

SNE学会(2015 京都教育大学) ラウンドテーブル

## 滋賀大キッズカレッジの方法論 の特徴と「急激で飛躍的な発 達的变化」

NPO法人滋賀大キッズカレッジ  
窪島 務

1

SNE学会(2015京都教育大学) ラウンドテーブル4  
滋賀大キッズカレッジの方法論の特徴と  
「急激で飛躍的な発達的变化」

**ラウンドテーブル設定の趣旨**

滋賀大キッズカレッジの学習室の約10年にわたる実践の中で子どもたちが大きく変化することがわかってきた。その実践の理念や実際の方法について紹介し、検討していただく機会とした。特に、

- ◆障害特性に応じる指導ではなく、「安心と自尊心」、自己認識を核とする指導。スキル訓練はしない。
- ◆学習の直接的指導である。カウンセリングではない。
- ◆「教えない」、指示しない、誘導しない、間違いを指摘しない、直さない、反復訓練の指導はしない。
- ◆「特性を自由に、のびのびと発揮し、伸ばす指導」(「アスペを全開する」指導)、特に、高機能ASD(アスペルガータイプ)は、「障害から個性になり替く」
- ◆多くは、思春期、青年期の入り口で大きく変化し、アスペ的特徴を脱ぎ捨てる。
- ◆重度の学習障害(認知の障害)は、改善はするが、頑強である。

実践的知見をいかに科学的エビデンスに仕上げるか、教育学の諸概念としていかに理論化するか、という課題があると考えている。

医学、心理学とは異なる教育的エビデンス、発達のエビデンスの説得力のある構築など

2

### 理論的背景

1. LDとアスペルガー症候群の併存が多い  
指導方法は、学習指導を中心にする共通の方法が良い  
「特性に応じた」特殊指導法は必要ない
2. R. T. Miles  
「読み書き障害の始原は医学的、処遇は教育的」  
「障害ではなく、障害のある人の困難」に視点を置く  
(窪島務, アセスメントと教育的発達の指導の概念的関係に関する方法的問題—ディスレクシア問題に関するI.R.マイルスの研究を手がかりとして—SNE学会誌, 2012, 10, p.8-20.)
2. H. Asperger  
「教育的なるもの」だけが、人格の全体性をよりよく変化させることができる  
「人格は、要素の寄せ集めでなく、全体性への直接的アプローチ」  
(窪島務: H. Aspergerと「アスペルガー問題」—アスペルガー症候群理解の前提として—滋賀大学紀要65号(2015)投稿号)
3. 発達とは主体的達成  
発達主体としての子どもの能動的な力に依拠した指導

3

滋賀大キッズカレッジ学習室の指導理念  
「安心と自尊心」+直接的学習指導

- ◆学習の中に「安心と自尊心」を
- ◆障害の自己認識(「障害告知」)ではない
- ◆主体としての子どもの意志(つもり)、思い、思考のベースに合わせる
- ◆障害ではなく、大部分の「正常な発達」に働きかける

具体的指導法:すべてが「子どものもの」

- ・「教えない」=外側の基準に合わせる指導はしない。
- ・消さない・直さない
- ・誘導しない
- ・直させない:自分で見つけて自分で直す
- ・「子どもの間違いには、理由がある」
- ・漢字書字:常用漢字表の原理に基づく  
その字と読めれば良い(形はどうでも良い)、  
書き順はいろいろであってよい

4

### アセスメントと教育的指導の関係

(滋賀大キッズカレッジモデル)

- ◆指導は、アセスメントの個々の要素に対応するのではなく、「教育的フィルター」(子どもの本質)を媒介として人格の全体に働きかける。
- ◆要素的個別スキル指導は行わない。
- ◆反復訓練はさせない

アセスメントと指導は直線の関係ではない

5

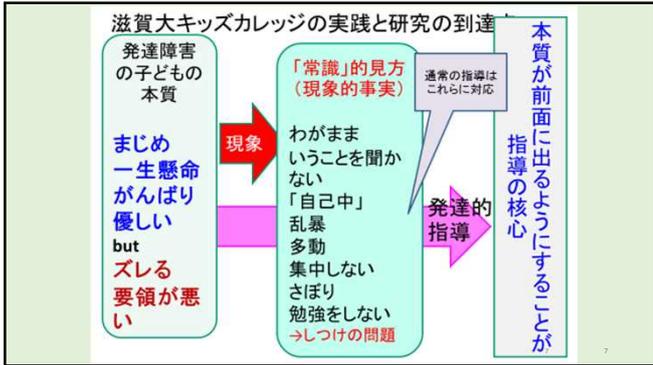
### 障害(認知特性)にではなく、「子どもの本質」に働きかける

発達障害のある子どもの本質(実践の中でわかってきたこと)

- ・ **まじめ**
- ・ **一生懸命**
- ・ **がんばり**
- ・ **やさしい**

- ◆「安心と自尊心」が形成され、自分のしんどさ、不安、できないことや自分の良いところ、がんばり、ここまでできる、などの自己認識の成長の中で、「本質」が表に出てくる。
- ◆親との連携:子どものしんどさ、変化を共有できる関係  
障害の自己認識は、親の障害理解なしには困難
- ◆学校との連携:学校連絡会(年1回担任との懇談)  
学校の理解はなかなか難しい

