

## 放課後児童支援員は障害のある児童と一般の児童に対する 支援についてどのように考え、支援しているか

相模原市役所 石 節 子

### I. はじめに

近年、「共生社会」をスローガンとした理念普及の動きが活発で、様々な機関において啓発や取り組みがなされている。2006年に国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本は2007年に条約の署名を行っているが、批准に至るまでに「障害者自立支援法」の施行(2006)をはじめとして、以後「障害者虐待防止法」制定(2011)や、「障害者雇用促進法」においては改正を重ねながら、「共生社会」の実現に向けて法や制度が整備されてきている。こうした流れの中、2016年に相模原市の障害者施設津久井やまゆり園において19名が殺傷されたことは衝撃的で、かつ心を痛める事件であった。二度と同じような事件を繰り返さないためには、自分と対等な存在として障害者を受け止め、その人権を尊重できるように、子ども時代の早いうちから、障害理解を進めていくべきであり、そのための環境のあり方や指導の仕方について検討していく必要がある。

一般の人の障害に関する態度変容に影響する要因については、複数の文献において、接触の機会の多さが態度を好転変容させることが示されている。Voeltz(1982)は、障害のある児童と一般の児童が、小学校で数か月間にわたり交流をもつという構造的な環境で、一般の児童の態度の好転効果が高いことを強調している。国内では早くから、山内(1984)が視覚障害者に対する一般人の態度の変容におよぼす対人接触の効果について研究し、小学校と盲学校の交流で、接触が多いクラスの児童のほうが障害に関

する態度を、ポジティブに変容させたことを実証している。また、生川(1995)の調査の結果では、「接触経験の無い人に比べて有る人のほうが、“実践的好意”度が高く、“地域交流”にも積極的であった。」と述べられている。徳田は、障害に対する一般人の態度とその変容についての非常に多くの研究実績があり、中でも、障害がある人々に対する一般の人々の態度を好転させるために、講義(徳田, 1988)やビデオ映像(徳田, 1989a)や読書(徳田, 1989b)、教材「さわる絵本」(徳田, 1989c)を用いた教育活動、視覚障害理解のための目隠しをしての歩行や触察の体験、視覚障害学生との合同授業、盲学校文化祭見学(徳田, 1991)といった様々な実践が試みられ、一般の人々の障害者に対する態度が好転したという効果をあげている。

この数年間に、障害の中でも発達障害が注目され、教育現場での研究や実践が報告されている。発達障害者支援法(2005)では、その第二条において、「『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢においては発現するもの」と定められている。実際には行動や学習面で特性を複数持つ場合や個人差があり、医学的診断は一律ではないため、定義を明確に示すことは難しい。文部科学省(2012)の調査では、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が推定で6.5%いると報告されている。これらの児童には、学習面での困難が

あることや、行動面で「不注意」「多動性—衝動性」「対人関係やこだわり等」の困難がみられ、発達障害の特性があるとみられる。通常学級が35名とすると、1学級に2名ほど在籍していることになる。こうした特性がある児童に対して、同調査の表7より、校内委員会において特別な教育的支援が「必要と判断されていない」と教員の79.0%が回答した。一方で、この6.5%の児童に対して「現在、いずれかの支援がなされている」と55.1%の教員が回答した。教員の判断ではこれらの児童に対する個別の支援の必要性がうかがえ、具体的な内容は不明であるものの、このような特性のある子どもに対して何らかの個別の支援を行っていると考えられた。

日本の義務教育においては、共生の理念のもとにインクルーシブな環境の実現が模索されてきた。その中で、クラスに在籍する障害のある児童と一般の児童のそれぞれに教育的な介入を行い、その効果を検証している研究がある。この研究においては、通常学級での発達障害児童と一般の児童を研究の対象としており、その多くでは研究者らが専門的な立場で介入し、学級担任とともに障害児童に対して適切な支援を行うことで、クラスにおける発達障害児童の問題行動が軽減し、児童が授業に落ち着いて参加できるようになったことが評価されている（小泉・若杉、2006；大久保・福永・井上、2007；小野寺、2011；村井、2013）。しかしながら、これらの研究は、授業の中での学びが中心であり、障害児童の能力を伸ばすことが目標であるため、一般の児童が障害を理解する点について十分にふれられているわけではない。

渡邊（2010）は、発達障害児童が示す困難についての不可解さから、一般の児童は困惑や抵抗感を持ち、無関心であったり距離をおいたり、場合によってはいじめに相当する関係に至る可能性があるとして、大学生を対象に義務教育期間における発達障害児童とのかかわりについて調査を行い、その結果から発達障害児童に関する知識を一般の児童が持っていれば、関係が改

