

高等学校における特別支援教育のあり方 ～母子依存傾向の生徒を支援する校内支援体制について～

関市立関商工高等学校 篠田 淳子
学校教育講座 別府 哲

要旨

幼稚園・小学校・中学校と同様に高等学校でも、特別支援教育コーディネーターを指名している。発達障害の傾向のある生徒は、認知・コミュニケーション・社会性・学習・注意力等の能力に偏りや問題を抱えて、現実生活に困難をきたしている。高等学校に在籍する発達障害の傾向のある生徒は、思春期にさしかかって社会人になる時期を迎えている。一見して発達の問題とは思えないようなつまずきを示すこともあり、本人も保護者も教員も解決の糸口を探すのに苦労している。問題の解決に向けて「校内委員会の推進役」と「専門家チーム・関係機関や保護者との連絡調整」をしていくのが特別支援教育コーディネーターの役割である。第一筆者も教科の授業を担当し、校務分掌は生徒指導部教育相談係で、特別支援教育コーディネーターにも指名されている。高等学校には小中学校のようなスクールカウンセラーの校内配置は無いが、専門医巡回教育相談、発達障害専門家派遣事業といった県の事業があり、地区にも教育相談担当カウンセラーが配置されている。第一筆者勤務校では、困難な場合は外部の専門家に相談することもあるが、基本的には校内の教員で支援している。学校生活・授業での生徒の姿を見ながら、生徒に合った支援を導き出せるという強みもある。専門家の診断を受けることもないわけではないが、グレーゾーンの生徒も多く、診断の有無に関わりなく、生徒を支援する方法を試行錯誤している。本研究では、高等学校で実際にどのような問題に直面しながら校内協力体制を築き支援に当たっているかの例を示し、現時点での効果的な支援を考察することにした。

問題と目的

まず、発達障害の定義と、特別教育支援コーディネーターの役割を確認し、問題と目的を述べることにする。

1. 発達障害の定義について

発達障害は、2004年に施行された発達障害者支援法第2条において、「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の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされている。こういった障害は、上記の定義にあるように「症状が通常低年齢において発現するもの」であるが、その症状は一生継続することも少なくない。そのためこの法律では、発達障害またはその疑いのある生徒が現実生活に困難をきたした場合、一人一人の教育的ニーズに合わせた指導をすることが高等学校や大学でも求められていることを、第8条において明記している。

2. 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の役割は以下の2点である。

①校内委員会の推進役

②専門家チーム・関係機関や保護者との連絡調整

各学校に1名以上指名され、新しくコーディネーターに指名された年に、2回の研修を受けるよう定めら

れている。第一筆者勤務校では特別支援コーディネーターを、教育相談係が担うことになっており、第一筆者も指名された年度に研修に参加した。かつての教育相談係は、生徒の話を傾聴する役割だった。現在の教育相談係は、生徒が現実直面している問題を、チームで支援する体制を作り、生徒を支援するために介入する、コーディネーターとしての役割が求められるようになった。教育相談係兼コーディネーターとして担任と関わる中で感じるのは、第一筆者が本勤務校で担任・顧問の経験をさせていただいたことが大きいということだ。研修で力を付けることはもちろん大切だが、研修を受けたら他の教員との信頼関係が作れるわけではない。担任・顧問として取り組んだ経験が、担任に信頼されるために必要である。信頼されていないと、コーディネーターの役割を果たせない。第一筆者自身、教育相談係として力不足ではあるが、幸いなことに本勤務校には、管理職・教務主任・進路指導主事・養護教諭と教育相談係との間に安定した協力関係ができしており、教員間の意見調整にかかる時間は少ないという長所がある。

3. 第一筆者勤務校における特別支援教育コーディネーターの役割

では、第一筆者勤務校における特別支援教育コーディネーターの役割は何なのか考えたい。

高等学校における発達障害または疑いのある生徒は、思春期にさしかかって社会人になる時期を迎え、一見して発達の問題とは思えないようにつまずきを示すことがある。訴えをどれだけ聞いても、本人の望みが見えない場合もある。本人も保護者も教員も解決の糸口を探すのに苦労しているのが現実だ。そこで、生徒の言葉だけでなく身体から訴えてくるものを読み取って、根本的なつまずきを探り解決策を探そうと視点を変えて取り組んでみた。それでも分からないときは、発達段階のつまずきを疑ってみることにしている。

人や物とどうつきあうか、どう考えるかが未熟でつまずいていることもあるだろう。言語でのコミュニケーションの苦手な生徒が相手であるため、表現できないこともある。気づいてもいないし言語化もできないもの、気づいてはいるが認めたくないもの、または、気づいてはいるが言葉にできないものもあるだろう。生徒が望んでいるものを見つけ、生徒に確認し、解決方法を一緒に考えて実行していく。専門家の診断を受けることもないわけではないが、程度は様々であり、グレーゾーンの生徒も多く、受診・診断につながらないことが多い。そのため診断の有無に関わりなく、生徒を支援する方法を試行錯誤することが必要である。カウンセラーに相談を仰ぐこともあるが、「本人にどうしたいか聞く」ことを出発点としている。本人の本当の望みを聞き支援することが一つ目の役割である。

それを実行するために、保護者の協力を仰がなくてはならない。そのためにも様々な問題を抱えている保護者を支え味方になることが必要である。保護者と面談をしていて感じるのは、誰にも相談できないという孤立した状態にあることだ。保護者同士が地域でも職場でも比較・競争にさらされているように感じる。学校が味方になると伝えると、安心していただける。保護者の心を安定させるには、保護者の役割を分かりやすく示すことだ。曖昧な表現では何をしたらいいか伝わらないので、具体的な行動を示していくようにしている。

さらに校内の担任・教科担任・管理職の協力を得ることも必要だ。

ここまで述べてきた、第一筆者勤務校での支援は以下の通りである。

- ①校内支援の方向を決める
- ②校内支援体制を作る・外部の協力を仰ぐ
- ③本人を支援する
- ④保護者を支援する
- ⑤担任を支える
- ⑥教科担任を支える

4. 目的

高等学校とは、思春期に起きる様々な問題を乗り越えさせ、社会人として自立していくために必要な力を

付ける場所である。ここでは、高校2年の冬に家出したことをきっかけに支援を行ったA男の実践を取り上げる。それにより、高等学校の教員が特別支援コーディネーターとして生徒と関わる中で、実際にどのような問題に直面しながら校内協力体制を築き支援に当たっているかの例を示し、現時点での効果的な支援を考察することとする。

