短期大学生に対する発達障がい児の事例を用いたグループワークの試み

田村 優佳[1),2)]，加藤 匡宏[2)]

1）愛媛大学大学院連合農学研究科　2）愛媛大学教育学部附属教育実践総合センター

Effect of group work discussion for improving the Junior college students' abilities using published case reports of developmental disorders

Yuka TAMURA[1),2)], Tadahiro KATO[2)]

1）The United Graduate School of Agricultural Sciences, Ehime University
2）The Center for Education and Educational Research, The Faculty of Education, Ehime University

Ⅰ．緒　　言

平成17年４月に発達障害者支援法が施行された。近年，従来の３歳児健診以降に５歳児健診の実施を導入する自治体も出現し[1)]，発達障がいの早期発見・早期療育体制の整備と充実が課題となっている。発達障がいの特性を理解し，発達障がい児・者に適切に対応していくための知識や援助技能，二次障害を含む心のケアがますます重要になる。今日的テーマである発達障がいを題材とする授業において，教員は学習者の理解度や学習意欲を高揚させる創意工夫を要求されるようになる。

本稿では，筆者が短期大学生を対象にアクティブラーニングの手法を用いて行った「発達障がい児の理解と支援方法」の授業方法や内容について報告し，グループワークの効果を検証する。

Ⅱ．方　　法

2013年４－７月，教育心理学を受講する短期大学生46人を対象に授業前後にアンケート調査を実施した。教育心理学の授業は⑴発達（発達段階や課題など），⑵学習（記憶や条件づけなど），⑶知能，⑷人格（性格），⑸各種検査（知能や人格など），⑹適応と障害（発達障がい），⑺子どもの悩み（いじめや不登校），⑻教育実践（相談援助方法）から構成されている。⑹適応と障害（発達障がい）で実施した「発達障がい児の理解と支援方法」を題材とする一方向的講義とグループワークの前後にも学生へのアンケート調査を実施した。

教育心理学の授業開始時に配布したアンケート項目はa. 性別，b. 年齢，c. 専攻，d. 教育心理学への興味・関心である。授業終了時には，e. 授業形式のうち講義形式と実習形式（グループワーク）の有用性，f. ８コマ（90分/１コマ）の講義を受けて最も印象に残ったテーマ，g. もっと勉強したいと思ったキーワードを尋ねた。⑹適応と障害（発達障がい）の授業前に配布したアンケート項目は，1. 発達障がいについて学ぶ必要性に関する項目，2. 発達障がい児と関わった経験に関する項目である。授業後は，3. グループワークによって新たな発見や見方が得られたか尋ねた。いずれのアンケートも無記名自記式アンケートであり，アンケートのデータを適合させるため５桁のパスワードを各自で設定させ，記入を求めた。

グループワークでは，学生は注意欠陥多動性障害児[2)]，高機能自閉症児[3)]，習癖異常児[4)]，アスペルガー障害児[5)]の事例のうち一つについて石隈・田村式援助シート[6)]の内容に沿って援助方針をたてた。誰がどの事例を担当するかについては筆者が指名した。石隈・田村（2003）によると，子どもが苦戦しているとき援助者は「原因はなんだろう」「悪いところを直そう」と考える[6)]。それは子どもの気になるところを注意することになり，自己肯定感を低くしてしまう。石隈・田村式援助シート[6)]は子どもの良いところや強いところを確認し，再発見できるよう作成されている。筆者は，石隈・田村式援助シートがクライエントの問

題行動やパーソナリティを把握するだけでなく，クライエントの健康的で豊かな側面を把握する点において優れていることから本講義で使用した。

Ⅲ．結　　果

1）アンケート回答者の特徴と有効回答率

アンケート調査の対象者は教育心理学の受講生46人である。欠席者や欠損値があるアンケートを除いた結果，分析対象者は37人であった（有効回答率80.4%）。性別は男性18人（48.6%），女性19人（51.4%）であった。年齢は18歳21人(56.8%)，19歳10人(27.0%)，その他６人(16.2%)であった。

2）発達障がいについて筆者が解説する前の意識調査

発達障がいに対する学習の必要性を尋ねたところ，「非常に必要だ」と回答した者は15人（40.5%），「まあまあ必要だ」が17人（45.9%），「どちらともいえない」が２人(5.4%)，「あまり必要でない」が０人，「必要でない」が３人（8.1%）であった。「あなたはこれまでに発達障がい児と関わった経験がありますか？」の質問に対し，「ある」と回答した者は14人（37.8%），「ない」と回答した者は23人（62.2%）であった。

