

学習やコミュニケーションに困難を抱える児童への支援 — わくわくクラブの取り組み —

Support for children with learning and communication difficulties
— Activities of wakuwaku club —

浦 由 希 子
(こども学科 助教)

要旨 本研究では学習やコミュニケーションに困難を抱える児童に対し必要な支援を行い、学生たちに子どもの特性や対応方法を学ばせることを目的とした。対象児は小学1年から3年までの4名の児童である。全員、通常学級に在籍している。支援者は子ども学科2年生9名である。支援内容は学習支援を約35分間、ゲームやスポーツなどを約20分間行った。学習支援の内容は漢字と算数の学習である。漢字の学習の際は漢字の意味を示す絵入りの教材を使い、意味を取りやすくした。算数の学習では、予習を中心に基礎的な問題を中心に行った。評価方法は、保護者アンケートと学生アンケートを使用した。その結果、今回の取り組みが子どもに対して効果的であり、学生達も子どもの特性や対応方法が理解できたことが分かった。この理由として、週1回の定期的な支援、少人数制、記録用紙の活用などが考えられた。

【キーワード：子ども 支援 学習の問題 コミュニケーションの問題】

I. はじめに

現在、通常の園（保育園、幼稚園）や小学校には、知的な能力に遅れは無いにもかかわらず、学習やコミュニケーションに困難を抱える子どもがいる。こうした子どもの割合は、文科省の調査では約6%と言われており¹⁾、埼玉県調査では約10%という数値も挙がっている²⁾。つまり、約10人に一人は学習やコミュニケーションに何らかの困難を抱えていることになる。

2007年4月には、学校教育法が一部改正されたことにより、“特別支援教育”が正式にスタートし、幼稚園から大学までの全ての学校教育の中で、このような子ども達に対して支援を行うことが義務づけられたが、障害特性の不明瞭さに加え、どのように対応すれば良いかなど問題も多く、現場も対応に苦慮している現状がある。

そこで、本研究では、(1)学習やコミュニケーションに困難を抱える児童に対し、必要な支援を行うこと、(2)学生達が将来保育者また教員として現場に出た時に備え、こうした子どもの特性の理解や対応方法を学ばせることを目的に、支援活動を行うこととした。

II. 方法

【対象児】

小学1年生～3年生までの4名の児童である。3名はWISC-ⅢのVIQまたはPIQ、もしくはK-ABCの継次処理または同時処理が85以上のため、知的な能力に遅れは無い。1名は境界域知能と考えられる。全員通常の学級に在籍しているものの、学校内では特別な支援を受けていない。

対象児Aは、小学1年の男児である。仮名がほとんど読めないことに加え、落ち着きが無いなどの問題もあった。対象児Bは、小学2年の男児であり、教科学習に全般的な落ち込みがあった。対象児Cは、小学3年の女児である。教科学習に全般的な落ち込みがあり、また友達とのコミュニケーションにも問題があった。対象児Dは、小学3年の男児である。対象児Cと同様に、教科学習の全般的な落ち込みと、友達とのコミュニケーションに問題を抱えていた。なお、対象児CとDについては、医療機関にてアスペルガー障害との診断を受けている。以上、対象児の様子を表1に示した。

このように、4名ともかなの誤りや教科学習に問題があるため、支援として学習面のサポートを行うこととした。また、4名中3名は、コミュニケーションや落ち着きの無さといった行動面の問題を持つため、ゲームやスポーツを取り入れ、協調性や感情のコントロールを学ばせるようにした。

表 1：対象児の様子

	学年	性別	知的能力	様子
A	小学 1 年	男	K-ABC 【継次 74, 同時 89】	<ul style="list-style-type: none"> ・仮名がほとんど読めない ・落ち着きが無い
B	小学 2 年	男	WISC- III 【VIQ86, PIQ80】	<ul style="list-style-type: none"> ・教科学習に全般的な落ち込み
C	小学 3 年	女	WISC- III 【VIQ84, PIQ76】	<ul style="list-style-type: none"> ・教科学習に全般的な落ち込み ・友達とのコミュニケーションに問題がある ・アスペルガー障害との診断
D	小学 3 年	男	K-ABC 【継次 78, 同時 95】	<ul style="list-style-type: none"> ・教科学習に全般的な落ち込み ・友達とのコミュニケーションに問題がある ・アスペルガー障害との診断

