

[学術論文]

## 発達障害児への地域での支援

Rocal Area Support for Children with Developmental Disabilities

滝村 雅人、野中 壽子

Masato TAKIMURA Hisako NONAKA

---

*Studies in Humanities and Cultures*

---

No. 16

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 16号  
2011年12月

**GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

NAGOYA CITY UNIVERSITY  
NAGOYA JAPAN  
DECEMBER 2011

[学術論文]

## 発達障害児への地域での支援

### Rocal Area Support for Children with Developmental Disabilities

滝村 雅人、野中 壽子

Masato Takimura Hisako Nonaka

はじめに

#### I. 子育て支援事業と発達障害児支援事業の展開と課題

1. 子育て支援事業と次世代育成支援事業
2. 特別支援教育と「発達障害者支援法」の展開
3. 子どもへの支援と保護者への支援

#### II. 就学前への対応の必要性

1. 研究の目的と方法
2. 活動プログラムと子どもの行動
3. 活動時の観察記録

まとめ—地域での支援の必要性

**要旨** 本研究では、従前の「子育て支援事業」などでは、障害児とその保護者への子育て支援には行き着いていないこと、また特別支援教育が始まっているが、そこでも障害児とその保護者の支援には限界があり、地域での活動の必要性を指摘した。発達障害児の発達上の課題として「社会性の獲得」があるが、その力の獲得に向けてのトレーニングは、学校や家庭だけでは困難があり、地域のなかで子ども同士の遊びを通して力をつけていく機会が必要であることを指摘した。それが、障害児とその保護者への「子育て支援」につながるものであるといえる。

**キーワード**：発達障害児、社会性、集団活動、親子教室、遊び

はじめに

少子化対策の一環として展開している「子育て支援事業」は、とくに地域における子育て支援として、保育所をはじめ各種の児童福祉施設にその役割を担わせ、そこで働く保育士の業務に保護者への相談・指導・助言的機能を付加してきている。また、「次世代育成支援」として、妊娠・出産期から青年・成人期というライフステージに合わせた効果的な支援策の展開がいわれている。

これらは確かに日常生活への支援として一定の役割は担っているものの、少子化対策として十

分機能しているとは言い難い。妊娠・出産からの子育てに関する対策が不十分であるか、あるいは対症療法的対応にとどまり、一貫性や総合性のなさ、地域間格差などの現実があり、効果的対応とはいえない現状にある。ましてこれら支援策は、後述するように、現実的にはいずれもいわゆる健常児の子育てを射程においており、障害児とその保護者の支援策としてはほとんど機能していないといえる。

一方、障害児者を対象としては、特別支援教育の展開や「発達障害者支援法」が制定されることで、教育政策を中心に新たな展開をみせている。

「特別支援教育」は、2007年4月「学校教育法」（法律26）及び「教育職員免許法」（法律147）を抜本的に「改正」し、従来の障害児教育（文科省は「特殊教育」という）を、名称も含めて内容的にも大幅に変革したのである。もっともこの特別支援教育は、通常学級における障害児の教育を柱においたことで、本質的には通常教育の改革であるといえる。

また、「発達障害者支援法」（法律167）では、発達障害を対象として、乳幼児期からの早期発見・早期支援の必要性が述べられている。地域の保育所や幼稚園を利用している発達障害児も多いが、そこでは専門的対応は困難な状況であり、既存の障害児通園施設においても十分に対応しているとは言い難い。また、NPOなどの民間団体が各地域においてその対応に努力している実態もあるが、全体として地域での支援は横のつながりが不十分であり、支援活動が「点」になっているのが現状である。

つまり子育て支援や次世代育成支援が行われ、特別支援教育の推進が図られ、あるいは「発達障害者支援法」が制定されたとはいっても、後述するように多くの課題が残されており、就学前の発達障害の子どもたちへの公的支援のみならず、就学期や卒業後の支援は以前として貧困な状態におかれているのである。

また、発達障害をもつ子どもは、社会的規範や教育制度の要請に沿った行動がとれないことが多く、地域で他の子どもたちと一緒に活動しそこで得られる刺激や経験が乏しくなりがちであるがゆえに地域生活のなかで力をつけていく場面も必要となる。

本論は、地域での集団活動の場を通して子ども達の発達や保護者同士の連携を図るために、学校以外の身近な地域での活動の必要性を明らかにするものである。

## I. 子育て支援事業と発達障害児支援事業の展開と課題

### 1. 子育て支援事業と次世代育成支援事業

子育てに関する支援事業は、いずれも少子化対策として登場してきたものである。

1994年、「1.57ショック」の影響を受け、最初の少子化計画として「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（エンゼルプラン）が策定され、その具体化として保育サービス

