

軽度の知的障害や発達障害のある生徒の内面を重視した指導法に関する研究

武田鉄郎¹⁾ 畑香織²⁾ 宮本太志³⁾ 谷口浩一³⁾ 北岡大輔³⁾ 小畑伸五³⁾ 鶴岡尚子³⁾
中筋千晶³⁾ 辻岡麻起子³⁾ 中江弘⁴⁾ 宮本公子⁵⁾ 鈴木美紀⁶⁾ 平川雅之⁶⁾

¹⁾和歌山大学大学院教育学研究科 ²⁾和歌山県立たちばな支援学校 ³⁾和歌山大学教育学部附属特別支援学校 ⁴⁾岸和田市立北中学校 ⁵⁾和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 ⁶⁾和歌山大学教育学部アドバンスト・プログラム

1. はじめに

地域の小中学校から特別支援学校に入学した軽度の知的障害や発達障害がある生徒は、不登校やいじめなどを経験してきていることが多い。そのため、自分に自信が持てなかったり、心理状態が不安定だったりする。自己表現もうまくできないため、不適応行動や非社会的行動、性に関する問題として表面化してしまう実態がある。

本研究を通して、①不適応状態やトラウマ症状チェックリスト等で実態把握を実施、分析、検討することと、トラウマ症状チェックリストの結果をどのように生徒と共有するか、②自己について見つけ、気持ちを整理し、自ら生き方を考えていく領域・教科を合わせた指導「セルフデザイン」の実際について実践事例について教員チームで協議を行い、指導の観点について整理・検討することを目的とする。

2. 適応状態に関するアセスメントを活用した実態把握

調査対象は、知的障害を主とする特別支援学校 6 校の中学部・高等部に在籍する軽度知的障害、発達障害のある生徒及びその担任とする。対象者 104 人（男 84 人、女 20 名）が対象となった。

2.1. 調査方法

2.1.1. Teacher's Report Form (TRF)

ASEBA の TRF とは、アメリカの心理学者の T. M. Achenbach らが子どもの行動や情緒の特徴、および多面的な問題性を評価する客観的アセスメント指標として開発した、心理社会的な適応/ 不適応状態を包括的に評価するシステムである。Achenbach は子どもの行動と情緒の問題を評価するものとして、評価対象者自身が記入する YSR (Youth Self Report)、保護者が記入する CBCL (Child Behavior Checklist)、教師が記入する TRF (Teacher's Report Form) の 3 種類の質問紙を開発している。問題行動項目は 8 つの下位症状群尺度 (I. 「ひきこもり」、II. 「身体的訴え」、III. 「不安・抑うつ」、IV. 「社会性の問題」、V. 「思考の問題」、VI. 「注意の問題」、VII. 「非行的行動」、VIII. 「攻撃的行動」、IX. 「その他の問題」) から成り、さらに、2 つの上位概念 (I、II、III の症状群尺度の合計から求められる内向尺度と、VII、VIII の症状群尺度の合計から求められる外向尺度) に統合される。各下位症状群尺度、内向・外向尺度、および総得点からプロフィールが求められる。この CBCL は世界各国で標準化が進められており、研究や臨床の場で国際的に広く使用されている。特にプロフィールから得られる T スコアによって、臨床域と境界域、通常域の弁別にすぐれているといわれている。

2.1.2. 子ども用トラウマ症状チェックリスト TSCC-A

TSCC-A とは Briere が作成した 8 歳から 16 歳の子どもを対象とした自記式質問用紙であり、トラウマ性の体験の後に生じる精神的反応や心理的症状の評価を目的としている。今回は、子どもが性的な

内容を質問されることに抵抗を示す場合に使用する性的関心尺度を含まない 44 項目の TSCC-A を使用した。過少反応 (UND) 尺度と過剰反応 (HYP) 尺度の 2 つの妥当性尺度と、トラウマ体験に起因すると考えられる 6 つの臨床尺度が設定されている。臨床尺度には「不安 (ANX) 尺度」、「抑うつ (DEP) 尺度」、「怒り (ANG) 尺度」、「外傷後ストレス (PTS) 尺度」、「解離 (DIS) 尺度」、「性的関心 (SC) 尺度」がある。また、DIS 尺度には、下位尺度が設定され、「明らかな解離 (DIS-O) 尺度」と「ファンタジー (DIS-F) 尺度」が設定されている。

