

群 教 セ	I01 - 04
	平17.231集

生活経験が少ない生徒の 人とかかわる力を高める指導の工夫

— 個別の指導計画を活用した授業作り —

特別研修員 石原 美貴 (群馬県立あさひ養護学校)

《研究の概要》

本研究は、人とかかわる経験の少ない生徒が将来、家族以外の人とも円滑にやりとりができることを目指した取組である。個別の指導計画を活用して、生徒に身に付けさせたい力が発揮されるような場面設定や体験的な活動を通して、コミュニケーション、社会性が身に付けられる機会を設定した。生徒Aは、自分から依頼したり、あいさつしたりするなど、積極的に人とかかわることが多く見られるようになってきた。

キーワード 【特別支援教育 人とかかわる力 個別の指導計画 コミュニケーション
授業改善 知的障害】

I 主題設定の理由

対象生徒Aは、肢体不自由と知的障害のある中学部2年生である。

生徒Aは、予定の変更や新しいできごとなどがあると、気持ちに大きな変化が見られ、興奮したり、人の傷つくことなどを言ったりすることがたびたびあった。そのような状態にならないで、穏やかに生活してほしいという願いから、周りは外出や子ども同士の遊びなど、ほかとの接触の機会を減らしてきた。このことは、Aにとっては穏やかな生活保障することと引き換え、生活経験を狭めることになった。

人は、家族に始まり、年齢と共に世界を少しずつ広げながら相手とのやりとりの仕方を学んでいくものである。しかし、前述したとおり、Aの生活経験は限られたものであった。そのため、友達とけんかをして嫌な気分を味わい、仲直りの仕方を学んだり、友達と一緒に遊んで、楽しさを共有したりする体験など、ふさわしい時期に必要なコミュニケーションの力や社会性が獲得できなかったと推測できる。

Aは、身辺自立がほぼできていて、課題に対する集中力があり、学習する喜びや「できた」という達成感も体験している。体力があり、運動能力も高く、学校生活においては、得意なものをたくさんもっている。将来、家族から離れて生活していく可能性は大きいといえる。しかし、家族以外

の人とのやりとりを十分に積んでいないので、実際には、困難な状況が発生することが予想される。

そこで学校では、Aに、自分の状況を説明したり、相手の話を聞いたりしながら、相手とうまくコミュニケーションできる力を身に付けさせていきたいと考える。今年度の具体的な目標は、「相手の意図を感じ取り、自分の意思を相手にきちんと伝えること」として、主に「あいさつ・返事・お礼をする」「依頼する」「報告する」「自発的な働きかけをする」「尋ねる」「感想を言う」「謝罪する」などのコミュニケーション活動を考えた。

これらの項目をあらゆる学校生活場面においてAが意識し、獲得していくことは、人とかかわる上で自信をもたせることにつながると考える。そして将来、人とかかわって生活していく上でも必ず役に立つだろう。

そこで、Aの個別の指導計画を活用して、Aに身に付けさせたい力を各教科・領域ごとに明確にして指導を進めたいと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

