

学童保育における学生主体の学習支援プロジェクト： 初年度の進捗報告

富田 英司¹⁾・市本 早香²⁾・城戸 海輝²⁾・中山 晃³⁾

1) 愛媛大学教育学部

2) 愛媛大学大学院教育学研究科

3) 愛媛大学教育・学生支援機構英語教育センター

Student-led Tutoring Project in After School Care Program: A Progress Report on First Year Implementation

Eiji TOMIDA¹⁾, Hayaka ICHIMOTO²⁾, Miki KIDO²⁾, and Akira NAKAYAMA³⁾

1) Faculty of Education, Ehime University

2) Graduate School of Education, Ehime University

3) English Education Center, Institute for Education and Student Support, Ehime University

実践の背景

第一筆者の研究室では、平成27年度愛媛大学教育改革促進事業（愛大G P、種目3「ICTを利用した保健室登校生徒の学習支援を通じた学部専門教育」）の支援を受けて以来、学生研究の指導において、社会の問題を自らの手で解決しようとする活動と、教育心理学の専門的知識・技術とを深く関連づけ、その問題解決の過程で得られた知見を卒業論文や修士論文としてまとめるという教育研究指導體制の確立に取り組んでいる。本研究は、その一連の取り組みの1つとして、始めたばかりの、学童保育における学習支援プロジェクトについて報告するものである。研究報告のあり方としては、そのような取り組みの中で学生やその周囲の関係者がどのように成長したかという観点からの報告が最も重要な事柄だと考えられるが、それは他の機会に譲りたい。本論文では取り組みそのものがどのように進んでいるかという観点からの報告をおこなう。

学童保育とは、厚生労働省が所管する「放課後児童健全育成事業」の通称であり、児童福祉法第6条の3第2項の規定によって、「放課後児童健全育成事業とは、小学校に就学している児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業をいう」と定められている（国立国会図書館、2016）。

上述のように、学童保育の本来の役割は、子どもに安心

できる生活空間を提供することであるため、学校で期待されるような学習の指導は、学童保育本来の役割には含まれていない。実際、ほとんどの公設の学童保育の現場では、宿題をするための時間が設けられている程度である。本来的に学童保育が保護者の労働を保障する性格が強いため、生活の場をその子息に保障することが優先される。

学童保育以外の生活時間に、家庭での十分な学習時間の確保や保護者による学習への積極的な関わりが期待できる家庭が大多数を占めるならば、安心できる生活空間の提供だけで事足りる。しかしながら、現実には、学校以外の場では予習・復習のための時間と場所を十分に確保することが難しい児童も多いことは想像に難くない。また、子どもにとって特に苦手な教科等があっても、塾などで十分な補習をおこなったり、保護者から学習支援を受けたりできない状況にある児童も多いだろう。そのようなことを想定すると、子どもにとって望ましい生活空間を提供するという学童保育の本来の役割の中に、生活の中に一定の学習時間と場所を確保すること、そして最低限の学習支援を受けることが含まれてもよいのではないかと考えられる。現在、文部科学省と厚生労働省が連携し、各自自治体が現在取り組んでいる「放課後子ども総合プラン」も学習支援を含めた、学童保育の機能強化の必要性を物語る施策であると言える。また、民間の組織が運営する児童保育施設では、語学教育に力を入れた取り組み等が注目されており、公設の児童保育における潜在的な学習支援のニーズを示唆している。

富田研究室ではこれまで、研究室での組織的な研究活動の一環として、ゼミ学生が保健室登校の生徒たちの学習を個別に支援するプロジェクトを進め、効果的な支援の方法についてノウハウを蓄積してきた。その中で強く感じられたのは、小学校の段階で基礎的な学習習慣や社会的スキルをしっかりつけることの重要性である。中学生の段階で生徒が直面する問題は既に大きなものになっていて、個別支援によって得られる改善には限界がある。そこで、児童への学習支援にも力を入れる必要性を感じていた。

