

自閉症スペクトラム児の自己表出技能に対する集団指導

—中学校自閉症・情緒障害特別支援学級におけるロール・プレイング的手法の活用—

渥 美 麻 衣 (愛知県あま市立甚目寺中学校)
佐 藤 史 子 (愛知県あま市立甚目寺中学校)
都 築 繁 幸 (東京通信大学人間福祉学部)¹⁾

要約 中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に学籍がある生徒全員が同一の時間で学ぶ機会は限られており、全員参加の授業を行う中で生徒の障害の改善を目指す実践が望まれている。本研究は、自閉症スペクトラム児に対する自己表出スキル技能の集団指導を試みた。生徒自身の行動特性や独自の表現方法をありのままに引き出させ、他者との関わりの中で、うまく自己表出していくスキルを教師と生徒でともに考えていくためにロール・プレイング的手法を取り入れた。自閉症・情緒障害特別支援学級で共に過ごす気の知れた仲間や教員で行うことはピア・サポートの形成に繋がると考えられ、更なる実践の積み重ねが必要である。

キーワード：中学校、自閉症・情緒障害特別支援学級、自立活動、自己表出機能、ロール・プレイング

I. はじめに

中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自・情特別支援学級）の設置数と在籍者数は、年々増加している（文科省、2013；文科省、2018）。特別支援学級は、異学年の児童生徒で構成され、特別支援学級に在籍する児童生徒が交流及び共同の学習先の通常の学級の授業に参加することから特別支援学級担任（以下、担任）は、特別支援学級で学籍のある児童生徒全員による集団指導の時間を設定することが困難であるとする（国立特別支援教育総合研究所、2014）。更に、自・情特別支援学級に在籍する児童生徒のうち、知的に遅れないものは約20%であり（国立特別支援教育総合研究所、2008）、そのために教育課程も相当の変更を余儀なくされる。このように中学校の自・情特別支援学級の生徒の実態は、障害の種類も程度も多様であり、自・情特別支援学級の授業に参加する生徒数も教科によって異なり、学級担任の学級経営に求められる課題は、依然として残ったままである。特に学級担任が生徒の障害の軽減に向けて全員参加の指導時間を確保し、指導していくかは共通の課題であり、その解決が望まれている。

本研究は、当該の中学校の教育課程に位置づけられていなかった自立活動の活動を作業学習の中に組み入れた指導を行い、全員参加の授業により生徒の障害の改善をはかる実践を試みたので報告する。そこで、まず、指導をどのように考えたかを述べ、次に実践の経過の一部を示し、最後にこうした試みに関する若干の討論をおこなう。

II. 中学校の自閉症・情緒障害特別学級における障害の軽減に向けての指導

(1) 背景

中学校の特別支援学級の教育課程は、学校によって特徴がある。本研究が対象としたのは、「自立活動」が設けられておらず、「作業学習」と「教科指導」等のみの自・情特別支援学級である。

特別支援学級担任の約3分の1は、経験年数が3年未満である（全国特別支援学級設置校長会、2013）。特に中学校の学級担任は1年交代で配置される場合もあり、生徒が入学した時と卒業時では学級担任が異なることは稀なことではない。このこともあり生徒への指導内容・方法の一貫性という点から恒常的に行える指導技法を模索したいと考えた。

(2) 実践の構想

以下の点を考慮し、実践を構想した。

1) 指導時間の確保

本研究が対象とした当該学級では、「作業学習」の時間が週4時間設けられ、この時間は、学級担任の裁量である程度、柔軟に内容が変更できるようになっている。校内の職員会議で、『この時間の一部を「自立活動」的な内容を扱う時間とし、これを本実践の時間に充てる。具体的には、作業を行うための基本的な態度を養うことをねらいとして、また、目指すべき姿をキャリア教育における人間形成、コミュニケーション力の育成という点にも考慮し、作業学習の時間の一部を利用し、月に1時間、「自立活動」のねらいを含め、生活に密着した柔軟な活動内容を組み入れること』が了承された。この内容を保護者に伝え、保護者の了解を得てから開始した。周囲の合意のもとに試み、倫理的問題等は発生しなかった。

2) 基本的な目標

ソーシャルスキルを取り上げ、社会生活や対人関係

¹⁾ 愛知教育大学名誉教授

を営んでいくために必要とされる技能が身につけていなかったり、知らなかったりするために友達関係や集団生活で不利を被っていると考えた。当該学級での全員参加の授業は、週4時間の作業学習があるものの週時間全体からみれば7分の1以下である。そこで、当該学級でソーシャルスキルを少しでも身につけさせたいと考えた。

3) 指導の方法

本実践では、教示やモデリングの手法ではなく、本人がこうしたいという気持ちやそのときの他者との関わりから素直に表出する思いを活かすアプローチを基本とした。「他者の存在を意識し、自分の意思を伝えよう」をテーマとする心理劇的要素を取り入れた。授業の展開は、前半の教示の部分をできるだけ少なくし、生徒たち自身が考えて活動することを大切にされた。「自分は楽しいのに相手が怒っているときどんなことばをかけたらいいか」、「誘いを上手に断るためには何を伝えたらよいか」等をロール・プレイング（心理劇）の中で体験させ、その都度、生徒の素直な自己表出によって生まれた疑問やソーシャルスキルに関する行動の理由や結果の見通しを丁寧に扱っていく。また、生徒同士が試行錯誤しながら、実際に経験してうまくいかなかった場面や日常でありそうな場面、社会で犯罪に巻き込まれないために知っておくべき場面等を取り上げ、生徒同士で意見を伝えあい、役割交代をしながら進めた。細かなスキルの定着と般化に重きを置くのではなく、ソーシャルスキルを含んだロール・プレイング（心理劇）を通して自己表出技能の向上を目指した。

