

## 通級指導教室の知的な遅れのある自閉症スペクトラム児に対する童話の心理劇の適用

長 田 洋 一 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学教育学部)

**要約** 本研究の目的は、自立活動の心理的な安定に焦点を当てた指導を通級指導教室で行っていくための心理劇の実施要件を明らかにすることである。対象児は、知的な遅れが認められる、通常の学級に在籍する小学5年女子と4年男子の自閉症スペクトラム (ASD) 児2名である。心理劇は童話を用い、対象児の積極性を促進するために戦いの場面のある童話を授業者が予め選定し、筋書きに従って演じさせた。演じる姿をビデオ録画に収め、対象児に視覚的なフィードバックを与え、自分のポジティブな面を認識させた。その結果、1) ビデオ視聴時の反応は、両児童とも初期の段階は無反応な状態であったが、次第に表情や言語による反応を示すようになり、終盤には動作による反応も示すようになった。2) 授業の行動では両児童とも自発性が高まった、3) 学級担任の通常の学級での対人関係の評価が向上した。これらのことから自立活動に焦点を当てた指導として心理劇を通級指導教室で適用していくことの要件等が議論された。

**キーワード**：通級指導教室、知的な遅れ、心理劇、ASD 児、童話

### I. はじめに

1990年代より高原(1993)は重度な自閉性障害者に自発的に他者と場を共有することが困難である施設で心理劇を適用する実践を進めた。その後、施設のみならず教育機関でも適用されるようになった。特別支援学校の知的障害児等に心理劇的方法を実践し、児童生徒の自発性や表現力に向上が見られたとする報告がある(工藤, 1996; 高原, 1999; 矢野, 2009)。特別支援学校の知的障害児は言葉と人との関わりに障害を持つ子どもが多く、言葉だけでなくアクションにも注目した心理劇が授業実践に適している(工藤, 1996)、交流活動などで心理劇的支援が十分活用できる(高原, 2012a)等の提案がある。これらのことから、学校教育場面で心理劇が知的障害者や発達障害者の意欲喚起を導く有効なアプローチになると考えられる。

しかしながら、病院臨床技法として考案された心理劇を学校教育場面、特に通常の学校の通級指導教室で適用しようとした場合、種々の制約がみられ、通級指導教室の運営に合致できるようにする必要がある。具体的には、

1) 心理劇を行う際には原則的に対象者と治療者の人数は複数、必要になる(高原, 2007)。通級指導教室の指導形態は原則的に担当教員1名が児童1名に個別指導を行っている。通級指導教室で恒常的に実施可能な指導形態を検討する必要がある。

2) 病院の統合失調症患者に童話を用いて心理劇を行った際、特定の個人に焦点をあてたい時には治療者の意図によって適切な童話を選択する方式が取られる(高良ら, 1984)。通級指導教室の大半の児童は週に1回、年間でも30回程度の指導であり、その指導内容には系

統性と一貫性が求められることから心理劇の題材や選定方法も検討する必要がある、自立活動の充実という観点からも心理劇の適用を検討する。

3) 自閉性障害者3名に心理劇を行った直後にビデオ映像で視覚的なフィードバックによって振り返りを行っている(森田, 2003)。児童が通級指導教室で学んだことを通常の学級で活かしていくには通級指導教室の学びを振り返り、それが定着する学習方法を検討していく必要がある。

こうした点を考慮し本研究は通級指導教室で心理劇を適用していく際の実施要件等を明らかにするために実践を試みる。今回は、次のように配慮して計画した。

第一に指導形態は教員1名、対象者2名として最少の集団規模とした。

第二に心理劇場面で形成された自己肯定感が通常の学級で活かされ、級友と積極的に関わるような観点から題材を用意し、指導者がその中から対象者の特徴が発揮されるものを選んだ。

第三に心理劇場面の視覚的なフィードバックを与えることは児童が自身のポジティブな面を認識し、その積み重ねが自己肯定感につながると考え、ビデオ映像をフィードバックする機会を指導に取り入れることにした。「今日の心理劇の中で上手にできたところはありましたか」と尋ねている実践もあり(森田, 2003)、心理劇の中で上手に演じた場面をポジティブな面として捉え、これを奨励していくこととした。

### II. 方法

#### (1) 対象児

対象児の生育歴や教育歴は、以下のとおりである。

## 1) A児

11歳の小学5年生女子である。3歳9カ月の時、病院でASDの疑いがあると言われた。幼稚園の年中時は自分のイメージの世界で遊びを楽しんでいたが、年長時には友だちに積極的に関わることになった。こだわりが強く、一度覚えたことを修正したり、突然に予定を変更することができなかった。集団活動が苦手であり、入学時には情緒障害特別支援学級に入級した。低学年では自己主張が激しく、目立つことをやりたがったが、他人から干渉されるとパニックをおこした。中学年ではマイペースで相手の気持ちを推察できず、級友とトラブルを起こすことが多くあった。5年生から特別支援教育支援員（以下、支援員）が配置された通常の学級に転級し、週1回の割合で通級による指導を受け始めた。通常の学級では、引っ込み思案になり、級友に話しかけられず、用事がある時は学級担任に付き添いを求めてくる。9歳の時のWISC-IIIは、VIQが80、PIQが76、FIQが76であった。

