



Title	特別支援教室で土曜教室の学びを考える：実践研究を通して土曜教室の意味を問う
Author(s)	富永, 大悟
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 129-133
Issue Date	2016-03-25
DOI	10.14943/b.edu.124.129
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/61007
Type	bulletin (article)
File Information	AA12219452_124 (14).pdf



[Instructions for use](#)

特別支援教室で土曜教室の学びを考える

—実践研究を通して土曜教室の意味を問う—

富 永 大 悟*

【要旨】 本報告の目的は、校外通級施設の一つである特別支援教室での実践研究で、筆者が土曜教室から得た学びについて考察したものである。土曜教室は、緻密なアセスメントとアセスメントに基づいた個別の指導計画により、エビデンスに基づいた個別の指導を模索する場所であり、一人ひとりの子どもを継続的に支援することによって、子どもの発達の変容過程を見続ける場所であった。筆者が得たものは、個々の子どもの特性を科学的に捉え、次の発達段階を見据えた指導を考え、実践することであったと考える。このような実践研究が、特別支援教室での子ども達への支援に普遍化され、幅広く生かされていると期待する。

【キーワード】 特別支援教育、土曜教室、特別支援教室、個別指導

はじめに

筆者は北大土曜教室に関わるまで、発達に躓きのある子ども達に接する機会をもったことはなかった。自閉症の子どもは対人関係が苦手な会話ができず静かであるといった、教科書に載っている様な、子どもの状態を一般化して述べられている実態にそぐわない知識しか持ち合わせていなかった。

土曜教室に始めて参加した日のことはいまでも非常に鮮明に覚えている。ある子どもは次から次へと物を手に取っては戻し、複数の部屋をひたすら歩き回るも周りを一切気にすることなく黙々とこの行為を続けていた。私に近づいてきて何をしているかずっと話し掛け続ける子や自己紹介なのか自分の好きな事を淡々と話し続ける子。うわーと言いながら壁の隙間に隠れてしまう子、子ども同士プレイルームで楽しくボール投げをするなど、そこには、教科書に書かれているような状態の子ども達ではなく、近所の公園で見られる元気の良い楽しく生活をしている子ども達であった。教科書から得た知識で筆者が勝手に作り上げた子ども達のイメージはいとも簡単に崩壊した。その後に残ったものは、知識とのギャップの理由と子ども達の行動に対する疑問であった。

土曜教室では一人の子どもに複数の担当スタッフがあたり、指導・支援は個別の学習の時間と全員参加の集団の時間の2本立てで行われた。子ども達が来室する前後で全体ミーティングがあり、子ども達の状態の把握、学習の指導内容や方法の吟味と結果の報告、全体活動の時間における子どもの配慮事項の確認と実場面での子ども達の振る舞いについての報告が、ディスカッションを交えながら行われた。無論、担当スタッフ内の個別ミーティングや教材の作製は、学生スタッフの授業の合間などに行なわれた。個別学習や全体活動における各子ども達の目標や手続きは、認知機能検査に基づき設定された。例えば、多動・衝動性によって問題文を読ま

* 香川大学大学院教育学研究科特別支援教室 研究員・指導員

ずに答えを口頭で答えようとする、解答も思いついたまま話すことで何を言っているのか分かりづらい子どもへの指導では、一度に提示する設問を1つずつにし、解答は伝わりやすく答えられるような手がかりを提示し、書いた答えを声に出して読み直すなどの一連の流れを、子ども達それぞれの負担を軽減するような手がかりを見つけ行っていた。

室橋（2008）は、学習や日常生活でつまづきが見られる子ども達の学びの支援を“学校ではできない指導方法”で行う“学校でも塾でもない場所”を目指すなど、土曜教室で行ってきた個々に合わせた教材の作成、学校でも家庭でもない居場所、「教師」のいない学び場が、土曜教室であると言えるかもしれないと述べている。

特別支援教室とは

香川大学大学院教育学研究科特別支援教室「すばる」（以下、すばる）は、研究科に設置された通級指導教室である。通級の枠組みとしては放課後校外通級指導教室にあたる。対象は、学習や社会性に難しさがあり日常の学校生活で生きづらさを感じている幼児から中学生までの児童・生徒である。その中でも、校内・校外通級を受けていない、特別支援学級等に在籍していない等、現時点で特別な支援を受けていないことが条件となっている。簡単に述べると、通常学級に在籍し特別な支援が必要だが現在は受けることができていない児童・生徒ということになる。

