

# 特別支援学校におけるグループワークを用いた 人間関係づくりに関する研究

細川 美由紀\*・下位 翔大\*\*・正保 春彦\*\*\*

(2016年10月28日受理)

Group Work to Facilitate Interpersonal Skills in a Special Support Education School

Miyuki HOSOKAWA, Shota SHIMOI and Haruhiko SHOBO

キーワード: 人間関係, グループワーク, 特別支援学校, 知的障害

本研究では、特別支援学校に勤務する教員を対象としたアンケートおよびインタビュー調査を通じて、特別支援学校におけるグループワークの実践状況を明らかにするとともに、人間関係形成においてグループワークはどのような効果ならびに課題があるのかについて検討することを目的とした。

調査の結果、特別支援学校の教員はグループワークに対して肯定的な印象を抱くものが多かった一方で、グループワークを実践している教員は必ずしも多いとは言えなかった。この背景には、実態や能力の異なる子どもたちを集団の中で指導することの難しさや、子ども同士のかかわりについて、その場の状況に応じて臨機応変に対応することの難しさが大きな課題となることが伺えた。しかしながら、グループワークを実践している教員の回答では、グループワークの積み重ねによって自らを表現する場面や、子ども同士でかかわりを持つとしようとする子どもの様子が見られるようになったことも挙げられていた。このような成果から、グループワークの実践は特別支援学校において人間関係形成を支援する上での一つの有効なツールになりうるのではないかと考えられた。

## はじめに

近年では、人間関係づくりや自己発見などを目的として、教育現場において様々なグループワークが導入されている。人間関係形成を目的としたグループワークには、他者との適切なかかわりを習得することを目的とする SST (Social Skills Training)、自己開示や自尊心を高めることを目的とする SGE (Structured Group Encounter)、活動そのものを楽しむことを目的としたインプロなどがあ。その中でも、SST や SGE は小中学校で数多く実践され、成果も報告されている(四辻・水野,

---

\*茨城大学教育学部

\*\*白鷗大学足利高等学校

\*\*\*茨城大学大学院教育学研究科

2014; 佐々木・菅原, 2009)。

一方特別支援学校における人間関係形成を目的としたグループワークの実践としては、キャリア教育の一環として、職場で必要なコミュニケーションスキルについて SST を行った報告(寺田ほか, 2014)や、ゲームや遊びを通して他者・物との三項関係を深めることをねらいとした実践報告(藤村ほか, 2012; 宮井ほか, 2012)がある。しかしながら特別支援学校における実践報告は通常の学級のものと比較すると少なく、グループワーク実践に際してどのような効果や課題があるのかについてさらに詳細に明らかにする必要があると思われる。そこで本研究では、特別支援学校に勤務する教員に対し、グループワークに関するアンケート(調査1)ならびにインタビュー(調査2)を行うことを通じて、特別支援学校におけるグループワーク実践状況を明らかにするとともに、グループワークの効果および課題について検討することを目的とする。

## 方法

### 【調査1】アンケート調査

#### 1. 調査対象

知的障害児を主たる対象とする A 特別支援学校に勤務する全教員 79 名を対象とした。なお、A 特別支援学校では調査の前年度に第 3 著者が講師となり、校内研修として人間関係づくりに関するワークショップを実施している。

#### 2. 調査期間および手続き

20XX 年 Y 月下旬に質問紙を配布し、同年 Y+1 月中旬に留置法により回収した。

#### 3. 調査内容

アンケートは、選択的な設問、自由記述の設問、両者の複合型の設問があり、全 10 項目(表 1)から成り立っている。また、アンケートにおいて対象としたグループワークの定義に関しては、アンケート用紙と同時に配布した協力依頼書において、SST や SGE、インプロの内容を含むグループワークであることを明記することで、普段の教育活動におけるグループワークとの違いが明確になるように配慮した。

#### 4. 分析方法

質問 1 から質問 9 については、質問の回答を記述統計により分析した。また、質問 10 に関しては、回答内容を KJ 法により分析した。

### 【調査2】インタビュー調査

#### 1. 調査対象

A 特別支援学校に勤務する教員 5 名を対象とした。なお、これらの対象者は前年度行われたグループワークのワークショップに参加し、現在も教育活動においてグループワークを実践している教員であった。

表1 アンケートの質問項目

No.	質問内容
1	あなたの年齢をお聞かせください。
2	あなたの教員歴(常勤講師, 非常勤講師などのすべてを含めず)をお聞かせください。
3	昨年度、グループワークに関するワークショップを受けましたか。
4	グループワークのワークショップを受けてどのような感想を受けましたか。(複数回答可)
5	現在教育活動においてグループワークを実践していますか。
6	グループワークをどのくらいの頻度で行っています(いました)か、または行いたいですか。
7	グループワークを実践するために、昨年度のワークショップ以外の媒体からの情報を取り入れましたか、または取り入れる予定ですか。(複数回答可)
8	グループワークを実践してみたの感想はいかがですか。
9	グループワークの実践をやめてしまった、または実践していない理由についてお聞かせください。(複数回答可)
10	人間関係づくりを支援する上で抱えている課題や、その課題を解決するために必要と思われることがありましたら自由に記述してください。

