

博士論文要約

自閉症スペクトラム児の対人関係の向上を目的とした
心理劇的アプローチの開発

—小学校の通級指導教室における自立活動の授業実践を通して—

愛知教育大学・静岡大学 教育学研究科

共同教科開発学専攻（2018年3月単位満了退学）

長 田 洋 一

目 次

序 章 本研究の背景と目的	2
第Ⅰ部 発達障害児に対する通級による指導の実際および課題	3
第1章 心理劇を導入する以前に行った通級指導教室での実践	3
第2章 通級担当教師が抱える問題点およびその解決策	5
第Ⅱ部 心理劇を小学校の通級指導教室へ導入するために	6
第3章 心理劇と発達障害者	6
第4章 心理劇的アプローチの成立	7
第Ⅲ部 心理劇的アプローチの実践	8
第5章 知的な遅れのない小学3年男子2名に対する実践（事例1）	9
第6章 知的な遅れのある小学5年女子と4年男子に対する実践（事例2）	11
第7章 知的能力に差のある小学3年男子2名に対する実践（事例3）	13
第8章 知的な遅れのある小学4年男子2名に対する実践（事例4）	15
第9章 心理劇的アプローチの実践の成果	17
第Ⅳ部 心理劇的アプローチに対する考察	19
第10章 通級指導教室で行った心理劇的アプローチの独自性	19
第11章 通級担当教師の心得	20
終 章 本研究の成果と今後の課題	21
主な引用文献・参考文献	22

序章 本研究の背景と目的

第1節 通級による指導とは

通級による指導は、普段は通常の学級で学級担任による支援を受けているが、特定の時間に通級指導教室へ通い、そこで通級担当教師から特別な支援を受ける制度である。1993年度から制度化され、自立活動を主とし、必要に応じて教科の補充指導も行うことができる(文部省,1992;文部省,1993)。

第2節 発達障害児に対する通級による指導の概要

2006年3月に学校教育法施行規則が一部改正され、2006年度からLDやADHD、自閉症等、いわゆる発達障害児が通級による指導の対象として正式に位置づけられた(中央教育審議会,2005)。以後、通級による指導を受ける児童生徒数は増加し、2017年度には全国で約110,000人の児童生徒が通級による指導を受けている(文部科学省,2019)。この人数は制度化当初と比べて9倍に増えていることから、通級による指導へのニーズが高まっていると言える。しかし、通常の学級において発達障害児が6.5%程度在籍していると考え、発達障害児の6人に1人程度しか通級による指導の対象となっていない。

通級による指導を受ける児童生徒が増加するなかで、LD、ADHD、ASDの発達障害の特性に応じた指導内容、教育課程の編成に戸惑いがある通級担当教師は少なくない。また、通級による指導を受ける児童生徒が増加したことに伴い、個別指導だけでなく小集団指導(グループ指導)が行われている。小集団指導では、学校の決まりや適切な対人関係を維持するための社会的なルールの確認など社会的適応に関することを習得することが主なねらいである(長田・都築,2015)。自閉症スペクトラム(ASD)児は、他人と社会的な関係を形成することの困難さ、コミュニケーションの問題、行動上の問題など多岐に渡る問題を通常の学級で示す。そのため、通級指導教室では、個別指導でコミュニケーションをとるための知識・技能を習得させ、個別指導で学んだことを実際の生活場面で般化させるために小集団指導を行っている(都築・長田,2016)。実際の指導では、社会性を改善するためにソーシャルスキルトレーニング(SST)が試みられ、一定の成果が得られているが、子ども自身がSSTの必要性を感じ、意欲をもって取り組むようになるには、ソーシャルスキルを練習するだけでは不十分であるという指摘もみられる。

第3節 本研究の目的

現在、学校では通常の学級に在籍するASDの児童生徒をクラスでどのように適応させていったらよいか大きな問題になっている。ASD児は、他人と社会的な関係を形成することが困難であり、多種多様な問題などが混在していて一斉指導だけでは成果が上がらないことが多い。そのため、多くのASD児が通級による指導を受けている。通級指導教室ではASD児の社会性を形成させるため、SSTがよく用いられている。しかし、習得したスキルを実際の生活場面で般化させるためには、般化プログラムを組んで集団の中で段階的に指導していく必要がある。そのため、般化プログラムを組まなくてもASD児の社会性が形成される新しい指導技法が開発されることが望まれる。そこで、本研究ではASD児の対人関係を向上させるために通級指導教室で行う新しい指導技法を開発することを目的とする。

第 I 部 発達障害児に対する通級による指導の実際および課題

第 1 章 心理劇を導入する以前に行った通級指導教室での実践

本章では心理劇を通級指導教室に導入する以前に著者が行った 3 つの実践事例を述べる。

第 1 節 教科の補充指導の実際(事例 1)

事例 1 「漢字の読みに困難を示す児童に漢字読み能力を向上させる試み」(長田, 2013)

漢字の読みに困難を示す 3 年生の A 児に漢字の読み能力の向上を試みた。

方法は、通級指導教室で毎時間 25～30 分間 3 学年の国語の教科書の音読練習をさせた。その際に、読み方がわからなかったり間違えて読んだりした漢字は教師が正しい読み方を音声で伝えて児童に聞き取らせ、その漢字の右隣にひらがなルビを書かせた。そして、授業が終了する度に教師は A 児がその時間に音読した中で、正しく読めた漢字の数と読めなくてルビを振った漢字の数を数え、正答率を計算した。この実践を 1 年間継続して行った。1 年間の正答率の推移を図 1-1 に示す。

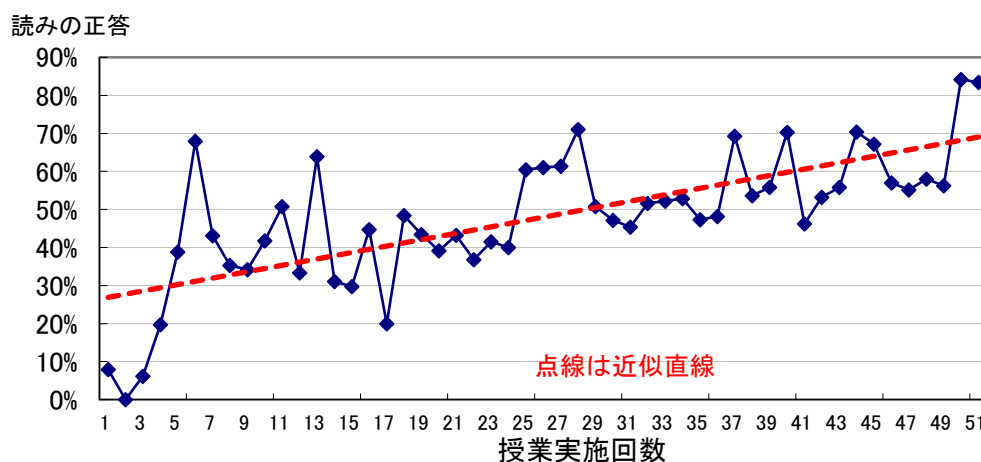


図1-1 A児の漢字の読み正答率の推移

図 1-1 のように、A 児はこの 1 年間に漢字の読み能力に向上が見られた。その結果、3 年生の後期からは通常の学級で国語の授業に参加することができるようになった。しかし、知的な遅れがあったため、学年が進むにつれて、どの教科でも学力差が大きくなっていき、6 年生からは A 児自身の希望で特別支援学級に移籍した。このことから、知的な遅れを伴う児童に通級指導教室で教科の補充指導を行い、学力の向上を図ることは限界のある場合もあるため、自立活動を重点的にを行い、生きる力を養っていく必要があることがわかった。

