

知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高める指導の工夫 — ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラムの活用を通して —

広島県立呉特別支援学校江能分級 平川 真衣

研究の要約

本研究は、知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めることを目的とする。所属校では、児童生徒の高等部卒業後の生活を見据え、教育活動全体を通して社会的スキルに関する指導を行ってきた。しかし、生徒は、授業場面における社会的スキルは身に付いたが、相手や場が異なると、身に付けたスキルを活用できていない。そこで、知的障害を伴わない自閉スペクトラム症をはじめとする対人認知能力に困難がある人を対象として開発されたソーシャルシンキングの考え方を基に、知的障害の特性に応じた指導・支援を取り入れたプログラムを作成・活用した。アンケートによる生徒の変容の分析、行動観察による授業の評価基準における伸びの分析及び授業での記述等から、ソーシャルシンキングの考え方を取り入れた本プログラムを活用することは、知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めるために有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、以下「29年総則編」とする。）では、育成を目指す資質・能力として、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱が示されている。また、思考力・判断力・表現力等を育成することについて、「社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力であり、変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。」¹⁾と示されている。

広島県教育委員会（平成30年）は、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」において、変化の激しい社会では、「自ら深く考え、知識や情報を統合して新しい価値を創り出す力、さらにはそのために多様な他者と協働できる力を有する人材が求められている。」²⁾と示している。

所属校は、知的障害特別支援学校である。在籍する高等部生徒12名中7名には、知的障害を伴う自閉症があり、生徒の障害特性等を踏まえ、学校教育活動全体を通して、挨拶や言葉遣いなどの社会的スキ

ルに関する指導を行っている。しかし、職場実習等における事業所・企業からの評価では「作業態度」「作業を遂行する力」「人との関係」のうち、「人との関係」に関する評価点が低い。評価シートの所見では、「挨拶はできるが、返事が声で返ってこない。」「自分から挨拶をすることが難しい。」「慣れてくると仕事と休憩のメリハリがつかず、敬語をつかうことができていない。」などの記述があり、対人関係に係る課題が多く見られた。返事、挨拶及び場に応じた言葉遣い等について、授業等では実施できているが、相手や場が異なると、そのスキルを活用することができていない。つまり、スキルは身に付いているが、状況を見て判断する等、自ら考えて動く力に課題があると考ええる。

これらの現状から、特に課題のある対人場面において、生徒が自ら考え、判断し、行動できるよう、思考力・判断力・表現力等を高める指導の工夫を行っていく必要があると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 対人場面における思考力・判断力・表現力等

「29年総則編」では、思考力、判断力、表現力等について「『知識及び技能』を活用して課題を解決するために必要な力」³⁾と示されている。また、知

識及び技能を活用して課題を解決する過程について、三つ示されており、そのうち一つに「物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程」⁴⁾が示されている。

このことを踏まえると、本研究での対人場面における思考力・判断力・表現力等は、その場の状況やその状況の中にいる特定の人を観察して問題を見だし、自らどう行動すべきか、解決の方向を考え、解決方法を判断し、結果を予測しながら行動する力であると考ええる。

2 対人場面における思考力・判断力・表現力等を高める指導

(1) ソーシャルシンキング

ソーシャルシンキングは、対人認知能力に困難がある人を対象として開発された認知行動論的アプローチである。グループワークを通して、見聞きしたことから必要な情報を収集したり、役割を交替して演じたりすることで、相手の意図を推測し、文脈に応じた行動を自分で考え出すことができるよう指導するものである。

稲田尚子（2016）は、ソーシャルシンキングについて、「人が他者と関わる際にどのようにふるまうべきかについて考えることであり、また、自分自身のふるまい方に他者が与える影響、自身の言動に対する他者の応答、および自分自身の感情、について考えることとされている。」⁵⁾「まわりの人が何をしているかをよく観察し、その場でどんな行動が期待されているのか、などを考えることにより、いつ、誰と、どこにいるかに応じた適切なふるまいを自分で考え出すための方略である。」⁶⁾と述べている。

これらのことから、ソーシャルシンキングの考え方を取り入れた指導の工夫を行うことで、なぜ、ソーシャルスキルが必要であるかを考えさせるとともに、対人場面において、どのような行動をとるべきかを生徒自ら考えさせることができ、対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めることができる。と考える。

(2) I L A U G Hモデルとコミュニケーションの四つのステップ

ミシェル・ガルシア・ウィナー（2018）は、対人認知に困難がある生徒の指導法に関する包括的な臨床研究が不足していたことから、自身が考案したソーシャルシンキングについて、1990年代半ばに導

入したことを示している。ウィナー（2018）は、対人認知に困難がある生徒と関わる中で、言語スキルが高い人でも、他者の思考を考える能力に課題があることが分かってきたことから、「学力と対人コミュニケーション／視点どりの能力の間に、直接的な相関はない。」⁷⁾と述べている。また、その困難をより明確に把握するため、I L A U G Hモデルの枠組みを示している。このモデルを活用することで、「ソーシャルシンキング／ソーシャルスキルの困難が学業や授業参加に及ぼす影響を正しく理解する助けにもなる。」⁸⁾と述べている。その枠組みを表1に示す。

表1 I L A U G Hモデルの枠組み（抜粋）

困難の種類	対人的やりとりへの影響
コミュニケーションや行動の開始 (Initiation of Communication or Action)	・適切な対人的やりとりを開始したり、新しい活動に取り組み始めたりしない。
目と脳で聴くこと (Listening with Eyes and Brain)	・その場の対人的期待の理解に役立つように、状況とそれに関連する対人的手掛かりを観察するのが苦手である。 ・周囲で何が起きているかを、目を使って考えることが非常に苦手な場合がある。
抽象と推論 (Abstract and Inferential)	・対人的手掛かりから意味を推論したり、言葉から意味を読み取ったりするのが苦手である。 ・進行中の会話や期待されることを字義どおりに解釈しているように見える。
視点どりの理解 (Understanding Perspective)	・対人関係を調整したり、単にうまく空間を共有するために、自分や他者の視点や情動を認識し、取り入れたりすることが困難である。 ・文学の登場人物の視点を理解することが困難である。
ゲシュタルト処理：全体像の把握 (Gestalt Processing : Getting the Big Picture)	・特異な状況や出来事において非言語的に提示される主概念や要点を特定するのが苦手である。 ・会話の中で細部に過度に注目するために、あまり関係のない、あるいは話題から外れた発言や質問をすることがある。
ユーモアと対人関係 (Humor and Human Relatedness)	・概して大変ユーモアのセンスがあるが、ユーモアの微妙なニュアンスが分からないことがある。 ・笑われているのか、一緒に笑ってくれているのか分からないことがある。 ・概して対人的な意欲は高いが、自分のコミュニケーションやユーモアが他者にどう受け取られているか、あるいは拒否されているかを判断できない。

ウィナー（2018）は、「ソーシャルシンキングに困難のある生徒には、与える構造が具体的であるほど、自分の思考を組織化し、レッスンの内容を系統立てて思い出せる可能性が高まるのである。」⁹⁾と述べている。コミュニケーションの四つのステップについて、表2に示す。

