

特集論文

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—

Development of the Curriculum for Students who have the Secondary Disabilities
: Attempt to cultivate deep learning and self-esteem through relationships

北岡 大輔
KITAOKA Daisuke
(和歌山大学教育学部附属特別支援学校)

武田 鉄郎
TAKEDA Tetsuro
(和歌山大学)

受理日 令和2年1月31日

抄録：地域の小・中学校から特別支援学校の高等部に転入学してくる生徒の多くは、これまでに不登校やいじめ被害などを経験しており、二次障害を抱えているケースが少なくない現状がある。本稿では、その積極的対応として、心理教育の視点も含めたカリキュラムの見直しについて検討した。具体的には、時間割に「セルフデザイン」という領域・教科を合わせた時間を新設し、他者との関わり合いを通して自分自身について学ぶことを重視した授業プログラムを実践および検証した。プログラム実施後の生徒へのアンケートなどからは、生徒の学びに向かう主体性の向上や本人による困り感の言語化、他者との関係性を深めることについて、一定の成果があったことが認められた。

キーワード：軽度知的障害、二次障害、他者との関係性、自尊感情、授業プログラム

1. はじめに

A 特別支援学校高等部では高等部段階から入学する生徒を対象とし、職業的な自立を教育目標とするBコースを設けている。このコースに入学してくる生徒は、知的障害の程度は軽度であるものの、発達障害あるいはそれと類似した困難さを抱えていることが多い。また、ほとんどが小・中学生のときに不登校やいじめ被害を経験してきている。そのため、自分に自信がなかったり、不安を抱えていたりする生徒も少なくない。中には、自分の気持ちをうまく表現できずに、何事にも消極的になってしまう生徒や周囲に対して自分本位に関わってしまう生徒もいる。場合によっては、他者への暴言や暴力、性に関する問題といった不適応行動として表面化してしまうこともある。いわゆる二次障害を呈した状態である。

毎年、このBコースの1年生に実施しているTSCC(子ども用トラウマ症状チェックリスト)の結果からは、2011年度から2017年度の7年間に入学したBコースの生徒35名のうち、31.4%に何らかのトラウマ症状が見られた。また、同対象に実施したTRF(教師版子どもの行動チェックリスト)では、いずれかの下位尺度において何らかの心理/社会的不適応があると

示されたものは生徒35名のうち82.9%に上った。

このような生徒に対しては、心理面を配慮した緊張度の高い対応が求められるため、担任個人による対応では限界があり、学校全体として取り組んでいく仕組みや体制を整えていく必要がある(熊地・佐藤・斎藤・武田、2013)。

また、知的障害特別支援学校においては、卒業後の進路として就労を希望する生徒が多く、卒業と同時に自立をしていくことが求められる。そのため、生徒の不適応行動やその背景にある心理的課題に対しては、対処的なアプローチに終始するのではなく、自尊感情を高め、自己実現を促しながら、高等部の3年間を通じた系統的なアプローチを考えていく必要がある。

本稿では、二次障害や不適応行動のある生徒に対する授業プログラムの構築について検討する。A 特別支援学校高等部Bコースにおいては、心理教育の視点も含めながらカリキュラムの見直しを行い、「セルフデザイン」という領域・教科を合わせた時間を位置付けた。現在、この「セルフデザイン」による実践を進めているところである。ここでは、これまでに実施してきた授業実践について述べるとともに、「セルフデザイン」で学んだ生徒に実施したアンケートの結果などから、その有効性と課題について明らかにする。

2. カリキュラムの検討

2.1. 領域・教科を合わせた指導「セルフデザイン」の位置づけ

Bコースの生徒のほとんどが小・中学校では少人数である特別支援学級に在籍していた。また、人間関係において「うまくいかなさ」を感じてきたことも少なくないため、友だちとの関係が希薄である場合が多い。武田（2004）は心身症、神経症等を抱える「児童生徒の教育的対応の柱は、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になってくる」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はかならないとして、学習支援、生活支援、自己制御の力を育てる支援の3領域の視点を挙げている。特に生活支援においては「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」の重要性について取り上げている。

