

特別支援学級における「道徳の時間」の検討 - 役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践

-

著者	岩瀧 大樹
雑誌名	東京海洋大学研究報告
巻	6
ページ	13-23
発行年	2010-02-26
URL	http://id.nii.ac.jp/1342/00000360/

[論文]

特別支援学級における「道徳の時間」の検討 — 役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践 —

岩瀧 大樹*

(Accepted November 26, 2009)

Discussion on Moral Teaching in Special Needs Class — Practice with Roll Playing and Social Skills Training —

Daiju IWATAKI*

Abstract: In 2009, part of the new guidelines for teaching (2008) was put into practice in elementary and middle schools in Japan. Teachers are expected to nurture rich humanity of children, by teaching morals while modifying and adding spice to conventional moral education, and promote moral teaching according to developmental levels of students. It has been suggested that it is effective to proactively include role playing, etc. in class for senior students. In addition, the introduction of group exercise, such as social skills training (SST), is attracting attention. Various modifications and innovations are expected in moral teaching. On the other hand, most special needs schools conduct moral teaching in comprehensive school education, without doing it as independent class. In this study, the meanings of the setting of a moral class and the introduction of role playing and SST were discussed, with the purpose of promoting moral teaching in a special needs class. As a result, significant differences were observed in the thoughtful thinking and behavior of children. This result indicates the possibility that the moral teaching in a special needs class will develop morality and children will become kind and thoughtful.

Key words: morals, special needs education

第一章 問題と目的

平成 21 年度、全国の小学校・中学校等では前年に告示された学習指導要領（以下新しい学習指導要領）に基づき、その一部が先行実施されている。この新しい学習指導要領では、改訂の基本方針として①「生きる力」の育成、②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成、③道徳教育や体育などの充実による、豊かな心と健やかな体の育成（文部科学省, 2008a）が、大きな柱であることが示されている。特に、①に関して問われている「生きる力」については、他者を思いやる心や感動する心などの「豊かな人間性」が重要な構成要素になっていること、「確かな学力」・「豊かな心」・「健やかな体」を基盤としていることが明記されており、これらの調和の取れた子どもたちの育成が重要であるとされている。また、③に関しては、「豊かな心」を育成するために、発達段階に応じた指導内容の重点化、体験活動などの導入などが明記されるとともに、子どもたちが感動を覚える教材の開発や活用の充実が求められている。これらのことから、今回の改訂では「豊かな人間性」や「豊

かな心」の育成に重点がおかれているといえよう。そのため、「心」を育成する道徳教育に大きな期待が寄せられていることが読み取れる。また、文部科学省（2008a）では、道徳教育をあらゆる教育活動を通じて適切に行うとともに、「道徳の時間」を「要」とすることが示されている。これらのことから、学校教育活動全体における道徳教育の充実には、「道徳の時間」に大きな役割を果たすことが求められているといえる。また中央教育審議会（2008）でも、小学校・中学校での「道徳の時間」について、指導の形式化や子どもたちの受け止め方についての問題が指摘され、充実を図る必要があることが記されている。

「道徳の時間」における指導あるいは資料の工夫に関しては、現在各学校で使用されている「心のノート」の活用があげられるとともに、従来の教員間のチーム・ティーチング（以下 TT）に加え、保護者や地域の人材などのゲストティーチャーとの TT、さらには役割演技（ロール・プレイ。以下 RP）を導入することが提唱されている（押谷・小寺ら、2008）。また、小学校学習指導要領解説道徳編（文部科学省、2008b）でも、特に小学校高学年の発達段階での RP の導入

* Tokyo University of Marine Science and Technology (4-5-7 Konan, Minato-ku, Tokyo 108-8477, Japan)
(東京海洋大学海洋科学部教職課程非常勤講師)

により、子どもたちは他者との関係について考えられることが記されている。つまり、RPは役割を交替する、演技を見るなどにより、他者との人間関係や社会とのかかわりを考えることが可能な手法であり、子どもたちの道徳性育成に有効であると判断できる。さらに、渡辺（2005）においては、ソーシャル・スキル・トレーニング（以下 SST）を取り入れた実践および道徳教育プログラム（VLF）が、林（2008）においては RP や子ども同士による相互のインタビューなどを取り入れた SST であるモラル・スキル・トレーニングを「道徳の時間」に取り入れていく意義が論じられている。加えて諸富・齋藤（2002）においては、①道徳的価値の大切さを、観念ではなく体感できること、②道徳的なスキルを学ぶことができ、道徳的実践力の育成に直結する、という観点から、「道徳の時間」に構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter、以下 SGE）を積極的に用いる意義が提言されている。上記の提唱および実践などを踏まえると、通常学級においては「道徳の時間」に関する様々な工夫が行われており、道徳教育の「要」としての「道徳の時間」の充実に向けた取り組みが盛んに行われているといえよう。

しかし、「道徳の時間」では、スキルを習得したり、プログラムを実施したりすることではなく、道徳的価値や自己の生き方についての考えを深めることが目的である。この点に関して、例えば上記で SGE の有効性を提唱している諸富・齋藤（2002）は、「道徳の時間」では SGE の実施が目的ではなく、ねらいを達成するのに効果的な手法として SGE をとらえていく重要性を示している。このことより、RP や SST などに関しても、道徳的価値を深めるための手法としてとらえていくことが、「道徳の時間」の充実につながる重要な点であると判断できる。つまり、「道徳の時間」のねらいを達成させるために、RP や SST など手法として用いることを担当者は意識する必要があるといえよう。具体的には、「道徳の時間」で用いられる読み物資料などに加え、適宜上記の手法を取り入れていくことが有効であると判断できる。

さて、ここまでは通常学級における道徳教育に関して述べてきた。近年ではノーマライゼーション社会の理念が広く取り入れられ、学校教育の分野では特別支援教育の充実化や共同学習、交流教育が盛んに行われるようになっていく。それでは、特別支援学校および文部科学省（2009a）により小学校・中学校での学習指導要領を基としながらも、子どもの実態に応じて特別支援学校学習指導要領を参考として教育課程を編成する特別支援学級ではどのような道徳教育が行われているのであろうか。特別支援学校新教育課程説明会資料（文部科学省、2009a）によれば、小学校1年生では34、小学校2年生から中学校3年生では35が年間の授業時数であることが示されている。しかし、学校教育法施行規則等により、「道徳の時間」は生活単元学習や自立活動などの学習活動に代替されていることが推察される。道徳

