

通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒の指導 — 高等学校の特別活動における生徒指導の事例報告 —

鬼澤 範子¹⁾・土屋 弥生²⁾

I. はじめに

中学校段階で不登校や学校不適應の状態にある生徒は少なくない。『平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値)について』(文部科学省, 2017)によれば, 中学校の不登校生徒の割合は2.8%で, 約35人に1人が不登校の状態にあることになる。また, 『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』(文部科学省, 2012)によれば, 知的発達に遅れはないものの学習面及び行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%とされる。小中学校段階で不登校や学校への不適應を経験している生徒は, 社会性や人間関係の問題を抱えたまま高等学校に進学することも多く, 学習面での問題はそれほど多くないにもかかわらず, 集団への適應や自立について大きな課題が見られる。

不登校の背景となっていることは実に様々であるが, 不登校や学校不適應の背後に, 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders ; ASD), 注意欠如・多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorders ; ADHD) などの発達障害の特性が関係していることは少なくない。ASDの生徒は, 他者との関係を構築するスキルや集団に参加するスキルなどの未獲得といった社会性発達の遅れが見られる(橋本, 2016b)。また, ADHDの生徒は, 不注意や行動コントロールの弱さ, 学習面の困難さから周囲より叱責や批難をされる経験が繰り返されるために, 自己肯定感が低下するなどの特徴がある(橋本, 2016a)。このように, 発

達障害またはその傾向がみられる生徒たちにとって, 集団での活動は多大な困難を伴うものである。集団への適應が進まなければ, 学校だけでなく社会において役割を果たして生きていくことが難しくなる。

高等学校段階において, このような生徒たちの指導を成立させることは大変重要なことであるが, その具体的な方法は検討の段階にあると言える。カウンセリングや教育相談などの個別対応的な指導については, 学校現場で徐々に体制が整えられつつある一方で, これらの生徒たちが集団に適應する力を養い, 集団の中での自分の役割を自覚するための機会が多いとは言い難いが, 特別活動においては, 「望ましい集団活動を通して, 心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り, 集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的, 実践的な態度を育てるとともに, 人間としての在り方生き方についての自覚を深め, 自己を生かす能力を養う」ことが学習指導要領にも目標として明記されている(文部科学省, 2009, p.6)。

この目標に鑑みたとき, 学校に不適應を起こしている生徒たちや発達の課題を抱えた生徒たちこそ, この目標を達成するための生徒指導が不可欠であることは明らかである。そこで, 本稿は, 教科の学習や通常の生徒指導において乗り越えがたいこれらの課題について, 特別活動の時間(委員会活動)を利用して効果的な指導をおこなっている事例を報告し, 不登校経験のある生徒や発達障害などの課題を抱える生徒たちに対する高等学校における生徒指導の視座について検討する。

II. 指導事例

以下の2つの指導事例は、過去に不登校を経験している生徒、発達障害やその傾向が見られる生徒を含む生徒集団に対し、生徒会活動である各種委員会活動の場での経験を通して、おもに集団への不応適やコミュニケーション面での課題を克服させることを目的としておこなわれた指導についての報告である。

1. 園芸委員会の活動を通してコミュニケーションを促進する指導事例

1) 対象生徒

私立高等学校1年生・2年生・3年生 24名
(男子17名・女子7名)

2) 生徒の特徴と活動の目標

委員会に所属する生徒にはそれぞれに、過去の不登校経験、発達障害やその傾向などが見られ、集団への不応適やコミュニケーション面での課題を抱えている。他者と協力し、自らの役割を自覚することが目標であり、さまざまな活動を通して、生徒たち自身が集団の中で生きることの意味を学び、豊かな人間関係を構築することが目指された。

3) 指導のねらい

委員会活動の中でさまざまな経験を重ねること、言葉を用いたコミュニケーションだけでなく、同じ空間で協働して作業をおこなうことを通して、集団への適応力を高め、自己と他者の存在の重要性に気づき、他者と共生する力を育むことができるような指導をこころがけ、その環境づくりに努めた。