## 2) B児

10歳の4年生男子である。3歳7カ月の時、病院で知的障害を伴う自閉症の疑いがあると言われた。保育園では、情緒が不安定になると友だちを押すなど攻撃的な面があった。小学校では情緒障害特別支援学級に入級した。低学年では自分の思いを伝えるために話かけていったが、自分の世界に浸り、一方的に同じ話を繰り返し、会話にならなかった。3年生の時に保護者が通常の学級へ転級することを希望したため、4年生から支援員が配置された通常の学級に転級し、週1回の割合で通級による指導を受け始めた。通常の学級では、人の気持ちを読み取ることが困難であり、級友の輪の中に入れず、教室に1人であることが多い。9歳時のWISC-IVは、全検査IQが62（言語理解68、知覚統合67、ワーキングメモリー73、処理速度67）であった。

## (2) 実施回数

X年9月\*日からX年11月\*日までの2学期の3カ月間に授業者が選定した5話の童話を用いて心理劇を10回実施した。各回の指導は45分間である。

## (3) 劇で用いた童話について

くもん出版の「おはなしカード」（全3巻）と「名作おはなしカード」（全3巻）に収録されている28話から対象児の興味・関心を考慮し、戦いの場面があり、力強さや積極性を主題にした童話4話を選定した。残り1話（金太郎）は、紙芝居から選定した。表1にそれを示す。原則的に一つの童話を2回連続して行い、役割交代法を用いて児童に主役を交代で演じさせた。

表1 心理劇の実施日・題目・役割分担

題目	日付	A児の役	B児の役	教師の役
①一寸法師	9/*	一寸法師	大臣, 鬼他	お婆さん, お姫様
②一寸法師	9/*	お姫様他	一寸法師	お爺さん, 大臣, 鬼
③猿蟹合戦	10/*	蟹, 子蟹	さる	蜂, うす, 栗, 牛の糞
④猿蟹合戦	10/*	さる	蟹, 子蟹	蜂, うす, 栗, 牛の糞
⑤3匹の子豚	10/*	子豚2他	子豚1, 3	オオカミ
⑥3匹の子豚	10/*	子豚1, 3	子豚2他	オオカミ
⑦力太郎	11/*	母, 娘他	力太郎	お父さん, 化け物他
⑧力太郎	11/*	化け物他	力太郎	お母さん, 娘他
⑨金太郎	11/*	兎, 鬼	金太郎	熊さん, お侍
⑩金太郎	11/*	金太郎	兎, 鬼	熊さん, お侍

## (4) 指導時間の流れ

毎回の流れは、以下のようである。

## 1) 前回の劇のビデオ視聴（3分）

前回の劇の録画からポジティブな面が示された場面を授業者が1箇所を抽出し、視聴させた。

## 2) 役割の確認（5分）

学年の低いB児の希望を優先し、役を割り振った。

## 3) 「おはなしカード」等の台本の音読（5分）

台本を児童2名と教師で交代読みした後に「一寸法師」と「金太郎」は3人で主題歌を歌った。

## 4) 準備（5分）

衣装や小道具の装備および舞台作りをした。

## 5) 劇化（15分）

原則的に児童は台本を見ずに役割を即興で演じた。途中で台詞が出てこなくなった場合は台本を見せた。

## 6) シェアリング（10分）

感想を発表しあった後に感想文を書いた。

## 7) おわりに（4分）

次回の題目を授業者が告げ、3人で片づけをした。

## (5) 評価

今回の指導形態が有効であったかどうかを見るために以下の観点から測定した。

## 1) 心理劇における注目行動

劇場面のビデオ録画を授業者が見て、対象児の演技の中で最も注目すべき行動を選んで記録した。

## 2) ビデオ視聴時に対象児が示した反応

ビデオフィードバック場面で対象児が示した反応を記録し、回を重ねるごとに反応がどのように変化していったかを分析した。

## 3) 授業場面の行動

高原(1993)の分析視点をを用い、授業者が全場面のビデオ録画を見て、「共感性」、「疎通性」、「自発性」、「場からのみ出し」の毎時間の頻度を算出した。

4) 対象児の感想

シェアリングの際の対象児の感想文を「相手に関すること」と「自分自身に関すること」に分けて感想文の特徴を分析した。

5) 通常の学級の対人関係

対象児と級友との関係や集団への参加態度の評価を学級担任に依頼した。道徳の学習指導要領および特別支援学校学習指導要領「自立活動編」より作成した「対人関係評価シート」を用い、心理劇の導入前、心理劇の導入後、心理劇が終了して3カ月後の3回にわたって評価した。自立活動の学習指導要領は全学年共通であるが、道徳の学習指導要領は低、中、高学年別になっており、「他の人との関わり」と「集団や社会との関わり」の2領域では高学年のA児と中学年のB児とでは評価シートの項目数が異なる。

