

## 通級指導教室の自閉症スペクトラム児に対する 童話を題材とした心理劇の適用

長 田 洋 一 (盛岡大学文学部)  
都 築 繁 幸 (東京通信大学人間福祉学部)<sup>1)</sup>

**要約** 通級指導教室の自立活動の授業で童話を題材とした心理劇(以下、心理劇)を行い、通常の学級で級友や集団との関わりに改善が見られるかどうかを検討した。対象は自閉症スペクトラム児の範疇に含まれる9歳男子、2名である。一人は、積極・奇異群に属するタイプであり(A児)、他の一人は、受動群に属するタイプである(B児)。心理劇は、童話をういて半年間に12回実施した。両児の変容過程を心理劇場面の行動と通常の学級の担任による対人関係の評価と行動観察から検討した。その結果、心理劇場面でA児は素直に自己表現ができ、また主役を演じたことで満足感が得られ、そのことが自信につながった。B児は役の視点から演技をし、A児に仲間意識を持つようになった。通常の学級でA児は集団活動への参加意欲が増し、嘘をつく回数が減少した。B児は級友の誰にでも応じるようになった。学級担任の評価では、両児とも「自分自身に関すること」が有意に上昇した。これらの結果より、心理劇が積極・奇異群の自閉症スペクトラム児には主役が与えられ、演じることが満足感につながることで、受動群の自閉症スペクトラム児には他者と関わるのが教室での人間関係のリハーサルに影響をあたえるのではないかと推察された。

**キーワード**: 心理劇, 通級指導教室, 童話, 自閉症スペクトラム児, 自立活動

### I. 問題と目的

心理劇(サイコドラマ)は、モレノが1921年にウィーンの自発性劇場で始めた集団精神療法である(高良, 2013)。1990年代より高原朗子が心理劇を福祉の場に取り入れ、福祉施設で重度な自閉性障害者に適用され始めた。その後、施設外の療育キャンプ等でADHD児にも適用されるようになったが、心理劇が最初に医療サイドで適用されたこともあり、学校教育場面で広く活用されるまでには至っていない(都築・長田, 2017)。

心理劇は、一般的には台本や取り決めがない状態で場が進行していく(高原, 2009)。その一方、筋書きのある心理劇の実践例もある。高良ら(1984)は心理劇を施行する中で患者が「即興性」に著しい不安、緊張を示したことに注目し、安全で適切な技法として筋が知られて親しみのある「童話」を用いた。入院中の統合失調症患者に「赤ずきんちゃん」、「桃太郎」等の台本を利用し、基本スタイルを変形させて心理劇を16回試み、8名中6名に自発性の回復や獲得が認められたことを報告している。小学生の自閉症スペクトラム児(以下、ASD児)に実践した事例がある。工藤(1996)は、人との関わりを育てることをねらいとして特別支援学校の児童にストーリーに合わせて「水戸黄門」を役割交代法によって演じさせたところ、1か月後に児童の関係が対等になってきたことを報告している。都築ら(2009)は、広汎性発達障害児を劇の世界に入り込ませ、役の気持ちを習得させる課題を含め

たファンタジーの心理劇を実践し、児童によっては役への感情移入がみられたとする。山口ら(2010)は、地域療育活動で高機能広汎性発達障害児の二次的障害や学校生活の問題を改善するために心理劇的方法を試みている。これらは病院や特別支援学校、地域の療育活動の実践であり、通常の学校の指導事例ではない。

前述のように集団精神療法をベースにした心理劇が学校教育場面で活用される状況にないことから通級指導教室で実践するには集団精神療法としての心理劇を教育領域で活用できるように工夫する必要がある。ASD児は先の見通しが持てないと緊張したり興奮したりすることから活動内容や流れに見通しを持たせることが指摘されている(内山ら, 2002)。通級指導教室のASD児に心理劇を試みるには、高良ら(1984)や工藤(1966)の実践のように筋書きがある方が取り組みやすいのではないかと考えた。童話は親和性が高いためにASD児がストーリーを想像しやすく、また、パターンが決まっており繰り返しが多いためにASD児が安心して演じられると考えた。

本研究は、通級指導教室でASD児に心理劇を適用していくためには、あらかじめ筋書きが定められた童話を題材として筋書きにしたがって演じさせる方法、すなわち、童話を題材とした心理劇を心理劇と呼称することとし、通級指導教室における実施要件を検討していくものである。

こうした考えのもとに知的な遅れのあるASD児2名に心理劇を10回実施した事例を報告している(長田ら, 2018)。本稿は、同様な考えで、知的な遅れないASD児を対象とし、積極・奇異群に含まれる児童と受動群に含まれる児童の2名で集団を編成して心