善される可能性があるとして述べている。一方で渡邊（2010）は、大人がモデルを明示することが不可欠であるが、授業や口頭で伝えるだけでは不十分なため、教師や保護者が発達障害へ積極的かつ具体的に働きかけることが有効であるとの課題を指摘している。さらに近年、西館・徳田・水野（2015）が教員を対象として発達障害の理解指導について研究をした結果から、教員が発達障害児童の良さに気づき、その良さを周りに伝えることの大切さを述べている。これら2つの研究は障害理解を目的とするものであり、発達障害児童に関する周りの児童の理解を促す上で、大人が障害児童自身の良い点や苦手な点を理解することの大切さを強調している。

このように、障害理解の視点から一般の児童と障害児童の接触について検討した研究はあるものの、十分な蓄積があるわけではない。また、子どもが過ごす場は学校だけではない。放課後の時間についても、障害児童と一般の児童が過ごす環境について、障害理解の視点から検討していく必要がある。そこで本研究では、学校と放課後それぞれの場における課題を整理した上で、特に研究の蓄積の少ない放課後の時間帯に焦点をあて、放課後に障害児と一般の児童が共に過ごすことの効果や課題について明らかにすることを目的とした。放課後の場においても、障害児童と一般の児童が「共に過ごす」環境で受ける影響を探ることによって、障害の理解促進につながる基礎資料を得られるものと思われる。

## II. 一般児童と障害児童の接触における学校と放課後それぞれの環境

### 1. 学校環境

直接的にであれ間接的にであれ、障害者と一般人の接触の多さが障害に関する態度変容につながることを実証されているにもかかわらず、日本においてそうした接触機会は依然少ないという現状である。近年世界各国では、21世紀に入りインクルーシブ教育が提唱され、日本にお

いても、それに追従する施策は打ち出されている。しかしながら、実際に子どもたちはいまだ「分離」環境が多く、様々な論争が続いている。インクルーシブ教育の導入に関して、中村・岡（2007）は、インクルーシブ教育が通常教育・特殊教育という二元体制の解消を中軸とするのにたいし、特別支援教育では分離教育を支持する立場であるため、日本のインクルーシブ教育が間違った理解のもとシステム化されていることを警告している。三好（2009）は、「日本政府は『インクルーシブ教育』の政策を打ち出そうとはせず、『分離体制』を保持している。」と述べている。日本のインクルーシブ教育体制は理解が不十分で、その実態は分離環境がいまだ根強く残っている。

日本のインクルーシブの教育の体制については、長年歴史的にも「分離」か「共生」かの論議が続けられてきたが、野崎（2014）は、「狭義の『障害児』や『教育』という枠に準拠する思考にとらわれてはならない。『障害児に何を教えるべきか』という問いは、翻って『健常児に何を教えるべきか』という問いでもあるし、そもそも『社会は何を子どもに教えるべきか』という問いにもつながる。」と述べている。そして、分離されることで、障害者が社会のルールを守れないことがあり、場合によっては「甘えの心」を与えることになりかねないと危惧している。

## 2. 放課後環境

現代の子どもたちの放課後については、安全な居場所の確保ということで環境整備され、子どもたちの利用の目的に合わせ分けられている。具体的には、遊びを目的の児童対象とする子ども教室（クラブ）や児童館、留守家庭の児童を対象とする学童保育（クラブ）、障害がある児童を対象とする放課後等デイサービスなどは、それぞれの家庭事情や利用目的に合わせた場所として存在している。子ども教室（クラブ）の推進元は文部科学省であり、学童保育（クラブ）や放課後等デイサービスの設置推進元は厚生労働省である。先に述べたように、児童福祉法の

一部改正によって、2012年から放課後等デイサービスが障害児童の専門施設として数多く設置され展開している。「障害児及び障害児支援の現状」（厚生労働省、2013）によると、社会との交流促進を目的として設置されたこの施設では、2013年8月時点で、すでに67,806人の障害児童が利用している。目に付くのは、設置時期がインクルーシブ教育の導入後であり、インクルーシブを推奨する一方で、なぜ放課後において障害児童の専門施設を設立という流れになったのかについては、議論の余地があると考えられる。

## III. 放課後児童クラブの常勤支援員に対する調査

### 1. 調査の目的

本研究では、児童の障害理解において、個人の能力に視点が行きがちな授業ではなく日常的に生活や遊びの直接交流があることを重視した。特に、発達障害は視覚的には見えにくいいため、子ども同士がただ一緒に過ごすだけではお互いに理解することは難しいと思われる。そこで、横浜市の小学校放課後キッズクラブにおいて、すべての障害児童の参加を受け入れていることに着目し、そのクラブで、日常的に子どもたちにかかわっている放課後児童支援員（以降、支援員と称する）の考え方や対応を把握することで、放課後の子ども同士の関係形成を促すための、支援の現状や課題を明らかにできるものと考えた。支援員が、発達障害児童と一般の児童の関係をどのようにつなごうとしているのか、どこに難しさを感じているのかを明らかにし、課題を整理することを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 対象