*事例 1 は、長田洋一 (2013) 「漢字の読みに困難を示す児童に漢字読み能力を向上させる試み—ことばの教室における教科書の音読とルビ打ちを通して—」(日本 LD 学会誌・LD 研究 22(3), 291-301.)の中から一部を抜粋し、再編集したものである。

第2節 自立活動の指導の実際(事例2と事例3)

事例2「発達障害の疑いのある児童の海外移住に対する不安を解消するために」(長田, 2014)

発達障害の疑いのあるB児は父親の仕事の関係で4か月後に一家で2年間某国へ移住することが決まった。その途端、心理的に不安定な状態に陥り、在籍する通常学級で問題行動を起こすようになった。そこで、応急処置的に通級指導教室でB児に自立活動を行い、心理的な安定を図った。具体的には、少人数の交流活動を行ったり、移住先の国に関して理解を深める学習をさせた。その結果、心理的に安定し、4か月後に日本を出発していった。このように、B児の不安感を一時的に軽減することができた。しかし、通級指導教室で問題点を根本的に改善するためには、目標に向かってスモールステップを組み、年間を通して意図的、計画的に支援していくことが望ましいと思われる。

*事例2は、長田洋一(2014)「発達障害の疑いのある児童の海外移住に対する不安を解消するために—ことばの教室における取り組み—」(日本LD学会誌・LD研究 23(3), 272-284.)の中から一部を抜粋し、再編集したものである。

事例3「反応性愛着障害のある自閉症スペクトラム児の通常学級での適応を目指したソーシャルスキルトレーニング(SST)」(長田, 2015)

反応性愛着障害のあるC児は入学直後から級友に他害行為を何度も繰り返した。そこで、通常の学級で適応させるため、表1-4のように通級指導教室でSSTを試みた。

表1-4 通級指導教室でC児に行ったSST

	4~5月	6~7月	9月~10月	11~12月	1月~3月
社会性	場面の認知と予測		時間的、空間的な文脈の中での場面や相手の気持ちの認知		社会的な常識と許される行動の認知
獲得に向けて	・次は体育の時間なのに着替えていない。 ・机の上に教科書、ノート、鉛筆等が置きっぱなしになっている。等	・掃除の時、ほうきを振り回して遊んでいる。 ・掃除の時間、雑巾をしっかりと拭く。等	・トイレで外からドアを思いきり叩かれた気持ち。 ・理由がわからないのに、いきなり「早く帰れ!」と言われた人の気持ち。等	・無言でガチャリと電話を切られた人の気持ち。 ・いきなり「勝手に遊ぶな、もう帰って!」と言われた人の気持ち。等	・お店で、欲しかった玩具を自分のかばんに入れてしまった。 ・近所のお兄さんに、「君のお金でお菓子を買って食べよう」と言われた。等

通級指導教室では上記のSST以外に、同学年の級友と3人の小集団指導を取り入れて級友との関わり方を学ばせた。また、通常の学級では専属で支援員がC児につき添い、実際の生活場面で級友との関係調整を行った。このように、通級指導教室で行ったSSTが生活場面で生かされるように般化プログラムを組んでC児の適応を図った。その結果、C児の他害行為は見られなくなり、通常の学級で適応した生活が送れるようになった。

しかし、このような般化プログラムを組む条件が整っていなかったとしたら、C児は通常の学級で適応できたかどうか疑問である。したがって、般化プログラムを組まなくても改善が期待できるようなSST以外の新しい指導技法を開発していく必要があると感じられた。

*事例3は、長田洋一(2015)「反応性愛着障害のある広汎性発達障害児の通常学級における適応を目指して—校内支援体制の構築及び専門医との連携を通して—」(日本臨床発達心理学会誌・臨床発達心理実践研究 10, 68-77)の中から一部を抜粋し、再編集したものである。

第2章 通級担当教師が抱える問題点およびその解決策

第1節 通級担当教師に対するアンケート調査の実施

通級担当教師に以下の方法でアンケート調査を行った(長田, 2021)。

- (1)目的 通級指導教室で発達障害児に行われている指導や担当教員の困り感を把握する。
- (2)手続き 20XX年12月にA県の通級指導担当教員153名に質問紙を郵送し、回答を依頼したところ、114名から回答を得た(回答率75%)。
- (3)質問内容 ①授業を行う中で自立活動が占める割合はどれくらいか。
②自立活動では何を目標してどのような内容の授業をしているか。
③自立活動の授業を行う中でやりにくさや困難さを感じたことはないか。等
ここでは、②と③の結果を取り上げる。

第2節 アンケート調査の結果

第1項 個別指導に関する問題点

個別指導をすることへの問題点が出された。「コミュニケーションに問題のある児童は一対一での自立活動が正しくできても、通常の学級で般化され、生かされることはない。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である。」という意見に代表されるように、自立活動の授業では小集団指導を取り入れるべきであるという意見が出された。

第2項 ASD児に対するSSTのやりにくさ

SSTのやりにくさを指摘する意見が出された。SSTは自立活動の時間に多く実施されているが、取り組みへの児童の意欲や実施後の効果などに関する問題点を指摘する声が多かった。具体的に述べると、「SSTは苦手なことへのボトムアップを図るため、本人がやりたくないと言って、嫌がる。」「対象児が自分の困っていることを具体的に認識していないため、SSTを行うことへのモチベーションが低い。」「SSTの内容は変化が少ないため、身につけていなくて必要だからやろうとすると、以前やったと言われてしまう。」「SSTは継続的で計画的なトレーニングができにくい。」「SSTは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。」「実際の問題場面を学級担任から聞いてSSTを行っているが、振り返ることが難しい。」などである。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。」「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。

