

知的障害のある生徒の望ましい人間関係を育む授業の在り方

— 「共感的人間関係を育成する」振り返り等の充実を通して —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 塚本 理恵・濱崎 奈緒
大里 剛・室井 菜穂子

【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 竹林地 毅

【研究協力員】

広島県立福山北特別支援学校 教諭 大西 富幸
広島県立広島北特別支援学校 教諭 野田 智洋

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒の望ましい人間関係を育むための授業の在り方について提言することを目的とする。

知的障害特別支援学校においては、生徒が周囲と良好な友人関係や関わりをもつことができず、対人暴力やいじめ等、問題行動につながっている現状があり、生徒指導の充実が喫緊の課題になっている。生徒は、特別な指導等において、個々に指導されることでその場では改善はするが、また問題行動を繰り返してしまうなど、指導されたことが生かされていない状況があり、生徒指導の在り方が問われている。このことに関し、知的障害のある生徒に特化した生徒指導の取組の現状を把握するための調査を実施したところ、望ましい人間関係を育む取組に課題があることが分かった。

そこで、生徒指導の三機能のうち、もっとも重要な「共感的人間関係を育成する」ための手立てである、相互評価などの他者との関わりをもつ「振り返り」に着目し、「振り返り」等の充実を行えば、知的障害のある生徒の望ましい人間関係が育まれると考えた。

文献研究を基に、知的障害の特性に応じた「共感的人間関係を育成する」ための手立てを踏まえた授業を研究協力校において実施した。その結果、知的障害の特性に応じた「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立てが、望ましい人間関係を育むために有効であることが示唆された。

目 次

I	問題の所在	71
II	研究の基本的な考え方	73
III	研究の目的	77
IV	研究の内容及び方法	77
V	検証の視点と方法	77
VI	研究に係る授業実践等	78
VII	研究のまとめ	83

I 問題の所在

1 知的障害特別支援学校における現状と課題

知的障害特別支援学校においては、生徒が周囲と良好な友人関係や関わりをもつことができず、対人暴力やいじめ等、問題行動につながっている現状があり、生徒指導の充実が喫緊の課題になっている。生徒は、特別な指導等において、個々に指導さ

れることで、その場では改善はするが、再度、問題行動を繰り返してしまうなど、指導されたことが生かされていない状況があり、生徒指導の在り方が問われている。

文部科学省(平成22年)は、「生徒指導提要」において「児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要です。」¹⁾と示している。

また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(平成25年)は、「教育支援資料」において、知的障害のある児童生徒は「知的発達の遅れ等によって、友人関係を十分に形成できないことや、年齢が高まるにつれて友人関係の維持が困難になることもある」²⁾と示している。

さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成24年)は、「特別支援学校(知的障害)

高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究」において、「高等部に軽度知的障害のある生徒が増加し、その在籍割合が高くなっている実情から考えると、従来の特別支援学校（知的障害）で行ってきた生徒指導に関する指導内容や方法では十分でないことも考えられる。」³⁾「問題が起きてから対処するのではなく、予防的な意味も含めて、軽度知的障害のある生徒に対する生徒指導の在り方を検討すべきである。」⁴⁾と示している。

広島県教育委員会が示した「特別支援教育資料集」（平成30年）では、広島県内の特別支援学校に在籍する中学部生徒が519名、高等部生徒が1,258名となっている。この差を考えると、本県も中学校から特別支援学校高等部への入学者が多いことが分かる。知的障害のある生徒に対する生徒指導の在り方を検討することは喫緊の課題であるが、本県の知的障害のある生徒に特化した生徒指導の指導内容、指導方法及び望ましい人間関係づくりにおいて、どのような取組がされているかという現状は把握できていない。

そこで、本県の知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における、生徒指導に関する指導内容、指導方法及び生徒の望ましい人間関係に係る実態を調査し、課題等を明らかにする。

2 知的障害特別支援学校の生徒指導に係る実態

広島県内の知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校（知的障害特別支援学校又は知的障害部門のある特別支援学校）に対して、生徒指導等に係る実態について調査を実施した。

(1) 調査対象

知的障害特別支援学校（知的障害部門、分校、分級及び分教室を含む。）15教場の生徒指導主事又は高等部に所属する生徒指導部部員

(2) 調査方法

「知的障害特別支援学校における生徒指導等に係るアンケート」（質問項目に対する自由記述）

(3) 実施時期

平成30年8月

(4) 質問内容

- 高等部における生徒指導の取組
 - ・ 望ましい人間関係を育む取組
 - ・ 問題行動未然防止の取組
 - ・ 問題行動が起こったときに、今後、起こさないようにするための取組

- 高等部第1学年の「望ましい人間関係」
 - ・ 「望ましい人間関係」の状況及び理由
 - ・ 「望ましい人間関係」を育むための取組

(5) 実態調査の結果と考察

ア 高等部における生徒指導の取組

実態調査の結果を表1に示す。

表1 高等部における生徒指導の取組

望ましい人間関係を育む取組（複数回答）	
内容	○生徒会執行部を中心とした生徒会活動 ・ 全校集会，学部集会，学年集会 ・ 挨拶運動 ・ 清掃活動 ・ 運動会，文化祭 ・ 休憩時間のレクリエーション ○クラブ活動を通じた他学部・他学年との交流 ○文化祭への参加等，近隣の高等学校との交流 ○授業全般
問題行動の未然防止の取組（複数回答）	
内容	○生徒へ生徒指導規程の周知 ・ 入学説明会等で保護者へ生徒指導規程の周知 ・ 適宜，学級での周知 ・ 生徒指導部から定期的に話をする機会の設定 ○気になる生徒への言葉掛け及び教育相談 ○定期的な個人面談 ○生徒アンケートの実施 ○登校から授業開始までの時間の教職員による見守り活動 ○学校生活のルール，マナーの学習 ○自力通学生徒に対する定期的な集会の実施 ○JSTとの面談 ○防犯教室，スマホ教室等 ○長期休業前の注意喚起 ○教職員の研修 ・ 問題行動の内容及び対応 ・ 生徒指導規程の見直し ○SHRでの日々の学校生活の振り返り
問題行動が起こったときに、今後、起こさないようにするための取組（複数回答）	
内容	○特別な指導の実施 ・ 行動の文章化（時系列に整理） ・ 反省文の作成