方法

1. 高校2年生A男の実態

①家族構成

父親・母親・姉（専門学校2年生）・本人・弟（小学校6年生）の5人家族。

②1年次の様子

入学直後から学校不適應で、保健室に行き、養護教諭に「クラスの雰囲気が合わない」「クラスメイトが暗い」「数学・理科ができない」と数回訴えた。定時制高等学校に進学した中学時からの友人と関わっており、校外での友人つきあいを重視していて、高校になじめなかった。

入学当初から、髪型も校則で定められた長さより長いまま登校しており、頭髪検査に合格できず、切るよう指導しても「お金がない」といって切っただけで済んだことが続いた。

学習課題の提出期限になると、学習をしたくないからだと思われるが、発熱・喘息症状を出し学校を休む。休めばださなくていいという甘い考えのようであった。他の生徒が全員提出している単位修得のために必要な学習課題であり、本人の能力で十分達成できる課題ばかりだが、本人は取り組まなかった。中学生のときは提出物を出さなくても卒業できたためか、その習慣を変えられず、高等学校のルールになかなか適応できなかった。クラスメイトも教科担任も、本人が何で休むかはっきり分かる。それでも、仲間ははずれにすることなく、温かく見守ってくれるクラスメイトばかりであった。しかし本人はその気遣いには全く気付いておらず、むしろ保健室で養護教諭に「クラスメイトと合わない」と訴えていた。

年度末には、ため込んできた課題の最終提出期限が重なり、そこから逃げだそうとして、発熱・喘息の理由で遅刻することが増えていった。しかし教科担任の粘り強い指導で、なんとか進級できた。

③2年次の様子

2年生になっても、学習課題ができないままであった。授業中も机に伏せている状態であった。昨年度末に、ためてしまった提出課題をこなす苦しい時期を体験したにも関わらず、自ら学習に取り組む姿勢は見られず、担任・教科担任はがっかりすることが多々あった。クラス替えはなく、クラスになじめないままであった。クラスメイトは気を遣って受け入れているが、本人は「合わない」「まじめなのがいや」と養護教諭に訴えを繰り返した。また「怖い男の先生は嫌い」という訴えもあった。担任の先生が、課題をやらせようと放課後に補充の機会を設けたが、「用事がある」「弟の夕ご飯を作る」「バスの時間がある」と様々な嘘をついて応じないことが続いた。

年度末が近づくとつれ、課題がたまり、遅刻・欠席が多くなった。そんな中、高等学校を辞めて、美容師になりたいと母親に伝えたが、専門学校の学費がかさむということで反対された。母親は頑として学校を辞めることは聞き入れなかった。

この頃より、母親は、ずる休みを防ぐという意味で、家を出たら戻ってこれないように自宅・自室に鍵を掛けるようになった。さらに学校に行かせるために、罰として食事を与えない・小遣いを与えないという状態になっていた。本人は母親の仕打ちに単純に困っており、「鍵がないから帰れない」と欠席・早退ができないことが困ると養護教諭に訴えていた。しかし、家に戻らず遊ぶとか家出するとかの選択肢はなかった。母親を批判することも一度もなかった。

その後、母親と高校を辞める・辞めないで口論が続き、母親から「だったら出て行け」と言われたので、本人は友人のところに行き、一晩家出した。2月中旬であった。

母親は家出に動揺し、翌日担任に連絡した。担任も協力し探したが、発見できなかった。担任と科長が、

母親のいる自宅に家庭訪問し、本人を発見したら本人に「出て行け」といったことを詫げるようアドバイスした。

家出の翌日、本人は帰宅し、母親が詫げて、家出は終わった。母親と本人の話し合いの結果、学校を続けることになったため、本人と母親を学校に呼んで、生徒指導部が事後指導した。

④保護者の様子

父親はA男が1年生の時の課題を見て本人に向かって「簡単」と言うなど、A男の困っている気持ちに寄り添う対応ではなかった。定職にも就いていないようで、A男も父親の仕事は知らないようであった。

母親はシフト制の職に就いていて夜勤もある。母親は、A男に遅刻・欠席・早退をして自分の部屋にいることを防ぐために、自宅・自室に施錠し閉め出していた。体調不良で早退したとき養護教諭が母親に連絡を取ると、「帰さないで欲しい。本当に倒れそうになったら救急車を呼んでくれればいい」と苦情を言ってきた。

担任は、「課題を出さない・授業中寝ている」という事実を、7月・12月の三者懇談などで母親に伝え、「家庭で学習させて欲しい」「課題を出すようにして欲しい」「授業で寝ないようにして欲しい」「遅刻・欠席・早退をさせないで欲しい」と伝えた。担任の心の中には、「本人が学校を辞めると言っているのだから学校を辞めてはどうか」という考えもあった。しかし母親からは「ほかの子は寝てないのですか」と学校を責める言葉が返ってきた。

母親は担任に要求されたことを子どもにやらせるために家でしていることは、自宅・自室に施錠すること・小遣いを与えないこと・食事を与えないことであった。罰や禁止で本人をコントロールするという行動ばかりと考えられた。

本人から話を聞いた担任・養護教諭は、母親の行動に疑問を感じた。ただしA男は、施錠・小遣いがないこと・食事がいないことに対して、単純に困っており、このような状態でも母親を批判したことは一度もなかった。

母親は本人を罰でコントロールするという方法がうまくいなくなってきたが、自分の方法を変えようとはしなかった。自分の方法を変えるのではなく、学校にいるときは学校が何とかして、卒業させて欲しいという考えを、担任に伝えてきた。本人が母親に高校を辞めたいと何度訴えても、母親は高校を辞めさせるつもりは全くなかった。母親は、担任から「課題を出さない・授業中寝ている・欠席が多い」と言われ、その対策として、罰として小遣いを与えず、食事を与えなかった。食事は彼が最も楽しみにしているものなので、本人にストレスを与える事になったが、罰を与えて本人をコントロールする方法を継続して行なった。

頭髮検査に合格するための散髪代も本人に渡さなかった。担任が本人に散髪代を貸したことを伝えても、「本人の責任だから」と答え、担任に感謝する様子も慌ててお金を返すこともなかった。特にA男が2年生の1月と2月は朝・昼ともに食事を与えず小遣いも与えなかった。

2月の家出中、本人を捜索し、家庭訪問し母親の相談に乗った担任・科長に対して、母親が感謝した。母親は本人の家出がこたえたこともあり、学校側が親身に相談に乗ったことがうれしかったと推測された。これまでの担任から母親への言葉が家庭でのしつけや学習を求めるものであったのに対し、今回はこじれた親子関係の修復に協力する姿勢で臨んだ。母親が学校に対して感謝の言葉を口にしたのは初めてであり、これが、母親が学校に心を開ききっかけとなった。

