

## 米国カンザス州ブルーバレー学区の高校における ソーシャルスキルプログラム

丹治 敬之\* ・ 大竹 喜久\* ・ 長谷 雄也\*\* ・ 松岡 佑奈\*\*  
眞利 結子\*\* ・ 中村 茉結\*\* ・ 向井美沙希\*\*

本研究では、すでに長年にわたって専門的で組織的に展開している、米国カンザス州ブルーバレー学区の高校におけるソーシャルスキルの授業について、①生徒の日常生活に必要なソーシャルスキルを育てるための指導内容の工夫、②障害のある生徒と障害のない生徒の交流及び共同学習を促すための工夫、の観点から分析した。①については、日常生活で直面する問題が題材とされていたこと、学習されたスキルを日常生活全般に渡って使う機会が設定されていたこと、さらには、その使用について振り返りをする時間が授業の中に組み込まれていたこと、の3つが見いだされた。②については、障害のある生徒も障害のない生徒も同じ目標と内容を共有できるようにしていたこと、仲間意識や連帯感の形成過程を視覚的に示すようにしていたこと、互いに支え合う関係を築くことができるような活動を設定していたこと、ピアサポーター育成を授業の中に組み入れていたこと、の4つが導き出された。以上の点は、今後のわが国の高校におけるソーシャルスキルの授業に示唆を与えるものであると考えられた。

Keywords : 高校, 特別支援教育, ソーシャルスキル, 交流及び共同学習, ピアサポート

### I. 問題と目的

わが国の高等学校(以下、高校)における特別支援教育の推進は喫緊の課題となっている。平成27年度特別支援教育体制整備状況調査(文部科学省, 2016a)によると、公立高校において特別支援教育のための校内委員会の設置は99.5%、発達障害などの実態把握をしているのは90.3%、特別支援教育コーディネーターの配置は100%と、多くの公立高校において役職や委員会等の体制面は整いつつある。しかし、同調査では、公立高校における個別の指導計画を作成しているのは33.0%(作成する必要がある該当者がいない学校数を引いた場合の作成率は70.9%)、個別の教育支援計画を作成しているのは28.1%(同62.4%)と、一人ひとりの特別な教育的ニーズの把握と、それに応じた指導内容の充実はまだ十分ではない現状も示されている。

高校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(第6回)の配布資料(文部科学省, 2016b)によると、高校において特別支援教育が実質的に充実していかない背景の1つは、小・中学校にある特別支援学級や通級による指導が高校には導入されておらず、特別の教育課程を編成する制度がないことが指摘されている。他にも、入学者選抜試験による適格者主義、特別支援教育に対する教員の意識の低さや理解不足も影響しているとも考えられている(田部, 2011)。

このような現状から、わが国の高校における特別支援教育を充実させる取り組みとして、文部科学省は平成26年度に「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業」を開始した(文部科学省, 2014)。その1つに、「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」(以下、モ

---

岡山大学大学院教育学研究科 発達支援学系 700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1

\*岡山大学大学院教育学研究科

\*\*岡山大学教育学部学生

A Program to Improve Social Skills and Interpersonal Skills for High School Students in Blue Valley School District, Kansas State, America.

Takayuki TANJI\*, Yoshihisa OHTAKE\*, Yuya NAGATANI\*\*, Yuna MATSUOKA\*\*, Yuiko MARI\*\*, Mayu NAKAMURA\*\*, and Misaki MUKAI\*\*

Division of Developmental Studies and Support, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

デル事業)があり、教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす指導の充実、自立活動を取り入れた特別の教育課程の編成に関する研究が全国のモデル校で実践されている。障害に応じた特別の指導として、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした自立活動の指導、障害に応じた各教科の補充指導が検討されている。これらは、今後の高校における通級による指導の制度化に向けた取り組みとして期待されている。

モデル事業の指定校における実践の途中経過を概観すると、多くの全日制高校において、発達障害のある生徒を想定した、人間関係の形成やコミュニケーションスキルの困難さに対応した「ソーシャルスキル」の授業科目(自立活動の「人間関係の形成」、「コミュニケーション」及び「心理的な安定」に相当)が設定されていた。まだ試行段階の高校が多いが、障害の有無に関わらず全ての生徒を対象とする授業科目として設定したり、特別な教育的支援を必要とする生徒のみを対象にした授業科目として開設したりする等、生徒の実態や学校の特徴に応じて、さまざまな特色ある授業が展開されている。ソーシャルスキルの授業が生徒に与える影響としては、生徒自身の自己理解の深まり、社会性やコミュニケーション面での肯定的な変化、他授業における指導したスキルの発揮等の効果が報告されている。課題は、専門性のある授業担当教員の不足、外部専門家との連携による授業改善や教員の専門性の向上、主体的かつ意欲的に受講できる授業形態や授業内容の検討、対象生徒選定のアセスメントの充実等が挙げられていた。今後は、専門性のある教員の育成と配置、学校全体で取り組む特別支援教育の推進、指導内容の研究・開発等が課題となるだろう。

こうした課題を有するわが国において、すでに長年にわたって専門的で組織的なソーシャルスキルの授業を高校で展開しつつ、その内容を深めている米国の実践を分析し、そこから示唆を得ることは意義があると考えられる。筆者らは、2008年、2009年、2011年、2015年、2016年の5回にわたり、米国カンザス州ブルーバレー学区にある高校のソーシャルスキルの授業を観察した。その際、授業者から授業開発の経緯や授業意図、解決すべき課題について話を伺い、授業シラバス等の関連資料を収集した。小論では、これらの資料の中から、特に2008年と2016年3月に訪問したブルーバレーA高校(以下、A高校)とブルーバレーB高校(以下、B高校)の「人間関係スキルの授業」(Interpersonal Skills Class)の資料を用い、同高校で取り組まれているソーシャルスキルの授業を紹介する。これらの授業

