

# 琉球大学学術リポジトリ

共生社会の実現に向けた多様な子どもへの支援体制  
の構築と支援・教育実践アプローチ  
-多様な養育環境に影響を受ける子どもへのトータル  
支援アプローチの視点を通して-

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2024-04-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浦崎, 武, 鈴木, 陽子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002020271">https://doi.org/10.24564/0002020271</a>

## 共生社会の実現に向けた多様な子どもへの支援体制の構築と 支援・教育実践アプローチ

—多様な養育環境に影響を受ける子どもへのトータル支援アプローチの視点を通して—

浦崎 武<sup>1)</sup> 鈴木 陽子<sup>2)</sup>

### Building a Support System for Diverse Children and a Practical Approach to Support and Education toward Realizing an Inclusive Society: Through the Perspective of a Total Support Approach for Children Affected by Diverse Childcare Environments

Takeshi URASAKI<sup>1)</sup> Yoko SUZUKI<sup>2)</sup>

#### 要約

国連から指摘されている特別支援学級の増加の教育課題の軽減に向けて障害者と健常者がともに生きる「共生社会の形成」のための「インクルーシブ教育」の実現に向けた取組を行った。具体的には、①障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもを含めた包括的な教育課題の解決に向けて支援体制の構築のあり方を検討すること、②その支援体制に基づいた「自己肯定感」の促進に繋がる「ともに学ぶ」、参加し易い学級づくりや授業づくりを重視する支援・教育の実践を検証すること、を通して、養育環境の影響を受ける多様な子どもへの支援・教育実践アプローチの開発について考えた。

#### 1 目的

障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもへの学校教育における授業実践や地域の子どもや保護者への教育・支援として、浦崎らは「トータル支援教室」のプログラムの実施により、子どもの「向かう力」を引き出す支援や教育実践を、地域支援を通して実施してきた(浦崎・武田,2014;浦崎ら,2016)。その地域支援のプログラムのなかの保護者や教員を対象とした相談会や支援教室では、障害のある子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもの「自己肯定感」の低下の内容の話が多く聞かれた。特に沖縄県の離島地域ではその課題が顕著に表れる傾向があり、その地域の教育および関係機関において、「トータル支援教室」を開催し、「自己肯定感」の促進に繋がる集団活動を行い、その地域課題の解決に向けて取り組みを進めている(浦崎,2021;鈴木,2022)。

石垣市の教育委員会は「自己肯定感の向上」に向けた取組を推進する「勇気づけの教育」の事業を掲げて、その課題解決に向けて取り組んでいる(浦崎,2022)。石垣市の取組から想定された地域課題は、障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもの「自己肯定感」の低下が、子どもの学ぶ意欲や学力に影響を与え通常の学級での授業への参加に興味を失い、学力の低下とともに特別支援学級での学びがふさわしいと判定されるに至っているケースが

<sup>1)</sup> 琉球大学大学院教育学研究科

<sup>2)</sup> うるま市立彩橋小学校

多々ある。そして貧困等の養育環境の影響により「共生社会の実現」と逆行するかたちで「分離された場」で教育を受ける割合が高くなっていると考えられる。

2022年、障害者と健常者がともに生きる「共生社会の実現」に向けての大きな課題が報告された。それは特別支援学級の増加と日本の「インクルーシブ教育」への国連からの指摘である。特に障害児と健常児がともに学ぶ「インクルーシブ教育」を掲げる国連の障害者権利委員会による障害者権利条約に基づく日本政府への勧告は大きな波紋を広げた。学校教育において障害があってもなくてもともに学ぶことを前提とする考え方が「共生社会の実現」には必要である。日本では特別支援学校や特別支援学級に在籍する子どもが増加しており日本の教育は分離教育へと進んでいると指摘された。

また、沖縄県においては特別支援学級の増加への対応が課題とされている。従来では通常の学級に籍を置いて教育していた子どもが特別支援学級に籍を置いて教育を受ける割合が増えたということになる。その増加の背景には特別支援学級を設置するための条件が緩和され、特別支援学級を設置しやすくなったことが沖縄県の増加の要因の一つとされている。しかし増加の要因はそれだけではなく、特別支援学級の対象児としてははっきりと判断できない子どもも特別支援学級に在籍している可能性が指摘されている。沖縄県の課題として養育・家庭環境の要因により支援が必要とされる子どもが「特別な支援が必要である」と判断され特別支援学級に籍を置いていることがあり、学級数増加の原因の一つと捉える指摘もある。通常の学級において教師の子どもへの指導や授業づくりの経験の不足や学校の支援体制づくりの難しさから特別支援学級に籍を置くことになる子が増えている可能性がある。

この状況を踏まえると、沖縄県において、障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもの「自己肯定感」の低下は、子どもの学びへと向かう力に影響を与え、結果として特別支援学級に籍をおくことになっている。その実情は、多様な人々がともに生きる「共生社会の形成の基礎」を築く学校教育のあり方に影響を与える大きな教育課題として捉えることができる。

