

高等学校における特別支援教育の実践にむけて

－協働に基づく支援体制－

奈良県立法隆寺国際高等学校 教諭 森川 与志夫
Morikawa Yoshio

要 旨

本研究では、高等学校の特別支援教育における校内外の支援体制の意義について考察した。本校における特別支援教育の事例を紹介し、支援体制においては、「協働文化」(collaborative culture)と呼ばれる学校の教員文化 (teacher culture) と協働文化を基盤とした教員間の「協働」(collaboration) の意義を提示した。

キーワード： 教員文化、協働、校内支援体制、支援のトライアングル

1 はじめに

平成18年の学校教育法の一部改正により、平成19年には「特殊教育」から「特別支援教育」へと転換された。特別支援教育とは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」によれば、「従来の特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加にむけて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う」ものである。また、特別支援教育は、LD、ADHD、高機能自閉症等に代表される広範囲の「支援を必要とする子どもたち」を対象とするが、その「支援を必要とする子どもたち」の周りの子どもたちも視野に入れた教育でもある。本研究では、高等学校における特別支援教育の支援体制について紹介する。

2 研究目的

高等学校における特別支援教育の先行実践は、現時点での小・中学校における実践と比較すると多くはない。しかし、高等学校においても「支援を必要とする子どもたち」が在籍している。したがって、学校現場においては、「試行錯誤」の状況で実践を進めていかねばならない。また、この「試行錯誤」の状況においては、学級担任が「支援が必要な子どもたち」をめぐる諸問題を「丸がかえ」しないように、学級担任、特別支援教育コーディネーター等を中心とした校内支援体制の整備が課題である。本研究では、高等学校の特別支援教育における校内外の支援体制の意義について考察する。

3 研究方法

高等学校の特別支援教育実践の支援体制には、教員間の協力関係が重要な要素となる。本研究では、この教員間の協力関係を「協働」(collaboration) ととらえる。今津 (今津2000) によれば、

「協働」とは、学校内での教師同士の協働と、学校と家庭、教育委員会、大学など外部の諸機関相互の協働という二つの側面がある。今津は、「協同」(cooperation) という概念が「何らかの諸問題について助け合いながらも各自で追求する関係」であるのに対し、協働とは「共通する問題の解決のために一緒に取り組むグループのメンバーとして、互いに討議しながら共通する方法を見出し、共に追及する関係」であると整理している。

今津によれば、この協働という教員間の関係には、学校の教員文化 (teacher culture) の1つである「協働文化」 (collaborative culture) が基盤となっている。協働文化とは、「同僚教員間に相互の開放性・信頼性・支援性をもたらし、日常生活の中で自然と温かさがにじみ出るような同僚関係」に基づく教員文化である。

教員が協働文化を共有する学校現場のもとでは、教育指導上の失敗や不確実性に対して防衛的な姿勢をとることはない。むしろ、互いに援助を与えあうように、同僚が一緒になってそれらを受け止め、相互に議論をすることができる。同僚教員は、教育価値に対しておおまかな一致点を求めるが、細かな不一致に対しては寛容である。例えば、生徒指導等の問題が多発する学校現場では、しばしば学級という枠組みを超えて学年集団の教員が協力し合う姿が見られる。そこでは、それぞれの教員が日常的に多発する生徒指導の問題に対して、マニュアルにとらわれず迅速にその場で協力し合い、励まし合う教員間の関係がある。「協働文化」とは、各教員の「個」を尊重し合いながら教員相互の連携を深め、各教員が学校全体の教育実践の質を高め、学習者の学びを推進させる教員文化である。特別支援教育の支援体制には、教員による協働が必要である。

