

<原 著>

中学校特別支援学級における人間関係形成・社会形成能力の特徴

——「話し合い活動」での生徒の発話分析を通して——

井上美由紀*・若松 昭彦**・若松 美沙***

本研究は、中学校特別支援学級生徒を対象として、人間関係形成・社会形成能力の特徴を「話し合い活動」での生徒の発話分析を用いて検討した。その結果、第Ⅰ期は、教師の支援や評価を受けながら、「利己的発話とそれに対する反証型の発話」並びに「特定の生徒への利他的発話」から、「全員を意識した発話」並びに「新たな提案を行う共有型の発話」に移行するという特徴、第Ⅱ期は、「継続的な利他的発話」並びに「生徒同士の話し合いによる集団的発話」が生じ始めるという特徴、第Ⅲ期は、利他・集団的視点に立つ「提案に対する反証・共有型の発話」や「反復される共有型の発話」、「共有型の発話に対して納得する発話」が生じ、共有型の発話が連なるという特徴があった。これらの結果から、友達や学級集団のために志向する発話に移行する傾向や、生徒同士で課題を発見し、課題解決のための提案や友達の提案に納得する発話が生じることが示唆された。

キーワード：中学校特別支援学級 人間関係形成・社会形成能力 話し合い活動 発話分析

I. 問題と目的

近年、子どもが育つ社会環境の変化に加え、産業・経済の構造的変化、雇用の多様化・流動化が進む中、子ども自身の将来の捉え方に変化が生じている（文部科学省、2011a）。そのような状況を背景として、学校では、キャリア教育を通じて、児童生徒が学校での学習と自分の将来との関係に意義を見いだし、学ぶ意欲を高めることなどが重要であると指摘されている（国立教育政策研究所、2014；若松・白井・浦上・安達、2019）。

中学生のキャリア教育の中核として、「人間関係形成・社会形成能力」が挙げられている（桑田・渡邊、2016；永作、2019；文部科学省、2011b）。人間関係形成・社会形成能力は、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力と定義されている（文部科学省、2011b）。中学生において、友人は重要な他者と位置付けられており

（Furman & Buhrmester, 1992；Hazan & Zeifman, 1994；Hunter & Youniss, 1982）、友人関係は重要とされる（石田・小島、2009；水野・太田、2017；山中、2009）。また、中学生は、友人に対して積極的に働きかけ、協同的な課題解決学習を経験するといった友人との相互作用を通して、満足感や充実感を得ることが明らかにされている（岡田、2006, 2008a, 2008b）。その反面、中学生は、不登校などの学級適応に関する問題がクローズアップされている時期である（文部科学省、2019）。つまり、学級適応に関する課題が多く発生する時期にもかかわらず、友人関係が重要視される中学生は、多様な友人の考えや立場を理解し、友人の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えるとともに、自己の役割を果たしつつ友人と協力・協働して学級・学校という小社会に参画することが求められているのである。

中学生における人間関係形成・社会形成能力に関する研究では、学級適応とソーシャル・スキルとの関連が示されており（林田・黒川・喜田、2018；今岡・庄司、2017；河村、2003；水野・太田、2017；永作、2019；大対・大竹・松見、2007；戸ヶ崎・岡安・坂野、1997）、ソーシャル・スキルのトレーニング効果が検討されている（Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990；西村・福住・藤原・河村、2017；佐藤・佐藤・高山、1988；佐藤・佐藤・相川・高山、1990）。ソーシャル・

* 広島大学附属東雲中学校

** 広島大学大学院人間社会科学研究所

*** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学習開発専攻

スキルは、相手への思いやりを表し、対人関係における最低限のマナー・ルールの理解などが含まれる「配慮のスキル」と、他者へ能動的に働きかけ、集団活動に携わる姿勢や感情交流の形成などが含まれる「かかわりのスキル」から構成されている（河村，2001；河村・品田，2009；西村ら，2017）。一部の中学生は、学年が上がるにつれて、配慮のスキルは高まる一方で、かかわりのスキルが低下していくことが明らかにされており、対人関係でのつまづきや不適応感を抱える可能性が推測されている（永作，2019；西村ら，2017）。以上から、中学生は友人関係がポジティブに作用すると、友人は重要な他者となり、ソーシャル・スキルが向上するとともに学級適応が進むが、友人とのかかわりで躓くと、友人関係の形成・維持が困難になり、不適応の状態が発生しやすいことが示されている。こうした友人関係における過敏さや脆弱さは、中学生の発達的特徴といえるため、中学生における人間関係形成・社会形成能力の特徴を検討することは重要な課題であるといえる。

これまで述べてきた先行研究の対象者は、いわゆる通常の学級に在籍する生徒であり、特別支援学級に在籍する生徒を対象とした人間関係形成・社会形成能力に関する研究は、個別指導と集団指導といった両場面から追究されている（橋本，2016）。例えば、個別指導では、ソーシャル・スキルに関する自発的な行動を促すためにルーティン（関戸，2001）や調整・模倣課題（高木・伊藤，2011）が設定されている。集団指導では、協働による音楽表現活動による事例（横山，2013）が検討されているが、生徒同士の学び合いによって育まれる人間関係形成・社会形成能力に関する研究は十分に進められているとはいえない。特別支援学級に在籍する生徒にとって、人間関係形成・社会形成能力は、QOLの向上という側面から重要な能力の1つであるだろう。特に、自閉症スペクトラム障害（以降、ASDと称する）を含む発達障害、知的障害等の障害特性を踏まえると、人間関係形成・社会形成能力の特徴をつかむことは重要な課題であると考えられる。

本研究では、中学校特別支援学級に在籍する生徒に対する、集団の場面で育まれる人間関係形成・社会形成能力の特徴に着目する。なぜならば、中学校特別支援学級に在籍する生徒の問題の多くは、集団場面で生じており（金谷・武蔵，2012；桑田・渡邊，2016）、周囲に目が向き始めて他者理解が進む時期に、友人とともに楽しめる活動を仕組む必要性が述べられているからである（本田，2013）。人間関係形成・社会形成

能力に関して、発達障害のある中学校段階の生徒に身につけさせたい力を桑田・渡邊（2016）は、①自分の気持ちを適切に表現するとともに、他者の気持ちを理解しながら話す力や、②状況に応じた言葉遣いや振る舞いをするとともに、周囲に配慮する力、③友人と役割を分担しながら協力して働き充実感をあじわう力等と具体的に整理している。このような力は、特別活動を中核に据えた日々の教育活動で育まれると考えられている（桑田・渡邊，2016；寺園・畑中，2018）。また、特別活動の視点を踏まえた特別支援教育研究の深化が求められている（杉田・稲垣，2020）。しかしながら、特別支援学級において、特別活動を中核に据えた集団での教育活動で育まれる人間関係形成・社会形成能力の特徴は、十分に検討されていない。

