

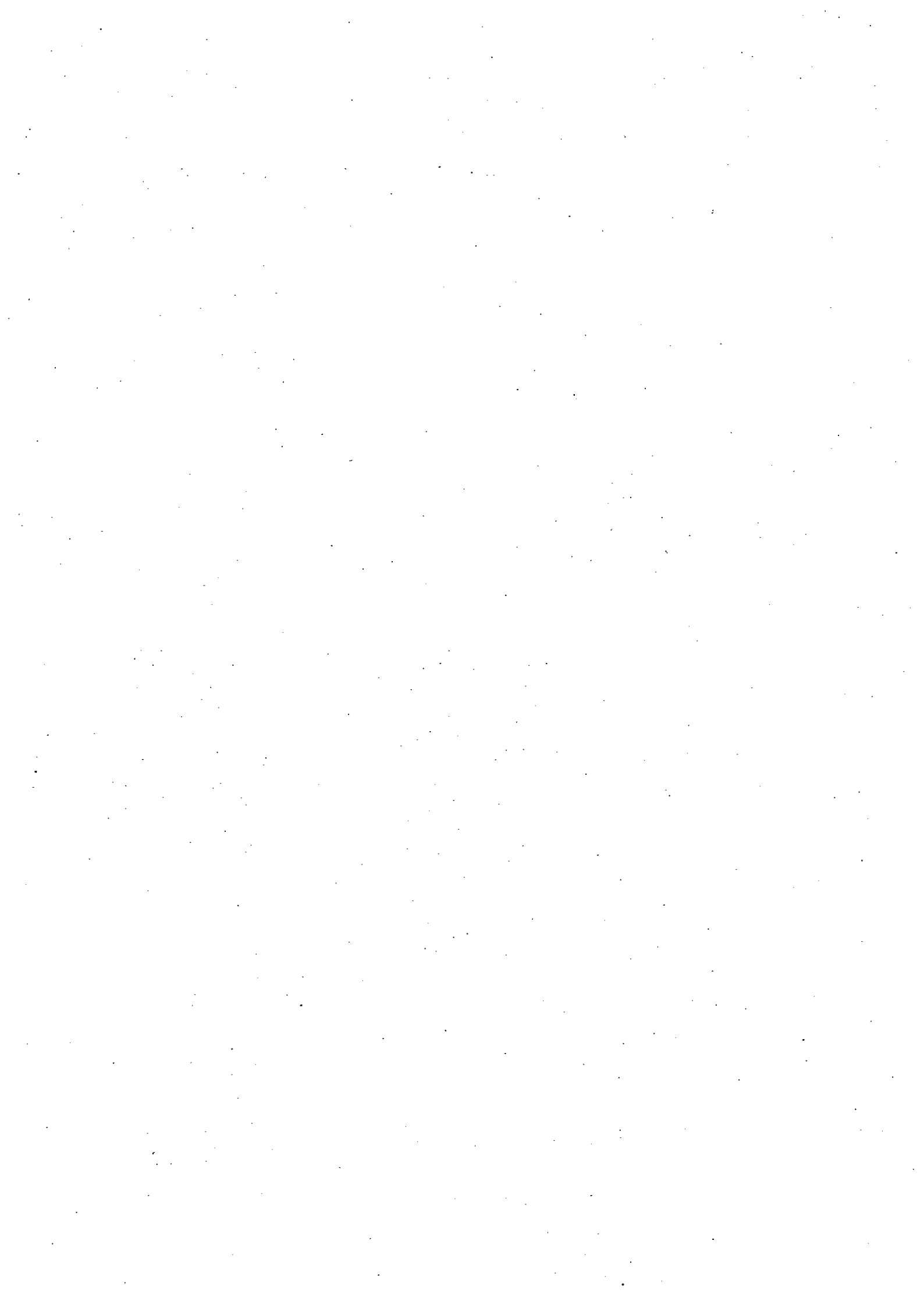
山梨県高等学校研究指定校研究成果報告書

研究主題 「中央高校定時制の『通級による指導』」

学 校 名 中央高等学校
所在地 甲府市飯田 5-6-23 TEL 055-226-4411

校 長 名 川手 正昭

担当者名 一瀬 英史



I 学校概要

令和1年度5月1日現在の学校概要は、別添の平成31年度学校要覧を参照されたい。

II 研究成果の要旨

1 研究のねらい

2006年に国際連合で採択された障害者の権利に関する条約で提唱された「インクルーシブ教育システム」の理念を踏まえ、高等学校でも適切に特別支援教育が実施されるようになることや多様な学びの場の整備が求められることになった。そして、児童生徒に対する自立と社会参加を見据えた指導や小中学校から連続性のある多様な学びの場としての「通級による指導」が開始されることになった。さらに「新しい時代の教育」に向けて、学校や教員が心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する「チームとしての学校」の体制整備も求められてきている。本研究は、平成30年度より開始された「通級による指導」に対して、このような背景と視座に基づき、次の点について総合的多角的に調査分析考察を行ったものである。

