

普通高校における多様な生徒を抱える学級の運営とその支援

愛媛大学 教育学部 吉松 靖文 研究室
高知県立中村高等学校 教諭 阿野田 由紀

1 はじめに

2007年4月1日より学校教育法の一部改正が施行され、特別支援教育が正式に開始された。特別支援教育は既に取り組まれていたが、法律という制度面がこの年より変更された。その理念は「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を全ての学校において実施する。」というものである。特に、各学校では在籍する幼児児童生徒の実態把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめることが進められてきた。文部科学省における2012年の全国調査「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によると、公立の小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち約6.5%が学習面又は行動面で著しい困難を示すという結果が発表され、通常学級における特別支援教育のさらなる推進が求められることを示唆している。

通常学級における特別支援教育の推進で重要になるのは、特別な支援を要する幼児児童生徒の早期発見と早期支援である。乳幼児健診の実施や、幼稚園や小学校では就学前健診や就学指導の充実、教員による行動観察、発達検査の実施により早期発見に取り組んでいる。また、早期支援については、就学前では療育・就学前指導により、就学後は通級指導教室での個別指導、特別支援教育コーディネーターや支援員の配置により、発達面と学習面においてニーズに応じた適切な指導・支援の充実が進められている。このような早期支援の充実が、児童期を安定させ、次の発達段階である思春期の課題を乗り越えるための基盤や精神力をつくる。思春期は、第二次性徴による心と身体の大変な変化に伴い、自己理解の深化による自我同一性の獲得や他者との関係の複雑化、将来展望などが急激に変化・発達する時期であり、障害の有無に関わらず悩みや不安を抱える児童生徒が多く、問題行動が増加する。この時期は、小学校から中学校への移行期であり、学級担任制から教科担任制になることや規範意識を養うための毅然とした指導の強化、部活動への参加などによる学校生活の大きな変化がある。こういった様々な変化に対応できず、人間関係や勉強の壁にぶつかる児童生徒が多く見られる。これは、「中1ギャップ」とよばれ、中学校では支援員の配置をするなど、対応が進められているところだ。また、思春期の早期化により安定した児童期が得られにくいことや思春期の長期化などの問題が、対応を困難にしている可能性が考えられる。文部科学省の全国調査（文部科学省、2012）において、学年が上がるにつれ困難を示す児童生徒の割合が小さくなっていることに注目したい。中学校では問題行動などが増えると考えられているが、今回の調査結果には反映されていないように見える。同省は、今後の調査研究の必要性を述べつつも、理由の1つとして、高学年になるにつれて学習面や行動面の問題が錯綜し見えにくくなっている可能性があると考えている。教員にとって思春期の児童生徒の困難や問題について実態把握を進めるのは容易ではないことがうかがえる。このような時期の通常の学級では、障害の有無に関わらず、学力の遅れや学習意欲の低下、生活リズムの乱れ、不登校、いじめ、行為障害などの問題が噴出しており、個に応じた支援が求められ、児童生徒を囲む環境である学級が不安定な状態になっている。従って、特別支援教育の推進を図るためには、その基盤となる生徒指導の充実が欠かせない。2011年文部科学省では、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として「生徒指導提要」がまとめられた。これによると、「生徒指導とは一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動であり、学習活動を含む学校におけるあらゆる活動や機会の中で実施されるものである」としている。集団に対する計画的な生徒指導と個々の児童生徒の発達状況に応じた柔軟な個別の指導・援助により、児童生徒が安心して活動できる居場所づくりや欲求が充足される教師・友人との人間関係の形成、意欲的・主体的に活動できる場の提供が重要であることが示されている。思春期の問題も含めて、児童生徒一人一人のよりよい発達を促し生きる力を育むためには、キャリア教育や特別支援教育、生徒指導などの包括的な指導や支援の充実が重要である。

