

子どもが育つ現場からの学びと 巡回相談（コンサルテーション）という仕事

古屋 喜美代

1 子どもが育つ現場（保育、教育、育成）から巡回相談について学んだこと

これまで私は、子どもが生活する場から発達上の課題を見出すことを心理職としての課題としてきた。出発点は障害のある乳幼児親子通園施設での大学時代のボランティアであり、大学院生時代の乳幼児健診とそこでの乳幼児（気になる子）親子グループ活動であった。また、障害児保育を行う保育所や学童保育所への巡回相談活動を大学院生時代に開始し、長年継続してきた。子ども支援を行う現場で、子どものアセスメント、支援者と子どもの関係、他の子どもとの関係についてコンサルテーションを行うものである。現在も継続する巡回相談という仕事を中心に、私にとっての学びの原則を3点整理しておく。

（1）現場から教えて頂くという姿勢と実践者がエンパワメントされることの重要性

コンサルティにあたる支援員や保育者、教員は子どもを育成する直接の支援者である。巡回相談のように単発的に育成現場に参加する相談員（コンサルタント）には、外部の人間だからこそ見えてくること、教育者とは異なる専門性をもつことから気づくこと、そうした気づきをコンサルティに返す役割がある。

当たり前であるが、まずは現場の支援者に対する敬意をもって関わるのが大切である。支援者の良いところをしっかりとキャッチし言語化して返すこと、望ましくないと感じる点については、こちらが気づけていない支援者側の思いを受け取るよう努力し、アセスメントを一緒に行うよう心がけている。なかなか難しいと感じることは多いが、コンサルティが防衛的になることなく、子どものよりよい育ちを一緒に考えようと思ってもらえること、最終的にコンサルティである支援者がエンパワメントされることを相談員として目標にしている。教育・育成現場に入る上で、本当に何らかの貢献をできているのか自問・反省しなければならないことは多々ある。これを目標としつつ私自身の非力さを自覚しながら現場に関わらせていただくことが大切だと考えている。

（2）時代的な変化を踏まえることと変わらない視点を大事にすること

教育育成の現場は、時代によって大きく変容していく。特に学童保育所の位置づけや環境上の変化は加速度的に変化している。今や100名以上の子どもたちが在籍し、帰宅時間は個々バラバラであることが多い（古屋, 2014）。そうした変化のなかで学童保育所という生活の場がどう生活の場たり得るのか、支援者の戸惑いは大きく、その中で子ども育成

を考える機会を作っていかなければならない。昔の正論が単純には受け入れがたいこともある、そうした柔軟性ある視点をもって子ども支援の在り方を考えていくことが求められる。

一方で、子ども理解の重要な視点は変わらない。そのことを支援者と共に確認していくことが重要だと私は思う。時代の変化に押されて、変わらないはずの子ども理解の視点が大きく揺らぐことも時に生じる。障害のある子どもにとって、生活する場が安心感ある場となること、そのためには身近な支援員との信頼関係を築くこと、生活環境に見通しがあることで他児との接点は生まれやすくなること、こうした視点は不変である。ところが、「子どもはどのように感じているか」という視点よりも、関わる大人の仕事量の公平性、負担の公平性に目が向くことがある。障害のある子どもへの加配対応者が細切れに変わり、子どもと支援員との基本的な信頼関係を育むことが難しくなる。大人の子ども理解が深まらなければ、子どもの育ちの芽に気づき拾って広げる関わりを行うことは困難である。子どもの安心感はゆらぎ、大人の負担感は減っていかない。これでは子どもの発達にとっても支援員の負担感軽減にとっても悪循環となる。

時代的な変化の中で学童保育所という生活環境は大きく変化しているが、変わるものと変わらないものを踏まえて大局的に子ども支援の在り方を捉え直す必要がある。巡回相談というコンサルテーションの機会を、こうした捉え直しの機会として機能させていきたいと考えている。

(3) 職場には風土がある

教育においては子どもの課題の多様性にこたえるためにも「チーム学校」という基本姿勢が必要である。学校の職員間のみならず、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、外部機関を含めてのチームによる支援体制が求められている。子どもを育成する他の機関（学童保育所、保育所等）も同様である。ただし、外部の専門家・専門機関が有効に機能する前提に、職員相互が組織としてどうつながることができているか、その職場の風土が外部の専門家の有効な活用に影響を与えている。

学童保育所を巡ね巡回相談を行う際に、どのようなカンファレンスが実現できるかは組織の風土に左右される。すなわち外部者をどのように位置づけようとするかの職場風土である。同時に、コンサルタントが関わることで、結果として職場の風土がより良い方向に向き始めるよう関わるのが巡回相談の役割である。そのためにも、コンサルティが防衛的になる必要がないと感じられる関わり、対等にアセスメントしあう関係を築いていかなければならない。すでにあるより良い支援を可視化し、共に発展的に考えあう機会を作っていく姿勢が、組織の風土、土壌づくりにも影響を与えるものだと考えている。

