

通常の学級に在籍する 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方

対人関係を伸ばすための学級内での取組と特設の場での配慮

特別支援教育研究会議

菊池 三枝¹

川島 廸子²

森 繁則³

星野 登美代⁴

要 約

特別な教育的ニーズのある児童生徒に対し、通級指導教室や病院などの学校外の専門機関での支援の有効性が報告されてきている。しかし、そこで身に付いたことや効果があったことが日常生活に生かせない、学校での指導に生かしくいなどの指摘がなされてきた。そこで、本研究では、学校においてより身近な人が児童生徒の実態に応じて指導できるよう、場面を学校の中に限定した。

特別な教育的ニーズのある児童生徒への手立てを考えたとき、学校内では第一に、学級の中でできる取組が重要であると考えた。その中でも、本研究では特に、対人関係面に困難さを抱えている児童生徒に着目した。Relationship Development Intervention (RDI) (自閉症児のための対人関係能力発達援助プログラム)の視点と考え方を取り入れた、通常の学級の中で学級担任が実施できる「対人関係育成プログラム」を作成し、小学校で週1回3ヶ月間実施した。その結果、対象児の対人関係能力(人とかかわりたいという意欲と技能)が向上しただけでなく、対象学級全体の対人関係能力も向上した。この結果より、専門機関での対応ではなく、学級集団の中でできる、専門家ではなく、学級担任ができる実践の方法がある、対人関係面において特別な教育的ニーズのある児童だけでなく、その他の対人関係が良好に発達している児童にとっても、更に対人関係能力を向上させるのに役立つ、以上の3点が明らかにできた。

次に、通常の学級を離れ、個別的な対応が必要になったときに、児童生徒が前向きに特設の場を利用できるようにするための様々な配慮も必要である。そのために、「特設の場における個別的な対応を進めていくための配慮集」を作成し、自校の状態を選択式でチェックする欄を作るなどの工夫を図った。今後、より使いやすいものになるよう、実際に学校現場で使用し、検証を図っていく。

キーワード：通常の学級、特別な教育的ニーズ、学級担任、対人関係能力、

Relationship Development Intervention (RDI)、対人関係育成プログラム、特設の場

目 次

主題設定の理由	192	3 研究の実際	197
1 背景	192	研究 (1) 対象児と対象学級の実態と指導仮説	197
2 現状と課題	192	(2) 「対人関係育成プログラム」の立案	199
研究の内容	193	(3) 仮説検証の結果	200
1 全体の構造図	193	(4) その他の変化	203
2 研究の方法	193	研究 (1) 配慮が必要な状況の分類	204
研究 (1) 研究の仮説	193	(2) 配慮点の整理	204
(2) 研究の構想図	194	(3) 配慮集の作成	205
(3) 対象児および対象学級	194	研究のまとめと課題	205
(4) 実態把握	194	1 研究のまとめ	205
(5) プログラムの立案	195	2 今後の課題	205
(6) 仮説検証の手順	196		
研究 (1) 配慮点整理の視点	197	参考文献	206
(2) 方法	197	指導助言者	206

¹川崎市立大島小学校(長期研修員)

²川崎市立東生田小学校(研修員)

³川崎市立柘形中学校(研修員)

⁴川崎市立井田中学校(研修員)

主題設定の理由

1 背景

平成 15 年 3 月、文部科学省が公表した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」¹⁾の結果によると、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒は、6.3%の割合で通常の学級に在籍している可能性があるという。このような児童生徒への支援体制を構築するための取組が、これまで全国で行われてきた。平成 12～14 年度には「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」が実施され、平成 15 年度からは、LD の児童生徒だけでなく ADHD（注意欠陥 / 多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒を含めた支援体制を構築するため、「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で実施された。川崎市でも平成 15 年度、多摩区内小・中学校において特別支援教育の体制充実事業としての取組が行われ、特別支援教育コーディネーター・校内委員会の在り方、巡回相談員・専門家チームの活用方法などの具体的な提案がなされた。

更に、平成 16 年 1 月、文部科学省は「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥 / 多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を公表し、「平成 19 年度までにすべての小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の構築を目指す」としている。

そのような中、川崎市では現在、市内小・中学校全校に、特別支援教育コーディネーターを指名し、三カ年計画でその養成を進め、各校で特別支援教育の体制を整備している状況である。

2 現状と課題

通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒は、学習面・行動面・対人関係面など、それぞれが違った個別の教育的ニーズをもっている。これまでの研究では、このような特別な教育的ニーズのある児童生徒に対し、通級指導教室や病院など外部の専門機関での、特別な人や専門家による支援の有効性が報告されてきている（染木・上野、2004；涌井、2004；野口・佐藤、2004 他）。しかし、そこで身に付いたことや効果があったことが日常生活に生かせない、また専門性がない、人的資源の確保が難しいなどの問題から、学校での指導に生かすににくいなどの指摘がなされてきた。

そこで、本研究では、学校においてより身近な人が児童生徒の実態に応じて指導できるよう、場面を学校の中に限定した。学校の教育活動は、多くは学級集団を基盤として計画され展開されているが、特別な教育的ニーズのある児童生徒の場合、個別的なかわりを必要とする場合も多く見られる。木村（2001）²⁾のように、集団内の個別的なかわりも重要であるが、ここでは大きく分けて、学級の中で学級担任ができるかわりと、学級を越えた特設の場³⁾（以下「特設の場」と記す）における個別的なかわりを明らかにしていきたいと考えた。

また、多様なニーズの中でも、対人関係において困難さを抱えている子どもの場合には、人とうまくかわることができないために、友達の誤解を招いたり、トラブルを引き起こしてしまったりすることがある。このような対人関係上のトラブルは、教師からは性格の問題、家庭の育て方の問題ではないかととらえられやすく、本人や保護者への注意・警告の繰り返しになりやすい。そのため、状況が改善せず、かえって問題が大きくなってしまったりなど、対応に遅れを生じてしまいがちであった。また、児童生

¹⁾ 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」文部科学省 web ページ <http://www.mext.go.jp/> 2003 年

²⁾ 木村司・菊池三枝・増子美穂・星島真理子・渡邊美智子・奥島美雪「通常の学級における特別な教育ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方 ADHD の児童に対する個別支援計画の活用を通して」平成 13 年度研究紀要第 15 号 川崎市総合教育センター

³⁾ 在籍学級とは別に特別に設定された場のこと。個別的なかわりを基礎とした教育活動を指す。

徒本人がこのような経験を積み重ねることで、友達や教師との信頼関係が弱まってしまったり、自信や意欲を失ってしまったりして、学習面や行動面にも影響が出てくる場合も多く見られている。このような悪循環が起こるケースの中には、社会性の発達が未熟だったり、人への興味がもともと希薄で育ちにくかったりする子の存在が少なからず認められる。

そこで、児童生徒の対人関係面のニーズに対し、通常の学級の中で実施できる支援の必要性と有効性は高いと考え、特に対人関係面に着目したいと考えた。なお、本研究では「対人関係能力」を、「人に対して『かかわりたい』という意欲」・「人と適切にかかわる技能」ととらえることとする。

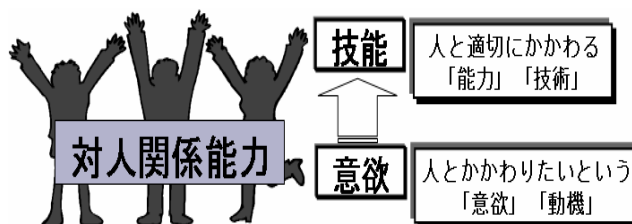


図1 対人関係能力

また、特設の場でのかかわりが望まれる場合、「特別扱いはされたくない」「友達からどう見られているか心配」という不安が大きくなるなどの心理的要因などから、実現が難しい現状も見られる。そこで、児童生徒が特設の場を前向きに利用できるようにするための様々な配慮点についても明らかにしていきたいと考えた。

そこで、研究主題を「通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方」、副主題を「対人関係を伸ばすための学級内での取組と特設の場での配慮」とした。

主題 「通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方」
副主題 「対人関係を伸ばすための学級内での取組と特設の場での配慮」

そして、以下の2点を目的とする研究を行うこととした。

- <研究> 学級内で主に学級担任が行える対人関係を伸ばすプログラム(以下「対人関係育成プログラム」と記す)を作成し、その効果を検証する。
- <研究> 小・中学校において、特設の場での個別的な対応を利用しやすくするための学校及び学級内の配慮点を探る。

