

地域貢献を通じた特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試みⅡ —授業と実践活動を連動させた取り組みによる学生の「子ども理解」「保護者理解」の深まり—

Improvement of Students Practical Abilities for Special
Needed Education in the Regional ContributionⅡ
—Deepening of Students’ “Understanding Children” and “Understanding Parents”
Through Initiatives Linking Lessons with Practical Activities—

渡 邊 亮 太¹・橋 本 正 巳¹・永 井 祐 也¹・銀 屋 伸 之¹・

Ryota WATANABE・Masami HASHIMOTO・Yuuya NAGAI・Nobuyuki GINYA

松 田 真 正²

Naomasa MATSUDA

Abstract

In this study, we compared the questionnaire responses of students in each year group to investigate what students learn in terms of the “understanding of children” and “understanding of parents” when working with children with developmental disabilities through “behavior and learning support exercise” classes and practical activities (individual subject learning support), which is one of the “regional contribution courses” in the COC (Center of Community) Program. The results suggested that these initiatives encourage students’ “understanding children” and “understanding parents.”

Key words : special needed education, practical abilities, regional contribution, understanding children, understanding parents

1 はじめに

本学では、平成26年度から倉敷芸術科学大学と連携したCOC事業「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」を開始し、地域貢献と教育活動を一体とした諸活動に取り組んでいる（高橋ら：2015, 2016）。その中で、事業開始当初から「倉敷における発達障害児の生活と学習を支援する実践研究プロジェクト」と称して、発達障害児の「個別課題学習支援（ほちぼち）」や「余暇支援（ピークル）」といった活動を行ってきた。これらの活動は、倉敷市障害児学級親の会と協働し、特別支援教育を学ぶ学生が子ども一人ひとりの特性に合わせた教育活動を実践するものであり、特別支援教育担当教員が学生との個別相談や活動全体のコーディネートを担ってきた。これまで「個別課題学習支援」では、年度終了時に学生と保護者に質問紙調査を実施し、活動に対する全体的な満足度とその理由、今後の要望を尋ね、取り組みの改善を図ってきた。平成27年度の評価では、「大変満足」「だいたい満足」と回答した学生が11名中10名、保護者が9名中8名と、この活動について学生、保護者共に概ね満足していることが示された（渡邊ら：2016）。その理由として、学生については「子どものことが少し分かった」「子どもの課題が明確になった」、保護者については「子どもに関わってくさる人や場所があることに感謝している」「子どもについて理解していると思っていたことが理解できてなかったことに気付いた」などの回答が得られた。また、今後の要望として、学生からは「先生やみんなと相談する時間がもっと欲しい」、保護者からは「学習内容についてもう少し教えて欲しい」などの声もあがった。このため、平成28年度の後期から、それまで授業時間外に行っていた「個別課

¹くらしき作陽大学 子ども教育学部 子ども教育学科 ²作陽音楽短期大学

題学習支援」に関する学生からの相談を「地域貢献科目」の「行動・学習支援演習」として授業の中で取り扱い、学生同士が学び合う場を設定した。また、後期から毎回の「個別課題学習支援」の中に、学生から保護者にその日の学習内容を報告する時間を設定した。

本学のみならず、近年、特別支援教育のための実践力の向上に向けた取り組みは、指導法の授業の一つとしてカリキュラムに位置付けられつつある。特別支援学校での教育実習前に、子どもと接する機会をカリキュラムとして設定する「積み上げ型教育実習」を導入することにより特別支援教育の実践力を向上させようという取り組みはその一つである（三島ら：2012, 木原ら：2009）。それらの研究では、入学後間もない時期の特別支援学校の見学・観察実習が授業や子どもを観察する力や教職への意欲を向上させ、実習イメージの深化、課題の意識化をもたらすことが報告されている。本学の取り組みについても、前述した満足度に関する理由などから、実践的な取り組みが「子ども理解」の深化に結びつくことが推測されるが、授業とそれを実践するための地域貢献活動に連動した取り組みがそのような結果をもたらすかどうかについて検討した研究はほとんどない。さらに、保護者と指導内容について情報を共有し、共に子どもの支援に取り組むことで、学生がどのように「保護者理解」を深めていくのかについてもこれまで本活動においては検討しておらず、そもことについて検討した先行研究もほとんど見当たらない。教師になった後も、保護者を理解し共に子どもの支援に当たることを不安に感じる教員は少なくない（江田ら：2009）。学生のうちから実際に保護者と協働して教育を行うにあたり、保護者の気持ちに共感し、共に子どもを育てていこうとする態度を醸成することは重要であると言える。

