

〈肢体不自由・病弱教育〉

心の病気のある生徒の課題を捉える実態把握と 有効な支援の方法について

— 文献事例の分析による調査研究を通して —

沖縄県立森川特別支援学校教諭 比 嘉 美 保

I テーマ設定の理由

平成21年6月、特別支援学校学習指導要領解説総則等編は、心の病気のある児童生徒の対応について、「心身症や精神疾患の児童生徒については、心身の状態が日々変化することが多いため、常に病気の状態を把握し、例えば、うつ状態のときは、過度なストレスとなるような課題を与えないなど、個々に応じた適切な対応を行う。」と明記し、その特性の理解と個に適した対応をとることについて言及している。その背景には、心の病気の児童生徒の増加という現状があるからである。このことを裏付けるものとして、全国病弱虚弱教育研究連盟が隔年で行っている「全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査」がある。この調査によれば、心身症等の行動障害（精神疾患を含む）が最も多いという結果が出ている。何故このような心の病気が起こるのか。「病気の子どもの理解のために—こころの病編—」（2009）によれば、その発症の要因として、本人の生まれつきの傾向・性格（遺伝子情報、胎児期・出生児の器質的障害）と生育環境があり、そこに何らかの不適切な環境、刺激（ストレス）が作用することで発症するという考え方が示されている。また、文部科学省「教育支援資料」（2014）には、近年、自閉症や注意欠陥多動性障害と診断されていた児童生徒が、うつ病や適応障害等の診断を受け、年度途中で特別支援学校（病弱）に転入してくる事例が増加していること、また、その中には不登校、いじめ、虐待を受けた経験のある児童生徒が多いことが記されている。改めてこのような視点から心の病気の発症を捉えた場合、特別支援学校に限らず、小中学校をはじめとする全校種の学校に、対象となる児童生徒が在籍している可能性が高いということが言える。

森川特別支援学校（以下「本校」とする）は、森川本校及び県内8つの病院に病院内訪問学級を有する病弱の特別支援学校である。また、県内における病弱教育のセンター校として、教育相談業務も行っている。今年度より森川本校において心の病気のある生徒が若干名在籍するようになった。このことを受け、校内支援のみならず、近隣校からも心の病気に関する相談を多く受けるようになった。このような現状の中、本校では、心の病気のある児童生徒の理解に向けた取組が始まったところである。その中でもとりわけ困難であるのは「実態把握」である。このことは即ち、本校がこれまで培ってきた病弱教育の考え方に加え、心の病気特有の実態把握の視点と支援の在り方に関する指針が必要であることを示している。しかしながら、実際のところ、心の病気は一見それとわかりづらいため、児童生徒の抱える困難さや課題を容易に把握することが難しい。心の病気のある児童生徒をいかに捉え、個の理解を深めるか、どのようにして病気の特性を理解し、有効な支援を見いだすか、その方策を立てることが本校の喫緊の課題である。

ここで、指導実績のない病気を理解するための有効な手段の1つに「事例研究」がある。岩間（2005）は事例研究の意義を次のように整理している。「1事例を深める」、「2実践を体験する」、「3援助を向上させる」、「4援助の原則を導き出す」、「5実践を評価する」、「6連携のための援助観や援助方針を形成する」、「7援助者を育てる」、「8組織を育てる」という8項目である。このうち、本校における事例研究の意義は、1～4の視点により、個の理解と病気の特性理解及びその有効な支援について多くの示唆を得ることにあると考える。

そこで本研究では、心の病気のある児童生徒の指導実績をもつ学校の事例集や研究機関の文献を通じ

た事例の研究を2つの観点で行う。1つ目は、実態把握の項目を整理し、個の理解を深め、全体像を明確にすること、2つ目は、病気の特徴を理解するとともに、特性にあった有効な支援を見いだすことである。そして、これらを本校における今後の支援・指導に活かすことを目指し、本テーマを設定した。

(研究仮説)

心の病気のある児童生徒の支援に関する文献事例の調査研究を通して、

- 1 課題を捉えるために必要な実態把握の項目を導き出すことで、個の理解を深めることができるだろう。
- 2 各事例の心の病気の特徴を理解することで、特性に適した支援の方法を見いだすことができ、実際の生徒支援に活かすことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 文献を通じた事例の選定

文献による事例研究にあたり、心の病気の児童生徒に対する教育の先進校や研究機関の文献事例の中から全13事例を選定した。理由としては、これらの事例が一般的によく見られる客観的記録ではなく、時系列に沿った指導者の主観的記録としてまとめられている点にある。この場合の「主観的」とは、相手の感じていることや自身が考えていることをありのまま記録するという意味であり、鯨岡（2013）はこの手法を「エピソード記述」として紹介している。具体的には「誰も俺のことをわかってくれない」という生徒の発言や「Aさんは自分のことだと勘違いして落ち込んだのではないかと思います」という教師の見解をそのまま記録することである。この主観的立場で書かれた事例の読者は、対象の児童生徒の生きづらさや教師の考え、指導上の悩みを現実感の中で追体験することができる。これを「事例の追体験」という。このエピソード記述が実態をありのまま伝える手法であることから、本研究の意義を満たし得る、追体験が可能な文献であると判断した。本研究ではこれら13事例をもとに、課題を捉える実態把握（個の理解及び病気の特徴理解）及び有効な支援についての調査を行うこととした。

