

# 知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む保健指導の工夫 — ソーシャルスキルトレーニングとコーチングを取り入れた活動を通して —

広島県立尾道特別支援学校 澤田 恵美

## 研究の要約

本研究は、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む保健指導の工夫を追究したものである。知的障害等のある生徒は、自分の思いが相手に伝わっていないことで起こる対人関係のトラブルがあることが分かった。文献研究から、ソーシャルスキルトレーニングとコーチングを取り入れた活動は、生徒が自分の思いを伝えるために効果があることが分かった。また、このことは、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育めることが分かった。そこで、本研究では、学級担任と養護教諭が集団を対象とした保健指導でソーシャルスキルトレーニングを行うとともに、養護教諭が個別の保健指導においてコーチングを行う活動に取り組んだところ、自分の気持ちを表現するなどのスキルを般化し、定着させることができ、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む保健指導として有効であることが分かった。

**キーワード：ソーシャルスキルトレーニング コーチング 保健指導 養護教諭**

## I 主題設定の理由

内閣府（平成29年）「子供・若者白書」には、「若者の中には、学校や職場などの集団の中での人間関係がうまく築けなかったり、維持できなかったりしたことをきっかけとして、不登校、ひきこもりなどの状況にある者や、目立った困難さを抱えているようには見えない若者であっても、周囲と十分なコミュニケーションが取れずに孤立し、または、心を開いて悩みなどを相談できる相手がいないなどといった状況にある者もあり、これらの者は、自分ひとりで悩みを抱え込む状況が続くことにより、様々な問題を複合的に抱えた状態に陥ることが懸念される。」<sup>1)</sup>と示されている。

広島県教育委員会（平成29年）は、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定した背景について、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。」<sup>2)</sup>と示している。

文部科学省（平成25年）は、「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～」において、特別支援学校（知的障害）の対象者である児童生徒の障害の程度は、他人との意思疎通が困難であること、社会生活への適応が著しく困

難なことを示している。

所属校は、聴覚障害のある幼児児童生徒と知的障害のある児童生徒に対する教育を行う障害種別の併設特別支援学校である。高等部の教育目標を、「社会生活に必要な力を伸ばし、生徒の職業的自立を図る。」「自分や人を大切にし、豊かな人間関係を築く力を育む。」「基本的生活習慣を確立させ、主体的に健康の保持増進を図る力を育む。」としている。特に、作業学習や職場実習を通して、働くことを意識させ、就労にあたって必要な能力を高め、実践的な態度が育つように指導を行っている。

所属校の高等部には、知的障害と自閉症等を併せ有する生徒が約半数在籍している。そのため生徒は、状況判断が的確にできなかったり、感情のコントロールや対人関係の構築に時間が掛かったりする困難さがある。また、所属校の平成28年度学部別1日平均保健室利用者数は、小学部は3.4人、中学部は2.7人、高等部は4.3人と高等部生徒の利用が多かった。高等部生徒の主な来室理由は体調不良だが、健康相談を行った結果、その背景には、自分の思いが相手に伝わっていないことで起こる対人関係のトラブルがあることが分かった。

これらのことから、知的障害等のある生徒の特性を踏まえ、生徒が学校生活に適応するとともに、卒業

後の就労先でも人間関係をよりよく築くことができるよう、人間関係を築く力を育む必要があると考え、本研究題目を設定した。

## Ⅱ 研究の基本的な考え方

### 1 知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む指導の必要性

藤井薫・松岡秀子(2002)は、知的障害者の就労課題の一つに「職場における人間関係」があると述べている。職場でのコミュニケーションがうまくいかず、人間関係が悪くなり、離職につながるといった例が多く見られたと述べている。

小貫悟(2009)は、発達障害のある生徒たちは、年齢上昇とともに、友人関係以外でも一般社会で多様な対人関係を体験するようになり、そこでのトラブルは、これまで身に付けてきたスキルでは対応ができないことから、「一般社会における多様な人間関係をこなすスキルも、時間をかけ意識的に育ていく視点が必要である。」<sup>3)</sup>と述べている。

坂井秀敏(2010)は、学校に行きづらさを感じる生徒たちは、多かれ少なかれ人間関係で傷ついた経験をもち、人付き合いへの不安を抱えていることから、社会の中で自立して生きていくためには、人の気持ちを考えながら、自分自身を上手に表現して、相手に受け入れてもらい、人間関係を作っていくことを意図的に教えることが必要であると述べている。

