

〔学術論文〕

## 発達障害児とその保護者への支援の必要性

### A Study of the Necessity of the Support for Developmental disabled Children and their Parents

滝村 雅人、穂丸 武臣、野中 壽子、奥平 俊子

Masato Takimura

Takeomi Akimaru

Hisako Nonaka

Tosiko Okudaira

**要旨** 地域で生活するためには日々様々な選択や決定を自ら行っていく力が必要である。障害者はその障害ゆえに、そうした力を獲得する機会が乏しくなりがちである。したがって、早い時期からの健常児と同じような生活習慣や社会性獲得のためのトレーニングが必要である。とくに発達障害児にとっては集団生活への適応が課題となる。さらに、保護者にとっては、「わが子の障害の受容」という高いハードルがある。その意味で障害児本人への支援と同様に、その家族・保護者への子育てに関する支援も重要となる。本学人文社会学部棟の一室を使って実施している親子教室（みるくクラブ）の実践は、学齢前の子どもとその保護者を対象に、親子が一緒になって活動できる場を開設してきたものである。さらに保護者だけの集まりの場を設けて、保護者の気持ちに寄り添う活動も平行して実施している。ここでの実践から、他者に対しても言葉が発信できるようになったことや、家族以外の他者への接触行動が表れたことなどは、人間関係の構築が一步一步前進していることを証明するものである。また、粗大運動系の活動は、子どもの間で混乱が生じやすいが、対人行動を中心とした社会的スキルの発達に効果的であるといえる。

**キーワード**：発達障害、トレーニング、社会性の獲得、子育て支援 親子活動

#### はじめに

われわれは、地域で生活するためには日々様々な選択や決定を自ら行っていく力が必要である。人間誰もが、学校、職場、友達、近隣等の人との関わりの中で社会人として成長していく。これは障害者でも健常者でも同様である。しかし、障害者はその障害ゆえに、そうした力を獲得する機会が乏しくなり、そのまま地域生活に入ると、様々な困難に直面し、時には地域から阻害されてしまう危険に陥るのである。こうしたことを防ぎ、将来にわたって、地域での生活を営み、労働の場面に従事していくためにも早い時期から、健常児と同じような生活習慣と社会性の獲得に

よる対人関係を維持する力を身につけるトレーニングが必要といえる。障害があるから身につける必要がないとか、身につくはずがないという、誤解と偏見は払拭しなければならない。そして、そうした機会の提供こそ、障害児への支援、ひいては保護者への支援にもなるのである。

とくに発達障害の学齢前の子どもたちへの公的支援は貧困な状態にある。こうした子どもたちは、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することで得られる刺激や経験が乏しくなりがちである。それゆえこのような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のである。

さらに、障害児の保護者にとっては、超えねばならない「わが子の障害の受容」というハードルがある。それに加えて、日々の生活上欠かせない子どもへのケアは、健常児のそれとは比較できないほどの困難がつきまとい、育児に対する身体的・精神的負担感は計り知れない。その意味で障害児本人への支援と同時に、その家族・保護者への子育てに関する支援も重要となる。次世代育成支援や子育て支援事業があるが、これらは少子化対策であるという性格から、障害児を抱えている保護者への支援という意味ではほとんど機能していない。また特別支援教育が動き出したが、これも教育現場での支援であって、そこに保護者支援の視点はほとんど見あたらない。学齢児だからといって学校教育の側面だけでは本当の意味での子どもの生活と成長・発達の支援には至らないのである。

(滝村雅人)

## 1. 障害児の親子教室「みるくクラブ」と保護者の集いの実践

### 1-1. 活動の経緯

親子教室「みるくクラブ」(保護者の命名による)の実践は、2004年8月に地域の保健所からの要請を受けて、本学人文社会学部棟の一室を使って、学齢前の子どもとその保護者を対象に、親子が一緒になって活動できる場を開設してきたものである。翌2005年には、人間文化研究所の共同研究として位置づけることになる。そして2006年度から2007年度には名古屋市立大学特別奨励研究費の対象となり、今日に至っている。

さらに、2007年度からは、保護者を対象として、保護者の精神的負担感と情緒の安定をはかるために、保護者だけの集まりの場を設けて、保護者の気持ちに寄り添う活動も平行して実施している。

### 1-2. 活動と研究の内容

#### (1) みるくクラブの実践

この親子の集団活動の目的は、普段家庭ではできないような遊びの場を提供するとともに、

その活動の中での子どもたちの個々の行動を「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ところにある。

対象は、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、おおむね12組である。実際の活動場面には、障害をもたない「きょうだい」も参加している。活動開始当初は就学前の子どもたちを主たる対象にしていたが、徐々に年齢が上がり、現在では障害をもつほとんどの子どもが学齢期を迎えている。

