

大学の一研究室を拠点にした発達障害児等の支援 I

— 関わる者たちの自己肯定感を育成するきっかけ作り —

Support System for Children with Developmental Disorder Based
In One Laboratory of the University

— The Making of Opportunity to Promote Self-Affirmation of People Concerned —

瀧澤 聡¹⁾

Satoshi TAKIZAWA

小島 利佳³⁾

Rika KOJIMA

佐藤 満雄²⁾

Mitsuo SATO

和史朗¹⁾

Shiro NIGI

I はじめに

発達障害のある児童に対する支援は、平成19年に特別支援教育が制度として位置付けられ、その対象となってから急速に展開された。例えば、平成18年には、発達障害のある児童が通級指導教室の対象として法的に定められたが、その時点における発達障害のある児童の小学校通級指導教室在籍者数は、6,228名であった（文部科学省2006）。それが平成25年度には28,570名になり、4.58倍の伸び率になった（文部科学省2013）。この数は、現在も右肩上がりの状況が続いている。また、学校教育上の発達障害児の支援の場は、通級指導教室の他にも、公立小学校、公立小学校にある特別支援学級と特別支援学校にもある。福祉の場では、全国の発達障害支援センター、児童相談所、放課後等デイサービスなどである。医療の場では、大学の附属病院やクリニ

ックなどがある。その他にも、NPO法人による支援施設や私塾などがあり、我が国においては、さまざま領域で発達障害児の支援が実施されるようになった。

このような支援の場が拡充される中で、大学の研究者あるいは大学自体が発達障害児への支援に取り組んでいるという報告が散見される。中村（2007, 2008）は、小大（小学校教員と大学生・大学教員、教育委員会）連携による発達障害児に対する教育支援システムの構築を目的にして、大学近隣の小学校に中村の「ゼミ」生が直接的に学級に入り、個別支援を実施した経緯を報告した。その中で、この取り組みが特別支援教育の専門性を向上させるための教員養成の機会になりえることを示唆した。若松他（2013）は、大学の特別支援教育実践センターが行っている発達障害幼児・児童の学習活動グループ「土曜クラブ」の実践の一部を紹介した。ここでの活動は、

1) 北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科

2) 札幌学院大学

3) えべつ子ども支援サークル「にじのこ」

教育相談活動の一端として位置付けられ、参加児童と保護者の支えになり、学生の実践力を培っていることが示された。次に、山本他(2009)は、大学が、県・市の教育委員会と連携し、大学生を学習支援ボランティアとして登録させ小中学校に派遣する中で、教員の補助となる活動が、特別支援教育に及ぼす影響について検討した。その結果、現場からは、教室における支援の「手と目」が増えたことで、教員が支援しやすくなったことや、学生からは、「子どもの反応を理解しやすくなった」などの評価が得られたと報告した。

これらの取り組みで共通していることは、学生が直接的に発達障害児支援にかかわっていることである。大学での講義等を通しての学習とは異なり、学生は発達障害児とその保護者に対してやりとりしながら、さまざまな情報をしかもリアリティをもって学習することで、教育実践力を培っていると各報告は述べている。さらに、中村(2007, 2008)と山本他(2009)による報告では、地域の教育委員会もこれらの取り組みを支援しており、学生たちは、直接小学校において支援活動をしている。この報告からは、学生の教育実践力を養成するためのコミュニティベースの組織的な取り組みが図られていると考えられ、大学と地域との連携における代表例の一つになるであろう。

これらの報告における目的では、大学の教員による学生の発達障害児における教育実践力を養成することに主眼がおかれているので、取り組みの志向性そのものは、学生の実践力向上にあると考えられる。すなわち大学教員は、学生の学習が効果的に展開するように実践の場である小学校との連絡調整等を担

うこと(中村2007, 2008, 山本他2009)や、ベテランの元小学校教員と共に教育相談活動を通して、実践的なスキルを学生に教授すること(若松他2013)など、大学の講義以外で学生の養成に間接的直接的に携わっていると思われる。他の先行研究においても、上記3つの報告のように、大学教員の志向性は、学生(大学院生)の実践力養成を主目的とする報告が多い(奥住他2008, 松浦他2010, 藤原他2012)。

しかし、大学教員が学生の教育実践力養成を大学の講義以外に取り組みことの向きを増やすことで、それは大学教員にとってもさまざまなメリットを生み出す機会を提供してくれると考えられる。例えば、大学独自のプログラムにおいて、学生の実践力養成には、子どもとのかかわりがメインになるが、それに加えて保護者と大学教員との連携と、保護者と学生との連携も視野にいれた三者による連携構築を構想することは可能であろう。また、中村(2007, 2008)の報告にあるような、教育行政との連携で実施しているプログラムでは、保護者のかかわりについての報告がないので、その中に彼らが加わることで、より密度の高い発達障害児支援が可能になるであろう。

