

特別支援教育において移行支援が果たす 役割に関する一考察

木谷 秀勝

A Discussion on the Role of Transition Supports to a School Accepting a Child
from a Lower-Level School in Special Support Education

KIYA Hidekatsu

(Received August 5, 2010)

キーワード：特別支援教育、移行支援、発達障害児

1. 目的

1-1 高校における特別支援教育の推進

平成21年8月27日付で「高校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告」が提出された（文部科学省，2009）。詳細な内容については省略するが、筆者が考える重要な視点は次の3点である。

第一に、平成21年度の文部科学省の調査の結果、推測値ではあるが、「高等学校に進学する発達障害等困難のあるとされる生徒の高等学校進学者に対する割合は約2.2%」であり、現実的に高校でも特別支援教育の推進が不可欠になっていること。

第二に、特別支援教育の基本的な理念でもある「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点」は、この高校において充実させない限りは実現が不可能であるという認識。

第三に、こうした理念をより実効性ある指導に結びつけるためには、「中学校との連携」が重要になること。以上の3点である。

こうした高校での特別支援教育の重要性は、木谷（2008・2009a）が指摘している点とも一致している。しかしながら、現実には、具体的な方法論の部分で行き詰っており、公立高校とは異なり、経営上の問題からも私立高校における支援が進みづらい状況にあることは事実である。

ところが、筆者が研究協力員として関わっている福岡県の推進モデル校である西日本短大附属高校の取り組みをみると、高校における特別支援教育への理解と対応は、小・中学校での取り組み同様に、すべての生徒への教育的指導につながっていることがよく理解できる。この具体的な内容に関しては、平成22年2月1・8・15・22日の日本教育新聞の特集号を参照されたい（なお、それぞれのコメントは筆者が担当している）。

1-2 目的

こうした高校3年間での特別支援教育を充実させるためには、先に述べたように、高校と中学校との連携が重要であり、さらに中学校と小学校との連携も重要であることは言うまでもないことである。こうした教育的環境が大きく変化する際に、その指導の差異を最小限にするための支援が、移行支援である。

したがって、以下の論では、高校での特別支援教育の充実のために不可欠となる移行支援の役割について、自験例を報告しながら、検討することを目的とする。

2. 移行支援の役割

2-1 移行支援の前提として

移行支援を考える場合、次の2点が大前提になる。

第一に、特別支援教育は小学校と中学校の9年間の継続的な支援を基盤として、高校以降の生徒の精神的な自立や安定感を高まることである。詳細は事例で紹介するが、筆者は、特別支援教育とその効果は貯蓄とそこから生まれる利子としてたとえるようにしている。つまり、特別支援教育を受けること自体が児童生徒にとって一種の精神的「貯蓄」であり、心の中に蓄えることで、結果的に精神的な安定感としての「利子」が発生する。その貯蓄を長年（最大9年間）貯え、その安定感という「利子」が多くなればなるほどに、どうしても支援体制が手薄になる高校3年間でも、大きく「利子」を目減りしたり、もしくは「元本割れ」のような精神的な不安定さを予防することが可能になる。同時に、こうした考え方からは、高校での特別支援教育を3年間持続されることで、さらに「利子」を高めることができて、その後の自立や社会参加も安定した状態を維持させることにもつながる。

逆に、一部の県では、いまだに中学校で支援学級に在籍している生徒が公立高校を受験できないという時代遅れの対応をしており、やむを得ず中学3年生から通常学級に戻さざるをえない状況では、こうした予防的な効果が激減する危惧がある。

第二に、特別支援教育では、教師のもつ力量によって児童生徒の学力や社会性の伸びが大きく左右されやすい。その状況で特別支援教育や移行支援を進める場合、もっとも重要な教師の役割は「通訳」としての役割だと考えている（木谷，2009b）。「自分がこの児童生徒の面倒をみます」と抱え込んでしまう教師では、その後の担任が苦勞する場合はしばしば見られる。その場合、不思議に抱え込んだ教師が良い教師であり、その後の教師は指導が下手だと言われる。しかしながら、特別支援教育の重要な視点である社会性の伸長のためには、その児童生徒がより多くの理解者とのコミュニケーション能力を伸ばすことが重要である視点からみると、本当にその児童生徒の成長を考えるならば、3学期や最終学年の1年間は、他の教師や周囲の児童生徒とのコミュニケーションが伸びるように、その児童生徒の特徴やコミュニケーションパターンを周囲に「通訳」する役割をとるべきである。

