


高等学校における
発達障害のある生徒への支援Ⅱ
－内面，学習面，生活面への支援－



岡山県総合教育センター
2010年2月

目次

はじめに	2
コラム 「発達障害のある子どもの思春期・青年期」	3
I 内面を支援する	4
1 自分を肯定的に理解することを支援する	4
(1) 自分を肯定的に理解することの大切さ	4
(2) 自分を肯定的に理解するために	4
コラム 「自閉症の子どもの自己観」	6
(3) 友達との相互評価の中で自分のよさに気付く機会を設定する	6
2 「私って(僕って)、まあ、いいんじゃない!」と思えるために	7
(1) 自尊心の低下を招く可能性のある要因	7
(2) 自尊心を大切にするために	7
3 生徒への伝え方	8
(1) 本人の努力や成長を伝えて、やる気へとつなげる	8
(2) 注意するときの配慮	10
－「生徒には、注意・叱責が蓄積 <small>しつせき</small> されているかもしれない」という背景を意識する－	
4 自己決定を大切にすること	10
(1) 発達障害のある生徒にとっての自己決定力の大切さ	10
(2) 自己決定を支援するためのポイント	11
(3) 自己決定を実現するための情報提供と振り返りの機会の設定	11
－「産業社会と人間」の授業及び職場体験実習を通して－	
5 なりたい自分を描く	13
II 学習を支援する－生徒が分かる授業づくりあれこれ－	15
コラム 「生徒が求めている『分かる授業』」	15
1 G先生の理科の授業から	16
2 外国の文化や時制、人称の概念を視覚情報で分かりやすく提示した英語の指導	20
(1) 英語科の特性と生徒の学習上の困難さ	20
(2) K学級の生徒の英語科における実態	20
(3) J先生の支援の工夫	20
3 視覚的な効果で生徒が公式を理解する支援	23
(1) 視覚的に理解しやすい公式の提示	23
(2) 見通しを持って取り組める支援	23
(3) 解決の手がかりとなるカードの提示	23
III 生活面を支援する	24
1 不注意、衝動性が目立つタイプの生徒への支援	24
(1) 用事を先送りすることへの方策を身に付けるために	24
(2) 忘れ物をなくすために	24
(3) 約束や期日を守り、自信を持って日々を送るために	25
2 まじめだが、臨機応変に対応すること、人間関係を築くことが苦手な生徒への支援	25
(1) 指示がないと行動できないことへの支援	25
(2) イライラ対策を自分で見つけるための支援	26
(3) 感情表現がうまくできにくく、乱暴な態度になる生徒への支援	26
おわりに	28
参考資料「産業社会と人間」振り返りワークシート	29



はじめに

中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（2005年12月）において、「後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である」と初めて高等学校の特別支援教育について言及されました。その後4年を経て、高等学校の特別支援教育には支援体制整備状況等において進展が見られるようになってきました。そして、解決していかなければならない課題も明確になってきました。

ここで、特別支援教育の理念の意味についてもう一度考えてみたいと思います。

特別支援教育は、「一人一人の特別な教育的ニーズに応える」教育です。「特別な教育的ニーズ」に応えるためには、そのニーズについて把握することが必要です。このことは、「障害」と診断すること、他の子どもたちと分けること、区別することとは本質的に違うことです。適切に対応し、個々に応じるための把握であるという意味であり、ここに医療や福祉の診断とは違う教育的なアセスメントの重要な意味があると考えます。

さて、教育的ニーズとは、教師側のニーズではなく、「子どものニーズ」であることに注意する必要がありますが、高等学校段階では、それまでの環境等によっては、二次的な問題が発生していることがあるため、生徒のニーズを把握し支援することの難しさが考えられます。一方で、中学校から高等学校にかけてのこの時期は、自分がどのような人間なのか、将来どんな職業に就きたいのか、そのためにはどのような進路が適しているのかなど、他者との関係の中で自己を見つめ、自己を形成していく大切な時期です。したがって、一人一人の生徒が自分らしい生き方を探していくために、高等学校における特別支援教育の充実は強く求められているのです。

平成19年度から20年度にかけて取り組んだ岡山県総合教育センター共同研究「高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究」において、岡山県内の高等学校の先生方が従来から蓄積されてきた実践と経験の中に、高等学校における特別支援教育推進のヒントやアイデアが多数散りばめられていることを見出し、それらを意味付ける機会を得ることができました。

本指導資料は、当センターの共同研究において取り上げた「生徒の内面への支援」「学習面への支援」を中心とし、発達障害のある生徒が高等学校段階でも支援を必要とする「生活面への支援」についても取り上げ、文献等を参考にして、支援のポイント並びに実践例をまとめました。

先生方の実践の一助になれば幸いです。

コラム「発達障害のある子どもの思春期・青年期」

発達障害のある子どもの思春期・青年期の困難さ

● 広汎性発達障害の子ども思春期・青年期

広汎性発達障害の範囲は広いので、ここでは通常の学級に在籍することが多いアスペルガー症候群を取り上げて説明します。



アスペルガー症候群の子どもは、思春期に入ると認識能力の高まりにより、自分の特性が友達とは違うことに気付くようになります。また、第二次性徴による身体的変化や社会的な活動範囲の広がりなど、様々な変化に直面するようになります。コミュニケーションについてみると、かなり複雑な言語表現ができるようになり、周囲からは十分なコミュニケーション能力があると見なされることがあります。しかし、言葉の裏の意味や皮肉、冗談などの微妙な言語理解は苦手なままで、実際の会話では内容を十分に理解できていないことがあります。その結果、不安感を持ちやすく、ときには被害感情を強く持つこともあります。

学校生活においては、中学校になると教科担任制となり、教師による対応の違いが本人の混乱に拍車をかけることもあります。学習内容が難しくなることも加わり、ストレスから学校生活への抵抗感を強めたまま高等学校に入学する場合も考えられます。

● ADHDの子ども思春期・青年期

ADHDの子どもの場合は、不注意や衝動性を教師や親、友達などから頻^{ひんぱん}に注意されたり嘲^{ちやうしやう}笑されたりすることによって生じる劣等感や自己否定的な感情が強まることがあります。自分なりに努力していてもうまくいかないと悩んでいる生徒もたくさんいるのです。

● LDの子ども思春期・青年期

LDの場合、その困難さは学習面が中心となります。テストでは、文字の書き間違いや単純な記入ミスで減点され、結果、期待した点数がとれないだけでなく、「もっと頑張りなさい」「注意して取り組みなさい」と注意を受けることが続くことも考えられます。また、こつこつと努力して勉強しても成果が上がらない自分が嫌になることもあるのです。

発達障害全般への理解に基づいた支援

広汎性発達障害、ADHD、LD、それぞれの障害特性によって、子どもたちの思春期・青年期の様子は異なります。しかし、実際にはアスペルガー症候群単独、LD単独というように、一つの障害特性だけを示すことは少なく、アスペルガー症候群とADHD、アスペルガー症候群とLDなど、複数の障害特性を示すことがあるといわれています。

発達障害のある子どもへの支援を考える際には、発達障害全般への理解に基づいた支援が必要です。

I 内面を支援する

1 自分を肯定的に理解することを支援する

(1) 自分を肯定的に理解することの大切さ

発達障害のある生徒は自己を客観視することが難しいために、他者が評価するよりも高い自己評価や低い自己評価を行うことがあります。例えば、理想と現実の自分とのギャップを理解することができにくいために自分にふさわしい進路決定ができにくいこと、困難や葛藤に直面したときに「自分はダメな人間だ」「自分は劣っている」と自己否定することなどです。

したがって、自分の力を発揮し、自分らしく生きることを実現するために、自分のよさや苦手なことを含めて、自分を肯定的に理解することは大切なことです。

(2) 自分を肯定的に理解するために

自分を肯定的に理解するためには、自分を振り返る機会が必要です。客観的な資料を活用して自分を振り返ったり様々な言語活動を通して自分に気付いたりすることによって、自分への理解は進んでいくと考えられます。

自分への気付きや理解を進めていくためには、教師による次のような支援が必要です。

ア 振り返る機会を設定する

自分を理解するためには、授業の中で、あるいは、行事や実習等を通して、客観的に自分を知る機会や観点に沿って自分を振り返る機会を設定することが大切です。

(7) 客観的に自分を知る

客観的に自分を知る方法として、エゴグラムや進路適性検査など、グラフや数値で自我状態や特性を知ることが考えられます。

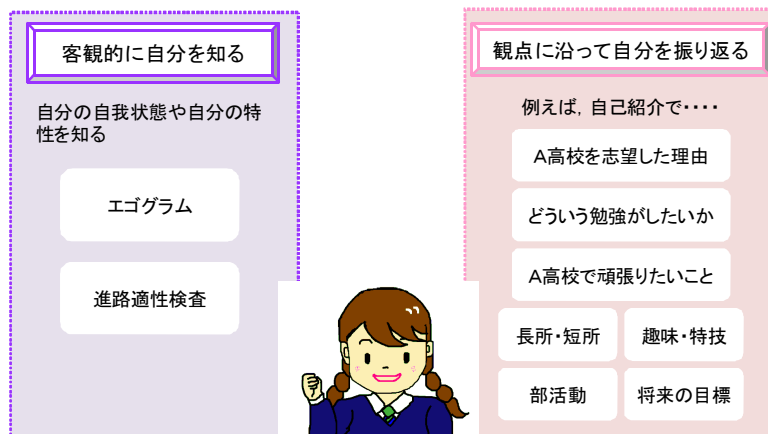


図1 自分を理解するために

(イ) 自分の興味や関心、長所・短

所、希望などの観点に沿って振り返ることにより自分を理解する

生徒の振り返りの機会を設定するに当たっては、図1のように、本人の興味や関心、希望など、自分を理解するための振り返りの観点を提示することが大切です。

(ウ) 自分の気持ちを自覚する

振り返りは、生徒が自分の気持ちを自覚し、生活のしにくさの解消を図る場合にも必要です。特に、自閉症の子どもたちは自分の内面的な心理的特徴について内省し、自己理解をすることが苦手であると指摘されていることから、重要な取り組みであるといえます。

