

# 中学・高校における特別なニーズがある生徒の学習と学校生活の支援について

研修機関 愛媛大学 教育学部 花熊 暁研究室  
高知県立四万十高等学校 教諭 金井 美穂

## 1 はじめに

2007年4月の学校教育法等の改正により、特別支援教育が法的に位置づけられ、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り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行うことが示された。そして、知的発達に遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において特別支援教育を推進する体制が整備され、通常の学級においても支援や取り組みが始まっている。

小・中学校の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文部科学省の調査では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%であった(文部科学省, 2012)。現在、高校における発達障害のある生徒の在籍状況に関する全国的なデータはないが、小・中学校の通常の学級に発達障害と考えられる子どもたちの在籍する割合と高校進学率が約98%であるという現状を考えると、高校にも支援を必要とする生徒は一定の割合で在籍していると推測される。また、文部科学省の高等学校ワーキング・グループ報告によれば、発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後の進路で、高校に進学する発達障害等困難のあるとされた生徒の高校進学者全体に対する割合は約2%だった(文部科学省, 2009)。以上のことから、小・中学校だけでなく、高校においても特別支援教育の充実が強く求められていると言える。

## 2 研究目的

中学・高校はどちらも教科担任制であり、発達段階における課題にも共通性がある。また、教科や生活面の指導・支援においても重なる部分が多い。そこで本研究では、大学院の授業の一環として行った中学校での支援員実習から中学・高校で特別なニーズがある生徒の学習と学校生活の支援の在り方を検討した。

## 3 研究内容

### (1) 研究の方法

#### ア 支援員実習について

支援の対象は、公立中学校2学年の通常の学級に在籍する高機能自閉症の男子生徒(以下A)である。筆者は、Aの在籍する中学校において、週1回8か月間学習支援員として1日学級に入り、Aの支援を行った。授業場面を中心とした観察と心理検査結果からつまずきの実態と発達上の課題を分析し支援の方向性を決定した。

#### イ 学習面での課題と支援について

多くの授業では自分の席に座り授業を受けることができていること、音楽、体育、英語など、実技を含む教科への不安傾向が高く参加が難しい実態があったことから、学習面での課題は、実技を含む教科の活動への不安感の高さによる参加の難しさであると考えた。変化に対する臨機応変の対応が難しい高機能自閉症の児童生徒にとって、先の見通しが持ちにくい学校生活は、不安感を伴いやすい環境であると指摘されている(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2012)。このことから、活動に対する見通しが持てるようにすることが大切で、特に初めてのことに関

しては失敗感につながりやすいため配慮が必要だと言える。支援方法は、支援員実習に入る日に授業のある英語、技術を中心に、活動内容が時期によって変動する総合的な学習の時間も含めて、実技教科や見通しの持ちにくいと思われる授業において、学級全体への支援の中で重点的にAに対応するようにした。具体的には、授業の中で不安を感じる活動や取り組むのが難しい活動においてAの不安を軽減し、活動に参加できるよう活動内容を一緒に確認したり、最初に一緒に活動を行って見通しを持って活動に取り組めるようにしたりした。

#### ウ 学校生活面での課題と支援について

学校生活で見通しを持つのが難しい場面や不安を感じている場面では、支援員に「不安です」「心配です」ということは伝えることができていた。しかし、「何が」「どんな時に」「どれくらい」不安あるいは心配なのかまでは伝えることが難しい場面が多かった。何度かやり取りを重ねる中で、不安を引き起こしている原因をこちらが汲み取ることができれば、それが難しい時もあった。Roffman, A. (2007) は、ストレスや不安に対処するためには、日常生活でストレスの原因となるものを見つけ、その時のストレスが表面的にはどのように感じられるかを知り、ストレスへの具体的な対処方法を考える、という3つのポイントを整理することが有効だと指摘している。つまり、不安や心配を含めたストレスに対処するためには、対処方法が分かるだけでなく、その原因や程度についての自己認識も必要ということである。ストレスの原因を本人が認識できると、対処方法も見つけやすくなる。Aは、自分がストレスをどのように感じているかについては支援者に訴えることができていたので、ストレスを引き起こす原因を自分自身で認識できるようになれば、ストレスをなくすためには何をしたらいいのかが分かり、ストレスに対処するスキルの獲得につながられるのではないかと考えた。そのための第一段階として、不安の原因を具体的な場面や行動で語ることを目標行動として支援を行うことにした。支援では、Aが不安を訴えてきた時に、どんなことをするのが不安なのか、または、どんな時に不安を感じるかを質問し、原因となっている具体的な場面や行動を語るように促すようにした。

