



Title	臨床・研究を通して土曜教室の意味を考える : メンバーと過ごした8年間から
Author(s)	足立, 明夏
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 135-143
Issue Date	2016-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.124.135
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/61008
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452_124 (15).pdf



臨床・研究を通して土曜教室の意味を考える

～メンバーと過ごした8年間から～

足立 明 夏*

【要旨】 「北大土曜教室」は、現在教員として働く私の考えの基礎となる、様々なことを教えてくれた場所である。チームによる支援、綿密なミーティング、本人や保護者との語りの重視など、教育の現場で実践したいことばかりを学ぶことができた。特に、子どもを多面的に分析し、それをもとに個別の指導計画を作成して支援していく過程は、今でも現場で子どもと関わる上で意識していることである。子どもをより深く分析するには、子どもの様々な言動に対して、『なぜ』とすることがとても重要であり、『なぜ』から始まるこの子ども支援の過程は、まさに教育の基礎だったのであると、今あらためて思う。『なぜ』は臨床場面だけではなく、私に基礎的研究のきっかけも与えてくれた。土曜教室はまさに、臨床、研究、そしてその間を考える上での基礎を与えてくれた場所であると思う。

はじめに

「子どもと関わりたい」、「子どもの力になれることがあれば」と思い参加した北大土曜教室は、8年間にわたって私に様々な経験をさせてくれた。8年間で関わった子どもの数は多くはないが、1人の子どもとじっくりと向き合う経験を通して、教育の基礎とは何なのかについて学ぶ貴重な機会を得た。

私は現在、特別支援学級の教員として勤務している。勤めてからの日は浅いが、土曜教室で学んだことが、今の自分の子どもと向き合う姿勢に、そのまま生きていると感じている。8年間の土曜教室の活動を終えて学校現場に出た今、あらためて土曜教室の活動や意味を振り返ってみると、様々なことを考える。

そこで、土曜教室が終了した今、臨床現場に出た自分の立場から、あらためて土曜教室の意味について振り返ってみたいと思う。

土曜教室の特徴

学校現場に出た今、土曜教室で行ってきた活動はとても貴重で、現場で生かすべきことが多かったと感じる。以下に私が感じている土曜教室の特徴を挙げたい。

まず、子どもの支援を「チーム」で行っていたことである。土曜教室が始まった当初は、スタッフも少なく、子ども1人に対して1人のスタッフがついていたが、私が参加した時には複

* 札幌市立中島中学校・特別支援学級 教諭
DOI: 10.14943/b.edu.124.135

数のスタッフで1人の子どもを見る体制となっていた。私が当時学部で3年生で実習生となった時に所属した子どもの班には、発達心理学を専攻する院生、福祉を専門とする学部生、医学部生、現役の小学校の教員が所属していた。後にスタッフの入れ替わりで、幼稚園教諭の方も参加するなど、様々な職業や立場のスタッフが1人の子どもの支援を考えていた。これらのスタッフが「チーム」となって支援を考えることが、子どもにとってもスタッフにとっても有意義であった。例えば、その子どものある課題の背景を考える際、1つの視点だけで考えると行き詰まってしまうことがある。また、偏った見方をして子どもを苦しめることにもつながりかねない。課題が見られる場面が学校であったからといって、教育現場に関わる人だけで背景要因を考えるのではなく、様々な視点から、その支援の糸口を探ることが重要である。手立ても同様で、教材を工夫して支援したり、子どもの家族を支援したりするなど、様々な視点があるだろう。

次に、活動日ごとの事前・事後ミーティングが挙げられる。土曜日の午後1時から子どもたちがやって来るが、その前に各班のその日の活動の目的と内容を、他の班と共有し話し合う。また、子どもたちが午後4時に帰った後、その日の子どもの様子や支援の結果について全体で議論する。事後ミーティングに関しては、2時間以上、最も長い時で4時間を超えたこともある。この事前・事後ミーティングは、それぞれの班からの報告を含め、参加するすべてのスタッフが思ったことをそれぞれの立場から語ってよい場所だった。子どもについて感じたこと、考えたことに「正解」があるわけではなく、また「正解」を求めるわけでもないため、すべてのスタッフが議論しやすい場所となっていた。様々な立場にいるスタッフが、それぞれの立場からの意見を持ち寄るため、一度のミーティングで多くの意見に触れることができ、とても貴重な時間であった。また、その後別な子どものことを考える際に、それらの意見が参考になる場合もあった。