活動内容は主として保護者がプログラムを決めている。原則として月に2回、年少児は木曜の午後4時～5時、年長児は午後5時～6時までの各一時間である。活動は、あいさつから始まり、主活動となる親子遊びを行なった後、おやつを食べて帰るというものである。中心となる親子遊びは、子どもたちの集中力の持続時間を考えて、説明の時間を除くとおおむね30分程度であった。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。活動は建物内だけでなく、年数回は外に出て大学のキャンパス内にて行っている。2006年度から2007年度にかけての具体的活動については後述するが、年度によって活動内容にも変化が見られる。

具体的には、①観察記録とビデオ撮影を中心に集団活動時の行動の記録と分析を行う。②保護者にも毎回の感想や気づいたことなどの記録をとってもらう。③ボランティアの学生にも毎回記録をとってもらう。④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。このような記録を積み重ねて、よりよい親子の活動の支援やプログラムのあり方を検討するものである。

そして、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自治体へ働きかけていくことが求められている。

この活動の中で、大切な点は、主人公は障害をもつ子どもとその保護者であること。そして、あくまでも子どもの成長・発達とくらしを支える活動であるということにある。

## (2) 保護者との懇談活動

この活動は、親子教室の実践を展開するなかで、保護者との懇談の機会が十分持てないという実態があったことから、定期的に保護者とだけ懇談する機会をもつことにしたものである。子育ての支援として、具体的な日常生活の問題に対する相談援助活動を行うことで、保護者の精神的な負担感の軽減と情緒の安定をはかり、保護者のエンパワメントの実践を目指すことを念頭に行ってきたものである。

対象は、親子教室に参加している保護者のみならず、ひろく名古屋市瑞穂区内在住の障害児を養育している保護者である。

方法としては、毎月一回（約2時間程度）開催している。参加した保護者によるフリーター

キング及び必要に応じてケースワーク、グループワークを行っている。参加した保護者個人の感想と全体の参加者の発言の記録をとり、年度末には、保護者に対するアンケート調査を行い、グループ全体の評価と保護者自身の自己評価を行うとともに、全体的な観察と記録の結果を分析・評価するものである。

以下の章では、これらの2つの実践の結果を用いて、子どもとその保護者の支援の有り様について検討する。

(滝村雅人)

## 2. 子どもの社会性の発達について

### 2-1. 親子教室における子どもの発達記録方法について

観察記録票作成の基本姿勢は、保護者から提供された子どものプロフィールに記された障害の内容と保護者が望む子どもの発達課題を参考にし、それに対応できるようにしたものである。子どもたちの多くは自閉症の診断を受けており、主要な発達課題が社会性（対人関係を含む）の育成であると理解された。そこで、自閉症児の発達段階とその重点課題について、後藤（2004）が作成した対人関係チェックリストによる観察記録とビデオ撮影による資料から対象児の発達過程について考察する。なお、観察の分析法は奥平（2005）を参考とした。

#### (1) 記録の期間

親子教室の開催後、観察記録の収集は2005年10月から開始し、2008年7月までのものである。観察は共同研究者が分担して、親子教室の年少クラスと年長クラスから各1名を対象として縦断的に観察記録を蓄積した。

今回は年長クラスのT君について報告する。

#### (2) 観察対象児T君について

T君（5歳・男）の保護者が開設時に提出した子どものプロフィールについては以下のようであった。

1) 障害の診断名：自閉症。2) 障害の程度：軽度。3) 当面の発達課題：①自立的生活行動：衣服の着脱。②運動能力の向上：特に記述なし。③言語能力：現在は一語文であり、滑らかな発語と、二語文が使用できるようになる。④社会性（対人関係を含む）：友達と一緒に遊ぶようになる。⑤情緒の安定：特に記述なし。⑥その他：物事に落ち着いて取り組めるようになる、であった。

#### (3) T君の行動的特徴

T君は、毎回、活動の部屋に入ってくるなり、足音も立てないで非常に軽やかに室内を何周も走り回り、観察者が驚くほどの身のこなしをする。また、校舎の2機のエレベータの内、向かって左のエレベータにこだわりを持っていて、間違えて乗るともう一度1階まで降りて乗り直すなどの行動をとる。また、絵の具や粘土などで手が汚れる事が気になる。衣服の着脱の順

番が決まっていて、間違えると始めからやりなおすなどの特徴がある。

#### (4) 活動中の観察記録用紙について

子どもの社会性の観察内容は、1) 意志の伝達に関わるチェック項目として、①要求の有無、②拒否、拒絶、③感情表現、④社会習慣などであった。2) 対人関係に関わるチェック項目は、①他者と視線を合わせる、②他者と手をつなぐ、③他者と遊ぶ、などであった。また、3) 行動発達に関する内容は、①運動発達、②固執行動について自由記述を行った。

