

# 特別支援学校におけるライフスキルトレーニングの実践と効果

## －ライフスキルトレーニングの視点に基づく道徳等の授業内容の検討－

土居 一平<sup>1)</sup>，是永 かな子<sup>1),2)</sup>

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

### Practice and Effect of Life Skills Training at Special Needs Schools

#### -Examination of Class Contents such as Moral Education from the Viewpoint of Life Skills Training-

DOI Ippei<sup>1)</sup>, KORENAGA Kanako<sup>2)</sup>

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

#### 要 約

本研究では、知的障害特別支援学校高等部に焦点を当て、卒業後に必要とされる暮らし・仕事・余暇の力を包括したライフスキル教育のモデルについて検討することと、知的障害特別支援学校における「特別の教科 道徳」の実践において知的障害のある子どもがよりよく学ぶことができる方法を考察することを目的とした。「特別の教科 道徳」が教育課程上に位置付けられたため、特別支援教育の分野においても道徳教育の充実が求められている。道徳がめざす「強く生きようとする意欲」、「明るい生活態度」、「健全な人生観の育成」、「道徳的判断や行動」、「体験的な活動」は、ライフスキルの内容とも親和性が高いことから、道徳の授業において、知的障害のある生徒が学びやすく、汎用性の高いライフスキルの内容を取り入れ、指導することの可能性が示唆された。

キーワード：知的障害特別支援学校 高等部 ライフスキルトレーニング 特別の教科「道徳」

#### 1. 問題と目的

「ライフスキル」とは、1997年にWHOによって提唱された。WHOの定義によると、「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」である。個人の社会における技能の発揮や精神的健康を維持し、より充実した社会生活を送るために必要な心理社会的能力（日常生活における要求や問題に対して、効果的に対処するために必要な個人の能力）である。青少年の健康増進をねらいとする教育として、「意思決定」「問題解決」「創造的思考」「批判的思考」「効果的コミュニケーション」「対人関係スキル」「自己意識」「共感性」「情動への対処」「ストレスへの対処」の10項目に中核をなすものとされている。

WHOのいう「ライフスキル」について、心理社会的能力は、身体的、精神的、社会健康を増進するうえでの重要な役割として考えられており、それを高めるための方法として位置付けられている。WHOのいう「ライフスキル」の定義に、「さまざまな問題や要求」とあるが、青少年における心の健康状態や行動と繋がりのある、健康・社会問題（薬物、HIV/エイズ、未成年の妊娠、自殺、精神障害、校内暴力）のことで、「全ての人々が可能な最高の健康水準に達すること」を目的として設立されたWHOであるがゆえに、ライフスキル教育の定義は、青少年の健康増進をねらいとしている。

小貫（2009）は、適用する対象者が違ってくれば、その内容は変化するという事を考えると、ライフスキル

を「発達障害」のある人たちにとって、意味のある領域設定を新たに作り上げる必要があるとして、「不特定多数の人からなる一般社会の中で、適切な対人関係、社会参加、自己確立、自立を達成するために必要となるスキルを習得し発揮できることを目的としたトレーニングを行うこと」と定義し、(1)社会システム理解領域、(2)対人関係調整領域、(3)生活管理領域、(4)自己理解領域、(5)余暇活用領域の5つの領域と複数のスキル群をまとめた。

梅永(2015)は、「ライフスキル」とは、日常生活の技能であり日々の暮らしに必要な生活実用的な内容であると定義した。また、発達障害に必要なライフスキルは、WHOが提示したような総合的なスキルではなく、本人にとって重要で、かつ必要なスキルであるとし、(1)身だしなみ、(2)健康管理、(3)住まい、(4)金銭管理、(5)進路選択、(6)外出、(7)対人関係、(8)余暇、(9)地域参加、(10)法的な問題の10項目にまとめている。

高知県教育委員会では、「ライフスキルサポートブック～よりよく生きるために～Ver.1」(2016)を作成し、ライフスキルの効果的な学習を支える取り組みを開始している。しかしその内容は通常教育を想定しているため、知的障害教育への適応は今後の検討課題となっている。

知的障害特別支援学校では、障害のある子どもが自立に必要な力を培うため、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、その可能性を最大限に伸ばし、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行なっている(文部科学省「パンフレット『特別支援教育』について」抜粋)。しかし、ライフスキルとして指摘されている内容は、それぞれの教師の力量や経験値、慣例などによって、生徒に指導がなされていることが少なくない。

本研究では、学校卒業後、社会に移行することを念頭に、知的障害特別支援学校高等部に焦点を当て、ライフスキルトレーニングの継続的で効果的な実践について検討する。卒業後の社会参加や就労において必要な力を想定しつつ、特別支援学校におけるライフスキル教育の最適なモデルについて考察したいと考える。

また、新学習指導要領では「特別の教科 道徳」が教育課程上に位置付けられたため、現在、道徳教育の充実が求められている。永田(2019)は、道徳教育を実質的なものとしていかなければならないことを指摘している。特別支援教育と道徳教育との間には、考え方や理念などに様々な重複がある。それらは、例えば障害のある児童生徒に対する指導としては、(1)明るい生活態度と健全な人生観、(2)各教科等との関連を密にした経験の拡充、(3)指導の重点化・内容の具体化と体験的な活動を取り入れ

ることの3点にまとめられる、とする。また永田は、知的障害のある児童生徒の指導に際し、特に考慮すべきことは、①適切に指導の重点を定める、②指導内容を具体化する、③体験的な活動を取り入れる、にまとめられるとした。以上のことは、ユニバーサルデザインに配慮した工夫とも関連があると考え、児童生徒の活動の中では、選択できる場面などを設定し、自らの意志を働かせ、主体的に取り組むなど、自己の生き方に心が向けられるような機会を作ることも大切にする必要がある。

