

【プロジェクト名】

北海道教育大学釧路校地域連携発達障害児就学移行支援教室「おひさまクラブ」

【プロジェクトの目的】

本プロジェクトは、就学時期に適応困難が予想され、小 1 プロブレムに陥る可能性が高い、釧路地域在住の発達障害のある子どもとその保護者を対象に、大学キャンパスを活用して、特別支援教育に携わる大学教員と学生、地域の教育・福祉・医療機関が協働し、小学校へのスムーズな接続に向けた支援を実践することにより、学生の特別支援教育にかかる教員としての資質向上に資することを目的とした。

【内容】

発達障害のある子どもに対し、ムーブメント活動を用いたソーシャルスキル（集団参加スキル・対人関係スキル）、個別指導による学習レディネス（読み書きの基礎となる学習スキル）、調理活動による日常生活スキル形成支援を行った。

保護者に対し、子どもの発達障害の特性理解研修とペアレント・トレーニング（子育てスキルの訓練）を行った。

特別支援教育を学ぶ学生が、内外の指導者から直接指導を受けて、対象児を個別に担当し、責任を持って継続的に支援することにより、特別な支援ニーズのある子ども支援と保護者対応を実践的に学んだ。

【方法】

(1) 参加学生

釧路校特別支援教育専攻学生 1 年生 16 名、2 年生 12 名、3 年生 11 名 計 39 名

支援対象家族

(2) 連携機関

- ・参加家族の募集と実態把握について：釧路市内私立保育所・幼稚園、各小学校
- ・活動内容の検討及び学生へのスーパーバイズについて：釧路市児童発達支援センター、

堀口クリニック

(3) 指導担当者

特別支援教育担当教員 4 名、及び上記連携機関より、小林訪問相談員（釧路市児童発達支援センター）、安澤心理士（堀口クリニック）

(4) 支援対象者

参加を希望する釧路市内の発達障害のある年長児（5 歳児）及び小学校 1 年生とその保護者（父母）各 6 組、合計 12 組（関係機関に別紙チラシを配布し、希望者を募集）。

(5) 支援実践期間

対象家族のうち、小学校 1 年生については、2018 年 5 月～翌 3 月までの 9 回、年長については、2018 年 5 月～翌 3 月までの 6 回の実践活動を行った。

(6) 実践方法

学生にはそれぞれ担当する対象児が割り当てられ、毎月1回のサイクルで、アセスメント結果に基づく対象児のための支援プログラム作成、実践、実践後の評価・反省と次回実践のための改善を繰り返した。釧路校特別支援教育担当教員4名、関係機関指導者2名が分担して、学生に対しスーパーバイズを実施した。

具体的には、学生らは、実践のおおよそ1週間前までに行われる学年別ミーティングに支援プログラム素案を作成して持参し、支援スタッフからアドバイスを受けた。その結果を受けてプログラム案を改善し、実践日の2日前に行われる全体ミーティングに持参し、今度は同じ対象児を担当する他の学年との縦割りチームでその内容を共有し、留意事項について話し合った。併せて、全体の場で学生チームの代表が話し合った内容を発表し、支援スタッフから再度スーパーバイズを受けた。

「おひさまクラブ」の実践当日のスケジュールと学生の役割は、表1のとおりである。

表1 毎回の活動の流れと学生の分担

時間	活動の流れ	形態	担当学生	学生の役割
13:00	チェックイン			
	親面接・子どもは自由遊び	親のみ個別	1～3年生の親担当学生	親と面談し、前回以降の対象児の家庭での様子や、子育て上の課題、就学に関する不安などを把握する。
13:15	ムーブメント活動			
	全員で行う、粗大運動遊び。あいさつ、自己紹介、協力・相談・役割分担など、人間関係形成スキルを導入。	集団	2年生	プログラムリーダーが全体進行案を作成し、当日の活動をリードする。対象児担当者は、全体活動の流れの中で、個に応じた支援を行う。
14:00	個別活動	親の勉強会		
	アセスメントに基づく個別学習。学習用具の使い方、文字・数の基礎事項など、学習レディネス形成課題を導入。	子ども：個別 親：集団	子ども：3年生 親：1～3年生の親担当学生	子ども担当者は、個別に支援プログラムを作成し、個室で実践を行う。 親担当者は、勉強会に参加し、親の発言を記録しまとめる。
14:30	おやつ調理活動	ペアレント・トレーニング（教員による講義）と親同士の情報交換。		
	簡単な工程のおやつづくり。手順に沿ってやり遂げる体験を積む。生活に必要な操作を導入。	集団	1年生	プログラムリーダーが全体進行案を作成し、当日の活動をリードする。対象児担当者は、全体活動の流れの中で、個に応じた支援を行う。
15:15	会食			
	子どもとの振り返り・親との懇談	集団	対象児ごとに分担	子どもとともに本日の活動を振り返る。子どもの様子を親に伝える。
15:30	解散			