### 2-2. T君の社会性の発達過程

#### (1) 意思伝達行動について

観察開始当初(2005年)、自己の要求や拒否などの意思伝達行動は、教師が紙芝居を演じている時、母親が紙芝居を見るようにとT君へ呼びかけたのに対して、いやな場合は、無言で拒否の態度を示し、逃げようとする行動が観察された。また、風船遊びのときに、姉が持っていた風船膨らまし器を無言で奪い取るなど、言葉による要求や拒否の行動は見られなかった。ピンク色の風船が気に入って、他児が持っているピンクの風船を無言で取り合う場面が見られた。無言であるが自分の要求を他者に対して強く示したことは新しい行動として記録された。

野菜スタンプの製作活動においては、他児が持っている野菜が欲しいときは、母親の手を引き身振りを使って母親に自分の要求を伝えていた。

2006年3月のボーリング遊びにおいて、母親がボーリング遊びに参加するように誘ったときに、「いや」という言葉による拒否行動を示した。活動中に観察された最初の言葉による拒否の行動であった。

シャボン玉作りにおいて、母親にシャボン玉を作って欲しい、足についた石鹸を拭いて欲しいなど、母親の手を引っ張って要求をする場面が多く見られた。手についた汚れなどの感触を嫌がっている様子であった。

2007年7月の活動において、おやつ袋が自分で開けられない時、「あかない」と言葉を発し、ボランティアの学生に黙ったまま袋を渡し開けてもらった。10月にもおやつ袋を開けてもらうために、学生の手を引くなど母親や姉以外の他者に要求行動を通しての関わりが多く観察されるようになった。また、気に入らないことに対して「いや」という言葉も多く発するようになった。自分の要求や拒否の言葉の著しい発達が認められた。

#### (2) 社会習慣について

ここでは、活動の始まりと終わりの出席点呼で行われたシール張りとおやつ時の「いただきます」「さよなら」の挨拶、遊びにおける約束事について述べる。

2005年10月の活動のはじめのあいさつで、出席を取っている間も座っているのが苦痛の様子であった。おやつでは先生の「いただきます」の言葉に対して、手を合わせて頭を下げてい

た。おやつの“ポッキー”を姉にもらうとき「ちょうだい」という発語があった。姉との信頼関係が非常に強いことがうかがわれた。そして、母親に促されて、“ポッキー”を筆者に分けてくれた。他者に物を与えることは、人間関係の構築にとって重要な要素だと考えられた。

2006年においては、活動が終了後、さよならの挨拶として、言葉は無いが、手を振る動作が出現した。またおやつのごみを自分でゴミ箱に捨て、皿を先生に渡すなど、無言であるが社会習慣行動の発達が著しい。4月には、はじめの挨拶で先生から名前を呼ばれたときに「はい」と小さな返事と手を挙げる行動が観察された。さらに、おやつの時に手を合わせて「ごちそうさま」と言葉を使って挨拶ができるようになった。

家庭での指導で引き出された挨拶などの社会性の発達が、親子教室においても発揮されるようになっていいると思われた。

### (3) 対人関係の発達について

2005年10月のキャンパス内の落ち葉拾いの活動において、T君は他児と視線を合わせる行動は見られなかった。また、楽器遊びにおいては姉と共同して遊ぶことが多くみられた。しかし、たくさんの子どもが落ち葉拾いや楽器遊び活動を行っていても、その中に入って一緒に遊ぶ行動は観察できなかった。11月の風船遊びにおいてT君はピンクの風船をF君と取り合い、他児と争う関係が初めて観察された。

2006年の活動では、粘土遊びに興味を示し、先生と一緒に他児が作っている物を見に行くなど、他者に対する関心を示した。5月の滑り台活動で、滑る前の約束として、「先生の手タッチすること」、ついで「言葉とタッチを一緒に行く」などの課題に対して数回の練習を繰り返した後にそれを習得した。このことから、身体を使った楽しい遊びの約束事は学習され易いように思われた。

独楽作りの活動では、母親や姉とともに活動に集中する行動が観察されるようになった。11月のリース作りにおいては、ホットボンドに興味を示し、母親にモールをつけてもらっているとき、ボンドが熱かったのか「熱いと」と自己の感覚を言葉で表現した。滑り台遊びで、「だめ」などの言葉の頻度が増加した。スライム作りでは母親に対して人參やジャガイモを作ってなど要求をしながら製作を楽しむ行動が観察された。

2007年の活動においては、教室に入ってくると、筆者に向かって「こんにちわ」と挨拶を言葉で表現した。他者に対する社会性の発達が伺えた。7月の「くもの巣作り遊び」において、子どもたちの中から鬼ごっこが始まった。今までにない、活動の出現は驚異的な出来事であった。

T君がN先生に近寄り、手で触るなど今まで見られなかった行動が出現した。ダイナミックな動きを伴った活動が、T君の心を開放的にしたのかも知れない。9月のバルーン遊びでは、バルーンの動きに合わせた積極的な動きが見られ、バルーンの上下動で姿が隠れたり現れたり

