

野外教育を通じた注意欠如多動性障害児の変容 ーコミュニケーション能力に注目してー

清水 一毅*

Kazuki SHIMIZU

1. はじめに

現在、共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の推進が唱えられ、障害の有無にかかわらず学習環境の整備された場で教育を行うという考え方が広まってきている。インクルーシブ教育とは、文部科学省(2012)において「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」とされている。また、共生社会は全員参加型の社会を目指すものであり、文部科学省(2012)では「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である」としている。共生社会の実現のために大切な能力のひとつとして「コミュニケーション能力」が挙げられると考える。平成30年度改訂の『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(文部科学省, 2010)』では自立活動の内容を「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を検討して、(中略)分類・整理したもの」としたうえで、6つに区分した項目のひとつにコミュニケーションを設定している。また、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進の中で「それぞれの障害固有のコミュニケーション能力を高めるなどして、相互理解を深めていくことも重要である」(文部科学省, 2012)とも記されていることから、全員参加型の社会に積極的に参加するために必要な要素のひとつとして「コミュニケーション能力」があるといえるであろう。

また近年野外教育においても、障害の有無にかかわらず様々な活動を行うインクルーシブ・キャンプを積極的に実施しているという動きが広まってきている(野口, 2011)。兒玉(2019)は、米国ピッツバーグにあるBLOOM learning centerの活動を例に出し、「就学前も含めた子ども全般を対象とした、障害の有無に囚われない総合的な自立支援プログラム」として、インクルーシブ・キャンプについて紹介している。

野外教育とは野外活動という教材を用いて、自然環境という教育の場で、体験学習という学習方法で行われる教育であり、その定義は1996年に当時の文部省(現:文部科学省)の生涯教育局長に提出された報告書(文部省, 1996)の中で「自然の中で組織的、計画的に、一定の教育目標を持って行われる自然体験活動の総称」とされている。また同報告書の中で、野外教育における一般的な教育目標が挙げられており、その中には「自主性、協調性、社会性、創造力、忍耐力の育成」という項目がある。さらに、野外教育において期待される成果についても挙げられており、そのひとつに「自主性や協調性、社会性を育てる」という項目がある。野外教育では意図的に小グループを形成し、生活や活動を通して他者と密接に関わる。また、自然の中で行うという特性から、日常では体験することのないような不便な非日常的空間での生活や活動となる。そ

* 帝京学園短期大学非常勤講師

のため、そこでの生活や活動では、おのずと仲間とコミュニケーションを取り合い、協力することや自ら考え行動することが必要となってくる。このような体験の中で、先述した教育目標を達成していく。このことから、野外教育ではコミュニケーション能力を向上させながら、自主性や協調性を育てていると考えられる。

以上のことから、インクルーシブな環境下での野外教育において、コミュニケーション能力を向上させ、自主性・協調性の育成を促せるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、筆者の行った過去9年間の野外教育での活動を通して、注意欠如多動性障害のある子どもがコミュニケーション能力をどのように向上させていったかという点について、本人及び保護者へのインタビューをもとに考察していく。

II. 方法

1. 対象および調査時期

本研究は、専門機関により注意欠如多動性障害および抑うつ状態と診断された14歳の男児1名（以下、生徒A）を対象とした。生徒Aは調査当時、2年程学校には通っておらず、月1～2回のクリニックでのカウンセリングを受けていた。また、小学校1年生であった頃より、野外教育活動の専門家が主催している野外教育団体（以下、団体）のプログラムに継続して参加している。その中で筆者も直接指導に当たることがあった。なお、本研究は、X年1月に行われた。

2. 調査方法

調査方法は生徒A、保護者、および調査当時生徒Aと毎月2回程度、3年間活動をともにしていた団体所属の男性キャンプスタッフに対する面接法による。面接は個別に行い、面接時間は生徒A、保護者が1時間程度、スタッフが30分程度であった。また生徒A、保護者、スタッフから許可を得て録音し、その後録音した音声をもとに、Fig.1に示すように逐語録を作成した。その文字数は、生徒Aが4,363文字、保護者が8,621文字、スタッフが2,223文字であった。作成した逐語録について、以下の質問項目ごとに内容分析を行った。

(1) 生徒Aへの質問項目

生徒Aへの質問項目は、①人と話すことに対する思い、②どのように話せるようになっていったか、③キャンプでどのように他者と関わっているか、④日常（学校）での会話について、の4点であった。

生徒Aとの面接	
筆者：	自分が感じたまま、思ったままの言葉でいいから、お話をしてね。 1年生の時は人と話することをこういう風に思っていたけど、6年生くらいになったらこうだったよっていうのがあったら、教えてもらえるかな。
A：	あのね、それはね、小1のときよりはかなりしゃべられるようになったよ。小1のときは上にお兄ちゃんがいる、面倒を見てくれた。ただそれが学年が上がっていくにつれて、やってきてくれたし、下の子が出てきたから面倒見てあげなきゃなっていう気持ちもあってお話はできるようになってきた。学年が大きくなっていくにつれて話せる友達も増えてきて、学年幅も増えてきて、、、あのね、キャンプの中での友達がかなりできてからしゃべれるようになったんだよ。

