

## 特別な教育的ニーズのある中学生に対する コーピング・スキルの獲得を目指した実践研究 —「4コマ思考」を通じた可視化の取り組み—

加藤 桂子\*・石橋由紀子\*\*

本研究では、特別な教育的ニーズのある2名の中学生に対し、コーピング・スキルの獲得を目指してプログラムを作成し、これを実践した結果を報告する。プログラムの特徴は、①サポートを提供する他者を知る内容を組み込んだこと、②困難が生じる場面、困難、コーピング、結果までの流れを把握しやすいよう、「4コマ思考」と名付けた可視化の手段を用いたこと、③自身のコーピングの特徴をモニタリングする手立てを講じたこと、④グループワークを採用したことである。プログラムの評価は①プログラム中の生徒の発言及び様子の記録、②3つの評価尺度により行った。その結果、4コマ思考において多く記述した学業面において、コントロール可能性が高まり、コーピングが増加した。しかし、コーピングの柔軟な使い分けを獲得するまでには至らず、今後の課題とされた。

キーワード：コーピング・スキル，4コマ思考，可視化

### 1. 問題と目的

思春期は問題行動が表面化しやすい時期であると言われており、発達障害を含め、特別な教育的ニーズのある生徒は不登校や心身症といった二次障害に至るリスクが高いことが指摘されている(橋本, 2009)。その要因は多様であろうが、障害に起因する困難、学業成績の不振、ソーシャルスキルの未熟さ等によりストレスそのものが他の生徒と比較して大きいことが予想される。特別な教育的ニーズのある生徒がストレスに対して意図的に対処する力、つまりコーピング・スキルを獲得することは極めて重要な課題である(武田, 2019; 村山, 2021)。

しかし、特別な教育的ニーズのある生徒に対するコーピングの指導については、わずかに武田(2019)が発達障害で二次障害に陥った子どもに対して、支援者が話を聞き取り、問題解決に向けた複数の方法を提案し、子ども自身が選択する「提案・交渉型アプローチ」を実践した報告が見受けられる程度である。

一方、通常教育においては、多くの実践と研究成果が蓄積されている。実践への知見として、ここでは3点を挙げる。第1は、他者からのサポートがコーピングへの意欲を支えるということである。他者からの支援はコーピングの原動力であり(Lazarus & Folkman, 1984)、他者へのサポート期待が高い生徒はストレスが低いことが報告されている(三浦, 2002)。つまり、誰かに支えられているという実感がコーピングへの意欲を高め、ストレス低減へとつながるということである。第2は、一つのコーピングを身に付ければ良いわけではなく、複数の対処方法、つまりコーピングレパートリーを有すること(三浦・上里, 2003)、状況に応じてコーピングを柔軟に使い分けること(加藤, 2001)の重要性である。さらに、コーピングの柔軟性は、自分の置かれた状況を客観的に把握する、メタ認知と関係するという(中村・大塚, 2014)。第3は、コーピングを案出する際の他者との交流の重要性である。細田・三浦(2013)は、知識・技法の伝達に加え、児童自身が自分のストレスについて考え、班ごとに意見を述べる機会を設定したところ、新しいコーピングへの興味が促されたと述べている。また、武田(2019)は、

\* 兵庫県立姫路特別支援学校

\*\* 兵庫教育大学

学校場面におけるコーピングのポイントとして、困っている児童生徒に寄り添い、子どもが困っている状況を言語化できるように支援することから始める重要性を指摘する。

こうした先行研究を踏まえた、以下のような特徴を有するプログラムを用いた実践を行った。その特徴とは、ストレスやコーピングの知識獲得に加え、①サポートを提供する他者を知る内容を組み込んだこと、②困難が生じる場面、困難、コーピング、結果までの流れを把握しやすいよう、「4コマ思考」と名付けた可視化の手段を用いたこと、③生徒が自分のコーピングの特徴を知ることができるよう促したこと、④グループワークを採用し、支援者が困難やコーピングを聞き取り、また他の生徒のコーピングを知る機会を設定したことである。

こうした特徴をもつプログラムを特別な教育的ニーズのある中学生2名に実践し、コーピング・スキルの獲得に及ぼした効果を①プログラム実施時の生徒の発言や様子、②3つの尺度（認知的評価測定尺度・コーピング測定尺度・ストレス反応測定尺度）の変容という2点から検証する。