学習指導に関する研究では、勉強を苦手とする子どもへの効果的な支援についてまだ分かっていないことが多くある。特に教育心理学においては、その学問的な性格から、理論的な枠組みが先に想定され、それを学習者に適応する傾向が強い。しかしながら、現実の、個人差が大きい子ども達に対して、真に貢献できる学習指導のあり方を考えるならば、これまで以上に学習者自身と彼らを取り囲む状況を見つめ、彼らに寄り添った支援のあり方を彼らと共に探索していくというスタイルのアプローチが欠かせない。つまり、真に地域の学習者支援に貢献するためには、研究・開発活動の一貫として、実践プロジェクトを進めていくことが求められる。この研究・開発活動で得られた知見は、他の地域の学習支援の取り組みにも広く貢献可能なものとして集約されることが期待される。

本論文は、第一筆者と第四筆者による助言・指導・コーディネートを通して、第二筆者と第三筆者を中心として進めてきた松山市内の児童クラブにおける学習支援の背景、履歴、及び実践過程の共有、そして今後の課題の明確化を目的としている。

取り組みの開始

平成27年4月の中旬ごろ、富田研究室では実践研究のフィールドを広げようとして情報収集を進めていた。その時期に、第四筆者より、松山市内の児童クラブにおいて、保護者らから児童のための学習スペースを確保してほしいという要望や宿題を見て欲しいという要望が挙がっていることを知った(松山市保健福祉部子育て支援課, 2015)。研究室と児童クラブのニーズが一致していたため、この児童クラブで学習支援の実践プロジェクトを進めることを検討し始めた。学習支援の実施に向けて児童クラブと研究室をつなぐため、当時、当該児童クラブ開設校区の小学校のPTA会長であると同時に、愛媛大学の教員である第四筆者が、児童クラブの指導員の方々へ、学習支援活動の概要についての説明と活動開始の可否について打合せを進めた。

その後、学習支援の取り組みの開始が概ね決定したところで、第二・第三筆者が第四筆者と面会し、加えて、三者で当該児童クラブのスタッフとの面会と児童クラブの視察

を行った。面会後は、児童クラブの児童の保護者のニーズを把握することを目的としたアンケートを実施した。

本研究はアンケートの詳細を分析することは目的としていないため、ごく簡単にアンケートの結果をここでは紹介することに留めるが、回答した保護者の全員が学習支援を希望した。研究活動への参加については、ほぼ全員の保護者が「研究活動に賛成である」または「研究活動に賛成であるが結果を保護者に知らせて欲しい」と回答していたが、少数意見として「研究活動に賛成ではないが必要なら仕方ない」という回答もあった。アンケートでは指導形態や教科の希望も調査し、その結果を基にして活動の体制を検討した。

学習支援活動内容を研究室で検討し、活動案を記した書面を作成し、第二・第三筆者が児童クラブの指導員の代表との打合せ場面を設定し、そこで口頭で説明した。第二・第三筆者からは、この書面を基にして学習活動の目的や活動中のルールについて説明した。大学院生からの説明後は、児童クラブ側の不安な点や意見を聴取し、どのように対応するかについて話し合いを行った。

学習支援の場所としては、校長の理解を得て、当該小学校の図書室を利用することとなった。学習を支援する学生については、第二・第三筆者に加えて、5名の大学生と1名の大学院生の協力を得ることができた。

以上のような手続きを経て、活動の準備が整ったため、平成28年7月12日に第1回目の活動を実施した。

当初、次の3つの学習コースを想定し、参加者の希望でいずれか1つを選ぶという構想を持っていた。(1) **自習コース**: 基本は児童が自分自身で宿題等を進めるが、聞きたいことがある時は自由に大学生に聞きに行く。個別指導のみ。質問がないときには、支援者のいる部屋で子どもがドリルや文字の練習ができるようにする。(2) **学び方コース**: 学習方略などを学ぶ。学習方略の中には、ピア・ラーニングの方法が含まれる。個別指導と講義の組み合わせで実施する。(3) **学習習慣コース**: 目標設定、時間の使い方、行動管理の方法などを学ぶ。言葉遣いなどのライフスキルについても必要に応じて学ぶ機会を設ける。個別と講義の組み合わせで実施する。

