

コミュニケーションスキルの向上を図る指導の工夫 — 生徒自らが作成したヒントカードを活用した「職業」の授業を通して —

広島県立広島北特別支援学校 久山 由弥子

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒のコミュニケーションスキルの向上を図る指導の工夫について考察したものである。文献研究から、知的障害のある生徒が、離職する原因として、コミュニケーションスキルに課題があることが分かった。そこで、身近な人間関係を確立し、その経験を基に新たな人間関係を広げられることを働くために必要なコミュニケーションスキルと定義した。また、コミュニケーションスキルの向上を図るため、自己映像及び模範映像の視聴・比較からの気づきを、ヒントカードとして作成し、活用することの有効性について検証した。

その結果、自己映像及び模範映像を視聴し、比較することが自己理解を深め、自らの気づきをヒントカードとして生徒自らが作成し、繰り返し活用することが、コミュニケーションスキルの向上に有効であることが明らかになった。

キーワード：知的障害 コミュニケーションスキルの向上 自己理解 ヒントカード

I 問題の所在

特別支援学校高等部学習指導要領（平成21年）職業科の目標には「勤労の意義について理解するとともに、職業生活に必要な能力を高め、実践的な態度を育てる。」¹⁾と示されている。

所属校は、知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校である。高等部では、校内実習及び職場見学を通して、勤労の意義について理解させる時間をもちつつ、就労希望生徒については第1学年から、福祉就労希望生徒については第2学年から、希望する施設等で「産業現場等における実習」を実施し、職業生活に必要な能力を高め、実践的な態度が育つよう指導している。また、職業科の時間を通して、基本的生活習慣の定着を図ったり、卒業後の生活を考えさせたりしている。

しかし、生徒は失敗を恐れる気持ちが強まったり、緊張したりするなどの情意面における問題や、状況判断や対人関係の構築に時間が掛かることから、身に付けたスキルを十分に発揮できない実態がある。

併せて、実習の実施先からは、実習後の反省会や企業参観懇談会において、コミュニケーションスキルに課題があるという意見があり、卒業生からは、人間関係に悩みや不安を感じているという相談がある。このことは、所属校における1年以内の離職率

が、平成24年度9%、平成25年度11.1%、平成26年度10.5%となっている原因の一つと考えられる。

なお、このことは所属校だけの問題ではない。中嶋学・渡邊健治・田中謙（2013）は、離職要因としては「本人の問題」特に「人間関係に関連する回答」が最も多く「職場内での配慮」と回答したケースが52%であったことも踏まえて、職場での「人間関係」に関する課題への支援が求められると述べている。

また、渡邊雅俊・松本晃（2013）は、伝達スキルを含めたコミュニケーションの支援は、職場定着における重要な要因であると述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒が、卒業後に豊かな生活を送るためには、コミュニケーションスキルの向上が重要であると考ええる。

II 研究の基本的な考え方

1 コミュニケーションスキル

(1) 働くために必要なコミュニケーション

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年）では、コミュニケーションとは「場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。」²⁾とある。

渡邊ら(2013)は、「知的障害者の場合でも挨拶を事業主が重視していることが報告されている」³⁾と述べ、「誰とでも臆することなく、状況に相応しい会話ができる能力が求められる。特に、移行を目前にした高等部生徒に対しては、健常者とのコミュニケーションスキルを習得させることが、移行をスムーズにするうえで重要な教育課題であると考ええる。」⁴⁾と述べている。

(2) 三項関係の成立

北村博幸・五十嵐靖夫・細谷一博(2013)は、一般的な人間関係の形成過程における、三項関係について次のように述べている。第一項は「自分自身」、第二項は「身近な大人」、第三項は「もの・こと・ひと」を指し、この三項の関わりがある程度成立すると、「子供同士」の関わりが成立するようになる。その後、より多様な関わりをもつようになると人間関係を広げる段階に入り、集団の中の自分を理解し始めると述べている。

北村ら(2013)は「特別な支援を必要とする児童生徒を支援するに当たっては、定型の人間関係の発達をしっかりと理解した上で、人間関係の発達段階を1つの指針として指導や支援に生かしていくことが必要」⁵⁾であると述べている。しかし、関わる相手が身近な大人であれば、それ以上の人間関係の広がりは望めないとも述べている。