を中心として子育て支援システムを構築しようとする「緊急保育対策等5カ年計画」が出されたのである。そして1999年に保育サービスだけでなく、母子保健、教育等も含めた幅の広い計画として策定されたのが「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について」（新エンゼルプラン）である。

この流れを受けながら、少子化社会における施策の基本理念を示し、総合的な施策の展開を推進することを目的として制定されたのが、「少子化社会対策基本法」（2003年：法133）である。翌2006年には、基本方針を定めた「少子化社会対策大綱」が提示され、そこでの施策の効果的展開を目指して同年「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について」（子ども・子育て応援プラン）が策定されるのである。これは新エンゼルプランの改訂版ともいえるべきものであり、2005年度からの5カ年計画として実施に踏み切ったものであったといえる。

しかし、少子化の傾向に歯止めをかけることはできず、政策主体は、2006年に少子化社会対策会議において「新しい少子化対策について」をまとめている。ここでは、社会全体の意識改革や子どもと家族を大切にする、という視点で胎児期から高校・大学までの子どもの成長に合わせた総合的な子育て支援策を推進することを提示している。

一方、「少子化社会対策基本法」と時を同じくして成立したのが、「次世代育成支援対策推進法」（2003年：法120）である。これは、次世代育成支援事業の基本方針を定め、また、地方自治体や事業主による行動計画の策定などを目的として制定されたものである。

以上のように1990年代半ば以降2000年代にかけて、矢継ぎ早に、「子育て支援」「次世代育成支援」に関する対策が打ち出されてきている。しかし、これらはあくまで「少子化対策」であるがために、障害児を抱える保護者への「子育て支援」という観点での支援策はほとんど盛り込まれず具体化もされていないのである。

## 2. 特別支援教育と「発達障害者支援法」の展開

すでに述べたように、特別支援教育や「発達障害者支援法」の制定によって、発達障害を中心として新たな動きが登場するのであるが、この両者は一般的に別物かのような扱い方がされている。しかしながら本来は極めて密接な関係にあることに注意しなければならない。同様に「子育て支援事業」や「次世代育成支援事業」とも関係性があることを認識する必要がある。

発達障害への対応としての特別支援教育と「発達障害者支援法」の制定の詳細な経緯については別の機会に譲るが<sup>(1)</sup>、古くは1953年の「精神薄弱児対策基本要綱」にはじまるといえ<sup>(2)</sup>、その後医療、教育、社会福祉などの各分野において様々な取り組みが行われるのである。そして国際障害者年を契機として学習障害児などへの対応が民間団体を中心に始まり、1980年代後半から1990年代にかけて多くの自治体で学習障害児関係の団体が結成されていくのである<sup>(3)</sup>。このような運動が政策主体に影響を与え、1990年代に入って、文部省や厚生省において研究が進められ

るのである。こうして1990年代後半から2000年代にかけて、発達障害への対応が具体的に登場することになる。政策的対応は、民間での動きを後追いかたちで展開してきたといえる。

そして2002年2月文科省は、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施する<sup>(4)</sup>。通常学級に在籍する児童生徒の中に、そこでの教育内容に馴染まないと考えられるような存在が問題となってきたのである。この実態調査が、「特別支援教育」としての新たな障害児教育の枠組みに連動し、「発達障害者支援法」の制定にも大きな影響を及ぼしたといえる。

しかし、これらの状態を示す児童生徒が近年になって急激に増加してきたとは考えられない。従来からこうした学習・行動面で問題を示す児童生徒は通常学級の中に少なからず存在していたといえるが、それらの多くは、本人の家庭の問題、しつけの問題であるかのうように言われ、いわゆる学級の「お荷物」的存在に放置されてきた子どもたちなのである。これらの児童生徒は、知的障害が伴わないものであり、従来の障害児教育の範疇には含まれてこなかったのである。今でもこうした子どもは通常学級に馴染めない、担任教師が対応しきれないという理由で、障害児学級の対象として取り扱われている現実も存在する。適切な対応がなされればその困難さは解消されていくのであるが、そうしたことの科学研究が不十分であった時代に取り残された実態が今日までも引き継がれているといえる。