Fig.1 生徒Aの面接の逐語録（一部抜粋）

(2) 保護者への質問項目

保護者への質問項目は、①生徒 A のコミュニケーションの特徴、②生徒 A のキャンプでの他者との関わり、③生徒 A のキャンプ前後での日常会話の変化、④生徒 A の他者とのかかわり方や話し方の変化、の 4 点であった。

(3) スタッフへの質問項目

スタッフへの質問項目は、保護者への質問項目から③および④を除いた 2 点であった。

3. 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、対象者及びその家族に対して研究の趣旨を説明した。また、個人が特定されないこと、得られたデータは調査目的以外で使用しないこと、調査協力は任意であることを説明し、同意を得た。

III. 結果および考察

以下に、質問項目ごとの具体的な発言を示し、面接の結果を報告する。発言に文脈上、補足が必要な場合は () 内に記す。発言内容の中で「しゃべる」「話す」という語が使われている場面があり、記録では「話す」に統一して表記した。

1. 生徒 A との面接

(1) 人と話すことに対する思い

生徒 A との面接で「人と話すことに対する思い」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table1 に示す。生徒 A は人と話すことに対して、リーダーシップをとることはできないと発言している。その一方で「どうする?」と聞くことはできると発言しており、このことから、生徒 A は集団の前に出てリーダーシップをとるような人との関わりは苦手だが、個人に対しての関わることはできると自己理解している。また、「頑張んなきゃな」「話さなきゃいけない環境があった」という発言から、リーダーシップをとることは苦手だが、場に応じて自分がやらなくてはならないと感じたときには、自らまとめ役として人と関わることができると自己評価している。

さらに、生徒 A の発言の中に「安心」「信頼できる大人」という語が多くみられる。このことから、生徒 A は話すときに安心した場であること、信頼する大人がいることの 2 条件がそろっていると、話しができると感じていることが考えられる。

(2) どのように話せるようになっていったか

生徒 A との面接で「どのように話せるようになっていったか」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table2 に示す。

生徒 A は話せるようになっていった経緯として「友達」「仲良し」「責任感」の 3 つのキーワードを挙げている。まず「友達」と「仲良し」について考える。キャンプに何度も参加していると、自然と見知った顔が多くなる。その中でも特に、生徒 A にとって 1 学年上の参加者であった S の存在が大きかったようである。S は年長のときから月に 1 回程度、継続してキャンプに参加している男子で、明るく元気で誰とも分け隔てなく関わっていた。そんな S と生徒 A はキャンプと一緒に活動する機会が多く、S と一緒に活動することで、生徒 A も S と共通する友達が増えていったのである。そして仲の良い友達が増えるにつれて話せるようになっていったと生徒 A は感じている。次に、「責任感」について考える。生徒 A は年長の参加者に面

Table 1 生徒Aの「人と話すことに対する思い」に関すると考えられる発言

リーダーシップどちらかっていうと取れない方なんだよ。自分からこれやろうとは言えないけど、どうする？って聞けると思う。

(キャンプには) スタッフがいっぱいいてさ。学校だと冷静に見てくれている人って基本的に担任の先生ひとりじゃん。でも(キャンプで) 班で話し合うときにはカウンセラー(班を担当して子どもへの指導や支援を行うスタッフ)が必ずふたりはいて、たまに本部スタッフ(運営担当のスタッフ)も見に来てくれて。だから、なんか平気だった。安心だった。

僕学校で大人がもしいっぱいいたとしても、その大人との信頼関係が成り立ってないと関係ないと思う。信頼している人がいればたぶん話せると思う。

一番上のときは、グダグダしているときは、あんまり好きじゃないけどまとめなきゃいけないじゃん。そしたら頑張んなきゃなあって。

だからね、どっちかっていうと話さなきゃいけない環境があったから話したっていうのもある。そこに信頼できる大人がいたしね。

あとはね、上の人がちゃんと話せれば、そうなりたいなって思えるようになった。

(自分から話してみようってもともと人見知りだった自分がなってきた) かな? (笑)

Table 2 生徒Aの「どのように話せるようになっていったか」に関すると考えられる発言

あのね、それはね、小1のときよりはかなり話せるようになったよ。小1のときは上にお兄ちゃん(参加者の中にいる上級生たち)がいて、面倒を見てくれた。ただそれが学年が上がっていくにつれて、(今まで上級生が自分に) やってきてくれたし、下の子が出てきたから面倒見てあげなきゃなっていう気持ちもあってお話しはできるようになってきた。学年が大きくなっていくにつれて話せる友達も増えてきて、学年幅も増えてきて、、あのね、キャンプの中での友達がかなりできてから話しができるようになったんだよ。

友達が増えるから、その友達同士は話せるわけだから、友達が増えるにつれて、話せる人も増えてきたのかな。最近だと、Q(スタッフ)とかD(ディレクター)がスタッフとしてさせてくれることもあるから、責任感とかも出てきて、話さなきゃなっていうのもあるかな。それはそれで話せるようになったかな。

S(1学年上の参加者)と仲良くなったのはもうあんまり覚えていなくて、僕からしたらSは先輩なわけだし、話し方もうまいなって思ってたし、Sと一緒にずっといたからその時は、Sが引き寄せる友達は一緒に仲良くなれた。