そこで、本研究では、中学校特別支援学級に在籍する生徒に対して3年間の追跡調査を行うことを通して、特別活動を中核に据えた教育活動、すなわち集団場面で育まれる人間関係形成・社会形成能力の特徴を生徒の発話から明らかにすることを目的とする。生徒の発話に焦点化する背景には、中学校特別支援学級の生徒は、生徒同士の対話といった思考が深まる活動が重要視され（寺園・畑中，2018）、友人との関係を言葉で理解し始める時期とされていることが挙げられる（金谷・武蔵，2012）。

キャリア教育の要である特別活動は、集団活動を通して、個性の伸長を図ることや、人間関係を結ぶ力を学ぶこと、学校生活における問題解決能力を培う特質があり（国立教育政策研究所，2016）、学級活動および、生徒会活動、学校行事から構成される（文部科学省，2017）。学級活動は「話し合い活動」を中核に据えることを重視し、生徒主体で切実感のある議題や活動テーマを設定した上で、自分たちの活動に向けて役割分担を設定する集団活動である（国立教育政策研究所，2016；文部科学省，2017）。

話し合い活動の発話分析研究の1つとして、山本・若松・若松（2020）は、発話機能と発話内容の観点で分析している。山本ら（2020）では、向社会的動機の多元性理論（Batson，2011）を踏まえて、発話機能を、自分自身のためを志向する「利己的発話」、友達や教師のためを志向する「利他的発話」、学級集団のためを志向する「集団的発話」に分類している。この向社会的動機は、思いやりを示す「配慮のスキル」（河村，2001）との関連性が考えられる。また、発話内容では、教室談話研究の振り子型モデル（Berkowitz，Oser，& Althof，1987；高垣・中島，2004）の枠組みを援用して、

児童の発話内容を、他者との相互作用のある対話ではない「単一型」、「関連型」、他者との相互作用のある対話である「反証型」、「共有型」の発話に分類している。この振り子型モデルは、他者への能動的な働きかけを示す「かかわりのスキル」(河村, 2001)との関連性が考えられる。生徒の発話機能や発話内容の特徴を検討することは、桑田・渡邊(2016)の育てたい力の具現化につながるのではないだろうか。また、対話の双方向性を促進するために言語活動を質的に捉え、環境設定や構造化、可視化等の検討を行うことが必要であるという特別支援教育における実践課題(菊池, 2020)にも応え得るのではないだろうか。

II. 方法

1. 対象

X 大学附属 Y 中学校に設置された同年齢で構成される特別支援学級に在籍する生徒 4 名。〈生徒 A〉は、ダウン症と診断されており、療育手帳 B 判定を有する男子生徒であった。入学時の WISC- IV 知能検査(以下、WISC- IV)の結果は FSIQ55 (VCI68, PRI63, WMI63, PSI58)、SM 社会生活能力検査(以下、SM)の社会生活年齢(SA)は 8 歳 3 か月(コミュニケーション(以下、Co)は 7 歳 8 か月、集団参加(以下、So)は 9 歳 4 か月)であった。吃音の症状を併せもつ。初めての活動には消極的だが、見通しがもて、理解できると肯定的な言動が表出する。友達に明るく優しく接し学級のムードメーカーでもあるが、話合い活動では故意に合意しようとせず、注目行動をとることもある。友達からの質問には、自分の思いや考えを伝えることができるが、質問内容から逸れた事柄をつけ足して答えることがある。〈生徒 B〉は、ASD および ADHD と診断されており、療育手帳 B 判定を有する男子生徒であった。入学時の WISC- IV の結果は FSIQ67 (VCI69, PRI71, WMI73, PSI78)、SA は 7 歳 6 か月 (Co : 7 歳 2 か月, So : 7 歳 11 か月)であった。注意散漫であり、思いや考えをすぐに表出する。そのため、話合い活動では、自分の思いや考えを主張することができるが、友達の思いや考えを理解することに困難さがあり、譲り合おうとする言動はみられない。係や当番の仕事を忘れがちで、学級の一員としての役割意識は低い。教師からの言葉かけの支援があれば遂行することができる。〈生徒 C〉は、知的障害と診断されており、療育手帳 B 判定を有する女子生徒であった。入学時の WISC- IV の結果は FSIQ69 (VCI78, PRI71, WMI73, PSI76)、SA は 11 歳 6 か月

(Co : 13 歳以上, So : 12 歳 6 か月)であった。どのような活動にも積極的に参加でき、活発で明るい。また、自分の役割をすぐに理解し、最後まで成し遂げることができる。話合い活動では、友達の思いや考えを理解しようとするが、自分の思いや考えを通したいという気持ちが強く、友達からの賛同が得られないときは不機嫌になり、固執することがある。また、勝負事には負けず嫌いである。〈生徒 D〉は、ASD と診断されており、療育手帳 B 判定を有する女子生徒であった。入学時の WISC- IV の結果は FSIQ58 (VCI68, PRI63, WMI63, PSI70)、SA は 8 歳 1 か月 (Co : 7 歳 8 か月, So : 9 歳 4 か月)であった。友達への優しい言葉かけや周囲の雰囲気づくりを心がけているが、情動のコントロールが難しく、自分の意に反することがあると不安定になる。話合い活動に苦手意識をもち、参加が難しくなることがある。見通しのある活動では、意欲的に参加できる。また、自分の役割を理解し、意欲的に係や当番の仕事を遂行することができる。

2. 期間

201W 年 4 月～201W + 3 年 2 月

3. 手続き

本研究で対象とする話合い活動は、月ごとの行事の見通しをもつために不可欠な月行事カレンダーの台紙の色決めや行事カードを作成する担当を決める等の活動である。月行事カレンダーの話合い活動は、1 年生時に 11 回、2 年生時に 11 回、3 年生時に 10 回と継続して実施している。2 年生 10 月までは教師が司会進行を務め、教師が意見に理由を添えて述べる等の発話モデルを示し、生徒が自分の思いや考えを伝える場面を意図的に設定した。また、自分の思いや考えだけでなく、他者の多様な思いや考えに気づかせ、他者の意見を尊重し、その意見に関連する発話を評価した。教師の支援や前述したような評価を受けながら、2 年生 11 月以降は部分的に、3 年生前半からは全体的に生徒が司会進行を務めた。そして、3 年生後半になると生徒主体の話合い活動が展開された。そのため本研究では、2 年生 11 月以降、3 年生前半、3 年生後半と 3 期に分けて、生徒の発話を第三著者が逐語記録化した。