これらのことから、二次障害を抱える生徒への教育的対応としては、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大きな目的となる。

一般的にトラウマや強度の不安に対する精神療法やカウンセリングといった治療的アプローチは、決まった時間の中で、定期的に、治療者との一対一で進められることが多い。しかし、学校での学習は教師との一対一ではなく、連続した毎日の中でともに過ごすクラ

スメイトとも関わりながら進められる。そのため、教育的対応においてはこのクラスメイトとの関係性が不安の軽減や自己理解の促進に大きく影響を及ぼすことが想定される。すなわち、二次障害を抱える生徒の指導にあたっては、当事者個人にのみ焦点を当てるのではなく学習集団における互いの関わり合いを生かしていくことを含めて考えていくことが欠かせない。

これらのことからBコースにおいては2012年度より、生徒が同年代の集団の中で信頼関係を築き、不安や悩みについて語り合う中で、自尊感情を高めていけるように「セルフデザイン」という領域・教科を合わせた指導をカリキュラムへ位置付けた(図1)。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、共に課題に向き合い、自他の価値を認め合っていくこと、自分の将来について自分自身で答えを導き出していくことを目的としている。

指導にあたっては、構成的エンカウンターグループやピアサポート、ソーシャルスキルトレーニング、認知行動療法などの理論を取り入れながら授業を実施することとした。基本的には学級単位で授業を行い、内容に応じて他学年と共同で取り組んでいる。

2.2. 「セルフデザイン」3年間指導計画の作成

高等部における学習は、3年間と時間が限られている。そのため、卒業するまでに必要と考えられる内容を、万遍なく押さえた指導計画を立てる必要がある。そこで、「セルフデザイン」については3年間を通した指導計画の作成を試みた(資料参照)。この計画においては大きく、1年生を「仲間づくり及び自信回復」、2年生を「自己理解」、3年生を「自分の将来を見つめる」段階として押さえている(図2)。この3年間指導計画は現段階のものであり、細かな部分に関しては、実践を通して検討を重ねることが必要である。また、「セルフデザイン」は生徒同士、あるいは生徒と教師との関係性を生かして、一人一人が自分をつくり上げていくことをねらいとしている。そのため、3年間指導計画の通りに機械的に指導を行うのではなく、生徒の実態に応じて指導時期を調整したり、生徒たちが「今」抱えている悩みや身の回りに起こった事柄なども題材

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|---|---------------|------------|---------------|--------|------------------|
| 1 | 朝トレ | | | | |
| | 集会／HR | H R | H R | | H R |
| 2 | セルフ デザイン | 職業 (作業) | セルフ デザイン | 「生 | スタディ (理・社) |
| 3 | スタディ (国・数) | | スタディ (国・数) | | 選 択 芸 術 |
| 4 | スタディ (国・数) | | スタディ (国・数) | | |
| 5 | プロGRESS | | プロGRESS | | プロGRESS |
| | 給食 | | | | 給食 |
| | 昼休憩 | | S H R | | 昼休憩 |
| 6 | 保健 体育 | 職業 (作業) | | 活 | 職業 (作業) |
| 7 | | | | | |
| | 下校準備など | | | 下校準備など | |
| | S H R | | | S H R | |

図1 「セルフデザイン」の位置づけ

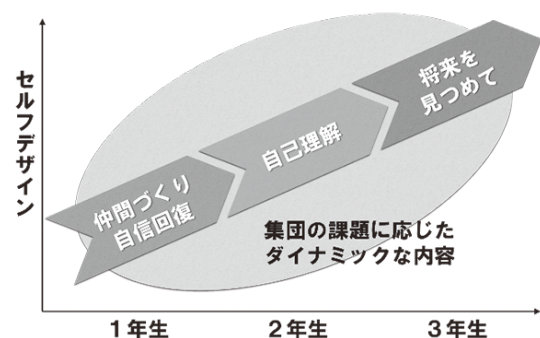


図2 「セルフデザイン」3年間指導計画の概要

として柔軟に取り上げたりするなど、ダイナミックに指導を行うことを重視している。

2.3. セルフデザインノート

「セルフデザイン」においては、3年間の学習の積み重ねを生徒自身も実感できるようにしたいと考えている。そこで、「セルフデザインノート」(図3)を作成することとした。これには、「セルフデザイン」で学習に用いたワークシートや、学習の様子を撮影した写真などを、3年間通して綴っていくようにした。また、ロッカーには入れず、教室の棚に並べて置いておくようにし、いつでも閲覧できるようにした。

