

望ましい人間関係を育むためのクラスワイドな支援の実践

八田佳子(長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

笹山龍太郎(長崎大学大学院教育学研究科)

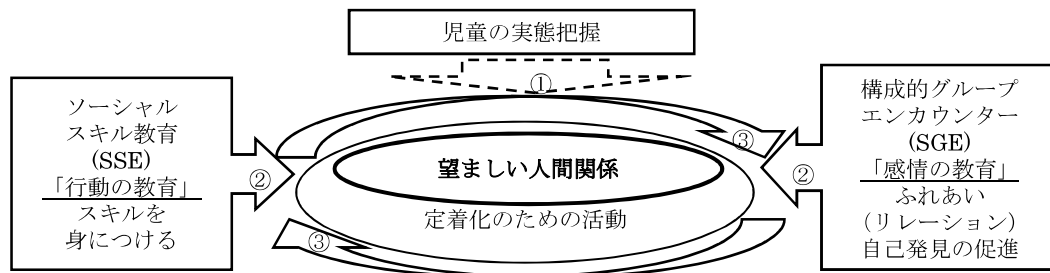
内野成美(長崎大学大学院教育学研究科)

キーワード：クラスワイド、ソーシャルスキル教育、構成的グループエンカウンター

文部科学省(2012)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が推定値 6.5%と報告している。また、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告(2006)では、コミュニケーション能力やよりよい人間関係を作る力の育成が重要であると指摘している。社会的スキルの学習不足は、特定の子どものだけの問題ではなく、今日の子どもたちにとって共通の問題となりつつある(佐藤, 2006)。今日の学校現場では、いじめ、学級崩壊、不登校、問題行動など、いわゆる学校不適応と呼ばれる現象が問題となっている。他方では、現在の社会を生き抜くために、今後求められる子どもの姿として主体的に、力強く生きていく能力が求められるようになる。こうした学校不適応の問題と、今後求められる子どもの姿に共通して必要とされるのが、社会性、とりわけ対人関係の育成であろう(佐藤, 2000)。しかし、現代の子どもたちは、少子化、核家族化、地域での人間関係の希薄化など、対人関係を営む知識や技術を学習する機会が減少している。この中で、同輩の児童同士の積極的な交流を通して、心地よい感情交流を経験させるなどの対人関係能力の育成を意図した予防的・開発的指導を行う必要がある。そこで、学級で意図的・計画的にソーシャルスキルを育成することは重要である。相川(1999)は、ソーシャルスキルとは、「良好な人間関係を作り保つための知識と具体的な技術やコツ」と述べている。また、学級の児童全体でソーシャルスキルの学習をすることで、対人関係上に問題がある子どもが社会的スキルを獲得でき、すでにスキルを獲得している子どもも無自覚な反応を意識的に実行し、応用できるようになる(興津, 2007)。このように、仲間のもつ資源を最大限に活用し学級全体でスキルを高めることは、望ましい人間関係を育むことにつながると考える。

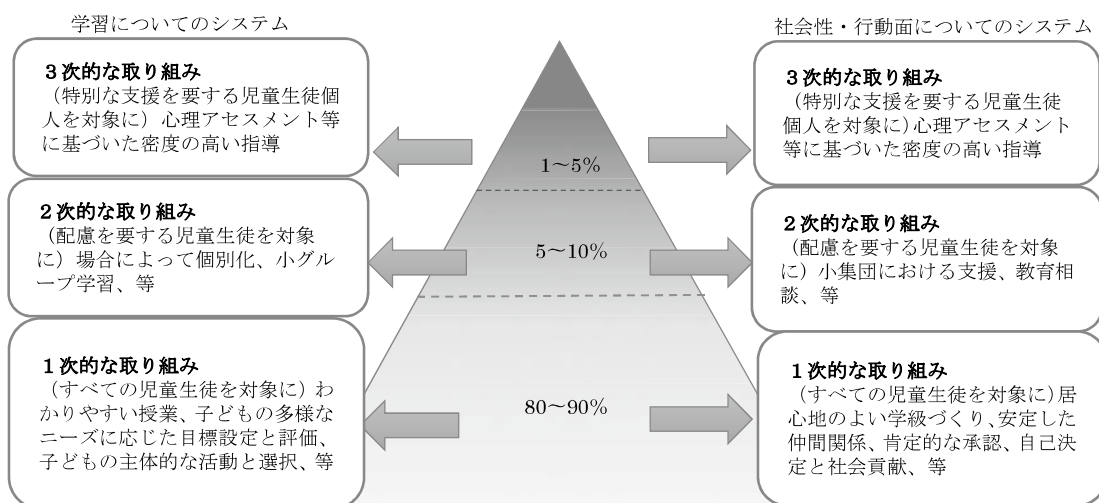
以上のことを踏まえ、本研究は「クラスワイドな支援を通して、児童のソーシャルスキルを高めること」を目標に進めた。まず、実態把握からターゲットスキルを選定し、ソーシャルスキル教育(SSE)と構成的グループエンカウンター(SGE)による支援計画を考える。SGEで「感情の教育」を、SSEで「行動の教育」を行い、最後に二つを合わせた支援を行う。この二つを組み合わせることで、正しいスキルの習得と児童同士の心地よい感情交流を経験させる。これらをクラスワイドな視点で進めることで、スキル未獲得の児童をはじめ周囲の児童との相互作用によりスキル活用の環境が整い、学級全体のソーシャルスキルが高ま