## II. 方法

### 1. 対象生徒

通常学級に在籍する中学2年生、女子2名である。対象生徒Aは、知的な問題はないが読み書き障害の診断があり、授業ではパソコンの使用や試験での読み上げ支援などの合理的配慮を受けていた。対人面で悩むことが多く、ひとりで問題を抱え込みやすい傾向にあった。対象生徒Bは、学習の理解にやや困難が見られ不登校傾向である。体調がすぐれない時や難しい教科の時は別室で自習をしている。絵やパソコン機器の操作が得意で、学習内容を絵にして覚えるなどの工夫を自分で行っていた。2名は別のクラスであり、日常的な関わりはなかった。

### 2. プログラムの実施

X年7月～11月。週1回、1時間、放課後に小会議室等において実施した。特別支援学校教員(以

下支援者とする)である第1筆者と2名の生徒とのグループワークを12回、支援者と生徒の個別ワークを3回の全15回を実施した。なお、グループワークを予定していた#2は生徒Bが欠席のため、個別で同じ内容を実施した。

### 3. プログラムの概要

プログラムは、困難場面からコーピング実施後の結果までを書き出して可視化することにより、生徒が困難な状況を整理し、自分自身でコーピングを案出することを意図し、4期から構成した。生徒にはプログラムを「マイサポートブックを作ろう」と説明し、全てのワークシートは生徒が選んだ色のA5サイズのシステム手帳に綴った。

第1期(#1～2)「学ぶ」は、ストレス及びコーピングについて学び、振り返ることを意図した。指導においては、ストレスマネジメント教育実践研究会作成の児童生徒用の教材パワーポイントとワークシートを用いた。

第2期(#3～4)「自分を知る」は、自分自身の強みや好きなことなどのプロフィール、及び学校と家庭におけるサポーター(自己のサポート資源)を「マイデータ」として書き出し、発表した。また、コーピング測定尺度の結果を用いて自身のコーピングの傾向について知り、どのようなコーピングを増やしたいかの目標設定を行なった。さらに、第3期において用いる「4コマ思考」の説明と書き方の練習を行った(図1)。

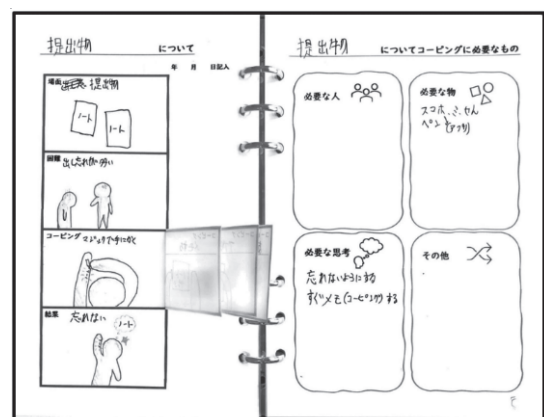


図1 「4コマ思考」のワークシート

第3期（#5～12）「書き出す」は、コーピングを4コマ思考として書き出した。1コマ目は困難が生じる「場面」、2コマ目は具体的な「困難」、3コマ目はその困難な状況を改善するための「コーピング」、4コマ目はコーピングにより期待する「結果」をイラストと言葉で書き込む。また、一つの「困りごと」に対して複数のコーピングが案出されることをねらい、3コマ目のみを切り出した用紙を用意し、重ね貼りできるようにした。この3コマ目のみの用紙を「うろこ」と称し、「うろこ」が増えることを称賛した。また、この4コマ思考のコーピングに必要な人、物、思考等を書き出した。個別ワークでは、グループでは発言されなかった学習面の困難やコーピングについて聞き取り、メモし、次週以降の4コマ思考の作成の際のヒントになるようにした。作業中は自由に会話し、4コマを見せ合うなどして新たなコーピングの案出をねらった。

第4期（#13～15）「振り返る」は、「マイデータ」やマイサポートブックを見返し、コーピング測定尺度の変容を知ることを通して、自身の変化への気づきを促すとともにコーピング実践を発表した。#15は#14の4週間後に実施した。

#### 4. 支援者の関わり

支援者は、生徒からコーピング実践の様子や感想などを聞き出し、共感や称賛、肯定を行った。生徒からは発言されない場面での困難の想起を促すため、「学校の勉強の時はどうしてる？」「パソコンを使っているのはなぜ？」などと気づきを促した。また、生徒の発言をもとに雑談において「逃げることや人に頼ることも大切なコーピングだよ」等と肯定したが、4コマ思考を案出する際にコーピングを提案することはしなかった。

