

<実践研究>

特別支援教育の理念を基軸に据えた新たな時代に対応する 特別支援学校の生徒指導

——「統制環境における学び」と「機関連携によるチームワーク」を基にして——

秋元 雅仁*

近年、多くの特別支援学校で、知的な遅れは比較的軽度であるものの、①対人関係を円滑に結ぶことが難しい、②社会的なルールやマナーの理解が十分でない、③感情の自己コントロールが上手でない、などの様相を呈する生徒の入学する割合が急増しており、兵庫県においても同様の傾向が見られる。

兵庫県立A特別支援学校では、暴力による他害行為（対教師暴力）、器物損壊、飲酒・喫煙などを繰り返し、殺人未遂に充当する行為にも及んだ高等部2年生の男児に対し、これまでの対処療法的な生徒指導を改め、矯正教育で用いられている「統制—参加—委任」という段階的指導環境調整の手法を用いて、抜本的な指導環境の調整を図るとともに、育て直しの取り組みに着手した。本研究では、指導に関わるあらゆる価値観や行動内容を教師側が提示し、不必要な刺激を除去し、正しい価値観に基づき生徒と指導者との相互作用の中で行動を円滑に促すことを目的とした統制段階での指導に注目し、「期待と感謝」「実践的職業」「生命尊重」の三項目を基盤に据えた指導内容に取り組んできた。また、男児が居住する福祉機関や主治医の医療機関ともケースカンファレンスなどを通して共通理解を図りながら、各機関が可能な取り組みを並行して実践するという機関連携によるチームワークにも取り組んできた。

今、特別支援学校をはじめ多くの学校で、毅然としてとことん面倒を見るゼロトレランスの発想に基づいた「育て直し」の生徒指導が求められている。

キーワード：段階的指導環境調整、統制段階、期待と感謝、チームワーク、育て直し

I. 研究の目的

近年の特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒の増加は多くの学校や自治体において喫緊の課題であり、特に高等部において増加が著しく、その中でも軽度知的障害のある生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなってきていることが明らかとなった（石井, 2010）。本校高等部においても全体的に生徒数が増える中、療育手帳B₁およびB₂の所持生徒の数が2010年度に比して増加しており、その数はB₁は14名から21名へ、B₂は26名から35名へと増加している。高等部全体に占める割合も、B₁は14.9%から19.1%へ、B₂は27.7%から31.8%へそれぞれ増加している（Table 1）。それに伴う現状として、知的に大きな遅れは見られないものの、「①対人関係を円滑に結ぶことが難しい」「②社会的なルールやマナーの理解が十分でない」「③感情の自己コントロールが上手でない」などの様相を呈する生徒らの暴力による他害行

為や器物損壊・飲酒・喫煙というような反社会的行動や、不登校をはじめとする非社会的行動などが増加し、従来の生徒指導とは内容を異にした新たな対応策を講じることが急務になってきている。

高等部2年生に在籍しているA児（17歳）は、2007年1月に実施した新版K式発達検査2001（認知8歳5ヶ月、言語6歳8ヶ月、全領域7歳3ヶ月、発達指数57；療育手帳B₂）や、2010年11月に実施したWISC-III（FIQ52, VIQ45, PIQ69；療育手帳B₁）の結果から、概ね中程度の知的障害と考えられ、現在、知的障害児施設S学園（以後、学園と略す）に入所しながら本校の送迎バスで通学している。本校入学当初より、感情の自己コントロールが上手でなく、気に入らないことがあると「対教師暴力」「器物損壊」など反社会的行動を繰り返してきた。これらの行動は、居住施設である学園内でも同様に見られ、2011年6月には、自己の欲求充足が叶わなかった際、唐突に学園のガラス窓を叩き割り、制止に入った女性職員の頸部を絞め失神させる行為に及んだ。当該職員からの被害届は出されなかったものの、A児の行為が殺人未遂に充

* 兵庫県立芦屋特別支援学校

Table 1 在籍生徒数と障害区分割合

単位は (人) 割合の単位は (%)

| 学年 | 年度 | A | 割合 | B ₁ | 割合 | B ₂ | 割合 | 合計 | 割合 |
|--------|------|----|------|----------------|------|----------------|------|-----|-----|
| 高等部1年生 | 2010 | 18 | 52.9 | 6 | 17.7 | 10 | 29.4 | 34 | 100 |
| | 2011 | 17 | 39.5 | 9 | 21.0 | 17 | 39.5 | 43 | 100 |
| 高等部2年生 | 2010 | 18 | 54.6 | 4 | 12.1 | 11 | 33.3 | 33 | 100 |
| | 2011 | 19 | 57.5 | 5 | 15.2 | 9 | 27.3 | 33 | 100 |
| 高等部3年生 | 2010 | 18 | 66.7 | 4 | 14.8 | 5 | 18.5 | 27 | 100 |
| | 2011 | 18 | 52.9 | 7 | 20.6 | 9 | 26.5 | 34 | 100 |
| 合計 | 2010 | 54 | 57.4 | 14 | 14.9 | 26 | 27.7 | 94 | 100 |
| | 2011 | 54 | 49.1 | 21 | 19.1 | 35 | 31.8 | 110 | 100 |

当するものであることは自明である。自己の感情をコントロールすることができず、思いのままに発作的に行動するA児は、精神科専門医院である兵庫県立Y病院（以後、主治医と称す）にも定期的に通院しており、てんかん発作の他、「感情の不安定さをともない、結果を考慮せず衝動に基づいて行動する傾向が著しい」（ICD-10, 1992）とする情緒不安定性人格障害の疑いも考えられることから、テグレトール錠（400mg）・リボトリール細粒（1.5g）などの抗てんかん薬を1日3回、衝動性を抑制するためのストラテラ錠（50mg）を1日2回、パニック時には精神安定剤であるリスパダール内容液を1回1.5ml服用するなど薬物治療も並行して行っている。今の状況で再犯した場合、およそ医療少年院への送致は免れないであろうと考えられた。

A児を矯正教育機関の場で再教育することも選択肢の1つである。出席停止や謹慎処分など排除を意図した懲戒権を仮に学校が行使したとしても、最後にはグブアップする可能性がないとは言い切れない。しかし、そうした状態に陥る前に学校教育の場でA児に再教育を施すことは本当に不可能なのだろうか。教師たちの責任と覚悟が問われていると思われた。

本研究では、特別支援学校（知的障害）の教育課程を基本としながら、個々の抱える状況に応じて根拠に基づいた指導を必要とする特別支援教育の理念を基軸に据え、矯正教育で用いられている環境調整の手法や生きる力の育成、職業教育などを活用した育て直しの実践に取り組んだ。さらに、医療機関・福祉機関なども連携しながら、互いの共通理解を図り、チームとしての実践を進めてきた。教育実践という縦糸と機関連携によるチームワークという横糸を紡いでいくことにより、A児の発達成長を今いる環境の中で促し、保障していこうとする本校の実践は、発達障害など、新たな対応を要する児童生徒の急増が続く特別支援学校はもとより、通常の学校における今後の支援の在り方

にも資するのではないかと考える。

II. 方法

まず、A児の生育歴・家庭環境をはじめ、小学校入学以後の今日に至るまでの主たる問題行動や事件とその対処方法などについて、子ども家庭センターの保持する資料を閲覧させてもらいプロフィールとしてまとめた。プロフィールからは、幼少期からの家庭環境の劣悪さ、問題行動への対処療法的な教育措置などが読み取れた。プロフィールを分析するにあたっては、質的データ分析の手法（佐藤, 2008）を参考にしてリスクアセスメントを行った。その結果、若い女性へのつきまといの事象から「女性に対する強い愛着欲求」の課題が、叱責や反省を促されても万引きや窃盗を繰り返している事象からは「認知の歪み」や「正しい道德観の欠如」「耐性力の欠如」「改善意欲の欠如」あるいは「言語理解力や言語表現力の不足」など、それぞれ反社会的行動につながる複数の個別課題が明らかとなり、罪を犯すことなく正常な社会生活を送っていくために誰もが必要としている「自己調整力(self-control)」（上田, 2007）や、善悪の判断と正義に基づいて不適切な行動を弾き返す「弾力(resiliency)」（向井, 2007）を育成していくことを最終目標に、プロフィール分析（Fig. 1）としてまとめた。

