

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⁾ 北岡大輔²⁾ 小畑伸五²⁾ 滝元あゆみ²⁾ 向井直樹²⁾ 中筋千晶²⁾ 川崎貴人²⁾ 宮本太志²⁾

畑 香織³⁾ 道本未来³⁾ 田中李恵³⁾ 三世弘之³⁾ 櫻井多岐子³⁾

¹⁾和歌山大学大学院教育学研究科 ²⁾和歌山大学教育学部附属特別支援学校 ³⁾和歌山県立たちばな支援学校

1. はじめに

高等部段階から特別支援学校に入学した軽度知的障害や発達障害がある生徒は、不登校やいじめ被害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ことから、場合によっては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させてしてしまう、いわゆる二次障害を呈する生徒も少なくない。

このような課題を抱える生徒への教育的対応について武田(2004)は「ソーシャルサポートをいかに高め、ストレスの軽減を図ることができるかである。そのためには、『受容』することを重視した取り組みや、不安感を軽減し『安心感』を高める取り組みが大切」であるとしている。さらに小栗(2010)は、二次障害の予防については子どもの自己評価の低下を予防する方策にほかならないとして、「子どもたちが良い趣味や良い友達を持ちやすくするための、いわば基礎工事にあたる支援」と「主役である子ども自身に働きかけ、字義通り社会性を育てることを目指す支援」の重要性を挙げている。そのため、実際の指導にあたっては、他者とのよりよい関係を築くための基盤を整えること、その中での関わり合いを通して他者と不安や悩みを共有できる環境を保障すること、その上で自己理解を促し、自尊感情を高めていけるような学習を提供することが基本となる。

本研究では、A支援学校、B支援学校の2校において前述の観点に基づいた実践を行い、二次障害を呈する生徒への具体的・実地的な教育的対応を提案する。

2. A支援学校の取り組み

2-1. セルフデザインについて

A支援学校高等部では地域の中学校からの入学生を対象としてSコースを設置している。このSコースは社会的・職業的自立を教育目標としており、在籍する生徒の知的障害の程度は軽度である。ほとんどの生徒が不登校やいじめ被害を経験してきており、不適応行動を示す生徒も少なくない現状がある。

そのため、Sコースでは2011年度より教科等を合わせた指導として「セルフデザイン」を教育課程に位置付けている(北岡・武田, 2020)。この「セルフデザイン」で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。

2-2. 高等部1年生「ストレスと上手に付き合うためには」

2-2-1. ねらいと学習展開

対象とする学級の5名の生徒は入学当初、何事にも前向きで、自分にとって負荷がかかる活動であっても熱心に取り組む姿がよく見られた。しかし、高等部での生活に慣れてくる中で少しずつ、自分が苦手としていることや不安に感じていることに対しては、そっと避けたり、ごまかしたりするなど、自分が向き合っていないことを周囲に悟られまいとするような行動が見られるようになってきた。これは、生徒たちが何事にもきちんと取り組む「べき」であるという意識の裏側で、自分でも意識できていない不安やストレスを抱えていることが要因となっていると推測される。そのため、まずは自分が抱えてい

る不安な気持ちの意識化を促すとともに、そのような気持ちは誰もが当たり前に抱く気持ちであることや、不安な気持ちは周囲に伝えてもよいということに気付き、安心できるようになってほしいと考えた。

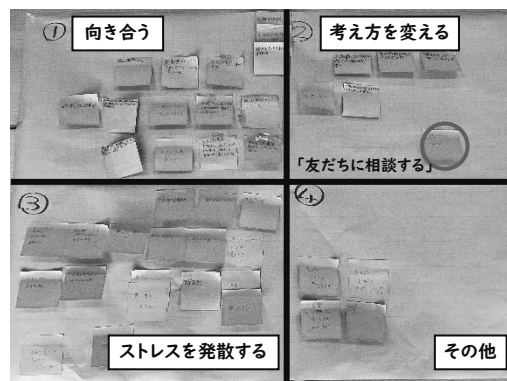
そこで、セルフデザインの授業において、自分が苦手と感じていることや不安を感じていることを繰り返す機会を設け、可能な範囲でそれらをクラスで共有し、そのうえで自分が抱えるストレスとどのように付き合っていけばよいかをクラスメイトと一緒に考えることができるようにした。学習計画を表1に示す。学習は①ストレスという言葉の意味と特徴について学習する、②自分がどのようなときに不安を感じたり、イライラしたりするかを繰り返し、ワークシートに記入する、③クラスメイトと互いが感じている不安なことやイライラすることを出し合い、共有する、④そのようなときに自分がどのように対処しているかを考えて付箋に書きこむ、⑤対処の方法を書いた付箋を4つのカテゴリーに貼り分けながら共有し、自分がよくとる対処方法と、あまりとってこなかった対処方法があることに気付けるようにする、といった流れで進めた。