次に示しているのは、ある高校生が「怖い」と言った言葉を取り上げ、その背景にある自分の気持ちを理解できるようにし、解決方法を共に考えようと支援した事例です。



A君のエピソード

A君は友達と過ごすことが好きなのですが、特に競う要素のある活動に参加するときには、興奮を抑えられなくなってしまうことがあります。

ある日、A君はレクリエーションキャンプに参加しました。とても楽しみに参加したのですが、ゲームに負けてしまい、それを苦にして物を投げたために、ゲーム担当の先生からゲームに参加しないように注意され、悪態をついてしまいました。

a B先生がA君に振り返らせたこと

学級担任のB先生は、A君がゲームに参加しないように注意されたときの気持ちを振り返る機会を設定しました。次に示すのは、そのときのやりとりです。

	B先生		A君
「ゲームに参加しないと言われて、どんなことを思った？」		→ 「怖くなった」	
「怖くなるって、どういうこと？」		→ 「びくびくする」	
「そのとき、A君はどんな顔してる？」		→ 「みじめ、不愉快」	
「そのとき、どんな気持ち？」		→ 「いやになる。ムカムカする。いやな気分」	
「そうなったときにすることは？」		→ 「かくれる。人をたたく。悪態をつく」	

やりとりの中で、A君は別の場面で「怖くなった」ときのことをB先生に語りました。

「僕は、陸上をやめたくないのに、やめなければならなくなるかもしれないと思うと怖いんです。練習でも本番でも、自分がコントロールを失うのではないかとと思うと怖いです」A君は、B先生の質問について一つ一つ振り返りながら答えました。

B先生がこのやりとりで分かったことは、A君が「自分をコントロールできなくなることが怖い」と思っていることでした。そのことは、自己コントロールができにくくなることをA君が理解しているということの意味していました。また、A君は「びくびくする」「いやになる」「ムカムカする」などを「怖い」という言葉で表現していることも分かりました。B先生は、A君が自分のことを理解しつつあることを踏まえ、「A君の怖いと思うときの気持ち」を本人が自覚し、対処の仕方を身に付けることができるように一緒に考えようと思いました。

b A君が怖いと思うときの気持ちを振り返り、解決策を見付けるための支援

B先生は、A君が自己コントロールを失うまでには段階があることを伝え、本人がどのような気持ちになり、どのような言動をとっているかをA君自身に言語化させて表にすることにより、自覚を促すことにしたのです。表1は、A君と一緒に作成している「A君の怖いときの気持ち表」です。この表は、作成する際に自分の気持ちを自覚することだけではなく、

表1 A君の怖いときの気持ち表（気持ちと解決策）

段階	どんな顔をする／どんなことをする（言う）	どんな気持ち？	信頼のおける人にしてもらうこと／自分にできること
5	人をたたく、物を投げる、悪態をつく	はらわたが煮えくりかえる、頭が痛い、何かを投げつけたい	B先生に助けを求めに行く
4	大声を出す	いやな気持ち、ムカムカする	好きな音楽を聴く
3	部屋を歩き回る	集中できなくなる、落ち着きがなくなる	好きな本を見る
2	固まる	腹が立ち始める、頭の中で「なんとかしろ」という声が聞こえる	散歩に誘ってもらう 散歩に行く
1	頭を抱える、隠れる、おとなしくなる	びくびくする	信頼のおける人に、安心するような言葉をかけてもらう

例えば、「びくびくしている1の段階だったら、B先生に安心するような言葉をかけてもええいいんだ」などと解決策を見付けることを意図したものです。段階については、A君が自覚できる五つの段階に設定することにしました。生徒によっては、5段階よりも少ない段階を設定することもあります。

この取り組み後、A君は「ムカムカする」と感じ始めたときに、好きな音楽を自分の部屋で聴くことにより、4段階のレベルにならずにすんだことをB先生に話しました。このように、本人が解決策を見付けて、それを生活に生かすことができるようにすることが、安心できる毎日につながるのです。

コラム 「自閉症の子どもの自己観」

イギリスのリーとホブソン (Lee&Hobson, 1998) は、中・高校生にあたる年齢の自閉症の子どもと青年の自己観の特徴について、面接調査を行った。対象になったのは、平均15歳6か月(9歳2か月~19歳)の典型的な自閉症の範疇^{はんちゆう}に入る子どもたちである。言語発達年齢は平均6歳6か月。比較対象として同程度の歴年齢で同程度の言語発達年齢の非自閉症群(平均14歳8か月)についても面接調査が行われた。

面接調査では、①自己定義(「あなたはどんな人間だと思う?」など)、②自己評価(「自分のよいところはどんなところだと思う?」など)、③過去の自己・将来の自己(「5年前の自分はどんなだった?」「5年たったら、自分はどんなふうになっていると思う?」など)、④希望する自己(「どんなふうになりたい?」など)、⑤自己の連続性(「毎年毎年、自分が変わっていく気がする?」「どんなところで変わっていくの?」など)ほかの質問がなされた。

同じ歴年齢、同じ言語発達年齢の自閉症ではない子ども・青年では、自分に関する発言については、「対人関係」にかかわる特徴(「友達が多い」「社交的」など)が最も中心的なものだった。これに対して、自閉症の子ども・青年の自己観の最も中心になっていたのは、「身体の特徴や所有物」などの外面的な特徴(「背が高い」「自転車を持っている」など)だった。さらに、自閉症の子どもで特徴的だったのは、対人関係の特徴で「友達」について言及した子どもが一人もいなかったことである。自閉症の子どもの対人関係の問題を象徴的に示す結果である。

発達障害のうちでも、自閉症の子どもたちは自分の内的な心理的特徴について内省し、自己を理解するのが苦手であることがしばしば指摘されてきた。リーとホブソンの研究でも、自閉症の子どもの自己観では、自分内部の心理的特徴をまったく含まないわけではないが、外面的な特徴が最も大きな比重を占める傾向があることを示している。

(「LD・ADHD・高機能自閉症等の指導」 柘植雅義他/編著に基づく)

(3) 友達との相互評価の中で自分のよさに気付く機会を設定する

自分を理解していく過程において、周りの人から評価されることによって自分のよさに気付くことも多いのではないのでしょうか(図2)。

表2, 3は、高等学校入学直後の自己紹介で使用したシートです。自己紹介を聞き合って、友達の発表のよさを見付け

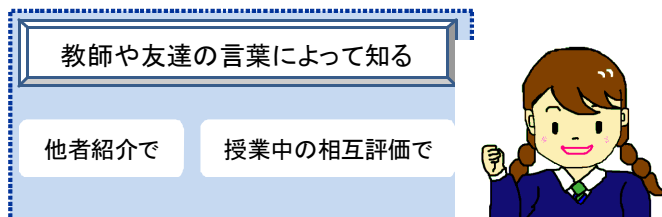


図2 周りの人の評価によって気付く

る活動を通して、一人一人の生徒が、友達からの言葉によって自分への気付きを促進する機会になっています。

表2 他者評価表

	氏名	評価	コメント
		声の大きさ・話す 速さ・間の取り方 ・話すときの表情 など	
1		A B C	
2		A B C	
3		A B C	

表3 私が選んだ自己紹介 ベスト3

私が選んだ自己紹介 ベスト3	
1	氏名 コメント(選んだ理由)
2	氏名 コメント(選んだ理由)
3	氏名 コメント(選んだ理由)
メモ	

2 「私って(僕って)、まあ、いいんじゃない!」と思えるために

(1) 自尊心の低下を招く可能性のある要因

発達障害のある子どもたちは、他者との違いに気付き始める頃から自己否定感を強め、自尊心を低下させることがあります。

では、なぜ、自尊心を低下させることがあるのでしょうか。高等学校に入学した発達障害のある生徒が自尊心を低下させている要因として、図3に示すことが考えられます。

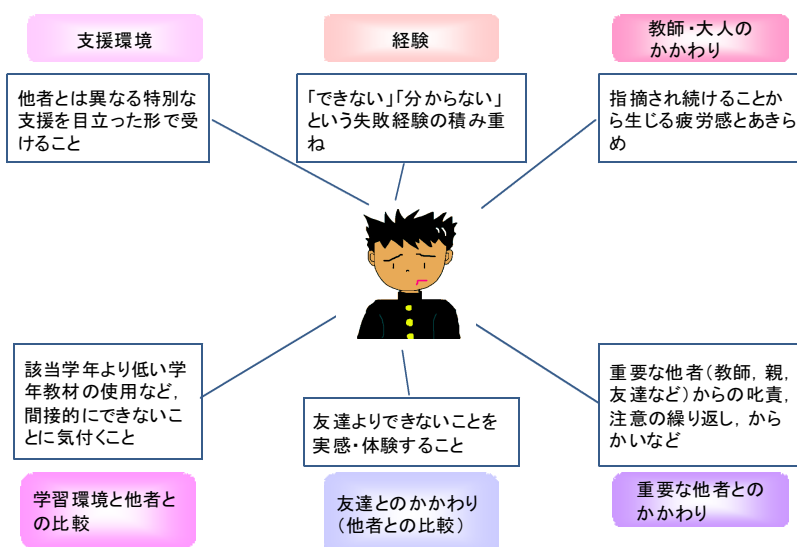
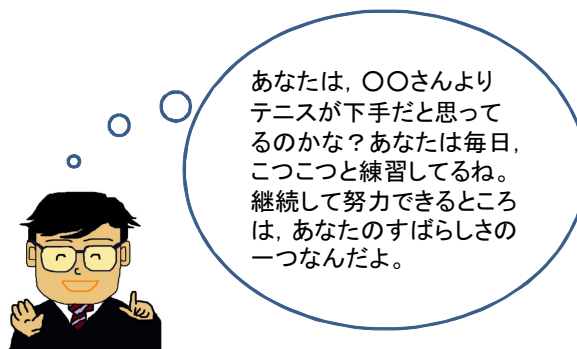


