

## 発達障害児に生活分析的カウンセリングの応用を試みた事例検討

小西 一博 高岡市立五位小学校

**要 旨：**本研究では、発達障害児に対して LAC 法の考え方を適用することによって、どのような変容が見られるかを分析し、その効果について検討した。その結果、目当ての達成状況による数量的な検討ではあまり効果を確認できなかったが、目的的に行動しようとする心理的な変容が見られた。目当ての幅を広げることで自己を高めようとする姿勢や、それぞれの目当て項目において、より高次のレベルに上げていこうとする態度が見られた。また、自分に欠如している点に対して向き合い、不得意なところを克服しようとする前向きな姿も確認できた。このことから、目的的に行動できるように援助する基本姿勢を外すことなく、技法を簡略化するなどの工夫を加えることで LAC 法を応用できると思われた。また、対象が発達障害児に対しても効果的であり、なおかつ、開発的・発達援助的な立場でのアプローチにも LAC 法は有効である可能性が示唆された。

**Key Words：** 発達障害児，生活分析的カウンセリング，事例研究



### I. はじめに

意欲的で目的的な生き方に役立てることを目指すアプローチの一つに、「生活分析的カウンセリング(Life Analytic Counseling : 略称 LAC (ラック)法)」がある。LAC 法とは、松原(1985)<sup>9)</sup>によって学生相談などの場で活用するために開発されたもので、現在の自己の生活行動を細かく分析し、反省し、何をすべきかを具体的に明確化し、意欲的・目的的に生活できるように援助・助言するカウンセリング技法である。具体的には、現在の生活行動に対して、対象者自身が目標を設定し、その目標を必要性・達成可能性から数量化しラベルに記入するものである。目標を書くことにより、行動が視覚化、意識化されるとともに、整理され明確化していく。さらに、LAC 法ではラベルを一覧表(LAC 表)に配列する。このことにより、現在自分にとって最も重要なことは何か、毎日漠然と生活しているが何をすべきかなど自己洞察するよう援助できる。目標は一週間ごとにどれだけ達成できたかを評価し、達成した場合はラベルをマーカーペンで削除する。自分の一週間の行動を振り返り、達成感や成就感が満たされることでさらに目標達成の動機づけが高まり、学

習が強化される。

前述のように、LAC 法は大学生を対象に開発されたという経緯があるため、小中学生や高校生にほとんど適用されていない。論文データベース・サービスの Cinii(Citation Information by NII ; 国立情報学研究所)及び J-STAGE(独立行政法人科学技術振興機構)の 2 つの検索サイトを利用し、「LAC 法」または「生活分析的カウンセリング」というキーワードで検索したが、当然ながらその大半が大学生を対象にした研究であった。これまで活用があまりなかった理由として、LAC 法の手続きが少し煩雑なため、そのまま大学生以外に導入しにくい点があるのではないかと思われた。しかし、対象者の実態に応じた配慮をすることで、その適用範囲が拡大している。例えば、鈴木・稲垣・犬塚(1999)<sup>10)</sup>は、生活リズムを崩し、自分を見失いがちな女子中学生に対して LAC 法を継続して適用した。適用に当たっては、従来の LAC 法に踏襲しつつ、適用対象が低年齢層であることを考慮し、より一層の具体性と簡便性に注意を払って改良を加えた。その結果、生活リズム・ペースの回復が図られ、さらに友人関係の広がりや接触的な生活態度といった変容が認められた。また、小西(2015)<sup>9)</sup>は逸脱行動を呈する小学 2 年生に対して LAC 法の考え方をういた教育実践を継続に行った結果、

自分の実態に合った目標を設定することができるようになった。そして、自己決定した目標を確実に達成していくことで生活態度が改められていき、逸脱した行動をしなくなったと報告している。このことから、学校教育現場においても対象児の実態を考慮して技法を簡略化することによって、児童期の子どもに対してLAC法を用いることは可能であると考えられた。

