

友だちと上手く関われない「気になる子」の心理教育的援助

— 「個別支援」と「援助資源としてのクラス支援」による教育的効果(1) —

Psychological Support for “Students of Concern” that have difficulty in interacting with friends in the classroom

Education Effects of “Individual Support” and “Class Support as Assistance Resource” (1)

白石京子*
Kyoko SHIRAIISHI

要旨：本研究は、通常クラスに在籍する「気になる子」に対しての個別支援と、援助資源としてのクラス支援をふまえた在り方の実践研究である。

今回の支援は、対象児に対しての個別支援とクラス支援で、第Ⅰ期は絵本読み聞かせと「気持ち絵カード」、第Ⅱ期は「あったか言葉」のオリジナルの紙芝居からの展開、第Ⅲ期は「温かいメッセージ」等の「友だちとの関わり」を中心としたSST（ソーシャルスキルトレーニング）プログラムを実施した。その結果、相互作用がみられ、対象児とクラスには友だちと関わる集団参加意欲、自尊感情の向上が示唆された。

キーワード：普通学級における個別支援、援助資源としてのクラス支援、相互作用
自尊感情

I 問題と目的

通常のクラスで特別な支援を必要とする「気になる子」は、「友達との関係が出来ず、トラブルが多い」、「感情をうまくコントロールできない」等の課題をもち、一般的に参加意欲や自尊感情を低くする傾向にある（本郷 2008）。そのために、他の子に比べ「できた」という成功体験を得ることが少なく、周りからの叱責や注意も多く「頑張っているのに、叱られるから、やりたくない」、「どうせ僕なんか」という低い自己イメージを持っていることが少なくない。これまでにクラスの中で上手く受け入れてもらえない経験から、自尊感情が傷ついてしまっているのである（小島 2003）。

今回の「気になる子」もまさに同様で、A児は知的な遅れの可能性が高い、問いかけにうな

* しらいし きょうこ 文教大学生生活科学研究所客員研究員

ずくだけで、ほとんどしゃべらない。逆にB児は落ち着きがなく、おしゃべりが止まらず、友だちとトラブルを起こしがちである。2人の特性は異なるが、友だちと上手くかかわれないという教育ニーズをもっている。

では、友だちと上手く関われない「気になる子」やクラスの子ども一人ひとりの意欲を導き出し、適切な自尊感情を持たせるにはどうすれば良いのだろうか。

石隈（1999）は、支援対象となる子どもの範囲から三段階の心理教育的援助サービスを提示している。一次的援助サービスは、すべての子どもが対象で、援助内容としては、子どもが学校生活の中で必要となる対人関係や学習スキルを学ぶ促進的援助と予防的援助を行うもので、今回のクラス支援と重なる。

二次的援助サービスでは、友だちと上手く関われない、学習意欲を失くした等配慮を必要とする子どもが問題解決の力を付けて成長することを援助するもので、今回の支援の対象となる「気になる子」としてのA児、B児の問題はここに当たる。

三次的援助サービスは不登校やいじめに悩む等の特定の子どもへの援助であるが、それ以前の段階で児童の示す「小さなサイン」を早期発見し、援助開始することが重要であるとしている。従来のように、問題児を発見し、問題行動を変容させようとするやり方ではなく、教師やクラス援助資源にも働きかけて、環境の中にいる子どもの問題状況を支援することが、個別への対応と小集団の中での仲間環境を作る。多くの子どもたちが望んでいるのは、「何でも話せる友だち」であり、「分かる授業」であり、「居心地のいい学級」である。そのためにも、すべての子どもに対する一次的援助サービスが重要なものとなってくる（伊澤 2004）。

そこで今回の支援はこの点に着目し、A児、B児に対する個別支援と援助資源としてのクラス支援の方法を考え、両者の「友だちと関わる意欲」を向上させることを目的に、SSTのプログラムを実践し、その効果を検討していくことを目的とする。

その際、A児、B児とクラスの情報を集めてアセスメントし、個別の教育ニーズを捉え、支援仮説から子どもが達成可能な支援目標を設定し、その目標に達成するための具体的な支援計画を実施する。設定した目標が到達できたか、子どもの様子がどのように変わったかを評価し、再目標に活かすこととする。今回は、「ソーシャルスキル尺度 小学校用」（上野・岡田 2006 表1）を用いて、子どもが必要としているスキルを選び、評定して支援していく。なお、これらの子ども達の支援は担任だけでなく、放課後支援員やアシスタント・ティーチャー（以下TT）の協力も得て、友だちと上手く関われない児童とクラス支援を複数の側面から援助し、その教育的効果を検討していくこととした。

