

1 研究課題

特別な教育的ニーズのある児童を対象とした小集団活動場面における学習支援方法の検討

2 研究期間

平成 26 年度～平成 27 年度

3 研究組織

所属の後ろの数字は参加年度を示す。

26：平成 26 年度，27：平成 27 年度

〈研究代表者〉

大庭重治 臨床・健康教育学系・教授 [26, 27]

〈研究分担者〉

八島 猛 臨床・健康教育学系・准教授 [26, 27]

池田吉史 臨床・健康教育学系・助教 [26, 27]

〈研究協力者〉

市川久男 上越市立春日小学校・校長 [26, 27]

廣井弘敏 上越市立春日小学校・主幹教諭 [26]

大野隆司 上越市立春日小学校・主幹教諭 [27]

石田脩介 特別支援教育コース・修士課程 3 年 [26]

兵庫教育大学連合大学院・博士課程 1 年 [27]

加茂 勇 特別支援教育コース修士課程 2 年 [26] (現職派遣教員)

小林里美 特別支援教育コース修士課程 2 年 [26]

中村潤一郎 特別支援教育コース修士課程 2 年 [26] (現職派遣教員)

植村祥子 特別支援教育コース修士課程 2 年 [26], 3 年 [27]

加藤裕貴 特別支援教育コース修士課程 1 年 [26], 2 年 [27]

川住文博 特別支援教育コース修士課程 1 年 [26], 2 年 [27] (現職派遣教員)

若山芽以 特別支援教育コース修士課程 2 年 [27]

戸澤なつみ 特別支援教育コース修士課程 1 年 [27]

4 研究成果

4-1 問題の所在と本研究プロジェクトの目的

通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童が学習につまずいた際には、本来であれば周りの友だちや先生に質問をするなど、自ら支援を要請することにより解決できることが望ましい。しかしながら、このような児童は、支援を要請することにより自らの能力のなさを露呈することを恐れ、援助を回避する傾向がある。このような状況が続くと、学習の遅れが蓄積され、さらに困難な状況に追い込まれてしまう可能性が高い。このため、学習につまずきを示す特別な教育的ニーズのある児童に対しては、普段の学習場面である学級とは異なる特別な学習の場を設定し、個々の児童の自己認知の状態に配慮しつつ、学習に対する動機づけを高めていく支援が求められている。特別支援教育においては、特に個々のニーズに応じた支援内容の選定が必要とされている。本研究が取りあげる小集団学習場面においても、個々の児童が他者との関係の中で自らの状態、あるいは他者の状態をどのように把握しているのかを常に配慮した支援が不可欠である。

そこで、本研究プロジェクトは、地域の小学校と協力して特別な教育的ニーズのある児童の学習意欲を高めるための放課後学習会を開催し、小集団活動場面を活用して、特別な教育的ニーズのある児童の学習支援方法を検討することを目的とした。特に、児童相互のかかわりを促すための支援方策について検討した。このような研究プロジェクトの実施は、特別な教育的ニーズのある児童に対して、定期的に学習支援の場を提供することができるとともに、発達障害児等における学習意欲の向上を目指した支援方法の検討、特別支援学級や通級指導教室における小集団学習支援場면을想定した支援方法の提案、院生の実践的研究力の養成等にも貢献することができると考えた。

4-2 研究の方法

市内小学校において、特別な教育的ニーズのある児童を対象として、原則週1回、約2時間、年間20回～25回放課後学習会を開催し、小集団の中で児童の特性把握と学習意欲を高めるための支援を継続的に実施した。毎年9月に、1年生全員の保護者に対して放課後学習会に関する説明会の案内を配布した。説明会では、学習会の趣旨、支援方針、活動内容等について説明を行った。その後、参加を希望した児童に対して、学習会の実施案内を配布した。いずれの児童においても、コミュニケーション、読み書き、算数のいずれかに関する支援の希望があった。その後は、毎年3月に、6年生を除く全ての参加者に対して次年度の参加希望を確認した。学習会では、児童は6～10名程度の小グループに分かれ、読み書き、算数、コミュニケーションの要素を含む活動を行った。支援者は、研究代表者、研究分担者、研究協力者（院生）を含む8～9名であった。学習支援実施後、大学において支援者全員によるカンファレンスを開き、その日の結果と次回の支援計画について検討した。採用した支援方法と児童の学習状況の変化を研究室のNASサーバーに蓄積し、支援者が情報を共有した。また、3月には、1年生を対象としてWISC-IVを実施し、個々の認知特性を把握して、支援内容に反映させた。支援経過は概ね2か月に1回、研究協力者の学校長、主幹教諭、及び保護者に報告し、協力校の教師、保護者と支援の成果について共通理解を図った。以上の支援活動に関しては、対象校及び保護者の承諾を得て実施した。また、前期、後期の最後に、本学習支援活動に関連する研究プロジェクトの内容について、院生より自己評価を得た。

研究成果は、研究室のホームページ (<http://www.juen.ac.jp/lab/sohba/>) を通して公表した。

4-3 研究成果

4-3-1 放課後学習会への参加児童数の推移

平成 26 年度、27 年度の 2 年間に 45 回の放課後学習会を開催した。各期の学習会登録者数及び参加者数を Table 1 に示す。また、各回の参加児童数の推移を Fig. 1 に示す。年度当初の参加者は 2 年生以上の児童であり、1 回の学習会に 26 年度は平均 24 名の児童が参加し（陸上大会があった日を除く）、27 年度は平均 30 名の児童が参加していた。また、10 月からは新 1 年生も参加するようになるため、後半の参加者は 26 年度が平均 45 名、27 年度が平均 53 名であった（インフルエンザによる欠席日を除く）。年度最後の参加者数は全校児童の 7~8% であった。ただし、参加者には低学年の児童が多く、1~2 年生の占める割合は 26 年度で 74%、27 年度で 80% であった。近年、この学習会への参加者が急増しており、特に低学年の児童におけるニーズが高くなっている。

Table 1 放課後学習会の登録者数と参加者数（名）

実施年度	登録者及び各回の参加者			
	1回(5月)~ 11回(9月)		12回(10月)~ 22回(2月)	
26年度	登録者	参加者(平均)	登録者	参加者(平均)
	27 → 23	21~ 26(24)	47	42~ 47(45)
27年度	23回(5月)~ 34回(10月)		35回(10月)~ 45回(2月)	
	登録者	参加者(平均)	登録者	参加者(平均)
33 → 32	27~ 32(30)	57 → 55	49~ 55(53)	

