

特別支援学校における人間関係形成を目的とした グループワークの実践

稲葉 愛*・細川 美由紀**・正保 春彦***

(2017年10月25日受理)

Practical Research of Group Work to Facilitate Interpersonal Skills in a Special Support Education School

Ai INABA, Miyuki HOSOKAWA and Haruhiko SHOBO

キーワード: 知的障害, 特別支援学校, 人間関係形成, グループワーク

本研究では、知的障害児を主たる対象とした特別支援学校高等部において、人間関係形成を目的としたグループワークの実践を行い、生徒の実態に関する事前調査、ならびに生徒と教員を対象とした事後のインタビュー結果をふまえ、特別支援学校で活用できるグループワークの内容について検討することを目的とした。グループワークは1回につき100分、全3回で合計27件のエクササイズを実施した。生徒の実態を把握するための事前調査では、生徒の知的障害の程度に加え、コミュニケーション能力や対人関係の課題について担任教員に質問紙の記入を依頼した。事後のインタビュー調査では、グループワークに参加した生徒ならびに教員に対し、グループワークの感想やエクササイズの内容等に関する質問項目を設定した半構造化面接を個別に実施した。その結果、特別支援学校で活用できるグループワークのエクササイズとして、分かりやすく単純であり、身体を動かしながら友達と関わることができるものが有効であることが明らかになった。加えてグループワークを実施する際には、事前に活動の見通しやねらいを生徒に明示しておくことや、生徒の苦手な言葉や音、環境などを把握しておくこと、ルールの説明の際のモデリングが重要であることが示唆された。

はじめに

今日では、地域社会のつながりの希薄化や少子化などを背景に、日常生活における子どもの対人関係能力形成の機会が減少している。こうした状況を少しでも打破するために学校現場ではグループワークを応用した取り組みが活発化している(丹治, 2011)。通常学級においては、集団での行動場面で他者との友人関係の形成・維持がしにくいといった困難を示す発達障害児の姿が多くみられるようになってきていることから、発達障害児を対象とした集団による SST (Social Skill Training;

*茨城県立つくば特別支援学校

**茨城大学教育学部

***茨城大学大学院教育学研究科

野澤・吉岡, 2010)やSGE (Structured Group Encounter;佐々木ら, 2014)の実践が行われている。

しかし、特別支援学校(知的障害)においては、石津・井澤(2011)や下田ら(2016)をはじめとしたSSTの実践がいくつか報告されているものの、人間関係形成を目的とした、生徒同士のグループワークに関する実践例は見当たらない。そこで細川ら(2016)は、特別支援学校(知的障害)におけるグループワーク実践の現状と課題についてインタビューとアンケートを用いて検討を行った。その結果、児童・生徒一人一人の実態が異なることでグループワークの内容を合わせる事が難しいことなどが実践上の課題として明らかとなった。そのため、特別支援学校でグループワークを実践する際には、生徒のコミュニケーション能力や特性を十分に把握し、エクササイズの内容や提示方法を工夫していくことが必要だと考えた。

そこで本研究では、事前に調査した生徒の実態や、グループワーク実践後に生徒や教員に感想を聞き取ることを通じて、特別支援学校(知的障害)で活用できるグループワークの内容について検討することを目的とする。

方法

1 事前調査

知的障害児を主たる対象とする県立A特別支援学校の高等部に所属し、事前に保護者より承諾を得られた1年生男子6名、女子2名の計8名(生徒A~H)を対象とした。事前調査の質問紙は、①知的障害の程度、②出身校種、③コミュニケーション意欲(「1. 高い」「2. 少し高い」「3. どちらともいえない」「4. あまり高くない」「5. 低い」の5段階評価)、④コミュニケーションスキル測定尺度「iksy」(正保・葉山, 2014)、⑤対人関係の課題(自由記述)の全5項目より構成されていた。なお、質問紙の記入は、対象生徒の担任に依頼し、グループワークの実施に先行して行われた。また iksy については、対象者ごとに各下位項目の平均点を算出した。

2 グループワークの実施

グループワークは第3著者が主担当(MT)となり、第1著者がTTの1人として参加する形で自立活動の時間に行われた。1回の活動時間は50分1コマの2時間分(合計100分)であり、計3日間にわたり全3回実施された。グループワークにおいて実施したエクササイズは合計27件であった。表1に実施したエクササイズの概要を示す。また、各回の冒頭には、はじめの挨拶として生徒にひと言ずつ今の気持ちなどを述べてもらい、各回の最後には活動についてのシェアリングを行った。

これらのエクササイズを全3回(計6時間分)の授業の中でそれぞれテーマ性を持たせながら実施した。具体的には、第1回目の1時間目は「アイコンタクトを取る」、2時間目は「声を出す」、第2回目の1時間目は「体を動かす」、2時間目は「表現をする」、第3回目の1時間目は「協力する、信頼する」、2時間目は「みんなでパフォーマンスをする」ことをそれぞれテーマとして行い、第1回目から第3回目にかけてレベルを上げていく構成にした。

本実践のエクササイズを選択した理由として、活動の基本である「アイコンタクト」が含まれる活動であること、「自分から外に向かって送り出す、表現すること」が中心となるような活動であることが挙げられる。他

表1-1 エクササイズの概要(第1回)