教育はすべての学校教育活動で行われるものである。新しい学習指導要領では特に「豊かな心」の育成が強調されるとともに、「豊かな心の育成」に関しては、中央教育審議会（2008）が、「家庭や地域の教育力の低下を踏まえた対応が十分でなかった」ことを指摘し、その中で「子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある」ことが重要な観点であるとしている。子どもたちの生活経験や体験の不足が指摘されるようになって久しい。つまり、学校教育の中で体験活動を取り入れた道徳教育等の充実を図ることによって、家庭や地域との新たな連携へつなげていくきっかけづくりを行うことが提唱されている。この点からも RP や SST の導入は有意義であると考えられる。

以上のことを踏まえると、特別支援学校・学級においても、「道徳の時間」を改めて設け、指導していくことは大変重要な取り組みであるといえる。さらに、東京都教育委員会指導部義務教育特別支援教育指導課（2009b）では、特別支援学校の道徳教育の推進策として、準ずる教育課程における「道徳の時間」の地区公開講座の充実や、知的障害特別支援学校高等部での「道徳の時間」の指導の推進、小学部や中学部での道徳教育の全体計画の作成・充実などが提言されている。これらのことから、特別支援学校でも「道徳の時間」を設定していくことは、今後の大きな検討事項であるといえる。加えて、大久保ら（2007）では、特別支援教育から生み出される知見は通常教育の質を高める可能性があることを指摘している。つまり、特別支援学校・学級での「道徳の時間」を検討することは、通常学級での「道徳の時間」をも、より充実化させるものであるといえよう。

また、SST などに関しては、繪内ら（2005）は、学習障害（Learning Disability、以下 LD）や高機能自閉症の子どもたちのセルフコントロールが可能になったことを示唆している。さらに、小貫ら（2004）においても社会性のつまずきの観点から SST が重要であることを示している。これらの先行研究より、特に発達障害を抱えた子どもたちに SST を取り入れていく「道徳の時間」の実践は、有効であると推察できる。一方 RP に関しては、山田・春原（2003）により、子どもの感情表現や自己を守る対人スキルに効果が見られることが示されている。さらに石渡・武藤（1998）では、言語集団が十分ではない児童にとって、体験の表出が容易になることを述べている。

しかし、特別支援教育の対象となる子どもたちへの道徳教育に関する先行研究や実践例は非常に少ない。そのため効果的な道徳教育の方法や「道徳の時間」の設定についての研究が模索されているといえよう。

以上のことから、本研究では特別支援教育の対象である子どもたちに対し、①「道徳の時間」を設定した道徳教育を実践する、②「道徳の時間」に RP や SST を取り入れる、の2点を踏まえ、子どもたちの道徳的心情や道徳的実践力の変容を把握し、今後の特別支援学校等でのより効果的な

道德教育への示唆を得ていく。つまり、特別支援教育の対象である子どもたちへの道德教育において RP や SST を取り入れた「道德の時間」を設定することが、子どもたちの道德性の育成にどのように資するのかを把握していく。このことで、特別支援教育の対象となる子どもたちへの効果的な道德教育の方法について、新たな見解を得ていくことを目的とする。

なお、本研究では対象を小学校高学年の児童とし、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省,2009c）および小学校学習指導要領解説道德編（文部科学省,2008b）を参考とし、上記の指導内容の中から、特に他者とのコミュニケーションに関わる 2 の「主として他の人とのかかわりに関すること」の視点より（2）の内容項目である「だれに対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にする」（以下 2 の（2））を取り上げていく。また、筆者はこの実践にスクールカウンセラー（以下 SC）の立場から関わっていった。

第二章 方法

2.1 目的

特別支援学級において、RP および SST を取り入れた「道德の時間」の実践による、子どもたちの他者への思いやりの変容を検討する。

2.2 対象児

首都圏内 X 小学校の特別支援学級に在籍する高学年児童 9 名（男児 7 名、女児 2 名）を対象に、SC および特別支援学級担当教員（6 名）で「道德の時間」を特設し、実践を行った。そのうち、4 名（特別支援学級担当教員および保護者から SC に、他者との関わりについて教育相談の介入が期待されている男児 3 名、女児 1 名。主な器質的背景としては、高機能自閉症・LD・注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder。以下 ADHD）など）を本研究での対象児とした。対象児の選定・詳細に関しては以下に示す（Table.1）。

- 1) A（6 年生、男児、高機能自閉症・協調性運動障害）
 - ① 特別支援学級担当教員がとらえる問題
学習場面（自分が不得意である教科の授業、苦手な活動

（手先を用いる細かい作業）への取り組み、新たな活動（高学年の仕事）への取り組み）において、思い通りにならないことに対して、大声で泣いたり、他者に暴言を吐いたりすることが多い。このため、他の児童とトラブルになることが多く、同年代の児童とは疎遠になりがちである。ゆえに、年下の児童と関わろうとするが、適切に関わることはできず、相手にされないと物を取り上げたり、遊びの邪魔をしたりなど、不適切な行動をとる。

② 保護者がとらえる問題

家庭で年下きょうだいとの言い争いが多いこと、学校で他の児童とのトラブルが発生していることにより、A の他者へのコミュニケーションについて不安を抱えている。

③ SC によるアセスメント

背が高く、活発そうに見受けられる。体育の授業でボールを使ったり、走ったりする場面において不器用さが目立つ。また、図画工作の授業でも、細かく切ったストローに紐を通す場面や、紙片にのりを貼る場面で、何度もやり直したり、なかなかできなかつたりする様子が見られた。低学年の児童に対しては、仲間に入ろうとする場面が見られるものの、突然仲間に加わろうとしたり、一方的に玩具を「貸して」と言って取り上げたりする行動が確認された。

④ A への対応および「道德の時間」でのねらい

他の児童、特に年下の児童とうまく関わろうとしたいものの、相手の気持ちを考え、適切な対応ができないものと推測できる。つまり、適切な関わり方や相手の立場に立って考える機会を提供することが重要だととらえた。そのため、適切な関わり方について「道德の時間」で考える機会を設けるとともに、A に関しては「他の児童に親切にしようとする心情を育てる」ことをねらいとした。

2) B（5 年生、男児、LD・協調性運動障害）

① 特別支援学級担当教員がとらえる問題

集団参加が不得意である。教員やボランティアスタッフ、SC などの大人と関わる場合には、積極的に話しかけてきたり、遊びに誘ったりすることができるが、同年代の児童と関わる場合には、自分から声をかけることができない。自分から声をかけてもらうことを待ち、声をかけてもらえないと相手への怒りを発する。また、他者のネガティブな言葉や対応に敏感に反応し、帰宅後、保護者に泣いて訴える。他の児童とトラブルになったり、文句を言われたりした場