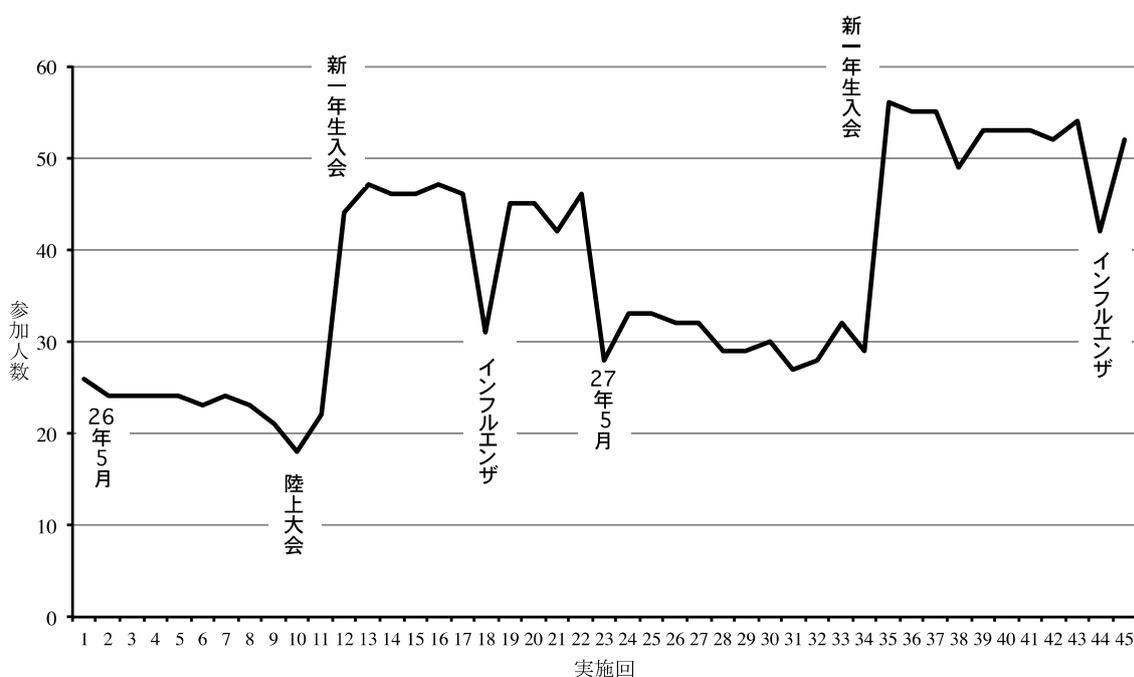


Fig. 1 放課後学習会への参加者数の推移

4-3-2 各年度の実施概要と成果の公表

1) 平成 26 年度

放課後学習会は平成 26 年 5 月から平成 27 年 2 月の間に 22 回開催された。5 月当初は 2 年生から 5 年生までの 25 名が参加し、9 月からは 1 年生が加わり合計 47 名の児童が参加した。児童の出席率（参加児童数/登録児童数）の平均は、4 月～9 月までの前期が 94%、10 月～2 月までの後期が 97%であり、極めて高い出席率であった。学習会では、特別支援教育コースの教員 2 名と修士課程の院生 7 名が支援にあたった。支援実施後、大学において支援者全員によるカンファレンスを開いて成果を確認し、合わせてそれらの成果を研究室に設置した NAS サーバーに蓄積して共有を図った。また、研究プロジェクトについて、院生より自己評価を得た。

平成 26 年度の研究成果は以下の通り公表した。

- ・第 3 回特別支援教育実践研究発表会（上越教育大学特別支援教育実践研究センター）
- ・上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、第 21 巻
- ・学校教育研究科特別支援教育コース修士論文
- ・第 114 回発達科学研究交流会（茨城大学）
- ・発達支援研究、第 19 巻（研究室のホームページ上の電子ジャーナル）

2) 平成 27 年度

平成 27 年度は平成 26 年度の研究内容を継続して実施した。

放課後学習会は平成 27 年 5 月から平成 28 年 2 月の間に 23 回開催された。5 月当初は 2 年生から 5 年生までの 33 名が参加し、9 月からは 1 年生が加わり合計 57 名の児童が参加した。児童の出席率の平均は、前期が 92%、後期が 95%であり、平成 27 年度においても引き続き高い出席率であった。学習会では、特別支援教育コースの教員 2 名と修士課程の院生 6 名が支援にあたった。支援実施後、大学において支援者全員によるカンファレンスを開いて成果を確認し、合わせてそれらの成果を NAS サーバーに蓄積して共有を図った。また、研究プロジェクトについて、院生より自己評価を得た。

平成 27 年度の研究成果は以下の通り公表した。

- ・第 4 回特別支援教育実践研究発表会（上越教育大学特別支援教育実践研究センター）
- ・上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、第 22 巻
- ・学校教育研究科特別支援教育コース修士論文
- ・第 53 回日本特殊教育学会（東北大学）
- ・第 116 回発達科学研究交流会（筑波大学）
- ・発達支援研究、第 20 巻（研究室のホームページ上の電子ジャーナル）

4-3-3 特別支援教育実践研究発表会における研究成果

1) 平成 26 年度

平成 26 年 11 月 16 日に開催された第 3 回実践研究発表会において、下記 2 題に関する内容でポスター発表を行った。

[発表 1] 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他者との係わりの変化を促すための支援課題

石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が期待される。このような他者とのかかわりの変化を促す際の支援方法の開発では、他者とかかわる必要性のある課題を提示し、その課題の遂行過程において観察される援助要請、援助提供、相互学習の様子を分析することが必要である。本研究では、このようなかかわりの変化を促すために開発した課題の中から、「まちが絵探し」と「いろいろトレジャー」について紹介する。「まちが絵探し」は街が描かれた用紙から、様々な情報を引き出し、記憶し、メモに起こし、MT の出す○×クイズに回答する課題である。また、「いろいろトレジャー」はそれぞれ別の情報を持ち、その情報を出し合い、グループで何色の宝箱に、どんな宝が入っているのかを当てる課題である。どちらの課題も、様々な特性をもつ児童が、それぞれの力を発揮でき、他者と協力して、助け合いながら解決を目指せる課題である。