を、生徒の日常生活に必要なソーシャルスキルを育てるための指導内容の工夫、及び障害のある生徒と障害のない生徒の交流及び共同学習の観点から分析し、そこから示唆される点を検討することを目的とする。

## II. 対象校に関する基本的な情報

### 1. 生徒の在籍状況

生徒の在籍状況は、2015-2016年度のデータを記述している。

A高校の全校生徒数は1539名であった。給食費免除の生徒数は43名(2.8%)、給食費減額の生徒数は37名(2.4%)であった。英語使用困難な生徒数は11名(0.7%)であった。特別教育(special education)の対象生徒数は113名(7.3%)であった。

B高校の全校生徒数は1112名であった。給食費免除の生徒数は35名(3.1%)、給食費減額の生徒数は15名(1.3%)であった。英語使用困難な生徒は在籍していなかった。特別教育の対象生徒数は87名(7.8%)であった。

### 2. 教員の配置状況

教員の配置状況は、2016年3月時点でのデータを記述している。

A高校の教職員の数は129名であり、管理職は4名であった。特別教育に関連する教職員は24名であった。内訳は、特別支援員(special services)が15名、カウンセラー6名、看護師1名、特別教育教員兼移行支援専門教員(transition specialist)1名、学校心理士1名であった。

B高校の教職員の数は127名、管理職は4名であった。特別教育に関連する教職員は38名であった。内訳は、補助教員(paraprofessional)が22名、言語聴覚士(以下、ST)が1名、特別教育教員5名、カウンセラー4名、看護師3名、移行支援専門教員1名、学校心理士1名、作業療法士(以下、OT)1名であった。

## III. ソーシャルスキルプログラムの基本的な情報

A高校でソーシャルスキルの授業を担当していた教員が、前任の高校で20年近くソーシャルスキルの授業に取り組んできた中で、授業の基礎となる「人間関係スキルプログラム」を考案した。本プログラムが評判を呼び、ブルーバレー学区の他の高校(例: B高校)でも広く取り込まれるようになった。その概要、及び授業シラバスについては、それぞれFig. 1, Fig. 2に記述した。ソーシャルスキルの授業は、障害のある生徒と障害のない生徒の選択科目として開講されていた。