現在では、このような個人へのアプローチばかりではなく、集団での適用も研究されている(大島, 2009<sup>9)</sup>;手島, 2014<sup>11)</sup>。松本・中島(2017)<sup>4)</sup>は大学生の抑うつ傾向への対処的・予防的介入としてLAC法を行い、LAC法の実施には大学生の抑うつ悪化を抑える効果があることを明らかにした。また、宮崎・松原(2001)<sup>6)</sup>はLAC法を専門学校生に実施し、心理教育としての活用を試みた。その結果、看護学校生の時間的ゆとりのなさが改善された。このようにLAC法研究では、対象者の拡大並びに使い方に新しい試みがなされている。つまり、対象者の中心は学生からその他の人へ、形態は個別指導から集団施行へ、実施内容は治療的なものから開発的なものへと拡充しているといえる。

ところで、LAC法の利点は、一方的な実施、指示、命令ではなく、本人の自発性・自主性を尊重し、行動の変容を図ることである。この技法と類似するものとして行動主義的アプローチがあるが、行動療法では人間の具体的な一つの行動変容に主眼がおかれ、操作的・技術的になりやすい。反面、LAC法は来談者とのリレーションを重視し、来談者の価値観を尊重し、生活全体の目標設定をし、行動の変化などに援助・助言を与えていくという特徴がある。これは、文部科学省の掲げる「生きる力」をはぐくむ教育理念と合致する。中央教育審議会(1996)<sup>1)</sup>において、「生きる力」をスローガンとした教育の基本的方向が定められた。「生きる力」とは、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力のことである(源, 2009)<sup>5)</sup>。この能力は小中学校に在籍する定型発達の子どもだけに求められるものではない。文部科学省(2009)<sup>7)</sup>の学習指導要領の改訂によって、「生きる力」の育成が特別支援教育にも明確に問われるようになった(野口, 2016)<sup>8)</sup>。したがって、特別な支援を必要とする子どもがいかに自発的・自律的に生きていくことができるか、そして、その基盤となる能力を養うことが求められている。

このようにLAC法の利点と文部科学省の理

念が一致していることから、学校教育現場でも抵抗なく、容易に取り入れられることが予想され、その効果も期待できる。また、小西(2015)<sup>2)</sup>のようにLAC法を簡略化するなどの工夫を加えることで、特別な支援を必要とする子どもにも有効ではないかと考えた。また、LAC法は、目標達成の行動を評価することにより、動機づけを高めるように構造化されていることから、発達障害児が目的的に行動し続ける支援として適していると思われた。

そこで、本研究は先行研究の動向をくみ、対象を発達障害児に広げ、開発的・発達援助的カウンセリングの視点から教育臨床場面でLAC法を応用することによって、対象児にどのような変容が見られるかを分析し、その効果について検討することを目的とする。

---

## ● II. 方法

### 1. 対象児

北信越地方にある小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する子ども2名。対象児の実態についてはTable1に示した。

### 2. 支援期間

X年2月から3月までの7週間。

### 3. 実施者との関係

対象児が在籍する学級担任の教師(筆者)が実施した。4月から対象児の学級担任になり、約10ヶ月間授業でかかわったり、休み時間に一緒に遊んだりと接する機会が多かったため、すでにある程度のラポールが築かれていた。

### 4. 実施者以外の教師との関係

対象児が在籍する学級担任は一人である。そのため、ほとんどすべての授業を担当しただけではなく、学校生活全般に亘って教師が対象児にかかわった。したがって、偶発的に機会を捉えた指導もあったが、学級担任以外の教員が継続的に対象児を指導することはなかった。また、評価においても他の教員が直接的に行う機会はなかったが、対象児の実態や行動に対する評価はおおむね教師と一致していた。

### 5. 支援方法

#### (1)LAC法を導入する経緯

対象児の中には、他者に自分からかかわろう

とはしない子どもや、自分で目標を立てて行動することが苦手な子どもがいた。また、彼らには聴覚ではなく視覚優位の傾向があった。LAC法には、①コミュニケーションを苦手とする対象者にも心理的抵抗が少ない、②今やるべき目標を視覚的に捉えることができる、③自発的・自律的に行動することを促す、というよさがある(松本・中島, 2017)<sup>9)</sup>。このことから、本実践を進めるあたり、対象児の特性や彼らが発達障害特有の傾向を有していることを加味すると、LAC法が適しているのではないかと考え、導入することにした。

