

平成18年度(第50回)
岩手県教育研究発表会発表資料

教育相談

学校不適應児童とのリレーション形成に関する研究

- 初期面談場面における受容的・共感的かかわりを中心にして -

平成19年1月10日
長期研修生
所属校 遠野市立罇沢小学校
氏名 松井康博

目次

研究の目的	1
研究の方向性	1
研究の内容と方法	1
1 研究の内容と方法	1
2 研究の対象	1
研究結果の分析と考察	1
1 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想	1
(1) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本的な考え方	1
(2) 初期面談場面における受容的・共感的かわりを中心にしたリレーション形成の意義	2
(3) 初期面談場面におけるリレーション形成の進め方	3
(4) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想図	7
2 学校不適応児童とのリレーション形成に関する指導・援助の実践	別冊資料参照 (資料は当日配布)
3 実践結果の分析と考察	8
4 学校不適応児童とのリレーション形成に関する研究についてのまとめ	9
研究のまとめと今後の課題	13
1 研究のまとめ	13
2 今後の課題	13

おわりに

【引用文献】

【参考文献】

研究目的

学校における教育相談においては、親や友達、教師などの身近な人との安心感や肯定感のもてる人間関係を基盤として児童理解を深め、正確に問題を把握し、それぞれの問題状況や発達上の課題に応じた適切な指導・援助がなされることが大切である。

しかし、学校不適応児童の中には、親や友達、教師などの身近な人とのリレーションを築きにくくなっている児童が見受けられる。これは、自分の気持ちや考えを受け止めてもらいたいのに、受け止めてもらえない状態が継続することによって、人間関係を温かいものだと感じにくくなっているためだと考える。

このような状況を改善するためには、児童と援助者との人間関係づくりのきっかけとなる初期面談場で、児童の状況に応じた援助者の受容的・共感的かかわりによって、安心感や肯定感をもたせることから援助を始める必要がある。そして、それを基盤として人間関係を維持し、深めていくことが大切である。

そこで、この研究はリレーションを築きにくくなっている児童に、援助者との初期面談場面における受容的・共感的かかわりを中心として、児童とのリレーション形成の在り方を事例的に明らかにし、学校不適応児童の指導・援助に役立てようとするものである。

研究の方向性

学校不適応児童の初期面談場面において、児童の言語・非言語に表れる感情や行動、考えに合わせた援助者の受容的・共感的かかわりによって、児童に安心感と肯定感を感じさせ、リレーション形成をしていけば、学校不適応児童の指導・援助に役立つであろう。

研究の内容と方法

1 研究の内容と方法

(1) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想の立案(文献法)

学校不適応児童とのリレーション形成についての基本的な考え方をまとめるとともに、基本構想を立案する。

(2) 基本構想に基づく指導・援助の実践(面接法、観察法)

基本構想を基に、リレーション形成を実践する。

(3) 実践結果の分析と考察(記録法)

実践結果について分析と考察を加えることにより、基本構想に基づく指導・援助の在り方を確かめる。

(4) 学校不適応児童とのリレーション形成についてのまとめ

実践結果の分析と考察を基に、学校不適応児童とのリレーション形成についてまとめをする。

2 研究の対象

岩手県立総合教育センター教育相談室への来談児童

研究結果の分析と考察

1 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想

(1) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本的な考え方

学校生活においては、親や友達、教師などの身近な人とのリレーションが基盤であり、重要

であると考え。リレーションが形成されていないと、児童理解を深めることも、正確に問題を把握することもできず、結果的にそれぞれの問題状況や発達上の課題に応じた適切な指導・援助がなされないからである。

リレーションとは、児童と援助者の間に相互に構えのない感情の交流をとおして、安心感、肯定感を感じることでできる人間関係である。相互に構えのない感情の交流とは、関係が一方的なものではなく、援助者と児童が相互に理解し合えることである。ロジャーズ(1957)は、「面談において、リレーションが心の健康を保持し、生きる意欲を増進させ、人の心を癒す。カウンセラーとクライアント間のリレーションは、面談をする上での前提条件と考える」と述べている。児童が援助者とのかかわりによって「気持ちを理解しようとしてくれている」という安心感、「この人は自分の気持ちを理解してくれた。受け止めてくれた」という肯定感を感じることでできる人間関係があるとき、両者の間には「リレーションがある」と考える。

学校不適応児童の中には、親や友達、教師などの身近な人とのリレーションを築きにくくなっている児童が見受けられる。児童が最も自分を理解し、受け止め、関係を築きたいと思っている身近な人に、自分の気持ちを理解してほしいのに理解してもらえない体験が重なっていくと、人間関係を温かいものだと感じることができなくなる。児童が自分を受け止めてもらえないと感じると、「自分のことなんか分かってくれない」という否定的な感情が強まる。そのため、人とかかわることを避けたり、もっと分かってほしいという思いが反発となって言葉や態度、行動に表れたりしてくる。この不安定な人間関係が継続していくと、一方で「人からどのように思われているか心配」という受け止めも強まり、身近な人とのリレーションを築きにくくなっていく。