心理劇は、日本心理劇学会によるとロール・プレイング等を用いて行う治療的、教育的集団技法の総称である。高良（2010）は、心理劇の意味するところは広く、ロール・プレイングと心理劇の区別化はきわめて曖昧であり、心理劇は、監督・補助自我・演者・観客・舞台の5つの構造からなるが、構造は弱く、ときに監督が中に入って補助自我の役割を執り、観客の出入りの自由度も高いとする。ロール・プレイングの目的は、一般的に「学ぶ、気付く、治す」ことにあり、心理劇は教育領域で発展してきた経緯から「学び」を基本としていると捉え、今回の実践は、高良（2010）の指摘も踏まえ、ロール・プレイング（心理劇）とし、どちらの要素も含めることとした。それは、学ぶだけでなく気付くことができるように授業展開を組み、心理劇の要素もあり、構成は5つの要素に割り振らず、自由度が高く、ロール・プレイングの要素も強いからである。

Ⅲ. 指導計画の概要

(1) 対象者の概要

対象は、X県Y市の公立中学校の自閉症・情緒障害学級に在籍する3年生の男子、6名である。表1に対象者の概要を示した。対象者の診断は、様々であるが、発達障害の診断基準が改訂されたことから本研究の生徒は、自閉症スペクトラムの範疇にあるとした。

(2) 実施の概要

当初、原則として月1回の割合で行うこととした。諸般の事情により年間で6回の実践となった。指導者は現学級担任と旧学級担任であり、監督者を務めた。

(3) 配慮事項

- ① 活動への参加は強制しない。
- ② 監督者は、スキルの教え込みはせず、「～をしないさい」と指示しない。
- ③ 自己評価は素直に答えるように伝える。
- ④ 記述式の振り返りシートは、生徒が書くのを嫌がった場合、監督者が聞き取って記入する。
- ⑤ 違う考えも受け入れるように監督者は率先して違う意見を共有し、考える機会を与える。予想外な発言も生徒の気持ちとして受け止める。
- ⑥ 行動特性から生じる批判的・不適切な発言でもそれを叱らず様々な方向からアプローチする。

(4) 授業の評価

指導者のフィードバック資料とするために生徒に自発性、表現力、社会性、自己抑制の4つの視点から5段階評定による自己評価をさせた。

Ⅳ. 指導の実際

ここでは、1) 指導者から見た毎回の様子、2) 授業の会話場面の分析を示す。AとDを取り上げたのは、療育手帳のC判定を受けており、知的な遅れのある生徒とない生徒とのやり取りを分析するためである。

(1) 指導者から見た毎回の様子の概要

- 1) 6月: 「場面や表情から相手の気持ちを読みとろう」

ロール・プレイング的手法に生徒たちは前向きで演技も恥ずかしがらずに楽しんでいった。ワークシートに表情シールを貼ることで、誰がどんな気持ちか一目瞭然でわかり、意図的な役割を割り振ったロール・プレイングの手法が実施できた。Bには授業に少しでも参加させ、普段では感情がパニックになるところを落ち着いて気持ちをことばにするために気心の知れたAとペアで組むことを増やし、できるだけ日常生活や経験したことのある事柄をテーマにした。

- 2) 7月: 「誘いを受け入れたり断ったりしよう」

ウォームアップに時間がかかった。前回より、全体的に会話が続くようになった。誘ったり・誘われた

り、断ったり・断られたりする経験が不足しているようだった。断ることで犯罪から自分を守る方法や断った後の成功体験を積んでいく必要がある。「友達だからいいだろう?」ということばにどう答えるのか、「友達」の価値観も一緒に考えさせたが、身近な仲の良い友達からの誘いを断ることは難しかったようだ。

3) 9月:「他者との折り合いをつけよう」

テーマは、「オリジナル給食を作ろう」である。監督者はバランスを考え、C・DのグループとA・E・Fのグループに分けた。二人グループでは、Dは集中力が切れてしまいがちで、前半は一人の世界に入っている。CはDが置いたおかずを見て、前半はそれを受け入れながら、自分に対してバランスやデザートについてどうしようか呟いていた。

後半ではCがDに少しずつ自分の意思を投げかけ始め、給食のネーミングを考えるときは、Dが案を出し、Cがその案に対しての意見を言い、一体感が生まれてきた。Cは意見を伝えるときにDの名前を呼ぶようになった。全て活動が終わった時、Cは笑顔でDにハイタッチを求め、自然にDはそれに応えた。三人グループでは、A・Fの2人から始まった。Fが黙ってうつむいてピリピリしており、Aは恐る恐る話しかけていた。協力しようと思っていない相手にどう話しかけるか、担任が具体的に提案の仕方を教えた。二つのカードを見せてどちらが好きか尋ねたり、まずは自分の好きな給食を個々で作ろうとしたり、Aの周りを気に掛けるよい面が発揮できる活動となった。Eが加わり、その後も担任が折り合いをつける方法をいくつか提案して、3人の一番好きな食べ物が1つずつ入った給食ができた。グループワークでは他者との折り合いの