2 子どもの主体性を軸にした発達の視点

(1) どんな子どもも「わかる」「わかってもらえた」が育ちの原点

私は障害のある子どもの直接支援を行う立場にはないが、子どもと児童支援員（以下、支援員）との直接的な関わりの場を観察させていただくなかで、子どもの育ちを支える大切な視点を学ばせていただいた。子どものまだ表に出ていない育ちを引き出し、開花させる場面に居合わせ感銘を受けることも多々あった。特に、対人関係に困難を抱える発達障

害の子どもと支援者の関わりから学んだことは大きい。重度の自閉症者でありながら作家である東田直樹さんは、会話によるコミュニケーションが難しい。しかし文字カード（あるいはPC）という手段を通してコミュニケーションはでき、東田さんが他者とどうしたら繋がるかに子ども時代からずっと深く葛藤を抱えてきたことを教えてくれる（東田直樹、2007）。東田さんのような劇的なエピソードではないが、コミュニケーションの手段を見つけれない子ども本人の苦しさに通じるエピソードに私も出会ってきた。

本論は生活そのものの場である学童保育所での発達障害のある子どもを取り上げ、コンサルテーションで出会ったエピソードを踏まえた事例（特定されない程度の変更を加えている）を通して、子どもの育ちの原点について考察する。私の心に残るエピソードは、支援者が子どもとのコミュニケーションのヒントを一生懸命探していたこと、コミュニケーションのチャンネルを探し当てた時の喜びをもって子どもと関わっていた姿である。取り上げるケースは基本的に小学生である。

【エピソード1：コミュニケーションのツール（手段）を見つける】

多動傾向があり、知的障害のある自閉症の小学生Aさんのエピソード。突然走り出したり飛び出したり、大人が追いつけないような動きがあり、入学直後の放課後を過ごす学童保育所では真っ先に玄関ドアの高い位置に鍵を取り付けたほどであった（飛び出し防止のため）。追いかけてばかりの時の大人と子どもの心のつながりは乏しく、支援者にとっては物理的・心理的な疲労感が募ったことであろう。

Aさんの加配のための担当児童支援員（以下、支援員）は乳幼児を持つ母親である。支援員は追いかけることよりも、我が子に対するのと同じように子どもの動きに合わせて「ポンポン」「ピョーン」と様々な擬音語をかけることを心がけた。そのうちに、Aさんがその音に気づき合わせてくるように感じた。「心地よい言葉の響きやリズムが嬉しいのだな」と感じ、そこから赤ちゃんが喜ぶ歌を繰り返し歌い、擬音語遊びのような関わりを繰り返していった。Aさんは支援員が歌う歌に心地よさげに身体を預けてくるようになり、さらには支援員が音遊びの絵本を開いて擬音を発するとじっと聞き入るようになっていく。やがて絵本の一説をすっかり覚えてしまい、支援員に対して「ガチャガチャ、ガチャガチャ」（絵本の一節）と声かけし、支援員は「ドンドン、ドンドン」と応えるようになっていった。

確かに二人の間にコミュニケーションが成立し、感情情報・認識情報（例：楽しいね、〇〇したね等）が共有され、三項関係（子ども・もの・他者の三項。1歳ごろのコミュニケーション発達の基礎）が成立したのである。音遊びを受け身で楽しむだけでなく、Aさん自身自らの意思表示をするという、主体性を軸にしたコミュニケーションとなったのである。子どもと繋がる糸口をキャッチする支援員の力に深く感心させられた。

その支援員の方は即席で絵を描く才能にもたけており、Aさんに行動の切り替えを促す際に絵を描いて提示した。するとAさんは絵を見て状況がわかるらしく、行動を切り替えることもスムーズになっていった。やがて文字を学習すると、文を書いて見せることで状況理解が進み、格段に生活しやすくなった。子ども自身がわかって動くための手段が見出せたことで、Aさんも大人も、そして生活の場を共にする他の子どもたちも、学童保育所

という場が安心して過ごせる場となっていった。他児は「Aちゃんは〇〇の絵本が好き・歌が好き」と関わりの糸口を知り、Aさんが文字を読めるようになると他児とAさんとで一緒に当番放送をすることができるようになった。まさにインクルーシブな育ちの場面であった。

Aさんにとっては「わかって動ける」「わかってもらえる」ということは生きる意欲に繋がったであろう。他者（支援員、他児）にとっては、Aさんは「不安を感じさせる訳のわからない子ども」ではなく、「内面世界に繋がることのできる子ども」となったのである。