(1) 研究体制・組織・概要

校内において整えられた体制及び組織についてまとめ、開始に至る経過や研究内容・活動を時系列に示し、校内外における「通級による指導」事業の全体像を示した。

また、「通級による指導」の概要として、自立活動の学習指導要領、学習プログラムと大学研究機関との協働について示した。

(2) 研究の内容と成果

対象生徒の様子については、総合的なアセスメント及び個別の指導計画の概要を示した。また、対象生徒一人ひとりの課題や目標、特性等について症例を用いて示した。

授業内容は、桜美林大学心理・教育学系で臨床心理学を専門としている小関俊祐准教授と協働して進めた。ここでの報告は、桜美林大学による授業プログラムの概要を示した。授業の具体的な内容の詳細は平成30年度の間接報告書を参照されたい。

また成果としては、桜美林大学による調査から明らかになった客観的なデータや主観的な行動評価による成果、生徒の感想、担当者の所見を示した。

(3) 今後の課題

今後の課題として、桜美林大学による指摘、担当者が取組を通して主観的に感じたことを示した。特に、通級指導を継続するための体制として不可欠な要素、生徒の発達の特長や過去の体験に起因する問題行動と対応に関わる懸念についてまとめた。

2 研究体制・組織・概要

(1) 準備委員会

準備委員会は、校長、副校長、事務長、教務主任、教育相談主任と副主任、筆者によって組織された。準備委員会は、「通級による指導」実施に向けた手続きを整え、受講条件や募集時期、募集方法などを決定し、生徒や保護者、及び教職員に向けた広報も行った。

(2) 通級委員会

通級委員会は、校長・副校長・教頭・事務長・教育相談主任・教育相談副主任・教務主任・生徒指導主事・進路指導主事・年次主任によって組織された。

通級委員会は、「通級による指導」対象者の決定を行った。

(3) 教務係の役割

教務係は、教育課程の編成を行い、「通級による指導」を学校設定教科・科目「社会探究・社会探究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」として位置づけた。また、履修生徒の時間割の調整及び作成を行った。

(4) 教育相談係の役割

教科指導の一つとしての位置づけされるべく、「通級による指導」の担当は、実質、教育相談係が担当しており業務上の差別化は曖昧な状況である。しかし、履修生徒の学校生活に関する課題の対応や保護者面談、就労支援に関するスクールソーシャルワーカーとの対応など、教科を超えた指導が求められ、教育相談係としての役割を果たす必要があった。

(5) 設置決定から初年度終了までの主な年間活動

期 日	主な活動内容
2017年 10月	山梨県教育委員会が本校に「通級による指導」を設置することを、山梨日日新聞のトップ記事に報道される。
11月	準備委員会の設置 桜美林大学との協働打診 甲州市立中学校の通級教室の視察 県教委担当部署との打ち合わせ会議
12月	教員による生徒の生活実態調査の実施、担任説明会、生徒と保護者への案内 山梨県立高等支援学校桃花台学園の視察 桜美林大学との協働開始
2018年 1月	県教委担当部署との打ち合わせ会議 生徒希望受付
2月	兵庫県立香風高校の視察 通級委員会による対象生徒（6名）の決定
3月	対象生徒の時間割の調整
4月	「通級による指導（社会探究）」の授業開始
5月	授業及び聴き取り、アンケート調査等によるアセスメント 第1回高等学校における通級による指導実践研究校事業サポート会議 通級指導者研究協議会（神奈川県横須賀市久里浜）への参加 桜美林大学による調査（1回目 履修生徒、履修生徒所属クラス在籍生徒） 校内教職員への周知を目的とした通級通信の発行 山梨日日新聞による授業の取材、報道
6月	個別の指導計画作成 通級通信の発行 校内外教職員、スクールソーシャルワーカー等による授業参観 中巨摩支部特別支援学級担任者研究会研修講師として周知活動
7月	保護者面談 履修生徒に対する個人面談及びふり返り 桜美林大学による調査（2回目）
8月	山梨県高等学校教育課邸研究集会において講師として周知活動 山梨県特別支援教育研究大会において発表者として周知活動 甲府市立池田小学校校長土肥満先生を招聘しユニバーサルデザインによる教育に関する校内研修会実施 通級指導者研究協議会（神奈川県横須賀市久里浜）への参加
9月	桜美林大学による調査（3回目） インクルーシブ教育実践推進校（神奈川県立足柄高校、厚木西高校）の視察 後期履修生徒募集案内 高等学校特別支援教育コーディネーター研修会講師として周知活動
10月	山梨県総合教育センター研修会、学校評議委員による授業参観 通級通信の発行 第2回高等学校における通級による指導実践研究校事業サポート会議