このように、知的障害のある児童生徒への道徳の在り方について、道徳がめざす「強く生きようとする意欲」、「明るい生活態度」、「健全な人生観の育成」、「道徳的判断や行動」、「体験的な活動」(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第3章「特別の教科 道徳」より抜粋)は、ライフスキルの内容とも親和性が高い。

以上から、本研究では、知的障害特別支援学校におけるライフスキル教育について検討すること及びライフスキルの視点を踏まえた道徳等の授業について提案することを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 文献研究

ライフスキルと道徳に関する先行研究を検討した。本研究では梅永(2015)の項目を参考に、知的障害特別支援学校における実践のためのライフスキルの内容表を具体化する。各項目には、高知大学教育学部附属特別支援学校編著「成長の記録試用版2009」のポスト領域から、対応されると思われるものを抽出した。道徳に関する先行研究検討では、永田(2019)がまとめた内容を実践の参考にした。

### 2.2 調査研究

実習校である知的障害特別支援学校(以下、実習校)の教員(小・中・高、各学部所属計92名)を対象に、ライフスキルの知識や実践及び各学部で必要なスキル、道徳授業実践の有無、実践上の悩み、各学部でつきたい力等に関して、質問紙調査を実施した。

### 2.3 授業実践(総合的な学習の時間)

実習校高等部3年生を対象に、総合的な学習の時間(年間テーマ:卒業後の生活を見据えて)でライフスキルの授業「身だしなみ」「言葉遣い」を行った。

### 2.4 授業実践(特別の教科 道徳)

小学校・中学校学習指導要領特別の教科 道徳編、内容

項目の指導の観点とライフスキル項目表（知的障害）を参考に、「自分を知ろう（3時間）」「感謝するってどんなこと（2時間）」「ストレスをのりこえよう（4時間）」の単元計画を作成し、授業実践を行なった。実習校高等部生徒を対象に、第一著者は高等部3年生1クラスで授業実践を行なった。なお、報告者が授業実践していない他の3年生3クラスも、同じ単元計画で実施した。

### 3. 結果

#### 3.1 文献研究に基づいた知的障害を対象としたライフスキルの項目表作成

教育・医療・栄養・発達障害支援などの様々な分野におけるライフスキルの先行研究検討を行った結果、ライフスキルはその解釈や求められる具体的スキルが文化や状況によって異なっていた。梅永は、WHOの「ライフスキル」や小貫の先行研究、米国のIEPを基にして発達障害のある人の困難性を念頭に、その内容を表1の「項目」に示す10項目にまとめた。

本研究では、まず梅永が提唱する10項目を、暮らし・仕事・余暇の3領域に区分した。そして高知大学教育学部附属特別支援学校において、開校以来活用されている課題到達記録表としての「成長の記録」（瀧・是永、2006）の項目を追加した。「法的な問題」の項目は、実習校の生徒指導案件を調査して追記した。以下に示す。

表1 本研究で活用するライフスキルの内容

| 領域  | 項目    | 成長の記録（ポスト領域）  |
|-----|-------|---|
| 暮らし | 身だしなみ | 着替え(1-6)  |
|     | 健康管理  | 排泄(11)清潔(12-16)保健(56-58)  |
|     | 住まい   | 食事(7-10)手伝い(22-23)安全(42-43)   |
|     | 法的な問題 | SNS、いじめ、クレジット・金銭トラブル、たばこ・お酒依存症、他領域とも関連                                |
| 仕事  | 金銭管理  | 金銭の扱い(45-53)  |
|     | 進路選択  | 係と当番(20-21)就労(59-65)  |
|     | 外出    | 時間(29-31)通学(32-41)  |
|     | 対人関係  | あいさつ(24-25)社会性(26-28)<br>物扱い(44)働く場での人間関係(66-70)<br>働く場での行動・態度(71-74) |
| 余暇  | 余暇    | あそび(17-19)  |
|     | 地域参加  | 施設利用(54-55)   |

#### 3.2 調査結果

20XX年6月に実習校の学部所属教員（小・中・高、各学部所属計92名）に対して、ライフスキル・道徳に関するアンケートを実施した。

アンケートを実施した。ライフスキルに関しては、その知識や実践の有無、対象学部で必要と考えるライフスキルについて、道徳に関しては、授業実践の有無、授業方法、実践上の悩み、各学部でつけない道徳の力について聞いた。質問紙調査の結果から、ライフスキルという言葉が定着していないこと、道徳の授業実践ではほとんどの教員が単元設定などの悩みを抱えていたことが明らかになった。

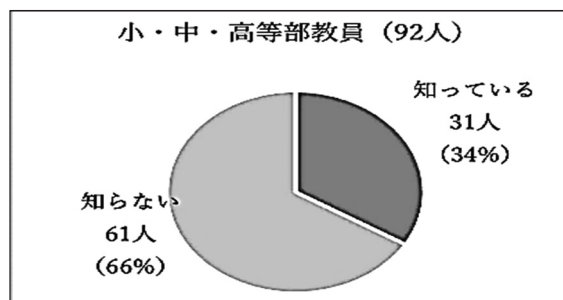


図1 「ライフスキル」について知っているか (n=92)