図3 自尊心の低下を招く可能性のある要因(平成21年度岡山県総合教育センター特別支援教育研修講座の講義(講師: 岐阜大学 小島道生)に基づく)

(2) 自尊心を大切にするために

ア 違いを優劣としてとらえない

幼い頃には気にならなかった友達と自分との差が、思春期になると気になり始めます。これまでに失敗経験を重ねていると、自分の弱点に気付き劣等感を抱いたり「自分はどうせダメだ」などと無力感を抱いたりします。無力感を放っておくと二次的な問題が生じることがあります。本人が自分と友達との相違点を優劣ではない違いとしてとらえることが大切で



す。その上で、自分の得意な点にも目を向けるようにアドバイスをすることが必要です。

イ よい面、長所に目を向ける

失敗経験から苦手なところ、できないことを気にして自分のよさを見失うと、自分を否定してしまふことがあります。失敗した過程にも、何か前向きな要素（例えば、積極的に〇〇をしようと思った、友達の役に立とうと思ったなど）があるはず。また、他の人にはない長所が必ずあるはず。しかし、本人はそのことに気付いていない場合があります。本人のよい面・長所を伝え、次回から失敗を軽減する方策を一緒に考えることが大切です。

前向きな要素を伝えたエピソード

Cさんは高校3年生。まじめで、友達に優しいところがあります。

Cさんは大学進学に当たって面接の準備をしています。自己PRを考えているのですが、どうしても自分の長所を見付けることができません。「手先が器用ではないこと」「決断に時間がかかること」「心配性」「一歩踏み出せないところ」「人の気持ちに敏感なところ」が自分の短所だと思っていました。

D先生は、Cさんが目指している保育士の仕事に関連付けて、「人の気持ちに敏感であるということは、子どもたちがつらい思いをしているときに分かってあげられることよ」と、Cさんが気付かなかったよさを意味付けて伝えました。

Cさんは、今まで自分が短所であると思っていたところが、これから目指している仕事に生かしていけると知り、自分らしさとして肯定的に受け止めることができるようになりました。

人の気持ちに敏感であることは、小さな子どもたちの気持ちを分かってあげられることよ。

そうか、人の気持ちに敏感なことを生かせばいいんだ。



3 生徒への伝え方

(1) 本人の努力や成長を伝えて、やる気へとつなげる

発達障害のある生徒は、自分自身を客観的に見るのが苦手なために、自分の成長を認めるににくいことがあります。また、叱責しつせきされる経験を重ねると、自分自身を認めることができにくくなる場合があります。

自分を肯定的に理解することができにくいと考えられる生徒をほめる場合には、他者との比較よりも、成果が本人の努力によるものであると理解できるようなほめ方をすることが、今後の望ましい行動を伸ばし、本人のやる気を高めることにつながると考えられます。そして、「自分は努力できる人間なのだ」と理解するような言葉かけをすることが大切だと思われまふ。

コラム「成長が自分の努力によることを認めることの難しさ」(LD児の場合)

「LD児の社会的な成功と失敗の原因帰属に関する先行研究 (Tur-Kaspa&Bryan, 1993)」からは、LD児の場合、成功した際にその理由として内的要因と同時に外的要因(運、第三者の介入、他人の雰囲気など)で説明する傾向があると報告されています。また、LD児の場合、成功経験と自尊心が結び付くには限界があるかもしれないと考察されています。

(「発達障害のある子どもの自己を育てる」田中道治他／編著より)

次に示すのは、学級担任との交換ノートを通して自分を認めてもらえているという安心感を得る中で、自分の努力を認め、目標に向かって頑張ることができるようになったという生徒のエピソードです。

エピソード

◆E君について

E君は、高等学校1年生の男子。陸上部に所属しています。

学習に対する苦手意識はありますが、時間はかかっても課題にまじめに取り組み、期限内に遅れても提出することができます。

日常生活の中で聞き間違いや聞き取れていないことがあり、話の内容や話し手の意図を理解できにくいことがあります。そのことが原因の一つとなり、質問に対して即答すること、話し合い活動に参加することが苦手です。そして、人とやりとりをするときに緊張感があり、自信のない態度が見られます。このようなことから、友人関係を築きにくく、教室では一人であることがほとんどです。

また、急な変更には戸惑いが大きく、学校生活を送る上で困難さが見られます。

学級担任のF先生は、E君の困っていることを聞き取ったり、アドバイスをしたりしようとして話しかけるのですが、うつむいたまま返事ができにくいことがあり、E君が自分自身をどのように理解しているのか、どのような困難さを感じているのかを正確に把握することができにくいと感じていました。

◆交換ノート

F先生は、「E君に自分のことを肯定的に受け止めて自信を持ってほしい」「学校の中で信頼できる人、安心して相談できる人をつくってほしい」と考え、交換ノートによってE君の振り返りの機会をつくり、E君が自己理解を進めることができるように働きかけていくことにしました。人とのやりとりによる緊張感を得ることなく自分のペースで振り返り、自分が記述したことや教師からのアドバイスなどを何度でも振り返って読むことができるため、E君にふさわしい方法であると考えたからです。

F先生は、交換ノートの中で次のようなことを伝えました。

- 本人の成長を伝える（図4）。
- 本人の努力が成果に結び付いたことを伝える（図5）。
- 目標を設定するように伝える（図6）。

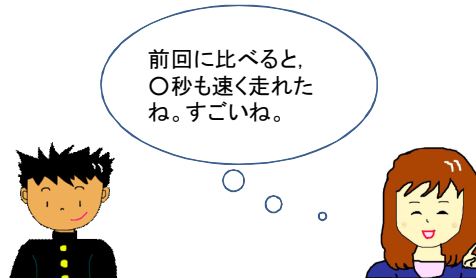


図4 本人の成長を伝える



図5 本人の努力が成果に結び付いたことを伝える



図6 目標を設定するように伝える

E君は、交換ノートが続けていく中で、自分の努力を認めることができるようになってきました。そして、思うとおりの結果にならなかった場合にも、自分の努力によって結果につなげようと前向きに考え、目標を設定して学習や練習に取り組むようになりました。

○大会で、□mに出場しました。今回のタイムは○分△秒でした。前回より、○秒落ちてしまいました。次こそは、ベストを更新できるように練習したいと思います。

□大会に絶対行くつもりで頑張っています。

中間テストが返ってきました。赤点を免れたくらいでほっとしているわけではありません。自分の目標点がとれるように勉強したいと思います。



(2) 注意するときの配慮 — 「生徒には、注意・叱責^{しつせき}が蓄積されているかもしれない」という背景を意識する—

発達障害やつまずきのある子どもたちは、注意された経験が多いために、「注意された、叱^{しか}られた」ことを「自分を否定された」ととらえることがあります。全人格を否定しているように

受け取れる注意の仕方、叱り方ではなく、ある特定の行為だけに対して注意したり叱ったりしていることが分かるように伝えることが求められます。

注意するときの配慮

- ◆ そうせざるを得ない本人の気持ちを受け止める。
- ◆ ある特定の行為に対して注意していることが分かるように伝える。
- ◆ 「どうすればよいか」具体的な方法を諭すように伝える。
- ◆ 本人のことを思って注意しているという気持ちを大切に伝える。

4 自己決定を大切にする

(1) 発達障害のある生徒にとっての自己決定力の大切さ

私たちは、日々、選択・決定をしながら生活を送っています。発達障害のある生徒は、自己決定の機会をどの程度生かすことができているのでしょうか。

発達障害のある生徒の中には、買い物の方法は分かっていても「自分一人で買う物が決められない」、興味や関心のあることは流暢^{りゅうちやう}に話すことができても「自分の気持ちや考えを表現することができない」などと、指示待ちになったり他者に依存的になったりすることがあります。また、失敗経験の多い生徒は、「どうせ自分はできない」「自信がない」などと思い、自分の力が発揮できる機会を選ぶことを怖がったり嫌がったりすることがあります。その結果、自分らしい生活を送るための選択・決定ができていない場合があると思われます。

高等学校段階においては、日常の生活における自己決定だけではなく、卒業後の進路に関する選択・決定が生徒の将来にとって重要な意味を持ちます。発達障害のある生徒の中には、自分の適性への理解が困難であるために、自分に合った職業を選択することができにくいことがあります。そのことは、自己理解の困難さだけではなく、「この仕事は、このような力が

必要だ」「この職業には、このような仕事内容もある」といった職業に関する理解のしにくさや見通しの持ちにくさが背景にあることが考えられます。

発達障害のある生徒が自分の持っている力を発揮し、その人らしく生活することができるようにするために、「こうしたい」という目的を自分で決め、決定したことは責任を持って担っていく自己決定の力を身に付けることが重要です。そのためには、本人が自己決定をすることができる機会を設定することが必要です。そして、障害の特性や発達の偏り、苦手なところだけに目を向けるのではなく、その人らしさを認め、本人がどのように過ごしていきたいかを尊重した支援を心がけていくことが大切です。さらに、これから行う支援を本人がどのように受け止めるかを考慮して、本人が必要とする支援を行うことが求められます。

(2) 自己決定を支援するためのポイント

自己決定を支援するために、「決定」自体の支援として、次のようなことが考えられます。

「決定」自体の支援

- ◆ 多様な自己決定の機会を提供する。
- ◆ 自己決定にかかわる内容についての十分な情報と適切な選択肢を提供する。
- ◆ 教師が意識的に使い分けて支援を提供する。
 - i) 生徒が選択しようとする事柄についての意見を引き出すこと、情報を細分化あるいは具体化して、生徒に分かりやすく提供すること、選択肢の長所及び短所を分かりやすい形で示すことなど、可能な限り教師の主観的な判断を抑えた形で支援を提供する。
 - ii) 生徒の自己決定に対して教師が自らの価値判断に基づき、教師自身の意見を述べるという支援を行う。生徒が気付かないうちに教師の意図に沿った決定を行うというやり方ではなく、教師の意見であるということを生徒に示した形で伝えることが大切である。

(『自己決定力』を育てる教育・支援) 小島道生・石橋由紀子／編著に基づく)