【エピソード2：子どもは「わかってもらえる」と感じられなければ主体性を奪われる】

知的障害のある小1のBさんは対人関係が良好で、発語は少ないけれど要求や意思表示、身振りがあり、周囲の子どもをよく見てついていこうとする子どもであった。最初は個別に支援する支援員が一緒に対応していたが、その後「あまり心配ない」と職場として判断し、職員全体で気にかけていけばよいと支援方針を変更した。すると底抜けに明るかったBさんの表情は徐々に曇り、頻繁に発せられたジェスチュアや「ア、ア」と言いながらの指さしが減っていったのである。「〇〇が欲しい」と一度伝えるが、伝わらないとずっと視線をそらし、伝えることをやめてしまう。子どもたちのなかに入っているように見えて、オニゴッコが始まるといつのまにか外されている。

Bさんの発達段階では、彼の意思表示をしっかり受け止め、一緒に気持ちを共有する三項関係（エピソード4を参照）が必要な状況であった。支援者側にこの点の気づきが欠けていたことが、Bさんのコミュニケーションへの意欲を喪失させることに繋がったのではなかろうか。育ちの経過を踏まえて支援方針を見直し、変更してみることは大切なことである。ただし、支援者が「大丈夫そう」「気にならない」とみなしたことは「子どもの表面しか見ていない」ことになっていないか、注意深い子ども理解が必要である。

（2）子どもの行動の背景をみる

表面的な行動の裏にある背景を見るということは容易ではない課題である。「本当のSOSは何か？」と大人側が意識し、これを把握できれば大人自身の困難感は低減する。比較的生起しがちな2つのエピソード場面を取り上げて考えてみる。

【エピソード3：気になる行動の背景に「子どものSOS」がある】

ダウン症のCさんは頑固なところがあり、おやつの時間になってもなかなか現在の遊びをやめて次に切り替えられない。保育園から一緒にの女兒たちとは仲が良く、女兒たちのおしゃべりの横で時折声をかけられると「エッチ～」とふざけてみせる。女兒たちもCさんのふざけを面白いのが遊びになっている。しかし、他児がCさんを注意すると、カッとなり「バカ、エッチ」と大声を出すことがしばしばである。言われた他児も怒り出してトラブルになると、玩具を投げたり手を出したりしてしまう。

大人や友だちの気を引こうとする子どもの行動がエスカレートする時、背景にはそうしたやり方でしか交流できない子どもの弱さがある。ふざける以外のやり方、できる遊びを

通して友だちと交流するといったことができない不充実感が子どもの中にある。子どもがSOSを発していると思えば、Cさんのできる遊びを点検し、豊かにするための働きかけが必要と気づくことができる。表面的な気になる行動だけに注意を繰り返しても、CさんのSOSに触れることはできない。むしろ注意の繰り返しがCさんと大人との関係を悪化させる。そして隠れたSOSに気づけないことで、Cさんを理解できない大人の困難感は大くなるだろう。

【エピソード4：言葉の数だけを気にするのではなく、コミュニケーションへの意欲を点検する】

Dさんは喃語を発声する状況から少しずつ単語が出始めているが、なかなか言葉の数は増えていかない。気になるものを指さしすることはあり、大人が名前を言葉にしてあげている。食べるふりやみたくて遊びをしているが、大人とのごく簡単なやりとりだけで、遊びがなかなか広がらないように感じる。本人の意思表示も少ない。

言葉を増やしてあげたいのだが、どのように関わっていけばよいのか。

表に出ている現象だけでなく、見えない部分の力の育ちを考えていくことが発達支援である。言語発達を氷山にたとえると、発語の数は水面上に出ている氷山の頭頂部であり、水面下の「他者とコミュニケーションすることへの意欲の育ち」に支えられている。Dさんが今指さしをするのは、大人の返答を確認し、発見の喜びや情報の共有を行っているのであり、まさに水面下の「コミュニケーションへの意欲」が育っている最中である。

Dさんの意思表示のような意欲をより引き出すためには、大人と子どもと第3のものとの三項関係（社会的参照や共同注意など）を豊かにし、手遊びや身体感覚遊びのような快の感情を大人と共有し合う発達段階に在ることを重視すべきである。言葉の数はすぐに増えなくて当然で、今は水面下の力を豊かにすることに注力する。そのために、Dさんの発達段階にあった遊具を準備しているか、レベルにあった遊びの働きかけを行えているか、点検する必要がある。筆者の経験では、平均的な小学生のレベルにあった遊具や活動準備に留まり、障害のある当該の子どもが発達レベルにあった環境設定（遊具、働きかけ）が不十分な場合が少なからずある。