Table.1 対象児の特徴

対象児	器質的背景	主な心理・社会的問題
A(男児)	高機能自閉症	自分の思い通りにならないと他の児童を非難したり、教員に抵抗をしたりする場面が多い。低学年の児童と関わりたい気持ちはあるが、うまく声をかけられず、喧嘩になることもある。
B(男児)	LD	他の児童と関わりたい気持ちは強いが、言い出せないことを本人も保護者も悩んでいる。嫌なことがあっても言い返したり反論したりすることができず、受け身になってしまい、落ち込んでしまう。
C(男児)	ADHD	数名の特定の児童と遊ぶことはできるが、その他の児童を受け入れることはない。他の児童の不適切な言動に過敏に反応する（からかう・大騒ぎするなど）。
D(女児)	LD	対人場面や学習場面で思い通りにならないと、無反応になる。他の児童が嫌がることを言ったり、口調がきつくなったりすることが多く、トラブルになる。

合には沈黙してしまい、理由を説明したり、反論したりすることなく、涙を流すことが多い。

② 保護者がとらえる問題

ほぼ毎日 B が泣いて学校での様子を訴えるため、学校でいじめ被害を受けているのではないかと心配している。特に、B からポジティブな報告が全くなく、ネガティブな報告しか伝えられないため、保護者自身も落ち込むことが多い。特別支援学級担当教員および SC との密な情報交換を期待している。

③ SC によるアセスメント

色白で普通体型。SC の出勤日には積極的にカウンセリンググループに顔を見せる。休み時間などに特別支援学級の児童数名とカウンセリンググループに遊びに来ることもあるが、他の児童と関わることはほとんどなく、SC に話しかけたり、遊び（動物のフィギュアやコマ回しなど）をもちかけたりすることが多い。また、2 週間に 1 度プレイセラピーを行っていたが、その際には「おままごと」を希望することが多く、「レストランのシェフ」の役割設定で、きめ細やかなサーブをすることができた。

④ B への対応および「道徳の時間」でのねらい

B の場合は周囲の大人とは積極的に関わることができる。しかし、同年代の児童との関わりにおいては消極的になってしまうことが、B の抱えている問題の大きな要因であると判断できる。そのため、同年代の友だちとの適切な関わり、特に適切に自己主張を行ったり、仲間に加わったりするなどの機会が求められるといえる。このことから、「道徳の時間」においては、「適切に自己主張をし、相手の立場を理解する心情を育てる」ことを B のねらいとした。なお、ネガティブな部分に反応してしまう件に関しては、SC と特別支援学級担当教員とで連携し、成功体験や楽しかった体験の蓄積が明確化できるようにすべく、ネガティブなイベントではなく、ポジティブなイベントに着目させる取り組み（帰りの会の内容、連絡帳のフォーマットなどの工夫）を実践していくこととした。

3) C (5 年生, 男児, ADHD)

① 特別支援学級担当教員がとらえる問題

特別支援学級におけるリーダー的存在であるが、仲間外れをすることが多い。特に自分と話の合う児童としか関わろうとせず、他の児童が入れて欲しいことを告げると無視したり、暴言を吐いたりする。他の児童を自分の集団に誘うことは全くない。また、授業中などで、他の児童が失敗すると、過敏に反応し、非難したり、けなしたりする言葉を発する。話を聴き逃すことは多く、教員から注意をされることもしばしばである。一方的に話し続け、止まらなくなってしまうこともあるが、今年度から服薬をするようになったため、過度に話し続けるということは少なくなっている。

② 保護者がとらえる問題

友だちとの関係が限定されるものになっていることを懸

念している。特に B とトラブルになることが多く、B の保護者とともにどのような対応をすべきか模索中である。また、帰宅後は年下の児童に不当な命令をしたり、過度ないたづらをしたりすることが増えてきており、厳しく注意をしているが、なかなか変容が見られないことを不安に感じている。

③ SC によるアセスメント

自ら率先して学習に取り組もうとしたり、遊びの計画を立てたりするなど、非常にアクティブな部分が見られる。不注意の面、多動の面も見えることから、混合タイプの ADHD であることが推察される。授業中などでは、教員の話や注意を聴き逃す場面もあるものの、明朗に対応している。しかし、他の児童が答えられなかったり、ミスをしたりと、暴言を吐く場面も確認された。カウンセリンググループには 6 年生の男児数名や D と来室することが多く、休み時間にはボーリングゲームやミニサッカーなどを行っている。この仲間は特定の 4 名程度のグループであり、その他の児童が加わることはなかった。

④ C への対応および「道徳の時間」でのねらい

C の問題として、「他の児童を受け入れない」、「他の児童の失敗への対応」の 2 点が確認された。この 2 点はいずれも「相手の立場になって考える」ことが重要になると判断できる。そのため、「道徳の時間」においては、「他者の立場に気づき、親切にしようとする心情を育てる」ことを、C のねらいとすることとした。このことにより、他者を受け入れ、特定以外の児童とのコミュニケーションが深められるようにしていくと共に、他者の失敗に対する適切な対応に気づく関わりについて考えられるようにしていく。

4) D (6 年生, 女児, LD)

① 特別支援学級担当教員のとらえる問題

他者への適切な関わり方に問題を抱えている。自ら積極的に他の児童に話しかけたり、遊びに誘ったりすることは少ない。しかし、C と相性がよく、同じグループに所属しているため、仲間外れになったり、孤立したりすることはない。年下の児童に親切にしようとする意識もあるが、言い方がきつく、命令口調であること、過度に大声になるためにトラブルになることが多い。例えば、他の児童が係の仕事をしていることに D が気づき、教える場面などにおいては、忘れたことをののしったり、きつい言い方をしたりするために、係の児童が泣き出してしまうことも見られる。D 自身も「私が言うと、みんなが怒るし、泣くから」と言い、他の児童と距離を置くことで適応を保とうとする部分も見られるが、同時に「教えてあげたい」、「親切にしたい」などの部分もあり、関わり方で悩んでいる様子がうかがえる。また、ゲームなどで自分の思い通りにならないとふてくされてしまうことがしばしばある。

② 保護者がとらえる問題

家庭では必要以外の会話を発することは少ないが、保護者

からの問いかけには短い応答をする。学校の様子はめったに話さないが、保護者は他の保護者との情報交換や連絡により、言い争いになる場面が多いことを把握しており、問題意識を抱えている。保護者はDともっと接する時間を確保したいと考えているが、家業の都合もあり、なかなか実行することができずにいる。