4 研究内容

ここでは本校の特別支援教育における支援体制を紹介し、ここで発揮される教員の協働文化と協働の意義を提起する。

本校の特別支援教育支援体制は、次の図で示すように四つの段階を経ている。

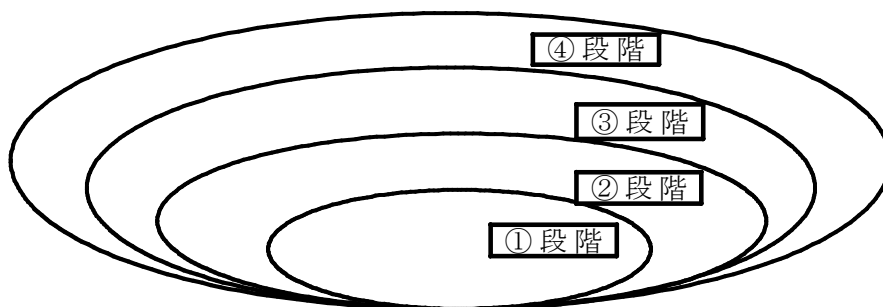


図1 支援体制の4段階

図中の①段階は学級担任の段階、②段階は学年の段階、③段階は学校全体組織の段階、④段階は他機関との連携の段階をそれぞれ示す。支援体制は、①段階から④段階へと広がっていく。支援体制が広がっていくにつれて、より多くの教員や他機関の支援者が「支援を必要とする子どもたち」にかかわっていくことになる。

特別支援教育コーディネーターは、①段階から④段階へと支援体制を拡張していく際に重要な役割をもつ。

①の学級段階において、特別支援教育コーディネーターは、学級担任との連携により、「支援を必

要とする子どもたち」に関連する問題を整理する。特別支援教育コーディネーターは、学級担任との報告・連絡・相談を日常的に促進することが重要である。

②の学年段階において、特別支援教育コーディネーターは、「支援を必要とする子どもたち」に関連する問題について学年会議等の機会を通し、当該・近接学年の教員に共通理解を図る。

③の学校全体組織の段階において、特別支援教育コーディネーターは、「支援を必要とする子どもたち」に関連する問題について連絡会議を実施し、学校の教員間の共通理解を図る。

本校では、特別支援教育コーディネーターは、連絡会議として「特別支援対策委員会」を企画・運営している。「特別支援対策委員会」には校長、教頭、各学年主任、人権教育部、生徒指導部、教務部、該当生徒が在籍する学級の担任等が出席し、「支援を必要とする子どもたち」の状況を報告し合い、共通理解を深める。

④の他機関との連携の段階において、特別支援教育コーディネーターは、医療機関（病院等）・研究機関（大学等）・相談機関（こども家庭相談センター・発達障害支援センター等）との連携を深めていく。学級担任・特別支援教育コーディネーター・関係機関担当で支援チームを作り、「支援が必要な子どもたち」に関連する問題に対し、上記関係機関から助言・指導等を受け、問題の解決の方途を探っていく。当然ながら、この4つの段階は相互に行き来する。

①の段階の具体例として、本校では、学級担任・特別支援教育コーディネーター・相談機関相談員の3者によって支援チームを構成している。この支援チームは、「ケース会議」という名称の連絡会議を1か月に1回実施している。相談機関相談員は、「ケース会議」の前に「支援を必要とする子どもたち」とインフォーマルなインタビュー形式で面談を実施し、その面談記録（表1）を基に報告し、学級担任・特別支援教育コーディネーターとともに子どもたちへの具体的な支援策を協議する。

表1 「支援を必要とする子どもたち」の面談記録例

学級担任	行事の際、準備物をすぐ忘れるので直前に再度言ってほしい。
学級副担任	クラスメイトとは、何とかコミュニケーションを取れているが、よく分からないときが多い。
相談員	一人になれる場所がほしい。
教科担当	（国語）漢字が見えにくいので、大きく書いてほしい。
教科担当	（数学）図形や関数について、よく分からないので細かくていねいに教えてほしい。
教科担当	（社会）板書を写しきれないので、プリントなどがあればいいと思う。

5 研究結果と考察

支援体制が①の学級段階→②の学年段階→③の学校全体組織の段階と拡張していくには、教員間の協働が重要となる。「支援を必要とする子どもたち」と周りの子どもたちとの問題を学級段階だけ

で対応しようとする、問題が深刻化していくことがある。問題を教員間で共有する姿勢は、学級担任が問題を「丸がえ」する状況から脱却するきっかけとなる。教員間の協働を進めるためには、同僚教員間相互に深い信頼関係があり、個々の教員の持ち味が生かせる雰囲気が必要である。つまり、教員が協働文化を共有していることが重要となる。