【支援期間】

2009 年 11 月～2010 年 1 月(3 ヶ月間)であり、週に 1 回、「総合演習(ゼミ)」の時間(1 時間半程度)に行った。支援は全部で計 9 回である。

【支援者】

支援者は「総合演習(ゼミ)」の履修者であることも学科、2 年生 9 名である。1 人の子どもに対し、2～3 名の学生がペアを組み担当した。担当者は 3 ヶ月間固定である。

【支援場所】

大教室を使い学生と対象児が組になって座った。

【支援内容】

(1) 学習支援(約 45 分)：①漢字の学習、②算数の学習

- ① 漢字の学習(約 10 分)：全教科にかかわる漢字の学習を行った。図 2 のように、漢字と絵が入ったプリントを子どもに見せ、漢字の読みを書かせた。初期の段階では市販の漢字ドリルを使っていたが、やはり絵があった方が

意味が取れて分かりやすいということから、このような絵入りの教材を使うようにした。
 ② 算数の学習(約 35 分)：どの教科も落ちこんでいる対象児が多かったが、科目を一つに絞り集中的に支援することとした。今回は、国語などに比べ指導の効果が見られやすい算数を取り上げた。支援のポイントとしては、復習ではなく予習を中心に、教科書対応の市販のワークブックを使って行った。教え方は、まず単元名と学習のポイントを最初に説明し、対象児の中に学習の枠組みを作らせるようにした。また、問題を解く際は、内容の基礎的理解にとどめ、応用問題はしないようにした。字が読めない対象児には、一緒に読む、もしくは問題を読んであげるようにして内容の理解を優先した。

なお、図 3 は図形問題の学習場面であるが、より理解できるようワークブックだけでなく具体物を使って教えるようにした。



図 2：漢字の支援(国語 3 上より)³⁾



図 3：学習支援の様子

(2) ゲームやスポーツ等(約20分)

学生の中で一人リーダーを決め、ゲームやスポーツをおこなった。内容は“だるまさんが転んだ”、“ハンカチ落とし”、紙飛行機作りなどである。リーダー役の学生は毎回代わり、全員が一回はゲームやスポーツのリーダーを務めた。

以上が支援内容であり、全9回の支援中、支援の基本的枠組みは変わらない。支援の様子は各担当者が毎回記録を取り、筆者がそれを見て子どもの様子を掴んだり、支援担当の学生に指導を行ったりした。

なお、対象児が支援を受けている間、保護者は隣の教室で待機してもらった。

【評価方法】

目的とした2つの内容について、全支援終了後にアンケートにて評価することとした。

(1) 保護者アンケート(無記名、記述型)

○質問1: わくわくクラブに参加して良かった点はなんですか(子どもさんのこと、ご自身のこと)

○質問2: その他、意見、要望などご自由にお書きください。

(2) 学生アンケート(無記名、記述型)

質問: わくわくクラブを実践しての感想や意見を書いて下さい。

III. 結果

保護者にアンケートを取り、第一の目的である子どもへの支援について評価をしてもらった。その結果、「楽しく勉強できたことで、勉強に対する気持ちがプラスになったと思う」といったことや、「様々な人とかかわることで、人とのコミュニケーションを学ぶことができた」などが挙げられた。またどの保護者からも、子どもがわくわくクラブに参加することをとても楽しみにしていたということであった。一方、「実際に支援した内容を教えて欲しかった」というものも複数挙げられた。以上、保護者アンケートを資料として記載した(資料)。

次に第二の目的である学生が「子どもの特性と対応方法を学ぶ」ことについて、学生アンケートより以下の結果が得られた。「見た目からは分からないが、実際に子どもに勉強を教える中で、落ち着きの無さを感じた」「健常児と障害児の間にいる子どもたちとの関わりを経て、特性や対応方法を

学んだ」などが挙げられた。

その他、支援の中で学生に見られた様子として、以下のようなものがあった。集中力に欠け落ち着きのないA児を担当した学生達は、A児の席をドア近くに設け、いつでも外に出られるようにしたり、途中で遊びを取り入れつつ学習を行うなど工夫していた。また、ある時は準備した教材を子どもに投げつけられたことがあった。それに対し、「この行動はわがままなのか、それとも障害だからか」ということを考え、学生同士また筆者に相談する様子が見られた。

