

自己肯定感を育む指導による心の変化について

— 発達障害児への「褒めて育てる」実践より —

平 真 和

I はじめに

小学校特別支援学級時代に不登校状態にあり、授業にはほとんど参加することができなかった児童が、昨年度筆者が勤務する特別支援学校中学部に入学してきた。入学当初は、物静かで特に目立つような生徒ではなかったが、時が経つにつれ、少しずつ気になる行動が表れ始めた。

今回、この生徒の3つの課題について記述するが、当初これらをそれぞれ独立した課題と捉えており、課題ごとに指導を行っていた。しかし、指導方針を検討する中で、全ての課題において、「自己肯定感を育む」ということが最終的な目標となることが分かった。それぞれの課題の中で、生徒の言動が変化していく転機が個々の課題の中で一致してくる。

発達障害児にとって、自己肯定感を育むことが様々な面で良い影響を与えることが分かった今回の実践だった。

II 小学校時代

対象児（以下、Aとする）は、2歳頃から物に対してのこだわりが目立ち始め、保育園では指示に従えない、運動ができない等の指摘を受けた。小学校入学前の発達検査では、IQ90以上あったので通常学級に入学した。しかし、落ち着きがなく授業にも参加できなくなってきたので、再度検査をするとIQ65に下がっていた。2年生の3学期からは、特別支援学級に移った。そこでの生活が、Aには合わなかったようで、母親からは「学校へは行っていたが、だいぶ無理して学校生活を送っていたように思えた」との話があった。学校でのストレスが家庭内では出ようになり、イライラして親や兄弟に暴力をふるうようになった。特に、6年生の時の担任とは、全くそりが合わず不登校になり、たまに登校しても保健室での対応だった。

III 医師の見解

コミュニケーション、社会性、イマジネーションのいずれにおいても偏りを認め明らか

な障害特性を有する。加えて、多動・衝動・不注意などの特性も認め、薬物による治療を行っている。特性から心的外傷となる経験が多く、自己評価の低下を生じている。よって、特性に配慮はもちろん、本人の自信の改善につながることを望ましい。自己評価の低下がうかがえるために、ストレスをかけない環境を作ることが望ましい。できたことをその場で褒めることが効果的である。外の世界では安心感や安全感といったものがもちづらく、攻撃的にふるまってしまうことが多い。嫌な気分を自力ではなかなか解消・発散できないので、攻撃性として表れてしまう。

IV 【課題1】

障害名：自閉症スペクトラム、注意欠如・多動性障害（ADHD）

年 齢：13歳（特別支援学校中学部2年生）

中学部に入り、様々な授業で出席することができなくなっている。特別支援学校では、毎朝身体を動かすことで体力の向上と気持ちの安定を図り、スムーズに教科学習が行えるように、朝のランニングから授業が始まる。小学校時代は、ほとんど走っていないAにとって、毎日20分間走ることは、初めての体験になり不安そうな様子が見受けられた。初日は、辛そうな表情で何とか走り切ったが、2日目以降は体調が悪いとか、お腹が痛い、足が痛いから走れないなど、様々な理由をつけて走ろうとしなかった。それでも、何とか校庭には出てきてはいたが、途中からは、校庭に出てくることさえできなくなり、教室に閉じこもるようになってしまった。

音楽もAにとっては、ハードルの高い授業だった。歌うことが嫌で、他の生徒が歌っている時でもふざけることが多く、友達を巻き込んで話をしたりちょっかいを出したりして立ち歩いていることが多かった。ダンスになると、踊っている友達に対して暴言を吐き、嫌だと言って教室から出て行くことが常だった。

一方、美術はあまり抵抗なく出られる授業だった。絵を描くことには自信があるようで、休み時間に教室で絵を描いて過ごしていることが多かった。だが、他人に描いている絵を見られるのが嫌で、手で隠しながら描いていた。自分のイメージに合ったものが描けなかったり、友達がかわらで教員に褒められたりしていると、悔しさからその友達の作品を罵倒し、教室から出て行ってしまふ。気持ちが不安定になると、誰に対しても「うざい」「死ね」「うるせえ」と攻撃的な言葉しか使わなかった。