だから、他の仲いい友達が引き寄せてくる友達とは、仲良くなっていた。

1回出会って、仲良くなればもうずっと話せる関係になってる感じ。

倒を見てもらった経験から、年少の参加者がいるときに自分が面倒を見てあげなくてはならないという責任感が芽生えているようである。また調査当時にはスタッフとして参加するようになっており、スタッフとしての責任も感じている様子であった。生徒Aは、こうした責任感から次第に他者と話せるようになっていったと発言していた。つまり、キャンプに繰り返し参加することで仲の良い友達と話すという経験を重ね、さらに責任感のある立場を経験することによって、次第に他者と話せるようになっていったと考えられる。

(3) キャンプでどのように他者と関わっているか

生徒Aとの面接で「キャンプでどのように他者と関わっているか」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table3に示す。生徒Aはキャンプ中の他者との関わりについて、班についての発言をしている。班とは、キャンプ中の生活や活動を共にする小集団のことであり、ひと班あたり10名程の子どもと2名のスタッフで構成されている。生徒Aは班の中で、まずスタッフと関わることで班の仲間と関われるようになって

Table 3 生徒Aの「キャンプでどのように他者と関わっているか」に関すると考えられる発言

小学校2.3年生のときには、どっちかっていうと、向こうはもう高学年で面倒見てもらってたってほうだから

そうそう。お兄ちゃんお姉ちゃんほんとにそんな感じ。

(以前生徒Aが参加した) 幼児(キャンプ)なんかはほんとに同級生とかいっぱいいたんだろうけど、それっきりだった子がほとんどだったから(同級生と話をした記憶があまりない)

でも幼児(以前生徒Aが参加した幼児キャンプのこと。毎年8月に年長児、小学1年生を対象に実施している。)で別の班だったらしゃべれない。僕どっちかっていうと人見知りだから。その班のカウンセラーになるべくについてたし、同じ班では仲良くしようとしてたけど、他の班とは仲良くしようとしてなかった。隣の班に知り合いがいたとしても。挨拶くらいはすると思うけど。

同じ班になったら話すと思う！

(班での話し合いで) みんなに話せる勇気がないときは、円になって話してて、隣の人に「ねえねえ」っていう話はする。その話し方のほうが多い。

キャンプだとみんなで丸くなって座って、それが何となく話し合いの場になって。で、そこがどっちかっていうと先輩後輩とかじゃなくてゆる〜くみんなで話し合えて。で、なんか違うところがあったりすればスタッフも指摘してくれるし、なんかそれがね、いいかなと思う。好き。(そうすると自然と)話せるようになる。

いったと発言している。また、班での話し合い場面では和やかな雰囲気の中、子ども主導で話し合いが行われ、スタッフの適切な支援があったから自然と話せるようになっていったと発言している。班という小集団が設定されており、そこにスタッフがいることでスタッフを通して仲間と関わり、生活や活動を共にするために班の仲間と仲良くしようとする関わりをもてたのではないかと推測できる。

(4) 日常(学校)での会話について

生徒Aとの面接で「日常(学校)での会話について」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table4に示す。生徒Aは、学校内ではキャンプと同じように話しはできないと発言している。その理由として、学校では常に緊張感があること、大人数の中の一人であるため、自分は何もしなくても勝手に物事が進んでいくことを挙げている。このことから、キャンプの場がもつ和やかな雰囲気や少人数の班が、生徒Aが他者と話すための一要因となっているのではないかと推測できる。

2. 保護者との面接

(1) 生徒Aのコミュニケーションの特徴

保護者との面接で「生徒Aのコミュニケーションの特徴」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table5に示す。保護者は、生徒Aのコミュニケーションの特徴として、まじめな性格からか正解を求めてしまうため、間違った受け答えをしたくないと考えてしまい、なかなか他者と話しができないのではないかと考えている。また、味方になってくれる、安心できると生徒A自身が判断した人に対しては話しができると発言している。保護者の発言の中で、生徒Aが安心できる人の対象としてキャンプスタッフの名前が複数挙げられており、キャンプスタッフが、生徒Aにとっての安心な人の対象に多くなっていると考えられる。

(2) 生徒Aのキャンプでの他者との関わり

保護者との面接で「生徒Aのキャンプでの他者との関わり」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table6に示す。保護者は、生徒Aにとって安心な場所、信頼できる人のもと、楽な気持ちで他者と関わることでできているのではないかと発言している。その中で肯定される経験の積み重ねと次の活動を予測できる

Table 4 生徒Aの「キャンプでどのように他者と関わっているか」に関すると考えられる発言

キャンプやってなかったらたぶん、もともと人と接するの得意じゃなかったから、ずっと一緒にいるっていう友達
は学校ではいなかったから、もしかしたらちょくちょくかわりがわり話せる友達はできたかもしれないけど、あん
まり話はしないのかな。

