

平成27年度 文部科学省

発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業
(発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業)

発達障害を抱える児童も含めたすべての児童にとって、 入学から卒業まで一貫して生活しやすい 通常学級における支援方法の開発



愛知教育大学教育臨床総合センター

目 次

はじめに	五十嵐 哲 也	1
------	---------	---

第1章 早期支援への取り組みの概要

1. 指定校の現状	尾 崎 智 佳	5
2. 本事業の概要	祖父江 典 人	8

第2章 発達障害を抱える子どもとそれを取り巻く子どもたちへの集団的支援

1. 心理検査を活用した学級コンサルテーションの発展	五十嵐 哲 也	13
2. 集団心理教育による支援		
(1) これまでの実践を踏まえた新たな取り組みの概要	五十嵐 哲 也	28
(2) 授業実践とその効果	五十嵐 哲 也	31
	飯 田 順 子	
(3) 教材開発とそのねらい	五十嵐 哲 也	50
	飯 田 順 子	
(4) 授業実践者の育成	飯 田 順 子	59
	五十嵐 哲 也	
(5) さらなる進展に向けて	山 本 由 佳	83

第3章 発達障害を抱える子どもへの個別的支援

1. 学習支援と教育相談のさらなる融合を目指して	五十嵐 哲 也	89
--------------------------	---------	----

第4章
学年をまたいだ支援

- | | | |
|----------------------|--------|-----|
| 1. 入学前支援と入学後支援のつながり | 五十嵐 哲也 | 97 |
| 2. 全校保護者に対する予防的支援の実践 | 飯田 順子 | 102 |
| | 五十嵐 哲也 | |

第5章
成果発表の状況

- | | | |
|------------|--------|-----|
| 1. 成果発表の状況 | 五十嵐 哲也 | 123 |
| おわりに | 森 勇示 | 124 |

はじめに

障害者の権利に関する条約の批准および障害者基本法の改正に伴い、わが国では、これまでよりもさらに踏み込んだ特別支援教育の在り方を検討する必要性に迫られている。その上で重要となる考え方が「インクルーシブ教育システム」であり、これは「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」(文部科学省、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」,平成24年)であるとされ、「合理的配慮」の提供等の必要が示されている。そして、この観点に立った特別支援教育は、障害のある子どもと共に学び合い生きることにより、共生社会の形成に貢献するものであるとされる。

発達障害を抱える子どもは、その非定型的な認知特性によって生活上の様々な困難を抱えやすいが、それが周囲に理解されにくくさらなる苦戦を強いられる面がある。「あの子が、いつも煽らなければパニックにならないのに」「周りの大人が、少しでも理解をして手助けしてあげれば楽になるのに」ということも少なくない。本事業ではこのような視点を重視し、発達障害を抱える子どもへの直接的支援のあり方を拡充するのみならず、その周囲の子どもが共に生きるための支援の手立てを明らかにしていこうとしたものである。

また、それを実施する上で、本事業ではスクールカウンセラーの活動を中心に据えたものとした。現在、わが国の学校教育は「チーム学校」を推進しようとしており、その一環として、スクールカウンセラーの職務内容および職員としての法律上の明確化も含めた配置拡充の方向性が検討されている。このような状況のなかで、本事業の活動は、スクールカウンセラーが、様々な観点から多様な子どもたちに対していかに支援すべきかを模索することにもつながっていると考えられる。

このように、本事業における取り組みは、まさに今、わが国の学校教育において重要な課題となっている事項について、先進的に実践を試みたものであると指摘することができるだろう。学級コンサルテーションのあり方、心理教育の実践とその教材開発、教育相談と学習支援を融合させた個別支援のあり方、行動観察のあり方とそれに用いるチェックリストの開発などは、いずれも指定校における実情を踏まえたものである一方で、どの学校でも共通して利用可能なものも含まれている。本実践研究の成果をもとに、各学校がそれぞれの実情に応じてアレンジを加え、よりよい実践を検討する契機となれば幸いである。

第1章

早期支援への取組みの概要

1. 指定校の現状について

(1) 指定校の歴史について

指定校である愛知教育大学附属岡崎小学校は、明治 34 年に愛知県第二師範学校附属小学校として開校し、現在 114 年目を迎える歴史ある学校である。「教育は生きる力を磨き深めることであらねばならぬ」を教育理念に大正時代より生活教育を進めている。生活教育とは、子どもが生活のなかでの経験を通して、生活をよりよいものにしていくために必要な知識や技能を自ら学び取り、人間性を豊かにしながら、生活を深め、拡げていく創造的・発展的な教育活動のことである。この教育理念を具現するために、「生活に生きてはたらく力を養う問題解決学習」を展開している。子どもたちの主体的な学びを中心に据え、子どもが自ら問題を見だし、解決していく姿を大切にした授業を進めている。

(2) 現在の指定校の現状について

指定校は、岡崎市の中心部に位置し、昔ながらの市街地に位置している。近くには岡崎城や大樹寺など歴史的な建造物も残る地域である。また、指定校は国立大学法人附属学校であり、第 1 学年に入学するものを対象に入学選考検査を実施している。学校の規模は各学年 3 学級の 18 学級である。平成 27 年度は、全校児童数 607 名程である。

ア. 教育目標について

- (ア) 生活のなかから問題を見つけ、自ら生活を切り拓いていくことのできる児童の育成
- (イ) 経験や体験を重視し、事実をもとに問題の解決を図ろうとする児童の育成
- (ウ) 友だちの気持ちを思いやり、互いに磨き合おうとする児童の育成

イ. 教育相談・特別支援教育について

(ア) ねらいについて

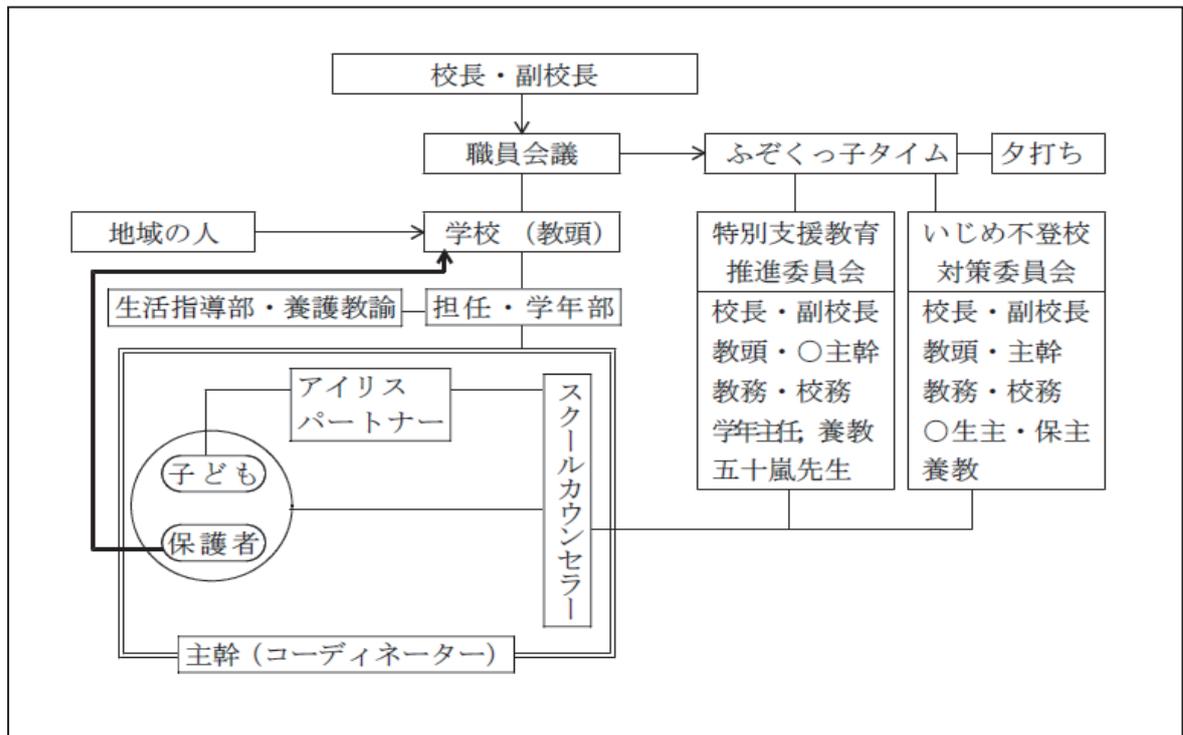
- ・一人一人の子どもが楽しく安心して学校生活を過ごせるようにする。
- ・子どもや保護者の悩みを積極的に聞き、解決のために全校体勢で取り組み、不安を解消する。
- ・子どもの状態について積極的に情報交換し、いじめや不登校などの問題を未然に防いだり、早期発見・早期解決ができるようにしたりするなど、一人一人に応じた支援を行う。
- ・子ども同士の間人間関係に気を配り、子どもと教師、教師と保護者の信頼関係を築くようにする。

(イ) 組織について

担任や学年部を中心に、随時、子どもや保護者と教育相談を行う。また、校長、副校長、教頭、主幹、教務主任、校務主任、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラーから構成する「特別支援教育推進委員会」を学期毎に開く。支援が必要な児童に対して教員全体で共通理解を図るとともに、一人一人の児童に対しどのような支援を行う必要があるかを検討している。さらに、生活指導主事、保健指導主事、関係児童の担任を含めた「いじめ・不登校対策委員会」を設け、いじめや不登校に対する適切な対応を検討し、担任や学年部を全校体制で支援し、指導にあたっている。

主幹教諭をコーディネーターとして、スクールカウンセラーやアイリスパートナー（児童の教育相談や学習支援を行う臨床心理学専攻大学院生）との連携を図り、子ども一人一人の家庭環境まで含めた対応ができるようにしている。それぞれの役割としては、スクールカウンセラーは「親子関係の悩みの相談」「子ども理解についての助言」「発達に関する相談」など、子ども支援のあり方や家庭における保護者の対応などの相談活動も行っている。アイリスパートナーは、「特別な支援を必要とする子どもへの対応」「友人関係の構築への対応」など、学年の気になる子どもや希望してきた子どもへの相談活動を中心に活動を行っている。

特別支援教育及びいじめ不登校対策・教育支援体制学校組織図



ウ．教育相談活動の実際

(ア) 学級担任の取り組みについて

担任は、学校教育全体の場において、道徳や学級活動との関連を図りながら、よりよい人間関係のあり方について考えることができる授業や行事を進める。また、担任は、朝の健康観察において、病気や怪我などの健康観察に留まらず、子どもの内面を観察するように心がけている。さらに、職員は休み時間や登下校中など、授業場面以外での子ども同士の会話を聞いたり、交友関係など友だちとのかかわり方を観察したりするなど、積極的に子どもにかかわるようにしている。そこで気になる子どもの様子があった場合などには、休み時間や給食の時間などを利用して、子どもとの個人面談を行いさらに詳しく子どもの様子を理解できるように努めている。

(イ) スクールカウンセラーと臨床心理学専攻大学院生の取り組み

毎週木曜日を相談日とし、学校内の相談室で相談活動を行っている。相談日時の調整は相談時にスクールカウンセラーが行うか、コーディネーターが連絡を取って行っている。相談は保護者中心に行うが、子どもも来室し、学習支援も同時に行っている。学習支援活動については、臨床心理学専攻大学院生（以下大学院生）が主に行い、活動のなかで見られる子どもの様子などをスクールカウンセラーに報告している。

大学院生は、相談時の学習支援活動の他に、学校生活のなかでの学習支援も行っている。本年度は6名の大学院生を各学年に配置し、サポートが必要な子どもに対し、支援を行っている。また、人間関係づくりに悩んでいる子どもへの対応として、活動を情宣するための通信を定期的に発行したり相談ポストを設置したりし相談活動に生かしている。

(ウ) スクールカウンセラーとの連携について

サポートが必要な子どもに対し、様々な角度から子どもの様子をとらえるため、スクールカウンセラーとの情報交換の場を設定している。実際には、スクールカウンセラーの相談活動後に、スクールカウンセラー、学級担任、コーディネーター（主幹教諭）で情報交換を行い、家庭での子どもの様子や保護者の考えを共有できる場としている。また、学級での様子をスクールカウンセラーに伝え、支援の方策について専門家としての見地からアドバイスを受け、今後の支援について検討するようにしている。

2. 本事業の概要

本事業の概要に関しては、以下に（1）本事業の経緯、（2）本事業の目的、（3）本事業の内容の順に従って記載する。

（1）本事業の経緯

平成 26 年度から始めた本事業においては、様々な取組みを行って成果が得られる一方で、いくつかの課題も明らかとなった。これまでの実践研究によって明らかになっている課題は、以下の通りである。

まず、指定校においては、教員の異動サイクルが早いという特徴を考慮し、支援策の適切な引き継ぎを検討する必要があった。そこで、平成 26 年度の本事業においては、学級集団の特徴を把握するツールを活用し、それを用いた全校教員とスクールカウンセラー（本事業における専門的な指導員）とのコンサルテーションを実施することによって、学級経営の状態と教育相談を結びつける手がかりを得た。ただし、そうした取組みの影響は年度が替わっても継続するか、クラス替え等による学級集団の変化がどのように関与するかという点については、今後の課題として残されていた。

また、指定校においては、心理・行動面への支援とともに、学習面の支援に対する重要性を検討してきている。しかしながら、放課後等における学習補助は、教職員のみでは難しい状況もある。そこで、平成 26 年度の本事業においては、教員とスクールカウンセラー、臨床心理学専攻大学院生が協同し、対象児童への独自の教材開発を行いながら、教育相談と学習支援を結び付けた支援を開始した。それによって、学習面の向上が心理面にもよい影響を与えることが確認されるなどの成果が得られている。しかし、今後の課題として、学習に直結する認知特性について、より適確に把握するための新たな方法の導入が必要であると考えられた。

さらに、平成 26 年度の本事業では、発達障害の可能性のある児童と、それ以外のすべての児童への支援法として、心理教育を導入した。具体的には、発達障害の特性の一環である「感覚」の問題に注目し、子どもの感覚面の成長を促すとともに、「人によって感じ方・捉え方は違うのだ」ということを子ども同士で実感させるような授業を開発・実践した。その結果、実施後には、参加児童の一部のソーシャルスキル得点が向上するなどの成果が得られている。しかし、こうした取組みの有用性が確認されるに伴い、事業終了後にも継続する手立てを考える必要性があるのではないかという課題が生じた。

加えて、これから入学する児童に対する早期支援の取組みとして、平成 26 年度の本事業においては、入学選考考査における行動観察を実施した。そして、そのための行動観察体制の組織づくりを行い、「行動観察チェックリスト」の開発を行った。これによって、より適確かつ詳細な行動観察が可能であることが確認されたほか、入学前児童の「よい面」に着目した行動観察が可能であるという成果が認めら

れた。しかし、実際に入学した児童の状況と、入学選考考査時に観察された様子との関連性を検討することや、状況に応じたチェックリストの改良などが課題として残された。

(2) 本事業の目的

以上を踏まえ、本事業では、通常学級のみから成る指定校において、発達障害を抱える児童も含めた全ての児童にとって、入学の段階から卒業まで、どのような支援方法を行えば生活しやすい状況にあるのかを検討することを目的として、さらなる支援の拡充を図ることとした。

(3) 本事業の内容

具体的には、以下の内容を実施する。

ア. 入学希望の段階からの教育相談体制の構築

入学選考考査時の行動観察において複数名の専門家を導入するとともに、事前準備として行動観察のポイントをまとめた「行動観察チェックリスト」を開発・活用することを通して、要支援対象の児童の早期発見と、その早期支援体制の構築を図る。特に、平成 27 年度においては、平成 26 年度の入学選考考査時の導入成果と平成 27 年度の入学後の状況との関連に焦点を当て、必要な改良を加えるとともに、入学後の支援にどのように結びつけるかを課題とする。これらの取組みの成果について、教員の聞き取りや要支援対象の児童数の推移等から検証する。

イ. 学級集団を考慮した支援

平成 26 年度は、学級集団を対象とした心理アセスメントを新規に導入し、それをもとにした全校教員とスクールカウンセラーとのコンサルテーションを実施している。これによって、各担任教員は各自の学級経営の状況を客観的に把握し、次の支援を検討するための機会として活用ができています。また、スクールカウンセラーにとっては、個別的教育相談では見えにくい学級状況について把握し、それを個別的教育相談に活用することができています。平成 27 年度においては、年度をまたいだ学級集団の変化に着目しながら、必要な支援ツールは何かといった、継続可能な支援の工夫を検討する。複数回の実施を行い、その得点推移等から、効果を検証する。

ウ. すべての児童を対象とした心理教育

発達障害の可能性のある児童の感覚面の課題を克服するとともに、すべての児童が「人によって感じ方・捉え方は違うのだ」ということを理解する気持ちを育成するために、心理教育を実施する。平成 27 年度については、本事業終了後の継続実施を念頭

に、本学臨床心理学専攻大学院生が中心となって実施できるよう、外部の専門家の指導を仰ぎながら、「感じ方・捉え方」とは何かという知識的な理解と、その体験学習を組み込んだプログラムを実施することとする。ソーシャルスキル等のアンケートを実施し、その得点推移から、効果を検証する。

エ. 個別支援体制の拡充

これまで課題となってきた学習支援について、教員とスクールカウンセラーが協同して個々の児童の認知特性を適確に把握し、その特性に応じた教材を大学院生が作成し、放課後に学習支援を行う体制を整えた。平成 27 年度については、より適確な認知特性把握の方法を導入し、神経心理学的知見に基づいた学習支援の方法を模索・実施する。保護者ならびに教員からの学習面の状況の聞き取りや、実際の学習成果等の変化を見極めることで、効果の検証を行う。

以上が、本事業の概要である。平成 27 年度は、平成 26 年度事業の実績を踏まえ、入学の段階から卒業まで具体的支援の実施や開発に一層の工夫を凝らしている。これらのプロジェクトにより、普通学級における発達特性を持つ子どもたちへの支援に貢献したいと考える。

第2章

発達障害を抱える子どもと それを取り巻く子どもたちへの 集団的支援

1. 心理検査を活用した学級コンサルテーションの発展

発達障害を抱える子どもを学校で支えるためには、学級での支援をどうするかという視点が欠かせない。

例えば、本人の発達障害的な特性によって、対人関係や授業進行などの日常生活において課題が生じた場合、本人のみならず、その他の子どもたちにも大きな影響が生じる。このような場合、発達障害的な特性について、学級全体がどのように受け止めていくべきかということや、学級全体の子どもが過ごしやすい状況をいかにつくりだすことができるかということが、重要な課題となる。

また、発達障害を抱える子ども本人にとっても、学級の状況によって、その気持ちのありようや、実際の問題出現の状況は大きく異なる。「この子とは、どうしてもトラブルを抱えてしまう」「学級が変わったら、うまくいかなくなってしまった」という場合もあり、座席配置や学級編成など、特別な配慮を要することも少なくない。

以上のような視点から、平成 26 年度においては、学級の状況を客観的に把握し、学級全体を巻き込んで改善を図るために、「Q-U」（発行：図書文化社）という心理検査を活用しながら、スクールカウンセラーと学級担任とのコンサルテーションを実施した。

それにより、学級担任にとっては、客観的指標と日常的な観察とを比較しながら個々の子ども理解を深めるとともに、学級全体を見据えた視点を持ち、これまでの学級経営の様子を振り返り、今後の取組みについて考える様子が見受けられた。

また、スクールカウンセラーにとっては、教育相談において個別的支援を行っている子どもが、学級内でどのような状況にあるのかを検討する機会となった。さらに、いまだ大きな問題化はしていない子どもについて、担任教師とともに予防的支援の方策を考える機会にもなった。

これらは、検査結果という「目に見える形のあるもの」を題材にして、複数の教職員が集って子ども理解を深め、支援を考える機会を提供するものであったためであると考えられる。このような具体的な題材があることによって、「チーム支援」を深め契機になったと考えられる。

そこで、平成 27 年度においては、これらの取組みを継続し、かつ発展させることを考え、特にコンサルテーションの内容を改善することとした。

(1) コンサルテーションについて

コンサルテーションは、教員とスクールカウンセラーの双方が、新たな気づきを得て次の支援策を発見していくための手立てとなる。この重要性に鑑み、指定校においては、スクールカウンセラーと教師とのコンサルテーション活動を拡充しつつあり、主に教育相談を担当する主幹教諭との打ち合わせを行いつつも、学級担任や学年主任とのコンサルテーションを実施してきている。平成 26 年度からの取組みは、これをさらに拡充し、特にスクールカ

ウンセリングの対象となっている子どもがいない学級の担任教師とも、予防的支援の観点からコンサルテーションを実施する試みとして位置づけられるものである。

平成 27 年度においては、その取組みをさらに発展させるため、各学年において気になる子ども、あるいはスクールカウンセリングの対象となっている子どもの検査結果を中心に各学年全体の教員と検討を深め、具体的な支援策を導き出す機会とすることで、さらなる支援の進展を目指した。これは、問題解決型コンサルテーション（石隈，1999）であり、事例検討のスタイルを取り入れたものであると位置づけられる。

（2）活用した心理検査について

学級の状態を客観的かつ適確に把握するためには、標準化された心理検査の活用が有用であると考えられることから、平成 26 年度と同様、心理学の観点から子どもの「学級生活満足感」等を把握し、学級経営に役立てる試みが蓄積されている「Q-U」（発行：図書文化社）を実施することとした。本検査は、学級生活満足感と、学校生活意欲を測定しており、信頼性・妥当性が確認されて標準化され、全国における活用の実績がある。

（3）実施について

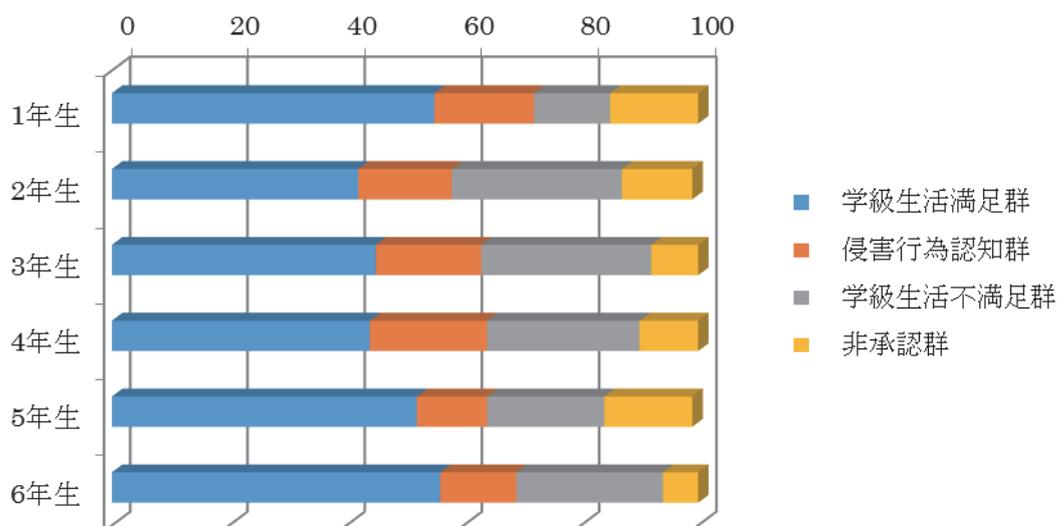
心理検査については、指定校における子どもの学習活動時間の確保を最優先とする観点から、実施時期や回数を検討した。その結果、各学期に 1 回（年間計 3 回）とすることとした。

心理検査を踏まえたコンサルテーションについては、検査結果の返送後、学年ごとに実施することとした。内容としては、上述のように事例検討の要素を含むものとし、方法としては、双方の自由な意見交換を基本とした。また、心理検査を協力して精査し、個別的支援、集団内支援の具体的方法を検討することとした。

（4）1 学期の実施結果

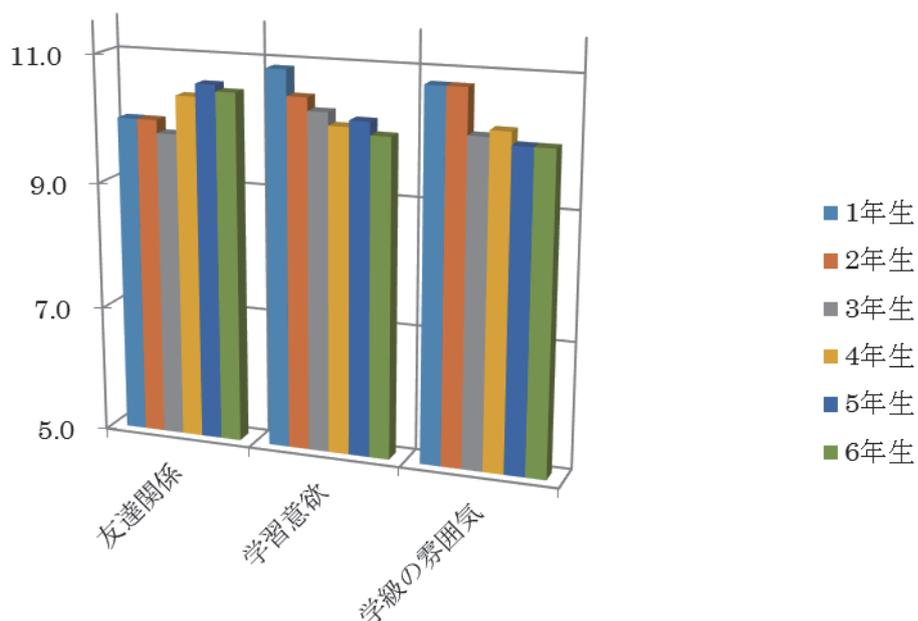
ア．学級満足度に基づく群の出現率について

学級生活満足群の割合は、全国平均値よりも非常に高い学年が認められた。また、侵害行為認知群、学級生活不満足群の割合は、一部で全国平均値高いことが明らかとなった。なお、非承認群は、全学年とも、全国平均値よりも少なかった。



イ. 学校生活意欲の状況について

全国平均値に比べ、全学年とも、おおむね全領域にわたって高い意欲をもって生活している状況が明らかとなった。

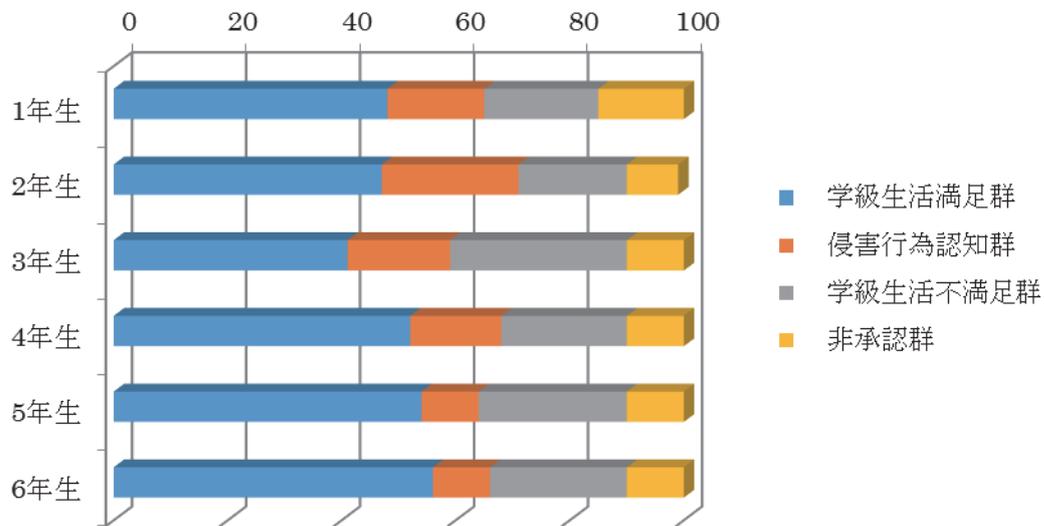


(5) 2学期の実施結果

ア. 学級満足度に基づく群の出現率について

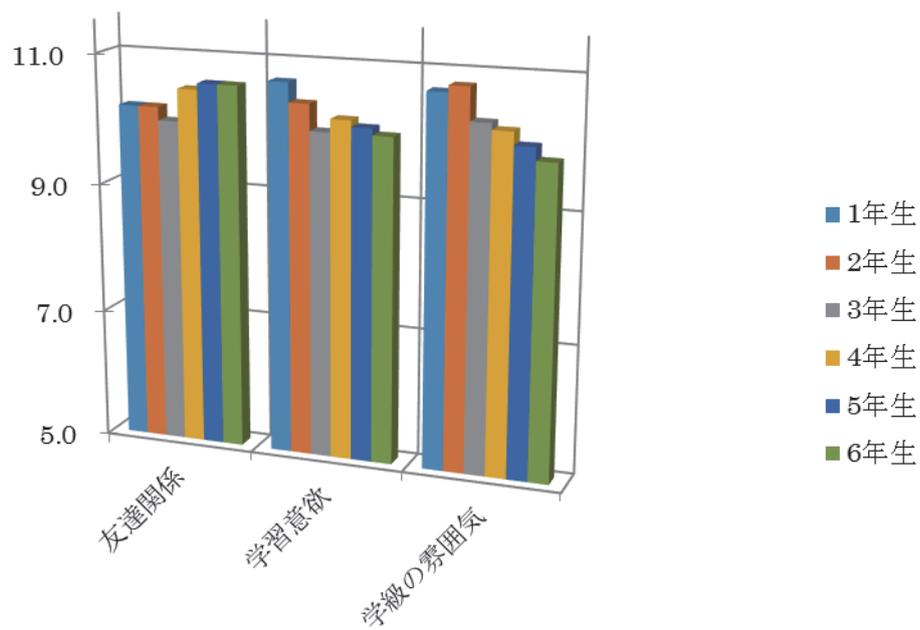
学級生活満足群の割合が増加した学年と、減少した学年とに分かれた結果となった。また、非承認群の割合が全国平均値よりも少ない傾向にあることは、全学年ともに変化はなかった。一方で、侵害行為認知群、学級生

活不満足群の割合は、一部の学年で全国平均値よりも高いことが示された。



イ. 学校生活意欲の状況について

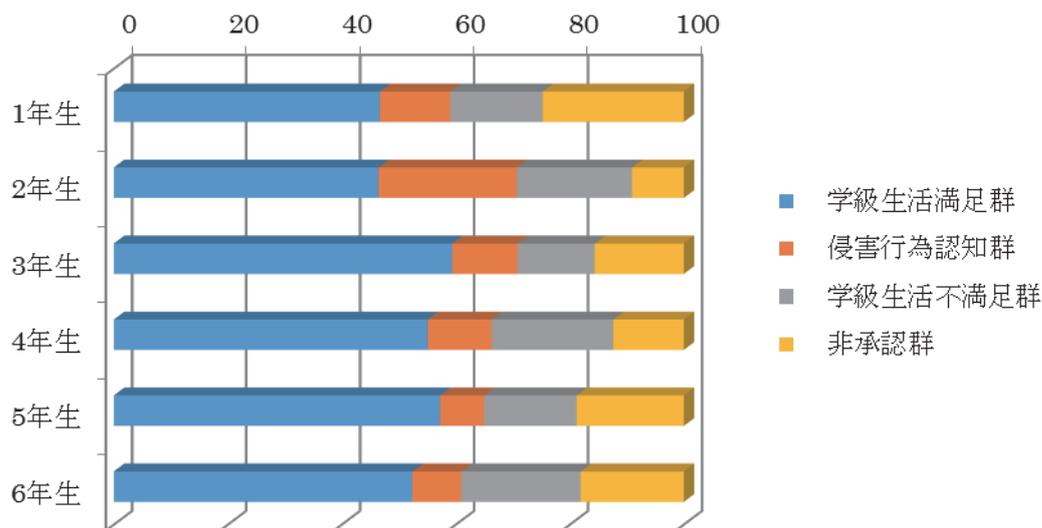
意欲が高まった学年と、低くなった学年とに分かれる結果となった。しかし、それらはいずれもわずかな増減であり、おおむね全領域にわたって高い意欲をもって生活している状況に変化はなかった。