2 個の理解を深めるための実態把握の項目作り

現在本校が活用している「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」（図1）は、従来から本校の対象であった進行性の病気及び重症心身障害等の実態を捉えるものがベースとなっている。これら諸計画の主な内容は、実態把握、指導目標、教育的支援の内容、評価であり、病気の種別によらず統一されている。しかし、心の病気のある生徒を支援する中で、現行の諸計画の他にも知っておくべき情報があるのではないかと考えた。そこで、生徒の全体像を捉えるための実態把握の項目調査を行う。さらに、この実態把握の項目を活用し、事例の児童生徒の実態を捉え直しながら、基にした13事例の様式を統一し、最終的には「事例集」として改編することにした。

3 病気の特徴理解

各事例から病気の特徴を把握するため、特性と実際のトラブルとを照らし合わせ、個の課題を明確にするとともに、状態の変容につながった有効な支援がどのようなものであったかを調査する。尚、心の病気と発達障害との関連性が高いことを踏まえ、発達障害を併せ有する事例については、発達障害の特性についても触れる。この取組で得られた結果については「病気の特徴集」にまとめる。

4 有効な支援一覧「安心感・信頼感を促す支援」の作成

文献事例から児童生徒の変容に有効であった具体的支援や、障害者支援の文献にある具体例のうち、応用が可能と考えられるいくつかの方法を取り上げて「安心感・信頼感を促す支援」としてまとめる。

図1 本校の「個別移行支援計画 様式」

Ⅲ 研究の実際

1 個の理解を深めるための実態把握の項目作り

(1) 実態把握の項目

全 13 事例を通して、支援開始前に支援者がどのような情報を得ていたのか、支援の際に必要な情報はどのような事柄であるかに着目し、事例の読み取りを行った。その結果を表 1 に示す。本研究の事例調査の中で、心の病気の特性上、生育歴と、その時々における環境（関係機関等）との関わりに注目した。これらを詳しく把握するには多くの時間を要し、この点が他の障害及び病気とは異なる。この実態把握で得られた情報を「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」に反映させることで、生徒の全体像がよりイメージしやすくなるとともに、本人の中心課題に沿った目標と支援計画を立てることができると思う。

表 1 個の理解のための実態把握表（事例 12 より一部抜粋）

① 障害及び疾病名	項 目		内 容
	①	障害及び疾病名	気分障害、高機能広汎性発達障害
② 学年・性別	②	学年・性別	高 2・女
③ 家族構成	③	家族構成	父親、母親、兄（別居）、本人、弟、祖父、祖母
④ 生育歴	④	生育歴	・ 4 歳～、強迫症状(洗浄儀式)が見られた ・ 小 1 頃～、弟への強い拒否反応があった。 ・ 小 4 頃～、30 分～ 40 分位続く興奮状態があり、5 月に、E 病院へ通院（不潔恐怖）。 ・ 小 5 頃～、教室に入れなくなり不登校気味に。クラスの中に苦手の男女が一人ずついた。 ・ 小 6、躁状態 ・ 中学、苦手の生徒がいて教室に入ることができないがその後努力して徐々に改善。触ることができないものがあると、活動に参加できないことがある。苦手の活動や苦手の友だちがいる時は水の入ったスプレーで洗浄する様子が見られる ・ 高 2、ストレスが重なると、感情が高まり大声で叫ぶ、衣服を洗浄する等の行動が見られる。日々ストレスを抱えている状態。人と関わることが苦手で仲間に入れられていないという思いがある。「友だちがほしい」、「もっと私をわかってほしいのに…」と訴えることが多い。
		基礎情報	・ 本人（性格、学習、促進要因、阻害要因） ・ 家族（家族のことにする詳細、家族の本人に対する気持ち、具体的言動、家族の障害及び疾病歴、本人、学校、医療機関、及び関係機関に期待すること等） ・ 関係機関（前担任や前籍校及び関係教師からの情報、利用歴のあるデイサービスや教育支援機関及び本人や家族の情報等）
⑤ 基礎情報	⑤	本人	・ とても活発で、明るく何事にも積極的に取り組む ・ 仲間と一緒に色々な活動を楽しみたい ・ 常にみんなをまとめようと、進んで意見を言うことができる ・ 作業に集中している時等はとても落ち着いていられるが、それ以外は、どの項目に対しても自己効力感が低く、満たされていないと感じている ・ 人の気持ちをわかってあげることができ、また、人を引っ張っていく力があり、完全にできると自分を評価している ・ 積極的に人前でも物怖じすることなく自信を持って様々な活動を行うことができる。
		家族	・ 父母は農業で生計を立てており、本人も休日には手伝いをするがある。 ・ 学校へは父母が自家用車で送迎しているが、農繁期になると忙しく、祖母の付添いでバス通学をしている。 ・ 弟は本人にとって苦手の存在であり、家庭内でも接触、接近することができないため、自室のみが落ち着ける場所である。 ・ 本人が自分のストレスをぶつけるのは主に母親であり、母親に一番認めてもらいたい気持ちが大きいのだが、反発してしまうことがある。 ・ 家族も本人自身の家族、クラスメイト、学校関係者との対人関係を不安に感じている。
⑥ 医療情報	⑥	関係機関	・ 小 4、E 病院へ通院 ・ 小 5、D 病院で知能検査 ・ 小 6、C 病院へ通院
		療育歴等	・ 4 年生頃から、30 分～ 40 分位続く興奮状態があり、5 月に初受診。不潔恐怖、小児神経症と診断された。小 6－4 月、C 病院へ通院。躁状態、高機能広汎性発達障害と診断された。同月から A センターへ月 1 ～ 2 回通った。中 2、洗浄行為があり C 病院へ入院
⑦ 特別支援学校転学の経緯	⑦	諸検査等	・ 小 5－10 月、D 病院にて知能検査・・・IQ110+α
		特別支援学校転学の経緯	・ 小 6－10 月、母親が「本人ができるだけ学校へ登校し、本人のできることを徐々に増やして、勉強やスポーツに取り組んでいけるようにしたい」と願い、本校の教育相談に来校。本人は本校で 8 回教育相談を受けた。中学校では人とのかわりがうまくできないということから本校中学部への入学を希望。