教育相談室では面談において、来談児童とのリレーション形成をまず第一に考えかかわってきている。しかし、教育相談室の先行研究や面談における学校不適応児童とのかかわりにおいては、リレーションを形成することや、リレーションを形成するとはどういうことか、援助者の受容的・共感的かかわりは基盤となり前提となることにはふれられているが、具体的にリレーションを形成するにはどうしたらいいのか、リレーション形成のための受容的・共感的かかわりとは、一体どのようなかかわりなのか、十分には整理し示されていない。

よって、本研究では、リレーションを築きにくくなっている児童に対して、リレーションを築く上できっかけづくりとなる初期面談場面における、援助者の受容的・共感的かかわりについてリレーション形成に向けた指導・援助の在り方を研究し、明らかにしていくものである。

(2) 初期面談場面における受容的・共感的かかわりを中心にしたリレーション形成の意義

ア 受容的・共感的かかわりとは

学校不適応児童とのリレーションを形成するには、援助者の受容的・共感的かかわりが重要になる。カウンセリングについて國分(1980)は「カウンセリングとは行動の変容を目指す人間関係である。そしてその人間関係のきずなは言語的及び非言語的コミュニケーションである。カウンセリングは人を治すことではない、理解しようとする態度そのもののことである」と述べている。このことから、この研究において受容的・共感的かかわりとは、児童を理解するために、言語・非言語を大切に児童の感情や行動、考えに寄り添うかかわりをもち続けることであると考え。面談の中で身体的にも心理的にも寄り添いながら、児童の言語・非言語で表現された感情や行動、考えを否定することなく肯定的に受け止め、援助者も言語・非言語に自分の感情を表現しながら、児童の感情に合わせ、寄り添うことで児童理解に徹する。

イ 初期面談場面におけるリレーション形成の重要性について

リレーション形成とは、援助者の受容的・共感的かかわりをとおして、「リレーションの基礎をつくる リレーションを維持する リレーションを深める」というように面談の初期から後期にかけて一つずつ積み重ねながら関係を築いていくことと考える。（【図1】参照）

<div style="display: inline-block; background-color: #ffff00; padding: 5px; border: 1px solid black;">リレーション形成</div> <div style="display: inline-block; background-color: #00ff00; padding: 5px; border: 1px solid black; margin-left: 5px;"> 基礎をつくる 維持する 深める </div>	場面	各面談場面のねらい
	初期面談	リレーションの基礎をつくる
	中期面談	問題の正確な把握
	後期面談	問題解決の適切な指導・援助

【図1】面談の三つの場面のねらいとリレーション形成

身近な人とのリレーションを築きにくくなっている児童とリレーションを築くためには、リレーション形成の中でも、援助者との出会いの場面で、リレーション形成のきっかけをつくる初期面談場面が重要な場面である。リレーションの基礎とは、児童が援助者と一緒にいることや活動することに対して安心感と肯定感を感じ始めることと考える。援助者と二人で「同じ場所にいることができる」「自分の感情や考えを言語・非言語で表現する頻度が増える」「活動ができる」などがその表れである。初期面談場面においてリレーションの基礎がつかられなければ、リレーションを維持することも、深めることもできず、結果的に、正確な児童理解、問題把握、適切な指導・援助につながらない。初期面談場面における援助者の受容的・共感的かかわりを中心にしてリレーションの基礎をつくるのが、問題解決へ向けての第一歩となると考える。

初期面談場面においては、受容的・共感的かかわりを中心にして、リレーションの基礎をつくるために、「感情に合わせる場面」と「共に活動し感情を共有する場面」を位置づける。「感情に合わせる場面」では、援助者は相談室に来談した児童の言語・非言語を観察し、自分の言語・非言語を児童の言語・非言語に合わせたかかわりを行い、援助者と児童のかかわりを大事にする。援助者は、児童の感情や行動、考えを肯定的に受け止め、寄り添い、児童の問題状況や様子、ペースに合わせたかかわりをする中で、身体的にも心理的にも援助者との距離を少しずつ縮めながら緊張感や不安感を和らげていく。「共に活動し感情を共有する場面」では、援助者は児童の感情に合わせてながら、児童が興味や関心を示す活動を探り、共に行い、活動の中で表現される感情や行動、考えを肯定的に受け止めたかかわりの中で緊張感や不安感を更に和らげていく。このように初期面談場面に「感情に合わせる場面」と「共に活動し感情を共有する場面」を位置づけて児童にかかわることで、緊張感や不安感が徐々に緩和され、その変わりに安心感、肯定感を感じ始めると考える。