研究の内容

1 全体の構造図

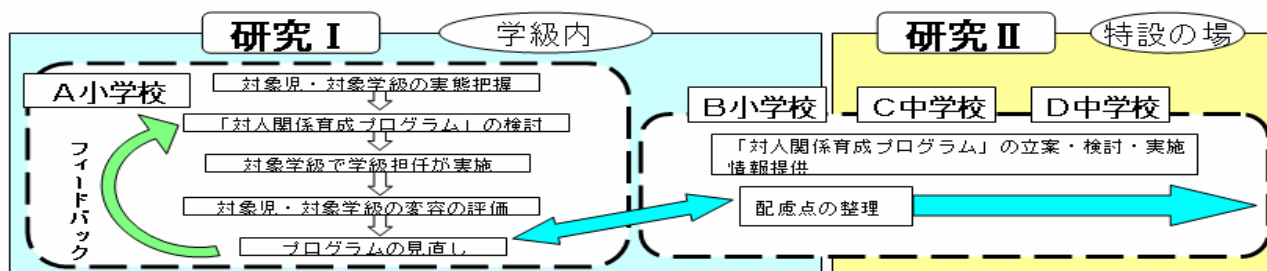


図2 研究全体の構造

2 研究の方法

<研究> 「対人関係育成プログラム」を作成し、その効果を検証する。

(1) 研究の仮説

特別な教育的ニーズのある対象児の実態と課題を把握し、対象児の対人関係を伸ばすような学級の中で行えるプログラム「対人関係育成プログラム」を検討・作成する。そして、そのプログラムを学級の中で、学級担任が実施し、対象児の対人関係能力の変容を追い、その有効性を検証する。

また、「対人関係育成プログラム」を学級全体に行うことで、対象学級全体の児童の対人関係能力も

向上するのではないかと考える。

このようなことから、2つの仮説を設定した。

仮説 「対人関係育成プログラム」の実施により、対象児の対人関係能力が向上する。

仮説 「対人関係育成プログラム」の実施により、対象学級内の児童の対人関係能力が向上する。

(2) 研究の構想図

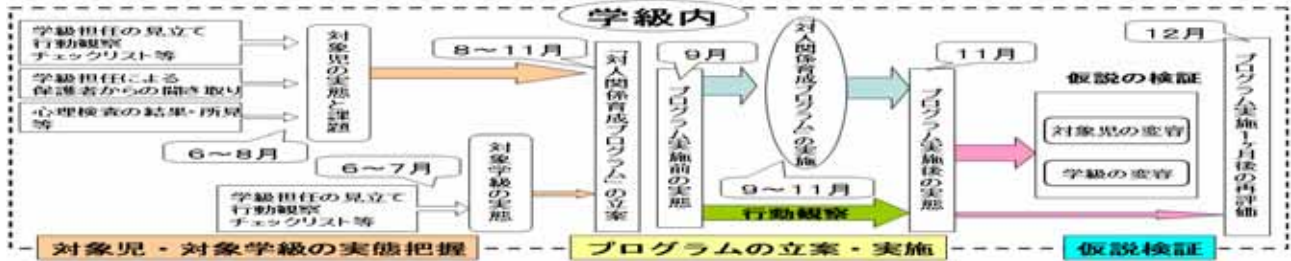


図3 研究の構想

(3) 対象児及び対象学級

対象児

- ・川崎市立小学校通常の学級に在籍する2年生A。
- ・学級担任や保護者から
「友達とのかかわりを大変好むが、相手が嫌がっているときにもちょっかいを出しすぎてしまうことから、トラブルが起きてしまう。」
「注意されているときや友達が怒っているときに、場や状況に合った表情ができず、にやにやと笑った顔をしていることがある。」
などの訴えがある、対人関係面において特別な教育的ニーズのある児童。
- ・保護者が支援を要望し、研究の主旨を理解し、研究協力に同意している。
- ・Aには本研究の主旨や対象になっていることなどは知らせていない。

対象学級

- ・Aの在籍する通常の学級（児童数36名）
- ・人なつっこい児童が多いが、Aのほかにも学習面・行動面・対人関係面での特別な教育的ニーズがあると思われる児童が在籍する学級である。
- ・学校や学級担任が研究の主旨を理解し、研究協力に同意している。

(4) 実態把握

対象児の実態把握

- ・学級担任からの聞き取り
学級担任とのかかわり・友達とのかかわり・友達関係・気になるエピソードなど
- ・学級担任を通して、Aの保護者から聞き取り
家族とのかかわり・友達とのかかわり・友達関係・気になるエピソードなど
- ・長期研修員による行動観察
- ・文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の質問項目（以下「文部科学省のチェックリスト」と記す）の実施
- ・保護者より提供された専門機関での心理検査の結果・所見等
- ・アセスメント「The Relationship Development Questionnaire」（以下「RDQ」と記す）の実施
「Relationship Development Intervention(自閉症児のための対人関係能力発達援助プログラム)」

(以下「RDI」と記す)の視点によるアセスメント。より詳しく実態を把握するために、本来は3段階のチェックリストを、4段階に改変し使用した。「普通にできる」を3点、「だいたいできる」を2点、「ときどきできる」を1点、「まだできない」を0点として数値化した。

表1 「RDQ」評価の改変の説明

「RDQ」の3段階の分け方	8割以上	8割～2割程度		2割以下
	普通にできる	ときどきできる		まだできない
改変した分け方	8割以上	3回に2回ぐらい	3回1回ぐらい	2割以下
	普通にできる	だいたいできる	ときどきできる	まだできない
得点	3点	2点	1点	0点

対象学級の実態把握

- ・学級担任からの聞き取り
学級担任とのかかわり・学級全体の雰囲気・友達関係・気になるエピソードなど
- ・学級担任が「ニーズチェック座席表」(図3のような円が人数分座席表の形に並んでいるもの)に着色していくことにより、学級全体の教育的ニーズの種類と大きさを構造的に把握する。

- ・研究協力者(学生)による行動観察
- ・学級内の児童を対象とした質問紙「ともだちについて」による調査

「指導のための児童用ソーシャルスキル尺度」(岡田、2001)の5領域48項目のうちの「仲間関与」(10項目)をもとに2年生向けに質問紙「ともだちについて」を作成した。質問は10項目。5段階の尺度(5とてもそう思う・4大体そう思う・3どちらともいえない・2あまりそう思わない・1ぜんぜんそう思わない)で作成した。

(5) プログラムの立案

対人関係を伸ばすための取組については、これまでも様々な提案がなされてきている。その中でも、1995年にSteven E.Gutsteinが開発した「RDI」が、以下の理由で大変有用であると考えた。

「RDI」は、「自閉症、アスペルガー症候群、PDDなど、対人関係能力の発達の問題をもつ子どもたちのために、動的システム(相対的情報処理過程・経験の共有)にかかわるための『能力』と『動機』を強化・発達・促進する」(白木、2004)ことをめざしてデザインされた援助・教育プログラムである。「RDI」は、1対1の関係から小集団へと少しずつかわりを広げていきながら、その子の対人関係や情緒、人とかかわる喜びと大切さを発達の段階に沿って育てていくというものである。

Gutstein(2003)は報告の中で、このプログラムを実施することで、情緒的な参照能力(相手の反応や表情を見ることなど)・対人的調整能力(相手と合わせたり協力したりすることなど)・柔軟な思考・予測することなどの能力が、約1年半の間に身に付き、自閉症児の特徴が軽減・改善すると述べている。

白木(2004)によると、自閉症児には、決まったスケジュールや明確な指示、安定したパターンなどに依存するなど、絶対的思考に偏りがちな特性があるとされている。その特性を生かした対応をとる

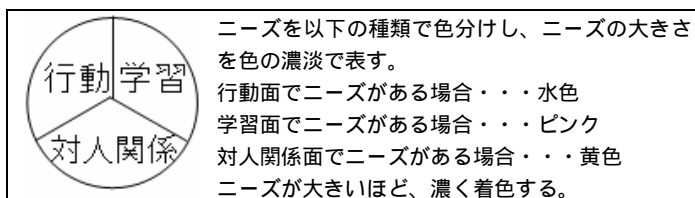


図4 「ニーズチェック座席表」の説明

(出典 高橋あつ子 川崎市総合教育センター
平成16年度特別支援教育校内職員研修配布資料)

