

高等学校における「気になる生徒」に対する 「チーム支援」の有効性

二井弘泰
小谷裕実

我々は文部科学省の委託事業を受け、高等学校における特別支援教育に「チーム支援」という考え方を導入し、医療・福祉・労働・心理等の専門スタッフを加えたチームで、発達障害のある生徒の支援を行った。その結果、発達障害の診断を受けている生徒や診断を受けていないが学校生活や対人関係に課題のある「気になる生徒」に対する支援の有効性を確認した。また、「チーム支援」の組織化、構成方法、運営の実際について、課題とその解決方法を示した。

全般的に特別支援教育に対応する学校体制を確立することは、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）にある合理的配慮・基礎的環境整備の提供にも資するもので、今後の高等学校における「通級学級」導入においても効果を発揮するものと考えたので報告する。

キーワード：特別支援教育、「チーム支援」、特別支援教育コーディネーター、合理的配慮

This study was conducted to respond to the request from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The effectiveness of the support given to students with special needs was also evident. This paper suggests solutions to potential problems that could arise around the organization of Team Support, as well as the way it should be structured and the realities of managing such a system. We believe that establishing such a network of support, which applies to special support education and the school as a whole, also contributes to the provision of reasonable accommodation and basic environmental maintenance that relates to “the strategy of reducing discrimination against handicapped people.”

Key words : special needs education, team support, coordinator, reasonable accommodation

はじめに

近年、特別支援教育はそれまでの特殊教育から、通常学級に在籍する生徒にも必要であると認識が改められ、小学校からスタートした整備・対応も、現在は高校や大学をはじめとする高等教育機関に波及し、温度差を残しながらも先駆的に取り組む教育機関が牽引しているのが実態である。また、これまで学校は、生徒に関わる全ての業務を教師（養護教諭含む）という単一の職種が担ってきているものの、特別支援教育を推進するにあたっては福祉、労働・心理、医療など専門的な知識や技術も

必要とされ、多職種、外部機関との連携が必要であると認識されている。

今回我々は、2007年度から全国に先駆けて「高等学校における発達障害支援モデル事業」を受託し、特別支援教育に着手した京都府立朱雀高等学校の取組をふり返り、実施の方法、効果、課題と対応について、学校組織、教師、生徒の視点で俯瞰的にまとめた。特別支援教育を「チーム学校」構想に基づいた「チーム支援」の有効性や課題を検証し、今後の高等教育機関における特別支援教育の意義について考察した。

倫理的配慮:本研究は、花園大学研究倫理委員会の審査において承認された(2016年11月15日)。また、事例については、本来の目的である「チーム支援」による効果の検証に影響を与えない範囲で、個人を特定されないよう変更を加えた上で、京都府立朱雀高等学校長の掲載許可を得た(2016年10月25日)。

I 高等学校における特別支援教育の流れ

1. 高等学校における特別支援教育

わが国における特別支援教育の大きな変革が行われたのは、2007年4月の学校教育法の一部改正によってである。それまでの特殊教育が特別支援教育として本格的にスタートした年であり、高等学校においても特別支援教育が開始された。同年、文部科学省が発出した「特別支援教育の推進について(通知)」には、特別支援教育の基本的な考え方やその意義について、従来にはない広がり

の捉え方がなされている。具体的には、学校長による特別支援教育コーディネーターの指名や、特別支援教育に関する校内委員会等設置、さらに個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等である。同時に文部科学省は、全国の十数校に「高等学校における発達障害支援モデル事業」として、高等学校における特別支援教育の実践的研究を委託し、その研究成果を全国に発信した。これを受け、高等学校におけるモデル事業の成果は、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの配置においては充実しつつある(図1)。しかし、小・中学校に比べて、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、専門家チームによる支援体制の整備の達成率が低い。2014年度に京都府立朱雀高等学校が行った京都市・乙訓地域の高等学校を対象としたアンケート調査では、学校における特別支援教育が特別支援教育コーディネーター1人に任されていることが明らかとなったが、全国的にも同じ問題を抱えていると考えられる。つまり、特

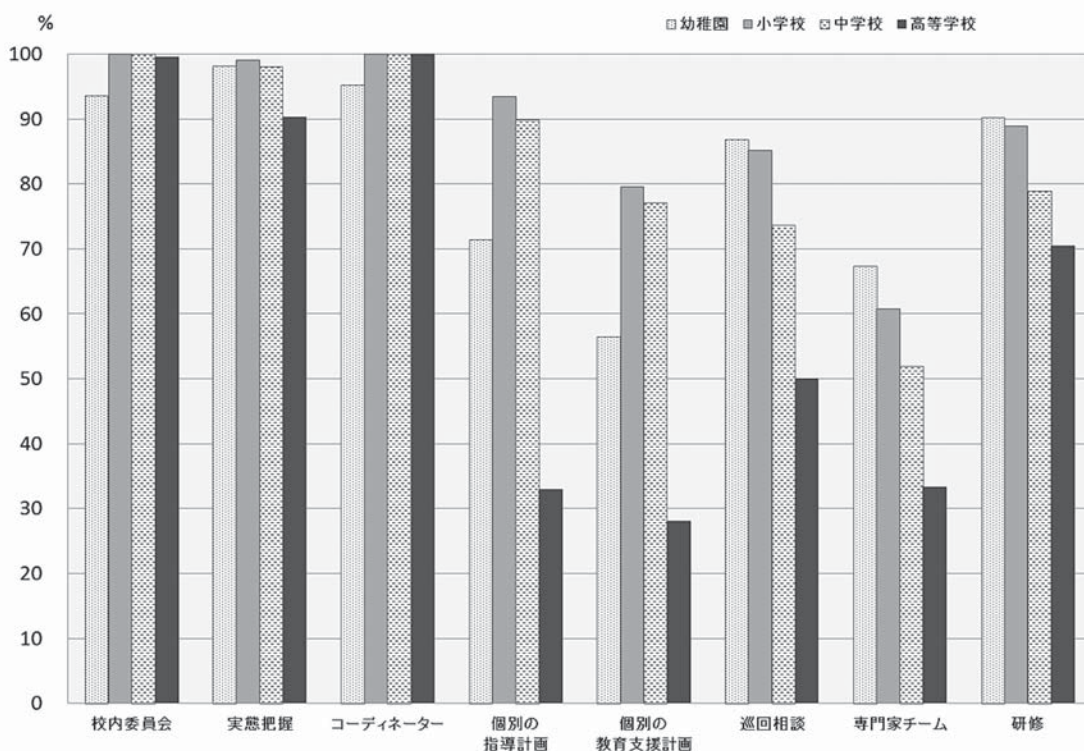


図1 公立学校における支援体制整備状況 (文部科学省全国調査2014を改変)