と考える。これらの手立てを実施し、ソーシャルスキルを高めるためのクラスワイドな支援の在り方について考える。



ソーシャルスキル教育(SSE) SSEは、学級集団を対象に意図的・計画的にソーシャルスキルの学習を進める方法である。スキルの種類は、小林(2005)が提唱した「4種類12の基本スキル」を基に、対象が第1学年ということで、「2種類8の基本スキル」に焦点を当て進めた。小林(2010)は、「学級内の多くの児童生徒がスキルを獲得するためには、学級内に優れたモデルがいること、成功体験を繰り返すことが必要である」と述べている。小林(2010)は、それを可能とする具体的なスキルについて、「通常子どもたちの半数以上(6割程度)が、実際に使っているスキル」「8割程度の子どもは、意識さえすれば使えるスキル」「1割から2割の子どもが、使うことができていないか、誤った使い方をしているスキル」と述べている。これを踏まえ、佐賀県教育センター(2011)による先行研究で提案されているアンケートと教師用チェックシートを基にした選定基準に従うこととした。

クラスワイドな支援 本研究は、図2の「学校全体で取り組むモデル」における社会性・行動面についてのシステムを基に考える。これは、日本の教育現場の現状において、通常教育における特別支援教育の位置づけを考える際のモデルとして提案されている。このモデルの特徴は、教育的取り組みを三層構造(図2)に分けて検討することである。本研究では、この土台になる一次的な取り組みに焦点を当て、クラスワイドな支援を進める。



実態把握(アセスメント)

対象 実習協力校 X小学校 1年生 18名(男子 11名、女子 7名)

実態把握は以下の三つの方法を用いて行った。一つ目は、児童自身の主観による自己評定尺度法として、「ソーシャルスキルアンケート(佐賀県教育センターが作成したアンケートに筆者が修正を加えたもの)」「Q-Uアンケート」を実施した。二つ目は、担任教師の評価による教師評定法として、「教師用チェックシート(佐賀県教育センター)」を用いた聞き取りを実施した。三つ目は、客観的に見る行動観察法として「教師用チェックシート」を基に観察を行った。そして、ソーシャルスキルアンケートと教師用チェックシートを用いてターゲットスキルの選定を行った。

Q-U アンケート 学級満足度尺度の分布はやや横広りのグラフになっていた。学級の6割を超える児童が、学級生活満足群及びその周辺に属しており、児童の間では学校生活における生活スタイルが少しずつ共有化してきている様子が伺える。一方で、質問項目に注目すると、本音を出しづらい、認められる場が少ないなどと自己や他者を肯定する気持ちが低い児童も一定数いることが分かった。学校生活意欲尺度の学級平均では、学習意欲が全国平均に比べ1.3高いのに対し、友達関係は0.5高くなっており差は小さかった。また、友達関係に関しては、気になる児童の平均点が低く、他児童との間に有意な差が見られた。

