

平成16年度（第48回）
岩手県教育研究発表会資料

学年・学級経営

**通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童
とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する研究**
軽度発達障害児との具体的ななかかわり方を
身に付けるソーシャルスキルの指導をとおして

研究協力校
県内公立小学校

平成17年2月8日
長期研修生
所属校 花巻市立桜台小学校
氏名 川村江美

目次

研究の目的	1
研究仮説	1
研究の内容と方法	1
1 研究の内容	1
2 研究の方法	1
3 研究の対象	2
研究結果の分析と考察	2
1 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想	2
(1) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の基本的な考え方	2
(2) 軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係について	3
(3) 軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築くためにソーシャルスキルの指導を用いることの意義	4
(4) 本研究におけるソーシャルスキルの指導	4
(5) 教師の軽度発達障害児への理解を深めるための手だて	5
(6) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想図	5
2 基本構想に基づく実態調査及び調査結果の分析と考察	5
(1) 調査計画	5
(2) 調査結果の分析と考察	6
(3) A児と周囲の児童とのかかわりについて	6
3 基本構想に基づく手だての試案	7
(1) ソーシャルスキルの指導のための手だての試案	7
(2) 教師の軽度発達障害児への理解を深める手だての試案	8
(3) 検証計画	9
4 指導実践及び実践結果の分析と考察	9
(1) ソーシャルスキルの指導を取り入れた指導実践の概要	9
(2) ソーシャルスキルの指導を取り入れた授業の記録	10
(3) 授業の分析と考察	15
(4) よりよい関係を築く構成要素の育成状況	17
(5) A児と班の児童とのかかわりの様子	18
(6) 周囲の友だちとのかかわりに関するA児の変容	18
(7) 担任の指導実践に対する意識について	19
5 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する研究のまとめ	19
研究のまとめと今後の課題	19
1 研究のまとめ	19
2 今後の課題	20

おわりに

【引用文献】

【参考文献】

研究の目的

学級は、一人一人の児童にとって居心地がよく、互いの個性を尊重し合いながら高まっていこうとする場であることが求められる。そのためには、日常の学習や生活における相互のかかわり合いの中で、互いの立場や気持ちを理解し助け合って生きていこうとする態度を身に付けることが大切である。

しかし、軽度発達障害児は、その障害の特性から、対人関係において適切な行動が取れずに集団での活動に困難を伴いやすく、周囲の児童が軽度発達障害児とのかかわり方に戸惑う場合が見られる。これは、教師の軽度発達障害に対する知識や認識が不十分で学級での指導が難しいため、周囲の児童に軽度発達障害児とのかかわり方が身に付いていないことが要因としてあげられる。

このような状況を改善するためには、教師が軽度発達障害に対する理解を深め、学級活動や日常生活の場で、周囲の児童に体験的な指導をとおして軽度発達障害児の特性を踏まえた具体的ななかわり方を考えさせたり身に付けさせたりしていくことが必要である。

そこで、この研究は、軽度発達障害児との具体的ななかわり方を身に付けるソーシャルスキルの指導をとおして、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方を明らかにし、特別支援教育の充実に役立てようとするものである。

研究仮説

通常の学級において、軽度発達障害児を含めた学級の児童の実態を踏まえ、生活の場面に即して具体的ななかわり方を身に付けるソーシャルスキルの指導を行えば、軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築くことができるであろう。

研究の内容と方法

1 研究の内容

(1) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想の立案

通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についての基本的な考え方をまとめるとともに、よりよい関係づくりにソーシャルスキルの指導を取り入れることの意義を明らかにし、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についての基本構想をまとめる。

(2) 基本構想に基づく実態調査及び調査結果の分析と考察

基本構想に基づいて、調査対象となる学級の児童の学級生活での実態調査を行い、その調査結果の分析と考察から、手だての試案作成に必要な資料を得る。

(3) 基本構想に基づく手だての試案の作成

基本構想に基づいて、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についての手だての試案を作成する。

(4) 指導実践及び実践結果の分析と考察

手だての試案に基づき、指導実践を行うとともに、よりよい関係の育成状況について分析と考察を行う。

(5) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する研究のまとめ

指導実践結果から、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についてまとめる。

2 研究の方法

(1) 文献法

先行研究資料や文献などをもとに、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよ

りよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想を立案する。

(2) 質問紙法

よりよい関係の育成状況及びソーシャルスキルを取り入れた学習の感想について、それぞれ調査紙への記入の形式で実施し、その結果の分析と考察を行う。

(3) 面接法

学級の実態及びよりよい関係の育成状況についての聞き取りを担当に実施し、その結果についての分析と考察を行う。

(4) 観察法

指導実践をとおして、児童の学習の様子や行動を観察し、よりよい関係の育成状況について分析と考察を行う。

(5) 指導実践

手だての試案に基づいて、軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を育成する指導実践を行う。

3 研究の対象

県内公立小学校 第5学年 1学級(36名)

研究結果の分析と考察

1 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想

(1) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の基本的な考え方

ア 国の動向から

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)では、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、軽度発達障害児を含めた障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を基本的な考えとして掲げている。また、この報告の中で、学習や生活で特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6%程度の割合で通常の学級に在籍していることが報告された。これらの報告を受け、今後は通常の学級において軽度発達障害児を含めた児童への適切な指導や学級経営の改善が求められている。

イ 学級の実態から

学級は多様な個性を有する児童の集まりである。人間関係においては、積極的に友だちとかかわり合っただけで誰とも楽しい関係を築ける児童ばかりではない。自分を人前で表現できないため、集団の中で萎縮してしまう児童や集団でのルールが身に付いていないために友だちとトラブルになる児童もいる。

こうした学級のさまざまな児童の中であって、軽度発達障害児は、その障害の特性から、友だちとの関係の作り方が未熟で集団とのかかわりに戸惑うことが多いため、周囲の児童からわがままと思われたり行動を理解されなかったりすることが多い。

ウ 教師の実態から

通常の学級の教師の中には、軽度発達障害に対する知識や認識が不足しているため、学級に在籍する軽度発達障害児の理解が不十分で、それまでの一斉指導や個別指導、児童理解の方法では指導が成立しないことに戸惑う場合が見られる。同時に軽度発達障害児や周囲の児童への適切な指導の手だてが組めず、学級経営において児童に不安や不満を感じさせ、学級が互いに居心地のよくない状態になる場合も少なくない。

エ 指導の基本的な考え方

イ、ウに示したように、軽度発達障害児が在籍する学級においては、学級づくりをする上

でさまざまな課題がある。学級で軽度発達障害児と周囲の児童とが互いに居心地よく感じ、個性を發揮しながら成長していくためには、軽度発達障害児と周囲の児童との安定したよりよい関係づくりが基盤となり、人の気持ちを思いやって接することが、人とかがかわる上で最も大切であるとする。そのためには、教師自らが軽度発達障害児への理解を深め、学級内の児童相互の関係を築いていくための手だてを講ずることが必要である。

軽度発達障害児と周囲の児童とが互いに学級の一員であり仲間であるという所属感をもつためのよりよい関係を築く指導は、軽度発達障害児にとって人とかかわりにおける挫折感や戸惑いを減らし、よりよいかかわり方を学ぶための大きな支援となる。また、周囲の児童にとっても、軽度発達障害児とのかかわりの中で思いやりの気持ちを育てることにつながる。

(2) 軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係について

すべての軽度発達障害児が周囲の児童とのかかわりに問題を抱えているわけではないが、集団での活動や相手の気持ちの理解などにおいて困難さを抱えている場合が見受けられる。その要因として、固執や多動、衝動的な行動やパニックに見られる「自己抑制力の弱さ」、相手の気持ちを理解したり、相手の様子や気持ちに合わせて行動することの不得手さからくる「対人関係の困難さ」、集団での活動や遊びから外れてしまうといったことに見られる「集団への不適応」が考えられる。

また、周囲の児童にとっては、相手の気持ちを思いやり、考え方の違いを個性と認め、仲間として一緒に生活していこうとする気持ちが十分に育っていないことが、軽度発達障害児との関係で戸惑う要因となると考えられる。

学級の中で、互いに居心地よく思いながら生活できるためには、第一に相手を理解することが必要である。相手を理解できると、次に互いの意思を通い合わせるためのコミュニケーションのとり方が重要となる。さらに、コミュニケーションを基にかかわり合いながら活動することによって両者の間によりよい関係が徐々に築かれていくものとする。

そこで、本研究では、軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を「互いに居心地よく思いながら一緒に生活していくこと」と考え、構成する要素を【表1】に示すように、「理解」「コミュニケーション」「活動」ととらえる。

【表1】軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を構成する要素

構成要素	意味
理解	互いの行動や個性を理解できる
コミュニケーション	日常生活に必要な意思疎通ができる
活動	かかわり合いながら一緒に活動できる

しかし、このようなよりよい関係は一朝一夕に作られるものではない。周囲の児童にとっては、互いに接し方が分からず戸惑いやトラブルが生じる状態から、この三つの構成要素を取り入れて指導することにより、ある程度軽度発達障害児の行動のパターンが分かり静観できる状態、さらに、相手の気持ちを配慮して上手なかかわり方ができるようになり、徐々に一緒に活動しようという仲間意識が育つと思われる。

