

心の教育に関する研究

—生徒の自己肯定感を高め、健康的な認知・行動を促すための考察、教材研究—

高知県立高知江の口養護学校 教諭 中澤 知美

1 はじめに

私が在籍する特別支援学校（病弱）では、平成 15 年度から継続的な医療のケアが必要な不登校の生徒（以下心身症状を呈する不登校生徒）の受け入れを始めた。平成 18 年 5 月の時点では、中学部に 6 割、高等部に 7 割以上在籍しており、その後も少しずつ増加傾向にある。

これまで、病弱教育では小学校・中学校・高等学校に準ずる教育とともに、病気の自己理解能力の育成や心理的安定を目指した教育が「自立活動」の時間を中心に行われてきた。しかし、近年、心身症状を呈する不登校生徒の受け入れなどにより、生徒の抱える病気の種類や程度が多様化・重度化しており、全国の特別支援学校（病弱）において試行錯誤を重ねた自立活動の実践が行われている。武田（2006）は全国の病弱養護学校を対象に「自立活動の行き詰まり」についてアンケート調査を実施している。その調査の結果、「心理的ケアが必要な心身症児に関して、目に見えない子どもの心をどう捉え、どのように関わりながら『心理的な安定』の領域の活動を構成・展開していくか」という点に行き詰まりが集中していた。これらの現状を踏まえ本研究では、生徒の自己肯定感を高め健康的な認知・行動を促すために、個々の生徒の認知・情動・行動・身体症状・生活環境・個人の特性等を多面的に把握する手段を検討することとした。

2 研究の目的

前出のアンケート調査の中で武田は「教師が持つ専門性のレベルの範囲内で子どもの心を捉え、理解することには限界が有り、子どもの捉え方・かかわり方に対する教師間の差は否めない。」としている。本研究では、この問題を解決する手段の一つとして、教師が持つ専門性の範囲内で生徒の実態を多面的に把握するための実態把握シートを作成し、そのシートを用いて生徒個々に対する教員間の共通理解を図る。そして、集めた情報を踏まえたうえで、生徒の自己肯定感の向上を目的とした自立活動を実践することで、どのような効果が得られるかを検証する。

3 研究の内容

(1) 実態把握シートの作成

① 作成の際の留意点

特別支援学校（病弱）では前述の通り、自立活動において子どもの心をどう捉え、どのように関わりながら「心理的な安定」の領域の活動を構成・展開していくか、という点に行き詰まりを感じている。そこで本研究では教師が記入できる生徒の実態把握シートを作成することにした。作成にあたり、(a)生徒の状態や特徴を多面的に把握できるものであること、(b)教員に詳しい専門知識がなくても記入できるものであること、(c)記入に多くの時間を要さないこと、(d)できる限り 1 枚にまとめること、(e)“チームでの支援”という認識につなげるためにも、担任のみで作成せず複数人で協力してそれぞれの目線を総合させて作成できること、の 5 点に留意した。

② シート作成にあたり参考にした資料・枠組みとなる理論など

質問紙を選択するにあたり、次年度以降も継続して活用することのできるものを選択するために、(a)生徒の実態が把握しやすいこと、(b)教員が誰でも簡便に活用できること、(c)データを

蓄積していくことに価値のあるチェックリストであること、の3つを条件とした。

国立特殊教育総合研究所で武田らがおこなった研究では、アメリカで開発された、子どもの情緒面と行動面を包括的にチェックする質問紙〔その子について親が回答する CBCL (=Child Behavior Checklist)・教師が回答する TRF (=Teacher's Report Form)・子ども本人が回答する YSR (=Youth Self Report)〕が使用されている。これらの質問紙は「身体的訴え」「不安／抑うつ」「社会性の問題」「攻撃的行動」等8つの症状尺度と、2つの上位尺度からなりさまざまな情報を得ることができる(武田、2005)。しかし、3件法で113項目と項目数が多いため、本校での継続的な使用は難しいと考えられた。そこで、CBCLやTRFと類似した内容で項目数の少ないものを検討した結果、CBCLと相関の高い「子どもの強さと困難さアンケート」(Strengths and Difficulties Questionnaire、以下SDQ)を使用することにした。SDQは、イギリスを中心にヨーロッパで広く用いられており、質問項目は、「攻撃的行動」「多動」「情緒」「仲間関係」「向社会性」の5分野、計25項目で構成されている。アメリカ厚生省疾病管理・予防センターが毎年4万人の世帯に実施している国民健康調査は、子ども用のアンケートにCBCLを使用していたが、2001年からSDQに変更している。日本でも平成18年度の厚生労働科学研究の中で行動スクリーニング質問紙として用いられており、小児科の学会等でも注目されはじめている。

一方、心理療法における大きな柱の一つである認知行動療法では、クライアントの症状や問題を捉える際、個人の認知・行動・身体症状・情動面、および周囲の環境等を分析し、どの部分に問題点があるのか、どこから介入すれば効果的かを考える。この多面的に捉える考え方を基本とすると、SDQだけでは、記入者が生徒のどのような状況を判断して記入し、またどのような環境の中での言動を基に回答したものなのかがわからない。そこで、生徒の言動をさまざまな視点から確認できるようにまとめ、SDQの結果と組み合わせた実態把握用ツールの作成を考えた。

生徒を多面的に把握するシートを作成する際に参考にしたのは、国際生活機能分類(International Classification of Functioning, Disability and Health、以下ICF)である。ICFは「生活機能」の「心身機能」「活動」「参加」の3つのレベルのどれにも偏らずに、全体を見落としなく捉える総合モデルであると共に、多職種間の共通言語であると言われている(上田、2005)。徳永(2007)によると、最近の国内外のICF活用動向は(a)作業療法士等が患者のエピソードなどからICFコードを拾い整理していく、(b)医療情報のデータ化による整理及び管理への活用、(c)疾患等にあわせて必要と思われる項目のセットをつくり実践に用いる、(d)統計ツールとして活用、(e)概念的枠組みを用いた活用、に整理することができる。(e)は日本以外の国からの報告では余りみられない活用方法であるが、日本における教育分野での特徴的な活用方法として、国際的にも報告されている。ICFの持つ幅広い視点から子どもの実態を把握した結果について「ICFの構成要素の相互作用の図」(図1)を模して図式化(以下ICF関連図)して活用する方法である。