2.2. 結果

TRF においては 104 名の回収率は 100% であり、TSCC-A においては、69 名 (男 57 人、女 12 名) が実施し回収率は 66.3% であった。

TRF においては、「内向尺度」は正常域 31 人 (29.8%)、境界域 20 人 (19.2%)、臨床域 53 人 (51%)、「外向尺度」は正常域 42 人 (40.4%)、境界域 19 人 (18.3%)、臨床域 43 人 (41.3%)、そして「総得点」においては、正常域 35 人 (33.7%)、境界域 18 人 (17.3%)、臨床域 51 人 (49%) であることが明らかにされた。

TSCC-A の 7 つの尺度の結果は、「不安」正常域 38 人 (55.1%)、準臨床域 13 人 (18.8%)、臨床域 18 人 (26.1%)、抑うつ」は正常域 49 人 (71%)、準臨床域 9 人 (13%)、臨床域 11 人 (15.9%)、「怒り」は正常域 52 人 (75.4%)、準臨床域 12 人 (17.4%)、臨床域 5 人 (7.2%)、「PTS」は正常域 44 人 (63.8%)、準臨床域 11 人 (15.9%)、臨床域 14 人 (20.3%)、「解離」は正常域 45 人 (65.2%)、準臨床域 12 人 (17.4%)、臨床域 12 人 (17.4%)、「明らかな解離」は正常域 47 人 (68.1%)、準臨床域 10 人 (14.5%)、臨床域 12 人 (17.4%)、「ファンタジー」は正常域 42 人 (60.9%)、準臨床域 23 人 (33.3%)、臨床域 3 人 (4.3%) であることが明らかにされた。なお、TSCC-A の結果、正常域のみの人数は、31 人 (44.9%)、準臨床域、臨床域があった人数は 38 人 (55.1%) であった。

以上、調査の結果、本研究対象の生徒の不応状態度でトラウマ症状を持っている生徒が多く、その状態にどのような対応やカリキュラムが必要なのか検討していく必要がある。

3. A 支援学校の実践

3.1. トラウマ症状チェックリストの結果をいかに生徒に伝え、支援に生かすか

A 支援学校において地域の中学校から高等部に入学してきた生徒を対象に TSCC-A を行った。生徒からは「結果を聞きたい」という声も多く、自己理解の始めとして検査結果について伝えることにした。ただし、数値そのものを伝えるのは精神的な負担も大きくリスクも考えられたので、検査結果を各クラスの担任が分析し、そこに日頃の行動観察から掴んでいた生徒の実態を含み手紙の形式をとり生徒に返すこととした。その際は個別の面談を行い、TSCC-A における気になる項目についても丁寧に聞き取りを行い、問題の把握と予防にも努めた。以下に B さんの結果と返した手紙の一例を示す。検査結果は、臨床域「不安」、「抑うつ」、「怒り」、「外傷後ストレス」、「解離」、準臨床域が「ファンタジー」であり、入学当初頻繁にパニックを起こしていた。

少し刺激への反応に敏感なタイプだと思います。学校生活で不安なことも大きいでしょう。不安がもとになって、お腹が痛くなったり、いろんな事にやる気がなくなったり落ち込むこともあると思います。中学校や小学校の頃に嫌な経験をしたことがあ

りますか？その傷が残っているのかもしれませんが。しんどいときは自分から自分を切り離すことはありませんか？「いらいらしたり気持ちが落ち着かない」のはどんな時ですか？「怖い」のはどんなものですか？

「思い出したくないことを思い出してしまう」は昔の頃のことだと言っていましたね。学校生活でいろいろ困ったり心配なことが出てくると思います。Bさんの良い所はそれをきちんと口で伝えてくれることです。まずは先生に言ってください。困った時、落ち込んだとき、不安な時。先生はたくさん選択肢を持っています。一緒にどうやってつきあっていくか考えましょう。