エクササイズ	内容
1時間目: 主としてアイコンタクトを取ること	
① 風船ゲーム(声なし)	全員で円形になり、風船を落とさないようにつないでいく。
② 手合わせ	2人1組で向かい合わせになり、拍手と互いの掌を合わせることを交互に繰り返す。その際、互いの掌を合わせる回数を1回から5回まで増やし、その後は1回ずつ回数を減らしていく。
③ 人間知恵の輪	円形になり、全員が右手を挙げ隣にいる人ではない人と手をつなぐ。その後、他の人と左手をつなぐ。全員が手をつないだ状態から一つの円に戻れるように試行錯誤をしていく。
④ ボールゲーム	全員で円になり、透明のボールがあると仮定する。目線が合った人に対して「青いボール」と言って投げる。目線が合ってボールを投げられたと思った人はキャッチをして、別な人にそのボールを投げていく。
⑤ ゾンビゲーム	全員で円になり、一人ゾンビ役を決める。ゾンビ役になった人は円の中心に立ち誰か一人のもとへ歩いていく。標的になった人は目線で他の人に助けを求める。助けを求められたと思った人は、標的になっている人の名前を呼び助ける。
⑥ トランプ・ステイタス	1人1枚配られたトランプを頭上にかざす。このとき、自分のトランプの数字は見ない。歩きながら他の人の数字を見て、数字の大きさに応じた挨拶をする。1～13のうちトランプの数字が大きくなるほど偉い立場の設定とする。互いの挨拶の様子から自分のトランプの数字を推測する。
2時間目: 主として声を出すこと	
⑦ 風船ゲーム(声あり)	①の風船ゲームと手順は同じだが、風船に触る人は野菜の名前を言いながら他の人にパスをする。さらに、動物、お店の名前などに変えていく。
⑧ 聖徳太子ゲーム	4人1組になり、1人が回答者となる。残りの3人は、カードを回答者に見せないように3人でカードに書かれた3文字の動物の名前を1文字に対して1人が担当し、3人同時に発声する。回答者が、カードに書かれた動物の名前を当てることができたら回答者を順番に変えていく。
⑨ 声合わせ	提示された質問に対して自分の答えを心の中で決め、グループ全員でそれぞれの答えを同時に発声する。グループ内で出てきた答えが1つにまとまるまで繰り返す。その際、答えは話し合ってはいけない。先にまとまったグループの勝ちとなる。

者からのシグナルを「受け取る」ことはあまり行わず、「声を出す」、「表現をする」、「身体を動かす」ことを多く取り入れた。しかし、第3回目では、例えば、「凍りお手玉」のように、お手玉を落とした人を見つけて助けに行くといったことや、「私は木です」のように、前の人が何かパフォーマンスをしたことを見て受け取って、自分が何をするかを考えることといった、「受け取ることと自分が何か発信すること」の両方が含まれるエクササイズを実施した。

特別支援学校(知的障害)でエクササイズを実施するにあたって特別配慮した点としては、単純なことでもなおかつ動きがはっきりしている活動、あまり認知的な要素が入らない活動を行ったことである。ルールの説明が長くなってしまふものや、構成的グループ・エンカウンター(SGE)のように自分と向き合うような課題は最初からエクササイズに含めないこととした。その理由として、特別支援学校の生徒にとって、自分と向き合う課題を行うよりも、コミュニケーションや対人スキルに特化したエクササイズを行った方が良いと判断したためである。また、言葉に頼りつつもイメージを重要視するエクササイズは、特別支援学校(知的障害)では難しいと判断し、今回の実践では取り入れなかった。

3 インタビュー調査

全3回のグループワークの実践後、グループワークの授業にTTとして参加したA特別支援学校の教員5名(T1～T5)、および事前調査の対象となった生徒8名の計14名を対象とし、インタビュー調査を実

表1-2 エクササイズの概要(第2回)

エクササイズ	内容
1時間目: 主として体を動かすこと	
① 手足8回	右手首・左手首・右足首・左足首をそれぞれ順番に8回ずつ回していき、7回、6回…1回ずつと回数を減らしていく。
② ジャンピング、ハッ!	大きな一つの円になり、まず1人が別の誰かの方へ歩いていく。その1人の前に立ったら2人で向かい合わせになり、息を合わせてジャンプをしながらハイタッチをする。その後はハイタッチをされた人が別のの人に同じ動きをしていく。
③ ロバ・エレファント・トースター	ロバ: 1つの円になり、中心に1人が立つ。中心の人は誰か1人と顔を合わせて指を指しながら「ロバ」と言う。「ロバ」と言われた人はロバのように両手をロバの耳のように頭の上に乗せる。中心の人は、たまに「ロボ」などの違う言葉を言い、引っかかった人が交代をしていく。エレファント: 1つの円になって立つ。一人がオニになって中に入り、オニは「エレファント! 」と言いながら、一人を指す。指された人がエレファント(象)の鼻になり、両隣りは耳になる。周りの状況を見て、すぐにそれに応じた行動をとる。
④ 木とリス	3人1組になり、木の役2人とリスの役1人を最初に決める。木の役の2人は向かい合わせで立ち、両手を伸ばして2人で家の屋根の形をつくる。その中にリス役が入り、しゃがむ。オニが「オオカミがきたぞ! 」と言ったら、リス役の人たちが今いる場所とは異なる木の下に移動する。「木こりがきたぞ! 」と言ったら、木の役が移動をする。「嵐がきたぞ! 」と言ったら3人全員が別な場所で新たに木とリス役をつくる。
⑤ 拍手回し	大きな一つの円になり、左隣の人に拍手を回す。その後、拍手をもらった人は左隣のの人に順番に拍手を回していく。
⑥ 空いた椅子取りゲーム	人数よりイスを1個余らせておき、オニが空いたイスに座ろうとすると、誰かがそこに座ることで邪魔をする。その際、新しい椅子が空くのでその椅子には誰かが座る必要があり自分が何をすればいいのか、瞬時に判断して反応する。
2時間目: 主として表現すること	
⑦ ジェスチャーゲーム	4～5人1組のグループになり、おもちゃや家電製品をジェスチャーで表現する。予めアイテムが書かれたカードをイスに置いておき、カードをめくり、それをジェスチャーで表現する。当たったら次の人と交代していく。
⑧ みんなでポーズ!	1人が回答者となり、他の人たちが同時に1つのお題に対するジェスチャーをし、回答者は全員のジェスチャーを見ながら当てていく。
⑨ ピンポン玉リレー	5人で紙袋を持って1列になり、端から端までピンポン玉を紙袋に入れながらリレーしていく。ただし、ピンポン玉はリレーをするフリだけすることもできる。その後「本当は誰が持っているか」を5人以外の全員で当てていく。