2 研究目的

中学校の通常学級や高校では、障害がない児童生徒と障害がある生徒、または、障害がないとされているが気になる児童生徒に対する集団的な指導・支援と個別的な指導・支援の充実が課題である。学習などに困難を抱える生徒の存在の認識や把握は進んでいるものの、それに対する学校側の支援体制が十分に機能していないことが指摘されている（河合・深山, 2012）。こういった学級運営や支援では、思春期への対応についても課題が多く、個々の生徒の欲求段階（Maslow, 1954）や発達段階の把握を進め適切な関わり方を考える必要がある。特に自閉症スペクトラム障害などの発達障害がある児童生徒についてはその特性を理解し、特性に応じた関わり方により学級での活動を支援する必要がある。欠乏欲求の充足ができておらず自己肯定感が低いなどの二次障害が生じている場合は、自我同一性の獲得や自立に向けて、個別活動を視野に入れるなど支援体制の充実が求められる。本研究では、自閉症スペクトラム障害がある中学3年生女子（以降、A）への支援を通して、障害特性や二次障害、思春期の発達課題を考慮した、通常学級における学習や活動に参加が困難な生徒に対する支援の在り方について検討するとともに、中学校における学級づくりからヒントを得て高校における学級づくりについて検討することを目的とした。

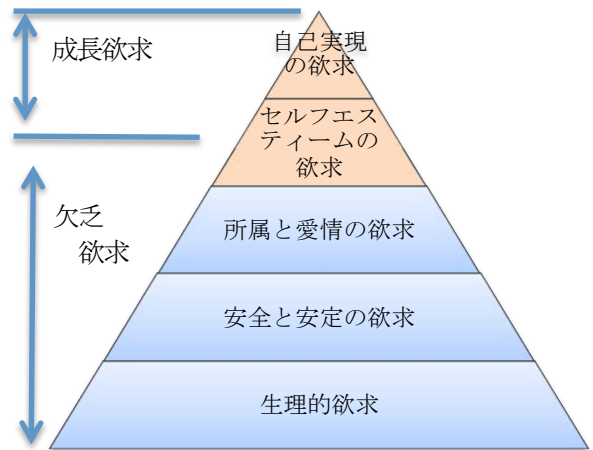


図1 マズローの欲求の階層

3 研究内容

Aの在籍する学級に、週1回、筆者が支援員として入った。アセスメントや保護者の願いを考慮に入れ、第1に関係づくりに着手し、実態把握を行った。第2に欠乏欲求の充足を促進するための個別活動を行った。Aが楽しめる活動を中心に実施し、取り組む意欲を高めた。また、進路理解や受験の準備、勉強などの活動を実施した。本人の環境をつくる学校と友人、保護者、通級指導教室の連携についても取り組んだ。この支援実践より多様な生徒を抱える通常学級の運営とその支援について考察した。

(1) 個別の関わり

障害特性に合わせた共感的傾聴による支援を実施した。欠乏欲求の充足をはかること、それにより支援員との信頼関係をつくることを目的とした。具体的方法としては、不安傾向が強く学校での活動参加がみられないことから、安全欲求と所属と愛情欲求の充足について考えた。強い働きかけでの教室の移動は本人にとってストレスになっていると観察された。また、状態が不安定な時に強い指導をすると固まって動けなくなった。そこで、支援員として本人が動けないことや取り組めないことを無理にやらせようとしない態度を示すことで、安全欲求の充足を考えた。また、移動先の教室で着席しない場合、教員による強い働きかけを止めてもらった。愛情欲求とは「他者に深く理解され、深く受け入れられること（Maslow, 1954）」である。Aの場合、自閉症スペクトラム障害であることから、興味関心の偏りやこだわり、言葉や現象の解釈の独自性があり、他者に受け入れられたり理解されたりする経験が少ないと考え、これらを肯定的に受け入れ共感的に傾聴した。支援開始頃は、興味関心や家族についてはよく話したが、本人の気持ちに関することは含まれておらず、学校の学習や活動に参加しないことやその理由については話をしなかった。その中で、支援員がより共感できる部分や興味関心の共通点を探し、話しに同意したり、こちらの持つ情報を話すなどした。1学期末に変化が見られ、2学期のはじめ頃には英語と理科の教室で着席しない理由について、英語は学習内容や学ぶ必要性が分からないと話し、理科は自分の席がないと話した。移動できずに固まっておよそ2時間動けなくなったことがあった。この出来事のと、Aの話しを傾聴していると本人にとってつらい出来事や体調について話した。自分の気持ちを多く話すようになった。この頃、学級の友人に支援員のことを話したり、支援員をふまえて友人と話をするようになった。

