

放課後子ども教室における特別支援教育の在り方について：
子ども・地域住民・教師との関わりを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, 礼子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010232

放課後子ども教室における特別支援教育の在り方について

—— 子ども・地域住民・教師との関わりを通して ——

田中 礼子

Methods of Special Needs Education in the Child Classroom After School :
Relationships among Children, Local Residents, and Teachers

Ayako TANAKA

1 問題の所在

共生社会の実現に向けて障害がある子どもとない子どもが共に学び合うインクルーシブ教育の体制整備が行われている。工藤(2016)は、小学校におけるインクルーシブ教育の課題として「通常学級での支援の在り方」や「通常学級の担任の役割や在り方」、「通常学級の担任を支えるための校内体制」をあげている。さらに、インクルーシブ教育の実践に対する効力感があまり上がらず、その結果として、実践すること自体が大きな課題となる状況になっていることを危惧している。共生社会に近づくためには、教師がインクルーシブ教育に真に向き合うことができるよう環境整備や研修機会の拡大などを行い、未来を担う子どもたちに対して個に応じた適切な支援や指導を行える力をつけていくことが課題である。

教育課程審議会(1998)は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」の「教育課程の基準の改善の基本的な考え方」の中で、「教育は、子どもたちの発達を扶ける営みであり、それは学校のみが担うものではなく、学校、家庭、地域社会が連携を図り、それぞれがその教育機能を十分発揮してはじめて子どもたちのよりよい発達が促されるものである」と述べている。共生社会に向かうためには、家庭や地域との連携が重要であり、家庭や地域の協力を得て子どもを育てていくことが不可欠である。しかしながら、2009年に内閣府が行った「障害を理由とする差別等に関する意識調査」の結果では、地域住民は障害や障害のある人に関する理解が進んでいないことがあげられている。共生社会の実現に向けては、課題が多いことがうかがえる。

子どもは、人との関わりや様々な体験を通して主体的に活動することで、発達が促される。そのような場の一つとして、放課後活動が考えられている。放課後活動は、同年齢によるものもあるが、異年齢の子ども、地域の大人など多様な人との関わりの中で行われ、学校よりも比較的制約の少ないところで活動を進めることができる。また、学校での活動とは違った満足感を持つ子どもたちも多く、子どもたちにとって大切な場所であり時間であると考えられている。障害がある子どもの放課後活動の場としては、改正児童福祉法(2012)により自治体の補助を受けて行われている放課後デイサービスなどに加えて、障害のない子どもも利用する放課後児童クラブ(学童保育)、厚生労働省、文部科学省の共同策定の放課後子どもプラン(2008)による放課後子ども教室などがある。

玉木(2014)は、子どもの放課後支援は、共生社会の実現を目指す視点から、可能な限り障害児の受け入れを進めることが重要であると述べている。また、矢澤(2014)は、放課後活動は「学校でも家庭でもない、第3の生活の場」として、遊びを大切にしながら、子どもが気持ちを相手にぶつけたり、相手からぶつけられたりして、「葛藤を調整する力」「折り合いをつける力」を育て

る実践が展開されてきたと述べている。放課後活動は、障害がある子どもも含めた多様な人達との関わりの中で、家庭や学校では得られない、地域社会で生活するための訓練を行える場と考えられる。放課後活動の役割は大きく、年齢が小さくても、社会生活を体験できる貴重な場である。児童福祉施策により開設されている子どもの放課後の居場所は、子どもの成長にとって非常に意義があり、共生社会の実現に通じる大切な場所であることが認識できる。

2 研究の目的と方法

以上のことから、本研究は、共生社会の実現に繋がる可能性がある放課後子ども教室の開設に携わり、参加した特別な教育的支援を必要とする子ども、そのまわりの子ども、地域住民、教師と関わりながら放課後子ども教室における特別支援教育の必要性を探ることを目的とする。放課後子ども教室は、子どもや保護者が安心できる居場所として地域住民により運営され、子どもの体験的活動等を実施することにより、子どもの成長に大きな影響を与え、さらに地域の教育力向上もできると考えられている。A市では、全小学校の3分の1程度で開設されているが、その多くは放課後児童クラブが開設されていない山間部の小規模校である。市街地に立地する中・大規模校においては、ほとんど開設されていない。しかし、今後は多くの小学校において放課後子ども教室が実施され、A市では平成32年度にはすべての小学校で行われることになっている。小学校に在籍する児童は誰でも参加できるため、特別な支援を必要とする子どもも参加することが考えられる。しかし、放課後子ども教室での特別支援教育に関する事例や報告はなされていない。そこで、特別な支援が必要な子どもたちのことも視野に入れながら放課後子ども教室の開設準備と運営を行い、さらに放課後子ども教室において特別な支援を必要とする児童と筆者の関わり、地域住民や児童相互の関係の変容を考察し、手順や課題を提案する。