人間関係スキルプログラム (Interpersonal Skills Program) の基本的な考え方
<p>障害のない高校生と障害のある高校生と一緒にソーシャルスキルを学習するプログラムであり、双方の生徒が共にソーシャルスキルを学べるような授業が展開できる。特徴は、障害のない生徒の何名かが、「見本役の生徒 (Cadet Teachers)」になる点にある。その生徒は、授業のある場面 (例: ロールプレイ活動) で、望ましい社会的な行動のモデル、障害のある生徒と障害のない生徒をつなぐ役割を担うことが期待される。教室外の場面でも、自然かつ自発的にその役割を果たすことが求められる。モデルの生徒は、障害のある生徒と同じように授業に参加するが、モデルとしての役割が強調されすぎないように配慮される。基本的にどの生徒も同じであるという意識が感じられるようにすることが大切にされている。</p>
本プログラムの目標
<p>(1) 生徒が社会参加や地域生活の参加へスムーズに移行できるようにするために必要なスキルを学ぶこと                  (2) 生徒が適切な社会的行動を継続的に練習したり、実践したりすることができること                  (3) 障害のある生徒が学校での他生徒との人間関係を良好にしたり、個別教育計画の会議 (権利擁護を含む) に参加できるようにすること                  (4) 生徒が地域の一員となるため、人間関係を構築するために必要な社会的能力を身に付けること                  (5) 生徒が地域資源を活用したり、地域での余暇活動を通して、学校以外の場での生活の質の向上を追求すること</p>
ソーシャルスキルの指導内容や指導方法
<p>&lt;自己肯定感や集団の親和性を高める活動 (Getting Acquainted and Self-Esteem Activities) &gt;</p> <p>(1) ペア活動                  ① 所定の用紙 (例: 家族構成, 出身校) で自己紹介をする活動。                  ② 1週間友達になるペアを作り、何を目標にするか、何を一緒にするか等を考える活動。                  ③ 2本の並行線にペアで立ち、お互いの容姿をじっと見つめる。1人が後ろを向き、もう一方が自分の容姿について変化を加える。後ろ向きの人が振り返り、何が変わったかを当てる活動。</p> <p>(2) グループ活動                  ① 生徒をグループに分け、各グループメンバーの情報を、5分間でなるべく多く聞き出す活動。                  ② 円の中に数人が入り、毛糸の玉と糸を持ち、糸を伸ばして生徒間でそれを受け渡ししながら、相手の良いところを言っていく活動。</p> <p>(3) 全体活動                  ① クラス全体で輪を作り、1人ひとり名前を言いながら、自分の好きなこと、余暇活動にしたいことをジェスチャーでみんなに発表する。1人ひとりの生徒の名前と好きなことをセットで覚え、相手を意識することを目的とした活動。                  ② 生徒が自分の得意なことを1つ紙に書く。教員が回収し、授業の中で教員がそれを発表する。生徒はその内容から誰かを推理する活動。                  ③ 教員がある生徒の情報を不完全な状態で伝える。伝えられた情報をもとに、空欄に何が埋まるかを生徒同士で情報収集やインタビューをして考える活動。</p>
<p>&lt;学習したソーシャルスキルを学校生活や地域生活の中で活かす活動 (Activities and Projects) &gt;</p> <p>日常生活で求められるソーシャルスキルを具体的な場面、ゲーム活動を通して、ロールプレイ、発表、練習をしたりする。標的となるスキルやその学習内容は、参加する生徒によって柔軟に変更される。例は以下の通りである。</p> <p>(1) 「非言語コミュニケーション」スキル                  (例: アイコンタクト, 声のトーン, 表情, 姿勢等)</p> <p>(2) 「交友関係を築く」「簡単な会話」スキル                  (例: 積極的傾聴, 挨拶, 質問応答, 質問, 自己開示等)</p> <p>(3) 「相手と仲良くなる」スキル                  (例: 感謝の伝え方/謝り方, 上手な断り方, 上手な不満の言い方/受け入れ方, 上手な注意の仕方/受け入れ方等)</p> <p>(4) 「問題解決」スキル                  (例: 援助の求め方, 他者からのフィードバックの求め方, 交渉の仕方, 集団活動への参加の仕方, 他者と協力したり一緒に活動する仕方等)</p>
<p>&lt;学習したソーシャルスキルを学校生活や地域生活の中で活かす活動 (Activities and Projects) &gt;</p> <p>(1) 日常で問題となった出来事についての議論 (Open Forum)                  学校や地域の中で問題となった出来事 (例: パーソナルスペース, 仲間からの強要, 親切な関わり, 衛生管理等) について、生徒同士と一緒に問題解決の方法を探るための議論をする。議論しやすいようにワークシートを用意する。</p> <p>(2) 特別な活動を実施・計画するための話し合い (Committee)                  各生徒をグループに分け、授業内で実施する特別な活動 (例: パーティー, ゲーム, キャンプ等) の計画・運営について考える時間である。計画には1~2週間程度の時間を設ける。目的は、共通の目標に向かって協同しながら、「チームワーク」「結束」を感じることである。考えが整理できるようにワークシートを用意する。</p> <p>(3) 生徒たちが計画・実施する特別な活動 (Activity)                  生徒たちで考えた特別な活動を実施する。学校の中で実施する活動もあるが、地域に出かける活動もある。企画を発表したり、活動実施後に報告を兼ねて、その様子を紹介するプレゼンテーションの機会も設定されたりする。</p> <p>① 地域資源を利用した活動 (Field Trip)                  余暇活動 (例: 映画館, 動物園, キャンプ, ランチ, 買い物等), 地域活動への参加 (例: ボランティア, リサイクル等) を共にすること等がある。</p> <p>② 休日に外出する活動 (Stepping Out)                  授業外の時間, 週末や休日に、友人と外出する活動 (例: 買い物, 動物園, ボウリング, 映画等) である。半期に1~2回実施される。</p>
見本となる生徒 (Cadet Teachers) を選ぶ手続きと事前・事後指導
<p>(1) 見本となる生徒を選ぶ手続き                  見本役として参加する授業の前年度の段階で、カウンセラーからの推薦があること、ピアカウンセリングプログラムを受けていることが条件であり、その条件を満たした生徒が候補者となる。その後、他生徒 (主に、見本役を経験した生徒) からの情報、カウンセラーの面接による情報をもとに候補者が絞られる。その候補者に招待状を送り、参加の意思を確認した後、見本役になるための心得 (例: リーダーシップ, 責任感, 協調性, 共感性等), 授業の目的などを伝える。本当に参加する意思があるかどうかの面接も行う。その後、ピアサポーターとしての知識やスキルを学ぶための課題 (例: プリント学習) が課される。実際に授業に参加する前に、見本役の生徒同士が集まり、見本役としての役割を意識しすぎずに自然に参加すること、自然にモデルを提示すること、お互いに期待されていることを確認する。</p> <p>(2) 見本となる生徒に対する事前・事後指導                  障害についての知識 (例: 障害特性, 配慮のポイント等), 行動修正 (例: プロンプト, 強化等) やピアカウンセリング (例: コミュニケーションの取り方, 問題行動の捉え方等) の技術についての指導を受ける。これは見本役の生徒にとって、ソーシャルスキルの授業の成功の鍵を握る上でも重要である。これらは、授業実施期間中にも行われる。適宜ミーティングが行われ、授業での関わり方, モデル提示の仕方を振り返る時間を設ける。</p>

Fig. 1 人間関係スキルプログラムの概要

授業科目	選択科目 「人間関係の形成 (Interpersonal Relationships)」
授業の目標	授業や地域で生徒同士が協同する活動を通して、人間関係を構築する力、ソーシャルスキルを身に付けることを目的とする。
授業の心得	教員及び生徒ともに、お互いを尊重し、違いを認め合い、それらの態度やスキルを授業の中で発揮する。
主な授業内容	<p>(1) 休日に外出する活動 (Stepping Out)                      1 クォーターに1回の頻度で、学校の外で受講生のグループで活動する。グループは教員が決定する。活動内容の計画・実施・報告はグループ毎で行う。実施後は、授業の中でプレゼンテーションによる報告(写真も入れて)をしたり、振り返りの作文を書く。</p> <p>(2) 友達と一緒に昼食をとる活動 (Thursday Lunch)                      木曜日には、食堂で友達をランチに誘ってみる。一人で食べるのではなく、仲の良い友達、あるいはあまり話したことがない友達と一緒に食べてみる。なるべく毎回違う人と食べることが好ましい。友達の輪を広げたり、自分のことを相手に知ってもらったりする良い機会にする。</p> <p>(3) 地域資源を利用した活動 (Community Trip)                      授業の中で地域に出かける活動をする。そこでは、仲間を助けたり、仲間とのチームワークを身に付けたりする活動がある。その中で、必要なソーシャルスキルや人間関係スキルを学習する。外出する際は、保護者の許可が必要であるため、必要書類を提出する。活動後に報告会や振り返りの発表会をする。</p>