することが楽しい様子で、笑顔が数多く観察された。

2008年の活動では、ジャンピングマット、ケンケンとび、滑り台などのダイナミックな体育的な運動遊びにおいて、最初はぎこちなかったT君の動きが繰り返しの練習によって次第に滑らかな動きとなり、さらに、道具を並べ変えて多様な遊びの活動を行った。T君はジャンピングマットで姉と手をつなぎ共同してジャンプを楽しむなど、家族間の交流は非常に良好で、これを基点とした他者への人間関係の構築が期待された。

サンドイッチ作りにおいては、先生の説明を良く聞き、手洗いを素早く済ませ、ハンカチを使って手を拭くなど、生活習慣の発達を確認することができた。自分で作ったサンドイッチを母に促されたとはいえ、筆者に手渡してくれた行為は、前述した“ポッキー”の時と同様に、T君の社会性の発達を見ることができた。

また、家庭においては、母親との遊びで、「かき」「キリン」などのしりとり遊びをするようになったという報告があった。言葉でのコミュニケーションが著しく発達していることが伺われた。

7月の独楽を使った遊びは大変興味を示し、光る独楽を母親と一緒に組み立てたり、他児が回している独楽を寝転んで楽しそうに観察した後、K先生に近づいて行き、先生の持っていた独楽をピストルに見立て、楽しそうに交流した。また、他児の回している独楽は踏まないように避ける行動が見られ、他者に対する意識の発達が認められた。

8月の屋外に出でのシャボン玉遊びでは、大小の道具を使って母親や姉と一緒にシャボン玉づくりを楽しみながら、その合間に、敷地内の山桃の木登りに挑戦し、2段目の高さまで登れるようになった。母親は親子教室に参加するようになって木に登る楽しみを味わえるようになったと報告してくれた。

10月のハロウィンの面作りの活動は、画用紙に顔を書き面の製作であった。母親と姉が製作をしている横で、T君はカラーペンで、アルファベットの大文字と小文字26文字すべてを3色を使って書き上げて満足そうであった。母親はT君が自宅で、おもちゃの学習機器を使っていたものを覚えて、初めてアルファベットを書くのを見たそうである。その彩色とグラデーションの美しさに驚かされた。さらに、自分が作ったそのアルファベットの画用紙を筆者のビデオカメラの前に置き、撮映をして楽しむ行動に、他者への関心が育ってきていることを確認した。

#### 2-4. 観察結果のまとめ

観察対象児、T君の約3年間にわたる縦断的観察記録から、自閉症児の社会性の発達を意思伝達要素と人間関係要素に絞って行動変容を記述した。筆者は、1986年にオレゴン州立大学発達障害児教育研究科において、すべての障害児は必ず発達する、そのためには健常児の何倍もの時

間と適切な環境を用意し発達刺激を与える必要があるということ。さらに、発達をきめ細かく観察し見逃さないということを学んだ。本学で行っている親子教室は保護者に子育て支援の場を提供することを目的として開始された。大学の研究者は環境を提供し、保護者の自主的な活動プログラムを支援する立場を堅持した。ここで記述したT君の発達の様子は、親子教室のわずか1時間程度の断片的な観察記録をもとに記述したものであり、子どもの家庭や学校での様子とはギャップがあるかもしれない。しかし、T君が家庭と異なった生活空間で、保護者を中心とした親子で楽しむ学習プログラムの実践において、伸び伸びと軽やかに動き回る姿には、心身の解放状態を読みとることができた。また、T君が自分の意思をいやな場合には「いや」と言葉で表現できるようになったこと、社会習慣の基本となる「こんにちわ」「さよなら」「いただきます」などの言葉が他者に対しても発信できるようになったこと、人間関係においても家族以外の他者へ関心を示し、時々見られる他者を受け入れた接触行動などは、人間関係の構築が一步一步前進していることを証明するものである。しかし、保護者の発達課題である、2語以上を使った意思伝達や友達との共同遊びの発現はまだ観察されなかった。したがって、これらの課題を達成するために子どもたちが一緒に遊びや生活をする環境と学習プログラム（楽しい遊び）の開発は今後も探求されるべき課題である。

#### <参考文献>

- 1) 後藤千晴 (2004) 自閉症児の遊びによる対人関係の変化。名古屋市立大学人分社会学部 人間科学科卒業論文 (未発表)。
- 2) 奥平洋子 (2003) 早期発達支援はなぜ必要かー特別支援教育の展開にむけてー札幌学院大学心理臨床センター紀要第5号 (穂丸武臣)

