

一般研究報告書

「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援

(平成13年度～平成15年度)

平成16年2月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所
聴覚・言語障害教育研究部

序 文

わが国の特殊教育においては、昭和54年の養護学校教育の義務制施行により、障害の重度の子どもへの教育的対応も含め、障害のある子どもに対する義務教育がほぼ完成の域に達しました。そこで、次の課題として関心を集めるようになったのが、小・中学校の特殊学級に在籍しながら通常の学級でも指導を受ける子どもや、通常の学級に在籍する軽度の障害のある子ども、あるいは障害のある乳幼児などへの教育的対応でした。

こうした流れの中で、平成5年には、「通級による指導」が制度上に位置付けられ、通常の学級に在籍する軽度の障害のある子どもがいわゆる通級指導教室に通い、そこで必要な指導が受けられるようになりました。また、平成11年の盲・聾・養護学校の学習指導要領等の改訂により、盲・聾・養護学校が「地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たす」ことが求められるようになり、今日では障害のある乳幼児及びその保護者等の教育相談にも応じるようになってきています。さらに、文部科学省に設けられた調査研究協力者会議の最終報告が、「今後の特別支援教育の在り方について」と題して平成15年3月に取りまとめられ、通常の学級に在籍するLD、ADHD及び高機能自閉症の子どもたちに対しても必要な教育的支援を実施することの重要性が提起されました。

このように、わが国の特殊教育は、これまでの実績を踏まえつつ、より一層個々の子どもの実態に即したきめ細かな教育を進めるべく、新たな枠組みで再出発しようとしています。こうした変化の激しい時期に、言語機能障害教育研究室では、平成13年度から3年計画で『ことばの教室』における早期教育相談と保護者支援」のテーマを掲げ、主に小学校に設置された「ことばの教室」における早期教育相談の事例、担当者の保護者への対応の在り方などについて検討・分析を進めることにより、望ましい早期教育相談及び保護者支援の在り方の探求を目的として研究を行いました。

ことばの教室の担当者及び保護者へのアンケート調査からは、担当者の何気ないことばの投げかけが保護者の状況により多様な受け止めがなされること、情報化社会への進展や核家族化の流れの中で、保護者は意外にも必要な情報を十分に得られていなかったり、子どもの養育等について相談できずに悩んでいたりすることなどの実態が見いだされました。これらの結果を踏まえ、地域における乳幼児健診とことばの教室における早期教育相談とのかかわりを検討するとともに、様々な地域の実情に応じた実践上の工夫及び課題を事例として収集することができました。ご協力いただいた研究協力者及び研究協力機関に対し深く感謝申し上げる次第です。

平成14年12月にまとめられた政府の障害者基本計画には、一貫した相談支援体制を構築するため、教育・医療・福祉等関係機関の連携・協力による「個別の支援計画」の作成とそれに基づく効率的かつ適切な支援の実現を目指すことが盛り込まれています。

本研究の成果が、地域の実情に応じた早期教育相談体制の構築や望ましい保護者支援の実践、さらには個別の支援計画の適切な作成・運用においても、関係者の実践に寄与することとなれば幸いです。

関係各位の忌憚のないご助言と今後の更なるご協力をお願いいたします。

平成16年2月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所
聴覚・言語障害教育研究部長 宍戸 和成

研究の組織

所内研究分担者

- 宍戸 和成 (聴覚・言語障害教育研究部長)
小林 倫代 (言語機能障害教育研究室長)
久保山茂樹 (言語機能障害教育研究室主任研究官)
松村 勸由 (言語器質障害教育研究室長)
牧野 泰美 (言語器質障害教育研究室主任研究官)

研究協力者 (50音順)

- 桑田 省吾
清水 英子
勢一 利江
坪井 龍彦
八木 玲子

平成13年度長期研修員 (言語機能障害教育研究室所属)

- 佐藤 雅次

研究協力機関

- 東京都世田谷区立駒沢小学校
横須賀市立明浜小学校
横浜市南部地域療育センター

研究協力者・長期研修員所属機関 (50音順)

- 茨城県北浦町立津澄小学校
群馬県渋川市立北小学校
神戸市立稗田小学校
北海道教育大学教育学部附属旭川幼稚園
山口県周南市立周栄幼稚園
横浜市南部地域療育センター

目 次

序 文

研究組織

| | |
|--------------------|---|
| 本研究の趣旨及び研究概要 | 1 |
|--------------------|---|

調査研究

| | |
|--------------------------------|----|
| 「ことばの教室」における保護者とのかかわり（1） | 5 |
| 「ことばの教室」における保護者とのかかわり（2） | 25 |

事例研究

| | |
|--------------------------------|----|
| 乳幼児健診と「ことばの教室」における早期教育相談 | 37 |
| 地域のネットワークを生かした保護者支援 | 49 |
| 望ましい保育の展開と保護者支援 | 61 |
| 就学に関する相談とAくんの成長 | 71 |
| 早期療育相談から見えてくる保護者支援 | 81 |
| 早期教育相談の狭間を埋めることばの教室 | 91 |

総 括

| | |
|---------------------------------------------|-----|
| 「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援 —まとめにかえて— | 107 |
|---------------------------------------------|-----|

本研究の趣旨及び研究概要

1. 言語機能障害教育研究室における研究の変遷と本研究設定の背景

1) 研究室の研究の変遷

言語機能障害教育研究室では、昭和48年度から「構音障害」「吃音」「言語発達遅滞」の指導法に関する研究を行ってきた。昭和59年度からは「構音障害」「吃音」「言語発達遅滞」の評価と指導に視点を当て研究をすすめた。この成果は、「幼児の構音発達とその予測」や「コミュニケーションチェックリスト」として著し、言語障害児に対する指導や実践に貢献してきた。

平成3年度からは「話しことばに障害をもつ子どもの教育的係わり合い」「コミュニケーションに障害をもつ子どもの発達と教育的援助」というテーマで、話しことばに障害のある子どもの指導を、話し方の技術の習得という指導の在り方から、子どもの内面とかかわり手の対応という面で指導内容を追求していく立場に視点を移して研究をすすめた。特に吃音児を取り巻く教育的環境や言語発達遅滞児に対する歌遊びを用いた評価について、事例を通して明らかにしてきた。

近年では、通級の制度化を受け「通級による指導の場における教師の役割」（平成6年度から9年度）というテーマのもとに通級指導教室において教師が果たしている役割を明らかにした。この研究成果では、子どもの指導はもちろんであるが、それ以外に子どもを取り巻く環境を整えること、大人同士の連携をはかることが通級指導教室の教師の役割として重要であることが明らかになった。

また、特殊教育の改善・充実に関する報告書の中で「早期からの教育相談の充実」が通級指導教室においても機能するように望まれていることをうけて「早期からの教育におけることばの教室の役割」（平成10年度から12年度）というテーマで研究を進めた。この研究からは、ことばの教室が子どもの指導のためだけでなく、保護者にとっても交流や安らぎの場となっていること、保護者はことばの教室担当者に専門的な知識や情報の提供を求めていること、ことばの教室で早期からの教育として幼児に対応する場合は、地域の療育システムや関係機関との連携を取り役割分担していくこと、様々な状況にある保護者に対して担当者は個別に対応する力量をつけていくこと、地域の幼稚園・保育所は専門家の助言を求めていること等が明らかになった。

2) 研究課題設定の背景

「特殊教育の改善・充実に関する調査協力者会議」（第一次）（平成9年）の報告では、通級指導教室に対して地域における早期からの教育相談を担当する役割を期待している。これは通級指導教室の多くが小・中学校に設置されており、地域に密接な機関となりうるという期待が込められているものと思われる。

また、平成15年3月に報告された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の「質の高い教育的対応を支える人材」の中では、「家庭において、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広くかかわる保護者は、重要な支援者の一人である。（中略）保護者に対して相談や情報提供を通して適切な支援を行うとともに、一般講座やセミナー等の開催を通じて保護者の理

解、啓発の促進を図っていくこと（略）」というように、保護者が子どもの支援者となる役割を明示すると同時に保護者への支援の必要性を述べている。

「ことばの教室」（言語障害学級、通級指導教室）では多くの教室が幼児の対応をしていることはすでに明らかになっており、このような状況と上記の報告を踏まえ、ことばの教室における早期教育相談と保護者支援の在り方について明らかにするため本研究課題を設定した。

2. 研究の目的

上述したように当研究室では、平成10年度から3年間にわたり「早期からの教育におけることばの教室の役割」というテーマで研究を進めてきた。この研究の成果として、「ことばの教室」（言語障害学級、通級指導教室）では多くの教室が幼児の対応をしていること、保護者はことばの教室に子どもの障害だけにとらわれない相談の場を求めていること等が明らかになった。

早期教育相談においては、対象とする子どもは乳幼児期にあり、子どもへの直接的な支援ということだけではなく保護者を支えるという視点が大切になる。多くの「ことばの教室」が幼児の対応を行っているにもかかわらず、担当する教員は多くの場合、小学校教諭であることが明らかになっている。「ことばの教室」における早期からの教育相談は学童期のそれとは異なる課題がある。例えば、就学に関する問題であったり、我が子の障害に関する保護者の受けとめや親子関係のあり方に示唆を与えたりすること等である。

そこで本研究では、早期教育相談における事例を通して、保護者との対応について検討・分析し、ことばの教室における早期教育相談と保護者支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

3. 研究の概要

上述したように、本研究は、ことばの教室における早期教育相談と保護者支援の在り方について明らかにすることが目的である。本研究を進めていく上では、子どもが育つ過程においてかかわりうる相談機関とその流れについて概観し、その中にあることばの教室の位置づけを確認する。図1は、子どもが誕生してから就学に至るまでにかかわる機関の道筋を示した。地域によって特色はあるが、乳幼児健診で要観察となった子どもは、子育てサークルやフォローアップ教室、あるいは医療機関や療育機関等を紹介される。これらの機関を経て、保育所や幼稚園に就園する子ども、療育機関に通う子ども、療育機関に通いつつ幼稚園や保育所に通う子どもなど様々な機関と関わりつつ就学を迎える。このように子どもが成長していく過程で、療育機関が設置されていない地域では、「ことばの教室」が軽度発達障害の幼児を対象とした療育機関の役割を果たしている。

早期教育相談を考えていく上では、地域の状況を見無視して考えていくことは出来ない。そこで本研究では、都市部と地方に在職している研究協力者を委嘱した。図1中、*印がついている機関に所属している者が本研究に携わった。都市部で療育機関に所属している者、都市部あるいは地方で言語障害を対象としている通級指導教室や特殊学級の教諭、幼稚園の教諭等である。これらの研究協力者には、地域の早期療育システムを背景としながら、事例の提供を依頼した。一方、所内研究分担者は、事例の検討をするとともに、保護者支援に関する調査研究を行い本研究課題にアプローチした。

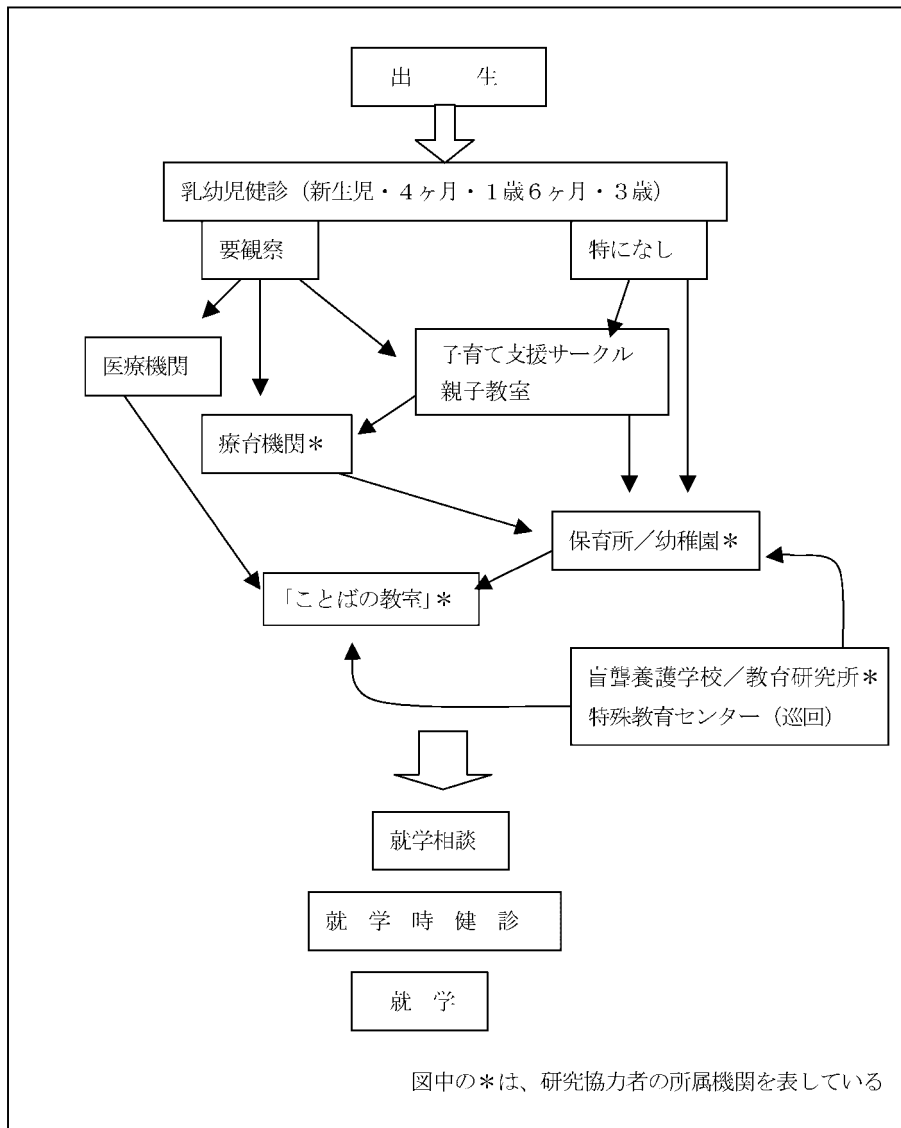


図1 研究に関する相談機関と子どもの育ち

4. 研究期間 平成13年度～平成15年度

5. 研究の経過

<平成13年度>

- 1) 6月に研究協議会を開催し、研究協力者に本研究の概要を説明し、早期からの教育相談を行っている事例の提供を依頼した。
- 2) 7月に通級指導教室の担当者に対して保護者とのかかわりに関するアンケート調査を実施した。
- 3) 9月に通級指導教室に通っている子どもの保護者を対象としたアンケートを実施し、郵送にて回収した。
- 4) 2月に保護者を対象としたアンケートの中間のまとめを作成し、協力いただいた学校に中間

報告をした。

- 5) 3月に研究打ち合わせ会を研究協力者所属機関で実施し、研究協力者が担当している幼児の事例について協議し、担当者を対象に実施したアンケート調査の結果を報告し協議した。

<平成14年度>

- 1) 7月に研究協議会を開催し、研究協力者が実施している早期からの教育相談事例を検討した。
- 2) 10月に研究協力者が行っている幼児の事例の経過について郵便での情報交換を行った。
- 3) 2月に研究協力者所属機関で研究協議会を開催し、地域の情報を得るとともに子どもの育ちと関係機関に関する意見交換を行った。
- 4) 平成13年度に実施した担当者に対するアンケート結果と保護者に対するアンケート結果を比較検討した。

<平成15年度>

- 1) 6月に研究協力者所属機関で研究協議会を開催し、地域の情報を得るとともに担当者に対するアンケート結果と保護者に対するアンケート結果を比較し協議した。
- 2) 9月に担当者に対するアンケート結果、保護者に対するアンケート結果、早期からの療育システムの構築、保護者支援等に関して考察し、日本特殊教育学会に発表した。
- 3) 研究の最終年度にあたり、報告書（本報告書）を作成し、関係機関に配付する予定である。

6. 本研究に関して報告した文献（本報告書掲載分をのぞく）

- ・ 久保山茂樹・小林倫代・宍戸和成（2002）：全国調査からみた難聴・言語障害教育の現状(3) —幼児への対応の実態—。日本特殊教育学会第40回大会発表論文集。
- ・ 久保山茂樹・小林倫代・佐藤雅次（2003）：「ことばの教室」における保護者とのかかわり(1) —全国調査から見たかかわりの実態—。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集。
- ・ 佐藤雅次・小林倫代・久保山茂樹（2003）：「ことばの教室」における保護者とのかかわり(2) —担当者に対するアンケート調査から—。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集。
- ・ 小林倫代・久保山茂樹・佐藤雅次（2003）：「ことばの教室」における保護者とのかかわり(3) —保護者に対するアンケート結果から—。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集。
- ・ 八木玲子他（2003）：町ぐるみの支援体制作り—ことばの教室からの発信—。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集。
- ・ 清水英子他（2003）：高機能自閉症児の親支援(2) —母親の障害認識の変容と療育支援—。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集。
- ・ 小林倫代・久保山茂樹・佐藤雅次（2004）：「ことばの教室」担当者の言動と保護者の受けとめ。独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要第31巻。（印刷中）

（文責 小林倫代）

「ことばの教室」における保護者とのかかわり (1)

－ 担当者に対するアンケート調査から －

佐藤 雅次 ・ 小林 倫代 ・ 久保山 茂樹

I. はじめに

通級による指導の場として各地に設置されてきた「ことばの教室」は、子どもに対して障害に応じた特別の指導を行う場であるが、児童生徒はもちろん、その保護者も心理的にも支える機能があると思われる。全難言協の「21世紀を拓く難言教育(支援)のあり方(中間報告)」(2001)では、“協働”という言葉を用い、家庭、学校、在籍校、関係諸機関、地域との関係を位置づけている。そして、保護者との“協働”の中味には、①保護者のニーズの把握、疑問や不安の受け止め、確実な情報提供、②指導の効果を上げるために保護者が指導に参加することもある、③保護者同士が話しやすいような場を設定する、として子どもを取り巻く環境への働きかけ、協働を重視している。

「ことばの教室」担当者と、通級する子どもたちの保護者との関係が重要であることは数多く指摘されている。しかし、担当者が保護者との関係をどのように捉え、担当者の態度や言葉かけをどう感じているのかを示す具体的な資料は少ない。そこで本研究では、「ことばの教室」担当者に、保護者への言動や、保護者とのかかわりについて振り返ってもらい検討を行った。

II. 目 的

「ことばの教室」の担当者は、教室に赴任することで、保護者とのかかわりについて様々な想いを抱くであろう。そして保護者とのかかわりの中で、不用意な言動によって、ショックを与えてしまったり、傷つけてしまったことがあるのではないだろうか。また逆に、保護者を励ますことができたり、元気づけることができたりしたこともあるのではないだろうか。「ことばの教室」を担当することで、保護者とのかかわりで感じていたことに変化はなかっただろうか。このような、担当者自身の思いや言動を振り返る具体的な記述を整理することにより、担当者が保護者とのかかわりをどのように捉えてきたのか、また、担当者の態度や言葉かけにはどのようなものがあつたかについてアンケート調査の結果を分析する。それを踏まえて、保護者と「ことばの教室」担当者とのかかわりについて考察し、保護者への支援がどのようにできるかを検討することを目的としている。

III. 方 法

1. 対 象

調査対象は、国立特殊教育総合研究所で実施された「通級による指導」指導者講習会の言語障害コースを受講したものの55名である。

2. 手続き

2001年7月10日より19日まで行われた、上記講習会において、趣旨を説明してアンケートを配布し、講習会終了までに提出するよう依頼し、回収した。

3. アンケートの概要

質問紙はA4用紙1枚であり、その項目は①赴任当初のこと、②保護者との話し合いの中で傷つけてしまったと思う言動、③保護者との話し合いの中で励ますことが出来たと思う言動、④保護者に好評だった施設・設備、教室環境、行事、連絡方法、⑤保護者とのかわりについて感じていることであり、全て自由記述で回答を求めた。(資料参照)

IV. 結 果

1. 回答の概要

回答総数は48件で、回収率は87.3%であった。通級指導教室経験年数の内訳は図1に示したように、0年(4月に赴任したばかり)7名、1年9名、2年7名、3年6名、4年5名、5年6名、6年以上3名、その他(センター教育相談担当)1名、無回答4名であった。経験年数からみると今回の調査では、担当になったばかりの者から、担当して15年にもなる担当者もおり、幅広い層から回答を得ることができた。ただし、担当して0年から2年程度の者が多く、経験の浅い者が多かった。

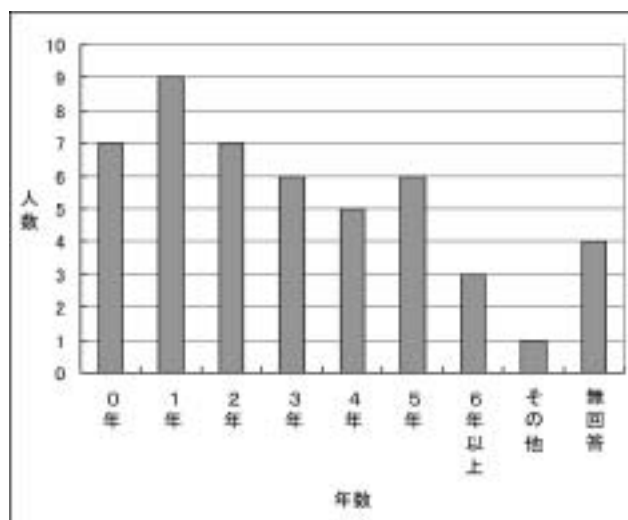


図1. 通級指導教室経験年数

担当者の地域別人数の内訳は図2に示したように、北海道4%(2名)、東北地方10%(5名)、関東地方13%(6名)、中部地方20%(9名)、近畿地方10%(5名)、中国地方8%(4名)、四国地方6%(3名)、九州地方19%(9名)、沖縄2%(1名)、記入が無く不明8%(4名)であった。地域別人数からみると、ほぼ、全国の担当者から回答を得られた。

通級指導教室担当前の勤務校の内訳は図3に示したように、前任校無し(教員採用後初めてで通級指導教室)8%(4名)、小学校48%(23名)、中学校2%(1名)、小学校特殊学級(知的、言語、情緒)15%(7名)、中学校特殊学級2%(1名)、特殊教育諸学校(ろう・養護学校)13%(6名)、(他校の)通級指導教室4%(2名)、地域の研究所2%(1名)、無回答6%(3名)であった。前任校からみると、小学校通常学級の経験者が48%と一番多く、特殊教育経験者は36%で、通常学級から通級指導教室に赴任した者が多かった。

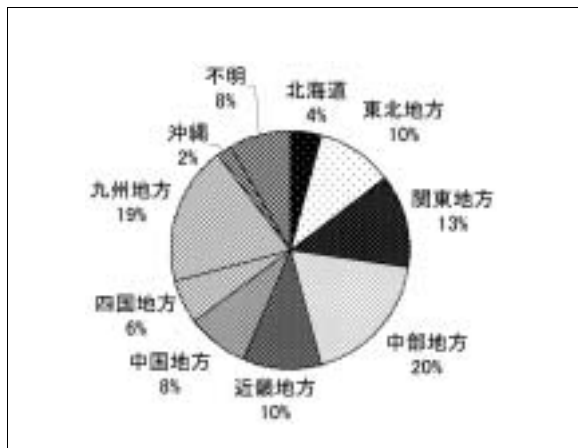


図2. 地域別人数

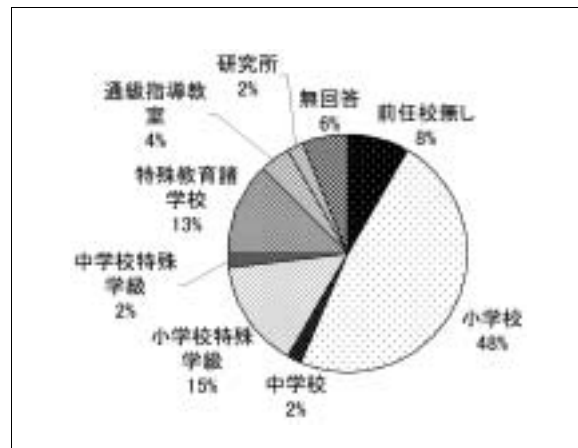


図3. 通級指導教室担当前の勤務校

2. 各質問項目の分析方法について

第1・2・3・5項目についてはKJ法を用いて分析を行った。第4項目については件数を数え整理を行った。KJ法では質問項目に記述された内容をカードに入力（カード化）し、意味の近さで集め（グループ化）、見出しをつけて（見出し作り）、それを繰り返す作業を行った。さらに、その構造化した情報を図解化していくことで、視覚的に捉え、分析を行った。各カードには、定性情報（文章で表現された情報）のみではなく、通級指導教室担当経験年数、前任校種・年数を記入することで、これによっても分析を行った。なお、このKJ法による分析については、カード化に際して、一つの回答の中に複数の要素が含まれる場合、二つ以上のカードに分けて分析を行った。そのため、結果ではカードの総件数が人数と異なる場合がある。

また、通級指導教室を担当してからの経験年数別についても分析を行った。経験年数の無記入だった者4名を除く44名のうち、担当して3年以上を〔経験者〕とし（20名）、2年以下を〔初任者〕とした（23名）。この経験年数の区分については、人数の配分により経験者と初任者がほぼ二分される年数を基準とした（図1参照）。

3. 各項目の結果

1) 赴任当初の保護者や保護者とのかかわりについて

(1) 項目全体及びグループ分けについて

アンケート第1項目『はじめて通級指導教室に赴任したときのことについてうかがいます。そのころ保護者や保護者とのかかわりについて感じていたことをお書きください』に対する回答を分析した。

質問への記入は45件あり、回答率は93.8%であった。回答をKJ法でカード化すると、全カード数は69件となり、無記入3件を除く66件でグループ化を行った。その結果「うまくいった」内容、「うまくいかなかった」内容、「その他」の内容、の3グループに分けられた。各グループの見出しを表1に示す。表1の〔 〕内はグループ内のカード件数である。（ ）内は通常学級・特殊教育経験者の人数を記入した（以下、表2・表3・表4についても同様）。

表1. アンケート第1項目のグループの見出し

| | | |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| うまいった [18] (通7・特10) | よかった・うまいった [5] (通2・特3) | |
| | 結果的にうまいった [13] (通5・特6) | <ul style="list-style-type: none"> 保護者から教えられた [8] ことばの教室でよかった [2] 今までの経験がいきた [3] |
| ----- | | |
| うまくいかなかった [38] (通24・特10) | <ul style="list-style-type: none"> 緊張・重圧 [8] (通6・特1) つらい・しんどい [3] (通2・特1) 不安・心配 [8] (通5・特0) 困難・苦労 [7] (通3・特4) 力量不足・研修が必要 [3] (通2・特1) よくなかった・足りなかった [9] (通6・特3) | |
| ----- | | |
| その他 (うまくいくために) [10] (通4・特3) | | |

(2) 「うまいった」グループについて

このグループは、「よかった・うまいった」と、「結果的にうまいった」の2グループからなる。「結果的にうまいった」グループは更に3つに分けられた。具体的な回答例は以下のようである。

①よかった・うまいった

『今取り組んでいること、ねらい、方法、協力学級との連携等、たえず説明したりすると、うまいったような気がします』『相手の相談にものれたし、保護者との関係もよかった』『親（お母さん）に話すことについては苦手意識はない（どちらかという得意）のでかかわることでの不安はなかった』

②結果的にうまいった

a. 保護者から教えられた:『保護者が勉強をよくしておられ、教えられることが多かった』『保護者の方の中には、障害について深く勉強しておられる方がおり、直接的にかかわる姿の中から、たくさんのことを学ぶことができた』『人生等、保護者の皆様の方がたくさん知識をお持ちのことについてはたくさん学ばせてもらうというような気持ちでかかわらせてもらいました』

b. ことばの教室でよかった:『通常学級の子どもたちをクラスという単位で見つめていた時期がありました。ことばの担当をすることで、ひとりひとりみる目が育ちました』『応援されているあたたかさを感じました』

c. 今までの経験から:『現在、「通級による指導」がなんとかできているのは、養護学校でのチームプレーがあったからこそと思っている』

(3) 「うまくいかなかった」グループについて

このグループは以下の6つの小グループからなる。

①緊張・重圧

『毎日が授業参観のようで緊張した』『毎回授業中に参観（参加の場合も）され、その後の保護者との話し合いはどんな話しをしよう、次はどんな…？』と授業以上に緊張していた』『通級指導ではいつも保護者が同席、良くも悪くも背後からの視線とプレッシャーを感じていました』

②つらい・しんどい

『授業後の保護者の方との話し合いもとてもつらいものでした』『1年担任が続き、毎日連絡帳に頭を抱えたり、家に電話がかかってくるたび、つらいことが多かった』『教育相談で、家族丸抱えしなければならないような家庭もあり、大変しんどい思いをしていました』

③不安・心配

『自分自身も専門的な知識がなく、保護者と話すことにすごく不安を感じていた』『若かったので、年上の母親との相談はとても緊張した。子育ての経験もなかったので不安な気持ちで接していた』『子どもの状態をどこまで話していいのか全くわからず手探り状態でした』

④困難・苦労

『心理的にも経済的にも、とても不安定な場合は、難しさを感じた』『子どものことを理解し、担当の先生に協力的な親とはよい関係であるが、批判的な親とはかかわりをもつのが難しい』『保護者会では全体的な話題性からか、個人的なことでの話しがなかなかできず、ついつい聞くというより伝えることが多かったと思う』

⑤力量不足・研修が必要

『初めてのことで申し訳ない（力量不足）』『生半可な専門的知識では、対応できないと、さらなる研修の必要性を感じました』『特殊教育の免許がないことを正直に話しました。右も左も分からない状態でしたが、子どもと一緒に勉強していくつもりであることを伝えました』

⑥よくなかった・足りなかった

『子どものよりよい面を見よう、と心がけていたが、親があまり良い面を話してくれないのでつい悪い面しか見れなかった気がする』『親の思いを聞くところが弱かったように感じる』『保護者の側に立って話を聞く、共同して、一緒に子どもとかかわっていくという部分が足りなかったように思う』

(4) その他

このグループは、上記の「うまくいった」「うまくいかなかった」というような、通級指導教室を担当しての成果を記入したものではなく、保護者とのかかわりが「うまくいくために」心がけ

てきたこと、心がけていることを記述したものである。回答例として、『その子の短所や弱い面については、あまりふれずに、良い面をほめることで、協力関係を作ってきたと思います』『担任の所信を示し、保護者の意見も交えながら共通理解を図るこれをしっかりしておく、ほとんどトラブルもなく、逆に何かにつけ快く協力してもらえるとと思う』等である。

(5) 経験年数による結果

図4は、「うまくいった」「うまくいかなかった」「その他（うまくいくために）」「記入無し」のグループを、経験者・初任者別のカード件数で示したものである。

図のように、「うまくいった」「うまくいかなかった」の経験年数による差はやや初任者に多く、「その他」では経験者より初任者に多かった。

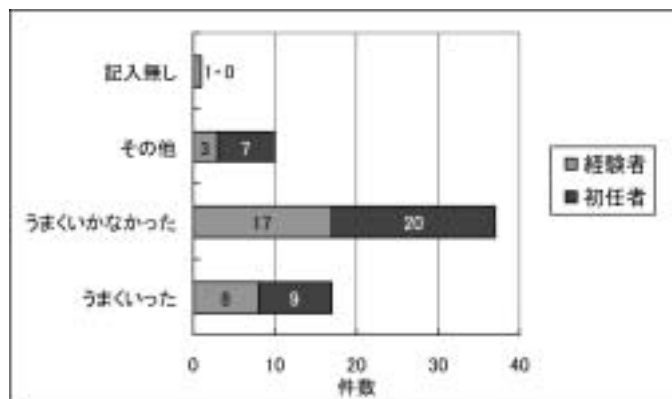


図4 グループごとの経験年数別カード件数

2) 「傷つけてしまった」「ショックだった」と思わせる言動について

(1) 項目全体及びグループ分けについて

アンケート第2項目『通級指導担当者として、保護者とかかわる中で、保護者を「傷つけてしまったなあ」「ショックだったらうなあ」と思うこと、または、自分が「こんなこと言って悪かったなあ」と思うような言動がありましたらお書き下さい』に対する回答を分析した。

質問への記入は43件あり、回答率は89.6%であった。回答をKJ法でカード化すると、全カードは59件となり、無記入5件を除く54件でグループ化を行った。その結果「言い回しのまずさ」「内容のまずさ」「担当者自身のまずさ」の内容、「ショックだと思われても説明するのが必要」「特にない」の5つのグループに分けられた。各グループの見出しを表2に示す。

表2. アンケート第2項目のグループの見出し

| | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 言い回しのまずさ [12] (通5・特7) | 説明が不十分 [8] 言い回しのまずさ [4] |
| 内容のまずさ [9] (通5・特1) | 内容のまずさ [7] 悪い結果・欠点だけの報告 [2] |
| 担当者自身のまずさ [10] (通7・特2) | 経験不足・指導力不足 [6] 対応不十分 [4] |

ショックだと思われても
説明するのが必要 [12]
(通5・特7)

ショックだと思われても説明するのが必要 [10]
時期 [2]

特にない [10] (通5・特4)

(2) 「言い回しのまずさ」グループについて

このグループは、2グループからなる。具体的な回答例は以下のようなものである。

①説明が不十分

『障害の現状を言って、見通しを言わないと保護者が落ち込んでしまう』『いつの間にか保護者を説得させよう、納得させようとしてしまっている自分に気が付くことがある』

②言い回しのまずさ

『親御さんを励ますつもりで「〇〇ちゃんにも無限の可能性ががあります」といってしまったこと』『90dBの難聴のお子さんが会話がとてもスムーズなので、お母さんに「聞こえていないとは思えないですね」というようなことを言ってしまう、後で反省をしました』