これらのことから、知的障害等のある生徒の卒業後の生活や就労を見据えて、社会の中で自立して生きていくためには、自分自身を上手に表現して、相手に受け入れてもらえる人間関係を築く力を育む指導が必要であると考えます。

### 2 知的障害等のある生徒の人間関係を築く力とは

竹内敏晴(2005)は、人間関係というと、相手と仲よくなり、一体感をもつことと思ってしまう傾向があるが、私たちは、一人一人違う人間で、分かりきれないことが当たり前であると述べている。究極的には、同意し合えない人間同士だが、互いに相手を尊重し理解をできるだけ深め、協同できる道を探ることが本来の人間関係を築くということの意味であると述べている。

小貫(2009)は、発達障害のある生徒が生きていくために、最低限必要とするスキルの一つとして、友人関係にとどまらず、家族、職場など、状況が違う場

での多様な人間関係を適切に処理する力である「対人関係調整」を挙げている。また、「対人関係調整」とは、多様な人間関係を「上手に行う」ということを目指すのではなく、人間関係をそれなりに「こなせる」「調整する」能力を育てるという意味であると述べている。

これらのことから、本研究では、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力とは、自分自身を上手に表現して、相手に受け入れてもらい、互いに相手を尊重し理解できる関係を築く力とする。

### 3 人間関係を築く力を育む保健指導の方略 (1) ソーシャルスキルトレーニング

相川充(1999)は、ソーシャルスキルとは、良好な人間関係をつくり保つための知識と具体的な技術やコツであると述べている。また、人間関係の問題がソーシャルスキルの学習不足により起こることから、ソーシャルスキルを教えることが大切であると述べている。

岡田智・森村美和子・中村敏秀(2012)は、児童生徒が学べきソーシャルスキルには、「学習態勢」「コミュニケーション」「人間関係」「身辺管理」「情緒と自己」に関するスキル等があると述べている。また、ソーシャルスキルの指導は、基本テクニックを組み合わせで行われると述べている。ソーシャルスキルの指導の基本テクニックを表1に示す。

表1 ソーシャルスキルの指導の基本テクニック<sup>4)</sup>

方法	内容
教示	ことばや絵カードなどを用いて直接教える
モデリング	指導者や友だちの手本となるふるまいを見せて学ばせる
リハーサル	模擬場面などで実際にやってみる (ロールプレイングなど)
フィードバック	行動を振り返り、ほめたり修正を求めたりする
般化	どのような場面(時、場所、人にかかわらず)でもできるようにする

小貫(2015)は、ソーシャルスキルトレーニング(以下、「SST」とする。)の原理は、ソーシャルスキルを使って、うまくいった体験を積み重ねることでであると述べている。また、ソーシャルスキルは「体験を通してしか身につかない」という特徴をもち、具体的なソーシャルスキルを使って、人との関係がうまくいくことが大事であると述べている。この「成功体験」によって、ソーシャルスキルを使った体験がその児童生徒の中に残っていき、これを繰り返すことで、身に付いたソーシャルスキルが増えると述べている。

佐藤正二・佐藤容子(2006)は、知的障害のある児

児童生徒を対象とした「SST」の場合、身辺自立や地域生活に必要なスキル（買い物やバス乗車のスキル等）も広義には社会的スキルとして捉えることもあるが、最近では、対人関係に関わるスキルへの焦点が当てられるようになってきていると述べている。

向後利昭（2013）は、知的障害がある児童生徒のコミュニケーションは、一人一人違い、言葉の意味の理解が難しかったり、気持ちを伝えられなかったりすると述べている。また、自分の体験や印象の中で言葉を使うことが多く、言葉の選択や表現が不十分であると述べている。さらに、コミュニケーションを容易にするには、自分の意志を表現したり、伝達したりするスキルを身に付ける必要があると述べている。

これらのことから、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育むには、生徒が自分の気持ちを表現するスキルを学ぶ必要があると考える。また、知的障害等のある生徒の場合、視覚的に伝える方が生徒は、理解しやすいことから、ソーシャルスキルの指導の基本テクニックを用いながら、体験を通して学ばせる「SST」が有効であると考えられる。