### 3. 活動内容別にみた対人的行動について

本章では、親子教室の観察を通して、運動発達、対人行動の観点から、粗大運動的活動が集団生活への適応に対して与える影響について述べる。

#### 3-1. 観察の方法

観察対象は、全体のVTR画像による観察や保護者の話から、集団的活動になると他の子どもを叩く、蹴るなどの攻撃的な行動が目立つA児 (診断名:広汎性発達障害、アスペルガー症候群) で、ハンディカメラで個別にVTR撮影して行動観察を行なった。その画像をもとに、対人的行動が生じた回数をカウントした。その際、対象者を「母親」「他の子ども」「その他」に分類し、対人行動は「友好・共同」的行動と、「攻撃・反抗」的行動に分けた。なお、対象者の「その他」は、親子教室の指導者やボランティアの学生、および観察者である。

### 3-2. 観察結果

#### (1) 活動内容

2006年度と2007年度に実施した親子遊びは下記の通りである。

[2006年度]

製作系遊び（9回）：紙コップ剣玉作り、クリスマスリース作り、楽器作りなど

操作系遊び（6回）：シャボン玉遊び、楽器遊び、お手玉・フープ遊びなど

粗大運動系遊び（1回）：風船遊び

その他（2回）：人形劇観賞、落ち葉・木の実拾い

[2007年度]

製作系遊び（8回）：絵本作り、写真カード作り、パズル作りなど

操作系遊び（4回）：シャボン玉遊び、小麦粘土、ジャグリング体験など

粗大運動系遊び（6回）：ゴムのくもの巣遊び、パラバルーン、遊具サーキットなど

その他（1回）：ジャグリング観賞

2006年度は、半数が製作的活動で、その他は積木遊びやシャボン玉遊び、スライム遊びなど用具を使った操作的な遊びであり、全身を使った粗大運動遊びはわずかに風船遊びのみであった。筆者（野中）らが親子教室終了後に、室内にある遊具を使った粗大運動系の遊びを活動に加えたところ、子どもたちにも好評で、2007年度は親子遊びの粗大運動系活動が6回に増えた。

#### (2) 対人的行動

図3-1は、A児の「製作的活動」「操作的活動」「粗大運動的活動」の各活動内容の典型例における対人的行動について、「母親」「子ども」「その他」の対象者別に示したものである。

製作的活動においては、この時はすぐ隣の母親とも目を合わせたり言葉を交したりすることはほとんど見られず、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かったため、問題行動も起こらなかった。しかし、操作系の活動では、用具の貸し借りの際のトラブルによって、他児を叩くなどの攻撃的行動が見られた。一方でボランティア学生にお手玉を投げたり、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かかわる姿も多く見られた。

粗大運動系の活動では、遊具で遊ぶ中で他児との身体接触が生じると、相手を叩く、蹴る攻撃的行動がみられたが、他児と手をつなぐなどの友好、共同的行動も出現した。

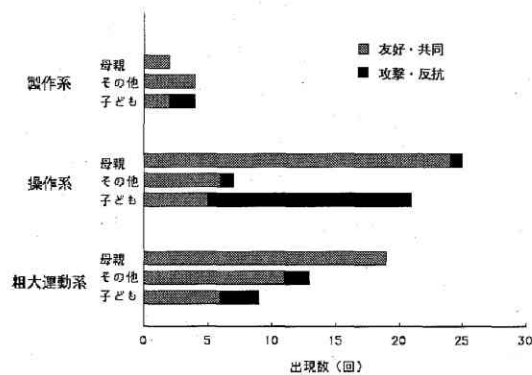


図3-1 各活動内容における対人的行動の出現数

### 3-3. 考察

一般に、軽度発達障害の対人行動の特徴として、人への反応やかかわりが乏しく、社会的関係の形成や、同年齢の仲間関係をつくるのが困難であることが挙げられる。本研究の対象児らも、初めの頃は、親子遊びをする中で母親以外の他者と自発的に関わるのがなく、喧嘩も起きなかった。しかし、肥後ら（1994）が指摘するように、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、他者への自発的な関わりやルールを理解が重要である。時には同年代の子どもと衝突したり、様々な刺激や経験を得ることも必要となってくる。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、また、子どもの興味の有り様によってかなり差が見られるため、対人関係を助長するという観点からの親子遊びの活動内容を考えていくべきである。

また、本研究の対象児らは、ルールを守ったり、周囲の状況を判断したりすることが特に困難であり、他者と協同して行動することもほとんど見られなかった。しかし、粗大運動系の遊びによって他者と関わらざるを得なくなった時、人への反応や関わりが乏しかった子どもには様々な混乱が生じる。たとえば、子どもたちが最も好むジャンピングマットでの活動の場合、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姿が見られた。狭い中で大勢の子どもが遊ぶとするのは困難であることに気付かせ、順番待ちルールについて視覚的に提示したところ、順番を待つというルールについては子どもの中で徐々に定着してきた。