そこで本研究では、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に参加した学生を対象として質問紙調査を実施し、1年生から4年生の回答を比較することを通して、学生の「子ども理解」「保護者理解」について得られた学びの内容を学年ごとに検討し、これらの実践的な取り組みが学生の学びについて与える影響を検討することを目的とした。

2 方法

（1）研究参加者

授業「行動・学習支援演習」に参加した学生は、本学子ども教育学部子ども教育学科に所属し、特別支援教育を学ぶ学生、計29名であった（2年生11名、3年生9名、4年生9名）。授業担当は、特別支援教育を担当する教員1名であった。

「個別課題学習支援」では、授業「行動・学習支援演習」に参加している2、3、4年生に、特別支援教育を学ぶ1年生も8名も加わり、計27名が参加した。また、倉敷市内の特別支援学校や特別支援学級に通う子ども10名とその保護者10名、教員3名らが参加した。

（2）手続き

①授業「行動・学習支援演習」

場 所：特別支援教育ラボ（本学6号館508教室）で実施した。

期 間：平成28年～平成29年、通年授業として週に1度開講した。

内 容：学生は「個別課題学習支援」で観察された子どもの行動や保護者からの情報を基に子どもの特性や保護者からのニーズを踏まえ、個別の課題を準備し指導計画を立案した。必要に応じて、保護者から外部機関で測定した心理検査の結果を提供してもらい、課題に反映させた。教員は必要に応じて助言を行った。

②「個別課題学習支援」

場 所：特別支援教育ラボ（本学6号館509教室）。

期 間：平成28年4月～平成29年3月の期間に月に1回、計12回実施した（18：40～20：45）。

内 容：「はじまりの挨拶」「べんきょう（個別課題学習支援）」「あそび」「おやつ」「おわりの挨拶」の順で実施した。また、「おやつ」の時間を利用して、保護者に対してその日の活動報告を行い、保護者との情報共有を図った。

(3) 評価（質問紙調査）

授業「行動・学習支援演習」の最終日に学生に対して質問紙調査を行った。質問の内容は、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に対する全体的満足度とその理由、これらの取り組みに対する要望、「子ども理解」「保護者理解」についての学びについて自由記述を求めた。

(4) 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、質問紙配布と同時に研究の趣旨を説明し、回答は自由意思である旨、協力しないことで不利益を被らない旨を口頭で伝えた。なお、本研究は、翌年度以降の経年的変化を検討するために記名式の調査用紙を用いた。その旨も口頭で伝えた。これらの説明を経て、質問紙への回答・提出をもって了承を得たと判断した。

3 結果

授業「行動・学習支援演習」の最終日に参加した学生、計23名から回答を得ることができた（回収率100%）。内訳は、1年生2名、2年生8名、3年生7名、4年生6名であった。なお、1年生については、授業「行動・学習支援演習」のみを、2・3・4年生については、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」に参加した者であった。

(1) 「子ども理解」についての学び

学生の「子ども理解」についての学びを学年ごとに整理したものを表1に示す。

表1 「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援（ぼちぼち）」を通して学んだこと（子ども理解）