Fig. 2 B高校のソーシャルスキルの授業シラバス

#### IV. 受講生徒の人数及びその構成と教員の配置

A高校の授業の受講生徒は26名であった。約半数が知的障害のある生徒、残り半数が知的障害のない生徒であった。知的障害のない生徒の中には、情緒障害 (ED)、学習障害 (LD)、高機能自閉症スペクトラム障害 (HFA) のある生徒も含まれていた。知的障害のある生徒は、知能指数 (IQ) が60～75程度であり、軽度知的障害、筋ジストロフィーの生徒が含まれていた。

B高校の授業を受講していた生徒は、個別教育計画 (Individualized Education Program) を有している高機能自閉症スペクトラム障害の男子生徒5名と、ピアチューター (peer tutor) の女子生徒2名の計7名であった。複数学年の生徒が受講していた。授業の担当者は3名であり、特別教育教員、ST、補助教員が1名ずつであった。授業の進行は特別教育教員とSTが担当し、補助教員はその補助や生徒への個別支援を担当していた。

#### V. 訪問時の授業内容と生徒の様子

##### 1. A高校の授業

日常生活に必要なソーシャルスキルの練習 (Social Skills for Daily Living Acquisition/Practice) の内容に相当する授業であった。授業の冒頭に、前時のテーマであった「他者に親切にする」ことの復習があった。生徒たちは、他者に対して親切にした例を発表していた。発表した生徒は、短冊にその内容を記していた。教員と見本役の生徒がその短冊を輪にし、鎖にしていっていった。その鎖が教室の1辺に達したときに、皆でスムージーパーティーをするとのことであった。「皆、この授業で学習したソーシャルスキ

ルを実際に使ってみよう。そして、教室を1周する長さになるように鎖をつなげよう。」と、動機づけを高める仕掛けであった (Fig. 3)。

次に本授業の主題である、「境界 (boundary)、パーソナルスペース」について話が移った。パーソナルスペースとは何か、なぜそのスペースを侵してはならないのか、どういう関係の人 (ホワイトボードには、知らない人 (stranger)、知り合い (acquaintance)、学校の友人 (school pal)、友達 (friend)、親友 (best friend) と関係の薄いものから濃いものの順に書かれている (Fig. 4) ) はその輪の中に入れても良いのか、輪の中に入れても良い関係の人に対してはいつでも入れても良いのか等の問いを生徒に投げかけながら、フラフープを使ってスペースを視覚化して演じたり、ホワイトボードに書かれたキーワードを使ったりして、教員が説明をした。パーソナルスペースに受け入れても良いかどうかを判断することに関連して、見せ掛けのやさしさや親切 (mixed message) が話題に取り上げられた。見せ掛けのやさしさや親切とは何か、どのように見分ければよいのか等の問いを生徒に投げかけ、生徒の答えを基に教員が説明を加えていった。相手に自分のパーソナルスペースが侵されていると感じたら、どのように対処したらよいかについても同様の形式で授業が展開された。適切なパーソナルスペースは、国によってどのように異なるか (例: 「米国では大体腕一本分がパーソナルスペースである」)、パーソナルスペースを侵しているかどうかをどのように確かめればよいのか、相手のどのような反応を手がかりとすればよいのか (例: 相手が退くこと) 等についても教員の説明があった。