### (2) 結果

#### ア 学習面での支援

英語の授業での対話練習を含むコミュニケーション活動や英作文などの表現活動は、学習指導要領の目標でもある「コミュニケーション能力の基礎を養う」ための柱となる活動である。教科担任によると、Aはこうした対話活動やゲームへの参加に対する不安感が高く、ペアワークや全員の前で何かを発表する活動への参加が難しいことが多いとのことであった。英語の授業での支援では、ペアでの対話練習やゲーム形式の活動の場面で筆者がAの一人目の相手となった。その際、対話文の中に発音が分からない単語があれば発音の仕方を教えたり、手順を一緒に確認しながら活動を行ったりし、英作文でどう表現したらいいかが分からなければヒントを与えたり英単語を示したりした。こうした支援を行うことにより、対話練習を数名の男子と行うことができたり、作った英文を発表することができたりした。

技術の授業では、コンピュータの操作方法で分からない部分がある時に質問がしやすいように、Aを中心に机間指導を行いながら支援を行った。Aは、筆者に作業方法の確認をして、作業の進め方が分かり見通しを持つことができると、作業にスムーズに取り組むことができていた。

総合的な学習の時間は、学校行事と連動して活動内容や活動場所が変わり、他クラスの生徒と一緒に活動することが多く、不安感につながる状況が多かった。そこで、Aが不安を感じた時に側ですぐに対応できる状態でいた。質問したり不安を訴えたりできる存在が近くにいることでAは活動に参加できた。

#### イ 学校生活面での支援

不安を感じる時に何が不安な状態を引き起こす原因となっているかを明瞭化して自己認識を促すため、Aから「不安です」「心配です」という訴えがあった際に、どんなことをするのが不

安なのか、または、どんな時に不安を感じるのかを尋ね、Aが具体的な言葉で語るができるように促した。最初は、不安や嫌だと感じていることに対して筆者が具体的な場面を引き出そうと尋ねても、答えることが難しくやりとりは長く続かなかった。しかし、徐々に筆者との会話のやりとりも増え、自分で不安を感じる場面を具体的に語るができるようになってきた。特に11月後半以降は、こういったことに不安を感じているのかを聞き出すまでのやりとりがスムーズになった。また、対処方法を自分で考え、筆者の後押しがあることで行動に移せる場面もあった。図1は筆者とのやりとりの回数を数値化したグラフである。

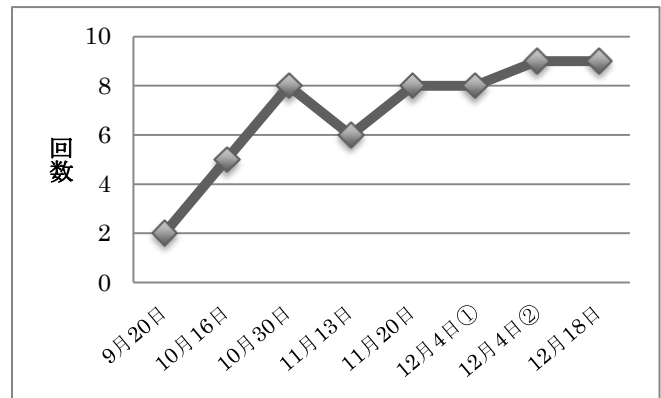


図1 会話のやりとりのターン数

### (3) 考察

#### ア 対象生徒への支援

対象生徒への支援で中心となったのは、学校生活での不安を軽減することだった。見通しが持てる活動や、周囲からの注目が自分に集まらず自分のペースで取り組める活動には、支援を必要とせず自ら取り組むことができる一方で、初めてのことや、やるべきことが流動的な学校行事など見通しが持ちにくい活動には、参加が難しいことが多かった。見通しが持ちにくい活動ほど参加することに不安感を抱いていたため、何をするのかを事前に伝え見通しを持つことができるようにして、不安を緩和するよう支援を行った。

学習面の支援では、苦手意識がある活動を一緒に行ったり、活動の内容を確認して見通しが持てるようにしたりして、不安な気持ちを軽くして活動に取り組みやすい状況を整えた。側で見守って本人にとって予想外の出来事が起こった時に対応したり、活動に参加するために背中を押ししたりする存在がいれば、不安を和らげることができ、活動参加につながるということが分かった。学級の生徒の中にそのような存在となるキーパーソンがいればよいが、そうでない場合には、教科担任や学級担任など周りの大人が本人にとっての安全基地となり、不安を軽減できるよう対処していく必要がある。また、不安を増長させない選択肢を用意しておくことも重要だと考えられる。