(3) 「内容のまずさ」グループについて

このグループは、2グループからなる。具体的な回答例は以下のようなものである。

①内容のまずさ

『子どもさんが伸びるから知的障害学級に入れたらどうですか』『「対象ではありません」といってしまったこと。線引きをされたようで、お母さんはとてもつらかったと思う』『安易に「障害」という言葉を使ってしまったために、「うちの子は、障害児なんですか」とショックを与えてしまった』

②悪い結果・欠点だけ

『指導のなかで、できなかった、言うことを聞かなかった、と悪い結果だけ報告してしまったこと。客観的な見方・分析をして、指導者という立場でお話ししなければならなかった』『子どもの悪い面を直そうとするあまり、欠点を見つけていた時期がある』

(4) 「担当者自身のまずさ」グループについて

このグループは、2グループからなる。

①研修不足・指導力不足

『自分自身の研究不足・研修不足のために、指導の不充分さを露呈してしまい、保護者に対して信頼関係が薄れてしまったこと』『自分自身あまりにも指導力がなかったため、ある保護者はショックを受け、ずうっと授業参観に来ていた。勉強にはなったが、よい気分ではなかった』『勉強不足

でことばが足りなかったとき、そう思いました』

②対応不十分

『5時近くになってお母さんと子どもが来てくれたのだが、教室に入れなかった。わずかな時間でもと思ってきてくれたのに悪いことをしたと思う』『保護者にショックを与えないように思っていたので、余りないのですが、逆に言えばいつもあいまいな話しかできず、かえって保護者の方が不安になっていたのでは』

(5) 「ショックだと思われても説明するのが必要」グループについて

このグループは、2グループからなる。

①ショックだと思われても説明するのが必要

『思っている現状を保護者に話してしまった時の保護者の顔を見た時（ショックだったろう）、しかし、児童と保護者の感じ方の違いは、児童の立場に立って保護者に理解してもらいたいと思っている』『良い面を話すと同時に、弱い部分をあげ、それを一緒に伸ばしていきましょうと話しているつもりが、障害に何となく気付きながらも認められないでいる保護者は、傷ついている』『校内分掌上、就学指導に関わったときも、できるだけ曖昧にしないように努め、情報提供するようにしてきた』

②時期

『保護者が障害を受容していない時、子どもの様子を正直に言って泣かれたことがあります』『入級を迷っている保護者に「そういう人たちこそ常識がないから、そんなことは気にしなくていい」と言ってしまった。親は「私も常識がないんですね」と気分を害した』

(6) 「特にない」グループについて

具体的な回答例は、『そういったことはありません』『保護者から意見を求められたとき、素直に話すようにしている。それに対し、不快な感情を持たれたと私自身が感じた記憶はない』『通級指導担当者としてはまだ経験が浅いので、上記のような言動はまだ経験していませんが』等である。

(7) 経験年数による結果

図5は、「言い回しのまずさ」「内容のまずさ」「担当者自身のまずさ」「ショックだと思われても説明するのが必要」「特にない」「記入無し」のグループを、経験者・初任者別のカード件数で示したものである。

図のように、「言い回しのまずさ」では初任者が多く、「説明するのが必要」

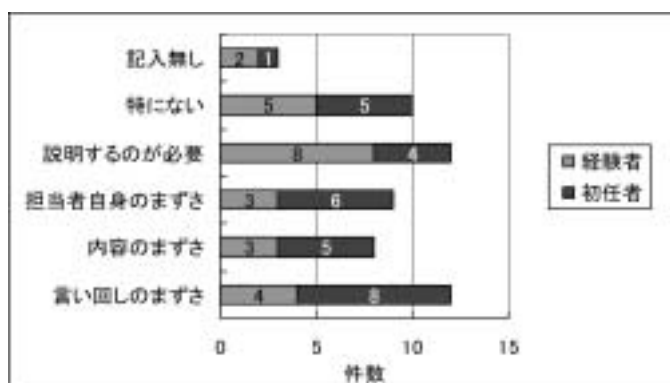


図5 グループごとの経験年数別カード件数

は経験者に多い。「特にない」は経験者・初任者とも同数であった。

3) 「元気づけることができたなあ」「励ますことができたかなあ」について

(1) 項目全体及びグループ分けについて

アンケート第3項目『通級指導担当者として、保護者とかかわる中で、保護者を「元気づけることができたかなあ」「励ますことができたかなあ」と思ったこと、または、保護者が「安心できた」「ほっとできた」といった様子を示してくれた時のあなたの言動をお書き下さい』に対する回答を分析した。

質問への記入は74件あり、回答率は100%であった。回答をKJ法でカード化すると「取り組みの様子（結果）」、「詳しく具体的に説明（方法）」、「具体的な手段」、「共感・受容（基本的姿勢）」、「その他」の5グループに分けられた。各グループの見出しを表3に示す。

表3. アンケート第3項目のグループの見出し

| | | |
|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------|
| 取り組みの様子（結果） [8]（通4・特2） | | |
| ----- | | |
| 詳しく具体的に説明（方法） [8]（通3・特5） | | |
| ----- | | |
| 具体的な手段 [48] (通21・特19) | はげましの言葉 [6] (通6・特2) | はげまし [7] 終了時 [2] |
| | 話す・聞く [4] (通3・特5) | 話しをする [4] 頑張りを話す [3] 話を聞く [3] |
| | できていることを認める [15] (通6・特6) | 保護者の頑張りを認める [3] 小さな進歩 [3] できるようになったこと [9] |
| | 一緒に考えていこう [14] (通6・特6) | 他の親について [2] 通常学級との連携 [4] 一緒に考えていこう [8] |
| ----- | | |
| 共感・受容（基本的姿勢） [8]（通4・特3） | | |
| ----- | | |
| その他 [2]（通2・特0） | | |

(2) 「取り組みの様子（結果）」グループについて

このグループは、担当者が取り組んできたことが結果として表れたときに、「元気づけられた・励ますことができた」というグループである。具体的な回答例は『明るい表情で子どもが帰るとき』『指導内容が子どもの発達段階にあっている課題を子どもが楽しんで行い、それが子どもの能力を引き上げる手助けになっていると感じられたとき』『不安になるといつも電話をかけてきたり、教室に話しに来てくれて安心した笑顔で帰っていかれる姿を見た時』等である。

(3) 「詳しく具体的に説明（方法）」グループについて

このグループは、子どもへのかかわり方や自分の考えを詳しく具体的に説明することで安心させることができた、喜ばせることができたというグループである。具体的な回答例は『諸検査のデータを基にした子どもの実態の説明と家庭での対応の仕方のアドバイス、その子自身の可能性の説明ができたこと』『家庭でどのような取り組みをしたら子どものことばの力が伸びるのか、具体的にアドバイスしたところ、とても喜ばれました』等である。

(4) 「具体的な手段」グループについて

このグループは「はげましの言葉」「話す・聞く」「できていることを認める」「一緒に考えていこう」の4グループからなり、さらに2から3の小グループからなっている。

①はげましの言葉

a. はげまし:『叱るけれども、自分の伝えたいことは、言えましたよ。だから安心してください』などと親がマイナス志向、心配事についてはげましの言葉をかけたとき』『引き算ではなく、足し算で考えていきましょう』『お子さんが頑張っていますよ』

b. 終了時:『終了おめでとうございます。でも何か心配なことが生じたときにはいつでも来て下さいよ!』『また、いつでも相談に来て下さい、お待ちしております』と言った時、たいていの親は「よろしく願います」と言って、深々と礼をして下さいます』

②話す・聞く

a. 話しをする:『どんな小さなことでも成長したこと、できるようになったことを、その時その時話しをしてタイムリーにするという普通のことを話す時』『授業後に、いろいろな会話を含めて（雑談も）親さんと話しをするようにしています』『保護者の言動の背景にある家庭や社会のことなどを受け止めて、保護者の抱えている障害状況を理解して話しあえたときも信頼関係につながると思う』

b. 話を聞く:『とにかく聞く』『しっかりと話を聞いて』『聞き役となって、自分の意見は最初から言わないようにしています』

c. 頑張りを話す:『実際に指導の様子を見てもらい、子どもが生き生きとしていたときや、懇談でたくさんの子どもの良さやがんばりを話し合えたとき』『指導室の中での様子で、子どものちょっとした頑張りが成長したことを話したとき』『お子さんは頑張っていますよ』

③できていることを認める

a. **保護者の頑張りを認める**：『お母さんもがんばってきたね。子どものそういうところ（変化）をそんなふう（成長）にみられる。かわってこられたことエライね』『やってほしいと思ってもお母さんの頑張っているところをみつけて、はげますように心がけています』

b. **小さな進歩**：『学級担任からマイナス面の指摘をうけて元気をなくしていた母親に、その子の一昨年度の時と比較して成長してきた小さなところを話題にした時』『目に見えやすい大きな進歩ばかり見つめるのではなく、その子の小さな進歩をしっかりと見守りたい。そのことを思い出したと言われた。』『子どもの良い所を見つけ話すこと、少しの進歩でも必ずお知らせし、心配していることを受けてあげて、それを一言でも子ども達にかえしてあげるようにしていること』

c. **できるようになったこと**：『「○」の音が出ましたよ』『大丈夫ですよ、以前に比べると〜ことができるようになったじゃないですか』という言葉に安心した話（でもこの保護者には私自身が励ましてもらった）』『集中して取り組んだ、九九を覚えた、音読がうまくなったなど学習面で、できるようになったことを伝えたとき』

④一緒に考えていこう

a. **他の親について**：『吃音の子どものお母さんからの相談で、親の会のパンフレットをみながら話したとき「ほっとした」と言われた』『自分の子どものこととか、過去に出会った子どものことを話題にして、いろいろな心配事があつたけれど、今はきちんと社会生活をしているという具体例』

b. **通常学級との連携**：『在籍学級担任に障害についての話しをして、理解をしてもらったとき。その仲立ちをし、友人とのコミュニケーションがうまくいったとき、その様子を知らせてあげたらとても喜んでた』『通常の学級でもがんばりはじめている様子がわかったときなど、子どもの豊かさを共有し合えたとき、わかり合えたときだと思う』『他校通級の難聴のお子さんが中学に入学するにあたって、保護者と中学に行って配慮してほしいことをお願いしに行った』

c. **一緒に考えていこう**：『表面上の問題行動の要因を一緒に考えて理解しあおう。共にがんばっていこうと励まし合ったこと』『「お母さん、今まで一人でご苦労されたと思うので、これからは一緒に悩んだり、考えたりしていきましょう』『「一緒によりよい方向を考えていきましょう」ということばかと思います。「がんばって」ではなく「いっしょに」という気持ちが大事だと感じる』

(5) 「共感・受容（基本的姿勢）」グループについて

具体的な回答例は、『共感的理解をして、母親の話をしっかり受け止めてあげたとき（励ますことができた）』『保護者の話をしっかり聞いて受け止めたという感じがあるとき、「安心しました」と言ってもらえました。又、保護者が求めている情報を適切にお伝えできたとき、とても喜んでもらえました』等である。

(6) その他

「その他」の内容のカードは上記のグループのどこにも属さない不明のものであった。

(7) 経験年数による結果

図6は、「取り組みの様子（結果）」、「詳しく具体的に説明（方法）」、「具体的な手段」、「共感・受容（基本的姿勢）」、「その他」のグループを、経験者・初任者別のカード件数で示したものである。

図のように、カード件数は少ないが、「取り組みの様子」では初任者、「具体的に説明」では経験者が多いことが分かる。また、他のグループでは、経験者・初任者の割合は半分ずつである。

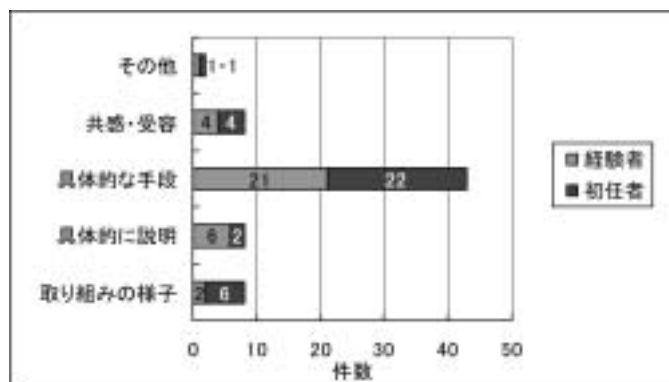


図6 グループごとの経験年数別カード件数

4) 好評だった施設・設備、行事等について

(1) 項目全体及び整理した結果

アンケート第4項目『通級指導教室や学級で、保護者に好評だった施設や設備、教室環境（掲示物、教室だよりなど）、行事、連絡方法などがありましたらお書き下さい。』に対する回答を分析した。

記入は68件あり回答率は91.2%であった。回答を整理すると、「親の会の行事」、「施設環境」、「連絡方法」、「その他」の4つに分けられた。内容を以下に示す。（ ）内は記述された件数である。

①親の会の行事

- a. レクリエーション的なもの（親子で楽しむ活動）(21):クリスマス会・バーベキュー大会・リトミックの会・コンサート・もちつき大会・流しそうめん
- b. 勉強会的なもの(9):保護者同士の話の会・講演会・保護者会での体験談

②施設環境

- a. 教室環境(12):指導風景のスナップ・成長の記録VTR・写真の掲示
- b. 待合室(3):「ぺちゃくちゃノート」(自由帳)・本や雑誌・親の会会報や育児本
- c. 遊具・施設・プレイルーム

③連絡方法

連絡帳(7)・たより(5)・授業参観(3)

④その他

小学校の校舎が木造・画文集(親、子、担任の文書)・遊びを取り入れた指導法・記入無し(6)

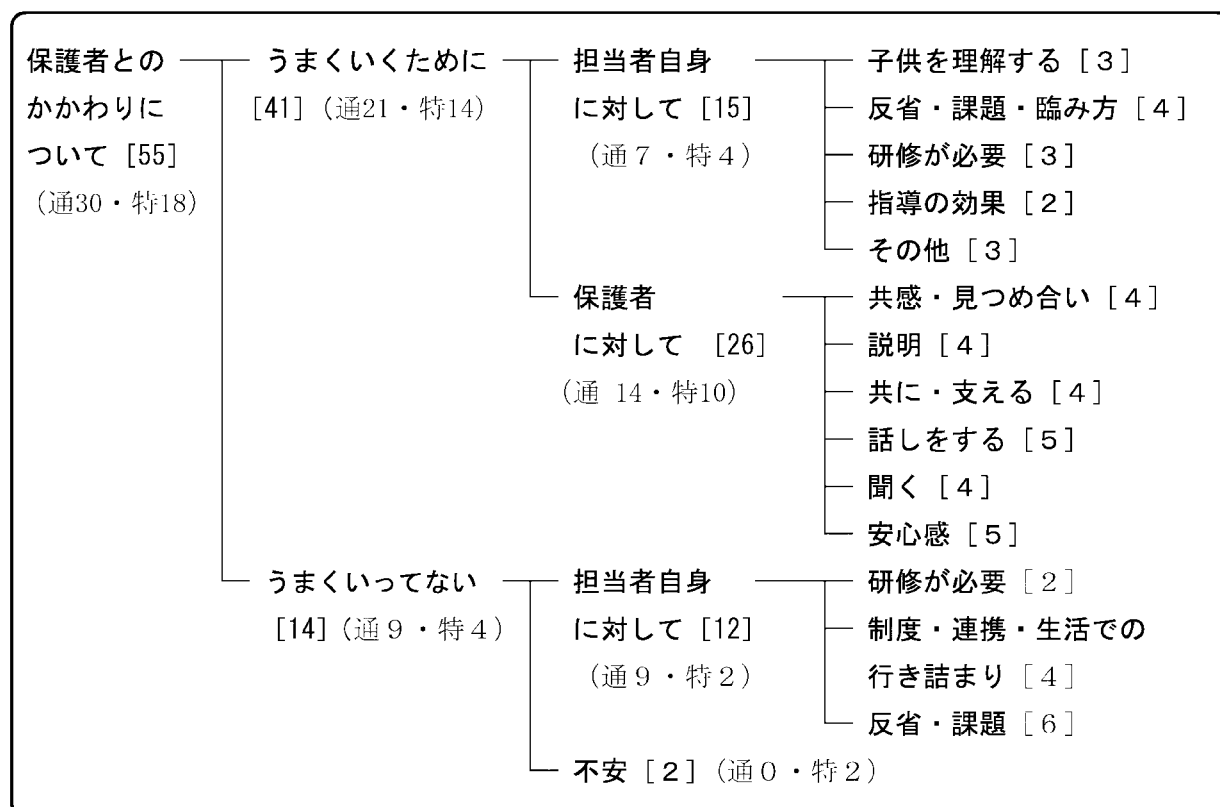
5) 今の、保護者や保護者とかかわりについて

(1) 項目全体及びグループ分けについて

アンケート第5項目『今、保護者や保護者とかかわりについて感じていることをお書き下さい』に対する回答を分析した。項目質問への記入は69件あり、回答率は92.8%であった。回答をKJ法でカード化すると、保護者への「願い」や「不満」といった「保護者について」と、かかわり

を「うまくいくために」どうか、まだ「うまくいったくない」といった「保護者とのかかわりについて」の大きく2つのグループに分けられた。しかし、「保護者について」グループは設問の意図とは異なるため、考察の対象とするが、結果には示さない。各グループの見出しを表4に示す。

表4. アンケート第5項目のグループの見出し



「保護者のかかわりについて」の内容のグループは、2つのグループからなる。その一つは、保護者とのかかわりが「うまくいくために」どのようなことを心掛けているか、という内容のグループである。もう一つは、現在でもなかなか「うまくいったくない」という内容のグループなのである。

(2) 「うまくいくために」グループについて

このグループはカードが41件（64.0%）で、経験者は19名、初任者も19名（このうち通級指導教室が初任のもの1名）、無記入3名、通常学級21名、特殊教育14名、無記入5名であった。このグループは、対象別に「担当者自身に対して」と「保護者に対して」の2グループからなる。

①担当者自身に対して

このグループは、さらに5つの小グループからなる。具体的な回答例は以下のようなものである。

a. **子どもを理解する**：『「ここに来て先生を見てホッとすること」といわれるように、子どもの良い点をさがして一つ話すこと』『子どもをしっかり理解することこそ、保護者にかかわる第一歩！』『子どもとのかかわりやコミュニケーションを取ることが大事なように、親とともることが必要でそれがいつしか子どもとのかかわりに発展すると思います』

b. 反省・課題・望み方:『保護者が子どものことをどのようにみているのかをこちらが感じとり、一方的な考え方を押しつけないようにしなければいけないと思っています』『親でなくても教師としてきちんと子どもの姿を見て気持ちを感じとれる人間でありたい（になりたい）と日々感じております。』『母は、自分の命にかえても子どもは守る！』ということが分かっていればいいのだと確信して、次の日に望みました。今もそう思います』

c. 研修が必要:『保護者の方がしっかりと子どもを把握し、勉強しておられるのことが多いので、お互いに情報交換していくことが大切だと思う』『保護者の方に、通級指導教室に通う良さを少しでも感じていただき、保護者の方も子どもも楽しく通ってきてくれるように、まずは、自分がしっかりと勉強しなければと思っています』

d. 指導の効果:『子どもを良くしようと願っているのは一番はやはり保護者だと思います。それに応えられるように個々に応じた指導をしなければと思います』『信頼を得るにはやはり改善、指導の効果があらわれなければいけないと思います』

e. その他:『参観授業などをしながら保護者に伸びを見てもらうことで安心して話も聞いてもらえるようです』『その時に気をつけなければいけないのは、「ともに考える」という姿勢で、こちらが教えるアドバイスするというのを考えすぎると「先生は理想論をいっているだけだ」となってしまう』『親の会のことなどもあまり無理強ひせず、一人でも理解してくれる方を増やしていくこと』

②保護者に対して

このグループは、さらに6つの小グループからなる。

a. 共感・見つめ合い:『保護者の大変だなあという気持ちや、つらい気持ちに共感すること』『まず親の気持ちに共感することが大切で、十分親の話を聞いたうえで、いっしょに今後の方策を考えていくという態度をとりたい』『障害を持つ子どもを育てていく上で、これまでにどのような苦労があり、つらい思いをしてこられたかを、保護者の方から語ってもらえるような関わりができるようにしていきたい』

b. 説明:『一番初めに、保護者に十分な説明が必要です』『通級という場と空間のあり方や子どもの気持ちを言葉で説明することによって、理解を得ている』『親は詳しい指導や内容などの説明を求めており、それにしっかりと責任をもって対応すること』

c. 共に・支える:『子どもと共に親を支えることも重要な仕事だと感じている』『誠意をこめて接することを第一に考えています』『保護者が週一回、通うことの手間や時間（仕事をもっての方とか）を確保していることに答えたい』

d. 話しをする:『今は子どもを通して一方的にこちらからの思いだけを伝えるのではなく、保護者がどのように考えているかを考慮しながら話すようにしています』『子どもの活動を通してじっくりと話ができる時間を作りたいと思っています』『通級の際に、何でもいいので一言でも二言でも多く話しをすることだと思います』

e. 聞く:『保護者の不安、希望など充分に聞かせていただく時間や場の設定』『あせらずまずは、保護者の考えをじっくり聞き、一緒に子どもの問題を考えていこうという姿勢を持ち、かかわることから始めようと思っています』『まず話しやすい、話しがしたいという関係をつくること』

に心掛けています。そのためには相手の話をじっくり聞くことに心配る』

f. **安心感**：『まずは不安で来室した気持ちをほぐすことが重要かなと感じている』『ことばの面（指導）だけに限らず、会話そのものも楽しんでいることでプラスになることは多いと思う』『聞き役、ほめ、元気づけ、頑張らせる、その中で、見方はいるよ、いつでもどうぞという関係づくりができるといいのかなと思います』

(3) 「うまくいっていない」グループについて

このグループも前述のグループと同じように対象である「担当者自身に対して」と、保護者とのかわりについては担当者として「不安」を抱えている、という2グループからなる。

①担当者自身に対して

このグループは、さらに3つの小グループからなる。具体的な回答例は以下のようである。

a. **研修が必要**：『保護者支援といいながら、私自身が教えてもらっていることの方が多いです』『今行っている活動を理論づけてお知らせしたい』

b. **制度・連携・生活での行き詰まり**：『全校で土曜の親子レクはしないことになったので、全員の親に集まってもらうのが日程的に難しくなった。』『まだ医療や医療機関との連携があまり進んでいないので、どこに紹介すれば適切な診断と助言がいただけるか分からない。親に申し訳なかった』『よりそっていききたいという気持ちと、自分の生活をぎせいにはできないことで悩んでいる。互いが負担にならない関わり方をしていきたい』

c. **反省・課題**：『子どもたちのために言うべきことは、はっきり言える担当者でありたいと思っていますが、すぐに引いてしまっかなか伝えられないことがよくあります』『保護者の要望を定期的に（学期ごとに）聞き、それを指導の中でどのように活かしていくか、その方法を模索中』『どちらかが一方的に話してしまうかわりではなく双方向でのやりとりができるような関係になりたい（築きたい）と思っています』

②不安

具体的な回答例は、『子どもの言動に不自然さを感じたとき、表情のよくない時など、気がかりな時には、子ども自身に尋ねたり、同室の保護者から様子を聞くようにしている』『同じようなレベルの高さで話しをしては相手にきいてもらえないのかな』等である。

(4) 通級指導教室の経験年数による結果

図7は、4つのグループを、経験者・初任者別のカード件数で示したものである。

図のように、「保護者に対して（うまくいくために）」と「担当者自身に対して（うまくいくために）」のグループでは経験者も初任者もほぼ半数である。しかし、「保護者について」グループではほとんどが経験者であり、「不

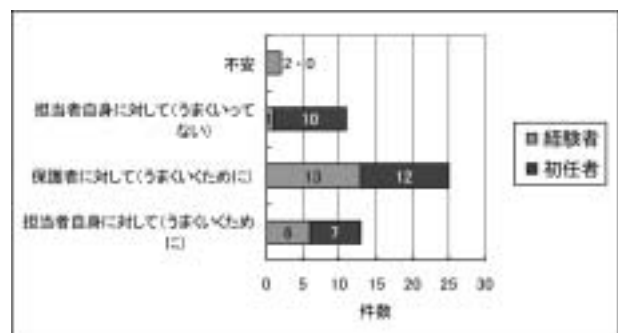


図7 グループごとの経験年数別カード件数

安」グループはカード件数は少ないものの全て経験者であった。また、「担当者自身に対して（うまくいっていない）」のグループはほとんどが初任者であった。

VI. 考 察

「ことばの教室」担当者が経験年数によって保護者とのかかわりがどのように変わっていくかの移り変わり、前任校種別による考察を行い、保護者とかかわる上で担当者が配慮することを考える。

1. 「ことばの教室」担当者と保護者とのかかわりの移り変わり

図8と9は、「ことばの教室」に通う、子どもと保護者と担当者とのかかわりを表すものである。これらの図は、「ことばの教室」の中の子どもと保護者と担当者の三者のかかわりのみに限定して取り上げている。

図8は、「ことばの教室」に赴任して間もない担当者として「ことばの教室」を訪れた子どもと保護者のかかわりを示したものである。「ことばの教室」に来る保護者は、自分の子どもについて不安や心配を抱えていることが多い（保護者の心配や不安が強いであろうということを示している）。そして「ことばの教室」を訪れ、担当者に対して、要望を話す。この時保護者は、『ことばの問題をなんとかしてほしい』という期待や、『この担当者は大丈夫だろうか』という不安を抱えているであろう。また、子どもも担当者に対して『ことばのことをなんとかしてほしい』と期待をし、『この先生となら楽しいかなあ？』といった不安を抱えているということも考えられる。

一方、「ことばの教室」担当者は、赴任した当初、「ことばの教室」に通級する保護者と子どもに対して、これまでの自分の経験や、前任校での経験を駆使してかかわろうとする。しかし、子どもや保護者に対して的確なアプローチが行えているかどうかは気がかりである（アプローチは点線で示している）。このことで、担当者は当初、不安や心配になったり、毎日のように保護者に会うことで緊張やプレッシャーを感じる。このかかわりは、時にはつらく、しんどいときえ思うことがある。

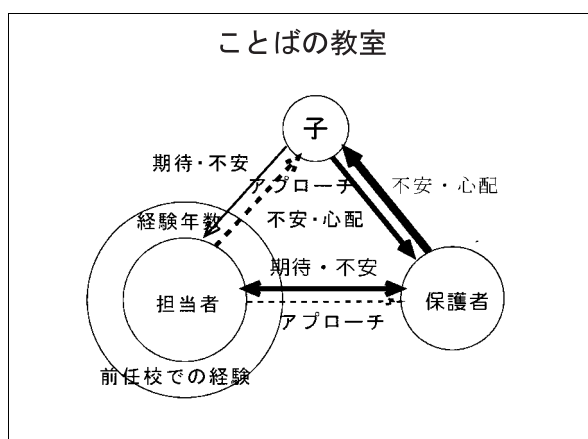


図8 赴任して間もない頃の担当者、保護者、子どもの関係

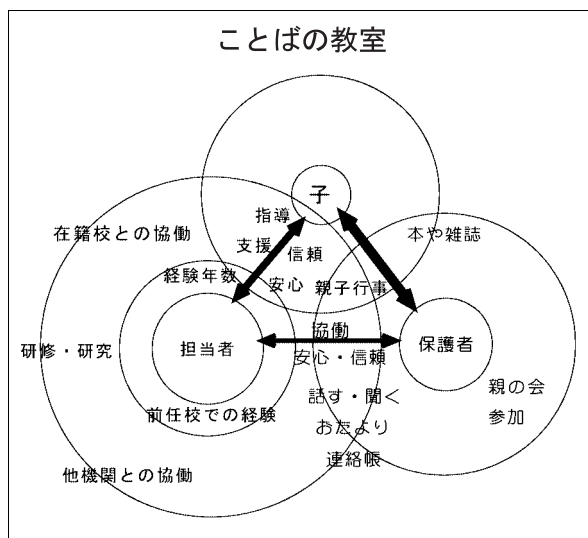


図9 経験を積んだ後の担当者、保護者、子どもの関係

しかし、「ことばの教室」で見られた子どもの元気な様子や、保護者の話などによって、担当者が元気づけられたりすることもある。また、自分だけではなく周囲の力も利用して子どもたちや保護者とかがかかわっていきこうと努力をしていくであろう。

図9は、「ことばの教室」での経験を積むことにより、子どもと保護者と「ことばの教室」担当者の三者が「うまくいっている」状態を示したものである。担当者が、保護者に対して共に学んでいくという姿勢（全難言協でいう“協働”）で、信頼関係、協力関係を持つようにかかわっていくようになる。この関係を更に深めるためには、保護者は、親の会に参加したり、担当者とよく話したり、担当者の話を聞いたり、連絡帳やおたよりから、担当者の考えや気持ちを理解していくようにする。担当者も同様に、保護者とよく話したり、保護者の話をよく聞いたり、連絡帳をやりとりすることなどで、お互いの信頼感や安心感をもつことができるようになってくるであろう。「ことばの教室」担当者は、この保護者との協働以外にも、在籍校や関係諸機関との協働や、自分の研修・研究を進めていくことなどで、幅広く対応ができるようになる（図では円が大きくなることによって表している）。

子どもに対しては、子どもが主体となり学習できるような指導・支援を続けていくことで、子どもとも信頼感や安心感をもって取り組むようになり、かかわりを深めていく（矢印の太さが太くなることによって表している）。また、できていることを認めたりすることで、子どもをよく捉え、保護者とも関わっていきこうとする。また、子どもと保護者と担当者の三者では親子行事や保護者が参加する授業などを通して、違う一面を見たり、一緒に楽しんだりすることで、かかわりを深めることができるだろう（さらに円が重なり合っている場所は親密度が増した状態を示している）。

このように、「ことばの教室」担当者は「ことばの教室」で経験を積むことにより、保護者や子どもとより親密な関係となり、「うまくいっている」状態となる。もちろん、保護者とのかかわりの広まり方、深まり方は、担当者によっても保護者によっても異なるであろう。また、経験を積んでいく中でも、様々な要因から「うまくいっていない」という担当者がいることも事実であり、それが保護者とのかかわりの難しさでもあると考えられる。

2. 保護者とのよりよいかかわりのために担当者が配慮していくこと

担当者が保護者とよりよいかかわりを保つことは、子どもへの指導にも、担当者が自信を持って取り組むことができるようになる。ここで、担当者自身が配慮していくことについてまとめる。

①「子どもを理解する」「できるようになったことを認める」こと

「子どもを理解する」「子どもができるようになったこと、頑張りを認める」ということは、「ことばの教室」も担当者のみならず、教師であれば誰もがやっていることであろう。しかし、「ことばの教室」に通ってくる子どもたちは行動上・社会生活上様々な課題を抱えている。そういった子どもたちをよりよく理解し支援していくことが、間接的に保護者への支援にもつながることである。

②「研修・研究」が必要であること

今回のアンケートでは、『担当者の研修不足や、勉強不足のために保護者のかかわりが「うまくいかなかった』』『専門知識をもって指導できる力をもちたい』『保護者の方から教えてもらっている』といった、担当者自身の研修に関する記述が多かった。障害や教室経営などの専門的な知識

の研修に加えて、具体的な保護者支援の方法の研修などが必要であろう。

全難言協（2001）には、第IV章に「専門家としての力をつけよう」として、研修の現状や、研修プランの提案などが詳しく記載されている。具体的な研修のための手がかりとして利用できるであろう。

③「各機関との連携」「担当者同士の連携」が必要であること

保護者と一緒に考えていくことの一つとして、まず通級してくる子どもの在籍学級との連携があげられる。アンケートの記述にも『在籍学級担任に障害についての話をし、理解をしてもらったとき、その仲立ちをし、友人とのコミュニケーションがうまくいったとき、その様子を知らせてあげたら喜んでいた』というように、子どもの生活の中で、障害や子どもの力を考えることが大切である。

また、全難言協の平成12年度設置校担当者配置状況の調査によれば、一人担当で運営している通級指導教室が、全通級指導教室の半数以上である。一人担当で運営することは担当者にとって負担が多く、そのため苦慮している担当者は多い。それが保護者とのかかわりにおいても影響を与えることがある。したがって、研修や交流の機会を積極的に活用し、担当者同士の連携をはかることも必要であろう。

保護者は自分の子どものことで様々な想いを持って教室にやってくる。その時に担当者は、保護者がどのようなことを期待しているのか、どんなことを疑問に思っているのか、どんな不安があるのかなど、保護者に寄り添って話を聞く。そして、担当者は考慮した上で、確実な情報や子どもへの支援・指導の方法を伝えていく。また、指導の場に親に参加してもらおう。また、毎週の指導だけではなく、親の会や行事などによって保護者同士のつながりも持てるように設定していくこと等が大切であろう。

一方、担当者は自分の知識や技術・方法などを研修等によって身につけることはもちろん、在籍校や医療、福祉等の機関と結びついていくことで、ネットワークを整備し、保護者や子ども自身のため、連絡・調整を行って行くことが必要であろう。

Ⅶ. おわりに

野辺他（1999）は「医療が福祉と連携し、出産前後の早い時期に母親や家族に適切な情報を与え、適切な援助を行っていくことの重要性を強く感じている」と述べているが、教育も同様のことが言えるであろう。今回のアンケートでも明らかになったように、保護者のつらさや苦しみを思いやり、その心の内を「きく」ことを大切にする実践者でありたいと思っている。

<文 献>

- 1) 全国公立学校難聴・言語障害研究協議会 研修・経営推進委員会：21世紀を拓く難言教育のあり方（中間報告）. 2001.
- 2) 野辺明子・加藤元彦・横尾京子：障害をもつ子を産むということ－19人の体験－. 中央法規. 1999.