<sup>1)</sup> 愛知教育大学名誉教授

理劇を行い，通常の学級で級友や集団との関わりに改善が見られるかどうかを検討した結果を述べる。

## II. 方 法

### (1) 対象児

対象児の生育歴や教育歴は，次のとおりである。

1) A児 9歳の小学3年生男子である。4歳の時，発達障害，言語障害と診断される。保育園では，嫌なことがあると床に寝そべったり，友達と一緒に遊べなかったりした。小学校1，2年生では，嫌なことがあると友達を叩いたり蹴ったり，不利な状況になると嘘をついてごまかそうとした。3年生になり学級内で活躍の場がないことから頻繁に級友を挑発するようになった。トラブルに発展するとグループ活動やクラス全体の活動から離れた。読み書きが困難であったことから1年生の9月より通級指導教室に通い始め，教科の補充を中心に指導を受け始めた。その後，本人が級友と仲良く遊んだり，学級で活躍したいという気持ちが強くなったことが判明したため3年生から指導目標が級友と良好な人間関係を形成することに変更された。4歳時以降，医療機関で診断を受けていない。学級担任の文部科学省（2012）のチェック表では「高機能自閉症」と「学習障害」に該当している。WISC-Ⅲの結果は，VIQが81，PIQが79，FIQが78であった。

2) B児 9歳の小学3年生男子である。保育園の時，発音が不明瞭であったために園から病院にて受診するよう勧められたが保護者は応じなかった。小学校1，2年生では，やさしく相手をしてくれる友達としか関わろうとせず，自分から友達に関わらなかった。3年生では級友が働きかけてきたとき，好きな子には応じるが，そうでない子には応じず，対人関係が限定されていた。発音の問題が主訴で通級による指導は1年生の6月から開始され，主にコミュニケーション指

導がなされてきた。3年生になり本人が「友だちとの関わりを増やし，楽しく会話ができるようになりたい」と申し出た。学級担任と協議の上，指導目標を自分から級友に関わっていくことに変更した。医療機関の診断はないが，学級担任の文部科学省（2012）のチェック表では「高機能自閉症」に該当している。職員間ではASDの疑いがあることが共通に認識されている。WISC-Ⅲの結果は，VIQが74，PIQが99，FIQが84であった。

この2名は，自閉症スペクトラム障害の範疇に含まれることから本研究ではASD児とみなした。

### (2) 実施回数

200 X年10月から200Y年3月までの約半年間に12回実施した。授業時間は45分である。

### (3) 心理劇で用いた童話の題目

童話の題目は，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）に収納されている28話の中からA児とB児が希望する童話を取り上げた。題目，実施日，児童と通級指導教室の教師（補助自我）の役割分担を表1に示す。

### (4) 授業の構想

#### 1) 本研究の基本的な考え方

高良ら（1984）と本研究の差異を表2に示す。高良ら（1984）は童話の筋にとらわれることなく自由に演じさせた。本研究では多少の筋書きの変更は認めるが，ストーリーを変えるようなことは認めず，原則的に筋書きを守って演じさせることにした。浜野（2012）は，童話は子どもの情操や知性を豊かにするだけでなく，社会性や道徳性の涵養に影響を及ぼすと述べており，童話を筋書き通りに演じるにより社会性全般が高まると考えた。

表1 心理劇の実施日・題目・役割分担

題目	実施日	A児の役	B児の役	教師の役（補助自我）
あかずきんちゃん	10/＊	おおかみ	あかずきん	お母さん，おばあちゃん，猟師さん
	11/＊	あかずきん	おおかみ	お母さん，おばあちゃん，猟師さん
ふしぎなすいか	11/＊	お百姓さん	コウノトリ	近所の人
	11/＊	コウノトリ	お百姓さん	近所の人
かさこじぞう	11/＊	おじいさん	おばあさん	お地蔵さん，町の人
	12/＊	おばあさん	おじいさん	お地蔵さん，町の人
にげだしたパンケーキ	12/＊	パンケーキ	豚，子ども等	お母さん，男の人
	1/＊	豚，子ども等	パンケーキ	お母さん，にわとり
おむすびころりん	2/＊	お爺さん	欲張り爺さん	おばあさん，ねずみ
	2/＊	欲張り爺さん	お爺さん	おばあさん，ねずみ
浦島太郎	2/＊	浦島太郎	亀，鯛，平目	子ども，乙姫さま，道行く人
	3/＊	亀，鯛，平目など	浦島太郎	子ども，乙姫さま，道行く人

表2 本研究と高良（1984）との差異

	高良（1984）	本研究	手続きを変更した意図・目的
童話の選定方法	前もって決めておくか、その場で希望を取り上げる。	前時に対象児の希望を聞き、決める。	一週間前に題目を決め、心の準備をする。
筋書きの確認	監督が読み上げるか、市販のテープを聴く	児童と教師が交代して読む	聴くだけでなく、自ら音読することによって内容が適確に理解できる。
実施方法	同一セッションで1つの童話を役割交代法で2回施行する。	同じ題目を別々の日に2度行い、どちらか一方で必ず主役を演じる	主役で活躍することにより自信をつける。
展開	筋書きにとらわれることなく自由に演じてよい。	多少の変更は認めつつも、原則的に筋書きを守って演じる。	童話を筋書き通りに演じることにより社会性全般が高まる。
シェアリング	感想を述べる。	感想を述べた後に、感想文を書く。	口頭発表の後、感想文も書くことにより劇の振り返りを行い、自己の洞察を深める。