しかしながら、第1回の学習支援の開始には(1)自習コースのみが用意できていたため、このコースのみでスタートした。本論文を執筆している平成28年10月現在もこのコースのみを開いている。保護者の向けの案内用チラシは、図1に示したとおりである。

平成28年9月30日

〇〇児童クラブご利用の保護者の皆様へ

**東雲児童クラブ学習支援
10月の「自習コース」のご案内**

日頃から〇〇児童クラブ学習支援への、ご理解とご協力を頂きありがとうございます。10月も宿題等の勉強の場として、ぜひ「自習コース」をご活用ください。事前の参加申し込みは不要です。

記

目的：宿題等に静かに集中して取り組み、いつでも質問できる環境を提供する。
学習のスタイル：自習（分からないところは大学生の支援員が対応致します。）
場所：東雲小学校 図書館
参加のルール（守れない場合には参加をご辞退頂く場合がございます）：

- 他の人の邪魔になるような私語をしない。
- 筆記用具や勉強するもの（宿題等）は自分で用意して参加する。
- 図書室へ向かう時や児童クラブへ戻る時は静かに並んで行動する。

10月の予定
 ・下校時間を考慮して学年ごとに参加の日を変えています、ご了承ください。
 ・毎週月・水曜日はお休みです。

日	曜	対象学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
4	火	3～6年生	おやすみ		16:00～16:30			
6	木	1,2年生	15:30～16:30		おやすみ			
7	金	おやすみ						
11	火	3～6年生	おやすみ		16:00～16:30			
13	木	1,2年生	15:30～16:30		おやすみ			
14	金	1～3年生	15:30～16:30			おやすみ		
18	火	3～6年生	おやすみ		16:00～16:30			
20	木	1,2年生	15:30～16:30		おやすみ			
21	金	1～3年生	15:30～16:30			おやすみ		
25	火	3～6年生	おやすみ		16:00～16:30			
27	木	1,2年生	15:30～16:30		おやすみ			
28	金	1～3年生	15:30～16:30			おやすみ		

連絡先：ご質問や気になること等がございましたら、下記までご連絡ください。
 愛媛大学教育学部 准教授・富田英司 Eメール：tomida@ehime-u.ac.jp

図1 平成28年10月の学習支援に関する保護者向けの案内

学習支援を円滑に進めるための工夫

本節では、毎回の学習支援の大まかな流れを説明した後、子どもの学習活動が円滑になるような工夫をどのようにおこなってきたか紹介したい。

振り返りの場の設定

活動開始と同時に、学生支援員が活動終了後に書く振り返りのフォームを作成し、活動報告をフォームへ記入することとしていた。質問項目は、「支援活動の全体について

の課題だと思うこと」「支援活動の全体について提案したいこと」「活動中に個人的に困っていること」であった。学生支援員からの回答の多くは、課題点のみで、代替案や改善案についてはあまり見られなかった。そこで、活動場所への移動中にフォームの回答を参考にしながら学生支援員に、「どうしたら今の課題が改善されるのか」「今の自分の困っていることは何か」を尋ねたところ、様々な意見が出てきた。すると、活動支援後に「今日はこんなことあったんですけど…」と、学生支援員の方から話が出てきて少し話し合いをするといったことが出てきた。こうした話し

合いを通して、次第に学生支援員と教員の双方から「定期的に話し合いをする場を設けてみたらいいのではないか」という提案が出てきた。

話し合いの場を設けることになったものの、ちょうど夏休みに入ったこともあり、学生支援員の日程が合わなかったため、メッセージによるオンラインでの話し合いを行うこととした。しかし、オンラインでの呼びかけでは意見が集まらず、日程を設定して直接話し合いを行った。話し合いの内容についてまとめた書面を作成し、話し合いを欠席した学生にも共有した。現在、話し合いは週に1度のペースで学生支援員と指導教員のみで開催し、活動上の課題や今後の対応について検討をおこなっている。以下、本節で紹介する様々な実践内容の修正について、この振り返りの場での話し合いをもとに進められているものがほとんどである。

