

学校生活に困難を示す生徒に対する 学校側のアプローチ

平田 緩子

奈良学園登美ヶ丘中学校

School management approach to students who exhibit difficulties during school activities

Hiroko Hirata

Naragakuen Tomigaoka Junior Highschool

近年、教育現場では、行動、学習、対人関係、自己理解などにおいてさまざまな問題を抱えている子どもたちが増えてきている。また、このような現状の中、医療・教育現場を中心に軽度の障害者への認識が高まってきている。彼らの問題はしつけや環境、親子関係などの心理的な原因ではなく、子どもたち自身の性格によるものでもない。文部科学省の報告によれば、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域に著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の場合」は、小・中・高では6.3%程度であるが、本校でも、中学校通常学級において、学校生活をスムーズに送ることができず、気になる行動や暴言、妨害行動を示す生徒がみられる。通常の学校に進学してきたこともあり、情報収集の難しさやプライバシーの問題に苦慮しながら保護者との連絡を取り続けた結果、当該生徒は療育的支援が必要であることが分かった。

そこで、生徒自身がスムーズに学校生活を送れるよう1年あまりサポートを続けた結果、生徒は落ち着きを取り戻し問題行動も少なくなってきた。ここではその支援方法の実践について報告を行う。

キーワード：療育的支援・学校生活・他者とのかかわり・教員理解

1. はじめに

文部科学省によれば、「特別支援教育」とは、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という視点に立ち、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行うものである。平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児・児童・生徒の支援をさらに充実していくこととなった。これにより、一般の学校にとっての大きな変化は、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、自閉症スペクトラム症(ASD)

などの発達障害のある児童・生徒も、特別支援教育の対象となったことである。

一般の小・中学校では、発達障害児への対応が進みつつあるが、本校においては、知的障害などを伴わない発達障害児の園児・児童・生徒が進学しているにも関わらず、障害のある園児・児童・生徒に配慮した教育という考え方がほとんどないという状況であった。入学し成長していく園児・児童・生徒の中で、落ち着きがない、教員の指示に従えないなどの子どもの問題行動の中に、発達障害が原因であるものが少なくないことが示唆される。幼・小・中・高の教員の間では認識されつつあるのに、対応が遅れているのが実情であった。

本研究では、学校生活をスムーズに送ることができず、気になる行動や暴言、妨害行動、友達とのトラブルを示していた生徒を対象に、医師と家庭、学年担当の教員とが連携を取り生徒の支援を行いながら問題行動を軽減させ、安定した学校生活を送れるようになった経緯を明らかにするとともに、彼らの今後の学校生活の方向性や課題について検討することを目的とした。

2. 相談の経緯

対象は中学生（以下、Aさんとする）である。Aさんの特徴は、思っていることや考えていることを不用意に話したり行動に出てしまうことである。また、字義通りにしか理解できず相手の気持ちになって考えることができないため、コミュニケーションが非常にとりにくい、感情の高ぶりが激しくキレると落ち着くまでに時間がかかるという傾向があった。

Aさんの中学校生活が始まった。学校生活には慣れてきたが、勉強を全くしなくなったと保護者から相談があった。「小学校の時は塾に行き、周りの子どもたちも勉強していたので、それに合わせて本人も勉強していたが、中学校に入りクラスや周りの環境にも影響があるのか、全く勉強をしなくなった。友達関係の心配もあるので、まじめな子どもたちのグループに入れてほしい。」とのことであった。担任もAさんと面談をおこない、学校生活や勉強、友達関係についての話を何度もするが、「〇〇さんもしてへんから、別に勉強せんでもええやん。」と言い、担任の話を聞き入れることも難しい状況であった。医療機関より学校で療育的支援を要する必要があることを伝えられていたが、この時点で保護者から学校へは、Aさんの学校生活に関する情報は伝えられていなかった。

新学年に進み、新しいクラスと担任になり、クラスに慣れるまでは問題もなく落ち着いて学校生活を送っていたが、クラスでの人間関係も分かり出すと授業中に集中する事ができなくなり、私語や教員に対しての暴言が出てきた。日が経つにつれて、なかなか落ち着くことができず、気になる行動や暴言など問題行動が目立つようになったため、担任は保護者との連絡を頻繁に取るようになった。宿泊研修では、公園や大学研究施設での破損行為、立ち入り禁止区域への無断進入など、誤りが起きれば大きな事故につながる問題行動があり、研修中のAさんの行動も含め新学期からの学校生活の様子も会って話をしたいと保護者に連絡し、来校してもらうこととなった。