[発表 2] 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自己表現の変容を促すための支援課題

小林里美・中村潤一郎・加藤裕貴・大庭重治・池田吉史・八島猛

特別な教育的ニーズのある児童の中には、他者理解や語用論的理解などの発達が不十分であるために、適切なコミュニケーションが得られないことがある。このような児童が支援者や他児とのかかわりの中で学習を進めるためには、自己尊重と他者尊重のバランスがとれた、いわゆるアサーティブな自己表現の獲得が期待される。本研究では、このような自己表現の獲得に向けて開発した課題の中から、「図鑑をつくろう」と「みんなで考えよう」について紹介する。「図鑑をつくろう」はランダムに引き当てた生き物 1 種類について、「写真」または「文章」の情報を活用し、各自で 1 ページの図鑑を作成する課題である。「みんなで考えよう」は、「絵」または「ことば」のヒントを手がかりに各自がひとつの単語を探しあて、最後にそれらの単語から共通のキーワードを全員で協力して考える課題である。どちらの課題においても、自分に必要な情報や担当したいヒントを考えたいうで、提示された人数枠内に希望者が収まるように交渉し話し合う機会を取り入れた。

2) 平成 27 年度

平成 27 年 11 月 14 日に開催された第 4 回実践研究発表会において、下記 2 題に関する内容でポスター発表を行った。

[発表 1] 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他者との係わりの変化を促すための支援課題 (その 2)

石田脩介・植村祥子・小出芽以・池田吉史・大庭重治

特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促す際の支援方法の開発では、他者とかかわる必要性のある課題を提示し、その課題の遂行過程において観察される援助要請、援助提供、相互学習の様子を分析することが必要である。本研究では、このようなかかわりの変化を促すために開発した課題の中から、「寿司置きねえ！」課題について紹介する。この課題は各自が得た情報をグループの構成員で共有して整理し、お寿司の並び順を決定していくという課題であった。

その遂行過程においては、単なる配置の相談のみならず、絵で描かれた情報カードの読み取りや解決のためのヒントカードを使用するタイミング、ヒントカードとスペシャルヒントカードのどちらを使うかなど、様々な相談が必要であった。

【発表2】 小集団支援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を促すための支援課題

加藤裕貴・川住文博・戸澤なつみ・池田吉史・大庭重治

他者に何かを伝えようとする際には、聞き手である他者に応じて伝え方を調整する技術が不可欠である。しかし、特別な教育的ニーズのある児童は、他者理解の困難に伴い、情報伝達の調整が困難であると考えられ、相手の反応に応じた調整を促すための支援が必要である。本研究では、このようなかかわりにおける他者を意識した情報伝達の獲得を促すために開発した課題の中から、「迷子探し」課題について紹介する。この課題は、グループの中で情報係と絵描き係に分かれ、情報係が絵描き係に対して見本の顔の状態を言葉だけで説明し、絵描き係はそれを聞いて、できるだけ見本通りの顔の絵を完成させる課題であった。また、伝える活動の後には、完成した似顔絵を見ながら、たくさんある顔の中から正解の迷子を探し出すことが求められた。

4-3-4 特別支援教育実践研究センター紀要における研究成果

1) 平成 26 年度

平成 27 年 3 月に刊行された特別支援教育実践研究センター紀要第 21 巻において、下記 2 題に関する内容で教材・教具の紹介論文を掲載した。引用文献リスト及び図は省略した。

【論文 1】 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、第 21 巻、63-64、2015 より転載。

詳細は、<http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/> を参照。

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他者との係わりの変化を促すための支援課題

石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が必要である。特に、学習場面における係わりとして挙げられる援助要請、援助提供、相互学習が円滑に行われることで課題解決の一助になるばかりか、児童の理解が深まることが期待できる。しかし、援助要請、援助提供、相互学習の状況は、学習形態や課題内容などの学習環境によって変化するとされている。

このようなことから、本研究では学習形態として小集団による学習場面を取り上げた。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、特別な教育的 ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置することができる。このため、他者と交流する機会を保障する場として有効であると考えられている（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川、2012）。このような小集団学習場面における臨床的検討を通して、学習の場としての効果が十分に発揮される支援課題の作成が求められている。そこで、本研究では、小集団学習場面を取り上げ、特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供、援助要請、相互学習という係わりの変化を促すための支援課題を作

成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

2～5年生の児童9名（男子4名，女子5名）。特別な教育的ニーズの訴えがあった児童

2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして主指導者MT（Main Teacher）と補助指導者ST（Sub Teacher）が関与する小集団学習場面を設定し、「まちが絵探し」、「いろいろトレジャー」の2課題への関与の状況を観察した。課題の実施手続きは以下の通りである。

<まちが絵探し>

街が描かれた問題用紙から，建物の数など，様々な情報を引き出し，記憶し，メモに起こし，MTの出す○×クイズ形式の質問に解答する課題である。役割としては，リーダー，副リーダー，書記がある。なお，対象は2～3年生であった。課題の流れとしては，まず，書記を誰がやるのかを決める。そしてグループで協力して街が描かれた問題用紙から情報を引き出し，メモシートにメモをする。時間になったら，MTに問題用紙を返し，引き換えに質問が書かれた用紙をもらう。最後に，メモと記憶を頼りに質問に答える。

<いろいろトレジャー>

それぞれ別の情報を持ち，その情報を出し合い，グループで何色の宝箱に，どんな宝が入っているのかを当てる課題である。役割としては，リーダー，副リーダー，ヒント係がある。また，低学年の児童にはスペシャルヒントをもらうチャンスが特別に用意されている。課題の流れとしては，ヒント係を誰がやるのかを決め，ヒントカテゴリーをもとに，誰が何番のヒントを担当するかを決める。そして，互いに担当した情報と，追加情報（ヒント係）・スペシャルヒント（低学年のみ）を活用しながら課題解決を目指す。

