

平成20年度「高等学校における発達障害支援モデル事業」報告書（中間・最終）

都道府県名	京都府
学校名	京都府立朱雀高等学校
学校所在地	京都市中京区西ノ京式部町1
研究期間	平成19～20年度

I 概要

1 研究課題

発達障害又はその疑いのある生徒も「気になる生徒」の一人として、学校生活に定着させるため、日常の教育活動の中でできる、特別でない「特別支援教育」を探る。

2 研究の概要

- ①研究チームを中心に、教育相談協議会（校内委員会）、特別支援学校との協同による研究…生徒の事例と合わせ、教科学習・特別活動への適応の様子や進級状況等による検証。
- ②教職員研修会の実施…「当事者の思い」や「保護者の思い」を学ぶ機会を設定、学年別のケーススタディの実施。
- ③「朱雀高校版情報収集（アセスメント）票」、「気付きシート」＝「気になるカード」の活用方法の研究

3 研究成果の概要

教職員が「発達障害又はその疑いがあるのではないか」と気になった生徒に、検査も含めた巡回相談を実施した。高校生である彼らの気持ちを最優先にして取り組んだことで、当事者自身が「自分の特性を客観的に知る機会になった」「良いところ・優れたところを確認でき、自信が持てるようになった」「不得手なところを知り、生活の中で注意することが確認できた」等と述べている。

教職員研修会も昨年度に引き続き、計5回実施（6月・8月・12月・3月）。普通の高校で実践する「特別支援教育」は「学校教育の原点」に他ならないとの仮説を立証するための学習を深めることができた。

情報収集様式については、「気になるカード」への記入内容を一覧表にして、教科担当者会議の資料等として利用する方法を試行中である。

巡回相談や研修会を通じて教職員は彼らの特性を確認し、授業や特別活動の中で、指示の出し方や、説明、板書の仕方を含む生徒対応にも、当然のように配慮する姿勢が見られるようになった。

Ⅱ 詳細報告

1 研究の内容

(1) 発達障害のある生徒に対する指導方針

ア 生徒の実態（把握方法も含めて）

本校へは長期欠席者特別入学者選抜制度での不登校体験の入学生をはじめとして、様々な生徒が入学している。

合格発表後、出身中学校を訪問し高校生活に必要な情報を収集。入学後は入学時に提出する保健調査票への記入内容や、教職員の日常の観察から「気になる生徒」として情報を収集する。

アセスメント票も朱雀高校版「情報収集（アセスメント）票」として、その生徒の「良いところ」にまず着眼し、学校生活の中で「困っていること」「気になること」を、その中でも「困ったり」「気になったり」しているのが本人なのか、周囲の者なのかも認識する様式とした。学校以外から得られる情報については、記入できる範囲で記入するとのスタンスで設定し、巡回相談時にも利用している。

「気になるカード」への記入内容を、教科別一覧表（学年別）にし、教科担当者会議の資料として利用。教科によって異なる生徒の様子も知ることができる。

イ 指導方針

発達障害のある生徒も「気になる生徒」の一人として対応をしている。指導方針は教育相談協議会（校内委員会）の方針に沿っている。

特別支援教育の対象となる生徒は様々な「気になる生徒」の中の一群であり、彼等が「困っている」事柄や内容は個別的ではあるが、同時にある共通性（特性）が存在するのではないかという推測から出発している。特性を学ぶのは支援のあり方を理解するためであって、障害の診断や発見のための知識獲得が目的ではない。「気になる生徒」の情報収集も、生徒の中から発達障害を探すこと（レッテル貼り）ではなく、その特性にどんな対応が良いのかを確認するためのものと位置づけている。

ウ 成果と課題

生徒の情報を教職員が共有するため、各分掌会議で「気になる生徒」についての項目があり情報交換をする。また、週一回開催の分掌の代表者会議でも始めに生徒の状況について報告がある。必要に応じて、職員会議へも教育相談協議会から報告する。

重ねて「気になる生徒」の情報を発信するよう努めてはいるが、教職員個々の問題の捉え方に個人差があり、時には対応が遅れることもある。繰り返し研修を積み、誤差の範囲を狭めたい。

(2) 発達障害のある生徒に対する授業やテストにおける評価方法等の工夫

ア 授業の際の配慮事項等

学習指導の中心に「わかる授業」づくりを据え、読みやすいわかりやすい板書とするための板書計画の見直しや、見やすい蛍光チョークの導入などを試みている。発表

など特に苦手な領域の学習においては、3年間のスパンの中で克服し、「できる」ようにすることを基本におき、当面の学習ではそれに代替する形態を本人に提示して取り組ませている。

