

特別支援学級に在籍する児童を対象とした学校生活の交流場面における 他者とのかかわりを促すための支援方法に関する事例的研究

行方 桃子

I 問題と目的

近年、「中1ギャップ」が問題視されている。その原因の1つとして、新しい環境での人間関係形成や集団への参加が困難であることが挙げられる(西川・生島,2010)。特に、集団への参加に困難を示したり、他児とかかわりながら協力して活動ができなかったりする等の障害特性から困難を示す児童がいる(松岡・納富,2008)。また、知的障害児は自信を喪失する経験を普段から多くしており、同時に活動参加や他者とかかわりへの意欲も低下しがちである。高い意欲をもって活動に取り組めることが必要であり、そのために支援者は児童の動機づけに働きかける支援が必要である(川村,2003)。動機づけの中には、内発的動機づけがあり、それを高めるためには、自己決定感、有能感、交流感を充足させることが必要である。また、その中でも交流感の充足が重要とされている(川村,2008)。

これらの問題を踏まえて、本研究では、特別支援学級に在籍する児童を対象に、新しい環境での集団参加や人間関係構築が求められる中学校への移行がスムーズに行われるよう、小学校の交流場面における集団参加や他者とかかわりを促す支援方法について動機づけの観点から検討することを目的とする。

II 方法

1 対象児

対象児は、小学校特別支援学級に在籍する6年生(以下、D児)である。D児が8歳6ヶ月に行ったS-M社会生活能力検査の結果から、移動や意志交換、集団参加は低い傾向にあった。他者とのコミュニケーションを必要とする場面における力の習得が今後必要になってくることが考えられた。

2 学校における手続き

D児の在籍するB市内の小学校において、X年

2月からX年12月の期間、週2回の参与観察を行った。その中で、D児の参加の様子や他児とかかわり、支援者集団のD児へのかかわりの様子を観察・支援を行った。交流場面への参加や観察場面を、①学校行事②朝の会、全校(児童)朝会③交流学級での授業④休み時間、給食・掃除の4場面とし、観察・支援内容をエピソード記録としてまとめた。本研究者(S1)の位置づけとして、D児と共に交流場面に介入して活動を共にしたり、必要に応じて他児への働きかけをしたりする等のかかわりを行う共同活動者であった。D児が、集団参加が可能である場面においては、観察者に徹することとした。

3 個別支援における手続き

F大学研究センターにおいて、X-1年5月から月2回来所してもらい、約1時間のかかわりをもった。活動を通して、S1とD児の交流感を充足することをねらった。毎回の活動をビデオ記録し、交流感を促すことによるD児のS1に対するかかわりの変化を分析した。X-1年5月からX年1月まではD児の傍らで共に活動し、活動の見本としての役割を果たすSub Teacher as a Cooperator(以下、STc)として、X年2月からはMT(主支援者)としてかかわった。

4 研究の全体構造

本研究は、実態把握期、第1期、第2期、第3期に分かれている。

実態把握期：X-1年5月からX年1月までの個別支援の場での様子を11回。

第1期：X年2月からX年3月までの前年度の様子。学校は8回、個別支援は1回

第2期：X年4月からX年7月までの一学期間の様子。学校は14回、個別支援は4回。

第3期：X年9月からX年12月までの二学期間の様子。学校は17回、個別支援は5回。

Ⅲ 結果

1 実態把握期(X-1年5月からX年1月)

この期間、D児とS1のかかわりは個別支援の場だけであった。S1は、STcとして活動した。活動当初、課題解決場面では、MTに促されるとS1に「どうする？」と相談する様子が見られた。第6回目以降、文章を書く活動において、最初は文章を書くことに抵抗を示していたが、作文用紙の半分まで書き上げ、「残りはS1が書いてください。」と言い、S1を頼る場面が見られた。また、S1が活動のモデルとしたり、D児の気持ちを肯定的に受け止めたり、活動を行う上で困難が生じた場合には相談し合ったりすることを繰り返すことで、徐々に交流感が充足された。

2 第1期の観察記録(X年2月からX年3月)

D児は、登校の段階から他児と集団登校することが困難であり、遅刻して学校に登校してくることが多く見られた。そのため、交流学級での朝の活動・朝の会や全校朝会が既に始まっており、途中から活動に入ることができないでいた。また、S1と一緒に朝の会に参加しても、途中で泣き出し、活動の途中で教室から出て行ってしまうこともあった。気持ちの切り換えが困難であり、給食時間まで教室に戻って来られないこともあった。そのため、個別の学習場面にも支障をきたしていた。また、教科交流に対しても、D児から「行きたくないな」という消極的な発言が聞かれることが多かった。

個別支援では、S1がMT(主支援者)として活動を進行した。S1がMTであることに驚きを示したが、D児のS1に対するかかわりは安定して第1期と同様であった。S1に対して、学校での出来事を積極的に話す姿が見られた。

3 第2期の観察記録(X年4月からX年7月)

交流学級の級友の声掛けがきっかけとなり、朝の会や朝の活動への参加が定着してきたが、D児が教室に入ることをためらっている時には、S1がさりげなく先に教室に入るなどのモデルを示すことで、スムーズに教室に入り、活動参加ができていた。朝の会への参加が可能であると、その日

に行われた教科交流へもスムーズに参加できることが多かったが、集団参加が困難な時には、S1が活動のモデルを示すことで、活動参加に繋がった。また、年度初めての学校行事で、過去には参加困難であった運動会への参加や、児童朝会では学年を代表して「今、夢中になっていること」を、D児の得意とする一輪車について発表することも可能であった。

