

## 課外プログラム授業「通常学級における子どもの教育ニーズ」における グループワークを通じた学部生の学びの検証

### Effect of group work discussion of “the needs of children in a regular class” as an extracurricular class for University students

石橋 由紀子\*・\*\* 尾之上 高哉\*\* 岡村 章司\*・\*\*  
ISHIBASHI Yukiko ONOUE Takaya OKAMURA Syoji  
樋口 一宗\*・\*\* 宇野 宏幸\*・\*\*  
HIGUCHI Kazumune UNO Hiroyuki

本研究では、文部科学省委託「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」において、学部2年生に実施した課外プログラム授業「通常学級における子どもの教育ニーズ」について報告する。このプログラムは、学部生がグループワークを通して発達障害のある子どもが抱える困難に気づき、考えることができるよう計画した。プログラム終了後に実施した学習の成果を問うアンケート結果からは、①プログラムを体験したことで、今後特別支援教育について学ぶ動機づけが高まったこと、②プログラム受講前に障害のある子どもと関わった経験がプログラムにおいて「子どもの立場から考えられることができるようになる」ことに寄与していること、③グループ毎で学びの内容は異なるが、大学における正課以外の文脈で障害のある子どもと関わった経験がある者がグループにいることで、グループの学びが深まること等が示された。

キーワード：グループワーク、通常学級における子どもの教育ニーズ、学部生

Key words : group work, “the needs of children in a regular class”, university students

#### 1. はじめに

特別支援教育が始まり、すべての教師が教員養成の段階で発達障害のある子どもについての知識理解を獲得することが求められている。知識理解が重要であることは言うまでもないものの、教師1年目から学級担任を任されることを考えれば、学校生活の中で、授業の中で、友人関係の中で生じる子どものニーズを捉え、対応するという知識理解と結びついた実践力が求められている。

このような中、兵庫教育大学では文部科学省委託「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」を契機に、特別支援教育に関して、これまで知識理解に偏りがちで、また教育実習との関連性をほとんどもたなかったカリキュラムから、基本的な発達障害に関する知識が実践力へ結びつくカリキュラムを提案し、実施することにした(宇野, 2013)。表1に示したのは、そのカリキュラムに含まれる授業科目及び到達目標である。

本研究は、「通常学級における特別支援教育」のうち、学部生が最初に受講する導入的な課外プログラム授業である「通常学級における子どもの教育ニーズ」(以下、「子どもの教育ニーズ」とする)について報告する。表1で示したように、「子どもの教育ニーズ」以降に配置されている学部3年生の選択必修科目「発達障害の理解」

以降へと連続している。また、文部科学省委託「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」は現職大学院生の教育とも連動して企画されており、現職大学院生がこれに継続的に参画する予定となっている。

そこで、「子どもの教育ニーズ」では現職大学院生によるファシリテートをうけながら、発達障害のある子どもが抱える困難に気づき、困難を子どもの立場から考えることができるよう授業を計画した。本研究では、学部2年生に実施した「子どもの教育ニーズ」の学部生へのアンケート結果をもとに、グループワークにおいて生じた学びとそれに影響する要因について検討することを目的とする。

#### 2. 「子どもの教育ニーズ」の概要

「子どもの教育ニーズ」は一連の「通常学級における特別支援教育」の最初に配置されており、発達障害に関する知識を獲得することを目的とする講義「発達障害の理解」が後に配置されていることから、「子どもの教育ニーズ」のねらいは、特別支援教育に対する今後の学びへの動機づけが高まることとした。

「子どもの教育ニーズ」の授業内容の計画にあたっては、グループワークを主体とした。学部生が具体的な材

\*兵庫教育大学大学院 特別支援教育専攻 特別支援教育コーディネーターコース \*\*兵庫教育大学特別支援教育モデル研究開発室  
平成26年10月30日受理

表1 学部課外プログラム授業「通常学級における特別支援教育」に含まれる授業科目及び達成目標

実施時期	授業科目及び到達目標
2年次後期	「通常学級における子どもの教育ニーズ」(課外プログラム) 到達目標: クラスの発達障害を取り巻く課題を認識する
3年次前期	「発達障害の理解」(既存の授業内容を改変) 到達目標: 発達障害の特性を理解し、基本的な授業の工夫を知る
3年次後期	「通常学級における特別支援教育の実践演習」(課外プログラム) 到達目標: 授業場面を想定して授業の工夫を考えることができる
4年次後期	教育実習(既存) 到達目標: 発達障害を想定した授業案を作成、実施できる
4年次後期	教職実践演習(既存) 到達目標: 特別支援教育の視点で授業を振り返ることができる

料をもとに考えられる場を疑似的に作るによりグループワークが活性化するよう意図した。具体的には、以下のような活動を盛り込んだ。①劇を見る: 大学院生が演じる発達障害のある子どもたちの様子を示した劇を見て、気づいたことを話し合う、②手記を読む: 発達障害のある人たちによる手記を読み、感じ方、困る場面等について知り、共有する、③劇を見直す: ②の知識を得た上で、大学院生が演じた劇のDVDをグループで見直し、さらに気づいたことを話し合う、④劇を作り演じる: グループで発達障害のある子どもたちに関する劇を作り披露する。