第3節 問題点の解決策

SSTは訓練された場面では習得されるが、訓練場面以外では用いられにくく、自発的な使用も見られにくい(谷, 2013)とされる。その原因は、「SSTは外面的な変化は可能であるが、般化の難しさが存在する。内面的変化には注目していない」(滝吉・田中, 2010)からだとされる。一方、心理劇は内面を分析することを中心とする(滝吉ら, 2010)とされ、心理劇で内面にアプローチすることで般化の問題を解決する一歩となるのではないかと(高原, 2007)とされている。そこで、心理劇に着目した。通級指導教室で心理劇を実施することによってASD児の内面が変化し、その結果、級友との対人関係が向上するのではないかと考えた。

第Ⅱ部 心理劇を小学校の通級指導教室へ導入するために

第3章 心理劇と発達障害者

第1節 心理劇とは

心理劇(サイコドラマ)は、モレノ(Moreno)によって始められた集団心理療法であり、台本も小道具もない状況で、即興劇により主役の心理的世界が展開される(高原, 2012a)。心理劇は精神障害者の治療方法として考案されたため、主に病院で統合失調症患者の社会復帰という大きな目標に向け、そのリハビリテーションの1つとして行われてきた。心理劇の基本スタイルを示すと、「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、「ウォーミングアップ」、「劇化」、「シェアリング」の3つの時間的な流れによって構成されている(高原, 2009)。また、心理劇の技法は、「思い出語りの心理劇」、「解決を目指す心理劇」、「ファンタジーの心理劇」、「学習のための心理劇」の4つに分けられる(高原, 2007)。

第2節 高原が発達障害者に行った心理劇の実践

最初に医療現場で適用された心理劇を、高原は1990年代から療育や福祉の場で発達障害者に適用し始め、心理劇が発達障害者に利用可能な支援ツールであることを実証した。高原(2007)は、発達障害者へ心理劇を適用する目的として、「表現の場」、「社会性向上の場」、「集団療法の場」の3つを挙げた。「表現の場」となった事例は、ウォーミングアップを継続することで自閉性障害者の自発性や創造性が促進した事例(高原, 1995)や、楽しかったことや将来の理想を多く表現した事例(高原, 1998)を挙げることができる。「社会性向上の場」となった事例は、1年目と2年目のキャンプで心理劇に参加できなかった児童が3年目の心理劇で他者と関わった事例(吉田・高原, 2000)や、ゲームでの負けを受け入れられなかった児童が受け入れられた事例(高原, 2011)を挙げることができる。「集団療法の場」となった事例は、修学旅行をやり直し、友だちといっしょの楽しい体験をしたことで心が癒された事例(高原, 2002)や、興味を持っている古事記を参加者が協力して劇化したところ、感謝を述べた事例(高原, 2011)を挙げることができる。

第3節 心理劇を小学校の通級指導教室へ導入する可能性

現在の学校教育場面では心理劇は広く使用されている状況にはない。一部の特別支援学校で心理劇を試みた例(工藤, 1996; 矢野, 2009; 高原, 1999)はあるが、小学校で心理劇を実践した例はみられない。特別支援学校で行われた心理劇をみると、心理劇の基本スタイルを守って実施するのではなく、「心理劇的方法」(工藤, 1996)や「心理劇的な働きかけ」(高原, 1999)というように心理劇を学校現場に合う形に応用し、手続きを変更して実施していた。そこで、本研究では高原が行った研究の流れを汲んで、従来の心理劇を小学校の通級指導教室で自閉症スペクトラム児の対人関係を向上させるのにふさわしい形に変更し、誰もが実施できるような技法を開発することを目標とした。

第4章 心理劇的アプローチの成立

第1節 心理劇的アプローチの構想

心理劇は、一般的には台本や取り決めがない状態で場(状況)が進行していく(高原, 2009)。しかし、ASD 児には先の見通しが持てないと緊張したり興奮したりする特徴がある。したがって、ASD 児には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)る。これまでに、都築・山口・渡邊ら(2009)、山口・都築(2010)は、地域療育活動や合宿で小学生の発達障害児に台本を見ながら心理劇を演じさせた例もある。その中で、都築ら(2009)は取り上げる劇の内容を子どもの発達段階に合わせることを課題に挙げた。そこで、劇の内容を発達段階に合わせるという視点から、小学生には童話が適していると考えた。

ASD 児が対象ではないが、高良・大森・入江・高江洲(1984)は精神神経科に入院中の統合失調症患者に「童話を用いた心理劇」を行い、この方法を心理劇の変法として位置付けた。この「童話を用いた心理劇」を小学校の通級指導教室で ASD 児に行うのに適した形に変えたものを「心理劇的アプローチ」と名づけた。高良らが行った「童話を用いた心理劇」と「心理劇的アプローチ」の最も大きな違いは、高良らは童話の筋にとらわれることなく自由に演じさせたが、心理劇的アプローチでは多少の筋書きの変更は可とするが、ストーリーが変わるような大幅な変更は認めず、原則的に筋書きを守って演じさせる点である。その理由は、即興性に対する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ある。なぜなら、「童話は人間智の集大成として伝えたかった何かがある」(樋口, 1978)とされているように、童話を筋書き通りに演じることは人間智を1つ1つ体得していくことになり、その積み重ねが道徳的心情を高めることにつながるだろうと考えたからである。

第2節 心理劇的アプローチの方法

心理劇的アプローチは担当教師1名と対象となる ASD 児2名の3名で行うことにした。実施の手順(授業の流れ)を示す。

(1) 映像によるフィードバック(3分)：前回行った劇の録画から児童が活躍した場面を教師が1か所抽出しておき、児童に見せる。事例2から導入し、自己肯定感を高める。

(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原則として児童はどちらかで1回主役を経験する。児童の意向を尊重し、なるべく希望する役をやらせる。

(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」に収納されている28話の中から選定する。児童2名と教師が交代で音読する。

(4) 準備(4分)：童話に出てくる道具類やお面、衣装などを可能な範囲で準備する。

(5) 劇化(15分)：練習はしないで即興で演じさせる。話の流れの見通しを持たせるため、各場面の絵を順に黒板に順に貼って提示する。セリフが出てこない場合は、台本を見せる。

(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、感想文も書かせる。二重の振り返りを行うことにより、自己や他者への洞察を深める。

(7) 次時の予告・おわりに(5分)：心の準備をさせるために次回行う童話の題目と各自の役割を決めておく。最後に3人で片づけをする。

第Ⅲ部 心理劇的アプローチの実践

心理劇的アプローチを行う際に、(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つの検討課題を設定した。「実施の回数」を検討課題に設定した理由は、「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)とされているが、心理劇的アプローチにおいても同様のことが言えるか確かめるためである。「童話の取り上げ方」を設定した理由は、高良ら(1984)は童話の選定を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、本研究では児童が希望する童話と教師が推薦する童話とでは効果が異なるか確かめることにした。「映像によるフィードバックの提示のしかた」を設定した理由は、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た。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だろうと考えた。各事例における対象児童と検討課題を表Ⅲ-1に示す。