表1 「ストレスと上手に付き合うためには」授業計画

第1時	①ストレスを知ろう ②どのようなときに不安やイライラを感じるかふり返ろう
第2時	③どのようなときに不安やイライラを感じるか、友だちと伝え合おう
第3時	④自分のストレスへの対処方法をふり返ろう ⑤ストレスへの対処方法を4つに分類しよう（ストレスとなっている事柄と向き合う・自分の考え方を変える・ストレスを発散する・その他）



①ストレスを知ろう



⑤ストレスの対処方法を4つに分類

2-2-2. 成果と課題

授業の中で生徒たちはこれまでの経験をじっくりとふり返り、自分が不安やイライラを抱えやすい場面について、クラスの中で伝え合っていた。普段は発言が少ない生徒も積極的に発言し、自分の身体の不調からくるストレスについて語る事ができた。これは、初めにストレスの特徴について学習する時間を設け、「自分の気持ちに気付くことがストレスとうまく付き合う第一歩」であるということを確認したことが、生徒の安心感を高めることにつながったためであると考えられる。また、中には「大勢の前に立つと緊張する」「何回も同じことを言われるのがつらい」と友だちが話すのを聞いて、自分も同じようなストレスを抱えているということに気付くことができる生徒もいた。

自分たちのストレスについて共有した後のふり返りアンケートでは「自分が何をいやだと思っているのかわかった」「ストレスは人それぞれの感じ方がある」「ストレスとの付き合い方が大切」などの記述が見られ、授業のねらいを生徒が実感としてつかめている様子がうかがえた。

続いて、自分がよくとっている対処方法について分類していく学習場面では、「自分は発散することばかりだ」など、自分のストレス対処の傾向に気付くことができる生徒の姿も見られた。全員の分類

の傾向を見ると「向き合う」「発散する」のいずれかのカテゴリーに集中する生徒が多かった。また、誰かの力を借りるという意見は、唯一「友だちに相談する」と挙げた1名のみであった。自分一人で対処するだけではなく、他者の力を借りてもよいということに目を向けられるように学習を進めていくことが今後は重要であると考えられる。

授業をすべて終えてからのアンケートには「みんなの発表を聞いて試してみようと思った案があって、やってみようと思った」といった記述が見られた。このように自分の対処方法を広げていこうとする意識を持てた生徒がいたことは一つの成果であると考えられる。一方、アンケートからは「ストレスをなくしていきたい」といった感想も得られた。このことから、ストレスのネガティブな側面だけではなく、例えば目標に向けて取り組むときにも一定のストレスが生じる、といったポジティブな側面についても理解できるように授業改善を図る必要があると考えられる。

2-3. 高等部2年生「友だちとの付き合い方～謝ることについて考える～」

2-3-1. ねらいと学習展開

本実践の対象となる生徒5名は年度当初、自分からの視点だけで人と関わってしまうことによって、互いにすれ違いを起こしてしまう様子がよく見られた。そのため、生徒たちが多様な視点を持って他者との関わりを考えることができるようにすることを意図し、「謝る」という場面を取り上げて、授業を行うこととした。指導に当たっては、「謝る」ということについて生徒それぞれが考えを共有し合い、他者の価値観に触れ、互いに認め合っていくことをねらいとして取り組んだ。用いた教材は次の通りである。

「謝ることの意味」(『あたまところ考えよう SST ワークシート』NPO フトウーロ LD 発達相談センターかながわ, 2012)

