

教育支援センター（適応指導教室）における 心理教育の実践報告

Report on Social Emotional Learning in a Japanese Educational Support Centers
(Classrooms for Absentee Students)

蒲原 千尋

Chihiro Kamahara

要旨: 文部科学省は近年いまだ増加傾向にある不登校の児童・生徒への教育として新しい指針を打ち出した。学校復帰だけを目標とせず、児童・生徒が自らの進路について主体的に考えていくことを基本的な支援の考えとして挙げた。このようななか教育支援センターでは新しい指針に沿った取り組みが必要になると考えられる。本実践報告においては、教育支援センターにおける年間を通しての授業を取り上げ、児童・生徒にとって取り組みやすい心理教育の教材作成の足がかりとする。心理教育は不登校児童・生徒の人間関係のつまづきに対して有効であると考えられる。1年間の授業を実施し、児童・生徒による取り組みやすさの評価を行った。活動の侵襲性、種類とテーマによって取り組みやすさの評価は異なるようであった。他者理解を深めることや、ゲーム等の活動は侵襲性が低く、児童・生徒にとって比較的難易度が低く取り組みやすかったようであった。一方で自己理解や自己評価に関する活動や、他者とのやりとりを目標とする活動は特に難しく取り組みにくく感じるようであった。それぞれの授業においては児童・生徒が選択できる複数の目標を設定し、どの年齢でも参加しやすいように工夫した。

Abstract: Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology has recently revised its guidelines for the education of absentee students, which continue to increase in number even today. The goal for supporting absentee students is not only to bring them back to school, but also to educate them so that they are able to make their own choices for their future. Educational Support Centers, which accept and teach absentee students outside of school, can be a place to support students following the new guidelines. The author, a clinical psychologist, has taught a yearly class for absentee students on the topic of social emotional learning. Social emotional learning is necessary for those students who have difficulties coping with others or with their own stress. The purpose of this report is to create a teaching curriculum that is suitable and easy for students to make a commitment to. The difficulty of activities depends on the invasiveness, theme and type of activity. Absentee students tended to feel at ease when talking about others or engaging in games, while they had difficult feelings when thinking about their self-evaluation or practicing communication with others. Each class was set with multiple goals, allowing students of all ages to attend.

Keywords: 不登校、教育支援センター（適応指導教室）、心理教育

1. 問題と目的

不登校児童・生徒数は2018年度の段階において小・中学校合わせて16万人に達し、1998年度以来最多となっている（文部科学省（1）、2019）。不登校の原因としては、小・中学校合わせて家庭に係る状況（37.6%）に次いで学校に係る状況においてははじめを除く友人関係をめぐる問題（27.8%）と学業の不振（21.6%）が挙げられている。

そのような中、2019年に文部科学省からは新しく「不登校児童・生徒への支援の在り方について」の指針が提示された。大きな変更点の一つは「不登校児童・生徒への支援に対する基本的な考え方」である。「不登校児童・生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童・生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること。」としている（文部科学省（2）、2019）。また教育支援センターの活用にも言及されている。教育支援センターとはもとは適応指導教室として、学校以外の場所で学校生活への復帰を支援することを目的として設置された。1992年の学校不適応対策調査研究協力者会議報告書においては今後の不登校児童・生徒の支援の有効な取り組みとされた（文部科学省、2008）。2019年の「教育支援センター（適応指導教室）に関する実態調査」結果においては、主に教育委員会が主体となり全国約63%の自治体に設置されている（文部科学省（3）、2019）。

これまで不登校や学校不適応の予防の一つとしてソーシャルスキル教育の重要性と有効性が検証されてきた。ソーシャルスキルとは、「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツのこと」とされている（相川・佐藤、2006）。そういったソーシャルスキルが不足していると他の児童・生徒とうまくやりとりをすることができずに、集団から孤立しやすくなる。集団から孤立すると、人と人のやりとりからソーシャルスキルを学ぶ事ができず、ますます適応が難しくなるという悪循環となり、結果的にいじめを受けたり、不登校になったりすることにつながると考えられている（相川・佐藤、2006）。嶋田・坂井・菅野・山崎（2010）は不登校児童・生徒の状態像の特徴として「人間関係のつまずき」を挙げ、不登校を経験した児童・生徒に対して「人間関係形成能力」を身につけることを通して、日々の様々なストレスに対応できるスキルを身につけられるようなプログラムを作成した。小川（2015）は子供たちのコミュニケーションをとって人間関係を構築する力の弱まりを指摘し、構成的グループエンカウンター、アングーマネジメント、ストレス・マネージメントなどを包含した言葉として「心理教育」を用い「主に学校で行われるところや対人関係のあり方についての教育の総称」と定義づけている。

