

【原 著】

特別支援学校での心理教育“サクセスフル・セルフ”を
用いた個別支援

水嶋 直可 安藤 美華代

Individual Support Using a Psychoeducational Program “Successful Self” at a Special Needs School

Naoka MIZUSHIMA , Mikayo ANDO

2013

岡山大学教師教育開発センター紀要 第3号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.3, March 2013

原 著

特別支援学校での心理教育“サクセスフル・セルフ”を用いた個別支援

水嶋 直可^{*1} 安藤 美華代^{*2}

要旨：特別支援学校には、情緒が不安定になったり、対人関係において様々な適応困難を抱えたりする児童生徒も在籍している。そのため学習指導要領においても、「自立活動」という領域が設定されており、6つの区分「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の指導内容が示され重視されている。その実践としては種々の方法が用いられ、集団や個別での支援が行われている。心理教育“サクセスフル・セルフ”は、小中学校の児童生徒において心理行動上の問題を予防し、心の健康を育むことが報告されている。そこで本研究においては、特別支援学校の生徒に対し、心理教育“サクセスフル・セルフ”を用いた個別支援を行った。その結果、心理的安定と人間関係の形成に対する力をつけることに効果があることが示唆された。

キーワード：特別支援教育 心理教育 心理的安定 人間関係の形成 個別支援

※1 水嶋 直可（岡山県立岡山西支援学校）

※2 安藤 美華代（岡山大学大学院教育学研究科）

I. はじめに

特別支援学校の中で障害のある児童生徒は、本来の障害に起因する学習面や行動面、対人関係等の様々な困難を抱え、適応困難をおこす場合も多い。また、それによる様々な失敗経験や周囲の不適切な関わりの積み重ねにより、自信や意欲の喪失、自尊感情の低下をおこし、より社会への適応が困難になるという悪循環に陥ることがある。

このように、障害のある児童生徒は、その障害により日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じるため、小中学校等の児童生徒と同様に教育するだけでは不十分と言える。このため、特別支援学校においては、学習指導要領により、小中学校等と同様の各教科等のほかに、個々の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導として、「自立活動」の領域が設定されている。

「自立活動」の内容は、平成21年3月の学習指導要領の改訂により「人間関係の形成」が追加され、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の6つの区分とその下に26項目として示されている。

その区分の中でも、「心理的な安定」（下位項目は、

情緒の安定に関すること、状況の理解と変化への対応に関すること、障害による学習上生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること）は、自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図るための内容になっている。また、「人間関係の形成」（下位項目は、他者とのかかわりの基礎に関すること、他者の意図や感情の理解に関すること、自己の理解と行動の調整に関すること、集団への参加の基礎に関すること）では、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培うための内容になっている。このように、特別支援学校における自立活動の指導は、個別に指導計画を作成し、計画的に行うようになっている。また、個々の児童生徒へ適切な指導が行われるよう、児童生徒の実態の把握、指導内容の設定、指導方法の工夫、系統的な指導、専門家の指導助言などを配慮しながら実践されている。

近年、注目されている心理教育の中で、“サクセスフルセルフ®”は、心理・行動上の問題を予防し、心の健康を維持・増進させることをねらいとしており、その成果が報告されている（安藤、2007、2008、

2012)。

小中学生を対象に授業の中で行う心理教育“サクセスフル・セルフ”は、道徳・学級活動を活用し、週1回1時限、年間4回を目安に、自己洞察、困難への対処解決、ソーシャルスキルといった方法を用いて、感情面、認知面、行動面に働きかけることで、いじめや攻撃行動などの行動上の問題、うつなどの心理的問題を包括的に予防し、心の健康や社会的適応が育むことが可能であることが報告されている(安藤, 2012)。授業の中で、個別活動およびグループ活動を行うことを通して、自分を知る方法、問題解決法、ストレス対処法、コミュニケーションの方法、他者に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方法、葛藤の解決法を学習することにより、自己理解、他者理解を深め、自己コントロール、日常生活に対する適応力、円滑な人間関係、自己効力感を向上し、心理・行動上の問題を減少させることを目的としている。

この心理教育“サクセスフル・セルフ”の内容は、自立活動の「心理的な安定」及び「人間関係の形成」の内容に合致している。そこで、特別支援学校の生徒に対しても、心理教育“サクセスフル・セルフ”の手法を用いた取り組みを行うことで心理的安定をはかり、人間関係の形成に対する力をつけていくことが期待できると考えた(西山, 2011; 堤, 2012)。

II. 支援の実際

1. 支援の概要

①対象生徒について

対象生徒：A子 高校1年女子

(支援開始時15歳8ヶ月)

A子は、高等部入学後になかなか学校になじめず、授業に参加できなかったり、授業中の私語や同級生をからかったりすることがあり、仲の良い友達もできにくい状況が続いていた。その一方で、頭痛や腹痛を訴えて毎日何度も保健室に来室し、家庭や学校、他の生徒に対する不満を訴え、「自分は良くなりたい」と思ってこの学校に入った、「授業もがんばっていきたい」、「卒業後は、就職したい」という気持ちを表し、現状と自分の理想の姿の間で苦しんでいる様子が伺えた。