(2) 授業時間に位置づけた個別活動の実施

個別活動を授業時間に位置づけ、定期的に行うことで、学校生活の中でのAの活動を増やし、共感的傾聴を継続

することでAが自分の気持ちを言葉で表現できる環境をつくることを目的とした。また、本人のやりたい活動を実施することで、さらに欠乏欲求の充足を目指す。2人でないとできない活動内容にすることで、他者と関係をもって活動する態度を育てる。具体的な方法としては、2学期より実施した。場所は、3年生用の個別の指導教室である分教室で実施した。本人のやりたい活動として、Aは話しをする活動が活発であったので、障害特性に合わせた共感的傾聴を継続し、本人が自分の気持ちを言葉で表現できる環境をつくった。活動は、2人でないとできないものになるように工夫した。また、活動に必要な物をAに準備するよう依頼し、Aがした行動に対して、積極的に感謝の言葉をかけた。2学期のAは、登校時間が遅くなり朝学習がはじまってから登校し、自教室への入室ができず所定の場所で立ち止まっていた。従って、朝は情緒が不安定で、1時間目の個別活動ではAの状態に応じて活動を実施した。不安定さが強い日があったが、この日は紙をちぎる行動を続けた。このような不安が強い場合は、共感的傾聴に終始した。紙をちぎる行動も本人が止めるまで見守った。その中で、朝の苛立ちについて理由を聞くと、答えた。学校に行きたくない気持ちがあることなどを話した。この活動で不安定さが整う様子が観察された。2学期の中旬頃に大きな変化が見られた。日記作成と話す活動を終えた後、Aから「もっと何かしたい!」という意欲的発言とともに、活動内容の提案があった。これ以降の活動内容は、本人の提案する活動を取り入れて実施した。興味関心の強い活動を毎回組み入れて、意欲をより高めるよう工夫した。個別活動に必要な物の準備を自発的に行うようになった。それに対して、支援員は感謝や嬉しい気持ち、役立ったことを言葉で伝えた。ベランダの掃除は、Aが役割分担を決め取り組んだ。固まった土の取りのぞきなど、自分でできないことは支援員を呼び手伝うよう依頼した。この時、支援員に対し「どうも」と感謝の気持ちを表す言葉を言った。このような形で、協力して活動することができた。

(3) 日記作成の活動

日記の作成により表現力を伸ばし、自分の気持ちを表現することや他者とのコミュニケーションを促進する。日記により活動を振り返ることで、振り返る力を育てメタ認知力を育てる。時間の流れをイメージする力を育て、進路学習など将来を考える土台とすることを目的として実施した。授業に位置づけた個別活動の中で、毎回取り組んだ。Aは話しをすることや事実を語ることが得意であるので、この部分をいかした活動にした。日記作成初回では、紙に書いた文を見せ、この活動の意味を説明した。夏期休業中に実施した「机」に関する作文の作成を引用して、活動内容が分かるように説明した。日記の題材は、前回の支援日での活動を振り返る内容で実施した。日記のワークシートには、前回の活動にまつわる写真や図を載せ思い出しやすいように工夫した。その写真や活動について、Aに質問し答えたこと、または本人が話したことを支援員が代筆しまとめた。また、本人の気持ちに関する表現が含まれるようにした。完成した日記を本人に見せ、読むように促した。その結果、2学期中旬に実施したオセロゲームやパソコン入力速打ち競争の振り返りでは、支援員に勝った理由や負けた理由を考え、自分から発言するようになった。この頃になると、完成した日記を声に出して読む姿や以前つくった日記を出して読み返し、それについて話す姿も観察された。次の活動では何をするか質問したり、やりたい活動を提案したり、準備物の確認をしたりする行動が見られるようになった。

