

# “発達にでこぼこ<sup>1</sup>”のある児童と その保護者へのアプローチ<sup>2</sup>と影響 — A児童館における子育て支援としての 教育・保育相談—

佐藤 幸子

## 1 はじめに

筆者は10年間、A児童館（B市）の館長として多くの児童や保護者と関わってきた。その中で、年々増加傾向にあった発達障がいと思われる児童について、児童館としてどのように対応・支援していくのがより良いか、苦慮する毎日が続いた。

2005（平成17）年には「発達障害者支援法」が施行された<sup>3</sup>。この法律は、それまで福祉施策の対象ではなかったLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉症・アスペルガー症候群の人に対して、国・地方自治体はその支援を担うというものである。施行が契機になり、「発達障がい」という言葉がよく聞かれるようになり、乳幼児期の発達障がい児支援についての書籍は年々増加している。しかし、学童保育という特殊な環境での発達障がい児の支援は、あまり述べられていない。保護者は、学校や保育所・幼稚園での困りごとに対しては敏感ではあるが、学童保育での困りごとについては後回しにしているようにも感じる。また行政も、保育所・幼稚園への巡回相談は実施しているが、学童保育への実施は少ない。

しかし現場である学童保育の職員は発達障がい児に対して、対応の仕方もわからず、モデルになるものが少ない中、試行錯誤しながら対症療法的な扱いをせざるを得なかった。その場しのぎの対症療法的な扱いを続けることは、根本的な問題解決には決してつながらない。また友人関係を築けにくい等の二次障

害が出てくる。さらに周囲の大人たちは当該児童の親に対し“こんな子どもに育てた親が悪い”と思い込んでしまう危険性もはらんでいた。

筆者は多くの保護者と関わる中で、保護者は当該児童の生きづらさに気づいているのだろうか、困り感はないのだろうか、育て方に悩んでいないのだろうかという疑問を持った。地域・学校・児童館・家庭というさまざまな環境に影響される子どもたち。最も理解してほしいそれぞれの保護者たちに、子育て支援のひとつとして言葉かけを繰り返すことで、当該児童の支援のみならず、保護者自身の困りごとや生きづらさを少しでも解消できるのではないかと考えた。言葉かけを繰り返した結果、当該児童の発達のでこばこから起こる困りごとは少しずつではあるが減少し、同時に保護者の表情も穏やかになった。

困りごとを減少させることができた保護者へのアプローチの中には、共通する支援プロセスや必要な連携があるのではないだろうか。本稿では、支援プロセスや必要な連携などに保護者へのアプローチがどのように関わったかを検証することにより、より良い教育・保育相談のあり方を探る。

## 2 発達障がい児に対するA児童館としての関わり

### 2-1 学童保育の環境と発達障がい児

本来、学童クラブ（B市での名称）は昼間、保育ができる大人がいない小学生<sup>4</sup>が在籍し、児童に対して保育をするという居場所である。しかし、学童クラブは決められた座席はなく、自分の居場所としてじっと落ち着く場所は確保されていない。また、いつどこで何をするのかの曖昧さは、切り替えが苦手な発達障がい児のパニックを誘発する原因にもなる。限られた狭い空間で異年齢の児童たちが雑然と過ごす環境は、ほとんどの発達障がい児にとって、苦痛を感じる空間でしかない。

浜谷（2011）は、子どもたちが時間差で学校から帰ってくることで、それに応じて遊びのペースややり方が変わることで、遊びが楽しくなり始めたときに遊びを終了しなければならないときがあることを指摘している。また西本（2008）

は、発達障がい児にはストレスがかかりやすいことを挙げ、学童保育という特殊性を指摘している。

また、学校で一日中緊張状態にあった児童が、さらに学童クラブで緊張状態にさらされるということが、当該児童にとっての耐え難い状況であることは想像できる。しかし、そのような環境の中でも過ごす必要性があるならば、その環境自体を変えていかねばならない。

## 2-2「発達のでこぼこ」という捉え

A児童館学童クラブ在籍児の中には身体障がい児がおり、介助者<sup>5</sup>はその児童に個別支援をすることで精いっぱいだった。当学童クラブには発達障がいと思われる児童は在籍していたが、系統だった取り組みではなく、パニックを起こしたときに対応する、という対症療法的な対応をしていた。その後、発達障がいと思われる児童が入会しても、その診断の有無や診断名に左右されることなく、個々の特性や行動パターンを観察することから始め対応する、ということを重視していた。