## 2) 授業の流れ

毎時間の授業の流れは、およそ次のとおりである。

## ① 役割の確認（5分）

主役と準主役をA児とB児に割り振る。残りの役は教師が補助自我となる。

## ② 「おはなしカード」の音読（5分）

A児、B児と教師が場面ごとに交代読みを行い、物語のあらすじをつかむ。A児は読解力に困難があるために読みの速さを遅くし、繰り返して読み、内容によって教師が補足説明をした。

## ③ 準備（5分）

ASD児は想像力の障害があるとされる。劇の舞台や演技を具体的にイメージしやすくし、劇の内容を深めるために事前に授業者が小道具や被り物、衣装などを可能な範囲で準備し、両児童が身に着ける。机・椅子を移動し、劇を行う舞台を作る。

## ④ 劇化（15分）

筋書きを守って劇を演じる。「おはなしカード」は見ずに即興で演じる。A児、B児が童話の筋書きに従って演じられるように各場面の絵を黒板に順に提示する。

## ⑤ シェアリング（10分）

A児、B児が劇を行った感想と相手の児童の良かった点を発表する。その後、感想文を書く。

## ⑥ おわりに（5分）

次回の劇の題目や配役を決め、3人で片づけをする。

## 3) メンバーの選定

メンバーは、同学年で同一の障害種であり、知的な遅れがないことを基準とした。ASDの疑いがあり、3年生であるA児とB児を選んだ。

## (5) 心理劇導入による変容過程の測定

心理劇の導入による児童の変容過程を、1) 心理劇場面の行動、2) 通常の学級での対人関係、3) 通常の学級での行動によってとらえた。

## 1) 授業者による心理劇場面の行動の分析

12回の授業はすべて録画し、授業を分析した。高原（1993）は、自閉性障害者は人と適切に関わっていくために必要な共感性・疎通性や、自発性という能力の使用に困難を生じているとし、共感性、疎通性、自発性、場からはみ出しという4つの視点から心理劇場面を分析した。本研究もこの視点を採用した。「共感性」は相手の言動に対して共感する言動が表れた場合、「疎通性」は相手からの働きかけに対して適切な応答をした場合、「自発性」は自らの意思で言動を起こした場合、「場からはみ出し」は劇とは無関係な言動や劇の進行に不適切な言動が見られた場合をそれぞれの視点の対象とし、その頻度を数えた。共感性、疎通性、自発性は頻度が多いほど望ましく、場からはみ出しは少ないほど望ましい。

授業者の分析が客観的であるかどうかをみるために第三者に行動の分析を依頼した。第1チェック者（通級指導教室の別の担当者）と授業者とのすべての回の分析の一致率は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1回と第12回のみ点検してもらった。その一致率は95%であった。

## 2) 通常の学級での学級担任の対人関係の評価

道徳および特別支援学校自立活動編の学習指導要領の内容項目より対人関係に関連があると判断した5領域21項目を抽出して「対人関係評価シート」を作成した。その内訳は、自分自身に関するものが5項目、他の人との関わりが4項目、集団や社会との関わりが3項目、人間関係の形成が4項目、コミュニケーションが5項目である。評価方法は5段階尺度で、「5はよく当てはまる、4はどちらかと言うと当てはまる、3はどちらとも言えない、2はどちらかと言うと当てはまらない、1はほとんど当てはまらない」である。この「対人関係評価シート」によって通常の学級における級友との関係や集団への参加態度を評価した。評価は学級担任に導入前（第1回実施前の10月）と導入後（第12回終了後の3月）に依頼した。導入前と導入後の変化の有意差をみるため各領域ごとに

Willcoxon の符号付き順位検定を行った。

### 3) 学級担任による通常の学級での行動の観察

心理劇を開始した10月から終了した翌年3月まで各月の最終週に、通常の学級における対象児の行動に

関する具体的なエピソードを学級担任に思いつくまま話してもらい、それを授業者が聞き取った。そのことにより級友との関わり方や集団活動への参加を通級指導教室の教師が評価した。