(2) 「環境因子」を含めた実態把握の項目

実態把握のための調査項目については、I C F（国際生活機能分類）が示す環境因子を丁寧に把握する必要がある。環境因子とは、物的、人的、社会的の 3 要素に分類されるが、これらの環境因

子が心の病気の特性上、児童生徒に大きく作用する要素だからである。また、中でも昨今大きな社会的問題にもなっている虐待やネグレクト等の家庭環境は、児童生徒の在り方生き方、心身の発育・発達、行動等にも大きな影響を与えることから、本人の困りと家族との関係性は見逃せない観点と言える。児童生徒の実態を聞き取るのは主に保護者（特に母親）が中心となるが、親子間に愛着の問題がある場合には、児童生徒の困りに教師が気づきにくい。このことから、教師は、本人を取り巻く多くの関係者から情報を収集することと、情報収集のための工夫が必要である。

(3) 「事例集」の改編

様々な方法で書かれた各事例を同じ様式に統一し、今後、同じ視点による事例追記を可能とするため事例の改編を行った。改編した「事例集」の内容は、表1で示した実態把握の項目を活用した「実態把握一覧」と、時系列にありのままの表記によるエピソード記録（「生徒の困りの起こる場面」と困りの内容）、「教師の考えと対応」、「変容」となっている。

2 「病気の特性集」の作成

表2 「病気の特性集」（事例12より一部抜粋）

(1) 「病気の特性集」の作成

事例から見えてきた個の課題と、個の病気の特性との関連について分析し、特性集として整理した（表2）。表にはその他に、「有効な支援」と「変容」についても記載し、支援の全体像が見えるよう工夫した。

事例	障害特性・疾病特性	具体的な困りとトラブルの実例	変容につながった有効な支援 課題解決のための考え方
躁うつ病の 主特性	高揚し、俺様状態になる 思いつきばかりで 集中しない	・ストレスがたまると大声を出す、衣服を洗う、制服を着たまま水をかぶる（洗淨儀礼）などの行動が見られる ・仲間に受け入れられていないという思いがあり「友だちがほしい、自分のことをわかってほしい」と訴えることが多い	・高校進学という目標ができたことで心理的に安定し、規則正しい生活が送れるようになった ・苦手な友だちがいる時は、一定の距離をとるようにした。移動教室の際にもあらかじめ座席を確保することで、苦手な友だちがいても集団活動に参加できるようになってきた
	ブレーキが効かず 突っ走る		
	あらゆる欲求が高まる 常軌を逸した元気さ活動性		
	憂鬱で苦しい		
	悲観的にしか 考えられない		

(2) 「発達障害のソーシャルスキル阻害要因とソーシャルスキル一覧」の作成（表3）

2-(1)の「病気の特性集」の作成にあたり、心の病気と発達障害との関連性の高さを考慮し、発達障害についての特性を別に示すため、「発達障害のソーシャルスキル阻害要因(1)～(4)とソーシャルスキル一覧」（表3）を活用し、発達障害による具体的な児童生徒の困りや支援の内容を併せて分析した。これは鴨下（2014）が示したソーシャルスキル40項目に加え、事例中に頻出する発達障害に伴う課題等の7項目を追加し、全47項目で整理したものである。発達障害の特性を理解するこ