取り上げる題材は、「字義通りの解釈」とした。障害の名称を知り、自分とは異なる他者について学ぶのではなく、身近な生活経験の中で障害のある人が感じる事柄や出来事を知ること、自分との共通点や相違点として理解し考えてほしかったからである。①で大学院生が考え演じた劇の題材は「字義通りの解釈」であり、また②発達障害のある人たちによる手記も、「字義通りの解釈」について身近なエピソードを障害のある当事者の視点から綴られているものを選定した。具体的には、ローナ・ウイング、ドナ・ウィリアムズ、ニキ・リンコのエピソードを、それぞれA4用紙1枚程度にまとめたものを資料として用意した。

大学院生に依頼した役割は、劇の台本を考え演じることと、学部生のグループワークのファシリテーターである。これら二つの役割を「子どもの教育ニーズ」に参加する大学院生全員に求めたのは、劇を作る経験をすることで、グループワークでの劇づくりの際に見通しを持ってファシリテートすることができるようになることと、大学院生にとっても少し手こずるような課題を設定することで、学部生の「懸命に取り組むモデル」になってほしいと考えたからである。

### 3. 方法

#### (1) 日時及び場所

日時は2014年3月17日午前9時30分～16時。場所は大学講義室である。

#### (2) 対象

##### 1) 学部生

学部2年生の希望者とした。学部生に対しては、①学部2年生が受講する授業に引き続いて10分ほどプログラムの説明を行う、②学部2年生全員に対してメールで周知する、③学内に掲示するという方法で参加希望者を募った。学部170名のうち、28名から参加希望があった。28名のうち、当日欠席者が2名、当日参加が3名あり、29名の参加者であった。

##### 2) 大学院生

大学院生は、特別支援教育コーディネーターコース1回生の8名が参加した。全員が小学校、中学校、特別支援学校のいずれかの現職教員である。大学院生全員が、1回生の前期後期において、グループワークに関する講義・演習、およびファシリテーションについて劇を通して考える講義・演習の授業を履修していた。

##### 3) グループ分け

グループ分けは、できるだけ異なるコースの学生で構成されること、性別のバランス等を考慮し、筆者が振り分けた。Aグループ7名、Bグループ7名、Cグループ8名、Dグループ7名であった。各グループにつき2名の大学院生をファシリテーターとして配置した。

#### (3) 準備物等

会場として使用した講義室には、DVDを再生するためのテレビ、グループワークにおいて使用する模造紙や筆記用具、劇づくりにおいて使用するパソコン、プリンター、大学院生が演じた劇のシナリオのデータ等を用意し、自由に使用してもらった。なお、大学院生には、全体セッション、グループワーク、DVD鑑賞等の活動を行う場所、道具の置き場所等を記した教室の見取り図を

表2 学部生への事後アンケート

質問項目	質問文
①動機づけ	ニーズのある子どもについて、より積極的に学んでいきたいと思いましたか？
②知識獲得	ニーズのある子どもについて、新たに知ることがありましたか？
③子どもの立場	ニーズのある子どもの立場から考えることができましたか？
④GW への積極的参加	グループワークに積極的に参加しましたか？
⑤GW への貢献	グループワークに自分が貢献できたと思いますか？

事前に配布した。

#### (4) 授業の流れ

当日のスケジュールとして全員に配布したものが資料1「学びの見取り図」である。

全体セッション（9時30分～10時）においては、当日の予定や目的を「学びの見取り図」を提示しながら確認したうえで、学部生は大学院生による劇を鑑賞した。内容は「そうじ場面における字義通りの解釈」であった。教師役1名と、字義通りの解釈をして掃除に取り組む子ども役6名、それを見つめる子ども役1名により演じられる、およそ5分の劇であった。劇が始まる前に、「劇を見て気付いたことをグループで共有してもらうので、観察しながら見ておくように」との教示を行った。

グループワークは10時～14時45分までであった。グループワークは以下の①～⑤から構成した。

①気づきの共有（10時～）では、グループごとにテーブルに座った後、すぐに劇を見て気付いたことをピンクの付箋に書くように促した。その後、テーブル上に置かれた模造紙に、各自が付箋を貼りながら意見を述べるよう促した。②考えの発散（イ）（10時30分～）では、障害のある人による手記を読み、気付いたこと等をグループで共有してもらった。③考えの発散（ロ）（11時～）では、グループで先の劇をDVDで見直し、各自で気付いたことをブルーの付箋に記入してもらった。①③で使用する付箋の色を変え、①で使用した模造紙に重ねて貼ることで、②での学びの成果を視覚的に捉えやすくした。④考えの収束（13時～）では、①～③の活動を踏まえて、グループで劇のシナリオを考えた。大学院生による劇をもとに手を加えるという形でも、全くのオリジナルの場面を考えてもよいことを伝えた。⑤は劇の練習であった。

なお、グループワークの時間配分は、目安としてファシリテーターに提示したものである。実際にグループワークを進めるにあたっては、時間の管理や教示方法をはじめとする、取回しの全てについてファシリテーターに一任したため、グループにより進行の時間、教示方法、ファシリテーターの介入の度合いは異なっている。