内容	・適切な行動の整理 ○特別な指導終了後の対応 ・面談 ・好ましい行動に対しての強化 ○保護者との連携
----	--

実態調査から、望ましい人間関係を育む取組として、各校では、生徒会執行部を中心とした生徒会活動が盛んに行われていることが分かった。しかし、授業等で生徒指導を意識して行っているところはほとんどなかった。

また、問題行動の未然防止と、今後、起こさないようにするための取組として、生徒指導規程の周知、特別な指導の実施、ルール・マナーの学習など、教師主導の取組が多いことが分かった。SHRなど、日々の学校生活での振り返りやそのことに対しての評価など、生徒が主体的に考えたり、体験したりする活動が必要であると考ええる。

イ 高等部第1学年の「望ましい人間関係」に係る実態

実態調査の結果を表2及び表3に示す。

表2 高等部第1学年の望ましい人間関係に係る実態(1)

(1) 高等部第1学年の全体を通して生徒は、「望ましい人間関係」ができていますか。	
できている	2件
どちらかと言えばできている	10件
どちらかと言えばできていない	3件
できていない	0件

表3 高等部第1学年の望ましい人間関係に係る実態(2)

(2) 生徒の様子(複数回答)	
望ましい人間関係ができている様子	・日常的にはコミュニケーションが取れ、お互いによく理解している良好な関係が築かれている。 ・生徒の中には、相手のことを気遣って、声を掛けたり、注意したりする場面も見られる。 ・生徒がお互いのことを意識し、仲間として大切にしようとする雰囲気がある。 ・教師を介してのやり取りが必要な生徒が少数いるが、全生徒同士でコミュニケーションが取れている。
課題	・時々、お互いに思いやりのない言葉遣いでトラブルになることがあるが、その都度、双方の話を聞き取り、お互いに納得いくように話

課題	をして、解決させている。 ・生徒間での相手の気持ちの理解不足や、些細な勘違いが、トラブルを引き起こす要因となっている。 ・自分の考えをもつことはできても、他者の意見と統合することができず、自分の考えを通そうとする場合がある。 ・望ましい人間関係を築きつつあるが、教師が入らず、生徒のみで過ごす際(登下校、休憩等)、トラブルが発生している。
----	--

高等部第1学年の生徒は、望ましい人間関係ができている様子も見られるが、「できている」の回答の中にも、課題として、「生徒間での相手の気持ちの理解不足や、些細な勘違いがトラブルを引き起こす要因となっている。」などの記述があり、生徒間での人間関係の課題があることが分かった。自他を理解し、互いを認め合うような関係づくりが必要であると考ええる。

これらのことから、生徒の学校生活の大部分を占める日々の教科学習等の中で、望ましい人間関係を育むための授業づくりが必要であると考え、授業の在り方について提言する。

II 研究の基本的な考え方

1 望ましい人間関係

高等学校学習指導要領解説特別活動編(平成21年)には、「『望ましい人間関係』とは、豊かで充実したホームルーム生活づくりのために、生徒一人一人が自他の個性を尊重するとともに、集団の一員としてそれぞれが役割と責任を果たし、互いに尊重しよさを認め発揮し合えるような開かれた人間関係である。」⁵⁾と示されている。

千葉県総合教育センター(平成25年)は、「互いに尊重する」とは、「自分と違った考えを持っている相手でも、人間として相手を受け入れる」⁶⁾ことであると示している。

これらのことから、自分の考えと相手の考えを比較するためには、まずは、自分の考えをもち、それを相手に伝えることが必要であると考ええる。

そのため、本研究では、「望ましい人間関係」を、「互いに自分の考えをもち、それらを伝え合い、受け入れることができる関係」とする。

また、望ましい人間関係を、「自分の考えをも

つ」「相手に自分の考えを伝える」「相手を意識し、意見を受け入れる」の三つの視点に分け、各校の取組を生徒指導等に係るアンケートで調査した。表4は、望ましい人間関係に係る取組内容及び課題を一部抜粋したものである。

表4のとおり、各校で様々な取組が行われている反面、「語彙が少ない」「パターン化してしまう」「話が一方的」などの課題がある。望ましい人間関係を育むために、知的障害の特性に応じた、より詳細な手立てが必要であると考えられる。

表4 望ましい人間関係を育む活動

自分の考えをもつ活動	
内容	・教師からの問い掛けや選択肢を与えて判断させる機会を作っている。 ・質問する回数を増やし、生徒が考える機会を意図的に設定している。 ・朝の会や帰りの会でできごとを伝えさせたり、本日の感想を文章で記入させたりする場面を設定している。
課題	・語彙数が少ないため、発言がワンパターンになっている。 ・自分で選んだり、決めたりすることができず、時間が掛かってしまう。 ・答えをすぐに口に出してしまい、他の生徒が考える機会を奪ってしまうことがある。
相手に自分の考えを伝える活動	
内容	・技能検定の練習等で相互評価を行う場面を設定している。 ・振り返りのときに、自分の意見を伝える場を設定している。 ・授業やその日の振り返りの場面で、感じたこと、思ったことをみんなの前で話させたり、授業者からの問い掛けに対して答えさせたりしている。 ・生徒同士がペアになり、問題に答える活動を行っている。 ・授業の中で自分の考えをまとめ、発表する活動を取り入れている。
課題	・他者の様子を見て、課題を指摘できる人と、できない人がある。 ・間違いを恐れて、自分の考えをあまり言わずに、他者の考えや意見を真似しようとすることが多い。 ・発表の際に、緊張して言えなくなったり