生徒指導部からの依頼があって、家出の事後指導をきっかけに教育相談係も関わることになった。生徒指導部の事後指導では、生徒指導部長から、母親と本人がよく話し合っ、学校を続けるならしっかり学習するよう話があった。

母親の様子はどうかというと、生徒指導部長の目には反省の色が見られなかった。母親にとって、本人の今の気持ちや成長よりも、「高校を卒業すること」のほうが大切なことなのかもしれない。家出から戻り、学校も続けると決まり、母親はうきうきしているように見えた。

本人が生徒指導部長の言葉はまるで届いていない顔であるのは、同席した第一筆者にははっきりわかったが、母親にはわからない様子であった。「学校を続ける」方向になったことで、あとは学校に任せればよい

という無責任さも感じられた。

2. 支援の方向

高校2年生2月当時のA男の特徴は、以下の通りで1年生の時から成長がみられない印象であった。

例えば、人懐っこい。怖い男の先生は嫌い。怒鳴られると逃げる。テスト勉強はしたことがない。食べることは好き。少しでもいやなこと（学習課題）があると、発熱・喘息症状を出し学校を休む。授業中は寝ている。自分で自分の気持ちをコントロールできない。少しやってみないと逃げる。できないことを他人のせいにする、などであった。

家出の事後指導の時「学校を続ける」と言ったが、勉強する気は全くないという表情であった。

総合すると、「学校を続けると口では言っているが、勉強をする意味も、勉強の仕方もわかっていない」という実態であると考えられた。

そこで、本人がなぜこのような状態になったのかについての考察に時間を費やすことはせず、本人が今何に困っているか・今後どうなりたいか・学校がどう援助するかに焦点を当て、取り組むことにした。理由を探ることよりも、目の前の生徒が困っている課題を一緒に解決することに目を向けてエネルギーを使った。

担任と本人・担任と保護者・本人と保護者のつながりが切れている状態であったため、三者の関係を修復するのが、特別支援コーディネーターの役割だと考えた。

そこで、「勉強の課題を乗り越えさせる経験を通じて、人間としても成長させ、卒業後立派な社会人になれるようにする」ために、具体的な支援は以下のようにした。

- ・本人に状況を理解させ、学習に取り組ませる。
- ・本人に学習を通じて自信を付けさせる。
- ・学習することで、保護者に本人の頑張りを認めてもらう。
- ・本人を進級させ、そのあとに退学するかどうか考えさせる。

このことを、校長・教務主任・生徒指導主事・養護教諭・担任・相談係で話し合っ共有し、役割分担した。

3. 重点的な取り組み

①母親への支援

担任から「課題をさせてくれ」「欠席・遅刻・早退をなくしてくれ」と要求されることが続いており、担任と母親の関係は冷め切っていた。

母親は、仕事への誇りを持ち、夜勤もあるため仕事に追われ、子どもと向き合う余裕のない様子であった。罰を与えて子どもをコントロールしようとしたがうまくいっていないことも続いていた。今までと同じ要求を母親にしても、母親が本人を追い詰めことになってしまうことが予想された。そのため、第一筆者は母親に、「衣食住の提供」と「A男をほめること」の2点について具体的な行動の例を示しながら依頼することにした。

家出の指導で来校した母親と、第一筆者が面談した。そこで、元気に学校に来られるよう、衣食住の提供を依頼した。快く了解していただけた。食事を制限することで子どもをコントロールしようという発想から、食事を与えていないとのことであったが、それが逆効果だと伝えた。母親の温かさでエネルギーを充電して、学校に送り出していただくよう依頼した。

次に、母親がA男の頑張りをほめる効果を伝えた。「生徒を叱ってもやってはくれない。ほめたときしかやってくれない。」「愛情が伝わりにくい」「生徒ががんばったとき教員が百回ほめるより、母親が一回ほめる方が効果的で、それは母親にしかできない役割である」と訴えたところ、ほめることも快く了解してくれた。

A男の好物が手作りの「すし」と言われたので、進級のほうびとするよう依頼した。料理には意欲があり、A男も母親の食事は大好きだと分かったので、ほめることに活用することにした。

母親の性格を探り、得意なこと・不得意なことを分かった上で、具体的にどう行動するか伝え、学校が母親の味方であることを伝えた。A男の母親は、曖昧な表現では伝わりにくく、不安になりやすく、思い通りにならないと相手を攻撃するという特徴があった。今まで担任がしてきたような「家庭でしっかり学習させて欲しい」というような曖昧な指示だと、子どもに強要したり罰したりという方法を取る可能性が大きいと判断した。また「進級できない」などの不安をあおる言葉を使うと、子どもを追い詰めるようになり、追い詰め方も、鍵をかける・食事を与えない・小遣いを与えないなどの、子どもに強いストレスを与えるものになってしまう。明らかに逆効果となっているのに、逆効果と気付いていないと考えられた。

母親の料理の頑張りをほめることで、母親に食事を作ってもらおうよう依頼した。ほめるうちに機嫌が良くなっていった。だれかにねぎらって欲しいという母親の強い願いを感じた。母親の役割を、子どもの好きな料理を作るという具体的な行動が浮かびやすい言葉で伝えた。また、学校も協力することを伝え、学校が母親を非難することはないと伝えた。また、A男は「家や個室に鍵がかけられて欠席・早退できない」ことに対して「帰れないから困った」と養護教諭に漏らしていたが、鍵を掛ける母親に対して不満を言うことは一度もなかった。A男は母親が大好きなことを伝え、母親のやる気を引き出した。母親が食事を与えること・がんばったらほめることが、「進級につながる」ことを伝えた。勉強の面倒は学校で見ること、分からないことがあったら学校に連絡していただくこともお願いした。

母親の望みは「学校が勉強の面倒をみること」と「最終的に本人が高校を卒業すること」に集約できると考えられた。そこさえ押さえておけば、学校に文句はなく、学校とつながることができるという感触を得た。

②担任への支援

相談係・養護教諭が担任に本人・保護者を追い詰めないよう依頼した。

家出の件の前にも、担任は母親に事実を突きつけていた。「学校生活がしっかりできないなら学校を辞めて欲しい」という方針で本人・母親に接していた。本人から学校を辞めるという言葉が出るようになってきていたこともあり、担任の心は一層、本人や母親に事実を突きつける方に傾いていた。

