

平成 18 年度（第 50 回）
岩手県教育研究発表会発表資料

特別支援教育

特殊学級におけるよりよい人間関係をはぐくむ指導 の在り方に関する研究

— ソーシャルスキル・チェックシートの作成をとおして —

平成 19 年 1 月 9 日
長期研修生
所属校 一戸町立一戸小学校
氏名 今野 智章

〈 目 次 〉

I	研究目的	1
II	研究仮説	1
III	研究の内容と方法	1
	1 研究の内容と方法	1
	2 指導実践の対象	2
IV	研究結果の分析と考察	2
	1 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本構想	2
	(1) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導についての基本的な考え方	2
	(2) 特殊学級でのよりよい人間関係をはぐくむ指導にS S Tを取り入れることについて	2
	(3) ソーシャルスキル・チェックシートを作成することの意義	3
	(4) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の構想	3
	2 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の手だての試案	7
	(1) ソーシャルスキル・チェックシートの作成	7
	(2) 手だての試案の作成	8
	(3) 検証計画	8
	3 指導実践及び実践結果の分析と考察	10
	(1) 指導実践の対象	10
	(2) 指導の実際	10
	(3) 実践結果の分析と考察	18
	4 特殊学級においてよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究のまとめ	23
V	研究のまとめと今後の課題	23
	1 研究のまとめ	23
	2 今後の課題	24

〈おわりに〉

【引用文献】

【引用W e b ページ】

【参考文献】

【参考W e b ページ】

I 研究目的

近年の特別支援教育においては、新しい障害観に立ち、生活の質を高める支援が展開されることを願い、「子ども主体の豊かな学校生活の実現」（小出，2004）が求められている。そのためには、児童一人一人が集団生活の中で自分の能力を発揮し主体的な活動を行う力を育てることが必要である。集団の中で児童が能力を発揮するためには、よりよい人間関係が必要であり、特に、特殊学級においては、児童一人一人の発達段階を踏まえ、他者とのかかわり方を適切に指導することが、よりよい人間関係を築き、豊かな学校生活を送るために大切である。

しかし、特殊学級の児童の実態を見ると、友達や集団とのかかわりをうまくもてないために個性や能力を発揮できなかつたり、場に応じた適切な対応ができないことで相手に誤解を与えてしまつたりすることが見受けられる。これは、児童一人一人の発達段階や障害の特性を踏まえた、よりよい人間関係をはぐくむための指導が十分ではなかったことによるものと考えられる。

このような状況を改善するためには、ソーシャルスキルの視点に基づいた実態把握を行い、一人一人の実態や特性を把握した上で、一人一人の児童の実態に応じた適切な指導を行うことが必要である。

そこで、この研究は、ソーシャルスキル・チェックシートを作成し、一人一人の実態や特性を踏まえた指導をとおして、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ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。

II 研究仮説

特殊学級においてソーシャルスキル・チェックシートを活用し、一人一人の実態や特性を踏まえた指導を行えば、児童のよりよい人間関係をはぐくむことができるであろう。

III 研究の内容と方法

1 研究の内容と方法

- (1) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本構想の立案（文献法）

特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ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、ソーシャルスキル・チェックシートの作成と活用についての基本構想を立案する。
- (2) 基本構想に基づく手だての試案の作成（文献法）

基本構想を基に、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導についての手だての試案を作成する。
- (3) 指導実践及び実践結果の分析と考察（指導実践、質問紙法、面接法）

基本構想と手だての試案を基に実践を行うとともに、基本構想に基づく指導の在り方の妥当性について分析と考察を行う。
- (4) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究のまとめ
実践結果の分析と考察を基に、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方についてまとめる。

2 指導実践の対象

一戸町立一戸小学校	知的障害特殊学級	2年生（男子1名）	
		4年生（女子1名）	
		5年生（男子2名）	
		6年生（男子1名）	計5名

IV 研究結果の分析と考察

1 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本構想

(1) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導についての基本的な考え方

近年、特別支援教育では『自らの意思や力で地域や社会に参画する』ために必要な資質や能力を養うこと」が目指されている。それは現在見直されつつある一人一人の生活の質を高めることであり、誰もが人間らしい暮らしを送れるようにしていこうというノーマライゼーションの理念に基づいたものである。

自らの意思や力で社会や地域とかかわるためには、「よりよい人間関係をはぐくむ力」が欠かせない。児童が自らの意思や力でかかわろうとする「社会」とは「人間と人間の間によって成立している」（「これからの時代に求められる国語力について」中央教育審議会，2003）ものであり、その中での活動は、質・量ともにその個人のもつ人間関係の影響を受けるからである。

自他共に尊重し合い、その中で自分の考えや思いを適切に伝えることができれば、円滑な対人関係をもとにした豊かな人間関係を築き、質の高い生活を目指すことができるであろう。しかし、一般に、特殊学級に在籍する児童は、発達段階・障害の特性や周囲の環境条件などの要因により、人間関係をはぐくむ力が身に付いていないことが多い。最近では、様々な面から障害に対する理解が進んできている。しかし、周囲の環境への働きかけについても本人への具体的な働きかけについても、まだ十分に明らかにされ対応されているとは言い難い。

そのような、特殊学級に在籍する児童を取り巻く状況を改善し、将来の質の高い生活に向けての能力をはぐくむために、本研究では、児童自身の力を伸ばすことを目指す。

特殊学級に在籍する児童にとっての、よりよい人間関係をはぐくむ上での目指す基本的な姿を、ソーシャルスキルの観点から、「必要に応じて支援を受けながら、言語または言語以外の手段を用いて、時と場所、相手の意図に応じた基本的なソーシャルスキルの受信や発信を行う」「自主的に、言語または言語以外の手段を用いて、時と場所、相手の意図に応じた基本的なソーシャルスキルの受信や発信を行う」と捉え、正確な実態把握やそれに基づく指導形態を構想し、実践をとおして明らかにしていこうと考える。

これらの実現をとおして、児童一人一人が主体的に取り組む学校生活を築いていきたい。さらに、よりよい人間関係をはぐくむ力を育てることで、仲間と共に活動し、満足感や充足感を分かち合う経験を味わわせたい。そして、児童一人一人が仲間と共に主体的に活動することで、生活の質の向上、豊かな学校生活の実現につなげていきたい。

(2) 特殊学級でのよりよい人間関係をはぐくむ指導にSSTを取り入れることについて

対人関係を円満にし、よりよい人間関係を築いていくためには、人間関係についてのさまざまなスキル、ソーシャルスキルが必要である。そのようなスキルは通常、日ごろの生活の中で意識せずに身に付けるものである。しかし、他者との関係を築くことが苦手なことが多い特殊学級に在籍する児童の場合、(1)に述べたように、どうしても学習の機会に不足しやすい。

他者とのかかわりについてのさまざまなスキルが十分身に付いていない児童に対し、「人と人とのつきあい方を学び、不足している知識を充足し、不適切な行動（非言語的な行動も含めて）を改善し、より社会的に望ましい行動を新たに獲得していく方法」（渡辺，1996）として考えられたのが「ソーシャルスキルトレーニング（以降SSTと記す）」である。SSTでは常に「スキル」という具体的な行動目標が示される。このため、児童にとっては「これができるようになればいい」というはっきりした目あてのもとで学習を進めることができる。これは、対人関係の不適応の問題を抱える自閉症の児童に対しては特に効果があると考えられる。なぜなら、自閉症の児童は、相手についての正しい認識は苦手であるが状況は理解できることが多いため、どうにかしたいと思っており、その方法を知りたいと考えているからである。そのような児童に対しては、禁止したり理由を考えさせたりするのではなく「ここではこうするものです」等行動パターンを教えて成功体験をつまさせることが、児童の実態にも要望にもかなっていると考えられる。知的障害の児童に対しても、人間関係についての適切な行動を具体的に示し学ばせることで、指導の効果が期待できる。また、児童と集団とのよりよい相互関係の構築、自己への自信の獲得、自主的な活動への意欲の高揚、自己の能力の発揮につながる指導も期待できることから、SSTは特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ上で、十分有効な手段になり得ると考える。

特殊学級においてSSTを行う場合、子ども同士の相互の教育作用など「集団」に対する学習効果が期待されると同時に、児童一人一人の発達段階・障害の特性等への配慮が求められる。それらを考慮した指導計画を組み立てるとともに、児童に必ず身に付けさせたい行動やスキルを具体化し、適切な指導目標の設定や見通しをもった指導につながるようにする必要があると考える。それらを踏まえた指導が、この研究で目指す「特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導」である。

(3) ソーシャルスキル・チェックシートを作成することの意義

現在でも「よりよい人間関係をはぐくむ」ことに関する指導は行われている。しかし、それは学級経営の一要素であること、授業中での配慮事項であること、日常場面での対応であることが多い。そのため、よりよい人間関係をはぐくむことを明確に意識した指導が成り立ちにくく、指導内容の偏りを生じさせたり、矛盾や不確実な指導に陥ったりしやすい。

児童に、バランスよくよりよい人間関係をはぐくむための確かな力を付けさせるためには、少なくとも小学校課程全体を見通しての、計画的な取組を行う必要があると考える。その際、身に付けさせたい力が示されることによって、計画的な指導への足がかりが得やすくなるのではないかと考える。