日直の仕事など学校生活の場面でみんなに役割が回ってくるような活動に対して不安を感じる場合には、何に不安を感じているのかを理解し、不安を軽減して役割を果たせるように配慮することが求められる。Aの場合は、日直の仕事の中でその日頑張っていた人を選ぶことが苦手であった。「頑張っていた」という評価は、客観的な基準がなく曖昧である。どういう基準で選べばよいのかが分からず、日直の仕事が不安喚起の原因となっていた。この場合には、事前に選びやすい基準を本人と相談して決めておくことよいと考えられる。例えば、授業で3回以上発言していた生徒や給食当番など係の仕事に率先して取り組んでいた生徒に注目するようにしたり、クラスメートが日直の時にどんな人をどんな理由で挙げているのかを参考にしたりして、理由のパターンもいくつか作っておくことができる。そして、自分で選べるようになるまで支援者は選ぶ作業を一緒に行うようにする。

学校生活で役割をきちんと果たしたことやできたことに対して評価をすることも大切である。失敗やできなかったことなどのネガティブな部分ではなく、できたことやうまくいったことなどのポジティブな部分を振り返ることは成功体験の積み重ねになる。Aは、日々の清掃活動に真面目に取り組み、2学期の終業式で表彰された。その後記入してもらった2学期の振り返りシートには、2学期に一番頑張ったことに「清掃努力賞」を挙げており、自分の清掃への取り組みが他者から評価されたことにより、頑張ったこととしての自己認識も深まったと考えられる。また、評価だけでなく、役割を果たして人から認められる経験を積み重ねていくことが自尊感情を高め

ていくことにつながる。生徒一人ひとりが得意なことを活かせる場面で人から認められ、成功体験を積んでいけることが望ましい。

不安の原因を明瞭化して自己認識を促す支援では、やりとりの中で不安を引き起こす原因を具体的に表現できるようになってきた。「どうすることが」「どんなことが」という具体的な場面や行動についてAから言葉を引き出すことを意識した問いかけは、不安の原因を表現するうえで有効だったと思われる。自分でストレスコントロールができるようになるためには、原因を認識するだけでなく、原因への対処方法も身につけていかななくてはならない。今後は、ストレスを小さくしたり回避したりするために何をすべきかを本人と一緒に考えていく必要がある。「こういう時にはこういう対処法をとる」ということをパターン化して教えていき、スキルとして身につけることができるようにしていく。例えば、どういうことをしたら不安が少なくなるかを問いかけ、具体的な行動を複数挙げて本人に選ばせるようにすることが効果的ではないかと考えられる。また、ストレスへの対処方法には、他者に援助を求めたり依頼をしたりしなければならないものがある。Aは、自分の気持ちを他者に伝えることが苦手であるため、困った時の援助の求め方や依頼の方法も最初は周りの大人が言い方の見本を示したり、本人の気持ちを代弁したりして、それを真似ていく、という段階をふむことが必要だと考えられる。

#### イ 中学・高校における生徒の特性へ配慮した指導や支援

教科担任制と青年期という中学・高校の共通性から、本研究の支援の対象生徒の特性への配慮は、中学校や高校に在籍する同じような特性を持つ生徒にも有効なものがあると考えられる。そこで、「不安傾向が強い」「言葉で表現することが苦手」「視覚の力が聴覚の力より強い」「英語のコミュニケーション活動が苦手」という特性に対してどういった配慮が必要かを整理する。

##### (7) 不安傾向が強い場合の配慮

学習場面では、その授業を受けることでどのような知識を得られるのか、どのような力が身に付くのかといった到達目標を授業の最初に示し、そのために授業でどのような活動をするのかを提示することが不可欠である。座席は、学級の中で手がかりとなる生徒を近くの席に配置したり、本人にとって負担にならない座席にしたりするなどの配慮が必要である。また、本人が苦手とする活動の本番前に練習を行うことも、活動の流れを把握して失敗への恐怖感を和らげることができるため、参加しやすい学習条件の整備の一つになると考えられる。

