

【 論文 】

自閉症スペクトラム児に対する心理劇的アプローチの成果と課題

ー通級指導教室で実践した4つの事例の総括ー

長田 洋一¹・稲葉 みどり²¹盛岡大学文学部・²愛知教育大学教育学部

要約

心理劇的アプローチを4事例で8名の自閉症スペクトラム(ASD)児に実施したところ、「集団活動への参加意欲の高揚」「仲間意識の芽生え」「こだわりの減少」のいずれかの変化が全員にみられた。また、知的な遅れのある児童を含む事例では思いやりの心が育成された。これらのことから、心理劇的アプローチを行ったことにより ASD 児の状態が変化し、対人関係が向上した可能性が考えられる。実施に際しては、20 回程度継続することによって効果が表れ、児童が希望する童話を取り上げることによって劇への意欲が高まり、児童が活躍した場面の映像をフィードバックして見せることによって自分や相手の児童の長所が認識されることがわかった。心理劇的アプローチを成功させるため、担当教師は事前に周知の準備を積んだ上で授業に臨む必要がある。なお、これまで実施してきた心理劇的アプローチは観客を設定しなかった。しかし、観客から賞賛されることによって対象児童は自分のよいところに気づくと考えられる。したがって、観客を設定した上で再度 ASD 児に心理劇的アプローチを実施することを今後の課題とする。

キーワード

心理劇的アプローチ、通級指導教室、自閉症スペクトラム(ASD)、対人関係の向上、童話

I. 問題及び目的

長田(2021)は、A 県の通級指導担当教師 104 名にアンケート調査を行い、発達障害児を指導する上で感じた問題点を尋ねた。その結果、2つのことがわかった。1点目は、個別指導に関することである。通級による指導の方法は個別指導を中心とする(文部科学省, 2012)とされているが、回答の中には「コミュニケーションに問題のある児童は一对一で正しくできても、通常の学級で般化され生かされない。通級指導教室では小人数グループでの活動を取り入れるべき」という意見に代表されるように、小集団指導を取り入れる意見が多くみられた。2点目は、ソーシャルスキルトレーニング(SST)を実施する上での問題点である。通級指導教室で SST が多く実施されているが、SST に関する問題点を指摘する声が多かった。例を挙げると、「苦手なことへのボトムアップを図るため、嫌がる」「SSTを行うモチベーションが低い」「SSTは変化が少ないため、『以前やった』と言われてしまう」「継続的で計画的なトレーニングができていない」「おもしろくない」と言い、以後見向きもしない」「落ち着いている時は正しい判断ができるが、実際の場面では正しい行動がとれない」等である。これらの意見の中に、「楽しく、繰り返し学習できる教材があるとよい」や「ロールプレイング的なことも必要である」というように、SST 以外の新しい指導技法が開発されることを待ち望む意見もみられた。

以上のアンケート結果より、通級指導教室で発達障害児に少人数で行う新しい指導技法を開発することは意義

があると考えた。そこで着目したのが、「心理劇」である。

心理劇は、精神障害者の治療法として考案され、対人関係の維持が難しい統合失調症患者に病院でリハビリテーションとして行われてきた(高原, 2009)。その心理劇を高原は福祉施設で成人の自閉症に適用し、自発性や自己表現力が向上することを実証した。こうして、心理劇は療育や福祉の場で発達障害者に適用されるようになった。しかし、学校教育現場では一部の特別支援学校で試みられたが、小学校で実践された例はみられない。特別支援学校で行われた心理劇は、「心理劇的方法」(工藤, 1996)「心理劇的な働きかけ」(高原, 1999)のように学校現場に合う形に応用し、手続きを変更して行われた。本研究では、心理劇を小学校の通級指導教室で発達障害児の対人関係を向上させるのにふさわしい形に変更して、楽しく繰り返し行える指導技法を開発することを目標とした。

心理劇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)。しかし、自閉症スペクトラム(ASD)児は先の見通しが持てないに緊張したり興奮したりするため、活動内容や流れに見通しを持たせることが重要である(内山・水野・吉田, 2002)。地域療育活動や合宿では、ASD 児に台本を見ながら心理劇を演じさせた例もある(都築・山口・渡邊・安田・井上・宮里, 2009; 山口・都築, 2010)。

ASD 児が対象ではないが、高良・大森・入江・高江州(1984)は精神神経科に入院中の統合失調症患者に「童話をういた心理劇」を行い、これを心理劇の変法と位置付けた。長田・都築(2019a)は「童話をういた心理劇」を礎

とし、そこに ASD 児が演じやすいように工夫を加えて新しい形に変えたものを「心理劇的アプローチ」と名づけた。心理劇的アプローチが「童話を用いた心理劇」（高良ら、1984）と異なる点を表 1 に示す。

表 1 「童話を用いた心理劇」と「心理劇的アプローチ」の差異

	童話を用いた心理劇	心理劇的アプローチ	手続きを変更した意図・目的
童話の選定	前もって決めておくか、その場で希望を取り上げる。	前時に対象児童の希望か担当教師の推薦によって決める。	1 週間前に題目を決め、心の準備をする。1 週間の間に自分が演じる役のイメージを持たせる。
演者	統合失調症と診断された患者 8 名	ASD 児 2 名と教師(補助自我)の 3 名	主役を多く体験させるため、グループを最小規模にした。
筋書き	監督が読み上げるか、市販のテープを聴く。	対象児童 2 名と教師が交代で読む。	聴くだけでなく、自ら音読することによって内容の理解がより深まる。
役割	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。	同じ題目を異なる日に 2 度行い、どちらか一方で主役を演じる。	主役で活躍することにより自信をつけさせる。主役を演じることは心理的な負担も大きい、達成感や成就感が得られる。
展開	筋書きにとらわれずに自由に演じてよい。	原則的に筋書き通りに演じる。	童話を筋書き通りに演じることにより、道徳性や社会性を身につけさせる。
シエアリ	感想を述べる。	感想を述べた後に、感想文を書く。	口頭発表と感想文による振り返りを行うことで自己や他者への洞察を深める。

