーディネーターがリードし、その作成を試みることにした。

表7 「個別の指導計画」様式例

個別の指導計画(年度)						
生徒氏名	()年度入学	男・女	年 月 日生	記入者氏名	(年 月 日記入)	
長期目標 (3年間)						
短期目標 (1年間)						
学習面	実 態	担任として配慮して欲しいこと	各教科担当の手立て	手立てに関する評価		
				1学期	2学期	3学期
生活面	実 態	担任としての配慮		配慮に対する評価		
				1学期	2学期	3学期
社会面						
自己理解						

※平成23年度プロジェクト研究より

本年度の「個別の指導計画」の様式は、昨年度のプロジェクト研究で提案された様式をそ

のまま使用し、作成は次の要領で行った（表7）。

まず、教育相談委員会で認定された生徒の学級担任、教科担当教職員、所属クラブ顧問及びコーディネーターが参集、情報交換と「個別の指導計画」を作成するためのケース会議を行った。このケース会議は、「個別の指導計画」を作成しようとしている生徒にふだんからよく関わっている教職員で構成したため、本校での校内委員会に当たる教育相談委員会とは別に設ける形になった。次に、コーディネーターから各生徒の実態に応じた対応の例を示し、それを受けてそれぞれの教科担当教職員が継続的にできる支援を考え、コーディネーターにメモ書きで渡すこととした。対応の例を示したのは、「全体指導の中で、個別に対応するにはどうしたらよいか分からない」との声が上がったからである。提出されたメモ書きを基にコーディネーターが「個別の指導計画」を作成、学級担任の最終チェックを経て完成させた。

完成した「個別の指導計画」は、教育相談部会で表現の最終チェックを受けた後、運営委員会を経て職員会議で全教職員に周知された。また、データは共有ホルダーにて保存、パスワードを設定して管理するとともに必要なときにはみられるようにしてある。

このケース会議は、「個別の指導計画」の作成に関して、今後ますます重要な役割を果たすことになると考えているが、さらに学級担任や教科担当教職員、所属クラブ顧問等が一堂に会し当該生徒の情報を共有したことで、様々な視点からの実態把握につながるとともに、教科担当教職員からは、互いの教科でどのような対応を行っているかの情報交換にもなり、大変参考になったとの声があった。ただ、今回は教育相談委員会で認定された生徒の中でも、発達障害等のある生徒についての「個別の指導計画」は作成したが、不登校及び精神疾患等のある生徒については作成していない。これをどのようにしていくかは、今後の本校の課題の一つであると認識している。

(I) 職員研修の充実

昨年度、本校では発達障害のある生徒の入学を受け、全教職員の特別支援教育に対する力量を高めるため、3回の職員研修を行った。教育研究所特別支援教育部特別支援教育係の吉崎純子係長にお願いし、「高等学校における特別支援教育とは」と題して、「特別支援教育について」「発達障害の理解と支援」「学習指導要領の改訂」「校内委員会について」「特別支援教育コーディネーターの役割」「個別の指導計画と個別の教育支援計画」「大学入試センター試験の発達障害等の配慮」「実態把握と心理アセスメント」等について系統立てて講義を受けた。

本年度も引き続き3回の研修を計画した。日時と内容は表8のとおりである。

表8 平成24年度の職員研修計画

第1回	8月 1日	奈良県立教育研究所特別支援教育部 森 由香 研究指導主事 「高等学校における特別支援教育～個別の指導計画作成について～」
第2回	12月 5日	奈良県立教育研究所特別支援教育部 中井 和代 特別支援教育係長 「事例研究(インシデントプロセスの手法を一部用いて)とWISC-Ⅲの読み取り方」
第3回	1月30日	奈良県立教育研究所特別支援教育部 佐々木 幸充 研究指導主事 「特別支援教育に関する高校と大学の連携について」