A児においても、製作的活動の場面では、横にいる親とも目を合わせることがなく、他者とのかかわりがほとんど見られなかったのが、粗大運動系の遊びでは、自発的な対人行動が発現した。ジャンピングマット遊びの時には、自分のスペースを確保しようと相手を押す行動が目立ったが、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など、攻撃だけでなく、友好・共同の行動も見られた。しかしその動きを継続させることはなく、すぐ手を離して思い思いのジャン

ブに戻ってしまった。1回の成功例によって協同的な活動が定着したとは考えられないが、A児は元々、他者とののかかわりは持ちたいと思っていて、それを同じ時期に入ったB児に対して表わすこともあった。くもの巣遊びでは、鬼ごっこの場面になると、鬼ではないにもかかわらずA児はB児を追いかけ回し、B児は嫌がって逃げ回っていた。まだ相手の気持ちを察するという社会的スキルを獲得するには至っていないが、このような多少混乱した状態が許され、暖かく見守る周囲の環境が整っていれば、相手の気持ちを推察できるようになるのではないかと期待される。

このように、親子遊びプログラムの中でも、粗大運動系の活動は、空間的自由度が高い活動であるため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発達に効果的に作用していることが示された。

#### <参考文献>

- 1) 肥後祥治, 中山健, 新垣さゆり, 小野田笛子, 笹田秀夫, 澤村まみ, 高橋ゆう子 (1994) 軽度発達障害児への就学直前の小集団訓練: プログラムの開発とその実施結果, 情緒障害教育研究紀要, 13, 13-20
- 2) 池田友美, 郷間英世, 川崎友絵, 山崎千裕, 武藤葉子, 尾川瑞季, 永井利三郎, 牛尾禮子 (2007) 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究, 小児保健研究, 66 (6), 815-820
- 3) 石川道子 (2002) 軽度発達障害児の発見と対応, 障害者問題研究, 30, 98-107
- 4) 井澤信三, 鈴木健治 (2002) 「軽度発達障害」のある児童・生徒における社会性支援, 特殊教育学研究, 39, 141-142
- 5) Reichenberg, A. Gross, R. Weiser, M. Bresnahan, M. Silverman, J. Harlap, S. Rabinowitz, J. Shulman, C. Malaspina, D. Lubin, G. Knobler, H.Y. Davidson, M. Susser, E. (2006) Advancing paternal age and autism, Arch Gen Psychiatry, 63, 1026-1032 (野中壽子)

## 4. 保護者との懇談活動 (通称: みるくサロン) について

### 4-1. 親支援の必要性

親にとって、わが子の誕生ほど喜びに満ちたことはないであろう。然るに、その子になんらかの障害が疑われたり、あるいは、医師によって障害を告知されたなら、親はどのような気持ちになるであろうか。ある親は、ずっと子どもの発達について、何か普通ではないと思ってきたので「やはり…」という気持ちで冷静に受け止められた、と話す。しかし多くの親にとっては、まさに晴天の霹靂、まるで、子どもや自分の家族の将来がなくなったような絶望的な感情におしつぶされ、自分を責めたり、未だに、祖父母に障害について話せていない親もいる。それぞれの受け止め方があるが、それは子どもの障害の状態、あるいは家族の状況、親自身のこれまでの生き方、価値観など、さまざまな要素によって異なるものであろう。いずれにせよ、障害は子どもの一生を通

して、継続するものであり、子どもの成長とともに、発達課題が変化すると同じように、支援の目標も変化する。

乳幼児期では、援助の目標は、障害受容と子育て支援であろう。児童期から思春期にかけての支援は、学校における適応問題と対人関係の問題。青年期では自立に伴う問題が主たる支援の目標といえる。

特に、子どもが乳幼児期であれば、親の関わりが子どもの発達に大きな影響力を持つ。

筆者（奥平）は以前、地域の就学前の障害児に対する親子療育教室で発達相談員をしていた。その当時も、親が障害に対して肯定的に受け止められた子どもと、悲観的否定的にしか障害を受け止めることができなかった子どもでは、子どもの障害の軽重に関わらず、子ども自身の表情、意欲、健康状態にさえも大きな違いが見られたことにより、障害児を持つ親支援の重要性を認識した経験を持つ。

法制度等のハード面での支援や医師、保健師、発達相談員、カウンセラー、ソーシャルワーカー、教師、等々の専門職による障害児のライフステージに即した支援の必要性は言うまでもないが、親たちにとって、同じ障害児をもつ親同士の交流は、ともすれば地域の同年の親から孤立しがちな親を守り、親自身が自信を回復し、エンパワメントの実践を目指すことに非常に効果がある。

