

群 教 ゼ	F09 - 01
	平 15.217集

登校を渋りがちな児童の 対人関係能力を高めるプログラムの工夫

- 「ほっとルーム」を拠点としたチーム援助を通して -

特別研修員 松井 美雪 (渋川市立北小学校)

研究の概要

本研究は、登校を渋りがちな児童に対し、教育相談担当がコーディネーターとなり担任と保護者とチームを組んで、対象児の対人関係能力を高めるためのプログラムを作成して段階的に援助するものである。適切なエクササイズを選び、コーディネーターが「ほっとルーム」を拠点として1対1で実施すると同時に、クラスでは担任が実施する。このプログラムの実践後、対象児の対人関係能力の高まりが見られ、登校渋りが軽減されてきた。
【キーワード：教育相談 登校渋り ほっとルーム チーム援助 対人関係能力】

主題設定の理由

本校には登校を渋りがちな児童が数名いる。これらの児童は、人から話しかけられると顔がこわばったり会話がとぎれたりするなど緊張している様子が見られる。また、友達と遊んでいても声を出して笑っている様子や自分から友達に積極的にかかわる様子うかがえない。

本来、児童は多くの友達と仲良く交流し、ともに集団活動に取り組むことで「感情」「行動」「思考」の3つを学習して対人関係能力を発達させる。「感情」とは人とかがかわる喜びやみんなと一体感をもつことで気持ちが安定することに気付くことである。「行動」とは集団の中の一人として、ルールを守って仲良く人とかがかわれるこつを身に付けることである。「思考」とは友人関係をもつ意義や集団生活を送る意義を理解することである(河村、2002)。

このことを踏まえ、対象児が、友達と楽しくかかわり、安定した気持ちで学校生活を送れるようにするために、対人関係能力を高める援助策(以下、プログラムと記す)を、「ほっとルーム」運営者(以下、コーディネーターと記す)が中心となって担任や周囲の関係者とチームを組み、推進していくことが有効だと考える。プログラムの基本の流れは、コーディネーターと児童のリレーション作り「ほっとルーム」におけるミニエクササイズ 学級におけるエクササイズの3段階とした。児童の特性に応じ、エクササイズの種類や期間は担任とコーディネーターが話し合っで決める。また、保護者にも、援助チームの一員として、児童が登校を渋ったときの気持ちを受容したり共感したりできるようにかかわり方のスキルを提案して、家庭でも感情に流されずに、学校側と同一歩調で援助が推進されるように要請する。

このプログラムが、登校を渋りがちな児童とその保護者や担任へのモデルとして生かせるような実践にしたいと考え、本主題を設定した。

研究のねらい

登校を渋りがちな児童に対して、対人関係能力を高めるプログラムを作り、児童にかかわる援助者が「ほっとルーム」を拠点としてチームを組み、そのプログラムを推進していくことが、登校不安の解消に有効であることを実践を通して明らかにする。

研究の内容と方法

1 基本的な考え方

(1) 対人関係能力を高めるプログラムとは

まず、登校を渋る児童（以下、対象児と記す）の担任や養護教諭など関係者から、対人関係能力に関するリソースや気になる点や援助してきたことの情報をもとに、アセスメントを行う。そして、3つの段階を通して個から集団へと対人関係能力が高まるような援助策を組み、保護者や担任と連携して援助を進めるものである。

(2) チーム援助とは

援助チームはケースによって様々な形態があり、組み方を工夫できる。本研究では、担任と保護者とコーディネーターで構成され、学校現場ですぐに組むことができるコア援助チームを取り上げる。

担任は、学級での対人関係を援助し、コーディネーターは、第三者的な立場から客観的に問題を整理したり援助策を提案したり見直ししたりする。保護者は、援助チームの中では、学校と家庭の接点に位置づけられる。学校側からの援助を受けると同時に、自分の子どもへは援助者としてかかわるといふ2つの役割をもつ。(図1)

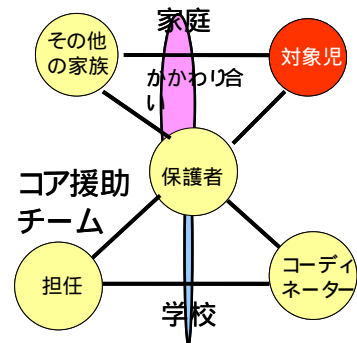


図1 保護者の位置づけ (田村1998)

保護者を援助のパートナーとするよさは、学校では見られないその子のリソースの発見や多面的理解につながることで、家庭でも学校と同一歩調で援助を推進できることが挙げられる。