大学の教員が、発達障害児支援を学生の教育実践力養成にリンクさせて実施する場合、それにかかわる者たちが、子どもと学生のかかわりあるいは学生と大学教員のかかわりという限定された志向性ではなく、これらに保護者と大学教員のかかわりや保護者と学生のかかわりなど、さらに広く志向性をもつことで、発達障害児支援はさまざまな機能性を持たせることが可能になると考えられる。

本稿では、大学における一研究室を拠点に

した発達障害児等への支援活動に関して、これまでの経過と成果をふまえて、今年度の取組みについて報告する。その目的は、小規模ながら発達障害児支援にかかわる者たちが、相互に関係性を構築し、充実した支援を展開させるため、支援活動の機能性に着目し、さらに発達障害のある児童当事者のみでなく、関わる者たち全ての自己肯定感の育成条件を検討することであった。

Ⅱ 本学におけるこれまでの 発達障害児支援の概要

1. 支援活動の契機と経過

そもそもの本学における発達障害児支援活動の契機は、本学生涯学習システム学部学習コーチング学科教授であった第二著者が、2006年からゼミ演習の一環として江別市内の小学校に在籍するアスペルガー症候群や高機能自閉症あるいは知的機能が高く学校不適応を起こしている児童、不登校の中学生等を対象に、ムーブメント教育活動やコーチングスキルによる発達支援を実践したことであった。その支援活動は、第二著者が2011年3月に定年退職するまで継続された。その後、本学生涯スポーツ学部の非常勤講師として学生指導を担うようになって、近隣のN養護学校の特別支援教育コーディネーターと江別市内在住の発達障害のある子どもたちをもつ保護者達数名による依頼およびゼミ担当学生の協力で発達支援活動は実施された。

第二著者の生涯スポーツ学部における発達支援活動は、2011年10月から地域で子どもたちの成長を見守り彼らの発達を支えていくためのサークルである「えべつ発達障がい児支

援サークル「にじのこ」(2013年4月に「えべつ子ども支援サークル「にじのこ」に改名)」を対象に実施された。第二著者に支援活動の依頼をした保護者がこのサークルを立ち上げた。その当時、「にじのこ」の保護者たちは、彼らの子どもたちの友人関係に広がりが見られないこと、特に放課後、自宅にて一人で過ごしたり、保護者とのみ活動したりなどのような限定された人間関係という共通した課題を抱えていた(米村・佐藤2013)。その支援活動は、2014年3月に第二著者が規定により本学を去ることになるまで、彼のゼミ生が中心となり開始された。そして、彼の後任として本学に赴任した第一著者が引き継いで今日に至っている。

2. 第二著者ゼミ時代の成果

発達障害児支援活動の開始は、2011年の年度途中からであった。活動内容は、小林・大橋(2010)等によるムーブメント教育が主たるモデルとして採用され、それがゼミの学生たちに継承されてきた。2011年度から2013年度の主な活動内容を整理したものが、表1から表3である。活動回数は、毎月1回で、参加人数は、発達障害のある児童1名と保護者1名で1組とすると、平均6組で12名程度、活動時間は1時間から1時間半、活動場所は、本学北方圏生涯スポーツ研究センター(スポル)6階の大会議室であった。運営および活動の方針として、指導教員である第二著者は、保護者との連絡調整や相談に徹し、ゼミ生たちは、主体的に支援活動の役割を担うように指導された。

本学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科では、3年生から本格的に指導教員のもとでゼ

ミ活動を開始するが、この発達障害児支援活動は、開始当初から4年生が主体となって活動を担い、3年生も4年生のもとで、支援活動に参加した。

また、発達障害児支援活動の2年目をむかえて、この活動そのものを研究対象にする学生が出現した。それは、4年生による卒業論文として発表され、それらのタイトルは、まず2012年度において「発達性協調運動障害の

ある子に対する支援の一方策～ムーブメント教育を活用して～（松田・佐藤2013）」と「障がいのある子どもの放課後支援について（米村・佐藤2013）」、2013年度では、「自閉症スペクトラム児におけるソーシャルスキル向上のための一方策について（谷・佐藤2014）」と「DCD児微細運動の向上を図るための一方策（藤岡・佐藤2014）」であった。

本活動に関連する卒業論文は、2013年度ま

表1 2011年度 第二著者ゼミ発達障害児支援活動

| 2011年度 | 時間 | 場所 | 参加者 | | 内容 |
|--------|-------------|-----------|--------|--------------------------------|----------------|
| | | | 児童・保護者 | 学生数 (3・4年生) | |
| 10月 | 17:30～18:30 | 第二著者研究室 | 5名 | 毎回 約4名から 8名の参加 (実数不明) | 会議 |
| 12月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 8組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 1月 | 10:00～12:00 | 第二著者研究室 | 4名 | | 会議 |
| 2月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 3月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 8組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |

表2 2012年度 第二著者ゼミ発達障害児支援活動

| 2012年度 | 時間 | 場所 | 参加者 | | 内容 |
|--------|-------------|-----------|--------------|--------------------------------|----------------|
| | | | 児童・保護者 | 学生数 (3・4年生) | |
| 4月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | 毎回 約4名から 8名の参加 (実数不明) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 7月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 8組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 9月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル1階 | 8組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 11月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル1階 | 不明 (記録なし) | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 12月 | 16:30～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 4組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 2月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 3月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |

でに4本あり、その内訳は、発達障害児支援活動全体を対象にしたものと、「にじのこ」のメンバーの中から1名ないし2名を対象に個別支援をテーマにした事例研究等となっている。これらの営みにおいて、保護者の理解と協力がなくては不可能であり、「にじのこ」の保護者達が、この活動の価値を見出し、発達障害児支援活動を背後から支えていると考えられる。

Ⅲ 2014年度当研究室における 発達障害児等支援の概要

1. 活動の継承と新しいステージ

(1) 新4年ゼミ生による「ムーブメント活動」

第一著者が本学に赴任するにあたって第二

著者からの引き継ぎ事項に、この研究室を拠点にした活動が含まれていた。また、「にじのこ」代表の第三著者と他の役員との話合いも2014年4月の段階で実施された。第一著者自身は、現役の小学校教員時代に会員数が多い時で30人程度の発達障害児を対象に、彼らの運動スキル獲得支援を目的としたボランティア団体を立ち上げ、主催者として約10年程度活動した経験を持つ。したがって、ボランティア活動におけるさまざまな観点によるメリットとデメリットを認識しており、このような活動に関しては理解が可能であったため、第二著者からこの支援活動を継承することに違和感はなかった。むしろ、教員養成系大学の教員になるにあたって、担当する学生には、大学の講義や演習形式の学習の他に、

表3 2013年度 第二著者ゼミ発達障害児支援活動

| 2013年度 | 時間 | 場所 | 参加者 | | 内容 |
|--------|-------------|-----------|--------------|------------------------|------------------------|
| | | | 児童・保護者 | 学生数 (3・4年生) | |
| 4月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | 毎回約4名から8名の参加 (実数不明) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 5月 | 17:00～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 6月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 7月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 5組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 8月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 不明 (記録なし) | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 9月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 10月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 5組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 11月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 12月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 不明 (記録なし) | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 2月 | 16:45～18:00 | 北翔大学スポル6階 | 5組 | | ゼミ生によるムーブメント活動 お別れ会 |

特別支援教育の対象となる子どもたちと直接 したいと考えていたため、そのような場が事
 的にかかわることができるフィールドを確保 前に設定されていたことは幸運であったとい

表4 2014年度 第一著者ゼミ発達障害児支援活動

| 2014 年度 | 時 間 | 場 所 | 参加者 | | 内 容 |
|------------|-----------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|
| | | | 児童・ 保護者 | 学生数 (3・4年生) | |
| 4月 | 9:15～ 10:30 | 第一著者研究室 | 3名 | 8名(4年生) | 会議：活動方針 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | 7名(4年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 5月 | 17:00～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | 4名(4年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 6月 | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 6組 | 5名(4年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 7月 | 15:00～ 16:30 | 第一著者研究室 | 1名 | | 会議 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 3組 | 3名(4年生) 1名(3年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 9月 | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 5組 | 5名(4年生) 1名(3年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 10月 | 16:45～ 18:00 | クライミングランド& アサヒビール工場見学 | 6組 | 8名 | 秋の遠足 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 不明 (記録なし) | 4名(4年生) 1名(3年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| | 9:50～ 13:00 | 第一著者研究室 | 5名 | | 茶話会 |
| 11月 | 9:50～ 13:00 | 第一著者研究室 | 6名 | 4名(4年生) 1名(3年生) | 茶話会 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 7組 | 4名(4年生) 3名(3年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 12月 | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 不明 (記録なし) | 1名(4年生) 4名(3年生) | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 1月 | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | 中止 (インフルエンザ 等のため) | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| | 9:50～ 13:00 | 第一著者研究室 | 6名 | 学生1名 (4年生) | 茶話会 |
| 2月 予定 | 9:50～ 13:00 | 第一著者研究室 | 6名 | | 茶話会 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | | | ゼミ生によるムーブメント活動 |
| 3月 予定 | 9:50～ 13:00 | 第一著者研究室 | | | 研究室茶話会 |
| | 16:45～ 18:00 | 北翔大学スポル6階 | | | ゼミ生によるムーブメント活動 お別れ会 |