(2)LAC法の応用について

面談を毎日行い、計35回実施した。1回の実施につき、約15分間を要した。面談は主に始業前に行い、自らの目標を明確にして意欲的・目的的に生活できるように援助・助言するカウンセリングを進めることにした。LAC法では、生活行動分析図(LAC図)の作成が中心的なものである(手島, 2014)<sup>10)</sup>。そこで、本研究では対象児の実態を考慮し、LAC法におけるLife Line(人生線)やラベル作成、グループ化、得点化などの作業を省略し、教師と相談しながらLAC図のみを作成し、取り組みの様子を振り返ったり感想を語ったりしながら自己を見つめ

る活動を行った。そして、特別な支援を必要とする子どもを対象にしてLAC法の考えを取り入れて実施した小西(2015)<sup>2)</sup>を援用し、すべきこと、したいことを自由に記述させ、何が自分にとって重要なものであるかに気付かせ、それへの取り組みを促進していくことに重点を置いた。また、LAC法では一般的に一ヶ月ごとに新しいLAC図を作成するが、対象児が小学校下学年であり、長期的な見通しをもった目標を立てにくいことを考慮し、一週間ごとにLAC図を更新した。なお、対象児には「LAC図」という名称は使わずに、親しみやすいように「一週間頑張りカード」(資料1)と呼び合うことにした。

(3)「一週間頑張りカード」について

まず、目当てや目標をもって日々の生活を送る大切さについての授業を行った後、「3つの目当てを自分で決めて一週間取り組みましょう」と教示した。また、「この取り組みは成績とは関係ありません」とか「この結果を外部に公表することがあります」と説明を加えた。そして、毎日の自己評価ができるチェック欄と一週間終えて感じたことや思ったことを記入する自由記述欄が設けられた「一週間頑張りカード」を配布した。その後、対象児に「一週間頑張りカード」を試みる宿題を課した。対象児は自宅

Table 1 対象児の特徴

対象児	A児	B児
性別・学年	男・小1	男・小3
家族構成	父, 母, 姉, 本人	父, 母, 妹, 本人
診断	自閉症スペクトラム障害 (IQ : 115)	アスペルガー障害 (IQ : 110)
自宅での様子	放課後はデイサービスに通っているため、学校の友達と遊ぶことはない。土曜日でもデイサービスに行っており、家族で過ごす時間が少ない。	家の中で過ごすことが多く、漫画を読んだり動画を見たりしている。
学習面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全般的に知識が豊富で、話すことが好きである。</li> <li>・どの教科の学習においても、理解力に優れている。</li> <li>・交流学級の授業では集中できず、指示を聞けないことが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数科などの好きな学習は、集中して取り組む。</li> <li>・国語や道徳などで自分や登場人物の心情を書くことが苦手である。</li> <li>・学年相応の学習内容を理解できている。</li> </ul>
行動・対人関係面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・苦手な学習活動になると、離席するときがある。</li> <li>・相手が喜ぶような言葉かけができるときもある。</li> <li>・自分で目標を立てて進んで行動することが苦手である。</li> <li>・友達とうまくかかわれず、トラブルになることがある。</li> <li>・集団行動が苦手である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・誘われると、一部の仲のよい友達と話したり、活動したりできる。</li> <li>・慣れていたり、見通しをもてる活動には進んで取り組む。</li> <li>・興味のない活動には参加しないことが多い。</li> <li>・気に入らないことがあると、その場を出て行く。</li> <li>・他者に自分から進んでかかわろうとはしない。</li> </ul>
健康・運動面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食べ物の好き嫌いが激しい。</li> <li>・外での運動を好まない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食べ物の好き嫌いがある。</li> <li>・体を動かすことが苦手である。</li> <li>・気温や湿度に影響を受けて気分が左右される。</li> </ul>

で一日を振り返って3つの目当てを達成できたかを見直し、できた項目に学習シールを貼った。それを保護者に見せ、チェックしてもらうように指示した。翌日、教師はそれを回収し、対象児の目当ての達成状況を確認した。目当てが達成されていた場合はトークンとなる学習シールを貼り、一週間達成し続けると7種類のご褒美シールがすべてそろえるようにした。また、そのご褒美シールの種類を対象児に選ばせた。事前に対象児にご褒美シールのカタログを見せ、ほしいご褒美シールの希望を取った。そうすることで、対象児が全種類を集めるという楽しみをもちながら取り組むことができるようにした。

