

小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の 情報伝達方法の調整に関する実践的研究

加藤 裕貴

I 問題

1 特別な教育的ニーズのある児童

文部科学省（2012）は、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が通常の学級に少なからず存在するとし、特別な教育的ニーズのある児童に対する教育的支援の必要性を指摘している。

このような児童の学習支援については、大庭（2005）は、先生や友達、家族などの他者とのかわりが重要であるとしている。しかし、特別な教育的ニーズのある児童には、他者の心の理解における特異性（別府，2001；熊谷，2004；吉井・吉松，2003）といった点から他者とのかわりに困難が生じうるとされており、特別な教育的ニーズのある児童に対する支援を考える際には、他者とのかわりをその中核に位置付ける必要があるといえる。

2 他者とのかわりと情報伝達

他者と円滑にかかわるためには社会的スキルが必要であるとされる（相川，2010，前田・片岡，1993；渡部，1999）。Lloyd（1999）は日常会話などのコミュニケーション場面で問題が生じた際、その原因の一つが話し手の情報伝達の不十分さであり、問題を修復するためには、聞き手の要請に応じて話し手が伝達を調整する必要があると述べている。また、相川（2009）は、伝達において相手の気持ちや理解状況を理解した上で調整や修正を行うことの必要性を述べている。以上のことから、他者との円滑なかわりを目指すためには、情報伝達、とりわけ聞き手である他者を意識し、伝達方法を調整する技術が重要であるといえる。

3 特別な教育的ニーズのある児童における情報伝達

特別な教育的ニーズのある児童の情報伝達に関しては、聞き手にわかりやすく伝える工夫の少なさ（李・田中，2011）や、聞き手の必要な情報を

統合して語ることの困難さ（李・田中，2013）が指摘されている。また、Dincer and Erbas（2010）は、発達障害児がコミュニケーション上の問題の修復、特に聞き手の理解状況の把握の段階に困難を示しやすいことを指摘している。

こうしたことから、特別な教育的ニーズのある児童においては、他者理解の困難に伴い、他者とのやりとりにおいて困難が生じやすいことが考えられる。したがって、このような児童の他者とのかわりにおける不適切な情報伝達に対しては、相手の反応に応じた調整を促していく支援を行う必要がある。

4 小集団学習場面による支援

特別な教育的ニーズのある児童の支援については、環境特性としての他者が存在する支援環境が必要であると考えられる。大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川（2012）は、大庭（2005）による人間社会における学習支援の基本構造をもとに、子ども同士の相互交渉が容易であり、かつ「他者」や「事物」を意図的、計画的に組織できる小集団学習場面を設定し学習支援を行った。

II 目的

本研究では、小集団学習場面を活用し、特別な教育的ニーズのある児童における他者を意識した情報伝達方法の調整を目指した支援を実施する。具体的には、情報伝達場面の生まれるような課題を取り入れ、児童間のかかわりが生じる活動形態を設定し、支援者が児童とかかわることで調整を促す。実施した支援における使用課題・活動形態・支援者のかかわりの3点に着目し、児童の情報伝達方法の調整の結果を分析することで、他者を意識した情報伝達の調整を促す支援手だてを検討することを目的とした。

III 方法

1 対象児

対象児は、A県B小学校にて原則週1回（約75

分)行われる放課後学習会(以下、学習会)への参加を希望した15名(2年生10名,3年生2名,4年生1名,5年生1名,6年生1名)の児童であった。参加時に保護者から読み書き・算数・コミュニケーションへの支援というニーズが寄せられた児童たちであった。学年が上の児童からC1~C15の記号を割り振った。

2 手続き

1) 支援手続き

学習会のうち、児童全員が参加する後半活動を1セッションとした。実施期間はX年5月~12月とした。また、X年5月~6月前半を実態把握期、X年6月後半~10月を第一期、X年11月~12月を第二期として支援を行った。

2) 課題設定

話し手と聞き手の役割を明確に設定し、聞き手が知らない情報を話し手が伝える課題とした。児童が情報を伝達することにより進めていく手順を取り入れた。具体的には、話し手と聞き手に分かれ、話し手が、聞き手には見ることのできない見本の絵の状態を言葉で伝達し、聞き手の児童が見本通りの絵を目指して描画を行うというものであった。

3) 支援方針

支援にあたって大庭ら(2012)を参考に対象児を小集団に分けて活動を行った。また支援者として主指導者であるMT(Main Teacher)と、補助指導者であるST(Sub Teacher)を設定した。STについては、児童と対等の立場で共に学習するSTc(Sub Teacher as a Cooperator)と、集団内の優秀な友達として存在し、対象児の活動を身近で支えるSTs(Sub Teacher as a Supporter)という2つの機能をもたせ状況に応じて使い分けた。本研究ではMTを本研究者が、STを大学院生2名が担当し、支援を実施した。

4) 記録方法

教室内に設置したビデオカメラとワイヤレスマイク(各6台)による映像・音声記録、支援者による活動後の振り返り記録を用いながら、エピソード記録で行った。記録機器は聞き手となる児童を中心に設置し、情報伝達場面におけるやりとり