③ SCによるアセスメント

Cと一緒にグループにすることが多く、休み時間には頻繁にカウンセリングルームに来室している。Cや他の児童、SCも含めてカードゲームを行う際には、自らカードを配るなどの気遣いを見せる。しかし、ゲーム中に自分が負けそうになったり、思い通りの結果が出せなかったりした際には、ふてくされて無言になったり、途中で退席してしまったりする場合がしばしば見られた。

④ Dへの対応および「道徳の時間」でのねらい

教え方や口調がきついなどの面があるものの、他の児童に対して係の仕事を忘れたことに気づき、教えてやろうとしていること、カードゲームなどの遊びの際には率先して親切な対応を見せようとしていることなどが確認されている。このことから、Dは他者に親切にしようと考えているものの、具体的な行動や対応に困難を抱えている可能性がうかがえた。そのため、他者に関わろうとしているDのポジティブな面を尊重し、適切な関わり方について「道徳の時間」で考える機会を設定していくこととした。

2.3 調査内容

本研究では、「道徳の時間」での実践前（プレテスト）および実践後（ポストテスト）で上記の対象児へのアセスメントを特別支援学級担当教員6名（男性2名、女性4名。教員歴4～23年）に求めた。

1) 道徳的実践力および道徳的心情に関わる項目（以下思いやりの項目）

小学校学習指導要領解説道徳編（文部科学省,2008）およびHEART（古畑ら,1999）をもとに作成した6項目（1.謝っている友だちを許すことができる,2.友だちの気持ちになって考えている,3.友だちの気持ちになって行動している,4.友だちが困っていたら優しくしている,5.友だちの良いところを知っている,6.仲間外れをしない）を使用した（4件法）。

2) 児童のソーシャル・スキルに関わる項目

岡田（2003）によって作成された「指導のための児童用ソーシャル・スキル尺度（42項目。以下SS尺度）を用いることとした。因子構造は4因子であり、①他者の気持ちや表情に気づく「協調行動」、②他者を非難したり、乱暴なことをしたりしない「セルフコントロール・スキル」、③他者を遊びに誘ったり、自分から集団に加わったりする「仲間関与スキル」、④他者との適切な言語的応答を示す「言語的コミュニケーションスキル」であることが示されている。本研究では、プレテストおよびポストテストで各対象児の

アセスメントを実施する教員への負担を考慮し、①と②の因子から4項目、③と④の因子から3項目ずつを抽出し、合計14項目を用いることとした（4件法）。なお、使用した項目に関してはAppendix.1に示す。

2.4 アセスメントおよび「道徳の時間」での実践時期

2008年10月～2009年2月

2.5 「道徳の時間」の実践

1) 事前学習

全3回の「道徳の時間」の実践に先立ち、対象児の集団における学習の様子を把握するなどの目的により、「あいさつ」について考える事前学習を実施した（TT形式。メインティーチャーは特別支援学級担当教員。SCはアシスタントティーチャーとして参加）。ここでは校外学習における、事業先の担当者へのあいさつのスキルに関するSSTを実施した。その結果、「道徳の時間」の実践では以下の2点に留意することとした。

① SSTでの留意点

通常学級における少人数SSTにおいては、モデリングを見た後に、子どもたち同士でリハーサルを実施し、フィードバックを行うことが多い（相川,1999など）。しかし、事前学習において、子どもたちはモデリングを見ることはできたものの、次の「子どもたち同士でのリハーサル」の段階において混乱をする様子が多く見られた。そのため、「道徳の時間」でのSSTでは、「子どもたち同士でのリハーサル」の実施前に、「教員と子どもでのリハーサル」を設定し、スモールステップで指導を行うこととした。

② RPでの留意点

教員同士によるモデリングを見た後、SSTの「教員と子どもでのリハーサル」では、適切に他者と関わることできたことを賞賛し、モチベーションを高める。次に、「子ども同士でのリハーサル」では、他者が適切に関わってきたときの気持ちおよび他者に適切に関わられた気持ちについて確認をさせることとした。それぞれの役割における気持ちを各段階で確認をし、フィードバックを行い、効果的なRPにつなげることとした。

2) 「道徳の時間」での実践

SCおよび特別支援学級担当教員で連携し、全3回の「道徳の時間」での実践を行った。主な内容について以下に示す。なお、時間はそれぞれ45分間であった。概要に関しては、Table.2で示す。

① 導入

この段階では、道徳の読み物資料を用いて、ねらいである「他者への思いやり」に関して、気づき、考えるきっかけを示唆していく。なお、資料に関しては文溪堂（2008）の低学年より、2の（2）に関するものを使用することとした。

② RP

導入の段階を踏まえ、どのような親切な対応ができるの

Table.2 「道徳の時間」の概要

第1回	ねらい	友だちに温かい心で接し、親切にしようとする心情を育てる。
	使用資料	道徳資料(文溪堂)・長縄で遊んでいる仲間の絵(自作)・その他
	RP	長縄にいられてもらう児童・受け答えをする児童・その他の児童
	SST	仲間を誘う・仲間に加わる・お礼を言う
第2回	ねらい	友だちの立場になって理解し合おうとする心情を育てる。
	使用資料	自作資料・破れてしまった教科書の絵(自作)・その他
	RP	教科書を破かれてしまった児童・謝る児童・その他の児童
	SST	適切に抗議をする・謝る
第3回	ねらい	友だちに思いやりをもって接しようとする心情を育てる。
	使用資料	道徳資料(文溪堂)・剣玉で遊んでいる児童の絵(自作)・その他
	RP	剣玉で遊んでいる児童・遊びたいが見ている児童・その他の児童
	SST	譲る・要求に応じる・お礼を言う

かを考えさせ、SCと特別支援学級担当教員による不適切な例および適切な例のモデリングを見せる。その後、それぞれの立場での気持ちの確認を促す。

③ SST

最初に「教員と子どもによるリハーサル」を実施し、適切な関わり方を習得させる。次に「子どもたち同士でのリハーサル」を実施し、適切な関わり方をした気持ち、してもらった気持ちについて確認を行う。

(1) 一般化

各教育活動および日常生活において、SCおよび特別支援学級担当教員で連携し、「道徳の時間」およびSSTでの取り組みを想起させることにより、他者の気持ちについて考えることを促していった。