話合い活動における教師の支援の 1 つ目は、毎時間、議題や話合いのめあてを確認し、生徒が目的意識・相手意識を明確にもつための支援であった。2 つ目は、話合いの流れを可視化し(「カレンダー台紙の色決め ①意見を出し合う、②比べ合う、③まとめる」)「行事

を採す」「行事担当を決める」「行事カードを作る」「日付順に、行事カードを貼る」「振り返り」、見通しをもつための支援であった。3つ目は、「話し方のあいいうえお」として、「相手に聞こえる大きさで」「急がずゆっくりと」「うつむかないで」「笑顔でいきいきと」「終わりまで理由をつけて話そう」や、「聞き方のあいいうえお」として、「相手を見ながら」「一緒に違いを見つけて」「うなづきながら」「笑顔で」「終わりまで聞こう」という話し合いの仕方を提示し、例えば理由のない意見に対しては「理由は何か」と問う支援であった。4つ目は、ホワイトボード（一人1枚）を用いて意見を発表する際には、図や写真を活用し、指し棒を使って説明するという支援であった。5つ目は、互いの考えを「いいねカード（賛成意見）」「どうかなカード（心配意見）」を用いて、比較可能にする支援である。6つ目は、話し合い活動の成果と課題について振り返り、次の目標を言語化するという支援であった。

話し合い活動の逐語記録を基に、生徒同士のやりとりのある発話に焦点化して、エピソード抽出を行った。生徒の発話分析の観点は下表の通りである。Table 1は、「配慮のある発話」（利己的発話・利他的発話・集

团的発話）の定義や典型例を示した（Batson, 2011；河村, 2001）。また、Table 2は、「かかわりのある発話」（単一型・関連型・反証型・共有型）の定義と話型を示した（Berkowitz et al., 1987；河村, 2001）。発話分類は、第二著者と第三著者が個別で実施し、評定者間の一致率は95.0%となった。不一致の発話は著者らで協議しカテゴリーを決定した。

4. 倫理的配慮

本研究実施に当たっては、Y中学校長および各生徒の保護者に対して研究協力に関わる必要事項を口頭で説明し、了解を得た。なお、保護者からは、研究協力の承諾書に署名をいただいた。

Ⅲ. 結果

1. 第1期（2年生11月～3月）の人間関係形成・社会形成能力の特徴

11月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」と「行事担当を決める場面」のエピソードを抽出した。

Table 1 配慮のある発話に関する分類表

カテゴリー	定義 / 典型的な発話
利己的発話	自己を志向する発話 「私（僕）が～したいから／～がいいから／～と思うから」
利他的発話	友達を尊重・受容・共感・賞賛したり、心情を推測したりする友達志向の発話 「（その意見）いいね」「○○さん、さすが」「○○くん、優しい」 「○○さんにしてもらいたい」「○○さんは～したいんじゃないかな？」
集团的発話	学級集団を意識したり、意見を取り入れたりする学級集団志向の発話 「みんなの理由を考えたら～と思うから」「みんなで分けたい」「みんなで確認しよう」「みんなの意見が入っている」「全員選んでいるから」

Table 2 かかわりのある発話に関する分類表

カテゴリー	定義 / 話型
単一型	他者と相互に関連しない発話 「…という意見がいい。」
関連型	自分と他者の意見を関連づける発話 「○○さんの…という意見と一緒にです／同じ意見です」「私も～してほしい」
反証型	自分と他者の意見が異なる発話 「○○さんの…という意見ではないと思う」「本当に？もう一回言って」
共有型	自己と他者の両意見を理解し、新たに提案する発話 「…するのはどうかな？」「…したらかわいいよね」「…したらいいと思う」

エピソード1 意見を出し合う場面では、「私は、茶色と黄色を選びました。理由は、11月になったら私は、茶色をした栗を食べるのと、1年生のカレンダーで葉っぱに黄色を使ったからです(生徒C/利己)」という発話があり、他には「満月だからオレンジ、サツマイモだから黄色(生徒A/利己)」、「僕はみかんが好きで、みかんの色だからオレンジ(生徒B/利己)」という発話がみられた。その際、「みかんは冬ではないか(生徒A/反証)」という主張に対して、「お店にはみかんがある(生徒B)」と応答した。

エピソード2 行事担当を決める場面では、まず、「生徒Aくんの誕生日は生徒Aくんに書いてもらいたい(生徒C・D/利他)」、「うん。いいね(生徒B/利他)」という発話がみられた。次に、体調不良である生徒Cの「生徒Aくん、私ここ(生徒Aが希望した行事担当)でもいい?」という発話を受けて、「うん。いいよ(生徒A/利他)」、「(生徒Aに対して)さすが。生徒Cさんは、『参観日』を書きます(生徒D/利他)」、「でも、生徒Aくん、書きたいんじゃないの?(生徒B/利他)」、「OK。大丈夫(生徒A/利他)」という発話がみられ、教師が「生徒Aくん、あなた優しくかったね。生徒Cさんのために考えたんだね」と評価した。その後、「生徒Cさん、きっと疲れているんだよ(生徒A/利他)」という発話がみられた。

12月は、「カレンダー台紙の色決め②比べ合う場面」と「行事を探す場面」のエピソードを抽出した。

エピソード3 比べ合う場面では、カレンダー台紙の色が「クリスマスだから緑と赤の合体」の案3名と「クリスマスで雪が降るから緑と赤と白」の案1名と意見が出された中で、「僕は、緑と赤が入っていたら、どんな組み合わせにしてもいいです。でも、生徒Cさんの意見がいいな。だってさ、緑と赤の組み合わせだったら、みんな(の意見が)入っているから(生徒B/利他・集団)」という発話を受けて、「私も生徒Bくんと同じ意見です(生徒D/関連)」と発話した。教師が少数意見の生徒Aに対して、「生徒Aくん、白はどこに入る感じかな?みんなにイメージを伝えてくれる?」と確認すると、「生徒Aくん、白使えるよ。折り紙で、雪だるまを作ったらどうかな?(生徒C/共有)」と提案した。生徒Cの提案に納得した生徒Aは、「うん。いいね(生徒A)」と発話した。