(3) 自己決定を実現するための情報提供と振り返りの機会の設定－「産業社会と人間」の授業及び職場体験実習を通して－

ここに示す取り組みは、職場体験実習に向けての分析研究や活動計画作成の際に、自己決定を実現するための情報を提供し、自分を理解しながら自己決定をする機会を設定したものです。

ア 職場体験実習に向けての自己決定の機会

職場体験実習に向けての学習活動には、自分が学びたいことや実習場所などを自分で決めるという機会を設定することができます。教師が提示した情報を観点に沿って分析することにより自己決定にかかわる情報を収集し、友達からの情報を参考にしながら複数の選択肢の中から選択・決定するという学習が可能です。

イ 教師の提示した情報を分析し、自己決定にかかわる情報を収集する－卒業生の職場体験談の分析研究－

教師が提示した卒業生の職場体験談を分析することを通して、実習内容、仕事をすることの難しさ、仕事をするることによる学び等の情報を収集するとともに、自分の可能性や適性を模索することを目的として取り組みます。

分析に当たっては、一人の卒業生の職場体験談について表4に示すワークシートの項目に沿ってグループで分析し、まとめます。そして、分析した結果を全体で発表し、情報を共有し

ます。情報を共有することにより、これから検討する必要のあることへの情報をさらに得ることができるというよさがあります。

表4 職場体験実習 体験談分析研究ワークシート(抜粋)

第〇回 「職場体験実習 体験談分析研究」ワークシート その1			
分担 () 班 メンバー ()			
	実習内容	失敗・反省・学んだこと・気づき	理想の〇〇のために必要なこと
1	保育園		
2	病院		
3	介護施設		

職場体験実習に向けて、どのようなことを検討し、決定する必要があるのか、また、そのためにどのように学習活動に取り組むのかについて、見通しを持ちやすくするために、次に示すプリントを生徒に事前に配付します。

生徒への配付プリント「職場体験実習 卒業生体験談分析研究」

◎ 職場体験実習に向けて

〇月〇日から〇日にかけて、1年生は地域の各事業所で職場体験実習をさせていただくことになっています。自分がどこに行きたいのか、どこなら充実した経験をすることができるか、また、事業所の方や、そちらを利用される方にもどうしたら気持ちよく過ごしていただけるかを考えて実習に取り組みましょう。

実習場所決定に向けて、様々な視点に立ちながら、自分の可能性と適性を模索していきましょう。

◎ 実習場所決定への検討事項

- ・自分が今、何をしたいか。 ・今、何に興味があるか。 ・将来就きたい仕事は何か。
- ・複数の選択肢で迷っていないか。(体験できる場所はここでしか行けないものと、ボランティア等でも行く機会のあるものとの二つがあります。優先順位と希少性を考えてください。)
- ・交通手段(意外と大事です。)

◎ 学習の流れ ー理想の〇〇(保育士・介護士・司書・販売員 等)、認められる社会人になるためにー

[第1時] 5人が1班になり、8班に分かれて、各班一つずつの卒業生の体験談を分析、研究し、箇条書きでワークシートに記入。板書し、発表用の原稿も作成する。各班から出てきたものを各自のワークシートに写し、質問事項を検討する。

[第2時] 各班全員が前に出て発表。(直前1分打ち合わせ・発表2分) 全24分

発表の仕方は各班の構成員の個性に任せる。例えば、分担を決め、

- ・三つの項目ごとに分ける ・全員が少しずつ発表する ・何人かで発表する 等

*発表のはじめは登壇し、礼をして「では、発表させていただきます」と言う。

*発表の終わりは「以上で〇班の発表を終わります。何か質問はございませんか」と言い、質問があれば答える。終了後、「ご清聴ありがとうございました」で礼をして席に戻る。

*他班の評価は各班で行うが、次の班の打ち合わせ中の時間に済ませる。

*その後、「産業社会と人間ノート」へ各自記入。

ウ 職場体験実習における自分の課題を明確にし、実習の自己目標を設定する

活動計画表（表5）の作成を通して、職場体験実習への具体的な見通しを持つとともに、自分の課題を明確にし、目標を設定して臨むことができるようになります。

表5 職場体験実習 活動計画表

産業社会と人間 職場体験実習 活動計画表（簡条書き）		組 番 _____	
事業所名	実施日時（初日）	（二日目）	担当者名
【職場体験実習の内容について】	【各内容についての自分なりの留意事項】 左の項目に書いた実習内容ごとの自分の課題点も考慮に入れて多面的に考えてみよう。		【各内容で自分が学ぶこと】 (人間性を磨くことも視点に入れて) 仕事から、働いている人たちから
【理想の〇〇とは】 前回の分析を参考にグレードアップさせてみよう。	【この職種が抱えている社会的な問題点】		【この事業所にした理由】

5 なりたい自分を描く

一般的に、中学校から高等学校にかけての時期は、「自分はどのような人間なのか」「将来どんな職業に就きたいのか」「そのためにはどのような進路が適しているのだろうか」など、他者との関係の中で自分を見つめ、自己を形成していく時期であるといえます。

発達障害のある生徒の場合、思春期に入ると認識能力の高まりにより、自分自身に対する見方を変え、自分の困難さや他者との違いに気付くことがあります。そして、他者から見た自分を意識し、「できない」「友達と違う」などと他者との違いを感じることで自己否定感を強めることがあります。

では、生徒はどのようにすれば自分らしさを生かした生き方を探ることができるのでしょうか。また、学校においては、どのような支援が必要なのでしょうか。

高等学校卒業後の職業や生き方、生活などを具体的に考え、自分はこうなりたいという「なりたい自分」を描き、それに近づく努力をすることが重要です。

そのための支援として、次のようなことが考えられます。

なりたい自分を描くために

- ◆ 現在を起点にして過去を振り返り、将来の自分を抱ける力を支援する。

そのためには、例えば、次のような方法が考えられます。

- テーマ（将来の夢、得意なこと、苦手なこと・・・）に基づいて自分自身を振り返り、作文する。
- 「なりたい自分」「自分らしい生き方」について語り合う。

作文する、自分を語るなどの表現活動には、次のようなよさが考えられます。

- ・ 語ることによって、自分について気付くことが期待できる。
- ・ 友達の考えを聞くことを通して自分の考えを振り返り、「自分らしい生き方」「なりたい自分」を発見したり確認したりすることが期待できる。
- ・ 自分の発表についての友達からの感想や評価を聞いて、「他者から見た自分」を認識する

ことができる。

【実践例】ライフプランを作成する（「産業社会と人間」の授業）

- 学習内容：
- ・今年一年の自分を振り返る。
 - ・図7に示す項目に沿って、○歳の自分を描く。
 - ・自分の将来の目標に向けて、今後自分が努力すべきことを考える。
 - ・以上のことをまとめ、作文する。

- ◆ 卒業時の自分
- ◆ 22歳の自分
- ◆ 28歳の自分
- ◆ 35歳の自分
- ◆ 自分の将来へ向けての思い
- ◆ 最高の自分に近づくために、この5年間でする努力について

高校に入学して、部活動では、人間関係の複雑さや自分で考えて行動することの重要性を学びました。



図7 ライフプラン作成のための段階ビジョンの項目

(参照：参考資料p. 29「産業社会と人間」振り返りワークシート)

Ⅱ 学習を支援するー生徒が分かる授業づくりあれこれー

コラム 「生徒が求めている『分かる授業』」

(「LD・ADHD・高機能自閉症等の指導」(柘植雅義他／編著)に基づく)

◆ 自分で分かっていく学習方法を指導する

2005年の子ども生活基本実態調査によると、高校生の79%以上が「今までに、もっときちんと勉強しておけばよかった」、中学生の7割以上が「上手な勉強の仕方が分からない」と答えています。つまり、中学及び高校段階で、基礎・基本が身に付いていないと自分でも感じ、勉強しようとしてもどのように勉強したら効果的であるのか、何をどのようにしたらよいか分からないため、授業についていけない生徒がいるのです。

生徒が「分かる授業」を考えると、教科の内容を分かりやすく指導することによって、習得を図ることとともに、自分で分かっていく学習方法も授業の中で併せて指導することが、自ら学んでいく生徒の育成のために求められると考えられます。

◆ 教室での安心感と参加意識

授業は知的な学習場面であると同時に、友人や教師と学び合うことを通して信頼関係を深める社会的場面でもあり、仲間との関係性の中で自分のよさや特徴に気付く自己形成の場面でもあります。

小学校に比べて、中学校・高等学校になると、学校の規模が大きくなったり、教科担任制のために教師との親近感や学校への所属感が薄くなったりすることが考えられます。学ぶ場所の中に安心感と所属感が得られ、授業への参加意識を持つことができるように、「知的な学習場面」「社会的場面」「自己形成の場面」のつながりを意識した授業内容と授業方法の工夫が求められます。

◆ 「分かる授業」を支える四つの視点

① 生徒の生活経験や既習の知識とのつながりを意識した課題や授業構成を考える

生徒が教室に持ち込んでくる知識や技能、態度などに注目し、授業において生徒が取り組みたくなるような学習課題や教材の提示順序、生徒が好む学習活動や得意とする活動などに配慮し、学習活動を組織します。

つまり、日常の生活経験で得ている知識、既習の知識とのつながりが生徒に理解できるように課題を提示し、授業を構成することによって、興味・関心を持って継続的に学習に取り組むことが期待できます。

② 生徒が学習内容の意味を納得できるように学習や理解の質を問う

発達障害のある生徒の場合、抽象的な概念を理解したり、根本的な原理や中核となる概念間のつながりに注目したりすることが苦手なことが考えられます。学習内容の意味を提示の仕方等によって分かりやすくするとともに、生徒自身が納得できるような授業構成の工夫も必要であると考えます。

③ 学習の向上を自分の目でとらえられる評価の工夫を行う

発達障害のある生徒の中には、自分の成長や自分の努力の成果に気付きにくいことがあります。そのため、総合的な評価としてのテストだけではなく、学習の過程において形成的に評価することにより、教師と生徒の両者が学習の向上を視覚的にとらえられるようにすることが大切です。

