

<実践研究>

発達障害幼児・児童の学習活動グループ「土曜クラブ」の実践

若松 昭彦*・廣澤 清子**・古田 寿子**・児玉麻理子***・田中 智樹****・
玉林 和紘*****・永尾 泰子*****

本稿では、特別支援教育実践センターが行っている教育相談の一環として、2011年5月より開始した発達障害幼児・児童の学習活動グループ（通称：土曜クラブ）の実践の一部を紹介した。それらは、教育相談員として活動に参加している元教員と、学生の指導のどこが異なるのかについて、指導者の言葉かけの観点から比較を行った結果の報告、土曜クラブで計画を立て、実際に外出する経験を通じて社会性を身につけようとする実践、土曜クラブと家庭での学習を併用した事例、教育相談員が学生と一緒に担当している事例の4つである。活動に参加している学生へのアンケート結果からは、本活動が学生にとって有意義なものであることが示唆された。活動スペース、集団活動の設定、組織力の維持など、検討すべき運営上の課題もあるが、子どもや保護者が楽しみに通ってきてくれることなどを励みに、今後も活動を継続・発展させていきたい。

キーワード：教育相談、発達障害、学習活動グループ

I. 緒言

2011年5月より、特別支援教育実践センターが行っている教育相談の一環として、学生を募集して、発達障害幼児・児童の学習活動グループ（通称：土曜クラブ）の活動を始めた。原則、隔週土曜日に活動を行い、2012年3月までに計14回（のべ80名、きょうだい児のべ35名）実施した。今年度は、個別の学習後、プレイルームや大学構内で遊ぶ約2時間のプログラムに、午前中6名、午後5名の幼児・児童が参加しており、2012年11月までに計11回（のべ91名、きょうだい児のべ27名）実施している。なお、きょうだい児は、きょうだい担当の学生や保護者と遊んだり、宿題などをしたりして過ごしている。また、第一著者以外に、2名の元特別支援学級担任が教育相談員として参加し、子どもの力を伸ばしたり、保護者の相談に応じたりすると共に、学生の実践力を育てている。この2名は、第一著者が、自閉症の研究会等を通じて以前より交友があり、古田（第三著者）は2011年度途中から、廣澤（第

二著者）は今年度から本活動に参加している。

今年度の参加学生は、教育学部第一類特別支援教育教員養成コース、特別支援教育特別専攻科、教育学研究科博士課程前期特別支援教育学専攻に在籍する、学部生・専攻科生・大学院生の計14名である。なお、特別専攻科特別支援教育コーディネーターコースからの参加学生3名（第四・六著者と他1名）は、特別支援学校の教員または特別支援教育コーディネーターとして必要な実践力や、高度な専門的知識を身につけることを目的として、今年度より新たに設けた授業科目「発展科目」の1つである「特別支援教育コーディネーター臨床演習」の受講者として、本活動に参加している。

本稿では、これまで土曜クラブで行ってきた実践のうちから4つを紹介し、その後で、参加学生に行った、土曜クラブの活動に対するアンケートの結果を述べることにする。

II. 子どもの学習意欲を高めるはたらきかけ—ベテラン教師との言葉かけの比較—

1. はじめに

本報告は、2011年度に、特別専攻科知的障害教育領域コースに在籍していた第七著者の特別研究論文の結果の一部をまとめたものである。第七著者が、土曜クラブで担当児童に対して行っていた算数の指導で、第

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター・教育相談員

*** 広島大学特別支援教育特別専攻科；広島県立三原特別支援学校

**** 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期特別支援教育学専攻

***** 広島大学特別支援教育特別専攻科

***** 長崎県立諫早東特別支援学校

三著者が指導を行うと、児童がより意欲的に、集中して課題に取り組むことを感じた。そこで、第三著者と第七著者の指導のどこが異なるのかについて、指導者の言葉かけの観点から比較を行った結果を報告する。