小学生なのに手遊びや身体感覚遊びは幼すぎるのではないかという見方もあるが、障害の有無にかかわらず、低学年の小学生は身体感覚の遊びにのって来ることは多い。Dさんにあった遊びを仕かける中に他児童が加わることは生じやすいことであり、インクルーシブな場ならでは交流に繋がる。

（3）子どもの育ちを時間軸で捉えること

教育・育成とは子どもの発達に根気よく寄り添う過程である。働きかけの多くはすぐに目に見える変化を引き起こすものではなく、時間をかけて発達の基盤を耕すものである。大人が表に現れにくい基盤の育ちに気づき、かかわりの意欲を担保できるかという点にしばしば困難が生じている。それゆえ、子どもの支援にかかわる者が時間軸に沿う視点を持つことを自覚することが重要となる。そして子ども支援のコンサルテーションとは、中長期にわたる時間的展望の中で子どもを理解する作業を支援者と共に行うものである。次の

エピソードを通して、時間軸の視点の意味を考えていく。

【エピソード5：中長期的スパンで発達を見る】

自閉症のあるEさんは部屋の隅で一人ミニカーを並べて独り言を言っている。支援員が声かけして注意を惹こうとしても反応することはない、かえって邪魔な様子で一人遊びに入ってしまう。パズルなど遊具に誘ってもちょっと手にとってほとんど関心を示さない状況である。一人の世界にいるのだから、支援員は関わろうとすること自体不要なことなのではないかと思いはじめ。

しかし丁寧にEさんの様子を観察すると、見ていないようで目の端で他児がやっているダンスを見ていて、離れた別の場所で、あるいは後になってから似たようなダンスらしき動きが見られることがあった。支援員のことなど覚えていないのではないかと思われたのだが、Eさんが好きなブランコに乗る際に、アイコンタクトはないけれど特定の支援員を求めて手を引いて押してもらおうとする姿が出てきた。

今日の姿だけでなく時間の流れの中でEさんの変化に気づくと、Eさんはコミュニケーションを拒否しているのではなく「関わり方がわからないのかもしれない」ということに気づける。侵襲的にならずEさんの行為を逆模倣して寄り添いながら、少しずつ関わりを広げるよう支援していく。そうした継続的な関わりの中から、中長期的なスパンでEさんの育ちを捉えていくことが支援員に求められる。

その後学年が上がり、Eさんと支援員のコミュニケーションは豊かになり、好きな絵カードを支援員に見せ、命名を求めるようになっていった。支援員が答えるだけでなく、支援員がEさんに質問するとEさん自身が命名してくれる。支援員はその単語にまつわるお話や歌でさらにコミュニケーションを広げていくと、Eさんは耳を傾けている。

好きな活動に取り組む少人数のグループ活動で、Eさんは野菜を育てるグループに入ることとなった。トマトやキュウリの種を植え、水やりをし、収穫して皆で食べるまでを経験した。Eさんは水やりが好きな様子であったが、この活動自体を楽しんでいるかどうかは支援員にはよくわからなかったという。ところが、翌年「また種をまくよ」と伝えるとEさんは急に「トマトを食べる子どもたちの絵」を描いたのだという。Eさんの中に栽培体験が大きな喜びを残していることをこのような形で知り、支援員は深く感動した。描画はEさんなりの気持ちの伝達であったのかもしれない。まさにこれが育てるということであろう。

最初のころの出会いで「一人の世界」への没頭に対して大人がかかわることを諦めたとしたら、Eさんはこのように育っていったであろうか。子どもの支援はすぐには目に見える成果となって現れるとは限らない。焦らずゆっくりと、その子どもの発達を丁寧に把握しながら関わりを継続していきたい。そのためには、支援員がEさんの状況を語り合える職場の仲間が必要である。支援員が孤立しないこと、複数の目でEさんの育ちを見て、気づきを共有していくこと、子どもが示す小さな反応を面白がってお互いに言葉にし合うこと。そうした支援者同士の交流が長期的な時間軸の視点に立つことを可能にしていくのだと思われる。

3 知的な遅れはない発達障害のある子どもの対人関係上の困難

子どもの主体性を軸にした発達の視点とは、障害の軽重に関わらず、すべての子どもにとって普遍的な支援原則である。現在通常学級にいる学習や行動上の特別な支援を必要とする子どもの割合は8.8%と報告されている（義務教育学校による回答 文部科学省 2023）。こうした子どもたちに対してその特別な支援ニーズに応じて通級による指導が行われる。ただし支援を要するすべての子どもが通級による指導を受けているわけではないし、通級指導のみで支援が完了するわけではない。日常的に関わる大人が子ども理解を深めることこそが最も求められる所である。また知的な遅れがないからこそ行動面の誤解を招き、対人関係が難しさを増すことがある。以下ではこうした子どもの理解の基本的視点を整理する。学習面の課題については割愛し、対人関係上の課題に焦点をあてることとする。