保護者には、新クラスとなった、4月からの2ヵ月間のAさんの学校生活の様子を伝えた。授業を集中して受けることができず、私語が多く、納得がいけない時には教員に暴言をはくことが多くなってき

たこと、休み時間は教室や廊下を走り回ること、思春期に入り性に対する関心や興味を持ち他の生徒がいるにも関わらず周りを気にすることもなく性的な言葉を口に出すようになってきていること、友達に言われたことの善悪がつかず、友達にそそのかされたことを意味も考えずにするようになり指導されることが多くなっていることなど、学校でのAさんの言葉遣いや行動について細かく伝えた。学業面では、入学してから勉強をする時間がほとんどなく、学年で下位に位置するほど下がっていた。今のままでは、学校生活をスムーズに送ることができず、気になる行動や暴言、妨害行動、友達とのトラブルを起こしてしまう危険性があることを話した。

これらの話を受け、保護者からは、医療機関を受診し療育的支援を要すると伝えられていること、また薬物療法を行っていることの報告があった。さらに保護者は、子どもを本校で学ばせ卒業させたいという強い意思があるため、診断書を持参し、療育的支援が必要であるため学校側のサポートを願い出た。

3. サポートの概要

保護者から療育的支援が必要であるためサポートをしてほしいと相談があったため、まず学年で話し合いを行い、Aさんに対しての学校での支援について学年主任より校長・教頭に相談をした。学校では、これまで療育的支援が必要である生徒について保護者からの相談がなかったため、個別に対応できる教員を配置することなどの対策を取れていないのが現状であった。そのため、まずは学年でAさんのサポートについて対策を考えることになった。

まず、教師はサポートに対する理解や認識が乏しいため、Aさんの受診している病院に行き、保護者も含め教員3名と担当主治医とで相談をした。Aさんの病気の特性やどのようにサポートをすれば良いかについてのアドバイスを聞き、学校に持ち帰った。その後、学年でAさんの支援体制について話し合いを行い、普段の学校生活での会話の中で「ねざらう」言葉かけを増やすことや、落ち着かなくなった時には教室から個室に行くことを許可することなど、支援体制を整えサポートを実践することとなった。

また、学習障害(LD)、注意欠陥／多動性障害(ADHD)、自閉症スペクトラム症(ASD)などの発達障害のある児童・生徒についての特別な支援教育について、県の教育研究所に相談し研修会を依頼した。そして、本校でも必要な知識・理解とし、当該学年だけでなく、各校種(小・中・高)の教員を対象に、「特別支援教育の始まり」についての職員研修会を行った。

4. サポート体制

4.1 Aさんの特性(担当主治医より)

- ・IQは高く、ランダムに与えられた数字を暗記することができる
- ・見えたまま、聞こえたままの認知のため、言われた言葉はそのまま頭に記憶されるが、行間を読んで、話全体の内容を「理解」することは不可能である

- ・言葉の裏が伝わらず、こちら側の一方的なコミュニケーションになっている
 - ・周囲の状況が読みとれないため、集団行動が困難
 - ・聴覚が敏感なため、電車での騒音・他人の会話など、周囲の音がそのまま全て入ってきてしまう。そのため、気になったことを直接口にだしてしまったり、ストレスを溜めやすくなる
 - ・しかられる環境は、失敗（マイナス）の経験として記憶される
 - ・周囲の理解のある環境は、成功（プラス）の経験として記憶される
 - ・頭の中で、今起こっていることの優先順位が付けられない
 - ・自分の中で経験したことから判断して物事をこなそうとするが、成長とともに判断しなければならぬことが増えていくため、整理できなくなりごちゃ混ぜのまま解決できず、ストレスとなる
- 《ストレスになる要素》
- ・曖昧な指示を受ける
 - ・矛盾を感じる
 - ・否定の言葉
 - ・複数の用事がある
 - ・不規則な生活リズム（学校行事・時間割の変更）
- 《ストレスを感じている時のサイン》
- ・急にしんどくなる
 - ・学校に行きたくない
 - ・授業中寝てしまう
- ストレスを感じている時に「注意」「指導」をすると、キレル（パニックになる）。良かれと思いアドバイスしたり言葉を重ねるほど混乱する。「落ち着いた」ように見えているが、我慢させているだけで解決にはなっていない。相手の気持ちやアドバイス、言葉かけや想いは伝わらない。