イ テストにおける配慮事項等

怪我などにより利き手を使って答案が書けない場合や、難読傾向のある生徒などに対しては本人の申し出により、別室受験、テスト時間の延長や文字のポイントを上げるなどの配慮を行っている。

ウ 評価における配慮事項等

(ア)「特別でない特別支援教育」の実践・研究にあたり、「発達障害又はその疑いのある生徒の学習評価はどうあるべきか?」「到達目標に差はあるのか?」「学力の測定方法は単一でなければならないのか?」「障害に対応した測定の工夫とは何か?」という問題意識をもって、対象となる生徒の学力の測定方法に関して工夫が必要なケースを明らかにし、有効な方法を模索し、実践した。

<基本の考え方について>

教育の目的は生徒一人一人が、「社会的自立」に必要な諸能力・技能を獲得することにある。その内容は、基礎学力、基礎体力、対人関係能力、問題解決能力、コミュニケーションスキルなどであり、それらは社会の中で生きて行かなければならないすべての生徒が、障害の有無に拘わらず、習得しなければならない共通の目標である。

<認知領域に障害を疑われる生徒の指導について>

①到達目標が同一であっても、障害などによって他の生徒と同じ測定方法では正確な測定ができない場合には、既にテスト時間の延長などの措置をとってきている。こうした取組の延長として、内容理解の測定（追認テストとその評価）において次の方法をとることを可能とする。「補充指導への参加を前提に、『单元ごとの確認（到達）テスト』と『50分の追認テスト』の総合によって判断することができる。」

②追認考査の指導において、こうした対応を必要としているか否かの判断は、教科担当者一人に任せず、「複数の眼」で確認することを旨として、教育相談協議会で教科担当者を交えて協議し、判断する。その結果は、職員会議に報告する。

(イ) 具体的な指導例

◇ 不認定科目を持っている生徒Aの追認指導において、他の生徒と一緒にいった第1回目の指導では、補充講義の場では理解したように見えるが、後日の復習が不十分で、知識の定着が充分でなかった。また、2名一緒に指導でマンツーマンの指導ができなかったため、本人の理解度を的確に確かめられず、テスト結果は20点台の得点で、到達目標を達成できなかった（不合格）。

そこで、第2回目の追認においては、1回の追認テストの結果だけで、理解度や到達度を測るのではなく、单元ごとの確認テストの結果もそのための資料として使用することとした（この方法は教職員全体で確認）。

具体的な指導としては、1時間程度の補充をマンツーマンで9回行った。そのうち2回は理解定着のために演習とした。1回の講義が終わる毎に、自分なりに整理したプリントを作らせ、提出させ、2回目からは補充授業の初めに、前回の確認テストを9点満点で行った。また、2回の演習では記述問題を集中的に指導した。これらの指導と本人が学習サポーター（放課後の学生ボランティア）を利用しながら自学自習を積極的に行った結果、後期のテストでは満点を取ることができた。

- ◇ 不認定科目を持っている生徒Bは、数学が特別に不振で、本人もどうしたら良いのかさっぱりわからず学習についていけない状況があった。教員は「数」の認知の仕方や「計算力」に問題があるのではとの疑問を持っていた。

本人の希望で、検査も含めた巡回相談を実施した結果、発達障害が疑えるような結果は見られなかったが、回答に自信がないと記入に迷いが出て記入できなかったり、決断に時間がかかり時間不足になるということがわかった。

追認試験に向け、マンツーマンの指導の必要性が会議で認められ、Aと同じ様に対応した結果、徐々に回答にたどりつく時間が短縮され、本人も自信をつけていき「今までの人生で初めて」と本人が感動した80点を取ることができた。

エ 成果と課題

- (ア) 追認テストの指導では大きな成果を上げた。マンツーマンで本人の反応をみながら指導できたことが最も効果的であった。講義毎に生徒本人に学習内容をまとめさせたこと、毎回9点満点の復習テストを行った事が功を奏したと思われる。一定の理解が進むにつれて本人が積極的に取り組むようになり、学習サポーターと共に自学自習をした事も効果が大きかった。

当該の生徒にとっては2名という少人数の補充授業でも注意が集中せず、マンツーマン指導が有効であった。理解が進むに従って、本人が積極的に取り組み始め、演習問題を何度も復習した。本人がやるべき教材を具体的に示すことが重要であると思われる。