さらに、「一週間頑張りカード」を対象児に返却する際、目当てが達成されていた場合には、教師は握手をしたり、頭をなでたりして頑張りをお認め、称賛するようにした。一方、達成できなかった場合には、「実践してみて、どうだった？」と個別に声をかけをし、「どんなことが難しかったの？」などの会話をしながら、実践した時の気持ちや思いを受け止めた。また、目当ての達成が困難に思われる場合には、実態に応じて目当てをより達成しやすいものに変更することを勧めた。

なお、本実践は通常的生活指導と宿題とは異なる。一般的な生活指導は好ましくない子どもの生活態度・行動などを注意して矯正することに重点を置く。したがって、基本的な生活態度を身に付けさせる指導を強化したものである。また、宿題とは家庭でやってくるべきものとして教員が子どもに対して一方的に課するものである。しかし、本実践での「一週間頑張りカード」は現在の生活行動に対して、対象者自身が目標を設定し、毎日漠然と生活しているが何をすべきかなど自己洞察できるようにする手段として用いている点が最大の特徴である。したがって、受け身的な生活指導や宿題とは異なり、目標達成の行動を促した能動的な支援である。

## 6. 保護者との連携協力

対象児は配慮を要する家庭環境下にいた。A児の母親は鬱的症状を示していたため育児に関しては父親が担当していた。しかし、父親は仕事が忙しいためにA児はデイサービスで過ごす日が多かった。一方、B児の母親は幼稚園に通う娘に手が掛かるため、B児は放任されているようだった。また、父親はB児に対して厳しい育児態度を示し、顔に青あざを付けて登校する日もあった。このことから、対象児の保護

者に対して本実践に対する協力を求めることが難しいと判断されたことから、必要最低限の連携に留めた。基本的には「一週間頑張りカード」のチェックのみを求めたが、対象児の目当て内容に家庭生活に関するものが挙げられた場合には、連絡帳または電話にて協力を仰いだ。

## 7. 分析方法

### (1) 目当て内容による検討

「一週間頑張りカード」に記入された目当て内容に着目し、どのような変化が見られたかについて検討する。

### (2) 目当ての達成状況による検討

週ごとに学習シールが「一週間頑張りカード」にどのくらい貼られているかについて検討する。学習シールの獲得率〔一週間に獲得した学習シールの数/最大可能獲得数〕×100〕を算出し、その割合の推移を分析する。

## 8. 倫理的配慮

対象児や保護者には研究の趣旨を説明し、書面にて同意を得ているが、プライバシー保護のためにエピソードにはその性質に影響を与えない程度の修正を加えた。

## III. 結果と考察

### 1. 目当て内容による検討

#### (1) A児について

A児が実践した目当ての内容を分類した結果、「食事」、「生活リズム」、「学習」、「忘れ物」、「歯磨き」、「余暇」、「その他」の7項目に分けることができた。そこで、これらの項目をもとにしてA児の意識の流れを整理したところ、Fig.1のようになった。

A児は第1週目に「食事」について関心を持ち、目当てを決めた。そして、第2週目には「生活リズム」や「学習」、第4週目には「忘れ物」、第5週目には「歯磨き」、第6週目には「余暇」にも目を向けて目当ての項目を増やしていった。このことから、限られた領域に限定するのではなく、目当ての幅を広げることで自己を高めようとするA児の心理的変容が窺われた。また、それぞれの目当て項目において、より高次元レベルに上げていこうとする態度が見られた。