4.2 ストレスを溜めないためのサポート方法

- ・ストレスのかかりにくい環境づくり
- ・普段の学校で生活している（問題行動を起こしていない状態）なかでの「ねぎらう」言葉かけ（「頑張ったね。」「ありがとう。〇〇してくれたから助かった。」「〇〇できたね。」など）
- ・細かいことは言わない
- ・「内容を変える」のではなく、「パターン」（習慣化）をつくる。しんどくなったら（ストレスが溜まりだしたら）、自分で個室に行きクールダウンのできる場所を作る
- ・教師と生徒とのタテ関係を持ってないので、友だち感覚で接する。信頼関係ができると周りの状況も少しずつ理解できるようになる

4.3 ストレスを溜めて問題行動を起こさないための予防的対応（授業担当教員も含む）

- ・巡回時に休み時間の様子を確認し、いつもと行動や様子が違う時は、声かけをする
- ・授業開始時に表情や言動を観察する
- ・学習や活動がうまくいかなかった時は、指示の仕方を変える
- ・達成しようと頑張っている時は、その場で褒める
- ・注意したい時や反省を促したい時（暴言や問題行動が起きた時）は、冷静にゆっくり話し聞かせる
- ・できるだけ否定的な言葉かけはしない
- ・指示は具体的にはっきり伝える

- ・問題行動を起こしそうな状況やしんどくなった（ストレスが溜まっている）時は、職員室か個室に行かせる（一人で対応するのではなく、職員室への連絡は必ず入れる）
- ・言葉かけには気をつける

5. サポートと結果

5.1 2学期

2学期が始まってすぐに学園祭があるため、クラス全体で企画し準備する時間が多くなる。自分の考えや思いをうまく伝えられずにイライラし声を荒げることも多くなり、クラスで作った物を馬鹿にしたり壊したりし、クラスの雰囲気や乱す行動が多く見られた。休み時間は廊下を全力で走ったり、友達とはふざけ合いとつかみ合いが絶えない状況で、そこからけんかや小競り合いになり、怪我や物の破損に繋がっていた。そのたびに言い方を変え話をするがなかなか収まらない。

教員への好き嫌いが激しく、合わない先生への授業では私語や暴言が目立ったが、先生方の「ねぎらい」表現の対応が増えるに従い、授業中の私語や暴言も減少した。また、学校生活の中で自分のペースが崩れてしんどくなる（ストレスが溜まる）と、自分で個室へ行き落ち着かせることができるようになった。落ち着いたら自分のペースで教室にもどることを約束していたので、「ストレスが溜まったら個室、落ち着いたら教室に戻る」ことがパターン化され、授業を妨害することはなくなった。ストレスが溜まった時に、いつでも一人で過ごせる個室の場所があることがAさんの安心感になり、普段もキレることが減少していった。

しかし、休み時間に性的な言葉を口に出したり、否定的な発言をしたりと、他の生徒とのトラブルは減らない状況であった。指導についても「ねぎらい」表現の対応が逆効果になってきているようであった。Aさんは言葉もたくさん知っており頭の回転も速いため、先生方の対応の逆手を取り「自分は何をしても大きな声で叱られたり怒られたりしない」と思うような言動や、Aさんが指導される内容であっても「相手が挑発してきたから」と答えるなど、教員を試す行動が出てきた。また、保護者からは、Aさんの状態については他の生徒には知らせないでほしいとのことであったので、Aさんへの対応について生徒たちには詳細を知らせないままのスタートとなったため、「なぜ、Aさんは注意されないのか。」「なぜ、授業中にAさんは勝手に教室を出入りできるのか。」と不信がり、不満を言い出す生徒や保護者が増え、クラスの雰囲気が悪いまま2学期を終えることとなった。

保護者に状況を話し、他の生徒に公表しないままでもAさんのサポートは今後もしていくが、他の生徒と一緒に問題が起き生徒指導にかかった場合は、同じように指導していくことで理解を得た。

5.2 3学期

授業での私語や暴言は減少し、教室で授業は受けているが、友達の影響もあり勉強に対する意識が全くなく、ノートも取らず宿題もやってこない状態である。休み時間に教室の物を友達に言われ意図的に破損させることがあり、他の生徒と同じように指導を受けることになった。「自分は何をしても大きな