出欠確認を兼ねた名札の配布について

出欠確認を兼ねた名札は、首からさげれる紐の付いた簡易の名札に名刺印刷用の用紙を活用して、学習支援日の日程を印刷し、参加した日付の上にシールを貼り、出欠の確認を行っている。名札については、学習支援開始直後には首からさげれる紐のついた名札を使用していたが、児童が名札を取る際、紐が絡まってしまう、学習前に騒がしくなってしまうことがあった。そのため、紐を無くした形に改良を行ったことで、名札を受け取る際に必要以上に騒がしくなる行動を抑えることができた。

名札の受け渡し及び回収の場所については、学習支援開始直後は名札回収用の箱を作成し、名札の受け渡し及び回収については児童クラブ内で行い、児童が学習支援に参加しているのか、児童クラブ内にいるのか把握できるようにしていた。しかし、数回の学習支援を終えた時点で、急いで出てきた児童が児童クラブを出る際に名札を受け取り忘れる行動や名札を名札入れの箱に戻さず持ち帰ってしまう等の行動が見られた。そのため、名札は学習支援を行う図書室で受け渡し及び回収を行うように変更した。名札の回収についても、学習支援開始直後には、一つの箱で全員分を回収していたが、学年別に数字を書き、色を分けた箱を作成した。学年別に分けたことによって、学習後に「先生、名札どこに片付けるん」と名札を学生支援員に渡しに来た児童に対して、「自分の学年の数字が書かれてる箱に入れてね」などと声かけが行いやすくなり、児童も自分で箱に返す行動が多く見られるようになった。

名札の受け渡しとシールを貼るタイミングについては、学習支援開始直後の受け渡しの時には、学習支援を行う室内の入り口に一番近いテーブルの上に学年別に並べておき、児童が自分自身で名札を取って、シールを貼ってもらい、着席することにしてきた。しかし、シールを貼らずに座る児童がいたり、好みのシールを探すことで他の児童

と騒がしくなることがあったり、全員のシールを貼り終えるのに時間がかかってしまったりしたため、席に座った児童に対して学生支援員がシールを貼って回ることに変更した。その後、学習開始前が騒がしいという問題が解決されなかったため、名札の受け取りを学年別に整列をして行い、その流れでシールを貼り、着席する形も実施した。しかし、シールを貼る際にやはり騒がしくなってしまうため、静かに名札を受け取った状態で学習に取り組むためにも、シールは学習を終えたと伝えてきた児童に対して貼っていくことにした。また、シールを最後に貼ることで、その日の学習の取り組みについて、児童から個別に話を聞く機会を作ることにもなっている。

学習時のルールの掲示

支援開始当初、児童クラブの指導員と相談した上で学習中のルールとして、「3つのやくそく（しゃべらない、いなくなる、こわさない）」を設定した。児童にルールが見えるようにA4の紙に印刷したものを図書室の壁に掲示していたが、あまり児童がその紙を見ることはなかった。

支援を始めて間もない頃、児童Aと児童Bが大きな声でおしゃべりをしていたところ、その近くで学習をしていた児童CがA4の紙を指差して「約束に『しゃべらない』って書いとるやろ。」と、注意をしていた。それ以降、注意の紙がどのようにして子どもたちの間で使用されているのかを見てみると、学習を終えた子が席を立てて時間潰しに見ていたり、支援する学生が騒がしい児童を紙の掲示のところまで連れてきて見せたりしている様子が見られた。そこで、「3つのやくそく」を、子どもたちも学生支援員も見やすい位置に掲示することができないかと考え、大学院生2名が話し合いを行った。