表Ⅲ-1 各事例における対象児童と検討課題

	対象児童 学年 性別	【課題1】 回数・期間	【課題2】 童話の取り上げ方	【課題3】 映像によるフィードバック
事例 1	A児 3年生 男子 B児 3年生 男子	10回程度・ 5か月間	すべて児童が希望した童話	無し
事例 2	C児 5年生 女子 D児 4年生 男子	15回程度・ 7か月間	児童の問題点を特定した後は教師が選定	有り・感想は無し
事例 3	E児 3年生 男子 F児 3年生 男子	20回程度・ 8か月間	児童の希望と教師の推薦の順に実施	有り・感想も有り
事例 4	G児 4年生 男子 H児 4年生 男子	20回程度・ 8か月間	児童の希望と教師の推薦の順に実施	有り・感想も有り

【課題1】事例1は5か月間に10回程度、事例2は7か月間に15回程度、事例3と事例4は8か月間に20回程度の心理劇を行い、何回実施する必要があるか検討した。

【課題2】事例1はすべて児童が希望した童話を取り上げる。事例2は第4回までに児童の問題点を特定し、第5回からはその問題点の改善に適している主題を持つ童話を教師が選定する。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る。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】事例1は提示をしない。事例2は教師が前回の劇の録画から児童が活躍した箇所の映像を取り上げ、視聴させるが、意見や感想は求めない。事例3と事例4は活躍した箇所の映像を視聴させた後にどこがよかったか尋ね、児童に意見や感想を発言させる。

第5章 知的な遅れのない小学3年男子2名に対する実践（事例1）

第1節 児童の概要と取り上げた童話

対象児童の概要を表5-1に、取り上げた童話の題目と取り上げ方を表5-2に示す。

表5-1 対象児童の概要

対象児童 (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	問題行動を起こすため、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	好きな子にしか応じず、対人関係が限られている。	対人関係を広げる。

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。そのため、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心理劇的アプローチを行った。

表5-2 取り上げた童話

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	逃げ出したパンケキ	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



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りたいだったが、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。

第2節 実践の成果

A児は、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。感想で「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）と述べたことから、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を感じていたことが推察される。主役を演じ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、達成感や満足感から自信へとつながっていったと思われる。

B児は初期の段階では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。しかし、回が進むにつれてA児の演技を自発的に手助けし（第5回、第10回、第12回）、協力する態度が見られるようになった。A児への差別意識は劇を重ねる中で仲間意識へと変わ

っていった。B児は12回の実践を通して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、劇は一人でするものでなく、相手が必要であることがわかったため、A児を「いっしょに劇を作り上げていく仲間」として認識するようになったからだと思われる。

第3節 通常の学級での変化(学級担任による観察より)

A児は、心理劇的アプローチを開始した頃と回を重ねた頃を比較すると、集団活動への参加が促進した。心理劇的アプローチを開始した頃は、学芸会の練習中に級友とトラブルを起こして2度続けて練習に参加しなかったり、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りした。心理劇的アプローチの終盤には、長縄グループ練習に参加するようになったり、レクリエーション中に転倒して泣き叫んでも再び集団に復帰したりした。

B児は、心理劇的アプローチを開始した頃と回を重ねた頃を比較すると、級友への対応のしかたが変化した。心理劇的アプローチを開始した頃は好きでない子が働きかけてきた時には応じようとしなかったが、心理劇的アプローチの終盤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、卒業生を送る会の練習で一緒に踊る級友に踊りの内容について話しかけて励ます姿や、級友と誘い合って長縄練習に励む姿が見られた。

第4節 検討課題の評価

事例1の検討課題について評価する。

(1) 実施回数

第1回と比較して第12回(最終回)はA児、B児ともに自発的な演技が多くなったことから、心理劇的アプローチを12回行ったことによる確かな成果を通級指導教室では感じ取ることができた。しかし、A児は通常の学級において級友とのトラブルが相変わらず続いていたことから、12回の実施では心理劇的アプローチの成果は通常の学級への般化までは至らなかったと解釈する。心理劇的アプローチを重ねることにより、人との適切な関わり方を体得し、級友とのトラブルが減少するには、12回以上の実施が必要ではないだろうか。

(2) 童話の取り上げ方

児童の希望に従って実施する童話を選定したことは、実践に対する児童の意欲につながった。A児は保育園で行った「うしぎなすいか」や「浦島太郎」の劇を強く希望し、念願の主演が任されたことで意欲的に取り組んだ。このように、児童が希望する童話を取り上げることで、実践への意欲が高まったと解釈する。その一方で、A児が級友とのトラブルが続いていることは、取り上げる童話の主題がA児の問題点と一致していなかったからと解釈することもできる。児童が抱える問題点を見据え、改善にふさわしい主題を持つ童話を選定することによって、児童は改善されていくかもしれない。その場合は、教師が童話を選定していくとよいであろう。

(3) 映像によるフィードバックの導入

今回は導入しなかった。

*事例1は、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)の中から一部を抜粋し、再編集した。

第6章 知的な遅れのある小学5年女子と4年男子に対する実践（事例2）

第1節 児童の概要と取り上げた童話

対象児童の概要を表6-1に、取り上げた童話の題目と取り上げ方を表6-2に示す。

表6-1 対象児童の概要

対象児童 (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	用があっても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	緊張して班での話し合いに参加できない。	話し合いで意見を言う。

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。

表6-2 取り上げた童話

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	(積極性を促すため、力強く戦う場面が含まれている童話)
第9回と第10回	3びきの子ぶた	
第11回と第12回	力太郎	
第13回と第14回	金太郎	
第15回	三枚のお札	



金太郎 (第13回)

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。

第2節 実践の成果

C児は、役へのこだわりが改善した。第12回までは「鬼」「猿」「狼」のように悪役を演じることにこだわりを持ち、拒否していた。しかし、第13回に渋々引き受けた鬼役を熱演してからはこだわりがなくなり、第15回では山姥役を抵抗なく引き受け、和尚に食べられる場面を好演した。C児は、悪役として羽目を外して演じる楽しさを知ったようだった。

D児は、自己肯定感が高まった。それは、主役を何度も演じたからである。主役は戦いの場面で勝つことが確約されているため、主役を演じる中で日常では味わえない優越感や満足感を体感したと思われる。感想で、「鬼のお腹に入って針で刺すところがよかった」(第6

回)、「力太郎を2回やって楽しかった。笑えたし、面白かった」(第12回)と述べている。

第3節 通常の学級での変化(学級担任による観察より)

C児は、1学期は多くの級友と順に接していく交流場面では誰にも話しかけていけず、1人ぼつんとしていた。また、苦手なドッジボールは参加しなかった。しかし、2学期は1人の級友と親しく会話をするようになり、ドッジボールにも自分から参加するようになった。