家出の1週間後に、担任が母親に向けて「本人が授業中に寝ている」という電話連絡をしようとしていた。第一筆者は担任にその電話をやめていただくように言った。そういった電話をすると、母親がいらいらし、子どもにきつく当たり、その結果、子どもが元気に学校に来ることができなくなるという悪循環に陥ることが予想されたためであった。せっかく本人が学習に向き合うようになってきているのに、ここで担任が母親を追い詰めると、不安になった母親が本人を追い詰め、ここまで積み上げたものがなくなってしまいかねない。

そこで担任に「電話をして本人が良くなる見込みがあるならしてください。良くならないならやめてください。これでよくなったことがありますか？」と迫った。担任からは「ありません」という返事があり電話をするのをやめていただいた。保護者に事実を伝えることは大切だが、「できない」「困る」ことだけを伝えて、保護者を追い詰めると、本人に厳しく接することになり、本人が投げ出すことになり、また家出するかもしれない。父親的な厳しく迫る指導は本人がもう少し成長してからとし、しばらく相談係と養護教諭に預けていただくよう依頼し、本人への学習援助を担任の代わりに行った。

このほかにも生徒の現状や支援方法を何度も担任に伝えた。口では分かったと言っていたが、納得していただくには時間がかかり、第一筆者と養護教諭とで1時間程度の話を1ヶ月で10回以上行った。母親や本人に対して説明するより多くの時間が必要であった。

母親と担任、生徒と担任がつながるためには、担任の考えを変えることがどうしても必要であった。将来的に、相談係が介在しなくても、担任と母親、生徒がつながることを目標にしていたため、遅々として進まなかったが、諦めずに取り組んだ。第一筆者一人では諦めていたかもしれないが、養護教諭も担任への説得を粘り強く続けていただけた。

その中で、「家出のとき保護者とつながった担任の先生のおかげで、指導に入ることができて生徒が良く

なった」と担任に伝えたことが、担任の考えを変える突破口となった。「担任のおかげ」という言葉は第一筆者から A 男にも何度も伝え、担任と生徒の関係が修復するのを待った。

③本人への学習援助

相談係・養護教諭・教科担任・友人が本人に行った。

まず相談係が、家出の指導の翌日、相談室に呼んで話をした。口では学校を続けるといっているが、全くやる気のない様子であった。本人をやる気にさせるために、「母親に信頼してもらうためには、学習することが一番効果的」・「クラスメイトに信頼してもらうためにも、学習することが一番効果的」・「自分に自信を付けるには、学習すること以上に簡単な方法はない」・「課題が終了したら、春休みを好きなこと（アルバイト）に使える」・「単位を取ることを目標とし、学校を続けるかどうかはその後判断する」などと言った。

「母親の信頼を得る」という言葉が、一番効いたようだ。人間は誰でも母親に認められたいという願望を持っているはずだが、A 男はそれを恥ずかしがることなくストレートに表現する幼さが特徴的であった。「あなたががんばったら、お母さんが好物の寿司を作ってくれると言っていた」と伝え、少しも恥ずかしがることなく喜んでいた。

やる気になったところで、課題一覧を作り、毎日どの課題をやるか本人に決めさせ、放課後保健室で学習させた。保健室という場所は、A 男が選択した。適度に人の出入りがあり、他の用件で訪れたクラスメイトに課題のやり方を教えてもらうこともあった。自分の頑張りが人目に触れることに喜びを感じるようになっていった。

課題一覧を難易度別に次の3つのランクに分け、簡単なものから取り組ませ、終わった課題に線を引いて消すようにした。

ランクは以下の通りであった。

A ランク：作業（写す課題。ストップウォッチで時間を計り、全体にかかる時間をイメージさせた）

B ランク：演習（少し頭を使う課題。偶然保健室を訪れたクラスメイトの援助でクリアした）

C ランク：テスト（理解と記憶。教科担任のテスト対策の講義を受けたあと追試を受けさせた）

学習課題が終了した後、学年末考査の勉強をさせた。定期考査の勉強は生まれて初めてということであった。テストの前日までに、テストの前日に何を理解し暗記するか考えさせた。課題のプリントを集め、ノートの抜けているところを補うなど、一つずつ取り組ませ、日々の授業とテストのつながりを経験させた。テストはいくつかの科目は欠点で追試となったが、定期考査を通じて格段に自信が付いたようであった。

④教科担任を支える

相談係が教科担任に、援助の方法を伝えた。追試に向けて教科担任の最初の指導は、半分教えて「後は応用だから自分で考えなさい」というもので、A 男の力では応用はできず追試は不合格で発熱した。そこで、相談係が教科担任に実際にやって見せて、目の前でやらせてみて、ほめるよう依頼した。

⑤本人にお礼の仕方を教える

相談係が本人に教科担任・担任・保護者・友人へのお礼の仕方を伝えた。A ランクの課題ができたとき、15分ごとに「俺ってすごい？」と自慢してきた。いいことは全て自分の手柄で、だめなことは全て他人のせいという幼い考え方が垣間見えた。

単位が取れて進級が決まったとき、一番誰に伝えたいか聞くと「お母さん」とのこと。母親にどう言って欲しいか聞くと「よくがんばったね」で、どういう報告をするか聞くと、「単位が取れたよ、俺ってすごい？」と自慢するとのこと。それでは、母親も「あたりまえ」と返してくるから、「お母さんがおいしいご飯を作ってくれたおかげで進級できた」と言うと「よくがんばったね」と言ってもらえると指導した。照れて顔を真っ赤にしながらか母親に言う台詞の練習をした。

また、進級できたのを機会として、来年度について、「あなたは自分でできるようになったからもう保健室には来ないように。保健室は次の困っている生徒のために開けておく。」と伝えた。

⑥校内支援体制を作る

校内の関係職員と密に連絡をとって本人を援助した。本人のつまずきや頑張りを多くの教員が見守りながら、指導・援助した。詳しい情報を共有しながら進め、タイミングを逃さず指導した。

結果

①母親への支援

母親が学校を信頼するようになった。以前は「忙しいから電話は掛けてこないでほしい」と言っていたが、節目には母親の方から相談係に電話が入るように変化した。電話の回数は、2ヶ月で2回あった。

1回目の電話は、高校2年生2月末に「この調子で単位が取れますか？」という不安を訴える内容であった。そこで学校からは、今母親にして欲しいことは「おいしいご飯を作る」「本人ががんばったことをほめる」だと伝え、そうすれば出席日数を満たすことができ進級できる可能性が広がると伝えた。