本施設の指導方針は、「苦手な学習」「対人関係」「生活のルール」の改善を目指す。「得意な活動」と「苦手な活動」を組み合わせる指導する。

大学の施設だが、大学のキャンパス外にある。小学生の子ども達にとっては、勉強もする遊び場であり、中学生には勉強もするが悩みをいろいろと話せる場でもある。また、保護者にとり教育相談のできる場所であり、学校教員にとっては特別支援教育の相談機関ともなっている。母や先生にとってだけでなく、子ども達にとっても駆け込み寺となっている。

土曜教室での学びの融合

保護者や担任の求めに応じ学習や社会性の指導などを行う為には、子ども達が抱えている困り感の理由を認知的側面と学習の側面、活動や行為の側面から深く探っていく必要がある。そのためには、きちんとしたアセスメントを行うことが重要となる。またアセスメントをするだけでなく、個別の指導計画をしっかりと作成する必要がある。この過程では、子ども達が普段見ているもの見えているもの、感じているものが、私たちと同じものであるかといった疑問を常に巡らせておくことが必要である。アセスメントに基づかず想像で子ども達の実態を捉えていないだろうか、といったことを常に考えながら個別指導計画の作成を行っている。その背景には、教師や指導者、研究者といった視点に捕らわれず、常に子どもと共に学ぶといったことが根底にある。

「極めてまともなことを、極めてまともにする」。北大土曜教室を指導した室橋春光先生は、常々この言葉を口にされていた。「極めてまともなこと」とは、子どもの実態像を経験則から導くのではなく、心理検査などの科学的に検証可能な方法によってアセスメントすることであると考える。その為には、使用する検査が何を測定し何を測定することができないかといった検査の理解が不可欠である。また、子どもの実態像に適切に対応するいくつかの検査を行う能力を持っておくことも非常に重要ではないかと考える。

では、「極めてまともなことをする」とはどういうことだろうか。子どもに関わる手段として、アセスメントに基づいたどのような手法を用いて関わるのが良いのか考える必要がある。筆者が行った実践を紹介する。

実践研究を通して

書くことが嫌いで、読みづらい文字を書く児童に対する書字の指導を紹介する（富永・中島・恵羅，2015）。A児は、小学6年生の児童である。A児は字を書くことが苦手で、授業中の板書を行ったノートは本児自身でも読むことが難しい状態であった。その一方で、算数は得意であり中学入試問題の図形問題も難なく解いていた。また、指導後の遊びの時間には極小ナノブロック（カワダ製）の高難度の立体オブジェクトを簡単に組み立ててしまう程の手指の巧緻性を持っていた。A児の書いたノートやプリントを見ると著しく基線が蛇行していたり、文字の大きさが一定ではなかったりしていた。文字を書くことは、文字を書く空間領域（以下、書字空間）における文字の位置関係の知覚・記憶と書字行為に関する視覚－運動統合が関わると考えられる。ワーキングメモリを基に考えると、視空間スケッチパッドを構成する視覚ワーキングメモリと視空間ワーキングメモリが大きく関わるのではないかと考えられる。WISCや書字の状態などを参考にした事前のアセスメントで、A児は書字空間の枠を意識した書字運動の制御に困難があることが推察された。この仮説に基づき、書字指導と同時並行して、書字空間の知覚、認知に関わると考えられる視空間ワーキングメモリの改善を期待したトレーニングを実施した。書字の指導では、文章の視写課題の他に、美術のレタリング手法を用いて大きさや形状の異なる四角形の中に、この形状に合わせた漢字1文字を見本として提示し、見本横の同形状の四角形の中に漢字を書き分けるといった視写課題を行った。書字指導ではあったが、放課後の指導であり日中の板書による負担を考え、1回の個別学習での書字は最低限に留めた。この個別指導では、書字空間の枠を意識させるための視写や書き取りなどといった書字を繰り返さず、視空間ワーキングメモリトレーニングを書字指導と平行して実施することにより、指導中の書字の回数を極力減らすといった負担軽減を行った。このような指導は、教室場面で行われる授業では難しく、個別指導かつ個々に合わせた教材が重要となってくる。

もう一つ実践を紹介する。不注意があり、時間を守らない、学校の準備ができないB児への相手の視点に立った話し方の指導を紹介する。B児は、約束の時間を忘れて時間を守ることができない、無理に守らせると不機嫌になり、家庭で困ることが多いといった主訴で来室した。事前のアセスメントでは、言語的な弱さが見られたが、時計の理解、ストップウォッチによる時間生成、経過時間の予測など時間感覚に関わる内容に問題はなかったことから、指導前に断