特別支援教育については、教育政策の範疇において展開してきたために、幼稚園、小学校から中学校、高等学校の範疇での関係のみが構築され、社会福祉政策とくに児童福祉政策や障害者福祉政策、あるいは労働政策との関係は希薄になっているといえる。

### 3. 子どもへの支援と保護者への支援

保育所を初めとする育児に関する各種事業や子育て支援事業について言及する研究分野においてさえも、障害児の子育ての問題に焦点を当て言及されることは少ない。したがって、これらの制度の存在が健常児の子育てのみを対象において展開されたり、学齢期を主たる対象のように位置づけることで、障害児の子育ての問題が捨象されてしまい、多くの子育て関連事業からも除外されてしまうという結果を産み出しているのである。

しかし、現実の問題として、障害児を抱えている保護者の養育上に抱える問題は深刻さを増し、日々の生活の中で複雑な生活問題を抱えているのである。学校教育の分野においても、特別支援教育の具現化に地域間格差が広がっている。特にLDやADHDと診断された子どもへの対応が遅れていることによって、保護者に必要以上の困難を強いているのである。

発達障害を有する子どもたちとその保護者にとっては、集団生活への適応についての不安が大きい。これに対しては「発達障害者支援法」によって、学齢期のみならず学卒後も含めたライフステージ全体にわたっての連続した支援の必要性が認められてきた。しかしながら、とくに学齢

前の子どもたちへの公的支援は未だ不十分な状態であり、保護者の将来的な不安は払拭されたいはいえない。

また特別支援教育の中では障害児本人に対する支援は語られるが、その保護者への支援までは含まれていないのが現状である。「発達障害者支援法」においても同様であるが、障害児のライフステージに合わせた支援というのは、当然、保護者もそれに合わせて変化していくのであり、その時々ニーズも変わっていくのである。その意味では保護者支援も含めて考えていくべきものといえる。

そして発達障害児への支援としては、「社会性の獲得」ということが大きな課題となる。発達障害の特性として対人関係の形成の困難さがあり、「子どものうちはよくても大人になったら困る」ということが社会生活上は多いといえる。そうしたことへの適応性を子どものうちに身につけさせるトレーニングが重要であり、そのことは大人になったときの社会適応をよくしていくことにつながるといえる。

## II. 就学前への対応の必要性

### 1. 研究の目的と方法

筆者らは、発達障害をもつ就学前及び就学期の子どもとその保護者を対象に、「親子教室」として親子が一緒に活動できる場を提供している。内容は遊びを中心としたもので、訓練や療育を念頭に置いたものではないが、2004年度から活動を開始し現在に至っている。この活動はあくまで障害児とその保護者の自由な活動であるが、この活動での観察を通して、発達障害をもつ子どもの動作や対人的行動がどのように変容していくかを縦断的に検討している。集団活動における個々の子どもの行動を「運動発達」「生活動作の習得」「対人行動」等々の観点から分析することにより、地域で生活する障害児とその保護者のニーズに応えられるより効果的な支援方策を検討するものである。

具体的には、名古屋市瑞穂区内の多動性障害、アスペルガー症候群、高機能自閉症などと診断された子どもとその保護者を対象にしており、活動のプログラムは主として保護者が決めている。また保護者に対しては、事前に子どもたちの様子の観察記録を付け、VTR撮影を行うことを説明し、同意を得た上で実施している。

研究の手順としては、①筆者らが集団活動の観察を記録し、ビデオ撮影を行うとともに、保護者とボランティアの学生にも記録をとってもらう。

②その記録をもとに保護者と会談し、子どもの成長・発達過程について認識を共有することを通して、より良い親子の活動支援や活動プログラムのあり方を検討する。

③このような子どもや保護者への発達支援策は、地域のニーズとして位置付けることができ、

そうした支援の必要性を社会的に提起していくものである。

VTR撮影では、活動場所の天井の4ヶ所に設置されたCCDカメラを使って全体の様子を撮影し、補助的にハンディカメラによる撮影を行っている。また、保護者には、毎回の活動について気付いたことや感想を記録してもらっている。(本研究は名古屋市立大学大学院人間文化研究科研究倫理委員会の承認を受けている (ID : 10011))。

## 2. 活動プログラムと子どもの行動

毎回の活動内容は、身体的に運動量の比較的小さい(微細運動)を中心とした製作的活動が多く行われている。特に活動開始当初からしばらくは<表1>に見るように、製作的活動が多く、全身を使うような「粗大運動系」の活動は少なかったといえる。