(6) 3学期の実施結果

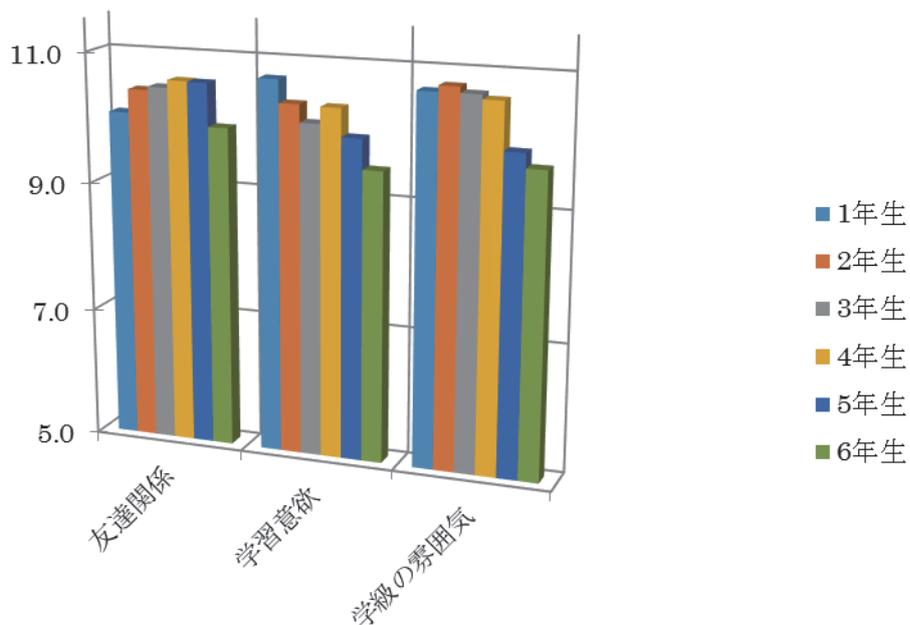
ア. 学級満足度に基づく群の出現率について

学級生活満足群の割合は、やはり増加した学年と減少した学年に分かれたが、いずれも全国平均値を超えていた。また、学級生活不満足群は、いずれの学年でも全国平均値を下回っていた。



イ. 学校生活意欲の状況について

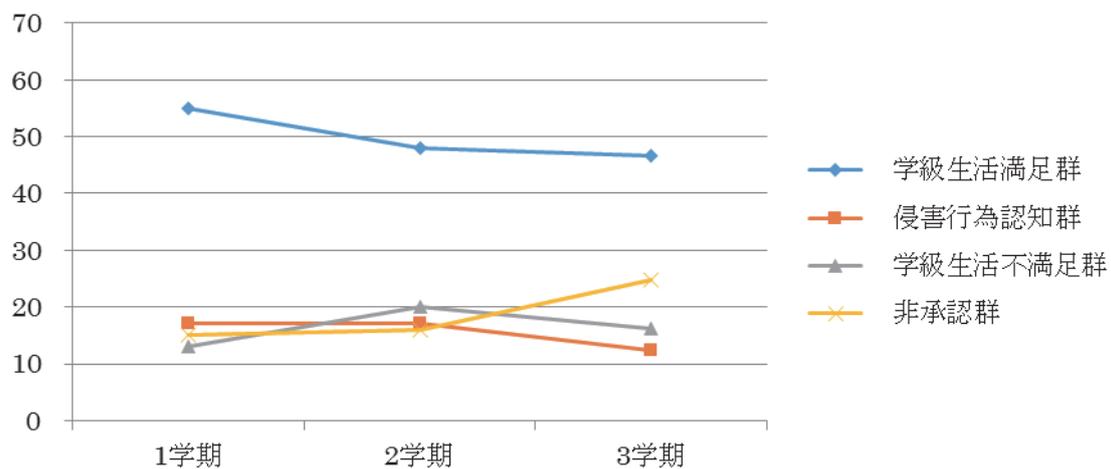
多くの学年において、全国平均値よりも高い意欲をもって生活している状況を維持していた。



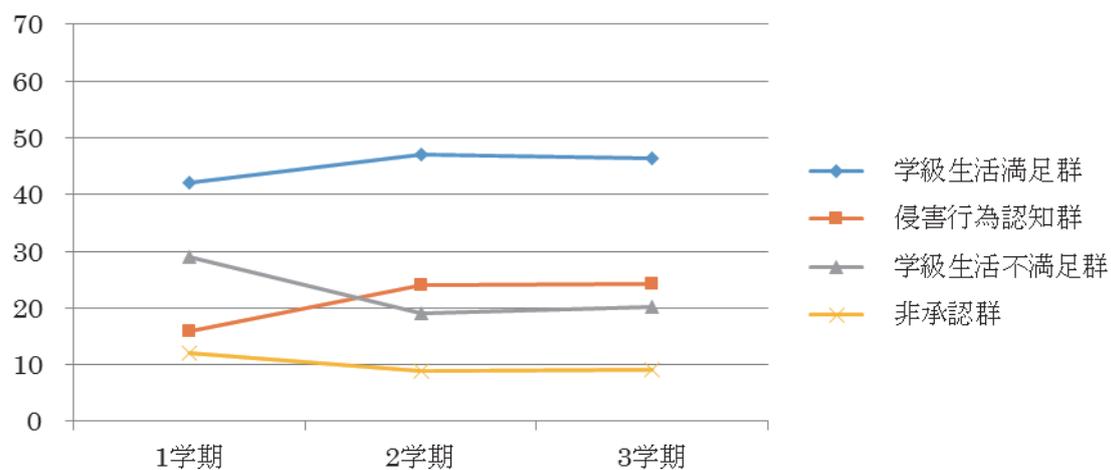
(7) 1年間の変化

ア. 学級満足度に基づく群の出現率の変化について

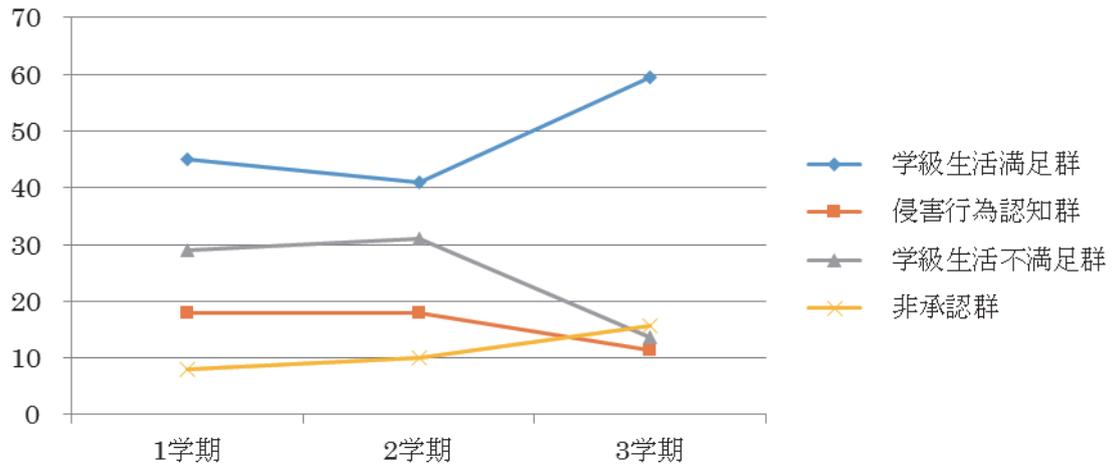
1年生



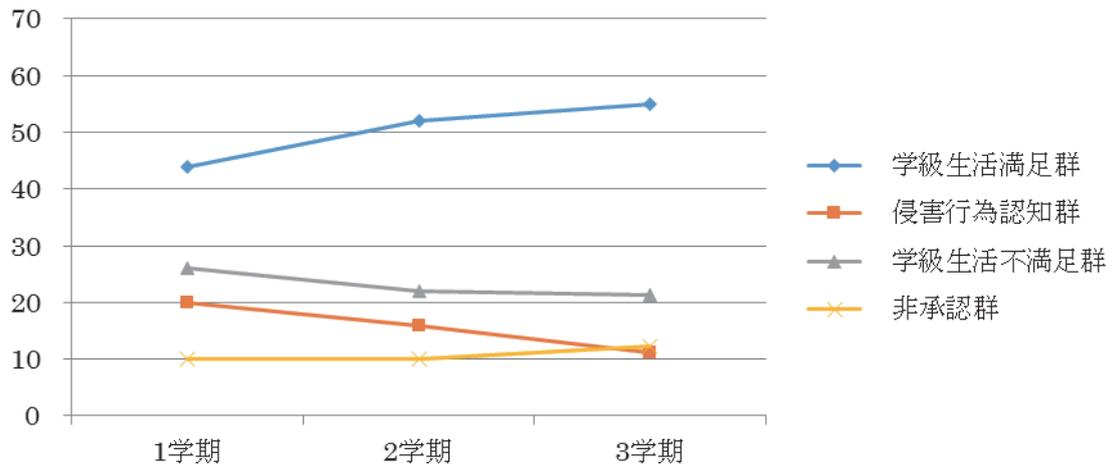
2年生



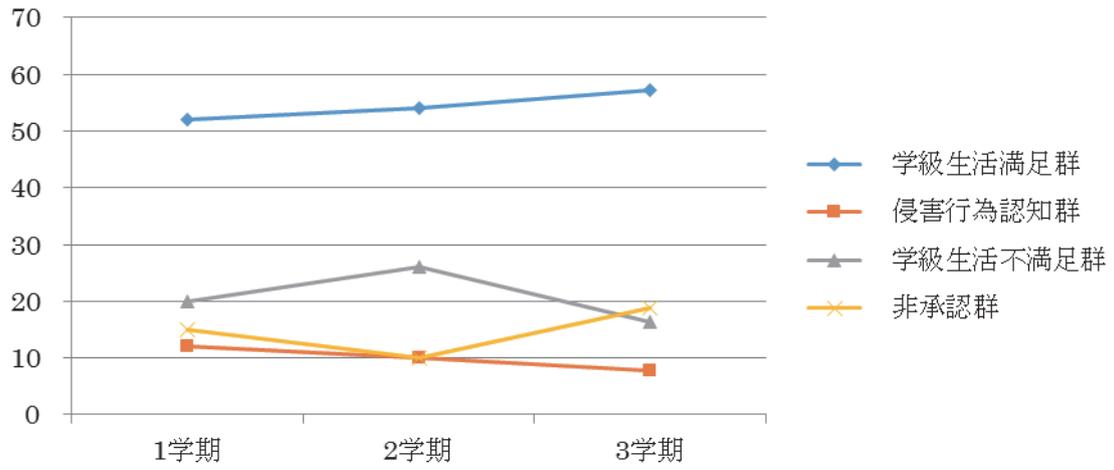
3 年生



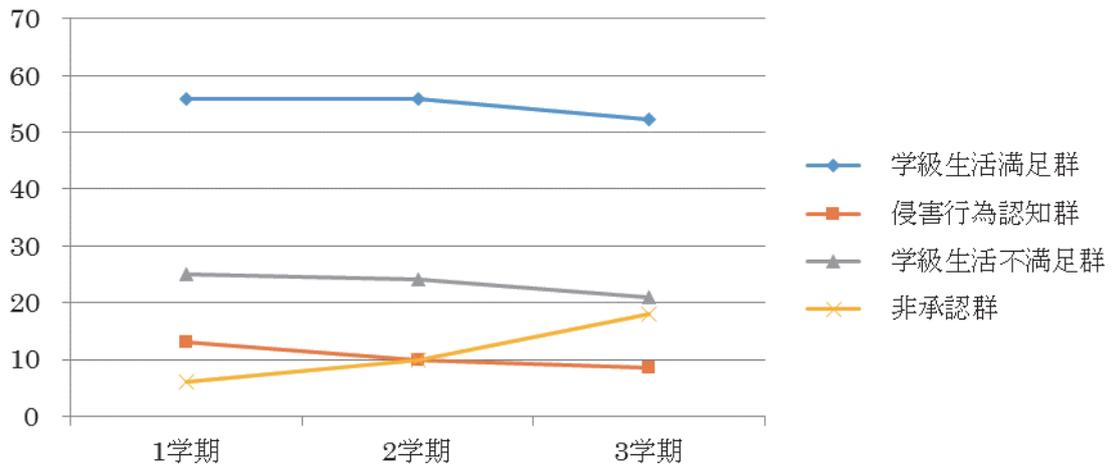
4 年生



5 年生

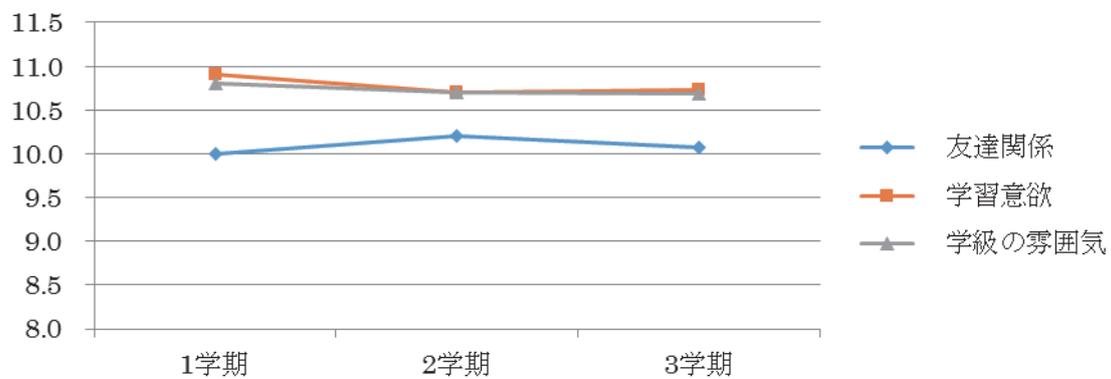


6 年生

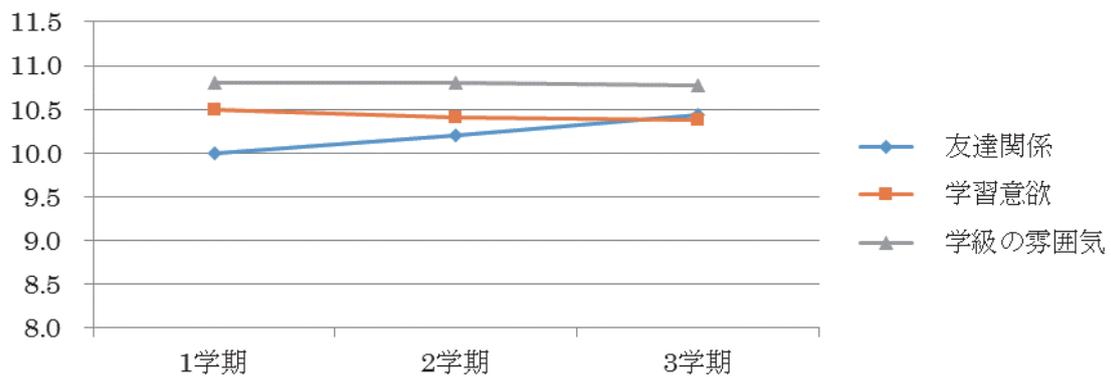


イ. 学校生活意欲の状況に関する変化について

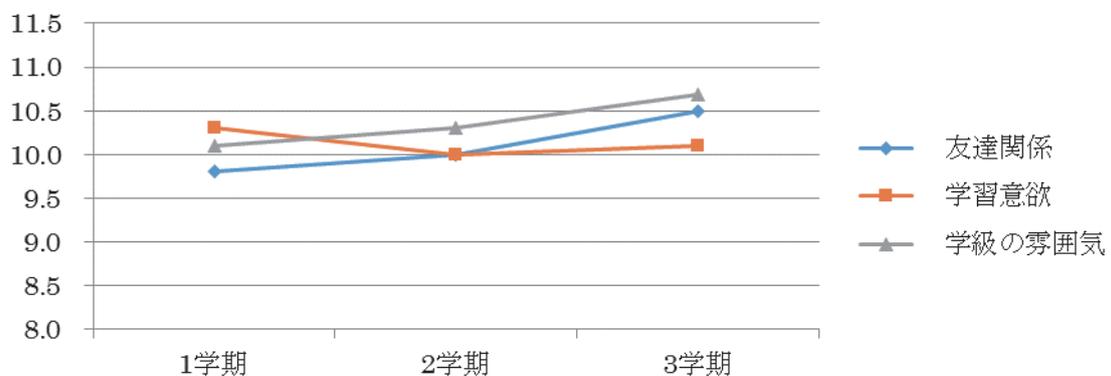
1年生



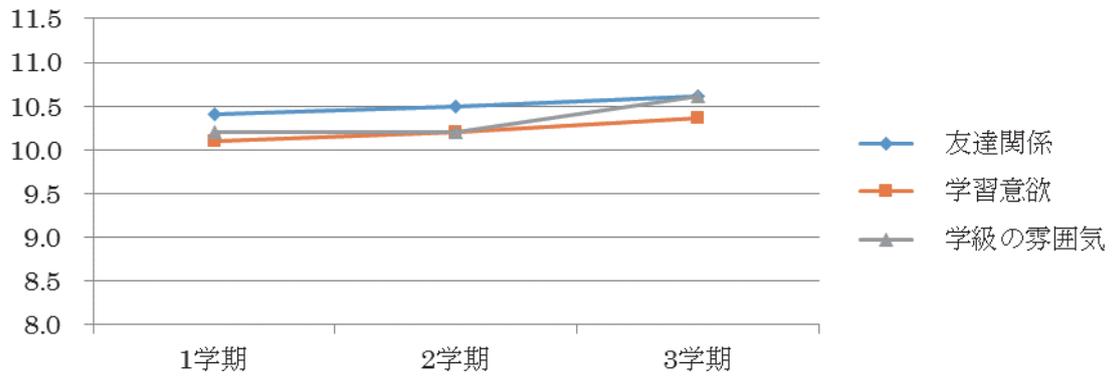
2年生



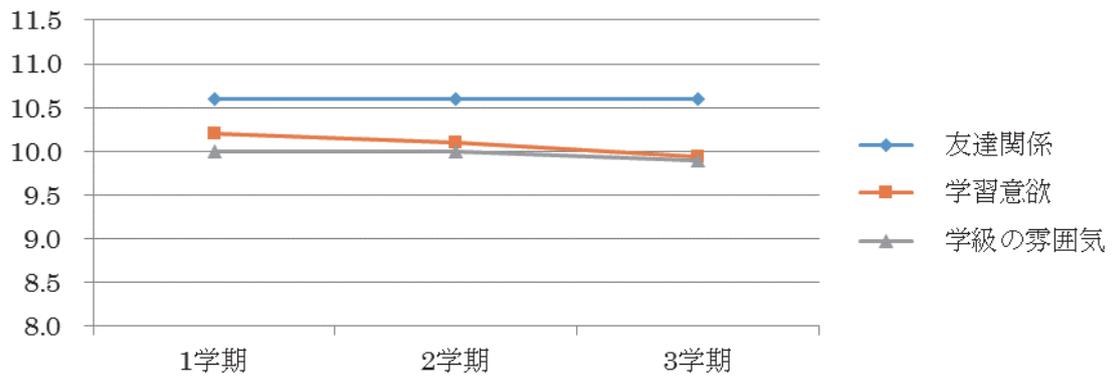
3年生



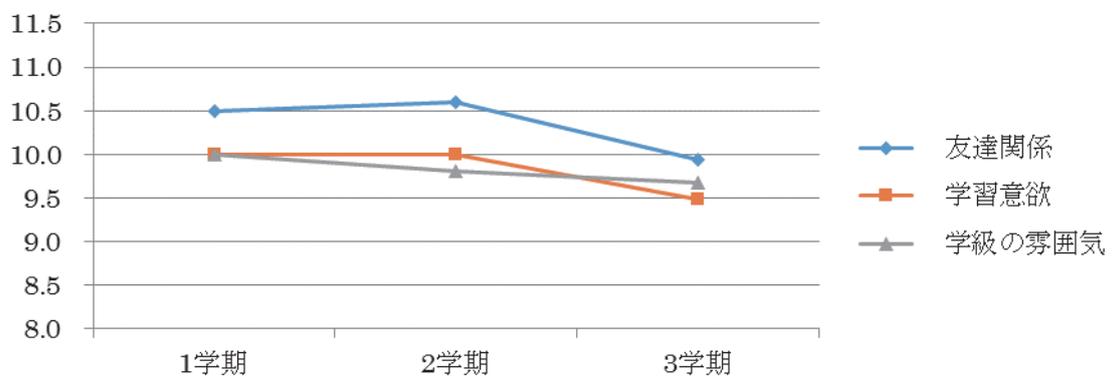
4年生



5年生



6年生



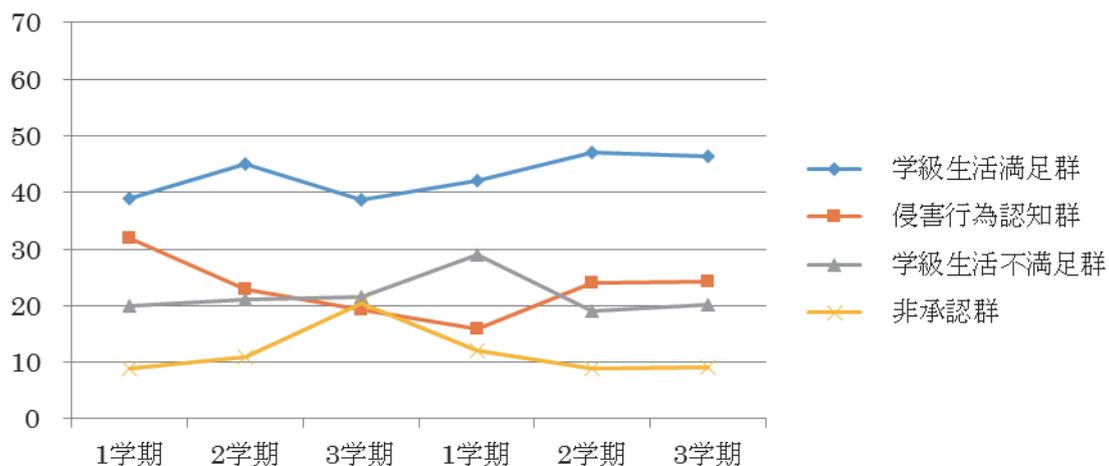
以上のように、多くの場合、年間を通じて学級生活への満足度は向上する傾向にあることが認められた。ただし、個々の児童の状況を見ると、時