4) 活動内容

- ・校舎周辺の花壇の整備、花壇周辺の清掃
- ・苗植え、種まき
- ・肥料やり、雑草抜き、水やり
- ・落ち葉掃き
- ・文化祭での委員会活動報告

5) 活動の様子

委員会活動は週に2回、火曜日と金曜日に実施される。生徒は所定の時刻に集合し、着替えをおこない貴重品を預け、その後、担当教員から生徒に対して、本日の活動班・活動内容と時間・活動における留意点の説明および道具の配布などがおこなわれる。天候や時期により、その日の活動内容は異なる。

生徒たちは、担当教員から指示された班に分かれて、それぞれの担当場所で割り当てられた役割を、時間配分をしながら果たす。班のメンバーの中では、上級生が下級生にアドバイスや作業の説明をおこない、班ごとに協力しながら作業を進める。

当該高等学校は自然環境に恵まれており、自然に囲まれながら校舎外で活動を進めることで、生徒たちは校舎内での学習とは異なる解放感を感じながら作業を進めることができる。育てる植物は、委員会の生徒の意見を担当教員が聴取し、季節ごとに育てやすく、学校の環境に合うものを選んでいく。

また、苗の植え方や肥料のやり方などの園芸の技術面については担当教員から指導があるが、継続して活動している上級生は経験を重ねることにより、多くの作業を自主的にこなうことができる。

生徒たちは、班ごとに協力しながら苗を育て、花壇を整備することを通して校内の環境美化に貢献することの意義を学び、多くの作業を他者と分担しておこなうことで協力することの大切さを学び、時間をかけて植物を育てあげることを通して達成感や充実感を得ることができる。

6) 指導の留意点

不登校経験のある生徒の中には、入学前にひきこもりの状態にあった者も含まれており、建物の外に出て活動すること自体、しばらくおこなっていないということもある。また、ADHDの生徒は、作業の段取りをつけうまく時間配分をすることが苦手で、注意欠陥の傾向から作業に集中できずに集団の和を乱す一面が見られる。ASDの生徒は班の仲間とうまくコミュニケーションをとつ

て、役割分担をして作業を進めることが苦手であり、班の中で孤立してしまう傾向がある。

このような特徴が認められる生徒たちが、集団での作業や役割分担をおこなうことには困難があることは明らかであるが、班の編成や活動内容の指示をおこなう上での工夫や配慮により、活動を円滑に進めることができる。

例えば、班の編成については、4月の活動開始時期においては同じ学年や同じクラスなど、お互いが「安心できる」生徒同士で組ませる。あまり気を遣わずに作業ができるメンバーで、活動そのものに慣れることから始める。2か月ほど経って、活動自体に慣れてきたところで他の学年の生徒、日頃交流が少なめの生徒同士で班編成をおこない、徐々に人間関係の幅を広げられるようにする。時間をかけてじっくりと人間関係を広げることで、コミュニケーション自体に抵抗感を持つことを防ぐことができる。

園芸委員会の作業は、言葉を交わさなくても進めることは可能なので、ASDで緘黙傾向のある生徒でも安心して作業ができ、他のメンバーと協力して作業を進めることができるので、発達障害の生徒たちが集団への適応の力を育む場として有効である。担当教員は、班の活動の様子を把握するために巡回して、コミュニケーションがうまくいっていない場合には介入し、班の活動がより円滑に進むように促している。

ADHDの生徒は集中が切れやすいので、複数の作業を細かい時間で区切りながらおこなわせるように工夫している。また、作業の指示はできるだけ具体的におこない、生徒自身が何をどのように取り組めばよいのかを自覚できるように指導している。

7) 生徒の変容と活動の成果

中学校段階で不登校の経験がある生徒たちは、教室に入って他の生徒と一緒に授業を受けること自体に恐怖感を抱き、集団での活動に違和感をもっている。入学時には、集団への強い不適応が見られることも少なくない。しかし、園芸委員会での活動を通して、他者と作業を進め、協力しながら植物を育てる日々の中で、他者に対する抵抗

感が徐々に弱まっていく様子が見られた。その結果、教室に入って授業を受けることに対する恐怖感が緩和していき、他者と一緒にいることが自然なこととなっていった。

また、ASDの生徒については、他者との自然な距離感がつかめず集団から孤立する傾向があるが、委員会の活動を通して、他者との自然な関係を構築できるようになった。また、会話や距離感における違和感が少なくなり、周囲の生徒に受け入れられるようになった。