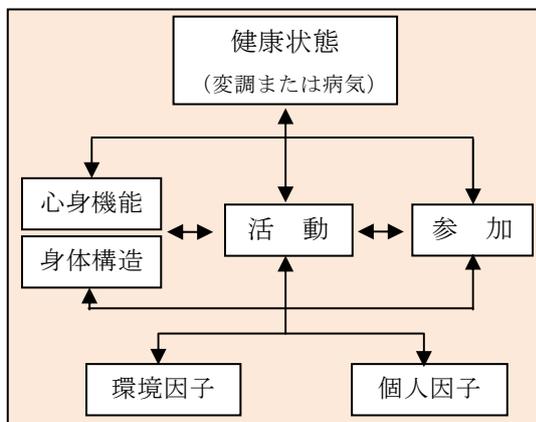


図1 ICFの構成要素間の相互作用の図

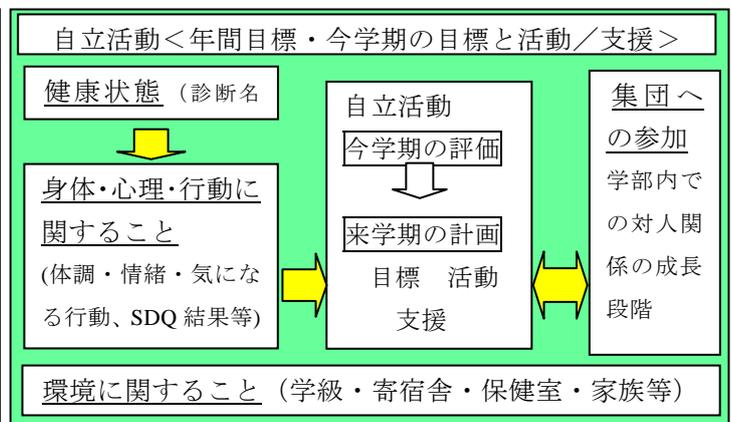


図2 自立活動のための実態把握シートの構成

上記を基に、ICF の本来の使用方法とは若干異なるが、ICF 関連図の「活動」に「自立活動」、「参加」に「学部活動（小集団）への参加」を当てはめた「自立活動のための ICF 関連図」を作成した。心身症状を呈する不登校の子どもにとって自立活動が必要なくなったときは、前籍校への転出か校外への進学を考える時期である。そこで「参加」に集団活動の中での成長段階を記入し、校外の集団に適応できる力を段階的に身につけることができているか、生徒が今どの段階にいるのか確認できるようにした。ICF 関連図を作成する際に聞き取るべき内容を参考に、自立活動に必要なと思われる情報（健康状態、最近の気になる行動、学級や家庭、寄宿舎での様子等）を SDQ の結果と一緒にまとめていくことで、自立活動や学校生活において、個々の生徒にどのような支援や教材が必要か分かり、検討しやすい環境を整えていくことができるのではないかと考えた。作成した「自立活動のための実態把握シート」の構成は図 2 の通りである。

(2) 実態把握シートの活用方法

- ① 作成した実態把握シートを用いて生徒の実態に関する情報を集め、検証授業の内容を検討する。
- ② 検証授業を実施後再び実態把握シートで生徒の実態を確認する。
- ③ 実態把握シートの構成内容を再調整する。

(3) 実態把握シートによる生徒の実態把握（教員からの聞き取り調査 1 回目・8 月下旬）

① 実施方法

中学部 6 名の生徒一人一人について、できるだけ複数人の目で生徒を捉えるために、1 人の生徒につき担任、副担任の 2 名の教員が回答することとした。担任、副担任それぞれ個別に回答し、SDQ の回答の異なる項目については、どのように捉えて回答したのか意見を出し合う場を設けて調査者がその内容を聞き取り、最終的には 1 つの回答に集約する形をとった。SDQ 以外の部分についても回答内容を調査者と 2 名の教員で確認後、2 名の意見をそのまま連記した。

② 実態把握シートにより確認された生徒の実態

聞き取り調査により (a) 6 人全員が対人関係において何らかの不安を抱えていること、(b) 社会性への支援若しくは注意を要する生徒が 6 人中 4 人いること、(c) 心身症の診断名がついた 4 人中 3 人の生徒は、現状では身体症状が認められないことが確認された。また、6 人全員が落ち着いて参加できる自立活動を計画するためには、(a) 全員が「できそうだ」と思うことができる活動であること、(b) 集団活動に一番抵抗を感じている生徒に関心の高い教材を活用すること、の 2 点に留意する必要があると考えられた。そして、教員は「コミュニケーション」や「協力」が来学期の自立活動の主たる目標であると考えており、他者と関わる活動の中で個々の能力を認めて自信を持たせる支援が必要であると考えていることが分かった。

③ 聞き取りの際の教員の言葉から：実態把握シートを活用する体制作り・シート改定のヒント

ア 特別支援学校勤務の長い教員と高等学校勤務の長い教員との生徒を捉える感覚の相違

在籍校中学部には特別支援学校勤務の長い教員と、高等学校勤務の長い教員とが混在する。もちろん個人差はあるが「養護重視」「自立重視」それぞれに生徒を捉えるポイントが異なる傾向があり、データ収集の際に意見が分かれることもあった。生徒を多面的に捉えるためには、このような意見の相違を十分念頭に置く必要がある。同じ生徒に関わる教員同士が、それぞれどのように生徒を捉えて関わっているのかを確認し、それぞれの目線から意見を出し合って生徒に最適な手段・環境を検討していく過程も重要であると再認識した。

イ 自己主張の少ない生徒

自己主張の少ない生徒の実態について細かいところまで聞き取っていくと、多動や情緒不安定な生徒の対応に追われて、主張の少ない生徒の動向が教員の記憶にあまり残っていないことがあった。目立つ行動の少ない生徒でもやはり個々には問題を抱えており、どの生徒にも教員の配慮が行き届くよう意識していく必要がある。そのような意味では「次回またこの

聞き取りがある」という認識をそれぞれの教員が持ったことは、多面的に生徒を捉える教員の目を養うことにもつながったと考えられる。

ウ 分業によるシート記入についての課題

シート記入に当たっては、学級・寄宿舎・家庭での実態の記入は主に担任に任せ、自立活動欄は計画担当である副担任に任せるといった分業スタイルがよく見られた。しかし、自立活動の計画を副担任中心で立てる在籍校の現在のスタイルを維持するのであれば、副担任が担任の思いを代弁できるようにする必要がある。また、自立活動は特別支援教育の教育活動全般で行うものであるため、担任もその内容を把握し、共通理解の上で生徒の日常に関わる必要がある。

(4) 検証授業

① 在籍校の自立活動における今年度の取組

在籍校中学部における今年度の自立活動の目標は「社会的スキルの習得」と「情緒の安定」である。例年、教科学習では1～3人と少人数で学習しており、自立活動では集団の中で生活体験を増やし、社会性を育てる活動をしてきた。今年度も、軽運動や食育の学習と調理実習、生徒企画ゲーム大会、学園祭に向けての取り組みを計画していたため、学園祭終了後の11月中旬と下旬に計2回の検証授業の時間を設定した。

② 検証授業

表1 検証授業内容

<p>自立活動1</p> <p>「自分の気持ちをきちんと伝える」</p> <p>【日時】11月15日(木)6限</p> <p>【場所】2階 中学部室</p> <p>【授業設定理由】</p> <p>自己表現に躊躇ことなく気持ちのよいコミュニケーションを交わすための考え方やスキルを身につける。また、自立活動を座学で行う場合の発達障害等の生徒に応じた教材を検討する。</p> <p>【授業目的】</p> <p>対人関係の持ち方について、「自分」「相手」どちらの気持ちも尊重できる言動とはどのようなものかを考えさせる。</p> <p>【活動内容】</p> <p>教室でインターネットの動画をプロジェクターでスクリーンに映し出し、「気持ちは素直に言葉にしないと伝わらない」というコミュニケーションの基礎を学ばせた。黒板には掲示物を貼り、生徒の手元には○×カードや動画に出てくるキャラクターのカードを配って発言しやすいように工夫した。</p>	<p>自立活動2</p> <p>「みんなで協力！生徒 vs 先生でゲーム大会！」</p> <p>【日時】11月29日(木)6限</p> <p>【場所】2階 体育館</p> <p>【授業設定理由】</p> <p>対人関係ゲーム等を活用したゲーム大会を実施することで、今までの軽運動の取り組みに「心の教育」の要素を盛り込んだ自立活動を検討する。</p> <p>【授業目的】</p> <p>意見を出し合って作戦を練る過程を楽しみ、作戦を実行する際に友だちと協力し合うことで生徒間の信頼関係を築く。明確な目的をもち、それぞれの力で達成していくことで自己肯定感を向上させる。</p> <p>【活動内容】</p> <p>問題を抱える特定の子どもと受け入れる集団の不安・緊張の緩和を考えて作成された対人関係ゲームを主に、プロジェクトアドベンチャーの要素を加えて『仲間作り』を意識したゲームを構成した。先生の援助なしに生徒同士で相談・協力させるため『生徒 vs 先生』の形をとった。</p>
---	--

