

本校生徒を取り巻く教育環境

—精神的側面の分析と環境の改善にむけて—

筑波大学附属駒場中・高等学校 生徒部

真梶 克彦・有木 大輔・石川 秀樹

加藤勇之助・亀村ひかり・平原 麻子

吉田 哲也

本校生徒を取り巻く教育環境

—精神的側面の分析と環境の改善にむけて—

筑波大学附属駒場中・高等学校 生徒部

真梶 克彦・有木 大輔・石川 秀樹

加藤勇之助・亀村ひかり・平原 麻子

吉田 哲也

要約

生徒が一日の大部分を過ごす学校には、それを取り囲む、あるいは自身を構築する様々な「環境」が存在する。生徒は、この学校環境をどのように捉え、またどのように適応していこうと考えているのであろうか。ここでいう「環境」とは、学習環境・生活環境等の物理的側面よりもむしろ、より良い人間関係を構築するための精神的側面を視野に入れている。現実には、この「環境」を自ら構築していこうとする積極的な生徒がいる一方で、なかなか適応できずに悩んでいる消極的な生徒も少なくない。特に、発達障害を抱えた生徒の把握やその対応については、担任や顧問によるところがほとんどであり、学校全体で情報共有・共通理解という段階まで至っていない。すでにある「環境」がどのように機能し、どこに課題があるのか、サポートできる「環境」はどう整えていけばよいのか。特別支援教育の体制がより具体的になりつつある中、発達障害の正しい理解や適切な対応についても議論する必要があるだろう。

キーワード：特別支援教育 発達障害 教育環境 学校生活サポートテスト (SLST) ピア・サポート

1 はじめに

悩みを抱えたり、トラブルを引き起こす生徒の抽出は、きちんとした統計データに裏付けされているというより、経験に裏付けされた感覚的な作業であることが多い。この経験の蓄積による感覚はあながち間違っておらず、担任や顧問は生徒同士の人間関係やその構築の過程にも細かく気を配り、適切に対応しようと努力する。しかし、教員のほとんどが専門家ではない実情を考えると、問題の背景に発達障害を持つ生徒の抽出は極めて困難で、たとえ抽出できたとしても症例には個別差があり、経験を単純に蓄積していくだけでは不十分である。

そこで本校では、まず、発達障害について最新で正確な知識を身につける。次に、既に「環境」として本校に備わっている機能や、逆に足りない部分を補うべき課題を明らかにする。さらに、これらを学校全体で共有していくという3つのステップを想定し、専門家を招いた学習会や校内での議論の場を設けてきた。

2 これまでの取り組み

2.1 SLSTの開発協力 (1997～)

SLST (学校生活サポートテスト) (杉原一昭ほか (2002)) は、心身の諸問題を捉え、支援ニーズを探るためのスクリーニングテストである。「不登校・学校ざらい傾向」、「引きこもり・非社会性傾向」、「いじめの問題」、「体調不良」、「思いつめ傾向」、「注意の問題・衝動性傾向」、「反社会傾向」、「家族関係の悩み」の8尺度と「妥当性尺度」から成り、本校は完成前のプレテストから参加しながら開発協力を行ってきた。

テストの分析結果を基にした専門家による情報交換の場では、教員同士 (部活動顧問や教科担当者) も情報を共有することになり、生徒のメンタル面へ関心を持つことできた。また、テストの結果如何に関わらず、生徒が専門家のサポートを仰ぐこともできるようになり、一定の成果を上げている。

一方で、専門家と現場教員の空間的・時間的な距離を埋める工夫は課題として残っており、本校が持つ独

自の教育環境と新しい支援体制が合致したシステムには至っていない。

2.2 Peer Support プログラム (2000～)

Peer Support (ピア・サポート) プログラムは、開発的カウンセリングの集団活動を通して、サポーターとしてのスキルを身につける実践的な講座である。本校では保健委員の生徒を対象に展開された。

講座の前後で対人援助への意識や友人への接し方に変化が見られ、プログラムとしての有効性も確認されている。

一方、プログラムの対象生徒が一部に限られていること、主催する一部教員に負担がかかること、また、一部であるが故、活動時間確保や学校全体で成果を共有することの難しさなどが課題として挙げられている。

2.3 中高6年間ににおける「心の成長過程」の分析 (2001、2002)

中高合わせた全校生を対象に調査を行い、中高6年を「様子見期」、「混乱期」、「模索期」、「大人化」の4段階に分け、「心の成長の過程」と「心の安定度」の関係を明らかにした (図1)。