この手紙を読んで返す中でBさんは「先生なんで私のことそんなにわかるん？」と自分に教師が目を向けてくれているということに対して非常に喜び、自分は教師に守られているという安心安全感を意識づけることとなった。また、『あなたはこういうタイプでこういう所があるようです』と伝えることで「そうか言われてみればそうかも」と自分自身の特性に目を向けるきっかけともなった。

また結果を手紙におこすときは①結果や行動観察から分かる困り感、②生徒の長所、③困り感に対する具体的アドバイスを記すことで困った時はどのような対応をすれば良いのか示した。そうすることで困った時は先生に相談すれば良いという意識付けにもなった。

3.2. 「外在化」の実施と支援の経過

Bさんは中学校卒業まで通常の学級で過ごしていたが、不登校の時期を経験している。自閉的な特性も強く、物事のとらえ方が一面的で被害的に捉えることが多い。中学校では自閉症の特性と気質的に人を求める情動から人間関係でのトラブルも多く、失敗体験、傷つき体験ばかり積み重ねて来た。知的障害も伴うため行動の幼さに対しても、周囲から厳しく責められることが多く感情を抑え込むか爆発させるかという二択でやり過ごしてきた。

入学後、Bさんは「不快感情（不安や嫌、納得がいかない等の負の感情）」を抱いた時、泣きながら物を放り投げたり壁を叩いたりしてパニックになるという方法でのみ訴えるので、周囲にはBさんの感情が的確に伝わりにくかった。そこで毎日一日の流れの確認やふりかえり、出来事を整理するために使っているノートと感情シール（図1）を用い不快感情の分化を行った。シールにはイラストをつけ、イラストには「くすっ」と笑えるダジャレの要素を取り入れた。これは不快感情に対する嫌悪感が強いBさんのために、スムーズに不快感情を自己から切り離し外在化し、より客観的に不快感情を分析するため取り入れたキャラクター性とユニークさである。こういったキャラクターや「笑い」を取り入れることで、不快感情そのものに取り込まれている自己への嫌悪感を払拭し、不快感情そのものではなく、それに翻弄されている自分に困っているということに目を向けさせる一助とした。

まずはパニックを起こした後、クールダウンを待ってシールを使い感情の整理を行った。周囲の様子をよく見ているBさんは、教師が気づかない内に友達の様子や



図1 不快感情の分化シール

周囲の出来事を感じとりそれに対して自分の中でどんどんと悪い方向に考えを膨らませ結果パニックになっていることが分かって来た。また自閉症の特性ゆえに物事のとらえ方が一面的なため、「自分のせいかも」と思い込むことが多く、それによってパニックになっていることが多かった。そこでまずは1段階目として気持ちの整理のために道先案内を行った。不快感情が生じたときにBさんの話しを聞いて「それは不安だったんやな」「それはやきもちだね」とこちらでラベリングの方法を教えた。そうすると「この感情はやきもちなのか」とBさんが理解することで、次から自分で『やきもち』のシールを使うことができるようになった。

また、感情に呼応する言語も少ないため、生じた気持ちに名前をつけられずにいることも多かった。そこで2段階目としては教師が「それは切ないというんだよ」「それは後悔ということね」と新たに感情に名前を付け、種類を増やした。3段階目として自分で内省して整理をし、学校外で生じた感情についてその時ノートに貼ってくるように支援した。そうすることで、前日、自宅で携帯のトラブルがあったことや、フラッシュバックで状態が悪い中で登校していることが教師にも伝わるようになり、原因が分かることでの的確な介入ができるようになった。