実態把握シートより得た情報を基に小集団の心理教育活動を検討した結果、表1の検証授業を行うこととした。指導案には、聞き取り調査の結果を基に生徒全員の要支援度を表示し、生徒を実態別に分けて目標を設定した。

自立活動1では、それまでは発達障害をもつ生徒が落ち着いて参加することが困難であった中

学部室での座学に、インターネットの動画（ライフスキルのページ＜自分らしく生きるための道具箱＞）を活用した。この結果、発達障害をもつ生徒も授業前の休み時間から強い関心を示し、授業中も関心が途切れることがなかったため、全員が落ち着いて授業に参加することができた。

社会的スキルの定着を図るためには「知る」→「試す」（ロールプレイ）→「実行する」（現実場面）の流れを踏んでいく必要がある。しかし、座学の中でのロールプレイの実施は、他の生徒の注目に抵抗感のある在籍校の生徒には不向きである。そのため自立活動1では、自分が起こしそうな不適切な行動をどう変えれば適切な行動になるかを「知る」ところまで学習し、次回の自立活動2のゲーム大会の中で「試す」ことをロールプレイの代用と捉えた。その意図を生徒に認識させるために、振り返り用紙の返却時のコメントや前回の授業内容を復習するための資料の配布、自立活動2の導入でのスキルの復習等を工夫した。

自立活動2のゲーム大会では、プログラムや約束事を掲示し、ルールの簡単なゲームから始め、ルールの複雑なゲームのときには十分にデモンストレーションを行った。生徒が教員に依存することを避け生徒間の団結力を高めるために、教員と生徒を合わせて二等分する形を改め、生徒チームに補助の教員を全く付けない完全な「教員 VS 生徒」という形式を取った。生徒は教員チームに勝つために集まって相談し、下級生が困っているときには、普段その下級生が近寄っていくと避ける上級生がサッと助けに行く場面も見られ、助けられた生徒もとても喜んでいて。

生徒が書いた振り返りにも不安を感じた要素は見られず、友だちや先生にあげたい賞を欄外まで記入し、感想としては「みんなとわいわいできて楽しかった」「先生相手に対抗意識があったから、生徒間で意見を出し合って相談することができた」といった記述が見られた。

(5) 実態把握シートによる生徒の実態把握（教員からの聞き取り調査2回目・12月下旬）

① 実施方法

ほぼ1回目と同様の手順で行ったが、SDQについては2人の回答を1つに集約した後に1回目の回答と比較し、生徒にどのような変化があったから回答が変化したのかを具体的に聞き取り、実態把握シートにその内容を記載した。実態把握シートのSDQ以外の聞き取り部分については1回目の聞き取り結果を配布し、変化を記入したものを持ち寄って検討した結果を連記した。

② 実態把握シートにより確認された生徒の実態

1回目の聞き取り結果に比べ、集団の凝集性が高まっていた。集団参加に抵抗のあった生徒は居場所を確保し、他の生徒を受け入れられるようになり、社会性の高い生徒は集団をまとめるために、今まで以上にまわりに心を砕けるようになっていた。

③ 生徒の実態についての考察

2回の教員からの聞き取り調査の間には学園祭への取組があった。今年度は教室発表からゲームコーナーがなくなり、昨年度と比較すると学部で集まって準備する時間が少なくなっていたにも関わらず、劇や教室発表のゲームコーナー作りに時間をかけて取り組んだ昨年度と同様に、集団としての質が高まっていた。その原因には、在籍校中学部の取組や本研究の聞き取り調査などにより教員の生徒把握が進み、適切な対応が積み重なったからではないかと思われる。また、学園祭後の集団が形成されつつあるタイミングで、検証授業が実施できたことでより効果が上がったのではないかと推測する。

④ 聞き取りの際の教員の言葉から：実態把握シートを活用する体制作り・シート改定へのヒント ア SDQについて

生徒の成長を実感している教員が多かったが、SDQの結果としては数値が悪化する傾向が見られた。その原因は聞き取り調査の中での教員の発言から、教員の実態把握が深まったことで、無意識のうちに生徒に求めるハードルの高さを上げていたことにより生じた現象であることがわかった。SDQは行動スクリーニング質問紙として注目されているもので、継続し

て活用することを想定していないためではないかと考えられる。生徒の実態把握ツールとして連続的に活用するにはこの特徴を念頭においておく必要がある。視点を変えれば、教員自身が生徒をどのように把握しているのかを再確認できるツールとしての価値があるとも考えられる。

イ 実態把握シート改定の必要性

2回の聞き取りに使用したシートは、現在学校で使われている「自立活動の個別の指導計画」と重複する箇所が多い。また「自立活動の個別の指導計画」の生徒の実態欄を担当が担当し、自立活動計画・実行・評価欄を副担任が担当する形式を取っているため、担任と副担任の2名が個別に全項目記入し、後で集約する聞き取り調査に違和感をもった教員が少なくなかった。

(6) 実態把握シートの改定

① 修正点とその根拠

ア 現行の「自立活動の個別の指導計画」に反映できる内容にすること

実態把握シートを活用し現在使用している「自立活動の個別の指導計画」により具体的な記入が可能になるように、(a)「自立活動の個別の指導計画」作成前に担任と副担任が生徒の実態を共通認識する、(b) 中学部全体で確認した後に自立活動の年間計画の起案担当者が活用しやすいように生徒の特性をまとめる、という2つの役割を果たすことができるよう再構成した。

イ 生徒の社会的スキルの確認

生徒全員に対して教員が共通して気にかかっていたのは社会性であったため、指導の必要なスキルを確認するために「指導者のためのソーシャルスキル尺度」の結果記入欄を追加した。

ウ WISC-Ⅲの活用

補足資料等で示したように発達障害の傾向を示す心身症の児童生徒は少なくない。今回の聞き取りに用いたSDQは、発達障害児を簡単に識別できる行動スクリーニング質問紙として厚生労働省の科学研究でも取り上げられている。今回の対象生徒の中にも心身症の診断で転入してきたが、SDQの結果では「困難がある」とされ、後日発達障害と診断された生徒もいた。

在籍校の小集団の中では心身症の症状が軽減している生徒たちに、転出に向けて適応力をつけていくためにはどのような学習が必要なのか、どのような教示手段をとることで生徒の理解が進むのかを教員が理解することは、必要不可欠である。そこで、学習スタイル等を確認するためにWISC-Ⅲの結果をわかりやすく提示する手段を検討した。

エ 生徒の個人特性・生活能力の確認

発達障害の中でもアスペルガー症候群等の自閉症スペクトラムの傾向のある生徒は、周りに合わせて活動することに対して関心が薄いことが多い。集団活動に負担にならないように参加させるためには、最初は生徒の関心のあることから取組を始め、スモールステップを重ねていくことが必要となると考え、生徒本人の興味・関心、得意なこと・苦手なことを記入する欄を設けた。また自己肯定感の低い生徒は、積み重なった失敗経験による苦手意識や初めてやることに抵抗を示す傾向がある。そこで、調理等の生活能力についても同様に記入欄を設けた。

オ 「実態把握」と「教育（支援）」を切り離すこと

「実態把握」は自立活動だけではなく、教育活動全般に活用できるよう情報を整理する記入欄とし、それと切り離して「教育（支援）」の記入欄を設ける。「教育（支援）」の記入欄には教育的援助と担任・副担任が自立活動で生徒に身につけて欲しいことを記入する欄を設けた。