表3 「発達障害のソーシャルスキルの阻害要因(1)～(4)と具体的スキル一覧」鴨下（2014）に一部追加

(1) 自分をコントロールする力が弱い (2) 自尊心が育っていない (3) 感覚面の偏り (4) 相手の気持ちを読み取りにくい

観点	番号	項目	観点	番号	項目	観点	番号	項目	観点	番号	項目
基本スキル	1	挨拶	基本スキル	13	すぐに泣く	基本スキル	25	集中する	対人スキル	37	冗談を真に受ける 言葉の意図がつかめない
	2	身だしなみを整える		14	前後左右を間違える		26	発表		38	友だちの輪に入れない
	3	早寝・早起き		15	食べ物の好き嫌が多い		27	迷う		39	友だちとのけんかが絶えない
	4	時間を守る		16	いつも何か持っている		28	連絡事項の伝達	追加したスキル	40	勝敗にこだわる
	5	順番を守る		17	音に敏感	対人スキル	29	相手の目を見る		41	場の雰囲気を感じ取れない
	6	がまんする		18	声の調整		30	同じことを繰り返す		42	視覚認知・聴覚認知の困難
	7	物事にこだわる		19	騒ぐ・奇声を発する		31	しゃべらない（緘黙）		43	集団活動に参加できない
	8	勝手な行動をとる		20	絶えず体の一部をゆすっている		32	暴言・暴力		44	コミュニケーションをとることや意思表示が苦手
	9	場面の切り替えができない		21	衣服の調整		33	ルールが守れない		45	落ち着きがない
	10	場面に馴染みにくい		22	宿題		34	集団の登下校ができない		46	二次障害
	11	予定外のことに対応できない		23	忘れ物		35	一方的に自分のことを話す		47	その他
	12	親から離れられない		24	授業中に歩き回る		36	話してよい・悪いの区別がつかない			

とで、支援の視点が明確になり、丁寧な支援計画につなげられると考えられる。

3 有効な支援一覧「安心感・信頼感を促す支援」(図2)

文献 13 事例及び障害や病気のある児童生徒の支援に有効とされる方法論を説いたいくつかの文献から、児童生徒に対する有効な支援をまとめ、その具体例を「安心感・信頼感を促す支援」として図2(一部のみ掲載)に示す。具体的支援の書き出しにより、支援の観点を11の項目に分類することができた(「心の状態の把握」、「基本的支援」、「学習支援」、「生活・安全支援」、「自己管理支援」、「環境設定」、「心のケア」、「支援機関との連携」、「病気の特性理解」、「促進要因、阻害要因の把握」、「家族との連携及び家族支援」)。支援の観点は、教師が行う支援、本人と確認しながら行う支援、対応時の考え方や意識をもつことによる支援、知る支援など多岐に渡る。実際の支援に入る際、支援者が一定の支援指針をもつことは、支援者の言動や感情を一定に保つこと、支援を具体的にイメージすること、支援の見通しを立てること等、「支援の安定」という点で有効であると考えられる。

心の状態の把握	支援の観点		具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
	基本的支援	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
		学習支援	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
			環境設定	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
				支援機関との連携	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
					心のケア	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
						生活安全	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
							自己管理	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
								学習支援	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
									学習支援	支援の観点	具体例																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
基本的支援	学習支援	自己管理	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	学習支援	

図2 「安心感・信頼感を促す支援」

4 検証

本校生徒Aさんと事例12の生徒の病気が、一部一致していることから、両者の特性の比較を行う(表4)。また、「安心感・信頼感を促す支援」を本校生徒Aさんの授業に応用し、支援の信頼度についての検証を試みる。

(1) 特性の比較

事例12の生徒と本校生徒Aさんには、「双極性障害」と「発達障害」があるため、それぞれの特性を把握することが必要である。その比較を表4に示す。両者には、まず双極性障害の特性にある躁状態の主症状が見えるほか、ソーシャルスキルの項目(表2参照)にも幾つかの共通点を有していることがわかった。具体的には「6 我慢ができない」、「8 勝手な行動をとる」、「10 場面に馴染みにくい」、「11 予定外のことに対応できない」の4項目である。これらの特性が、集団活動や対人場面において困りが起こりやすいという点で一致している。この比較分析により、本校生徒Aさんの特性をより明確に把握することができた。

(2) 検証授業(平成26年12月18日実施)

事例12の生徒に有効であった支援内容と、「安心感・信頼感を促す支援」から得られた支援が、本校生徒Aさんに応用できるかの検証授業を行った。

- ① 単元名：国語総合「俳句」～俳句を作ろう～(3時間目／4時間)
- ② 授業仮説：生徒の課題に対し、教師が安心感・信頼感を促す支援をすることで、課題克服につながる力が高まるであろう
- ③ 「個別的教育支援計画」における短期目標
 - ア 基本的な生活習慣を身につけ、リズムを整え、学校生活を送ることができるようにする
 - イ 自分の意見や気持ちを表現できるようにする
 - ウ いろいろな人との関わりをもち、コミュニケーション能力を高める
- ④ 本単元におけるAさんの課題
 - ア 自己の客観的理解に対する困難さと偏った思考
(過大評価、100点に対するこだわり、0か100かの偏った思考)
 - イ 見えないもの(人や自分の感情をつかむことや状況判断)を理解しづらい
 - ウ 間違ったりわからなかったりすると、活動を投げ出す(わからなければ活動を中断する)
 - エ 意思を伝達し、友だちと共有することが苦手
- ⑤ 本時の目標
 - ア 自己紹介俳句を発表することができる
 - イ 友だちや教師の俳句を理解することができる
 - ウ 学習内容に即した自己評価ができる