発達障がいの診断は、困りごとの内容を的確に示すものではあるが、一方で是先入観で物ごとを見てしまう危険性を含んでいる。そこで、A児童館での捉えを診断名ではなく、一人ひとりの「発達のでこぼこ」という捉え方で接するようにした。「発達のでこぼこ」とは、個々の能力の発達に大きな差があるということであり、日常生活や集団活動参加が困難になる原因にもなる。日々の困りごとがどこから来ているのか、当該児童の言動・小学校との連携・保護者との面談などを通して考え、本人や保護者にとってのより良い保育を目指すという日常だった。

このような捉えをすることで、当該児童や保護者の“困り感”になったときに初めて、集団の中での一律の対応ではなく個別対応に切り替えることが可能になる。つまり、全ての児童に通用するものとして、集団形成や個別支援に役立てることができるのである。

一人ひとりの“でこぼこによる困りごと”は、発達障がいによるものとは限らない。金（2016）は、家庭環境も含めた上で子どもたちのさまざまな“しんどさ”を紹介している。「でこぼこ」という捉え方をすることで、宿題や食事など日常生活の一場面での“しんどさ”が表出し、職員間での共有認識にもつながった。

### 3 「発達のでこぼこ」についての理解と支援

#### 3-1 客観的な理解

発達にでこぼこのある児童について、どのような点ででこぼこがあり、それによってどのような困りごとがあるかということを一般的な知識として客観的に知り理解することが必要である。さらに当該児童にとっての個人的な困りごとを知り理解することはより大切である。

発達のでこぼこを知る客観的な数値は発達検査（DQ：発達指数）で示すことが効果的で、特にB市の地域では「新版K式発達検査<sup>6</sup>」が多く使われている。発達検査は単に子どもの知能の発達水準を示す（精神年齢の概念）のではなく、発達し続ける子どもたちを時間の流れを考慮して見ていくというものである。個々の生育歴を理解し、「今」に至るまでのさまざまな経験・体験と検査結果を今後の療育などに役立てるという役割をもっている。そのため検査結果は保護者に伝えられ、日常生活での注意点や将来の展望などにも参考になるように、子どもが持つ特性や強みを信じ、保護者を支援するものでもある。

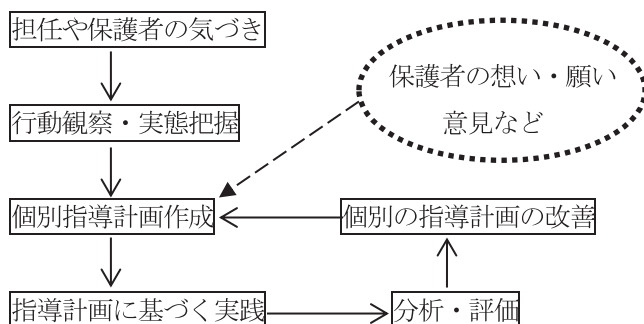
#### 3-2 支援プロセス

児童館では、新1年生への適切な対応が特に求められる。乳幼児期での保育所や幼稚園では「守られてきた生活」だったが、小学生では「自立」が求められる。学校生活だけでも大変で、1日の緊張状態は計り知れない。さらに放課後には児童館での生活が待っている。環境への不応やつまずきは健常児でも「小1プロブレム」という言葉で語られるが、特に発達にでこぼこのある児童

は環境の変化に弱く、困りごとやつまずきが多くみられる。

当該児童の行動は後述事例のように、さまざまな形として現れる。その実態を把握することから個別支援は始まるが、詳細な実態把握（アセスメント）は、個別支援をするためには欠かせない要素であり、その結果をケース記録として残し、職員・介助者全員で共有することが求められる。情報を共有することから、支援の方向性が見えてくる。支援の方向性を決定するには、保護者の想い・願い・意見などが不可欠であり、この段階で保護者との面談が重要になる。特に、入学とともにつまずきを覚える児童の保護者は、我が子以上に不安を感じていることが多い。その不安に直面したことで、さらに厳しい態度になったり、現実を否定したりする様子も見られる。