また、特に苦手な授業の前には、体調不良を訴えて授業に入ることを渋ることがあり、そのような時に、教員に指導を受けると、乱暴な行動や声を荒げるようなこともあった。

A子の課題としては、「情緒が不安定で授業に参加

できない」、「言動が乱暴で周囲の人とのトラブルがある」ということが挙げられた。

このようなA子の課題は、心理教育“サクセスフル・セルフ”プログラムのねらいに合致しており、支援方法として有効ではないかと考えられた。

A子にかかわる教員チーム(担任、学年団、特別支援コーディネーター、進路指導主事、教務、教頭、養護教諭)で支援の必要性が話し合われ、本人の了解も得た上で、「自立活動」として行うこととなった。そこで、日頃から家庭のことや学校のことなどいろいろと話をすることが多く、信頼関係ができていたこと、担任とA子の行動に対して毎日のように情報交換を行っており実態について共有できていたことから、A子の入学時から個別にかかわりがあったB養護教諭が支援を行うことになった。

②プログラム実施方法

心理教育“サクセスフル・セルフ”については、校内でCプログラム開発者(臨床心理士)を講師に研修を実施してきており、その概要や有効性については高等部の教員全員で、ある程度の共通理解ができていた。

また、A子への支援の実施計画立案や、A子に合わせたワークシートの作成と実施については、A子の担任団とB養護教諭で検討し、Cプログラム開発者にコンサルテーションしながら進めていった。内容は表1で示すように、レッスン1～6に分かれており、レッスンごとに複数のワークシートで構成されている。

実施にあたっては、ワークシートの内容に対してA子からの発言が出にくい場合を考慮し、ヒントとなる内容や選択肢が提示できるよう、事前に担任団と話し合い準備しておくようにした。

実施した内容や記録は毎回教員チームに伝達することで共有をはかり、その回ごとに事後評価することで、次の回(セッション)に向けて改善を重ねながら進めた。また、学期や学年の区切りにも評価を行い、教員チーム及びCプログラム開発者と共同してプログラムの検討や修正を行った。

③実施期間

A子が高等部1年の11月から高等部3年3月の卒業までの期間、2年5ヶ月(全45回)にわたって実施した。

実施の時間帯は、他の授業終了後から下校前までの時間を設定した。

実施時間は、主にレッスン1～5までは、毎週1回、

特別支援学校での心理教育“サクセスフル・セルフ”を用いた個別支援

10～15分で、レッスン6は月1～2回程度の間隔で、1回15分で実施した。学校の行事や他の学習との兼ね合いを考慮しつつA子にとって無理のないように柔軟に進めていくようにした。

④評価方法

A子の自己評価としては、「なりたい自分」という

ワークシートに、自分の目標とその達成度を%で表記したものと、プログラムにおいて記述したワークシートの内容や実施中の本人の発言から読み取ることにした。

教員には終了後にアンケートを実施し、分析することで評価を行った。

表1 心理教育“サクセスフル・セルフ”プログラムの概要

	目標	内容	教材(ワークシート)のテーマ(注)
レッスン1	“サクセスフル・セルフ”(成功していく自分)のイメージをふくらませ、それを達成するための目標をたてる。 自分の良さに気づき、自信を持って生活が送れるような基礎作りをする。	これまでがんばってきたことを振り返り、自分の長所に気づき、なりたい自分を明確にする。	◇オリエンテーション ◇“サクセスフル・セルフ”イメージ どんな自分になりたいか ◇自分を知らう (ア)楽しいと思うこと (イ)私の得意なこと (ウ)自分の好きなところ (エ)がんばっているところ (オ)自分を好きになろう
レッスン2	“サクセスフル・セルフ”を達成するためには、人間関係が大切であることを知り、友達と良い関係がもてるよう、友達について理解する。 友達に対してのマイナスの感情を過剰に刺激せず、良いイメージを大切にす。	自分だけでなく、友達にも良いところがあることに気づく。	◇友達について考えよう (ア)友達ってどんな人 (イ)友達関係でよかったこと (ウ)友達にしてもらったこと (エ)友達に親切にしたこと (オ)友達とのことで困ったこと (カ)友達を困らせたこと (キ)良い友達とは
レッスン3	よりよい友達関係を築くには、自分を大切に、ほどよく自己主張し、共感し、ゆずりあうことが重要であることを学ぶ。 もめごとを悪いことと捉えず、起こったときは適切に対応できる方法があることを学びその活用方法を学ぶ。	日常の友達関係において、もめごとの多い場面を知り、そのときの周囲や自分の気持ちを考えることで、適切な自己主張、共感、ゆずりあいの大切さを学ぶ。	◇もめごと(トラブル)解決法 (ア)チェックリスト もめごと解決能力自己採点 (イ)もめ事解決の方法 もめごと解決の3つのわざ 適切な自己主張、共感、ゆずりあい (ウ)身の回りのもめごとについて考えよう (エ)もめごと解決の3つの方法 (オ)適切な自己主張 (カ)共感 (キ)ゆずりあい
レッスン4	問題解決を習得することでコミュニケーション能力を高め、トラブルを回避したり、対処したりする方法を学ぶ。 もめごと解決の3つのわざを用いながら、生活の中で困っていること、困る場面について一緒に解決方法を考える。	友達とのもめごとを解決したり、自分にとって困る誘いや悪い誘いを断ったりする方法を日常的に起こっているもめごとをもとに、問題解決法を用いて考える。	◇考えよう人の気持ち、自分の気持ち (ア)くすぐりっこ (イ)授業中に (ウ)体育の授業 (エ)答を間違えて (オ)遊びの約束 (カ)もめごと解決のいろいろな方法
レッスン5	ストレスのメカニズムを理解し、ストレスに対処する大切さを学ぶ。 ストレスの原因や心身のサインに気づき、自己コントロールする能力を高める。 自分で解決できる色々な方法を知り、スキルとして身につける。	自分のストレスの原因や心身の反応について振り返る。 ストレスマネジメントについて考える。	◇ストレスについて学ぼう (ア)ストレスについて学ぼう (イ)ストレスとは？ (ウ)ストレスの原因を探ろう (エ)ストレスによる心と体の反応 (オ)ストレスマネジメント
レッスン6	いろいろなもめごとの解決の方法について考える。 いろいろな問題解決方法を考え、具体的な解決の仕方を身につける。	生活の中で起こりそうな場面のシナリオをもとに、適切なコミュニケーションの取り方を考える。	◇もめごとの解決方法 (ア)人間関係の3つのわざ (イ)相手の人、周りの人の気持ち (ウ)「私は」ではじめるコミュニケーション (エ)「私は」で伝えてみよう (オ)もめごと解決のいろいろな方法 (カ)困った誘い～たばこ～ (キ)困った誘い～お金～ (ク)まとめをしよう