不登校の要因の一つが友人関係をめぐる問題である中で、ソーシャルスキルトレーニングも含めた心理教育を実施することで、人間関係を円滑にし、社会における一人一人のあり方を考え、どのように自立をしていくのかという点に目を向けることが可能になると考えられる。相川ら（2006）、嶋田ら（2010）、そして小川（2015）を始め、昨今数多くの心理教育を実施するための教材が開発され出版されている。嶋田ら（2010）が実施するような通年のプログラムもあれば、相川ら（2006）や小川（2015）が提示するようなテーマ別に分類分けされている教材もある。いずれの場合においても個々の児童・生徒の状態を把握し効果的な方法に基づいて実施されることが重要とされている。

不登校児童・生徒を受け入れている教育支援センターは学校の枠組みから異なる様相を持つ。それぞれの自治体の運営方針にも寄るところが大きいのが、教育支援センターにおける児童・生徒の集団の特徴として、異年齢であること、学級規模には至らない規模の小集団であること、出席が不定期的であること、という3点があげられるだろう。この実践報告においては教育支援センターにおける年間の心理教育の授業をまとめることによって、教育支援センターに通う児童・生徒の特徴に沿い、児童・生徒たちにとって取り組みやすい教材を作成する足がかりとすることを目的とする。

2. 方法

(1) 教育支援センターの構造

都内A市のB教育支援センターにおいて年間を通して心理教育を実施した。A市の教育支援センターは市教育委員会によって設置されている。市内在住の不登校児童・生徒であれば通室することができる。学校を通じて手続きを行い、一定の体験の期間を経て正式な通室開始となる。また児童・生徒の所属は最長1年とし、翌年に再度通室を希望する場合は再度書類上の手続きを進める必要がある。指導員は全体で10名おりいずれも教員経験者である。他に臨床心理士の資格を持つ心理相談員2名が各々週1回ずつ勤務しており、筆者はそのうちの1人である。

B教育支援センターでは、50分の個別学習の時間が午前中に2枠、昼食後は50分の集団学習の時間、そして児童・生徒が自由に交流できる時間が50分ある。最後に掃除をして、帰りの会を全体で開く。1日のうちに児童・生徒は任意の時間に通室することができる。個別学習の時間では児童・生徒がそれぞれ国語・数学・英語などの教科学習を行う。時間割はあらかじめ決められており、通室した時間に合わせて学習を行う。集団学習の時間には書道や作文、家庭科、技術、などの学習や活動を集団で行う。その中に臨床心理士による心理教育の時間が含まれる。

心理相談員は心理教育の授業他にも生徒の授業中の様子の観察、学習補助、交流の時間での過ごし方の観察および遊びに参加、個別のカウンセリング、指導員との打ち合わせを行う。

(2) 対象者

対象者は2018年4月～2019年2月までの期間にB教育支援センターに通室し、かつ少なくとも年に1回は心理教育の授業に参加した中学生15名（男子：6名、女子：9名）、小学生7人（男子：3名、女子：4名）である。

(3) 心理教育の構造

2人の心理相談員が月に1回ずつ、集団学習の時間を利用し実施した。そのうち1人の心理相談員が実施した年間の内容を本実践報告においては取り上げる。心理教育における心理教育の内容の選定は相川ら(2006)、嶋田ら(2010)、小川(2015)、諸富・大井(2015)などを参考にその時点での通室児童・生徒の状況を踏まえて心理相談員2人の協議の上決定した。

(4) 授業の構成

児童・生徒にはあらかじめ「自分の気持ちについて考えたり、他の人とうまくやりとりすることを学んだりする時間」と説明した。必要に応じて事前に授業の内容を個別に伝えた。児童・生徒を一箇所に集め心理相談員が全体への指示を行うなか、指導員が数名児童・生徒の傍に座り適宜個別支援にあたった。集団に参加しづらい児童・生徒においては、集団から離れた席からの参加を許可した。

他の授業と同様に児童・生徒の参加は任意であり、参加人数とメンバーはそれぞれの回で異なっている。また途中から参加した場合もその段階で適宜活動に参加できるように個別に対応した。

各回概ね次のような流れで構成されている。最初にその回の授業の目的を説明し、授業後には児童・生徒同士でプリントに記述した内容や授業内での体験を話し合わせた。また、それぞれの授業において児童・生徒自らが、自身の状態を把握することができるように振り返りの時間を設けた。その際に活動への取り組みやすさの指標として授業の学習の難易度の評価を実施させた。難易度の項目は毎回の学習の終わりに尋ねた。評価は『今回のアクティビティの難易度(むずかしさ)は?』という質問に対して「難しい」1から「簡単」4の4段階評価とし、2をやや難しい、3をやや簡単とした。