活動種類別に子ども達の行動を観察すると、「製作的活動」は、「用具の把持や操作が未熟である場合でも、保護者やボランティア学生の援助や指導がすぐに得られる状況であり、黙々と活動を行っており、他児とのかかわりはほとんどみられない」。「操作的活動」では、「玩具の貸し借りを行なったり、用具を使ってのゲーム場面で他児と競い合ったり、という他者とのかかわりがみられるため、トラブルが発生しやすい活動であった」。「粗大運動系」の活動は、「身体接触が生じやすくゲーム的要素もあるため、本来はトラブルが発生しやすい活動といえるが」<sup>(5)</sup>、子ども達には人気のある活動であり、遊びのルールを教えながら展開することで他者と関わりながら遊ぶ姿が見られている。このような活動では、「子ども同士の遊びの成立を保証するためのスキル群として、他者への自発的なかかわりやルールの理解が重要となる。他人と効果的にやりとりしながら、他人の行動や思いを理解し、社会的に受け入れられる行動をとれる社会的スキルを獲得するためにも、他者と関わりをもたせるように働きかける必要がある」<sup>(6)</sup>と考える。そこで「親子教室終了後に、室内にある遊具を使った粗大運動系の遊びを意図的に加えるようにした」<sup>(7)</sup>。これを契機としてその後の活動内容に粗大運動系の活動が増え、現在に至っている。<表2>から<表4>は、2007年度から2009年度の活動内容である。これらの活動内容は前述したように基本的に保護者が決めており、おおむね年18回程度実施している。先の<表1>で2006年度をみると、18回の活動のうち約半数の8回が「製作的活動」であり、用具を使った「操作的活動」は7回、「粗大運動系の活動」は「風船遊び」の1回のみである。これに比べて、<表2>から<表4>をみると、2007年度の活動では、19回のうち「粗大運動系の活動」が6回となり、2008年度では、同様に5回、2009年度では7回と増えている。

＜表 1＞2006年度における活動内容

回数	活動内容	製作	操作	粗大	その他
1	トンカチ遊び	○			
2	風船遊び			○	
3	紙コップ剣玉作り	○			
4	魚作り	○			
5	魚釣りゲーム		○		
6	紙皿のUFO作り	○			
7	シャボン玉遊び		○		
8	人形劇鑑賞				○
9	カップに絵描き遊び	○			
10	積み木遊び		○		
11	福笑い		○		
12	落ち葉・木の葉拾い				○
13	クリスマスリース作り	○			
14	ケーキ作り	○			
15	スライム遊び		○		
16	楽器作り	○			
17	楽器遊び		○		
18	お手玉・フープ		○		
	合計	8	7	1	2

＜表 2＞2007年度における活動内容

回数	活動内容	製作	操作	粗大	その他
1	新聞紙・チラシ紙鉄砲作り		○		
2	新聞紙・チラシで遊ぶ			○	
3	絵本作り	○			
4	絵本発表と片栗粉遊び		○		
5	体育遊び			○	
6	出席写真カード作り	○			
7	ゴムひものクモの巣遊び			○	
8	シャボン玉遊び		○		
9	ホットケーキ作り	○			
10	パラバルーン遊び			○	
11	ペーパーウェイト作り	○			
12	同	○			
13	小麦粉粘土		○		
14	ツリー作り	○			
15	ジャグリング鑑賞と遊び				○
16	遊具サーキット			○	
17	団扇で風船遊び			○	
18	パズル作り	○			
19	サンドイッチ作り	○			
	合計	8	4	6	1

（出典）＜表 1＞＜表 2＞については、野中壽子、滝村雅人、丸丸武臣、奥平俊子著「発達障害支援プログラムにおける粗大運動活動の意義」『発達発育研究』第41号60頁より引用、加筆修正

＜表 3＞2008年度における活動内容

回数	活動内容	製作	操作	粗大	その他
1	新聞紙でのゴルフ			○	
2	新聞紙で遊ぶ			○	
3	パチンコ台づくり	○			
4	ビンゴ大会		○		
5	コマ作り	○			
6	コマ回し		○		
7	団扇作り	○			
8	シャボン玉遊び		○		
9	ピザ作り	○			
10	お面作り	○			
11	ハロウィン・パーティ		○		
12	クレヨンで絵を描き黒く塗りつぶす	○			
13	黒く塗った紙にはしで絵を描く	○			
14	アルミホイルでクリスマスの飾り作り	○			
15	リトミック遊び			○	
16	なわとび遊び			○	
17	なわとび遊び			○	
18	ペットボトルのロケットづくり	○			
19	サンドイッチ作り	○			
	合計	10	4	5	0