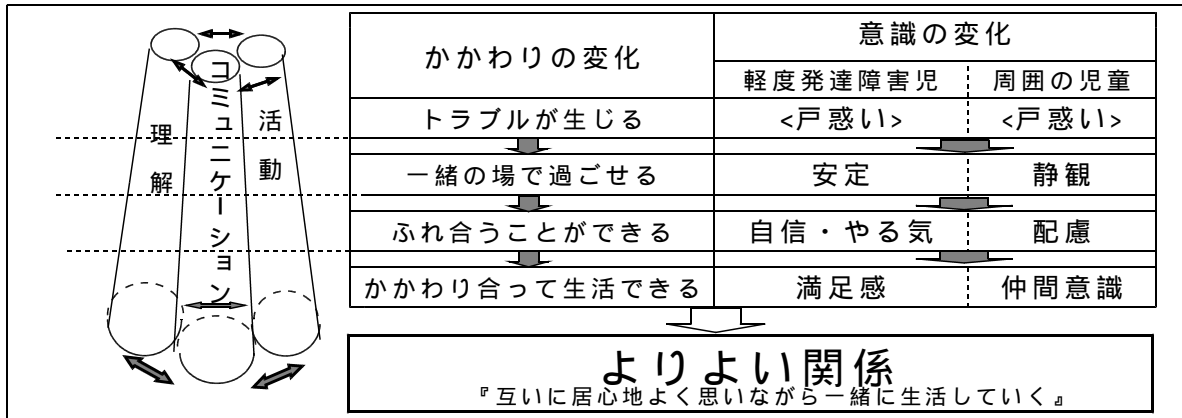
また、軽度発達障害児にとっては、周囲から理解されることでトラブルの回数も減り、周囲とコミュニケーションがとれ、自分に自信が付き、やる気もでてきて一緒に活動もできるようになる。そして、皆と一緒に活動できたという満足感が気持ちを安定させ、更なる自信とやる気につながっていくと考える。

相手を「理解」することは、「コミュニケーション」を成立させるための土台となる。また、「コミュニケーション」が成立することによって、更に相手への「理解」が深まり、「活動」を充実させることができる。そして、一緒に「活動」することによって、新たな「コミュニケーション」が生まれ、更なる相手の「理解」につながる。

このように三つの構成要素は、互いに影響を及ぼし合いながら、それぞれの段階で軽度発達

障害児と周囲の児童の意識を変化させ、更によりよい関係へと高めていくと考える。

これらの軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係の構成要素と意識の高まりの関係をとらえたのが【図1】である。



【図1】軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係の構成要素と意識の変化

(3) 軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築くためにソーシャルスキルの指導を用いることの意義

ア ソーシャルスキルとは

ソーシャルスキルとは、「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツ」(相川 充)のことである。人間関係を円滑にするための技術やコツは、本来社会的なかかわり合いの中で自然に身に付いていくものであるが、軽度発達障害児をはじめ、相手とのかかわり方が未発達な子どもたちには、人間関係に関する具体的な技術やコツを集団の中であらためて学ばせ、身に付けさせることが必要とされる。

こうした考えの基、これまでソーシャルスキルの指導は、学級集団において、児童相互のかかわりを改善する指導法として活用され、特に、軽度発達障害児に対しては、その障害の特性から、不得手とされる相手とのかかわり方を具体的な形で理解させ身に付けさせるための有効な手段として用いられてきている。

イ よりよい関係を築くためにソーシャルスキルの指導を取り入れる意義

本研究では、人とのかかわり方の問題について、軽度発達障害児だけではなく学級全体の問題ととらえ、集団の中で互いにかかわり合いながらソーシャルスキルを身に付けることが大切であるとのおさえた。なぜなら、軽度発達障害児にとっては、人とのかかわり方を学ぶソーシャルスキルは、友だちとの関係の中で一緒に使う学習をすることによって実際の場でより生きて働く力となる。また、周囲の児童は、軽度発達障害児とのかかわり方を身に付けることで、他への思いやりの気持ちを学ぶことができ、そのことが軽度発達障害児への支援につながる。

学級の中で、軽度発達障害児と周囲の児童と一緒にソーシャルスキルを学ぶことは、互いの成長を促し、よりよい関係を築いていくために意義のあることと考える。

(4) 本研究におけるソーシャルスキルの指導

ア 単元の指導の構想

本研究では、単元の構想に当たり、児童が学んだそれぞれのソーシャルスキルをすぐに生かせるよう、各授業の展開の中に実際的な活動場面を設定した。

これは、軽度発達障害児を含めた学級の児童にソーシャルスキルを学ぶ意欲と学習への目的意識をもたせることをねらいとするためである。

イ ソーシャルスキルの指導内容

よりよい関係の構成要素に対応させたソーシャルスキルの指導内容とねらいを次頁【表2】のように考えた。

【表2】よりよい関係の構成要素とソーシャルスキルの指導内容とねらい

よりよい関係の構成要素	ソーシャルスキル	指導のねらい
理解	A：理解を促すためのソーシャルスキル	互いの行動や個性を理解し、トラブルにならないためのかかわり方を身に付けさせる。
コミュニケーション	B：対人関係を円滑にするためのソーシャルスキル	日常生活で意志疎通を図るために必要な話の聞き方や気持ちの伝え方を身に付けさせる。
活動	C：一緒に活動を楽しむためのソーシャルスキル	一緒に活動するために必要な言葉かけや協力の仕方を身に付けさせる。

(5) 教師の軽度発達障害児への理解を深めるための手だて

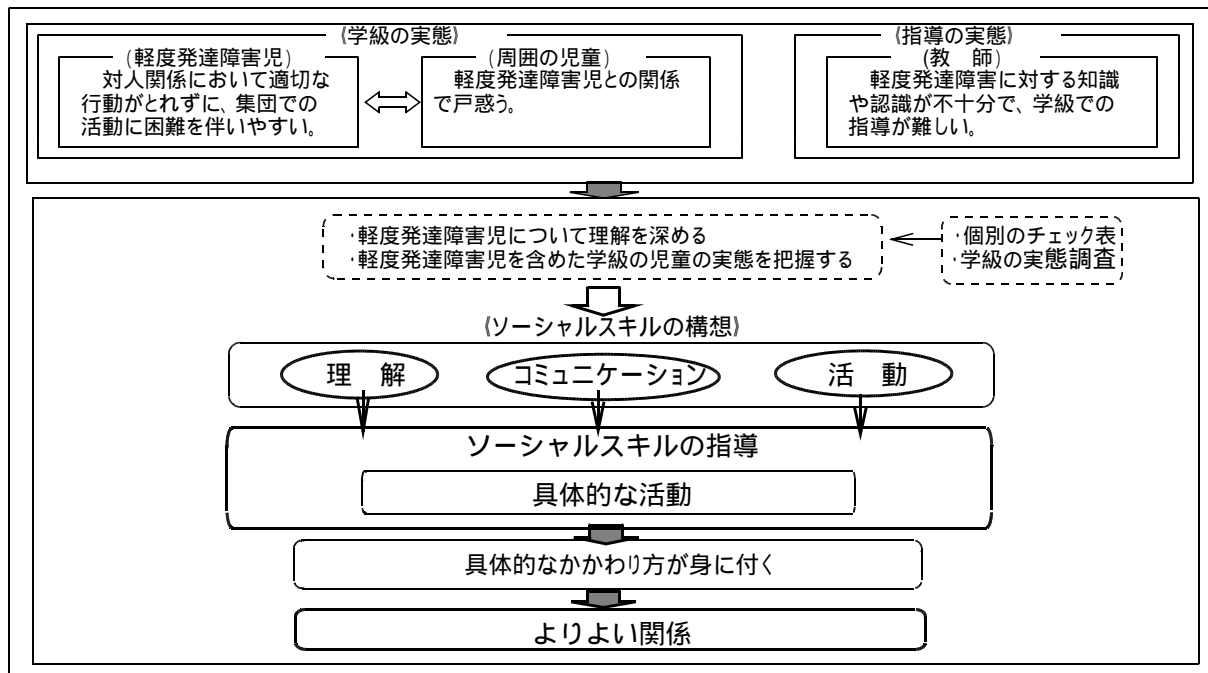
教師が学級に在籍する軽度発達障害児を理解するためには、障害そのものについての知識と認識を深め、対象児の実態を的確に把握することが必要である。

そのために、軽度発達障害の特性をふまえながら、学校生活において特に友だちとのかかわりを困難にしていると思われる要因を押さえ、学校生活の中で観察できる視点を分類した個別のチェック表を活用することにより、教師は、対象児の行動がどのような障害の特性によるものかを把握することができると考えた。

さらに、問題点や弱いところだけを見つけるのではなく、対象児のよいところや得意なところ、よくなってきたところも記録していくことによって、軽度発達障害児の成長を確認し、さらに支援を改善させる手だてにつなげることができると考える。

(6) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想図

以上の考え方に基づき、【図2】のように「通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想図」を作成した。



【図2】通常学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想図

2 基本構想に基づく実態調査及び調査結果の分析と考察

(1) 調査計画

ア 目的

軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築くためのソーシャルスキルの授業の構想に必要な資料を得るために行う。

イ 対象

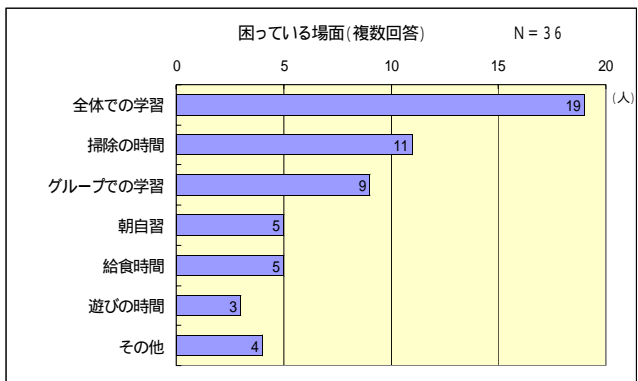
県内公立小学校5年1学級(36名)