3. 実践・結果

年間を通じて合計10回の授業を実施した。

それぞれの授業における標的スキルとねらいは表1の通りである。第3回の授業では、各活動に対しての難易度の振り返りを実施したため、4つの視点からの振り返りの結果がある。

児童・生徒による難易度の評価の割合の結果は図1の通りである。授業には参加したものの、振り返りの評価が不明瞭あるいは無回答だった場合は無効とした。無効となった児童・生徒は第2回で1人、第3回の自分の目標を捉える、との項目で1人、第4回で2人、第9回で1人であった。「簡単」「やや簡単」が全体の50%かそれ以上に至ったのは、第2回のストレス・コーピング、第3回のうちの他者理解、自分の目標を捉える、あたたかい声かけ、第7回の注意を向ける、第9回の自分の気持ちを捉える活動、となった。

各授業の内容

第1回（4月）活動名：「自己紹介」／標的スキル：自己紹介をする

背景：昨年度から引き続き来室している児童・生徒が多く、お互いよく見知った者同士で集団を形成していた。一方で初めてあるいは久しぶりに通室する児童・生徒もあり、すでに形成されている集団に入ることに対して緊張している者もいた。いずれの児童・生徒も長期的に学校に行っていない中、毎年新しい学年やクラスで実施されていると考えられる自己紹介を経験した児童・生徒は少数であった。この活動においては、自己紹介を実施し、児童・生徒の自己理解と他者理解を促すことを主な目的とした。

実施手順：個々人の特徴を効率的にまとめるために記入するプリントを作成した。名前や学年以外に、自分の好きなものについて記入できる「好きな●●」や自分のストレス解消法について紹介する項目などを設けた。自由記述が書き込めない児童・生徒に対して、書き込み例や、選択肢から選んで記入できるワードボッ

表1 心理教育授業の標的スキルとねらい

	実施月	標的スキル	ねらい	参加者
第1回	4月	自己紹介をする	自分自身について考え、自分のことを他者に伝える	7人
第2回	5月	ストレス・コーピング	自分のストレス対処方法のレポトリーを理解する	7人
第3回	6月	自己理解	自分の選択肢の中から自分に当てはまる特徴を選択する	9人
		自分の目標を捉える	選択肢の中から自分の理想に当てはまる特徴を選択する	
		他者理解	ペアの相手に当てはまる特徴を選択する	
		あたたかい声かけ	ペアの相手の特徴を肯定的に伝える	
第4回	7月	人とのつながりの理解	学校・家庭・友人同士など異なる対象から見た自己の特徴を理解する	11人
第5回	9月	わかりやすく伝える	自分の体験を相手にわかりやすく伝える	11人
第6回	10月	意思疎通をする	自分が抱くイメージを相手にわかりやすく伝える	7人
第7回	11月	注意を向ける	ゲームを通して、全体の指示に注意を向け、協力し合うことを学ぶ	12人
第8回	12月	話し合いをする	相手の発言を否定せず捉えて自分の意見を言うことを学ぶ	10人
第9回	1月	自分の気持ちを捉える	教育支援センターに通室する前と後の気持ちの変化を捉える	12人
第10回	2月	自分の成長を捉える	今年度1年間の自分の成果や、達成したことや改善した点などを振り返り評価する	8人