＜表 4＞2009年度における活動内容

回数	活動内容	製作	操作	粗大	その他
1	紙を折って切り抜く模様作り	○			
2	紙ヒコーキ作り	○			
3	風船遊び		○		
4	ボールを作ってテニス遊び			○	
5	オセロのコマ作り	○			
6	オセロゲーム			○	
7	おこのみせんべい作り	○			
8	シャボン玉遊び		○		
9	オセロゲーム			○	
10	ゴルフ遊び			○	
11	休止				
12	ハロウィンパーティ		○		
13	糸電話作り	○			
14	ゴム紐遊び			○	
15	クリスマスケーキ作り	○			
16	障害物競走			○	
17	マット・滑り台を使っての体育遊び			○	
18	アイロンビーズ作り	○			
19	アイロンビーズ作り	○			
	合計	8	3	7	0

### 3. 活動時の観察記録

#### （1）個人観察記録から

##### 1) A児の観察<sup>(8)</sup>

- ・外での「落ち葉拾い」においては自己の意思伝達行為はほとんど観察できなかった。対人関係では親と手を繋ぎ嬉しそうにその手を振る行為が観察された。採取した猫じゃらしをボランティアの学生の背中に触るなどの行動が出現した。



- ・「風船遊び」の活動では、他の人に対する要求行動が出現している。きょうだいに対して「風船膨らまし機を貸して」と言葉で要求することや指差し、身振りを交えての要求行動が多く見られた。対人関係で特筆すべきことは、友達の持っているピンクの風船を取り合う行動が観察されたことである。また、観察者が投げた風船をバットで打ち返すなど他者の働きかけに対する反応が観察されている。
- ・「合同楽器遊び」における意思伝達では、他児に「ピアノを貸して」と指差しと言葉で要求した。対人関係では、太鼓を叩いていた他の子どものバチを奪い取って自分も太鼓を叩くなど他者に対する要求行動が観察された。

## 2) B児の観察<sup>(9)</sup>

- ・外での「落ち葉拾い」において、意思伝達行動は青空を見上げて声を出して笑うことや声を出して外を走るなど自己の感情表現に多くみられた。対人関係では、親と手を繋ぐ、ドングリや落ち葉を拾って母親の持っている袋に入れるなどの行動が観察された。
- ・「風船遊び」においては、意思伝達行動は観察されなかった。対人関係では母親と一緒にふくらませる以外は、一人で「独り言」をいながら風船を並べるなどの行動が観察された。
- ・「合同楽器遊び」における意思伝達は「楽器に触れ」と母親に指差しと要求することにみられた。対人関係では母親のそばで楽器を触ったり、並べるなどの行動は出現するが他者と一緒に楽器を打つような反応はなかった。

## 3) C児の観察<sup>(10)</sup>

- ・「製作的活動」においては、すぐ隣で一緒に作業をしている母親とも目を合わせたり言葉を交わしたりする対人行動はほとんどみられず、ひとりで活動をしていた。他の親子との接触もほとんどないため、攻撃・反抗とされる行動も少なかった。
- ・「操作的活動」では、用具の貸借の際に他の子どもとトラブルになり、反抗・攻撃的な行動が多く出現した。一方で、ボランティア学生にお手玉を渡したり、魚釣りで釣れたものを指導者に見せに行ったり、母親以外の大人に自発的に関わる姿が多く見られた。
- ・「粗大運動系」の「新聞遊び」では、母親に新聞紙で作ったボールを投げられるようせがんだり、親子で協力して遊ぶ姿が多く見られた。ゴムの「クモの巣遊び」では、各々がゴムに触らないように潜ったり跳んだりすることを想定した設定であったが、C児は勝手に他の子どもを追いかけ始め、鬼ごっこへと遊びが転換していった。ターゲットとなった子どもは追いかけるのを嫌がっていたことから、攻撃的行動と判断された。このクモの巣遊びは、他の子どもとの関わりが最も多く見られた活動であったが、嫌がっている他の子を追いかけたり、追いかけている最中に相手を蹴るなどの攻撃的行動が見られた。
- ・元々他者に対して攻撃的な行動を示すことが指摘されており、「マット遊び」の時もしばしば自分のペースを確保しようと相手を押す行動が見られた。しかし、一方で、指導者に促されて、