別支援教育コーディネーターの配置が100%であるにもかかわらず、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が不十分な原因は、校内の共通理解が十分に図られていないことにあると推測される。文部科学省は、高等学校における特別支援教育の理解推進を図るため、2013年度から、「発達障害理解推進拠点事業」を開始し、先進校の実践内容を広く地域に発信する事業を展開している。これは、校内の共通理解を図るひとつの契機と考えられる。

2. 文部科学省による「チーム学校」構想

文部科学省は、文部科学省中央教育審議会チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会の中間まとめ（2015年7月）で、生徒指導や特別支援教育等、学校の抱える課題が複雑化・困難化し教員だけで対応することが質的にも量的にも困難になってきていると指摘した。この現状を改善するために、教職員が心理や福祉の専門家と連

携し、チームとして課題解決に取り組む体制を整備する必要があるとして、「チームとしての学校」（以下、「チーム学校」）構想を答申した（文部科学省、2015）。「チーム学校」の主な方策は、専門性に基づくチーム体制の構築であり、教育以外の専門スタッフを学校教育に参画させることである（図2）。具体的には、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを標準的な学校の職として配置し、専門スタッフ等が自らの専門性を発揮できるような連携、分担の体制を整備しようとするものである。

II 文部科学省の受託事業の実際

1 受託研究の内容（表1）

京都府立朱雀高等学校は、「高等学校における発達障害支援モデル事業」を2007年度から2年間受託し、発達障害の理解推進と教職員の専門性の向上および校内体制の構築についての研究を行った

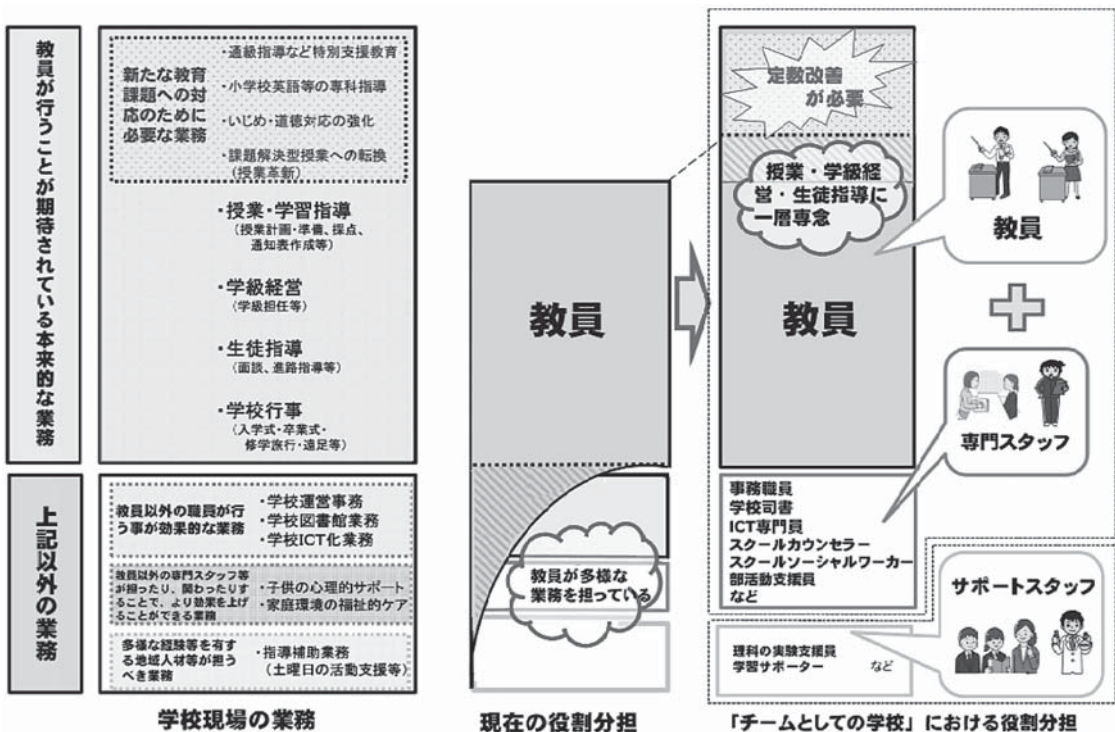


図2 「チーム学校」の実現による学校教職員等の役割分担の転換について
(文部科学省中央教育審議会作業部会 2015)

表1 朱雀高等学校が受託した文部科学省事業内容（抜粋）

事業名	期間	研究内容	研究成果
高等学校における発達障害支援モデル事業	2007年4月～ 2009年3月 (2年間)	* 日常の教育活動での ^(注1) 特別でない「特別支援教育」を探る。	* 教職員研修 * ^(注2) 「気になる生徒」の早期発見・早期対応 * 「気になるカード」作成・活用
発達障害理解推進拠点事業	2014年4月～ 2016年3月 (2年間)	【第1年次】 * 研究協議会の設置 （特別支援教育コーディネーター資質向上） * ケースカンファレンス実施マニュアル作成 【第2年次】 * 「チーム支援」の充実に向けたケースカンファレンス * 高等学校における思春期に対応した発達相談事業	* 特別支援教育研究協議会発足（京都市・乙訓地域府立学校19校、アドバイザー校5校） * ケースカンファレンス実施マニュアルCD-ROMの作成、全国配付 * 医療・労働・福祉の専門職を配置した、全日制・定時制・通信制3課程でのケースカンファレンス * 思春期に特化した発達相談会開催

(注1) 特別でない「特別支援教育」

「文部科学省モデル事業」における朱雀高等学校の基本的な考え方を示す。障害の有無にかかわらず、生徒の認知特性に応じた指導・支援を行い、学習や生活の「不調」を「怠け」や「やる気のなさ」と決めつけず、複数の教師の目で状況把握し、有効な手立てを考える「発達促進的な教育環境」づくり。