## 2. 調査期間

インタビューは20XX年Y+1月中旬に2日間にわたって実施した。

## 3. 調査内容

インタビューでは、年齢や教員歴等の基礎的な情報に加え、昨年度のワークショップの感想、現在行っているグループワークの実践状況等について質問した。また、インタビュー時の補助資料として、SST やSGE、インプロの違い等を示した資料や、昨年度のワークショップで紹介されたエクササイズの一覧を対象者に提示した。

## 4. 調査手続き

インタビュー調査は半構造化面接により実施した。インタビューはA 特別支援学校内の一室にて、約30分間個別に実施した。またインタビューの際には、ICレコーダーによる音声記録に加え、記録用紙による記録も併せて行った。

## 5. 分析方法

インタビューによって得られた対象者の発言をエディティングによって整理し、その情報をもとにトランスクリプトを作成した。それをもとにKJ法によって分類を行った。

## 結果

### 【調査1】 アンケート調査

#### 1. アンケートの回収状況

対象者 79 名中 78 名のアンケートを回収し、回収率は 99%であった。そのうち有効回答者は 78 名であり、有効回答率は 100%であった。

#### 2. 回答者の基礎情報

##### (1) 回答者の年齢

アンケート回答者の年齢は、20代が 11 名 (14%)、30代が 19 名 (24%)、40代が 27 名 (35%)、50代が 20 名 (26%)、無回答が 1 名 (1%)であった。

##### (2) 回答者の教員歴

回答者のうち、教員歴が特別支援学校のみの方は 35 名 (45%)であり、5年未満の方は 10 名、5年以上 15年未満の方は 5 名、15年以上 25年未満の方は 9 名、25年以上の方は 11 名であった。

特別支援学校および通常学級における教員歴のある人は 39 名 (50%)であり、そのうち、通常学級の教員歴が 5年未満の方は 20 名、5年以上 15年未満の方は 13 名、15年以上 25年未満の方は 6 名であった。なお、無回答は 4 名 (5%)であった。

#### 3. ワークショップの参加状況および感想

##### (1) ワークショップの参加状況

前年度に行われたグループワークに関するワークショップに参加した教員は 65 名 (83%)、参加していない教員は 13 名 (17%)であった。

##### (2) ワークショップを受けた感想

図1にワークショップを受けた感想の内訳を示す。全体の人数を超える値が出ているのは複数回答可のためである。ワークショップを受けたと回答した 65 名中、「楽しかった」を選択した人は 60 名、「つまらなかった」を選択した人は 2 名、「簡単だった」を選択した人は 1 名、「難しかった」を選択した人は 7 名、「その他」を選択した人は 2 名であった。

「その他」では「勉強になった」、「子どもには難しそう」という感想が挙げられていた。

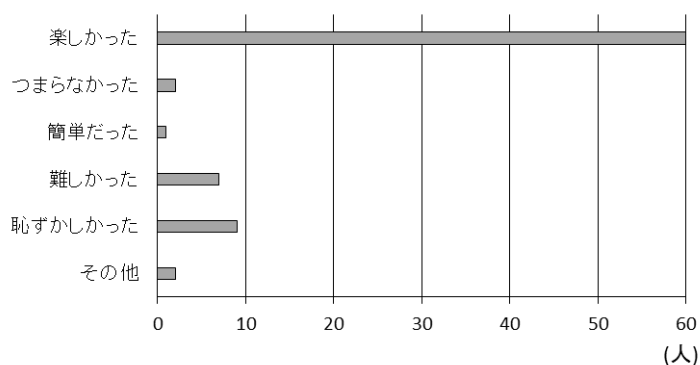


図1 ワークショップの感想(N=65)

#### 4. グループワークの実践状況

##### (1) グループワークの実践状況

グループワークの実践状況の内訳を図2に示す。グループワークを実践「している」人は 13 名 (17%)、「予定がある」人は 7 名 (9%)、「して

いない」人は 35 名 (45%)、「していた」人は 22 名 (29%) であった。

#### (2) グループワークの実践頻度

グループワークを実践「している」、「する予定がある」、「していた」と回答した対象者 42 名におけるグループワークを実践している頻度の内訳を図 3 に示す。

グループワークを 1 日 1 回行っている(いた)人は 2 名 (5%)、週に 2・3 回行っている(いた)人は 4 名 (9%)、週に 1 回行っている(いた)人は 13 名 (31%)、2 週間に 1 回行っている(いた)人は 5 名 (12%)、月に 1 回行っている(いた)人は 11 名 (26%) であった。また、「その他」と答えた人は 5 名 (12%) で、「数回実践したのみ」、「年に数回」、「昨年度 2 回」、「学期に数回」という回答に加え、無回答が 2 名 (5%) であった。

#### (3) 情報の入手方法

グループワークを実践「している」、「する予定がある」、「していた」と回答した対象者 42 名における、ワークショップ以外からの情報の入手方法についての内訳を図 4 に示す。全体の人数を超える値が出ているのは複数回答可のためである。

参考となる情報を「本・雑誌」から入手している人は 17 名、「知人・友人」から入手している人は 6 名、「インターネット」から入手している人は 18 名、「テレビ」から入手している人は 1 名、「他のワークショップ」から入手している人は 1 名、「他のワークショップ」から入手している人は 3 名であった。また、「その他」と回答した 2 名は、「昔の実践を思い出しながら」「教員免許更新の講習」と回答していた。一方、ワークショップ以外からの情報を「取り入れていない/取り入れる予定がない」人は 19 名であった。