その他の授業でも、落ち着いて受けていると思うと、些細なことがきっかけで衝動を抑えきれなくなってしまう、その場にいられず、みんなと離れて一人で他の教室で過ごすことが多くなっていた。

【指導方針】

このような状況を受けて、Aへの対応について学部主任を含めた学年会で検討すること

になった。「授業には出るものだというをしっかり教えた方が良い。このまま授業に出ないで過ごしてしまうと、益々授業に出ることが困難になるので今のうちに指導すべきだ。」という意見が出された。しかし一方では、「強引に指導を進めると、小学校時代と同様に生徒と教師の間に新たな混乱を生み出す恐れがあるので、慎重な対応を取るべきだ」というAに寄り添った対応を求める意見も出された。最終的には、小学校時代に不登校になり、授業にはほとんど出られなかったことを考えると、まずは本人の気持ちに寄り沿った対応をすることが今のAには必要だと思い、それを選択した。

Aの様子を、小学校からの引継ぎ内容や医師の見解を含め観察していると、小学校時代に経験し自信のある活動には、意欲的な態度を示し積極的に活動しているのが分かった。だが、自分より走るのが速い生徒がいたり、自分よりきれいな作品を他の生徒が作っていたりすると、たちまち不機嫌になってしまい、相手に対して乱暴な態度に出てしまう傾向が見られた。このことから、負けたくない思いや劣っている自分を見せたくないプライドの高さがあることが分かった。また、経験したことがないことへの見通しのもてなさによる不安感もあると思われる。

これら2つの要素は、経験不足もあるだろうが、むしろ自分自身に対して自信をもてていないことが、このような行動を引き起こす原因だと考えた。そして、今の自分に自信をもってもらうことを目指して、これを指導方針とした。

【指導の記録】

自信をつけるためには、小さな成功体験を数多く積み重ねることが必要だと考えた。そのために、まず第一歩として「褒める」ことから始めた。この方針をもとに、学年全体での一丸となった指導が始まった。まずは、Aの良いところを見つけることから始めた。「少しの時間でも座っていられたこと」、「体育の時間に校庭に出られたこと」など、どんなに些細なことでも見つけて褒めた。担任からだけでなく、学年の教員全員から褒められることになり、当初は戸惑った様子も見られたが、次第に褒められると表情が緩む様子が見受けられるようになった。

ある時、一人の教員が本生徒に対して話しかけた。「この仕事は、あなたしかできないからやってくれないか。」「やだよ。」「これができるのは、君しかないんだよ。」「めんどくせーな。」と言いながらも引き受けてくれた。この出来事が、彼を変えていききっかけとなった。Aは、頼まれた仕事に対して、毎日文句を言いながらも着実にこなし、何週間かする頃にはこの仕事は自分の仕事と言わんばかりの様子で生き生きと仕事をこなしていた。1ヶ月後に仕事をやり終え、頼んだ教員から「ありがとう」の感謝の意を示されると、今までに見せたことのない恥ずかしそうな表情とやり遂げた自信に満ちあふれた表情をしていた。

【分析】

小学校時代は、褒められる経験をほとんどしてこなかったAにとって、今回数多く褒め

られたことが驚きでもあり喜びでもあったようだ。平松清志氏は、「失敗の連続で『自分はダメな子』という自尊心の低下が生じている中で、環境という受け皿が変化することによって『自分はダメじゃないんだ、ここに居たらいいんだ』『やり方次第では、自分だって頑張れるんだ』と思えるようになることは大切なことである。自尊心を取り戻すことが心理的に安定した状態をもたらし、二次的な障害(不適応障害)を改善していくことにつながる。」¹⁾と述べている。今回、褒められる喜びを知ったことにより、自分自身を見つめ直し始めた様子が垣間見られた。そして、Aが変わっていく決定的な出来事が、仕事を頼まれたことである。仕事を任され、やり遂げたことで一気に態度も表情も変化した。やり遂げた達成感が自信になり、心の中でも「大丈夫な自分」「頼れる自分」を感じ取ったのではないだろうか。野口啓示氏は、「『ありがとう』はとても良い言葉です。これは感謝の念を表すだけでなく、その人を認める、その人が自分にとって尊い人であるということを確認するという意味を含んでいる。」²⁾としている。Jed Baker氏は、「たくさんほめて、うまくできる活動をやらせることで『自分もできる』という意識が芽生えてくる。」³⁾としている。