とに課題を進めることは、苦手であった。

4) 11月と12月:「自分ってどんな人」

シェアリングは、「相手のよいところとその理由を伝える」という内容である。お互いが他者の存在を意識し、表情を見て話ができるよう囲む形で座席を配置した。書いた方が自分の意思を整理して表現できるD、全くワークシートには書かずに発表の際に自分の意思を語るE、ワークシートに書かれてあっても別の事柄を話し出すA、書き方を忠実に守りしっかりとワークシートに書き、それを読み上げるC、普段は怒ったような口調で話しても、自分の思いは素直で優しいことばで表現するBの特性が現れる活動となった。

5) 1月:「困った時に困ったことを伝えよう」

授業の始めに、生徒たちに「今まで困ったことは何かある?」と尋ねると、ほとんどの生徒が「困った場面が思いつかない」、「困ったことがない」と即答した。同じ学級の仲間や身近にいる彼らのことを知っている大人は、自然に困らないように支援したり、声を掛けたりすることが多いために生徒たちが困ることは少ないのかもしれない。今回は、まだ知らない人や社会で働く駅員、店員などに話しかけることを設定した。受験も近いので、新しい高校生活を意識した内容を組み込んだ。特に、いつもパターンのように会話をするDに、いつもとは異なる状況でのロール・プレイングの手法を実践した。

(2) 会話場面

1) 6月の「ジェットコースターに乗って水がかかった場面

i) AとDのロールプレイング(心理劇)

表1 対象者の概要

	診断名・手帳・行動特徴
A	自閉症。療育手帳C判定。精神障害者保健福祉手帳2級。ことばづかいは丁寧で思いやりもある優しい。全く悪気なく人を傷つけることを言う。言いたいことより他のことが気になる。何でも交流学級の仲間と同じがよいと思っている。人と関わりたい気持ちが強い。
B	高機能自閉症。精神障害者保健福祉手帳1級。行事等人が集まる場所を嫌い、限られた人としか話さない。Aとは小学校から仲良しで、唯一気兼ねなく話せる。不登校傾向がある。外に出ず、生活の実践経験が少ない。怒りや悲しみのコントロールができず、怒ったような口調で話したり、泣いたりすることが多々あったが、3年生になり落ち着いてきた。
C	高機能自閉症。固まると何を言っても動かない。大きな音や騒がしい環境が苦手である。特別支援学級の慣れた仲間には明るく自分から話しかけられる。交流学級の仲間から話しかけられても答えられないことが多い。文句やマイナス発言が多いが、やるときはやる。
D	自閉症。療育手帳C判定。フラッシュバックがよくある。周りの目を気にせず、突拍子もない行動をする。絵を描くことが好きで、電車などを精密に描く。同じことを繰り返し話すことが多い。普段から台本を読んでいるかのように話す。パターンは頭にあって場面によって行動できるが、感情が伴っていない。
E	知的発達に遅れのないアスペルガー症候群。3年生から交流学級でほとんどの授業を受け、それに抵抗も感じていない。落ち着かないときは、教室の中を回ったり、手を顔の前でひらひらさせたりする。書くことを嫌う。自分の行動は棚に上げ、他者を批判する。
F	9月から転入した。医療機関にはかかっておらず、診断名はない。本実践には9月、1月の2度だけ参加したのみである。

Aが感情を表し, その感情に応じてDがことばをかけて会話する場面である。

監督者「Dくん, Aくんどんな反応してた?」
C「全然反応してない」
 A「(アトラクションの動きの話をし始める)」
 監督者「(Dくんに対して) どういう反応してた? Aくんの顔」
D「わかんなかった」
 監督者「わかんなかったね。Bくん, どういう顔してた? Aくん」
B「ふつう」
 監督者「ふつうだったね」
A「僕的には驚いてたなあと思ってたんだけど」
 担任「僕的にはね」
 監督者「本当, 僕的にはね。でもちょっと伝わらなかったんだよなあ」
 B「Aくん, 感情の表し方がおかしいんだ」
 A「感情の表し方が…」
 監督者「もう一回やってみる?」
 A「うん, わかった。だったら今度は, 別のペアで。今度は, 役をかえてみようか。」

Aは自分では驚いた表情を意識して演じているつもりだった。Aは劇をやりたいという意欲が強く, 日頃から積極的に前に出ることを好み, 自分がみんなの代表となる自信にも満ちている。Aは役割交代を望み, 相手の表情を読み取る側をやってみたくて提案した。役割交代を終え, 再びAは挑戦した。監督者はAにEの顔に注目するよう先に伝えて劇を始めた。

ii) AとEのロールプレイング (心理劇)