表2 質問紙「ともだちについて」用紙項目

①いちばんなかよしのおともだちは、だれですか。

②おともだちのことで、じぶんのこたえにちかいたところに、○をつけてください。

	しゅもん
1	いちばんなかよしのともだちとあそびたいとき、「あそぼう」ってさえます。
2	いちばんなかよしのともだちとじょうだんをいあうことができます。
3	いちばんなかよしのともだちがほかのことあそんでいたら、あそびのなかにはいることができます。
4	クラスのともだちにはなしかけることができます。
5	ともだちにはなしをするのはたのしいです。
6	ともだちのはなしをきくのはたのしいです。
7	まちでともだちにあったら、わらいかけたり、こえをかけたりします。
8	いちばんなかよしのともだちのすきなこと(たとえば、たべもの・テレビばんぐみ・スポーツ・どろぼうなど)をしています。
9	ともだちがなっていたり、げんきがなかつたりしたらなぐさめます。
10	ともだちとはなすときはともだちのかおやようすをみています。

ことで行動を促進しやすくもなるが、一方で、状況によって様々に変わることを受け入れる相対的思考の発達を弱めてしまうことにもなる。「RDI」は、この相対的思考を強化するプログラムであり、相対的思考が苦手な自閉症児の発達促進に役立つだけでなく、もともと健常児の対人関係の発達モデルをもとに系統化されたものであるため、すべての子どもに有効性があるものと考えられる。

また、これまでの外部の専門機関での療育が日常場面に生かされにくかった理由として、動機付けそのものが弱いという指摘もあることから、動機付けや感情共有そのものを伸ばすことを重視して、対人関係の発達を促進するという「RDI」の考え方は示唆に富む。

そこで本研究では、この「RDI」の視点・考え方を取り入れ、本来は1対1の関係から始める「RDI」を学級という集団の中で、学級担任が行える形のプログラムとして立案し、実施していくこととする。また、対象児の対人関係の発達段階を把握するため、「RDI」を実施する際に指導者と保護者が付けるチェックリスト「RDQ」を使用していくこととする。「RDQ」は、その子の対人関係の発達段階を把握するのに有用であると同時に、系統的なプログラム立案の手掛かりとして応用に耐えると考え採用した。

(6) 仮説検証の手順

仮説 について

- ・長期研修員による「RDQ」の実施（学級担任と確認しながら）（平成16年9月・12月の2回）
- ・長期研修員による行動観察

視点 学級担任及び友達への言語・非言語的かかわりの様子

場面 週一回、同一曜日の一時間。プログラム実施を含む授業場面及びその他の日常生活場面。

記録法 プログラム実施を含む授業場面・・・固定カメラによりビデオ撮影をし、後に記述式・チェック表で記録

日常生活場面・・・・・・・・記述式・チェック表で記録

「RDQ」における数値の上昇、それを裏付けるエピソードをもって、仮説が検証されたと考えることとする。

仮説 について

- ・研究協力者（学生）による行動観察

視点 友達とのかかわりの様子

場面 週一回、同一曜日の一時間。プログラム実施を含む授業場面及びその他の日常生活場面。

記録法 記述式

- ・質問紙「ともだちについて」の実施

学級担任が、授業時間内に学級全体に実施（平成16年9月15日（水）・12月3日（金）・12月

表3 「RDI」プログラムの各レベル及びステージと内容

レベル	ステージ	内容
レベル1 Novice (入門者) 前・仲間関係段階。 健常児の場合、3歳頃まで認められる。大人が介在すると仲間関係を結べる段階。	1 感情共有	大人とかかわると楽しいことがあるということを知る。
	2 社会的参照	相手の顔と動きを見ることを知る。
	3 調和的な行動	相手の動きに合わせることを知る。
	4 変化	活動の小さな変化を体験する。
レベル2 Apprentice (初心者) 仲間関係段階の最初期。活動を共にし、それを対等にできるようなパートナーを求め始める段階。	5 逆転と驚き	活動には様々な変化があることを知る。
	6 共同規則	ルールに従うことを知る。
	7 他人への思いやり	相手の反応を見ることを知る。
	8 共同作業	協力し合うことで成功することを知る。
レベル3 Challenger (挑戦者) 協同と相互支援が遊びに含まれてくる段階。 相手の備つきや怯えに関心が向くようになる段階。 友達と自分との類似性と差異を検証して、初期のアイデンティティを形成していく段階。	9 共同創造	一緒に作り出す喜び・満足感を体験する。
	10 即興	次々と変化が起きることの楽しさを知る。
	11 知覚発見の共同	楽しいものは相手と一緒に楽しみたいという気持ちを知る。
	12 会話1・驚く会話	相手と楽しく会話を続けることを体験する。
レベル4 Voyager (航海者) 対人関係を、より自意識的に捉え始める段階。仲間達から自分がどう思われているかについて悪意を持つ始め、よい印象を作り出すと意図的に努め始める段階。観念や想像の世界における協同者として、友達が、非常に重要な位置を占め始める段階。	13 自己統制1	成功を生むためには自分の行動を統制した方がよいことを体験する。
	14 友達1	関心や熟中することを共有することから、友情が生まれることを知る。
	15 視点の取り入れ	自分と他の人の見方を比較することを知る。
	16 想像の共有	相手の想像を共有する楽しさを知る。
レベル5 Explorer (探検者) 考えや情緒を分かち合える友達を求め始める段階。健常児の場合、小学3～4年生頃。友達の行動を観察するだけでなく、友達の意図を解釈することに興味が出てくる段階。	17 会話2・記憶の共有	思い出話を楽しむことを知る。
	18 自己統制2	相手によく思われるためにはどうするとよいかを知る。
	19 家族の能力	家族の一員として役に立つことの充足感を知る。
	20 集団の受け入れ	仲間作りのためグループに参加することを体験する。
レベル6 Partner (仲間) 健常児の場合、中学生頃。 交友関係はそれぞれ違った価値観をもっていることを認識していく段階。	21 友達2	友情は、興味や好みを分かち合うことであると知る。
	22 会話3	自分の考えと他の人の様々な見解を比較・検討することのおもしろさを知る。
	23 自己統制3	上手な自分の感情のコントロールの仕方を知る。
	24 友達3	友達を気遣う、助けたいと思う気持ちを理解する。
	25 個人の同一性	相手の個性を理解する。
	26 家族同一性	家族関係を理解する。
	27 グループ同一性	グループの関係を理解する。
	28 友達4	友達を尊重することを理解する。

24日(金)の3回)

- ・振り返りカードの実施(p.199 表6参照)

内容 「活動の満足度」「印象に残った友達」

質問紙「ともだちについて」の平均点の上昇と、それを裏付けるエピソードをもって、仮説が検証されたと考えることとする。

<研究> 小・中学校において、特設の場での個別的な対応を利用しやすくするための学校及び学級の配慮点を探る。

(1) 配慮点整理の視点

小・中学校において、特別支援教育の支援体制が整備されるに伴い、特別な教育的ニーズのある児童生徒によっては、学級内での支援に加え、特設の場での個別的な対応が求められる場合がある。ここでは、支援体制が整い、特設の場での個別的対応が可能な状態で、本人・保護者・周囲に対して、配慮すべき状況を探り、支援実施に伴う懸念や不安、抵抗を軽減するための配慮の在り方を探っていく。そして、「特設の場における個別的な対応を進めていくための配慮集」としてまとめていくこととする。

(2) 方法

配慮が必要な状況を挙げる

- ・本研究会議で、これまでの経験や実践をもとに、配慮が必要な状況を挙げる。
- ・特別支援教育コーディネーターに、書面で配慮が必要な状況を聞く(平成16年11月実施)。