そこで、本研究においては「支援を必要とする」子どもが、特別支援学級に籍を置くことが望ましい子どもなのか、通常の学級に籍を置いて支援を受けることが望ましい子どもなのか、子どもの学びの場の活用のしかたや支援のしかたを丁寧に検討し、判断し、支援・教育を進めるかたちが求められる。特に、学校教育において重要視される子どもの育ちと学びの「誰も取り残さない」、「切れ目のない」教育と支援の連続性を考えた場合、幼児教育から小学校教育へと接続する早期の子どもにとって、適切な学びの場の判断や確認、そして教育や支援を行うための仕組みづくりが必要とされる。

従って、国連から指摘されている特別支援学級の増加の教育課題の軽減に向けて障害者と健常者がともに生きる「共生社会の形成」のための「インクルーシブ教育」の実現に向けた取組を行う。そして、①障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもを含めた包括的な教育課題の解決に向けて支援体制の構築のあり方を検討する。また、②その支援体制に基づいた「自己肯定感」の促進に繋がる「ともに学ぶ」、参加し易い学級づくりや授業づくりを重視する支援・教育の実践を検証し、養育環境の影響を受ける多様な子どもへの支援・教育実践アプローチの在り方を考える。

以上の研究を通して、SDGsの「ゴール4：質の高い教育をみんなに」、「ゴール1：貧困をなくそう」、「ゴール10：人や国の不平等をなくそう」に向けた持続可能な支援体制および実践アプローチの開発をめざす。

## II 方法

障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもへの教育課題の解決に向けた支援体制の構築に向けて①養育環境の影響を受ける子どもの養育者がおかれている実状の把握、②養育環境の影響を受ける子どもへの支援体制の構築について検討する。

養育環境の影響を受ける多様な子どもへの教育課題の解決に向けた授業実践に向けて、「養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制」について検討する。

方法としてはまず、支援体制の構築に向けて養育環境の影響を受ける子どもの養育者がおかれている実状を把握することにおいて、地域における共生社会の形成を見据えた現状の課題に対して、その養育環境の影響を受ける幼児児童への早期支援連絡会のかたちを整える。

その上で、養育環境の影響を受ける多様な子どもへの教育課題の解決に向けた授業実践を行うための対象事例およびその事例による実践授業づくりを行う。

1. 「インクルーシブ教育」に関する障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもを含めた包括的な教育課題の解決に向けて支援体制の構築のあり方を検討する。

①沖縄県内の特定地域を絞り、その地域の教育事務所や教育委員会の行政主事、福祉部局の行政主事、小学校や幼児教育施設の管理職の協働参加による「情報交換の協働会議」を開催する。会議を通して地域課題を共有し、解決に向けた支援体制作りを検討する。

②子どもたちの「適応支援」や教育や支援に関する教員や支援員への「相談支援会」を開催する。そして、小学校や幼児教育施設の管理職や担当職員との協働により、小学校や幼児教育施設の巡回訪問、面接による詳細な実態の把握や具体的な支援体制構築に向けた情報収集を行う。

③ ①と②による会議や巡回訪問や面接による相談支援会を通して、「養育環境の影響を受ける子どもの保護者がおかれている実状」を把握して、「養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制」について検証する。

④「養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制」においては、琉球大学教育学部と石垣市教育委員会、取組として、浦崎(2022)が石垣市が取り組んできた早期支援連絡会をモデルとして検証を行う。

(1) 養育環境の影響を受ける子どもの養育者がおかれている実状の把握について

貧困等、養育環境の影響を受ける多様な子どもの養育者がおかれている現状を把握するため、養育者5人を対象に聞き取りを行った。ここでは貧困等、養育環境の影響を受ける多様な子どもの養育者の実態を代表すると思われる2つの症例を採り上げて、共通する実態の特性に焦点を当てた質的分析を行う。

(2) 養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制について

「支援を必要とする子どもが、特別支援学級に籍を置くことが望ましい子どもなのか、通常の学級に籍を置いて支援を受けることが望ましい子どもなのか、通常の学級に籍を置いて支援を受けることが望ましい子どもなのか、子どもの学びの場の活用のしかたや支援のしかたを丁寧に検討し、判断し、支援・教育を進めるかたちとして、石垣市における早期支援連絡体制の構築に向けた、課題を検証し支援体制における対応を検証する。

特に、学校教育において重要視される子どもの育ちと学びの「誰も取り残さない」、「切れ目のない」教育と支援の連続性を考えた場合、幼児教育から小学校教育へと接続する早期の子どもにとって、適切な学びの場の判断や確認、そして教育や支援を行うための具体的な取組を提起できるような支援体制になるように検証する。

2. 沖縄県内の学校の実際の授業実践を採り上げて、養育環境の影響を受ける多様な子どもへの支援・教育実践アプローチの開発に向けて、対象事例を含めた授業実践を検証する。

①幼児教育施設と小学校における子どもたちの実態に応じた、一人一人のニーズに基づいた適切な教育や支援に関する幼児教育施設と小学校の障害や貧困等養育環境に影響を受ける子どもに関する情報収集を行い、本研究で聞き取りを行う保護者、実践を行う学校・学級を選定する。選定された学校・学級で行う授業および対象となる子どもを決める。

②インクルーシブ教育の実践や早期からの「自己肯定感」を育むために有効な「幼児教育と小学校教育との連携・協働」、「通常の学級と特別支援学級との連携・協働」に関する内容や「通常の学級の教科学習」や特別支援学級での「自立活動」の実践づくり等のアプローチの指導案の作成および実践情報の収集と検証する。