最も大きな違いは、筋書き通りに演じさせた点である。「童話を用いた心理劇」では心理劇的展開を童話の筋にとらわれず途中から変えてもよいとしていたが、心理劇的アプローチでは原則的に筋書き通りに演じさせた。その理由は、即興性に対する対象児童の不安や緊張を避けるためであり、また、道徳の学習につながるように意味のある終わり方をするためでもある。他に、グループの規模を最小の児童 2 名にした点も異なる。その理由は、対象児童になるべく主役を数多く体験させるためである。1 つの童話を 2 週続けて取り上げ、対象児童は原則的にどちらかで主役を演じることにした。

心理劇的アプローチは小学生の ASD 児の対人関係が向上し、級友と良好な関係が構築されることを目的に考案した。本稿では、これまでに実践した心理劇的アプローチの 4 つの事例を総括し、心理劇的アプローチが ASD 児にもたらした効果および効果をもたらすための条件についてまとめ、さらに残された課題についても言及する。

II. 方法

1. 実施の手順(45 分間の授業の流れ)

小学校の通級指導教室で ASD 児 2 名と担当教師 1 名

の 3 名で週に 1 度の割合で行った。その手順を述べる。

- (1) 映像によるフィードバック(3 分)【事例 2, 3, 4 のみ】: 前回の録画から児童が活躍した場面を一か所抽出した。
- (2) 役割決めの確認(3 分): 1 つの童話を 2 回行い、役割交代法を用いて児童はどちらかで必ず主役を経験した。
- (3) 「おはなしカード」等の台本の音読(5 分): 台本は主に「くもん式のおはなしカード」の中から選定した。
- (4) 準備(4 分): 教師は童話に出てくる道具類やお面、衣装などを可能な範囲で事前に用意し、児童に装備させた。
- (5) 劇化(15 分): 練習なしで、即興で演じさせた。演技のヒントとなるように各場面の絵を黒板に貼って見せた。
- (6) シェアリング(10 分): 劇を行った感想と相手の児童の良かった点を口頭発表させた後、感想文も書かせた。
- (7) 次時の予告と片づけ(5 分): 次回行う童話の題目と各自の役割を決めた。最後に 3 人で片づけをした。

2. 児童の変化の測定・評価の方法

① 心理劇的アプローチ場面の行動の特徴の把握

授業者が毎回の授業の録画を撮り、授業後にその録画を見て 2 名の児童の特徴的な行動に注目して記録した。

② 通常の学級での行動の特徴の把握

心理劇的アプローチの実施期間に対象児童が通常の学級で級友とどのような関わり方をしたかを授業者が月に 1 度対象児童の学級担任から聞き取り、行動を記録した。

心理劇的アプローチが完了した後、授業者が全ての記録を通して見ていき、①と②に共通してみられた変化や関連している変化をその児童の実践の成果とした(表 7)。

3. 検討課題の設定

通級指導教室で心理劇的アプローチを 4 事例行い、効果が表れるための実施上の条件を追求した。その際に、①実施の回数、②童話の取り上げ方、③映像によるフィードバックの提示のしかたの 3 点を検討課題とした。事例ごとに条件を変えて実践し、最適の条件はどれであるか検討した。事例ごとに設定した検討課題を表 2 に示す。

表 2 各事例における検討課題

事例	課題①	課題②	課題③
	回数・期間	童話の取り上げ方	フィードバック
1	12 回・5 か月間	児童が希望した童話	無し
2	15 回・7 か月間	児童の問題点を特定した後、問題点の改善に適した童話を教師が選定	有り 感想は無し
3	22 回・8 か月間	児童の希望と教師の推薦の順に取り上げた。	有り 感想も有り
4	20 回・8 か月間		

課題①は、「実施する回数」について検討した。その理由は、「心理劇は短期間の適用では効果が認められず、効果が表れるまで時間がかかる」(高原, 2007)とされている

ことを受け、心理劇を応用した心理劇的アプローチでも同様のことが言えるか確かめるためである。事例 1 は 5 か月間に 12 回、事例 2 は 7 か月間に 15 回、事例 3 は 8 か月間に 22 回、事例 4 は 8 か月間に 20 回行い、効果が表れるためには何回程度実施する必要があるか検討した。

課題②は、「童話の取り上げ方」について検討した。その理由は、高良ら(1984)は童話を選定する際に治療者が決める方法と患者の希望の多かったものを取り上げる方法の 2 つを用いたが、それぞれの効果については触れていなかった。そこで、本研究では対象児童が希望する童話を取り上げた場合と教師が推薦する童話を取り上げた場合では効果に違いがあるか確かめることにした。事例 1 は、すべて児童が希望した童話を取り上げた。事例 2 は、第 4 回までに児童が持つ問題点を特定し、第 5 回からはその問題点の改善に適した主題を持つ童話を教師が選定した。事例 3 と事例 4 は、児童 2 名が希望する童話と教師が推薦する童話を順番に取り上げた。これらの取り上げ方の中からどの方法が最も効果的であるか検討した。

課題③は、「映像によるフィードバック」を提示することを検討した。その理由は、森田(2003)は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を与えたところ、対象者はネガティブな側面よりもポジティブな側面に注目したとしている。そこで、本実践ではポジティブな視覚的なフィードバックを提示することによって児童は自分や相手の児童の長所を発見するきっかけになるだろうと予測した。事例 1 は提示をしなかった。事例 2 は前回の劇の録画から児童が活躍しているポジティブな面が表れた箇所の映像を取り上げて児童に視聴させたが、それに関して児童から意見や感想は求めなかった。事例 3 と事例 4 は、活躍した箇所の映像を視聴させた後、どこがよかったか尋ね、児童に意見や感想を発言させた。