を把握した。

5) 分析の視点

分析対象は第一期と第二期の情報伝達場面における話し手と聞き手のやりとりとした。各回における各児童の情報伝達場面の言動をトランスクリプト化しやりとりの詳細を検討した。Lloyd(1999), Dincer and Erbas (2010)を参考に、言語調整(付加、置換、反復、応答)、非言語調整(指さし、ジェスチャー、描画)とした。聞き手の説明要請の分類は、要請(質問、聞き直し、確認)とした。

3 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、保護者の承諾と学内の研究倫理審査委員会の承認を受けた(承認番号:2015-05)。

IV 結果と考察

1 実態把握期

実態把握期の児童の情報伝達については、1回目の伝達を行うことができない児童が多く観察された。また、調整に関して、相手の描画が間違っていることから伝達が上手くいっていないことは理解するものの、自分で絵を描いてしまう児童や「知らない」といって場を離れ、伝達を回避しようとする児童もみられた。使用課題に関連して、見本の絵を見てメモ帳に伝え方を文章で書き表す手順に時間がかかる児童が多く見られた。活動形態については、6人グループからさらに2チームに分かれ、1人の聞き手に対して2人の話し手が、1人1つの絵を伝える形態であったが、結果として児童同士の相談やかかわりは極めて少なかった。支援者のかかわりについては、STがSTcとして情報伝達及び調整を行うモデルを示したが、話し手の児童がモデルを取り入れて動く場面は少なく、困難を示した児童に対しSTsとして直接伝え方を提案する支援を行う場面が多く見られた。

使用課題に関しては、話し手が見本の絵の情報を一から言語化することが難しく、調整を行う機会を設けるため、1回目の伝達を確実に行うための支援教材の必要性が示唆された。活動形態に関しては、1人1つの絵を伝える活動形態では、他児が担当する情報や、伝達の様子へ着目することが難しく、相談が起こりづらいことが考えられた。

支援者のかかわりについては、児童が1回目の伝達を行えずにいたために、STsとして伝達を先導するかかわりが多く、STcとしてのモデルは、他者の伝達に注目しづらい活動形態であったために、有効に機能しなかったと考えられた。そのため、使用課題及び活動形態の設定を整備することで、児童とともに活動するSTによる支援を有効に活用することが必要であった。

2 第一期

第一期における児童の情報伝達については、ほぼすべての回において、話し手を担当した児童に情報伝達方法の調整が見られた。特に、絵の情報を、1回目の伝達とは異なる表現で言い換える置換による調整を行う児童が多く見られた。使用教材に関連して、あらかじめ用意されたカードを読み上げることで1回目の伝達を行い、うまく伝わらなかった際に支援教材である「言葉のヒント」を用いて調整を行う児童が見られた。活動形態については、9人グループが2チームに分かれ、1人の聞き手に対して3から4人の話し手が、分担して1つの絵を伝える形態であった。結果として、児童同士による伝達方法に伴い調整をする児童が多く観察された。支援者のかかわりについては、STがSTcとしてあえて伝達に困難を示し、他児に相談したり、支援教材を活用したりするなどして調整を行うモデルを示した後に、使用教材や他児を活用して調整を行う児童の姿が多く見られた。

使用課題に関しては、絵の情報を抽象的な文章で表したカードを導入することにより、全ての児童が1回目の伝達を確実に行うことができ、それに伴い、聞き手の反応が生じたために、調整が促されたと考えられた。また、絵の情報を表す言葉のリストを用意することで、児童の言語調整が促されたと捉えることができ、児童の語彙を補う支援教材の必要性が示唆された。活動形態に関しては、3から4人の児童が1つの絵を伝える形態を設定したことにより、他児の担当する情報や伝達の様子に着目する機会が増加に伴う、他児とのかかわりに続く調整が促されたと捉えることができた。このことから、活動形態の設定においては、話し手同士で情報を共有できること、他児の伝達

の様子に着目しやすいことが重要であると考えられた。支援者のかかわりについては、STが情報伝達に困難を示していることを児童に知らせた上で、支援教材や他児との相談を活用した調整を行い、伝達を成功させることで、児童がそれらを活用することの有効性を理解することができたと捉えることができた。児童の主体的な調整を促すためには、児童が自分の力で調整をすることのできる方略を提示することが重要であると考えられた。