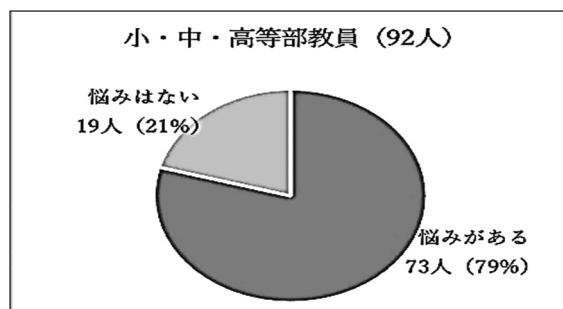


図2 道徳の授業を実践する上で悩みがあるか (n=92)

各学部で目指したいライフスキルの10項目、道徳の22項目の内容には一定の共通性が見られた（図3, 4）。

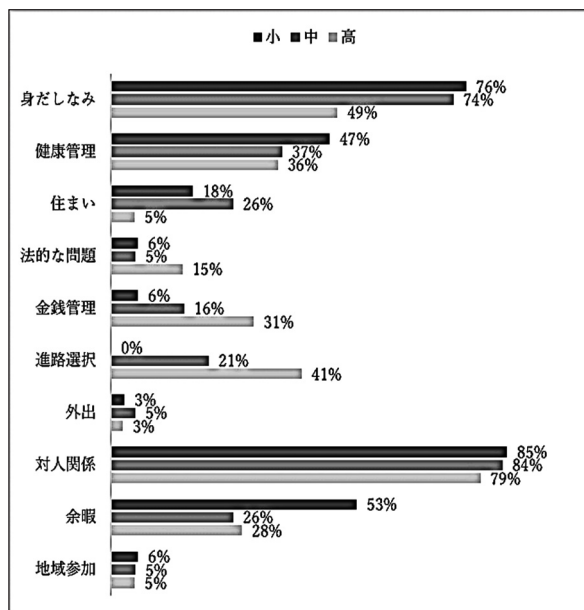


図3 知的障害特別支援学校の児童・生徒にとって必要なスキルは10項目のうちどれか。3つ選択。(n=92)

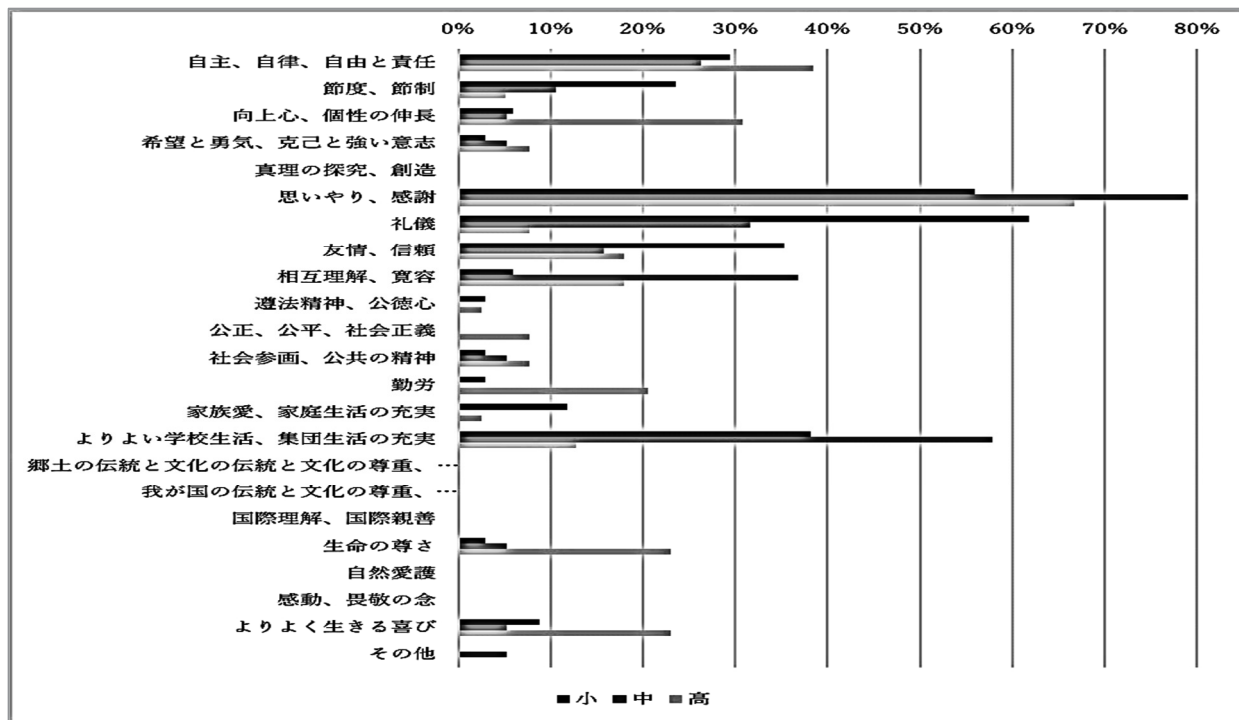


図4 知的障害特別支援学校における道徳の授業実践の成果として、どのようなことを期待しますか？3つ選んでください。(n=92)

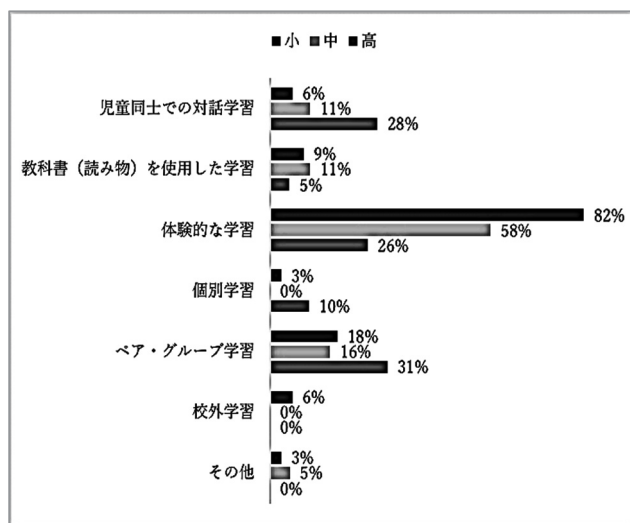


図5 「特別の教科 道徳」の目標及び内容を達成するための授業実践においてどのような方法があるか (n=92)