(注2) 「気になる生徒」

発達障害の診断の有無に関わらず、学習や学校生活・対人関係などに課題があり、学校生活に困難を抱えている生徒をいう。本人に困ったと自覚がない場合でも、支援対象としている。

(京都府立朱雀高等学校、2009)。

また、2014・2015年度の2年間、「発達障害理解推進拠点事業」の研究を受託し、発達障害に対する理解推進と支援内容の充実や校内体制の整備について研究を行うとともに、チームを組んで生徒支援にあたる「チーム支援」の開発的研究を行い、その成果を地域や近隣の高等学校に発信した。

2 「チーム支援」の内容

特別支援教育コーディネーターのみに任せるのではなく、専門的な知識を有する教員を含む複数の教員等がチームを組んで支援を行うことによって、支援内容にどのような変化が生じるのであろうか。そこで、①学校体制 ②教職員 ③生徒 ④保護者との関係性の変化を、事例を基に検証することで、「チーム支援」が高等学校における特別支援教育にきわめて有効であるという仮説を実証する。

(1) サポートワーキングチーム (SWT)

「気になる生徒」に対する支援の中核的組織は、教育相談会議である。近年、不登校、生徒への虐待や家庭の経済的課題のための学習不振、学級崩壊等による低学力問題が増加し、教育相談会議の所管内容が多岐にわたるとともに、問題の多様化や複雑化に十分対応しきれない状況が生じてきた。

一方で、「発達に課題がある」と中学校から個別の教育支援計画を持参し入学する生徒の増加や、入学後、教科担当者が発達に課題があるのではないかと申し出る事例も急増してきた。以上のような状況に対応すべく、教育相談会議の所管のもとに、発達に課題のある生徒の対応に特化した専門家集団を組織した。専門性・機動性・即応性を備えたチームで「チーム支援」の要をなす組織としてサポートワーキングチーム（以下、SWT）と名付け、2014年4月に発足した。

(i) SWTの機能

教育相談会議は、発達障害（疑い例も含む。以下、同じ）がある生徒で、学校での学習や生活支援の必要があるか否かを判断する。支援の必要があるとされた生徒について、SWTが生徒状況を調査し、必要な支援仮説を立て、具体的な個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成する。また、関係する教職員（教科担当者）に支援内容等の配慮事項について周知する。一方で、本人との面談や保護者と面接を行い、学校における合理的配慮の内容について説明を行う。生徒の支援にかかわる指導計画や支援計画の調整や変更、会議の招集や運営、記録の保存を行う。会議の開催は定例ではなく、必要に応じて開催される。会議の決定事項は、速やかに全校教職員に伝達すべく、各種会議

で報告する体制をとっている(図3)が、教職員以外に専門スタッフである医療・福祉機関の関係者を含めたチームとしての支援を行うこともある。

(ii) SWT の組織・構成

①教育相談会議の構成

保健部長(座長)、副校長、特別支援教育コーディネーター、各学年付きサブコーディネーター(1・2・3年)、校内各分掌の代表各1名、養護教諭

② SWT の構成

特別支援教育コーディネーター(座長)、各学年付きサブコーディネーター(1・2・3年)、当該生徒の担任、当該生徒の学年部長、副校長、(関係教員)、教育相談担当者

③「気づき」から支援までの過程(図3)

教員は授業やHR活動・部活動で気になることがあれば、「気になるカード」(気づきシート)に状況や対応内容を記入して、所定のポストに提出する。中学校以前に診断等を受けている生徒の場合は、個別の指導計画・個別の教育支援計画が学校長に提出され、教育相談会議に回付される。また、各学年の担任団会議に出席する養護教諭が、課題があるとされた生徒について報告するなど、多方面から生徒状況を把握する体制が整備されている。提出された生徒状況は、定例の教育相談会議にて支援の必要性について協議される。それを受けて、経過観察、状況把握のための調査や保護者面接(主治医や旧担任との面談も含む)、生徒面談等が行われる。直ちに支援が必要と判断された場合は、SWT が開催され、生徒の支援内容等を検討・協議し、講座担当者会議に報告される。その内容は教育相談会議や職員会議にも報告される。SWT と、医療や福祉の専門スタッフを加えた検討会議が開催される場合は、その内容が講座担当者会議にも報告される(図4)。

(2)「チーム支援」の事例

(i) 事例1－SWT による対応事例

①プロフィール(表2)

入学時にすでに自閉スペクトラム症の診断があ

り、中学校からの申し送りがあったが、診断名と困った行動があったという事実のみで、教育上の配慮に関する詳細な報告はなく、特別な指導を受けた経験はなかった。

② SWT の対応

教育相談会議において、SWT 対象の生徒であることを確認した。直ちに SWT において、支援計画等の作成を始めるために、関係機関との連絡調整から始めた。表3に、SWT における協議内容等の概略を示す。

③講座担当者会議

生徒を担当する全教員による講座担当者会議は、主に SWT で決定した支援内容の指示や、各授業での生徒の状況交流を行う。会議は、定例開催ではなく、初回の授業前や具体的な支援が行われる前後に行う。なお、教科担当者は、講座担当者会議で提案された内容についてそれぞれの教科会議で検討し、異議があれば再度、講座担当者会議で論議する。

④ SWT が提案・実践した支援内容

- a. 感覚過敏(触覚・聴覚・嗅覚)に対する対応
全教職員に口頭で周知、さらに部長会議においても再度周知する。
- b. 書字・読字の困難に対する対応
授業におけるPCの持ち込み許可、提出物課題に対する使用も許可する。
読字困難には、長文についてのみUSBに記録したものを配付する。
- c. パニック時の対応
教室等で興奮状態になった場合は、巡回の教員または、隣接する教室の教員が職員室や保健室に連絡し、クールダウンできる教室に同行して、回復を待つ。
- d. 対応する教員の固定化
生徒の不安感を解消するため、トラブル等が無くても日常的に対応する教員を固定して、生徒の気分の安定を保つ。
- e. 面談の日常化
保護者面接・生徒面談を日常的に行い、様々な取組や学校行事の前後で、支援が必要となる内容を確認する。また、支援したことに対する結果を聴取する。