(3) 「ほっとルーム」を拠点にするとは

「ほっとルーム」の役割として次の2つが挙げられる。第1は、全校の児童・保護者が相談をしたいときや援助を受けたいときに使う教育相談室である。第2は、教育相談の図書資料や教材をそろえ、本校職員が研修する校内教育相談の情報発信の場である。

「ほっとルーム」の2つの役割を踏まえ、校内教育相談の中核機関として有機的に活用されるように、運営していく。(図2)

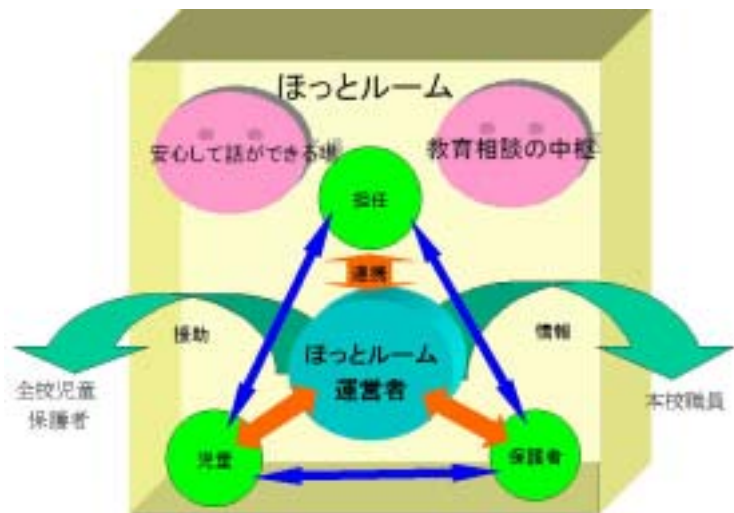


図2 「ほっとルーム」の有機的活用

このようにして、「ほっとルーム」が援助の拠点となりコーディネーターが中心になることで、対象児とのカウンセリングを計画的に行ったり、担任や保護者とコーディネーターが問題行動の早期解決策を話し合ったりする活動が、スムーズにできると思われる。

2 研究の方法

(1) プログラムの実践について

図3は、対象児の問題解決を図るために、援助チームがプログラムを推進することで、個から集団へふれあいが広がり、対人関係能力が高まる様子を示した全体構想図である。

プログラムは、フィードバックや同時進行で続けられる。そのことでさまざまなエクササイズを経験し、その積み重ねが、対象児の感情面や行動面や思考面の発達を促していくことをねらっている。

(2) プログラムの作成と流れ

第1段階は、「ほっとルーム」で対象児とコーディネーターが1対1でカウンセリングを行い、リレーシ

ョンを築くことをねらう。身近な話題を選び、話を十分に傾聴する。

良好なリレーションが築けたら、第2段階に進む。ここでは、アンケートや簡単な検査を実施し、その結果から「感情」「思考」「行動」面の発達を促すエクササイズを選定し、「ほっとルーム」で練習する。この段階でのカウンセリングの話題は、不適切な行動の原因探しにならないように配慮し、未来に向け、理想的な解決像をつかめるように援助する。同時に担任と連携し、学級で対象児の友達を増やすために、休み時間の遊び方を工夫する。

エクササイズへの抵抗が無ければ、第3段階に進み、対人不安を解消できるようなエクササイズをコーディネーターが担任に提案し、学級で実践してもらう。第2段階で練習したエクササイズかそれに似たものにすれば、対象児は安心して集団の中でも活動できると思われる。

この流れを基本として、対象児の特性に応じてプログラムを工夫し、援助を推進すれば、友達と遊ぶ楽しさが分かり、友達とかかわれるようになり対人関係能力が高まると期待される。

(3) 実践計画

ア 援助の拠点「ほっとルーム」の環境整備について

来談者のプライバシーを守り、緊張せずに話し合えることを配慮しつつ備品を整える。また、授業実践に生かすために、本校職員のニーズにあった図書資料を購入する。

イ プログラム推進計画

(ア) 対象児 小学 年生 A子

(イ) 問題の概要(担任の話より)

(中略 詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

(ウ) 実施計画

4月	担任とコーディネーターの顔合わせ	情報収集	アセスメント
7月	プログラム第1段階	対象児との面接	
9月～10月	プログラム第2段階	対象児とのエクササイズ	援助チーム作り
11月～12月	プログラム第3段階	対象児のいる学級でのエクササイズ	