表3 心理劇の経過

	A 児	B 児
1 回	演技に対して自信が持てないようで、狼役で眠る場面で「目をつむっていいか」等、教師に尋ねてくる場面が何度もあった。なるべくリアルに演技しようとする姿勢は感じられた。B 児には好意的に接していた。	「こんなやつといっしょに劇をするのか」と言い、A 児に対する偏見や差別意識を表した。劇では、言った言葉が A 児に伝わっていないと判断したら機嫌を損ね、「もう、何も喋らん」と強い口調で言い、A 児を拒絶した。感想で「自分らしく劇をやった」と言う。
2 回	あかずきん役で狼に食べられた後、「ここはどこだ、暗いなあ、狭いなあ」とお腹の中の言葉を言った。劇が終わった時、「暑い」という言葉が出てきた。	狼役であったが、あかずきん（A 児）に声をかけようとしなくて、手を挙げた。動作は、まずまずできるが、セリフを言うことに困難があった。
3 回	「保育園でやった「ふしぎなすいか」をぜひやりたい」と希望し、主役を演じた。近所の人を呼ぶ場面で「お母さん、来てー」と言ったことから、「近所」の意味がつかめていない。「おじいさん役がやれてよかった」と感想を言う。	授業開始時に、道具として紙製の鳥の翼を教師が提示したところ、興味を持ち、劇開始前から両腕に取り付け、羽ばたく真似をした。感想で「自分らしく体でコウノトリをやった」と述べた。
5 回	役決めの時や劇の途中で大声で笑い続け、劇に慣れてくるに従い、緊張感が欠ける場面が見られた。	おじいさん（A 児）がお地藏さんに笠を被せるところを自発的に手伝い、協力的な態度が見られた。
6 回	割り当てられていたおばあさん役以外に通行人の役を教師といっしょに演技、自発性が見られた。シェアリングの時、劇で B 児の声が大きかったことを賞賛した。	おじいさん役で自分の手拭いをお地藏さんに被せた後は、「さあ、帰ろう」と言って、すがすがしい表情でいそいそと帰っていった。登場人物の気持ちを推察できた。
7 回	主役のパンケーキを演技、子どもやにわとりから逃げる場面で広く動き回ったが、言葉を伴わなかったためドタバタ劇になった。つかまろうとせずにいつまでも逃げ回った。	子ども役で「ねえ、まだあ？」とパンケーキを待ち望む気持ちを言ったり、ブタ役でゆっくり歩いたりするなど場面状況をよく考えた。
8 回	ブタ（A 児）の背中の上にパンケーキ（B 児）を乗せて安心させておき、向きを変えてパクッと食べる場면을上手に演技した。劇後の感想より、日頃の自分を反省している面が見られた。	準備の時に教師が A 児に「机を運んで」と依頼したことが通じていないと気づくと、自ら机を運んだ。A 児が挑発してきても乗らず、相手にしないでうまくかわした。
9 回	おじいさん役になりきり、餅つきの場面など上手な演技をした。劇後に「自分から主役をやると言ったので緊張した」と感想を言ったことより、主役の責任を自覚している面が見られた。	欲張りじいさん役を好演した。感想で「欲ばりじいさんらしさが出るように考えた」と言う。また、A 児の演技を賞賛した。
10 回	「欲張りじいさん」役で、ねずみの巣から逃げて帰ってくる時に大判を1枚だけ持ち帰り、「怪我をしたから、このお金で病院に行く」と言った。劇場面ではよく活躍したが、劇場面以外では B 児を挑発する態度が見られた。	台本読みの時に A 児が音読している最中に風が吹き、ページがめくれ上がって読みにくそうだったので、そのページを押さえ、A 児の音読を手助けした。シェアリングの時、A 児の演技を賞賛した。感想で「年寄りらしく動作した」と言う。
11 回	保育園の時にいった「浦島太郎」を強く希望し、その時にできなかった主役をぜひやりたいと表明した。劇では、冒頭部分で「カメ、大丈夫か」と駆け寄るところなど真に迫る演技をした。「主役ができてよかった」と感想を言う。	金貨をご馳走に見立てて出したり、魚を踊らせたりするなど、発想や独自性に優れた場面が見られた。シェアリングの時、A 児の演技を賞賛した。
12 回	風邪をひいて体調が悪く、咳をしていて音読や歌では全く元気がなかった。しかし、劇が始まると、一変して元気になり、役になり切っていた。亀役になり、太郎を竜宮に連れていく場面では B 児を背中に乗せて舞台一面を動き回り、竜宮では鯛や平目の踊りや漫才を見事に演出した。自分の役を立派に果たした。	劇の前後に行った準備・片づけやシェアリングの時の態度に優れた面が見られた。準備で A 児が自分の机と椅子しか運ばなかったため、残りの机と椅子を黙って運んだ。劇では、相手が挨拶やお礼を言ってもほとんどの場合、無言であった。シェアリングの時、A 児の演技を賞賛した。