学習環境が大きく学習態度に影響した。保健室に学習スペースを作り雑音がない中で、日時を指定して定期的に補充を行ったことが有効であった。

- (イ) 学習の躓きをできるだけ早期に発見し、その生徒の特性に合った指導を集中的に行って学力を高め、自信（自己肯定観）を持てるようにすることが課題である。事例Aの場合は、3年次になってからの対応であったことを反省したい。事例Bの場合はAの事例からの学びを生かし、診断名の有無に拘らず、本人の意思を尊重しての、早い時期での対応が良い結果を生んだと言える。

(3) 発達障害のある生徒に対する就労支援 ・ ・ ・ ・ 実施せず

ア 支援の方策と内容

イ 成果と課題

(4) 一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方

ア 指導の工夫と取組

集団生活の中で問題が生じた時、その当事者である「発達障害又はその疑いのある生徒」の支援とともに、彼らを含む集団全体をどう指導するのか、全校生徒への啓発が課題になる。

自分とは異なる特性を持つ他者とのかかわり方や相互理解の方法について学ぶ機会をどのように設定するのか検討し、その方策を探る必要がある。生徒に、彼らが共に生活する集団の中に「こんな人もいる」ことをどう認識させるのか、今まで朱雀高校で取り組んできた教育活動に何をプラスすれば良いのか、という問題意識である。

モデル事業実践の初期段階では、働く権利や外国人との共生などをテーマとした人権学習の一環として、発達障害理解のための特設授業という構想もあった。しかし、研修や学習を重ねて「特別でない」ことの意味・内容の理解を深めて行く中で、生徒は自分達が「変わっている」と感じている生徒に教職員がどんな対応をしているのかをよく観ており、どの生徒も集団（社会）の「一員」として等しく対応をする教職員の姿勢を何よりのモデルとするのではないか、その姿勢がどの生徒にも安心感を与え、生徒同士の相互理解の必要性を分からせるキーポイントになるのではないか、という仮説にたどり着いた。

この仮説の検証のために、3年生を対象にアンケートを実施した。

(ア) アンケートの結果から

① 「個性・特性の尊重はできるか？」への回答

「個性・特性の尊重はできる」94.3%

（「自信をもってできる」27.8%+「たぶんできる」66.5%）

他との比較資料を持ち合わせていないので相対的な評価はできないが、相当に高い到達度であると評価してよいのではないだろうか。

② 「他者に対する態度は何を通して身に付いたものか？」への回答

「自分とは違うタイプの「個性」や「特性」を持つ人の良さが分かった」70.8%

「モデルとなる大人の接し方から学んだ」13.0%

「教科の授業や人権学習などで学んだ」5.2%

「その他」10.9%

「モデルとなる大人の接し方から学んだ」は、「人権学習などから学んだ」を上回ってはいたが、両者を合わせても18%余りである。私たちの仮説には陥があったのだろうか。生徒は、日々の学校生活の中で最も身近な他者と直接関わるという体験を通して学び、それによって社会的資質を磨いている。高校生の年齢ともなると、親や教職員といった大人より同世代の仲間の影響を強く自覚する傾向がみられ、その人格の土台にはそれまでの大人の影響が作用していることなどはなかなか意識化されにくい。今回のアンケートが択一式という形態をとったために、生徒の意識や行動の構造を明らかにする点では弱点があったといえる。「モデルとなる大人の接し方から学んだか否か」といった設問形式が必要だったかも知れない。

いずれにしても、「13.0%」という数字の評価は保留としなければならない。

「その他」と答えている生徒の中には、「自分がどちらかというとき少数派だったから、そうした態度は傷つけると身をもって気づいた」「中学生時の経験と高校（特に1年）での経験」「自分の個性を尊重してもらえたことでその嬉しさがわかった」を理由として挙げている者が多い。ここでも、自らの直接の体験が大きな意味を持っている。

こうした他者と直接関わるという体験は、学校に居る、通うだけで得られるものなのか。それともなんらかの条件（取り組み）が要るのだろうか。

③「他者の尊重という態度は何時培われたものか？」への回答

「小学校時代からすでに出来ていた」 35.9%

「中学時代からすでに出来ていた」 41.0%

「中学時代までは出来ていなかったが、高校で出来るようになった」 23.1%

他者を尊重するという態度は、4人中3人までは高校入学までに身に付けており、「残る1人」が高校でようやく身に付けたということになる。その「残る1人」に入る生徒たちには、高校入学の1年次には他人との関係でトラブルを抱えたり、軋轢を生み出したりしていた者も少なくないと思われる。多くの生徒が既に身に付けていた理解や態度を中学校終了時点でまだ身につけることの出来なかったものを、高校で身に付けることができたのは、高校という発達段階（年齢）が自然と自覚させてくれるものなのか、それとも特別な理由（取り組み）があるのだろうか。