える。今年度の第一著者ゼミにおける発達障害児支援活動等は、表4の通りである。

2014年度の4年生は、彼らが3年生時に積極的にこの「ムーブメント活動」に参加してきたようだった。したがって、昨年度の4年生の「ムーブメント活動」における内容等は熟知していた。指導教員としては、第二著者による方針を継承しながら、年度当初に年間計画を立てるように伝えたのみで、毎回表5にあるような「ムーブメント活動計画案」について、メインとなる指導者（学生）が立案し、そのプログラム終了後は、すぐに反省会をするというルールをふまえ運営することを学生たちと共通了解した。

(2) 本発達障害児支援活動が直面した課題

本学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科に所属する4年生で、教職課程の履修において特別支援学校教員免許（一種）取得を目指す者は、学内規定によると基礎免許である「中学校・高等学校教員（保健体健一種）の免許も同時に取得しなければならない。さらにこれら2種類の免許を取得するための必修単位である「教育実習」の科目も修得しなければならない。本ゼミの4年生全員（9名）が特別支援学校教員免許取得を目指しながら、忙しい学業の中で、上記のような発達障害児支援活動に取り組んでいた。

2種類の教育実習の科目を履修すること

表5 2014年度 ムーブメント活動計画案

| 目標：仲間と協力する。ルールを守る。 メイン担当者：○○○ | | |
|---|--|--|
| 題材 | 主な活動 | 遊具 |
| ・アイスブレイキング | ◎学生が間に入り、しっかり筋を伸ばせているか確認する ・もっちゃん体操 ・片足立ち 左右 ・マットの上のジャンプ10回 ・開いて閉じて 上下左右 | ・カラーマット |
| ・座った姿勢から立つ（それぞれ各2～3回と決め、その回数の中でできるかを見る） | ①二人一組で体育座りをして向かい合い、手とつないで立ち上がり、座る動作をする ②二人一組で体育座りをして背中合わせにし、腕を組んで立ち上がり、座る動作をする ③②で行ったことにどんどん人数を増やしていく | |
| ・障害物リレー （チーム制で練習と本番を1回ずつ行うが、人数の関係でチーム制ではなく、個人で行う場合もある） | ・ロープやフラフープでつくった道の上を歩く⇒ソフトバレーボールでの当てをする⇒ロープやフラフープで作った道の上を歩く⇒マットで転がったりまわったりする⇒ボールをバトン代わりとしアンカーがゴールで終わる ◎コースは学生が設置する ◎学生が見本を見せる | ・ロープ ・フラフープ ・ソフトバレーボール ・的 ・マット |
| ・大縄跳び （時間を見て行わない場合もある） | ・一列に並び、ひとりずつ縄を飛び越える ・一列に並び、一人10回大縄を跳ぶ ・全員で目標回数を決め、大縄を跳ぶ | 大縄 |
| ・パラシュート | ・パラシュートイからボールを出す ・上下から中に入る ・上下から手を放す | ・パラシュートボール |

は、通常一つの教育実習履修期間は3週間であり、本ゼミの4年生は年間で6週間は学校教育現場において実習を積み重ねることになる。その間、学生たちは教育実習に集中せざるを得ない。さらに、スポーツ教育学科内の教職課程を履修する4年生が、一斉に同じ時期に教育実習の履修に取り組めることはなく、教育実習の履修時期は、学生それぞれ異なる状況にあるようだった。加えて、教職をめざす4年生は、公立学校の正規の教員を目指す者がほとんどであるので、教員採用試験を受験しなければならない。そのための準備も必要になってくる。

このように、本ゼミの4年生を取り巻く状況は、かなり忙しい環境の中で、正規教員として登録されるという目標を見失うことなく、さまざまなことを粛々とこなしていかなければならない。これらの状況は、第一著者が本学に赴任し学内の用務に従事しながら、学生を指導する中で徐々に把握できた。

上記にあるような状況下でも、年間計画に従って各回のメインとなる担当者は、責任をもってムーブメントのプログラムを立案し、実践した。しかし、教育実習の影響は大きく、複数のゼミ生がほぼ同時に教育実習校で履修しなければならない状況も頻繁にあり、4月と5月に実施したように、大勢の参加人数を交えての活動にはならない状況が11月まで続いた。また、第二著者が指導教員の際は、3年生も共にこの活動に参加して盛り上げていたが、第一著者が引き継いだ際、新3年生に対しては、4月の段階で「ムーブメント活動」へは自主的判断で参加するように指導した。その背景には、第一著者自身が、この活動の状況をよく把握できないことで、3年生に対