（1）発達障害のある子どもにとっての環境調整の問題

大人であれ子どもであれ、生活面の安定は行動の安定の大前提となる。睡眠不足であったり心理的に不安定であったりすれば、対人関係上のトラブルは生じやすくなる。特に発達過程の子どもはこうした基盤に行動が左右される所が大きい。家庭と学校・学童保育所などが子どもの生活面の安定にむけて調整を行うことは支援の基盤である。

学校や学童保育所の生活環境が発達障害のある子どもにとって刺激過剰であり、トラブルが予見されながら調整が図られていないといったことがある（例：相性の悪い子ども同士を隣り合わせにしている）。刺激が過剰な状況では、状況理解に偏りがある子どもは思い込みや勘違いに陥りやすく、対人トラブルが起きやすくなる。もちろんすべてを調整することは不可能だし、過剰に調整すればよいというものではない。しかしながら、発達障害のある子どもが頻繁な対人トラブルから自信を無くすことがないよう、よい人間関係の積み重ねを経験して自信をもてるよう、環境調整を行うことは支援の基本である。

（2）生起しがちな対人トラブル、感情爆発をどう捉えるか

子どもがパニックを起こし、暴力を伴う対人トラブルが起きることは最も回避したい事柄である。残念ながら発達障害のある子どもたちはこうした問題に関わりやすい。まずはその背景理由をしっかりと理解することが必要であり、誤った理解が引き起こす2次的な問題は大きいことを理解しておきたい。一見よく似た子どもの行動であっても背景にある問題の質が異なり、その子どもの特性を踏まえて聴き取り・理解する姿勢が大切である。自閉症スペクトラム障害（ASD）のある子どもは他児を含む環境刺激を侵入的に感じて不安を高めていることが多い。注意欠如・多動性障害（ADHD）のある子どもは刺激そのものに反応せざるを得ず、落ち着かず自分にブレーキをかけられないことが多い。落ち着かなさの一般的な背景の違いがある上に、ほかの多様な要因が関係して状況は生じている。

【エピソード6：感覚過敏がトラブルに関係している】

知的に問題のないASDのあるFさんだが、相手かまわず自分の興味のあることを延々と一方的にしゃべってしまったり子ども集団で浮いた感じになってしまう。他児童が通りがかりに後ろから接触したりすると血相を変えて怒りだし、叩いてしまうこともある。他児

童からすると「ちょっとしたことに過ぎないのに」とFさんを敬遠したり、怒りを感じたりする。

Fさんが叩いたりする行為は許されることではないので、その点の指導は大切なことである。同時に背景の理由を把握することが必須となる。Fさんの話を丁寧に聴きとるとFさんにとって突然の身体接触が相当な恐怖を呼ぶことがわかった。ASDの子どもの多くは感覚の過敏さ（あるいは鈍麻）を持つことが多く、一般論で「そのくらいは我慢できるはず」といった対応をすると子どもを苦しめる。感覚過敏のある子どもであると理解し、また他児童に対しても人それぞれの感覚の違いを理解してもらうことが必要となる。

また、Fさんが自分の嫌な気持ちを適切に言語表現できるよう丁寧に導くことが必要となる。通級による指導においてソーシャルスキルの指導を受けるが、これを通常の生活・学習場面でしっかり活用させていきたい。そのためには、通級指導教員と通常学級の教師、学童保育所支援員、保護者らがFさんについての共通理解をはかる必要がある。

【エピソード7：自分を止められない苦しさがある】

ADHD傾向のあるGさんは思い通りにならないとすぐにカッとなり、手を出したり暴言を吐いたりしがちである。後になって冷静に考えると自分が悪かったとわかるのだが、その場では衝動的に振舞ってしまう。その一方で遊びの中で次々と面白いことを考え出すこともあり、友だちに一目置かれる面もある。今後、友だち関係の中で拒否される傾向が強まるのではないかという心配が大きい。

ADHDのある子どもの場合、行動面の衝動性・多動性に大人が手を焼き、叱責を繰り返す中で反抗的になり、自己否定的になっていくことの懸念が大きい（2次障害）。周囲の対応の違いにより、子どもの予後が大きく変わる。子ども自身も自分をうまくコントロールできないことに苦しさをを感じていることが多い。「わかっているのにまたやってしまった」と落ち込む場合もある。