間経過とともに学級への不満足感が高まる傾向にある者も存在する。このような変化に着目した支援について、検討する必要がある。

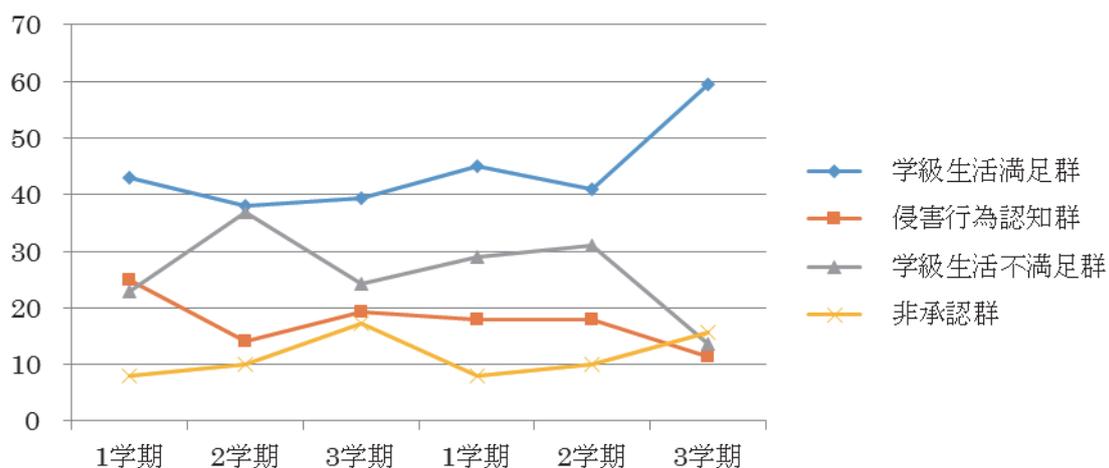
(8) 2年間の変化

ア. 学級満足度に基づく群の出現率の変化について

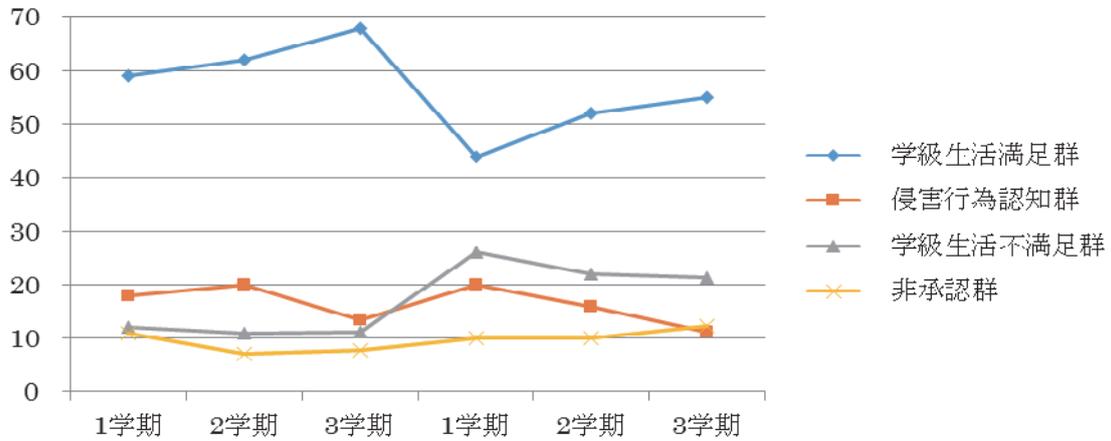
平成 26 年度 1 年生 / 平成 27 年度 2 年生



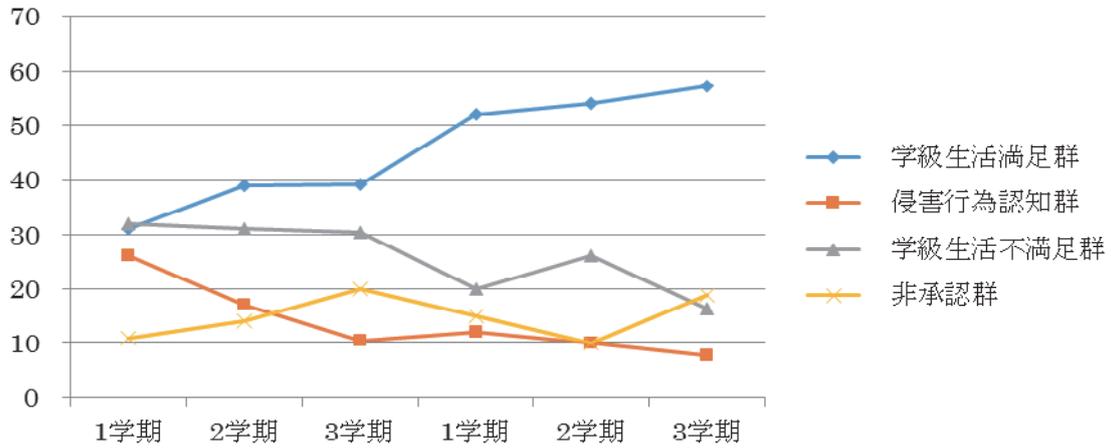
平成 26 年度 2 年生 / 平成 27 年度 3 年生



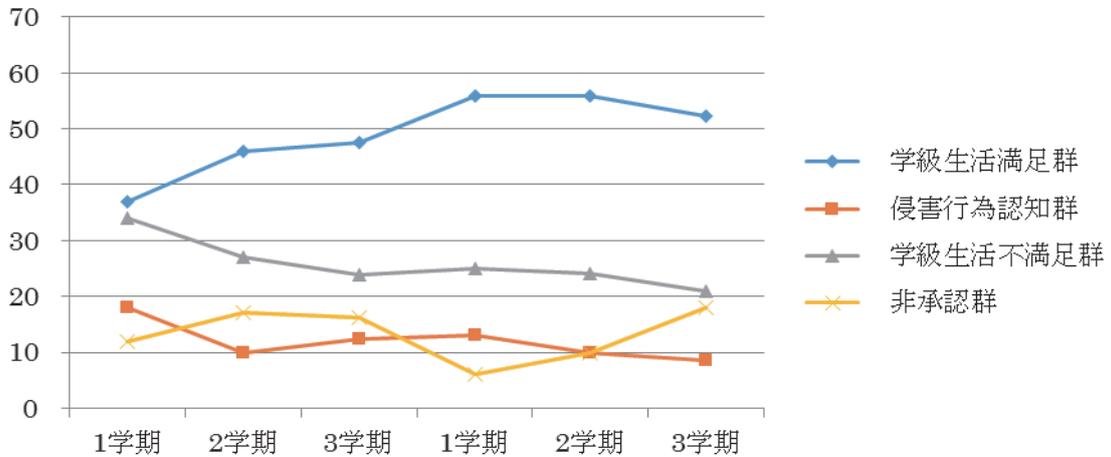
平成 26 年度 3 年生 / 平成 27 年度 4 年生



平成 26 年度 4 年生 / 平成 27 年度 5 年生

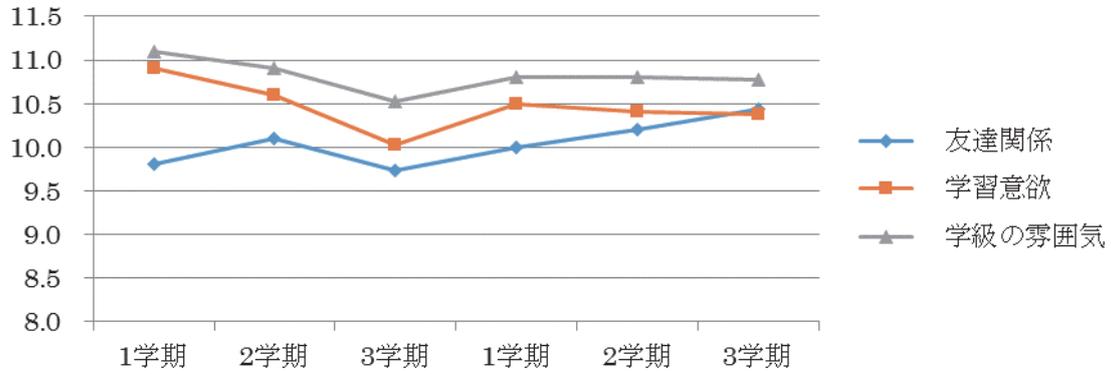


平成 26 年度 5 年生 / 平成 27 年度 6 年生

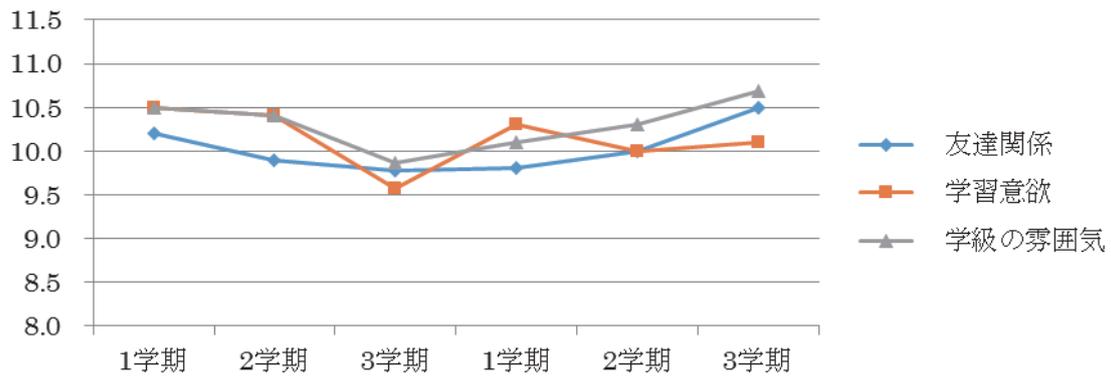


イ. 学校生活意欲の状況に関する変化について

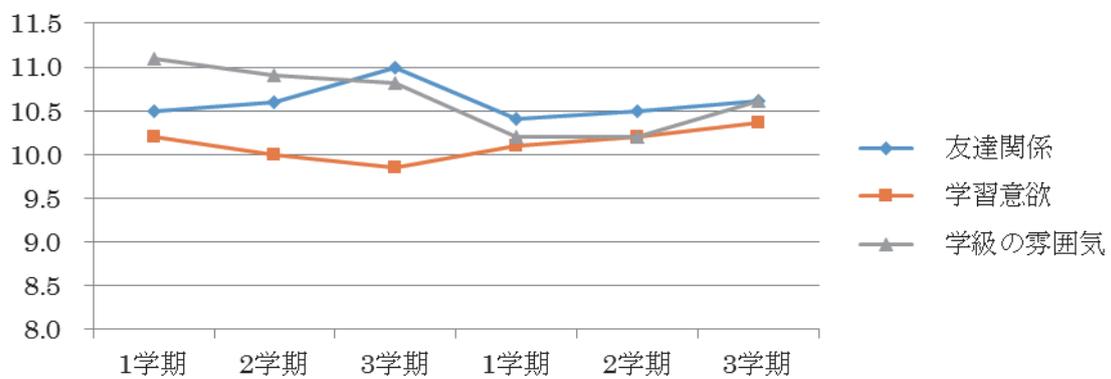
平成 26 年度 1 年生 / 平成 27 年度 2 年生



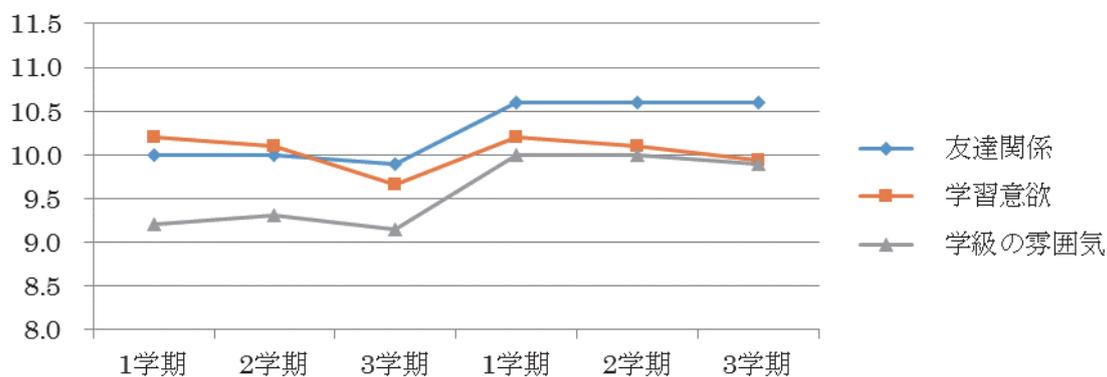
平成 26 年度 2 年生 / 平成 27 年度 3 年生



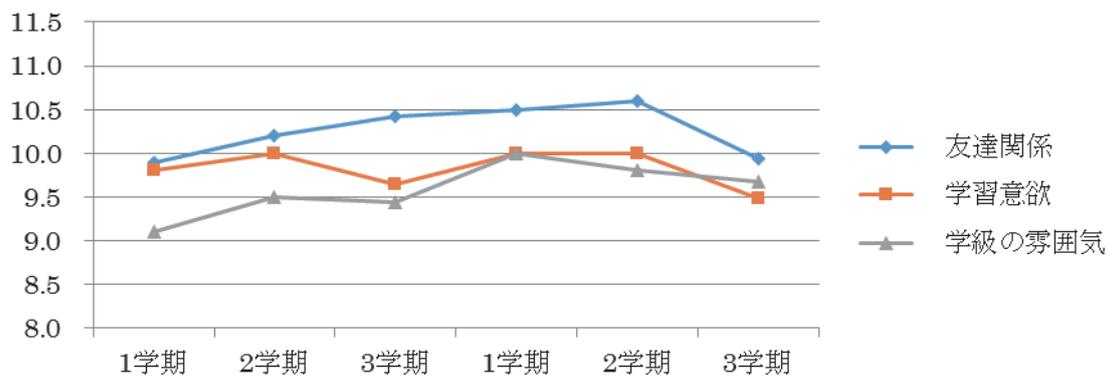
平成 26 年度 3 年生 / 平成 27 年度 4 年生



平成 26 年度 4 年生 / 平成 27 年度 5 年生



平成 26 年度 5 年生 / 平成 27 年度 6 年生



2 年間の変化を追うと、概して学級への満足度は向上する傾向にあると考えられる。しかし、クラス替えや担任の交代など、学級全体の状況に影響が生じるような変化に伴い、学級への満足度も左右される可能性が示唆された。このような変化が、なぜ生じたり生じなかったりしたのかについて、各学級の状況を詳細に検討しながら支援のあり方を検討する必要がある。

(9) コンサルテーションを通じた学級への支援

以上の結果や、より詳細な学級ごとの結果、ならびに個々の子どもの結果について、各学年全体の教師とスクールカウンセラーとがコンサルテーションを行う機会を設けた。とりわけ、年間を通じた変化など、以上に述べた留意点については注意を払った。

具体的には、学級担任から、スクールカウンセリングの対象になっている子どもが検査結果においてどのような位置に存在するかの説明がなされ、併

せて関係の深い友人関係の状況や、学級を取り巻く雰囲気などについても報告がなされた。そして、スクールカウンセラーからは、検査結果についての解釈のみならず、日常のスクールカウンセリングにおける様子を併せて伝えることにより、自身と学級担任双方の子ども理解を深めようと心がけた。

このような相互の働きかけを行ったことにより、各学年のコンサルテーション後半では、学級担任から、スクールカウンセリングにつなげたいと考えている子どもの存在が報告された。そこで、スクールカウンセラーからは、そのような場合における留意点などを伝え、協力して支援に取り組むことを保証する働きかけを行うことができた。

また、既に保護者等に対し、スクールカウンセリングの必要性を投げかけつつも、現状ではスクールカウンセリングにつながない子どもについては、スクールカウンセラーが教師の支援を後方支援する手立てを述べ、現状で可能なことをやっていこうと提案することができた。

さらに、スクールカウンセリングにつなげるまでではないが、日常の支援で学級担任が困っている子どもについては、学級担任のこれまでの取り組みを聴取し、現時点で可能と考えられる支援目標と支援策を提示するよう心掛けた。

このように、本年度に取り組んだ「心理検査を活用した学級コンサルテーション」は、検査結果をもとにしながら具体的な支援策に踏み込んだものを実現することができた。心理検査の結果は、子どもの状況を客観視させる効果がある。特に本事業では、同一の心理検査を複数回にわたって実施し、その変化を追うということに取り組んだため、自らの支援がどのような形で子どもに現れるのかを見て取りやすい。このようなことが背景となり、具体的なコンサルテーションに結び付いたのだと考えられる。

子どものための「チーム支援」を深めるためには、より具体的な支援策を媒介材料として、相互コンサルテーションを行っていく必要がある。心理検査の活用は、コンサルテーション活動をより具体的なものにしていくために有効であると考えられ、結果として援助チームの形成を促進させると示唆される。

《引用文献》

石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房

2. 集団心理教育による支援

発達障害を抱える子どもにおいては、身体的な感覚の困難さがあることが知られている。そのため、身体的な感覚の成長を促すような方法（例：感覚統合など）が開発されており、身体的な感覚の困難さの緩和によって、発達障害特性を低減させるような試みがなされている。

一方で、遊びや学習など、あらゆる日常生活場面において、発達障害を抱える子どもとその他の子どもが様々なトラブルになることがある。こうしたトラブルについても、「手が触れただけなのに、パニックになった」というように、上述のような「身体的な感覚の困難さ」が一因になっている面もあると推測される。こうした問題を予防し、改善するためには、「発達障害を抱える子どもの身体的な感覚の困難さ」を緩和するだけでなく、「人によって、感じ方や表現の仕方が違うこと」「お互いの気持ちを考えながら行動するのは、大切であること」について、すべての子どもたちが理解していく必要もある。

このような観点から、本事業では、平成 26 年度において、どの子の身体的感覚の成長にとっても役立つ活動を行いながら、同時に「互いを思いやる気持ち」にも気づかせるプログラムを実施した。この成果と課題を踏まえ、平成 27 年度においてはさらなるプログラムの発展を目指し、改善を加えた。以下に、その取り組みについて詳述する。

(1) これまでの実践を踏まえた新たな取り組みの概要

ア. 平成 26 年度における実践の概要

平成 26 年度においては、感覚統合に関するワークショップの実績がある再委託先を中心とし、愛知教育大学大学院において臨床心理学を専攻する大学院生複数名が補助者として加わる形でプログラムを実施した。

また、その内容は体験を中心としたものであり、定められた空間の中をぶつからないように歩く、その上で視野の気を配ってみる、ボールを落とさないように受け渡しをしている、などの活動を実施した。これらの活動を通して、子どもたちが実際に互いの感覚の違いを感じ取り、感覚に気を配って生活することの難しさや大切さに気付かせるようなアプローチを実施した。

さらに、実施後については、各児童に振り返りシートへの記入を求めるとともに、プログラムの効果検証として「hyper Q-U」（発行：図書文化社）のソーシャルスキル尺度を実施した。

これらの実践は、子どもたちの感想あるいは実際のソーシャルスキル得点の変化を踏まえ、目的に沿った効果が得られることが実証された。

イ. 平成 26 年度における実践から導き出された課題

しかし、以上の実践で課題として考えられたのは、以下の 3 点である。

まず、感覚に関する体験活動が中心のプログラムの実践によって、子どもたちに気づきを促すためには、単に体験のみでは十分ではないということである。平成 26 年度における実践において子どもたちの変化が促された要因の一つには、プログラム内で適宜子どもたちを集合させ、授業者が適切な発問を行い、子どもたちに考えさせる時間を十分に確保した点が挙げられる。よって、体験活動に加え、その体験を知的に理解し、意志や行動へと結びつけるような工夫が必要であると考えられた。

また、効果検証に関しては、具体的な行動変化に関わる「ソーシャルスキル」を測定するのみでよいのかという点が挙げられる。ソーシャルスキルは、対人間の行動を規定する上で重要な要素であるとは考えられるものの、本実践ではその対人行動の背景としての「思いやり」を育成することをねらっている。そこで、その方法を測定して効果検証を行うことが適切ではないかと推測された。

さらに、平成 26 年度においては、上述のように専門家の支援を得て具体的な実践に結び付けることが可能となった。しかしながら、再委託等によって専門家の支援を受けるためには、予算措置が欠かせない。広く本実践を全国の学校に広げていくことや、本実践を継続的に実践していくことを検討するためには、予算等の制約によらず、いつでも・どこでも実践可能な方法としていく必要がある。そのためには、本実践を誰でも実践可能なものとするとともに、実践が可能な者を育成して具体的な実践方法を伝え、その者が実際の様々な現場で実践する手立てをつくっていくことも必要であると考えた。

ウ．以上を踏まえた平成 27 年度における改善点

そこで、平成 27 年度においては、以下の点を改善することとした。

まず、内容として、体験活動を取り入れながらも、それのみに終始せず、感覚に関する知的な理解を促して、子どもたちの意見交換から発見が導き出せるよう、展開を工夫することとした。

また、効果検証の際、従来の「hyper Q-U」（発行：図書文化社）のソーシャルスキル尺度に加え、新たに小林（2013）や箕浦・成田（2013）を参考にしながら、小学生にふさわしい表現に変更して「思いやり」を測定することとした。

さらに、授業実施者は、愛知教育大学大学院において臨床心理学を専攻する大学院生で、かつ指定校において「アイリスパートナー」という名称で、大学院の授業の一環として実習のため来校している者とした。そして、その大学院生の実践を可能とするため、事前に育成のための講義を実施することとした。

《引用文献》

小林美佐子 2013 思いやり尺度の作成 日本教育心理学会第 55 回総会発表

論文集, **55**, 105.

箕浦有希久・成田健一 2013 2項目自尊感情尺度の開発および信頼性・妥当性の検討 感情心理学研究, **21**, 37-45.

(2) 授業実践とその効果

ア. プログラムの概要

プログラム全体のねらいとしては、「感覚」について体験を通して学びながら、人との感覚の違いに気がつき、他の人の立場で考えられるようになることとした。

プログラムの対象については、発達段階等についての適切さを指定校内で協議し、平成 27 年度についても、平成 26 年度と同様、3 年生全学級（計 3 クラス）を対象とすることとなった。さらに、実施時期や回数についても、同様に指定校内で協議を行った結果、平成 27 年度については、1 学期と 2 学期に 1 回（年間計 2 回）実施することとし、1 時限ごとに学級単位で実施することとなった。

プログラムの実施担当者としては、上述の通り、愛知教育大学大学院において臨床心理学を専攻する大学院生で、かつ指定校において「アイリスパートナー」という名称で、大学院の授業の一環として実習のため来校している者とした。その他、指定校主幹教諭、指定校スクールカウンセラー、および発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業運営委員会のメンバーである外部専門家が企画立案に加わり、各学級担任教諭は当日のプログラムに子どもたちとともに参加した。さらに、当日は上述の発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業運営委員会のメンバーである外部専門家、および同メンバーである外部機関の職員も加わって参加観察を行った。

なお、実施前には、対象学級の保護者に対し、プログラム実施についての案内を通知し、必要な理解を得た。

また、実施後については、各児童に振り返りシートへの記入を求め、プログラムを認知的に整理し、定着が図れるように意図した。さらに、効果検証のために、各回とも、参加全児童に対して、実施前後に「hyper Q-U」（発行：図書文化社）のソーシャルスキル尺度、および新たに開発した「思いやり」尺度を実施し、その変化を統計的に検討することとした。

イ. 第 1 回プログラムについて

日時は、平成 27 年 7 月 9 日（木）1 時限目～3 時限目に、それぞれの学級（計 3 クラス）ごとに実施した。

実施場所は、愛知教育大学附属岡崎小学校における各学級である。

本時のねらいは、「感覚について学び、自分の感じているものが他の人と同じとは限らないこと、また自分の感じているものが正しいとは限らないことを体験する」こととした。

具体的な本時の展開は、以下の通りである。

時間配分	トレーナーの働きかけ－T 子どもから想定される反応－R	準備するもの
導入（5分）	<p>T「5 感って知ってる？」「5 感ってどういう意味だと思う？」</p> <p>R：見る（視覚）、聞く（聴覚）、嗅ぐ（嗅覚）、触れる（触覚）、味わう（味覚）、見えないものが見える（第6感）</p> <hr/> <p>T「今日はその感覚っていうことを勉強します。じゃあ、まず、<u>感覚に意識を向けるよ</u>。最近、何か見たものある？」「じゃあ、匂いを嗅いだもの？」「味わったもの？」</p> <p>R「最近、何かよく見たもの？」・・・TV、友達、宿題 「最近、何か聞いたもの？」・・・音楽、先生の話、友達の話 「最近、何か匂いを嗅いだもの？」・・・食べ物、花 「最近、何か触ったもの？」・・・勉強道具、机、友達 「最近、何か味わったもの？」・・・いちご、ピーマン、牛乳</p>	○冊子を配る
目標の提示（3分）	<p>T「みんな、いろんな感覚を教えてくれたね。でも、ちょっと考えてみて。今、教えてくれた感覚って、みんなおんなじことを感じているものなのかな？」</p> <p>「例えば、さっき教えてくれた『先生の話聞いたよ』っていうのは、みんなおんなじことを聞いているのかな？人によって違ったように聞いていたことってないかな？」</p> <p>「今日は、この感覚の人による違いを体験するよ」</p> <p>「今日の目標は、これです：<u>感覚は人によって違うということがわかる</u>」</p>	○目標を拡大用紙で提示する。
体験①-1（7分）	<p>T「まずは、みんな物を見てるとき、周りの人も同じものを見ていていると思っているよね。それってほんとかな？っていうことを体験してみよう」</p> <p>⇒つぼと老人の絵を見せる。</p> <p>T「これ、何に見える？」</p> <p>「つぼに見える人？」「老人に見える人？」（挙手させる）</p> <p>「おんなじ絵なのに、人によって見えるものが違うね」</p>	○つぼと老婦人の絵を提示する。

<p>体験①-2</p>	<p>T「もう1つ、不思議なものを見てみよう」 ⇒ミューラー・リヤー錯視を配布する。 T「これ、どっちが長く見える？」 「上が長く見える人？」「下が長く見える人？」（挙手させる） T「じゃあ、定規を机から出して測ってみよう。どうかな？」 R「同じ！」「じゃっかん、下（上）の方が長く見える」 T「これは同じ長さです。でも同じに見えないよね！ということはどういうことなんだろう！」 T「みんな物を見てるとき、自分は正しく見れていると思っているよね。でも、本当は違う場合があるんだよ」</p>	<p>○ミューラーリヤー錯視を配る。 ○定規</p>
<p>体験② (10分)</p>	<p>T「では、もう1つ、みんなに不思議な体験をしてもらいます。これから紙を配るので、そこに絵を描いてもらいます。でも、ルールがあるよ。ルールは、先生が言ったことをよく聞いて、その通りに絵を描くってことです。周りの人の書いているものを見ないで、みんな、できるだけ正確に描けるように頑張ろう」 絵の指示書に従って描かせた上で、「どうだったかな？周りの人と自分の絵を比べてみよう。同じかな？違うかな？」 みんなと一緒に大変な思いを体験する。</p> <p>R「〇〇が違う」「××が違う」 T「じゃあ、どうして〇〇をそうやって描いたのか、どうして××をそうやって描いたのか、周りの人と話し合ってみよう」</p>	<p>○A4サイズの白紙を各自1枚ずつ配る。 ○絵の指示書</p>
<p>話し合い・シェアリング (10分)</p>	<p>T「どんな意見が出ましたか？」 R:「僕は～と言われたからこうやって描いたけど、△さんは☆☆と聞いたから□□と描いたっていうことでした」 T「おんなじことを聞いていたはずなのに、人によって違うように思っ、描いた絵も違って来たんだね」 「先生が説明していた絵は、本当はこんな絵だったんだよ。みんな、どれくらい同じだったかな？」 「先生が描いてほしかったように、みんなが描けるようになるためには、先生にもっとこうして説明してほしかったなっていう意見はあるかな？」</p>	<p>○絵を提示する。</p>

	<p>R「もっと**のところを、くわしく説明してほしかった」</p> <p>T「そうか。話す人も、いろんな人にわかりやすいように、気を付けて話す必要があるんだね。じゃあ、説明を聞いて描く側だったみんなの方で、何か気を付けた方がよかったなとか、こうできたらよかったなっていうことはあるかな？」</p> <p>R「わからないことは、きちんと質問した方がいい」「周りの人と見比べながらできるといい」</p> <p>T「そうだね。自分だけで思い込んでしまうんじゃなくて、いろんな人とたしかめあいながらできるとよかったね」</p>	
まとめ (5分)	<p>T「今日は、感覚は人によって違うことを学んできたね」「今日の勉強をふりかえってみて、ふだんの生活で、そういえばあれって、ほかの人と感覚が違ってたから、あんなったのかなっていうことを思い出した人はいますか？」</p> <p>R「友達と約束していたのに、時間を間違えたこと」「自分だけ、宿題を忘れてしまったこと」</p> <p>T「そうだね。感覚の違いは、今言ってくれたように、ふだんの生活で困ったことになることもあります。もしかしたら、自分や友達が、そうやって困っていることもあるかもしれません。そんな時にどうしたらいいのかなということは、もっとくわしく、2学期にまた一緒に勉強します。その時まで、『感覚の違い』っていうことを意識して生活してみてね」</p>	
感想の記入 (5分)	ふりかえりシートの記入を求める。	○ふりかえりシートを配る。

また、本時の実践の様子は、以下の通りである。

子どもたちは、教材((3)において、詳細は記述する)を用いながら感覚の種類を学んだ段階では、「たしかにいろんな感覚を使って生活しているな」という実感を得ることができていたようであった。その上で、錯視や「口頭指示のみで完成させる絵」に関する体験を行うと、子どもたちは、実際に様々な行動結果を示した。その体験によって、「同じものを見ている、誰もが同じように見えているとは限らないこと」「同じことを聞いていても、誰もが同じように聞こえているとは限らないこと」を実感し、「個人差があるということなんだ」という声が聞こえるようになった。

さらに、その感覚に配慮しながら生活するための手立てについて意見交換をすることにより、次回プログラムへの動機づけを高めることが可能になった。



ウ. 第2回プログラムについて

日時は、平成27年11月26日(木)1時限目～3時限目に、それぞれの学級(計3クラス)ごとに実施した。

実施場所は、愛知教育大学附属岡崎小学校会議室である。本時は、軽い運動を伴う活動を実施するため、ある程度の広さが確保できる部屋を準備することとなった。

本時のねらいは、「感覚の違いがあっても、その違いを認めて協力し、お互いの得意・不得意を活かしながら生活することの大切さを考える」こととした。第1回プログラムの成果を踏まえ、それを発展させて「互いの思いやり」を育む実践へと発展させるものである。

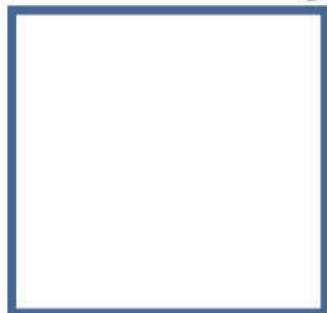
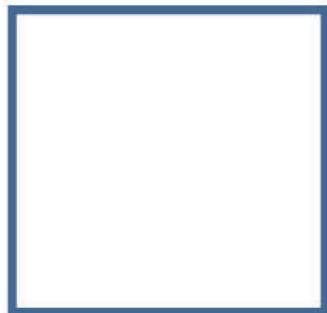
具体的な本時の展開は、以下の通りである。

時間配分	トレーナーの働きかけ-T 子どもから想定される反応-R	準備するもの
導入・前回の復習 (5分)	<p>T「前回の授業、覚えてるかな?どんなことやったかな?」</p> <p>R:「感覚について勉強した」「絵を描いた」「長さをはかるやつやった」</p> <p>T「前回、感覚について学んだね。見る(視覚),聞く(聴覚),嗅ぐ(嗅覚),触れる(触覚),味わう(味覚)ということ」</p> <p>「それでその感覚っていうのは人によって違うということを勉強したよね」</p> <p>「自分が見たものが人と同じものとは限らないし、自分が見たものが正しいとも限らないということを勉強したね」</p> <p>「最後に、先生の話聞いて、みんなで絵を描いてもらいました。それで、話す人も聞く人も、お互いに気を付けることで困ったことを避けることが大切だなっていうことがわかったよね」</p>	○冊子を配る
目標の提示 (3分)	<p>T「今日は、感覚が違うっていうことで困ったことが起きてしまった時、周りの人はどうすればいいのかなっていうことを勉強しましょう」</p> <p>「今日の目標は、これです：<u>いろいろな感覚の友だちと助け合う工夫を考えよう!</u>」</p>	○目標を拡大用紙で提示する。

<p>体験① (15分)</p>	<p>T「これから班に分かれて、ゲームをします。まず、班ごとに分かれてならびましょう」 「それぞれの人は、それぞれ違う感覚の持ち主です。一番前の人は、ボールに横たわってゆらゆら揺れています。2番目の人は、手袋をしています。3番目の人は、不思議な眼鏡をかけています」 「これから、先生がいろんな動きをします。その動きをよく見ると、ある3文字の言葉が思い浮かぶはずです。班の人たちは、話し合ってそれが何の言葉か考えましょう。そして、わかったら、紙に鉛筆で一人1文字ずつ書いていって、答を完成させましょう。完成したら、班のみんなで紙を持って先生のところに来てください。でも、間違っていたらやり直しです」 「書く順番は、ボールに乗っている人、手袋をしている人、眼鏡をかけている人の順番です。書きにくくても、ほかの人が手助けをしてはいけません。特に、不思議な眼鏡をかけている人に、声掛けして書く場所を教えたりするのはしちゃいけないですよ」 「じゃあ、どんなふうにするか、例を見てみよう」 「どの班が早く正解するか、競争です。何か質問はあるかな？」</p>	<p>○3名ずつのグループを作っておく(人数不足の場合は補助者) ○ペットボトルの眼鏡 ○指のない手袋 ○バランスボール ○紙と鉛筆、消しゴム</p>
<p>ハンデとなる様々な感覚を体験する</p>		
<p>話し合い・シェアリング (5分)</p>	<p>T「やってみてどうだったかな？」 R「書きにくかった」「難しい」 T「さっきは、手助けしちゃだめだよっていう約束でした。でも、文字を書く時に、本当なら班のお友達にこうしてもらえるといいのになってという意見はあるかな？」 R「ボールが揺れないように押さえてほしい(ボール)」 「手をもってもらえるといいなと思った(手袋)」 「紙がどこにあるのか、どこに文字を書けばいいのか教えてほしい(眼鏡)」 T「そうだよね。そうやって周りの人に助けってもらえれば、きっともっとうまくできそうだね」</p>	

<p>体験② (7分)</p>	<p>T「じゃあ、今度は今言ってくれたお手伝いの方法をいっぱい使って、班で協力してやってみよう」 「今度は、違う問題を出します。今度もできるだけ早く頑張ろう」</p> <p>----- 協力すると違ったなという体験をする</p>	<p>○紙を追加</p>
<p>まとめ (5分)</p>	<p>T「1回目と2回目で、何か違うなと思ったことはあるかな？」 R「2回目の方が、1回目より早くできた」 「2回目はすごく書きやすくなった」 「2回目は、ほかの人に助けられてうれしかった」 T「感覚がそれぞれ違っても、周りの人がそのことに気付いて、どうすればうまくいくのかを考えて、手助けすれば、困ったことが起きないかもしれないね。それに、みんなうれしい気持ちになるのかもしれないね」 「じゃあ、これをどういう場面で使っていったらいいんだろう？」 R: お年寄りに接するとき、外国人に接するとき、自分より年上の人と接するとき、自分より年下の子と接するとき、<u>教室のなかでみんな生活するとき。</u> T「そうだね。そうするといつも、つねにということになるよね。こういうことができるるとどんな風に良いかな？」 R「気持ちよく過ごせる」「傷つく人が少なくなる」 T「こういうのって学校だけじゃなくて、これからみんなが中学校に行ったり、高校行ったり、仕事したり、お買い物したり、あらゆる場面で大切なことだね。冊子を見てみよう。こういうことを、思いやりっていうんだね。みんなが思いやりをもって生活することはどんなことか、これからも考えながら生活してみてね！」</p>	
<p>感想の記入 (5分)</p>	<p>ふりかえりシートの記入を求める。</p>	<p>○ふりかえりシートを配る。</p>
<p>配慮事項</p> <ul style="list-style-type: none"> ・TT で授業を行い、主に授業を進める役と個別配慮を行う役を事前に決めておく。 ・グループの組み方について、話し合いやグループ活動がスムーズに進むように配慮する。 ・苦手なことを体験する時、特定の子ども名前があがったり、特定の子どもをイメージさせないようにする。 		

<使用したワークシート>

ボール 	手ぶくろ 	めがね 
		
<ul style="list-style-type: none">・マスからはみ出さないように書いてね!・1人1文字ずつ書いてね!		
		