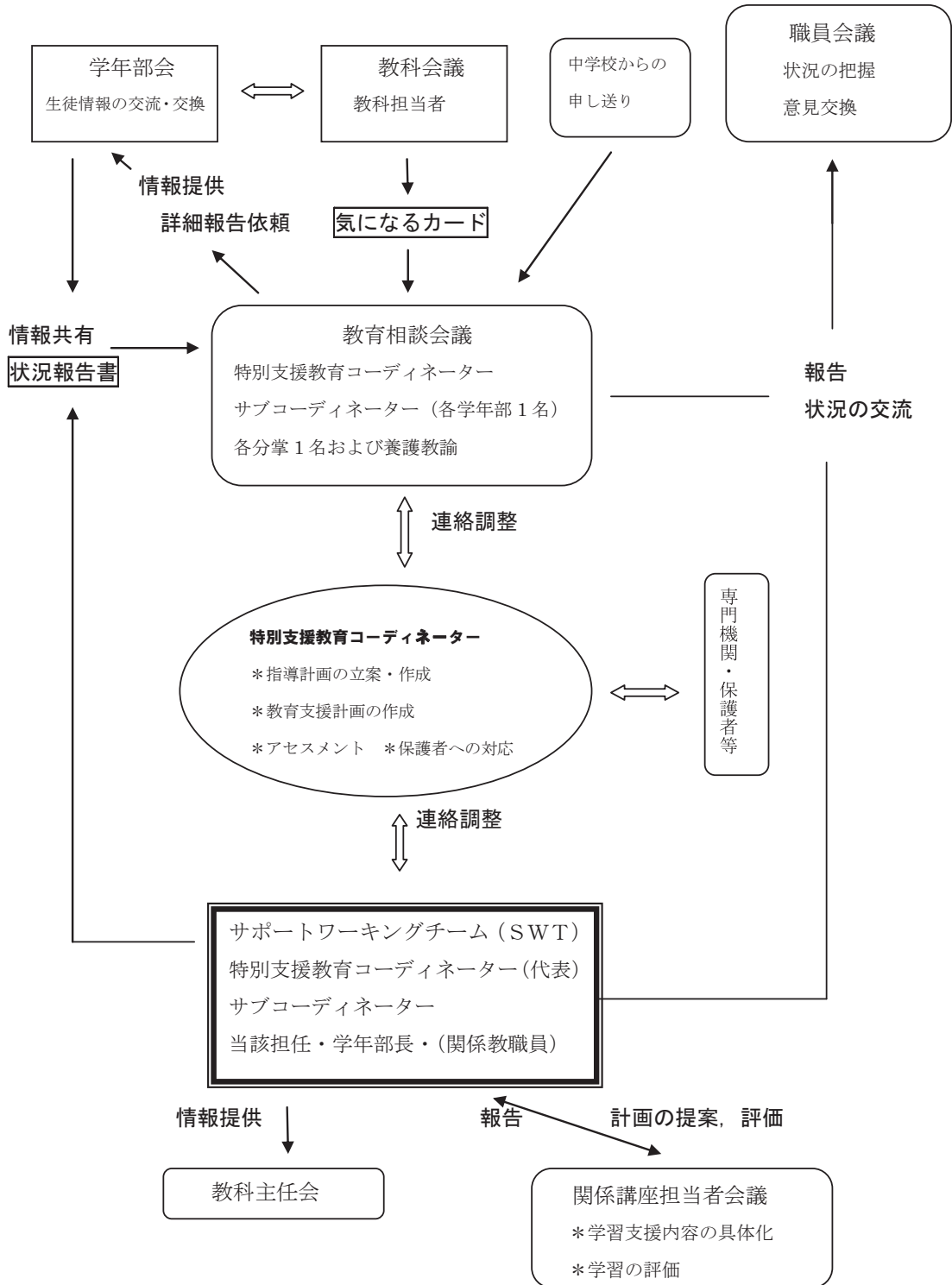


図3 特別支援教育に関するフローチャート（2014年度）

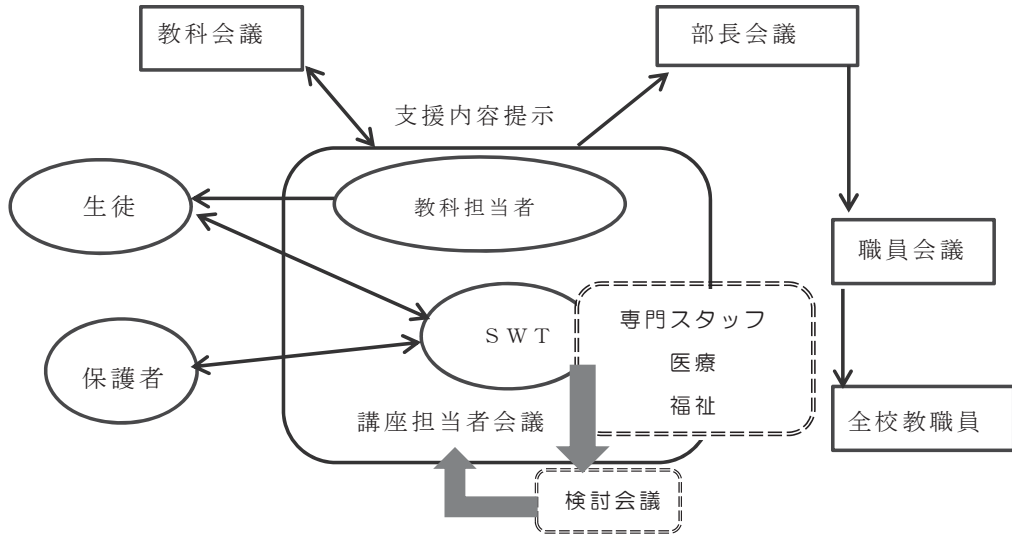


図4 専門スタッフを加えた場合のチャートの変化 (破線と➡で示す)