して上手に伝えられなかったことや、赴任したばかりでゼミの運営をどのように展開させるべきか熟慮しなければならなかったこと等が考えられる。3年生を発達障害児支援活動に関心を向けるには、しばらく時間を要した。

(3) 発達障害児支援活動における新たなニーズ

小学校が夏休みに入る直前に第三著者と共に、第一著者ゼミを拠点とした今後の発達障害児支援活動について協議した。この中で第三著者からは、4年生が可能な範囲で精一杯活動を実施してくれることに感謝すると同時に、教育実習が本格的に開始されていく中で、支援活動に参加するゼミ生の人数が少なくなり、内容の豊穰性の担保が困難になること、特定の学生目当てで参加する児童がおり、毎回学生が不参加であれば彼らの参加動機を維持できないことが懸念されること、参加児童の多くが高学年になり、年齢に応じた活動内容が必要なこと、また保護者も子どもたちが中学生になる時期をむかえ、子育て上の新たな悩みを抱えたり、子どもが在籍する小学校の学級担任を始めとする教員とのかかわりで困ったりしている等、具体的な課題が提示された。

これらをふまえて、第一著者と第三著者との協議では、4年生のゼミ生の状況が徐々にみえるようになってきたので、次年度に向けた支援活動の取り組みに着手することになった。具体的には、今年度中に、現3年生のゼミ生にこの活動の意義やメリット等を伝え、参加可能な学生の数を増やしていくことや、次年度に向けてのゼミの方針を立て発達障害児支援活動をゼミ活動の一環として位置付けることの可能性、さらには次年度の新3年生

に対するアプローチなど、検討すべき課題を明確にすることができた。

また、保護者に対する支援もニーズとしてあることが判明したので、当ゼミにおける発達障害児支援活動の対象を子どもたちだけに限定せず、保護者も対象とすることにした。このことは、発達障害児支援活動における第一著者の役割が新たに加わることになり、支援の内容が拡大されることを意味する。年度内の適切な時期にゼミ指導者と「にじのこ」の保護者との懇談会を開始することで、第三著者と意見が一致した。この懇談会を「研究室茶話会」と名付け、定期的実施することになった。

IV 2015年度当研究室における 発達障害児等支援の方向性

1. 発達障害児支援活動の再構成

(1) 再構成のために必要な問い

本ゼミにおける発達障害児支援活動は、上述したように年度の後半になると開始当初の目的より拡大する方向へと変化した。第二著者ゼミ時代では、発達障害児の放課後等の過ごし方に課題があり、その解決を目指すことが目的であった。そしてその支援活動の運営や支援内容と方法等は、主に学生主体で展開された。

しかし、これまで述べてきたように、子どもたちの中には参加意欲が高まらないことや、新しいゼミ担当者が赴任したことによるデメリットが前景化したこと、教育実習の影響で4年生が「ムーブメント活動」に参加しにくい状況になったこと、保護者においても子どもの加齢による新たな子育て上の悩みがあること等、さまざまな課題が露呈される中

では、従来のアプローチが機能しなくなってきたと考えられた。

そこで、次年度に向けた発達障害児支援活動を構想する上で、第一著者は、大学教員による発達障害児等への支援活動の報告を調査した。その結果、本稿の冒頭で取り上げた先行研究のように学生の教育実践力を向上させる目的のものが多かった。これらの先行研究のように学生の教育実践力の養成を目的の一つとするならば、指導教員による介入は、これまで以上に必要になる。それでは、指導教員は上記にあげた諸課題をふまえつつ、発達障害児支援活動に新たな機能性を持たせることが可能であろうか。

(2) 発達障害児支援活動の条件と目的設定

米村・佐藤(2013)は、障がいのある子どもの放課後支援を考察する中で、本学はそれを実践するための条件を満たしていることを示した。それらは、「特別支援学校教諭養成のための講座の設置と指導スタッフ」、「特別支援学校教諭を目指す学生の存在」、「大学の持つ施設・設備、教具など」というものであった。これらの条件とは、発達障害児支援活動を実施するための環境条件としての位置づけが可能であろう。いわば発達障害児支援のための物理的人的条件は満たされていると考えられる。

しかし、環境条件がどんなに整備されていても、それを上手に機能させなければなんら価値は生み出されることはないであろう。機能するとは、方法が有効性を発揮されることと西條(2005)は述べている。西條(2005)は、なんらかの方法が有効性を発揮されるための原理である「方法の原理」を提唱し、そ

れが、さまざまな領域で導入され成果をあげている。「方法の原理」とは、「その都度「状況」を判断しながら「目的」を実現するための有効な「方法」を打ち出していく」という考え方である（西條2005）。これに従えば、本学における発達障害児支援活動を機能させるには、状況を考慮し、明確な目的を定め、それを達成させる有効な方法を選択して支援していくことになる。