表1 ソーシャルスキル尺度（小学生用）4段階評価

集団行動	対人マナー
	状況理解・心の理論
	集団参加
	役割遂行
セルフコントロール	感情コントロール
	行動コントロール
仲間関係スキル	仲間関係の開始
	仲間関係の維持
コミュニケーション	聞く
	話す
	アサーション
	話し合い

（上野和彦・岡田智作成 2006）

Ⅱ 方 法

対象校は中規模の公立小学校で、特別支援学級も備えている。教師らは、今回の「気になる子」に対して把握していたが、子ども達を見守るレベルで留まっていた。A児とB児は同じ学年、同じクラスである。今回の援助にあたっては、担任からA児、B児を含めたクラス全体の支援を要請された。

1) アセスメント

A児

A児は2人兄弟の二男で、両親と4人家族である。発達検査を受けたが、詳しい情報は得られずに現在に至っている。A児は認知や思考ついて年齢相応な発達水準には達しておらず（学力は小学2年生程度）、指示理解度や語彙力が低く、コミュニケーションに消極的で、友だちとのやり取りが続かない。A児の性格は優しく穏やかであるが、関わりは受身になりやすく、やんちゃな男児に嫌なことをされても、「やめて」と言えない。行動観察では、A児の集中力は45分間の授業中で最大で15分位、音読は語句や行を抜かす。話すことはたどたどしく、言葉につまる、指示の理解が低かった。先生に言われた指示の理解できなくて、授業中の手遊びが増えている。

本人への聞き取りでは、「学校は楽しいですか？」の質問に対してA児は、「普通」と答え、学校での好きな時間をカード（9枚）で具体的に示してもらった所、1番目は算数、2番目は給食、3番目は休み時間であり、好きでない時間は掃除であった。その理由を尋ねると「一人ぼっちになるから嫌だ」と小さな声で述べた。A児は、支援者に「僕、本当は友だちが欲しい。」と小さな声でつぶやいた。A児は友だちと仲良くしたい気持ちがあるが、どのように話をして、どのように関われば良いかがわからないようだ。

A児の作品やノートからも意欲の低さが伺え、担任は、そんなA児を心配していたが、問いかけにうなずくだけで意思表示しないことや一生懸命に関わっても伝わらないことに対してもどかしさを感じていた。

そこで、A児の実態を把握するために「ソーシャルスキル尺度 小学校用」(上野・岡田2006)を使って評定した結果、特に集団行動領域、コミュニケーション領域、仲間関係領域が低く、挨拶することや仲間に話しかけるといった内容が特に低かった。問いかけにうなずくだけで、話すという課題がここでも明らかになった。

B児

B児は2人姉弟の長男で、父母4人家族である。B児は、落ち着きがなく、気が散りやすい。運動動神経が良く、茶目っ気あり、クラスのムードメーカーであるが、おしゃべりが止まらない行動は、授業中や一斉指示に従って行動する時に、集団の規律を乱してしまいがちであった。授業の離席や大声の発言は、特に友だちに迷惑がられていた。自分の思うようにならないと急に攻撃的になる。そのため友だちとのトラブルが多発し、その度に教師らに叱られており、ADHD傾向の子と認識されていた。行動観察では、B児の集中力は45分間の授業中で最大10分であり、聞きもらしが多く、教師らの指示や決まりもなかなか守れないでいた。さらに、B児は自分の行動を調整することが苦手なため、友だちとのいさか이가絶

えない。B児は、友だちを求める気持ちはあっても適切に接する方法がわからないため、トラブルが生じやすいようだ。クラスの周りの友だちは、叱られるB児を遠巻きに静観しており、B児はクラスに受け入れられない気持ちからイライラし、「自分だけが怒られる」「自分は理解されない」と自分の頭をたたく行為も見られていた。

本人への聞き取りでは、「学校は楽しいですか？」の質問に対してB児は、「うーうん、楽しくない」と否定した。学校での好きな時間をカード（9枚）で具体的に示してもらうと、1番目は体育、2番目は給食、3番目はなし、好きではない時間は自習時間であった。その理由を尋ねると「皆が僕を叱る」とのことであった。