B市が配布している『子どもの「困り」の気づきから適切な支援へ』で示された支援プロセスを図にすると次のようになる。



<図1 子どもの「困り」の気づきからの支援プロセス>

支援プロセスの中で、保護者との連携は必要不可欠であり、児童館でできること・家庭でしてほしいことなどを明確に分けた上で、支援計画を立てなければならぬ。

#### 4 発達にでこぼこのある児童とその保護者

発達にでこぼこのある児童は、毎日がストレスになるため安定した日はないに等しい。その中でA児童館の学童クラブに通う当該児童の言動と保護者（母親）へのアプローチを関係性が明確になるように、以下のように時系列でまとめた。

なお倫理的配慮について、本稿の事例では個々のケースの当該児童および保護者が特定できないように記述している。

##### 4-1 事例1：母親には一貫した強い想いがあったC児（男児）の事例

**家族構成** 父・母・本人

**特性** 順番が守れない・負けが嫌い・1番しか納得せず・集団行動が苦手・泣き叫び・駄々をこねる・切りかえが困難・宿題ができず・偏食

**その他** アスペルガー症候群で幼児期に療育（発達支援センター）

学年	時期	(上段) 当該児童の言動 (下段) 保護者（母）へのアプローチ
1年	4月	皆と一緒に弁当を食べられず。初日は別室で、2日目以降は育成室の隅で目隠し用衝立を置き、やっと弁当を開いたが食べたのは2～3口のみ。見られることに対する強い拒否反応。 ----- C児の主な状況や個別支援を伝える。昼食時の様子は、母が予想していなかったことであり、驚きと困惑が見られた。
	5月	集団下校で、勝手に単独行動が目立つ。ゲームなどでも負けるとパニック。集団遊びができず。 ----- 集団下校は特例として、ひとりで帰ることに決定。
	7月	言動が日に日に特性が顕著に表れるようになり、トラブルが絶えず。そのたびに事務室で対応。夏まつり当日は事務室で介助者と個別待機。 ----- C児の言動を丁寧に報告し続け、母からは、職員を信頼しているとの声を聞く。C児をどう育てたいかなど将来の想いも聞く。
	10月	館外活動で勝手に水に入って遊び始める。やめるように言うが、切り替えができず遊び続ける。靴が濡れたことで、今度は靴を履けず歩くことを拒否。その他、集団行動はできず。連日パニック。 ----- 母親が心配しすぎないように、出来事についてのみ報告。

	11月	バス遠足。座席は最前列（C児のこだわり）。マイクの取り合いからパニック。走行中のバスで「死ぬ」「降りる」と無理やり降りようと20分ほど暴れる。お腹がすいていたからとのこと。 ----- 母親が心配しすぎないように、出来事についてのみ報告。
	12月	2年の漢字ドリルを破る。 ----- 母に電話報告、母はC児をきつく叱る。翌日、家庭訪問をしたときに母親の悩みや苦悩（後述）を知る。後日、「C児の対応は実験台とわっている、先生たちのやり方でやってください」と言われる。
2年	4月	進級後もトラブルが絶えず、対応に苦慮。介助者は毎回同一人物。 ----- 療育で担当した発達相談心理士に連絡、普段のC児を見てもらい、対応の参考にすることを伝える。
	7月	トラブルは徐々に減少する。学校では通級で少し落ち着く。 ----- 宿題はなかなかできないこと、ときどきの大爆発があることなど伝える。対応する大人により、安定したり不安定になったりすることを伝える。
3年	10月	「みんなは宿題を早くできるけど、ぼくはなんで早くできないのかな」とつぶやく。 ----- C児の想いを母に伝える。本人には、障がいについて、いつ話したらよいかを悩んでいると聞かされる。
4年	4月	英語教室に通うようになり、学童クラブは休会扱い。留守宅に帰り、ランドセルを置き、英語の用意をして、家の鍵をかけて、遅刻せずに教室に行く、といういくつかのハードルをこなす。 ----- 失敗を重ねながら成長する姿を見ている、と母に伝える。
	3月	お別れ遠足。仲良しの2人も一緒に参加。バスの最前列は下級生に譲ること、介助者が見つからないこと、筆者の助手をしてほしいことを伝え、タイムキーパーをしてもらう。時間になったら参加者全員に声を掛け集合させる役割。楽しい遠足になり満足して帰る。 ----- 当日の様子を詳細に伝え、1年時から大きく成長したことを喜ぶ。
中学	1年 ～3年	陸上部に所属、投てきで市内3位になる。介護施設で職場体験。夏まつりではボランティアとして模擬店や片づけをする。 ----- ボランティアの活躍ぶりを伝え、今後を楽しみにしていると伝える。