#### (1) 養育環境を受ける子どもの実態

1. における2つの症例を通して考察された養育環境の影響を受ける子どもの養育者の特徴に基づいて、具体的な実践ケースを行うための学校・学級・教員・対象児等の事例を抽出し、聞き取りを行い、実態把握を行いながら症例検討を行い、教育実践の在り方を検討する。

#### (2) 子どもの実態に応じた実際の授業実践

貧困等の養育環境の影響を受けている子どもの養育者の現状に関する情報を整理し、具体的な子どもへの教育実践のなかでの言動等のエピソードを通して、学校で生じている現象を考察し、授業実践の在り方について考察する。

### III 結果と考察

1. 「インクルーシブ教育」に関する障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもを含めた包括的な教育課題の解決に向けて支援体制の構築のあり方を検討した。

#### (1) 養育環境の影響を受ける子どもの養育者がおかれている実状の把握について

##### 1) 結果

養育環境の影響を受ける子どもの養育者がおかれている実状の把握（個人が特定されないかたちで細かな具体的な情報は削除してケースの大筋が分かるように記載する）

##### ①生活状況

A. ケース1. Aさん 30代 ひとり親世帯、子ども3人の母親

昼、夜、仕事をするが、それでも生活費はいっぱい、いっぱいであり、月々の生活を回すことで生活費を使い切る状況である。親族は近くにいるが、身内も生活がぎりぎりであり、親族を金銭面で頼ることはできない。子どもを若くして出産するが、すぐに離婚する。学校が終わった後の日常的な対応が必要なため、お昼の仕事はフルの勤務ができず、安定した給与がもらえる仕事につくことはできない。Aさんは中卒で学歴のなさ、仕事上で必要とされる能力には自信がない。学校不適應の経歴があり、昼の仕事での人間関係や仕事の内容への適応に苦しんでいる。職場でミスが多く、たびたび自信を失う。

子どもは登校渋りがある。母親と一緒にいる時間を求めているように見える。朝は一度学校へ出るが、すぐに戻ってきたりする。

B. ケース2 Bさん 40代 ひとり親世帯、子ども4人の母親

職が長続きすることがなく、職場の同僚や上司との関係で退職することが多い、子どものことで休みがとりづらく、休むことを上司に伝えることに精神的な苦痛を生じている。休みを取得する日数が増えると、申し訳なさが積もり、職場に行くことに抵抗を示すようになり退職をすることになることが多々ある。また職場選びも慎重になり、新しい仕事に就くことにも時間がかかる。その間、家庭に生活費が途絶えることになり、光熱費を滞納したりする。

Bさんの父親、母親は近くにいない、親戚もBさんを助ける余裕はないため、離婚した元旦那に子どもの生活費を求めている。しかし同じく元旦那もその親も生活は厳しく子どもへの生活費が不足する。

子どもは登校渋りがあり、学校の友だちにはなじめないで登校することに興味がない。学校へ行くことができず、学力も落ちていくので特別支援学級を進められた。子どもの食事を作ったり、洗濯したりする等、子どもの生活を回すことだけでBさんはくたくたになり、子どもの家での宿題の対応には手がまわらない。

## ②養育者の子ども時代

### A. ケース1 Aさん

家庭は裕福とは言えなかったが、生活は安定していた。学校は不登校で高校へ通うことができず、若くして地域から離れて夜の世界で勤めることになる。小学校、中学校では大人しく友だちとの関りも少なかった。部活動も入るが長続きすることはなく寂しい学校生活を送る。どうにか高校に入学するが、対人関係面による学校への抵抗は強く、高校生活は長くは続かなかった。退学することになり地域を離れることになる。学校へ行くことには抵抗をもっていたが、当時、一生懸命に対応してくれた先生には今でも感謝の気持ちは強い。

### B. ケース2 Bさん

兄弟がいて、小学校や中学校では年の近い兄弟全員が生徒指導にあがるような子ども時代を過ごす。学業への関心は早期から失い、異性との恋愛が早くから始まる。中学校の早い段階から生徒指導の対象となる異性とのつきあいが続く。高校に入るがすぐに退学となり、地域を離れることになる。Bさん含めた兄弟は生徒指導の対象生徒としてあがっていて、学級や授業に参加することは少なく参加しても気持ちは乗らなかった。

## 2) 考察

ケース1もケース2も共通してひとり親世帯が抱える生活の苦しさを抱えている。子どもの対応が早い時間から求められているため長時間の仕事ができない、子どもの対応、学歴や学力、対人関係の苦手さ等により安定した仕事に就くことができない。親となつてからの社会適応のハードルの高さを感じながら生活をしている。

しかし社会適応上の課題はケース1もケース2も親の子どもの頃の学校生活からの延長上にあり、親が適応上の課題を抱えてきた歴史は長い。また、ケース1は不登校等の教育相談的な対応、ケース2は異性と関わり等による生徒指導的な対応が親の学齢期に見られるが、その課題はさらに子ども時代の学校や学級での学びへと向かう力に影響を与え、学力不振や学力の低下に影響を与えていたと考えられる。学力不振や学力の低下は自己肯定感の低下となり、学校や学級から離れ、社会人になってからの社会適応、子育てをする上での親としての自己肯定感の低下へと連鎖していくと考えられる。