表4 学級担任による対人関係の評価

領域	評価項目	A児			B児		
		導入前	導入後	統計値	導入前	導入後	統計値
自分自身	①自分でできることは自分でやり、よく考えて行動し、節度のある生活をしている	1	2	2.0*	1	4	2.1*
	②自分でやろうと決めたことは、粘り強くやり遂げようとしている	1	2		1	3	
	③正しいと判断したことは、勇気をもって実行しようとしている	1	3		1	3	
	④過ちは素直に改め、正直に明るい心で元気よく生活している	1	3		2	3	
	⑤自分の特徴に気付き、よい所を伸ばそうとしている	2	4		1	2	
他の人	①礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接している	1	3	1.7	1	3	1.9
	②相手のことを思いやり、進んで親切にしようとしている	4	4		1	3	
	③友達と互いに理解し、信頼し、助け合おうとしている	2	4		2	3	
	④生活を支えている人々や高齢者に尊敬と感謝の気持ちを持っている	1	3		1	2	
集団や社会	①約束や社会のきまりを守り、公德心を持っている	1	3	1.3	2	3	1.2
	②働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働こうとしている	4	4		2	2	
	③先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級を作ろうとしている	2	3		2	3	
人間関係の形成	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	2	3	1.4	1	3	1.7
	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	1		1	3	
	③自分の得意な事や不得意な事、自分の行動の特徴等を理解し集団の中で状況に応じた行動ができる	1	1		1	3	
	④集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できる	1	2		2	2	
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	3	3	1.0	1	1	1.9
	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など、言語を受容し表出することができる	2	2		1	3	
	③コミュニケーションを通して、上位概念、属性、関連語などの言語概念が形成され、体系的な言語を身につけている	1	1		1	2	
	④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	3	2		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		1	2	

注1 1→2→3→4→5の順で評価は高くなる。 注2 \* $p < 0.05$ 

### Ⅲ. 結果

#### (1) 心理劇の経過の概要

心理劇の経過の概要を表3に示す。表3よりA児は主役を自ら立候補し(第3回, 第11回), 独創的な言葉を発する(第2回)など, 主役を積極的に演じ, 活躍した。B児は第1回ではA児に対して差別意識や偏見を抱いていたが次第に改善され, A児を賞賛したり(第9回, 第10回, 第11回), 手助けしたりした(第5回, 第10回)。また, 初期の頃は感想で「自分らしく」と述べた(第1回, 第3回)が, 終盤は「じいさんらしく」と述べた(第9回, 第10回)。

#### (2) 心理劇場面の变化

心理劇場面の行動を分析するため, 授業記録から授業中の「共感性」, 「疎通性」, 「自発性」, 「場からのみ出し」を抽出し, その頻度を図1から図4に示し

た。A児は, 「共感性」, 「疎通性」, 「自発性」の頻度がともに増加する傾向が見られ, 特に「疎通性」は最終的に開始当初の頻度を大きく上回った。「場からのみ出し」は, 開始当初は2回以下であったが, その後増加し, 悪ふざけやその場にふさわしくない行為が見られた。B児は, 「自発性」の頻度が増加し, 「場からのみ出し」の頻度が減少する傾向が見られた。

#### (3) 学級担任による通常の学級の対人関係の評価

表4に導入前と導入後の学級担任による評定及び符号化検定の結果を示した。A児, B児ともに「自分自身に関すること」の評価は導入後, 有意に高くなった(A児,  $Z=2.041$ ,  $P < 0.05$ ; B児,  $Z=2.070$ ,  $P < 0.05$ )。他の4つの領域には有意差が認められなかった。したがって自分自身に関する領域の学級担任による評価は心理劇を導入したことによって高まったと言える。