行動観察 本学級の児童は、明るく元気で、活動には積極的に参加する児童が多い。しかし、社会性に困難を抱える児童が数名在籍し、児童同士のトラブルが多い様子が伺えた。学級全体として気になる行動としては、話を最後まで集中して聞くことができない児童が多いこと、授業中など集中力が持続しない児童が数名いること、同じ保育園・幼稚園の児童同士など特定の児童と関わることが多いこと、自己中心的で相手の気持ちを考えずに発言する児童が数名いることなどが挙げられた。

ソーシャルスキルアンケート、教師用チェックシート

表1 アンケート結果

割合(%)

スキル	質問項目	できる	だいたいできる	あまりできない	ほとんどできない
⑦あたたかい言葉かけ	19 褒める言葉、励ます言葉を言う	83.3	5.6	11.1	0.0
	20 心配する言葉をかける	77.8	16.7	5.6	0.0
	21 相手の表情から気持ちを読み取る	44.4	33.3	5.6	16.7

選定基準に該当するスキル(網掛け部分)に焦点を当て、担任教師と話し合いターゲットスキルとして「あたたかい言葉かけ」を選定した(表1)。

気になる児童 実態把握を通して、特に気になる児童として6名を挙げる(以下、これらを「気になる児童」とする)。児童Aは、自信がなく自ら友達に関わる姿はあまり見られない。また、友達に自分の気持ちを分かってもらえないと感じている。児童Bは、友達が自分を認めることは少ないと感じている。児童Cは、授業中に声を出したり離席行動が目立ったり、落ち着きがない。また、「ばか、あほ」などの言葉をかけてしまう。児童Dは、集団生活に慣れておらず、自分から遊びの中に入ることができず、休み時間は一人でいることが多い。また、自分に対する自信があまりない。児童Eは、集団生活のルールが身についておらず、暴言を吐くことやルールに従うことができないことが多い。また、感情コントロールが難しく他児童とのトラブルが多い。児童Fは、学校生活に慣れず家族と離れることへの不安から泣き出すことがある。これらの児童に対しては、授業中や日常生活に特

に積極的な支援を行った。Q-U アンケートでは、児童 D が学級生活不満足群、児童 A・E が非承認群、児童 B・C が被侵害行為認知群、児童 F が学級生活満足群に位置していた。

これらの実態把握より、まずお互いを知り合う機会が必要だと考えた。また、学校生活に慣れてきた児童とまだ慣れなかつたり学校での過ごし方が分からなかつたりすることで不安や認められていないと感じる児童が一定数いることが分かった。そこで、教師や友達から認められる場をつくり、親和的な雰囲気を作る必要があると考える。そこで、「人と関わる楽しさや友だちと気持ちを合わせる心地よさを体験すること」「相互理解の楽しさを体験すること」「友達から認められる喜びを体験すること」をねらいとし、実践計画を立てた。

方法

実施期間 20XX 年 6 月～11 月（短学活 8 回、特別活動 3 回）

筆者が週に 2 回 X 小学校を訪問する中で、研究を進めた。

実施手順 児童の実態に合わせて 3 期における指導を実践した。第 1 期には、「リレーション作り」をねらいとし、短学活における SGE の実践を計 6 回行った。第 2 期には、「ターゲットスキルの獲得・定着」をねらいとし、特別活動における SSE の実践を計 2 回行った。第 3 期には、「認め合う関係作り、スキルの定着」をねらいとし、ターゲットスキル活用を合わせた SGE の実践を短学活 2 回、特別活動 1 回の計 3 回行った。また、スキル定着を目指し、第 2 期から第 3 期に継続して定着化に向けた取組を行った。気になる児童への積極的な関わりとしては、短学活や特別活動においての声かけに加え、日常生活の中で彼らを中心に観察し、正しいスキルを活用した時や友達と上手に関わることができた時に、フィードバックし賞賛を与えることとした。

第 1 期 SGE の実践 「リレーション作り」

表 2 短学活(20 分)における実践計画

回数	エクササイズ名	目的
第 1 回	じゃんけんエクササイズ	感受性の促進
第 2 回	トラストアップ	信頼体験
第 3 回	まねっこゲーム	感受性の促進
第 4 回	あいこじゃんけん	感受性の促進
第 5 回	あわせアドジャン	他者理解
第 6 回	あなたとわたしはびったんこ	自己理解・他者理解