IV. 考察

わくわくクラブの取り組みを通し、目的とした子どもの変化と学生の障害等への理解に一定の効果が見られた。

記述型アンケートによる評価のため、客観的データではないが、今回の取り組みを通し対象児に変化が見られた理由として、対象児一人一人に合わせた支援が挙げられる。わくわくクラブでは、読めない対象児に対し無理に読ませることはせず問題文を読んであげたり、集中力のない児童に対しては途中で休憩を入れるなど、一人一人のペースに合わせた支援を行った。また、子ども一人につき学生が二人つくなど、マンツーマンの対応により、学生も子どもの様子がよく掴め、子どもの状態に合わせ柔軟に支援を行うことが出来たと考えられる。

また、週1回定期的に支援を行ったこともよかったと考えられる。現在、発達障害を診るクリニックでは数ヶ月待ちは当たり前であり、支援を受けられるとしても月に1回程度、良くて2週間に1回程度だと考えられる。しかし障害のある児童の支援に当たっては、継続した集中的な支援が必要だと言われている⁴⁾。わくわくクラブでは、3ヶ月程度ではあったが週に1回、定期的に支援を行ったことが効果を生み出した要因と考えられる。

またもう一点として、ピアグループの有効性が考えられる。わくわくクラブに参加した子どもの中には、通常の学校生活では友達とのコミュニケーションがうまくいかず、休み時間に一人で過ごす子どももいた。しかし、ここでは同じような特性をもつ子どもと触れ合う中で、本来の自分を出し自由に関われたと考えられる。

二番目の目的である「学生が子どもの特性の理解や対応方法を学ぶ」ことが出来た理由として、週1回定期的に子どもと関わったことと、担当制をとったこと、また子どもの記録を毎回とり、それを元に筆者と話し合いを進めたことが考えられる。特に記録をとる際には、「楽しそうだった」等、主観的に書かずに、「笑顔が多く見られた」など客観的に記述するよう指導した。そのことで、学生たちも子どもを冷静に見ることが出来たと考えられる。また、単に記録を取るだけでなく、それを筆者が見直し更に子どもの状態を学生に問い返すという繰り返しにより、より理解が進んだと考えられる。こうした取り組みによって、例えばA児に対し、初めは他の子どもと同じように連続して勉強させようとしていたが、筆者と話し合いを重ねる中で、ドア近くに席を設けたり、問題ごとに区切り遊びを取り入れつつやるように変化していく様子がみられた。なお文科省では発達障害児への対応に当たり、盲・聾・養護学校、小学校等並びに幼稚園及び高等学校の教員養成課程において、発達障害に関する内容を充実させ専門性を向上させるよう通達しているが⁵⁾、具体的方法は明示していない。今回の取り組みにより、支援者の専門性を向上させるためには、講義だけでなく、実際に子どもと接する機会を作ることが大切と考えられる。そうすることで、障害の特性や対応方法の理解に加え、「この行動はわがままか、それとも障害なのか」といった障害児教育の根本にかかわる問いも生み出されると考えられる。学生アンケートより、「この経験を就職してからも生かしていきたい」とあったが、今後もこのような機会を提供し、学生の専門性を高めていきたいと考える。

なお、今回の取り組みの目的は、子どもへの支援と学生が対応方法を学ぶことの二点であったが、保護者アンケートから「同じような悩みをもつ保護者と話をしたり、相談できてよかった」「気分転換になった」等、保護者にとっても有効な取り組みだったことが伺われる。重度の障害だと保護者のサークルもあるが、こうした軽度の障害の子をもつ保護者のサークルはめったになく、クラスの中で、また近所の中で一人孤独を抱えている母親も多いと言われる⁶⁾。ここでは、他の人にはわかってもらえない悩みも自由に話せ、他の保護者の経験を聞いたり、相談にのってもらったりというこ

とがあったようだった。

以上、概ね目的は達成できたが、いくつか課題も挙げられた。まず保護者アンケートより、子どもへの支援内容を教えて欲しかったということであった。支援の間、保護者は隣の教室で待っていてももらうものの、支援が終わったら、特に担当の学生と話す機会は設けなかった。今後このことに対しては記録用紙を活用し、支援内容とその時の子どもの様子を毎回提示する必要があると考えられる。また、もう一つの課題としては、保護者より挙げられていた、わくわくクラブ終了後の対応である。4名中一人の子どもに対しては所属する学校でも支援を進めてもらえることとなったが、残り3名は学校との連携とまではいかず、その後保護者から相談があった場合には適宜応じるのみに留まっている。