これらのことから、三項関係が成立し、場や相手の状況に応じて、適切な手法を用いて、人間関係を広げることを、働くために必要なコミュニケーションスキルと考える。

2 知的障害のある生徒の自己理解への指導・支援

(1) 知的障害の特性と指導・支援

特別支援学校学習指導要領解説総則等編(平成21年)には、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる。」⁶⁾と示されている。

文部科学省(平成25年)は、知的障害のある児童生徒への教育における合理的配慮の観点から「学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」として、できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールの理解を促すための指導を行うことを挙

げている。また、知的発達の遅れに応じた分かりやすい指示や教材・教具として、絵カードや文字カード等や、動作化や視覚化の活用を挙げており、言葉による指示だけでなく、絵や写真等を用いたり、モデルを示したりすることによって、児童生徒が活動内容を理解しやすくなると述べている。さらに、知的発達の遅れ等によって、人間関係を十分には形成できないことなどから、集団の中で所属意識がもてるような活動の工夫とともに、自尊感情や自己肯定感などに配慮した適切な指導・支援の必要性を述べている。

京都教育大学(平成21年)は「地域生活における『職業自立』に向けた進路指導では、『将来設計に関すること』『自己理解に関すること』『職業に関すること』、そして『生活に関すること』の4領域の重要性」⁷⁾があると述べ、自分の興味・関心、自分の生活及び自分の適性といった自分自身に気付いたり、問い直したりする指導・支援の必要性を述べている。また、「自己理解に関すること」とは「一般的に、子どもは小学校高学年頃から高校生にかけての思春期(青年期)に自己理解の大きな変化を遂げると言われています。」⁸⁾と述べ、知的障害があっても感情発達については変わりないと述べている。しかし、「青年期の軽度知的障害者では、生活年齢をあわせたとき、障害のない人に比べて否定的に自己を評価することが明らかにされています。」⁹⁾と述べ、このことは、指導者等が、知的障害のある青年の発達段階を考慮せずに関わりをもち、その結果、生徒が自信欠如あるいは劣等感に陥り、自己理解の低下を招いたためではないかと推察している。

これらのことから、知的障害の特性及び発達段階を踏まえた上で、生徒が他者との比較により、自己を否定的に見るのではなく、自分自身を多面的に捉え、自己肯定感をもちながら、社会生活上のルールの理解を促しながら自己理解を深めさせていくような指導・支援を行う必要があると考える。

(2) 自己理解への指導・支援

小島道生(2015)は、豊かな自己理解を育てる指導・支援として「否定感でいっぱいになる前に、自分のよさや存在価値を抱けるような支援を実施したい。」¹⁰⁾と述べ、「その子の過去の経験も考慮しつつ、自分のよさを認識できる活動を積極的に取り入れていきたい。」¹¹⁾と述べている。

また、小島道生・片岡美華(平成26年)は自己理解の指導・支援として、「多様な自己への気付き」「理想自己の形成」等を挙げ、「多様な自己への気

付き」の指導・支援として、「過度に一つのことに重きを置いた偏った自己理解ではなく、自分には色々な側面があるという多様性について気づいていける」¹²⁾ことを挙げている。

さらに、小島ら（平成26年）は、「理想自己の形成」について、自分自身で過去を振り返ったり、未来を見つめたりする活動を含むが「知的障害のある児童生徒は、『時間軸』を抱くことに困難さがあること」¹³⁾が多いため、これらの指導・支援として「積極的に、視覚的な手がかり（例；絵、写真、VTRなど）を活用しましょう。」¹⁴⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒に、視覚的な手掛かりとして他者映像を視聴させることは、多様な自己への気づきとなり、できていないところだけでなく、できている部分にも注目させることができる。また、自己映像を模範映像と比較させることで、理想自己の形成につながり「自己理解」の深まりを促すことができると考える。