学校生活では、見通しを持つことが難しい学校行事で特に配慮が必要である。本人の不安を軽減できるように環境を整え、参加できるように配慮や支援をしていくことが大切である。学習場面と同じように、何を、どこで、誰と、どのように行うのかなど、事前に必要な情報を得られるようにする。また、その上で、どうしても強いストレスになるようであれば、参加の方法を変えるなどストレスを回避できるような選択肢を用意しておき本人に選ばせるようにする。避難場所として、教育相談室や保健室など安心できる場所を準備しておくことも必要である。

##### (8) 言葉で表現することが苦手な場合の配慮

高機能自閉症の特性がある生徒は、対人関係やコミュニケーションの問題から学習面でも生活面でも困難さを抱えている。例えば、比喩や皮肉など含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまったり、また、表情、視線、身振り、対人的距離などの非言語的コミュニケーションが読み取りにくかったりする。そういった場合には、本人が理解できるように具体的な言葉で簡潔に伝える、会話を進める中で本人の気持ちを代弁して表現の仕方を教えていく、いくつか選択肢を挙げてその中から選ばせるといった対応や支援をしていくようにする。話をさせることを強制しない配慮も必要である。また、自分の気持ちを表現することが問題解決や不安解消につながる経験を重ねていくことで、援助や依頼のスキルを獲得していけると考えられる。困った時や分からない時に誰に相談すべきかを明確にしておき、本人が話しやすい教師を相談相手としておくことも重要である。文章を書いて表現をする場面で

は、文章の構成や構想を整理するためのワークシートを活用したり、例文を示し書く内容をイメージしやすくしたりする支援が考えられる。また、書く量にも配慮が必要である。

(ウ) 視覚の力が聴覚の力より強い場合の配慮

中学校や高校では口頭での指示が増えるが、これは、発達年齢が上がるに従って獲得されていく「聞く」というスキルのレベルも上がるからである。しかし、高機能自閉症の子どもたちは視覚の力が聴覚の力より強いという視覚優位の特性を持っていることが多い。認知特性で聴覚に弱さが見られる場合、口頭のみでの指示では、作業に取り組むのが遅れる、何をすべきなのか理解ができない、情報を得ることができず見通しが持てない、というような状況に陥り、学習や学校生活で困難を抱えることが考えられる。本人の長所を活用した指導方法としては、視覚の強さを活かし視覚教材や具体物を活用する、指示や発問は簡潔にする、指示や説明は口頭のみでなく視覚的にも提示し情報が目からも入るようにする、などの方法が考えられる。授業で使用するワークシートは、やり方を説明しなくても分かるよう「例」を示したり、重要ポイントを枠で囲んだりして視覚的に情報を取り入れられるような工夫もできる。また、騒がしい教室だと教師の声だけを拾うことが難しくなるため、静かな状態で教師が説明や発問を行うようにする。一斉指示の後には、個別に言葉がけや視覚情報の提示を行い、本人が指示や説明を理解できているかを確認することも必要である。

(エ) 英語のコミュニケーション活動に取り組むのが苦手な場合の配慮

英語の授業では、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能の総合的な指導を通して、4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するため、生徒が実際に情報や考えなどの受け手や送り手となってコミュニケーションを行う活動が重要となる(文部科学省, 2008)。言語は実際に使用しないと身に付かないため、授業の中で英語を使用したコミュニケーション活動を行わなければならない。しかし、生徒の中には、Aのようにコミュニケーション活動に強い不安を抱き苦手意識を持っている生徒もいる。高機能自閉症やアスペルガー障害の特性がある生徒は、コミュニケーションや社会的相互作用など対人関係上のつまずきを示すため、英語の授業の活動の中には取り組みにくいものがあると考えられる。

一方で、外国語学習においては、大学の英語の授業で学生が感じている不安に関する調査があり、北條(1992)の研究結果によると、授業中にみんなの前で英語で話したり、寸劇を演じたりすることに対して学生は強い不安感を抱く一方、3~4人のグループで練習したり、教師の後について繰り返したり、英文を黙読したりするなどの個人的に目立たない学習活動に対してあまり不安を感じていなかった。このことから、学生が強く不安を感じるのは「英語で話す」ことに対してであり、特に他者の注目が個人に一気に集まるような場面での活動であることがわかる。また、その次に、学生は「英語を書く」という学習活動に対して不安を感じていた。