特殊学級に在籍する児童にとって最低限必要と思われるソーシャルスキルを構想し、チェックシートの形式で明示する。チェックシートの形式にするのは、そのまま実態把握に用いることができるので、児童の実態を受けた指導目標の設定、児童の変容の把握、指導の反省などに生かすことができると考えるからである。常に児童に身に付けさせたい力全体を見通しつつ、計画的に実践が行われるようにしていきたい。

(4) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の構想

ア 目標とするソーシャルスキルの構想

小学校の通常の学級を対象としたSSTの指導については、「12の基本スキル」（小林・相川，1999）が示されている。これらは、100をこえると言われるソーシャルスキルの中から、「子どもたちにとって基本的かつ重要なもの、教室をベースに集団指導で教えられるもの、小学校の

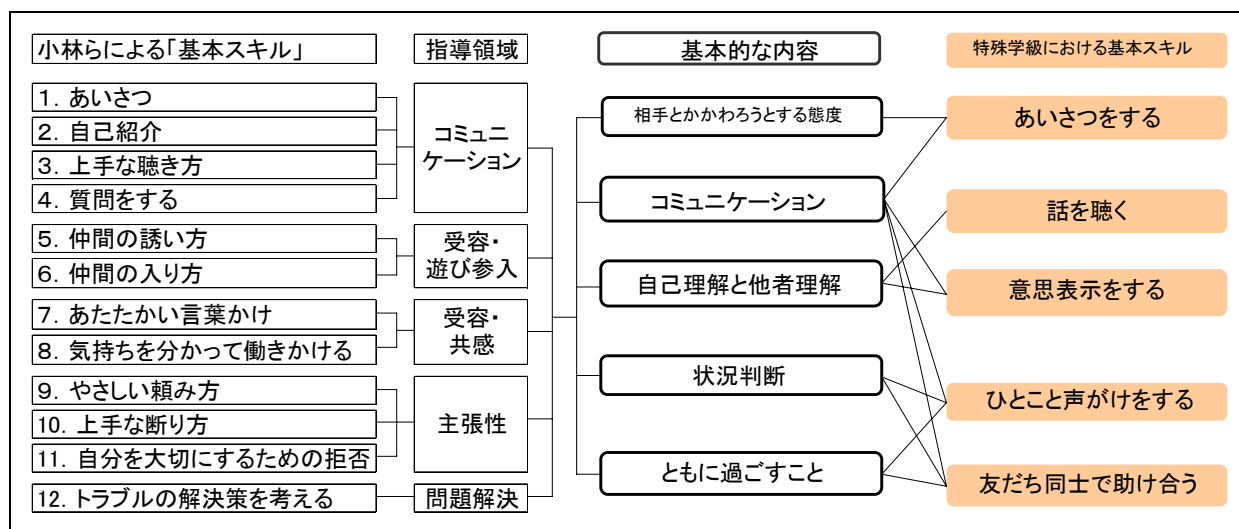
1回の授業時間に収まるもの」という基準で選ばれたものである。したがって、「12の基本スキル」を踏まえた指導を続けていけば、学校生活でのよりよい人間関係をはぐくむ上で必要となる力は身に付けさせることができると思う。

しかし、特殊学級に在籍する児童の特性を考慮した場合、「12の基本スキル」の中には、難易度が高いと思われるものがある。特に12の基本スキルの「上級」として位置づけられているものがそうである。これらのスキルは、主として通常の学級における高学年での指導を想定しており、活動に具体的な行動を伴わず抽象度が高い。特殊学級に在籍する児童を指導の対象とする場合、【表1】に挙げるような児童の特性に配慮すれば、抽象的で思考中心の内容をそのまま題材として取り上げることは望ましくない。楽しい活動の中で、頑張れば身に付けることのできる、できるだけ「具体的に行動が伴っていて実行しやすいもの」にしていく必要があると考える。

【表1】 指導上配慮すべき児童の特性と対応

	配慮すべき特性	対 応
1	自己中心性を残している	① 児童の認知・思考形態に合わせて、学習内容を統合、整理、分化する ② 学習内容と児童の（生活）経験との近接化を図る
2	言語能力が未発達である	① 内言語を必要とする論理的内容をできるだけ行わず、感覚や情緒に訴えることのできるものを取り上げる ② 作文等の言語による表現活動を前提とする学習を行わない
3	一人一人の教育的ニーズが異なる	① 子どもや担任等が必要性を感じているものを取り上げる

以上の点を踏まえて、特殊学級でのよりよい人間関係をはぐくむ指導を行うに当たって、「12の基本スキル」の指導内容を網羅しつつ、児童の発達段階や生活の様子などを考慮して指導内容を統合・整理し、【図1】に挙げる5つのスキルを「特殊学級における基本スキル」として設定した。



【図1】 特殊学級に在籍する児童に身に付けさせたい基本スキル

イ 指導プログラムの構想

小林・相川・國分による『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身に付く学級生活の基礎・基本』、上野・岡田による『【特別支援教育】実践ソーシャルスキルマニュアル』をもとに、特殊学級の児童を対象としたよりよい人間関係をはぐくむためのSSTに基づく指導を以下のように構想した。

(ア) スキルの設定

ソーシャルスキルの視点に基づく実態調査や日常の観察から得られる情報を基にして、取り上げるスキルや具体的な行動を設定する。

長期的には、全てのスキルが指導の対象となる。短期的な取組の場合、「児童と集団とのよりよい相互関係の構築」「自己への自信の獲得」「自主的な活動への意欲の高揚」「自己の能力の発揮」が十分に行えるよう、【表2】に示す4つの点を考慮して、取り上げるスキルや具体的な行動の設定を行う。

【表2】スキルを設定するに当たって考慮すべき点

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 既にできているが働きかけられればさらに伸びるスキルを選ぶ② 指導の結果成長が期待できるようなスキルを選ぶ③ 全員共通の目標となりうるスキルを選ぶ④ 児童や指導者としてのニーズや緊急度の高いスキルを優先的に取り上げる |
|--|

(イ) インストラクション

インストラクションとは、言葉によってスキルを教えることである。教えようとするスキルが、対人関係の達成にとってなぜ必要なのか、そのスキルが欠けているとどんな問題が起こるのか、そのスキルを学ぶとどんなメリットがあるのか、ということを理解させ、「身に付けよう」という意欲を子どもにもたせることが必要である。

児童の実態に応じて、絵カードや手順表、ルール表を使うなど具体化、視覚化、構造化、生活経験の活用などの工夫をし、具体的な行動を教える必要がある。

(ウ) モデリング

モデリングとは、教えようとするスキルの具体的な行動を示し、それを観察させ、模倣をさせることである。教師がモデルを演じたり友だちや写真、テレビやビデオの登場人物などを扱ったりするなどいろいろな方法があり得るので、児童の実態に合わせて使い分けていく。

示し方も、ロール・プレイングだけに限らず、児童の実態に応じて適切な方法を探っていく。子どもが混乱しないよう、具体化、視覚化、細分化、構造化、生活経験の活用などの配慮を行う。また、「スキルを使うとこんなよいことがある」という結果も分かりやすく示し、児童の意欲を高めていく必要がある。

なお、児童に考えさせるために意図的に不適切なモデルを示す場合もあるが、特殊学級では児童が混乱する恐れがあるので、基本的には扱わないこととする。また、児童の実態に応じて、個別指導やグループ化も取り入れていく。

(エ) リハーサル

リハーサルとは、インストラクションやモデリングで示した適切なスキルを、子どもの頭の中あるいは実際の行動で、何回も繰り返し反復させることである。実際の生活場面に即したロール・プレイングの形を取ることが多いが、発達に障害のある子どもの場合、それだけでは習熟と般化に結びつかないことがあると考えられる。そこで、児童の実態に応じ個別指導やグループ化を取り入れながら、ゲームをしたりワークシートを用いて練習したりと、多層的なりハーサルを行うようにする。日常場面での指導者の丁寧な促しなどの働きかけも必要になる。

また、「ほめる」「無視する」の評価評定や達成シールなど、目に見える評価を細かく行い、児童の学習への意欲付けや自己肯定感を高めていくことも大切である。ここでも、具体化、視覚化、細分化、構造化、生活経験の活用などの配慮が必要である。

(オ) フィードバック

フィードバックとは、児童がインストラクションに従って実行した行動やモデリングやリハーサルで示した行動に対して、適切である場合にはほめ、不適切である場合には修正を加えることである。怒ったり禁止したりすることもフィードバックにはなるが、子どもの意欲を高めるためには、できるだけ肯定的なフィードバックを行いたい。不適切な行動に対しても、「～してごらん」と行動を促すような言葉がけを心がけるべきである。

児童の発達段階や興味関心などに応じて、シールを張ってあげたりみんなのモデルになってもらったりするなど、児童の意欲につながるようなほめ方を工夫したい。また、ほめる行動をきちんと設定し、どの行動がよい行動なのかを明確に意識させるように留意する。