「きりり 1 くみなかよしだいさくせん！」というテーマで、児童同士の関わりを深め、関わることの楽しさを体験することをねらいとし、SGE を実践した。活動の中で、関わる対象を隣の席からグループ、学

級全体という順番で、スモールステップで関わりを増やすように設定した。また、どの児童も意欲的に活動に参加できるように、エクササイズの内容は簡単でルールを理解しやすいものとした。各エクササイズは、インストラクション、エクササイズ、シェアリングで構成されており、シェアリングの中に振り返りシートへの記入も含まれている。

第 2 期 特別活動における SSE の授業実践「ターゲットスキルの指導」

第 1 時では、事前に児童から出てきた言葉を基に、あたたかい言葉かけについて学ぶ意義を理解するための授業を実施した。その中で、言葉を言われた時の感情に注目し、増やし

たい言葉(ふわふわ言葉)、そして嫌な気持ちをなくすための改善方法について考えた。最終的に、みんなが嬉しい気持ちになるために、今後のめあてを一人一人立て、チャレンジ週間を設定し日々の記録を行った。第2時では、第1時を振り返り、ふわふわ言葉のかけ方についてインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの流れで学習した。この時、児童が意欲的に活動できるように、モデリングの方法を工夫した。悪い例を提示し、児童の意見を基に言葉かけのポイントをまとめ良い例のモデリングを行った。授業後から第3期にかけては、再びチャレンジ週間を設定し、定着化に向けた取組を行った。その中で、ポイントに沿って言葉かけをした児童に対しては、その都度具体的な点を示し賞賛した。

表3 特別活動(45分)と定着化に向けた取組の実践計画

時数	時間	内容
授業前	短学活	今までに友達に言われた言葉についてのアンケート
第1時	特別活動	ふわふわ言葉とちくちく言葉
授業後	1週間	定着化のための取組1:授業でたてた「めあてカード」への記入
第2時	特別活動	友達が嬉しくなる言葉のかけ方をしよう
授業後	約2週間	定着化のための取組2/3:「ふわふわ言葉の木」の掲示/「チャレンジカード」への記入

第3期 ターゲットスキルを取り入れたSGEの実践「認め合う関係作りとスキルの定着」

第1期と同じテーマでSGEを実践した。第1期での活動を通して児童同士のリレーションができてきたことから、相互理解や認め合う場を設定した。同時に、SSEで学習したターゲットスキルを活用できるものとした。第2回の活動をスムーズに進められるように、良いところの表し方に気づくために第1回では選択肢を提示し選ぶようにした。

表4 短学活(20分)と特別活動(45分)における実践計画

回	時間	エクササイズ	目的
第1回	短学活	ともだちのいいところ発見	他者理解・自己受容
第2回	特別活動	ふわふわ言葉の花束をおくろう	他者理解
第3回	短学活	ふわふわ言葉の花束をおくろう(表彰式)	他者理解・自己理解

結果

振り返りシート、行動観察

第1期 第1回目は、シェアリングから、学級内にまだ友達だと思っていない児童がいると感じる児童が多くいたことが分かった。振り返りシートにおける取組満足度は、全ての回において「とても楽しかった」と回答する児童が8割以上であった。各エクササイズのシェアリングにおいて、「いろいろな人と友達になれて良かった。」「友達について知ることができて良かった。」「たくさんの人とできて楽しかった。」という感想が多く出た。このことから、いろいろな友達と関わることの良さに気づくことができたことが分かる。実践前は特定の児童と関わるが多かったり、自分から他児童への関わり方が分からなかったりした児童も、SGEで行ったゲームを休み時間に友達とし、自分から他の児童に関わる姿が見られた。また、休み時間などに、「また、この間したものやりたい」という声が聞かれるようになった。SGEを継続して行う中で、自然と学級内の多くの児童と関わるができるようになる児童や友達と関わるのが楽しいと感じる児童が増えた。

第2期 第1期にリレーション作りを行ったことで、第2時における二人組でのリハールはスムーズに行うことができた。振り返りシートより、ポイントについて理解した様子が伺える。授業後は、学校生活の中で、ふわふわ言葉を使っている児童がいると、「あれ、ふわふわ言葉だね。」と筆者に教える姿が見られた。人と関わるのが苦手だった児童は、ポイントに沿って挨拶をする姿が見られた。また、ちくちく言葉を使っている児童がいると、「それは、ちくちく言葉だよ。」と優しく教える姿が見られた。周りの児童も、「そうだよ。嫌な気持ちになるね。」と話していた。その時、ちくちく言葉を使った児童は、その場では謝ることはできないこともあったが、筆者と一緒に周りの児童の気持ちを考えるとすぐに気づくことができた。ちくちく言葉を使う児童もまだいたが、使う回数は減ってきており、話をするとだめだということにスムーズに気づくようになってきた。