#### 4-2 事例2：困りごとはあるが、受容までには至らなかったD児（女兒）の事例

**家族構成** 父・母・姉（4歳上）・本人

**特性** 同年齢の友人がいない・自分より弱いと思う相手には世話をやく・

気に入らないことで急に切れる（泣きわめく）・赤ちゃんのような泣き方・勉強は苦手（テストは50点以下）・父親を怖がっている・間違いを指摘されても直せず・ダンスが好き

その他 両親とも正規職員

学年	時期	(上段) 当該児童の言動 (下段) 保護者(母)へのアプローチ
1年	4月	幼児期から姉について来館していたため、入会当初より、慣れ親しむ。他の1年生より児童館を知っていることもあり、人に教えることを楽しんでいる様子が見られる。
		順調に過ごしていることに、母は安堵する。
	5月上旬	傘を壊してしまったことで、「親に怒られる」と30分間泣き叫ぶ。集団帰宅に付き添い、姉に引き渡す。
		姉から話を聞いた母親から、後日謝罪を受ける。
	5月中旬	同じクラスのADHDのE児 <sup>7</sup> (男児)と一緒に帰る(登館)するように頼むと、意気に感じ、過剰なまでの世話をする。
		世話の様子を母親に報告。現在のところ、良い傾向にあるということで安堵する。
	6月	遠足に行くが、手をつなぐ相手の世話ばかりして、自分のことには注意がいかず。
		母親に遠足での様子を報告。
E児が、D児の過剰なまでの世話焼きを嫌がり、拒否するようになる。そのことについて、D児は納得がいかない。		
	母親に報告。母親にとってはD児の言動は予想通り。	
7月	夏休みになり、朝から登館。昼食後、ルールを守らなかったことで叱られるが、30分以上泣き叫ぶ。夏まつりのダンス練習には参加。	
	ほぼ毎日、お迎えが定刻より遅れるため、ゆっくり話せず。	
8月	児童館恒例のお化け屋敷に来るが、入り口まで行っては引き返し。何度か繰り返すが、結局は入れず。	
	今日の様子を母親に話したところ、苦笑する。	
	徐々に、友人関係が偏り始める。また、パニック時の泣き叫びが収まらないため、発達障がい勉強会で、気になるひとりとして観察依頼。	
	母親には、勉強会の対象者であることは伝えず。	



	9月	すべての学童が帰った後も、なかなかお迎えに来ず。定刻より45分遅れてお迎え。 遅くなった理由(言い訳)に終始し、D児についての話はできず。 片付けをしないことで叱ると、1時間泣き叫び続ける。 母親に報告。家でも同じ状況の様子。放っておくとのこと。
	10月	2週間に1回の頻度でパニック、泣き叫ぶ。宿題拒否などの理由。 母親のお迎えが遅く、ゆっくり話ができません。お迎えが姉の場合あり。
	11月	個人懇談で、母親にD児の“困り感”について話す。 母親は、全く意に介さず。
2年	4月	新1年生の面倒を見ることが多い。世話ができる喜びを感じている。 2年になった様子などを話すが、母親の変化は感じられない。
	7月	老人クラブとの交流会に参加。感想を求められ、自分自身の思いを見事に発表し、感心される。 忙しい母親に、良い報告もなかなかできず。 同年齢はD児から離れていき、遊ぶ相手はいつも下級生か自己主張ができない弱い立場の児童。その中で、常に指示を出している。 同年齢と遊べない点について、勉強会でも専門家から指摘される。母親に伝えるには時間が足りないため伝えることができない。
3年	4月	下級生も増え、同学年より下級生に指示を出しながら遊ぶ姿がより多く見られるようになる。 母親とは話す時間がほとんどない。
	5月	パニックで泣き叫ぶことは減少したが、お迎えの姉が「パパに言うよ」と言うと、泣き止む。日頃から父親に報告されることを恐れている。 母親との個人懇談時、家でも困っていると初めて認める言葉が出る。困っているのならと、こども診療所に相談することを勧める。
	7月	D児の様子に変化はない。 夫に診療所受診について話すと、拒否されたとのこと母親から聞かされる。
	3月	修了式の練習時、他の児童のささやきに激怒し、泣いて抗議。じっくり話を聞き、D児の怒りを納得。D児も泣き止む。 母親には話をゆっくりできないまま、卒会となる。