表2 コミュニケーションの四つのステップ

ステップ	内容
1	視点どりの知識とスキル 人のことを考える。コミュニケーション相手を思考の基準にする。
2	身体の内在方の確立 身体の内在方だけでなく、コミュニケーション相手の身体の内在方も意識する。
3	目で考える 目を使って他者のことを考え、他者が考えていることを観察する。
4	言葉を使った関係の構築と維持 言語を用いて他者と関わる。

一方で、稲田（2016）は、ソーシャルシンキングについて、「知的障害がない自閉スペクトラム症（ASD）をはじめとする対人認知能力に困難がある子どもや大人を対象として開発された、用語、枠組みである。」¹⁰⁾と述べている。

これらのことから、ソーシャルシンキングの考え方を基に、プログラムを作成し、活用することで、対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めることができると考える。ただし、キーワードやストーリーで用いられる言葉が抽象的で、知的障害のある生徒にそのまま使用すると理解することが難しいため、知的障害の特性に応じた指導・支援を加えたプログラムにする必要があると考える。

3 知的障害の特性と特性に応じた指導・支援

(1) 知的障害の特性

文部科学省（平成25年）は、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている。」¹¹⁾と示している。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「29年各教科等編」とする。）では、知的障害のある生徒の学習上の特性として「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。」¹²⁾と示されており、抽象的な内容の指導では、効果が薄いと示されている。

また、「29年各教科等編」では、知的障害について、「適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態である。」¹³⁾と示されている。さらに、適応行動の困難性には、概念的スキルの困難性、社会的スキルの困難性及び実用的スキルの困難性があり、その中で社

会的スキルについては、友だち関係などの対人スキルや、社会的ルールを理解や集団行動などの社会的行動が困難であることが示されている。

日本LD学会（2017）は、社会的スキルについて、対人場面において相手への効果的な働き掛けを支える技能とし、「ソーシャルスキル」と同義としている。また、藤野博（2016）は、ソーシャルスキルについて、「他者と良好な関係を築き、関係を維持し、円滑な社会生活を送るために役立つ様々な技能」¹⁴⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒は、その障害特性から、抽象的な内容の指導では理解しにくく、実際の生活の場面に生かすことが難しいため、ソーシャルスキルに課題があり、集団行動などに困難さを示しやすいと考える。

(2) 知的障害の特性に応じた指導・支援

「29年各教科等編」では、知的障害のある生徒の学習上の特性及び教育的対応の基本として、「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。」¹⁵⁾「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。」¹⁶⁾と示されている。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2012）は、知的障害のある子供へのコミュニケーションに関する配慮について、伝えるべき内容を絞って伝えること、具体的で平易な表現で伝えること、言葉だけでなく、実物や写真、絵カードの活用により視覚化することなどを示している。

竹野政彦・矢野清美（平成26年）は、知的障害のある児童生徒が自ら考えて動くようになる「分かって動ける授業づくり」で大切なこととして「活動の『意味付け』『価値付け』が必要であることも分かった。」¹⁷⁾と述べている。

学習の「意味付け」「価値付け」について、菊地一文（2013）は、何のためにやるのかという必然性及び背景を大事にすること、生徒自身が振り返って、その成長及びできたことに気付くための評価の在り様が大事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には、生活に結び付いた具体的な活動を設定し、映像や画像で視覚化し、具体的にイメージしやすくすることが効果的であると考える。また、学習過程では、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、生徒が主体的に取り

組むことを促すとともに、般化の場面においても、他者から肯定的な評価を得ることができるような仕組みを工夫することが大切であると考え。

4 ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラム（試案）

知的障害の特性に応じた、ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラム（試案）（以下「プログラム（試案）」とする。）を表3のとおり作成した。

表3 「プログラム（試案）」

Mission	ソーシャルシンキングの考え方	知的障害の特性に応じた指導・支援
1 人の行動を読み取ろう	・目で考える ・「考える・知る・推測する」の指導	・生活に結び付いた場面を設定する。 ・枠や矢印を活用し、全体像から細部を捉えさせる。
2 人の関係を調べよう	・「考える・知る・推測する」の指導	・必要な情報をキーワードや表で示す。 ・気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、相手の内面を視覚的に捉えやすくする。 ・キーワードと矢印を用いて相關図を作成させ、立場や関係を表す。
3 人の気持ちを考えよう	・対人行動マップ ・情動とその変化についての指導	・生徒の様子を映像で示し、自分の行動を振り返らせる。 ・気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、映像から読み取った情報を一致させやすくする。
4 考えて行動しよう	・対人行動マップ ・賢い推測をする	・映像を比較させ、違いを把握させる。 ・矢印と図を用いて、行動による自他の気持ちの変化に気付かせる。 ・実際にやってみたり役割を演じたりするなどの体験を通して理解できるよう、ロールプレイをさせる。

Ⅲ 研究の目的

本研究は、ソーシャルシンキングの考え方を基に知的障害の特性に応じて作成したプログラムを活用し、知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高める指導の工夫について追究することを目的とする。

Ⅳ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラムを活用した指導の工夫を行えば、知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	対人場面において、生徒が考え、判断し、表現することができたか。	・アンケート（事前・授業①後・授業②前・事後） ・授業における記述等
2	他の対人場面に般化することができたか。	・アンケート（事前・授業①後・授業②前・事後） ・行動観察（日常生活の指導を中心に、他の各教科等において、行動観察を行う）

3 社会的スキルに係るアンケート

アンケートは、上野・岡田（2006）が作成した「指導のためのソーシャルスキル尺度（小学生用）」「指導のためのソーシャルスキル尺度（中学生用）」を参考に、「集団行動」「仲間関係スキル」「コミュニケーションスキル」の三つの観点を基に、表現等を生徒の実態に応じて作成したものを使用する。

- 実施日 事前 平成30年5月29日
授業①後 平成30年7月3日
授業②前 平成30年10月4日
事後 平成30年12月12日

○ 対象

- ・ 所属校高等部知的障害単一障害学級第1・2学年1組生徒2名（生徒A・生徒B）
- ・ 所属校の教職員12名

○ 表題

「社会的スキルに係るアンケート」

○ 構成

- ・ 集団行動（19問）
- ・ 仲間関係スキル（11問）
- ・ コミュニケーションスキル（17問）

○ 分析の方法

生徒及び教職員の回答を、表5のように点数化し、研究授業前後の結果を比較し、プログラムの効果について評価・分析する。

表5 評価点数表

回答		点数
生徒	教職員	
いつでもできる	当てはまる	4点
できるときもある	7割当てはまる	3点
人に言われたらできる	3割当てはまる	2点
できない	当てはまらない	1点

4 行動観察

行動観察の項目及び評価基準は、障害者職業総合センター（2006）が作成した「就労移行支援のためのチェックリスト」及び東広島市自立支援協議会（平成24年度）が作成した「アセスメントチェックシー

ト評価基準表」を参考とし、所属校の実態に応じたものを作成し、活用する。

- 実施期間 事前 平成30年 5 月 29 日
授業①後 平成30年 7 月 3 日
授業②前 平成30年10月 4 日
事後 平成30年12月12日
- 対象
所属校高等部知的障害単一障害学級第 1 ・ 2 学年 1 組生徒 2 名（生徒 A ・ 生徒 B ）
- 方法
研究に係る授業の実施前後の日常生活の指導（登下校、給食・休憩時間）において、生徒の対人場面における行動を、表 6 の評価基準表を基に 4 段階で評価する。
- 分析の方法
評価基準の段階とそのときの様子（行動場面、項目、プロンプト、気付き等）の変容を比較し、分析する。