13 時に対象児家族を受け入れ、親面接→2 年生が担当する親子ムーブメント活動→3 年生以上が担当する対象児の個別活動→1 年生が担当するおやつ調理活動の順で活動を実施した。また、個別活動とおやつ調理活動に並行して、親のためのペアレント・トレーニングが行われ、一部学生はそれをサポートした。一連の活動の最後に、全員が集まって、対象児が調理したおやつを会食し、学生は個別活動、及びおやつ調理活動の様子を報告し、親子が解散した。

その後、対象家族別にチームに分かれて、約 30 分間でそれぞれ対象児及び親の活動の様子を確認し、成果と課題を協議した。最後に全体ミーティングを行い、支援スタッフから実践後のスーパーバイズを受け、次月の支援プログラム内容の改善点を確認して解散した。上記のサイクルを繰り返し、3 月まで実践を積み重ねた。

(7) 活動成果の評価方法

2018 年度「おひさまクラブ」開始直前（小学校 1 年生児のみ参加）の 4 月と、年長児が追加で参加する直前の 10 月、終了時の翌 2 月に、参加学生に対し、発達障害のある子どもへの支援について、同じ質問からなるアンケートを実施した。質問は以下に示す 5 項目である。いずれも 1 に該当する程度と、5 に該当する程度を示して、自分の今の気持ちに当てはまる程度を 5 件法で選ぶように求めた。

問①：発達障害のある子どもとは、どのような子どものことか知っているか？（1：全く知らない～5：よく知っている）

問②：発達障害のある子どもとうまくかかわれそうか？（1：全くうまくかかわれそうにない～5：十分うまくかかわれそうである）

問③：発達障害のある子どもを支援するための指導計画を立てることができそうか？（1：全くできそうにない～5：十分できそうである）

問④：発達障害のある子どもを支援することは、やりがいがあると感じるか？（1：全くやりがいがないと感じる～5：十分やりがいがあると感じる）

問⑤：発達障害のある子どもの支援者として、自分は何かができそうだと思うか？（1：全くできると思わない～5：きっとできると思う）

なお回答は匿名によるものとし、対応関係を判断するにあたっては、4 月、10 月、2 月の回答時に、いずれも任意の同じ記号を記入する方法を用いた。回答の所要時間は約 5 分ほどであった。

加えて、活動終了時に「おひさまクラブを通じて、支援者として自身の資質（能力や技術）で学び取ったと思うこと」について、レポートの提出を記名式により求め、上記アンケート結果における変容の具体を把握した。

【結果】

4 月、10 月、3 月の調査のうち、2 回以上回答した者は、36 名（1 年生 13 名、2 年生 12 名、3 年生 11 名）であった。そのうち、すべての月で回答した者は 32 名（1 年生 12 名、2 年生 11 名、3 年生 9 名）であった。

すべての月で回答した 32 名分について、問いごとに平均値及び SD を算出し、各月間の平均値に差が見られるかどうかを対応のある一要因の分散分析により統計的に検討した。多重比較は Bonferroni を用いた。結果を表 2 及び、図 1～5 に示す。さらに、回答者全員の平均値の変化の様相を学年ごとに確認した。結果を図 6～10 に示す。

表 2 アンケート調査の平均値及び SD と統計的検討結果

	4月		10月		2月		統計的検討
	M	SD	M	SD	M	SD	
発達障害とはどのような子どものことか知っているか	3.4	0.65	3.6	0.60	3.7	0.57	$F(2,62)=3.92, p < .05$ 4月 < 10月
発達障害の子どもとうまくかかわれそうか	3.2	0.85	3.3	0.68	3.4	0.74	n.s.
発達障害のある子どもを支援するための計画を立てることができそうか	2.8	0.79	2.8	0.66	3.4	0.65	$F(2,62)=8.88, p < .001$ 4月 < 3月, 10月 < 3月
発達障害のある子どもを支援することはやりがいがあるか	4.3	0.69	4.3	0.68	4.7	0.53	$F(2,62)=5.64, p < .01$ 4月 < 3月, 10月 < 3月
発達障害のある子どもの支援者として自分は何かができそうだと思うか	3.5	0.79	3.8	0.75	4.0	0.88	$F(2,62)=4.23, p < .05$ 4月 < 3月