エピソード4 行事を探す場面では、「みなさん、一人一人での行事探しは終わりましたか?次は、探した行事をみんなで確認します。行事を言ってもらいます

(生徒D/集団)」という発話を受けて、「4日、生徒会総務選挙を(行事に)入れた人?(生徒C)」、「(拳手)はい(生徒D)」と話し合いが進む中、「入っていないよ。僕らは違うじゃん。僕たちは、総務じゃないじゃん(生徒B)」という発話がみられた。その後、「私たちも選挙するよ。総務を誰かに決めたいから、立候補した人に投票するっていうのがあったじゃん(生徒C/利他)」と生徒Bのために説明したことで、「それか。そういう意味だったんだ。去年したね。覚えていたよ(生徒B)」と理解を促すことにつながった。それでも首をかしげる生徒Aのために、「生徒Aくん。選挙っていうのはね、前、聞いたじゃん。立候補したい人。その人たちが、立候補して投票してくださいって言って。紙に書いて、この人にボックスみたいな入れるやつよ。前やったでしょ。(生徒C/利他)」と説明し、「うん。分かった(生徒A)」と理解した上で、「みんな、丸つけているかな?(生徒D/集団)」という発話がみられた。

1月は、「カレンダー台紙の色決め②比べ合う場面」のエピソードを抽出した。

エピソード5 比べ合う場面では、カレンダー台紙の色が「神社で使われているから赤と白の合体」と「雪と門松があるから白と緑の合体」、「お節の黒豆を食べるから黒」、「大学マラソンで勝ったから青と黄緑の合体」という意見が出された中で、「いい考えがあります。一番上の左の色が黄緑で、上の右の色が青で、下の右の色が黒で、下の左の色が白にしたらいんじゃないかな。どうかな?(生徒B/共有)」と発話があり、「(司会の)生徒Aくん。生徒Bくんがいい案を思い付いたらいいよ。絵を描いてみてもいいですか?(生徒C/共有)」と司会に確認した後、「(生徒Cに対して)まず、四角を描いて。でね。横にバツテン(+という意味)を描いて。足し算みたいなやつ。そして、右の上に黒って描いて。左の上が青。右の下が白。左の下が赤。いいと思わない?(生徒B/共有)」という発話があった。

2月は、「カレンダー台紙の色決め②比べ合う場面」のエピソードを抽出した。

エピソード6 比べ合う場面では、カレンダー台紙の色が「バレンタインデーがあるから白と茶色の合体」3名と「節分には鬼と豆が必要だから青と赤と肌色」1名という意見が出された中で、司会が「どうします?もう一回、話し合しましょう(生徒C)」と促すと、

「ちょっと聞いて、いいですか。さすがに肌色を入れてほしい。肌色にした理由は、節分には鬼も関係があるけど、豆の方がもっと関係があると思う。理由は、節分の日に必ず食べなきゃいけないから、肌色を一番入れてほしい(生徒B/利己)」、「私も肌色を入れてほしい(生徒D/関連)」、「ありがとう。でも、みんな、茶色と白がいいって言ってたじゃん(生徒B/集団)」、「うん(生徒A)」、「だから、一番上に茶色と白を入れて、その下に僕が入りたい赤と肌色を入れて完成っていう形がいいと思います。どうですか?それだったら、みんなの意見が入っていると思います(生徒B/集団/共有)」と発話が連なった。「(生徒AとCが協議) 私たちは、生徒Bくんが肌色と赤がいいって言うから(上半分が茶色、下半分が白色に分割した四つ角を指差しながら)、(下の2つの角が)肌色・肌色、(上の2つの角が)赤・赤にして、肌色と赤色がいっぱい見えるようにしたらいいと思いました。どうですか?(生徒C/利他/共有)」と提案すると、「OK。ゲー。パッチゲー(生徒D/利他)」、「イメージ沸くよ。いいね。ちゃんと貼り付けられるんだっくらいと思う(生徒B/利他)」と条件付きで納得した。「肌色は、もし画用紙がなかったら、折り紙でもいいと思う(生徒C・D/共有)」と加えて提案があり、教師が「生徒Bくん、みんながあなたの思いを大切にしていたね。みんなの思いが詰まったカレンダーの色になって、よかったですね」と評価した。

3月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」と「②比べ合う場面」のエピソードを抽出した。

エピソード7 意見を出し合う場面では、司会が全員の意見が揃うまでに「みなさんどんな色がいいか決まりましたか?(生徒D/集団)」と、全員が揃ってからは「すごい。(拍手)みんな、色決めたんだね。今、色が多いのは、ピンクが4人います(生徒D/集団)」と全員を意識する発話がみられた。

エピソード8 比べ合う場面は、カレンダー台紙の色が「桜とチューリップが咲くからピンクと赤の合体」、「桜の色がピンクと黄色だから」、「桜の木は白・ピンク・赤・茶色だから」、「桜が咲くからピンク」と、桜をイメージする意見が出された中で、赤とピンクを比べ合う際、「上が赤色で、下がピンクは、変だと思う(生徒C/反証)」という発話を受けて、「変じゃないと思うよ(生徒B/反証)」、「変じゃないよ。私は、ピンクと赤はどちらも好きだよ(生徒D/反証)」と

展開する中、「(紙に新しいアイデアである下が赤色で、上がピンクの図を描く)それか…これじゃあいけない?(生徒A/共有)」と提案すると、「(生徒Aが作成した図を指差しながら)まだ、こっちの方がいい。これだったらいいと思う(生徒C:共有)」と納得した。

第Ⅰ期のまとめ

第Ⅰ期は、まず、「配慮のある発話」に関しては、利己的発話が生徒A・B・Cの3名、利他的発話が4名、集団的発話が生徒B・Dの2名にみられた。次に、「かかわりのある発話」に関しては、生徒Dが友達に賛同する関連型の発話が生起し、生徒Aの生徒Bに対する反証型の発話および、生徒Cの原案に対する反証型の発話が生起した。その後、生徒Cの意見に対する反証型の意見が続いた。また、共有型の発話は、生徒Cや生徒Bを中心に生起した。

詳しく述べると、エピソード1では、自分がしたいことを挙げるという利己的発話が連なる中で、心配な意見を述べるという反証型の発話が生起し、エピソード2では、友達を尊重したり、受容・共感したり、賞賛したりするという利他的発話が連続して生起するという特徴がみられた。エピソード3では、教師の助言を受けて、少数意見を尊重するという共有型の発話が生起し、エピソード4では、友達が納得するように説明するという利他的発話が生起するという特徴がみられた。エピソード5では、学級集団の意見を合体したり、新たに提案したりするという共有型の発話が連続して生起するという特徴がみられた。エピソード6では、エピソード5と同様の発話の生起に加えて、共有型の発話を生起した友達への賞賛という利他的発話が生起した。エピソード7では、司会生徒の学級集団を意識した集団的発話が生起し、エピソード8では、心配意見を述べるという反証型の発話の連なりを受けて、新たな提案がなされるという共有型の発話が生起するという特徴がみられた。