ここで深刻なことは親の生きてきた歴史をなぞるように子どもの家庭生活や学校生活が進んでいく「世代間の連鎖」が生じることである。共生社会の実現に向けて、ケース1やケース2の親の実状を踏まえた「養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制」とその支援体制に基づいた、子どもたちの学校や学級離れを防ぐ、「自己肯定感」の促進に繋がる参加し易い学級づくりや授業づくりを重視する支援・教育の実践が求められていることが確認できる。

## (2) 養育環境の影響を受ける子どもへの支援体制の構築—関係機関との連携による早期支援連絡体制について

学校教育において重要視される子どもの育ちと学びの「誰も取り残さない」、「切れ目のない」教育と支援の連続性を考えた場合、幼児教育から小学校教育へと接続する早期の子どもにとって、

適切な学びの場の判断や確認、そして教育や支援を行うための具体的な取組を提起できるような支援体制になるように検証した。

1) 結果

石垣市教育委員会、石垣市福祉部未来局で作成中の早期支援の手続き図(図1)について検討を行ってきた(浦崎,2022)。そして本研究において以下図1に整理した。

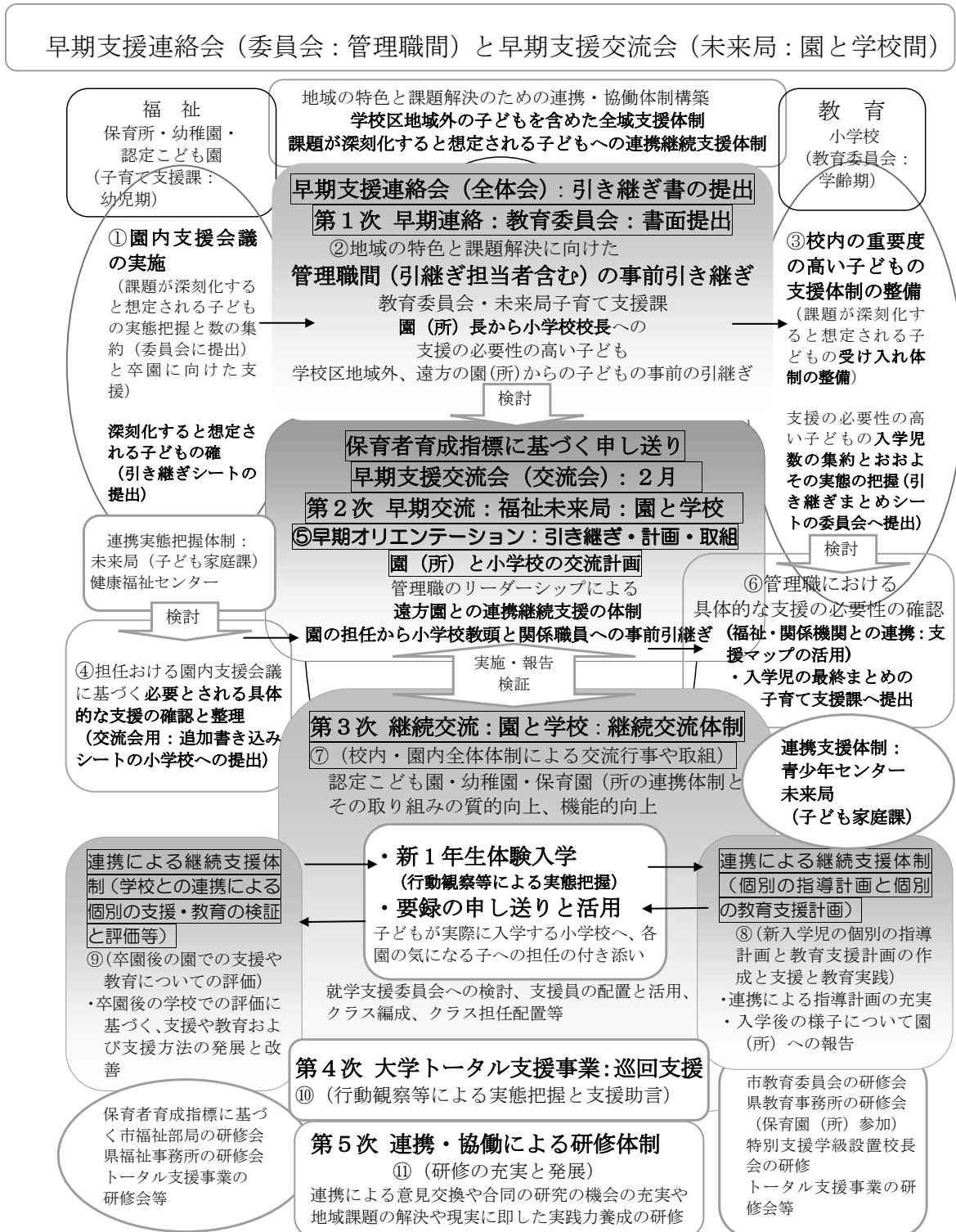


図1 早期の連携継続支援体制による支援・教育の取組①～⑪

## 2) 考察

ケース1、ケース2の事例に見られるひとり親世帯や貧困等の負の連鎖の渦中にある養育者への支援体制およびその養育者のもとで生活する子どもへの世代間連鎖を防ぐためには福祉、幼児教育施設と教育、小学校との連携協働のシステムが必要となる。特に早期支援連絡会を通じた、幼児教育施設から小学校への接続、早い段階で申し送り体制が重要である。