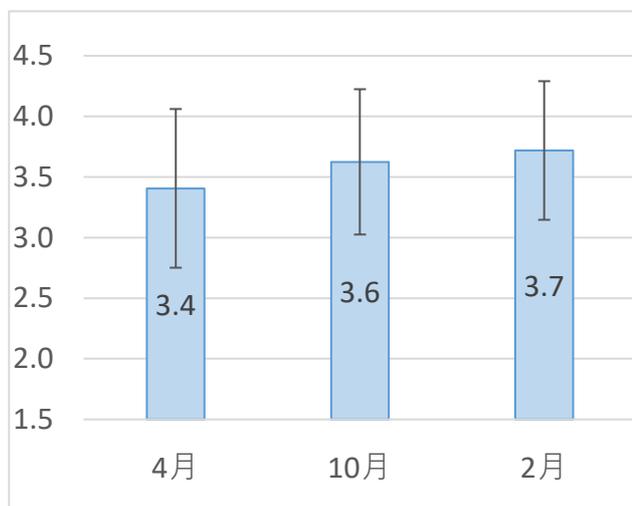


図 1 発達障害とはどのような子どものことか知っているか

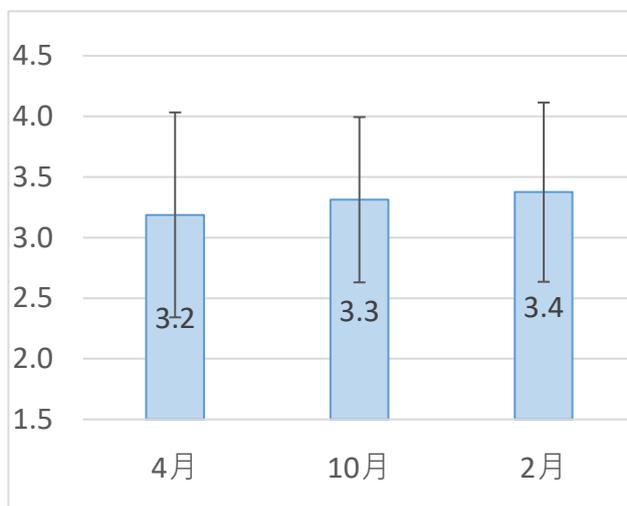


図 2 発達障害の子どもとうまくかかわれそうか

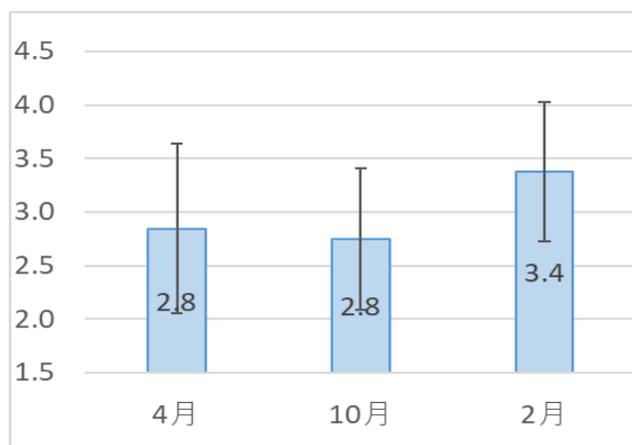


図 3 発達障害のある子どもを支援するための計画を立てることができそうか

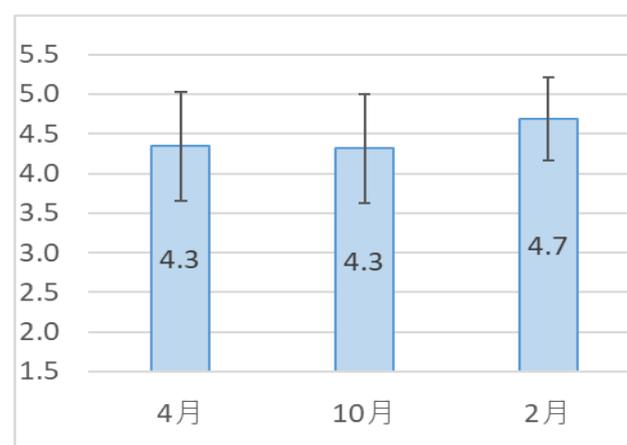


図 4 発達障害のある子どもを支援することはやりがいがあるか

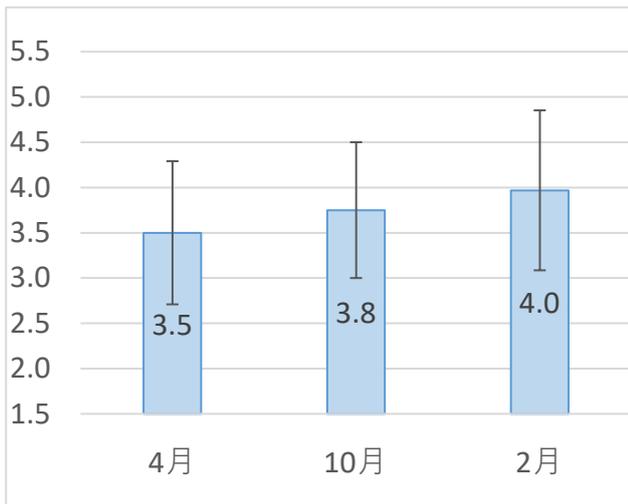


図5 発達障害のある子どもの支援者として自分は何かができそうだと思うか

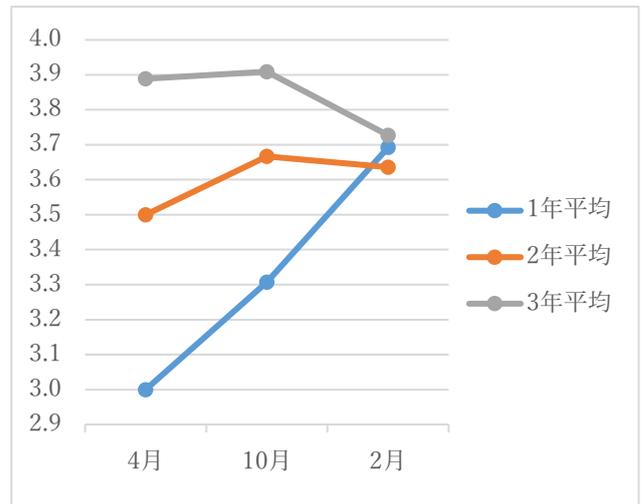


図6 発達障害とはどのような子どものことか知っているか

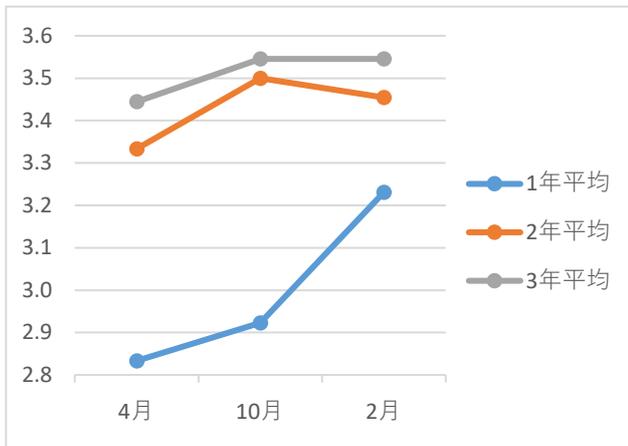


図7 発達障害の子どもとうまくかかわれそうか

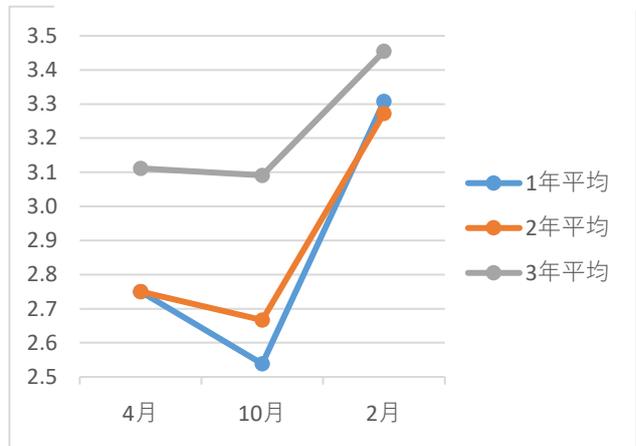


図8 発達障害のある子どもを支援するための計画を立てることができそうか

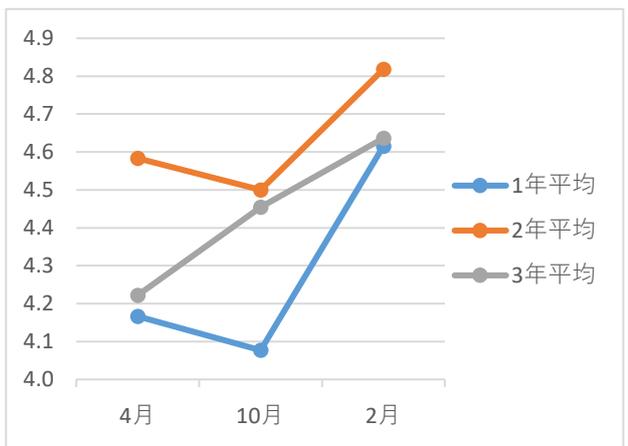


図9 発達障害のある子どもを支援することはやりがいがあるか