#### 4-3 事例3：親に困り感がなかったF児（男児）の事例

**家族構成** 母・兄（5歳上）・兄（3歳上）・本人

**特 性** 怒りっぽい・混雑や雑音が苦手・うるさい声をきらう・暑さに弱い・

待てない・触感に敏感・自分のペース以外は認められない・事前約束が効果的・知識欲がある・ぜんそく持ち・IQは高い・話し出すと止まらない・クールダウンする場所が決まっている・歌が好き

その他 保育園からの情報は皆無。

学年	時期	(上段) 当該児童の言動 (下段) 保護者(母)へのアプローチ
1年	4月	初日から、笑顔が全く見られず。一日中、怒っている。集団行動ができない。急に怒り出すので聞くと「誰かの腕が当たって痛かった」「(部屋が)うるさい」「帰りたい」などの理由。
		母親に保育園での様子を聞き、児童館での様子を伝える。家では普通に困っていないとのこと。
		入学式では、隣の児童の行動に腹を立てながら、我慢する様子が見られる。F児の性格から、個別支援のために男性介助者を付ける。翌日から毎日のように、児童館に行きたくないと校庭に座り込んだり逃げ回ったりする。
		毎日の様子を伝え、男性介助者を紹介する。1年生になって、子どもにとっては今までよりはるかに大変なことを話す。
5月	5月	少しずつ慣れてきたが、1日中怒っていることは変化なし。同じ保育園からの学童は「保育園でもずっと怒っていた」とのこと。気に入らなければ外に飛び出す。男性介助者はF児が納得できる解決策(ルールなど)と一緒に考えたりして寄り添ったため、F児は信頼を置き、自分の気持ちを言えるようになる。
		F児と介助者で決めたルールなどは、母親にも逐一報告。宿題に取り掛かりやすいように、がんばりノートを作り、できたらシールを貼るというルールを伝える。
6月	6月	外への飛出しが数回あったため、飛び出したいときは門の内側までにする約束(男性介助者と)。門の内側で、何とか我慢する姿が見られる。
		2ヶ月見えた感想を母親に伝え、F児の困り感を少しでも和らげたいことを伝える。発達相談をしていることも診療所の話や、筆者がこれまでに関わってきた学童の話も丁寧にする。
7月	7月	落ち着きだしていたが、F児は暑さに弱いため、再びパニックを起こす機会が増える。夏まつりの練習にも参加しない。
		パニックの最中に母親が迎えに来た場合は、ゆっくり待ってもらうようにし、クールダウンした後で一緒に帰ってもらう。
		夏まつり当日は、暑さと人ごみで、我慢できないため、介助者と個別行動にし、無事に演技を終えることができた。
		集団の中でのF児の様子を見てもらい、4月より頑張れるようになったことを伝える。

9月	<p>2年生に向けて、12月までには帰りの会に出る、宿題は今まで通り事務室でしても良いことにする、という約束をする。</p> <p>-----</p> <p>母親は、こども診療所の検査で ADHD との診断結果を持参。改めて、F 児の困りごとを認識。12月までの新しい約束を伝え、3月には事務室での宿題も卒業させたい旨を伝える。</p>
1月	<p>正月明けから約束通り、帰りの会に参加する。2年になるまでには宿題を育成室ですることも約束する。</p> <p>-----</p> <p>母親の協力にも感謝し、F 児が約束を守ることを褒める。</p>
3月末	<p>事務室での宿題は卒業し、育成室で皆と一緒に宿題ができるようになる。怒り顔が影をひそめ、にこやかな表情が大半を占めるようになる。</p> <p>-----</p> <p>次の1年に男性介助者が付く予定であること、F 児の個別支援はしなくても大丈夫であることを伝える。</p>

## 5 考察

筆者が関わった“発達にでこぼこのある児童”の中で、3名の事例を挙げた。これらの事例から、連携を取るには何が必要なのかが見えてくる。

### 5-1 信頼関係の構築

子どもの教育・保育をする際、最も大切であり、最も難しいとされることに保護者との関わりが挙げられる。学校でも学童クラブでも、保護者がいないところで、多くの他者と関わりパニックを起こしたりストレスを溜めたり、ひとりで自分自身と闘っている我が子の姿を伝えられたとしても、家庭ではそんなことはない、落ち着いているなど、集団内での様子が見えにくい親は多い。