小学校のとき学校のほうが人見知りしてたと思う。キャンプ行っていた方がそうはいても人見知りはしてたけ
ど、学校よりかはキャンプのほうがちゃんと話しができてた。

学校ってもちろんみんなで活動するっていうよりも一人なんだよね。学校だと、ずっと緊張感があるというかき
ちっとしてるから。風景だって、机がこうならんでさ。

学校だと基本同級生じゃん。話し合うときって。なんとなく絶対、リーダーシップとれる人っているじゃん。学校
の中で、ひとりとは。そうすると、自分何にもしなくてもいいじゃん。ずっと黙ってさ、「あー」って言うてればい
いじゃん。(笑)。そしたらなんか自然に終わってるし。

スタッフも。スタッフの人がちゃんと話をしてくれてれば。学校ってやっぱり同級生だから、あの人を目標にす
るってなかなかないんだよ。

Table 5 保護者の「生徒Aのコミュニケーションの特徴」に関すると考えられる発言

間違えたくないから、話しができない。自分が相手に求められている答えが言えないんじゃないかなと思って話しができ
ないんじゃないかなという風に思うところがあって、何が正解なのかなと考えるんじゃないかな。

そこでやっぱりDの存在が大きくなって、何があっても最終的にはDが助けてくれるって。それがかなり小学校1年生の初め
でのキャンプに行って「こんな大人に初めて会った。Dは子どもの味方だ」って帰ってきて言って。「いい人にあった
ね」って。

だからもうその時にAは、人を判断するじゃないけど、自分の味方になってくれる、安心できる人をセンサーで察知して
て。そういうことでここは安心な場所っていうのができてからお話したりできて。

椅子に座って、お話を聞いているのが正解じゃん。先生のほうむいて。キャンプはそうじゃないじゃん。Aにとって、席に
座ってること自体が苦痛の子だから体が支持できないから、Aにとって話を聞く体制って、突っ伏しているのが一番話
が入ってくるスタイルで、でもそれって学校じゃ正解じゃないじゃん。だからAは学校の正解を一生懸命しようとするか
ら、こうやって集中が続く間は背筋伸ばして聞いて。でもやらないっていう選択肢はAの中にはないから。くそ真面目だか
ら。(笑)学校では。

ことが、生徒Aにとって安心な場所、信頼できる人となる要因だと考えている。生徒Aの参加するキャンプ
では、少しくらい失敗しても次のステップにすればよいと考え、キャンプで起こる様々な課題や問題を、班
の仲間やスタッフと話し合うことで解決するように試みる。したがって子どもの意見に耳を傾けるスタッフ
が多く、生徒Aは自分の意見が肯定される経験を重ねていけたのではないかと推察される。また、生徒Aが参加するキャ
ンプは特定の施設で実施されることが多く、毎年類似したプログラムが展開され、同じ道具を使用する。そ
のため、継続して参加している生徒Aにとって、キャンプの中で次の活動を予測しやすく、何度も経験して
いる活動であれば自信をもってほかの参加者に活動の内容や道具の使い方を説明することができるのではない
か。

(3) 生徒Aのキャンプ前後での日常会話の違い

保護者との面接で「生徒Aのキャンプ前後での日常での会話の違い」に関すると考えられる発言について
まとめ、Table7に示す。保護者は、生徒Aのキャンプ前後での日常会話の違いとして、発表や話し合いの様
子の変化を挙げている。

Table 6 保護者の「生徒Aのキャンプでの他者との関わり」に関すると考えられる発言

<p>D (ディレクター) のキャンプに行くようになってあそこではいつも待ってもらえるし、遅いからって言って責められないし、自分がそのまんまで肯定してもらえてっていう経験を積み重ねていって、Aにとって安心する場所になっていったんじゃないかな。</p>
<p>なんで学校ではできないけどここではできるのかなっていうのがあって。あ、それってやっぱり安心できる場所、信頼できる人がそこにいるってことが大きいのかな。</p>
<p>周りの同級生やいる子どもたちも何を言っても認めてくれる。学校だととにかく発言すると、ばかにしたり茶化したりする子がいるけど、Dのキャンプではいった事に対して、ばかにされたり、茶化されたりすることがなかったから、そういう意味でも話をしたりするときに気持ちが楽だったんじゃないかなと思うんだけど。。</p>
<p>結構親子キャンプでも (ほかの参加者の) 子どもの面倒とかもよく見ているんだよね。よく気が付いて、他の人の気が付かないようなことも気が付いて行動をしている。</p>
<p>キャンプってさ毎年おなじプログラムがあってやることは違うかもしれないけど、毎年おなじ段取りでやるのが彼にとって安心なんだと思う。予測が立って、次の活動が先読みできる事が安心にもなっているのかな。</p>
<p>道具にしても、ガスバーナーとかだって、Aはわかっているけど、新しく実習にきた大学生とかはわかんないから教えてやったりのこを帰ってから言ったり。自分が分かっていることだから、テントの使い方から、建て方からわかってるから自分でも伝えられたりとか、こうしてああしてって。テントたてるときもAが結構口きいて。</p>
<p>(Aは) もともととちりたくない子だから、「あれ？」って思っても、子どもたちがやっていることに疑問に思っても、そこではすぐに言わないだって。Qのところに行くんだって。「ねえあれしているけどいいのかなあ。」って言うと「Aはどう思う？」って聞かれて、「うん、あまりよくないと思うんだよね。」って言うと「じゃあそれでいいんじゃない。言ってくる。」って言われるんだって。</p>
<p>あそこで否定された事ってないんじゃないかな。「それ違うよ。」って。A本人は「間違っていたら言ってもらえる。」って言ってたけどキャンプに行ったら間違えて、生命に関することはあったとしても、「そういう考えかたもあるよね。」ってとりあえずみとめてもらえる。「でもこっちのほうがいいんじゃない。」って。Aの中での間違えを指摘してもらったりって言うのはそういうところで、でも絶対「違う」って断定される事ってなかったんじゃないかな。それも、発言するときに「だめ、違う」って言われない安心感。やっぱり結局安心なんだろうね。</p>
<p>キャンプは居場所。彼が彼らしくいられる居場所。ただ、そこでのスタッフの力。どこのキャンプでもそうなりましたとはいかないと思う。</p>
<p>Dキャンプに行くようになったから発表することも上手になっていったんじゃないかな。最初の1小では発表できなかったけどその3か月後は話せるようになっていて、その後のキャンプでも少しずつ自分で感想が言えるようになっていったんじゃないかなあって思うんだけど。</p>
<p>5年生か6年生になってからAが自分の思いも交えて感想が言えるようになって、初めて見る姿が、自分の思いも交えて発表する姿が見れたのが、Dのキャンプだったから、学校ではそういう姿が見られなかったからすごいなって。</p>