沖縄県の共生社会の実現に向けた教育課題として養育環境の要因により支援が必要とされる子どもが「特別な支援が必要である」と判断され特別支援学級に籍を置いていることが指摘されている。ケース1、2の養育者の置かれている現状とそれに伴う子どもへの影響を考えると、養育環境の要因が不登校、生徒指導等の学校不適応および、自己肯定感の低下や学力へと連鎖していつている。そして、ケース2に見られるように特別支援学級への配置へと一連の経緯が県の特別支援学級の増加に繋がり、学校における共生社会の実現、インクルーシブ教育の展開に逆行する展開が生まれていると考えられる。

その解決に向けて、図1で示すように支援・教育の取組が必要となる。支援・教育の取組①の園内支援会議の充実が求められている。幼児教育においては支援を必要とする子どもと養育者の親子関係を含めた、実態把握が必要となってくる。特に幼児教育の場では子どもへの幼児教育施設への送迎を養育者が行うことが多いため、親子の生活の実状や子どもの実態が理解しやすいことから、取組①から取組③の幼児教育施設からの小学校への申し送りをするための園内会議および小学校の受け入れ体制を作るための会議が重要となる。さらに取組④～取組⑥の幼児教育施設の年長児担任が小学校へ出向いて行う引継ぎの会での情報交換会が、養育環境の影響を受ける子どもの早期から学校による支援・教育の受け入れ体制の充実に関わる仕組みになると考えられる。

取組①から取組⑥までの幼児教育施設と小学校との相互の情報共有の取組の充実を図ることで、取組⑦の新1年生の体験入学や入学後の相互の校内や園内の交流の行事や取組が活性化され充実し、取組⑧や⑨の個別の支援計画の作成や教育実践へと反映されていくと考えられる。この一連の取組①から⑨までの支援体制の具体的な取組は、取組⑨や取組⑩の巡回支援体制や研修体制によって充実した成果やその成果の持続可能性を高めていくと考えられる。

## 2. 沖縄県内の学校の実際の授業実践を採り上げて、養育環境の影響を受ける多様な子どもへの支援・教育実践アプローチの開発に向けて、対象事例を含めたトータル支援の視点を踏まえた授業実践について

### (1) 養育環境を受ける子どもの実態

具体的な詳細情報には修正を加えて、実状が伝わる範囲内の必要最小限の記録を記載する。

#### 1) 結果

A児小学生、兄が2人いる。歳の離れた妹がいるが登園していない。

#### ① A児の母親について

A児は家庭の事情で休みがちになる。生活が苦しいことを理由に母親と父親は離婚話に至るほど日常的に喧嘩をする。子どもたちを家に残して夫婦で出かけることが頻繁にある。A児は下の妹の世話をしているため学校を休むことがしばしばある。子どもの様子の伝達、連絡事項、面談等学校との関係では都合が悪くなると学校関係者と関わる場や機会を避けることがある。

A児と妹は学校が好きだけど登校できないでいる。母親は祖母を頼りにしているが、高齢の母親が子どもを育てるには限界がある。

#### ② A児について

A児は妹の面倒をみている。兄はゲームをして遊んでいることが多く、ほとんどの時間A児が



B児を見ている。学校に子どもを迎えに行くことが苦手なので、始めから休ませることが多い。A児は主に妹にごはんを食べさせる等の通常親のするような役割を担っている。

### ③ A児の学習面の状況と授業の様子について

言葉での説明をある程度理解している。友だちとの関係も取れてきていて、周囲の子を見ながら行動を真似ることができる。やるべきことをやろうとするが、隣の席の子とふざけたり遊んだりする様子が見られるようになってきた。学級の授業では、他の子どもに遠慮しながら行動することがあるが、最近は前に出てきて自分の考えを黒板に書いたりホワイトボードに記入して提示したりすることに少しずつ慣れてきた。語彙が少ないため、自分の考えや気持ちを的確に言葉にできないことがある。

### ④ A児の風景構成法について

筆者が特別授業を担当した際に、クラスの子どもたちに風景構成法を実施した。風景構成法は、指定した山や川等の風景を構成するアイテムを描いてもらい、風景を構成的に描く投影法による心理検査である。子どもの内面を把握する上で有効であるとされている。

A児は風景としての全体の構成よりも、A児の様子や授業を見に来てA児との関わりがある筆者と授業を行っている実践者（交流学級の担任であり連名の執筆者でもある）の2人の人物像を大きく描いた（図2）。この絵に描かれた実践者は妊娠中であり、お腹の中にはA児がいるということであった。