例えば「食事」では第1週目に「(給食に出る)嫌いな物を減らさずに食べる」という目当てを決めた。A児は偏食が激しく、野菜や汁物には

口を付けないという食生活をこれまで送っていた。そのため、教師はその目当てをA児が達成することは容易ではないだろうと感じた。そこで、A児に対して目当ての変更を促したが、A児は「頑張ります。できます」と力強く答えた。A児の口調から、食に関する意識を少しもち始めており、強い意志をもっていると感じられた。年度当初から教師はA児の偏った栄養摂取に対して「赤・青・黄色の食品をバランスよく食べましょう」と指導し続けてきたが、その指導が功を奏したと思われる。その後、A児は第3週目で「家で野菜を食べる(3, 4種類)」という目当てを決め、学校だけではなく自宅でも実践すること、食べられる野菜を増やすことに挑戦しようとした。そして、第6週目には「毎朝、主食・汁物・おかず2品食べる」というバランスのよい食生活を志す目当てを考えた。このように実践を積み重ねることにより、前回よりもレベルの高い目当てを見つけ、それを達成しようとする取り組み姿が見られたことから、本実践の効果が示唆された。

「学習」では第2週目に「家で3年生の漢字練習をする」という目当てを決めた。A児は小

学1年生であるため、教師は「3年生の漢字は難しいよ。どうして3年生の漢字練習をするの」とA児に尋ねた。すると、「B児(級友)は3年生でしょ。B児が漢字を分からないときに教えてあげたいから」と答えた。A児は1年生であるが、休み時間には国語辞典を読んで過ごすほど学習能力が非常に高い。このことからこの目当ては達成できるであろうと教師が判断し、「頑張ってね。A児ならばできるよ」と励ました。A児は第3週目に「家で算数の計算練習をする」と漢字以外の勉強にも力を入れようとしたり、第4週目には「漢字練習をする」と学年の枠を越えて漢字を理解しようと意気込んだりした。その理由をA児に尋ねると「計算を間違えたくないから」とか「漢字をたくさん覚えたいから」と答えたことから、今ある漢字の知識を増やそうとしたり、計算能力を伸ばそうとしたりする態度が身につけていったと考えられた。さらには、既存の問題集では飽き足らず、第7週目には「デイサービスの職員に問題を出してもらい解く」という目当てを決めたことから、幅広い知識を必要とする応用的な問題を求めるようになったといえる。

	第1週目	第2週目	第3週目	第4週目	第5週目	第6週目	第7週目
食事	嫌いな物を減らさずに食べる。	→	家で野菜を食べる(3, 4種類)。	→	→	毎朝、主食・汁物・おかず2品食べる。	
生活リズム		6時半までに起きる。	→	10時間寝る。	→	6時前に起きる。	
学習		家で3年生の漢字練習をする。	→	家で算数の計算練習をする。	→	起きたらすぐに勉強する。	→
忘れ物				→	デイサービスで忘れ物をしない。		→
歯磨き					毎朝、歯磨きをする。	→	給食後に歯磨きをする。
余暇						→	ゲームの時間を守る(30分間)。
その他	怪我をしない(出血)。	健康観察簿を取りに行く。		大きな声で挨拶する。			→
	風邪を引かない(発熱)。						ゲームの時間を守る(30分間以内)。

Fig. 1 A児の目当て内容の変化

同様に、それ以外においても、「6時半までに起きる(第2週目)」から「6時前に起きる(第5週目)」に変更して起床時刻を早めようとしたり、ゲームの時間を「30分間(第6週目)」から「30分間以内(第7週目)」に短縮しようとしたりした。このことから生活習慣を改善し、目的的に行動しようとする態度を育てる上で本実践が有効であったと考えられた。

## (2)B児について

B児が実践した目当ての内容を分類した結果、「学習」、「食事」、「生活リズム」、「運動」、「身支度」、「健康」、「その他」の7項目に分けることができた。そこで、これらの項目をもとにしてB児の意識の流れを整理したところ、Fig.2のようになった。

B児の特徴として、主として苦手なことを頑

張ろうとする姿が挙げられた。その具体例として、同じ目当ての内容を連続して取り組もうとしたことが挙げられた。「食事」では第1週目と第2週目に同じ「毎朝、野菜を食べる」を目当てにした。B児にその理由を尋ねたところ、「野菜が嫌いだから」と答えた。また、第1・3・4・5週目に「毎朝、学校でプリントをする」という同類の「学習」を繰り返す目当てを決めたことに対しても「勉強が苦手だから」と返答した。このことから、自分の長所を伸ばすことに主眼を置いたA児とは異なり、B児は自分に欠如している点に対して積極的に向き合おうとしているといえる。したがって、本実践には自分のマイナス面に目を向けさせ、不得意なところを克服しようと心理的変容をもたらす効用があったと考えられた。