#### 5. 分析方法

##### (1) プログラム実施時の生徒の発言や様子

プログラム実施時の生徒の発言や様子について、期ごとにまとめた。とりわけ4コマ思考の作業中は、困難やコーピングと直接的に関わりがない他愛ない会話も多くあったため、コーピングやプログラムに関連する発言を取り上げ記述した。

##### (2) 3つの尺度

以下の3つの尺度を、第1期開始前（測定①：X年6月）、4コマ思考の学習の効果測定として第3期終了後（測定②：X年10月）、プログラムの未介入期間1ヶ月を経た効果測定として、第4期終了の4週間後（測定③：X年11月）の3回実施した。なお、コーピング測定尺度の結果は#4と#14に生徒へのフィードバックとして活用した。

1) 認知的評価測定尺度（三浦，2002）：中学生が学校ストレスに対して抱く認知的評価を測定するために作成された尺度である。「コントロール可能性」「影響性」の2尺度14下位項目で構成されており、「コントロール可能性」はストレスの原因を理解し、解決できるという評価、「影響性」はストレスが自分にどの程度重要で脅威であるかという評価である。学業及び友人関係のストレス場面を設定し、それぞれの場面で各項目についてどのように思うかを4件法（ぜんぜんそう思わない＝0～とてもそう思う＝3）で求めた。

2) コーピング測定尺度（三浦，2002）：中学生が学校ストレスに対して行うコーピングを測定するために作成された。「積極的対処」「サポート希求」「逃避・回避的対処」の3下位尺度30項目から成る。学業及び友人関係のストレス場面ごとに、各項目についてどの程度実行したかを4件法（全くしない＝0～よくした＝3）で求めた。

3) ストレス反応測定尺度（三浦，2002）：中学生が表出するストレス反応を測定することを目的として作成されたものである。「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」「身体的反応」の4下位尺度20項目からなる。各項目について、4件法（全然ちがう＝0～その通りだ＝3）で回答を求めた。

#### 6. 倫理的配慮

本研究の実施前に、学校長、対象生徒の保護者には研究の主旨を説明し、同意を得た。さらに、研究発表に関しても同じく書面にて同意を得た。

### III. 結果

#### 1. プログラム実施時の生徒の発言や様子

##### (1) 第1期

第1期は、ストレスやコーピングという用語を知り、生徒が抱える困難やコーピングを支援者とのやり取りの中で言語化した時期であった。

#1: ストレスについて説明した後、ワークシートを使ってストレスチェックを行った。ふたりとも、ストレスについて聞いたことはあるものの、説明することは難しかった。最後に感想を尋ねたところ、生徒Aは「自分がどれだけストレスが溜まっているか知れて良かった。」、生徒Bは「自分のストレスのタイプが分かって良かった。」と述べた。

#2 (生徒A): コーピングの説明の後、コーピングの実施状況について尋ねた。普段よくするコーピングは「気分を変えること」であった。直近のテスト勉強について尋ねると、「スルーした。人と競争しない。」と述べた。なかなか話題に上がらなかった相談するコーピングについて尋ねると、「たまーにする。友達に。」と答えた。

#2 (生徒B): パワーポイントの流れに合わせて、自分が実践しているコーピングに関して「鉛筆をたくさん持っておくこと」、「運動をすること、気分を変えるために好きな絵の資料集めをしている」などを挙げた。筆者とのやり取りの中で、数学の授業時のしんどさ、登校前の体調不良など、日々の悩みについて話した。

##### (2) 第2期

第2期はマイデータを記入し、見せ合う中で、生徒間の共感が生まれた。また、コーピング測定尺度の結果をもとに自身のコーピングの傾向に気づき、目標を設定するとともに、次期への学びの見通しを立てた時期であった。

#3: 「得意な教科」を書き出す際、生徒Aが「得意な教科はない。」と言い、「得意な教科じゃなくて、好きな教科を書いてもいいですか?」と提案したため、成績に関係なく好きな教科を書くことに変更した。好きな教科は生徒Aが家庭科と体育、生徒Bが美術であった。「学校で楽しい時間」は、

ふたりとも「休憩時間、給食時間、帰る時」等、学習時間がないことに共感し、笑いあった。生徒Aが学校行事名を思い出せない時は生徒Bが教えるなど、一緒のペースで書き込んでいった。サポーターは、家、学校でそれぞれ3名以上を記入した。