声で叱られたり怒られたりしない」と思っていたようだが、悪いことをしたら自分も怒られると言う事を認識したようで、素直に反省する様子であった。しかし、友達とのコミュニケーションも増えてきたこともあり、ゲームや携帯電話に夢中になり、夜遅くまで起きているようになり、遅刻が増える。

Aさん自身の問題行動が起きないように対応できるようになり、「ねぎらう」だけでなく指導の中で怒るという状況もAさんには必要であることを、学年の教員は理解することができた。新学年のクラス替えでは、Aさんが落ち着いた環境で授業に取り組めるよう人間関係に配慮したクラスにした。

5.3 新学年1学期

人間関係にも配慮したクラスだったため、環境の変化には悪い影響はなく、良い状態でスタートすることができた。信頼できる友達もでき落ち着いて授業を受けている様子ではあったが、勉強に対する意欲はまだ低い状況であった。

信頼できる友達ができ、クラスでの居場所も安定してきたようで、自分から学級委員になりたいと立候補をした。委員の役割を伝えると、任された事はきちんとしようという意識が高く、不安になると事前に聞きに来ることができるようになり、失敗せずに責任を果たすことができるようになった。この頃から、クラスでも手伝いをお願いすると率先してやってくれるようになり、これまでにはなかったような姿がみられるようになった。

新学期になっても、朝は苦手で起きられないと遅刻が多い。学年の教員は誰でも調子が悪い日は顔つきを見れば分かるようになり、Aさんがしんどくならないよう（ストレスが溜まらないよう）声かけすることが日常会話のようになった。Aさんも「今日は朝からしんどかったです。」「今日は大丈夫です。」と自分の気持ちが言えるようになり、敬語も使えるようになった。

家では反抗期が出てきているようで、母親と言い合いになることがあり、朝から機嫌の悪い日は「学校を休む。」と言い反抗するが、友達関係は良好で学校は好きなため遅刻をしても必ず登校している。

1学期が終わる頃、クラブのことで納得がいかず、クラブ顧問に暴言をはきパニックになることがあった。個室に入れ落ち着くまで待っていると冷静に話をするできるようになり、時系列をゆっくり説明し納得がいくよう話をすると、クラブ顧問とも話しをすることができた。この頃には、物事をゆっくり考えられるようになり、話を聞いてほしいと言って来ることが多くなってきた。

友達のことを大切にすることが強く出てきて、クラスでグループを決めるときにも、今までは自分の事しか考えられず、我を押し通そうとすることがあったが、自分が我慢することも覚え、どうすればグループ分けがうまくいくか声に出し友達に話しかけることができるようになった。また、異性にも優しく、やりたいことがあっても「先にやって良いよ。」と順番を待つことができるようになり、周りの状況を読み取ることが少しずつできるようになってきた。

新学年を迎えると友達とのトラブルは一気になくなり、性に対することを口に出すことも、教員への暴言も激減した。言葉遣いについても「Aさん、今の言葉遣い。」と言うだけで「ごめんなさい。」と言い、言い直すようになった。

また、信頼できる友達が宿題や授業中に勉強に取り組む姿勢を見て、「2学期は欠点を取らないように勉強しないといけない。」と勉強にも少し意識を持ち出してきた。1学期は個室へ行くことは一度も

なかった。

5. 考 察

保護者から A さんの状態について話があり、どのようにサポートすれば良いかを話し合い、学年での支援体制を整え実践を進めてはいたが、保護者からの要望で生徒たちには A さんの状態については話をしていなかった。そのため、サポート当初は生徒からは担任への不満の声が出てきて、「なぜ、A さんだけ良くて、自分たちはだめなのか。」「同じことをしても A さんは怒られないのに自分たちは怒られるのか。」と、クラスがまとまらない時期があった。クラスに落ち着きがないと、A さんも落ち着かず、教室から出て行き、個室で落ち着いてから戻ってくるが多くなった。新学年になり周りの生徒も成長し A さん自身を理解しているようで、今では A さんがストレスを溜めパニックになりそうな時には、声かけをしたり、落ち着くような雰囲気クラスで作れるようになり、教室から出て行くこともなくなった。信頼できる友達ができ、クラスでの居場所が A さんにとって安全で安心できる場所へと変わってきた。