第1回は、夏季休業中の8月1日に行った。本年度、十数人の教職員が転退職したことに

ようで非常に嬉しい。」との感想を述べていた。本校の特別支援教育を、発達障害等のある生徒に直面する教職員を一人にしないという面からも育てていきたいと思っている。

ウ 取組のまとめと今後の課題

(7) 今後の校内組織について

本年度行った特別支援教育に関する取組を前掲図5に加えると、図7のようになる。

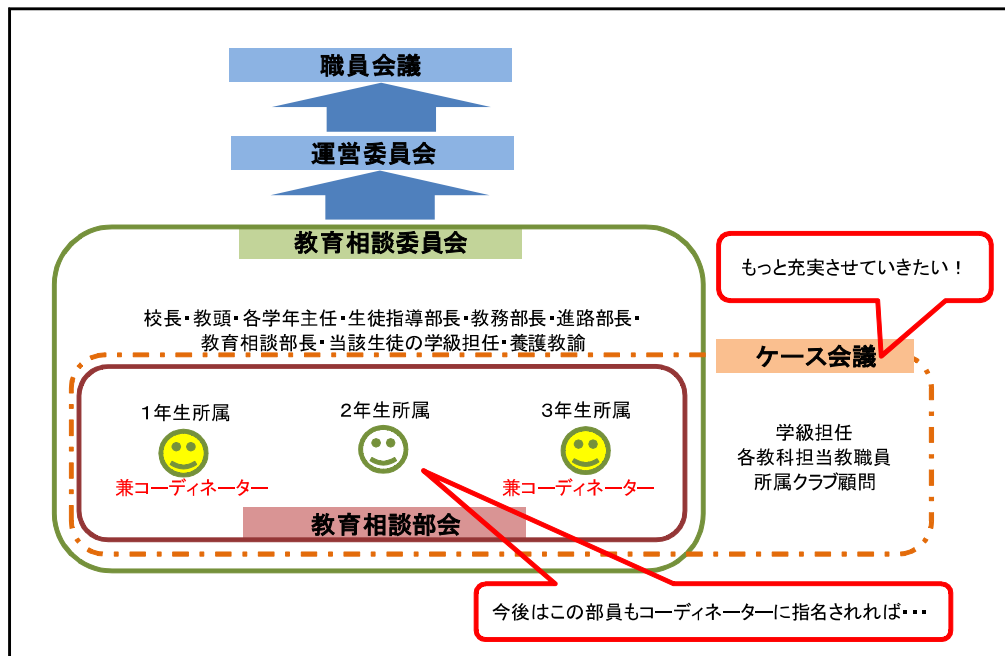


図7 今後の校内組織図（案）

前掲図5と比較すると、本年度は「個別の指導計画」の作成のためのケース会議を行ったので、これを加えたところが大きな違いである。ケース会議は、昨年度も任意の集まりとして招集されてはいたが、来年度から校内組織にこのように位置付けていきたいと考えている。

コーディネーターに関しては、本校は従来から2名のコーディネーターを指名していることは先述したとおりである。1名しか指名されていない学校も多いと思われるが、特に小・中学校の特別支援学級のような特別な場をもたない高等学校のコーディネーターにとっては、職務を遂行する上での不安や悩みを打ち明ける相手がおらず、孤立してしまう可能性がある。また、異動に絡む引継ぎのことも考慮すると複数指名が望ましいと考え、継続して複数体制をとればと思っている。

加えてこのプロジェクト研究の中で感じたのは、各学年からの情報を把握するためには、学年に1名のコーディネーターが配置されていることが望ましいのではないかということである。本校では、教育相談部員が各学年に1名ずつ配置されているため、各学年からの情報を収集しやすい状態ではあった。しかしながら、コーディネーターを兼務していたのは第1学年及び第3学年に配置されていた2名だけであり、そもそも教育相談部員とコーディネーターは別のものであるので、関係諸機関とつながり、より機動的に動こうとすると、全員がコーディネーターの立場を有することが望ましいと考える。