この2点が大前提として、これから述べる移行支援の役割がより機能的に作用することになる。

2-2 移行支援の4つの役割

今回の移行支援に関しては、主に小学校から中学校への移行支援を中心に検討する。

2-2-1 対象児の情報交換（小6の一学期から）を継続的に行うこと

一年間の児童の様子を観察することで、その児童特有の一年間を通しての情緒的な波の変化を理解することが可能になる。たとえば、アトピーやぜんそくをもつ児童の場合に、季節の変わり目が弱かったり、運動会の練習が始めると調子を崩しやすい場合も多々ある。それに、最近目につくが、冬になると春先までまるで冬眠しているかのように頑張っても半覚醒状態である児童も増えている。このように、一人一人の一年間の流れを見ながら、元気な季節と不安定になりやすい季節があることを一年間を通して理解しておくこと、入学直後からの調子の良し悪しへの理解や対応もスムーズに移行することが可能になる。

2-2-2 周囲の児童についても情報交換を行うこと

情報交換の対象児は、支援を必要とする児童生徒だけではない。その周囲にいる適切なモデルとなるタイプ、自然と手助けをしてくれるタイプ、逆に天敵として「仲良くケンカ」になるタイプ等の児童生徒についても情報交換する必要がある。こうした周囲の児童の特徴も合わせて把握することにより、入学後のクラス分けや委員決め等を含めて、周囲の児童との関わり方を中学校の先生が観察することで、対象児の理解を深まるだけでなく、先生自身が接し方のヒントを得ることが多い。

2-2-3 複数の先生からの情報を得ること

教師による対象児への評価は、関わる時間や教師の個性で大きく変わる。そのため、できるだけ担任だけでなく、交流学級担任、学年主任や養護教諭等の複数からの評価を聞くことが重要になる。この進め方は見学に行く側の中学校にも当てはまる。中学校から一人の教師が見学に行き、その評価を復伝すると情報が偏る可能性は高い。そのため、違った視点や年齢や経験をもつ複数の教師で見学することが最終的には保護者にとっても安心できる移行支援へとつながる。

2-2-4 中学校に入ってから、小学校の先生が見学へ行くこと

最近では、小中の交流授業やフリー参観を活用しての相互訪問が増えているが、本来はもっと頻繁に行うべきである。特に、卒業した小学校の先生が卒業後も自分たちのことを忘れずに、中学校に授業を見に来てくれることは、中学校入学後の緊張感で精いっぱい的一年生には、本当に心強い味方になってくれるからである。また、教師自身にとっても、卒業後の成長がわかりにくいために、こうした違った環境での成長過程を丁寧に見ておく体験をすることで、新たに支援が必要な児童を担任するときに自信をもって指導することが可能になる。

3. 事例紹介

3-1 小学校から中学校への移行支援の事例 1

現在も継続的に支援している高機能自閉症の男児の事例を紹介する。

この児童への支援は、小学校入学時から定期的な学校介入を行い、無事小学6年生を迎えることができた。そのタイミングで筆者の支援方法に理解ある校長先生が赴任したこともあり、年間を通しての小中連携の研修を積極的に組み、一部複式学級の小規模校であ

り、中学校もその小学校だけから進学する小規模校（数年後には統廃合の対象となっている）という状況であったが、中学校に情緒障害児支援学級の新規設置を両方の校長先生が積極的に教育委員会に働きかけてくれた。その結果、新規設置が認められて、4月からの入学を迎えることができた。

こうした一年間の小中学校の連携では、学期毎に筆者が学校訪問を行う際に、一学期には中学校の知的障害児学級担任と養護教諭と一緒に授業見学を行い、二学期には小中学校全教員との合同の研修会を開き、その対象児童を中心として特別支援教育（特に、移行支援の重要性）に関する研修とその児童に関する意見交換を行った。三学期にはある教科の研究授業大会をその小学校が偶然担当していたので、筆者も小学校に来賓として参加した。また、中学校の先生方も同級生の授業を見学して、一緒に入学する児童の様子も確認することができた。3月に入って、全員による再度授業見学と合同研修会が開かれて、最終的な相互の情報交換が活発に行われた。

そして、入学後の5月に中学校に訪問した。そこには在籍していた小学校の校長先生も来ていて、異動したての中学校長と事前に情報交換ができた。その後、小・中学校の校長先生、保護者（母親）、そして筆者の4名で支援学級での授業を見学したが、校長先生もその授業の様子に満足するとともに、授業後に多少の意見交換を行い、筆者だけが残り、中学校の全教員との協議を行った。事前に、協議内容としてそれぞれの先生からの質問がFAXで送られていたので、見学した授業内容へのコメントと同時並行で質問への回答、さらに質問を受ける形式で約一時間協議を進めた。