1年生	2年生	3年生	4年生
・子どもが～と考えたから、～の様に行動しているのだということが観察を経て少し分かるようになった。 ・どのような子がいるのかが、色々な事例から学ぶことができた。	・<u>回数を重ねる毎に深まっていった</u>気がします。反省しながら本人の気持ちを考え、さらに理解できるようにこころがけている。 ・視覚的な提示や見通しなど授業で<u>習ったことを実践することで本物を実感</u>することが出来た。 ・出した問題に素直に取り組んでくれる。「できる」を増やすと勉強が楽しくなると思うので、<u>出来ることを増やして自信をつけてくれるとうれしい</u>。 ・その子にあった援助の仕方や支援を行って、私自身もその子への理解を深めることができた。 ・その子に合わせた支援の方法や学習の方法を先輩方から学びました。 ・一人ひとりの特性や個性を知ることができたが、<u>勉強面ではあまり理解できなかった</u>。 ・一人ひとりなぜ学習が苦手なのかという点を1～4年までで事例検討をする<u>ことで子どもの特性理解が深まった</u>。 ・児童が何ができて何が出来ないのかを少し把握できた。 ・接し方や話す内容を考えること。	・一緒に活動に取り組んでいくにあたって、<u>どのようなところでつまづき、どう寄り添っていくのが良いのかを考える力</u>がついた。 ・まだ観察力や理解力が足りないと思う。今後がんばりたい。 ・合理的配慮の良さをよく理解できた。 ・<u>まだできていません</u>。 ・もっと理解していこうと思う。<u>ただ信頼関係はできつつある</u>。 ・何もわからないことからはじめ、<u>試行錯誤の日々だったけれど、得意なことを少しずつかむことができた</u>と思う。 ・<u>受け入れる（聞いてあげる）姿勢</u> ・<u>ドークル（余暇支援活動）などでは知ることができない様子を見ることができた</u>ので課題にもつなげることができた。 ・ぼちぼちにいる子どもたちは年齢が様々であり、発達段階等により様々な特性があり、それに対する支援もたくさんあることを学んだ。	・その定例会の日により、子どもの様子は必ず違った面があるので、<u>様子を踏まえつつ課題を行うことの大切さ</u>を昨年以上に感じた。 ・<u>「なぜ難しいのか」「どう考えたのか」を想像する場面が増えた</u>。 ・まだ子どもへの理解に対して勉強しなければならない。 ・実態把握の大切さ ・<u>毎月の様子をその都度理解することの大切さ。変化に気づくこと</u>。 ・特性を聞いたり関わる中で、その子について感じとったりして、子どもの理解につながりました。

1年生では、「～観察を経て（子どものことが）少し分かるようになった」「どのような子がいるのかが、色々な事例から学ぶことができた」などの回答が得られ、発達障害児への関心やその存在への気付きについて記述されていた。2年生では「回数を重ねる毎に（理解が）深まっていった」「視覚的な提示や見通しなど授業で習ったことを実践することで本物を実感することが出来た」「（子どもが）出来ることを増やして自信をつけてくれるとうれしい」「一人ひとりなぜ学習が苦手なのかという点を1～4年までで事例検討をすることで子どもの特性理解が深まった」などの回答が得られ、学生は授業での学びと「個別課題学習支援」の経験を結びつけ、子どもの個性に気付き、同時にチームとし

て子どもの教育に当たることの意味を学んだことが推測された。しかし、「一人ひとりの特性や個性を知ることができたが、勉強面ではあまり理解できなかった」と、子どもを理解し支援するための具体的方策についての戸惑いも垣間見られた。3年生では、「どのようなところでつまずき、どう寄り添っていくのが良いのかを考える力がついた」「試行錯誤の日々だったけれど、得意なことを少しつかむことができたと思う」などの回答が得られ、具体的支援方法を模索し実践する態度を身に着けたことが推測された。また、「(子ども理解は) まだできていないが、信頼関係はできつつある」「受け入れる(聞いてあげる)姿勢(の大切さ)」という意見もあり、子どもに寄り添うことの重要性に関する学びが見受けられた。4年生では、「その日により、子どもの様子は必ず違った面があるので、様子を踏まえつつ課題を行うことの大切さを昨年以上に感じた」「『なぜ難しいのか』『どう考えたのか』を想像する場面が増えた」「毎月の様子をその都度理解することの大切さや変化に気付くこと」などの回答が得られた。これらは、子どもは常に変化するものであり、教える側が前もって準備するだけでは十分でなく、その場に応じて柔軟に子どもを受け入れる態度とその対応の重要性に気付いたことを示すだろう。