これらをくり返す過程で、感情にとりこまれていたBさんはパニックになった自分を後から冷静に振り返るようになり2学期中頃より「私、感情を爆発させてパニックになってしまう自分が嫌だ」と自己コントロールへの欲求が芽生え始めた。また、感情を外在化させ問題の起点を自己に戻すことで、他責傾向にあった分析方法も「〇〇に××された」から「〇〇に××を言われて自分は納得いかない」と自分に引き戻して考えるようになった。他者を責めるのではなにも変わらず、では「納得いかない」自分をどうするか?と問うと「〇〇にどうしてこんなこと言ったのか聞きたい」と言い始め相手との対話を持ち、人の考えや意図を知ろうとする姿勢が見られ始めた。また教師が間に入り整理をすることで「〇〇のつもりは分かった。でも私はこう思っていたので納得いかなかった」と友達にも伝え次からは互いがどのような言い方をしようかという改善的な話合いを持てるようになった。現在ではパニックになることが格段に減り、「先生ノート見て」と困り感を言葉で伝えられることが増えている。

4. C 支援学校における「セルフデザイン」の実践

C 支援学校では平成 24 年度に、教科等を合わせた指導「セルフデザイン」を、週に2時間カリキュラムに位置付けた。この「セルフデザイン」は、生徒たちが互いに関わり合うことを大切にしながら、抱えている悩みや課題を共有できるようにすることを基盤として押さえている。その中でともに課題に向き合い、自他の価値観を認め合っていくこと、自己理解を深め、将来に向けて自己実現を図っていくことができるように指導内容を設定している。そして、高等部の3年間を通して系統的に指導を進めることができるように、1年生は「自信回復・仲間づくり」を、2年生は「自己理解」を、3年生は「将来を見つめる」を中心課題とし、3年間指導計画を作成して授業を行っている。

4.1. 実践1「相談力向上委員会」(高等部1年生)

4.1.1. ねらい

対象のクラスの生徒5名は、マイナスの感情を抱えたときに、攻撃行動や逃避行動にでたり、「自分が我慢すればよい」と考え、自分のなかで抱え込もうしたりと、総じて、誰かに相談して解決策を考えることを苦手としている生徒たちである。よって本授業では、生徒自身が持つ様々なマイナスの感情を整理し、その整理した感情を他者に伝えられるようになることをねらいとして授業を行った。

4.1.2. 取組の流れ

授業は「相談力向上委員会」と題し、3時間行った。第1、2時では、いくつかの感情をテーマに取り上げ、それぞれについて「どんな状態?」「どんなことをしたくなる?」「どんなときになりやすい?」の3つの質問にすることで、考えを出し合えるようにした(写真1)。第3時はそのうち、「ハラ立つ」の感情を取り上げ、自分は、「落ち着くために何を(したい)のか」「他の人にどうしてほしいのか」についてそれぞれが考えられるようにした(写真2)。3時間とも、クラスメイトの意見と自分の意見の異同を考えられるように、考えた後は全体で発表をし合い、それぞれのことについて共有した。

どんな状態?	どんなことをしたくなる?	どんなときになりやすい?
ものごころがたがら	もの投げたくなる	通学路の狭いところ (上り下りがある時)
鬼の形相(おにがら)	暴言を吐く、殴られる	怒りや悲しみの時、誰か に話しかけられたら
びんぼう(飢)	食べ物を食べたくなる	1人きりで食事するとき 元々食べたいとき
口わるくなる	話したくなる	やっていたことが無意味なとき (授業)
血圧上がる(けっぴんあがる)	息を吐き出したい	1人きりで食事するとき

写真1 第1時の生徒の意見

YouTube	1人にしてほしい.
深呼吸	話しかけてほしい.
これはもって帰りたい	話しかけるのを邪魔しないでほしい.
日中自分の気持ちに集中したい	優しくなっていてほしい.
音楽 好きな曲を	あとでほしい.

写真2 第3時の生徒の意見

4.1.3. 成果と課題

今回の授業では、ほとんどの生徒が自分の感情について自己開示することができた。自己開示をし、お互いのマイナスの感情を共有することを通して、「しんどい感情を誰かに伝えてもいいんだ」と生徒たちは感じるようになったように思われる。また、中にはある生徒が母親とのトラブルについて発言したときに、その解決策を提案する生徒も見られた。一方で、虐待のトラウマをもつ生徒からは、どんなときに「怖い」と感じるか、という項目に対して、「おばけを感じたとき」と空想的な回答が見られた。「怒り」や「恐怖」などの具体的な場面に想起させることは大きな負担をかけてしまうことも予想されるため、指導には留意する必要がある。