方法としては、新たに放課後子ども教室を開設するA市立B小学校において、開設する前年度の準備段階から開設して6カ月経過した平成X年12月までの期間において実践する。A市立B小学校の放課後子ども教室コーディネーターが着任する平成X年4月までは、筆者が中心となり準備を行い、筆者が作成した資料等を用いて学校運営協議会やその下部組織である学習支援部会に提案し、検討をする。平成X年4月以降は、放課後子ども教室コーディネーターと相談しながら運営に関わる。

A市立B小学校は、14学級(特別支援学級1を含む)、児童数約400人の市街地に立地する中規模校である。コミュニティースクールとして、地域との関わりを重視した取り組みが多く行われている。

3 放課後子ども教室の実践

(1) 準備期

準備を始めるにあたり、A市立B小学校に勤務している教師が、放課後子ども教室の目的や内容等を十分理解していない様子が見受けられた。そこで、まず教師向けに放課後子ども教室の理解を促す資料を作成し、理解推進を図ることから行った。

さらに、放課後子ども教室で目指す子ども像について、A市立B小学校の学校経営構想と研究

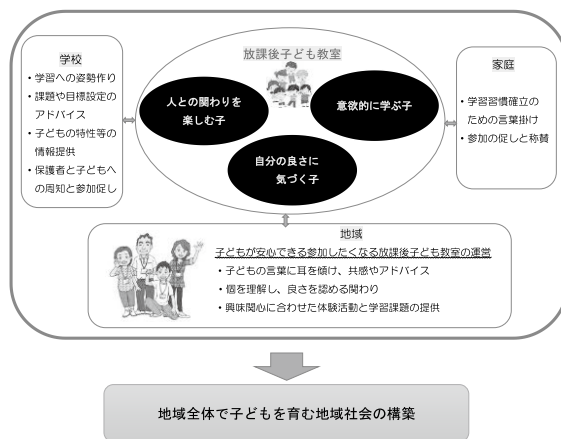


図1 放課後子ども教室における地域・学校・家庭の役割と期待される成果

で考えられた「育てたい資質能力一覧」を参考にし、①意欲的に学ぶ子、②人との関わりを楽しむ子、③自分の良さに気づく子の3つの姿を考えた。学校、家庭、地域がそれぞれの役割を果たし、協力しながら放課後子ども教室で子どもを育てることができれば、地域全体で子どもを育む地域社会が構築でき共生社会に近づくことができると考え、図1のように表わした。

放課後子ども教室の活動内容と活動日は、初めは学習活動だけを3日間という案があった。しかし、学習だけではなく「地域の人との遊びを通じた交流活動」と「専門的な知識を持った外部講師を招いて、学校では体験できない体験活動」、「学習活動」の3本立てで行うことになった。1週間に3日間開設し、1日に1つの活動を行っていく。

準備物としては、学年ごとクラスごとに色分けした出席カードと放課後子ども教室参加のきまりを示した手順表を作成し、学級担任に児童への説明を依頼した。ユニバーサルデザインを意識し、誰もが理解でき、使用できるようにした。同様の考え方で、荷物を置く場所や活動場所を示す学年表示カードも作成した。さらに、学習活動で支援が必要な子どもに適切な指導ができるように、学級担任に気になる児童を聞いた。生活全般で気になっているところ、宿題支援の有無、必要と感じている課題の3点について用紙を配布し記入を依頼した。