Table 7 保護者の「生徒Aのキャンプ前後での日常会話の違い」に関すると考えられる発言

<p>(最近、グループカウンセリングの場で) Aがリーダー性があるって、場の雰囲気、集団の雰囲気を察知して、ずっと話していない子何か話したい子に「自分はこう思うけどどう？」ってAがリーダーシップ取ってやってるらしい。それも、中心になることは苦手で、隣にいる子にとんとんやって聞いてると、大人が必ずその場にいるから、Aの言葉とその子の言葉を拾ってその場に広めてくれる。子ども同士の会話がまだ成り立たない。いまは指導者をあいだに入れた会話で成り立っているけどその流れをつくっていくのはAだって。</p>
<p>彼の中で線を引いてある。わかってもらえると思ってない。学校も地域も。彼は優劣つけられて、順番つけられることを嫌うから、学校だとどうしても点数とか順位とかがどうしてもついてくることだから。</p>

状況にもよるが、発表の場面で感情を交えて感想を話せるようになったり、話し合いの場面で近くにいる子の意見を聞いたりすることができるようになってきていると発言している。しかし、点数をつけられ、優劣をつけられるような状況では話しができない様子であると発言している。生徒Aは自分が安心して話せる場と、そうでない場を生徒A自身で区別していると考えられる。

(4) 生徒Aの他者とのかかわり方、話し方の変化

保護者との面接で「生徒Aの他者とのかかわり方、話し方の変化」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table8に示す。保護者は生徒Aの他者との関わり方が、自分自身のことで精一杯だったけれど、だんだん考えていることを実行に移せるようになってきた。リーダーシップを取ってやっているという情報を聞くようになったと発言している。その要因として、手本となる年長者の存在がある。

生徒Aはキャンプの中で年長者と関わりながら、スタッフにあこがれをもっていたと保護者は発言している。生徒Aには自分が支援してもらったように、年少の参加者に関わりたいという意識があり、そのため生徒Aの他者との関わり方が変化していったと考えられる。

3. スタッフとの面接

(1) 生徒Aのコミュニケーションの特徴

スタッフとの面接で「生徒Aのコミュニケーションの特徴」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table9に示す。スタッフは生徒Aのコミュニケーションの特徴として、他者から話しかけられることで話しをすることが多いと発言している。また、生徒Aから話しかけるとき、話しかける相手に偏りがあると発言している。スタッフは話しかける相手の偏りについて、生徒Aを優位に立たせてくれる人や優しい人により多く関わっていると分析している。保護者の「安心できると生徒A自身が判断した人に対しては話しかける」という発言と合わせて考えると、生徒Aは自分を優位に立たせてくれる人や優しい人を安心できる人として判断し、生徒Aから話しかけると考えられる。

(2) 生徒Aのキャンプでの他者との関わり

スタッフとの面接で「生徒Aのキャンプでの他者との関わり」に関すると考えられる発言についてまとめ、Table10に示す。スタッフは生徒Aのキャンプでの他者との関わりについてリーダーシップをとるタイプではないが、フォロワーシップが比較的であると発言している。その理由として、生徒Aが自ら指示を出すことは見られないが、参加者の活動の様子を見ていて、参加者から頼られた場合や生徒Aが危険だと思った場合に自信があれば受け答えや支援をすることを挙げている。また、自分の方が経験豊富で、言うことを聞いてくれそうな大学生や大人とよく活動していると発言しているが、先述の「自分を優位に立たせてくれる人や優しい人を安心できる人」に当てはまる人物がこのような学生や大人であると考えられる。