6) 通常の学級での行動の特徴

心理劇を実施している間に対象児が通常の学級で級友とどのような関わり方をしたか、学級活動にどのように参加したかを毎月、1回の割合で学級担任から聞き取り、行動の特徴を把握した。

III. 結果

(1) 心理劇における注目行動

授業者が記した劇場面における演技中の注目行動を表2に示す。

1) A児の特徴

どの童話でも特定の役にこだわった。「一寸法師」では「鬼」,「猿蟹合戦」では「牛のフン」,「三匹の子豚」では「狼」,「力太郎」では主役,「金太郎」では「鬼」の役に抵抗を示し、拒否した。主役を拒否した第8回は化け物役になり、力太郎に倒される場面を演じたが、降参した後に「覚えている」と捨てゼリフを言い、悔しさを表わした。第9回は役決めの際に鬼を拒否したが、「戦う前に降参すればよい」という条件でしぶしぶ引き受けた。劇では金太郎に堂々と立ち向かい、熱戦を繰り広げた。第10回は役へのこだわりは見られなかった。劇中では、侍から鬼退治を命じられた時、尻餅をつく演技を行って驚いた表現をしたり、動物たちと再会した時は跳びはねて喜ぶなど豊かな感情表現が見られた。

2) B児の特徴

積極的に主役を演じ、活躍する姿が見られた。第2回(一寸法師)では、鬼の前に立ちただかかって姫を守った。第7回(力太郎)では、「うりゃー」と言って勇ましく石を蹴り、雄叫びを上げて石子太郎に飛びかかった。第8回では、A児が主役を拒否したため、自ら立候補し、再度、力太郎を演じた。第9回(金太郎)では、「はい、どうぞ」と言って、熊と兎に自発的ににおにぎりを分け与えた。劇の開始直前にトイレに行き(第1回,第3回)、「緊張する」と言ったり(第2回)するなど、しばしば緊張している様子が見られた。

表2 心理劇における注目行動とビデオ視聴時の反応

回	A児の注目行動	ビデオ視聴時	B児の注目行動	ビデオ視聴時
1回	対決場面で「エイッ」「ヤーッ」と勇ましく声を出して鬼のお腹を刺した。それ以外は小声で言ったり頷くだけだった。	なし	開始直前にトイレへ行き、開始が遅れた。振る舞いやセリフがわからなかったため台本を見せた。	なし
2回	「鬼だけはやりたくない」と言った。劇では自信がなくてためらっているようで、言語表現の不足が見られた。	自分が主役だったがよく見していた。	「主役だから緊張する」と言った。手をつけて家来を志願し、鬼の前に立ちただかかって姫を守った。	真剣に見入ったが、何も言わなかった。
3回	猿に「やあーっ」と言って切りかかり、猿が降参した時、喜びを表した。謝罪した猿に「もうすぐ治るから」と言った。	静かに観ていたが感想を発しなかった。	開始直前にトイレへ行く。劇中に何度も台本を見た。攻撃された時は「あちち」「痛、たた」と言った。	目を閉じたり歯をさわったりしていた。
4回	「牛のフンだけはやりたくない」と言った。柿の種とおにぎりを交換する場面でジャンケンを取り入れようと提案した。	自分の演技を観て嬉しそうに微笑んだ。	猿が謝罪した時、腕を組んで「じゃあ、許してやるか」と威張って言った。	恥づかしそうに手で顔を覆って観た。
5回	「狼だけはやりたくない」と言った。最後に、火傷をした狼を「焼いて食べてしまおう」と言って独自の展開を示した。	「ジャンケンの場面も観たい」と言った。	走ってレンガを運び、家を作った。狼が何度吹いても壊れないので勝ち誇ったように笑みを浮かべた。	「最後まで観たい」と希望を言った。
6回	火傷をした狼に冷水を持っていき、「これで冷やすように」と言い、反省した狼に「いっしょに肉を食べよう」と誘った。	録画を見て自分のセリフを繰り返した。	木の家を作る場面で中心になって作った。その家を狼の息に合わせてタイミングよく壊した。	「助けて」と録画と同じセリフを言った。
7回	台本になかったお母さん役を即興で演じた。娘役では、か細い声で悲しそうに泣く姿を好演し、B児から賞賛された。	「他の学年のビデオも観たい」と言った。	力太郎を演じ、「うりゃー」と言って勇ましく石を蹴り、雄叫びを上げて石子太郎に飛びかかった。	身を乗り出して見入り、感想も述べた。
8回	予定の主役を「力がないから」と言って拒否した。化け物役で力太郎に倒された後、「覚えてろ」と捨てゼリフを言った。	笑いながら自分の演技を見ていた。	A児が主役を固辞した時、「力太郎は楽しかったから、もう一回やる」と立候補し、再度主役を演じた。	劇と同じように投げ飛ばす動作をした。
9回	鬼役を拒否したが、「戦う前に降参すればよい」という条件で引き受けた。劇では金太郎に堂々と立ち向かって戦った。	自分の演技に満足そうに感想を述べた。	今回で主役を3回連続で演じた。「はい、どうぞ」と自発的に熊と兎におにぎりを差し出した。	「感想を書くところも観たい」と言った。