話し合いの内容は、ルールを「個別で見せるようにするのか、共有できるようにするのか」「掲示は平面がいいのか、立体がいいのか」「どこに掲示をするのか」といったことであった。ルールの見せ方については、個別よりも複数で見えやすい方がいいのではないかとということになった。先述したように、ルールを守ることでできていない児童に対して「3つのやくそく」が書かれた紙を見せて注意を行なう姿も見られていたので、紙を見せたほうが注意する方は伝えやすく、注意される方は気付きやすいのではないかと考えたからである。

掲示の場所については机の上（1テーブルあたり8席）の真ん中に設置した。掲示の形体は立体の方が、児童の注意を集めやすいと考え、三角錐を画用紙で作製し、各側面に「しゃべらない」「いなくなる」「こわさない」を一項目ずつ記載した。

実際に導入したところ、導入前よりも児童らは互いに注意することが増えた。また、学生支援員が注意する際もわざわざ紙の前に連れて行ったり、席から離れたところに注

意を向けさせたりする必要がなくなったため、私語が多い児童を注意する時間が軽減した。しかし、各側面に「しゃべらない」「いなくならない」「こわさない」を一項目ずつ記載したため、机の上に置くと一側面が見えない状態となっていた。児童の方から度々、「これ、1つだけ見えていない」と指摘があったことから、指導教員とも相談して一側面に「しゃべらない」「いなくならない」「こわさない」の全項目を記載することとした。改善したところ、児童から「(一目で)全部が見える」「回さなくても(全部の項目)見える」という感想があった。

図書館への移動方法に関するマニュアル作成

支援開始当初は、学生支援員が図書室へ連れて来た流れで図書室へ入室し、名札にシールを貼った後に好きな席に座って学習を開始していた。児童らの入室後の様子としては、室内を走り回る、大声で叫ぶ、椅子や本棚の上上がる、等の様子が見られた。このような児童の様子について、振り返りでは、児童クラブで遊んでいた時から学習する時に切り替えるきっかけをこちらで設定する必要があることが提案された。そこで、学生の支援員が児童クラブまで迎えに行き、少し挨拶を交わした後に並ばせてから図書室に連れて行くこととした。

図書室まで並ばせて連れて行ったところ、連れて行く学生の支援員のスキルによって差が出てくることが考えられたため、うまくいった方法を基にして並ばせ方をマニュアル化した。マニュアルは、児童が並ぶ場所に手を挙げる、児童の動きが静止するまでは出発しない、等の学生の支援員の行動と声かけの具体例を順序立てて説明している。

並ばせることが苦手だと感じている学生がマニュアルを使用したところ、児童クラブから図書室までの移動の流れの構造化によってイメージがしやすいため、慌てたり緊張したりすることが軽減され、以前よりも落ち着いて指示を出せるようになったと報告された。改善すべき点や削除すべき点があった場合には、話し合いの場で議論してからマニュアルの変更を行った。

現状の移動マニュアルは以下の通りである。

(学生支援員A)

1. 児童クラブの子どもたちに行くよと声をかける
2. 「1年せいはここ」「2年せいはここ」「3年せいはここ」というように、学年毎に2列で整列するように指示する。→各学年の色のうちわを先頭の子どもに渡す。
3. 並べたら、うちわを回収して進む。

(学生支援員B)

4. 学生支援員Bが階段の下で待機し、靴を履き替えた子どもたちを集める。

*学生支援員Aから学生支援員Bにバトンタッチする。

5. 2～3を繰り返す。
6. 図書室に着いたら、ドアの前で一旦停止する。

(学生支援員全員)

7. 学年毎に中に入れて順番に名札を渡す。
8. 名札を受け取った子どもから席に着かせ、学習を開始させる。
9. 学習を終えた子にシールを貼り、児童クラブに戻らせる。