今回の取り組みで、褒めることや何か一つでも努力してやり遂げて評価され、人の役に立っている、人から認められていることを実感することが、自信を育むための必要条件の中の1つだと分かった。

V 【課題2】

入学後、自分からは友達に関わろうとせず、一人でいることが多かった。2週目くらいになると、周りの友達からAへ関わりを求めるようになってきた。この頃より、一つ一つの行動が荒く過激になりつつあり、友達に対して馬鹿にするような言動が目立ってきた。

友達が、漢字検定を受検すると聞くと、「まだ小学1年生の漢字なんかやってるんだ。俺なんか小学校で6年まで勉強したから10級なんて簡単に受かるよ。」、2桁の筆算をやっていると、「こんな簡単なやってるの、頭悪いんじゃないの。」と発言することもあった。「汚い、触るな」、自分の前にだれかが立っていると「見えないからどけよ」とひどい口調だったので何度となく注意した。その度ごとに、「うるせえ、黙れ。」と暴言を吐くような態度だった。友達が言わないで欲しいとお願いしていても、嫌がることをいつまでも言い続けていた。このような口調を注意すると、「前に俺も言われた。だから悪くない。謝れと言うんだったら、そっちから謝れよ。」と何日も前のことを持ち出して謝ろうとしない。

また、別の場面でも、自分に非があっても、事あるごとに理由をつけて絶対に謝ろうとしなかった。このようなことが幾度とあり、友達とのトラブルが絶えない日々が続いた。

【指導方針】

言われた人がどう思うか、相手の立場に立って考えられない、まさに自閉症スペクトラムの三つ組の障害特性の一つである想像力の障害(相手の気持ちを想像する力の障害)が

大きく関わっていた。友達の立場に立って考えることが難しいことが良く分かる。人に対して優しい気持ちをもてないのは、人の気持ちという見えないものを想像することが苦手なこと、人に優しくして相手が喜ぶということへの関心の低さ、またそのような経験がないからと考えられる。ポジティブな感情を育て、何とか人に対する優しい気持ちが育つきっかけをつかませたい。國分聡子氏は、「好ましい人との関わりを持てる力を育むためには、自己肯定感を高めることが大切である。」⁴⁾としている。また、静岡県人権教育の手引きでは、「自己肯定感とは、自分に対する誇りを持ち、自分を価値ある存在だと思う気持ちのことであり、『私の価値を認めること』『私が好きだと感じること』『私を大切にすること』という自分の存在を肯定する意識のことである。自分を大切に思う気持ちのある人は、同時に他の人も肯定的に捉え、寛大で心温かく、豊かな人間関係を築くことができる。また、異なった価値観をもった相手に対しても受容的な態度をとることができる。」⁵⁾としている。

そこで、文部科学省「私たちの道徳」活動事例集の中の「友達の良いところをみつけよう」⁶⁾を学級内で実践し、自分の良いところと好きなおところ、友達の良いところと好きなおところを、あえて意識させて書きださせることとした。お互いに良く理解し認め合うことで、望ましい人間関係の形成が築けるのではないかという思いを込めて、これを指導方針として実践を行った。