事例 3 の実践を終えた時、課題①、課題②、課題③ともに事例 3 で行った方法が事例 1、事例 2 より優れていると感じた。そこで、事例 3 の方法が最善であるかどうか確かめるため、事例 4 は事例 3 と同じ方法で実施した。

4. 各事例における児童の概要と取り上げた童話

4 つの事例における対象児童の概要および心理劇的アプローチで取り上げた童話を表 3 から表 6 に示す。対象児童に関しては実践を開始する前にどのような問題点を持っていた、何を目標に実践に取り組んだかを記す。また、取り上げた童話は誰の希望か、教師の推薦かを記す。

表 3 事例 1 (長田・都築, 2019b) の実践

児童 (IQ) 学年,性別	実践前の問題点	実践の目標
A 児 (80) 小学 3 年生,男子	集団活動への参加が困難。	集団参加を促進する。
B 児 (86) 小学 3 年生,男子	対人関係が限定されている。	対人関係を広げる。
実施回	童話の題目	取り上げ方
第 1 回と第 2 回	あかずきんちゃん	A 児の希望
第 3 回と第 4 回	ふしぎなスイカ	A 児の希望
第 5 回と第 6 回	かさこじぞう	B 児の希望
第 7 回と第 8 回	逃げ出したペンキ	A 児の希望
第 9 回と第 10 回	おむすびころりん	B 児の希望
第 11 回と第 12 回	浦島太郎	A 児の希望

事例 1 の対象児童は知的な遅れのない小学 3 年男子である。A 児は集団への参加が困難であること、B 児は対人関係が限定されていることが問題点であったため、A 児は集団への参加を促進すること、B 児は対人関係を広げることを目標にした。希望する童話を尋ねると、A 児が積極的に意見を言った。A 児は保育園の時に主役をやったかったが、いつも村人等その他大勢の役しか与えられなかった。A 児は主役で活躍している他の園児を眺めつつ、「いつか自分も主役になって活躍したい」と主役に憧れを抱いた。そして、通級指導教室で保育園の頃からの念願であった主役をするチャンスが訪れた。そのため、保育園で演じた「ふしぎなスイカ」「浦島太郎」を希望し、主役に立候補した。



おばあさん

おじいさん

かさこじぞう (第 5 回)

表 4 事例 2 (長田・稲葉, 2017 ; 長田・都築, 2018) の実践

児童 (IQ) 学年,性別	実践前の問題点	実践の目標
C 児 (78) 小学 5 年生,女子	自ら級友に話しかけていけない。	級友に話しかけていく。
D 児 (61) 小学 4 年生,男子	困っても援助を求められない。	人に援助を求める。
実施回	童話の題目	取り上げ方
第 1 回と第 2 回	浦島太郎	C 児の希望
第 3 回と第 4 回	ももたろう	D 児の希望
第 5 回と第 6 回	一寸法師	教師が選定
第 7 回と第 8 回	さるかに合戦	(積極性を促進するため、力強く戦う場面が含まれている童話を選定した。)
第 9 回と第 10 回	3 びきの子ブタ	
第 11 回と第 12 回	力太郎	
第 13 回と第 14 回	金太郎	
第 15 回	三枝のお札	

事例 2 の対象児童は、境界知能の小学 5 年女子(C 児)と知的な遅れがある 4 年男子(D 児)である。2 人とも前年度まで特別支援学級に在籍し、この 4 月から通常の学級に移籍した。そのため、両児童とも級友の輪の中に入っていくことができない状態であった。そこで、級友と積

極的に交流することを目標にした。第1回から第4回までは対象児童が希望する童話を取り上げた。その結果、両児童は自発性や積極性に欠けたり、言語による疎通性に欠けたりしていた。そのため、第5回から第15回までは、自発性や積極性を促進したり、言語表現を豊かにしたりするため、力強く積極的な場面が多い童話（戦いの場面が含まれている童話）を授業者が選定した。



金太郎（第14回）

表5 事例3（長田・都築，2019a）の実践

児童 (IQ) 学年,性別	実践前の問題点	実践の目標
E 児 (100) 小学3年生,男子	遅れのあるF 児を見下した態度を取る。	F 児への偏見を是正する。
F 児 (70) 小学3年生,男子	自信がない態度を示す。	自信を形成する。
実施回	童話の題目	取り上げ方
第1回と第2回	3びきの子ブタ	教師の推薦
第3回と第4回	さるかに合戦	F 児の希望
第5回と第6回	逃げ出したパンケキ	E 児の希望
第7回と第8回	白雪姫	F 児の希望
第9回と第10回	かさこじぞう	教師の推薦
第11回と第12回	ももたろう	E 児の希望
第13回と第14回	三枚のお札	F 児の希望
第15回と第16回	あかずきんちゃん	教師の推薦
第17回と第18回	金太郎	E 児の希望
第19回と第20回	浦島太郎	F 児の希望
第21回と第22回	おむすびころりん	教師の推薦

事例3の対象児童は知的に能力差のある小学3年男子で、同じクラスである。E児は知的な遅れがなく、F児は軽度の知的な遅れがある。E児はF児を見下した態度を取ること、F児は自信がない態度を示すことが問題点であったため、E児はF児に対する偏見を是正すること、F児は自信を形成することを目標にした。童話の題目は、教師による推薦、F児の希望、E児の希望の順で取り上げた。教師による推薦では両児童(特にE児)が相手を思いやる気持ちを持つようにやさしさを主題とする童話(かさこじぞう、おむすびころりん等)を推薦した。教師が推薦した童話は両児童の同意を得た上で取り上げた。児童による希望では、「おはなしカード」、「名作おはなしカード」、紙芝居などの多くの童話を提示し、その中からE児とF児に希望する童話を選択させた。