*シールを貼るときになんでもいいので話しかけるようにする。

図書室へ並ばずに行く場合と並ばせて行く場合とでは、児童の学習への取り組みに変化が見られた。図書室へ並ばずに行った場合は、学生の支援員からの注意を聞かずに走り回る、大声で話すといった行動が見られ、なかなか学習を始める態勢が整わない。一方で、並んで図書室に行った場合は、初めに少し私語をするものの、走り回ったり叫んだりといった行動は無く、静かに学習に取り組む様子が見られた。

効果測定を試み

行動チェックリスト作成の経緯

9月初旬の当該児童クラブにおける学習支援の振り返りセッションにて、現時点での児童への取り組み状況を把握したり、これから導入する教育的介入の効果を検証できるようにしたりということのために、客観的な行動記録を残したいという趣旨の提案があり、行動チェックリストの作成に取り組むこととなった。まず、項目の考案として、学習支援に関わる学生が、児童の行動に対して、困っている、改善してほしいと願っている行動を各自で書き出し、その共有と議論を行い項目の作成を行った。項目について議論を行うなかで、現時点で児童の行動として望ましい行動も見られているため、望ましい行動についても記録するべきであるということになり、ネガティブな行動とポジティブな行動の両方を項目として設けることになった。チェック項目の具体的な内容は、表1に示される通りである。

話し合いを重ねていく中で、チェックリストに記入する上での課題と、チェックリストを今後どのように活用していくかということが議論されてきた。記入の課題としては、チェックをつける基準が曖昧な点である。例えば、「机の上で学習開始の準備ができています」という項目については、学生の支援員の方から「準備はどういった状態を準備と言えるのか?」「私語をしていたら、それは準備ができていますのか?」といった質問があった。話し合いの結果、準備し

ている状態は学習の前に児童が自ら机の上に学習の教材を置いてある状態のこととした。また、私語をしている場合は、「机の上で学習開始の準備ができています」という項目にチェックを入れた上で、「走り回る、大声でしゃべる、叫ぶ」といった項目にチェックを入れることとした。この話し合いを通して、チェックリストの記入は記入者の個人差が生じることが課題として浮かび上がり、その課題を克服するためにどうするか考える必要が出てきた。

児童の様子をより正確にチェックリストに記入するために、1人の学生の支援員が特定の児童を見る担当制にするのか、特定の生徒を決めずに学生の支援員が全体を見渡し

てチェックリストへ記入して一致性を確かめるのかといったことが話し合われた。ビデオで練習するといった案も出てきたが、支援員の活動外の時間の確保が難しいということで却下した。議論の結果、チェック項目がどれだけ一致したかで信頼性を高め、学生の支援員が行動をできるだけ的確に捉えてチェックすることに慣れたら担当制に切り替えていくこととした。

チェックリストを今後どのように活用していくかという点については、児童との共有や児童の経過記録として考えているが、議論の余地は多く残されている。

現在のチェックリストはネガティブな項目が多いため、

表1 行動チェックリストの全項目 (2016年10月現在)

カテゴリー	チェック項目
移動	・玄関を出た後に、好き勝手に動く
	・指示や注意を聞いていない
	・指示や注意を聞いたのに、無視する
	・移動中におしゃべりをしている
	・移動中に勝手に他のところへ行く
	・廊下を走る
	・別の経路を行こうとする
	・支援員を追い越して進む
危険な行動	・無理やりドアを開けようとする
	・物を投げる、叩く、蹴るなどの乱暴な行動
	・机や椅子の上に登る、危険な座り方をする
	・図書室の中を走り回る
他の児童への妨害・暴力	・本棚に登る
	・暴言を吐く
	・他の児童のものを奪う、傷つける
	・走り回る、大声でしゃべる、叫ぶ
	・他の児童にちょっかいを出す
学習支援者への逸脱行為	・他の児童への暴力行為
	・暴言を吐く
	・危険だから、と注意されてもやめない
	・先生にちょっかいをかける
	・先生を蹴る
その他の逸脱行動	・机や椅子、壁に落書きをする
	・机の下に隠れる
	・公共のものを乱暴に扱う
	・何も言わずに学習室からいなくなる
	・活動後に片付けができていない
	・ルールを守ることができていない
	・名札をもらうときの順番が守れない
	・支援員の道具を漁る
	・借りた鉛筆や消しゴムをもとに戻さない
	・わざとものを落とす
	・名札に落書きをする
	・ノートや教科書に落書きをする
注意	・勉強道具を持ってくるのを忘れる
	・プリント等の名前を書いていない
	・わからないことがあると途中でやめる
	・今日はどの勉強をするのか言う
	・残りの時間で何の勉強をするかを言う
学習の計画	・学習前に礼をする
	・机の上で学習開始の準備ができています
	・わからないことを辞書で調べる
	・わからないことを友だちや先生に聞く
学習開始の習慣	・課題(プリント等)を終えた後に、見直しをする
	・お互いに注意し合っている
	・図書館の前で立ち止まれる