また、④の段階では、学級担任・特別支援教育コーディネーター・相談機関の相談員 3 者の関係が重要である。「ケース会議」における 3 者の関係は、相互に助言・支援を行う「水平的な関係」であり、一方的な助言・支援を行う「垂直的な関係」ではない。相互に助言・支援をし合う関係であるからこそ、問題とその解決の方途に対して自由に協議することができる。「ケース会議」では、次の図 2 の体制のように、3 角形（トライアングル）の形で向き合い、フリーディスカッションの形式で協議している。



写真1 「ケース会議」の様子

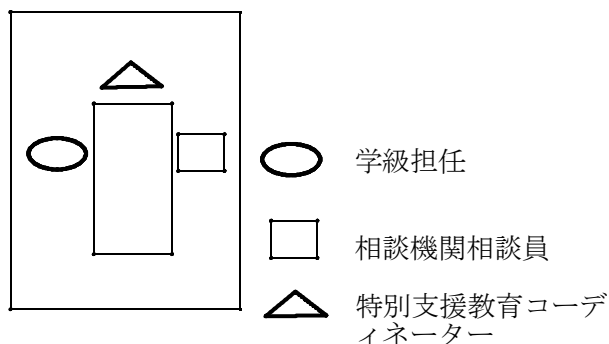


図2 「ケース会議」のレイアウト

学級担任・相談機関相談員・特別支援教育コーディネーターの支援チーム 3 者は、「支援を必要とする子どもたち」に関する問題に対して、相互に助言・指導し合う。支援チーム 3 者が「ケース会議」で自由に議論を深めていくためには、3 者の間に協働文化が共有されていなければならない。つまり、支援チーム 3 者の間にも「相互の開放性・信頼性・支援性をもたらし、日常生活の中で自然と温かさがにじみ出るような同僚関係」が必要なのである。支援チーム 3 者は、このような同僚関係を基に、図で示すように「支援のトライアングル」という支援体制を整備していく。

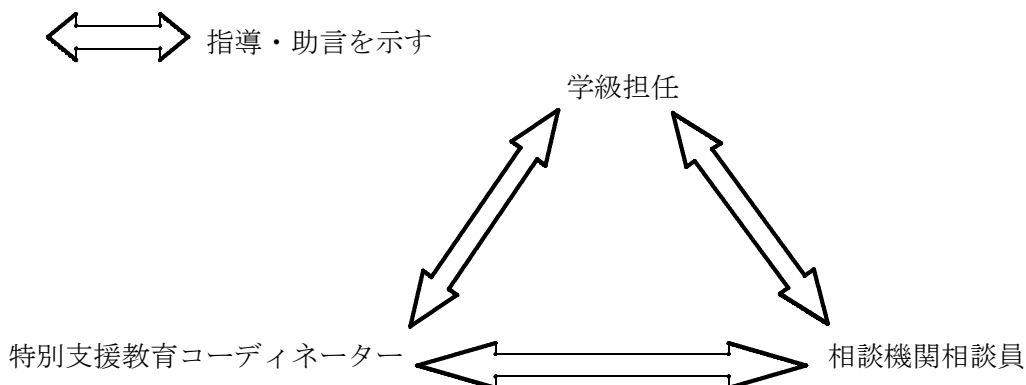


図3 「支援のトライアングル」体制

6 おわりに

最後に、本校のロングホームルームにおける教育実践を紹介して、今後の支援体制の更なる整備を考えていきたいと思う。

この学級には、中学時代に医療機関から発達障害の疑いがあると診断を受けた生徒Aが在籍していた。Aは、他人の感情や自分の置かれている場の状況を総合的に判断することが難しい生徒だった。このAをめぐる、当該学級では人間関係をめぐるトラブルが多発した。学級担任は、相談機関と連携しつつAの教育支援を進め、ロングホームルームの時間に当該学級の生徒たちに対して資料1で示すように、Aを理解することの大切さを伝えようと考えた。担任は、同僚たちからの助言と支援を受け、ロングホームルームの展開内容を考えた。そこには、教員間の「日常生活の中で自然と温かささがにじみ出るような同僚関係」があった。その後も、Aと周りの生徒たちとの間には様々な葛藤や衝突があった。しかし、時間の経過とともに学級内でAと周りの生徒たちは徐々に相互理解を深めていった。