教師が個別の指導計画を活用してAに身に付けさせたい力を整理し、人とのやりとりの場面設定をしてAに自信を育てることで、Aの人とかかわる力の向上を目指す。

Ⅲ 研究の見通し

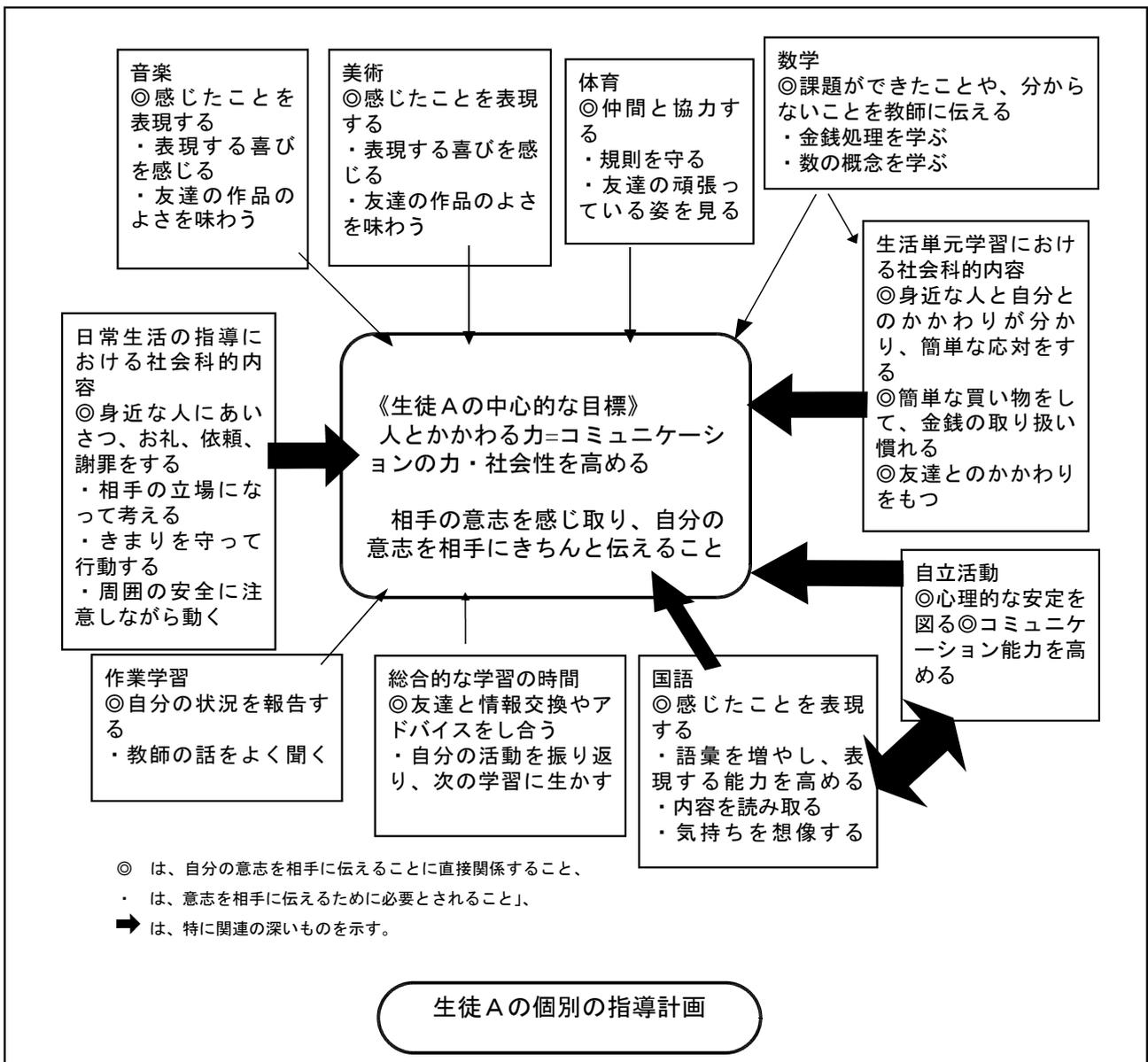
- 1 生徒の実態把握、教師の指導上の促進要因・阻害要因の整理を行うことで、Aの中心的な目標と指導方針が明らかになるであろう。
- 2 教師が個別の指導計画の各教科・領域において、Aの人とかかわる力に関する内容を明確にし、各教科・領域間の関連を意識していくことで、Aの人とかかわる力を高める学習指導を展開することができるであろう。
- 3 人とのやりとりを中心とする直接体験的な活動を意図的に取り入れたり、活動を記録したビ

デオで体験を振り返って評価をしたりすれば、Aが相手の意図を感じ取ったり、自分の意思が相手に伝わるように意識することができるであろう。

Ⅳ 研究の内容

- 1 個別の指導計画（資料3）の「今年度の重点目標」から、中心的な目標を見いだす。
- 2 個別の指導計画（資料3）の各教科・領域の指導目標及び指導内容において、「人とかかわる力」に関する部分をマークし、関連を図にして明確にする。（図1）