10 回	感情表現が豊かであり、侍から鬼退治を命じられた時は尻餅について驚き、動物たちと再会した時は跳びはねて喜んだ。	笑いながら感想を述べ、拍手もした。	熊からの相談に意見を言った。金太郎が相撲で勝った時や熊が無事に橋を渡った時に拍手をした。	相撲の場面で投げ飛ばす動作をした。
---------	--	-------------------	--	-------------------

(2) ビデオ視聴時の反応の分析

ビデオ視聴時に対象児が示した反応を表2に示す。両児童とも初期の段階は無反応な状態であったが、次第に表情や言語による反応を示すようになり、終盤には動作による反応も示すようになった。

(3) 授業場面の行動分析

授業者が行った分析結果の客観性をみるために第三者による評価を行った。第1チェック者(別の学校の通級指導担当教員)と授業者とのすべての回の評価の一致率は98%であった。第2チェック者(特別支援学校を経験した教員)に第10回のみ点検してもらった。その一致率は93%であった。

授業中の「共感性」、「疎通性」、「自発性」、「場からはみ出し」の頻度を図1、図2に示す。

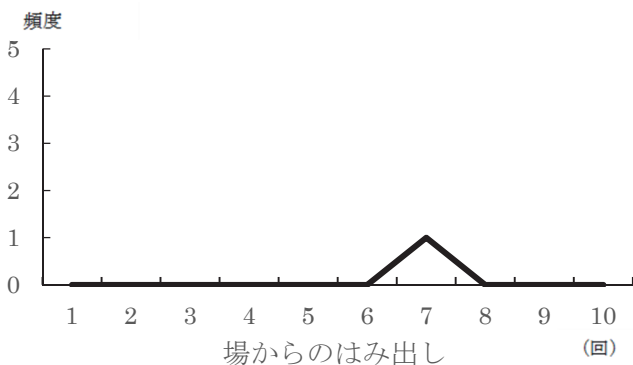
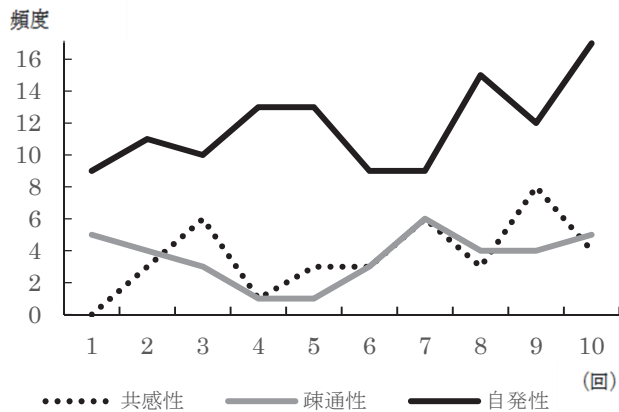
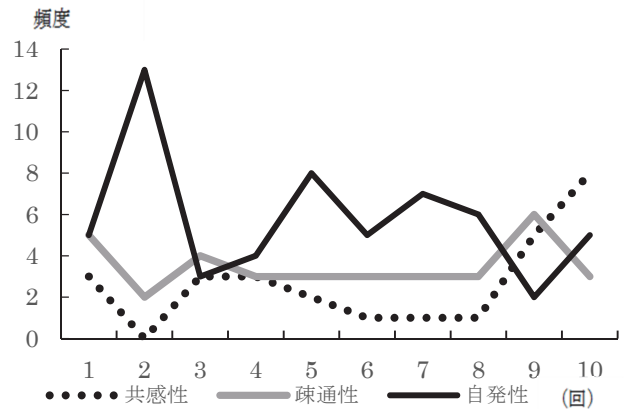


図1 A児の頻度の変化

A児は、「自発性」が次第に増加していく傾向にあった。第6回と第7回は一時的に減少したが、第6回は劇に要した時間が他の回に比べて短かく、第7回は配役が「娘」や「お母さん」でおとなしい役柄のために自発性を発揮する機会が少なかった。「場からはみ出し」はほとんど見られなかった。

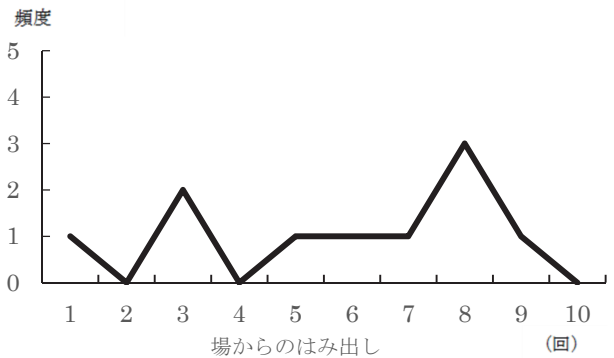


図2 B児の頻度の変化

B児は、第2回の「自発性」だけが突出している。この時に演じた一寸法師は保育園で経験し、2度目であった。それ以外の時は、ストーリーが十分理解されていなかったり、言語の表出が困難であったりし、「自発性」は比較的少なかった。終盤に、他者が喜ぶ姿を見て拍手をしたり、いっしょに万歳をして喜びを分かち合うようになり、「共感性」が増加した。