(3) 初期面談場面におけるリレーション形成の進め方

初期面談場面において、援助者が児童理解を図る上で児童が今どんな気持ちでいるのか、何を分かってほしいのか、何に困っているのか、どうしたいのか、という児童の感情や考えを理解す

ることからスタートする。援助者は、「問題状況の原因は何なのか」「どうしたら現状を改善できるのか」という原因追及や問題解決を急ぐのではなく、今、目の前にいる児童の今苦戦している状況や感情を理解し、寄り添わなければならない。

初期面談場面では、児童理解を深めるために、以下の三つの受容的・共感的かかわりを大切にしてい

ア 児童の言語・非言語の観察

児童は相談室に緊張感、不安感をもって来談する。初期面談場面において、児童が初対面の援助者にいきなり自分の感情や考えを話すのは難しい。また、面談場面において全く話さない児童もいる。児童の感情や行動、考えを正確に理解するためにも、児童の「言葉」に耳を傾けると同時に、無意識のうちに表れる「表情や動作などの非言語」にも着目しながら面談を進めていく必要がある。言語は主として事実や考えを理解するために、非言語は相手の感情を的確に理解するための判断材料として役立つからである。このように、面談場面においては、「言葉」だけでなく「非言語」をよく観察し続けることが児童の感情や行動、考えを正確に理解するために重要であると考え。言語と非言語が一致しているかどうかを観察し続け、その時々感情を察し、理解していくことが大切となる。

イ 援助者の言語・非言語のかかわり

児童の感情に寄り添い、児童の感情に合わせるためには、援助者は音声を主体とした言語的なかかわりを大切にしながら、児童の視覚に訴える非言語的なかかわりも大切である。援助者は、「会えるのを楽しみに待っていたよ」「あなたを受け止めるよ」「あなたの味方だよ」という自分の感情を言語・非言語で表現し、リラックスした雰囲気をつくるのが大切である。援助者の気持ちのこもった笑顔、温かいまなざし、丁寧で優しい言葉、頷きは、児童にとって「自分の存在や気持ちを理解しようとしてくれる。味方がいる」という受け止めにつながるきっかけとなる。話すのが苦手な児童、または話せない児童とは、話さないことを否定することなく肯定的な言語・非言語で受け止めることで、少しでも居心地がよくなるような雰囲気をつくる。児童の頷きや表情などの非言語に表れる感情表現を、援助者が感情を代弁し言語化しながら、児童を受け止め、寄り添う。

援助者と児童の会話が成り立つ場合は、児童の趣味や得意なこと、友達や家族の話など児童が話しやすい内容について話題にする。会話が成り立たない場合は、軽い運動やゲームなどを一緒に行う。言語・非言語の観察と観察を生かした援助者の言語・非言語のかかわりについては【表1】に示した九つの言語・非言語について観察やかかわりを行っていく。

【表1】言語・非言語の観察と援助者のかかわり

言語・非言語	児童の言語・非言語の観察		援助者の言語・非言語のかかわり
	緊張感・不安感の表れ	安心感・肯定感の表れ	
言葉	話そうとしない	話す(話すようになる)	認める、ほめる、質問する
表情	笑顔がない、チック症状	笑顔、穏やかな表情	リラックスした笑顔
視線	目を合わせない	目を合わせる	適度に視線を合わせる
動作	頷くなどの反応がない	頷く。首を横に振る	理解を伝えるため深く頷く
姿勢	援助者に体が向かない	援助者に体が向いている	児童に体を向ける
身体的距離	近づいてこない	近づいてくる	徐々に距離を縮める
服装と身だしなみ	着衣が乱れている	清潔感のある服装	活動に合う清潔感ある服装
声の調子	声が小さい、暗い	声が大き、明るい	児童の感情に合わせた大きさ
行動	活動しない、動かない	活動する(するようになる)	児童のやりたいことをやる

ウ 興味・関心を示す活動を共に行う

言語的なやりとりだけで児童の感情や行動、考えを理解し、リレーションの基礎をつくらうとするのは難しい場合がある。学校不適応児童の中には、自分の感情を表現しにくい児童や、感情を表現すること、話すことに抵抗のある児童、また、表現することは苦手だが活動が好き、活動は嫌いだが話をするのは好きなど一人一人違う状況や願いがある。援助者は児童の感情を言語・非言語で観察し、観察を生かした援助者の言語・非言語のかかわりの中で、児童の得意なこと、やりたいことを見いだし一緒にできそうな活動を見つけ、活動をとおして感情を共有し、徐々に児童の緊張感や不安感を和らげていく。活動については「一緒にいる・会話をする・散歩する・ゲームなどで遊ぶ・パソコンで調べる・体を動かす・何かを作る」など児童が求めることや興味を示すこと、やりたいことを中心に行う。なぜ、共に活動することがリレーション形成につながるのか。それは次のように考えるからである。