事例3（F児）のように、長兄がもっと大変だったので、F児が集団に入れず、毎日大変な思いをしていることなど、考えもしていなかった母親もいる。当初はそれほど重大事には思っていなかった母親にとって、毎日続く我が子の混乱ぶりは驚きと戸惑いでしかなかった。その中で職員や介助者とF児の関わりを目の当たりにして、母親には少しずつ気持ちの変化が見られた。F児が信頼する特定の男性介助者がしっかりした個別支援をすることで、少しずつ柔和になったことや、F児に合わせた特例を認めるなど、職員全員がF児の生きづらさ

を受け止め、より良い対応を考えていたことなどで、母親も職員と一緒に対応を考えるようになった。母親がF児のストレスに気づくことで、さらに一步踏み出し、校区内にあるこども診療所を受診、12月にはADHDの診断を受けることになった。

事例1（C児）は、すでに診断を受けており、母親はそれなりに受容していたが、入会当初から心を開いていたわけではなかった。我が子の現実を必死で受け止めようとしているように思えた。入会当初から毎日、パニックを起こしたため職員は振り回されていたが母親の気持ちを考えると、毎日すべてを伝えることはしなかった。報告をするときは、母親が落ち込みすぎないように少しでも良いことを含め伝えることを心掛けた。母親にとって、我が子の日常的なパニックは予測できることであり、許せる範囲内であった。しかし上級生の漢字ドリルを破るといふ、母親として許すことができないことが起こったことで、それまでの関わり方についても不安を持ったに違いない。母親には報告したものの、もう一度その前後も含めて詳細に話をする必要性を感じた筆者は職員を伴い自宅を訪問した。その際、母親から語られたのは、C児のパニックなどについて夫には詳しく話していないということだった。夫はC児と似ていて、もしC児の状況が夫にわかったら、夫は悩むだろう、という理由だった。入会して8か月後の告白だった。この家庭訪問は、母親が弱気になりひとり悩んでいた時期と重なったと思われる、この日を境に積極的に我が子の状況などを公表し協力を求めるようになった。A児童館では、同じように悩む母親たちの思いや情報を交換し合い、語り合う場を設け、職員全員も一緒に参加し、当該児童にとってのより良い対応を考え<sup>8</sup>。

事例2（D児）は、保護者との連携が困難だった例である。D児の姉が通っていたこともあり、母親やD児とは旧知の仲だった。それでも、家での困り感を児童館職員に伝えることは躊躇していた。また仕事の関係で、ゆっくり話ができないまま、職員も忸怩たる思いだった。何とか、D児のでこぼこに寄り添いD児の成長を支援したいという思いは空回りした。さらにD児の父親の存

在も大きい。D児・母親・職員の三者の信頼関係が築かれようとしても、父親との信頼関係は築くことができなかった。

当該児童への個別支援は保護者の気持ちを動かす。その支援が当該児童にとって少しでも良い影響を与えれば、保護者は信頼を置くようになる。お互いを理解するためには、時間をかけて気持ちを伝えたり聴いたりすることで状況を共有することが大切であるが、困難な場合もあるということを経験した。そうであっても、職員が保護者を理解することが信頼関係を築く上での第一歩であることは言うまでもない。

## 5-2 連携体制の重要性

信頼関係が構築されたとしても、連携が不十分であれば、当該児童の個別支援はうまく進まない。A児童館が校区内の医療機関（こども診療所の発達相談外来）や専門家<sup>9</sup>と連携していることが、的確かつ知りたい情報を得たい保護者にとっては大きな意味があったと思われる。これは児童館職員が集団の中の当該児童の様子を観察し、個別支援だけではなく、専門家が観察し、職員と相談した結果の個別支援であったことが、保護者にとっての信頼感により強く働きかけた。入会申請時や入会当初から、発達障がいについての申請が保護者からあった場合、専門家の意見を聞きながら個別支援をすること、介助者制度があることなどを伝えるようにしている。保護者にとって、我が子が児童館という居場所に溶け込むことが出来るだろうか、かわいそうな状況にはならないだろうか、さらに児童館職員がわかってくれるだろうかなど、心配ごとは尽きない。一方、発達障がい児の入会を断られるかもしれないという心配があり、内定通知を受けとり入会説明会の終了後に初めて“実は”と発達障がいであることを伝えてくる保護者も少なくない。