(4) 適切な行動と習慣化

学校生活に必要な行動の習慣化により、学級の中でできることを増やすことと、このことにより学級での自己存在感を高めることをねらいとした。Aができていないとされている行動について、行動の必要性や意味を説明し、見本を見せることで行動できるようにした。この際、いつもAを手伝っている友人に見守るよう協力してもらった。教室清掃前の机とイス運びについて、いつもは友人が運んでいた。そこで、Aに清掃前に机とイスを運ぶ意味を説明し、クラスメイトは全員自分の机とイスを運んでいることや、この行動をしないと教室の掃除係が困ることを話した。Aは、固まり動けなくなったので、支援員が代わりに運び見本を見せた。そして、明日からやってみるように話した。その後日、声かけなしに机とイスを運ぶようになっていた。さらに、自発的にゴミ捨て係の友人を手伝うようになり、ゴミ捨ての曜日把握して行動するようになった。学級では、「してもら生活」になっており、本人ができることを増やすよう支援し、「する生活」に移行させることが必要だと感じた。

(5) 進路理解と意識を高める活動

Aは、障害特性から「過去」「今」「未来」の時間的流れをイメージできていなかった。特に「未来」についてはイメージを持っておらず、中学校卒業後の進路選択を主体的に考えることができていなかった。そこで、将来の見通し

をもたせ、主体的に進路選択に取り組む態度を育てることをねらいとし、また、受験勉強の必要性を意識させることをねらいとして、活動の計画をした。保育園から中学校についてはAから話を聞き、高校については高校生である姉のことを題材に話しをし、本人の視覚的強さをいかして図に書き示した。候補である高校のパンフレットやホームページを見ることや、高校の体験入学について振り返る活動を実施した。働くことについては母親や支援員を例に出して話をし、イメージを持てるように工夫し、高校進学には受験があり、受験の準備や勉強が必要であることを説明した。実態把握の中で、全体への配布物や指示は自分のことと受け止めていない様子を観察したので、ワークシートに名前を書くことで「Aのことを今から考える」ことを意識づけるよう工夫した。Aに話を聞きながら、これまでの人生の歩みについて、図を書いた(図2)。「今」については、Aがしたいことや学校行事なども書き込み、図に興味を示してもらい、自分のことだと感じてもらえるように工夫しながら進めた。その中で、高校進学のために必要な準備については理解ができていなかったため、図の下側に受験科目を書き込みながら説明し、高校のホームページを見てさらにイメージを持ちやすいように支援した。

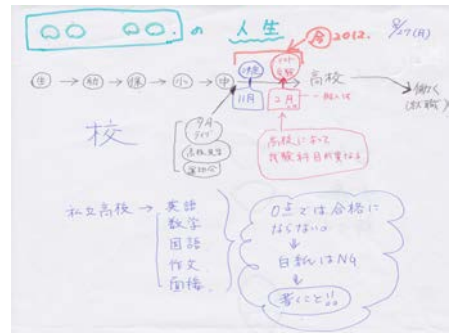


図2 Aの人生について

(6) 保護者との連携や友人の関わり方への支援

保護者との連携については、支援を実施する度に支援内容とAの様子について保護者に報告した。また、家庭での様子や支援員との活動について本人から話しがあったかどうかを教えてもらった。Aの表面に現れる言動が必ずしも気持ちと同じではないことや、本人は伝えているがこちらが理解できていないことがあると感じた。保護者からの情報が、本人との関わりを進める中で役に立った。また、学校での様子を知る機会が増え、Aの学校での困難について理解が進んだと評価をもらった。自閉症スペクトラム障害児は、家庭では不安要素が少なく行動できるため困難が表面化しない場合があり、学校での様子について保護者が信じ難いというケースもある。このことから、保護者との連携の第一歩として、細やかな情報交換が肝心であると感じた。保護者との関係が築ければ、保護者への依頼もしやすくなり、保護者も学校に質問やお願いなどがしやすくなる。今回のケースは、中学3年生であり進路選択や受験について保護者の不安も強く、より細やかな情報交換が必要であった。保護者の不安が強くなると、子どもの不安にもつながるので、保護者が安定した関わりができるように情報提供や配慮が重要であった。年度当初における情報交換の方法や時間帯など決めておくことが必要であろう。