他の子どもと手をつないで一緒にジャンプしようとする行為がみられた。

- ・このC児に限ったことではないが、ジャンピングマットでは、ジャンプしながら押し合ったりわざと倒れて他の子どもの邪魔をしたりする子どもが現れ、さらにひとりがやると他の子どもも真似することもみられた。狭い中で大勢の子どもが遊ぶのは困難であることを気付かせるため、順番待ちルールを決めて視覚的に提示した結果、順番を待つというルールは子どもの中で徐々に定着していった。

## （２）保護者の記録から

### 1) 親子関係の変化<sup>(11)</sup>

- ・風船などを使って遊んでいるとき、子どもが一人で遊んでおり、指導者が「一緒について行ってあげて下さい」と母親を促したところ、母親は一旦は子どものところへ寄っていったが、すぐに離れてしまった。
- ・子どもは、行動の特徴として他児への攻撃がみられ、時々他児の胸をたたいたり背中にかみついて離れなかったりした。このような場面で、母親はあわてて「○○」と子どもの名前を呼ぶが、それ以上の具体的な言葉かけを続けることができず、指導者が「○○君、お友達はたたかれるといやだと言ってるよ」などと言って止めさせていた。
- ・親子が同じ場所において、製作系の活動をしている時、母親が製作に一生懸命になり、子どもが差し出したものに視線を向けなかったり、子どもが活動の場を離れても、すぐには反応しないで、しばらくしてから連れ戻していた。子どもは指導者や、ボランティアの学生などの周囲の大人とは視線を合わせて話をしたり笑いかけていた。
- ・「スライム遊び」では、母親がスライムをふくらませるためにストローで息を吹き込みながらも子どもの顔をのぞき込んだり、スライムを引き延ばしながら「ほら見てごらん」等の問いかけをしたりすることが多く見られた。さらに他の親子がスライムを上手にふくらませているやり方を教えてもらい、大きくふくらませることができた時、周りから賞賛の言葉をかけられると母親の自然な笑顔が見られた。さらに親子で協力してふくらませることに成功すると、2人で視線を合わせる姿が多く見られるようになった。2人にとっては「共感」しやすい活動であったといえる。

## （３）考察

以上のような事例から、「親子教室」の活動によって以下のことがいえる。

- ① 製作的な親子遊びの活動では、横にいる親とも目を合わせることはほとんどなく、他の親子との関わりもほとんど見られない。一方「粗大運動系」の遊びでは、子ども同士やボランティアの学生と一緒に遊ぶ姿が多く見られる。このことから、集団活動の利点を活かすためにも、

「粗大運動系」の活動を積極的に取り入れることが必要であるといえる。

- ② 軽度発達障害の子ども達は、他人との関わりにおける生活上のルールについて理解が不足しがちであり、活動の中でも他者と協同して行動することはあまり見られない傾向がある。

そこで集団生活への適応という観点から、敢えてルールがあることを伝え、守るということの必要性について示したところ、特に大型遊具での遊びを通して、順番を待つ等のルールが認知されるようになってきた。これによって日常生活上のルール理解を促すことができるといえる。

- ③ ジャンピングマットなどの活動では、数回の失敗はあったものの指導者の言葉かけに合わせて同調してジャンプすることができてきた。しかしその動きを継続させることはなく、すぐ手を離して各々のジャンプに戻ってしまった。発達障害の特徴として同じ遊びを継続して行うことや他者との協同行為を苦手とする傾向があり、この場合もその現れであるといえる。「しかしながら少なくとも『相手に合わせよう』という協同的活動の意識が芽生えて来ていると考えられる」<sup>(12)</sup>。

つまり、「粗大運動系」の活動は、他者との混乱は生じやすいが、対人行動を中心とした社会的スキルの獲得・発達に非常に効果的に作用していることが示唆されたといえる。また、「子どもの対人関係に関わる自己の要求や感情の出現頻度は、活動内容によって、子どもの興味のあるようによってかなり差がみられるため、対人関係を助長するという観点からの教材研究が重要であるといえる。」<sup>(13)</sup>

- ④ この「粗大運動系」の活動は、「保護者の意識の変化を促すことにもなっているといえる。製作系の活動では親子がべったりと密着していることが多いが、「粗大運動系」の活動では、大人は参加できないサイズの遊具が多いため、ほぼ子どもだけで活動して、保護者は少し離れた位置で見守ることになる。これは、子どもの問題行動について保護者が客観的に認識し、対処法を考える良い機会であるといえる。実際、保護者に書いてもらった感想でも、『Dちゃんに対して乱暴でした』『でも、鬼ごっこがDちゃん以外にも波及していったので、大勢で楽しんでいるようでした』『もう少し相互で楽しんで遊べるようになるといいです』と、製作的活動に比べると、全体の中での自分の子ども、という把握ができていたようであった」<sup>(14)</sup>。