3）発達障がいに関する講義の概要

発達障がい特性，二次障害，環境調整に関する内容で講義を構成した。具体的には，知的に遅れがないにもかかわらず，聞く，話す，読む，書く，計算する，推論するといった基礎学力領域において困難をもつ「学習障害」，注意の持続困難，多動，衝動性の様態を主とする「注意欠陥多動性障害」，人への関心や情緒的交流など，人とのつながりをもつために必要な社会性，想像性（こだわり），コミュニケーションにおいて困難をもつ「アスペルガー障害」「自閉性障害」について説明した。

発達障がい児は中枢神経系の機能障害と外界からの刺激を情報処理する過程の障害である。この障害により日常生活で長期にわたり不適応状態を体験した結果，二次障害といわれる心理的不適応状態を生じることがある。発達障がい児への援助方針として，スモールステップ化した本人の能力に応じた「成功体験の繰り返し」という地道な教育対応や環境の構造化（TEACCH プログラム）の重要性を説明した。

4）講義に関する学生の意見（自由記述）

「講義の内容が詰め込み過ぎという印象を持ちました」「配布資料のどこを解説しているのか，途中わからなくなった」「話し合いの時間があれば楽しいです」「パワーポイントより板書にしてほしい」という意見が寄せられた。

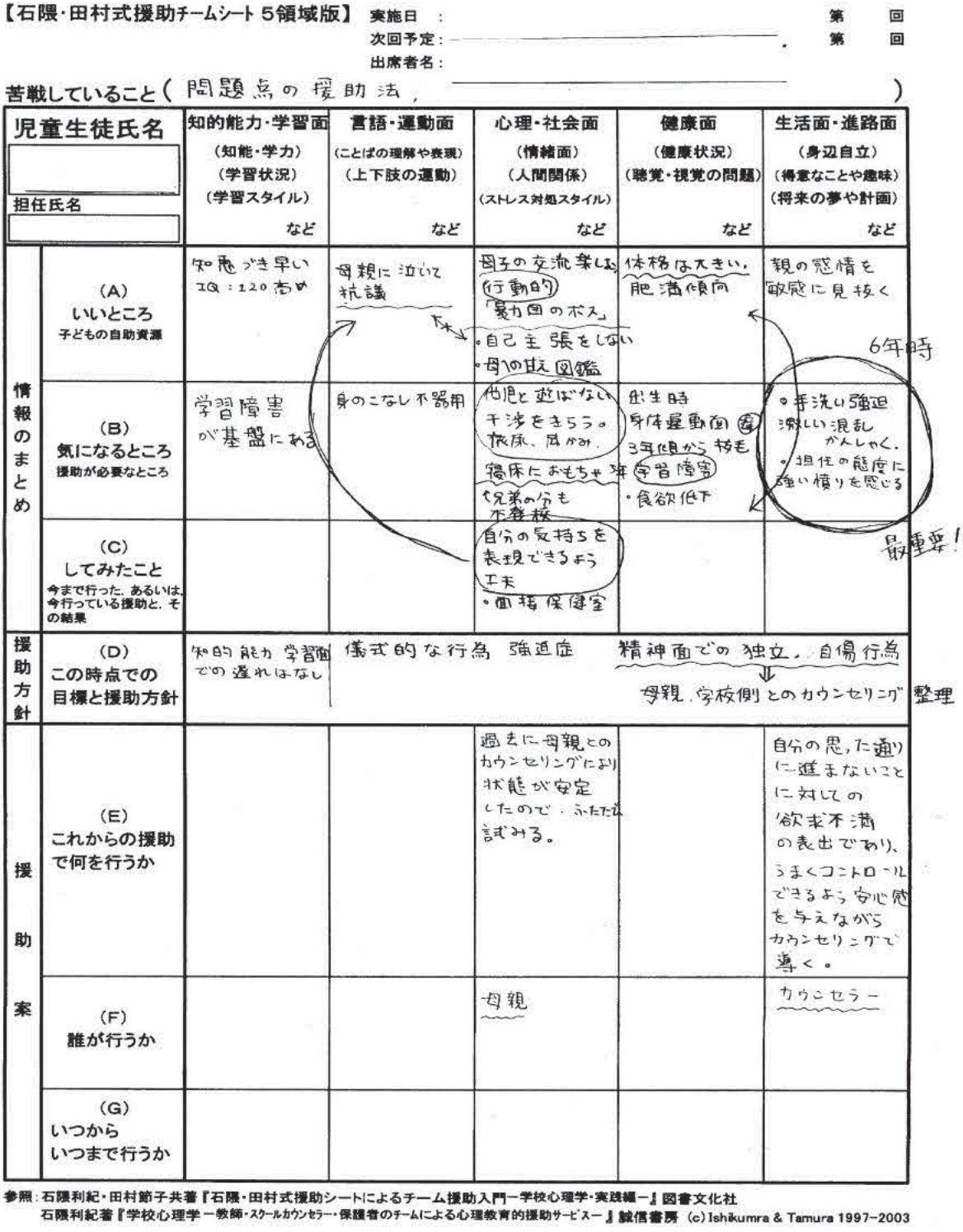
5）発達障がいに関するグループワーク（アクティブラーニング）の概要