(2) その他

3回の「道徳の時間」を設定するにあたり、ねらいを多く盛り込むことは子どもたちの混乱をまねくことが懸念される。そこで、それぞれのねらいを同様のもの(思いやり)にすることによって、特別支援学級の子どもたちの道徳的実践力の育成につながることを期待した。

第三章 結果

3.1 思いやりに関わる項目

プレテストの段階で、どの項目においても天井効果・フロア効果は認められなかったため、6項目をポストテストとの比較の対象とした。

1) 謝っている友だちを許すことができる

Aに有意な、Dに有意傾向である得点の上昇が確認され

た。

2) 友だちの気持ちになって考えている

Bに有意な、AとCに有意傾向である得点の上昇が確認された。

3) 友だちの気持ちになって行動している

全員に得点の変容が確認され、得点の上昇がBとCで有意、AとDで有意傾向であった。

4) 友だちが困っていたら優しくしている

Aに有意な得点の上昇が確認された。

5) 友だちの良いところを知っている

Bに有意な、Cに有意傾向である得点の上昇が確認された。

6) 仲間外れをしない

Cに有意な得点の上昇が確認された。

3.2 SS尺度

各因子の合計得点を項目数で除し、3.1と同様の比較・検討を行った。

1) 協調行動

AとBに有意な、Cに有意傾向である得点の上昇が確認された。

2) セルフコントロール

AとBおよびDに有意な得点の上昇が確認された。

3) 仲間関与スキル

BとCに有意な、Dに有意傾向である得点の上昇が確認された。

4) 言語的コミュニケーションスキル

BとDに有意な得点の上昇が確認された。

Table.3 実践前後における思いやりに関する項目およびSS各因子の平均値と標準偏差

対象児 項目および因子	A			B			C			D		
	プレ	ポスト	t値	プレ	ポスト	t値	プレ	ポスト	t値	プレ	ポスト	t値
1. 謝っている友だちを許すことができる	2.00(0.00)	2.83(0.40)	5.00***	2.83(0.40)	3.17(0.40)	1.00	2.83(0.40)	3.00(0.00)	1.00	2.17(0.40)	2.67(0.51)	2.23†
2. 友だちの気持ちになって考えている	2.00(0.00)	2.50(0.54)	2.23†	2.00(0.00)	3.17(0.40)	7.00***	2.17(0.40)	2.67(0.51)	2.23†	2.17(0.40)	2.50(0.54)	1.58
3. 友だちの気持ちになって行動している	1.83(0.40)	2.33(0.51)	2.23†	2.00(0.00)	2.67(0.51)	3.16*	2.00(0.00)	2.67(0.51)	3.16*	2.00(0.00)	2.50(0.54)	2.23†
4. 友だちが困っていたら優しくしている	2.00(0.00)	3.17(0.75)	3.79*	3.00(0.00)	3.33(0.51)	1.58	2.83(0.40)	3.00(0.00)	1.00	2.83(0.75)	3.17(0.40)	1.58
5. 友だちの良いところを知っている	2.33(0.51)	2.67(0.51)	1.58	2.50(0.54)	3.17(0.40)	3.16*	2.33(0.51)	2.83(0.40)	2.23†	2.50(0.54)	2.83(0.40)	1.58
6. 仲間はずれをしない	3.50(0.54)	3.33(0.51)	1.00	3.33(0.51)	3.50(0.54)	1.00	2.50(0.54)	3.17(0.40)	3.16*	3.17(0.40)	3.33(0.51)	1.00
1. 協調行動(集団行動)	2.58(0.20)	2.83(0.37)	1.93***	2.33(0.30)	2.87(0.34)	3.60*	2.83(0.30)	3.16(0.20)	2.39†	2.50(0.15)	2.70(0.36)	1.53
2. セルフコントロール(集団行動)	1.83(0.12)	3.00(0.15)	14.00***	2.75(0.27)	2.95(0.18)	5.00***	2.25(0.27)	2.54(0.36)	1.78	2.25(0.15)	2.87(0.26)	7.31***
3. 仲間関与	3.00(0.78)	3.33(0.47)	1.93	1.88(0.17)	2.77(0.27)	5.39***	3.16(0.45)	3.66(0.36)	3.50*	2.11(0.62)	2.38(0.38)	2.07†
4. 言語的コミュニケーション	3.05(0.32)	3.05(0.32)	0.00	2.72(0.25)	2.94(0.13)	3.16*	2.77(0.27)	2.94(0.13)	1.46	2.22(0.50)	2.83(0.27)	3.05*

()内は標準偏差

† p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

なお、3.1 および 3.2 の詳細に関しては Table.3 に示す。

第四章 考察

4.1 対象児の変容

1) A

① 「道德の時間」における取り組み

時折、廊下に出る、特定の特別支援学級担当教員に抱きつく、などの行動が見られたものの、RP や SST には混乱を示さずに参加することができた。フィードバックの際には、少し考え込む様子が見受けられたが、SC がモデリングでの言葉を示唆すると「僕も一緒に（長縄を）やっていい？」と応答することができ、「ちゃんと言えば、（相手も）ちゃんとしてくれるんだね」と話していた。高原（2000）では、高機能自閉症者に対しては、本人の言葉などを強調したり、補ったりする RP が必要であることが論じられている。「道德の時間」では、A を担当した SC が、A が言葉に詰まった際に、言葉を示唆したことが効果的であったと判断できる。

② 思いやりに関わる項目

4つの項目において得点の上昇が示されていた。A の場合は、他の児童とうまく関わりたい気持ちがありながらも、適切に関わることができず、トラブルになる場合が多いことがうかがえた。A に関しては「他の児童に親切にしようとする心情を育てる」ことをねらいとしていた。そのため、RP などによって、他者の立場を経験したり、他者への適切な関わり方を習得したりしたことは、有効であった可能性が示された。

③ SS 尺度

まず、他者の気持ちや表情に気づく「協調行動」の得点上昇は、SST による適切な行動が習得されたためであると推察される。なお、他者の嫌がることをしない「セルフコントロール」に関しても、適切な行動の習得により、不適切な行動を取ることが少なくなったためである可能性がうかがえた。

④ 特別支援学級担当教員による見解

3回の「道德の時間」の後、低学年の児童と一緒に遊んでいる姿を多く見かけるようになった。以前のように、玩具を取り上げたり、強引に仲間に加わったりする行動はほとんど見られず、トラブルは少なくなった。

⑤ 保護者からの報告

年下のきょうだいと言い争う場面は見られるものの、年下児童とのトラブルはやや減少した印象を受けている。このことから、少しずつではあるが、保護者の関心は適切な関わり方を A に考えさせたり、習得させたりしていくことに向くようになった。