また、図5に示すように道徳の授業の方法の有用性について「体験的な学習」と答える割合が高く、永田(2019)の指摘と合致することや、知的障害のある児童生徒の学び方に一定の方向性がうかがえた。

### 3.3 「総合的な学習の時間」としての授業実践

高知県教育委員会特別支援教育課が作成した高校生対象の「ライフスキルサポートブック」を参考に、知的障害のある生徒が学びやすいように選択肢のある設問を設定することや、グループ活動、段階的指導、動画やパワ

ーポイントを使用し、視覚支援等を工夫して授業を行った。

対象は、高等部3年生Aグループ19名であった。一般企業・就労継続支援A型もしくはB型事業所を希望する生徒で構成される。実態や障害特性は様々であるが、言語でのコミュニケーションを通して友達や教員と対話ができ、基本的な読み書きができる。グループは、通常の指導におけるクラスを解体し、相性や実態等を考慮して再編成した。

#### 3.3.1 「身だしなみ」

指導目標を「日常、季節や環境、場面にあった身だしなみを考える」とした。

本研究で定義する10のライフスキル項目では、「身だしなみ、健康管理、余暇」に関連する。

教材は「ライフスキルサポートブック」pp.14-18の内容を参考にした。

授業の導入では、サポートブック内のチェックリストを使用し、自分自身を振り返ることから取り組んだ。ただし実態に応じて項目の変更を行った。常識的な清潔感について説明するときには、数値で示すなどの配慮をした。また、本人は身だしなみの必然性を感じていないという前提のもと、基本的なことを具体的に学べるよう配慮した。「なんかおかしい」という視点を大切に、「なんか」を具体的な言葉に置き換えながら、個人からグループ、

全体への共有となる授業展開を行った。

パワーポイントを使用したことで、授業の展開の見通しの提示、視覚化、注目の促しができた。ライフスキルサポートブックの内容を検討して、チェックシートを記述式ではなく項目選択式にした。そのことは個人やグループ内で考える時間を増やすことにつながった。チェックシートの評価チェックは、2(できている・完璧・注意されることはない)、1(時々できている・忘れるときがある)、0(できてない・注意される・忘れてしまう)の3段階であったが、「1」の評価が曖昧で生徒が迷う場面があった。また頻度を聞く内容では「時々、ほとんど、何日かに1回…」など、抽象的なものではなく、「はい」「いいえ」のような項目の方が明瞭であった。より配慮した設問の設定を心掛けなければならない。

### 3.3.2 「言葉遣い」

指導目標を「より良いコミュニケーション、言葉遣い、聞き方、伝え方、表情や態度」とした。

ライフスキル項目では、「対人関係、進路選択、地域参加」に関連する。

教材は「ライフスキルサポートブック・Ⅲコミュニケーションの力を高めよう」pp.32-55を参考にした。

本授業では、コミュニケーション力、特に、言葉遣いについて考えた。長期休暇明けの特別現場実習を経験した生徒、また現場実習を控えている生徒にとって、復習や予習をする機会にもなる。同時に、就労を目指している生徒は、基礎的なことは繰り返し定着を促し、応用的なことは友達と体験し考えながら学習していくことが重要であると考えた。友達や教員、家族や実習先の方々と話をするとき、生徒は相手によって言葉遣いを変えている。その理由に触れながら、ロールプレイを通して具体的なスキルを獲得することを目標に、授業を実践した。ライフスキルサポートブックのワークシートを参考にしたが、生徒の実態を考慮して、記述式を項目選択式に変更した。また、記述に困難がある生徒には、2つの選択肢によるヒントカードを用意した。グループに対応する教員とは、生徒間の意見が出やすいように配慮するため、介入方法について事前の打ち合わせを行った。

ワークシートに学びの段階をもたせること、「個人→グループ→集団」の流れをパターン化したこと、発表は事前に指示して全員ができることを意識した。授業においては、授業のパターン化による見通しの提示で、生徒たちの自主的な活動や思考が推進された。特に、自分の学びだけではなく、友達と話し合う中で、「その意見いいね」「なるほど」の声があるなど、他者の意見を取り

入れることができた。

授業の振り返りとしては「言葉遣い」を意識する「目上の人」と言う説明を、文字情報だけでなく、実習先の指導員や校長など、身近な人を念頭に考えられる配慮があれば、親近感とイメージが湧いてくるのではないかと考えた。パワーポイントの視覚的な情報補助としては、ホワイトボードの活用も検討したい。そこに目標、キーワードを貼っておくことも、説明の補足にもなる。そしてワークシートに関して、ヒントが掲示されているという手立ても必要であったと考えた。

### 3.4 「特別の教科 道徳」としての授業実践

知的障害のある生徒が学びやすいよう、一斉指導の中でも各生徒によって目標の段階を設定して、副指導者の役割を示した。授業展開に動画視聴やロールプレイを取り入れること、生徒自身が体験しながらスキルを獲得できることを念頭に授業計画を作成した。道徳の内容項目の指導の観点とライフスキルの10項目を入れること、生徒の実態、卒業後のスキルにも触れながら、単元を設定した。教材として、ストレスマネジメントやアンガーマネジメントなどのロールプレイを参考に、教員が演じる場面の動画を使用した。対象は、高等部3年生の1学級7名であった。一般企業・就労継続支援A型もしくはB型事業所を希望する生徒で構成されるが、発話がないなど支援程度の高い生徒も2名含まれている。