<資 料>

保護者とのかかわりについてのアンケート

●先生の所属は？ _____ 都道府県 _____ 市町村立(よろしければ学校名 _____ 学校

●所属校の学校、教室の種類をお教え下さい(○印をつけてください)。

【 小学校／中学校／ろう学校 、通級指導教室(難聴・言語)／難聴学級／言語障害学級 】

●上記の教室や学級での勤務年数は？ _____ 年

①はじめて通級指導教室に赴任した時のことについてうかがいます。

・通級指導教室に赴任する前の学校、教室の種類をお書き下さい。またその学校での勤務年数をお教え下さい

【 _____ 学校 、 _____ 】 勤務年数 _____ 年

・そのころ保護者や保護者とかかわりについて感じていたことをお書き下さい。

②通級指導担当者として、保護者とかかわる中で、保護者を「傷つけてしまったなあ」「ショックだったなあ」
と思うこと、または、自分が「こんなこと言って悪かったなあ」と思うような言動がありましたらお書き下さい。

③通級指導担当者として、保護者とかかわる中で、保護者を「元気づけることができたかなあ」「励ますことができたかなあ」と思ったこと、または、保護者が「安心できた」「ほっとできた」といった様子を示してくれた時のあなたの言動をお書き下さい。

④通級指導教室や学級で、保護者に好評だった施設や設備、教室環境(掲示物、教室だよりなど)行事、連絡法などがありましたらお書き下さい。

⑤今、保護者や保護者とかかわりについて感じていることをお書き下さい。

「ことばの教室」における保護者とのかかわり (2)

－ 保護者に対するアンケート結果から －

小林 倫代 ・ 久保山 茂樹

I. はじめに

保護者は、我が子にことばの遅れがあるということを学齢になる以前から気づき、不安を感じながら子育てをしている。このような状況にいる親子の相談の場として、地域によっては「ことばの教室」がある。また、子どもが学齢になり、ことばに障害があると判断された場合も「ことばの教室」に通うことになる。こうした「ことばの教室」の役割は「子どもの指導」にとどまらず「保護者への対応」「連携」「情報提供」であると考えられている(小林・久保山, 2001)²⁾。

また、平成15年3月に報告された「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」⁷⁾の「質の高い教育的対応を支える人材」の中では、「家庭において、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広くかかわる保護者は、重要な支援者の一人である。(中略)保護者に対して相談や情報提供を通して適切な支援を行うとともに、一般講座やセミナー等の開催を通じて保護者の理解、啓発の促進を図っていくこと(略)」というように、保護者が子どもの支援者となる役割を明示すると同時に保護者への支援の必要性を述べている。

子どもの生活の基盤を整え、生活のスタイルを作り上げていくのは子どもを養育している保護者であり、担当者がその保護者と適切なかかわり合いを持つことは、子どもの教育的なかかわりをすすめる上で重要である。上述したように「ことばの教室」担当者は、通ってくる子どもの指導とともに保護者への対応も求められている。そこで本稿では保護者からの意見を踏まえて、担当者と保護者とのかかわりについて検討する。

II. 目 的

子どものことばに関することで、多くの保護者は子どもに付き添って「ことばの教室」に通ってくる。上述した「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」でも述べているように、保護者は子どもの支援者となりうるが、担当者には保護者への支援をも視野に入れた対応が求められている。

保護者は、子どもが「ことばの教室」に通級を始めたころ、どのように思いながら子どもとともに通ってきたのか、また、現在では、どのように思っているのかという、保護者の気持ちを受けて担当者と保護者とのかかわりを検討していくことは重要であると考えられる。そこで通級を始めたころの保護者の気持ちと現在の保護者の気持ち、担当者の言動で励まされたことや傷つけられたことを調査によって明らかにし、保護者が担当者とのかかわりをどのように感じているのかを踏まえて「ことばの教室」担当者が、保護者とかわる際の留意点を明らかにすることが本稿の目的である。

Ⅲ. 方 法

1. 対 象

調査対象は、東北地区1・関東地区3・近畿地区1・中国地区2校の合計7校の難言学級・通級指導教室に在籍・通級している児童の保護者260名である。

2. 手続き

平成13年9月に各学校にアンケート用紙を送付し、担当者から保護者への配布を依頼した。アンケート用紙には返信用封筒を同封し、郵送によりアンケート用紙を直接回収した。

3. アンケートの概要

質問の内容は、①指導開始当初の指導担当者との関係、②担当者との話し合いの中で傷つけられた言動、③担当者との話し合いの中で励まされた言動、④ことばの教室でよかったと思われる施設・設備・教室環境等、⑤今の担当者や担当者との関係であり、①から⑤の全ての質問に自由記述で回答を求めた（資料参照）。

Ⅳ. 結 果

1. 回答の概要

回収されたアンケートは126件（回答率48.5%）であった。対象となった子どもの年齢は図1に示すように、3歳から中学1年生までであった。

全体の男女の割合は、図2に示すように男子81人（71%）、女子37人（29%）であった。

障害別内訳は、図3に示すように、言語発達遅滞（42%）、構音障害（32%）、吃音（8%）、口蓋裂（4%）、難聴（11%）、その他（3%）であった。

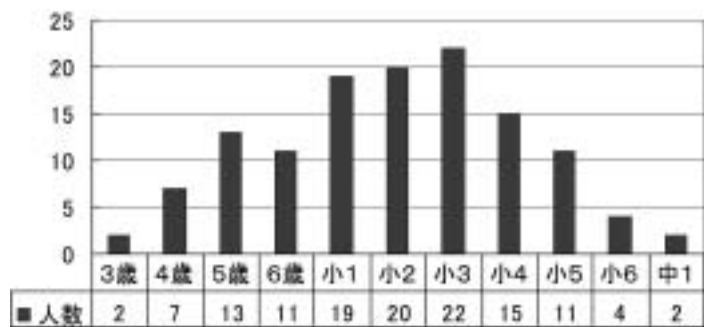


図1 年齢・学年別人数



図2 全体の男女比

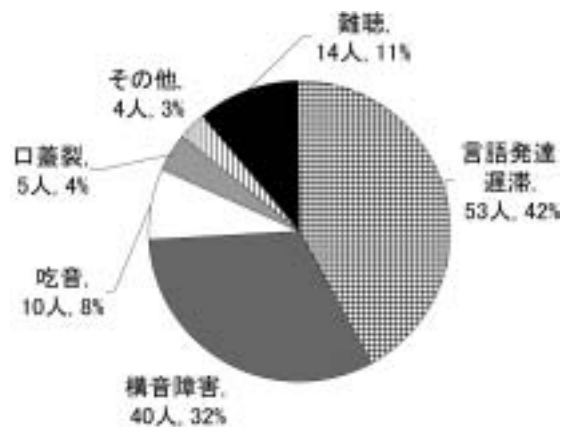


図3 障害別割合

2. アンケートの結果

1) 指導開始当初の指導担当者との関係

「お子さんが『きこえとことばの教室』に通いはじめたころを振り返り、担当者とかかわるときに感じたことをお書き下さい」という質問に対して、126名中、119名から回答があった。保護者が受け止めた感じは、①良い印象を受けたもの（81件）、②中立（事実を述べている）的なもの（23件）、③良くない印象をうけたもの（15件）の大きく3つに分けられ、その中をさらに細かく分けて考えることができた。（「」内は回答例、以下同様）

(1) 良い印象を受けたもの

a. 教室の雰囲気：「教室の雰囲気が良い」「感じが良かった」「落ち着いた雰囲気」

b. 子どもの様子から：「ためらうことなくすんなり」「子どもが気後れせず」「抵抗無くとけ込めた」「本人の生き生きとした良い表情が感じられる」「すぐ慣れた」「本人も意欲的」

c. 保護者への対応から：「励まされ勇気づけられた」「頼もしかった」「心の緊張がほどけた」「子どもの状態を詳しく聞いてくださり」「親身になって／熱心に／真剣に／話を聞いてくれて」「きちんと説明してくださり」「気持ちを軽くしてくれた／ゆったりとした気持ちになった」「いろいろと教えられることが多かった」

d. 担当者の様子から：「何でも話せる雰囲気／気さくに話して下さって」「詳しい説明をしてくれて」「一生懸命子どものことを考えてくれて」「子どもの性格をよく分かってくれて」「暖かく迎えてくださった／笑顔で優しく接してくれて」「てきぱき指導して下さり／いろいろなアドバイス」

(2) 中立的なもの

a. 子どもの様子：「慣れるのに時間がかかった」

b. 保護者自身の状況：「先生のちょっとした言動にも敏感になっていた」「普通の学級とは先生の接し方が随分と違うと感じた」「子どもの考えを優先する考え方にとまどいを感じた」「私と担当の先生と話をして過ぎていったが自分の気持ちが楽になった」

(3) 良くない印象を受けたもの

a. 子どもの様子から：「初対面のためか少し物怖じしていたように思う」「不安そうで離れなかった」「本当に言葉やコミュニケーションの取り方が改善されるか疑問だった」「緊張していてなじめず」

b. 保護者のおもい：「帰りが遅くなるのが少々不満」「病院ではなく学校の先生なのでちょっと心配」「不安があって緊張した」

c. 担当者の対応から：「本当にことばの勉強になるのかしら？」『これで、授業？』と思った」「優しすぎると心配した」

2) 担当者との話し合いの中で傷つけられた言動

「お子さんが通っている『きこえとことばの教室』の担当者とのかかわりの中で『傷つけられた

なあ』『ショックだったなあ』『こんなこと言われて嫌だったなあ』と思った言葉や行動がありましたらお書き下さい」という質問に対して108名の回答のうち87名は該当することはなかったという回答であった。該当する回答があったのは21名で26件の内容であった。

これらの回答は、①言われたこと（17件）、②指導体制（5件）、③担当者の態度（4件）の大きく三つに分類でき、その中をさらに細かく分けて考えることができた。

(1) 言われたこと

a. 子どもの障害や実態

これは、子どもの障害や実態を伝えられショックを受けたというものである。回答例としては「事実を言われてちょっとショックでした」「『知的に障害がある』とはっきり言われたときは、とてもショックでした」「『ここまで我を通すのが理解できない』と言われた」「子どもの『僕はどうも友達から嫌われているみたい』のことばに対して『嫌われて当然』といわれた」などであった。

b. 将来について

これは、今後の子どもの姿をいわれて、ショックを受けたというものである。回答例として「小学校6年生まで通級しても治らない子もいると言われたこと」「吃音は直らない」などであった。

c. 保護者自身のこと

これは、保護者自身のこと話題になり、保護者が自分に非があると感じてしまった内容である。回答例として『おかあさんがおちついているから今、ほらみて〇〇くんも落ちついてきますよ』というように親の事が少し話に出てくると自分を責めてしまいました」などであった。

(2) 指導体制

a. 指導形態・内容について

ここでは、指導形態や指導内容について、傷ついたというより不満な内容と受け取ることもできる。回答例としては「通級に来られる方が増え、これまでのように1対1の指導がなく、何人かでわいわいがやがやと遊んで終わりというのに果たして発音の指導になっているのだろうか」と疑問「ことばのおくれで通級していますが、ことばがけしてくれる事はなく、あいづちだけです」等であった。

b. 担当者の交代

担当者の異動等による交代で傷ついたという内容である。回答例として「何年も子どもにかかわっていただいた先生とのお別れはショックだったみたいでした」「先生とのウマ、意見の合わない人もいて、何度も泣いて帰ったという親もいます」のであった。

(3) 担当者の態度

この内容は、担当者の対応で、保護者が傷つけられたと感じているものである。回答例として「親の話を全く聞こうとしない」「『新年度の通級時間は4月になったら電話連絡します』と言われたのですが、電話はかかりませんでした。置き去りにされたような気持ちでした」「他のお母さんを紹介されるとき子どもさんのことを細かく話される。私のこと、息子のことも同じように話さ

れているのかと思うとあまりよい気はしない」等であった。

3) 担当者との話し合いの中で励まされた言動

「きこえとことばの教室の担当者に『元気づけられたなあ』『励まされたなあ』と思った言葉や行動、『安心できた』『ほっとできた』ということがありましたらお書き下さい」という質問に対して126名中121名から、118件の回答があった。

その回答の内容は、①話してくれたこと（60件）、②担当者の対応（32件）、③聞いてくれること（21件）、④連絡調整（5件）の大きく5つに分類でき、その中をさらに細かく分けて考えることができた。

(1) 話してくれたこと

a. 子どもの良い点

回答例としては「私が子供の短所、欠点と思えることを言っても、良い解釈をしてくれ、つられて私も少し子供に対して優しい気持ちになれました」「本人の良い所を見つけてほめてくれた時」などであった。

b. 子どもの成長

回答例としては「親でも気がつかなかった細かいことなどを話してもらえた」などであった。

c. 子どもの見方

回答例として「物事に対する見方が一方的なことがあるので、先生にいろんな方向からの見方、価値観を教えていただいて、肩に入っていた力が抜けて楽になることがあります」などであった。

d. 保護者への励まし

回答例として『大丈夫ですよ、一緒に頑張ってください』といわれて安心しました」「子どもの言葉の遅れで悩んでいた私に他のお子さんと比べるのではなく、お子さんにはお子さんのペースがあるので、あせらず見守ってあげてくださいという言葉に励まされました」などであった。

e. 保護者への助言

回答例としては「いろいろなアドバイスをもらって今まで気づかなかった部分を教えてもらった」「ことばの相談に対してきちんと自分の意見を言って下さるのでとても助かります」などであった。

(2) 担当者の対応

a. 保護者に対する態度

回答例としては「言葉で印象に残っていることはありませんが、毎回笑顔で迎えて下さるので、本人も親も安心していられるという感じでした」「毎週一喜一憂する私にいつも親切に指導して下さい、共に喜んで下さる。いつも優しさをいただけるので、子どもよりも私の『精神安定剤』のような存在でいて下さっています」などであった。

b. 子どもへの接し方や指導

回答例としては「子供と真剣に向かいあい子供の心と身体の両面から言葉の指導をうけていることがわかり安心しています」「いつも笑顔で迎えていただき、娘も週1回の教室を楽しみにしています」などであった。

(3) 聞いてくれること

a. 保護者自身の話

回答例としては「自分(私)自身の悩みをきいてもらってアドバイスをしてもらった時などほっとできました」「家庭での出来事や私の身体の事など相談にのってくれました。話す事で自分が落ち着いたと思う」などであった。

b. 子どもに関する悩み

回答例として「子どもについての悩みを全て聞いて下さったので、本当に第一子を育てる事への不安はどんどん軽くなった。何より子どもと親の心のケアをしていただいたように思います」などであった。

(4) 連絡調整

回答例として「担当の先生がたびたび在籍学級に顔を出してくださり、学校の様子も知らせてくださるので、常に安心しています」「2年生の時、子どもにチック症が出たけれど、在籍校の担任とことばの教室の担当者で連絡を取り合い乗り切れた」などであった。

4) ことばの教室でよかったと思われる施設・設備・教室環境等

『きこえとことばの教室』で『これは良かった』という施設や設備、教室環境、行事、連絡方法などがありましたらお書き下さい」という質問に対して、97名から、106件の回答があった。これらの回答は以下の5つに分類できた。()内は記述件数を示す。

a. 教室環境：きれい・明るい等(6)、掲示・壁面構成(6)

b. 連絡方法：おたより(10)、連絡ノート(2)

c. 施設設備：プレイルーム(4)、大型遊具(7)、遊具・玩具(18)、本(4)

d. 行事：お楽しみ会・野菜の収穫・キャンプ等(38)

e. 保護者向け：学習会・保護者会・陶芸教室・集まり等(11)

上に示したように教室の雰囲気醸し出す教室環境に保護者は関心を持っていると共に、連絡方法や行事などの担当者や保護者同士で交流できる機会も重要であると感じている。

5) 今の担当者や担当者との関係

「今、担当者や、担当者との関係について感じていることをお書き下さい」という質問に対して、112名からの回答があった。

この項目は記述内容から、①良好な関係(97件)、②不満や要望(14件)、③その他(1件)に分類できた。「①良好な関係」は、「安心・信頼」「子どもの成長」「保護者の相談相手」の内容に、「②不満や要望」は、「指導内容・方法」「指導体制」「子どもの見方」「保護者の対応」の内容に分

類することが出来た。それぞれの具体例を以下に示す。

(1) 良好な関係

a. 安心・信頼:「子ども、保護者ともに安心している」「娘もよろこんで通っているの、このままでよいかと思っています」「担当の先生と信頼関係もでき本当によかったと思っています」

「担当の先生のことを子供は信頼している様子。私自身も安心して通わせることができうれしく思う」「担当の先生を信頼しており、良好な関係が在ると思っています」

b. 子どもの成長:「この一年半でずいぶん会話する事がスムーズになり、自分の要求を言葉によって表現する様になり、パニックの状態がなくなりました」「子供の興味のある物を中心に勉強に取り入れ、手作りの勉強にはいつもありがたく思っています」「大変良い関係だと思えます。アドバイスも的確で何より子どもの成長を第一に考えて下さいます。とても頼りにしています」

c. 保護者の相談相手:「子どもの発音の状況はとてよくなり、むしろ子育ての相談にのっていただいているような状態でとても信頼しています」「子どもの発音訓練より今は母親の心配事、心のケアに重要な役割を果たしているように思う」「「ことば」だけでなくいろいろなことでも相談できますので心強いです」

(2) 不満や要望

a. 指導内容・方法:「指導の様子を見ることがないので、具体的にどんなことをしているのかがよく分からない」「指導内容やその指導の意味の説明が全くないので、我が子の現状もあまり把握できません」「もっと障害児の事も勉強して欲しい」「もっと指導らしい指導（ただ遊ぶのではなく）をしてもらえたらと思えます」

b. 指導体制:「1クラスの人数が5人くらいの時があり、子どもの状態もまちまちで手のかかる子どもにかかり切りになり、教室運営がうまくいかないのではと感じるときもあります」「担当者についてはないが「ことばの教室」があまりにも知られていないことが残念。通級するのに1年近く後になったので、システムの改善を望みたい」「人数があまりにも多くて個別指導は無理な状態はよく分かっているのですが、一人一人通っている理由が違うので、みんなで遊んでいる中での指導には無理があり、良くなるにも時間がかかるのではないかと。個人個人に合った指導はできないものだろうか少し不安に思っています」「教室の休みが多く、訓練が途中で分断されてしまうのが残念です」

c. 子どもの見方:「先生から見た子どもの様子を教えて欲しいです」「子どもの発音がどこまで治るのか、本当にはっきり話せる様になるのか、あまり治らないのか、その詳しい事は話した事はなく、通い始めてから3年くらいですが、発音はほとんど変わらず、いろいろな訓練をしていますが、どういう事に良いのかわからないけど聞けずにいます」

d. 保護者への対応:「私たちにできることが在れば、率直に言っていただきたいです」「一方的に話す。健常の子とは違うのに一般的な保育論を押しつける」「親の意見は否定され、私は泣く泣く指導から帰っています」

IV. 考 察

保護者の生の声を整理して報告した。話題となった内容は、大きくとらえて、担当者の子どもへのかかわり方、子どもの様子や表情、保護者への対応、指導に関することから受けとめた保護者の気持ちであった。ここでは、①通級しはじめたころと現在の保護者の気持ちの比較、②担当者の言動で励まされたことと傷つけられたこと、③保護者のおもいから考えられる担当者が配慮することの3点について考察する。

1. 通級しはじめたころと現在の保護者の気持ちの比較

アンケート調査の質問項目①と⑤の回答から、通級をしはじめたころの保護者の気持ちと現在の保護者の気持ちを比較すると、表1のようになる（無記入は中立にカウントした）。いずれの時にも良い印象を持った保護者が多く、悪い印象を持っているのは、通級しはじめた頃も現在も約13%である。

表1 通級し始めた頃と現在の気持ちの印象の変化

| | 通級し始めた頃の気持ち | 現在の気持ち |
|------|-------------|--------|
| 良い印象 | 81 (10) | 97 |
| 中立 | 30 (1) | 15 |
| 悪い印象 | 15 (3) | 14 |

表1の中で通級し始めた頃に良い印象を持った81名のうち、現在も良い印象を持ち続けている保護者は65名、通級し始めた頃は中立的な気持ちを記述していた24名のうち、現在は良いと感じている保護者は23名、通級し始めた頃は悪い印象を持っていた15名のうち現在では良いと感じている保護者は9名である。一方、最初に良くない印象をうけ現在も良くない印象を持っている保護者は3名、通級し始めた頃に中立的な気持ちでいたが現在は悪い印象を持っている保護者が1名、通級し始めた頃に良い印象を持ち現在は悪い印象を持っている保護者は10名である。

悪い印象を持ち続けている保護者3名の意見は、次のようである。通級当初は「帰りが遅くなるのが少々不満」という物理的な問題を感じていたが、現在では「時にプライバシーに立ち入られたくないと思ってしまうこともあります」と心情的に不満を感じている保護者、「はっきりと物事を言う先生で言われたときはぐっところえたが、後から泣きたいくらいつらかった」という当初の気持ちから「具体的にどんなことをしているのかよく分からない」と指導の内容に関する不満を現在は持っている保護者、「先生はお手本を示されているのだと思い、緊張して指導を受けていた」という当初の気持ちから「親にもできることがあれば、率直に言って欲しい」という対応の不満がある保護者である。後者の二人は、指導内容についての説明が十分に行われていないことが原因であるということが分かる。

また、当初は悪い印象であったが現在は良い印象を感じている9名の保護者は、次のように感じている。当初は「子どもがなじめず教室はやめようかと思った」「本当にことばの勉強になるのかしらと思った」「病院ではなく学校の先生なので大丈夫かなと思っていた」等のおもいがあった

が、「①②（アンケート項目番号を示す）で書いたことを感じてはなお、熱意と愛情は十分に伝わり、感謝している」「頼りになる相談相手です」「信頼しています」と感じている。良い印象に変わっている要因は、担当者の一生懸命さと熱意が影響しているように思われる。

このように、保護者の心境の変化を追ってみると、当初の悪い印象は、ことばの教室の情報を知らないことからくる不安や緊張が考えられるが、通級するにつれて、担当者の一生懸命さや熱意を感じ、担当者に信頼を寄せてくるようになると思われる。しかし、担当者に感謝しつつも保護者には要望もあり、その内容の多くは、指導内容や方針の説明である。これらのことから、子どもに対する指導方針や内容の確認は、十分に行うことが重要であると考えられる。

2. 担当者の言動で励まされたことや傷つけられたこと

アンケートの②と④の回答から、担当者の言動で励まされたことや傷つけられたことを踏まえて、保護者が担当者とのかかわりをどのように進めていくのかを検討する。

保護者が傷つけられたと感じた言動の最も多かった回答は「言われた」としたものであり、回答者の6割以上が記述していた。一方、保護者が励まされたと感じた言動で最も多かった回答は「話してくれた」と記述したものであり、その回答も回答者の半数を占めた。保護者が「言われた」と表現していることと「話してくれた」と表現していることは、担当者が保護者に話をするということでは、同じ行為である。しかし一方では傷つけられ、他方では励まされている。その違いは、担当者が話した内容そのものに関することと、保護者がどのような心理状態の時にどのように言われたのか、という二つの要因があると考えられる。

担当者から「言われた」、すなわち保護者が傷つけられたと感じたのは、子どもの障害や実態、将来性、保護者自身のことに関して、マイナス面の指摘や否定的な発言であった。一方、担当者が「話してくれた」、すなわち保護者が励まされたと感じたのは、子どもの成長や良い点であったり、保護者への助言であったりした。久保山・小林（2000）⁵⁾が指摘しているように、保護者との話し合いでは、子どもや保護者のマイナスの部分の指摘ではなく、プラスの部分や具体的な目標や手段を伝えていくことが大切である。

また伝える内容が同じであっても、保護者自身の心理状態によっては保護者の受けとめ方が異なることもある。保護者の心情を推し量り、タイミングを見計らって話をしていくことが大切である。これは保護者への対応マニュアルや方法論を学ぶことだけで解決するものではなく、経験を積んだ中から習得されていく担当者の感性と直感に委ねられる部分があると考えられる。

傷つけられたこととしてあげられている「担当者の交代」や「指導形態」は、担当者の努力だけでは改善が難しいものである。また、担当者が子どもや保護者に接する姿、保護者の話を聞いてくれること、通常学級との連携をとってくれたことに対して保護者は安心したり、励まされたりしていた。これらの言動は、すべて担当者の努力が実を結んだものと考えられる。

3. 保護者のおもいから考えられる担当者が配慮すること

今回のアンケート結果から担当者が教室運営や保護者とのかかわりで配慮することとして、以下のようなことが考えられる。

(1) これまでの保護者の姿勢を認める

調査結果の中に「親の事が少し話に出てくると自分を責めてしまいました」という回答があったように、担当者が保護者を否定するつもりのないアドバイスにさえも、保護者は自分が批判されているように受け取ってしまうことが考えられた。ここに担当者と保護者とのおもいのずれが生じるのである。担当者がおもいを馳せなくてはならないことは、保護者が抱えているストレスや、担当者と出会うまでに過ごしてきた不安定な気持ちであろう。

たとえば滋賀県で実施された「障害児をもつ子どもたちの生活実態調査」¹⁾では、家庭における障害児の主な介助者は、その7割が母親であるという結果が示されている。また、障害児のいる家族、特に養育の中心的役割を果たしている母親はより多くのストレスを引き受けているといわれている。

本調査やこれまでの調査・研究の結果を踏まえると、保護者は多くのストレスや不安な気持ちを抱えて生活してきており、それに対する理解を示し、共感的な態度で保護者に助言することが大切であると考えられる。久保山・小林(2000)⁴⁾は「保護者を責めることなく、保護者の今、子どもの今を肯定することが大切である」と述べているが、これまでの子育てに対して不安を抱えている保護者に対して、子育てに関することばを慎重に選ぶこと、これまでの子育てに関する保護者の努力を認めること、今後の子育てに対する希望を失わせないような発言が大切である。

(2) 保護者と担当者との間で方針を確認する

本調査の結果では、保護者は担当者に感謝しつつも要望がある。その要望の多くは、指導内容や方針の説明であった。また、保護者が傷つけられたと感じた言動の中にも「指導形態や内容」に関するものがあつた。これは保護者の不満とも受けとめられるものである。家族や子どものニーズはさまざまであり、それを考慮した対応が望まれている。

これらの不満を防ぐためには、子どもを見る観点を保護者と共通理解し、保護者が求めている支援を確認していくことである。調査結果で述べられていた「子どもの見方・成長・良い点等を話してもらって励まされた」という回答を踏まえると、子どもの成長の可能性等を保護者に伝えるとともに、担当者が考えている指導の方針や内容を説明していくこと、さらに保護者はどのような支援を求めているのかを聞き、両者の考えのすりあわせをすることが大切である。

また、通級が継続すると、保護者は教室に慣れ、担当者の様子が分かるようになる。担当者の一生懸命さや熱意を感じ、担当者に信頼を寄せてくるようになることが多い。担当者にとって「ことば」に関する専門性や技術は重要であるが、子どもに向かう姿勢や熱意も保護者は感じ取っていることを担当者は心に止めておく必要がある。

(3) 適切な情報提供をする

a. 保護者同士の交流から

筆者らが以前に保護者に対して行った調査結果²⁾では、「ことばの教室」は、保護者同士の交流の場としての良さがあるとしていた。例えば、「同じ悩みを持つお母さんとの交流が良い」「保護者同士の交流があるので一人で悩むこともない」「情報交換ができて良い」などであった。ま

た、大日向（2000）⁶⁾ は育児に不安や悩みを抱えている多くの母親は、孤立感を抱いて生活していることを指摘し、同じ悩みを持っている人と知り会うことでも孤立感は解消されるとしている。

保護者同士間で、子育ての工夫や学校の情報等を交換することにより、我が子の障害とその将来について理解を深めていくことになると同時に、保護者の孤立感の解消にもつながっていく。保護者はこの過程を経ることで精神的に安定していくことが考えられ、担当者は保護者同士で交流するという場面を設定していくことが重要である。本調査の「ことばの教室」でよかったと思われる施設・設備・教室環境等の結果でも、「行事」が最も多くあげられており、親子で楽しめ、交流を深められることの良さが示されている。

b. 担当者から

保護者同士の交流から得る情報だけでなく、担当者から提供される情報も重要である。障害に関する一般的な情報は、現在では手軽に入手できるようになっているが、その子どもの特徴や見方は、実際にその子どもと接した担当者や専門家でなくては提供できないものである。

また障害児に関する医療・福祉・教育に関する一般的な内容についても、適切な範囲で情報を伝えていくことが重要である。療育手帳を取得することによってサービスが受けられる等の担当者にとっては当たり前と思っている情報も、保護者は知らないことがある。このような行政や制度に関する情報を保護者に伝えていくことは大切であるが、担当者が提供する情報は、多ければ多いほど良いというものでもない。保護者のニーズを踏まえ、適切な時期に適切な内容と情報量で保護者に提供していくことが重要である。

c. 教室からの発信

保護者が通級しはじめたころに持つ印象は、「ことばの教室」について十分に知らないことからくる不安や緊張であると考えられた。筆者は相談場面で「ことばの教室」を知らない保護者に会ったことがある。まずは「ことばの教室」が世間に知られ、通いやすい場になることが重要である。このためには、「ことばの教室」に関する情報の発信や啓発が必要である。「ことばの教室」のパンフレットを作成し、病院や保健所に配付したり、就学時健診や入学式に配布したりする工夫も大切である。

VI. おわりに

「ことばの教室」担当者と保護者とのかかわりとは、子どもの実態、指導方針、医療・福祉・教育・行政に関する情報等のやりとりをするだけでなく、そのやりとりを通してお互いが様々な認識を共にしていく過程ではないかと考える。それは、子どもの指導や保護者との面接や懇談など「ことばの教室」での教育のあらゆる場面を通してなされていくものであろう。

保護者への対応には、失敗しない確実なマニュアルが存在するわけではない。保護者の声を真摯に受けとめ、個々の実践事例を通し、そして事例報告を学ぶことで経験を補い、保護者のおもいをくむことのできるような担当者の感性を磨いていくことが重要なことではないだろうか。

謝辞：本研究に関する調査に協力下さった保護者の方々、また保護者への協力依頼と調査用紙の配布をご協力下さった難言教育担当の先生方に感謝いたします。

<文 献>

- 1) 藤本文朗・黒田学：障害児と家族のノーマライゼーション—滋賀の「障害をもつ子どもたちの実態調査」から—，群青社，1999.
- 2) 小林倫代・久保山茂樹：地域における早期からの教育相談の場としての「ことばの教室」の役割，国立特殊教育総合研究所研究紀要，28,11-21,2001.
- 3) 小林倫代・久保山茂樹：障害児の早期からの教育における保護者支援，国立特殊教育総合研究所研究紀要，26,111-118,1999.
- 4) 久保山茂樹・小林倫代：保護者の「語り」から考える早期からの教育相談．独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育相談年報，21,11-20,2000.
- 5) 久保山茂樹・小林倫代：障害児の早期からの教育相談における保護者対応—通級指導教室の保護者への調査から—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，27,23-33,2000.
- 6) 大日向雅美：子育てママのSOS．法研，2000.
- 7) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），2003.