2) B

① 「道德の時間」における取り組み

非常に意欲的にエクササイズ等に参加している様子が見受けられた。フィードバックの際には、何度も SC や教員に

「こう言えばいいんだね」と確認を求めてきた。また、お礼の言葉の自発的な表出に関しては、関戸・川上（2006）では異なる複数の場面を設定する方法が自閉症児には有効であることが示されているが、B の場合はリハーサルの段階でも積極的に「ありがとう」「いいよ」などのポジティブな応答をしていた。

② 思いやりに関わる項目

他者の気持ちになって考える項目、行動する項目に得点の上昇が確認されていた。B については「適切に自己主張し、相手の立場を理解する心情を育てる」ことがねらいであった。そのため、RP などにおいて同年代の児童との適切な関わりについて考えた経験は大きな意義があったと推測される。

③ SS 尺度

すべての因子に有意な得点の上昇が確認されていた。特に B の場合は、集団参加において「入れてくれない＝誘ってもらえない」という認知があったものの、「遊んでいる仲間自分から加われる」「気軽に仲間に話しかけることができる」などの項目を含む「仲間関与スキル」の得点が上昇したことは、RP や SST による効果がうかがえる。

④ 特別支援学級担当教員による見解

「仲間に入れてもらえない」と訴えることはなくなり、自分から遊んでいる小集団に加わっている姿が見られるようになった。ただ、同年代の高学年の児童の集団よりも、低学年の児童の集団に多く関わっている。遊びの内容としては、B が好きな「おままごと」「動物フィギュア」に興味を示す児童が低学年に多く、そのために B が積極的に遊びに誘うのは低学年の児童になっていると予測できる。また、連絡帳の配布など、特別支援学級担当教員の手伝いを積極的にしていたことに加え、自立活動や校外学習で年下の児童のサポートができるようになったことが示された。

⑤ 保護者からの報告

ネガティブな部分に目を向け、家庭では泣くことが多かったが、保護者が質問をするとポジティブな部分の報告もできるようになった。B については、帰りの会において、その日の楽しかったイベントをベルの形をしたカードに記入し、教室に掲示してある「クリスマスツリー」に貼っていく取り組みと、連絡帳のフォーマットにある「今日の反省」を「今日の一番（うれしかったこと）」に変更し、ポジティブなイベントに着目させる関わりを行っていた。他者の気持ちになって考える機会を「道德の時間」で設けたことにより、適切な関わりが可能になり、ネガティブな部分よりもポジティブな部分に着目できるようになったものと判断できる。

3) C

① 「道德の時間」における取り組み

SC と多くの教員とでの実践を楽しみにしており、3回の「道德の時間」では積極的に発言をしたり、SST や RP に取り組んだりする姿が確認された。また、リハーサルでは SC

らや他の児童に「もう一回やろうよ」「この言い方で大丈夫？」などの応答をしていた。

② 思いやりに関わる項目

他者の気持ちになって考える項目、行動する項目に得点の上昇が確認されるとともに、「仲間外れをしない」の項目得点の上昇が明らかであった。C に関しては、特定の児童としか関わらないこと、他の児童を受け入れないことが問題としてあげられていたが、この項目の得点を確認されたことから、RP などにおける他者の気持ちになって考える機会が C の変容につながったものと推察される。

③ SS 尺度

「仲間関与スキル」の得点が有意であったことから、「道徳の時間」における SST などによる効果がうかがえる。また、「協調行動」にも得点の上昇が有意傾向であった。この項目には相手の気持ちを踏まえた内容などが含まれていることから、RP などにおいて他者の気持ちになって考える経験をしたことが、この因子における得点の上昇につながった可能性があげられる。

④ 特別支援学級担当教員による見解

他の児童が「入れて」という働きかけをした場合には、拒絶することなく、自分の遊びやグループに受け入れられるようになり、今まであまりコミュニケーションをとらなかった児童とも話をしたり、遊んだりすることができるようになった。しかし、自分から他の児童を積極的に誘うことはまだ少なく、今後の課題であることが示された。

⑤ 保護者からの報告

近所の年下の児童との関わりについては、あまり変容は感じられていないことが報告された。しかし、年下のきょうだいを自分の遊びのグループに加えるようになったことが話された。年下きょうだいのことを過度にからかうこともあるが、この点については家庭で厳しく指導をしていくとともに、学校内でも同様の場合には指導を期待していることが伝えられた。

4) D

① 「道徳の時間」における取り組み

各教科の授業などではあまり積極的に学習活動に取り組む姿は見られず、「道徳の時間」においても淡々と SC らの指示する活動を行っていた。しかし、SC がフィードバックにおいて、「その言い方でいいよ」「D ちゃんがこうしてくれるとみんなうれしいよ」などの賞賛を与えると、RP や SST に真剣に取り組む様子がうかがえた。

② 思いやりに関わる項目

相手を許す項目および他者の気持ちになって行動する項目に得点の上昇が有意傾向であった。D の場合は、他者に親切にしたり優しくしたりしようとする様子がうかがえるものの、言葉や口調が適切なものではなく、トラブルになってしまう場合が多かった。「道徳の時間」における SST など、適切な言葉や口調を習得できたことが、D の思いやりに関わる道徳的実践力の育成につながったものと推察でき

よう。

③ SS 尺度

他者の嫌がることをしない項目を含む「セルフコントロール」の因子に得点の上昇が有意であった。RP において、嫌な言い方をされた場合の他者の気持ちを考えたことや、SST において適切なコミュニケーションを習得したことが関わっていることが予測できる。また、「言語的コミュニケーション」についても、SST による適切な関わり方を習得したことが得点の上昇に関わっていることが推察される。

④ 特別支援学級担当教員による見解

係や日直の仕事のを忘れた児童に対し、親切に教えようとする気持はありながらも、言い方が不適切であるのが D に関わる問題であった。「道徳の時間」での実践後は、上記のような場面では、トラブルはなくなったことが報告された。これは、D が他の児童の失敗に気づいた場合、「きつい言葉で教える」から「きつい言葉を用いない」ことにつながったものと推察される。

⑤ SC による見解

D の保護者との面接ができなかったため、SC による見解を論じていく。カードゲームでの行動の変容がうかがえた。「道徳の時間」の実践前は、ゲームに負けそうになると無反応になるなどの様子が見られたが、実践後は上記のような場面で SC が「D ちゃんが一緒にゲームをしてくれるとみんなうれしいよ」などの言葉をかけると、口数は少なくなるものの、最後までゲームに参加することができるようになった。