生徒によっては整理することが不得意で、学習が終わるとプリントをそのままロッカーに入れてしまう様子も見られる。そのため「セルフデザインノート」には、クリアポケットリフィール式のファイルを用い、授業が終わるたびにワークシートをリフィールに入れるという流れをつくるようにした。



図3 セルフデザインノート

3. 授業実践

ここでは「セルフデザイン」の「仲間づくり及び自信回復」段階、「自己理解」段階、「自分の将来を見つめる」段階について、それぞれの授業実践について述べる。

3.1. 例えて自己紹介(「仲間づくり及び自信回復」段階)

入学してすぐは、クラスメイトや先輩と互いのことを知り合い、関係を築いていくことが課題となる。しかし、互いに自己紹介し合うような場面では、気恥ずかしさからうまく話ができなかったり、伝えたいことをうまく想起できなかったりすることが多く、名前と好きなものを紹介する程度になってしまいがちになる。そのため、なかなか互いのことを知り合うところまでは深まらないことも少なくない。

「例えて自己紹介」はBコースのオリエンテーションの一部として、全学年合同で取り組んだものである。この授業では「動物」「色」「数字」「電化製品」などのテーマを教師が提示し、そのテーマに対して自分を何に例えるかを考えて、ミニホワイトボードに記入して紹介し合う(図4)。そのうえで、なぜそれに例えたのか

を互いに伝え合う。そうすることで、自分の性格や得意なこと、日頃の習慣などについて、互いに伝え合いやすくなると考えた。

授業の中では「人に影響されやすいから何色にも染まる『白』かな、あ、でもときどき『黒』くなる(悪い自分になる)こともあるけど」「野球で投げることが得意だから、『ピッチングマシン』かな」「あまり動かないから『ウミウシ』です」など、生徒たちは自分の特徴をうまく例えて紹介し合っていた。中には、「ほくにも似たようなところがある」など友だちの例えを聞きながら、改めて自分自身を振り返っている生徒もいた。

授業後には、互いの自己紹介で知ったことをもとにして会話を広げるなど、学年を越えて打ち解け合う様子が見られた。



図4 例えて自己紹介

3.2. My リバー(「自己理解」段階)

この授業は、これまで生きてきた自分の人生を振り返り、その中で経験してきたこと、考えてきたことなどをクラスメイトに伝えることで、自分の価値を再認識したり、互いに似たような経験をしてきている人がいるということに気付いたりすることを目的としている。具体的には、誕生から現在までの自分の人生を川の流れになぞらえて表現する(図5)。そして、川の流れに変化が起こる部分について、そのときのエピソードを付箋に記入して貼りつけていく。そのうえで、授業の最後には自分が描いた川について、他の生徒に向けて発表する時間を設けている。

生徒たちは小学校、中学校においていじめられていたり、不登校の経験があったりするものが多い。そのため、過去のエピソードを振り返る中には、思い出したくない出来事や人には言いたくないことも含まれると考えられる。そこで、付箋を色分けして、「他の生徒に言っても大丈夫なこと」は緑色(公開)の付箋に、「先生だけに知られてもよいこと」は橙色(秘密)の付箋に記入するように伝え、最後に自分の川について発表する際には、秘密の付箋をはがすようにした。さらに「誰にも言えないこと」については書かなくてもよいことを約束した。また、人生のさまざまな場面で関係した人や支えになってくれた人を黄色(関係した人)の付箋に記入するように伝えた。エピソードを