<資 料>

保護者と担当者とのかかわりについてのアンケート

- お住まいは？ _____ 都道府県 _____ 市町村（よろしければ学校名 _____ 学校）
- お子さんは現在 小学校 _____ 年生（男・女）
- 教室に通い始めて _____ 年 _____ ヶ月
- 教室に通っているのは？ _____ きこえ・発音／口蓋裂／吃音／ことばのおくれ／その他（ _____ ）

- ①お子さんが「きこえとことばの教室」に通い始めたころを振り返り、担当者とかかわるときに感じたことをお書き下さい。
- ②お子さんが通っている「きこえとことばの教室」の担当者とかかわりの中で、「傷つけられたなあ」「ショックだったなあ」と思うこと、または、あなたが「こんなこと言われて嫌だったなあ」と思った言葉や行動がありましたらお書き下さい。
- ③「きこえとことばの教室」の担当者に「元気づけられたなあ」「励まされたなあ」と思った言葉や行動、「安心できた」「ほっとできた」といったことがありましたらお書き下さい。
- ④「きこえやことばの教室」で、「これはよかった」という施設や設備、教室環境（掲示物、教室だよりなど）、行事、連絡方法などがありましたらお書き下さい。
- ⑤今、担当者や、担当者との関係について感じていることをお書き下さい。

乳幼児健診と「ことばの教室」における早期教育相談

久保山 茂樹

要旨:「ことばの教室」の早期教育相談を利用する子どものほとんどが、乳幼児健診で何らかの指摘を受けている。しかし、ことばの教室と乳幼児健診との連携が十分ではなく、健診後に適切な指導を受けられない場合がある。そこで、本稿では、まず、1歳半健診を中心に乳幼児健診の内容とその後のフォローアップ体制について検討した。次に乳幼児健診と密接に連携している「ことばの教室」を取り上げ、健診後のフォローアップ体制の中で「ことばの教室」がどのような役割を果たせるかを検討した。

見出し語: 乳幼児健診, 母子保健, 早期教育相談, 子育て支援

I. はじめに

障害のある子どもとの「早期出会いと早期からのかかわり」が強調されるようになって久しい。このうち、早期出会いの場の1つである乳幼児健診は、各市町村によって整備され、発達障害の可能性のある子どもと確実に出会えるようになってきた。一方、早期から継続的にかかわる機関として、療育センターや障害児通園施設などの福祉機関が整備され、地域によっては「ことばの教室」（言語障害学級及び通級指導教室）など教育機関においても幼児への対応がなされている。しかしながら、健診とその後かかわる機関との連携という点で見ると、乳幼児健診と「ことばの教室」との連携が必ずしも十分ではない場合があると思われる。また、近隣に福祉機関も幼児対応をする「ことばの教室」もない場合、健診後のフォローが十分なされていない可能性もある。

筆者らが行った「ことばの教室」の保護者へのアンケート⁴⁾では、「ことばの教室に通い始めるまで出口のないトンネルにいるようだった」「ことばの教室があることを教えてほしかった」など、健診時に何らかの問題が指摘されながら、乳幼児期に適切な指導を受けることができなかったり、ことばの教室の存在自体を知らされていなかったという回答が寄せられている。このような問題が生じるのは、それぞれの地域において、出会いの場である乳幼児健診とその後早期教育相談を受けもつ「ことばの教室」とが独立して機能しているため、子どもへの指導ばかりか、保護者へのかかわりも、断片的になってしまうためではないかと思われる。

このような問題の解決のためには、乳幼児健診と早期教育相談の双方がお互いの機能を確認し、母子保健と教育という行政の枠組みを越えて連携しあうことが必要だと思われる。本稿はそのような観点から、まず、乳幼児健診とその後フォロー体制について整理し、乳幼児健診で子どもの何をどのように見ようとしているのか、また、健診後の保護者に対して求められる配慮について述べる。次に、乳幼児健診後、教育相談や支援の必要な親子に対して、隙間なくかかわっていくためのシステムについて、健診と密接に関係を持ち、一貫した指導を実現している「ことばの教室」の例を紹介し、地域において「ことばの教室」に期待されている役割を提言したい。

Ⅱ. 乳幼児健診の実際

1. 乳幼児健診の概要

誕生から3歳台までに行われる乳幼児健診等には、「1ヵ月健診」と「新生児訪問」、「3・4か月健診」「7・8か月健診」「10か月健診」「1歳児健診」「1歳半健診」「2歳児健診」「3歳児健診」等があげられる。これらのうち、母子保健法によって、市町村に実施するよう定められた乳幼児健診は、「一歳六ヵ月児健康診査（いわゆる1歳半健診）」と「三歳児健康診査（同3歳児健診）」の2種類（母子保健法第十二条）である。

この2種類の健診以外で明確に規定があるのは、いわゆる「新生児訪問」である。同法では、「育児上必要があると認めるとき（同十一条）」新生児の家庭を訪問し必要な指導をすることと定めている。その他の健診については「市町村は、必要に応じ（中略）健康診査を行い、又は健康診査を受けることを勧奨しなければならない（同十三条）」とあり、これを根拠に、市町村ではそれぞれのシステムで乳幼児の健康診査を実施している。したがって1歳半健診と3歳児健診以外の健診については、市町村によって実施方法に差異が見られるのである。筆者が知る限りでは、「新生児訪問」「3・4か月健診」「1歳児健診」「1歳半健診」「2歳児健診」「3歳児健診」は、ほとんどの市町村が実施している。

なお、「1歳半健診」「3歳児健診」は通称であるが、その実施年齢について母子保健法にはそれぞれ、「満一歳六か月を超え満二歳に達しない幼児」「満三歳を超え満四歳に達しない幼児」と規定している。このため「1歳半健診」「3歳児健診」の実施時期も市町村によって差異が見られる。

図に示したのは、A市における誕生から3歳台までの乳幼児健診のシステムである。A市では、市独自の事業として8～10か月健診と0歳児対象の計測や育児相談（通称「すくすく一む」）を月1回実施している。また、1歳半健診は満1歳7か月、3歳児健診は満3歳7か月で実施するようにしている。

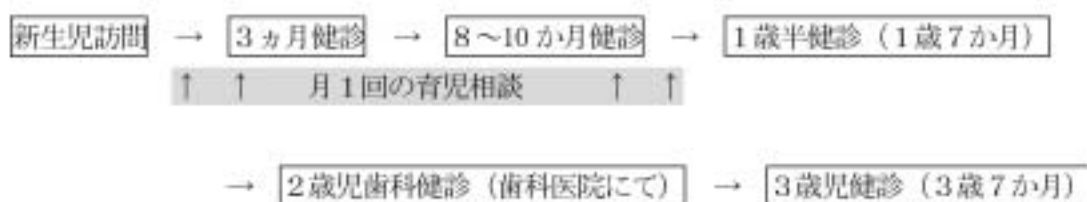


図 A市の乳幼児健診システム

以上のように様々な実施されている乳幼児健診であるが、これらのうち、将来「ことばの教室」を利用することになる子どもの大多数が初めて指摘を受けるのが、1歳半健診と3歳児健診である。3歳児健診は1961年に、1歳半健診は1977年に全国的に実施されるようになった。それ以来、今日まで、2つの健診は子どもの健康状態や成長の確認と障害の発見を主たる目的として実施されてきた。これは換言すれば、障害のある子どもと専門家との出会いの場としての健診の役割である。他方、近年、育児不安の増大や乳幼児に対する虐待が社会問題になっており、育児不安対

策や虐待の早期発見の場の一つとして乳幼児健診が注目されるようになってきている。すなわち、安心して育児できるきっかけ作りの場としての役割も乳幼児健診において強調されるようになってきたのである。ここでは、これら乳幼児健診の2つの役割について整理する。

2. 乳幼児健診の役割1：障害のある子どもと専門家との出会いの場として

(1) 乳幼児健診の目的

母子保健法、および同施行令、施行規則には個々の健診の目的を具体的に示したものはなく、施行規則に実施項目が示されているのみである。そこで、母子保健推進研究会（2003）が示した「健康診査の方針」を引用し、健診の目的や内容を確認してみる。

一歳六か月児健康診査及び三歳児健康診査は、幼児期において、身体発育及び精神発達の面から最も重要な時期である一歳六か月児及び三歳児のすべてに対し、医師、歯科医師等による総合的健康診査を実施し、その結果に基づいて適当な指導及び措置を行うものである。具体的には、発育状態、栄養の良否、疾病の有無などの健康診断にとどまらず、歯科及び精神発達のなどの検査、食欲不振及び諸種習癖の相談、指導、予防接種実施の有無などの確認など多角的な検診を行い、あわせて肢体不自由、知的障害、視力又は聴力障害などの各種心身障害の早期発見に役立たせるものである。なお、一歳六か月児健康診査については、先天的な原因等による神経障害の早期発見に大きな効果があるのに対して、三歳児健康診査は主として視聴覚や社会的発達（対人関係）の障害の早期発見に効果が期待される（下線は筆者が加筆）。

このように、1歳6か月と3歳とを発育・発達上最も重要な時期と位置づけ、総合的な健診に必要な指導と措置を行うことを目的とし、加えて障害の早期発見への効果を期待していることがわかる。上記の「神経障害」「社会的発達の障害」がそれぞれ何を指すのか、具体的な記述はない。しかし、いずれにせよ障害を早期に発見し、障害があると予想される子どもと専門家との早期出会いを可能にする役割が期待されている。

筆者が、実際に健診で発達相談を担当していると、1歳半健診では、成長とともに知的障害や自閉症が明らかになっていくと思われる子どもの大多数と出会うことができる。これに対して、3歳児健診では、1歳半健診時点でわからなかった比較的軽度の知的障害や自閉症の子どもと出会うことになる。すなわち、知的障害や自閉症などの発達障害について言えば、発達の経過を追う必要があるかどうかについて、3歳児健診を待たず、1歳半健診でおおよその予測がついているのが現状である。このことについて、杉山（2000）も「1歳半健診で、1000人に1人以上の自閉症のチェックがなされていれば、最低ラインである。1000人に2人以上の自閉症のチェックがなされていれば合格である。それ以下であれば、健診のシステムには何らかの欠陥がある」と指摘している。

(2) 発達障害が予想される子どもとの出会い

それでは、1歳半健診において、知的障害や自閉症など発達障害の可能性はあるか否かをどの

ように判断しているのだろうか。以下、A市の1歳半健診を例として、その手順を紹介する。

健診に訪れた親子と最初に面接するのは保健師である。保健師は、表に示したような手続きで、問診票の確認と子どもの状態の観察を行い、障害の可能性の有無を推定する。その結果は小児科医師に報告される。医師は総合的に診察をした上で、障害の可能性があれば、発達相談を勧める。それを受け、発達相談担当者は、親子と面接をし、結果をカンファレンスで報告する。カンファレンスでは全スタッフが、障害の可能性の有無、経過を追う必要の有無について検討する。

表 A市の1歳半健診における問診票と問診の仕方（発達障害に関連するものを抜粋）

【保護者が記入する問診票：全16問中の4問を抜粋】

- ①「わんわんどれ？」で絵本を指さしますか
- ②意味のある言葉を話しますか（言える言葉は…）
- ③人まねや、ごっこあそびをしますか
- ④目や耳のことで心配がありますか（どんな）

【保健師による「問診時の注意事項」：全9項目のうち4項目を抜粋】

- ①本人の名を呼び、席についたら「こんにちは」といって、視線があうか確認する。
- ②絵本を見てもらい、しばらく母と子の様子を見る。
- ③絵カードでの指さし（例「ワンワンどれ」）が6つの絵でできるか。できた数をカードにチェックする
- ④積み木を3コ積むのを見本をみせてやってもらう。カードにチェックする。

【保健師による問診時の「確認項目」について：全項目】

- ①絵カードで指さしができない場合は、以下を確認する。
 - ア) 絵本で知っているものが出てくると指さす。
 - イ) 欲しい物を指さしながら、ア、ア、と言ってお母さんの顔を見る。
 - ウ) 「～ちょうだい」「～持ってきて」と言われると、持っている物を渡せる。

※特にウ)は確認する

気分がのらなくてできない場合は、家での様子を聞いて、心配があれば発達相談へつなぐ。できない場合はもちろん、発達相談につなぐ。

- ②眠っていて、指さし・積み木・視線が確認できなければ、保育相談につなぎ、そこで確認する。気分がのらなくてできない場合は、家での様子を聞いて、心配があれば発達相談につなげる。

③問診票について

- ・問診票の中に、「いいえ」の項目がある場合、詳しく家での様子を聞き、心配があれば、個別相談（栄養相談、保育相談、発達相談）につなげる。
- ・特に、ことばがでてきているかどうかについては、名詞が3語あるかどうかの確認後、指さしの様子とあわせて判断し、発達相談につなぐか、様子を見て良さそうなら、2歳時に担当より電話または訪問する事を伝える。

④保護者が個別相談を希望しない場合

問診者の判断で個別相談が適切と思われても、保護者が希望しない場合は、担当が2歳時に電話または訪問をすることを必ず伝える。(カードにその旨記載する。)

表1に示したように、1歳半健診では、語彙数の確認のみならず、親子関係、視線の合い方、模倣など、コミュニケーションの基礎となる行動を確認しようとしている。特に「わんわんどれ？」とたずねられて応答する指さし(可逆の指さし)については、1歳6か月前後の子どもの発達を確認するポイントとして重視している。それは、この課題への反応によって、コミュニケーション面での問題の有無が確認できるからである。例えば、「わんわんどれ？」とたずねた際、正答ではなくても何かを指さそうとしていて、かつ、視線のあいにくさも感じられない場合には、言語発達はゆっくりであるが、コミュニケーションの基礎は育っていると考えることができる。このような子どもの場合、コミュニケーション面での問題はない知的障害を想定して、発達相談を行うことになる。一方、問いかけに応じず、視線のあいにくさもある場合、語彙数が多くても、コミュニケーションの問題を持つと考えられる。こうした子どもの場合は、自閉症の可能性を想定して、発達相談を行うことになる。

こうした、子どもの状態の見きわめは1回の面接だけでは困難である。そこで、A市では発達障害が想定される子どもに対しては、保健師の訪問や電話相談、発達相談の継続(1~3ヶ月に1回)、フォローグループ(経過を追う必要のある子どもの保護者に加え、育児不安や孤立していると予測される保護者を対象にした小集団による育児グループ。「障害」ということばを使わずに、相談や経過観察が行われる)での相談と経過観察(2週に1回、4回で1セット)といった方法を組み合わせて、経過を追っていくことにしている。全国的にもこのような方法をとる自治体が多いと思われる。

(3) 健診における保護者との関係

ここで、注意したいのは、上記のような発達障害の想定は、あくまでも健診担当スタッフのものであって、たいていの保護者は、そのような想定を全くしていないということである。自分が障害のある子どもの親になる可能性があることを意識している保護者は少ない⁹⁾。このため、この時期の保護者は、1歳半健診で確認される、語彙数や視線の合い方、指さしの有無などということが「障害」と結びつくとは考えていないことがほとんどである。また、わが子が将来「ことばの教室」など、特殊教育の対象になるとは思っていないのが通例である。

語彙数の少ない子どもの保護者は、特に男児の場合、「男の子だからまだ少ないが、そのうち増えるだろう」などと考えていたりする。また、指さしに応じなかったり、じっとしていない子どもの保護者は、単なる「マイペース」や「わがまま」ととらえていたりする。したがって、子どもの状態についての認識は、特にこの年齢のころ、専門家と保護者との間で、大きな隔たりがあるのが普通である。

また、健診で指摘を受けること自体が、自分の子育ての仕方を否定されたと考える保護者もい

る。こうした保護者は、健診担当者に対し必要以上に警戒するような態度をとったり、担当者の態度によっては、自分の子育てのあり方を過度に責め、子育ての意欲を低下させてしまうようなこともある。

したがって、健診後のフォローアップにおいては、健診で指摘を受け、ゆらいでいる保護者の心理状態に配慮しつつ、子どもの状態に関する認識の隔たりを近づけていくことがもっとも重要な課題となる。健診後のフォローアップ活動は、直接的には、子どもへのはたらきかけや子どもの状態の変化を確認することが中心となる。しかし、それと同時に、保護者が我が子をどのようにとらえているのか、日々どのような心理状態で育児をしているのかについて、常に配慮してかかわっていく必要がある。このような配慮は、いつ頃まで続ければよいかという基準はない。どの年齢時期においても、十分な配慮は必要である。こうした配慮をする上で更に大切なことは、健診からフォローグループへ、グループから保育園・幼稚園へ、園から学校へ、というような移行の際、子どもの状態のみならず、保護者の心理状態を的確に把握し、次の機関へ正確に伝えていくことである。このためにはそれぞれの機関が独立して機能するだけでなく、互いに密接な連携をしていく必要がある。特に乳幼児期は、医療、母子保健、福祉、教育といった異なる立場の機関を親子が移行していく。これらの機関が行政の枠組みを超えて連携してこそ、障害のある子どもとその保護者が安心して暮らしていくことが出来るものとする。このことについては、Ⅲにおいて実例を示したい。

3. 乳幼児健診の役割2：安心して育児できるきっかけ作りの場としての役割

次に、乳幼児健診の2つ目の目的である、安心して育児できるきっかけ作りの場としての役割について述べる。これまで述べてきたように、乳幼児健診は、障害のある子どもとの出会いの場としての役割は確実に果たせるようになってきている。

しかし、「出会った」後のフォローアップにおいて、「スキンシップ不足」「愛情が足りない」など子どもの状態が全て保護者の責任であるかのような、担当者の言動もあり、それに対する問題の指摘も少なくなかった³⁾⁴⁾。

一方、育児不安の増大や乳幼児対象とした虐待事件の増加が社会問題化しており、それに対する対策の必要性が高まる中、法定の健診として全国で実施されている1歳半健診と3歳児健診が注目されるようになったのである。

厚生労働省は2000年（平成12年）に「健やか親子21」を発表し、21世紀の母子保健の主要な取組を提示した。その中で、乳幼児健診の役割についても、次のように言及している。

地域保健においては、これまで、ともすると疾病・障害の早期発見・早期療育など画一的な保健指導が行われていたとも指摘されており、育児支援の観点からこうした体制の見直しを行う。

従来の乳幼児健康診査は母親の育児力の形成や、生活改善につながっていないという指摘もなされている。このため、健康診査が母親自身が育児力を持つための学習の場としての役割を果たし、母親自身が子どもの発達の過程を認識し、自らが育児方法を生み出せる力をつけられるような機能を果たすように健康診査のあり方を見直す（健やか親子21検討会報告書

第4節)。

さらに、健診において、疾患や障害の発見だけでなく親子関係、親子の心の状態の把握ができること、健診が育児の交流の場となり、話を聞いてもらえる安心の場となることを求めている。また、母子保健担当者に自主的な育児グループ等の育成を行うことを求めている。

これをうけ、2001年度(平成13年度)から、「乳幼児健診における育児支援強化事業」が各市町村において実施されている。具体的な事業としては、1歳半健診などの場において、育児不安等の軽減の観点から、子どもの健康や育児に関する不安や悩みに対する相談機能の充実(心理相談員の配置)することと、育児不安や虐待の早期発見等の観点から、集団指導の実施(集団指導等担当の保育士などを配置)することなどである。

このことについて、A市では、遊びの広場の実施と育児サークルや子育て支援センターの紹介を重点的に実施している。

①**遊びの広場**：受付後、問診開始前にプレイルームを準備し、親子で遊ぶことができる空間と時間を設定している。そこでは保健師が健診の目的と流れを説明した後、日常生活や育児上の悩みについてアドバイスを行う。その際には、保護者へのアンケート結果を紹介しながら子育て中の親が「同じような悩み」を抱えていることや、気軽な相談相手として保健師を使ってほしいと伝える。続いて保育士が、手遊びや歌遊びなど家庭でもできる親子遊びを紹介する。その後、問診までの間、自由遊びになるが、その時間内に、保健師、保育士に加えて発達相談担当者が親子ともに遊びながら、気軽に相談に応じる。

②**育児サークルの紹介の場**：A市内には、保護者が自主的に運営している育児サークルが多数あり、健診では、これらのサークルに関するパンフレットを配布している。パンフレットには代表者の連絡先と募集している地域や子どもの年齢等の特色が記されている。また、市内の保育所に併設されている「子育て支援センター」についてはパンフレット配布とともに、保健師が利用を呼びかけている。A市の子育て支援センターには、親子が好きな時間に来所でき、専用の保育室と、保育所の園庭を利用することができる。また、常時複数の保育士が常勤しており、必要に応じて、子どもへのかかわりかき方のアドバイスをしたり、子育ての相談に応じたりしている。

これらの活動の目的は、直接的には育児不安の解消にあるが、同時に、孤立しがちな乳幼児期の保護者同士の出会いの機会を作ることになるという点も重要である。実際、健診の際に知り合った保護者同士が誘い合って子育て支援センターを利用したり、新たな育児サークルを立ち上げたりすることが見られている。

なお、子育て支援センターには、A市のように行政が中心となって、保育所、障害児のための通園施設や相談機関と併設したもの、保護者が中心となったNPO法人が商店街の一角に開いたもの¹⁾、研究者等が中心となったNPO法人が運営するもの¹⁰⁾など、様々な形態があり、今後も増加していくと思われる。いずれの機関も、親子が安心して遊べる場、育児の不安や悩みを気軽に相談できる場として機能し、保護者が育児の楽しさを味わいや保護者同士の仲間作りができるよう支援していくことを目的としている。筆者らは、これらのことについて、障害のある子どもの保護者とかかわる上で重要であることを指摘した³⁾が、上記のような子育て支援センターの動向を見ると、これらは障害の有無を問わず、保護者とかかわる上で重要であると考えられる。

Ⅲ. 乳幼児健診後のフォローアップ体制とことばの教室

1. 乳幼児健診後のフォローアップ体制

これまで述べてきたように、乳幼児健診では障害のある子どもと専門家との出会いを確実なものとするための努力が払われてきている。しかし、冒頭に述べたように、健診後のフォローアップ体制は、未だ整備が必要な状況である。

各保健センターでは健診後のフォローグループを設定し、「親子教室」等の名称で運営している。そこでの活動は、親子遊びや日常の子育ての相談が中心となり、発達障害が予想される子どもでも、「障害」ということばを使わずに相談や経過観察を行うことが通例である。グループには、1歳半健診後おおむね2歳台から3歳台の前半まで過ごすことが一般的であるが、その間、子どもは成長とともに状態像が明確になる。また、保護者はグループに参加することによって、同年齢の他児の様子を見たり、相談を繰り返したりして、我が子の状態が単なる「ことばの遅れ」や単なる「わがまま」ということばでは説明できないということに気づくようになる。

グループで過ごす中で、子どもの状態が明確になり、保護者の子どもの状態のとらえ方に変化が現れる（筆者の経験では、子どもがおおむね2歳半前後に時期が多い）と、月に1～2回程度の小集団による対応では不十分になる。発達障害の専門家による個々の親子に応じた密度の濃いかかわりを適切な頻度で提供できる場が必要になってくるのである。しかし、保健センターでは、1歳半健診のフォローグループや3歳児健診までは業務に位置づけることはできるものの、3歳以降の密度の濃いフォローアップについては、実施が困難なのが実情である。ここに、保健センターという母子保健の場から、福祉や教育の場に移行していく必要が生ずるのである。

幼児期の障害のある子どもへのかかわりを行う場としては、療育センターや障害児通園施設など、福祉機関が中心的な役割を果たしている。療育センターには、様々な状態の子どもに対応することができる施設と職員が整っている。また、比較的重い子どもについては通園施設の利用が有効であろう。しかし、療育センターが設置された都市は少ない。また、近隣に通園施設がない場合はもちろん、通園施設があったとしても、将来、保育所・幼稚園の集団の中で成長し、併せて個別のかかわりも必要というような子どもに対しては、地域資源として「ことばの教室」の存在が重要になってくる。

2. 地域の幼児療育における「ことばの教室」の役割

「ことばの教室」は小学校に設置されることが多いが、小学校に設置されながら、各自治体の独自の事業として幼児の教育相談や指導を行っている教室も多数見られる⁷⁾。その中には、地域の保健センターや幼稚園・保育園を密接に連携して、障害のある子どもと保護者にかかわっている教室も見られる。以下に示す3つの「ことばの教室」^{2), 5), 8)}は、子どもへのかかわりはもちろん、健診で指摘を受けまだ動揺している保護者を速やかに受けとめ、安心して子育てができるよう支援していくことをめざしている。

(1) 乳幼児健診にことばの教室担当者がことばの相談担当として参加している例

B市は人口が約8万4千人、市内には中学校に1校、小学校に1校にことばの教室が設置され、

その小学校に幼児ことばの教室が併設されている。幼児担当者は2名である。幼児担当者は、B市の1歳半健診と3歳児健診に「ことばの相談」の担当として加わっている。行政的には、保健センターからの依頼に応じ担当者が出張するのであるが、「ことばの問題の窓口」として「幼児から中学生まで、子どもが生活している身近な地域で、気軽に子どもや親の悩み、問題を相談できる場所であることを信条にしてきた」という担当者の理念も反映された形態であると思われる。

健診では、保健センターのスタッフと同等にカンファレンスに参加し、意見交換も行っている。また、健診時には全ての保護者に「ことばの教室」のパンフレットを配布し、いつでも相談に応じることを伝えている。

健診において経過を追う必要があると判断された親子は、この幼児担当者が相談に応じることになる。このうち、障害のはっきりした子どもについては市内の通園施設を紹介することになるが、保育園・幼稚園の集団で保育が可能で、かつ個別のかかわりが必要という子どもについては、幼児ことばの教室で移し同じ担当者または、同じ教室の担当者が指導することになる。健診時から子どもの様子や保護者の心境を知っている幼児ことばの教室の担当者がかかわることにより、親子ともに、安心して指導を受けられるシステムであるといえる。

(2) 乳幼児健診フォローグループにことばの教室担当者が参加している例

C市は人口約6万3千人、市内には小学校1校のみにことばの教室が設置され、その教室に「C市ことばの教室幼児部」が併設されている。幼児担当者は2名で、そのうち正規職員である1名は市立幼稚園教諭である。幼児担当者は、B市のように乳幼児健診への参加することはないが、保健センターで実施されている乳幼児健診後のフォローグループに参加している。行政的にはB市と同様保健センターからの依頼に応じて出張する形である。こうした形が実現する以前には、幼児担当者が保健センターと積極的に連携し、指導が必要な子どもを幼児部で受け入れてきた経緯があり、その実績がシステムとなったものと思われる。

フォローグループの対象は「言葉や発達に不安をもつ親子」であり、様々な状態の子どもが参加している。グループでは幼児担当者が「ことばの相談」を行っている。その中で、ことばの教室の存在を保護者に伝え、個別あるいは小集団での指導が必要な子どもに対して、ことばの教室の利用をすすめている。その結果、C市では2歳台から指導が開始できるようになった。グループからことばの教室への移行に際して、保護者は、幼児担当者と顔見知りになっていることを心強く思っている。また、グループからの移行であるので、ことばの教室での小集団活動もスムーズに開始できるという利点もある。

加えて、幼児担当者が、市内の全幼稚園・保育園（公私立の別を問わず）を巡回することが行われているが、これは担当者が幼稚園教諭であることを活かした取組である。巡回の際にも、担当者が健診フォローグループでの親子の様子を知っていることが、園に対してアドバイスをする上で大変有効になっているという。

(3) 保健センターや保健福祉事務所と協働して幼児への指導を行っている例

D市は人口約6万3千人、市内には小学校1校のみにことばの教室が設置されている。幼児専

門の担当者はいないが、「障害幼児に厚い理解を寄せる市教育委員会と広い視野を持つ学校管理職のもとで、市に1つの『ことばの相談窓口』として地域に開かれた相談活動を行っている」という。具体的にはことばの教室担当者、県保健福祉事務所、市保健センター、市家庭児童相談員、市教委指導主事といったメンバーが「子ども連絡協議会」を構成し、「事例検討会」的な相談協議が継続的になされ、お互いが密接に協働しあっている。

この会の積み重ねの中で、乳幼児健診から保育園・幼稚園、更に学童期まで、切れ目なく一貫性のある支援していく体制ができあがった。この乳幼児期から一貫性を持ってかかわることについて、ことばの教室担当者は「よくここまで大きくなってくれた」と今を讃えたい気持ちになる、学齢になってもたまらなくかわいいといった心境になると述べている。こうした気持ちを持って親子に接することは、保護者にとって大きな安心感につながると思われる。このようにD市のことばの教室は単なる発達支援のみならず、子育て支援的な内容をも包含した役割を担っていると考えられる。

言語障害のある幼児やその保護者に対応する機関については法的な規定がない。しかしながら、乳幼児健診においてことばの問題を指摘された子どもや、不安に思っている保護者は現に存在する。健診において、言語障害の可能性を把握できているにもかかわらず、その後のフォロー体制が十分でなければ、健診は意味をなさなくなる。保健センターによるフォローグループ終了後の3歳前後の年齢では、特に保護者の負担も多く⁴⁾、適切な対応が強く求められている。

ここで紹介した「ことばの教室」の活動は、このような観点から、健診からことばの教室への橋渡しを確実なものにし、一貫して必要な支援をしていこうとする自治体独自の取り組みである。自治体の事業として位置づけられるまでには、「ことばの教室」担当者はその熱意によって、行政の枠組みを越えた連携や協働を行い実績を上げてきたものと思われる。

IV. おわりに

本稿では、乳幼児健診の実際について整理し、子どもの状態をどのように把握しているか、健診後の保護者の心理状態はどのようなものかについて述べた。また、現在の乳幼児健診においては障害の発見と同時に、安心して育児ができるための取り組みがなされていることについても言及した。

乳幼児健診では、発達障害の可能性のある子どもと確実に出会えるようになってきたが、その後のフォローアップを保健センター等の母子保健機関のみで行うには限界があり、福祉や教育の機関に移行していく必要がある。

移行にあたって、ハード面で考えると、療育センターや通園施設などの地域資源がある地域は、それら福祉機関でフォローが可能である。しかし、そうした資源がない地域では、「ことばの教室」にその役割が期待される。本稿の後半で取り上げた3つの教室はそのような地域の期待に応え、役割を担っているものと考えられる。現在、幼児への対応を行っていない「ことばの教室」も、こうした、地域での役割を期待されているかもしれない。保健センター等の母子保健機関と

の連携によって確認しておく必要があると思われる。

次に、ソフト面、特に保護者への対応という点で考えたい。健診直後の保護者は、まだ我が子の状態を「障害」ということばではとらえておらず、健診担当者に対して反感を感じていたりもする。一方、健診担当者や「ことばの教室」担当者は、健診時の子どもの状態が発達障害の可能性を示していることを理解できている。このため早期のかかわりにおいて、子どもの状態のとらえ方については、保護者と担当者との間に大きな隔たりがあるのである。保護者に早期からかかわる担当者は、このことを熟知した上で、その隔たりを近づけていく努力をしなければならない。また、特に機関の移行時には、子どもの状態のみならず、保護者のおもいやその経緯を的確に捉え、正確に伝えることが必要である。そのためにも、保健センター等の母子保健機関とその後かかわる「ことばの教室」との連携が重要である。

<文 献>

- 1) 奥山千鶴子・大豆生田啓友編：おやこの広場びーのびーの、ミネルヴァ書房、2003
- 2) 窪野里美：静岡県袋井市における幼児対応の実際、科学研究費補助金研究成果報告書「通級指導教室における早期からの教育相談」、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、40-47,2002
- 3) 久保山茂樹・小林倫代：保護者の語りから考える早期からの教育相談、国立特殊教育総合研究所教育相談年報、21,11-20,2001
- 4) 久保山茂樹・小林倫代：障害児の早期からの教育相談における保護者対応、国立特殊教育総合研究所研究紀要、27,23-33,2000
- 5) 島田美智子：岩見沢幼児ことばの教室の現状と課題、第28回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会東京大会要項、94-97、及び同報告書、87-94,1999
- 6) 杉山登志郎：発達障害の豊かな世界、日本評論社、2000
- 7) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部：全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査、2003
- 8) 中里真利子：幼児期から学童期への療育相談・地域システムの実際—小学校「ことばの教室」の“協働”—、一般研究報告書「ライフサイクルに応じた一貫性のある教育相談支援—家庭養育から学校教育に至る教育相談活動を中心に—」、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、61-66,2003
- 9) 中村明子・山縣浩・柴崎建：「障害児を授かることは他人ごとではない」ことを伝える可能性、日本特殊教育学会第38回大会発表論文集、450,2000.
- 10) 日本子どもNPOセンター：子育てひろば「あい・ぽーと」パンフレット、2003
- 11) 母子保健推進研究会：五訂 母子保健法の解釈と運用、中央法規、2003

地域のネットワークを生かした保護者支援 —保護者の求めるものと地域の応えられるもの—

八木 玲子

要旨：A町立B小学校ことばの教室は開設7年目を迎えた。開設から現在まで、本ことばの教室は、幼児の教育相談も受けて入れてきた。初めての教育相談の場として、ことばの教室が選ばれることもある。平成13年度に専門相談員を擁した教育相談室「チャットルーム」を立ち上げたが、それは現在の「早期療育システム」の中でどのように機能しているのか。平成10年度頃と比較して現在の早期療育体制は保護者のニーズにどれだけ応えられるようになったか検証する。さらに、現在の支援体制の中で就学した事例をあげ、就学前後の保護者の迷いや願いを受け止める就学相談がどれだけできたか。それらを、受け止めるだけの支援の力量が地域にあったか、各機関の連携はどのようになされたかを報告する。

見出し語：保護者のニーズ、支援の力量、支援体制、連携、就学相談

I. はじめに

ことばの教室は、平成13年度開設のA町教育相談室「チャットルーム」（以後チャットルームと呼ぶ）と協力して、町の教育相談システムの一角を担ってきた。このA町の支援体制の立ち上げについては、すでに報告した^{1) 2)}。両室は、柔軟な個別対応ができる場である。そのため、これまでに様々な悩みが寄せられた（資料1参照）。

ことばの教室について記すと、就学前の相談は「言語の発達が遅い」という悩みを筆頭に、様々な発達障害の相談や就学相談があり、就学後の相談は、学習の遅れ、登校しぶり、いじめ、子育て相談等々にまで及ぶ。これらの教育相談から見えてくるものをみつめ、保護者の求めるものと学校や相談室、ひいては、地域が応えられるものについて考えてきた。そして、担当者同士やチャットルーム連携・研修事業の「子ども連絡協議会」で、保護者のもっている悩みについて話し合ってきた。

本稿では、「地域のネットワークを生かした保護者支援」というテーマで、以前と比較して改善されているところと、未だ課題として残ることを取り上げ、今後の支援体制の充実を考えていきたい。

II. 保護者の求めるものと地域の支援体制が応えられるもの

1. 事例から考える早期療育システム

(1) 平成10年に対応したAさんの事例

Aさんについて母親は以下のように話した。

乳児期は、上の子より手がかからなくて育てやすいと思っていた。何か違うなと思い始めたのは、1歳になった頃から。自分にもなついているんだか、なついていないんだかわからなくなってきた。こちらの言うことが聞こえていないのかなあと耳の事を心配したけど、お医者に行くほどのことでもないと思っていた。育児の仕方がわからなくなり、不安ではあったが様子を見ることにした。

1歳半の健診では保健婦さんが「だいじょうぶですよ。個人差があるから」と言ってくれた。2歳の頃はそれまで育てやすい子だと思っていたのに、ことばの出が遅いのでだんだん心配になってきた。近所の人に「うちの子は、3歳までしゃべらなかつたけど、今はおしゃべりで」等という話を聞く度に、「もう少し、もう少し」と待ってみた。3歳児健診で、「少し、遅いですね」という言葉を聞き、とても心配になり自分で病院を探して行って見たら、「様子を見てみましょう」と言われた。それでも心配でそれから4つ病院を回った。

最後の〇〇大学付属病院の先生に「自閉症の疑い」があるとされた。それからは、娘に合った教育をしてくれるところを探し続けている。住んでいる町には障害児をみてる場所がない。現在は、週1回東京に訓練に通い、また週1回〇〇開発法に通っているが、自分の疲労は続くし、「これで良い」ということがなく、毎日が不安である。娘にとっても東京に通うことが果たして良いのかどうかかわからない。

夫は、子育てには協力的で、それだけが救い。今後娘のことばがいつ出るのか養護学校に行かされてしまうのか、夫といつもそれだけを話している。

Aさんの相談歴は表1のように整理される。

表1 Aさんの相談歴（4歳1ヶ月時の情報）

| 健診以外の相談歴（発達相談） | |
|----------------|----------------------|
| 3歳1ヶ月 | 近くの開業医（小児科） 2カ所 |
| 3歳2ヶ月 | 近隣の市にある福祉医療センター（小児科） |
| 3歳3ヶ月 | メディカルセンター |
| 3歳5ヶ月 | 〇〇大学付属病院 |

Aさんの保護者は、次のようなニーズを持っていたと考えられる。

- ・育児についての基礎知識（言葉の発達、健常児の発達とそうでない発達の違い等）
- ・養育の仕方を相談できる身近な人
- ・自分の子どもの障害に合った指導をしてくれる場所