2. 方法

(1) **対象**：軽度の知的障害を伴う自閉症と診断されている小学3年生（当時）男児。

(2) **場面**：第三著者と第七著者がそれぞれ行った、算数の指導場面各1回。

(3) **比較の方法**：1) 指導場面を録画し、活動の流れに沿って、指導者と児童の発言や行動を記録する。2) 清水（1982）、Watson, Lord, Schaffer, and Schopler（1989）のカテゴリーを参考にして、指導者の発言を機能ごとに分類し、それらの割合や内容について比較する。

3. 結果

(1) **発言の機能別の割合**：Fig. 1は、第三著者と第七著者の発言を、機能別に分類した割合を示したものである。第三著者の方が、相手の知らない情報を提供する「情報提供」が少なく、自分が必要とする情報を相手に求める「情報請求」が多い傾向がうかがわれる。しかしながら、発言内容を分析すると、両者の違いはあまり見られなかった。

(2) **「評価」の内容について**：聞き手と状況を共有するために、自分や他人、物の特性や状態等を指摘する「叙述」の内容は、児童の言動についての言語化、指導者の行動についての言語化、評価に分けられる。これらのうち、評価に違いがあることが見て取れた。

Table 1は、第三著者と第七著者の、評価に関する発言内容を示したものである。第七著者の方が総数は

多いが、そのうち7回を「正解」が占めており、「正解」と繰り返すうちに、子どもの反応が次第に減少していった。

Table 1 第三著者と第七著者の評価に関する発言

第三著者	第七著者
・大正解(3回)	・正解(7回)
・素晴らしい(以下各1回)	・お、はやい(以下各1回)
・おー	・そうピンポン
・おーすごい	・おーはやい、はやいな
・数えなくても大丈夫だったね	
・合ってたね	

4. 考察

多様な言葉を用い、どのような点を評価しているのか具体的に褒めることで、子どもの意欲や集中力の高まりにつながると考えられる。また、表情や身振り、ことばの抑揚などにも違いがあるのではないかと感じられたが、それらの検討は今後の課題である。

Ⅲ. A 児の取組み ー体験的な活動を通して社会性を身につけるー

1. はじめに

本実践は、第四著者による今年度の取り組みである。

特別支援学級に在籍する小学5年生のA児は、歴史上の人物にとっても興味があり、イラストを書くのがとても上手な女兒である。月に2回の土曜クラブでは、学校での様子や、好きな歴史上の人物についてよく話をし、相手との会話を楽しむというより、自分の話をし始めると止まらないといった様子であった。保護者からは、時間を見ながら行動することが難しく、持ち物をどこにやったのか分からなくなる等の話を聞いた。また、将来のためにバスに1人で乗れる力を身につけさせたいという願いも持っていた。そこで、保護者と相談し、本人が「見通しをもって行動することができる」「自分の荷物の管理ができる」「1人でバスに乗る機会を作る」ことを目標に、活動がスタートした。

2. 取組み

歴史が好きなA児は、広島城等にも何度か行ったことがあった。そこで、A児を担当している学生に「広島を案内しよう！」ということになり、A児、学生、第四著者との3人で計画を行った。A児が案内したいところを考えながら、夏「広島城」、秋「宮島」、冬「呉」（Aが住んでいる町）と決まった。保護者にお

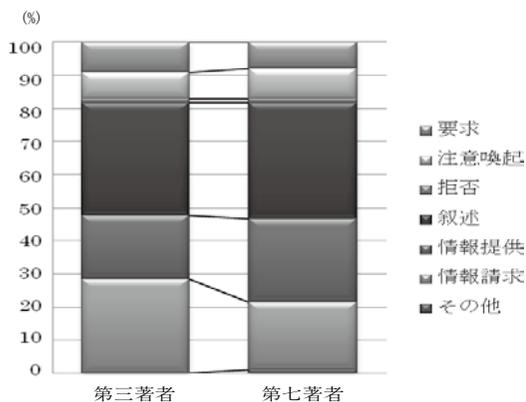


Fig. 1 第三著者と第七著者の発言の機能別割合

願いして A 児のスケジュール帳を用意してもらい、見通しがもてるよう常にスケジュール帳を見ながら活動の計画を行っていった。

(1) 計画：まず、目的地がどこにあるのか、行き方についてインターネットで調べた。パソコンの利用は経験が少なく、最初は聞きながら行っていたが、すぐに覚え自分からいろいろと調べていた。これまでも家族と出かけている経験は多く、時刻表の見方は慣れていた。次に何を持っていけば良いのか、また、お金はどのぐらいかかるのか等も計画した。