4.2 「道徳の時間」

1) RP

具体的な場を設定し、他者の立場になって考える機会は子どもたちにとって適切な話し方や表情などを習得するものになったことがうかがえる。子どもたちの反応にも「こういう言い方をすると嫌な気持ちになるね」「先生がやっていった言い方がいいと思う」などの発言が確認され、改めて RP を取り入れた取り組みが有効であることが示唆された。

2) SST

① モデリング

SC および特別支援学級担当教員での不適切な例・適切な例のモデリングを示したところ、子どもたちは「こっち（不適切な例）の方だと、（言われた方が）かわいそう」「ちゃんとした言い方があるんだ」などの反応を見せた。声の大きさや表情などに関しては、適切な例におけるものをリプレイしたり、フィードバックの際に「もっと大きな（小さな）声で言うともっとよくなるよ」などの言葉をかけたりすることによって、子どもたちの習得を促していった。

② リハーサル

「子どもたち同士でのリハーサル」に加え、「教員と子

もによるリハーサル」を加えたことは、大きな効果があったように見受けられた。つまり、スモールステップでのリハーサルの積み重ね、その都度賞賛を得ることにより、子どもたちは適切な関わり方への自信をもち、高いモチベーションを保ちながら仲間同士での関わりができるようになったものと予想できる。

③ 般化

学校教育活動でのあらゆる場面において子どもたちに他者の気持ちを考えた行動が期待される場合、特別支援学級担当教員が積極的に、「道德の時間」での取り組みの想起を促す働きかけを行っていった。このことが、子どもたちの思いやりに関する項目やSS尺度の得点上昇につながったものといえよう。

第五章 総合考察

5.1 本研究で得られた知見

1) 「道德の時間」の設定

本研究では特別支援学級において「道德の時間」を設定した実践を行っていった。先行研究が非常に少なく、通常学級での取り組みや児童の日常の様子を踏まえながらの実践であったものの、他者を思いやる項目に変容が確認されたことから、本研究での実践は有意義なものであったと判断できる。荒川（2008）では、道德教育と自立活動における人格形成との関連を再整理する必要がある、教育課程上の位置づけを明確にしていくことが指摘されている。しかし、この提言を踏まえながらも、本研究では、特別支援学級においても通常学級と同様に、「道德の時間」での実践を取り入れていくことによって、子どもたちの道徳的実践力や道徳的心情を育成していくことが可能であることが示された。つまり、道德教育の中心となる「道德の時間」の設定は特別支援学級の子どもたちにとっても有益な取り組みであるといえよう。

2) RP および SST の導入

高機能自閉症においては、「相手の気持ちがわからない」などの対人関係を主とする問題が指摘されており（永井，2002）、RP や SST への取り組みに困難が見られることも予想されたが、A をはじめ、他の児童も大きな困難を示さずにエクササイズ等に参加することができた。その理由として、指導の観点から以下の2点をあげる。

① スモールステップによる指導

通常学級等での実践においては、「モデリング」→「(子どもたち同士での) 役割を交替しながらのリハーサル」→「フィードバック」という段階で行われることが多いが、本研究では子どもたちの実態を踏まえ、全員がSCや特別支援学級担当教員とマンツーマンでのリハーサルを行い、適切な言い方や応答の仕方(スキル)を学んだうえで、子どもたち同士でのリハーサルへ移行していった。SCや教員とのリハーサルを取り入れることにより、特別支援学級の子ども

たちのスキル習得が促進されたものと推察できる。このことから、例えば通常学級等での「道德の時間」においても、子どもたちの発達段階に応じて、SCや教員とのリハーサルも組み入れるなどの工夫が可能であることが示された。

② TT による指導

SCのみならず、多くの特別支援学級担当教員との連携の下で実践を行うことができたことも、有意義であったといえる。本研究での「道德の時間」の実践は3回であるものの、小集団でのグループエクササイズにはメインティーチャー(SC)のみならず、複数の教員が子どもたちに対応することができた。そのため、子どもたちはスモールステップでRPやSSTに参加することができた。この点は、本研究における大きな特長であり、成果であると判断できる。上野(2006)では、特別支援教育の対象である子どもたちへのSSTにおいて、子どもが望ましい行動をしたときにはきちんとほめたり、何がほめられているのかを明確に伝えたりすることが大切であることを指摘している。本実践では、TTにより、全員の子どもたちに、その場で適切なコンプリメント(賞賛)やフィードバックがなされたため、子どもたちも明確な強化子が得られたものと判断できる。このことから、SSTを取り入れていくのと同時に、子どもたちの実態に応じては、積極的にTTによる指導を行っていく有効性が示されたといえよう。

また、般化を促すべく、特別支援学級担当教員等の子どもたちの日常生活における細やかな指導によって、習得されたスキルが維持され、変容につながったものととらえられる。上野(2006)は、特別支援教育の対象となる子どもたちのスキルを般化させていくためには、SSTの指導者と子どもの在籍学級の教員との指導プログラム目標の共有が不可欠なることを論じている。本研究では、特別支援学級担当教員とともに子どもの実態に応じた道德教育の目標(思いやりなど)を確認しながら、実践を進めることができた。そのため、「道德の時間」での実践とともに、すべての教育活動において、子どもたちに般化を促すことができたといえよう。

5.2 今後の課題

SSTにより、SSの得点上昇が改めて確認された。今後は、SSと道徳的実践力などの関連の再検討も必要である。以下、今後の課題として3点をあげておく。

1) アセスメント

今回、子どもたちのアセスメントを実施したのは教員であったが、今後は家庭でのスキルの維持や道徳的実践力の変容を確認すべく、保護者によるアセスメントも必要であろう。五十嵐・武蔵(2005)では、スキルの維持のため、学校において習得されたスキルを、家庭でも実行できるよう「交換記録法」を提唱している。また、興津・関戸(2007)でも、保護者との連携の中で支援が継続されれば、問題行

動の減少につながることを提言されている。上記の取り組みなどを参考にし、さらに学校と保護者とで共通した見解をもつようにする必要がある。

2) SS の検討

Cに関してはさらに積極的に他者を遊びに誘えるような、Dに関しては適切な注意ができるような場面も期待される。「道徳の時間」を継続的に設定していくとともに、手法として取り上げるSSについてもさらなる工夫が求められよう。

3) 道徳教育の視点

加えて、今回の「道徳の時間」では、「他者への思いやり」という学習指導要領の2の(2)に関するものであった。今後は他の視点、内容項目においても、RPやSST、さらには他の手法も含めた取り組みの工夫や展開が不可欠であろう。