D児は、1学期は級友とは緊張して話せず、班での話し合いで会話に加われなかった。しかし、2学期になって積極的になり、級友に「外へ遊びに行こう」と自分から誘ったり、班での話し合いで自分の意見を言ったりするようになった。

第4節 検討課題の評価

(1) 実施回数

15回の心理劇的アプローチを行った結果、児童の変容は通級指導教室のみならず、通常の学級でもみられた。C児は特定の級友と対等な関係が形成できるようになったり、苦手なドッジボールにも参加したりするようになった。D児はグループでの活動に積極的に参加できるようになった。通常の学級での変容は、心理劇的アプローチの実施回数を増やしたことによるものかどうかを確かめるため、今後はさらに回数を増やして実践する。

(2) 童話の取り上げ方

問題点の改善を図るため教師が童話の題目を選定し、心理劇的アプローチを実施したところ、C児もD児も問題点の改善がみられた。しかし、第15回の感想でC児は「これまで男子の役が多かったので、女子の役もやりたかった」と述べた。教師を選定した戦いの場面が含まれている童話は登場人物が主に男子である。そのため、女子のC児にとっては希望する童話ではなく、心理的な負担を感じながら演じていたとも考えられる。そのように考えると、教師が童話を選定することは、メリットとデメリットの両面があると思われる。次は、児童が希望する童話と教師が選定する童話をうまく組み合わせて実践していくことにする。なお、教師が選定する童話を実施する際は、教師が一方向的に決めるのではなく、児童の同意を得た上で取り上げていくことにする。

(3) 映像によるフィードバックの導入

第6回から映像によるフィードバックを導入した。映像を観ている時、C児は微笑んだり、声に出して笑ったりした。D児は映像と同じようにセリフを言ったり、動作をしたりした。児童が示した反応から、活躍している自分の映像を観ることにより劇を行う意欲や関心が高まったことが感じられる。今回は児童から意見や感想は求めなかったが、どこがよかったか児童に尋ね、思考を深める働きかけをすることによって、児童の自己肯定感が高まるかどうかという点についてさらなる検討が必要である。

*事例2は、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「教科開発学論集」第5号, 65-78)と長田洋一・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)の論文から一部を抜粋し、再編集したものである。

第7章 知的能力に差のある小学3年男子2名に対する実践（事例3）

第1節 児童の概要と取り上げた童話

対象児童の概要を表7-1に、取り上げた童話の題目と取り上げ方を表7-2に示す。

表7-1 対象児童の概要

対象児童 (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児に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	遅れを自覚し、自信がない態度を示す。	自信を取り戻す。

対象児童はともに小学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で、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。

表7-2 取り上げた童話

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



三枚のお札（第13回）

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。

第2節 実践の成果

E児は、1学期の頃、F児の手伝いを断ったり、「うるさい」と怒鳴ったりして拒否的な態度を示した。しかし、2学期の中頃からF児に親切に接するようになった。F児が演技しやすいように積極的に働きかけたり(第14回)、劇の途中でF児の役の一部をE児が自主的

に引き受けて F 児の負担を減らしたりした(第 15 回)。

F 児は、「謝っているんだから猿を許してやろうよ」と蟹(E 児)に提案した(第 4 回、蜂と白の役)ように、やさしくて思いやりがある性格である。だから、E 児が自分に批判的、拒否的な態度を取っても、常に E 児に歩み寄り、好意的な態度で接していた。第 19 回では、鯛や平目の役になって浦島太郎(E 児)を楽しませるために踊りや歌を一生懸命披露した。また、第 15 回では E 児の演技を肯定的に評価し、「赤ずきん(E 児)が『キャーッ』と言って逃げたところが上手だった。」と感想を述べた。

第 3 節 通常の学級での変化(学級担任による観察より)

E 児は 1 学期の頃は自己中心的なふるまいが多かったが、徐々に思いやりのあるふるまいができるようになり、困っている級友にやさしく声をかけ、助けた。F 児は 1 学期の頃は自信がなく消極的な態度を示していたが、徐々に積極的な態度へと変わっていき、自信も形成されていった。両児童の関係性は、1 学期の頃、E 児は F 児を見下した態度を取っていたが、F 児が E 児に好意的に接し続けたことで、E 児は F 児に学習を教えるようになった。

第 4 節 検討課題の評価

(1) 実施回数

E 児の F 児に対する態度が変化し、見下した態度から好意的な態度へと変わっていった。また、F 児は次第に自信が形成されていった。両児の変容は、通級指導教室のみならず通常の学級でも見られた。このことより、心理劇的アプローチを 22 回行ったことが両児の変容に影響を及ぼしたと考えられる。

(2) 童話の取り上げ方

教師の推薦、F 児の希望、E 児の希望の順で童話を取り上げていったところ、両児童は自分の順番が回ってくるのを楽しみにしていた。児童は「次に順番が回ってきた時には、〇〇の劇をやろう」と計画を立てて待っていた。このように、児童が希望する童話をすぐに取り上げるのではなくしばらく待たせた上で取り上げたので、劇を行う児童の意欲はより高まったのではないだろうか。このように考えると、教師の推薦と児童 2 名の希望によって順に童話を取り上げていく方法は効果的であったと思われる。

(3) 映像によるフィードバックの導入

映像を見せた後に児童にどこがよかったか答えさせた。E 児は F 児のよいところが答えられず、F 児は自分のよいところが答えられないという現象が見られた。そこで、不足していることに対して教師が介入し、教師自身の考えを伝えることによってよいところに気づく視点を与えた。結局、F 児は自分のよいところが言えるようになったので、映像によるフィードバックの導入したことが自分の長所の発見につながった。

以上のように、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しかたのいずれも事例 3 で行った方法が事例 1、事例 2 より優れていたと感じられた。

*事例 3 は、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)の論文から一部を抜粋し、再編集したものである。

第8章 知的な遅れのある小学4年男子2名に対する実践（事例4）

第1節 児童の概要と取り上げた童話

対象児童の概要を表8-1に、取り上げた童話の題目と取り上げ方を表8-2に示す。

表8-1 対象児童の概要

対象児童 (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	劣等感から勝つことにこだわり、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	言葉の遅れがあり、級友とうまく会話ができない。	発語を促進する。

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児は言語的コミュニケーションに困難があった。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。

表8-2 取り上げた童話

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



映像によるフィードバック

童話の題目は、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。

第2節 実践の成果

G児は1学期の頃、悪役の時に筋書き通りに負けることに抵抗を示し、勝つことにこだわった。それは、G児が抱える劣等感も関与していた。その一つに低身長であることが含まれていた。しかし、一寸法師役の時に背が高くなるという日頃の自分の願いを劇の中で叶えることができ、「こんなに大きくなったぞ」と言って全身で喜びを表した(第13回)。この時に心理的な安定がもたらされ、以後は勝つことへのこだわりは見られなくなり、筋書きに従