記入する際にはついたてを用いて、互いに記入したものが見えないように配慮した。

川の描き方を説明する際には、教師自身も過去の体験を具体的に語るようにした。そのときには、成功体験だけを語るのではなく、人間関係で悩んできたことや、失敗談も隠すことなく伝えるようにした。

川の描き方を示す際に、例として教師自身の過去の体験を具体的に語ったことで、「先生も同じように悩んだり、うまくいかなかったりしたことがあるんだ」と生徒が受け止め、自分の過去の体験を付箋に記入す

ることへの抵抗感を軽減させることにつながった。また、エピソードを記入する際にはついたてを用いたことで、生徒たちはその裏で隠すようにエピソードを記入する様子が見られた。他の生徒に見られずに記入できるという安心感があることで、今まで表に出せなかった自分の気持ちを引き出すきっかけにもなったと考えられる。生徒によっては「僕の川はこれ（細い鉛筆の線）が限界」「僕の川はマジック（ペン）ぐらいの太さ」と言いながら、グラフのような上がり下がりだけではなく表現も用いて自分の川を描いていた。

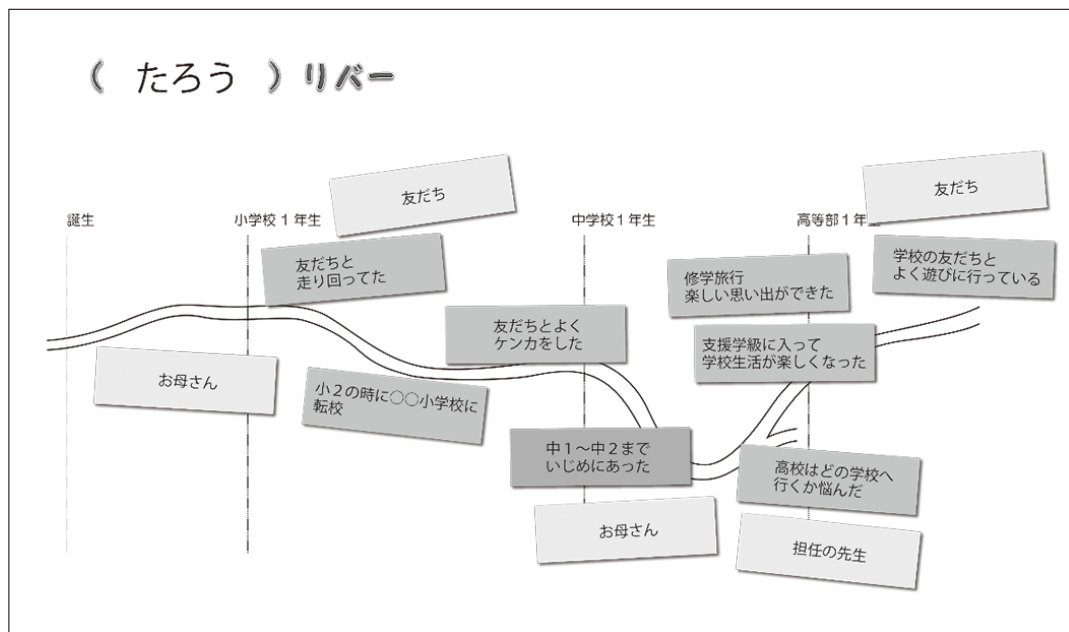


図 5 「My リバー」のイメージ

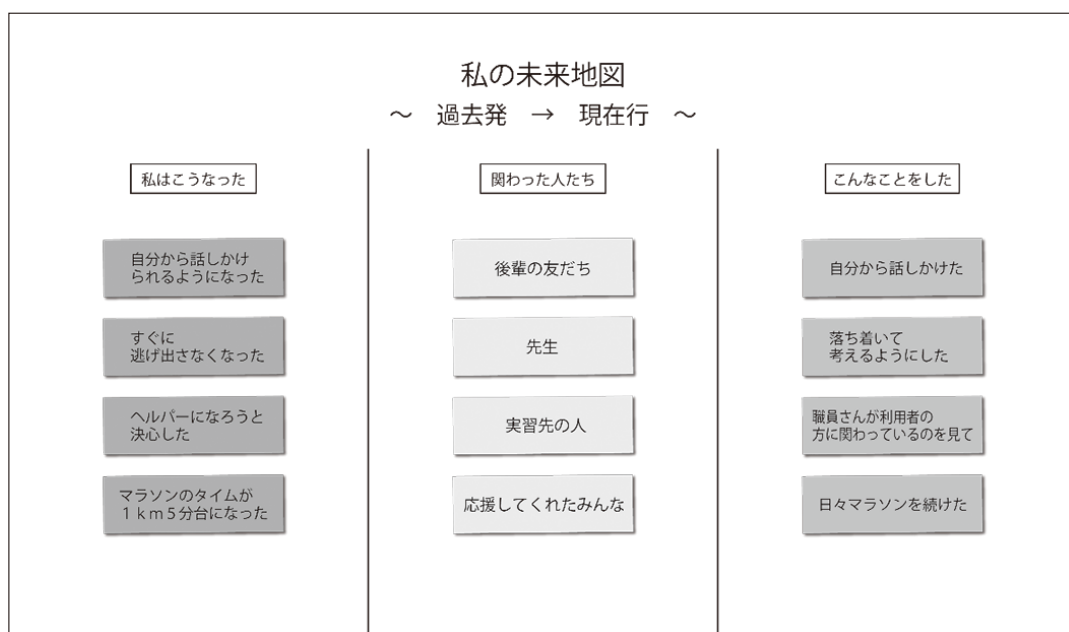


図 6 「私の未来地図」のイメージ

付箋に記入された内容を見ると半分ほどの生徒が小・中学校においていじめられた経験があることを書き込んでいた。また、「死ねよ(と言われたことがある)」とだけ付箋に書き込み、川がシートの外側にはみ出すところまで落ち込んでいる生徒もあり、不登校であったことやクラスメイトとのトラブルなどのつらい過去が表現されているものも多く見られた。