② 改定した実態把握シート（図3）

自立活動に特化していた実態把握シートを担当・副担任が把握している実態を学部での共通理解につなげる「担任・副担任作成（学部共通理解）用子どもの実態把握シート」して再構成した。

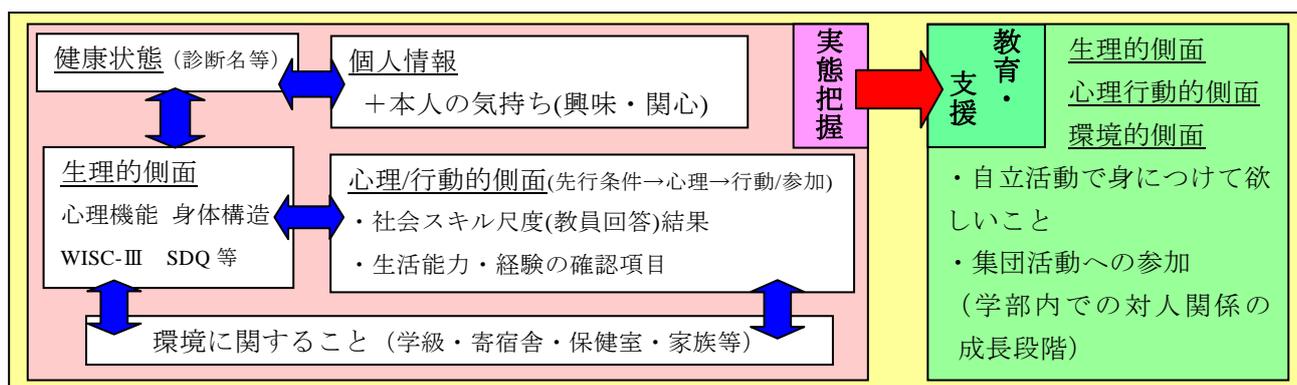


図3 担任・副担任作成用子どもの実態把握シートの構成

4 研究の成果と今後の課題

本研究では生徒の実態を担任中心に記入し、学部全体で共通認識をした後に自立活動を立案・実行できるように実態把握シートを作成した。シートを用いた聞き取り調査により掴むことができた生徒の実態は「心身症状を呈する不登校」として転入したが、三次障害である不登校、二次障害である心身症の症状が軽減した「発達障害の傾向や慢性疾患、家庭や学校生活等を原因とした不安や抑うつ感情を抱えた状態」であった。病弱教育の対象として転入して来る児童生徒は、転入までに負の経験を重ねている場合も多く、自己肯定感が低下している。これからの病弱教育の自立活動は、低下した自己肯定感を高めるために、生徒ができることからコツコツと積み重ねていくことができる活動計画を検討していく必要がある。また、高知県就学指導委員会に学識者として参加されている高知大学教育学部の寺田教授と是永准教授は、2006年に連名で書かれた論文の中で「心身症児童・生徒受け入れに関して病弱養護学校に求めている機能は、発達障害をもつ心身症の児童・生徒を受け入れ、教科教育と生活能力を習得させること」としている（寺田・是永、2006）。在籍校では発達障害に関する研修等を定期的実施するようになったが、学部全体で生徒の実態を把握したうえで教員が必要と感じる知識について研修を重ねていくことができれば、研修も充実し、生徒に無理な負担をかけない個に応じた支援や学習指導につながると考える。

今回行った研究により、学部を一つのチームとして共通理解を図り、生徒の特性や弱さを知り生徒個々に応じた活動計画を立てて実践していくことが可能になったのではないかと考えられる。病弱教育の場で個々の実態に応じた支援を実践していくことで、疾患や障害をもつ生徒たちの「学習する権利」を守り、自分の力を信じ他者とのつながりを楽しむことができる健全な心と身体の形成を、これからも支援していきたい。

引用文献

- 武田鉄郎『心身症・神経症等を伴う不登校児の心理・行動特性及び指導法に関する研究』平成14年度～平成16年度
科学研究費補助 研究成果報告書 国立特殊教育総合研究所 2005年
- 武田鉄郎『病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策』特殊教育研究 44(3) 2006年
- 寺田信一・是永かな子『高知県の特殊教育諸学校就学者数の推定に基づく養護学校の在り方』高知大学教育学部研究報告 66 2006年
- 徳永亜希雄『ICFの教育への活用－ICF-CYの動向も踏まえつつ－』発達障害研究 29(4) 2007年
- 上田敏『国際生活機能分類 ICFの理解と活用』きょうされん 2005年
- HP「ライフスキルのページ<自分らしく生きるための工具箱><http://www.ask.or.jp/lifeskill/>

参考文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所『慢性疾患、心身症、情緒及び行動の障害を伴う不登校の経験のある子どもの教育支援に関するガイドブック』2006年
- 上野一彦・岡田智『特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル』明治図書 2006年

1 特別支援学校（病弱）と自立活動

特別支援学校（病弱）は、病気等により継続して医療や生活上の管理が必要な子どもに対して、必要な配慮を行いながら教育を行ってきた。しかし近年、病弱教育対象の児童生徒の疾患別人数を見ると、精神及び行動の障害が喘息など呼吸器の疾患や腎炎などの腎疾患等の慢性疾患を超え、教育上の問題になっている。精神及び行動の障害に含まれるものとしては、自律神経失調症、心因性発熱、起立性調節障害、チック症（心因性）、適応障害、不登校、不安障害、強迫神経症、うつ病、摂食障害などが挙げられる（武田 2006）。

病弱教育では小・中・高等学校に準ずる教育を行うほかに、慢性疾患児に対して、健康状態の維持・改善に必要な知識や技能の習得、自己管理能力の育成等を目的とする自立活動を行ってきた。しかし、精神及び行動の障害の児童生徒に対する自立活動の指導は、従来行われてきた病気の自己管理支援を主とする指導だけでは困難である。これらの子どもたちに対する心理的な援助が病弱教育、医療関係者に求められるようになってきている。

2 小児の心身症

特別支援学校（病弱）には、「心身症」という診断名で転入してくる児童生徒が少なくない。

日本心身医学会は、心身症を「身体疾患の中で、その発症や経過に心理社会的因子が密接に関与し、器質的ないし機能的障害が認められる病態をいう。ただし神経症やうつ病など、他の精神障害に伴う身体症状は除外する。」と定義している。つまり、まず基礎疾患として「身体疾患」があり、その発症や経過に心理社会的因子、いわゆるストレスの関与が認められる疾患が心身症に該当する。前出の「精神及び行動の障害」の中では、自律神経失調症、心因性発熱、起立性調節障害、チック症（心因性）、摂食障害が該当し、ほかに過換気症候群、過敏性腸症候群、心因性であれば気管支喘息やアトピー性皮膚炎等もあてはまる。

小児科医である宮島ら（2004）は、①同じストレスに遭遇しても年齢、性別、それまでの養育環境などでストレスに対する耐性は大きく異なる。②基本的には年齢が低いほどストレスに対する耐性が低い、③長期化する身体疾患の場合、二次的な心身医学的問題の発生に配慮する必要がある、④保護者や環境に依存し影響を受けやすい、の4つを小児期の特徴としてあげている。このことから、病弱教育において児童生徒の心理面の支援を考えていくためには、慢性疾患の児童生徒も含めた児童生徒全員の生活環境等を多面的に捉え、具体的に把握していく必要がある。

3 発達障害と心身症・学校不適応

小枝（2002）は注意欠陥多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：ADHD）とその辺縁疾患について、特に心身症との関係を以下のように概説している。