(2) Aさんの事例から考える平成10年頃の地域療育の実態

この親子の住む町に早期療育システムが整備され、それがよく機能していたら、どうであっただろうか。以下「子どもへの対応」「家族への支援」「地域にとって」の3点について考えてみたい。

①子どもへの対応

- ・障害、発達の遅れの発見は、もう少し早くできたのではないか。
- ・子どもの必要とする療育の場があったら、子どもは、より充実した幼児期を送れたのではないか。

②家族への支援

- ・子育てに悩みを持った時、気軽に相談できる機関があったら、親は精神的に、もっとゆとりを持って子育てができたのではないか。
- ・健診後のフォローが充実していたら、親は不安感が軽減され、子育てに見通しが持てたのではないか。
- ・苦勞して病院を個人で探し、いくつもの病院を渡り歩くことがなかったのではないか。
- ・療育の場や母子通園施設等があったら、親は精神的支援を受けられ、障害のよりよい受容も考えられ、子育てに対して、自分たちだけで悩まなかったのではないか。
- ・誕生から就学まで見通せるコーディネーターが相談相手として常にいてくれたら、親は、随分心強いのではないか。

③地域にとって

- ・この親子の悩みを吸い上げるシステムが整備され、それがよく機能していたら、この親子は次に出現する悩める親子の相談相手になれるかもしれない。

上記の保護者は、近隣に住む方であったが、本町の早期の教育相談体制もそれとほぼ変わらぬ状況にあった。違っていたのは、その1年前に本町には、ことばの教室が開設されたことである。

この5年間、町ぐるみの支援体制作りを提案してきたわけであるが、現在のシステム（資料2）でどれだけ上記の親のニーズに対応できるか、(3)で検証してみたい。

(3) 現在の早期療育システム（A町）では、どのように対応できるであろうか。

①子どもへの対応

- ・障害、発達の遅れの発見は、現在の体制では、健診をきちんと受け、医師や保健師、心理職との面談を受ける保護者であれば、早期に気づくことができる。
- ・通園施設は現在も無いが、通常の幼稚園、保育園での手厚い受け入れ体制ができつつある。周囲の理解がさらに深まると良い。
- ・保健センターでは、健診の充実を図っていると同時に、表2に示したような事業を行っている。健診の結果などから、発達の遅れや多動、コミュニケーションがとりづらいなど、「配慮を要する乳幼児」に対しては、心理職、言語聴覚士等による個別の相談や小集団による教室をしている。

表2 保健センターの事業

| 事業名 | 内容 | 回数 | 指導者 | 開始年度 |
|--------|---------------------------|-----|--------------|--------|
| どんぐり教室 | 小集団による運動や製作などによる発達支援教室 | 月2回 | ポーターズ 指導員 | 平成8年度 |
| ことばの相談 | ことばの遅れ・構音障害等の個別指導 | 月2回 | 言語聴覚士 | 平成13年度 |
| 発達相談 | 子どもの育ち全般の個別相談 健診時の発達相談 | 月1回 | 心理相談員 | 平成14年度 |

②家族への支援

- ・平成11年から、子育て支援事業として保育園・幼稚園・保健センターでの育児相談や園庭開放、親子教室等、様々な事業が展開されている。目的は、親が育児への不安感や孤立感を持たないように、そして母子共に社会参加を促す意味がある。
- ・「配慮を要する乳幼児」については、上記の専門相談員に個別の相談を受けることができるようになっている。さらに必要に応じて医療・ことばの相談等が受けられる流れになっているため、親は拒否をしない限り幅広い相談が受けられる。
- ・本町では、B小学校内にA町教育相談室「チャットルーム」が平成13年度より開設されたため、保護者の相談の場に広がりが出た。チャットルームには、非常勤の教育相談員1名と月2回の専門教育相談員2名（発達・心理）がいる（資料1）。教育相談員不在の場合は、ことばの教室担当者が兼務する。就学前から就学後にかけて継続した支援ができつつある。

(4) 今後の課題

- ・保護者の子育てに関する意識の持ち方に、個人差が多いため、フォローを受けて欲しい保護者に、必要な相談を受けてもらえないこともある。
- ・個人情報に関係機関に伝える方法が確立していないため、関係機関との積極的な連携が難しい。
- ・通園施設がないため、「配慮を要する乳幼児」は、保健センターや小学校のことばの教室で個別に相談を受けている。町独自で通園施設を作ることは、財政的にも難しいと考えられるので、近隣の町村合同で使えるような施設があるとよいのではないか。
- ・誕生から就学後まで見渡せる相談体制は、仕組みの上からは可能と考える。福祉と教育の場が協力し、よりよい連携をしていくことが必須である。チャットルームの「子ども連絡協議会」（研修・連携の場。年4回）がより充実していくことで、可能となっていくと考える。

2. 事例から考える就学前後の保護者の思い

ことばの教室とチャットルームの幼児教育相談では、幼児の通級という形態をとりながら、保護者の相談にもあたってきた。特に保育園・幼稚園で、集団生活をする上で、多動やコミュニケーションに課題があった場合は、特に就学に関して悩む保護者が多かった。

以下に、チャットルームを経由してことばの教室を利用した幼児が、その後、小学校の通常の学級に入学し、現在もことばの教室に通級している事例をあげる。

(1) Bさんの事例

Bさんの相談歴は表3に示したとおりである。Bさんは、A町の支援システムを図1のような流れで進み、支援体制が作られた。

表3 Bさんの相談歴

| 年齢 | 悩んだこと | 受診・相談に行ったこと等 |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2才 | <ul style="list-style-type: none"> ・言葉がなかなか出なくて、本当の片言の単語が出てくるだけ。例えば、ママ、パパ、マー（食べ物）。 ・歩くことはできたが、一人で駆けて行ってしまい必ず手をつながなければならぬ状態だった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・家族がそのうち話せるようになるというので、特別に受診や相談はしなかった。 ・この頃から相談して、家族で話し合っていれば今の状態より良い方向に向かっていたのではと思う。 |
| 3才 | <ul style="list-style-type: none"> ・町の3才児健診で、ことばの発達が遅れていると言われ、町のことばの相談に通い始める。 ・おしっこを覚えてくれないため、時間をみてトイレに連れて行く状態だった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・町の〇〇教室の他に個別で先生に相談を何回かしてもらった。 |
| 4才 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園へ行くようになって言葉は遅れている感じで、単語だけで話している状態で、保健センターのことばの相談とどんぐり教室に参加していた。 ・チャットルームの相談にも1回勧められて行った。 ・幼稚園の年長になった春、登園拒否になってしまい、一時期悩んだ。 ・幼稚園も年長になり、進路のことで悩んだ。できれば普通の小学校に通わせたいと思った。 | <ul style="list-style-type: none"> ・町の保健センターの勧めで〇〇町の保健所に来ている内科の先生にみてもらうことになり、2～3ヶ月に1回の割合で現在もみてもらっている。 ・チャットルームの先生には、幼稚園に来て相談にのってもらい、どうにかクリアできた。 ・ことばの教室に秋頃から月2回相談に通うようになり、いろいろ変化もみられるようになった。 |
| 5才 | <ul style="list-style-type: none"> ・言葉はつながるようになり聞き取りにくい時もあるがたくさん話せるようになった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ことばの教室に行くようになってから、自分で考えて行動するようになったような気がする。 |

この間に、子ども連絡協議会では、Bさんについて以下のことを行った。

- ・定期の子ども連絡協議会でBさんの情報交換
- ・Bさんが在園する幼稚園での専門教育相談員講師による研修会
- ・Bさんの就学先小学校での専門教育相談員講師による研修会
- ・教育相談員によるBさんの環境調整

また、Bさんの就学にあたり、この支援システムによって以下のことを行うことができた。

- ・養護学校の教育相談、体験などをし、保護者は養護学校の情報を得ることができた。
- ・通常の小学校に体験入学を数回することができた。
- ・就学予定の小学校の特別支援教育担当者が幼稚園を見学し、Bさんの日常を就学前に観察できた。
- ・就学時健康診断後、幼稚園において幼稚園担任、教育委員会担当者、ことばの教室担当者で、保護者（両親）のBさんへの願いや就学先の希望を、時間をかけて聞くことができた。

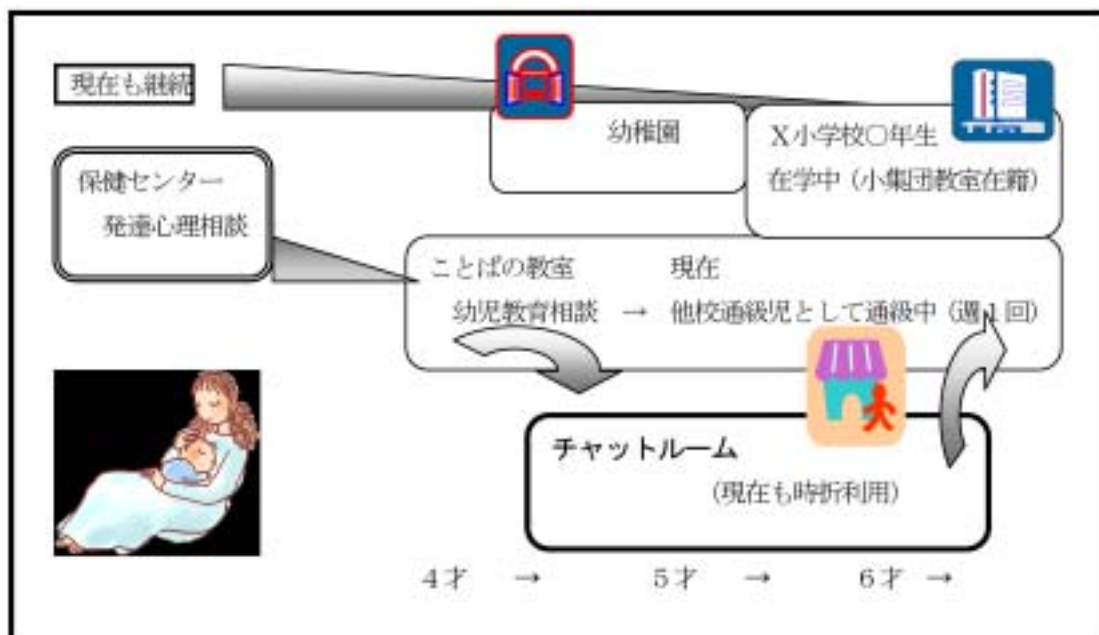


図1 Bさんが利用したA町の支援システム

(2) 小考察

支援システムによって就学にかかわる様々な取り組みがなされた。しかし、保護者の迷いや願いをもう少し早い時点で聞き取ることができたら、さらに良かったと考える。特に、養護学校体験を早めに始めることで、本児の子育ての方向が、より具体的になっていった可能性も考えられる。

保護者は、養護学校よりも地域の学校に入れたいという願いをもっていた。しかしながら、そのことを自ら話し出すことがなかった。本児の実態は、養護学校適でもあり、小学校で配慮して育てていけるようにも判断できた。そのため、就学に関することは最後まで悩んだと察せられる。これらの話をもっとざっくばらんに話せる環境を作ることができれば、もう少し保護者は安心して子育てに専念できたのではないかと考えられる。

就学先の小学校では、本児の入学前より研修会を開き、対応を考えた。今後もこのような対応が当然のように行われ、対象児の就学後も校内支援体制を組み、生かせるとよい。

3. 安心して就学できる環境作り

(1) Cさんの事例

安心して就学できる環境作りを考える上でCさんについて検討する。Cさんの相談経過を表4に示した。

(2) 小考察

ここで問われているのは、小学校の特殊学級担任が「初めてなので、何もわかりません」と保護者に挨拶した時のことである。我が子の状態像をやっと真正面から見据えだした保護者にとっては、大変な驚きだったといえる。保護者は、特殊学級担任が障害児を育てる専門家であると考え、意を決して小学校を選択するが、入学のその日に担任に冒頭の挨拶をされ、暗澹たる気持ちになったのである。

表4 Cさんの相談経過

| 年齢 | 悩んだこと | あったらいいと考えた相談場所や人 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5才 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園入園。集団生活でうまくやっていけるだろうか。 ・この遅れは、障害ではない。いつか皆に追いつくであろう。追いついて欲しい。 ・幼稚園で「座ってられない。多動、遊びも集中できない。物を投げる。倒す。等々」サポートの先生をつけなくてはならない状況になる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・市町村の広告紙や各学校のPTA便り学校便りでも、折に触れ、「発達障害児は皆さんの身近で暮らしているんですよ」と啓発PRし、地域での存在感・理解を求めていく。 ・もっと早く「〇〇の疑い」でもいいから答えが知りたかった。答えを得て、「じゃあ、どうしていったらいいのか。」に早く向かって行きたかった。 |
| 6才 | <ul style="list-style-type: none"> ・就学時健診 ・療育相談を受ける。 ・医療機関を受診する。 ・知的障害とADHDと診断される。(3月) ・<u>特殊教育担当の先生が「初めての特殊教育担当」ということで驚いた。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・就学時相談や進路を決めていくに当たって、もっと情報を得たかった。障害に向き合ったばかりで暗中模索の状態だった。 ・就学時相談担当の先生や教育委員会の方、療育相談の先生から詳しい情報、時間を得たかった。 ・<u>特殊教育担当者は、必ず研修を受けた先生がなるものだと思っていた。</u> |

ここで、見えてくるのは、就学してくる子の実態が、事前にどれだけ小学校に知らされていたか、知らされていたとして、どういう基準で担任は選出されたのか、保護者は就学前に養護学校、特殊学級等の情報をどれだけ得ていたか等である。

そして、小中学校教員は、どれだけ支援の力量をもっているか。障害児教育は特定の教員がやるべきだと考えてはいないか。A町では、チャットルーム主催の巡回教育相談を各幼稚園・学校で行っている。教員全体の力量アップと校内支援体制の強化を目的としている。今後、通常の学級に多くの「配慮の必要な児童・生徒」が在籍していくことが予想される。教員一人一人の自助努力だけでは追いついていけなくなる日がすぐそこに来ている。

本町の「配慮の必要な子ども」への支援体制作りには、多少学校差は見られるが、年間約4回開かれる子ども連絡協議会の教員研修や情報交換等により、全体的に意識の高まりは見えてきた。年間1回以上行われる、専門相談員講師による巡回校内研修の成果も徐々に表れてきている。「配慮の必要な子ども」をどのような体制で支援していくか。それぞれの学校で工夫し、校内支援委員会の校務分掌位置づけが始まった。本町では、「配慮の必要な子ども」は、通常の学級と特殊学級で学習するスタイルが多く、ほとんどの教員はこれらの児童生徒に何らかの支援に関わっている。担任のみが一人で苦勞するということが、年々少なくなってきた現状である。

誰もが、安心して就学できる環境作りのために、私達は、一人一人の教員の力量アップと共に校内の継続的な支援体制作りを強化していく必要がある。

4. 「配慮の必要な子ども」に対する幼稚園・小学校教諭の意見

(1) 幼稚園教諭の意見

配慮の必要な幼児を受け入れている幼稚園に下記3点を質問紙によって尋ね、園の意見をまとめて回答するように依頼した。

①就園時、配慮の必要な幼児に出会った時

| <u>事前に情報があつたためよかったこと</u> | <u>情報があまりなく困ったこと</u> |
|----------------------------|-------------------------------------------------------|
| ○予備知識として、その障害について学ぶことができる。 | ○その子を知るのに時間がかかる。 (対応がスムーズにいかない) ○受け入れ準備が不十分になる。 |

②就園時、配慮の必要な幼児の保護者が、早期教育相談を受けていたかいないか

| <u>受けていてよかったこと</u> | <u>受けていなくて困ったこと</u> |
|------------------------|-------------------------------|
| ○親がその子について少しは理解していること。 | ○自分の子が配慮の必要な子であることを認めないことが多い。 |

③就学時、配慮の必要な児童のために小学校と連携してよかったこと、今後連携したいこと

| <u>よかったこと</u> | <u>今後連携したいこと</u> |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| ○体験入学ができたこと。 ○小学校の先生に子どもの様子を見に来ていただいたこと。 (その子の様子を知っていただく) | ○その子の状態に応じた望ましい受け入れ体制についての相談。 ○入学後の様子を見たり聞いたりする機会を持つこと。 |

(2) 小学校教諭の意見

配慮の必要な子の就学に関して、小学校教諭2名(○および★)に以下の2点を質問紙法で尋ねた。

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 就学前に得た情報で、よかったこと ・事前に準備できたこと ・事前に知らず、困ったこと | 就学後、保護者との連携で ・うまくいっていること、 ・うまくいっていないこと |
| <u>よかったこと</u> ○登校班での行動が難しいという情報があつたため、登下校についてゆっくり対応策を考えることができた。 ・保護者同伴で登下校するという話し合いができた。 ・交通事故等を事前に予防、登校班でのトラブルを未然に防げる。 ○発達全般に関して、対象児がどのような実態であるかを情報として早めに聞けた事。 ・事前に、発達に関する校内研修ができ、支援の仕方等具体的な話し合いが、前年度に行えた。 | <u>うまくいっていること</u> ○毎日の児童の様子を母親と直接話ができる。 ○児童の家庭での様子を、保護者が連絡帳にて知らせてくれる。 ○保護者とつながっている各種機関での指導内容等の情報をすべて学校へ知らせてくれる。 ・児童の様子を多面的に把握できる。 ・医療機関でのアドバイスを本児の学校生活にも生かせる。 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>★本校に入学するということが早く分かったので、さらに詳しい情報を得るために〇〇園訪問ができた。</p> <p>★校長、教頭と話し合っって次年度の校内支援体制について話し合いがもてた。</p> <p>★研修会で話題に出して先生方の理解が得られた。</p> <p>★教材等の準備ができた。</p> <p>★児童の実態に応じた指導ができるように準備ができた。</p> <p>★家庭に呼びかけて、学校に来て頂いたり、こちらから家庭に伺ったりして、共通理解を図れるような素地ができた。</p> | <p>★就学前から何回か話し合いを持ったので、よく知り合えたこと。他の先生達もハンディについての理解があるので、声かけをしてくれる。</p> <p>★本年度の「個別の指導計画」について保護者と話し合いをしたので、理解が得られた。</p> <p>★保護者が毎日学校に来ているので、学校の様子や家庭での様子について、情報交換ができた。お願い事や連絡事項も漏れなく伝達できた。</p> <p>★毎日お便り交換をして、「できるようになったこと」のお知らせが十分できた。</p> <p>★校外での行事など協力してもらえらる。</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>困ったこと</p> <p>○事前に情報は得たが、保護者が就学先を迷っていたため、当小学校への見学や体験学習が遅い時期に行われた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・早い時期に保護者と話をする機会が欲しい <p>★ハンディの程度に応じた教材等の準備ができていなかった。</p> <p>★校内支援体制をどのようにしていったらよいか。</p> <p>★通常の教室での授業を受ける時の対応はどうするかが明確でなかった。</p> <p>★「これは、できます」という「できる程度」の認識に保護者と担当者で差があった。</p> | <p>うまくいっていないこと</p> <p>○保護者が学校での滞在時間が長いとため、我が子を他児童の成長と比較してしまう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者は比較をすることにより、精神的に不安定になることもあり、本児への一貫した指導目標がゆらぐことがある。 <p>★毎日顔を合わせ、お便り交換をしても本児の「まだ、できないこと」についてはなかなかはっきり言えない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遠慮がある <p>★親の期待度と現状との隔たりがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・親の期待が高いと感じる。 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ⅲ. おわりに

ことばの教室は、開設の平成9年度以降、幼児の教育相談にあたってきた。年長児の相談を受け入れ、約1年間保護者と信頼関係を作りながら、ゆっくり養育の方法や就学について話し合ってきた。その点では、現在も同様である。しかしながら、この数年で明らかに変わったことは、大勢の人間が一人の子の就学に関わり出したということである。保護者の悩みの質や量は、変わらなくとも、せめて、それを支援する力や受け皿は、より大きくよい方向に変わって欲しいと切に願う。

ことばの教室には、就学後も他校より通級する児童が数名いる。それぞれに様々なエピソードを通級の度に話してくれるが、保護者の方々は、通常の学校に入学して約半年経っても、「この選択は子どもにとってよかったのか。他の選択肢はどうだったのか」と心が揺れ動いているとのこ

とである。もしかしたら、逆の選択をした場合も同じような気持ちであるかもしれない。

保護者の思いは、一人一人違って、それぞれに悩みは深い。子ども支援には、支援体制を作り、いろいろな知恵を出し合い協力することで、見えてくるものが多々あるが、保護者支援の難しさは、それぞれの生き方、人生観の違いが如実に表れてくることにある。保護者のニーズと子どものニーズが違っていくことも考えられ、安易な支援はできなくなってくる。相互にそれぞれの考え方を尊重しつつ、目の前の子どもにとって、「いつ、何が必要なのか」を考えていくことが、ひいては保護者支援にもつながるのではないかと考える。

<文 献>

- 1) 八木玲子：通級指導教室における早期からの教育相談。科学研究費研究成果報告書「通級指導教室における早期からの教育相談」。独立行政法人国立特殊教育総合研究所，21-29.2002
- 2) 八木玲子・山本田鶴子：町ぐるみの支援体制作りーことばの教室からの発信ー。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集，256.2003

<資料1 チャットルームの通信と専門相談員来室日及び相談件数内訳>

2003年度 チャットルーム専門相談員来室日

保護者の方・担任の方へ 北條市教育相談室
チャットルーム

子どもの こんなことで悩んでいませんか。

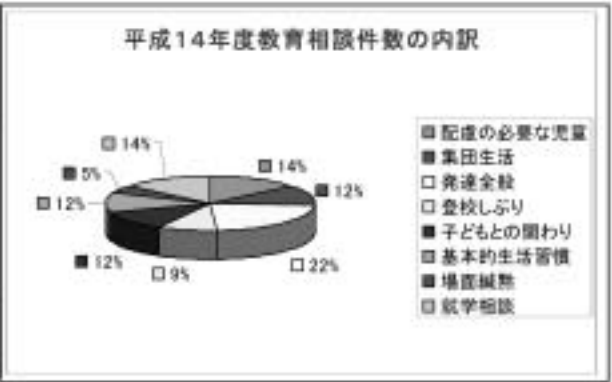
- 一つのことに関心時間が集中できない。
- 周囲のちょっとしたことに気をとられやすい。
- 突発的な行動が多く見られる。
- 新しい環境や刺激の多い環境になると、どうしてよいかわからなくなる。
- 友達が少ない。
- 登校しぶりをしている。
- 発達面で気になることがある。
- いじめのことで心配なことがある。
- 子育てのことで心配なことがある。
- 学級の子どものことで心配なことがある。



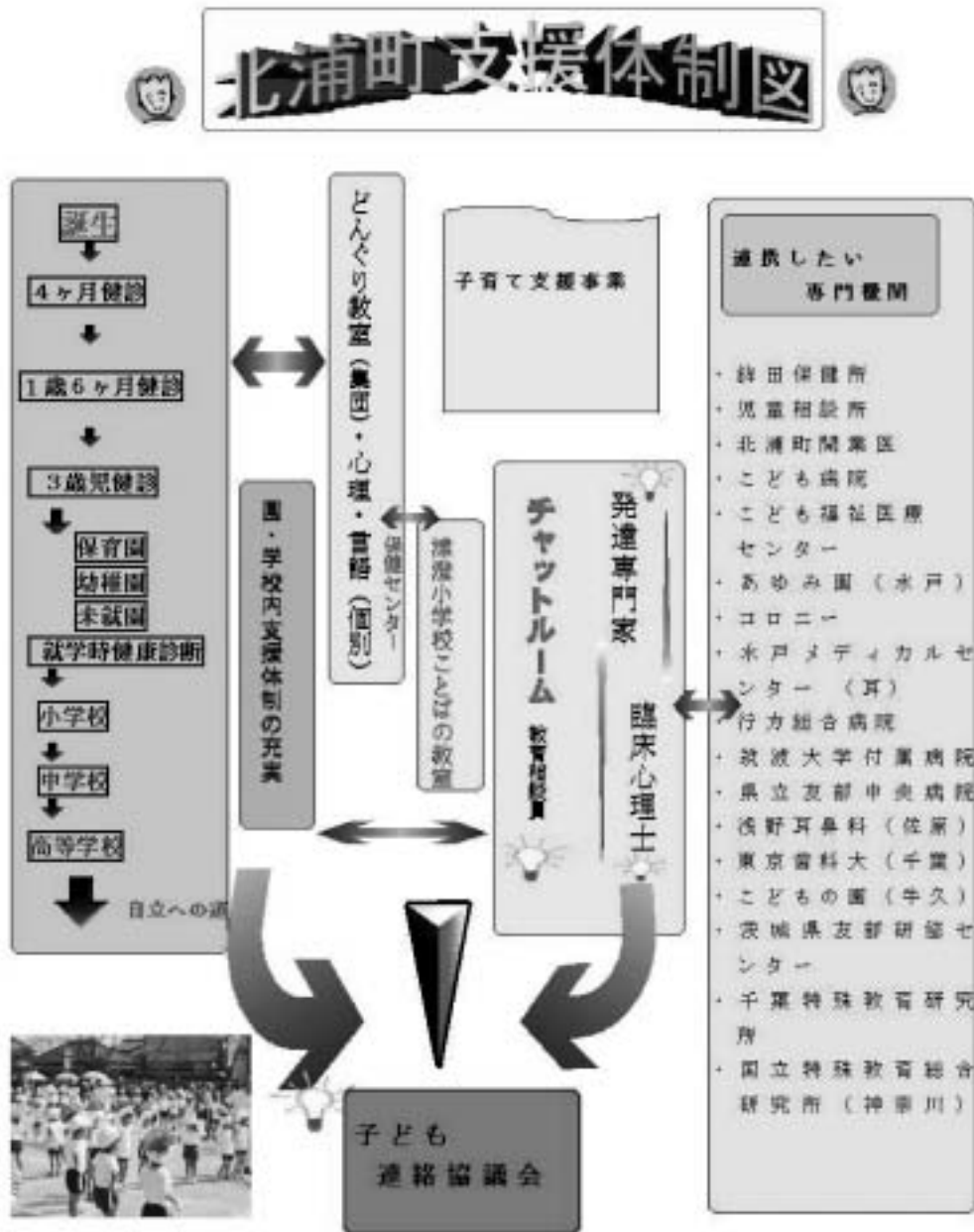
もし、悩んでいましたら、お気軽にお電話ください。もし、お電話でも相談を受けられます。
申し込みは、こちらどうぞ。

チャットルーム 電話：FAX **35-3732**
又は35-2935ことばの教室

| 予定日 | 学校内相談員 小沼 幸尚先生 (発達・障害) | 臨時の相談員 志村 昌生 (心療・いじめ・不登校) | 教育相談員 山本 昌穂子 (発達) |
|----------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| 6月22日(月) | | 否 | 月火水 |
| 6月23日(火) | ★ | 否 | |
| 6月24日(水) | | 否 | |
| 6月25日(木) | ★ | 否 | |
| 6月26日(金) | | 否 | |
| 6月27日(土) | | 否 | |
| 6月28日(日) | | 否 | |
| 6月29日(月) | ★ | 否 | |
| 6月30日(火) | | 否 | |
| 7月1日(水) | ★ | 否 | |
| 7月2日(木) | | 否 | |
| 7月3日(金) | ★ | 否 | |
| 7月4日(土) | | 否 | |
| 7月5日(日) | | 否 | |
| 7月6日(月) | ★ | 否 | |
| 7月7日(火) | | 否 | |
| 7月8日(水) | ★ | 否 | |
| 7月9日(木) | | 否 | |
| 7月10日(金) | ★ | 否 | |
| 7月11日(土) | | 否 | |
| 7月12日(日) | | 否 | |
| 7月13日(月) | ★ | 否 | |
| 7月14日(火) | | 否 | |
| 7月15日(水) | ★ | 否 | |
| 7月16日(木) | | 否 | |
| 7月17日(金) | ★ | 否 | |
| 7月18日(土) | | 否 | |
| 7月19日(日) | | 否 | |
| 7月20日(月) | ★ | 否 | |
| 7月21日(火) | | 否 | |
| 7月22日(水) | ★ | 否 | |
| 7月23日(木) | | 否 | |
| 7月24日(金) | ★ | 否 | |
| 7月25日(土) | | 否 | |
| 7月26日(日) | | 否 | |
| 7月27日(月) | ★ | 否 | |
| 7月28日(火) | | 否 | |
| 7月29日(水) | ★ | 否 | |
| 7月30日(木) | | 否 | |
| 7月31日(金) | ★ | 否 | |



<資料2>



★子どもはみんなで育てましょう。

★それぞれの機関同士も常に連携する。

○子ども連絡協議会（連携・研修）

| | | 内容（テーマ） | 参加者 |
|----------|-----|----------------------------|-----------------------|
| 13 年度 | 6月 | 各機関実態報告と情報交換 「配慮の必要な子」について | 各学校等所属長 |
| | 8月 | 落ち着かない子への対応、思春期への対応 | 教諭、保育士、保健師、臨床心理士 |
| | 12月 | 子どもを理解する諸方法、実技、箱庭等 | |
| 14 年度 | 7月 | 実態報告とその対応 「配慮の必要な子」について | 各学校等所属長 |
| | 8月 | 集団での配慮の必要な子、支援体制の作り方 | 教諭、保育士、保健師 |
| | 12月 | 配慮の必要な子への個別対応、支援体制を根付かせるには | 臨床心理士、養護学校、他地域教育相談担当等 |
| | 2月 | 早期教育相談と保護者支援（広域・他地域との連携） | |

望ましい保育の展開と保護者支援

— 一人一人の幼児の育ちを保障する指導を目指して —

坪井 龍彦

要旨：入園時より問題行動が多かったA児に対して、保護者の願いや幼稚園の要望をすり合わせて行動目標を立てた。1学期が終了した時点で、行動目標の評価を行い、新たな取り組みを行った。一方、教師がA児の保護者の悩みを聞き、在園児の保護者間の調整をし、A児の保護者の孤立も防いだ。本稿では、A児の行動をより良く変えていく過程を中心に報告し、保護者への支援についての考察を行った。

見出し語：行動目標、個別指導プログラム、行動目標の評価、増やしたい行動、減らしたい行動

I. 気になるA児の事例

A児は、4歳児（年中）より本園に入園し、現在は5歳児（年長）である。入園時より、人を叩くなどの問題が絶えなかった。4歳児の担任及び副担任は、対人関係や集中力のなさに問題があるのではないかと感じていた。そこで、A教諭は無視する、B教諭は承認するという役割分担をして対応した。この結果、A児の行動に変化は見られたが、A児は不都合なことがあるとB教諭に訴え、受け入れてもらうことを覚えてしまった。

5歳児になり、行動の調整を目指して、個別指導プログラムをたて、対応した。本稿では、この経過について紹介し、子どもの行動をよりよく変容させていくことが、結果として保護者を支援することになった幼稚園での実践を報告する。

II. 行動目標と個別指導プログラム

A児のように不適切な行動が多い子どもは必ずしも特殊教育を受けているわけではないので、個別教育プログラム（IEP）を作成する必要はないとされている。しかし、次の教育への移行を考えたとき、教育目標をたて、それに添った具体的な行動目標、手立てを明記し、それがどこまで達せられたかを、評価し、引き継いでいく必要がある。個別指導プログラムは、以下のような手続きで作成した。

1. 個別指導プログラムの手続きと内容

- ①保護者の願いを十分に聞いた上で短期目標を立てる。
- ②短期目標が長期目標につながるように明記する。
- ③行動目標を文章化しておく
- ④その都度どんな手立てをしたか記録していく。
- ⑤形成的評価で目標を見直すなどして取り組みを進める。

行動調整を目指したプログラムをたてる際には、不適切な行動に注目しがちであるが、本児の増やしたい行動も取り上げることにした。まず、家庭訪問・降園時などの機会に保護者からの悩みや要望を聞いた。また、園での不適切な行動の洗い出しを行った。そして、保護者の要望と園での課題のすりあわせを行い、優先課題を取り上げて対処することとした。大学教官からアドバイスを受け、行動の適切化、新しい行動の生起を探っていくという目標を立て具体的なプログラムを作成することとした。保護者と園ですりあわせたA児の「増やしたい行動」「減らしたい行動」「絶対やめさせたい行動」は表1の通りである。

表1 A児に期待する行動内容

| 増やしたい行動 | 減らしたい行動 | 絶対やめさせたい行動 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・人の名前を呼ぶ ・ごめんなさいを言う ・ありがとうを言う ・椅子に座る ・友達に貸したり譲ったりする | <ul style="list-style-type: none"> ・バカ野郎と言う ・すぐ横になって寝る ・指しゃぶりする | <ul style="list-style-type: none"> ・人を叩く ・物を投げる |

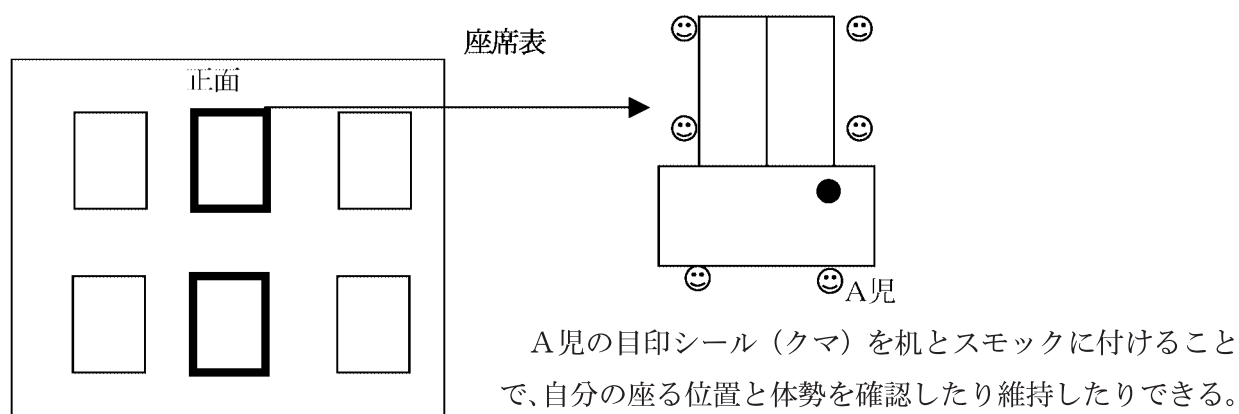
2. 行動目標

表1に示したA児の「増やしたい行動」を行動目標にして、「認知能力」「表出行動」「不適切行動」として分け、さらに園での課題である「運動能力」の面での行動目標も設定した。