## まとめ—地域での支援の必要性

発達障害といわれる子ども達とその保護者にとっては、日常生活上の困難が多いにも関わらず、「子育て支援事業」や「次世代育成支援事業」などは、少子化対策という性格から実質的にはその対象から排除されてきていると言っても過言ではない。さらに、この発達障害児を主たる対象においた特別支援教育は、その実質的主導権が教育委員会にあるがために、小学校から高等学校

に至る時期をその中心において対応しようとしており、公立幼稚園はその延長上にあるのである程度視野に含まれているが、それ以外、すなわち私立幼稚園や公私立保育所を利用している障害児については顧みられていないことが多いのである。また、障害児のうちで学齢前の子どもを対象にしてその療育・指導・訓練等に大きな役割を果たしている各種の障害児通園施設においても制度上は対象とならず、ここでも制度利用の枠外に置かれているのである。

すなわち、学齢前の発達障害児は、いずれの制度からも対象外という事態に直面しているのである。またこのような各種の制度的対応は、自治体によってその整備状況が異なり、その意味で地域間格差が広がっているともいえ、同じ自治体においても学区によって対応が異なるような事態も依然として解消されたとはいえ難いのである。

いずれにしても発達障害の子どもは対人関係の形成が不得手であり、その意味でも最も大きな課題は、「社会性の獲得」にあるといえる。学齢前の時期でこのような力を育成するための機会が乏しいことが、学齢期を迎える時の保護者の不安を一層高めているのである。それは学校教育という枠の中で自分の子どもがうまく適応していけるかどうかという不安であるといえる。

そこで前述の事例に見られるような地域での集団活動などの機会の確保が重要課題となり、特に身近な地域で利用できる資源の確保が必要なのである。

発達障害の子どもとその保護者の支援には、こうした早い時期からの支援策を充実させ、それが地域の保育所や幼稚園さらには保健所等々の地域資源とも連携し、学齢期を迎えた時に、特別支援教育という制度にスムーズに接近していけるシステムの構築が急務となっているのである。こうしたシステム作りを行い、学齢前の児童の成長・発達とその保護者への支援という政策のあり様を早急に検討しなければならないといえる。

この「親子教室」の活動から得られた知見については、機会あるごとに報告している<sup>(15)</sup>。とくにダイナミックな動きを伴う活動において、親子の協力関係や協同作業によるコミュニケーション行動が多く出現することが明らかとなっている。また、子どもは「粗大運動系」の動きを好む傾向にあり、それらの活動を楽しむ中で、他者との関係を認知し、皆が楽しく遊ぶために順番を待つというルールの一歩の必要性を認識することができたといえる。その意味でこのような運動・遊びは社会性を獲得するために重要な課題であるといえる。そして保護者にとっても、活動の初期には、子どもへの援助や言葉かけの方法がわからず戸惑っている保護者の姿も見られたが、活動を通じて保護者間のコミュニケーションがとれるようになると、不安が軽減することが確認されている。このように、保護者の連携という観点からも、こうした活動が地域で展開されることの意義が示され、公的支援の必要性が示唆されたといえる。

しかしながらこのような「粗大運動系」の活動は、遊具や場所を必要とし、またきょうだいだけでなく他の子どもとの関わりによる活動というのは、家庭ではもちろんのこと、学校などにおいても取り組むには困難さがある。障害児施設などでの取り組みは、障害児本人への対応が中心

となり、保護者への支援も含められてはいるが、健常児のきょうだいや他の子どもとの関わりまでは対応できないといえる。

以上のような状況から、地域において障害児本人はもとより、保護者やそのきょうだいも巻き込んだ活動として、「遊び」を中心とした活動が重要であり、その場が求められているといえる。しかし、単に場所が提供されたとしても、とくに活動の開始当初はその活動を牽引する保護者の存在が必要であり、保護者が連携しないかぎり活動を継続することはできないといえる。その意味でも保護者支援は重要な意味を持っていると考えられる。