表2 事例1の状況プロフィール

診断名	自閉スペクトラム症、ADHD
気づき	中学校よりの申し送りおよび保護者からの申し出 (中学校からの支援計画は提出されず)
生徒状況 (申し送り事項)	<ul style="list-style-type: none"> *書字障害を訴え、ノートをとらない。自分の文字が読めない。 *感覚(触覚・聴覚・嗅覚)過敏 *特定の教員の態度に対して挑戦・反抗的な態度になる。 *文章、特に、長文の読解が苦手。 *学力に遅れはない(数学は得意)。
保護者の要望 (面接時)	<ul style="list-style-type: none"> *書かなくてもよい配慮 *クールダウンができる部屋の確保 *本人との面談と傾聴姿勢 *頭ごなしの指示・指導の回避 *家庭との連携
インターク	<ul style="list-style-type: none"> *生徒はほとんど話さず、父親が率先して生徒の状況を話す。 *生徒は父親に依存しすぎている様子 (生徒と父親を離して、生徒と面談) <本人の様子や訴え> *中学校時の様子を一方的に話す。教員の理不尽さや矛盾した指導の内容等について、詳細に事例をあげて説明する。 *文字が書けないとか、自分の書いた文字が後で読みづらい等について説明する。 *長文が読みづらい。 *不意な接触に抵抗がある。臭いや音にも過敏な状況がある。

(ii) 事例2-SWTと専門スタッフで検討した事例

①プロフィール(表4)

学校では、特に変わったところは見られなかったが、担任が保護者面接の中で、家庭で暴れたとの情報を得、SWTで検討することになった。保護者は、必要であれば医療の受診も考えていた。教員以外の専門スタッフも含めた検討

会議で対応を協議することとなった。

②SWTの対応(表5)

保護者面接後、担任からの申し出により、教育相談会議で協議する。家庭での暴力がみられること、学校での様子との乖離があるため緊急性が高いと判断し、SWTで対応する。保護者の要望もあり、医療・福祉・労働の関係者も含め

表3 事例1に対するSWTの協議事項（抜粋）

月日	協議検討事項	具体的な対応
4月×日	生徒状況の確認（提出書類の精査等） * 主治医の診断内容と留意事項の確認 生徒面談・保護者面接の結果報告 合理的配慮や環境整備について	* 主治医訪問 * 合理的な配慮に関する講座担当者会議への提案検討 * 生徒面談・保護者面接を実施 * 講座担当者会議招集
4月×日	講座担当者会議で提案した内容に対する意見等の調整 主治医との面談結果の報告	* 授業における留意点 * 生徒状況の報告
5月×日	必要な合理的配慮についての検討 * 授業時のPCの持ち込み * 定期考査の出題・解答方法の配慮 * 平常授業時の配慮事項	* PCの持込みについては許可（使用は生徒が判断） * 板書と同様のプリント準備 * 定期考査の再検討
6月×日	実践した合理的な配慮に対する中間評価について 中間考査後の考査の実施に関する配慮に対しての本人評価を聴取	* PCは、本人の判断で授業中も含めて使用せず * 自宅学習での課題は、PCを用いての提出を許可 * 定期考査後の聴取では、良好な反応
11月×日	挑戦・反抗的な態度に対する対応について検討	* アンダーコントロールの方法について説明
12月×日	生徒状況の交流	
2月×日	保護者からの要望事項について * 課題の提出について	* 生徒面談 * 保護者面接 * 講座担当者会議の招集
3月×日	1年間のまとめと次年度への引き継ぎ	個別の指導計画の見直し

表4 事例2の状況プロフィール

診断名	ADHD
気づき	保護者からの申し出
生徒状況	* 活発で、自主活動も積極的 * 部活動のトラブル（特に、女子生徒と） * 教員の注意等を無視。情緒不安定 * 学習成績に問題はない。 * 授業中によく寝る。
保護者の訴え（担任面談時）	* 部屋が全く片付かない。そのことを注意すると感情的になり、時につかみあいの喧嘩になる。 * 相談機関に行ったことはないが、何かあるのではと感じている。 * 学校と自宅の様子が相当違うように思う。
インタビュー（本人）	* 自宅では、特に変わったことはない。 * 父親とはよくもめる。 * 父親は感情の起伏が激しいと、生徒は思っている。 * 学校（特に自主活動）は大好き。

表5 事例2に対するSWTの協議事項（抜粋）

月日	協議検討事項	具体的な対応
6月×日	担任より、保護者面接で聴取した家庭での行動等の報告	* 担任は、保護者対応 * コーディネーターは、部活動での状況把握 * 養護教諭は、生徒面談
7月×日	各担当者による聴取内容の報告 * 家庭では継続して部屋の整理ができない。 * 1学期の期末考査の成績が下降 * 部活動は休部 * 母親は精神的にかなり疲弊	* 医療・福祉の専門スタッフを含めた会議の開催 * 家庭状況の調査（虐待があった場合のため福祉専門家を含める）
8月×日	学校外の専門スタッフを含めた検討会議 * 医療・福祉・教育関係のスタッフが揃って、現状の確認と今後の対応について協議	* 医療機関での診断が必要 * 虐待の兆候はなし * 医療機関の紹介 * 生徒・保護者への説明

た検討会議を開催した。なお、本来は講座担当者会議を開催して、SWTでの決定事項を周知するが、ここでは担任・保護者とSWTとで対応を進めた。

③ SWTが提案・実践した支援内容（表5）

a. 医療機関の紹介

医療機関名を数か所上げて、保護者と生徒に提示する。

b. 保護者との連携

担任は学級業務が多忙であるので、特別支援教育コーディネーターが中心となって、保護者との連絡を密にし、家庭での様子を聴取する。

c. 生徒との面談

頻回に生徒面談を行い、家庭での様子を中心に状況の把握および生徒観察を行う。主に、養護教諭が担当する。

(3) 「チーム支援」の結果

(i) 事例1（図5）

①生徒の変化

入学時の教師に対する不信感や挑戦的な態度は4月中旬まで継続した。これは、中学校時の教師との敵対的な関係が強が残っていたものと思われる。この関係性を払拭するため、SWTは担任以外で生徒と面談できる教員を決め、常に生徒の立場に立った対応を行った。4月当初から第1学期中間考査終了時点（5月末）までに、週1回放課後に生徒面談を行い、学校生活や学習・授業に対する要望や不満を話す機会を意識的に作った。これにより、生徒は学校も居場所の一つとして認識したのか、表情が次第に穏やかになった。

しかし、一部教員が無理強いすると反抗・挑戦的な態度を現し、教室から逃避する等の行動をとった。その様なきも、日常的に面談する教員が説得に当たれば、何もなかったかのように教室に戻ってきた。