例えば、授業中に考えたことをできるだけ言葉や図等で表す表現的な活動を取り入れることで、その表現を対象にして自分の学習を生徒自身が評価できるでしょう。友達とも考えを交流しつつ相互評価をすることもできるでしょう。また、観点別の評価基準を学習内容に即して使うことや、ポートフォリオといわれるように学習の軌跡が作品やノート、テストなどを通して生徒や教師に見えていくことによって、振り返りながら生徒自身がある期間にわたる自分の学習過程の自己評価をすることができるでしょう。

④ 「共に学び合う仲間意識や規範」が成立する授業、専門的な人的資源を活用する授業を目指す

生徒が互いの知識を説明や質問を通して共有する、相互にヒントを出し合い協力して問題解決に取り組むなどの活動を積極的に授業に取り入れていくことが大切です。また、公共の様々な学習資源、学習内容についてより詳しく知っている専門家にサポートしてもらおうなどの人的資源を活用していくことも必要です。

1 G先生の理科の授業から

これから紹介するG先生の授業には、生徒が主体的に学習に取り組み、学ぶ楽しさを感じることができる「分かる授業」のための次のようなポイントがあります。

分かる授業づくりのポイント

- ◆ i 教科の特性を踏まえる
- ◆ ii 集団の実態を把握する
- ◆ iii 生徒の思考や疑問を大切にす
- ◆ iv 認知特性を考慮し、多様な学習方法を工夫する
- ◆ v 指導形態を工夫する
 - 個別で考える
 - グループで意見を交換する、磨き合う、教え合う
 - 全体の場で共有する
- ◆ vi ワークシートの工夫
- ◆ vii 操作活動の効果的な活用
- ◆ viii 視覚的な情報提供のための選択

では、H高等学校のG先生の理科の授業について、「分かる授業づくりのポイント」に沿って説明します。

G先生の理科の授業 ー地学分野 単元「プレートテクトニクス」ー

◆ i 理科の地学分野における特徴と生徒にとっての学習上の難しさを踏まえる

「プレートテクトニクス」とは、「地震活動や火山活動、造山活動などの地殻変動をプレートとよぶ岩板の相対運動によって統一的に説明する仮説（高等学校教科書「理科基礎」実教出版）」のことで、地学分野の学習内容です。

この学習内容のように、地学分野で扱う地球や天文についての内容には、実際に見たり実験室内で再現したりすることによる学習が難しいものがあります。そのため、文章を読むことや口頭での説明を聞くことだけでは事象を具体的に想像できにくい生徒にとっては、その学習内容を理解することが困難な場合があります。

以上のことから、事象の状況や変化を実際に確認することができにくいという特徴がある学習内容であることを踏まえて指導することが大切であると考えられます。

◆ ii 集団の実態を把握する

学級集団が異なれば、同じ目標、指導内容、授業構成で指導しても、手応えは異なります。教科担任をされている先生であれば、日頃感じておられることだと思います。

G先生はI学級の生徒の地学分野における実態を次のように把握しました。

【学級集団の学力の特徴】

- ・学力差が大きい。

【学習面における困難さ】

次のような困難さが見られる生徒が複数名在籍する。

- ・地学分野においては、直接見ることのできない事象を想像することが難しいこと
- ・模式図など図式化された資料の意味を理解できにくいこと

- ・言語のみによる説明を理解できにくいことがあり，学習活動への見通しを持つことができにくいこと
- ・多くの文字を書くことに時間がかかったり，板書を写すことができにくかったりすること
- ・資料のどこに注目すればよいのかが分かりにくいこと

【学級集団としてのよさ】

- ・お互いを認め合い，支え合うことができ，安心して意見交換ができる集団であること

G先生は，事象を想像することや言語のみの説明を理解すること，学習への見通しを持つことができにくい生徒が複数名在籍する学級であることを考慮し，教育的ニーズのある生徒への支援が，学級のどの生徒に対しても分かりやすい支援となることを想定して，次に示すiiiからviiiのポイントに沿った工夫をしました。

◆ iii 生徒の思考や疑問を大切にす

G先生は，生徒の思考や疑問に注目しました。生徒が疑問を持ち，その疑問について考えたり教師の説明に関心を持ったりすることができやすいように，生徒の思考や疑問を想定して学習活動，学習方法を設定しました（表6）。

表6 生徒の思考や疑問を大切にす授業

目標：ウェゲナーの大陸移動説について理解する。		
生徒の思考・疑問	学習活動	学習形態・学習方法
「大陸の海岸線の形が似ているのではないかな？」	大陸の形を見て気付いたことをグループで話し合い，発表する。	個人で考える。→グループで話し合う。→全体で発表し，共有する。
「何が起きているのだろう？」	「地殻変動が地球の内部エネルギーによるものであること」「地球の内部構造」「地殻変動の仕組み」を知る。	全体で，教師の説明を聞く（教師からの質問に答える，模型等の視覚的な情報を手がかりにして理解する）。
「確かめてみよう」「海岸線の形が一致した。大陸は移動しているんだ」	大陸移動説について理解する。	ワークシートの手がかりを活用して，個人で調べる。→グループで話し合う。→全体で共有する。→操作活動を通して個人で確かめる。

◆ iv 認知特性を考慮し，多様な学習方法を工夫する

G先生は，授業の中に「地図を基に考える」「やりとりをしながら学ぶ」「模型を見ながら説明を聞いて理解する」「白地図を用いた操作を通して確かめる」などの学習方法を取り入れました。言語のみの説明では理解できにくい生徒，視覚的な情報を見たり操作したりすることが得意な生徒が複数名在籍していることを考慮してのことです。

漢字を覚える際に，書き順のとおり繰り返して覚える方が得意な人と，漢字の構成要素に分けて覚える方が得意な人がいるように，人にはそれぞれ認知（情報処理）特性があります。生徒の認知特性に注目し，得意な情報処理の仕方を取り入れて学習することは，分かりやすい授業づくりに迫ることになるのではないかと考えられます。

近年，脳科学研究の知見に基づいて，子どもの脳の働きの特徴に応じた授業展開が実践されるようになってきました。図8はハワード・ガードナーによって開発されたマルチプルインテリジェンスモデルです。このモデルでは脳の働きを八つの知能として説明していま

す。これは、言語・語学、論理・数学、内省、博物学という左脳を中心とする知能と、音楽・リズム、身体・運動感覚、視覚・空間、対人という右脳を中心とする知能です。優位に働いている知能は人によってそれぞれ違い、これらをバランスよく発達させるような学習方法を展開することにより、それぞれに優位な知能を活性化することができるといわれています。

例えば、学習活動の中で調べる活動があれば博物学的知能、話し合いの活動があれば対人知能、体験する活動があれば身体・運動感覚的知能が活性化されます。

このように、八つの知能をバランスよく活性化させることができるような授業展開を工夫したり、どの知能が優位な生徒の割合が多いのかといった学級の特徴を踏まえた上で授業を構成したりすることは、生徒のやる気を引き出すことにつながるのではないかと考えられます。

◆ v 指導形態を工夫する

G先生は、授業の中に個別で考える場、グループで意見交換をしたり教え合ったりする場全体で確かめたり共有したりする場を設定しました。個別で考えて解決できにくいことをグループで話し合い、教え合い、さらに全体の場で共有するという「分かる」機会をきめ細やかに設定したのです。グループでの教え合いについては、I学級の学級集団としてのよさを生かしてG先生が取り入れた指導の形態です。

実際の授業場面では、学習態度が消極的であった生徒がグループ活動の中で積極的に疑問や意見を発表する姿が見られました。また、教える側の生徒も友達にわかるように説明することによって、学習内容をより深く理解することができるという利点もありました。

◆ vi ワークシートの工夫

G先生は、図9のようなワークシートを授業に取り入れました。文字を書くことが苦手な生徒、学習に見通しを持つことができにくい生徒が学習に見通しを持ちやすいようにするためです。ワークシートには、教科書の関係箇所や授業の流れが分かる項目（例：山脈の形成、大陸移動説）、主な発問などを記載しました。また、授業のポイントが分かりやすいようにキーワードを穴埋めするようにしました。

◆ vii 操作活動の効果的な活用

G先生は、大陸移動を分かりやすくするために、白地図を色分けしたり大陸の形に沿って切り離して再度組み合わせたりする操作活動を取り入れました。このことにより、一人一人の生徒が自分のペースで意欲的に学習に取り組む姿が見られました。

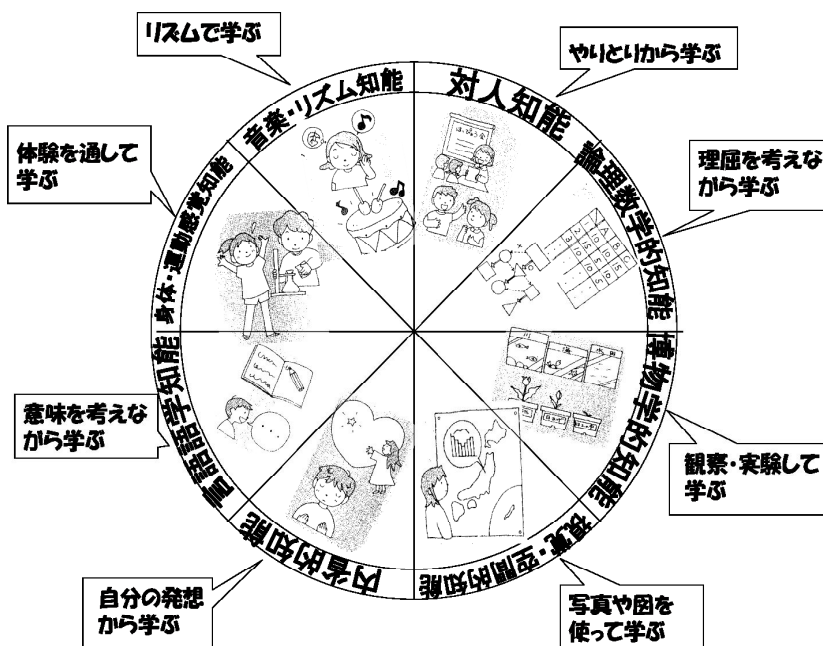


図8 MIホイール(八つの知能)
「脳科学を活かした授業をつくる」本田恵子著より

理科

NO. 9

大陸移動説 (P108～)