ADHDの生徒については、作業を重ねていく中で、他の生徒の活動の様子を見ながら自分自身の特性を理解する様子が見られた。例えば、同じ作業に長い時間集中して向かうことができず、他のメンバーに迷惑をかけることがあると、他の生徒からそのことを指摘されたり上級生から注意されたりして、自分の苦手部分を自覚して、直そうとする生徒も見られた。

それぞれの課題をもつ生徒たちが、委員会活動を通して課題を克服し、成長する姿が見られた。

2. 食育委員会の活動を通して生徒の自立を促す指導事例

1) 対象生徒

私立高等学校1年生・2年生・3年生 16名
(男子11名・女子5名)

2) 生徒の実態と目標

不登校や引きこもりの経験がある生徒たちは、中学校段階では自宅での生活が一定期間続いていたため、規則正しい生活が送れておらず、食生活の面でも食事をとる時間帯や回数が不規則ということも少なくない。

また、発達障害の生徒たちの中には感覚過敏から食についての偏りが生じている場合もある。両者には通じて生きていく上での基本となる、「食」に対する興味や関心が低い傾向が見られるため、自立した生活を目指し、生きる力を育てていく上でも委員会の活動を通して、知識や技能を高めていくことが目標とされた。

3) 指導のねらい

食育委員会の活動を通して、第一に「食」に対する興味関心を高める指導が目指された。「生きる力」と直結する「食」についての知識や技能を身につけることができるよう、「食事と健康」、「食事と文化」、「食事とコミュニケーション」などのテーマに基づいて、生徒自身が主体的に活動に関わる機会を提供し、実際に食事を作る経験を通して「食」の重要性を学ばせることが目指された。

その際、調理の計画・準備・実習を経験し、仲間と協力することや、生徒たち自身が作ったものを周囲の人に提供することを通じてコミュニケーションの幅を広げることを念頭においた。

4) 活動内容

- ・食についての「調べ学習」(例) 食べ合わせの良い食事と悪い食事、病気予防のための食事
- ・班ごとに調理実習計画
- ・調理実習器具の準備、材料の準備
- ・調理実習
- ・調理実習の反省
- ・食についての啓発活動 (例) 食育新聞の作成、文化祭での発表

5) 活動の様子

食育委員会は週に1回の活動で、テーマに沿っておこなわれる。定期的にテーマに沿った話し合いを経て、調理実習をおこなっている。班ごとに調べ学習を行った上で具体的なレシピを考えて決定する。調理実習に必要な器具のリストを作成し、材料の価格について調査し、調理実習1回あたりの予算案を立てて一人当たりの実習費を算出する。調べ学習は班ごとにおこなうが、担当の教員が栄養面やコストなどについても相談に乗り、アドバイスをこなう。また実習に先立って「食物アレルギーに関する調査」を行なうと共に、保護者から生徒の情報を得て、レシピの中にアレルギー食材がないかどうかを毎回チェックする。

生徒の中には、「包丁を使ったことがない」、「米のとぎ方がわからない」、「洗い物をしたことがない」など、経験が不足している生徒が多い。

中学校段階まで不登校だった場合、中学校の教育課程の中にある「家庭科」の授業を受けたことがない生徒も少なくない。食に興味がないだけでなく、日常生活の経験が圧倒的に不足した状態にある。「食事」は誰かが作ってくれるもの、またはできたものを買ってくれば良いと考えている傾向が見られる。こうした生徒の実態をふまえ、調理実習に先立って、担当教員から衛生面や安全面、作業の手順などについての十分な説明をおこなう。

「自分たちの力で」食事を作る経験は、「生きる力」が不足している生徒たちにとって貴重な機会であり、仲間と協力して作ったものを、皆で食卓を囲んで食べることを通して、食の大切さについて身をもって経験することができる。食の意味を考えるとといった抽象的なことについて考えることが苦手で、日頃から合理的な考え方をしがちな発達障害の生徒たちにとっても、「食事」は単に「お腹を満たすもの」ではなく、他者とおいしさを分かち合い、人間関係を良好なものにするために重要なものであることを、経験を通して学ぶことができる機会となっている。また、授業の場面とは異なる「委員会活動」の場面は、他学年の生徒同士が交流できる機会であることや、「自分だけでなく他者のために奉仕できる」機会であることが重要である。例えば、「食育新聞の発行」や「文化祭での食についての啓発活動」をおこなうなど、自分たちが学んだことを他者に対して発信することを通して、活動はより主体的なものとなる。