- (ア) 一緒にいること、活動を共にすること自体が児童に対する思いやりの表れとなる。
- (イ) 自分の気付いているよさ、自分が気付いていなかったよさなどを見つけ、ほめる機会が増える。
- (ウ) かかわることに援助者が熱心かどうかを伝えることができる。
- (エ) 二人の会話量が増える。また、感情も共有することができる。
- (オ) お互いの好みを知ることができる。
- (カ) やりたくない活動の辛さや不安が減り、楽しい活動の喜びが増す。
- (キ) 活動している間は孤独に陥るのを避けることができる。

このように共に活動する意味をとらえ、活動を共にすることを初期面談場面に生かしていくことで、不安感や緊張感が和らぎ、その変わりとして安心感、肯定感を感じ始めることができ、リレーションの基礎をつくることができると考える。

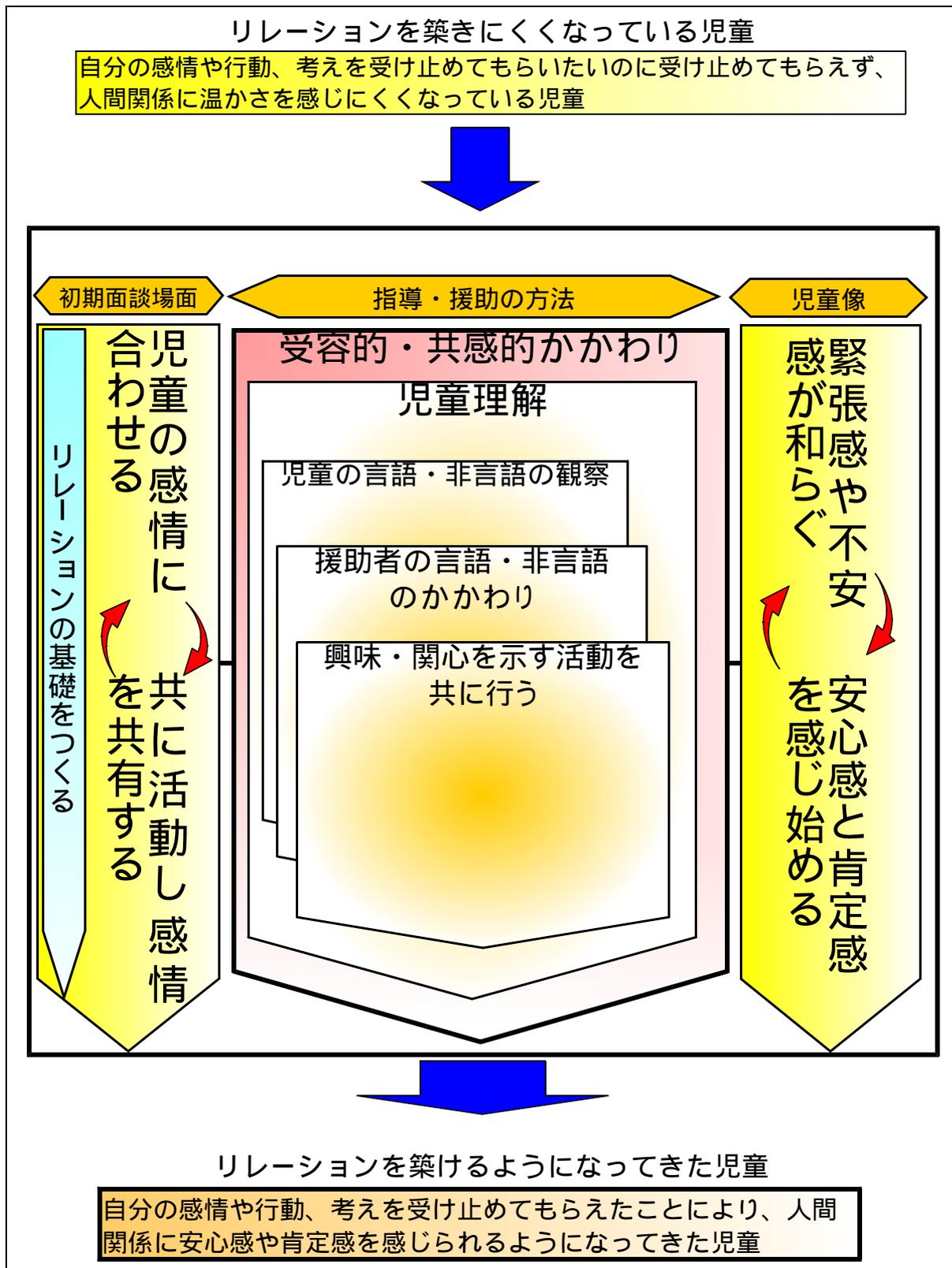
ただし、初回の面談から問題状況の解決方法を求めて相談室に来談する児童に関しては、初回の面談から「どんなことに困っているか」「自分はどうしたいのか」「どんなことならできそうか」「援助者にできることはないか」という内容について踏み込んだ相談活動を行い、理解を深め、問題や課題解決に向けた指導・援助をしていく。