本調査は、横浜市において2019年4月1日時点に開設される294の放課後キッズクラブの常勤支援員を対象とした。常勤支援員を対象とした理由は、常勤支援員は週に5日かつ25時間以上勤務をしていることから、子どもたちと

日常的に接している保護者以外の一番身近な存在であるためである。また、他のパート等臨時職員を取りまとめる運営の中心的な存在で、活動での問題やトラブル等が生じた場合には責任者として対応の指示をすることも理由として挙げられる。本論では、支援員と称する。また、横浜市を対象とした理由は、同市の放課後児童クラブ(小学校放課後キッズクラブと称される)が障害児を含めたすべての児童を対象にしているためである。

横浜市では、「小学校放課後総合プラン」(厚生労働省・文部科学省、2014)による、放課後健全育成事業の流れを汲んだ放課後児童クラブが、2015年から2020年4月までの5年計画で、横浜市内のすべての公立小学校341校において開設されている。主に小学校の余裕教室を利用するか、もしくは学校の敷地や近隣に設置され、小学校放課後キッズクラブと名称された。

この放課後健全育成事業に基づいた放課後児童クラブは、国の指針の下、各自治体に運営を委任しており、名称も様々で設置の詳細は明らかでない。東京都や神奈川県のあるいくつかの市では、遊びを目的として、多くは児童館で学区内の小学校と連携して設置をすすめている。クラブが、従来からある放課後子ども教室の移行による設置なのか、新設なのかについても自治体によるものである。横浜市の小学校放課後キッズクラブ(以降、放課後キッズクラブと称する)は、子ども教室からの移行であり、すべての児童が参加できる。障害児に対しては、その程度の差別なく受け入れる点が最大の特徴である。放課後の子どもの遊びと生活が構造化された組織として、障害のある児童と一般児童が「共に過ごす」環境を提供している。

神奈川県では、2020年3月時点で、すべての障害児を無条件で参加の受け入れをしているところはほとんどなく、川崎市では、「わくわくプラザ」と称し、障害がある児童が参加する場合には、保護者が実施しているクラブに直接問い合わせをし、相談の上参加を決めるという。

2018年度の参加実績では、すべての参加児童の延べ人数が2,370,004,501人に対し、障害児の延べ人数は107,693人と0.1%にも満たない参加状況であった(川崎市、こども未来局青少年支援室)。また横須賀市においても、障害児が参加を希望する場合は各クラブの運営に委任し、やはり直接相談して決めるが、障害児の受け入れは2019年に始まったばかりで、具体的な実績数字はない(横須賀市、こども育成部)。障害児の参加がほとんど見えていないことから、障害児の参加は放課後等デイサービスの利用が多いと推測する。

## (2) 手続き

調査は、発達障害児と一般(周囲の)児童との接触において、支援員がどのように考えどう支援しているのかを探るために、代表の支援員に対し任意の無記名・自記式アンケート調査を郵送によって実施した。アンケートについては、横浜市こども青少年局青少年部放課後児童育成課に事前に説明し、配布の了解を得ている。アンケートは、勤務者の属性と、クラブにおける参加状況及び活動に関する質問とに大きく分け、さらに後者を①全体について②障害児について③支援員の子どもたちへのかかわりについての3つの項目に分けて調査を行った。具体的な質問内容を表1にまとめた。

本論文では、アンケートの調査結果を一部省略する。論文では障害と記載するが、アンケートにおいては障害ではなく障がいと表記している。同様に、一般児童は、アンケートにおいては周囲児童と表記している。また、可能性のある児童を含む発達障害児すべてを、支援が必要と思われる児童と表記している。

本調査は、神奈川県立保健福祉大学研究倫理審査委員会承認後、2019年8月から9月にかけて実施した。(承認保大第17-16)