図1 生徒Aの中心的な目標と各教科・領域における指導内容との関連



- 3 Aの実態と教師の指導上の促進要因・阻害要因から、Aの「人とかかわる力」を高めるための指導方針を明らかにする。
- 4 学校生活における人とかかわる具体的な指導目標・指導方法・指導場面を立案する。(資料1)
- 5 直接体験的な活動の繰り返し、好ましい行動の手がかりとなるカードの活用、活動をビデオで振り返ること、Aの行動に対して賞賛することで意欲を高め、ロールプレー、次の活動への課題を明確にすることなどの授業実践を行う。(資料2)
- 6 授業実践を評価し、次の授業の課題を明確にした上で指導計画を修正して次の活動を実施する。
- 7 授業実践を行った結果、生徒がどのように変容したかを考察し、授業作りの在り方を考える。

V 研究の実践

1 生徒の実態

日頃の観察や発達検査等により生徒の実態を明らかにする。

(1) 学習に有効な点

- ① 見通しのもてることに対して、すすんで準備ができる。
- ② 興味のある友達や教師の外見の変化に素早く気付いて言葉をかけることができる。
- ③ 人の靴をそろえる、咳をしている友達に「大丈夫？」と言葉をかけるなどの気遣いができる。
- ④ 学級のムードメーカー的存在で、元気で活発である。親しい人とかかわりは好きである。
- ⑤ 課題に対し、根気強く取り組むことができる。
- ⑥ ほめられると自信をもち、意欲的に課題に取り組める。
- ⑦ 目標に向かって努力することができる。
- ⑧ Aを継続して担任しているため、信頼関係が深く、学校生活の大抵の場面で、担任教師の言うことを受け入れようとする雰囲気がある。

(2) 課題

- ① 事物や事象の違いが分かりにくい。自分の行動を振り返り、客観的な自己評価をすることが難しい。
- ② 興味のない話題に関しては、話の中心に即座に注目することが不得意。本質的で共通的な特徴をまとめにくい。
- ③ 学習内容や経験を思い出したり、ほかの活動に生かすことが不得意である。
- ④ 自分の状況を報告したり、感じたことを言葉で言い表したりすることが不得意である。
- ⑤ 場面や状況が変わったことを瞬時に判断し、行動を切り替えることが難しい。初めてのことや不慣れなことに対し、教師の説明を聞いても、イメージ(見通し)がもちにくく、恐れや不安を抱きやすい。
- ⑥ 抑制力が弱いため、興奮しやすく、おさめにくい。
- ⑦ 結果を予想する力が弱く、相手の気持ちを考えない言動をすることがある。

2 教師の指導について

教師の指導について促進要因と阻害要因を整理する。

(1) 促進要因

- ① 教師がAの成長過程を知っているので、行動を予測しやすく、行動の背景も見いだしやすい。
- ② 保護者との関係が良好で、学校の指導方針に理解と協力が得られているため、Aの指導に関して有効である。
- ③ Aと似たような学習課題をもつ友達のいるクラス編成にしたため、互いに刺激し合う効果が得られる。
- ④ 個別の指導計画を活用して、学習指導の引継ぎが行われているため、年度当初の混乱が少ない。

(2) 阻害要因

- ① Aを継続して担任しているため、Aに対する指導方針が固定的になりつつある。
- ② Aが情緒面で不安定になったとき、教師の言葉のかけかたなど、指導方法に工夫が不足していたことがあった。
- ③ Aにとって、「非難された」と感じ取れるメッセージを教師が送った場合があった。

(3) その解決策

教師の主観だけでなく、客観的資料(発達検査)

を実態把握に利用したり、文献研究や各種の研修に参加したりして、指導法の研究を積む。

3 指導方針

生徒の実態と教師の指導についての促進要因・阻害要因、及び個別の指導計画をもとに、指導方針を立てた。

(1) 学習面

- ア 人とかかわる直接体験的な活動を繰り返すことにより、学習事項の記憶を強化する。
- イ 教師がモデルとなる行動を示す。
- ウ 生徒が学習事項を思い出すように、ヒントカードを活用する。
- エ ビデオを使って自分の行動を振り返らせ（自己評価）、次の課題を明確に意識させる。
- オ ビデオを見る時に画像を停止したり、ワークシートを活用したりする際に、番号や記号をふって分かりやすくしたりして、注視ができていないかを確認しながら学習を進める。
- カ 生徒の興味を高めるような学習方法を取り入れ、スモールステップの学習課題を設定し、達成感を感じながら学習を進められるようにする。