また、本時の実践の様子は、以下の通りである。

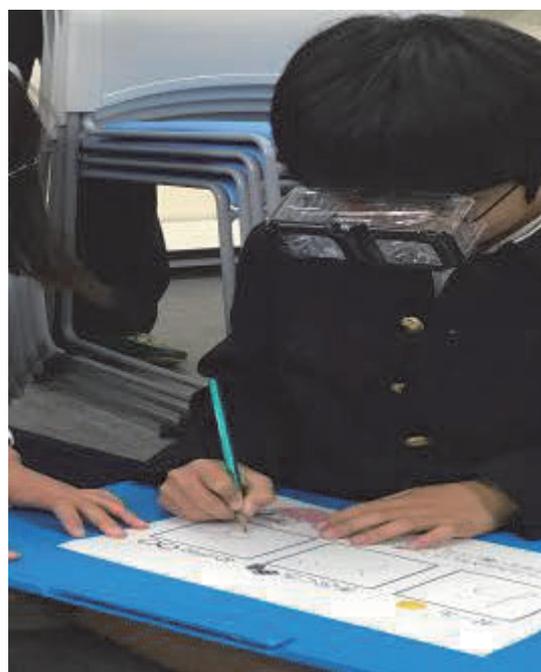
最初に子どもたちに前回のプログラムを想起させると、次々に体験を述べ合う様子が見て取れ、十分に前回の内容を振り返った上で本プログラムに臨むことができていた。

その後に行われた体験①では、子どもたちは、とても楽しみながら実施していた。しかし、やはり苦勞する様子もあった。そこで体験のシェアリングを行うと、「簡単にできたよ!」という声もあったが、「ボールの上で頑張ろうと思ったけど、滑り落ちちゃった」というように、苦勞したという声もかなり聞こえた。主に、手袋による体験は容易だったようだが、ボールの体験が難しかったようだった。

そして、「じゃあ、今度は協力してやってみよう。どうすればいいかな?」と問いかけると、「ボールを持ってあげればいいんだよ」「眼鏡の人には、もっと左だよというように、声をかけてあげたらどうかな」「手袋の人には、紙を押さえてあげよう」というように、次々と案が出た。実際に、そうした工夫をしながら体験②を行うと、「やりやすかった」という声が圧倒的であった。したがって、子どもたちは、いろいろな感覚の違いがあっても、それをお互いに補い、助け合えばスムーズになるのだということを実感できたと考えられる。

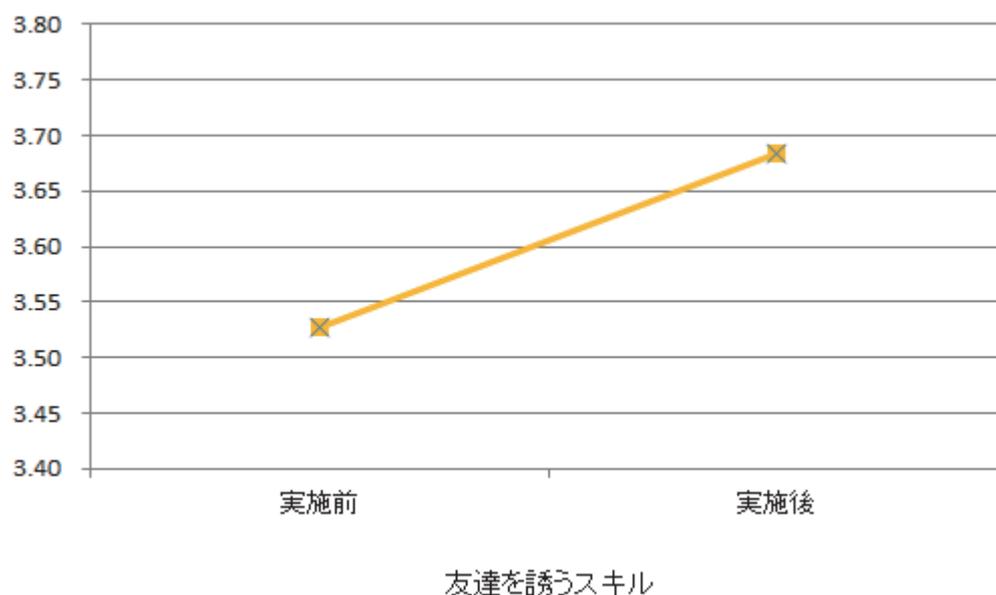
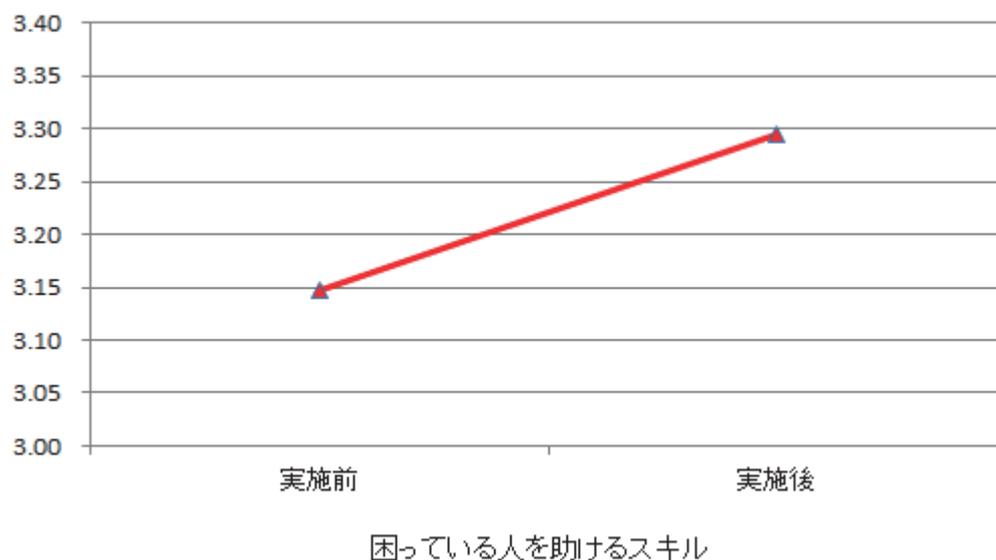
実際、「このようなゲームだけじゃなく、同じことは学校生活でもあるんじゃないかな?」と問いかけると、「給食を運ぶのが苦手だから、誰かと一緒にできたらうれしい」「掃除の時、どうしても塵取りにゴミをうまく入れ

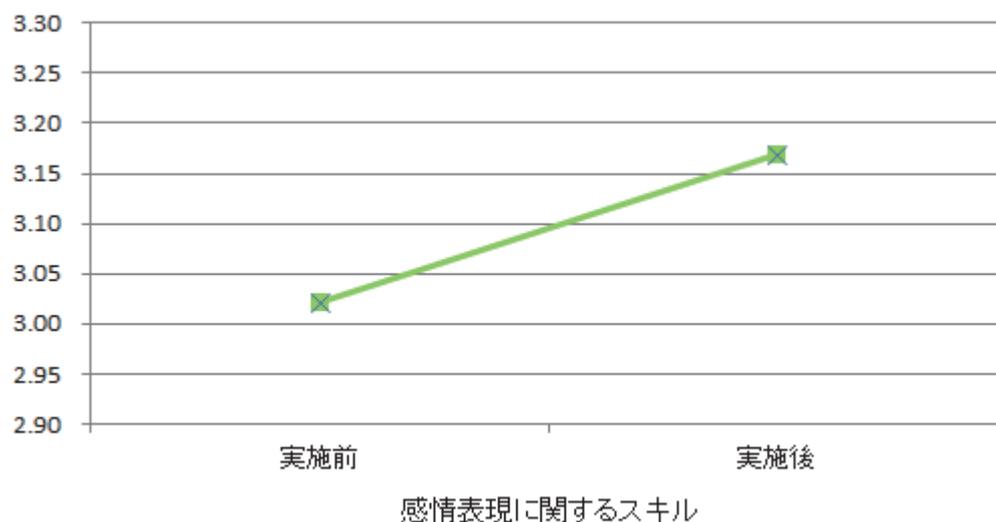
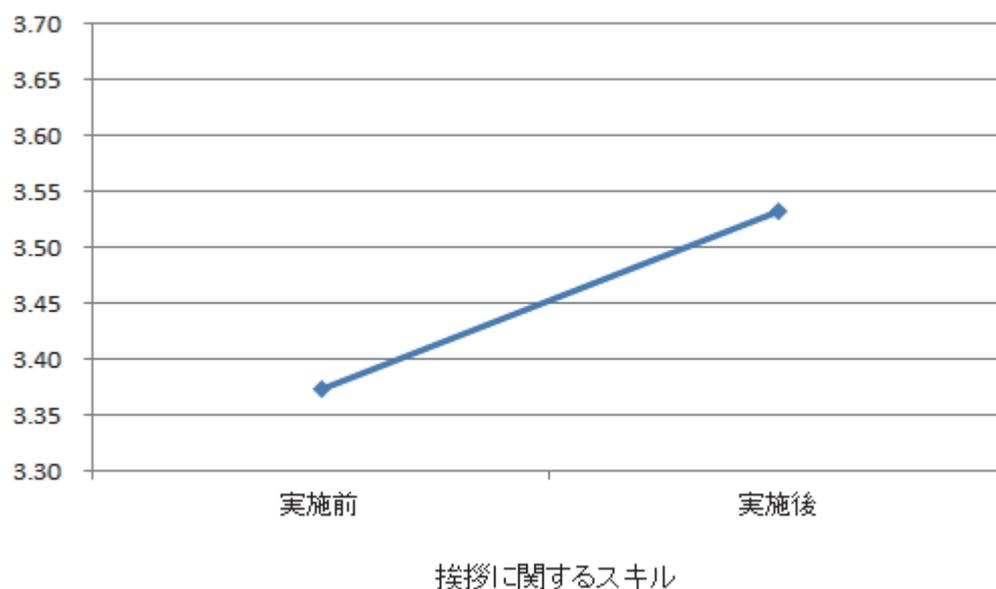
られない人がいる。他の人がゴミを寄せてあげたらいいんじゃないかな」という声が聞こえた。そうした日常での支えあいの大切さを認識し、プログラムを終えることができたと考えられる。



エ. プログラム実施による効果検証（ソーシャルスキル得点について）

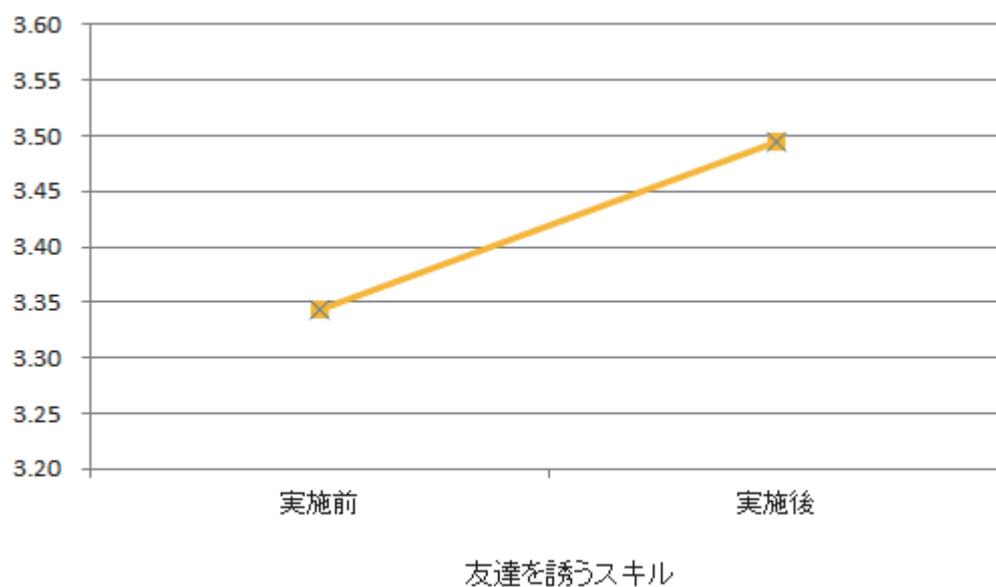
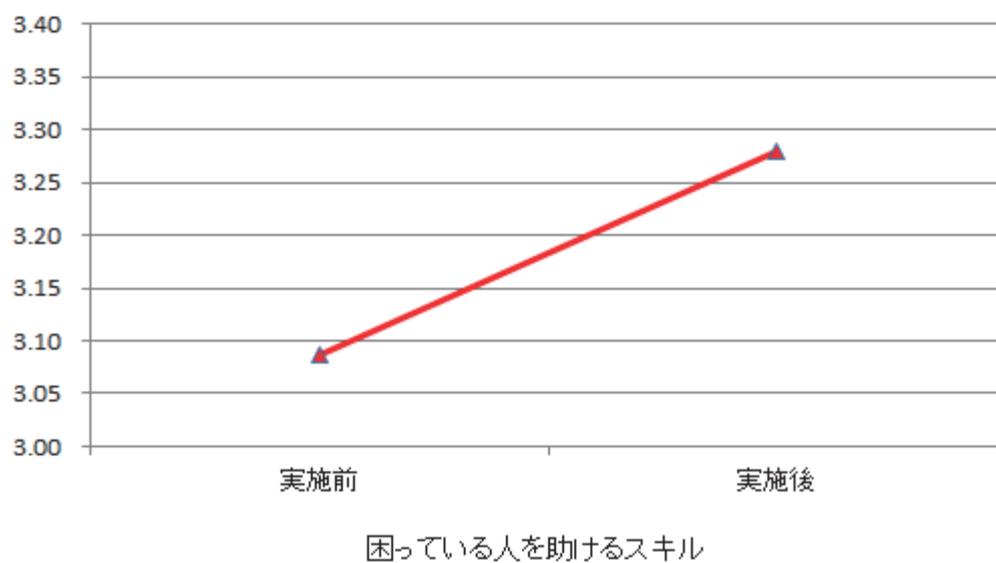
1 学期の実施前後の比較を行うと，困っている人を助けるスキルが有意に向上しており，本プログラムで伝えた「相手との違いを認め，助け合う」ということの大切さが深まっていることが確認された。また，それだけではなく，挨拶や感情表現，友達を自分から誘うことなど，友人関係形成に重要なスキルも向上していた。これは，自分から積極的に他者を認めていこうとする気持ちが高まったためではないかと推測できる。

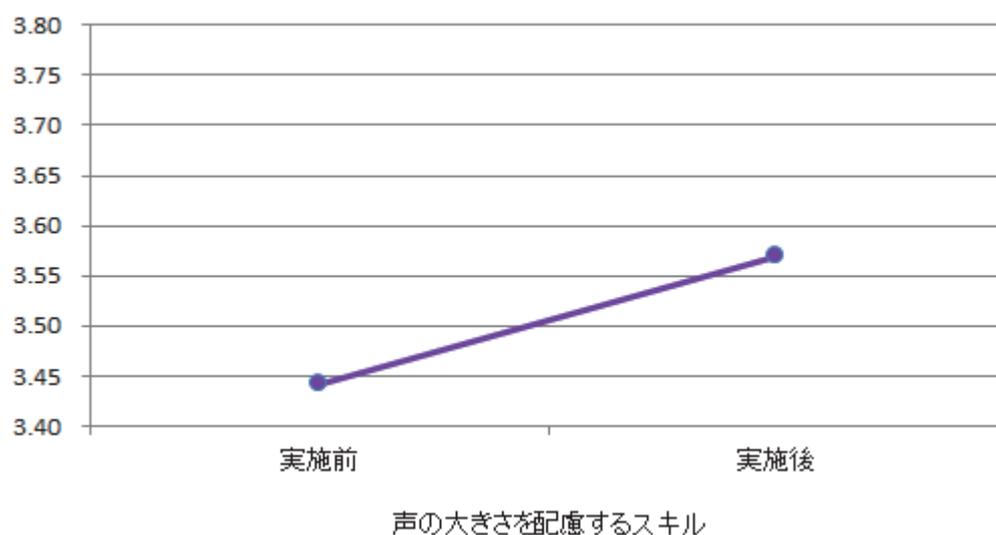
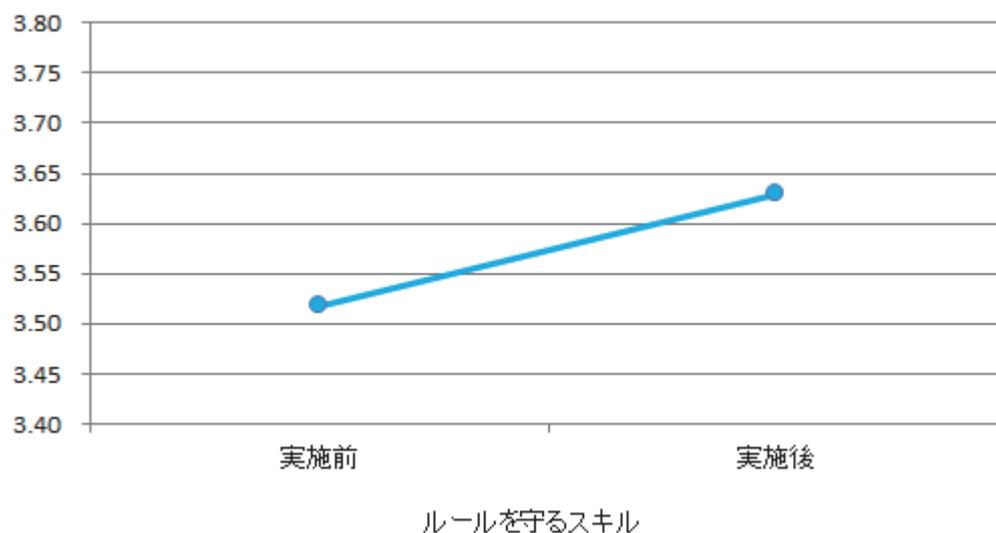




次に、2 学期の実施前後の比較を行うと、1 学期同様、困っている人を助けるスキルが有意に向上していた。したがって、本プログラムは、そのねらいを十分に達成できる内容であることが確認された。また、友達を自分から誘うことについても、1 学期同様に有意に向上していた。これは、他者との違いを踏まえ、手助けしようとする際には、自ら積極的に相手に話しかけて理解を深めようとする態度が必要になるためであろうと考えられる。さらに、2 学期においては、声の大きさに配慮することなど、他者を気遣う要素を含むスキルの向上も確認された。そして、学校生活上のルールを順守することに関するスキルの向上も確認された。これらは、本プ

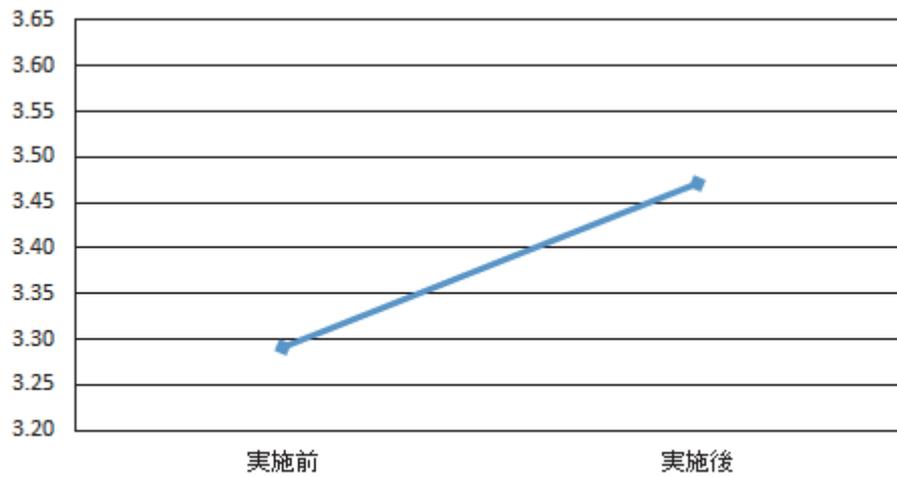
プログラムの開発にあたって考慮した点ではなかったものの、他者理解・他者支援を具体的に行っていく際に必要な視点であると考えられる。このように、本プログラムは子どもたちの多様な側面を育てる効果があると推測できる。



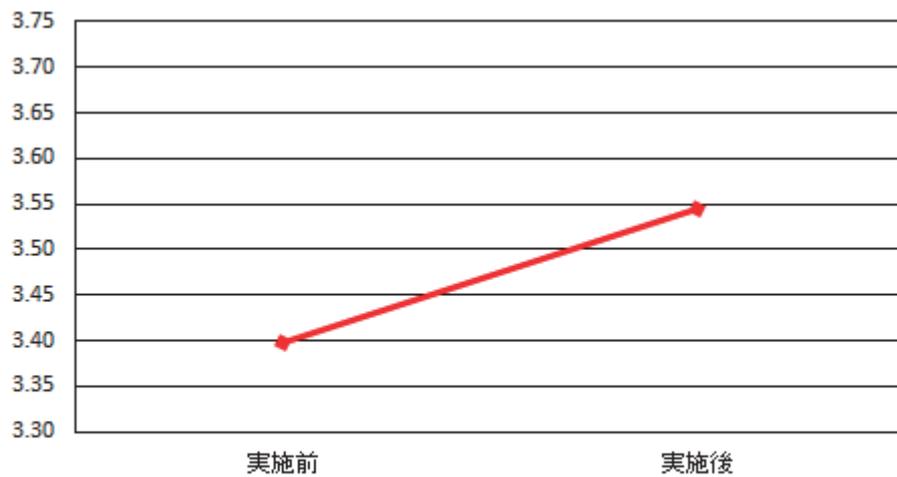


オ. プログラム実施による効果検証（思いやり得点について）

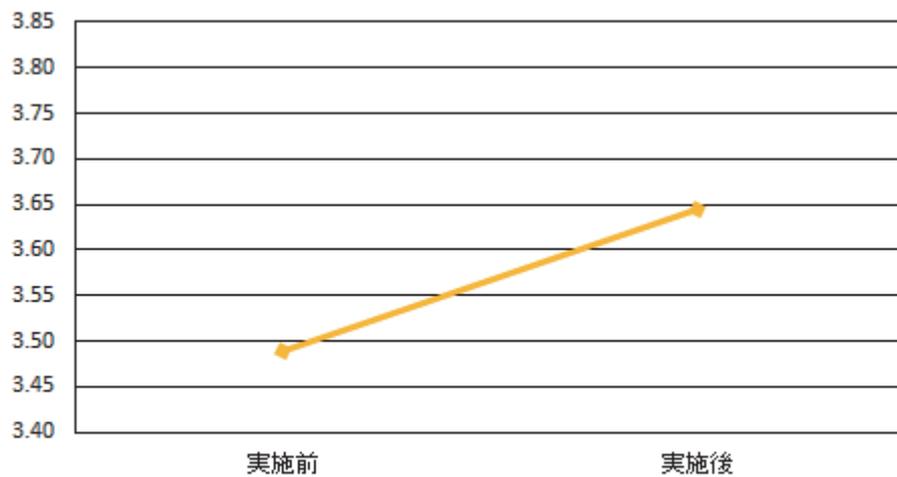
1 学期の実施前後の比較を行うと，友人関係のみならず，家族や見知らぬ人への思いやりの気持ちについても，有意に得点が向上していた。これは，1 学期のプログラムが，広く感覚全般について意識を向けるものであったことに起因すると考えられる。また，「自分のことを好きだと思う」という自尊感情に関する項目についても，有意に向上していた。これは，自分の「感覚」に注意を向けさせたことにより，自分らしさを肯定的に認めることができるようになったためであろうと推測される。



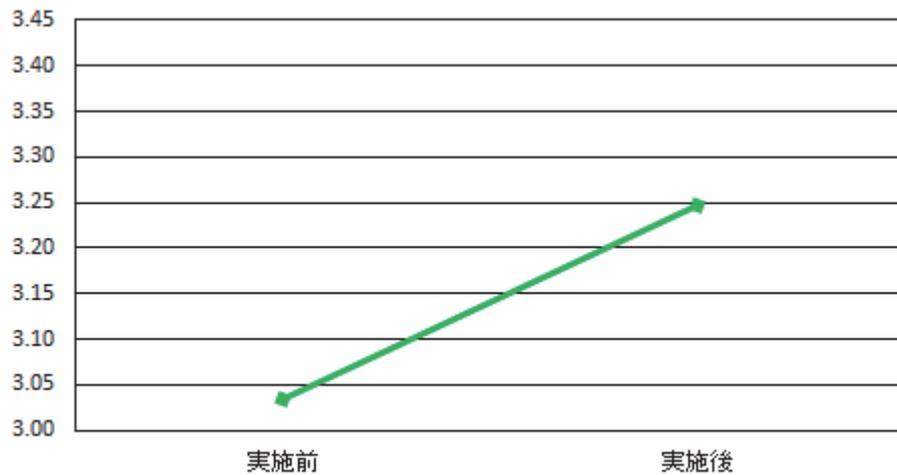
友だちが給食当番の仕事をしているとき、うまくできなくてこまっていたら、てつだう



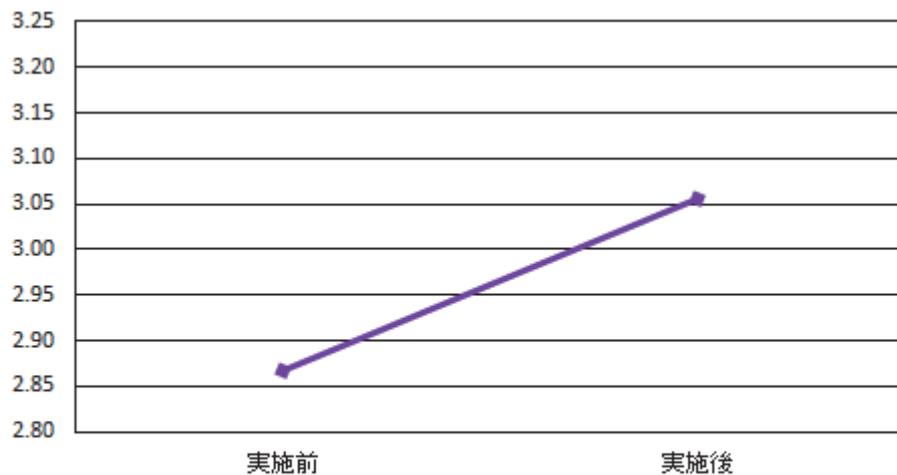
家族の人が大変そうとき、おてつだいできることをさがしててつだう



でんしゃでおとしよりの人が立っていたらせきをゆずる

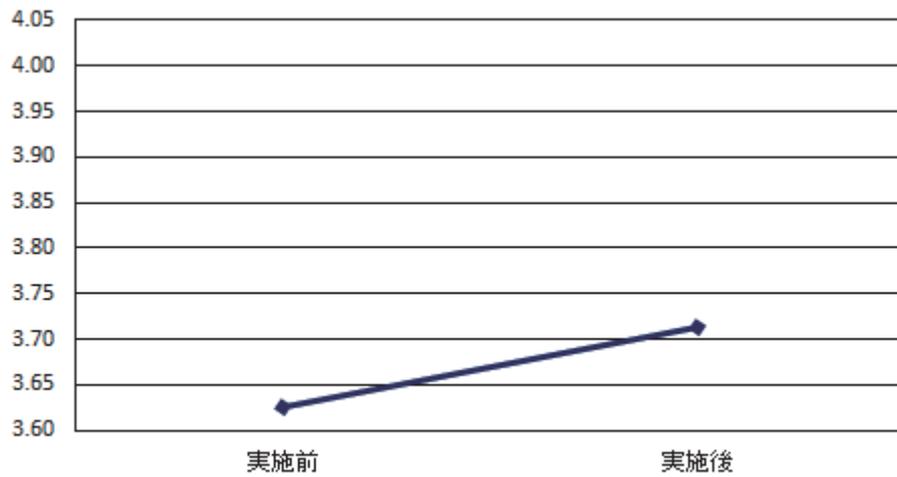


転校生がいたら、「何かこまっていることはない?」とたずねる

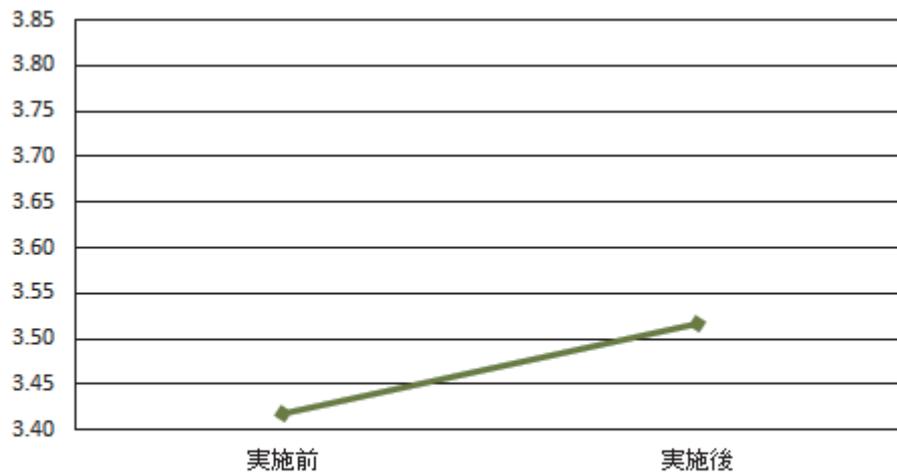


自分のことを好きだと思う

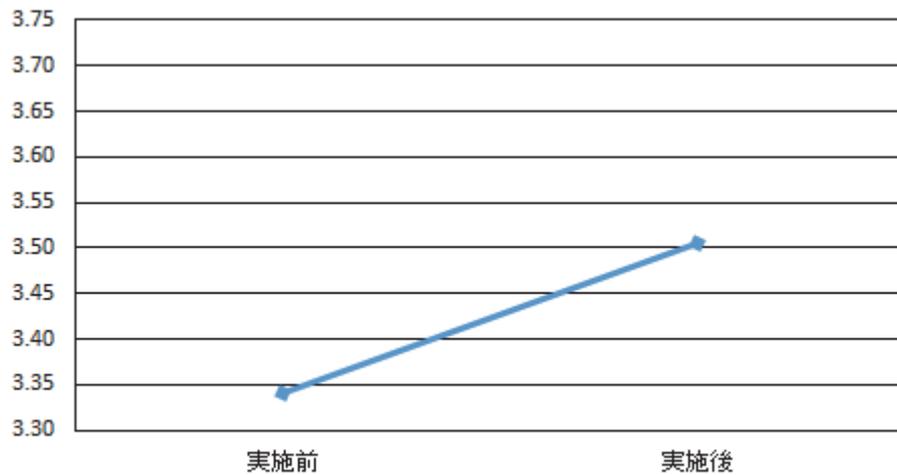
次に、2 学期の実施前後の比較を行うと、1 学期に比べて、友人関係における思いやりを示す項目について、有意に向上したことが確認された。これは、2 学期のプログラムが、実際に友人と協力しながら感覚の違いによる困難さを乗り越えるというものであったため、友人を思いやることの大切さを実感できたためであろうと考えられる。特に、本プログラムの大きな目標であった「みんなとちがうところがあって、それでよいと思う」という得点が有意に向上したことは、その意義を実感できるプログラム内容であったことを示唆するものであり、注目に値する。その結果、思いやりを測定した本調査全体の得点が有意に向上しており、本プログラムの有効性が実証できたと指摘できる。



