

要 旨

本研究は、通常学級在籍の特別な教育的支援を必要とする児童に対し、対人関係を円滑にするための支援を行う上で、特別支援教育コーディネーターの役割を明らかにしようとしたものである。対人関係に支援を要する児童と、周囲の児童との関係が悪化し、互いを非難したり、拒絶したりする感情や意識が定着している現状がある。そこで、対人関係をシステムとしてとらえ、予防・開発的教育相談の手法を取り入れ、支援のポイントと具体的な支援方法を明確にすることで、より実践可能な支援の在り方の提案ができると考えた。

〈キーワード〉 ①対人関係の循環システム ②予防・開発的教育相談

### 1 研究の目標

特別支援教育コーディネーターとして、特別な教育的支援を必要とする児童を含む学級集団への支援の在り方を探る。

### 2 目標設定の理由

児童は、学級を中心として様々な人間関係の中で生活し、将来の社会参加を容易にするために必要な体験をしている。このような中で、対人関係に困難を感じる児童がいたり、人との関係を結ぶこと自体が難しく、仲間の中に入れずにいる児童や、周囲に対して攻撃的になってしまう児童がいたりする。これらの中には、通常学級在籍の特別な教育的支援を必要とする児童（以下、対象児童）も含まれており、その特性から、対人関係を円滑に行うことが他の児童よりも難しく、人間関係をうまく作ることができずに、自尊感情を低下させている児童もいる。その結果、問題行動が大きくなるといった二次的な障害を引き起こしている場合も見受けられる。

対象児童を含むすべての児童の将来における健全な社会参加を可能にするためには、学級全体に対して「対人関係を円滑に行う能力」を培っていくことが必要である。このことについては、個々の担任教師に任せるだけではなく、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）を中心として学校全体が共通理解を図り、対象児童本人や、その児童を含む学級全体に対して支援を行うことが求められている。このような支援体制を作っていくことは、現在問題を抱えている児童のみならず、それを取り巻くすべての児童の成長にもつながるのではないかと考え、本目標を設定した。

### 3 研究の内容と方法

- ① 過去の実践や文献・資料等から、対人関係におけるトラブルの傾向を探る。
- ② それぞれの問題点・場面・状況に対応し、より実践的な予防・開発的支援の方法を検討する。
- ③ 児童の特性や学級の状況に対応し、学校全体で取り組む効果的な支援の在り方を検討する。
- ④ 研究の成果と課題をまとめる。

### 4 研究の実際

#### (1) 研究の構想

これまでコーディネーターとして対象児童の支援にかかわる中で、教師の意識や保護者・児童のニーズから、対象児童に対する個別対応が難しいことや効果的な支援の方法が見付からないこと、対象児童のアセスメントが難しいこと、個別支援計画を立てることが難しいことなどを学校の課題

として感じてきた。これらの課題を解決するためには、コーディネーターとして「より実践可能な支援の在り方」を提案すること、そして、その「支援のポイント」と「具体的な支援の方法」を明確にすることが必要だと考えた。

そこで、本研究では、「対人関係を円滑に行う能力」を培っていくことに対する提案を考えていくことにした。そのために、対人関係を「システム」としてとらえた上で支援のポイントを見だし、具体的な支援方法としては「予防・開発的教育相談」の手法を取り入れることとした。さらに、これらを学校全体で共通理解し、実践につなげていくことが支援の体制化につながるのではないかと考えた(図1)。

(2) 支援のポイントの明確化

ア 対人関係を行動と感情の循環で見る

対象児童が対人関係において問題を起こす原因は、その特性である衝動性や多動性、社会性の低さ等の「発達障害」に起因する要因以上に、周囲の児童との間に起きる「行動と感情の悪循環」が大きく関与しているのではないかと考えた(図2)。