6) 指導の留意点

委員会活動においては、「調理をおこなって食べる」ことが指導の中心ではない。不登校や集団への不適応が見られる生徒に対しては、不足していた「生きる力」を育み「生きること」への関心を高め、自ら主体的に生きることを、経験をもって学ばせることが目指されている。また、発達障害の生徒たちが、彼ら自身のこだわりや偏りについて、自分で気づき、問題意識を持つことが重要である。したがって、「食」に関わる活動を通して、自分自身を見つめ直し、自立していくための

力を身につけることができるよう、委員会活動の内容や目的を念頭においた指導をおこなうようにしている。

委員会活動の中での指導における配慮は細部にわたる。例えば、ASDの生徒の中には、手先が不器用な生徒も少なくなく、調理器具の使い方や食材の切り方なども、実践の場で具体的に丁寧に指導することが求められる。ADHDの生徒たちは、作業についての手順がうまくいかず、時間内に計画通りに作業が進められないこともあるため、事前の十分な説明と指導が必要となる。一般的な生徒に調理をさせるときとは異なる、詳細な配慮が求められる。

また、委員会活動の話し合いの場面でも、指導を行う上で特に留意しなければならない点がある。班ごとに計画を立てたり準備をおこなったりする際の、発達障害でコミュニケーションをとるのが苦手な生徒たちへの配慮である。例えば、発達障害があっても自分の考えを他者に伝えることが難しい生徒や、班のメンバーと自然な会話をするのが難しい生徒については、あらかじめ班のリーダーにその生徒の特徴を担当の教員から説明して理解させるなど、課題を抱えた生徒でも話し合いに入りやすい環境をつくるよう努力した。また、役割分担についても、苦手なことを抱えた生徒が班のメンバーから孤立しないよう、教員がよく見守り、状況によっては話し合いに助言を加えるなどの工夫をおこなった。

7) 生徒の変容と活動の成果

食について関心が薄かった生徒も、食文化やレシピについて具体的な調べ学習を進め、実際に計画に基づいて調理をおこなうという経験を通して、主体的に活動する様子が見られるようになった。特に発達障害が見られる1年生については、当初は班での話し合いの際にも言葉が発せられなかったり、自分にとって関心がない内容の場合には積極的に話し合いに加われなかったりする様子が見られたが、上級生の配慮もあって、徐々に積極的になるなど、コミュニケーションの面での成長がうかがえた。

また、班活動をおこない、一緒に食事をする経

験を重ねることで、集団への不適応を起こしていた生徒も徐々に委員会の活動になじむ様子が見られた。

最も著しい変化として見られたのは、食育委員会の生徒たちが自分自身の役割を理解して、それを遂行しようとする姿勢である。はじめは、経験の多い上級生に引っぱられていて、自分から行動することができなかつた生徒たちも、調理の手順を頭に入れて、次に自分が何をしなければならぬかを考えて行動できるようになった。

また、委員会の活動を重ねて経験の幅を広げることによって、「食事は誰かが作ってくれて、出てきたものを食べる」、「お腹がすいたら買ってきたものを食べる」といった食行動にも変化が見られ、学校で作ったレシピを自宅で再度作り、家族に食べてもらうということもできるようになった。これらのことからは、特に、発達障害の生徒たちにとっては、自立に向けての大きな進歩といえることができる。

食育委員会の活動は、生徒たち自身が自分の苦手なことがらや課題を意識し、仲間と協力して活動することによってそれを乗り越え、自立に向かう営みになっている。指導には細部についての配慮と工夫が必要であったが、日々の活動の積み重ねが生徒一人ひとりの成長につながった指導事例である。

Ⅲ. おわりに

高橋(2013)は、高等学校における特別支援教育の位置づけについて、「発達障害の生徒等、特別な配慮の必要な生徒を含めて、生徒一人一人を確実に成長させ、自立に向けて育成していくという使命を踏まえ、すべての学校で特別支援教育の実践の考え方や手法を活かして学校経営の基盤をつくっていくことが重要である。」としている。