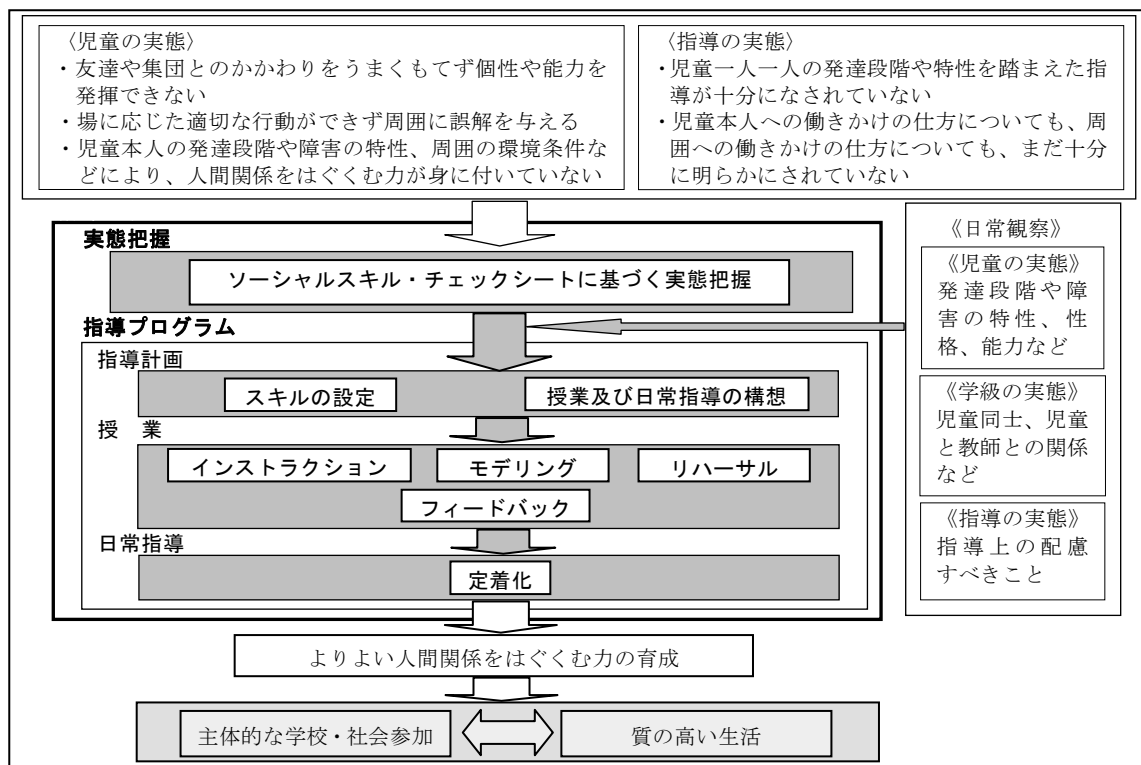
危険な行動やかんしゃくに対してはタイムアウトなどの手段で対応し、児童の心に傷を残したり全体の雰囲気を悪くしたりすることのないようにする。

(カ) 定着化

定着化とは、教えたスキルが日常場面で実践されるよう働きかけていくことである。一般に、授業の中で学んだスキルや具体的な行動は、日常の場面で何回も使われていく中で自分の力として定着していく。このことは特殊学級においても同様であり、定着化への取組も授業と同等に重視されて構想されるべきものである。定着化に当たっては、本人への普段の促しなどの働きかけの方法に気を配ることはもちろん、本人が安心してスキルを発揮できるよう、周囲の環境も整える必要がある。また、学級内にとどまらず、家庭や交流学級、学校全体や地域にも定着の場を整えていくことが大切である。

ウ 研究の基本構想図

以上の考えに基づき、【図2】のように「特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究の基本構想図」を作成した。



【図2】特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究の基本構想図

2 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の手だての試案

(1) ソーシャルスキル・チェックシートの作成

基本構想を受けて、ソーシャルスキルの観点から児童の実態を的確に把握するために、【表3】に示すソーシャルスキル・チェックシートを作成した。

基本構想を受けた「スキル」の項目の下に、より具体的な児童の実態を把握しそれに基づいた指導を構想できるよう、よりよい人間関係をはぐくむために最低限必要と考える「具体的な行動」を設定し、チェック項目とした。児童に身に付けさせたい力をチェック項目に反映させることで、気になった項目をそのまま指導の目標にすることもできると考えた。

また、横軸には、児童のチェック項目の達成状況を5段階評価で行えるよう評価欄を設けた。5段階のうち4段階は、児童個々の自主性の発展に重点をおいた指導につなげるための指標とするため、「周囲の援助の度合い」を基準とした。さらに、最高段階を「相手のことも考えてできる」とすることで、児童の実態に応じて、自他の尊重の上に成り立つより高度な人間関係の育成に発展できるよう配慮した。

【表3】ソーシャルスキル・チェックシートの試案

スキル	具体的な行動	評 定				
		できない	支援されてできる	一部支援されてできる	自分でできる	相手のことも考えてできる
あいさつをする	教職員にする					
	友達にする					
	学校外の人にする					
	「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」を使い分ける					
	姿勢や言い方に気をつけてする					
話を聴く	相手に体や視線を向けて聴く					
	5分程度集中して聴く					
	相手の言いたいことを理解して聴く					
意思表示をする	返事をする					
	「はい」/「いいえ」と言う					
	好きなものや得意なものを話す					
	頑張っていることや目標を話す					
	感じることや自分の考えを話す					
ひとこと声がけをする	「ありがとう」と言う					
	「ごめんなさい」と言う					
	「いってきます」「ただいま」と言う					
	「貸して」と言う					
	「よろしくお願ひします」と言う					
友達同士で助け合う	友達にやさしく注意をする					
	友達を「〇〇しよう」と誘う					
	友達の誘いに応じる					
	自分の思い通りにならなくても我慢する					
	友達をほめたり拍手をしたりして賞賛する					

(2) 手だての試案の作成

基本構想を受けて、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の手だての試案を、9ページ【図3】のようにまとめた。

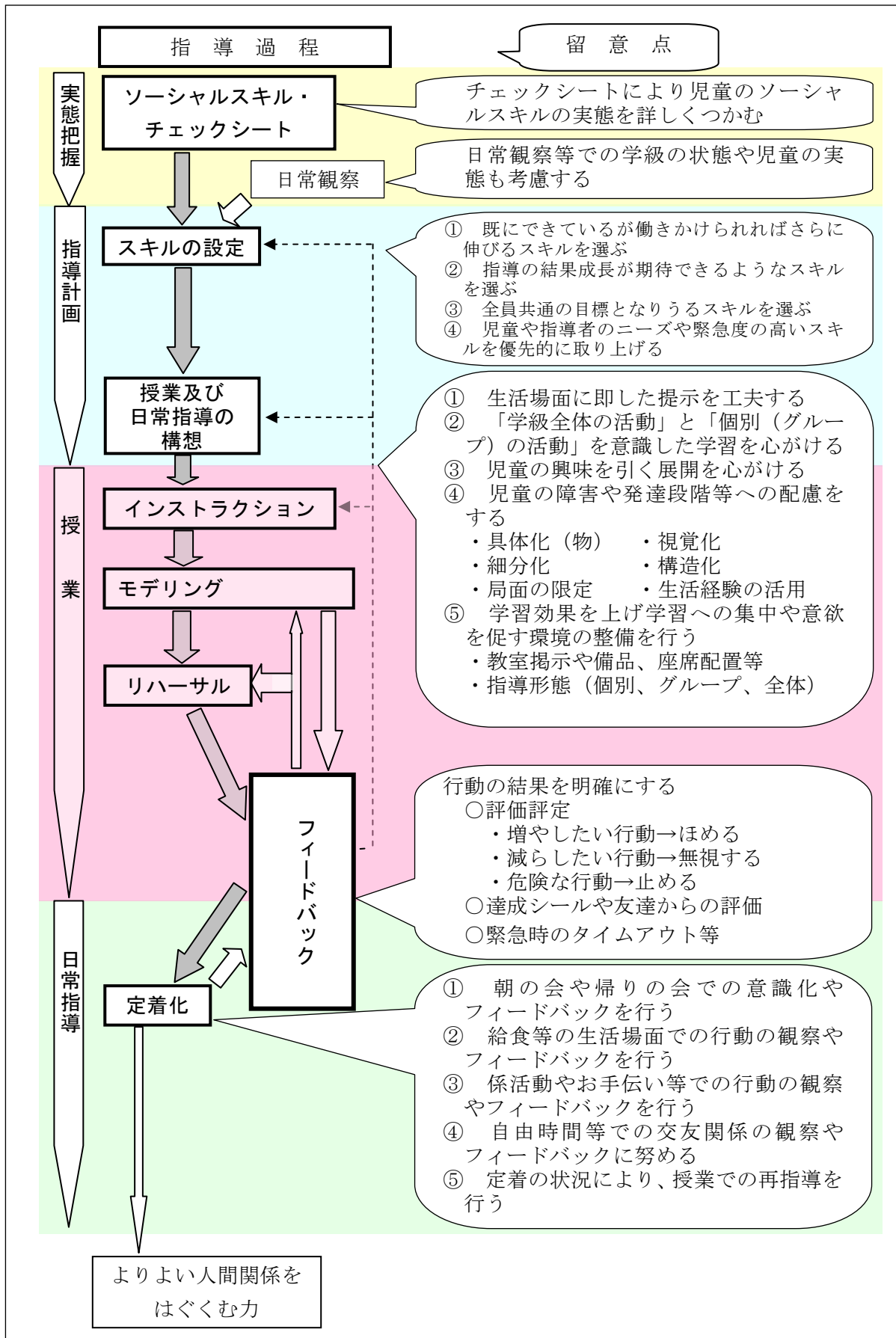
「インストラクション」「モデリング」「リハーサル」は、まとまった時間を使っての意図的な取組が必要であると考え、「授業」で取り組むこととした。「フィードバック」については、授業の中での児童の反応に対する留意点を中心に述べているが、その内容は授業のあとに位置付けられる「日常指導」全般についても行われるものと考え、「授業」と「日常指導」をまたぐ形で配置した。また、「ソーシャルスキル・チェックシート」や「日常観察」をもとにして指導するスキルを設定し指導計画を組み立てるに当たって、子ども同士の相互の教育作用など「集団」に対する学習効果をより有効に発揮させること、児童一人一人の発達段階や障害の特性等を考慮した指導過程を組み立てること、児童に必ず身に付けさせたい行動やスキルを具体化し、適切な指導目標の設定や見通しをもった指導につなげることは、指導上大切な要素であるので、それらが確実に行われるよう「実態把握」「指導計画」として位置付けた。