11月	北杜市北部地区通級教室担当者による授業参観
12月	通級指導者研究協議会（神奈川県横須賀市久里浜）への参加 桜美林大学による調査（4回目 履修生徒、及び担任へのインタビュー調査） 兵庫県立香風高校通級担当者 桂志保先生を招聘して「通級による指導」に関する校内研修会実施
2019年 1月	次年度履修者募集開始 教育課程検討委員会
2月	県教委による中間報告会 桜美林大学による調査（5回目） 履修生徒6名の単位認定
3月	次年度履修者決定 山梨県臨床心理懇談会、日本ストレスマネジメント学会研修会において広報

(6) その他の活動

2年目の授業以外の諸活動は、小中学校及び高等学校、保護者等への広報や理解促進のための取組や校内の教職員のための研修、先進的な取組の視察、授業者の資質行動のための研修参加、など関連した活動を多く実施した。令和1年度の主な活動を示す。

- ① 小中学校や関係機関との連携として、山梨県特別支援教育研究大会へ参加し取組紹介と情報発信を行った。
- ② 高等学校における特別支援教育の理解推進・啓発として、教育課程研究集会での実践報告、高等学校特別支援教育コーディネーター研究協議会での実践報告を行った。
- ③ 年6回、県内の教育・福祉等関係職員対象の各種研修会の講師を務め、通級指導の概説や指導内容、成果や課題等の情報提供を行った。
- ④ 県内外の教職員・保護者に対する授業公開を行った。
- ⑤ 校内校外教職員に対する広報や研修として、通級通信の発行、「通級による指導」やユニバーサルデザインによる教育に関する校内研修を実施した。
- ⑥ 全国的な場で情報交換と多角的な評価を受けるため、日本ストレスマネジメント学会第18回東京大会においてポスター発表を行った。
令和2年度は、同学会第19回久留米大会において、プログラムや生徒の特性理解に関する研修会を実施する予定である。
- ⑦ 民間機関との連携、情報提供として公益財団法人 山梨 YMCA 児童発達支援事業部放課後等デイサービスの職員に対して説明を行った。

3 研究の内容と成果

(1) 生徒のアセスメントと個別の指導計画書

生徒のアセスメントは、生徒本人や保護者への聴き取りや教職員による行動観察、及びTKテストバッテリーや一般職業適性検査、自尊感情・自己効力感・社会的スキル・ストレス対処力などの質問紙調査などを通して総合的にアセスメントした。

アセスメントは4月から5月まで2ヶ月を要し、その後、個別の指導計画を作成した。

個別の指導計画は、山梨県教育委員会の作成した様式に則り、対象生徒の学習面・生活行動面・心理的社会的生物的各側面、身体症状・対人関係などについてアセスメントした内容を記述し、自立活動の区分に即してまとめた。次に、全体的な指導の方向性と目標立てを行い、最終的に自立活動の内容と照らし合わせた具体的な指導内容を記述した（表1 図1）

特別支援学校高等部学習指導要領 第6章 自立活動

第1款 目標

個々の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・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。

第2款 内容

1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。
- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事。
- (5) 健康状態の維持・改善に関する事。

2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関する事。
- (2) 状況の理解と変化への対応に関する事。
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事。

3 人間関係の形成

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。
- (2) 他者の意図や感情の理解に関する事。
- (3) 自己の理解と行動の調整に関する事。
- (4) 集団への参加の基礎に関する事。

4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関する事。
- (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
- (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。

5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。
- (4) 身体の移動能力に関する事。
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。

6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。
- (2) 言語の受容と表出に関する事。
- (3) 言語の形成と活用に関する事。
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

表1 特別支援学校高等部学習指導要領

本人の様子を学習面・生活行動面・心理社会面
身体症状・対人関係などについて聴き取り内容

指導の方向性と目標立て

The diagram illustrates the structure of an individual guidance plan. It consists of several key components:

- Student Profile Table (Left):** A table with columns for 'Name', 'Age', 'Sex', 'Grade', and 'Class'. Below this is a section for 'Listening and Recording Content' (聴き取り内容) regarding the student's learning, life, and psychological/social aspects, as well as physical symptoms and interpersonal relationships.
- Learning Goals and Activities Table (Center):** A large table with columns for 'Learning Goals' (学習目標) and 'Activities' (活動). It is organized into six main categories corresponding to the 'Content' (内容) section of the guidelines: 1. Health Maintenance, 2. Psychological Stability, 3. Formation of Interpersonal Relationships, 4. Environmental Awareness, 5. Body Movement, and 6. Communication. Each category contains specific goals and corresponding activities.
- Summary Table (Bottom Right):** A table titled 'Recording of Guidance Content According to the Division of Self-Reliance Activities' (自立活動の区分に即した指導内容の記述). It summarizes the goals and activities for each of the six categories.