## (3) 分析方法

選択式質問については単純集計しデータ化したものをグラフ化及び作表した。それぞれの選択式質問に対して関連性を見るためにクロス集

表 1. アンケート調査の内容

質問内容	回答	
支援員およびスタッフの勤務に関する質問		
・支援員に対しての質問 (年代, 性別, 勤務年数, 主な交通手段, 通勤時間, 資格)	選択および記入	
・アルバイト・パートスタッフに対しての質問 (年代, 性別, 勤務年数, 主な交通手段, 通勤時間, 資格)	該当箇所に 人数記入	
放課後キッズクラブにおいての子どもたちの参加状況及び活動に関する質問		
① 放課後キッズクラブ全体に対しての質問		
・すべての子どもの参加人数	人数記入	
・すべての子どもたちが放課後キッズクラブに参加する目的	選択	
② 障害のある児童についての質問		
・当年度または前年度の障害児童参加の有無	選択	
・障害のある児童の参加人数	人数記入	
・障害の診断の有無と主な診断名、または診断はないが可能性があり支援が必要と思われる人数	該当箇所に 人数記入	
③ 支援が必要と思われる児童と周囲児童に対する、支援員の介入やかかわりについての質問		
・支援が必要と思われる児童に接するとき、周囲児童にどんな様子が見られるか?	選択	
・一緒に遊ぶ中で、困りごとを感じるか?	レベル感 0~10 選択	具体的な内容
・困りごとの解決が難しいときに誰に相談するか?	選択	
・困りごとの時に、支援が必要と思われる児童に対応はどれぐらいできているか?	レベル感 0~10 選択 【表 2】	具体的な内容 【表 4】
・困りごとの時に、周囲児童に対応はどれぐらいできているか?	レベル感 0~10 選択 【表 3】	具体的な内容 【表 5】
・一緒に遊ぶ中で、困りごとの対応が難しいときに支援員が相談する相手は誰か?	選択	
・支援が必要と思われる児童の理解を促すために、周囲児童に何があると良いと思うか?	選択【表 6】	
・支援が必要と思われる児童の理解を促すために、支援員に何があると良いと思うか?	選択【表 7】	
・一緒に過ごす過程の中で、子どもたちの成長や変化はどれぐらい感じられるか?	レベル感 0~10 選択	具体的な内容
・子どもの頃に、障害児童と一般児童と一緒に過ごすことを、支援員はどれだけ大切に感じるか?	レベル感 0~10 選択	具体的な内容

計し、分析を行った。支援員が発達障害児童や周囲の児童への対応をどれぐらいできていると思うかについては、0~10 までのレベルで回答を求め、レベルごとの選択数と割合を算出した。具体的な対応や工夫に関する回答者の記述については、特にキーワードになる文言ごとに振り分けを行い、そのパターンを見出してカテゴリ

一分類した。さらにカテゴリ分類した内容を集計し、表にまとめて比較を行い問題点や課題などを探った。分析にあたっては、著者と神奈川県立保健福祉大学大学院の学生や卒業生数名で行った。

### 3. 調査の結果と考察

2019年4月1日時点に開設される、横浜市

の放課後キッズクラブすべて 294 施設に、無記名・自記式のアンケートを直接郵送し、代表の常勤支援員に調査を実施した結果、全クラブ 294 施設の 164 名より回答があり回収率は 55.7%であった。

(1) 障害児童の参加状況と支援員の属性

放課後キッズクラブの障害児童の参加状況については、当年度（2019 年度）に登録参加があるクラブは 164 施設中 163 施設であった。障害児童の参加が全くない 1 施設は前年度（2018 年度）も障害児童の参加がなかった。当年度の登録参加児童総数は 12,641 名で、うち障害のある児童数が 1,632 名（12.9%）であった。先の川崎市においての、2018 年度の障害児童参加実績 0.1%と比較すると、非常に高い参加率であった。発達障害児童数は 729 名であった。診断がない発達障害の可能性があり支援が必要と思われる児童数が 559 名で、可能性があるが保護者からの開示がなく不明という児童数は 280 名であることがわかった。発達障害診断は複数の診断が重複しているため正確ではないが、発達障害の可能性のある児童や不明の児童は合計で 1,568 名となる。よって、障害のある児童診断総数 1,878 名に対して約 83.5%になり、特に発達障害の参加登録率が高かった。

支援員の属性については、放課後キッズクラブの 92.7%が常勤支援員を 2 名以上配置していた（無回答あり）。中には児童の参加人数が 100 名を超える大規模施設があり、3 名以上を配置しているところが 29 施設、4 名以上を配置しているところが 1 施設あった。常勤支援員の 8 割

が女性で、年齢は 50 代が最も多く、通勤の手段は徒歩と自転車が 52.7%と半数を超え、30 分以内の通勤は 62.8%であった。各クラブには平均で 12 名ほどのパート等臨時職員が勤務し、その通勤時間の 98%が同じく 30 分以内であった。

(2) 支援が必要と思われる児童と周囲の児童

に対しての支援員の困り感と具体的な支援 「一緒に遊ぶ中で、困りごとを感じるか」と支援員に質問し、0 から 10 までの困り感を表すレベルを選択してもらったところ、レベル 7 以上 10 の困りごとを感じると回答した比率は 46.3%であった。また、困りごとの具体的内容についてカテゴリー分類を行ったところ、92%が『支援が必要と思われる児童の特性から、一緒にうまく過ごすことができない。』と回答した。