施した。インタビューは、グループワークの感想、エクササイズの内容等に関する質問項目を設定した半構造化面接により個別に実施した。

結果

1 事前調査(表2)

(1) 知的障害の程度

対象者の知的障害の程度は、軽度(IQ50以上)の生徒が3名、中程度(IQ35～49)の生徒が2名、不明の生徒が3名であった。これらの算出根拠となった資料は、5名とも療育手帳であった。

表1-3 エクササイズの概要(第3回)

エクササイズ	内容
1時間目: 主として協力・信頼すること	
① 向かい合わせ、背中合わせで立つ	2人1組になり、向かい合わせに立って互いの肩を両手で持ちストレッチを行う。その後、向かい合わせになって手をつないだまま座り、息を合わせて同時に立つ。次に、背中合わせで体操座りをし、両腕を組んだまま2人で息を合わせて同時に立つ。それができたら、腕を組まずに、手を床に付けないうお互いの背中の力を使って同時に立つ。
② 凍りお手玉	全員で頭にお手玉を1つ乗せて自由に教室を歩く。床に落としたらその場で立ち止まる。落としたお手玉を他の人が頭の上に乗せてくれると、また歩くことができる。助ける人も頭の上のお手玉を落とさないように拾ってあげることが必要。
③ お助けオニ	1人がオニになり、オニごっこのように他の人たちで逃げる。オニにタッチされない方法は、誰かと向かい合わせで両肩を組むことであるが、同じ人と5秒間しか肩を組めないで、どんどん他の人たちと肩を組み、オニから逃げていく。
④ 握手当て	ペアになり、AとBを決める。グループAとグループBは、横一列になり、向き合って並びペアの人と握手をして互いの手の感触を覚える。グループAはアイマスクをし、手を前に出す。グループBは、グループAのメンバーの手をランダムに握っていく。グループAは握られた感触から、自分のパートナーを当てる。
⑤ トラストフォール	3人1組となり、1人が2人に対して背中を向けて倒れ、他の2人がこれを受け止める。
⑥ チョコレート・パフェ	2人1組になり、「チョコレート」「パフェ」などの合言葉を決める。その後、全員で目をつむり、前で腕を組み自由に歩いていく。腕がぶつかった人と合言葉を言い、パートナーを探していく。
2時間目: 主としてパフォーマンスをすること	
⑦ 拍手回し・アクション回し	拍手回しを行ったあとに、拍手の代わりに、自由なアクションを隣の人に回していく。最初の人考えた、例えば「よっ!」という言葉と手の動作を合わせたアクションをだんだんと大きくしていき、最後の人に回ってきたときには、声と動作が最大になるようにする。
⑧ スペース彫刻	2人1組になり、最初に1人が好きなポーズをとる。それに対して、空いていると思われるスペースに入り、もう1人もポーズをとる。これを順番に繰り返していき、様々なポーズをつくっていく。
⑨ 私は木です	数人のグループを作る。グループの中の最初の1人が「私は木です」と言い、木のポーズをとる。それ以外のメンバーは、「私は葉っぱです」「私は土です」など「木」からイメージする何らかのものになり、加わる。全員が入ったら、木の役をした人が、登場したものから1つを残す。例えば、「葉っぱを残します」と言われたら、葉っぱ役はその場に残り、それ以外のメンバーは、葉っぱからイメージをして、さっきとは違うイメージの登場物として加わり、新しい1つのシーンを創造していく。

(2) 出身校種

一般の中学校出身者が5名、特別支援学校中学部出身者が3名であった。

(3) コミュニケーション意欲

対象者のコミュニケーション意欲を5段階項目で生徒の担任教員に質問したところ、「2.少し高い」という評価の生徒は5名、「3.どちらともいえない」という評価の生徒は3名であった。

(4) 対人関係の課題

生徒Aの対人関係の課題は、「やや一方的で相手の立場に立って考えることが苦手」、生徒Bは「引込み思案で自分から積極的に友達と話をしようとするのが少ない」、生徒Cは「相手の容姿に関する話を直接言ってしまふ(相手が喜ぶことではない)、先輩にも上から目線で話をしてしまう」、生徒Dは「質問に対する返答は、～ですけど?と文末につけてしまふ、質問に対して、は!?やあ!?と言ってしまふ、ほおづえをついて相手の話を聞いてしまふ」、生徒Eは「自分から話しかけるのが苦手(親しい友達以