浦島太郎（第20回）

表6 事例4（長田・都築，2019c）の実践

児童 (IQ) 学年,性別	実践前の問題点	実践の目標
G 児 (76) 小学4年,男子	劣等感から挑発行為を繰り返す。	心理的な安定を図る。
H 児 (60) 小学4年,男子	言語的コミュニケーションが困難。	発語を促進する。
実施回	童話の題目	取り上げ方
第1回と第2回	3びきの子ブタ	G 児の希望
第3回と第4回	ももたろう	H 児の希望
第5回と第6回	かさこじぞう	教師の推薦
第7回と第8回	さるかに合戦	G 児の希望
第9回と第10回	浦島太郎	H 児の希望
第11回と第12回	あかずきんちゃん	教師の推薦
第13回と第14回	一寸法師	G 児の希望
第15回と第16回	三枚のお札	H 児の希望
第17回と第18回	おむすびころりん	教師の推薦
第19回と第20回	ふしぎなスイカ	G 児の希望

事例4の対象児童は通常の学級で不適応な状態にある小学4年男子である。境界知能であるG児は劣等感から挑発行為を繰り返し、知的な遅れがあるH児はコミュニケーションに困難があった。そのため、G児は心理的な安定を図ること、H児は発語を促進することを目標にした。題目は、G児の希望、H児の希望、教師の推薦の順で取り上げた。第1回から第4回までの両児童が希望した童話で実践している間に、G児が心理的に不安定な状態にあると授業者の目には映った。そこで、授業者が童話を推薦する際は、心が穏やかになるような童話として「かさこじぞう」「あかずきんちゃん」「おむすびころりん」を推薦した。



一寸法師（第13回）

III. 結果

1. 個別にみた児童の変化

(1) ASDの状態像の変化

ASD者の状態像は多様であり自己理解の様相や変化も一様ではない(滝吉・田中, 2009)とされている。したがって、ASDの状態像の変化はグループとしてではなく、個別に見ていく必要がある。表7では各対象児童を個別的に捉え、心理劇的アプローチを実施している間にASDの状態像がどのように変化したかを記した。また、ASDの特性の観点から各児童の変化を一言でまとめた。

表 7 各児童にみられた ASD の状態像の変化

ASD の状態像の変化	
A 児	人から注目を浴びたいという気持ちから級友への挑発行為を繰り返し、トラブルに発展すると集団活動から離れていた。しかし、心理劇的アプローチで主役を演じて活躍し、賞賛されたことによって満足感が得られ、自信が形成された。その自信は通常の学級でも表れ、トラブルになっても集団での活動に参加するようになった。⇒社会性の形成(集団活動への参加意欲の高揚)
B 児	対人関係が限定されていて好きでない級友が接してきても応じようとしなかった。しかし、心理劇的アプローチをすることが人と関わるリハーサルになって仲間意識が芽生え、通常の学級で誰が接してきても応じるようになった。⇒社会性の形成(仲間意識の芽生え)
C 児	苦手なドッジボールにこだわりがあり、防衛的な態度が強く通常の学級で参加しなかった。しかし、心理劇的アプローチで拒否していた悪役を引き受け、羽目を外して演じる楽しさを知ってからは防衛的な態度が緩和し、ドッジボールに参加するようになった。⇒こだわり(固執性)の減少
D 児	通常の学級で引込み思案になってグループ活動に入れなかったが、心理劇的アプローチで主役を演じ、戦いの場面で勝つ体験を重ねたことによって自己肯定感が高まった。グループ内で積極的に交流するようになった。⇒社会性の形成(集団活動への参加意欲の高揚)
E 児	能力的に劣る F 児を見下し拒否的な態度を取っていたが、F 児が心理劇的アプローチで好意的に接し続けたら F 児に親切に接するようになった。やがて、通常の学級でも困っている級友にやさしく声をかけ、助ける場面が見られた。⇒社会性の形成(仲間意識の芽生え)
F 児	能力的な問題から自信を失くし、困った状況になっても助けを求めることができなかったが、心理劇的アプローチで思ったことを感情豊かに自由に表現できたことによって自信を取り戻した。通常の学級でも後期の級長に立候補したり、特定の女子に積極的に話しかけていくなど意欲的に学級の中へ溶け込んでいった。⇒社会性の形成(集団活動への参加意欲の高揚)
G 児	劣等感や対抗心から級友に勝つことにこだわっていたが、心理劇的アプローチ場面で自分の願望(背が高く、お金持ちになる等)を実現させてからは心理的に安定した。通常の学級では級友への対抗心はなくなり、親和的に接するようになった。⇒こだわりの減少
H 児	発語の遅れから級友との会話に困難があったが、心理劇的アプローチをする中で少しずつ自発的な言語が表出できるようになった。すると、通常の学級でも心を許す級友ができ、その児童と仲間意識が形成されて対等に話したり遊んだりするようになった。⇒社会性の形成(仲間意識の芽生え)

表 7 のように、8 名の対象児童の変化を ASD の特性の観点から見ると、社会性が形成された児童が多く、A 児、B 児、D 児、E 児、F 児、H 児の 6 名が該当した。さらにこの 6 名を、「集団活動への参加意欲が高まった児童」と「仲間意識が芽生えた児童」とに分けた。前者は、心理劇的アプローチで主役を演じたことによって自信が形成され、その自信が通常の学級にも波及して集団活動に参加する意欲が高まった児童であり、A 児、D 児、F 児の 3 名が該当する。後者は、心理劇的アプローチで培われた仲間意識が通常の学級でも級友に波及し、級友との付き合い方が良好になった児童である。B 児、E 児、H 児の 3 名が該当する。他に、「こだわり(固執性)が減少した児童」もいた。C 児と G 児が該当し、この 2 名は本人がこ