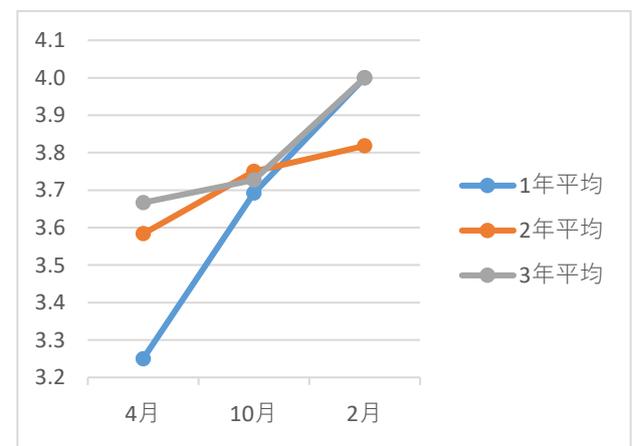


図10 発達障害のある子どもの支援者として自分は何かができそうだと思うか

表2、及び図1～5より、問①：発達障害のある子どもとは、どのような子どものことか知っているか、問③：発達障害のある子どもを支援するための指導計画を立てることができそうか、問④：発達障害のある子どもを支援することは、やりがいがあると感じるか、問⑤：発達障害のある子どもの支援者として、自分は何かができそうだと思うかの、4つの質問において、有意な差をもって、プロジェクト終了後には、開始前に比べて得点が増加したことが確認できた。特に、問①については、プロジェクトの前半で、また、問③、④、⑤については、プロジェクト全体にわたって、得点が伸びたことが確認された。一方、問②：発達障害のある子どもとうまくかかわれそうかについては、有意な得点変化は、確認されなかった。

学生のレポートからは、以下のような記述が確認された。

A:発達障害のある子どもを理解し、かかわる方法について

- ・子どもの性格や特徴を知るために、スタッフの話し合いにより、情報を十分共有することが大切である。
- ・子どもの持っているこだわりなど気がかりな行動をまずは受け止め、タイミングを見て自然に切り替えができるようにする。
- ・あらかじめ子どもと約束を決めておき、見通しを持たせることが大切である。
- ・親から離れられない子どもについては、その不安感を知り、安心できる環境を作るようにする。