#### (4) グループワークを実践した感想

グループワークを実践「している」あるいは「していた」と回答した対象者 35 名における、グループワークを実践した感想の内訳を図 5 に示す。「良好」と答えた人が 8 名 (23%)、「やや良好」と答えた人が 19 名 (54%)、「どちらともいえない」と答えた人が 8 名 (23%) であった。なお、

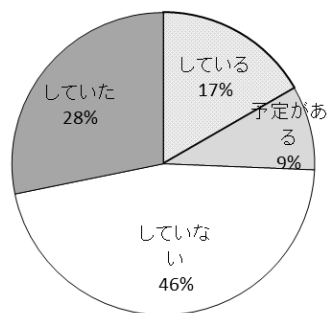


図2 グループワークの実践状況(N=78)

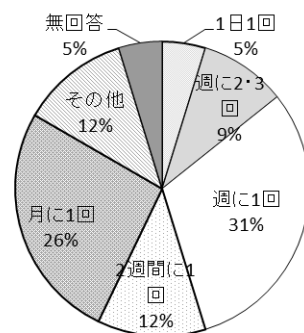


図3 グループワークの実践頻度(N=42)

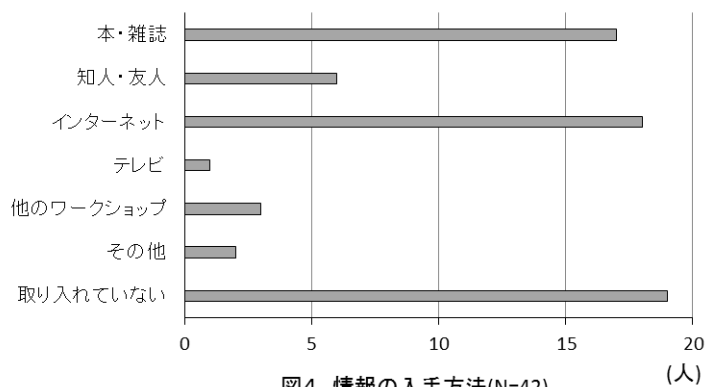


図4 情報の入手方法(N=42)

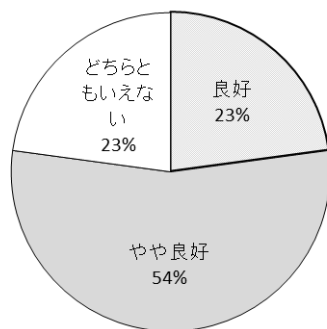


図5 グループワークを実践した感想(N=35)

「あまり良くない」「良くない」「その他」を選択した人はいなかった。

(5) グループワークを実践していない理由

グループワークを現在実践していない(「していない」あるいは「していた」と回答した)対象者 35 名における、グループワークを実践していない理由の内訳を図 6 に示す。全体の人数を超える値が出ているのは複数回答可のためである。

実践していない理由は、「児童・生徒の実態にそぐわないと感じた」人が 29 名、「準備が大変であると感じた」人が 4 名、「エクササイズ的时间をとることが教育課程上難しいと感じた」人が 6 名、「その他」が 11 名、無回答が 11 名であった。「その他」には「指導にかかわる場がない」、「担当のグループが変わった」、「ほかにも課題があり、同時に行っていくことが難しい」などの回答が挙げられていた。

5. 人間関係づくりでの課題

人間関係づくりを支援するうえでの課題を挙げた人は 26 名で、全体の 33%であった。挙げられた回答を 37 個のコードに分け、それらをカテゴリーごとにまとめたものを図7に示す。人間関係づくりを支援する上での課題としては、主に「子どもの実態」と「教員側の課題」について大きく分かれていた。

「子どもの実態」については、主に「対人関係で適切な距離感をとることが難しい児童がいます」といった子どもの「対人関係」に関する回答が挙げられていた。「対人関係」の中でも、「友達に対して不適切なかかわりがある児童がいる」といった「友達同士のかかわり」に関する回答、「知的障害を持つ子ども同士の間関係づくり」といった「知的障害を持つ子ども」に関する回答があった。また、「かかわることに慣れること」といった「慣れ」に関する回答、「本人が人間関係を必要としているか」といった「子どもの意識」に関する回答も挙げられていた。

「教員側の課題」においては、主に「指導」に関する課題が挙げられていた。さ

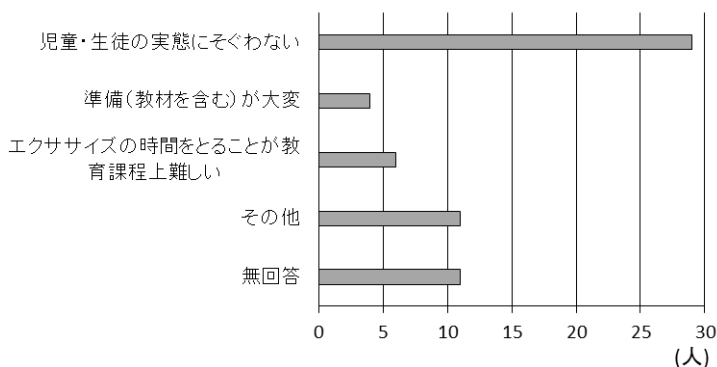


図6 グループワークを実践していない理由(N=35)