特別支援教育では、協働文化を共有する教員間の協働が問われることになる。「試行錯誤」の中ではあるが、今後も特別支援教育における支援体制の充実に努めていきたい。

Aさんと私たち

4月、5月と2か月が過ぎ、クラスの様子を見ていてそろそろ話をしておこうと判断したことがある。唐突かもしれないが、みんな、Aさんのことをどうとらえているのだろうか。実は、私も感じているし、本人も感じていることがある。中学校が同じだった人は多少知っているかもしれないが、彼女は「人と違うものの見方や考え方」をする傾向がある。もちろん、私たちは一人一人みんな違う。しかし、私は、ここでAさんのことを少し詳しく話しておこうと思う。

Aさんは、相手の気持ちやその場の雰囲気を読むのが難しかったり、できなかったりすることがある。人に合わせたりするのが難しい。彼女は、中学校のときそのためにみんなとは違うクラスで過ごすことがあったが、高校に入ってから、みんなの中で生活ができるように普通クラスに入り、彼女なりに努力をしている。相手の気持ちを傷つける発言をしないように、その場の雰囲気を察するように。彼女は、努力をするが、できないときもある。そのため、みんなは、「変だ」と見えることがあるかもしれない。彼女もそれが恐くて、みんなからどう思われているのだろうと感じて不安だったり、話しかけていけなかったりしている。お昼を一人で食べたり、一人になっていたりすることにみんなも気付いているだろう。その彼女の気持ち、理解できるだろうか。もし、不適切な発言があったりする場合は、きちんと彼女に伝えることも必要だ。しかし、彼女のことをおかしいと笑ったり、からかったりするのはおかしくないだろうか。彼女には、外からは見えにくい「特性」がある。みんながその「特性」を理解して、彼女ができないところは補い、みんなが協力することが必要だと思う。

球技大会で頑張っているみんなを見て、いつもと違う一面が見られ、うれしかった。しかし、みんなが彼女の行動や発言について笑ったり、からかったり、皆でうわさをしたりすることに対しては、私は許せない。私は、実は悲しかったし辛かった。みんなは人の心が分からないのかな、とも思ってしまった。みんな、自分が何をしていることなのかよく考えてほしい。自分がそうなったらどうするだろう、どう思うだろう、そう考

えたらできないこともあるのに平気のできるのは、なぜなのだろう。みんながそんな場面に出くわしたら、黙ってそれを見過ごしにしていることも、同じことをしていることだ。みんな、勇気をもってほしい。相手の気持ちを考えてほしい。隣の人のことを考えてほしい。優しい人になろう。Aさんのことだけでなく、誰のことも同じだ。みんな違う人間だ。みんな違う。それを認めあい、補いあって、「人の輪」を作っていこう。いつの日か、「みんなに会えてよかった」とお互い言えるように。

資料1 ロングホームルームでの話

参考・引用文献

- | | | | | |
|-----|---------------|--|---------|------|
| (1) | 今津孝次郎 | 学校の協働文化ー日本と欧米の比較（藤田英典・志水宏吉編「変動社会の中の教育・知識・権力ー問題としての教育改革・教師・学校文化」） | 新曜社 | 2000 |
| (2) | Hargreaves, A | Changing Teachers, Changing Times. | Cassel | 1994 |
| (3) | 藤田英典 | 共生空間としての学校ー学びの共同性の基盤と可能性（佐伯胖・藤田英典・佐藤学編「学びあう共同体」） | 東京大学出版会 | 1996 |
| (4) | 山住勝広 | 活動理論と教育実践の創造ー拡張的学習へ | 関西大学出版部 | 2004 |
| (5) | 拓殖雅義 他編 | 自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導ー中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導 | 東洋館出版社 | 2007 |
| (6) | 茂木俊彦 | 障害児教育を考える | 岩波書店 | 2007 |