見通しをもって活動するために、「しおり」を作成した。①目標 ②日程 ③持ってくるもの ④こづかい ⑤困った時の Q&A をそれぞれ A と一緒に考えながら作成した (Fig. 2)。



Fig. 2 日程表の作成



Fig. 3 A 児が撮った写真

(2) 練習：A 児が 1 人でバスに乗れるよう、保護者と連携し「パスピー」を購入して実際に練習をもらった。どれぐらい乗っておくのか、どの駅で降りたらよいか不安な A 児は、実際にしおりに記入すると、「家から駅まで 4 駅ね、6 分たったら降りるんだね」と見通しがもてたようだった。日常の中でも、自分の持ち物をなくさないように、手に持たずに必ずカバンに入れることを心がけるよう取り組んだ。

(3) 当日：1 人でバスに乗って駅まで来ることができた A 児は、とても嬉しそうに報告をしてくれた。また、

それぞれの目的地は、A 児の好きな歴史にゆかりのある土地のため、話すことが好きな A 児は張り切って学生に案内をしていた (Fig. 3)。

しおりを見ながら 1 日の見通しをもって楽しめてはいたが、時々夢中になって時間を忘れ「次何するんだっか?」「今は何するんだっか?」という声かけが必要な場面もあった。観光地のスタンプ、パンフレットなど、つつい手でもったままにしていると、移動の時に置き忘れるということもあった。

3. おわりに

実際に観光を行うことにより、公共交通機関の利用の仕方、マナー、目的地の調べ方、人とのコミュニケーション、時間や荷物の管理など様々なことが学習できる。実際の様子から見えてくる課題もあるので、実際の場面で繰り返し練習し、社会生活に結びつけていくことが重要である。

IV. 土曜クラブと家庭での学習を併用した事例

1. はじめに

本実践は、第六著者による今年度の取り組みである。

対象児童は、小学校特別支援学級に在籍する 6 年生である。2012 年 6 月に実施した K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーによると、継次処理尺度 90、同時処理尺度 76、認知処理過程尺度 80、習得度尺度 72 であった。自分の力で集中し続けることが難しく、その都度注意の引きつけが必要である。また、時間的に追い詰められると、必要以上に焦って課題に取り組めなくなることもしばしばある。学習の終わりの時間を設定すると、適度に集中して取り組むことができる。

文章を読むことが難しく、課題などを行う際、問題文を読まずに問題を解こうとする様子が見られる。特に漢字で書かれた文は負担となっており、拒否的な態度をとることがある。絵や言葉で解説することで理解できる場合が多くあり、負担を減らせば読もうとする。

算数などの課題については、文章題では解き方に困り、つまづきが見られることがあるが、計算問題では、既習範囲内であればつまづくことなく解くことができる。しかし、問題の形式をパターンで捉えてしまい、問題をよく読まずに解くことが度々ある。

2. 指導の手続き

月に 2 度の土曜クラブに加え、保護者の希望により、

家庭教師として週に2度児童の家を訪問して指導を行なった。土曜クラブでは主に学校での宿題と国語（漢字の学習）、算数を50分行った後、30分ほど自由遊びを行なった。家庭での指導は主に土曜クラブで行なった学習の復習を中心に取り組んだ。また、本児の希望により、社会（都道府県の県名）、理科（ワーク）の学習を行った。

漢字の学習は、本児が抵抗を示さないように、まずは1年生の漢字から取り扱い、1度に取り扱う漢字の個数も本児の集中を考え8つとした。また、本児は繰り返し書くとパターン化して捉えてしまい、覚える意欲が減少するため、短い文章で書かせたり、確認テストを行ったりしながら学習を進めていった。また、1度学習した漢字を平仮名で書いた場合は、その都度指摘し、漢字に直させていった。