(イ) 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育が始まり、各校でコーディネーターが指名されているが、コーディネーターの役割とは何かと問われるとなかなか具体的に返答できないのが現状ではないかと思う。筆者自身、コーディネーターに指名され、この1年間、何をすればいいのかをはっきりさせた

いと思ったこともあり、コーディネーターの役割とは何かを教育相談部内で考えてみた（表9）。各校の実態に合わせ、コーディネーターの役割も若干変わってくるかとは思われるが、本校でのコーディネーターの役割は表のとおり七つであると考えた。

このように、コーディネーターの役割を再確認しておけば、今後コーディネーターが変わったとしてもその職務に取りかかりやすいはずであり、さらに今後、コーディネーターの役割を教職員全体に知ってもらうことで、発達障害等のある生徒と直接向き合う学級担任が、コーディネーターに相談等を持ちかけやすい状態になるのではないかと考えている。学校全体で取り組む特別支援教育を目指すためには、各校の実態に応じたコーディネーターの役割の明確化が重要なのではないだろうか。

表9 コーディネーターの役割（案）

1	各学年の発達障害等のある生徒に関する情報の集約 発達障害等のある生徒に対しての情報を多方面から収集し、まとめておく。
2	特別支援教育に関する相談窓口 担任とのコミュニケーションを密にし、担任の不安や悩みに寄り添い傾聴することで担任の負担感を減じるように動く。
3	ケース会議の主催 支援を要する生徒に関わる教職員が一同に会して情報交換を行う際、招集及び司会等に関し中心的な役割を果たす。
4	個別の指導計画の作成 学級担任、教科担当教職員等からの情報をもとにたたき台を作る。
5	教職員に対する研修内容の検討 特別支援教育に関するどのような研修が必要とされているかを把握し、研修の立案をする。
6	特別な支援を必要とする生徒や保護者との面談 本人や保護者の不安に寄り添い、見通しをもたせる。
7	関係諸機関との連携 必要に応じて医療機関等との連携を図る。

(ウ) 年間計画の作成

今後の本校の特別支援教育を組織的・計画的に進めるために、今回の研究を通して意識して記録に残したものが、コーディネーターとして何をどの時期に行ったかという記録である。多忙な現場での教育活動の中、特に年度当初はあっという間に時間が過ぎてしまう。特別支援教育に関する年間計画を作成することは、見通しをもって取り組むために必要なツールであると考え、本年度の取組を基に作成したものが表10である。年度によって多少の変更は見込みながらもおおよその年間計画に従って取組を進めることで、本校の特別支援教育を軌道に乗せたいと考えている。

表10 平成25年度の特別支援教育に関わる年間計画（案）

月	主な取組	取組内容	研修
4月			
5月	支援を要する生徒の把握	「しんどさを抱える生徒のチェックシート」実施	
6月	支援対象生徒の検討	●Co チェックシートの集約、支援対象生徒の絞り込み	
7月	支援対象生徒の認定と周知	◇教育相談委員会にて認定 ◆運営委員会、職員会議にて認定の周知及び情報の共有	
	(継続支援分の振り返り)	○ケース会議開催	
8月	「個別の指導計画」の作成	○ケース会議開催 ●Co 「個別の指導計画」の作成 関係機関との連携等	・職員研修
9月	支援の開始	◆運営委員会、職員会議にて「個別の指導計画」を周知	
10月			
11月	支援を要する生徒の認定(随時)		・職員研修
12月			
1月			・職員研修
2月	振り返りと次年度に向けて	○ケース会議開催(振り返り) ●Co 「個別の指導計画」の作成(次年度用)	
3月			