図1 個別の指導計画イメージ

(2) 学習プログラムの概要

「通級による指導」内容は桜美林大学と協働し、授業プログラム及び授業案を桜美林大学が作成した。担当者は授業プログラムを生徒に合わせた内容にアレンジして実施した。

各プログラム内容は自立活動の内容に即している。例えば、プログラム05「行動のメリット」は、「出来事に対する認知・感情・行動をふりかえり、ストレス対処につながる行動を増やしましょう」という行動の般化を目的とした授業であるが、自立活動の内容としては、「1 健康の保持 (4) 健康状態の維持改善に関すること」、「2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関すること (3) 障害による学習又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」、「3 人間関係の形成 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること」、「4 環境の把握 (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」を扱っている。

桜美林大学による授業プログラムは以下の通りである。

Program	時	学習タイトル	主な内容や目的	自立活動区分
01	1	ちょっと先の未来図①	具体的な行動目標を立てられるようになる。	1.2.3.4.5.6
	2	ちょっと先の未来図②		
02	3	リラックスしよう	リラックスを体験する	2.5
03	4	自分の特徴を知ろう①	自己理解を促進する	1.2.3.4.5.6
	5	自分の特徴を知ろう②		
04	6	ストレスと上手に付き合おう①	心理的安定を促進する 感覚を活用できる	1.2.3.6
	7	ストレスと上手に付き合おう②		
05	8	行動のメリット①	行動の般化を促進する	1.2.3.4
	9	行動のメリット②		
06	10	適切な距離感	社会技能訓練 (S.S.T)	3
07	11	コミュニケーションのコツ①	他者を理解する 社会技能訓練 自己主張訓練 コミュニケーション能力の開発	3.6
	12	コミュニケーションのコツ②		
	13	コミュニケーションのコツ③		
	14	コミュニケーションのコツ④		
08	15	相談できる人、場所を見つけよう①	問題解決訓練 社会技能訓練	2.3.6
	16	相談できる人、場所を見つけよう②		
09	17	ベストのパフォーマンスをするには①	自己理解を促進する	1.2.3
	18	ベストのパフォーマンスをするには②		
10	19	約束を守るためのコツ①	自己調節を促進する	1.2.3
	20	約束を守るためのコツ②		
11	21	あいつが悪い!? 私はダメなやつ!?①	認知の歪みを調整する コミュニケーション能力の開発	2.3.6
	22	あいつが悪い!? 私はダメなやつ!?②		
12	23	イライラした時どうする?①	アングーマネジメント	2.3.6
	24	イライラした時どうする?②		
13	25	コミュニケーションのコツ⑤	自己主張訓練 コミュニケーション能力の開発	2.3.6
	26	コミュニケーションのコツ⑥		
14	27	整理整頓でスッキリ①	自己理解を促進する	1.2.3
	28	整理整頓でスッキリ②		
15	29	うまくいかない行動を分析して解決①	三項随伴性による機能分析、応用行動分析	2.3.6
	30	うまくいかない行動を分析して解決②		

	31	うまくいかない行動を分析して解決③	問題解決訓練	
16	32	自分の取り扱い説明書を作る①	自己理解を促進する 環境の把握を促進する など	1. 2. 3. 4. 5. 6
	33	自分の取り扱い説明書を作る②		
	34	自分の取り扱い説明書を作る③		
17	35	1年前の自分と今の自分	ふりかえり 自己評価	2

表2 桜美林大学による授業プログラムの学習タイトル・学習内容・自立活動との対応

(3) 大学研究機関との協働

前述した桜美林大学心理・教育学系准教授である小関俊祐氏は、公認心理師・専門行動療法士・指導健康心理士・臨床心理士・博士(学校教育学)であり、特に認知行動療法による教育支援方法についての専門家である。

認知行動療法とは、行動科学と認知科学を応用した心理療法であり、日常で生じる心理的な諸問題を具体的な行動(思考、情緒、運動など全ての心理活動)として捉え、どのような状況でどのような心理活動が生じるのかという視点から問題解決をめざすものである。

協働までの経緯は、平成29年度7月の日本ストレスマネジメント学会第16回北海道大会において、担当者が小関氏から通級を実践する学校の照会を受けたことに始まる。同年10月本校への設置が決定した後、担当者は学習内容に関する課題を管理職及び県教育委員会に対して指摘し小関氏との連携を提案した。提案は即時了承され、11月より協働が開始された。

小関氏は研究生と共に、認知行動療法に基づく学習プログラムの作成、授業効果の検証、サポート会議への参加、教職員や県民への研修や広報等を担当し、担当者はプログラムに即した授業実践、履修生徒や他の生徒に対する調査及びデータ提供を行った。

(4) 履修生徒の様子

履修生徒の決定過程は、担任を通して紙面による案内や提案を生徒本人と保護者に行い、保護者が履修希望申請書を提出し、最終的に校内の通級委員会に置いて履修認定を行うという手続きを取った。

履修が認められた生徒は、新年度の授業週予定が決定した後、他科目との入れ替え等の調整を行い、科目名「社会探求」として週1回、2時間続きの授業として位置づけられた。

履修した生徒には、発達障害の診断を受けた生徒、コミュニケーションの困難さなどを有している生徒、抗精神薬を服用している生徒など様々な事情を抱えていた。過去の支援計画や調書などに記載された診断名としては、現在のDSM-5による「自閉スペクトラム症」「注意欠陥多動症(AD/HD)」と呼ばれる生徒が多かった。診断名は、時期や機関により「自閉症」「広汎性発達障害」「アスペルガー症候群」など統一されておらず、また、日常の学校生活の様子を発達障害に関する解説や指導方法に関する書籍などを参照するだけで生徒一人ひとりの特性や課題を同定することはできなかった。さらに、軽度の障害に処方する向精神薬だけでなく、統合失調症に処方されるような抗精神病薬を服用している生徒も履修していた。