担任は、トラブルの仲裁役に飛び回り、いつもB児から目が離せない状態で困惑していた。

そこで、B児の実態を把握するために「ソーシャルスキル尺度 小学校用」（上野・岡田2006）を使って評定した結果、特に集団行動、セルフコントロールスキル、仲間関係スキルが低い。具体的には対人マナー、集団参加、状況理解が低いことや、自分を制御しにくさからトラブルになることが推察された。

クラス

クラスは男子16名、女子10名のメンバーで構成され、活発で団結しやすい雰囲気があったが、リーダーの役割を持つ子が決まっていて、ハキハキした意欲の高い子が承認されていた。リーダーの「～しようよ」とのかけ声には、集団参加意欲がある子とない子のばらつきが影響していて、それに上手く適応できない「気になる子」は、特に埋もれがちであった。そればかりか、班活動に参加意欲がない子が多くおり、A児、B児の班は特に話し合いに支障が出ている。行動観察では、2～3名のリーダーが中心にクラスを引っ張っているが、わんぱくな男児らや「○君が～した」と担任に言いつける子、自己主張の強い子、自分の仲良しの友だち以外には無関心な子達もいる。休み時間にA児を遊びに誘う友だちもいるが、上手く関われず、そのままになってしまう。B児は、話し合いもせずに自分勝手に班活動をさぼり、友だちから呆れられていた。担任は、教員経験十年を超えるベテランの女性教師で、様々な配慮をしていたが、勝手に授業の流れを止めるような児童にはきびしく接していた。

2) 支援仮説

A児は、意味理解が低く、話すことに苦戦している。ほとんどしゃべらず、問いかけにうなずくだけで、どのように話をして、どのように関われば良いかがわからない。しかし、「皆と同じようになりたい」、「友だちと遊びたい」という自分の気持ちを持っている。A児の優しく穏やかな特性とその気持ちを活かして、「友だちと話す言葉を育てる」ことで、戸惑いが薄れ集団行動領域の仲間関係領域スキルが向上するのではないだろうか。

B児は、担任や友だちの話をよく聞くことができない。自分勝手に関わりやルールが守れないが、「僕だけ叱られる」「皆は自分を理解してくれない」とつぶやき、イライラしている。友だちを求める気持ちはあっても接する方法がわからないため、相手にされにくいのだ。本来のB児の明るくムードメーカーの特性や「理解されたい」の気持ちを活かし、「友だちと関わるルールを知る」ことで、気持ちの折り合いを身につけ集団行動スキル、コミュニケーションスキルが改善できるのではないだろうか。

クラスには活気があり団結する土壌はあるが、目立つリーダーが結集すると皆が動くが、それ

以外では班活動を始めとする集団参加意欲に隔たりがあり、認め合い、働きかけ合う力は弱い。今回の「友だちとの関わりプログラム」を提供することで、本来の団結する力が発揮され、自ら一人ひとりがクラスの友だちと関わる意欲が向上するのではないだろうか。

3) 支援目標（長期目標・短期目標）

（長期目標）A 児：「友だちと話す言葉を育てる」

（長期目標）B 児：「友だちと関わるルールを知る」

（長期目標）クラス：「集団参加意欲を育てる」

第Ⅰ期の短期目標：A 児：友達に挨拶や声かけをする B 児：友だちとの会話で声の大きさに注意する クラス：友だちへの挨拶・声かけをする

第Ⅱ期の短期目標：A 児：友だちと会話を楽しむ B 児：友だちと話し合う クラス：友だち同士でのあったか言葉がけをする

第Ⅲ期の短期目標：A 児：友だちを応援する言葉話す B 児：友だちとのルールを守る
クラス：友だちを応援する

4) 支援計画

場所：小学校通常学級：3年X組

支援方法：

具体的な方法としては、SSTをプログラムに取り入れた「友だちとの関わりプログラム」の実践を月1～2回行う。SSTは、「社会生活や対人関係を学んでいくために、必要とされる技能」と定義され、「関わり方」や「コツ」を教示、モデリング、リハーサル、振り返りを行う。朝の活動の時間（20分）や特別活動の時間等に全体、グループ、2人で練習していく。ここでは、友だちとの関わりスキルを出来るだけ楽しく練習して、日常へ活かせることを目指す。子どもの発達段階に合った課題を実際の場面で、経験して習得していくことが大切である。クラスすべての子どもが共通のソーシャルスキルについて学習することは、お互いの行動上の変化に気がつきやすくなるという効果が期待できる。