2回目は高校2年生3月末に単位が取れ進級できたお礼であったので母親をねぎらった。「欠席・遅刻が無くなったのは、お母さんが食事を作ってくくださったおかげです。」と言うと、「A男の部屋に施錠して、リビングで親子3人川の字で寝ました。」と誇らしげに報告があった。常識とは少しずれのある行動だが、A男への愛情はあり、学校に対する信頼もあると感じた。

②担任を支える

担任が母親に厳しい事実を突きつけなくなったため、A男は母親に追い詰められなくなり、毎日遅刻せず登校できるようになった。追い詰めることよりも、達成感を与えて自分の力でできたと思わせることが大切ということを担当に何度も説明した。

最終的に担任に納得していただけたと実感できたのは、生徒が変容・成長した姿を見ていただいた時であった。A男は卒業間際になって、担任の厳しさの中にある温かさに気づき、担任に対する感謝の気持ちを相談係に向かって口にするようになった。

③本人への学習の支援

逃げだしたくて発熱したこともあったが、「勉強が難しくなったから発熱した。教科担任にあなたに分かるよう勉強を教えてくださいよう願ひしてきたから、安心して聞きに行きなさい」と伝えると、熱も下がり、学習課題がクリアでき、自信が付いた。学習課題をこなす姿を見たクラスメイトとの関係も好転した。毎日学校に行き、単位が取れたことで母親との関係も好転した。進級が決まると、本人は学校を辞めると言わなくなった。春休みはアルバイトすると言い出すのかと思ったが、「アルバイトはきつそう」ということで、ダンス大会に夢中になった。中学時代の友人と大会に参加し、春休みを満喫した。

「勉強から逃げるために学校を辞めると言っていた」「昔の自分には戻りたくない」「単位が取れたことを一番に伝えたいのはお母さん。お母さんにほめて欲しい」「学校は辞めない」というのが、単位が取れた後にA男が教育相談係に向けて言ったり国語の課題作文に書いたりした言葉であった。

④教科担任を支える

理数系の計算問題の再試勉強では、一回目のテスト用紙をずっと眺めていた。「公式を覚え、数値を代入する」という概念がなく、数式の羅列を眺めて端から端まで丸暗記しようとしていた。再試では数値が違う問題が出されて、代入の仕方もわからず点が取れなかった。

もう一度、再試の機会が与えられ、その直前に、「半分やり方を教えてもらって、残り半分は応用だから

自分でやれと言われた」が、丸暗記しか方法を知らないので、行き詰まっていたと養護教諭から第一筆者に報告があった。

そこで、第一筆者が教科担任に、A男の勉強の仕方と効果的な教え方を伝えることにした。

「授業で寝ている生徒に、放課後に補習をするのに抵抗があるのは当然だが、学習上の困難を抱えている」と伝え、理解を得ることができた。デジタルカメラの画像のような記憶方法であり、応用が利かないことも伝えた。教えて、やって見せて、やらせてみるという三段階で教える補習を依頼した。その通り指導していただいたあと、自分で復習させ、追試に合格させることができた。

⑤本人にお礼の言い方を指導する

A男が世話になった人に感謝することができた。本人が学校に感謝するようになり、それに伴い、母親からも学校にお礼の電話が入った。「小さい頃仕事が忙しくて手を掛けられなかった後悔がある」とのことであった。放っておいても学習ができた姉・弟と比べて育てにくかったらしいことが推察された。

⑥校内支援体制を作る

校内の関係職員の共通理解のもとに、支援を進めることができた。本人の変化に合わせて対応することができた。指導を始めて1ヶ月経って、本人の変化が誰の目にもはっきり分かるようになってからは、さらに協力していただけるようになった。

4. A男の3年次の様子

転勤により担任が替わったが、入学以来クラスメイトは同じであった。課題もテスト勉強も、A男一人で行えるようになった。球技大会・体育祭・文化祭といった学校行事では、クラスメイトと力を合わせることもできた。球技大会は、体育の授業での練習から熱中していた。体育祭ではリーダー的役割を果たし、ダンスで培った力を生かすことができた。クラスメイトに対する不満を言うことは全くなかった。授業中も起きていられる時間が増え、起きているときは他の生徒と会話ができるようになった。欠席・遅刻はほとんどなく、担任から、他の生徒と同様に就職先を紹介してもらえた。他の生徒と同様に就職試験に臨むチャンスが与えられたことに対して母親から担任にお礼があった。就職試験を受け、就職の内定をいただいた。

卒業間際の12月以降、遅刻・欠席が増えた。授業にも集中できていない日が続いた。そこで登校日一覧の表を作り、遅刻せず登校できたら花丸、登校したら丸を付け、たまったら母親においしいご飯を作ってもらおうという作戦も使った。表を渡したとき、じっと表を見つめて、「あとこれだけ学校に来ればいいんだ」と言い、「何を書くんだっけ？」と授業の課題に自ら取りかかった。それ以外にも様々な方の援助があって無事卒業した。1～2年の時の担任に対しても、卒業が決まった頃には感謝する気持ちを持てるようになり、第一筆者にもお礼の言葉を言いに来た。

考察

1. A男への対応

A男の家族の問題として、部屋に鍵を掛ける・お金を渡さない・食事を与えないというものがあった。A男の問題として、ユニーク・自由・幼い・周りがどう思うか気にしないというものがあった。髪型も校則違反の自由な髪型であり、授業中も授業について行けず寝ていることもあった。いやなことがあると発熱という身体症状が起り、いやなことがなくなると身体症状もなくなるとを繰り返した。

こういった問題に対して、一つ一つ禁止し矯正して厳しく対応していくという指導もある。しかし、この事例で有効だったのは、禁止・矯正をせまるという厳しい指導ではなかった。トラブルを抱えていないときは、誰がどんな指導をしても成長できるが、トラブルの渦中にいると、厳しい指導だけでは効果が表れないこともある。脅すことはせず、成功体験を与え自信を付けさせることで初めて、本人や母親の目標を達成す

ることにつながった。

第一筆者が面談の時に心掛けている方針は以下の5つである。

- ・生徒が立派な社会人になることを目標とする。
- ・生徒は保護者に認めて欲しいので、どうすれば保護者に認められるか一緒に考える。
- ・保護者は生徒に感謝されたいので、どうすれば子どもに愛情が伝わるか一緒に考える。
- ・学習で問題解決の方法を体験させて、人生の問題解決の力を付ける。
- ・具体的な行動（スモールステップ）で目的を達成する成功体験を与える。