コミュニケーションや集団への適応について課題を抱えている生徒たちは、教育課程に沿って学習を進めるだけでは孤立してしまう場合がある。生徒たちには「経験」をともなった活動を通して、自ら実感することを念頭においた指導が必要である。

委員会活動を通しておこなった2つの指導事例からは、活動についての事前の指導計画、詳細な部分についての指導の留意事項を念頭におくことが重要であり、生徒たちがただ活動するにとどまらない、課題克服を目指した指導が成果につながるということがわかった。

また、通常の学級に6.5%在籍するといわれる特別な支援が必要な生徒の指導について、学級担任が大きな悩みを抱えていることも指摘されている。高林(2010)は、「特別な支援が必要な子が一人増えるごとに、精神的にも肉体的にも確実に負担が担任にのしかかるのである。」としている。通常の学級において、担任の教師だけで、これらの生徒を一人ひとり丁寧に指導していくことには限界があるのも事実であろう。

2つの指導事例に見られるように、委員会活動の中で「集団での活動」を通して指導をおこなうことには、大きな可能性がある。そこには、活動する生徒たちの特徴とそれぞれの生徒が抱える課題についての理解が不可欠であり、その理解の上に、指導上の配慮や工夫がなされることで、成果につながるということがわかった。

『高等学校学習指導要領解説・特別活動編』(文部科学省, 2009, p.4)にも、特別活動の指導計画の作成について、「高等学校生活への適応と充実」を柱のひとつとして提示しており、「特に、高等学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活ができるよう工夫すること。」を重視している。一般の生徒に対しても、学校生活への適応への配慮が重要であるとされているものであり、適応が困難な生徒については、このことがより重要であることは明らかである。

本稿で挙げた2つの指導事例については、特別支援学級や通級における指導において実施されている自立活動^{註1)}に近いものであると言える。笹森(2009b)は、通常の学級における発達障害等の生徒に対する配慮や自立活動を参考にした指導の重要性を指摘し、特に、対人関係や社会的な能力である「状況に応じたコミュニケーションに関すること」について、「他者とかわり合いの基礎に関すること」、「他者の意図や感情に関すること」、

「自己の理解と行動の調整に関すること」、「集団への参加の基礎に関すること」については、障害の有無にかかわらず、学級指導の中では常に意識しておくべき事柄であると指摘している。

本稿では、特別活動における集団への指導の中で、コミュニケーションスキルの向上や生徒自身の自立を促進することが可能であることが示された。今後、このような指導が広くおこなわれることにより、通常学級に在籍する課題を抱える生徒たちの指導がより効果的におこなわれる可能性があることが明らかになった。

注

- 1) 笹森(2009a)によれば、自立活動は、特別支援学校において特別に設けられた領域であり、個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動である。自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために必要な要素で構成されている。内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つの区分に分類されている。

引用文献

- 橋本創一(2016a), 「注意欠如・多動性障害(ADHD)」(小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』小学館) 72-73ページ。
- 橋本創一(2016b), 「自閉症スペクトラム障害(ASD)」(小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』小学館) 74-75ページ。
- 文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』海文堂出版。
- 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』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省(2017)『平成27年度「児童生徒の問題行動等 生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値)について』, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_002_1.pdf
- 笹森洋樹(2009a)「新しい学習指導要領における自立活動・学習指導要領の改訂と自立活動」(笹森洋樹・廣瀬由美子・三苦由紀雄編著『新教育課程における発

達のある子どもの自立活動の指導』, 9-17ページ.

笹森洋樹 (2009b), 「通常学級における配慮や自立活動を参考にした指導」(笹森洋樹・廣瀬由美子・三苫由紀雄編著『新教育課程における発達のある子どもの自立活動の指導』), 31-32ページ.

高林悟子 (2010), 「通常の学級担任の悩み」(大南英明編

『特別支援学級・通級指導学級の魅力ある実践』), 202-205ページ.

高橋基之 (2013), 「学校経営における特別支援教育の位置づけ(高等学校)」(全国特別支援教育推進連盟編集『特別支援教育の理解と推進のために』ジヤース教育新社), 90-95ページ.