注) ◇はワークシートの内容についてのタイトル、()内は各ワークシートの記号を示す。

2. 支援の経過

この項における「 」は、A子の語った内容、〈〉はB養護教諭の発言を示す。

①レッスン1.“サクセスフル・セルフ”のイメージと目標

支援の開始日は担任から伝えていたが、当日の昼には笑顔で「今日だったよな」と保健室に日時の確認にきた。A子が、楽しみにしていたことが伺えた。

L1(ア)楽しいと思うこと(レッスン1の自分を知らうについてのワークシート(ア)を示す。以下も同様に表記する)では、ワークシートに記入する言葉やその漢字の表記について気にしていたため、〈国語の学習ではないので、気にせずにひらがなで書いてもいいですよ〉と言うとほっとした表情になる。また、思いを書き言葉にする際も時間をかけるため、考えすぎることこの時間が苦痛にならないように、〈そのことは〇〇ということかな?〉、〈〇〇と考えているのかな?〉等と、A子の考えに近い言葉を引き出せるように支援を行った。そうすることで、言葉を選びつつも「男友達としゃべっているとき」、「(みんなで集まって)歌うこと」と記入した。

同様の支援を行いL1(イ)得意なことでは「歌を歌うこと」、「バスケット」、「楽器の演奏」と記入した。

これらのワークシートの内容からは、A子が人と過ごしたり一緒に活動したりすることに喜びを感じていることが考えられた。

L1(ウ)自分の好きなところでは、「自分の好きなところなんかない」と小さな声で話す。B養護教諭がA子の良いところとして、〈気がつく〉、〈親切なところや優しいところ〉、〈明るい〉という話をする嬉しそうな顔になり、「そんな風に言われたことがある」と話し、「よく気がつく」、「小さい子が好き」、「明るくおもしろい」と記入した。想像以上にA子自身の自己肯定感が低く、プラスのメッセージを伝えながら支援をする必要性があることを感じた。

L1(エ)がんばっているところについては、「授業に出ること」、「みんなや先生との会話」、「出たくない授業があっても出るように努力している」と記入する。A子が自分の課題について自覚し、集団で過ごすことや周囲との関係を大切にしたいと考えていることが伺えた。

終了時に〈L1は次回で終わります〉と伝えると「えっ、終わり?」と驚いたが、今後の予定を伝えると、ほっとした笑顔になり「これからもやりたい」と話す。また、「前はイライラしたらすぐ乱暴なことをし

ていたけど、今は我慢するようにしている。それでも、たまってくるとうとう我慢できなくて乱暴な態度をとったり、物にあたったりしてしまう」と話す。A子が自分を客観的に捉え、気持ちを言葉で表現できるようになったことを感じた。〈L2ではそれについての取り組みをするからね〉と伝えると、嬉しそうな表情になった。担任からも本人がこの時間を楽しみにしており、支援のある当日は普段よりも機嫌良く過ごしているという話があった。A子が、喜んで積極的に取り組んでいることが確認できた。