	第1週目	第2週目	第3週目	第4週目	第5週目	第6週目	第7週目
学習	毎朝、学校で算数プリントをする。	家でそろばんを頑張る。	毎朝、学校で漢字プリントをする。	毎朝、学校で社会プリントをする。	毎朝、学校で理科プリントをする。		
				お母さんに音読を聞いてもらう。	お母さんに音読を聞いてもらう。		
食事	毎朝、家で野菜を食べる。	毎朝、家で野菜を食べる。				毎朝、野菜を2品食べる。	
生活リズム	6時半に起きる。				21時に寝る。		
運動						17時から運動をする。	朝、縄跳びを20回する。
身支度							家に帰ったらすぐに連絡帳を見せる。
			7時20分までに学校へ行く準備をする。				前日にランドセルの準備をする。
健康		怪我をしない(出血)。	夜に目薬をする。		給食後に歯磨きをする。		
その他				お母さんの料理を手伝う。		上手に箸を持っているかお父さんに見てもらう。	

Fig.2 B児の目当て内容の変化

さらに、「学習」では第4週目と第5週目に「お母さんに音読を聞いてもらう」という同じ目当てに取り組もうとした。B児は第4週目の目当てを立てる際に、「この読み物(古文)は昔の言葉で書かれているから読みにくい。だから、練習したい」とB児は答えた。ところが、B児は第4週目の「一週間頑張りカード」の自由記述欄に『お母さんに音読を聞いてもらう』という目当てをあまりできなかった(中略)。だから、今度もこの目当てを頑張ります」という感想を書き、第5週目も継続することを決めた。このことから、上手に音読できるようになりたいという思いだけでなく、その目当てをあまり達成できなかった悔しさや反省する気持ちが翌週もチャレンジしたいという思いを駆り立て、意欲的に取り組んだと考えられた。この点からも本実践が子どもの好転的な心理的変容をもたらす上で効果的であったといえる。

## 2. 目当ての達成状況による検討

Fig.3 は目当ての達成状況の推移を示したものである。A児もB児も類似した変化が見られた。A児は第2週目と第4週目、B児は第2週目と第5週目に学習シールの獲得率が上がったが、それ以外は低調な数値を示し、全体としてM字型を描いた。その理由として2つ考えられた。一つ目は、対象児の心理特性である。対象児は二人とも発達障害を有しており、情緒が不安定になることが多かった。特にB児においては一日の流れや活動内容だけではなく、湿度や寒暖などのその日の天候に気分が影響を受けやすい特徴もっていた。そのため、対象児の目当てに対する意識が安定しにくいことがあり、目当ての達成状況が停滞することもあったと考えられた。二つ目は、目当てのレベル設定

の仕方である。対象児はご褒美シールや学習シールが増えると嬉しくなり、第3週目の目当てレベルを上げすぎて、より難しい目当てを設定していた。予想以上の難題に苦戦して達成率を低下させてしまうが、さらに第4週目には目当てのレベルを修正し、適度な内容に設定し直した。ところが、その後にレベルアップしようと再び目当て内容の難易度を上げすぎるという悪循環を繰り返していたと考えられた。

前述のとおり、単純に右上がりし続ける直線ではなく、達成率が上下に変動しながら推移した。しかし、この結果について悲観的に捉えていない。なぜならば、各週によって目当ての難易度が異なるためである。そのため、単純に達成状況を週ごとに比べることができないともいえる。また、各週月曜日から金曜日にかけて徐々に達成率が上がる傾向が見られた。このことから、週単位では顕著な変化が認められなかったものの、微視的には日を追うごとに心理的に変容したと考えられた。

## IV. まとめ

本研究では、発達障害児に対してLAC法の考え方を適用することによって、どのような変容が見られるかを分析し、その効果について検討した。その結果、目当ての達成状況による数量的な検討ではあまり効果を確認できなかったが、目的的に行動しようとする心理的な変容が見られた。目当ての幅を広げることで自己を高めようとする姿勢や、それぞれの目当て項目において、より高次のレベルに上げていこうとする態度が見られた。また、自分に欠如している点に対して向き合い、不得意なところを克服しようと