次に、支援が必要と思われる児童と周囲児童の間で困りごとが起きた時の対応について、自分がどの程度できているかを 10 段階で尋ね、支援が必要と思われる児童への対応に関する支援員の自己評価の結果を表 2 に、周囲児童への対応に関する支援員の自己評価を表 3 に示した。表 2 によると、支援が必要と思われる児童に対して、支援員が対応できていると思う程度をレベルの 7~10 までを選択した割合が 50.6%であった。それに対して、表 3 では、周囲児童に対して、支援員の対応ができているレベルの 7~10 まで選択した割合は 35.4%であった。対応のレベルに差があり、支援が必要と思われる児童より周囲児童に対しての対応ができていると感じるレベルの方が低かった。

表 2. 困りごとが起きた時に、支援が必要と思われる児童に対して、どの程度対応ができていると思うか？

レベル度	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	無回答
回答数	0	1	7	8	10	27	17	21	39	11	12	11
比率 (%)	0.0	0.6	4.2	4.9	6.1	16.5	10.4	12.8	23.8	6.7	7.3	6.7

← 50.6% → n=164

表 3. 困りごとが起きた時に、周囲児童に対して、どの程度対応ができていると思うか？

レベル度	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	無回答
回答数	1	3	5	8	18	35	15	18	25	5	10	21
比率 (%)	0.6	1.8	3.0	4.9	11.0	21.3	9.1	11.0	15.2	3.0	6.1	12.8

← 35.4% → n=164

表 4. 支援が必要と思われる児童に対しての、具体的な対応や工夫 (n=164)

カテゴリー	具体的な記述内容	具体内容総数 (258 件)	
個別対応している。 特性に合わせている。	職員を専任でつける。特性に合わせる。クールダウンさせる。別室へ連れていく。興味があることに気を向ける。目線を合わせる。寄り添う。ゆっくり話す。わかりやすく説明する。絵など視覚的なものを使う。	163	99.4%
大人同士が連携を取り対応している。	職員同士、先生、保護者、横浜市の巡回相談員などと連携し、情報を共有し対応する。	31	18.9%
見守りをしている。 (安全面も含む)	トラブル時に対応できるよう見ている。周囲児童とのかかわりで解決できるよう見ている。何かあれば手助けできるよう見ている。	22	13.4%
職員の対応が難しい。	環境が合わない。(個別の部屋がない。人員が不足する。) 支援員の対応能力が足りない。保護者が理解していない。子ども同士一緒にいることが難しい。	22	13.4%
特になし。	その他意見。	6	3.7%
無回答		14	8.5%

また、支援が必要と思われる児童と周囲児童の間で困りごとが起きた時の双方への対応について、支援員が具体的にどのような対応や工夫を行ったのかを自由記述式で尋ね、その結果とカテゴリー分類した結果を表 4 と表 5 に示した。表 4 に示した支援が必要と思われる児童に対する対応を見ると『個別に対応している。』が 99.4% と最も多く、具体的に「クールダウンさせる。」「興味があることに気を向ける。」「目線を合わせる。」「寄り添う。」「わかりやすく説明する。」「絵など視覚的なものを使う。」などと記述されており、支援員が障害児童の特性に合わせて、個別に対応していることがうかがえた。その他には、『大人同士が連携を取り対応している。』が 18.9%、『見守りをしている (安全面も

含む)』が 13.4%、『対応が難しい。』が 13.4% であった。

表 5 の周囲の児童に対しての具体的な対応や工夫については、7 つのカテゴリーに分けることができた。表 5 より、『支援が必要と思われる児童側に立ち対応をする (周囲児童に理解を促す)』が 43.3% と最も多く、次に、『特別な説明・対応はない、していない。通常と同じである。』29.9%、『職員の対応が難しい。悩む。苦勞する。』22.6% となった。前者は周囲児童に対しての理解を促す対応や工夫の表れであるとみられ、支援員が周囲児童に対してどう考え対応しているかを示している。例えば、支援が必要と思われる児童の特性や困りごとをわかりやすく説明し、協力が必要であることなどを周囲

表 5. 周囲児童に対しての、具体的な対応や工夫 (n=164)