図2 A児の風景構成法による絵

### 2) 考察

喧嘩はするが離れることのない夫婦関係であり、両親は夜でもA児や妹を置いてでかけることがある。A児は学校へ行くことを楽しみにしているが、妹の対応のために学校へ行けない。ヤングケアラーの特徴的な苦しさがともなう心理状態が続いていると推測された。学校ではA児なりの手持ちの力でクラスの子どもたちと関わっており、語彙力の乏しさや授業への参加の遠慮が見られたが、少しずつ自分の考えを表現するようになってきている。そのため学校や学級、授業への魅力ある繋がりを作っていくことが求められている状況であると考えられた。

図2の絵は新しく生まれ変わりたいA児の気持ちが表現されていると思われた。A児のような子どもが満たされる親子の愛着関係の視点を含めたこども支援や子どもが安心、安全を感じて参加できる授業づくりを考えていく必要性を痛感することができた。

### (2) 子どもの実態に応じた実際の授業実践(実践者：執筆者鈴木)

ここでは、2-(1)で取りあげた養育環境を受ける子どもA児が参加する授業の実践を取りあげる。養育環境の影響を受ける子どもの対応や指導において学校や学級で行き詰まりが生じている可能性が考えられた。ここでは子どもを引き付ける魅力があり、子どもが安心、安全を感じられる「不安を安心へ、不快を快へ」と変えていける授業作りが求められた。

支援を必要とする多様な子どもを取り入れた「通常の学級における特別支援教育の観点に基づいた授業づくり」をテーマにして、実践を行うこととなった実践者による実践後の日誌記録を資料とした。下記①～③の3つの実践者の教育姿勢に基づいた実践を行った。

本学級(通常の学級、特別支援学級)の子どもは20名規模である。①参加する多様な子どもとの対話や観察等を通した深い理解に努める。②児童の実態に沿って、主体性を引き出す工夫・自立活動の視点を取り入れながら各教科等の授業づくりや学級経営を行う。③授業実践の意図と実践内容、児童の様子(特にA児～C児の児童への関わりかたや反応、変容など)について、授業の実践者が詳細に記録した資料を用いて、分析して考察をした。

## 1) 結果

### ① A 児の所属する学級の子どもの実態

本学級の子どもは、支援を必要とする子ども 2 名を含めた通常の学級と特別支援学級（知的 A 児を含む）2 名、特別支援学級（情緒）1 名の 20 名規模である。単学級のため年度による学級の児童の入れ替わりはなく、ほとんどの児童が幼少の頃から共に過ごしている。学習に対する意欲がある子どもが多く真面目に取り組む姿勢が見られる一方で、欠席日数が多い子どももおり、継続して学習を積み重ねたり幅広い体験をしたりする機会が少なくなってしまうことが懸念される。そのため、どの子どもも「楽しかった」「明日も学校に来たい」と思えるような学校生活を積み重ね、登校する意欲や学びへの意欲を引き出していきたいと考えた。

ここでの授業実践は 5 人の対象児を含めた「参加したくなる」授業の実践であるが、ここでは A 児の様子も含めて授業実践を検証する。

### ② 国語の授業について（実践者の記録より）

「山小屋で三日間すごすなら」の研究授業を行った。本単元は「対話の練習」と位置づけられており、「子どもたんけんたいとして、山小屋で三日間過ごす」という目的を想定し、考えを広げる話し合いと考えをまとめる話し合いの両方を経験しながら話し合いのしかたを学習する教材である。「山小屋で三日間過ごす時に何を持っていくか」という、わくわくするような仮定の話題が設定されており子どもたちが自由に想像を膨らませながら、楽しく対話を進めることができる。

授業づくりの工夫を子どもの様子とともに特に以下の二点についてまとめる。一つ目は「山小屋」とはどのようなものか具体的なイメージができる工夫を行ったこと、二つ目は山小屋に持っていく物は①一人で遊ぶために持っていきたい物（「一人でタイム」の持ち物）②みんなで遊ぶために持っていきたい物（「みんなとタイム」の持ち物）の 2 種類を考えることにしたこと（教科書では②のみ）である。

まず、「山小屋」の具体的なイメージができる工夫について述べる。山小屋の写真や映像の提示、図書資料の準備のほか、広場に「子どもだけで過ごす楽しい場」を、図工の時間等で段ボールを使って山小屋に見立てて作ったり、虫取りや釣りで遊ぶもの（図 3）を実際に作ったりするなどして体験的に分かるようにした。そこでは、A 児は釣り竿を持って小川に見立てたブルーシートでリアルに楽しそうに釣りを始めた。また、そこで過ごす時間も設定する。「作ること」「過ごすこと」「遊ぶこと」（図 4）が行われる場になった。



図 3 リアリティあるつり体験



図 4 山小屋で過ごしている様子

実際に、授業ではリアリティのある話し合いが行われたと思う。というのは、まずスタートで、「一人でタイム」の持ち物 2 つを入れるための個人部屋の場所の取り合いが起きたのだ（図 5 の囲み部分）。「僕ははじっこの部屋がいい。静かなところがいい。」「〇〇と隣どうしの部屋にしたい。」など、本気で行く気になっているようで、本来の話し合うべき内容とずれたところの話し合いで時間がかかってしまったのである。まさかここでもめるとは思わなかったため、正直焦ってしまった。見方を変えれば「対話の練習」にはなっているのかもしれないが、「考えを広げる話し合いをする」という本時の目標があるので、時間を考慮するともう少し手立てが必要だったのかもしれない。ただ、このような