課題	「楽しかったです。」「できてよかったです。」などパターン化してしまったりしている。 ・ペア活動の際、トラブルになってしまうことがある。 ・ペアと言いながら生徒同士の意見交換が難しく、間に教師が入って相手に伝わるように言い換えて伝えてしまうことが多い。 ・自分の思いを他者が理解しやすい言葉にして話すことが難しい生徒がいる。
相手を意識し、意見を受け入れる活動	
内容	・前に出て発表する際に、伝える側と聞く側の立場を意識させたり、友だちが発言した内容を、別の生徒に質問して確認させたりしている。 ・生徒同士で意見を出し合い、やりたいことを決定させている。 ・得意なことを発表させ、他者理解を図っている。
課題	・聞いてはいるが、十分に理解しているのか判断がつきにくい。 ・自分の思いと違う意見をなかなか受容しにくかったり、受け入れることができていないが、場の雰囲気を感じ取りすぎて、自分の考えを抑えすぎてしまったりすることがある。 ・他の生徒が発表しているのに、途中で話したくなくなってしまう生徒がいる。 ・他者に対する興味・関心が低く、話が一方的になりやすい。

2 「共感的人間関係を育成する」

(1) 「共感的人間関係を育成する」ことの必要性

生徒指導提要（平成22年）では、日々の教育活動において、「①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点に特に留意すること」⁷⁾が求められており、いわゆる、生徒指導の三機能の重要性が示されている。また、「教科指導やそれ以外の学校生活のあらゆる場面で行う」⁸⁾ことの必要性が示されている。よって、学校生活の大部分を占める日々の教科学習等において、生徒指導の三機能を生かすことが、望ましい人間関係づくりにつながると考える。

坂本昇一（1999）は、生徒指導の三機能の中で、「『共感的な人間関係』は生徒指導を進めるうえでの基盤としても重要である。」⁹⁾と述べている。

広島県教育委員会（平成30年）は、「共感的人間関係を育成する」とは「教職員と児童生徒及び児童生徒同士が、相互に尊重し共感的に理解し合う人間関係を育成すること」¹⁰⁾と述べている。

これらのことから、「共感的人間関係を育成する」ことは、自分の考えを伝えたり、他の意見を受け入れたりする授業づくりをしていく上で、大変重要な視点であると考ええる。

また、桜井茂男（1997）は、表5に示すように、内発的な学習意欲を支える要素を「自己決定感」「有能感」「他者受容感」の三つとし、「他者受容感」を最も重要な要素として挙げている。

表5 学習意欲（内発的学習意欲）を支える三つの要素

要素	内容
自己決定感	「自分のことは好んで自分で決めているんだ！」という気持ち。
有能感	「自分は勉強ができるんだ！」「自分はやろうと思えば勉強ができるんだ！」という気持ち。「効力感」ともいう。
他者受容感	「自分は周りの大切な人から受容されているんだ！」という気持ち。

岩手県立総合教育センター（平成19年）は、桜井（1997）が挙げる三つの要素（自己決定感、有能感、他者受容感）は、生徒指導の三機能である「自己決定」「自己存在感」「共感的人間関係」にそれぞれ置き換えることができ、生徒指導の三機能を生かした学習指導が心理学の面からも有効であると示している。

これらのことから、生徒指導の三機能の中で、「共感的人間関係を育成する」ことは最も重要であり、授業において「共感的人間関係を育成する」ことは、学習意欲の向上とともに、望ましい人間関係を育む上で不可欠な要素であると考ええる。

(2) 「共感的人間関係を育成する」ことに関する手立て

岩手県立総合教育センター（平成19年）は、「共感的人間関係を育成する」ことに関する手立ての例を、先行研究や各校の実践事例から分析し、次のようにまとめている。

- ・よい姿をほめ、好ましくない姿は正すようにする。
- ・たどたどしい発言でも言い終わるまで待ったり、的外れの考えや意見のように思われても、熱心に聴いたりする。

- ・間違った応答を笑わないように指導する。
- ・生徒一人一人を受け入れて褒め、生徒の人間性を認めるようにする。
- ・チャイムと同時に授業を始め、チャイムと同時に授業を終えるようにする。
- ・友だちの意見に声を出してうなずいたり、拍手したりするよう促す。
- ・自己開示をし、生徒から学ぶ姿勢をもつ。
- ・相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合うことができるようにする。
- ・教師主導にならず、生徒のテンポに合わせながら授業を進める。
- ・発言をつなげ、集団での学び合いとなるようにする。

「共感的人間関係を育成する」ことに関する手立ての例

また、池田隆・北野和則（平成24年）は、共感的人間関係が育成された児童生徒の姿を「ありのままに自分を表現するとともに、互いの考えや意見を肯定的に認め合い、学び合うことができる。」¹¹⁾とし、具体的な手立ての例として、次のように整理している。

- ・児童生徒の発表に対して、うなずきや相づちで応え、共感的に受け入れる。
- ・良い姿や頑張っている姿は褒め、好ましくない行為については正すことを心掛ける。
- ・相互評価など、お互いのよさを認め合う活動を取り入れる。
- ・友だちの発表に対して、発表者の方を向いて聴かせたり、拍手をしたりするような雰囲気づくりを行う。
- ・児童生徒同士の発言をつなげ、集団での学び合いを意図的に設定する。
- ・ペア学習やグループ活動で、課題解決に向けて、教え合いの場面を設定する。

「共感的人間関係を育成する」手立ての例

「共感的人間関係を育成する」手立てとして、「相互評価を取り入れ、お互いのよさを認め合う活動を取り入れる。」ことや「ペア学習やグループ活動で、課題解決に向けて、教え合いの場面を設定する。」ことなど、他者との関わりを意図的にもたせることが大切であると考ええる。

3 振り返りの充実

広島県教育委員会（平成26年）は、「振り返りに

おいては、『まとめ』を行うとともに、できたか、できなかったという結果だけでなく、『成功したのは学習の仕方の何が良かったのか』『失敗したのはどこが悪かったのか』等の学習方法を考えさせることによって、児童生徒は主体的な学習を進められるようになる。」¹²⁾とあり、学習内容だけではなく、学習の過程を振り返ることの重要性を示している。