#4: 前半は、測定①で実施したコーピング測定尺度を棒グラフで示した。どちらのコーピング測定尺度かを明かさずにグラフを提示したところ、生徒Aは2名分のグラフを見比べた後、自分の傾向について「サポートを求めるが少ない。すぐ分かった。」と述べ、すぐに自分のグラフを見つけた。グラフを見ながらコーピングの目標設定を促したところ、生徒Aは「サポートを求めるコーピングを増やしたい。」、生徒Bは「避けるコーピングを増やしたい。」と述べた。後半は、4コマ思考について例を挙げて説明した。書字に苦手さのある生徒Aは記入にあたり「パソコンを使いたい。」と言い、毎日持参している自分のパソコンで文字を入力してイラストを4コマにはめ込みながら作成した。生徒Aは、「はじめての人との会話」場面で「なかなか話しかけられない」という困難に対して、「あと3秒で話すなど制限時間を決める」というコーピングを考え、「相手のことを知れた」という結果を描いた。生徒Bは、手書きのイラストで4コマを2つすぐに書き上げた。内容は#2で話したものであった。絵が上手な生徒Bは「4コマが楽しみ。使い方が分かった。」と嬉しそうに感想を述べた。

##### (3) 第3期

第3期は4コマ思考の作成を行なった。第3期の初めは困難やコーピングについて尋ねても「ない」と応答していたが、支援者との対話やグループワークを通して、次第に悩みとコーピングが具体化していった時期であった。

#5: 既に行っていたコーピングを個々のペースで書いた。生徒Aに「学校で何かコーピングしてない?」と尋ねると少し考えて「無いかな。」と答えた。「パソコン使っているのとかも、コーピングだよ。」と話し、少し間をとって「書く量を減らしている?」と聞くと、頷いた。この内

容については後日書くこととした。感想では、生徒Aは「(パソコンを使っての) 絵の入れ方が分かってよかった。」、生徒Bは「とても楽しかった。4コマ目の結果を先に考えなくても、すでに行っていることだから書ける。」と答えた。

**#6 (生徒A)：**なかなか話に出てこない学習面を聞き出すため、「苦手なことはある？パソコンは何の時に使っているの？」と具体的な場面を想起する質問をすると、「書くのが追いつかないから、文字を打ったり写真を撮ってる。」と答えた。筆者が生徒Aのタイピング練習の頑張りを誉めると嬉しそうに笑った。感想として「困っていることとかいっぱい出せて、そこからコーピングの仕方とか考えられたので良かったです。」と述べた。

**#6 (生徒B)：**体調不良などについては話すものの、学習面や対人面の質問にはすぐに「特に何もありませんね。」と返答した。既に実施している数学の別室対応などを例に説明すると、具体的な場面と困難がイメージできたようで、「苦手な教科の時に、頭に入ってこない。別室に行って自分のペースで学習する。」と、多くの事例を話すようになった。その後も「宿題は？」などと具体的に質問すると次々に答え始めた。感想として「普段からやっているから。」と困難とコーピングを関連づけていなかったことを述べた。

**#7：**#6の個別ワーク時に作成したメモを見ながら、何から書き出していか自由を決めてもらった。生徒Aは、生徒Bの影響を受け、手書きのイラストに挑戦した。生徒Bは、自宅でイラストを書く時に使っているタブレットを持参し、自分で4コマ枠を作り、デジタルでの作成に取り組んだ。感想として、生徒Aは「○○の困りごとに対して、深く考えられたので良かったです。」、生徒Bは「自分の悩みごとにもいろいろポンポン出せたので。」「自分では意識せずコーピングしてきていた。」と述べた。

**#8：**コーピングを増やすことへの意識を促すため、3コマ目の「うろこ」が多い方がよいことを話した。また、「うろこ」の紙を配る際に、コーピングが多いことを称賛し、互いのコーピング数

が分かるようにした。それぞれのイラストや表現の良さを褒め、互いの成果物を見る機会が増えることをねらった。感想として、生徒Aは「(最近) たまにコーピングできてきた。」と述べ、生徒Bは「楽しくしゃべって絵を描くのが楽しい。」と答えた。最近の変化を尋ねたところ、生徒Bはすぐに「最近ストレスが無くなってきた。」と述べたため、理由を尋ねると「4コマで。対処の仕方が分かってきた。」と述べた。

**#9 (生徒A)：**4コマ思考学習前と現在との変化を尋ねたところ、「避けたりする対処ができた。今までは、ほっておく感じだった。」と述べた。4コマ思考については、「本当にこうなった時に助かる。この通りにしたら解決するかもしれないから。」と述べた。