## （2）コーチング

春名久雄（平成18年）は、「コーチングは不特定多数に対する目標達成プログラムではなく、常にコーチとコーチを受ける者との1対1の人間関係の中で行われることを基本としている。」<sup>5)</sup>と述べている。

桑原規歌（2015）は、保健室に来室する児童生徒の多くが感覚的で言語化することが苦手であり、感情が身体症状として表れる特徴がある。そのため、感情にフォーカスする傾聴ではなく、児童生徒の話に耳を傾けながら事実と解釈を整理しながら聴くことで、言語化されずに心の中に残った部分を具体的にしながら、傾聴と確認質問を繰り返す方法が効果的であると述べている。そのためには、児童生徒が本来もっている力を信頼し、その児童生徒なりのペースに合わせて気付きを促し、具体的な行動の方法を自ら生み出していくためのコーチング的スタンスでの関わりが必要であると述べている。

小貫悟・名越斉子・三和彩（2004）は、「SST」の指導場面でできていたことを別の場面でもできるように、コーチングと言われる「適切な声掛け」や「状況の説明」や「対処法のアドバイス」などをコーチが行うことで、「修正」や「立て直し」ができ、トレーニングで身に付けたことを、発揮させることができる」と述べている。また、小貫（2015）は、ソーシャルスキルの般化の方法の一つとして、コーチン

グを挙げ、コーチングが適切なものになるように、その児童生徒のつまずきの分析を普段からしっかりと行い、どのような原因があるのかを観てからコーチングを行うことが重要であると述べている。

これらのことから、生徒が「SST」で獲得したスキルを般化し、定着するためには、コーチングが有効であると考えられる。また、自分の感情を言語化することが苦手な生徒に、養護教諭が1対1で確認質問と傾聴を繰り返すコーチングをすることは、生徒自らが解決に向けた具体的な方法を考え行動することができると考える。このことを踏まえ、本研究では、全体指導の内容を般化し定着させるために、コーチングを取り入れた個別の保健指導を行う。

## （3）知的障害等のある生徒の特性を踏まえた指導

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2012）は、「災害時における子供への支援」の中で、知的障害のある児童生徒に対するコミュニケーションに関する配慮として、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、ゆっくりと丁寧に、また繰り返し伝えること、言葉だけでなく、実物や写真、絵カードの活用による視覚化を促すこと、内容によっては、実演するなど具体的な動作を見せること、一つ一つ手順を分かりやすく伝えていくこと、伝えたことを聞き直すなどして、理解したかどうか確認すること、可能な範囲で個別又は小グループにして伝えることや、用件を伝える前に名前を呼ぶこと、全体に対して話すことをまず伝え、注意を向けるようにすることを示している。

竹野政彦・矢野清美（平成25年）は、「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱ－分かって動けるための課題分析を通して－」において、知的障害のある児童生徒には、コミュニケーションを取りやすく工夫した上で、生活に結び付いた具体的な活動において成功経験を積みませ、主体的活動ができやすい状況を設定することが重要だと述べている。また、自閉症のある児童生徒は、注意のコントロールが利きにくく、意識の向きを変えることが難しい上に、著しい極限性（こだわり）があり、一つのことを詳細に把握してしまい、般化が困難になることから、構造化によって必要な情報を絞って伝えることが大切であると述べている。

これらのことから、知的障害等のある児童生徒には、指導者が必要な情報をキーワード、図及び矢印などで視覚的に分かりやすく、情報を絞って伝えるとともに、生徒が実際に体験するなど、障害の特性を踏まえた指導が必要であると考えられる。

(4) 養護教諭が参画する意義

文部科学省（平成29年）は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」において、養護教諭は、児童生徒の心身の健康課題を把握し、児童生徒への指導及び保護者への助言を行うなど、重要な役割を担っており、障害のある児童生徒に対しては、個別に話を聞ける状況を活用しつつ、児童生徒に寄り添った対応や支援を行うことが重要になると示している。

岡田加奈子・河田史宝（2016）は、養護教諭は、様々な児童生徒の健康課題に対応しているため、集団指導を通して、児童生徒に健康課題についての気付きを促すことができ、実態を基にした集団への指導が展開できると述べている。

大柴操・鳥居深雪・杉田克生（2013）は、児童生徒が人間関係の悩みを相談するために、保健室に来室することも多く、養護教諭は「SST」を行う必要性を感じていると述べている。養護教諭が児童生徒に「SST」を行うことの利点として、「SST」が必要な児童生徒と1対1で対応する機会が多いため、個別の支援を行うことができると述べている。