(3) 検証計画

手だての試案の妥当性をみるため、【表4】のような検証計画を作成し、分析と考察を行う。

【表4】検証方法の内容と方法

検証項目	検証内容	検証方法	処理・解釈の仕方
よりよい人間関係の育成状況	[特殊学級における基本スキル] ・あいさつをする ・話を聴く ・意思表示をする ・ひとこと声がけをする ・友達同士で助ける	【実践法】 ① チェックシートの事前、事後での比較 (担任による比較) ② 児童の生活の様子を見ての感想 (担任を除く学校全職員)	① 指導前と指導後のチェックシートの比較・分析をとおして、指導効果について考察を行う ② 指導の終わりに当たって、児童を観察しての所感を自由記述してもらう 文面の分類や解釈により、量的あるいは質的な変化の有無を分析し、指導効果について考察を行う
		【観察法】 ① 児童の様子の観察 ② VTR等の指導記録	① 指導者の実感を大切にする ② 授業や朝の会、帰りの会など、撮影可能な場合は記録を残す 主に指導者の行為の客観的理解と児童の反応の確認に用い、事実に基づく考察を行う



【図3】 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の手だての試案

3 指導実践及び実践結果の分析と考察

(1) 指導実践の対象

ア 対象 一戸町立一戸小学校 知的障害特殊学級（男子4名、女子1名、計5名）

イ 授業実践の内容

(ア) 授業実践の期間 平成18年10月11日～10月17日（5日間）

(イ) 単元名「あいさつ上手になろう」

(ウ) 単元の目標「一人一人のあいさつのスキルを向上させる」

(2) 指導の実践

ア ソーシャルスキル・チェックシートによる実態把握

基本構想と試案に基づき、指導前のソーシャルスキル・チェックシートの記入を、担任により行った。その結果が【表5】である。

【表5】ソーシャルスキル・チェックシートに基づく実態把握の結果

スキル	具体的な行動	A児 2年男			B児 5年男			C児 4年女			D児 5年男			E児 6年男		
		できない	一部支援されている	自分でできる	できない	一部支援されている	自分でできる	できない	一部支援されている	自分でできる	できない	一部支援されている	自分でできる	できない	一部支援されている	自分でできる
あいさつをする	教職員にする		○			○		○		○		○		○		○
	友達にする			○		○		○		○		○		○		○
	学校外の人にする	○				○				○				○		
	「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」を使い分ける			○			○					○				○
話を聴く	姿勢や言い方に気をつけて聴く		○			○			○		○			○		○
	5分程度集中して聴く		○			○			○		○			○		○
	相手の言いたいことを理解して聴く	○			○			○		○		○		○		○
意思表示をする	返事をする		○			○		○		○		○		○		○
	「はい」「いいえ」と言う		○		○			○		○		○		○		○
	好きなものや得意なものを話す	○				○		○		○		○		○		○
	頑張っていることや目標を話す	○				○		○		○		○		○		○
ひとこと声がけをする	感じることや自分の考えを話す	○				○		○		○		○		○		○
	「ありがとう」と言う		○			○		○		○		○		○		○
	「ごめんなさい」と言う		○			○		○		○		○		○		○
	「いただきます」「ただいま」と言う		○			○		○		○		○		○		○
	「貸して」と言う		○			○		○		○		○		○		○
友達同士で助け合う	「よろしくお願いします」と言う		○			○		○		○		○		○		○
	友達にやさしく注意をする		○			○		○		○		○		○		○
	友達を「○○しよう」と誘う	○				○		○		○		○		○		○
	友達の誘いに応じる		○			○		○		○		○		○		○
	自分の思い通りにならなくても我慢する		○			○		○		○		○		○		○
友達をほめたり拍手をしたりして賞賛する		○			○		○		○		○		○		○	

(ア) スキルの設定

「あいさつをする」の達成度は、個人差はあるものの比較的高いと解釈した。「個人差がある」とはいえ、「まったくできない」というものではないので、何かしらの働きかけをすれば望ましい行動を引き出すことができるものが多いと考える。また、「あいさつをする」のすべての項目が「自分でできる」の段階にある児童がいるので、それを基にしたモデル化などの手だても組むことができる。

『おはようございます』『こんにちは』『さようなら』を使い分ける」が全員「自分でできる」の段階である。これは「さらに伸ばせるスキル」というよりも「全員できるところから

始める学習」の出発点として使うことができる。

以上の点から、「あいさつをする」のスキルについては、今回短期的な指導として取り上げるスキルとして適当であると考える。

(イ) 日常観察から見た児童の実態

昨年度までの実感と事前の聞き取りでは、あいさつに対する児童の意識と能力は高いといえる。

たとえば、B児（5年男）は、毎朝、昇降口前に居て、学校一元気な声であいさつをしている。お昼も、廊下で会うと真っ先にしてくれる。C児（4年女子）も、自分からすることは少ないものの、いかにもうれしそうにあいさつを返す。A、D、E児も、「ここはあいさつをするところだ」ということがきちんと納得できれば、お辞儀も加えて立派にできる。

解釈としては、B、C児は、あいさつをすることそれ自体に喜びを感じているのだと思われる。そして相手が反応してくれることを期待しているのだと、児童のあいさつの様子から感じる。このことは、児童の自分自身のあいさつへの積極性を引き出すことに結びついているのでよいことである。しかし放っておくと、条件反射としてのあいさつ、相手からの報酬を期待するためのあいさつになってしまったり、自分の気持ち次第でやったりやらなかったりするあいさつになってしまったりする。現段階でも、状況によって、あるいは人によって、あいさつをしたりしなかったりするということが見受けられるし、ことばは知っているはずなのに口に出して表現できないということも時々見られる。「あいさつは、お互いの気持ちをよくするためにするものだ」「あいさつは行動に現すことで初めて相手に伝わる」という意識ももたせる必要がある。

A、D、E児についても同様で、「言われたからする」のではなく、できれば自発的に、少なくとも、「あいさつをされたらあいさつを返す」ということはできるようにしたい。それがお互いの気持ちをよくするための方法であり、豊かな人間関係をはぐくむもととなると考えるからである。

(ウ) 具体的な行動の設定

具体的な行動の『おはようございます』『こんにちは』『さようなら』を使い分ける」は、5人とも「自分でできる」の段階であることから、学習の導入として使えると考えた。対象児童にとって、ソーシャルスキルの学習は初めてであることから、できることから行い、学習活動に対する安心感、達成感をもたせることが、学習全体への意欲付けにつながると考える。

「いろいろな人に対してあいさつをする」ことについては、全体的に達成度は高いものの、個人差があり、一人一人課題をもっているようである。「姿勢や言い方に気をつけてする」も同様である。したがって、この2つの点を指導目標とし、これらの力をソーシャルスキルの学習をとおして伸ばしていくことが、学習活動として適当であると考える。

イ 「あいさつをする」のスキルに関する指導プログラムの構想

(ア) 「あいさつをする」に関する指導プログラム

あいさつのスキルに関しては、一人一人が既に相当の力をもっている。指導プログラムにしたがって学級での全体指導を展開しても、教師が十分に配慮することで、もてる力を生かした学習活動が可能であると考える。また、友達の発言や行動から刺激を受け学ぶという機会を設定する上でも、全体指導を中心とした活動を構成することが適当であると考えた。

「インストラクション」「モデリング」「リハーサル」は1時間の授業で行う。この授業で、児童が「お互いを気持ちよくするあいさつ」ことの重要性を認め、そのためのあいさつの仕方を理解できるようにしたい。

また授業後は、「あいさつ強化週間」という位置付けで、朝の会や帰りの会での指導や日常生活

の場面での観察・評価・促しなどの働きかけを一定期間意識して行い、あいさつの意識・行動の強化を図る。

(イ) 実際の指導に当たっての具体的な手だて

① 児童一人一人の体験を問う発問指示

あいさつについては、どの児童も日常生活などでの何らかの経験をもっているため、それを基にした学習活動を展開する。「あいさつがないとどう？」と自身の気持ちに問いかけたり「あいさつができると友達がいっぱいできて学校が楽しくなるね」と自身の将来像に問いかけたりするのである。抽象的な他人の立場を第一に論じるよりも、その方が子どもにとって分かりやすいと考える。

② 教師の演示

前項 (ア)とも関連して、子ども自身に特に実感をもたせたいときは、教師が演示をして、それを観察させたり相手をさせたりする。直接体験には及ばないが、体験させる手段として有効であると考えられる。

③ スローガン「あ・い・さ・つ」

スローガンには象徴的な効果がある。それを利用して学習内容を焦点化し、よいあいさつへの意識の持続を図る。また、「あかるく、いつでも、さきに、つづけて」という目標は頭文字が「あ・い・さ・つ」となり、あいさつの意識化がしやすくなると考える。