言い合いやもめごとは、まさに子どもたちの主体性のぶつかり合いであり、本当に山小屋に行く気になったから起きたことであろう。リアリティを持たせながら授業の時間内で話し合いを進める手立ても考えていきたい。

実際に、山小屋で過ごして遊びたいことやもって行きたい物についても多様な意見が出た。A児も自分がもって行きたい物を付せん紙に書くことができ、それぞれ数枚ずつ書いていた。その他の子どもたちからも、多くの考えが出てきて、自分たちの「山小屋」での体験が、想像を広げ意見が広がることにつながったといえる。

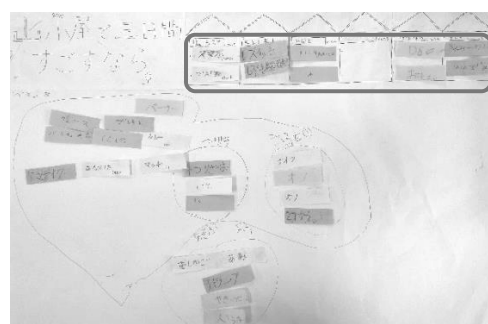


図5 ひとりでタイムの持ち物

二つ目は、「一人でタイム」の持ち物を二つ決める工夫である。教科書の設定に加えて一人で過ごす時間をつくることで、一人一人の大切なものを持っていきたい気持ちを尊重し、みんなと過ごすことを苦手とする子にとっても山小屋に行く楽しみが生まれ、楽しみの中からみんなと過ごすことへの意欲が持てるようになって考えた。

この工夫は、昨年度の実習校での授業でも工夫した点である。今回、授業の前に図工で山小屋作りを行ったときにも、子どもたちの多くが「一人の部屋」を作り始めた。次第に友だちと合体させたり、近くに作ったりしていたが、子どもたちにとっては、まず自分一人の空間や時間が欲しいのだろうと感じた。対象とした子の中にもみんなと過ごすことが苦手で、いろいろな場面で、一人で過ごすことを選択する子がいることもあり、今回の授業づくりでも取り入れることとした。

この「一人でタイム」に持って行きたい物は、ゲームやスマホ、漫画、ぬいぐるみ等が多く挙げられた。この教材を教科書の通りに進めると、自然と触れ合うものではないので、これらは否定されてしまう持ち物である。「それは持って行ってはダメ」というルールで空気を読む子は書かないようにするし、そうではない子も「それは一人の時に遊んで、山小屋には違うものを持って行こうね」と言われてしまう。子どもたちが行きたい・過ごしたい山小屋にするためには、制限を減らして〇〇したい！が叶えられるようにすることで、意欲を持ってその後の話し合い活動にも参加することができると考えられる。

実際の話し合いでは、A児を含めた子どもたちは「一人でタイム」の持ち物を書いた付せん紙を自分の部屋の場所に貼るときに嬉しそうに友だちに紹介する子が多く、「みんなとタイム」の持ち物の話し合いに入ることができた。今回の教材のように、通常の学級の授業内容や方法における様々な制限は、学習の目的に沿いながら少しずつ緩めることがもっとできるのではないだろうか。教師の持つ「こうしなければならない」「こうあるべき」という指導観を、変えていくことで、子どもたちの主体性がもっと引き出されるのではないかと感じている。

この「山小屋」は、休み時間に追加して作って遊んだり、給食の時間に“山小屋給食”をしたり、テストが終わった後の読書タイムに本を読んだりするなど、子どもたちが過ごしたい場になっており、その後も日々活用している。図6は山小屋給食の様子である。普段一人でいることが多い子どもは一人一人部屋を作り、自分の作る秘密基地を主張していたが、次第に近くで合わせながら表示物を作りはじめ、後からA児がその仲間に入って共に過ごしていた。給食を支援学級で食べることがよくある



図6 山小屋で給食を食べる

A児だが、山小屋ができたことで、山小屋で食べることをと楽しみにするようになった。

## 2) 考察

具体物で経験を積んだり模擬的な体験をしたりするということは、知的障害や養育環境に影響を受けている子どもにとっても分かりやすい授業となったと考えられる。この授業は山小屋に行ってみないと実感が湧かないので、子どもの手持ちの想像力に頼る授業となってしまう兼ねない授業である。多様な子どもたちの中には、想像できる子どもと想像することが苦手な子どもがいる、その多様な子どもの能力の違いや興味や関心の違いを受けとめ、理解し授業を工夫することで、多様な子どもを引き付ける魅力のある授業となっていることが実践を通して理解できる。

実際に山小屋を作ることで、山小屋に持って行く必要なものが身近な事柄として浮かぶ。そこにはリアリティが生まれる。また国語の授業の単元のなかでも、「一人でタイム」を設けることで、日常から一人でいることを好む子どもの気持ちや山小屋では自由に好きなことを一人での楽しみたいという子どもの思いを取り込むことで、子どもが山小屋やそれに伴う川等の自然環境の世界へと引き込まれている様子が見える(図3、図5)。