(2) 開設から6カ月間の実践

A市立B小学校の全校児童数は396人である。出席状況を集約してみると、1度でも放課後子ども教室に参加した人数は、303人で全体の76.5%であった。学年別に

表1 放課後子ども教室の利用者数と割合

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	特別支援 学級	全校
児童数	69	46	70	62	66	78	5	396
利用者数	65	42	60	52	49	35	0	303
割合	94.2%	91.3%	85.7%	83.9%	74.2%	44.9%	0.0%	76.5%

みていくと、低学年ほど出席率は高く、高学年になるほど低くなっている(表1)。また、特別支援学級に所属する児童の参加はな

表2 各活動内容における平均出席者数

活動内容	1年	2年	3年	4年	5年	6年	児童合計	サポーター	ボランティア	児童クラブ指導員	教師
外部講師による体験活動	32.5	21.2	18.5	13.3	8.1	6.7	95.7	4.4	8.4	1.6	0.6
地域住民ボランティアとの遊びを通じた交流	28.7	20.2	16.9	8.6	2.8	3.0	69.9	4.2	11.3	1.3	0.3
学習活動	28.1	22.3	20.7	21.2	16.3	3.4	110.2	4.9	1.9	1.3	0.6

かった。子どもたちの支援をするサポーターや地域住民ボランティアに障害がある子どものことを知ってもらい、子どもたちと地域で暮らす人との繋がりを作る良い機会であると考えていたが、放課後子ども教室の趣旨や内容について理解を得ることが十分にはできなかった。

活動内容ごとの平均出席者数を表にした(表2)。サポーターは、放課後子ども教室に登録している有償のボランティアのことである(登録者数は5人)。ボランティアとは、地域住民ボランティア(多くは、地域のシニアクラブの方)、外部講師と外部講師の助手、大学生ボランティアの3種類が含まれる。

「外部講師による体験活動」と「地域住民ボランティアとの遊びを通じた交流」の内容は、放課後子ども教室コーディネーターが依頼や調整をして決めている。「外部講師による体験活動」と「学習活動」は、毎回約100人前後の参加があった。参加人数を開設当初と6カ月経過した12月とで比較してみると、どの体験活動においても参加人数に差はなかった。現状では、放課後子ども教室は子どもと保護者のニーズに合ったものようである。

4 特別な配慮を必要とする児童に対する実践

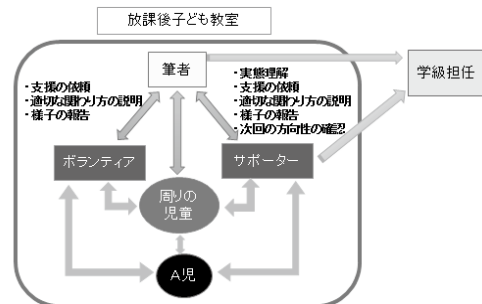
(1) 対象児童

学級担任から、集団における指導の難しさを感じた児童Aについて相談を受けた。学級担任は、教師の一斉指示に反応せず、周りの児童が活動を開始したのを見て真似て行っていること、ひらがなや漢字がなかなか覚えられず形も正確に書けないこと、1桁のたし算が指を使わないと難しいことなどを毎日の指導の中で課題であると考えている。児童Aは、相談を受けた時は小学校1

年生である。絵を描いたり、体を動かしたりすることが好きな児童である。1年生の時は友達との関係はよく、休み時間には友達と一緒に絵を描いたり、鬼ごっこなどをしたりして楽しく関わっていた。年度が替わり2年生になった。クラス替えがあり、学級担任も変わった。月日が経つうちに友達との関係も変化し、現在、児童Aは声を掛けたり活動を手助けしたりしないといけないう子であると周りの児童に認識されるようになり、友達からの一方的な関わりになっていることが多い。学習面、対人関係面に課題があると考える。また、学校巡回相談の対象児童としてあげられ、平成X年12月に検査等を受けている。

(2) 放課後子ども教室における児童Aへの関わり

放課後子ども教室では、友達、サポーターや地域住民ボランティアとの関わりを重視していきいたため、筆者は児童Aと友達や地域住民を繋ぐ役割をするように心掛けた(図2)。しかし、放課後子ども教室が始まって間もない頃は、児童Aの様子から必要があると感じた時は、児童Aとの関係