そして、保護者との語りを重視する点も、土曜教室の特徴の1つである。子どもと最も多くの時間を過ごしてきているのは、その子どもの保護者である。保護者が見ている普段の子どもの何気ない言葉や行動の情報は、とても貴重であると考えられる。また支援をしていく上で、子どもと保護者のニーズがそれぞれどのようなになっているかを知っておくことはとても重要である。保護者がまったく望んでいないことをスタッフが独断で支援していても、子どもは成長しない。保護者の協力も得ることができてこそ、子どもの成長が期待できると考える。保護者の方たちは、当時大学生だった私たちに、普段の子育てや、子どもの家庭でのエピソードなどについて、話したいと感じたことを話してくれた。なかなか聞くことができない、保護者の方が子どもや学校に対して感じている「本音」を聞くことができ、自分が子どもたちにどんなことを考えて実践していけばよいかについて考える、貴重な機会を与えてくれたと感じる。

土曜教室で実践されてきた「基礎」

これまで3つの特徴を挙げたが、最後に最も特徴的であり、土曜教室で重要視されていたことは、アセスメントをもとにした個別の指導計画の作成であると考えている。子どもの支援を考える際、必ずその子のアセスメントを行い、特性や課題を明らかにしていく必要がある。土

曜教室でのアセスメントの観点は、「子ども・保護者のニーズ」、「学習面」、「生活面」、「家庭」、「社会性」、「学校での様子」、「身体面」、「強い面・弱い面」、「興味・関心」などがある。これらの観点でその子どもの特徴を挙げていき、課題となる部分を明らかにする。そして、その課題が『なぜ』起こるのかについて、様々な分析をしていき、個別の指導計画を作成していくのである。個別の指導計画を基本として実践を行っていき、その実践の評価から、さらなる課題とその背景を探っていく。私はこの一連の過程が、土曜教室で最も大切にされてきたものであると考えている。(図1参照)



図1 土曜教室で繰り返されてきたこと

この過程の中の「分析」では、子どもを1つの観点のみで捉える、ということが起きないために、様々な観点をしておくことが必要だと考える。(図2参照)。例えば、普段の学習の様子がある。教科別の取り組みの様子の違い、文字を書くときの様子、図形の認知の仕方、提出物は出せているか等、見る視点は無数にある。子どもの発言1つひとつや、何気ない行動にも無意味なものはないだろう。また、その子どもが持っている発達障害の特性も、その子自身の言動に影響していることがある。子どもの問題となる言動のすべてを発達障害に起因するもの、としてしまうのは危険である。しかし、その発達障害の特性を知っておくことで、支援方法を絞ることができるかもしれない。他の分析の観点として、WISCやK-ABCなどの心理検査の結果分析がある。土曜教室では特に、WISCの分析に重点を置き、分析結果を支援の中で生か



図2 分析の観点

すことができるよう考えてきた。合成得点だけではなく、下位検査の回答内容やその際の行動観察からも、見えてくることは様々である。最後に、時には過去の研究報告にあたることで、子どもの支援のヒントを得られることもあるだろう。研究報告にも様々なものがあり、臨床的研究もあれば、基礎的研究もある。どちらも子どもの実態を捉える上で重要である。

このように、様々な分析の観点をもっておくことで、子どもについてより深く考えることができると考えられる。

『なぜ』の重要性

これまで述べてきたような分析は、一連の過程の中の『なぜ』と思うことから始まっている。子どもの様子について『なぜ』と思う過程がなければ、子どもに寄り添った支援は生まれないだろう。例えば、「足し算が苦手だから、足し算のプリントをたくさんやる」という方法は、土曜教室で求められているものではない。足し算が苦手な様子にも様々なものがある。足すと10を超える場合に間違うかもしれないし、引き算などと混ぜて出されると間違うのかもしれない。『なぜ』足し算が苦手なのか、とまず考えることで、その子の実態を分析し始め、背景に迫っていくことができるだろう。足し算が苦手な子どもに対し、ただ足し算のプリントをさせて積み上げていくことは、「勉強したくない」「つらい」という負の経験を積ませていくだけになってしまう。

学習面だけではなく、生活面でも『なぜ』と感ずることから支援が始まることがある。学校現場では、ある子どもが教室で立ち歩いてしまうとき、いきなり「座りなさい！」と叱責してしまうことが多い。しかし、よくよく『なぜ』と考えてみると、立ち歩く理由が見つかり、それを取り除くと落ち着いて授業を受けることができたりする。

私が学校現場で見た例として、次の日の連絡についてメモをとるように教師から指示が出たが、まったくとらない子どもがいた。ここで「メモをとらない」という行為は、「教師からの指示を無視した」と受け取られがちで、叱責の対象となることがある。しかし、メモをとらないのは『なぜ』かについて考えて観察してみると、その子どもは2つ同時にすることが難しい子どもで、聞きながら書く、ということをするので、かえって聞き逃しにつながりやすい生徒だったのである。子どもたちの言動には必ず意味があり、子どもたちなりに何か考えた結果が反映されているのである。