表 6 評価基準表（抜粋）

段階	評価基準
4	いつでも、どこでも、誰にでも、自ら相手や場に応じて行動することができる。
3	自ら相手や場に応じて行動することができる。
2	他者の働き掛けにより、相手や場に応じて行動することができる。
1	相手や場に応じた行動ができない。

V 授業①

1 国語科に係る生徒の実態

対象生徒は、知的障害単一障害学級に所属する男子生徒 2 名とする。各生徒の国語科に係る実態を表 7 に示す。

表 7 国語科に係る生徒の実態

生徒	実態
A	<ul style="list-style-type: none">口頭の指示だけでは、適切な行動をすることが難しい。一方的に話したり、状況に応じて丁寧な言葉遣いができなかったりするなど、相手を意識して話すことが難しい。書字に時間が掛かるが、簡単な漢字を書くことができる。簡単な物語文を読み、中心となる登場人物とその行動を読み取ることができる。暗黙のルールを理解することに苦手ががあり、あまり重要でない部分に着目していたり、捉え違いをしたりしていることがある。相手や場が異なると、自分から挨拶することが難しい。
B	<ul style="list-style-type: none">相手の方を見て話を聞くことが難しい。誰に話しているのか、誰と話しているのか、他者を意識して話すことが難しい。自分の考えや伝えたいことを、文章で書き表すことは難しく、書字に時間が掛かる。文章を読んで分かったことや感想を自分なりの言葉で表現することができる。相手の意図や気持ちを考えることが難しく、自分なりの

	ルールや誤った解釈をして行動してしまうことがある。 ・登下校時に自分から挨拶することはできていないが、授業等の特定の場面では挨拶することができる。
--	--

2 授業①の内容

- 期間 平成30年 6 月 12 日～平成30年 6 月 28 日
- 対象
所属校高等部知的障害単一障害学級第 1 ・ 2 学年 1 組生徒 5 名（生徒 A ・ 生徒 B を含む。）
- 教科等 国語科
- 単元名 「表現力を高めよう」
- 教科等目標

教科等	目標
国語科 1 段階	①目的や場に応じた電話での応答をすることができる。 ②話の内容の要点を落とさないように聞き取ることができる。 ③目的や場に応じて要点を落とさないように話すことができる。
国語科 2 段階	④相手、目的及び場に応じた電話での応答をすることができる。 ⑤話し手の意図や気持ちを考えながら、話の内容を聞き取ることができる。 ⑥自分の立場や意図を明確にし、相手、目的及び場に応じて適切に話すことができる。
自立活動	⑦伝えようとする側と受け取る側との人間関係や状況を的確に把握することができる。 ⑧場や相手の状況に応じて、適切なコミュニケーションを図ることができる。

- 指導計画（全 6 時間、「プログラム（試案）」4 時間を含む）

期次時	学習活動及び内容	目標	教科等
ベースライン期	1 「欠席や遅刻の連絡をしよう」 ・動画視聴による要点（所属、名前、相手、用件及び欠席や遅刻の理由） ・ロールプレイによる適切な行動	① ② ⑧	④ ⑤ ⑧
	2 「場に応じた電話の応答をしよう」 ・丁寧な言葉遣い ・ロールプレイによる適切な行動	① ③ ⑦	④ ⑥ ⑦
指導・支援期（「プログラム（試案）」）	1 Mission 1 「人の行動を読み取ろう」 視点どり ①目と耳と脳を使って考えることの必要性 ②写真による他者の状況（見ているもの、動作、考えや意図） ③動画による他者の状況（見ているもの、動作、考えや意図）	② ③ ⑦	⑤ ⑥ ⑦
	2 Mission 2 「人と人の関係を調べよう」 相関図の作成 ①人の内面を把握する際に有効な三つの手掛かり（表情・声の調子・言葉） ②動画による手掛かりの読み取り ③動画による立場等の関係	② ③ ⑦	⑤ ⑥ ⑦
	1 Mission 3 「人の気持ちを考えよう」 対人行動マップの作成 ①気持ちを表す言葉 ②自分の行動と相手の行動 ③相手の気持ちと自分の気持ち ④行動と気持ちの関係性	② ③ ⑦	⑤ ⑥ ⑦
	2 Mission 4 「考えて行動しよう」 ロールプレイ ①対人行動マップの作成 ②設定された状況での期待される行動 ③ロールプレイによる適切な行動	② ⑦ ⑧	⑤ ⑦ ⑧

3 授業①の実際

授業①では、動画から必要な情報を収集させたり、他者視点に立って考えさせたりする活動を通して、その場の状況やその状況にいる特定の人を観察し、表情、声の調子及び言葉の対人的手掛かりを基に、自らどう行動するべきか考えて判断し、行動する力を高めることをねらった。

第二・三次では、「プログラム（試案）」を活用して授業を実施した。

(1) 第一次

欠席や遅刻の際の電話の応答について、教職員が演じる動画を視聴させ、設定した場面に応じて、要点（所属、名前、相手、用件及び欠席や遅刻の理由）をメモに書き出させた。要点や丁寧な言葉遣いに焦点を当て、よい例と悪い例を比較させ、どの点が不適切であったかを個別に考えさせた。また、作成したメモを活用させ、欠席や遅刻の際の適切な電話の応答について、ロールプレイさせた。

(2) 第二次

第二次からは、「プログラム（試案）」の四つのMission全てにおいて、他者視点に立って物事を考えさせるグループワークを実施した。

Mission 1 では、生徒の身近な対人場面を写真や動画で示し、対人的なやり取りの場面から状況（見ているもの、動作、考えや意図）を読み取らせた。また、注目させたい箇所に注目できるよう、枠や矢印を活用し、視点どりについて考えさせた。

Mission 2 では、人の内面を把握する際に有効な手掛かりとして、表情、声の調子及び言葉の三つを挙げ、その対人的手掛かりを基に、相関図を作成させた。また、動画から読み取った表情や言葉が、考えたことと一致するよう、選択肢を準備した。立場等の関係を考えさせる場面では、第一次第2時で学習した丁寧な言葉遣いについて想起させ、対人的手掛かりである言葉から、立場等の関係を踏まえた行動について考えさせた。

(3) 第三次

Mission 3 では、生徒の日常生活の時間（登下校、給食・休憩時間）の様子を動画で視聴させ、図1に示すように、☆1から☆5の順に対人行動マップを作成させた。

まず、表情を表すイラストやシンボルマーク等と「むっとしている」「わくわくしている」などの気持ちを表す言葉が一致するよう、気持ちを表す言葉について確認を行った。次に、動画を視聴させ、自分の行動の直後に相手がどのような行動をしている

かを読み取らせ、対人的手掛かりを基に、そのときの相手の気持ちと自分の気持ちについて書き出させた。さらに、自分の行動が他者に与える影響や人の気持ちが他者の行動や周囲の状況によってどのように変化するか、グループ内で話し合わせた。