今後の展開を予想しにくい事や児童の変化を捉えにくい。児童の良い行動に注目して、その行動をモデルとして項目に付け加えていく必要があると考える。また、現在のチェックリストの形式では記入者から「記入しにくい」「書きづらい」という意見が多いため、チェックリストの形式についても改良の余地は残されている。

今後の課題

学習時間の確保

現在の枠組みでは、児童クラブにいる時間の範囲内で、かつ小学校の図書館が利用できる時間が学習支援のために利用できる時間である。そのため、場合によっては一日の支援時間が15分ということもある。宿題を少しでも進めることが学習支援の目的であれば、この短時間でも目的は達成できる。しかしながら、自律的な学習者を育成する、他者と協力して学ぶ態度やスキルを身につけるというような学習目標を設定しようとする、このような短時間の指導では極めて実現が困難である。今後、さらに指導の質を高めていくためには、学習の場の確保が課題である。

関係者の参加のあり方について

小学生への学習支援のためにおこなわれている現行の実践は、既に運用されている児童クラブの活動の一部の時間を頂いて実現しているものである。児童クラブでは、そこに通う子どもと保護者の他に、スタッフの方々や運営団体、小学校の先生方が当事者として関わっている。ところが、現在の学習支援の実践では、その内容や方法について、能動的な役割を持って参加しているのは本論文の筆者らとその他の学生支援員に偏っている。その一方で、児童クラブのスタッフや子どもとその保護者は、児童クラブの当事者であるにもかかわらず、学習支援の内容や方法について議論する場に参加する機会がない。他方で、地域における支援を効果的に進めるには、すべての関係者がイコールのフットイングで関わるということが重要であるということがソーシャルワークの分野における研究者からは指摘されている(武田, 2005)。この取り組みにおいて関係者がどのように参加するのが理想的であるかということから検討を進める必要がある。

引用文献

- 国会図書館 (2016) 日本法令索引 児童福祉法
 URL <http://hourei.ndl.go.jp/SearchSys/> 平成28年10月11日
 松山市保健福祉部子育て支援課 (2015) 平成27年度松山市の児童クラブ 課報, 23
 武田 丈 (2005) PLA (Participatory Learning & Action) によるマイノリティ研究の可能性—人類の幸福のための社会「調査」から「アクション」へ 先端社会研究, 3, 163-207.

謝 辞

本研究で取り上げた児童クラブでの学習支援活動が実現するにあたりまして、児童クラブ運営委員会及び支援員の皆様、お子様とその保護者の皆様、校長先生をはじめとした当該小学校の先生方、そして松山市子育て支援課の皆様のご理解とご協力を賜りました。ここでは個人名や固有名をご紹介させていただくことは避けさせていただきましたが、改めて御礼申し上げます。

本研究は、愛媛大学平成28年度「プロジェクトE」研究プロジェクト(種目2, シニア部門)の支援を受けておこなわれている(研究代表者:市本早香,「学童保育における学習支援ツールの開発」)。