人間にとって成長・発達の基盤は「労働」であるが、子どもにとってその「労働」とは「遊び」である。訓練でも療育でも学校教育でもなく、地域で障害児と健常児がともに遊び一緒に過ごせる場としての機会の確保が、こうした子ども達の成長・発達を保障するためには重要なのである。またこうした活動が「点」にならないためにも、地域で活動している団体・グループなどの連携も必要となってくる。このような地域での活動を展開していくことが、全ての子どもと保護者の「子育て支援」につながっていくと考えられる。

## 註

- (1) 特別支援教育や「発達障害者支援法」の制定の経緯については、滝村雅人著『『特別支援教育』のあり方を考える』、『人間文化研究』NO. 8、名古屋市立大学大学院人間文化研究科、2007年。同著「発達障害者支援法の研究」、『人間文化研究』NO. 5、名古屋市立大学大学院人間文化研究科、2006年。同著「発達障害者支援法の意義と課題」、『障害者問題研究』36-1、全国障害者問題研究会、2008年などを参照。
- (2) この要綱は1953年11月に中央青少年問題協議会において審議し決定されたもので、この基本要綱にそって、その後の知的障害児者に対する各種の制度が実現するのである。(滝村雅人著『対象論的視点による障害者福祉制度』さんえい出版、2003年、55頁以降参照)。
- (3) 早くは、1982年に学習障害児・者親の会(かたつむりの会：愛知県)が発足している。そしてこれを契機に、1986年北海道LD親の会(北海道学習障害児・者親の会「クローバー」)、1988年東京都LD親の会(東京都LD親の会「けやき」)、長崎LD親の会「のこのこ」(長崎県)、1989年静岡県LD親の会「きんもくせいの会」(静岡県)・栃木LD親の会「ゆずりは」(栃木県)、LD親の会「麦」(埼玉県)など、各都道府県にLD児に関する団体が結成されていくのである。これらの団体は、1990年には「全国LD親の会」の発足へと連動していく。また同年には、わが国初のLD児を中心にした無認可の学校「見晴台学園」が愛知県に開校する。
- (4) この調査の目的は、「学習障害(Learning Disabilities : LD)、注意欠陥/多動性障害(Attention-deficit/hyperactivity disorder : AD/HD)、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とする」とある。そして「本調査は担任教師による回答に基づくもので、学習障害(LD)の専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。」とされている。すなわち、調査結果の留意事項にあるように、障害があると診断が確定している児童生徒を対象としたものではなく、判断基準が示されていないものの、教師の判断による回答であることに留意しなければならない。とはいえ、これまでにこうした児童生徒の実態については明確にされることがなかったことからすると、極めて重要な問題を提起した実態調査であるといえる。

この調査では、知的に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒は6.3%とされている。また「聞く」「話す」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒は4.5%であるとされている。

- (5) 野中壽子・滝村雅人「親子遊びにおける発達障害を持つ子どもの動作と対人行動」『人間文化研究』NO14、名古屋市立大学人間文化研究科、2011年、95頁。
- (6) 野中壽子・滝村雅人「発達障害支援プログラムにおける粗大運動活動の意義」『発育発達研究』NO41、日本発育発達学会、2009年、60～61頁。
- (7) 同上著、60頁。
- (8) この個人観察記録は、活動内容を報告した名古屋市立大学人間文化研究所『人間文化研究所年報』創刊号、2006年、69～72頁に掲載したものから抜粋し修正・加筆したものである。
- (9) 同上
- (10) この観察記録は、野中壽子・滝村雅人前掲著(7) 59～61頁より、一部抜粋し修正・加筆したものである。
- (11) この記録は、平成18年度名古屋市立大学特別研究奨励費研究成果報告会(2007年6月)のポスター報告原稿より抜粋し、修正・加筆したものである。
- (12) 野中壽子・滝村雅人前掲著(7) 61頁。
- (13) 野中壽子・滝村雅人前掲著(7) 61頁。
- (14) 野中壽子・滝村雅人前掲著(7) 62頁。
- (15) 例えば、名古屋市立大学人間文化研究所『人間文化研究所年報』NO1～3及び5(2006年～2008年・2010年)。総合社会福祉研究所編『福祉のひろば』2009・9号(通巻443号)。『名古屋市立大学特別研究奨励費研究成果報告書』平成18・19年度、2007年～2008年。日本発育発達学会第6回大会報告。名古屋市立大学人間文化研究科『人間文化研究』NO10・14、2008年・2011年。『子どもの発育発達—発育発達研究』NO41、日本発育発達学会、2009年。など。