だわっていることを心理劇的アプローチで扱ったことによって通常の学級でのこだわりが減少した。

(2) 思いやりの心の育ち

事例 2 の D 児、事例 3 の F 児、事例 4 の H 児の 3 名は、知的な遅れがみられた児童である。この 3 名は、劇の中でセリフが想起できずに沈黙が続いたり、場面状況が把握できずに動きが止まったりして、途中でつまずくことが多かった。担当教師は、その都度、台本を指し示したり、セリフを教えたりして劇がつながっていくように支援した。やがて、もう一方の児童は担当教師が支援している様子を何度も見て、遅れのある児童への接し方がわかり、親切に接するようになった。すると、遅れのある児童の演技にも変化が見られ、両児童に思いやりの心が育っていることが感じられた。次にその具体例を述べる。

事例 2 の第 6 回で行った「一寸法師」の場面である。D 児(一寸法師役)はお花見に行く時、次の場面で鬼が出発することまでは見通すことができず、何も持たずに手ぶらで出かけようとした。すると、C 児(お姫様役)は気を利かせて「針も持って行くといいよ」と D 児に助言した。その後、鬼が出て来た場面では D 児は両手を広げて鬼の前に立ちほだかり、身をもって C 児を守る演技をした。

事例 3 の第 15 回で行った「あかずきん」の場面である。F 児はあかずきんとおばあちゃんの 2 つの役を演じることを希望したが、劇の途中で E 児が「F 児には負担が大きい」と感じ取り、「ぼくがおばあちゃんをやってあげようか」と申し出て F 児の負担を減らした。後に隠れる場面の時、E 児(狸師役)は隠れようとしなかった。すると、F 児(あかずきん役)は「かくれて、みんな!」と言い、E 児の自尊心が傷つかないように複数人称で呼びかけた。

事例 4 の第 15 回で行った「三枚のお札」の場面である。H 児(小僧役)はセリフや動きがわからずに止まっていた。すると、G 児(和尚役)はセリフを教えたり、動作を指示したりして手助けした。劇が終わった後、H 児は G 児に「おふだをくれてありがとう。最後、山姥を食べるところがカッコよかったよ。」とお礼と賞賛の言葉をかけた。

以上のように、知的な遅れのある児童が含まれている事例 2、事例 3、事例 4 においては、その児童と相手の児童に思いやりの心が育っていったことが示唆された。

2. 検討課題の評価

心理劇的アプローチを効果的に実施するための条件を明らかにするため、4 つの事例の実践を行う中で、実施回数、童話の取り上げ方、映像によるフィードバックの導入の 3 点を検討課題とした。この 3 つの検討課題に関して、各事例に現れた効果について分析し、評価していく。

(1) 実施回数(検討課題①)

各事例の実施回数と効果の表れ方をふり返ってみる。

事例 1 では 5 か月間に 12 回実施したところ、A 児は心理劇的アプローチ場面で活躍が見られたが、通常の学級では相変わらずトラブルが続いた。事例 2 では 7 か月間に 15 回実施したところ、両児童とも心理劇的アプローチの場面だけでなく通常の学級においても効果が表れ始めた。事例 3 は 8 か月間に 22 回実施したところ、E 児は第 15 回から F 児に親切になり、F 児は第 19 回から自己肯定感が高まった。事例 4 は 8 か月間に 20 回実施したところ、第 13 回から G 児の挑発行為がなくなり、第 18 回から H 児が言語(セリフ)を表出するようになった。

4 つの事例は、劇の題材、フィードバックの仕方等、実施回数以外の要因が影響を与えた可能性もあるため、一概に実施回数によって効果の表れ方が異なるとは言えないが、効果が表れるまでには一定の回数を実施する必要があるとも考えられる。その理由は、心理劇は内面を分析することを中心とし、情動・自己表現の活性化、自己・他者理解の促進をねらいとする(滝吉・田中, 2010)とされているように内面に焦点を当てているからである。心理劇は短期間の適用では効果が認められず効果が表れるまで時間がかかる(高原, 2007)とか、発達障害児の問題の軽減につながるためには心理劇を取り入れて長期に渡って支援していく(黒川, 2010)とされてもいる。心理劇的アプローチにおいても半年以上に渡って 20 回程度継続して実施することによって効果が表れるとも考えられる。

(2) 童話の取り上げ方(検討課題②)

まず、各事例における童話の取り上げ方を振り返る。

事例 1 は児童の希望によって取り上げる童話を決め、担当教師の意図や願いは含まれていなかった。児童は自分が選んだ童話であるため、意欲的に心理劇的アプローチに取り組んだ。その一方で、問題点が改善するには至らなかった児童もいた。事例 2 は、児童が抱える問題点を特定した後は、その改善に役立つと思われる童話を担当教師が選定した。両児童に問題点の改善がみられたが、その一方で児童は心理的な負担も感じていたようである。事例 3 と事例 4 では児童が希望する童話と担当教師が推薦する童話を順番に取り上げていった。事例 3 で、E 児が希望した「にげ出したパンケーキ」(第 5 回)を取り上げたところ、E 児は時間をかけて楽しそうにパンケーキを焼いていた。F 児が希望した「白雪姫」(第 7 回)を取り上げたところ、F 児は小人役の際に白雪姫が死んだ時の悲しみから、生きかえった時の喜びの感情の対比を明確に表現した。これらは、児童が希望した童話を取り上げたからこそ見られた光景であると推察できる。事例 4 で、G 児と H 児は自分の順番が回って来る数回前からシェアリングの際に、「次は何々がやりたい」(第 5 回、第 9 回、第 12 回、第 20 回)と希望を言っていた。自分の順番が回って来るのを楽しみにし、希望した童話を取り上げられ