注意欠陥多動性障害児[2]，高機能自閉症児[3]，習癖異常児[4]，アスペルガー障害児[5]の事例を学術雑誌より抜粋し一部改編したものを学生に配布した（資料１「習癖異常児事例」）。まず個別で，石隈・田村式援助チームシート　５領域版[6]をもとに５つの援助領域（知的能力と学習面・言語と運動面・心理と社会面・健康面・生活面と進路面）について，子どものいいところや気になるところ，今まで行っている援助，今後の援助方針について事例を整理し，それらに対する意見を意見カードに記入してもらった。その後，５～６人で構成される各グループに分かれ，援助方針について討論してもらった。グループワークを円滑に進めていくために各グループメンバーに役割を与えた。設定した役割は，グループにおける司会・進行を務めるファシリテーター，発表者，記録者，必要に応じて事例をまとめた資料から必要な情報の検索を行う資料検索者，タイムキーパーである。討論では，援助方針が似ている内容をグループ化しながらグループ毎に意見をまとめ(資料２)，グループごとにその内容について５分間で発表してもらった。学生から「児童は視覚情報が優位なので，絵カードや気持ちカードなど視覚化することで感情を整理する」「感情的になったら，タイム・アウト法にならって一人で落ち着いて気持ちと向き合える空間を本人のために用意する」「(部屋の片づけができない児童に対して，) 整理整頓された部屋の写真を提示し，この状態を保つよう指導する」「(物忘れがひどい児童に対して，) 手帳を持たせる」「発達障がいをカミングアウトし，周囲の理解と協力を得る」「児童の好きな科目を聞いて学校に興味を持たせる，苦手科目の学習支援を行う」「いきなり集団に入るのではなくまずは親との人間関係を保ち，次に少人数から始め，人間関係を少しずつ築いていく」などの意見が出た。