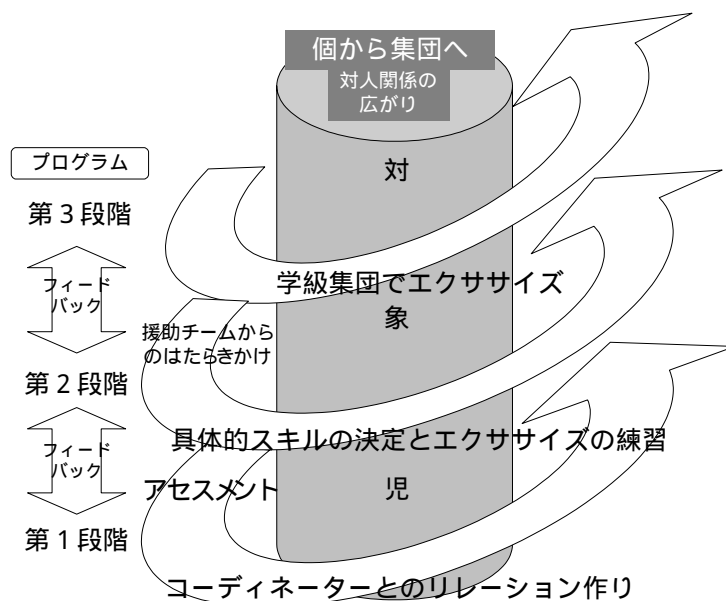


図3 全体構想図

実践の概要及び結果と考察

1 実践の概要

(1) 「ほっとルーム」の環境整備

外から室内が見えないように窓側と廊下側にレースカーテンを張り、プライバシーを保護する。ここでは、ソファ・畳・じゅうたんに座ることができるので、来談者に好きな所に座ってもらうように声をかけられる。畳では児童がぬいぐるみや絵本で遊ぶことが可能なので、保護者と児童が一緒という場合でもカウンセリングを行うことができる。(資料1) また、教育相談関係の図書資料については、本校職員の希望にそった、授業実践に役立つエクササイズ集を中心に整備した。

資料1 「ほっとルーム」の環境整備



(2) 対象児A子へのプログラムの作成と工夫 ア アセスメント(4月)

(ア) A子について(担任と養護教諭の話から)

(中略 詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

(イ) 保護者について

(中略 詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

イ 第1段階 コーディネーターと対象児のリレーション作り(7月~)

○緊張を解くために、面接では受容的態度でA子に接した。家族構成や友達の名前、好きな遊び、好きなぬいぐるみなどを尋ねたが、3分ほど沈黙が続いた。「紙に書いていいよ。」と声をかけてあげたら素直に書いた。面接をまたしてもいいかと尋ねたら「いい」と書いたので、話すことを強要しなければリレーション作りはうまくいくと思われた。

ウ 第2段階(9月~)

(ア) 援助チーム作り

資料2 援助チェックシート(石隈・田村、2003)への記入

「ほっとルーム」において、担任と母親とコーディネーターの3者で話し合った。受容的態度で接したので母親が自己開示を積極的にしてくれた。学校では見られないA子のリソースが多く語られた。登校を渋っていた期間の学習の遅

(中略 詳細は、群馬県総合教育センター
図書室資料参照)

れを家庭学習で補っているという情報から、「感情」「思考」「行動」面の援助だけでなく学習面も援助を進める方針を確認した。その内容を石隈・田村式援助チームシートを使用して、コーディネーターがまとめた。(資料2)

(イ) コーディネーターと1対1で行ったエクササイズの様子や本人の感想

月日	エクササイズ	エクササイズのねらい
	2人のハートはぴったりんこ	二者択一を通して緊張をやわらげ、打ち解けるきっかけ作り

9/24	「自分はこっち」と思う方に○をつける。	をする。また、選んだものやその理由を紹介し合うことで、人とかがわる不安を軽減する。
10/2	魔法の指 背中に書かれたひらがなを当てる遊び。	他者への気がね、相手が自分を拒否している、などの否定的な感情を払拭する。
10/7	双六トーキング さいころの数だけ進み、指定された話題について話す。	自分の気持ちを素直に話す。
11 / 25	お願い!! ドラえもん 欲しい道具を考えて人に伝える。	自分の思いや感情を自由に表現したり話したりすることで不安や緊張を軽減する。

(A 子の取り組みの様子や感想については中略

詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

エ 第3段階(10月～)

第2段階実施後におけるA子の学級の学級満足度尺度(以下、Q-Uと記す)は、学級生活満足群が56%(全国37%)でかなり高い。普段の観察からも担任の指示によく従っているように見える。しかし、担任の目には、自己主張の強い児童が数名いて小さいさかいが絶えないと映っているので他者理解をしながら対人関係能力が養えるエクササイズが適していると思われる。3年生でも楽しく取り組める共同絵画、王様じゃんけん(進化ゲーム)、きこりとりすなどを選んだ。エクササイズの実践の概要は次の通りである。