5.3 まとめ

本研究により、特別支援教育の対象である子どもたちへの道徳教育として、「道徳の時間」を改めて設けて指導していくこと、また子どもたちの実態に応じたRPやSSTの導入は、道徳性の育成に有意義であることが示された。今後、多くの研究が行われることが期待される領域であるため、上記の知見は、道徳教育および「道徳の時間」の充実に向けて資するものであるといえよう。

謝辞

本研究において、多大なご意見・ご示唆を賜った本学保健管理センター・昭和女子大学大学院の山崎洋史先生、昭和女子大学の田中康善先生、東京都立八王子特別支援学校の中島敏明先生、X小学校特別支援学級担当の先生方にこの場をお借りして、心より感謝の意を申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 小学校学習指導要領解説総則編。東洋館出版。東京 2008a
- 2) 押谷由夫・小寺正一。小学校学習指導要領の解説と展開 道徳編 Q&Aと授業改善のポイント・展開例 教育出版、東京 2008
- 3) 文部科学省 小学校学習指導要領解説道徳編、東洋館出版。東京 2008b
- 4) 渡辺弥生。社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳教育プログラムーVLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用。法政大学文学部紀要、2005;50:87-104.
- 5) 林泰成。小学校 道徳授業で仲間づくり・クラスづくり モラルスキル トレーニングプログラム、明治図書、東京 2008
- 6) 諸富祥彦・齋藤優。エンカウンターで道徳 中学校編、明治図書、東京、2002
- 7) 中央教育審議会(答申) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について、2008.
- 8) 文部科学省 特別支援学校新教育課程説明会資料。2009a http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282103.htm
- 9) 東京都教育委員会指導部義務教育特別支援教育指導課 平成22年度 都立特別支援学校教育課程編成の基本方針、2009b

- 10) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦。通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援ー対象児に対する個別の支援と校内支援体制の構築に関する検討ー。特殊教育学研究、2007;45-1:35-48.
- 11) 繪内利啓・宮前義和・馬場広充・坂井聡・小林壽江・植松克友・西村健一・佐藤宏一・金崎知子・玉井昌代・杉山愛・馬場恵子・丸峯良子・水嶋由紀・田中栄美子。LD, ADHD及び高機能自閉症児のためのSSTプログラム開発ー平成16年度学部研究開発プロジェクトー。香川大学教育実践総合研究、2005;11:125-139
- 12) 小貫悟・名越斉子・三和彩。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、東京 2004
- 13) 山田紀子・春原由紀。心理劇における子どもの社会的スキルの育成。心理劇、2003;8-1:37-51.
- 14) 石渡正昭・武藤安子。道徳教育における心理劇(ロール・プレイング)の実践研究ーソーシャル・アトムの概念を用いた児童理解の方法ー。心理劇。1998;3-1:37-46.
- 15) 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 2009c http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284532.htm
- 16) 古畑和孝・岡隆・明田芳久・橋本康男・臼倉美智・後藤忠・清水保徳。HEART 道徳性の診断と指導。東京心理、東京 1999.
- 17) 岡田智。指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試みー社会的コンピテンスの視点からのLD児支援ー。LD研究ー研究と実践ー、2003;12:56-64.
- 18) 相川充。ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化社、東京 1999.
- 19) 文溪堂 2年生の道徳 学習指導要領準拠。文溪堂、東京、2008.
- 20) 高原朗子。思春期を迎えたアスペルガー障害児に対する心理劇。心理劇、2000;5-1:39-50
- 21) 関戸英紀・川上賢祐。自閉症児に対する「ありがとう」の自発的表出を促すルーティンを用いた言語指導ー異なる場面での一般化の検討を中心にー。特殊教育学研究、2006;44-1:15-23.
- 22) 永井洋子。自閉症の理解と支援 改訂版発達障害児の心と行動。太田昌孝編著 財団法人放送大学教育振興会、東京、2002.
- 23) 荒川智。特別支援学校の教育課程と学習指導要領改訂。障害者問題研究、2008;36-3:162-171.
- 24) 上野正彦。特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル。上野正彦・岡田智編著 明治図書、東京、2006.
- 25) 五十嵐勝義・武蔵博文。知的障害児の日常生活スキルの形成と長期的維持。富山大学研究論集、2005;8:31-42.
- 26) 興津富成・関戸英紀。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。特殊教育学研究、2007;44-5:315-325.

Appendix.1 指導のためのソーシャル・スキル尺度

協調行動

- ・相手の表情の変化に気づくことができる。
- ・その場の雰囲気を感じるができる。
- ・状況に合わせた適切な言葉遣いができる。
- ・親切にしてもらったらお礼を言うことができる。

セルフコントロールスキル

- ・嫌なことがあっても相手を非難しない。
- ・相手が嫌がることをしない。
- ・感情的になっても、気持ちをうまく切り替えられる。
- ・嫌なことがあっても乱暴なことをしない。

仲間関与スキル

- ・仲間を遊びに誘うことができる。
- ・遊んでいる仲間に自分から加わられる。
- ・気軽に仲間に話しかけることができる。

言語的コミュニケーションスキル

- ・分からないことは質問できる。
- ・聞かれたことに対してきちんと答えられる。
- ・怒りなどの気持ちを言葉で伝えることができる。

**特別支援学級における「道德の時間」の検討
—役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践—****岩瀧 大樹**

(東京海洋大学海洋科学部教職課程非常勤講師)

要旨：平成20年改訂の新しい学習指導要領においては、「道德の時間」を中心とし、従来の道德教育にさらなる工夫や検討を加えることで、子どもたちの豊かな人間性を育成していくことが求められている。その中でも、特に高学年の児童に関しては、役割演技などを取り入れることが有効的であることが指摘されている。さらに、「道德の時間」でのSSTなどのグループエクササイズの導入にも着目されており、今後、より多くの工夫や展開が期待されていると判断できる。また、特別支援学校などにおいては、道德教育は学校教育活動全体を中心として実施されることが多く、「道德の時間」として取り上げられる場合は少ないことが見受けられる。このことから、本研究では特別支援学級における「道德の時間」を設定し、実践を行うとともに、「道德の時間」に役割演技やSSTなどを用いていく効果について検討を行った。その結果、他者の気持ちになって考えたり、行動をしたりする項目に変容が確認され、子どもたちの他者に親切にしたり、思いやりをもって接しようとする道德的実践力の育成に資する可能性が示された。

キーワード： 道德，特別支援教育