資料１．習癖異常児の事例[4]の概要

８歳11か月であった（小学校３年生）Cは，母子家庭であり，弟が１人いる。Cは小学３年の２学期の終わりに南国から寒い土地（現小学校地）に転居してきた。引越しの理由は，Cの不登校とCの母の実家が近くで，今も実母（Cの祖母）が住んでいるからであった。Cの出生時には，早産，吸引分娩，仮死出産などの周産期障害があり，身体運動面の発達は全般的に少し遅れ，始歩１歳４か月である。よく転ぶ子どもで，運動が苦手であった。図鑑などの本をよく読み，他児と遊ぶことは少なく，干渉されるのを嫌っていた。幼児期から自己主張をあまりせず，母に甘えも示さなかった。母親は「子どもの気持ちがつかめずイライラさせられることが多かったが，内心はそうした一面が自分にとても似ていると思っていた」と言う。しかし，知恵づきは早く，大人顔負けのことを言っては周囲を感心させていた。小学１～２年生はとても楽しかったが，３年の頃から抜毛が出現してきた。転校後は抜毛は更にひどくなっていき，食欲低下と不登校が目立ち始めた。Cは，もともと発達障害の１つである学習障害が基盤にあった。知能検査（WISC-R）で，TIQ：120と知的水準が高かったが，検査項目間のアンバランスが顕著で，身のこなしが不器用であった。ただ，体格は大きく，肥満傾向にあるために，身体発達の遅れは感じなかった。Cへの関わりとして，Cが自分の気持ちを表現しやすいように工夫すると，先日微熱があったにもかかわらず水泳に行かせられたことを思い出して「フラフラするのに，無理矢理行かせて母さんがいない時，泣いているんだぞ。苦しいのにわかってくれない」と母親に泣いて抗議するようになった。母親はそんな時に黙って受けとめられず，「どうしてほしいの」とCに盛んに言葉で説明を求め，Cの気持ちがわからないもどかしさを感じていた。更に話を促すとCは「学校はたまには休ませてください。こっちだって困っていることはあるからね」と母親への気兼ねを交えながら自分の要求を大粒の涙を流しながら語ったところ，母親も涙ぐんだ。その後，Cの食欲は回復し，久しぶりに学校給食をとり，抜毛は著しく減少し，表情も今までにない明るさが戻った。しかし，小学５年の２学期頃から，気に入っていたおもちゃを10個ほど寝床の周囲に置かないと安心して眠れないようになった。次第にその収集癖はエスカレートしていき，自分の使う持ち物を何から何まで次々に布団の周囲に置いて寝るようになった。時には，自分の持ち物以外に，兄弟の物までを無断で持ち出すほどエスカレートしていった。母の話では「５年生になってから，反抗期にもさしかかり，少し生意気な態度をとるようになってきた。」という。６年生になると，学級担任に対する曖昧な態度に対して強い憤りを示し，妥協や曖昧なことを許せない気持ちが強まっていることが伺われた。家庭では，母親にすぐ甘える弟に対して嫉妬が高まっていることを知った。Cは学校では行動的で，他の生徒からは「暴力団のボス」と言われるほどまでになった。立腹したときの気性の激しさなどが目立つようになった。その頃から，手洗い強迫が出現した。手洗い強迫のため，数時間しか学校に行くことができなくなった。ある日，母子一緒に自家用車で外出した際に，車内で携帯電話を床に落とし，汚れたといって激しい混乱を見せた。Cは「外出しなければよかった」とわめきながらかんしゃくを起こした。また，「金属物に10回触らないと前に進めない」など変わった儀式的な強迫行動が出現した。

資料２．習癖異常児の事例[4]（資料１）について，石隈・田村式援助チームシート　５領域版[6]を使用した学生による援助方針のまとめの一例



【石隈・田村式援助チームシート５領域版】 実施日 ： 第　回
次回予定：　　第　回
出席者名：

苦戦していること（問題点の援助法，　　）

児童生徒氏名		知的能力・学習面（知能・学力）（学習状況）（学習スタイル）など	言語・運動面（ことばの理解や表現）（上下肢の運動）など	心理・社会面（情緒面）（人間関係）（ストレス対処スタイル）など	健康面（健康状況）（聴覚・視覚の問題）など	生活面・進路面（身辺自立）（得意なことや趣味）（将来の夢や計画）など
担任氏名						
情報のまとめ	(A) いいところ 子どもの自助資源	知恵づき早い IQ：120高め	母親に泣いて抗議	母子の交流楽しむ 行動的 「暴力団のボス」 ・自己主張をしない ・母への甘え図鑑	体格は大きい。肥満傾向	親の感情を敏感に見抜く
	(B) 気になるところ 援助が必要なところ	学習障害が基盤にある	身のこなし不器用	他児と遊ばない 干渉をきらう。 依存、甘かみ。 寝床におもちゃ 兄弟の分も不登校	出生時 身体運動面 3年頃から抜毛 学習障害 ・食欲低下	・手洗い強迫 激しい混乱 かんしゃく。 ・担任の態度に強い憤りを感じる
	(C) してみたこと 今まで行った，あるいは，今行っている援助と，その結果			自分の気持ちを表現できるよう工夫 ・面接保健室		
援助方針	(D) この時点での目標と援助方針	知的能力 学習面での遅れはなし	儀式的な行為 強迫症		精神面での独立，自傷行為 ⇓ 母親，学校側とのカウンセリング 整理	
援助案	(E) これからの援助で何を行うか			過去に母親とのカウンセリングにより状態が安定したので，ふたたび試みる。		自分の思った通りに進まないことに対しての欲求不満の表出であり，うまくコントロールできるよう安心感を与えながらカウンセリングで導く。
	(F) 誰が行うか			母親		カウンセラー
	(G) いつからいつまで行うか					