Aの学校生活において、友人という環境は大きな意味を持っていた。活動参加を促進することもあれば、関わりが精神的ストレスになることもあった。同じ地域の友人であり小さいときからの知り合いであり、特定の友人がAが動けないことを予測し全て世話をする状況になっていた。世話される存在ではなく、Aが主体的に活動できる存在になるように、Aに対する友人の関わりについて支援が必要であった。学校生活で繰り返し行われる活動については、友人に手伝わないで、一緒にやるよう誘うことをお願いした。これどうまくいったのは掃除前の机運びと給食の片付けであった。このことから、友人の関わり方に対して支援することで、Aができることが増え、学級の中での過ごし方、存在の仕方が変わると感じた。学級における集団づくりが肝心となる。集団の中でどのような存在となれるかが、Aの欠乏欲求の充足や自己肯定感を高めるためには重要な要素であると感じた。

Aに対する関わりについては、それぞれがそれぞれに関わるモデルとなっていた。Aに関わるどの人も、Aのことを思い、考え、働きかけをしていた。現状では、情報交換の時間を思うようにとれない、関わり方を十分に支援できないなどの課題はあるが、Aへの働きかけが連携したものとなれば、さら

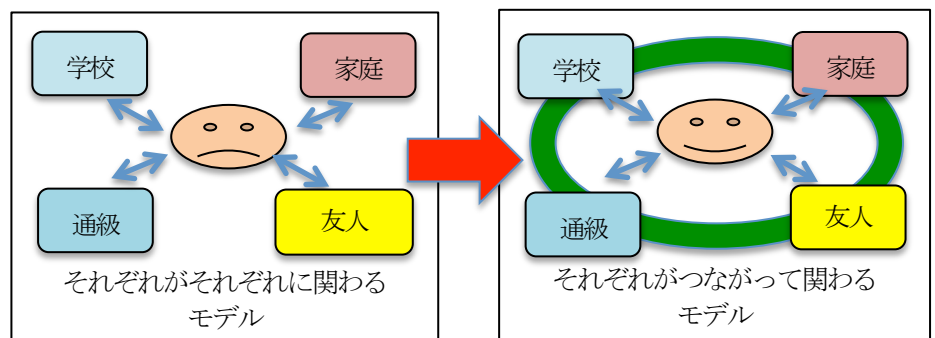


図3 本人に関わるモデルの転換

に効果的に作用して、対象生徒の活動を支え促進するものになると感じた(図3)。この「それぞれがつながって関わるモデル」におけるリーダー的役割を果たすのは、学校・教員である。しかし、現状では学校体制や教員にその役割を十分に果たせる状況ではなく、日々の業務や対応で精一杯であることが分かった(図4)。学級には多様な生徒が在籍し、十分な実態把握によるユニバーサルデザインの授業の推進や個々への適切な支援を実施することが困難であるように感じた。それは、教員の多忙な状況が、連携の難しさをうみ、連携できないことから個人対応となり、うまくいかないことや多大な労力が必要となり、その場の対応として強い指導となり、生徒の真の課題解決にまで手が回らず、悪循環となっている場合が多いと感じた。また、発達障害児への対応について視野を広げることや、生徒指導の教育相談的側面の強化により学校体制を強化し、教員が個人対応でなく組織的に対応することができれば、連携の推進が可能ではないかと考える。