そのため、面談では、生徒・保護者それぞれと個別に会って、どうしたいか、どうなりたいか聞く。自己認識（スタート）・目標設定（ゴール）・手段（スモールステップ）が適切か確認していく。そのどれかまたは全てが間違っているときもある。こちらから言うのではなく、本人に気づかせて確認していき、「今何をやるか」を明確にした。本人の力でできないことがあれば、相談係が、相手（担任・教科担任・部顧問・専門家）に事情を伝え協力を仰ぐ。

本人や保護者に厳しく詰め寄ることなく、本人に具体的な行動を自覚させ行動させる方法は以上の通りである。

A男の場合は成功体験を積むことで、母親とA男と担任の関係がよくなり、相談係の関与がほとんどなくても問題に対処できるように成長した。

2. 生徒への支援

発達障害やその疑いのある生徒とまではいかなくても、生徒と接していて幼いと感じるのは、以下のような場合である。

- ①自己認識ができない（自分を客観視できない）
- ②目標設定ができない
- ③目標を達成するためのスモールステップが設定できない
- ④うまくいかない逃げ出す。継続できない。他人のせいにする。他人を攻撃する。
- ⑥応用が利かない。類似性が理解できない。
- ⑦人の表情・場の雰囲気を読めない。遠回しに言っても通じない。
- ⑧間違いを指摘されると、不安定になる。変更・訂正できない。
- ⑨言葉の使い方が特徴的で話が通じない。
- ⑩インプットができない。
- ⑪記憶の保持ができない。
- ⑫アウトプットができない。
- ⑬抽象概念が希薄。目に見えないことは分からない。
- ⑭やり方がわからない。続け方がわからない。

生徒の能力・状況に応じて、授業・部活その他の機会を通じて、目標に向かって成長させ、居場所をつくるのが支援である。できることを増やし伸ばすことで、できないことを補うことは、全ての生徒に対して必要なことである。生徒を成長させるために生徒自身を知り、生徒に伝わる言葉を探ることは、教育相談係だけでなく全ての教員に求められている。その力を付けるためには、日々の試行錯誤が必要だ。各教員の試行錯誤を共有できるとなおよい。

3. 今後の課題

今後の課題は、教育相談係を始め教員が、生徒に応じて適切な目標設定や援助ができるよう学ぶことだ。様々な生徒に対処するための力は不足しているというのが実感だ。そのためには、県・地区・校内で、発達障害に対する研修を受けることを続けていきたい。さらに実践から学んだものを校内で共有し、生徒を援助

する方法をシステム化していきたいと考えている。

おわりに

高等学校で特別支援教育コーディネーターとして実践していることをまとめてきた。幼い生徒に有効なのは、発達段階に応じた適切な援助であろう。

本校には、少人数で実習・作業をする機会が授業にも部活動にも設定されている。丁寧に生徒に向き合い、小学校・中学校段階の学び直しを、身体を動かしながら行う校風がある。この校風を無くさないようにして、講義式の授業での聞くこと・読むことが苦手でも実習式の身体で覚えることで、達成感を味わわせる機会を設け、社会人として通用するように成長させる本校の役割を果たしていきたい。今後も生徒に応じた適切な支援ができるよう心掛けていきたい。(以上、文責：篠田淳子)

総合的考察

1. 特別支援教育に対する誤解

特別支援教育に関する教育現場での誤解に、特別支援教育とは発達障害の子どもを対象にした教育というとらえ方がある。本来、特別支援教育は、特別な教育的ニーズ (special needs for education) を持つ子どもに対する教育を意味する。特別な教育的ニーズを持つ子どもの中に、発達障害のある子どもも含まれる。例えば学習障害のある子には、情報処理スタイルの違いにより通常とは異なる教育方法が必要であったり、高機能自閉症のある子どもには、他者の心の理解を含む社会性における特異性 (別府、2009) のため、集団活動における参加の仕方への個別の配慮が必要であったりするためである。しかし、特別な教育的ニーズのある子どもは、発達障害を持つ子どもだけではない。例えば家庭環境の問題で学習に集中できない、学力が充分形成できていないため単位がとれない、精神的に不安定で友人関係で過度に悩んで学校を休みがちになる。そういった子どもはすべて、特別な教育的ニーズを持っていると考えられる。つまり特別支援教育とは、発達障害のある子どもだけではなく、従来、生徒指導や教育相談で対応してきたさまざまな子どもまで含む。よって、そこでの対象は、発達障害のある子どもに限定されるものではない。そのため、特別支援教育は生徒指導や教育相談と切り離すのではなく、その対象を広げて取り組むものと位置づけ直す必要がある。

荒川・越野 (2013) はそういった流れを踏まえ、特別支援教育の目指すものはインクルージョン (inclusion) の実現であることを指摘した。インクルージョンはエクスクルージョン (exclusion) の対となる考え方である。つまり学校教育においては、すべての子どもに対し、集団参加、学習参加の機会と実質的内容を、エクスクルージョン (排除) せず、保障する学校づくりがその意味するところなのである。

2. 高等学校における特有の課題

1で述べた誤解は、高等学校に限らず、幼稚園、小学校、中学校にも存在する。他方、特別支援教育に対する課題においては、高等学校特有のものが存在することも指摘されている。

川俣 (2013) は、高等学校において、特別支援コーディネーターや校内委員会の設置などの体制面はかなり整備されてきているのに対し、個別の支援計画作成など具体的な支援面では小中学校と比較してもかなり遅れていることを示した。そしてその背景に、高等学校特有の課題が存在するとし、次の点を指摘した。

それは、高等学校が義務教育ではないことである。義務教育ではないため、例えば単位が取得できなければ中途退学が当然のようにありうるし、保健室や別室登校をしてもそれは登校日数として認められないこととなる。これは集団参加や学習参加の多様性を認めないことでもあり、結果として特別な教育的ニーズを持つ子どものエクスクルージョン (排除) を容認する素地となりやすい。本論文の事例で、A男が家出をした後、担任の先生が「学校生活がしっかりできないなら学校を辞めて欲しい」という方針を考えたところ。これは、高校にかなり一般的に浸透した考え方と思われる。

この考えは、中学校や高等学校における子どもの荒れと結びつくことでさらに強化される。加藤・大久保

(2009) は、中学校や高等学校の荒れた学校や学級においてはそうでない学校や学級より、生徒が教師の指導をダブルスタンダードととらえる傾向が強いことを明らかにした。ダブルスタンダードとは例えば、ある教師が問題行動の激しい生徒には授業中うるさくしていても注意しないのに、問題行動を起こしていない生徒が同じことをすると激しく叱責することである。そこには、授業中うるさいという同じ行動に対し、ある生徒には叱責し別の生徒には叱責しないという、二つの異なる基準（ダブルスタンダード）が存在することとなる。これは、特に問題行動を起こさない生徒における、指導に対する不公平感と教師に対する不信感を増大させやすい。そのことが問題行動を起こす生徒にとどまらず、問題行動を起こしていない生徒を含めた学級全体の荒れを引き起こす要因となる。第二反抗期にみられるように、教師を含む大人に対する不信感が増大しやすい思春期においては、それ以前よりこの傾向は強くあらわれる。だからこそ、ダブルスタンダードにならないよう、すべての生徒に同じ基準で同じ指導をすること、すなわち例外を作らない指導が重視される。保健室登校は認めない判断もその一例であろう。