算数の学習では、計算問題を中心に行なった。その際、引き算、掛け算、足し算、割り算を組み合わせた問題を作成し、1問1問をしっかりと見ながら解くように声かけを行った。割り算の筆算につまずきがあったため、解き方の手順表を作成し、表を見ながら解くように指導を行った。

3. 指導の結果

(1) **漢字の学習**：漢字の指導では、指導の最初の方では書くことをとても嫌がっていたが、確認テストなどを行っていく中で、覚えて書くことが出来る漢字が増えていったことにより、自信がつき、漢字に対する抵抗が減少してきたと考えられる。指導中の確認や、短い文章の中では書くことが出来ても、次の指導時には忘れてしまうことが多いが、指導以外の場面での活用を促すことにより、読み書き出来る漢字が増加した。漢字学習の場面以外での漢字の活用を促すことが、読み書きできる漢字を増やすことに有効であったと考えられる。

(2) **算数の学習**：四則の計算を混ぜた問題を解くことで、問題に目を通してから解くようになり、計算ミスが減少した。割り算の筆算は、最初の頃は何度も表を見て解いていたが、最近では表を見ずに自分の力で解けるようになっている。

(3) **学習全体の様子**：本児は、前年度まで学習の時間を約20分で設定していた。本年度から、30分増やして50分を基準として学習を行っている。4月当初は、50分行うことにとっても抵抗があり、何度も学習を拒む発言を繰り返したり、学習を途中で中断したりしていた。土曜クラブや家庭で指導を行っていく中で、今で

も本児は時々学習を拒む発言をすることはあるが、毎回50分間学習を継続して行うことができるようになった。また、何も言わずに集中して問題を解く時間も増えてきており、学習に対する抵抗が少なくなってきていると考えられる。土曜クラブだけでなく、家庭での指導を行うことによって、学校外の学習が本児の生活のサイクルに入ったことが1つの要因ではないかと考えられる。

V. 教育相談員が担当している事例

1. はじめに

本実践は、第二著者が学生と一緒に担当している今年度の取り組みである。なお、第二著者には、構造化の必要があると考えられる児童の指導を、午前・午後各1名ずつ依頼しており、第三著者には、その他の児童の指導を随時依頼している。

第二著者は、土曜クラブに参加している一人ひとりの子どもの発達段階や、興味・関心、特性などを実際の指導場面や発達検査でアセスメントしながら、教材や支援の仕方を工夫している。

2. 事例B

新しい場所、新しい活動にとっても不安を示す児童なので、スケジュール、場の構造化、ワークシステム、PECS (Picture Exchange Communication System：絵カード交換式コミュニケーションシステム)、視覚的な教材などを使い、土曜クラブでの指導に不安を感じないようにした。

(1) **スケジュール**：土曜クラブで何をするのか絵カードで示した (Fig. 4)。上から順番にカードを取って移動する。次は何をするのか理解して移動することができるので、安心感を持つことができる。

(2) **場の構造化**：教室をパーティションや机で4つの場面に区切っている (Fig. 5)。

- ・先生と1対1で勉強をする場所
- ・PECSを使うおやつ場所
- ・自立課題をする場所
- ・休憩する場所

場所と課題を一致させることで、今から何をするのか見通しが持てる。

(3) **ワークシステム**：自立して課題に取り組むためのシステム。自分のペースで取り組める。課題も、自立してできるものを用意している (Fig. 6・7)。

(4) **PECS**：おやつ場を設定して、PECSで要求を



Fig. 4 スケジュール



Fig. 5 場の構造化



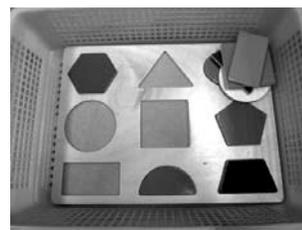
Fig. 6・7 ワークシステム



Fig. 8 PECS コミュニケーション・ブック



Fig. 9・10 視覚的な教材



伝える機会を作っている (Fig. 8)。土曜クラブでは、おやつ場面以外にも、勉強の場面や休憩の場面でも使えるように絵カードや教材を用意した。

(5) **視覚的な教材**：見てすぐに何を要求されているかわかる教材を用意した (Fig. 9・10)。音楽のDVDを見たり、音楽に合わせて楽器を鳴らしたりするのも好きな活動だが、2週間に1回の慣れない空間での活動は、視覚的に見通しが持てる活動が取り組みやすいようである。