松村淳子・友定保博（2014）は、特別支援学校では、障害のある児童生徒に一貫した支援を行うことができるように「個別的教育支援計画」を学級担任が作成し、指導と支援に当たっていると述べている。また、児童生徒一人一人に応じた教育的配慮は、学級担任に学ぶことが多く、養護教諭は、そのような学級担任の実践を見ながら、児童生徒に必要な情報的確に伝えられるように心掛けていると述べている。

これらのことから、養護教諭が個別に対応した生徒の健康課題を、集団を対象とした保健指導に生かすことにより、学級担任との間で生徒についての共通理解が深まり、生徒の実態に応じた指導が展開できると考える。本研究では、所属校の「個別の指導計画」を学級担任と養護教諭が共有し、集団を対象とした保健指導での「SST」と個別の保健指導でのコーチングを養護教諭が学級担任と連携して行い、生徒の変化を捉えながら、生徒に寄り添った指導を展開する。

Ⅲ 研究の目的

本研究では、学級担任と養護教諭が集団を対象と

した保健指導で「SST」を行い、養護教諭が個別の保健指導においてコーチングを行うことを通して、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む保健指導の工夫を追究することを目的とする。研究構想図を図1に示す。

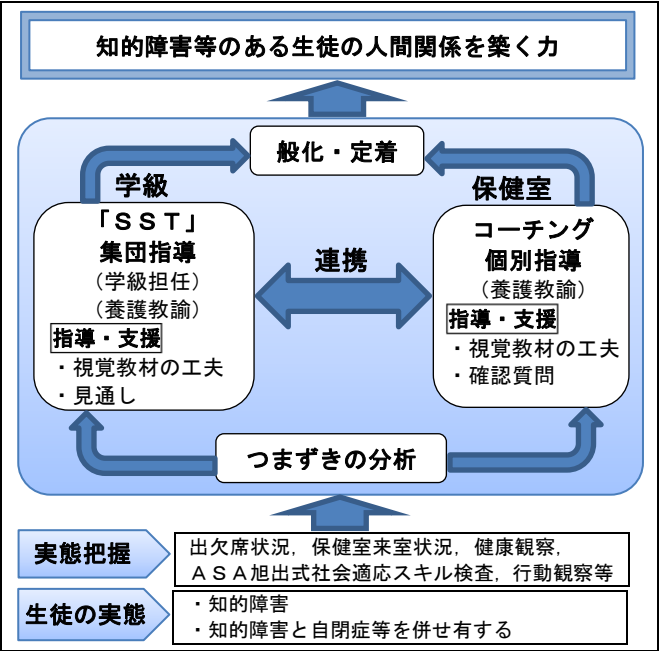


図1 研究構想図

Ⅳ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

集団を対象とした保健指導で、「SST」を行い、個別の保健指導で「コーチング」を行い、「SST」で身に付けたスキルが般化・定着できれば、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力が育まれるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
集団を対象とした保健指導における「SST」で身に付けた適切に気持ちを表現するスキルが、個別の保健指導における「コーチング」により般化・定着したか。	・保健指導前後における指導者対象の生徒の人間関係に関するアンケート結果の比較・分析 ・個別の保健指導における行動観察 ・生徒の振り返りシートの記述分析

3 人間関係に関するアンケートの実施

小貫（2004）が作成したチェックリストを参考とし、指導者及び養護教諭を対象に、次頁表3に示す人間関係に関するアンケートを実施し、実態把握及

び効果測定を行うこととする。

表3 人間関係に関するアンケート（概要）

調査日	事前	平成29年11月24日
	事後	平成29年12月22日
対象	所属校高等部第1学年指導者（4名） 養護教諭（1名）	
方法	質問紙による4段階評定尺度	
構成	5項目38問	
項目	I 集団参加行動 II 言語的コミュニケーション III 非言語的コミュニケーション IV 情緒的行動 V 自己・他者認知	

## 4 行動観察の実施

個別の保健指導における活動場面において、行動を記録する。援助として「言葉掛け」を取り上げ、表4に示す行動観察の項目について記録し、「SST」で身に付けたスキルの定着について検証する。