ADHDは小児の行動異常に関する疾患で、過活動、不注意、衝動性の3つを主症状としている。集団生活を経験する3歳以降で問題視されはじめ、就学後に集団適応上で大きな困難を呈することが多い。集団不適応は心身症や不登校という形で現れやすく、ADHDの症状そのものに関する治療だけでなく、二次障害の予防も重要である。平成11年度に行われた全国病院調査よりADHD児は小学生の男児に多く認められ、小児科外来を訪れるADHD児の約6割が心身症を合併していることが分かっている。

学習障害（Learning Disabilities/Disorder：LD）とは脳機能障害によって生じるある種の認知能力の歪みを主体とする発達障害であり、読字障害、書字障害、算数計算障害が代表的なタイプである。ADHDとの合併は約40%と高率であるため両者はよく混同されるが、ADHDは行動異常という軸で、LDは認知障害という軸で見べき別の疾患であることに留意する。ADHDを合併しているLDでは、学習態度そのものが損なわれるだけでなく、選り好みをして学習する傾向があり、学業成績の凹凸がいつそう顕著になる。LDでも心身症の合併が多く、不登校はADHDよりも早い時期から認められ、小学校低学年で約20%、高学年で約50%、中学校では60%と増加する。環境整備や心身症予防が重要な課題である。

自閉症とは①社会性の障害、②コミュニケーションの障害、③想像性の障害の3つを基盤とする発達障害である。この3点を満たし、かつ知的能力が正常範囲内（IQが70以上）である場合を、いわゆる高機能自閉症と称する。アスペルガー症候群は、知的にも遅れがなく（IQが70以上）、上述した3つのうち②のコミュニケーション障害がごく軽度であり、特に幼児期に言語発達の遅れがないものをいう。幼児期には自閉性に基づく症状よりもADHD類似の症状が目立ってしまい、ADHDという診断を受けていることが少なくない。このような児が、学童期に入ってクラスで孤立するあるいは孤立させられるなどの状況に陥ると、学校不適応を起こす。こだわりや恐怖、パニックなどの特徴的な行動を取る児が少なくないことも知られている。

補足資料 2 在籍校の現状に適した小集団心理教育活動の検討

グループ・アプローチとしての心理教育は、社会的スキル教育 (Social Skills Education :SSE)、構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter :SGE) がよく知られている。在籍校においても昨年度まで自立活動に SGE を導入していたが、複数の生徒がシェアリング (わかちあい・相互の自己開示) に抵抗を感じ安心して活動できなかった。また、断続的に実施したため生徒の社会的スキルの積み上げにはあまり効果が上がらなかった。そこで、今回の検証授業は継続的に実施し、生徒が自立活動を楽しみ、関心を持って取り組むことのできるグループワークの中で「自分と向き合い何かに気づくことができる」ことを目的として、効果的な活動内容を検討することにした。

表 I SGE・SIG・SSE・SST の比較

名称	構成的グループエンカウンター Structured Group Encounter :SGE	対人関係ゲームプログラム Social Interaction Games :SIG	社会的スキル教育 Social Skills Education :SSE	社会的スキル訓練 Social Skills Training :SST	
基礎理論	ゲシュタルト療法 等	行動療法	行動療法		
特徴	思考、行動、感情のいずれかに変化の生じるグループ体験によって、すべての子どもの社会性の成長を促進する開発的援助。	問題を抱える特定の子どもと受け入れる集団の不安・緊張を緩和し居心地のよい「群れ」をつくるプログラム。	社会的スキルの不足に起因するさまざまな問題を予防し、すべての子どもの健全な社会性を育成する教育活動。	個別に支援の必要な子どもの社会的スキル欠如に介入し、再適応をはかる臨床的アプローチ。	
援助サービスの視点※	一次的援助 学級等における 予防・開発	二次的援助 学級等における 早期支援	一次的援助 学級等における 予防・開発	二次的援助 学級等における 早期支援	三次的援助 相談室等での 個別支援
活動の流れ	①インストラクション ②デモンストレーション ③エクササイズ ④シェアリング (自己開示) ⑤フィードバック	①インストラクション (ねらい・やり方の説明) ②ゲーム ③ふりかえり	①教示 (直接教える) ②モデリング (見て学ぶ) ③リハーサル (やってみる) ④フィードバック (振り返る) ⑤般化 (どんな場でもできるようにする)		
具体的活動例	他己紹介 新聞紙の使い方 ブラインドウォーク いいとこさがし 別れの花束	ジャンケンボーリング 人間知恵の輪 くまがり みんなでコラージュ	仲間の誘い方 ゴメンの達人 あったか・チクチク言葉 主張的な話し方 気持ちの温度計		ソーシャル ・ストーリー コミック会話

※石隈 1999 より引用

そこで今回、自立活動への導入を検討したのが対人関係ゲーム (Social Interaction Games :SIG) である。表 I のとおり、SGE はすべての子どもを対象とする開発的援助で、プログラムを構造化して心的外傷を予防しているが、問題を抱える病弱教育対象の生徒には自己開示が苦しい場合がある。それに比べ SIG は問題を抱える特定の子どもと受け入れる集団を対象とした、居心地のよい「群れ」をつくるプログラムであるので、必要な支援の度合いにばらつきのある在籍校の生徒には、適していると考えた。

社会性を育てる社会的スキル訓練 (Social Skills Training :SST) と、集団の中に心地よく居られる場所をつくる SIG とを組み合わせて社会的スキルの般化を高めた先行研究 (沢宮ら 2004) も参考にして、2回の検証授業の内容を検討した。その際に検討課題となったのは発達障害の診断の出ている生徒の集団活動参加への抵抗感である。この生徒が集団の中では落ち着いて活動に参加できないために、ほかの生徒も気になって落ち着けない現状があった。そこでほかの自己肯定感の低い生徒への配慮も兼ねて、この生徒が「やってみよう」と思う教材であるとともに、6人全員が「できそう」と思うことのできる教材を検討することにした。

この生徒にはアスペルガー症候群の診断が出ている。そこで岡田ら (2005) の「ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD、ADHD、アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して—」を参考に発達障害別の指導の配慮点を参考に検討した。この研究では、さまざまな障害をもつ児童が入り混じった小集団に対して「ゲーム・リハーサル」を取り入れた SST を実施している。その結果アスペルガー症候群の児童にのみ社会性の改善が見られなかった。それは自閉症スペクトラム特有の「心の理論」の問題で他者に合わせる必要を感じないところに原因があるとされた。本研究では、この点に対応するためにこの生徒が強く関心をもっていることを教材として活用することを考えた。そうすることで集団活動への参加が容易になると考え、念頭に入れて十分な聞き取りを行った。またこの生徒を含め、聞き取り調査により複数の生徒が「自信がもてない活動はできるだけ避けたい」と感じていることが確認されていたため、SST の流れ③リハーサル (ロールプレイ) に抵抗感をもつことが予測されたため、「ゲーム・リハーサル」の取り組みは大きなヒントとなった。

自立活動 活動計画案

活動場所 2階 中学部室
 活動日時 11月15日(木)6限 14:35～15:20
 主指導者 中澤知美

- 1 活動 「自分の気持ちをきちんと伝える」
- 2 授業目的
 対人関係の持ち方について、「自分」「相手」どちらの気持ちも尊重できる言動とはどのようなものか考えさせる。
- 3 生徒提示目標
 『気持ちをみんなに伝えよう』
- 4 対象生徒の実態別目標