高等学校における特別支援教育の在り方

－気付きから全校体制へ－

奈良県立登美ヶ丘高等学校 教諭 大 東 喜 久 子

Ohigashi Kikuko

要 旨

平成19年4月の学校教育法の一部改正により、すべての学校において特別支援教育が行われることが義務付けられ、発達障害などの診断を受けている・受けていないにかかわらず、すべての生徒に対しての支援が必要であるといわれている。

どの生徒がどんな状況で困っているかを、全教員ができるだけ早期に把握するための手立てとして、アンケートを実施し、その結果の分析に基づいた校内支援の在り方について考察した。

キーワード： 気付き、発達障害、実態把握、校内支援体制

1 はじめに

平成19年4月の学校教育法の一部改正により、特別支援教育が明記され、高等学校においても、その推進が義務付けられた。発達障害などの診断を受けている・受けていないにかかわらず、学校生活の様々な場面において、困っている状況にあるすべての生徒に対して、適切な指導と支援が必要である。

まず、全教員で「誰が」「どんな状況で」「何に」困っているのかをできるだけ早期に把握し、その情報を共有することが重要であり、その実態把握から支援の在り方を考え、全校的な人的資源を活用した校内支援体制を作っていく必要がある。

2 研究目的

平成19年度4月当初に全校生徒を対象に実施したアンケートの結果を分析する。特別な支援を要する生徒を中心に考察し、校内支援体制の構築を図る。

3 研究方法

- (1) 実態把握のアンケートの作成と分析
- (2) 支援の在り方及び校内支援体制の構築

4 研究内容

生徒へのアンケートは、ストレスや悩みを抱えている生徒の実態を把握する目的で、数年前より本校生徒指導部（教育相談係）で作成し、4月当初の二者面接前に全校生徒に記入させ、面接資料として活用してきた。しかし、年々変化する生徒の状況（特にコミュニケーション能力の低下、発達障害の診断または疑いのある生徒の増加）に伴い、「特別な支援を要する生徒が困っている点に気

付く」という観点から教育研究所にアドバイスをいただき、アンケート項目を大幅に改訂した。作成の際に留意した点は、以下の2点である。

- ・障害と診断する材料ではなく、生徒が困っている点を把握し、その後の指導に生かし、問題解決を目指す。
- ・全教員が、支援の必要なすべての生徒の理解や気づきに使用すること

このアンケートの目的は、あくまでも教員が生徒たちの悩みやストレス、個々のコミュニケーション能力の特徴等を正しく把握し、よりよい生徒理解・指導への資料として活用していくことにある。しかし、それと同時に発達障害の診断または疑いのある生徒の存在をいち早く認識し、その生徒に応じた支援や対応を行う。

ただ、ここでは心の状態を問いかけるものも多く含まれており、思春期の生徒が常に同じ状態でないことも認識しておく。

担任には、コミュニケーションの特徴、不安傾向の高さ、ストレスの感じやすさ等、各生徒の状態を把握するためのアンケートであることを伝え実施した。

アンケートの問いについて次に示す。

(1) アンケートの内容

ア アンケートの領域別のばらつきを把握する（苦手を克服させるための目安）

あなたの得意・不得意な教科は何か教えてください。それぞれあてはまるところに○印をつけましょう。

教科	国語			数学			社会	理科	英語			体育
	漢字	読解	作文	計算	文章題	図形			会話	文法	読解	
得意												
普通												
不得意												

イ 身体状況からストレス・不安の度合いやコミュニケーション能力を推察する

あなたの最近の様子について教えてください。それぞれあてはまるところに○印をつけましょう。

	日に何度 かある	週に何度 かある	月に何度 かある	ほとんど ない	起こりやすい時間帯 起こりやすい場面
よく眠れない					
イライラする					
体が緊張している					
家に帰ってもゆううつだ					
物事が面倒くさく感じる					
とても疲れている					
頭痛がする					
よく下痢や腹痛を起こす					
肩や首筋がこる					
気分が沈んで意欲がわかない					
キレやすくなる					
朝、すっきりと起きられない					
気が散ってしまう					
周囲のことが気になる					
自分から人にうまく声をかけられない					
人に話しかけられない方が楽に感じる					
一つのことが気になったらくよくよ悩む					