月 日	エクササイズ	ねらい
10 / 3	2人のハートはびったりんこ 第2段階のものと同じ。	A子が自分の選んだものを相手に伝えられる。
10 / 24	共同絵画 グループ内での相談はせず無 言で描く。	協力して絵を完成することを通して温かな人間関係を築く。
11 / 26	共同絵画 グループ内で相談しながら描く。	相談をしながら協力して絵を完成することを通して人の 考えのよさに気づく。

(A 子の取り組みの様子や感想については中略

詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

また、担任と検討し、Q-Uの結果から学級満足群のカテゴリーに属す児童をA子の遊び仲間として積極的にかかわらせ、集団で遊ぶ楽しさを味わえるようにはたらきかけた。

2 研究の結果と考察

(1) 「ほっとルーム」を拠点としたことについて

保護者や児童との面接の際、好きなところに座ったりプライバシーが守られる環境でリラックスしてもらえたり、コーディネーターが受容や共感を心掛けて話を聞いたりしたので、面接はスムーズに進めることができた。

本校職員への効果として、以前は教室で保護者や児童との面接をすることが多かったが面接の利用だけでなく、2学期以降には図書資料を利用した授業実践が増えた。これは「ほっとルーム」の環境整備によるところが大きい。教育相談室の機能や情報発信の場としての役割は果たせたといえる。

(2) プログラムの有効性について

ア A子の対人関係能力は高まったか < A子の変容から >

(中略 詳細は、群馬県総合教育センター図書室資料参照)

イ Q - Uの結果から（第2段階実施後、第3段階実施後それぞれ調査）

A子の学級のQ - Uの調査を実施した。第2段階実施後のA子の学校生活意欲得点は29点で、自分の活動に満足していることが分かる。しかし、侵害行為認知群の中におり、他者との関係に何らかのトラブルがあることを示している。第3段階実施後の学校生活意欲得点は33点で、前回は29点だったことから、意欲が高まったことが分かる。またA子は、相変わらず侵害行為認知群の中にいるが「運動や勉強、係活動や委員会活動、趣味などでクラスの人から認められたことがあるか」の問いについて前回は「あまりない」だったのが「少しある」に変化し、「クラスの人に嫌なことを言われたりからかわれたりして、つらい思いをすることがありますか」との問いについては、前回は「よくある」だったのが、「少しある」に変化するなど、考え方が集団に適応してきたことが分かる。1ヶ月半の間に行ったエクササイズや休み時間の遊びや算数を始めとして基礎学力がついてきことが意欲の向上や自信につながったのだと思われる。

A子は、学力も付き、友達や担任とのリレーションが作れて教室が楽しい居場所となり、欠席はほとんど無くなり、登校渋りも見られなくなった。

(3) チーム援助の有効性について

今回の援助にあたり、チーム内での役割を共通理解したので、意識して援助を進めることができた。「ほっとルーム」ではコーディネーターが面接を続け、教室では、担任のアイデアでクラス全体で遊ぶ活動を取り入れ、家庭では、父親も積極的にA子にかかわってきたことがA子の対人関係能力を高めることに成果を上げた。母親は、学校側でA子を支える体制作りをしたことを好意的に受け止め、A子が多くの人とかかわれるようになったことを大変喜んでいた。

また、算数の時間を中心とする学習への援助や家庭で学習の遅れを取り戻す努力を続けたことが、学力向上につながった。A子は勉強が分かるようになったことも、欠席が減った理由に挙げている。

研究のまとめと今後の課題

今回の研究では、「ほっとルーム」の機能を活用しながら、コーディネーターを中心としてチームのメンバーがそれぞれの役割を意識して児童の援助に当たることができた。作成したプログラムについては、3つの段階の目的を明らかにしたこととフィードバックをしながら推進できるように組んだことが、援助策の見直しや改善につながり、回を重ねることに効果的に実践することができた。

また、意図的に児童や保護者にかかわる機会を設けるようにしたことが、関係者の良好なりレーション作りやプログラムがスムーズに推進できたことにつながったと感じた。

今回と違うケースにおいても、児童を援助できるコーディネーターが存在すれば、ともに考えることで保護者や担任が一人で問題を抱え込む状況が解消できると思われる。

今後は、ここでのチーム援助による3段階のプログラムを一つのモデルとして、実践するエクササイズやチームの組み方を工夫し、他のケースに応用していきたいと考えている。

主な引用・参考文献

- ・河村 茂雄 編集 『ワークシートによる教室復帰エクササイズ』 図書文化(2002)
- ・石隈 利紀・田村 節子 共著『チーム援助入門』学校心理学・実践編 図書文化(2003)
- ・田上 不二夫 監修 『Q - U実施・解釈ハンドブック』 図書文化(1999)