定したアセスメントを行わず、B児と話をすることで実態を把握することを優先した。その中で見えてきた事は、B児は時間を守らないことによる困り感が全くなく、母との約束の時間が迫っていても待っているだろうから自身のしたいことを終えてから向かえばいいと言ったりしていた。また、放課後に友だちと遊ぶ予定が急にできたとしても、B児自身が事前に遊ぶ予定を決めていると、それを済ませてからしか次に移れないなど、意図的に時間を守らない、スケジュールの変更が受け入れられないことなどが見えてきた。一方で、学校では人気者で学習への困り感もないといったことを聞くことができた。しかし、話を聞いていくなかで常にB児の視点で説明が進み、筆者が度々質問するなどの場面があった。改めてWISCの結果や時間感覚、本児の日常の様子や考え方を参考にアセスメントを行い、相手の立場に立った理解を促すために、他者視点に立ち説明する指導を行った。指導では、テーブル上にマスが描かれた紙と互いを仕切る壁を作り、自身の持っているカードをどのマスに置いたか、相手の視点で伝えるゲームを通して、相手に伝えるためにはどのように話したら良いのか指導した。

このようにA児の書字の苦手さの背景をアセスメントに基づき実態把握することで、視空間認知の弱さを明らかにした。適切なアセスメントを行ったことが、A児に合わせた教材の作成、個別指導によるきめ細やかな指導を進めることができたといえる。また、B児の指導では、相互の信頼関係を構築しながら本音を聞き出すことで、困り感の本質を明らかにするといった手法を用いた。これらのことは、アセスメントに基づく実体像の把握、それに沿った教材の制作と指導。そして、教師や指導者といった立場を横に置き、子どもと共に向き合う関係を構築するといったことは、土曜教室で学んできたことである。

きめ細かい指導を行うことができることは、土曜教室と変わりはないが、一方で土曜教室と異なり指導員といった立場、業務として行うことの難しさがある。土曜教室の特徴の1つに、長期間にわたる継続した支援が挙げられる。しかし、業務として行う支援では、支援が必要となる児童・生徒に対し次々と対応を求められる。そのために、指導期間や指導回数に必然に制約が掛かる。すばるでは、一人の子どもに指導できる回数は年10回（毎週）であり、すばるに来室したことがない子ども達が優先されるため、一度指導を受けると翌年以降で指導を受ける機会は希になる。それ故に、すばるで指導を受けた後は、学校等で特別な支援を受ける機会がなく、来室前の状態に戻ってしまうケースが見られる。土曜教室とは異なり、継続した関わりを持つことができず、また継続することによって変わっていく可能性を見届けられないことは、筆者にとって非常に心残りである。

まとめ

土曜教室とは、数年にわたる期間を子ども達と接することで、それぞれの子ども達の発達、成長に合わせた関わり方を間近で学ぶことができる場所であった。また、そのことにより、長く寄り添うからこそ見えてくる子どもの実体像や、その変化をすぐさまに見て取れることであったのではないかと思う。保護者との関係も、子どもの日常の生活状態を伺い、その日の活動を報告するといった情報の共有を通して、信頼関係を強固なものとし共に子どもに向き合う関係性について築くことができていたのではないかと思われる。スタッフ間の関係は、共に子

どもに向き合う仲間であり、それぞれが学んでいた教育や福祉、医学や工学といった領域による視点を持ち寄り、子どもの実体像に迫り突き詰めるための議論を交わす関係であったと思われる。

土曜教室は、子ども達と遊び、非日常の時間を与える場所ではなく、学習指導や社会性を子ども達、保護者、仲間達と共に学びながら長い時を過ごすことができる場所であった。だからこそ筆者は、今向き合っている子ども達の変わっていくであろう未来を想定し、今の指導に少しでも生かすことができているのではないかと思われる。

最後に繰り返しになるが、「極めてまともなことを、極めてまともにする」という一見当たり前の様に感じるこそが、子どもを深く知り、理解を深め、適切な支援を行うために大切なことである。日常の業務という点で見ると土曜教室に非常に近い位置づけである特別支援教室では、この言葉の意味は非常に重い。

引用文献

- 富永大悟, 田中栄美子, 恵羅修吉 (2015): 読みづらい書字を呈する小学6年生の児童に対する書字の指導と視空間ワーキングメモリトレーニングを組み合わせた個別指導. 香川大学教育学部研究報告第I部, 144, 15-26
- 室橋春光 (2008): 土曜教室の教育的意義. 子ども発達臨床研究, 2, 35-38