	生徒の実態	要支援度	目標	
A	慢性疾患・その他（継続的に医療のケアが必要）…対象生徒1名(A1)	1	対人関係の持ち方について、「自分」の気持ちを尊重し素直に他者に気持ちを伝えることも大切であることを知る。	
B	疾病利得等が根底にある適応障害や心身症 …対象生徒2名(B1・B2)	2	対人関係の持ち方について、「自分」「相手」どちらの気持ちも尊重できる言動とはどのようなものか考える。	
C	発達障害等の二次障害による心身症 発達障害の傾向・心身症 …対象生徒3名(C1・C2・C3)	C1：3	C1：学部全員参加の座学で、落ちついて授業に参加することができる。 プロジェクターの動画や掲示物に関心をもつことができる。	
		C2：2		C2・C3：学部全員参加の座学で、落ちついて授業に参加することができる。 自分の心の中の感情、言動に関心を向けることができる。
		C3：1		

※要支援度は3(個別に担当支援者をつける)>2(必要に応じてつける)>1(声かけ等で対応)

5 展開

	学習活動と生徒の様子	活動のポイント	指導上の留意点
導入 8分	(1)気持ちを伝える達人度チェック 「チャーシューメンじゃない！」 「人にほめられたとき」 (2)『気持ちを伝える』の言葉の意味と本時の学習内容を知る	・身近な内容から、アサーション度をチェックし、本時の学習が「自分の気持ちを伝えるトレーニング」であることを伝える。	・ホワイトボードに図示後、説明する。 ・○×カードを手渡し、どちらも選べないときには△を上げるように指導する。 ・本時のテーマを掲示する。
展 開 25分	(1)サイト(心の中にこんな3人いませんか)を見る ・自分と似ているところはないか考えながら見る (2)気持ちの伝え方のタイプチェック ・自分にあてはまると思うキャラクターを考え、カードを上げる。 (3)サイト(3キャラクターへのアドバイスと良い実践例)を見る ・選んだキャラクターへのアドバイスのタイトルを読む。	・3つのキャラクターを確認し、自分の心の中にどんな気持ちがあるのか、キャラクターに似たところがあるのか考えさせる。 ・うまく気持ちを伝えられないときの対処法を知る。	・3キャラクターそれぞれの動画確認後、教員で再度演じる。 (画面の文字を追えなかったり状況が掴みにくかった生徒への配慮) ・キャラクターの特徴を掲示、確認する。 ・○×カードか回収し、3キャラクターのカードを渡す。 ・先に教員の意見を聞かせ、誰にでも当てはまることで、どれが間違い、どれが正しいということはないことを伝える。 ・アドバイスのタイトルは生徒に読ませ、細かいところは教員が説明する。

自立活動 活動計画案

活動場所 2階 体育館
活動日時 11月29日(木)6限 14:35～15:20
主指導者 中澤知美

- 1 活動 「みんなで協力！生徒 vs 先生でゲーム大会！」
- 2 授業目的
 - ・意見を出し合って作戦を練る過程を楽しみ、作戦を実行する際に友だちと協力し合うことで生徒間の信頼関係を築く。
 - ・明確な目的をもち、それぞれの力で達成していくことで自己肯定感を向上させる。
- 3 生徒提示目標
『みんなで相談、みんなで協力』
- 4 対象生徒の実態別目標

	生徒の実態	要支援度	目標	
A	慢性疾患・その他（継続的に医療のケアが必要）…対象生徒1名(A1)	1	中学部生徒間での協力体制、信頼関係を築く。学部内に頼れる人間関係を作る。集団をリードできる力を育てる。	
B	疾病利得等が根底にある適応障害や心身症 …対象生徒2名(B1・B2)	2		
C	発達障害の二次障害による心身症 発達障害の傾向のある心身症 …対象生徒3名(C1・C2・C3)	C1：2	C1： 集団との一体感を楽しむ。	C2・C3： 中学部生徒間での協力体制、信頼関係を築く。
		C2：2		
		C3：1		

※要支援度は3（個別に担当支援者をつける）>2（必要に応じてつける）>1（声かけ等で対応）

5 展開

	活動内容	活動のポイント	指導上の留意点
導入 3分	開会式・ルール説明 ・本時の目標の意味を確認する ・本時のルールの確認する	・「自分」「相手」どちらの気持ちも尊重しながら作戦を練り、みんなで協力すること。 ・対戦相手の教員6人はゲームごとに生徒が決めさせる ・勝敗は1ゲームごとにつける	・勝ち負けにこだわってもよいが、単独で動かずに皆で協力して自分のチームの勝ちに貢献することを説明する
展 開 28分	ひたすらじゃんけん(3分) (説明1分 ゲーム1分 個人勝敗確認1分) ブレンストーミング(5分) (説明1分 作戦タイム2分 ゲーム1分 採点1分) オールキャッチ(4分) (説明1分 教員先攻・生徒作戦タイム1分 生徒後攻ゲーム1分 勝敗確認1分) こおりお手玉・人探しリレー(16分) (説明3分 作戦タイム5分 同時スタートゲーム8分)	(ひ)：緊張ほぐしのためにできるだけたくさんの人とじゃんけんをして勝った数を覚えておく。 (づ)：作戦タイムに「お題」「書記係」をみんなで相談して決める。 (オ)：先攻の教員チームの成功・失敗を参考ながら作戦を練る (こ)：チームで協力してカードを6枚完成させ、カードの順番・お手玉を隠し持つ人を決める。	(ひ)：じゃんけんは相手チームとだけすることを伝える。 (づ)：「お題」「書記」に適した人の情報を与える。 (オ)：生徒へのデモンストレーションの意味もあるので、教員チームにはいろいろな方法を試行錯誤してもらおう。 (こ)：ルールが複雑なので細かいルールを掲示して説明する。

		(こ)自分の番には「〇〇な人はあなたですか」「そうです・違います」という受け答えをさせる。頭のお手玉を落したら味方から助けを呼ぶ。	(こ)教員チームは同時進行でも、生徒のデモンストレーションであることを意識して行動する。
まとめ 14分	賞記入・振り返り (8分) 閉会式(5分) ・自分にあげたい賞や友だちや先生にあげたい賞、チームで協力できたか発言する。 次回予告(1分)	・振り返りシートで自分にあげたい賞(時間のある生徒は仲間・教員にあげたい賞)を記入する。	・生徒が振り返りシートを記入している間に、教員は自分と生徒に「賞」を考えておく。(「自分に賞はない」と言う生徒、生徒間で友だちからの賞が出てこない場合、教員から「賞」を出す。)

5 準備物

カード(ブレインストーミング・こおりお手玉リレー)、ボールペン2本、お手玉12個、スポンジボール3、ピンポン玉1、ホワイトボード1、黒板1、ホワイトボードマーカー黒2赤1、マグネット6、ストップウォッチ1、パンダナ(アンカーたすき用)、テーマ・ルール掲示物

6 振り返りシート

賞をあげましょう・振り返りシート 名前()

賞をあげましょう

●今日の自分に何か「賞」あげましょう。何賞をあげますか。例を参考に書いてください。
 時間のある人は、友だちや先生にあげたい賞も書いてみましょう。
 自分にあげたい賞は…
 友だちや先生にあげたい賞は…

名前 () : 賞
 名前 () : 賞
 名前 () : 賞

友だちや先生にあげたい賞について、その人に伝えてもいいですか? はい ・ ヒミツ

<賞例>フェアプレー賞(正々堂々と戦ったで賞) ハッスル賞(がんばったで賞)
 ナイスアシスト賞(友達を助けたで賞) ナイスアイデア賞(よい作戦を思いついたで賞)
 おっぱっぴー賞(場を盛り上げてくれたで賞) ナイスプレー賞(チームの勝利に貢献したで賞)
 ナイスリーダー賞(名指揮官だったで賞)