表2 事前調査の結果

ID	性別	知的障害の程度	出身校種	コミュニケーション意欲	iksy尺度				対人関係の課題
					いう	する	きく	よむ	
A	男	中程度	特別支援学校	どちらともいえない	2.2	2.4	2.4	1.4	やや一方的で相手の立場に立って考えることが苦手。
B	女	不明	通常学校	どちらともいえない	2.0	3.0	3.2	3.6	引っ込み思案で自分から積極的に友達に話をしようとするのが少ない。
C	女	軽度	通常学校	少し高い	3.2	2.4	3.2	1.8	相手の容姿に関する事を直接言ってしまう(相手が喜ぶことではない)。先輩にも上から目線で話をしてしまう。
D	男	不明	特別支援学校	少し高い	3.8	3.4	3.2	1.8	質問に対する返答は「～ですけど?」と文末につけてしまう。質問に「は!？」や「あ!？」と言ってしまう。ほおづえをついて相手の話を聞いてしまう。
E	男	軽度	通常学校	少し高い	4.0	4.0	4.6	3.0	自分から話しかけることが苦手(親しい友達以外)。
F	男	中程度	通常学校	少し高い	3.8	3.4	3.2	3.8	じょう舌で、大人との簡単な会話が可能である。
G	男	不明	特別支援学校	どちらともいえない	2.8	3.2	2.0	3.0	自分の興味のあることを一方的に話す。
H	男	軽度	通常学校	少し高い	2.4	2.2	4.0	3.6	人と目線を合わせる事、相手に聞こえるような声で話すことが難しい。(関係ができてくれば少しずつできるようになる)、自分から話しかけることが難しい。

外)、生徒Fは「じょう舌で、大人との簡単な会話が可能である」、生徒Gは「自分の興味のあることを一方的に話す」、生徒Hは「人と目線を合わせる事、相手に聞こえるような声で話すことが難しい(関係ができてくれば少しずつできるようになる)、自分から話しかけることが難しい」であった。

(5) コミュニケーションスキル測定尺度 iksy

生徒8名の下位項目の平均得点は、「いう」スキルが3.02点、「きく」スキルが3.22点、「する」スキルが3点、「よむ」スキルが2.75点であった。また、得点範囲は「いう」スキルの上位得点が4点、下位得点が2点、「きく」スキルの上位得点が4.6点、下位得点が2点、「する」スキルの上位得点が4点、下位得点が2.2点、「よむ」スキルの上位得点が3.8点、下位得点が1.4点であった。

2 インタビュー調査

(1) 担任教員(T1～T3:表3)

① グループワーク全体の感想

全体の感想として、「楽しかった」、「生徒たちは楽しんでやっていた」という感想が多かった。生徒の実態に対してのエクササイズ内容に関しては、「基本的には合っていた」、「生徒たちはルールの理解ができていたと思う」という感想が挙げられた一方で、「生徒Fにとっては少し幼稚に感じてしまっていた」(T3)、他の生徒の中で1人「実態的に少し難しかったり、恥ずかしかったりでその場にはいるのだけれども参加できず」(T3)といった、活動に参加ができなかった生徒のことが挙げられていた。生徒がルールの理解ができていたと感じた理由としては、「MTが1回モデリングをしてくれたから」(T2)といった意見が挙げられた。また、「小学部向けでやるとすると、身体を動かしてやるような分かりやすい風船ゲーム、人間知恵の輪」(T2)や、「あんまり準備物がいない拍手回し」(T1)のような、「続けていけるものもあった」といった、今後特別支援学校で行っていけると感じたエクササイズがあったことも挙げられていた。

② 生徒の様子で気がついたこと

生徒全体の様子としては、「普段あまり関わらない子たち同士は、ゲームになっても肩とかを触ったりすることはしづらいんだろうなと思った」(T2)「この人とはちょっととか」(T2)といった生徒同士のかかわりに関する感想が挙げられていた。加えて、「お助けオニは、すごく臨機応変さとか状況判断とかが問われる内容なので難しいなと思った」(T3)「お助けオニで逃げたりとか積極的にできるのは3分の1くらいだった」(T3)など、具体的なエクササイズに関する感想も挙げられていた。また、個々の生徒の様子については、「今回やった子たちの中には自閉症の子も多いが、負けて怒る人がいなかった」(T2)、「生徒Hが、普段は引っ込み思案だけど参加していた」(T1)、「誰彼構わずゲームの中でこうなったら負けだよ勝ちだよとかを忠実に守るのは生徒Dだと思った」(T2)といったことが挙げられていた。

表3 インタビュー結果(担任教員)

対象	全体の感想	生徒の様子で気がついたこと	実際に行いたいエクササイズの内容	1回目と3回目での生徒の変化	生徒の普段の様子と異なった面
T1	・すごく楽しかった ・続けていけるものもあるなと思った	・生徒Fが参加できなかったことが気になった ・生徒Hが積極的に参加できていた	・あまり準備物がいないエクササイズ ・拍手回し	・1回目は嫌々だったが3回目はきちんと参加できていた	・生徒Hが、声をしっかりと出せていた
T2	・特別支援学校で使えるようなエクササイズがあるなと思った	・普段かかわりのない生徒同士は関わるのが難しい ・生徒Dが誰に対しても平等にエクササイズで関わっていた ・負けて怒る生徒がいなかった	・小学部では身体を動かすエクササイズ ・風船ゲーム、人間知恵の輪	・大きな変化はなかったが臨機応変さが少し身に付いていたと感じた	・生徒Hが3回目では声が良く出ていて笑顔もあった ・生徒Bが3回目の方が積極的だった
T3	・大体の生徒たちは楽しんでできていた ・活動に参加できなかった生徒がいて残念だった	・お助けオニが難しく感じた	・拍手回し、アクション回し ・トラストワーク	・積極的に声が出るようになった生徒がいた	・引っ込み思案の生徒が積極的に初対面の教員に話かけていた