この結果を基にして、A児の指導にあたって「統制-参加-委任」という矯正教育の現場で用いられている三段階リリース方式（品川, 2005）の段階的指導環境調整手法を用いることとし、現時点では特に統制段階に注目した。統制段階とは、「行動内容」をはじめ「教室環境」「指導人材」「指導内容」など指導に関わるあらゆる価値観を教師側がコントロールしていきながら、正しいモデルを示し（モデリング）たうえて、問題を解決させ（問題解決）、認知の再構成を図っていく（認知再構成）ための、教師とA児との相互作用の積み重

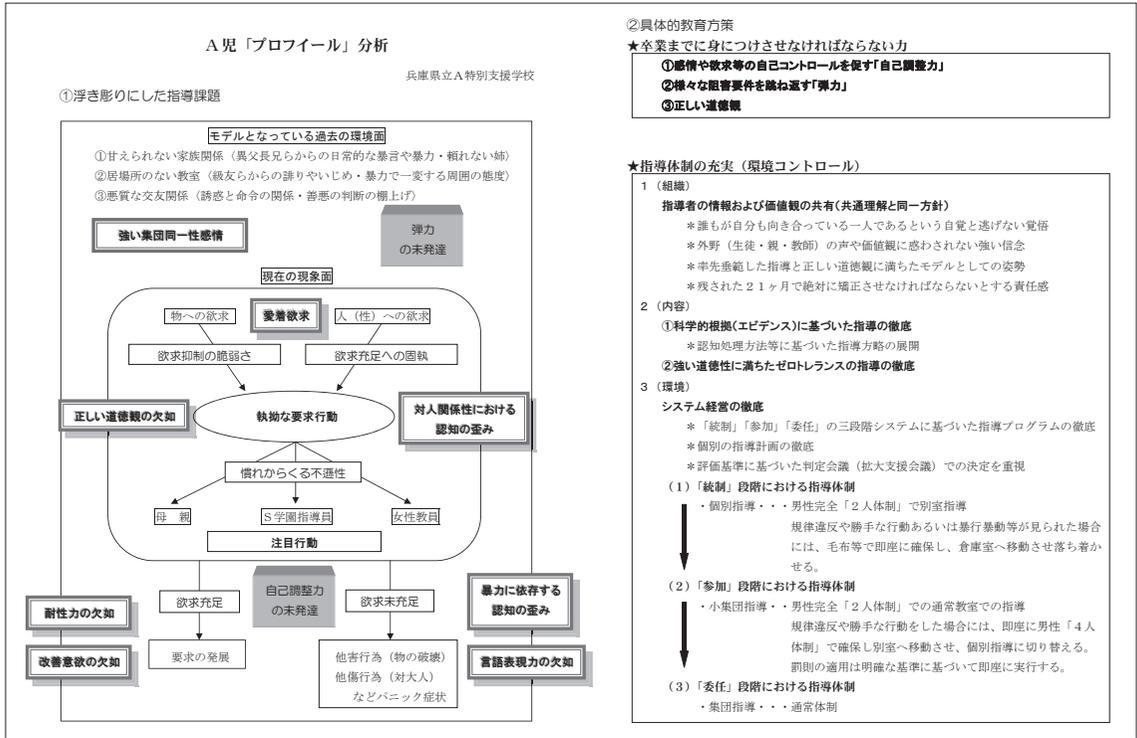


Fig. 1 A児のプロフィール分析図

ねの段階である(向井, 2005)。この段階で発生する失敗や未達成は、モデルを示している教師との相互作用の結果であると言え、失敗や未達成が生じれば再度前段階に戻りながら同じステップの指導を繰り返すなど、より高次の段階へとステップアップしていくための「足場作り」(Mitchell, 2008)の段階と言える。

具体的な指導の実施にあたっては、「適切に感情を調整する力の育成」と「様々な欲求や誘惑をはね返す弾力の育成」を長期目標とした「個別の指導計画」(Fig. 2)を作成するとともに、日常のA児の様子を「日々の様子」(Fig. 3)として記録し、それぞれを段階移行の際の評価に用いた。また、これまでのケースカンファレンスや個人懇談会を通した各機関との意見交換について、「日々の様子」に反映させると共に、「ケースカンファレンス報告書」(Fig. 4)としてまとめた。さらに、これらの実践の効果を、Achenbach (2010)が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 System of Empirically Based Assessment (ASEBA)のうち、教師用の「Teacher's Rating Form (TRF) 子どもの行動チェックリスト」を活用して、同年代の比較的落ちていると思われる男児のプロフィール、統制プ

ログラム開始直後(7月)のA児のプロフィール、統制プログラム開始後3ヶ月を経た時点(10月)のA児のプロフィールをそれぞれ作成し比較検討することとした(Fig. 5)。なお、「TRF 子どもの行動チェックリスト」は指導者らが答える質問紙法であることから、評価者である指導者側の主観が評価に大きく影響することが懸念される。そこで、より客観性に配慮するため、特定した複数評価者の平均値を求めプロフィールの数値として示した。

このような、学校における日常観察の記録である「日々の様子」や他機関との意見交換を記録した「ケースカンファレンス報告書」、「TRFプロフィール」で示された数値の変化を、A児の情緒や行動の安定の目安として段階移行の際の評価として活用することとした。

III. 結果

(1) 各機関での実践

【学校】

1) 指導環境の調整

まず、正しい道徳観を示し誤った認知を是正すると

| 生徒名 | | A児 | | 学部学年 | | 高等部2年生2組 | | 記入者 | | ○○ ○○ | | 記入年月日 | | 平成23年○月○日 | | 評価年月日 | | 平成23年9月20日 | |
|--|---|--|---|--|----------|----------|--|-----|--|----------------------|--|-------|--|-----------|--|-------|--|------------|--|
| 兵庫県立A特別支援学校 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 第一期「個別の指導計画」 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 生徒の実態 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>S 学園の高等部に進学する直前の3月に入所した。学校生活や学園生活を通して情緒が常に安定しておらず、執拗な要求行動が見られることも多い。想定外の状況や自己の要求が充足できないと気分を害し興奮状態に陥る。興奮状態に陥ると、完全に自己の感情抑制が利かなくなり、他者に対する暴力や暴言あるいは物への攻撃などの行為へと発展する。時には幻覚・幻聴のようなものが見えたり聞いたりするような場合もあるようである。小学校以降、万引き・窃盗・暴行などを繰り返しており、家庭裁判所送致になったこともある。知的には幼小1程度の学力であり、療育手帳「B₁」を取得している。</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 長期目標 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>①適切に感情を調整する力の育成 ②様々な欲求や勝感をね返す「弾力」の育成</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 短期目標(第1統制段階-1) | | | | | | | | | | 短期目標(第2統制段階) | | | | | | | | | |
| 短期目標(第1統制段階-1) | | | | | | | | | | 短期目標(第3統制段階) | | | | | | | | | |
| ①統制された日課になれる | | | | | | | | | | ②様々な欲求や勝感をね返す「弾力」の育成 | | | | | | | | | |
| ②日課(プログラム)にしたがって行動する | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 課題 | 基本的生活習慣の育成 | 基礎体力の育成 | ルールやマナーの遵守 | 感情調整力の育成 | 自己表現力の育成 | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>・週三日(月・水・金)、別途送迎体制で登校させる</p> <p>・プログラム内容にしたがって行動させる</p> | <p>・相撲の四股やすり足、股割りなどの練習を通して、職業に必要な身体の柔軟性や筋力の強化・調整を図らせる</p> | <p>・5つの誓いを毎日唱和させる</p> <p>・「学校のルールブック」を用いて、守るべきルールを確認させる</p> <p>・場所や他者の役割に応じた言葉遣いを心がけさせる</p> <p>・「ダメなことはダメ」とする指導を徹底する</p> | <p>・「動」と「静」を織り交ぜたプログラムを通して衝動性を抑制させる</p> <p>・感情の出し方を考えさせる</p> <p>・必要に応じて薬剤を求めさせる</p> <p>・教師との一緒に活動を通して、大人への信頼感を高める</p> | <p>・日々の反省を文字で表現させる</p> <p>・感情を言葉で表現させる</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 指導内容 | 評価基準 | 評価 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>・週三日(月水金)の登校日程により、意欲を継続させ、支障なく参加できている。また、ルーティンプログラムによる学習が理解しやすいよう、主体的な学習を促しているように思われる。</p> | <p>・格技に継続して取り組めたか</p> <p>・進んで格技に取り組めたか</p> | <p>・朝礼での唱和は日を追うごとに声が出るようになってきている。一般的なマナーをルーティン化することにより、善悪の判断が理解しやすいよう、ルールを逸脱するような違反は未だ見られぬ。</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>・週三日(月水金)の登校日程により、意欲を継続させ、支障なく参加できている。また、ルーティンプログラムによる学習が理解しやすいよう、主体的な学習を促しているように思われる。</p> | <p>・格技に継続して取り組めたか</p> <p>・進んで格技に取り組めたか</p> | <p>・日々の反省が文字で書けたか</p> <p>・言葉で感情が表現できていたか</p> <p>・手持ちの表現語彙が少ないため「しんどい」という身体に関わる表現や「～が欲しい」というような要求表現に偏る傾向が見られる。文字表現については、未だ指導には至っていない。</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 2 A児「個別の指導計画」(統制段階版)