(2) 環境面

キ その日の学習予定や学習の目当てをボードに記入して確認できるようにし、Aが先を見通して行動できるようにしておく。

(3) 心理面

- ク 生徒の気持ちの切り替えが難しいときや、興奮がおさまらないときなどには、切り替えのための時間を保障するため、しばらく見守り、個別に話をしていく。
- ケ 平常時は人に対して配慮ができ、指導もしやすいので、ほめることを忘れず、よさを伸ばし、自信がもてるようにする。

(4) 家庭との連携

コ 家庭でのAの様子、家族とのかかわりで特記すべきことを知らせてもらったり、学校でのAの活躍やトラブルなどを、できるだけ分かりやすく連絡したりして、学校でのAの指導に役立てる。

4 指導計画

上記の指導方針に従って、今年度達成が可能と思われる事項のうち、7つの項目を抜粋して、指導計画（表1）を考えた。（詳細は資料1）

表1 指導計画(一部抜粋)

指導項目	指導時期	指導目標(段階)	指導方法(段階)	指導場面	指導方針との対応	個別の指導計画との対応
① あいさつ・返事・お礼をする	4～6月	①促されてできる	①教師が率先して、あいさつ・返事・お礼をする様子を見せる。 ②ヒントカードを示し、 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">あさの あいさつをしよう</div>	・登下校 ・保健室で体重測定やケガの手当てをしてもらうとき ・校外学習 ・交流学习	アイウエオクケコ	日ーア
	7～9月	②ヒントカードを見て、あいさつができる	あいさつをすることを思い出すようにする。 ③あいさつ・返事・お礼の様子をビデオに記録。授業で教師とともに振り返り、よくできたことを賞賛し、Aのがんばりを認め、意欲を高めていく。			
	10～11月	③適切な場面で、自発的に言える				

VI 指導の経過

指導計画に従って、以下（表2）のとおり指導した。（詳細は資料2）

VII 考察

1 指導方針についての考察（指導方針との関連）

(1) 学習事項の記憶の強化について（アエキ）

教師が一度言ってもAには身に付かないことも人とかかわる直接体験的な活動の繰り返しにより身に付けることができた。また、ビデオで自分の

表2 指導の経過(一部抜粋)

指導項目	指導時期	指導の内容	生徒の様子
① あいさつ ・返事 ・お礼をする	4月	・登校時、バスから降りてくる生徒に、努めて明るくさわやかに「おはよう！」と声をかけるようにした。	・登校時は教師からのあいさつに対し、無言で通り過ぎ、靴の履き替えに向かうことが多かった
	5月	・ヒントカードを見せて、Aが あさの あいさつをしよう あいさつすることを思い出すようにした。	・カードは目に入らず、無言で通り過ぎ、靴の履き替えに向かうことが多かった。
	6月	・登校時、バスから降りてくる生徒の様子、その後教室に移動するまでの生徒の様子を自己評価するため、ビデオに撮影し、生活単元学習の時間に見せた。	・ビデオで自分たちのあいさつができていない様子を見て、「よくできている」と評価していた。
	7月	・生徒がバスから降りた後、教師が母親からの連絡帳を見て、二、三言、会話して生徒の反応を見るようにした。生徒が教師の話ののってきた様子が見受けられたら、「今日も、たくさんの人にあいさつしようね」と声をかけるようにした。	・登校の時間、教師と昨日のできごとなどを会話してAの気持ちがほぐれたのか、出会う教師にあいさつされればAもあいさつを返すことができた。しかし、自発的にあいさつすることはほとんどなかった。
	9月	・2学期の目標の一つに「気持ちのよいあいさつをする」ということを掲げ、帰りの会で確認をするようにした。 ・生活単元学習でお店を開くことになったため、接客練習を行った。接客練習では、「気持ちのよいあいさつ」「笑顔」を目当てにしてすすめ、その様子をビデオに記録し生徒に見せた。その際、特に意識してほしい箇所を停止して見せるようにした。	・帰りの会で「気持ちのよいあいさつをしよう」と確認した直後には、自分からすすんで多くの教師や友達にあいさつをすることができた。 ・目当て「気持ちのよいあいさつ」「笑顔」を意識して接客しようとする態度が少しずつ身に付いてきた。
	11月	・作業所見学会で作業所の職員に「学校で今、学んでほしいことは、あいさつがきちんとできること」と言われたことを受け、あいさつの重要性を話題にすることを意識的に多くした。	・担任だけでなくほかの場面でも、あいさつの重要性を耳にし、さらに朝の会等でもあいさつが話題に上ることで「あいさつ」への意識が深まってきたようで、登校直後に担任が「おはよう」と声をかけると、すぐに「おはよう」と返ってくるが多くなってきた。