③ 実際に行いたいエクササイズの内容

実際に行いたいエクササイズの内容として、体を動かすものでかつ、分かりやすい「風船ゲーム」や「人間知恵の輪」、あまり準備物のいらぬ「拍手回し」や「アクション回し」が挙げられていた。「拍手回し」からの「アクション回し」は、「分かりやすくしてしかも自分の番になったらアレンジを加えて展開できるというおもしろさがあった」(T3)ということが述べられていた。また、「トラストワーク」も「おもしろくていいなと思った」(T3)という感想も挙げられていた。

④ 1回目と3回目での生徒の変化

生徒全体として、「1回目は嫌々だったが3回目になると見通しも持てたし心理的な抵抗もなくなっていた」(T1)、「生徒 H がだんだんと声が出ていた」(T3)「大きな変化は特になかったが、臨機応変さが少し身に付いた、この人を助けなきゃとか」(T2)といったことが挙げられていた。また、「今回のグループワークを通しての変化かどうかは分からないが、一般の中学校出身の生徒たちについては、自分から積極的にやってくれることが多くなった」(T2)ことも挙がっていた。

⑤ 生徒の普段の様子と異なった面

生徒の普段の様子と異なった面に関しては、「生徒 H が、1回目はいつも通りだなと思ったが2回目は欠席で、3回目は声も出ていたし笑顔も見られてよかった」(T2)ことや、「生徒 B が、この活動をしている期間に現場実習があったが自分から積極的にやっていた。そのこともあってか1回目よりも3回目の方が積極的に友達を助けにいたり、やりたい人で手を挙げられていた」(T2)ことが具体的に挙がっていた。また、「生徒 H が、声をしっかりと出せていた」(T1)「もっと引っ込み思案であんまり初対面で話すのが苦手なのかなと思っていた生徒が、T4(第3 著者)や T6(教頭)に積極的に声をかけていて、ああこういう子だったんだなと思った」(T3)ことが挙がっていた。

(2) 教頭および高等部主事(T4・T5:表 4)

① グループワーク全体の感想

グループワーク全体の感想としては、「普段子どもたちと接する機会が少ないので、正直、たくさん接するころができて嬉しかった」(T4)、「学校でもエンカウンターとかやってみようとはしているが、子どもたちのノリが全然違った」「研修を積んでいないと難しいと感じた」「MT と私たちのやり方のどこが違うのだろうと思った」(T5)といった感想が挙がった。

② 難しいと感じたエクササイズ

難しいと感じたエクササイズについては「基本的にはなかった」(T4)「動きだけのゲームは割と子どもたちは理解していた」(T5)といった感想が挙げられた一方で、「家電ジェスチャーとか言葉が入ってくると難しい」(T5)ことも述べられていた。また、「子どもによってはちょっと恥ずかしかったり、照れが生じてしまっていた」(T4)ことが挙げられていたが、中学生の時に嫌なことがあると学校を休んだり不登校だった子がそのような傾向があったことが述べられていた。

③ 実際に行いたいエクササイズ内容

実際に行いたいエクササイズとして「握手当て」や「凍りお手玉」が挙げられた。その理由として、「握手当て」は、「自分じゃない人と関わって、誰だろうとかそういう直接的な関わりや相手を意識する」(T5)というように、日常的にはないようなことを行ってみたいことが述べられていた。また、T4 からは、今回は知的能力水準が1番高いグループで行ったためエクササイズを問題なく取り組んでいたが、知的障害が重

表4 インタビュー結果(教頭および高等部主事)

対象	全体の感想	難しいと感じたエクササイズ	実際に行いたいエクササイズ内容	生徒の普段の様子と異なった面	特別支援学校でグループワークを行う際の課題点
T4	・生徒とたくさん接することができて嬉しかった	・基本的にはなかった ・生徒によっては恥ずかしさや照れが生じていた	・凍りお手玉 ・言葉ではなく行動が多く、模倣のできるもの	・生徒Bが、積極的に他の人を助けたりしていた	・知的能力水準が低い子のルール理解
T5	・学校側でSGEやSSTをやろうとした時とは生徒の意欲が異なっていて楽しそうだった ・研修を積んでいないと難しいと感じた	・家電ジェスチャーなどの言葉が入ってくるもの ・動きだけのものは動きで生徒も理解していた	・握手当て	・生徒Bが普段よりも活発的だった ・学習に対して意欲が低めの生徒Cがとても積極的に参加していた	・生徒によってはNGワードがあること ・実態差が大きいと活動内容が合わない生徒も出てきてしまうこと

い生徒にとってはルールの理解が難しいため、頭にお手玉を乗せるなどの、模倣ができれば参加することができるエクササイズとして、「凍りお手玉」が挙げられていた。

④ 生徒の普段の様子と異なった面

生徒の普段の様子と異なった面については、生徒 B に関して、「言葉が少なく、積極的に自分からお話するという印象はあまりなかったが、誰かを助けにいたり結構機敏に動いていたことにびっくりした」(T4)ことや、「普段よりは動きが多くて活発的だった」(T5)ことが挙がっていた。生徒 B は学年の中でも関わられる友達が少ないが、エクササイズの中では関わられる状況が作られていたため、一緒に活動できたのではないかと述べられていた。また、生徒 C についても、「すごく積極的に参加していた」(T5)ことが挙げられた。