④ 高校での他者理解と尊重という態度の習得に何が寄与しているのかという問題を考察してみると第一に注目すべきは、ホームルーム活動、文化祭・体育祭などの行事（「特別活動」（高校では「自主活動」と呼ぶ場合が多い）や部活動を通して他者と関わる重要さである。

この活動を通して、92%の生徒が、「人間的に成長できた」と感じ、「ホームルーム・委員会・部活動など集団で取り組む行事は苦勞も多いが、その分、喜びや楽しみも大きいと実感した」と答えている。第二は、生徒の言葉を借りて表現すると、「学校の空気」ということになる。生徒の約93%が、朱雀高校を自分自身にとって「居心地」のよい学校と答えている。また、全く同数の生徒が、「個性的な人、ユニークな特性を持った人」にとっても「居心地」のよい学校だと思っていると答えている。自分だけでなく他人もそう思っているだろうということである。

何が「居心地」がよいのであろうか。生徒の声には共通した雰囲気が表示されているように思う。主なものを拾い上げてみると、

- ・「みんなが自分の存在を認めてくれるから安心できる」
- ・「毎日学校に行くことが苦痛にならず一人ぼっちだと思わない状態」
- ・「自分らしさが受け入れられる状態」
- ・「自分の存在を肯定してもらえる時」
- ・「見た目に左右されない自由があるところ」
- ・「人の意見がきける」
- ・「自己表現できる」

・「他人にかかわってこない」（他人が干渉したり、ちょっかいを出したりしないという意味か）という表現になる。

イ 成果と課題

(ア) 生徒が自分とは違うタイプの「個性」や「特性」を尊重する態度を学ぶためには、学校生活の中に、生徒同士が主体的多面的に関わる場面をたくさん準備する必要がある。その一つは特別活動であるが、これは学習の単なる息抜きなどの遊びではなく、重要な学びの場として正確に位置付けて、系統的に丁寧な指導を行う必要がある。

更に学習においても、他者と協同で学ぶ形態を工夫し、増やしていかなければならない。

(イ) 教員の生徒へのかかわり方、生徒の言葉を借りれば「学校の基本的な姿勢」として、生徒の話、言い分、想いをよく聞き、頭ごなしの対応を退けて、生徒に考えさせる指導を大切にする必要がある。生徒は自分の存在を肯定してもらえる時、学校に居場所を見出し、他者を受け入れる精神的余裕を獲得する。

(ウ) こうした環境整備を行っても、発達途上にある生徒の間では、軋轢や問題が起こることは当然ありうる。その時は、集団学習の絶好の機会として捉え、問題の性質に応じた対応（個別指導または集団指導）を行えばよい。その場合においても、時宜に合った緊急対応とともに、他者の理解と尊重が実感できる集団づくりという長期の視点での対応を忘れてはならない。

(5) 教職員や保護者の研修等

ア 研修会開催の回数・時期・研修内容等

(ア) 第6回教職員研修会

日 時 平成20年6月4日（水）15:40～17:30

会 場 朱雀高校 応接室

テーマ「特別支援が必要と思われる1年生の生徒のケーススタディ」

講 師（アドバイザー） 定本 ゆきこ 氏（精神科医）

H19年度好評だったケーススタディを計画。開催前は日常の多忙さからか、あらためてケースをまとめる煩わしさ等を思い、この時期の研修会の不要意見もあった。しかし、終了後には「こんな研修会なら繰り返し実施したい」との感想が寄せられた。」

ケースは、毎週、担任会の中で報告される「気になる生徒」の中から、「発達障害」が疑えるケースと、原因ははっきりしないが「不登校傾向が出ている」ケース、計3例について検討を加え、講師からアドバイスをもらった。

多忙な中でも翌日からの教育活動に活かせる、と感じられる研修の大切さを学んだ。

(イ) 第7回教職員研修会

日 時 平成20年6月18日(水) 15:40～17:30

会 場 朱雀高校 会議室

テーマ「特別でない特別支援教育」・取り組みの中間評価(自己評価と外部評価)

～何がどこまでできたのか? 何ができていないのか?～

講 師 鋒山 智子 氏(京都府立桃山養護学校 指導主事)