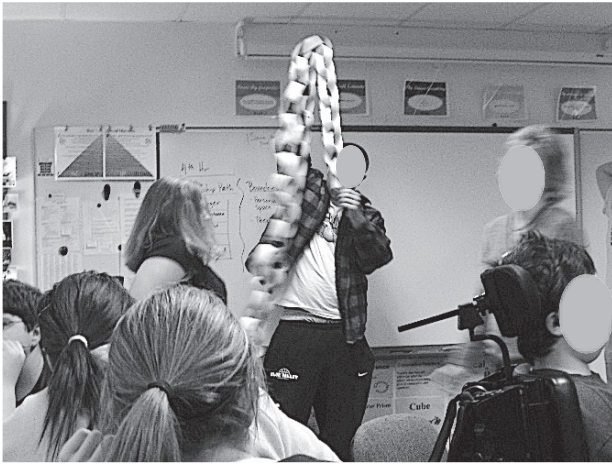


Fig. 3 ソーシャルスキルの輪をつなぐ場面

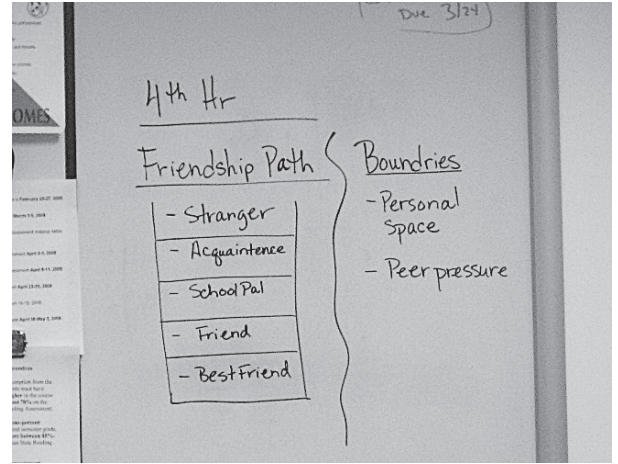


Fig. 4 パーソナルスペースについての板書



Fig. 5 休日に生徒同士で外出した活動の報告場面

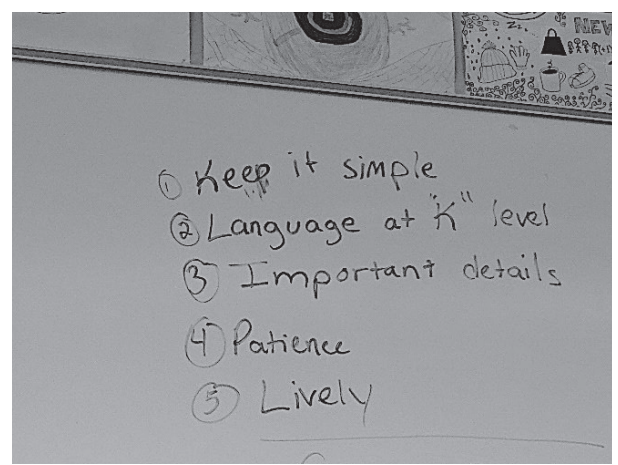


Fig. 6 6歳児に遊びを教える活動に向けた板書

次に、「友達からの強要 (peer pressure)」をテーマに授業が展開された。友達からの強要とは何か、強要には良いものもあれば悪いものもあるが、それぞれ具体的にはどのようなものかについて生徒たちが自分の経験を分かち合っていた。悪い強要に対して、どうしてそれに従ってしまうのか、友達からの強要には、からかいも付随することがあるが(例:「あの子が君に抱いてほしいと言っていたぞ、ほら行ってこいよ」、「これができなければ、俺の友達じゃないぞ」)、そのときにどのように考えれば良いのか(例:「そういうことを言う人は本当の友達ではない」)、どのように強要に対処すればよいのか(例:「言われた内容が本当に良いことなのかを自分で判断し、良いことではないと判断すれば、適切な言い方で断るようにする」)等について、生徒に問いかけ、生徒の答えに教員が説明を加える形で進められていた。その後、2組のグループがロールプレイを行い、皆でそれを評価した。最初のグループは、禁止になっている場所でサッカーをして遊ぶことに誘われる場面、2番目のグループは、夜中に映画を見に行くことに誘われる場面であった。適切な断り方について

教員からコメントがあった(例:「サッカーは禁止であるが、別の活動なら可能なので、代替案を提示してみる。『嫌だ! (no way!)』という言い方ではなく、『週末の昼間ならいいよ』というように代替案を提示してみる」)。

## 2. B高校の授業

B高校ではこの授業のことを、生徒同士をつなげる授業 (Connection Class)、外の世界に案内する授業 (Navigator Class) とも呼んでいた。観察した授業は、休日に外出する活動 (Stepping Out) と地域資源を利用した活動 (Community Trip) の内容に相当するものであった。はじめに、週末に実施された休日に外出する活動の報告の準備を各グループで行っていた。発表は2グループに分かれて行われ、Microsoft PowerPointで作成した資料をプロジェクターに投影させて発表していた (Fig. 5)。発表は各担当者が決められ、順番に1人ずつ発表していた。1つ目のグループ (ピアチューター生徒1名を含む4名) は、週末に皆で集合し、街に出かけてランチを食べ、その後に本屋に行った活動の報告であった。「ランチで誰が何を食べたのでしょうか?」という質

問を、発表を聞いている他の生徒に投げかけ、高機能自閉症スペクトラム障害の生徒が積極的にそれに答える場面が見られた。ある生徒が本屋で迷子になったエピソードを紹介し、携帯電話のメールでのやり取りで問題解決ができたことも紹介していた。それに対して、教員が評価とコメントをしていた。2つ目のグループ（ピアチューター生徒1名を含む3名）では、休日に皆で集合して、一緒にランチに出かけ、その後にゲームセンターでボッチャボール（Bocce Ball）をしたことを報告していた。発表者のうち1名の高機能自閉症スペクトラム障害のある生徒以外は、ボッチャボールの実施経験がなかった。経験のある高機能自閉症スペクトラム障害のある生徒が他の生徒（ピアチューター生徒を含む）にルールを教えたり、コツを教えたりする様子が報告されていた。結局は、経験のある生徒が優勝したことを報告すると、教室全体で笑いが起きていた。発表する生徒もそれを聞く生徒も笑顔で、終始和やかな雰囲気の中で進んでいた。適宜、質問応答の時間があり、教員も参加していた。発表の最後には、教員が取り組みの評価や助言をしてまとめていた。

授業の後半では、地域資源を利用した活動の一環として、6歳児クラスの子どもたちにゲーム（例：ボードゲーム）を教える活動の準備をしていた。幼少期の子どもにどのような遊びが適切か、どの程度の遊びなら難しくないか、どのように説明したら理解できるか等、グループでゲームを実際にやってみながら、説明書を見ながら話し合っていた。過去にそのクラスに2度行ったことがあり、その経験を活かして話し合っていた。各グループのピアチューターの生徒が中心となって意見を集約したり、考えを整理したりしていた。話し合いの途中に教員は、幼児に教えるときにはどのようなことを考えたらよいかを生徒たちに投げかけていた。「簡潔に（Keep it simple）」、「6歳の言葉遣い（Language at “K” level）」、「具体的に（Important details）」、「根気よく（Patience）」、「元気よく（Lively）」というポイントを板書しながら説明していた（Fig. 6）。その後、生徒たちは再びグループ活動を行い、そのポイントに注意しながら話し合いを進めていた。生徒主体で授業が進められ、教員の働きかけは考えを整理するポイントを示す程度であった。