ウ 内容

友だちとのかかわりの中で困っていることについての調査により、必要とされるソーシャルスキルを設定する。

(2) 調査結果の分析と考察

場面毎に困っている児童の人数でまとめた結果【図3】のようになり、各場面での児童の自由記述を基にした分析と考察は次のとおりである。



ア 全体での学習

「うるさくて困る」という意見が多数を占【図3】困っている場面

めた。注意しても直らなかつたり、自分もうるさくしていたりする児童がいることから、話をする側の立場に立って聞こうとする意識が低く、しっかり話を聞くことの大切さが理解できていないためと考える。このことから、話す側の気持ちに視点をあてた話のよい聞き方について指導する必要があると考える。

イ グループでの学習

記述には、活動と関係のないことをして話し合い活動に参加しないという意見が多く、話し合いの進め方に対するリーダーへの不満もあった。これは、活動の意図や目的が児童に理解されていないことに加え、リーダーとしての経験不足が大きな要因になっている。このことから、はっきりとした目的意識をもって取り組める活動を設定し、リーダーを中心にして話し合いの仕方を身に付けさせていくことが必要であると考えられる。

ウ 給食時間や掃除時間

給食当番や掃除当番では、真面目に取り組まない人への不満と、注意しても直らないことに対する苦情が目立った。また、声をかけても手伝ってくれないと訴えた児童もいた。これは、相手の気持ちを考えることや、互いに協力しながら作業を進める経験が不足しているためと思われる。このことから、グループで協力して活動することや、人にものを頼み気持ちよく手伝ってもらうためのスキルが必要であると考えられる。

エ 遊び時間、その他

数人の児童は、遊びに無理につき合わされたり、一緒に帰ることを強引に誘われたりすることへの苦情を記述していた。これは、相手に対する遠慮から自分の意思をきちんと伝えられないために、無理な誘いに対しはっきり断れないためによるものと考えられる。このことから、相手に対し、嫌な気持ちをさせずに自分の思いを伝えるスキルが必要であると考えられる。

(3) A児と周囲の児童とのかかわりについて

本研究で取り組むA児は、転校当初は担任や周囲の児童に対して接し方が分からず、パニックやトラブルになることも多く、集団での活動に困難を示すことも見受けられた。また、A児の行動は、周囲には自分勝手と映ってしまうことが多かったが、周囲の児童も慣れて接し方が分かってくるに従い、徐々に落ち着いて行動できるようになってきた。しかし、A児はこだわりが強く、友だちとの関係でうまくいかないこともまだ多い。

また、担任の行動観察に基づく記述から、A児は集団活動やグループ活動、遊びなど集団生活に大分慣れてきている。ただし、授業等では思いつきで話したり、不安なことがあるとじっとしていられないなど落ち着かない面がまだ見られる。また、人や物に対するこだわりが強く、自分の興味ある活動しか取り組もうとしなかつたり、特定の児童とのトラブルも見られたりする。これらは、衝動性や固執性を中心とした自己抑制力の弱さからきているものと考えられる。

対人関係の面では、相手の気持ちを理解することや常識的に判断して行動することが難しいことが挙げられる。自分勝手なことを口にして相手を困らせたり、自分の物でなくとも断りなく使

ってしまったりなど、人とのかわり方が身についていないようである。これは、具体的なスキルが身についていないことが要因と考えられる。

そこで、A児に対する今回のソーシャルスキルの学習における課題としては、「落ち着いて人の話を聞く」「頼むときの言葉がけ」などが考えられる。

3 基本構想に基づく手だての試案

(1) ソーシャルスキルの指導のための手だての試案

学んだソーシャルスキルを生かした実際的な活動を各授業の展開の中に組み入れるという単元の構想を基に、手だての試案1として【図4】のように考えた。

具体的には、軽度発達障害児と周囲の児童とが楽しみながら一緒に活動しようという意欲が持続できるよう、「みたらしだんご作り」を単元をとおしての活動に設定した。単元の中で学習するスキルは、軽度発達障害児を含めた学級の児童の実態調査の結果を基にし、「みたらしだんご作り」の活動の流れに沿って題材を配列した。

次 (全8時間)	学 習 活 動		指導上の留意点
	学 ぶ 〔学習するソーシャルスキル〕	や っ て み る 〔具体的な活動〕 《みたらしだんご作り》	
1次 (1時間)	「ソーシャルスキルって何？」 「ソーシャルスキル」の意味・目的	めあてと計画 「みたらしだんご作り」の意義	・自分たちの生活上の問題点に気付かせ、ソーシャルスキルを学ぶ意義を明確にもたせるために、身近な事例を取り上げ、分かりやすい言葉で説明する。
2次 (1時間)	「いい聞き方ってどんな聞き方」 (スキルB) 「いい聞き方」	作り方の説明 (スキルC) 「いい聞き方」のスキルを使って説明を聞く	・各ソーシャルスキルのポイントを紙板書等で明確に提示する。 ・違いを比較させ、やり方を具体的に理解させるために、良い例と悪い例を示す。
3次 (1時間)	「友だちのいいところを見つけよう」 (スキルA) 「いいところのを見つけ方」	役割分担 「班で話し合おう」 (スキルC) 「友だちのいいところ」に着目しながら仕事を分担する	・新しく学習したスキルや既習のスキルは、具体的な活動の中で何度も活用できるよう繰り返し声がけをする。
4次 (2時間)	「ていねいな頼み方を考えよう」 (スキルB) 「ていねいな頼み方」	練習 「リーダー会議をしよう」 (スキルC) 「頼み方」のスキルを使って友だちに手助けしてもらおう	・ソーシャルスキルを日常生活の中でも使う意欲をもたせるため、生活の中で使っている例を紹介し、ソーシャルスキルを使うよさに触れる。
5次 (3時間)	「あたたかい言葉について考えよう」 (スキルB) 「あたたかい言葉のかけ方」	だんご作りと試食 「みんなで作ろう」 (スキルC) 「あたたかい言葉がけ」をしながら、協力して作業を進める	

【図4】試案1（学級活動：単元「本格みたらしだんご作りに挑戦しよう！」指導計画）

また、ソーシャルスキルは、実際的な活動場面で練習することによって定着が図られることから、1回の授業の基本的流れを【表3】のように定め、展開の前半でソーシャルスキルを学び、後半にその学んだスキルを活用して具体的な活動に取り組めるよう工夫した。

【表3】ソーシャルスキルの授業の基本的流れ

段 階	学 習 活 動	
導 入	つかむ	・本時のめあてをつかみ、学習活動の見通しをもつ
展 開	学 ぶ	・ソーシャルスキルを学ぶ
	や っ て み る	・学習したソーシャルスキルを活用しながら、具体的な活動に取り組む
終 末	ふ り 返 る	・学習したソーシャルスキルとそれを取り入れた活動について自己評価する
	ま と め る	・本時の学習についてまとめ、日常生活の中で使う意欲をもつ

(2) 教師の軽度発達障害児への理解を深める手だての試案

教師が軽度発達障害児への理解を深め、指導の手だてを組む手がかりとして活用できるよう、試案2として【表4】に示すようなチェック表を作成した。

このチェック表は、軽度発達障害児の特性の中で周囲の児童とのかかわりを困難にしている要因を三つの特性を基に学校生活の中での行動面に着目し、12の観点を設けた。さらにそれぞれの観点から生活の中で観察する視点として39の具体的な項目を設けた。

チェック表の評価の欄には、項目ごとに0～3の頻度で記入できるようにし、チェック表をシート化することにより、軽度発達障害児の変容を継続的に把握できるように配慮した。

また、メモの欄には、対象児の課題だけでなく、よくなってきたところや気付いたことなどを記入することによって、対象児の変容と課題が明らかになり、新たな支援の方向性を見出すことができる考えた。

【表4】試案2（軽度発達障害児の周囲の友だちとのかかわりに関するチェック表）

特性	観 点	観 察 の 視 点	頻度	メモ
自己抑制力の弱さ	固執	興味をもった活動に没頭する 好きなことしかやろうとしない 特定の行動や手順をかたくなに守る 特定の人や物にこだわる		
	衝動性	衝動的に物を投げつけたり壊したりする 衝動的に人を突き飛ばしたり体当たりしたりする 大声を出したり落ち着きがなかったりする		
	パニック	気持ちが高ぶり物や人に当たる 泣き叫ぶなどして人の話を聞かない		
対人関係の困難さ	会話の成立	一方的に話す 自分なりの理屈で正当化する 自分の考えを変えることがない		
	相手の気持ちの理解	相手の意図が分からず皮肉や冗談が通じない 相手が嫌がることを平気で言う 他人とのかかわりをもとうとするが、適切な行動に移せない		
	常識的判断	場や状況に関係なく思いつきで話したり行動したりする 無断で人の引き出しを開けたり、物を持っていったりする		
	状況の受け入れ	時間や予定の変更に対応できない 間違いを指摘されると怒る 自分が非難されることに過剰に反応する 負けを受け入れられない 順番やルールを無視する		
集団への不応	一斉授業への参加	教室を飛び出してしまふ 教室内を立ち歩く 他児の学習の邪魔をする 教師や他の子の話を遮るように発言をする 注目を引く行為をする 一斉指示に従えない		
	集団活動（行事等）への参加	全校朝会や学年朝会等で整列し続けることが難しい スポーツ集会等の全校活動への参加が難しい 体育や学年の集会活動で一緒に活動できない 学級活動に参加できない		
	グループ活動への参加	グループでの話し合いに参加しない グループでの活動や作業から逸脱する		
	仕事	日直や係の仕事をししない 掃除や給食の当番活動をししない 委員会の仕事をししない		
	遊び	自分のペースで遊ぶことが多い 友だちとトラブルになることが多い		