自分たちの生活の中で起こりうるような以下の4つの場面が取り上げられている。

場面1：クラス対抗のソフトボール大会でチャンスに三振してしまった。みんなに謝る必要はある？

場面2：自分は間に合うように家を出たが、電車が遅れていて、友だちとの待ち合わせに5分遅れた。友だちに謝る必要がある？

場面3：部活の先輩が後輩4人に5個入りのお菓子をおみやげにくれた。相談の結果、ジャンケンで勝った人が2個もらえることにした。ジャンケンに負けた人に謝る必要はある？

場面4：クラスでの話し合いの時、Aさんはクラスでリーダー的な存在のBさんが出した意見と反対の意見を出した。Bさんはむっとしている。Bさんに謝る必要はある？

それぞれの場面について①謝る必要があるか、②どのような口調で謝るのか、③さらにどのような言い方で謝るのか（または謝らなくていい理由）の3点について記述できるようになっている。

2-3-2. 成果と課題

生徒はそれぞれ、設定された場面について自分の経験と重ね合わせながら記入していた。いずれの場面についても、5人全員が同じ選択をしたものは見られなかった。そして、その理由についてもよく考えて記述されたものが多く見受けられた。例えば、場面1「クラス対抗のソフトボール」では、チャンスを無駄にしたことで深刻なことだととらえる生徒から、あくまでクラス対抗だから、あるいは学校行事の一環だから、そこまで大したことではないととらえる生徒もいた。また、場面3「4人で5個入りのお菓子を分ける」において、ジャンケンで負けた人に謝るかどうかについても「みんなが合意しているから謝らない」という生徒もいれば、「ジャンケンで決めること自体が嫌な気持ちになる人もいるかもしれないから、場合によるのでは」という生徒もいた。

ワークシートのふり返し欄には「お互いの考えを伝え合う中で、謝る必要があるのかないのかを考えないといけない」「友だちの謝ることについての考え方が知れたので、かかわり方がわかってきた」などの記述が見られた。

今回の実践では、生徒たちが日常生活の中で経験しやすい、あるいはすでに同様の経験をしたことが

あるような具体的な場面を取り上げた。このことで、生徒たちの心情が揺さぶられ、自分ごととして捉えやすかったと考えられる。また、それぞれの考えを共有したことで、身近な友だちであっても、とらえ方や思いの深さには違いがあることを実感している様子もうかがえた。

その一方で、中には自分の思いを相手がどのようにとらえるかについて深く意識しないまま発言してしまう姿も見られた。そのため、自分の言動が相手にどのようにとらえられているかについて、自己理解を深め、相手意識を高めていけるような学びを計画していくことが今後の課題である。

3. B支援学校の取り組み

3-1. 近年入学してくる生徒の実態

本校は自然豊かな有田郡の南に位置し、県内でも1番の広い校区を持つ。みかんの栽培で有名な有田ということもあり、自然豊かで穏やかな土地柄であるが、地域の児童生徒数は減少の一途をたどり小学校や中学校でも学級数の減少が顕著である。反して本校の在籍児童生徒数は全国的な傾向同様に増加の一途をたどり、教室数の逼迫を招いている。

本校の高等部に入学する生徒数はここ数年横ばいであり、一学年20名程度の生徒が入学してくる。その内本校の中学部から入学する生徒が半数、地域の中学校から半数の生徒が入学する。地域から入学してくる生徒は皆一様に何らかの傷つき体験を有していて、自尊感情が非常に低い生徒が多い。コミュニケーション力にも課題があり、自分の気持ちを不適切な言葉や行動で表現してしまうために、周囲から受け入れられず、それがさらに自尊感情を傷つけるという悪循環の中に陥っていた。また、人に認められたいという欲求は非常に高い一方、他者を認めたり許したりする経験が乏しく、認知の幅も極端に狭い生徒が多かった。入学後は度々感情を爆発させたり、授業に入れず教室を飛び出したり、暴言や暴力で自分の感情を訴えてきた。その様な生徒の実態が多様化する中で、本校では生徒の実態に応じ、教育課程を柔軟に編成しようということで新たな取り組みをスタートさせることとした。