L1(オ)自分を好きになろうでは、自分自身の変化として、「今までできなかったことができるようになった」と記入した。そして自分をイメージした絵には、笑顔でピースサインをする自分とハートをたくさん描いた。余白には「素直にいけない自分のイメージ」と書き、「卒業までにホンものの大人になりたいです」、「よろしくお願いします」と書いた。プログラムに取り組んでいく中で、自己理解が深まり肯定的に自分を見られるようになったことや、今後への期待と希望を示したものと考えた。

②レッスン2. 友達との良い関係

L2(イ)友達関係でよかったことでは、「自分が気づかないことを言ってくれる」、「一緒にふざけあえる」、「悩みを言い合える」と記入した。

L2(ウ)友達にしてもらったことについては悩み、なかなか記入することができなかった。〈実習の時は支え合ったりしなかった?〉と聞いても、「そんなのある?」と言い、しばらく悩んでやっと「縄跳びにつきあってくれた」、「嫌な事でもつきあってくれた」と話す。最後に「困ったときに先輩が助けてくれたこと」をあげる。友達にしてもらったことについての実感あまりなく、生活の中でお互いに助け合った経験に対する印象も薄いようであった。

反面、L2(エ)親切にしたことについては、「教室移動のときに手を引いて(困っている同級生を助けて)あげる」、「友達の仲直りの手助け」、「けんかにならないように手助け」とすぐに記入した。

L2(オ)友達のことで困ったことについては、すぐに関連したエピソードについて話し、「相手が理由もわからず怒っている時」、「友達とけんかをした時」、「一人ぼっちにされること」と記入する。

次のL2(カ)友達を困らせたことについては、A子がなかなか考えられずにいたが、〈自分ではそのつもりがなくても、嫌な気持ちにさせたり、怒らせたりしたことがなかった?〉と問いかけると、「自分がイ

ライラしているときに関係ない友達にあたった」、「相手が嫌なことかもしれないのに自分がしたいことを押しつけてしまった」、「一緒に学校へ行こうと誘われたのを断った」と書いた。また、「友達のよさや気持ちをわからないといけなかった」、「この勉強があったから、人を困らせたことについても考えられて良かった」、「それがなかったら、気づかずにすんでいたかもしれない」と話した。自分と友達の関係のからこれまでの言動を振り返り、自分の課題と向き合えるようになったのではないかと考えた。

L2(キ)でどんな友達になりたいかについて考えたが、「やさしく声を掛けてあげられる人」、「素直に優しく自分の気持ちを伝えられる人」と記入した。

L2を実施することで、自分と友達それぞれについて考えを深めることができた。そして、良い人間関係をつくるための課題に気づき、理想とする友達像についてもイメージすることができたと考えられた。

③レッスン3. もめごと解決の“3つのわざ（適切な自己主張、共感、ゆずりあい）”

L3(ア)で、もめごとが起こることはあたりまえであり、どちらかが悪いから起こるのではなくお互いの気持ちの行き違いによるものであることを確認する。そして、その解決方法として、L3(イ)“もめごと解決の3つのわざ”（適切な自己主張、共感、ゆずりあい）があることを伝えた。

L3(ウ)～(キ)のワークシートは、実際に身の回りであったもめごとを参考に3つのわざに対応したものを作成し、A子が自分に起こりそうだと感じられる内容にした。ただし、以前あったもめごとに関わる嫌な感情を思い出さないように、実際にあったもめごととは避け、本人の気持ちに配慮した内容を担任団やCプログラム開発者と検討し作成した。

L3(オ)(カ)において、A子から「はらがたった」、「〇〇して欲しかった」、「嫌だった」という発言は出るが、その時の自分や相手の気持ちはどうだったかについては、自分から考えることは難しかった。そこで、<相手はどう思ったかな？>、<どうしてそうしたのかな？>、<相手の気持ちがわからないときはどうしたらいい？>などの発問をしたことで、A子は自分の気持ちや相手の気持ちについて具体的に考えることができた。

L3(キ)ゆずりあいは、A子は「わかりにくかった」と話した。ゆずりあいは相手の気持ちを考えながら自分の気持ちも伝えることなので、両方を考える難しさがあると話し、安心できるようにした。また、A子

は「この勉強はこれからも続く？」と尋ねたり、「（“3つのわざ”が）わかっていても、その時になつたらできない」とつぶやいたりした。このことから、今の自分ができていることだけでは不十分と感じていることや、今後のプログラムに対する期待感が伺え、学習の積み重ねの必要を感じた。また、“3つのわざ”をA子自身が自分の生活の中で活用していきたいと願っていることが確認できた。

④レッスン4. 考えよう適切なコミュニケーション

L3においてA子が自分の課題に向き合えるようになったことが確認できたため、L4ではL3以上に、学校生活の中で起こりやすいと実感できるトラブルに関するワークシートを作成した。ワークシートの内容については、担任団や保護者からも要望があり、実施前からA子の周囲の期待も高かった。