リアリティのある体験がないと話し合いでも子どもは答えを出そうと思って話し合うだけになってしまう可能性がある。本当に「行きたい」「これを持って行きたい」という、込み上げてくる内発的な感情によって、生き生きとした話し合い活動や子どもの授業や学びへと「向かう力」が生まれてくると考えられた。また、図4が示すように、休み時間は山小屋でゆっくりとクールダウンする時間を過ごしたり、図6で示すように、山小屋で給食を食べたりする等、山小屋の過ごすことが授業以外の時間における日常的な生活の一部となっていくことで、授業での「僕ははじっこの部屋がいい。静かなところがいい。」「〇〇と隣どうしの部屋にしたい。」など、自然のなかの実際の山小屋に本気で行く気になっている子どもの姿を作り出していく。このことは授業で学んだことやその授業の成果を持続可能なものへと定着させていくことに繋がっていくと考える。

A児も自分の置かれた厳しい生活の状況下で、学級や授業における山小屋体験を通して、子どもたちどうして遊んだり給食を食べたりすることで、日常生活とは異なる満たされた生活体験をしていると考えられた。このようなリアルな体験を通して学校生活へと「向かう力」を基盤に「自己肯定感」が育まれていくと考えられた。

## IV 総合考察

養育者の聞き取りから理解したことは、親の生きてきた歴史をなぞるように子どもの家庭生活や学校生活が進んでいく「世代間の連鎖」が生じることであり、共生社会の実現に向けて、「養育環境の影響を受ける子どもへの関係機関との連携による早期支援連絡体制」の整備である。その支援体制の構築により、養育環境の影響を受ける子どもに加えて、厳しい生活の渦中にある養育者への理解を深めながら、親子関係の視点からの支援や教育のあり方を考えていく必要がある。

本研究では、早期支援連絡体制に基づいて小学校入学前から子どもの実態を把握し、理解をする体制の構築を具体的な事例や授業実践に触れながらめざしてきた。早期支援連絡体制を機能させて子どもの学校や学級離れを防ぎ、共生社会の実現に向けて、学校や学級の経営、教師の授業を子どもを引き付ける魅力のある場や取組にしていくことの必要が示された。

また、多様な養育環境のなかの養育者の過酷な生活環境を踏まえて、疲労感や自己肯定感の低下による養育者の子育て離れを防ぐため、養育者の実態や実状の把握に基づいた学校や教師の養育者理解の重要性が事例を通して明らかになった。特に支援を必要とする「子どもの自己肯定感」だけではなく、養育者の親世代から多様な養育環境の影響を受け続けてきた「養育者の自己肯定感」を受けとめることが重要であることが示された。子ども理解や養育者理解による親子関

係、教師と子どもの安心で安全な信頼できる関係性に基づく、子どもの「向かう力」の育成が、教育課題の解決に向けた重要な支援のテーマとなると考える。従って、厳しい生活状況をともなう教育環境のなかで、安心や安全を含んだ子どもが参加し易い学級づくりや授業づくりを重視する支援・教育実践、トータル支援アプローチが求められる。

早期支援連絡体制でA児のようなヤングケアラー等の養育環境の影響を受ける子どもの実態を共有することで、養育・家庭環境の要因により支援が必要とされる子どもが通常の学級の子どもと分離されることなく、適正な学級への配置へと結びつく。さらに生き生きと参加したくなる、「誰も取り残さない」授業づくりに繋がっていくことになる。本研究の取組を持続可能なかたちを整えていくことで、国連が指摘する分離教育の解消や沖縄県が抱える特別支援学級の増加などの教育課題を解決する糸口となることが考えられる。

今後は、障害を有する子どもや貧困等の養育環境の影響を受ける多様な子どもを含めた包括的な教育課題の解決に向けて、①「ゴール4：質の高い教育をみんなに」、②「ゴール1：貧困をなくそう」、③「ゴール10：人や国の不平等をなくそう」の3つのSDGsのゴールを位置づけて、持続可能な支援体制の構築への取組や支援・教育実践のアプローチを創造していくことが必要とされていることが本研究において示された。

## 文献

浦崎武・武田喜乃恵,2014,「発達障害児の集団支援における「向かう力」の生成—「トータル支援」の実践を振り返って—」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』6：51-66.

浦崎武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子・大城麻紀子,2016,『発達障害のある子どもとともに楽しむトータル支援>と海を活かした教育実践—自立活動の授業実践と集団支援を通して<向かう力>を育む—』協同出版株式会社

浦崎武・武田喜乃恵・崎濱朋子,2021,「地域の特色に基づいた支援を必要とする子どもの早期支援体制整備—トータル支援における実践—」『琉球大学教職センター紀要』3：119-128.

鈴木陽子・浦崎武,2022,「「トータル支援」の視点をいかした共に学ぶ通常の学級における授業のありかた—「向かう力」を引き出す「トータル支援教室」と算数授業の実践を通して—」『琉球大学教職センター紀要』5：149-160.

浦崎武,2022,「地域課題解決に向けた支援を必要とする子どもの早期支援体制と関係機関との連携体制の整備—離島地域におけるトータル支援事業—」『琉球大学教職センター紀要』4：89-98.

※本研究は琉球大学SDGs社会課題解決研究プロジェクト経費(No,1)の助成を受けたものである。