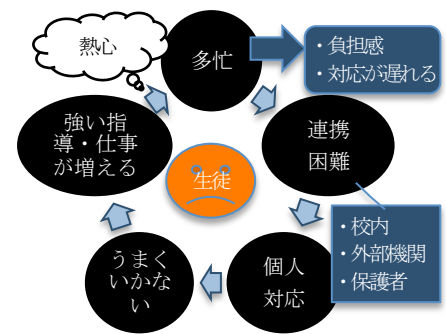


図4 教員の状況

4 まとめ

(1) 支援実践における学習や活動に参加が困難な生徒への支援の在り方

中学校の通常学級や高校では、学習や活動に参加が困難な自閉症スペクトラム障害児の行動できない理由は、学習や活動に取り組む意味が理解できないや、その活動内容がわからない、理解できていないことに対して行動を求められ不安であることなどが考えられる。特に思春期では自我同一性の獲得など内面への働きかけが強くなる時期である。自閉症スペクトラム障害がある生徒は、児童期においてその特性から理解されたり受け入れられる経験が少ないため欠乏欲求が充足されておらず、思春期における自己の内面への働きかけにより、不安を強める。このような生徒に対して、欠乏欲求の充足や行動できない理由の部分への支援なしに、行動するよう働きかければ働きかけるだけさらに不安を強め、行動できない状態を深刻化する。障害特性や発達段階に応じた適切な指導・支援でなければ、その状態の改善や克服はできず、生徒が行動しないことに対して周りが焦り、さらに強い働きかけをすることになり、さらに行動できない状態をつくるという悪循環に陥る。本研究でも、支援員が無理に体育館に移動させようとして、3時間固まり動けない状態にさせた事があった。これは対象生徒にとって、ストレスの強い状態であり、このようなことが続けば学校に来ることを困難にさせる場合もあると考えられる。対象生徒の特性や行動できない理由の理解を進め、適切な関わりを積み重ねることが重要である。欠乏欲求が充足されておらず信頼が持てず意欲がない状態の生徒に、いくら目標を持たそうとしても意識したり行動したりすることはできない。従って、この欠乏欲求の充足を図ることを優先的に取り組む必要がある。欠乏欲求を充足させる存在になると、対象生徒からの信頼が高まり、活動意欲を育てやすくなる。これは学級という集団の中での配慮だけでは難しく、個別活動での対応が必要であり、学校の支援体制の充実が欠かせない。

自閉症スペクトラム障害がある生徒は、その特性から興味関心に偏りやこだわり、自分のことを他者にうまく伝えられないなど、周りに受け入れられにくい。また、受け入れられず理解されないと自分の居場所をみつけられず、所属と愛情の欲求が妨げられ、不安傾向が強くなり、自分を出せなくなっていく。このことで、自己肯定感が低くなり、意欲を持っていない状態となる。従って、特性に対して否定せず共感的に受け入れ、本人が他者との関係で自分を出せるように関わるのが重要で、これに取り組まなければどのような指導・支援も効果は薄い。本研究では、障害特性やその日の状態に合わせた共感的傾聴や対象生徒との活動を積み重ねることで、関係づくりが進み、本人の気持ちの部分の語りが増え、活動への意欲も見られるようになった。理解してくれる大人の存在を学校の中で実現し、信頼を高めることで、学校での学習や活動の参加を促せると考える。このことがさらに、本人の健康や学習意欲につながり成長欲求を高めることにつながる。適切な支援・指導で良い循環をつくり出すことが重要である。

本研究では、A に対して感謝の気持ちを述べるなど自己肯定感の低さへのアプローチを行った。それにより、他者への感謝の気持ちを言葉で表現したり、活動に意欲的に取り組むなどの行動が見られた。活動が成功したことの理由を考えたり、自分ができることとできないことの判断をしたり、自身の将来について語ることや進路選択についての

発言が見られ、セルフエスティームがある程度高まったと考える。しかし、これまでの行動できないことによる失敗経験の積み重ねもあり、「自分の良い部分を認める」には時間が必要であり、今回の限られた支援時間では成長欲求を十分に高めるところまでには至らなかった。A自身の自己評価だけでは、良さを認める自己理解を進めるのは難しいと考える。こういった場合では、活動を進める中で本人の自己評価に留まらず、関わる人からのIメッセージによりさらに自己評価を高めることやその活動の輪を広げることが求められる。