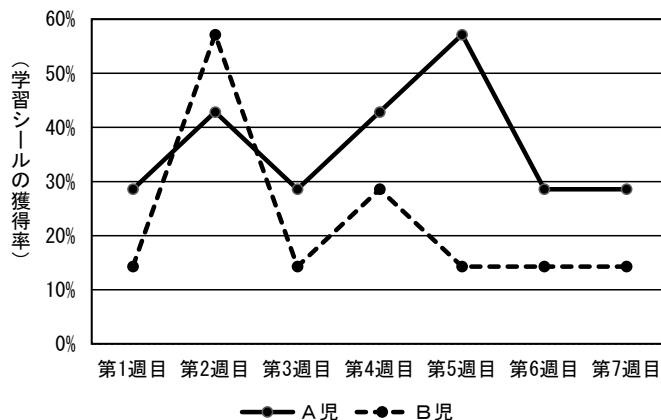


Fig.3 目当ての達成率の推移

する前向きな姿も確認できた。対象児は、すべきことやしたいことを意識化することにより、今何をするのが自分にとって重要であるかを考え、生活の集中度が高まったと考えられた。

また、「一週間頑張りカード」の自由記述欄からも対象児の前向きな態度を窺い知ることができた。例えば、A児は第7週目に「もうちょっと、しっかりすればよかったです。あまりできなかったわけは、目当てを忘れてしまったからです。これからはちゃんと守りたいです」と感想を記した。この記述から、A児はあまり達成できなかったことを反省し、なぜご褒美シールや学習シールをあまり獲得できなかったのかと理由を本人なりに導き出し、次週に対する意欲をもってしていると読み取ることができた。

さらに、自分から進んで目当て項目を増やし、意欲的に取り組もうとする姿も見られた。「一週間頑張りカード」では目当てを書くところが三カ所ある。しかし、B児は第5週目において「お母さんに音読を聞いてもらう」という目当てを欄外に記入した。そこで、「もし、その目当てを加えたならば、目当ての数が4つになりますよ。それでも大丈夫ですか」と取り組む課題数が増えてもよいのかを確認した。すると、B児は「はい、4つやります」と力強く返事をした。これらのトピックからも対象児が目的意識をもち、目当てに対する積極的な態度が備わったと考えられた。

したがって、本研究から生活を整理させ、見直しをさせ、何が重要であるかを考えさせ、それに沿った生活を送ることができよう援助する基本姿勢を外すことなく、技法を簡略化するなどの工夫を加えることでLAC法を応用できると思われた。また、定型発達の対象者だけではなく、特別な支援を必要とする発達障害児に対しても効果的であると考えられた。さらに、これまでのように治療的な立場からのカウンセリングだけではなく、開発的・発達援助的な立場でのアプローチにもLAC法は有効である可能性が示唆されたといえる。

加えて、本実践は自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍するすべての子ども(2名)を対象に実施した。複数で実施することで「〇〇君と同じ目当てにしよう」「〇〇君よりもご褒美シールや学習シールをたくさんゲットしよう」とつぶやく姿が見られたことから、お互いが良い刺激を受けていたと考えられた。また、「〇〇君が先週頑張っていた目当てを今週は僕も挑戦してみよう」と目当てを決める際に友達の目当て

を参考にして決める姿が見られた。以上のことから、これまでのLAC法の適用は個別的なものが主流であったが、今後は学校教育現場において小グループや学級を単位とした介入において有効に活用できると考えられた。しかし、普通学級においては本実践をそのまま取り入れることは難しいと思われた。例えば、一人あたり約15分間の個人面談時間を確保したり、計35回のLAC法の適用を試みたりすることは現実的に無理があるかもしれない。したがって、LAC法の考えを生かした教育実践を導入するには、学級担任がこの手法の意義を踏まえ、教育上の位置づけや実施方法を工夫することが期待された。