カテゴリー分けする

- ・集められた「配慮が必要な状況」をカテゴリー分けし、それぞれに対してどのような配慮が可能であるかを検討する。

状況に応じた配慮点の整理

- ・「特設の場における個別的な対応を進めていくための配慮集」としてまとめる。

3 研究の実際

<研究> 「対人関係育成プログラム」を作成し、その効果を検討する。

(1) 対象児と対象学級の実態と指導仮説

対象児の実態

学級担任からの聞き取り・保護者からの聞き取り・行動観察より

聞き取りと行動観察の結果を表4に記す。

表4 対象児Aの様子

学 習	<ul style="list-style-type: none"> ・喜んで挙手をする。しかし、指名されると「忘れた」と言ったり、首を振ってやらないと伝えたりすることが多い。 ・計算練習や漢字の書き取り、音読は得意である。ただし、自由作文など自分で考えて書くことは苦手である。 ・小さい文字を書くことが苦手である。大きめのます目を用意すると、ますの中に丁寧に書くことができる。 ・課題等を早く終わらせて提出したいという気持ちが強い。学級担任に提出することをとても楽しみにしている。そのため、文字を書くときに急いで書き、雑な字になってしまうことが多い。いつも走って提出に行く。 ・指示を聞き漏らしてしまったときには、周りの児童の様子を見て判断し活動することができる。
行 動	<ul style="list-style-type: none"> ・着席しているときは、椅子をぐらぐらとして、落ち着かないことが多い。 ・話を聞いているのか、いないのかわからないような顔をしている。 ・掃除のとき、分担が決まっても、何をしてよいのかわからず、うろうろしている。
対 人 関 係	<ul style="list-style-type: none"> ・友達とのかかわりを大変好む。しかし、相手が嫌がっているときにも気付かずにかかわりを求めすぎてしまうことから、トラブルが起きてしまうことが多い。 ・叱られているときや友達が怒っているようなときに、笑った顔をしていることがあった。 ・友達と遊びたいときに、相手の顔の前に手をもっていつてぶらぶらさせたり、意味のない言葉を繰り返したりして、気を引こうとすることが多い。
情 緒	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい場所や慣れない人に対しての不安が強く、不安なときには学級担任のそばを離れなくなったり指しゃぶりをしたりする。

これらより、Aは、友達とかかわりたい気持ちは強いが、相手が嫌がっていてもそれに気付かず一方的に接してしまうことや適切なかわりができないためにトラブルとなってしまうことが多いこと、

そして、学級担任・保護者から見てもともに、対人関係の面で気になることや改善してほしいことが多くあることがわかった。

文部科学省のチェックリストより

表5 文部科学省のチェックリストの結果

文部科学省のチェックリストの結果は表5のようになった。その結果、行動・学習・対人関係面のすべてに特別な教育的ニーズがあることが読み取れた。

行動	45 / 54
学習	77 / 90
対人関係	46 / 54

ついで、学級担任に更に詳しい様子を聞き、学級担任を通して保護者がとらえている対人関係の状態を把握した。その結果、Aは人とかかわりたい気持ちは強いが、一方的だったり稚拙だったりして、なかなか良好な関係を築けていない状態であることがうかがえた。

心理検査の結果より

7月に通級指導教室で実施したWISC-の結果から、以下のようなことがうかがえた。

- ・言語理解が顕著に低く、動作性IQが境界域を示す。
- ・数唱などの機械的な記憶が得意である。
- ・符号や記号などの視覚的な情報を手がかりに作業を進める能力に優れている。

これらから、言葉の意味を理解しにくく、言葉での表出が少ないこと、処理能力と単純な記憶力に優れていることがわかり、見本を示すことで理解が促しやすく、見て学んだことは習得しやすいことが予想された。

「RDQ」より

学級担任にも協力を受け、長期研修員が対象児について「RDQ」の6つのレベルにわたる63項目をチェックした。

結果を数値化し、図4に、各レベルの最大得点を100としたときのAの得点の割合を示した。なお、「RDQ」では、レベル1か

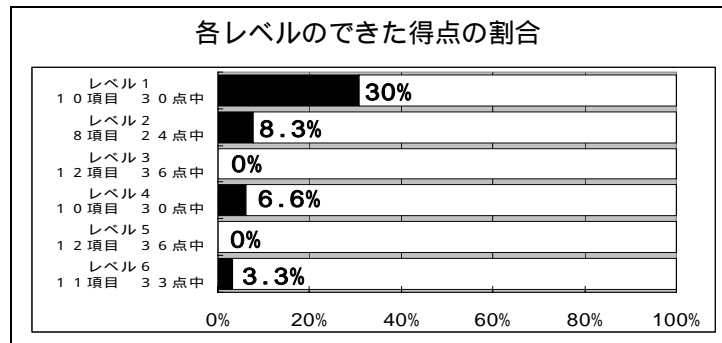


図5 「RDQ」各レベルの結果

レベル2において「まだできない」が5項目以上、あるいは「まだできない」とときどきできる」が合わせて9項目以上であれば、レベル1から行うことになっているため、Aはレベル1からの内容が妥当であることが示唆された（p.200 表8参照）。そして、更にレベル1の中の「感動共有（感動や喜びを共有すること）」・「社会的参照（相手の反応や表情を見ること）」・「調和的な行動をとること（相手と動きを合わせること）」・「変化（変化に対応すること）」のすべてに課題があることが読み取れた。

対象学級の様子

質問紙「ともだちについて」の結果より

学級全体に対して質問紙「ともだちについて」を実施し、平均値を出した。全般的に高い評定がなされ、低学年ゆえの客観的評価の難しさが示唆された。また回答から、学級全体的には友達に話しかけたり、友達の話の聞いたりする行動はおおむね取れているが、互いに相手の内面にまで思いをはせるのは難しい状況にあることがうかがえた。

行動観察、「ニーズチェック座席表」より

学級全体に対しての「ニーズチェック座席表」により、対人関係面において特別な教育的ニーズがあると感じられる児童は、36名中Aを含め5名、若干心配を感じるという児童は3名だった。また、そのほかに自分の気持ちや意思を言葉で表現することが苦手な児童がいることがわかった。

<指導仮説>

以上のことから、Aは人に対してかかわりたいという気持ちは強いものの、どのようなかかわり方をすればよいかはまだ身に付いていない、相手の表情や状態を見て、自分の行動の手がかりとして参照する力の弱さがあると考えられる。また、見本を示すことで理解を促しやすく、見て学んだことは習得しやすいことが予想された。また、学級内には、対人関係面において特別な教育的ニーズがあると感じられる児童や若干心配が感じられる児童、そのほかに自分の気持ちや意思を言葉で表現することが苦手と思われる児童もいることがわかった。

そこで、自分や相手の表情や行動を意識する場面を意図的に設定することによって、それらを参照し行動することが増え、自他共に心地よい体験が増える。そしてこのことによって、人に対して「かかわりたい」という意欲が向上し、より適切にかかわれる技能が身に付いていくと考える。

(2)「対人関係育成プログラム」の立案

Aの実態より、RDIのレベル1の4つの内容すべてに課題があることがわかった。次に、対人関係面において特別な教育的ニーズを感じるという4名(B・C・D・E)についても、「RDQ」のレベル1・2をチェックしたところ、同じくレベル1に課題があることがわかった。

そこで、レベル1・レベル2の要素を多く取り入れ、「学級担任が学級全体に対して行えるもの」「一回約15分程度で実施可能なもの」「実施期間は、週一回、9月から11月までの3ヶ月間(計15回)」の条件で、「対人関係育成プログラム」を立案した。そして、長期研修員と学級担任とで、学級内の他の児童にとっても意味ある活動(対人関係が良好に発達した児童にとっても、対人関係能力を向上させるのに役立つ)になるかどうかを検討した。なお、作成した実施計画と毎時間の計画案は、表6・表7のような形で学級担任に示した。

表6 毎時間の「対人関係育成プログラム」実施計画案

学級でできる対人関係育成プログラム案		ふりかえりカード
活動名	表情あてっこと「かおカルタ」	なまえ() 月 日 ()
対象	小学生低学年～	
人数	学級全員 いつもの生活班(4人組 9グループ)で実施	
場所	教室	
時間	10～15分程度	
準備するもの	録音機で使用するものでよい。小袋のもの 一人1つずつ用意 大きめで見やすいもの、グループに1つずつ用意 表情カード4種類の絵 ばらばらの紙の袋(A4サイズ)1箱・(A5サイズ)1箱 4種類の絵が1枚に載っている物 A4サイズ1枚	<p><きょうのかつどう> ひょうじょうあてっこと「かおカルタ」(4つのかお)</p> <p>①きょうのかつどうは、どうでしたか?色をぬりましょう。</p> <p>とでた たのしかった たのしかった ふつう ついで つまらなかつた つまらなかつた</p> <p>②それはなぜですか?りゆうを書いてください。</p> <p>③きょう、心にのこっているかおはどんなかおですか?</p> <p>たれの どんなかお</p> <p>④それはなぜですか?りゆうを書いてください。</p> <p>⑤かんそうや先生に言いたいことがあったら書いてください。</p>
対人関係育成プログラムのねらい	<p><伝える(非言語)表情> 笑った顔・怒った顔・泣いた顔・びっくりした顔の4つの顔の特徴を学ぶ。 言葉を使わず、相手に表情をわかりやすく伝えていく方法を学ぶ。</p> <p><受け止める(非言語)表情> 笑った顔・怒った顔・泣いた顔・びっくりした顔の4つの顔の特徴を学ぶ。 相手の表情がどの顔のどの表情かを見分けられる。</p> <p><協力(グループ活動)> 仲間と一緒にゲームをする楽しさを体験する。</p>	
ねらい	<p>①レベル1 ステージ1 感情共有 人と関わりあう楽しさや面白さを感じ取る。</p> <p>②レベル1 ステージ2 社会的受容 レベル1 ステージ2 社会的受容 互いの感情や行動を尊重し、受け止める。</p> <p>③レベル2 ステージ8 共同規範 グループで協力しあうことで成功することを経験する。</p>	
方法	<p>①机をグループの用にすると、表情カードを机の上に並べる。</p> <p>②絵柄が4つの顔をやってみせる。どの顔をやっていっているか当てて、カードを返す。</p> <p>③グループごとに問題を出すカード・当ててみる所を決める。</p> <p>④順番にやり、あてっこをする。</p> <p>⑤振り返りカードを記入する。</p>	
表情カード別	子どもたちとわかりやすい表現を考え、笑った顔・泣いた顔・怒った顔・びっくりした顔の4種類を用意した。顔はカット集などを参考にしている。	