IV. 総合考察

生徒Aのコミュニケーションに対する生徒A、保護者、スタッフからのそれぞれの評価をまとめたものをTable11に示す。生徒Aと保護者、スタッフの面接の中で、生徒Aのコミュニケーション能力に対して、生徒Aおよび保護者は「話せるようになってきた」と評価しているのに対し、スタッフは「話しかける人に偏りがある」と評価している。この差は、生徒Aの以前の様子を知っているか知らないかの差であると考えられる。このスタッフは、2016年頃から約2年間、生徒Aと一緒にキャンプをしていた。そのため、小学校1年生時の生徒Aの様子を知らず周囲の子どもとの比較になってしまったことが考えられる。

Table 8 保護者の「生徒Aの他者とのかかわり方、話し方の変化」に関すると考えられる発言

小学校1年生のときは自分（のこと）で精いっぱいだったんじゃないかな。本人が、してもらったことを返したいって。その気持ちが強い

毎年毎年重ねた友だち、仲間がいたからあれだけできたのかな。去年私は（親子で参加する）スキー（のキャンプ企画）に行かなかったんだけど、ほかの行ったお母さんから聞いた話だと、Aがずいぶんほかの女の子とかの中でリーダーシップとってやってたよって。「それはよくないんじゃないか。」とか、「こうした方がいいんじゃない?」とか言いながら、Aがリーダーシップとってたんだよって聞いて、安心する場所だったらできるんだよね。

そうはいつでもA自身に本当に自信がないから「本当にこれであってたっけ」って思うと、Q（スタッフ）が「Aそれでいいよ。あってるよ。」って一押ししてくれる。そうすると得意げになって大学生に教える。「合ってるよ」って言われて、教えてあげて「ありがとう」って言われる。それが一つ一つ自信に変わっていくのかな。

特にここ1、2年はスタッフなんかもやらせてもらえて、「A、スタッフだぞ」って言ってもらって、張り切って行って、実際にいろいろ任されて。「小さい子どもがあっち行ったりこっち行ったりして大変なんだよ」って言ったりながら（笑）

それはやっぱり自分がやってきてもらったり、経験してるから逆に自分が教える立場になってもやっぱりできるようになってるのかもしれないし、やっていて不安になっているところをうまくサポートしてもらってるんだよねきっと。

Aのかかわり方とか人への話し方は、保護者の目線から見ると変わったと思う。上の人がいるからとか、してもらってきたからそうなりたかったのがそのまんで、一番はI（スタッフ）にあこがれたことだよ。たぶん。

さっき言ったように下に対する接し方もそうだし。結構割と広く自分を出せるようになってる。目に見えてどうかと言われると、実生活に戻ったときに、どうかと思うよね。それはやっぱりまだ、思いを表に出しきれていない。ただ、長期のキャンプに行くと帰ってくると、毎回毎回人間が変わって帰ってくると感じる。

最近ちゃんと口に出して言うよね。だんだんアウトプットできるようになってきたのかな。それは相手を見い見い。ママも俺もA次何言うのかなって聞いているから。だから、それに対して安心しているのかな。昔だったら、口ごたえすることにガツンと言いつ返すだけどもはそれしないから。どういうこと考えてどういうこと言うのかなって。思っていることはアウトプットできるようになったのかな。だけど、世間はそうじゃないから。自分でちゃんと線を引いている部分はあるのかなと。

Table 9 スタッフの「生徒Aのコミュニケーションの特徴」に関すると考えられる発言

んー、話しているなーという印象はある。ただ、人から話しかけてもらって話している方の印象が強く、自分から話しかけるときは、その話しかける相手がだれかによって自分から話しかけられているかどうかが違うと思う。

自分を優位に立たせてくれる人と特に自分から話しに行っている印象。

自分から積極的に子どもたちと関わって指示を出したりすることはあまりないんだけど、速巻きに子どもたちの活動の様子を見ていて、たとえば五右衛門風呂を沸かしているときに、まきをくべながら脇で活動している子どもたちの様子を見ていて、そこに指導者としてついてる大学生スタッフの指示がずれていたり間違っていたりすると自分やDのところきて「こうしてたけど、あってるのかな。僕はこう思うんだけど」と質問しに来たりする。そして「そうだね。それを伝えてあげればいいんじゃないかな。お願いね」というと、自信をもって大学生スタッフに自分の意見を伝えるというようなところがある。

話す人にはかたよりがあると思う。

また「リーダーシップをとらなくてはいけない場面ではとれるようになった。」と生徒Aと保護者は回答している。これは、リーダーシップをとるような場面はすべての人の目に入る場面であるから、ということが考えられる。しかし「リーダーシップがとれる」といった言葉の意味について、生徒Aは「仕方がないから」としているのに対し、保護者は「できている」とするという違いが二者間でみられた。これはリーダーシップをとると、他者からは自ら進んでリーダーシップを発揮しているように見えてしまうからであると考え

Table 10 スタッフの「生徒Aのキャンプでの他者との関わり」に関すると思われる発言

年下に自分から話に行くところはあまり見ないかなあ。うん。年下とは自分から会話しようという様子はあまり見られない。ただ、お兄さんという感じで話していくときはある。危ないこと、例えば間違ったやり方でなたを使ったり、火おこしをしたりにしているとき（お兄さんという感じで話していく）かなあ。