B児は新しい場所、新しい活動、慣れない人に対して不安感を持ちやすく、パニックになって泣き叫んだり逃げたりする。しかし、家庭や学校で使っているスケジュール、ワークシステム、PECSを使うことで、慣れない場所でも、安心感を持って活動を始めることができた。土曜クラブだけでなく、新しい環境に入っていく時に、スケジュール、ワークシステム、PECSなどを使うことで、安心した環境をすぐに作り出すことができた。B児にとってスケジュール、ワークシステム、PECSなどは、なくてはならないものになっている。

3. 事例C

勉強することに抵抗感があり、なかなか勉強に取り

かかれない児童なので、指導場面の環境づくりを工夫して、勉強に入りやすくした。また、C児が通っている学校の先生とC児の実態を共通認識するために連絡帳を作った。連絡帳には土曜クラブで勉強した内容を具体的に書いたり、使用したプリントを綴じたりしている。

(1) **学習環境**：1場面1課題で、次の課題の移動はビニールテープで誘導してある。テープに沿って、両足跳びやスキップなど身体を動かしながら移動する (Fig. 11)。

(2) **検査場面**：K-ABCを使って、国語や算数の習得度をアセスメントした (Fig. 12)。

(3) **指導場面**：視覚的に絵を用いたり、指導者が途中で文章を音読したりすると、長い文章の読解も嫌がらずに取り組む (Fig. 13)。

内容的には「ことば」や「数」の勉強をしているが、見通しが持ちやすい環境にすることで、勉強に対する抵抗感が少なくなった。最近では、指導の始めに聞いていた「勉強は?」「宿題は?」の質問をしなくなった。連絡帳で、土曜クラブでのC児の実態や支援の仕方を担任に伝えることによって、学校と密に連携をとっていきたいと考えている。



Fig. 11 学習環境



Fig. 12 検査場面



Fig. 13 指導場面

VI. 教育相談に参加している学生からの感想

第五著者が、今年度の土曜クラブ参加学生を対象に、自由記述式のアンケートを実施した。質問項目は、「学年」、「教育相談に参加してよかったかどうか」、「参加してよかったこと」、「改善して欲しいこと」の4項目である。アンケートの回答から、「参加してよかったこと」、「改善して欲しいこと」についての結果をまとめた (Table 2)。

「教育相談に参加してよかったかどうか」では、全員が「よかった」という回答であった。

「参加してよかったこと」からは、主に「子どもとかわること」、「ベテランの先生や他の学生と協力し

ながらできたこと」、「保護者と話げたこと」、「教材を自作し、試行錯誤できたこと」が挙げられた。これらのことは、実際に子どもや保護者とかわること、講義内容を具体的にイメージできるようになる、将来への自信につながる等、教育相談が学生にとってプラスの意味があることを示していると考えられた。

「改善して欲しいこと」としては、物理的環境 (教室の数、子どもにあった机や椅子) や活動時間 (子ども同士の交流の時間) についてのこと、情報交換をする時間を設定すること等が挙げられた。これらについては、次年度へ向けての課題として取り組んでいきたい。

Table 2 参加学生の「参加してよかったこと」と「改善してほしいこと」

参加してよかったこと	改善してほしいこと
<ul style="list-style-type: none"> ・実際に子どもとかわることができた。 →定期的にかかわることで、子どもの変化を見ることができた。 →子どもの見方を学べた。 →授業を聞くとともに具体的にイメージできるようになった。 ・ベテランの先生や他の学生と協力しながら、活動できた。 →教材や接し方についてのアイデアやアドバイスを得られた。 →困ったときに相談できる。 ・保護者と話げたこと。 ・自作教材を使って、試行錯誤できた。 ・将来への自信につながる。 →自分の問題点を改善しようとすることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室の数を増やす。(教室の数が足りないため、1部屋に何人もいる状況がある。) ・子どもの身長などに合わせた机と椅子を準備する。 ・子どもたちが集団で活動できる時間 (子ども同士のかかわりの時間) を設定する。 ・教材研究をグループでする時間、情報交換をする時間がほしい。