L4(ア)くすぐりっこでは、A子はシナリオの内容の理解に時間がかかり、相手の気持ちを考えることでも悩み、なかなか考えがまとまらなかった。シナリオの登場人物について「Dさん、Fさんなどの、複数のアルファベットでの表記がわかりにくい」という訴えもあり、Dさんと“私”に読み替えて進めた。また、「次回からは名前にして欲しい」という希望があった。L4からはシナリオの内容を、生活場面を意識した内容にしたことで、A子がより自分や相手の立場について深く考えようとしていることが伺えた。A子が理解しやすい支援の方法や、ワークシートの表記への配慮が必要であると考えた。

そこで、L4(イ)からは、登場人物を仮の個人名と“私”，という設定でシナリオを作成した。シナリオをB養護教諭がゆっくり説明しながら読み、内容が理解できていることを確認しながら進めた。そうすることで内容の理解が早くなり、ワークシートの発問に対しても自分から考えられるようになった。

しかし、「“サクセスフル・セルフ”を勉強していても（人間関係が）うまくいかないこともある」という言葉も聞かれた。

L4(ウ)では、「（トラブルが起きることは）どちらかが悪いのではない」と自分から発言し、相手に対する言葉掛けについて“〇〇して”という言い方はきついから、“〇〇でいい？”のほうがいいかも」と言うようになった。相手の立場や気持ちに配慮したコミュニケーションの取り方についても、考えられるようになってきたことが伺えた。

L4(カ)においては、もめごとが起こったときの複数の解決方法を考えたが、A子はB養護教諭の支援

がなくても考えることができた。しかし、実際の生活の中では慣れていない相手には挨拶ができなかったり、そっけない態度をとったりと、適切なコミュニケーションが取れないことも続いており、担任からの指導もたびたび受けていた。このことについては、A子自身も「人見知りだから」と困っている内容であり、具体的な支援の必要性が感じられた。

⑤レッスン5. ストレスへの対応

A子がL4(イ)で感じていた「サクセスフル・セルフ」を勉強していてもうまくいかず、気持ちがイライラする」場合の対応として、ストレスについて学習することを伝えた。すると、「(ストレスについて) どうなっているかわからない」と興奮気味に話し、強い関心を示した。また、B養護教諭が伝えたストレスのコントロールという言葉から、その言葉の意味を問うこともあった。ストレスに対してA子が積極的に学習に向かおうという気持ちが伺えた。

L5(ウ)ストレスの原因についてA子は、友達とのトラブルをあげたが、「友達と気持ちの行き違いがあっても、言い過ぎるとトラブルに発展するから我慢をしている」と話し、周囲との人間関係に気を使いながら過ごし、トラブルに発展しないためのスキルを身につけていることがわかった。しかし、我慢をするということが中心であったため、それ以外の方法も考えられることが望ましいと感じた。L4(ウ)では、相手の立場を考えた自分の気持ちの伝え方について考えることができていたが、実際の生活場面では必ずしも活用ができていないことも確認できた。

L5(エ)ストレスによる体と心の変化は、自覚していることが多く、選択項目だけでなく、「自分を傷つける」、「物にあたる」、「授業に出たくなくなる」、「口が悪くなる」という内容をワークシートに記入した。

また、L5(オ)ストレスマネジメントの方法についても関心が高く、ストレスマネジメントの例として提示した内容について質問がでた。本人があげたストレスマネジメントの方法は、「好きな写真集を見ること」、「カラオケ」、「ボーリング」だけであり、考えられた内容が少なかった。その場ですぐできる内容もなかったため、より多くのストレスマネジメントの方法を知ったり試したりできるようになることが必要ではないかと考えられた。

⑥レッスン6. いろいろなおめごとへの対応

レッスン1～5までで一連のプログラムを終了したが、L4、L5でのA子の様子から、適切なコミュニケーションについては追加の支援が必要と考えられ

たため、おめごとと解決に関する内容についてワークシートを作成し取り組むことにした。

L6(イ)はA子が苦手としている慣れない人との人間関係のシナリオだったが、解決方法として、「時間が解決するのを待つしかない」という消極的な方法しか考えられなかった。相手の気持ちや周囲の人の気持ちを考えることはできたが、それに添った言動をすることに對しては、「できない、自分でもできなくて嫌な気持ち」と表現した。B養護教諭が「他にはどうしたら良いか思いつかないかな?」と促しても、「仕方がない」と考えが変わらなかった。「時間が解決する」という考え方も大切ではあるが、A子自身も望ましい行動をしたいけどできない気持ちがあり、重ねての支援の必要性が感じられた。そこで、L6(ウ)(エ)においては、「私は」という言葉から始めることで自分の気持ちの伝え方を考えることにした。

そうすることで、L6(エ)の授業中に騒がしい人に対する話し方では、「私は勉強したいから小さい声で話してくれる?〇〇さんも一緒に勉強しよう」というように、自分の気持ちを伝えながら相手の気持ちや立場を考えた話し方について考えることができた。

これまでの支援によりA子に気持ちの変化が感じられたため、L6(オ)ではL6(イ)のシナリオと同様に、慣れない人との人間関係のワークシートを作成し、複数の解決方法について考えるようにした。