(アトラクションの動きや方向にこだわるAとE)
(Eがにこっと笑う)
 A「Eくん…? どしたの?」
 E「ああ」
 監督者「(会話を) 続けて, 続けて」
 担任「(Aに) Eくんの顔見てよ?」
 監督者「(Aが表情を理解していないと判断し) ストップ! (Aに) 今Eくんどう顔してる?」
 A「(自分の思う驚いた演技をする)」
 監督者「あなたは演技しなくていいの。どっち? どんな顔してる?」
A「ちょっと始めとは変わってる…怖がってる」
 監督者・担任「怖がってる? ほんと?」
A「怖がってないか, おびえてる?」
 監督者「おびえてる? ほんと? みんなどう思った?」
A「だって (Eくん) 無表情だから」
 監督者「Eくんの顔見てどう思った, Bくん? 怖がってる?」
B「そんな感じはしない」
 監督者「しないね。Dくんどんな顔, Eくん」
 担任「あの (黒板に書かれている) 6個の中で」

E (会話をはさんでくる)「夏はすずしくていいなあ」
D「喜び」
 監督者「そう, 喜びだよねえ」
A「喜んでるの?」
 監督者「喜んでるの。それに対して, Aくんじゃあ声かける。喜んでるEくんに。よーいどん」
 A「Eくん, 大丈夫だった?」
 C「喜んでる人なのに…」
 E「こんくらい (水がかかることは), このアトラクションに乗りゃ, ふつうよ, ふつう」
 監督者「続けて続けて, Eくんの喜びを倍増するには?」
 A「ほんとにあれはすごかったね」
 E「うん。何度乗ってもいいね, ありゃ。特に夏場は最高だ, 今日も。まあ冬場はダメだけどね。冬場にやりたかったら寒くて寒くてまあたまらん」
 A「こういう風に急降下してる時…」
 E「まあ, ああいうのは好きだからね」
 A「絶叫系好きなんだ?」
 E「うん。まあ度をこえてなきゃね」(ここで打ち切る)

Eは, 水がかかった後にこっと笑ったが, Aは「どしたの?」と不安そうに会話をし始めた。仲間と表情を確認した後, 「喜んでるの?」と初めて気付いた。その後もしくは納得できず, 不安げに会話していたが, 「Eくんの喜びを倍増するには?」という監督者の問いから流れを変化させていった。

iii) Bとみんな

6月の修学旅行でみんなでジェットコースターに乗った場面である。Bは水がかかったことに怒りのコントロールができず, 暴言を吐き, しばらく怒りが収まらなかったという担任からエピソードを聞き, Bの心中や, 周りがどう対応したらよいかを再現してみた。Bはその場面を再現すると, 自然と怒りや嫌悪を再現しているような声の調子や友達とテンポのよい掛け合いを続けることができた。

(水がかかった)
 B「もう二度と来たくない」
 監督者「これのセリフに対して何ていうの?」
 D「楽しいよ」
 C「な, な!」
 監督者「余計怒ってるよ」
 B「全然楽しくなかったね!」
 D「みんなで一緒に乗った方がいいよ, 楽しいよ」
 B「うるさい」
 監督者「ほら, どうするどうする」
 D「…みんなと一緒にアトラクション…」
 C「だからさ!! 怒り倍増してんじゃないの?」
 担任「じゃあ, Cくんだったらどうする?」
 C「わかんないもん。怒ってるときはあんまりしゃべ

りかけない

監督者・担任「ああ、それもありかもね」

怒っているBにCは「怒っているときはあんまりしゃべりかけない」とこれまでに学んできたスキルをみんなに伝えることができた。

(Bが当時の状況を思い出して整理し始める。一中略一)

B「正直に言うと…冷たい水やだ。水がかかってくるの」

監督者「よし、この続きAくん、はい、声かけて」

A「Bくん、今度別の場所に行くか…もうちょい別のことする？」

B(くい気味)「もう行きたくないね!」

監督者「別のことする?だって」

B「別のことするだって?もうここには行かない」

C「またなんか…」

監督者「別のことするもいいかもしれんね」

B「もうしたくない」

監督者「もうしたくない、はい、Cくんどうする?」

B「もういいって!」(笑いながら)

A「Cくん!」

E「ほんじゃあ明日はディズニーシーへ行こうか?」

(もっと水がかかると盛り上がり、だめだだめだとみんなで笑う)(その後、怒っている人にこんな風に話しかけたらどうか、と監督者がいくつか提案する)

D「なんでBくんは楽しくないんだろう?」

監督者「それはねえ、じゃあなんでDくんが楽しいんだと一緒になっちゃう」

A「まあ、個人差っていうものだね」

Bが当時の状況を思い出して整理し始めたとき、監督者はBの話したことばを繰り返したり、うなづいたりした。Bは「正直に言うと…」と自分の気持ちを吐露した。前回は、怒りのコントロールが難しくできなかったが、この場面では安心して友達とのやりとりを楽しめたようだった。一方、Dは劇が終わって「なんでBくんは楽しくないんだろう」と監督者に呟いた。Dは、楽しくない人にどんなことばをかけるか、という考えまでは至らなかったが、楽しくない人がいるということは気付くことができた。

2) 7月の「Dが嫌いなデザートを食べようとAが誘う場面」

Dはこの授業を受ける前に同じような場面を経験していたが、そのときには自分の意思を言えず、相手の言うとおりに従っていた。そこで今回もう一度再現することにした。以下が前半のやりとりである。