3 コミュニケーションスキルの向上を図るヒントカード

(1) 内発的動機付け

梅谷忠勇（2003）は、知的障害のある生徒が見慣れない課題を解決する際、内発的動機付けにより興味・関心や達成要求をもたせることが重要であると述べている。

また、櫻井茂男（2009）は、内発的動機をもった生徒は、学習に自立的すなわち自由意思によって取り組むことができると述べている。

さらに、竹林地毅（平成16年）は内発的動機付けを重視した授業づくりにより、児童生徒の主体的な学習が促進されると述べている。

これらのことから、内発的動機付けを重視した授業を行うことは、生徒の主体的な学習を促すことができると思う。

(2) ビデオとカードの有効性

井上雅彦・飯塚暁子・小林重雄（平成6年）は、知的障害のある児童らを対象にビデオとカードを用いた料理指導の効果について研究し、料理工程が複雑なものについてもビデオとカードを併用した訓練を付加することにより高い学習効果が得られることが示されたと述べている。また、般化について、「日常場面でのカードを使った料理行動の自発が報告され、かつそれはカードを使用して3カ月後にも維持されていた。」¹⁵⁾と結論付けている。

竹林地（平成16年）は、児童生徒自らが目標を定

めて学習活動を行うことは、自己評価しやすくなり、学習意欲が高まると述べている。

竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）は、動作を伴う学習や視覚的支援等の指導・支援の方法は、目的とする活動を生起しやすくするための環境的配慮のことであり、知的障害のある児童生徒にとっても効果的であると述べている。

これらのことから、知的障害のある児童生徒に、児童生徒自身の気づき、つまり、目標をヒントカードとして作成させることは、自己評価させやすくなり、学習意欲を向上させ、生徒の主体的な活動を促すことができると考える。また、障害の特性等に応じた指導・支援の工夫として、ビデオやカードを使用させることで、場や相手に応じた適切な人間関係を広げることができるようになり、将来、必要なことをメモする習慣等に般化できると考える。

III 研究の目的

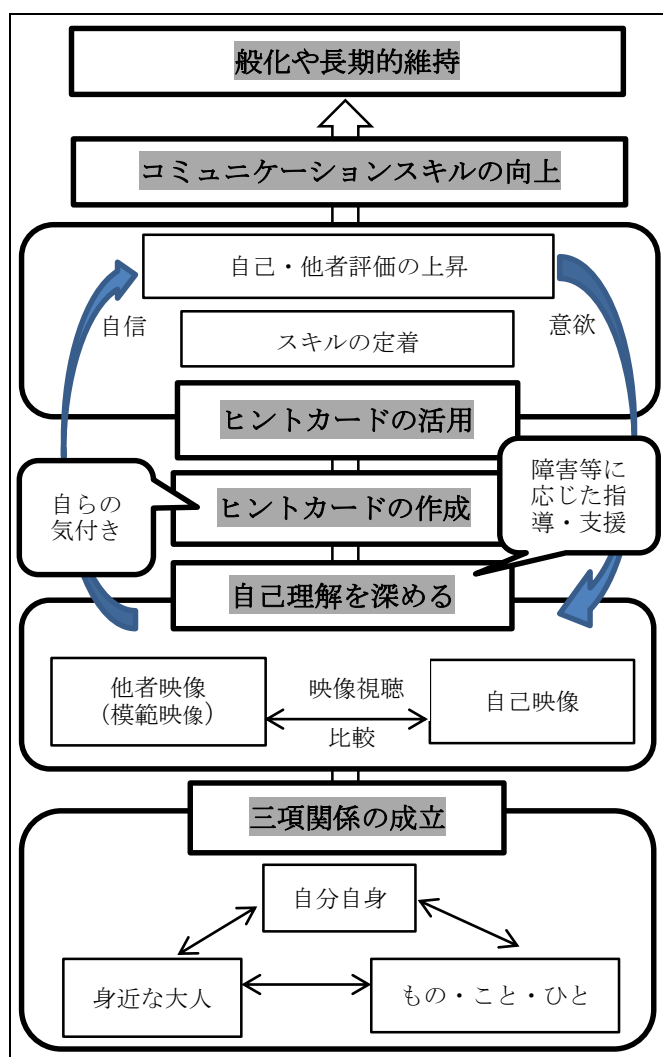


図1 研究構想図

本研究では、生徒自らが作成したヒントカードを活用した「職業」の授業を通して、コミュニケーションスキルの向上を図ることを目的とする。

本研究の対象は、三項関係が成立し、さらに人間関係を広げていく段階の生徒とする。具体的には、次のような指導・支援が必要であると考ええる。

まず、チェックシートを使って、普段の自分を評価させる。次に、自己紹介の映像を録画させる。その後、模範映像と自己映像を視聴させ、比較させる。気付きから、よりよくなるための目標を決めさせる。目標はヒントカードとして作成させ、繰り返し活用させる。そのことにより、働くために必要なコミュニケーションスキルの向上を図ることができると考える。