## ● 今後の課題

今後の課題として、対象児が目当てを達成しやすいように周りの大人がどのようにサポートするかが課題として残された。対象児が児童期であり、なおかつ、発達障害を有しているケースでは、定型発達の成人のように自分自身を律し、自己管理する能力に長けているとはいえない。実際に、B児は第4週目の「一週間頑張りカード」の感想を書く自由記述欄に『お母さんに音読を聞いてもらう』の目当てをあまりできなかった。理由は目当てを途中で忘れていたからです」と書いたように、目当てに取り組むという意識が続かないという実態が見受けられた。しかし、B児本人が忘れていた以外に、家庭環境や保護者との連携が十分でなかった要因も見逃せない。本実践に対する理解と保護者の協力をいかに仰いでいくかが大切であると考えられた。

また、「一週間頑張りカード」では、休業日(土曜日や日曜日、祝祭日など)は達成率が下がる傾向があった。平日であれば、教師が学校で対象児に対して励ましたり、意識づけをしたりすることができる。しかし、学校に登校しない日はそれができないために、家族の援助を仰ぐしかない。対象児の保護者がどれくらい我が子に声かけをして意識が持続できるように支援してくれたかが本研究結果に影響したと思われた。したがって、家族が「一週間頑張りカード」での取り組みに対してどれだけ理解し、高い目的意識をもって協力してくれるかが重要になると考えられた。

本実践においては、本人が努力しただけでは



達成が困難だと感じられた目当てに対しては保護者への協力を依頼した。例えば、対象児が「毎朝、家で野菜を食べる」という目当てを立てているが、その母親がたびたび寝坊をするため、朝食はパンだけ食べて登校する日が続くケースもあった。そこで、母親を非難するような声かけではなく、「前日の夜に翌日の朝食のおかずを準備しておくことができますか」と提案して協力を求めるように工夫した。このように「この家庭は駄目だ」とか「協働的に対応してくれない」などを見下すのではなく、家庭の問題に介入し、どれくらいまで協力ができそうか、また、協力できるようにこちらから案を提示する支援的な態度で保護者に接することが必要だと考えられた。このように、LAC法を効果的に発達障害児へ適用するためには、対象児だけではなく、その家族もサポートしながら包括的に介入していくことが重要であると考えられた。

## 文 献

- 1)中央教育審議会(1996):21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—中央教育審議会第一次答申—。教育情報研究, 12(1), 17-54.
- 2)小西一博(2015):逸脱行動を呈する小学2年生に対して生活分析的カウンセリングの応用を試みた一事例。学校カウンセリング研究, 15, 15-20.
- 3)松原達哉(1985):Student Apathy の生活分析的カウンセリング。相談学研究, 18(1), 1-16.

- 4)松本麻友子・中島奈保子(2017):大学生の抑うつ傾向に対する生活分析的カウンセリング法を用いた介入効果の検討。神戸親和女子大学研究論叢, 50, 29-37.
- 5)源証香(2009):乳幼児期に培われる「生きる力」に関する研究:地域社会に根ざす保育所のあり方について。白梅学園大学・短期大学紀要, 45, 85-101.
- 6)宮崎圭子・松原達哉(2001):専門学校生のストレス緩和に対する心理教育的グループの試み:生活分析的カウンセリングの適用。学生相談研究, 22(3), 308-319.
- 7)文部科学省(2009):特別支援学校学習指導要領解説自立活動編, pp.16-24.
- 8)野口佳子(2016):特別支援学校における「生きる力」をはぐくむ自立活動に関する研究。大阪総合保育大学大学院博士論文。
- 9)大島朗生(2009):生活分析的カウンセリング法の新しい展開:個別施行から集団施行へ。東京福祉大学大学院博士論文。
- 10)鈴木節子・稲垣応顕・犬塚文雄(1999):女子中学生への生活分析的カウンセリング適用事例の検討。カウンセリング研究, 32(1), 66-76.
- 11)手島茂樹(2014):生活分析的カウンセリング法の心理教育的活用に関する研究。東京福祉大学大学院博士論文。

(受稿 2020.2.12, 受理 2021.5.6)

日にち		学級 年						
		/	日	日	日	日	日	日
頑張りたいこと								
保護者のサイン								
先生のサイン								

1週間を振り返って、感想を書きましょう。

資料1 対象児が取り組んだ「一週間頑張張りカード」