対象児童は、あらゆる場面において他の児童と異なった行動をとるわけではなく、本人の能力の「かたより」に応じた「苦手な場面」がある。その場面で起こした対象児童の行動に対して周囲の児童は「何かおかしい」「間違っている」というような「違和感」をもつ。そして、「おかしいよ」「間違っているよ」といった「違和感を含んだ評価」をする。「評価」を受けた対象児童には「不満」「悲しみ」等の「情動」が生じ、「うるさい」といった激しい言葉や、相手をたたくななどの「行動」で返すことになる。すぐに「行動」で返さなくても、「いじめられた」等の「否定的な感情」が残る。周囲の児童への「否定的な感情」によって次に起こす「行動」が更に悪化し、違和感を与えるような行動を起こす場面や状況が広がってくる。同時に「否定的な評価」によって「自尊感情」が低下する。この悪循環によって、対象児童と周囲の

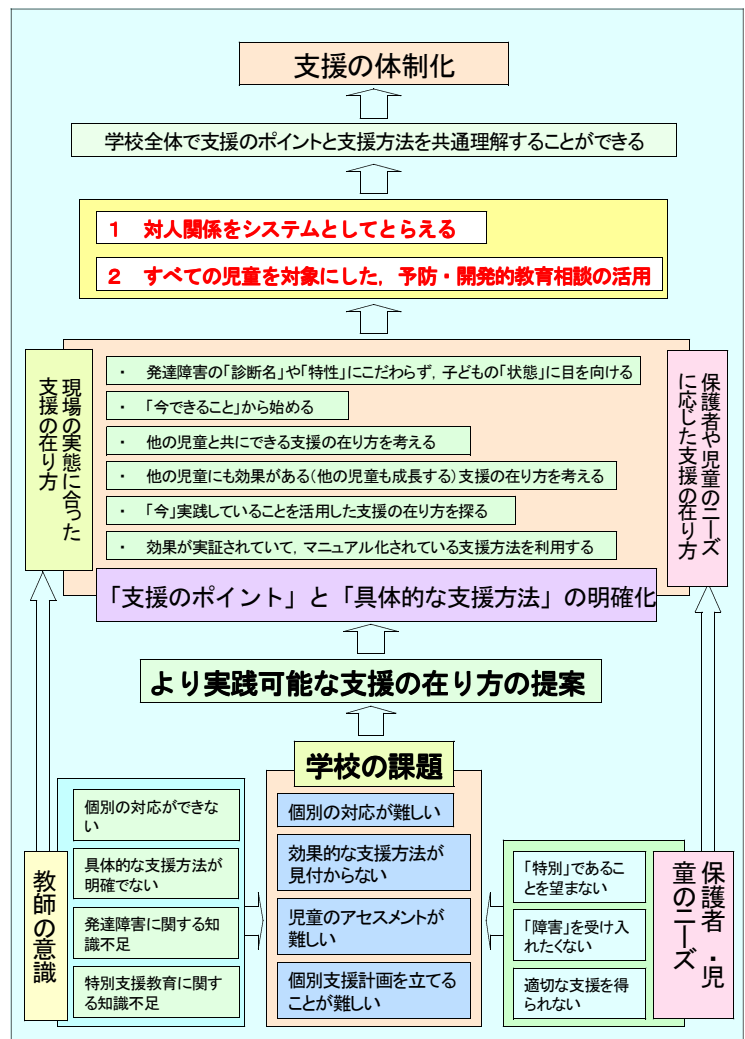


図1 本研究の全体構想

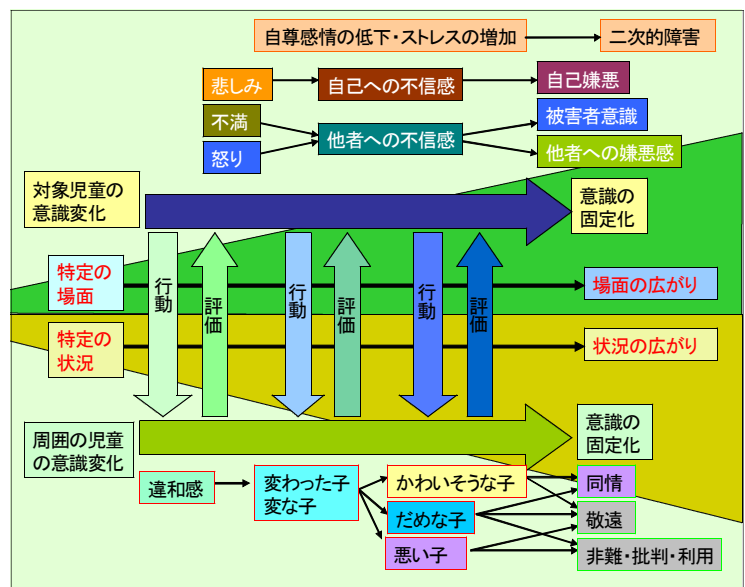


図2 対象児童の対人関係悪化のモデル

周囲の児童との間に起きる「行動と感情の悪循環」によって次に起こす「行動」が更に悪化し、違和感を与えるような行動を起こす場面や状況が広がってくる。同時に「否定的な評価」によって「自尊感情」が低下する。この悪循環によって、対象児童と周囲の

児童との感情は悪化していくと考えた。

イ 対人関係をシステムとしてとらえる

上記のような「行動と感情の循環」をシステムとしてとらえると、行動や感情そのものを変えることができなくとも、その流れを「悪循環」から「肯定的な循環」へと変化させる支援は可能になるのではないかと考えた。例えば、周囲の児童が「対象児童の行動のとらえ方を変える」支援を行うことによって、これまで「違和感」としてとらえていた行動を「受容」することができれば「肯定的な循環」ができる(図3)。