最後の全体セッション（14時45分～）では、グループごとに劇の披露（劇5分以内、質問10分）を行い、まとめとして教員3名による座談会を行った。

#### (5) ファシリテーターへの支援

「子どもの教育ニーズ」実施の1週間前に、大学院生との打ち合わせを行った。内容としては、①筆者から、40分間にわたりプログラムのねらい、大学院生の役割、当日の流れについて説明を行い、大学院生から質疑応答を受け付けた。さらに、②ファシリテーションの経験を有する図書館職員から、ファシリテーションの基礎知識について30分間の講義を受けた。これらに引き続き、③120分間で、プログラムの冒頭で披露する劇を話し合い、完成させた。

## 4. 評価方法

### (1) 学部生の事前アンケート

学部生に対しては、当日朝の受付時に、事前アンケートに記入してもらった。項目は①参加動機、②障害のある子どもとの関わり経験の2点である。回答は自由記述とした。全員から回答があり、記入漏れはなかった。

### (2) 学部生の事後アンケート

学部生には当日プログラム終了時にアンケートへの記入を依頼し、その場で記入してもらった。内容は表2の5項目である。5項目については、4件法（4＝とてもそう思う、3＝そう思う、2＝あまりそう思わない、1＝全くそう思わない）での評定、及びそれぞれの項目について、評定の理由を記述してもらった。全員から回答があり、記入漏れはなかった。

## 5. 結果

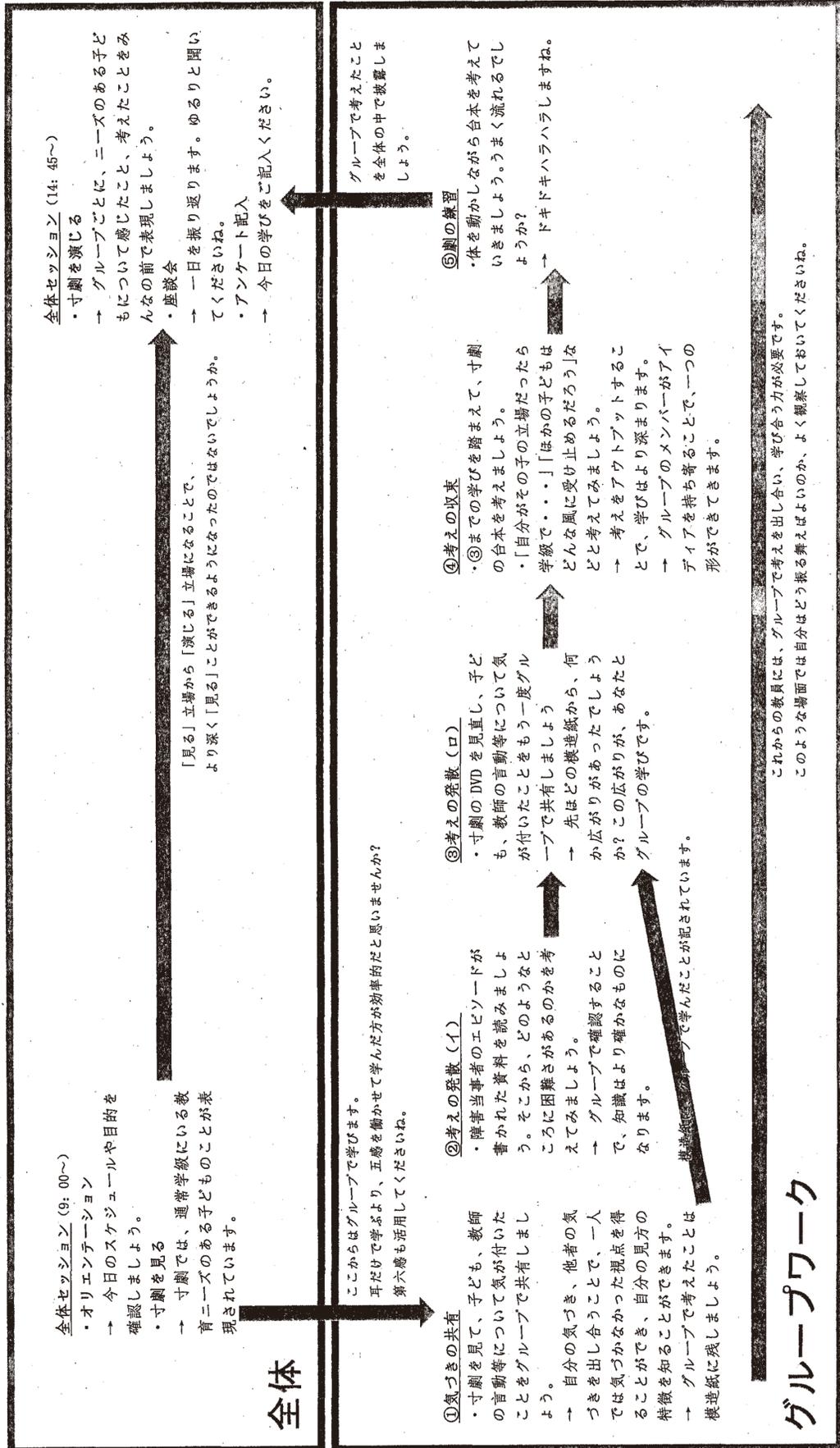
### (1) 学部生の事前アンケート

#### 1) 参加動機

参加動機を回答内容をもとに分類したところ、のべ44件の回答があった（重複回答あり）。「将来の教職に向けて」との回答が15件（34.1%）と最も多く、「障害のある人との関わり経験から」10件（22.7%）、「知識獲得のため」5件（11.4%）、「以前から関心があったから」3件（6.8%）、「学びを通じた自己理解・他者理解への期待」3件（6.8%）、「プログラムに関心があったから」4件（9.1%）、「大学での講義が少ないから」3件（6.8%）、「プログラムの開催時期がよかったから」1件（2.3%）であった。