A「おいでー。(指さす)ほら、おいしいものがいっぱいでしょー。何がこれ食べたい?」

D「食べません」

A「一応これ、デザートコーナー」

D「食べませんよ」

A「食べないの?ここ最近話題のお店だよ」

D「(くい気味)断ります」

A「特にホットケーキ…」

D「断ります」

A「今キャンペーン中なんだよねえ」

D「ホットケーキだっても、チョコが乗ってるから食べませんよ」

A「ええーだったらイチゴのムースケーキはどう?ほら」

D「食べません!(ゆっくり)」

A「食べない?なんだよー」

Aの誘いにDは「食べませんよ!」や「断ります!」を繰り返した。前回の課題であった自分の意思は伝えることができた。Aは「食べない?なんだよー」と言ってすねてしまった。監督者は一旦会話を止めて、「Dくん、『食べません!』って言ったら、『なんだよー』ってAくん落ち込み始めちゃったけど。どうしょっかなー」とDに問いかけた。その後、Dは小さい声で独り言を言い、悩んでいる変化が見られた。以下が後半の会話である。

A「別の店にしよ(方向を変えて歩き出す)」

(DもAに付いていく)

監督者「ここにもデザートいっぱい並んでるーはい、どうぞ」

D「(小さい声で)仕方ありませんね。ドーナッツあるし、ドーナッツ…」

C「自分で断るっていったんだよ」

監督者「ドーナッツあるよって、はい。Aくん、誘って」

A「ドーナッツではなく、オムライスでも食べる?」

D「いいねー」

C「ああーデザートが食べたいのに、そんなこと言ってる」

D「ああーAくんがデザート食べて俺が…」

A「げ、お金がない」

監督者「え、何て言ったDくん?」

D「Aくんがデザート食べる、俺が他の物食べる」

監督者「おぉー!」

A「おぉー、ここにお勧めのオムライスがあるよ。」

D「おぉー」

A「ここには巨大ホットケーキもあるから」

D「おぉー、いいなー、行こうか」

Dは、前半ははっきりと強い口調で断っていたが、後半からは口調も優しくなった。そして「Aくんはデザート食べる、俺が他の物食べる」と自分の中で妥協案を探り、伝えた。Cの合間の発言は、場面の趣旨を理解し、二人の会話をじっくり聞いていることを示すものである。一見否定的にも捉えられるが、劇終了後

に, Cに観客として二人の劇はどうだったかを聞くと「It's very good!」と笑顔を見せた。Cの発言は助言であるとも捉えられる。Cは批判的で, 否定的な言い回しになってしまうが, 人の話をよく聞いて授業に参加する意欲もあり, 授業で経験するごとに相手を認めるような肯定的な発言も増えている。

3) 11月, 12月

AがBのよいところを発表する場面で, 始めは「Bくん」といって心がホカホカあつたかくなるんだよね。」「Bくんはゲームが得意っていうところかな。」と話したが, その後最近遊んでいないという話や2人でラーメンを食べに出掛けた話をした。するとCが「結局何が言いたいかわからないんだって。伝わってこないのよ。」と言う。以下はその続きである。

C「だからわかんないのよ。…伝わってこないのよ」
 E「おっしゃるとおり。Aくんの言い方について悪口を言わせてもうなら」
 監督者「ちょっと待って…あのね(遮ったが, Eは同時に伝えきる)」
 E「全部主観だからちょっとわかりにくいってのがある」
 監督者「あのね, Eくん(冷静に)今日はいいところを言っていくので…」
 A「ちょっと…」
 監督者「じゃあ, Eくんがフォローして。Cくんがわかるように, 今の話をまとめると…?」
 A「ちょっと…」
 監督者・担任「(Aに)(何も言わなくて)いいよ」
 E「Bくんてのはようは…」
 監督者「Aくんの意見をまとめるだけね」
 E「…あれ」
 B「忘れるの? 何? (笑)」
 E「クッションは…違うな。」
 C「クッション?」
 担任「毛布とか?」
 E「どっちかと言うと, 発泡スチロールみたいな…」
 担任「発泡スチロール?」
 C「だめだ, 全然発想ができなくなってきた」
 E「まあ, クッションでいいや」
 監督者「クッションのように…?」
 E「やあらかいんだ」
 監督者「(Cに) やあらかいんだって。心をこう, 包んでくれるような。あつたかい…」
 E「ようはそういうことが言いたいんだよね?」

Cは, 「わからない」という自分の意思を全員に伝えることができた。EはCに同意してAを批判しようとする。いつもなら, Eは誰かを批判して終わってしまうことが多い。言語性コミュニケーション能力が高いEに対して監督者は「じゃあ, Eくんがフォローして。Cくんがわかるように, 今の話をまとめると…?」

とEにAの言いたいことを代弁する役割を託した。Eは自分なりにうまくまとめたつもりで意思を示しが, Cがそれに納得できない様子を見てEは自身の言い方を振り返った。そして自分の特性に気付いて, Aに寄り添うことができた。

4) 1月

新しい高校へ行く途中に, 通学用バックを電車に忘れてしまって困っている場面である。しかし, 駅員が不在で, 乗客の大人がベンチに座っているだけである。駅員に尋ねられずに, 困ったDとスクールサポーター T3の会話の前半を示す。