3 結果と考察

まちが絵探し」においては，メモの分担において「○○が いくつか数えて」や「○○を数えた人いる？」など，活発な係わりが見られた。また，メモに取った内容について互いに確認をしたり，質問に出そうなものはなんであるかを相談したりすることができていた。特に注目すべきことは，それまで課題に対して意欲的に取り組むことができなかった児童が，率先して他者と係わりながら課題に取り組むことができていた点である。同時的な情報処理，継時的な情報処理，書字，計算など様々なものが求められる課題であったため，各々の児童が，自分の得意な能力を発揮して課題に係わるることができていたと考えられる。「いろいろトレジャー」においては，課題解決の場面でも活発に係っている様子が見られたが，中でもヒントカテゴリーを用いてどのヒントを誰が担当するかについて活発に相談する様子が見られた。どの児童も，重要度やヒントの有無をよく踏まえて意見を表明することができていた。また，ヒントをどのタイミングでどこに使うかについても意見が活発に交換されていた。情報の重要度，難易度，情報の形態，ヒントの有無，という多くの軸を用意したことによって，それぞれ重視する点が異なり，様々な意見が交わされたと考えられる。また，下級生のみが使えるヒントを用意したことによって下級生が活躍できる場が設定できたとともに，上級生が下級生をより意識することができていたと考えられる。

以上のことから，特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供，援助要請，相互学習という係わりの変化を促すための支援，課題は，様々な特性をもつ児童が，それぞれの力を発揮でき，他者と協力して，助け合いながら解決を目指せる課題である必要性が考えられた。特に，下級生や，課

題に対して苦手意識をもっていると考えられる児童が活躍できる場を設定することによって、これまで係わりに参加することが困難であった児童も係わりに参加できることが期待されることが示された。

〔論文2〕 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 第21巻, 65-66, 2015より転載。

詳細は, <http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/> を参照。

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自己表現の変容を

促すための支援課題

小林里美・中村潤一郎・加藤裕貴・大庭重治・池田吉史・八島猛

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童は、他者理解や語用論的理解などの発達が不十分であるために、適切なコミュニケーションが得られないことがある。これらの児童が支援者や他児とのかかわりの中で学習を進めるためには、自己尊重と他者尊重のバランスがとれた、いわゆるアサーティブな自己表現の獲得が期待される。

このようなことから、本研究では小集団による学習場面を活用し、他者との交渉場面における自己表現を取り上げた。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置することができる。このため、他者とのかかわりにおける自己表現の機会を保障する場として有効である（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012）。このような小集団学習場面における臨床的検討を通して、学習の場としての効果が十分に発揮される支援課題の作成が求められている。そこで、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の自己表現の変容を促す支援課題を作成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

2～5年生の児童10名（男子4名、女子6名）。特別な教育的ニーズの訴えがあった児童。

2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして小集団学習場面を設定した。そのうえで児童どうしが交渉する機会を複数回取り入れた「図鑑をつくろう」及び「みんなで考えよう」の2課題を実施し、対象児の自己表現を観察した。その際、分担を決める際には「話し合いシート」を提示し、課題実施後には次の課題に向けて自分の考えを書き出す「ワークシート」を提示した。

各課題の実施手続きは以下の通りである。

<図鑑をつくろう>

ランダムに引き当てた生き物1種類について、「写真」または「文章」のヒント情報を活用し各自で1ページの図鑑を作成する課題である。2種類のヒントにはそれぞれ人数の枠を設け、話し合いシートを見ながら、誰がどの情報を受け取るか全員で話し合って決定した。その際には、まず個人で「自分はどの情報を受け取りたいか」を考えてもらい、希望者があふれた枠については交渉して決めてもらった。活動の中で情報を受け取るチャンスは3回設定し、そのつど話し合いを行った。

<みんなで考えよう>

「絵」または「ことば」のヒントをもとに一人一つお題の単語を当て、最後に共通のキーワードを全員で協力して考える課題である。2種類のヒントをそれぞれ受け取って考える役割に加え、全

体をまとめるリーダーや副リーダーの役割を1名ずつの枠として設定した。まず個人で「自分ほどの役割を担当したいか」を考えてもらい、希望者があふれた枠については交渉して決めてもらった。活動の中で問題を3問用意し、そのつど話し合いを行った。

3 結果と考察

「図鑑をつくろう」においては、自分の図鑑を完成させるためにどの情報が必要かをよく考えたうえで、話し合いに意欲的に望む姿が見られた。特に活動の前半において2・3年生のみで話し合いをした際には、「まだ1回も写真の情報を見ていないから、どうしてもほしい」と明確に主張したり、他の児童がなかなか譲らない様子を見て悩んだ末に譲ったりと、交渉場面で積極的にやりとりしていた。

「みんなで考えよう」においては、「リーダー」や「副リーダー」の枠をめぐって活発な話し合いが観察された。それまで自分の意思を曲げたがらなかった児童においても、他者の気持ちを意識しながら「3回チャンスがあるから、1回目は譲るよ」「1回目はやったから、次は譲ってあげる」というアサーティブな自己表現を用いた交渉をする姿が見られた。

以上のことから、特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容を促すための支援課題は、自己表現の機会が複数回あり、自分の気持ちと他者の気持ちの両方を意識しながら見通しを持って活動できる課題であることが必要であると考えられた。自分の気持ちについては、事前にワークシートに書くことで意思を明確にもたせることができた。他者の気持ちについては、話し合いの際に全員の状態を全体に示すことで意識を向けさせることができた。

2) 平成 27 年度

平成 28 年 3 月に刊行された特別支援教育実践研究センター紀要第 22 巻において、下記 2 題に関する内容で教材・教具の紹介論文を掲載した。引用文献リスト及び図は省略した。

【論文 1】上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要、第 22 巻、59-60、2016 より転載。

詳細は、<http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/> を参照。

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他者との係わりの変化を促すための支援課題(その 2)

石田脩介・植村祥子・小出芽以・大庭重治・池田吉史・八島猛

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が期待される。特に学習場面では、児童間にみられる援助要請、援助提供、相互学習が円滑に行われることが課題解決の一助になるばかりか、児童の理解の促進にもつながる。このような係わりの状況は、学習場面において扱われる課題の特性によって大きく変化するため、様々な課題を活用した支援実践を積み重ね、期待される効果を得ることができる課題を開発していくことが必要であり、その試みがなされている(石田・川住・植村・大庭・池田・八島, 2015; 小林・中村・加藤・大庭・池田・八島, 2015)。

このような支援課題のタイプのひとつとして、情報統合型課題(仮屋園・川野・綿巻・丸野, 2004)がある。情報統合型課題は、集団の構成員が異なる情報を持ち、それらの情報を持ち寄ることによって何らかの課題を解決していくタイプの課題である。情報統合型課題では、情報が各構成員に分配されるため、全員が課題解決に参加して情報を出し合うことにより、はじめて課題解決がなされ