本研究構想図を図1に示す。

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

知的障害のある生徒が、模範となる他者映像と、自己映像を比較し、自らが作成したヒントカードを繰り返し活用することは、コミュニケーションスキルの向上につながるであろう。

2 検証の方法

(1) 生徒のコミュニケーションスキルに係る変容の視点

- 調査日
平成27年11月26日～平成27年12月15日
- 検証の視点
生徒の働くために必要なコミュニケーションスキルに係る変容があったか。
- 検証方法
表1の五つの項目について、行動観察を行う。

表1 生徒のコミュニケーションスキルに係る変容の視点

項目	評価規準
関係を深める	他者映像を視聴したり、「チェックシート」に記入したりして、適切な行動を確認している。(三項の関係性を深める。)
比較する	「チェックシート」を正しい姿と比較し、自分のことに置き換えて考えている。(他者理解する。)
自己理解する	自己映像を視聴して、自分の行動と照らし合わせ「チェックシート」に記入している。(自己理解する。)
状況判断する	状況判断しながら、ヒントカードを適切に活用する。(状況判断する。)
変容する	他の人及び場所での行動が変化している。(変容する。)

(2) チェックシートの活用

- 調査日
事前 平成27年11月26日
事後 平成27年12月15日
- 検証の視点
生徒の働くために必要なコミュニケーションスキルが向上したか。
- 検証方法

表2の「チェックシート1(指導者用)」を活用する。なお、表2に示す「チェックシート1(指導者用)」の項目は、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構の障害者職業総合センターの「就労支援のためのチェックリスト」から抜粋した。

表2 チェックシート1(指導者用)

	チェック項目	4段階評価
(身だしなみ) 日常生活	頭髪が整っている。	4:身だしなみを整えている。 3:チェック項目四つ以上。 2:チェック項目二つ以上。 1:整っていない。
	顔には目やに等汚れない。	
	歯磨きした様子がある。	
	爪が伸びていない。	
	ひげのそり残しがない(男子)。	
	ハンカチ・ティッシュを携帯している。	
対人関係(挨拶)	シャツが出ていない。	4:できる。 3:チェック項目四つ以上。 2:チェック項目二つ以上。 1:できない。
	朝の挨拶が言える。	
	昼の挨拶が言える。	
	夕の挨拶が言える。	
	敬語を使える。	
	相手の顔を見て挨拶できる。	
(質問・報告・連絡) 作業への態度	表情(笑顔)よく挨拶できる。	4:できる。 3:チェック項目四つ以上。 2:チェック項目二つ以上。 1:できない。
	声の大きさが適当である。	
	分からないときに聞くことができる。	
	作業の終了を伝えることができる。	
	失敗を伝えることができる。	
	体調不良等を伝えることができる。	
	欠席や帰宅連絡ができる。	4:できる。 3:チェック項目四つ以上。 2:チェック項目二つ以上。 1:できない。
	困ったときに相談ができる。	

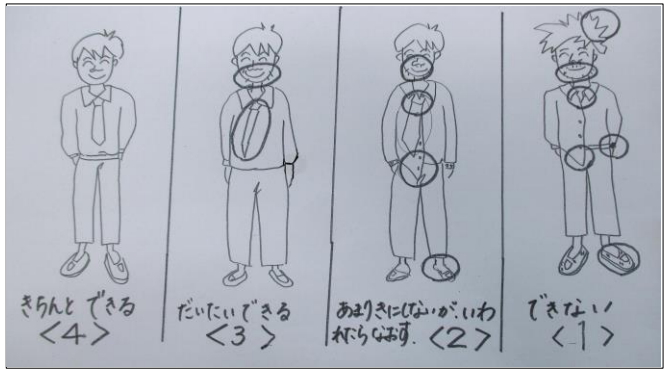


図2 チェックシート2(生徒用イラスト版)