「頻度」 3…よくある 2…ときどきある 1…ほとんどない 0…ない
「メモ」 気付いた点やよいところ・よくなってきているところがある場合、メモする。

(3) 検証計画

ソーシャルスキルの指導を取り入れた手だての試案の妥当性をみるため、【表5】のような検証計画を作成し、分析と考察を行う。構成要素の検証にかかわっては、判断基準を【表6】のように定めた。

【表5】検証計画の内容と方法

検証項目	検証内容	検証方法	処理・解釈の方法
軽度発達障害児と周囲の児童との関係の変容状況	構成要素の検証（理解、コミュニケーション） ・ソーシャルスキルの学習による児童の意識の変容	質問紙法 ・事前と事後の質問紙による意識調査	・ソーシャルスキルの学習による児童の意識の変容の様子を【表6】により分析し考察する
	構成要素の検証（活動） ・各授業における活動の様子	質問紙法 ・児童が活動の中で使用した「ふり返りカード」の記述内容 観察法 ・授業の観察記録	・「ふり返りカード」における自己評価（【表6】の判断基準による）と感想により分析し考察する ・授業記録を分析し考察する
	軽度発達障害児と周囲の児童とのかかわりの変容	観察法 ・授業における周囲の児童のかかわり方の観察記録 ・軽度発達障害児の変容の観察記録	・班の児童のかかわり方の様子を分析し考察する ・軽度発達障害児の変容を分析し考察する
教師の指導実践に対する意識	軽度発達障害児の理解に個別のチェック表を用いることの有効性	質問紙法 ・個別のチェック表を用いての感想 面接法	・指導実践前後のチェック表の記入をしての感想を基に、分析・考察を行う
	具体的な活動を取り入れた学級全体で取り組むソーシャルスキルの指導の有効性	質問紙法 ・授業を行っての感想 面接法	・指導実践後に調査し、分析・考察をする

【表6】よりよい関係の変容をとらえるための判断基準

構成要素	評価規準	判断基準		
		A	B	C
理解	友だちのいいところを見つけ、人にはさまざまないいところがあることを理解することができる	必要とされるスキルが記述されている	必要とされるスキルが一部記述されている	必要とされるスキルが記述されていない
コミュニケーション	聞くことの大切さに気付き、聞くという行為を意識的に行うことができる			
	相手の気持ちや立場を尊重した、他者への依頼の仕方が分かる 「ほめる」「励ます」「感謝する」などのあたたかい言葉がけを考えることができる			
構成要素	評価規準	判断基準		
活動	友だちのいいところを考えながら、班で話し合いができる	観点をもって話し合いに参加できたか		
	リーダー会議で協力して練習し、仕事の手順やコツを確認することができる	グループで助け合って練習し、手順やコツを確認できたか		
	班で協力して活動ができる	声をかけ合いながら、助け合って活動できたか		

4 指導実践及び実践結果の分析と考察

(1) ソーシャルスキルの指導を取り入れた指導実践の概要

ア 対象

県内公立小学校 第5学年 1学級（36名）

イ 指導実践の期間

平成16年9月14日～10月8日

ウ 単元の指導計画

単元名「本格みたらしだんご作りに挑戦しよう！」（全8時間）

(2) ソーシャルスキルの指導を取り入れた授業の記録

授業記録(第1次) (1時間)

ねらい 友だちとのかかわりで困っていることを確認し、ソーシャルスキルの目的を理解することができる。
 みたらしだんご作りの意義とねらいをつかみ、おおよその計画を知ることができる。

段階	<学習活動> ・教師の主な発問 手だて ソーシャルスキルの促し	<児童の反応> 児童の発言・反応 *ソーシャルスキルの使用 本時のスキル(前回までのスキル)	<A児の反応> 発言・行動 ふり返りカードの記述内容	<A児へのかかわりと支援> C:児童 T:担任 D:同じ班の児童 S:サポートの教師
導入	1 アンケート結果を基に、学級で困っていることを確認する ・どこが一番困っていることが多かったか。 ・どんなことで困っているか。 アンケート結果を基にしたグラフを提示し、事例を紹介する。 ・このような困ったことがどうしたら少なくなるか、みんなと一緒に勉強していきたいと思います。	掃除の時間かな。 授業中だと思います。 授業中、うるさいとか... やっぱり予想とおりだった。 ・自分たちの問題であることに関心を示し、グラフを見ながら話し合う。	・発言者に話しかけたり思いついたことを勝手にしゃべり出したりして、落ち着かない。 そういえばね、前ね、Hさんが掃除のときね... (友だちの発表に反応する) 朝自習、授業中、掃除時間... (大声で紙板書を読み上げる)	S:そばについて声をかける。
学展	2 ソーシャルスキルの意味と目的を理解する 「ソーシャルスキル」の紙板書提示 「ソーシャルスキル」について、児童に分かりやすい言葉で説明する。 ・ソーシャルスキルを勉強すると、「友だち同士がとてども仲良くなれる」「人の気持ちを考えることができる」「人と人との関係、友だち同士の関係がうまくいく」 ・難しそうだけど、いい学級にしたいですね。一緒にやってみましょう。	「ソーシャルスキル」ってどういう意味? あれ? 「ソーシャルスキル」のとなりに「みたらしだんご」って書いてある。	・静かにノートに絵描きをしている。	S:静かに見守る。
	3 単元の進め方を確認する 単元の計画表のプリントを配布する			
開	4 「みたらしだんご作り」の意義とめあてについて理解する ・「本格」って何? ・「みたらしだんご」を知っていますか? 各時間に学習する中身を簡単に紹介 ・目標は何でしたか。 ・みんながいい関係になり、困っていることをなくしていきたい。そのために、人間関係の勉強をしていき、いい関係にするための勉強です。	食べるの? いつ作るの? 本物ってこと。しょうゆ味のだんご みたらしだんごと「ソーシャルスキル」とどういう関係があるの? 友だち関係をよくして、学級で困っていることをなくすことです。	食べたくない。みたらしだんご、やだー。しょうゆ、やだー。ごまとあずきのやつがいい..... ・大声を上げる。 ・絶えず声や音を出している。	C:私は、きな粉がいい... (などと口々に言い始める) ↓ T:後で自分たちの班で相談しよう。 T: A児が静かになったら話すよ。
	5 単元の各時間のおおよその計画を知る 各時間に取り上げるソーシャルスキルを紹介しながら、だんご作りとの関連を説明する。 「ソーシャルスキル」の意義について板書し確認する。	一人じゃ難しそう。みんなで作るんだね。 ・メモの欄に、「人間関係をよくするための勉強」と記入する。	・教室から出て行く。	S:付き添っていく
終末	6 ふり返りカードに自己評価と感想を書く	楽しみは、みたらしだんごを作ること。ソーシャルスキルをやって、もっともっと友達関係をよくしたい!!そして今よりも友だちと仲良くしたい。	なし(と記述)	T:授業終了後に、ふり返りカードを書くよう指導する。
	7 今日の授業のまとめをし、次時の予告を聞く		・授業が終わってから、教室に戻ってくる。	

授業記録(第2次) (1時間)

ねらい 人の話に注意深く耳を傾げることの大切さに気づき、聞くという行為を意識的に行うスキルを身に付けることができる。
よい話の聞き方のスキルを使って「みたらしだんご」の作り方の説明を聞き、「みたらしだんご」の作り方の流れを理解することができる。