A児 日々の様子(第一統制段階)

| | 日付 | プログラム | 生徒の様子 | 気づいたこと |
|------------------------|----------------------|---|---|--|
| #1 | 6/24 (金) | 朝礼 | 登校時すぐに校長室で、学校長から新たな取り組みについて説明していただき、そのままカウンセリング室に移動した。かなり緊張している様子であったが、指示に対し素直に応じる様子が見られた。 | 朝礼では、S学園の指導員も同席して、学校長から訓話を受け、さらに今後の登校方法や学校生活に関する諸注意を説明した。 |
| | | 朝清掃 | | |
| | | 格技 | | |
| | | 職業 | | |
| | | 12:00下校 | | |
| #2 | 6/27 (月) | 朝礼 | 1回目比べ、少し主体的な会話が増えてきた。昼休みに中庭でラジコンをして遊ばせたり、自転車に乗せたりした。興奮する様子もなく、刺激が少ない教室で、ルーティンな体を動かすプログラムであり、さらに教師と一緒にそれらのプログラムをするという大きく3つの要素を取り入れたことで、落ち着いて過ごせているのではないかと思われる。教師側もまた他の教師達の擲論する声にまどわされることなく、伸び伸びと取り組んでいるように感じられた。 | 「5つの誓い」と「5つの約束」を唱和させることにした。 |
| | | 朝清掃 | | |
| | | 格技 | | |
| | | 職業 | | |
| | | 給食 | | |
| | | 国数 | | |
| #3 | 6/29 (水) | 朝礼 | 朝から顔色が良くなりトロンとした目をしており、何をすることも面倒な様子で、一目で調子が良くない状態であると感じられた。事前に教頭・事務長には笛をふくかもしれない旨伝えておいた。朝の清掃もしんどそうだったので、9:30~10:30までの1時間保健室で休ませることにした。1時間後迎えに行き「起きられるか」と尋ねると「起きられる」と答えるので、そのまま職業のプログラムを実施した。外気温35℃と灼熱であったが、運動場の芝生の草取りや散水を行った。この頃より顔色が良くなり元気になり始めた。昼から格技の相撲を導入したが、しっかりと取り組むことができていた。 | 翌6/30に〇〇病院に行き、セトウス錠(精神安定剤)を200mgに増量される(朝・昼・夜・寝る前)。 |
| | | 朝清掃 | | |
| | | 職業 | | |
| | | 給食 | | |
| | | 格技 | | |
| | | 14:00下校 | | |
| #22 | 10/5 (水) 14:00 | 朝礼/計画 | ラジコンで昨夜遅くまで遊んでいたようで、睡眠不足からしんどそうだったので、自分で10:00までと決めさせて仮眠をさせた。その後、11:30まで滑り台の台座作りに取り組みさせたが、作業には集中し取り組んでいた。午後からは久しぶりに相撲の練習をさせたが、体力が持続せずバランスも悪くなり泣いてしまっているようであった。ラジコンのLEDライトを買いたいと言っていたが、職員会議があることを理由に断り相手にしなかったところ、その後口にすることはなかった。 | 休みの日が続く活動が少なくなるせいか、体調の調整が難しくなるようであり、体調を整えようという自覚もかなり不足しているように思われる。日数制限を緩和していくべきなのだろうか |
| | | 清掃 | | |
| | | 作業 | | |
| | | 格技 | | |
| | | 総合 | | |
| #23 | 10/7 (金) 12:00 | 朝礼/計画 | 今日は朝食も十分に摂らずに登校したようで、朝から眠たそうな顔をしていた。そこで、今日の予定(木工作業と柔道)を伝え、朝礼後10時まで仮眠させた。寝起きは決してよいとは言えなかったが、それでも10時には起きて木工作業に移ることができた。作業中、「教頭先生との柔道を休みたい」と言うので、なだめすかした。「しんどい」の一点張りだったので、「自分で教頭先生に言いなさい。」と突き放したところ、自分から教頭先生にその旨を伝えることができていた。教頭先生からもかなり説得していただいたが、全く乗り気でないようだったので、「じゃあ、今日は休もう。ただ、次回は必ず参加すること。」と約束させて、休ませることとした。結局、10:00から12:00まで2時間継続して作業に取り組んだ。 | シーソー作りもかなり本格化してきており、前回は1時間半、今回は2時間と、長時間作業に取り組むことができてきている。10/17から登校時にスクールバスを利用することを提案したところ本人も「乗りたい」と言うので、「そのためにも早く起きる練習も必要」と付け加えたところ、本人の理解が加えられた。 |
| | | 作業 | | |
| #24 | 10/8 (土) 15:00 | 運動会 | 一日、全校的には運動会だったが、A児は午後の学部選抜リレーのみ参加するというので、午前中は木工室でシーソー作りの作業を行った。今日は土台を補強する枠組作りを行った。木材の「切断」「接着」などの作業を飽きることなく取り組むことができた。昼食はS学園の皆と一緒に摂り、午後のリレーも落ち着いて参加することができていた。姉が見学に来ており「姉と遊びたい」という希望は叶わなかったが、百貨店の店に行くことで気持ちを納めることができていた。 | リレーの際に女性教員らと接する機会もあったが、事前に「行きたすぎる場合には肩を叩いて合図する」と言うところ、握手程度の友好的な態度で納めることができていた。 |
| 第二回 判定会議 (10/11) | | 総合評価 | 評価所見 | |
| | | A | 「第1統制段階の1」においては、真夏を挟んでいたからか、学園での睡眠が十分でない(夜遅くまで眠れない)ようで、登校後も仮眠をすることが多かったが、安心感からか本来持っている素直な姿を見せるようになり、TRFプロフィール結果(10月分)にも示されているように、反抗性や攻撃性は皆無と言っていい状態まで改善している。学習への取り組みについてはまだまだ主体的とは言えないが、少しずつ長時間の継続が可能となってきた。 | |
| | | 今後の方針 | | |
| | | 「第1統制段階の2」(登校時または下校時のスクールバス利用)に移行する。 登校日数は、従前通り週三日(月・水・金)とする。 学習内容については、これまでと同様「月:4コマ」「水:3コマ」「金:2コマ」(作業・運動・総合)に取り組む。 期間は1ヶ月を目途とする。(次回判定会議:2学期末・・・12月20日前後) | | |