表4 個別の保健指導における行動観察

事前説明	平成29年12月7日～8日	1回
個別の保健指導	平成29年12月14日～21日	3回
行動観察の項目	・相手に応じたあいさつ・返事 ・肯定的な会話 ・意思表示 ・学級担任等への適切な報告・連絡・相談	

## V 研究授業

### 1 生徒の実態

1学期に実施した「ASA旭出式社会適応スキル検査」の結果から、対象生徒A・Bの対人関係スキル等の実態を把握した。対象生徒の実態を表5に示す。

表5 対象生徒の実態

生徒	実態
生徒A	・ASA旭出式社会適応スキル検査の対人関係スキルのほとんどの項目において、スキル獲得が平均未満である。特に、他人への気遣いや感情のコントロールスキルの得点が高い。 ・自分の気持ちを書いて表現することは得意だが、言葉にして相手に伝えることが難しい。 ・教師のような口調で友人に話すことから、友人とトラブルになりやすい。 ・「胸が苦しい」などを訴え、呼吸が荒くなったり、廊下や階段で突然倒れこんだりすることが増え、平成29年度1学期の保健室利用回数が14回のうち、12回が情緒不安定によるものと思われる。
生徒B	・ASA旭出式社会適応スキル検査の対人関係スキルの会話・コミュニケーション、交友関係、礼儀、感情や行動のコントロールのスキル獲得が平均未満である。 ・他者に対する気遣いはできるが、初対面の人や、オープンスクールなど多数の人が集まる場では、過剰に反応し、落ち着きがなくなる。 ・人間関係を築くまでに時間が掛かり、なかなか自分の本当の思いを伝えることはしない。

	・平成27年度（中学部のとき）は、環境の変化もあり、授業に出ず、校内をうろつく、暴言・暴力的な行為等、問題行動があり、保健室利用回数が129回あった。 ・平成29年度1学期の保健室利用回数は65回で、そのうち42回が情緒不安定によるものと思われる。
--	---

## 2 集団を対象とした保健指導

### (1) 研究授業の内容

- 期 間 平成29年12月12日～平成29年12月22日
- 対 象 所属校知的障害部門高等部第1学年（2学級11名）
- 教科等 日常生活の指導
- 題材名 「自分の気持ちを上手に伝えよう」
- 目 標
  - ・感情を表現するいろいろな言葉から、自分の気持ちを認識することができる。
  - ・自分の気持ちを適切な言葉で表現し、人に伝えることができる。
  - ・人の気持ちを考える経験を積むことで、人の気持ちを予想することができる。
- 指導計画 適切に気持ちを表現するスキルに係る「SST」の指導計画を表6に示す。

表6 指導計画

次	学習活動	目標
一	気持ちを表現する言葉を知ろう。	気持ちを表現する言葉を弁別できる。
二	自分の気持ちを友だちに伝えよう。	自分の気持ちを認識し、気持ちを表現することができる。
三	人の気持ちを考えてみよう。	友だちの気持ちを予想して答えることができる。

### (2) 研究授業の実際

#### ア 第一次

生徒に感情を表す言葉を「気持ちのツリー」の飾りに書き込ませ発表させるとともに、飾りに書き込んだ感情を表す言葉を「肯定的な感情」と「否定的な感情」に弁別しながら「気持ちのツリー」に飾らせることを通して、感情を表す言葉を認識させる構成とした。

指導者は、生徒の考えを否定せず、擬音語や、頭が痛いなどの身体感覚に関する言葉が出てきた場合には、感情を表す言葉に言い換えて提案した。また、感情を表す言葉は、抽象的な概念であり、知的障害等のある生徒には理解しづらいため、表情イラストや怒られている場面等のイラストを提示した。

#### イ 第二次

生徒に「気持ちのツリー」の飾りの中から、今の自分の気持ちを選ばせ、そこに自分の顔写真を貼った



「マイコップ君」を置かせ、気持ちを選んだ理由を発表し、自分の気持ちを人に伝えることを体験させる構成とした。指導者は、生徒の感じ方や感情に焦点を当て、人によって同じ出来事でも感じ方等には違いがあることを伝えた。生徒が作成した「気持ちのツリー」と「マイコップ君」を次に示す。