## VI. 考察

### 1. 生徒の日常生活に必要なソーシャルスキルを育てるための指導内容の工夫

今後わが国の高校において、通級による指導が展開され、その指導内容の充実が検討課題となるだろ

う。特にソーシャルスキルに関する指導は、モデル事業の実践からも、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な知識や技能として位置づけられていると考えられ、その指導内容や指導方法の検討は重要であると言えるだろう。そのような動向に鑑み、上述した授業について、日常生活で直面するソーシャルスキルを題材にすることで期待される効果と、日常生活や地域の暮らしの中でソーシャルスキルの拡がりを育てる工夫という観点から分析する。

(1)日常生活で直面するソーシャルスキルを題材にすることで期待される効果：高校段階になると、社会参加に向けたノウハウを学ぶという目標が設定されるようになり、ボトムアップよりもトップダウンの指導アプローチが重要視されるようになる。その場合、日常生活で起こり得る問題を具体的に扱い、社会参加を想定したソーシャルスキルを育てることが指導目標の1つになり得る。A高校の授業では、生徒の日常生活で遭遇する、あるいは実際に問題となった具体的な場面を取り上げ、そこで必要なソーシャルスキルを生徒と共に考え、皆で練習する場面が用意されていた。このような題材設定は、生徒自身の日常生活又は社会参加に必要なソーシャルスキルを、実感を持って学習することができ、それらを学ぶ必要性を強く感じることにつながるだろう。また、受動的ではなく能動的にソーシャルスキルを学ぶ生徒の姿も期待できるだろう。したがって、上述した授業における題材設定では、生徒たちが主体的に授業に参加できたり、障害のある生徒が学習上や生活上の困難を主体的に改善する意欲を喚起したりする効果が期待できるのではないかと考えられた。

(2)日常生活や地域の暮らしの中でソーシャルスキルの拡がりを育てる工夫：日常生活の場面や、地域の暮らしの中で、授業で学習したソーシャルスキルを発揮できるようにすることは、学習した知識や技能の拡がりを育てる上で重要である。障害のある生徒、特に発達障害の生徒において、「学習の般化」が問題になることが多い。その問題の背景の1つとして、自閉症スペクトラム障害の場合、「実行機能の弱さ」、「弱い中枢性統合」の認知特性が指摘されている（黒田，2007；太田，2007）。そのような認知特性が影響して、断片的な学習に終始してしまうこと、学習した知識や技能等の方略を他の場所や他の状況での自発的な応用が難しいこと、学習した知識や技能についての振り返りや自己評価が難しいこと等が生じる可能性が考えられる。したがって、発達障害（特に自閉症スペクトラム障害）のある生徒

が、ソーシャルスキルの知識や技能の範囲が限定的になり、日常生活や社会参加の中でそれらを十分に生かせないという問題に直面することも少なくない。そのような問題に対し、A、B両高校の授業では、日常生活の中でソーシャルスキルを実際に使用する場を設定するだけでなく、授業の中でその場面での出来事や振る舞いについて振り返る場があった。教室でのソーシャルスキルの知識や技能学習に留まらずに、学校生活全体、地域や家庭等の日常生活全般に渡り、学習したソーシャルスキルを実際に使用する機会が設定され、その時の経験を振り返るといった学習のサイクルが埋め込まれていると考えられた。この学習サイクルこそ、学習したソーシャルスキルの拡がり、あるいは学習したソーシャルスキルの般化を促すような効果が期待できるのではないかと考えられる。観察した授業でも、まず具体的な状況や場面を想定し、その時に必要なソーシャルスキルを学習する時間があった。次に、日常生活で学習したソーシャルスキルを実行した後に、振り返りの時間を設定し、何が良かったのか、何がいけなかったのか、どうすれば良かったのか等を考え、学習したソーシャルスキルに関する知識や技能を拡張させる時間があった。このような流れで指導を展開することは、生徒の日常生活に根ざしたソーシャルスキルの拡がり、あるいはソーシャルスキルの般化を促し、生徒の社会参加に向けた必要な支援として考えられるのではないだろうか。実行機能の弱さ、弱い中枢性統合の認知特性を有する自閉症スペクトラム障害、又はその他の発達障害の生徒に対しては特に効果的と言えるだろう。

## 2. 障害のある生徒と障害のない生徒の交流及び共同学習を促すための工夫

モデル事業に指定された高校の実践でも、障害の有無に関わらず全ての生徒が受講できるソーシャルスキルの授業を設定している高校もあった。障害のある生徒も障害のない生徒も一緒に気兼ねなく受講できる授業設定は、障害のある生徒の自尊感情や集団から離れて別の活動を行うことへの心理的抵抗感が生じないようにする配慮の1つと考えられるだろう。加えて、そこには障害のある生徒と障害のない生徒が共に学ぶ場が生まれる。以下、交流及び共同学習の観点から上述した授業を分析する。

(1)互いに同じ目標や同じ内容を共有できるような工夫：障害のある生徒と障害のない生徒が学習を共にする場合、同じ目標や同じ内容を共有することが重要であるが、それが難しくもある。しかし、双方の生徒が一緒に楽しめる活動、双方にとって意味のある活動を計画していかないことには、豊かな交流