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. 認知能力 教育目標：仲間の顔を見て、名前が言えるようになる。 行動目標：毎日、欠席者の写真カードをボードに貼り、名前を言う。 1学期中にクラスの半数の名前を覚えて言う。</p> | <p>2. 表出行動（1） 教育目標：A児が叩いたり、大きな声を出などした後、謝罪できるようになる。 行動目標：周囲に迷惑をかけたとき、自分が何をしたのかを言い、相手に対して「ごめんなさい」を言う。</p> |
| <p>3. 表出行動（2） 教育目標：感謝の気持ちを表すことができるようになる。 行動目標：仲間から水遊びホースを貸してもらったら「ありがとう」を言う。</p> | <p>4. 不適切行動 教育目標：一定時間着席行動をとれるようになる。 行動目標：朝の会の10分間椅子に座る。教師の許可なく離席しない。 （席を離れる時は手を挙げる）</p> |
| <p>5. 運動能力（1） 教育目標：姿勢保持のための持久力がつくようになる。 行動目標： ①鉄棒にぶら下がり5秒停止する。 ②鉄棒にお腹を主軸として5秒静止する事ができる。</p> | <p>6. 運動能力（2） 教育目標：仲間と楽しむためにボールで遊べるようになる。 行動目標：ゴールに向かってボールを蹴ることができる。 5回中4回はゴールに確実にはいるようにする。</p> |

3. 不適切行動目標の対応例

「不適切行動」では、一定時間着席行動をとれるようになるという教育目標をたて、朝の会の10分間は、椅子に座っている、教師の許可なく離席しない、という行動目標をたてた。



この指導では、A児だけ机にシールを貼らずに、全員の机に目印シールを貼るように配慮した。また、A児だけ、なぜスモックにシールを貼っているのかという園児からの問いに対して「暑くて脱いだときすぐにわかるからだよ」または、「彼がシールが大好きだからだよ」と説明するようにした。

テラスや廊下から刺激が入ってくると、いつも落ち着かなくなり離席したり、姿勢が崩れて聞く姿勢がとれなかったりするため、中央の席にし、正面が見やすい位置とした。

朝の会では、欠席者を確認するために、欠席した幼児の写真をボードにはるという動きのある活動を行い、さらに友達の名前を書くようにした。

4. 絶対やめさせたい行動目標の対応例

表1に示したようにA児に「絶対やめさせたい行動」として、「人を叩く」という行動がある。A児がこの行動を起こすときの状況は、以下のような場面であった。

A児が押し車を独占して、仲間に貸さない状況があった。B児に何度も貸すように言われたA児が、B児を押してげんこつで叩いてしまい、B児は泣いた。

このときの対応として、以下の図のように、A児が押し車で遊ぶこと自体は悪い行為ではないが、押し車を独占して、仲間に貸さないことは、間違っていることに気付かせるようにした。それとともに、どうしたら貸すことができるようになるのかを確認した。

また、“だめ”の時には、腕で×印をつくり、視覚からも情報も入れるようにした。だめばかりでは、A児の楽しい場面がなくなってしまうため、“だめ”があれば“良い”もあることを示し、A児が納得の行くように配慮した。

この具体的な対応は、次の図のようなやりとりであった。

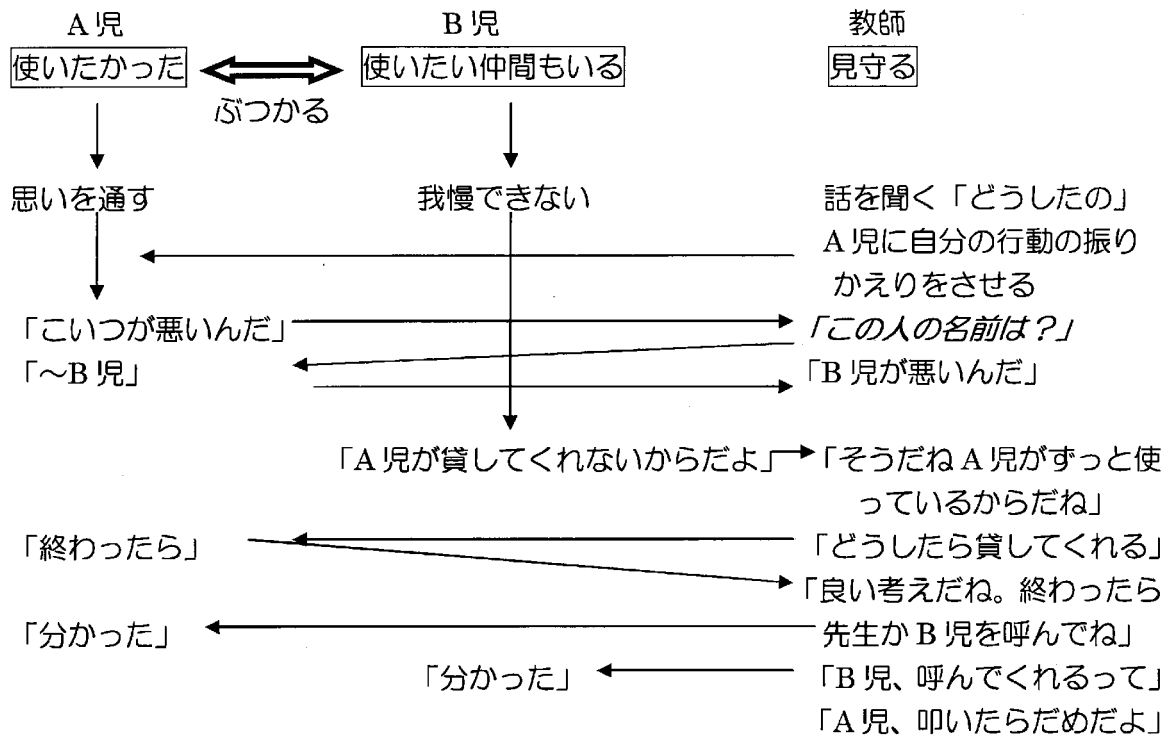
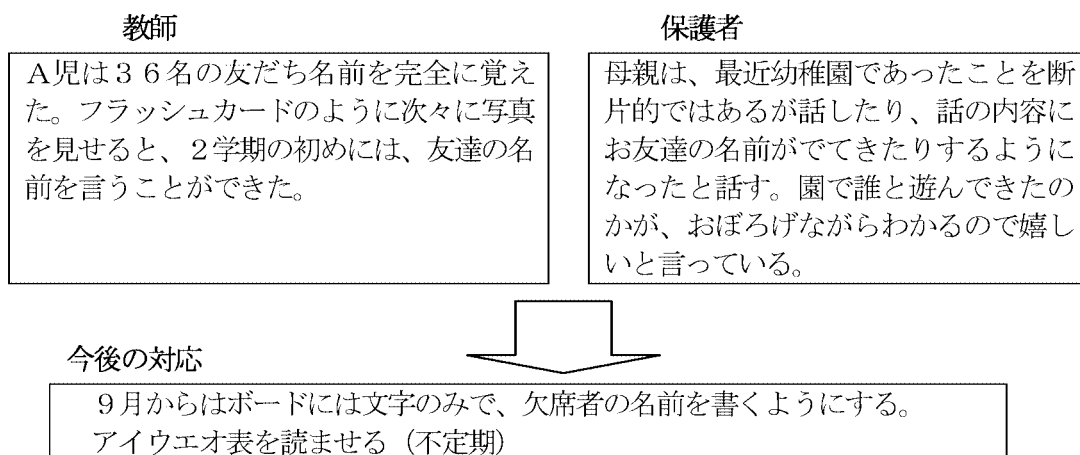


図 A 児が「人を叩く」行動をしないための指導例

5. 5月～8月までの行動目標の評価（教師・保護者）

「2. 行動目標」で示した1から6までの行動目標に対する教師と保護者の評価、及び今後の対応は、以下のものである。

①認知能力



②表出行動(1)

自分が間違った行動や不適切な行動をとったとき、「ごめんなさい」と言うことができるようになってきた。しかし、相手を叩いてしまったとき、近くに教師が見ている視線が合えば、「ごめんなさい」は言える。その意味では、指示や命令が出て、それを受けて表出していることが多い。

母親は、語彙も増え、状況にあった言葉を話すようになってきたという。ごめんなさいは、「何て言うの」と尋ねると、言うことができるようになっていく。以前は「何が悪い」と言わんばかりに、逆上することがしばしばあった。

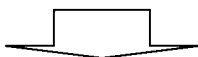


状況を自分で考え自分から言えればいいが、出て来ないときは「何て言うの」と考えさせるようにして、表出させる。

③表出行動(2)

「ありがとう」「いいよ」「貸して」など、感謝の気持ちや相手を受け入れる気持ちを言葉で表出することができるようになった。友達ともやりとりが活発になり、言葉でのやりとりが成立してきた。何よりも、「A児、～貸して」と友達が言うと、特に固執していない物に対しては「いいよ」と、素直に表出して渡すことができるようになった。

母親は、「ありがとう」は、家でも妹や母親に対してもよく言うようになった。また、園に登園し玄関にはいると、自分から「おはよう」と声をかけるようになった。表情も以前は目もつり上がっていたが、柔らかい表情に変わった。



言葉や行動のモデルを教師や大人が作り、どんな言葉が相手に受け入れられ気持ち良くなるか、どんな行動したら相手に誉められるかを経験させる。

④不適切行動

朝の会の10分間、人の話を聞き、離席しないで待てる。
発言の際は、手を上げてから先生が「はい」と言ったら発言できるルールを作った。他の幼児もそのルールに従い、学級として位置付いた。朝の会に出たくないと言ったのは2回あり、手を上げて発言したので認めたところ廊下で遊んでいた。
また、朝食は登園中の車の中で摂ることが多かったため、母親に協力してもらい、朝食は家の食卓で椅子に座って食べるように習慣付けていただいた。

母親は、授業参観の時、朝の会で、先生の顔を見て、話を聞いている様子を見て驚いた。
勝手な発言をしないで聞いていることに成長を感じた。
人を叩くという行動も減った。



おもしろくないことに対して叩く、暴言を吐くという表現方法から、言葉でのコミュニケーションが成立しつつある。まだ、手が出ることもある。「どうしたの」と大人が言うと行動を止められるようになってきているので、すぐに怒らないで、自分の行動をフィードバックできる対応を継続していく。

⑤運動能力(1)

鉄棒での静止はまだ不安定である。まっすぐ歩いたり、走ったりすることができない。常に刺激を受信して目、頭、四肢が動いている様子が見られ、立位姿勢や歩きのフォームがあまり良くない。運動会のリレーの際、コーナーに数本置かれたコーンを見てスラロームするなど刺激に反応してしまう。一応目標は達成できたものの、自分から興味を持って取り組むことはない。支持面の小さい鉄棒に体を置いて運動するのに恐怖感がある。前回はまだ、難しいようである。目標の設定が誤りであった。

両親は今年の運動会に比べると
①皆と一緒に並んでいた、
②ラジオ体操を最後まで間違わないで行っていた、
③仲間とのトラブルがなかった、
④走り方は悪いが最後まで走りきったなどと評価は高かった。
⑤鉄棒ができるようになったと言って喜んでいました。

一つ一つの自分の動きを意識して行動化できるように細分化して指導していくのか、全体としてまとまりのある行動ができるように細かいところは目をつぶるのか迷っているところである。

⑥運動能力(2)

ボールを蹴ることに対するA児の興味が薄いので無理に練習に取り組ませることは避けた。サッカーゲームの形で行ったが、途中で走ることを止めてしまうなど、A児がボールに触る機会は殆どなくゲームに対する興味関心も遠のいてしまった。

動きのぎこちなさやボールと自分の位置関係がとれず、蹴っても思うところに蹴ることができていないという。しかし、ゲームの中では良い表情をして、参加していたと思う。

ボール蹴りは目標が高かったようだが、ゲーム感覚で遊べる内容のものは適しているようである。
グラウンドホッケーを採用し、手と器具、器具とボールとの関係でA児が自分の体や腕をコントロールして遊ぶことができるか、すぐに投げ出さないで持続して遊べるかを総合的に見ていく必要があると考える。

6. 新たな取り組み 9月 =指しゃぶりの軽減と就学の選択=

9月になり保護者から指しゃぶりをやめさせたいという相談を持ちかけられた。

A児は、入園してきた時から、常時指しゃぶりをしていた。母親は指を吸うことでA児が情緒安定を保ちリラックスできるものと捉えていた。人に対して危害を加えるものではなかったため、園でも早急な対応をせずに過ごしてきていて、「癖」になっている状況であった。

しかし、回りの子どもが「赤ちゃんみたい」と年少・年長の幼児が話しているのを母親が聞いて、止めさせなければと思ったようである。どうしたらいいものかと相談を投げかけられた。

1) 指しゃぶりの問題

指しゃぶりをすることで友達の評価（社会的評価）が低下し、A児が赤ちゃん、幼いというイメージで塗りつぶされてしまう可能性があるため、どんな時間帯に、どの場所で、何をしているときに（どんな状態の時）に多く見られるのか、について園にいるときと家庭に帰ってからの場面で観察することにした。観察期間は1週間とし、その結果をみて対応を考えることとした。

| | 家 庭 | 園 |
|--------|----------------------------|---------------------------------------|
| 時間帯 | 特に決まっていなが寝るときは決まって行っている | 保育の後半 |
| 場所 | 特にない | どこでも |
| どんな状態 | 遊んでいるときも行っている 就寝前 | 活動に集中しているときは少ないが、何か考えるときや「疲れた」と訴えてきた後 |
| 回数/day | 数え切れない | 10回前後 |
| どちらの手 | 主に右手親指。しかし、右手がふさがっていたら左手でも | ほとんどが右手親指 |

このように、ある特定時間帯で行っているのは就寝前で、その他は特にこのときはという場所や時間帯はない。したがってすでに「癖」として習慣化されているようである。

①対応方法

A児が指をしゃぶるという行為を消去していくためには、指を無意識に見たら「はっとする」「指は口に入れないで、下に下げる」という意識化と行動化を同時並行で行っていけるように、A児の爪にシールを貼ることにした。

シールを見ることで、口には入れないという約束を実行できるように、爪から剥がれたら教師が付けるようにした。家庭でもシールを渡し貼ってもらうようにした。

②友達の反応

「ねーせんせい、Aはどうして爪にシール貼っているの」教師「Aはシールが好きでしょ。〇〇ちゃんもお母さんのマニキュアいたずらすらして付けることあるでしょ。同じよ」と言い、教師の方から周りの幼児達に遊び感覚で、付けていることを説明した。

③評価（教師・保護者）

園では1週間で指しゃぶりはほとんど見られなくなった。ただ、保育の後半指しゃぶりが見られたが、指を十分意識することができるようになった。

10月末では、保育中はほとんど指を吸うことはなくなった。

家庭でも、指はかなり意識して、口の中に入れないようにしている姿が見られている。この1ヶ月で、回数的には激減した。口に入れようとして目が合うだけで自分で止めようとする。しかし、就寝時にはまだみられている。

今はシールを使わずに見ているところで口に入れそうになったら、アイコンタクトでコントロールできるまでになった。また、自分が今日したいことを発表させ、それを実行できるように配慮し、自分が取り組むスケジュールを自分で作ることが出来るようにした。

2) 就学について

保護者は、就学についても心配をしている。現在、就学相談を行っているが、A児が行きたい学校の希望があるならば、そこも含めて先ず家庭内で検討することが大切であると伝えている。

12月までに何度か大学の教官及び保護者・教諭との話し合いをもって、結論を出していくようにしたいと考えている。

Ⅲ. 考 察

不適切な行動を見せる幼児の場合、保護者の実態認識と教師の認識の違いをどのようにすりあわせて埋めていくかが重要なポイントとなってくる。A児の場合でも、見方によれば、単に自己主張が強く、人の話が聞けない自己中心的な幼児と考えてもおかしくはないと思う。もしも他の幼児と違うとしたら、どこがどのように違っているのかを客観的指標で表していくスキルを教師自身が身につけていなければ、その違いを見落としてしまう可能性がある。幼児期は発達の様相が混沌としている時期であり、すぐに軽度発達障害という判断をせず、慎重に対応していくことは言うまでもない。

診断名を知ることより、幼児の行動を分析し、その幼児にあった生活のしやすさを考えていくことが重要である。診断名がついたからといって幼児の行動が変わるわけではない。的確な実態把握をした上で、その実態を教師がどう捉え、分析できるかが一番大切な入り口である。そしてどのような対応をし、どのような指導方法を考えていったらよいのかを、大学教官と考え実践していくことが、今我々にできる最善策であると思っている。

今回のケースでは、幼児の行動変容に焦点を当て、大学教官との連携のもとに取り組みを進めてきた。診断名のない幼児に教師の独りよがりな指導を進めていくのは、危険性が高い。そこで大学の障害臨床講座や幼児教育講座の教官と連絡会議をもち、実際的な保育及びケースについて話し合えるサポート体制を作っていくことにした。こうした連携をもつことは、附属幼稚園教官ならびに幼児にとって意味があるだけでなく、保護者にとっても有益であると考えている。

さらに、幼稚園教諭は、幼児の育ちと共に保護者支援も同時に進めていかなければならない。例えば、保護者が幼児の発達過程の歪みや凹凸を個性や持ち味として捉え、幼児の不適切な行動を力づくでねじ伏せてしまうといった状況を異なった視点からとらえなおすように促すこと等である。

また、幼稚園における保護者同士のかかわりの中で摩擦が生じることもある。子どもが仲間とトラブルを起こし、保護者間で謝る・謝らない、遊ばせる・遊ばせないなどの不協和音が飛び交い、保護者が孤立してしまう状況が起こることもある。問題が起きた時点ですぐに保護者と連絡をとることは大切である。定期的に保護者の悩みに耳を傾ける機会を設け、その悩みに共感したり、共有したりして解決策を一緒に考えていくことも大切である。教師は親身に話を聞いてくれる人だという親近感や信頼感を保護者がもてるように努力しなければならない。保護者が子育て不安からバーンアウトしてからでは遅く、それ以前にメンタルケアをしていくことも教師の重要な役割であろう。

気になる幼児の教育的対応を考える時、園の教師間だけの共通理解にとどまらず、教師支援として大学教官とのケース会議を通して論議することが有効であることが今回の取り組みで実感できた。今後も幼児が生活しやすい環境を構築していけるような保育実践のあり方やシステム作りを検討していきたい。

幼児期にどのような教育や養育がなされてきたかで、その後の幼児の育ちに影響を及ぼすことは間違いない。その意味で、大学との連携に支えられた幼稚園の保育実践と、家庭における養育への果たす役割は大きい。そして幼児のより良い方向への変容・成長が何よりも力強い保護者支援に結び付いていくものであると考えている。

就学に関する相談とAくんの成長

勢一 利江

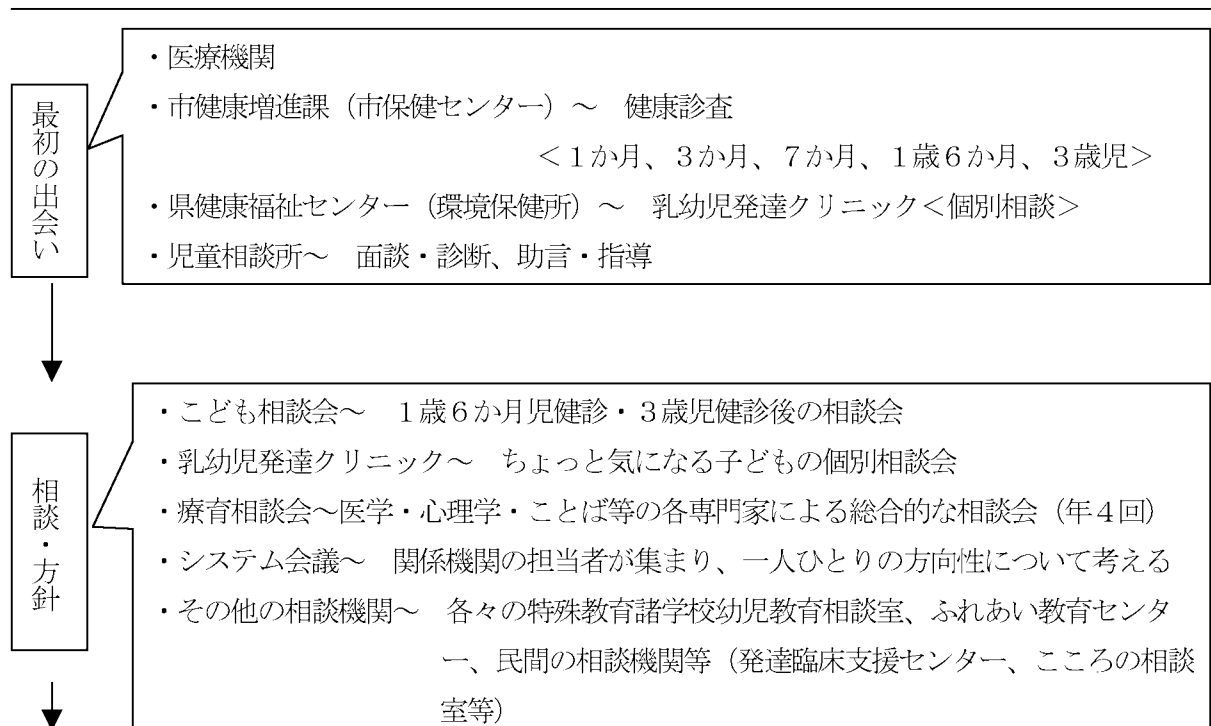
要旨：平成12年度から実施されている盲・聾・養護学校幼稚部教育要領総則には、「特に留意する事項」の1つとして、「障害のある乳幼児やその保護者に対して早期からの教育相談を行うこと」が明記されている。近年は、子どもへの支援と同時に保護者への支援も大きな意味をもつ。本論文では、相談・指導に辿り着くまで、指導の実際、保護者へのかかわり（主に就学に関する相談）などについて報告し、「幼児ことばの教室」における就学に関する相談と保護者支援について、考察した。

見出し語：保護者支援，子育て支援，就学に関する相談，情報提供，他機関との連携

I. 幼児ことばの教室に辿り着くまで～つながりく連携＞を大切に～

1. 発達が気になる子どもの相談から療育へのながれ

本市における早期療育の流れを図1に示した。発達が気になる子どもとの最初の出会いの場は、医療機関・市健康増進課・県健康福祉センター・児童相談所等である。この出会いの場から、相談の場へとつながっていく。相談の場では、システム会議を開催し、子どもの対応の方向性について検討して方針を決め、指導や療育の場へとつなげていく。「幼児ことばの教室」は、この流れの中で指導・療育機関の一つとして、市の療育システムに組み込まれている。



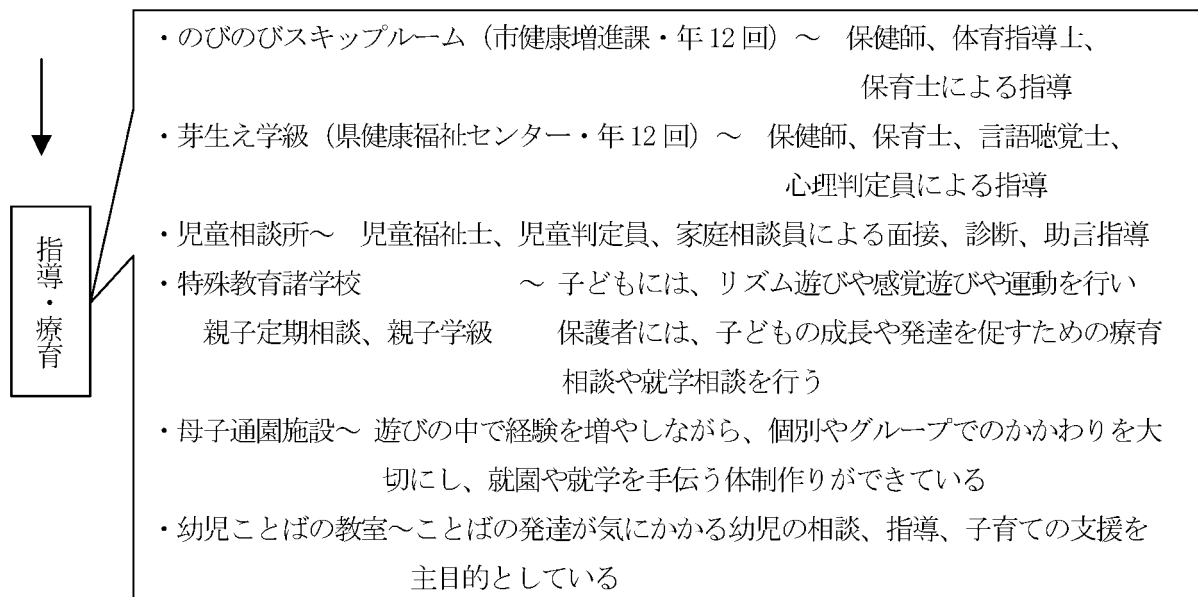


図1 相談から療育の流れ（障害者福祉ネットワーク会議相談体制検討委員会編集：『ムーヴ』より）

2. 幼児ことばの教室での受け止め

「幼児ことばの教室」は上述したように市の療育システムに組み込まれており、教室へは、幼稚園、保育園、医療機関、保健センター、健康福祉センター、児童相談所等のさまざまな関係機関からの紹介がある。また、保護者から直接、電話での申し込みもある。この相談申し込みを受けて「幼児ことばの教室」では図2のような流れで、進めていく。

まず、「幼児ことばの教室」では教育相談として、保護者との面接と子どもの行動観察を行う。次に、ケース会議を開き、相談結果をについて担当者間で検討する。その結果を入級判別委員会において報告し、通級の必要性について審議する。審議結果としては、「通級」「相談継続」（通級ではないが、相談後のフォローとして定期的に様子を見る場合）「相談終了」（指導やフォローの必要性がない場合）「他機関への紹介」のいずれかの判断がなされる。

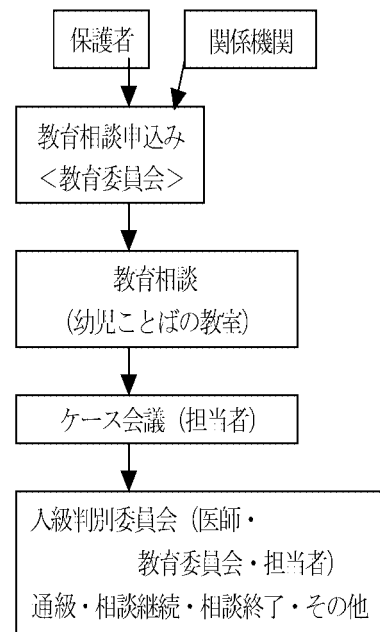


図2 幼児ことばの教室の受け入れ

II. 幼児ことばの教室について

1. なぜ、幼児ことばの教室に通うのか？

図1にも示したように、本市には、芽生え学級や母子通園施設があるが、なぜ「幼児ことばの教室」に相談に来たのかを教育相談時、母親に聞いている。その多くは、以下のような回答であった。

- ・個別指導を受けたい
- ・相談、指導に関する費用が無料
- ・小学校の中にあるので、行きやすい
- ・就学に関する情報提供や相談が受けられる
- ・子どもの指導のみならず、親のフォローがしてもらえる
- ・週1回の指導が受けられる
- ・病院へ行くと「何か言われるのではないか」という不安がある
- ・あまり気にならないのに、周りの人（保健師や園の担任）から行くように言われた

これらの回答から、個別指導を受けたい、情報提供が受けられる、子どもの指導だけでなく保護者の悩みを聞いてもらいフォローもしてもらえる等の観点で、「幼児ことばの教室」に、来ていることが分かる。

2. 幼児ことばの教室における保護者支援の内容

「幼児ことばの教室」における保護者支援の内容は、一般的には「子育て支援」と「就学に関する相談」の二つに大きく分けられる。

(1) 子育て支援

「子育てを一人で悩まないで。何でも話し、相談しましょう」日々の子育ての悩みを聞いたり、ちょっとしたアドバイスをしたり、「子育ては決して楽じゃありませんよ、でもしっかり楽しんでねっ!」と、エールを送りながら、保護者の気持ちに寄り添い、心を込めたかかわりを大切にする。

具体的には、連絡ノートを活用（保護者・園・担当者間で記入し合う）、指導時の話し合い、学習会（レタスの会）への参加を勧める等の活動を行っている。

(2) 就学に関する相談

「小学校はどこにしましょうか・・・」という相談に対して、通常学級・障害児学級・通級指導教室（児童部）・特殊教育諸学校に関する情報を提供し、就学先はいくつもあるので、障害の状態によって学校を決めるのではなく、子どもに合った（子どもが生き生き過ごせる場所）学校に決めるよう話をしている。そのために、体験入学を勧めている。担当者は、市教育委員会指導主事や在籍園との連携をとり、子どもにとってどのような教育環境が適しているのかという視点をもって相談を行う。また、学校の見学や先輩のお母さんからの話を聞くことを勧め、最終的に両親の気持ちをまとめるように助言している。

3. 幼児ことばの教室における保護者支援で配慮していること

「幼児ことばの教室」の保護者に相談に訪れる子どもの保護者は、我が子の実態がどのようなものであるのかを十分に理解できずにいることが多い。そこでまず、保護者の話を徹底的に聞くことにしている。担当者が「聞き役」に徹することで、保護者を受け止めることからスタートしている。

そして、「ちょっと話して帰りませんか？」というように気楽に話せる雰囲気を作り、保護者が担当者にいつでも、どこでも、気軽に声をかけられるように心がけている。なかなか本音話をしてくれない保護者に対しては、気長に、焦らず、こつこつとかかわるようにしている。

また、お母さんの「ここがいい！」を見つけて誉め、子育てに自信をもたせるかかわり（ことばかけ）をするようにしている。特に、我が子の障害に自分の責任を感じている保護者に対しては、このかかわりは重要であると考えている。そして、「相談してよかった」「また相談にのってください」と言われるような信頼関係を維持していくよう配慮している。

Ⅲ. 就学に関する相談の事例

ここでは「幼児ことばの教室」における就学に関する相談において、就学先の選択を保護者が2か月にわたり悩んだ経過を紹介する。

事例Aくんは、「幼児ことばの教室」が設置された小学校（以下「本校」と記す）の校区に在住している。構音障害があるため、「幼児ことばの教室」に5歳から通った。就学にあたり、両親が通常学級か障害児学級かの判断に迷い、在籍園・指導主事・「幼児ことばの教室」担当者（筆者）と相談を継続しながら、最終的に障害児学級在籍を選択した。通常学級で生活できるかどうか不安が募る中で、本校障害児学級半日体験入学でのAくんの楽しそうに活動する姿が選択の決め手となったようだ。

1. 初回教育相談時の様子

(1) 生育歴

1歳6か月健診や3歳児健診でことばの遅れを指摘される。療育相談会へ紹介され出向いた結果、「遅れはないと思われるが、ことばの育ちが遅いタイプの子どもだろう」と言われ、早めに集団生活を経験させた方がいいという助言により、年少から幼稚園に入園し、現在に至る。母親の持論で、「子どもは一人で寝るものだ」と思い込んでいたので、赤ちゃんの頃から添い寝をしてやらなかった。絵本の読み聞かせもほとんどしなかった。「躰は厳しくするもの」だと思っている。家族構成は、両親と姉（小2）と本児の4人家族である。

(2) 諸検査の結果

①遠城寺式・乳幼児分析的発達検査：暦年齢5歳1ヵ月時実施

| | | |
|-----------|----------|-----------|
| 移動運動 3：9 | 手の運動 3：0 | 基本的習慣 4：8 |
| 対人関係 3：10 | 発語 2：10 | 言語理解 3：10 |

②田研・田中ビネー知能検査：暦年齢5歳11ヶ月時実施

精神年齢 3：9 知能指数 63

(3) 本児の実態

①幼稚園での様子

3歳児から入園し、日々の園生活を楽しんでいる。女兒と室内でカルタや折り紙をして遊ぶことを好む。戸外でサッカーやうずまきジャンケンをしたりして遊ぶことも好むが、順番が待てなかったり、勝敗にこだわったりして、大泣きをすることが頻繁にある。会話の様子は、不明瞭な発音のため聞き取りにくいことが多く、会話でのやりとりが長続きしない。興奮すると早口になり、矢継ぎ早に話すため、周囲の者は口をはさめない状態にある。話を聞くことが不得手で、話し手を見ないことが多く、ゴソゴソしたり、立ち歩いたり、終始落ち着きがない。すすんで行動することは少ないが、友だちの行動を見たりまねたりすることで、皆と同じ活動は可能である。

②家庭での様子

姉とかかわって遊ぶことはあるが、ほとんどはTVゲーム等で遊ぶことが多い。母親が就労しているため、日中留守番をすることがあるが、寂しがることはなく、一人でゲームをして待つことに慣れている。そのためか、ゲームの内容に詳しく、そのことになると、目を輝かせて、まくし立てるように話す。偏食がひどく、鼻かみが苦手である。

③ことばの教室での様子

教師とかかわって遊ぶことを喜ぶ。思うようにならないと（遊び方が分からなかったり、ゲームに負けたり、遊びに失敗したりする）大泣きをして、怒鳴り散らしたり相手を叩いたりすることがある。