振り返り

●今日の体調はどうでしたか よい 普通 しんどい

●今日の自立活動をして、今のあなたの気持ちはどの表情にあてはまりますか。1つ選んで○をしてください。








●今日の自立活動について、気持ちが当てはまる言葉を下の中から選んでください。(何個○しても ok)

おもしろかった おもしろくなかった うまくいった うまくいかなかった
 楽しかった イライラした かなしかった 他()

どうしてそう思ったか
 書いて下さい

●一番おもしろかったゲームは何でしたか

●今日のゲームでは「自分の気持ち」も「相手の気持ち」も尊重して、協力することができましたか。
 当てはまるところの()に○をしてください。(何個○しても ok)

() 自分の気持ちを言えた () 相手の気持ちを聞くことができた
 () お互いに意見を出して相談することができた () あまりうまくいかなかった

どうしてそうなったと
 思うか書いて下さい

●その他 感想や仲間・対戦相手・先生へのメッセージなど書きたいことを書いてください。

補足資料 4 今後の自立活動の実践について

1 心の教育を軸とした自立活動の実践に必要なこと

- ① 生徒の実態によっては、集団活動にこだわらず実態別の自立活動も検討する。
- ② 活動内容をテーマ別に計画し、継続的にステップアップを図る。
- ③ 社会性を育てるために未学習はスモールステップの過程を踏んで体験し、誤学習も同じように体験し直しては自信を育てる自立活動を継続的に行い、自己肯定感の向上につなげていく。
- ④ 活動テーマ別に個別の最終目標を作成し、スモールステップの方向性を確定する。
- ⑤ 全教員が個々の生徒の実態と、毎回の自立活動の個別の目標とを把握して生徒とのかかわる。

2 自立活動で実践できると思われる取り組み

表Ⅱに在籍校において現在行われている自立活動を基に、「心の教育」を取り入れた取り組みをまとめ、ICF構成要素を用いて、期待される学習効果に偏りがいないか確認した。SGEの代わりにSIGやSSE、ストレスマネジメント教育等を盛り込んだが、これまでも「情緒の安定」「コミュニケーション能力の向上」を目標として取り組んできたので、大幅な内容変更の必要性はないと考えた。変更する必要があるのは前述のとおり、実態把握に基づく教員の生徒認識の変化や、スモールステップを意識した教材準備に関する点である。

表Ⅱ 現行の自立活動を基本に「心の教育」を取り入れた取り組み例

ICF 構成要素	健康状態	心身機能 身体構造	活動参加	個人因子	環境因子 (家庭への情報発信)
健康に関する学習	正しい習慣を				
食育 (含む調理実習)	身につける		生活体験を増やす		学園祭等での作品発表
軽運動 生徒の希望する運動 コーディネーション運動		バランス 感覚を養う		ストレス 発散	
軽運動 (対人関係ゲーム等)				情緒の安 定を図る	
対人関係ゲーム (含むコラージュ製作等) 社会的スキル教育		認知スタイルの 確認・ 歪んだ認知 の修正	社会性・対人関 係・コミュニケ ーション能力の 向上	ストレス 対処法を 獲得する	学園祭等での作品発表
脳と心の仕組み・身体との関係性 認知療法 (セルフモニタリング等) ストレスマネジメント教育 等					

引用文献 (補足資料に関連して)

石隈利紀『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠心書房 1999年
 小枝達也『注意欠陥／多動性障害 (AD/HD) とその辺縁疾患』子どもの心の健康問題ハンドブック
 平成 15 年度厚生科学研究費補助金 (子ども家庭総合研究事業) 小児心身症対策の推進に関する研究班編 2002 年
 宮島祐・中嶋光博・星加明德『小児の心身症－生物学的背景と疾患概念の変化、小児期の徴候と小児科の役割について－』
 小児科臨床 57 2004 年
 岡田智・後藤大士・上野一彦『ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究－LD、ADHD、アスペルガ
 ー症候群の 3 事例の比較検討を通して－』教育心理学研究 53 2005 年
 沢宮容子・田上不二夫『引っ込み思案児の社会的スキルの般化に及ぼす対人関係ゲームの効果』カウンセリング研究 37
 2004 年
 武田鉄郎『慢性疾患児の自己管理支援のための教育的対応に関する研究』大月書店 2006 年

参考文献 (補足資料に関連して)

平木典子『図解自分の気持ちをきちんと伝える技術』PHP 研究所 2007 年
 國分康孝ほか『エンカウンターとは何か 教師が学校で生かすために』図書文化社 2000 年
 諸澄敏之『みんなの PA 系ゲーム 243』杏林書院 2005 年
 齊藤万比古『不登校の児童青年精神医学的観点』児童青年精神医学とその近接領域 48(3) 2007 年
 田上不二夫『対人関係ゲームによる仲間づくり 学級担任にできるカウンセリング』金子書房 2003 年
 全国病弱養護学校校長会『病弱教育 Q&A PART II』ジアース教育新社

補足資料5 「自立活動のための実態把握シート」記入例

記入対象生徒：
 学年： 年 性別：

自立活動＜年間目標・今学期の目標と支援＞

年間目標 集団活動の中で対人関係や状況への適応、及びコミュニケーション能力の向上を図る。心身の状態を安定させ集団行動に適応できるようにする。
 今学期の目標 友達の気持ちを考えた意見が出せるようになる。
 今学期の活動/支援 **活動内容** 調理実習、軽運動、学園祭の話し合い・準備・練習、アサーショントレーニング、生徒企画ゲーム大会
支援 不安に感じていることについて話をよく聞く。

健康状態

- ・心身症・不登校
- ・いか・かにでアレルギー反応が出る。(特別食)



身体・心理・行動に関すること

身体的側面

- ・休み明けは身体の痛みを訴えることがある。
- ・緊張するとお腹が痛くなり、トイレに行く。

心理・行動的側面

- ・何か気になる行事があると不安定になり、欠席や遅刻が若干増える。
- ・「こうあるべきだ」という感情が強く、友達にも一言多くなりもめてしまう。
- ・休み時間の度に職員室を覗いて教員に声をかけ、入って話をしていく。
- ・昼休みは一人になるために図書室に移動して本を読んだり、宿題をする。

SDQ傾向： 要支援－向社会性：他者を気づかうことが難しい
 要注意－仲間関係：一人で遊ぶことが多く、友達があまりいない。

行為面	要注意										要支援											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
多動性	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
情緒性	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
仲間関係	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
向社会性	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
困難スコア合計	0	3	5	7	9	11	13	15	16	18	19	20	22	24	26	28	30					

自立活動の今学期の評価

調理実習では班長に推薦されると、喜んで引き受け、皆の意見をよく聞いていた。調理そのものは他の生徒の方が手際はよかったが、仕切らなければと先頭を切ってよく頑張っていた。



来学期の計画

目標 状況に応じた言動をよく考え、誰とでも協力して活動できるようになる。集団の中で自分の役割を理解し、責任を持って取り組む。

活動/支援

- ・言動を事前に考えることができるようになってきたので、来学期からは、誰とでもグループを組んで活動できるように支援していく。
- ・学園祭に向けて、「やればできる」という思いを育てていけるよう配慮する。

※取り入れたい活動

- ・グループ別の活動で、責任を持たせる。

※心の教育に関する事で身につけさせたいこと
 「ごめんなさい」「ありがとう」が言えるようになる

(現状：思っただけで口に出すことができない)