生徒が作成した「気持ちのツリー」と「マイコップ君」

## ウ 第三次

生徒に文化祭時の感想文を発表させ、発表者のそのときの気持ちを予想し、「気持ちのツリー」に飾られた気持ちに「マイコップ君」を置く活動を通して、他者の気持ちを考えさせるとともに、他者と自分の気持ちが必ずしも一致するとは限らないことを理解させる構成とした。

指導者は、生徒が文化祭時の気持ちを思い出すことができるよう、文化祭時の写真を提示した。

## 3 個別の保健指導

### (1) 個別指導の内容

- 期 間 平成29年12月14日～平成29年12月21日
- 時 間 昼休憩又は放課後（15～20分程度）

### (2) 保健指導の工夫

知的障害等のある生徒の特性を踏まえた上で、日常の会話や出来事の場面を絵などで示すとともに、コーチングでは、質問カードを活用し、生徒が自分のとるべき言動を考えられるようにした。

また、所属校では、就労を見据えて、作業学習時を中心に、「報告・連絡・相談」ができるように取り組んでいる。このことを踏まえ、個別の保健指導においても、生徒から学級担任に個別の保健指導の内容と感想を報告に行くようにさせた。

さらに、保護者には、学級担任から連絡帳を通して、指導時の様子を伝え、家庭でも肯定的な言葉で接してもらい、学習内容を聞いてもらえるよう、支援を依頼した。

個別の保健指導の詳細を表7に示す。

表7 個別の保健指導

生徒	指導目標	回	コーチングを取り入れた保健指導の内容
生徒A	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 保健室利用時の入室マナーができる。</li> <li>○ 自分の気持ちを整理し、言い方を工夫し、指導者に伝えることができる。</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスの友だちとの人間関係がうまくいっている状態はどのような状態かを考えさせ、今の自分を点数化させる。</li> <li>・今の状態から1点上がった状態を考えさせ、1点上げるために、今すぐできる小さな目標を設定させ、言動につなげる。</li> </ul>
		2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を点数化した前回の評価を見ながら、今の自分を点数化し、ワークシートに記入させる。</li> <li>・今の自分の点数に対する自分の気持ちを整理させ、指導者に伝えさせる。</li> </ul>
		3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を点数化した前回の評価を見ながら、今の自分を点数化し、ワークシートに記入させる。</li> <li>・今の自分の点数に対する自分の気持ちを整理させ、指導者に伝えさせる。</li> </ul>
生徒B	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 保健室利用時の入室マナーができる。</li> <li>○ 相手に対する言動を自分で考えることができる。</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問カード（※ハートマッスルトレーニングジム）を活用し、自分の言動を考えさせる。</li> </ul>
		2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今の自分を点数化し、10点満点はどんな状態か考えさせる。</li> <li>・今の状態から1点上がった状態を考えさせ、1点上げるために今すぐできる小さな目標を設定させ、言動につなげる。</li> </ul>
		3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10点満点の自分に近づくためには、どのようにすればよいか、質問カードを活用し、自分の言動を考えさせるとともに、自分の気持ちを整理し、指導者に伝えさせる。</li> </ul>

## VI 研究の結果と考察

### 1 生徒A

#### (1) 人間関係に関するアンケート

生徒Aに係る人間関係に関するアンケートの評定平均値の結果を図2に示す。なお、表3を踏まえて、図2の軸ラベルをI～Vと表記する。

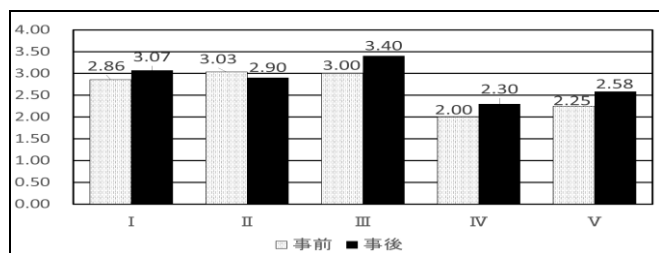


図2 生徒Aの人間関係に関するアンケートの評定平均値

生徒Aは、「ASA旭出式社会適応スキル検査」では、「他者に対する気遣い」が0点であった生徒である。人間関係に関するアンケートの結果、「II 言語的コミュニケーション」の評定平均値以外は、全て上昇した。特に、「III 非言語的コミュニケーション」の評定平均値が0.40ポイント、「V 自己・他者認知」の評定平均値が0.33ポイント上昇した。