行動を振り返り、自己評価することや学習の目当てを明示することで、課題に対する意識を集中、強化することができた。このことから、人とかかわる直接体験的な活動の繰り返し、ビデオでの行動の振り返り、学習の目当ての明示はAの学習事項の記憶を強化していたと考えられる。しかも、指導の成果はすぐには表れず、1～数ヵ月後に、身に付いていたことが多かった。Aの獲得した力が行動となって表れるまでに時間が必要であるので、教師は、学習の効果が身に付く時期を予測し、粘り強く指導を続けることが大切であることが分かった。

(2) Aの意思の表出を豊かにするために (イ)

各場面で感想のモデルを示す、学習の観点を明示する、国語において話すことや聞くことの学習を深めることにより、Aは学習の流れに沿った感想を言うことができるようになってきた。言い換えれば、Aは担任教師やクラスの友達の言動を観察し、少しずつ自分の言動に取り込み、取り込んだ言動を人に対して使うようになっていった。このことから、教師が生徒にモデルを示したり、適切な情報を分かりやすく提供したりすることで、Aがどの場面でどんなことを表現したらよいのかを整理・蓄積し、人とかかわるときに場面にふさわしい言葉を使うようになったと考えられる。

(3) Aがとるべき行動を思い起こすために (ウ)

Aは教室で学習した事がらを、実践の場面でうまく生かせないことが見られたが、ヒントカードを見ることで学習事項を思い出し、うまく対応できたことが増え、自信を深めることにもつながっていった。このことから、Aが実践の場面で上手に人と対応できたという自信を深めるために、ヒントカードで学習事項を思い出すことは有効であると考えられる。ただ、Aが、どう行動したらよいのか分からなくて黙っているのか、人とかかわりたくなくて黙っているのか、そのときの状況を判断せずに教師がヒントカードを使ったことで、不快な思いをさせてしまったこともあった。

(4) Aに関心を向けて待つこと (ウ、ク)

Aは教師に質問されると、黙ってしまうことが多かった。理由としては、①Aが、答えは分かっているが、適切な言葉を見付けられない、②「分からない」から答えない、の二つが考えられた。教師は、①の場合、適切な答えに対するヒントを出した。②の場合には、「分からない？」と聞いたり、ヒントカード「分からないときは何て言う

のかな？」を見せたりした。しかし、教師がヒントを与えなければ、Aはどうするのかを筆者は知りたいと思った。そこで、教師がAに質問した後に、視線を向けながら、Aの反応を待ってみた。すると、Aは自分に質問されていることを意識し、少し考えてから自分の言葉で答えることができた。教師が質問した後、Aに視線を送ることは、教師がAに「あなたの気持ちが聞きたい」という意思を伝えたことになった。Aに質問した後に教師が「待つ」ということは、Aに考える時間と、答える余裕を与えることにつながった。

(5) Aの注意力を集中させるために (オ)

ビデオを見たり、ワークシートを活用する際に、画像を停止したり、ワークシートに番号や記号をふって分かりやすくすることで、話題の中心に関心が向けられるようになった。これによって、ほかの刺激にそれることなく、学習に集中できるようになった。Aの学習への意識の集中を図ることは、学習を進める上で大変重要であると感じた。