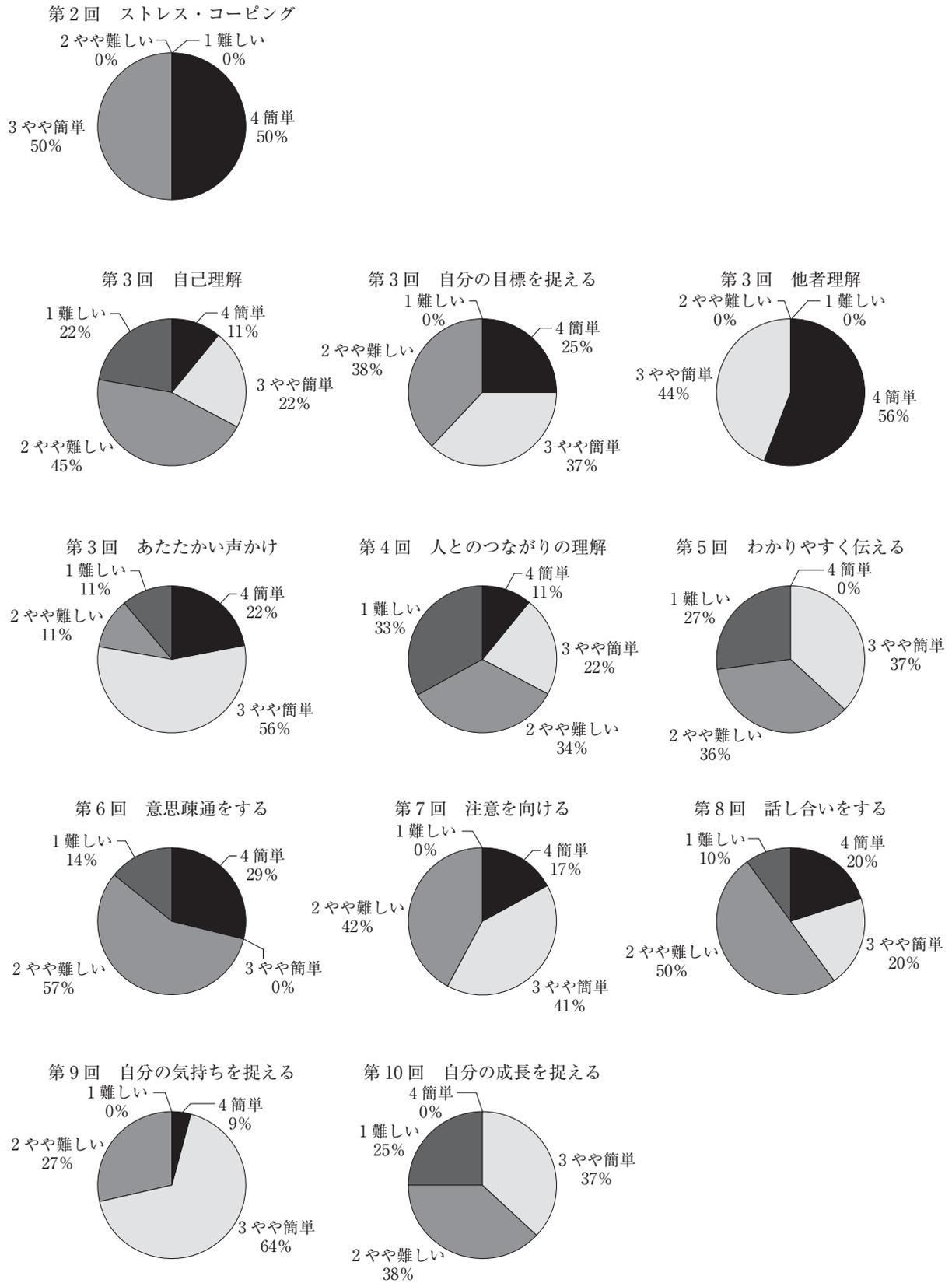


図1 授業の難易度の評価

クスを作成し提示した。新しく通室し始めた児童・生徒にとって、同年代の仲間たちと同等に指導員との関係性が重要になるため指導員への参加協力を仰ぎ同じプリントを指導員も記入することによって児童・生徒のモデルとなり、交流を増やす機会とした。記入後は児童・生徒同士や児童・生徒と指導員とでペアになり、お互い記入した内容を使って自己紹介をしあった。授業後、自己紹介のプリントは教室内に掲示し、その日参加できなかった児童・生徒にも閲覧可能とした。

評価：参加者は中学生6人、小学生1人であった。時間の都合上振り返りの時間を設けずに終了となった。

第2回（5月）活動名：「ストレスとうまくつきあう」／標的スキル：ストレス・コーピング

背景：安定的な通室ができてきている児童・生徒と、学期始めだからと張り切る児童・生徒が通室していた。5月連休明けは一般的に「5月病」になり疲れる時期であることを鑑み、侵襲性が低くかつストレス・コーピングの学習ができる活動を選択した。ストレス反応のメカニズムの理解を通じて、自身のストレス反応やストレス対処法を理解し、その種類を増やしていくことを目的とした。

実施手順：嶋田ら（2010）が掲載しているTAC質問項目を用いて、ストレス対処法のレパートリーを提示した。児童・生徒が自分自身に当てはまる方法を見つけ出し、円グラフにし視覚的に観察可能な形態とした。その後ペアになりお互いのストレス対処法の特徴を相手に伝える活動を行った。

評価：参加者は中学生5人、小学生2人であった。ストレスの対処方法を選択することに対するの難しさの評価を振り返りとした。

第3回（6月）活動名：「B教室の中の自分」／標的スキル：自己理解・自分の目標を捉える・他者理解・あたたかい声かけ

背景：定期的に通室している児童・生徒同士はよく話をしている一方で、なかなか相手に対して肯定的な声かけが難しい様子であった。また、自分自身に対しても肯定的に捉えている様子がなく、自分が何も特徴がなく、褒められるポイントが全くないと感じている様子であった。そういった点から自己理解と他者理解を促進することを目的とし、前半に自己理解の活動、後半に他者理解の活動を実施する構成とした。自分自身の特徴の把握と、他の人からは異なって見える自分自身についての理解を深めること、また自分に特徴がないと思っている児童・生徒に対して他者から自分自身のことを学ぶ機会とした。自己理解を深めることによって、自己肯定感の向上を図った。教育相談センターに通室している児童・生徒の中には、相手を尊重した声かけをする際にどういった言葉かけをして良いのかわからないという声もあったことも考慮した。