ができてい筆者が支援をし、児童Aが落ち着いた 図2 放課後子ども教室における筆者の他者との関わり
 ところでまわりのサポーターやボランティアと一緒に活動をしてもらうように依頼した。放課後子ども教室が児童Aにとって、安心して楽しく過ごせる場であることを感じさせるためである。

(3) 参加回数

放課後子ども教室は自由参加であり、児童Aの意思で参加しないこともあった。外部講師による体験活動は17回開催中8回で47.1%、地域住民ボランティアとの遊びを通じた交流は、16回中9回で56.3%、学習活動は15回中10回で66.7%であった。

(4) 関わり経過

鯨岡(2005)のエピソード記述を参考にし、①筆者との関わりエピソード記録、②サポーターやボランティアで関わった人への聞き取りによる記録、③筆者の観察による記録、以上の3つを用いた。児童Aが参加した27回の中で、人との関わりや広がり特徴的であったものを3つに分けてまとめた(図3、図4、図5)。小学校の校長、保護者には研究の説明を行い、承諾を得ている。

日にち 活動内容	児童Aの様子	人との関わり	関わった後の児童Aの様子
6月20日(月) 文字の話	a どこに産めるのかが始まるのか見通しが持てず不安そうな表情。筆者に抱きついてくる。 a やることがわからず、泣きだす。	筆者 → ボランティア a 児童A ← b	a 同学年が産んでいる場所に産り、習字の先生のお話を聞く。 a 今やるべきプリントに、カタカナを書く。 b 教わりながら、プリントにひらがなやカタカナの練習をする。
6月21日(火) 七夕飾り作り	a 教室に入ってきてすぐに抱きつき、「一緒に来て」と言う。	筆者 → ボランティア a 児童A ← b	a 産る場所と準備するものがわかり、落ち着く。 b 友達の様子を見ながら、折り紙を切る。
6月22日(水) 学習活動	a 学習することを嫌がる。 b 「わからない」とサポーターAに助けを求める。	筆者 → サポーターA a 児童A ← b	a 泣きながら、宿題の算数プリントを出して始める。 b いやいやではあるが、問題に取り組む。
7月5日(火) 割り箸鉄砲作り	a 同じ学年の友達とは一緒に座らず誰もいない長机に行って産る。しばらくした後、泣いている。 b 「できない」と独り言を言っている。	筆者 → ボランティア a 児童A ← b 友達	a 同学年の友達が生きている方に行くことを拒否するが、友達が誘いに来て、友達がいる机に移動する。 b できあがった割り箸鉄砲で、笑顔で的を倒して遊ぶ。

図3 第1期(6月20日から7月20日)

児童Aと他者との関わり様子

日にち 活動内容	児童Aの様子	人との関わり	関わった後の児童Aの様子
9月5日(水) 学習活動	a 友達に「髪の毛がぐちゃぐちゃで気持ち悪い」と言われ泣く。 b 「いやだ」と独り言を言う。学習は、なかなかはかどらない。 b 「うまく書けない」と学生ボランティアに伝える。	筆者 → 学生ボランティア a 児童A ← b	a 漢字ドリルの宿題を洗々やる。 b 文句を言いがらも漢字をノートに書く。 b 学生ボランティアと学習以外の話をするようになり、笑顔が見られる。
9月13日(火) けん玉作り	a 同学年の友達がいる場所に自分から産る。 a できあがったけん玉で遊ぶ。	ボランティア a 児童A ← b	a はきみで切る時や色塗りをする時にペットボトルを持ってもらう。 a キャップがカップに入った時に拍手をして賞賛してもらい、笑顔になる。
9月14日(水) 学習活動	a 学習することを嫌がる。 a 「教えて」と助けを求める。	学生ボランティア a 児童A ← b	a 宿題の計算ドリルを洗々やり始める。 a 時間はかかるが、何とかやり遂げる。
10月25日(火) 新聞紙遊び	a 新聞紙で棒を作り、同学年の男子とチャンバラをする。 b まだチャンバラをやっていたが。 c 新聞の上に乗っかっていて、ちぎった新聞をかけられて、大きなうれしそうな声を出す。	筆者 → ボランティア a 児童A ← b 友達	a 笑顔で友達を追いかけたり、逃げたりしながら10分以上やり続ける。 b 新聞紙をちぎったりちぎった新聞紙の山の中に入ったまま遊ぶ。 c 「もっとやって」とボランティアにお願いする。