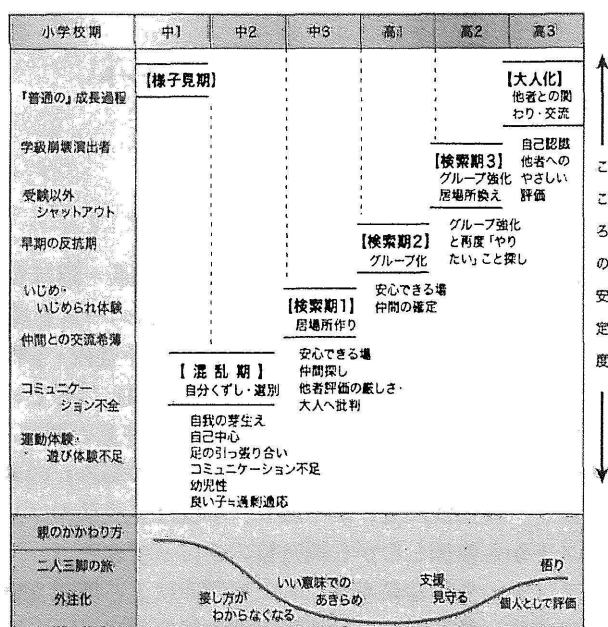


図1 「心の成長の過程」と「心の安定度」

また、個々の成長パターンを「中学混乱期型」、「高校混乱期型」、「二段階混乱期型」、「右肩上がり・直線型」、「高3落ち込み型」、「高校入学組」の6つに類型化し、それぞれの型に即した指導の在り方を示唆している。

さらに、「心の安定度」と「学校行事終了時における満足度」には相関があり、多くの学校行事が生徒主導で行われる本校独特の「環境」が、重要な教育機能を備えている点を全体で共有することができた。

2.4 これまでの課題

2.1、2.2 は、プログラムの開発や有効性を確認すること力点においた先駆的な取り組みである。主に筑波大学心理学系、障害科学系を中心とした調査研究に協力する形で行われ、プログラムが完成し、その有効性が確認されたところで一旦終了となる。また、対象が個人、もしくはグループであり、学校全体が機能として持つ「環境」づくりや「環境」整備へ結び付くまでには、幾つかのステップを課題として残す形となっている点で共通している。

現場では、生徒の苦戦を支援できる体制や「環境」づくりが大切であるが、先駆的な研究開発プログラムの成果をうまく取り込んでいくことの困難も克服していかなければならない。

一方2.3 は、学校行事が盛んな本校の「環境」とその機能を再確認できた調査結果である。また、学校行事が中高の6年間の人格形成に及ぼす影響についても、さらに遡った過去において調査が行われており、年間を通じて生徒主導で繰り広げられる学校行事が本校の大きな特徴の一つであることは、全ての教員の共通認識として定着している。

3 これまでの外部環境・情勢変化

近年、全国的にも特別支援教育を充実させるべく、様々な取り組みや法整備も行われるようになり、学校を取り巻く外部環境・情勢も大きく変化してきた。以下、大まかにその変遷を追ってみる。

3.1 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)

「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が2003年3月に発表した答申では、小・中学校においてLD (学習障害)、ADHD (注意欠陥・多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を早急に確立することが必要と提言され、ADHD 及び高機能自閉症の定義と判断基準 (試案) 等が資料として添付された。この判断基準に基づいて、各教育委員会や学校等において、体制整備が本格化してきた。また、同年度より「特別支援教育体制推進事業」が47都道府県で実施されている (図2)。