2. 第Ⅱ期(3年生4月～8月)の人間関係形成・社会形成能力の特徴

4月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合うから③まとめるまでの場面」のエピソードを抽出した。

エピソード9 意見を出し合う場面では、「私は、ピンクと白が大好きだから、もしピンクと白を合わせると、柔らかい感じで、楽しい感じになるのでミックス

にしました。新しいバージョンにしました。それは、ピンクと白は同じなのですが、この三角の部分(図を指差しながら)わかりますか？白のところに、三角形のピンク(角の色)になって、ピンクのところに白の三角形になります。楽しく柔らかな感じがよかったので、ピンクだけではなく、白を使ってみました(生徒C/利己)のように、全員一致でピンクと白を選択した。そのため、司会が「3年生、聞いてください。3年生は、格好いい先輩として話し合うことができました。すぐに決まって、すごく嬉しい。1つ決まったね。OKやん。生徒Cさんの良いアイデアで、できました。拍手してください(生徒A/利他・集団)」と円滑な話し合いを評価する発話のみられた。

5月は、「行事担当を決める場面」と「日付順に、行事カードを貼る場面」のエピソードを抽出した。

エピソード10 行事担当を決める場面では、司会が「次に、ウェルカムセレモニー(行事名)を書きたい人?(生徒D)」と進行する中、「ちょっと待って、まだ生徒Aくんが追いついていない(生徒B/利他)」と制止したことで、その他の生徒は生徒Aができるまで見守る利他的な姿のみられた。

エピソード11 行事カードを貼る場面では、司会が、余白部分が足りないことに気づいて「(画用紙で作ったカレンダーに行事カードが)全部貼れないじゃん(生徒D/反証)」と心配すると、「もう少し緑色が欲しいです。黄緑じゃなくて、緑がいいと思う。(上部が緑色のため)ちょうどよくなる。もう少し緑を足したらいいと思う(生徒B/共有)」と提案し、生徒Dが緑色の画用紙を持ってきて、生徒Bに渡すという姿のみられた。この提案に対して、「完璧(生徒A)」と評価すると、「みんな、生徒Bくんがやってくれていることを見よう(生徒D/利他・集団)」という発話があった。

6月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」と「日付順に、行事カードを貼る場面」のエピソードを抽出した。

エピソード12 意見を出し合う場面では、「僕は、白と緑にしました。僕はこれをセットにしたいからです(生徒A/利己)」という発話に対して、「それは、理由じゃないよ(生徒B/反証)」と心配し、「理由は、夏の色だからです(生徒A/利己)」と応答した。その発話に対して、「本当に？もう一回、色とその理由を教えてください(生徒B/反証)」と確認すると、「色

は、生徒Bと一緒に(水色と青)。理由は、夏には海の色だし、プールもあるからです。(生徒A/関連)」と理由をつけて自分の意見を述べる事ができた。

エピソード13 行事カードを貼る場面では、授業終了時間が近づいたため、教師が「“6月”は、次の時間に書きましようね」と確認した。その際、「生徒Dさんを書いてもらう(生徒C/利他)」、「あ。いいね。僕もそう思うよ(生徒B/利他)」、「前ね、生徒Dさんが書きたいって言ってたよ(生徒C/利他)」と欠席している生徒のためを考える発話のみられた。

7・8月は、生徒Aと生徒Dが欠席したため、生徒Bと生徒Cによる話し合い活動が行われた。「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」のエピソードは、下記の通りである。

エピソード14 意見を出し合う場面では、「僕は、7・8月の色は水色です。理由は、梅雨で雨が多いからです(生徒B/利己)」や「私は、青と白のミックスです。理由は、紫もいいと思ったんだけど、考えてみると、夏っぽい色にしました(生徒C/利己)」という発話の直後、「青と水色、ほとんど一緒の色じゃん(生徒B/関連)」と共通点を見つける発話のみられた。

第Ⅱ期のまとめ

第Ⅱ期は、まず、「配慮のある発話」に関しては、利己的発話が生徒A・B・Cの3名、利他的発話は4名、集団的発話が生徒A・Dの2名のみられた。次に、「かかわりのある発話」に関しては、生徒Aと生徒Bが友達に賛同する関連型の発話が生起し、生徒Dの事実に対する反証型の発話および、生徒Bの生徒Aに対する反証型の発話が生起した。また、共有型の発話は、生徒Bのみ生起した。

詳しく述べると、エピソード9では、司会生徒が友達や学級集団を賞賛する利他的発話が生起するという特徴のみられた。エピソード10では、友達を見守るといった利他的発話が生起し、エピソード11では、心配意見を述べる反証型の発話に対して、提案するといった共有型の発話が生起するという特徴のみられた。その後、その提案に対する評価を受けて、友達や学級集団を意識した利他的・集団的発話が生起するという特徴も見られた。エピソード12では、友達が重ねて心配意見を述べる反証型の発話を受けて、友達の意見を取り入れた関連型の発話が生起し、エピソード13では、欠席している友達に対する利他的発話が複数生起するという特徴のみられた。エピソード14では、二者間での

発話に共通点を見出す関連型の発話が生起するという特徴がみられた。

3. 第Ⅲ期（3年生9月～2月）の人間関係形成・社会形成能力の特徴

9月は、「カレンダー台紙の色決め②比べ合う場面」のエピソードを抽出した。

エピソード15 比べ合う場面では、「夕日の色だからオレンジと赤の合体」2名、「夕日の色だからオレンジと白の合体」2名と、オレンジは共通しているが、意見が分かれた中で、司会が「オレンジは全員なので、決定しました。もう1色を決めたいと思います（生徒C／集団）」と進行する中、「こうすればいいと思います。こういう作戦はどうだと思いますか？（ホワイトボードに図を描きながら）上の左をオレンジにして、右を赤にして、下の左を白にして、残りをオレンジの人が多から、下の右をオレンジにする（生徒B／利他／共有）」と提案があった。「なるほど。オレンジを2個使うんだね（生徒C／利他）」と提案に賛同したが、「読めない。もうちょっと丁寧に書いて。字が読めないから（生徒A／反証）」と訴えたため、「（もう一度、大きく書き直し）じゃあ、書くね。超デカくしました。見えますか？（生徒B／共有）」と再度提案し、「生徒Bくん、丁寧に書いているからよく分かる。3色使うんだね（生徒C／利他）」、「ほんとか。生徒Bくん、いいね（生徒A／利他）」という発話があった。