ウ 生徒自身でストレスマネジメントすることができているか

あなたはストレスを感じたとき、それをどのように発散していますか。あてはまるものすべて

に○印をつけてください。

ア. スポーツをする () イ. 物を食べる () ウ. 音楽を聴く ()
エ. ゲーム、パソコンに熱中する () オ. 寝る () カ. メールをする ()
キ. 友達に電話する () ク. 我慢をする ()
ケ. ストレスをあまり感じない () コ. その他 ()

エ コミュニケーションの取りやすい相手が誰かを知る

悩んだとき、誰に相談しますか。あてはまるものすべてに○印をつけてください。

ア. 友人 () イ. 父親 () ウ. 母親 () エ. 兄弟姉妹 ()
オ. 学校の先生 () カ. 相談したいが今そばに相談できる人がいない ()
キ. 誰にも相談しない () ク. その他 ()

オ どんな悩みがあるかを知る

あなたは今悩んでいることがありますか。あてはまるものすべてに○をつけてください。

ア. 進路、学習のこと
(自分の将来について
etc)

イ. 人間関係のこと
(友人関係や異性につい
て etc)

ウ. 自分自身のこと
(人生、自分に自信がもて
ない etc)

エ. 家庭について
(経済的な問題、家族の
こと etc)

オ. 身体のこと
(病気やからだのこと etc)

カ. 学校生活
(部活動、クラス etc)

キ. その他 ()

ク. 特になし

文章表現能力や自分(生徒)の思いをうまく表現する力をみる

上記の具体的な内容や気持ちについて、あなたはそれを自分の中でどうしてもらいたいのか、または、どうなればいいと思っていますか。自由に書いてください。

カ 人物画から発達のバランスをみる

おまけ
みなさんの顔と名前を早く覚えたいと思います。少しユニークですが全身の自画像を描いて自己紹介してください。(覚えやすい特徴があったら描いてくれていると助かります。)

5 研究結果

(1) アンケートの分析と支援の方向性

ア 同じ教科の中でも得意、不得意な領域がある

漢字は覚えるが文章を書くことが非常に苦手である、計算はできるが文章題が弱いなど同じ教科の中でも得意な領域と不得意な領域があり、それを知ることが実態の把握に役立つ。

イ ストレスや悩みが「ほとんどない」という回答がある

ストレスや悩みが多いことは理解できる。しかし、4月当初は人間関係も変わり、高校生であれば、多かれ少なかれ誰もが不安をもつ時期であるにもかかわらず、教員には悩みが多いと思われる生徒の中に「ほとんどない」という回答があった。ストレスや悩みがほとんどないということは、人とのかかわりを拒否していたり、「伝えたくない」という意思の表れの可能性もある。

ウ 自分にあったストレスマネジメントの方法について

ストレスマネジメントの方法の割合は「寝る」63%、「スポーツ」34%、「食べる」32%、他とのコミュニケーションは「メール」26%となっている。「電話」は16%と意外に少ない。特に、「電話」という方法は、コミュニケーションが苦手で、発達障害があると思われる生徒にはスト

レス解消の手段にはならない傾向であった。

エ 気になる生徒の回答では、コミュニケーションを取りやすい相手は、大人であるという傾向がある

全校生の集計では、友人（77%）がトップであり、ついで母親、兄弟である。相談相手に教員をあげた生徒は4%しかいなかった。

保護者、教員を相談相手とする生徒は、生徒同士の会話やコミュニケーションが苦手であることが多く、その場合は、教員が橋渡し役になることがよいと思われる。

「誰にも相談しない」、「相談する相手がいない」と答えた生徒（21%）は、コミュニケーションが困難であったり、拒否していることが推測される。この場合は、まず、心の中に無理に踏み込むことはせず、見守ることが必要だと思われる。

オ 文章表記によって生徒の文章能力や思考の一端を知ることができる

どの項目も全く書けなかったり、自分の思いがうまく表せなかったり（「特になし」など）、または文章表現が幼い（「数学が早くなくなしてほしい」など）、うまく文章で表現できない場合には、その生徒の得意な方法（聞き取りや選択方式など）で表現させることを心がける。