た劇では、嬉しそうな表情を浮かべ、意欲的に演じた。

これらの事例のエピソードより、児童が希望する童話を取り上げることによって、心理劇的アプローチに対する児童の興味や意欲が喚起されることが示唆された。つまり、心理劇的アプローチを長期間実施していくためには、児童が主体的に童話を選んだ方が心理劇的アプローチを行う動機づけになると考えられる。「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」(高原, 2012)とされているように、担当教師が推薦する童話より児童が希望する童話を多く取り上げた方が効果的であると言えるだろう。

(3) 映像によるフィードバック(検討課題③)

児童はポジティブな面が表れた映像を視聴することによって自分や相手の長所を発見するだろうと考えた。

事例 2 では、児童は自分たちが活躍する場面の映像を観ることによって肯定的な反応を示すようになった。つまり、活躍する映像を観ることによって自己肯定感が高まり、次に行う劇への意欲が湧くことがわかった。事例 3 と事例 4 では、映像を視聴させた後にさらに振り返りを行い、自分や相手の児童のよかったところを発表させた。事例 3 では、自分に自信が持てない児童(F 児)は教師が介入することによって自分の長所が言えるようになった。事例 4 では、両児童に良好な関係性が形成されていたので、教師が介入しなくても、児童は相手の児童の長所を意図的に賞賛しようという姿勢が見られた。

以上のように、映像によるフィードバックを導入することは、自分の長所を認識したり、相手の児童の長所を発見したりすることにつながるということがわかった。

検討課題の評価を行った結果、心理劇的アプローチの実施に際しては、実施回数は 20 回程度実施することが望ましく、童話は児童が希望する童話を中心に上げることが望ましく、映像による自己フィードバックを導入することによって児童は自分の長所を認識したり相手の長所を発見したりすることにつながるということがわかった。

IV. 考察

1. ASD の状態が変化したこと

心理劇的アプローチを行ったことが、集団活動への参加意欲が高まったこと、仲間意識が生じたこと、こだわりが減少したことなどにどのように関与したのか述べていく。

(1) 集団活動への参加意欲が高まったこと

集団活動への参加意欲が高まったことは心理劇的アプローチで主役を演じたことと関係があるだろう。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)。そのため、主役を演じることは緊張感やプレッシャーを伴う。その緊張感やプレッシャーをはねのけ、勇気を出して責任のある主役を引き受

け、そして精一杯の演技をして主役の責任を果たした時、劇が終わった後に感じる達成感や満足感は格別なものがあると推定される。さらに、シェアリングの時に主役で活躍したことを他児や教師から賞賛されれば、自信につながっていく。事例1のA児がよい例である。心理劇的アプローチを行う前のA児は通常の学級で級友とトラブルを起こす度に、学級集団から離れていた。その頃は、級友と良好な関係を築きたくてもできず、集団から逃げていた。ところが、A児は心理劇的アプローチで主役を一生懸命演じ、活躍したことにより達成感や満足感を得た。さらに、何度も主役を経験し、活躍したことによって自己肯定感が形成され、A児は他者と関わることに自信を持った。ウィング(1998)が示した自閉症のタイプに分類すると、A児は積極・奇異群に該当する。積極・奇異群の特徴として、「扱いにくくなったり攻撃的になったりする」(ウィング, 1998)とされている。A児は級友に挑発行為を繰り返していたため、対人関係での失敗を数多く経験していたことから自己肯定感が低くなるリスクを抱えていた。そこで、通級指導教室で心理劇的アプローチを行うことによって形成された自己肯定感が通常の学級での生活にも影響し、「今度は大勢の中で活躍したい。もう一度、みんなの中に入っていこう」と思い、学級での行事や活動に積極的に参加するようになった。つまり、A児のような積極・奇異群のASD児は心理劇的アプローチで主役を演じて自信をつけることが通常の学級での集団活動への参加意欲につながることが示唆された。中原・伊藤・田中・桶野・松田・宮本・木谷(2013)も、「心理劇が肯定的な自己を再構築するきっかけになった」としている。

(2) 仲間意識が芽生えたこと

心理劇的アプローチで相手の児童に仲間意識を持ったことが後に通常の学級でも級友に仲間意識を持つことにつながる場合もある。そのような児童は、心理劇的アプローチで役の上で他者と関わるのが、実際の生活上の人間関係を構築していくリハーサルになった。事例1のB児がよい例である。もともと、B児は受身型のASD児であり、自分から積極的に人と関わっていくことはなく、気に入らない相手に対しては拒否的な態度を示していた。心理劇的アプローチを開始してしばらくの間、B児はA児に偏見や差別意識を抱き、拒否的な態度を取っていた。しかし、劇でA児と関わりを持ったことによってA児の長所を発見し、手助けしたり、賞賛したりしてA児に好意的に接するようになった。それは、いっしょに劇をしたことによってA児に仲間意識を持ったからである。やがて、通常の学級においても級友に仲間意識を持つようになり、接してきた相手が誰であっても応じるようになった。また、事例3では知的な遅れのないE児は「劇を作り上げるために自分が助けてやらなければ」という気