10月は、「カレンダー台紙の色決め②比べ合うから③まとめるまでの場面」のエピソードを抽出した。

エピソード16 比べ合う場面では、「ハロウィンだからオレンジと紫」2名、「ハロウィンだから黒と赤」と全員ハロウィンを意識しているが、色の意見が二分した中で、「みんなの意見が2対2だったら分けようがないから、2年前の中1の頃はオレンジだけだったけど、去年みたいに（色を4分割したカレンダーを指差しながら）こういう感じで、今年もこういう感じにしたらいいと思います（生徒B／集団／共有）」と提案したが、「私は、紫とオレンジをやめて、赤と黒に変えたいです（生徒D）」という応答があったため、「変えなくていいんだよ。合体すればいいよ。僕は、黒と赤とオレンジと紫を合体すればいいと思います。だから、生徒Dさんは、やめなくていいんだよ。全員の意見が合うと思うよ（生徒B／利他・集団／共有）」と重ねて提案した。その後、「黒板に描いて（生徒D）」

いう発話に促され、「（黒板に図を描きながら）僕はね、黒と赤と紫とオレンジが入っていたら、どこの場所でもいいから、去年は、黒と赤が下だったけど、それを上にして今回は黒と赤は上にして、下がオレンジと紫がいいと思います。どうですか？（生徒B／共有）」と再々提案することで、「（指でジェスチャーをしながら）グー（生徒D）」と納得した。

11月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合うから②比べ合うまでの場面」のエピソードを抽出した。

エピソード17 出し合う場面では、「葉っぱがオレンジと茶色のミックスになるから」3名と「オレンジと茶色と黄緑」1名に分かれた。その直後、3名の意見を聞き、「でも、やっぱり黄緑はやめることにする。みんなの理由を考えたら、黄緑はなくても秋らしいと思うから（生徒B／集団）」と納得しながら意見を変更し、「生徒Bくん優しい（生徒C／利他）」という発話があった。

12月は、「行事担当を決める場面」と「日付順に、行事カードを貼る場面」のエピソードを抽出した。

エピソード18 行事担当を決める場面では、まず、司会が「12日の百人一首を書きたい人？はい。私でもいい？（生徒D）」と尋ねると、「僕（書く所が）少ないんよ（生徒A）」という発話があり、「生徒Aくん、あんまりしていないから。12日だけでも行事が5個あるからさ、みんなで分けたらいいんじゃないかな？（生徒B／利他・集団／共有）」と提案した。その提案を受けて、「百人一首書く人は、生徒Aくんでいい？（生徒D／利他）」と確認した。次に、「三者懇談会書きたい人？私でもいい？（生徒D）」と尋ねると、「生徒Dさん。18・19日は同じ三者懇談会だから、18～19日って1つの紙で2個の書いてくれる？（生徒B／利他／共有）」と提案し、生徒Dが了承した。

エピソード19 行事カードを貼る場面では、決まったカレンダー台紙の色の1つの白を雪の形に切って貼る際に、「でもさ、（丸い形の白い画用紙を使って）雪を降らせるって言っても、雪のところは折り紙貼れないんでしょ。雪があるから（生徒B／反証）」と心配すると、「雪だるまにしたらいいじゃん（生徒C／共有）」と提案があり、続けて「あ～じゃあ、目を描いたら？ボタンは下ね。ボタンは3つにしたらかわいいよね（生徒B／共有）」と納得して新たに提案する発話が見られた。

1月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」のエピソードを抽出した。

エピソード20 意見を出し合う場面では、「正月らしい色・紅白の色だから赤と白がいい(生徒D/利己)」に続いて、「新年が明けて、新しい年になるから赤と白がいいと思う(生徒C/利己)」、「私と一緒にじゃん(生徒D/関連)」と連なる発話が見られた。そして同じく、「僕は、黒と赤と黄色です。赤だけ一緒です。理由は、黒はお節の黒豆の色で、赤は獅子舞と鳥居の色で、黄色は数の子の色だからです(生徒B/関連)」と連なる発話が見られた。

2月は、「カレンダー台紙の色決め①意見を出し合う場面」と「②比べ合うから③まとめる場面」のエピソードを抽出した。

エピソード21 意見を出し合う場面では、「私が選んだ色は、茶色と白です。2月の伝統行事と言えば、バレンタインだと思うからです。分け方は、上の左が茶色で、下の右が茶色で、上の右が白で、下の左が白にしました。(生徒C/利己)」に対して、「どうしてそうしたの?(生徒A)」、「理由は、チョコレートと言えば、白のホワイトチョコもあるし茶色もあるから(生徒C)」という発話、「僕は、茶色と赤です。茶色はチョコの色で、赤はハートの色だからです。チョコもハートのチョコもあるじゃん(生徒B/利己)」に対して、「あ～。あるね。でもさ、今思ったんだけど。別にいいんだけど、チョコの色で赤いチョコはないよね(生徒C/反証)」、「ないよ。ないけどさ、ハートはバレンタインデーって感じだから。だから赤かなと思ったんよ(生徒B/共有)」、「ま～そうだけど。なるほど(生徒C)」という発話が見られた。

エピソード22 比べ合う場面では、「茶色と白」3名と「茶色と赤」1名という意見が出された中で、司会が「それでは、カレンダーの色を決めましょう。茶色が多いので、茶色を入れてもいいですか?(生徒D)」と進行し、「茶色は決定です。みんな茶色じゃん(生徒B/集団)」、「茶色は全員選んでいるからね(生徒D/集団)」、「茶色は決定だよ(生徒C)」、「茶色は決定でいいですか?(生徒D)」、「はい(生徒全員)」という流れで一色目が決定した。続けて、二色目を選ぶために司会が「白は3人います(生徒D)」と進行すると、「赤は、僕だけだけど(生徒B)」とつぶやいたため、「赤は、入れたいよね(生徒C/利他)」、「赤は、ハートだから入れてほしいな。みんなが考えているバレンタインも関係があるから(生徒B/集団)」