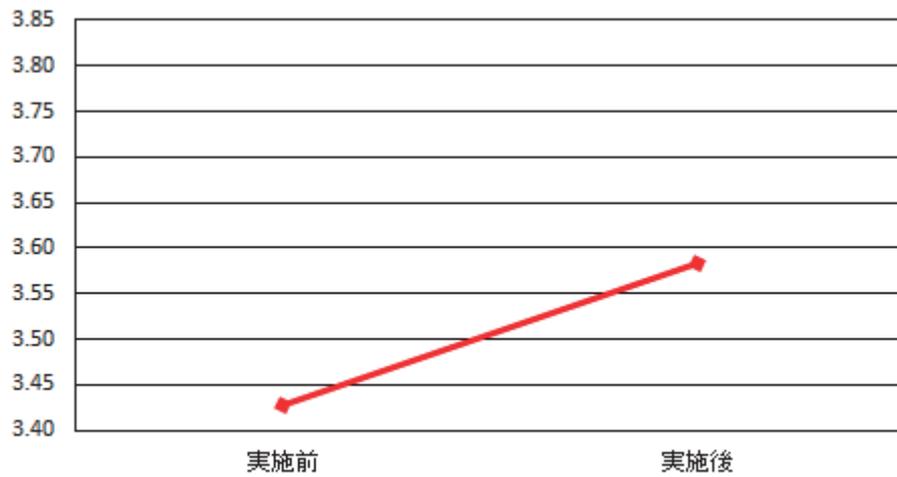
ドアに手をはさんでいたがっている友だちがいたら、「だいじょうぶ？」と声をかける



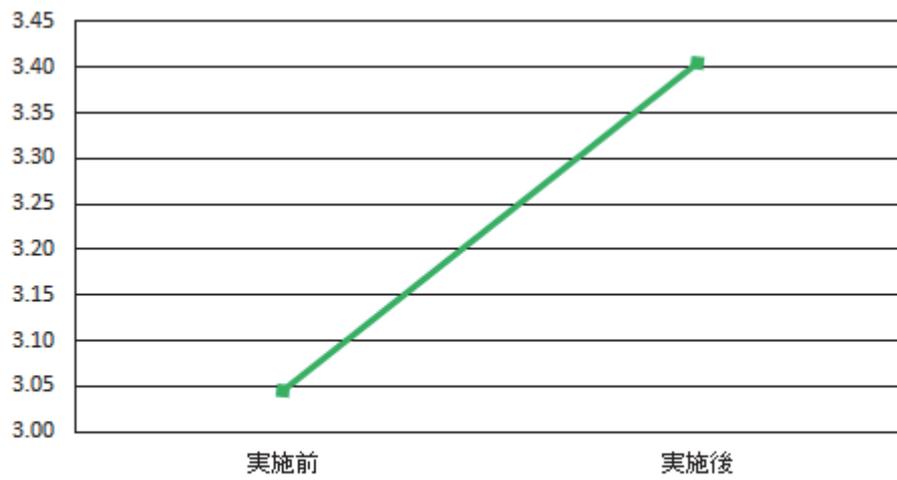
友だちが大事にしていたものをなくしてしまって、おちこんでいるとき、「きっとかなしいだろうな」と思って声をかける



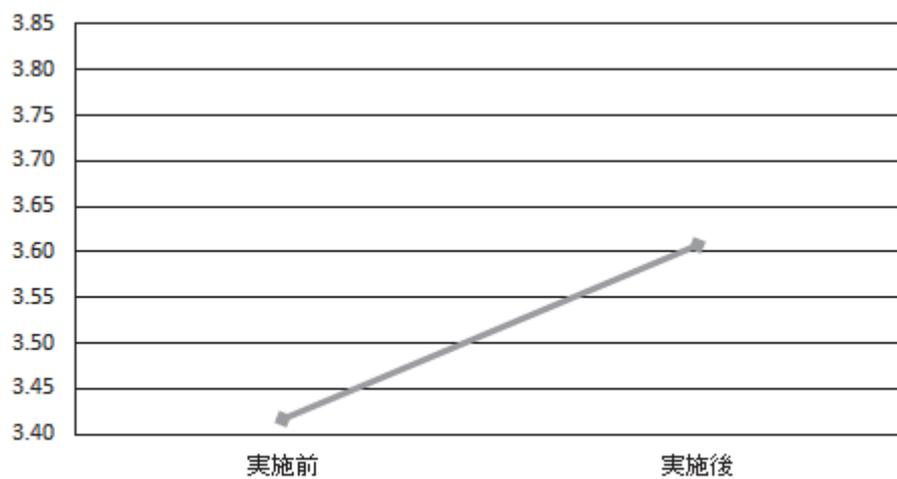
友だちが給食当番の仕事をしてるとき、うまくできなくてこまっていたら、てつだう



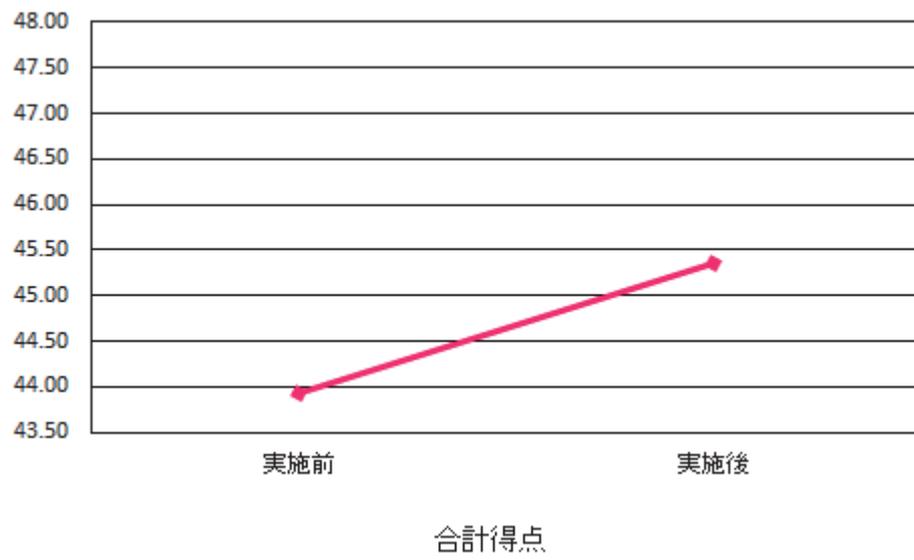
家族の人が大変そうなとき、おてつたいできることをさがしててつ
だう



転校生がいたら、「何かこまっていることはない?」とたずねる



みんな人とちがうところがあって、それでよいと思う



(3) 教材開発とそのねらい

先述したように、平成 27 年度におけるプログラムにおいては、平成 26 年度で実施されたプログラムの課題を踏まえ、体験活動とともに子どもたちの知的な理解を促す工夫を施すことによって、子どもたちの疑問を喚起し、発見を導き出せるような展開を行うこととした。

その取組みの一環として、平成 27 年度のプログラムに使用するための教材開発を行った。そのねらいとしては、子どもたちの知的理解を促すためには、口頭伝達による聴覚的な刺激のみならず、視覚的な刺激を用いることにより、多様な感覚刺激による情報処理を可能とすることである。これによって、様々な感覚の得意・不得意を考慮し、多くの子どもたちが本プログラムの目的を達成できるようにすることを目指した。

したがって、開発する教材は、イラストと文字を併用することにより、子どもたちにとって親しみやすく、理解しやすいものとするにことにした。また、学ぶべき内容を端的にまとめることとし、情報処理に混乱が生じないように心掛けた。さらに、本教材を自学自習の教材としても活用できるよう、自らの行動を振り返ることのできるチェックリストも加えることとした。

なお、本プログラムは年間 2 回であるが、先述のように動きを伴う活動も取り入れている。そのような活動でも使用に耐えうることを考慮するとともに、子どもたちの手に渡って今後も長く見返すことが可能なことも考慮し、使用する紙素材にも留意することとした。

以上の視点から開発された教材を、以下に示す。



『感覚』は人によってちがいます。
そのことを考えながら生活するには
どうしたらいいでしょう。

たとえば、サッカー選手は、わたしたちより上手に、味方にボールをパスできますね。
それは、どこに味方がいるのか、すぐにわかるという「感覚」があるからです。
そして、どの方向にどのような強さでボールをければいいのかわかるという「感覚」があるからです。
これは、わたしたちには、なかなかできないことですよね！



さあ、これから感覚について学んでいきます！

わたしたちがもつ5つの感覚



見る



聞く



かぐ



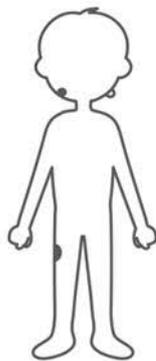
さわる・感じる



味わう

02

他にもこんな感覚もあるよ!



からだの動きや
手足のじょうたいの感覚



からだのかたむきや
スピードの感覚

03

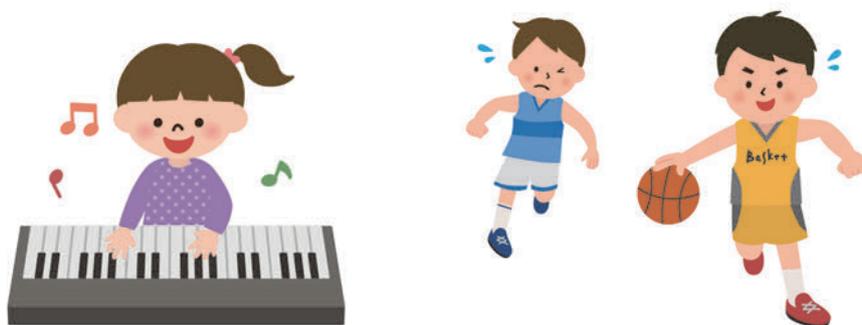
「聞く」ことも人それぞれ!

学校についたら、グラウンドやとしょかんにあそびに行く前に、かばんからきょうかしょを出さないといけないんだよ。



06

「手」や「体」の動かし方も人それぞれ!



07

友だちと自分とは、いろんなところがちがいます。
そんなちがいをわかりあいながら、いっしょに勉強したり、運動したり、
あそんだりすることは、とてもむずかしいことなんです。



08

どんなふうになれば、
友だちと自分とのちがいを
みとめあいながら
なかよくできるだろう



09

思いやり = あいての人の気持ちを考えてうごくこと



10

思いやりチェックリスト

- ドアに手をはさんでいたがっている友だちがいたら、「だいじょうぶ？」と声をかける。
.....
- 友だちが転んでしまって、もっていたものがバラバラになってしまったら、いっしょにひろう。
.....
- 友だちが大事にしていたものをなくしてしまって、おちこんでいるとき、「きっとかなしいだろうな」と思って声をかける。
.....
- 友だちが給食当番の仕事をしているとき、うまくできなくてこまっていたら、てつだう。

11

まとめ

『感覚』について勉強しました。

ふだんはあまり考えないことですが、わたしたちは『感覚』
というものがあるから、生活できています。

それは、人によってちがうものです。

人によってとくいなこと・にがてなことがあります。

同じ人でも、うまくできるとき、できないときがあります。

みんながきもちよく生活するために、**他の人には何が見え
ているんだろう、何が聞こえているんだろう**、ということ
を考えながら生活してみましょう！



12

参考図書

井上智・井上賞子 2012 読めなくても、書けなくても、勉強したい - ディス
レクシアのオレなりの読み書き ぶどう社

太田篤志 2002 Japanese Sensory Inventory Revised (JSI-R)
JSI研究プロジェクト事務局

佐藤和美 2008 たのしく遊んで感覚統合 - 手作りのおそび100
かもがわ出版

落合みどり・宮本信也 2003 十人十色なカエルの子 - 特別なやり方が必要な
・ふじわらひろこ 子どもの理解のために 東京書籍

小林美佐子 2013 思いやり尺度の作成 日本教育心理学会総会発表
論文集、55、108.

監修 筑波大学 飯田 順子
愛知教育大学 五十嵐哲也

13

愛知教育大学

(4) 授業実践者の育成

以上のような心理教育を推進し、より広く啓蒙し、実践を深めていくにあたって重要となるのは、心理教育の授業を担当可能な実践者を育てていくことである。本事業では、平成 26 年度において専門家の支援を要請して心理教育の開発にあたったが、専門家がいなければ実践できない体制に留めるのではなく、より多様な者が実践可能な状況に高めることが重要であると考えられる。

そこで、本事業では、以上のような心理教育を担当可能な人材育成にまで視点を広げ、事業終了後にも心理教育が継続して実践可能な体制を整えることを目指した。また、このことにより、育成された人材が他校においても実践可能となるため、広く一般に本事業で開発された心理教育が広まっていくことが期待される。

以上の観点から、平成 27 年度においては、臨床心理学を専攻して将来スクールカウンセラーとして活動することを目指す大学院生に対し、心理教育に関する知見を学習させ、その大学院生が実際に心理教育を担当することを試みた。

ア. 実施概要

今回の心理教育プログラムに参加する臨床心理学専攻大学院生は、大学院における学習活動の一環として、「アイリスパートナー」という名称でそれぞれが配置された学年・学級内において子どもと日常的に接し、その支援にあたっている。また、そのアイリスパートナーは、大学教員であるスクールカウンセラーと連携し、学校での心理臨床活動の実際を学ぶ機会を得ている。

今回、それに加えて、心理教育プログラムの専門家による特別講義を企画し、より深く心理教育プログラムについて学習する機会を得ることとした。特別講義は、平成 27 年 6 月 30 日（火）10:00～12:00 に実施され、第 1 回目・心理教育プログラムの前に行うこととなった。講師は、飯田順子・筑波大学人間系心理学域・准教授である。実施場所は、愛知教育大学附属岡崎小学校相談室であり、心理教育プログラムに参加する臨床心理学専攻大学院生（アイリスパートナー）5 名と、スクールカウンセラーが全員聴講した。

以下に、その学習を行った特別講義の様子を記す（イ～ソ）とともに、心理教育プログラムを担当した前後における大学院生の心理的変化の検証結果（タ）をまとめる。

イ. 学校心理学に基づく子ども理解の視点

学校では、今、「予防教育」が重視されている。例えば、不登校に至っている子どもは多くいて、子どもが不登校になってからスクールカウンセラーが関わるということはもちろん大事である。しかし、子どもが不登校

に至らないような学級の居心地の雰囲気づくりをしたり、学校全体のシステムを考えなおしたり、ストレスを抱えたときにできるだけ早い段階で発散できるような術を子どもが身に付けたり、ということも、非常に重要である。そういう意味での予防教育というのが、今、進みつつある。

まず、学校臨床が対象とする領域、予防の対象を考えてみよう。子どもたちの「援助ニーズ」（子どもたちが何に困っているのか）という調査では、「学習」や「進路」が圧倒的に多い。学習がうまくいかなかったり、進路に希望を見出せないということで、学校に通う意欲が減ったり、学校に行きたくないという気持ちが湧き上がったりしているという実態がある。保護者の援助ニーズも同様である。

学校心理学という分野では、子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面というように、学校での問題を4つの領域で捉える。子どもはトータルな存在であり、これらの4つの領域がそれぞれ別々に機能しているわけではない。例えば、勉強についていけなくなると、自尊感情が下がってくる。そうすると、友達との付き合いでも意欲がなくなってくる。勉強で遅れているということは、進路に希望を見出しにくくなる。「自分はどうせ」と感じるようになると、進路も希望をもちにくくなる。健康面も、そういうことで本格的に悩み出すと、夜眠れないとか、食べられないとか、お腹が痛い、学校へ行きたくないというふうになっていく。逆に、友達関係でうまくいけなくなったら、学級に行きにくくなって、授業に集中できなくなる。家庭の経済的な状況で悩み、進路に希望を見出しにくくなる。このように、4つの領域は別々に独立して存在するものではなく、それぞれが絡み合っているということになる。

また、学校心理学では、援助サービスを段階に分けるという考え方があがる。一般に、臨床心理学で学習するのは、不登校に至っている子ども本人や保護者への面接、いじめを受けた子どもの心のケアやいじめ加害者への教育、発達障害などであり、これらは学校心理学では三次的援助サービスと呼ぶ。特定の状況にある子どもへの対応であり、ニーズが非常に特化しているのだから、個別的で集中的に介入するということになる。

ただ、そうした状態になる前に予兆が認められることがある。登校渋りをしていて、転校してきたばかりで友達関係がつくれていなかった、成績を見たら勉強が全く追いついていなかったなどである。そのように捉えようと、不登校に至る前の段階で、援助できることがあったのではないかと考えられる。それが、二次的援助サービスである。ここでは、苦戦し始めている子どもをできるだけ早く見つけて、できるだけタイムリーに介入するということになる。

さらに言えば、苦戦しやすい雰囲気であるとか、皆がもっているニーズというのものもある。例えば、小1プロブレム、中1ギャップ、高1クライシスという言葉があるぐらい、学校移行期の適応は難しい。その移行期に、日本の学校ではオリエンテーションを丁寧にやったり、先輩が歌を歌うな

どしてくれたりなどの活動を行っている。他に、移行期は難しいという心理学の知識を提供したり、全員面接をしたりなども考えられる。こうした皆がもっているニーズに応えるというのが、一次的援助サービスである。

これらの段階的な援助サービスは、積み上げ式である。一次的援助サービスは全ての子どもにベースとして提供した上で、それだけでは援助が不足する子どもに二次的援助サービスを提供していく。さらに、それでも苦戦している子どもに三次的援助サービスを提供していく。アメリカでは「スペシャル・エデュケーショナル・ニーズ」（特別な支援）という言葉を使用しているが、イギリスでは「アディショナル・サポート・ニーズ」という言葉を使用し、子どもが必要なニーズに応じてサービスの量を追加するという考え方をしている。この考え方が、三段階の援助サービスの基本にある。

ウ．心理教育プログラムの意義と定義

予防教育というのは、心理教育プログラムという枠組みの一つである。心理教育とは、児童生徒に心理的なスキル、傾聴スキル、自己主張スキル、攻撃性対処スキルなどの対人関係スキルを教授することに焦点を当てた教育フレームからの、広い意味でのカウンセリングのアプローチということである。アメリカでソーシャルスキルトレーニングが隆盛した頃、同時に”giving psychology away”という言葉が流行した。これは、専門家だけが特別の知識や技術を持っていて、専門家のところに行かなければその技術が得られないということではなく、世の中の役に立つ知識や技術を広めていくということである。カウンセラー等が持っている知識や技術は、カウンセラーだけが持っているよりも、「親子関係で、親がカウンセラーのように話が聞ければ、問題は起こりにくい」というように、広く一般に使ってもらったほうが有益である。それが自助グループ、認知行動療法の自助ワークショップ、日常生活で使えるワークの本などにつながっている。したがって、学校においても、子どもに働きかける、保護者に働きかける、教師に働きかけるということがとても重要になる。そういう心理学の技術や知識を教えるということが、心理教育プログラムということである。ちなみに、カウンセリングもまだ社会に浸透していないため、「カウンセリングは、こういう効果があります」「こういうふうに使うといいです」ということを最初の面接で伝える、それも心理教育と言われている。

心理教育プログラムの定義としては、3つある。まず、心理学の研究や理論に基づいており、実証的基盤（エビデンス・ベースド）があることである。たまたまやったらうまくいったということではなく、心理学の知識をもとに構成されていて、心理学の手法で効果が検証されているものということである。

もう1つが、単なる知識の伝達にとどまらずに、参加者が積極的に行動を練習する要素が含まれていることである。これは、「リハーサル」をす

るということである。「明日から挨拶しましょう」と伝えてもできる場合ばかりではなく、なかなかそうはいかないことも多いため、新しいスキルを学ぶときには練習が必要となる。そういう行動を練習するリハーサルの部分が含まれているということである。

3点目が、発達段階や、参加者の生活している場の影響が考慮されているという特徴をもっているということ。このくらいの年齢の子どもではどのくらいのことを知っていればいいのか、またそのくらいの年齢の子どもに伝えるにはどのくらいの内容がいいのか。あるいは、その学校がどういうコミュニティーにあるか、どういうニーズがあるかというような、学校の文化、環境、文脈に合っているかということ。

これらが心理教育プログラムの開発に必要な視点として、指摘されているものである。

エ．心理教育プログラムの分類と具体的な種類

ここで、学校心理学に基づく三段階の援助サービスと、心理教育プログラムについて考えてみよう。

一次的援助サービスとしては、全体を対象とした心理教育プログラムが相当する。二次的援助サービスとしては、選択対象と兆候対象を対象とした心理教育プログラムが相当する。三次的援助サービスとしては、介入を目的とした心理教育プログラムが相当する。

選択対象とは、例えば転校生などのように、他者から見た際にリスクがあると思われるということで、そうしたリスクを低減させるための予防教育をするということになる。ただし、これは他者から見た際のリスクであるため、「まだ問題が起きていないけれど、こういう子は問題を起こしやすいだろう」というように、ラベルを貼ることにもなり得る。

兆候対象とは、既に特定の心配される兆候が出ているということで、例えば鬱的な傾向があるなどが含まれる。

そして、実際に、例えば鬱病と診断を受けている子どもたちに対して、認知行動療法のワークショップをやるといったことが介入としての心理教育プログラムになる。

しかし、日本では、選択対象・兆候対象・介入は、学校では実施しにくいところがある。よって、全体対象をどれだけ充実させられるかということを検討するのが、日本の学校における一つの方向性であろう。

具体的な心理教育プログラムとしては、いくつかの種類が日本の学校で多く用いられてきている。

まず、ソーシャルスキル教育。これは、人間関係に関わる技術を教えていくもので、対人行動の質・量の向上を目指すことを目的としている。効果としては、孤独感の低減、自己効力感の向上などが実証されている。活用場面の例としては、学級内で人と関わるのが苦手な生徒が多い場合であるとか、特定の対人行動がとれずに苦戦が目立つ子どもがいる状況などが

あげられる。

次に、ライフスキル教育。これは、喫煙防止、アルコール乱用防止、デートDVなどの性的な課題といった健康領域で用いられてきている。「ライフスキル」とは「生きていくために必要な技術・知識」であり、ストレス対処、意思決定、創造的思考などの幅広いスキルを含んでおり、ソーシャルスキルより少し広い概念を含んでいる。

さらに、非常に多く用いられているのが、構成的グループエンカウンター。「エンカウンター」とは、「出会い」である。人に出会い、自分に出会うというエクササイズを通じ、自己理解・他者理解を深める。人と関わることで、自分の特徴を知り、人を知るというものである。

また、対人関係ゲームという方法もある。行動療法の考え方にに基づき、「楽しい活動をすることによって、不安を下げる」ということを目指している。例えば、緊張が強い子どもに対して、学級で楽しい活動をすることで学級に入りやすくする。学級全体の活気がないという状況において、学級で楽しい活動をすることが活性化につながる、というものである。

スクールカウンセラーは、こうしたいくつかの方法の中から、1つでも実施できる方法を「自分の武器」として持っておくとよい。なぜならば、スクールカウンセラーは、心理教育プログラムを実施する際の担当者や、教師が心理教育プログラムを担当する際の助言者として、学校に期待される傾向が高まっているからである。1つでも自信をもって実施できる方法を身につけておくと、他の方法も実施が容易になるという面がある。グループを動かすということは同じであるし、方法が異なっても共通して必要となる知識や技術があるためである。方法によって目的が違い、その魅力も異なるので、使い分けることができるとよい。

オ. 心理教育プログラムの効果

心理教育プログラムの効果としては、海外で実証されてきている。

まず、予防（問題を予防する）効果として、犯罪行為を行う子どもの減少、暴力や妨害行動・教師への反発といった問題行動の減少、攻撃性の低下、薬物使用の減少、学校の停学や校則違反の減少が示されている。

次に、開発（子どもの資質を伸ばす、ポジティブな要素を増やす）効果として、性の問題に関する知識の増加や自己防衛スキルの増加、対人間の問題解決力・コミュニケーション・自己主張・葛藤解決スキルなどの個人的・社会的能力の向上、学校とのつながりや愛着の向上（学校とのつながりや学校への愛着が増すということは、退学の防止や学習意欲の向上に直接的につながる）などが示されている。

カ. 心理教育プログラムの実践に必要な事項（実施前）

心理教育プログラムを実際に学校で行う際には、実施前の役割、実施中の役割、実施後の役割がそれぞれある。

実施前の役割としては、関係者のニーズを把握して、実施計画を立てるということがある。そして、授業案を作成し、必要な教材・教具の準備を行うということもある。例えば、今は、パワーポイントなどで資料を作成し、子どもたちに授業するということは比較的容易にできるようになっている。しかし、子どもたちの手元に残るもの、家庭に子どもたちが持ち帰って共有できるものを作成するというのは、教材・教具にさらなる意味を付加することにもなり、そうした様々な視点から検討してみる必要がある。しかし、それには、実現するための予算ということも含めて検討しなければならない。

また、もう 1 つ大事な点は、実施にあたって担任と打ち合わせを行い、要配慮児童生徒を事前に把握しておくことである。実施にあたって起こり得るハプニングを事前に想定しておくことというのは、非常に重要であるためである。例えば、実際、「隣の男女ペアでしゃべりましょう」と教示した際、「絶対、女子としゃべりたくない」と言う子どもがいたことがある。思春期では起こり得ることだが、そのクラスは男女の仲が非常に悪い状態だった。そのような実態を知っておかないと、目的に沿った心理教育プログラムが実施できなくなってしまう恐れがある。

キ．心理教育プログラムの実践に必要な事項（実施中）

実際の実施中にまず求められることは、子どもの前で明瞭に自己紹介を行うことである。明るくて優しい感じイメージのスクールカウンセラーの方が、子どもは相談しやすく、話してみたいと思うという研究がある。そして、「このスクールカウンセラーは、そのようなイメージの人だろうか」という点を日常の様子から観察され、「この人と話してみたいかどうか」という点を見極められている。したがって、自己紹介する機会も含め、子どもと接する日常場面が重要となる。自己紹介における工夫の一例としては、「自分は〇〇が好きな××です」と紹介する方法がある。これは、エンカウンターで用いられる技法でもある。これによって、会話の接点ができることにもなる。

自らが主担当者として実施する際には、授業内容を適切に進めることが求められる。わかりやすくよく聞こえるように話すことが重要である。一方で、チーム・ティーチングとして、個別の配慮を行う者として参加する際には、個別の配慮ももちろんだが、主担当者が動きやすいように補助することも求められる。主担当者は授業に集中しているので、プリント配布を代行するなどによって、主担当者のやりやすさが違ってくる。

また、授業時間を意識して、時間内に終わることも重要である。学校は無限に時間があるわけではない。作業のメインポイントまで行かないままに時間が終わってしまうと、子どもにはメッセージが伝わらなくなってしまう。実施前にリハーサルをしておき、少し余裕があるぐらいで終わらせるように調整してやる必要がある。

他に、騒がしくて收拾がつかなくなった際に、その場を収めることも求められることがある。授業経験が少ない実施者の場合、子どもが騒がしくなることがあるが、そこでどうやって子どもを集中させるか、焦点化させるかという方法を知っておく必要がある。例えば、こちらが黙ってみる、「次、行くよ」という大きくわかりやすい指示を出すなど、いくつかをテクニックとして学んでおきたい。

さらに、子どもの発言をしっかり受けとめることは重要である。子どもが発表しているときに「傾聴」する。それによって、「話を聞くときにはこういうふうに聞けばいいのだ」ということが子どもたちに伝わっていく。これがモデリング学習である。実施者は、自分がモデルになっているのだということを意識することが大事である。この点に関しては、皆を平等に、公平に扱うことも同様である。「この子はからかいの対象になっているな」と気がついた際には放置せず、実施者がその子を大事にすることが、「この子をからかってはいけない」ということにつながっていく。

ク. 心理教育プログラムの実践に必要な事項（実施後）

実施後としては、般化と維持を促進する工夫が求められる。般化とは一般化のことであり、授業で習ったことを、家庭や学級などの授業外でも使えるように促していくことが必要となる。例えば、コミュニケーションの授業で「あったか言葉とチクチク言葉」を勉強した直後、チャイムが鳴った途端に、「何だおまえ！」という会話をしていることがある。それでは意味がない。この授業中にやることが大事なのではなく、授業以外の場でやることが大事なのだということを事前に伝えておくことも、般化を促す一例である。

維持は、長期的にその状態を維持することである。学校で最もよいと考えられるのは、担任の先生にフォローアップしてもらうことである。1週間後や1ヶ月後などの忘れかけている頃に、「やっているかな」ということを確認してもらうなどの方法がある。

他にも、効果的であった心理教育プログラムをシステム化し、「毎年、〇年生は××という心理教育プログラムを実施する」というように、学校のカリキュラムに位置づけられるとよい。ただし、これは様々な課題があって、難しいことも多い。

また、事前・事後にアンケートを実施して、プログラムの評価をわかりやすくまとめ、関係者に説明するということも必要である。もしかしたら、子どもにアンケートを実施するのをためらう気持ちが生じるかもしれないが、効果を測定しないのも無責任である。実施したプログラムの効果を説明する責任がある。特に、教育は目に見えにくく形に出にくい業務であるため、効果が視覚化されることによって教師の意欲にもつながる。

ケ. 心理教育プログラムの授業案作成の実際

では、実際の心理教育プログラムの構成方法について考えてみよう。それは、4つの段階から成っている。

まず、教示である。これは、これから学習するスキルがどんな場面で役に立つのか、その不足がどんな問題をもたらすのかを説明して、学習に対する動機づけを高めるという段階である。ただし、構成的エンカウンターグループの場合は、気づきを得ることに重きを置くために、スキル教育の場合とは進め方が異なる。

次は、モデリングである。これは、これから学習するスキルのやり方を、トレーナーが手本として示すことによって、そのスキルに含まれる行動の要素や実行の仕方を示すということである。例えば、挨拶をするということや学ぶとすれば、相手に近づき、相手が自分に注目していることを確認して「おはよう」と言う、などという方法をやってみせて、その行動の要素を提示するということになる。

その次が、リハーサルという「実際にやってみる段階」になる。ここが重要であり、可能な限り時間をとれるように計画する必要がある。方法としては、ロールプレイ、ディスカッション、ワークシートへの記入などがある。

最後は、フィードバックである。子どものリハーサル時の行動がどうだったかということについて、コメントを返すことになる。リハーサルをしても、それが適切かどうかはわからないと、子どもには定着しない。しかし、「その挨拶の仕方いいね」というふうに褒められると、うれしいという感覚になり、成功体験につながる。それが、「じゃあ、これでやってみよう」という行動変化につながる。したがって、子どもの行動をしっかり観察し、適確に返す。修正した方がよい行動の場合には、「もう少し大きな声で言った方がわかりやすいよ」「もう少し表情をつけてみよう」というように、具体的に返していくことによって、練習になる。

ただ、このように学級を対象とした授業をするというスタイルではなく、ゲームを通じた方法や、日常の学校生活において学習する方法もあるので、それについては別途、学んでもらいたい。

コ. 心理教育プログラムの実践上の課題（実施者について）

心理教育プログラムの課題としては、まず、それを誰が実施するかというのが、日本の学校の今の課題である。今は教員が実施することが中心だが、教員の過重負担も大きな問題である。そこで、心理学の専門家がどこまで貢献できるかを考え、心理学が学校に役立つことを伝え、心理学が対象とする職域を広げる必要があるだろう。

アメリカのスクールカウンセラーは、学級をまわって、心理教育プログラムを行うことを仕事の中核として重視している。今の日本の学校では、学校の先生中心の活動に対してスクールカウンセラーが支援するという印象だが、コラボレーションを増やしていくことが大切になるだろう。実際、

日本でも、ある自治体では、学級担任とスクールカウンセラーとが協力して、子どもがストレスをコントロールする方法や困難を乗り越える力をも身につけ、意欲と希望を持って人との信頼関係を築くための授業を行うという取り組みが既になされている。

サ．心理教育プログラムの実践上の課題（カリキュラムとの関連について）
次に、カリキュラムにどう位置づけるかという課題がある。

現在の学校教育では、時間の確保が難しい状況にある。可能な時間枠としては、学級活動、道徳、総合的学習の時間などである。ただし、今後、道徳の教科化が進んでいく。そこで、どうすればよいのか学校現場は困っており、心理学が貢献できる要素も出てくると考えられる。そうした場面を捉えて、心理教育プログラムを実施していく機会が生まれることもあるだろう。

また、通常の授業において、心理教育プログラムの要素を入れるという視点も求められる。特に、高校などでは、心理学の知識を伝えるとともに、心理教育プログラムの要素を取り入れた授業を実施することも可能であろう。