【指導の記録】

この取り組みは、2回行った。1回目は、生徒たちが友達に対してどのような感情を抱いているのか、純粋な気持ちを知りたくて、何も指導することなく、彼らが思うままに書かせた。Aは、こちらの予想通り、「こいつらの良いところなんて一つもない。」「こんなこと何の意味があるんだ。」「やりたくない」と言い残して、何一つ書かずに教室から出て行ってしまった。その後も、何度か誘ったが同じような反応が続いた。そこで、日頃から継続的に友達を意識させようと考えた。同じく活動事例集の「思いやりの木」⁷⁾を行った。毎日、帰りの会の時に、その日にあった友達の良いところを葉の形をしたカードに書き込み、模造紙に描かれた木に貼っていく活動を取り入れた。書いたことを帰りの会で発表させたが、これに対しても前回同様全く興味を示さずにいた。しかし、他の生徒からAへの「良いところ」が、ポツリポツリと聞かれ始めると、Aが帰りの会での話しに少しずつ耳を貸すようになった。だが、粗暴な態度は改められることはなく、帰りの会にずっと居続けることはできなかった。

このような状況で何週間か経つうちに、気が付いたら「良いところ」を発表する時には居るようになっていた。徐々に興味を示してきたようなので、試しに友達の良いところを聞いてみると、全く話をせず自分から発信するハードルはやはり高かった。しかし、この実践を約3カ月間続けた頃には、担任が友達の良いところを聞き出すと、一言二言話しをするようになり、自分でも書きだすようになった。日によっては何人かの友達の良いところを見つけられるようになった。そして、気持ちが変わり始めた今がチャンスだと思い、

最初に行った「友達の良いところを見つけよう」の2回目を行った。すると、以前は何も書かずに飛び出していったAが、「思いやりの木」と同様に、机に向かい友達の良いところを書きだしていた。「○○は係をする。」「○○はあいさつをする。」と、友達を呼び捨てで、ほんの短いつたない文章だが、彼から見た友達の様子が表れた心地よい文章だった。日頃から、「係活動を忘れずにやりなさい。」「自分から挨拶するように。」と担任が良く言っているのを聞いていたようだ。

【分析】

Aの暴言等の行動を食い止めるには、強制的に行うのは逆効果だと感じていた。そこで、大人からではなく身近な友達から褒められることで、自分自身にも良いところがある、自分を価値のある人間だという気持ちを抱かせることが一番の解決方法なのではないかと考えた。

先に述べた他の生徒からのAの「良いところ」は、実は彼らの素直な気持ちから出て来た言葉ではなかった。クラス内でのAは、決して好感を抱かれる存在ではなかった。Aが不在のクラスで、他の生徒たちと担任と一緒にAの「良いところ」を探し、それを自分たちの言葉として発表してもらったという経緯がある。クラスの生徒に協力してもらったことが最適な方法だったかどうかは分からないが、Aの気持ちが落ち着くことで、クラスの雰囲気が変わることは間違いないのでそれを優先させたかった。

しかし、3か月の間全て他の生徒に協力を得て「良いところ」を見つけてもらっていた訳ではない。Aがだんだん帰りの会に出られるようになってきた頃から、表情も柔らかくなり暴言も少なくなってきた。他の生徒たちは自分たちでAの良いところを探し、自分の言葉で発表してくれるようになってきた。これは、Aが変わり始めたことで、他の生徒たちのAに対する見方も変わってきたからだと感じた。お互い、心が通じるようになってきたことは、喜ばしいことである。小野拓氏によると、「自己肯定感、教師との関わりによって影響を受け、形成されている可能性がある。『担任が子どもたちに自信をもたせたいという明確な目標をもち、そのために学級の子供たち全員の考えを認めたり、仲間の良いところに目を向けさせたりするなど、強い働きかけが継続的に必要』」⁸⁾との指摘がある。担任のどうしてもクラスの雰囲気を変えたい、Aがクラスの中で安心して過ごせるようになって欲しい。そんな強い思いが表れた取り組みだった。Aのみならず、クラス全員の自己肯定感を高めるためにも、今後も引き続きこの取り組みは継続していく。

VI 【課題3】

小学校時代は、魚の小骨や肉やマグロの筋は、のどに詰まるのではという不安から食べられなかった。食感に過敏なために、繊維の多い野菜やウインナーも食べられなかった。また、こだわりもあり、給食は提供してもらっていたが、ほとんど食べられずに残っていた。