#### 2) 障害のある子どもとの関わり経験

# 学びの見取り図



資料1 学びの見取り図

表3 グループごとの「障害のある子どもとの関わり経験」の内訳（人数）

グループ(人)	大学入学以前の学校・地域での関わり経験			大学の実習等による経験	ボランティア	アルバイト	兄弟等	計
	学校やクラスにいた／学校行事での交流	保護者等と特別支援学校等の行事に参加	友達だった／地域の障害のある人との関わり					
A(7)	1	2	0	5	4	2	1	15
B(7)	5	0	0	4	4	0	0	13
C(8)	4	0	2	6	4	0	0	16
D(7)	1	0	0	6	0	1	1	9
合計	11	2	2	21	12	3	2	53

表4 各項目の評定値間の相関係数（スピアマンの順位相関係数、N=29）

	動機づけ	知識獲得	子どもの立場	GWへの積極的参加	GWへの貢献
動機づけ	-	.006	-.158	.019	.359
知識獲得		-	-.042	-.185	.083
子どもの立場			-	.599*	.086
GWへの積極的参加				-	.199
GWへの貢献					-

\* $p < .01$ 。

障害のある子どもとの関わり経験についての回答内容の内訳は表3に示した。のべ53件の回答があった（重複回答あり）。「大学の実習等による経験」は21件（39.6%）であった。「大学入学以前の学校・地域での関わり経験」は15件（28.3%）であり、その内訳は「学校やクラスにいた／学校行事での交流」11件（20.8%）、「保護者等と特別支援学校等の行事に参加」2件（3.8%）、「友達だった／地域の障害のある人との関わり」2件（3.8%）であった。「ボランティア」との回答は12件（22.6%）、「アルバイト」3件（5.7%）、「兄弟等」2件（3.8%）であった。

グループごとの回答数の平均は13.3件であり、Aグループ15件、Bグループ13件、Cグループ16件、Dグループ9件であった。ボランティアの経験では、ABCグループにそれぞれ4件の記述があったが、Dグループはなかった。大学入学以前の学校・地域での関わり経験を見ると、Aグループ3件、Bグループ5件、Cグループ6件、Dグループ1件であった。

## （2）学部生の事後アンケート

### 1）質問項目の評定結果（全体）

学部生の事後アンケートの参加者全員の評定結果を以下に示す。①「動機づけ」項目の評定平均は3.8であり、4 = 24名（82.8%）、3 = 5名（17.2%）、2 = 0名（0%）、1 = 0名（0%）であった。②「知識獲得」項目の評定平均は3.6であり、4 = 18名（62.1%）、3 = 10名

（34.5%）、2 = 1名（3.4%）、1 = 0名（0%）であった。③「子どもの立場」項目の評定平均は3.0であり、4 = 5名（17.2%）、3 = 17名（58.6%）、2 = 7名（24.1%）、1 = 0名（0%）であった。④「GWへの積極的参加」項目の評定平均は3.6であり、4 = 18名（62.1%）、3 = 11名（37.9%）、2 = 0名（0%）、1 = 0名（0%）であった。⑤「GWへの貢献」項目の評定平均は3.7であり、4 = 22名（75.9%）、3 = 6名（20.7%）、2 = 1名（3.4%）、1 = 0名（0%）であった。

また、各項目の評定値間に相関があるかを調べるために、スピアマンの順位相関係数を求めた結果、「子どもの立場」と「GWへの積極的参加」の間のみ有意な正の相関があった（表4）。

### 2）質問項目の評定結果（グループごと）

グループごとの質問項目の平均評定を表5に、評定人数は図1に示した

### 3）プログラム受講前の経験と事後アンケートの結果との関連性の検討

プログラム受講前の経験の有無によって事後アンケートの評定値に違いがあるかを、「大学入学以前の学校・地域での関わり経験の有無」、「ボランティア経験の有無」の二側面から検討した。各経験の有無で学生を群分けし、各項目の群の平均値に差があるかを調べるためにt検定を行った結果、「大学入学以前の学校・地域での関わり経験の有無」では、「子どもの立場」項目にのみ有意差

表5 事後アンケート質問項目の平均評定値（グループごと）

	動機づけ	知識獲得	子どもの立場	GWへの積極的参加	GWへの貢献
Aグループ	4.0	3.4	2.9	3.7	3.7
Bグループ	3.9	3.6	3.1	3.7	4.0
Cグループ	3.9	3.9	3.0	3.4	3.5
Dグループ	3.6	3.4	2.9	3.7	3.7
平均	3.8	3.6	3.0	3.6	3.7