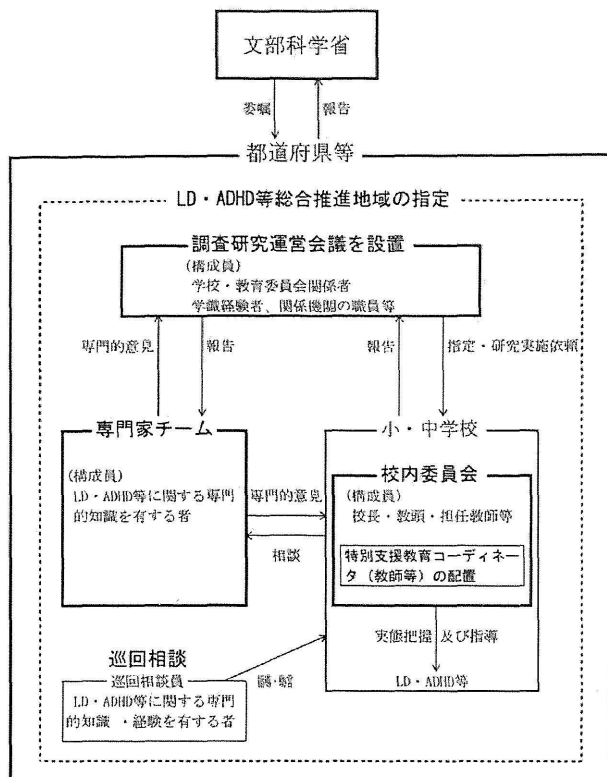


図2 特別支援教育推進体制モデル事業（2003年度）

3.2 法の整備

2005年「発達障害者支援法」の施行にともない、国、地方公共団体の支援に対する責務が明確化された。引き続き、2006年には「改正学校教育法施行規則」が施行。同年の「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」を経て、翌2007年には「改正学校教育法」が施行され、特別支援学校制度が創設。「教員免許法」も一部改正された。

これらの改正によって、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校および幼稚園においても、『障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする』との旨が明記されることになる。

ここで、3.1では明示されなかった幼稚園、高等学校、中等教育学校にまで支援の対象校種が拡張されることになり、「改正学校教育法」が施行された2007年度から「高等学校における発達障害支援モデル事業」が始まっている。

さらに、2008年度からは「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」が3.1の「特別支援教育体制推進事業」を引き継ぐ形で始まり、小・中学校を中心に進められてきた支援体制の整備をさらに拡張し、幼稚園児、高等学校生徒への一層の支援強化が図られるようにと変化してきている。

4 本校をめぐる新しい支援の体制づくり

4.1 特別支援教育コーディネーター連絡会

2007年、法の整備に合わせて、附属学校を統括する筑波大学附属学校教育局内に設置された。年6回のペースで開催し、支援体制の核を担うとともに、各附属校同士の情報交換の場ともなっている（図3）。

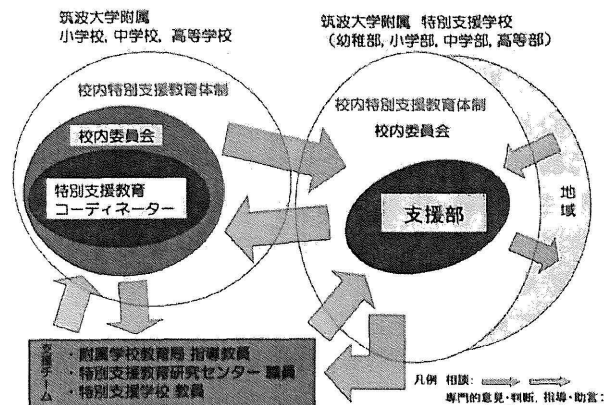


図3 筑波大学附属学校特別支援教育体制

同年、本校では「高校副校長」、「中学副校長」、「養護教諭（2名）」、計4名の「特別支援教育コーディネーター」を指名し、その役割を

- ・校内の関係職員や関係機関との連絡調整
- ・保護者に対する相談窓口
- ・担任への支援
- ・「支援チーム」との連携
- ・校内委員会での推進役

としている。

あわせて、「特別支援教育コーディネーター（前述の4名）」、「教務部長」、「生徒部長」、「学年主任（6学年6名）」、計12名からなる「特別支援教育校内支援委員会」を設置した。

また、これとは別に「普通教育の附属」と「特別支援教育の附属」との関係強化を図るべく、「連携検討会」が設置され（2009年1月～）、お互いの学校で抱える様々な問題やその解決に向けた取り組みについて、情報を交換し合う場としての機能を期待されている。

4.2 支援委員会・生徒部共催の学習会

2008年10月には、発達障害、特にアスペルガー症候群を中心に専門家による学習会を実施した。講師の広瀬宏之氏（横須賀市療育相談センター所長）は、本校卒業生でもあり、本校独特の教育「環境」を熟知している強みが最大限活かした内容となった。事例検討会

で取り上げられた具体例には、講師による専門的な解説が加えられ、本校独特の環境・機能を確認することができた。

2009年7月には、改めて少人数による意見交換会を開催し、支援体制へアドバイスをお願いしている。

5 課題の整理

5.1 先駆的な取り組みを継続することの課題

2.1、2.2が、主に筑波大学心理学系、障害科学系を中心とした調査研究に協力した取り組みであったことは前述の通りである。これによって、心のケアの「重要性の認識」が全体に浸透した効果は大きい。その一方で、大学や専門家との日常的な物理的距離の差、学校の窓口が特定の職員に集中する負担の克服など、継続して実践する上でのハードルは低くない。