(4) 対象児の感想

シェアリングの時に対象児が書いた感想文を「相手に関する感想」と「自分自身に関する感想」とに分けた。その結果を表3に示す。

1) A児

相手に関する感想では、B児への期待感や思いやりが見られた。「鬼が出て来た時、一寸法師が守ってくれ」と思って一寸法師の後ろに隠れた(第2回)、「猿はお腹が空いておにぎりを食べたい気持ちが表れていた(第3回)である。

自分自身に関する感想では、こだわりを持って拒否していた悪役を終盤は工夫して演じるようになった。「化け物を演じている時、宇宙人ぽく言った(第8回)。

「鬼を演技している時、鋭い鬼にした」(第 9 回)である。

2) B 児

相手に関する感想では、A 児を何度も賞賛した。「家来になるところがよかった」(第 1 回)、「お姫様役のところよかった」(第 2 回)、「子蟹がお母さんを運ぶところがよかった」(第 3 回)、「娘が本当にしくしく泣いているところがよかった」(第 7 回)、「金太郎が鬼を投

げとばすところがよかった」(第 10 回)である。

自分自身に関する感想では、主役を演じたことへの満足感が見られた。「鬼のお腹に入って針で刺すところがよかった」(第 2 回)、「力太郎が化け物をつかんで放り投げたところがよかった」(第 7 回)、「力太郎を 2 回やって楽しかった。」(第 8 回)、「金太郎が熊さんと闘うところがとてもよかった」(第 9 回)である。

表 3 A 児と B 児の感想文

回	A 児の「相手に関する」感想	B 児の「相手に関する」感想
1	(該当なし)	一寸法師 (A 児) が鬼と戦うところがすごかった。 A 児は家来になるところがよかった。
2	鬼が出た時、一寸法師が守ってくれると思って後ろに隠れた。桜見に行き、一寸法師が大きくなったところがよかった。	A 児は、おひめさまやくのところがよかった。
3	猿は、お腹が空いておにぎりを食べたい気持ちが表れていた。	子かに (A 児) が、お母さんを運ぶところがよかった。
6	まん中のブタがだめだった。	狼が煙突から入って「あちちち」と言うところが面白かった。
7	(該当なし)	娘が本当にしくしく泣いているところがよかった。
8	力太郎が鉄の棒を杖にして起き上がるところがよかった。	御堂太郎が御堂を突かれて落としたところがよかった。
9	金太郎 (B 児) が熊を投げ倒すところがとてもよかった。	(該当なし)
10	鬼が鋭くて、むずかしかった。	金太郎が鬼を投げとばすところがよかった。
回	A 児の「自分自身に関する」感想	B 児の「自分自身に関する」感想
1	小さいから、都に行く時は、ゆっくり川をわたった。	鬼をやって楽しかった。
2	(該当なし)	おにのおなかに入って、はりでさすところがよかった。
3	猿が投げた柿が当たった場面を死にそうにやった。	猿 (B 児) が部屋に入ったとき、寒さを出して震えた。
4	蟹さんに柿をあげるときに、わざとなげた。柿の種と交換する時、じゃんけんを取り入れたところがよかった。	最後に、猿 (A 児) の上にうすがのったから、その間に、蟹 (B 児) がはさみでばちんとはさんだところがよかった。
5	木の家を作ったところがよかった。鍋の熱さを決めていたことがよかった。100 度にしてた。今度は 200 度にする。	いっしょにお湯をわかしたところがよかった。 ふきとばされるところが笑えて、お腹がいたかった。
6	ワラの家が吹き飛ばされた時、恐くて何も動けなかった。それで死んだふりをして寝た。	ワラの家がふきとばされるところがよかった。
7	娘が力太郎たちに話しかけられた時、離れるところがよかった。御堂を持つ時、手を鼻の上にとやるところがむずかしかった。	力太郎が化け物をつかんで、放り投げたところがよかった。
8	化け物を演じている時に、宇宙人ぼく言った。	力太郎を 2 回やって楽しかった。笑えたし面白かった。
9	鬼を演技している時、鋭い鬼にした。 兎が行司をやったところがよかった。	金太郎が鬼 (A 児) をたおして、最後にぼんざいをした。金太郎が熊さんと闘うところがとてもよかった。すごく緊張した。金太郎が鬼をやっつけるところがよかった。
10	お小遣いをもらった時に「やったー！」と喜ぶところ、熊を投げ倒す時に力を入れたところ、木を橋の代わりにしたところ、はしゃぐところがよかった。 今まで男子の役が多かったので、女子の役がやりたかった。	金太郎 (A 児) が鬼 (B 児) を後ろからつかまえた時、暴れて、降参した。 鬼が金太郎にやられて暴れるところがよかった。

(5) 通常の学級の対人関係の評価

導入前、導入後、3 カ月後の学級担任の評価を表 4 に示した。

A 児、B 児ともに「人間関係の形成」の評価項目のすべてにおいて導入前よりも導入後が高くなっており、いずれも 3 ヶ月後においてもほぼ同様な評価であった。人間関係形成の向上は、3 カ月後も維持されていたと