シ．心理教育プログラムの実践上の課題（実施内容について）

さらに、実施内容も課題である。例えば、友達同士の会話の練習で、「おはようございます」ということを教えても、友人間で浮いてしまうのでためである。社会的妥当性があるもの（子どもたちが必要としているもの・子どもたちが生活する集団や社会で受け入れられるもの）を検討しなければならない。

他には、学級担任・学年の教員と協議して決定する場合、研究成果に基づく場合、地域住民のアンケートに基づく場合、子ども自身に学びたいことを尋ねる場合などもある。

ス．心理教育プログラムの実践上の課題（効果検証について）

実施した心理教育プログラムをどう評価するかについては、縦断的研究を増やし、長期的な効果を検討することが日本での課題である。アメリカでは、小学校段階での心理教育プログラムが、高校、大学、社会人になってどのように影響しているかという長期的なフォローアップがなされている。日本は、小・中・高というように学校段階が区切られているので実施しにくい面があるが、中高一貫校や小中一貫校では実施可能ではないかも考えられる。

また、効果を測定する際、量的・質的双方の観点から検討する「ミックス・メソッド」という方法を用いるとよい。客観的なデータと、それを補強するデータの双方が得られることになる。

そして、重要なのは、こうした心理教育プログラムの実施と、実際の間

題行動や生活満足度とかどのように関連するかという、効果を検討するということである。ただし、これは非常に難しい面がある。例えば、心理教育プログラムによって、客観的に何らかのスキルが向上し、子どもの感想としても同様のものが得られたとしても、実際に問題行動が減少したり、生活満足度が向上したりというところまでは、実証されにくい。最終的な目的までどう達成するかということは、心理教育プログラムをかなり綿密に組む必要があるのだろうと考えられる。エビデンスに基づく、本当に効果のあるプログラムを開発して選択する、実行するというのは非常に難しいということが指摘できる。ただし、メリットがあるかどうかわからない心理教育プログラムに、子どもを参加させるのは望ましくない。心理教育プログラムの先進国であるアメリカでも同様の状況があるので、日本でもエビデンスを蓄積していくことが必要である。

セ．今回の心理教育プログラムについて

以上を踏まえて、今回の心理教育プログラムの開発経緯などを伝え、内容を共有したい。

今回は、発達障害の早期支援に関する事業の一環として、心理教育プログラムを開発している。発達障害を抱える、あるいはその傾向がある子どもにとって、「感覚の問題」は極めて重要である。

例えば、ある子どもは、ネクタイが苦しくて制服を着るのが苦痛だと感じている。そこで、苦肉の策としてネクタイを緩めていると「何だ、その態度は！」と叱責されてしまう。それが嫌で、不登校になってしまう。

他にも、シャワーが「針が刺さるように痛い」ため、そうっと入るために長い時間がかかってしまうという子どももいる。特定の食感が苦手で、給食がほとんど食べられない子どももいる。生活上の細かい手先の運動が苦手であれば、笛をうまく押さえられないとか、トランプでぼろぼろこぼしてしまうということにつながる。また、前庭感覚に課題があると、少しでも傾いた時に気持ち悪くなるとか、バス酔いしやすいとか、ブランコに乗れないとか、マット運動ができないというところにつながる。

こうした「感覚の問題」によって学校生活で苦戦している子どもがいるが、周囲からは理解しにくい。そのため、いじめられたり、からかわれたりということにつながる。そこで、そういう感覚の違いを理解しあい、お互いがそれぞれ違うのだということを感じ、思いやるということが重要であり、そうした学級風土の育成を行っていかうというのが今回の心理教育プログラムの趣旨である。

皆と同じことを大事にする学級・学校。特に日本はそのような考え方が強いように考えられる。皆と同じカリキュラム、皆と同じ授業、皆と同じ行動ということをしごく大事にする。それによって、一人一人を育てていくという「集団を生かした個別の指導」ということに、日本の学校は軸を置いている。

そうした教育は、やはりよい面がある。一方で、人は皆、誰もが違う存在である。感覚ベースで、生物学的に人と異なる。そのため、人と違ってよいのであって、その人との違いをいい意味で「ほっておける」ことが必要なのではないかと考えられる。

皆ができるのに誰かができないという時、それを責めるのではなく「ほっておこう」ということ。逆に、目の前で困っている人がいたら、「ほっておかない」ということ。この視点を、どのように育てられるかということに、教育とは違う心理学の役割があるのではないだろうか。そもそも、心理学は個人差に着目する学問であるため、そうした個人差を明確に示し、どのように配慮してサポートしたらよいかということ、教育の場に生かしていくことができるのではないかと考えている。

ソ. 特別講義における配布資料

子どもの援助ニーズ (飯田, 2002)

表1 生徒の悩みの自由記述調査における領域別・学年別記述数

	学習	対人関係	進路	健康	感想	合計
中1 (n=31)	14	9	5	4	1	33
中2 (n=34)	25	13	19	14	9	80
中3 (n=33)	27	17	20	21	10	95
合計	66	39	44	39	20	208

トータルな存在である子ども

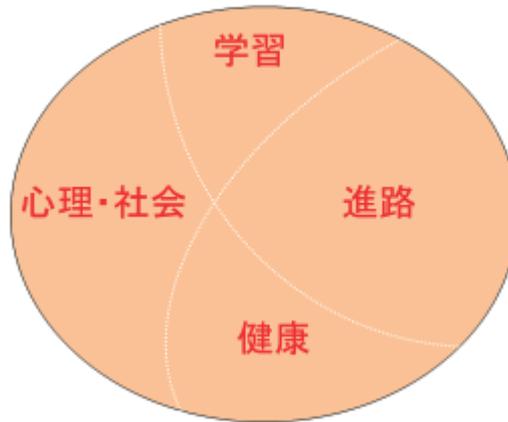


図 トータルな存在である子どもとその4つの側面

心理教育プログラムの定義

心理教育とは

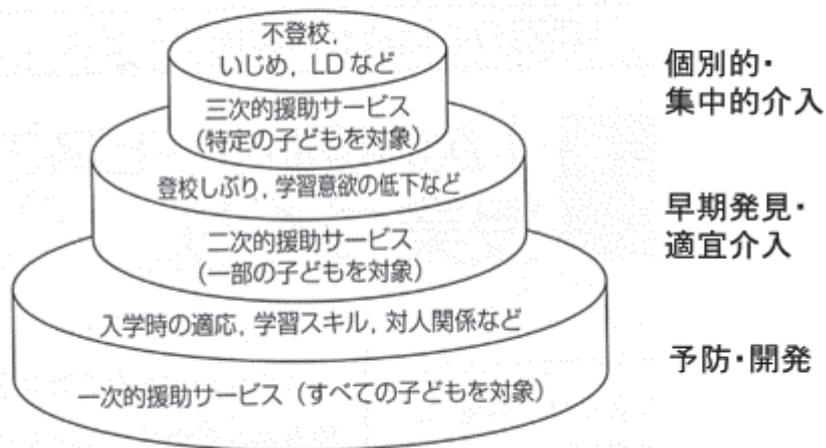
「児童生徒に心理的なスキル(傾聴スキル, 自己主張スキル, 攻撃性対処スキルなどの対人関係スキル)を教授することに焦点を当てた教育フレームからの広い意味でのカウンセリングのアプローチ(岡林, 1997)

※giving psychology away movement

心理教育プログラムの定義

- ① 心理学の研究や理論に基づいており、実証的基盤がある。
- ② 単なる知識の伝達にとどまらず、参加者が積極的に行動を練習する要素が含まれている。
- ③ 発達段階や参加者の生活している場の影響が考慮されているという特徴をもっている。

3段階の援助サービス(石隈, 1999)



心理教育プログラムの分類

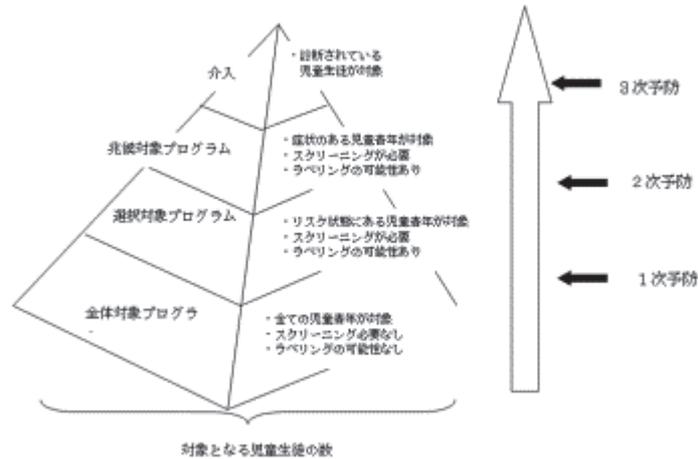


図2 予防プログラムのコンセプト (石川勉, 2006 を一部修正)

代表的な心理教育プログラム

名称	目的	活用場面の例
ソーシャルスキル教育	対人行動の質・量の向上 + 孤独感の低減, 自己効力感の向上	・学級内で人とかかわるのが苦手な生徒が多い ・特定の対人行動がとれずに苦戦が目立つ子どもがいる
ライフスキル教育	学習面, 進路面, 社会面 (人間関係), 健康面の 予防・開発的援助	・定期試験の勉強の仕方がわからない生徒が多い ・進路選択で悩んでいる生徒が多い
構成的グループエンカウンター	自己理解・他者理解を深める	・クラス替えをした直後の人間関係作り ・自己理解を促す
対人関係ゲーム	個人と環境との折り合いを促進する	・学級全体が活気がない ・学校を休んでいた子が久しぶりに教室に登校できた

心理教育プログラムの効果

- 予防効果・・・犯罪行為を行う子どもの減少, 暴力や妨害行動・教師への反発といった問題行動の減少, 攻撃性の低下, 薬物使用の減少, 学校の停学や校則違反の減少
- 開発効果・・・性の問題に関する知識の増加, 自己防衛スキルの増加, 対人間の問題解決力・コミュニケーション・自己主張・葛藤解決スキルなどの個人的・社会的能力の向上, 学校とのつながりや愛着の向上, 学業成績の向上

心理教育プログラムの実際① ～コーディネーターの役割～

<実施前>

- 関係者のニーズを聞いて, 実施計画をたてること
- 関係者を打ち合わせを重ね, 計画を実行に移すこと
- 授業案を作成し, 必要な教材教具の準備を行うこと
- 担任と打ち合わせを行い, 要配慮児童生徒を事前に把握しておくこと

心理教育プログラムの実際② ～コーディネーターの役割～

<授業中>

- 児童の前ではっきりと自己紹介すること
- メインのときは、授業内容を適切に進めること。TTのときは、個別の配慮を行うこと、メインが動きやすいように場面をみて必要な動きをとること
- わかりやすく、よく聞こえるように話すこと
- 45分、50分という時間を意識し、時間内に終わること
- 騒がしくて收拾がつかなくなったときその場を収めること
- 児童の発言をしっかり受けとめること

※はじめての授業案は、リハーサルをして、試すこと！

心理教育プログラムの実際③ ～コーディネーターの役割～

<実施後>

- 般化・維持を促進する工夫を行うこと
- うまくいったことはできるだけシステム化し(カリキュラムへの位置づけ)、継続すること
- 事前事後にアンケートを実施し、プログラムの評価をわかりやすくまとめ、関係者に説明すること

授業の組み方の一例～SSTの場合

段階	内容
教示	これから学習するスキルがどんな場面で役に立つのか、その不足がどんな問題をもたらすのかを説明して、学習に対する動機づけを高める。
モデリング	これから学習するスキルのやり方を、トレーナーが具体的に手本を示し、そのスキルに含まれる行動の要素や実行の仕方を示す。
リハーサル	ロールプレー、グループディスカッション、ワークシート課題などを設定し、子どもにスキルを繰り返し練習する場を提供する。
フィードバック	子どもが実行したスキルに対して、うまく実行できた場合にはほめ、そうでない場合は具体的なアドバイスをする。

LD・ADHD児のSSTアセスメント領域 (小貫・名越・三和, 2004)

- 集団参加行動領域
ミックスボイス, カードゲーム
- 言語的コミュニケーション領域
同じ絵探し, インタビューゲーム
- 非言語的コミュニケーション領域
人の輪ほどき, テレパシーゲーム
- 情緒的行動領域
フレームショット, 感情当てクイズ
- 自己・他者認知領域
サイン集め, 人型ぴったんこ, 二者択一

心理教育プログラムの課題① ～誰が実施するか～

- SEL-8 SELコーディネーター
- アメリカースクールカウンセラー, スクールサイコロジスト
- 教育の専門家と心理の専門家のコラボレーション

心理教育プログラムの課題② ～カリキュラムにどう位置づけるか～

- 学級活動の時間, 道徳の時間, 総合的学習の時間など
- 通常の授業のなかで心理教育プログラムの要素をいれる(例. 飯田(2015)高校生を対象としたライフスキル教育の実践)

心理教育プログラムの課題③ ～プログラムをどのように実施するか～

- 子どもたち必要としているもの・子どもたちが生活する集団や社会で受け入れられるもの⇒社会的妥当性の問題。
- 学級担任・学年の教員と協議して決定しているもの（江村・岡安, 2003; 渡辺・山本, 2003）
- 地域の人にアンケートをとったもの（金山・中台・前田, 2004）
- 生徒に学びたいスキルをたずねたもの（村上・飯田, 2006）

心理教育プログラムの課題④ ～プログラムの評価をどう行うか～

- 縦断的研究を増やし長期的な効果を検討する（小中高の接続の問題）
- ミックスメソッド (Mixed Method) ー量的研究法と質的研究法を組み合わせデータをとる
- 実際の問題行動や生活満足度とどのように関連するか効果を検討する

心理教育プログラムの課題⑤

～どのようにエビデンスに基づくプログラムの選択を行うか～

多くの学校は、エビデンスベースプログラム(科学的に効果が実証されているプログラム)を必ずしも実行しておらず、評価が十分なされていないプログラムを採用したり、独自のプログラムを作成し実施している。このような場合、学校は別の選択肢を選んだらどうであったかという評価をたいてい行っていない。結果として、毎年何百万人という子どもたちが効果があるかどうかわからない、場合によってはメリットが少ないあるいはメリットがない予防プログラムに参加している(Durlak,2008, p905)。

今回のプログラムの概要①目的

- ・ 感覚過敏(鈍麻)・感覚の違いといったことにお互いに気づき配慮しあうことのできる思いやりや学級風土の育成。



今回のプログラムの概要②:実践の背景 感覚過敏・感覚の鈍麻について

①「感覚の過敏・鈍麻」の結果

一般学生、アスペルガー症候群等の本人との
項目別チェック率の比較 (%)

項目	一般学生 n=113	アスペルガー 症候群 n=75
前庭感覚	1.3	17.3
触覚	1.2	12.9
固有感覚	0.7	12.7
視覚	0.8	17.2
聴覚	1.3	16.4
嗅覚	0.6	11.1
味覚	0.5	6.2
その他	1.5	21.6

②「本人が求める感覚の過敏・鈍麻への理解・支援」の結果

一般学生、アスペルガー症候群等の本人との
項目別チェック率の比較 (%)

項目	一般学生 n=113	アスペルガー 症候群 n=75
口腔活動	1.8	10.5
前庭固有感覚	1.8	13.0
触覚	2.7	12.1
視覚	1.8	17.9
聴覚	0.9	15.8
嗅覚	0.6	9.7
食べること	0.8	12.2
その他	3.9	25.2

* 高橋智・増淵美穂(2008) アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究—本人へのニーズ調査から—, 東京学芸大学紀要(総合教育科学系)59, 287-310.

みんなと同じことを大事にする学級・学校において、
人と違って良いということ、人との違いを良い意味
でほっておけること、目の前で困っている人がいたら
逆にほっておかないことを、どのように育てられるか。

⇒心理学の役割



参考文献

- 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的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 2013 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 学文社（第4章）
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編 図書文化
- 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 2013 よくわかる学校心理学 ミネルヴァ書房
- 小貫 悟・名越斉子・三和 彩 2005 LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社

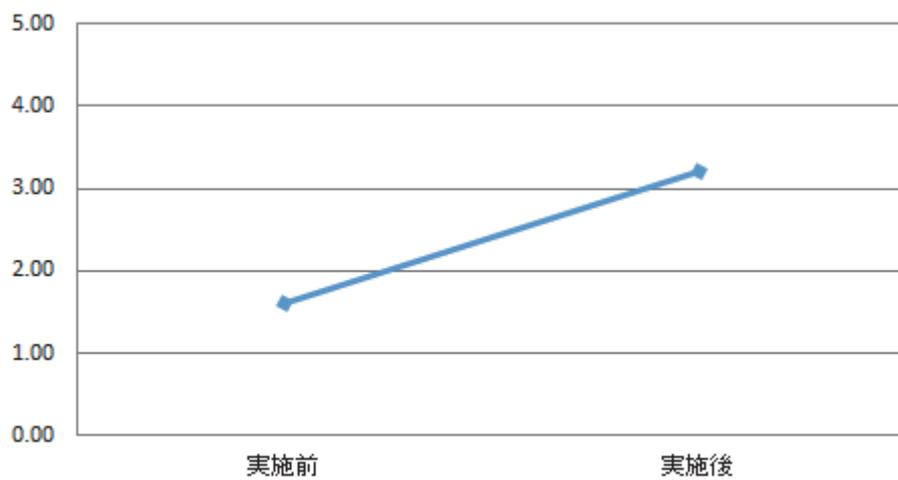
タ。心理教育プログラムを担当した前後における大学院生の心理的变化

以上の特別講義の後、実際に合計2回の心理教育プログラムを実施させた。そこで、その体験が大学院生にとってどのような効果をもたらすのかを検証するため、質問紙調査を実施することとした。

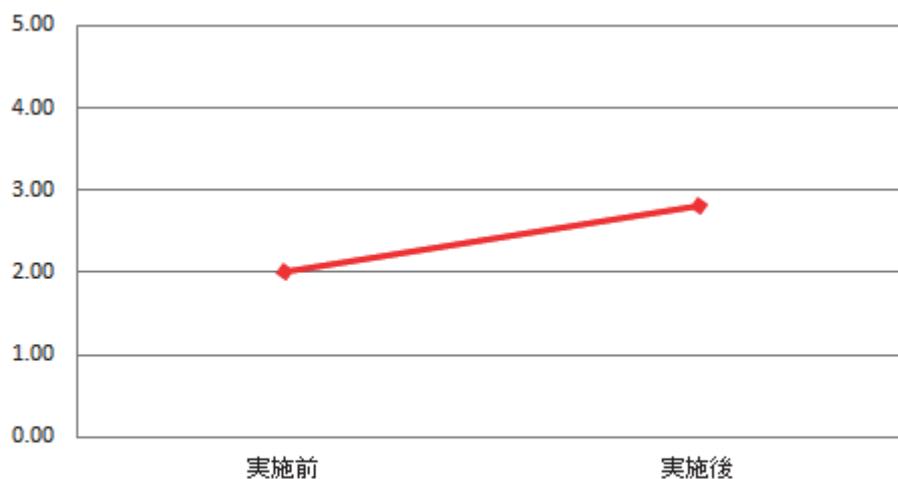
調査内容は、心理教育プログラムに対する自己効力感を測定する12項目であり、今回のために独自に作成したものである。また、調査時期は、事前調査は特別講義を受講する直前、事後調査は最終プログラム実施直後であった。

なお、本調査の対象となった心理教育プログラム参加大学院生は合計5名であり、統計的手法による検証では有意な結果が得られない可能性が高い。それにもかかわらず、以下に示すように、いくつかの項目において有意な得点の上昇が認められた。

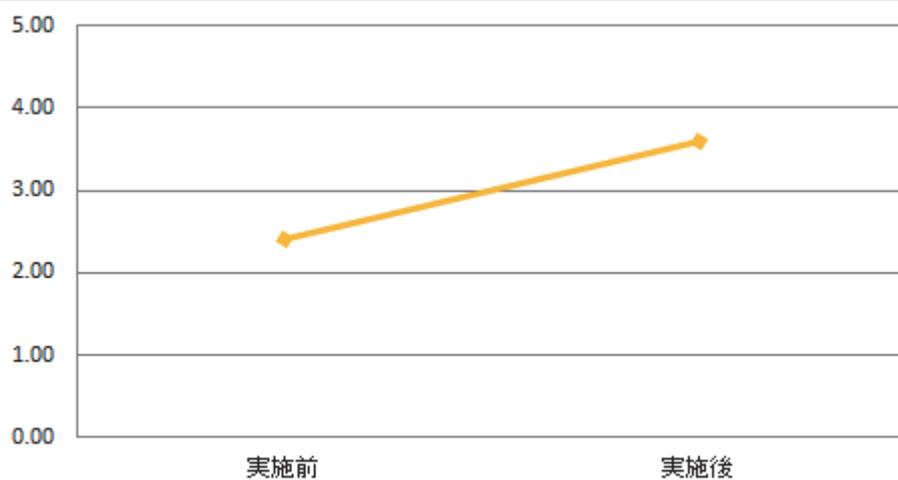
まず、統計的に有意な上昇が認められたのは、「関係者のニーズを聞いて、予防教育の実施に繋げていくこと」「心理教育の授業の中で、騒がしくて収拾がつかなくなったとき、対応すること」「45分、50分という時間を意識し、時間内に終わらせられるよう時間を効果的に使うこと」「授業中の児童の発言をしっかりと受けとめること」であった。これらは、参加した大学院生が特に留意しながら準備にあたって実施に向かったものであり、実際のプログラムを運営することによって自己効力感が増したものと考えられる。



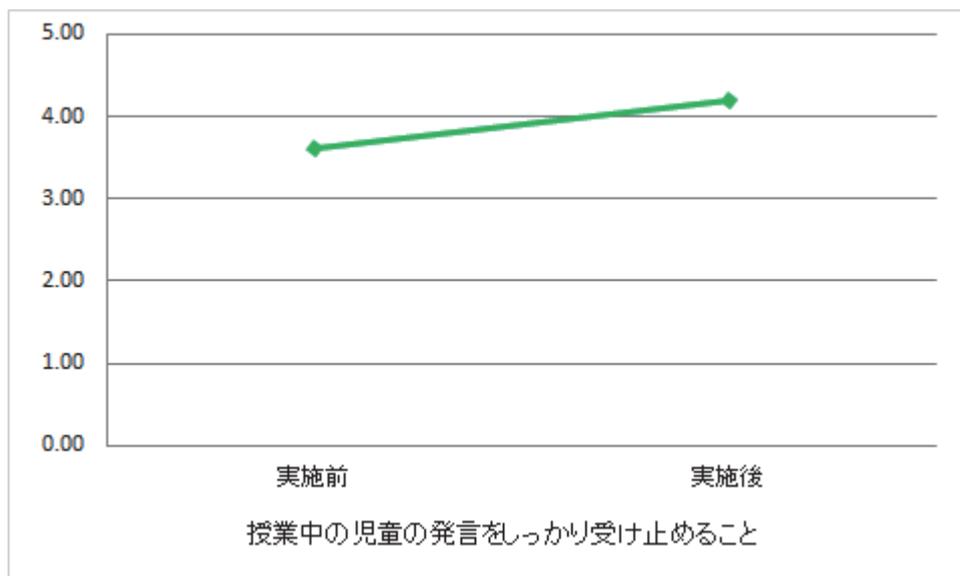
関係者のニーズを聞いて、予防教育の実施に繋げていくこと



心理教育の授業の中で、騒がしくて収拾がつかなくなったとき、対応すること



45分、50分という時間を意識し、時間内に終わらせるよう時間を効果的に使うこと



また、「学級に赴き、心理教育の授業をメインで行うこと」「学級のどの子どもに対してもわかりやすく、よく聞こえるように話すこと」「うまく参加できていない児童に気がつき、必要な配慮を提供すること」については、有意な結果に近い得点上昇が認められた。したがって、より多くの大学院生を対象としてこの体験を試みさせ、質問紙調査を実施していれば、有意な結果が得られた可能性がある。これらについては、実際にプログラムを体験することによって必要性を認識し、次の機会にも同様にできるだろうという予測が立てられるようになったものと考えられる。

一方で、「計画を立て、管理職や教員と話し合い、実行に移すこと」「学級を対象とした心理教育の授業案を作成すること」「学級を対象とした心理教育において、TT（ティームティーチング）の一員として、個別の配慮を担当すること」「プログラムの効果を学校生活に般化することや長期的に維持することにつなげていくこと」については、得点は上昇しているものの、その程度は緩やかなものであった。これらについては、今回のプログラムにおいてはスクールカウンセラーが主に担当し、大学院生は担当していないものが多かった。このように、実際の体験を経ないことについては、やはり自信が身に付きにくかったのであろうと推測される。

なお、全く得点の上昇が認められなかった「児童の前ではっきりと自己紹介すること」については、当初から得点が高く、その自信の高さを維持できたものと考えられる。

このように、大学院在学中に心理教育プログラムを実際に体験することは、その実施の不安を低減し、自信を深め、次の実践への心理的障壁を取り除く効果があると確認できた。スクールカウンセラーという職務には、今後、このような心理教育プログラムの実施を通じた予防教育がいつそう求められてくる。そのためにも、養成段階における体験学習が重要であることを指摘できる結果となったと言えるだろう。

(5) さらなる進展に向けて

学校は集団生活する小さな社会であり、子どもたちはその場所でさまざまなことを学んでいる。そして、育ってきた環境や今までの経験値、本人の特性などが異なるため、発達障害の有無にかかわらず、物の考え方・価値観、物の捉え方などに個人差が生じる。また、周囲よりも自分を優先してしまったり、物事を判断する基準が自分中心だったりする小学生の段階では、学校において、お互いにぶつかりトラブルが生じることもしばしばある。しかし、成長に伴い、周囲の人と自分を意識できるようになり、適切な距離感で周囲の人と接することができるようになる。したがって、小学生段階において、集団心理教育を実践していくことは意義のあることで、継続した取組がよりよい集団形成につながると感じている。そこで、授業実践参観からみえてきたことと今後の支援の在り方について、以下に記述していく。

ア. 知識理解と体験学習を組み込んだプログラムについて

児童の発達において体験を通して学ぶことはとても大切な過程である。「感じ方・捉え方とは何か」を知識的に理解することと、体験しながら学ぶことの両面から迫っていくことで、「人によって感じ方・捉え方は違う」ことをより深く理解し、それが実生活での実践につなげることができると考えている。

また、小学校は担任制であるため、一日中同じ教員が授業をすることが多い。その中で、愛知教育大学臨床心理学専攻大学院生が中心となって実施した担任以外の授業は新鮮さがあり、児童の授業に対する集中力も高まるというよさがあった。さらに、担任が授業を参観していたことも意義があった。子どもたちは、学んだことがすぐ身に付くわけではない。日頃の学校生活の場で定着させていく必要がある。そのためにも担任の関わりが大切である。担任と学びを共有することの重要性を感じた。

次に、それぞれ2回の授業からみえてきたプログラムの重要性は、以下のとおりである。

(ア) 第1回の授業実践より

『感覚について学び、自分の感じているものが他の人と同じとは限らないこと、また自分の感じているものが正しいとは限らないことを体験する』をねらいとした授業だった。普段、何気なくしていることを通して五感とは何かを知ることから授業が始まった。実際に五感という言葉を知らない児童もいたため、同じ基盤に乗って授業をするには、必要な確認だった。

次に、いろいろな体験をし、その上でシェアリングをした。このシェアリングでの話し合いは、大変充実していた。児童は、相手を否定することもなくお互いを認め合い、各自の違いに目を向けていくことができていた。普段からの人間関係がうかがえた。

まとめの段階では、児童から「個人差」という言葉が聞かれた。自分とは違う感覚をもつ人がいることを児童なりに理解した結果だと感じた。

授業を通して「感覚の違い」を学ぶことで、普段は何気なく過ごしてきたことに、視点を当てるきっかけとなった。意識していないと過ぎていくことにふと立ち止まって焦点化し、児童自身が振り返る、という過程は大切である。再認識・捉え直しをすることの大切さを感じた。

(イ) 第2回の授業実践より

『感覚の違いがあっても、その違いを認めて協力し、お互いの得意・不得意を活かしながら生活することの大切さを考える』をねらいとした授業だった。

前回の振り返りから授業が始まった。児童は「五感」という言葉を覚えていて、学んだことが定着していることを感じた。

次に、さまざまな体験をした。児童は体験に大変興味をもって取り組んでいて、体験から学ぶことの重要性が伝わってきた。児童はハンデのある状態を何とかしようとしてメガネを横から見たり、ペンを握ったりという工夫していた。それだけではなく、グループの児童の手助けが入ることでよりよい状態になることをしっかり実感していた。

最後の振り返りでは、「思いやり」という言葉を使い、日常生活の中で何ができるかを考えた。配付された冊子では、『思いやりは、相手の人の気持ちを考えて動くこと』と書いてある。授業の中で体験を通して「思いやり」を理解し、それを実生活の中で実践していくことにつながればと感じた。

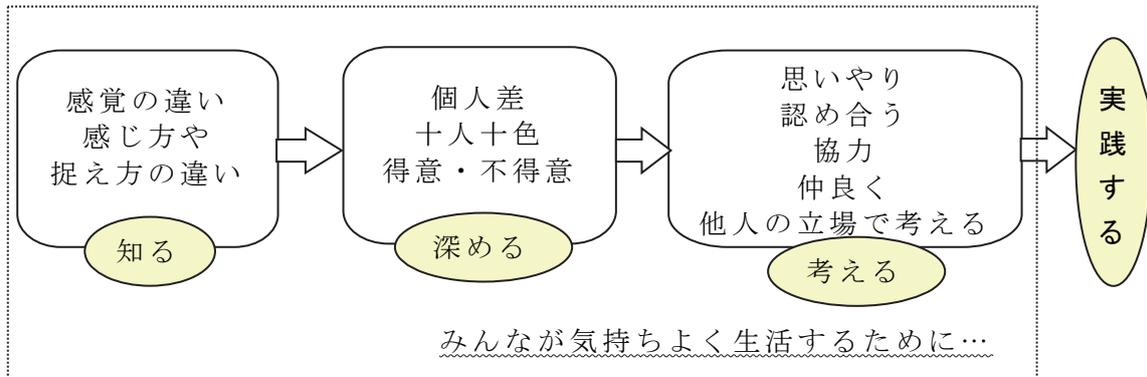
イ. 継続と進展について

平成26年度の成果を発展させ、愛知教育大学臨床心理学専攻大学院生を中心にプログラムを実施している。今後も継続していく中で、授業力等のスキル向上を目指して行って欲しい。児童への効果的なアプローチを考え実践を積み重ねていくことで、より児童の学びが深まるのではないかと感じた。

また、学校では各教科・道徳・特別活動等さまざまな領域で授業をしているため、今後は他教科との重なりも検討する余地があると感じている。例えば、第2回のプログラムは「福祉実践教室」で行う高齢者体験と似た部分がある。道徳の授業でも、自分を振り返ったり「思いやり」について考えたりする時間がある。他の領域とのクロスカリキュラム等も可能ではないかと感じた。