表7 「対人関係育成プログラム」実施計画

活動名	ねらい	参考にしたRDIプログラムのねらい	<実施順>	顔や相手を意識する活動から順に始めていく。
「あいさつカルタ」	スキル(基本的な生活習慣)協力(グループ活動練習)	レベル1 ステージ1 感情共有 レベル2 ステージ8 共同作業	1回	耳をすまして1「ステレオゲーム」
耳をすまして1「ステレオゲーム」	受け止める(言語)聴く	レベル1 ステージ1 感情共有	2回	耳をすまして1「ステレオゲーム その2」
耳をすまして1「ステレオゲーム その2」		レベル1 ステージ2 社会的受容		耳をすまして2「おとをきいてあつまろうゲーム」
耳をすまして2「おとをきいてあつまろうゲーム」	受け止める(非言語・音)聴く	レベル1 ステージ3 規範的な行動 レベル2 ステージ8 共同作業	3回	「あいさつカルタ」
シャペロないで1「なかまあつめゲーム」	伝える(非言語)表情・ジェスチャー	レベル1 ステージ1 感情共有	4回	表情あてっこと1「4つのかおをつくってみよう」
シャペロないで2「せなかででんごんゲーム」	受け止める(非言語)表情・ジェスチャー	レベル1 ステージ2 社会的受容		表情あてっこと2「かおカルタ①(4つのかお)」
シャペロないで3「どうぶつなかまあつめゲーム」	受け止める(非言語)表情・ジェスチャー	レベル2 ステージ7 他人への思いやり		表情あてっこと3「かおでんごんゲーム」
表情あてっこと1「4つのかおをつくってみよう」	伝える(非言語)表情 受け止める(非言語)表情 協力(グループ活動)	レベル1 ステージ1 感情共有 レベル2 ステージ8 共同作業	(4回後)	表情あてっこと4「はいチーズ!いろいろなかお」
表情あてっこと2「かおカルタ①(4つのかお)」		レベル1 ステージ1 感情共有	5回	表情あてっこと3「かおでんごんゲーム」
表情あてっこと3「かおでんごんゲーム」		レベル1 ステージ2 社会的受容	6回	みんなできょうりょく1「ビンゴ1 えでおなまえビンゴ」
表情あてっこと4「はいチーズ!いろいろなかお」	伝える(非言語)表情	レベル2 ステージ8 共同作業	7回	みんなできょうりょく1「ビンゴ2 もしでおなまえビンゴ」
表情あてっこと5「いっぱいおもしろい」	伝える(非言語)表情 受け止める(非言語)表情 協力(グループ活動)	レベル1 ステージ1 感情共有 レベル1 ステージ2 社会的受容 レベル2 ステージ8 共同作業	8回	みんなできょうりょく1「ビンゴ3 くあておなまえビンゴ」
表情あてっこと6「かおでビンゴ れんしゅう」		レベル1 ステージ1 感情共有	9回	みんなできょうりょく2「まちがいさがし」
表情あてっこと7「かおでビンゴ れんしゅう」		レベル1 ステージ2 社会的受容	10回	表情あてっこと5「いっぱいおもしろい」
表情あてっこと8「かおでビンゴ」		レベル2 ステージ7 他人への思いやり	(10回後)	表情あてっこと7「きょうはどんなかお?」
表情あてっこと9「きょうはどんなかお?」	伝える(非言語)表情	レベル1 ステージ2 社会的受容	11回	シャペロないで1「なかまあつめゲーム」
なりきりゲーム「だれがもってるのかな?」	伝える(非言語)表情・ジェスチャー 受け止める(非言語)表情・ジェスチャー	レベル1 ステージ1 感情共有 レベル1 ステージ2 社会的受容 レベル2 ステージ7 他人への思いやり	12回	シャペロないで2「せなかででんごんゲーム」
心をあわせて1「ふたりでポーン!」	伝える(非言語)表情・ジェスチャー 受け止める(非言語)表情・ジェスチャー 協力(グループ活動)	レベル1 ステージ1 感情共有 レベル1 ステージ2 社会的受容 レベル1 ステージ3 規範的な行動 レベル2 ステージ8 共同作業	13回	シャペロないで3「どうぶつなかまあつめゲーム」
心をあわせて2「みんなでポーン!」		レベル1 ステージ1 感情共有	14回	表情あてっこと8「かおでビンゴ れんしゅう」
みんなできょうりょく1「ビンゴ1 えでおなまえビンゴ」	協力(グループ活動)	レベル2 ステージ7 他人への思いやり	15回	表情あてっこと6「かおでビンゴ」
みんなできょうりょく1「ビンゴ2 もしでおなまえビンゴ」	伝える(非言語)表情・ジェスチャー	レベル1 ステージ1 感情共有		心をあわせて1「ふたりでポーン!」
みんなできょうりょく1「ビンゴ3 くあておなまえビンゴ」	受け止める(言語)話す	レベル1 ステージ2 社会的受容		心をあわせて2「みんなでポーン!」
みんなできょうりょく2「まちがいさがし」	受け止める(非言語)表情・ジェスチャー	レベル2 ステージ7 他人への思いやり		みんなできょうりょく1「えまわしドン!」
みんなできょうりょく3「えまわしドン!」		レベル2 ステージ8 共同作業		

※23の活動を15回に分けて実施する。

(3) 仮説検証の結果

仮説 について

「RDQ」の結果

9月・12月の2回実施した結果、図6のようになった。これより、「RDQ」の値が少しずつであるが上昇したことがわかる。また表8に、レベル1の結果と内容に対応する様子を記す。