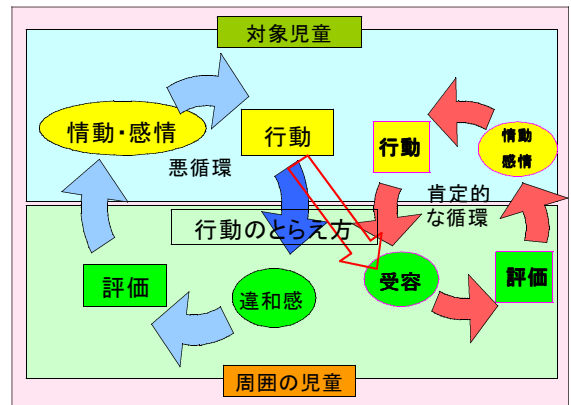


図3 行動と感情の循環

この循環の中で対象児童が過ごすことでストレスは軽減され、問題となる行動が起きる場面や状況の拡大を防ぐことができるのではないかと考えた。

(3) 具体的な支援方法の明確化

対象児童だけではなく、学級すべての児童に「対人関係を円滑に行う能力」を培っていくための具体的な支援方法として、「予防・開発的教育相談」の手法を利用することにした。これは、集団内のすべての児童を対象とする教育相談の考え方で、児童の「よさ」や「可能性」を引き出し、一人一人の力を高めることにより、問題行動の予防を図るものである。

そこで、「予防・開発的教育相談」の手法を活用する利点を以下のようにとらえ、「予防・開発的支援」として実践が可能であると考えた。

- ・ 個別の支援が難しい対象児童に対して、集団の中での支援が可能である。
- ・ 問題が表面化しておらず、担任等が気付かずにいる児童への支援が可能である。
- ・ 対象児童以外にも「少し気になる」児童への支援として利用できる。
- ・ 学級全体の力を引き出し、集団全体のつながりの強化を期待することができる。
- ・ 効果が検証され、手順が明確にされた「指導案集」等が出版されており、実践が容易である。
- ・ 教師自身の自己理解や児童理解、対人関係の能力が向上する効果も期待できる。

(4) 対人関係の循環システムを変える

本研究では、対人関係の循環システムを変化させるため、A～Fの6つのポイント(図4)へ支援の可能性があると考えた。支援に当たって、対象児童と周囲の児童のどちらをターゲット(支援の対象)とするかを考え、どのような視点で支援し、どのようなアプローチ(支援方法)があるのかについてまとめた(図5、次頁表1)。