段階	<学習活動>	<児童の反応>	<A児の反応>	<A児へのかかわりと支援>
導入	<p>・教師の主な発問 手だて</p> <p>ソーシャルスキルの促し</p>	<p>児童の発言・反応</p> <p>*ソーシャルスキルの使用</p> <p>本時のスキル(前回までのスキル)</p>	<p>発言・行動</p> <p>ふり返しカードの記述内容</p>	<p>C:児童 T:担任</p> <p>D:同じ班の児童</p> <p>S:サポートの教師</p>
つかむ	<p>1 今日のめあてを確認する</p> <p>・今日の課題は何ですか。</p> <p>いい聞き方ってどんな聞き方？</p>	<p>話し手の方を向いて聞く。</p> <p>話す人を見る。</p>	<p>・ビデオカメラに興味をもち、さわりに来る。</p> <p>・注意を聞かず、ビデオカメラを自分で操作する。</p> <p>ズームってどこ？</p> <p>先生をズームしよう。</p>	<p>S:席につくよう、注意する。</p>
展	<p>2 「いい聞き方」と「悪い聞き方」の違いを比べる</p> <p>・私の聞き方を見て、いい聞き方かどうかよく見てみてください。一人の児童に話をしてもらい、教師が聞く役を演じ、いいモデルと悪いモデルを示す。</p> <p>・1つ目は、なぜいけないのですか。</p> <p>・Sさん(話した児童)話してはどうでしたか。</p> <p>・2つ目の聞き方はどうでしたか。</p> <p>3 いい聞き方のルールを確認する</p> <p>・みんなが言ってくれたことをまとめると、大事なことは3つですね。紙板書を提示しながら、いい聞き方のルールを確認する。</p> <p>・(いい聞き方をすると)話す人はどんな気持ちでしたか。</p> <p>4 いい聞き方のルールを意識しながら、2人組で練習する</p> <p>この3つをしっかりと覚えて、みんなにもやってもらいます。</p> <p>・やってみてどうでしたか。</p> <p>Yさんが話します。</p> <p>いい聞き方で聞くと、話す人も話しやすいし、作り方の説明も頭に入ると思います。</p>	<p>話している人を見ないで聞いていた。</p> <p>話しにくかった。</p> <p>話し手を見て、うなずきながら聞いていた。</p> <p>1、体を向ける</p> <p>2、話す人を見る</p> <p>3、相づちを打つ</p> <p>いい気分。しゃべりやすい。うれしい気持ちがある。</p> <p>*2人組で、話す役、聞く役を交代しながら練習する。</p> <p>しゃべりやすかった。</p> <p>*聞き方のスキル</p>	<p>・ズームボタンを操作したり、カメラに興味のある物や人に向けて喜んでいる。</p> <p>S君、撮ってたよ。(カメラ越しに友だちに話しかける)</p> <p>・しばらくビデオカメラの操作に夢中になっている。</p>	<p>T:A児も座りましょう。</p> <p>T:A児のことも映りたいから座ってくれる？</p> <p>S:授業が終わってから貸します。</p> <p>S:席に戻って一緒に練習するよう促す。</p>
開	<p>5 「みたらしだんご作り」の作り方の説明を聞く</p> <p>さっきの聞き方のスキルを使ってね作り方の紙板書を提示しながら、ひととおり作り方の説明をする。</p> <p>聞き方のソーシャルスキルを意識しながら聞いている児童をほめる。</p> <p>リーダーの役割分担に触れる。</p> <p>・リーダーは、次の時間に決めます。</p> <p>・また、ソーシャルスキルを勉強してから決めましょう。</p>	<p>*紙板書を見ながら熱心に作り方の説明を聞く。</p> <p>今決めたい!</p> <p>今決めよう!</p>	<p>・自分の席に戻り、席につく。</p> <p>「作り方を教わろう」(プリントに書いてある題を大きな声で読む)</p> <p>・鉛筆を出し、プリントに名前を丁寧に書く。</p> <p>ちょっと待って。</p> <p>・廊下に出て手を洗い、ベランダにいったん出てから自分の席に戻る。</p>	<p>S:まだ授業終わってないよ。</p> <p>T:はい、待ちます。</p>
終	<p>6 ふり返しカードに自己評価と感想を書く</p> <p>板書やプリントを手がかりに、今までの学習を振り返らせる。</p>	<p>人の話を聞くときに、相づちを打って聞いたことがなかったので、次からやってみようと思いました。</p>	<p>・ふり返しカードに、無言で一生懸命書く。</p> <p>書くことをがんばった</p>	<p>S:静かに見守る。</p> <p>T:机間指導しながら見守る。</p>
末	<p>7 今日の授業のまとめをし、次時の予告を聞く</p> <p>(いい聞き方の意義に触れ)よい聞き方の学習をしたので、やってみましょう。</p> <p>計画表で次時の学習の確認をする。</p>	<p>*いい聞き方のスキル</p>	<p>・ふり返しカードを書き終わって、ビデオを操作しに来る。(聞き方の)悪い例撮った!</p>	<p>S:もうちょっとだから頑張れ。</p> <p>T:終わりまで座ってくれたらうれしいな。</p>

授業記録(第3次) (1時間)

ねらい 友だちのいいところ、得意なところを見つけ、人にはさまざまないいところがあることを理解することができる。
各自の得意不得意を考えながら、班ごとに「みたらしだんご作り」の役割分担をすることができる。

段階	<学習活動> ・教師の主な発問 手だて ソーシャルスキルの促し	<児童の反応> 児童の発言・反応 *ソーシャルスキルの使用 本時のスキル (前回までのスキル)	<A児の反応> 発言・行動 ふり返しカードの記述内容	<A児へのかわり支援> C:児童 T:担任 D:同じ班の児童 S:サポートの教師
導入	5 1 前回のソーシャルスキルをふり返る 「聞き方」のスキルの3つの大事なことを振り返る。 2 今日めあてを確認する ・今日の課題は何ですか。 友だちのいいところを見つけよう ・友だちのいいところを考えたことのある人はいますか。	*聞き方のスキル ・反応なし	・ビデオカメラを操作しに来る。 貸してください。 あ、よそ見している人 ・しばらくビデオカメラで撮影を続ける。	S:黙って借りてはだめです。 S:あと3分です。 S:勉強が終わってから貸します。
学展	16 3 友だちのいいところの見つけ方について話し合う 「いいところ見つけカード」を1人5枚ずつ配布する。 ・友だちのいいところをこのカードに書きます。 ・例えば、Y君のいいところは? ・初めてだから難しいね。 ・こんなところに目を向けるといいよというところはどこかな? いいところを見つけるポイントを板書していく。 項目ごとに、具体的な例をあげさせる。 4 班の友だちのいいところをカードに書く こんなところに注目しながら、班の人5人分書きましょう。 「みたらしだんご作り」のそれぞれの仕事には、どんな人が合っていますか。 5 カードを交換し合い、もらってどんな気持ちになったか感想を述べる ・カードをもらって、どんな気持ちになりましたか。	静かなところ? 難しい。 ・・・ ・性格 ・得意なこと ・行動 やさしいところ すぐに手伝ってくれる *カードに班の人のいいところを記入する。 *班の人のいいところを基に「みたらしだんご作り」の分担を考えてカードに記入する。 ・班の中で互いにカードを交換し合って読む。 うれしい。	・席に戻ってカードに書き始める。 ・後ろの壁面に貼ってある個人のめあてカードを見に行く。 ・サポートの教師に聞きながら、1枚ずつカードを仕上げている。 (班員に対する記述内容) ～さんのいいところは ・絵がうまいところ ・走ること ・やさしいところ ・つっこみをするとこ ・絵がうまいところ ・書いたカードを読み上げる。 ・書き終わってビデオの方に来る。 ・約束を守って戻る。 ・いいところを書いてあるカードをもらって楽しそうに笑う。 うれしい。	S:書かなければならないから行こう。もう、終わり。 S:相談のりながらA児がカードに書くのを見守る。 T:A児、さっき歌うまかったね。 T:「貸してください」って言わないと。 担任の先生が「終わり」って言うまでだよ。 D:(A児に対する記述内容) A児のいいところは、 ・やさしいところ ・友達のことを心配してくれる(友だち思い) ・元気(すぎるところ) ・楽しいところ ・歌がうまい!
やってみる	16 6 「みたらしだんご作り」に必要な仕事の種類と分担の仕方を確認する 7 班ごとに、それぞれの仕事のリーダーを話し合って決める 班を回りながら、話し合いの助言をする。 話し合いの仕方のよかった班のよい点を具体的に上げながら紹介する。	*聞き方のスキル ・班ごとに話し合いをする。 *カードに記入した友だちのいいところを参考にしながら各仕事のリーダーを話し合っ決めて。	・班の話し合いに参加する。 Bさんがいいんじゃない?	S:班の話し合いに入り、助言する。 D:A児は、どっちが合っていると思いますか。
終末	5 8 ふり返しカードに自己評価と感想を書く 板書やプリントを手がかりに、今日の学習を振り返らせる。 まとめ 3 9 今日の授業のまとめをし、次時の予告を聞く 計画表で次時の学習の確認をする。	友だちのいいところなんか考えたことがなかったので、少し難しかったです。「いいところカード」をもらって、うれしかった。	・ふり返しカードに、無言で一生懸命書く。 人のきもち	S:静かに見守る。 T:机間指導しながら頑張ったことをほめる。

授業記録(第4次) (2時間)