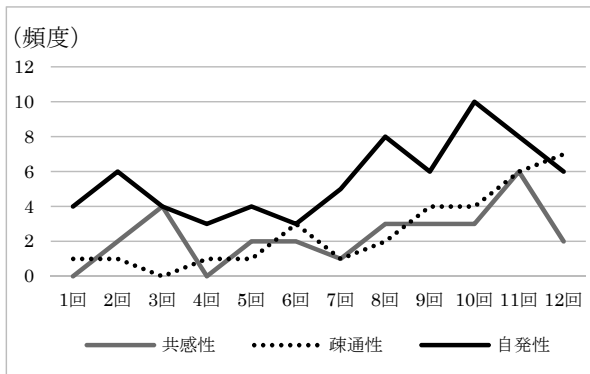


図1 A児の授業中の行動の変化（共感性，疎通性，自発性）

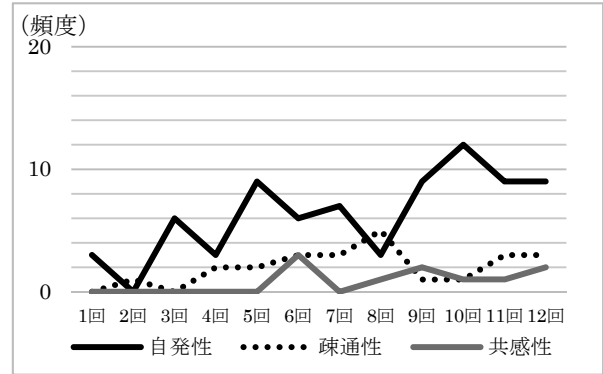


図3 B児の授業中の行動の変化（共感性，疎通性，自発性）

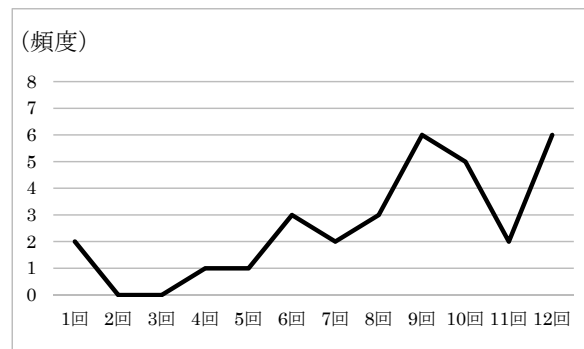


図2 A児の授業中の行動の変化（場からのみ出し）

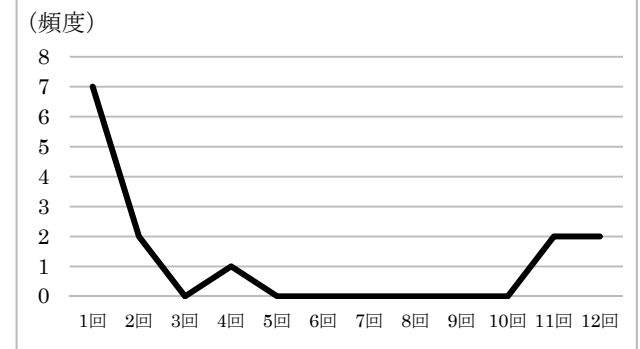


図4 B児の授業中の行動の変化（場からのみ出し）

#### （4）学級担任による通常の学級での行動の観察

両児の学級担任から聞き取った通常の学級での行動の特徴を表5に示す。

A児は，10月には，学芸会の練習中に級友とトラブルを起こし，2度続けて練習に参加しなかった。12月は，上手に跳べないことから長縄グループ練習に参加しなかった。しかし，1月には長縄グループ練習に参加するようになった。3月には，レクリエーション中に転倒し，泣き叫んだが再び遊びに復帰できた。また，10月は宿題ができていなくても「やってあるけど家に忘れてきた」などと嘘をついていたが，1月には正直に自分の非を認めるようになり，嘘をついた時でも以前に比べて早く本当のことを言うようになった。このように集団活動への参加が促進され，嘘をつく回数が減少した。その一方で，特定の級友への挑発行為は相変わらず続いている。

B児は，心理劇を導入する前は好きでない子が働きかけてきた時は応じなかったが，1月にはどの子が働きかけてきても応じるようになった。また，学芸会の練習で一緒に踊る他児に踊りの内容について話しかけ，励ましていた。2月からは，級友と誘い合って長縄練習に励んだり，授業中に挙手，発言したりする姿が見られるようになった。

#### IV. 考 察

本研究は，通常の学校，とりわけ通級指導教室で心理劇が適用できるかどうかを検証しようとした基礎的研究である。本研究に先立ち，長田ら（2018）は，知的な遅れのあるASD児2名に心理劇を適用したが，本研究は，知的な遅れのないASD児を対象とし，積極・奇異群と受動群に含まれる児童の2名で集団を編成して心理劇を行い，通常の学級で級友や集団との関わりに改善が見られるかどうかを検討した。今回は，知的な遅れのないASD児を検討した。以下，若干の考察を試みる。

##### （1）通級指導教室での変化

図1よりA児は次第に「自発性」や「疎通性」が増加した。A児は，保育園の時に主役をやりたかったができなかった。そのため，保育園の時に演じた「ふしぎなすいか」や「浦島太郎」の再現を強く希望した（第3回と第11回）。念願だった主役ができるチャンスが訪れ，A児は「立派に演じたい」という気持ちが生じ，真剣に演じた結果が自発性や疎通性の増加につながったと推察できる。その一方，「場からのみ出し」も次第に増加し（図2），悪ふざけなどの行為が見られるようになった。A児はこれまでトラブルが多発していた。ASDの積極・奇異群の特徴の1つとし