中学生は英語の学習活動に対してどのような印象を持っているのだろうか。対象学級で実施した英語の授業の活動に関するアンケートでは、「英文を自分で作る活動」と「自己紹介やスピーチなどを英語で発表する活動」が「まったく好きでない」「あまり好きでない」と答えた生徒が過半数おり、音読活動やリスニング活動、ゲームなどの活動に比べて否定的な回答をした生徒の割合が高かった(図2)。この結果からも、英語で話したり書いたりする活動に苦手意識を持つ生徒が多く、北條の指摘するように話すことや書くことは不安を感じやすい活動であると言える。つまり、英語の授業において英語で話す活動に不安を感じる生徒は、特性からくる対人関係上のつまずきやコミュニケーションに困難を抱える生徒だけではないということになる。教師は、英語を話す活動がコミュニケーション活動の中でも特に生徒にとって負荷の高い活動であることを認識し、不安感に配慮する必要があると考えられる。

コミュニケーション活動に取り組むのが苦手な生徒にはどういった配慮が考えられるだろうか。配慮事項を次の6つの点にまとめる。

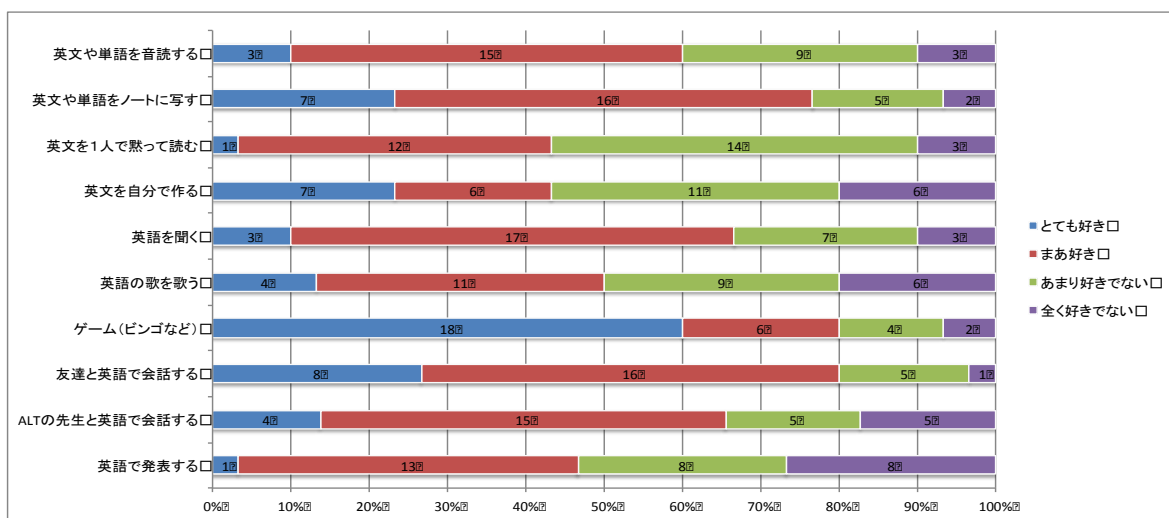


図2 対象学級での英語の活動に関するアンケート結果

1点目は、見通しが持てるようにすることである。不安を軽減して見通しが持てるようにするために、授業内容や授業の流れ、授業のゴールを提示する。また、活動に入る前には、どのような活動内容であるのかを説明し、やるべきことが理解できたかの確認も必要である。言葉による説明だけで理解が難しい場合には、デモンストレーションをしたり本番前の練習をする機会を設けたりして、活動に取り組みやすくする。

2点目は、授業構成のパターンを作ることである。授業の中の活動は、授業の目標によって変わってくるが、授業の流れのパターンを作ることで、慣れると次に何をするのも分かり活動に取り組みやすくなる。また、活動の流れは黒板に提示し授業の道筋を意識できるようにすると、安心して活動に取り組めるようになると考えられる。

3点目は、授業形態を工夫することである。ペア活動やグループ活動では構成メンバーを配慮し、ニーズがある生徒が話をしやすく安心感の持てる生徒と一緒に活動できるようにする。個別活動の時間は、不安傾向の高い生徒にとって、自分のペースで活動に取り組める時間となり、他者からのプレッシャーがかからず不安喚起の要素が少ない。その他の生徒にとっても自分の力で考え課題に取り組む時間は必要である。生徒の実態に合わせて、ペア活動、グループ活動、個別活動、全体での活動など授業形態のバランスを考えるようにする。