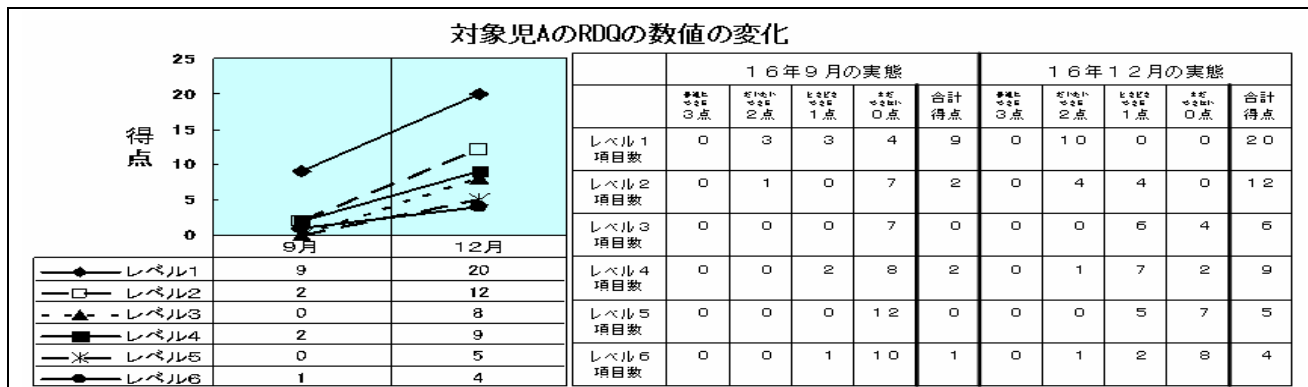


図6 対象児Aの「RDQ」の結果

表8 Aの「RDQ」レベル1の結果レベル1の内容に対応する様子

項目	8割以上	3回に2回ぐらい	3回1回ぐらい	2割以下	様子
	普通にできる	だいたいできる	ときどきできる	まだできない	
こちらの行動や言葉に注意を向け続ける					「せなかででんごんゲーム」を実施したとき、後ろの児童がAの背中に10数回に渡って何度も文字を書くのを、ずっと集中してわかっていていた。
別の活動をしているときでも、適宜他者を観察する					何か困ったときには周りの児童の様子を見て、解決しようとしていた。クラスの友達が次の活動の準備をし始めるような動きが見られたとき、「何すんの?」と聞いていた。
見てあげたり慰めの言葉を掛けてあげたりすることによって、慰められる					友達とけんかをしてAに学級担任が理由を聞くことと相手の顔を見つめて泣き出す。「なかなかいいから、どうしたのかお話してごらん」と聞くと、泣きながらも、いきさつを説明する。Aの意見に同意すると安心したような顔になり、泣き止んだ。
こちらと、喜びや興奮を、お互いの表情で共有し合う					国語のおもちゃ作りで、友達に教えてもらって完成したとき、お互いに見つめ合ってにっこりと笑い合っていた。仲のよい友達とお互いに押し合って遊んでいた。最後に顔を見合わせて肩を組んで笑い合っていた。
こちらが不賛成であることを非言語的なものから読み取り、すぐにその行動をやめる					指しゃぶりでは、9月上旬は学級担任や友達が声を掛けてもやめなかった。しかし、9月下旬頃から声を掛けるとやめるようになった。少しずつ声を掛けなくてもやめることが増えてきて、今では、学級担任の視線に気付くとやめるようになってきた。
助けてあげると、要求された行動をうまくやり遂げる					わからないことがあると「教えて」と言って聞くようになった。自分から教えてといったときには、熱心に活動し、やり遂げることができた。
こちらの行動に合わせるように要求すると、こちらを注意深く観察する					「ふたりでポン!」を実施したときには、相手と風船の動きを見ながら動くことができ、何回も風船を打ち上げ続けることができた。
新しい活動を導入すると、熟中して参加する					以前は、新しい活動のときには見通しが持てずに不安が先立ってしまっていたが、友達に聞きながら、楽しんで活動に参加することができた。
行動に関する指導を容易に受け入れる					同じ班の友達をからかっているうちにたいてしまったとき、その場を立ち去った。声を掛け、泣いている子のそばに連れてくると、最初はニコニコしていたが、相手の子がうずくまって泣いて動かない様子を見て、だんだん不安そうな顔になった。「どうしたらいいんだろうね?」とたずねると、学級担任の顔と泣いている子の様子を何度か見比べ、素直に「ごめんね」とあやまることができた。
一つの活動から別の活動へ容易に移行する					別の活動に移るときに、「何すんの?」「どうすんの?」とたびたび学級担任のところに聞きに来ていたが、うろうろと立ち上がって聞きにくることが減り、周りの様子をうかがったり、隣の席の児童に聞いたりして、活動に参加できるようになった。

9月 12月

行動観察より

< プログラム場面の様子 >

「Aがグループの友達に『教える』と求めたのに対し、その相手が怒らずに丁寧に教えてくれたことで、楽しく活動できた」場面があった。このことをきっかけに、その児童とよい関係が築けるようになり、少しずつ「教えて」と言語で意思を伝えることが増えてきた。

振り返りカードの「お話をするようになった子」「今日がんばっていた子」の設問で、他児から記名されるようになった。

< 授業場面・日常生活場面の様子 >

9月は、友達に対して、顔の前に手をもっていきぶらぶらさせながら「いー」「へー」などと言い、

からかうことが多かった。何かを貸して欲しいときや教えて欲しいときも、黙って取る・単語で言う・きつい口調で話しかけること等が多かった。しかし、むやみにからかうことが減り、言語で意思を伝えることが増えてきた。

また、休み時間に友達と連れ立って遊ぶようになった。以前は、遊んでいる人のところに行つてうろうろとして入れてもらうことが多かったが、自分で友達に「遊ぼう」「入れて」と言うようになった。

更に、9月当初は、友達とトラブルになったときに、相手が悲しんでいたり怒っていたりしてもへらへらと笑っていたが、徐々に友達の表情や状態を読み取れるようになった。11月頃から相手の状態を見て、困ったような表情をするようになった。

そして、席替え後の新しいグループの友達に慣れるのも早くなった。以前は慣れるまで隣になった友達に触ったり、からかったりしていたが、むやみにやらなくなった。

<「ともだちについて」より>

「最近仲良くなった子」「お話をするようになった子」「今日がんばっていた子」の設問で、他児から記名されるようになった。

自己評価を付けるときに、以前はあまり考えずにより評価ばかりを付けていたが、わからないときには学級担任を呼び、「これはどういう意味？わかんない。教えて。」と聞き、じっくりと考えながら付けるようになった。

その他の変化

学級担任を通して保護者から、以下のような変化が報告された。

- ・家に帰ってきてから、落ち着かず、妹にちょっかいを出したり二人で騒いだりすることが多かったが、今では落ち着いてきた。以前は対等にけんかをしてしまっていたが、兄らしく世話をする場面が見られるようになるなど、保護者は本人の性格がおだやかになったと感じている。

- ・放課後、わくわくプラザに通うとき、以前はけんかなどトラブルが絶えなかったが、楽しく過ごせるようになった。また、友達と約束をして遊びに出ることが増えた。以前は、約束をせず、いろいろな公園をうろうろして、誰かがいると遊ぶという状態だった。

- ・家で母親に、言葉は少ないが学校での様子を話すようになってきた。「今日どんな出来事があったか」「友達と約束したという事実」など。

- ・家で母親にくっついてくるようになった。母親の手伝いをするようになった。

これらの結果から、友達や家族と適切にかかわる場面が増えてきたことがうかがえた。

以上のように、前述した「RDQ」における数値の上昇とそれを裏付けるエピソードが多く見られた。よって、仮説 が検証されたと考える。

仮説 について

<対人関係面において特別な教育的ニーズが感じられる児童（B・C・D・E）の変化>

Aのほか、対人関係面において特別な教育的ニーズが感じられる児童（B・C・D・E）に、「RDQ」のレベル1・2を実施した。結果は、数値を図7に、行動観察におけるエピソードは表9に記す。

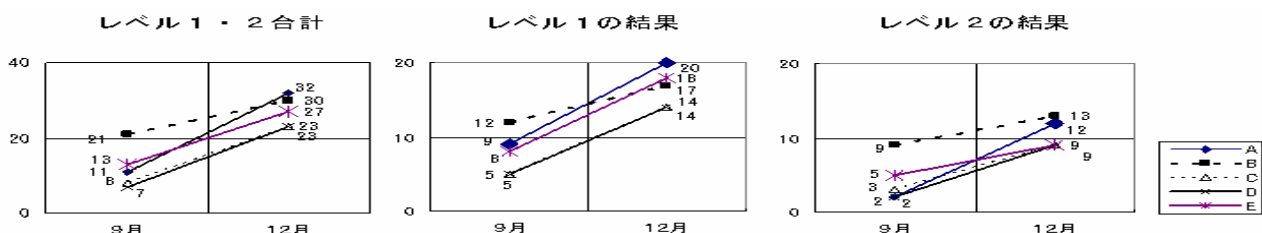


図7 対人関係面において特別な教育的ニーズが感じられる4名の「RDQ」の変容

表9 対人関係面において特別な教育的ニーズがあると感じられる4名の児童のエピソード

主なエピソード	
B	初期は、指しゃぶりや手振りなどAのまねをよくしてかまってもらおうとしていたが、しだいに少なくなってきた。人とかかわることが好きなので、プログラムの実施により人とかかわることができてうれしいようだ。グループの子に認められたときは、満足して、落ち着いている。
C	初期は、Aのまねをしてわざと手を振る行動が見られたが、しだいに減ってきた。友達にちょっかいを出すことや自己中心的な行動をとることが減ってきた。
D	初期は、プログラムに「わかんない」と言って参加しなかったが、回を重ねるにつれて、「わかんない」と言いながらも参加できるようになった。トラブルになったとき、時間はかかるが自分が悪かったことを認められるようになってきた。担任の手伝いを喜んでやるので、何人かで手伝いをやっているうちに、その子たちと話したり遊んだりするようになってきた。
E	人とかかわることが好きなので、プログラムの実施により人とかかわることができてうれしいようだ。グループの子に認められたときは、満足して、落ち着いている。友達とトラブルになったときも、注意されてしばらくすると、自分の行動を冷静に反省できるようになった。