持ちを持ち、遅れのあるF児に親切に接していった。

このように、B児やE児は心理劇的アプローチを行うことが人づきあいのリハーサルになって仲間意識が生じ、相手の児童に好意的に接していったことが示唆された。

(3) こだわり(固執性)が減少したこと

事例2のC児は防衛的な態度が強く、悪役を演じることにこだわりがあり、悪役を拒否していた。事例4のG児は劣等感が強く、勝つことにこだわって悪役を演じた時でも負けようとしなかった。しかし、両児童とも劇の回数を重ねるうちに次第にこだわりが緩和し、C児は悪役として羽目を外して暴れ回る楽しさを知り、G児は劇全体の流れを汲んで負けを受け入れるようになった。通常の学級でもこだわりが緩和し、C児は以前拒否していた苦手なドッジボールに参加するようになり、G児は級友への対抗意識が薄れて親和的に接するようになった。高原(2007)は、「本人のこだわりを利用した劇を行うことでこだわりが消えた」と述べ、本実践でのC児とG児にみられた変化と一致する。このことから、心理劇や心理劇的アプローチをすることはこだわり(固執性)の減少につながると言えるだろう。その理由を次のように考える。

心理劇的アプローチでは感情を言葉だけでなく体を使って大きく表わそうとしたり、時には台本には書かれていないが劇をする中で思いついたことを即興で表現しようとしたりする。このような時、児童は自分が演じている役の代弁者となって、どのように表現したら役の気持ちを伝えることができるだろうかと想像力を働かせ、工夫して演じている。したがって、心理劇的アプローチを行うことによって児童の想像力は豊かになると考えられる。一般的に、こだわりは想像力の障害から起こるとされているため、心理劇的アプローチを重ねることによって柔軟な思考ができるようになり、その結果、こだわりが減少したと解釈できる。C児は、第14回の「金太郎」で主役を演じた時、想像力を働かせて場面ごとの金太郎の気持ちを豊かに表わした。以後、役に対するこだわりがみられなくなった。G児は、第13回の「一寸法師」で主役を演じた時、大きくなる場面で、自分が大きくなる姿も重ね合わせて想像した。以後、勝つことへのこだわりが見られなくなった。このように、両児童とも想像力を働かせるようになった頃にこだわりも見られなくなった。このことから、心理劇的アプローチで想像力を働かせることがこだわりの緩和につながったと考えられる。

以上のように、心理劇的アプローチを行ったことによってASDの状態が変化した可能性が考えられる。

2. 思いやりの心が育成されたこと

事例2、事例3、事例4では、遅れのある児童に相手の児童が親切に接していったことを受けて、遅れのある児

童が相手の児童にお礼としてお返しをする姿が見られた。両児童とも相手を思いやる気持ちがみられ、協力しながらいっしょに劇を作っていく態度が形成されていった。高原(2002)は知的な遅れを伴う3名の自閉症者に10年間心理劇を実施したところ、3名ともIQの上昇が確認されたとし、IQの上昇は心理劇により状況判断ができるようになり、言葉での表現力が増したことによるのではないかと考察している。本実践では、心理劇的アプローチを進める中で、相手の児童は遅れのある児童に対し、「自分が手伝ったり、親切にしなければならない」と自覚し、自発的な好ましい働きかけをするようになった。遅れのある児童は相手の児童の働きかけを受けることによって状況判断をしたり言語表現をしたりする機会が増えた。つまり、両児童に相手を思いやる心が育ったと考える。

3. 心理劇的アプローチを成功させるための秘訣

8名のASD児に心理劇的アプローチを実践してきたところ、集団活動への参加意欲の高揚、仲間意識が生じたこと、こだわりの減少、思いやりの心の育成の4つの成果がみられた。これらの成果が表れるためには、実践を一定期間継続することが大切である。これまで行った事例では、20回程度継続して実施することによって成果が表れていた(検討課題①より)。心理劇的アプローチを長期間実施していくためには、担当教師は児童が意欲的に劇に取り組むような手だてを講じる必要がある。また、心理劇的アプローチを授業で行う意義を保護者や学級担任に理解をしてもらうため、両者に積極的に働きかけることも必要である。他に、担当教師は1人で監督と補助自我の2つの役を担うため、手際よく劇を進行させていかねばならない。ここで、心理劇的アプローチを成功させるために担当教師が心得るべきことをまとめる。

(1) 児童が意欲的に取り組むための手立て

児童が意欲的に心理劇的アプローチに取り組むためには次の3つの手だてが必要であると考えられる。

① なるべく児童が希望する童話を取り上げる(課題②)

児童から童話の希望が出された場合は、なるべく早い時期に取り上げる。中には、童話にこだわりを持ち、お気に入りの童話のある児童もいる。そのような児童は、自分が希望する童話を演じることによって満足する。

② 道具類を整える

劇で使用する道具類等を事前に可能な範囲で整えておく。そして、劇を開始する直前に児童の前に提示する。児童は用意された道具類等を見ることによって、演技に対する具体的なイメージが湧き、劇への意欲が高まる。

③ 児童が活躍している映像を見せる(検討課題③より)

映像によるフィードバックで児童が上手に演じた場面を見せることによって、児童は自分の長所を認識し、自

信を持つと同時に、相手の児童の長所も発見する。

(2) 周到的な事前準備をする

心理劇的アプローチの短所は担当教師が監督と補助自我を兼務しなければならないことである。この短所を克服して、心理劇的アプローチを円滑に進行させていくため、担当教師は周到的な事前準備をした上で授業に臨まなくてはならない。劇の中で監督としてどのように立ち振る舞い、どのタイミングで劇を終了するか、また、補助自我として児童の自発性や創造性を促進するためにどのような働きかけをしていくかを児童の動きを予想した上で事前に考えておく必要がある。実際の場面では児童は予想に反した動きを取ることも多い。しかし、事前に監督や補助自我としての立ち振る舞い方を考えておくと、児童が予想に反した動きを取ったとしても臨機応変に対応することが可能である。そのため、担当教師1人で2つの役をこなすためには事前の周到的な準備が必要である。