※表中「Co」はコーディネーターを指す。

(エ) 「しんどさを抱える生徒のチェックシート」の扱い

本校にて特別支援教育を組織的・計画的に展開していくことを考えた際、まずは「チェッ

クシート」にて支援を必要とする生徒を把握することが大切であると考え実施したが、結果的には第2学年及び第3学年では複数の名前が挙がったものの第1学年では予想していたよりも少なかった。確かに、入学後間もない第1学年の実態を捉えるのは難しく、実施の時期を適切に設定する必要がある。本年度は時間の経過とともに、学校になじめない、登校しにくくなる、学業不振に陥るなどのサインを出す生徒が現れたが、学級担任によると入学当初から気になる点があったものの個別の支援が必要というほどのものではないと判断したという。しかしながら、後にこの中からも認定生徒が出ていることから、2学期に入ってから再度「チェックシート」の実施をすることも検討し、少しでも早く生徒のつまづきに気付く体制づくりが必要だと感じている。

また、「チェックシート」を実施した結果、発達障害等の疑いがあったとしても、学校生活に特に支障がみられない状態で支援をする必要があるのか、という迷いが存在する。名前の挙がった生徒にどのように向き合っていくのか、ふだんは見守り続け、特に困難な状況に陥った時に手をさしのべる今のやり方でよいのか、大いに検討を要する課題であると考えている。

(オ) 「個別の指導計画」の作成に関するルールづくり

現在本校では、昨年度より支援を開始した発達障害のある2年生徒及び本年度の教育相談委員会で認定を受けた同じく発達障害のある1、2年生徒の計3名に「個別の指導計画」を作成している。この3名の外にも、不登校や精神疾患のため認定された生徒がおり、彼らにも個別の配慮を行っているが、本年度は彼らの「個別の指導計画」を作成するに至らなかった。このような現状を受け、本校では「個別の指導計画」を作成する基準をどう定めるか、また、本年度は昨年度のプロジェク研究で提案された様式を教育研究所のホームページからダウンロードしそのまま利用しているが、今後はどうするのか等検討する必要がある。また、本年度はコーディネーターが作成し学級担任のチェックを受けて完成したが、将来的には生徒に最も関わる学級担任が作成していくようにしたいとも考えている。

エ おわりに

この1年間、学級担任としてクラスを運営しながらコーディネーターとしての職務ももち、そしてこの研究にも携わってきた。眼前に現れたなんらかのサインを出している生徒に対して、どうしても「どうにかしてあげたい。」という思いが先に立ちがちではあったが、そんな中でケース会議を開いたり、「インシデントプロセス」の手法を一部用いた研修を行ったりしたことで、各教職員が発達障害等のある生徒に対しての意見交換を行う土台づくりができたのではないかと考えている。

特別支援教育が全ての校・園で行われるようになって、既に6年の歳月が流れようとしている中、高等学校での特別支援教育も徐々に進んできている。義務教育諸学校に在籍している間は慣れた地域及びよく知った仲間に入れられた子どもたちだが、高等学校入学を機に地元から離れた生活を送るケースが多い。新しい仲間や新しい組織の中で自らの立ち位置を定め、卒業後の進路における目標をもって学ばなければならない高等学校は、子どもたちにとって試練の場であろう。大人が想像する以上に大きな不安を抱えているに違いない。そんな時、それまで通過してきた小・中学校等からの情報、それも特別支援教育の視点をもって収集された情報が高等学校に引き継がれたならば、新しい環境になじもうと努力する子どもたちをより適切に指導・支援することができるのではないかと考えている。今回の研究の

中では触れてはいないが、今後は、小・中学校とどのように連携していくかについても議論しなければならないと考えている。課題山積ではあるが、一つ一つ丁寧に解決しながら本校の特別支援教育の更なる推進に向けて尽力したいと思っている。