言える。「コミュニケーション」では A 児に変化はみられなかったが、B 児では 3 項目で変化が示された。「集団や社会」は学年の関係で項目数が異なるが、B 児では 3 項目のすべてに変化が示された。「他の人」では A 児は時と場をわきまえた接し方や相手の立場にたつの 2 項目、B 児は相手の立場にたつことや男女の協力の 2 項目ともに変化が示された。「自分自身」は、導

入前からB児の評価値が高かったが、B児は生活習慣や楽しい生活などの3項目、A児は生活習慣や自律行動の2項目に変化が示された。このように学級担任の

通常の学級での対人関係の評価では、概ね1段階は向上したことが示された。

表4 学級担任による通常の学級での対人関係の評価

領域	評価項目	A児			B児		
		導入前	導入後	3カ月後	導入前	導入後	3カ月後
自分自身	①生活習慣の大切さを知り、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けている。	3	4	3	4	5	5
	②より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないで努力している。	3	2	2	4	4	4
	③自由を大切にし、自律的で責任のある行動をしようとしている。	2	3	3	3	3	3
	④誠実に、明るい心で楽しく生活している。	3	3	3	4	5	4
	⑤自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所積極的に伸ばそうとしている。	2	2	2	3	4	4
他の人	①時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接している。	2	4	3	3	3	3
	②だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にしている。	2	3	3	2	3	3
	③互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合おうとしている。	2	1	1	2	3	3
	④謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にしている。	2	2	1			
	⑤日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえようとしている	2	2	2	3	3	3
集団や社会	①公德心を持って法やきまりを守り、自他の権利を大切にし、進んで義務を果たそうとしている。	3	3	2	4	5	5
	②だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努めている。	3	2	3			
	③身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して主体的に責任を果たそうとしている。	1	2	2			
	④働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをしようとしている。	2	2	2	3	4	4
	⑤先生や学校の人々への敬愛を深め、みんなで協力し合い、よりよい校風をつくらうとしている。	2	3	2	3	4	3
人間関係形成	①人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働きかけを受け止め、それに応ずることができる	1	3	3	3	5	5
	②他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができる	1	2	2	2	3	3
	③自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し集団の中で状況に応じた行動ができる	1	2	1	1	3	4
	④集団の雰囲気に合わせて参加の手順やきまりを理解したりして遊びや集団活動等に積極的に参加できる	1	2	2	1	2	3
コミュニケーション	①自分の興味・関心等に応じて、表情や身振りなどを用いて相手と意思のやりとりが行える	2	2	3	2	2	2
	②話し言葉や文字を用いて相手の意図を受け止めたり自分の考えを伝えたりする等、言語を受容し表出する	2	2	2	2	3	3
	③コミュニケーションを通して、上位概念、属性等の言語概念が形成され、体系的な言語を身につけている	2	2	3	1	2	3
	④話し言葉や文字等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、コミュニケーションが円滑にできる	2	2	2	1	1	2
	⑤場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できる	2	2	2	1	2	2

注1 1→2→3→4→5の順で評価は高くなる。

注2 領域「他の人との関わり」の中の④と領域「集団や社会」の中の②③は、学習指導要領の内容項目の中で高学年のみ記載されていて、中学年には記載されていなかった。したがって、B児はその3か所においては空欄になっている。

### (6) 通常の学級での行動の特徴

学級担任から聞き取った行動の特徴を示す。

#### 1) A児

心理劇を導入する前では、多くの級友と接する場面が多い英語の授業で一人ぼつんとしていた。球技へのこだわりがあり、ドッジボールに参加しようとしなかった。

導入後の9月では、級友と対等な人間関係が形成できないことに自信を失いかげ、精神的に不安定な状態であった。10月は、少し積極的になった。級友の動きを真似して同じように動いていたら、級友がそれを見て級友の方からA児に話しかけるようになった。それ

を機にクラス全体の活動に参加できるようになった。11月は、以前から好意を寄せていた1人の女子と共通の趣味(少女マンガを描くこと)があることを知り、その子からやさしくされ、対等な関係でつきあうようになった。集団活動で苦手なドッジボールに参加するようになった。

#### 2) B児

心理劇を導入する前では、支援員が級友と会話させようとしても緊張して話せず、会話に加われなかった。課題を解くことが自分一人では困難な時に助けを求めずに泣いていることがあった。

導入後の9月では、何事にも一生懸命努力するB児

のよい点を周囲が認め始めた。これを機にB児が学級に馴染み始めた。10月は、わからないことを積極的に教師のところまで聞きに来るようになった。11月は、班での話し合いの時に自分の意見が言えた。長縄跳びの練習では自ら縄の回し役を買って出たり、気の合った級友に「外へ遊びに行こう」と誘ったりするなど、積極的な姿が見られた。