表4「双極性障害と発達障害を併せ有する事例12と本校生徒Aさんの特性比較」

双極性障害（躁うつ病）の主症状		事例12 （双極性障害＋発達障害）		生徒Aさん （双極性障害＋発達障害）	
		主に見られる特性		主に見られる特性	
躁 状 態	気分が高揚し俺様状態になる	6	我慢ができない	6	我慢ができない
	思いつきばかりで集中しない	8	勝手な行動をとる	8	勝手な行動をとる
	感情の制御ができず突っ走る	10	場面に馴染みにくい	10	場面に馴染みにくい
	あらゆる欲求が高まる	11	予定外のことに対応できない	11	予定外のことに対応できない
常軌を逸した元気さ、活動性向上		19	騒ぐ・奇声を発する	12	親から離れられない
う つ 状 態	憂鬱で苦しい	・自己中心的な考え方をすることが多く、他者への敬意 と思いやりに欠ける場面がある ・課題遂行に関連したブレッ シャー、状況の急変、スト レスにうまく対処できず、 ストレスが重なると感情が 高まり大声で叫んだり衣服 を洗ったりする（強迫性） ・自分の意見や思いが通らな い時は怒ったり相手を批判 したりする ・自分は人の気持ちがよく分 かり、何でも完璧であると 考えている ・仲間に受け入れられていな いという思いがあり友だち がほしい、自分のことを分 かってほしいと思っている		35	一方的に自分のことを話 す
	悲観的にしか考えられない			37	言葉の真意がつかめない
	何も手につかない			40	勝敗にこだわる
	ひどい疲労と体調不良				
あらゆることがつらくなる		・未経験なものや苦手なものに取 り組む時の不安が大きく欠席 しがちになる ・ゲームや学習面において完璧を 求めたり1番にこだわったりす る。うまくいかなかった時は 「もうやりません」と言って活 動に参加しないことがある ・その場の雰囲気や全体の流れに 沿って行動することが難しい ・気分が乗らない学習や苦手な活 動の時にはすぐ保健室に行こ うとする ・指示や命令をひどく嫌う ・母親への依存と関わり方の誤学 習			
共 通	不眠状態 躁状態…睡眠の必要性を感じない うつ状態…不眠状態がかなり苦痛				
	発達障害の主特性				
ソー シャ ルス キ ル	自分をコントロールする力が弱い				
	自尊心が育っていない				
	感情面の偏り				
	相手の気持ちを読み取りにくい				
阻害 要因					

⑥ 支援の内容（表5）

表5「生徒Aさんに対する支援の内容」

安心感・信頼感を促す支援				
支援内容	支援内容	関連図	支援内容	関連図
	学習の流れの提示	図6	具体例の提示	
	スモールステップによる学習活動	図9	傾聴する	図7
	基礎基本の重視		本人に合った選択肢の提示	
	学習活動の厳選（焦点化）	図9	褒める言葉かけ	図7・8
	視覚的教材の提示（視覚化）	図8	振り返りシートと自己評価	図10
	発表の機会（共有化）	図7		

⑦ 検証の実際

ア 検証授業前時

- ・学習活動：自己紹介俳句を作る（自己分析活動）
- ・実 態：完璧を求める傾向が強いため、自己評価が100点になりやすい

活動の流れ

図3 「自分のこと付箋紙」
『テストで100点をめざしている』

図4 「Aさんの俳句」
『再会や 二人ほほえみ 今も友』

図5 「振り返りシート」
（自己評価とその理由）

イ 検証授業

図6 「授業の流れ」

図7 「発表の様子」

図8 「写真と俳句のマッチング問題
に取り組む様子」

図9 「俳句の学習内容表様式」（振り返りシート）
上：項目 下：本時の学習内容

図10 「本時の振り返りコメントと自己採点」
「言葉と写真が結びついているものはすぐわかった・60点」

⑧ 授業仮説の検証と考察

ア 検証結果（表6）

表6により、検証授業におけるAさんの課題ア、イ、ウに対し、実態に即した有効な支援を行うことで、学習効果を高めることができた。このことから、Aさんの特性からくる課題に対し、文献事例から導き出された「安心感・信頼感を促す支援」は、Aさんの支援に活かすことができたということが言える。