一方さきほど述べたように、インクルージョン教育は、集団参加や学習参加をすべての子どもに保障することである。これは、集団参加や学習参加の多様性（diversity）を認めることでもある。多様性を認めることは、特別な教育的ニーズを持つ子どもに対して、皆と同じ基準や方法ではなく、その子に応じた支援をとることを意味する。これは、皆と異なる基準をその子どもに対して行うという意味でまさにダブルスタンダードである。特別支援教育は、それを教師が意図的に行うことを求めるものといえる。これに対する抵抗感が、上記の義務教育でないことと相俟って、高等学校の教師集団における、集団参加や学習参加に対する多様性を容認しにくい土壌を形成しやすくなっていると推察される。

3. 本実践の意味と位置づけ

本実践は、1、2 で示した、特別支援教育を実施する際の、特有の困難を抱える高等学校で取り組まれた。その点を踏まえ、本実践の意味と位置づけを3点にわけて検討する。

①特別な教育的ニーズのある生徒を対象としていること

まず指摘できるのは、対象として取り上げた男子生徒 A 男が、発達障害の診断は受けていないことである。本文中に示された A 男の姿は、発達障害の特徴を推察させる部分も存在する。例えば、デジタルカメラの画像のような記憶方法で応用が利かない点は情報処理の特異性、授業や課題を勝手にやらない自分を温かく見守ってくれるクラスメイトに対し、養護教諭に「クラスメイトと合わない」と訴える点は、他者の心を推測することの弱さなどがそれにあたる。また、家族との関係がこのようにうまくいかなくても、母親を否定せず、逆に母親にほめられることをストレートに喜ぶ点は、アタッチメント形成や精神的自立の問題も予測させる。しかし、それ以外の行動特徴が特定の発達障害の基準にすべてが合致するわけではなく、実際に診断も受けてはいない。

そういった A 男が支援の対象として取り上げられている点が、本実践の重要な点と考えられる。第一筆者が本文中で何度も書いているように、本実践は、「診断の有無に関わりなく、生徒を支援する方法を試行錯誤すること」という基本線につらぬかれている。そこには、発達障害かどうかにかかわらず教師が拘泥されることなく、支援を必要とする生徒がいればその生徒への対応をまず考え取り組む、第一筆者の姿勢が反映されている。また、それを可能にした要因に、第一筆者が特別支援コーディネーターであるだけでなく校内分掌が生徒指導部教育相談係であったこと、そしてこの学校で、管理職・教務主任・進路指導主事・養護教諭・教育相談係によるチーム支援が日常的に行われていたことが挙げられる。すなわち、特別支援教育コーディネーターが生徒指導や教育相談と有機的に連携し、支援を要する生徒すべてを支援するシステムの存在が、対象を発達障害児に限定せず、個々に応じた特別な教育的ニーズの発見と支援を可能にしたのである。

②「なぜ」そうなるかだけでなく、まず「何を」支援できるかを考える

本事例の場合、A男自身もその家族も、さまざまな困難を抱えていることが推測される。例えばA男は、嫌なことがあるとすぐ発熱するといった身体化をみせつつ、結果として課題をやらなくていい状況を頻繁に作り出していた。これはA男の自己コントロールの弱さであり、甘えであるとも考えられる。家族がそれに対して、家に施錠して帰れないようにするなどの厳しい罰で接したことも、家族とA男が互いの意見を出し話し合う関係を形成できていない家族機能の問題を示しているともいえる。

しかし上記のような「なぜ」を表面的かつ性急に求めることはいきおい、A男に対しては甘えないよう厳しく接する、家族にも親子関係の問題を指摘するという、直裁的な支援を引き起こす。厳しい指導や問題の指摘でも、それで問題が改善すればよいが、実際はかえって問題がこじれさらに厳しく対応するという悪循環に陥ることが少なくない。

これに対して、第一筆者は「本人がなぜこのような状態になったのかについての考察に時間を費やすことはせず、本人が今何に困っているかに焦点を当て、取り組むこと」を大切にしたい。これは、「なぜ」をいったん保留しつつ、生徒が「何に困っていて」、学校における支援としては「何ができるか」をとりあえず具体的に提案し取り組むことを意味する。そしてその取り組みを行いながら、その中で「なぜ」を考えていく。この視点は、京都朱雀高校特別支援教育研究チーム（2011）でも示されているものである。これは、皆に同じ基準で同じ指導をすべきという考えを持ちやすい高等学校においては、特に重要となる。なぜならそういう場合、「なぜ」についての話し合いは、特別な教育的ニーズの視点に立つか立たないかで、教師間で大きく意見が隔たり議論が収束しにくい。議論で時間を費やす間に生徒の問題がさらに激化し、結果として「とりあえず」他の生徒と同じ基準の指導を強化することで終わってしまう場合があるからである。

実際、第一筆者はその方針で取り組む中で、A男や家族の中に具体的に少しずつだが変化を生み出していった。その事実により、「本人の変化が誰の目にもはっきり分かるようになってからは、（校内の教員の）さらに協力していただける」姿を作り出すことができたのである。これは、職員集団の中に、特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する対応のあり方を示すとともに、そういった支援を行うことに対する職員自身の自己有能感（perceived competence）を高めたと考えられる。こういった積み重ねが、今後、問題を示す別の生徒に会う際に、特別な教育的ニーズの視点をもって「なぜ」を考える素地を職員集団に広げることにつながると考えられる。

③支援者各自が自己有能感を高められるコンサルテーション

第一筆者は、A男以外にも、A男の母親、担任など関係者とも話し合いを持ち、それぞれに重要な支援を行っている。特に母子依存傾向が強いA男に対し、第一筆者がA男と母親それぞれの立場にたち、共感的理解の姿勢で関わったことは重要であった。具体的にはそれまで学校から家庭の教育力やA男との関係の問題を指摘され続けた母親に対し、母親の立場を代弁するスタンスで第一筆者が関わったことが挙げられる。そのうえで母親には、A男を育ててきたこれまでの頑張りを十二分に認めた。そして母親の励ましがA男の変化に一番大きな意味を持つことを伝え、A男に対する具体的な支援を母親にしかできない役割として明示した。