また、バックグラウンドとしてもつ「環境」は、学校毎に大きく異なり、ベストな支援の体制についても学校によって異なることはある意味自明である。支援の対象が個人であり、個々に応じた対応が必要なことと併せて、その個が身をおいている「環境」の違いを包含したものに発展していくことが重要であろう。

学校毎の「環境」の差を互いに理解し、それぞれにマッチした対応を目指す上で、「特別支援教育コーディネーター連絡会」(4.1)の果たす役割は大きい。

「特別支援教育コーディネーター連絡会」で作成されたフォーマットに本校独自の記載例を記入した「個別の支援計画」用紙を添付する(資料)。

5.2 「環境」が持つ機能を維持することの課題

4.2では、発達障害について専門的な知識理解を図った。いつも接している生徒の行動(教育者の視点)と発達障害の事例(専門家の視点)を照らし合わせながら症状の理解を深めることができた。とかく集団生活になじめない生徒に関しては、「臆」等、家庭環境が要因であろうと決め込む傾向が現場には少なからずあったが、これをぬぐい去ることができた点は最大の成果だと考えている。

本校は対人関係に無頓着な、あるいは、対人関係を構築することの苦手な生徒が少なからずいる。各人の個性や自由、能力を互いに認め、あえて懐の中まで入ろうとはしない。これこそ、積極的な対人関係を望まないアスペルガータイプの生徒には居心地のいい環境であり、Peer Support(2.2)のようなある意味コミュニケーションのスキルを身につけさせる活動が彼らの

居場所を侵攻することにもなる恐れもある。

盛んな学校行事においても、それを主導する生徒同士の間には様々な衝突や軋轢がある。集団の中には、これを回避する機能が長年の間に培われ、本校を特徴づける「環境」として備わっているのかもしれない。

(文責 真梶克彦)

【参考文献】

- 1) 岡崎勝博ほか(1995)『学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(1)文化祭』、筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告第35集、p189-228
- 2) 岡崎勝博ほか(1996)『学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(2)校外学習』、筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告第36集、p175-195
- 3) 鹽谷 健ほか(1997)『学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(3)音楽祭』、筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告第37集、p197-216
- 4) 鹽谷 健ほか(1998)『学校行事が生徒の人格形成に及ぼす影響について(4)集計・課題』、筑波大学附属駒場中・高等学校研究報告第38集、p207-221
- 5) 岡崎勝博ほか(2001)『中高6年間における「心の成長過程」の分析』、筑波大学附属駒場論集第41集、p125-130
- 6) 岡崎勝博ほか(2002)『中高6年間における「心の成長過程」の分析』—第2報—筑波大学附属駒場論集第42集、p149-158
- 7) 根本節子ほか(2002)『学校内におけるピア・サポート活動』、筑波大学附属駒場論集第42集、p171-177
- 8) 池田千代子ほか(2003)『2003年度 学校内におけるピア・サポート活動』、筑波大学附属駒場論集第43集、p155-147
- 9) 根本節子ほか(2004)『ピア・サポートプログラムのモデル化』、筑波大学附属駒場論集第44集、p167-181
- 10) 根本節子ほか(2005)『ピア・サポート活動における新たな試み』、筑波大学附属駒場論集第45集、p195-209
- 11) 根本節子ほか(2006)『ピア・サポート活動の動向と課題』、筑波大学附属駒場論集第46集、p169-179
- 12) 平田知之ほか(2007)『生徒の人間関係構築を支援する手法に関する基礎的調査』、筑波大学附属駒場論集第47集、p153-159
- 13) 広瀬宏之(2008)『図解 よくわかる アスペルガー症候群』、ナツメ社

個別の教育支援計画

資料

筑波大学附属駒場中・高等学校

○ 生徒氏名 ○○ ○○ (○○期生) 生年月日 H○○ (’○○) 年○○月○○日生

年度	年度	年度	年度	年度	年度	年度	年度	年度
年・組	○ー○	—	—	—	—	—	—	—
番号	○○							
担任	○○○○							

○ 診断について

診断名	例) アスペルガー症候群 (H () 年 月 日)
医療機関	医療機関名 ○立○○病院 担当医師 ○○ ○○ 連絡先 ○○-○○○○-○○○○
通院	なし・あり(割合は; 不定期 ・ 1回/週 ・ 回/月)
諸検査の結果	例) WISK-R
薬の服用	なし・あり(薬品名 例) リタリン) (服用方法: 毎日 ・ 症状があるとき ・ その他 ()