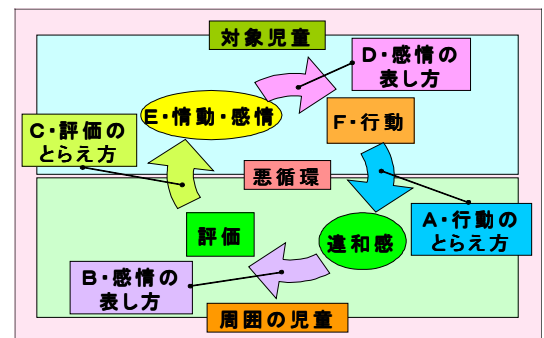


図4 悪循環を変えるポイント

また、支援方法として「構成的グループエンカウンター」「グループワーク・トレーニング」「ソーシャルスキル・トレーニング」「ピア・サポートプログラム」

「アサーション・トレーニング」「ストレスマネジメント」の6つのグループアプローチも取り入れる。これによって、対象児童と周囲の児童のどちらをターゲットとした場合でも、集団の中で支援を行うことができるようになり、ターゲット以外の児童に対する支援にもつながると考えた。

例えば、図5は「周囲の児童が、対象児童の行

**A・行動のとらえ方を変える**  
周囲の児童が、対象児童の行動をどうとらえるか

ターゲット(支援の対象) → ◎ 周囲の児童  
○ 対象児童

視点

- ① 対象児童を理解し、受け入れることができるようにする
- ② 対象児童に対する肯定的なイメージを作る

アプローチ(支援方法)

- ◎ : 構成的グループエンカウンター
- ◎ : グループワーク・トレーニング
- ◎ : 伝記を読む(エジソン・坂本龍馬等)
- ◎ : 得意を把握し、活躍の場面を増やす

図5 ポイントAの支援例

動をどうとらえるか」について「A・行動のとらえ方を変える」ための支援を目指している。ターゲットを周囲の児童とし、視点を「①周囲の児童が、対象児童を理解し、受け入れることができるようにする」「②周囲の児童に、対象児童に対する肯定的なイメージを作る」こととした。これに対するアプローチの一つに、周囲の児童が他者を理解したり受容したりする力を育てることを目的とした「構成的グループエンカウンター」を取り入れ、「違和感」を「受容」へと変化させることを目指している。これは同時に、対象児童が、周囲の児童を理解したり受容したりする力を育てることにもなると考えた。また、それぞれのポイントの実践が容易になるように、前述のグループアプローチのほかにも、担任が既に行っている指導等の中から、それぞれの視点に対応させて取り入れることができるものを洗い出し、アプローチに加えている。

表1 各ポイントと支援の視点

ポイント	支援の視点
A・行動のとらえ方を変える 周囲の児童が、対象児童の行動をどうとらえるか	① 周囲の児童が、対象児童を理解し、受け入れることができるようにする ② 周囲の児童に、対象児童に対する肯定的なイメージを作る
B・感情の表し方を変える 周囲の児童が、対象児童に対してどのように感情を表すか	① 周囲の児童が、対象児童を傷付けない、効果的な言葉掛けをできるようにする ② 周囲の児童のストレス（対象児童から受けるもの以外も含めて）を減少させる
C・評価のとらえ方を変える 対象児童が、周囲の児童からの評価をどうとらえるか	① 対象児童が、周囲の児童からの「言葉掛け」の意図を正しくとらえることができるようにする ② 対象児童に、周囲の児童に対する肯定的なイメージを作る
D・感情の表し方を変える 対象児童が、自分の感情をどう表すか	① 対象児童が、状況に応じた感情の表し方をできるようにする ② 対象児童が、自分の感情を素直に表現することができるようにする
E・情動・感情のコントロール 対象児童が、どのようにして自身の感情をコントロールするか	① 対象児童に対して、周囲とのかかわりを通して、集団への所属感をもたせる ② 対象児童が「自己理解」を進め、「自己肯定感」を高められるようにする ③ 対象児童の「自己有用感」・「自己効力感」を高め、「自尊感情」を上げる ④ 対象児童が感情を適切に処理し、ストレスをためないようにさせる
F・行動のコントロール 対象児童が、どのようにして自身の行動をコントロールするか	① 対象児童が、周囲に迷惑を掛けるような行動をとらないようにする ② 対象児童が、状況に合った行動がとれるようにする ③ 対象児童が、（他の刺激等によって）特異な行動を起こさないようにする