6 考察

前章では、平城高等学校と西の京高等学校における特別支援教育に関する校内組織の効果的な活用を目指した取組をみてきた。両校とも、平成19年度の特別支援教育開始に合わせ、校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターも指名されている。しかしながら、個々の生徒に対応した指導・支援については、両校とも従前からの対応を継続しており、特別支援教育に関する校内体制を活用したものではなかったという。そこで、特別支援教育に関する校内体制を活性化させ、さらに学校全体の取組に高めることが今回のプロジェクト研究の趣旨であった。

両校の研究を総じ、『校内委員会の設置』、『実態把握』、『コーディネーターの指名』、『個別の指導計画』及び『個別の教育支援計画』といった特別支援教育におけるツールをうまく活用するために最も重要なことは、事例を用いて実際にそれぞれを活用してみることであろうと考える。その点では、まさに西の京高等学校の研究は、様々な支援を必要とする生徒の事例をとおして、医療機関との連携やケース会議の開催などの実働を行い、既存の組織を活用しながら実際の指導・支援にまで結びつけていく取組であったといえる。一方、平城高等学校の研究は、特別支援教育とは何なのか、校内委員会とは、コーディネーターとは・・・と、「気づきシート」から明らかになった事例を用いて実際の組織の活性化を図ろうとする取組であった。このように各校の実態に合わせた取組を踏まえ、高等学校として組織的に特別支援教育を推進する方策について考えた時、以下の四つの点が明らかになったと考えている。

(1) 既存の組織を使った体制整備について

両校に共通する方策は、特別支援教育推進のために新たな組織を立ち上げるのではなく、これまで主に不登校生徒への対応を行っていた組織（平城高等学校の場合は教育相談室、西の京高等学校の場合は教育相談部がこれに相当する）を生かすというものであった。そのため、発達障害等のある生徒も不登校の生徒も特別な支援（配慮）を必要とする生徒として包括的に考えることになった。特に、「個別の指導計画」の作成に関しては、発達障害等のある生徒だけでなく不登校の生徒に対してもその様式が考案される等、整備がみられたのは評価すべき点であろう。

一方、その「個別の指導計画」をめぐる両校ともに今後の課題として挙げているのが、「誰に」「どんな場合に」作成するのかといった基準に関してである。「誰に」に当たるものとしては、発達障害等のある生徒や不登校の生徒等が考えられ、「どんな場合に」に当たるものとしては、診断書を有する場合なのか、校内委員会（平城高等学校の場合は特別支援教育推進委員会、西の京高等学校の場合は教育相談委員会がこれに相当する）に諮り、「認定生徒」とされた場合なのかということである。もちろん、これらの重なりも考えられ、発達障害等を背景とした不登校である場合はどうするのか、また、不登校の背景に発達障害等があるのかどうか、それはどのようにして判断するのか等、一定の基準を設けなければならない。加えて、どのような指導・支援及び配慮を行うかは個々の生徒によって違うのは当然ではあるが、学校としてどのように考えるか、大まかな対応方法は明確にしておく必要があるであろう。

高齢者福祉の分野で介護や支援の状態を段階に応じて区分することを「介護度」及び「支援度」と呼ぶことがあるが、特別支援教育にもこのような考え方を導入し、各校における「支援度」の基準を議論しておく必要があるだろう。

(2) 高等学校における特別支援教育推進のための基本単位について

二つ目は、「高等学校における特別支援教育推進の基本単位は各学年教職員集団が有効」ということである。特別支援教育では先述したとおり校内委員会の設置が求められているが、1学年に約400名、全校で約1200名の生徒が在籍するような高等学校における委員会としてはあまりに多くの生徒を掌握する必要性があり、委員会自体のフットワークも重くなりがちとなる。一方、従来より個々の生徒への対応は学級担任が窓口となり学年教職員集団がそれを支えてきた経緯がある。今回は両校ともこの流れを効果的に利用し、一定の成果を上げた。高等学校によりその規模も様々であり各校の実情に合わせる必要はあるが、いずれにせよ、各校が最も動きやすいと考える取組のための基本単位を柔軟に模索することも、各校の特別支援教育の推進のためには必要ではないだろうか。