物の名称は概ね分かるが、音節数が多くなると（4音節以上）音が入れ替わったり、誤っていたりする。集中力に欠けており、次々と遊びが変わったり、すぐ飽きたりする。話を聞く時、視点が定まらず、指示のとおりに行動できなかつたりする。文字を書いたり読んだりすることができる反面、数唱と実数の一致は難しい。質問への返答が分からないと、質問をそのまま繰り返し話すことが多い。

2. 指導方針

(1) 指導のねらい

ことばに対して興味や関心をもち、喜んで話したり聞いたりしようとすることをねらいとして、以下の3点を設定した。

- ・いろいろな人や物などとかかわりをもち、安定した情緒の下で行動する
- ・指示を聞きながら楽しく行動する
- ・落ち着いて会話のやりとりをする

(2) 活動内容

上記のねらいを達成するために以下のような活動を行うことにした。

- ・粗大運動：体力遊び（走る・両足跳び・片足跳び・歩く・おすわり競争）、フープ遊び、ボール遊び
- ・手先を使った遊び：パズル、ひもとおし、ペグ刺し、シール貼り

- ・ことば遊び：なかま集め（色や種類）、鳴きまねごっこ、なぞなぞ、しりとり、抜け字探し、数遊び（数唱と実数）、絵本タイム
- ・母子遊び：ゲーム遊び、絵本の読み聞かせ身体を使ってージャンケン [足と手で]、ボウリング、輪投げ、玉入れカードを使ってーカルタ、トランプ、ドミノカード、マッチングカード

3. 就学に関する相談の経過

(1) 1回目相談 10月初旬

就学時健診で耳鼻科健診の際、大暴れして逃げ回り、医師から「こんな子は初めて」と言われた。就学時健診後その時の様子を話して、「この子1年生になれるやろうか…」と、母親は、いつになく暗い表情で話した。母親は姉と同じように通常学級の入学を当然のことと思っていた。しかし、会話でのやりとりが難しく、的を射た内容の返答にならないことが多いので「授業についていけるかどうか…」という不安が日頃から募っていた。そこに就学時健診のトラブルである。その頃から、両親（特に母親）の「通常学級で生活できるかどうか不安」と、就学への悩みが出始めた。

この心配に対して、担当者は、幼稚園にも相談してみてもどうかと、話した。

(2) 2回目相談 10月中旬

両親が「通常学級での生活に不安」ということを園長に伝えると、「通常学級以外にどこがあるのか!」と、不安を一気につっぱねた。「Aくんみたいな1年生は他にもたくさんいるのだから、よけいなことは考えなくてよらしい」と、相談する状況を拒んだ。この園の対応に保護者の思いは、複雑であった。「通常学級で大丈夫だろうか」という思いを行ったり来たりしている状況がうかがわれた。この思いの揺れをすぐに解決することは難しいが、担当者は保護者の気持ちは理解しているという姿勢を示した。

(3) 3回目相談 10月下旬

不安を膨らませながら、途方に暮れた表情で相談する母親の気持ちを尊重し、とにかく話を聞いた。

就学先についての相談は、慎重に対応しなければいけないと思った。しかし、相談にのりながら、自分だけの力で両親を安心させながら就学に関する相談を継続することは難しいと思い、指導主事に相談することを母親に提案し、了解を得た。

そして指導主事から、在籍園に就学指導委員会への資料を提出するように促してもらった。

(4) 4回目相談 11月上旬

本教室に両親が来室し、今後の就学に関する相談の進め方について話し合った。

まず、両親の思いを聞き、最近のAくんの家庭や園での最近の生活の様子を聞いた。その後、「どんな学校があるのか」「どのようにして学校は決まるのか」等、学校紹介のパンフレットを見たりして、就学に関しての情報を提供した。

本教室での相談終了後、両親で指導主事に相談に行った。指導主事は、両親の不安や悩みを受け止めてくれ、「皆でAくんの就学を考えていきましょう」と、今後の就学に関する相談の協力を約束してくれた。就学指導委員会で検討するために、Aくんの実態について、在籍園に資料の提出を促した。

(5) 5回目相談 11月中旬

本校障害児学級への半日体験入学をする。朝の活動から参加し、体育、音楽、課題別学習等の時間を過ごし、児童と会話を弾ませながら、楽しく授業に参加していた。帰り間際には、「もうあしたから、がっこうきていいん？」と、学校への期待が大きく膨らんでいた。母親は体験の様子をビデオに撮り、「喜んで活動しているAくんの様子を父親に見てもらい、二人で相談してみます」と、真剣な表情で話していた。「喜んでいるAくんの姿を見ると、無理をさせたくない」「Aくんに合ったペースでかかわってもらえるのではないだろうか」と言う両親の思いから、体験入学が就学先の判断の決め手となった。

体験入学の申込みは、在籍園から本校へ電話連絡があったが、保護者が園長にその申し出をして、2日後であった。園としては、体験入学には反対であった。

(6) 6回目相談 12月上旬

母親より、本校障害児学級への入学を希望するとの連絡を受ける。母親の表情は晴れ晴れしく、「決まってホッとした」と、安堵していた。早速、指導主事にその旨を報告する。

4. 就学準備状況

①Aくんの様子

3学期には、障害児学級受け入れを前提として、毎週の幼児部での指導時間のうち20分程度を障害児学級の体育の時間に交流させてもらい、ミニサッカーやボウリング、アスレチックなどに児童や担任と楽しく参加している。

2月に1日入学をすませ、「もう1ねんせいしてもいいん?」「つくえとランドセル、ばあちゃんにかってもらったよ」「きのうつくえでねえちゃんとべんきょうした。ポケモンかいた」と、1年生になる期待が少しずつ膨らみ始めた。体育交流の時間には、目を輝かせながら、生き生きとした表情で活動している。時には、1年生を負かすほどの力を発揮するなど、頼もしい姿が見られた。

②保護者への対応

「無理をさせたくない」「楽しく毎日通学してほしい」「子どものリズムに合ったゆったりした学級を選びたい」等の理由で、障害児学級を選択した母親の表情は穏やかである。反面、「あれもできていない、これも分かっていない」という、焦りが出てきた。担当者は、母親の焦りを受け止めながら、「こんないいこともありますよ」「これができるようになりましたね」「長い目で見守っていきましょう」と、話した。

5. 就学後のAくんの様子

(1) 入学時の様子

1年生になれた嬉しさで、満面の笑顔で落ち着いて入学式に参加することができたようだ。入学式当日、「せんせいみてえ、1ねんせいになったんよ。こんどかばんみせちゃろうかあ」と母親と一緒に挨拶に来てくれた。母子共に晴れ晴れした表情だったので、安堵した。

(2) 障害児学級での様子

①学習時

- ・何事にも意欲的に取り組んでいるが、順番や勝敗にこだわるあまり、友達と口げんかになったり、大泣きをしたりすることがある。
- ・字を書いたり読んだりすることにはゆっくりではあるが、喜んで取り組んでいる。
- ・文章を読んで理解しながら設問に答えることは難しいようである。

②休み時間

- ・同学年の友達のみならず、上級生の男児と自転車に乗ったり、ビデオを見たりして楽しく過ごしている。
- ・教師が何かしていると寄って来て、「なにしよるん」「てつだおっかあ」と、誰にでも気軽に声をかけ、かかわっている。

③給食時

- ・偏食が多いため、食べられる献立は数少ないが、量を少なめにしたり、時間をかけたりすれば、徐々に食べられるようになった（配膳された量が気に入らず、自分で食べられる量にしている～減らしすぎて、一口しかない時もある）。
- ・残さず食べられた時には、「ぜんぶたべたあ」と、嬉しそうに教師に言い回ったり、母親に話したりしている。

④掃除時間

- ・時間内は一生懸命取り組んでおり、床を拭く要領を得ている。
- ・ゴミを集めに行くと、「ありがとう」「おせわになりました」と、声をかけてくれる。

(3) 交流学級での様子（担任は、昨年度の姉の担任）

- ・入学当初は、交流学級に行くことを嫌がっていたが、慣れると喜んで行き始める。姉の担任だったということもあり、親しみを感じてはいたが、先生に慣れるまでに時間がかかった。2学期には、校内で出会うと先生の名前を呼んだり、抱きついたりしている。
- ・人気者で、友達（特に女児）から「Aくんかわいい」と、言われている。
- ・毎回の交流は喜んで行っているが、時間が長かったり、内容が難しかったりすると、立ち歩いて担任の所へ行ったり、便所や水を飲みに行こうとする。

- ・交流状況は、金曜日を除き、毎日2時間である。

(4) 家庭での様子

- ・学校であったことをよく母親に話しており、母親もその話から学校の様子が分かるようだ。
- ・宿題に喜んで取り組んでいるが、TVやビデオに気を取られ、やり終えるまで時間がかかる。
- ・登下校は姉と一緒にあったり、児童クラブから一人で帰ったりもできるようになった。自宅近くからAくんに見つからぬよう、母親がこっそり見ていることもあるが、交通ルールを守りながら歩いている姿に安堵しているようだ。
- ・姉やその友達と遊ぶことを喜んでいるが、相変わらずビデオやゲームに凝っている。

(5) 両親の思い

- ・本児が喜んで毎日通学していることを喜んでいる。
- ・障害児学級担任との連絡ノートのやりとりで不安や心配事、相談事を書いている。それに対して、担任からアドバイスを受けることで安心している。
- ・いずれは通常学級へ移籍したいと考えている。
- ・母親は就労しているが、学校行事や障害児学級での保護者同士の親睦会などへも積極的に参加し、保護者同士の交流も深めている。

(6) 今後の生活に向けて

- ・本児は慣れるまでに時間がかかるが、様子を見守りながら通常学級の活動に参加したり、取り組んだりする時間や機会を増やしていくことが大切ではないだろうか。
- ・「無理をさせたくない」「楽しく毎日通学してほしい」「子どものリズムに合ったゆったりした学級を選びたい」等の理由で本学級に就学した。今のところ、うまく適応しているが、ゆくゆくは、通常学級に移籍したいという目標から、生活の様子を見ながら、交流の時間を徐々に増やしていくことが望ましいと思われる。
- ・自分にはクラスが2つある、先生が2人いるという嬉しさや安心感から、Aくんにとって心が許せ、気が抜ける（やすらぐ）場、自分を存分発揮できる場という、双方のバランスがうまく保てるように配慮していくことが重要ではないか。

6. 事例のまとめと課題

本事例は、就学時健診後の不安から始まり、それが徐々に膨らみ、相談を通してそれが軽減し、最後には安堵へと変わっていった事例である。相談を開始してから2か月で就学先が決まった。両親の「無理をさせたくない」「楽しく毎日通学してほしい」「子どものリズムにあったゆったりした学級を選びたい」等の理由で、障害児学級を選んだ結果、スタートは順調で大きな混乱を見せることなく、落ち着いた日々を過ごしている。障害児学級で自分のペースを尊重してもらい、通常学級との交流で刺激を受けながら、いろいろな活動に興味関心を示しているようである。生活面は安定していると思われるので、今後、通常学級で生活していくために、学習面での対応が

どこまでできるかが、大きな課題であると思われる。

保護者と相談を継続する中で、筆者は、Aくんや保護者の心理をしっかりと受け止める対応が必要であると痛感させられた。そのためには、筆者自身が障害に関する知識を持ち、子どもをよく理解し、ロールプレイ等で相談場面の経験をするなどして、対応のあり方を研修してみたいという意欲もわいてきた。

また、今回の就学相談では、各校種の特徴や実情について、指導主事から具体的に分かりやすい情報提供がなされた。入学についての判断は、保護者の意図もくんで、最終的には教育委員会が行うが、保護者の十分な理解が得られないこともある。そのために、保護者への適切な情報提供は欠かせないが、いかに保護者の心情を理解しながら相談を進めていくかがとても大切である。

IV. おわりに

就学に関する相談の保護者の満足度は、教育相談的対応と情報の提供が密接に関係している。そのため、日頃、次のようなことに配慮する必要があると考えられる。①保護者が早い時期に小学校・特殊教育諸学校の実情を把握し、理解するために、担当者は学校等の情報を提供していくこと、②子どもの実態や保護者の心情に配慮しながら、子どもにとって適切な就学先を決めるためにどのような観点で考えていくことが重要であることを話し合っていくこと、③就学先の決定に学校見学は大切であり、学校見学や就学に関する相談へは、できるだけ両親で参加してもらうこと等が考えられる。

これらの配慮を行うために、関係機関のネットワークを構築すること、相談担当者の資質の向上に努めることが必要である。

また、軽度の発達障害の子どもは、保育園や幼稚園で気が付かれ、相談のきっかけになることが多いので、各園に理解啓発をすすめていくことも重要である。

就学に関する相談では、保護者の意向に添うことだけが教育相談的対応ではなく、子どもの実態に合った学校や学級を考えることが一番大切なことである。そして、保護者の意向を受け止めながらも、気長に・丁寧に・必要な情報を伝えて就学先を見出していくことが就学に関する相談ではないかと考える。

早期療育相談から見えてくる保護者支援

一 高機能自閉症児の親支援 一

清水 英子

要旨：高機能自閉症児を持つ親が、子どもの問題を障害として認識するまでには長い期間を要する。それは自閉症状が軽微である為に専門家が早期に発見したとしても、親が子どもの問題を実感していくのが難しいからである。A市療育センター（以下当センターと称す）に相談、早期療育に繋がりながらも、親は子どもを理解する事への不安や、ショック、諦め、葛藤を繰り返す。子どもへの療育と共に親への支援は重要と考えている。子どものタイプの違いで、相談経過や障害認識への過程が異なる高機能自閉症の2組の事例を通して、親への支援の在り方を探る。

見出し語：高機能自閉症，障害認識，保護者支援

I. はじめに

A市では、発達障害の早期発見・早期療育システムが構築されており、幼児期から療育が開始されている。当センターでは、福祉保健センター健診後の低年齢から早期療育に導入される高機能自閉症ケースが増えている。しかし早期療育に導入はされるが障害の特徴が見え難い為、子どもの問題を抱えながらも障害として受け止める事が難しい。高機能自閉症児を抱えた親は、子どもの問題が「障害」なのか、「個性」なのか、または「子育ての問題」なのか、様々な思いの中で子育てに苦慮していることが多い。子どもの問題が早期発見されたとしても、親が子どもの問題を実感していくのは健常児集団に入った後がほとんどであり、就園後は、健常児との関わりをきっかけに、子どもの問題を障害として再認識する場になってくる。初期相談から就園までの経過のなかでは親への支援がより重要になってくる。高機能自閉症と言われる子どもの状態は様々な症状があり、その症状によって親の障害認識への過程が異なってくる。

ここでは、当センターで行われている就学までの高機能自閉症児への取り組みについて、事例を通して療育機関を利用してきた経過の中での親の発言や記述から、障害認識の過程と変容についての振り返りをし、親への支援について報告をしたい。

II. 当センターの高機能自閉症児への取り組み

当センターにおける高機能自閉症児への取り組みは、以下の4種類がある。そのうち、下記の1および2は、センター内で行われている取り組みであり、3と4は、幼稚園や保育園に入園した後のフォローとして実施しているものである。

1. 早期療育グループ 週1回（2～3才）

診断告知に至るまでの評価機関であり、子どもの療育を行いながら親と療育者が子どもの状態

像を確認し、障害に対する認識を共有する事を目的とする。同時に親への精神保健が重要となる。

2. 母子通園 週2回（3才）

子どもの診断告知後、より具体的な療育目標に基づいた療育を行い、障害への理解や子どもの問題に対する具体的な対応について深めていくことを目的とする。

3. 巡回相談 年2回（3～5才）

幼稚園・保育園を訪問して園での子どもの様子を行動観察し、集団生活における問題点を園と確認すると共に、親とも問題について共有し、具体的に園生活での対応を考える。

4. 心理相談 月1回（5才）

就園後の子どもの状態把握と、日常生活における問題行動への対応と予防を行う。また、子どもの状態像に合わせた進路支援と、自閉症の特性に合わせた勉強会を開催し、子どもの理解とその対応についての具体的な支援を行う。

Ⅲ. 事例1

1. 事例の概要

子どもは高機能自閉症の男児。1歳半健診では、特に発達についての指摘はなく通過している。横浜に転居後落ち着きのなさを心配して児童相談所に相談したが、そこでも特に発達については問題を指摘されなかった。その後3歳児健診で、落ち着きのなさを指摘され、3歳3ヶ月で当センターを受診する。早期療育グループ（1週間に1回）への導入となったが、母親の出産の為長期の休みが入り、グループには4ヶ月程通って幼稚園に就園した。就園後は巡回相談・心理相談を利用した。家族構成は、父親、母親、本児、妹の4人家族。

2. 子どもの状態と保護者の心境

(1) 早期療育グループでの様子

心理評価（CA 3歳4ヶ月 MA 3歳3ヶ月 IQ98）

【子どもの状態】

- ・周りの人に対して攻撃的な態度を取る。他児と遊んでいても一方的で嫌がっているのが分からず、手加減が無い。想像的な遊びは長い時間は集中できない。迷路やパズルのような遊びを好む。
- ・「ターミネーター」に凝っていて、いきなりパンチしてきたり遊び方が一方的である。
- ・言葉の面では、理解がよく応答にも十分答えることができるが、言葉遣いが荒くちょっとした事でも「バカヤロー」「あっちいってろ」を連発、他人にも言ってしまう。
- ・興奮し易く、「ダメ」と言う禁止語で注意すると、更に興奮して行動がエスカレートする。

【親の発言・記述】

- ・ただ動きが多いだけでない気がする。赤ちゃんの頃から気持ちの通じ難さがあった。武器に興味が強いの心配。17歳の事件などを見て、嫌な予感がした。
- ・早期グループの他の親の通信を読み、自分が「子育てを楽しんでいる」と思ったことが無い事を反省したり、諦めの気持ちになりいけないと思いつつ、冷たい視線を送ってしまう自分に心が揺れる。診療と発達検査で「ADHDと自閉症がある」と言われたが、「自閉症の症状の方が多く出ている」と思った。
- ・夫から「育て方が甘い」と言われた。「体罰が必要だ」とも言うが、「もっといい方法があるのでは？」
- ・友達に「しつけが甘い」と言われショック。自分の接し方が間違っていたのかと不安になった。でも人に何と言われようと、マイペースでいきたいと思う。
- ・「私にはこの子を上手に育てられないかもしれない」と半ば子どもを手放したくなった。しかし半年間悩みに悩んで、考えに考えて出た結論は「障害が有ると解っても、其れは頭の隅に置いて子どもを心から愛する」と言う気持ちで子育てをしたい。

(2) 幼稚園巡回相談・心理相談での様子

心理評価 (CA 3歳11ヶ月 MA 4歳4ヶ月 IQ110)

【子どもの状態・年中】

- ・落ち着きがなく、注意集中が劣り物事に取り組みず、教師が1対1で付かないと動けない。
- ・やってはいけない事を他児がやると「友達を叱ってよ」と怒るが、自分も同じような事をする。遊んでいても、思い通りにならないと友達に手が出る。設定場面は参加するが、嫌いな物はやらない。(体操、遊戯など)

【親の発言・記述】

- ・幼稚園に入れて良かったと思っている。新任の教師だが熱心で子どもの事は話が出来る。
- ・9月に脳波を取り、投薬で様子を見る事になった。幼稚園では、投薬の有無によって、行動に違いがあり、薬を飲んで来た時は、午前は落ち着いているが、午後になると落ち着きが無くなると言われている。しかし投薬には迷っている(結局、春休みには止める)。

(3) 幼稚園巡回相談・心理相談での様子

心理評価 (CA 5歳0ヶ月 MA 5歳8ヶ月 IQ113)

【子どもの状態・年長】

- ・他者への意識はあるが希薄さがあり、一方的な関わり方で友達との仲間づくりはうまくいかない。剣やピストルなどの武器に執着。お金、BB弾、ビーズ、ビー玉などカラフルな物に対するこだわりがあり、近所の家にお金を配ったり、お店から綺麗な物を持って帰ったりする事があった。ルールのある遊びは一緒に楽しめるようになるが、声のコントロールが出来ない。

【親の発言・記述】

- ・長期の休みは辛い。多動が変わらず母が落ち着きの無い本児に「ひどいよ」と言うと、「じゃあくすり飲むよ」という。薬の事を本児なりにわかっている。薬は止めたいと思う。子どもの力を確かめたい。
- ・学校が目前に迫ってきて、焦ってしまう。同じ事を繰り返す子どもにイライラして当たってしまう。家では言う事を聞かず、困っている。片付けが出来ないなど本児に怒ってばかりいる。本児から、「ママは僕の事ばかり怒る。僕のこと嫌いなんだ」と言われた。
- ・年中ぐらいまでは「どうして、みんなの出来る事が出来ないのだろう?」「変な事ばかりするのだろう?」と叱ってばかりいたが、今は「出来ないことには少し目を瞑って、出来ない事を色々な方法でできるようにしてあげたい」と思えるようになった。通い始めて3年でやっとここまでです。

3. 小考察

1歳半健診では発達の問題は指摘されなかったものの、母親は子育ての難しさを早い時期から感じていた。3歳児健診で落ち着きの無さを指摘され「何かおかしい」と言う疑問を持ちつつも、言葉の遅れは無く理解も良い為、普通の子育ての大変さとしての捉えをしている。

(1) 早期療育グループの療育

子育ての困難さが発達の問題であるという事についての投げかけをして来た。母親が知識としての受け止めをしようとしている事が伺われるが、子どもの対応に日常追われながら発達障害が考えられる事に悩み気持ちが動揺する。療育も短期間だった為母親の気持ちは整理出来ないまま、「幼稚園に入ったら何とかなるのでは」という期待を持ちながら、動揺や不安を抱えて就園となった。

(2) 心理相談

就園後の子どもの変化が期待通りにいかず不安や苛立ちが続く母親に対して、発達障害についての不安や動揺を受け止めながらも、行動の特徴についての説明や障害についての情報提供をしながら、子どもが起こす問題についての理解を促した。そして就学についても、問題が引き続く事など伝える。母親のイライラは年長後半まで続いていくが、幼稚園が終わる頃に、気持ちの整理が徐々に出来るようになった。

(3) 療育経過を通して

早期療育の時期から障害について触れてきた。子育ての大変さを実感してきたが、子どもの状態の見え難さが、子どもを理解するという過程においては母親にとって大きなストレスとなった。巡回相談及び心理相談でも、本児の問題についての話し合いをして来たが、発達障害の視点での深まりには至っていない。母親は、障害としての捉えに抵抗があったと考えられる。子どもの問題と親の気持ちの整理が出来ず、不安や動揺、葛藤を繰り返す事となった。初期の療育期間も十分

では無かった事も要因と考えられる。心理相談では高機能自閉症児をグループで対応してきたが、この事例では親の気持ちを受け止める事に、療育者がもっと丁寧に個別に対応する事が必要ではなかったかと考える。母親への支援としては、精神面でのサポートが大事である。母親の障害に対する不安や抵抗を受け止める事と、母親の訴えである、日々の生活での問題についての具体的な支援の方法を共に探ることが、子どもを理解する為の支援として大事な事で有ったと考えられる。

IV. 事例2

1. 事例の概要

子どもは自閉症の男児。1歳半健診で言葉の遅れや拘りを指摘され、保健センターでの個別相談を経て当センターを紹介された。3歳1ヶ月で当センターを受診。当センターでは、早期療育グループ、継続療育母子通園で療育に通い、その後就園して幼稚園巡回相談・心理相談を利用した。家族は父親、母親、本児、弟の4人家族。

2. 子どもの状態と保護者の心境

(1) 早期療育グループでの様子

心理評価 (CA 3歳7ヶ月 MA 2歳8ヶ月 IQ74)

【子どもの状態】

- ・言葉の遅れがあり、独り言が多い。人に関心は有るが、関わりは一方的である。
- ・特定の物や、手順への執着があり、入浴の手順や玩具をしまう位置がきまっている。
- ・粗大運動、微細運動にぎこちなさがあり手先をあまり使わない。触覚も過敏で、手や服の汚れを気にする。
- ・ひどい痙攣・パニックで、気に入らない事や弟が近付いただけでもキーキー泣き喚く。
- ・切り換えの困難さがあり、公園やセンターから帰るとき遊びが止められず泣く。

【親の発言・記述】

- ・言葉が遅い事は、1歳過ぎ頃から気になっていた。遊びが止められず、家でもセンターでも大暴れで大変、特に外に出かけるのは大変。
- ・センターに来る事には抵抗があったが、専門家にってもらい、話も聞けて来て良かった。
- ・診療と発達検査で「発達が凸凹していて、特徴的。言葉が遅いだけでなく、やり取りの仕方自体上手でない。一過性で無い場合は、自閉症が疑われる」と指摘された。特徴はその通りだと思った。コミュニケーションが下手だとは気が付かずショックだった。障害として残るのが不安。
- ・母親同士で話をすると皆、悩みを抱えているのが分かる。大変さを明るく話せる関係なので楽になれる。
- ・センターに通いだしてから、自分自身の見方が変わってきた。どう接したら通じるのか考えるようになった。夫も協力してくれる。来年も療育に通い、じっくりやっていこうと思う。

(2) 母子通園での様子

心理評価 (CA 4歳6ヶ月 MA 2歳11ヶ月 IQ65)

【子どもの状態】

- ・環境が変わり、4月当初はパニックが多かったりしたが徐々に慣れ、人の話が聞けたり、座っていたり、人とのやり取りも広がった。パニックも減り、気持ちの切り換えが上手になってきた。しかし友達との関わりでは些細な事で泣く。
- ・「ただいま」と「おかえり」の使い方がわからない。発音も不明瞭で手先の不器用さも変わらず、体の使い方が分からない。
- ・苦手意識の芽生えが出てきて、出来ないと諦めることが増える。

【親の発言・記述】

- ・出来ないと諦めるようになり、自信を無くしてしまわないか心配。
- ・以前よりも出来る事は多くなっているが、まだまだ予告や前置きが必要な子だと思う。
- ・すぐ焦ってしまい、ワーツとなるが痲癩は減った。家では問題ない。幼児教室でも一応流れに乗れるようになって来た。幼稚園はあまり心配していない。学校も普通級に行けるかな。
- ・センターに通うことでいっぱいだった。弟の事も、将来兄の影響が心配。これからも親同士の話し合いの場が欲しい。

(3) 幼稚園巡回相談・心理相談での様子

心理評価 (CA 5歳5ヶ月 MA 4歳1ヶ月 IQ75)

【子どもの状態・年中】

- ・手先の不器用さがあり、幼稚園では教師や友達と言う事には忠実ではあるが融通がきかない。
- ・友達に対する意識が出てきたが、周囲と比較し自分が出来ないと「恥ずかしい」と言って活動への参加を嫌がったり、友達を噛んでしまう事が有る。
- ・周りの子が笑っていると、自分が笑われたと誤ってしてしまう。強い口調に反応し、叱られていないのに叱られたと誤ってしてしまう。

【親の発言・記述】

- ・だいぶ落ち着いて来たので「園でもなんとかかなるかな」、と思っていたがメチャメチャだった。一人で勝手にしたり、友達がふざけて言った言葉を真に受け、「バカにした」「笑われた」と言って噛んでしまう。製作で間違える事が許せず、鋏を投げる。付き添っているがそういう姿を見たくない。園児からも「〇〇君は何で変なの？」と質問され辛い。
- ・1年で子どもの弱い面が浮き彫りになった。コミュニケーションが弱い。友達好きなのに、些細な事で怒り、泣いてしまう。見ている親もイライラしたり、可愛そうに思えたり…。
- ・知的レベルで問題ないとは言えないので、手帳の申請をしたい。

(4) 幼稚園巡回相談・心理相談での様子

心理評価 (CA 6歳7ヶ月 MA 6歳2ヶ月 IQ94)

【子どもの状態・年長】

- ・手先の課題で上手く出来ないと怒り道具を投げ、「どうしてこんなのやんなきゃいけないの！」とキレる。
- ・友達と仲良く遊んでいたと思ったら急に、「こないで！」と叫んだりする。玩具を取られると思うのか
- ・道路が渋滞をしていて、真っ直ぐな道路だと「もういや」となってしまう引き返したりする。

【親の発言・記述】

- ・成長してきた分、やらせれば出来ると思っていたが、限界があると思えるようになった。友達の一言々に引っかかり、聞き流せず、遊びにも付いて行けない。集団に上手く適応出来ない。幼稚園に入って、伸び悩んでいる面が見えた。
- ・療育センター時代に知り合った仲間は、辛い事でも笑いながら話せる。同じ悩みを持つ同志のつながりは大事にしたい。
- ・就学相談で言葉の理解が弱く、配慮が必要と言われた。怒りやすいところがあり、舌打ち、暴言などを指摘され、改めてそういう部分が問題なのだと再確認した。
- ・幼稚園では友達と遊んで欲しいと思い、家に帰ってからも友達の家に連れて行ったり一生懸命だったが難しかった。子どもにとって難しい要求をしていた事によりやくここに来て気が付ついた。

3. 小考察

1歳半健診で本児の言葉の遅れを指摘されていたが、母親は1歳頃より子どもの特徴や音声言語表出の遅れに対する気付きは有ったものの、発達の問題としての捉えにはなっていなかった。

(1) 早期療育グループ

診療や発達の評価から発達に遅れが有る事と、行動に特徴がある事などを伝え自閉症としての対応をしてきた。母親も自閉症としての受け止めを持ち始めている事が伺われる。親として不安や葛藤で辛い時期であろうが、子どもの事を何とかしたいと言う一生懸命な思いが感じ取れる。自閉症の診断に対しても心の準備が伺え、むしろ夫への気遣いをしている。また同じような問題を抱えた親との交流の場を持てたことで精神的には安定し、療育に信頼を寄せ前向きに取り組む事が出来ていた。

(2) 母子通園

子どもが徐々に落ち着きを見せ始めた為、必死で頑張ってきた早期グループの頃より母親自身も余裕が出てくる。母親は我が子の特徴や難しさを意識しつつも、成長の手応えから追いつく事への期待を膨らませる様になり、健常児集団への情報に関心が向けられる。しかし一方で不安も拭えず、期待と不安とで揺れる自分の気持ちを何とか吹っ切ろうとする。

幼稚園では成長してきて尚、健常児集団に順応しきれない予想外の我が子の姿を目の当たりにし、期待をしていた子どもの姿とは大きな違いを、親は実感する。この事は子どもの現実の根本的な問題への実感を深めることになった。改めて健常児に追いつく事の難しさを実感する。

(3) 心理相談

子どもが成長と共に状態も変化して来る為、親の気持ちも動揺する。個別相談で子どもの状態を確認し、高機能自閉症としての子どもの問題についての情報提供をして認識と理解について促した。母親は徐々に子どもの状態を冷静に捉える事が出来るようになり、障害の受け止めについても気持ちの整理をつけながら、就学の選択に向かう事が出来た。幼稚園での経験は、子どもの障害について再認識する機会となり、次への学校選択を考える良いきっかけともなった。

(4) 療育経過を通して

不安やショックを抱えながらも母親が常に前向きに時期時期の問題を捉え、療育者の言葉に熱心に耳を傾け、子どもの状態を受け止めようとする姿勢が伺われる。早い時期に発達の問題を指摘され、母親もまた子育ての中での、子どものつまずきの多さに発達への不安を感じていた事が、療育への繋がりをスムーズにしたと考えられる。母親の行動を支える周りの人の、特に家族の支援は、子育てに悩む母親の最大の力となり、療育を力として障害と向き合い子育てに取り組む事が出来た。更に同じ立場の親同志の支え合いは、困った時に力を合わせていける就学後に繋がる仲間ともなっている。

V. まとめ

1. 子どもの状態と親の障害認識

事例1は言葉や運動の遅れを持たず、多動やこだわり、社会性の問題は伺われるものの、総じて乱暴、落ち着きが無いなど、親が発達障害と結び付けて捉えていきにくい状態を現している。一方、事例2は発達過程で知的な遅れが見られていたが、成長と共に正常域に達した経過を持ち、自閉症については明らかな特徴が見られていた。療育経過の違いもさることながら、こうした子どもの状態の違いが、親の障害認識を左右する要因になっていると思われる。

2. 親子を取り巻く周囲他者の支援体制

子育てに悩む母親へのサポートについても大きな違いが見られた。事例1では、子どもの問題を、母親の子育ての問題として捉えられている。そのため周りから色々な事を言われ、かえって母親が混乱する結果となり問題意識がずれてしまう。父親は母親の相談にも協力的ではなかったことから、母親一人で子育てを頑張っているという状況であった（祖父母は遠方）。事例2では、子どもの問題に理解を示し、夫をはじめ祖父母も母親の考えを、バックアップしてくれる存在で、母親は安定した状態で療育に取り組む事ができた。周りが支え、理解を示してくれる人がいる事は、障害児を抱えた母親には不安や葛藤が軽減され安定した気持ちで子育てに向かう事ができる。母親が安定できるような精神的なサポートは、幼児期においては特に重要な事であると感じる。

3. 事例から考える保護者支援のあり方

発達障害という視点から親が子どもの問題を捉え難い事例1の様なケースの支援においては、

グループ療育場面に留まらず、よりケースに即した個別への配慮と、時期々々に応じた細やかな支援が必要であったと考える。また支援を考えるうえでも、親が抱える問題の本質を、療育者が様々な視点から知る事が重要であった。

自分の子どもが発達障害であるか否かという、子どもの将来に不安を投げかけられた親のストレスに対して、我々療育者は敏感な受け止めが必要であろう。ここで報告した高機能自閉症児の問題は、加齢と共に様々な問題が顕在化してくる為、就学後も親は期待を持ちつつも常に不安を抱えながら子育てをしていく事になる。療育者は、「障害」という告知後の親の複雑な気持ちと、そこから始まる心の葛藤を受け止め、時期々々での親の気持ちを理解し、「親がどうしたいのか」という事を確認しながら、「今出来る支援は何か」について具体的に丁寧に対応を考えていく事が大事な事だと考える。また親への精神面でのサポートとして、「親が一生懸命頑張っここまで子育てに取り組んで来た」という経過をねぎらい認める事も、信頼関係を築き今後への支援に繋げていく上でも重要な事だと考える。