**#9 (生徒B)：**4コマ思考学習前と現在との変化を尋ねたところ、「イライラが無くなってきた。」と述べた。また、「聞いてもらえる機会が嬉しい。痛みとか分かってもらえて嬉しい。」「今は学校が楽しい。こういう勉強がきっかけ。」と述べた。4コマ思考について、「頭の中がスッキリする感じ。」「イラストを書いているうちに、新しいコーピングが思いつくことがある。」と述べた。

**#10、#11：**各自手描きやタブレットを使って自由に4コマを書き出し、4コマを見せ合った。#11で生徒Aは「自分だけのコーピングだけじゃなくて、その困難の違う人のコーピングが分かったので(良かった)。」と振り返った。

**#12 (生徒A・生徒B)：**#4で考えた目標を再確認し、書き出している4コマのコーピングと比較した。生徒A、Bともに人に頼るコーピング内容が少なかったことから、マイページを見返すことを促した。なかなか発言が出ない場合には「家では？学校では？」と具体的な場面のサポーターの想起を促す質問をした。ふたりとも、先生、お母さん、友達と名前を出し、他者にサポートを求める内容のコーピングを増やした。

#### (4) 第4期

第4期は第3期までのコーピングやプログラム、及び未介入期間について振り返る時期であった。

コーピングについて習得した実感を持ち、困難に対して意図的にコーピングすることができるようになったという自信が伺われた。

**#13:** 前半は2回目の測定尺度を実施し、後半は各自のおすすめのコーピングを発表した。生徒Aは体調不良時の対応について、生徒Bは大人からのアドバイスに納得できない時の対応について発表した。

**#14:** 測定①と測定②のコーピングの変化を棒グラフで比較した。ふたりともコーピングの量が増加したこと、バランスが良くなったことにすぐに気づき、生徒Aは「全体で見て、前よりコーピングがたくさんできるようになった。」「友人に対人面の愚痴、相談できるようになった。」と述べた。生徒Bは「コーピングは最初、難しいと思ったけど、楽にできた。」「4コマで書き出したら楽にできた。」「学習では、疲れたり嫌な授業だったら別室に行って自分の勉強をするようになった。」と実践した日々を振り返った。

**#15:** #14から未介入期間であった4週間の様子を聞くと、生徒Aは苦手な友人を避けている

こと、愚痴を友人に聞いてもらっていることを述べた。生徒Bは「朝、しんどくて薬を飲んで、遅刻しても登校するようになった。来れるようになった。」「先生に話したり、相談できたりするようになった。」と述べた。自分にとってのこのプログラムの時間について尋ねると、生徒Aは「言えなかったことも話せたり、ストレス解消になったし、楽しかった。」と述べた。生徒Bは「前まで暗くてモヤモヤしていた。この時間をしていくうちにスッキリしていく感じ。楽しかったし、仲間が増えた感じ。」と述べた。終了後、帰る支度をしながら雑談をしている時に、生徒Bからは、悩んでいる友達にこの4コマ思考を教えてもいいか質問された。事情を尋ねると、友達に自分ができるようになった4コマ思考を教えたいようで、「4コマで書き出して、どう対処していくか一緒に考えたい。」と述べたため、使用を快諾した。

### 2. 3つの尺度

生徒ABの3つの尺度の結果を表4に示す。

#### (1) 生徒A

測定①②③における認知的評価測定尺度を見る

表4 生徒A及び生徒Bの各測定尺度の変容

		生徒A			生徒B		
		測定①	測定②	測定③	測定①	測定②	測定③
認知的評価測定尺度							
学業	コントロール可能性	10	6	15	4	10	16
	影響性	16	18	13	16	18	13
友人関係	コントロール可能性	7	0	8	8	6	9
	影響性	7	21	21	16	16	13
コーピング測定尺度							
学業	積極的対処	13	5	10	5	19	20
	サポート希求	1	15	2	19	19	11
	逃避・回避的対処	12	13	19	12	24	22
友人関係	積極的対処	2	14	13	23	13	18
	サポート希求	4	26	21	26	13	10
	逃避・回避的対処	22	18	25	0	28	20
ストレス反応測定尺度							
不機嫌・怒り		10	15	15	5	2	2
抑うつ・不安		5	8	2	11	6	5
無気力		11	12	4	12	8	8
身体的反応		5	11	13	7	6	2