個別支援では、D児が「STcに一輪車を教える」活動を設定して取り組んだ。D児はSTcに言葉や身体表現で教える様子が見られた。学校では、個別支援での活動を振り返る発言も聞かれた。

4 第3期の観察記録(X年9月からX年12月)

級友の声掛けがなくても朝の会に参加ができることが多く、また、多くの学校行事が行われたが、過去に参加することが困難であった行事にも参加が可能であった。交流授業への参加は第2期よりもスムーズに行われていた。しかし、D児は活動への見通しがもてないと不安になるため、特別支援学級担任は、体育や音楽の教科交流の移動教室の前には、授業内容を伝えると共に、「今日は、参加できそうですか？みんなと一緒に活動に参加できないときは、この前みたいにボール拾いや得点係をすればいいからね」というように、D児の参加への意欲を確認しながら参加できないときの代替活動を提示していた。他児と同じように活動に参加できないときには、特別支援学級の担任が提示した活動に取り組み、集団から離れずに活動に参加することができた。また、休み時間では、D児が得意とする一輪車遊びを通して下学年のF児とのかかわりが生まれた。最初は、S1がF児を誘ったことがきっかけで活動が展開された。徐々に、D児から、「今日もFちゃんと一緒に遊んでくれるかな？」という発言が聞かれた。最終的には、D児自らF児を誘うことができていた。また、活動中には、「次は、〇〇ちゃんや〇〇ちゃんも一緒にやってくれるかな？」という発言も聞かれた。

個別支援の場でも、継続して「STcに一輪車を教える」活動を行った。活動を通して、D児が支援者を気に掛ける発言や行動が増えた。また、同

時に、他者を意識できるように、ルールのある一輪車ゲームを設定したことにより、順番を意識したり、応援したりする姿が見られた。

IV 考察

1 動機づけを高めるための支援

個別支援の場で交流感を充足させた支援者が学校に存在することで、S1 との交流感を基盤として、集団への参加や他者とのかかわりを促すことができたと推測される。交流感を充足するために、個別支援の場では、D 児の気持ちを肯定的に受け止めたり、活動を行う上で困難が生じた場合には相談し合い、解決させたりするかかわりが必要であった。また、個別支援の場に限らず、学校でも共同活動者として同様の働きかけを行った。このように、交流感を充足させた共同活動者である S1 が近くに存在したため、参加困難な場面への参加にもつながった。集団場面への参加が可能になり、D 児の交流感や有能感が少しずつ充足され、今まで参加できなかった場面への参加や、他者から注目を受ける場面での活動に取り組むきっかけとなった。

また、学校の休み時間での一輪車遊びでは、最初は S1 が F 児を誘い、活動が展開されていた。D 児は、活動を通して F 児との交流感を充足させ、D 児自ら F 児を誘うことに繋がった。S1 は、D 児との交流感を充足させるだけではなく、普段の学校生活の中で F 児との間にも交流感を充足させ、D 児と F 児との架け橋となる役割が重要であったと言える。また、一輪車は、D 児の得意とする遊びであるため、F 児とのかかわりは交流感だけではなく、有能感も充足させ、動機づけを高めることに繋がったと考えられた。

2 集団への参加を促すための特別支援学級担任の働きかけと配慮点

第 2 期では、級友の声かけをきっかけに、朝の会に参加することが定着し始め、過去に参加することのできなかった学校行事の参加と繋がった。

交流場面への参加を促す際には、朝の会や朝の活動といった集団規模の小さい日常交流から、集団規模の大きい学校行事へと、段階を踏んだ交流

場面への参加を促すことが有効であると考えられた。朝の会などの日常交流は、毎日同じメンバーで、同じ流れで活動が進行されるため、活動への見通しがもちにくい D 児にとっても活動への見通しがもちやすく、負担の少ない活動であったと考えられる。最初は、級友からの声掛けで、朝の会に参加していたが、参加回数を重ねることで交流感が育まれ、誘いがなくても参加が可能になった。日常交流への集団参加の積み重ねが自信となり、集団規模の大きい行事交流への参加へと繋がったと推測された。また、朝の会への参加が可能であった日には、その日に行われた教科交流にもスムーズに参加できる場面が多かったことから、1 日の学校生活のスタートである朝の会への参加は、D 児にとっては重要な位置づけであったと言える。

また、体育や音楽などの教科交流への参加を促す際には、他の児童と同じ活動を行えないことを想定して事前に、代替となる活動を特別支援学級担任が提示することで、D 児の活動参加を促していることが多かった。D 児の自己決定感に働きかける特別支援学級担任の声掛けが有効であった。そのため、自分ができる範囲の中で活動を行うことで有能感の充足、集団から離れずに活動を行えたことで同時に交流感を充足させ、動機づけを高めることに繋がったと推測された。

V 今後の課題

今回は、交流感と有能感の相互の関連により、集団参加への動機づけが高まった場面が多く見られた。しかし、自己決定感の側面からも、有能感や交流感との関連を考え、更なる支援方法を検討する必要がある。

文献

- 川村秀忠(2003)学習障害児の内発的動機づけを支援するために-求められる教師や保護者の基本姿勢-.LD 研究,12,288-297.
- 川村秀忠(2008)係わり合いの中で学習意欲を高める.教育と医学,56(6),523-528.
- 松岡恭平・納富恵子(2008)小学校体育科における自閉症児に対する支援-特殊学級での個別支援のあり方の検討-.福岡教育大学障害児治療教育センター年報,21,37-46.
- 西川絹恵・生島博之(2010)小学校から中学校への変換期を支える特別支援に関する実践血球-広汎性発達障害児に対するスクールカウンセラーに関わりを中心に-.愛知教育大学教育実践総合センター紀要,13,225-231.