(3) 目的の明確化と共有化

次年度につなげるためにも、発達障害児支援活動を再構成するには、新たなニーズの発生や現在の発達障害児支援活動の状況を鑑みて、明確な目的設定が必要になると思われる。そこで、上述したように本研究室における発達支援活動の現況をふまえた上で、この活動における目的を下記のように設定した。

まず上述した先行研究にあるように、発達障害児支援活動に対して学生の教育的実践力養成の機能を取り入れること、「研究室茶話会」のような保護者支援を位置付けること、ゼミの3年生と4年生の共同による支援活動として位置付けること等が、次年度にむけた発達障害児支援活動の諸目的になると考えられた。

実際、本稿のような活動を実施していく上で、この目的設定が曖昧であることや、不明確であること、さらに共有できないことで何らかのリスクを生じさせる可能性を指摘する先行研究が散見される。内田・亀山（2011）は、所属する大学のオーストラリア海外スクールインターシッププログラムに参加した教員・保育者志望の学生にアンケート調査を実施した。その目的は、調査結果から「異文

化理解」にどのような影響を学生に及ぼすのかを検討することにあった。調査項目の一つに、異文化理解教育に関する自由記述欄があり、グラウンデッド・セオリー法により記述内容を分類した結果、回答の割合は他の質問項目の自由記述の回答に比べると記入が少なく、「二次的カテゴリーを抽出しようとしたものの、異文化理解教育に関するものはまとまりがなく、抽出できなかった」。この背景には、学生によるアンケート結果から、「回答内容に曖昧なものが散見されたことから、異文化理解教育に対する認識自体が薄く、またその目的についての認識も曖昧な様子が伺われた」と報告した。このことは、学生の「異文化理解教育」に関する認識の乏しさや目的の曖昧さが、彼らにそれらの意義の生産を限定させると考えられる。

宮本（2011）は、グローバル30（国際化拠点整備事業）の一大学において、2010年度前期に「国際理解教育の実践」の全15回の授業を担当した。その授業の中で、大学生（留学生と日本人学生）がある高等学校（ユネスコ協同学校）を訪問し、高校生との交流会をもち、その際の活動における意義等について考察した。結果として大学生と高校生の間「互恵的な関係」を十分に築くことができず、「ここでは交流内容の充実やテーマの共通理解といった点で、今後の課題として残された」とし、高校生と大学生の「参加意欲を高めるために、目的意識を持って交流会に臨むことが重要」と示した。さらに、交流会を企画するうえで、「交流内容の工夫と目的の明確化」が「キーワード」になるとした。ここでも高校生と大学生との間に、会の目的が共通理解されず、明確化されていないため、互

恵的關係を構築できなかつたと宮本（2011）は述べた。

西條（2012）は、東日本大震災後に立ち上げた「ふんばろう東日本支援プロジェクト」という日本最大級のボランティア団体およびプロジェクトの代表として活動し、その発展過程と仕組みを自身の著書に描いた。その中で、彼は会の成員間において、「目的」を共有することは、活動が目的からブレないためにも重要になる。これは当たり前のことだが、実際にそれを徹底できることは稀と断言している」と述べた。西條の著作によると、彼自身はボランティア活動やそれに類する活動の経験はなかつたという。それでも、大規模なボランティア組織を作り機能させることができた背景の一つには、この目的の明確化と共有化がこの組織にかかわる人々に理解されていたからに他ならない。

このようにある組織の活動が機能するには、目的の明確化や共有化等が重要であると上記の先行研究で示されていると考えられる。したがって、本活動においても、学生をはじめ保護者、指導教員においても、上述した次年度の発達障害児支援活動の諸目的の理解と共有化は、必要になると考えられた。

2. かかわる者たちの自己肯定感

（1）児童と保護者の場合

第一著者は、本学に赴任する前、約20年間通級指導教室（言語障害と発達障害）において発達障害等のある子どもたちの支援を担当してきた。その中で、常に関心をもって観察してきたことが、子どもたちの自己肯定感の状態であった。彼らの多くが、学習や対人関係等に対する自己肯定感の低さを露呈してい

ると保護者から伝えられていた。ここでいう自己肯定感とは「自らの潜在能力を信じ、よいもだめも含めて自分は自分であつて大丈夫という感覚」（細田・田嶋2009）を意味し、彼らへの支援を積み重ねていくと、いろいろな場面で自己肯定感の低さに気づくことがあつた。特に、在籍校を訪問すると、担当していた子どもたちの多くが、通級指導教室では生き活きとした表情をみせるようになっても、教室では沈黙を守り、表情は固く、自信の無さを態度や言動で示していた。先行研究においても、発達障害のある児童等に自己肯定感の低さを指摘するものは多い（松本・山崎2007、阿部・廣瀬2008、中山・田中2008、松浦2008、土田2011、古賀2011）。次年度以降、第一著者による関与が現在よりも深まることになり、また、「にじのこ」の保護者からは子どもたちの自己肯定感は、いい状態ではないことも伝えられているので、子どもたちのそれを把握していきたいと考えている。