Fig. 3 「日々の様子」の記録例

| | |
|---|--|
| <p>高等部2年生A児 2011年度 第1回ケースカンファレンス報告書</p> <p style="text-align: right;">兵庫県立A特別支援学校 自立活動部・高等部2年生</p> <p>日時 2011年(平成23年)6月16日 午後6:30~午後8:30 場所 S学園 2F会議室 参加者 (医療) ○○病院: XDr (外来主治医)・YDr (病棟主治医)、ZPsc (ソーシャルカウンセラー) (福祉) S学園: Y主任指導員・K指導員 (担当) (福祉) 子どもセンター: Tケースワーカー (教育) 芦屋特別支援学校: 教頭・A教諭 (担任)・B講師 (担任)・C教諭</p> <p>【入院中のKM児の様子】 (XDrより) ・入院当初は緊張しているようで心の乱れもなかったが、一週間もすると慣れてきた様子。それとともに、他の入院患者の物を窃盗し、クレームをつけた患者に対し口の中を切る暴行を加える。窃盗した物は病院で回収し持ち主に返還する。暴行を受けた患者は、病院内の動もなかったが被害者も出さなかった。 ・多動性を抑制するストラテラ剤を服用していたが効果が期待できないと判断し、現在はセトックス剤 (向精神薬) を1日1回2錠50mg服用させている。150mgまで増量の予定。薬の副作用からか日中はボートしていることが多いのである。</p> <p>【学校での今後の取り組みについて】 (学校: C教諭より内容説明) ・A児の過去のプロフィールを作成・分析をし、彼が社会人として生きていくために必要な力を抽出した。そして、卒業までの21ヶ月で本気でその力を身につけていくためには、やはり環境コントロールが必要であり、統制・参加・委任という段階別の指導体制を構築して、種々の誘発する刺激を当面は除去した中で指導が必要なのではないかと考えている。そのことに対するそれぞれの立場からの意見を伺いたい。</p> <p>(医療: XDr 他より質問・意見) ・現状では、卒業後警察のお世話になることも考えられる。 ・ルールや取り組みの枠組みをはっきりさせていくことは本人にとってはわかりやすいことだろう。また、時間を制限することも良いが、いきすぎるのは良くないだろう。 ・昨年実施していた方法は評価できないのか、本人なりに成長していると考えら</p> | <p>れるのだが、→「取り組み内容を理解している者は評価している」</p> <ul style="list-style-type: none"> 卒業後を見据えての方法だろうと思うが、まっとうな社会人になることを目指すよりも、「生きて良かったと思ってもらえるような人間になって欲しい」というのが病院側の願いである。本人の能力を考えと様々なルールを理解することは難しい。それよりも、絶対的に信頼できる一人の大人 (キーパーソン) を作ることも重要だと考える。→「その方向で考えている」 学校教育は問題行動を起こさないための特別支援が必要と考えるが、それは上手くないことに対する否定から始まるのではなく、「失敗はしたけど自分は頑張ってきた」と思えるセルフエスティーム (自尊感情) を高める指導が必要なのではないか。→「全くの同意である」 矯正教育モデルを学校教育に適用することに対し、教育委員会は了解しているのか。一気に適用するのはきつように思われも少し柔軟な姿勢が必要なのではないかと思われる。何はともあれ、芦村が他の学校から孤立することのないよう、事前の根回しが必要なのではないかと思われる。 全てを統制するのではなく、できないことや達成していることについては集団の中で、一人の教師を貼り付けて実施していくことはできないのか。 →「固定的に考えるのではなく柔軟な対応をしていきたいと考える」 保護者をはじめとする様々な外野からの声に対し、何らかの方法を提示しなければいけないことについては一定理解できる。 <p>(子ども家庭センターより質問・意見)</p> <ul style="list-style-type: none"> 薬物調整など、昨年までの方法を継続しないでよいのか。 彼に対するセブティネットを付けていくためにも、このようなカンファレンスが今後も引き続き定期的の実施されていくことが必要と考える 一方で、警察の方へも状況説明をし、必要に応じて警察の支援も受けられる体制を作っていくと考えている。 <p>(S学園より意見)</p> <ul style="list-style-type: none"> 一人の子どものことに対し、これだけ多くの方が真剣に考えてくれていてこれに対しても嬉しく思う。学校も真剣に考えてくれていることに感謝する。その一方で、固定化したプログラムではなく柔軟な方法で望んで欲しい。 守るべきルールも多すぎる。もっと少なく簡単に欲しい。現在もKM児の部屋には「こわさない」「なぐらない」「けがをしない」の三つの約束を紙に書いて貼っている。 <p>退院後、当分の間は学校の提示する方法を実行するが、内容についてS学園と協議しながら、段階の前倒しを図るなどの柔軟な対応をしていく。</p> |
| <p>高等部2年生A児 2011年度 第2回ケースカンファレンス報告書</p> <p>日時: 2011年(平成23年)10月6日(木) 15:30~16:30 場所: 兵庫県立○○病院 参加者: 学校・・・A自立活動部長 B高等部2年生担任 S学園・・・Y指導員 病院・・・XDr ZDr テーマ: 指導環境調整実施後のKM児の中間の評価や今後の課題について</p> <p>【病院の評価】: YDr ・これまでの定期診察時や入院中の受け答えと比べて、圧倒的に言葉数が増えている。 ・学校や学園等で、他者行為はもちろん物にも怒りが向かなくなってきたことから心も安定が図られていることが窺われる。本人の自己マネージメント能力に見合った枠組みや内容があるため、落ち着いて過ごせるようになってきたのだろうと思われる。</p> <p>【学校の評価】: A教諭 ・6月以後の学校での実施内容や、7月と10月に記録したTRFプロフィールの結果を示したうえで、かなり落ち着いてきており心的安定が図られていると思われると発言する。 ・「何か欲しい」「○○と会いたい」というような考えが出始めると、軌跡にその考えから離れることができず、叶えられないと腹いせに器物損壊や他者行為へと発展することがあったが、最近ではそうした行為は全く見られず、無理だとわかるとあきらめたり別の考えに切り替えることができるようになってきている。</p> <p>【学園の評価】: X指導員 ・退院後、7月に一度大きく荒れたことがあったので、夏休み・9月と警戒をしていたが、想定していたような行動は見られない。本人の中で、「これ以上はしてはいけない」というように考えることができるようになってきているように思われる。 ・一度要求をすると、ひたすら要求が膨らんでいくことが常であったが、最近では、要求しても「また今度ね」と言われると、気持ちを切り替えて要求しなくなるようになってきている。特に、夜間の要求は職員に緊張感を感じるが、他者や器物損壊などの大きな行為には至らなくなっている。 ・母親との面会時は、職員がいなくて要求が出そうになることも多い。</p> <p>【学校での課題】 ・環境をコントロールする方法で3ヶ月実施してきたが、いつかは社会化を図っていかなければならないと考えている。そのため、次の段階として、登校時または下校時の自主送迎を、順次スクールバスに切り替えていきたいと考えている。これらはおおよそ1ヶ月単位で評価し判断していきたいと考えている。基本的に、集団への社会化は個人の変化だけでなく集団そのもの変化が伴わないと難しいと考えている。 YDr・・・3ヶ月で判断するのは早い。あくまで中間とあてめめでよいと思う。ここであせるとせっかく積み上げてきた物が崩れてしまう、つまり失敗を</p> | <p>招いてしまう可能性は高い。自分の責任で上手くやっていけるようになるまで、最低6ヶ月は様子を見るべきだ。</p> <p>A・・・私たちも最低12月まで、つまり6ヶ月間は、現行の登校日数をはじめ体制・内容を変えようというつもりはない。大きな枠組みは残したまま、小さなバリエーションを広げていきたいと考えている。</p> <p>ZDr・・・どの方法をとるかは、本人とよく相談したうえで決められればよいと思う。仮に失敗をしたとしても「大丈夫だよ、やり直せばいいんだよ」というようなセブティネットを付けておくべきだと思う。</p> <p>・女性教員との接し方の理解が十分でなく、甘えたりべたべたしたりするよう行為や、時に暴行を要求するなどの非常に大きな喫煙の課題だと考えている。このような場合、女性教員も一緒に指導する方がよいのだろうか。 YDr・・・女性教員との接触回数を減らし(なるべく遠ざけ)、男性教員で指導すべきだ。知的に幼いと言っても身体的には17歳の身体になっている。臍核を要求するなどは許されるものではない。</p> <p>A・・・それは例えば、「そういう行為は犯罪に当たる」というようなルールの指等なのか、あるいは「そうした行為は相手は嫌がる」というような権や心情的な指等なのか? YDr・・・言葉で言っても理解は難しいだろう。むしろ目に見える行為に対して肩を叩くなど、「それ以上はダメ」というメッセージを込めた方がわかりやすいだろう。</p> <p>ZDr・・・幼少期の育ちの環境が複雑で、人との接し方が十分に育てられないままに大きくなってきている。人との関係についても「時間」「場所」「よい」「悪い」など解りやすい枠組みを設定することが必要だろう。</p> <p>【学園での課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> 将来を考えると自宅に戻れる可能性は極めて低いと思うが、母親と上手な関係がとれる状態にしていきたいと考えている。そのため、一人の職員だけが対応するのではなく、どの職員が対応しても母親に要求が向かないようにしたいと、母親側面目の職員を換える取り組みをしている。今後は、場所を変えて一時外出や1泊2日程度の一時外出なども取り入れて行きたいと考えている。 YDr・・・母親の問題は大きいのが、揺れるのはある程度仕方ないと思う。目先を変えることは重要である。一時外出などで、母親に要求しないという約束が守れないかもしれないと不安なら職員がついておく方がよいだろう。「決められた場所」で、「決められた時間」だけ面会するという方法もある。それは街中の喫茶店のような所でも良い。 ZDr・・・母親との関係は幼児レベルだろう。母と二人きりの関係で、「やらなければならないこと」「やるべきこと」を明確にして、それだけを行うという方法もある。 <p>●母親との距離感をどうとっていくのか ●一般社会でも社会性を持って生活していける状態までもっていくのか ●何時までに結果を出せばいいのか など、残された課題はまだ多い。</p> |