特にリーダーシップをとって、「あれをやるうこれをやるう」って指示を出すような場面はあまり見られないんだけど。フォロワーシップっていうのかな。それは比較的あると思う。

自分の方が経験があり、自分の言うことを聞いてくれそうな大学生とよく活動をしていて、わからなさそうな学生に、例えばテントの建て方とかで自分がわかることは自信をもって「こうすればいいんだよ」と話している様子がよくみられる。

キャンプについて知っていることや、基本的に毎回同じ場所でキャンプをするのでその場所についてよく知っているということからか、「俺に聞いてくれればわかるよ!」という雰囲気関わっている様子は見られるかなあ。

逆に、元気がよくてお調子者の学生のところにはあまり寄り付かないようにしている印象がある。

大人が多い環境にすることが多いと思う。特に何度もキャンプに参加していて顔見知りな大人や、あとは、おとなしい大学生のグループや特に女の子のグループにはよくいるかな。

大学生のグループの中で活動しているときはやっぱり自分から話しをするというよりは、話している人の方を見てにこにこしてうんうんとうなずいていることの方が多く印象。

(子どもたちとの関わりの中で) 指示を出すというよりは静かに見守っているという感じ。ただ、その中で子どもに頼られる部分もあるので自分で絶対的に分かるというときは自分で受け答えをしているけれど、少しでも不安があるときは周りの別のスタッフに確認することは多くみられるかな。確認する姿はよく見ているけど、結局その後子どもたちとどうかかわっているのかっていうところまではあまりよく見れてないです。

Table 11 生徒Aのコミュニケーションに対する生徒A, 保護者, スタッフの評価

	小学校1年生時の生徒A	中学校3年生時の生徒A	生徒Aのコミュニケーションの特性
生徒Aの評価	<ul style="list-style-type: none"> 自分から他者へ話しかけなかった 大人と話すようにしていた 	<ul style="list-style-type: none"> かなり話すようになった リーダーシップをとらなければならない場面ではとれるようになった 自分から話しかけてみようとなってきた 	<ul style="list-style-type: none"> 人見知り リーダーシップが取れない
保護者の評価	<ul style="list-style-type: none"> 自分のことで精いっぱい他者に話しかけられなかった 	<ul style="list-style-type: none"> よく気が付き関わるができる 関わる相手の基準は変わっていると思いが、実際の関わり方は変わっていない 広く自分を表出できるようになってきている だんだんアウトプットできるようになってきている 	<ul style="list-style-type: none"> プライドが高いため傷つけられることが嫌い その場面の正解を考えて一生懸命正解の受け答えをしようとしてしまう
スタッフの評価		<ul style="list-style-type: none"> 自分からは人にあまり話さない 話しかける人に偏りがある(優しくそうな人、優位に立たせてくれる人) スタッフの先輩に確認を取りに話しかけてくることはよくある 	<ul style="list-style-type: none"> リーダーシップをとるタイプではない フォロワーシップは比較的ある

えられる。さらに、スタッフは「リーダーシップというよりもフォロワーシップ」と発言している。しかし西之坊 (2020) はフォロワーシップの定義を概観し、リーダーシップの定義との類似点が多いことを指摘したうえで、フォロワーシップはリーダーシップとの相互作用のなかで発揮されることを示唆している。さらに、山口 (2008) は集団の発達段階に適したリーダーシップスタイルがあることを紹介し、集団活動に対するメンバーたちの意欲、知識、技能が高まり、集団が成熟した段階では、参加型リーダーシップによりメンバーの自主性や自律性を尊重することが重要だとしている。このことから、スタッフの言う「生徒Aのフォロワーシップ」は、フォロワーとして自主的に動き、リーダーや集団に影響を与えるものであったといえる。

つまり、生徒A、保護者、スタッフのそれぞれで「リーダーシップ」についての捉え方の違いがあるものの、集団がよりよく動くために生徒Aが自主的に個人や集団に働きかけることができるようになってきていることがうかがえる。

次に、「話せるようになった」と評価した生徒Aおよび保護者それぞれの、生徒Aが話せるようになった理由の相違点を明らかにしていく。生徒Aは、話せるようになった理由として『周囲の友だち』『スタッフ（上下の関係）』『安心感』の3点を回答している。キャンプでは特別な友だちや面倒を見てくれた目標とする大人がいて、信頼関係のある大人が安心感のある場をつくっていると発言している。そのような場であるからこそ自分は話せるようになってきたと生徒Aは答えている。また、自分が面倒を見てもらったことで、自分が年上になったときに、年下の子どもたちに面倒を見てあげたいという気持ちが芽生え、もし自分が間違った関わりをしていても、的確に指摘してくれるという信頼関係のある大人がいるからこそ、やってあげたいことを行動に移せるというのである。つまり、安心感のある場、信頼関係のある大人、特別な友だちが相互に関係をもちながら、生徒Aに話せるという実感をもたせたのである。