特別支援学校に対する望ましい人間関係に係る実態調査では、「自分の思いを他者に伝えることが難しい。」「他者の意見を受容しにくい。」「人の意見を真似る。」といった回答があり、考えを伝え合うことが求められていた。

これらのことから、本研究での「振り返り」を、めあてに対する振り返りとは別に、学習の過程における、互いのよさを認め合う活動とする。具体的には、授業の中で「考えを伝え合う活動」を取り入れ、その活動における相手の発言内容や伝え方の良さに着目させる場を設定する。この「振り返り」を充実させることで、望ましい人間関係を育むことができると考える。

4 障害特性等を踏まえた指導・支援

(1) 知的障害の特性と特性に応じた指導・支援

特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「解説各教科等編」とする。）において、知的障害とは、「知的機能の明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。」¹³⁾と示されており、適応行動の困難性の一つに、社会的スキルの困難性（対人スキル、社会的行動）があると示されている。また、対人スキルには、友人関係などがあると示されている。

徳永豊（2012）は、社会的スキルは、社会的に受け入れられる行動であり、それによって他者と効果的に相互作用を行い、他者からの否定的な行動を避けることが可能になるものと述べている。

「解説各教科等編」では、「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、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。児童生徒が一度身に付けた知識や技能等は、着実に実行されることが多い。」¹⁴⁾と示されている。また、「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が多い。そのため、学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。」¹⁵⁾「抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である。」¹⁶⁾と示されている。

また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年）では、知的障害のある生徒の場合、「過去の失敗経験等の積み重ねにより、自分に対する自信がもてず、行動することをためらいがちになることがある。このような場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己に肯定的な感情を高めていくことが大切である。」¹⁷⁾と示されている。

これらのことから、できたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、生徒に成就感を味わわせ、肯定的な感情を高めていくことが必要と考える。また、実際的な生活場面の中で、具体的に、思考・判断・表現できるようにする指導が効果的であることから、相手と関わる場面を意図的に設定する。つまり、「振り返り」の場面を、段階的に学習過程の終末以外にも取り入れ、お互いのよさを認める活動を行うことが大切であると考ええる。

(2) 知的障害のある生徒の「共感的人間関係を育成する」振り返り等の充実

濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（平成30年）は、振り返りの工夫として「活動の都度、めあてや課題に沿った評価を行うことで児童生徒がそれらを意識しやすくなり、次の行動に結び付きやすくなった。」¹⁸⁾と述べている。また、「記憶の弱さを補い、認知の難しさに対応するために、言語だけでなく、写真等を活用し、児童生徒に分かりやすく伝わる形で振り返らせるための工夫が必要である」¹⁹⁾と述べている。

北海道立特別支援教育センター（平成28年）は、知的障害特別支援学校に在籍する生徒の共感的人間関係を育成するためには「日常の指導場面において、互いの理解を深め、相手を思いやる気持ちを育てることが大切です。そのためには、生徒同士が協力する場面や、役割を分担して取り組む活動を設定し、集団生活の広がりや言語活動の充実といった視点から授業づくりに留意する必要があります。」²⁰⁾

と述べている。また、指導に当たっては、「状況に応じた適切な表現の方法を指導したり、他者との関わり合いが促進されるグループ編成をしたりすることが効果的です。」²¹⁾と述べている。

また、濱崎ら（平成30年）は、「活動の意味や価値を写真等を活用して理解させたりすることで、児童生徒の学習意欲を高めることができた。」²²⁾「動作化して示したり、写真等を活用したり、日常生活を取り上げたりすることで、イメージしやすくなり、興味・関心をもたせやすかった。」²³⁾と述べている。

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）は、目的・目標を共有することで、「こうやって仲間とできたことがうれしい」「準備は大変だったけど、成功させることができた」「手伝ってくれてありがとう」等といった情動を共有することが、他者との行為を関連付ける上でも重要な役割を果たすと考えられていると述べている。

これらのことから、本研究では、文献研究や先行研究を基に、「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立てについて、知的障害の特性を踏まえ、表6のように整理する。

表6 「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立て

知的障害の特性	振り返り等の工夫
主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない。	ペアやグループ活動前に、「何のためにするのか。」など目的を生徒に考えさせ、共有する。
	活動毎に行うなど段階的に、視点に基づいて相互評価をさせるなど、他者のよさに着目させる振り返りを行う。
知識や技能が断片的になりやすい。	他者のよさに気付かせるために、板書等で、視点をいつでも確認できるようにする。
社会的スキルの困難性がある。	状況に応じた適切な表現方法や他者のよさを評価する視点を、動作化及び写真等で示したり、考えさせたりする。
	活動後すぐに、自分自身の気持ちを整理させる場面を設定する。

Ⅲ 研究の目的

本研究は、知的障害のある生徒の望ましい人間関係を育むための授業の在り方について提言することを目的とする。

Ⅳ 研究の内容及び方法

本研究の内容は、次のとおりである。

- 知的障害特別支援学校を対象に、実態調査を行い、知的障害のある生徒に特化した生徒指導の取組の現状を把握する。
- 調査結果を踏まえ、先行研究を含めた文献を整理した上で、知的障害の特性に応じた「共感的人間関係を育成する」振り返り等を中心に取り入れた授業を行う。
- 授業実施前後の生徒の変容を、行動観察等を通して分析し、特別支援学校における生徒の望ましい人間関係の在り方について実践例を示す。

Ⅴ 検証の視点と方法

1 検証の視点と方法

検証の視点と方法について表7に示す。

表7 検証の視点と方法

検証の視点	方法
○ 望ましい人間関係が育まれたか。 ・自分の考えをもち、相手に自分の考えを伝えることができたか。 ・相手を意識し、意見を受け入れることができたか。 ○ 「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立ては有効であったか。	・アンケート ・行動観察

2 望ましい人間関係に係るアンケートによる調査

(1) 実施方法

望ましい人間関係に係るアンケートを「共感的人間関係を育成する」振り返り等を取り入れた授業の前後で実施し、変容を比較する。

なお、アンケートは、桜井（1997）の考えを基に、池田隆・北野和則（平成24年）が作成した質問紙（「自己決定感尺度」「有能感尺度」「他者受容感尺度」からなる）を参考とする。