6

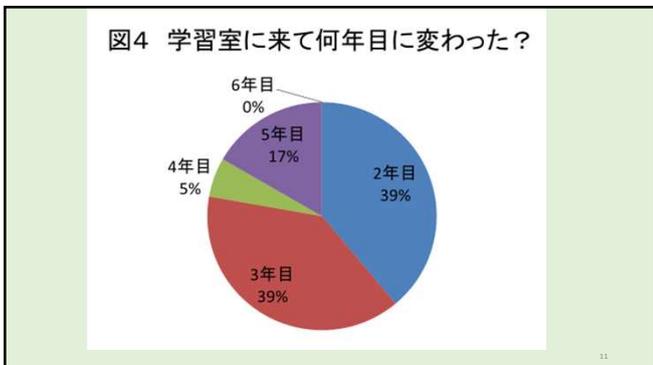
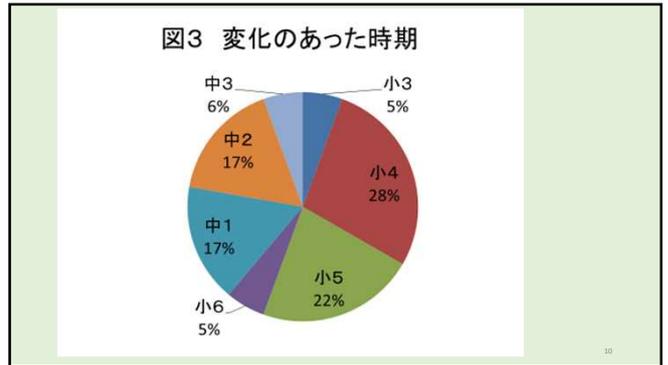
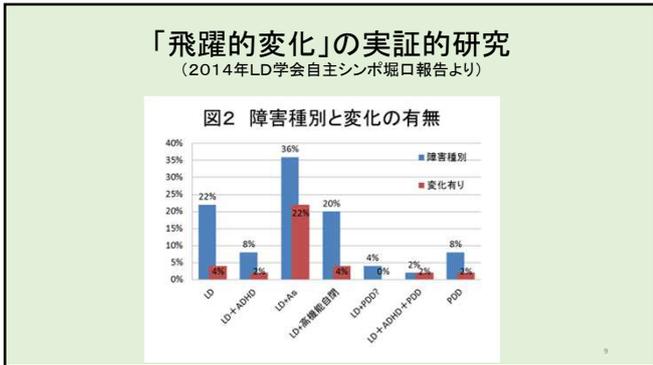


### 発達障害のある子どもの指導の原則

- ◆「安心と自尊心」
- ◆「学習への直接的指導」
- ◆「個別的対応が基本」

学習から離れたところでの心理カウンセリング、プレイセラピーではなく、

- 学習指導の中で「安心と自尊心」の形成を貫く
- 子どものしんどさ、わかるように成りたいという気持ち、自己主張、まじめさ(こだわり)への洞察
- 「教えない指導」「しゃべらない指導」「子どもの納得に基づく指導」「誘導しない指導」
- ことばに依存しない、多感覚の指導を基本とする
- 学習指導を道徳教育、規範教育に変質させない



- ### 変化の内容
- ・落ち着いて学習に取り組めるようになった。
  - ・コミュニケーションがとれるようになった(人の話を聞けるようになった)。
  - ・集団の中に入れるようになった。
  - ・相手に合わせるできるようになった。
  - ・穏やかになり、相手を気遣う面が出てきたり優しい面が出てきた。
  - ・突っ張りがなくなり、素直になった。
  - ・学校へ行けるようになった。
  - ・自分から学習をする姿が見られるようになった。
  - ・苦手であった文字の読み書きを嫌がらなくなった。
  - ・勉強を嫌がらなくなった。
  - ・文字の形が整った。
  - ・読める字が増えた。

### 急激で飛躍的な発達の変化(ばける) 「障害から個性への発達的变化」

- ◆青年期までに、2回「ばける」  
(低学年から滋賀大キッズカレッジの指導を受けていることを前提に)  
1回目は、小学校高学年前後  
2回目は、高校入学直後
- ◆対人面、社会面での変化が共通して見られた。学習についても変化は見られたが、学習能力自体の変化は緩やかであり、学習への拒否感がとれた等学習意欲面での変化が多く見られた。  
アスペルガータイプの子どもたちの変化が大きい。  
「アスペルガーらしさ」が消えて、やさしさ、気遣い・思いやり、まじめさ、一生懸命さ、粘り強さ、積極性、打たれ強さ(立ち直りの早さ)、自己認識などの面が大きく変わる。学習障害の側面は、大きくは変わりにくい。  
アスペルガー的特徴が薄くなり、「個性」に転化する。認知の弱さは残る。

13

### 教育学の諸概念の再検討が必要

- ◆「指導」とは何か? 「管理」と「指導」の違いに関する城丸の再検討
- ◆学習集団とは何か?  
集団はア priori に価値ではない。集団の発達論が必要。集団への適応・同調でない個人を主体とする関係の構築。集団に参加しないのも、集団との関係の取り方の一形態  
1人であることを保障する。干渉しない。
- ◆学習とは何か?  
「納得してわかること」「思考のペース」を保障しているか?  
非教育的な「学習規律」なるものの広がり? 「学習規律」の自己目的化  
キッズに「学習規律」はない。  
社会性は後からついてくる(発達する)
- ◆「わかる」とは、わかり方のタイプ、発達論  
自分のペースで、納得してわかる(やり方だけ覚えるやり方でなく)
- ◆いわゆる「すぐれた指導法」といわれるものは、子どもの思考方法ではなく、教える方にある「良い考え方・学習方法」をうまく教え込む方法。

14

以上

15