実施手順：諸富ら（2005）の「クラスの中の自分」のワークシートを用いて、最初に児童・生徒は自分が思う自身の特徴を少なくとも3つ選択した。次に児童・生徒同士や指導員とペアになり相手の特徴を選び最後にお互いに相手の特徴を肯定的に伝え合う活動とした。

評価：参加者は中学生7人、小学生2人であった。振り返りにおいてはまず自分の特徴を複数の選択肢から選び取ること、また理想とする自己の特徴を選択肢から選び取ることに對しての難易度の評価を行った。次にペアとなった他者の特徴を選択肢から選び取ること、また選んだ特徴をあたたかい言葉を使って相手に肯定的に伝えることに對しての難しさを尋ねた。

第4回（7月）活動名：「色々な場所での色々な自分」／標的スキル：人とのつながりの理解

背景：1学期の終わりにかかり、少しずつ通室児童・生徒が増えていった。新しい児童・生徒が慣れていき、見知った関係も増えていく一方で、集団の中で特定の役割や立ち位置が固定化している様子であった。児童・生徒たちは学校や教育支援センターなどでは特定の性格像を演じなければいけないとの考えがあるようで、その性格らしく振る舞っている部分もあるようであった。そういった中で、学校や教育支援センターなどで演じているキャラクター以外の側面があることの気づきを促すことをこの活動における目的とした。学校、

家庭、友達同士の集まりなど、児童・生徒を取り巻く環境には様々な人が関係しており、その人間関係のつながりを感じ、その中で自分がどういった特徴を持っているのかという点を考えることとした。

実施手順：プリントを使って、具体的な場面を挙げ、それぞれの場面で自分がどう振る舞いどういった特徴を持った人として見られているのかを考え記述していった。例えば学校では「おとなしい」という特徴である一方で家庭では「活発」と評価されるかもしれない、といったように異なる場面において異なる特徴がある可能性を提示した。

評価：参加者は中学生8人、小学生3人であった。振り返りにおいては様々な場所での自分の特徴を選ぶことや、それぞれの場面においての自分の振る舞いを思い浮かべることについての難しさを評価した。

第5回（9月）活動名：「夏休みの思い出」／標的スキル：わかりやすく伝える

背景：夏休み明けは久々に再会したクラスメイトに対して、お互いどのように接するかを模索する時期であった。また夏休み明けはしばしば夏休み中の出来事を尋ねられることが多いが、どのような話題を選択して良いのかわからず話せずにいる児童・生徒もいるようであった。そういった中で、お互いに自らの話を整理して伝えること、また相手に質問したり感想を述べたりすることを通してコミュニケーションを促進することを目的とした。

実施手順：「しんげんち」などのアイスブレイクの遊びを実施した。その後「夏休みに出かけた場所（どんなところが楽しかった？）」「夏休み中に読んだ面白かった本・アニメ・映画（いいなあと思ったところは？）」など、具体的な質問項目と答えるポイントをプリントで提示し、まずは答えられる範囲でその中の内容に回答した上で、ペアになり話し合いをさせた。聞くだけでなく、お互いに質問したり感想を述べたりできるように、いくつかの選択肢を用意した。

評価：参加者は中学生5人、小学生6人であった。振り返りにおいては自分が人に話をすることに対しての難しさを評価した。

第6回（10月）活動名：「絵の伝達ゲーム」／標的スキル：意思疎通をする

背景：2学期の中頃から新しい通室児童・生徒が増えたため、改めてお互いの交流を深める必要性が生じた。また小学生の通室児童も増加傾向にあった。そういった中で、お互いに相手にわかりやすく説明をする方法を学ぶことを目的とした。また聞き手側も説明がわかりづらい場合には相手に質問をする方法を学べるように、質問の時に使える言葉を提示した。

実施手順：児童・生徒同士、あるいは児童・生徒と指導員とがペアとなり、その片方が丸、三角、四角などで構成された絵を口頭で説明し、もう片方がそれに従って絵を描くゲームを行った。またその役割を逆転させ同じように実施した。

評価：参加者は中学生3人、小学生4人であった。振り返りにおいては人にわかりやすく説明することに対しての難しさを評価した。

第7回（11月）活動名：「ゲームで集中力アップ！」／標的スキル：注意を向ける

背景：2学期からの通室児童・生徒が増え、全体的に落ち着かない様相となっていた。そういった中ゲームを通して、全体指示に耳を傾けること、お互いのペースに合わせることに、順番やルールを守ること、答えがわかってもすぐに発言しないことを目的とした。