#### 3.4.1 「自分を知らう (3時間)」

指導目標を「自分や他者の良いところを見つけられること、長所を知ること」とした。

道徳の内容項目では、「向上心、個性の伸長、相互理解、寛容」に関連する。

ライフスキル項目では、「進路選択、対人関係、地域参加」に関連する。

資料1 教材としてのジョハリの窓ワークシート

|   | 自分が知っている自分<br>「気づいている」    | 自分が知らない自分<br>「気付いていない」 |
|---|---------------------------|------------------------|
| 友達<br>が知<br>つ<br>て<br>い<br>る<br>自<br>分    | 友達も自分も<br>知っている<br>(開放の窓) | 友達知っている<br>(盲点の窓)      |
| 友<br>達<br>が<br>知<br>ら<br>な<br>い<br>自<br>分 | 自分だけが<br>知っている<br>(秘密の窓)  | 自分も友達も知らない<br>(未知の窓)   |

ここで扱う内容は、主に内容項目「個性の伸長」に含まれる「長所」についてであるが、自分の長所を表現できることを直接的に指導するのではなく、友達の良さに気付くこと、相互の意見交換から新しい自分の良い面を新たな長所として意識していくことを意識した。そのため、友達のいいところや得意なこと、好きなところなどを見つけていくことは、他者理解、社会人としての職場や地域での人間関係におけるスキルにもつながることとして内容を設定した。

3時間の授業のうち、1時間目には「自分が知っている自分」の項目を整理することについて指導した。授業では、自分で「開放の窓」と「秘密の窓」に分別するだけでなく、友達や教員からの感想「それは知らなかったなあ」「意外だなあ」という気付きのヒントをもとに分け、友達とのつながりも意識できるように心掛けた。1時間目で自分に注目していたので、2時間目に相手のいいところを見つけていく流れはイメージしやすく、付箋やメモを使いながら、自分の知っている友達のいいところを具体的に抽出していった。活動には、「目に見える」「目に見えない」というように、考える視点、具体的な指示を出しながら展開した。なお、活動の前には、教員による考え方のロールプレイを行った。

3時間目には、前時間までに仕上げた「自分のいいところ（できる・得意・好き）」のジョハリの窓のシートを使い、「友達が知っている」の項目から、自分でも気付いていない良さを発見すること、自分の長所（他者から評価された）を気付きとしてもたせた。そして、自分のいいところは「〇〇です」と言えること、その長所を実習や就職の段階でアピールできるようになれば、一般化としてとらえられると想定していた。なお、長所として位置付ける項目は、「〇〇が好きだ」というより、「〇〇ができる」という表現にし、自分の興味関心に偏らないように配慮した。

以下に3時間目の授業展開を示す。

表2 【自分を知ろう】3時間目の授業展開

| 学習活動   |   |
|--------|---|
| 導<br>入 | 1 挨拶をする   |
|        | 2 前時間の活動に触れる（振り返り）                                    |
|        | 3 今日の学習内容を知る  |
|        | 4 目標を知る   |
|        | 「自分を知ろう（3/3）」<br>目標：新たな自分のいいところ（得意・できる）、友達のいいところに気付く。 |

|             |   |
|-------------|---|
| 展<br>開      | 5 活動①（ジョハリの窓の完成）  |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「いいところ」の考え方を復習する。</li> <li>・友達からもらった「自分のいいところの付箋」を貼り付け、新たな視点を見つける。</li> <li>・発表シートの資料をもとに自分の考えをまとめる。</li> </ul> |
|             | 6 活動②全体共有   |
| ま<br>と<br>め | 7 長所に変換する   |
|             | 8 振り返り  |
|             | 9 次回の授業内容を知る  |
|             | 10 挨拶をする  |

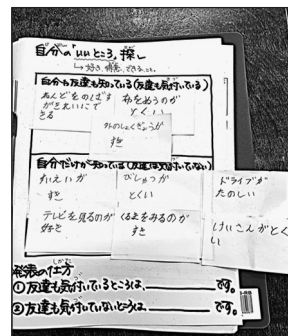
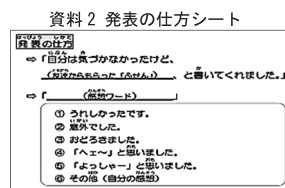


写真1 自分のいいところ



資料2 発表の仕方シート

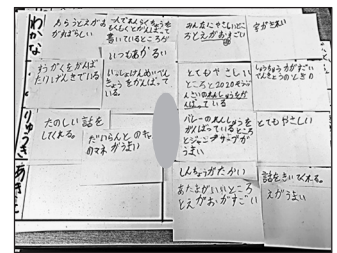


写真2 友達のいいところシート

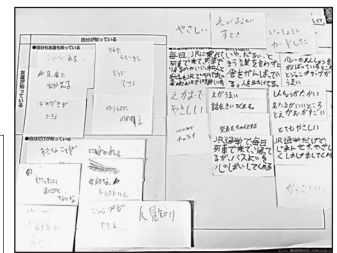


写真3 ジョハリの窓・完成

### 3.4.2 「感謝するってどんなこと（2時間）」

指導目標を「他者理解，対人関係，卒業後の生活（職業），地域生活」とした。

道徳の内容項目では、「感謝，礼儀」に関連する。

ライフスキル項目では、「勤労，対人関係，地域参加」に関連する。

教材としては「感謝のこぼれ貯金シート」や「知的障害や自閉症の人たちのための見てわかるビジネスマナー集」pp.64-65を参考にロールプレイ動画を作成した。

指導内容としての「感謝」につながる「思いやり」は、抽象的であり生徒には分かりにくい。また人によって「思

いやり」と感じるものは異なる。特に自閉スペクトラム症支援が必要な生徒にとっては「思いやり」に関して議論することは、その特性ゆえに困難であろうと推測した。そこで、思いやりを「感謝を示す言動」として表出するというスキルに注目した。具体的には、感謝を言語化・動作化することで、感謝を表出できる力を高めることをめざした。