6年時

最重要！

参照：石隈利紀・田村節子共著『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門ー学校心理学・実践編ー』図書文化社
石隈利紀著『学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービスー』誠信書房 (c) Ishikumra & Tamura 1997-2003

6）グループワーク後の学生の意見(アンケート・自由記述)

グループワークを通して「新たな発見や見方が得られたと思いますか」の問いに，とても得られたと回答した者が18.9%（7人），まあまあ得られた59.5%（22人），どちらともいえない18.9%（7人），あまり得られなかった2.7%（1人）であり，発見や気づきを得られる活動であるという回答が78.4%得られた。自由記述欄には，「講義で教わった知識や配布資料が，実際の課題解決場面に使用できることを体験的に学びました」「先生が授業構成や配布資料など細かい準備をされていたので，こちらもやらねばという気持ちになりました」「自分の意見と異なる意見を聞いて勉強になった」という意見が出た。

7）教育心理学における授業形式（講義形式・実習形式）の有用性，記憶定着，学習意欲に関する学生の評価

教育心理学の授業終了時，講義形式と実習形式について「どちらが好きですか」「どちらが役に立つと思いますか」の問いに，授業形式の嗜好性・有効性ともに「実習形式」と回答した者は64.9%（24人），好きな授業形式は「講義形式」と回答していながらも役立つと考える授業形式は「実習形式」であると回答した者は10.8%（4人），授業形式の嗜好性・有効性ともに「講義形式」と回答した者は13.5%（5人），好きな授業形式は「実習形式」と回答していながらも役立つと考える授業形式は「講義形式」であると回答した者は10.8%（4人）であった。実習形式の有用性について肯定的な回答が75.7%（28人）得られた。教育心理学の授業の中で最も印象に残ったテーマを尋ねたところ，64.8%（24人）が発達障がいと回答した。また，講義の中でもっと勉強したいと思ったキーワードは何か尋ねたところ，62.1%（23人）が発達障がいと回答した。教育心理学の講義で扱った学習内容の中で，グループワークを実施した⑹適応と障害（発達障がい）が学生の印象に強く残り，もっと勉強したいという気持ちを喚起したことが明らかになった。

Ⅳ．考　　察

大学教育の現場では「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」への変化が起こりつつある[7]。授業に学生同士の議論などアクティブな要素を取り入れた結果，成績の向上がみられ，アクティブラーニングは学力向上の手法であることが実証されている。筆者は，発達障がい児の理解と支援方法を題材に，教授者中心の授業とアクティブラーニングの手法を取り入れた学習者中心の授業を実施した。学生は⑹適応と障害（発達障がい）の講義受講後，発達障がい児の事例について石隈・田村式援助シート[6]の内容に沿いながらグループで援助方針を立てるというワークによって，発達障がい児の障がい特性や社会的資源などの理解，支援方法や解決の方向性を探るプロセスを学習した。本稿は，特にアクティブラーニングの手法の一つであるグループワークの効果について，授業前後の学生アンケートを用いて検証したものである。

授業前の学生アンケートによると，発達障がい児と関わった経験のある学生の割合は37.8%（14人）であった。発達障がいに関する学習の必要性を感じている学生の割合は86.4%（32人）と高く，発達障がいに対する社会的関心の高さの反映であると考えられる。グループワーク後の学生アンケートによると，78.4%（29人）がグループワークを通して発見や気づきを得たと回答した。また，授業形式の有用性について，75.7%（28人）が講義形式より実習形式(グループワーク)を選択し，グループワークについて，肯定的な回答が7割以上得られた。さらに，「授業内容の中で最も印象に残っている内容」と「今後勉強したい内容」について，自由記述による学生アンケートにより，発達障がいに関する内容が6割以上得られた。学生が能動的に学んだ事柄は学生の記憶に強く残るとともに，学習の動機づけを高めることを確認した。グループワークでは学習効果以外にも精神的な成長，学習者の満足感や充足感を作りだすことが知られている。丹治（2013）によると，グループワークは二人以上の個人が集団活動に参加することで相互に影響を受けて心理的に変化・成長・発達するプロセスである[8]。グループはリーダーとそれを支える構成員から成り，構成員間で目的や経験を共有するというグループの特徴が，各構成員に一体感や所属感を生みだす[8]。また，グループワークにおける振り返りとシェアリングに，自分が他者から意味ある存在と認められ，尊重されることを求める「承認欲求」を充足させる働きがある[8]ことから，グループワークは人間の基本的欲求である「所属欲求」「承認欲求」を充足させる働きがあり，精神的安定に寄与すると考えられている。