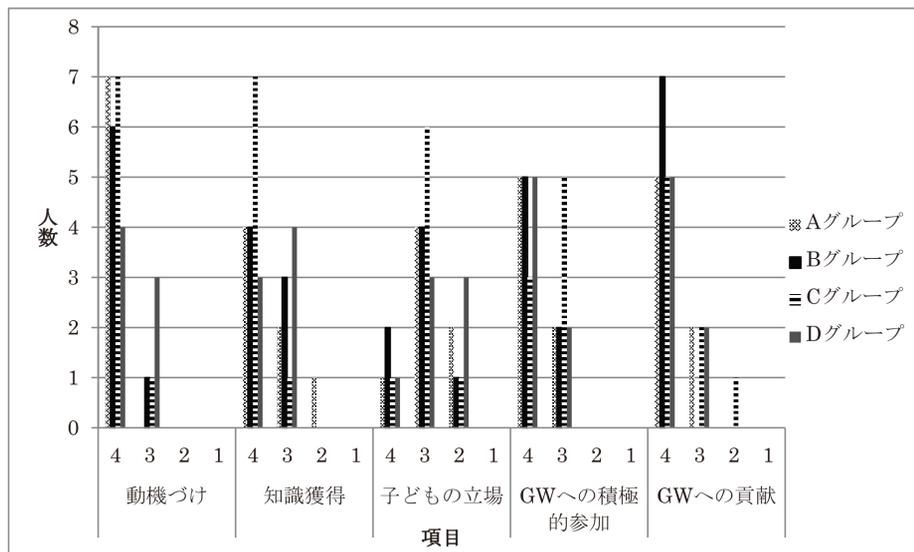


図1 事後アンケート質問項目の評定人数（グループごと）

がみられ、経験有群の平均値の方が、経験無群の平均値よりも1%水準で有意に高かった ( $t(27) = -3.26, p < .01$ )。一方、「ボランティア経験の有無」では、「新たな知識」項目にのみ有意差がみられ、経験有群の平均値の方が、経験無群の平均値よりも5%水準で有意に高かった ( $t(26.75) = -2.25, p < .05$ )。

(3) 事後アンケートの質問項目における評定理由の分類結果

5つの質問項目についての評定理由を整理分類した。結果の整理にあたっては、全ての評定理由について、特別支援教育学と教育心理学を専門とする二者で協議し、意味内容を要約した(評定理由の要約)。さらに、類似した評定理由の要約を分類してカテゴリーを作成した。

1) 「動機づけ」の評定理由(表6)

評定理由についての記述数はのべ47であった。作成されたカテゴリーは①知識の獲得(12件、25.5%)、②教師としての自覚(6件、12.8%)、③動機づけのきっかけ(15件、31.9%)、④知識のなさについての気づき(4件、8.5%)、⑤概念の捉えなおし(3件、6.4%)、⑥学びの意欲(6件、12.8%)、⑦否定的意見(1件、2.1%)であった。グループごとで見ると、Aグループ17件、Bグループ11件、Cグループ12件、Dグループ

7件であった。

特徴を挙げると、Aグループでは「知識の獲得」に関する記述の割合が少ない一方で、「動機づけのきっかけ」が多いこと、Cグループでは「教師としての自覚」が4件記述されており多いこと、Dグループでは「知識のなさについての気づき」「概念の捉えなおし」といった自分自身への気づきに関連する内容が記述されていないことである。

2) 「知識理解」の評定理由(表7)

評定理由についての記述数はのべ61であった。作成されたカテゴリーは①子どもについての知識理解(23件、37.7%)、②支援方法の理解(7件、11.5%)、③理解のきっかけ(16件、26.2%)、④自他が多様であることへの気づき(7件、11.5%)、⑤概念の捉えなおし(4件、6.6%)、⑥学びの意欲(2件、3.3%)、⑦否定的意見(2件、3.3%)であった。グループごとで見ると、Aグループ15件、Bグループ15件、Cグループ19件、Dグループ12件であった。

特徴を挙げると、ABグループからそれぞれ「否定的意見」が1件あること、Cグループにおいて「子どもについての知識理解」が9件挙げられていること、「理解のきっかけ」としては「手記を通じた理解」が全てのD

表6 「動機づけ」項目についての評定理由の要約及びカテゴリー（記述数47）

カテゴリー	評定理由の要約	グループ				小計
		A	B	C	D	
①知識の獲得	・障害についての知識の獲得	1	1	1	1	4
	・新たな考えの獲得	1	0	0	0	1
	・知識獲得による興味の深まり	1	0	0	0	1
	・学ぶべき内容の多さについての気づき	0	2	3	1	6
	小計	3(17.6%)	3(27.3%)	4(33.3%)	2(28.6%)	12(25.5%)
②教師としての自覚	・教師としてニーズのある子どもに適切に対応することへの自覚	2	0	3	0	5
	・教師の知識や経験が子どもに及ぼす影響の大きさについての気づき	0	0	1	0	1
	小計	2(11.8%)	0(0%)	4(33.3%)	0(0%)	6(12.8%)
③動機づけのきっかけ	・進歩の自覚	1	0	1	0	2
	・劇を通じた現実の難しさの理解	0	1	0	0	1
	・ファシリテーターの発言からの学び	1	0	0	0	1
	・意見交流による興味の深まり	2	0	0	3	5
	・知識獲得による興味の深まり	1	0	0	0	1
	・きっかけをつかんだことによる今後の学びの意欲	0	1	1	0	2
	・難しさを実感したことによる今後の学びの意欲	0	1	0	0	1
	・これまでの経験を通じた学びへの意欲	1	0	1	0	2
	小計	6(35.3%)	3(27.3%)	3(25.0%)	3(42.9%)	15(31.9%)
④知識のなさについての気づき	・無知の自覚	2	1	0	0	3
	・経験のみで対応していたことや、その問題点についての気づき	1	0	0	0	1
	小計	3(17.7%)	1(9.1%)	0(0%)	0(0%)	4(8.5%)
⑤概念の捉えなおし	・これまでの経験を通じた学びについての捉えなおし	0	0	1	0	1
	・ニーズの捉えなおし	1	0	0	0	1
	・支援についての捉えなおし	0	1	0	0	1
	小計	1(5.9%)	1(9.1%)	1(8.3%)	0(0%)	3(6.4%)
⑥学びの意欲	・今後の学びの意欲	1	2	0	1	4
	・子ども理解についての学びの意欲	0	0	0	1	1
	・子どもへのかかわり方についての学びの意欲	1	0	0	0	1
	小計	2(11.8%)	2(18.2%)	0(0%)	2(28.6%)	6(12.8%)
⑦否定的意見	・学習内容の未整理	0	1	0	0	1
	小計	0(0%)	1(9.1%)	0(0%)	0(0%)	1(2.1%)
		17	11	12	7	47