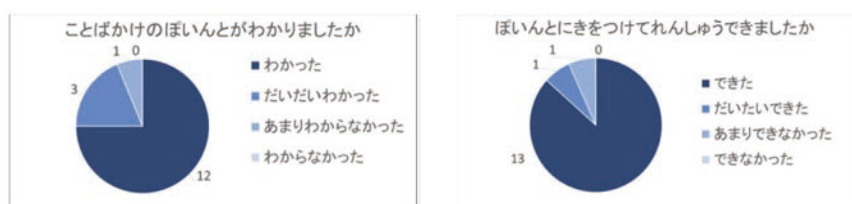


図3 第2時の振り返りシート

第3期 第2回では、ヒントカードとして第1回で用いた項目を提示したため、言葉で表現することや書くことが難しい児童は、それを参考に自分で書くことができた。また、ふわふわ言葉を使いメッセージを書くように説明したため、「ふわふわ言葉の木」を参考に、友達の普段の言動や頑張っていることなどのそれぞれの良いところに気づくことができた。表彰式は、第1回は恥ずかしそうにし筆者と一緒に読みあげた児童も、第3回では他児童に比べると声は小さかったが自分で優しく表彰することができた。また、グループ内の周りの児童は、表彰される児童を静かに見て拍手することができた。普段、話を最後まで聞くことが難しい児童も、最後まで聞く姿が見られた。シェアリングでは、「自分の良いところをたくさん言ってもらえて、とても嬉しかった。」と、嬉しさや喜びを表す感想が多くの児童から出た。これより、児童同士の相互理解が深まると同時に、認め合うことの心地よさを体験することができたことが分かる。また、「友達の良いところを見つけることができ良かった。」からは、他者理解の良さを感じたことが分かる。

ソーシャルスキルアンケート

全スキルの平均点の結果は図4である。全体的にどのスキルも平均点が上昇している。中でも、③④⑦⑧の四つのスキルは有意に上昇した。ターゲットスキルである「⑦あたたかい言葉かけ」に注目すると、平均点は有意に上昇している(表5)。また、「⑧気持ちを分かち合おう」のスキルに関して、平均点が有意に上昇しているが、これはSSEの中で相手の気持ちに注目した活動を取り入れたことも関係していることが予想される。