Fig. 4 ケースカンファレンス報告書例

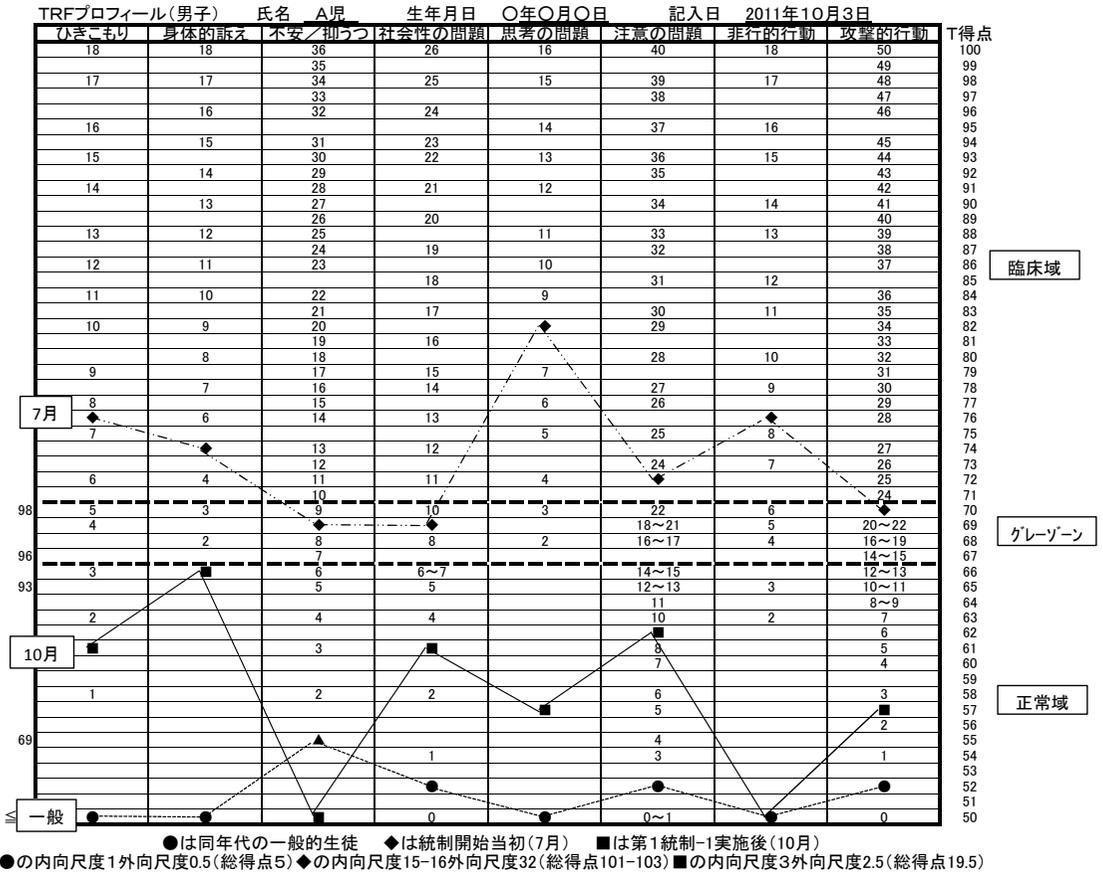


Fig. 5 TRF 行動プロフィール

ともに、自己調整力 (self-control) を育てていくための訓練を実施するために、種々の欲求やストレスを引き起こす刺激を除去することを最優先した個別抽出指導を中心とする指導環境調整を実施した。主たる指導者は、A児の女性への愛着欲求が強いことなどを考慮して男性教員2名に限定した。指導環境調整の実施にあたって矯正教育機関で活用されている段階的指導環境調整の手法を用いたことは先述したとおりであるが、それらの手法を本校で独自に加工し、各段階を更に再分割して実施することとした。段階を再分割したのは、耐性力が弱く、長期間の我慢を要する内容に適応しにくいA児にとって、短期間ごとに微細な環境変化が行われる方策の方が有効なのではないかと考えたからである。具体的には、行動指針や行動内容の価値観全てを教師側が提示する「統制段階」を、「第一統制段階」「第二統制段階」「第三統制段階」と3分割し、月・水・金の週3日の登校と完全個別抽出指導を必須条件とした。これまでA児は3日もたないと言われて

きており、月・火と安定した学校生活を送っても水曜日には崩れた。水曜日にA児が興味を示す職業教育(職業の時間)を組み入れても大きな変化は見られなかった。

雑多な誘惑や刺激を伴った学校という社会の中でA児の受けるストレスは必要以上に大きいのではないかと考えられた。多数の大人と生徒達が混在する環境に溢れていると考えられる多くの刺激を一旦除去し、学習に集中しやすい環境を作ること、高等部生徒として求められる主体的行動や自律的行動などの価値観からくるストレスからA児を一旦解放することが必要と考え、学園と協議したうえで、登校日数週三日、カウンセリングルームでの個別抽出指導を必須条件とした。

さらに、「第一統制段階」を「第一統制段階の1」「第一統制段階の2」「第一統制段階の3」と細分割し、「学園と学校相互の自主送迎」「登校時のみスクールバスの利用」「登下校ともにスクールバスの利用」というように、登下校の場面での社会化を順を追って図って

いくようにした。「第一統制段階」の全てのステップを踏んだ後の「第二統制段階」では、登校日数を週4日に増やし（うち1日は午前のみで自主下校）、「第三統制段階」で完全週5日登校（うち2日は午前のみで自主下校）へと移行していくように計画した。また、教師側の行動指針や行動内容の価値観に基づいて集団参加を促す「参加段階」においても、抽出個別指導を基本としながら、職業の時間のみ学年集団に参加することを条件とする「第一参加段階」、職業の時間と全校行事の際に学年集団に参加することを条件とする「第二参加段階」に2分割して実施するよう計画した。

2) 指導内容

一方、指導カリキュラムとしては、「朝礼」「格技」「作業」「総合的な学習」「教科」などをルーティンワーク的に配置した。カリキュラムの配置にあたっては、「格技」や「作業」を動的プログラム、「総合的な学習」や「教科」を静的プログラムと位置づけ、動的プログラムで身体全体を覚醒させた後に、集中力や思考力を必要とする静的プログラムを実施するようにしたが、その時々々のA児の体調や感情の状況に応じて臨機応変に対応することも少なくなかった。具体的な指導実践にあたっては、プロフィール内容より、A児がモデルとして見て育った年長の兄弟や地域の友人ら人的環境の劣悪さというリスクファクター（広島少年院、2007）がうかがわれたことから、正しいモデルを示しながら、適切な価値観を指導していくとともに大人への信頼を高めることを目的として、2人の教師が率先垂範しながらA児と一緒に活動することを基本とした。個々の指導内容を順に見ると、「朝礼」では、A児にとって必要と考えられる課題を5項目にまとめた「五つの誓い」（①命を大切にします、②礼儀正しくふるまいます、③仲間を大切にします、④物を大切にします、⑤正義を愛します）と、それをわかりやすい言葉に置き換えた『五つのやくそく』（①けがをしません、②人をなぐりません、③物をこわしません、④おこりません、⑤ルールを守ります）の両方を毎回唱和させるようにした。これらの誓いや約束を「学校のルールブック」という小冊子にして、「終礼」の場で約束が守れたかどうかを自己確認させたうえで、約束が守れていた場合には冊子の各項にシールを貼らせた。「作業」や「総合的な学習」などの指導では、主たる課題として「期待と感謝」「実践的職業」「生命尊重」の3項目を設定し、それぞれに適合する内容を実施してきた。なかでも、「期待と感謝」の課題は、小学校低学年から兄弟家族をはじめ、仲間や年長児より馬鹿にさ