って負ける演技ができるようになった。

H 児は、1 学期の頃、言語の表出に困難があり、セリフが出なくて劇が止まってしまっていた。しかし、G 児や教師からの働きかけや支援を受け、セリフが少しずつ言えるようになった。やがて、思いつくままセリフが言えるようになり、自信も形成されていった。

第 3 節 通常の学級での変化(学級担任による観察より)

G 児は 1 学期の頃は何事にも勝つことにこだわったため、クラスのルールが守れなかった。そのため、級友から強い非難を浴びせられた。しかし、2 学期になると級友への接し方が改善され、親和的に接するようになった。クラスのルールも遵守するようになった。すると、G 児の積極的なよい面が級友から高く評価され、クラスでムードメーカーになった。

H 児は、1 学期の頃は G 児以外の級友とは対等なつき合いや会話ができなかった。しかし、2 学期になってからは学級の中で G 児以外に心を許す級友ができ、対等に話をしたりいっしょに遊んだりし、楽しく毎日を過ごすようになった。

第 4 節 検討課題の評価

(1) 実施回数

G 児は第 13 回以後に筋書き通りに演じられるようになり、やがて通常の学級でもルールを守るようになった。H 児は第 18 回から自発的なセリフが多く出るようになり、その頃から通常の学級でも特定の級友と楽しく会話ができるようになった。このように、心理劇的アプローチと通常の学級で改善がみられたのは、20 回近く行った頃である。したがって、改善がもたらされるためには、心理劇的アプローチを 20 回近く行う必要があると言える。

(2) 童話の取り上げ方

G 児の希望、H 児の希望、教師の推薦の順で童話を取り上げていったところ、両児童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までしばらく待ち、希望した童話を取り上げられた時は、嬉しそうな表情を浮かべ、意欲的に演じた。待つ期間を設けるで、劇に対する意欲が高揚したことは事例 3 と同じである。したがって、児童 2 名の希望と教師による推薦の順に童話を取り上げていく方法が最もよいと言える。

(3) 映像によるフィードバックの導入

G 児と H 児は、映像によるフィードバックを介して、互いに相手の児童へ日ごろの自分の気持ちを表すことができた。両児童は低学年の時にいっしょに特別支援学級に通っていて、気心が知れた間柄である。したがって、2 人の児童の間に良好な人間関係が形成されていれば、教師の介入がなくても「映像によるフィードバック」を導入することによって児童は相手の児童のよいところを褒めようとすることが示唆された。

以上のように、事例 4 では事例 3 と同じ方法で実施したが、同様の効果がみられたことより、ここで行った方法が最も効果的であると判断した。

*事例 4 は、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.)の論文から一部を抜粋し、再編集したものである。

第9章 心理劇的アプローチの実践の成果

第1節 各児童にみられた変化

通級指導教室で心理劇的アプローチを実施している間に対象児童8名はASDの状態がどのように変化し、通常の学級での対人関係が改善していったかを総括する。また、各児童の変化をASDの特性の観点から一言で表した(表9-1)。

表9-1 各児童にみられた変化

	ASDの状態像の変化
A児	実践前は、級友への挑発行為を繰り返し、トラブルにな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、保育園の時から願った主役を一生懸命演じて活躍し、賞賛されたことによって自信が形成されていった。そして、次は大勢の前で活躍したいという意欲が沸き上がり、通常の学級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	実践前は、対人関係が限定されていて好きな級友しか応じなかった。しかし、心理劇的アプローチが人と接するリハーサルになり、A児に仲間意識を持つようになった。その仲間意識は通常の学級での級友にも及び、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	実践前は、苦手なドッジボールにこだわりがあり、参加しようとしなかった。心理劇的アプローチでは悪役にこだわりがあって拒否していたが、第13回に「鬼」を引き受けて羽目を外して遊ぶ楽しさを知った。すると、ドッジボールにも参加するようになった。⇒こだわり(固執性)の減少
D児	実践前は、自信がなくて通常の学級で班での話し合いで意見が言えなかった。しかし、心理劇的アプローチで主役を何度も演じ、その都度、勝つ体験をしたことによって自信が形成された。すると、班活動でも積極的に意見を言うようになった。⇒社会性の形成(集団活動への参加意欲の高揚)
E児	実践前は、自分より弱い立場にある級友を見下し、相手にしなかった。心理劇的アプローチでは能力的に劣るF児を拒否したり怒鳴ったりした。しかし、F児が好意的にE児に接し続けたことによってE児の態度が変わり、F児にやさしく接するようになった。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	実践前は、級友との力の差を感じ取り、自信を失くして消極的な態度になっていた。しかし、心理劇的アプローチで思い通りの演技ができ、また、E児が自分にやさしくなったことから自信を取り戻した。通常の学級でも後期の学級委員に立候補したり、周囲の女子に自ら話しかけていくなど、積極的な態度へと変わっていった。⇒社会性の形成(集団活動への参加意欲の高揚)
G児	実践前は、級友への対抗心が強く、勝ちにこだわっていた。心理劇的アプローチでも勝ちにこだわっていたが、一寸法師役で背が高くなるという日頃の願望を叶えてからは負ける演技ができるようになった。すると、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	実践前は、言語に遅れがあり、級友との会話が困難であった。心理劇的アプローチでは、G児や教師の支援を受けて少しずつセリフが言えるようになった。すると、通常の学級でも特定の級友と親しくなり、楽しく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)

以上のように、集団活動への参加意欲が高まった児童はA児、D児、F児の3名、仲間意識が生じた児童はB児、E児、H児の3名、こだわり(固執性)が減少した児童はC児、

G児の2名であった。なお、グループの中に知的な遅れのある児童が含まれている場合(事例2、事例3、事例4)、両方の児童に思いやりの心が育つことが示された。

第2節 心理劇的アプローチが対人関係の向上につながった理由

心理劇的アプローチがASDの状態像の変化に及ぼした理由について考える。

(1) 集団活動への参加意欲が高まったこと

心理劇的アプローチで主役を演じたことと関係があると思われる。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。心理劇的アプローチを行ったことによって形成された自信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。みんなの中で活躍したい」と思って学級での行事や活動に積極的に参加するようになったと考えられる。

(2) 仲間意識が生じたこと

心理劇的アプローチで役の上で他者と関わる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くようになった。また、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にも影響を及ぼし、級友に仲間意識を持つようになり、実際の生活上の人間関係を構築していくことにつながった。

(3) こだわり(固執性)が減少したこと

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、急に思いついたことを表現するなど、想像力を働かせる場面が多かった。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想像力が形成され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。

(4) 思いやりの心が育ったこと

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。このように、両児童に相手を思いやる心が育ったと考える。