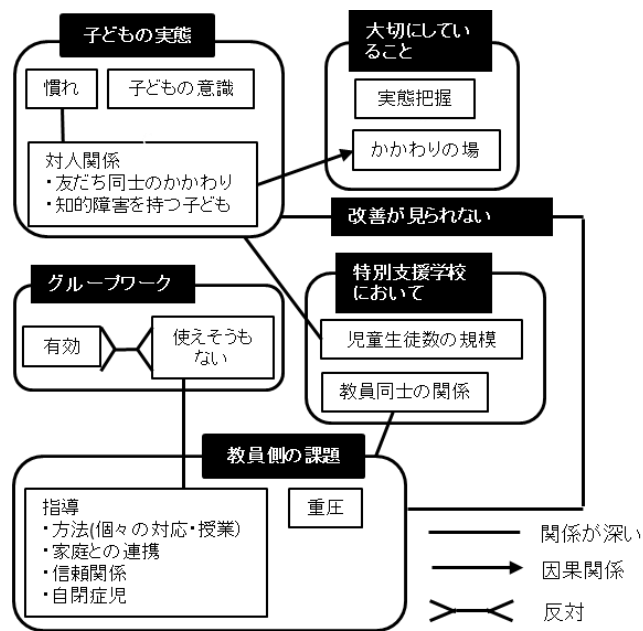


図7 人間関係づくりでの課題

らに、「指導」の中でも「方法」に関する課題が多く挙げられており、「苦手とする相手がいた場の支援について適切な方法が見つからない」といった「個々の対応」に関する回答、「生徒が思いや気持ちをのびのびと表現しながらも、相手の立場を思いやることの余裕を持って対応できる授業があるといい」といった「授業」に関する回答、また、個々の対応および授業のどちらともかかわるような「全体と個人のバランスが難しい」といった回答も挙げられていた。その他に、「信頼関係」や「家庭との連携」、「自閉症児」に関する回答もみられた。

その他、「大切にしていること」や「グループワーク」に関する回答、子ども側・教員側に共通する課題として「特別支援学校において」の課題や、「改善が見られない」といった回答も挙げられていた。

## 【調査2】 インタビュー調査

### 1. 対象者の基礎情報

対象者の基礎情報を表2に示す。対象者5名の年齢は31歳～51歳、教員歴は8年～28年の範囲であった。また、現在の担当学部は小学部が3名、高等部が2名であった。

表2 対象者の基礎情報

対象者	A	B	C	D	E
年齢	48歳	40歳	51歳	31歳	31歳
特別支援 教員歴	25年	3年	9年	6年	9年
通常の学級	0年	5年	19年	3年	0年
担当学部	小学部	高等部	小学部	高等部	小学部

### 2. ワークショップを受けた感想

ワークショップを受けた感想で挙げられた回答を24個のコードに分け、それらをカテゴリーごとにまとめたものを図8に示す。

ワークショップを受けた感想としては、まず、「子どもにとって」「教員にとって」「特別支援学校」の視点からみた感想に大きく分かれていた。

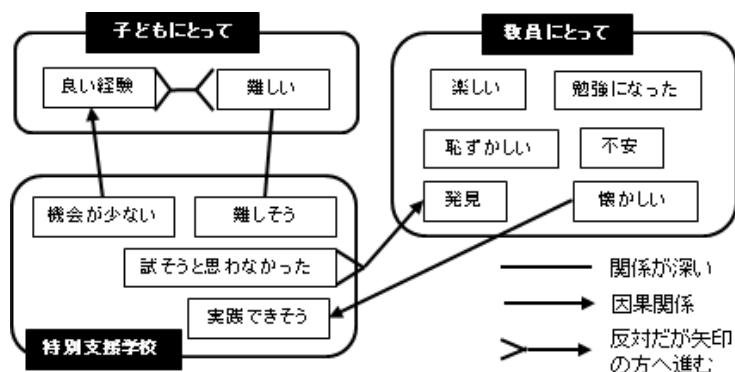


図8 ワークショップを受けた感想

「子どもにとって」の視点では、「力がない子どもだと難しそう」といった、子どもにとって「難しい」と感じた回答、「意図的に活動を入れることでかかわり方を学べ、良い経験になるのではと思う」といった、子どもにとって「良い経験」なるといった回答が挙げられていた。

「教員にとって」の視点では、「子どもの違った一面を見ることができた」といった「発見」に関する回答、「楽しく演習できた」といった「楽しい」といった回答や、「勉強になった」という回答が挙げられていた。このようにワークショップに関して、教員の視点から好意的な感想があった一方で、「不安」、「恥ずかしい」といった回答、通常学級で実践していた教員からは「懐かしい」といった回答もみられた。

「特別支援学校」の視点からは、「内容ややり方によっては可能そう」といった、「実践できそう」とする回答などの一方で、「特別支援では難しそう」といった回答も挙げられていた。

### 3. グループワークの実践状況

対象者におけるグループワークの実践状況を表3に示す。実施している期間については、5名中4名が約1年間実施しており、残りの1名は約半年間の実施であった。実施頻度については、週に1回程度