中学校の通常学級や高校の現状では、集団への指導・支援が基本の体制であることもあり、個別活動の時間を重ねて設定することが難しい。従って、定期的な個別活動の支援が必要な段階にまで踏み込まないように、学級の集団づくりに取り組み、一人一人の生徒が成長欲求を持って学校生活を送れるように指導・支援を進めることが重要である。障害の有無に関わらず生徒によって発達段階や心の状態は異なるため、生徒指導の毅然とした指導の側面と教育相談的側面の両方が機能していることが求められる。毅然とした指導とは、規範意識を高める指導である。生徒提要においても規範意識の低下が問題視されており、表面化された問題行動への対応に追われ、問題の本質へのアプローチに手が回っていないのが現状である。規範意識を高める指導である毅然とした指導においても一義的な強い指導ではなく、問題行動の背景にアプローチすることが求められるのである。集団の中に特性を持った生徒がいる場合は、その特性を理解し適切な支援を取り入れながら指導することが重要である。将来、社会で生きて行く生徒たちであることを考えると、集団の中で受け入れられ自己を発揮できる存在になることが生きる力となる。学校生活が欠乏欲求の充足と成長欲求を高める場となり、生徒自身が主体的・意欲的に学習や活動に取り組み、肯定的評価を得られる環境をつくることで、生徒のキャリア発達を促進することができる。個々の生徒が学級の中でどのような存在であるかについて、学級担任はコーディネートし、集団づくりに力を入れることが欠かせない。Schein(1971)は、組織内キャリア発達の3次元モデルにおいて、「機能」の移動・「地位」の移動・「中心性」の移動が重要であることを指摘している。特に学級づくりにおいて注目すべきは、中心性の移動である。参加が困難な生徒は、いつも集団の周辺部に位置する存在になっていないだろうか。学級の中で中心的な役割や決定に関わるようになると集団に対する自己の重要性が増大し、学級の中心部に位置するようになり、学級で真に存在する自己に変化すると考えられる。こういったことを考慮に入れて指導・支援を行えば、学習や活動への参加が困難な状態になることを未然に防ぐことができると推察される。個別活動の充実が難しい現状であるならば、なおさら未然に防ぐ学級づくりや早期の特別な教育的支援の実施に取り組むべきであると考え。しかし、現状として参加困難な状態になった生徒が学級内に存在する。中学校の通常学級や高校では、これまで関わった教員や支援者、保護者との情報交換により有効な関わり方などの情報を得て、個への関わりを強化し、必要であれば特性に応じた個別活動を実施できる体制づくりが求められる。学校の現状で体制づくりが難しい場合は、外的人材の活用や保護者との連携を強めることで対応が可能になると考える。一番大切にしたいのは、学級に存在する一人一人が大切な存在であり、一人一人が成長できる学校生活を実現することである。

(2) 普通高校における多様な生徒を抱える学級の運営とその支援

特別支援学級から普通高校への進学者が23%であるなど、進路の多様化とともに学級に在籍する生徒が多様化している。普通高校においても多様な生徒への対応のため特別支援教育の推進が必要である。これまで述べてきたように、学級の運営で最も重要になるのは、生徒の実態把握とそれをいかした学級づくりである。そのためには、図5のような学級運営と学校体制づくりが必要となる。まずは、4月の入学式や始業式までに情報収集や情報共有を強化する。特に高校1年の場合は、中学校との連携により入学決定者の情報収集に力を入れる。中学校で気になった生徒、特別な教育的支援を実施した生徒とその内容及び効果、キーパーソンの有無など友人関係、保護者や兄弟姉妹児との関係など家庭の状況についてできる限り聞き取る。進級の場合は、前学級担任から取り組んだ支援や環境整備とその効果について情報を収集する。そして、

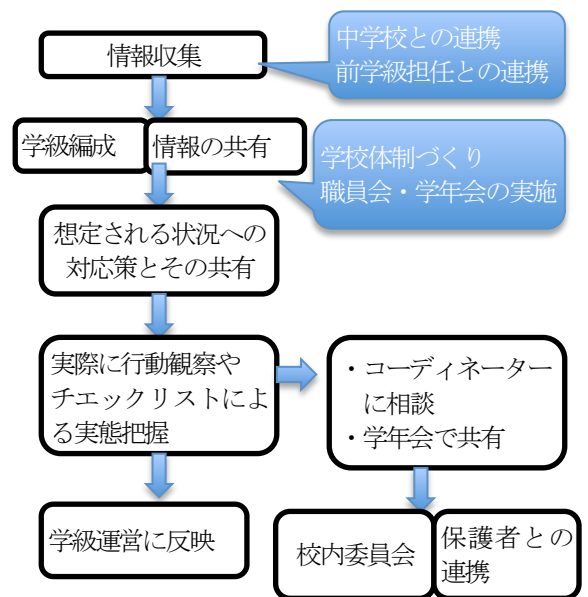


図5 学級運営と学校体制

聞き取る。進級の場合は、前学級担任から取り組んだ支援や環境整備とその効果について情報を収集する。そして、

学年会などで得た情報や気になる生徒への配慮事項を共有しておく。こういった学級運営の開始時の情報共有の徹底が重要である。気になる生徒が在籍する学級には、困難な状況に即時に対応できる体制を整えておく。予想される困難に応じた対応策をあらかじめ立てておくことが必要で、これについても教員間で共有しておくことが重要である。