さらに、児童の行動の段階は、「理解する→考える→実践する」という段階を追うものと考えている。現在は、「感じ方・捉え方の違い」、「感覚の違い」、「個人差を理解する」そして、「思いやりをもつこと」、「認め合うこと」、「仲良くすること」等、みんなが気持ちよく生活するためにどうしたらよ

いかを考えるとところまでできているので、今後はそれを学校生活や家庭生活の中で生かすため、「実践する力」を身に付けることが必要である。行動する・実践することが、一番難しい部分である。これを、どのように支援していくかを考えるとさらに広がっていくのではないか。



第3章

発達障害を抱える子どもへの 個別的支援

1. 学習支援と教育相談のさらなる融合を目指して

発達障害を抱える子どもについては、非定型的な認知特性が「学習面」に課題を生じさせ、それに伴って学習への自信が低減したり、学習場面で十分な活動ができなかったりするなどの様子が生じ、結果として「心理・社会面」にも課題が生じることが以前より指摘されている。従来のスクールカウンセリングにおいては、その非定型的認知特性の状況を明らかにし、学校への不適応感の改善に資するような「心理・社会面」への支援を中心としてきたが、より総合的な観点から支援することが子どもの実態に即していると考えられるだろう。

このように、子どもは多様な側面を兼ね備えながらトータルに発達するものであり、その多様な側面の発達を促す必要があるという学校心理学の観点に従い、平成 26 年度においては、スクールカウンセリングにおける個別的支援において、「心理・社会面」への支援のみならず、「学習面」への支援をも組み合わせることを試みた。これによって、教育相談の場における子どもへの直接的な観察、学級内での様子などの教師からの報告、家庭内での様子についての保護者からの報告のいずれにおいても、子ども自身に多様な側面における自信が身についてきた様子が見て取れた。

ただし、平成 26 年度における実践から得られた課題として、より適切な学習方法や、より適切な教材づくりのための方策を検討する必要性が挙げられた。この点を改善するためには、対象となる子どもの認知特性について、より深い理解が必要になると考えられる。したがって、従来の認知特性把握のための個別心理検査から一步深めて、学習に関与する情報処理能力に焦点を当てて把握できるような神経心理学的検査の導入が課題となった。

そこで、平成 27 年度においては、各種の個別心理検査のなかから最も本課題に即していると考えられる検査を選定し、その実施を通して子ども理解を深め、その子ども理解を踏まえた学習支援を実施することとした。そして、その学習支援が教育相談とどのように結びつくかを考察することにより、より幅広い子ども支援の方法を模索することとした。

(1) 指定校における教育相談の現状について

指定校は、第 1 章、もしくは平成 26 年度における報告書で記載の通り、校長および副校長のリーダーシップのもと、主幹教諭を中心とした教育相談体制が構築され、全校的に個々の子どもへの支援に取り組んでいる、また、指定校は、臨床心理士養成を目的とする愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻の学校臨床実習機関として位置づけられ、複数の大学院生が「アイリスパートナー」という名称で児童の心理的支援補助を行ってきた。それに加えて、平成 21 年度からは、愛知教育大学の専任教員である臨床心理士有資格者が、スクールカウンセラーとして教育相談活動を実施することとなって現在に至っている。公立学校においては、必ずしも特定の小学校にスクールカウンセラーが配置されているわけではなく、中学校区を単位とした複数の小学校を

担当する場合があるのに比して、学校の特徴を踏まえた活動がしやすい状況にあると言える。また、スクールカウンセラー以外の「アイリスパートナー」が複数配置されていることによって、多様な支援を実施できる状況にあることも特徴である。

実際のスクールカウンセラーによる教育相談は、保護者等の申し出によって開始され、保護者面接と子ども面接を並行して実施している。スクールカウンセラーのみで担当することが適切でないと判断される場合は、スクールカウンセラーの指導の下、子ども面接をアイリスパートナーが担当している。その他、アイリスパートナーは各学年に1名の割合で担当学年が決定され、教室に入って参与観察を行いながら、様々な心理支援補助を行っている。

平成27年度における活動実績は以下の通りである。平成26年度からの継続面接、ならびに平成27年度からの新規面接を含め、多様な内容の主訴を取り扱った面接を実施している。

平成27年度・教育相談のべ件数（平成28年1月末現在、全21日分）

保護者	児童
67件	62件

(2) 指定校における「学習支援」と「教育相談」を組み合わせた個別支援の必要性について

指定校は、国立大学法人附属学校として、「生活教育」を研究理念に据え、日々の教育活動についての研究を重ねている学校である。具体的には、子ども一人一人のもつ「わかり方」や物事の「見方・考え方」は、生活経験や生育歴によって様々であることを念頭に、教師が、日々の生活のなかで個々の子どもの「わかり方」や「見方・考え方」、さらには人間関係をもとらえ、その子に応じた支援、集団への支援を考えていくことを実践している。

非定型的な認知特性を有しており、学習への抵抗感や苦手意識をもつ子どもに対しても、指定校では、各学級担任が研究理念に基づいた「個への支援」を大切にする観点をもち、授業中等における個別的な補助支援を実施してきた。ところが、そのような努力にもかかわらず、学習への抵抗感や苦手意識にとどまらず、さらに友人関係におけるトラブルに発展したり、登校に抵抗感をもつようになってきたりして、スクールカウンセラー等による教育相談との連携が必要になる場合もある。こうした場合、上述のように、教育相談の場においても学習支援と融合させた支援の工夫に取り組んでいく必要があると考えられた。

(3) 学習支援の実際について

以上を踏まえて、教育相談の場でできる「学習支援」のあり方を検討し、実践するとともに、その成果を従来の教育相談にも生かすことによって、トータルに子どもの成長を支える方法を明らかにしようとした。

平成 26 年度においては、まず、教育相談を要する子どもについて、その主訴ならびに背景要因の検討を重ね、支援法の一つとして「学習支援が有効である」ということが確認された場合について、保護者の了解を得て、教育相談の一環として学習支援を行うこととした。

その後、非定型的な認知特性を把握するために、必要に応じて、(本学習支援ならびに教育相談, および広く校内での指導に活用することを目的として) 保護者ならびに学校の了解を得た上で各種の個別的な心理検査(発達検査)を実施することとした。あるいは、既に他の専門機関等で実施済みの場合は、保護者の了解が得られた場合にその情報を提供していただくこととした。さらに、学級担任等から日頃の学習の様子などの情報提供を受け、教育相談で観察される結果と併せ、最終的な背景課題の推定を行った。それにより、得意な部分を活用しながら、推定された背景課題の苦手さを補うための手立てを検討し、具体的な教材開発を行った。

しかし、上述のように、より適切な学習方法を選択し、より適切な教材開発を行うためには、対象となる子どもの認知特性について、特に学習に関与する情報処理能力に焦点を当てた把握を行う必要が考えられた。そこで、平成 27 年度においては、神経心理学モデルに基づき、「プランニング」(P)「注意」(A)「同時処理」(S)「継次処理」(S)の 4 つの認知機能の側面を明らかにする個別的な心理検査(DN-CAS)を用いて、子ども理解をいっそう深めていく手立てとすることとした。これにより、学習等の生活場面で示される様々な刺激情報に対して、その子が適切な注意を向けられるか、あるいは不要な情報を無視できるかといったことや、適切な解決方法を選択・決定できるかという認知プロセスが理解でき、これらの認知特性を踏まえた支援策を導き出すことができる。また、実際の情報処理においても、刺激情報を関連付けながら処理していく方が得意なのか、順序よく一つずつ処理していく方が得意のかがわかり、その子に合った言葉かけや教材提示の方法を導き出すことができる。なお、本検査の実施にあたっては、保護者ならびに学校の了解を得た上で実施した。さらに、学級担任等から日頃の学習の様子などの情報提供を受け、教育相談で観察される結果と併せ、最終的な背景課題の推定を行うことは、これまでと同様に行った。また、教材開発にあたっては、学習指導に長けた教師とスクールカウンセラーが話し合いを行い、実際の実施はアイリスパートナーが行った。

以上により、新たに改善した支援方法の一例を以下に示す。例えば、本教材を活用したある子どもについては、文章の統合が苦手であることがわかった。そのため、文章のつながりの理解を促す必要があると考えられた。そこで、教材例①のように、文章のつながりを理解していなければ解けないような課題に取り組ませることを試みた。具体的には、学校生活で展開される可能性のある会話文を題材として、そこに登場する人物の人数や名前、それらの人物の言動、会話による結論などを理解させるものである。

学習支援教材の例①

「わたしは、おかしが いいと思うなあ。」
と、あさみちゃんが 言いました。
「しおりちゃんは、たんじょう日プレゼント
何が いいと思う？」
と、りなちゃんが 言いました。
「みさきちゃん、ペンがほしいって言ってたよ。」
と、わたしが言いました。
「じゃあ、ペンを買おう！」と、りなちゃんと言って、
3人はペンを買に行きました。

① 登場人物を四人書きましょ。 

() () ()
()

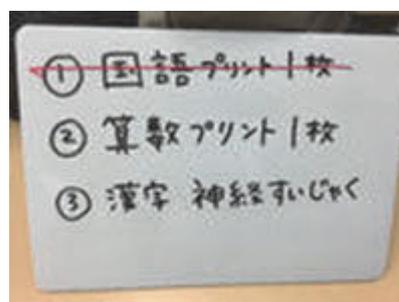
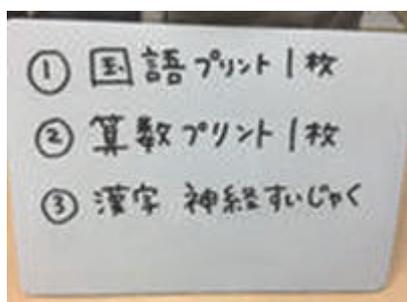
② 「わたし」の名前は、なんでしょう。() 

③ 「どれが、なにを しましたか。」 

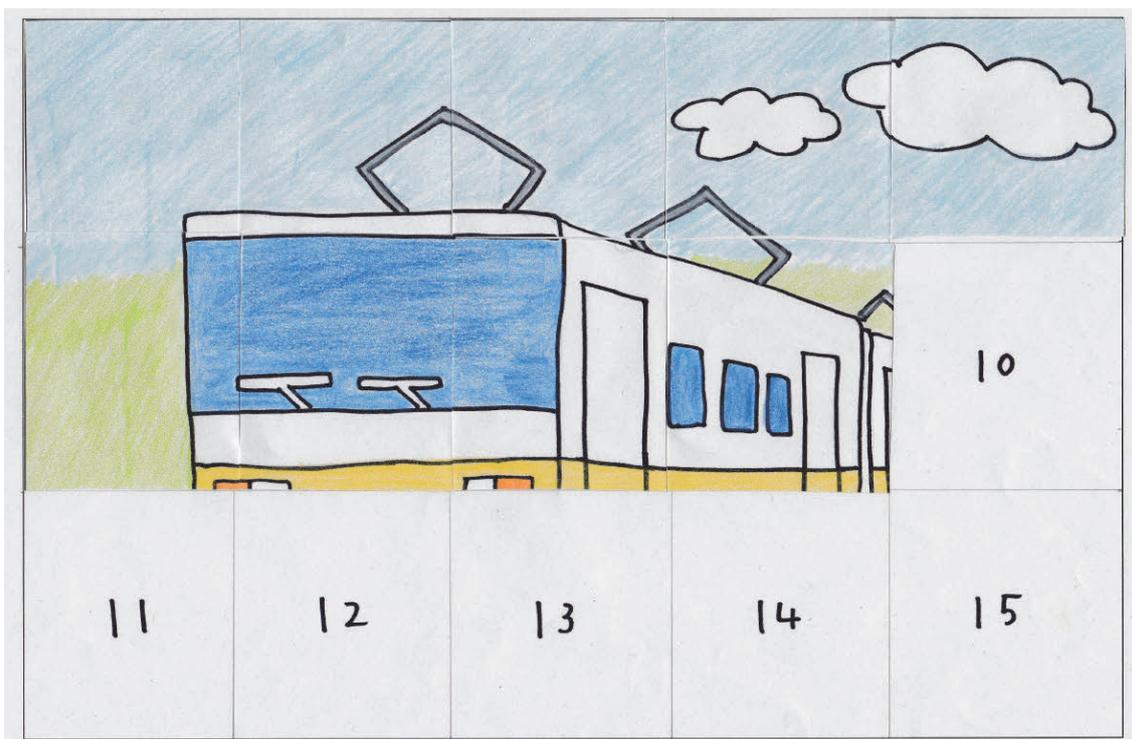
- () が () が いい」と
言った。
- () が () に
質問した。
- () が () の
ほしいもの はなににか言った。
- () は () がほしい。
- () のたんじょう日プレゼントは
() に決まった。

また、ある子は、一つずつ着実に課題をこなすことが苦手である一方、視覚的な情報処理が得意であることがわかった。そのため、相談室で行う活動をいくつか区切って提示し、それを掲示して視覚的に確認できるようにしながら、終了後には消去するという方法を用いた（教材例②）。さらに、一つの活動を達成できた時には、台紙にシールを貼ることを続け、自分で成果が見て取れるように工夫した（教材例③）。これにより、学習への意欲を高めることをねらっている。

学習支援教材の例②



学習支援教材の例③



なお、これらの課題の成果については、保護者への教育相談においてフィードバックするとともに、保護者からの要望を聞いて支援内容を改善していった。また、学習以外についても、意欲や自信が高まるようなものはないだろうか、という視点をもって相談を続けることとした。さらに、「学習面」の成果を共有することによって、子どもの学習意欲が高まるような働きかけを促進し、子どもの自信が高まるように支えた。これらによって、「学習面」への支援が「心理・社会面」への支援へと拡充していくことを意図した。

(4) 成果について

以上のような支援を行うことによって、子ども理解の深まりは促進され、より適切な学習方法および学習内容の選択が可能となった。そして、その成果として学習面への意欲の高まりが見て取れ、学校生活における心理的安定にも貢献することができた。これは、平成 26 年度同様、教育相談の場における子どもへの直接的な観察、学級内の様子等についての教師からの報告、家庭内での様子等についての保護者からの報告からも同様のことが確認された。

ただし、今後の課題も残される。今回、導入した個別的心理検査は非常に有用なものであったと指摘できるが、あくまでも個別的な支援に結び付けるための方法である。しかし、教育相談とつながっていかなくとも、支援が必要な子どもは存在すると考えられることから、より多くの子どもたちの認知特性を、学級などの日常生活場面で推定できるような方法の開発が求められる。

また、今回の支援は、教育相談の場におけるものであった。学級で同様の支援を行うことの有効性は検証されていないほか、はたして学級で同様の支援を行うこと自体が可能なのかを検討する必要もある。これらの課題を克服することによって、より日常的な支援の場において、その子に応じた支援策を展開していくことが最も重要であると考えられる。

第4章

学年をまたいだ支援

1. 入学前支援と入学後支援のつながり

発達障害を抱える子どもの困り感が軽減し、学校生活を送る上で大きな問題として表面化することなく、よりよい学校生活への適応が図られるためには、より早い段階において個々の子どもの課題を発見し、その子に合った支援の取組みを開始することが求められている。そこで、近年では、乳幼児健診や就学時健診において「気になる子ども」を発見し、適切な支援へと結びつける大切さが指摘されている。ところが、指定校は国立大学法人附属学校であり、学校保健安全法によって自治体に実施が義務付けられている就学時健診の対象とはなっていない。一方で、指定校は国立大学法人附属学校であることから、入学にあたっては入学選考検査を課している。そこで、これらの特徴を踏まえた支援を実施するため、指定校においては、これまで、入学選考検査にスクールカウンセラーが同席し、受検者の行動観察を行う試みが実施されていた。その上で、スクールカウンセラーによる行動観察の結果と、選考実施にあたった教師による行動観察の結果を突合せることによって、入学後の学校適応の予測を行い、必要な支援の方向性を検討する機会を設けていた。

しかし、様々な課題が課される入学選考検査において、1名のスクールカウンセラーによってなされる行動観察には、見落としが生じたり、見誤りが生じたりする可能性を否定できず、限界がある。そこで、行動観察の精度を高めるため、平成26年度においては、複数の専門家による行動観察体制を組織することとした。

また、これまでの行動観察においては、その場で観察される「個々の子どもの様子を列挙する」形式にとどまっていた。しかし、「気になる子ども」を見極めるための視点は、ある程度の共通性があることが想定される。また、ある程度の視点をあらかじめ検討して行動観察に臨むことによって、より適確な発見につながることも考えられる。これは、「複数名体制による行動観察」を実施するにあたって、複数の観察者が共通した視点をもって行動観察に臨むためにも重要であろうと考えられた。さらに、行動観察結果を検討するにあたり、その結果の一致状況を簡便に理解でき、本当に支援が必要な子どもをスムーズに発見するためにも有用であろうと考えられた。そこで、これらを踏まえ、平成26年度においては、指定校の入学選考検査において有用な「行動観察の視点」をあらかじめ明らかにし、それをチェックリストとして作成しておくことを試みた。

その結果、複数の行動観察担当者が気にかけて子どもについて、要支援の子どもとして考えることができた。また、行動観察担当者同士の見落としを補い合い、より深い子ども理解に結び付けることも可能であった。さらには、子どもの「苦手さ」だけでなく、「得意なところ」にも注目して話し合うような多様な視点が提供され、複数名による行動観察体制を組織することの有用性が様々に明らかとなった。また、チェックリストについては、観察ポイントが明確になることによって、そこには挙がっていない視点についてもメモを取る時

間的余裕が生まれ、より深い観察が可能になるという効果が認められた。

ただし、以上の実践においては、いくつかの課題も認められた。まず、入学選考検査の内容は、当然のことながら毎年変更となる。そのため、チェックリストの内容自体も、それに応じて変更すべきかどうかを検討せねばならない。また、チェックリストの形式については、先述のように「チェックリストに挙がっていない視点についてのメモ」が重要なポイントになった面があるが、そのようなメモ書きを想定していなかったため、メモが取りにくかった部分がある。このように、チェックリスト自体に対するいくつかの改善を要する点が認められた。

また、平成 26 年度の実施によって得られた結果を、平成 27 年度入学児童の学校適応状況と照らし、その支援に有効に生かしていくことが求められる。そのため、平成 26 年度の実施結果の活用状況を精査し、平成 27 年度実施の視点に活用することも課題として挙げられた。

なお、この行動観察については、指定校の特徴上、入学選考検査において実施するものではあるが、選考結果に影響するものであってはいけない。あくまでも、入学後の支援につなげることを目的とするものであり、この点について指定校ならびに事業関係者全員に共通理解が図られた。

(1) 行動観察の実施体制について

平成 26 年度において組織した行動観察体制は、「基盤としての専門分野は共通しながらも、多様な観点から子どもを観察し、広がりや深みのある観察になるように配慮する」という視点から組織された。そのため、これまで実施してきたスクールカウンセラーのほかに、同じ臨床心理学の専門家を加えることとしながらも、各専門家が得意とする領域については多様な観点が付加されるように配慮がなされた。したがって、学校臨床を専門とするスクールカウンセラーのほか、障害臨床の専門家、病院臨床の専門家を加え、計 3 名による観察実施体制を整えた。そこで、平成 27 年度においても、同様の視点から組織が構築された。

(2) 行動観察チェックリストの改善について

平成 26 年度において、行動観察に利用するチェックリストを作成するにあたっては、以下の点に留意した。

- ・入学後の学校適応を予測できる内容とすること。
- ・広く行動上の諸課題を発見できる内容とすること。
- ・子どもの特性を決めつけるものではなく、あくまでも入学後の学校生活において「本人の困り感に結びつきそうだ」と考えられる点を取り上げる。
- ・入学選考検査の実施に影響を及ぼさない内容とすること。

行動観察は、入学選考検査の場を借りて、入学前の子どもたちの様子をおろかじめ観察することを通じ、「気になる子ども」の理解を図ろうとするもの

である。したがって、上述のように、選考の結果に対して影響を及ぼすものではなく、入学後の学校適応支援に資するものであるべきことは当然である。しかし、それだけではなく、選考が本来の目的であるため、予定される検査内容に沿うチェックリストを作成するという視点も重要である。以上のことを重要な前提として捉えつつ、全国の自治体で実施されている就学時健診等で実施されている観察のポイントも参考にしながら、チェックリストのポイントを精選した。

平成 27 年度においては、こうした視点を踏襲しつつ、当該年度の入学選考検査内容に沿う内容のチェックリストのポイントを検討した。さらに、自由にメモをできる欄を設け、多様な観察結果を情報として盛り込めるよう、配慮を行った。

なお、入学選考検査の性質上、内容は秘匿事項であることから、チェックリスト作成にあたっては守秘を徹底した。次ページに、具体的な項目を掲載するが、いずれも検査内容が推測できない項目のみを抜粋している。そのため、ここで掲載する項目は、平成 26 年度報告書において示した項目と変更はない。しかし、これらの項目は汎用性が高いものであり、入学選考検査を要するような国・私立学校での活用が期待できる。

(3) 実施時の状況や結果の活用について

行動観察は、それぞれの子どもの課題遂行時の様子のみならず、教員との関係（指示等のやり取りの適切さ）、他の子どもとの関係、他の子どもの課題遂行を待つ間の様子など、様々な場面について実施された。そのため、1 人の子どもの課題遂行は数分程度であるが、他の子どもの課題遂行を待つ間の観察も含めれば、それぞれの子どもについて約 30 分間程度の観察を行ったこととなる。

行動観察の担当者は、観察しやすい場所にそれぞれ位置取りし、チェックリストを片手に観察が行われた。さらに、その際には、精神面・身体面・対人関係面などの多様な領域について理解できるよう、随時、メモを行った。

実施後の検討会では、各行動観察担当者から意見が提出された。特に、課題の遂行状況の気にかかる点について、その背景となる要因の検討が行われた。さらに、課題遂行時や待機時の態度についても検討が加えられ、入学後の学級生活における留意点は何であるかを協議した。その際には、どのようにすれば、その子のよい面を伸ばしていくことができるのだろうかという視点を持ち、具体的な検討ができるよう心掛けた。

これらの意見は、行動観察の複数の担当者が一致して「気になる」とする意見が多数あり、複数の者による行動観察の有用性が確認された。また、チェックリストについては、メモ欄を設けたことによって、個別の状況を深く記録することができるようになったことが確認された。

なお、この行動観察の担当者は、平成 26 年度の担当者と同様である。そこで、平成 26 年度と平成 27 年度における「全体的印象の違い」という観点

行動観察に用いたチェックリスト例（一部抜粋）

全般	①表情のおかしさ（乏しい，ほくそ笑み，開口など）
	②視点のおかしさ（目が外や内に寄る，焦点を合わせ続けられない）
	③緊張感のおかしさ（低すぎる，高すぎる）
	④感情の変化が激しい（奇声を発する，かんしゃくなど）
	⑤常同行動がある
	⑥つま先歩行をする
	⑦服装が乱れている
	⑧周囲との関係 （関心を示さない，攻撃的，話しすぎ，ちょっかい出しすぎ，相手にされないなど）
指示中	⑨指示の間，聞いていない
	⑩指示の間，落ち着きがない
課題時	⑪課題時，指示通りにできない
	⑫課題時，指示を聞き直す
	⑬課題時，指示をし直される
	⑭課題時，間違いに気づかない
	⑮課題時，怖がる，慎重すぎる
	⑯課題時，教師の顔を確認する
	⑰課題時，体のバランスが悪い （フラフラする，自分の足を踏む，前傾姿勢，動作がゆっくりなど）
	⑱課題時，失敗が多い
	⑲課題時，順番が守れない，待てない
待機時	⑳待機時，落ち着きがない
	㉑待機時，他の子との関係がおかしい

が生まれた。このことは、本行動観察場面が「個別の行動観察」ではなく、「集団の行動観察」によるものであることに関与していると考えられる。すなわち、本行動観察場面は、子どもどうしのやり取りや、子どもと教師のやり取りなど、「他者との関わり」の場面を多く含むものである。そのような多数の子ども集団を相手とした行動観察においては、おのずからその集団の雰囲気なども観察の対象となる。実際、今回の行動観察においても、グループによる印象の違いは大きく、「もし、あの子がこっちのグループにいたらどうなっていたらだろう」という疑問も生じた。したがって、本行動観察のような集団を対象とした行動観察場面では、集団へのアセスメントの視点もチェックリストに入れるべきではないか、という課題が生まれた。これは、入学後の友人関係支援や学級経営に関わる課題でもあり、重要な視点であるため、今後の大きな課題として留意する必要がある。

(4) 行動観察結果を入学後の学校適応支援に生かす視点

行動観察の結果は、入学後における児童の学校生活における様々な配慮事項の一環として活用し、当該児童の学校適応を支えるために用いられる必要がある。そこで、行動観察の結果は、新入生を迎えるにあたっての校内会議等へ情報提供を行った。

また、平成 26 年度実施の行動観察時に「気になる子」として考えられた児童の入学後における様子について、入学後半年を経過した時点で、主幹教諭および 1 年生の学年主任、学級担任と、行動観察担当者でもあるスクールカウンセラーとが情報共有し、理解を深めた。その結果、行動観察時に「気になる子」として考えられた児童は、入学後に良好な適応状態を示している場合と、苦戦している場合の双方が認められることが確認された。そこで、行動観察担当者でもあるスクールカウンセラーから学級担任に対し、苦戦している子どもへの当該時点で有効と考えられる支援方法を提示して、学級担任による注意深い支援を実施していくこととなった。また、引き続き学級担任が中心となって様子を見守りながら、今後に専門的支援を要するかどうかの判断を行っていくことが共通理解された。

以上を踏まえて、チェックリストの有効性が確認され、行動観察の必要性が実証されたと考えられる。今後は、入学選考検査の時点だけではなく、入学後の適切な段階でさらに行動観察を重ねることや、入学前段階で保護者が心配している事項をその後の支援に生かすことなど、さらなる支援の展開を行っていく必要があると考えられる。

2. 全校保護者に対する予防的支援の実践

発達障害を抱える子どものみならず、その周囲の子どもも含めて、全ての子どもたちが互いの違いを認めあい、思いやって生活しあう環境を整えるためには、学校における支援のみでは十分ではない。子どもたちが多くの時間を過ごす家庭も含め、あらゆる生活環境において同様の視点で子どもを育てていくことが重要となる。

そのためには、保護者自身が前向きに子育てに取り組むことができるよう、保護者を支えていくことも大切な取組みとなる。指定校においては、この観点から、保護者との協力関係を築きつつ教育活動を行っている。

今回、それに加えて、保護者と学校との協働関係に関する研究実績のある専門家によって、学校における保護者支援の実践としての講演を企画した。これは、学校という場において、保護者とともに教育に取り組むための基礎づくりの一環として有意義な活動を行うとともに、保護者自身の子育て意識の向上を通じて、子どもの心身の健康を向上させる目的をもつものである。

さらに、こうした活動は特定の学年のみならず、全校の保護者にとって必要なものである。そこで、全校保護者を対象とした企画として、6年間というあらゆる発達段階、あるいはその後の中学校等の将来も見据えた企画内容とすることによって、今後の我が子の成長を見据えた子育てを考えることができるよう、配慮した。

以下、その実施概要(1)、ならびに当日の講演記録(2)、および当日の配布資料(3)とスライド(4)を記述する。

(1) 実施概要

ア. 日時：平成27年7月9日(木)13:30～14:30

イ. 場所：愛知教育大学附属岡崎小学校会議室

ウ. 題目：子育てを楽しむ7つのヒント～子どもの自尊感情を育てるカウンセリングテクニック

エ. 講師：飯田 順子 先生(筑波大学人間系心理学域・准教授)

オ. 参加者：開催約1か月前に、全校保護者に対して、学校長より開催案内を通知し、参加者募集を行った。その結果、当日は102名の保護者が参加した。

(2) 講演記録

ア. 子育てに対する気持ちを振り返ってみる

今日は、「子育てを楽しむ7つのヒント」ということでタイトルをつけている。そこで、皆さんが、今、子育てをどのぐらい楽しめているかということをお聞きしたい。これは、「スケーリング・クエスチョン」という、カウンセリングのテクニック。「本当に楽しめていない、もう勘弁してくれ」というのが0、「日々楽しいと、子育てはやっぱ楽しいなあ」という完璧に楽しいというのが100だとしたら、今の皆さんの子育て、幾つぐらいの数字かということを考えていただきたい。

20ずつ区切ってお尋ねするので、あてはまるところで手を挙げていただきたい。ただ、他の人がどんな感じかは気にせずにしてほしい。

(以下、挙手をしていただくやり取りが続く)

40から100の間に結構、皆さん集まっていた。しかし、この数字も、日々、あるいは秒単位で変わるかもしれない。「かわいい」と思った瞬間に、憎らしいことを言われたり、されたりして、数字が変わっていく。

ただ、このように自分の気持ちを数値化するのは、少し冷静になって、「今40だな、しんどいなあ」と思ったり、「じゃあ60に上げるために楽しいことをやろう」と意識したりすることにつながる。

今、手を挙げていただいた数値を、これから1週間ぐらい意識して生活してほしい。そして、その数値が少しでも上がるとよいなと思い、今日のお話しを進めていく。

イ. カウンセリングと子育てとの関係

今日は、心理学で役に立つところをお伝えできればと思っている。そのねらいとしては、カウンセリングの方法はカウンセラーの専売特許ではないということ。カウンセラーだけがカウンセリングの技術を知っているというのはとてももったいない。心理学やカウンセリングは、人間関係をよくするための学問なので、日常生活に役立つことが多くある。

今、子どものいろんな問題が多発していて、保護者の方もすごく心配だと思う。それに対して、国としてはスクールカウンセラーの配置というのも頑張っているが、それでも週1回程度である。カウンセラーが子どもと直接、接する機会というのは非常に限られているので、カウンセリングの極意、カウンセリングマインドを、保護者や先生方が使っていただくと、子どもにとっての効果は2倍になったり、3倍になったり、10倍になったり、100倍になったりしていくと思う。本当に子どもが何気なく発した一言に対して、子どもが日頃接するお母さん、お父さん、家族、先生がどう返すか。それによって、子どもの気分が上がったり下がったりということがあると思う。

しかし、理想と現実には違う面もある。私自身、自分の子育てでは、うま

く子どもの話を聞けていないなとも思う。それも人間なので、生かせるところで生かしてほしいと思う。

ウ．発達段階に応じて子育てを変えていくことの必要性

小学生とは、どんな時期なのか。発達段階の階段の図式は、心理学者やカウンセラーが一番頼りにしている理論の一つ。子どもがどう成長していくか、そして人間が死ぬまでが段階になっている。これらの課題を、一つ一つクリアしているかどうかということが重要となる。

生まれた時の課題は「基本的信頼」であり、世の中が安全なところだと感じ、自分は愛されているという信頼をもつことを示している。

次の「自律性」というのは、自分で行動を律すること。トイレを覚えていくことなど、人間社会に合うように行動を統制していくということになる。次は、「自主性」の時期。自分であれしたい、これしたいと自主的に行動することが増えていく時期。「イヤイヤ期」などのように、お母さんが服を選んでも、「私はこの服が着たい」と言われると、親はイライラしてしまうけれども、そのように自発的に何かをするということも大事なことになる。