年 組 番 氏名

第5章 宇宙・地球を探る

山脈の形成 (P108～)

ドイツの気象学者 ()
()

◇世界地図をながめよう

→ 気づいたこと・感想

証拠

① () 大陸の東海岸線と ()
大陸の西海岸線の類似

*地球は () により活動している。

・現在の地球の活動を () や () で知
ることができる。

②

・過去の地球の活動を知る手がかりは？

() () ③

() ()

これらは地球の内部エネルギーが地球表層を動かしたこ
とによるものである。これを () という。 ④

地球の内部構造

図9 ワークシート

◆viii 視覚的な情報提供のための選択

視覚的な情報を提供する方法には、文字、絵、写真、動画、図、グラフなど様々な方法があります。生徒が情報を正確に理解するためには、どの方法が適切かを教師は選択する必要があります。例えば、実際の状況を理解しやすくするためには写真を、状況の変化を理解しやすくするためには動画を選択するなどです。

G先生は、実際には見ることができない地球内部の断面の状態を伝えるために、地球内部の構造の模型提示による視覚的支援を行いました。模型は、図10のように地殻、マントル、外核、

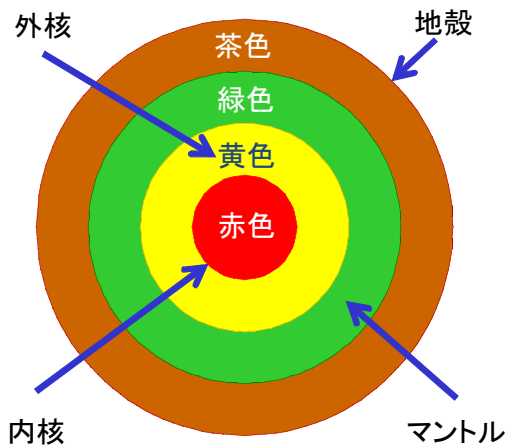


図10 地球内部の構造を表した模型の断面図

内核の層をそれぞれ異なる色で着色した小麦粉粘土を使って作成し、球形の地球の模型を生徒の前で二つに切り分けて提示しました。この提示によって、生徒は模型を見ただけで地球内部の構造を理解でき、断面を何度も観察することも可能となりました。

2 外国の文化や時制，人称の概念を視覚情報で分かりやすく提示した英語の指導

ここでは，生徒の学習上の困難さを考慮し，外国の文化や外国語の文法を分かりやすくするために，視覚的な情報提示の工夫を行ったJ先生の実践をご紹介します。

(1) 英語科の特性と生徒の学習上の困難さ

英語科の学習に取り組む場合に，生徒が難しいと感じることは何かということに焦点を当てて考えてみましょう。

英語科においては，外国の文化や生活に関する内容が取り上げられることがあります。外国の文化を取り上げた内容を学習する場合，日本語に訳しても，内容や状況を適切に理解しにくいことがあります。また，現在完了形のように時制に関する概念を学習する場合，その意味を理解しにくいことがあります。

このような英語科の難しさに加えて，次のような人称の理解ができにくい生徒がいることがあります。

- ・ 1人称が「私」，2人称が「あなた」，3人称が「彼・彼女」を表すという概念を定着させることが日本語の段階から困難であること
- ・ 日本語で「私」が1人称，「あなた」が2人称，「彼・彼女」などの「他の人」が3人称という単数の場合の区別は機械的にはできる。しかし，複数になると混乱すること
- ・ 英語で「I」が1人称，「you」が2人称，「he, she」が3人称であるという区別は日本語を介さないと混乱し，一度では難しいこと，また，複数はもっと混乱すること
- ・ Be動詞の「I am」「She is」などはフレーズとして覚えているが，主語が「You and I」などになると，どのBe動詞を使うべきかが分からなくなること

(2) K学級の生徒の英語科における実態

K学級には，次のような学習上の困難さのある生徒がいます。

- ・ 人称を理解し，作文することが難しいこと
- ・ 英文を意味のまとまりごとに分けることができにくいため，和訳することが難しいこと
- ・ 教師の説明を聞いて和訳を書き取ったり，板書を写したりすることに時間がかかること
- ・ 言葉による説明だけでは内容を理解することが難しいこと

(3) J先生の支援の工夫

J先生は，一部の生徒の学習上の困難さに注目し，その困難さへの支援が学級の生徒全員への指導にも有効ではないかと考え，次のような支援を工夫しました。

ア 視覚情報を活用した人称指導

・ 人称の概念を分かりやすく伝えるために，学級内の実際の人物を取り上げて図に表し，自分を中心にして具体的に人称を理解できるように指導する（図11）。
 ・ 主語の人称と人数を確認してBe動詞を選ぶように指導する。

例) Ben and I are high school students.

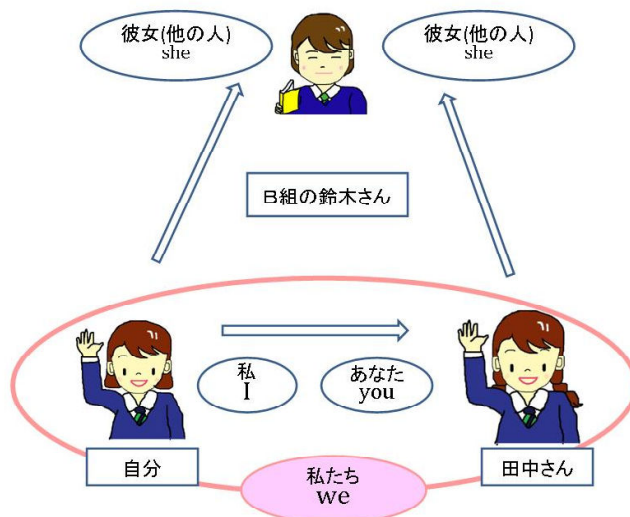


図11 人称を分かりやすくするために（「私」「あなた」「彼女」）
 （図中の名称は仮名）

※説明例：「Ben and I は『私』が含まれるので1人称で、二人だから複数。そして、複数だからBe動詞は are を使う」

- ・主語と動詞に記号を付け、並べ替えができるようにする。

例) my sister , now , sick , is

※主語を , 動詞を で示し、主語の次には動詞を置くことを視覚化して説明することにより、
 の順番に並べ替えができるように指導する。

- ・英語における人称とその単数・複数の使い分けを理解するために、日本語においても人称ごとの単数・複数（表7）についての学習を繰り返す。

表7 日本語における人称ごとの単数・複数

	1人称	2人称	3人称
単数	私・僕	あなた・君	彼・彼女
複数	私たち・僕たち・我々	あなたたち・君たち	彼ら・彼女ら

- ・人称について、分からなくなったときに確認できるように表8を提示し、その活用を指導する。また、その指導に関連させてBe動詞の使い方を指導する。

表8 人称とBe動詞

	1人称・Be動詞	2人称・Be動詞	3人称・Be動詞
単数	I am (私・僕)	You are (あなた・君)	He, She is (彼・彼女)
複数	We are (私たち・我々)	You are (あなたたち・君たち)	They are (彼ら・彼女ら)

イ 英文が表す内容や時制の概念を理解しやすくするための板書の工夫

【英文が表す内容を理解しやすくするための板書の工夫】

Do you know the name of the highest mountain in the world? Of course, you do. It is Mt Everest, a mountain in the Himalayas. It is between Tibet and Nepal. Many people in the world have called the mountain Mt Everest for many years. But people in Tibet and Nepal have not called the mountain that name. They have their own names for the mountain. The Tibetans call it 'Chomolungma' while the Nepalese call it 'Sagarmatha'. 'Chomolungma' means 'the Mother Goddess of the World', and 'Sagarmatha' means 'the Head in the Great Blue Sky'.

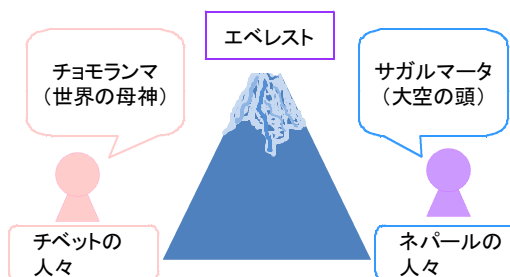


図12 板書例（エベレストの呼び名）

図12は、エベレストの呼び方がチベットとネパールでは違うという英文の内容を理解しやすように示した板書です。英文の内容を絵や言葉などを使って整理することは、英文を読むだけでは内容が分かりにくい生徒、和訳をすることができても内容を十分には理解できに

くい生徒だけではなく、英文の内容を理解することができた生徒にとっても自分の理解の程度を確かめることができ、学級内のどの生徒にも有効な支援になると考えられます。

【時制の概念を理解しやすくするための板書】

図13は、「現在完了形」が過去と現在とのつながりを表すことを理解しやすいように示した板書です。過去だけを表す「過去形」と現在だけを表す「現在形」を対比させながら、それぞれの時制について図式化して指導します。

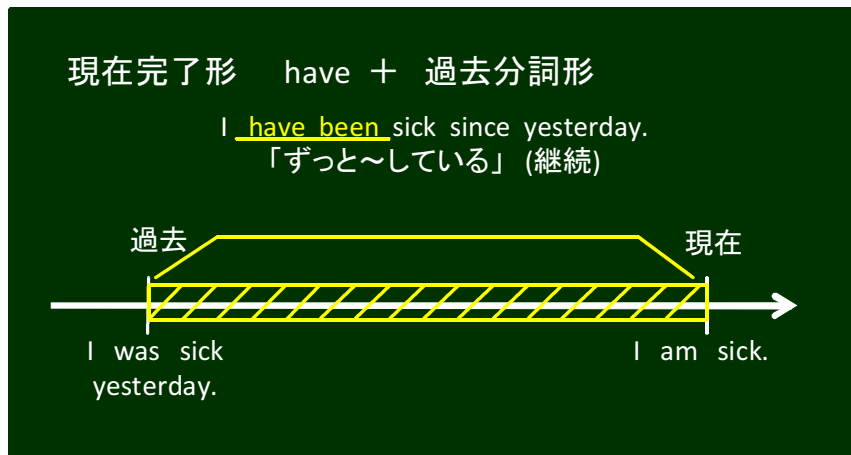


図13 「過去形」「現在完了形」「現在形」を説明した板書例

ウ ワークシートを活用した支援

【和訳の手順を分かりやすく示した支援】

図14は、授業の中で、和訳及び文法の説明に使用したワークシートです。英文の内容を理解するためには、文中の意味のあるまとまりに着目することが大切です。そこで、意味のあるまとまりを分かりやすくするために、文節に区切りを付けて示しています。また、熟語や構文など、生徒に注目してほしい箇所には印を付けて分かりやすく示しています。

p. 50

① When you compare new world maps / with old ones, // you notice / that some of the
 ~するとき ~に気づく

place names / were changed.