この間、生徒は成績について敏感に反応した。学力的には中位であるものの、ノートが取れない等の特性のため、第2学期から成績が下降し始めた。SWTは、PCの授業への持ち込みや定期考査での活用について生徒に打診したが、他生徒との対応

の違いを拒み、PC使用を家庭での課題に限ることにした。この時期から、各教科の教員は、不安感を取り除こうと放課後補習に取り組んだ。生徒は友人との関係で当初は補習への参加に抵抗したが、友人も一緒に補習を受けるなどの手立てを組んだため、徐々に参加するようになった。

感覚過敏に理解困難な教員が、他の生徒と区別なく生徒に触れたところ、生徒は校外に飛び出すといったエピソードが数回起こった。そのたびに面談担当教員が生徒と話し合い、改善すべきところを互いに確認して教室に戻らせた。また、生徒は自分の状況を他の生徒や教員に、口頭で説明するなど自己認識力が向上し、自分の状態を他人に伝えることができるようになった。

第2学期から、生徒にはゲームを通して友人もでき、学校生活にも慣れ、学習面を除き気になる事柄は消失し、表情には明るさが増した。課題提出・学習成績に不安があるものの、入学当初に比べると1年生後半は穏やかな学校生活であった。また、定期考査で事前説明と異なる出題があること等に不満を訴えることもあったが、その都度、教科担当者やSWTの担当者が面談を行い、説明をすることで落ち着きをみせた。

結果、不認定科目もなく進級できた。現在も、病院での治療を続けながら登校している。

②保護者の変化

入学時、保護者は高等学校に対して期待は持っておらず、中学校と同様、他の生徒と同様の対応がなされるものと考え、教員と保護者との間には十分な意思疎通がなかった。学校側が、保護者面接を入学当初に申し入れ、学校で支援できる内容やSWTが生徒の支援にあたる等の説明をする中で、次第に保護者は安定をみせた。具体的な支援内容は、保護者とSWTの双方の同意の下、実践した。学校が実施できない支援については理由を含めて説明し同意を得た。面接は、入学当初から5月末まで頻回に行い、1年間の個別の指導計画を保護者同意のもと作成した。

保護者は、生徒が学校生活に定着することに一定の安心感を持ち、不安や焦燥感も軽減した。次第に教員との信頼関係も構築でき、両者の一致した

対応が可能となった。保護者は、書字障害への配慮を強く要望したが、PCの使用許可を生徒自身が受け入れないことから、妥協せざるを得なかった。その後、学校側に要望等訴えることもなく、学期ごとの通常の面接を行うことで、特別な対応は不要となった。

③学校体制の変化

本事例は、入学当初から SWT を立ち上げチーム支援の必要性を確認し、スムーズに支援の体制を組むことができた。しかし、高等学校は教科会議を中心に運営する傾向が強く、具体的な学習支援内容を SWT が提案しても、教科会議の中で同意が得られないこともしばしば見られ、支援が途切れるということがあった。本事例も、教科の壁は厚く、教科間の支援の温度差も生まれた。このような状況を打破するには、実際に生徒を担当する教員が会議に参加し、決定事項を教科会議の中で周知していくことが効果的である。しかし、本事例は、本来の対応と異なり、実際に指導しない教員も含め教科として支援する体制をとったため、SWT で決定したことがスムーズに了承されず実施できないことが生じた。この課題改善のため、教科主任会議（教務部が主催し、教科主任の教諭が出席）で、SWT から支援内容の概要を説明するなどの手立てを講じ、全校的なコンセンサスを得ることができた。

全校で、生徒を担当しない教員も含め、どの生徒が支援対象であり、各教科でどのような支援が行われているのか共通認識をもつ体制が、SWT というチームの機能により実現された。また、当初は無関心あるいは懐疑的な教員が事例検討会議の報告や特別支援教育研修会など研修の機会を通して理解を深め、生徒支援に積極的になった。多数の教員が事例にかかわるということが、学校体制にも良い影響を与えている。

(ii) 事例 2 (図 4)

学校関係者のみが参加する SWT での課題解決ではなく、文部科学省の受託事業を活用して、医療・福祉関係機関等専門スタッフを含めた会議で協議した初めての事例である。その結果、問題の

確認から約 3 か月間で良好な終結を得、現在も継続して経過観察をしている。

①生徒の変化

生徒からの訴えはなかったが、教員が医療機関を紹介すると保護者と直ちに診察を受け、注意欠如・多動症と診断された。生徒は、診断結果と医師の説明に納得し、教員にも報告に来た。診断によって不安感が消失し、投薬の効果もあり、従前に比べて落ち着いてきたと自ら述べている。生徒は、現在も服薬を続けながら登校している。

②保護者の変化

保護者は、当初から医療機関受診の機会をうかがっていたのか、学校が医療機関を紹介したところ、直ちに生徒を受診させ、注意欠如・多動症の診断が下りたことに納得した。投薬を受けた後は、家庭で暴れることが減るなど、良い変化がみられたと学校に報告している。学校の迅速な対応や、医師も含めた専門スタッフとの会議の結果、医療機関とつながったことに安堵し、保護者自身も落ち着いてきた。

③学校体制の変化

医療・福祉の専門スタッフを含めた検討会議により、課題の覚知から終結までが短期間かつスムーズに行われた事例である。文部科学省の事業として試行的に行われたが、生徒・保護者がともに納得できる状況で終結したことは、今後の「チーム支援」の運営に弾みをもたらした。教員だけでは医療機関の紹介や虐待の判断は困難であるが、専門スタッフの参加で、ワン・ストップでの解決をみたことは評価できる事例であった。他の専門職による介入に慣れない学校体制に、風穴を開けたという点でも好ましい事例となった。

3 事例のまとめ

(1) 事例 1

高等学校など、教員の組織が大きくなるほど業務分担が細分化され、生徒に対してきめ細い支援が行いにくくなる。本事例の場合、1 人の特別支援教育コーディネーターや担任だけでは処理しきれ

ない様々な課題があり、保護者の要望も受け入れながら課題を処理していくことは困難を伴うと見込まれていた。しかし、SWTという「チーム支援」によって、支援の分担が行われ、かつ、日常的に支援内容とその評価の検証が行われたことが、改善につながったと考えられる。チーム支援が有効であった要因は次の3点にまとめられる。