小学校になると、「勤勉性」という課題に取り組むことになる。学ぶことが楽しい、新しいことを知ることは楽しい、社会や集団の中で生活する中で自分は人の役に立っている、そういう感覚をもつことを示している。特に、自分は社会の中で何かやれることがあるという感覚は、「自己有用感」と言う。そこで、この時期は、いろんなことを試して自信をつけていくことが大切になる。時には新しいことにチャレンジして失敗することもあると思うけれども、チャレンジしたことを褒めてあげる、やる気を伸ばすというのが大切になる。

いろんなことを試した結果、「自分は何に向いているのか」というのを考え出すのが次の時期で、中学校に入ってからになる。それが「アイデンティティ」と呼ばれるものになる。そのため、小学校段階での「勤勉性」は、特に有用性が重要になる。例えば、家の中でお手伝いをして、「ありがとう」「助かる」と言われることが大切になってくる。

このように、子どもは発達段階を上がっているのに、目には見えなくても、心の中では日々変身、チェンジしている。そのチェンジが大きい時期が段階として示されているものであり、しばらくは同じ時期を経験し、経験が蓄積されると次の段階に移り、今までと行動が変わって見えてくることになる。それが、「イヤイヤ期」や「反抗期」などの形で表れてくると考えられる。したがって、それは子どもが順調に発達している証拠でもある。子どもがすねて困ると思うけれども、すねるというのはとても大切な段階で、今までのように、「だって、こうじゃん！」と言葉で言うのではなくて、何とか自分の中で「収めようと」しているということになる。しかし、まだそうした自分の気持ちのコントロールは十分ではな

く、未熟な部分があるため、すねる。そう考えると、すねるというのは、次の段階に行く大切なステップと捉えられる。

親が困らされることというのは、子どもが一つ一つ成長して次の段階に行っているということでもある。しかし、そうした成長に応じて親が新しい行動パターンを求められるというのは、ストレスにもなる。心理学でも、対応を変えなくてはいけないような新しい状況というのは、どんなものでもストレスになると言われている。それは嫌な状況だけではない。子どもの入学なども、いろいろ物をそろえたり、新しい生活時間を過ごさなくてはならなかったりするため、ストレスになると言われている。

したがって、次々と子どもが変わっていくのに従って、親も変わっていかなくてはならない、対応を変えていかなくてはならない部分があるということは、ストレスになる。やはり、子育ては非常にストレスが多いものだというふうに考えたほうがよい。しかし、親も一度の人生、自分の人生、楽しみたいとも思う。

エ. 子育てを楽しむヒント 1: 話をよく聴く

そのための 7 つのヒントとして、1 つめは、話をよく聞くということ。「傾聴」と言われる。これは、関係をよくするには絶対必要となる。なぜ聴くことに効果があるかという点、話を聴くというのは、相手のために自分がやっていることの手を止めたり、相手に注目したり、自分の時間を捧げたりすることであり、それは相手の存在を認めているということだからと言える。

カウンセリングの 1 つの方法に交流分析というものがあり、そこで言われているものに「ふれあいの法則」というものがある。温かい心のふれあいを与えられていると、子どもは心が安定して、自分を肯定することができると言われている。自分が愛されているということが、心の安定につながるということである。親としては、愛しているなんて当たり前じゃないかと思うかもしれないけれども、子どもはやはり不安になる。「言わなくてもわかるでしょう」という大人の感覚は、子どもはわかっているわけではない。本当に親は自分を愛してくれているか疑問に思うので、ひたすら褒め、スキンシップをとるのがよい。

「温かい心のふれあいが不足している」と子どもが感じると、叱られるような冷たい交流を求めるようになる。愛情を感じられないと、注目が欲しいので、今度は叱られるようなことをする。叱られるようなことをすると、親も困るから目が行く。いい子にしているでも注目が得られなければ、叱られるようなことをして注意を引いていくというようになっていく。

それでも注目が得られないと、今度は無気力になっていく。人間が最も辛いのが、無視ということ。無視されるよりは冷たい交流を求める。温かいにせよ、冷たいにせよ、ふれあいが得られないことは人生で最も苦痛なことであり、これは子どもだけではなく、大人も同じだと考えられる。認

めてもらう、心が通じ合うということは、自分が元気であるためには大切だと考えられる。

聴く時のポイントとしては、熱心に聴くというよりも、興味をもって聴く。「うん、うん」「ふーん」というように相槌をうったり、質問をしたりする。興味をもって聴いていると、自然と質問が出てくる。他には、感情に焦点を当てる。子どもが「残念だった」と言った時に、「どうしてダメだったの」と問うのではなく、「残念だったね」と、気持ちを繰り返してあげるという方法がある。

オ. 子育てを楽しむヒント 2: ユーモアを大切にすること

2 点めは、ユーモアを大切にすること。疲れている時でも、少し笑うと元気になるというのがあると思う。ユーモアは、関係の潤滑油となる。

しかし、どうしても笑えない時もある。心理学の研究では、顔面フィードバック仮説というものがある。無理にでも笑っている顔の形を作ると、少し楽しい気分になるということが実験的に示されている。

他に、子育てや家庭でのストレスをユーモアで表現する方法に、川柳がある。腹が立った時、それをそのままぶつけてしまうと危機に陥ってしまうけれども、その怒りや悲しみを社会的に許容される形で表現するのが川柳になる。

子どもが親に対して腹が立つことを川柳で表現する、ということ、大阪教育大学の戸田有一先生が実践されている。

これを受けて、私も、今日と同じような保護者会の時に、子どもに対して思っていることを川柳にしてもらったことがある。少し紹介する。

「やってるじゃん どこから来るの その自信」

「久しぶり あなたの部屋の床見えた いつもこうなら 怒らないのに」

「渡したよ 言ったあなたのかばんから 提出期限の切れた手紙」

「やることを 言われる前にやった時 逆に驚く 情けなさ」

「褒め言葉 今日から実行 子は伸びる」

「いつの間にか 対等になった 精神年齢」

「憎たらしい しかし我が子が 世界一」

「子育てで 成長してます ありがとう」

このように、言いたいことが出てきた時、川柳などのように、それをユーモアで表現するということを実践してみることができるだろう。

カ. 子育てを楽しむヒント 3: ひらめき派を熟考型にはできない

ヒント 3 は、子どもの個性を尊重すること。きょうだいがいると、同じ親が育てているのに、なぜこんなに性格が違うのだろうと思う。それは、生まれた時から子どもの性格はある程度決まっている部分があり、それを気質 (temperament) と呼び、なかなか変わらない部分である。

ある不登校の子どもと、その保護者のカウンセリングを担当していた時、その子の特徴として、「頑張り過ぎたり、引き受け過ぎたり、自分でペースをつくれな子だ」ということがわかった。それに対して、保護者が、「そういえば、この子は母乳を飲む時からそうだった。吐くまで飲み続けているかと思えば、お腹が空いても泣かないし、すごくコントロールが難しかった」と言っていた。やはり子どもは個性をもって生まれてきているので、それをどう親が理解して、その個性に沿う形で応援してあげられるかということが重要だと考えられる。その意味で、ひらめきタイプを熟考型にはできないということになる。

キ. 子育てを楽しむヒント 4: サポートと過干渉・過保護の違い

次が、サポートするということ。

そうはいつても、やはり小学生は、まだまだ大人の手が必要などころがある。そういう時に、子どもが必要としている場面でサポートするということがあると思うが、「過干渉」「過保護」という言葉が社会で言われているため、自分が過干渉や過保護にならないかということも心配になる面があると思う。しかし、サポートすることと過干渉・過保護は違う。

それは、ニーズがどちらにあるかということである。子どもが困っている時に、それに沿うサポートをするというのは、子どもへのサポートになる。しかし、親が「子どもにこうなってほしいから」「こっちを選んでほしいから」「やってあげた方が楽だから」ということは、サポートにならない。

過干渉は、子どもの手足になって、子どもの代わりにあれこれやってあげることだと言われる。過保護は、子どもの頭になって、子どもの代わりに考えたり、答えを出してあげたりすることだと言われる。過保護の傾向があると、「〇〇したら」「〇〇すれば」というように「たれば」が多くなる。

過干渉・過保護が子どもの問題として現れてくるのは、発達段階における「アイデンティティの段階」に入った頃に、子どもがサインを出す。過干渉の場合には、親にいろいろやってもらっているのに、自分でいろんなことができない、自分が未熟であると感じやすく、劣等感を持ちやすい。

過保護の場合には、子どもが「自分がない感覚」「自分がわからないという感覚」を訴えることが多い。今まで自分で決めてきていない、自分で考えてきていないので、自分が何に向いているのか、自分のいいところが何かなどがわからず、自分がない感覚を訴えることが多い。

したがって、サポートとの区別は難しいけれども、本当にその支援を子どもが必要としているのか、本当に子どもが困っていてサポートを必要としているのかを見極め、時にはぐっとこらえて「自分でやりなさい」と言うことも重要になってくる。

サポートとしては、4種類ある。1つは、気持ちを励ますようなサポー

ト（情緒的サポート）。もう1つは、子どもが悩んでいる時に「この本読んでみたら」というように問題解決に役立つような情報を提供するサポート（情動的サポート）。

評価的サポートというのは、子どものいいところ、悪いところを、具体的に伝えてあげること。「こういうところいいよね」「こういうところ強いよね」と伝えることであり、すごくよいサポートである。褒めると叱るは7対3ぐらいでちょうどよいと言われている。これは、その子が何に向いているかと考えるのに役立つ。実際、社会人に対して、どのように職業を決定したのかを尋ねると、小学校や中学校の時に先生や親から「手先が器用だね」「文章を書くのが上手だね」と言われたことが役に立っているという。褒められたことは覚えているので、子どもの特徴をたくさん伝えてあげてほしいと思う。これは、人と比べてである必要はない。子ども自身の中で強いところ、苦手なところでよい。

道具的サポートというのは、物理的なものとか、労力とかをサポートすること。何かを見に行きたいという時に電車代を出してあげるとか、必要な洋服を買ってあげる、文具を買ってあげる、こういうのが道具的サポートになる。

東京成徳大学の田村節子先生が、子育ての「XとYの法則」ということを仰っている。Xとは、子どもの力が高まり、子どもが自分で考えて1人でできることが増えていくに従って、親の力というのは弱めていってよいということを示している。寂しい気持ちや、不安な気持ちは起きるけれども、そこで親の力を弱めていくことこそ、親子が幸せになれる法則だと述べている。そして、そのXの交わる点が反抗期であり、それを力で抑えようとすると、拮抗した状態が続いてYになると指摘している。Yは、親子関係が緊張し、幸せではない形になりがちだということ。したがって、ずいぶん成長したなと感じられるところで、親の力をうまく弱められるかどうかということが、特に高学年の保護者の方には、これから求められると思う。

キ. 子育てを楽しむヒント5：愚痴を言う・感情を分かち合う

5点めは、ネガティブな感情を否定しないということ。子どもに対して、腹が立つと思うこともある。日本では「母性神話」というのがあって、母親は常に子どもに対して受容的でなければいけない、共感的でなければいけないと信じられているけれども、それは「神話」であって、実際はそうはいられないだろうと思う。イライラしたり、腹が立ったりするのは当然である。しかし、その時に、自分の中で、「ねばならない」という思考があったら注意をしなくてはならない。「御飯は必ず7時1分に出さなくてはならない」などのように、完璧でなければいけないことはすごくストレスになりやすい。

ネガティブな感情を抱いた時、母親とはそう感じてはいけないと思って

しまうと、そのネガティブな感情をもったことに対して、「こんなふうに思う自分はダメなんじゃないか」「こんなふうに思ったら母親失格なんじゃないか」と罪悪感を抱き、また落ち込んでしまってイライラが増すという悪循環になってしまう。

時には、イライラして子どもに何か言ってしまったり、当たってしまったことがあるかもしれない。そのような時には、きちんと謝ることが大切になる。ただし、子どもに当たる前に、「自分が今限界だ」ということに気がつけば、その場を離れるとか、誰かに話を聞いてもらうとか、自分の好きなことをするとかということによって、ネガティブな感情を発散することもできるだろう。ともかく、そういう感情をもってはいけないということではない。親も人間で、完璧ではいられない。

ク. 子育てを楽しむヒント 6：子どものこと・自分のことを相談する

6点めは、困った時は相談するということ。

心理の専門家などに相談するというのは、日本ではまだ文化的に定着していないので、抵抗もあるかもしれない。先生に相談するというのも、遠慮が働いたり、人の目が気になったり、問題があるというふうに思われたら嫌だなあと思ったりするかもしれない。相談を求める、援助を求めるということはなかなか難しいことだけれども、相談できることとは、問題に気がつけるという力があり、相談に行くという「行動に移せる」力があるということであり、自分の悩みを言葉にできるということでもある。したがって、子どもが先生やカウンセラーに相談するということは、決して悪いことではない。「すごいことなんだよ」と伝えるようにすると、相談しやすくなるかもしれない。

子どもは、親や先生が人とどのように関わっているかということを見ている。したがって、子どもが相談しやすい状況をつくるためには、親が、先生や友人に気軽に話したり、相談したりということをしていると、子どもも自分のことや家族のことを話していいのだと思えるようになる。これを「モデリング」と言う。子どもに対して、「人と仲良くしなさい」と言うことと同時に、親がどういう距離感を人ともっているかをモデルとして示していくことが求められている。

ケ. 子育てを楽しむヒント 7：子どもと一緒に多様な価値観や多様な経験を楽しむ！

そして、子どもと一緒に、多様な価値観や多様な経験を楽しむということの大切さについて。

今、日本全国で、グローバル教育ということが指摘されている。ただ、経験上、英語というのは、現地に行けば2年ぐらいでついてくる。したがって、それ以上に大切なのは、違う文化に飛び込んでいける勇気だったり、物怖じしないことだったり、（向こうの人は多様性が好きで、日本ってど

んな国なの？あなたは どう思うの？と、自分の意見を求められるので）日本の文化を知っていて、それを言えるということの方が重要になってくる。

そこで、幼い頃から、多様な価値観や経験に触れることや、そういうところに飛び込める勇気を育てること、そして、様々な違いがあってよいのだと理解することについて、メッセージとして伝えていく必要があると思う。

今日、この学校の授業を見せていただき、皆が意見を言えて、コミュニケーション力が高いと感じた。保護者の方も、そういう価値観を大切にされていて、学校もそういうところを育てているのだろうと思う。そういうことがグローバルな力につながっていくと思う。

コ．絵本を使って思いやりを育てる

最後に、メッセージを伝えることができたらと思う。子どもに関わる上で一つのメッセージが、この絵本で伝えられればと思っている。

これは、「ブタヤマさんたらブタヤマさん」という絵本。日本で、スクールカウンセラーが学校に入る立役者となった、河合隼雄先生という心理学者がお薦めの1冊。

（朗読）

河合隼雄先生は、ユング心理学がご専門。心を探しにブタヤマさんが探しているのだけれども、後ろにはいろんなものが来ているというサインが出ている。しかし、足を止めて聞くと何もないというもの。

これは、大事なことというのは同時に起こっているのだ、ということを示している。次の瞬間ではダメで、同時に起こっているということ。子どもがサインを出す時への対応というのは、次の瞬間ではダメであるということ。親がこうしたいとか、こういうふうにしてあげた方がいいとかと思って夢中になっている時に、子どもの中では何かが起きているというようなことを象徴していると思う。

子どもの心に何が起きているのかということを考える時に、ただ一緒にテレビを見たり、ただ一緒にボーっとしたり、そういう時間というものもすごく貴重だと思う。親がボーっとしていると、子どもは「今、話していいのかな」と感じて喋ったりする。でも、逆に、聴き出すと出てこないというのがある。何か一緒に楽しくやっていると、何か一緒にボーっとしていると、子どもがポロっと何かを出せたりするのではないか、ということを感じる。

今日は、カウンセリング、心理学に関するいくつかの難しい言葉も紹介したけれども、こういう方法で保護者自身が子育てを楽しんでいる姿が、子どもの自尊感情につながっていくと考えられる。また、話を聴く、褒めるなどのテクニックによって、子どものその後の生きていく力となる自尊感情を伸ばすとも考えられるということ振り返って、まとめとしたい。

(3) 参加者への配布資料

○はじめに

カウンセリングの方法⇒カウンセラーの専売特許ではない。カウンセラーが子どもと直接接する機会は限られている。保護者・先生方が子どもにカウンセリングのテクニックを用いて接する⇒効果は2倍、3倍、10倍、100倍。

※理想と現実⇒親として・・・。

○幼稚園児・保育園児と小学生の違い

⇒発達段階（基本的信頼⇒自律性⇒自主性⇒勤勉性）（E.H.Erikson）

⇒感情の分化。例．すねまくるA子さん⇒すねるという行為は複雑な感情。

⇒言語力。例．口が達者なB子さん。

「言い訳するな！」の儒教文化⇒Why do you do that?の重要性。

グローバル化した社会では、自分の立場や価値観を説明することが求められる。

⇒自己中心性はまだ色濃く残っているから太刀が悪い！

⇒集中力、思考力、解決力の上昇。

例．何でも話してくれていた子ども時代⇒自分で解決できるか試す時代。

※足りないところはネットワーク・コミュニケーション・観察力でカバー。

○中学生に向けて

⇒アイデンティティの課題⇒これまでの積み上げ。

○7つのヒント

ヒント1 話をよく聴く

これは関係を良くするには絶対！⇒存在を認めること。

例．言い分のあるA子さん

話を聴く（存在を認める）の反対は？

ふれあいの法則（桂・杉田、1986）

ヒント2 ユーモアを大切にする

ユーモアは関係の潤滑油。

笑えないとき⇒笑顔を作るだけでも楽しい気分になる（顔面フィードバック仮説）

サラリーマン川柳

子育て川柳

ヒント3 ひらめき派を熟考型にはできない

子どものタイプの違い⇒気質 (temperament)

例. 男の子の本当に響く叱り方ほめ方 (小崎、2014)

ヒント 4 サポートと過干渉・過保護の違い

ニーズがどちらにあるか

4種類のサポート (House,1981)

- ・情緒的サポート
- ・情動的サポート
- ・評価的サポート
- ・道具的サポート 例. ねぎらい上手のカウンセラー

ヒント 5 愚痴を言う・感情を分かち合う

母性神話に打ち勝つ⇒子育て中いらいらしたり、腹が立つのは当然。

ねばならない思考「母親は子どもに腹を立ててはいけない」

⇒腹をたてたときに罪悪感を感じて落ち込んでしまう→イライラがさらに増す。

親も人間。常に完璧ではいられない。

ヒント 6 子どものこと・自分のことを相談する

相談できることはすごいこと！

問題に気がつける、相談に行ける、自分の悩みをことばにできる

親が先生や友人に相談したり気軽に話をしている様子⇒子どもも自分のことや家族のことを話していいんだと思える (モデリング、Bandura,)

ヒント 7 子どもと一緒に多様な価値観や多様な経験を楽しむ！

グローバル教育：多様な価値観を受け入れ楽しむことができる柔軟性

小さい頃に多様な価値観や多様な経験に触れていることが重要

違いを認めること⇒これは海外経験だけでなく、男女という性別、外国の背景をもつ子ども (ダブル)、障害をもつ人、多様な家族の形

○絵本を使って思いやりを育てる (渡辺、2002)

「ブタヤマさんたらブタヤマさん」(新太さく)

子どもが親を求めているときに子どもの方を向くことの難しさ。

聞き出すのではなく、子どもの前でぼーっとしたり、TVを見たり、

子どものための時間を作る。子どもが親を必要とするときに、そこにいること (安全基地)。

引用文献・参考文献

- 長 新太 1986 ブタヤマさんたらブタヤマさん 文研出版
渡辺 弥生 2014 母と子のおやすみまえの小さなお話 生きる知恵を学ぶお
話 ナツメ社
小崎恭弘 2014 男の子の本当に響く叱り方ほめ方 すばる舎
田村節子・高野優 2011 子どもにクソババアと言われたら 教育出版

(4) 当日のスライド資料

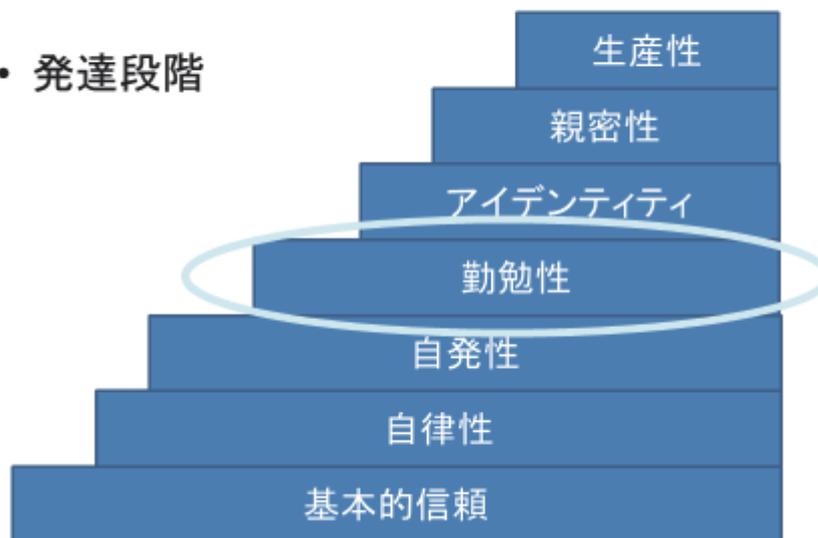
はじめに

- カウンセリングの方法⇒カウンセラーの専売特許ではない。
- カウンセラーが子どもと直接接する機会は限られている。
- 保護者・先生方が子どもにカウンセリングのテクニックを用いて接する。
- 効果は2倍, 3倍, 10倍, 100倍。

※理想と現実・・・

小学生ってどんな時期？

- 発達段階



子育てはつねに変わっていく！

- 子どもは毎日同じに見えても、変わっていく。
- 変わっていく⇒親は違う対応が求められている⇒親にとってストレスになる。
- 生活上のいかなる変化もストレスになる。
例. すねる, 反抗する, しゃべらない
- 子どもの行動様式の変化に伴って, 親も違う行動様式で対応していくしかない。

子育てを楽しむ7つのヒント

①話をよく聴く

これは関係を良くするには絶対！

⇒話を聴くことは、存在を認めること。

ふれあいの法則(桂・杉田, 1986)

・温かい心のふれあいを与えられていると、子どもは心が安定し自分を肯定することができる。

・温かい心のふれあいが不足すると、叱られるようなつめたい交流を求めるようになる。

・あたたかいにせよ、冷たいにせよ、ふれあいが得られないことは人生で最も苦痛なことである。

子育てを楽しむ7つのヒント

②ユーモアを大切にする

- ・ユーモアは関係の潤滑油。
- ・笑えないとき⇒笑顔を作るだけでも楽しい気分になる(顔面フィードバック仮説)

※Happiness begins with your smile!

- ・川柳を使って感情のコントロールを教える

親が作った子どもの川柳

- ・「やってるじゃん!!」どこからくるの その自信!?
- ・ひさしぶり あなたの部屋の床見えた いつもこうなら 怒らないのに!
- ・渡したよ 言ったあなたのかばんから 提出期限の切れた手紙
- ・やることを 言われる前にやった時 逆におどろく 情けなさ
- ・ほめことば 今日から実行 子はのびる
- ・いつの間にか 対等になった 精神年齢
- ・憎たらしい しかしわが子が 世界一
- ・子育てで 成長してます ありがとう

子育てを楽しむ7つのヒント

③子どもの個性を尊重する

- ・ひらめき派を熟考型にはできない
- ・子どものタイプの違い⇒
気質 (temperament)
- ・男の子の本当に響く叱り
方ほめ方 (小崎, 2014)

子育てを楽しむ7つのヒント

④サポートする

- ・サポートすることと過干渉・過保護は違う
⇒ニーズがどちらにあるか。
- ・4種類のサポート
情緒的サポート
情動的サポート
評価的サポート
道具的サポート

子育てを楽しむ7つのヒント

⑤ネガティブな感情を否定しない

- ・母性神話に打ち勝つ
⇒子育て中いらいらしたり、腹が立つのは当然。
- ・ねばならない思考に注意
⇒「親は子どもに腹をたててはならない」
⇒腹をたてたときに罪悪感を感じて落ち込んでしま
う→いらいらが増すという悪循環。
- ・親も人間。完璧ではいられない。

子育てを楽しむ7つのヒント

⑥困ったときは相談する

- ・相談できることはすごいこと！
 - －問題に気がつける
 - －相談に行ける
 - －自分の悩みをことばにできる
- ・親が先生や友人に相談したり気軽に話をして
いる様子→子どもも自分のことや家族のことを
話していいんだと思える(モデリング, Bandura)

子育てを楽しむ7つのヒント

⑦子どもと一緒に多様な価値観や多様な経験を楽しむ！

- グローバルに活躍してほしい⇒多様な価値観を受け入れ楽しむことができる姿勢
- 小さい頃に多様な価値観や多様な経験に触れていることが重要
- 違いを認めること⇒これは海外経験だけでなく、男女の違い、外国の背景をもつ子ども(ダブル)、障害をもつ子ども、多様な家族の形
- ものおじしない子ども、自分の意見をいえる子ども

絵本を使って思いやりを育てる①

(渡辺, 2002)

「ブタヤマさんたら、ブタヤマさん」(新太さく)

どんなことをかんじましたか？

参考文献

- 長 新太 1986 ブタヤマさんたらブタヤマさん 文研出版
- 小崎恭弘 2014 男の子の本当に響く叱り方 ほめ方 すばる舎
- 田村節子・高野優 2011 子どもにクソババアと言われたら 教育出版

第5章

成果発表の状況

1. 成果発表の状況

平成 26 年度における本事業の成果は本報告書と同様に作成され、全国の教育関係者ならびに心理学の専門家等に配布された。

また、2 年間にわたる成果の概要は、愛知教育大学教育臨床総合センター・HP に事業 HP (<http://www.rinsho-center.aichi-edu.ac.jp/project/index.html>) を設け、公表された。

特に、2 年間にわたる心理教育に関する成果の概要は、以下の関連学会において発表された。

- ・学校における新しい援助サービスの創造—「包括的いじめ予防教育プログラム」の開発にむけて—：日本教育心理学会第 57 回総会自主シンポジウム，平成 27 年 8 月，（企画者：飯田順子・杉本希映・青山郁子，話題提供者：五十嵐哲也・遠藤寛子・青山郁子・杉本希映，指定討論者：渡辺弥生，司会者：飯田順子）
- ・学級単位の集団心理教育によるソーシャルスキルの育成—発達障害特性の緩和と他者への配慮を目指した小学校通常学級での実践を通して—：日本心理臨床学会第 34 回大会ポスター発表，平成 27 年 9 月，（発表者：五十嵐哲也・祖父江典人・吉岡恒生・柳川晴香・加山憂紀・柴田朋子・手島啓互・橋本桂奈・浅尾奈未・新井あゆか・近藤麻衣・白石梓・玉衛薫・牧島京）

当日は多くの参加者を得ることができ、本事業に対する関心の高さを感じるとともに、新たな視点からの心理教育に対する活発な議論が交わされた。

なお、今後、以下の関連学会において発表予定である。

- ・発達障害を抱える子どものより豊かな学校生活に向けて—周囲の子どもたちも含めた支援—（仮）：日本学校心理学会第 18 回大会教育講演，平成 28 年 10 月，（講師：五十嵐哲也）

さらに、今後の方向性として、本事業全体を総括し、広く成果を世に問いつつ、全国の発達障害支援の現場に貢献するため、出版等のさらなる公表形式の方法を探る予定である。

おわりに

学校はもとより家庭でも地域でも、私たちは「異質共同」の社会の中で暮らしている。正確には、暮らさざるを得ないと言った方がいい。そして、その状況は今後ますます拡大するものと考えられる。その意味で、異質を理解し受け容れ、共同する集団を築き上げていかなければ世の中住みにくくなること必至である。

とかく伝統的な「ムラ社会」「家族構成」をイメージしてきた人にとって、このような理解や受け容れは難しい。異質を忌避・排除するような態度には、安定した状況が脅かされる心理がはたらいっていることだろう。しかしながら、脅威は理解によって緩和され、共同することによって解消できる。それでも、子どもの未来には、このような困難を解決できる可能性がある。それも教育によって期待できる。

子どもは純粋ゆえ、しばしば気兼ねなく異質を傷つけることを言う。常識的な社会の枠組みに準拠した他者へのまなざしではなく、感じたまま口にする。このことは他者理解への入り口だと考えることができる。どんな子どもに対しても共同生活を送りながら日常に溶け込むことができれば、多様な個性も「当たり前のこと」となる。溶け込むには大人の支援（教育）が必要だと思う。これをもってインクルージョンへと向かうが、現実には3つの立場が存在する。

3つとは、エクスクルージョン（排除）、インテグレーション（統合）、インクルージョン（包含）である。これら三者は制度として構築されてきた歴史がある。それぞれの立場を示す機関名、そこに属する人々、建造物を通じて見ても「別々」「統合」「一緒」に分かれたりする。一方で、これらを乗り越えようとする言葉「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」などがある。ただし、言葉による改善を旗に掲げたとしても、依然心の中の分岐は否めない。

そこで、子どもたちに対して心の中の分岐、他者へのまなざしを変えねばならない。附属小学校では、大学と連携した様々な取組を行ってきた。具体的には、大学教員をスクールカウンセラーとして派遣、臨床心理士を目指す大学院生を「アイリスパートナー」と銘打ち、子どもたちに対して交流や支援をしていただいた。

「アイリスパートナー」による子どもたちへのワークショップでは、人それぞれのもつ感覚の違いについて理解する機会をいただいた。あらかじめ制度的な属性による違いを前提とすることなく、単に伝わり方・動き方・見え方などの違いを実感する演習を行い、人に対して何ができるかを考えることができる貴重な機会となった。

学校では「差別無く、誰とでも仲良くしましょう。」などと社会的・道徳的態度を期待する言葉を発する。これが言葉のやりとりで終わってしまわないよう、学校が有する多くの経験の機会を大事にしたい。教育の可能性を信じつつ前進していきたい。

執筆者一覧（五十音順）

飯田 順子：筑波大学人間系心理学域・准教授

五十嵐 哲也：愛知教育大学養護教育講座・准教授

尾崎 智佳：愛知教育大学附属岡崎小学校・主幹教諭

祖父江 典人：愛知教育大学教育臨床学講座・教授

森 勇示：愛知教育大学附属岡崎小学校・校長，愛知教育大学保健体育講座・教授

山本 由佳：愛知県総合教育センター相談部教育相談研究室・研究指導主事

☆教材等イラスト☆ 白石梓：愛知教育大学附属岡崎小学校・アイリスパートナー
愛知教育大学大学院学校教育臨床専攻・大学院生

発達障害を抱える児童も含めたすべての児童にとって、 入学から卒業まで一貫して生活しやすい通常学級における支援方法の開発

平成 27 年度・文部科学省

発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業
（発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業）報告書

平成 28 年 3 月 31 日発行

編集・発行：愛知教育大学教育臨床総合センター

〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1

愛知教育大学教育臨床総合センター