D「ピンポン」(インターホンを押す)
 担任「ただいま取り込んでいますので, しばらくお待ちください。」
 監督者「あれがないと, 学校に行けない…」
 D「途方に暮れた。今, 途方に暮れていますよ」
 (Dは黙ってうつむく)
 担任「どうしたらいい? アドバイスない?」
 C「永遠に待つしかないよ, その車両が来るまで待たなきゃ」
 E「なんかタクシーとかないかな」
 C「お金があのか(通学用)バックの中に入ってるかもしれないよ」
 担任「ここに大人の人がいるよ。優しそうなお大人の方が座ってるわ」
 D「(迷いながら) すみませんが, すみませんが, 教えてください」
 T3「はい」
 D「〇〇駅から, △△特別支援学校へ名鉄▼▼線に乗って, 〇〇駅から乗りました。その電車は…(電車の話をし出す)」
 E「いいから本題にはいりゃあ」
 (Dはまだ電車の話続ける)
 E「いいから本題にはいりゃあ」
 担任「もうすぐ電車来ちゃって, お客さん乗りそうですよ」
 T3「次の電車で私行かなきゃいけないんだけど何かなあ?」
 監督者「急いで急いで」
 D「その電車に通学用バックを…(忘れました)」
 T3「大変だね」
 D「忘れ物しました」
 T3「どうしよう, 駅員さんもいないみたいだし。インターホン押してみた?」
 (Dは無言でインターホンの場所へ行く)
 監督者「そのままいっちゃうの?!」

Dは初めインターホンの会話を終えて, 固まってしまった。監督者はDの気持ちを汲み取り「あれがないと, 学校に行けない…」とことばを添えた。すると自分の中の知っているパターンではなく, 駅員が不在と

いう不測の事態に思わず、「途方に暮れていますよ」と自分の状況をことばで説明し始めた。その後黙ってうつむいてしまった。担任は「どうしたらいい？アドバイスない？」と周りの生徒たちに問いかけた。近くに大人のお客さんが一人いることは設定の時点で全体に話してあったが、CやEは自分の考えた案を出したが、大人に聞くという案は出てこなかった。担任が「ここに大人の人がいるよ。優しそうなる大人の人が座ってるわ」と再度状況をことばで示すと、Dは「すみません」と話しかけることができた。Dは電車が好きで詳しいので、その電車が何時発で何線で…という話が続く。近くの大人に話しかけるところからDの生の会話が始まっていった。さらに、担任が「もうすぐ電車来ちゃって、お客さん乗りそっだよ」、T3が「次の電車で私行かなきゃいけないんだけど何かなあ？」、そして監督者が「急いで急いで」と大人たちが「もうすぐ電車が来る」という環境をつくり、一層現実感を引き立てた。EやCもこの劇に引き込まれ、次第にDにアドバイスを伝え始める。後半の会話を示す。

T3「インターホンどうだった？」
 D「だめでした」
 T3「どっかに連絡してみようか。どこに連絡したらいいかな？」
 D「…」
 E「学校じゃない？」
 D「学校に」
 T3「学校に連絡してみようか」
 D「052…」
 T3「じゃあ、名前教えてくれるかな？」
 D「〇〇市の、(と言って自分の住所を言い始める)」
 監督者「あれ、名前が(住所)？」
 (DはT3の袖に触れる)
 T3「住所じゃなくて、名前を教えて」
 D「〇〇〇〇です」(名前を言う)
 T3「はい、わかりました。じゃあ学校の方に連絡しておきますね」
 D「はい。ありがとうございます」
 (この後、電話かけた後にどうなるか見通しを監督者が話す)
 監督者「みなさん、どうでしたかDくん」
 C「頑張りまくってたよ」
 監督者「頑張りまくってたね」
 E「あの、もう一回インターホン押しに行きたいなら、もう一回確認しに行きます、とか(相手に)言った方がいい」
 T3「どっかに連絡してみようか。どこに連絡したらいいかな？」
 監督者「途中でいなくなったら、あれ？ってなっちゃうね。Aくんどうだった？」
 A「(よく考えてから)せめて住所言うんだったら〇

〇市くらいで」

監督者「ほんと？住所聞いてないからね？」

担任「お客さんの方はどうでしたか？」

監督者「(Dに)Dくんの印象聞いてみよっか？」

T3「最初は何を言っているのかわからない感じで、何に困っているかわからなかったから…」

C「最初から本題に入るといいよね」

T3「そうだね。電車の特徴じゃなくて、何に困っているかっていうのを最初に言ってもらった方がわかりやすかったかな」

DはT3との経験したことの無い問いに、答えを必死に考えているのがわかる。質問と答えが合わず、途中でT3の袖を軽く触れたが、会話の最初と最後はきちんと言うことができ、CやEは温かいことばをDに掛けることができた。Dも彼らの方を向いて、うなづいてそのことばを聞いていた。

VII. 考察

本研究は、中学校の自・情特別支援学級で生徒自身の行動特性や独自の表現方法をありのままに引き出させ、他者との関わりの中で、うまく自己表出していくスキルを教師と生徒でともに考えていくためにロール・プレイング的手法を取り入れた実践を試みた。以下、若干の考察を行う。

(1) ロール・プレイング的手法について

高原(2010)は、発達障害児・者への心理劇を適用する意味を表現の場、社会性向上の場、集団療法の場を挙げている。今回の対象者のユニークな情動・認知の表現は、可能な表現の場、意欲を高め、社会との接点をつけ、日常生活に良い変化をもたらす社会性向上の場、同じような症状をもつ仲間と理解してくれる人の存在が個人を安心させ、かつ成長させ、自分への気づきを促すピア・サポートとしての集団療法の場となったのではないかと考える。