実施手順：次のゲームを行った。「聖徳太子ゲーム」：三人が別々の言葉を同時に言い、参加者はそれぞれがどんな言葉を言ったのかを当てるゲーム。「クラブネーム」：手を叩きながら自分の両隣の人の名前をリズムに合わせて呼ぶゲーム。「間違い探しゲーム」：児童・生徒に呼びかけ、1人前に立たせる。参加者はその人の姿をよく覚えておくようにする。前に立っていた児童・生徒は一旦隠れ、その間に一部分を変える（袖

をまくる、上着を脱ぐなど)。その後もう一度みんなの前に立ち、参加者はどこが変化したのかを見つけるゲーム。

評価：参加者は中学生6人、小学生6人であった。振り返りにおいては全体的なゲームを通しての難易度の評価を行った。

第8回（12月）活動名：「三人寄れば文殊の知恵」／標的スキル：話し合いをする

背景：2学期から通室し始めた生徒たちが打ち解けはじめ、お互いに会話をしたり遊んだりする場面が増えてきた様子であった。よりお互いの意見を尊重できるように、話し合いの場を設定した。ブレインストーミングの活動を通して、相手の意見を否定せずに聞き、自分の意見を自由に述べる練習をすることを目的とした。

実施手順：3～4人の班に分け次回の調理実習のメニューを話し合っ案を出し合った。順番を守って発言すること、発言者の内容を否定しないこと、似たようなアイデアを出しても良いことなどのルールを設けて、話し合いを実施した。最後に各班からの話し合いの結果の発表を行った。

評価：参加者は中学生4人、小学生6人であった。振り返りにおいては全体的なゲームを通しての難易度を評価した。

第9回（1月）活動名：「自分にとってのB教室」／標的スキル：自分の気持ちを捉える

背景：進学や進級が徐々に近づいており、児童・生徒に対しても学校復帰の意思を確認する時期であった。特に中学3年生の多くは受験を間近に控えていることもあり、これまでの自分の成果を確認することを目的とした。教育支援センターに来室するまでの経緯や、その時の気持ちを振り返り教育支援センターに通い始めた後の状況と比較した。この活動を通して、学校に行けなくなったことだけではなく、教育支援センターに通室し始めた後の変化、達成したこと、発見したことなどを振り返る課題を設定した。

実施手順：教育支援センターに通室した時の気持ち、その後の気持ちの変化を段階的に書き表せるようプリントを作成した。また自分にとって教育支援センターはどういった場所なのかを選択肢を用いて回答し、ペアになった後、お互いの変化について話し合いができるようにした。

評価：参加者は中学生9人、小学生4人であった。1年間を振り返って考えることに対する難易度の評価を行った。

第10回（2月）活動名：「足し算でふりかえり」／標的スキル：自分の成長を捉える

背景：いよいよ年度末が差し迫り、どの児童・生徒も来年度について考えている様子であった。それぞれの児童・生徒にとって、進学・進級が学校復帰のチャンスとなることもある。また、学校復帰に至らずとも、不登校の経験を肯定的に捉えられるようになる活動を目指した。教育支援センターへの通室が決して挫折や失敗ではなく、対人スキルやストレス・マネージメントを学んだり、休息したりするための大切な期間と各児童・生徒がリフレーミングできることを目的とした。

実施手順：プリントを配布し、何かを獲得したというプラスの側面からと、なんらかの望ましくない行動や良くない事象が減ったと言うマイナスな事柄の除去という2点を説明し、児童・生徒には自らが1年間で達成したことについてプリントに書き込み考える活動とした。

評価：参加者は中学生4人、小学生4人であった。振り返りにおいては、自分の成長の成果や、達成したことや改善したことなどを振り返り評価した。

4. 考察

年間を通じた教育支援センターにおける心理教育活動において、児童・生徒による活動の難易度の評価を授業への取り組みやすさの指標とした。授業の取り組みやすさに影響した背景を考察し、今後より不登校の児童・生徒に適した教材や授業の在り方を検討する。特に授業の難易度に影響した要素としては授業内における活動の侵襲性、種類、そしてテーマであると考えられる。

(1) 児童・生徒の評価に影響した活動の侵襲性、種類、とテーマ

今回の実践報告において、特に児童・生徒による難易度の評価が低く、取り組みやすかったと評価されたのは第2回のストレス・コーピング、第3回の他者理解、あたたかい声かけ、第7回の注意を向ける、第9回の自分の気持ちを捉える、などの活動であった。一方で特に難易度の評価が高く、取り組むのが難しいと評価された活動は第3回の自己理解、第4回の人とのつながりの理解、第5回のわかりやすく伝える、第6回意思疎通をする、第8回の話し合いをする、そして第10回の自分の成長を捉える、などの活動であった。