⑤ 特別支援学校でグループワークを行う際の課題点

特別支援学校でグループワークを行う際の課題点については、「(実態に)開きのある集団なので、ある子にはピンポイントにはまっていた良い活動でしたが、生徒 F には幼稚すぎてしまった」(T5)などの、活動を一緒に行うグループの中での実態差に対する活動内容の課題が挙げられた。また、「ゾンビ」や「オニ」のように、生徒によってはその言葉をきっかけに参加が難しくなるような「NGワード」があり、なかには「NGワード」でパニックを起してしまう生徒もいるかもしれないことも挙げられていた。知的特別支援学校においては、「知的が軽いお子さんは大丈夫だとは思いますが、重いお子さんだとルールの理解が難しいと思う」(T4)ことが挙げられ、ルールの理解が難しい場合には、今回の生徒たちが体験したような、ルールが分かるからこそ感じる、グループワークの中での「恥ずかしさ」などが体験できないのではないかとということが述べられた。

(3) 生徒(表 5)

① グループワーク全体の感想

8名の生徒中、6名からは「楽しかった」、「内容がいっぱいあって濃密だった」といった肯定的な感想が得られた。その一方で、「幼稚園児向きだった」(生徒 F)や「協力し合うゲームが苦手だった」(生徒 H)

表5 インタビュー結果(生徒)

対象	全体の感想	楽しかったエクササイズ	難しかったエクササイズ	ルールはすぐに分かったか	友達と話すことは好きになったか	自分自身に変わったところはあったか
A	楽しかった	空いた椅子取りゲーム, ジェスチャーゲーム	なし	分かった	特になし(前から好き)	特になし
B	1回目は緊張したが, 少し慣れて楽しくなった	手足8回, 拍手回し, 木とリス	背中合わせ	友達を見て分かった	好きになった	不安な気持ちから楽しい気持ちになった
C	楽しかった, 身体を動かすゲームが楽しかった	聖徳太子ゲーム, 木とリス, 凍りお手玉	人間知恵の輪, 握手当て	分かった	好きになった	特になし
D	楽しかった	ゾンビゲーム, ジェスチャーゲーム, 私は木です	特になし	分かった	好きになったとは思うがはっきりとは分からない	変化はあったが具体的には分からない
E	ゲームのルールが分かりやすかった	ゾンビゲーム, 風船ゲーム, 木とリス, ジェスチャーゲーム, お助けオニ	私は木です	分かった	あまり変わらない	友達との関わりがさらによくなった気がする
F	内容が幼稚園児向けだった	特になし	特になし, 簡単	分かった	あまり変わらない, 話すことは好きではない	簡単だったためイライラしてしまった
G	内容がいっぱいあって濃密だった	トランプステイタス, ジェスチャーゲーム	私は木です, スペース彫刻	分かったが, スペース彫刻は分からなかった	好きになった, 友達との会話が增えた	特になし
H	協力し合うゲームがあつて苦手だった	お助けオニ	特になし	分かった	少しだけ好きになった	1回目よりも2回目の方が緊張しなかった

といった肯定的ではない感想も挙げられていた。

② 楽しかったエクササイズ

楽しかったエクササイズとして, 第1回目のエクササイズの中からは, 「風船ゲーム」, 「聖徳太子ゲーム」, 「ゾンビゲーム」, 「トランプステイタス」が挙げられていた。第2回目のエクササイズの中からは, 「空いた椅子取りゲーム」, 「ジェスチャーゲーム」, 「手足8回」, 「拍手回し」, 「木とリス」が挙げられていた。第3回目からは, 「凍りお手玉」, 「私は木です」, 「お助けオニ」が挙げられていた。特に, 「ジェスチャー

ゲーム」は4名、「木とリス」は3名から「楽しかった」という感想が挙げられていた。それぞれのエクササイズ楽しかった理由としては、「先生に褒められて楽しくなって、リズムもあって楽しかった」（「手足8回」；生徒B）、「1個だけ椅子が空いているところに座るのが楽しかった」（「空いた椅子取りゲーム」；生徒A）、「誰かに助けを求めるのが楽しかった」（「ゾンビゲーム」；生徒D）、「家にも家電があるからおもしろかった」（「家電ジェスチャー」；生徒E）、「2人で肩を組むからおもしろかった」（「お助けオニ」；生徒E）といった感想が述べられた。

③ 楽しかったエクササイズ

生徒にとって難しいと感じたエクササイズでは、生徒8名中、4名からは、「背中合わせで立つ」「人間知恵の輪」「握手当て」「私は木です」「スペース彫刻」が挙げられた。その理由として、「ほどくのが楽しかった」（「人間知恵の輪」；生徒C）、「次に何をやればいいのか考えるのが楽しかった」（「私は木です」；生徒E）、「手は使わずに足だけを動かすのが楽しかった」（「背中合わせで立つ」；生徒B）、「最後まで空いているスペースの意味が分からなかった」（「スペース彫刻」；生徒G）といった感想が述べられた。一方で、8名中4名からは、楽しかったエクササイズは「特になかった」、「ルールとかゲーム自体が簡単すぎた、もっと身体を動かすなら本気で動かしたい」（生徒F）という感想が挙げられた。

④ ルールはすぐに分かったか

MTのルールの説明を聞いてすぐに分かったかという質問に対しては、生徒8名全員から「分かった」という感想が挙げられた。しかし、「ほとんどルールは分かったけれど、スペース彫刻がよく分からなかった」（生徒G）といった感想も挙げられた。

⑤ 友達と話すことは好きになったか

8名中3名からは、「好きになった」（生徒B・C）、「好きになった、友達との会話が增えた」（生徒G）といった感想が挙げられた。また、2名からは、「少し好きになった」（生徒H）、「好きになったとは思いますがはっきり分からない」（生徒D）といった感想が述べられた。一方で、3名からは「あまり変わらない」、「話すことが好きではない」（生徒F）といった感想が挙げられた。