生徒は、ロール・プレイング的手法において監督者や仲間たちの指摘や助言でことば・表情・身振り手振り・しぐさ等を介した自己表出を意識化し、その幅を広げることができた。生徒自身も自分では気付いていない自分独自の感じ方や表現方法を、実際に行動して仲間と共有し合うことによりお互いに気付くことができた。1月には周りの観客が劇に引き込まれ、仲間の行動をじっくり観察し、時には自由に助言を入れる様子も見られた。そして、マイナスのことばを言ったり、批判しなくなった。失敗してもやり直して成功体験を積み重ねられることなどの要素も、生徒たちの行動面や心理面を変化させていったものと考えられる。

知的に遅れがない生徒の場合には、日頃から直接的に支援されることを嫌う一方で、ソーシャルスキルが身につけていない生徒もいる。ことばや絵では理解で

きるが、実際には難しい。それは、できなかった自分を認めたくなかったり、うまくいった経験が少なかったりすることが関係していると考える。例えば1月、生徒たちに「今までどんな困ったことがあった？」と聞いても、大半は「困ったことはない。」と言い切り、困ったことはいけないことであり、できないことはいけないことという考えが生徒たちの中に少なからずあるようだ。困っているのにそうではないと思ひ込むという行動面と心理面のズレが、ロール・プレイング的手法を行うことによって顕在化し、みんなで考えていくことで少しずつ自分の姿を客観的に見ることができるようになったと思われる。

ロール・プレイング的手法は、会話の中で他者を意識してその場に合った対応を考えられることに意味がある。特にDにおいては心理的な変化が見られた。

シェアリングも同様である。会話が交錯してあらゆる方向から投げかけ、受け取っている。どの意見も尊重されるべきであり、答えはない。誰が何を言うかわからない他者の意見を聞いて、自己に反響することが自分の気付きに繋がる。今回の授業で仲間のよいところをシェアリングし、自分はどう見られているかを知り、他者からほめられ、他者との関係を振り返ることができた。不登校傾向のあるBに、Eは「(Bくんのよいところは) 意志が強いところ。いつも欠席しているけど、(今日) 学校に来れるということは、学校に来る意志があるってことだ。」と話し、自分を振り返る。「行けるってのはすごいよ。ほくなんか一時期何があってもずっと家で寝とったことがあったし。特にどこも悪くないのに。すげえよ、Bくん」と伝えた。Bはとてもうれしそうな顔をしていた。BはEのことばで自己肯定感が高まり、Eは自身のことばで自己を振り返り、気持ちを正した。シェアリングは、ことばのかけ合いという行動面に加えて、心理面でのあらゆる方向からの効果も期待できるものと考ええる。

グループワークやシェアリングから集団で話すためのスキル(提案・受容・妥協・同意・決定・選択・拒否等)を学べることが示された。そのスキルによって自己表出の幅も広がった。折り合いをつけ、意見を1つにしなければならないことは生徒には困難なことだったが、独自ルールを譲歩したり、譲れない自分の意思に気付いたりする様子が見られた。生徒は、学校行事や本人が希望する各教科の授業は交流学級で過ごす。例えば、修学旅行の班分散の行き先を決めるとき、体育祭の競技、各教科でのグループワーク、学級活動などでは、少なからず不安を抱えて仲間と過ごすことが多い。自分の意見に不安を感じ、黙ってしまうこともある。今回の経験を繰り返し、うまくいったこと、うまくいかないことの軋轢を感じながら、長期的な視点計画していけば効果は期待できると考える。

(2) 知的な面で遅れが認められる生徒への指導

Dには、複数でシェアリングして誰に言っていることばか捉えにくく、反応しにくい面がみられた。自分が発表する発信の機会を設けた上での自分の意思表示や、他者の誰かから自分に向けて発表される相手の発信的になった場合のみ反応できるが、第三者としてのシェアリングに参加することは難しかった。監督者が意図的に意識を全体に向けられるような発問をDに行うことで、集中力を繋いだり、周りの生徒たち自身が気付いてうまくDを取り込んでいけるようなことばをかけることができるようになってお互いがより成長できるのではないかと考える。

Aは全6回とも自己評価を全て5としていた。具体的な活動時のAの言動から、明らかに心理面も行動面も5に該当しないと考えられるが、評価の問の意味を確認した上でも同じ結果であった。自分はよくできている、よくできているはずなんだと思いたいのか、思うようにいかなかった自分を認めたくないのかは明らかではない。しかし、自己評価が高い一方、自分のよいところを考える際に「短所ばかりしか思いつかない」と涙ぐんで怒りさへ表していた。現実の自分となりたい自分の差で苦しんでいるものと推察される。自分の特性に気付くことには効を奏したかもしれないが、それを理解し、それに合う自己表出の方法で意思を伝えるまでには至らなかった。生徒自身が発達障害を理解し、自分にはどのような手助けが必要であるかを考え、自分で伝える力を育てる指導が必要である。できないことのみを指摘し、自己肯定感を失うような指導ではなく、自分のありのままを受け入れて自分の意思が伝えられるようになったり、困ったときに他者に伝えられる方法を身につけたりするため授業展開が課題である。