- ・その場で見られる子どもの姿だけでなく、その子どもの生育歴や家族状況など、背景となっている事項に関する情報を得て、総合的に実態を理解する必要がある。
- ・活動中に不適切な行動を注意して改めさせるのではなく、あらかじめ、そのような行動をしなくても済むように、環境を整え、活動の見通しを持てるようにしておくことが重要である。
- ・支援の回数を重ねるにつれて変化していく子どもの姿をとらえることができた。このことから、実態把握と実践を繰り返しながら、子どもをとらえることの重要性がわかった。
- ・発達障害を抱える子どもたちにも、それぞれの得意・不得意分野があると理解することをしっかり踏まえ、かかわりながら実態をつかむことが重要である。
- ・子どもがどのような手段であればコミュニケーションをとることができるのかをしっかりと理解しておく必要がある。
- ・子どもの立場に立って子どもの気持ちを想像する力が大切である。気持ちをわかってやることが、信頼関係の構築につながることを体験した。ほか

B:発達障害のある子どもの実態に応じた教材や活動プログラムの作成に関して

- ・発達アセスメントの結果を分析し、実際の活動場面の姿と結び付けて、子どもを理解することが、実態に即した支援プログラム作成につながる。
- ・あらかじめ子どもの姿を想定しつつ、試行を重ねて準備をしておくことで、当日の臨機応変な対応が可能になる。
- ・言葉で伝えるだけでなく、子どもがいつでも見て確認できるように、視覚的な情報を示したり、手順を絵カードで知らせたりすることにより、子どもにとって理解しやすくなり、目的意識をもって取り組めるようになる。