⑥ 自分自身に変わったところはあるか

8名中3名からは、「特になし」といった感想が挙げられた。4名からは「不安な気持ちから楽しい気持ちになった」（生徒B）、「変化はあったけど具体的にはよく分からない」（生徒D）、「友達との関わりがさらによくなった気がする」（生徒E）、「1回目よりも2回目の方が緊張しなかった」（生徒H）といった肯定的な感想が挙げられた一方で、「簡単だったから前よりイライラしてしまった」（生徒F）といった肯定的ではない感想も挙げられた。

考察

1 グループワーク実践の効果

本研究におけるグループワーク実践の効果として、主に以下の2点が挙げられた。まず1点目は、生徒の変化に関することである。インタビュー調査の結果から、全体的な変化としては、回数を重ねるごとに生徒が楽しみながら参加する様子がみられるようになった。このことは同じメンバーの中で複数回グループワークを実施したことや、全ての回を通してはじめての挨拶から全体のシェアリングまでの流れを統一し

たことが影響していると思われる。個々の生徒の変化としては、特に生徒 B と生徒 H が普段とは異なる様子を示していた。この2名の生徒は、事前調査において、普段は自分から話しかけることや行動することが苦手であることが課題として挙げられていた生徒であった。しかし生徒 B は、教員へのインタビュー調査において、「生徒 B が普段よりも活発的だった」という感想が5名中3名から挙げられていた。一方生徒 H については、担任教員のインタビューからは「生徒 H が、普段は引っ込み思案だけど参加していた」(T1)といった感想が挙げられていた。その理由として、特に友達を助ける場面や協力する場面を設けたエクササイズによって、自分から他者へ関わりやすい状況ができていたことが考えられる。加えて、事前調査の *iksy* における結果では、2名の生徒どちらも、他の下位尺度得点に比べ「いう(言う)」の得点が相対的に低かったが、今回のエクササイズの内容では言葉よりも動作を介して関わる活動が多かったため、参加がしやすかったことも推測される。以上の結果から、普段の学校生活において友達と関わるのが苦手な生徒でも、グループワークというある程度決められた枠組みにおいて、動作を介して行う活動が多く設定されることで楽しく活動が行えることが示唆された。

2 点目として、ルールに関する事項が挙げられる。グループワークを実施する際の課題について、細川ら(2016)は、ルールを理解することや、複雑な動きを伴う活動における児童生徒の能力面での難しさを指摘していた。そこで、生徒の知的障害の程度およびコミュニケーション能力の結果およびインタビュー調査の結果をふまえ、今回のグループワークにおける生徒のルールの理解が可能であったかどうかについて考察する。

まず、生徒へのインタビューにおいて、MT のルールの説明を聞いてすぐに分かったかという質問に対して、生徒 8 名全員から「分かった」という回答が挙げられた。また教員のインタビューからも、エクササイズ内容に関して、生徒の実態に対し「基本的には合っていた」(T1)といった回答や、「生徒たちはルールの理解ができていたと思う」(T2)といった回答が得られた。このことから、今回対象となった生徒について、「ルールの理解」に関しては問題がなかったと考えられる。その理由として、1 つ目は、今回参加した生徒 8 名の知的障害の程度が中程度～軽度であったことが挙げられる。すなわち、今回実施したエクササイズは知的障害が中程度より軽度の生徒であれば実施可能であることが示唆された。2 つ目の理由は、実施したエクササイズの内容が単純な動きでルールの説明に時間をかける必要のない活動であったことである。さらに3つ目の理由として、教員のインタビューから「MT が1回モデリングをしてくれたから」(T2)といった回答も挙がったように、ルールの説明を行う際に、言葉だけではなく、必ずモデリングを行ったこともルールの理解につながったと考えられる。

2 グループワーク実践の課題点

今回の実践を踏まえ、グループワークの課題として、以下の4点が挙げられる。

1 点目は、活動に参加ができない生徒への配慮についてである。3回のグループワークを通して、生徒の肯定的な変化があった一方で、活動に最後まで参加することができなかった生徒も存在した。例えば生徒 F は、2回目の活動から参加することができず、生徒へのインタビューにおいても、「幼稚園児向きだった」「ルールとかゲーム自体が簡単すぎた、もっと身体を動かすなら本気で動かしたい」ということを述べていた。2回目のエクササイズは、身体を動かすことが中心だったが、運動することがメインの活動ではなかったため、身体を動かすことが得意な生徒 F にとっては、合わなかったことが考えられる。このように、途中で、参加したくないといった気持ちになってしまう生徒がいた場合、國分(2007)では、まずは「参加し

たくない」という言い分を受け止め、どういとき生徒の不参加を認めるのかを全体の合意として得ておくことが大切であることを述べている。また、その際には、どうして参加したくないのか、理由をきちんと聞き取る必要がある(國分, 2007)。今回参加をしたくない気持ちが表れていた生徒 F に関しても、無理やり参加を求めることはしなかった。このように、生徒の気持ちを受け止めた上で、グループワークを行うねらいをはっきりさせることが必要だと考えられる。

また、本研究の対象生徒ではなかったが、第1回目で行った「ゾンビゲーム」で「ゾンビ」や「オニ」という言葉から怖いイメージを連想してしまい、その後のグループワークに参加することができなかった生徒がいた。また教員へのインタビューからも、特別支援学校の生徒のなかには、いわゆる「NG ワード」でパニックを起こしてしまう生徒もいるかもしれないといったことも挙げられていた。このことから、グループワークの実施に先立って、生徒の特性や苦手な言葉等を事前に把握しておく必要性が考えられる。音に敏感な生徒やそうでない生徒、自閉的傾向がある生徒やそうでない生徒など様々な個性に配慮することが必要だと考えられる。