まず活動の取り組みやすさに影響した一つの要素としては活動の侵襲性の低さであると考えられる。侵襲性とは「相手の気持ちに踏み込む度合い」としている（嶋田ら、2010）。例えば第2回の活動は質問項目に答えるという活動が主であったため、活動の内容としては侵襲性が低かったと考えられる。嶋田ら（2010）においても活動を開始する際に侵襲性の低いものからの扱いを推奨している。つまり第2回の活動においては児童・生徒にとって侵襲性の低く、児童・生徒の気持ちにむやみに踏み込んだ内容ではなかったと考えられる。たしかに心理教育はソーシャルスキルを伝え教えるだけでなく、スキルの教育を通じてそれぞれの児童・生徒の気持ちの表現を促すが、それがために踏み込み過ぎないことが重要であると言える。

次に活動の種類としての取り組みやすさがあると考えられる。例えば第7回の注意を向ける活動はゲームだったからこそ、児童・生徒にとっても難易度の低い活動だったと言える。ゲームを通してソーシャルスキルを教えるという手段はこれまでも用いられ、その有効性も述べられてきている。ただし、必ずしもゲームだからこそ取り組み易いとも限らないようであり、同じゲームという活動の種類だとしても第6回の活動においては、難易度の評価が極端に分布している。第6回の活動の時期は新しい児童・生徒が多く入った時期であり、人数も前後の月と比べて少ないことから、児童・生徒同士の関係性がまだ十分ではなく、話し合いや意思の疎通をするといった活動に適していなかった時期であったと考えられる。実際に第7回の活動では通室する児童・生徒が増えたとともに、安定した関係を築けるようになってきたからこそゲームにも取り組みやすくなったと考えられる。このようなことから、実施時期と集団の関係性をも考慮した上で活動の種類を選定が必要であると言える。

さらに、児童・生徒にとって取り組みやすさに関わる要素は活動のテーマが関係していると考えられる。第3回の他者理解と、あたたかい声かけは、難易度が低く取り組みやすい活動であったと言える。このことから不登校児童・生徒の他者とのかわりへの関心の高さがあることがうかがえる。他の児童・生徒のことがわかった、という感覚や、他者に肯定的な言葉かけができたという体験は、児童・生徒が今後人間関係を築く上での自信となることも考えられる。最後に第9回の活動においては教育支援センターに対しての肯定的な評価もその取り組みやすさに影響していると考えられる。

一方で難易度が高く、取り組みづらいテーマとして、第3回における自己理解が挙げられる。また第4回の人とのつながりの理解や第10回の自分の成長を捉えるといった自己評価に関わる内容は児童・生徒によっては取り組みづらいテーマであるようであった。自己評価に関わる内容は例えば第9回の自分の気持ちを捉える活動よりも難しいテーマである可能性がある。不登校の児童・生徒はしばしば自尊心や自己肯定感の低さが取り上げられるが、自己評価の難しさも影響しているとも考えられる。すなわち的確な自己評価が難しいために自尊心や自己肯定感が低くなることや、自尊心の低さが適切な自己評価を妨げている可能性が考え

られる。第10回の活動においては自身を肯定的に捉えることを目的としたが、多くの児童・生徒が苦勞した様子がうかがえた。

第5回や第8回の活動も難易度が高い結果となった。第3回のあたたかい声かけと比べ、これらはより他者との相互のやりとりを求めた活動であったため、より難しさを感じたと考えられる。不登校児童・生徒の人間関係のつまずきがある傾向にあるが、その要因の一つがこの相互のやりとりを難しいと感じる点にあると考えられる。

活動のテーマとしては、他者理解に関わる活動の方が、自己評価や自己理解に関わる活動よりも難易度の評価が低く、取り組みやすいようであった。侵襲性が低い活動から取り組むのが良いが、児童・生徒同士が安心して交流できるような段階であれば、自分の気持ちを考えて発表すると行った侵襲性が高い活動においても難しさを感じることがないようであった。