グループから記述されており、合計9件にのぼる一方で、「劇を通じた理解」はBDグループからのみ挙げられており、グループにより差があることである。

### 3) 「子どもの立場」の評定理由 (表8)

「子どもの立場」項目の評定理由についての記述数はのべ45であった。作成されたカテゴリーは①子どもの立場からの考え (17件, 37.8%)、②教師の立場からの考え (6件, 13.3%)、③気づきの内容 (15件, 33.3%)、④自身の認識の変化 (3件, 6.7%)、⑤子どもの立場から考えることを阻害する要因 (4件, 8.9%) であった。グループごとで見ると、Aグループ11件、Bグループ12件、Cグループ14件、Dグループ8件であった。

特徴をみると、「子どもの立場からの考え」のうち、「手記を通じて、子どもからの視点を持たた」が5件であったのに対し、「劇を通じて、子どもの立場から考えた」は10件と多くなっていることである。また、Dグループでは「教師の立場からの考え」が3件と多いこと、また、「子どもの立場から考えることを阻害する要因」がABCグループからそれぞれ挙げられているが、Dグループでは見られないことである。

### 4) 「GWへの積極的参加」の評定理由 (表9)

「GWへの積極的参加」項目の評定理由についての記

述数はのべ53であった。作成されたカテゴリーは①自分の参加態度 (16件, 30.2%)、②自身の学びの促進 (10件, 18.9%)、③GWのあり方 (8件, 15.1%)、④GWへのメンバーの貢献 (12件, 22.6%)、⑤自分の参加態度についての反省 (7件, 13.2%) であった。グループごとで見ると、Aグループ18件、Bグループ10件、Cグループ15件、Dグループ10件であった。

特徴を見ると、Aグループでは「自分の参加態度」についての記述が少なく、「GWのあり方」「GWへのメンバーの貢献」が多く挙げられていること、Bグループでは「GWへのメンバーの貢献」が多いこと、Cグループでは「GWのあり方」「GWへのメンバーの貢献」は多くはないが「自身の学びの促進」が多いこと、Dグループでは「自分の参加態度」が6件と多い一方で、「GWへのメンバーの貢献」が0であることである。

### 5) 「GWへの貢献」の評定理由 (表10)

「GWへの貢献」項目の評定理由についての記述数はのべ51であった。作成されたカテゴリーは①意見交流による学び (21件, 41.2%)、②新たな人間関係の構築 (5件, 9.8%)、③劇づくりの楽しさ (7件, 13.7%)、④意欲あるメンバーと学ぶことの楽しさ (3件, 5.9%)、⑤GWの充実 (11件, 21.6%)、⑥GWの楽しさを阻害

表7 「知識理解」項目についての評定理由の要約及びカテゴリ（記述数61）

カテゴリ	評定理由の要約	グループ				小計
		A	B	C	D	
①子どもについての知識理解	・ニーズのある子どもの特性理解	2	2	5	1	10
	・障害に関する知識	0	1	1	0	2
	・ニーズのある人の考えの理解	2	2	1	2	7
	・ニーズのある人が困る場面についての理解	1	1	1	0	3
	・自閉症の人が直面する困難さへの気づき	0	0	1	0	1
小計		5(33.3%)	6(40.0%)	9(47.4%)	3(25.0%)	23(37.7%)
②支援方法の理解	・教師の対応方法	1	0	0	1	2
	・教師にとって必要な知識	0	1	0	0	1
	・ニーズのある子どもに分かりやすい支援方法	1	0	1	0	2
	・子どもに対応する時の教師の姿勢	0	1	0	1	2
小計		2(13.3%)	2(13.3%)	1(5.3%)	2(16.7%)	7(11.5%)
③理解のきっかけ	・手記を通じた理解	3	2	3	1	9
	・劇を通じた理解	0	2	0	2	4
	・ファシリテーターの発言を通じた理解	0	0	1	0	1
	・話し合いを通じた理解	1	0	0	1	2
小計		4(26.7%)	4(26.7%)	4(21.1%)	4(33.3%)	16(26.2%)
④自他が多様であることへの気づき	・障害を自己受容しようとする人がいることへの気づき	1	0	0	0	1
	・自分のニーズについての気づき	0	0	2	0	2
	・多様な子どもたちがいることへの気づき	0	0	1	2	3
	・自分の知識不足への気づき	1	0	0	0	1
小計		2(13.3%)	0(0%)	3(15.8%)	2(16.7%)	7(11.5%)
⑤概念の捉えなおし	・「特別支援」の捉えなおし	0	1	0	0	1
	・「標準」についての捉えなおし	0	1	0	0	1
	・障害についての捉えなおし	0	0	2	0	2
小計		0(0%)	2(13.3%)	2(10.5%)	0(0%)	4(6.6%)
⑥学びの意欲	・今後の学びの意欲	1	0	0	1	2
小計		1(6.7%)	0(0%)	0(0%)	1(8.3%)	2(3.3%)
⑦否定的意見	・新たに得られた知識は少なかった	1	0	0	0	1
	・教材の適切性についての疑問	0	1	0	0	1
小計		1(6.7%)	1(6.7%)	0(0%)	0(0%)	2(3.3%)
		15	15	19	12	61