学校不適応児童とのリレーション形成についての基本的な考え方に基づいて、上記に述べた三つの受容的・共感的かかわりを「感情に合わせる場面」と「共に活動し感情を共有する場面」に位置づけた初期面談場面におけるリレーション形成を次のように進める。

各場面のねらいと指導・援助の手だてを【表2】に示す。

(4) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想図

基本的な考え方に基づいて、学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想図を【図2】のようにまとめた。



【図2】学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想図

「注」個人情報保護のため事例にかかわる資料は当日配布いたします

3 実践結果の分析と考察

(1) 「感情に合わせる場面」での指導・援助について

この場面においては、【表1】に示した九つの言語・非言語について観察し、児童の言語・非言語で表される感情や行動、考えをできるだけ早く理解し、寄り添うかかわりを行っていった。

【表3】の児童の言語・非言語の観察の頻度を示したように、

【表3】感情に合わせる場面での観察とかかわり(小学生2名)

言語・非言語	児童の言語・非言語の観察の頻度	援助者の言語・非言語のかかわりの頻度
言葉	8	18
表情	11	6
視線	2	1
動作	9	1
姿勢	0	0
身体的距離	0	2
服装と身だしなみ	0	0
声の調子	2	5
行動	5	3

援助者が児童の感情を理解するために、特に注目して観察していたのが「表情」「動作」「言葉」であることが分かる。児童が来談したとき、話しているとき、動いているときの「表情」「動作」「言葉」を中心に観察し、言語・非言語に表れる緊張感や不安感などの感情を理解した。そして、言語・非言語に表れた児童の感情に合わせ、否定することなく受け止め、寄り添うために【表1】に示したような言語・非言語でかかわっていった。

また、援助者の言語・非言語のかかわりの頻度を示したように、援助者は「言葉」「表情」「声の調子」などを大切にしていることが分かる。「よく来てくれたね」「あなたに会えてうれしいんだよ」というメッセージを表情と話し方に気をつけて伝えた。初めは緊張して援助者と一緒にいることすらできなかった児童、一緒にいることに抵抗感を示した児童も、家族から離れ、一緒にいることができるようになり、笑顔を見せるようになっていった。

また、この場面では保護者とのかかわりも大切にした。特に、緊張感や不安感が強く、自分から話さない児童の面談については、保護者を含めて雑談したり、一緒に卓球をしたりする活動を意図的に行うことで、少しずつ児童との距離を縮めていった。このようなかかわりとおして、全ての児童と1回目の面談から二人でいること、二人での活動に移ることができたと考える。

(2) 「共に活動し感情を共有する場面」での指導・援助について

この場面においては、どの児童とも、一緒にいることからスタートした。児童の感情やペースに合わせて、児童のやれること、やりたいことを丁寧に確認した。話さない児童については、非言語で意思表示をしてもらい、何度も確認しながら、共にできる活動を探していった。ときには

【表4】共に活動し感情を共有する場面での観察とかかわり(小学生4名)

言語・非言語	児童の言語・非言語の観察の頻度	援助者の言語・非言語のかかわりの頻度
言葉	11	42
表情	28	13
視線	12	7
動作	22	10
姿勢	2	1
身体的距離	1	3
服装と身だしなみ	0	0
声の調子	5	15
行動	7	5

は、援助者から活動を提案し、児童とかかわりをもちたい思いを言語・非言語で伝えていった。さらに、活動の中では、一緒に活動ができることの喜びを、言語・非言語に表現し意図的に伝えていった。【表4】の児童の言語・非言語の観察の頻度を示したように、援助者が児童の感情を

理解するために、特に注目して観察していたのが「表情」「動作」「視線」「言葉」であることが分かる。話しているとき、興味のある活動をしているときの「表情」「動作」「視線」「言葉」などを中心に観察し、言語・非言語に表れる緊張感や不安感が和らいできたかどうかを理解していった。そして、言語・非言語に表れた児童の感情に合わせ、否定することなく受け止め、寄り添うために【表1】に示したような言語・非言語でかかわっていった。

また、援助者の言語・非言語のかかわりの頻度に示したように、援助者は「言葉」「声の調子」「表情」「動作」などを大切にしかかかわっていることが分かる。「一緒に活動できて楽しいよ」「上手いね」「そのような状況の中でよく頑張ってきたね」「一緒に活動してくれてありがとう。話してくれてありがとう」というメッセージを「言葉」「声の調子」「表情」「動作」などを中心にして伝え続けていった。また、全く話さない児童には、「 のように感じてるのかな」など非言語の観察から児童の感情を言語化し、確認しながら肯定的に受け止めていった。