今回、用いたSSTプログラムは、A児、B児、クラスのメンバーの「友だちとの関わり方」に合わせた内容を選択して段階的に学んでいく。その際、「ソーシャルスキル尺度小学校用」（上野・岡田2006 表1）を使用し、対象児のスキルの変化も検討する。これは学校生活における実態把握及び効果を測定するもので、「集団行動、セルフコントロールスキル、仲間関与スキル、コミュニケーションスキル」のそれぞれの領域で標準化データを用いて評価点への換算を行う。なお、評価点は10段階で担任・放課後支援者と支援者3名で評定する。

支援者は、学校生活やクラス全般の活動、授業中の集団学習支援も行う。担任は、SSTの実践経験があり、協力体制が期待できる。

Ⅲ 支援経過と結果

1) 支援経過

第Ⅰ期経過の概要：(20XX年9月～12月)「環境調整の土台 気持ち絵カードの活用」

休み時間にA児は一人でいて、B児はけんかをしていることが多い。そんな2人をクラスの友だちは黙認していた。そこで支援者は、「友だちの関わり」の内容を取り入れた紙芝居や絵本による読み聞かせと「特別支援教育のためのSST」(田中和代・岩佐亜紀 2008)の意思表示状況画を示す「気持ち絵カード」を行うこととした(表2)。読み聞かせでは、きつねの主人公が友だちに乱暴な言葉を使うと仲直りできなくなる話を取り上げた所、A児は、皆の前で小さな声で「きつねが仲直り出来て良かった」と述べた。支援者が、「A君ならどんな言葉を友だちにかけてあげますか?」と質問すると、少し考えて「ごめんね」と言った。支援者は、「そうだね。よく気がついたね」と褒め、「相手をちゃんと見て、声をかけることは大事だね」と言うと、A児は「うん」と嬉しそうに答えた。それからA児は嬉しそうに最前列に座り、「ありがとう」、「ごめんなさい」等の「挨拶」、「返事をしよう」の言葉の練習を行うようになった。

B児は、「気持ち絵カード」で声のトーンを下げて、「貸してくれますか?」等の話し方の練習をした。第Ⅰ期のプログラムの「聞く修行」では、1. 他の動作をやめる 2. 話している人に体を向ける 3. 相手をみる 4. うなづく 5. 自分なりの言葉で返す等のポイントを教示し、練習した。そこでは、「協力は大切ですね」と言語的な教示を行うことや「じゃあ見本を見せるよ」とモデルを示した。B児は聞き違いや聞きもらしも見られるが、チームで分かれて行うことで、少し自分の役割を自覚して参加できるようになった(表2)。

表2 A児、B児、クラスの「友だちとのかかわりプログラム」

長期目標：友だちと関わるルールを知る 友だちと話す言葉を育てる 集団参加意欲を育てる
形態：①集団指導 ②一斉での個別 ③個別指導

目標	実施期間	ソーシャルスキル内容	形態	A児評価	B児評価
Ⅰ期	10月～1月	「挨拶をする」「声かけ」	①②③	◎	◎
	10月～1月	がんばりカード	③	◎	◎
	10月～1月	本の読み聞かせ	①	○	○
	10月～1月	「名前で呼ぼう、返事をしよう」	①	○	○
	10月～1月	「聞く修行」「見る修行」	①②③	○	○
	10月～1月	気持ち絵カード	①②③	○	○
	Ⅱ期	1月～3月	絵本の読み聞かせ	①	◎
1月～3月		「仲間に入る時は」	①②③	△	△
1月～3月		「あったか言葉・ちくちく言葉」	③②	◎	◎
1月～3月		「あったか言葉アンケート」	①	○	○
1月～3月		がんばりカード	③	◎	◎
1月～3月		本の読み聞かせ	①	◎	○
1月～3月		気持ちすごろくゲーム	①②③	○	○
1月～3月		「いろんな気持ち」	①②③	○	○
Ⅲ期	4月～7月	つばさ応援団	①	◎	◎
	4月～7月	「ちくちく言葉に気をつけろ」	①②③	◎	◎
	4月～7月	がんばりカード	③	◎	◎
	4月～7月	「気持ちの温度計」	①②③	○	△
	4月～7月	「感情ぴったんこ」	①③	○	○
	4月～7月	「上手にありがとう」	①③	○	○
	4月～7月	温かいメッセージ	①②③	○	○