第3節 検討課題の総合的評価

(1) 実施回数

心理劇的アプローチを開始してから効果が表れるまでに一定の回数が必要であるため、20回程度継続して実施する必要があると考えられる。

(2) 童話の取り上げ方

児童が主体的に童話を選ぶことが心理劇的アプローチを行う動機づけになり、その結果、長期間に渡って実施していくことが可能になると考えられる。

(3) 映像によるフィードバックの導入

児童は自分たちが活躍した場面の映像を観ることによって自分のよいところを認識したり、相手の児童のよいところを発見したりすることにつながるため、有効である。

第Ⅳ部 心理劇的アプローチに対する考察

第10章 通級指導教室で行った心理劇的アプローチの独自性

第1節 筋書き通りに童話を演じることの意義

心理劇的アプローチでは童話を筋書き通りに演じさせた。取り上げた童話の多くが日本の昔話であった。昔話は話の展開が起承転結にはっきりと分かれているため、わかりやすく、また話の中に勧善懲悪や協力協働など児童に推奨したい道徳的な主題が内包されている。「桃太郎」では、鬼ヶ島に行く途中で犬、猿、きじもいっしょに戦う仲間になってもらい、力を合わせて鬼を退治した。「猿かに合戦」では、泣いている子蟹に栗、うす、蜂などが同情し、いっしょに猿への復讐を果たした。このように童話は、大きな目標を達成したり困難な状況を打破したりするためには、自分1人の力だけでなく、賛同し、協力してくれる仲間を集め、みんなで心をつなげて目標に向かって進んでいくことによって大願を成就することができるということをテーマにした作品が多い。つまり、児童が筋書きに従って童話を演じることは、仲間を作ることの大切さや協力し合うことの大切さを無意識のうちに学習する機会でもあったと考える。

第2節 他の手法と心理劇的アプローチとの相違点や共通点

心理劇的アプローチでは定められた筋書きの中で自己表現をしたため、台本や取り決めなしで行う心理劇に比べて早い段階で対象児童に自発性や創造性が表れた。心理劇的アプローチでは、般化プログラムを組まなくても通常の学級で対象児童に変化が表れたことから、SSTと比較して般化が可能であることが示唆された。心理劇的アプローチは、児童の長所を伸ばすことを目的とした。そのため、従来の心理劇では取り入れられていない映像によるフィードバックや台本の順番読みをウォーミングアップで取り入れることにより、劇に対する児童の意欲を高めたり、児童に先の見通しを持たせたりして、児童が活躍する場が多くなるように配慮した。

第3節 心理劇的アプローチの長所と短所

長所は児童が意欲的に演じることができると、劇を終えた時に満足感が得られることである。担当教師は、児童が希望する童話を取り上げたり、映像によるフィードバックで児童が活躍する場面の映像を見せたり、児童の興味を引きつけるような道具類を準備した。その結果、児童は自分の役を主体的に演じようと意欲的に劇に臨むことができた。劇では主役を演じることによって自己肯定感を高めたり、悪役を遠慮はばかりなく羽目を外して演じたりして劇を終えた時に満足感を得ることができた。

短所は、通級担当教師はその学校に1名しかいないため、1名ですべてを行わなければならないことである。本来は監督と補助自我は別々の指導者が担当するが、心理劇的アプローチでは担当教師1名が両者を兼務しなければならない。そのため、教師同士が連携を取って児童の指導に当たったり、劇後にスタッフミーティングを開いたりすることができない。

第11章 通級担当教師の心得

第1節 心理劇的アプローチを実施する上での留意点

心理劇的アプローチを実施する上での留意点を、実施の手順に従って述べる。

- ①映像によるフィードバック：児童のポジティブな面が表れた場面のみを取り上げる。
- ②役割決めの確認：児童の気持ちを最優先し、無理に役を押しつけない。
- ③台本の音読：実際に音読することによって児童はセリフを自覚し、劇への見通しを持つことにつながるため、音読を聞かせるだけでなく、児童に音読させることが重要である。
- ④準備：児童の関心を引くような道具類を事前に可能な範囲で用意しておくことよい。
- ⑤シェアリング：劇を深く振り返るために口頭発表と感想文によって二重の振り返りをするとよい。自他のよかったところを見つけて賞賛するように教師が働きかける。
- ⑥授業の終わり：次回の役を決めることにより、児童は自分の役をどのように演じるかイメージを膨らませることができる。次回の劇への心構えができる。

第2節 心理劇的アプローチを行う際の通級担当教師の役割

心理劇的アプローチを行う際の通級担当教師の役割は、以下の4点である。

- ①分析家：児童が表出した言語や行動を共感的に理解し、その背景や意味を分析する。
- ②プロデューサー：児童が想像力を働かせて演じられるように道具類等を用意する。
- ③指導者：児童の考えを全面的に受容したりオープンな雰囲気を作ったりする。
- ④グループ・リーダー：児童相互の信頼関係が形成されていくことを目指して、両児童が互いによいところを認め合えるように働きかける。

第3節 学級担任や保護者からの理解を得るための働きかけ

心理劇的アプローチを長期に渡って実施することについて学級担任と保護者から理解を得るために積極的な働きかけを行う必要がある。学級担任には、実践前に心理劇的アプローチを行う意図や計画を記した依頼文を提出して同意を得た。実践中は、学級担任に心理劇的アプローチの経過を報告すると同時に、対象児童と級友との関係について学級担任から情報を聞き取った。保護者には、実践前に心理劇的アプローチを実施することへの依頼文の中にビデオ撮影をする目的と用途を記して理解を求めた。実践中は、児童が活躍した場面や相手の児童に親切に接していったことなど、よかったことを中心に報告した。

第4節 心理劇的アプローチを成功させるための秘訣

児童が心理劇的アプローチを意欲的に取り組むため、通級担当教師はなるべく児童が希望する童話を取り上げ、劇で使う道具類を準備しておき、児童が活躍している場面の映像をフィードバックして見せることが大切である。なお、心理劇的アプローチでは担当教師が1人で監督と補助自我の2役を兼務しなければならない。そのため、監督としてどのように振る舞うか、どのタイミングで劇を終了するか、児童はどのような動きをするだろうか、児童にはどのような働きかけをすると有効かなど、事前に周到な準備をした上で授業に臨むことによって、1人で2役が卒なくこなすことができる。

終章 本研究の成果と今後の課題

第1節 心理劇的アプローチが成立するまでの経緯

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適用されてきた(高原, 2009)。その心理劇を高原は福祉施設で重度自閉症の成人に適用し、自閉症者の自発性や自己表現力が向上することを実証した。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、ASD 児には先の見通しが持てないと緊張したり興奮したりする特徴がある。ASD 児には活動内容や流れに見通しを持たせることが重要である(内山ら, 2002)とされる。