カ 絵について

発達障害の診断または疑いのある生徒の絵の特徴としては、人物画の中に高校生が描いたとは思えないものが多かった。本人は真剣に描いているにもかかわらず、パーツ（耳、鼻など）が不足しており、発達のアンバランスさを感じられた。また、全般的に非常に幼い印象を受けると同時に、意欲の低下を感じた。その場合は、幼さを受け止め、言葉かけや指示を丁寧にするように心がけた。

(2) 気づきを生かす

高等学校では、たくさんの教員が生徒のいろいろな面をみることになる。もしも、気づきが遅ければ、二次障害になってしまうケースも考え得る。全職員が、「気付こうという気持ち」と「～かもしれないという視点」をもつことで、支援の第一歩がスタートする。

また、ベテランの教員でも、今まで、経験したことのないできごとが起きている。そのときに教員間で情報を共有し相談するが、それだけでは解決が難しいときには、心理検査や教育相談など専門家との連携を重視している。

(3) 校内支援体制の構築

本校の現在の支援体制を図1に示した。（図中「コーディネーター」とは「特別支援教育コーディネーター」であり、以下「コーディネーター」と表記する）

学校生活を円滑に送るための支援と、進路実現のための支援を3年間継続的に行っていくため、幅広い対応が必要となる。そのため、全校体制での連携が大切である。

また、校内支援体制が十分機能するように、支援の役割を本人、担任、周りの生徒、保護者、コーディネーター、管理職（校長・教頭）に分け、分担しながら情報を共有する。

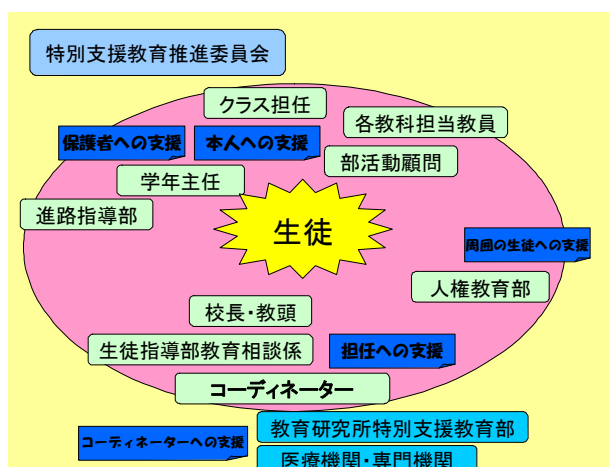


図1 校内支援体制

ア 本人への支援

主に担任、教科担当、部活動顧問がかかわるが、本人の困っている状況を共有し、その都度対処している。必要な情報は全職員に知らせ、校内においてはどの職員でも対応できるようにする。

また、記録を取り担当者に適宜回覧するとともに、年度が変わっても引き継ぐようにしている。特に教科に関しては、担当者から年度の終わりには、学習状況やつまずきのまとめをもらい、それも合わせてファイルにとじ、引継ぎの材料にしている。

イ 担任への支援

担任には、今まで経験したことのない行動や対応に対してかなりのストレスがかかる。支援を要する生徒の行動目標を本人や保護者と共に立てたり、悩みを相談したりするとき、コーディネーターが担任のサポートをしながら手立てを考え、評価し合う校内体制が必要である。

ウ 周りの生徒への支援

本校では、平成18年2月に人権教育部主催で全校生徒向けに、特別支援教育について講演会を行った。講演会の前は、生徒が正しく理解できるか不安も多少あったが、講演後、生徒の理解は深まったと思う。

その後、担任や養護教諭への相談の中で、物忘れがひどい、発達障害ではないか等の相談も寄せられるようになった。それについては、担任が適切な方法をアドバイスしたり、専門機関を紹介している。

文化図書部、人権教育部、保健体育部、生徒指導部とで、図書室に「こころの架け橋」というコーナーを作り、関連図書を置いて啓発活動に努めている。また、担任はクラス内のサポートしてくれる生徒に対して、コンプリメント（肯定的・支持的に評価する、あるいは敬意を表す、ねぎらうこと）を絶えず行っている。