こういった学級運営を可能にするためには、図6のような学級担任を支える体制づくりが大切である。4月に学級活動が開始されたら、学級担任を中心として生徒の行動観察を丁寧に実施する。その際の観

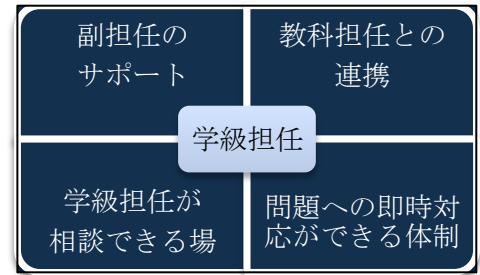


図6 学級担任を支える体制

察のポイントは、行動上の問題や学習上の問題、人間関係における困難である。学習上の問題については、ノートの取り方や授業での集中や取り組みの状況、意欲の有無、テストの結果から習得度をみる。行動上、人間関係上で気になる生徒については、ASQのチェックリストを活用しチェックする。その中で、特に気になる生徒について学年会や校内委員会で話し合い、今後どのように支援を進めるか検討する。気になる生徒について、保護者への対応は慎重になるべきであるが、特性について説明や相談を懇談で行うなど、早い時期から保護者と連携が取れるように進める必要がある。大きな問題はなくても、近々社会へ出る者として気になる点や心配な点を進路選択や本人の良い所と合わせて伝えるようにするとよい。また、保護者の意向や本人の願いをふまえて、卒業後の進路を見越した指導・支援に取り組むことが欠かせない。必要な場合は、個別活動の実施を考える。ただし、基本的には授業時間ではなく放課後の時間などの活用が望ましい。思春期・青年期という発達段階であるため、全体の中から取り出した指導を受けていることが明らかな状況で実施すると、対象生徒の自尊心を傷つけ、自己肯定感の低下、意欲の低下につながる可能性がある。個別指導を実施する際は、場所や時間帯などの配慮が必要である。

個々の生徒の実態把握や対応だけでなく、集団づくりも非常に重要である。前述したように集団の中でどのような存在であるかが重要である。高校になると中学校に比べて生徒が主体となることがより求められる。学級の委員会・係活動では積極的に取り組む生徒が中心になりがちで、集団の周辺に位置する生徒が組織内キャリア発達に重要な中心性の移動を経験できない傾向がある。学級担任は、集団の中での中心性の偏在が起きないように、どの生徒にも集団の中心的な位置を占める機会を与える学級運営が求められる。特に、気になる生徒や部活動やボランティア活動など学級の他に活躍の機会がないとみられる生徒には、学級担任のコーディネーターが必要である。それが居場所づくりにもつながり、高校生活への意欲や将来への意欲の土台となる。活躍の機会については、教科担任とも連携して、本人が得意なことをいかせる場や学級の友人にそれを披露する場、披露はなくてもみんなに役立つ場をつくるなど工夫する。毎日毎時間に活躍の場がなくても、学校での活動の中で、何か活躍したり、誰かの役に立つ場や機会をコーディネーターするとよい。教科担任制での強みは、1人の生徒に対し多くの教員が関わることである。学級担任が全ての生徒について取り組むことは難しいので、対象生徒にとってキーパーソンとなる教員に協力を要請し、こういった取り組みを進めて行くことが可能である。多様な生徒を抱える学級の運営には、以上に述べた学級担任を支える体制づくりを通して生徒一人一人が意欲を持って学習や活動に参加できる学校づくりが必要である。

5 引用文献

- (1) 河合 紀宗・深山 翔平 (2012) : 通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を図る取り組みの現状と課題. 特別支援教育実践センター研究紀要、第10号、73-81.
- (2) Schein, E. H. (1971): The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme. Journal of Applied Behavioral Science, 7.
- (3) Maslow, A. (1954): Motivation and Personality. Harper&Row, New York (小口忠彦監訳(1971) : 人間性の心理学. 産業能率短期大学.)
- (4) 文部科学省 (2011) : 生徒指導提要.
- (5) 文部科学省 (2012) : 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.