④ あいさつ探検

定着化への取組として、実生活に似た場面を設定して練習する。実際の場面に近いほど定着化に向けた練習としての効果が高まると考えられるので、廊下を歩かせたり先生や来校者をできるだけ多く配置して児童に出会わせるなど、場面作りに配慮する。また、学習の目的や達成度を常に把握させるため、達成カード（「あいさつカード」）を持たせる。

⑤ 朝の会、帰りの会での振り返り

あいさつへの意識の強化のため、朝の会や帰りの会にあいさつ指導の時間枠を設定する。頑張っている児童を賞賛してさらに意欲を高めたり他の児童のモデルにしたりする。また、あいさつカードや掲示物などでの評価も行い、いろいろな角度から達成度や課題を確認できるようにする。

⑥ 教材教具

○スローガン「あ・い・さ・つ」の紙板書

板書での視覚的効果を狙う。また、提示をするとき、内容を隠しておくことによる「考える」効果や意識の集中の効果も狙う。授業後は、教室掲示の一部として使う。

○人物や表情の絵カード

文字の読み書きに困難がある児童がいるので、【図4】のような絵カードを、全体指導の中の個別配慮の手だてとして用



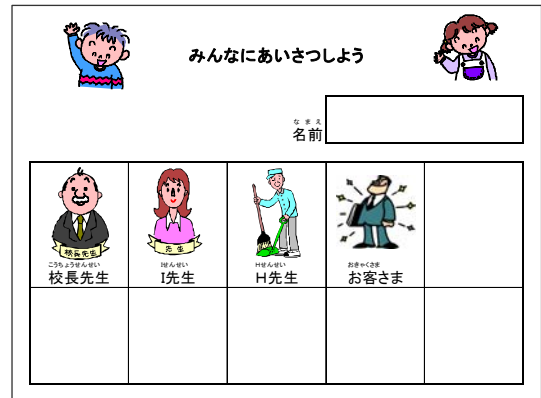
【図4】絵カード

いる。また、文字よりも絵の方がイメージとして残りやすいと考えられるので、すべての児童に対する定着化への取組の中でも、学習したことを思い出させる時などの手だてとして用いる。授業後も、教室掲示の一部として用い、児童の目に付くようにする。

○あいさつカード

「あいさつ探検」では【図5】のような「あいさつカード」を子どもに持たせる。評価は、「よくできたら花丸」「頑張ったら丸」をもらえることにする。丸が付いていくことによりあいさつへの意欲も高まると考える。誰にあいさつしたか分かるので、達成度の確認にもなる。

また、定着化の取組の中でも用い、自身の達成度を確認する目安になるようにする。



【図5】あいさつカード

⑦ 環境整備

教室掲示として授業中に使用した絵カードな

どを再構成して、あいさつコーナーを作る。定着化の取組の中で評価に用いるなど、掲示の意識化も図る。授業で使用したものを再利用するのは、イメージが残っているため後で思い出しやすいと考えるからである。

(ウ) 「あいさつをする」のスキルに関する指導プログラム

(ア) (イ)に述べたことをまとめ、14 ページ【表6】の『「あいさつをする」のスキルに関する指導プログラム』を作成した。

【表6】「あいさつをする」のスキルに関する指導プログラム

段階	ね ら い	実際の指導に当たっての具体的な手だて	留 意 点
スキルの設定	児童の実態とニーズを捉えて、指導目標とする具体的な行動を設定する	<ul style="list-style-type: none"> ○ソーシャルスキルの観点から見た児童の実態の把握〈ソーシャルスキル・チェックシート〉 ○総合的な児童の実態の把握〈日常観察〉 ○ソーシャルスキル・チェックシートや普段の観察、ニーズを考慮した指導目標の作成 ○児童の実態や学級の状態を考慮した指導計画の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ① 既にできているが働きかけられればさらに伸びるスキルを選ぶ ② 指導の結果成長が期待できるようなスキルを選ぶ ③ 全員共通の目標となりうるスキルを選ぶ ④ 児童や指導者のニーズや緊急度の高いスキルを優先的に取り上げる
インスタレーション	スキルの意義を理解させ、あいさつに対する意欲をもたせる	<ul style="list-style-type: none"> ○身近な場所や人物の提示 ○全員の挙手形式による、自分と友達との比較 ○教師の演示 ○教師の演示（具体化） ○発問や演示の焦点化（局面の限定） 「○○のとき、△△さんとあいさつをした人？」 「どちらがよいあいさつだと思う？」 	
モデリング	スキルの使い方について学習する ・あいさつの相手 ・あいさつの姿勢や言い方	<ul style="list-style-type: none"> ○身近な人や場面の提示 ○全体活動：友達の見聞や行動からの学習 ○具体物・視覚イメージの提示 「何が出てくるんだろう」「あ、これか」 ○動作化 ○絵カードや紙板書による提示 あいさつの相手、あいさつの仕方 ○理解しやすい提示 よいあいさつのポイント ○学校の場面への限定 ○絵カードや紙板書 ○隠れている絵カードや紙板書を推測できるような板書 	<ul style="list-style-type: none"> ① 生活場面に即した提示を工夫する ② 「学級全体の活動」と「個別（グループ）の活動」を意識した学習を心がける ③ 児童の興味を引く展開を心がける ④ 児童の障害や発達段階等への配慮をする ・具体化（物） ・視覚化 ・細分化 ・構造化 ・局面の限定 ・生活経験の活用 ⑤ 学習効果を上げ学習への集中や意欲を促す環境の整備を行う ・教室掲示や備品、座席配置等 ・指導形態（個別、グループ、全体）
リハーサル	学習したスキルを使ってみる	<ul style="list-style-type: none"> ○身近な人や場面の設定 ○個別評定 ○同じ場所：友達からの学び ○自己解決の活動 ○評価カードなどによる達成度の明示 ○プラスの評定の積み重ね ○活動場所の単純化 ○対象相手や人数の限定 ○二段階のプラスの評定 「よくできた」「やった（頑張った）」 ○評価カードの視覚化 	
フィードバック	できたことを確認する	<ul style="list-style-type: none"> ○プラスの評定の積み重ねによる自己肯定感の強化 ○カードによる自己評価や教師・友達などからの「よかったこと」などの紹介による他者評価：さまざまな見方による自己の客観視 ○マイナスの評価の抑制 ○促しなどの働きかけを行った際の事後のプラス評定 ○活動の強制の禁止 	<ul style="list-style-type: none"> ① 行動の結果を明確にする ○評価評定 ・増やしたい行動→ほめる ・減らしたい行動→無視する ・危険な行動→止める ○達成シールや友達からの評価 ○緊急時のタイムアウト等
日常指導（定着化）	学習したことを日常的に確認しいつでもできるようにする ・朝の会 ・帰りの会 ・その他	<ul style="list-style-type: none"> ○掲示物やカード等の活用 ○教師や友達による評価、促しなどの働きかけ 	<ul style="list-style-type: none"> ① 朝の会や帰りの会での意識化やフィードバックを行う ② 給食等の生活場面での行動の観察やフィードバックを行う ③ 係活動やお手伝い等での行動の観察やフィードバックを行う ④ 自由時間等での交友関係の観察やフィードバックに努める ⑤ 定着の状況により、授業での再指導を行う

エ 指導実践の概要

15 ページからの【表7】に、実際の指導実践の概要を、それぞれの具体的な手だてを基に整理してまとめた。

【表7】指導実践の概要

[授業1時間、日常指導5日間]

段階	学習活動	具体的な手だて	教師からの働きかけ () と 児童の主な反応 (○)	指導メモ
インストラクション ソーシャルスキルの授業	1. 普段のあいさつを振り返る (3分)	○児童の生活に根ざした発問による、児童の自己体験の掘り起こし、思考材料への気付きの促し ○人物や場面を限定することによる、自己の体験の振り返りの促し ○挙手の回数や友達との比較による、自己の達成度の確認、よいモデルの発見、あいさつへの意欲の促し	発問例 「朝、先生たちにあいさつをした人」 ○「はーい」 ○「(友達の挙手を見て) はーい」 ○「(自信がなさそうに) あ、えー、やりました」 ○「下校のときに！」	○自己の体験の振り返りをしている ○友達をみて、「あいさつをすることはいいことだ」と気づいている ○頑張っていることを先生(や友達)に知ってもらいたいという気持ち強い
	2. あいさつをした(された)時の気持ちを確かめる (5分)	○教師対児童の演示による、状況の具体化・視覚化、心理の具体化	演示Ⅰ 「おはようございます」と言って教室に入る ○「おはようございまーす」 演示Ⅱ 何も言わずに教室に入る ○・・・(演示を見ている) 発問 「どちらの方が気持ちよかったですか」 ○両方とも「はい」 ○あいさつ有りの方に「はい」	○教師の演示に対する児童の集中力は、かなり高かったといえる ○「どちらの方がよかったですか」という発問に対し両方とも「はい」と答えている児童は、発問の意図が理解できなかったのだと思われる
	3. いろいろな人とあいさつをする練習をする (6分)	○絵カードによる相手の視覚化、具体化 ※学校生活で想定される相手 ○あいさつの動作をおしての、練習回数の確保、相手とあいさつとの関連付け、行動化による集中の持続	絵カードを提示 「これ誰だ？」 ○即答「(それは)先生」 ○友達が答えたあと「先生」 ○(誤答) 指示例 「先生に会ったら何と云えばいいですか？」 「みんなで言いましょ」 ○「おはようございます」	○絵を中心に、児童がイメージをもち、思考を展開していると思われる ○ほとんどの児童から終始「おはようございます」という返事が返ってきたことから、集中力の持続という点で効果があったと思われる
モデリング				