以下では、親子教室における親の集いについて、実践報告と保護者支援のあり方について考察をする。

#### 4-2. 懇談活動（みるくサロン）について

##### (1) 開催の理由と経緯

本学で行っている親子教室のプログラムの基本コンセプトは、「親子で製作して一緒に遊ぶ」である。親子教室での観察から、親子でプログラム活動を楽しんでいる様子が見える一方で、子どもの動きに振り回される親、子どもの興味関心とはおかまいなしに強制的に活動を強いる親、学生ボランティアに子どもをまかせ遠巻きに様子を見ている親、子どもには製作を任せられず、あれこれと指示的言動を取る親など、活動に対する親の参加の仕方へのとまどい、あるいは、活動に入れない子どもに困惑している親の様子も見られた。

本来ならば、親子遊びの後で子どものみの活動と併行して親のグループワークを行い、それぞれの親の思いを聞きとることで、それを親子の関わり方や次回の活動に生かすことができるのであるが、時間的な制約があり、十分に親の思いを把握することができない現状があった。そこで、2007年度から、親子教室とは別に保護者との懇談の時間を設けることにした。障害児の親の子育て支援は、先にも述べたように、子ども自身の支援と同じくらいに重要である。どのような学習プログラムでも、そこに関わる親子の関係性を抜きにして論じることはいない。障害をもつ子どもや家族との日々の生活の中で、親たちがどのような感情や悩みを持ち、

真にどのような支援を求めているのか、そのようなことを気楽に話せるカタルシスの場、本音で語り合える場所の必要性を感じていたからでもある。

## (2) 活動方法

以上のようなことから、月に1回親との懇談活動を行うことにした。

対象は親子教室に通う保護者のみでなく、多くの親の想いを聞き取りたいと考え、瑞穂区内の障害児を養育している保護者をも対象としたが、結果的には、2007年12月の第7回目の「特別支援教育に関する保護者との話し合い」の時を除いては、親子教室の保護者以外の参加はゼロであった。参加は強制せず、任意参加。出席者によるフリー・トークを基本にし、木または月の午前10時半から約2時間、グループワーク形式で行った。2007年度は計10回実施した。参加人数は、毎回一定ではないが、平均5～6人程度で必ずしも多くの保護者の参加が得られたわけではないが、話題は家庭生活、家族の人間関係、また障害を最初に知らされたときの感情、現在抱えている問題（特に学校生活）、将来に対する不安や要望など尽きることなく、いつも2時間を超えることが常であった。すべての親に参加してもらえなかったことは残念であるが、親が子どものことに関心がないとか、話し合いの場を必要としていないわけではなく、子どもが就学したことによって、親自身も就労（ほとんどがパート勤務であるが）や、資格取得のための講座出席などの社会的活動に従事し、自分の時間を自分のために使える余裕ができるようになったということであり、必ずしもマイナスに捉えることはないと思っている。

記録は、毎回の参加者の逐語記録を参加者了解のもとに作成し、今後の研究の資料として活用した。

## 4-3. まとめと考察

(1) まず、障害児及び保護者のライフステージに対応した援助の必要性である。

①子どもたちの多くが学齢期に達したことで、保護者の主要な関心は学校生活である。学習面や社会関係、即ち教師、子ども同士との関係形成についての心配や不安、不満を感じている。特別支援教育についても期待感と同時に不安感、不満感も強い。保護者のもつ子どもの情報は、子どもへの理解を深めるために学校現場でも大いに活用できるといえるが、現状では保護者と学校側とのコミュニケーションが不十分であると感じる。「子どものよりよい発達を願う」目標はともに同じであるので、就学前から就学後を通しての一貫した保護者と各機関・学校間の連携の組織造りの必要性がある。

②軽度発達障害児は、発達検査では高いDQ（Developmental quotient: 発達指数）を示すため、現行の療育手帳制度では障害軽度の判定しか出ず、重度判定の子どもたちに比べ様々なサービスの外に置かれている現状がある。しかし、知的発達は軽度であっても行動障害が重度の子どももあり、家族にも重い負担がかかっている。知的障害の程度のみで判定する現行の療

育手帳制度は、軽度発達障害児にはなじまない制度であり、新たな制度が望まれる。

(2) 懇談会は、同じ障害をもつ親同士、日ごろ抱えているストレスを発散し情緒の安定をはかる場としての効果も大きい。また、会を重ねる毎に、各種サービスの情報や、親の会での活動の情報、専門書や講演会の情報などを互いに伝え合い、共有する場となっていく。親子教室開始当初は支援の受け手であった親が、自らが支援の発信者として成長し合えたことは大きな成果であろう。親自身が重要な社会資源であることを強く認識できた。

(3) 「みるく」の活動には障害児とその親とともに「きょうだい」が参加している。障害を持つ「きょうだい」の面倒を見る子もいるが、特に年齢差の少ない「きょうだい」では、ライバル意識を持ち、些細な物の取り合いや、親への甘えをストレートに出せず、すねる、ふくれるなどの屈折した行動で表す子、ことさら承認を強く求める子などがある。家庭内でも「きょうだい」の成長とともに、障害を持つ「きょうだい」に対して、攻撃的な態度や無視するといった、やや屈折した感情を行動化する様子の報告もあった。障害児本人や親の支援のみでなく、障害児を持つ「きょうだい」への情緒的支援の必要性を感じた。