ねらい 相手の気持ちや立場を尊重した他者への依頼の仕方を考えることができる。
リーダー会議で、班の人に教えられるように仕事の手順やコツを身に付けることができる。

段階	<学習活動> ・教師の主な発問 手だて ソーシャルスキルの促し	<児童の反応> 児童の発言・反応 *ソーシャルスキルの使用 本時のスキル(前回までのスキル)	<A児の反応> 発言・行動 ふり返りカードの記述内容	<A児へのかかわりと支援> C:児童 T:担任 D:同じ班の児童 S:サポートの教師
導入	つむ 8 1 前回までのスキルをふり返る これまで学習したスキルを振り返り 日常で使っている児童や場面を紹介 する。 2 今日のためを確認する 今日は4回目の学習です。今日の課 題は何ですか。 ていねいなたのみ方を考えよう ・人に頼んで、残念ながら断られてし まったという経験はありませんか。 みんな、A児が話します。 ・断られてどんな気持ちでした。 教師の頼みを聞いてもらってうれし かった例や聞いてもらえず残念だっ た例を話す。	*いい聞き方のスキル ゲーム貸してと言って断られ た。 *A児に体を向ける。 ちょっといやな気がした。	・ビデオカメラの方に行 こうとするが、戻る。 ・壁面の計画表を見て、 大きな声ではりきって めあてを読む。 「ていねいなたのみ方 をしよう」です。 (座ったまま) はい、おいらも。 (立って)お菓子ちょ うだいて言ったらね。 「いや」って言われた。 妹に。 食わせてくれよ。	S:席に着くよう注 意する。 T:立ってね。 C:誰に?
学	展 ぶ 19 3 ワークシートの場面を見て、頼み 方を考える 頼む場面のふきだしのワークシート を配布する。 悪い頼み方の例を演じてみせる。 ・何て頼んだらいいか考えて書いてく ださい。 ・どんな頼み方をしますか。 児童から出された言葉を次々と板書 していく。 よい話の聞き方の児童をほめる。 4 快く引き受けてもらうための大切 な3つを確認する。 3つの大事なことを紙板書で整理し ていく。 3つの要素を入れたいい頼み方の例 を演じてみせる。 5 3つの要素を入れてていねいな頼 み方の練習をする。 ・ていねいな頼み方をされて、どうで したか。 自分ひとりではできないときは、仲間 が助けてくれます。今日やったよう な頼み方を忘れないでね。	・ワークシートのふきだしに自 分の考えを書く。 すみません。このプリンター を持っていただけないでしょ うか。 一人では運べないから持って 下さい。 手伝ってくれればうれしいな。 *いい聞き方のスキル 1 あいさつをする 2 頼まなければならない理由 3 具体的な頼みごと ・一人で練習した後、ペアにな り練習する。 手伝おうと思いました。 ・この後、家庭科室に移動し、 同じ仕事のリーダー毎に席に 着く。	・ふきだしに自分の考え をすばやく書く。 ハーイ。 困っているから、ちょ っと手伝って。 ・ふきだしに書き終わっ て、プリントの余白に ずっと絵を描いている。 ・絵描きをやめようとし ない。 ・隣の児童と会話をする。 困っているからちょっ と手伝ってくださいませ んか。	T:A児、手が立派! (手をまっすぐ挙 げていることを ほめる) S:隣の児童と練習 するように促す D:いいですよ。
開	や つ て み る 52 6 各仕事のリーダー毎に集まり、リ ーダー会議を行う 体がこちらを向いていると気持ちの いいものです。 自分たちでプリントに沿ってリーダ ー会議を進めることを指示する。 各テーブルを回りながら、手順やコ ツを説明する。 さまざまな場面で、頼み方のスキル を使って、友だちに声をかけながら 仕事を進めるよう声かけをする。 練習でできあがっただんごを一口ず つ味見させる。	*いい聞き方のスキル ・自分たちで作り方表を見なが ら使う材料や道具、手順を確認し、ワークシートに書き込 む。 ・作り方の手順やポイントを聞 き、練習してコツをつかむ。 *一人でできないので、ポー ルをおさえてください。 *すみません。水を少し入れて ください。 おいしい! 今度はもっと食べたいね。	・家庭科室からいったん 出るが、すぐに戻る。 ・もちを分ける仕事を自 分だけでやろうとする。 ・自分のペースでいるい る工夫しながら作業を 続ける。 麵棒貸して。 (他のグループの児童に) 使わなきゃいけないが 貸してください。お願 いします。	S:行動に寄り添う T:みんなにもやら せてあげるよう 促す。 C:なんで? T:ちゃんと頼んで ごらん。
終末	8 7 振り返りカードに自己評価と感想 を書く 板書やプリントを手がかりに、今日 の学習を振り返らせる。 8 今日授業のまとめをし、次時の 予告を聞く 調理実習に必要な物を確認する。	丁寧に頼まれると自分も気持ち がよかったので、やってみ ようと思いました。手順がし っかり分かってよかったです。 うまくできればいいです。	・頑張ったことを一生懸命書 く。 だんごのつくりかた。 まただんごをたべたい です。	S:静かに見守る。 T:机間指導しなが ら頑張ったこと をほめる。

授業記録(第5次) (3時間)

ねらい 「ほめる」「励ます」「感謝する」などのあたたかい言葉がけを考えることができる。
 班ごとに、それぞれの仕事のリーダーを中心に活動を進め、成果を味わい、互いのいいところをあたたかい言葉がけをしながら認め合うことができる。

段階	<学習活動> ・教師の主な発問 手だて ソーシャルスキルの促し	<児童の反応> 児童の発言・反応 *ソーシャルスキルの使用 本時のスキル(前回来でのスキル)	<A児の反応> 発言・行動 ふり返りカードの記述内容	<A児へのかかわりと支援> C:児童 T:担任 D:同じ班の児童 S:サポートの教師
導入	10 つかむ 1 今まで学習したスキルを振り返る 2 今日のめあてを確認する あたたかい言葉について考えよう	*頼むときの言葉づかいに気をつけています。	・通院のため、遅れて教室に入ってくる。 ・ロッカーのそばを行ったり来たりしている。 ・席につくが、それぞれ落ち着かない。	C,T:A児おはよう S:道具を出す手助けをする。 T:A児も席についてほしいな。
展	20 学 3 あたたかい言葉とは何かを話し合う ・ほめるときは? ・感謝の言葉は? あたたかい言葉を使ったモデルを示す。 ・ほめられると、どうでしたか。 4 友だちにあたたかい言葉を使ってみる 練習をやめてください。 → みたらしだんご作りのときに失敗があるかもしれない。なんと言いますか。 作り方を、忘れてらどうしますか?聞き方は?頼み方は? ソーシャルスキルを使って、みたらしだんごを作りましょう。	やさしい言葉 うまいね。すごいね。どうもありがとう。 うれしい。 *2人組で交代しながらあたたかい言葉がけの練習をする。 *活動をやめて教師の方を向く。 *ドンマイ。だいじょうぶ。気にしない。 ・他の班のリーダーに教えてもらおう。 *分からないので教えて下さい。	・三角巾をしきりにいじったりかぶったりする。 ・エプロンをつけて身支度をする。 ・教室を出て行く。 ・家庭科室に行き、皆の分のいすを出す。 ・戻ってくるが、廊下に出て手を洗う。 Yさんは絵がうまいね。 ・前の席の児童にちょっかいを出している。 ドンマイ、ドンマイ ドンマイ、ドンマイ	S:いったん教室に連れ戻すが、付き添いながら行動を見守る。 S:一緒に練習するよう声をかける T:おしゃべりしている班を注意する。 T:A児、何がドンマイなの?
開	90 やってみる これから活動の説明をします。やる気が感じられて気持ちがいいです。 5 班ごとに協力してだんご作りをする (65分) 困ったときは声をかけ合ってね 各班を回り、声をかけ合うように促す。 一人だけの仕事でなく、頼み合ってみんなでやってください。 えらいね。みんながやっている間に片付けてくれている人がいますね。 6 試食し、うまくできたところや感想を話し合う (25分) おいしかったらみんなほめ合って、笑顔でいただきますよ。	*聞き方のスキル (こねるとき) *手伝ってちょうだい。 *まかせてくれよ。 (蒸し終わって) *そろそろいいですよ。 *熱いから気をつけてね。 *4~6個に分けるんだよ。 (つきこねる作業で) *みんな10回ずつやろう。 *どうもありがとう。 *たれがおいしいね。 *だんごの硬さちょうどいいよ。 ・食後の後始末をする。	・班の友だちと一緒にだんごをこねたり分けたりする。 ・誤ってだんごを落としてしまう。 → ・やや躊躇した後、洗って作業を続ける。 (だんごを)丸めよう。 ・作業に熱中している。 ・得意げに作業を続ける。 校長先生に持って行く。 校長先生、食べてください。 おいしいですよ。 うんとね、丸めたり... みんなとやった。 うれしそうに拍手。	D,T:洗えば大丈夫だよ。 T:誰が上手そう? D:A児、うまいね。 T:A児、よろしくね。ちゃんとお話できるかな。 T:ここで味見してよかったですか T:これ、A児が作ったの? T:おいしい。たれも丁度いい。
終	10 ふり返る 7 ふり返りカードに自己評価と感想を書く	みんな協力したから、うまいみたらしだんごができました。みんなに手伝ってもらってすごくうれしかったです。	・一生懸命感想を書く。 ちょっと、ずつ分かってきた。(人のこと)おいしく早くつくれてよかったです。	S:静かに見守る。 T:机間指導しながら頑張ったことをほめる。
末	5 まとめる 8 今日の授業と、これまでの学習のまとめをする これからいろいろなときにソーシャルスキルを使っていきましょう。	T:今日習ったあたたかい言葉をみんなよく使っていました。みんなが生き生きと見ていてとても良かったです。		

(3) 授業の分析と考察

ア ソーシャルスキルの授業について

(ア) 第1次の授業について

児童は、「つかむ」の段階で、アンケート結果のグラフを基に話し合うことで、自分たちの生活を振り返り、友だちの困っていることにも気付くことができた。困っていることに対し問題意識が低かった児童も、友だちの考えを聞くことで自分たちの問題としてとらえることができた。

児童からは、「この勉強をして、クラスみんなと仲よくなりたい」という感想が多かったが、「これで本当に仲良くなるのかな」という不安の混じった感想もあった。これらの感想から、友だち関係をよくしていきたいと願い、初めての学習に期待と関心をもって取り組もうとする児童の様子があがわられた。

A児は、ソーシャルスキルの説明をしている間は、一人でずっと絵描きに熱中していた。一見授業に関係なく過ごしているようであったが、「みたらしだんご」の説明になると突然反応を示し、「食べたくない」「やだー」という否定的な表現ではあったが、食べ物について強い興味を示した。その後、何かをアピールしようとするが、自分の主張が受け入れられないことで、教室から出てしまった。このA児の行動は、新しいことに興味関心はあるものの、自らの考えを周囲に伝えきれず、フラストレーションの解消としての行動、又は周囲から注目されたいがための行動であったのではないかと思われる。

(イ) 第2次の授業について

児童は、よい聞き方とはどんな聞き方であるかを理解し、「よい聞き方」のスキルを使って「みたらしだんご作り」の説明を熱心に聞くことができた。これは、教師が「よい聞き方」と「悪い聞き方」を演じて見せることにより、その違いを明らかにし、児童になぜよい聞き方をすることが大切なのかに気付かせたためと考える。また、話を聞く具体的な態度を示したことで、実践への意欲付けにつながったと考える。

A児は、みたらしだんごの作り方を書いたプリントが配られると、席に着き取り組み始めた。具体的な物を示し興味の対象を移すことで、部分的ではあったが授業に参加し、ふり回りカードで頑張った自分を評価することができた。