(評価) 三段階◎よく出来た○出来た△もう少し

さらにA児、B児にはトークンエコノミーを用い、「挨拶を元気にする」「わからない時は先生に『教えて』をいう」等の約束表「がんばりカード」を定め、毎回守れた項目についてシールを貰い、担任から褒められる取り組みを実施した。

クラスのメンバーも、第Ⅰ期のプログラムの「気持ち絵カード」や「名前と呼ぼう、返事をしよう」のプログラムに参加し、相手に対する声のかけ方の練習する姿がクラスで行われた(表2)。クラス集団での学習支援では、学習の理解の手掛かりやノートの取り方でポイントに目印をつける支援を行った。A児には「何かわからないことがあったら、『教えて』と言おうね」と言うと、「わかった」と応答した。授業に集中できないB児には、「今、先生は何を言っているかな?」と声掛けをすると、「あっ」と気づき、問題に取り組んだ。支援者は問題が出来た時には「すごいね」と励ました。A児、B児らを含むクラスのメンバーは、仲間から自分に向けられる関わりを好意的に受け取り、褒められると積極的に課題に取り組む意欲がある。

第Ⅱ期経過の概要：(20XX年1月～20XX年+1年3月)「環境調整の展開 あったか言葉が皆の言葉」

支援者は担任から乱暴な言葉がクラスに蔓延しているという相談を受けた。そんな時、A児は体育の研究授業で跳び箱4段が跳べたエピソードを、「皆と同じようになりたいと思ったからがんばったよ」と支援者に自分の気持ちとして述べた。

支援者はこの経験を「あったか言葉・ちくちく言葉」というオリジナルの紙芝居にして、クラスに披露し、SSTに結びつけることとした(図1)。主人公がクラスリレーでアンカーとして出場、最後の所で転倒し、それでも「失敗を乗り越え、皆に応援されることで、走りきる」という内容である。読み終わった後で、A児が主人公であることを告げると、「A君が紙芝居の主人公だ!」と歓声があがった。そしてA児は、皆の前ではっきりと「皆と同じになりたいから頑張ったよ」と答えると、クラスに拍手がわいた。その経験は、「あったか言葉」がクラスの共有の言葉となり、クラス全員に波及していった。「友だちへのあったか言葉集め」という活動に広がる頃には、A児が話すことに躊躇が無くなっていった。

B児にとっても「あったか言葉・ちくちく言葉」は、乱暴な言葉使いを自分で注意するきっかけとなり、言い過ぎた時は「あっ!ごめんなさい」と言えるようになった。又、友だちとのやり取りには、聞く力を整えていった。第Ⅱ期のプログラムの中の「気持ちすごろく」は、B児が積極的に班活動に取り組む姿が見られ始めた(表2)。

クラスのメンバーにも「あったか言葉・ちくちく言葉」は浸透し、「今のって、ちくちく言葉だよ」とお互いの言葉をフードバックし合う姿がみられた。さらに、クラス新聞には「友だちへのあったか言葉集め」が掲載され、班単位で「あったか言葉探し」を競い合うようになり始めた。「振り返りシート」では、「色々な人の気持ちがわかったから、応援したい」、「最近、楽しいことが多い」、「帰る時に『一緒に帰ろう』と言えた」等が書かれており、「気持ちすごろくゲーム」のプログラムにつなげた。このプログラムは、友だちの気持ちに合う表情や言葉を表現する練習になる内容になっており、さかんに行われた。

「あったか言葉」という共有の言葉を使ったコミュニケーションは、相手に対する言葉を選ぶ時のきっかけになり、クラス皆で使っていこうという意欲につながった。

「あったか言葉」が口に馴染むようになった頃には、お互いに友だちの良さを褒め合い、口に

するようになっていった。それに連動して、「今日のプログラムは何?」、「この間は上手くいかなかったけれど、今日は頑張る」と声をかけ合う子どもが増えた(表2)。

支援者は、A児が参加していた放課後支援にも参加することとなった。支援者は、「放課後支援員」と協力して、視覚的・聴覚的の手がかりの活用、A児の学習理解の工夫、A児の学習意欲を喚起するプリント等を柱として支援を行った。A児にとっては、SSTと学習が個別支援とクラス支援の両方で行われることになり、友だちとの関わり体験になっていった。