や共同学習につながりにくい（藤嶋・細谷，2016）。上述した授業では、障害のある生徒も障害のない生徒も同じ目標、同じ内容のもとで共に学んでいたと考えられた。特に、休日に外出する活動では、生徒同士が休日に共に過ごす活動を考え、余暇活動を一緒に楽しみ、共に意味のある活動が展開されているようであった。生徒同士が互いの興味関心や予定をすり合わせながら、何が楽しい活動になるか、何をして過ごすか、いつ集まるか等を自分たちで考えて展開できるような設定は、目標の共有に基づいて活動を共にする工夫であると同時に、交流自体に動機づけをもたらす工夫としても考えられるのではないだろうか。

(2)互いに仲間意識や連帯感を持って学習できるような工夫：交流及び共同学習において、障害のある生徒と障害のない生徒が共に仲間意識や連帯意識を持つことは重要である（川合・野崎，2014）。仲間同士の関係を活性化させ、互いの学びを高め合うグループでの教育技法の1つに協同学習があり、その成立要素の1つに、相互互惠的な依存関係がある（涌井，2013）。それは、メンバー間が互いにつながっている状態、運命共同体のような関係性を指す（涌井，2013）。そのためには、互いに協力を必要とするような関係性を作り出す仕掛けが必要となる。A高校では、「ソーシャルスキルの輪」がそれに相当すると考えられた。「他者に親切にする」というソーシャルスキルを、知識の習得だけに終わらず、遂行するまでをねらいとする仕掛けであると同時に、生徒全員で遂行することで目標が達成され、全員でお楽しみ活動ができるという仕掛けでもある。自分の行動だけでなく、他者の行動によってグループ全体の目標達成に関わる点で、互いに恵み合う関係と言えるだろう。そこに、輪をつなげて鎖状にするという視覚的にも「つながり」を連想させる教材を用意したことに、仲間意識や連帯感をさらに高める効果を生じさせるとも考えられた。また、本プログラムではメンバーの親和性や自己肯定感を高めるための活動がある（Fig. 1）。ペア、グループ、全体の活動とさまざまな指導形態を通して、自己と他者を意識し、互いをよく知る機会の設定が盛り込まれている。これも、仲間意識や連帯感を育む工夫として活用されることだろう。

(3)相互に関わり合い、支え合う関係性が生まれるような工夫：障害のある生徒と障害のない生徒が学習や活動を共にする中で、一方的な関係性だけではなく、相互に関わり合う関係が生じる場面も観察された。B高校では、高機能自閉症スペクトラム障害のある生徒が障害のない生徒も含む他生徒にボツ

チャボールを教えるという場面があった。ソーシャルスキルの授業では、高機能自閉症スペクトラム障害のある生徒にとって苦手な内容を扱う場面が少なくないため、教えられる側になることが多くなる。教える側になる機会があることで、例えば本授業でも観察されたように、他者の視点や気持ちを意識して何とか伝えたい内容を伝えようとし、そこに「相手の気持ちになって伝える」というソーシャルスキルの学習機会が生まれる。B高校の地域資源を利用した活動では、幼児にゲームを教えるという活動が用意されており、ここでも同様の効果が生まれる可能性があると言えるだろう。障害のある生徒が常に世話をされたり、教えられたりする役割といった一方的な関係が固定化することなく、障害のない人と相互に関わり合い、支え合う関係性が築けることは、双方の生徒における学びという意味で大切なことであり（細谷，2011）、学び合いや支え合いが生まれるような学習活動の設定や工夫を検討することも重要なかもしれない。

(4)互いの生徒をつなぐ役割としてのピアサポート生徒の配置：障害のある生徒と障害のない生徒が自然に交流することは困難な場合も少なくない。時には、障害のある生徒が拒否されたり、無視されたりするといったネガティブな関わりを経験することもあるだろう。しかし、そこに仲介する同年齢の生徒が存在することによって、社会的な相互作用が促進され、友好的な関係性が生まれる可能性がある。交流及び共同学習では、教員が対象となる生徒（特に、障害のある生徒）の側に常時付き添うのではなく、生徒同士が互いに関わりを持てるように環境を整えることが必要とされている（藤嶋・細谷，2016）。Carter, Moss, Asmus et al. (2015) は、補助教員をはじめとする大人が生徒に付き沿い続けると、生徒同士の交流やそこで生じる双方にとっての学習機会が失われかねないとし、ピアサポートの役割を果たす児童生徒の存在の重要性を指摘している。今回観察した2つの授業においても、グループ内で生徒同士が積極的に関わりを持つ上で、ピアサポート役の生徒の存在は大きかったように思われた。ただし Fig. 1にもあるように、ピアサポート役の生徒をただ配置すれば良いというわけではない。効果的にピアサポートを活用するためには、豊かな人間性を有している生徒をピアサポーターとして選定すること、サポート役としての知識や技能を身に付けるための事前及び事後研修を充実させること、ピアサポート生徒自身へのサポートを充実させること等が重要となる。わが国の高校で同様の枠組みを導入することは、枠組みを支える教員の専門性、事前事後

研修の実施、対象生徒選定の難しさ等の観点から、実施困難な場合も考えられるだろう。ただし対象生徒については、例えば、教員志望又は教育学部進学希望の生徒や前年度に受講した経験のある異年齢の生徒がその役割を担うことはできるだろう。その場合、対象生徒の単位取得も含めて検討が必要かもしれない。