総じて、生徒の課題や目標は授業でのやり取りを通して確認し、指導計画書の作成には数カ月かける必要があった。

(5) 生徒の課題や症状、目標

ここでは、履修生徒一人ひとりの課題と目標について記す。表3に令和1年度の生徒の課題や症状、目標の概要を示した。

多くの生徒が、いじめや友人との交流体験不足など過去に何らかの傷つき体験をしており、自尊感情や自己肯定感が低かった。また、他者は自分を脅かす存在であるという認知が強い生徒、感情の分化が発達していない生徒、校外での体験で生じた不快な感情をコントロールできない生徒、自己中心性が強く他者の出来事を他者の立場で理解できない生徒、反対に常

に他者の様子が気になり自分の志向性を発揮できない生徒、長い期間不登校で学校の文化が理解できない生徒、などが履修した。

①	課題や症状	自閉症・広汎性発達障害 本人・保護者の希望により履修
	目標	自己肯定感の促進と双方向性の関係づくりの構築
②	課題や症状	広汎性発達障害 AD/HD 手帳所持 向精神薬服用 保護者の希望
	目標	他者に対する信頼感の促進
③	課題や症状	広汎性発達障害, 先天性心疾患, 難聴, 運動制限 保護者の希望
	目標	他者との境界づくりと恒常的な関係性に必要なマインドやスキルの育成
④	課題や症状	広汎性発達障害, 急性ストレス障害, 適応障害 保護者の希望
	目標	周囲を気にしないで自分づくりができる環境の確保や教員との関係で確かな安全感・安心感を体験すること
⑤	課題や症状	甲状腺機能低下症・小児自閉症 向精神薬服用 ネット依存 小学校より完全な不登校 保護者の希望
	目標	基本的な学校体験と主体的な表現の支持や交流
⑥	課題や症状	感覚過敏, 選択性緘黙, 自傷, 愛着形成の課題 保護者の希望
	目標	自他の分化, 主体性の支持と自己理解の促進

他6名 ●ADHD, 知的障害(手帳所持)の生徒 ●過去に通級に在籍していた生徒
●学習障害の疑いのある生徒
●ADHD・自閉スペクトラム症等の診断を有し服薬している生徒(3名)

表3 履修生徒についての課題や症状, 目標

(6) 生徒の特性

通級指導を通して担当者が理解した生徒の特性について、いくつか特徴的な症例を示す。

ア 見通しを立てることに関する特性

プログラム10「約束を守るためのコツ」では、自分の予定の立て方や朝起きてから出かけるまでの準備の様子を振り返り、学校から最寄りのバス停まで歩いていくための見通しを立て、実際に確かめるという体験を行った。

その中で以下のような特性が理解された。

①	数学は得意で、学校まで約800mの距離で分速100m/分なら8分で行けると容易に計算できる。しかし、実際に歩く際には30分くらいかかると予想し、2分ほど約200m歩いただけで「5分くらい歩いた」と述べ、約300m先に見える橋まで「7分かかる」と予想した。身体感覚的な見通しの困難さが理解された。
②	授業や学校の予定は全て記憶に頼っており、手帳もスマホも使わずそもそも予定など立てないことが明らかになった。「予定を立てても何が起こるかわからない」という偏った認知が理解され、予定を立てないことが予定通りに行かないことによる不安を避けるための工夫であることが理解された。
③	日常生活では、出かける場合の準備に2時間くらいの時間をかけていることが明らかになった。前日に準備することを提案しても受け入れられなかった。なぜなら前日に準備すると出かけるまでの間に「あれは大丈夫か?これは?」と不安が湧いてきてしまい、不快な時間を過ごさなければならなくなるからであった。

表4 見通しに関する生徒の特性

イ 偏った認知の特性

出来事に対するどのように受け止めるかによって、その出来事に対するストレスの度合いは変わる。例えば、ジェットコースターに乗るという出来事の場合、「落ちるわけがない」という受け止め方をすれば楽しめるが、「落ちるかもしれない」と受け止めれば恐怖感が生じ乗ることができない。こうした受け止め方は「認知」と呼ばれるが、履修している生徒達の多くは、ストレスを高める特徴的で偏った認知を有していた。