表8 「子どもの立場」項目についての評定理由の要約及びカテゴリ（記述数45）

カテゴリ	評定理由の要約	グループ				小計
		A	B	C	D	
①子どもの立場からの考え	・子どもの立場から考えられた	0	0	1	0	1
	・子どもの立場から考えることの大切さ	0	0	1	0	1
	・劇を通じて、子どもの立場から考えられた	3	2	3	2	10
	・手記を通じて、子どもからの視点を持たせた	2	1	2	0	5
小計		5(45.5%)	3(25.0%)	7(50.0%)	2(25.0%)	17(37.8%)
②教師の立場からの考え	・教師の立場から考えた	2	1	0	3	6
小計		2(18.2%)	1(8.3%)	0(0%)	3(37.5%)	6(13.3%)
③気づきの内容	・子どもが抱える困難さについての気づき	1	0	0	1	2
	・子どもの行動の理由を理解して支援すること	2	2	1	1	6
	・子どもの感じ方を知る糸口をつかんだ	0	0	1	0	1
	・子どもにより多様な側面があることへの気づき	0	3	3	0	6
小計		3(27.3%)	5(41.7%)	5(35.7%)	2(25.0%)	15(33.3%)
④自身の認識の変化	・ニーズのある子どもについての認識の変化	0	0	1	0	1
	・グループでの検討による新たな認識の獲得	0	1	0	1	2
小計		0(0%)	1(8.3%)	1(7.1%)	1(12.5%)	3(6.7%)
⑤子どもの立場から考えることを阻害する要因	・劇と現実とのギャップに関する疑問	1	0	0	0	1
	・作った劇の適切性についての疑問	0	0	1	0	1
	・子どもの立場から考えようとしたが、まだ不十分	0	1	0	0	1
	・子どもの立場に立つことの難しさ	0	1	0	0	1
小計		1(9.1%)	2(16.7%)	1(7.1%)	0(0%)	4(8.9%)
		11	12	14	8	45

表9 「GWへの積極的参加」項目についての評定理由の要約及びカテゴリ（記述数53）

カテゴリ	評定理由の要約	グループ				小計
		A	B	C	D	
①自分の参加態度	・自分の意見表明	1	2	4	5	12
	・自分の参加態度に関する肯定的評価	2	1	0	1	4
	小計	3(16.7%)	3(30.0%)	4(26.7%)	6(60.0%)	16(30.2%)
②自身の学びの促進	・意見交流からの学び	1	0	1	0	2
	・自他の考えの違いの理解	1	0	2	0	3
	・グループでの意見交換による自身の思考の促進	1	1	2	1	5
	小計	3(16.7%)	1(10.0%)	5(33.3%)	1(10.0%)	10(18.9%)
③GWのあり方	・意見の視覚化の効果	2	0	0	0	2
	・充実したグループワーク	3	0	0	1	4
	・活発な意見交流	1	0	0	0	1
	・意見交換による話し合いの促進	0	1	0	0	1
	小計	6(33.3%)	1(10.0%)	0(0%)	1(10.0%)	8(15.1%)
④GWへのメンバーの貢献	・自分の意見表明への意欲の高まり	1	0	0	0	1
	・他者の意見の傾聴	1	1	1	0	3
	・グループワークへの自分の貢献	1	0	0	0	1
	・グループメンバーによる自身の意見の傾聴	1	0	0	0	1
	・グループの一員であることを踏まえての自身の参加態度	0	2	2	0	4
	・自分の意見をグループで共有	0	1	0	0	1
	・グループメンバーの参加態度に関する肯定的評価	1	0	0	0	1
	小計	5(27.8%)	4(40.0%)	3(20.0%)	0(0%)	12(22.6%)
⑤自分の参加態度についての反省	・自分の発言の少なさ	1	1	1	1	4
	・自分の発言に対する不安	0	0	1	0	1
	・自分の参加態度に関する否定的評価	0	0	1	1	2
	小計	1(5.6%)	1(10.0%)	3(20.0%)	2(20.0%)	7(13.2%)
		18	10	15	10	53