れ、誹りを受けることはあっても、他者から期待され感謝される経験の乏しいA児にとって、自己の感情調整を促す最重要課題と考えられた。他者から喜ばれ感謝され、そして期待される経験を積み重ねることのできる学習内容とはどのようなものなのか暗中模索の日々が続いたが、幸いにもA児には、「物作りに興味がある」「工作機械に興味がある」「年少の子どもたちを可愛がる」などの傾向があったので、木工作业を通して小学部の子どもたちが遊べるシーソーやブランコ・滑り台などの遊具作りに取り組みせることにした。「実践的職業」の課題では、卒業後の職業に实际的に結びつく内容として、木工作业とは別にポリッシャーを用いた教室や廊下の清掃に取り組みさせた。ポリッシャーを利用した理由は、機械の運転に関心を持っているA児にとって興味を継続できる内容であると同時に、実際の職場においては報酬の上乗せに値する作業内容であると考えたからである。「実践的職業」の課題では、金銭の取り扱いについても併せて指導したいと考え、学園の協力の下、1回あたりの作業について100円の報酬を支払うようにし、その結果を表にして壁に貼付した。「生命尊重」の課題では、総合的な学習の時間を利用して、命の重みを目で見て実感できる題材として、東日本大震災で亡くなられた方々の写真を人数分新聞から切り抜く作業を実施した。一方、「格技」では、基礎体力の育成や礼儀作法の習得などを中心課題として、相撲や柔道の基礎練習に取り組みさせた。

3) 校内判定会議と機関連携

段階移行にあたっては、校長・教頭・自立活動部長（担任）・生徒指導部長・支援部長・高等部長・学年主任・学年担任らで構成される校内判定会議を開催し、各段階におけるA児の様子について協議したうえで進級承認あるいは現状留置の評価を行った。“第一統制段階の1”での指導期間は概ね3ヶ月を目安としたが、その後はほぼ1ヶ月ごとに段階移行するよう計画してきた。7月に第1回目の校内判定会議を開催したが、この時点では、段階移行については言及せず、長期休業期間中におけるA児の生活リズムの維持についての協議を中心とし、部活動への参加を基軸に据えて定期的に登校させるとともに、2泊3日の生活合宿を校外で実施することなどが話し合われた。これらの校内判定会議での協議の結果は、学園や子ども家庭センターなどの福祉機関と医療機関である主治医にも報告し、本校での今後の教育措置について意見を求めるとともに、併せて協力依頼も行った。

【学園】

居住施設である学園は家庭や家族に代わってA児の生活全般を支える機関であるが故に、学校では見せない姿を示すことも多い。「親から捨てられたという極度の人間不信と、あきらめからくる投げやりで、自虐的行為・意欲の喪失・暴言暴力行為等の挑発的行為で相手の出方をうかがう一方で、何とかして欲しい、昔のように素直な自分に戻りたいとそのきっかけを探している」(上堂, 2011) からこそ、他害行為も学校に比して学園の方が多い。したがって、学園の協力的なしにA児の感情や行動の安定はおおよそ見込めないとと言える。学園との個別協議や数度のケースカンファレンスが実質的な共通理解の場となり、学園でも現行体制の中で可能と考えられる実践が始まった。

学園においては、A児を直接担当する担任指導員や主任指導員らの取り組みと学園全体としての取り組みが同時並行的に実施された。具体的には以下の通りである。

- ①男性指導員である担任指導員は、父親との生活経験に乏しいA児の直接の窓口として、父親の立場から、学校と同様、正しい価値観や我慢することなどについて指導助言するようになった。
- ②主任指導員を中心とした女性指導員らは、毎金曜日の母親会面日を活用して昼食を親子で摂る機会を設け、母親の立場から、A児との接し方や会話の仕方、我慢のさせ方などについて母親指導を実施した。
- ③学園全体としては、夜間常駐する職員の数が手薄になりA児が荒れた場合抑えきれなくなることから、男性指導員の勤務時間を通常午後8時までのところを園児らの就寝時刻である午後9時まで1時間追加して、3人体制(男性2人・女性1人)の職員体制を組んで万々に備えることとした。

【病院】

主治医が担える範囲は薬物療法が中心である。学園との個別協議や機関連携に伴うケースカンファレンスなどの結果、従来服薬していた薬物に加えて衝動性抑制のためのストラテラ錠を処方していたが、効果に疑問があるようなので、新たに抗精神薬であるセトウス錠(1日あたり最高250mg)を処方することとなった。また、定期的な外来診察を継続するとともに、心的不安定な状態に陥った際のシェルターの入院措置の準備もしておくこととなった。

(2) 各機関での実践結果

【学校】

「日々の様子」を辿ると、6・7月の指導当初は、

「(6/29) 朝からトロンとした目をしており、何をしてもうっとおしそうな様子で、一目で調子がよくない様子であると感じられた。」「(7/6) 職業*で稼いだお金で煙草を買いたい。お母さんだったら煙草を買ってくれる。」というように、A児の行動改善に向けた意欲の乏しさを感じさせる否定的な内容の記述が多かった。しかし、2週間もすると「(7/13) 今日は朝からプログラム通りこなすことができた。格技の相撲もしっかり取り組み、その後の職業*へもスムーズに移行することができた。」「(7/20) 4日休みがあったがいつも通りの落ち着いた様子であった。職業学習の一環として郵便局に行き貯金口座を開設した。通帳を作るために、自分の名前を書いたり印鑑を押したりする手続きを実践で練習した。(中略) 貯金通帳をとっても嬉しそうに校長先生に見せていた。」というように、落ち着いた様子に変化している記述が見られるようになってきた。

8月は、生活合宿に関する記述が中心であり、「(8/12～14) 合宿初日は緊張していたのか落ち着いて行動することができていた。山登りでかなり疲れたのか“もう帰りたい”と叫んでいたが、それもポーズだったようで、後の夕食準備では積極的に野菜を切っていた。(中略) 風呂ではB先生に背中を流してもらい嬉しそうであった。」というように、素直に合宿を楽しんでいる一人の少年の姿が描かれている。

9月に入り、最初の1週間は体調不良で情緒も安定していなかったようで、「(9/2) 昨晚よく眠れていなかったのか朝から顔が腫れぼったく眼光にも生気は見られなかった。朝礼終了後、徐々に呼吸が荒くなり、突然『ウオー』と大声を出したかと思うと自分の足や床を拳骨で殴り始めた。」というように、発作的な行動の出現を示す記述が見られる。ただ、このような場合でも、以前のように他害行動や器物損壊に訴えることなく、床や自らの足を殴ることで感情や行動をコントロールしようとしているA児の様子がうかがわれる。このような登校時の不快を表す様子は、その後もしばらく続くが、「(9/9) 今日から遊具作りの本格的な作業に入るということで無理をさせず、朝礼後10:30まで仮眠を取らせた後、少し身体をほぐして木工室での作業に入った。授業は公開で行ったが、やすりを用いた面取りや木工機械での切断など、幾らかの工程を自らの力でのみ行うことができていた。」「(9/12) 今日は木工室の都合で10:00には作業を始めなければならなかったが、素直に応じることができた。シーソーの釘留め作業が中心だったが、汗を流し

ながら取り組んでいた。」「(9/14) 朝から顔が腫れぼたたくとも眠そうな様子だったが、9:45には完成したシーソーを小学部へ披露する会が予定されていたので、説明したうえで朝礼終了後30分だけ仮眠させた。予定の時刻には自分から起きてきて会に参加することができた。小学部の児童を前に、『僕が作ったので大切に使って下さい』と挨拶もできていた。』という記述に見られるように、小学部の児童らのための遊具作りに取り組み始めてから少しずつ態度に変化が起き始めていることがうかがわれる。小学部の子どもたちが遊具で遊んでいる姿を目の当たりにしたり、先生方から感謝の言葉をかけられたりする経験に触れたからなのか、シーソーに始まった遊具作りは、ブランコ作り、滑り台作りへと発展してきている。ブランコは、シーソー作りで余った木材を活用して、教師側の主動で作製したが、滑り台作りでは自ら小学部の教師の所へ行き「次は何が作って欲しいですか」と注文を取りに行くまでになっていることも「日々の様子」からうかがわれる。