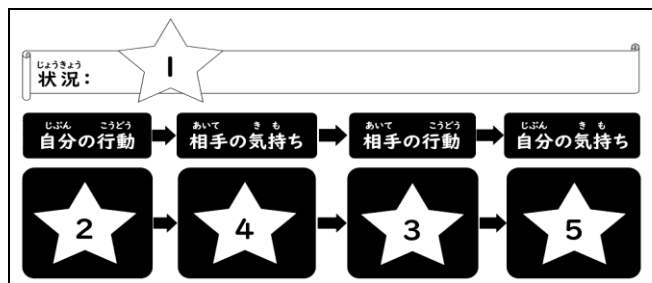


図1 対人行動マップ

Mission 4 では、生徒の日常生活の時間（登下校）の様子を動画で視聴し、自分の行動を振り返らせ、対人行動マップを作成させた。相手や自分の嫌な気持ちをどのような気持ちに変えたらよいか、その状況で期待されている行動はどのような行動かを考えさせ、ロールプレイで確認させた。

4 授業①に係る結果と考察

(1) 生徒A

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Aの社会的スキルに係るアンケートについて授業①で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表8に示す。

表8 生徒Aの社会的スキルに係るアンケートの評価点

質問項目	3	7	9	10	11	26	35	36
自己評価								
事前	4	3	3	4	3	4	3	3
授業①後	4	3	4	4	3	4	3	4

生徒Aによる自己評価では、「9 自分のした行動を振り返ることができる。」（以下「9」とする。）「36 自分から進んで挨拶することができる。」（以下「36」とする。）について、評価点が上がった。また、他者評価では、「36」について、回答があった教職員7名中4名の評価点が上がった。評価が変わらなかった教職員からも「自分から挨拶をすることが少なかったが、現在は、自分から意識して挨拶をするようになった。」という記述があった。

これらのことから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して、自ら自分の行動を振り返ることができたとともに、挨拶をする場面において、自

ら考えて行動することができたと考える。

イ 行動観察

生徒Aの日常生活の指導（下校）での挨拶における表6による段階を表9に示す。

表9 生徒Aの日常生活の指導（下校）での挨拶における段階

	5/29	6/12	6/14	6/18	6/21	6/26	6/28	7/3
段階	3	1	3	2	2	4	3	4

これまでの生徒Aは、挨拶をしたりしなかったりする様子が見られたが、Mission3の授業（6/26）以降は、自ら挨拶する様子が見られるようになった。また、挨拶をした後に「僕、ちゃんと挨拶できていましたか。」と相手に確認する様子が見られた。さらに、これまで自分から挨拶していなかった放課後等デイサービスの職員に対し、「こんにちは。お願いします。」と言って、送迎車両に乗り込む様子が見られるようになった。

これらのことから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して、自分の行動が他者に与える影響を自ら把握しようとしたり、他の対人場面でも、自分で考えて行動したりすることができたと考える。

ウ 授業における記述等

授業で実施した視点どりの活動では、示された写真や動画の全体像から、相手の考えや意図を読み取ることが難しかった。見聞きして得られる情報だけでなく、これまでの知っている知識や経験を踏まえ、自分なりの解釈をして状況を把握しているのではないかと考える。

また、グループワークを通して、自分が他者と異なった見方や考え方をしていることに気付くことができた。授業の感想では、「私は相手の行動と気持ちを考えるのが半分苦手ですが、半分は考えています。私の気持ちを先に出す前に相手のことを考えることを頑張って、『いいね』にしたいです。」という記述があった。（なお、「いいね」とは、対人場面において期待される行動のことをいう。）生徒への聞き取りから、相手のことを考えていない訳ではなく、考えて行動するものの、うまくいかないことがあり、自分の考えや気持ちで行動するのではなく、相手の気持ちを考えて行動できるようになりたいと思っていることが分かった。

これらのことから、生徒Aは、他者視点に立って物事を考えることに苦手意識はあるが、その必要性

については理解することができたと考える。

(2) 生徒B

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Bの社会的スキルに係るアンケートの結果について、授業①で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表10に示す。

表10 生徒Bの社会的スキルに係るアンケートの評価点

	質問項目	3	7	9	10	11	26	35	36
自己評価	事前	3	2	2	2	2	3	3	3
	授業①後	2	3	3	4	3	4	3	3

事前アンケートでは、自己評価・他者評価ともに状況理解に関する質問項目の評価点が低かった。

また、授業①後アンケートでは、「11 相手の表情から気持ちを読み取ることができる。」（以下「11」とする。）について、生徒Bによる自己評価と教職員8名中7名による他者評価の評価点が上がった。さらに、教職員8名中4名による他者評価において、生徒Aと同様、「9」「36」の評価点が上がった。教職員の記述には、「挨拶の姿勢はまだできていないが、挨拶はできるようになってきた。」という気付きがあった。

これらのことから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して、他の対人場面において、その場の状況やその状況の中にいる特定の人を観察し、自らどう行動すべきか考えて判断し、行動することができたと考える。

イ 行動観察

生徒Bの日常生活の指導（下校）での挨拶における表6による段階を表11に示す。

表11 生徒Bの日常生活の指導（下校）での挨拶における段階

	5/29	6/12	6/14	6/18	6/21	6/26	6/28	7/3
段階	1	1	1	1	1	3	3	3

これまで生徒Bは、自ら挨拶をする様子は見られず、他者からの働き掛けに対しても気付かなかった。

Mission3の授業（6/26）以降は、周囲を見渡し、教職員一人一人に挨拶をする様子が見られた。また、教職員からは、「これまでは、相手を意識せず一方的に話していたが、相手の様子から状況を読み取り、相手が聞いていないことに気付く様子が見られた。」「注意されたとき、自分のどの行動がいけなかった

のか、相手がどんな気持ちか考えて答えることができていた。」などの意見があった。

これらのことから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して、自分の行動について、その状況に応じた行動をすることができていたかどうか、自ら確認することができ、学習したことを日常生活の中で活用することができつつあると考える。

ウ 授業における記述等

相手の意図や気持ちを考える場面では、設定された場面の状況に応じて相手の考えや気持ちを表す言葉を選択肢の中から選択することができた。また、グループワークで、異なる意見が出た際には、他者の状況（見ているもの、動作）や対人的手掛かりを基に、理由を踏まえて自分の意見を述べることができた。対人行動マップの作成を通して、授業の感想では「僕が怒られて嫌な気持ちになったときは相手も嫌な気持ちだということが分かった。」「『いいね』の行動を増やしたい。」という記述があった。

これらのことから、これまでの生徒Bは、他者視点に立って物事を考えることを行っていなかったが、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して、他者に関心をもつとともに、他者視点に立って物事を考える必要性を知ることができたと考える。

5 授業①に係る成果と課題

ここまでの研究では、生徒の日常生活の場面を取り上げ、映像や画像で視覚化することで、具体的にイメージさせやすくなることができた。また、自分の行動を自ら振り返らせる機会を設定することで、生徒は、他者の視点に立って物事を考える必要性を理解し、日常生活の対人場面において、他者の意図や気持ちを読み取ろうとする行動が増えた。一方で、他者の視点に立って状況を読み取る活動では、全体像を捉えることができず、細部にこだわったり、自分なりの解釈をしたりしてしまうことから、他者の意図や気持ちを正しく読み取ることが難しかった。