表3 グループワークの実践状況

対象者	A	B	C	D	E
期間	約1年	約1年	約半年	約1年	約1年
頻度	週に1回	週に1回行えればよい	不定期, 中学部の担当の際は週に1回程度	週に1,2回	週に1回
時間	自立活動	国語, 自立活動	自立活動	自立活動, 生単, 総合, 職業, 給食	自立活動
内容	拍手回し, 私あなた, 一歩前へ, ホース電話, 風船リレー	聖徳太子ゲーム, 一歩前へ, 手合わせ, ボールゲーム, 私あなた	ワークショップの内容, 研修センターで習ったもの	目線を合わせて握手をする, ジェスチャー, ボールゲーム, ウィンクキラー, ロールプレイング	私あなた, まん丸リレー, サイコロトーキング, 風船リレー, ホース電話,
情報源	研修, 本, インターネット	研修, 本	研修	研修	研修や本の内容, またそのアレンジ

実践するという回答が多く、その他、週1・2回という回答や不定期で実施しているという回答もみられた。実践している時間帯については、主に自立活動の時間に実施しているという回答が多かった。その他、国語の時間やその他様々な場面で実践しているといった回答もみられた。

実践しているエクササイズについては、「私あなた」、「一歩前へ」、「ホース電話」、「風船リレー」などが多く挙げられていた。また、実践に際しての情報源としては研修が最も多く挙げられていた。

### 4. グループワークのねらい

グループワークにおけるねらいで挙げられた回答を18個のコードに分け、それらをカテゴリーにまとめたものを図9に示す。

グループワークの主なねらいとしては、「場面に合わせた対応」と「コミュニケーション」について大きく分かれていた。

「場面に合わせた対応」においては、「普段の生活は考えず、自立の時間だけはしっかりと取り組むことができるようにす

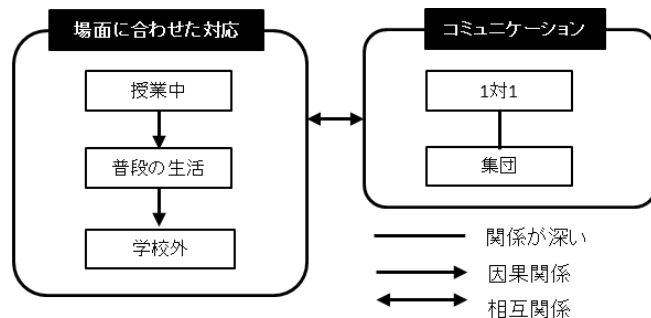


図9 グループワークのねらい



る」といった「授業中」の場面に関する回答、「普段の生活とのかかわりを意識している」といった「普段の生活」の場面に関する内容、「現場に行った際のために様々な役割を演じている」といった「学校外」の場面に関する回答が挙げられていた。

「コミュニケーション」においては、「目を合わせることや、相手を意識すること」といった「1対1」に関する回答、「グループという大きな集団でのかかわり方」といった「集団」に関する回答が挙げられていた。また、1対1および集団のどちらも意識した「子ども同士のかかわりがもっと円滑になるといい」といった回答も挙げられていた。

### 5. グループワークを実践した感想

グループワークを実践した感想で挙げられた回答を94個のコードに分け、それらをカテゴリーごとにまとめたものを図10に示す。

グループワークを実践した感想としては、まず「難しい」ことに言及した感想と「活動中」に関する感想について大きく分かれていた。

「難しい」ことに言及した感想においては、主に「演技することや、イメージするものは難しい」といった「活動内容」や、「実態的に活動が難しく、定期的には行っていない」といった「子どもの実態」としての難しさに関する回答、「ルールが難しいものは取り入れにくい」といった「ルール」に関する難しさが挙げられた。

「活動中」に関する感想においては、「人前で話すことのできる場になっていた」といった「表現」に関する回答、「普段見られない様子を見ることができた」といった「発見」に関する回答、「できることとできないことの見極めにもなるのでやるといいと思う」といった「見極め」に関する回答、「言葉でやり取りができるようになってきているように思う」といった「子どものかかわり」といった回答が挙げられていた。その他に「教