これは、集団を対象とした「SST」において、自分の気持ちを人に伝えることを体験したことにより、相手に自分の気持ちを理解してもらうよさを味わったためであると考ええる。個別の保健指導におけるコーチングにおいても、積極的に取り組む姿が見られ、自分の思いどおりにならないことも受け入れたり、受け流したりする姿が、休憩時間等で見られるようになった。

## (2) 行動観察の結果と考察

指導者の「言葉掛け」による生徒Aの行動を検証した結果を表8に示す。

表8 生徒Aの行動観察の結果

行動観察の項目	事前説明	指個別1回の保健	指個別2回の保健	指個別3回の保健
相手に応じたあいさつ・返事	×	○	—	—
肯定的な会話	×	×	○	○
意思表示	×	×	○	○
学級担任等への適切な報告・連絡・相談	×	×	○	○

生徒Aは、個別の保健指導2回目からは、言葉掛けがなくても「相手に応じたあいさつ・返事」ができるようになった。また、「肯定的な会話」「意思表示」「学級担任等への適切な報告・連絡・相談」は、個別の保健指導の2回目から言葉掛けにより、できるようになった。このことにより、「SST」で身に付けた適切に気持ちを表現するスキルが定着したと考える。

## (3) 振り返りシートの記述等

生徒Aの振り返りシートには、肯定的な記述が見られた。生徒Aの振り返りシートの記述の一部を示す。

- ・紙に書いてみると、気持ちの整理ができたと思いました。
- ・自分の点数をつけることにより、弱点やいいところが新しく見つけられてよかったです。
- ・伝え方を考えてみて、友だちにどういうふうに伝えたら分かってくれるかを考えられました。

振り返りシートの記述（一部）

また、個別の保健指導後には、自分で考えて表情カードを作成し、「カードを使って自分の気持ちを友だちに伝えてみたい」と発言した。コーチングにより、どのようにすれば、自分の気持ちが相手に伝わるか、生徒の実態に合った具体的な方法を考えさせたことにより、他者と関わろうとする実践意欲につ

ながったと考える。生徒Aが作成したカードの一部を示す。



生徒Aが作成したカード（一部）

## 2 生徒B

### (1) 人間関係に関するアンケート

生徒Bに係る人間関係に関するアンケートの評定平均値の結果を図3に示す。

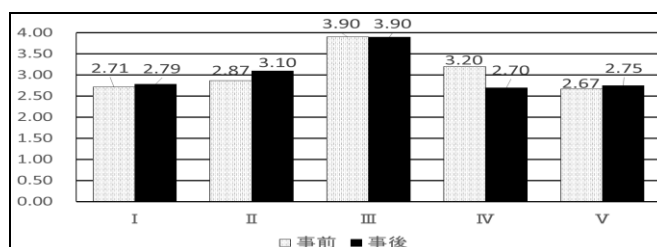


図3 生徒Bの人間関係に関するアンケートの評定平均値

生徒Bは、集団への参加が消極的な生徒である。人間関係に関するアンケートの結果、「III 非言語的コミュニケーション」の評定平均値に変化はなかった。これは、指導前後ともに満点に近い値だったためと考える。

また、「I 集団参加行動」「II 言語的コミュニケーション」「V 自己・他者認知」の評定平均値がいずれも上昇した。特に、「II 言語的コミュニケーション」の評定平均値が0.23ポイント上昇した。

これは、個別の保健指導におけるコーチングで、質問カードを活用したことにより、自分の言動を振り返ることができたためであると考ええる。また、指導者が、生徒Bの気持ちを傾聴したことにより、自分の気持ちを言葉で指導者に伝えることができたためであると考ええる。しかし、「IV 情緒的行動」が0.50ポイント下降した。生徒Bは、感情や行動のコントロールに時間が掛かる生徒であり、指導途中に代わった初対面の学級担任との人間関係を築くまでに時間が掛かったためであると考ええる。

### (2) 行動観察の結果と考察

指導者の「言葉掛け」による生徒Bの行動を検証した結果を次頁表9に示す。

表9 生徒Bの行動観察の結果

行動観察の項目	事前説明	指個別 導別1 の回保 目健	指個別 導別2 の回保 目健	指個別 導別3 の回保 目健
相手に応じたあいさつ・返事	×	×	×	×
肯定的な会話	×	×	×	○
意思表示	○	×	×	○
学級担任等への適切な報告・連絡・相談	×	×	×	×