表6「生徒Aさんの課題と変容」

本時の目標		課題	支援とつけたい力	変容
ア	自己紹介俳句を発表することができる	・意思を伝達し、友だちと共有しようとする意識や態度が未熟である	・教師の傾聴や対話的な授業展開により生徒が発表しやすい雰囲気を作ること で、思いを語りやすくする ・発表できた時、良い発言ができた時には褒める	・うまく説明ができないという、日常の困りを言葉で伝えることができた（本人の困りの言語化→教師の気づきと共有化）
	友だちや教師の俳句を理解することができる	・見えないもの（人や自分の感情をつかむことや状況判断）を理解しづらい ・間違ったり分からなかったりするとすぐに活動を投げ出す（わからなければ活動を中断する）	・視覚的教材を手がかりに、描かれている世界観を感じ取ろうと努力する ・答えが導き出せなくても、教師の提示する選択肢や視覚的教材を手がかりに、自分で答えを導き出すことができる ・教師との対話を手がかりに、他者の俳句の良いところを見つけ、肯定的な評価ができる	・わからない時には「わかりません」と伝え、教師のアドバイスを聴き、自力で答えを出すことができた ・友だちの俳句を理解し、内容に対する励ましの気持ちを発信することができた。しかし、思いと言葉が適応しておらず、周囲から誤解を受けるような表現になっているという新たな課題も見えてきた（本人自身の気づきと教師との共有化）。 ・俳句と写真とのつながりをよく見比べ、写真の情景に合う俳句を選択することができた ・一読では理解に至らなかった俳句についても、諦めることなく、少しのヒントで正答に導くことができた
	学習内容に即した自己評価ができる	・自己の客観的理解に対する困難さと偏った思考（過大評価、100点に対するこだわり、0か100かの偏った思考）	・導入時の学習目標の確認と最後の振り返り活動を通して、学習の理解度や自分の努力について、客観的な自己評価ができる	・俳句と写真のイメージが重なる作品については理解できていた。また、自分の思いや考えをうまく表現できなかったことを反省事項として振り返ることができ、自己評価を60点とすることができた（「100点」のこだわりから脱却）

イ 考察

(ア) 自己評価の変容

100点に対するこだわりは日常的に見られるAさんの特性であり、「0か100か」という思考の偏りからくるものである。この特性は、完璧に目的が果たせなかった際の「活動の投げ出し」という別の課題につながるという側面をもっている。同時に、完璧にできなかったことがAさんの自己肯定感を低下させる要因にもなるという重要な課題でもあった。病気を発症する前後の様々な体験の影響もあり、Aさんが自己肯定感を維持するためには自分に100点をつけることが必要であったと考えられる。このような実態に対する支援として、導入時に学習内容表を活用し、評価に客観性をもたせながらも、視覚的教材を用いて学習の定着度を上げる支援や、「傾聴」という精神的なフォローを果たす支援が必要であった。その結果、100点でない自己を受け入れ、最後までやり通すことができたのではないかと考えられる。

(イ) 「本人の困り」への気づきと言語化・共有化の重要性について

Aさんの課題は、第3者から見た「目に見える課題」であるが、支援が効果的に働けば、「Aさんの困り」に教師が気づけたり、Aさん自身が自分の課題に気づけたりする。例えば、本検証授業の中では、Aさんの「説明の仕方がわかりません」という授業中の発言により、教師がAさんの困りに気づき、両者で共有するに至った。このことから、「目に見える課題」の支援を通して「本人の困り」が表出してくるものではないかと考える。言い換えれば「目に見える課題」に対して行う支援は「本人の困り」に近づくための過程である。「本人の困り」に対し、本人及び教師が気づくこと、確認し合うこと（言語化、共有化）を促すためには、「目に見える課題」に対する適切な支援が重要であることがわかる。

⑨ 研究仮説の検証と考察

ア 研究仮説 1 の検証「実態把握の項目作りにより個の理解が深められたか」

(ア) 結果

生育歴と環境との関わりという視点で生徒の実態を捉えることにより、事例にある児童生徒の全体像及び課題をよりイメージすることができるようになった。特に、生育歴の詳細を把握する過程で、本人の困りの奥深さや生きづらさ、本人の病気からくる特性を理解しやすくなった。

(イ) 考察

- ・関係機関の情報を早期から把握することで、課題に対する専門的な支援が必要な場合の連携体制が構築しやすくなると考えられる。教師が関係機関とつながることで、生活全体で困りのある児童生徒を組織的に支えることができ、状態の安定を促しやすくなると考えられる。
- ・実態把握の項目に「家族」を設けたことで、親子の愛着形成、家族関係、本人を支える家族の支援力等を見る視点を提示できた。しかしながら、保護者以外の人から情報を得ることは容易でないため、その方法は今後検討が必要であると考えられる。

イ 研究仮説 2 「病気の特性に適した有効な支援が本校の生徒に活かすことができたか」

(ア) 結果

- ・病気の特性と実態把握から見える生徒の課題を照合させることで、病気の特徴的な課題をイメージすることができるようになった。
- ・作成した「事例集」及び「病気の特性集」から得られた有効な支援（「安心感・信頼感を促す支援」）は、本校生徒 A さんに活かすことができた。