感謝の具体的なセリフは、ビジネスシーンでも使用できる表見を選定した。それらは、①ありがとうございます、②うれしいです、③助かりました、④お世話になりました、⑤すみません、とした。その上で言語表出が困難な生徒を念頭に感謝の言葉以外の行動についても明示した。それらは、①視線を合わせる、②笑顔、③礼をする、④うなづくとした。

1 時間目の授業後から、自分で意識し、考え、行動できるか、学習したセリフや行動を 1 日に何回行ったかを教える宿題を出した。自然な場面設定で感謝の表出ができるように、教員が意識化させる場面も設定した。それらは例えば、プリントを配ったり渡したりする場面での「ありがとうございます」というセリフの促しや、「今日も元気だね」という声掛けでの笑顔での反応や「うれしいです」というセリフの促しであった。

ロールプレイは、動画で適切な言動を確認したあと、教員と教員、教員と生徒、生徒同士というように発達段階や関係性を考慮して練習した。

ロールプレイで使用した動画は職場を想定して、社員 A がプリントを落とす。その後職場の上司 B がそれを拾って社員 A に渡す。社員 A が感謝の言葉を伝えることができるかについて視聴した。感謝の言葉や態度が「ある」「ない」の、2 つの場面を検討しながら考えた。



写真 4 教員によるロールプレイ

資料 3 感謝のこぼ貯金シート

| 感謝のこぼ貯金シート |     | ことば       |         |        | ありがとうございます |
|------------|-----|-----------|---------|--------|------------|
| たいぶ態度      | ことば | お世話になりました | たすかりました | うれしいです | すみません      |
| 礼をする       | 笑顔  |           |         |        |            |
|            |     |           |         |        |            |

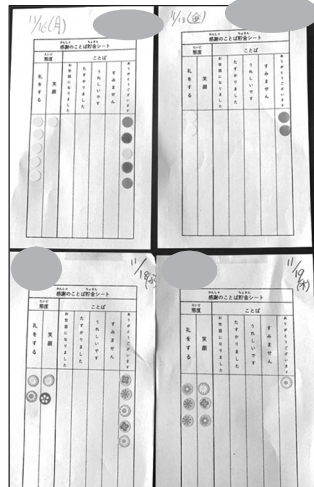


写真 5 感謝のこぼ貯金シート  
生徒の記入（授業後も継続）

### 3.4.3 「ストレスをのりこえよう（4 時間）」

指導目標を「自己理解、セルフコントロール、対人関係、余暇、卒業後の生活（職業）、地域生活など」とした。

道徳の内容項目では、「よりよく生きる喜び、勤労、相互理解、寛容、向上心、個性の伸長」に関連する。

ライフスキル項目では、「健康管理、対人関係、余暇」に関連する。

教材としては「現場実習日誌」「ライフスキルサポートブック・IV 気持ちをコントロールするスキルを高めよう」pp. 56-73 を参考とした。他にも「イラスト版子どものストレスマネジメント自分で自分を上手に助ける 45 の練習」も参考にした。

ここでは、ネガティブなイメージをもつ「ストレス」を取り上げた。身体面の健康管理とともに心理面での健康管理も重要である。今後、社会に移行する過程でストレスの対処の方法が適切に行われず、周囲とのトラブルが生じることも予想される。対人関係スキルにおいて、友達や職場の人、家族といった人間関係の中で、トラブルを回避するスキルは必要である。そのトラブルは、自分のストレスに起因することもあり、不安、緊張、怒りや悲しみの表現方法や発散方法を間違えると、仕事などの大切な場面でトラブルが生じるのが懸念される。

よって 1 時間目には、「緊張」「不安」を取り上げ、ストレスへの向き合い方を考えた。また、単元期間中に校外での現場実習を 2 週間挟んでいたことから、実際の実習場面を想定して緊張や不安の克服とともに、具体的な授業実践となるようにした。

2 時間目は、現場実習の経験をふまえて、緊張や不安といったストレス場面で、それらをどのように克服したか、自分が選んだストレス克服方法を実践できたか確認した。そこでの本人の気付きや実感をクラスで共有して振り返りを行った。それぞれが選択したストレス克服方法はいつでも提示しておき、ストレスを抱いたり、トラブルが生じたりする場面において、具体的支援方法の一つとして考えられるよう、継続的な支援を行った。

また、ネガティブな感情である「怒り」「イライラ」「ムカムカ」についても取り上げた。生徒のタイプ別にグループ分けをし、対応策をそれぞれで選択して、全員で共有した。「なぜ」「どうして」と考えられる生徒グループには、他者理解を促した。支援度の高い生徒への対応は、イラストや動画などを用いて、感情表現の方法の説明や状況を言語化して伝えることや動作を模倣できるように心掛けた。

ロールプレイ時の説明に動画を使用して、練習でも本人の視点から VR のように見える動画を使用した。しか

し場面を共有することが難しく、生徒の実態を考慮しなければ、本来目指す活動にはつながらないことが明らかになったため、動画の効果的な使用の仕方、有効性について注意が必要であることが分かった。