表3 チェックシート2（生徒用文字版）

	内容	4	3	2	1
身だしなみ	場に合った服装にし、清潔であるなど身だしなみを整えている。	身だしなみを整えている。	身だしなみをだいたい、整えている。	身だしなみは注意されればよい。	身だしなみを整えられない。
挨拶	相手に応じた挨拶ができる。	相手に応じた挨拶ができる。	決まった挨拶ができる。	相手から挨拶されれば、返すことができる。	挨拶ができない。
質問等	必要なときに適切な質問・報告（作業の終了・失敗等）ができる。	質問等ができる。	質問等がだいたいできる。	質問等があまりできない。	質問等ができない。

表3に示す「チェックシート2（生徒用文字版）」の内容を補足するものとして、図2「チェックシート2（生徒用イラスト版）」を使用する。図2は、できていない箇所が分かりやすいよう、丸印をしたり、言葉で補足したりするなど工夫したものを提示した。表3及び図2に示す「チェックシート2」は、上記センターの「就労支援のための訓練生チェックリスト」から抜粋した⁽¹⁾。

V 研究授業

1 研究授業の内容

- 期 間 平成27年11月26日～平成27年12月15日
- 対 象 所属校第3学年（2名、生徒A・生徒B）
- 題材名 卒業後の生活について

2 指導計画

指導計画については、表4に示す。

表4 指導計画

時・期	目標	学習活動	指導・支援
第1時 11月26日 事前評価	・チェックシートを活用し、自分の行動を振り返ることができる。	・チェックシートを活用して自己評価し、普段の様子を振り返る。 ・自己映像を撮る。	・チェックシートの評価規準が分かりやすいように、イラストを提示する。 ・正しい伝え方を話型で提示する。
第2時 12月3日 指導・支援期	・映像を比較し、他人から見た自分を知ることができる。	・他者映像（模範映像）と自己映像を比較し、違いに	・自己理解を深めさせるため、映像で確認させる。

	る。	気付く。 ・よりよくなる方法を考える。	・活動内容を分かりやすくさせるため目標を細分化する。
第3時 12月4日 指導・支援期	・ワークシートに示した目標を、ヒントカードとして作成することができる。	・目標とする内容を振り返り、忘れないためにヒントカードを作成する。	・ヒントカードの作成と活用について丁寧に説明する。
第4時 12月10日 指導・支援期	・ヒントカードを使って、自己紹介することができる。	・ヒントカードを実際に繰り返し活用する。	・自己・他者映像を視聴し、声の大きさや姿勢を再度確認させる。
第5時 12月15日 指導・支援期	・ヒントカードを使って、新しく出会う人に自己紹介をすることができる。	・前回の自己映像を確認し、目標が達成できたか確認する。	・意欲につなげるため前回の自己映像を視聴させ、よかったところを指導者が評価する。

3 研究授業の実際

(1) 事前評価における自己理解

対象生徒に「チェックシート2」で、普段の自分をどう評価したかを確認させた。併せて、指導者が「チェックシート1」で評価を行い、対象生徒に自分と指導者との評価の違いを確認させることで、自己理解を促した。その結果、「挨拶」に課題があることが分かった。

(2) 自己映像の録画

対象生徒に自己紹介を行わせた。その際、現在の自分の状況を理解させるため、指導・支援をあえて行わず、必要に応じて話型のみを提示し、録画した。

(3) 自己映像及び他者映像の視聴・比較

録画後、すぐに自己映像を視聴させ、他者映像と比較させた。その際の自己映像と他者映像の比較の視点を図3に示す。

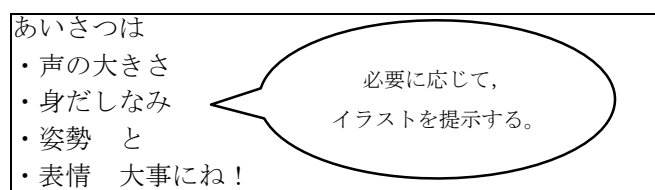


図3 自己映像と他者映像の比較の視点

(4) 気づきをまとめる

図4に示すワークシートを活用することで、生徒が自分の気づきと目標が分かりやすいようにした。

具体的には、「声の大きさ」「姿勢」「表情」「身だしなみ」について、自己映像と他者映像の違いをまとめさせ、目標を考えさせた。生徒のワークシートの記述を表5及び表6に示す。