すると、以前は「時間が解決するのを待つしかない」という解決方法に固執していたのが、「相手と少し話をしてみる」、「先輩などに相談する」、「誤解や(相手の人と)仲良くしたいことを(周りの人に)伝えてもらう」と、積極的な解決方法を複数考えることができた。

A子がおめごとには複数の解決方法があることや、自分から行動を起こす大切さについて理解できたことが確認できた。

また、L6(カ)喫煙の誘い、L6(キ)借金の依頼を受けるシナリオでも、複数の断り方を考えると同時に、相手が嫌な気持ちにならないような言葉遣いについて考えることができた。

L6(キ)後の自己評価で、A子は「すごーい、すごくできるようになってる」、「わー、本当にすごく変わったわあ」と興奮気味に喜ぶ。〈どうして変わったのか〉と聞くと、「苦手な人と話をしようとしたし、すごーくがんばれた」、「前は人に言われたことについて、だいたいいいんじゃないかと心の中で思っていたけど、今は言われたことについて次はもっとや

ろうとか、こうしたらいいんじゃないかと考えられるようになった」と自分の成長について話した。

最後、L6(ク)まとめでの自分が成長できたことという問いには、「自分の気持ちを素直に人に言えるようになった事」、「イライラしたりしても切り換えがきちんとできるようになった事」、「物や人や自分にあたりたりせず自分の気持ちを言える事」、「自分だけでなく人の気持ちもわかるようになってきた事」、「一つ一つの目標をクリアできるようになった事」、「初めて会った人でも挨拶などできるようになった事」、の6つを一人で一気に記入した。

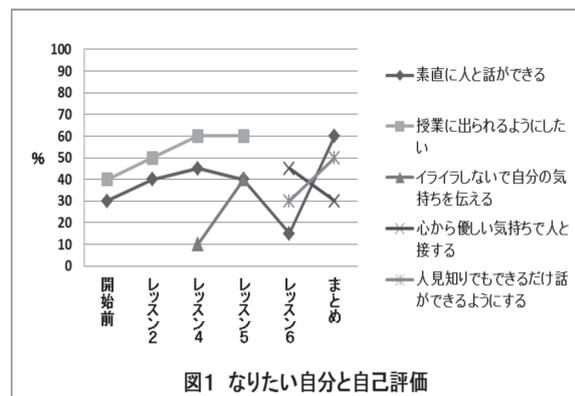
これからのなりたい自分という問いには、「つらい事などがでてくるかもしれないけどそれに逃げずに立ち向かっていける立派な大人になりたいです」と記入した。記入後、「昔の自分は嫌なことや、つらいことがあったらすぐに逃げていたけど、勉強した今はそんなことしないで向かっていけるような大人になりたいと思っている」と将来について話をした。

これまでの学習では、話をしながらじっくり言葉を選び、文章表現について確認しながら進めることが常であったが、一言も言わず自分の頭で整理していたことを集中して一気に記入した。A子本人が自分自身の成長について、自分の言葉で表現できるまでに成長できたのは嬉しい驚きであった。

Ⅲ. 評価

1. A子の自己評価

支援の区切りには、「なりたい自分」として自分の目標をたて、ワークシートに現在は何%くらい達成できているのかを記入してもらった(図1)。



各回の「なりたい自分」と達成度は、前回の記録を見ず、あくまでその時々本人の思う内容とその達成感を記録したものである。そのため、その都度目標が変更になったり、追加になったりしている。

最初から最後までA子が自分の目標とした内容は「素直に人と話ができる」だったが、途中自己評価が下がったが、最終的には30%から60%と上昇した。

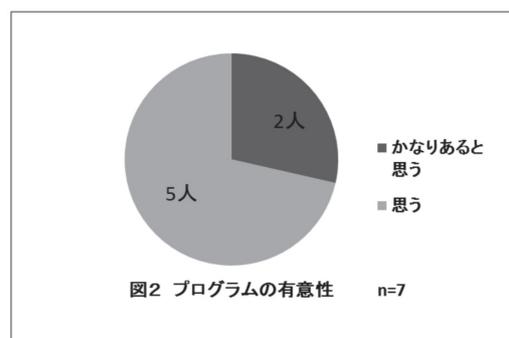
自己評価が上昇していた内容では、「なりたい自分」に近づいた実感が得られたと考えられるが、「心から優しい気持ちで人と接する」については自己評価が下がっていた。

また、最後のまとめとして行った支援において「自分が成長できたこと」としてあげた6項目(前述L6)は、A子が実感できた成長の姿として評価できる。

2. 教員による評価結果

A子に関係が深く、指導の経過を共有した教員(担任、学年団、進路指導主事、教務、教頭)にアンケートを配布し、回収した7名についてまとめた。

プログラムの有意性に対しては、「かなりあると思う」が2名、「思う」が5名であり肯定的な評価のみであった(図2)。



また、A子の変化についてはすべての者が「かなり思う」、「思う」と回答したが、その変化の内容としては4名が「乱暴な行動が減った」を「かなり思う」として評価していた(図3)。