ASD 児が対象ではないが、高良ら(1984)が行った「童話を用いた心理劇」を知る機会があった。高良らは病院に入院中の統合失調症患者に対し、「童話を用いた心理劇」を行い、これを心理劇の変法として位置付けた。この「童話を用いた心理劇」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く開発した技法を「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」と異なる点は、「童話を用いた心理劇」は心理劇の展開を筋書きにとらわれず、途中から変えてもよいとしたが、心理劇的アプローチでは原則として筋書き通りに演じることとした点である。

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された。それは、通級による指導を受ける発達障害児に対する指導方法の拡充を目指し、SST 以外にも社会性を高める指導技法があるという提案である。

第2節 心理劇的アプローチで得られた成果

小学校の通級指導教室で ASD 児を対象に「心理劇的アプローチ」を4グループ8名の児童に実践した。その結果、次の4点の成果がみられた。

- ① 集団活動への参加意欲が高揚した。
- ② 仲間意識が芽生えた。
- ③ こだわりが減少した。
- ④ 思いやりの心が育成された。

以上4点の中のいずれかの成果が8名の対象児童全員にみられたため、心理劇的アプローチは ASD 児の対人関係を向上させることに有効であることが示唆された。

第3節 今後の課題

これまで行った心理劇的アプローチはいずれも対象児童を ASD 児に限定し、2人1組のグループを組み、観客は設定しないで行ったため、心理劇的アプローチが持つ可能性や限界までは検討しなかった。今後は多様な条件のもとで心理劇的アプローチを実施し、心理劇的アプローチの持つ可能性や限界について検討していく。以下の4点を今後の課題とする。

- ① 心理劇的アプローチの対象となる児童を LD 児や ADHD 児に拡大した場合も効果がみられるか検討する。
- ② 通級指導教室のみならず、特別支援学級でも適用できるか検討する。
- ③ 対象児童を3名以上にした場合、2名で行った本実践とは効果が異なるか検討する。
- ④ 観客を設定することによって演者は自分の長所への気づきが促進されるか検討する。

【謝 辞】

本実践を推進するにあたり、協力してくださった8名の対象児童とその学級担任に感謝申し上げます。また、本論文を作成するにあたり、対象児童の保護者には個人が特定されることのないよう配慮し、記述することを伝え、論文作成の了承をいただきました。発表に関しては、対象児童およびその保護者、所属小学校長の了承をいただきました。厚くお礼申し上げます。

また、本研究には2018・2019年度文部科学省科学研究費助成事業・研究活動スタート支援(研究代表者：長田洋一、課題番号18H05768, 19K20960)の助成を受けた成果の一部が反映されています。ご支援に感謝申し上げます。

【主な引用文献・参考文献】

- 樋口和彦(1978) ユング心理学の世界. 創元社. pp. 169-191.
- 工藤雅道(1996) 精神遅滞養護学校での心理劇一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.
- 文部省(1992) 通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ).
- 文部省(1993) 学校教育法施行規則第73条の21第1項の規定による特別の教育課程.
- 文部科学省(2006) 学校教育法施行規則の一部改正について.
- 文部科学省(2018) 障害に応じた通級による指導の手引 解説とQ&A 改訂第3版.
- 文部科学省ホームページ(2019)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032_09.pdf
- 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.
- 長田洋一(2013) 漢字の読みに困難を示す児童に漢字読み能力を向上させる試み—「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通して—. LD 研究 22(3), 291-301.
- 長田洋一(2014) 発達障害の疑いのある児童の海外移住に対する不安を解消するために—「ことばの教室」における取り組み—. 日本LD学会誌・LD 研究 23(3), 272-284.
- 長田洋一(2015) 反応性愛着障害のある広汎性発達障害児の通常学級における適応を目指して—校内支援体制の構築及び専門医との連携を通して—. 日本臨床発達心理士会誌・臨床発達心理実践研究 10, 68-77.
- 長田洋一・都築繁幸(2015) 小学校通級指導教室における発達障害児の指導内容と指導形態の検討. 愛知教育大学障害児教育講座・障害者教育福祉学研究 11, 67-76.
- 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 5, 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紀要・障害者教育福祉学研究 14, 9-17.
- 長田洋一・都築繁幸(2019a) 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. 愛知教育大学障害児教育講座紀要・障害者教育福祉学研究 15, 45-53.
- 長田洋一・都築繁幸(2019b) 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のアプローチ. 日本臨床発達心理士会誌・臨床発達心理実践研究 14, 105-114.
- 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 36, 45-56.

- 長田洋一 (2021) 「童話を題材にした心理劇」を小学校通級指導教室で普及させるための条件整備ー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ー. 盛岡大学紀要 38, 57-68.
- 高原朗子 (1995) 自閉性障害者に対する心理劇ー感情表出の促進を目指してー. 心理劇研究 19(1), 1-8.
- 高原朗子 (1998) 自閉性障害児・者に対する心理劇ー2泊3日の林間学校を通してー. 心理劇研究 21(2), 1-12.
- 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ーダウン症と自閉症児に対する適用ー. 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ー10年間の実践の検討ー. 特殊教育学研究 40(4), 363-374.
- 高原朗子編著 (2007) 発達障害のための心理劇ー想いから現にー. 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ー情操を育む支援法ー. 九州大学出版会.
- 高原朗子 (2011) 心理劇の場における対人関係の二重構造ー発達障害児・者の自己理解・他者理解の深まりを求めてー. 心理劇研究 35(1・2), 1-7.
- 高原朗子 (2012a) 発達障害児・者のための心理劇. 慶應義塾大学出版会 教育と医学 57(11), 33-41.
- 高原朗子編著 (2012b) 発達障害児の生涯支援ー社会への架け橋「心理劇」ー. 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ー分裂病者への集団精神療法としてー. 精神療法 10(1), 49-57.
- 高良聖 (2013) サイコドラマの技法ー基礎・理論・実践ー. 岩崎学術出版社.
- 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.
- 谷晋二 (2013) 自閉症スペクトラム障害の支援技法の総括と今後. 精神療法 39(3), 364-369.
- 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ー1泊2日の合宿を通してー. 障害児教育・福祉学研究 5, 77-83.
- 都築繁幸・長田洋一 (2016) ASD の対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察. 愛知教育大学障害児教育講座紀要・障害者教育福祉学研究 12, 131-143.
- 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ー発達障害児への教育支援ー. ジェアース教育新社, pp. 10-33.
- 中央教育審議会 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)
- 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.
- 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). 障害児教育・福祉学研究 6, 47-62.
- 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ー情操を育む支援法ー』第2章2節, 九州大学出版会, pp. 52-56.
- 吉田さおり・高原朗子 (2000) ある広汎性発達障害児の心理体験に関する一考察. 心理劇研究 24(1), 31-41.