サポートについて良い方法だと考え、A さん自身の問題行動が起きないよう「ねぎらい」の言葉かけをしても、クラスにはたくさんの生徒がいる。新クラスでは、クラスの生徒たちにも「ねぎらい」の言葉かけをし、生徒たち自身もお互いに声かけをできるようになった。また、指導をする中では他の生徒と同じように怒るようにしたことで、A さんも周囲の状況を少しずつ読み取り感じることができるようになり、集団行動への困難さが目立たなくなった。

療育的支援が必要である生徒も必要でない生徒も、学校生活での子どもたちの関係は同じである。大人の考えだけでの特別な配慮は療育的支援が必要である生徒を孤立させる原因にもなりかねない。一人ひとりの発達段階における成長の特徴を教員がしっかり把握して、療育的支援が必要である生徒だけでなく、クラス全体に言葉かけをしながら指導していくことが大切である。

6. まとめ

発達障害のある子どもに対する特別支援教育は、幼稚園から高校まで、すべての学校に求められている。しかし、A さんのような事例に対応してきたとは言え、学校全体としての対応は、あまり進んでいないのが現状である。

文部科学省の発達障害の子どもの実態把握についての調査結果¹⁾によると、小・中学校では96%把握できているのに対し、高校では63.6%（公立71.0%、私立41.6%）であり、把握内容もあまり正確ではない。高校での対応の遅れには、義務教育ではないという意識が強く、勉強についていけないのは本人の責任という考えが大きいからであろう。そのため、文部科学省では「高校における発達障害支援モデル事業」を開始し、社会的自立を図るための就職支援だけでなく、進学校をモデル校とし発達障害のある生徒へ

の大学進学のための支援も行われている。実際、東大などの国公立大学でも、発達障害のある学生が毎年入学し増加傾向にあるようだ。

本校でも、成績は良いが、友達とのコミュニケーションに問題を抱えている生徒や人間関係が苦手な友達関係を維持することに悩み、情緒面で不安定になる生徒は少なくない。現在行っているような学力面や学習面で課題を抱えている生徒の支援だけでなく、学力は高いがコミュニケーションを取るのが苦手であったり、情緒的に不安定になる生徒への特別な支援の必要も出てくるであろう。

幼稚園から入学し高校を卒業するまでの15年間、本校で学び成長していく中で年齢や性格によって障害の現れ方も違い、学校生活の中で困難なことや苦手なことも一人ひとり違う。幼児・児童・生徒たちの様子から早期発見し、保護者とともに相談しながら、幼児・児童・生徒が安心した環境できちんと学習し、社会に出ても生活をしていけるような対応や援助が必要である。

そのためには、教員全員が専門的な知識を身につけ、療育を必要とする幼児・児童・生徒を理解し、一人ひとりの特徴に応じて適切な対応・援助ができるよう準備をして行くとともに、保護者が安心して信頼を持って子どもの相談ができる環境にしていかなければならない。

引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育特別支援教育課(2010) 通常学級に在籍する発達障がいの可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。

参考用文献

- ・村井敬太郎(2013) 通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援. 教育実践学研究. 18. 191-202.
- ・拓殖雅義(2000) 通常の学習に困難を示す児童生徒の教育相談—最近の7事例から—. 国立特殊教育総合研究所 教育相談年報 第20号. 11-18.
- ・拓殖雅義(2006) 特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望—発達障害関係の研究を中心に—. 教育心理学年報 第49集. 130-139.
- ・田中真理・廣澤満之・滝吉美知香・山崎 透(2006) 軽度発達障害児における自己意識の発達—自己への疑問と傷害告知の観点から—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報 第54集. 第2号. 431-443.
- ・大歳太郎(2016) 発達障害児支援における現状と課題—近年の動向と実践—. 保健医療雑誌7(1). 11-16
- ・田中希穂・上田博之(2016) 特別支援教育への移行に伴う発達障害に関する研究傾向の変化. 大阪信愛学院短期大学紀要. 1-6.
- ・今井理恵(2016) 中学生の自立を支える特別活動の検討—発達障害児を軸とした教育実践に着目して—日本福祉大学子ども発達学論集. 第8号. 15-23.
- ・西村優紀美(2017) 発達障害学生に対する支援体制の構築. 富山大学院保健管理センター. 15-20.
- ・西館有沙・徳田克己・水野智美(2015) 発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導—小学校教員対象の調査結果との比較からみえること—. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究. 第10号. 27-33.