今泉 祥子 氏(京都府立桃山養護学校 教諭 巡回相談員)

今春転入された先生方と共にH19年度の取り組みを振り返りながら成果と課題を明らかにし、共通認識を広げていくことが、H20年度の研究方針に基づく実践の第一歩となると考えた。この研修会においては、私たちだけの検証(自己評価)ではなく、協力を頂いている外部の先生方の目を通した検証(外部評価)を織り交ぜた、より客観的な方法を採用入れた。

私たちの取り組みの基本的視点である「発達障害又はその疑いのある生徒も『気になる生徒』の一人として、学校生活に定着させ、自立して社会の中で生きていける力(確かな学力や社会的関係能力・スキル)を育てるため、日常の教育活動の中でできる、特別でない『特別支援教育』を探る。」という目標を再確認する機会となった。

(ウ) 第8回教職員研修会

統一テーマ「生徒の視点で教育活動を見直せば・・・」(2)

日 時 平成20年8月19日(火) 9:00～17:00

会 場 平安会館

※ 分野別のテーマと講師

〈i〉学力問題の分野

1) 研修I「小学校における学習指導と小中高連携」

講 師 井上 治夫 氏(第6向陽小学校教諭)

2) 特別報告「高校における回復指導(数学)」

発表者 平野 建三

〈ii〉特別支援教育の分野

1) 研修I

テーマ「発達障がいへの理解と対応・・・本人の思いから」

講 師 神山 忠 氏(岐阜県立関特別支援学校 教諭)

自らの体験を通じた問題提起や当事者の思いを中心に語られた内容は、日常に出会っている発達障害又はその疑いのある生徒達の思いを言語化して、私達に伝えていただけたと言える。どんなことが得意でどんなことが苦手か、どんな対応が人を傷つけないか、発達障害も「得意な脳をもつ」と捉え、成功体験を積むことの大切さ等が語られた。いろんな特性を持つ生徒達に出会っていく上で、示唆に富む内容であった。

2) 研修II

テーマ「生徒の特性をどうみるか」～D君のケーススタディ～

講 師 橋本 和明 氏

(花園大学社会福祉学部教授花園大学心理カウンセリングセンター長)

田中 由美子 氏 (臨床心理士花園大学心理カウンセリングセンター相談員)

「気になるカード」への記入から取り上げた事例について学ぶ。担任や教科担任から日常の様子を報告、検査担当者からの検査結果(WISCⅢ)が報告され、本人理解と今後の対応について協議した。講師の先生からは私達とは異なる視点でのアドバイスや大学生にも見られる状況、高校は社会性を身につける訓練ができる最後のチャンスと考えても良いとの見解が示される等、複数の専門家と共に学べる機会となった。

(エ) 第9回教職員研修会

日 時 平成20年12月24日(水) 13:00~17:00

会 場 ルビノ京都堀川「加茂」

○研 修 「高校における特別支援教育にもとめられること」

講 師 定本 ゆきこ 氏 (精神科医)

「相談することを学ぶ」「信頼できる大人を作っておく」ことの大切さ、大人は人と人との関係の持ち方を子どもに示すモデルであること等、日常のちょっとした言動の中にも学習モデルはあると再確認できた。

「診断名」は時に変わることもあり、そのことに囚われない方が良いことや社会生活に必要な基本的なスキルを身につける「最後の砦」が高校であることが話された。学校で支援がうまくいく秘訣のプラスαは教職員集団が民主的で協力的だと支援の効果があがる、との指摘もあった。

(オ) 第10回教職員研修会(予定)

日 時 平成21年3月25日(水) 13:00~17:00

会 場 平安会館「朱雀」

○報 告 「特別でない特別支援教育」～朱雀高校の取組～

報告者 教育相談協議会 座長 岩田 聡

○研修Ⅰ 「朱雀の取組みをどのように見ているか～今後への提言も含めて～」

講 師 品川 裕香 氏 (教育ジャーナリスト)

○研修Ⅱ 「特別支援教育をめぐる動向と目指すべき方向」

講 師 田中 康雄 氏 (北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター所長)

イ 成果と課題

人前で発表することがどうしてもいやな、発達障害の疑われる、中学時は不登校であった生徒に根気よく「何故発表しなければならないか」を指導していた先生が、雑談の中でゲームの攻略法を尋ねたところ、「テクニックともう一つは視点を変えてみることです」と教えてくれたと笑い話のような話を紹介された。これは生徒の言い分を頭から否定せず、じっくり話を聞こうとする態度が教師に身のつき、生徒も安心して話せる、まさに研修の成果だと言えよう。繰り返し開催した研修会で学んだ知識や