(5) かかわりの実際1（担任への支援）

コーディネーターとしての支援を、P児（高学年）の担任に対して実践した（図6）。

ア 循環システムの分析

まず、実態把握のため担任へ聞き取りを行った。P児は学習面での問題はないが、入学時より周囲の児童とのトラブルで問題になることが多かった。担任はP児に対して、個人的に話し、注意するなど、対症療法的な対応しかできず、悩んでいる状態であった。

P児の対人関係をシステムとしてとらえてみた。P児に対し周囲の児童が強い「違和感」を感じ、P児の問題以上に、悪循環で生じた互いの不信感や固定化した意識が問題になっていた。

また、P児をわざと怒らせている児童も何らかのストレスを抱えている可能性が浮かんできた。このように、P児を取り巻く対人関係は悪循環に陥っている可能性が高く、その循環を変える支援が有効であることが予想できた。

イ 支援のポイント・視点の明確化

周囲との関係が悪化しているため、担任もどのように指導していくべきか悩んでいた。意識が固定化した周囲に対する支援も含め、表1 A～Fの多くのポイントや視点から支援の必要性を感じていたが、この時点で実践可能と判断したのはP児自身をターゲットにした支援（表1・C-①、F-①）であった。そこで、まずこの視点から担任は支援をしていくことになり、具体的な手立てを一緒に考えた。

さらに、この場で一緒に話し合っていた同学年の担任から、P児への「違和感」が学年全体に

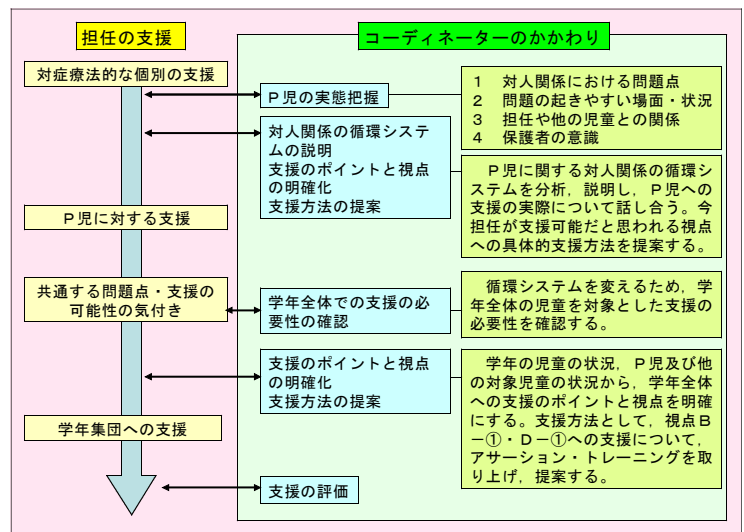


図6 P児の担任への支援の流れ

も広がっていること、他のクラスにも対人関係の悪循環に陥っている児童や、今は肯定的な循環にいたるため問題が起きていない児童がいることが分かった。そこで、次年度のクラス編成等のことも考え、学年全体へ支援の必要があることを確認し、具体的な支援方法を学年に対して再度提案することとした。