そこで、生徒の対人場面における困難さをよりの確に把握するため、対人場面における実態把握を行い、その結果を踏まえ、生徒に応じたより効果的なプログラムを作成する。また、授業①において「プログラム（試案）」を活用して学習したことが般化・維持できているか、授業②前アンケートと行動観察により把握する。

Ⅵ ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラム

1 「プログラム（試案）」活用後の般化の実態

(1) 生徒A

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Aの社会的スキルに係るアンケートについて、授業①で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表12に示す。

表12 生徒Aの社会的スキルに係るアンケートの評価点平均

	質問項目	3	7	9	10	11	26	35	36
他者評価	事前	2.7	3.3	3.0	3.3	2.8	3.5	2.7	2.8
	授業①後	3.3	3.0	3.3	3.0	2.8	3.5	3.0	3.0
	授業②前	3.0	3.3	3.2	3.0	3.2	3.3	3.0	3.3

回答があった教職員のうち、質問項目全てに回答があった6名の平均値を求め、事前、授業①後及び授業②前を比較した。その結果、あまり差は見られなかったが、教職員からは、「登下校の挨拶は100%自分から挨拶することができている。」という記述があった。

このことから、「プログラム（試案）」を活用して学習したことを、維持できていることが分かった。

イ 行動観察

生徒Aの日常生活の指導（登下校）では、教職員一人一人に対し、自ら近くに行き一礼をし、相手を意識して挨拶する様子が見られた。また、授業①後以降、教職員が生徒Aの行動について記述したシートには、次のような気づきがあった。

- ・これまでの作業学習では、他の生徒が行っていたが、今では、リーダーシップを発揮する姿が見られるようになった。メンバー変更になった際は、同じグループの生徒に、その都度、作業内容を具体的に説明する姿が見られた。
- ・特別活動において、自分なりに図を作成しながら、自分のなりたい姿や課題を考え出して目標を立てていた。

教職員による生徒Aの行動に対する所見

これらのことから、生徒Aは、授業①で重点を置いた対人場面だけでなく、授業で取り上げていない対人場面においても、他者を意識して行動する姿が見られており、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して学んだことを般化することができていると考える。

(2) 生徒B

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Bの社会的スキルに係るアンケートについて、授業①で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表13に示す。回答があった教職員のうち、

質問項目全てに回答があった6名の平均値を求め、事前と授業②前を比較した結果、授業①で重点を置いて扱った質問項目8項目については、全ての項目において評価点が上がった。

表13 生徒Bの社会的スキルに係るアンケートの評価点平均

質問項目	3	7	9	10	11	26	35	36
他者評価								
事前	1.7	1.7	2.0	1.3	1.5	2.2	1.7	2.5
授業①後	2.5	2.0	2.8	1.8	2.5	2.5	2.2	2.7
授業②前	2.7	2.3	2.7	2.0	2.3	2.3	2.2	2.8

教職員からは、「挨拶をする際、顔を見て挨拶するようになった。」「以前は独り言が多かったが、今では自分で抑えようとしている様子が見られる。」という記述があった。

このことから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して学んだことを、維持できており、他の対人場面においても、状況を見て考えて行動しようとしていくことができていることが分かった。

イ 行動観察

生徒Bの日常生活の指導（登下校）では、教職員の名前を呼び、相手を意識して挨拶したり、「僕はこれで帰ります。お先に失礼します。」と言ってその場を離れたりする様子が見られた。また、授業①後以降、教職員が生徒Bの行動について記述したシートには、次のような気づきがあった。

- ・職員室に入室した際、教頭先生が電話中であることに気づき、小声で「失礼します。」と言った。
- ・会議中に職員室に入室したことを高等部の教職員が注意した。その際、謝罪するようには言っていないが、自分から教頭先生に「あの時はタイミングが悪くてごめんなさい。」と謝ることができた。

教職員による生徒Bの行動に対する所見

これらのことから、生徒Bは、授業①で重点を置いたことについて、意識して取り組むことができている。また、授業で取り上げていない対人場面においても、その場の状況から、他者のことを考えて行動する姿が見られていることから、「プログラム（試案）」を活用した学習を通して学んだことを、他の対人場面で般化・維持することができていると考えられる。

2 ソーシャルシンキング・ダイナミックアセスメント・プロトコル®の活用

(1) 対人場面における実態把握

生徒の対人場面における困難さをより明確に把握するため、対人場面における実態把握を実施する。実態把握は、ウィナー（2018）が作成した「ソーシャルシンキング・ダイナミックアセスメント・プロトコル®」を参考にし、セクション4からセクション8を基に、表現等を生徒の実態に応じて作成したものを使用する。

○ 実施日 平成30年10月4日

○ 対象

所属校高等部知的障害単一障害学級第1・2学年1組生徒2名（生徒A・生徒B）

○ 表題

「ソーシャルシンキング・ダイナミックアセスメント・プロトコル®」

○ 構成

- ・ダブルインタビュー
- ・見ているものと考えの読み取り
- ・ストーリーカードの並べ替え
- ・対人シナリオ写真の読み取りによる視点どり
- ・組織化スキルのアセスメント

○ 分析の方法

各セクションの結果の記録と分析のための評価用ツールを用いて、生徒の課題を分析する。

(2) 分析結果

各セクションの結果の記録と分析のための評価用ツールを用いて分析した結果、対象生徒2名ともに、提示された写真について考える際、自分が日常生活の中で見聞きしたこと、体験したことについて関連付けて状況を読み取ることができていた。しかし、写真に写っている人に関心を示しにくく、その状況や人の意図を判別することが難しかったり、写真に写っている物などの細部にこだわり、全体像を正しく捉えることはできなかったりした。

また、写真に写っている人たちの関係を推理することに時間を要し、生徒は「知らない人だから分かりません。」「座っているだけだから分かりません。」と答えることがあった。さらに、評価者が見ているものを当てる場面では、生徒Aは、視線の方向を素早く読み取ろうとするものの、十分に観察することができておらず、見ているものや見ている方向に基づいて評価者が何を考えているかを正しく捉えることが難しかった。生徒Bは、写真に写った人の表情を正しく読み取ることが難しく、その人の感情を捉え違える様子が見られた。