(2)「保護者理解」についての学び

学生の「保護者理解」についての学びを学年ごとに整理したものを表2に示す。

表2 「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援(ぼちぼち)」を通して学んだこと(保護者理解)

1年生	2年生	3年生	4年生
・保護者の方と触れ合う事がなかったので分からない。 ・あまり関わりがないのでわからなかった。	・報告も<u>一生懸命に聞いてくださり</u>、理解してくださっているのかなと感じました。 ・<u>保護者にも願いがあり、共通理解などが大切なんだろう</u>と感じた。 ・保護者への活動報告も行っていたところが共通理解を深められたと思った。 ・保護者の方とお話する機会自体が今までなかったので勉強になりました。 ・この子の保護者はこういう方だというのがわかったが、<u>何を望んでいるのか、どんな方なのかあまりわからなかった</u>。 ・毎日子どもと過ごす保護者の方は、この時間しか関わらない私たちと違って、もっと<u>色々な苦悩があるんだろう</u>なと思った。<u>保護者の思いを沢山ききいれていきたい</u>。 ・先輩不在時に担当した児童の保護者と話したが、<u>その児童の保護者がどんなことに不安を感じているのかを知る</u>ことができた。 ・保護者の方々は障害の理解が出来ていたり、あたたかい方が多い。 ・取り組んだ内容を説明すること。	・普段の生活の様子や学習の様子を伺いながら、これからどうしていこうかと<u>共に方向性を見出していく力がついた</u>。 ・これから保護者の方と関わって学んでいきたい。 ・成長して欲しいという思いが話を聞いてすごく伝わってきたので、<u>学生のうちから「やらなければ」と気が引き締まった</u>。私がやりたいことに賛同してもらいありがたい。 ・自分が至らないため、保護者の方に活動内容を上手にわかりやすく伝えることができていない。しかし、保護者の方から対象児の家での様子や性格などを教えてもらうことができた。 ・課題についてや家庭、学校での出来事を話してくださり、<u>一緒に考えることができた</u>。 ・話を聞きつつも自分の意見を言うかけひき ・<u>活動の様子を毎回伝えることによって信頼感を得ることができた</u>。 ・保護者に対しては、<u>傾聴し相手の気持ちを受け止めることがとても大切なこと</u>を学んだ。	・担当児がはなしてくれたことを保護者の方へ伝えることも含め、<u>情報を共有し合うことが保護者にとっての信頼感、安心感につながることを学んだ</u>。 ・保護者としての思いを直接生の声としてきくことができた。 ・<u>保護者の方が自分の思いや子どもに対する願いをしっかりと伝えるような配慮をしていくこと</u>。 ・保護者が抱えている悩みや望みとどう向き合っていくのか。 ・<u>願いを受け入れた上で自分の力と相談しながら検討することの大切さ</u>。 ・お母さんはとても子どもに対して熱心な思いをもたれていてその<u>思いを聞いたり、悩みをきいたりできて共に支援</u>ができたと思う。

1年生では、「個別課題学習支援」で担当児を固定しなかったために保護者と直接会話をする場面がなく、「わからない」という回答が得られた。2年生では、「報告も一生懸命に聞いてくださり～」「保護者にも願いがあり、共通理解などが大切なんだろう」「～もっと色々な苦悩があるんだろうなと思った。保護者の思いを沢山ききいれていきたい」「～その児童の保護者がどんなことに不安を感じているのかを知ることができた」などの回答が得られ、保護者に共感する態度の芽生えが見受けられた。しかし、「(保護者が)何を望んでいるのか、どんな方なのかあまりわからなかった」など、その理解は十分ではなかった。3年生では、「普段の生活の様子や学習の様子を伺いながら、これからどうしていこうかと共に方向性を見出していく力がついた」「家庭や学校での出来事を話してくださり、一緒に考えることができた」「活動の様子を毎回伝えることによって信頼感を得ることができた」「保護