3 第二期

第二期では、新たに1年生の児童13名が学習会に参加した。児童の情報伝達については、聞き手の説明要請に続く言語調整を行う児童の姿が多く観察された。また、言語非言語を問わず様々な調整を行う児童の姿が多く観察された。使用課題に関連して、第二期で実施した課題では、伝達する絵の情報を、人の顔のパーツに設定した。その結果、児童の1回目の伝達に対して聞き手による具体的な質問が多く返された。活動形態に関連して、2チームの内、片一方のチームの聞き手は必ず1年生が担当する形態とした。その結果、1年生の聞き手に対して理解度を問う発言や、置換や付加といった言語調整、ジェスチャーや描画といった非言語調整と様々な調整を繰り返す児童の姿が多く観察された。また、調整を繰り返した困難を示した後に、グループの上級生に援助を求める児童の姿が多く観察された。支援者のかかわりについて、第二期において、STは児童と共に活動を行わず、グループの外から児童の様子を観察し、必要に応じて、支援教材の使用と他児との相談の促しを行った。また、他児との相談を促す際には、話し手の児童だけではなく、グループの他児に対して援助提供を求めた。その結果として、STの声掛けを受けた他児とのかかわりに続く調整をする児童の姿が多く見られた。

支援教材に関しては、顔のパーツは児童にとってなじみのある題材であったために、聞き手の児童が伝達内容を想像し、具体的な質問を行いやすいものであったと考えられた。聞き手による具体的な質問を受けることにより、話し手は、聞き手が何を知りたいかを具体的に知ることができた

め、具体的な言語調整が促されたと捉えることができた。活動形態については、1年生を聞き手に設定することにより、話し手の児童は聞き手の理解度に対する意識が高まったために、よりわかりやすい伝達方法への調整が促されたと捉えることができた。支援者のかかわりに関して、グループの外から支援を行った結果、話し手の児童が調整に困難を示した際に、STではなくグループの他児に援助を求めるようとする意識が高まったと捉えることができた。そのため、STは児童同士をつなぐかかわりを行うことが、他児との相談に続く調整を促す上で有効であったと考えられた。

4 総合考察

使用課題に関しては、支援教材の導入、伝達情報の変更が児童の情報伝達に影響を及ぼしたと考えられた。話し手の語彙力や言語的スキル、そして、聞き手への配慮が必要であろう。

活動形態に関しては、グループの人数、情報の分担方法、1年生の聞き手の導入が児童の情報伝達に影響を及ぼしたと考えられた。他児との相談は、児童が調整を行う上で有効な方略であったと考えられた。そのため、児童同士がよりお互いの情報伝達に介入しやすい活動形態が必要であろう。また、児童にとって学年は、他児とのかかわりにおける大きな影響を及ぼす要因であると考えられ、意図的に児童同士をかかわらせるための設定が必要であろう。

支援者のかかわりにについては、児童と共に活動を行うSTのかかわりが影響を及ぼしたと考えられた。STsとして話し手に質問を行い、調整を促す場合には、話し手の主体的な調整が行われにくいことが考えられた。そのため、STには、調整をするための手がかりを提示するかかわりが求められる。

V 結論

特別な教育的ニーズのある児童の情報伝達方法の調整を促すためには、①聞き手の理解状況が把握しやすい課題設定であること、②語彙を補う支援教材の設置、③他児の伝達に着目しやすい活動形態の設定、④異学年間の意図的なかかわりの設定、⑤児童の情報伝達状況に応じた支援者のかか

わり、以上の5点に配慮して支援を行う必要があると考えられた。

文献

- 相川充 (2009) セレクション心理学 20 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—, サイエンス社.
- 相川充 (2010) 自分の気持ちを伝える能力を育む. 教育と医学, 53 (4), 293-300.
- 別府哲 (2001) 自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版.
- Dincer, B., & Erbas, D. (2010) Description of communication Breakdown Repair Strategies Produced By Nonverbal Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (3), 400-409.
- 熊谷高幸 (2004) 「心の理論」成立までの三項関係の発達に関する理論的考察: 自閉症の諸症状と関連して. 発達心理学研究, 15(1), 77-88.
- 李熙馥・田中真理 (2011) 自閉症スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義. 特殊教育学研究, 49 (4), 377-386.
- 李熙馥・田中真理 (2013) 自閉症スペクトラム障害児のナラティブにおける視線による情報入力の特徴. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 61 (2), 171-185.
- Lloyd, J. (1999) Hearing-impaired children's strategies for managing communication breakdowns. *Deafness and Education International*, 1 (3), 188-199.
- 前田健一・片岡美菜子 (1993) 幼児の社会的地位と社会的行動特徴に関する仲間・実習生・教師アセスメント. 教育心理学研究, 42 (2), 152-160.
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について | 文部科学省 2012年1月15日, <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm> (2016年1月27日)
- 大庭重治 (2005) 特別支援教育と発達支援に関する覚書. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 25-28.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂 (2012) 小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34.
- 田中真理・廣澤満之・滝吉美知香・山崎透 (2006) 軽度発達障害児の自己認識の発達—自己への疑問と障害告知の観点から—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54 (2), 431-443.
- 田中真理 (2013) 注意欠陥/多動性障害児・者における原因帰属に関する研究動向. 教育心理学研究, 61 (2), 193-205.
- 渡部玲二郎 (1999) 対人関係能力と対人欲求の関係. 心理学研究, 70 (2), 154-159.
- 吉井秀樹・吉松靖文 (2003) 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究. 特殊教育学研究, 41, 217-226.