4点目は、コミュニケーション活動の土台となる力を定着させることである。英語を使って話したり書いたりするコミュニケーション活動を行うためには、その土台となる学習活動でコミュニケーションを支える基礎的な英語力を定着させなければならない。そのためには、文法指導や語彙指導、音読指導等を通し、英語を取り込む活動を十分に行わなければならない。基礎的な力を身につけるための学習がしっかりと行われていけば、「話す」「書く」といったアウトプットの活動に取り組みやすくなり、生徒全体のコミュニケーション活動に対する不安の軽減につながるのではないかと考えられる。

5点目は、パフォーマンステスト時の配慮である。英語の授業では、日々の取り組みの成果を、音読テスト、インタビューテスト、スピーチテストなど、パフォーマンステストという形でテストを行い評価する。その際の配慮としては、教員と1対1で行う、クラス全体で発表する場合はペアでの発表にして1人での発表を避ける、発表をビデオで撮影し撮り直しを可能にして複数回のチャレンジができるようにする、といった方法が考えられる。また、テストを行う際には、評価の観点を事前に周知しておくことも重要である。

6点目は、間違っても大丈夫と思える雰囲気のある学級である。学校は誰もが安心して学べる環境でなければならない。教師と生徒の間に信頼関係ができていなければ、授業は生徒にとって意欲を持って学習したり安心して活動に参加したりできる場ではなくなる。教師も生徒もお互

いに違いを認め合い助け合っているのであれば、自分と違う意見を排除せずに受けとめることができるはずである。そのためには、教師は生徒が発表できたことを評価し、ほめる点をしっかりとほめ、間違っても大丈夫だということを伝えるようにしていかなければならない。

#### ウ 中学・高校の連携

中高の接続面では、情報の引き継ぎと個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用など、生徒のニーズに応じた適切な支援を行うための連携が必須である。学習面や学校生活面でどのような配慮がされていたのかについて、具体的な場面での支援方法に関する情報を中学校から高校へ伝え、高校はそれを理解し入学後の支援に活かさなければならない。学習面では、高校での学びにスムーズに移行できるように、入学時のガイダンスを活用して丁寧な指導を行ったり、授業の最初の数時間を利用して予習・復習の仕方など体験的な授業を行ったりしていくことも重要だと考えられる。学校生活面では、友人関係を含めた人間関係が課題になってくると思われる。対人関係や社会性に課題を抱えることの多い発達障害の生徒にとって、新しく人間関係を作ったり、知らない人ばかりの中で集団生活を送っていきたりすることは容易ではないと考えられる。こうした問題は不安感や失敗感にもつながりやすいため、生徒のニーズを入学前に把握し個別対応をすることが必要である。

### 3 まとめ

中学校での支援員実習を通し、「高機能自閉症」といっても生徒の実態は一人ひとり違っておりニーズも違ってくることを改めて学んだ。ニーズに合った適切な支援が行われるためには実態把握が不可欠であり、その際には本人の興味・関心や希望、強みを理解して支援に活かすことが重要であることも認識した。本人の強い部分を支援で活かし、肯定的な言葉を繰り返しかけたりすることは、自己理解を促し自己肯定感を高めることにもつながる。自己理解が深まれば、自分で対処できない問題は周りに協力を求めるなどして、問題を解決することもできる。自分のニーズを他者に伝える力は、社会生活を送っていく上でも必要である。思春期は自己評価が低下しやすい時期であるため、自分の良い部分に目を向けさせ、「できる」という経験を重ねながら、自分のニーズを伝えるスキルを身につけられるように配慮した指導や支援をしなければならない。また、学校で生徒が一番長い時間を過ごすのは授業である。授業の中で生徒が自己理解を深め自己肯定感を高める場面があるべきである。そのためには一人ひとりの「分かる」を大切にしたい授業実践が必要であるが、特別支援教育の視点から授業を見直すことが生徒の「分かる」「できる」につながっていくのではないだろうか。

#### 〈引用文献〉

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2012) : 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究—幼児教育から後期中等教育への支援の連続性—平成 22~23 年度研究成果報告書。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。
- 北條礼子 (1992) : 外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究 (1)。上越教育大学研究紀要, 12 (1), 53-64。
- 文部科学省 (2008) : 中学校学習指導要領解説 外国語編。
- 文部科学省 (2009) : 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編。
- 文部科学省 (2009) : 高等学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—。
- 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。
- Roffman, A. (2007) : Guiding Teens with Learning Disabilities; Navigating the Transition from High School to Adulthood. The Princeton Review, Inc. New York.