カテゴリー	具体的な記述内容	具体内容総数 (231 件)	
		件数	割合
支援が必要と思われる児童側に立ち対応をする。(周囲児童に理解を促す)	周囲児童に、彼らは苦手があること、困っている、時間がかかるなど説明する。支援が必要な児童の気持ちを代わりに伝える。良い点など伝えわかってほしいと話す。	71	43.3%
特別な説明・対応はない、していない。通常と同じである。	通常と同様に(学校とも連携し)対応する、できている。障がいがあるとは伝えない、言わない。特別にしなくても周囲児童は自然に理解する、できている。	49	29.9%
職員の対応が難しい。悩む。苦勞する。	周囲児童に疑問・不満感がある。双方が繰り返す。(障害のことを言えないので)周囲児童にうまく説明できない。説明しても理解してもらえない。双方の保護者の理解がない。	37	22.6%
支援が必要と思われる児童と周囲児童の双方側に(公平に差別なく)対応する。	話し合いの場を設けて、一緒に考えてもらう。入学時に顔合わせで挨拶をする。トラブル時には双方に事実を確認する。コミュニケーションを取れるよう入る。支援が必要な児童を甘やかさない、全て許すことはない。	27	16.5%
周囲児童の側に立ち対応をする。	周囲児童の話を十分に聞く。評価する。周囲児童が我慢していることの気持ちを汲んであげる。周囲児童に怪我のないよう見守る。距離を置くよう、そっとしておくよう、かわらないよう伝える。他のことに気をそらす。	19	11.6%
一概に言えない。その他意見。	支援が必要な児童の特性によって対応が違ふ。周囲児童の保護者の理解がない。職員同士の情報を共有し対応する。職員が感情的にならない。職員の研修を充実させたい。	10	6.1%
無回答		18	11.0%

児童に話す。しかしながら、同様の言動が繰り返されることで、周囲児童が全く納得しない場合もあり、介入することで、何とか理解してもらおうとする姿勢がうかがえる。他には、『支援が必要と思われる児童と周囲児童の双方側に(公平に差別なく)対応する。』16.5%と、『周囲児童の側に立ち対応する。』11.6%があった。周囲児童に対しての具体的な対応や工夫については、支援員によって考え方や対応が異なっていた。

さらに、表 4・表 5 それぞれのカテゴリー分類の『職員の対応が難しい。』に着目すると、表

4 では 13.4%であるのに対し、表 5 では 22.6%であった。これは、支援員は周囲児童に対しての対応の方が、支援が必要と思われる児童に対しての対応よりも難しいと感じていることを表していると考えられる。支援員が、何度も支援が必要な児童に言い聞かせても、周囲児童に対して繰り返し暴言を吐くことや手を出してしまうこと、遊びのルールを守れないことがあり、周囲児童は彼らの行動が何故繰り返されるのか許されるのかと疑問や不満を口にし、支援員に訴えてくることがある。西館ら(2015)の調査によると、小学校教員に対し、支援が必要と思



われる児童の行動について周囲の児童から疑問や指摘を受けたことがあるかと尋ねた結果では、11%が「ある」と回答した。また、クラスに発達障害児童が所属しているかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、周囲の児童が発達障害の理解をする必要性を42%の教員が「感じる」と回答した。支援員が最も難しいと感じている場面は、発達障害児童の言動について、外見では判断できない障害があることを周囲児童にどう説明してどう納得してもらおうかという点であると思われる。特に、発達障害の診断が不明（保護者が開示を希望しない児童を含む）であるがその可能性がある児童がトラブルを起こしたときに、周囲児童は自分と同じ立場として公平を訴えてくるため、支援員がその対応に苦慮している様子が見られる。まさにこうした時に、支援員が周囲の児童に対して、いかに対応するかが重要であると推測できる。

(3) 障害理解を促すために必要なこと

表 6 より、「支援が必要と思われる児童の理解を促すために、周囲の児童に対して何があると良いと思うか（複数選択）」の質問に対して、『相手を理解する気持ち』が最も多く 58.5%、二番目には『職員たちの働きかけ』が 40.2%、

三番目には『子どもたちが同意できる説明』が 22.6%であった。また表 7 より、「支援が必要な児童の理解を促すために、支援員にとって何が必要であると良いと思うか（複数選択）」の質問に対しては、『かかわる職員の理解』が最も多く 66.5%、二番目には、『児童に対する働きかけ・態度』が 32.9%、三番目には、『専門的知識がある介入』が 31.7%であった。障害のある児童に対して、周囲の児童の「理解」より大人である支援員の「理解」の必要性が高くみられた。この二つのデータからは、支援が必要な児童の理解を促すためには、支援員がそれぞれの特性や個性を理解し、周囲の児童に働きかけることを重視しているとうかがえる。子どもたちに同意できる説明や、専門的知識がある介入をすることで、さらに理解が深まると思われる。一方、地域のボランティアは選択がないことから、子どもが障害を理解するためには身近にいる大人が必要な存在であるとみられる。

(4) 障害のある児童と一般の児童が共に過ごすことに関する支援員の考え

支援員に「共に過ごす環境で子どもたちの成長を感じるか」と質問し、成長を感じるレベルを 0 から 10 まで選択してもらったところ、レベル 8~10 を選択した割合は 41.5%であった。

表 6. 支援が必要と思われる児童の理解を促すために、周囲の児童に対して何があると良いと思うか？ (n=164)