集団への参加に関すること

中学部の中で、対人関係の成長段階として対象生徒がどの位置にいるかを確認する

成長段階	前年度	七月	十二月	二月
「安心」： 安心感を高めるために教師との一対一の関係を気づき、生活のリズムを整える段階。				
「出会い」： 自分や他者に対する信頼性を高め、徐々に集団活動に加わるようになる段階。				
「慣れ」： 集団の中で自分の居場所を確保する段階。				
「気づき」： 集団の中で自己の思いを表出できるようになる。自信を回復する段階。				○
「挑戦」： 集団をリードしたり、新しい活動に挑戦したりする段階。				

現状：リードしたい気持ちはあるが、人の意見を取り入れない。

環境に関すること

学級(中学部内)

- ・関わりを求めてくるクラスの男子生徒に対して、関わることを楽しんでいる時もあるが、不安要素を抱えている時には、その関わりを「ストレスに感じる」と訴えることもある。
- ・下級生の発言にイラつくこともあるが、我慢することができる。

寄宿舎

- ・教員から見ていると、家庭から離れている方が、のびのびと生活できているように感じるが、本人は退舎を望んでいる。

保健室

- ・以前ほど、長時間居る(授業が始まって動かない)ことはなくなった。

その他(他学部・学外の友人関係等)

- ・高等部の生徒に信頼を寄せている。(昼休みはいつも高等部の教室にいる)
- ・休みの日には、前籍校の友達とも遊んでいる。

家庭

- ・母親の体調が悪いときは、本人も調子が悪い。
- ・家ではビデオを見るか、ゲームをするが、時間制限はあまり守れていない。
- ・弟と仲がよい。

健康状態 (診断名等)
心身症
発達障害

個人情報
●年男子 ●●
・通学生 (自転車通学)
・転入年月日
年 月 日

[本人の気持ち]
・興味・関心のあること
・得意なこと (自信をもって取り組めること)
・苦手なこと (あまりやりたくないこと)

生理的側面 (心身機能・身体構造)
・疾患の状態
・SDQ の多動・情緒・向社会性の特記事項

心理/行動的側面 (先行条件→(心理)→行動/参加)
・体育や自立活動等集団に入ることを嫌がるが、実際に輪に入って活動がうまくできると楽しくなってくる。
・集団に入ると落ち着かないので、休み時間は中学部室の隅のベッドにすることが多い。
・SDQ の行為面・仲間関係の特記事項

WISC-III 検査日： 年 月 日
検査場所：

	VIQ	PIQ	FIQ	WC	PO	FD	PS
特になれている (130+)							
優れている (120-129)							
平均の上 (110-119)							
平均 (90-109)							
平均の下 (80-89)							
境界線 (70-79)							
精神遅滞 (69)							

＜特性から予測される必要な配慮＞

- 行動社会面
 - ・課題の優先順位を考え、授業内を行う課題を厳選する。
 - ・異年齢集団での活動を積極的に取り入れる。
 - ・ルールは言葉を用いて1つずつ確認。
- 学習面
 - ・注意の集中を促してから話しかける。
 - ・言語指示や説明は簡潔に行う。
 - ・覚える事柄はことばで定義づけして、覚えやすくする。
 - ・視写する量を減らす

指導者のためのSS尺度

下位スキル	評価点	
	前回	今回
集団行動	6	
仲間関係	3	
コミュニケーションスキル	9	
平均点 10		

ICF-自立活動(活動・参加チェック項目)

	困難度	
	前回	今回
自分の健康に注意した生活	軽度	
公共交通機関の利用	軽度	
調理	軽度	
単独での買い物(物品・サービスの入手)	問題なし	
ストレス(ブレッシャー等)への対処	中度	
対人関係における感情・衝動・攻撃性の制御	軽度と中度の間	

軽度：本人の我慢努力で可 中度：要注意 重度：要支援

環境的側面

学級(中学部内)

- ・中学部全体での活動(体育・自立活動等)では何をやるのか不安になる。(事前に伝えても落ち着くことはない)
- ・上級生の存在が気になる。(怖いと思うところもあるが、かまって欲しくて声をかける。追いかけて喜ぶ。)

寄宿舎

保健室

- ・特になし

その他(他学部・学外の友人関係等)

- ・小学校の時の友だちのところへ遊びに行く。(ゲームを借りに行く)

家庭

- ・家庭でとても大事にされている。
- ・家は居心地のいい場所(だから登校時は機嫌が悪く、下校時は機嫌がよいたが多い)
- ・6月以降は自転車通学。
- ・家で母と「ソーシャルストーリー」に取り組んでいる。

↑実態把握 → 教育(支援) ↓

教育的側面 (教育的援助)

生理的側面
イライラの原因の1つである汗への対応を考えさせる。(タオル持参、早めの行動など)

心理/行動的側面
気持ちを尊重しつつ、徐々に集団に参加できるように声がけしていく。感情の起伏は把握できているので、パニックになる前にコントロールできるように声がけしていく。

環境的側面
学習活動の場所の選択や、集合するタイミング(遅れると入りにくい)等を生徒と話をする。

自立活動

必要な活動区分
学部内対人関係の現状

自立活動の中で身につけて欲しいこと
集団で活動することの楽しさを味わう。
自分の感情をコントロールしつつ、円滑な社会生活をおくれるスキルを身につける。

区分	選定	自立活動の項目	＜参考＞ICFの項目	江の口養護中学部内での対人関係の成長段階	前年度	7月	12月	2月
健康の維持	<input type="checkbox"/>	生活のリズムや生活習慣の形成	自分の活動レベルの管理 健康の維持	「安心」 安心感を高めるために教師との1対1の関係を気づき、生活のリズムを整える段階。 「出会い」 自分や他者に対する信頼性を高め、徐々に集団活動に加わるようになる段階。 「慣れ」 集団の中で自分の居場所を確保する段階。 「気づき」 集団の中で自己の思いを表出できるようになる。自信を回復する段階。 「挑戦」 集団をリードしたり、新しい活動に挑戦したりする段階。				
	<input type="checkbox"/>	病気の状態の理解と生活管理	セルフケア		○			
	<input type="checkbox"/>	損傷の状態の理解と養護	セルフケア					
	<input type="checkbox"/>	健康状態の維持・改善	食事や体調の管理 健康の維持					
心理的な安定	<input type="checkbox"/>	情緒の安定	ストレスへの対処 衝動・情動の制御 確信 安定性					
	<input type="checkbox"/>	対人関係の基礎の形成	対人関係における思いやり・感謝・寛容さ 全般的な心理社会的機能 外向性 協調性 信頼性					
	<input type="checkbox"/>	状況の変化への適切な対応	ストレスへの対応 情動の適切性					
	<input type="checkbox"/>	障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲の向上	外向性 経験への開放性 確信 活力と欲動					
コミュニケーション	<input type="checkbox"/>	コミュニケーションの基礎的能力	知的機能 全般的な心理社会的機能 気質と人格 活力と欲動					
	<input type="checkbox"/>	言語の受容と表出	注意して聞くこと 話し言葉の理解 非言語的メッセージの理解					
	<input type="checkbox"/>	言語の形成と活用	読むこと・書くこと 会話 ディスカッション					
	<input type="checkbox"/>	コミュニケーション手段の選択と活用	コミュニケーション用具および技法の利用					
その他	<input type="checkbox"/>	状況に応じたコミュニケーション	基本的な対人関係 複雑な対人関係 親密な関係 よく知らない人との関係 公的な関係 家族関係	＜中学部内における対人関係の現状＞ 担任と1対1の関係を築くことができている、担任と一緒にいれば自立活動に参加できる。				