(2) 対象生徒

知的障害特別支援学校高等部普通科職業コース第1学年生徒4名（生徒A、生徒B、生徒C、生徒D）を含む各学級の全生徒15名（生徒A・生徒Bが

在籍する学級 8 名、生徒 C・生徒 D が在籍する学級 7 名) とする。

(3) 実態調査の表題

「学校生活に関するアンケート」

(4) 実施時期

取組前 平成30年 8 月～9 月

取組後 平成30年12月

(5) 分析方法

回答は、表 8 のとおり 4 段階評定尺度法で点数化し、項目ごとの平均値を比較する。

表 8 回答に対する点数

回答	点数	点数 (逆転項目)
そう思う	4 点	1 点
少しそう思う	3 点	2 点
あまりそう思わない	2 点	3 点
まったくそう思わない	1 点	4 点

3 行動観察による調査

(1) 実施方法

望ましい人間関係の三つの視点「自分の考えをもつ」「相手に自分の考えを伝える」「相手を意識し、意見を受け入れる」について、映像及びノート等の記述を基に行動観察を行う。

(2) 分析方法

指導者からの聞き取り及びビデオ視聴等を行い、「共感的人間関係を育成する」振り返り等を入れた授業の様子及び生徒の行動変容について観察し、分析する。

(3) 実施時期

表 9 のとおり、実施する。

表 9 行動観察の実施時期

期	内容	月	回数
事前評価	取組前の時期	8 月～9 月	3 回
指導前期	「共感的人間関係を育成する」振り返り等を取り入れた授業に取り組み始めた時期	9 月～10 月	3 回
指導後期	共感的人間関係を育成する」振り返り等を取り入れた授業を改善して取り組んだ時期	10 月～12 月	3 回

VI 研究に係る授業実践等

1 対象生徒の実態

各対象生徒の実態を表10に示す。

表10 対象生徒の実態

生徒	実態
A	・知的障害がある。 ・コミュニケーション能力は、他の学級の生徒と比べて高い。 ・他者の気持ちを優先しすぎるため、人間関係でトラブルを起こすことがある。 ・学習面（計算）に課題がある。 ・時計を読み取ることは難しい。
B	・知的障害を伴う自閉症がある。 ・自分から人間関係づくりを行うことは難しい。 ・行動はパターン化することで定着する。 ・自分の考えを、発言することができるが、考える視点がずれていることが多い。
C	・知的障害がある。 ・自分から思い込んでしまったことは、変えることが難しく、落ち込みやすい。 ・自分のことが中心になってしまい、他者のことを考えるのが難しい。 ・友だちには、自分の性格を理解してもらい、気持ちの浮き沈みで授業参加が難しくても受け入れられている。
D	・知的障害を伴う自閉症がある。 ・相手との関わりをイメージしにくく、自分が気になった言葉に対して、前後の会話に関係なく話すことがある。 ・自分の思いを、他者に伝えることができる。 ・自分のやるべきことなど、他者に伝えて動くことができるが、他のことが気になるとう、中途半端になってしまうことがある。

2 指導・支援

(1) 生徒 A・生徒 B

ア 実施学級

生徒 A・生徒 B の在籍する学級は、高等部普通科職業コース第 1 学年 8 名の生徒で編制されている。指導者は 2 名である。

イ 授業実践

- 教科等 : 作業学習
- 学習内容 : 技能検定に向けて

授業は、挨拶練習、前時の復習、本時の学習（シーラーとラベラーの使い方、手洗い練習、商品化等）など、パターン化された、生徒が見通しをもちやすい構成で行った。

ウ 事前評価

当該学級の間人関係は、良好である。指導者は「人を否定しない」「『ありがとう』を大切にすること」「人が困っていることに気付ける」ことを、心掛けている。授業では、生徒の発表に対してうなずきや相づちで応え、共感的に受け入れている様子があった。また、良い姿や頑張っている姿は個別に即時に褒めていた。

生徒は、他者の発言に対して、発言者の方を向き、発言後は拍手をしたり、あたたかい雰囲気をつくったりしていた。

生徒同士が関わる場の設定として、ペア学習を設定し、互いの良かったところを褒め合う場面を設定していた。

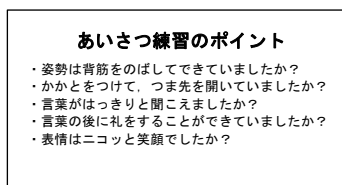
しかし、褒め合う場面での指導者の指示は、「よいところを褒め合ってください。」と伝えるのみであり、それに対して、生徒は、「よかった。」「できていたよ。」など、曖昧な評価になっていた。知的障害のある生徒に対して、できたところを細かく認めたり、称賛したりする場面が必要であること、実際的な生活場面で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的であることから、評価の視点をもたせる工夫、評価者などの役割を与えることが必要であると考え、次項のように改善を図った。

エ 指導前期における指導・支援

指導前期においては「共感的人間関係を育成する」手立てとして、次のようなことを行った。

- 挨拶練習の活動の導入時に、「挨拶のポイント」の視点を与え、いつでも確認できるように、板書等で提示した。
- 手洗いの活動時にチェック表を活用させることで、具体的に相手のよいところを見付け、評価できるようにした。

これらのことにより、生徒は、自分の考えを具体的にもち、相手に伝えることで活動の振り返りをすることができた。しかし、他者に対しての指摘が評価の中心であった。よさを認めることができるようなモデルを示す必要があるといった課題があった。