## 6 まとめ

本稿では事例をもとに、保護者へのアプローチが児童の発達にどのように影

響するかについて検証した。その結果、職員との信頼関係と連携が不可欠であることがわかった。どちらが欠けてもアプローチは無駄なものになってしまう。また、信頼関係があったとしてもアプローチの時期が適切でなければ信頼を失うこともある。発達にでこぼこのある児童の教育・保育相談は、非常に難しく、敏感である。児童館側の「伝えたい気持ち」と保護者の「聞きたい気持ち」が一致した時に初めて成り立つものであり、当該児童にとってのより良い支援になる。さらに学校・地域・医療関係・専門家などが協力し合うことで、より強固なものになる。

筆者が勤務した10年間に、多くの児童がこども診療所の発達相談を受診した。受診につなげる有効な言葉かけがある。それは「私たちもお子さんのために、どうしてあげたら良いか知りたい。こども診療所では、それも教えてくれる。」という言葉だった。2014(平成26)年度の「健やか親子21(第2次)」では「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」を重点課題の一つになっている。児童館だけが先走って、“何とかしてあげる”のではなく“一緒に育てる”という意識で、保護者と共に当該児童の成長を見守ることが最も大切であることを知った。すべての子どもたちが少しずつでも成長・発達するのである。

#### <注>

<sup>1</sup> 杉山登志郎『発達障害の子どもたち』講談社、2007年、43ページには英語で記した developmental dis-orderを「発達障害とは正しくは『発達の凸凹』という意味」になると指摘。本稿では杉山指摘の「発達の凸凹」をさらに「発達のでこぼこ」と表記する。

<sup>2</sup> 本稿でのアプローチとは、当該児童親子が感じる困り感の軽減や解消を目的とした言葉かけや社会資源活用の提案等のことである。

<sup>3</sup> 2016年5月に改正。「発達障害者への支援は社会的障壁を除去するために行う」という基本理念が追加された。教育面では、発達障害がある子どもが、他の子どもと一緒に教育を受けられるように環境調整などの配慮をし、個別計画作成や福祉機関との連携も進めるとした。

<sup>4</sup> 2015年度までは1年～3年(障がい児は4年)までが対象だった。

<sup>5</sup> B市の介助ボランティア制度。活動内容は「児童館・学童保育所で、障害のある子どもの遊びや生活の援助をする」としている。

- <sup>6</sup> A児童館と連携をとるこども診療所でも検査に使用している。
- <sup>7</sup> D児の同級生でADHDの診断を受けている男児
- <sup>8</sup> 保護者会后など、年2～3回終電まで話し合う。
- <sup>9</sup> 発達相談員・臨床発達心理士・自閉症スペクトラム支援士の肩書を持つ専門家でC児の療育担当者。A児童館の発達障がい児に関する勉強会を9年続けてきたことで、保護者の信頼を得、連携するのに多大な影響を与えた。

#### <参考文献>

- 大島剛他『発達相談と新版K式発達検査』明石書店、2013年
- 金大竜『一人ひとりの凸凹に寄り添う「気になる子」「苦しんでいる子」の育て方』小学館、2016年
- 霜田浩信『教師のたまごのための教育相談』第5章、会沢信彦・安齋順子編著、北樹出版、2010年
- 新川貴紀『実践につながる教育相談』第3章、黒田祐二編著、北樹出版、2014年
- 杉山登志郎『発達障害の子どもたち』講談社、2007年
- 西本絹子編著『学級と学童保育で行う特別支援教育』金子書房、2008年、西本絹子「学童保育での支援のために」（第10章）
- 日本発達障害連盟編『発達障害白書2018年版』明石書店、2017年
- 浜谷直人『子どもの発達と学童保育—子どもの理解・遊び・気になる子』第3章、福村出版、2011年
- 原仁責任編集『最新 子どもの発達障害事典』合同出版、2014年
- 茂木俊彦編著『発達障害児と学童保育』大月書店、2010年
- キャロル・ストック・クラノウィッツ（土田玲子監訳）『でこぼこした発達の子どもたち』すばる舎、2011年