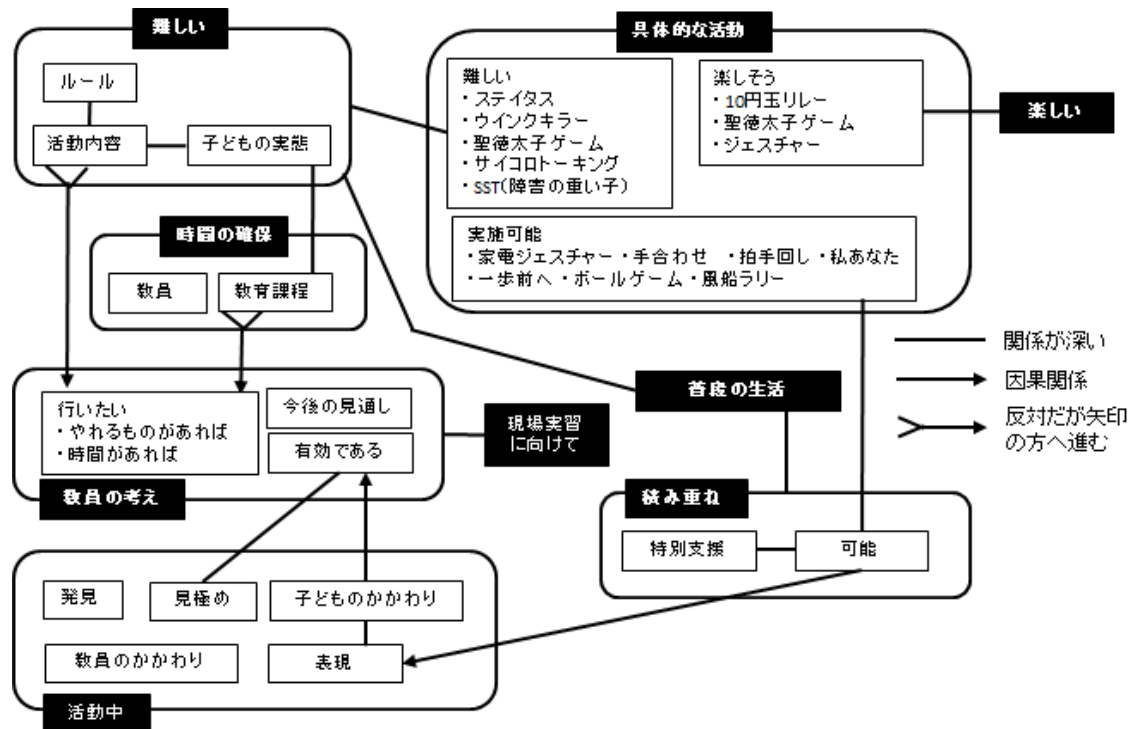


図10 グループワークを実践した感想

員のかかわり」に関する回答も挙げられていた。

また、「具体的な活動」に関しては、「難しい」活動、「楽しそう」であった活動、および「実施可能」であった活動内容がそれぞれ挙げられていた。また、具体的な活動以外にも「楽しみにしている様子が見られる」といった子どもが「楽しい」と感じていることについての回答もみられた。さらに「実施可能」な活動と関連して、「積み重ね」においても、「繰り返しやっているとできるようになる」といった「可能」に関する回答や、「一回では難しくても、繰り返し行うことができるのは特別支援ならではの」といった「特別支援」に関する回答が挙げられていた。

「教員の考え」については「教育課程」上や「教師」の「時間の確保」の困難に関する回答や、「活動内容」が「難しい」ことに関する回答が見られたものの、それでも「行いたい」という回答や「有効である」といった回答が得られた。加えて、「心の準備はできるようになる」といった「現場実習に向けて」意図した回答も見られた。さらに、「普段の生活においてまで意識が繋がっていない」といった「普段の生活」と関連した回答も見受けられた。

## 6. 特別支援学校における人間関係づくりでの課題

特別支援学校における人間関係づくりでの課題で挙げられた回答を27個のコードに分け、それらをカテゴリーごとにまとめたものを図11に示す。

特別支援学校における人間関係づくりの課題は、「子どもの実態」、「教員の課題」、「教員側の意識」について大きく分かれていた。

「子どもの実態」においては、主に、「子ども同士のかかわり」と「表現」に関する回答が多く挙げられていた。「子ども同士のかかわり」の中には、「能力差が大きいと、片方の子からの一方的なものが増え集団のまとまりとならない」といった「集団」に関する回答、「特別支援では子ども同士の学級経営がほとんど見られない」といった「特別支援学校」としての課題に関する回答、「素直に言葉で気持ちを伝えきれずにトラブルが起きる」など「トラブル」に関する回答が挙げられていた。

「表現」の中には、「言葉のやり取りが難しく、自分の気持ちを出せない子どもが多い」といった「言葉」に関する回答や、「自分の気持ちを上手に表現できない子が多い」などの回答が挙げられていた。

また、子ども同士のかかわりおよび表現のどちらにもかかわることとして「家庭環境」に関する回答も挙げられていた。

「教員の課題」においては、「アプローチの引き出しを考えると難しい」といった「アプローチの方法」に関する回答、「身辺自立が優先さ

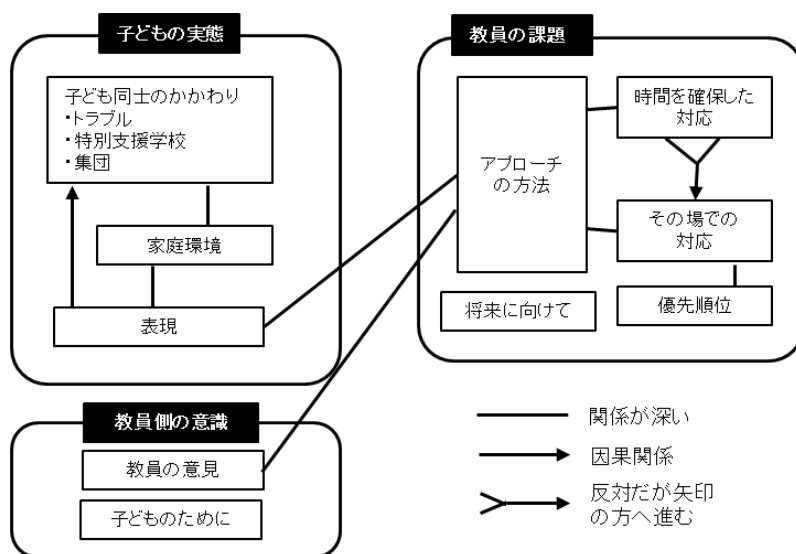


図11 特別支援学校における人間関係づくりでの課題

れてしまう」といった「優先順位」に関する回答、「その場その場における個々の対応」といった「その場の対応」に関する回答、「社会に出た際の感覚的な部分を伸ばす必要がある」といった「将来に向けて」に関する回答などが挙げられた。