あいさつ練習のポイント

チェックシートで評価している様子



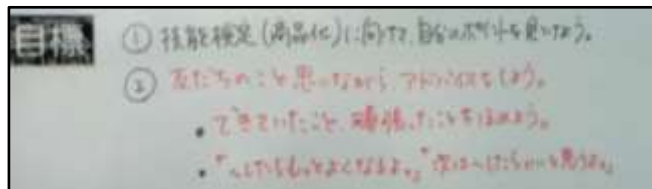
アドバイスをしている様子

チェックシートで評価している様子

オ 指導後期における指導・支援

指導前期の課題を踏まえ、指導後期においては、さらに、次のような手立てを取り入れた。

- 他者のよさを評価する視点を明確にするため、学習内容の目標と、活動の目標を設定した。
- 活動の目標を、「友だちのことを思いながらアドバイスしよう。」とした。
- 「どのようにアドバイスしたらよいですか？」という指導者の問い掛けから、望ましい活動の視点を考えさせ、共有させた。
- 「なぜ、グループ活動を行うのでしょうか。グループで評価したらよいところは何ですか？」などの活動の目的を生徒に発問させた。
- 活動後、すぐにグループで振り返る場を設定し、視点を基に、友だちの良かったところを伝え合わせていた。
- 自身の気持ちを整理させる場面を設定した。



学習内容及び活動の目標



アドバイスをしている様子

自分の気持ちを整理する様子

(2) 生徒C・生徒D

ア 実施学級

生徒C・生徒Dの在籍する学級は、高等部普通科職業コース第1学年7名の生徒で編制されている。指導者は2名である。

イ 授業実践

- 教科等 : 特別活動
- 学習内容 : 集団づくりⅡ

生徒の身近な出来事をゲームにし、それを用いて、グループやペアで考えさせる場面設定を行い、課題解決方法を話し合えるような集団づくりの授業を、毎時間、設定していた。

ウ 事前評価

当該学級の生徒は、自分の考えをもつことができているが、友だちの意見と統合することができず、自分の考えを通そうとする人間関係が見られる。しかし、全体を通して、良好な傾向にある。学習環境は、学級目標及び生徒指導規程に示されている望ましい行動などを、常に生徒の目に触れるような場所に掲示するなどの工夫をしていた。

授業では、指導者は、生徒一人一人に発問し、自分の考えを言わせる場면을意図的に設定していた。

生徒同士が関わる場の設定として、グループでの課題解決のための話し合い活動を設定していた。ゲームを個人活動で行い、その後、それぞれの解決に向けてグループで話し合いを行う活動では、個別でゲームを行うことによって、自分の考えをもつことができていた。しかし、自分の考えを相手に伝える場面が単発になり、相手の意見を受け入れるところまでは見られなかった。

知的障害のある生徒に対して、状況に応じた適切な表現の方法を指導したり、他者との関わり合いが促進されるグループ編成をしたりすることが効果的であることから、ゲームの中でも、ペア活動など他者との関わり合いができるような場面設定や、具体的に思考や判断、表現ができるように、考えさせる視点をもたせる工夫が必要であると考え、次項のように改善を図った。

エ 指導前期における指導・支援

指導前期において「共感的人間関係を育成する」手立てとして、次のようなことを行なった。

- 課題解決に向けて、生徒同士が話し合う活動（作戦会議）を設定し、話し合う視点を、事前にスライドなどで示した。
- ヒントカードを用意し、視点を生徒の実態に合わせて、適宜、提示した。

これらのことにより、生徒は、視点をもち、ペアで話し合いを行うことができた。

しかし、本時の見通しや話し合いの視点を示していたが、スライドのため、次のスライドを出すと見えなくなった。いつでも確認できるためには、又は、意識して活動させるためには、常に視点を提示しておく必要があった。また、生徒のノート等の記述では、学習内容の目標に対しての感想のみにとどまっている者もいた。望ましい行動を定着させるためにも、学習内容の目標と学習活動における目標を明確にし、話し合いだけで終わらず、発表した生徒やよい行動をした生徒への指導者からの評価を行い、価値付けをする必要があるといった課題が残った。



アドバイスをしている様子

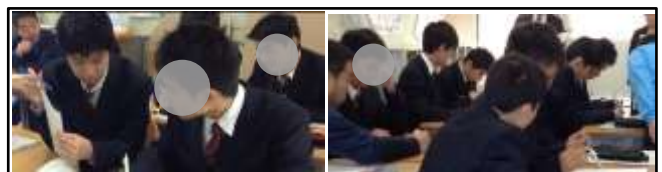
オ 指導後期における指導・支援

指導前期の課題を踏まえ、指導後期においては、さらに、次のような手立てを取り入れた。

- 具体的な視点の提示として、学習内容の目標と、活動の目標を設定した。
- 「どのような話し合いがよいですか？」という指導者の問い掛けから、具体的な話型をイラスト等で生徒に提示し、生徒自らに考えさせ、共有させるとともに、板書等で常に提示を行なった。



具体的なイラスト（話型）で、望ましい表現方法を考えさせている様子



話し合い（作戦会議）の様子

3 検証の結果と考察

(1) 望ましい人間関係が育まれたか

ア 自分の考えをもち、相手に自分の考えを伝えることができたか

「学校生活に関するアンケート」の「自分の考えをもち、相手に自分の考えを伝えること」に係る質問及び結果について、表11及び表12に示す。

表11 「学校生活に関するアンケート」の質問項目

番号	質問項目
⑤	授業中、先生から出された質問に答えられることが多いです。
⑧	授業中、自分の意見を、自信をもって発表できます。
⑨	授業中、自分で考えて学習します。

表12 「学校生活に関するアンケート」の結果

生徒	⑤		⑧		⑨	
	取組前	取組後	取組前	取組後	取組前	取組後
A	4	4	4	4	4	4
B	1	4	1	4	2	2
C	2	2	3	3	2	2
D	2	3	3	3	3	4

生徒Aは、取組前から学習への意欲が高く、自分の意見をもち、他者へ関わるが多かったため、取組前後でアンケートでの変容は、見られなかった。しかし、授業での発言には変容が見られた。指導前期で、友だちにアドバイスを言う場面では、「とてもよい表情だった。とても大きな声だった。」と挨拶のポイントの内容を言うことしかできなかったが、指導後期では、評価の視点の書かれたチェックシートの内容以外に、「〇〇した方がもっといいよ。」「笑顔がとてもよくて、本番もこの調子で販売に行けそうだよ。」という肯定的な考えを加えて、相手に伝えることができたようになった。視点を基に、友だちのよかったところを見付け、自分で考え、相手に伝えることができたと考え。