者に対しては、傾聴し相手の気持ちを受け止めることがとても大切なことを学んだ」などの回答が得られ、保護者への活動報告によって保護者との信頼関係を構築することや共に教育活動を進めることの重要性に気付いていた。また、「成長して欲しいという思いが話を聞いてすごく伝わってきたので、学生のうちから『やらなければ』と気が引き締まった」との意見もあり、教員になる覚悟や自覚も促されたようであった。4年生では、「情報を共有し合うことが保護者にとっての信頼感、安心感につながる」「保護者の方が自分の思いや子どもに対する願いをしっかりとと言えるような配慮をしていくこと」「願いを受け入れた上で自分の力と相談しながら検討することの大切さ」「～思いを聞いたり、悩みをきいたりできて共に支援ができたと思う」などの回答が得られ、保護者と共通理解するための具体的方策の実践知を伺うことができた。

4 まとめと今後の課題

本研究の結果、授業「行動・学習支援演習」と「個別課題学習支援」による取り組みは、学生の「子ども理解」「保護者理解」を深めることが推測された。

「子ども理解」については、発達障害児との出会い、子ども理解の重要性についての気付き、具体的支援方法の模索、柔軟な態度の重要性についての気付きと、子どもとの学習体験が増加するにつれ、その理解はより深く、具体性をもち、柔軟なものへと変化していくことが示された。このような結果は、教育実習前の実践的な取り組みが学生の子どもの観察する力や教職への意欲向上、実習イメージの深化、課題の意識化をもたらすという先行研究（三島ら：2012、木原ら：2009）を支持するものであった。

「保護者理解」についても、1年生については保護者との接触がなかったため学びは得られなかったが、2～4年生については保護者に共感する態度の芽生え、保護者と連携の重要性についての気付き、保護者と共通理解するための具体的方法の模索と、その学びは学年を追うごとに変化していくことが推測された。言うまでもなく、教育、特に障害児の教育において保護者を理解し、共に子どもの教育にあたることは不可欠である。このことは発達障害児についても同様であり、平成29年3月に文部科学省資料として公表された「発達障害児を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省：2017）にも、保護者への支援内容の説明、理解を得ることの必要性、教員と保護者とが協働してその支援にあたることについて詳細に記載されている。この点において、本研究における実践的な取り組みは、特別支援学校教員養成課程において保護者を支援する実践力の基礎を身につける活動として意義深いものであると考えられた。

今後の課題として、次のことが考えられる。まず、本研究では各学年の回答を基に「子ども理解」「保護者理解」の相違について検討しており、同人物の心理的变化について縦断的に検討したものではない。このため、今後、各学生の学びについてその回答を追跡し、本研究結果と同様の結果が得られるかどうか検討する必要がある。また、「保護者理解」において1年生にも保護者と接触する機会を設け、その学びを促すため、子どもを担当している学生と1年生を同席させて保護者への活動報告を行うなど、活動内容の改善が必要であろう。

【引用文献・参考文献】

- 江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里（2009） 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査 和歌山大学教育学部実践総合センター紀要 19 p.47-54.
- 木原成一郎・松浦伸和・井上弥・山崎敬人・谷本忠明・磯崎哲夫・山口武志・長松正康・他22名（2009） 「特色のある教育実習プログラム」の実施に関する研究（Ⅱ） —「教育実習観察」の効果に関する研究— 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 37 pp. 21-30.
- 三島知剛・山崎光洋・高旗浩志・関根正美・渡辺将勝・赤崎哲也・柴田靖子・岸晶子・太田泰子・加賀勝（2012） 「1年次教育実習プログラムの成果と課題の検討 —平成23年度教育実習I受講生アンケートの結果から— 岡山大学教師教育開発センター紀要 2 pp. 112-119.

- 文部科学省（2017） 特別支援教育資料（平成28年度） 発達障害児を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
- 妹尾護・高橋香代（監）・平山茂生・高橋慧（編）（2016）「地（知）の拠点整備事業 平成26年度活動報告書 文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」 くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学 COC事務局
- 高橋香代・妹尾護（監）・高橋慧・平山茂生（編）（2015）「地（知）の拠点整備事業 平成26年度活動報告書 文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」 くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学 COC事務局
- 渡邊亮太・橋本正巳・中塚志麻・銀屋伸之・松田真正（2016） 地域貢献を通じた特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試み くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要 49（2） pp. 139－144.