(イ) 考察

- ・有効な支援には、ある特定の心の病気に対する特定の支援があるのではなく、他の心の病気にも共通項があり、活かしていくことができると考えられる。
- ・教師が病気の特性を理解し、有効な支援を考える際、たとえ事例と同病であっても、生育歴や環境の違いにより、症状の現れ方や改善に至る期間、状態にはかなりの個人差があるということは考慮されるべきと考えられる。
- ・対象の生徒が発達障害を併せ有する事例については、人間関係の形成場面や環境が変化した場面でその特性による困りが起こりやすい。教師はその際の支援を可能な範囲で本人と確認し、必要な環境調整を行うことが必要である。
- ・関係機関同士が情報交換を密におこない、見解を同じくすることで、安定した支援につなげることができると考えられる。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 岩間の示した事例研究の意義の 4 項目（「1 事例を深める」、「2 実践を迫体験する」、「3 援助を向上させる」、「4 援助の原則を導き出す」）の考え方を参考に、13 の文献事例を調査研究したことで、実態把握の項目、「事例集」、「病気の特性集」及び「安心感・信頼感を促す支援」を作成することができた。これらにより、生徒の実態把握から具体的な支援の方法を考えるという一連の流れを示すことができた。
- (2) 児童生徒の「目に見える課題」に対する支援の内容や方法は、教師が実態把握と病気の特性を理解することで見えてくるものである。実態と病気の特性に適した支援が行われることで、本人と教師が「本人の困り」に気づくことができる。「本人の困り」は、「目に見える課題」の裏側にある本人にとっての苦しみである。この苦しみである「本人の困り」を言葉で確認し（言語化）、わかり合うこと（共有化）が、信頼関係につながっていくものとする。この信頼関係があつてこそ、自立に向けた取組が始められる。この支援の流れを本研究により導くことができた（図 11）。

岡田（2011）は支援者としての「良い安全基地」の要件として、「1 安全感の保証（傷つけない）」、「2 感受性（＝共感性）」、「3 応答性（求められている時に応じる）」、「4 安定性（一貫した対応）」、「5 何でも話せること」の5つを挙げている。支援の中で児童生徒の依存や反抗を受けることも予想されるが、信頼関係構築の一過程であることを認識し、根気強く支援していく必要があると考える。

2 課題

岩間の示した事例研究の意義の後半4項目（「5 実践を評価する」、「6 連携のための援助観や援助方針を形成す

る」、「7 援助者を育てる」、「8 組織を育てる」）を参考に、本研究で得たものをいかに活用し、教師間の連携及び支援体制の構築につなげていくかという課題がある。

（1）実態把握の項目と「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」の関連づけ

本研究で得た実態把握の項目を活用し、これまでの活用時期を見直すことで「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」の内容充実を目指すことができると考える。具体的には高等部入学前に実施される実態把握の機会（体験入学、志願前相談、入学者選抜の面接等）から活用を開始し、年度当初に作成する「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」に反映させる。さらに、対象生徒在学期間を通して、実態を追記する継続記録資料としての活用を提案したい。

（2）「事例集」、「病気の特性集」及び「安心感・信頼感を促す支援」の活用について

「事例集」等の活用において最も活用意義のある教科領域は「自立活動」であると考え。「自立活動」は、児童生徒の障害及び病気の特性からくる困難克服のための直接的な指導を行う領域である。そのため、自立活動の目標は、「個別的教育支援計画」及び「個別の移行支援計画」にある目標との関連性が求められている。同時に、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない。このことから、「事例集」及び「病気の特性集」の活用は、まず自立活動の指導計画における参考資料として提案していきたいと考える。

3 まとめ

臨床心理学者の河合（2008）は、事例のもつ普遍性を「誰にでも通じる何か」とし、その意義深さを説いている。この考えは、岩間の事例研究の意義と重なる部分が多い。本研究における普遍性とは、事例にある教師と生徒とのやりとりや関係性からヒントを得るということである。つまり、支援の方法をそのまま真似るのではなく、一人ひとりの実態に合った支援に変換し、支援を試みていくということである。心の病気のある生徒を支援する上で、本研究で作成した「事例集」がこのような意味あいでも用いられることで、本校における経験値が豊かなものになるであろうと考える。その実りある支援のためにも、実態把握を丁寧に行うことが重要であることを最後に強調したい。