ウ 学年への具体的な支援方法の提案

表2 提案したアサーション・トレーニングの概要

時数	ねらい	主な活動内容
第1時	3つの話し方(攻撃的・非主張的・アサーティブ)のそれぞれが、どのような特徴を持っているのかを知る。	3つの話し方(攻撃的・非主張的・アサーティブ)のそれぞれが、どのような特徴を持っているのかを知る。
第2時(省略可)	それぞれの話し方が対人行動や対人関係にどのような影響を及ぼすか理解を深める。	第1時のシナリオを、2人組でロールプレイする。印象等を話し合い、聞く側・話す側とも気持ちがいいのはアサーティブな表現であることを確認する。
第3時	自分の中にある3つの話し方に目を向け、どのような場面で、どのような相手に対して出やすいのか、傾向を理解する。	チェックリストを実施し、3つの話し方それぞれがどのような場面で出てくるのか、具体的に自分の傾向について考える。
第4時(省略可)	様々な場面でアサーティブな表現があることを理解し、誰でも練習や努力によってアサーティブな表現ができるという認識をもつ。	グループを作り、漫画の中の場面で、アサーティブな台詞作りをする。グループで考えた台詞を読み合わせ、その人、グループなりのアサーティブな表現の工夫を知る。
第5時	自分自身について考え、自分らしさに気付いたり理解を深めたりする。	「自分について書いてみよう」のワークシートを書く作業を行う。
第6時	友達の良いところを見つけ、それを表現したり、相手から自分の良いところを聞いたりする体験をする。	2人組を作り「友達にほめ言葉をプレゼントしよう」のワークシートを使い、ほめ言葉を相手にプレゼントさせる。受け取る側も気持ち良く受け取ることができるようにする。

P児にかかわる問題として、P児への批判的な言動が多い点と、P児が周囲に攻撃的な言葉遣いをする点が挙がっていた。学年全体の問題として、攻撃的な自己主張をする児童や自己主張ができずストレスを感じている児童が多い点が挙げられた。このような実態から、前頁表1「B-①・周囲の児童が、相手を傷付けない、効果的な言葉掛けをできるようにする」「D-①・対象児童が、状況に応じた感情の表し方をできるようにする」支援を行うため、グループアプローチの中から「アサーション・トレーニング」を取り上げた。担任が実践するに当たり、簡単な理論と学級に対して4～6時間実施するための資料や指導案集を用意し、冬休みの学年研修の時間に具体的な進め方を提案した(表2)。

エ 考察

P児の担任は、アサーション・トレーニングの実施後、P児や周囲の児童双方の「さわやかさんな言い方で言ってみよう」「今のはさわやかさんな言い方じゃなかったよね」等の言動から、相手を傷付けないような自己主張の必要性が意識付けられていると感じていた。また、他の担任は、アサーション・トレーニングを授業参観で行い、「保護者の啓発にもつながったようだ」と感想を述べている。

(6) かかわりの実際2(全校教師への提案)

ア 提案の内容と目的

支援のポイントや視点、支援方法を共通理解することによって、新しい年度になり学年や担任が変わっても、対象児童の支援をスムーズに継続したり学校全体で対象児童を支援したりすることが可能になると考えた。そこで、「特別支援教育に関する校内研修」において、対人関係をシステムとしてとらえることや「予防・開発的支援」の有効性について提案を行った。ここでは、6つのグループアプローチそれぞれの特徴や内容が分かるような資料を準備した。さらに、概要や効果を知るとともに教師自身が体験することが支援の実践に向けて効果的ではないかと考え、グループワーク・トレーニングの演習を実施した(図7)。

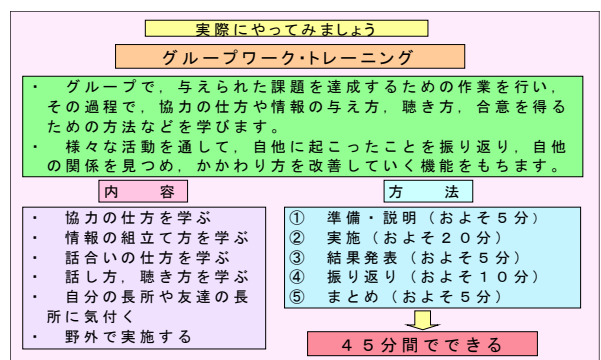


図7 グループワーク・トレーニングの提案

研修会直後に、研修に参加した教師を対象にした自由記述式アンケートを行った(次頁表3)。対人関係をシステムとしてとらえることに関しては、これまで担任した児童と結び付け「今までの支援でうまくいかなかったわけが分かった」等の感想が多く、対人関係のシステムやそれに対