○ 他機関とのかわり

教育相談室	担当者名 ○○ ○○ 連絡先 ○○-○○○○-○○○○ 開始時期 例) H21 (’09) 年 7 月 25 日 (割合は; 不定期 ・ 1回/週 ・ 回/月)
その他の機関 例) <医療>	機関名 ○○立○○病院 連絡先 ○○-○○○○-○○○○ 担当者名 ○○ ○○ 開始時期 例) H21 (’09) 年 10 月 25 日 (割合は; 不定期 ・ 1回/週 ・ 回/月)
その他の機関 例) <福祉>	機関名 ○○発達障害相談・療育センター 連絡先 ○○-○○○○-○○○○ 担当者名 ○○ ○○ 開始時期 例) H22 (’10) 年 2 月 14 日 (割合は; 不定期 ・ 1回/週 ・ 1回/2月)

○ 実態把握

学習	例) (H21 ('09).5.28) 枠組みのない問いには答えにくい。授業中歩き回る。配布物の管理ができない。
日常生活・ 対人関係	例) (H21 ('09).5.28) 人が話しているときに関係ない発言をする。忘れ物が多い。整列してられない。 集団での活動（音楽祭の練習等）に参加できない。集中していると声かけに応じられない。
得意なこと・ 好きなこと	例) (H21 ('09).5.28) 数学が得意。本をよく読む。語彙力がある。コンピュータにも詳しい。

○ 本人の願い

例) 宿題や配布物の管理ができるようになりたい。遅刻をしない。将来は医者になりたい。
--

○ 保護者の気づきと願い（保護者面談などから）

<p><気づき></p> <p>例) 小さい頃から落ち着きがない。こだわりが強い。音に敏感であった。人に対する興味は少ないが、物に対しては強い関心を示した。一人でのいるのが苦ではない。オーム返しが多い。独り言をいうことが多い。物事の手順が変更すると不安になり、必死で抵抗する。</p> <p><願い></p> <p>例) 宿題や配布物の管理ができるようになってほしい。対人関係でトラブルが起きないようにしてほしい。数学的な能力を伸ばしていきたい（将来は学者に）</p>
--

○ 支援について

必要と思われる支援	例) (H21 (09) .10.14) 社会性を育てる。自分の行動をコントロールできるようになる。
学校での支援 (基本的な配慮・支援、具体的な手立て)	例) (H21 (09).10.14) 教員間で障害の特徴を理解する。注意をする場合はなぜ悪いのか、わかりやすく言葉で説明する。配布物を入れる袋を作る。スケジュール帳による宿題・配布物等の管理
家庭での支援	例) (H21 (09) .10.14) 配布物の管理ができるような環境づくり。学校との連絡を密にとり、学校の様子の把握に努める。

○ 指導・支援の経過と今後の方針

日付 (記載者)	できごと	学校での対応 (保護者への対応や他機関との連携を含む)
例) H21 (09) 5/16 担任：〇〇	例) 入学当初より落ち着きがなく、話を聞かない、自分の物の管理ができず、遅刻も目立つ。 理科(〇〇先生)の授業中、机の上に座ったまま、授業をうけようとしていたので注意したところ、何故机に座ってはいけないのか?と態度を改めない。 学校からの配布物の管理がまったくできず、宿題を忘れる、提出物が提出できない。	例) 担任 職員会議により、授業担当者を含む、すべての先生方に、これまでの経緯をお伝えして配慮していただく。 保護者には現状を伝え、家での様子などを聞く。また筑波大学の教育相談を勧める。(保護者の了解は得られなかった) プリントの整理については、1学期間の様子を見て、成績が悪かったら新たな対処法を考える。
例) H21 (09) 6/21 担任：〇〇	例) 国語(〇〇先生)の授業開始時、机の上に教科書が準備されていなかったのを指摘したところ、ロッカーにあると答えるだけで動こうとしない。	例) 担任 本人より事情聴取をする。今回のことも含めて、学校での様子を保護者に連絡し、再度教育相談室を薦める。