3-2. 「ここ・からスタート」の取り組み

入学した生徒に TSCC を実施すると、みな様に様々なトラウマがあり、そういった心の課題やコミュニケーション力にアプローチすることが必要であった。そうした課題は近年の高等部として広く見られる課題であり、高等部としてどのように支援していくかを数年に渡り考えてきた。そこで、自立活動の時間を保証する必要があるという結論に至り、令和4年度より新しく自立活動と保健体育の時間として（合わせた指導ではない）「ここから・スタート」という授業を始めることとした。これは学年単位で行う授業である。様々な生徒のニーズに応じ自立活動と保健体育どちらの時間とするかをプログラムする。また自立活動の時間とする生徒は「個別」「コミュニケーション」の課題に取り組み、その生徒の実態やニーズに応じて細かな内容を一か月単位でプログラムを組んで実施している。

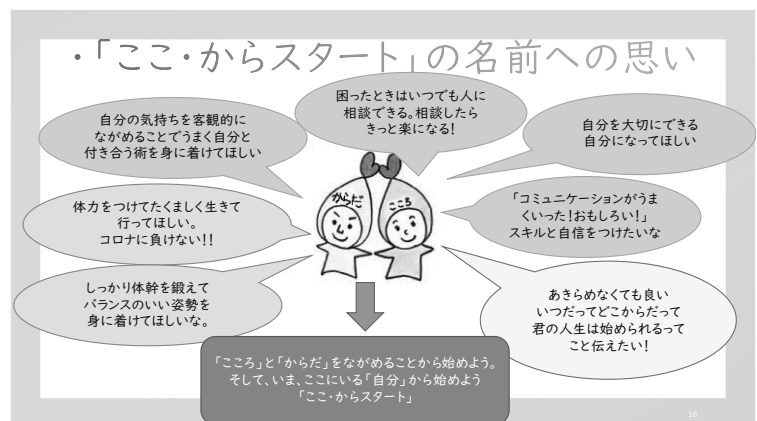


図1 「ここから・スタート」に込められた思い

授業名の「ここから・スタート」には様々な思いが込められている（図1）。傷つき体験から自分自身を責める生徒も多く、自分の心と体を大切にしたい。また自尊感情の低下により「どうせ自分はだめだ」「人と比べて自分には何も良い所がない」等とネガティブな感情に支配されてしまっている

生徒達に「今ここから新しい自分を見つけていける、創っていける、動き始めていける」ということ。そういった意味を込めて新しい授業の名前を「ここから・スタート」と名付け取り組みを始めている。

3-3. 外在化の実際(事例より)

高等部に入学してきたAさんは、中学卒業までずっと通常の学級で学習してきた。自閉症スペクトラムと不安障害があるAさんは集団の中で他者の意図がわかりにくかったり、自分の気持ちがわかってもらえなかったりする経験を重ね、周囲との軋轢の中、不登校も経験した。また転導性も高いので気分もコロコロ変わりやすかった。人といることが好きで、一人を嫌うAさんは常に周囲のことが気になり振り回された。そんなAさんに周囲も振り回されその結果、孤立するという悪循環をくり返し自尊感情は常に低かった。人思いで心優しく真面目なAさんでもあるが、人への依存も高く人に認めて欲しいという思いも強いため、常にトラブルを抱えて小中学校時代を過ごした。そんなAさんは高等部に入学後、感情を爆発させパニックになることが増えていった。

クールダウンして落ち着いて話しをするとAさんは様々な理由でパニックになっていた。夢で見たフラッシュバック、苦手な人から言われた一言、友達の視線や、好きな人の言動などパニックの背景には色々な「不快感情」があった。ただその感情がうまく分化できず自分でも分からないうちにパニックになってしまうことがほとんどだったため、周囲には「また怒っている」と思われることが多かった。そこでまずは二段階にわけ感情の分化に取り組んだ。

3-3-1. 一段階目「どのような支援が欲しいか」を選んで伝える

支援に入る前段階としてAさんと教師の中で「共に向き合う」関係性を作った。Aさんは嘘をつかれたり、いなされたりする事を敏感に見抜いた。傷つき体験をしてきたAさんの様な人には「あなたの選択を個人として私はきちんと尊重する」という姿勢が肝要であると感じている。

まずは一段階目として「自分が今どうして欲しいか」という事を伝える支援に取り組んだ。Aさんには「教師が介入のタイミングを間違えると、かえって負担になってしまう」ことを伝えた上でAさんに「自分はどうして欲しいかを教えてほしい」事を伝えカードを使って意思表示してもらうことにした(図2)。