生徒Bは、学校内における自分の振舞い方を自分なりに決めており、個別の保健指導に係る事前説明時には、「今更、自分の振舞い方を変えられない。」などと、否定的な意思表示を行った。そこで、個別の保健指導におけるコーチングでは、学校とは違う就労場面を想定し、就労に向けたよりよい言動を、質問カードを活用しながら考えさせた。このことにより、個別の保健指導3回目では、自分で考えたよりよい言動について、肯定的な意見や思いを指導者に話すことができた。

しかし、「相手に応じたあいさつ・返事」「学級担任等への報告・連絡・相談」は、指導を重ねても定着しなかった。

### (3) 振り返りシートの記述等

生徒Bは、学習意欲はあるものの、感情や行動のコントロールに時間が掛かったため、振り返りシートへの記述ができなかった。また、生徒Bは個別の保健指導におけるコーチングでは、取り組むまでに時間が掛かったものの、様々な立場の指導者の言葉掛けや指示から、取り組むことができた。

コーチングでは、質問カードを活用し、よりよい言動について考えさせたことにより、生徒Bが自分の意見を話すことはできた。

## VII 研究のまとめ

### 1 研究の成果

- 学級担任と養護教諭が連携し、集団を対象とした「SST」と、個別を対象としたコーチングを行う保健指導を組み合わせることは、知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育む保健指導として有効であることが分かった。
- 障害の特性に応じた指導・支援を行うためには、生徒の実態把握を的確に行い、学級担任と養護教諭が連携して保健指導に当たること、より効果が深まることが分かった。

## 2 研究の課題

- 知的障害等のある生徒の人間関係を築く力を育むためには、学級担任と養護教諭が連携し保健指導に当たることが有効だが、生徒の実態に応じた指導を行うためには、日常から生徒実態について連携を図る必要がある。
- 生徒Bは、集団指導における「SST」で身に付けたスキルが定着までには至らなかった。しかし、個別の保健指導におけるコーチングの回数を重ねるごとに、肯定的な会話ができるようになってきた。今後さらに、知的障害等の学習上の特性に応じた指導・支援をコーチングに組み合わせるとともに、ソーシャルスキルを使った成功経験を積ませる学習場面を設定し、計画的に継続して取り組む必要がある。

### 【引用文献】

- 1) 内閣府（平成29年）：『子供・若者白書』p. 2
- 2) 広島県教育委員会（平成29年）：『教育資料』p. 5
- 3) 小貫悟（2009）：『LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング』日本文化科学社p. 69
- 4) 岡田智・森村美和子・中村敏秀（2012）：『特別支援教育をサポートする 図解よくわかる ソーシャルスキルトレーニング（SST）実例集』ナツメ社p. 17
- 5) 春名久雄（平成18年）：『教育活動におけるコーチングの活用』p. 3

### 【参考文献】

- 文部科学省（平成25年）：『教育資料～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～』
- 藤井薫・松岡秀子（2002）：『知的障害者への就労支援—コミュニケーション・スキル・トレーニングの実践から—』
- 坂井秀敏（2010）：『第1節 今、なぜストレスマネジメント教育か？』『中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった！』学事出版
- 竹内敏晴（2005）：『からだことばをひらく—人間関係をひらく—』『人間関係トレーニング第2版 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版
- 相川充（1999）：『第1章 ソーシャルスキル教育とは何か』『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身につく学究生活の基礎・基本』図書文化社
- 小貫悟（2015）：『クラスで行う「ユニバーサル・アクティビティ」コーチング、シミュレーション、トレーニング運動のソーシャルスキル育成プログラム』東洋館出版社
- 佐藤正二・佐藤容子（2006）：『学校におけるSST実践ガイド—子どもの対人スキル指導—』
- 向後利昭（2013）：『知的障害の子どものできることを伸ばそう！』
- 桑原規歌（2015）：『保健室コーチングに学ぶ！養護教諭の「現場力」—「癒しの場」を「教育の場」にチェンジする35の事例—』
- 小貫悟・名越齊子・三和彩（2004）：『LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング』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）：『災害時における子供への支援』
- 竹野政彦・矢野清美（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Ⅱ—分かって動けるための課題分析を通して—』
- 文部科学省（平成29年）は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」