② Look at the maps / on the next page.

③ The map above / is an old map, // and the one
 below / is a new one.

④ The new map was printed / in 1998.

⑤ You see the name of 'Bombay' / on the old map.

⑥ The map makers / had used that name / until 1997.

⑦ But since 1998 / they have used 'Mumbai' too.

気をつけよう!

_____ は熟語

~~~~~ は受動態(受身)

□ は完了形

図14 本文ワークシート(一部)

【書くことの困難さを軽減した支援(キーワードとなる語句を書く)】

図15の穴埋め式ワークシートは、和訳を聞いて書き取る際の困難さを軽減するために、キーワードとなる語句のみを書けばよいように作成しています。

また、このワークシートは、英文と和訳を見比べることができるように考えられています。このことにより、英文一文ごとの内容が分かりやすいだけでなく、英文から和訳へ、日本語文から英訳へという変換をしながら学習することもできるように工夫されています。

|                                        |                               |
|----------------------------------------|-------------------------------|
| READING 1 On a Stormy Night            | p. 41                         |
| ① It was a stormy night.               | ① _____ でした。                  |
| ② A goat was walking in a forest.      | ② 1匹の _____ が _____ を歩いていました。 |
| ③ He was completely wet from the rain. | ③ ヤギは雨で _____ 。               |

図15 穴埋め式ワークシート(一部)

### 3 視覚的な効果で生徒が公式を理解する支援

生徒にとって混乱しやすい概念の一つに「平方完成」があります。ここでは、その概念を理解しやすくするために、展開や因数分解を指導するときから公式を分かりやすくする支援について示します。

#### (1) 視覚的に理解しやすい公式の提示

図16のように、展開・因数分解を分かりやすくする公式を提示します。そして、展開するときには  $\blacktriangle$  の「2倍」、因数分解をするときには  $\blacktriangle$  の「半分」であることを図16の公式と結び付けて指導します。この式をイメージすることにより、視覚的に基本公式を覚えることができやすい生徒もいると思われます。

$$(x + \blacktriangle)^2 = x^2 + \blacktriangle x + \blacktriangle^2$$

$\blacktriangle$  は  $\blacktriangle$  の2倍の意味で使用

図16 視覚的に理解しやすい公式

#### (2) 見通しを持って取り組める支援

図17は、穴埋めによる問題を提示することにより、はじめはゴールを見た上で公式と関連付けながら取り組み、徐々に自力で取り組めるように工夫したものです。

$$y = x^2 + 6x + 10$$

$$= (x + \quad)^2 + 1$$

$$= (x + 3)^2 + 1$$

6の半分の2乗が必要

目標達成

はじめは  
ゴールを見て

図17 穴埋め式の問題の提示

#### (3) 解決の手がかりとなるカードの提示

前項(1)、(2)に加え、必要であれば、解決のための手がかりを提示することが考えられます。図18は、解決のための手がかりを示したカードとその配慮です。カードには式の変形や答えに行き着くまでの考え方を書き示しています。生徒が自分から必要に応じて活用することができるように配慮していくことが大切です。

**解決カード**  
名刺大の大きさのカードにボールペン等で、式の変形や「答え」に行き着くまでの考え方を書き示したものです。  
□や—に数字などを書き込みながら進めることもできます。

$$y = x^2 - 4x + 5$$

$$= x^2 - 4x + \square^2 - \square^2 + 5$$

4の半分を2乗 同じものをすぐひく

$$= (x - \square)^2 - \square + 5$$

$$= (x - \square)^2 + \square$$

解決カードは、支援が必要な生徒のノートの上に、教師がさりげなく置くのがポイント

図18 解決の手がかりを示したカードとその配慮



### Ⅲ 生活面を支援する

「支援する」「支援を受ける」、このことは特別な行為ではありません。なぜならば、障害の有無にかかわらず、私たちは日常、誰かに支えてもらいながら生きているからです。しかし、支えてもらうばかりだと思つと、自分の有用感は下がってしまうでしょう。

この項では、自分の苦手なことを理解し、支援してもらうことを受け入れ、自分なりの生き方で生活するための方策を身に付ける支援を考えていきたいと思つます。

#### 1 不注意、衝動性が目立つタイプの生徒への支援

不注意、衝動性が目立つタイプの生徒に見られる主な困難さを取り上げ、支援のポイントを示します。

##### (1) 用事を先送りすることへの方策を身に付けるために

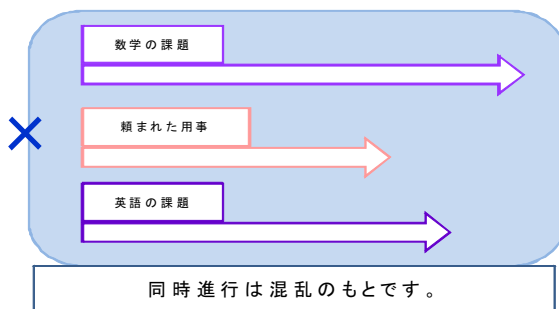
目先のことに気をとられて取り組んだ結果、一番大事な課題や作業を先送りにしているということがよくあります。

###### ポイント

- ◆ 課題や作業の優先順位を決めることを支援する。
- ◆ 締め切りを設定するように支援する。
- ◆ 周りの人には、締め切りを呼びかけてもらうことができるように支援する。

あれもこれもできると考えて、いくつもの課題や作業に取りかかると、どれも中途半端になることが考えられます。

頭の中で整理するのは簡単ではありません。課題や作業を小分けにして紙に書き出すこと、急ぐことから優先順位を決め、一つずつ片付けるようにすることが大切です。そのためには、どのような支援が必要かを考えることが大切です。



##### (2) 忘れ物をなくすために

###### ポイント

- ◆ メモを目立つところにはるために、自分が注目しやすい場所を考える支援をする。
- ◆ 気付くきっかけを増やす（例：出かけるときに持って行く物は通り道に置く）など、自分の生活を振り返り、自分に合った工夫を考えるための支援をする。
- ◆ 周りの人には、面倒でも何度か注意してもらうように依頼するための支援をする。

忘れ物の原因の一つは、不注意の特性にあります。「ここまで準備すれば忘れようがない」という方法を探すことが大切です。持ち物や予定を前日に確認しても忘れてしまう場合は、確認する機会を増やすことが方策として考えられます。学習に必要な物を玄関のドアノブに掛けておくなど、見落としにくい場所や方法を考えて本人に合った確認方法を一緒に探すことが必要です。

### (3) 約束や期日を守り、自信を持って日々を送るために

#### ポイント

- ◆ 自分なりの予定表を作るための支援をする。  
例：締め切り日時ぎりぎりになってあわてないように、締め切りは早めの日時を書いておく。
- ◆ アラームやキッチンタイマーなど、工夫できることを考える支援をする。
- ◆ 用事を安請け合いしないように分かりやすく説明する。

約束の期日を守りにくいのは、確認や記録が十分ではないのかもしれません。また、しなければならないことを自分がどれくらいの時間をかけてできるのか、見通しを持ちにくいことも考えられます。

スケジュールは、自分が思っている以上に余裕を持たせることが大切です。試験勉強の計画など、何をしなければならないかを明確にして、スケジュールの立て方についての支援を行う必要があるでしょう。

## 2 まじめだが、臨機応変に対応すること、人間関係を築くことが苦手な生徒への支援

いくつかの困難さを取り上げ、支援のためのポイントを示します。

### (1) 指示がないと行動できないことへの支援

「指示がないと行動できない」ということは、「指示があれば行動できる」ということでもあります。「指示があれば行動できる」というよさを生かして本人が生活できるように支援することが必要です。

#### ポイント

- ◆ 自分はどのように指示をしてもらえば分かるのかを考えることを支援する。  
手伝ってもらうことは恥ずかしいことではありません。手伝ってもらう必要があることを認め、自分にはどのような支援が必要なのか、本人に考えさせてみてください。
- ◆ 自分にとって分かりやすい指示とはどういうものかを周りの人に伝えることを支援する。  
指示の仕方によって、本人の理解の程度が違うことを説明します。そして、自分にとって分かりやすい指示とはどういうものかを本人に考えさせてください。自分なりの指示の受け方を探すことが必要です。

言語指示のみでは理解できにくい場合、**図19**のような指示の受け方が考えられます。

以上のように、自分が分かりやすい指示を求めることは、学校生活だけではなく社会に出ても必要なことです。自分の苦手なことを認め、周りの人に依頼し、助けをうまく活用しながら自分らしく生活するために、身に付ける必要のあることだと思います。



図19 分かりやすい指示の例

## (2) イライラ対策を自分で見付けるための支援

自己形成が行われる思春期から青年期には、誰でも反抗的になったりイライラしたりするものです。人間関係などの不安から生じるイライラを周りの人や物にぶつけ、自分も周りの人も傷つけてしまわないように、予防策を身に付けることが大切です。

何かにぶつけてしまいたいほどのイライラは、困ったことに直面して支えが得られないときに引き起こされることが多いといわれています。困ったときの支えは、人それぞれに異なります。イライラしたときにどのような方法で対処すればよいのか（図20）、本人と共に考えていくことは支援の第一歩ではないでしょうか。

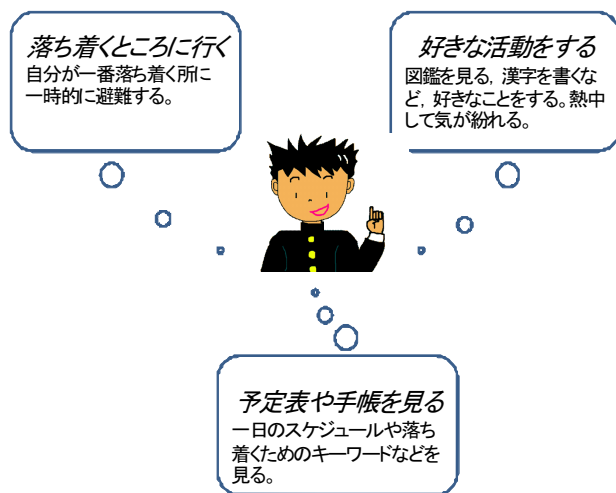


図20 イライラ対策の例

## (3) 感情表現がうまくできにくく、乱暴な態度になる生徒への支援

コミュニケーションを図ることが苦手な生徒は、悩み事を周囲にうまく伝えることができず、イライラを募らせることがあります。また、感情表現ができず、つらい気持ちを伝えることができないために、周囲からのサポートが得られないと、次第に「自分の気持ちは伝わらない」「誰にも理解してもらえない」というあきらめの気持ちを抱き始めることがあります。そして、分かってほしいという気持ちを暴言を吐く、乱暴な態度をとるなどの方法で表してしまうこともあるのです。