また、「かなり思う」の回答があったのはそれ以外にも、「声を荒げることが減った」、「将来に対して前向きになった」、「周囲への意地悪が減った」、「友達とのトラブルが減った」、「気持ちを穏やかに伝えられるようになった」が挙げられた。

その他として記述があったのは、「教員の話を開けるようになった」、「考えて発言・行動できるようになった」であった。どの項目においても、悪くなったという評価はなかった。

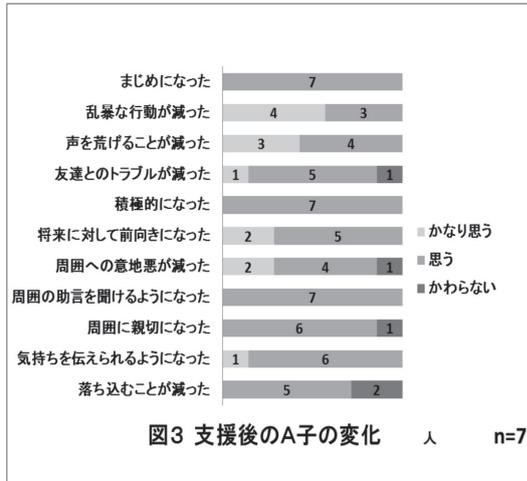


図3 支援後のA子の変化 n=7

本プログラムがどのような課題をもつ生徒に有効と考えられるかについては、「自己肯定感が低い」、「他者理解の能力が低い」に6名が回答しており、「対人関係のトラブルが多い」に4名が回答していた(図4)。

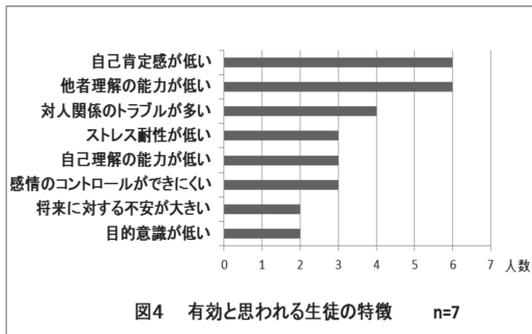


図4 有効と思われる生徒の特徴 n=7

ただ、「A子には有意義で有効であったが、対象となり得る生徒の範囲はある程度限られるのではないか」という意見もあった。

そして対象となり得る生徒の特徴としては、「落ち着いて話を聞くことができる」、「自他を理解したい気持ちがある」、「本人が課題意識をもっている」、「約束事を意識できる」、「気持ちのコントロールがしにくい」等があげられた(図5)。しかし、過半数の教員が共通して回答したものはなかった。

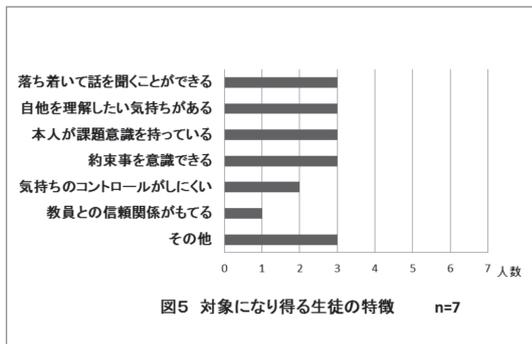


図5 対象になり得る生徒の特徴 n=7

3. まとめ

A子の自己評価の内容及び教員が評価したA子の変化はどちらも課題であった「情緒が不安定で授業に参加できない」、「言動が乱暴で周囲の人とのトラブルがある」という課題の解決に結びついていた。

このことから、本プログラムは心理的な安定をはかり、人間関係の形成に対する力をつけていくことに効果があったと考えられた。

IV. 考察

これまで発達障害のある児童生徒に対して、認知行動療法、ソーシャルスキルトレーニング、アンガーマネジメント、ストレスマネジメントなど様々な取り組みがなされてきた(小西・稲垣・小林, 2009; 中村, 2009; 野澤・吉岡, 2010; 富谷, 2010)。それらはそれぞれに特徴をもち、各課題に対する有効な方法として知られているものである。

それに対して本プログラムは、一連の支援内容に、自己肯定感を高めるための支援、ソーシャルスキルを高めるための支援、怒りをコントロールするための支援、ストレスに対処するための支援と複数の内容が含まれている。しかもそれらを、自己理解→他者理解→円滑な人間関係づくりのスキル学習→ストレスマネジメントと、理解しやすい流れに沿って積み重ねられることが大きな特徴である。

そして、特に自己肯定感が低い生徒は、そのことからの苦手意識のため、新しいことや初めてのことに抵抗を感じる場合が多いが(村山, 2009)、自分の良いところに気づく学習からスタートできる本プログラムは生徒の学習意欲を向上させることとなり抵抗なく受け入れられたのではないかと考えられた。

ワークシートは、なじみの薄い言葉をわかりやすい言葉に置き換えたり、複数の内容を短くまとめたりすること、実際の生活に近い内容にするなどの工夫を行った。また、A子の気持ちに配慮しながら、支援者が捉えたA子の課題に近いシナリオを設定し、実生活で本人が応用しやすい工夫も行った。このように、ワークシートはプログラム開発者のコンサルテーションのもとで、生徒の特徴や支援者のねらいによって柔軟に作成することができるため、対象生徒に合わせたものにすることができた。