以上のように、対人関係面において特別な教育的ニーズがあると感じられる4名の児童(B・C・D・E)についても「RDQ」における数値の上昇とそれを裏付けるエピソードが多く見られた。

<その他の児童の変化>

学級内の多くの児童がプログラムの活動に刺激されて、休み時間などの日常生活場面でも「今、カードの怒った顔だね。」と言ったり、「(使いたいので)かおカルタを貸して。」と学級担任に言いに来たりすることがあった。また、自分の気持ちを言葉で表現することが苦手な児童が、グループの活動の中で発言できたこと、加えて自分の発言や行動によって、グループの活動自体もうまく進行し、楽しい活動になったことにより、自信を付け、自分から人とかかわろうとする様子が見られはじめた。

このようにプログラムを実施するにつれて、グループの中でかかわり合おうとする場面が増え、お互いに声を掛けることや意見を言おうとすることが増えてきた。学級内の児童全体の変容としては、毎回のプログラム後に行った振り返りカードの設問「がんばった人」「心に残った人」「輝いていた人」に、今までとは違った児童の名前を挙げることで、複数の児童の名前を挙げるが見られた。結果、友達関係に広がりが見られた。

<質問紙「ともだちについて」の結果より>

3回実施した結果は図8のようになった。

二つの平均値の差が統計的に意味のあるものかを統計的に検討するためにt検定を行った。結果、問「友達が泣いていたり、元気がなかったりしたら、なぐさめます。」について、9月と11月の間に有意な上昇が見られた($t=2.4, p<0.05$)。その他は、平均値の上昇があるものもあるが、有意差は認められなかった。これは、自己評価の機会を事前に設定していなかったために適切な客観的評価ができていなかったこと、それによって

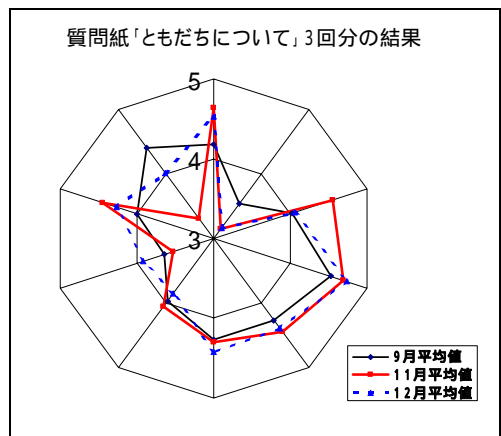


図8 「ともだちについて」の結果

9月の第1回目の時点で既に、全般的に高い評価がなされていたことによる天井効果であると考えられる。しかし、1回目と2回目の評価態度から、2回目は自己の行動を思い起こし、振り返りながら評価をしていることがうかがえた。客観的評価を行う活動をもったことで、自己を見つめる力が付いてきたと思われる。

また、問「友達と話すときには友達の顔や様子を見ています」について、9月と11月の間に平均点の大きな下降が見られた(4.412 3.314)。これは、プログラムの中で相手の表情を参照することを意識させる活動を行ったことから、2回目は自分の行動を思い起こし、「友達の顔をよく見ていなかった」と振り返ることができ、自己の評価が高すぎたと判断したためではないかと考えられる。

また、「仲のよい人」の記入で、今までとは違った児童の名前を挙げることで、複数の児童の名前を挙げるが見られた。プログラムでいろいろな児童と話をする機会をもったことから、友達関係に広がりが見られた。

< 若干心配を感じる児童・自分の気持ちや意思を言葉で表現することが苦手な児童の変化 >

若干心配を感じる児童3名・自分の気持ちや意思を言葉で表現することが苦手な児童1名の計4名については、振り返りカードにおいて「楽しかった」と評価することが回を重ねるごとに増えていった。また、他児より「がんばった人」と記名されることも増えてきた。結果、友達関係に広がりが見られた。

< 学級全体の変化 >

学級全体の変化としては、以下のようなことが学級担任から挙げられている。

- ・相手を傷つけるような言葉遣いが減り、相手を思いやるような言葉遣いや行動が見られるようになった。友達が間違えたり失敗したりできないで悩んでいたことに対して、笑ったりからかったりすることが少なくなり、「お助けしていい？」と声を掛けるようになった。

- ・グループで話し合いや活動をするときには、それぞれのできないところを補って活動する姿が見られるようになってきた。手伝ったり、できるように声を掛けて励ましたりすることが見られるようになった。「協力し合おう」という気持ちが感じられるようになってきた。「仲良くやろう」「助け合おう」など、お互いに声を掛け合うことや態度で示すことが増えてきた。

- ・特定の友達にこだわらず、いろいろな友達と話せる児童が増えた。個人面談の時期に学級担任が実施した、生活や友達関係を振り返る用紙の設問の1つ「最近仲よくなった人」に多くの名前が書かれるようになった。また、席替えの後、隣同士になった子や同じグループの子と短時間で打ち解けられるようになった。

- ・Aの不適切な行動（たとえば友達の顔の前に手をもっていき、ぶらぶらさせながらからかうことや友達の持ち物を黙って借りること、きつい口調で話しかけること）に対して、おおらかな対応ができるようになってきた。また、Aがわかるように説明する児童が出てきた。

以上のように、質問紙「ともだちについて」の平均点の上昇と、それを裏付けるエピソードが多く見られた。よって、仮説は検証されたと考える。

仮説の検証により、対人関係育成プログラムの実施により、対象児と対象学級の対人関係能力が向上したといえる。

(4) その他の変化

対人関係育成プログラムの実施により、そのほかに次のような変化が見られた。

< 学級担任自身の変化 >

学級担任から、普通の授業や取組に以下のような変化が見られたとの報告があった。

対象児や対象学級の実態を把握することができたことで、具体的な支援をすることができた。

学級担任や保護者が実施できるチェックリストを実態把握に用いたことにより、学級担任は今まで気付かなかった一人一人のよさや課題が見えてきて、具体的な支援方法がわかり、実践することができたという。Aについては、以下のような具体的な支援を行うことで変容が見られたとのことである。

- ・夏休み中は、やる事が決まっていなかったということもあり、家にいると家族とトラブルになることが多かった。学級担任と保護者で話し合い、一週間の生活のリズムをつくることとした。週に数回は学校に登校し、学級担任と学級の友達と一緒に遊んだりドリルをしたりして過ごすようにした。

- ・Aには予定をきちんと立て、見通しをもたせることが必要と気が付いたので、一週間の放課後の予定を一緒に考え、予定表を本人に持たせるようにした。以前は、放課後の過ごし方について、保護者と本

人との間でトラブルが多かったが、予定表を持つようになってからは、安定して過ごせるようになった。
対人関係を伸ばす取組を通常の授業の中でも取り入れるようになった。

学級内の児童は、対人関係育成プログラムの実施をとっても楽しみにしているという。学級担任は、授業時に「早くできたら（活動名）をしよう」と声を掛けることができ、児童の励みになっているという。また、実施した活動をアレンジして各教科の中で応用して使うようになったり、グループ活動の有効性を感じ、日常の活動に多く取り入れるようになったりしたということであった。

< 保護者の変化 >

学級担任からの報告により、Aの変容に伴い、保護者にも以下のような変化が見られたことがわかった。

- ・子どもがよくなってきたのを感じ、保護者の子どもに対する見方や接し方にも変化が出てきたようである。今までは、できないことをきちんとやらせようという気持ちが強く、例えば宿題のプリントの字が乱雑だと何度も直すように注意していたが、今は本人が自分一人で「取り組んで終わらせた」ということを喜べるようになった。

- ・RDIの感情共有や経験の共有の視点から、学級担任から保護者に「親子で楽しい活動をもってほしい」「本人との楽しい思い出づくりを意識してほしい」と提案をしてもらった。それを受けて、保護者は一緒に調理をする機会をつくるようになった。

このように、予想された変化にとどまらず、プラスの影響が見られた。

< 研究 > 小・中学校において、特設の場での個別的な対応を利用しやすくするための学校及び学級の配慮点を探る。

人的配置や教職員の理解など支援体制そのものも重要であるが、体制づくりについては既に文部科学省『小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』を始め、類書で言及されている。そこで本研究では、学校の中でニーズが確認され、体制が整っている状態における配慮に限定した。