特徴的で偏った認知を数例示す。

①	ある特定の授業を飛び出してしまう行動が見られていた。その授業について「進行を止めて迷惑をかけてしまうのではないか」という認知が強いことが影響していた。
②	日常生活の中では常に「何が起こるかわからない」という認知により安心感を得ていた。例えば、通学路の鎖につながっている犬でさえも「鎖が外れて襲ってくるかもしれない」と考えることでより一層の警戒感を高めストレスを軽減していた。
③	自分に対して「私はいない子」、「生まれてこなければよかった」という認知が強く、肯定的な声掛けを受けることができる教員に対しては、教員を理想化し、しがみつこうような関係構築の様式が見られた。

表5 ストレスを高める特徴的な認知

ウ 自他の分化や境界の課題

社会探求では、自分のことと他者のことを分化させる教育的な働きかけを行うことが多く、自他の分化や境界の課題を有した生徒が多かった。

例えば、ある生徒が発言している最中に割り込んで自分の興味関心を発言する生徒、相手の立場でどう感じたかを想像させると疲れて寝てしまう生徒、自分の想像した相手の様子が他者そのものであるかのように考える生徒などである。

女生徒が苦手なある生徒は、校内で出会うと怖いので逃げてしまうのだが、そのことで自分にどのようなメリットがあるかについて答えさせると、恐怖感を軽減できているにもかかわらず、「嫌われている自分がいなくなるので相手は喜ぶ」などと考え、またそのように想像した相手があたかも実際の他者そのものであるかのように捉えていた。

他には、枠線で区切られたワークシートの領域に他者と交互に自由ななぐり描きを行う活動をさせた時、ある生徒は自分の領域と他者の領域の区別をつけずに、他者の領域にまで描いてしまうこともあった。

エ 愛着形成の課題

履修した多くの生徒は、親密かつ持続的で両者に満足感が得られるような人間関係づくりに課題があった。中には、担当者の生徒との関係が、まるで幼児をあやす養育者のような様相となることも生じ、愛着形成における課題が窺われることもあった。

症例を報告する。

同級生との交流がほとんど見られず、いつも一人で職員室のまわりをウロウロし決まった場所で人を観察しているような様子が見受けられる生徒であった。集会や掃除などの集団活動を嫌がり参加しない一方で、楽器演奏が得意なため学園祭では大勢の前で演奏発表を行い、校外活動では積極的で適応的な行動をすることができていた。

集団行動への不適応について、スクールカウンセラー(SC)から発達特性によるものと合理的配慮を提案された。しかし教員側は特性を理解しつつも、「好きなことはやるが嫌なことはしない生徒」と評価し、SCの提案を全面的に受け入れることができなかった。

通級では、自分の目標や課題などを主体的に表現せず、自分の欲求を察してもらおうと

する傾向の強い生徒であると感じられた。自傷行為をしており、他者との関係性や学校生活の中で傷つきを受けてきていると思われた。

一方授業では、ワークシートを渡すと机から落として拒否したり、キャッキヤしながら担当者の手をボールペンで真っ黒にいたずら書きをしたり、教室を飛び出し校内で担当教員とかくれんぼをするように逃げ回ったり、といった行動も見られた。そして、こうした行動を通して何かを主張する様子はまるでイヤイヤをする幼少期の子どものような印象だった。

こうした様子に対する見立ては以下のようなものである。

「不適応を起こし困っているものの言葉で困っていることを伝えることができない。知的に高く、適応的な行動も可能であるため、一見すると『わがままな生徒』に見えるが、本人は自分に対してOKを出しているような状態ではない。困ったことや、して欲しいことなどを適応的に伝えられず、自分のネガティブな感情を味わい収めることができない。これまでポジティブな感情を伴った体験は充分映し返されてきたが、ネガティブな感情を伴う体験を見守られる機会が少なかった養育環境も影響しているのではないか」というものである。

授業は『おこもり』をするような時間であった。

プログラムに即した授業を行うことはほとんどできなかった。授業では「今日は何を考えたい?」と、毎回本人の希望や目的を表現させる機会を作った。机に伏せる、プリントを机から落とすなど、拒否的な行動に対しては、心情を察しつつ不適応行動を制限しながら、「やりたくないなあ」とあたかも本人の様子を鏡に映すかのような応答に努めた。こうした行動を本人の『拒否する』という主体的な表現として見守ることにした。

教室を飛び出し、『おいかけっこ』や『かくれんぼ』でもして欲しいかのように校内を逃げ回ることが何度か生じたが、そのような時には安全確保だけを念頭に声掛けもあまり行わないように心掛けた。担当者は「ベランダから飛び降りるのではないか」という不安を感じることもあったが、行動に振り回されないように職員間で連携を取りながら見守ることに徹した。学級担任は、掃除の役割や怠学したいときの対処などの指導をていねいに行い、保護者への連絡も頻繁に行っていた。

ある日、校内で鎮痛剤を飲みすぎ倒れ保健室へ運ばれた。幸い大事には至らず回復したが、そこで担任と養教に対して、「寂しい」、「家では良い子にしていれば怒られなかった」、「良い子でいるのに疲れた。帰りたくない。家出したい」、「死んだら楽になるのかな、死にたい」などと家庭や父母との関係を吐露した。担任と養教が肯定的なメッセージを送ると、「自由になりたい。本当は人とのコミュニケーションを望んでいた」、「私は笑っていいの?笑ったらだめだと思っていた」と泣き出し、「やっと泣けた」と言った。