(ウ) 第3次の授業について

さまざまな面から「友だちのいいところ」を見つけることがテーマであった。いいところを表す言葉が児童からなかなか出てこなかったが、班の友だちから自分のいいところを書いてあるカードをもらい、とてもうれしそうに読んでいた。児童にとっては、あらためて友だちや自分のいいところについて考えるよい機会となったと思われる。

A児は、授業の始めは、興味がビデオカメラの方に向いていたが、サポートの教師の促しもあり、友だちのいいところを書く活動や班での話し合い活動に参加し、一緒に学ぶことができた。早く書き終えて、いったんカメラに近寄ったが、「みんなが書き終わるまで」という約束を守って席に戻るようになった。これは、皆と一緒に活動に参加できたことで、授業に興味をもち、一緒に活動したいという気持ちが高まってきたことによるものと考えられる。

班での役割分担の話し合いでは、ソーシャルスキルの指導で取り上げた「友だちのいいところ」の観点を役割分担の参考とし、班長がA児を含めたみんなの意見を公平に聞きながら進行したことで、A児も納得しながら話し合いに参加して役割を決めることができた。

ふり回りカードに「人のきもち」と書き、友だちのいいところを考えたり、自分のいいところを書いてもらったりする中で、A児は自分を認めてくれる相手の気持ちや考えに気づき、一緒に活動したいという思いを抱いたのではないかと思われる。

(イ) 第4次の授業について

児童は、どのように頼めば相手に快く引き受けてもらえるかをよく考え、具体的な頼み方

を理解して「みたらしだんご作り」の活動の中で何度もスキルを使うことができた。

これは、ワークシートを活用して実際の頼み方を各自に考えさせ、どのように頼めば早く引き受けてもらえるかを話し合ったことと、話し合いを基に三つの具体的な方法にまとめたことによるものと思われる。頼み方のスキルを使って活動に取り組むことで、児童同士声をかけ合いながら活動がスムーズに行われた。

A児は授業の始めから席に座り、教師の発問に対し積極的に発言を繰り返した。これは、教師が「手の挙げ方が立派」とみんなの前でほめたり、周囲の児童が「いい聞き方」のスキルを使いA児の発言に注目したりしたことで、学習に対する意欲を高めることができたと考える。

また、A児は、作業中に麺棒でもちを平らにすることを思いついた。しかし、別のグループの友だちに、いきなり「麺棒かして」と声をかけたので、相手から、「なんで」と言い返されてしまった。「使わなきゃいけないから」と答えたところを、教師が「ちゃんと頼んでごらん」と促し、頼み方のスキルを想起させたことで、「貸してください。お願いします」と丁寧に言い直して頼むことができた。このことから、A児は、丁寧に頼むことで相手に自分の願いを受け入れられることを具体的に学ぶことができたと考える。

(オ) 第5次の授業について

「みたらしだんご作り」の活動の中で、教師は「あたたかい言葉がけ」や既習の「聞き方」や「頼み方」のスキルを児童に意識して使うよう促した結果、児童は何度もソーシャルスキルを使い、互いに声をかけ合って活動する場面が多く見られた。これは、「丁寧な頼み方」や「あたたかい言葉がけ」のスキルによって互いに相手のことを考えながら作業ができたためと考える。

A児は、授業の前半では、次の活動が気になり授業に集中することが難しかったが、「みたらしだんご作り」の活動では、最後まで意欲が持続し、班の友だちと一緒に活動することができた。活動の中で、A児はだんごを落としてしまったが、教師や班の仲間の「洗えば大丈夫」の声がけに、気を取り直して作業を続けることができた。このことは、それまで、少しでも「失敗した」と思うとすぐやる気がなくなってしまうA児だったが、周囲からタイミングよく声をかけられたり励まされたりしたことによって安心し、気持ちを切り替えることができたのではないかとと思われる。

イ 担任のA児への支援について

A児は、単元の導入段階では関心を示さず、自分の興味あることに熱中して学習になかなか集中できなかった。教師の説明の際も突然教室からいなくなる等、やることが分からずみんなと一緒に活動に困難を示した。そこで、担任は、計画表を基にした説明をA児に行った。A児は掲示してある単元の計画表やみんなの授業の様子からも、次第にやることが分かり、授業の回を重ねるごとに、授業にも積極的に参加するようになってきた。これらのことから、活動の見通しをもたせることによって、取り組むきっかけになると考える。

第4次の授業では、教師の話落ち着いて聞くことができ、教師の発問に対して積極的に発言した。授業の導入部分で、教室の壁面に掲示してある単元の計画表を見て今日のめあてを即答できたことで自信をもち、更に教師からほめられたり周囲から発言を注目されたことで、活動にも意欲的に参加することができた。このことから、一つの成功体験が次へのやる気を喚起し、さらにほめられ認められることで、自分がよい行いをしているという自信をつけさせ、安定した行動へ向かわせることができたと考える。

また、だんご作りの練習の場面では、活動に意欲的な反面、作業を友だちにさせずに自分だけでやろうとする場面が見受けられたが、第5次の班での活動では、周囲の注意や励ましを素直に受け入れ、友だちと助け合って作業することができた。これは、活動を繰り返しやり方を少しずつ教えたことによって、どのように自分が行動すればいいかが次第に理解できるようになってきたためと考える。このことから、自分の仕事と目的をはっきり理解させ、作業の見通しをもたせる手だてが大切であると考えられる。

数日後、A児は担任のところに来て、「字をまちがえたので、消しゴムをかしてください」「ありがとうございました」と自分からはっきりと話して消しゴムを借りることができ、学習した「頼み方」のソーシャルスキルが身に付いてきていることを示した。A児にとって、今回ソーシャルスキルの授業を具体的な行動として周囲の児童と一緒に学べたことは、何よりも定着を図りやすくする要因であったと思われる。

(4) よりよい関係を築く構成要素の育成状況

ア 「理解」の育成状況

【表7】は、「友だちのいいところを見付けるとき、どんなところに注目したらよいか」の育成状況についての調査結果である。

この結果では、36名中7名がプラスの変化を示している。

これは、友だちのいいところについて普段あまり考えたことのなかった児童が、「いいところ見付け」の授業をきっかけに友だちや自分のいいところを意識するようになったためと考える。授業でいいところを見付ける視点を考え、活動をとおして班の友だちのよさに気付くことができたと考え。

イ 「コミュニケーション」の育成状況

【表8】は、「話を聞くときに気を付けていること」の育成状況についての調査結果である。

この結果では、36名中21名がプラスの変化を示している。

これは、普段あまり意識しないでいた児童に、人の話を積極的に聞こうとする態度が身に付いてきたことの表れだと考える。よい聞き方をすると、内容がよく分かり話し手も話しやすくなることを理解させ、さらに、どのような聞き方がよい聞き方なのかを比較させながら具体的に示し、授業や日常の各場面で何度も聞き方のスキルを使うよう促したことが有効にはたらいたものと考え。

【表9】は、「友だちに何か頼むとき、どんなことに気を付けているか」の育成状況についての調査結果である。

この結果では、36名中11名がプラスの変化を示している。

これは、具体的場面を想定したワークシートで頼み方を考えさせ、話し合うことによって、相手に配慮をしながら頼むことの大切さに気付かせ、具体的な行動として示したためと考える。さらに、「みたらしだんご作り」の活動の中で、互いに頼んだり頼まれたりすることを繰り返し経験したことが有効にはたらいたためと考える。

【表10】は、「あたたかい言葉がけ」の育成状況についての調査結果である。

この結果では、36名中19名がプラスの変化を示している。

これは、授業の中で、具体的な場面を想定しながら考えさせたことで、身近な場面で使える「あたたかい言葉」がたくさんあることに気付き、相手の状態や場面に合った言葉を意識して使えるようになったためと考える。

【表7】理解の育成状況

		事後			
		A	B	C	計
事前	A	0	0	0	0
	B	2	2	0	3
	C	1	4	0	5
	計	3	3	0	3

注) 1 A「十分育っている」
B「概ね育っている」
C「育っているとはいえない」
注) 2 質問紙への記述内容を【表6】の判断基準を用いて判定した。

【表8】コミュニケーションの育成状況

		事後			
		A	B	C	計
事前	A	0	0	0	0
	B	9	1	0	2
	C	5	7	0	1
	計	1	2	0	3

注) 1 A「十分育っている」
B「概ね育っている」
C「育っているとはいえない」
注) 2 質問紙への記述内容を【表6】の判断基準を用いて判定した。

【表9】コミュニケーションの育成状況

		事後			
		A	B	C	計
事前	A	0	0	0	0
	B	6	2	0	3
	C	1	4	0	5
	計	7	2	0	3

注) 1 A「十分育っている」
B「概ね育っている」
C「育っているとはいえない」
注) 2 質問紙への記述内容を【表6】の判断基準を用いて判定した。

【表10】コミュニケーションの育成状況

		事後			
		A	B	C	計
事前	A	3	1	0	4
	B	1	3	0	3
	C	1	0	0	1
	計	2	1	0	3

注) 1 A「十分育っている」
B「概ね育っている」
C「育っているとはいえない」
注) 2 質問紙への記述内容を【表6】の判断基準を用いて判定した。

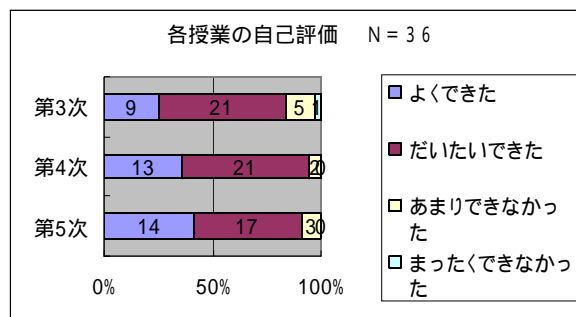
ウ 「活動」の育成状況

【図6】は、第3次～第5次の授業における「活動」に関する児童の自己評価の結果である。

どの活動においてもほとんどの児童が「よくできた」、「だいたいできた」と自分の活動への取り組みをプラスに評価しており、意欲と自信をもって活動に取り組んだことが分かる。