「教員側の意識」においては、「子どもは知らないことが多いので、多くの経験をさせてあげたい」といった「子どものために」に関する回答や、「最初から否定してしまう先生もいる」といった「教員の意見」も挙げられていた。

## 考 察

### 1. 特別支援学校におけるグループワーク実践の現状

アンケートおよびインタビュー調査におけるワークショップを受けた感想から、グループワークに対しての教員の印象としては、概ね「楽しかった」などの肯定的な回答が多く挙げられていた(図1・図8)。さらにグループワークを実践した感想においても「良くない」と答えた教員はおらず、ほとんどの教員が良好な回答を示した(図5)。このようなワークショップやグループワークの実践に関する感想から、グループワークの活動自体は概ね肯定的な印象を持って捉えられていることが伺えた。しかし、実際にグループワークを実践している教員は少なく、全体のおよそ半数から「実施していない」という回答が得られた(図2)。

グループワークの実践頻度においては、「週に1回」行っているという回答が最も多く、次いで「月に1回程度」という回答が多かった(図3)。また、インタビューにおいても週1回実施しているという回答が多く見られた(表3)。この週1回という実施頻度は、日立市教育研究所(2010)の報告における小中学校での実践頻度よりも多かった。加えて、グループワークの実践は主に自立活動の時間で行われていることが多い(表3)ことから、特別支援学校は小中学校とは異なり、児童生徒の実態に応じた教育課程を編成することが可能であるため、グループワークの時間が確保しやすいのではないかと推測された。

グループワークのねらいとしては、インタビューの結果(図9)より、個々のかかわりや集団のかかわりを通してコミュニケーション能力を伸ばしていきたいという回答が多く挙げられていた。また、そういったコミュニケーション能力を授業の中だけではなく、普段の生活や学校外といった様々な場面において有効的に活用できるようにすることもねらいとして挙げられていた。以上の結果から、A 特別支援学校におけるグループワークでは、コミュニケーション能力というスキルの育成に関わる側面を重視していることから、グループワークの中でも SST の要素が多く含まれていることが示唆された。

また、活動内容として多く挙げられたものは、「私あなた」、「一歩前へ」など、複雑な動きや難しいルールを伴わない活動であり、指導する側、活動する側どちらにおいても簡単に行うことができるということが特徴として認められた(表3・図10)。これらの活動は SGE やインプロの導入の活動としてはよく行われているものであるが、その一方で「ワンワード」や「人間コピー機」のようなメインの活動となるようなものは挙げられていなかった(表3)。このように比較的簡単な活動が実践されていることの要因としては、1回の授業の中では、メインとなる活動まで行うことができないといった時間の制約によるものと、子どもたちの実態として、ルールや動きが複雑なものは難しいということが推測された。

## 2. 特別支援学校におけるグループワーク実践の効果

グループワーク実践の効果に関して、インタビューの回答からは、児童生徒のコミュニケーションスキルが上達したというような、具体的な回答を得ることはできなかった。これは、グループワークに関する研修を受けたのがインタビューを実施した1年前であり、グループワークを長く実践している人でも1年程度しか行っていない(表4)ために、具体的な成果が未だ認められていないことが推察される。

しかし、グループワークを実践した感想(図10)からは、子どもが楽しそうに行っている「具体的な活動」や、子どもたちが活動を「楽しい」と感じている様子が確認された。このような様子から、グループワークの中でもインプロがねらいとしているような、人とかかわることの楽しさを子どもたちが実感していることが伺えた。先述したように、教員のねらいとしては、コミュニケーションスキルの習得といったSSTに近いねらいで授業を実践していたが、そのような授業の中でも「楽しさ」を感じることができるような取り組みを行うことで人間関係づくりの基礎となる「人と関わることの楽しさ」を体験することが可能であると考えられる。

加えて、インタビューからは活動の「積み重ね」によって自分を「表現」することや子ども同士で教えあったりするような「子どものかかわり」が活動中において認められたことが示されていた。松久(2011)はADHDなどの発達障害の児童が在籍する通常学級において「ことわざかるた」を実施し、継続するに従って対象児童が徐々に怒りをコントロールできるようになった経過を報告している。先に述べたような活動の積み重ねによる子どもの変化は、松久(2011)で報告されたような対象児の成長の様子と類似していたことから、グループワークは継続することにより、通常の学級のみならず特別支援学校においても成果をあげることができるのではないかと考える。そうした成果が上がることで、指導する教員にとってもより良いものを継続させていきたいという動機づけが高まることにもつながり、教員側の意識の高まりやスキルの向上につながることを期待される。