以降、担任や養教等との対話の機会は増え、同級生と下校する様子も見られ、異性への関心も表現するようになった。担任は、母親への連絡を折々に行い本人の様子を共有した。通級授業は単位取得見込みを得た時点で「もう出ない」と主張し受講しなくなった。

(7) 成果

ア 桜美林大学による客観的な評価及び成果

桜美林大学との協働によりエビデンスベースな取組ができた。自尊感情、自己効力感、社会的スキル、心理的ストレスに関する質問紙調査を実施し、桜美林大学の分析結果から以下のような成果があったと評価を受けた。

- ① 生徒の方が他の生徒に比べて学校生活上の問題を解決することへの自信(自己効力感)が持てるようになった。
- ② わからない状況や自信のない状況で見られていたパニックが減り、先生や友人に、自分

から挨拶を行うなどの行動がみられるようになった。

- ③ 心理的ストレスの低減にもつながった。
 ④ 心理的な二次障害予防にも寄与できる可能性が示唆された。

イ 生徒へのインタビューや担任等による評価

桜美林大学は、履修生徒と担任にインタビュー調査を行い、主観的な自己評価や客観的な行動評価を行った。2名について概要を示す。

① Aさん

自閉症・広汎性発達障害の診断があり、対人関係への関心が強いものの「迷惑をかけるのではないか」という認知や周囲の環境の変化に敏感でこだわりがとて強くストレスフルになって適応が上手くいかない。履修前には、ふとしたことで教員と言い争いになる様子がたびたび見られており、「苦手な人でも話ができるようになりたい」という目標を持っていた。

1年間の授業を終え、「学校に行く前はモヤモヤしていたが、最近は『行ってみようか』と登校できるようになった」と自己評価した。また、休み時間同級生と会話しながら歩いている様子が見られるようになった。学級担任は、「イライラしている原因やパニックになった理由を話せるようになった」と行動を評価した。

② Bさん

広汎性発達障害、AD/HDの診断があり、精神障害手帳を所持し向精神薬を服用している。

「いつ何が起こるかわからない」と強い不安を伴う認知が強く、周囲に対する確かな安全感や自分の興味関心を広げるような体験に乏しい。「一人でも電車やバスに乗って好きな所へ行くことができるようになりたい」という目標を持っていた。

1年間の授業を終え、「自分以外の人の意見を聞くことで自分との違いを感じた」、「ストレスとうまく付き合う方法を理解した」、「理解はしているが行動にはまだつながっていないことがある」と自己評価した。学級担任は、「行動範囲が広がった」、「一人で電車に乗って県外旅行や買い物をした。免許を取得した」と行動を評価した。

ウ 生徒の感想

ここでは、初年度終了時に卒業した生徒4名の感想を、課題や症状、目標と共に示す。

①	課題や症状	自我の脆弱性、解離症状
	目標	心理的な安定と同輩を中心とした関係性の広がり
感想 「今まで自分の認知を考えたことがなかった。ネガティブな感情が多かったがポジティブに考えられるようになった。就職面接で役だった。」就職内定。		
②	課題や症状	広汎性発達障害
	目標	困難を感じる場面での対処力強化と自己安全感の促進
感想 「気分・気持ちの切り替えができるようになった。前と比べると辛いことを感じるものが少なくなった。今も急に話しかけられると、驚くことはあるけれど、前のように『この人が何かしてくる』という気持ちは少なくなった。」障害者福祉手帳取得。		
③	課題や症状	自我の脆弱性
	目標	他者との関係性の構築と広がり
感想 「自分からあいさつをするようになった。散歩するようになった。アルバイトをするようになった」、「苦手だと思っていた人の周りの人とも話せるようになって人間関係が広がった。学校が楽しくなった。」		

④	課題や症状	自我の脆弱性、リストカット
	目標	他者との関係性に役立つ安全感・安心感・肯定的な感情の促進
感想 「知識として理解はできる。少しは変化していると思うけどまだ行動できていない。」		

表6 卒業年次生徒4名の課題や症状、方向性、及び感想

授業内容は概ね好評であった。対象生徒全員が「他の生徒も受けた方が良いと思うか。勧めたいか」という質問に対して、「そう思う」と答えていた。

エ 担当者による評価及び評価

通級指導の担当者の評価及び成果は以下のとおりである。

- ① 桜美林大学による学習プログラムが通級指導を行う上で支柱となり、安定した指導が可能となった。
- ② 専門家との協働は、それぞれの専門性を発揮しやすくなる取り組みなると評価できた。具体的には、担当者は授業において生徒指導に力を傾けることができ、授業後には授業の評価や生徒の様子について、担当者どうしで振り返る時間が確保できた。また、担任や年次主任等との連携も実施でき情報共有する機会を持ちやすかった。
- ③ 特別支援教育総合研究所で実施された全国指導者研究協議会において、先進的に取り組んでいる他県の高校の担当者から、「通級は個別支援であるのにプログラム学習とはいかがなものか」という批判を受けた。しかし、プログラムがあることによって場当たりの授業とならず、「自立活動」の内容に沿って、生徒一人ひとりの特性や課題に合わせた個別の指導が可能となったと評価している。
- ④ さまざまな視点からのアセスメントが必要となり、授業では生徒の特性や課題が現れ専門的な対応が求められる。特に、二次障害による困難な指導が懸念され、チームティーチングや専門家との協働が不可欠と考える。