生徒Bは、⑤及び⑧の項目において、「まったくそう思わない（1点）」から「そう思う（4点）」に大幅に変容した。「自分から人間関係づくりを行うことは難しく、自分の考えを、発言することができが、視点がずれていることが多い。」という実態のある生徒Bが、活動の評価の視点を基に、相互

評価など他者のよさに着目させる振り返りを行わせることによって、自信をもって、自分の考えをもち、相手に伝えることができたようになったと考える。

生徒Cは、アンケートでの変容は見られなかった。「自分のことが中心になってしまい、他者のことを考えることが難しい。」という実態があり、指導前期で、活動が思うようにいかない場合は、グループ等で、作戦を考え、自分の意見を言うことはなく、「できなかった。」という発言やノート等の記述があった。指導後期になると、「一人が分からなかったら同じペアの人に教えてもらう。」などの発言が出てくるようになった。ペア学習やグループ学習などの教え合いの場面を意図的に設定したため、生徒Cは、友だちと話し合うよさを感じることができ、自分のもっている考えを相手に伝えたり、聞いたりすることができるようになったと考える。

生徒Dは、⑤及び⑨の項目において上昇した。「相手との関わりをイメージしにくく、自分が気になった言葉に対して、前後の会話に関係なく話すことがある。」という実態がある生徒Dが、授業において、状況に応じた適切な表現の方法を、具体的な話型を基に、自ら考えたことにより、イメージしやすくなり、興味・関心をもって活動に取り組むことができたと考える。

これらのことから、対象生徒A・生徒B・生徒C・生徒Dは、自分の考えをもち、相手に自分の考えを伝えることができたと考える。

特に、イメージすることが難しく、考える視点がずれやすい生徒B・生徒Dには、他者のよさを認める表現方法などの視点を顕在化させたことによって、自分の考えを整理することができ、自信をもって相手に伝えることができたため、効果的であったと考える。

イ 相手を意識し、意見を受け入れることができたか

各対象生徒の指導前期・指導後期における、友だちとの関わりに関するノート等の記述内容を次の表13に示す。

表13 対象生徒のノート等の記述

生徒	記述内容	
	指導前期	指導後期
A	・表情がなかった。 ・たまに足がまっすぐになっていないから気を付ける。	・販売のときも笑顔でがんばりたい。 ・友だちが言ってくれたジャガイモを入れ

A	・指先、爪の間、親指の付け根がだめだった。 ・まだ、少しできていないところがありました。	・ときの音を、気を付けたいです。 ・次がきちんとできるように、アドバイスをしてくれたので次がんばりたいです。
B	・全く全部できているように見えるけど手の甲のアルコールが片方しかできていなかった。 ・ラベラーの位置がびったり真ん中になっていなかった。	・友だちからのアドバイスをもらったから、次は、丁寧にできると感じました。 ・友だちからのアドバイスを聞くと、本番も挨拶を間違えずに言えそうだと思います。 ・手を20秒以上洗えた。
C	・情報共有ができていなかったの、他人の意見を参考に上手く聞けるようにする。 ・話合うことで、だんだん（ゲームが）できるようになりました。	・作戦会議でいろいろ話をしたので、（ゲームの）1回目よりは、できました。 【友だちへ一言】 ・分からないところを教えてもらってありがとう。
D	・（ゲームの）1回目は、失敗したけど、2回目はできた。 ・（友だちと）情報を共有できなかった。	・（作戦会議で意見を）共有できたので、良かったです。 【友だちへ一言】 ・みんなの作戦のおかげで（ゲームが）できました。また、一緒にペアになりたいです。 ・C君のおかげでできて良かったです。

対象生徒は、指導前期では、友だちからの関わり後の感想が「活動ができたか。」「できなかったか。」などの記述であったが、指導後期においては、友だちが言ってくれたことに対して、「○○をがんばりたい。」「アドバイスをしてくれたので次がんばりたいです。」など、相手を意識し、意見を聞き、受け入れ、自分を振り返る記述へと変容した。

これは、生徒A・生徒Bの所属学級の指導後期において、生徒に他者のよさを評価する視点を考えさ

せ、活動毎に視点に基づいて他者のよさに着目させる振り返りを行わせ、それに基づいて自分自身の気持ちを整理させることを通して、生徒は、相手を意識し、意見を受け入れることができたためと考える。

他の生徒の感想からも、「○○くんからのアドバイスでがんばろうと思った。」などの記述が増えた。活動後には、「ありがとう。」などと肯定的な言葉を互いに言い合う場面が見られた。

また、生徒C・生徒Dの所属学級の指導後期において、他者のよさに気付きやすいように、視点をイラスト等で提示し、それを用いて、状況に応じた適切な表現方法を生徒に考えさせ、友だちと関わらせた。このことにより、視点を基にした活動を終始、行わせることができた。また、相手を意識した活動として、「ペアの友だちへの一言」という振り返りの場面を設定することで、生徒の感想から、「アドバイスをくれてありがとう。」「また、一緒にペアでがんばろう。」などの記述が増えた。これらのことから、活動を通して、相手を意識し、意見を受け入れることができたと考える。

これらのことから、研究授業を通して、対象生徒の望ましい人間関係が育まれたと考える。

(2) 「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立ては有効であったか

表6に示した、知的障害のある生徒の「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立ての有効性について、研究授業の様子及び指導者からの聞き取り等で考察する。

○ 「ペアやグループ活動前に、『何のためにするのか。』などの目的を生徒に考えさせ、共有する。」

研究授業の中で、指導者が「なぜ、グループ活動を行うのでしょうか。グループで評価したらよいところは何ですか？」などの活動の目的を生徒に発問する場面があった。考えさせるまでには至らなかったが、指導者が目的を示すと、生徒は、理解し、行動につなげることができた。特に、生徒Cは、「一人が分からなかったら同じペアの人に教えてもらう。」などの発言があった。主体的に取り組む意欲が十分に育ちにくい、知的障害のある生徒にとって、ただ指導者に指示されて、形式的に活動するよりも、活動の意味や目的を考え活動することが、重要な手立てであると考え。