トラブル時に暴力の制止、謝罪につなげることは前提であるが、Gさん自身が衝動性をコントロールするために何ができるか、子どもと対話しつつ一緒に考えていくことが大切になる。子ども自身が「起こしてしまった過去」より「これからこんな風に努力してみよう」と主体的に考えられるよう支えたい。

ADHDの子どもの行動が変容していくまでには支援者には相当の忍耐が必要となる。子ども自身が困り感を感じていることを受け止め、子どもの小さな努力、認められる行動をしっかり承認していこうと、まずは支援者が腹をくくることが必要だろう。最初は多くの気になる行動に一々反応しないことがセットで必要となる。また、子どものユニークな視点や行動を認め拾い上げ、周りの子どもにも知らせていきたい。それが子ども自身に自信を与えることになる。そして支援者として子どもの良いところをキャッチできたことは、支援者自身の自信にもつながる。

大人にとって、この「忍耐」を納得するのは容易ではないかもしれない。だからこそ職員会議やコンサルテーション等の機会を通して、相互の話し合いの中で「子どものために試行錯誤してみよう」と大人が思うことが支援のスタートとなる。

4 障害のある子どもの育成の場にある課題

（1）支援者として、子どもアセスメントの力をもつこと

優れたアセスメント力量をもつ支援者とその組織に学ぶところは大きい。その一方で、支援者のアセスメントの力量不足から障害のある子どもへの支援不足が生じることがある。あらためて、インクルーシブな生活場面における支援者としての課題を挙げておきたい。

① 発達支援の基盤にある「子どもの発達にあった場面や活動」を把握すること

一人一人の子どもをよく見て、子どもにあった場面や活動は何かを考え工夫する努力が乏しい状況が時に生起している。すでにある環境のままで、子どもに合わせた環境づくり、工夫が見られない状況である。支援者は「子どもの自主性」の名のもとに、子どもの姿を見逃す状況に陥ってはならない。子どもが自ら動き出すためにも、子どもの発達段階や好奇心を把握した環境づくりがカギとなる

② 子どもの行動の背景を見ること

子どもの表面的な行動への注目に終始してしまうと、子どもの行動の背景に深く迫ることができない。結果的に子どものSOSが見逃されてしまう。例えば、子どもは周囲をまねて何とかついていこうとしていたことを大人は見逃し、子どもが適応できなくなるまで気づけない。また、子どもの様子は穏やかに見え、対人トラブルなど目に見えて困った様子がないと支援者は思っていたが、実は「自分が正當に評価されていない」という自尊心の傷つきを秘め、怒りをため込んでいたということもある。表に見えない部分に目を向けなかったために、状況は雪だるま式に大きな課題状況になってしまう。そうした背景に近づくためにも、子どもの発達の能力を把握する力量が支援者に求められる。

③ 多面的に子どもアセスメントを行う組織としての姿勢

個々の支援者一人のアセスメントではどうしても視野の狭さ、包括的な把握の困難さは生じてしまう。障害のある子どもに関わる多くの大人が相互の気づきと視点を共有し合うことは必須である。多面的包括的なアセスメントを心がける時、子ども理解は深まる。

また、前向きに考え支え合う組織の風土が子どものアセスメントに大きく影響する。アセスメント力とは個々の支援者の問題としてだけではなく、アセスメントに対する組織としての姿勢の問題として捉えることができる。

（2）インクルーシブな生活の場として、子ども集団の力をどう育てるか

① 子ども集団の力は必要か

学校を終えた後の放課後生活が安心感のあるものとなるにはどのようなことが大切なのであろうか。「子どもの自主性」の名のもとに、子どもが何もかも自由に好きなように過ごせばよいのではないか、という考え方がある。しかし子どもが自己選択・自己決定をするための基盤の力を育てることは放課後生活の場の一つの役割であろう。子どもたちは見通しある生活の中で安心感を得、友だちと生活を共にするなかで、必要なルールや協力、分担などを意識する。そうした生活の力が自由遊びの中での自己選択の力に繋がる。また、

子どもの生活経験をより豊かに広げるチャンスとして、これまで経験していない遊びや活動を持ち込んでみることは、子どもの選択肢をまさに豊かにしていくことに繋がる。子どもにとって「知っていることだけしかやりたくない」から、「やってみたら案外面白い」を経験する意味は大きい。