エ 保護者への支援

進路実現に向けた3年間の継続的な指導として、早期から進路指導部長と進路決定に関する面接を行っている。そこで保護者や生徒のニーズや悩みに対応している。

また、すべての保護者に対して、発達障害を含む子ども理解のための啓発活動が必要であると考えている。

オ コーディネーターへの支援

コーディネーター自身も、未経験のできごとに対応する機会が多い。そのため本校では、コーディネーター2名を含む4名でサポートにあたっている。支援を必要とする生徒も増加が予想されることや、転勤等を考慮した円滑な引継ぎを考えると複数制が望ましいと考える。支援のすべてがうまくいくとは限らないが、成功事例を積み重ねるように心がけている。

また、関係機関と連携し、コーディネーター自身への支援も確実に受ける必要がある。本校は、教育研究所特別支援教育部や、メンタルスーパーバイザー、スクールカウンセリングカウンセラー等、いろいろな専門家の助言を頂いている。また、生徒や保護者に専門機関を勧める必要もあり、コーディネーター自身がまず信頼関係を築くことが肝要である。

カ 管理職の役割

平成19年4月1日付けで文部科学省から出された『特別支援教育の推進について（通知）』には校長の責務として「校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めると共に、リーダーシップを発揮しつつ、体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。」とあることから、特別支援教育が浸透し

ていない中で、折に触れての教員への理解啓発（受け入れた生徒は全職員が全力でサポートすること）が、不可欠だと思われる。これによって、職員全体の意識が変わり、全校体制の特別支援教育が推進することができる。

6 考察

今回のアンケートを集約し、分析した結果を3月に全職員に報告し、来年度の実施に備える予定である。今回は、教育相談係（コーディネーター）が全員の分析を行ったが、来年度からは担任の気付きから学年、教科担当に情報の共有と適切な指導と必要な支援につなげていく。

その中で、教員が具体的にわからないことについては、専門機関にコンサルテーション（専門家の意見を聞き、対応策の助言・提案をしてもらい、それを参考にして対応をすること）を依頼し、実際の指導に生かし、結果をフィードバックしていく。

7 おわりに

特別支援教育において、原因をはっきりさせることは大切だが、それが第一の目的ではない。どうしたら生徒が困っている状況を改善できるのか、問題解決志向で冷静な対応が必要である。

高校では、特別支援教育はこれからだといわれているが、豊富な人的資源を利用することによって、小・中学校とは違った支援体制を作ることができる。また全体で取り組むことで、継続的な支援とその質を高めることができるのではないかと考える。

LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書（2007/6）の全国LD親の会のアンケートを見ると、まず高校の教員に望むことは、「発達障害について理解してほしい」ということであった。その思いを真剣に受け止め、理解を深める研修の充実と、校内での事例を通して生徒の理解が深まるよう全職員に働きかけたいと考えている。

生徒たちは、いろいろなことを教えてくれた。周りの接し方によって行動を変えたり、彼らなりに一生懸命努力している。また、決して周りを責めず、悪口を言わない純粋さや、彼らが学校生活の中で確実に成長している姿は、教員や保護者の励みになっている。

本校の保護者から、発達障害のことや、小さい頃からの苦労や思い、心配したことなど体験談の中から、高校であっても早期発見して対応することが大切であると聞かせていただき、クラス内の発表の際、ささいな発言のすれ違いからパニックになった生徒を理解することができた。体験談を聞かせてくださった保護者に深く感謝するとともに、今後特別支援教育をさらに進めていきたい。

参考文献

- (1) 河村茂雄　ここがポイント　学級担任の特別支援教育　　図書文化社　　2005
- (2) 宮田敬一　軽度発達障害へのブリーフセラピー　　金剛出版　　2006
- (3) 杉山登志郎　アスペルガー症候群と高機能自閉症　青年期の社会性のために
学研　　2005
- (4) 吉本武史　教師だからできる5分間カウンセリング　　学陽書房　　2000
- (5) P・ディヤング／I・K・バーグ　解決のための面接技法　　金剛出版　　2004
- (6) 全国LD親の会　LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書
全国LD親の会　　2007