#### IV. 考察

今回の対象児はいずれも前年度まで特別支援学級に在籍し、本年度からは支援員付きで通常の学級に在籍しながら通級指導教室の指導を受けることが校内委員会です承された児童である。一般的に言えば、知的な遅れが顕著な場合には通級の対象から除かれることが教育現場では多い。今回の対象児は知能検査の結果からみると境界線児童ないしは軽微な知的な遅れを伴っている児童と判断される。高原らの一連の研究の対象者の状態像から見れば、はるかに軽度である。特別支援学校で心理劇を適用した事例は報告されているが、通級指導教室で適用した実践例はそれほど多くはない。今後、通常の学校の通級指導教室で心理劇を積極的に取り入れていくための実施要件等を検討していくための実践として本研究は試みた。そのための検討課題として、1) 教員1名、対象者2名の状況でどのような心理劇が展開されるのか、2) 心理劇場面で形成された自己肯定感が通常の学級で活かされ、級友と積極的に関わるような観点で題材を用意したことはどのようなものか、3) 劇場面の視覚的なフィードバックを与えることが自身のポジティブな側面を認識し、その積み重ねが自己肯定感を形成することにつながるのか、等が設定された。ここでは、こうした点を中心に考察する。

##### (1) 心理劇の過程

こだわりについて述べる。ASDの症状であるこだわりは、主としてA児に強くみられ、日常生活だけでなく心理劇場面でも見られた。特定の役にこだわりを持ち、特に悪役を引き受けようとしなかった。第9回に渋々引き受けた鬼の役を熱演してからはこだわりが見られなくなった。この時の感想で「鋭い鬼にした」と述べており、積極果敢に戦う姿を演じ、鬼役に対するこだわりは薄れたように感じられた。A児はその次の第10回では役へのこだわりは全く見られず、感想で「はしゃぐところがよかった」と述べており、これまでの劇の中で自発性が最も多く見られた。この時は、「今日で終わり」という意識が働いたため、これまでよりも張り切って演じたとも考えられるが、自発性が増加したことと役へのこだわりが軽減したものと考えられる。高原(1998)は、自閉性障害児・者に辛いことをテーマに心理劇を行ったところ、自閉性障害児・

者に抵抗や防衛が働いたと報告している。A児も役へのこだわりを持っていた時は、悪役を演じることに抵抗や防衛が働いたとみなせる。しかし、第9回で鬼役になって金太郎と堂々と戦ってからは悪役に対する抵抗や防衛が薄れたと考えられる。A児は、通常の学級で2学期の途中まで苦手なドッジボールにこだわりを持ち、参加しようとしなかった。そこには、自分の苦手なことを知られたくないという級友に対して防衛的な態度を示していたことが考えられる。しかし、11月にドッジボールに参加するようになったことから、級友に対する防衛的な態度が緩和したとみなすことができる。このことは、ドッジボールが苦手であるということを知られてもいいからみんなと一緒になりたいという思いを抱くようになったと考えられ、「今の学級はありのままの自分を受け入れてくれるだろう」という安心感や期待感を持ち、級友に心を許すようになったことがドッジボールへの参加につながったと思われる。このことは担任の人間関係形成や集団や社会の項目の評価に示されている。A児は防衛的な態度が緩和したことにより心理劇場面でも通常の学級でもこだわりが改善が見られ、自分が所属する集団に安心感や信頼感を持つことによって、集団活動への参加が可能になったと考えられる。

童話の持つ安全性について述べる。高良ら(1984)は結末がどうなるかあらかじめ理解しているという点において保護的であり、メンバーは安心して「架空の世界」で遊ぶことが可能となるとする。第9回にA児は安心して羽目を外して遊ぶ楽しさを知ったのではないかと想像される。それは、通級指導教室が安心できる場であると認識すると同時にB児や授業者に心を許したためではないかと考えられる。このことは担任の人間関係形成の項目の評価に示されている。

今回、対象者の障害の程度など共通する面を考えて教員1名、対象者2名の状況で心理劇を試みた。対象児の二人は、前年度まで情緒障害特別支援学級で共に学んでいたが、心理劇の機会はなかった。このことから考えると教員1名、対象者2名の最少の人数でも心理劇を実践していくことが可能であると思われる。

##### (2) 指導者が題材を選ぶ

知的な遅れはA児よりB児の方が大きい。B児は主役を5回ほど演じ、次第に自己肯定感が高まっていったと思われる。主役は戦いの場面では勝つことが確約されており、家来からは頼りにされてあがめられる。B児は、「鬼のお腹に入って針で刺すところがよかった」、「力太郎を2回やって楽しかった。笑えたし、面白かった」等と述べ、主役を演じている時に心地よさを感じていたと思われる。

主役はドラマの内容を創造する主演者であり、集団を代表する存在であること(高良, 2013)から主役を

引き受けることは心理的な負担を伴うと思われる。B児は「緊張する」(第2回, 第9回)と述べている。主役は他の役より責任が重いため心理的な負担が大きいが, その緊張感を克服して主役を演じ終えた時, 達成感や満足感が得られると思われる。高原(2012b)は, 児童期の発達障害児は少し頑張っただけでできる体験を積み重ねることが大切であると述べている。B児は主役を何度も演じたことによって自己肯定感が高まっていったと考えられる。