今後は、具体的な場面でのロールプレイ等を交えて、その時どのようにマイナスの感情を他者に伝えていけばよいのかを考えられる授業を行っていくとともに、個別指導も併せて、生徒が現実を感じているマイナスの感情と向き合っていけるような指導が必要であると思われる。

4.2. 実践2「活用できる社会資源～将来の生活をイメージする～」(高等部2年生)

4.2.1. ねらい

今回対象となる生徒は男子2名、女子3名の計5名のクラスである。5名とも何事にも真面目に取り組むことができる生徒たちであるが、自分でなんでも解決しなければいけないと思いがちで、困ったときに自分から動き出せないことも多い。高等部2年生も後半になり、そろそろ自分の進路を具体的に考え始める時期になってきている。

本取組では、体験等を通して自分たちが活用可能な社会資源を知り、それらを含めて考えることで、自らの将来の可能性の幅を広げるとともに、進路のイメージを具体化させていくことをねらいとした。

4.2.2. 取組の流れ

今回取り組んだのは次の3点である。

- ① 「若者サポートステーション WithYou わかやま」を訪問し、相談体験をする
- ② 障害者就業・生活支援センター「つれもて」からゲストティーチャーを招き、事業の概要と利用方法を聞く
- ③ ①②の振り返りとそれらを含めた自分の将来像についてのテーマトークに取り組む

①の事前学習で相談機関のイメージを尋ねると、中には「行っても変わらないだろう」と言っていた生徒がいた。しかし、実際に体験してみると「すぐに解決する方法を出すのではなく、いろいろと自分の考えを聞いてくれて一緒に解決方法を考えるやり方でよかった」と感想を述べていた。自分の悩みや卒業後の生活、職業等について、安心して相談ができる場所があること、そして容易に活用できるということが実感できた様子だった。

②の振り返りとして、どのような人がどうやって使えるのかといった利用の流れ、支援の内容などのミニクイズを行うと、中には大まかなことでも理解できていない生徒もいた。そこで互いに覚えていることを伝えあったり、教師が補足を加えたりすることで、話の内容を深めることができた。③のテーマトークでは「就職後の暮らし方は」「使える通勤手段は」「1つの仕事を何年ぐらい続けたいか」などをテーマに自分の将来像を考え、クラスメイトと意見を出しあった。その中で、例えば、通勤手段については「公共交通を利用することが苦手なので、今のうちに慣れておきたい」「移動の幅が広がる原付の免許をとっておきたい」などの意見が出された。生活については「一人暮らしするにはどれぐらいの費用がいるのだろう」「慣れるまでは実家から通勤のほうがよいのかな」などが話の中で出された。また月給を最低賃金から計算し、それと一人暮らしやグループホームで生活するには必要な費用とを比較して、自分が望む将来の収入を考えている生徒もいた。生徒たちは周りの人の話を聞き、いろいろな考え方があることを知ることができていた。

「就職してから3～5年が節目」ということが話題に挙がったときには「任される仕事が増えてきて忙しくなる」「辛くなってくる時期だ」「結婚して家庭を持つかも」など自分たちの身の周りに予想されることを具体的に考えることができていた。

4.2.3. 成果と課題

①及び②では、生徒の関心や意欲が喚起され、教員から学ぶのとはまた違う専門知識・技能が学習できた。一方で、それぞれの担当者には事前に詳しく生徒の実態を伝え、ねらいはどういったものなのかを共有・確認する必要があるように感じた。

③では将来・進路について具体的に考える良いきっかけになった。まずは一人で考え、そしてそれぞれの異なる思いを互いに伝え合うことで、自分の考えを広げることができていた。このように一緒に悩みながら将来設計する姿を見て、生徒たちにとってはクラスメイトも社会資源の一つに入ることを改めて感じた。

今後も進路に向けた現場実習や体験学習を行っていく予定であるが、事後学習の際に多様な観点から振り返りを行い、省察した内容を、自分の将来に向けていろいろな他の場面でも使えるような取組を継続させていきたい。