という展開になった。すると、「いいこと考えた。はい(生徒C)」と挙手したが、「分かった。(昨年のカレンダーを指しながら)こういうことか?(生徒A/共有)」、「じゃけえ、こうすればいいんよ(生徒B)」とほぼ同時に生徒Bが黒板に移動したため、「生徒Bくんも同じかもしれない。まずは、生徒Bくんの(案)を見てみよう(生徒C/利他/関連)」と順番を譲る発話をしたため、「みんな、いい?(生徒B/集団)」と確認し、「うん。待つよ。私もメッチャいい案を考えた(生徒C)」、「じゃあ、みんな生徒Bくんが描くのを見ましょう(生徒D/利他・集団)」と全員がその場に集まった。そして、「(4つに分けて、茶色2色、白1色、赤1色を配置する図を描く)この案どうかな?(生徒B/共有)」と提案すると、「なるほどね。私が考えたのは、(生徒Bの図の隣に図を描き)ハートを画用紙の外に5つ貼るっていうのはどうかな?(生徒C/共有)」と重ねて提案した。

第Ⅲ期のまとめ

第Ⅲ期は、まず、「配慮のある発話」に関しては、利己的発話が生徒B・C・Dの3名、利他的発話は4名、集団的発話が生徒B・C・Dの3名にみられた。次に、「かかわりのある発話」に関しては、生徒Bと生徒Dが友達に賛同する関連型の発話および、生徒Cが生徒Bの意見への推論を行う関連型の発話が生起した。また、生徒Aの生徒Bに対する反証型の発話および、生徒Bの事実に対する反証型の発話が生起した。さらに、共有型の発話は、生徒A・B・Cの3名が生起した。

詳しく述べると、エピソード15では、友達の意見を意識する利他的発話を含めながら、提案をするといった共有型の発話が生起した後に、その提案を賞賛する利他的発話や、心配意見を述べる反証型の発話が生起し、再度提案をする共有型の発話が生起するという特徴が見られた。そして、その提案を賞賛する利他的発話が生起するという特徴もみられた。エピソード16では、学級集団を意識する集団的発話を含めながら、提案するといった共有型の発話を受けて、自分の意見を変更する発話があったため、合体意見として友達や学級集団を意識する利他・集団的発話を含めて新たな提案を述べる共有型の発話が生起し、その発話に対して納得するという特徴が見られた。エピソード17では、学級集団の意見を聞き、学級集団の意見を取り入れる集団的発話が生起し、その発話を賞賛する利他的発話が生起するという特徴が見られた。エピソード18では、

友達や学級集団を意識する利他・集団的発話を含めながら、複数の提案がなされる共有型の発話が生起し、エピソード19では、心配意見を述べる反証型の発話に対して、提案する共有型の発話が生起すると、心配意見を述べた生徒が納得して新たに提案するという共有型の発話が生起するという特徴がみられた。エピソード20では、友達の意見を取り入れた関連型の発話が連続して生起するという特徴がみられた。エピソード21では、心配意見を述べる反証型の発話に対して、提案する共有型の発話が生起し、エピソード22では、友達の意見を受け止める利他的発話を受けて、集団の意見を取り入れることにもつながる集団的発話が生起した。その後、友達や学級集団を意識する利他・集団的発話、なおかつ友達の意見に付け加える関連型の発話を含めながら、提案する共有型の発話が重ねて生起するという特徴がみられた。

IV. 考察

本研究は、中学校特別支援学級に在籍する生徒4名に対する追跡調査を通して、集団場面で育まれる人間関係形成・社会形成能力の特徴を、特別活動で設定された「話し合い活動」での生徒の発話分析を用いて検討することを目的とした。その結果、まず、第Ⅰ期は、教師の支援や評価を受けながら、「利己的発話とそれに対する反証型の発話」や「特定の生徒への利他的発話」から、「全員を意識した発話」や「新たな提案を行う共有型の発話」に移行するという特徴が示唆された。次に、話し合い活動が成熟に向かう過渡期であると考えられる第Ⅱ期は、「継続的な利他的発話」および「生徒同士の話し合いによる集団的発話」が生起し始めるという特徴が示唆された。そして、第Ⅲ期は、全般的に利他・集団的視点に立った「提案に対する反証・共有型の発話」や「反復される共有型の発話」、「共有型の発話に対して納得する発話」等が生起し、共有型の発話が連なる姿がみられるという特徴が示唆された。これらの特徴は、特別な支援が必要な生徒が話し合う必然性のある議題を設定し、3年間で32回におよぶ活動の蓄積の中で、生徒が主体的に司会進行やフォローの役割を果たしたからこそ、明らかにされたといえるであろう。

また、友人との関係性が重視される中学校特別支援学級を対象として、生徒同士の学び合いの可視化を試みた本研究の知見は、文部科学省(2011b)の定義や桑田・渡邊(2016)が整理した人間関係形成・社会形

成能力を具現化したという点、菊地(2020)が特別支援教育の実践課題として挙げた言語活動を質的に価値づけたという点で、教育的意義が認められるのではないだろうか。さらに、Batson(2011)やBerkowitz et al.(1987)の理論的枠組みを用いて特別支援学級生徒の発話分析を行った本研究は、教室での発話分析研究を進展させるという観点からも学術的貢献を為すと考えられる。例えば、人間関係形成・社会形成能力を発話機能(Batson, 2011)、すなわち「配慮のある発話」(河村, 2001)から捉えると、自分のためを志向する発話から友達や学級集団のためを志向する発話に移行する傾向が示された。また、人間関係形成・社会形成能力を発話内容(Berkowitz et al., 1987)、すなわち「かわりのある発話」(河村, 2001)から捉えると、生徒同士で課題を発見し、課題を解決するための提案や友達の提案に納得する発話が生起する場面がみてとれた。

本研究の限界としては、調査対象が大学附属中学校の特別支援学級であり、「話し合い活動」という限られた教育活動で見出された知見であることから、一般化可能性の問題が生じる点と、配慮のある発話とかかわりのある発話との関連についての検討が不十分である点が挙げられる。また、教師の支援や評価が生徒の発話に及ぼす影響は大きいものであると推測されるため、引き続き注意深く検討する必要があるだろう。今後は、対象学級を拡張し、他の特別支援学級での「話し合い活動」の発話分析研究を進めることで、結果の汎用性が確保されるであろう。

文献

- Batson, C. D. (2011) *Altruism in humans*. Oxford University Press, Oxford. 菊池章夫・二宮克美訳 (2012) 利他性の人間学：実験社会心理学からの回答, 新曜社.
- Berkowitz, M. W., Oser, F., & Althof, W. (1987) The development of sociomoral discourse. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Social interaction and sociomoral development*. J. Wiley & Sons, New York, 1-49.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992) Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- 橋本創一 (2016) 教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向2015. 教育心理学年報, 55, 116-132.