ることになる。また、特別な教育的ニーズのある児童を含む集団において情報統合型課題を実施する際には、学習形態として小集団学習場面を設定する必要がある。小集団学習場面は、「他者」と「事物」を意図的、計画的に組織できる場面であり、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置することができるため（大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川，2012），その係わりを促す手だてを多面的に講じることが可能となる。

本研究は、特別な教育的ニーズのある児童間を含む小集団において情報統合型課題を実施し、課題遂行時の係わりの様子を分析することにより、児童のかかわりを促すために有効な支援課題を作成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

1～6年生の児童29名（男子15名，女子14名）を対象とした。読み書き・算数・コミュニケーションに対する特別な教育的ニーズの訴えがあった。

2) 作成した支援課題

大庭ら（2012）を参考にして主指導者MT（Main Teacher）と補助指導者ST（Sub Teacher）が関与する小集団学習場面を設定し、「寿司置きねえ！」という課題への関与の状況を観察した。

3) 課題の内容と実施手続き

「寿司置きねえ！」は、回転ずしのレーンが描かれた「寿司置きねえ！シート」において、どの寿司ネタがどの位置に来るのかを当てる課題である。寿司ネタは12種類あり、「〇〇は200円です」といった、情報がかかれた「情報カード」の情報を持ちよることで解決を目指した。児童の役割としては、リーダー、副リーダー、ヒント係、タイムキーパーを設定した。また、1年生の児童にはスペシャルヒントをもらうチャンスが特別に用意された。

情報カードは、読み上げてもよいが他者には見せてはいけないこと、また2～3人からなるバディ（同グループの異学年のメンバーにより構成され、MTとSTの協議によって決定した）の間では見せ合うことができることをルールとした。

課題の流れとしては、まずヒント係を誰がやるのかを決め、「情報カテゴリーシート」をもとに、グループ内において誰が何番の情報を担当するかを決めた。その後、互いに担当した情報と、追加情報・スペシャルヒントを活用しながら課題解決を目指した。

3 結果と考察

「寿司置きねえ！」においては、課題解決時だけではなく、「情報カテゴリーシート」を用いてどの情報を誰が担当するのかを決める場面においても相談を行う様子がみられた。また、ヒントをどのタイミングで使うのかについても意見が活発に交換されていた。1年生のみが使えるヒントを用意したことによって1年生が活躍できる場が作られるとともに、上級生が下級生の活動状況をより意識することができていた。特に、絵による情報を提示したことにより、その読み取り方についてバディ間で相談し、教えあう場面が見られた。

これらのことから、特別な教育的ニーズのある児童間の援助提供、援助要請、相互学習という係わりの変化を促すための支援課題は、様々な特性をもつ児童がそれぞれの力を発揮でき、他者と協力して、助け合いながら解決を目指せる課題であることが必要であるといえる。また、寿司ネタの絵のように、視覚的な手掛りが提供されている情報について相談する場面を設定することで、より一層係わりが促されると考えられた。

〔論文2〕 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 第22巻, 57-58, 2016より転載。

詳細は, <http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/> を参照。

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を
促すための支援課題

加藤裕貴・川住文博・戸澤なつみ・大庭重治・池田吉史・八島猛

1 問題と目的

特別な教育的ニーズのある児童に対する支援においては, 集団で学ぶことで生じる児童同士の良好なコミュニケーションが重要である。他者とのコミュニケーションは, 話し手と聞き手の相互作用に左右される。特に, 話し手は何かを伝える際, 相手の理解状況に応じて伝え方を調整することでやりとりを成立させる必要がある。しかし, 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う, 聞き手の理解状況を認識し, 情報伝達を調整することへの困難が指摘されている。

そこで, 本研究では学習形態として小集団による学習場面を取り上げた。小集団学習場面は, 「他者」と「事物」を意図的, 計画的に組織できる場面であり, 特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置することができる。このため, 他者と交流する機会を保障する場として有効であると考えられている(大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012)。このような小集団学習場面における臨床的検討を通して, 学習の場としての効果が十分に発揮される支援課題の作成が求められている。

本研究では, 小集団学習場面を取り上げ, 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の支援課題を作成することを目的とした。

2 方法

1) 対象児

1~6年生の児童28名(男子18名, 女子10名)。読み書き, 算数, コミュニケーションについて特別な教育的ニーズの訴えがあった児童。コミュニケーションにおいては, 他者を意識した情報伝達方法の調整に苦手さが見られた。

2) 作成した支援課題

大庭ら(2012)を参考にして主支援者MT(Main Teacher)と補助支援者ST(Sub Teacher)が関与する小集団学習場面を設定し, 「迷子探し」課題への関与の状況を観察した。「迷子探し」課題は, 児童の情報伝達場面を意図的に設定することができる課題であり, 話し手と聞き手によるやりとりの調整を観察するための情報伝達課題のひとつとして設定した。

「迷子探し」課題は, 児童が情報係と絵描き係にわかれ, 情報係が絵描き係に対して見本の絵の状態を言葉だけで説明し, 絵描き係がそれを聞いてできるだけ見本通りの顔の絵を完成させる課題である。伝える顔のパーツについては, 文字や図形など, 児童らが知っていると思われる事物に近づけたものに設定した。また, 伝える活動の後には, 完成した似顔絵を見ながら, 解答用紙の中にある顔の中から正解の迷子を探し出すことが求められた。活動は1グループにつき9名から10名の小集団を形成して行った。

課題の流れとしては, まず, 役割決めを行い, 絵描き係(2名)と情報係(7~8名)を決めた。情報係は, 顔のどのパーツを伝えるかも決めた。そして, 情報係は見本の絵を見て, 担当の情報を確認し, 絵描き係に言葉だけを使って絵の情報を伝えた。似顔絵が完成したら, MTに見本の絵を返し, 引き換えに解答用紙をもらい, 似た顔の子どもがたくさん示された解答用紙の中から正解の迷子を見つけ出した。

支援教材として、情報カードと言葉のヒントを用意した。情報カードは、担当の絵を抽象的な言葉で説明したもので、伝達の開始に用いた。言葉のヒントは、担当の情報を具体的な事物に言い換えた言葉のリストであり、見本の絵と共に設置した。

3 結果と考察

「迷子探し」の活動を通して、「鼻はひらがなの『ん』の逆」や「それを右向きに描いて」など、一度伝えた内容を別の言葉で言い換えたり、更に情報を付け足したりする情報伝達の調整が活発にみられた。特に注目すべきことは、聞き手の児童が具体的な質問を行わなくても、話し手の児童が積極的に調整を行うことができた点である。聞き手の児童が描画を行う課題であったため、聞き手の理解状況が認識しやすく、情報伝達方法を調整する必要性を意識することができたと考えられる。