自己肯定感の課題は、発達障害のある児童だけではなく、その保護者たちにも通級指導教室における支援で認められることが多かつた。特に母親は、育児の混乱や夫を含めた家族から理解と協力を得られないこと、あるいは子どもが在籍する小学校学級担任とのトラブル等が原因で、自己肯定感を低下させていたことが多かつたように思われる。このような発達障害のある子どもたちの保護者が自己肯定感を低下させていることは、先行研究においても同様の指摘をするものがある（寺沢他2013）。実際、本研究室で昨年10月から開始した「研究室茶話会」の活動も、第一著者が第三著者との協議の中で感じとつた保護者のニーズに気づいたことが契機であつた。

(2) 学生と指導教員の場合

学生が主体となった発達支援の様子について、時間の都合がつく時に見学してみると、児童や保護者とのかかわりにおいて、自信をもってかかわっている学生もいれば、そうでない学生もおり、さまざまな姿を確かめることができた。その際、学生を指導する側にとって、学生たちの自己肯定感への関心が向いた。発達支援を実践している学生は、未知の領域にチャレンジしており、その中で喜んだり嬉しかったりすることもあれば、そうでないことも想定される。発達支援の活動において、学生たちの自己肯定感の状態を把握しておくことは、この活動を上手に機能させるためにも必要な事項であると考えようになった。

一方で、かくいう第一著者も、発達支援活動に対して自己肯定感を低下させずにかかわっていたかという点、その確信はない。なぜなら、通級指導教室担当者として発達支援に携わっていた時と現在では、自身の立ち位置が異なるためであり、児童への発達支援、保護者への育児支援さらに学生の指導等のさまざまな観点からこの活動を支えていかなければならない。第一著者にとっても学生同様未知の領域にチャレンジしている時期であると理解した。このことについて、先行研究を調査してみると、上述したように支援される側に関する自己肯定感の低下を指摘するものは多くあっても、発達支援する側の自己肯定感に言及した文献は、見当たらなかった。

(3) なぜ自己肯定感なのか

発達支援活動において、支援する側と支援される側の構図では、支援のベクトルが一方

向に偏ってしまい、機能の有効性が限定されたものになってしまう可能性が考えられる。しかし、自己肯定感という観点から改めて本研究室の発達支援活動を検討してみると、児童、保護者、学生、そして指導教員それぞれが、自己肯定感の安定を維持できていないことが想定された。このことは、発達支援活動にかかわる者たちの現況の一側面を表しているとも考えられ、「方法の原理」における「状況」に該当する。そして、現状の一側面が新たに加わったことで、「方法の原理」に従えば、上述した次年度の支援活動の諸目的を実現するための有効な方法を、さらに適切に選択することが可能となる。

例えば、学生はムーブメント活動を担当し、指導教員は「研究室茶話会」担当というような従来からの役割分担ではなく、子どもの実態とニーズに合わせてムーブメント活動ではない支援内容を指導教員が主担当で実施することや、「研究室茶話会」に学生を数人交えて保護者、学生、指導教員の3者で実施すること、学外の活動でレクレーションを実施する場合は、保護者が主担当となりながら、児童、保護者、学生そして指導教員の4者で実施することも考えられるであろう。

このような方法を取り入れることで、かかわる者たちが、互いにそれぞれの場でコミュニケーション可能な状況を作り出し積み重ねることで、各自の安心と信頼関係を構築し、自己肯定感を向上させる契機になり、それが結果として支援活動の多機能性につながり、機能性を向上させることになると想定される。自己肯定感の観点を支援活動に導入することは、発達支援する側とされる側という枠組みを外し、発達支援の活動内容そのものを

柔軟に組み換え、かかわる者たち全員の自己肯定感の向上めざすという考えにシフトすることが可能であると考えられる。

V おわりに

第二著者から引き継いだ発達障害児等の支援活動は、2014年度から従来の支援活動を継承させながらも、子どもたちと保護者、学生そして指導教員の新たなニーズが明らかになった。そのことをふまえて、「方法の原理」を認識論にして、自己肯定感の観点から発達支援活動の状況について考察し、次年度に向けた取組みについて実現可能な発達支援活動を構想した。次年度においては、この場で構想したことを、具体的にどのように実現したか等、検証していきたいと考えている。