- ◆ 生徒が、学校を居場所として認識できるようになったこと。いつでも話し相手になれる大人がすぐそばにいること。
 - ◆ 保護者が、学校の出来事や支援内容を事前に知っていること。また、支援や配慮の要望を率直に申し出る場があること。
 - ◆ SWTが学校体制の中に組み込まれていて、全教職員がその存在を知っていること。
- また、一部の専門的知識を有する教員だけが動くのではなく、関係する教員全員がかかわること。
- 1年間を通じた指導を行うにもチームで支援す

ることの意義は大きい。様々な会議に生徒状況や支援経過に熟知したメンバーが参加するので、情報共有が容易であった。そのため、短時間で、効率的、効果的な意見交換が行えた。

(2) 事例2

本事例は、教員以外に医療・福祉・労働の関係者を含めた検討会議を試行的に行ったもので、文部科学省の「チーム学校」構想により近い形態を特別支援教育に適用したものである。本事例の問題が、短期間に解決に導けた理由として、教員とは異なる専門性を有する専門スタッフに依拠していることが大きいと考える。

- チーム支援が有効であった要因は次の3点にまとめられる。
- ◆ 生徒には、タイミングよくかつ迅速に医療機関の紹介ができ、診断に基づく治療を受けて、刻々と改善する状況を生徒・保護者が実感した。
 - ◆ 保護者は、検討会議のメンバーに医療や福祉

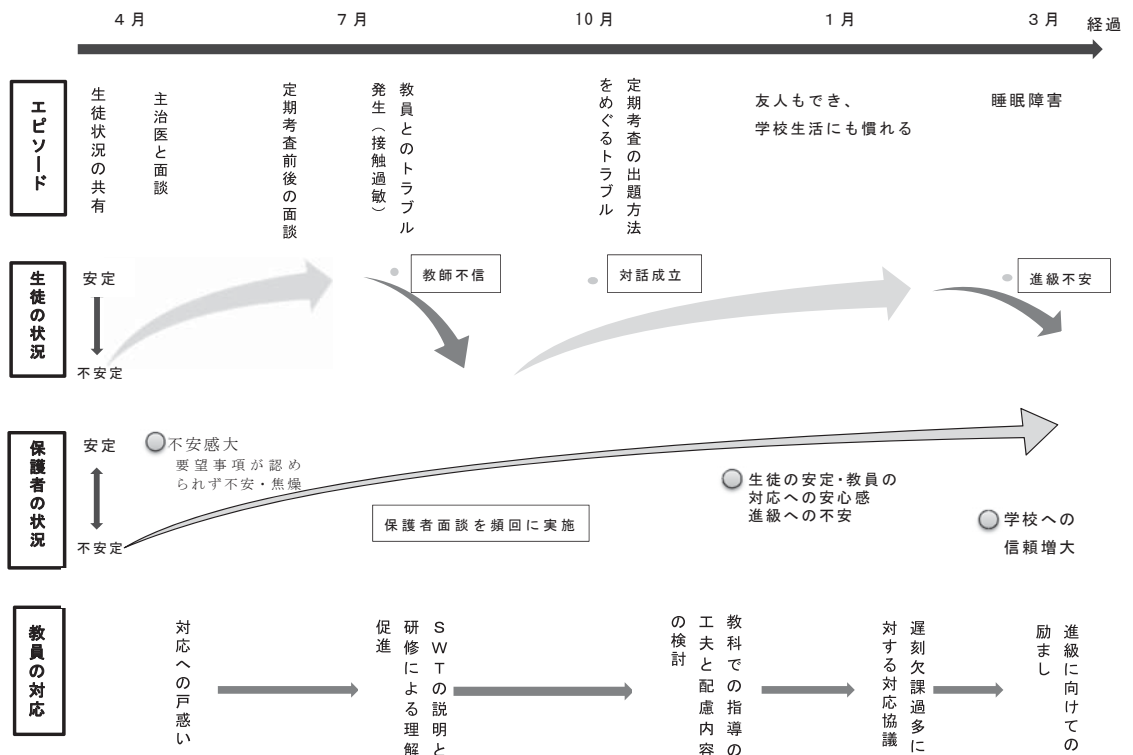


図5 事例1の1年間の生徒・保護者・教員の意識の変化

の専門スタッフが含まれていることから、より専門的かつ具体的なアドバイスを受け、安心感を持って相談できる機会を得た。

- ◆ 教員は、検討会議で専門的な検討を経ることによって、自信を持って支援の実践ができた。学校は、日常的に相談できる専門スタッフが不在であり、問題の終結までに時間がかかることが多い。

本事例は、検討会議においてスムーズな検討がなされ、医療機関につなぐことができた事例で、多職種の専門スタッフとのチーム支援が有効に活用された事例と考えられる。

Ⅲ 「チーム支援」の成果と課題

高校における特別支援教育は、担任教員あるいは特別支援教育コーディネーターによる生徒への個別支援という傾向が強い。この場合、支援者（教員）の過重な精神的・身体的負担という問題がある。本研究では、京都府立朱雀高等学校において従前から行ってきた「チーム支援」と文部科学省の受託研究の中で行った多職種連携協働（Inter-Professional Work 以下 IPW）の効果について検討を行った。IPWとは、専門職の協働、専門職種間の協働実践、多職種協働、多職種間連携・協働、異なる学問基盤を持つ専門職が目的を共有し、相互の役割を尊重し互いの持つ専門性を有機的に発揮することである（田村 2012）。すでに、医療や福祉関係の分野では行われているところであるが、教育、特に高等学校の中では従来行われていない取り組みで、文部科学省の「チーム学校」構想によって学校の運営体制の中に導入されようとしている概念の一つである。我々は、IPWを特別支援教育の生徒支援の中で実践した「チーム支援」が、発達に課題のある生徒に対して、また、保護者や学校の体制、教職員の意識にどのような変化をもたらしたのかを考察する。