調整には自分で考えた表現への調整、言葉のヒントに示された表現を使った調整、他児との相談により得た表現への調整の大きく3種類のタイプがみられた。また、言葉のヒントを見ながら同じグループの児童が相談を行い、その中で、「〇〇って言ったらわかるんじゃない？」という発言も聞かれた。一方、聞き手が理解できていないことを知り、情報伝達方法を調整しようとしても、自分の力だけでは情報を伝えるための言葉を上手く引き出すことができない児童も存在した。そのような場合には、言葉のヒントを使用することにより、絵の状態を表現する言葉を自分の語彙の中から引き出すことができた。また、情報係が分担して似顔絵を伝える手順をとったことで、児童にとって課題全体の達成度が認識しやすい状況が作られた。そのため、まだ伝達が終わっていない児童に対してアドバイスをするなど、児童同士がお互いの情報伝達の様子に注目し、他児との相談やアドバイスによって調整が促された。

以上のことから、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学ぶための支援課題は、まず伝達相手である聞き手の理解状況が認識しやすく、調整の必要性を意識しやすい課題であることが必要である。また、話し手の児童の語彙を補う支援教材や、調整方法に関する他児との相談をしやすい活動形態を設定することも重要である。以上のような支援課題を実施しても情報伝達方法の調整が見られなかった児童においては、特に聞き手の様子を意識できるような更なる課題の改善を図り、その効果を検証していく必要がある。

4-3-5 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文による研究成果

1) 平成 26 年度

本研究の一部を下記 2 題に関する内容で修士論文として公表した。ここでは、研究の問題と目的及び結論について記述した。詳細は、次の特別支援教育コースのホームページ内に掲載されている。

<http://www.juen.ac.jp/handi/index.html>

[研究 1] 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自己認知とかかわりの変化に関する実践的研究

石田脩介

I 問題

文部科学省（2003）は、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対しても、特別支援教育を推進していく必要があるとした。文部科学省（2008）は、教育活動において、生きる力を育むことが重要であるとした。生きる力を育むためには、支援の充実だけでなく困難に自ら対応

する力を身につけさせることが必要であろう。学習場面における困難に直面した際に、児童が取れる対策としては、他者とかがかわることが考えられる。大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川(2012)は、特別な教育的ニーズのある子ども の支援を実施する際にまず配慮すべき点は、学習の中で、子どもがかかわりをもつこととしている。

岡田(2008)は、学習場面におけるかかわりを援助要請、援助提供、相互学習、学習機会とした。困難に直面した際に重要であるのは援助要請であると考えられる。しかし、Ryan(2001)や、野崎(2003)は、困難に直面しても援助要請をしない可能性を指摘し、その背景に学業的コンピタンスなどの心理面からの影響があることを指摘した。野崎(2011)は指導の形態が協同志向であれば、援助要請の抑制につながらない可能性を示唆した。大庭ら(2012)は、子ども同士の相互学習が容易であり、協同学習の機会を計画的に組織することができる小集団学習場面の有用性を指摘した。

児童のかかわりを促すための支援を行う際には自尊心や、コンピタンスといった自己認知に配慮する必要があると考えられる。本研究では、自尊心などの自身に対する感情的評価を自尊感情、有能感や自己肯定感などの自身 に対する認知的評価を自己評価とし、自尊感情と自己評価の総合体を自己認知とした。特別な教育的ニーズのある児童の自己認知は否定的な傾向にあるという指摘(中山・田中, 2008; 佐藤・赤坂, 2008)と過度に肯定的であるという指摘(河野・岩元・山下, 2007; 外山, 2006)がされており、一貫した報告がなされていない。そのため、特別な教育的ニーズのある児童の支援を行う際には各個人の自己認知に配慮する必要性が窺える。

野崎(2003)は、学業コンピタンスが低い場合、独力で課題が解決できない事実に対し他者からの脅威を感じやすく、援助要請をしない傾向にあるとした。社会的コンピタンスが低い場合も、他者の助言を有効であると認知せず、援助要請をしない傾向があるとし、自己認知の影響を示唆した。

特別な教育的ニーズのある児童間のかかわりの変化を促すための支援手だてとして、小集団学習場面の活用、かかわりを振り返る機会の設定、自己認知の状態に合わせた支援の選定の三点を踏まえた支援手だてを実施することで、特別な教育的ニーズのある児童間のかかわりの変化を促すことができるのではないかと考える。

II 目的

特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団による学習場面を取り上げ、個々の児童の自己認知の状態を考慮した学習活動支援を継続的に実施する。具体的には、小集団学習場面を活用した課題の設定、かかわりを振り返る機会の設定、自己認知の状態に合わせた支援の選定を行う。これらの支援に伴う他者とかかわりの変化を分析するとともに、自己認知そのものの変化の状況を分析する。これらの結果から、特別な教育的ニーズのある児童が、学習場面において他者と適切にかかわるようになるための有効な支援手だてを明らかにすることを目的とする。

III 結論

特別な教育的ニーズのある児童の他者とかかわり方の変化を促すためには、①集団内において、援助提供を必要としている他者の存在と、援助要請を行うべき状況が明確であること、②課題の解決において各自の役割分担が求められ、他者とかかわることが強く要求される課題であること、③児童による活動の振り返りに対する支援者のコメントが、その後のかかわりに反映されるように、児童に分かりやすい内容であること、④支援者の各児童に対する支援内容は、その時期の自己認知の状態とともに、かかわりの特性に合わせて柔軟に選定すること、の4点に配慮して支援を行う必要があると考えられた。

【研究2】小集団学習場面を活用した特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容に関する実践的研究
小林里美

I 問題

文部科学省（2012）が行った「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」によれば、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と担任教師が回答した児童は、小学校の通常学級に7.7%存在している。こうした特別な教育的ニーズのある児童の学習支援を考える際には、他者とのかかわりをその中核に位置付ける必要がある（大庭，2005）。