だが、自宅に戻ると、フライドポテトやフライドチキンなど好きなものがあり、満腹になるまで食べていた。

中学生になってからも給食はほとんど手をつけない。自分の好きなもの、例えば唐揚げであれば、それだけを食べて終わらせてしまうことが長い間続いた。

【指導方針】

中学生としての体力的なことを考えると、必要なカロリーは給食から摂って欲しかったので、何とか食べさせる方法を考えていた。しかし、田部絢子氏によると、「学校給食や家庭において、親や教師が発達障害児の『食』の困難を『わがまま』と捉えて厳しい指導・対応をしてきたことが、『苦しさ』『恐怖感』をさらに増幅させてしまう可能性も大きい。残さずに食べることを強要するのではなく、分量を自分で見極めて調整できるようにすることが大切である。」「自閉傾向児は、食事場面においても固執や同一性の保持などの自閉症の一般的な特徴が認められた例が少なくない。」⁹⁾と指摘している。

そこで、全てをみんなと同じように食べるという方針を変更して、食べられないのはわがままではなく障害特性だと考えて、食べられるものを食べられるだけ食べるようにした。一回の給食で一口でも食べればよいとするようにした。また、給食の量も自分で挑戦できる量を自分で盛り付けさせるようにした。

【指導の記録】

配膳する量も品目もAに任せた。最初は、席から全く動かずトレーさえも持とうとはしなかった。しかし、唐揚げが出た時には、自分から立ちあがり一人分を持ってきて、あっという間に完食した。持ってきたことを褒め、当然だが食べられたことも褒めた。それからは、何も配膳しない日が続き、ある時はカレーのルーだけ、しかも野菜や肉が入らないように上手にルーだけ取ってきた。そして、またある時は、カレーと同じようにシチューのルーだけ取ってきた。

食べられるものがあると自分で持ってくる。このような給食の時間を過ごしていく内に、だんだんとAが食べられる献立が分かってきた。この食べられるものをもとにして指導が始まった。食べられるものを食べるという目標から、食べられるものの量を増やすことに目標を変更し、盛り付けもAから担任に代えた。Aと確認しながら、いつもより少し多めに盛り、食べられなかったら残しても良いというルールにした。盛り付けたものを全て食べられた時には、教室中から割れんばかりの拍手喝采が起こり、恥ずかしそうな表情を見せていた。「食べられたの、すごいね。」「先生、食べられないと思ってたんだよ。やればできるね。」など食べられたことに対してみんなで称賛した。

食べることによってみんなから褒められる経験が、Aの中で次へのステップになったようで、カレーのルーの中に少量の野菜や肉を入れて盛り付けても食べられるようになった。今では、給食を完食するには程遠いが、褒められることが心の支えになり、食べられる食材が

少しずつ増えてきている。

【分析】

確かに、中学生としての体力的なことを考えると、決められた量の給食を食べることは必要になる。だが、彼の障害特性であるこだわり、過敏性ということを考えると食べられないことが分からなくはない。佐々木正美氏は、「彼らの特性を理解し、単なるわがままで好き嫌いをしていると捉えず、決して怒ったりイライラしたりしない、とにかく子どもたちが食べたいものを出してあげて、食事が楽しい時間になるように心掛ける必要がある。いずれは食べられるようになるという大らかな気持ちで、今はその子が好んで食べられるものを出してあげる。」¹⁰⁾と述べている。田部氏も述べていたように、無理強いすることが逆に食に対する嫌悪感を増幅させてしまうので、いずれは食べられるようになるという大らかな気持ちをもつことにした。

そう考えると、今まで給食を食べさせる指導を行い、子どもたちの辛そうな顔を見て来た身とすると、今回の田部氏と佐々木氏の言葉に気持ちが救われた思いがする。

今回、食べる食材も量も任せたことで、好きな物の傾向がつかめた。それを機に、給食での主導権をこちら側に変更した。食べられたことで褒められ、その喜びが次のステップへの原動力となっている。この喜びが心の支えとなり、挑戦する気持ちを育てる。「できた!」、この思いが自信へとつながっている。こうして、食べられる食材が確実に増えてきている。このような好循環により自己肯定感が育ってくる。偏食の指導場面でも、自己肯定感を育てることがいかに必要で、さらに自己肯定感を高めることが偏食の改善につながるということが分かった。