文 献

- 文部科学省 (2006) 「通級による指導の実施状況」, <http://www.next.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/022.htm> 2015, 3. 3 アクセス
- 文部科学省 (2013) 「平成25年度通級による実施状況調査結果について」 www.next.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345110.htm 2015, 3. 3 アクセス
- 中村義行 (2007) 「通常学級における特別支援教育の取り組み」 教育学部論集18, 57-68
- 中村義行 (2008) 「通常学級における特別支援教育のあり方: 小学校担任教員と大学生との連携から」 教育学部論集19, 79-92
- 若松昭彦・廣澤清子・古田寿子・児玉麻理子・田中智樹・玉林和紘・永尾泰子 (2013) 「発達障害幼児・児童の学習活動グループ「土曜クラブ」の実践」 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 (11), 63-69
- 山本真由美・長藤仁・大橋眞・金丸芳・寺嶋吉保・長宗雅美 (2009) 「特別支援教育における学生ボランティアの活用の試み」 大学教育研究ジャーナル6, 102-107
- 奥住秀之・國分充・橋本真規・平田正吾 (2008) 「LD等の発達障害児の指導活動を通して行なう特別支援教育教員養成の試み: 指導と評価の計画を作成して実践に当たる力量の育成」 東京学芸大学紀要 総合教育科学系59, 229-234
- 松浦直己・岩坂英巳・河合淳伍・宮崎瑠理子・植村里香・武藤葉子・玉村公二彦・越野和之・根來秀樹 (2010) 「特別支援教育研究センターの3年間の取り組み ―地域に根ざした活動の実績と今後の課題―」 教育実践総合センター研究紀要 (19), 249-254
- 藤原直子・大野裕史・日上耕司・佐田久真貴 (2012) 「発達障害児の親に対するペアレント・トレーニング参加がスタッフに与える効果―大学院生を対象とした支援者養成の試み」 特殊教育学研究50 (4), 383-392
- 米村健太・佐藤満雄 (2013) 「障がいのある子どもの放課後支援について」 北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科2014年度卒業論文
- 小林芳文・大橋さつき (2010) 「遊びの場づくりに役立つムーブメント教育・療法―笑顔が笑顔をよぶ子ども・子育て支援」 明治図書出版
- 松田光希・佐藤満雄 (2013) 「発達性協調運

- 動障害のある子に対する支援の一方策～ムーブメント教育を活用して～」北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科2014年度卒業論文
- 藤岡沙季・佐藤満雄 (2014) 「DCD微細運動の向上を計るための一方策」北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科2013年度卒業論文
- 谷優歩・佐藤満雄 (2014) 「自閉症スペクトラム児におけるソーシャルスキル向上のための一方策」北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科2013年度卒業論文
- 西條剛央 (2005) 「構造構成主義とは何か—次世代人間科学の原理」北大路書房
- 内田千春・亀山有希 (2011) 「海外スクールインターンシップを通して学生は何を得ているのか～教員・保育者養成における異文化体験の意義海外スクールインターンシップを通して学生は何を得ているのか」名古屋女子大学紀要 57 (人・社), 161-172
- 宮本美能 (2011) 「多言語・多文化授業環境を生かした国際理解教育の実践：大学生と高校生の交流会における一考察」多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集, 15, 61-68
- 西條剛央 (2012) 「人を助けるすごい仕組み——ボランティア経験のない僕が、日本最大級の支援組織をどうつくったのか」ダイヤモンド社
- 細田絢・田舘誠一 (2009) 「中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究」教育心理学研究, 57, 309-323
- 松本陽子・山崎由可里 (2007) 「小学生におけるADHD傾向と自尊感情」和歌山大学教育学部紀要, 教育科学57, 43-52
- 阿部美穂子・廣瀬真理 (2008) 「軽度知的障害児の安心, 自信, 自己肯定感の獲得に関する研究：児童福祉施設併設特別支援学校における実践から」富山大学人間発達科学部紀要, 3 (1), 55-66
- 松浦直己 (2008) 「少年院在院者の発達的問題性と自尊心との関連」奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 (17), 35-40
- 中山奈央・田中真理 (2008) 「注意欠陥／多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究」特殊教育学研究46 (2), 103-113
- 土田優子 (2011) 「LD傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方：PDCAサイクルの評価を活用して」教育実践研究, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 257-262
- 古賀裕美 (2011) 「広汎性発達障害が疑われる児童生徒の調査」慶應義塾大学自尊感情や自己肯定感に関する研究報告書, 73-93
- 寺沢由布・高澤みゆき・小平かやの・大澤眞木子 (2013) 「発達障害児のペアレント・トレーニングの効果と今後の課題～4グループの体験を通して～」東京女子医科大学雑誌, 83 (臨時増刊 (大澤眞木子教授退任記念特別)), 228-235