この児童の発達的变化として、小学校5年時（黒色のグラフ、言語性IQ：101、動作性IQ：106、全検査IQ：104）と中学1年時（灰色のグラフ、言語性IQ：97、動作性IQ：113、全検査IQ：105）のWISC-Ⅲ知能検査のプロフィールの変化を図1に示した。

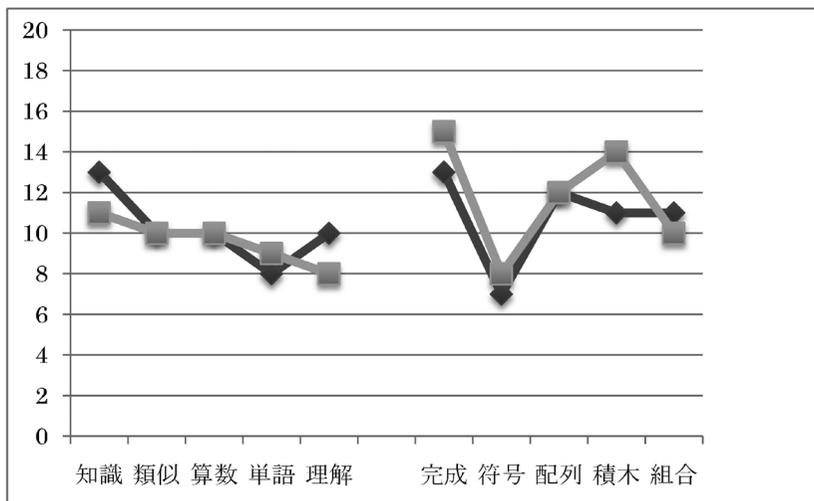


図 1

3-2 小学校から中学校への移行支援の事例 2

特別支援教育を進める過程で明確になったことに、特別支援教育が促進される大きな要因の一つとして、特別支援教育を進めることでその学校にとっても何らかのメリットがあることがわかれば、教師側が積極的になることが明らかになってきた。

こうした特徴がよくわかる事例を紹介する。小学校の時から支援を続けて、中学校に進学したアスペルガー症候群の女兒である。この小学校には校内通級制度があるが、この小学校がある市内には中学校に同じような通級制度が存在しなかったため、この女兒が5年生になった時から、この小学校の通級を利用する児童の親の会をまとめる形で、この女兒の家族が中学校に通級制度を作る活動を始めた（筆者も協力したが）。

最初は周囲も無理だろうと消極的だったが、少しずつ周囲の理解も進み、6年生になってからは、小・中学校や教育委員会、そして県会議員の協力もあり、それでも「どうなるかは不明」な状態の中、卒業間際の3月に進学先の中学校に通級ができることが決定した。そこで、筆者も以前からその地域の小中学校は定期的に学校訪問していたこともあり、その中学校の教員研修として、特別支援教育と移行支援をテーマに研修講師を受けて、中学校側の理解もあり、その通級を希望する保護者も多数参加してくれた。

そして、入学後から通級制度はスタートしたが、こうした教師のスタートからの理解もあり、週に8時間程度ですが、地域特別支援コーディネーター（筆者が指導した現職の先生）が外部から関わるのが許可された。その結果、予防的にTTの形でこの先生が通常学級での指導に補助の形で指導することができるようになり、実際の授業を通して、教科担任と通級担当が意見を交流させることができ、少しずつ教科担任の支援への意識が変化してきた。具体的には、特別支援教育は先生達にとって負担が増えるだけとしか考えていなかった状態から、授業支援から授業への新たなヒントが得られるメリットがあることに気づき始めた。その過程で5月末に行われた中間考査の後、中学校の依頼もあり、筆者が対象となる生徒たちの授業を見学して、対象となる生徒の中間考査の結果を検討した上で個々の状況に応じた通級体制を充実させることができた。

この女兒の発達の变化として、小学校5年時（灰色のグラフ、言語性IQ：92、動作性IQ：100、全検査IQ：96）と中学1年時（黒色のグラフ、言語性IQ：96、動作性IQ：111、全検査IQ：104）のWISC-Ⅲ知能検査のプロフィールの変化を図2に示した。