保護者は発言の中で、生徒Aが話せるようになった理由として「安心感」と回答している。信頼できるスタッフがいることや、キャンプに何度も参加していて活動の見通しがもてることで、生徒Aが安心感を得ている。その安心感を繰り返し得ることで恐怖感がなくなり、話せるようになってきたのではないかと保護者は考えている。信頼できる人の存在や、活動の見通しがもてるプログラム、失敗してもいい雰囲気といったもののすべてが生徒Aにとっての安心感につながり、気持ちが楽になるから「発表することが上手になった」「自分の思いを交えて感想が言えるようになった」といったような、生徒Aが話せるようになったという実感につながっていると保護者は捉えている。

両者の違いは、実際に経験している本人と、一步離れたところから見ている保護者の、安心感の捉え方の違いによるものであると考えられる。生徒Aは、話せるようになるまでの過程のすべてが直接自分で経験しているのに対し、保護者は自分が子どもを預けられるという安心感、つまり保護者自身が感じている感情を大きく反映させているのではないか。よって、生徒Aは話せるようになった理由を構築する要素のひとつひとつが相互に関わり合うと捉え、保護者は話せるようになった理由は安心感に集約すると捉えているのではないか。

しかし、相違点だけでなく「安心感を重視している」という共通点も見られた。両者とも話せるようになるには「安心感」が必要であると考えていた。また「（友だちと）本人」「場」「スタッフ」を、安心感を得るための要素としており、それらの要素が響き合うことによって話せる環境が整うという考えも共通している。つまり、話せるようになるためには、大きな要素として「安心感」が必要であり、その安心感を得るために「（友だちと）本人」「場」「スタッフ」の3要素が関わり合うことが必要であることが示唆された。

生徒Aの面接の中で度々「やってもらったから」「今度は自分がやらなきゃ」「上の人（年上の参加者やキャンプスタッフ）のようになりたい」といった言葉が出てきた。また、保護者の話の中にも「してもらってきたからそうになりたい」「こうなりたいってあこがれをもてた」「なりたい自分を見つけることができた」という言葉がみられた。生徒Aにとって自分のなりたい理想的な身近な存在が大きな影響を与えていたことがわかる。鯨岡（2010）は、主体として育つときに子どもの内部には「なりたい」という気持ちが動くことが大切であり、いま「ある」自分の姿から自ら「なる」に向かうことで、子どもの主体としての育ちに結びついていくと述べている。これに照らし合わせて考えてみると、活動を共にする中で生徒Aは自分の「なりたい」理想像として、年上の参加者やキャンプスタッフのことを見ていたのではないか。そして、支えられ守られて活動をしていく中で安心感を得ながら他者と関わる経験を重ね、年下の参加者が増えることで、支

えられ守られるという、いま「ある」自分の姿から、支え守る自分へと「なる」ことに向かっていき、生徒 A の主体としての育ちにつながり、自発的なコミュニケーションを促進させていったと考えられる。

V. まとめ

本研究において、8年間のキャンプ活動を通して、生徒 A が以前より話すことに対して恐怖心がなくなったこと、話すことができるようになってきていることがわかった。その要因として、生徒 A や保護者は「安心感」を挙げていることもわかった。これは岡林 (2010) の言う「ラポールの形成」であり、その対象は人対人だけでなく、人対場所、人対環境でもある。また、その安心感をつくっているのは「周囲の友だち」「信頼のおけるスタッフ」「安心できる場」であり、この3要素が相互に関わり合うことにより、本人の「安心感」につながっている。この相互作用は岡林 (2010) の指摘する「コミュニケーションは相互作用である」という言葉そのものである。また、生徒 A 自身がなりたい自分の理想像をキャンプ集団の中で見つけることができたことで、その人のように自ら「なろう」とすることも自発的なコミュニケーションの促進につながったと考えられる。

これらのことから、相互作用を伴って本人と周囲の友達やスタッフ、場、環境とのラポールを形成することにより、生徒 A が場を限定しながらも自ら「なる」へ向かうことで、自発的にコミュニケーションをとれるようになっていったと考えられる。

付 記

本論文は筆者が 2018 年山梨大学教育学部附属特別支援学校公開研究会において発表した研究をもとに、加筆、修正および再構成したものである。

文 献

- 1) 石田陽彦 (2014) 発達障害の子どもたちに、市の教育委員会と KU-RENKA が連携し、自然キャンプを実施する意味について. 社会的信頼学, 2, 73-79.
- 2) 兒玉友 (2019) インターナショナル・ビジター・リーダーシップ・プログラム参加報告. 日本福祉大学スポーツ科学論集, 2, 67-70.
- 3) 鯨岡峻 (2010) 保育・主体として育てる営み. ミネルヴァ書房.
- 4) 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 5) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂.
- 6) 西之坊穂 (2020) フォロワーシップ論の展開と今後の研究. 経営情報研究, 27 (1・2), 41-54.
- 7) 野口和行 (2011) 米国における障害者を対象とした野外教育: 米国の障害者政策と障害者教育の変遷との関連. 体育研究所紀要 (慶応義塾大学体育研究所), 50 (1), 23-32.
- 8) 岡林春雄 (2010) 介護・看護の臨床に生かす: 知っておきたい心のしくみ. 金子書房.
- 9) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議 (1996) 青少年の野外教育の充実について (報告). 文部科学省.
- 10) 山口裕幸 (2008) チームワークの心理学. サイエンス社.