- ・活動を組み立てるときは、評価の観点を明確にしておくことが重要である。これにより、実践後にプログラムの内容や展開方法について、評価し、改善することに役立つ。
- ・無理をさせず、かつ飽きさせない工夫を教材や展開に取り入れることが大切である。
- ・子どもの好きなものや、興味関心のあるものを教材の要素に取り入れることで、子どもは意欲的に取り組むことができる。また、そうすることで、子どもの新しい側面を発見したり、子どもが直面している課題を改善する方法も見つかったりする。ほか

C:発達障害のある子どもの親や家族を理解し、支援することについて

- ・まずは、聞くことに徹して、親の気持ちを知ることが大切である。
- ・親から子どもに関する情報を聞き、支援に生かすことは、どのような場面でも必要なことである。
- ・ほかの子どもと比べることなく、それぞれの子どもの成長を見出し、親と共有することが大切である。
- ・つい子どものできないところに目が行きがちな親に対しては、活動における子どもの良さや頑張りを見つけて親に伝え、子どもをとらえる新しい視点を提案していく。
- ・親に、子どもが現在できていることにしっかり目を向けてもらい、子どもを褒めることができるように親を支援することが必要である。
- ・親の感じている子育ての負担感や不全感に寄り添いながら、一緒に解決方法を探すとともに、カウンセラーや養護教諭などとの連携も大切であると感じた。
- ・同じ立場の親同士がともに集まって、子どものことや自分のこと、いろいろな悩みを話せる場があることは、親にとって大切な支えとなる。ほか

D:その他

- ・環境に子どもの気が散るものがあれば片付け、子どもが活動しやすい環境になっているかどうかを常に検討することが必要である。
- ・支援には、絶対に正しいという方法があるわけではない。子ども一人一人の実態に応じて、柔軟に最も適切と思われる方法を見出せるようになりたい。
- ・活動の内容や場面によって、子どもの異なる姿が見られた。多角的、多面的に子どもをとらえる視点が重要である。
- ・チームで力を合わせて子どもを支援する際には、事前にそれぞれが担当する内容をほかのスタッフとしっかり情報共有し、連携する重要性が、実際にやってみてよくわかった。また、情報共有と連携が、子どもが楽しいと感じられる活動を実現することにつながるとわかった。
- ・同じ子どもを各支援者が別々の場面で支援し、後で子どもの様子を共有することで、自分が行った活動が、次の活動における子どもの姿にどのように影響したかを知ることができた。また、ほかの支援者の前で見せる姿と自分に見せる姿の違いや、逆にどの場面であっても共通してみられる姿も知ることができた。このように、チームで子どもを支援することが、子どもの実態をより深く知ることにつながった。
- ・一生懸命準備をした教材を用いて支援した結果、子どもの満足そうな笑顔を見ることができた時、支援者としての大きな喜びを感じることができた。ほか

【考察】

本プロジェクトを通して、学生自身が主体的に、特別な支援を必要とする子どもの支援者として求められる資質能力の向上に取り組み、学びの手ごたえを得たことが確認された。

表 2 及び図 1、図 3～5 より、有意な差をもって各設問に対する回答の得点が増加したことから、本プロジェクトが、発達障害のある子ども理解促進、支援プログラム立案への自信、疎遠者としてのやりがいと意欲の獲得に有益であったと考えられる。これらの結果は、学生のレポート記述内容にも具体的に示されている通りである。

一方、表 2 及び図 2 から、特に「発達障害のある子どもとうまくかかわる」ことへの効力感には大きな変化は見られなかった。やりがいと意欲の高まりが顕著であることと併せて考えると、このことは、「うまく」という言葉が示すように、実践によって、自らの支援技能の未熟さを切実に実感しつつ、「もっと支援がうまくなりたい」という願いの表れであるととらえられる。

また、図 6～10 に見るように、特に 1 年生における各設問の回答平均値の増加が顕著であり、初めて発達障害のある子どもとその保護者にかかわる体験を通し、支援者として意欲と自信を大きく前進させたことがうかがわれる。

以上のことから、本プロジェクトが学生の支援者としての資質向上に寄与することができたものと思われる。今後は、このプロジェクトで獲得した力を教育現場でさらにブラッシュアップできるように、継続的、かつ、段階的なフォローアップ体制が求められる。