と、学業ではコントロール可能性は10→6→15点、影響性は16→18→13点と推移した。友人関係ではコントロール可能性は7→0→8点、影響性は7→21→21点であった。コーピング測定尺度では、学業において積極的対処が13→5→10点、サポート希求が1→15→2点、逃避・回避的対処が12→13→19点であった。友人関係では積極的対処が2→14→13点、サポート希求が4→26→21点、逃避・回避的対処が22→18→25点であった。ストレス反応測定尺度を見ると、不機嫌・怒りは10→15→15点、抑うつ・不安は5→8→2点、無気力は11→12→4点、身体的反応は5→11→13点であった。

## (2) 生徒B

測定①②③における認知的評価測定尺度を見ると、学業ではコントロール可能性は4→10→16点、影響性は16→18→13点、友人関係ではコントロール可能性は8→6→9点、影響性は16→16→13点と推移した。コーピング測定尺度では、学業面では積極的対処は5→19→20点、サポート希求は19→19→11点、逃避・回避的対処は12→24→22点であった。友人関係では、積極的対処は23→13→18点、サポート希求は26→13→10点、逃避・回避的対処は0→28→20点であった。ストレス反応測定尺度を見ると、いずれの項目も減少、または維持した（不機嫌・怒り：5→2→2点、抑うつ・不安：11→6→5点、無気力：12→8→8点、身体的反応：7→6→2点）。

## IV. 考察

### 1. コーピング・スキルの獲得について

#### (1) 生徒ABに共通する効果

介入前の測定①と介入1ヶ月後の測定③の認知的評価測定尺度を比較すると、生徒ABともに学業・友人関係においてコントロール可能性が上昇しており、自分で状況に対処しようという感覚をもつに至ったことが分かる。このコントロール可能性は直接的にストレス反応を低減させる働きを持っている重要な変数であることが指摘されている（三浦・坂野，1996）。コーピング測定尺度を

見ると、生徒ABともに測定①ではコーピング内容に偏りがあったが、測定③では生徒Aの学業におけるサポート希求を除いて、バランスよく実施されている。また、プログラム最終回である#15では、生徒ABからコーピングの実行の様子が語られた。こうした結果から、プログラムを通して生徒ABはコーピング・スキルを獲得したと言えよう。

ただ、獲得されたコーピング・スキルには偏りが見られた。2名の生徒とも、認知的評価測定尺度において、測定①に比べて測定③はコントロール可能性が高くなっており、友人関係よりも学業においてその効果が顕著であった。つまり、友人関係よりも学業において、自分がコントロールし解決できると認識されたということである。これは、友人関係では生徒一人では対処しきれなかった可能性があり、問題への直接的な介入やソーシャルスキルトレーニングなど、別の介入方法が適切であったかもしれない。

プログラムの経過を見ると、測定②の時期は生徒が自身の困難に向き合う厳しい時でもあったと言える。それは、測定①と測定②のコーピング測定尺度を比較すると、コーピングは増加しているものの、認知的評価測定尺度において、生徒Bの学業を除き、学業、友人関係ともにコントロール可能性が低くなり、影響性が向上または維持している。つまり、コーピングを実行しているものの、周囲の状況からの影響を大きく受け、対処し難く感じていることが分かる。しかし、測定③のコントロール可能性は生徒ABともに学業、友人関係において上昇していることから、単にコーピング・スキルを獲得することを目指すのではなく、獲得した後も生徒へのフォローを継続することが大切であると言える。

#### (2) 生徒Aの効果

生徒Aの測定①におけるコーピング測定尺度の結果を見ると、学業、友人関係ともに逃避・回避的対処が高く、逃げること、避けることが主なコーピングであった。プログラムにおいても他者にサポートを求めることは生徒自身から話題に上がる

ことはなく、#2で支援者が質問した際も「たまーにする」との返答であった。#4においてコーピング測定尺度を示したところ、「サポートを求めるが少ない。すぐ分かった。」と述べており、他者に支援を求めることの少なさを自覚していたことが伺われる。コーピングの目標として、生徒Aはサポート希求を増やすことを目標としたが、第3期において生徒が考案するコーピングにはサポートを求めるコーピングは少なく、#12において#4の目標を再度確認し、他者に支援を求めるコーピングを加えた。測定②のコーピング測定尺度を見ると学業、友人関係ともにサポート希求は増加しており、#14、15において友人に愚痴を言えるようになったと発言していることからサポート希求が継続されていることがわかる。さらに、この友人への愚痴は、測定③のコーピング測定尺度における友人関係のサポート希求の高さとも呼応する。しかし、測定③のコーピング測定尺度を見ると学業面のサポート希求は大きく下降した。これは、友人というサポーターへ移行しうる困難と、そうではない困難があり、困難に応じたサポーターの存在が必要であることを示すと言えよう。とりわけ、学業面における困難については、友人が対応できる範疇を超える場合もあり、校内の教職員へとつなげる意図的な取り組みが必要であった。