また、アンガーマネジメントの方法を知ることだけでなく、その場면을回避できた後に「感情をどのように消化すべきなのか」という疑問が生徒から示された。例えば、人にぶつかったら「謝ってほしい」、「イライラをその場では治めても心にもち続けてしまう」などである。セルフコントロールで回避できたことの評価だけでなく、回避からの「解消の方法」について知りたいという生徒もいた。

そこで、3時間目には、セルフコントロールに終始するのではなく、「人とのつながり」を意識できるように展開した。ストレスの克服には人に話す、相談する、助けをもらう、頼るといった方法も重要である。相談できる人は、自分の周りにいるのか、周りにいても声を掛けられない場合は、どのように頼ればいいのか、生徒の実態によっては、具体的な明示が必要であると考えた。「人とのつながり」を具体的に確認し、「相談したい人は？」のみならず「相談すべき人」を知っておくことも重要であると考えた。「サポート」というキーワードも出しながら、自分と人とのつながりを意識できるように、ワークシートも活用して展開した。

それを踏まえて4時間目には高等部卒業後、社会人として生きていく生徒たちがもつべきスキルは、セルフコントロールのスキルだけではなく、他者に対して「相談していくスキル」も重要であることを学ぶ機会とした。3時間目までの授業では、自分とつながりのある「サポートしてくれる人」が、身近な家族を選ぶ割合が高かった。よって4時間目は、前時までの学びの復習を入れながら、人とのつながりやサポートしてくれる人を意識して、とくに実習先や職場で活用できる、相談スキルの獲得を目標とした。ここでの「相談スキル」とは、相談する際の「話しかける言葉」を意識して指導した。生徒の実態に従って以下のようにグループ分けを行った。①相談する声掛けのスキルが身に付いているが、頻度や場面を考える生徒、②全てセルフコントロールで消化しようとする生徒、③相談したいが相手に声を掛けてもらいたい受け身の生徒、④相手に気を掛けてもらいながら一緒に解決する生徒として、それぞれが適切な言動や態度を獲得できるようにした。

単元を通し、教員対生徒だけでなく、生徒同士つながりを意識した授業を展開した。例えば、友達の見解に賛成する、同じ場合は挙手をする、友達の動きを真似る、

友達のロールプレイを見本として自身も発表するなどである。

以下に4時間目の授業展開を示す。

表3 【「ストレス」をのりこえよう】4時間目の授業展開

| 学習活動 |  |
|------|--|
| 導入   | 1 挨拶をする<br>2 表情クイズ<br>・「笑顔」「怒り」「悲壮」「驚嘆」などの表情の写真を見て感情の種類を発表する<br>3 前時までの振り返り<br>・RP 動画・セルフコントロールの表・人とのつながりのワークシートをもとに振り返る<br>4 今日の学習内容を知る<br>「ストレス」をのりこえよう (4/4)<br>目標：相談のきっかけの言葉を表現することができる<br>・目標を復唱する  |
| 展開   | 5 人とのつながりを意識する<br>・前時のワークシートを見る<br>・家族以外のつながりの例の説明を聞く<br>・実習先の指導員の方に丸をつける<br>6 相談のスキルを学ぶ<br>・サポートの意味を確認する<br>・「ほかの誰かの力を借りる」=サポート<br>・「ホウ・レン・ソウ」の意味を確認する<br>・進路学習での学びを振り返る<br>・動画を見る (教員の RP)<br>・気付きを発表する<br>・どのようにすればいいのか、相談のコツ (ヒント) をもとに考える (グループ活動)<br>・生徒が相談場面の RP をする<br>・生徒同士がいいところを評価する<br>・自分の周り、自分とつながっている人が、サポートをしてくれる人がいることを確認する |
| まとめ  | 7 振り返り<br>・目標の振り返り→評価<br>・1回目の授業からの振り返りをする<br>・現在ではなく、卒業後を意識すること<br>8 挨拶をする  |

資料4 ストレスの克服方法 (セルフコントロール・人とのつながりの例)

| 自分               | 自分         | 自分 |
|------------------|------------|----|
| 「自分」で、できること      | 「人」と、できること | 自分 |
| 1 深呼吸をする         | 1 先生に話す    |    |
| 2 数をかぞえる         | 2 友達に話す    |    |
| 3 グーパー グーパー      | 3 相手に直接言う  |    |
| 4 ストレッチ          | 4 相談する     |    |
| 5 自分と話す (自分の気持ち) |            |    |
| 6 怒らなくていいと思う     |            |    |



資料5 ロールプレいの動画と対応したエピソードシート

(生徒のグループによって、例をかくしたり、ヒントを出したりして対応)

|  |
|--|
| エピソード①   |
| 周囲の指導員 「この荷物を、この部屋の中にある、机の上においてもらえますか？」<br>あなた 「はい、わかりました！」「机の上ですね。」<br>あなた 「(ノック3回)失礼します」 |
| あなたの心の声 『え・・・、机いっぱいある・・・。どうしよう、ここでいいかな』<br>『でも、まちがっていたら、どうしよう・・・。』<br>『みんな、いそがしそうだなあ』『んー。』 |
| Q、相談するきっかけの言葉を考えよう<br>だとえば・・・  |
| 『お仕事を、失礼します』、『質問しても、かまいませんか』<br>『おうかがいしたいことが、あるのですが』、『お忙し、お時間かまいませんか』<br>『質問があるのですが』 などなど  |
| ことばは、組み合わせで作ってもいいですよ。  |