このことから、対象生徒2名は、相手の視線の正確な位置を読み取る力や他者の表情を読み取る力が

弱く、視線の方向を識別したり、人が見ているものに基づいて、考えていることを推理したりする「視点どり」がうまく行えていないことが分かった。

3 ソーシャルシンキングの考え方を取り入れたプログラムの作成

授業①や対人場面における実態把握の結果から、生徒は、他者の考えを迅速且つ正確に読み取れないため、他者と一緒にいるときの行動調整が困難であるとする。

そこで、「視点どり」に重点を置き、「プログラム（試案）」を改善し、表14のとおり作成した。（以下「プログラム」とする。）

表14 「プログラム」		
Mission	ソーシャルシンキングの考え方	知的障害の特性に応じた指導・支援
1 人の行動を読み取ろう	・目で考える ・賢い推測をする ・「考える・知る・推測する」の指導	・生活に結び付いた場面を設定する。 ・枠や矢印を活用したり焦点化したりし、全体像から細部を捉えさせる。 ・時間、場所及び人物を表す言葉とシンボルマークを活用させ、状況を整理させる。
2 人の気持ちを考えよう	・目で考える ・賢い推理をする ・「考える・知る・推測する」の指導 ・対人行動マップ	・生活に結び付いた場面を設定する。 ・枠や矢印を活用したり焦点化したりし、全体像から細部を捉えさせる。 ・時間、場所及び人物を表す言葉とシンボルマークを活用させ、状況を整理させる。 ・気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、相手の内面を視覚的に捉えやすくする。
3 考えて行動しよう①	・対人行動マップ ・情動とその変化についての指導	・生徒の身近な対人場面を題材に、映像で示し、自分の行動を振り返らせやすくする。 ・表情、声の調子及び気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、映像から読み取った情報を一致させやすくする。
4 行動を振り返ろう	・対人行動マップ ・目標と行動の違いを明確にする ・行動変容の四つのステップ	・生徒の様子を映像で示し、自分の行動を振り返らせやすくする。 ・表情、声の調子及び気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、映像から読み取った情報を一致させやすくする。 ・文字及びイラストで示したステップ表を活用させ、自分の行動がどの段階であるか把握させる。 ・映像で自他の行動を観察させ、具体的にどう行動すべきかについて考えさせる。
5 考えて行動しよう②	・対人行動マップ ・賢い推測をする ・行動変容の四つのステップ	・生徒の様子を映像で示し、自他の行動を振り返らせやすくする。 ・ステップ表を活用させ、自分の行動を振り返らせやすくする。 ・表情、声の調子及び気持ちを表す言葉とシンボルマークを活用させ、映像から読み取った情報を一致させやすくする。 ・矢印と図を用いて、行動による自他の気持ちの変化に気付かせる。 ・実際にやってみたり役割を演じたりするなどの体験を通して理解できるよう、ロールプレイをさせる。

※ なお、下線部分は「プログラム（試案）」を改善した箇所である。

Ⅶ 授業②

1 特別活動に係る生徒の実態

対象生徒は、知的障害単一障害学級に所属する男子生徒2名とする。各生徒の特別活動に係る実態を表15に示す。

表15 特別活動に係る生徒の実態	
生徒	実態
A	・学校では主体的にコミュニケーションをとることができる。しかし、自分なりの誤った解釈をしてしまうことがあり、他者の行動に対して適切に応じることができないことがある。 ・他者と比較することで、自分の長所・短所や自他の違いを把握することができる。 ・自分から、遊びなどの仲間に入れてもらったり、友だちを誘ったりすることができる。 ・会話や遊びの途中で抜けたり、勝手にルールを変えたりすることがある。 ・遊びの中では、友だちが失敗すると、進んでアドバイスすることができる。
B	・誰に対しても臆することなく話すことができるが、一方的になりやすく、相手に伝えたいことがうまく伝わらないことがある。 ・他者からの働き掛けがあれば、自分の行動を振り返ることができる。 ・学年や学部を問わず、友だちと一緒に遊ぶことができるが、仲間に入れてもらったり誘ったりする適切な方法を身に付けていない。 ・きまりやルールを理解すると、それらを守って行動することができる。 ・友だちが失敗したことについて気に掛けるが、友だちの気持ちを考えて行動することは難しい。

2 授業②の内容

- 期間 平成30年11月13日～平成30年12月7日
- 対象 所属校高等部知的障害単一障害学級第1・2学年1組生徒7名（生徒A・生徒Bを含む。）
- 教科等 特別活動
- 題材名 「心と体の健康2」
- 教科等目標

教科等	目標
特別活動第1学年	①自他の行動を見聞きし、課題について話し合い、他者の視点に立ってどう行動すべきか考え、行動目標を立てることができる。
特別活動第2学年	②これまでの自分の行動を見聞きし、課題について話し合い、他者の視点に立ってどう行動すべきか考え、行動目標を立てたり、選択決定したりすることができる。
自立活動	③自分の行動の特徴を理解し、集団の中で状況に応じた行動ができる。 ④場や相手の状況に応じて、適切なコミュニケーションを図ることができる。

- 指導計画（全7時間、「プログラム」5時間を含む）

期次時	学習活動及び内容	目標教科等
ベースライン期	1 「校内ゴミ0運動に向けて計画を立てよう」 ・写真や会場図を活用し、誰が利用するか、どこで何のゴミが出るか整理する ・目的や状況に応じた活動内容を決める	①②③
	2 「校内ゴミ0運動をしよう」 ・計画に基づき、校内ゴミ0運動を実施する ・振り返り、課題を整理する	①②④

指導・支援期（プログラム）	二	Mission1 「人の行動を読み取ろう」 視点どり ①目と耳と脳を使って考えることの必要性 ②写真による他者の状況（見ているもの、動作、考えや意図） ③動画による他者の状況（見ているもの、動作、考えや意図）	① ③	② ③
		Mission2 「人の気持ちを考えよう」 視点どり、対人行動マップの活用 ①意図や気持ちを表す言葉の意味と使い方 ②動画から読み取る	① ③	② ③
	三	Mission3 「考えて行動しよう①」 対人行動マップの作成 ①自分の行動と他者の行動 ②自分の行動と他者の気持ち ③気持ちを変える	① ④	② ④
		Mission4 「行動を振り返ろう」 自己認識と他者のモニタリング ①自分の行動を把握する ②他者の行動を観察する ③目標設定をする	① ③	② ③
		Mission5 「考えて行動しよう②」 セルフモニタリング、ロールプレイ ①自他の行動を振り返る ②課題を明確にする ③期待される行動を考え、実演する	① ④	② ④

3 授業②の実際

授業②では、写真や動画から状況を読み取らせ、他者視点に立って考えさせる活動を通して、同じ状況で異なる行動をしている自他の行動を観察させ、特定の行動が相手や周囲の人に与える影響を踏まえ、その状況に応じて自らどう行動すべきか考えて判断し、行動する力を高めることをねらった。

第二・三次では、「プログラム」を活用して授業を実施した。

(1) 第一次

文化祭前の校内ゴミ0運動について、昨年度の文化祭の様子を写真で振り返らせ、誰が利用するか、どこでどんなゴミが出るか整理させ、会場図に書き出させた。個別に考えたことを全体で共有させ、出た意見の中から、目的や状況に応じた活動内容を自ら選択・決定させた。また、計画を基に校内ゴミ0運動を実行させ、活動の様子を映像で示し、自分の行動を振り返らせ、課題を整理させた。

(2) 第二次

第二次からは、「プログラム」の五つのMission全てにおいて、他者視点に立って物事を考えさせるグループワークを実施した。

Mission1では、授業①と同様に、生徒の身近な対人場面を写真で示し、対人的なやり取りの場面から状況（いつ、どこで、誰が、何をしているか、見ているもの、考えや意図）を読み取らせた。