B児は, 1学期の頃は通常の学級にまだ慣れないこともあり, 会話に加わることができなかつたり人に援助を求めることができなかつたりするなど消極的な態度を示していた。そこで, 積極性を促進するために戦いの場面のある童話を選定し, 心理劇を行った。その結果, それぞれの評価を総合的に見れば自己肯定感を高めることができた判断できる。2学期の後半には通常の学級において級友との関わり方が積極的になった。心理劇場面で形成された自己肯定感が級友との関係に影響を及ぼした可能性が考えられる。高良ら(1984)は, 26歳の統合失調症の男性が童話の中で強い男性像を取り入れることができ, その後, 退院して働くようになったとする事例から童話を用いた心理劇が治療的雰囲気を高めたと述べている。B児においても主役を何度も演じたことによる治療的効果がもたらされたと推測される。

高原(2012b)は, 劇化については基本的に本人の意思を尊重し, 希望がある内容はなるべく劇化に至るよう努力するとしている。今回, 授業者がすべての童話を選定した。第10回のA児の感想で「男子の役が多かったので, 女子の役がやりたかった」とあった。これは授業者が選定した童話と対象児の希望が一致していなかったことによるものかどうかは検討を要すると言える。学級担任の評価では, 時と場をわきまえて接することは向上しているが, 男女仲良く協力することは低下しており, 5年生の通常の学級における男女の人間関係の影響も考えられる。

### (3) 心理劇場面のビデオ映像を提示することによる視覚的フィードバックの影響

森田(2003)は約20分間の視覚的フィードバックを行ったが, 本実践では授業の流れの関係により3分間に限定した。授業者は予め, 対象児のポジティブな面が示された箇所をチェックし, その箇所を授業の始めに提示した。両児とも第3回までは無反応であり, 自分がどのように演技しているかに関心を持たなかったものと思われる。しかし, 第5回には両児から視聴の希望が出され, ビデオ映像に関心を持つようになった。それ以後, 劇で言ったセリフを繰り返したり(第6回), 感想を述べたり(第7回), 劇と同じ動作をしたり(第8回, 第10回)するようになり, ビデオ映像を観て肯

定的に反応するようになった。これは, 授業者がビデオ録画から児童が活躍している場面のみを抽出し, 児童は次第に自分の演技をポジティブに捉えるようになり, 自己肯定感の形成が促進されたと考えられる。したがって, 今回の対象児においては視覚的フィードバックは自己肯定感の形成に有益であったと推測される。通級指導教室の大半の児童は週に1回の指導であり, その授業の冒頭に前回の自分の様子が提示されることにより授業への動機づけも高まったことも考えられる。

## V. おわりに

通級指導教室は, 通常の学級の児童の教科の補充ないしは自立活動を行うことを目的に設置されており, 多様なニーズに対応していく必要がある。発達障害の児童の通級指導の需要が高まり, 対人関係の改善とコミュニケーションの指導がバランスよく含まれた指導が望まれる。両者を含んだものとして心理劇に着目したが, 通級指導教室において心理劇を適用していくには学校教育制度に合うシステムに改良していく必要がある。自立活動の心理的な安定に焦点を当てた指導を通級指導教室で効果的に行っていくために心理劇を適用することの成果の一端が今回の実践から得られたので今後も実施要件等を検討していきたい。

## 文献

- 1) 工藤雅道(1996)精神遅滞養護学校での心理劇 - 劇指導への心理劇的手法の導入について - 心理劇研究, 19(2), 21-24.
- 2) 森田理香(2003)自閉症者の心理劇場面のフィードバックにおける自己認知 心理劇研究, 27(1), 17-23.
- 3) 高原朗子(1993)自閉性障害者に対する心理劇治療の試み 心理劇研究, 16, 1-7.
- 4) 高原朗子(1998)自閉性障害児・者に対する心理劇—2泊3日の林間学校を通して— 心理劇研究, 21(2), 1-12.
- 5) 高原朗子(1999)知的障害児の自発性を高める心理劇的働きかけ - ダウン症と自閉症児に対する適用 - 心理劇研究, 23(1), 22-31.
- 6) 高原朗子編著(2007)発達障害のための心理劇 - 想から現に-. 九州大学出版会 pp.137-156.
- 7) 高原朗子(2012a)発達障害児・者のための心理劇教育と医学, 57(11), 慶応義塾大学出版会, 33-41.
- 8) 高原朗子編著(2012b)発達障害児の生涯支援 - 社会への架け橋「心理劇」- 九州大学出版会 56-79, 123-130.
- 9) 高良聖・大森健一・入江茂・高江州義英(1984)童話を用いた心理劇の試み - 分裂病者への集団精神療法として - 季刊精神療法, 10(1), 49-



57.

- 10) 高良聖(2013)サイコドラマの技法 - 基礎・理論・実践 - 岩崎学術出版社 37-41, 112-133.
- 11) 矢野裕子(2009)特別支援学校での実践(1) 高原朗子編著 軽度発達障害のための心理劇 - 情操を育む支援法 - 第3章2節 九州大学出版会 52-56.