	現在の自分	目標	どうする？
声の大きさ	△		
姿勢	○	◎	礼をていねいにする
表情	○		
身だしなみ	◎		

図4 ワークシート

表5 生徒Aのワークシートの記述

	現在の自分	目標	どうする？
声の大きさ	△		
姿勢	○	◎	礼をていねいにする
表情	○		
身だしなみ	◎		

表6 生徒Bのワークシートの記述

	現在の自分	目標	どうする？
声の大きさ	◎		
姿勢	○	◎	姿勢に気をつける
表情	○		
身だしなみ	◎		

(5) 気づきをヒントカードにする

ワークシートから、自分で目標を決め、イラストや文字でヒントカードとして作成させた。生徒が作成したヒントカードを図5に示す。

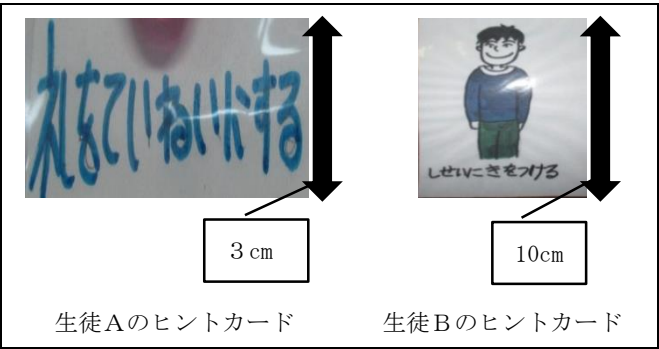


図5 生徒が作成したヒントカード

(6) ヒントカードの活用

ヒントカードは、自己映像録画時に、目標を確認するものとして活用させた。ヒントカードは、対象生徒個々に目標を確認させた後、自分たちが使いやすいよう、ポケットに入れさせたり、手に持たせたりして活用させた。生徒が目標を覚えて、必要がなくなるまで繰り返し活用させた。

Ⅵ 検証の結果と考察

1 検証の結果

(1) コミュニケーションスキルに係る変容

生徒Aは、表3に示すチェックシート2を活用した自己評価と、表2に示すチェックシート1を活用した指導者による他者評価の結果に差があった。つまり、自分に置き換えて考えることに難しさが見られた。

指導・支援期には、ヒントカードをポケットに入れて何度も目標を確認するなどの様子があった。繰り返し活用させると、確認の時間が短くなるとともに、躊躇する様子もなく、自己紹介するようになった。また、新しい人とのやり取りは苦手だったが、ヒントカードを活用すると、新しい人に自己紹介をする場面においても、すぐに自己紹介することができた。ヒントカードは机上に置いてさっと確認するなど、定着が見られた。生徒Aの変容を表7に示す。

表7 生徒Aの変容の様子

項目	事前評価	指導・支援期
関係を深める	正しい行動は分かるが、自分の行動と照らし合わせることは難しい。	映像をよく見て、自分の行動と照らし合わせていた。
比較する	他人の身だしなみの不十分さに気付くことができるが、自分に置き換えて考えることは難しい。	イラストをよく見て、自分の身だしなみを確認する様子が見られた。ワークシートに記入できた。
自己理解する	自分のこととして捉え切れておらず、正しい行動に結び付いていない。	映像を視聴することで、自分の姿が模範映像と異なっていることに気付けた。
状況判断する	これまで手掛かりとなるカードを活用したことはない。	カードに書かれた目標を確認していた。必要に応じてポケットから出し入れて活用できた。
変容する	人前で話すことが苦手なで、人間関係が十分できていないと、消極的になってしまし、問い掛けにも上手く返せないことがある。	確認の時間が短くなり、順番が来たらすぐに取り掛かることができた。新しく出会った人にも、躊躇なく自己紹介することができた。

生徒Bも同様に、事前評価では、正しい姿は理解していたが、自分に置き換えて考えることに難しさが見られた。

指導・支援期において、ヒントカードを活用すると、自己映像と他者映像を比較し、自らの目標を意識し、自己紹介の前には声に出して確認する姿が見られた。その結果、図6のように、正しい姿勢で自己紹介を行えるようになった。また、新しく出会った人に自己紹介をする場面では、ヒントカードの目