選択項目	選択人数 (名) ※複数回答可	比率 (%)
相手を理解する気持ち	96	58.5
職員たちの働きかけ	66	40.2
子どもたちが同意できる説明	37	22.6
保護者の理解	34	20.7
学校の先生の協力	32	19.5
子ども同士の接する機会の多さ	28	17.1
対応する職員の多さ	16	9.8
地域ボランティアの協力	0	0.0
その他	5	3.0
無回答	7	4.3

表 7. 支援が必要な児童の理解を促すために、支援員にとって何があると良いと思うか？ (n=164)

選択項目	選択人数 (名) ※複数回答可	比率 (%)
かかわる職員の理解	109	66.5
児童に対する働きかけ・態度	54	32.9
専門知識がある介入	52	31.7
かかわる職員の定期的な研修	46	28.0
アドバイザーがいること	31	18.9
良い点に気づいてあげる	13	7.9
専門的な資格の取得	5	3.0
その他	12	7.3
無回答	3	1.8

これについては、子どもたちは必然的に日々成長しているため成長を感じるレベル感は把握しにくいことが影響しているものと考えられ、設問としては不適切であった。

一方「放課後キッズクラブにおいて、支援が必要と思われる児童と周囲児童と一緒に過ごすことはどの程度大切であると思うか」と支援員に質問し、大切に思う気持ちをレベルで 0 から 10 まで選択してもらったところ、レベル 8~10 を選択した割合は 65.9%であった。また、大切に思う気持ちの具体的内容についてカテゴリー分類を行ったところ、79.9%が『機会、経験、社会性の点で大切であると思う。』と回答した。具体的には、「多様性の受け入れ」や「相手を思いやる気持ちを持てること」や「直接かかわることの大切さ」などがあげられた。次いで『周りの大人の働きかけ・理解による。』が 11.0%であった。中には、支援が必要と思われる児童にとっても徐々に自分をコントロールできるようになったとの意見もあった。

#### IV. まとめ

支援員が感じる困りごとにおいては、表 2・表 3 より、支援が必要と思われる児童より周囲児童に対しての対応ができていると感じるレベルの方が低かった。具体的に、支援が必要と思われる児童に対する対応を見ると『個別に対応している。』が 99.4%であった。一方、支援員

が周囲の児童に対する対応を見ると 7 つに分かれ異なっていた。これらの結果から、周囲の児童が納得できるように、支援員がどう関わればよいかを明らかにしていく必要があると考えられた。周囲の児童が「相手を理解する気持ち」をもつには、まずは「支援員の障害理解を進めること」が不可欠とみられる。そのうえで、日常的に接する身近な支援員の子どもに対する適切なかかわりや働きかけが大切である。自身の障害理解を進め、子どもに対する適切なかかわり方に関する知識と技術を身につけるために、支援員を対象とした研修の実施について検討する必要がある。

支援員の困りごとの 92%が「一緒にうまく過ごすことができない。」という回答ではあったものの、障害のある児童と一般の児童が共に過ごすことを支援員は大切であると考えていた。共に過ごす環境では、障害児童と一般児童がぶつかり合いの中で、子ども同士が互いに身をもって、自分との違いを理解する機会を得ている。調査の対象である支援員は、放課後キッズクラブの勤務年数が平均で 6 年 10 か月と長く、10 年以上の勤務者も多かった。これは、横浜市の前身である子ども教室「はまっ子ふれあいスクール」から継続勤務する支援員が多いためであり、子どもたちへのかかわりが長年積み重ねられているので、支援員の考え方や対応は調査に値するものであろうと考える。また、放課後キ

ッズクラブの勤務者は常勤やパート等臨時職員ともに近隣在住が非常に多く、長年勤務しているという実態から、地域コミュニティの役割を担っているとみられた。

今後は、支援員が障害について正しい理解をするために、研修やさらなる専門知識をどのように取得し、どう対応につなげるかが課題である。また、本調査での放課後キッズクラブには常勤支援員2名の他、パートアルバイト職員が1施設に数名配置されているが、障害のある児童に個別に対応するにあたり、支援員から人材の配置不足の訴えがあった。人材不足に関しては学校の教員についても、発達障害児童へのかかわり方を丁寧に説明する時間を取れないことが多い(西館ら、2015)ことや、担任教員一人で限界があること(小野寺、2011)が指摘されている。これらをふまえると、学校の教員や放課後児童クラブの支援員だけでなく、社会全体で障害のある児童と一般の児童をどう育てていくかが課題であると言えよう。

## 文献

福森和宏(2011)相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果—発達障害児の在籍する小規模学級における試み—, 行動分析学研究, 25(2), 95-108.

厚生労働省(2014)放課後子ども総合プランについて, 厚生労働省 HP, <<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Ko-youkintoujidoukateikyoku/0000054557.pdf>>, (最終閲覧日:2020年10月10日).