1 チームでの支援の方略

(1) 同職種連携協働

教員が学校内でチームを作って行う支援で、2007年度の特別支援教育の開始当初から京都府立

朱雀高等学校では行われていた。しかし、組織的なものではなく、生徒の実態把握を複数の目で行う限定的なもので、協働して支援を行うところまでは至らなかった。2014年度にSWTの立ち上げによって、生徒の実態把握から支援までを複数の教員で行うこととした。これは、情報の共有と指導計画の一致が前提となるものである。したがって、特別支援教育コーディネーターの力量が支援のカギとなる。また、SWTの組織化によって支援の分担化が進み、教員1人あたりの過重な負担が軽減されたことで、生徒の支援が行いやすくなったと考えられる。さらに、特別支援教育に対する心理的抵抗が小さくなり、多くの教員が参画して実践できるものへと変化した。このことは高等学校における特別支援教育の大きな変化であり、多くの高等学校で実践できる契機になると考えられる。

(2) 多職種連携協働（IPW）

教員に加えて、多職種の専門スタッフが加わって支援を行う組織で、文部科学省の受託事業の中で試行的に実践したものである。本論文でいう多職種は、医師、スクールソーシャルワーカー、ジョブサポーター、スクールカウンセラー（臨床心理士）である。教員で構成するSWTに、これらの多職種が加わり、検討会議を設置した。それぞれの専門的な立場からのアドバイスや対応方法の提案が重層的に行われ、事例の問題解決到達点へのアプローチがスムーズに行われるなど、短時間の会議で効果的な結論が出やすいという利点があった。これは、専門スタッフがそれぞれの専門分野で豊富な対応事例を持っているからこそ可能であると考えられる。文部科学省の「チーム学校」構想の有意性を、特別支援教育の分野でも実証したものと考える。

2 チームでの支援の意義

(1) 生徒の立場から

生徒の実態把握が固定的ではなく、多方面から見られることによって、「決めつけられた指導（支援）」から解放される。発達上の課題を多職種・多人数の専門家が観察し、支援内容を提案するので、早期に効果的な支援を受けられる可能性が高いと

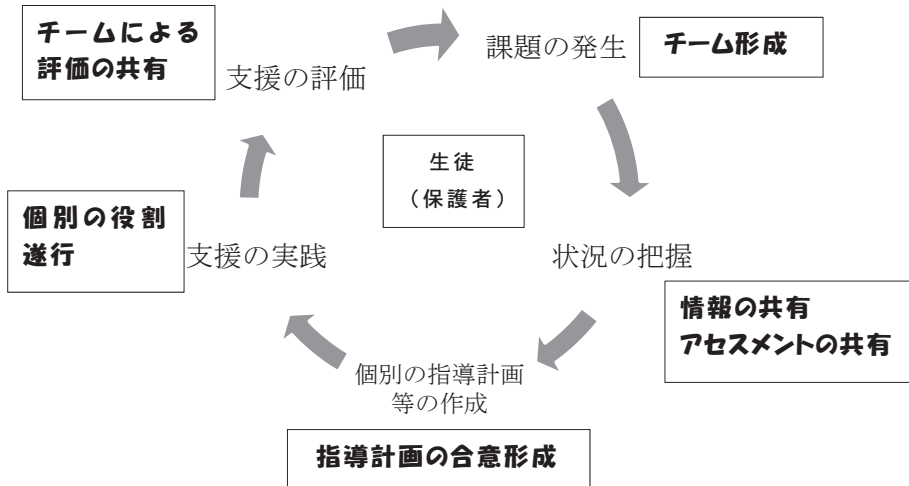


図6 IPWの概念図(埼玉県立大学2009を改変)

考えられる。

(2) 保護者の立場から

1回の相談で、様々な疑問に対応してもらえることが可能になる。専門的な立場からのアドバイスを同じテーブルで受けることができるので、支援の内容に対する不信感を払拭できる。一貫性のある支援が保障される。

(3) 教員の意識

他人任せではなくなる。直接課題のある生徒を担当していなくても、支援の内容や方法について学習する機会を得るとともに、合理的配慮の考え方を自らの授業や指導の中に生かすことができるようになる。授業のユニバーサルデザイン化を意識した授業が展開できるようになる。

(4) 学校体制

障害者差別解消法をすべての教員・分掌において実践でき、特別支援教育が学校運営の主要な方針として根付くことになる。高校教育が個々の教科担当者で行われる時代から、集団性に重点が置かれる教育に変化すると考えられ、教育体制の変革が期待できる。また、特別支援教育という1つの分野だけではなく、生徒指導・進路指導・保健指導等あらゆる分野にチームの考え方が波及でき

ると考えられる。

今回のような全日制・定時制・通信制の3つの課程を持つ高等学校での実践は、各課程間のちがいを超えて連携し、互いの未知の部分を知り変えるとともに、支援の在り方の違いも学び取ることができた。このような実践を通じて得た経験は様々な学校(状況)への対応が可能になると考えられる。校種間の連携の点でも意義深いものであった。

3 今後の課題

チーム支援を行う場合、校内に専門的知識や経験を持った教員が複数名以上在籍していることが前提であり、加えて、多職種連携協働を行う場合には、近隣に医療・福祉・労働等の関係機関あるいは専門スタッフがいることが必要不可欠である。このような条件を可能にするためには、教員の研修を充実させること、加えて連携できる機関やスタッフを教育行政機関が積極的に配置することが重要である。継続的な支援には、専門スタッフの充実が必要であり、万が一、専門的知識を有する教員が転出することが起こっても、重層的に人的配置がされておれば、支援の継続は行われる。一方で、近隣の行政機関等との連携は常に個人ではなく学校組織として行っておくことが重要である。今後、障害者差別解消法の趣旨を全教員が理解し、実践できる体制を早急に構築することが求められている。

引用参考文献

- 京都府立朱雀高等学校（2009）：高等学校における発達障害
支援モデル事業最終報告書
- 文部科学省（2015）：チームとしての学校の在り方と今後の
改善方策について 中央教育審議会作業部会
- 文部科学省（2014）：平成 26 年度特別支援教育体制整備状況
調査 調査結果
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/
micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356212_2.
pdf__](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356212_2.pdf)（2016.9.8.）
- 太田正巳、小谷裕実（2009）：大学・高校の LD・AD/HD・
高機能自閉症の支援のためのヒント集 黎明書房
- 埼玉県立大学（2009）：IPW を学ぶ 中央法規出版
- 田村由美（2012）：新しいチーム医療～看護とインタープロ
フェッショナル・ワーク入門 看護の科学社