生徒への視点は、このように視点を変えてみたり、出来ないのは生徒が悪いと決め付けない対応となり、発達障害のある、又は疑いのある生徒への対応のみならず、「わかる授業」を大きなテーマとして探り続けている朱雀高校にとって、どの子にも有効な視点の一つとして役立っていると評価できる。

(6) その他の支援に関する工夫

H19年度9月から高大連携の一分野として、地域の大学の教職を目指している学生が放課後の時間を利用し、生徒の自学自習にボランティア活動としてサポート役を勤めている。その取り組みを発達障害が疑える生徒の学習支援にも活用した。該当生徒が「相性が良い」と感じた学生に曜日・時間を固定し、受験勉強や日常の教科学習の復習等に取り組んでもらった。この場合は子どもの特性を事前に説明し、基本的な対応方法を伝え理解して対応にあたってもらった。

生徒にとっても先生よりは気が楽だし、学生にとっても良い体験になるらしく、「教育実習よりも勉強になりました」と感想を述べている学生もいる。

H20年度も同様の取り組みを継続したが、特別に卒業生であるA君のサポートも継続してもらった。

2 研究の方法

(1) 研究委員会の設置

ア 構成

NO	所 属 ・ 職 名	備 考
1	教育相談協議会構成員・教諭（教務部）	07年度研究チーム
2	教育相談協議会構成員・講師（コーディネーター役）	07年度研究チーム
3	1学年担任（学年部長）・教諭	07年度研究チーム

*モデル事業取り組みのみを目的とした研究チームであるので、継続する構成員とした。

イ 委員会開催回数・検討内容

月1回の教育相談協議会（校内委員会を兼ねる）終了後の会議及び単独の研究チーム会議を合わせて年間21回開催。今年度は教職員研修会及び報告書策定の原案作りに限定。

ウ 特別支援教育コーディネーターの指名や個別の教育支援計画の策定等具体的な方策・特別支援教育コーディネーターとの名称は用いず。教育相談協議会構成員の役割分担でコーディネーターの役割は果たせている。

エ 成果と課題

モデル事業の事業費を有効活用し、教職員の発達障害に関する知識の習得や、生徒理解が広がった。

(2) 専門家チームの活用

ア 構成

NO	所 属 ・ 職 名	備 考
1		
2		
3		
4		
5		

イ 専門家チームの活用状況……実施せず

ウ 成果と課題

(3) 関係機関との連携

ア 他の高等学校や特別支援学校との連携

昨年度に引き続き、特別支援学校の特別支援センターから派遣していただいた巡回相談員の活躍は、本校教職員にとって大変心強い存在であった。

生徒・保護者の相談に終わらず、教職員の認識を深めるために、研修会の講師も引き受けていただき、客観的な視点で共同研究者としての役割も果たし、また本校の取り組みに援助していただいた。

イ 発達障害者支援センターやハローワーク等関係機関との連携……実施せず

ウ 地域の教育施設や人材等の活用……特になし

エ 成果と課題

地域の特別支援学校・地域支援センターの巡回相談はとても有効な、しかも心強い援軍となる。今後もますますそのニーズは高まると考えられる。

(4) 関連事業等との連携

京都府教育委員会の「学力向上フロンティア校」に指定された取り組みと同時展開することで、学力をつけること（分かる授業の取組み）と社会性を身につける取組み（自主活動の育成）が同じ視点で推進でき、教職員の教育活動を強化する取組みになっている。

Ⅲ 今後の我が国における発達障害のある生徒の支援の在り方についての提案等

「特別支援教育」は、障害や診断の有無にかかわらず、一人ひとりの生徒の特性（認知個性）に対応した教育を行うことであり、これは、認知領域の特性に留まらず、学力や家庭環境など多様な背景をもつ個々の生徒に対して、「わかる」、「できる」経験を積ませる「一般の（普通の、普遍的な）教育」と本質的に共通であると私たちはこのモデル事業の推進を通

して理解した。私たちは実践の経験から生徒一人ひとりを理解して指導計画を考えることに習熟し、知らず知らずに「発達促進的な教育環境」を作り出している。そこには特別の負担感はない。