### (3) 生徒Bの効果

生徒Bは、不登校傾向であり、体調に変調をきたしていた。プログラム実施前の測定①のコーピング測定尺度から、逃避・回避的対処よりもサポート希求、積極的対処を多く実施しているが、認知的評価測定尺度からは学業、友人関係ともにコントロール可能性は低く、影響性が高い。つまり、生徒なりに多くのコーピングを実施しているものの、手応えとして実感できていない様子が窺われる。プログラム実施時の様子を見ると#5、6、7の言動から、日常的に実践している事柄をコーピングと捉え直す発言があった。そして、測定③においては学業、友人関係ともに影響性はわずかな減少だが、コントロール可能性も上昇し、スト

レス反応測定尺度は全て低下した。つまり、発言からも「体調が悪くて登校できない」から「体調を見て、自ら体を休められている」と発想を転換することで、コーピングを実践できているという実感を持ち、ストレス低下へと繋がったと考えられる。

### 2.4 コマ思考の効果

プログラムの中核をなす手立てとして、4コマ思考と名付けた可視化の手段を用いた。この4コマ思考がコーピング・スキルの獲得に及ぼした効果について検討する。4コマ思考を#4で説明したところ、#4において生徒ABともに4コマ思考を描き上げるとともに、生徒Bは#4、生徒Aは#5において「書き方が分かった」等の習得した実感を示す発言があった。こうした発言にも見られる習得の容易さは、生徒自身が4コマ思考をツールとして用いるうえで重要な要素である。ただ、この4コマ思考を通じて、困難が生じる場面、困難、コーピング、結果までを一連の流れとして把握するためには、#6の個別指導が必要であったと考える。それは、グループワークにおいては個々の生徒の困難を掘り下げて尋ねることがはばかられたためであり、生徒が安心して困難を自覚し、コーピングと結びつけるためには支援者との個別の踏み込んだやり取りが必要であった。これは#6で生徒ABともに困難に対応したコーピングを案出できたことを述べていることから分かる。

続く#7以降の生徒ABの発言を見ても、困難を考えられたこと(#7、生徒A)、4コマによって対処の仕方がわかったこと(#8、生徒B)、生徒Aは#8、9にコーピングが実行でき始めたこと等を発言している。高機能広汎性発達障害児の間接的発話理解の指導についての研究(矢田・小谷, 2009)においても、時間系列を理解しやすいとの理由から4コマ漫画が採用されているように、4コマ思考によって困難とコーピングを対応させ、順序立てて把握することを容易にしたと考える。

また、4コマ思考では選択可能なコーピングを増やすことをねらい、「うろこ」を追記する取り組



みを行った。生徒ABは、一つの困難に対し概ね複数のコーピングを考案しており、可視化することでコーピングの拡大につながったと考える。

つまり、「4コマ思考」は、習得が容易で、困難とコーピングを対応させて考えることができ、生徒にとっても有用性が感じられるものであったと言えよう。もっとも、4コマ思考が全ての児童生徒に有効なわけではなく、絵の得意な生徒Bのように本研究の対象生徒ABには相性の良い手立てであったと言えるだろう。

### 3. グループワークの効果

支援者も含めて3名という少人数のグループにおいてプログラムを実施する楽しさや良さを述べる発言は、生徒Bから#8以降に見られるが、プログラム全体を振り返った#15の発言から、安心して悩みを共感できる仲間と場の設定が有効であったことが窺われる。下田ら(2016)が特別支援学校の高等部における二次障害への教育的対応で「生徒の話を聞くこと」、「生徒が話すこと・相談すること」が問題解決につながったと述べているように、本研究においても他者と共に課題に向き合うことの有効性が確認された。もっとも、「2.4コマ思考の効果」において述べたように、グループワークにおいて自発的に表出されない困難を聞き出す際には、個別での対応が必要であり、グループワークと個別対応との適切な組み合わせが必要であろう。

プログラム実施時に生徒が何度も「楽しい」と発言しているように、プログラム中に日常の些細な出来事について話し、共感し、笑い合う場面が数多くあった。自身の困難に向き合い、コーピングを考えるという苦しい学習であるからこそ、楽しく学びあえる環境は必須であると考えられる。