表5 通常の学級担任からの聞き取ったA児とB児の行動記録

	A児	B児
10月と11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宿題ができていない時など、「やってあるけど家に忘れてきた」などと嘘をついてごまかそうとする。</li> <li>・学芸会の練習では「村人」役で待ち時間が長いため、よく友達とトラブルが起きた。周りの子たちは「A児が先に仕掛けていった」と言っていた。</li> <li>・機嫌を悪くして2度続けて練習に参加しなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスの中で好きな子が働きかけてきた時には応じていたが、好きでない子が働きかけてきた時には応じようとしない。</li> <li>・11月中旬、学芸会の練習が始まり、ダンスに取り組むが、なかなか覚えられない。</li> <li>・11月下旬、一生懸命に楽しそうに踊っていた。</li> </ul>
12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長縄とびのグループ練習は上手に跳べず、引っかって泣いてしまうことがしばしば見られた。そのため、些細なことで理由をつけて練習から外れようとするのが度々あった。そこで、短縄で教師といっしょに個人練習をしたところ、とても喜んで取り組んだ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学芸会の本番直前に、「だんだん踊りを覚えてきたね」「こうやっていこう！」等と踊りの内容について一緒に踊る児童に話しかける姿が見られた。これまで本児から他児に話しかけることは稀であったが、ここでは踊り仲間としてとらえていたようだ。</li> </ul>
1月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・短縄で自信をつけることができ、長縄大会に向けてのグループ練習に参加するようになった。</li> <li>・最近正直に自分の非を認めるようになり嘘をつかなくなった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以前は好きな子にしか応じなかったが、最近は好き嫌いに問わず、働きかけてきた子にはどの子でも応じるようになった。</li> </ul>
2月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・再び嘘をつくようになったが、前によく嘘をついていた時に比べて真実を早く言うようになった。教師の質問に対して言い逃れできないと早く観念するようになったためと思われる。</li> <li>・特定の級友への挑発行為は相変わらず続いている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体育の授業で長縄大会に向けて練習を開始した時は連続跳びがうまくできなかった。周りの友だちの励ましやアドバイスに支えられてできるようになり、自信がついたようである。昼放課や業間運動の時、これまでは教室で過ごすことが多かったが、最近では積極的に外へ出て、級友との長縄練習に参加するようになった。</li> </ul>
3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級会でレクリエーションを行った際、転倒し、そのまま寝転んで泣き出した。このような時、以前は授業の終わりまで集団に復帰しなかったが、今回はしばらく黙って寝転んでいた後、みんなが楽しそうに遊んでいるのを見て戻ってきて遊びに復帰した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまで授業中に自分からは発言しなかったが、算数の授業でやり方の説明を求めた時、B児1人だけが積極的に挙手した。指名したら、わかりにくい説明ではあったがみんなの前で説明した。</li> </ul>

て「相手の感情やニーズにまったく注意を払わない」(ウィング, 1998) ことが挙げられる。A児は自発性が増え、活動的になった一方、調子に乗りすぎてその場にふさわしくない行動も増加したと考えられる。

図3、図4よりB児は次第に「自発性」が増加し、「場からのみ出し」が減少した。このことは、初期の段階ではA児に偏見や差別意識を持ち、拒否的な態度を取っていたが、回が進むにつれ、A児を自発的に手助けし(第5回、第10回、第12回)し、協力姿勢が見られるようになったことにも表れている。A児への差別意識は、いっしょに劇をするうちに次第に仲間意識に変容していったものと推察される。

## (2) 心理劇の経過について

A児は、表3に示したように主役を積極的に引き受け、劇場面で活躍する姿が見られた。感想において「おじいさん役がやれてよかった」(第3回)、「自分から主役をやると言ったので緊張した」(第9回)、「主役ができてよかった」(第11回)と述べ、主役を演じ

たことによる満足感や主役を演じることへの責任感が感じられる。「主役と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」(高良, 2013)とされるように、主役を演じすることは緊張感も伴うが、その緊張感を乗り越えて精一杯主役を演じ上げた。その姿をB児や教師から賞賛されたことにより、A児は達成感や満足感を得た、と推察される。

B児は、「自分らしく」(第1回、第3回)と述べていた頃は役柄より自分の気持ちを優先して役を演じていたと推察される。「欲張りじいさんらしく」(第9回)とか「年寄りらしく」(第10回)と述べた頃は自分の気持ちよりも役柄の性質を考えて役の視点から演じるようになったと推察され、自身の一方的な見方を離れ、役という自分とは異なる立場の視点から演技するようになったと言える。また、B児は、第1回では言動からA児に差別意識や偏見を持っていることが推察されたが、次第にA児への仲間意識へと変わっていった。このことからB児は心理劇を重ねる中でA児との一体感や連帯感が芽生えていったと推察され

る。それは、劇は一人でやれるものでなく、相手が必要であることを認識したため、A児を「いっしょに劇を作り上げていく共同制作者」として捉え、B児は心理劇を通して他者（A児）の存在を強く認識したのではないと思われる。

### （３）両児の通常の学級での変容

表５ではA児は、１月に学級担任から「嘘をつく回数が減少した」と報告されている。表４では対人関係の評価でも「過ちは素直に改め、正直に明るい心で…」が１段階から３段階に上昇している。嘘をつくことを自己防衛の一種と見なせば、A児は１２月まではこれまでの度重なるトラブルのため、自己を防衛していたが、１月に防衛という殻が取り除かれ、素直に自己表現できるようになったと解釈ができる。その場合、心理劇に参加することにより素直に自己表現できるようになったものと考えられる。３学期に長縄跳びの練習に参加したり、レクリエーションの時に転倒しても再び遊びに復帰したことから、集団への参加が促進したと言える。このことは、苦手なことや嫌なことがあった時でも、「みんなといっしょに活動したい」というA児の素直な気持ちが表れた結果であると思われる。