生徒の怠慢やサボリといったレッテル貼りをやめて生徒理解が進めば、教員の対応の工夫は必ず生まれてくる。理解こそがすべてと言っても言い過ぎではない。

もし、学校間に取り組みの温度差があるとすれば、「特別支援教育」という名で呼ばれるものが、実は「特別な」教育ではないという強いメッセージを届ける必要がある。そうした意味からも、「名は体を現す」コンパクトなネーミングがほしい。「special needs education」の直訳は避けて「特性理解教育」とか、「一人ひとりの必要に応える教育」とか、「認知と学習スタイルの多様性に応える教育」とかが相応しいのではないか。もし、種々の事情で変更が困難であるとすれば、「特別支援教育（特性理解教育）」とか、「特別支援教育（一人ひとりの必要に応える教育）」とか「特別支援教育（認知と学習スタイルの多様性に応える教育）」とか、併記することでどんな取組をすれば良いのかがイメージできるような表記が欲しい。

「特別支援教育」をすすめるためには教職員の共通認識が最も必要であり、「またか」と思わずに取り組める教職員研修会を繰り返し実行することが望まれる。法律や制度ができた当座であるだけに、例えば、すべての学校が年に2回程度、全国何処からでも講師が呼べるなどの措置＝集中的な初期投資が必要だ。そのための予算的裏付けを是非すすめて欲しい。

IV 総括

特別支援教育とは、生徒の認知の特性に応じた指導・支援ということである。朱雀高校の「特別でない特別支援教育」は、発達障害の診断の有無に拘わらず、学習や生活の場面において「不調」（例えば、成績が悪い、提出物がでない、集団行動が苦手など）と見える生徒に対して、その原因を生徒の「怠け」や「やる気のなさ」の所為と決め付けず、何らかの、「ちゃんとした」理由があってそうなっているのではないかと、複数の目で冷静に見ることから始まる。その時に、「認知の特性」という視点を持って対応することが有効である場合が少なくない。生徒を丸ごと理解することで、有効な対応が可能になるという経験は、学習指導の分野にも通じる。私たちは長年、「わかる授業」を目標に掲げ、その要点についても定式化を図り取り組みを進めて来た。「学習目標を明らかにすること」「授業の技術を磨き、教材を工夫すること」などの具体的指標を掲げているが、その前提として、一人ひとりの生徒の学習到達点を把握すること（学習診断テストの実施など）が必要だといえる。生徒は誰しも、「分かっているものと決め付けず、分かっているものとして一から教えて欲しい」と強く願っている。私たちはそれを受けとめ、小中学校での生徒の学びの履歴（何を学び、何を学んでいないのか、何が身に付いていないのか）をしっかりと理解した上で、足りない部分を補いながら授業展開を工夫しなければならない。

今回のモデル事業を通して明らかになった生徒の認知の特性を理解した対応は、こうした

学習の理解度を踏まえた指導と直接リンクするものであることが解った。こうした理解が、この2年間の統一研修テーマとして、「生徒の視点で教育活動を見直せば～発達障害やその疑いのある生徒も含めて、すべての生徒を対象に生活や学習の現実を踏まえての「わかる授業」であるためには何が必要か？」を生み出したと言える。

こうした経験を踏まえれば、朱雀高校が教育課題としてすすめている「わかる授業」の取組は、「特別でない特別支援教育」を包括していると言ってよい。しかし、他方で、「認知の特性」の理解というこれまで馴染みのなかったテーマとの出会いは、認知というレベルで授業を見直す契機を与えてくれている。この点では、新たな視点の提供を受けたとも言える。

「私(教員)は必要な事項を説明した。後は、生徒が理解する努力をするか、しないかだ(家庭学習をするか、しないかだ)。」といった授業観でよいのか、という問題意識の芽生えである。「必要な説明」は説明を聞かされる立場から検証されているのかという自己点検への関心、「わかる」という認識(認知)が生み出される過程への関心、どの材料を使い、それを相互にどう繋いで(構成して)まとめると意味のある認識に高めるのかといった教材論・授業展開論への関心が生まれている。

探求型協同型の授業研究の開始はその成果の一つといえるのではないだろうか。

「特別でない『特別支援教育』とは何か」と問われたとき、私たちの考え方を次のように説明する。「特別でない」のだから今まで通り「何もしない」「何の手立ても講じない」ことを正当化する理論ではない。むしろそれとは正反対に、障害の有無に拘わらず、生徒一人一人を理解し、その特性に応じた働きかけを強めようというものである、と。

V その他特記事項(エピソードを含む)