また、活動を行ってみると、教員側の想像している実態と良い意味で違った一面を見ることができた、という「発見」や、できることとできないことといった「見極め」にも使うことができるといったような回答も挙げられていた(図10)。これらの結果から、グループワークというものは、単に子どもたちの人間関係形成の成長を促すためだけではなく、教員側においても子どもを理解するためのツールの1つとしても活用しうることが示唆された。

## 3. 特別支援学校におけるグループワーク実践の課題

アンケートおよびインタビューの結果より、グループワークを含めた人間関係づくりでの課題は「子どもの実態」に関する回答が最も多く(図6・図11)、加えて「教員側の課題」に関する回答も多く挙げられていた(図7・図11)。日立市教育研究所(2010)によると、通常学級の教員が抱くグループワークを行うにあたっての課題は「教員側」に関する内容のものが多く、「子どもの実態」に関しての内容はごく少数であった。本研究において「子どもの実態」に関しての回答が多かったことは、様々なニーズを抱える児童生徒が在籍する特別支援学校ならではの結果であるといえよう。

具体的な課題の内容として、「子どもの実態」においては、「活動内容」(図10)や「対人関係」(図7)、「子ども同士のかかわり」(図11)での難しさが多く挙げられていた。これらの結果から、実態や能力の異なる子どもたちを集団の中で指導することの難しさや、子ども同士のかかわりについて、その場の状況に応じて臨機応変に対応することの難しさが大きな課題となることが伺えた。

「教員側」の課題においては、アンケートおよびインタビューの結果から、回答数は多くないものの、「時

間の確保」に関する回答が挙げられた(図 6・図 10)。またインタビューの結果からは、実践している教員の多くは自立活動の時間を活用していることが明らかとなった(表4)が、自立活動では、人間関係を育むといった集団の対応よりも「優先順位」として身辺自立を養うための対応が優先されている現状もあるため、行うことが難しいという回答が述べられていた(図 11)。加えて、「時間の確保」に関しては、新たな活動を探す時間を確保できないといった、教師側からの回答も見られた(図 10)。これに関連して、アンケートからは「適切な方法が見つからない」といった回答(図 7)も見られたことから、実践にかかわる情報収集についても教員側の課題として存在することが伺えた。安達(2014)は学校における心理教育実施に関するアンケートを行った中で、心理教育実施の主な抑制要因は教員の「知識・経験不足」であったことを報告している。安達(2014)の報告は、幼稚園・小中学校・高校・特別支援学校すべての校種の教員を対象としたものであるが、とりわけ特別支援学校においては実践例が少なく、参考にする書籍等も通常学級を想定したものが大半であることから、小中学校の教員に比べ、さらにグループワーク実践に関する情報収集が困難となることが予想される。そのため、今後の課題としてはグループワークに関する研修の充実や実践報告の蓄積など、教員が参考となる情報に容易にアクセスできるような体制を整えていくことが必要であると考えられる。

加えて本研究において調査対象となった A 特別支援学校は、グループワークの研修を実施し、比較的積極的にグループワークを導入している学校であった。そのためにグループワークに関する知識のある教員が他の特別支援学校に比べて多く、一般的な特別支援学校の実態とは異なる結果が生じた可能性もある。そのため、今後はより多くの特別支援学校での調査を行うことで、グループワーク実践の現状と課題についてより詳細な検討が可能となると思われる。

## 引用文献

- 安達知郎. 2014. 「教員による心理教育実施に関する実態調査-青森県の学校教員を対象として-」『弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要』 11, 28-36.
- 藤村敦・伊藤実・和田悟・永長明之・白府士孝・秋場いづみ・松木貴司・五十嵐靖夫・北村博幸・細谷一博. 2012. 「主体的に社会にかかわっていく力を育む授業の創造(2):特別支援学校における“人間関係を形成する力の発達”に応じた支援の在り方」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』 62(2), 67-76.
- 日立市教育研究所. 2010. 「生徒指導の機能を生かす SGE・SST の在り方」『平成 22 年度研究報告書』 49-69.
- 松久眞美. 2011. 「通常の学級における発達障害児の支援に関する実践的研究」『プール学院大学研究紀要』 51, 243-255.
- 宮井清香・安永啓司・亀田隼人・小家千津子・伊藤良子・藤野博・橋本創一. 2012. 「知的障害のある幼児の人間関係の発達を促す遊びの実践研究(1):人形遊びの教育的効果について」『東京学芸大学紀要.総合教育科学系』 63(2), 197-203.
- 佐々木正輝・菅原正和. 2009. 「小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 8, 107-117.
- 寺田充希・綿巻透・笹山龍太郎. 2014. 「特別支援学校におけるキャリア教育—職場で必要な人間関係形

成能力の授業づくり―』『長崎大学教育実践総合センター紀要』 13, 241-250.  
四辻伸吾・水野治久. 2014. 「児童の理想的学級像認知の視点で捉えた SGE と SST の効果」『大阪教育大学紀要 第IV部門』 62(2), 131-141.

<付記> 本論文は平成 27 年度茨城大学教育学部卒業論文「特別支援教育におけるグループワークを用いた人間関係づくりに関する研究」(下位翔大)を一部加筆・修正したものである。

<謝辞> 本研究のアンケートならびにインタビューにご協力いただきました, A 特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。