	実践前	実践後	P 値	判定
あたたかい言葉かけ	10.5000	11.5000	0.0272	*

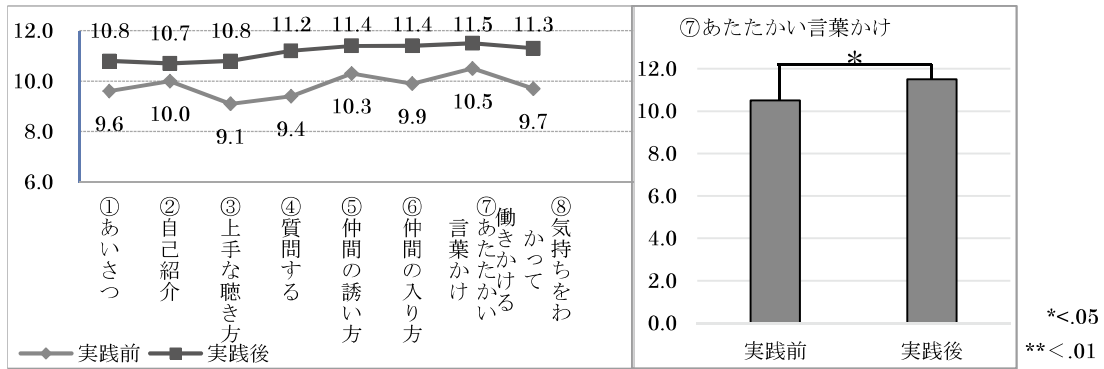


図4 実践前後のアンケート結果の比較

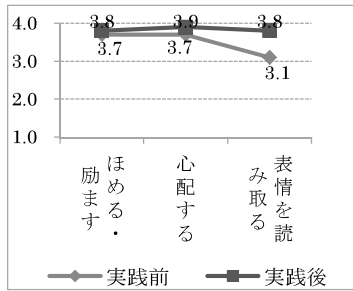


図5 各質問項目の比較

⑦のターゲットスキルの質問項目に注目した(図5)。学級の平均得点は上昇しており、指導実践後に言葉かけについて学級全体で意識している様子が伺える。特に、実践前に得点が低かった「相手の顔を見て、うれしそうにしているのか、悲しそうにしているのか、考えていますか」という表情を読み取る項目に関しては、3.1から3.8と上昇した。これより、相手の感情に注目しようとしている様子が伺える。

表6 実践前後の気になる児童と他児童の比較(ターゲットスキル) **<.01, *<.05

	実践前	実践後	P値	判定
他児童	10.9167	11.7000	0.1550	
気になる児童	9.6667	11.1667	0.0470	*

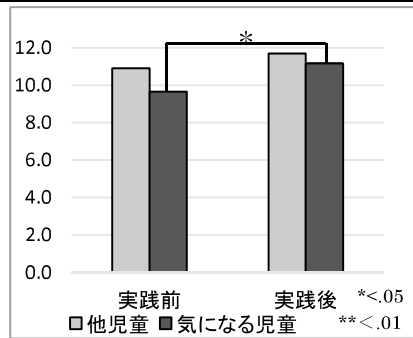


図6 実践前後の2群の比較

⑦のターゲットスキルに関して、気になる児童とその他の児童(以下、他児童とする)との平均得点を比較した(図6)。学級全体でも得点が増しているが、特に気になる児童の平均点が有意に上昇し、2群の差が縮まっていることが分かる。他の質問項目についても検討を行ったが、全体的な平均値の上昇は見られたものの、⑦のように気になる児童群のみが有意に上昇するという結果は得られなかった。

Q-U アンケート

(1)学級満足度尺度

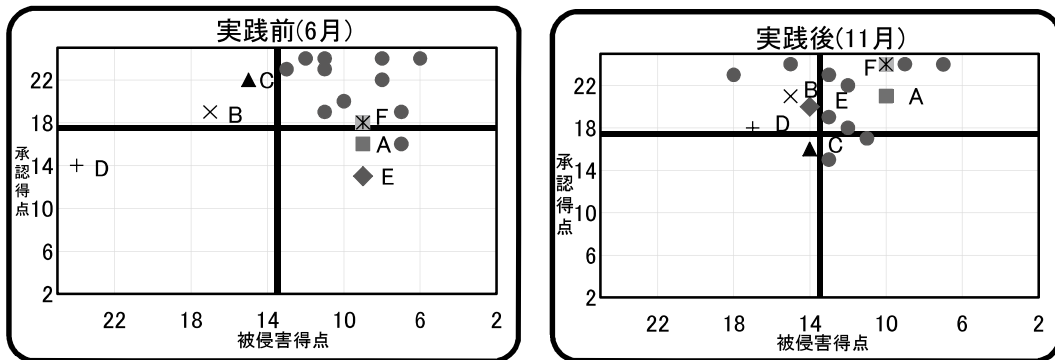


図7 実践前後のプロットの推移

表 7 実践前後の気になる児童と他児童の比較(承認得点)

**<.01, *<.05

	気になる児童	他児童	P 値	判定
実践前	17.0000	21.8333	0.0035	**
実践後	19.8333	20.9000	0.5037	

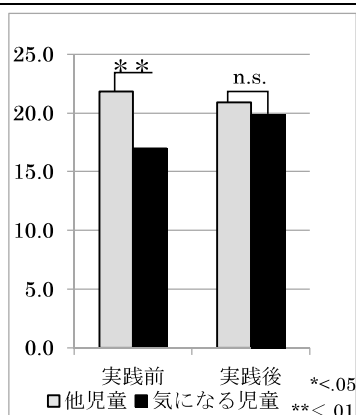


図 8 実践前後の 2 群の比較 (承認得点)