また、コーピング数を増加させる上でも、グループワークは機能したと言えよう。#11で生徒Aが「自分だけのコーピングだけじゃなくて、その困難の違う人のコーピングが分かったので(良かった)」と述べているように、ニーズの異なる生徒のグループワークであるからこそ、自分一人では思いつかないコーピングを知り、さらなるコーピ

ングを考案する材料となったと考えられる。

### 4. 本研究の課題

本研究の課題として3点を挙げる。第1は、プログラム全体としてはコーピング・スキルの獲得に有効であろうと評価できるものの、プログラムの特徴がそれぞれどのように寄与しているのかを明確に区分して検証することができなかったことである。第2は、コーピングの実行についてはプログラム中の会話において報告を受け、称賛したのみであり、「このコーピングを実践して難しければ、次のコーピングを考える」といった、コーピングの柔軟な使い分けを促すまでは至らなかったことである。第3は、本研究は2名の生徒に対する事例研究であった。既に述べたように、2名の生徒に共通する効果と共に、生徒ごとに異なる効果も見られた。今後、実践を積み重ね、どのような生徒にどのようなコーピング・スキルの獲得が適切なのか、さらに検証していく必要がある。

### 付 記

本研究は、第一筆者が兵庫教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文を大幅に加筆・修正したものである。また、本研究の一部を、日本特別ニーズ教育学会第27回研究大会において発表した。

### 文 献

- 橋本和明(2009)『発達障害と思春期・青年期生きにくさへの理解』明石書店。
- 細田幸子・三浦正江(2013)「児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察—ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して—」『ストレス科学研究』28, 45-54.
- 加藤司(2001)「コーピングの柔軟性と抑うつ傾向との関係」『心理学研究』72, 57-63.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. New York, Springer Publishing Company. 本宮寛・春木豊・織田正美(監訳)(1991)『ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究—』実務教育出版。

- 三浦正江 (2002) 『中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究』 風間書房.
- 三浦正江・坂野雄二 (1996) 「中学生における心理的ストレスの継時的変化」『教育心理学研究』 44 (4), 368-378.
- 三浦正江・上里一郎 (2003) 「中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討」『行動療法研究』 29 (1), 49-59.
- 村山拓 (2021) 「障害や疾患のある児童生徒のためのストレス・マネジメント教育に関する予備的検討」『山梨障害児教育学研究紀要』 15, 93-100.
- 中村志津香・大塚泰正 (2014) 「メタ認知と自己注目がコーピングの柔軟性および抑うつに及ぼす影響」『行動医学研究』 20 (2), 77-84.
- 下田渚・吉田ゆり・内野成美 (2016) 「特別支援学校高等部 (知的障害) における二次障害への教育的対応—ストレスマネジメント、SSTを中心に—」『長崎大学教育実践総合センター紀要』 15, 259-269.
- ストレスマネジメント教育実践研究会 (編) (2017) 『ストレスマネジメント フォ ザ ネクスト』 東山書房.
- 武田鉄郎 (2019) 「発達障害の二次障害に陥った事例を通してストレス対処過程における認知的評価とコーピングの再考」『育療：子供の心身の健康問題を考える学会誌』 64, 31-38.
- 矢田愛子・小谷裕美 (2009) 「高機能広汎性発達障害児の間接的発話理解の指導の試み—4コマ漫画およびロールプレイを併用して—」『LD研究』 18 (1), 86-94.

## **A practical study aimed at helping junior high school students with special educational needs to acquire coping skills : Visualizing coping skills using a four-panel storyboard**

Keiko Kato\*, Yukiko Ishibashi\*\*

\*Hyogo Prefectural Himeji Special Needs School

\*\*Hyogo University of Teacher Education

This paper presents the results of a program aimed at teaching coping skills to junior high school students with special educational needs. A key characteristic of the program—trialed here with the participation of two junior high school students—is the *four-panel storyboard*, a visualization technique intended to help participants more easily identify specific difficulties and the scenarios in which they occur, determine which coping skill to exercise, and envision a path to the end result. The program also incorporates content reminding students that others are available to support them, self-monitoring of coping behavior, and group work. The program was evaluated based on students' remarks and behavior during the program, and scores on standard assessment scales. Students frequently described academic scenarios in their storyboards; the program increased the perceived controllability of such situations and helped expand their coping repertoires. However, they did not reach the point of learning how to use different coping strategies flexibly in different situations, leaving this issue open for further study.

Key Words : Coping skills, four-panel storyboard, visualization