第Ⅲ期の経過の概要：(20XX年+1年 4月～7月)「環境調整の発展 A児が名づけた応援団」

A児は、クラスの応援歌を作成するに班活動に意欲的に取り組んでいる。新学期には、皆を応援したいという意欲がみられ、「休んだ人や困っている人、元気のない友だちへの声かけ」の取り組みをする「つばさ応援団」というA児が名づけた班が生まれた。第Ⅲ期のプログラムは、SSTをさらに定着するための「温かいメッセージのソーシャルスキルトレーニング」(伊佐貢一 2008)を活用した。この内容は、3つの学習シナリオパターンで練習が出来、視覚的にイメージしやすい。A児はこの内容がとても気に入ったようで、個別支援の時間にも「もう一度やりたい」とせがむこともあった。そのような積み重ねの結果、A児は他のクラスの友だちに嫌がることをされた時に、「やめて」と言えるようになっていった(表2)。

そればかりかC小祭りの準備でA児は、「僕何をすればいいの?」と積極的に参加する意欲がみられた。それに合わせてクラスの友だちが、A児に「まちがっても、大丈夫だよ」と話しかけた。失敗しても認めてくれる仲間を得て、笑顔で話すA児が見られ始めた。この頃から担任や友だちはA児を「Aちゃん」と名前と呼ぶようになっていった。

B児は「温かいメッセージのソーシャルスキルトレーニング」(伊佐貢一 2008)のプログラムなので、友達の話に耳を傾けることを覚えていった。仲間と関わるにはルールがあることを理解し始めたのだ。B児は、プログラムの練習から「うれしい」、「くやしい」等の自分の感情を言葉にすることで、トラブルを事前に回避できる体験を積んでいった。それに加え、B児は小学校祭りのリーダーの役割を担い、当日は朝4時に起きて、班の作品を完成させたという。このことは、皆がB児の頑張り度を認めるきっかけとなり、祭りを成功させたいというクラス全員の気持ちと連動して、「クラス一人ひとりがメンバー」であるという共有感がさらに深まった。その頃からB児は、「みんなが僕のことを誤解している」と言うことは、無くなっていった。

クラスには第Ⅲ期のプログラムから「温かいメッセージのソーシャルスキルトレーニング」、「ちくちく言葉に気をつけろ」、「気持ちの温度計」の練習が行われた(表2)。

この頃から、支援者の手助けがなくても「あったか言葉」や「応援する言葉」がクラスの皆で日常的に使われるようになっていった。クラスの一人ひとりが一方通行でなく、それぞれのメンバーのアイデアを活かし、活動するようになった。班がそれぞれで動けるようになったということは、気持ちを率直に伝え、認め合える力が育ってきていた。友だちとの関わりを楽しむを感じられることは、関わる意欲が育ち、学校生活を豊かにする。担任も、SST「言葉使いに気をつけよう」をスローガンに子どもに働きかけ、子どもも担任と一緒に掲示物を貼る姿が増えていった。一人ひとりが認め合うクラスをつくるためには、教師と子ども、子ども相互の仲間関係が欠かせない。

「ちくちくことば あったかことば」



「いたい！」今日は、体育のリレー大会です。かけこのアンカーは、まこちゃん。でも！「ころんじゃった！ びりになっちゃった！」気がつくと、まこちゃんは、転んでいました。まこちゃんは、リレーの皆の顔を思い浮かべました。



「なにやってんだよ！」「どじ！」「まこのせいでびりだよ！」まこちゃんの頭の中で、ちくちく言葉が浮かびました。

「わーん。ごめんなさい。」まこちゃんは、涙が出ました。

すると、「まこちゃん」(優しい声)



「だいじょうぶ？」「がんばれ！応援してる！」「どんまい！」「もう少しだよ！」皆心配してくれます。先生も、「まこーけがしてない？」皆があったかい言葉をかけてくれました。すると、まこちゃんは、元気が出ました。