4 今後の課題

(1) 体制に関する課題

ア 校内体制づくり

通級指導の授業「だけ」では、効果の向上や定着には限界がある。通級指導で扱った内容を、適切に教員間、あるいは保護者とも共有しその効果が広く日常生活で確認できるよう、学校としての体制づくりを行う必要がある。

イ 連携体制づくりと専門性をもった教員の育成

学校と研究機関と連携を図ってプログラム作成や効果の検討を行うことができるような連携体制づくりと、通級指導ができる専門性をもった教員の育成も今後求められる。これは、教育委員会主導で行っていくことであるが、様々な課題に対処することが求められる学校には不可欠である。

(2) 通級指導に関する課題

ア 履修について

教職員側の観察により、「通級による指導」を実施した方が望ましいと考えられる生徒に社会探究の授業の履修を勧めても、本人や保護者の理解が得られないことがある。反対に、保護者や本人が希望していても日常の様子から履修認定が受けられないことも考えられる。

通級指導の目的や内容の理解、生徒の発達特性に対する知識や対応の理解など、教員と保護者双方にさらに理解を深めていく必要がある。

イ 生徒のアセスメントと病理性

単に発達障害に関する知識を持っていても、履修している生徒一人ひとりの特性は理解できず、あくまで相互の関係性を通して理解を少しずつ深めていった。

また、生徒の問題や症状を理解するためには、学習面や生活面だけでなく心理的・社会的・生物的な要素それぞれの視点でのアセスメントや家族背景による不適応状態などのアセスメントが必要であった。

授業の中では、生徒の特性が問題行動として現れ心理的な視座に基づいた対応をしなければならぬ場面も生じた。例えば、ある生徒はそれまで否定されていた自分の症状が受け入れられたことにより、いわゆる退行と呼ばれるような状態になり、過度な身体接触を求めくようなこともあった。また別の生徒は、主体的で対話的に課題を話し合っている中で、やがて自分の家庭や生き立ちに関する悩みを話しはじめ、自分で区切りがつけられなくなるほど語り続けてしまうようなことも生じた。

こうしたことについて心理学的な意味合いやその対応を理解していれば適切な指導が可能となるが、単なるカウンセリング・マインドと呼ばれるような心構えで生徒の発言に傾聴し、行動や発言を受容したり共感したりすることによって、生徒の病的な問題を悪化させたり、授業者が生徒の病理性に巻き込まれてしまうことも充分考えられた。

令和1年5月川崎市で凄惨な殺人事件が起こり犯人には発達障害があったと報道された。平成29年6月の新幹線殺傷事件でも犯人に発達障害があり、発達障害による生きづらさを理解されなかったことによる傷つき体験が背景にあるのではないかと報道がなされた。

今後、通級指導を履修生徒の中には、発達障害による生きづらさにより強い傷つき体験をしてきた者が対象となることもある。過去に、いじめや暴力、虐待を受けてきた生徒、あるいは重い病理を抱えた生徒が履修することも予想できる。こうした生徒が突発的に思いがけない問題行動を起こす可能性を否定せず、これに備えた体制作りは不可欠である。少なくとも生徒や指導者双方の安全確保のためには日々の授業を複数で行う必要がある。

ウ 実態把握について

中学校や保護者、各機関や関わりのある教職員との連携が不可欠であるが、生徒によって連携のしやすさには温度差がある。また、WISCなどの発達の偏りをアセスメントする検査も必要となるときがあると考えられるが、学校や教員が行うべきでなく、容易に検査を実施する機関との協働が必要である。

エ 「個別の指導計画」の作成について

「個別の指導計画」は指導開始時までには計画を作成するのではなく、初期の指導を通して概ね作成し、必要に応じて修正する必要がある。前述したように、作成においては専門性が必要であるため、初期には専門家によるアセスメントする機会も必要である。

オ 評価方法について

今後、教員の評価に加え、生徒本人、保護者による評価も取り入れ、多角的多面的な評価が行えるようになることが望ましい。

カ 全職員の協力と共通理解の必要性

通級指導の内容の理解促進を図るために、さまざまな発信や研修機会等の機会をつくるひつようがある。しかし、他の生徒指導や学習支援、また業務との兼ね合いで課題も大きい。「必要なこと」と「必要なことをすること」を一緒くたにせず、学校運営の全体的なバランスの中で推進する必要がある。

参考資料

- (1) 平成31年度学校要覧