授業の終わりには、生徒は「友だちも辛い経験をしていると知ることができた」「今は友だちがいるから楽しいと思える」などの感想を述べていた。授業が終わってからも、真面目そうに見える生徒が「小さいころはやんちゃだった」と発言したことに対して、「そんな風に見えない」「びっくりした」などの話をしながら、盛り上がっている様子も見られた。また、家に帰ってから、「(自分のことが話せて)ものすごく気持ちよかった。みんなに言ってやった」と心のうちを伝えられたことの喜びを家族に伝えている生徒もいた。

3.3. 私の未来地図（「将来を見つめる」段階）

この授業は卒業を間近に控えた3年生に対して実施した。入学当初から変化してきた自分を振り返り、友だちと互いに考えを伝え合いながら、卒業後の自分について考えていくことをねらいとしたものである。自分が振り返ったことや考えたことは付箋に書き込み、横並びに貼っていくことで、変化を見つめられるようにした(図6)。

振り返りを進める上では、1年生から3年間の学習を綴ったセルフデザインノートを活用した。このときには、今の自分があるのは、自分がどのように取り組んできたからかに重点をおいて振り返られるように留意した。

次に、将来やってみたいことやなりたい自分の姿を思い描き、それに向けて今から何をしていけばよいのかを考えられるようにした。その際にはクラスメイトとも紹介し合い、互いに将来を実現していくための方法について相談し合う時間を設けた。

生徒たちからは「興味を持ってできることが増えてきた」「友だちの気持ちを考えられるようになった」「前向きに考えられるようになった」「社会的なふるまいやマナーを身に付けられた」といったような意見が多数挙がり、自らの成長を実感している様子がうかがえた。また将来に向けては、「ヘルパーになろうと決心した」「周りに必要とされる人になりたい」「もっと落ち着いて考えられるようになりたい」など、目指す自分の姿を明確に表現している生徒もいた。