このようなかかわりの中で、全く話さず、一緒にいることを嫌がっていた児童が、一緒にいることができるようになったり、散歩と卓球などの活動ができるようになったりするなどの変化が見られてきた。結果的には、来談した全ての児童と活動を共にすることができた。活動をとおして、活発に動くようになったり、笑顔が見られるようになったり、自分から活動を要望したりするなど、徐々に意思表示ができるようになっていった。援助者が、児童の感情に合わせ、寄り添い、児童が活動を選ぶのを待ち、児童が選んだ活動を援助者自ら率先して「楽しい」などの感情表現をする中で、児童の緊張感、不安感を和らげることができたと考える。

4 学校不適応児童とのリレーション形成に関する研究についてのまとめ

かかわった全ての児童は、それぞれ悩みや問題、課題をかかえている。また、一人一人それぞれの思いや願いをもって来談してくる。かかわる時間、来談回数は多い児童で月に一回、ほとんどの児童とはたった一回の面談である。この少ない時間の中でも来談児童と、問題解決や課題解決の基盤になるリレーションを築くにはどうしたらいいのかを悩み、考えながら児童と一回一回の出会いとかかわりを大切にしてきた。そして、面談をとおした学校不適応児童とのリレーション形成に関する研究で、リレーション形成を行う上で大切なことが明らかになった。

一つめは、リレーションを築こうという気持ちをもち続けてかかわることの重要性である。児童とのリレーション形成を第一にかかわっていくことで、たとえ、児童が話さなくても、援助者の問いかけに反応しなくても、児童はいろいろな人とリレーションを築きたいと思っており、自分と一緒にいてくれる人、自分の気持ちを分かってくれる人を求めているということが見えてくる。援助者がリレーションを築こうという気持ちをもっていれば、児童に対し、自然に温かい言葉や優しい笑顔で語りかけることができる。また、ほめる所を探してほめたり、励ましたり、一緒にいる時間を何とか作ったり、一緒にいる時間を大切にしかかわれるようになるからである。初対面の援助者が全ての児童と二人で一緒にいることができ、活動を共にできたのは、児童一人一人と少ない出会いの中でリレーションを築こうという姿勢で全ての児童にかかわることができたからだと考える。

二つめは、児童とのリレーション形成の基盤になるのは、指導・援助や励ましのためにかかわる以前に「児童を理解するためにかかわり続けること」だということである。つまり、受容的・共感的かかわりが重要であるということである。面談をとおして、出会った児童から共通して見えてくるのは、「自分の気持ちを分かってくれない」という不満、「自分の気持ちを分かってくれたい」という願いをもっているということである。その時々々の児童の感情や行動、考えをより深く理解する

ため、また、理解したことを伝えるために、「児童をよく観察する」「言語・非言語を大切にかかわる」「興味・関心を示す活動を共に行う」ことが大切なかかわりとなる。この援助者のかかわりをおして、児童に「この人は分かってくれようとしている」「分かってくれた」という体験を積み重ねさせ、さらに、「あなたのことをもっと理解したい」「あなたと一緒にいたい。活動したい」というメッセージを伝え続けることによって、援助者とかかわることに対して緊張感や不安感を徐々に和らげることができるということが分かった。

また、リレーション形成を行う上での課題も明らかになった。

一つめは、児童の思いや願いの把握についてである。来談者は遠方から来ることが多く、面談時間と面談回数に制約がある。その中で、「何に困っているのか」「どうしたいのか」など、問題解決に向けたかかわりをどの時点で行うかの見極めが難しい。

二つめは、軽度発達障害をもつ児童とのリレーション形成についてである。面談中に「部屋から出て行って欲しい」という非言語のメッセージを送られたことがあった。結果的に、援助者は児童の気持ちを受け止めたことを伝えるために部屋を出て行ったが、時間や回数に制約のある面談中に一緒にいれないという状況の中での児童へのかかわりについては検討していく必要がある。

以下に面談をおして明らかになった「児童の言語・非言語の観察項目と感情の表出」については【表5】に、「リレーションの基礎をつくるために大切となる援助者の言語・非言語のかかわり」については【表6】のようにまとめた。