他者とのかかわりの中で人間関係を築くにあたって、平木（1993）は自分も相手も大切にしたいコミュニケーションであるアサーティブな自己表現を身につけることの重要性を指摘している。Alberti & Emmons（2008）は自己表現にはアサーティブな表現、非主張的な表現、攻撃的な表現の3つの種類があり、その中でアサーティブな表現が最も適切な自己表現とした。平木（1993）はこれを参考に、アサーティブな表現とは「そのときの自分の気持ち・考え、相手の気持ち・考えを同時に大切にしていくこと」と述べている。この他にもアサーティブ・アサーション・アサーティブネスに関する研究は散見されるが、それらが意味する概念はおおよそ「自分も相手も大切にしたいコミュニケーション（平木，1993；堀田，2013；石川・石隈・濱口，2005；用松・坂中，2004；柴橋，1998）」とまとめることができる。こうした考え方を受け、アサーティブな自己表現には「自己尊重」と「他者尊重」という二つの軸がある（堀田，2013；石川・石隈・濱口，2005；用松・坂中，2004；柴橋，1998）とされている。さらに「自己尊重」と「他者尊重」のバランスが崩れると、他者とのかかわりにおいて不適切な自己表現が生じうる（石川・石隈・濱口，2005）。

一方で特別な教育的ニーズのある児童においては、その障害特性や二次的に起こる失敗経験などの積み重ねにより、他者から自分への評価を適切に受けとめることの困難さ（一門・住尾・安部，2008；田中，2013；田中・廣澤・滝吉・山崎，2006）、他者の心の理解における特異性（別府，2010；別府・野村，2005；吉井・吉松，2003）、言語的なコミュニケーションにおける語用障害（大井，2006）といったさまざまな困難が生じうる。またそれらは障害特性そのものからくる場合と、二次的に生じる困難さである場合がある（花熊，2002；三橋・中村，2004）。

こうしたことから特別な教育的ニーズのある児童は、先行研究より指摘されている「自己尊重」と「他者尊重」のバランスの崩れによる不適切な自己表現が生じやすいと考えられる。したがってこのような児童の他者とのかかわりにおける不適切な自己表現に対しては、「自己尊重」と「他者尊重」という視点から、アサーティブな自己表現を促す支援を行う必要がある。その際には大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川（2012）に基づき、子ども同士の相互交渉が容易であり、「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活用し支援手だてを検討する必要がある。

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の他者とのかかわりにおけるアサーティブな自己表現をめざした支援を実施する。具体的には、学習場面において児童間の話し合いを設定し、相互交渉が生まれるような課題を取り入れる。その中で特に児童の自己尊重と他者尊重の二側面に着目して分析し、両者のバランスがとれた自己表現を促す支援手だてを検討する。

III 結論

本研究の結果より、自己尊重と他者尊重のバランスがとれたアサーティブな自己表現を促すために有効だと考えられる支援手だては以下の5つである。1) 複数回にわたる交渉の機会の設定, 2) 継続した支援の実施, 3) 話し合いに際して自分の意思を明確に持てる課題の設定, 4) 自己尊重と他者尊重の側面を意識できる教材, 5) 児童の自己表現の状況に応じたMTとSTの支援。

本研究では特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容を促すため、全16回の支援を継続し、結果として多くの児童において自己表現の変容が見られた。しかし苦手な他児の存在に影響され、他者尊重に偏った自己表現が最後まで比較的多い児童もいた。したがって今後は話し合いをする際の相手との関係性も含めて支援手だてを密に検討する必要性が考えられた。また児童の実態に応じ、自己表現の前段階である他者とのかかわりを保障しながら学習を進めていくためにはどのような課題や支援が有効であるか、小集団学習場面を活用してさらに検討していくことが期待される。

2) 平成27年度

本研究の一部を下記に関する内容で修士論文として公表した。ここでは、研究の問題と目的及び結論について記述した。詳細は、次の特別支援教育コースのホームページ内に掲載されている。

<http://www.juen.ac.jp/handi/index.html>

【研究1】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

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、他者とのかかわりをその中核に位置付ける必要があるといえる。

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。

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。

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 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。

4-3-6 日本特殊教育学会における研究成果

本研究の一部を、平成27年度の第53回日本特殊教育学会（東北大学）においてポスター発表を行った。

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自尊感情とかかわりの変化

石田脩介・植村祥子・川住文博・大庭重治・八島猛・池田吉史

KEY WORDS: 自尊感情, 小集団学習, 特別な教育的ニーズのある児童

I 問題と目的

小集団学習場面は、子ども同士の相互学習が容易であり、かつ協同学習の機会を計画的に組織することができる(大庭ら, 2012)。このような学習場面におけるかかわりとして、援助要請, 援助提供, 相互学習がある(岡田, 2008)。しかしながら、特別な教育的ニーズのある児童は困難な場面に直面しても援助要請をしないことがあり、その背景に自尊感情などの心理面の影響がある(Ryan, 2001; 野崎, 2003)。このようなことから、特別な教育的ニーズのある児童の自尊感情に配慮し、児童が適切なかかわりをもてるようになるための支援手だてを考える必要がある。

そこで、本研究では小集団学習場面(放課後学習会)において、特別な教育的ニーズのある児童に対して自尊感情に配慮した支援を行い、それに伴う自尊感情と他者とのかかわりの変化を分析し、特別な教育的ニーズのある児童が他者と適切にかかわりをもてるようになるための支援手だてを明らかにすることを目的とした。

II 方法

1 対象児

放課後学習会への参加を希望した通常の学級に在籍する児童 12 名のうち、自尊感情の状態が否定的であると考えられた 4 年生女子 1 名を対象とした。対象児は知的な遅れはないが、他者と適切にかかわることが難しく、放課後学習会においても休憩時間中に教室を出て、戻りたくないと言ったこともあった。なお、参加者はいずれも保護者から国語や算数をはじめとする学習やコミュニケーションに関するニーズが示された児童であった。

2 支援期間

支援期間は X 年 1 月～2 月までを実態把握期、X 年 5 月～7 月までを第一期、X 年 9 月を第二期とした。

3 支援形態

原則週 1 回、約 75 分間開催される放課後学習会において支援を実施した。児童を 4～6 名の小集団に分けたうえで、全体に対して指示を出す主指導者(MT)1 名と、小集団に補助指導者(ST)各 1 名を配置した。ST は、共同学習者としての STc(ST as a Cooperator)と、活動を支える STs(ST as a Supporter)という二つの機能を状況に応じて使い分けた(大庭ら, 2012)。自尊感情の状態は、児童用自尊感情尺度(中山ら, 2011)を 2 月, 5 月, 9 月の 3 回に実施した。その結果に基づき個々の児童に対する各回の ST のかかわり方を決定した。課題には児童間のかかわりが必要となる情報統合型課題を提示した(仮屋園ら, 2004)。課題終了後に、各児童に振り返りシートを配布し、その日の活動を個々に振り返ってもらった。支援者は、その振り返りの内容について、その場でコメントを行うとともに、次の回にコメントを付して、児童に返却した。