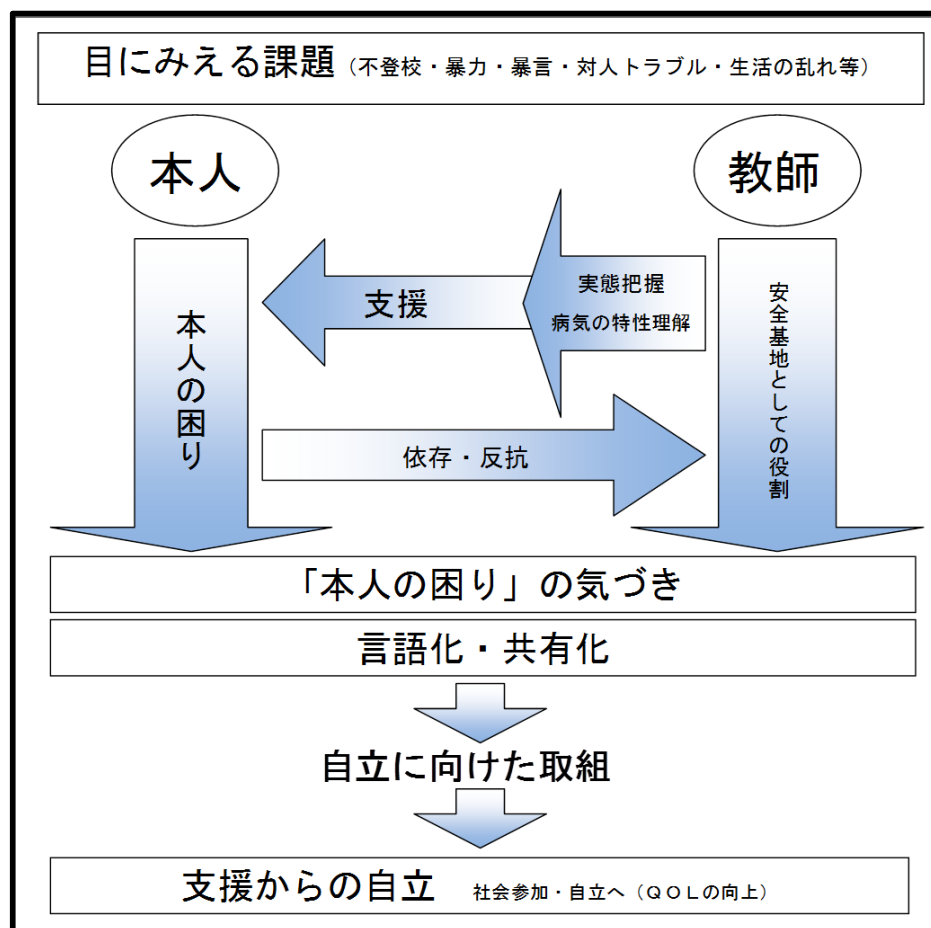


図11 「心の病気のある児童生徒の困りに対する教師の支援」

〈参考文献〉

- 文部科学省 2014 『教育支援資料』
- 高山恵子・平田信也 2014 『ありのままの自分で人生を変える 挫折を生かす心理学』 本の種出版
- 2014『月刊 実践障害児教育 2014年5月号』 学研教育出版
- 2014 『国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第3号』
- 十一元三 2014 『子供と大人のメンタルヘルスがわかる本 精神と行動の異変を理解するためのポイント40』 講談社
- 鴨下賢一編 2014 『学校が楽しくなる！ 発達に気になる子へのソーシャルスキルの教え方』 中央法規
- 井上勝夫 2014 『テキストブック児童精神医学』 日本評論社
- 佐々木司・竹下君枝 2014 『思春期の精神疾患 精神科医と養護教諭がホンネで語る』 少年写真新聞社
- 沖田豊史 2014 『子ども俳人になる！ 俳句はこうつくる』
- 鯨岡峻 2013 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』 東京大学出版会
- 野村総一郎 2013 『双極性障害（躁うつ病）のことがよくわかる本』 講談社
- 上島国利 2012 『どうしたらいいの？ 「統合失調症」 正しい理解と上手なつきあい方』 大和出版
- 全国特別支援学校病弱教育校長会 会長 山田洋子 2012
『特別支援学校の学習指導要領を踏まえた 病気の子どものガイドブック 一病弱教育における指導の進め方一』
ジアース教育新社
- 中村健一 2012 『楽しく学べる川柳&俳句づくりワークシート』 黎明書房
- 桂聖・授業のユニバーサルデザイン研究会沖縄支部
『教材に「しかけ」をつくる国語授業10の方法 文学アイデア50』 東洋館出版社
- 岡田尊司 2011 『愛着障害 子ども時代を引きずる人々』 光文社新書
- 全国病弱虚弱教育研究連盟 心身症等教育研究推進委員会 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2011
『平成23年度 精神疾患等のこころの病気のある児童生徒の指導と支援の事例集』
- 平澤紀子 2010
『発達障害のある子の行動問題を読み解く！ 応用行動分析学から学ぶ 子ども観察力&支援力養成ガイド』 学研
- 青森県立青森若葉養護学校 2010
『研究成果報告書 一精神疾患のある児童生徒の生きる力をはぐくむ指導内容・方法はどうあればよいか―
～ICFを活用した授業づくりを通して～』
- 河合隼雄・茂木健一郎 2008 『こころと脳の対話』 新潮社
- 文部科学省 2009 学習指導要領解説総則等編
- 文部科学省 2009 学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）
- 全国特別支援学校病弱教育校長会 2009
『病気の児童生徒への特別支援教育 病気の子どもの理解のために ―「こころの病」編―（平成21年度刊行）』
- 岩間伸之 2005 『援助を深める事例研究の方法 [第2版]』 ミネルヴァ書房