担任教師に対しても、母親への接し方に関して毅然と対決する面をもちつつ、他方で、家出の際に保護者と担任がつながっていったおかげで、第一筆者が母親とA男の指導に入ることができたことを繰り返し伝えた。これは、家出後の具体的支援は第一筆者を中心に行いつつ、その基盤を形成した核に担任の存在があったことを強調するものであった。

異なる専門性のあるものが、支援対象について考え話し合うことをコンサルテーション（consultation）という。このコンサルテーションでいえば本実践の場合、自らの専門性にに基づき他の専門家（担任教師や母親）を支援するという意味で、第一筆者がコンサルティであり、担任教師や母親はコンサルタントとなる。第一筆者のコンサルテーションは、具体性を伴ったアドバイスであるとともに、コンサルタントがその結果、

自己有能感を高めている点が特徴的である。母親はこのコンサルテーションにより、自分がA男にとって必要な存在でありかつ自分だからこそ果たせる役割があることを実感できるようになっていった。そのことが、学校に電話をし援助を自ら求めるといふ、母親自身の被援助指向性 (help-seeking behavior) を高めることを可能にした。担任教師も、家出の際に母親と担任がつながった意味を伝えられることで、自分が今回の実践で果たした役割を、実感を伴って理解できたと考えられる。

コンサルテーションは、特別支援教育の中でもよくおこなわれる。しかしそれは往々にして、専門的知識を持つ者が持たない者に伝える一方向的なものになりやすい。それでは、伝えられたコンサルタントはいつまでも受身的で、特別支援教育の主体となりえない。コンサルタント自身が自己有能感を高めることは、自分が特別な教育的ニーズを持つ子どもの理解や支援を行うことができるという実感を持つことである。特に母親を始めとした家族は、学校卒業後も特別な教育的ニーズを持つ子どもの最大の支援者として位置しやすい。だからこそ、学校での特別支援教育がそこで閉じることなく、関係者、特に家族における子どもと関わる自己有能感を高めることが重要となる。A男の場合もその問題（ここでは家出、退学希望）が改善しただけではなく、特別支援教育に取り組む主体を第一筆者の周囲に作り出すことにもつながっている点が、評価できると考えられる。

4. 最後に

以上①～③まで、実践の具体的に評価できるポイントをまとめた。いずれにしても、1、2で述べた固有の困難を持つ高等学校において、こういった実践が行われたこと自身、高く評価されるべきであると考えられる。

今後の課題としては、第一筆者がなぜこういった実践を行えたのかについての分析を進めることが挙げられる。第一筆者はその一つに、この高等学校が少人数で実習・作業をする機会が多く、個別に生徒と向き合いかつ実習式の学びが多いことを挙げている。しかしそれだけではなく、チーム支援がなぜ可能だったのか、特別支援教育と生徒指導・教育相談の連携がどのようにして形成されたのか、これまでの経緯も含めて検討する必要がある。

二つには、最初に述べたダブルスタンダードの問題である。ダブルスタンダード化した指導は、ある意味、特別支援教育には欠かせないものといえる。ただし、加藤・大久保 (2009) も指摘するように、問題となるのはダブルスタンダード化した指導そのものではなく、生徒がそれに対し不公平感を感じるかどうかにあると考えられる。実際、常に同じ基準で一律な対応が、いつでも生徒に指導の公平感と教師への信頼を感じさせるわけではない。逆に形式的に同じ基準で対応することは、生徒からすれば自分に親身になって対応してくれない不満を惹起することもある。生徒が不満を感じるダブルスタンダード化した指導は、例えば普段授業中うるさいと叱る教師が、同じ行為をする問題行動の激しい生徒には注意しない場合である。これは教師が、問題行動の激しい生徒と対決しないこと、つまりその生徒と真剣に向かい合っていないと生徒が感じるものが一つの原因ではないだろうか。そう考えれば、問題行動を起こしていない自分にも教師は真剣に向かい合ってくれない不安や不満を生徒が感じていても不思議はない。ダブルスタンダード化した指導そのものを問題にするのではなく、その背景に通底する教師集団と生徒との関係を問い直す必要がある。

一方、第一筆者の学校では、結果として教師が皆と違う基準で対応せざるを得なかったA男に対し、クラスメイトは仲間はずれにせず温かく見守ってくれていた。クラスメイト自身が多様性に寛容な集団であったことが推察される。これが偶然であったのか、こういったクラスメイトが形成される要因があったのか。三つには、こういった点を探るために、生徒の集団形成プロセスを分析することを挙げることができる。

近年、高等学校における特別支援教育はさまざまな角度から注目され、それに関する書籍や論文もいくつか出されている (例えば、小野・保坂、2012; 佐藤、2011; 竹本・田部・高橋、2012)。特別な教育的ニーズをもつ子どもの理解と支援が、高等学校においても、多様性を認める社会の礎となる方向で検討され実践されていくことが期待される。(以上、文責：別府哲)。

付記

本研究は校内職員研修会において第二筆者が講演した際に第一筆者が提供した事例をもとに考察したものである。なお、本論文への事例掲載に関して、A 男本人と A 男の母親には、第一筆者が承諾を得ている。

謝辞

研究にご協力いただいた方にこの場を借りてお礼申し上げます。ありがとうございました。

引用文献

- 荒川智・越野和之 (2013). インクルーシブ教育の本質を探る. 全国障害者問題研究会出版部
- 別府哲 (2009). 自閉症児者の発達と生活ー共感的自己肯定感を育むために. 全国障害者問題研究会出版部
- 加藤弘道・大久保智生 (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化. 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 川俣智路 (2013). 高校の特別支援教育を変える三つのフレームー参加、学びのユニバーサルデザイン、移行支援. 教育, 816, 71-80.
- 京都朱雀高校特別支援教育研究チーム (編) (2010). 高校の特別支援教育・はじめの一步ーこれなら普通の高校でできる、私にもできる (特別支援教育の新展開). 明示図書
- 小野善郎・保坂亨 (2012). 移行支援としての高校教育ー思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言. 福村出版
- 佐藤友子 (2011). こころの扉を開くー生徒・保護者と向き合い、つながる. クリエイツかもがわ
- 竹本弥生・田部絢子・高橋智 (2012). 発達に困難を抱える高校生が求める「自立・就労・社会参加」の支援ー公立学校と特別支援学校高等部分教室に在籍する生徒への調査から. 発達, 129, 18-25.