今後は学校と連携しつつ、わくわくクラブの取り組みをすすめることが必要と考えられる。

V. 結論

本研究では学習やコミュニケーションに困難を抱える児童に対し必要な支援を行い、学生たちに子どもの特性や対応方法を学ばせることを目的とした。その結果、今回の取り組みが子どもに対して効果的であり、学生達も子どもの特性や対応方法が理解できたことが分かった。この理由として、週1回の定期的な支援や少人数制、記録用紙の活用などが考えられた。

【謝辞】わくわくクラブに参加してくれた4名の子どもたちとその保護者に感謝致します。また、各学校や保護者との連絡を取り次いで下さった佐藤事務局長、毎回わくわくクラブの様子を見に来て頂き丁寧に御指導下さいました前田洋昭先生に深謝申し上げます。

【参考文献】

1. 文部科学省. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 2002年 http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm, (2011-01-28)
2. 埼玉県総合教育センター. 一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査研究. 2004年

http://www.center.spec.ed.jp/d/h16/h16_da04/ce08_2/ce08_2_1.pdf, (2011-01-28)

3. 宮地裕ほか. "漢字の広場". 国語 三上. 光村図書出版株式会社. 2009年. p.69
4. National Reading Panel. 2000. Report of the National Reading Panel. National Institute of Child Health and Human Development. NIH Publication No. 00-4769. U. S. Government Printing Office. Washington DC
5. 文部科学省. 発達障害のある児童生徒等への支援について (通知). 2005年.
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050815/001.pdf, (2011-01-28)
6. 田中康雄. "クラスの保護者の理解を得るには". わかってほしい! 気になる子. 10版. 学研. 2008. p.178

【資料】 わくわくクラブアンケート (保護者解答)

○アンケート回収数: 4名 (回収率 100%)

○回答者: 対象児 4名の保護者 (母親)

○質問 1: 「わくわくクラブに参加して良かった点はなんですか (子どもさんのこと, ご自身のこと)?」

子どもにとって

- ・安心できる場所, 楽しいところとして, 毎回とても楽しみにしていた (複数回答)。
- ・他の友達に会えて良かった (複数回答)。
- ・ここに来るのを最初はとても嫌がっていたが, 毎週来て, 勉強をしたり, 話を聞いてもらったり, 楽しくて仕方ない様子を見て, 参加して良かったなと思った。
- ・楽しく勉強できたことで勉強に対する気持ちがプラスになり, 自信が持てたような気がする。
- ・お姉さん先生や浦先生, 前田先生, 友達とのかかわりで人とのコミュニケーションを学ぶことができたと思う。
- ・クリスマス会はすごく楽しく, 家に帰った後もずっとその話題だった。生演奏などとても良い経験をした。

自分自身 (保護者) にとって

- ・同じような子をもつお母さんたちに悩みを聞いて

てもらったり, 色々な話が出来て良かった (複数回答)。

- ・気分転換になった。
- ・情報交換できた。
- ・一人で悩みどうしようかと思っていたので, とても助かった。
- ・子どもの今の状況を親・学校以外から客観的に見てもらえるのはありがたかった。

○質問 2: 「その他, 意見, 要望などご自由にお書き下さい。」

- ・終わった後に, どんな様子で遊んだのか知りたかった (複数回答)。第3者からの目で感じることもあると思うので, 親としても新しい子どもの発見にもなり, 今後の生活にもプラスになるのではと思う。
- ・またこのようなクラブがあったらよいと思う (複数回答)。
- ・短い期間だったので, すぐ終わってしまい残念・・・。今後何かつながるものがあれば・・・と思う。
- ・今後どうしたらよいのかなと少々不安ではある。
- ・6ヶ月ほどあると良いと思う。
- ・学生さんが今後現場に出ていく前に, 独特な世界観のある子どもと接して現場にでていってもらえることは親としてとてもうれしい。これからも忙しい学生生活の中で難しい場面もあると思うが, 続けていってもらえたらと思う。