2 点目は、生徒間における限定した関わりについてである。グループワーク全体を通して、生徒同士でグループを作る際に、仲の良いメンバーで固まる様子や、「ボールゲーム」や「ゾンビゲーム」においては、仲の良い友達にしか視線を合わせることができない様子が観察された。また担任教員のインタビューからも、「普段あまり関わらない子たち同士は、ゲームになっても肩とかを触ったりすることはしづらんだろうなと思った」「この人とはちょっととか」(T2)といった感想が挙げられた。これらの結果から、普段、自分から話しかけるのが苦手な生徒などは、エクササイズの中においても仲の良い友達だけしか関われない限定したものになってしまう可能性があることが考えられる。そこで、自然と近くの人とグループになる状況の設定や、協力し合うエクササイズを入れることで他の友達とも自然に関われるような配慮が必要であることが示唆された。

3 点目は、生徒に活動の見通しを持たせるような配慮についてである。インタビューにおいて教員の「1 回目は嫌々だったが3回目になると見通しも持てたし心理的な抵抗もなくなっていた」(T1)という回答や、生徒の「不安な気持ちから楽しい気持ちになった」(生徒 B)といった感想から、グループワークが始まる前の段階で、これから何を行うのかが分からず、生徒たちは不安な気持ちが大きかったことが考えられる。このことから特別支援学校(知的障害)においてグループワークを実施する際には、活動の見通しが持てず参加することが難しい生徒が出てしまう可能性が示唆された。そのため、グループワークを行う前に、楽しんで良い活動であることや活動のおおまかな流れを生徒に知らせていくことで、初回から見通しを持ち、安心して活動を行える環境を整えることが必要であると考えられる。

4 点目は、エクササイズの選定および構成についてである。インタビューの結果より、今回対象となった生徒は「ルールを理解」は可能であったことが明らかとなった一方で、生徒のインタビューからは「ほとんどルールは分かったけれど、スペース彫刻がよく分からなかった」(生徒 G)といった感想も述べられた。これは、今回実施したエクササイズにおいてルールを理解は可能であったが、「スペース彫刻」のように空いているところを探してポーズをするといった曖昧な状況や、「私は木です」のように、具体的なポーズの見本がないことに対して難しさがあったことが示唆された。発達障害のある当事者を対象としたインプロ・ワークショップを行った葉山ら(2016)の報告では、スモールステップでエクササイズの難易度をいくつかの段階に分ける必要性を述べている。一方、今回の活動においても、第1回目～第3回目の計6時間でそれぞれのテーマ性を持たせて、少しずつレベルアップしていくという授業者の意図が組み入れられて

いた。すなわち、「スペース彫刻」や「私は木です」は、それに先立つ5時間分において、「アイコンタクト」「声を出す」「身体を動かす」「表現する」「協力・信頼する」ことを行った上で総合的な「パフォーマンス」としてこれらの活動を行うように計画されていた。そのため、生徒にとってこれらの活動は難しいと捉えられていたものの、活動そのものに対する抵抗はなかったように思われた。

3 まとめと今後の課題

本研究では、事前に調査した生徒の実態をふまえ、生徒や教員にグループワークの感想を聞き取ることを通じて、特別支援学校(知的障害)で活用できるグループワークの内容について検討することを目的とした。

調査の結果、特別支援学校(知的障害)で活用できるグループワークの内容として、分かりやすく単純であり、身体を動かしながら友達と関わることができるエクササイズが有効であることが明らかになった。加えてグループワークを実施する際には、事前に活動の見通しやねらいを生徒に明示しておくことや、生徒の苦手な言葉や音、環境などを把握しておくこと、ルールの説明の際のモデリングが重要であることが示唆された。

本研究では、参加した生徒8名の知的障害の程度は中程度から軽度であり、A特別支援学校高等部の中で最も知的能力が高いグループであった。そのため、今回よりも知的能力水準が低い児童生徒を対象とした実践や、集団内での実態差が大きい実践ではまた別の面での課題が出てくることも予想される。そこで今後は、知的能力水準が中程度以下の児童生徒や実態差が大きい集団の中でのグループワークの検討が必要であると考えられる。

引用文献

- 葉山大地・ヒュース由美・上田知子. 2016. 「発達障害を持つ当事者を対象としたインプロ・ワークショップの効果に関する探索的検討」『中央学院大学人間・自然論叢』42, 3-28.
- 細川美由紀・下位翔大・正保春彦. 2016. 「特別支援学校におけるグループワークを用いた人間関係づくりに関する研究」『茨城大学教育実践研究』35, 219-232.
- 石津乃宣・井澤信三. 2011. 「知的障害特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討」『特殊教育学研究』49(2), 203-213.
- 國分康孝. 2007. 『エンカウンターで学級が変わる Part3 中学校編』(図書文化).
- 野澤宏之・吉岡恒生. 2010. 「小学校における発達障害児に対する小集団 SST の取り組み—ミニゲームを主体とした集団適応の獲得について—」『治療教育学研究』30, 41-48.
- 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎. 2014. 「特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践」『教育実践総合センター紀要』13, 231-239.
- 正保春彦・葉山大地. 2014. 「基本的コミュニケーションスキル測定尺度 iksy 作成の試み」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』63, 527-536.
- 下田渚・吉田ゆり・内野成美. 2016. 「特別支援学校高等部(知的障害)における二次障害への教育的対応—ストレスマネジメント, SST を中心に—」『教育実践総合センター紀要』15, 259-269.

丹治光浩. 2011. 『中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク』(ナカニシヤ出版).