また、Fig. 5のTRFプロフィールは、グラフ中程の下の波線より下位の部分が正常域、波線の間が境界域、波線より上位の部分が臨床域と分かれており、同年代の比較的落ち着いていると思われる生徒のグラフは、全ての項目において正常域の下で折れ線が描かれているのに対し、統制プログラム実施直後（7月）のA児のグラフは、「ひきこもり」「身体的訴え」「思考の問題」「注意の問題」「非行的行動」の項目が臨床域にあり、「不安／抑うつ」「社会性の問題」「攻撃的行動」の項目が境界域に位置づいており、情緒的に極めて不安定であることがわかる。一方、統制プログラム実施後3ヶ月を経た時点（10月）でのグラフを見ると、全ての項目において正常域まで下がってきており、特に「不安／抑うつ」「思考の問題」「非行的行動」の項目は、グラフ右に示されたT得点で20～26ポイント低下し、「ひきこもり」「注意の問題」「攻撃的行動」についても10～15ポイント低下していることがわかる。その一方で、「身体的訴え」「社会性の問題」は10ポイント未満の低下にとどまり大きな変化とは言い難い。全般的には未だ一般生徒より高い値で推移しているものの、「不安／抑うつ」の項目では一般生徒よりも低い値まで低下していることがうかがえる。

【学園】

学園での様子は、日々の連絡帳や担任との個別のやりとりを基にして、「日々の様子」の中に併せて記録するようにしてきた。

7月の項を見ると、「(7/4) 前日、他校の女子生徒と学園で会い、その学校に転校したいと言いだめた。」「(7/6) 学園に戻ってから、職業*が辛い、学校に行きたくないと訴えているようである。以前には見られない要求である。」「(7/11) 母親との面会日には、普段見せないような幼児語を用いて母親に甘えるようで、今までに見せなかった姿である。」など、女性に対する愛着心の強さや学校では見せないA児の様子がうかがわれる。

8月は学園のキャンプと夏季休業中の全体的総括評価が記録されている。キャンプに関しては、「(8/17～18) キャンプでは、幼児グループに入って年齢の低い児童らの面倒を主に見ていた。荒れることもなく、キャンプそのものを楽しんでいたようである。」と、A児の安定した様子がうかがわれる。全体的総括評価では、「夏休みということで、夜間の職員体制を増強して警戒してきたが、今年の夏休みは大きく崩れてしまうことなく、落ち着いて過ごせたことに対しとても安心している。」と、肯定的な評価がなされており、昨年と同時期とは全く異なったA児の心的安定を大きく評価していることが分かる。

9月に入ってから、残暑が厳しく夜間なかなか寝付けないために、自ら精神安定剤の服薬を希望する回数が増えており、登校時の体調不良状態とまさに一致していることがうかがえる。その一方で、「(9/22a) この夏以来、退行現象を起こしているかのように幼児語で甘えることが増えている。主任指導員に『お母ちゃん』と甘えてくることも多いが、『はいはい、ちょっと待ってね』と言うと素直に受け入れることができる。」「(9/22b) 他の園児とふざけて取っ組み合いをしている時、相手の園児が『痛い、痛い』と言うと、『やり過ぎてゴメン』と自分から謝り行動を止めることができた。」など、A児の行動に今までとは違う抑制が働き始めていることがうかがえる記述も見られる。

【病院】

「第1回ケースカンファレンス報告書」の記述を辿れば、「ルールや取り組みをはっきりさせていくことは本人にとってはわかりやすいことだろう。また、時間を制限することも良いが、いきすぎるのは良くない。」「卒業後を見据えての方法だろうと思うが、まっとうな社会人になることを目指すよりも、生きていてよかったと思えるような人間になって欲しいというのが病院の願いである。本人の能力を考えると様々なルールを理解するのは難しいだろう。それよりも絶対

的に信頼できる一人の大人（キーパーソン）を作ることが重要だと考える。」「全てを統制するのではなく、できていることや達成していることについては集団の中で一人の教師を貼り付けて実施していくことはできないのか。」というように、当初、主治医は本校のA児に対する環境調整を含めた教育措置について、両手を挙げて賛成するという立場にはなかった。

しかし、「第2回ケースカンファレンス報告書」では、「これまでの定期診察時や入院中の受け答えに比して、圧倒的に言葉数が増えている。」「学校や学園等で、他害行為はもちろん物にも怒りが向かなくなってきたことから心的安定が図られていることがうかがえる。本人の自己マネジメント能力に見合った枠組みや内容があるため、落ち着いて過ごせるようになってきたのだろう。」と、学校での指導環境の調整やその内容について肯定的に評価するばかりでなく、「3ヶ月で判断せず、最低6ヶ月は現状の取り組みを継続すべき」と、安定状態の維持に向けた継続した実践への期待を示唆するに至っている。

IV. 考察

本実践研究は、「統制環境における学び」と「機関連携によるチームワーク」の2点に特徴を持っていた。以下で、この2点の有効性について考察する。

(1) 心的安定を促す統制環境での学び

1) ストレスマネジメントに基づいたカリキュラムや学習環境の調整

学校のカリキュラムを不変なものとして捉えるのではなく、個々の生徒の状況に応じて柔軟なカリキュラムを実施していくことは、特別支援教育においてはまさに重要な要件であると考えられる。6月以降、A児の学校への登校日数は月・水・金の週3日となった。1日集中して頑張れば次の日は学園での自主学習である。ストレスなどにより3日と持たなかったA児も、リラックスした状態で新たな登校日を迎えることができるだろう。「日々の様子」からもうかがえるように、6月以降、学校・学園ともに大きく崩れていないことがそのことを物語っている。また同様に、6月以降、A児は学籍を置いていた高等部2年の教室から離され、カウンセラールームでの個別指導を受けている。ストレス耐性が極めて弱いA児にとって、ストレスの元となる集団環境というストレスから一旦遠ざかることが、ストレス回避のための有効な策となり得たであろうことは、上述の「日々の様子」だけでな

く、TRFプロフィールの「非行的行動」や「攻撃的行動」の低下などからもうかがい知ることができ、A児の心的安定を保持するためにも、静かで多くの刺激にさらされない環境が用意されることは必要な措置であったと考える。そこでの指導内容としては、午前中は主に身体を覚醒させるための「格技」や「作業」など活動を主とした動的プログラムが、午後からは「総合的な学習の時間」や「教科」など机上学習中心の静的プログラムがそれぞれの曜日の決まった時刻にルーティンワーク的に配置されていた。動的プログラムによって身体や脳を十分に覚醒させておけば、落ち着いて学習に向き合うことも可能となる（Taylor, 2006）。また、ルーティンワーク化することで、何時には何の学習をするのか常に見通しを持つこともできる。わかりやすく構造化された生活環境の中では子どもは安定化しやすくなる（小栗, 2010）。

2) 感謝され期待される経験

A児が幼少期から異父長兄らの暴力にさらされ、「安全基地」を提供してくれるべき母親（茂木, 2005）からの愛情もまた十分に受けることができず、小学校時代には、上級生や同級生らからは「害児」の誹りを受け、およそ自己の存在意義を見いだすことが難しかったであろうことは、プロフィールの記述からも容易に察しがつく。その結果、仲間欲しさからの万引きや窃盗に手を染め、その行為が社会的に容認されないが故に叱責を中心とした生徒指導の対象となり、それへの反発から怒りにまかせた窓ガラスの叩き割りや対教師暴力に及ぶという悪循環が続いてきた。このような状況の中、およそ自己肯定感や自尊感情を高めるに至るはずもないであろうことは想像に難くない。そんなA児にとって今最も必要としている肥やしは、他者からの感謝と成功体験の積み重ねによる「自己有能感」の育み（中間, 2007）であり、その結果としての、上手くいかない時でも自分なりに頑張った“これでよいのだ（good enough）”と思える「自尊感情」（Rosenberg, 1989）の高まりであろうと考える。そのように考えれば、小学部の子どもたちが自分の作ったシーソーやブランコで遊んでいる姿は、A児にとってはまさにかけがえのない成功体験であり、多くの教師達からの感謝やねぎらいの言葉がA児の「自己有能感」を芽生えさせ始め、「次は何が作って欲しいですか。」という前向きな言動へとつながっているのではないと思われる。そして、その結果として、何をどうすればよいのか、今自分は何がしたいのかが少し考えられるようになることで、TRFプロフィールに示された「思考の