(2) 教育支援センターの特徴への対応

教育支援センターに通う児童・生徒の集団の特徴として異年齢の小集団であり、参加メンバーが固定ではないという3点を挙げた。加えて、不登校に関わる児童・生徒の状態として、近年では不登校と発達障害との関連性も指摘されており（園山・趙、2020）、同じ集団にいなながらもそれぞれの児童・生徒が異なる発達的な課題を持っていると言える。これらの特徴を踏まえて、各授業における標的スキルのなかで各児童・生徒たちが自分なりに目指す目標を決めていけるよう配慮した。例えば「話を聞く」というスキルを3つのレベルに分け、それぞれの生徒がその回の授業でどのレベルを目指し、達成できたかを評価させた。このような取り組みにより、必ずしも他の同学年と同じ目標を目指す必要がなくなり、各児童・生徒が達成する必要がある発達課題に応じ、かつ自身が実施可能と見込んだ目標を設定し目指すことができると考えられる。不登校を経験したことによって発達面への影響も懸念されているが、それぞれの段階でできることを着実に実行していくという点では、複数の目標を設定することは有益であると考えられる。また、授業では、年齢や得意不得意に関係なくどの児童・生徒でも参加しやすい手立てを行った。例えば書くことに対して抵抗感が強い場合や様々な学年が参加している場合は、自由記述で回答させるのではなく、選択肢を提示しそこから選択できるようにした。

参加人員も毎回異なるため、各活動はそれぞれ単独でも成立できるようなテーマを設定した。話の聞き方、人との話し方など各授業で共通して実施した活動も盛り込み、その都度「聞き方・話し方のコツ」などとしてソーシャルスキルの提示を行った。このような取り組みによって、初めて参加する児童・生徒に対してのみ説明する必要がなく、かつ続けて参加している児童・生徒にとっては繰り返し重要な点を伝えることができた。さらに話し方や話の聞き方は他者とコミュニケーションをとる上では必要なスキルであるため、人間関係のつまずきの傾向がある不登校児童・生徒に対しては繰り返し提示するのには適当であったと考えられる。これらの配慮が難易度の評定に対して、どういった影響をもたらしたかは今後さらなる検証を進めていく必要があると考えられる。

毎回の授業で新しく人員が加わる際には児童・生徒に関する事前情報が少ないため、教育支援センター入室時の資料や、指導員からの日々の観察による情報が授業のテーマや活動の種類を決定づける際に有益であった。心理教育の授業の様子や、授業を通して見られた新たな児童・生徒の一面についてはその都度指導員と共有し、児童・生徒理解を深める手立てとした。

(3) 今後の展望

本実践報告では児童・生徒たちによる難易度の振り返りによって、活動の取り組みやすさの評価とした。不登校の主な理由の一つとして学業不振が挙げられているが、その影響もあってか、集団で活動することに高い緊張感をもっている場合や、一斉指示の基に活動する授業形態に抵抗感を表す場合があるように感じら

れた。教育支援センターにおいて心理教育は集団で行い、児童・生徒が苦手とする形態で授業を実施した。このため、全体に対して授業を実施する際は、まずは児童・生徒が取り組みやすいと感じる活動にすることは必要不可欠であると言える。児童・生徒にとって簡単に取り組みそうに感じる活動である方が、心理的な抵抗感が低まり、活動に参加しやすくなるのではないかと考えられる。ただし、難易度の評価以外にも、活動の楽しさや授業の標的スキルの獲得度合いなど他の視点からの評価も必要であると考えられる。そのためには実施者や指導員による児童・生徒の変化を一律の基準に応じて評価することも有効であると考えられる。

今後は児童・生徒がより多角的に活動を評価できるような振り返りの項目を作成し、心理教育による児童・生徒の変化を捉えることが必要であると考えられる。さらに参加者が流動的な中でも不登校児童・生徒に特化した年間のプログラムを作成することにより、心理教育を実施したことによる長期的な効果の測定の可能性を検討していく必要があると考えられる。

【引用・参考文献】

相川充・佐藤正二『実践！ソーシャルスキル教育 中学校一対人関係能力を育てる授業の最前線』図書文化社、2006年。

小川康弘『教師・SCのための 心理教育素材集 生きる知恵を育むトレーニング』遠見出版、2015。

嶋田洋徳・坂井秀敏・菅野純・山崎茂雄『中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった！』学事出版、2010年。

園山繁樹・趙成河「我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童・生徒の支援事例研究に関する文献の検討」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』59巻、2020年、39-48ページ。

諸富翔彦・大竹直子『教室で、保健室で、相談室ですぐに使える！自己表現ワークシート』図書文化社、2005年。

文部科学省 (1) 「平成30年度 児童・生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm 2019年（閲覧日2020/11/3）。

文部科学省 (2) 「不登校児童・生徒への支援の在り方について（通知）令和元年10月25日」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm 2019年（閲覧日2020/11/3）。

文部科学省 (3) 不登校に関する調査研究協力者会議フリースクール等に関する検討会議合同会議（第19回）配布資料1-2「教育支援センター実践調査」の結果」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1416706.htm 2019年（閲覧日2020/8/14）。

文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会（第61回）議事録・配付資料 [資料4-3] 「不登校の児童生徒への支援について」https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/1216985.htm 2008年（閲覧日2020/9/5）。