3.4. その他の授業例

「セルフデザイン」のその他の授業例を表1に示す。

表1 「セルフデザイン」授業例

| 段階 | 授業名 | 内容 |
|-------------|---------------|---|
| 仲間づくり及び自信回復 | 他己紹介 | 周りの人に友だちの紹介をする中で、その友だちの良いところに気づく。 |
| | 友だち談義 | 友だちという関係の捉え方は人によってさまざまであること、さまざまな関係の築き方があることに気づく。 |
| | クラスのことは事典 | 普段何気なく使っている言葉（「好き」「嫌」「めんどくさい」など）であっても、その言葉に含む気持ちや相手の受け取り方は様でないことに気づく。 |
| | ぶつかり合う私の心（葛藤） | 自分の中にはせめぎ合う複数の気持ちがあっても当然だということに気づく。 |
| 自己理解 | お悩み相談室 | 悩みは誰にでもあるもので、解決できるかどうかに関わらず、誰かに相談すると少し気持ちが楽になることを感じる。 |
| | ＋ルート ・ルート | 自分の行動によって状況が変化するような場面、心の状態によっては良い選択ばかりができない自分に気づく。 |
| | 違っていいな | 誰にでも得意、不得意があつて当然であり、それぞれに違いがあるということを肯定的に捉える。 |
| 将来を見つめる | 進路の話は大人の話 | 進路を考えるということは進路先を決めればそれでよい、というわけではなく、将来を思い描きながら自分を膨らませ、充実させていくことも大切だと知る。 |

4. 「セルフデザイン」アンケート

「セルフデザイン」を通した学びの有効性と課題について検証するために、卒業を間近に控えた3年生にアンケートを実施した。2013年度～2015年度の3年間にわたって実施し、各年度5名ずつ、計15名の生徒を対象とした。

アンケートはすべて記述式とし、3年間の学習で用いてきたセルフデザインノートを参考にしながら回答できるようにした。アンケート項目を表2に示す。

項目①の「セルフデザインで学んだこと」としては、自分の生活や将来の仕事などで必要となるマナーやスキル、自己管理、自己理解、自分の気持ちの整え方などに関わる内容が挙げられた。

項目②の「印象に残っている授業」としては「心の葛藤」や「悩み」について取り組んだ授業についての回答が複数見られた。

項目③の「どのようなことに役立ちそうか」については「人とコミュニケーションで役立ちそう」「仕事で生かしていきたい」「自分の苦手を知れたから、それを意識することで今後はうまくやれそう」といった

回答が見られた。

項目④の「授業の中で楽しかったこと」としては、授業中にあった具体的なエピソードを記述する回答が多く見られたが、約半数の生徒からは「自分にとって有意義な学びができたこと」「友だちとコミュニケーションを取り合ったこと」を挙げて楽しかったとする回答が見られた。

項目⑤の「授業の中でつらかったこと」としては、「将来の進路に関すること」「人前に立って発表をすること」「自分自身を振り返ること」を挙げている回答が目立った。しかし中には、つらかったことに対して、「でもそのことを乗り越えてきて、今は自信になっている」といった趣旨の記述を合わせて回答している生徒も数名見られた。

項目⑥の「セルフデザインを自分なりに説明すると」については、「自分や相手の気持ちを考える」「将来に向かっての授業」「気持ち・考え・行動することによっていろいろしっかり学ぶこと」「今の生活の見直しや就職してからの心得を学んでいく授業」「自分のことを考えたり、みんなで一緒に考えたりできる時間なのですごくいい時間だなと思います」など、多様な回答が得られた。

項目⑦の「授業への要望」としては、自分たちが学んできた内容を継続、充実させてほしいとする意見や、将来の生活で必要となるより具体的なマナーやスキル（一人暮らし、冠婚葬祭に関することなど）を教えてほしいという意見が挙げられた。