厚生労働省(2012)児童福祉法一部改正の概要について, 厚生労働省 HP, <[https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/jiritsushien/dl/setdumeikai\\_0113\\_04.pdf](https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/jiritsushien/dl/setdumeikai_0113_04.pdf)>, (最終閲覧日:2020年10月10日).

小泉令三・若杉大輔(2006)多動傾向にある児童の社会的スキル教育—個別指導学級集団指導の組み合わせを用いて—, 教育心理学研究, 54, 546-557.

三好正彦(2009)特別教育とインクルーシブ教育の接点の探求—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性—, 京都大学人間・環境学, 18, 12-20.

村井敬太郎(2013)通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援, 教育実践学研究, 18, 191-202.

中村満紀男・荒川智(2003)『障害児教育の歴史』, 明石書店.

中村満紀男・岡典子(2007)インクルーシブ教育の国際動向と特別新教育, 教育, 10, 75-81.

生川善雄(1995)精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験、性、知識との関—, 特殊教育学研究, 32(4), 11-19.

西館有沙・徳田克己・水野智美(2015)小学校における発達障害理解指導の現状と課題—教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとするのか—, 障害理解研究, 16, 1-10.

野崎泰伸(2010)分離教育か共生教育かという対立を越えて—「発達」概念の再検討—, 立命館人間科学研究, 21, 25-41.

小野寺謙(2011)かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援, 特殊教育学研究, 49(4), 387-394.

大久保賢一・福永颯・井上雅彦(2007)通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—, 特殊教育学研究, 45(1), 35-48.

厚生労働省(2013)障害児及び障害児支援の現状, 厚生労働省 HP, <<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengok-yokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/000036483.pdf>>, (最終閲覧日:2020年10月10日).

徳田克己・河内清彦(1988)視覚障害者に対する態度変容における大学の講義と接触経験の効果, 東京成徳社会福祉研究, 1, 41-56.

- 徳田克己（1989a）視覚障害者に対する態度の変容におけるビデオ映像の効果，弱視教育，27(3)，16-20.
- 徳田克己（1989b）読書による態度変容—視覚障害者に対する態度について—，読書科学，33(4)，132-138.
- 徳田克己（1989c）視覚障害児のための『さわる絵本』の作成と指導，読書科学，33(3)，88-95.
- 徳田克己（1991）こんなに知られていない弱視という障害（2）—世間の人々の認識と啓蒙活動の実践—，弱視教育，29(3)，16-24.
- 徳田克己・水野智美（2005）『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』，誠信書房.
- 文部科学省（2012）通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査報告書，文部科学省 HP，<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)>，（最終閲覧日：2020年10月10日）.
- Voeitz, L. M. (1982) Effects of Structured Interactions with Severely Handicapped

Peers on Children s Attitudes, *American Journal of Mental Deficiency February*, 72, 380-390.

渡邊雅俊（2010）通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態，教育実践学研究，15，173-183.

山内隆久(1984)視覚障害者に対する態度変容におよぼす対人的接触効果，教育心理学，32(3)，233-237.

#### 付記

現在著者は、年度職員として相模原市に在籍するが、本論文は神奈川県立保健福祉大学大学院学生時に研究したものをまとめたものである。

#### 謝辞

本研究をするにあたり、アンケートご協力いただきました、横浜市放課後キッズクラブの皆様、運営法人様に深く感謝を申し上げます。また、本研究にご協力くださりました方々に感謝を申し上げます。

## How After School Children Support Staffs Are Thinking and Supporting Disabled Children and the general Children

ISHI Setsuko

To understand disabilities, in one of the studies that have been done, it is said that a disabled person and a general person being in contact with each other as much as possible leads to an improved attitude of understanding disabilities. Moreover, for children to understand disabilities, the study mentions the importance of adults understanding it. Based on previous studies, this study considers that in order for children to understand disabilities, it is important not to have classes with indicators that improve individual abilities, but to have daily play after school and living environments. It was we speculated that the contact environment of children may have a great influence on understanding disabilities. We focused on the environment in which children with disabilities and general children spend together, at the elementary school after school children's club in Yokohama. The purpose of this study was to investigate how support staffs think and support children with developmental disabilities and general children, and what impact they have on children. From the investigation result, it was found that children support staffs find it more challenging to respond to the general children than responding to developmentally disabled children. According to the results of the answers to the questions regarding the specific measures and ideas, the way of thinking for the general children was different. Trouble is likely to occur in an environment where children spend time together, and general children are not satisfied with the behavior of children with developmental disabilities and often have doubts or dissatisfaction. Exactly this case, the general children needs support staffs. It was shown that the conflicts of spending time together lead to both parties understand each other and grow. Moreover, it can be said that it leads to the growth of the children of both parties, as the developmentally disabled children also gradually can control themselves, instead of only the general children growing.