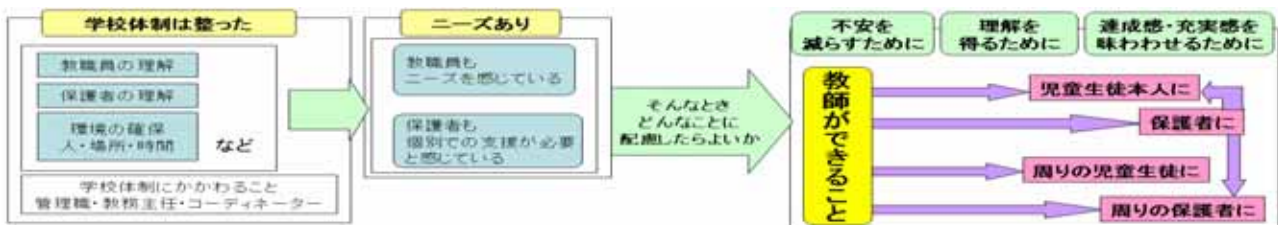


図9 研究の配慮の捉え方

(1) 配慮が必要な状況の分類

本研究会議で、これまでの経験や実践をもとに、配慮が必要な状況を挙げ、特別支援教育コーディネーターに書面で状況と配慮を調査した結果、約100の項目が挙げられた。

(2) 配慮点の整理

分類された配慮を要する状況ごとに、考えられる配慮を複数の想定で考案し、図10のような細かい分類項目を考え、整理していった。

対象者	配慮のカテゴリー	配慮が必要な具体的な状況	対応	支援者	具体例
児童生徒	不安を軽減する	何を学習するのかわからない	気持ちのサポート	学級担任	具体的にどうしたらよいか。
保護者	児童生徒理解を深める	特別扱いは嫌だ	体制の説明	学年主任	
周囲	児童生徒	接し方がわからない	実態の把握	保護者	
	保護者	できない自分が嫌だ	活動の充足感・評価	養護教諭	
	教職員	何であの子だけ？	教材・教具の工夫	コーディネーター	
	地域	力がついているのかわからない	環境の工夫	関係が築けているもの	
	その他	など	声掛け	外部の専門家	
		など	など	など	

図10 カテゴリー分け 細分類項目

(3) 配慮集の作成

表計算ソフトを使って、配慮集を作成した。支援者別・配慮分類ごとにシートを分けること、配慮の必要度や配慮の実現状況を確認しやすいよう、「支援するのは誰か」「現在はどの状況か」をチェックできるような欄を作り、選択して入力ができるように工夫した。

研究のまとめと課題

1 研究のまとめ

対人関係育成プログラムの実施により、

外部の専門機関ではなく、学級集団の中でできる。

専門家ではなく、学級担任ができる。

対人関係面において特別な教育的ニーズがある児童だけでなく、その他の対人関係が良好に発達している児童にとっても、対人関係能力を向上させるのに役立つ。

この3点を明らかにすることができたことが、成果ととらえている。

更に、学級担任は提案したプログラムに類する活動を日常の授業の中にも取り入れるようになった。また、対人関係で気になる複数の子どもたちにも RDQ を実施したことによって、子どもを見る視点が広がり、その子どもたちの課題となる要素を含んだ活動を考えるようになったという。対象児については、実態が見えてきたことで、保護者もかかわり方に変化が出て、児童本人も保護者も過ごしやすく、以前よりもよい関係を築けるようになったという。毎日かかわる保護者や学級担任が「よい方向に成長した」と感じることができたことも成果と言える。

また、対人関係育成プログラムは、グループ活動を多く取り入れる形で実施した。グループという適度な人数のかかわりの中で人とかかわる必然性を高め、安定した関係の中で具体的なスキルの習得やフィードバックを活用できた。そのことで、集団の中で進んで話すことの少なかった「若干心配を感じる児童・自分の気持ちや意思を言葉で表現することが苦手な児童」が、少しずつ話をするようになるという変化が見られた。グループ活動で取り組んだ効果ともとらえられる。また、対象児と対象学級内の児童は、プログラムの実施後、友達の顔を意識して見つめるようになったり、相手の表情をうかがい気遣うようになったりと変容が見られた。これは、ただグループで活動を進めるだけでは、身に付いていけないと思われる。RDI のねらいである「相手を見つめること」や「参照すること」をねらってプログラムを作成し、実践してきた成果と言えるのではないだろうか。

2 今後の課題

対人関係育成プログラムの実施に当たり、いくつかの課題が見えてきた。

研究方法という点では、質問紙と行動観察で変容を検討したが、質問紙は、低学年であるために評価に天井効果が生じ、数値上有意な変化が認めにくく、現実を把握する方法としては適当と言えるものではなかった。自己評価、班の中での相互評価、学級担任や保護者からの評価など、多面的で記述的なデータの活用も含め、実態に合った適切な方法、適切な尺度の検討が必要である。

また、対象児や対象学級の実態に応じたプログラムほど効果は期待できるが、実践した学級担任からは、「自分ですべてのプログラムを考えて教材を用意し実施するのは困難」という率直な意見も述べられた。今後、イントラネットやインターネット上にプログラムや教材などの情報を載せ、学級担任が必要を感じたときに使えるような形にするとともに、より使いやすく一般的なものになるよう、工夫・検討していきたい。その際、児童生徒の実態や課題を的確にとらえ、実態に合わせ、アレンジして取り入れていくことを促していくようにしたい。

今回は、小学校低学年中心のプログラムしか提案・実施することができなかったが、対人関係を育てていくには、年齢を問わず、また、継続して取り組むことが必要である。それには、たとえば低・中・高学年・中学生用のように、段階に応じた、より一般的に活用しやすい形として提案していく必要があると考える。

また、対人関係を育てていく必要を感じた学級においては、実施する時間の確保も必要である。その意味で15分単位の活動は、モジュール学習などにおいては取り入れやすいのではないだろうか。

一方、配慮集については、本研究では開発のみを行った。今後、学校で使えるかどうか、早急な検証を行いたい。また、特設の場における個別的な対応を進める際に求められる配慮点は、学校の実態や児童生徒の状態によって異なり、多岐にわたることが再確認された。今回は、体制ができ、一教職員が使えるものに限定することとしたが、体制づくりの面で悩んでいる学校も多いであろう。「体制づくりのための配慮集」、管理職用・コーディネーター用など「支援者別配慮集」、「具体的な言葉掛け集」など幾つかの配慮集を整備する必要があると思われる。

最後に、研究を進めるに当たり、RDIの実践について丁寧かつ詳しくご指導くださった名古屋市児童福祉センターの白木孝二先生、一年間研究にご協力いただき授業を実践してくださったA小学校の教職員、保護者、児童の皆様、適切にご指導・ご助言をいただきました諸先生方、長期研修員・研修員所属校の校長先生並びに教職員の皆様に心より感謝し、厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 岡田智「指導のための児童用ソーシャルスキル尺度」 日本LD学会第10回発表論文集 2001年
KIDSカウンセリングシステムRDI研究会研修会配布資料、白木孝二KIDSカウンセリングシステム夏期研修「発達障害特別講座」配布資料 2003・2004年
Steven E. Gutstein「RDI program」(2004年)「Preliminary Evaluation of the Relationship Development Intervention Program」The Journal of Autism and Developmental Disorders (2003年)
Connections Center WEBページ <http://www.connectionscenter.com/> 2004年
文部科学省『小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)』 東洋館出版社 2004年
染木史緒・上野一彦「ケアレスミスの多いADHD児の指導」LD研究第13巻1号 日本LD学会 2004年
涌井恵「仲間モニタリングと集団随伴性を組み合わせた介入による社会的スキルと仲間同士の相互干涉の促進」 LD研究第13巻1号 日本LD学会 2004年
野口美幸・佐藤容子「発達のリスクを持つ幼児に対するソーシャルスキルトレーニング」 日本LD学会 LD研究第13巻2号 2004年

【指導助言者】

- | | |
|------------------------------------|--------|
| 成蹊大学教授(川崎市総合教育センター専門員) | 牟田 悦子 |
| 東京大学大学院助手(KIDSカウンセリングシステムスーパーバイザー) | 森 俊夫 |
| 川崎市教育委員会学校教育部指導主事 | 巴 好子 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 高橋 あつ子 |