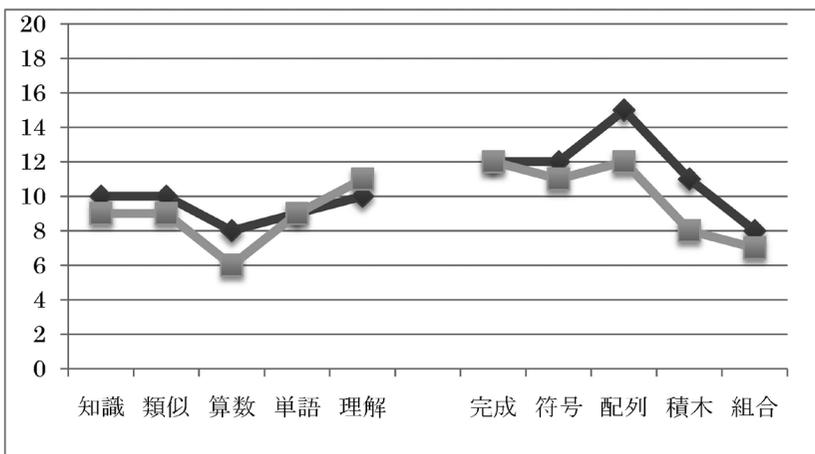


図2

3-3 中学校から高校への移行支援の事例

現在高校に在学中のスペルガー症候群の男性の事例を紹介する。この男性は小学校入学時より情緒障害児の支援学級に在籍して、通常学級との交流を行っていた。中学校でも同

じ体制をとり、情緒的な安定感が高まるにつれて学力も伸びてきた。その結果、家族と学校と筆者が協議をして、公立高校（実業系）への進学を目標にした。

ところが、3年生になり、中学校側が急に「高校では支援が受けられないので、こうした環境に慣れるために、3年生から通常学級に変えよう」と考え始めた。それに対して、先に述べたような根拠を筆者が説明して、中学校も理解をして、卒業までを支援学級で過ごすことができた。同時に、校長先生が高校側と連携をとり、入試時も配慮を受ける形で、公立高校に合格することができた。

高校側では、この男性の入学に備えて、支援学校からベテラン教員を異動してもらい、毎日家庭との連絡帳を交換しながら、予防的な支援を進めることができていた。合わせて、筆者も一学期に一度は高校訪問を行い、関係する教員との協議を継続している。

この男児の発達の变化として、小学校6年時（三角のグラフ、言語性IQ：86、動作性IQ：82、全検査IQ：82）、中学2年時（四角のグラフ、言語性IQ：84、動作性IQ：89、全検査IQ：85）と高校1年時（菱形のグラフ、言語性IQ：91、動作性IQ：85、全検査IQ：87）のWISC-Ⅲ知能検査のプロフィールの変化を図3に示した。

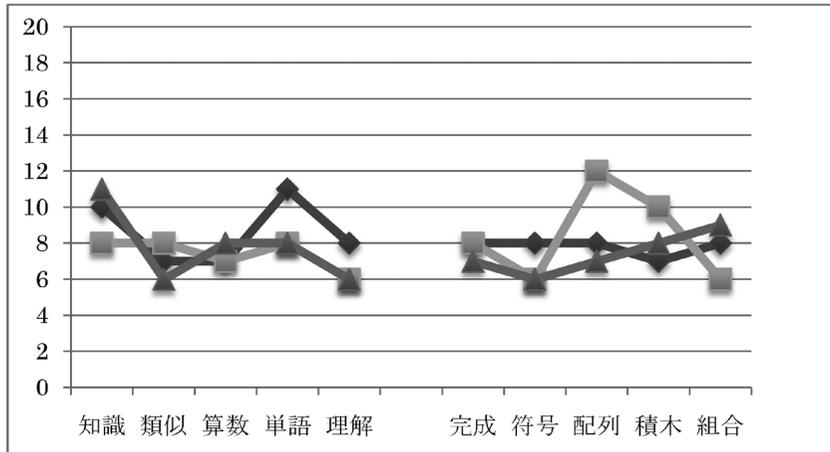


図3

4. 移行支援がもつ本当の効果とは

こうした事例からわかるように、移行支援を効果的に行うことでさまざまな波及効果が生まれてくる。この章では、その波及効果について検討することで、特別支援教育への理解をさらに深めたい。

4-1 本人にとっての意味

中学校から高校への移行支援を進めていく際に、よく次のような質問を受ける。「いつまでも、支援を続けることは甘えにつながらないか？」答えは、Noである。先ほどの高校生も含めて、学校環境が変われば、それだけ同じ支援を受けることが難しいことを直感的に感じ取れる子ども達が多い。その直感を通して、支援を受けている児童生徒がよく口にする言葉は次のような言葉である。「ここでの支援は、卒業すれば終わりだとわかりま