学童保育所を取り上げて考えると、100人を超えるような大規模集団で子ども集団を作ることは難題である。集団規模に関しては根本的な問題があるが、大規模集団では生活グループを幾つかの集団に分割する。分割グループの中でさらに個を見ていくためには、ピンポイントで良いので生活の流れに何らかの集団活動場面があり、子どもがお互いを意識する機会が必要であろう。「子どもの人数が多くて子どもの姿が見えない」という時こそ、「小集団の生活場面や活動場面」は見えにくい子どもの姿を把握しやすくしてくれる(古屋, 2014)。小集団のなかでの役割や友だちとの交流(可能であれば小集団での遊びがあればより鮮明になる)は、大人にとっては個々の子どもの個性や気づかなかった特徴を見出しやすくなる。一方、生活の流れに何の枠組みもないことで、大人数の中での寄り添なさを感じる子どもたちは少なくない。子どもにとって見通しの持てる生活の中で、自ら行動を選択することこそが真の自主性に繋がるのではなかろうか。

② 障害のある子どもにとっての子ども集団

大人数であればあるほど、弱さのある子どもにとっては生活の場の見通しを得にくく、安心感を得にくくなる。周囲の子どもたちも障害のある子どもとの接点が乏しくなり、そもそもその子の存在に気づく、注意を払うといった機会そのものが縮小してしまう。障害のある子どもの担当である支援員が、周囲の子どもとの接点づくり、交流を図ろうとしてもその機会づくりが難しくなる。

生活の節目で基本的な小集団のかかわりが作られていると、自ずとそこでの交流や支援者の大人への質問といった形で交流の糸口が生まれやすい。大人数の中では目に留まらない障害のある子どもが、小集団の中で他の子どもたちに意識されるのだ。障害のある子どもにとっては、名前を覚え、よく見知った子どもは生活面でも遊びの面でも良きロールモデルとなる(時にまねてほしくないモデルになることもあるが、それも育ちである)。

障害のある子どもと支援者とが1対1の密な関係になり過ぎて他の子どもとの接点がない時ほど、その関係は煮詰まりやすくなるものである。大人にとっても子どもにとっても、1対1だけに狭まる関係は厳しいものとなりやすい。インクルーシブな場とは、単に生活の場を一緒にすることではなく、そこに子ども相互の接点や交流が生じる場である。

③ 子どもを繋ぐ支援者の力

学童保育所において、支援者が半意図的に周囲の子どもを巻き込んで障害のある子どもとの接点を作り出すことは、インクルーシブな育成にとっての要となる。支援者は子どもを繋ぐ役割を自覚して育成にあたりたい。

小学校低学年の子どもにとっては、大人の存在自体が魅力であるため、障害のある子どもを支援する大人に惹かれてかかわりに加わる子どもがいる。加わってくる子どもが他児との対人関係に何らかの課題を抱えていることもあるので、子どもの隠れたニーズがあるかには気を配りたい。一方で、他児が加わる関係性の広がり子どものインクルーシブな

育ちを支える大切な場面として活かしたい。障害のある子どもにとってだけではなく、関わりに入ってきた子どもにとっても大きな学びの機会となりうる。

そうした場面で支援員の個別の力量に感心させられることは多々あった。例えば、公園での外遊びにおいて他児が群れて遊ぶ中、たった一人落ちていた小枝で落ち葉を蹴散らしている障害のある子どもがいた。ひとしきり遊んだ後に、支援員が小枝を使って地面に絵を描く遊びを伝授すると、障害のある子どもは嬉しそうに模倣する。地面へのお絵描きから○を描いてのケンパー遊びへと誘いを広げる。するとその遊びを見ていた他児数名が「入れて」とやってきた。そうして障害のある子どもを含めて順番にケンパー遊びをする輪が生まれた。障害のある子どものやり方は他児とは少し違うが、順番交代し、お互いを応援する和やかな遊びの時間であった。

また、すでに展開している集団遊び（ドッジボール）に、軽度の肢体不自由のある子どもが参加したことがあった。障害のある子どもは参加したくてうずうずしているが、子どもたちは危ないから無理だと考えている。折を見て支援員が子どもの思いを代弁し、変形ルールを提案してみた（柔らかいボールを転がして当てるルール）。ひとしきり変形ルールで遊んだ後、子どもたちから「変わったルールも面白かったよ」の言葉が発せられた。

子どもを繋ぐ役割とは遊びや活動の展開の中で臨機応変に行われるものであり、支援員として状況を読み取る柔軟で創造的な力が必要とされる。繋ごうと思って上手く展開しないことも生じるであろう。失敗を含めて、繋ぐための試行錯誤をすること自体に大きな意味があるのだ。子どもたちに生じた繋がり場面を、支援員同士で言語化して共有することが支援力量を柔軟に高めていくのだと思う。

④ 障害のある子どもに対する周囲の子どもたちの理解

通常学級に在籍して通級指導を利用する子どもの場合、取り出し指導や子どもの特性に対して周囲の子どもたちの理解を図ることが子どもにとっての安心感の土台となる。どのような学級を作るのかという点に関する教師の深い視点を学んだことがある。