(6) 適切な課題設定の必要性 (カ)

教師がスモールステップの教材を用意していけば、Aは常に達成感を味わうことができ、不得意なことにもチャレンジできた。チャレンジすることで、授業内容に興味をもち、楽しく学習がすすめられ、学習事項の定着が図れた。教師が実態把握を的確にし、教材研究をすることで適切なスモールステップの課題を設定することの有効性を改めて感じた。

(7) Aの気持ちの切り替えを待つこと (ク)

Aは、家庭からスクールバスに乗り、登校してくるパターンが、これまで数年間繰り返されてきた。場面の転換の見通しはもてているはずであるが、登校直後に機嫌が悪く、黙り込んでいることが多かった。このような機嫌の悪いときに、朝のあいさつの指導をしようとしても難しいことが多かった。

そこで、あいさつの指導の前に、Aの気持ちの切り替えを待つことに重点を置いた。家庭からの連絡帳やAの書いた日記と一緒に読んで、「昨日はこんなことがあったんだね。すごいね。」「今日の体調は〇〇だね。じゃあ、今日は〇〇して過ごそう。」など、Aの気持ちの変化に注意を払って会話をした。その結果、Aは気持ちの切り替えが日増しに速くなり、最近では、登校直後から、にこやかにあいさつできるようになった。これは、教師が登校直後のAの様子を見守ることで、教師

とAの心がかよい合い、Aの中に「先生は、自分のペースを受け入れてくれる」という安心感が定着したためと考えられる。

(8) 小さな機会を見逃さずにほめること(ケ)

Aがすすんで司会をした時など、よい言動が見られたときは、タイミングを逃さずにほめ、クラスの友達にもそのことを紹介した。Aは、とてもうれしそうな表情をした。小さな機会を見逃さず、積極的にAのよい点を見だし、タイミングよくほめていくことは、Aが行動に自信をもつことにつながっていったと思う。

(9) 家庭からの連絡を最大限に生かすこと(コ)

家庭からの情報を最大限に生かし、Aに対する働きかけの方針を立てた。Aがイライラしているときには、教師がたくさん言葉をかけるよりも、Aが自分から気持ちを切り替えるまで待つ方向で、教師が方針を選んだため、すぐに立ち直れるようになった。

2 Aの指導内容について

「依頼」については、比較的早い段階で達成できた。「依頼」とは、「要求」をほかに向けて丁寧に表示したものであると考えられる。「依頼」をすれば、自分の要求はすぐかなえてもらえる、という便利な意思表示の手段であることに比較的早い段階でAが気づき、達成できたと考えられる。

一方、「報告」「謝罪」はなかなか達成できなかった。「報告」「謝罪」はしなくても、自分は困らないものである。「報告」「謝罪」をするには、「よし、言うぞ!」というエネルギーを使う。コミュニケーションとは、意思を言葉に置き換え、それを表出するためのエネルギーをほかに対して発するものであると考える。Aは、コミュニケーションをとるために意思を言葉に置き換え、エネルギーを発することに慣れていなかったため、「報告」「謝罪」がなかなか達成できなかったのではないかと考えられる。

また、「謝罪」は、「自分の非を認める」ことであり、内省を伴わなければならない、本生徒の不得意とする部分である。この点が、達成が難しかった要因であると考えられる。しかし、Aは、自分自身で「謝罪ができないことが自分の悪いところ」と発言していることから、「謝罪できない自分」を自覚していることは明らかであり、今後、改善の可能性はあると考える。

「あいさつ・返事・お礼」「自発的な働きかけ

(じゃんけん・相談)」は、「主体的に言ってみると、心地よかった」という成功体験が、定着を促進したと考えられる。「人に尋ねる」「感想を言う」課題は、まだ完全に習得できたわけではないが、今後も少しずつ学習や体験を積むことで、さらに自信を深めるものと思う。