4. 今後の課題

本研究で行った4つの事例は、いずれも小学校の通級指導教室で対象児童をASD児に限定し、2人1組のグループを組み、観客は設定しないという統制された条件の下で行った。しかし、心理劇は「監督」「主役」「補助自我」「舞台」「観客」の5つの要素によって構成されている(高原, 2009)と言われるように、観客の存在は重要である。本実践は通級指導教室での授業として行ったため、観客を設定することは困難であった。観客を設定しないで行ったため、対象児童は人から見られているという意識で劇を演じることはなく、また、シェアリングの時に演者以外の第三者からの感想を聞く機会もなかった。しかし、細野(2015)は、主役は観客によって多くの肯定的なフィードバックが集まるため自分のいいところに気づきやすいとしている。本実践では対象児童に自分のよいところを気づかせるため、ウォーミングアップで「映像によるフィードバック」を導入したが、映像を提示しなくても観客から賞賛とねぎらいの言葉をかけられることによって自分のよいところへの気づきは促進されるとも考えられる。したがって、今後は心理劇的アプローチを行う際に観客を設定することを検討していく。具体的には、4人の児童が同じ時間に心理劇的アプローチを行うように時間割を組む。そして、2つのグループを組み、グループごとに順番に演じていく。一方のグループが演じている場面をもう一方のグループは観客として鑑賞し、シェアリングでは演者が感想を述べた後に観客が感想を述べる。演者は観客から賞賛されることによって、より自己肯定感が高まると同時に、他のグループのメンバーとも交流を図ることも可能になる。このように、今後は観客を設定した上で再度心理劇的アプローチを実践していきたい。

引用・参考文献

- 細野広美(2015). 思春期発達障害障害女児グループへ親密な友人関係を促す心理劇展開の在り方—テーマの現実性・劇構造・役割の違いからの検討—. 心理臨床学研究 33(5), 451-461.
- 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.
- 黒川祐美子(2010). 軽度発達障害児のある幼児に対する心理劇. 心理劇 15, 37-46.
- 文部科学省(2012). 通級による指導の手引き(改訂第2版).
- 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.
- 中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・樋野友希・松田典子・宮本秀一・木谷秀勝(2013). 青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察(2). 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 35, 79-88.
- 長田洋一・稲葉みどり(2017). 心理劇のアセスメント機能を応用した ASD 児の問題点の特定. 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻(後期3年博士課程)「教科開発学論集」第5号, 65-78.
- 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. 愛知教育大学障害児教育講座「障害者教育・福祉学研究」第14巻, 9-17.
- 長田洋一・都築繁幸(2019a). 通級指導教室に通う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的アプローチ. 日本臨床発達心理士会誌・臨床発達心理実践研究 第14巻第2号, 105-114.
- 長田洋一・都築繁幸(2019b). 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. 愛知教育大学特別支援教育講座・福祉講座「障害者教育・福祉学研究」第15巻, 45-53.
- 長田洋一・都築繁幸(2019c). 知的な遅れがみられる小学4年の自閉症スペクトラム児2名に対する心理劇—LD 通級指導教室における自立活動の授業実践—. 盛岡大学紀要 第36号, 45-56.
- 長田洋一(2021). 「童話を題材とした心理劇」を小学校通級指導教室で普及させるための条件整備—通級担当教員へのアンケート調査と大学生に対する実践を通して—. 盛岡大学紀要 第38号, 57-67.
- 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.
- 高原朗子(2002). 青年期の自閉症者に対する心理劇の効果—10年間の実践の検討—. 特殊教育学研究 40(4), 363-374.
- 高原朗子(2007). 発達障害のための心理劇—想いから現に—. 九州大学出版会.
- 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, pp. 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.
- 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—. 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, pp. 112-133.
- 滝吉美知佳・田中真理(2009). あるアスペルガー障害者における自己理解の変容過程—心理劇的ロールプレイングを通して—. 心理臨床学研究 27(2), 195-207.
- 滝吉美知佳・田中真理(2010). 自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究の動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報 58, 189-212.
- 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—. 愛知教育大学障害児教育講座「障害児教育・福祉学研究」5, 77-83.
- 都築繁幸・長田洋一(2020). 心理劇的アプローチと小学校の通級指導教室—発達障害児への教育支援—. ジアース教育新社, 112-124.
- 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, pp. 160-215.
- ウィング, L. (1998). 久保絃章・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). 愛知教育大学障害児教育講座「障害児教育・福祉学研究」第6巻, 47-62.

【連絡先 長田 洋一

E-mail osada@morioaka-u.ac.jp

稲葉 みどり

E-mail mdinaba@aeu.ac.jp

Achievements and Challenges of the Psychodrama Approach for Children with Autism Spectrum Disorder: Summary of Four Cases Practiced in the Resource room

Yoichi Osada¹, Midori Inaba²

¹ Faculty of Literature, Morioka University

² Faculty of Education, Aichi University of Education

ABSTRACT

When a psychodrama approach was applied to eight children with autism spectrum disorder (ASD) in four cases, all subjects exhibited the following results, “increased motivation to participate in group activities,” “sprouting of fellowship,” and “decreased insistence.” Additionally, in cases involving children with intellectual disabilities, a compassionate mindset was fostered. Accordingly, the psychodrama approach may have changed the state of children with ASD and improved interpersonal relationships. In the implementation, it became clear that effects will be shown by doing the process approximately 20 times. Furthermore, the motivation for the play will be increased by selecting fairy tales appreciated by children, and the strengths of oneself and another child are recognized by feeding back and showing images of scenes in which children are active. For the psychodrama approach to be successful, the teacher in charge needs to be well-prepared before attending the class. Moreover, the psychodrama approach practiced up to now was performed without setting spectators. But target children would notice the strong point by being praised from spectators. Therefore, it's future's problem to apply the psychodrama approach for which spectators was set to children with ASD once again.

Keywords

Psychodrama approach, Resource room, Autism spectrum disorder (ASD), Improved interpersonal relationships, Fairy tale