Ⅶ 考察

発達障害児のいくつかの課題を挙げその指導について述べた。自己肯定感は、通常乳幼児期から体験などによって育まれていくものではあるが、発達障害児においては、障害による体験不足や障害特性によるこだわりやコミュニケーション能力の障害等があり、これを自力で高めていくことは難しい。

今回の取り組みを通して、自己肯定感を高めるには、根底には「褒める」ことがあり、それによって自信を得ることが必要だと分かった。そして、この自己肯定感を育む指導が、様々な場面で生かされていることが実感できた。前田宣子氏は、「偏食指導は偏食の改善のみに限定して考えない。教育活動全般で行われるコミュニケーション能力や社会性の向上、自己肯定感の育成を目指した指導が食事場面でも生かされるのである。それらを前提として、実態に応じた食事指導が段階的に行われれば、対象者の食に対する過敏性を軽減させ、偏食の改善につながる。」¹¹⁾としている。先に述べた、高いプライドが邪魔して自信をもてなかつたこと、友達との好ましい関わり方が分からなかつたこと、偏食指導などは、一見し

で個々の課題だと認識していた。しかし、どの課題にも共通していることが、褒めることで自信を身に付け自己肯定感を育むことであった。どれも自己肯定感の低さから問題行動として現れ、自己肯定感を育む指導が、様々な問題となる行動を改善するきっかけとなった今回の取り組みだった。

VIII おわりに

今回、3つの課題について述べたが、これ以外にも気になる小さなことがたくさんあった。しかし、今回の自己肯定感を育む指導を進めて行くにつれて、あれも良くなったこれも良くなったと、いろいろな場面でAが変わり始めてきたと感じた。記録を読み直してみると、帰りの会に少しずつ出られるようになった頃と、食べられるものが増えてきたのもちょうど同じような時期だった。障害をもつ子どもたちにとって、「褒める」というほんの小さいことが、こんなにも多くの場面に影響を及ぼすとは思っていなかった。人の心を動かす、この「褒める」という魔法の言葉を、今後子どもたちの良いところを見つけたら、すぐに投げかけてあげたい。

注

- 1) 平松清志『現場に生きるスクールカウンセリングー子ども・教師・保護者への対応と援助ー』金剛出版、2004年、P.163。
- 2) 野口啓示『むずかしい子を育てるペアレント・トレーニング 思春期編』明石書店、2015年、P.36。
- 3) Jed Baker『おこりんぼさんのペアレント・トレーニングー子どもの問題行動をコントロールする方法ー』明石書店、2011年、P.27。
- 4) 國分聡子他「センター的機能の充実に向けた特別支援学校の取り組み～発達障害のある思春期の子供の自己肯定感を高めるために～」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』20号、2012年3月、P.339。
- 5) 静岡県教育委員会『人権教育の手引き』平成20年、P4。
- 6) 文部科学省『「私たちの道徳」活用のための指導資料(小学校)』平成26年、P.72。
- 7) 文部科学省『「私たちの道徳」活用のための指導資料(小学校)』P.110。
- 8) 小野拓「自己肯定感を高める学級づくりの在り方:互いに認め合う活動を通して」『山形大学大学院教育実践研究科年』2015年2月、P.210-213。
- 9) 田部絢子「発達障害児の食行動に関する困難・ニーズと支援」『SNEジャーナル』22(1)、2016年10月、P.34。
- 10) 佐々木正美『発達障害の子に「きちんと伝わる」言葉がけ』すばる舎、2015年、P.166。
- 11) 前田宣子「知的障害を伴う自閉症スペクトラム生徒の青年期の食事指導」『自閉症スペクトラム研究』第10巻、実践報告集第4集、2013年3月、P.79。