図2 どんな支援が必要?カード

2)。カードを使うモチベーションになるようにカードにはAさんの好きなキャラクターのイラストを付けた。はじめはカードの項目は教師が予測できる項目で作成し、使っている間にAさん本人から「こんなカード作って」と言って来るようになった。カードはクールダウン後の介入のきっかけとして使うこともあり、そろそろ落ち着いてきたAさんに対して教師がカードを提示してどう支援して欲しいか選んでもらうこともあった。Aさんはポシェットを持ち歩きそこにカードを付けて移動した。朝から調子が悪く何も話せない時も教師に「ひとりにして」のカードを見せ廊下にあるソファで少しクールダウンしてから教室に戻ったりした。教師も今は一人にして欲しいというAさんの希望が分かることで、彼女が落ち着きを取り戻そうとしているのだと言うことがわかり、無駄に声をかけパニックを助長させることが減った。そうした作業をくり返す中で、Aさんは自分の意思を伝えることで自分が楽になるという事を実感したようであった。

3-3-2. 二段階目 もつれた感情を紐解くことで客観的に自分を観る自分を創る

Aさんは不快感情に取り込まれてしまうことが多く、完全に取込まれるとパニックを起こした。ま

たそうして取り込まれた自分の事も恥じ「またやってしまった、みんなに責められる」という思いを払拭できず中々切り替えができなかった。また不快感情を抱く自分は駄目な人間だという思いがあり、そんな自分を客観的に眺めることに抵抗感があった。

そこで不快感情を外在化させるため、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3）を用い不快感情の分化をいった。シールにはイラストをつけ、イラストには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A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。「笑い」がAさんや話をする場を和ませることでAさん自身も「だれからも責められない」ということを実感できるようになった。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なった。イラストをつけたことでも感情がキャラ化し、より感情に取り込まれている自分を俯瞰して見られるようになった。こうした取り組みを続ける中で、自分の中の不快感情が分化し、自分でシールをノートに貼って「先生、見て」とその時の感情を伝え、困ったことを相談できるようになった。



図3 感情シール

3-4. まとめと考察

人間が不快の感情を抱いたとき、その中身には様々な感情がないまぜになっていることが多い。一つ一つの感情を紐解くとそれぞれの感情に対してどう対応したら良いかがわかってくる。そういった感情に対して人は経験的に感情の処理の仕方や対処を学んでいく。Aさんは今回不快感情を分化させひとつひとつの感情に対してどのような対処の方法があるかを学んで行った。また自分の中に対応策がない場合も、Aさんはノートを使って「先生だったらどうする？」と様々な先生から意見をもらい対応スキルの幅を広げていった。それまでは不快＝パニックという図式であったが、不快感情に対応するために自分で色々な人に意見を聞き対応しようとする姿勢がみられるようになったことも一つの大きな成果である。Aさんは依存傾向が強かったこともあり、問題を「自分事」として考えるのも難しかったが「解決すべきは自分である」ということに立ち戻れた事も、一つのポイントであった。またこの取り組みが担任だけでなく、学年団、高等部の全教員で共有し同じ方向性で取り組むことが出来たことが非常に大きな成果につながった。高等部では教科担当制のため、どの授業中にでもAさんのパニックは起こりうる。その際同じ方向性でどの教員も支援に取り組めることで、Aさん自身も「先生達は自分のことをわかってくれている」という安心感の元自分自身を見つめることができたのだと感じている。こういったチームでの支援については情報共有と支援における支援者側の「スキルの伝承」も必要になってくる。先輩教員が行う声かけの高さや強さ、タイミング等ともに現場に身を置き実践する中で伝わっていくものもある。そういった場の一つとしても「ここから・スタート」の様に、教員が何人かで一緒に生徒個々の課題に迫る授業に身を置きながら、教育現場で培われた生徒の自立活動の課題に迫る支援への教師の技が受け継がれていくこともあると考える。

文献

- 北岡大輔・武田鉄郎（2020）二次障害を呈する生徒に対応した授業プログラムの構築：関係性を生かした深い学びと自尊感情を高める試み. 和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究, 4, 43-50.
 小栗正幸（2010）発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ. ぎょうせい.
 武田鉄郎（2004）心身症・神経症等の児童生徒の実態把握と教育的対応. 特殊教育学研究, 42(2), 159-165.