○ 「活動毎に行うなど段階的に、視点に基づいて

相互評価をさせるなど、他者のよさに着目させる振り返りを行う。」

活動毎に相互評価を入れることで、生徒Bは、友だちから言われて嬉しかった経験を重ね、友だちからのアドバイスを素直に受け止め、学習が意欲的になってきた。また、段階的に繰り返し活動することで、「視点がずれている発言をすることが多い」ことが課題であった生徒Bが、視点を基に他の生徒を気遣える言葉掛けができるようになった。活動の度に、めあてや課題に沿った評価を行うことで、生徒がそれらを意識しやすくなり、次の行動に結び付きやすくなったと考える。

- 「他者のよさに気付かせるため、板書等で、視点をいつでも確認できるようにする。」

研究授業後も、アドバイスの仕方を考え、視点を提示したことで、生徒が相手のことを考えて発言することが定着してきた。「〇〇すると、もっとよくなると思います。」という発言であったり、「アドバイスの仕方を教えよう。」と投げ掛けるだけで、生徒自ら、肯定的な発言をすることができるようになったりしてきた。視点を示すことを継続的に行うことによって、定着させることができ、有効な手立てであることが分かった。

- 「状況に応じた適切な表現方法や他者のよさを評価する視点を、動作化及び写真等で示したり、考えさせたりする。」

活動の目標を立てることで、視点が明確になり、指導後期から、どちらの学級も、生徒からの発言が、相手を称賛する言葉に変容した。

また、研究授業で、「どのような話合いがよいですか？」という指導者の問い掛けから、具体的な話型をイラスト等で生徒に提示し、生徒自らに考えさせる活動があった。生徒Dは、イラストや文字カードを基に、正しい言葉を選んでいった。提示された話型には、様々な語彙があり、語彙が少ない、返答がワンパターンになってしまう知的障害のある生徒にとって、語彙や表現力を増やすことができたと考える。

- 「活動後すぐに、自分自身の気持ちを整理させる場面を設定する。」

気持ちを整理させる場面を設定することによって、生徒Aの感想が、「次がきちんとできるように、アドバイスをしてくれたので、次はがんばりたいです。」などの、相手を意識し、相手の意見を受け入れるものになった。社会的スキルに困難性のある知的障害のある生徒にとって、他者から

称賛されたことを整理することで、自己の肯定的な感情を高めることができたと考える。

これらのことから、知的障害のある生徒の「共感的人間関係を育成する」振り返り等の手立てが有効であったと考える。

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- 「共感的人間関係を育成する」振り返り等を充実させた授業を行えば、知的障害のある生徒の望ましい人間関係が育まれることが分かった。
- 特にイメージすることが苦手である、自閉症のある生徒には、他者のよさを認める表現方法等の視点を顕在化させることが、望ましい人間関係を育むことに効果的であることが分かった。

2 課題

- 本研究は、各教科等を合わせた指導である作業学習と特別活動での取組であった。さらに望ましい人間関係を育むならば、すべての教科・領域で取り組んでいく必要がある。
- 「なぜ、その活動を行うのか。」という、活動の目的を生徒に考えさせることで、生徒の主體的な活動を促すことができると考える。本研究では、指導者の投げ掛けのみであったが、活動の必然性をもたせる手立てを工夫する必要がある。

最後に、本研究に当たり、懇切丁寧に御指導・御助言くださった研究指導者の竹林地毅先生、さらに御協力いただいた研究協力員の皆様や研究協力校2校の関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書p. 2
- 2) 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と早期からの一貫した支援の充実～』p. 119
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：『専門研究B（重点推進研究） 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究 ―必要性の高い指導内容の検討―（平成22年度～23年度）研究成果報告書』p. 106
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：前掲書p. 106
- 5) 文部科学省（平成21年）：『高等学校学習指導要領解説

特別活動編』海文堂出版p. 17

- 6) 千葉県総合教育センター（平成25年）：『学級づくりガイドブック ―好ましい人間関係を育む学級を目指して―』p. 3
- 7) 文部科学省（平成22年）：前掲書p. 5
- 8) 文部科学省（平成22年）：前掲書p. 2
- 9) 坂本昇一（1999）：『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』文教書院p. 18
- 10) 広島県教育委員会（平成30年）：『広島県教育資料』p. 104
- 11) 池田隆・北野和則（平成24年）：「自ら学ぶ意欲を育む生徒指導の在り方に関する研究―生徒指導の三機能を生かした学習指導法の開発と評価を通して―」『広島県立教育センター 研究紀要 第39号』p. 30
- 12) 広島県教育委員会（平成26年）：『広島県教育資料』p. 129
- 13) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂出版p. 20
- 14) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 15) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 16) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 17) 文部科学省（平成30年）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版p. 70
- 18) 濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（平成30年）：「特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方 ―障害特性等を踏まえた『課題発見・解決学習』の指導を通して―」『広島県立教育センター 研究紀要 第45号』p. 72
- 19) 濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（平成30年）：前掲書p. 72
- 20) 北海道立特別支援センター（平成28年）：「知的障がいと特別支援学校高等部（職業学科）における自己指導能力を育てる指導の在り方」『研究紀要 第29号』pp. 12-13
- 21) 北海道特別支援センター（平成28年）：前掲書p. 13
- 22) 濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（平成30年）：前掲書p. 72
- 23) 濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（平成30年）：前掲書p. 72

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成30年）：「特別支援教育資料集」
- 桜井茂雄（1997）：『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 岩手県立総合教育センター（平成19年）：『授業における生徒指導』
- 徳永豊（2012）：「子供の『社会的能力』と『情動調整能力』を高める指導―『生きる力』の一つの軸として」福岡大学研究部論集
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）：『特別支援教育のコツ 今知りたい！ かかわる力・調整する力』ジアース教育新社