4 分析方法

自尊感情の変化の分析は、児童用自尊感情尺度の結果に基づいて行った。かかわりの変化の分析は、ビデオ記録に基づく発言を、権ら(2004)、岡田(2008)を参考にして、援助要請、援助提供、相互学習、その他のカテゴリーに分類した。

5 倫理的配慮

対象児の保護者及び在籍学校からの研究協力の承諾と学内の研究倫理審査委員会の承認を受けた。

III 結果

1 自尊感情の変化

自尊感情における得点の変化を図 1 に示す。社会+, 社会-, 家族, 学習, 運動の領域の得点には大きな変化は見られなかった。しかし、「今の自分が好きです」などの項目で構成され、全体的な自己認知であるとされる総合の領域の得点は、段階的に上昇している様子が見られた。

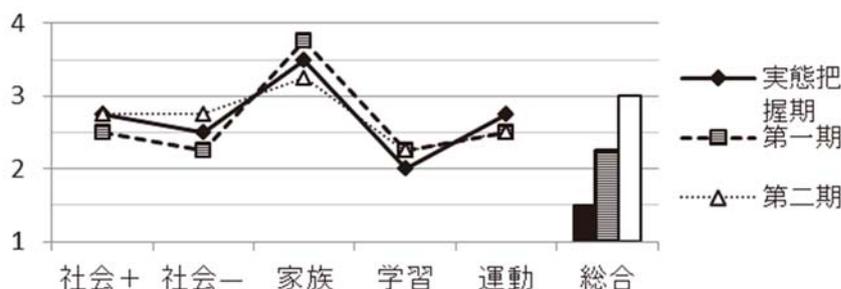


図 1 自尊感情における得点の変化

2 かかわりの変化

実態把握期においては、あまり他者とかがかわらず、黙々と課題に取り組む様子が観察された。リーダーを任された際にも、他者への援助提供がほとんど見られなかった。第一期においては、グループにおける発言数も少なく、援助要請はほとんど観察されなかった。援助提供も情報を提供するのみにとどまった。しかし徐々にグループにおける発現数は多くなり、援助要請をする場面が見られた。

第二期においては、下級生に課題のやり方を教えるなどの援助提供が見られた。また、課題解決のために、積極的に援助要請を行っている様子が見られた。第二期全体において、積極的に他者とかがわっている様子が見られた。

IV 考察

全体を通して、総合の領域の得点にのみ段階的な上昇が見られた。これは、他の領域が能力などへの評価であるのに対し、総合の領域は自己受容や、自己肯定に関する評価であり、共に学習する他者に受容され必要とされる環境があったこと、他者からの肯定的なフィードバックや自らの振り返りの機会が得られたことが影響したと考えられる。かかわりにも自発的、積極的になっていく変化が見られた。これは、自らの役割が明確であったこと、他者が自分の発信を必要としている環境があったこと、ST がSTc としてかかわることで、ST をモデルやかかわる対象とすることができたことなどが影響したと考えられる。

これらのことから、自己を低く評価する傾向にある特別な教育的ニーズのある児童に対しては、他者とかがわる必要性のある課題を実施すること、その際に、各自の役割が明確であり、全員による活動への関与が求められる環境を提供することが必要である。また支援者は、間違いを指摘するなど児童の困難が浮き彫りになるようなかかわりではなく、一緒に活動状況を確認するなど、児童が自発的に修正できる機会を提供することが必要である。

4-3-7 その他における研究成果

1) 発達科学研究交流会における発表

平成 27 年 3 月に開催された第 114 回発達科学研究交流会（茨城大学）において下記の発表を行った。

石田脩介：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自己認知とかかわりの変化に関する実践的研究

小林里美：小集団学習場面を活用した特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容に関する実践的研究

また、平成 28 年 3 月に開催された第 116 回発達科学研究交流会（筑波大学）において下記の発表を行った。

加藤裕貴：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

2) 発達支援研究における公表

本研究プロジェクトに関連する修士論文の抄録全文を、研究室のホームページ上の電子ジャーナルにおいて公表した。

平成 26 年度は、次の修士論文 2 本の抄録全文を『発達支援研究』第 19 巻に以下の通り公表した。
石田脩介 (2015) 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自己認知とかかわり
の変化に関する実践的研究. 発達支援研究, 19, 1-4.

小林里美 (2015) 小集団学習場面を活用した特別な教育的ニーズのある児童の自己表現の変容に
関する実践的研究. 発達支援研究, 19, 9-12.

また、平成 27 年度は、次の修士論文 1 本の抄録全文を『発達支援研究』第 20 巻に以下の通り公
表した。

加藤裕貴 (2016) 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. 発達支援研究, 20, 5-8.

5 研究の推進に向けた今後の検討課題

本研究プロジェクトでは、2 年間にわたり、近隣小学校のご協力の下、特別な教育的ニーズのある子どもたちを対象として、放課後学習会の場を活用した学習支援を継続的に実施した。特に、他者とかかわりを通して自発的な学習力をつけることにより、学習への動機づけの高まりを期待した。この放課後学習会は、平成 17 年度より実施しており、当初は 20 名程度の参加者を得て開催されていた。近年、放課後学習会への希望者は増加傾向にあり、平成 26 年度の新 1 年生の参加者は 24 名であり、平成 27 年度は 25 名であった。これまで教員 2 名と概ね 6~8 名の院生により支援を行ってきたが、学習会を開催するために借用できる教室や支援者の数には限りがあるため、現在の活動規模が限界であると言わざるを得ない。しかしながら、このような支援活動の提供は、特別な教育的ニーズのある子どもたちの発達支援において大きな役割を果たすことができ、またその活動自体が大学院に在籍する院生の実践力の向上にも貢献できることは明らかである。今後もこのような形態による支援の場に対するニーズは益々高まることが予想されることから、その実施方法のあり方をさらに検討しながら、そのニーズに適切に応じていく体制を整えていく必要があると思われる。

謝辞

本研究の実施にあたり、上越市立春日小学校より多大なるご指導、ご協力を頂きました。
ここに記して深く感謝申し上げます。