イ 考察

研修会直後に、研修に参加した教師を対象にした自由記述式アンケートを行った(次頁表3)。対人関係をシステムとしてとらえることに関しては、これまで担任した児童と結び付け「今までの支援でうまくいかなかったわけが分かった」等の感想が多く、対人関係のシステムやそれに対

する支援方法に、共通した見方ができたのではないと思われる。

グループアプローチの演習を通して、「児童が体験した時の心の変化や周囲とのかかわりを実感することができた」「クラスで実施したときの指導方法がイメージで

き、実践につなげやすい」という教師の感想があった。支援方法の提案に当たっては、具体的な資料とともに、実際に体験できるような演習を取り入れることが有効であると思われた。今後コーディネーターには、提案する支援を実践に結び付ける力量も求められると考える。

3週間後、研修に参加していた教師のうち学級担任15名を対象に、実施したグループアプローチのアンケートを行った。3週間という短い期間ではあったが、既に幾つかのグループアプローチが実施されており（表4）、その中でもグループワーク・トレーニングを実施した担任が最も多かった。これは演習の効果であると考えられる。アサーション・トレーニングを実施したのは前述したP児の学年の担任であるが、3名共にグループワーク・トレーニングも実施しており、アサーション・トレーニングの効果を実感することができたためであると考えられる。

実践しなかった理由としては、「対象児童がない」というものが多かった。今回の提案は、対人関係が悪化した対象児童の状態を理解し、支援を具体化するためには有効であったが、悪循環を予防するという視点からの支援については、十分な理解を得ることができなかつたと考えられる。

表3 提案への感想（一部）

- ・話を聞きながら、いろんな子の顔が浮かんできました。悪循環にはまってしまった子にいい手助けができなかったことのわけが、今更ですが分かった気がします。
- ・気になる子がクラスにいる場合、どうしてもその子の行動にばかり目が向きがちだが、周囲の子を育てていく必要があることが分かった。
- ・自分でも日頃どのような支援をしていけばよいのか分からない場面があります。今日の話を知って、子どもたちにどうすればよいのか、どう対応すればよいのか、具体的に学ぶことができました。
- ・グループワーク・トレーニングは、夢中になって楽しめました。リーダーシップをとってくれる人が幸いいたために、早く解決できたのだと思います。仲間作りにつながるということが、うなずける学習でした。

表4 実施したグループアプローチ

実施した（予定を含む）グループアプローチ	回答数
構成的グループエンカウンター	1
グループワーク・トレーニング	5
アサーション・トレーニング	3
ストレスマネジメント	0
ソーシャルスキル・トレーニング	2
ピア・サポートプログラム	0

## 5 研究まとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

対象児童を含めたすべての児童に「対人関係を円滑に行う能力」を培っていくため、対人関係を循環システムとしてとらえ、それに対する支援のポイントと具体的な支援の方法を明確化し、実現可能な支援の在り方を学校全体へ提案したことは、コーディネーターの担任に対する支援としては有効であったと考える。このようなかかわりによって、担任の行う支援を学年、学校全体で支えることができ、より効果的な支援体制へとつながっていくのではないかと考える。

また、支援のポイントや視点、支援方法を共通理解することによって、対象児童を継続して支援していくことや、対人関係の悪循環が表面化していない児童に対する支援、さらには、すべての児童に対する支援が可能になるのではないかと考える。

### (2) 今後の課題

今後の課題として、実施した支援を次年度へ引き継ぎ、継続的に支援ができるような手立てを工夫するとともに、悪循環が表面化していない児童の支援や、悪循環が起きにくい学級作りの必要性が伝わるような資料、手立てを工夫していく必要があると考える。

### 《参考文献》

- ・ 横浜市学校GWT研究会 『学校グループワーク・トレーニング』 平成17年 遊戯社
- ・ 園田 雅代, 中釜 洋子 『子どものためのアサーション グループワーク』 2000年 日本精神技術研究所