「よーし！ゴールまで、頑張るぞー」まこは、皆の声の力をもらい、元気に走りだしました。

「ちくちく言葉じゃ、走れなかった。」

「皆、ごめんね。でも、ありがとう！」

まこちゃんは、ゴールまで走りぬきました。

「皆！ありがとう」と手を振りました。

終わり

図1 第Ⅱ期 クラス全体に向けた紙芝居

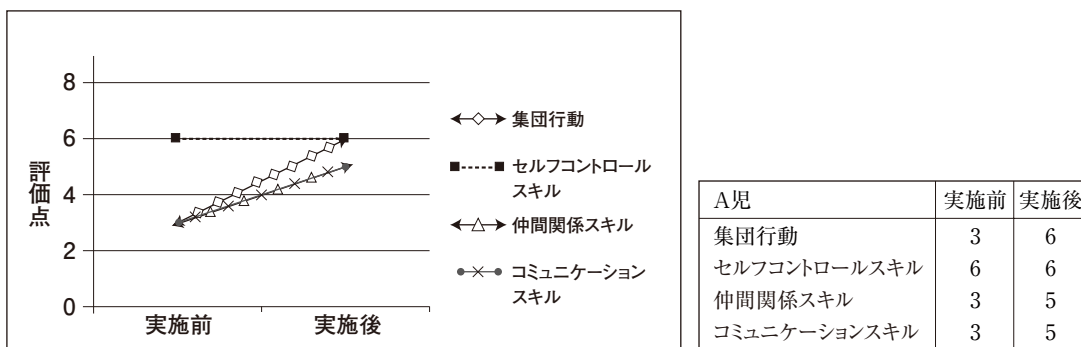


図2 A児のソーシャルスキル尺度の変化

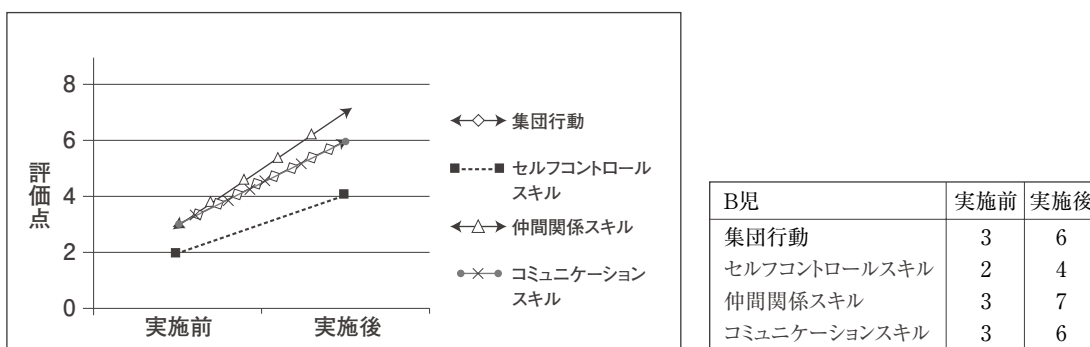


図3 B児のソーシャルスキル尺度の変化

2) 「気になる子」とクラスの変化

A児

受身で頷くだけのA児が、挨拶や言葉がけのスキルから始まり、「あったか言葉」で自信をつけ、「僕、何をすればいい?」、「人を元気にする関わり活動」に参加する意欲までに成長してきた。A児は個別支援とクラス集団の中でSSTや学習支援を通して、集団行動スキルやコミュニケーションスキルを学び、言葉で自分を表現する喜びを経験し、自尊感情を高め、友達と関わる意欲が向上してきた。A児は短期目標「友達への挨拶や声かけ」、「会話を楽しむ」、「友だちを応援する言葉を話す」が出来るようになり、長期目標の友達と話す言葉を育てるも可能になってきた。行動観察の結果でも、「言葉につまる」ことが減って、話すことへの戸惑いが減っていた。

客観的指標である「ソーシャルスキル尺度 小学校用」(上野・岡田2006)の結果(図2)でも、A児の話す苦手感は改善され、A児のコミュニケーションスキル領域の「聞く」「話す」が向上していた。今後の課題は話し合いの力を育てることであり、日常生活でのさらなる練習の積み重ねが必要である。

B児

おしゃべりがとまらない、叱られがちなB児が、集団行動スキルや仲間関係スキルの体験

を重ねた。B 児は、学んだスキルをすぐ友だちとの関わりで実行する本来持つ積極性を活かし、活躍する場を得て、友だちと関わる意欲を高めていった。その結果、B 児の短期目標「友だちとの話で声の大きさに注意する」、「友だちと話し合う」、「友だちとのルールを守る」は、徐々に出来るようになり、その自信から長期目標「友だちと関わるルールを知る」も達成されうる可能性が出てきた。行動観察でも、教師らの指示を聞くこと、理解することが増え、自分の頭をたたく行為は無くなっていった。

客観的指標である「ソーシャルスキル尺度 小学校用」(上野・岡田 2006 図 3)の結果でも、集団行動スキルやコミュニケーションスキル領域が向上し、「聞く」・「集団参加意欲」が向上していた。今後の課題はセルフコントロール力を育てることである。