表５ではB児は、１１月までは好きな相手しか応じなかったが、１月には接してきた相手が誰であろうと応じる姿が見られるようになった。表４の対人関係の評価でも、「他者からの働きかけを受け止め、それに応じる」は１段階から３段階に上昇している。このことからB児は、通級指導教室でA児に仲間意識を持つようになり、通常の学級でも級友に仲間意識を持つようになったものと推察される。また、通常の学級では好き嫌いの感情に左右されず、接してきた相手が誰であろうと応じるようになったと推察される。このようにB児は人への接し方に改善が見られた。

### （４）自閉症の状態像のタイプ

対象児をウィング（１９９８）のタイプに分類するとA児は積極・奇異群、B児は受動群に該当する。心理劇の実施期間中に、それぞれの困難さに改善が見られ、対人関係が以前よりも良好になった。ウィング（１９９８）は、積極・奇異群の特徴として「自分の思い通りに周りが関心を示してくれないと、扱いにくくなったり攻撃的になったりする」ことを挙げている。このことはA児にも当てはまり、級友に近づいていき、挑発行為を繰り返したが、自分の存在を級友に認めてほしい、自分にかまってほしいという欲求の表れであったと思われる。また、A児は通常の学級では自分を十分に発揮できない状態にとどまっていて、そのことに寂しさやもどかしさを感じていたものと思われる。そこに心理劇という場において主役として力を存分に発揮でき

たことにより、A児の欲求は満たされたと思われる。長田ら（２０１８）は、積極・奇異群と思われる４年生ASD児は何度も主役を演じたことによって達成感や満足感が得られ、自己肯定感の高揚につながったと報告している。これらのことより、積極・奇異群のASD児にとって心理劇を行う意義は、主役を演じて満足感が得られることにあると考えられる。

ウィング（１９９８）は、受動群のASD児は自分から人との交わりを始めようとはしないとする。B児にもこのことが当てはまり、心理劇を導入する以前は自分から人に接しようとはせず、人が接してきても相手によっては応じようとしなかった。半年間に１２回の心理劇を体験したことによって他者と関わることに慣れたと言える。受動群のB児が心理劇を経験した意義は、他児と関わりを持つリハーサルが得られたことにありと推測される。

### （５）通級指導教室への適用

通常の学級においてA児は積極的に級友と関わろうとするが、その関わり方が不適切であるためトラブルに発展してしまう。心理劇場面でも同様に、活躍が見られる一方で「場からのほみ出し」が増加し、悪ふざけやその場にふさわしくない行為が見られた。A児のコミュニケーションの取り方を改善していくためには、それぞれの心理劇場面において人との適切な関わり方を体得させていく必要がある。高原（２０１２）が「心理劇を開始してから効果が表れるまでには時間が必要である」と述べているが、半年だけでなく年間を通して心理劇に取り組む必要があるかもしれない。１年間に渡って多くの童話を劇化し、体験することによって自分の生活上の問題点を相対的・客観的に捉え、主体的・肯定的に人と関わるようになることが期待できる。

今日、通級指導教室では通級対象児に比較的長期にわたって指導を継続するには物理的に制約が生じる場合が多い。そのため、通級指導教室では病院で行われる心理劇のように特定の個人に対して数年間に渡って実践することはできない。通級指導教室で心理劇を何回実施すればコミュニケーション領域に改善がみられるかは今後の検討課題としたい。

### 文献

- 浜野兼一（２０１２）童話に映し出される道徳観について — グリム童話『ヘンゼルとグレーテル』の場合 — 上田女子短期大学児童文化研究所所報, 34, 49-53.
- 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.

- 文部科学省（2012）発達障害の可能性のある特別な教育の支援を必要とする児童生徒に関するチェック表.
- 長田洋一，都築繁幸（2018）通級指導教室の知的な遅れのあるASD児に対する童話の心理劇の適用 障害者教育・福祉学研究, 14, 9-17.
- 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.
- 高原朗子編著（2009）軽度発達障害のための心理劇－情操を育む支援法－ 九州大学出版会, 3-22.
- 高原朗子編著（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, 77-78.
- 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.
- 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 112-133.
- 都築繁幸，山口歩美，渡邊桃子他（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.
- 都築繁幸，長田洋一（2017）心理劇の学校教育場面の適用に関する実践的課題 障害者教育・福祉学研究, 13, 117-126.
- 内山登紀夫，水野薫，吉田友子編著（2002）高機能自閉症・アスペルガー症候群入門 中央法規, 160-215.
- ウィング，L.（1998）久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 自閉スペクトル－親と専門家のためのガイドブック－. 東京書籍（原著1996）. 39-78.
- 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.