(3) 特別支援教育コーディネーターの役割と複数指名について

三つ目は、特別支援教育推進の際のキーパーソンとなるコーディネーターについてである。現在、コーディネーターの複数指名を行っている高等学校は41校中11校である^{*2}。先述のように、学年単位での取組をベースにすることは多くの高等学校において有効ではないかと考えるが、その後、学校としての取組に高めていくためには、「学年ごとにコーディネーターが配置されていることが有効」なのではないかということである。学級担任が窓口となり学年教職員集団が支えるという従来の単位を利用した今回の取組は、ともすれば従来どおりの対応で終わってしまう。学校としての取組にまで高めるためには、各学年に置かれたコーディネーターがその状況を把握し、校内委員会に諮ることが有効ではないだろうか。また、小・中学校のコーディネーターが、特別支援学級の教職員と連携をとりながら各校での特別支援教育を進めているという現状の中、特別な場がない高等学校のコーディネーターは、一人しか指名されていない状況では不安や悩みを気軽に打ち明ける相手を探すことが難しい。校務多忙な中、コーディネーターの複数指名は難しいと考える高等学校もあろうが、各校の特別支援教育推進のために是非考慮されたい点であり、そのためには、現コーディネーターの専門性向上を図る研修に加え、新たなコーディネーターの養成研修について考えていかねばならないと感じている。

(4) 年間計画の作成と学校全体で取り組む特別支援教育について

最後は、「特別支援教育に関する年間計画を作成し提示することが有効」ということである。先述のコーディネーターに関してもそうであるが、各校での特別支援教育を推進していくためには、人が変わると取組が変わるのではなく、学校としての取組に高めることが必要である。各校の実情に合わせ、「いつ」「誰が」「何を」行うのかを明確にし、年間計画として提示することで、キーパーソンとなるコーディネーターが変わっても組織としての取組は引き継がれるであろう。さらには、教職員全体が見通しをもつことができ、より主体的な気

*2 平成24年度高等学校特別支援教育コーディネーター名簿より。41校には定時制・通信制及び市立高等学校を含む。

付きや実践につながるのではないかと考えている。

従来より、特別支援教育のキーワードは「連携」であるとされてきた。発達障害等のある生徒への対応の窓口は学級担任であることは確かだが、その負担は大きいことも忘れてはならない。現在、高等学校においては、発達障害等のある生徒以外にも様々な支援を必要とする生徒が増加してきている。窓口となる学級担任をコーディネーターや学年教職員集団、そして学校全体で支えつつ特別支援教育に取り込まれること、そして、そのノウハウを蓄積しながら各校における特別支援教育がより一層推進されることを望んでいる。

参考・引用文献リスト

- (1) 加藤貴久、杉岡啓治 (2010) 『高等学校における特別支援教育の実践』 あいり出版
- (2) 特別支援教育の推進に関する調査協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009. 8. 27)
「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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm
- (3) 奈良教育大学特別支援教育センター (2012. 3) 「高等学校における特別支援教育に関するアンケートのまとめ」
- (4) 奈良県教育委員会指定研究プロジェクト研究3 (2011) 『授業改善につながる「個別の指導計画」の在り方』
- (5) 奈良県高等学校人権教育研究会特別支援教育研究委員会 研究資料 (2011)
- (6) 成山治彦、有本昌剛 (2012) 『こうすればできる高校の特別支援教育－実践事例にもとづく必携ハンドブッカー』 明治図書
- (7) 松木 健一 (2006) 『すぐに役立つ特別支援教育コーディネーター入門』 東京書籍
- (8) 文部科学省「LD, ADHD, 高機能自閉症の判断基準(試案), 実態把握のための観点(試案), 指導方法」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298207.htm
- (9) 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』 東山書房
- (10) 文部科学省「平成23年度特別支援教育体制整備状況調査結果」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1321185.htm