土曜教室と臨床場面とのつながり

土曜教室で行ってきた実践をもとに、私が学校現場で感じた『なぜ』から生徒に支援した2事例を紹介したい。

事例1 A君

子どもの課題：中学2年生の男子で、軽度の知的障害があった。ひらがな、カタカナの表記間違いが多く、拗音、長音、促音の書き方も定着していなかった。「パフェを食べた。」という文を「パェっを食べた。」と記載していたことがあった。書く動作そのものに問題は見られなかった。

分析：発音がうまくできない単語がいくつか見られた。特に、ら行や拗音を含む単語を言いづらそうにする場面が多かった。また、聞き間違いがとても多かった。例えば、「しんゆう(親友)」のことを「しゅん」と書いており、A君は聞いた音を正しい文字に変換できていないことが予想された。また、単語のようないくつかの音のまとまりを聞いても、1文字ずつの音に分解することが難しいようだった。これらの様子から、A君は音韻認識に弱さがあると考えられたため、国語や、学年で利用できる空いた時間を利用して、文字や単語の音に着目する機会をもたせようと考えた。

実践：普段文字を書くとき、わかりづらい単語は声に出して発音させ、支援者と一緒に確認することで、正しい音とその発音の仕方を知ってもらった。書き取りは、A君が好きなゲームのキャラクターを題材にして行うことで興味をもって取り組むことができた。拗音や促音の位置を考えるために、単語を発音する際に拍(モーラ)を数えることを提案した。(例えば、「りんご」なら $\boxed{\text{り}} \boxed{\text{ん}} \boxed{\text{ご}}$ で3拍、「たっきゅう」なら $\boxed{\text{た}} \boxed{\text{っ}} \boxed{\text{きゅ}} \boxed{\text{う}}$ で4拍となる。)小学生を対象とした支援では拍を数えるごとに手拍子をさせる例があったが、A君は中学生で周りからの目を気にする様子も出てきていたので、指や鉛筆で机をとんとんと叩いて数えて良いことにした。楽しみながら文字と音に着目するために、ひらがなパズルで単語を作る練習もした。カード1枚につき、ひらがなが1文字書かれており、拗音、促音のカードを使って単語を作るとポイントが高くなるように設定した。A君はゲーム性のある課題をすることや、ゲームの進行役が得意だったので、できた単語を記録する係をすることで表記の練習をすることにつながった。

結果：正しい文字を書いてほめられる経験を通し、普段からひらがな、カタカナを表記する時に拍を意識して指で机をとんとんと叩く様子がみられた。中学1年生の入学当初よりも、文字の表記間違いが減った。

事例2 B君

子どもの課題：中学2年生の男子で、軽度の知的障害があった。職場体験のお礼状書きで、下書きどおりに清書用の便箋に書き写そうとしていたが、何度やっても失敗してしまっていた。間違い方を見ていると、文字を飛ばして書いたり、突然隣の行の文字を書いてしまったりしていた。本人も「どうしても間違ってしまうんです。」と困っている様子があった。文字を書くことそのものには問題はなかった。

分析：B君には普段の様子からADHDの傾向があった。思い立つと突然動き出したりしたが、特に不注意傾向が強く、周囲の刺激に弱かった。しかし、その時B君は静かな部屋で、1人で手紙を書いていたので、注意をそらす刺激は少ない状況だった。隣の行を書き写す様子や、国語等での文の読み違い、漢字を書き取る際に横棒や縦棒の本数を間違える様子から、見ることにものに困りはないかについて考えた。私がB君の目の前でゆっくり左右に指を動かし、「顔を動かさずに目だけで指を追ってみて」と伝えて様子を見た。するとB君は指を追視する際、

眼球だけではなく顔も動いており、眼球運動が平滑に行われておらず、追いたいものを追えていないことが示唆された。手本と清書用紙の間を視線が行き来する際に、注意が逸れていた可能性がある。

実践：B君が手本としていた下書きを、一行分だけのぞける「まど」がついたシートを作って渡した。一行分を書き写したら、そのシートを隣の行に動かすことで、次に書き写すべき部分が見えるようになる。便箋とは異なる色でシートを作ったことで、注目したい一行がより明らかになった。

結果：視線を手本と清書用紙の間で移動させる際に行を見誤っていたが、注目すべき場所がわかりやすくなったことで、間違いをせずに書き写すことができた。何より、シートを提示すると、B君自身がほっとした様子で笑顔になり、失敗続きだったにも関わらず、「またやってみよう」という気持ちになったことが、その後の成功につながったのではないかと感じる。