問題」や「注意の問題」の大きな改善に寄与しているのではないかと考える。

3) 固定化した関係での活動の共有

統制段階においては、生徒の状況に応じて、指導する教師の行動内容や価値観の統制も図られなければならないだろう。主治医が言うように、指導者としての大人への絶対的な信頼が心的安定と安心を導くのであるとするならば、身近な信頼できる大人との間で「体験の共有」と「感情の共有」がなされなければならないことは必定である。これらの共有がなされて初めて感情と行動が統合化され（近藤，2007）、心的安定がもたらされるからである。A児との間に信頼関係を育んでいくためには、指導者自らがA児のモデルにならないこともまた必定である。「服装」「言葉遣い」「モラル」「誠実な態度」などなど、指導者の一挙手一投足がA児のモデルとなるはずである。幼少期より劣悪なモデルにさらされてきたA児にとって、男性教師の持つ父性と正しいモデルとの出会いが間違いなく必要であったことは、TRFプロフィールの「不安／抑うつ」や「ひきこもり」などの項に見られる大きな改善からもうかがわれ、固定化された男性教師の発揮する父性がA児に安心感をもたらし、その結果心的安定が図られるとともに、「信頼できる大人」（田中，2008）としての適切な依存が可能となってきたものと考えられる。A児の示す素直な少年の姿は、家族同様に固定化された関係での男性教師らの父性の発揮が、A児に育て直しの効果をもたらしたと言えるのではないだろうか。

(2) 機関連携によるチームワークの有効性

本実践研究のもう1つの特徴である機関連携によるチームワークの特筆すべきことは、各々の機関が、「A児の卒業後の社会生活」という共通の視点を持ちながら、自らの限界を知りつつ可能な範囲で誠実に実践を積み重ねていることであろう。学校は教育機関としてできる可能な限りのことに取り組み、学園は男性指導員・女性指導員それぞれの役割を分けた取り組みと組織的な取り組みを実行し、病院の主治医は薬物調整に取り組んでいる。それぞれの取り組みが互いにリンクし合いながらA児の安定を生み出しているものと思われる、度重なる各機関間の個別協議と数度のケースカンファレンスによる成果と言っても過言ではない。意見交換を通して、「共通の理解を育むことを基礎として新しい知性が生まれはじめ、人々はもはや本質的には対立をせず、相互に影響しているともいえず、むしろこの共通の意図のプールに入ってたえず発展し変化で

きるようになる」（Senge, 1990）というチーム学習が成立していると考えられる。個々の機関が自己の立場のみの主張に終始するのではなく、意見交換をすることで互いに何ができ、何が限界なのかを知り、互いの取り組みを尊重し感謝しながら自らの実践を発展させていく時チーム学習が成立し、チームワークが生み出されるのであれば、機関連携の意義はまさに意見交換を通じたチームワークの形成に他ならないだろう。

V. 今後の課題

(1) インクルーシブな価値観の醸成

本研究では、「統制—参加—委任」という段階的指導環境調整のうち統制段階に注目して論を進めてきた。決して社会化を急いでいるわけではないが、いつかは社会化を図っていかなければならないことは、研究を始める前からの懸案事項であった。段階的移行を標榜しているものの、次の参加段階で上手くいく保障はない。仮に参加段階を上手く通過したとしても、委任段階で躓くかもしれない。重要なことは、各段階でどのような指導がなされるのか、参加する社会でどのような支援が受けられるのかということであろう。マイノリティーの世界で努力を重ねマジョリティーな社会へと移行したとしても、マジョリティーの社会そのものに変化が見られないなら、また元の本木阿弥に陥ってしまうことは必定である。一人が行動変容を起こしていく過程は、どのような社会でも即般化していくほど強固なものではないことは想像に難くない。個々人の行動変容を促すと同時にマジョリティーの社会にもまた変化が求められる、まさにインクルーシブな学校社会の構築が今後の本校にとっての大きな課題と言える。

(2) ルールとマナーの醸成

一方、卒業後を視野に入れて取り組んではいるものの、A児にも30歳、40歳になる時がやってくることは自明の理であり、学校生活以上に長い社会生活に思いを馳せていくことは重要である。現状では、自己の「感情コントロール力（self-control）」の育成と不適切な行動につながる種々の誘惑をはね返す「弾力（resiliency）」の育成を長期目標に設定しているが、他者との適切な関係の取り方や法令等の社会的ルールの理解と遵守もまた、円滑な社会生活を送る上で極めて重要な要素であると考えられる。男性の場合と比して、女性と接する態度が極端に幼児化したり馴れ馴れしくなったりする現状や、TRFプロフィールでの「社会

性の問題」の項に大きな変化が見られていないことから、A児にとって対人関係（特に女性との関係）における距離間やマナーを学んでいくことは、法令等に逸脱しない社会的ルール（含アルコールや薬物への依存）の理解と遵守同様、今後の大きな課題となることは間違いない。

文 献

明石要一（2006）毅然としてトコトンめんどう見る生徒指導体制づくり。月刊生徒指導，36(12)，学事出版，6-9。

Achenbach, T. M. (2010) *The Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA)*. Research Center for Children, Youth, & Families, Burlington, VT.

広島少年院（2007）僕はここに来てよかったー少年院の教育を正しく知ってもらうために。広島少年院。

石井昌士（2010）知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究。国立特別支援教育総合研究所専門研究B。国立特別支援教育総合研究所。

上堂真哉（2011）生徒指導上の課題と特別支援教育ー児童自立支援施設における実践から。LD研究，20(2)，165-167。

近藤卓（2007）「生きる力」を支える自尊感情。児童心理，862，金子書房，43-47。

Mitchell, D (2008) *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge, New York, 149.

茂木健一郎（2005）感情のコントロールと脳。児童心理，818，金子書房，21-26。

向井義（2005）軽度発達障害に焦点化した矯正教育の新たな取組ー非行のrisk factorにターゲットをあてた教育と研究ー。第43回日本特殊教育学会発表論文集，389-392。

向井義（2007）広島少年院の秘密ー弾力をつける教育に向けてー。広島特別支援教育ネットワーク研究会

第2回大会資料，広島特別支援教育ネットワーク研究会。

中間玲子（2007）自尊感情の心理学。児童心理，862，金子書房，12-17。

小栗正幸（2010）少年鑑別所・少年院での処遇。浜井浩一・村井敏邦（編著）発達障害と司法ー非行少年の処遇を中心に。現代人文社，171-186。

Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法ー原理・方法・実践ー。新曜社，77-143。

Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday Business, New York. 守部信之訳（1995）最強組織の法則ー新時代のチームワークとは何かー。徳間書店，257-284。

品川裕香（2005）心からのごめんなさいへー一人ひとりの個性に合わせた教育を導入した少年院の挑戦ー。中央法規出版社，149-153。

田中智志（2008）自律性と更生ー何が自己肯定を生み出すのか？ー。臨床教育人間学，3，57-58。

Taylor, J. (2006) *The survival guide for kids with ADD or ADHD*. Free Spirit Publishing, Minneapolis, MN. 中田洋二郎監修・上田勢子訳（2007）ADHDの子のためのサポートブックー学校と生活が楽しくなる本。大月書店，71。

上田光明（2007）犯罪学におけるコントロール理論の最近の展開と主な論争点の検討。犯罪社会学研究，32，134-145。

WHO (1992) *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization, Geneva. 融道男・中根允文・小見山実監訳（1993）ICD-10精神および行動の障害ー臨床記述と診断ガイドラインー。医学書院，212-213。

*ここで述べられている「職業」とは、A特別支援学校の「職業の時間」のことを指す。

(2011. 12. 15受理)