モデリング	ソーシャルスキルの授業	4. いいあいさつのしかたを覚える ・声の大きさ ・表情 ・目線	○教師の演示による、行動の具体化	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">演示 (よい例とよくない例)</div> <input type="checkbox"/> 演示に注目 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">発問 「いいと思った人?」「よくないと思った人」</div> <input type="checkbox"/> 両方に挙手「はい」	<input type="checkbox"/> 教師の演示に対する興味関心は高いといえる <input type="checkbox"/> 何を聞かれているのか、何をすればよいのかわからない状態だと思われる
		○「あ・い・さ・つ」のスローガンによるポイントの焦点化、意識化	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">提示例 「最初は、『明るく』。言ってみましょう」</div> <input type="checkbox"/> 元気に「おはようございます」 <input type="checkbox"/> 変わらず「おはようございます」	<input type="checkbox"/> 学習内容が理解できている <input type="checkbox"/> 意欲はあるが、学習内容が飲み込めていないか表現できない状態であると思われる	
			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">発問例 「あ・○・さ・つ」の順に並べ替えて「残ったのは何だと思う?」</div> <input type="checkbox"/> 「い、い、い…?」 <input type="checkbox"/> 「いつでも」	<input type="checkbox"/> ヒントを手がかりに答えを探っている	
		○表情の絵カードによる、行動の具体化・視覚化	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">発問 表情絵カードを見せながら「こんなあいさつとこんなあいさつ、どっちがいいですか?」</div> <input type="checkbox"/> 「こっち」	<input type="checkbox"/> 絵カードを見て思考を進めていると思われる	
		○あいさつの動作とおしての、練習回数の確保、相手とあいさつとの関連付け、行動化による集中の持続	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示例 「みんなもやってみましょう。ニコッとしながら。せーの」</div> <input type="checkbox"/> えがおで「おはようございます」 <input type="checkbox"/> 変わらず「おはようございます」	<input type="checkbox"/> 学習内容が理解できている <input type="checkbox"/> 学習内容は十分理解できていないが、意欲と集中力は続いていると思われる	
(12分)					
リハーサル	5. あいさつの練習をし、体験を積む	○冒険性や自己解決性をもたせることでの、活動への意欲の促し	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">「先生やお客さんを探してあいさつをしましょう」</div> <input type="checkbox"/> 笑顔で「はい」	<input type="checkbox"/> わくわくする、という気持ちが笑顔やそれ以外の素振りにも表れている	
		○プラスの評定による、自己肯定間とあいさつへの意欲の向上への促し	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">評価基準 ・よくできたら花丸 ・頑張ったら丸 ※教師の主観による判断の余地を残し、意図的な評定を可能にする</div> <input type="checkbox"/> 丸をもらうとうれしそうにする <input type="checkbox"/> たくさん丸をもらおうといういろいろな人にあいさつをする	<input type="checkbox"/> 「丸をもらえてうれしい」「ほめてもらえてうれしい」という気持ちが高まっていると思われる <input type="checkbox"/> もっとたくさん丸をもらうために、自分からあいさつをしようとしている	

リハーサル	(15分)	○活動内容が分からない児童やあいさつを自分からできない児童への働きかけ	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示例 「先生とあいさつしよう」 「(あいさつカードに基づいて) ○○先生とはあいさつした？」</div> <p>○声をかけてもらった先生とあいさつをする</p> <p>○気づいて自分でする</p> <p>○励まされて、何とかできる</p>	<p>○その先生ともあいさつできることに気がついたのだと思われる</p> <p>○あいさつカードが、自己の到達度を知る目安になっていると思われる</p> <p>○自分では怖くてできないけど、声をかけてもらったりすることで頑張れた状態</p>
	フィードバック	(5分)	○評価評定 ・ほめることを中心とした、増やしたい行動の強化 ・無視することによる、減らしたい行動の消去 ・危険な行動の制止	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">評価評定例 ・発言や行動をすぐ評価評定する ・頑張ったことやできたことを評価評定する</div> <p>○うれしそうにする</p> <p>○友達の真似をする</p> <p>○反応を表さない</p>
○達成シールや友達からの評価			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">・あいさつカードへの丸付け</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">・「あいさつ」掲示への丸付け</div>	○花丸をもらうと、ほとんどの児童がいつもうれしそうにしているので、あいさつへの意欲付けや自己肯定感の強化には役立っていると思われる
○緊急時のタイムアウト等			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">・活動を渋る児童への声かけ 「気が向いたらおいで」</div> <p>○最後まで活動に参加しない</p>	○結局活動には参加しなかったことから、活動への意欲付けの直接の手立てにはならないと考える。ただし、かんしゃくなどの状況にはならなかったので、気持ちの安定を持続させる効果はあることが確かめられた
日常指導 定着化	7. 学習したことを日常的に確認しいつでもできるようにする ・朝の会 ・帰りの会 ・その他	・掲示物やカード等の活用（朝の会／帰りの会）	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">掲示物を指して、 「○○ができた人」 ※「あ・い・さ・つ」 →紙板書の再利用 ※「いろいろな人」 →絵カードの再利用 「今日は○○がよかったから、 ○○に花丸」</div> <p>○できなことに「はい」と手を挙げる</p> <p>○指した言葉をつぶやいたりする</p>	<p>○挙げたり挙げなかったりする児童は、学習内容を理解していて、自分ができたかできなかったかを考えながら挙げていると思われる</p> <p>○学習したことを覚えていて、表現したがっているのだと考えられる</p>

日常指導	定着化	<ul style="list-style-type: none"> 教師や友達による評価、あいさつの促しなどの働きかけ 	あいさつカードによる振り返り	○花丸をもらおうとうれしそうにすることから、自己肯定感の強化には役立つと思われる
			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">よくできたことを紹介する</div> <ul style="list-style-type: none"> ○取り上げられるとうれしそうにする ○取り上げられると戸惑う ○真似をする児童が多くなる 	<ul style="list-style-type: none"> ○ほめられてうれしいという気持ちが大きいと考える ○自分で意識していなくて意外だったことや、学習内容が理解不十分だったことなどが考えられる ○どのようにするとほめられるのかわかったので、自分もほめてもらいたいと思って真似をしようと考えられる
		(5日間)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">日常的な促しなどの働きかけ「おはようございます(と言いましょう)」</div> <ul style="list-style-type: none"> ○以前よりも応えることが多くなる ○反応しない場合もある 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習したことを思い出している状態、少しずつ身に付けていっている状態、気持ちが乗っている状態であると考えられる ○内容が理解できない状態、興味や関心がない状態、気持ちが乗らない状態、すくんでいる状態であることが考えられる

(3) 実践結果の分析と考察

ア ソーシャルスキル・チェックシートによる実態把握について

(ア) スキルの設定に至るまで

実践の結果、チェックシートは、児童の実態を把握しそれに基づいた指導目標を設定する上で有効であることが分かった。子どもに身に付けさせたいことが明文化されているので、指導者はそれをもとに系統的に指導の計画を組むことができた。チェックシートの内容を充実させることができれば、より効果的なよりよい人間関係をはぐくむ指導も可能になると思われるので、さらにチェックシートの項目を検討していく必要がある。

また、授業構成や個別配慮を考えるに当たって、細かい実態の把握など普段の観察と併せてチェックシートを活用すれば、さらに児童の実態を踏まえた適切な指導につなげられると考える。

(イ) 指導における学習形態の妥当性

チェックシートにより実態把握を行った結果、全員高い達成段階にある項目があることやそれぞれの得意分野があることなどから、学習形態において全体指導が適しているということがわかった。このように、授業の計画を立てるに当たっても、チェックシートは効果的に使用できるということがわかった。

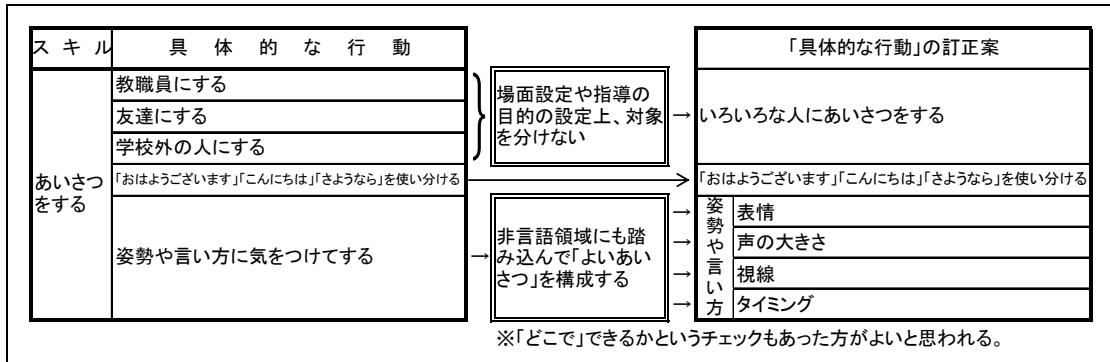
今回の実践で全体指導を中心に行ったのは、特殊学級においても「他の児童から学ぶ」教育効果が認められる限り、一斉指導の形式がより有効であると考えたからである。ただし、今回の授業では、「教師の発問に的確に答える」という点や「活動の意図を理解して参加する」ということについて個人差が生じた。やはり、個々の児童の実態に応じた配慮を欠かすこと