【表5】児童の言語・非言語の観察項目と感情の表出

言語・非言語	緊張感・不安感の表れ	安心感・肯定感の表れ
言葉	自分からは話そうとしない。全く話さない。考えや感情を表す言葉を発しない。敬語を使う。聞いていないのにどンドン話す。質問に対して適当に答える。同じことを何度も質問してくる。否定的な感情(つまらない、おもしろくないなど)を表現する。「何時に帰れるの」「まだ終わらないの?」などの確認の言葉。	自分から話す。話すようになる。考えや感情を表す言葉を発する。親しげな言葉を使う。考えてから話す。分からないことは質問してくる。やりたいこと・やってほしいことを要望してくる。冗談を言う。肯定的(楽しいなど)・否定的(辛いなど)な感情を表現する。「もう帰るの?」「もっと遊びたい」「楽しかった」「また来たい」などの言葉。
表情	チック症状(顔をしかめるなど)。顔色が悪い。笑顔がない。無表情。険しい表情。つくり笑顔。泣く。涙ぐむ。	顔色がいい。笑顔。笑顔には笑顔で返す。目が合ったときに穏やかな表情・笑顔。泣く。涙ぐむ。
視線	下を向いている。目を合わせない。視線が定まらずいろんなところを見ている。目が合う時間が少ない。にらんでいる。時計を何度も見る。	話しかけると目を合わせる。目を合わせる頻度が多い。援助者の方を見る。
動作	チック症状が続く。あいさつしても反応がない。問いかけても頷く反応がない。適当に頷く。何度も頷く。服をかむ。爪をかむ。貧乏ゆすり。座らない。座っていられず立ち歩く。固まって動かない。体が震える。	自分からあいさつする。あいさつに反応する(おじぎ、手を振る、振り返る)。問いかけに対して頷く、首を横に振るなどの反応がある。頷くなどの動作が早くなる、大きくなる。落ち着いて活動場所にいることができる。チック症状などが減る、おさまる、なくなる。落ち着いて話や活動に集中している。ふざける。活動でアドバイスに従う。援助者のまねをする。
姿勢	援助者に体が向かない。背中を丸める。下を向く。もたれて座る。膝を閉じて姿勢を正して座っている。援助者に会うと姿勢を正す・姿勢が変わらない。	前かがみで話す。もたれて座る。足を伸ばして座る。あぐらをかいて座る。寝転ぶ。援助者の方へ体を向けている。
身体的距離	援助者に近づいてこない。近くによると離れようとする。援助者の横を歩かず、前や後ろを歩こうとする。	近くによっても離れようとしめない。援助者に近づいてくる。援助者の横を歩く。
服装と身だしなみ	服装が乱れている。いつも同じ服を着ている。靴が汚れている。かかとをはきつぶしている。顔を洗っていない。髪が不潔・乱れている。こだわりがある。	人の目を意識した清潔感のある服装。服装にこだわりがある。いつも同じ服、お気に入りの服を着ている。靴が汚れていない。靴をきちんと履いている。髪型が整っている。顔を洗っている。
声の調子	声が小さい。声が大きい。早口。声が暗い。平坦な話し方をする。声が震える。よく咳払いをする。ため息が多い。舌打ち。	声が明るい。落ち着いてゆっくり話す。場や活動にふさわしい声で話す。声を出して笑う。
行動	家族と離れようとしめない。なかなか動こうとしない。ゆっくり移動する。一緒に活動することを拒む。行動範囲が狭い。活動の種類が少ない。自分で活動内容を決めにくい。何かをいつももっている。	声をかけられると動き出す。声をかけられなくても動き出す。一緒にいることができる。自分でやりたい活動を決めることができる。一緒に活動することができる。いろんなことに興味を示す。活動の種類が多い。行動範囲が広い。活発に動く(動くようになる)。もっているものを離し、活動に集中する。相談室で遊ぶためのいろんな遊び道具をもってくる。相談室に何回か来談する。