標を確認後、指先にまで気を付けた姿勢及び正しい言葉遣いで、自己紹介できるようになった。ヒントカードは持っているだけで効果を発揮した。生徒Bの変容の様子を表8に示す。

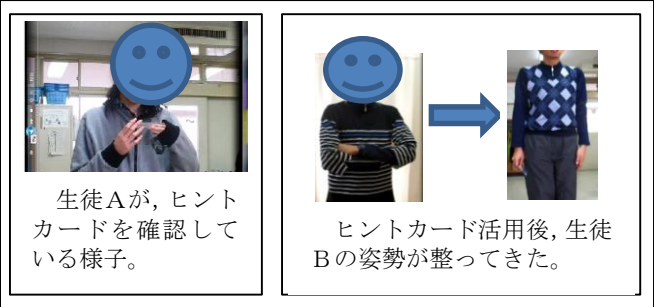


図6 生徒の変容

表8 生徒Bの変容の様子

項目	事前評価	指導・支援期
関係を深める	適切な行動は分かるが、新しい人間関係の構築に時間が掛かる。	映像が視聴でき、授業時間一杯取り組めた。
比較する	他人の身だしなみの不十分さに気付くことができるが、自分に置き換えて考えることは難しい。	イラストをよく見て、正しい姿をワークシートに記入できた。
自己理解する	自分のこととして捉え切れず、正しい行動に結び付いていない。	自己映像及び他者映像を確認し「手が違う。」と姿勢が整っていないことに気付き、ワークシートに記入できた。
状況判断する	これまで手掛かりとなるカードを活用したことはない。	ヒントカードを読み上げて、内容を確認していた。確認後は手に持って実践できた。
変容する	好きな人には自分から関係を深めようとするが、話し掛けが一方的になり、丁寧な言葉遣いになっていなかったりする。人にも、指先にまで気を付けない。相手によっては不適切な関わりになることがある。	姿勢が整い、相手を見て自己紹介ができた。終わると「できた。」と担任に伝えていた。新しく出会った人にも、指先にまで気を付けて、姿勢を正し、自己紹介によって不適切な関わりをすることができた。

(2) コミュニケーションスキルの向上

表9に示すとおり、「事前評価」と「指導・支援期（後期）」とで「自己評価と他者評価の一致」を比較すると、生徒Aは、「身だしなみ」「挨拶」の項目が△から○へと高まり、数値が一致した。

生徒Bは、「挨拶」「質問等」の項目が×から△に高まった。「身だしなみ」の項目は、事前評価から「4」で一致していた。

表10に示すとおり、生徒Aは、一度低下した「挨拶」の項目の自己評価の数値が上昇し、他者評価の

数値と一致した。他者評価は、全ての項目について数値が上昇した。

生徒Bは、一度低下した「挨拶」の項目の自己評価の数値が上昇した。他者評価は「挨拶」と「質問等」の項目について数値が上昇した。

表9 ヒントカード活用後の自己理解

		事前評価			指導・支援期（後期）		
		自	他	自己評価と他者評価の一致	自	他	自己評価と他者評価の一致
生徒A	身だしなみ	4	3	△	4	4	○
	挨拶	3	1	△	3	3	○
	質問等	2	3	△	3	4	△
生徒B	身だしなみ	4	4	○	4	4	○
	挨拶	4	1	×	4	3	△
	質問等	4	1	×	4	2	△
※質問等（質問・連絡・相談） 自己理解：数値差なし（○）・数値差1～2（△） 数値差3以上（×）							

表10 ヒントカード活用後の自己評価と他者評価

		自己評価			自己評価の変容	他者評価		他者評価の変容
		事前評価	指導・支援期（前期）	指導・支援期（後期）		事前評価	指導・支援期	
生徒A	身	4	4	4	→	3	4	↗
	挨拶	3	2	3	→	1	3	↗
	質	2	3	3	↗	3	4	↗
生徒B	身	4	4	4	→	4	4	→
	挨拶	4	3	4	→	1	3	↗
	質	4	4	4	→	1	2	↗