1 普通科高校の中の特別支援教育 ～「人は人の中で育つ」～

X君はポツポツと、「あ～」「う～」と長い間合いを入れながら一本調子で、独特の話し方をする。その彼が「小・中学の時は、自分だけが孤立しているような感じがして、からかわれたりもして、学校へ行けなくなった。高校に入ってから、フッと学校の雰囲気が変わることに気づいて、気が楽になった。委員会活動で、全校生徒の前でしゃべらなくてはならないことがあったんだけど、僕みたいな話し方でも誰もやじったりせず、じっと待って話を聞いてくれた。心地良かったです。高校に入って、部活の中で後輩が自分のことを先輩として礼儀正しく接してくれたことが、大きいと思う。高校では、人間関係に不安を持つことはなかった。大学卒業後の就職活動も3回生4回生になってからでなく、今から、色々な資格にも挑戦しコツコツやっていきたい。やっていけると思う」と、長い時間をかけて話してくれた。

いわゆる天然キャラといわれるような、おっとりした感じのYさんは、中学では「異邦人」と言われ、悪口を言われたり、しゃべるとからかいの対象になっていたらしい。高校に入って「天然キャラというジャンル」で認められていて、それが嬉しいという。

「中学の3年間は、取りあえず我慢しようとは何もせず、ただ時間が過ぎればいいなあと思って過ごし、学校も休むことが多かった。人と話すこともなくじっと固まって暮らしていた

ら体力も無くなった。高校に入って『普通の人になりたい』と、ずっと努力してきた。同級生に助けってもらって、今は友達もできた。一人で努力していても友達ができるようにはならなかったと思う。好き勝手ではない『朱雀の自由』の中で、自分を表現できるようになった。卒業後の進路は、表現に関する勉強をしたいと思っている」と話してくれた。

先の先まで予定が詳細にわかっていないと不安になるZ君は、ホームルームの時間など、担任の先生の話し声がよく聞こえないとイライラするという。見るからに「堅物」に見えるZ君のことだから、先生が話しているのにザワつく級友の行儀悪さが許せないのかと思えば、そうではなくて、先生の話している内容を聞き漏らしていないかと、不安になるのだという。

文化祭の取組で、あるパートのリーダーになり、自分はみんなの都合を聞いて割り当てたと思っていたのに、クラスメイトは次々と予定を変更してくる。細かい指示を出す彼のやり方は、多くの高校生には結構うっとおしいと想像できる。でも、彼らはイラつくZ君に「うっとおしいね〜」などと一言も言わず、「ごめんな〜」と謝っている。そんなクラスメイトとのやりとりの成果か、彼は入学した頃に比べると「力みすぎないように（良い意味でのいい加減に）なったかなあと思える」という。

X君もYさんもZ君も、中学校時代は同年齢の人達との関係が拗れ、登校できなかった、診断は受けていないが、発達障害の疑える生徒たちである。

教育の大きな目標は社会の中で自立して生きていける力をつけることだと言える。

いわゆる定型発達をしている「普通」の人達の方が多いので、世の中のシステムは多数派に合うようにできている。少数派である発達のバランスの悪い凸凹の大きい人達に合うようにはできていない。だから少数派に合う教育方法が必要なことは当然のことだが、学校教育の大きな目標を考える時、「人は人の中でしか育たない」という視点を忘れてはいけないと思う。

一時的に「個別指導」が必要な時はある。「集団」を意識しすぎて必要な「個別指導」ができないのも困る。「個別指導」か「集団指導」か、と二者択一にならないよう、個別指導をするときはその子の属する集団に早く戻れるように、集団指導をするときは困っている子がいらないかと注意し、いたら早く手立てを考える対応が求められる。

「あんな人もいる」「こんな人もいる」ということを障害の有無に関わらず、誰もが認め合える集団作りと、生徒一人ひとりが「授業がわかる」と実感できるよう、教職員も一人ひとりが力をつけ、教職員集団として取り組める力を付けることこそ、普通の高校に求められている「特別支援教育～発達障害支援」なのではないかと思う。

VI モデル校の概要

1 学級数と生徒数（平成20年5月現在）

課程	学科	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		合計	
		学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数
全日制	普通科	6	246	6	226	6	225			18	697
	計	6	246	6	226	6	225			18	697
計		6	246	6	226	6	225			18	697

2 教職員数（平成20年5月現在）

校長	教頭	教諭	養護教諭	非常勤講師	実習助手	ALT	事務職員	司書	その他	計
1	1	45	2	8	1	1	7	1	2	69