実践前に比べ、実践後は、児童のプロットが全体的に上昇している (図 7)。承認得点の学級平均をみると、実施前後で有意な差は見られなかったものの、20.2 から 20.6 へと上昇していた。これに関して細かく見るために、気になる児童と他児童の得点を比較した(図 8)。実践前は、気になる児童と他児童の間に有意な差が見られていたが、実践後は有意な差がなくなった。これより、学級内の児童の「認められている」という感じ方の差が縮まった様子が伺える。質問項目に注目すると、「クラスの中に、あなたの気持ちをわかってくれる人がいますか」「クラスにはいろいろなことに進んでとりくむ人がいますか」では、実践前には有意な差が見られていたが実践後には見られなかった。これより、自分に対しての周囲の接し方や周囲の活動への取組についても肯定的に捉えられるようになっている様子が伺える。

(2) 学校生活意欲尺度

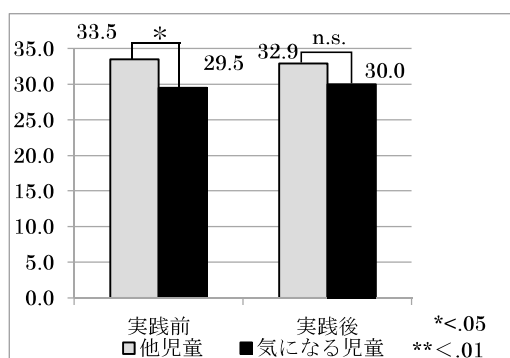


図 9 実践前後の 2 群の比較(意欲総合)

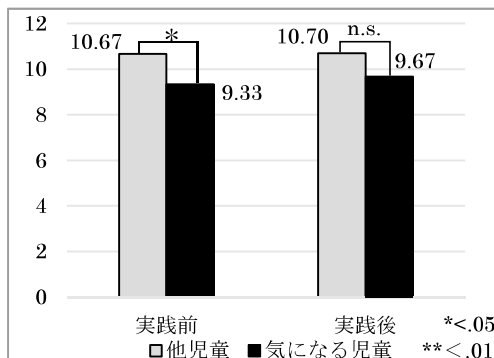


図 10 実践前後の 2 群の比較(友達関係)

学級全体の平均には大きな変化は見られなかった。これについて、気になる児童と他児童の 2 群を比較すると、実践前に見られていた有意な差が、実践後は見られなくなった(図 9)。本研究で焦点を当てた友達関係に関しては、有意な差は見られなかったものの、上昇した。これについて細かく見るために、気になる児童と他児童の 2 群の実践前後の得点について多重比較検定を行った(図 10)。その結果、実践前は他 2 つの群の間に有意な差が見られたが、実践後はその差がなくなり、2 群の差が縮まったことが分かった。

考察

気になる児童への効果

本実践において、「学級内に優れたモデルとなり得る児童生徒がいること、成功体験を繰り返すこと」に注目してターゲットスキルを選定したことで、気になる児童はスキルを獲得することができた。ソーシャルスキルアンケートのターゲットスキルの得点は、

気になる児童の得点が有意に上昇したことで、学級平均も有意に上昇した。これは、学級内の児童が気になる児童のモデルになったことや他児童の自発的な行動や積極的な取り組みが気になる児童の意欲向上につながったためだと考える。学級全体で実践したことで、スキルを適切に学習している児童がスキルの未熟な児童のモデルとなったり、他の児童にフィードバックを与えたりすることができた。これより、気になる児童が自然場面で強化を受ける環境が整いやすくなったと考える。よって、クラスワイドな支援は、気になる児童のソーシャルスキルを高めるうえで良い効果をもたらすということが出来る。また、これらの児童が体験を経てスキルを獲得し自信をもって他児童と関わるようになってきたことにより、他児童からの関わり方もより受容的になり、認め合う声かけが増えた。Q-U アンケートの結果も合わせて見ると、6名中5名の学級満足度尺度のプロットの位置は上昇し、学級満足度尺度における承認得点や学校生活意欲尺度における友達関係について有意に上昇した。これより、気になる児童のソーシャルスキルが高まったことで、承認されていると感じることが多くなり、学級が居心地の良いものへと変化していることが予想される。また、今後望ましい人間関係を育むためのスキルが身についてきている状態だと言えるであろう。日常生活において賞賛を与えた言動については、再び活用しようとする姿やチャレンジシートで意欲的な記述をする姿が見られた。このように、その都度フィードバックすることで、自分が使った正しいスキルが児童の印象に残り、次のスキル活用の意欲へとつながったと考える。気になる児童の中には、スキルを上手に活用できているとはまだ言えない児童もいるため、自己評価における意欲の高まりを大切に、今後も継続した指導が必要になると考える。感情コントロールが難しい児童に関しては、ターゲットスキルは獲得しつつあるが、トラブル時に暴言を吐いてしまい、学級で認められていないと感じることが多くなった様子が伺えた。これは、他児童のスキルが高まったため、この児童の言動がより目立ってきていることも関係していることが予想されることから、個別の支援についても合わせて検討する必要があると考える。