本プログラムの適応については、自己肯定感や他者理解能力に課題がある生徒、対人関係のトラブルのある生徒に対して有意義と考えられたが、どのような特徴をもつ生徒を対象にできるかについては検

証が必要である。しかしながら、「落ち着いて話が聞ける事」、「自他を理解したい気持ちがある事」、「本人が課題意識を持っている事」や「約束事を意識できる事」などの特徴があるのではと考えられた。

また、個別支援として実施した事で、他の生徒を気にせず自分の考えを口に出したり、まとめたりすることができ、集中して学習に取り組むことができたと考えられる。1対1の継続的で安定した関係の中で行うことにより、自分が大切にされていること、認めてもらっていることを実感でき安心して学習に取り組むことができたと考える。しかしその反面、他の生徒の考えを聞いたり、知ったり、やりとりをすることで考えを深めたりすることが難しいため、あらかじめ選択肢を準備しておくことや、想定される意見を教員チームで事前に考えておくなど、内容を深めるための工夫が必要であった。

V. 今後の課題

今回の事例から、特別支援学校における生徒への支援のためのツールとして、心理教育“サクセスフル・セルフ”は有効であると考えられた。

ただ、どのような生徒に活用できるかについては、課題として残された。今後も事例を重ねることで明らかにしていきたい。

謝辞

実践報告を承認して下さったA子と保護者に、心から深謝いたします。また、本取り組みにあたり、ご理解とご協力頂きました教員の皆様に感謝いたします。

なお、本研究の一部は、科研費(24530870)の助成を受けました。

VI. 引用文献

- 安藤美華代. (2007). 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入. 風間書房. 東京.
- 安藤美華代. (2008). 小学生に問題行動・いじめを予防する!心の健康教室“サクセスフル・セルフ”実践プラン. 明治図書. 東京.
- 安藤美華代. (2012). 自己理解を深め人間関係力を育む心理教育“サクセスフル・セルフ”. 岡山大学出版会. 岡山.
- 小西一博・稲垣応顕・小林真. (2009). 知的障害児へのストレスマネジメント教育の効果ーリラクゼーション訓練に焦点を当ててー 人間発達紀要

41 35-45

- 村山直. (2009). LD, 高機能自閉症児とその母親への効果的な支援ー個別支援教室, 家庭, 中学校の連携を通してー 兵庫教育大学 k 教育社会調査研究センター 特別支援教育コーディネーター研究 5号 25 - 35
- 中村美鈴. (2009). 自分の怒りと向き合い, 適切な言葉で表現できる生徒の育成をめざしてーアンガーマネジメントを取り入れた授業づくりー 指導事例集第28集 一人一人のニーズに応じた支援のあり方 平成20年12月 岡山県特別支援学校自立活動部会
- 西山徹. (2011). “サクセスフル・セルフ”を用いての授業作り 指導事例集第30集 一人一人のニーズに応じた支援のあり方 平成22年12月 岡山県特別支援学校研究部会自立活動部会
- 野澤宏之・吉岡恒生. (2010). 小学校における発達障害児に対する小集団 SST の取り組みーミニゲームを主体とした集団適応の獲得についてー 治療教育学研究 30 41 - 48
- 堤紀子. (2012). 心理教育的プログラム“サクセスフル・セルフ”を用いた学年での取り組みー高等部卒業に向けて「成功していく自分」像を築くー 指導事例集第31集 一人一人のニーズに応じた指導のあり方 平成23年12月 岡山県特別支援学校研究部会自立活動部会
- 富谷えり. (2011). 相談スキルの向上をめざしてー認知行動療法を参考にしてー 指導事例集第30集 一人一人のニーズに応じた支援のあり方 平成22年12月 岡山県特別支援学校研究部会自立活動部会

Title : Individual Support Using a Psychoeducational Program “Successful Self” at a Special Needs School

Key Words : special needs education, psychoeducation, psychological stability, promoting human relationships, individual support

Abstract

In special needs schools, some students suffer from emotional instability and various adaptive difficulties in human relationships. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has established guidelines for special needs education. These educational guidelines categorize “Independence Activities” into six classifications: Health Promotion, Psychological Stability, Promotion of Human Relationships, Environmental Understanding, Physical Activity, and Effective Communication. Various methods to promote “Independence Activities” through group and individual sessions have been developed. “Successful Self” has proven to be an effective psychoeducational program to prevent psychological and behavioral problems while promoting better mental health in elementary and junior high schools. This case study involved a special needs student whose individual lessons were planned using “Successful Self” . It has been suggested that individual support sessions using the Successful Self Program were effective in promoting psychological stability and formation of better human relationships.

Naoka MIZUSHIMA Okayama Prefectural Okayama Nisi Special Needs School

Mikayo ANDO Graduate School of Education, Okayama University