クラス

クラスには、活発で団結しやすい土壌があったが、集団参加意欲がある子とない子のばらつきがあり、認め合い、働きかけ合う力が弱かった。行動観察では、参加意欲のない子が減り、お互いに誘い合うことが増えていた。クラスには、「あの子、がんばっているよね」という一人ひとりの良さを認めるクラスの雰囲気醸成し、リーダーが中心にクラスを引っ張っているのではなく、わんぱくな男児らや自己主張の強い子、そして A 児も B 児もメンバーとして存在し、友だちと関わる意欲が向上していった。友だちへの挨拶や声かけ、友だち同士のあったか言葉かけ、友だち応援というプログラムの展開は、お互いの行動に気がつき、確かめ合い、共有体験を深めるという大きな効果がみられた。

援助資源としてのクラス支援には、プログラムの実践やグループ指導形態の工夫や配慮がかかせない。その支援の工夫が、その子だけでなく、クラスの中の一人ひとりの刺激になり、周りの子にもわかりやすくなる。今回、担任や T T、「放課後支援者」との共通認識や連携力を高め、教育的効果を深めた。クラスの子ども一人ひとりの意欲を導き出すには、教師やクラスという援助資源に働きかけて、環境の中にいる子どもの問題状況を支援することが重要なのである。

IV 考 察

今回の支援は、ほとんどしゃべらない A 児と、おしゃべりが止まらない B 児とそのクラスに焦点をあててアセスメントし、支援ニーズと支援仮説から支援目標を達成するための支援計画を実施した。その結果、三次的援助サービスの対象になりかけていた A 児と B 児の示す「小さなサイン」を早期発見し、促進的援助や予防的援助を行ってきた。

子どもは、仲間との関わりの中で影響を受けながら育つ存在であり(沢崎 2009)、個と集団と並行した支援と学びが重要である。

バラエティの富んだ個性の集まりである集団で学ぶことは、一方通行ではない互いの関わりが生まれやすく、お互いの変化に気がつきやすくなり、個別支援だけでは得られない効果がみられる。子どもは、仲間との関わりの中で影響を受けながら、子ども同士の相互作用を育み、それが他の子に影響を及ぼし、又別の子どもへと影響していく。

今回、まさに A 児、B 児の変化がそれぞれの子どもの刺激となり、クラスの一人ひとりが A 児、B 児への接し方を変化させ、それに対する A 児、B 児も今までにない変化を生み出していっ

た。その効果が、「あの子ども、この子ども、自分もやってみる」、「色んな子がやっているから、自分も参加したい」という意欲を喚起することとなった。そして、A児、B児とクラスの友だちは、お互いの良さに気づき、認め、その関わりの中で「失敗しても応援してくれる友だちの存在」を得ていった。

そしてその結果、対象児とクラス全体の集団参加意欲や自尊感情の向上につながったのではないかと推察される。個が集団の中で関わり学ぶ経験、これこそが個が集団の中で育つ力になるのだ。

今後の課題としては、さらに特性をふまえた個別支援と援助資源としてのクラス支援の実践プログラムを考えていきたい。

次回、これらの課題をふまえ、A児らの学習面を含めた実践研究を報告したいと考えている。(なお、本論文は、本人が特定されていないように配慮されている。)

参考文献

- 本郷一夫 (2008) 子どもの理解と支援のための発達アセスメント 有斐閣 pp. 1-27
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育援助サービス 誠信書房 pp. 3-85
- 石隈利紀・伊澤成男 (2004) 学校心理学ハンドブック 教育出版 pp. 14-110
- 伊佐貢一 (2008) 温かいメッセージのソーシャルスキル教育 明治図書 pp. 7-40
- 小島道生・宇野宏幸 (2003) 授業・学級経営の工夫 明治図書 pp. 10-43
- 沢崎真史 (2009) 学童期の子どもと仲間関係 現代のエスプリ 503 ぎょうせい pp. 57-66
- 田中和代・岩佐亜紀 (2008) 特別支援教育のためのソーシャルスキル 黎明書房 pp. 8-104
- 上野一彦・岡田智 (2005) ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究 教育心理学研究 第53巻 4号 pp. 12-30
- 上野一彦・岡田智 (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 pp. 9-30
- 山口豊・石隈利紀 (2005) 小学校の学校生活スキルに関する研究 学校心理学研究 5 (1) pp. 49-58