小学校低学年担任のその教師は、発達障害のある子どもが通級指導に出かける際にはその意味を周囲にきちんと知らせ、クラスから皆で送り出す空気を醸成するよう努力していた。子どもがクラスに戻ってきたときは暖かく迎え入れ、通級指導での学習内容を聞き取りながら、皆が暖かい関心を寄せていることを子どもに伝えることを目指した。教師の思いは子どもたちにしっかり伝わり、多忙な教師が通級指導から戻ってきたことに気づかないでいると、子どもたちが教師に状況を伝え「通級教室でこんな勉強をした」ということを話題にするようなクラスに育ったという。

インクルーシブな場では、集団の中の子どもの違いを当たり前のこととして受け入れられるかどうかで、障害のある子どもの安心感は大きく左右される。発達障害のある子どもは情動コントロールが苦手であることが多く、これを周囲の子どもがちょっかいを出し混乱、パニックを引き出して面白がるようなことが生じることがある。一人一人の人としての感じ方には違いがあり、誰でも得意と苦手があること、苦手なことばかり出され続けると混乱するし我慢もできなくなる。全ての子どもが、そうしたことは誰にもあることとして自分の身に引き寄せて考えられるよう伝えたい。

また、教師が把握している発達障害のある子どもの長所や得意を、目に見える形で他の子どもに提示して認めていくことは、子どもたちの理解を醸成する出発点となるであろう。当該の子どもを見直す契機となり、当該の子どもにとっては自信を得る機会となる。発達障害のある子どもの隠れた能力に周囲の子どもたちが気づいていることは少なからずある。周囲の子どもの肯定的な観察力を見逃さず、その気づきを大人が拾い上げ、そうした観察力を持っている他児自身にも肯定的なフィードバックを返していきたい。「子どもを繋ぐ支援者の力」が、教育・育成の場での子どもの育ちを支えている。

【引用文献】

- 東田直樹（2007）「自閉症の僕が跳びはねる理由－会話のできない中学生がつづる内なる心－」 エスコアール
- 古屋喜美代（2008）「第6章 ダウン症の子どもたち」西本絹子編『学級と学童保育で行う特別支援教育』金子書房
- 古屋喜美代（2014）「施設の大規模化と子ども集団の変容－育ち合う文化の再生を目指す学童保育の実践から－」 現代と保育（89）, 51-63頁 ひとなる書房
- 文部科学省初等中等局特別支援教育課（2023（令和5年1月））
特別支援教育の充実について 20230111PM_2.pdf アクセス日：2023年9月4日

【参考文献】

- 古屋喜美代（1998）「統合保育－保育園，学童クラブでの障害児保育を考える－」 神奈川大学心理・教育研究論集第17号, 49-61頁
- 浜谷直人・西本絹子・古屋喜美代（2000）「学童クラブにおける障害児保育の現状と課題：公設公営学童クラブの保育実践の事例分析」 障害者問題研究第28巻第3号 77-87頁
- 古屋喜美代（2002）「10章 学童期6年間の発達および保護者とのかかわりを支援したコンサルテーション」 151-164頁 「12章 保育者のかかわりとコンサルテーション」？ 東京発達研究会・浜谷直人編『保育を支援する発達臨床コンサルテーション』 ミネルヴァ書房
- 古屋喜美代（2007）「発達障害をもつ子ども：学童期インクルージョンにおける育ちと課題」 人間科学年報1号, 59-73頁 神奈川大学
- 古屋喜美代（2008）「1章 小学生のころの育ち」西本絹子編『学級と学童保育で行う特別支援教育』金子書房
- 古屋喜美代（2012）「第3章 幼児期の問題－落ち着きのない子ども－」渡辺弥生・榎本淳子編『発達と臨床の心理学』39-53頁 ナカニシヤ出版
- 古屋喜美代（2012）「コミュニケーションの主体としての子ども」 はげみ（346）, 16-20頁 日本肢体不自由児協会
- 西本絹子・古屋喜美代・常田秀子（2018）「子どもの臨床発達心理学－未来への育ちにつなげる理論と支援」 萌文書林
- 古屋喜美代（2019）「特別支援教育の展開と課題」神奈川大学心理・教育研究論集第45号, 281-290頁
- 古屋喜美代（2019）「インクルーシブな集団生活場面での発達障害のある子どもの理解と支援」神奈川大学心理・教育研究論集第45号, 41-52頁
- 古屋喜美代・田坂裕子（2021）「幼稚園・学童保育所におけるコロナ禍の影響と子どもたちの発達」 臨床発達心理実践研究第16巻, 12-18頁