また、【表11】の感想を見ると、学んだソーシャルスキルを使って友だちと協力して活動できたことに対する満足感がうかがわれ、さらに協力して活動するとはどういうことかが分かり、これからの活動に生かしていこうとする態度が見られる。

これらのことから、「ていねいな頼み方」、「あたたかい言葉がけ」等のスキルの指導により、具体的な協力の仕方が児童に身に付いてきたと考える。



【図6】活動の育成状況
【表11】児童の「ふり返りカード」から

第3次	どの仕事も友だちがいなくてできないんだなと思いました。
第4次	言葉がけは大切なんだなあと考えた。みんなで協力したから、うまいみたらしだんごができました。
第5次	これからは、いっぱい「あたたかい言葉」をかけてあげようと思いました。みんなで協力すれば、あっという間にできちゃうんだなあと思いました。これをグループの活動や学級の活動に生かしていきたいです。

(5) A児と班の児童とのかかわりの様子

班の全員から自分のいいところを書いてもらい、A児ははともうれしそうに読んでいた。また、班での話し合い活動では、「友だちのいいところ」の観点を役割分担の視点とし、班長がA児を含めたみんなの意見を公平に聞きながら進化したことで、A児も納得しながら話し合いに参加して役割を決めることができた。班長から意見を求められ、A児は「Bさんがいいんじゃない」と自分の意見を述べている。班の中で認められ、自分の意見が大事にされているという気持ちが仲間意識を高め、更にこの仲間と一緒に活動していきたいという思いをA児に抱かせたのではないかとと思われる。

また、第5次の「みたらしだんご作り」では、A児に対し、「大丈夫だよ」と励ましたり「うまいね」とほめたりする「あたたかい言葉がけ」のスキルを使って活動したことにより、A児は落ち着いて班の友だちと助け合って作業を進めることができた。

単元の初めの感想で、「A児が話し合いに加わって活動するとどうなるか」「この班のだんご作りは不安になった。だって男子がまじめにやってくれないからだ」と班の活動に対する不安な気持ちを書いていたB子とC子は、それぞれ「A児も、すすんでいっしょうけんめいやっていたので、より班が団結できたと思う」、「けっこう、男子がしっかりしてたからよかったです」と活動を振り返っての感想に書いており、充実した思いで活動を終えることができたと考える。

(6) 周囲の友だちとのかかわりに関するA児の変容

今回の授業で、A児は相手の気持ちをある程度理解し頼み方についてのスキルを身に付けることができた。また、活動をとおして状況を受け入れ我慢することも学ぶことができた。

これは、ソーシャルスキルの内容として取り上げた「丁寧な頼み方」、「話しの聞き方」、「いいところ見付け」、「あたたかい言葉がけ」の学習内容を周囲の児童と一緒に学ぶことによって、友だちの気持ちが理解でき、自分の気持ちを伝えるにはどのようにすればよいのかを具体的に学ぶことができた結果と考える。また、みたらしだんご作りの活動の中で、自分もみんなと一緒に活動できたという自信と満足感が、固執や衝動性、パニックといった自己抑制力の面でもプラスに働いたものと考えられる。

このことから、A児は、具体的なかかわり方を身に付けるソーシャルスキルを周囲の児童と一緒に学ぶことによって身に付けることができ、友だちとの付き合い方が分かるようになってきたと考える。

(7) 担任の指導実践に対する意識について

【表12】は、指導実践後の担任の感想をまとめたものである。

【表12】指導実践後の担任の感想

個別のチェック表について	<ul style="list-style-type: none">・チェック表により、A児にとってどこが課題なのかを意識することができた。・8月と10月を比較するなかで、成長や課題がさらに見えてきた。・理解の上での指導となるわけなので、貴重なチェック表であると思う。
ソーシャルスキルの指導について	<ul style="list-style-type: none">・指導が必要であると思っただけでも、取り立てて指導ができずにいた内容だった。人間として大切なことを改めて考え合う時間となり、とてもよかった。・単元の目標は、どの子も理解できたのではないかと思う。どんな活動でも、やらせ方によりA児も協力し合っていることが分かった。・授業の前半にソーシャルスキルを行い、それを使って後半の学習を行う授業構成は、児童の思考にうまくはたらきかけていたように思う。学習したことを後半に使うという場面を設定したことにより、実際にどんなときに使うのか指導できた。

担任は、軽度発達障害児のチェック表に記入する中で、A児にとって周囲の友だちとのかわりを困難にしている要因やA児の行動を理解することができた。さらに、前回のチェックと比較する中で、課題だけではなくA児の成長した点も明らかになり、A児自身の努力と指導の有効性を確認することができた。

また、学習したソーシャルスキルを使って活動する場を設定したことにより、児童にスキルの実際の使い方を指導することができ、具体的な活動をとしてみることの大切さに気付くことができた。

以上の(2)～(7)の分析と考察から、ソーシャルスキルを取り入れた指導が軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係づくりに有効であったと考える。

5 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する研究のまとめ

手だての試案に基づく指導実践で明らかになったのは、以下のとおりである。

- (1) 児童が学んだそれぞれのソーシャルスキルを生かせる実際的な活動場面を各授業に設定したことにより、軽度発達障害児を含む学級の児童は興味関心をもち、最後まで意欲的にソーシャルスキルの学習に取り組むことができた。
- (2) 軽度発達障害児と周囲の児童と一緒にソーシャルスキルを学び活動をすることによって、互いの気持が理解でき、具体的ななかかわり方を学ぶことができた。
- (3) 軽度発達障害児の個別のチェック表は、教師の軽度発達障害児への理解を深め、実態を把握して指導の手だてを組む手がかりを得るために有効であった。

以上のことから、通常の学級において具体的ななかかわりを身に付けるソーシャルスキルの指導を行うことは、軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築くために効果があると考えられる。

研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本研究は、具体的ななかかわりを身に付けるソーシャルスキルの指導をとおして、通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方を明らかにし、特別支援教育の充実に役立てようとするものである。

そのために、軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する基本構想に基づき、具体的ななかかわり方を身に付けるソーシャルスキルの指導を行うための手だての試案を作成し、指導実践をとおして手だての試案の有効性を検討してきた。その結果、成果として得られたことは、次のことである。

(1) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についての基本構想の立案

通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方についての基本的な考え方として、「よりよい関係」を「理解」、「コミュニケーション」、「活動」の三つの構成要素でまとめた。また、文献を基に本研究にソーシャルスキルの指導を用いることの意義を明らかにし、ソーシャルスキルの指導を取り入れた学習活動の展開を構想し、研究の基本構想を立案することができた。

(2) 基本構想に基づく実態調査及び調査結果の分析と考察

基本構想に基づき、ソーシャルスキルの指導を手だてとして取り入れるに当たり、学級の児童の友だちとのかかわりの中で困っていることについて実態を把握し、必要なソーシャルスキルの指導内容を設定することができた。

(3) 基本構想に基づく手だての試案の作成

基本構想及び実態調査結果に基づき、必要なソーシャルスキルを設定し、各授業の展開の中に実際の活動場面を組み入れる手だての試案を作成することができた。また、教師の軽度発達障害児への理解を深める手だての試案として、軽度発達障害児の個別のチェック表を作成し、対象児の実態を把握して指導の手だてを組む手がかりとして活用できた。

(4) 指導実践及び実践結果の分析と考察

手だての試案に基づき、学習指導案を作成し、ソーシャルスキルの指導を取り入れた授業を行い、授業での児童の変容及びよりよい関係を築く構成要素の育成状況について分析と考察を行った。その結果、手だての試案が軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係の育成に有効であることが確認できた。

(5) 通常の学級において軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係を築く指導の在り方に関する研究のまとめ

ソーシャルスキルの指導は、軽度発達障害児を含む全ての児童に必要であり、学級内の児童相互の関係をよりよくしていくために有効であることが確認できた。

2 今後の課題

この研究では、ソーシャルスキルの指導が軽度発達障害児と周囲の児童とのよりよい関係づくりに有効であることを明らかにすることができた。しかし、次の点については、更に検討していく必要があると思われる。

(1) 学級の児童相互のよりよい関係を築いていくためのソーシャルスキルの充実

(2) 年間の学級活動中でのソーシャルスキルの位置付けと計画的な活用

おわりに

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位並びに所属校の諸先生方と児童のみなさんに心から感謝申し上げます、結びの言葉といたします。

【引用文献】

相川 充 (1999), 「ソーシャルスキル教育とは」, 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』, 図書文化社, p.12

【参考文献】

小貫 悟, 名越斉子, 三和 彩 (2004), 『LD・ADHDのソーシャルスキルトレーニング』, 日本文化科学社

國分康孝, 國分久子 (2003), 『教室で行う特別支援教育』, 図書文化

高橋あつ子 (2004), 『LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド』, ほんの森出版

中村圭佐, 氏家靖浩 (2003), 『教室の中の気がかりな子』, 朱鷺書房

全国情緒障害教育研究会 (2003), 『通常学級におけるAD/H Dの指導』, 日本文化科学社