す。でも、進学したら、もう大丈夫」だと。その心理的背景として考えられることは、次の進路先でも先生方が（程度の違いはあっても）理解してもらえている安心感以上に、家族や（現在指導している）先生方が進路先への安心感と信頼感をもっているだけで、卒業までの学校・家庭環境は安定した状況になり、その全体の雰囲気さがさらなる期待と、同時に卒業という達成感を高めることにつながってくる。

この卒業できた達成感と進路先への期待が連動できるように移行支援を進めることが、本人にとってもっとも重要な意味をもつ。

4-2 家族にとっての意味

現在の軽度発達障害児者への支援では、家族支援の重要性が特に高くなっていることがわかる（木谷・北山，2010）。その家族への支援で重要な視点の一つが、家族の孤独化を予防することである。よく言われる言葉に「子どもは、学校では人質と同じ」であり、家族が学校にいろいろと言うと、その反動が子ども達にくるのではないかと心配している場合がある。

しかも、学校環境が大きく変化する場合、中学校も高校も忙しいからとなかなか家族が動けるタイミングが取りづらいことも多いと聞いている。また、子どものことを生育歴から含めて、また詳細に話を一からしなければならぬことへの疲労感も強い。この点に関しては、個別支援計画が継続的に記載されていれば問題はないが、いまだになおざりにされている実態がある。

したがって、移行支援として、進学先が自分たちの話を聞いてくれるという受容的雰囲気があること、合わせて情報不足になりがちな学校の実態を在籍校の先生方もサポートしてもらえる安心感があれば、結果的には子ども達も持っている可能性をバランスよく伝えることが可能になっている。また最近では、こうした移行支援を進学先が受け入れやすいように、家族が作成するサポートブックを、最初にか月で必要な最小限の情報だけを記載するA4一枚の簡便なサポート資料を作成してもらうことにも努めている。

4-3 学校にとっての意味

特別支援教育はともすれば、教員にとっては大きな負担になり、結果的に対応が後手に回る場合が多い。ところが、木谷（2009b）が指摘するように、効果的な特別支援教育体制を進めることにより、支援を必要とする児童生徒だけでなく、他の児童生徒や教員を含めた学校全体が変容することが明らかになってきた。

特に中学校や高校の場合、3年間で心身ともに大きな変化を遂げるために、予防的な視点からも、入学直後からの適切な支援体制を組織的に作ることが重要である。教師の個人的な教育観で、「入学する前の情報に左右されず、生徒を白紙の状態で見たい」とする傾向がいまだに根強いが、支援を必要とする生徒の場合、こうした教育観では貴重な最初の一年間を無駄にしてしまうことを体験している。中学・高校の場合は、その学習内容や人間関係の広がりを見ると、2年生の一年間がもっとも充実するとともに、傷つき体験が生じやすい。そのために、最初の一年間を教科学習と対人関係作りへの基盤として位置づけられるかが大きな分岐点になってくる。

こうした「3年間での成長」を目標とすることで、3年生になり、教員の認識が大きく変化する学校が増えていることは事実である。しかも、教員側の認識が変化することによ

る波及効果として、他の学校に異動しても、以上のような特別支援教育への認識をさらに新しい学校でも活用している場合も増えてきている。

こうした波及効果になることが、本当の意味での特別支援教育の広がりだと考えている。

4-4 今後の課題

移行支援がもつ重要性は、これまでは小学校から中学校へ、中学校から高校への移行支援が中心になってきている。しかしながら、この先にある高校から専門学校・短大・大学への移行支援に関しては、まだまだ課題が残っている。

実際には、現在支援を受けている生徒が専門学校・短大・大学へ進学するケースが多くなっている現状からも、移行支援をさらに充実させることは急務になっていることは確かである。

付記

本論文は、平成19年度～21年度の科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号：19530625、研究代表者：木谷秀勝）「高機能広汎性発達障害児者の自己意識の発達の変化に関する基礎的研究」の成果の一部を報告したものである。

文献

木谷秀勝（2008）：高校における特別支援教育の役割について．山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，25，387-398.

木谷秀勝（2009a）：高機能広汎性発達障害の高校年代における支援．児童青年精神医学とその近接領域，Vol. 50，No. 2，31-39.

木谷秀勝（2009b）：学齢期の対人関係力を育てる．発達障害の臨床的理解と支援—学齢期の理解と支援（石井哲夫監修・安達潤編），77-102．金子書房

木谷秀勝・北山修（2010）：高機能広汎性発達障害児者の家族支援に関する臨床心理学的研究—「家族らしさ」の視点から．九州大学心理学研究，11巻，225-234.

文部科学省（2009）：高校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告