図4 第2期(9月5日から10月28日)児童Aと他者との関わり様子

第1期では、他者との関係は一方的で児童Aからの関わりはほとんど見られなかった。ボランティアからも積極的な関わりはなく、筆者が児童Aへの関わりを依頼することで行われていた。児童Aの対人関係面の特徴は「支援者の仲立ちによる他者との関わり」の段階にある。

第2期では、2回続けて関わる事ができた学生ボランティアに対して、自分の思いを伝えられるようになった。少しずつではあるが、人との関わりの広がりがみられてきた。児童Aの他人関係が少しずつ広がり、「特定他者との関わりの出現」の段階にある。

第3期では、ボランティア、友達との関係が変わってきている。人に依頼することで自分の思いを実現できること、他者から認められることを放課後子ども教室で経験することができた。第3期は「他者との自発的な関わりの出現」の段階にある。

日にち 活動内容	児童Aの様子	人との関わり	関わった後の児童Aの様子
11月7日 (月) ミニロボット体験	a ロボットの説明のビデオに飽きて床に寝転がる。 b 床に寝転ぶ。 c ロボット操作がうまくいかず苦戦している。		a しぼらくは、映像を見ているがまた床に寝転がる。 b 座って映像を見る。隣に座ったサポーターAに体をくっつけて甘える。 c ボールをロボットで運んでゴール付近まで行くが、シュートはできない。しかし、ロボットを動かすことができ満足な表情。
11月22日 (火) ダンス	a ダンスをしているのに、手にミニトマトの空ケースに星形のビーズが入ったものを持っている。 a 模倣しながら踊ろうとするがうまく踊れない。 b うまく踊れない。 c ダンス講師に言われたポーズを一緒にやる人がいない。		a かばんのところに置きに行く。 b ボランティアと一緒に踊ってもらおうと言うと「いや」と叫ぶ。 c 「おばさんもううまく踊れないから一緒に頑張ろう」と言葉を掛けられ、笑いながら踊り続ける。 c 近くにいた他学年の子どもに声を掛けられ、それに応じてポーズをとる。
11月29日 (火) 自由遊び	a メンコがうまくひっくり返らない。 ab 一度に何枚もひっくり返せるようになる。		a ボランティアの真似をしてやり続ける。 a ボランティアに褒めてもらい「ありがとう」と言う。 b 友達「すげえ」と何度も言うので嬉しそうに笑う。
12月6日 (火) 自由遊び	a 紙飛行機を作る。目の前で手本を示してくれるが、その通りに折れず困っている。「できない」とボランティアに伝える。 b どちらが遠くまで飛んだか競争しながら紙飛行機を飛ばす。		a ボランティアがすべて折ってくれたもので遊ぶ。 b 「もう1回」とお互いに言いながら、笑顔で遊ぶ。
12月13日 (火) 自由遊び	a 紙飛行機を作る。目の前で手本を示してくれるが、その通りに折れず困っている。「できない」とボランティアに伝える。 b どちらが遠くまで飛んだか競争しながら紙飛行機を飛ばす。		a ボランティアが一つずつ指示しながら教えてくれたので、自分で作ることができてうれしくて、筆者に見せに来る。 b 「もう1回」とお互いに言いながら、笑顔で遊ぶ。

図5 第3期(11月1日から12月13日) 児童Aと他者との関わりの様子

(5) 考察

以上のように、児童Aは支援者の配慮を通して、次第に人間関係の中を広げていくことができた。このことは、放課後子ども教室のような学校とは異なり比較的 자유が保障される反面、自発的で臨機応変の対他者関係が求められる構造化されていない場所であっても、対人関係を育てられることを示している。また、児童Aの認知面・行動面・対人関係面の個性を理解している支援者は、対象児童が他者(支援者や友達)と安心できる対人経験を蓄積できるように適切に“つなぎ役”を果たす必要があることも示している。支援者の役割として、児童にとって興味深い活動を提供するだけでなく、体験活動での関わりや支援を通して、児童同士の人間関係を作り出す機能も合わせ持つと考えられることから、支援者(サポーターとボランティア)が配慮を必要とする児童との関わり方や注意事項を事前に知る機会を設けることが理想である。児童Aのように特別な配慮が必要な子どもたちが、対人関係を広げるためには、まわりのボランティアに繋ぐ子どもの実態を把握したサポーターを養成し、児童相互の関係を深められるボランティアの育成が必要になる。