2 検証の考察

(1) コミュニケーションスキルに係る変容

生徒Aは、小さめのヒントカードにしたので、ぎりぎりまで目標を確認し、自己紹介録画時には、ポケットに入れて持ち歩くなど、自分で工夫して活用を図れていた。

生徒Bは、言葉掛けによって、模範映像に注意を向けることができ、ヒントカード活用時には、声に出して目標を確認し、手に持って活用を図れていた。

これらの検証の結果から、生徒に、自己映像及び模範映像の比較をさせることは、生徒の正しい自己

理解を促すことにつながり、そのことにより、生徒は正しい姿をイメージして自らの目標をヒントカードとして作成することができたと考える。また、繰り返し活用させることによって、自分の変容に気付くことができ、このことによって、より自信をもって取り組むことができ、コミュニケーションスキルに係る変容につながったと考える。

(2) コミュニケーションスキルの向上

検証の結果から、自己評価及び他者評価について多くの項目で上昇が見られたことから、コミュニケーションスキルが向上したと考える。このことから、ヒントカードを活用することは、コミュニケーションスキルの向上に有効であると考えられる。

Ⅶ 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- 知的障害のある生徒が、模範となる他者映像を視聴し、自己映像と比較することで、自己理解を深めることができ、このときの気づきをヒントカードとして自らが作成し、繰り返し活用することは、コミュニケーションスキルの向上に有効であることが分かった。
- 特に、自己映像は、繰り返し録画し、模範映像だけでなく、前回の自己映像と比較させると、自分の変容を理解させることができ、自己理解を深めるとともに、自信につながりやすいことが分かった。

2 研究の課題

- 本研究では、他者評価を指導者のみが行った。生徒同士が相互評価を行うなど、多面的な評価を行うことで、より効果があると考えられる。
- ヒントカード等については、実際に職場（実習先）等で活用させ、より般化につなげられるよう追究していきたい。

【注】

- (1) 独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター（2009）：『就労支援のためのチェックリスト活用の手引き』<http://www.nivt.jeed.or.jp/research/kyouzai/30.html>

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領』 p. 192

- 2) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』海文堂出版 p. 69
- 3) 渡邊雅俊・松本晃（2013）：「発話に困難を示す知的障害のある高等部生徒における伝達スキルの習得過程—学習の支援経過を中心とした検討—」『教育実践学研究 18号』山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター p. 48
- 4) 渡邊雅俊・松本晃（2013）：前掲書 p. 48
- 5) 北村博幸・五十嵐靖夫・細谷一博（2013）：『〈特別支援教育の授業づくり〉「社会とかかわる力」を育てる！6つの支援エッセンス』明治図書出版 p. 14
- 6) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』教育出版 p. 244
- 7) 京都教育大学（平成21年）：『特別支援教育ハンドブック—すべての学校での活用に向けて—』 p. 18
- 8) 京都教育大学（平成21年）：前掲書 p. 17
- 9) 京都教育大学（平成21年）：前掲書 p. 18
- 10) 小島道生（2015）：「発達障害・知的障害のある子の豊かな自己理解を育てる支援」『月刊 実践障害児教育 11月号』学研プラス p. 10
- 11) 小島道生（2015）：前掲書 p. 13
- 12) 小島道生・片岡美華（平成26年）：『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切にしたい授業プログラム45～』ジヤース教育新社 pp. 25-26
- 13) 小島道生・片岡美華（平成26年）：前掲書 p. 26
- 14) 小島道生・片岡美華（平成26年）：前掲書 p. 26
- 15) 井上雅彦・飯塚暁子・小林重雄（平成6年）：「発達障害者における料理指導—料理カードと教示ビデオを用いた指導プログラムの効果—」『特殊教育学研究第32巻 第3号（通巻101号）1994年』日本特殊教育学会 p. 9

【参考文献】

- 中嶋学・渡邊健治・田中謙（2013）：「知的障害者の離職から再就職についての一研究」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ（2013）』
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）：『教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～』
- 梅谷忠勇（平成16年）：『図解 知的障害児の認知と学習—特性理解と援助—』田研出版
- 櫻井茂男（2009）：『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣
- 竹林地毅（平成16年）：『知的障害のある児童生徒の内発的動機付けを重視した授業に関する研究』独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）：『知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究—児童が分かって動ける指導を通して—』