『「みるくクラブ」の活動の日を子どもたちは楽しみにしている』とは懇談会でのすべての親の感想である。それは親自身も同じである。親と子を繋ぐ場・子と子を繋ぐ場・親と親を繋ぐ場・子と親や家族とは異なる他者を繋ぐ場・親と他者を繋ぐ場として重要な場となっている。親の主体的な活動による親子教室で、親子とそれに関わる者全員が成長変化する機会を与えられた。このような場が名古屋市内の各地域で、障害児を持つ親子に早期から実施できるような支援体制を整備することが急がれる。

#### <参考文献>

- 1) 「知的発達障害の家族援助」 早樫 一男他編 金剛出版 (2002年9月)
- 2) 「知的障害者家族の臨床社会学」 中根 成寿著 明石書店 (2006年6月)
- 3) 「オレは世界で二番目か？」 広川 律子編 クリエイティブかもがわ (2003年8月) (奥平俊子)

#### おわりに

本論は、発達障害児とその保護者の支援として、本学での実践を基に考察してきたものである。この活動は、前述したように、あくまで主体は障害児とその保護者であり、われわれはその活動を側面的に支援する立場である。しかし、一方でこうした活動の内容について客観的資料から分析・評価することを通して、よりよい支援の方途を考察する必要がある。すなわち実践の理論化である。障害児は、どれほど障害が重かろうとも人間である以上必ず発達する。ただその発達のスピードが健常児に比して遅いというだけである。また、人間は集団の中でこそ人間として発達

するのである。このことから障害児への支援は、集団活動を通して、子どもたちの発達・成長を見守ることが重要となるのである。

さて、前章までの考察から次のようなことが考えられる。

まず、第2章で触れたように、家庭とは異なった自由に動き回ることができる空間で、子どもの心身の解放状態を読みとることができる。また、社会習慣の基本となるあいさつなどの言葉が他者に対しても発信できるようになったことや時々見られる他者を受け入れた接触行動などは、家族以外の他者へ関心を示し、人間関係の構築が一步一步前進していることを証明するものである。しかし、この他者への関わりにおける自己の要求や感情の出現頻度は、活動内容によって、また、子どもの興味のありようによってかなり差がみられる。その意味で、対人関係を助長する活動内容を考えていかなければならない。発達障害の子どもたちは、全般的に、ルールを守ったり、周囲の状況を判断したりすることや、他者と協同して行動することに困難さをもっている。これに対して、粗大運動系の遊びによって他者と関わらざるを得なくなった時、人への反応や関わりが乏しかった子どもには様々な混乱が生じる。このような多少混乱した状態が許され、暖かく見守る周囲の環境が整っていれば、相手の気持ちを推察できるようになるのではないかといえる。すなわち、ある程度の葛藤を経験する場面が必要なのである。その繰り返し、体験となり、周囲との関わり方を学習し、社会性の獲得に有効に働くと考えられる。適切な環境を用意し発達刺激を与えることが重要なのである。

もちろん、「みるくクラブ」の活動だけで子どもの発達が促されたというわけではないが、日々の生活のなかで、こうした集団での活動が大きな意味を持っていることが理解できる。

さらに保護者への養育上の支援も重要といえる。保護者の集いによって、様々な情報交換をし、それを共有する場となっていった。親子教室開始当初は支援の受け手であった保護者が、支援の発信者として成長できたことは大きな成果である。

そして、もうひとつ重要な点は、障害児の「きょうだい」への情緒的支援である。一般的に障害児本人とその保護者への支援はいわれるが、「みるくクラブ」の活動を通して明らかになったことは、その「きょうだい」への支援も重要な要素であるということである。

一方で、保護者と小学校等とのコミュニケーションが不十分であることがわかってきた。名古屋市においても特別支援教育の展開にそって、就学前から就学期への移行期がスムーズに行くシステムの構築が図られつつある。そこでは子どものそれぞれの時期での発達状況、年齢等に合わせ、それに沿った適切なプログラムを構築していくことが重要となる。

かつて瑞穂区以外の保護者からも受け入れの希望が出たことがある。つまり他の地域でもこうした活動のニーズが存在するのであり、全市的な取り組みが求められているといえる。また、より低年齢の子どもとその保護者への支援体制の構築が課題となっている。

このような子どもの成長・発達に資する実践・研究は、一朝一夕に答えが出るものではなく、

長い時間を要するものであることを認識し、今後も展開して行かなければならない。

<参考文献>

- 1) 高橋脩「高機能自閉症児の幼児期から青年期の発達」『障害者問題研究』Vol30. No 2、2002 年

(滝村雅人)