5 今後の課題

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)は、学校が放課後支援サービスや外部機関と連携を密にし、児童生徒等の生活を一層充実させ、その際、放課後支援サービス等においても、障害について理解のある者が配置されることが望ましいと述べている。支援者は、児童の特性を理解するために学校と連携し、対人関係を育てる“つなぎ役”としての役割を果たせるようにすること

が重要である。そのためには、放課後子ども教室コーディネーターが、学校と児童の情報を共有できる関係づくりや組織の構築が必要である(図6)。

また、よき支援者になるために、障害に対する理解や知識を持っている必要があることから、支援者に対して教育委員会による研修の機会が必要であろう。研修では、個人情報保護に関することもあわせて行うことも大切である。

6 総合考察

特別な配慮を必要とする子どもは、時として排除や阻害の対象になることがある。そのような状態になるのは、周りの大人の不適切な対応の積み重ねが原因

となることがある。井ノ山(2016)は、集団の好ましい変化を生み出すためには、「ほめること」がポイントであり、子どもとの二者関係を形成しつつ、子どもたちの集団が育つための行動評価をすることが大切であると述べている。子どもを褒めることで、関わる大人との良い関係を作り、なおかつ周りの子どもたちが特別な配慮を必要とする子どものことを今までと違う視点で見ることができるようになる。学校の学習場面では得ることが難しい、認められる経験を積むことと同時に、周りから受ける評価を変化させる可能性が放課後子ども教室にはある。放課後子ども教室は、特別な配慮が必要な子どもを含めたすべての子どもの人との繋がりを広げ、人との関係を変化させられる場である。そのためには、サポーターやボランティアが特別な配慮を必要とする子どものことを理解し、支えられる力量を有することが望まれる。障害についての専門家になる必要はないが、よき理解者であり、任せられる支援者になるための知識を持てるようになりたい。

石隈ら(2009)は、障害など特別な教育的ニーズをもつ子どもを含めて、すべての児童生徒へのインクルーシブ教育の実践において、学校心理学の3段階の心理教育的援助サービスのモデルを提案している(図7)。このモデルを参考にし、放課後子ども教室の支援についてまとめた(表3)。

表3 放課後子ども教室における具体的支援

段階	具体的内容
第1次的支援	・事前のお便り等による活動内容の具体的説明 ・参加の仕方の明確なきまりの提示 ・荷物置き場等の明確な表示 ・活動開始時の詳細な活動内容説明 ・互いを理解し、支え合えるよう、個を認める言葉掛け ・できたこととおおいに認め励ます支援
第2次的支援	・活動時の個別の支援 ・学習時の課題の配慮
第3次的支援	・放課後子ども教室では、提供しない

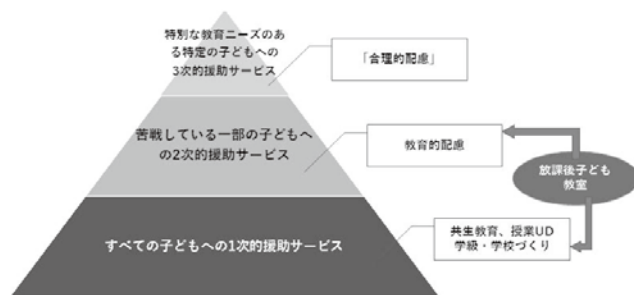


図7 石隈「3段階の心理教育的援助サービス」をもとに筆者が加筆

支援とは明らかに相互作用、相互関係であり、子どもをきちんと見ていれば、その子がどうしてほしいかがわかるようになる。障害について知識を得た地域住民は、子どもと何度も関わっていく中で、子どものことを理解し、良い支援ができるようになるであろう。地域住民と子どもが良い関係を築き、その関わりを周りの子どもたちが見ていくこと、そして、地域での生活においても関係ができた地域住民と結びつきを継続できることが、共生社会に繋がるものであると考えられる。障害について知識を持った支援者による、放課後子ども教室の今後の発展に期待する。