Ⅷ まとめと今後に向けて

1 授業中での支援・援助について

(1) 生徒のやる気を失わせないこと

今まで筆者は、生徒に課題を与え、ミスしたことを発見すると、「その場で修正・訂正しよう」としていた。しかし、その場で修正・訂正を加えられたAは、納得することは少なく、逆に不快感を表したり、学習意欲を減退させたりすることが見られた。生徒の発達の特徴を考えると、ミスした事実によって、「自分はだめなんだ」という失敗経験を刷り込むより、「自分はできるんだ」という成功経験を積み重ねていくことの方がはるかに学習に対し、効果的であった。今後も、Aの学習意欲を高めるための支援・援助の方法を考え、担任間で連携を取りながら実践していきたい。

(2) 生徒の実態に合わせた指導

生徒に学習課題「人とかかわる力」に焦点を当てて指導に当たった結果、筆者は以前より生徒の実態が詳しく見えるようになってきた。このことによって、今現在の生徒の実態に合わせた指導を、どのように行っていったらよいか、よりきめ細かく分析できるようになったため、指導方針が立てやすくなり、授業の展開が以前に比べ変化に富んできたように感じる。今後も、生徒の中心的な課題と、刻々と変化する実態をしっかりとらえながら、指導方針を立てて指導に当たってきたい。

2 個別の指導計画の活用について

(1) 単元のねらいの設定について

個別の指導計画作成当初、生活単元学習においては、「お店を開こう」「劇をしよう」「調理をしよう」「買い物に行こう」という学習内容の枠組みを決定した。その後、授業を展開するに当たって、「生徒の学習課題をどのように盛り込むか」ということを考えて、単元のねらいを導き出した。

「お店を開こう」のねらいは、「大きな声であいさつすること」と「笑顔で人と接すること」の

二つにした。また、劇のねらいは「『ごめんなさい』が言える自分と言えない自分を演じることで、日常生活において謝罪することを意識できること」にした。

このように、個別の指導計画を活用し、生徒の育てたい力を意識することで、授業のねらいを生徒の学習課題に直結できることが分かった。

また、教師が個別の指導計画「生徒の中心的な目標と教科・領域等における指導内容との関連」（図1）を意識することで、学習者側の立場に立った学習がすすめられた。今後も、学習課題を意識し、各教科・領域の関連を把握しながら学習をすすめることが大切であると考えます。

（2） 個別の指導計画と授業との関連を図ること

今まで本校では、個別の指導計画を「作成することにとらわれがちであったように思う。個別の指導計画は、形式を埋めるために「労力を使う」のではなく、むしろ日々の実践に「活用する」ことが必要であると考えます。

本研究を振り返ってみると、Aの中心的な目標である「人とかかわる力を高めること」に迫り、前述したように有効であった点が多かった。ほかの生徒についても、実態を分析して授業改善を積み重ねていけば、中心的課題の解決の有効性が期待できるであろう。そのためには、今まで以上に授業作りに直結するような個別の指導計画にしていきたいと考える。

（3） 今後の課題

対象生徒Aは、担任が全ての授業にかかわっているため、図1に示した「生徒Aの中心的な目標と各教科・領域における指導内容との関連」は、担任が把握していた。しかし、教科担任制の生徒の場合、担任がすべての授業にかかわれなくなる。そこで、今年度の指導の重点と、各教科・領域における単元のねらいを調整する作業を、時期を決めて学級担任と教科担任で行っていく必要があると思う。

<参考文献>

- ・文部科学省 『盲学校・聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領』（平成15年）
- ・井上健治 久保ゆかり 編 『子どもの社会的発達』 東京大学出版会（1997）
- ・全国知的障害養護学校校長会 編著 『個別の指導計画と指導の実際』 東洋館出版社（2000）

- ・矢野喜夫 落合正行 共著 『発達心理学への招待—人間発達の全体像をさぐる—』 サイエンス社（1991）
- ・外林大作 監修 千葉ロールプレイング研究会 著 『教育の現場におけるロールプレイングの手引き』 誠信書房（1981）
- ・堅田明義 梅谷忠勇 編著 『知的障害児の発達と認知行動』 田研出版（1998）

（担当指導主事 向井 道子）