学級全体に対する効果

実態把握を自己評定法、教師評定法、行動観察法の三つの視点で総合して行ったことにより、学級内で行動面において特に目立つ児童だけではなく、承認されていないと感じるなど児童の内面にも注目して気になる児童を把握することができた。三つの視点から実態把握を行うことは、児童を多角的に理解し指導に進むために効果的だと言える。次に、ターゲットスキルの選定方法について述べる。指導中から指導後、学級の中でモデルとなり得る児童を中心に積極的にターゲットスキルを活用することができ、徐々にクラス全体におけるスキル活用が高まった。これは、ある程度のスキルを獲得していた児童にとっては、正しいスキルを改めて知るとともに、これまで何気なく使っていたスキルを賞賛される機会ができたためだと考える。クラスワイドな支援により、できて当たり前だとされていたことが学級全体で確認し賞賛され、彼らの自信へとつながった。これより、スキル活用の意欲は高まり、スキルを定着させることができた。同時に、学級全体でのスキル活用が増え、望ましい人間関係を育むための環境が整ってきている。

また、正しくないスキルの児童にも優しく声をかける姿が見られるようになった。このような対応が、学級内におけるトラブル減少にもつながっていると考える。これらより、この選定方法により学級全体でスキルを学習することは、学級全体でターゲットスキルを定着させることに効果的だと言えることができる。継続したSGEでは、相互理解を深め、関わることの楽しさを体験することができ、学級全体で児童同士が認め合う場を設定することができた。認め合うエクササイズにおいても、児童の取組満足度は高く、自分が褒められる嬉しさと他者の良いところを見つけることができた喜びを体験できた。学習指導要領の中に、「望ましい人間関係とは、楽しく豊かな学級作りのために、互いに尊重しよさを認め合えるような人間関係」とある。対象学級の児童らは、このような人間関係を育みつつある状態だと言える。以上より、学級内において望ましい人間関係を育むために、クラスワイドな支援をSGEとSSEを通して行うことは効果的だと考える。

結論

ソーシャルスキルを高めるためのクラスワイドな支援は、支援を要する児童をはじめ、学級全体のソーシャルスキルの向上に効果があることが示された。これは、支援を要する児童のソーシャルスキルを向上させるためには、学級全体でスキル向上の環境を整え、学級内で正しいスキル活用の主流を作ることが重要であることを示唆している。支援を要する児童にとっては、正しいスキルを学習することはもちろん、その中でスキルを獲得している児童または獲得しつつある児童が彼らのモデルとなり、スキルを活用しやすい環境を整えることができた。また、支援を要する児童の承認感や友達関係に関する意欲を高めることができた。支援の方法として、児童同士の関わりがまだ十分でない学級集団に対して、SGEによるリレーション作りを行った後にSSEでターゲットスキルの指導を行うことは、児童同士が安心してスキルを学ぶ上で有効的な方法だったと言える。

以上より、SSEとSGEによるクラスワイドな支援は、児童同士の相乗効果をもたらした学級全体のソーシャルスキルを向上させることが分かった。よって、本実践で用いた方法は、学級内で望ましい人間関係を育むための方法として有効であることが示唆された。

文献

- 佐藤正二・相川充(2005). 実践！ソーシャルスキル教育 小学校編, 図書文化
- 佐賀県教育センター(2011). よりよい人間関係を築く力を育成する支援の在り方
- 興津他(2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援
- 国立特別支援教育総合研究所(2010). 通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 特別活動編, 東洋館出版社
- 文部科学省(2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省(2006). 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告