表10 「GWへの貢献」項目についての評定理由の要約及びカテゴリ（記述数51）

カテゴリ	評定理由の要約	グループ				合計
		A	B	C	D	
①意見交流による学び	・意見交流からの学び	2	1	3	1	7
	・意見交流の良さ	1	0	3	2	6
	・様々な視点の獲得	3	1	2	2	8
	小計	6(46.2%)	2(16.7%)	8(53.3%)	5(45.5%)	21(41.2%)
②新たな人間関係の構築	・新たな人間関係の構築	0	2	1	1	4
	・現職教員との関わり	1	0	0	0	1
	小計	1(7.7%)	2(16.7%)	1(6.7%)	1(9.1%)	5(9.8%)
③劇づくりの楽しさ	・劇づくりの楽しさ	0	1	3	3	7
	小計	0(0%)	1(8.3%)	3(20.0%)	3(27.3%)	7(13.7%)
④意欲あるメンバーと学ぶことの楽しさ	・グループメンバーの意識の高さ	3	0	0	0	3
	小計	3(23.1%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	3(5.9%)
⑤GWの充実	・充実したGW	2	3	1	0	6
	・GWによる考えの高まり	1	4	0	0	5
	小計	3(23.1%)	7(58.3%)	1(6.7%)	0(0%)	11(21.6%)
⑥GWの楽しさを阻害する要因	・自身の発言に対する不安	0	0	1	0	1
	・自身の学びに関する今後の課題	0	0	0	1	1
	・グループの進行に対する不安	0	0	1	0	1
	・グループメンバーの積極的ではない参加態度	0	0	0	1	1
	小計	0(0%)	0(0%)	2(13.3%)	2(18.2%)	4(7.8%)
		13	12	15	11	51

する要因（4件、7.8%）であった。グループごとで見ると、Aグループ13件、Bグループ12件、Cグループ15件、Dグループ11件であった。

特徴をみると、Aグループでは「意見交流による学び」「意欲あるメンバーと学ぶことの楽しさ」「GWの充実」が多く挙げられているが、「劇づくりの楽しさ」は0であったこと、Bグループは「GWの充実」が多いこと、

CDグループではともに「劇づくりの楽しさ」が挙げられる一方で、「GWの楽しさを阻害する要因」が複数挙げられていたことである。

## 6. 考察

### (1) 授業「子どもの教育ニーズ」の効果

全体としては、事後アンケートにおいて「動機づけ」

項目の評定平均が3.8であったことから、「子どもの教育ニーズ」により「動機づけ」が高まっており、「子どもの教育ニーズ」の目的は達成されたとと言える。プログラム終了後における評定値間の相関をみると、「子どもの立場」からの考えと「GWへの積極的参加」に有意な正の相関が認められ、さらに「大学入学以前の学校・地域での関わり経験の有無」では、「子どもの立場」項目において、経験有群の平均値の方が無群の平均値よりも有意に高かった。つまり、「大学入学以前の学校・地域での関わり経験」がGWに積極的に参加するための経験と問題意識をうみ、「子どもの立場」から考えることにつながったのではないだろうか。

### (2) プログラム内容の適切性

では、障害のある人の手記や劇は、どのように作用したのだろうか。手記については、「知識理解」評定理由のうち「理解のきっかけ」に「手記を通じた理解」が9件、「子どもの立場」評定理由のうち「子どもの立場からの考え」のきっかけとして「手記を通じて子どもからの視点を持たせ」と5件記述されていることから、子どもの感じ方を知り、子どもの視点から考える上で、プラスに作用したと言える。

劇は、「知識理解」評定理由のうち「理解のきっかけ」において4件記述されているものの、その内訳はBグループ2件、Dグループ2件であり、グループにより偏りが見られた。「子どもの立場」評定理由では10件記述されていた。「GWへの貢献」評定項目では「劇づくりの楽しさ」が7件あり、うち3件ずつ見られたのはCDグループであった。これらのグループでは、メンバーからの主体性を引き出す道具として、劇づくりがプラスに作用していることがわかる。

### (3) グループワークに作用する要因

グループワークに作用する要因として、①グループメンバーによる貢献的な態度、②経験者の存在が挙げられる。活発なグループワークが行われたグループでは、グループメンバーが「GWへの貢献の意識」をもって参加していた。一方、活発ではなかったグループでは、グループメンバーが「自己の積極的参加態度」について評価していた。つまり、グループへの貢献的な参加態度が、グループワークの高まりにつながることを示された。②経験者の存在については、動機づけへの効果が高く認められたグループにおいては、プログラム受講以前の「大学入学以前の学校・地域での関わり経験」「ボランティア経験」のある学生が多くいたことから、障害のある子どもとの能動的積極的な関わりがプログラムにおける学びをより高めると言える。

## 謝辞

このプログラムは、大学院生の協力なくしては成り立

たなかった。特別支援教育コーディネーターコース8期生の皆さんに、心より感謝申し上げたい。

## 引用文献

宇野宏幸(2013)『文部科学省委託「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」—大学院と学部が協働する研修プログラム開発—』

## 参考文献

吉田友子(ローナ・ウイング監修)(2005)『あなたがあなたであるために—自分らしく生きるためのアスペルガー症候群ガイド』中央法規。

ドナ・ウィリアムズ、河野万里子訳(1993)『自閉症だったわたしへ』新潮文庫。

ニキ・リンコ、藤家寛子(2004)『自閉つ子、こういう風にできてます!』花風社。