(3) ソーシャルスキルトレーニングと心理的なアプローチの融合

高原(2010)は、ソーシャルスキルトレーニングでは、現実の場面での適応行動に至るまでが目標とされるが、心理劇におけるロール・プレイングでは、「行動が可能になること」を目的とするのではなく、「気持ちの表現」、すなわち、劇化やシェアリングの場で自分の悩みを周りに伝え、それを具体的に表現できたことに意味があり、複数の他人の顔色や声を認識しながら、流動していく場面(人間関係)の本態を把握し、最も適切に自分が関わり合ってタイミングをはかり、行動することが求められると述べている。

今回は、他者とのロール・プレイング的手法やグループワーク、シェアリングを通して、社会で生きていくためにやってよいこと、やってはいけないことなどの判断を心理的に守られた安全な場所で体験し、行動面と心理面の双方にアプローチした。

1) ロールプレイ (心理劇)

心理劇の流れは、劇化の次にシェアリングの時間を設けた。参加者の気持ちを共有し合い、イメージを共有したことを確認する意味もある。今回でもロールプレイ (心理劇) が終わった後、監督者は生徒たちから自分が演じた役割、一緒に演じた相手の役割、観客であれば客観的に演じた仲間の役割について、よかったことやアドバイスを共有してきた。監督者はどんな意見も、建設的な意見として発信し直して、伝える役割を担った。6月にAが役割交代を求めて再度挑戦しようとしたのは、考えてわからなければ、仲間がどうやって表現をするか見てみようと考えたのだと推測する。Aだけでなく、他の生徒たちも1月のロールプレイ時には、仲間のロールプレイ (心理劇) をじっくり観察し、時には自由に助言を入れる様子も見られるようになった。心理劇のもつ、心理的に守られた安全な場所であること、「今ここで」の気持ちを表現し、他者に自分を理解してもらい、心の安定や具体的な解決に至る道を探り、場合によっては解決までに至る過程を体験できること、失敗してもやり直して成功体験を積み重ねられることなどの心理劇的要素が、生徒たちの行動面や心理面を変化させていったのだと考える。

2) グループワーク

折り合いをつけ、意見を1つにしなければならないことは生徒にはとても困難なことである。Aの心理的負担は少なからずあったであろう。しかし、うまくいかないことを恐れている、自分の意思を伝えることに臆病になり、交流学級でも彼らは少なからず、自分の意見に不安を感じ、黙ってしまうことが多いと考える。こうした経験を繰り返し、うまくいかないことも経験して、軋轢を感じながら長期的な視点で効果は期待できると考える。今回も生徒Fが周りを責めるような発言をしても、AとEは以前なら怒ったり、逃げたりしていたが、落ち着いて対応することができた。

3) シェアリング

この取り上げた場面では、会話が交錯してあらゆる方向から投げかけ、受け取っていることがわかる。それぞれ受け取った個々に効果が見られた。Cは、「わからない」と言う自分の意思を全員に伝えることができた。Aは心理面からすると、自分の意思をBに向けて言っていたであろうが、行動面からすると全員に発信しているというところに面白さが見られる。CやEのことはを受けて、AはBだけに向けられていた意識が全体へと広げることができた。また、EはCに同意してAを批判しようとするが、Aを助ける重要な役割を託された。しかし、Cが納得できない様子を見て、自分のことばについても振り返る。いつもなら、誰かを批判して終わってしまう会話が、自分がAの補助自我のような役割を負うことで、自分の特性に気付いて繋げることができた。シェアリングにも心理劇的な

要素を十分取り入れて、自己と向き合いながら他者との関係をつくるのに有効な技法ではないかと考える。

VIII. おわりに

今回は、中学校自・情特別支援学級の自閉症スペクトラム児に自己表出スキル技能の指導を試みた。学習指導要領の自立活動の内容である「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」を包括的に取り入れた授業実践を行った。中学校の特別支援学級においては卒業に向かって自立活動の時間で行う指導はとても重要であり、系統的に行うことでキャリア教育の柱となっていく。自信を失った過去の出来事、うまくいかない日常の交流学級の仲間との会話、未来への不安を、今欲しいスキルと成功するイメージが同時に得られる心理劇は、思春期の二次的な障害にも明るい兆しをもたらすと思われる。

文 献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究 (平成24年度～25年度) 研究成果報告書
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 平成19年度課題別研究「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する」研究成果報告書
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013) 特別支援教育資料 (平成24年度)
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018) 特別支援教育資料 (平成29年度)
- 5) 高原朗子 (2010) 発達障害児・者施設におけるロール・プレイング 臨床心理学, 10, 359-364.
- 6) 高原朗子 (2012) 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
- 7) 高良 聖 (2010) ロール・プレイングと心理劇, その比較的検討 臨床心理学, 10, 341-347.
- 8) 都築繁幸・山口歩美・渡邊桃子・安田琴美・井上茉莉花・宮里早百合 (2009) 広汎性発達障害児の集団心理劇の試み - 1泊2日の合宿を通して - 障害者教育・福祉学研究, 5, 77-83.
- 9) 山口歩美, 都築繁幸 (2010) 高機能広汎性発達障害児に対する心理劇の試み (2) 障害者教育・福祉学研究, 6, 47-62.
- 10) 全国特別支援学級設置校長会 (2013) 平成24年度全国調査報告書