Ⅶ. おわりに

本稿では、昨年度から始めた学習活動グループ「土曜クラブ」の実践の一部を紹介した。ベテランの元特別支援学級担任という有能な人材を活用することで、子どもの力を伸ばし、保護者を支え、学生の実践力を育てることが、これまで以上に組織的に行えるようになった。昨年度は、課題作りで何かとアドバイスをしていた学生が、今では自信を持って、自分で課題を作り、保護者に指導の結果を報告できるようになってきた。第二著者と第三著者は、教育相談員という肩書きはあるが、ボランティアでの活動であり、何よりも子どもと関わったり、子どもに合った教材を探したり作ったりすることが好きな者たちである。こうした特別支援教育のベテランが、学生に与える影響の大きさは計り知れないものがある。

ところで、学生へのアンケート結果の「改善してほしいこと」に、子どもたちが集団で活動できる時間を設定するというものがあった。第一著者が学生時代に参加していた、年長自閉症児の集団療育活動は、前半はグループ別の学習、後半は全員での運動というプログラム構成であり、運動のプログラムを考える担当者がいて、第一著者も時折、ストレッチや体を動かすゲームなどの内容を考えたり、指導したりしていた。土曜クラブの開始前には、そのような集団活動も考えたが、実現に至る前に活動が始まり、後半の自由遊び状態がそのまま続いているというのが正直なところである。しかしながら、天気がいい日には外で遊んだり、研究科構内を駆け回ったり、プレイルームで玩具の取り合いをしたりと、子どもたちがそれぞれ自由に遊び、満足して帰っていく姿を見ているうちに、これはこれでいいのではないかという気持ちも生じている。早川・明橋(2007)は、子どもにとっての遊びの重要性、自由な遊びが子どもの成長にもたらす効用を述べている。子どもが元々持っている攻撃性を、自由な遊びの中で発散させるという側面もあり、学生にとっても、遊ぶことで、子どもと接する時、何が大切か分かり、子どもと遊んでいて心地いいという気持ちを獲得することで、将来、学校現場に出た時も、子どもとの信頼関係を容易に作るができる(早川・明橋,2007)。

今回は保護者の感想や意見を聞けなかったが、以前行っていた個別の教育相談と比べて、保護者の話を

じっくりと聞くことが減っているようにも感じる。一方で、個別の相談では実現できなかった、保護者同士の経験・情報の交流なども生まれてきているが、上記の集団活動と並んで、今後検討すべき課題である。また、保護者の都合を優先して、午前・午後で別の子どもを受け入れているが、午後の活動が終わった後のミーティングは、当日の反省で手一杯であり、学生の意見にあるように、教材作成等の話し合いを持ちにくい一因にもなっている。しかし、昨年度よりも、今年度の運営は全般的にスムーズになってきていることから、活動を続ける中で学生たちが力をつけ、学生同士の自主的な教え合いや連携も育ってきていると考えられる。組織として継続・発展していくためには、構成メンバー間の連携や協力が不可欠であるが、毎年学生の入替わりがある中で、グループの組織力を維持していくための、指導の引き継ぎや中核となる学生の養成なども課題である。

上記のような、いくつかの運営上の課題はあるものの、今後も、子どもや保護者が楽しみに通って来てくれることや、教育実践に役立つ生きた知識や技能、そして、その裏打ちとなる、子どもたちに与えることができる安心感や愛情を、学生たちが十分に育んで土曜クラブを巣立っていってくれることを励みに、地道に活動を続けていきたい。

【謝 辞】

本稿への事例の掲載について御快諾いただきました保護者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

文 献

- 早川たかし・明橋大二(2007)子育てホットトーク 子ども力×母親力. 1万年堂出版.
- 清水貞夫(1997)障害児教育における授業改善の技法. 学苑社.
- Watson, L.R, Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989) *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children.* Irvington Publishers, New York. 佐々木正美・青山均監訳(1995)自閉症のコミュニケーション指導法 評価・指導手続きと発達の確認. 岩崎学術出版. (2013. 1. 18受理)