基礎研究とのつながり

土曜教室では、8年間にわたって自閉症スペクトラムの特性を持つ子どもを担当した。その子どもとの学習で『なぜ』と感じ、基礎的研究へつなげた事例もある。

担当児は1つの単語から連想される言葉が限局的だった。例えば連想ゲームで、「みかん」から連想される言葉を挙げさせると、スタッフが「オレンジ」、「甘い」などの様々な側面から連想したのに対し、担当児は「有田」、「和歌山」のような産地を挙げるにとどまっていた。このような現象が起こるのは『なぜ』なのかについて考えた結果、この背景に意味ネットワークの活性化拡散の限局性があると考えられた。私たちが話題と関連のあることを話したり、連想ゲームをしたりできるのは、頭の中に概念が関連性のあるもの同士つながりをもって記憶されているからと考えられている (Collins & Loftus, 1975)。このとき、関連性のある概念間に活性化拡散が起こると考えられるが、担当児の場合、この拡散が独特な様相を持つと予想された。

そこで、定型発達者に参加を依頼し、連続して提示される各単語に意味があるかないかを判断する速さを計測する実験（語彙判断課題）を行った。単語は同じカテゴリーに属するものが連続して提示され、途中で単語のカテゴリーが変化した。（図3参照）単語間に活性化が拡散していれば、単語が有意味かどうかの判断は速く行われるが、活性化拡散が弱い、または行われていなければ、判断時間は遅延すると考えられる。この実験の結果と、定型発達者の自閉症傾向を合わせて検討した。自閉症傾向は、自閉症スペクトラム指数（AQ）という質問紙で測ることができる (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner et al., 2001)。

この実験の結果、定型発達者でAQ得点が高い人ほど、連続する単語の所属するカテゴリーが変化したときの語彙判断時間が不安定になりやすいことが示唆された。AQ得点が高い人ほど、カテゴリーが変化した後の語彙判断に時間がかかったり、かからなかったりすることがあるということである。意味カテゴリーが変化した後の語彙判断時間に影響が出るということは、カテゴリーが変化する前の連続して提示されている単語間の活性化拡散が、AQ得点の高低によって異なるということである。自閉症傾向の高い人では、複数の単語が活性化しあうとき、ある場面で活性化の限局性がみられるのかもしれない。

実験的研究から担当児のことを考えると、「みかん」という1つの概念を多面的にとらえることが難しく、「みかん」から連想されるもののうち、「産地」という狭い部分に活性化が拡散したととらえることができるかもしれない。この基礎的研究は、臨床場面の『なぜ』をもとに行われた。『なぜ』から分析を行い、その背景を明らかにするための実験を組むことで、臨床場面の子どもたちの困難や支援方法に迫る一助になると考えている。

しかし基礎的研究では、臨床場面で起きていることそのものを実験にすることが難しいため、検討していることはあくまでも臨床場面の背景の一部であることに注意したい。基礎的研究の結果は臨床的研究へ、臨床的研究は基礎的研究へ、それぞれの結果を返していくことが重要だと考えるが、この間の距離はかなりあるのが現状である。しかし、この結びつけを図ろうとし、臨床場面を考える際の基礎的研究の視点を与えてくれたのは、土曜教室であったと感じる。子どもを臨床場面から見立てていくことはもちろん、そこに基礎的研究からの知見も加えて見立てることで、子どもの個別の目標やその支援の手立てについて、さらに様々な方法が見えてくるだろう。