暴言を吐いたり乱暴な態度をとる代わりに、例えば、相談したい人の肩に触れる、「話がしたい」と伝えるなど、相談を求める合図や表現を身に付けることが大切だと思われます。そして、相談相手には、本人が気付いていないこと、理解できていないことを具体的に説明してもらうことが大切です。

本人は「自分の悩みやつらい気持ちが分かってもらえない」と思い、周囲の人たちは「何を考えているのか分からない」「すぐに反発して暴力的だ」と感じ、本人と周囲の人たちとの間に誤解が生じている場合もあります。このような誤解を解くためにも、対話による解決が必要です。

### 乱暴な態度の原因

- ◆ 本人の主張や訴えが周囲にうまく伝わっておらず、悩みが放置されている。
- ◆ 周囲の人たちへの信頼感が崩れ、反発して暴力的になっている。
- ◆ 周囲の人たちから苦手なことを理解してもらえず、強要されている。



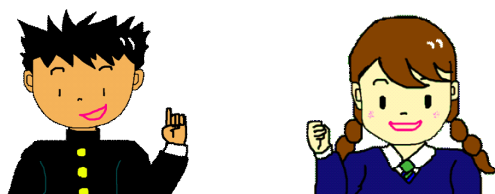
## 解決のために

### ◆ 困ったときの感情表現の仕方を身に付ける。

本人は暴力をふるいたいわけではありません。身近な相談相手と話し合い、複雑な思いを伝えきれないときには「分かりません」と言うこと、落ち着ける部屋で一人になっているときには「つらい気持ち」だと言うことなど、本人のつらさを理解してもらうための表現を身に付けることが大切です。

### ◆ 状況を分かりやすく説明してもらう。

「分かってもらえない」という思いを周りの人に伝えればよいことを本人が気付いていないことがあります。また、具体的な説明がないことで、周囲の人と誤解が生じていることも考えられます。本人が気付いていないこと、理解できていないことを具体的に説明してもらうことが大切です。



## 参 考 資 料

この指導資料を執筆するに当たり、参考にした書籍の一部を紹介します。

- 日本LD学会編（2001）「LDの思春期・青年期」日本文化科学社
- 本田恵子（2002）「キレやすい子の理解と対応」ほんの森出版
- 本田恵子（2006）「脳科学を活かした授業をつくる」みくに出版
- 福島脩美（2006）「自己理解ワークブック」金子書房
- カーリ・ダン・ブロン&ミツィ・カーティス（2006）「これは便利！5段階表—自閉症スペクトラムの子どもが人とのかかわり方と感情のコントロールを学べる5段階表活用事例集」スペクトラム出版社
- 柘植雅義ほか（2007）「LD・ADHD・高機能自閉症等の指導—自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導—」東洋館出版社
- 田中道治ほか（2007）「発達障害のある子どもの自己を育てる」ナカニシヤ出版
- トニー・アトウッド（2008）「怒りのコントロール」明石書店
- 小島道生ほか（2008）「発達障害の子どもがのびる！かわる！『自己決定力』を育てる教育・支援」明治図書
- 佐々木正美（2008）「思春期のアスペルガー症候群」講談社
- 佐々木正美ほか（2008）「大人のアスペルガー症候群」講談社
- 岡山県総合教育センター研究紀要第2号（2009）p.43～107「高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究」
- 田中康雄（2009）「大人のアD／HD」講談社

## おわりに

高等学校における特別支援教育について、先生方と話をする機会が増えました。その中で、心に残った二人の先生方の言葉を紹介しようと思います。

「『私は、漢字にふりがなを付けてもらうことが必要です。でも、いつもいつもではありません。読める漢字を増やそうと、努力しています。先生には、私の力をきちんと認めてほしいです』 そう言った生徒がいるんですよ。支援の難しさを教えられました。でも、この生徒の言葉があったからこそ、私は、生徒が必要とする支援とはどういうものかを考えるようになったのです」

A先生の言葉です。

A先生は、支援を受ける生徒がその支援をどのように受け止めているのかということ大切に考えています。ですから、生徒が必要としている支援をさりげなく行い、生徒が支援を生かして学習や活動に取り組む様子を見守り、行った支援について評価しています。そして、生徒がその支援を必要でないと感じたときには、徐々に支援を減らしているのです。

「卒業式の前日のことです。消しゴムのかすをいっばいつくりながら、たどたどしい文字で『先生、ありがとうございました。〇〇高校に入学してほんとうによかったです』と手紙をくれた生徒がいるんです。三年間の高校生活の中で、この生徒は自分への理解が深まり、周りの人たちのことも理解できるようになったのだと思います。だから、感謝の言葉も言えるようになったのですね。ほんとうにうれしいです」

B先生の言葉です。

学校に信頼できる先生がいるという安心感を得て、この生徒は自分らしく高校生活を送ることができたのだろうと想像することができました。

特別支援教育は「特別な教育」ではなく、一人一人の生徒が必要としていることを受け止め、それぞれの先生の持ち味をスパイスとして加えながら行っていくものだと、改めて教えていただきました。

本指導資料は、昨年度までの2年間の共同研究に取り組んだ際に、ご協力をいただいたり情報をいただいたりしたことを基に作成しました。

ご協力いただいたすべての先生方に感謝を申し上げます。



産業社会と人間「振り返りワークシート」

組 番 ( )

原稿は八〇〇字程度。発表時間は三分以内)

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                 |           |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| 段 | 構成参考                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 簡条書きで構成メモ(縦書きで) | 押さえないポイント |
| 起 | この一年を振り返っての総括、感想                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                 |           |
| 承 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学理由</li> <li>・系列選択理由</li> <li>・職二学期の行事</li> <li>・職場体験実習に</li> <li>・いけた取り組みにつ</li> <li>・いて感想、学び</li> <li>・二年次・報告会)</li> <li>・学び</li> <li>・向けての系列選</li> <li>・択</li> <li>・向けての思い</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |                 |           |
| 転 | <ul style="list-style-type: none"> <li>【二、三学期の自分】</li> <li>・希望進路</li> <li>・必要科目</li> <li>・擬授業・科目選</li> <li>・模教</li> <li>・取組み</li> <li>・科への</li> <li>・県発表会で学ん</li> <li>・だこと</li> <li>・その他</li> <li>・資格取得</li> <li>・ポラ</li> <li>・ン</li> <li>・学</li> <li>・反</li> <li>・省</li> <li>・今</li> <li>・後</li> <li>・の</li> <li>・課</li> <li>・題</li> <li>・な</li> <li>・来</li> <li>・年</li> <li>・度</li> <li>・へ</li> <li>・向</li> <li>・け</li> <li>・て</li> </ul> |                 |           |
| 結 | 輝きのある人生へ向けてのよう、自分らしく、どのよう、社会人として、決意を語るか、の視点で                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                 |           |

まず、左から埋めてみましょう。

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| ライププラン(向けた段階ビジョン 横書きでもよい) |        |
| 自分の将来へ向けての思い              | 卒業時の自分 |
|                           | 最高     |
|                           | 最悪     |
|                           | 22歳の自分 |
|                           | 最高     |
|                           | 最悪     |
|                           | 28歳の自分 |
|                           | 最高     |
|                           | 最悪     |
|                           | 35歳の自分 |
|                           | 最高     |
|                           | 最悪     |
| 最高の自分に近づぐためにこの5年でする努力について |        |
|                           |        |
| 講評                        |        |

平成22年2月発行

平成21年度岡山県総合教育センター指導資料  
「高等学校における発達障害のある生徒への支援Ⅱ  
－内面，学習面，生活面への支援－」

【執筆者】

|             |         |      |    |    |
|-------------|---------|------|----|----|
| 岡山県総合教育センター | 特別支援教育部 | 指導主事 | 堀部 | 淑恵 |
| 岡山県総合教育センター | 特別支援教育部 | 指導主事 | 岸本 | 和美 |

【編集兼発行所】

岡山県総合教育センター  
〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川7545-11  
TEL(0866)56-9101 FAX(0866)56-9121  
URL <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/>  
E-MAIL [kyouikuse@pref.okayama.jp](mailto:kyouikuse@pref.okayama.jp)

- 本文中の事例は、実際の取り組みに基づいて、所属校や個人が特定できないように改変し、架空の生徒の事例として再構成したものです。



\*本文中のイラストは、執筆者作成によるものを使用しています。