Mission2では、生徒の身近な対人場面を動画で

視聴させ、表情、声の調子及び言葉などの対人的手掛かりを基に、対人的なやり取りの場面から状況（見ているもの、動作、考えや意図）を読み取らせた。

(3) 第三次

Mission3では、生徒の日常生活の指導の時間（給食・休憩時間）や作業学習の様子を動画で視聴させ、対人行動マップ（図1）を作成させた。友だちとの関わり方に係る行動のうち、友だちの話を聞くときの様子、遊びなどの仲間に入れてもらったり、友だちを誘ったりする場面、失敗したり困ったりしている友だちに対する自分の行動を振り返らせた。自分の行動が相手や周囲の人に与える影響を踏まえ、その状況に応じて自分がどう行動すべきか考えさせた。

Mission4では、Mission3で考えた行動を、実際の場面で行動することができているか、日常生活の時間（給食・休憩時間）を動画で視聴させた。ステップ表を活用させ、友だちと関わる際の自分の行動が「いつでもできる」「できるときもある」「人に言われたらできる」「できない」の4段階のうち、どの段階であるか、把握させた。また、同じ状況で異なる行動をする自他の行動を比較させ、周囲の人がその行動にどのように反応しているかを観察させることで、具体的にどう行動すべきかについて考えさせた。

Mission5では、実際に計画した行動ができているか、映像で自他の行動を観察させた。対人行動マップを活用させ、自他の行動により、周囲の人がどう反応しているかや自他の気持ちの変化を読み取らせ、課題を整理させた。その課題を踏まえ、その状況でどのように行動すべきか生徒間で考えさせ、ロールプレイさせた。

4 授業②に係る結果と考察

(1) 生徒A

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Aの社会的スキルに係るアンケートについて、授業②で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表16に示す。

生徒Aによる自己評価では、「28 友だちが失敗したときなど励ましたりなぐさめたりすることができる。」（以下「28」とする。）の評価点が上がった。他者評価では、「22 仲間を遊びに誘うことができる。」「29 困っている仲間を助けることができる。」について、回答があった教職員7名中4名の評価点が上がった。教職員からは、「小学部の児

童をよく助けてくれる。」「『先生、手伝うことあります。』と言って、片付けを手伝ってくれた。」などの記述があった。

表16 生徒Aの社会的スキルに係るアンケートの評価点平均

	質問項目	9	11	14	22	26	28	29	34
他者評価	授業②前	3.3	3.3	3.0	3.0	3.3	2.6	2.9	2.9
	事後	3.4	3.1	3.4	3.6	3.4	3.1	3.4	3.0

これらのことから、「プログラム」を活用した学習を通して、友だちとの関わり方について、自分の行動の特徴や課題を把握することができ、状況に応じて自らどう行動すべきか考え、行動に移すことができたと考え。

イ 行動観察

生徒Aの日常生活の指導（給食・休憩時間）での友だちとの関わり方における表6による段階を表17に示す。

表17 生徒Aの日常生活の指導（給食・休憩時間）での友だちとの関わり方における段階

段階	11/13	11/15	11/22	11/28	11/30	12/5	12/7	12/12
段階	—	2	4	3	4	3	3	4

これまでの生徒Aは、失敗したり困ったりしている友だちを気に掛ける様子があまり見られなかったが、Mission2の授業（11/28）以降は、自分から友だちに声を掛ける様子が見られるようになった。

授業中、間違った回答を指摘する生徒に対して、「ちょっと今のやり方、いけなかったと思うよ。」と注意したり、泣いている生徒に対して、「もういいから、こっちにおいでよ。」と声を掛け、椅子に座るよう促したりする様子が見られた。

これらのことから、「プログラム」を活用した学習を通して、他者の表情や行動に注目し、相手やその場の状況から、相手の意図や気持ちを推測し、自ら他者に働き掛ける行動が増えたと考え。

ウ 授業における記述等

視点どりの活動では、写真や動画を一度見ただけでは状況を素早く正確に捉えることは難しかったが、焦点化した写真を活用したり、動画を繰り返し見返したりすることで、人が見ているものや表情、声の調子及び言葉に着目して状況を把握し、その人が見ているものに基づいて、相手が考えていることや気持ちを捉えることができていた。授業の感想では、「前までは人の顔を見ずに言われたことをま

らずにいましたが、人の顔を見て言われたことをまもるように頑張っています。」という記述があった。

これらのことから、生徒Aは、「プログラム」を活用した学習を通して、他者の見ているものや表情に注目したり、他者の言葉をよく聞いて行動しようとしたりするなど、自ら他者視点に立って行動することができつつあると考える。また、見聞きした状況を対人行動マップで整理することで、相手の考えや気持ちを視覚的に捉えやすく、自らどう行動すべきか考えることができたと考え。

(2) 生徒B

ア 社会的スキルに係るアンケート

生徒Bの社会的スキルに係るアンケートの結果について、授業②で重点を置いて扱った質問項目8項目を取り上げ、表18に示す。

表18 生徒Bの社会的スキルに係るアンケートの評価点平均

	質問項目	9	11	14	22	26	28	29	34
他者評価	授業②前	2.6	2.1	2.0	1.9	2.6	1.9	2.0	1.9
	事後	3.0	2.1	2.1	2.1	2.6	2.1	2.4	2.1

生徒Bによる自己評価では、8項目のうち7項目の評価点が上がった。「9」「26 遊んでいる仲間に自分から進んで加わることができる。」「28」において、生徒Bによる自己評価と回答があった教職員7名中3名の評価点が上がった。教職員からは、「自分がやりたい活動であっても、小学部の児童に譲ってくれた。」「他の生徒が遊んでいる様子を見て、自分から仲間に入れてもらうことができた。」などの記述があった。

これらのことから、「プログラム」を活用した学習を通して、友だちとの関わり方について、同じ状況で異なる行動をする自他の行動を比較させることで、自分の行動を振り返り、具体的にどう行動すべきか自ら考え、判断し、行動することができたと考え。

イ 行動観察

生徒Bの日常生活の指導（給食・休憩時間）での友だちとの関わり方における表6による段階を表19に示す。

これまでの生徒Bは、みんなが遊んでいるコートに黙って入っていったり、他者が使用している遊具を黙って取ったりする様子が見られていたが、Mission4の授業（12/5）以降は、自分から遊んでいる友だちに声を掛けたり、教職員を誘ったりする様

子が見られるようになった。

表19 生徒Bの日常生活の指導（給食・休憩時間）での友だちとの関わり方における段階

	11/13	11/15	11/22	11/28	11/30	12/5	12/7	12/12
段階	1	2	1	2	1	3	3	3

また、給食時間の会話の中で、話を遮るように話し掛けてきた友だちに対し、他の生徒の話が終わったことを確認した後「さっきの続き、今のうちに話せますよ。」と、声を掛ける様子が見られた。

これらのことから、「プログラム」を活用した学習を通して、相手や周囲の状況をよく観察し、自らタイミングを図り、他者に働き掛ける行動が増えるなど、他の対人場面においても、状況や相手に応じて行動することができたと考える。

ウ 授業における記述等

視点どりの活動では、他者の視線を追ってその人が何を見ているかを正しく捉えることに時間を要したが、他者の意見を聞くことで、自分の考えを見直したり、他者の意見を取り入れてどう行動すべきか考えたりする姿も見られた。授業の感想では、「たくさん『いいね』の行動ができるようになった。挨拶や友だちを誘ったり、仲間に入れてもらったりすることを頑張りたい。」といった記述があった。