<p>例)</p> <p>H21 ('09)</p> <p>7/20</p> <p>担任：〇〇</p>		<p>例)</p> <p>保護者より連絡</p> <p>教育相談室（担当〇〇先生）へ来談する。</p> <p>保護者からの A 君の話（生育の様子）や学校生活の様子から軽度発達障害の可能性が考えられる。今後、保護者より A 君の来談を促し、検査を実施する予定。</p> <p>また、保護者自身の問題も多く抱えているので、継続して保護者への支援を行う。</p>
<p>例)</p> <p>H21 ('09)</p> <p>9/14</p> <p>特別支援コーディネーター：</p> <p>〇〇</p>		<p>例)</p> <p>教育相談室〇〇先生より特別支援コーディネーターへ電話連絡</p> <p>A 君が相談室へ来談し、学校や家庭で困っていること等を話す。カウンセラーと面談することに抵抗はなく、次回は自分の特徴を知るための心理検査（WISC-R）を実施する。</p>
<p>例)</p> <p>H21 ('09)</p> <p>10/14</p> <p>特別支援コーディネーター：</p> <p>〇〇</p>		<p>例)</p> <p>教育相談室 〇〇先生より特別支援コーディネーターへ電話連絡</p> <p>A 君が心理検査を受けた（10/01）結果、アスペルガー症候群の疑いがあった。A 君へ、検査結果から見られる特有の傾向を伝え、日常生活で心がけることのアドバイスをした。今後、時期を見て病院の受診を勧める予定。</p> <p>A 君の自己中心的や人を無視するような行為、物の管理ができない等は、障害特性（自閉性）によるものなので、全教職員で A 君の特徴を理解し、支援が必要。また、A 君の長所を活かしたかわりや苦手なところをカバーするような支援（2 次障害の予防）をしていくことが望ましい。</p>
<p>例)</p> <p>H21 ('09)</p> <p>10/23</p> <p>16-17 時</p> <p>特別支援コーディネーター：</p> <p>〇〇</p>		<p>例)</p> <p>臨時校内支援委員会</p> <p>（参加者；担任・学年団、教科担任、副校長、養護教諭、特別支援コーディネーター、教育相談室担当者）</p> <p>担任よりこれまでの経過を報告。教育相談担当者より、心理検査の結果および A 君の特徴（アスペルガー症候群について）の報告、学校での支援のスーパーバイズ。教科担任より個別質問。</p>

<p>例) H21 ('09) 10/25 担任：〇〇</p>		<p>例) 保護者より連絡 教育相談室の勧めより、〇〇立〇〇病院を受診。 主治医である〇〇先生より、アスペルガー症候群と診断された。内服薬を処方される。2ヶ月に1度の通院となる。本人にも診断名は伝えており、受け入れている。 今までのトラブルが親の育て方からではなく、発達障害からきていることを知り、ホッとしている。</p>
<p>例) H21 ('09) 10/29 担任：〇〇</p>	<p>例) 文化祭前の家庭科（〇〇先生）の授業で、ずっと木材のやすりをかけている。授業担当者は周囲に迷惑がかかるので、指摘するが、とうとう1時間その行為をやめなかった。</p>	<p>例) 担任 A 君へ「周りの生徒の迷惑であり、授業の妨害になっている」ことを指導する。 教育相談室 〇〇先生、電話での対応 こだわり行動にもいろいろあり、本人の精神的な安定のために必要な行動であるものもある。しかし、社会的に不適切なものに関しては、社会的に妥当な行動（他人に迷惑をかけない・他人を巻き込まない・TPO をわきまえた行動）に置き換えていく必要がある。周りが迷惑し、授業に支障がある場合には別室で勉強を許してはどうか。</p>
<p>例) H21 ('09) 11/10 担任：〇〇</p>	<p>例) 定期を忘れて、駅の改札を無断で通ろうとしたところ、駅員に呼び止められ叱責される。しかし、顔をそむけ、謝りもせず、帰ろうとしたので、学校へ通報される。</p>	<p>例) 担任 A 君とともに駅員へ謝罪に行く。 保護者へ連絡し、家庭での指導を依頼する。 （教育相談室 〇〇先生、電話での対応） 人と目を合わせないのは自閉症によくみられる特徴。自分に話しかけたり何かを要求してかかわってくる他人の意図が分からず、どう答え・どう振る舞って良いかわからないという困難に起因するもの。どうしていいかわからない不安や、できないことを要求される恐怖が強くなり、意識して視線をそらすようになる。「人の目を見て話さない」と指導すると、逆に相手をにらみつけるようになることもあるので、失礼のないように相手の方を見ることを、ソーシャルスキルとして教える必要あり。</p>