はできず、授業構成はもとより発問・指示の仕方、活動内容、学習内容の理解度の確認などを、十分に行うべきであることも確認した。

(ウ) チェックシートの項目

児童の実態から指導プログラムを作成するに当たっては、【図6】に示すように「具体的な行動」の項目を統合・分化して使用した。

このように、実際の使用に当たっては、「【表2】 ソーシャルスキル・チェックシート」を基本形としつつも、学級の様子や児童の発達段階に合わせて修正し、より指導の効果を高められるような形にしていくことも必要であると考えられる。



【図6】 チェック項目の訂正例

イ 指導プログラムの構想について

(ア) 「実態把握」「指導計画」「授業」について

「あいさつをしよう」に関する指導前と指導後のチェックシートの変化を【表8】に示す。

【表8】 「あいさつをする」に関する指導前と指導後のチェックシートの比較

スキル	具体的な行動	A児 2年男			B児 5年男			C児 4年女			D児 5年男			E児 6年男			
		できない	一部支援されてできる	自分でできる	相手のことも考えて自分でできる	できない	一部支援されてできる	自分でできる	相手のことも考えて自分でできる	できない	一部支援されてできる	自分でできる	相手のことも考えて自分でできる	できない	一部支援されてできる	自分でできる	相手のことも考えて自分でできる
あいさつをする	教職員にする		○			○			○		○		○		○		○
	友達にする			○		○			○		○		○		○		○
	学校外の人にする	○			○			○		○		○		○		○	
	「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」を使い分ける			○		○			○		○		○		○		○
	姿勢や言い方に気をつけてする		○			○			○		○		○		○		○

D児（5年男子）とE児について、あいさつに関するスキルが向上していると判断する。E児については、指導後の教師に対するあいさつなどから、あいさつの仕方がよくなったという印象を受けた。D児については、指導期間の最後に行った対象校全職員へのアンケートにおいて、20ページ【資料1】に示す所見が得られたことから、あいさつの仕方がよくなっていると判断した。

D児に対して有効に働いたのは、大きく分ければ次の2点であると考えられる。

① 指導のレベルが適切であったこと

発問・指示に用いる語いや授業における発問・指示の構成、活動の難易度が、D児の実態に適していたということである。それは、授業において教師の発問・指示に適切に答えていることから判断できる。

【資料1】指導期間の最後に行った対象校全職員へのアンケートの記述（抜粋）

- （D児について）前は表情が暗かったが、最近は笑顔で明るい表情であいさつをしてくれることが多くなった。
- しいてあげれば、朝、いつも不機嫌であまりあいさつをしてくれなかったD児が、きちんとしてくれること。ただ「おはようございます」ではなく「教頭先生、おはようございます」と、相手のことをつけて、あいさつをしてくれることかなあ。
- 先週から今週にかけて、D児に変化があるように思います。先週は、外のげんかんにいたとき、あじさい学級の教室から、「こんにちは」とあいさつされました。今週は、廊下ですれちがった時「こんにちは」と、あいさつされた。どちらも表情がおだやかで気持ちのよいものを感じられました。
- D児が職員室に入るときに大きな声で入るようになったかなあとと思います。
- 今回の学習が始まってから、まだ1週間程度なので、大きな変化は見られませんが、一度D児の「行ってきます。」がなんとなく意識して言っていたように思いました。
- あじさい教室に行った時、D児がハッとしたように、「こんにちは」と気もちよくあいさつしてくれました。

② 学習内容や指導者などへの思いがあったこと

「学習したことを使うともっとよくなりそうだと分かった」「先生の言うことならやってみよう」という思いがあったと感じる。それらは、主観的な観察ではあるが、授業への集中度や普段の接し方から感じたことである。

これらの点から、スキルの設定とそれに基づく指導計画の工夫が、児童の成長を促す上で大きな役割を果たしたことが伺える。D児以外の児童についても、授業に対する集中力が最後まで途切れなかったことや、発言や活動への意欲が概ね高かったことから、「実態把握」「指導計画」から「授業」に至る手だての工夫は有効であったと考える。

(1) 定着化に向けての「日常指導」について

指導実践の最終日に交わされた会話を、【資料2】に示す。

【資料2】帰りの会前に児童が職員室に迎えに来たときの会話

（3人で迎えに来た。）
C1「先生なんか忘れてない？」
T「？」
C2「こんにちは」
C1は、校長室ものぞいて「こんにちは」をしていた。
帰りの会で話すとき、C3が「こんにちは」と言った。
「また先を越されたね」と答えた。

学習してきたことの中で、「先にすること」や「誰にでも（校長先生にも）すること」についての成果を感じ取ることができる。

また、上記の会話は「定着化を目指した日常指導」の有用性も示唆している。指導実践の最終日になって上記の会話が交わされたことから、児童の中に「あいさつの指導を続けてきた『あいさつの先生』に、最後に学習したことをお披露目しよう」という気持ちがあったことが考えられる。「あいさつの先生」という指導者に対するイメージの確立を媒介にして、あいさつに対する意識も向上していることが感じられる。このようなイメージは、1回の授業だけでなく日常指導の繰り返しの中で強化された部分があると思われ、定着化の取組から生じた一つの成果であると判断できる。このこと以外にも、日常指導では「忘れていたものを思い出す」「ほめられて意欲がわく」というプラスの変化に向けての働きかけを数多く行い、定着化への取組の重要性を再認識した。

以上のことを受けて、児童に「よりよい人間関係」をはぐくむ指導を行う上では日常指導の構

想も必要不可欠であることを確認した。

(ア) (イ)での観察は、観察のタイミングや児童の状態によっても大きく結果が異なるものであるが、ソーシャルスキルの指導については、計画、授業、日常指導の組み合わせを工夫することにより、特殊学級でも適用できると考える。ただし、今回の指導で「インストラクション」と「モデリング」の境界がはっきりしなかったように、指導プログラムについては、指導内容や児童の実態に合わせて変化させていくことが必要であると思われる。

(ウ) 実際の指導に当たっての具体的な手だてについて

① 児童一人一人の体験を問う発問・指示

児童の経験を生かした発問・指示は、学習内容の理解と学習活動への意欲を維持する上で必要不可欠である。イメージが作りやすいことに加え、「分かっている」「できている」という思いがあることから、学習に対する興味や関心、意欲が向上・持続しやすいからである。

今回の指導では、児童の体験とは直接関係のない話をした途端、話の趣旨に合わない相槌や発言者の減少、余計な動作の増加や視線の不安定化などが明らかに増加し、児童の理解度と集中力が低下したことを感じ取った。

② 教師の演示

実際に教師があいさつをしてみせるということは、児童にイメージをつかませる上で大きな効果があったと考えられる。効果を高めるためには、当然に学習のポイントが分かるような演示をする必要がある。今回の指導ではその点が不徹底だったため、十分な結果が得られなかった。

③ スローガン「あ・い・さ・つ」

授業や朝の会等において、教師が指した言葉を口で唱えたり教師の言ったことを反復したりする行動が自然に出てきたことから、児童の意識を高める上で効果があったことが認められる。また、イ(イ)で取り上げた会話を含め「あ・い・さ・つ」を意識した行動が多く見られたことから、児童の「よいあいさつ」のイメージを形作る上でも効果があったと考える。

④ あいさつ探検

体を動かすことが好きであるという児童の本質に応える意味でも、また、学習活動のメリハリを付けるという点からも、「あいさつ探検」を取り入れる意義はあったと考える。そして、この手だてが児童にとっては「実生活上で実際に自分であいさつをする」という体験に最も近いものとなり、あいさつの難しさやあいさつをするよさを感じ取る機会になったと考える。D児があいさつに対して積極性を見せるようになったことも、この手だての中で実際に何回もあいさつをしてみて好ましい体験を積み重ねたことによる、自信の獲得によるものと推測できる。

児童に成功体験を確実に積ませることや、リハーサルの場面を実際の場面に近づけることなどの配慮は、児童に確実に力を付けさせるために必要不可欠であると実感した。

⑤ 朝の会、帰りの会での振り返り

「あ・い・さ・つ」に関する児童の意識が高まったことについて、朝の会や帰りの会で毎回あいさつについての評価や話をしてきたことが大きく関与していると考えられる。掲示物の「あ・い・さ・つ」の場所に花丸を付けることによるプラスの評価の繰り返しが、あいさつについての児童の意欲を高める上で効果的であったと考える。

また、実践をとおして、朝の会や帰りの会には22ページ【表9】のような指導上の利点があることを感じた。

【表9】朝の会や帰りの会の、指導上の利点

- | |
|---|
| <p>① 毎日必ず行うものであるため、指導に対する児童の心の準備ができています</p> <p>② 一定の時間が確保されているため、指導の計画を組みやすい。また、継続的な指導も行いやすい</p> <p>③ 全員の参加が確保されるため、価値判断などでの共通のイメージをもたせるための働きかけが可能になる。また、友達同士の活動による「教え合い」や「協力し合い」など、実践的な学習を組むことも可能となる</p> |
|---|

以上のことは「誰にでもする」についても同様である。ただし、「誰にでもする」については、D児については行動面での変化を明確に認めることができたが、その他の児童については、そのような確証を得ることができなかった。朝の会や帰りの会以外の取組も必要であると感じた。