これらのことから、生徒Bは、人が見ているものや状況を把握することに時間を要するが、「プログラム」を活用した学習を通して、自分の課題に気付くことができ、相手や場が異なる状況においても、自ら他者に働き掛けることができたと考える。

Ⅷ 研究に係る結果と考察

1 対人場面において、生徒が考え、判断し、表現することができたか

社会的スキルに係るアンケート結果について、対象生徒2名による自己評価と、回答があった教職員のうち、質問項目全てに回答があった6名の平均値を求め、表20及び表21に示す。事前と授業①後及び授業②前と事後をそれぞれ比較すると、対象生徒2名ともに、自己評価及び他者評価の評価点が上がった。

表20 生徒Aの社会的スキルに係るアンケート結果

	事前	授業①後	授業②前	事後
自己評価	152	162	173	183
他者評価	139.8	147.7	150.5	159.7

表21 生徒Bの社会的スキルに係るアンケート結果

	事前	授業①後	授業②前	事後
自己評価	152	162	126	163
他者評価	108.0	114.2	116.8	118.8

生徒Bの自己評価は、授業②前で126点に下がった。教職員からの聞き取りによると、生徒Bは、数日前に不適切な行動について指摘を受けたことがあった。一時的に下がったことは、そのことが影響したと考える。

また、他者評価において、評価点は高まったものの、教職員一人一人の評価点には差があった。教職員によっては「もっとできるはず。」などの思いから、求める具体的な行動について、教職員間で考え方が異なることも分かった。

これらのことから、生徒は、状況を正確に捉え、変える必要のある行動に気付くことができ、自ら考えて判断し、表現することができたと考える。また、「プログラム」は、思考力・判断力・表現力等を高めることに有効であったと考える。一方で、自分の行動が本当に期待されている行動であるか、他者にどのような影響を与えているかといった的確さについては、課題が残ったと考える。

2 他の対人場面に般化することができたか

(1) 行動観察

「プログラム」を活用して学習したことが般化できているか把握するため、授業②から4週間後の日常生活の指導（登下校、給食・休憩時間）（平成31年1月9日）において、行動観察を行った。

その結果、対象生徒2名ともに、登下校の場面では、教職員一人一人に対し、相手の方を見て一礼し、挨拶する様子が見られた。

また、話を聞く場面では、話し手に体を向け、返事をしたり相槌を打ったりする様子が見られた。生徒Aは、集団の中で相手が誰を見て話しているか、相手の視線の方向を見て確認する様子も見られた。休憩時間では、一人で読書をするなど自分の好きなことをしながらゆっくり過ごす時間を大切にしつつも、他の生徒がプレイルームに移動している姿を見ると後からついていき、その場にいた生徒に自分から声を掛けたり、遊びなどの仲間に入れてもらったりする様子が見られた。

これらのことから、集団において友だちと関わる中で、その状況に応じて自ら考えて行動しようとする様子が見られ、「プログラム」を活用した学習を、

般化することができたと考える。

また、対象生徒2名以外の学級の生徒の中には、授業②の中で「コミュニケーションが苦手。」と話し、休憩時間は、生徒ではなく、主に教職員とのやり取りを求めている生徒がいたが、生徒間での会話の中に入り、自分のことを伝えようとする姿が見られた。自閉症のない生徒についても、「プログラム」を活用した学習を通して、挨拶や返事をするだけでなく、友だちとの関わりの中で、自ら声を掛けたり会話の中に入ろうと行動したりする姿が見られるようになったことから、本プログラムは、自閉症のない生徒にも有効であることが分かった。

(2) 他者評価

場に応じた挨拶等について「知的能力や生活能力が高い生徒はできて当たり前のことである。」と捉えている教職員がおり、記述に個人差が見られたが、教職員が対象生徒2名の行動について記述したシートには「相手を意識して挨拶することができた。」「相手や状況を見て自発的に行動することができた。」「場を考えて声の大きさを調整することができた。」といった記述が多く見られた。

また、対象生徒2名以外の学級の生徒の行動について記述したシートには、「生徒Aが教職員に手伝うことはないか尋ねている様子を見て、同じように行動に移す姿が見られた。」という気付きがあり、生徒Aの行動が、他の生徒の適切な行動を促していることが分かった。

さらに、生徒Bの職場実習等における事業所からの評価では「人との関係」に関する評価点が上がった。「プログラム」活用前のA事業所による評価シートでは「返事が声で返ってこない。」「自分から他者と関わることが少ない。」という記述があったが、「プログラム」活用後のB事業所では「『おはようございます。』『お疲れ様でした。』など、大きな声ではっきりと言っていた。」「自分から分からないことは質問をし、返事もしていた。」「次の工程の人と協力していた。」などの記述があった。

これらのことから、生徒は相手や場が異なる対人場面においても、自ら考えて行動することができていると考えられる。

IX 研究のまとめ

1 研究の成果

- ソーシャルシンキングの考え方を基に、知的障害の特性に応じた指導・支援を取り入れたプログラムを作成することができた。
- 「プログラム」を活用することで、知的障害を伴う自閉症のある生徒の対人場面における思考力・判断力・表現力等を高めることができることが分かった。

2 研究の課題

- 「プログラム」を活用して学習したことを、他の場面で般化し、定着させることが難しい生徒もいたことから、対人場面において適切な行動があった際には、肯定的な評価で強化し、より適切な行動が内在化できるようにしていく必要がある。
- 学校生活だけでなく、家庭、地域及び就労先等での生活を見据え、様々な対人場면을題材にし、早期段階から継続的に指導を行う必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成30年a)：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)』開隆堂出版p.192
- 2) 広島県教育委員会(平成30年)：『平成30年度広島県教育資料』p.32
- 3) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p.192
- 4) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p.193
- 5) 稲田尚子(2016)：「1 ソーシャルシンキング」『発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援』金子書房p.82
- 6) 稲田尚子(2016)：前掲書p.83
- 7) ミシェル・ガルシア・ウィナー(2018)：『ソーシャルシンキング 社会性とコミュニケーションに問題を抱える人への対人認知と視点どりの支援』金子書房p.66
- 8) ミシェル・ガルシア・ウィナー(2018)：前掲書p.273
- 9) ミシェル・ガルシア・ウィナー(2018)：前掲書p.85
- 10) 稲田尚子(2016)：前掲書p.82
- 11) 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.107
- 12) 文部科学省(平成30年b)：『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』開隆堂出版p.26
- 13) 文部科学省(平成30年b)：前掲書p.20
- 14) 藤野博(2016)：『発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援』金子書房p.4
- 15) 文部科学省(平成30年b)：前掲書p.26
- 16) 文部科学省(平成30年b)：前掲書p.27
- 17) 竹野政彦・矢野清美(平成26年)：「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱ一分かって動けるための課題分析を通して」『広島県立教育センター 研究紀要第41号』p.107

【参考文献】

- ミシェル・ガルシア・ウィナー(2018)：『ソーシャルシンキング 社会性とコミュニケーションに問題を抱える人への対人認知と視点どりの支援』金子書房
一般社団法人日本LD学会(2017)：『LD・ADHD等関連用語集 第4版』日本文化科学社
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012)：『災害時における障害のある子どもへの支援』
菊地一文(2013)：『実践キャリア教育の教科書 特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え直す』学研教育出版