### 3. 日本の高校における障害のある生徒に対するソーシャルスキル指導への示唆

わが国の高校において、通級による指導の制度化と充実に向けた取り組みは始まったばかりである。今後、その制度設計や制度内容の充実に向けたさまざまな方策が図られていくだろう。教育課程上にどう位置づけるか、指導対象の生徒をどう判断するか、実施形態をどうするか、担当教員に必要な資格やその専門性をどう確保するのか、自立活動に相当する指導内容をどのように組み立てるか等、各高校で検討すべき課題は多く残されている。今回紹介した米国の高校では、特別教育教員、OT、ST、補助教員等、高校での特別支援教育を支える専門性のある教職員が数多く在籍しており、その点においては日本とは大きな違いがある。したがって、学校内で特別支援教育を推進するための組織や支援体制においては現状では大きな差があると言えるだろう。しかし、以下の2点については、これからのわが国の取り組みに対して示唆を与えるものではないかと考えられる。

はじめに、教育課程上の位置づけ、指導対象、指導形態についてである。米国のA、B両高校ともに選択科目として開講されており、障害のある生徒も障害のない生徒も受講できていた。これは障害のある生徒にとって、集団から離れることへの心理的抵抗感を少しでも軽減できることにつながるかもしれない。モデル事業の高校でもそのような授業科目として設定している高校もあり、教育課程上の位置づけは同様に考えることは可能である。しかし、B高校の授業でもあったように、指導対象が障害のある生徒のみになることも考えられる。そのような場合、選択科目としてすべての生徒が受講できるようにしても、集団からの疎外感や、受講することに対する特別感を感じてしまう生徒も出てくることもあるだろう。また、米国の実践でもあったように、障害のある生徒と障害のない生徒と一緒に活動したり学習したりすることの利点を生かせなくなってしまう。このような状況への対策として、例えば全校放送を利用して授業内容をアピールしたり、授業内容に職業体験、地域参加、キャリア教育、心理学等の内容を含めることで障害のない生徒も受講しやすくした



り、障害のある生徒に日ごろから積極的にかかわっている生徒や以前にピアサポートを務めた生徒が推薦する生徒を誘ってみたり、周囲の生徒から絶大な信頼を得ている生徒にピアサポーターとして加わってもらい、ピアサポートに関する周囲の関心を集めたりする等を行うことが考えられるだろう。このような工夫や取り組みにより、障害のない生徒の授業参加を促したり、共に学ぶ場を確保したり、障害のある生徒が集団からの疎外感を感じないようにしたりすることにつながるかもしれない。ただし、障害のある生徒と障害のない生徒が共に学ぶことが双方の生徒にとって、必ずしも効果的ではないということも考えられるだろう。指導形態については、個別での指導を希望する生徒、集団指導よりも個別指導の方が効果的な生徒、障害のある生徒同士の集団指導の方が効果的な生徒がいることを踏まえると、生徒の教育的ニーズに応じて柔軟性を持たせる必要があるだろう。

次に、指導内容についてである。本研究で紹介したプログラムでは、地域や社会への参加を見据えたソーシャルスキルの学習と、地域の中で共に過ごす仲間と一緒に交流しながら学習することが大切にされていた。障害のある生徒にとっては、自立と社会参加を目指すために、地域で暮らす他生徒と交流をしながらソーシャルスキルを学ぶことができていた。障害のない生徒も同様にソーシャルスキルを学ぶことができ、さらには障害のある生徒との交流を通して、豊かな人間性を育むことにつながるかもしれない。このように考えると、本プログラムの指導内容は、通級による指導としての要素と交流及び共同学習としての要素、両方を兼ね備えた学習が展開できる可能性を示唆しているのではないかと考えられる。

今後わが国では、共生社会の形成やインクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みがより一層充実していくことになるだろう。高校における通級による指導の制度化や特別支援教育の更なる推進が、それらの一助となることに期待したい。

#### 引用文献

Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., Lyons, G., Huber, H. B., & Vincent, L. B. (2015) Promoting inclusion, social connections, and learning

through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 48, 9-18.

藤嶋さと子・細谷一博 (2016) 交流及び共同学習の現状と今後の展望—2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習に焦点を当てて—。北海道教育大学紀要 教育科学編, 66, 65-76.

細谷一博 (2011) 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して—。北海道教育大学紀要 教育科学編, 62, 107-115.

川合紀宗・野崎仁美 (2014) インクルーシブ教育システム構築に向けた交流及び共同学習の課題と展望—今後の交流学習のあり方を中心に—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 63, 125-134.

黒田美保 (2007) 中枢性統合理論. 笹沼澄子 (編) 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論. 医学書院, 27-36.

文部科学省 (2014) 自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実支援事業 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業. 2014年9月, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350403.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350403.htm) (2016年5月4日閲覧)

文部科学省 (2016a) 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (第6回) 配布資料. 2016年3月, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/gyouji/detail/attach/1368551.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/gyouji/detail/attach/1368551.htm) (2016年5月4日閲覧).

文部科学省 (2016b) 平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について. 2016年5月, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm) (2016年5月4日閲覧).

太田昌孝 (2007) 自閉症スペクトラムにおける実行機能. 笹沼澄子 (編) 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論. 医学書院, 37-51.

田部絢子 (2011) 高校における特別支援教育の動向と課題. 特殊教育学研究, 49, 317-329.

涌井恵 (2013) 学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の課題—通常の学級における研究・実践を中心に—. 特殊教育学研究, 51, 381-390.