⑥ 教材教具の有効性

○スローガン「あ・い・さ・つ」の紙板書

授業で学習した内容を、授業の時と同じものを使って再確認することができ、指導の統一を図ることができた。また、児童に対して「あ、あのときのあのことだ」と思い出すことを促す効果があったことを感じた。

○人物や表情の絵カード

児童は、人物絵カードを見せると「〇〇（さん）だ」と理解することができた。また、絵から誰であるかを判断することが難しい場合でも、絵を中心とした意識の集中と思考があったことを感じた。【資料3】に示すやり取りは、それがもっとも端的に現れたと思われる授業中のやり取りである。

【資料3】絵を中心とした児童の思考の様子（記録）

- | | |
|----|--|
| T | これちょっと難しいです。 |
| C1 | パン屋さん。 |
| T | …お、パン屋さん。 |
| C1 | パン屋さん。 |
| T | パン屋さんもね、その仲間です。 |
| C1 | （周りを見る） |
| C2 | ちらし。 |
| T | ね（絵を指しながら）ちらし。 |
| C3 | ちらし？ |
| T | よく気がつきましたね。これどう見ても先生じゃないですよ。かと言って、お友達でもないですよ。じゃ一体誰でしょう。時々来るんです。普通はね、いないです。 |
| C1 | （周りを見る） |
| T | …今日ね、みんなの教室にはいるんだよね。…ちょっと難しいですよ。これ実は、…お客様です。 |

学習内容を深めるための効果は、指導学級担任による「話の内容を理解できない子どもが多いので、視覚に訴える絵などは有効でした。他にも写真やビデオ、子どもたちの役割演技などの方法もあったかもしれません」という授業後の感想からも読み取ることができる。

また、授業後の定着化の指導において、絵カードを見せることで「あ、ニコニコあいさつ」と学習したことを思い出させられたことなどから、授業内容を象徴化して示すことの効果も確認することができた。

○あいさつカード

自分自身の達成感を感じることができたことで、児童の学習への意欲が高まったと考える。「あいさつ探検」の中でD児は、自分でたくさんの枠を追加していろいろな人にあいさつを

し、花丸をもらっていた。また、指導学級担任の授業後の感想でも、「がんばりカード(探検)にシールや花丸をもらえるという活動は、子どもたちの意欲をかきたてるよい支援方法だと思いました」と述べられていることから、客観的に見ても有効な手だてであったと考える。

⑦ 環境整備

あいさつに関する掲示をしたことは、朝の会や帰りの会などでの継続的な指導に役立てられたという点で有効であった。特に掲示物に付けられる花丸が増えていくことは、付けられたときのうれしさとあわせてあいさつへの意欲を高めることができたと考える。

4 特殊学級においてよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究のまとめ

これまで、手だての試案に基づく授業実践を行い、実践結果の分析と考察をとおして、その有効性を検討してきた。その結果から、明らかになったのは次の点である。

- (1) 児童に身に付けさせたい力の全体像を把握できたことによりそれを基準として児童の実態を分析することができたことや、ソーシャルスキルに関する児童のより正確な実態を把握し、それに基づいて指導するスキルを適切に設定することができたことから、ソーシャルスキル・チェックシートを作成したことは、児童の実態を的確に把握しそれに基づいた効果的な指導を行う上で有効であることが分かった。
- (2) 「指導計画」「授業」「日常指導」からなる指導の基本的な構造を設定したことにより、より計画性のある指導を立案することができたということ、「指導計画」においてソーシャルスキルの習得段階と日常生活での姿の両面から児童の実態を把握することにより児童のよりよい人間関係をはぐくむために今指導すべきことを計画的に作成することができたということ、児童の実態に基づいた適切な指導の工夫を行うことができたということ、「日常指導」を基本構想に取り入れたことにより定着化に向けての長期的な取組を計画的に組み立てることができるようになったということ、また、児童の実態を考慮したより具体的な手だての工夫につなげることができたことから、指導プログラムは、よりよい人間関係をはぐくむ指導を行う上で有効であることが分かった。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本研究は、ソーシャルスキル・チェックシートを作成し、一人一人の実態や特性を踏まえた指導をとおして、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ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、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本構想に基づき、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむについて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以下のことである。

- (1) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本構想の立案

特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する基本的な考え方として、ソーシャルスキル・チェックシートを作成する意義を明らかにし、実態把握に基づいた指導プログラムを構想することで、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究の基本構想を立案することができた。

(2) 基本構想に基づく手だての試案の作成

基本構想に基づき、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ基本のスキルを踏まえたソーシャルスキル・チェックシートを作成し、日常観察を踏まえた実態把握を行うことで、指導するスキルを設定することができた。また、スキルの設定、授業、定着化を目指す日常指導までの指導プログラムを作成し、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導に取り組むことができた。

(3) 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、ソーシャルスキル・チェックシートの結果から指導プログラムを作成した。そして、授業と日常指導からなる指導実践を行い、ソーシャルスキル・チェックシートの有用性や指導プログラムについて、児童の変容を基に分析と考察を行った。その結果、手だての試案が特殊学級に在籍する児童のソーシャルスキルの獲得につながり、児童のよりよい人間関係をはぐくむことに有効であることが確認できた。

(4) 特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむ指導の在り方に関する研究のまとめ

ソーシャルスキル・チェックシートや日常の観察を基にした一人一人の児童の実態や特性を踏まえた指導は、特殊学級に在籍する児童のよりよい人間関係をはぐくむことに有効であることが確認できた。このことは、主体的な学校生活や社会生活を実現するとともに、一人一人の質の高い生活につながると考える。

2 今後の課題

- (1) 今後、「特殊学級における基本スキル」のすべての指導をとおして、これらのスキルの観点から実態を調査し指導することが、よりよい人間関係をはぐくむことにつながるかについて、さらなる取組と検討を行いたい。
- (2) 特別支援教育において、必要不可欠である個々の児童の特性に合わせた個別指導の在り方や児童の特性に応じた具体的な指導の手だての在り方に関して、今後実践をとおしてさらに検討していきたい。

〈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】

- 小出進 (2004), 『子ども主体の豊かな学校生活の実現－「分けない」自然で実際的活動を軸に－, 発達遅れと教育』, 全日本特別支援教育研究連盟, pp. 4-6.
- 小林正幸・相川充編著 國分康孝監修(1999), 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身に付く学級生活の基礎・基本』, 図書文化, pp. 23-25
- 渡辺弥生著 内山喜久雄・高野清純監修 (1996), 『講座・サイコセラピー11 ソーシャル・スキル・トレーニング 人と人がうまく付き合っていくために!』, 日本文化科学社, p. iii

【引用Webページ】

- 文部科学省 中央教育審議会, 『これからの時代に求められる国語力について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/002.htm

【参考文献】

- 相川充著 (2000), 『セレクション社会心理学－20 人づきあいの技術 社会的スキルの心理学』, サイエンス社
- 安部芳久著 (1990), 『入門 障害児教育の授業』, 日本文化科学社
- 石崎朝世編著 (1996), 『友達ができにくい子どもたち 社会性の発達と援助法』, すずき出版
- 上岡一世編著 (2004), 『自立と社会参加を目指す自閉症教育2 自閉症の子どもが地域で自立する生活づくり』, 明治図書
- 上野一彦・岡田智編著 (2006), 『【特別支援教育】実践ソーシャルスキルマニュアル』, 明治図書
- 木下芳子責任編集 (1992), 『新・児童心理学講座8 対人関係と社会性の発達』, 金子書房
- 小貫悟・名越斉子・三和彩著, 『LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング』, 日本文化科学社
- 佐藤暁著 (2004), 『学研のヒューマンケアブックス 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援』, 学研
- 佐藤正二・相川充編 (2005), 『実践! ソーシャルスキル教育 小学校』, 図書文化
- 通級制情緒障害学級教育課程研究協議会編 (1987), 『横浜市・各種特殊学級 通級制情緒障害学級教育課程 一養護・訓練領域の編成の手引一』, 横浜市教育委員会
- 平山諭・早坂方志編著 おのしずかコラム (2003), 『発達心理学の基礎と臨床3 発達の臨床からみた心の教育相談』, ミネルヴァ書房
- 向山洋一著 (1998), 『向山洋一の授業シリーズ4 いかなる場でも貫く教師の授業行為の原則』, 明治図書
- 向山洋一著 (1998), 『向山洋一の授業シリーズ6 子どもが燃える授業には法則がある』, 明治図書
- 山本淳一・池田聡子著 (2005), 『教室で行う特別支援教育2 応用行動分析で特別支援教育が変わる』, 図書文化
- 横山浩之著 (2005), 『AD/HD LD 高機能自閉症 軽度発達障害の臨床 ～レッテル貼りで終わらせないよき成長のための診療・子育てからはじめる支援～』, 診断と治療社

【参考Webページ】

- 秋田県総合教育センター特別支援教育班, 『幼児教育におけるゆたかな人間関係づくり』
<http://www.akita-c.ed.jp/~ctok/kensyuu/04youzikyoku.pdf>
- 岡山県教育センター教育相談部 (2004), 『平成16年度 学校教育相談研修講座(基礎コース) ソーシャルスキル教育の進め方』
<http://www.edu-c.pref.okayama.jp/sien/soudan/soudan/kiso/4/fujiwara.pdf>