【表6】リレーションの基礎をつくるために大切となる援助者の言語・非言語のかかわり

言語・非言語	安心感・肯定感を感じさせるためのかかわり
言葉	<p>肯定的な「私」メッセージを送る(自分の感情を伝える)</p> <p>「あなたに会えて私はうれしいよ」「さんと一緒に活動できて楽しかったよ」</p> <p>「話をしてくれて私はとてもうれしかったよ」「私は悲しかったよ」「してくれてありがとう」</p> <p>「私は だと思うよ」「私は したらいいと思うよ」</p> <p>感情を言語化し代弁する(あなたは と感じているのかな?)</p> <p>「楽しそうだね」「うれしそうだね」「大変だったでしょう」「辛かったんじゃない」「悲しいよね」</p> <p>理解したことを伝える言葉がけをする(聴いてもらえた、分かってもらえた実感)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・繰り返し 児童の話した言葉や感情のポイントを繰り返す <p>「うれしかっただね」「悲しかっただね」「そうか。 したいと思っているんだね」</p> ・明確化 児童の感情にぴったりする表現に言い換える <p>「それは という気持ちかな?」「あなたは なので と感じているんだね?」</p> ・支持 児童の現状での頑張りやよさを認める、ほめる <p>自分はこれでいいんだという気持ちをもたせる</p> <p>「よく来てくれたね」「とても が上手だね」「 できるなんてすごい」</p> <p>「 と思っていいんだよ」「そんな状況の中でよく頑張ってきたね」</p> <p>更に理解するために質問する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっとよく理解するための質問 <p>「それについてもう少し話してくれない?」「具体例で言えば?」「困っていることは何かな?」</p> <p>「その時どう感じたの?」「 できていたときを100点とすると、今の自分は何点くらい?」</p> ・問題解決に向かうための質問 <p>「どうなればいい?」「うまくいったことは?」「どんなことならできそう?」「どうしてほしい?」</p>
表情	<p>援助者自身がリラックスした笑顔をつくり、児童に関心をもっていることを伝える。児童の感情に合わせた表情をつくる(児童が笑顔のときには笑顔、悲しそうときには悲しい表情)</p>
視線	<p>児童の心理状態に合わせて、適度な回数だけ視線を合わせる(合わせない)。児童の安心感の程度によって徐々に回数を増やしていく。児童の非言語に表れる感情表現をしっかり観察する</p>
動作	<p>児童の話聴いていること、理解したことを伝えるために深く頷く。感情を受け止めたこと、心配していること、うれしいこと、ほめるなどの感情を伝えるための動き</p>
姿勢	<p>顔だけでなく体も児童の方に向け、児童の言語・非言語の表現を受け止める。児童が緊張しないように援助者自身がリラックスする。軽く前傾姿勢で話を聴き、児童への関心を示す</p>
身体的距離	<p>近すぎると不快に感じ、遠すぎると心理的距離を感じるので徐々に近づくようにする。座る時は同じ方向を向いて、横に座るようにする。児童と同じ目線で話をする</p>
服装と身だしなみ	<p>児童と活動しやすい清潔感のある服装。髪型などの身だしなみも整え、児童に好印象を与える服装と身だしなみを心がける</p>
声の調子	<p>児童の心理状態に合わせた声の大きさ(小ささ)で話す。ゆっくりはっきり話す。児童の話が途切れても少し間をおき、話し続けたいか確認する。間や沈黙を上手く使う(援助者自身が気持ちを落ち着けたり、考えたり、児童の気持ちを理解するための時間。児童が次のことを話す前に考える余裕をもたせるための時間ととらえる)</p>
行動	<p>児童が何をしたいのか(したくないのか)を探り、児童のやりたいことを一緒に行う。または、援助者から活動を提案する。活動の種類を増やしていく。行動範囲を広げていく</p>

研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

この研究は、リレーションを築きにくくなっている児童に、援助者との初期面談場面における受容的・共感的かかわりを中心として、児童とのリレーション形成の在り方を事例的に明らかにし、学校不適応児童の指導・援助に役立てようとするものであった。その結果、研究の方向性が妥当であったことが確かめられ、成果として次のことが得られた。

(1) 学校不適応児童とのリレーション形成についての基本構想の立案

学校不適応児童とのリレーション形成についての基本的な考え方や、初期面談場面における受容的・共感的かかわりを中心にしてリレーション形成する意義、リレーション形成の進め方を明らかにし、基本構想としてまとめることができた。

(2) 基本構想に基づく指導・援助の実践

基本構想に基づき、対象児童に対して実践を行ったことにより、受容的・共感的かかわりをおして児童にかかわることが、学校不適応児童とのリレーションを形成する上で効果があることが分かった。

(3) 実践結果の分析と考察

指導・援助の実践の分析と考察により、対象児童とリレーションが形成されたことが認められ、手だての有効性を示すことができた。

(4) 学校不適応児童とのリレーション形成に関する指導・援助についてのまとめ

学校不適応児童とのリレーション形成について、対象児童への実践から成果と課題を明らかにすることができた。

2 今後の課題

(1) リレーション形成に関する指導・援助について、自分から話さない児童やかかわりを拒む児童、軽度発達障害をもつ児童とのリレーション形成に向けた、より効果的な受容的・共感的かかわりについて検討していく必要がある。

(2) 本研究の対象児童への実践を継続するとともに、他の事例での実践に生かしながら、基本構想に基づいた指導・援助の在り方を更に探っていく必要がある。

おわりに

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位並びに所属校の諸先生方と児童のみなさんに心から感謝申し上げます、結びのことばといたします。

【引用文献】

- ・ 小山 望 河村茂雄(2001),『人間関係に活かすカウンセリング』, 福村出版, p.24
- ・ 國分康孝(1980),『カウンセリングの理論』, 誠信書房, p.5, p.8

【参考文献】

- ・ 國分康孝(1997),『教師の使えるカウンセリング』, 金子書房
- ・ 小林正幸(2004),『事例に学ぶ不登校の子への援助の実際』, 金子書房
- ・ 佐藤泰三 市川宏伸(2002),『臨床家が知っておきたい「子どもの精神科」』, 医学書院
- ・ 春木 豊, 角張憲正, 福島脩美, 茨木俊夫(1988),『行動療法 精神衛生専門講座』, 財団法人 安田生命社会事業団
- ・ 星野欣生(2003),『人間関係づくりトレーニング』, 金子書房
- ・ 山下良一(2005),『不登校を3週間でもどした』, 学事出版
- ・ R・ネルソン＝ジョーンズ(1993), 相川 充訳,『思いやりの人間関係スキル 一人のできるトレーニング』, 誠信書房