表2 「セルフデザイン」 アンケート項目

| アンケート項目 |
|--|
| ①セルフデザインで、あなたはどのようなことを学びましたか。 |
| ②セルフデザインの授業の中で、一番印象に残っている授業は何ですか。 |
| ③セルフデザインで学んだことは、将来、どのようなことに役に立ちそうですか。 |
| ④セルフデザインの授業の中で、楽しいことはありましたか。あれば、どのようなことが教えてください。 |
| ⑤セルフデザインの授業の中で、つらいことはありましたか。あれば、どのようなことが教えてください。 |
| ⑥セルフデザインとはどのような授業ですか。あなたの考えを説明してみてください。 |
| ⑦セルフデザインの授業に、要望があれば教えてください。 |

5. 有効性と今後の課題

カリキュラムの見直しを行って以降、生徒たちの関係性には変化が見られるようになってきた。校外学習へ出かける際の電車内では、これまではそれぞれがイヤホンをつけて音楽を聴いたり、携帯電話を見ていたりする様子が目立っていたが、現在は席を移動し合いながらもいろいろな友だちと話をするようになってき

た。また、互いにクラスを越えて行ったり来たりしており、休憩時間に自分のクラスだけで過ごしている生徒も少なくなってきた。「セルフデザイン」以外の授業においても生徒同士で関わり合いながら学習に取り組んでいる様子がよく見られる。

一方、悩んでいることを教師に聞いてもらいたいと、自分から相談に来たり、打ち明けたりすることができている生徒も増えてきている。そのようなときには、自ら悩みを言葉にし、自分の思いや考えを整理して、自分自身で次の活動へ向かえることも多くなってきた。

アンケートでは今回対象とした15名全員が、「セルフデザイン」での学びが自分にとって有意義なものであったと捉えていた。さらには、生徒たちは学んだことやその将来へ生かし方を自分の言葉で表現することができていた。これらのことから、それぞれの生徒が学びを「自分ごと」とし、主体的に学びを深めてきた様子がうかがえる。また、「セルフデザインを自分なりに説明すると」という項目については、さまざまな回答が得られたものの、「セルフデザイン」の趣旨と概ね一致するものが多く、生徒の授業の受け止め方と教師が意図している事との間には大きな隔たりが見られないことも確認できた。

一方で、進路について考える際に負担感が大きかったことや、将来の生活についてももう少し具体的に見通しが持てるようにしてほしいという意見も挙げられた。生徒が安心して一歩を踏み出していけるように、伝えるべき情報を精選することは今後の課題である。

また、生徒が抱える心理的な問題は、短期間で容易に解決できるものばかりではない。生徒はさまざまな悩みを教員に打ち明けるようになってきたものの、学校としての対応だけでは対応が難しい事例も少なくない。「セルフデザイン」を通して、本人による困り感の言語化、他者との関係性を深めることについては一定の成果が見られたものの、心理的な問題の本質的な部分や、本人を取り巻く生活環境等にまではアプローチしきれていないのが現状である。

今後はさまざまな社会資源と連動し、家庭支援なども含めた多面的な支援を考えていくことが求められる。

6. おわりに

本稿では、特別支援学校高等部の生徒が抱える二次障害への積極的対応として、心理教育の視点も含めたカリキュラムの見直しを検討した。具体的には、他者との関わり合いを通して自己理解を深めること、不安や悩みについて語り合う中で、自尊感情を高めていくことを目的とした「セルフデザイン」の時間を時間割に位置付けた。

この授業プログラムを実施後の生徒へのアンケート

などからは、生徒の学びに向かう主体性の向上や本人による困り感の言語化、他者との関係性を深めることなどについて、一定の成果があったことが認められた。

その一方で、複雑化する生徒の心理的問題に対しては、学校だけで対応できることには限りがあり、今後はさまざまな社会資源と連動し、家庭支援なども含めた多面的な支援を考えていくことが求められる。

参考資料・引用資料

- ・熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤（2013）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題（2）

一教員が抱く困難性について一. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 68, 97-101.

- ・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.

本稿は和歌山大学教育学部 公立学校・附属学校との連携事業において 2011 年度から 2016 年度にかけて行った「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」をまとめ、一部加筆したものである。

[illegible]