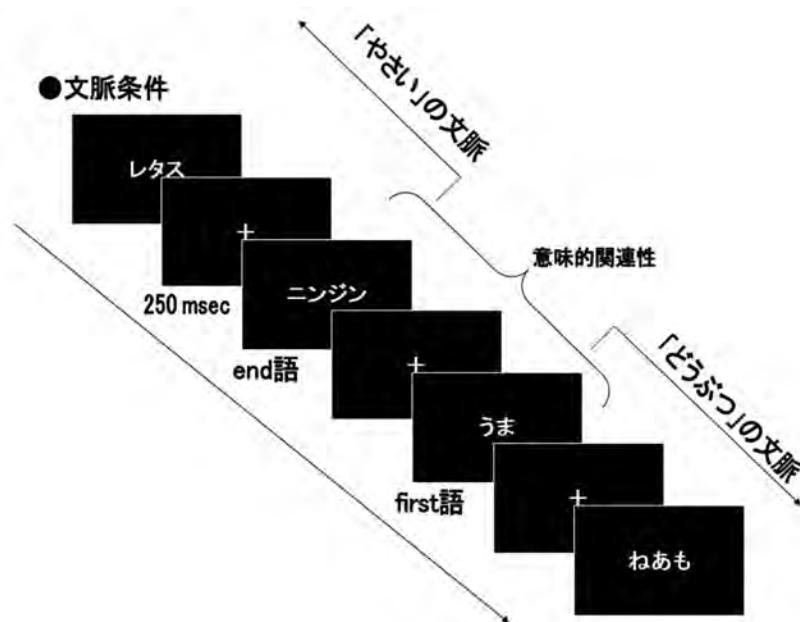


図3 実験での単語提示の流れ

パソコンのディスプレイに、有意義単語や無意味単語が提示され、それぞれ意味があるか判断しボタン押しをする。図は実験中の刺激提示の一例である。「野菜」カテゴリーに所属する単語が連続して提示された後「動物」カテゴリーに所属する単語が提示される。カテゴリーの終わりの単語（end語）と最初の単語（first語）の間には意味的関連性があったが、このときのend語とfirst語の間の関連性判断の時間の差を検討した実験であった。

土曜教室の意味とは

これまで述べてきたように、土曜教室でしてきたことは、『なぜ』から分析を行って実践をするという、一連の過程の学びだったと考えられる。この過程は、まさに「教育の基礎」ではないだろうか。分析を多面的に行うことで、子どもの支援をより理論に基づいて行うことが可能となる。行き当たりばったりの支援で、思ったことをいくつも子どもに実践してしまうと、子どもにとっては失敗経験を増やす結果になりかねない。

土曜教室が行ってきた、複数のスタッフによる支援、綿密なミーティング、保護者やメンバーとの語り、そして理論に基づいた支援は、メンバーの子どもたちにとって、安心して挑戦し、成長できる場を作り出すための基礎だったと考える。我々スタッフも、そこまでの環境を用意され、準備を念入りにしていたからこそ、子どもたちから学ぶことができていたのと思う。

これらの「教育の基礎」は、実際に学校現場のあらゆる場面で役立っている。例えば、1人で抱え込まず、できるだけ複数の視点で子どもの支援を考えるよう努力している。また、自分が担任だった場合、学校内外に関わらず、担任以外で子どもを支援してくれる人をいつも視野にに入れておくようにしている。例えば、養護教諭や、学校外では福祉、医療関係者がいる。また、保護者も強力な支援者になってくれる場合がある。他にも、本人や保護者とニーズを共有するため、できるだけ語り合う時間がとれるよう、教育相談日や放課後の時間を大切にしている。そして、子ども自身がどうしたいかについて、しっかり把握するようにしている。最後に何より、どんなことにもまず『なぜ』と思う姿勢をもつことができた。『なぜ』と思えなければ、まず子どもを自分のモノサシで測り、叱責することが増えてしまうために、お互いに気持ちよく過ごすことが難しくなってくるだろう。子どものよりよい支援のため、『なぜ』と思う姿勢を常に教育現場で大切にできたらと思う。

おわりに：なぜ、今また、土曜教室なのか

学校現場に勤務して5年が経とうとしているが、今改めて土曜教室で学んだことを振り返って良かったと感じている。

学校現場では、より効率的に、多くの子どもたちを教育することに重きを置いてしまっている。なぜなら、学校では毎日多くの子どもたちを相手にしており、すべての子どもたちに「平等に」教えるためには効率性が求められるという現状だからである。その結果、共通の教材を選んで一斉指導してしまうことが多い。本来1人ひとりの『なぜ』にゆっくり向き合い、個別の指導計画をしっかりと作成して支援に臨んでいくべきだが、日々の業務に追われ、それが難しくなっている。

私自身、今回の執筆にあたり、自分が学校現場で行ってきた支援を振り返ってみたが、『なぜ』からの支援の事例があまりにも少ないことに気付かされ、自分のやり方を見直すこととなった。実は事例2で紹介したB君は、教材のシートを渡したときほっとした表情と同時に「先生、ナイス！」と声をかけてくれていた。しかし、これまでこのB君のようにはっきりと、自分に合った支援だと反応を示してくれた子どもが何人いただろうか。じっくり行われた分析から支援を

考え，子どもに返すことができただろうか。果たして子どもは，話したいことを十分に話せたと感じていただろうか。そして，子どもの「安心して学べる場」を提供できていただろうか。「土曜教室」は，現場に出た今も，私にこのような考えを巡らせてくれるキーワードとして残り続けている。

引用文献

- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Skinner R., Martin J., & Cluhly E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient(AQ): evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.