- 林田美咲・黒川光流・喜田裕子 (2018) 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 66, 127-135.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1994) Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships, Vol. 5. Attachment processes in adulthood*, Jessica Kingsley, 151-178.
- 本田秀夫 (2013) 自閉症スペクトラム. SB 新書.
- Hunter, F. T., & Youniss, J. (1982) Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- 今岡多恵・庄司一子 (2017) 中学生の罪悪感機能尺度の開発および罪悪感の程度, 学校適応感との関連. *教育心理学研究*, 28, 123-132.
- 石田靖彦・小島 文 (2009) 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機という観点から. *愛知教育大学研究報告 教育科学編*, 58, 107-113.
- 金谷千絵・武蔵博文 (2012) 中学校特別支援学級に在籍する生徒のソーシャルスキルトレーニングの効果について. *香川大学教育実践総合研究*, 23, 93-104.
- 河村茂雄 (2001) ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討. *岩手大学教育学部研究年報*, 61, 77-88.
- 河村茂雄 (2003) 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討. *カウンセリング研究*, 36, 121-128.
- 河村茂雄・品田笑子 (2009) みんなのやくそくノート 楽しい学校生活となかまづくりのために. 図書文化 http://www.toshobunka.co.jp/service/download/yakusoku_note.pdf (2020年2月13日閲覧).
- 菊池一文 (2020) 主体的・対話的で深い学びとキャリア発達支援. *特別支援教育研究*, 751, 2-7.
- 国立教育政策研究所 (2014) キャリア教育が促す「学習意欲」. 生徒指導・進路指導研究センター
- 国立教育政策研究所 (2016) 学級・学校文化を創る特別活動 (中学校編). https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/tokkatsu_j_leafb.pdf (2020年2月14日閲覧).
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, New York, 274-305.
- 桑田良子・渡邊 章 (2016) 中学校・高等学校における発達障害児に対する社会性発達支援プログラムと指導法の開発: キャリア教育と関連して. *植草学園大学研究紀要*, 8, 15-25.
- 水野君平・太田正義 (2017) 中学生のスクールカーストと学校適応の関連. *教育心理学研究*, 65, 501-511.
- 文部科学省 (2011a) 中学校キャリア教育の手引き. 教育出版.
- 文部科学省 (2011b) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方 (答申). *ぎょうせい*.
- 文部科学省 (2017) 特別活動編 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2019) 平成30年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果について. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf (2020年2月14日閲覧).
- 永作 稔 (2019) 青年期以降の発達研究の動向と展望. *教育心理学年報*, 58, 16-29.
- 西村多久磨・福住紀明・藤原和政・河村茂雄 (2017) 学校生活満足度に対するソーシャルスキルの予測力. *心理学研究*, 88, 162-169.
- 岡田 涼 (2006) 青年期における友人関係への動機づけの発達の变化—横断的データによる検討. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学*, 53, 133-140.
- 岡田 涼 (2008a) 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究. *教育心理学研究*, 56, 14-22.
- 岡田 涼 (2008b) 親密な友人関係の形成・維持過程の動機づけモデルの構築. *教育心理学研究*, 56, 575-588.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007) 学校適応アセスメントのための三水モデル構築の試み. *教育心理学研究*, 55, 135-151.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1988) 拒否される子どもの社会的スキル. *行動療法研究*, 13, 126-133.
- 佐藤正二・佐藤容子・相川 充・高山 巖 (1990) 極端な引っ込み思案児の社会的適応と社会的スキル. *宮崎大学教育学部紀要*, 68, 1-8.
- 関戸英紀 (2001) あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導. *特殊教育学研究*, 38(5), 7-14.
- 杉田 洋・稲垣孝章 (2020) 特別活動で、日本の教育が変わる! . 小学館.
- 高垣マユミ・中島朋紀 (2004) 理科授業の協同学習に

- における発話事例の解釈的分析. 教育心理学研究, 52, 472-484.
- 高木潤野・伊藤友彦(2011)ダウン症児の発話の調節能力の特徴—非ダウン症知的障害児との比較—. 特殊教育学研究, 49, 229-236.
- 寺園康秀・畑中大路(2018)人間関係形成・社会形成能力を育む教師の手立て—学級活動, 教科指導, 帰りの会に着目して—. 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 127-136.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二(1997)中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係. 健康心理学研究, 10, 23-32.
- 若松養亮・白井利明・浦上昌則・安達智子(2019)キャリアに対する支援の課題と展望—「合格・内定指導」・「つきたい職業見つけ」を超えて—. 教育心理学年報, 58, 201-216.
- 山本耕祐・若松美沙・若松昭彦(2020)小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析:学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目して. 初等教育カリキュラム研究, 8, 61-70.
- 山中一英(2009)「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題への社会心理学的接近. 兵庫教育大学研究紀要, 34, 23-34.
- 横山真理(2013)「協働」の観点からみた構成的音楽表現活動における個の表現の様相:中学校特別支援学級での箏を使った創作授業の分析. 学校音楽教育研究, 17, 65-76.

(2021. 2. 1受理)

**Characteristics of Forming Human Relationships and Social Development Abilities
in Special Needs Class in Junior High School :
Based on an Analysis of Narrative of Students in “Discussion Activities”**

Miyuki INOUE

Shinonome Junior High School Attached to Hiroshima University

Akihiko WAKAMATSU

Graduate school of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Misa WAKAMATSU

Graduate School of Education, Hiroshima University

Characteristics of forming human relationships and social development ability were examined for students in special needs classes in junior high school in the current study based on a speech analysis of students in “Discussion activity”. As a result, such characteristics have been revealed in each stage, i.e., a shift from “selfish speech and counter-evidence type speech” to “speech in awareness of all students” and “sharing type speech to make new proposal” while receiving assistance and evaluation by teachers in the first stage, fledgling of “continuous altruistic speech” and “collective speech based on discussion between students” in the second stage, and arising of “counter-evidence /sharing type speech for proposals”, “repeated sharing type speech” and “agreed speech with sharing type speech” from an altruistic and collective perspective in the third stage followed by continued sharing type speeches. From these outcomes, it has been suggested that such speeches arise that agree with proposals for problem solving and those made by friends while discovering problems by discussion between students along with a trend shifting to speeches focused on friends and groups in the class as well.

Keywords: Junior high school, Forming human relationships and social development abilities, Discussion activities, Analysis of speeches