一方，グループワークについて，肯定的ではない意見も2割程度あった。グループワークが有効でない場合について，我々は次のように考察している。発達障がい児への効果的な支援策をグループで話し合う際，学生が発達障がいに関する知識をある程度有していなければ，支援策を見いだすことは不可能であると考えられる。エン・ジャパン(2012）は，設定したテーマに関する知識量の差が班員間で激しいとき，グループディスカッションのパフォーマンスに強く影響し学生の不満につながる恐れがある[9]，と指摘する。教員から基本的な知識の教授が学生になされていない場合や知識量の差が班員間で激しい場合，グループワークが有効ではない可能性が考えられる。あるいは，自身の考えや理解したことを班員に伝達する力，班員と情報交換・共有する力，多様な意見の関連づけや相違点を発見する力などの基礎的・汎用的能力は，学生がグループワークを行う際に要求される能力である。従って，エン・ジャ

パン（2012）によると，基礎的・汎用的能力の形成にも係る“日常生活の中で他人と意見を交わすような経験値”が低ければグループディスカッションの評価や学生の満足感は低くつけられる[9]と指摘する。また，グループワークを円滑に進めるために各構成員は司会や記録者など役割取得するとその役割をとって変わることは難しくなり，リーダーシップの発揮や発言量を担保しやすいポジションではない学生が実力を十分に発揮できないといった状況[9]の点でも課題があるという。上記のように，学習者の持つグループワークの経験や社会的相互交渉する力，グループ内での役割満足感が低い場合もまた学生が深い学びを経験することはできないと考えられる。

大学全入時代を迎え，学生の学力や学習意欲の低下が懸念されている。大学教育の目標は，学生が様々な社会集団に属しながら生きていることを知り，社会に役立つ知識や技能を積極的に身につけ，社会が抱える諸問題を周囲の人々と解決できるような学生を育て，社会に輩出することである。目標達成に向けて，教員による教授方法の創意工夫が大切である。本調査より，(1)グループワークは学生の支持率が高く，(2)グループワークで扱ったテーマは学生の記憶に残りやすく，学習の内発的動機づけが高まる，という結果を得た。グループワークに肯定的ではない意見もあったが，グループワークの意義について一定の成果を確認できた。従って，従来の教員による一方向的な知識の伝達だけでなく，アクティブな要素を取り入れた双方向的な授業が知識の定着や学習のモチベーション向上に有効であると考えられる。また，発達障がい児の理解と支援方法について知識を有する学生同士が協力することで，「三人寄れば文殊の知恵」が起こり，個に応じたより良い支援に向けて創意・工夫の方法が提案されると考えられる。

引用文献

1）橋本景子・村山治子（2011）：小・中学生の事例から得た情報を活かし，学生を対象とする思春期想起調査を行い，保育士教育に役立てる（その１）．高田短期大学紀要，29，17－26.

2）山口政佳・田中康雄（2004）：成人における ADD，ADHD Ⅱ私と ADHD．精神科治療学，19(5)，597－603.

3）滝川一広（2003）：そだちの科学－こころの科学(1)，日本評論社，96－101.

4）滝川一広（2005）：そだちの科学４号－こころの科学　特集：学童期のそだちをどう支えるか，日本評論社，55－64.

5）山内加奈子・加藤匡宏・相模健人・佐藤公代（2004）：反社会行動を繰り返す青年期アスペルガー障害者の心理アセスメントに関する事例報告．愛媛大学教育実践総合センター紀要，22，137－148.

6）石隈利紀・田村節子（2003）：石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門－学校心理学・実践編，図書文化社.

7）友野伸一郎（2013）：「深い学び」につながる「アクティブラーニング」．URL：http：//souken.shingakunet.com/career_g/2013/02/2013_furokuno45_2.pdf（アクセス日：2013年11月20日）

8）丹治光浩（2013）：学校教育におけるグループワークの方法と課題，花園大学社会福祉学部研究紀要，21，111－117.

9）エン・ジャパン（2012）：学生に悪印象!?グループディスカッションの効果的な導入について考える．URL：http：//cafe.enjapan.com/qna/info/1398/（アクセス日：2013年11月20日）