#### 4. 考察

今回の学習指導要領の改訂において、「社会に開かれた教育課程」、「主体的・対話的で深い学びの実現」、「カリキュラム・マネジメントの確立」などのキーワードが、基本的な考え方として推進されている。特別支援学校学習指導要領では、「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」、「一人一人の障害の状態等に応じた指導の充実」、「自立と社会参加に向けた教育の充実」などが示されている。

学習指導要領の「自立と社会参加に向けた教育の充実」の内容で、各学校においては、子供に社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、家庭や地域、関係機関等との連携を図りながら、キャリア教育の充実を図ることと規定された。知的障害特別支援学校が担う教育の役割として、「自立」に必要な力を培う、生活や学習上の困難の改善と克服という意味合いがある。それらは、共通して「ライフスキル」の理念も含まれていることが推察される。そのため、これまで実践されてきた知的障害特別支援学校での教育を、「ライフスキル」の側面から整理し、各教科の指導、進路学習等とも関連付けながら、系統的に実践していくことが重要であると考えている。単発的な指導で終わるのではなく、授業として学年や行事、児童生徒の実態等も勘案しつつ取り組むことが肝要であろう。

本研究での実践は、総合的な学習の時間において、「卒業後の生活を見据えて」というテーマの中で、進路学習（現場実習・地域生活）に関連して授業を計画した。高知県特別支援教育課が作成した「ライフスキルサポートブック」を参考に、知的障害のある生徒が学びやすく、実生活に生かすことができる内容を選定した。ライフスキルとして身に付ける力は、自分で判断できる内容でなければ般化は困難であることから、数値化や具体的場面の設定等を考慮しつつ、今後も指導方法を含め継続的に検討していく必要がある。

実習校では「特別の教科 道徳」を教育課程に組み込み、各学部週1時間の授業実践を行なっている。これまでは、各教科を合わせた指導、教科、学級活動、特別活動など、教育活動全体を通じて道徳の視点を入れて指導をしていた。今年度、新たに週時間での指導となったことで、知的障害のある児童生徒に対する道徳の教え方、その内容の選定、有効性を問うていくことが焦点の課題である。

本研究では知的障害のある児童生徒の、教科としての道徳の在り方、特に高等部段階での実践方法を、ライフスキルの視点を取り入れながら授業実践を行なった。特別支援学校学習指導要領解説「知的障害者教科等編（下）（高等部）」第6章においても、「生徒の学習上の特性から、生徒理解に基づく、生活に結び付いた内容を具体的な活動を通して指導することが効果的であることから、実際の体験を重視することが必要である」とある。「特別の教科 道徳」がめざす「強く生きようとする意欲」、「明るい生活態度」、「健全な人生観の育成」、「道徳的判断や行動」、「体験的な活動」は、ライフスキルの内容とも親和性が高いことを確認し、本実践を行った。

ライフスキルの視点を活かした授業実践としては、対象の生徒に必要なスキルを、動画やロールプレイ等を効果的に取り入れてスキル獲得を促した。これは、「抽象的な内容よりも、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」という、知的障害のある生徒の学習上の特性としても合致している指導法と考えたためである。

実習校各学部の教員に対してのアンケートでは、授業を実践する教員は、授業展開、方法、教材等に悩んでいることがわかった。この研究を通して、知的障害特別支援学校における「特別の教科 道徳」の一つの授業方法を確立していきたいと考えている。そのためには、学校独自の指導内容項目と「特別の教科 道徳」の指導の観点やライフスキルの項目と関連性をもたせた系統表を作成することが有用であろう。また、今回は取り上げられなかったが、スマートフォンを所持する生徒の割合が増加してきたこと、SNSを介したトラブル、生徒指導が散見されるようになったことから、情報モラルについて学ぶ機会を作ることも重要である。道徳教育推進教師等と連携しながら、今後も研究を進めていく所存である。

#### 謝辞

ご協力いただいた実習校の教職員の皆様、そして何よりも学級、学年の生徒達に心より感謝申し上げます。本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

## 文献

- 梅永雄二(2015)『自立をかなえる！特別支援教育ライフスキルトレーニングスタートブック』明治図書.
- 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, pp. 15-25.
- 川端徹朗他監訳, JKYB ライフスキル教育研究会訳 WHO 編(1997)『WHO ライフスキル教育プログラム』大修館書店, pp. 9-30.
- 篠真希, 長縄史子, 日本アンガーマネジメント協会監修(2015)『イラスト版子どものアンガーマネジメント: 怒りをコントロールする 43 のスキル』合同出版.
- 伊藤絵美(2016)『イラスト版子どものストレスマネジメント: 自分で自分を上手に助ける 45 の練習』合同出版.
- 高知県特別支援教育課(2016)『ライフスキルサポートブック～よりよく生きるために～Ver. 1』  
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/2016051100048.html> (2020年11月21日参照).
- 永田繁雄(2019) 知的障害教育における「特別の教科 道徳」のあり方『特別支援教育』No. 743, pp. 2-7.  
「見てわかるビジネスマナー集」編集企画プロジェクト(2008)『知的障害や自閉症の人たちのための見てわかるビジネスマナー集』ジアース出版社.
- 文部科学省(2017)『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』p. 192.
- 文部科学省(2018)『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)』pp. 2-10.
- 文部科学省(2018)『特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』p. 26.
- 瀧智子, 是永かな子(2006) 高知大学教育学部附属養護学校の「成長の記録」の検討—ICF を活用した教育課程の構想『高知大学教育学部研究報告』66, pp. 73-102.
- 横倉久監修(2020)『知的障害特別支援学校における「深い学び」の実現』東洋館出版社, pp. 6-8.