保護者への対応としては、療育者が母親の話をじっくり聞くことや、一緒に考えていこうとする姿勢で関わることを常に心掛け、複数の関わりのあるスタッフ間と連携を取りながら親との関係を築いていくということが、継続されなければならないと痛感した。

事例を通して保護者の支援を考える時、子どもの「障害」の影に見え隠れする親の本音を受け止められる存在でいる事の大切さを、改めて実感した。

早期教育相談の狭間を埋めることばの教室

－ 早期からの支援・長期にわたる支援 －

桑田 省吾

要旨：本稿ではA市の通級指導における近年の状況である「早期からの相談の増加」と「指導の長期化」について保護者支援の視点から検討することにより、地域におけることばの教室に望まれている役割について明らかにした。また、その中で援助資源や連携等の不足から生じる療育体制の狭間は、早期からの教育的な営みによって狭められるのではないかと提言した。

見出し語：早期教育相談，問いと対話，よことたてのネットワーク，狭間を埋める，教育的な営み

I. はじめに

A市きこえとことばの教室（以下ことばの教室）は昭和41年開設時より「年齢による制限をせずに相談を受ける」ことを行ってきた。ここ数年の状況としては、相談申し込みの低年齢化（2歳以下の相談の増加：資料1参照）と、指導期間が長期にわたるケースの増加（資料2参照）が見られる。通級による指導においてその支援が早期および長期にわたるケースが生じるのは、その支援のねらいが、子どもの問題点の改善よりも、生活における活動の充実や保護者の支援に重点がおかれるようになってきたことだけではなく、子どもと保護者に支援のニーズがあること、そしてそのニーズに応える機関のひとつとしてことばの教室が望ましかったということが考えられる。

本稿では早期に出会う事例、そして指導が比較的長期にわたる事例を「保護者支援」という視点からとらえ、なぜそのような支援が必要とされるのか、地域の実情において通級という支援の形態にどのような役割が望まれているのかについて確かめることができると思う。そのためにことばの教室と連携する保健福祉機関（2機関）（資料3参照）と保護者30名に対して行った自由記述式のアンケート調査（資料4参照）の結果を紹介し、早期教育相談の狭間を埋める通級による指導の在り方と保護者支援について考察する。

II. 困った！（危機的状況）そして助けて！（ヘルプ）

通級による指導の内容や形態が子どもと保護者のニーズによって形作られる「ニーズの教育」だとしたら、通級は「真のニーズはどこにあるのかを確かめる試みを常に行わなければならない教育」だとも言える。どのような危機的状況があり、通級という場に何が求められているのだろうか。アンケートの回答を引用しながら確かめたい（以降、文中に示される（ ）内は調査の質問番号である）。

1. 子どものヘルプ

『家よりものびのびと活発にあそぶ姿を見てうれしく思いました』『心開ける場所がありうるというのがわかった』『日頃見ているようで見逃していることが多いことに気づいた』『長所を発見していただいた』『知らなかった一面を垣間見ることができた』(B-5)

教室という、家や地域とは違った場所で、普段とは違ったのびやかさを見せる子どもは少なくない。就園までの子どもの生活の中心は家庭である。子どもはその家庭の中で自分らしくふるまえているのだろうか、また力いっぱい遊べる空間があるのだろうか。そして、まわりの大人は、例えその子がことばで表現しなくても、そのやり方や言い分を理解し、その子にとって心地よい居場所を作ることができるのだろうか。子どもはたとえ理解されなくても多くのサインを発している。

2. 保護者のヘルプ

『“もっと頑張りな”とか心ないこと言う人いるけど、ほっといてほしい。もうたいがいがんばってるっちゅうねん。世間も冷たいし、この世の中生きてくの 本当大変』『私の外の世界で何が起きているのか全く分からず、すがるところもなく、不安だった』『アドバイスも指摘ばかりで、不安のみ残った』(B-8)

保護者（特に母親）は、この教室に出会うまでにいろいろな思いをしておられる。初回教育相談時の〈主訴〉には「ことばの問題」を書かれることがほとんどだが、〈主訴〉には表れない多くの不安や悩みがあることは容易に想像できる。そして子どもとの生活がゆったりしたものではなくなっていることもある。

来室時のお母さんの不安は、多岐にわたる。初回相談時の保護者から何う相談内容を見ると、ことばの問題以外に、以下のようなことが含まれている。

- ①現在の問題として：子どもが育てにくい・他の子と違う、理解しづらい・子育てはこのやり方でいいのだろうか・解決に結び付く情報がほしい・育児の大変さによる生活の問題・家族のケア等
- ②今後の問題として：今後、子育てに費やす労力の大きさや支援の有無・転機における対応への不安（就園、就学、卒業、転居、就職など）・発達上の問題（反抗期、思春期など）・予想される心的な問題（子どもや家族のストレスなど）等

このような不安の中で、何をどうしたらいいのかも、どこに何を相談したらいいのかもはっきり見いだせない状況があるのではないだろうか。

3. 通級担当教師のヘルプ

「明日も出会えたら」と、ことばの教室の担当となったころの私は、よく思った。学級担任時よりも保護者と話せる時間は多くとれるものの、週1回程度の指導では子どもと何をすればいいのか見当もつかず、もっと時間があればと思い悩んだ。また逆に限られた時間なのであれば、指導できる範囲を決め、少ない回数で子どもが変わったり問題が改善するような指導、保護者への有効なアドバイスなどを求めたいという矛盾した気持ちも心の中に生じた。しかし、出会うケースはそんなにうまくいくものばかりではない。何とかうまくやりたいという見栄と焦り。通級という限られた場と担当者ひとりの力だけで支援をすすめる限界を痛感せずにはおれなかった。

このようなヘルプをもった子ども、保護者、通級担当教師がことばの教室で出会い、ともに歩みはじめるのである。

Ⅲ. 事例から学ぶこと

【事例1：小1 女子（集団ではしゃべらない）】

入園時（3年保育）から園ではしゃべらない。保護者は当初問題状況に気づかないまま数年が過ぎた。小学校入学後、家以外の地域でもしゃべらなくなる。学習への参加も減少し、まわりからも特別扱いされる場面が多くなっていった。担任も保護者もどのようにすればいいのか困惑し来室した。

【事例2：小2 男子（どもる）】

3歳前からことばが詰まるようになり、いくつかの機関に相談したが「気にしないこと」と言われただけであった。幼稚園ではほとんどしゃべらない。小学校になり頻尿や吃による身体症状が見られる。言いたくても完全に言えなくなる、まわりからのきびしい指摘など、学校やクラスに居づらい状況があり、精神的に不安定になることも多くなり来室した。

このような事例は、支援の内容や教室の役割を考えるための示唆を与えてくれた。これらの事例に共通する問題として次の点があげられる。

- ①すでに「二次的、三次的な問題」が生じており、早期発見・早期対応の重要性を再認識させられる。
- ②子どもの言語の状態は改善するかどうかわからない。また、指導事例や今後の成長のみちすじに関する情報も多くはないので、共に歩む中で何ができるのか考えていくしかない。
- ③支援の場としてことばの教室が望ましいか、また指導の時期はいつがいいかなど検討が必要である。そしてことばの教室が支援の中心になるとしても、教室で何が出来るのか、どこで終了となるのか、現在の問題だけでなく学童期・思春期とそれぞれの時期でどのような指導が必要となるのかなど、はっきりとした目標を立てにくい。

このような問題点を持ちながら通級による支援が開始された。子どもと保護者と共に何ができるのかを探る中で学ばされたことは、学齢期の一時期だけの関わりでは適切な支援は難しいということ、そしてことばの教室において早期そして長期にわたる支援をどのように行えるかということであった。

上記事例の現在の様子は、以下の通りである。

【事例1】学校や地域の自然な配慮・支援のなか、学校でもしゃべるようになったものの、そのしゃべらない期間に抜け落ちた友達とのやりとりや学習への参加意欲、自己表現などに対して、今教室では支援を行っている。小学校での活動や友だちとのやりとりが活発化するとともに中学校という新たな段階に胸膨らませている。

【事例2】不安定だった小学校の中・高学年に共にあそび、自分のこと、家族のことなど多くを語り合った。中学生になり、自分らしく胸を張って中学生を送っている。自分らしい表現を充実させるだけでなく、中学生同士で吃音のことなどを話し合える場としても教室を活用している。

IV. 早期から出会うということ

「育児の相談を誰にしますか？」(B-1)という質問に対し、ほとんどの回答が配偶者と友人であった。この結果からは、核家族が多いこと、夫や友人に話す以外は育児の悩みのほとんどを母親が一人でしょいこんでいることなどが分かる。

『本当に困って、すがる思いで問い合わせている。まだ問い合わせのできる人はいい。それでもできず悶々とした日々を暮らしていらっしやる方々が本当にたくさんいらっしやる』(B-8)『わが子がなぜしゃべらないのか、自信を無くし、ワラをもすがる思いで門をたたいた』(B-4)

この回答から、はじめての相談機関に子どもの手をひいて不安な様子で来室されるおかあさん方の心情が伺われる。「早期発見・早期対応」と言われるが、早期に発見・対応すべきことは子どものもつ問題以上に、保護者の不安なのではないだろうか。育児に悩みはつきものと言われるが、その子特有の育てにくさがある場合は、不安はととも大きい。不安が何なのかはっきりできない状況もある。育児や子どもの見方についての情報は氾濫するが、「相談機関がすぐに分かりましたか？」(B-2)という質問に対し「いいえ」の回答が96%であり、保護者は『どこに相談したらいいかわからない』ことが多いのである。では「ことばの教室」にどのように出会い、そこに何が求められているのだろうか。

1. 出会い

ことばの教室で1歳から3歳の子どもの相談には、「3歳までにことばがでるだろうか」「まわりからの評価やアドバイスはさまざま」「普通に幼稚園に行けるだろうか」などの訴えが多い。この時期は子どもの問題やその対応がはっきりしないために保護者の不安が最も高い時期と思われる。前述したように近年2歳以下の相談の申し込みが急増しているが、2歳以下の相談申し込みの多くは保健福祉機関からの紹介である（就園以後は在学学校園からの紹介が多い）。

(1) 保健福祉機関が求めていること

A市における公的な早期療育体制は〈資料5〉の通りであり、このような体制のなかで通級教室には何が求められているのか保健福祉機関の方々にアンケートで尋ねた（〈資料3〉）。「通級指導教室の指導に期待すること」(A-2)として『育児不安の高い、あるいは関わり下手な母親が増えていますので、子育て支援的な、低年齢（1、2歳）のケースについても益々門戸を開いていただけたら』としながら、回答の多い順に以下のような紹介理由があげられている。

- ① 保護者への支援の必要性が高いケース
- ② 継続的、日常的な相談や指導、支援が必要と思われるケース
- ③ 保護者間のつながりが望まれるケース
- ④ 在学学校園、地域との連携が必要なケース

この結果から、通級指導教室が早期教育相談において担うべき役割が見えてくる。特に保護者の支援が何よりも重要な課題であり、それを受け止める役割が通級に求められている。これは保健福祉機関では個別かつ継続的な対応等ができていくことが考えられる。また長年行われてきて

いる連絡会等の実施による連携を繰り返すなかで、ことばの教室が早期教育相談の一端を担うよう期待されているとも考えられる。

(2) 保護者は最初に出会う機関にどのような対応を望んでいるのか

はじめて相談したときの様子について「最初にかかわった機関の対応はどうでしたか？」(B-3)という質問に対して『安心した』という声以外に以下のような回答があった。

『理由を聞かされず障害かもしれないと言われ大変不安になった』『“気にしすぎ”と済まされ、もう一歩踏み込んで対応してほしい』『説明もケアもなかった』『子どもの様子をよく見ない。もっと臨機応変に』『異常がないと言われたので、専門医に診てもらうまで時間がかかった』『心のケアがなかった』『指摘のみで対応についての指導がなかった』

また「望ましい相談機関」(B-4)の質問に対して『メンタルな部分のケア』や『子どもと母親の立場に立った援助。当事者の言葉に耳を傾けた、柔軟な姿勢』『(母によって違うので)臨機応変な対応』などを求める回答があった。これらから多くの保護者は、担当者の判断やアドバイスよりも母親の気持ちに沿った対応や、子どもの様子をしっかりと見てほしいという思いが伺える。

2. 教室で行っていること

では、教室では早期の教育相談においてどのような支援ができるのであろうか。それは、子どもと保護者への教育的な立場からの関わりである。その一例を以下に示す。

(1) 子どもと ～ あそぶ

『何よりも子どもが喜んで行きたがる』『毎回楽しみにしている』『子どもと言葉だけでなく、本人の性格も見えていただくように接して、答えを出してくださることばの教室は、親だけが相談に行く機関より絶対的に望ましいと思います』『小さな発達も認めてくれたこと』『担当の先生を心から信頼して遊んでいるというのがよくわかり、その信頼関係からすべてがスタートしていくのだなと思いました』(B-5)

多くのお母さん方が、子どもが担当者と楽しくあそぶ姿、子どもが教室に行くことを楽しみにしている姿を何よりも喜ばれている。子どものニーズがあそぶことだとしたら、まずそれに沿っていくことが教師としての役割ではないだろうか。まず教師がごく自然なかかわり方であそび、そして子どもが元気にあそぶ様子を保護者と共有する。その中で母親がこれまで通りのやり方もいいと思えることがあったり、自分でもできるという気持ちになったり、自然な関わり方でいいんだと気づく。このことは、がんばらないといけないことを見つけるよりも大きな励みになるだろう。

また今後の保護者との話し合いや連携に必要なアセスメントの多くの部分や指導に必要な内容、そして何よりも子どもの真のニーズが共にあそぶ中から見つけることができる。特に1～3歳という時期は早い判断以上に様子を共に見ながら子どもを知って行く姿勢が大切ではないだろうか。また保護者や担当者の「健やかに育って」という思いもあそびを通して子どもに伝えられるだろう。

(2) 保護者と

① 話を聞く

『日常の些細なストレス全般を、よく受け止めていただき、子どもとのかかわりの潤滑油となっていた』『親も子ども素のままを出すことができ、とって安心できる。病気のこと、学校のこと、家のこともよく理解してくださり、不安がなくなった』『どんな小さなことでも親にとっては悩みとなることもあるので、話すことにより楽になる。教室はことばだけでなく、些細な事も聞いてくれる場所』(B-5)

まずは保護者の思いを吐き出すこと。人は話す中で自分の不安のありか気づき問題が整理される。初回相談や初期の保護者との話し合いは、できるだけこちらからの質問やアドバイスが多くならないようしている。また、一般論の押し付けや子どもの様子を一面から断定することもできない。

② ガイダンス

『もっと説明してほしい』『根拠薄く大丈夫と言われる方もやや混乱しました』『客観的に少し距離を置いて冷静に助言していただきました』『何のためにこれをするという説明をしてもらったので、今後についても見通しが立った』(B-3・5)

情報や説明の不足が不安の大きな原因となる。保護者の状況に応じて可能な限りの適切なガイダンスは必要であると思われる。育児の方法や子どもの見方などさまざまであること、そして子育ての情報が、そのまま自分の問題の解決に、すぐにはつながらないことも確認しながら進める。また今は逆に情報があり過ぎて混乱することも多いのではないだろうか。結局は多くの情報や思い込みに捉われず、自分として子育てをどのようにしていくのかを考えるスタートに立つためのガイダンスになればよいと思う。またことばの教室で「できることーできないこと」を保護者としっかり確かめることも大切である。それは適正な保育や教育の場を共に考えることになるし、今後のよりよい他機関連携の前提ともなる。

(3) 生活の応援

『週1回教室に行くことでリズムができ、不安もへりました』『外野の声を気にする事なくすごすことができました』『家族の問題もいろいろ助言していただきました』(B-5)

教室だけの関わりで日々の子どもの活動や子育てを支援できるだろうか。他の療育機関に比べ足を運びやすい場所にある教室ではあるが、子どもや保護者の生活の場に直接かかわっていくことはなかなかできない。しかし、特に早期においては子どもを取り巻く周囲への支援を考え、①教室での保護者との相談内容をことばの問題だけでなくより広く子育てに関する内容を取り上げ共に考える。②家庭でも教室でも子どもが生き生きしていくことをテーマに保護者と支援を考える。③必要に応じ子どもを取り巻くまわりの家族や援助者との話し合いを行う。これらがことばの教室でも取り組んでいけることではないだろうか。

(4) 出会いの場として

『他では決して言えない泣き言が本音のところでは話せアドバイスももらえた』『同じように悩んでいる方がいると思うと励みになる』『身近に同じような方がいらっしやると知れる事も心強い』『さまざまな考え方や手段、情報を知ることができた』『まずは子どもと楽しくやろうと思えた』『解決していこうという気持ちが強まった』『また頑張ろうと思うようになれた』(B-6)

これまでひとりで頑張ってきたような気持ちになっているお母さんに、自分の思いが話せる場と仲間ができることは重要である。共感しあいながら話す中で「自分一人ではない」「問題は違ってもみんな同じなんだ」ということを知る。また「耳寄りな情報」が得られるだけでなく「子育てにはいろいろなやり方がある」と気づかされる。またその出会いで生まれたく「よこ」のネットワークがあることで安心するだけでなく、よしやるぞ、頑張るぞという意欲も生まれる。教室が保護者同士の出会える場であることは保護者支援を行う上で大きな意味をもつ。

3. 教育的な営みのスタート

あそび、育児について語り合う中で子どももお母さんも教師も変化していく。

(1) 問うということ

『発達の様子や接し方などわかりやすく説明していただけた。』『同一のものをあらゆる方面から見ての意見が聞けた』『先生によっては全く正反対の意見もあるのだと知った』(B-5)

はじめはどの保護者も、また担当者も問題ができるだけ早く解消することを願う。そのために必要なものは何かという『問い』(インフォメーションを求める問い)¹⁾をもとに、有効な情報や知識・助言を求める。しかし、情報や知識だけでは子どもの理解は深まらないし、子どもに合った指導方法も見つからないということを保護者は徐々にわかり始める。そこであらためて自分にとって「子育てって何?」「子どもに必要なものは?」と「問い」直す作業が保護者の中で始まる。教室では子どもの健やかな成長というテーマのもと、保護者と教師がお互いの思いを出し合い確かめ合う作業、そしてそこから共に学び合うことが始められる。

(2) 対話を始めること

『すぐに答えがでなくても、みなさん子どもにおおらかで、やさしく、きびしく、一所懸命考え、接しておられる』『(子どもをありのまま見れる) そのことによって心新たにゼロから出発することができました。それが、試行錯誤しながらわが子二人を育ててゆく礎となりました』(B-5)

子育てにおける問題が消失することはなく、その都度、試行錯誤を繰り返すしかない。たとえ答えはすぐに見つからなくても自分の問題としての『問い』(内省の問い)¹⁾を続ける。母も教師も子育てが自分にとっても大切な課題としてとらえ、共に歩み出す。そこからはじめて子ども・保護者・教師のお互いを受け入れた『教育的な対話』¹⁾が始まる。当初の得体の知れない不安に埋め尽くされた状態とは違い日々子どもと「問う」ことに喜びを見いだすことも多い。そのように変化していく過程に時間をかけるのが教育的な相談の在り方ではないだろうか。そしてその対話する関係の中から、子どもと保護者と教師の教育的な営みがスタートする。

早期に出会うことは、早く正しい情報を得ること、二次的な問題を防ぎ、母にとっても安心出

来る場を得るという意義がある。しかしそれに止まらず、子どもを支援する中心となる母親に、できるだけ早い時期に子どもを中心とした教育的な営みをスタートしてもらえるよう応援する。これらが乳幼児期から教育相談を行う大切な意義と考える。

V. 長期にわたる教育的支援

1. いくつかの事例から

これまで難聴児に対しては比較的長期の指導・支援が行われることはあるが、言語障害児に対しては問題を改善するためにねらいを定め、できるだけ早い終了を想定した支援がなされる場合が多かった。しかし、言語の問題でありながら指導が長期にわたる場合もある。このような事例では、以下のようなニーズや指導のねらいがあげられた。

【事例3】男子（3歳前）発語は多いものの、コミュニケーションがうまくできないことを主訴に来室した。入園後もトラブルが多く、2度幼稚園を転園する。両親とも本児をよく理解しているが、小学校への適応に不安を感じている。入学後もことばの教室が本児理解と支援を計画する中心的役割を担い小学2年まで学校と協力して支援を行う。3年からは在学期を中心とする支援となり、通級を終了する。

【事例4】高校生であるが、通級は継続している。当初は、難聴のケアおよび言語指導をねらいとして通級していたが、現在では自己表現を学ぶことをねらいとして通級している。

【事例5】幼児期から就学後まで通級した。中学進学を控え本児の実態把握と適切な教育の場を検討するため5年生から中1まで再通級した。

【事例6】通級終了後の親子に行っている吃音対象アンケート調査の中で、保護者からの声だけでなく中・高生本人から近況および再通級の希望等が寄せられ、通級指導が再開した。

これらの事例に見られるように、支援が継続されるねらいは「子どもの状態が改善する」や「保護者の不安が解消する」ということだけではない。どの事例にも共通するのは「成長のそれぞれのステージに必要な支援を考えた場合、通級指導教室がその中心的な役割を担うことが望ましい」ということである。幼児期からの長期に渡る一貫した指導・支援の中から、①それぞれの時期（幼・学童・思春期）や転機（進学・進級）への一貫した対応ができる、②乳幼児期からの発達を知ったうえでの関わりや支援の計画ができる、③親の会の活動をより充実させられる等の利点が認められる。

2. 保護者が求めるもの

長く教室に関わっている子どもたちは、生活の場以外にありのままの自分が出せる教室という場があることを喜んでいるようだ。では子どもが成長するそれぞれの時期に保護者が求めている支援は何かを、中学生以上の子どもをもつ保護者数人に聞いた（〈資料4〉）。

『ありすぎて書けない』としながらも記述してあった内容は、就園後、在学中には担任との連携（特に進級時）に関する意見もがあったが、いくつかの「転機」に関する記述が特に多く見られた。

＜3歳健診前後＞『1：6健診時と違い子どもの様子がつかめているので安心』
＜就園前後＞『入園に関していろいろ相談にのっていただき救われた』
＜就学前＞『学校側と必要な連絡や話をしてほしいと思う』『わが子の発達のことを知っておられる先生が、進学後も少しでもアドバイスいただけたらと強く思います』
＜中学進学＞『一人一人の個性を中学校へくわしく伝達してほしいと思います』
＜高校進学＞『子どもの状態に応じた学校の選択肢や情報が少ない。どうしたらいいのか』
『成績結果だけを見ないで、長所や生活面もよく見て受け入れてもらいたい』

ここからは日頃の支援も不可欠だがそれ以上に進級や進学などの転機にまつわる対応が求められていることがわかる。例えば在籍する集団の保育者・担任が単年で変わっていくのならば、少し長めの期間をかけて子どもの様子を理解・支援し、連携をすすめる存在は必要であり、それは保護者の大きな安心につながる。

3. 長期の関わりから学ぶこと

すぐに解決に結び付かない事例や指導が長期化する事例から学ぶことは多い。整理すると以下のようになる。

- ① ひとりの子どもの発達の様子を知った上で、支援を計画・実施することができる。
特に乳幼児期の対人面や言語等習得の様子は支援計画を立てる上で重要である。
- ② 長く関わる事例から、どの時期にどのような支援が必要か学ぶことができる。
また通級児は同じ問題をもつより年長の通級児から示唆を受けることも多い。
- ③ 教師が子どもへの関わり方を学ぶことができる。

もし治療や訓練のような療育的な関わりをするのであれば、子どもにとっても期間はできるだけ短い方がいいだろう。しかし、長期的な関わりが求められるのであれば、子どもの生活までも視野に入れた関わりが必要不可欠である。症状や問題点だけに目を向けず、ありのままのその子の様子を見ていくこと、教師の権威を引き合いに出さず子どもと同じ視点で問い、そして対話すること、そういった関わりが求められていることを教師は子どもから繰り返し学ぶ。このような姿勢がないと長期的な関わりをもっていくことは難しいだろう。

4. 保護者のつながり

「教室での保護者の方々同士の出会いについての感想」(B-6)を聞いたところ、以下のような回答があった。

『わが子の将来がどうなるのだろうと思ったとき、先輩方の経験やお子さんの様子を聞くと、少し先が見えてホッとした』『役員をしているとより深いつながりができる。ぜひ役員をしてもらいたい』『違う学年、学校や他の地域の話が聞け、(自分の地域で)あきらめていたことも頑張ろうと思った』

これらの回答から次のことが伺える。まず、保護者は、子育ての先輩からのいろいろな情報を得、その中から先のことを考える視点が生まれる。そして、今すべきことも見えてくる。さらに、1人で悩んでいたお母さんが親の集まりで自分の悩みを聞いてもらい、精神的に落ち着くが、そ

の後その親は親の会で中心的役割を果たし、今度は悩みを持つ保護者を支援する役割を担うようになる。このように親の会での出会いで広がった「よこ」のネットワークがさらに「たて」の方向にしっかり根付いていく様子が見てとれる。

また、他支部や他の親の会の活動と接することで、違う地域の情報を知ることができる。それは自分の子育てや地域の教育を再考するためのいい材料となる。親の会の活動によって広がった「よこ」と「たて」のネットワークは、今、地域の教育にも求められているものでもある。このような親の会や保護者同士のつながりは、ことばの教室で一担当者が行う支援よりもはるかに長い期間を通じて子どもと保護者を支援することができると思われる。

5. 長期支援における課題

『即良い結果がでることは望んでいませんが、子どもの進行状態がわかりにくいです』『どのようになれば卒業なのか最終目標が知りたい』(B-7) という記述があるように、支援が長期にわたると、次のような課題が生じる。

- ① 長期間教室に通うことの負担は少なくない。また教室から足が遠のくこともある。子どもの気持ちを尊重しつつ、保護者とねらいや方針を十分に話し合う必要がある。
- ② ことばの教室からスタートした事例であっても、支援の中心を担う機関はどこが最適なのかは定期的に検討すべきである。より最適な支援体制への移行を想定しつつ、子どもや保護者のニーズ、ことばの教室がすべき役割を常に明確にしなければならない。
- ③ 援助資源の慢性的な不足に対処する必要がある。多くのケースをかかえすぎると個々の支援の低下のみならず、教室の機能全体が停滞してしまう。また、担当者の専門性の課題もある。地域における教室の役割を明確にして他機関との有用な連携を探っていく必要がある。

VI. 問題点～狭間について

1. 連携における狭間

いくつかの機関に関わってきた保護者は「市の保護者支援に関する意見や要望」(B-8)について以下のように回答している。

『それぞれが独立していて、横のつながりがあまりないような気がします』『もっと横のつながりをもっといただき、選択肢を分かりやすく』『判定後の、対応する訓練機関、医療機関、学校が三位一体となってケアしていただけるシステムは皆無』(B-8)

機関がかわるごとに一から説明がいり、それまで受けた指導が生かされないなど、機関間の連携が不十分であることを実感されているようである。

一方、関係機関からの「関係する機関の連携についての問題点や課題について」(A-3)の回答は、以下のようである。

『それぞれの機関がどのような内容、対応をしているのかがまず分かっていないと連携、役割分担ができにくい』『支援が必要なケースが昨今増えているが、ダブってケアしていたり、ケアが全くなかったりというアンバランスがある』(A-3)

このように関係機関の職員も連携の狭間を十分に感じている。A市ことばの教室では次の点に留意しながらよりよい連携を実現できるための試みを始めている。

① 機関間の情報の不足を補うことについて

よりよい共通理解が出来るよう連絡会の持ち方を工夫し、検討内容も親子に反映されるようより具体的なものにする。また、ひとり子どもへのそれぞれの機関が行う支援の内容が一貫したものになるよう共にケース検討を行い、よりよい支援計画作成に努める。

② 連携のありかたについて

関係機関との連携（役割分担も含め）が共通理解の上に立つ「共働」ではなく「棲み分け」になってしまうと機関間に生じる狭間はますます大きくなるだろう。例えば親子をひとつの機関が取り込んでしまうと他の機関は支援の部外者となってしまう、支援のネットワークからその親子を切り離してしまうことにもなる。ひとつの機関のみが対応するというのではなく、連携の取れたチームで支援していけるようにする。

③ 機関内の連携

ことばの教室の教室経営や運営に関しても保護者からは、『担当者との相性や方向性は様々』『1対1ではなく、もっとオープンに』『一人の保護者が様々な方向性から様々な先生の意見を聞けるようなシステムを作ってほしい。』『最終的に判断するのは自分自身だから、画一的にならず、様々な意見を自分自身で取捨選択できやすい雰囲気を作っていただきたい』(B-7) など担当者間、そして担当者と保護者のさらなる共通理解や連携が求められている。より開かれた教室経営や運営がなされるよう不十分な点は保護者とともに改善を図っていく。

2. こころの狭間

A市は人口に比して援助資源は充分とは言えない。またニーズがあっても制度やシステムなどすぐに改善できないことも多い。しかし、連携の充実やそのシステムを運用する担当者の姿勢、また保護者のものの見方や考え方が変わることによってその狭間はさらに狭められるのではないかと思われる。例えば早期の相談において担当者が「指導にはまだ早い」とか「母の心配が深刻ではない」ということを通級開始の判断基準にするのならば、方針はすぐに関わらず「様子を見ましょう」となるだろう。また保護者自身の子どもの見方や機関への要望が「問題点は早く矯正する」とか「次々とよりよいケアを求める」というような考え方になってしまうと、ひとつの機関でじっくりと子育てについてふりかえることもできず、制度では埋めることのできない狭間をより大きくしてしまうのではないだろうか。

幼児期から通級しているある保護者はアンケート (B-6) で市の支援システムの問題点を挙げながらも「通級して良かったこと」(B-5) として次のような回答を書いている。

『教室で一緒の空間で楽しめる時間をもたせていただいたこと、杓子定規な枠を越えた次元で包んでくださった。「ことばの教室に通級する対象児」としてではなく、検査やテストの評価抜きの一りの人間として接していただき、彼らの中で膨らんでいった何かとてつもない暖かい魂、それが芽生え育まれていったこと、未だちゃんとはしゃべることはできないけれど、意欲は旺盛。その教室の役割は何にも替えがたいものです』『いい方法がすぐに見つからなくても、第一に、周りを気にすることはなく、まず子どもと楽しく話し、歌うというような生活をしようと思っています』(B-5)

ここからも私たちが狭間を狭めるためのひとつの方向を見出すことができる。それは先にあげた「教育的な営み」(問い—対話)が早期から行われることではないかと考えている。単に症状の改善や悩みの解消をねらうのではなく、子どもと共に問いつつ前に進むもうとする姿勢を大切にしていくこと。さらにその中からよりよい「よこ」と「たて」のネットワークが構築されること。そしてそれらを土台とした教育的な支援が十分に育ち生かされていくことが、制度やシステムの不十分さを補う力になるのではないかと考えている。

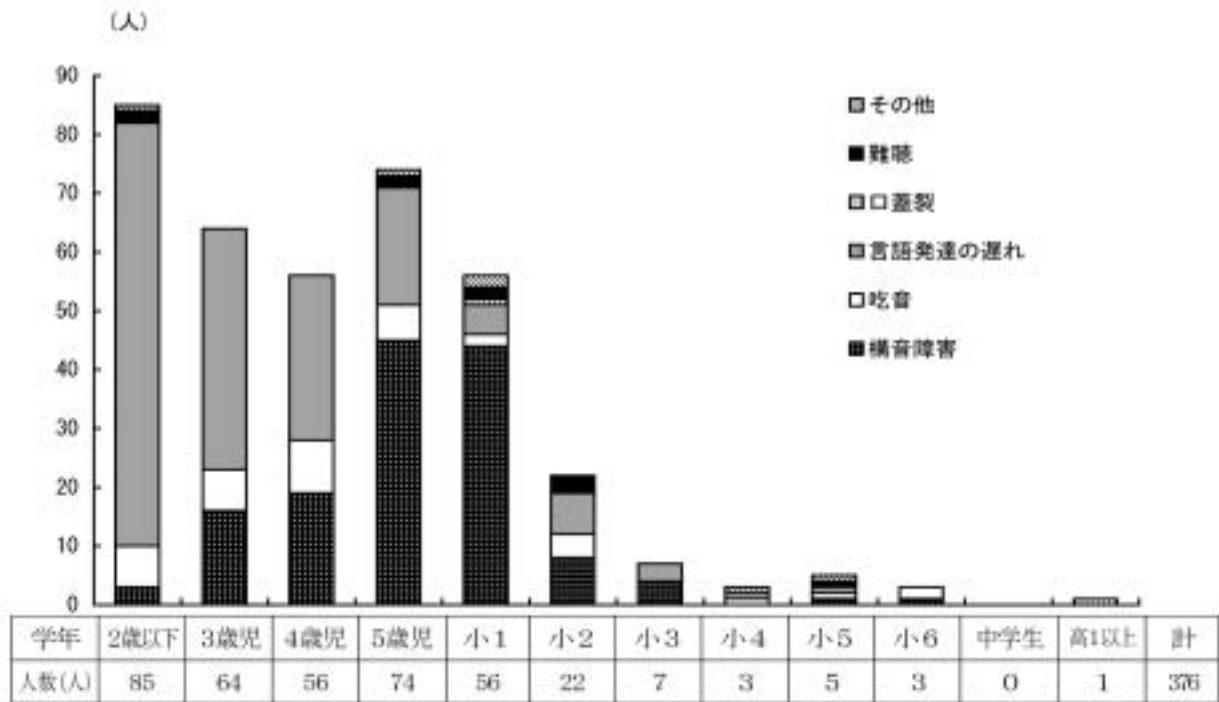
VII. おわりに

本稿では早期からの教育相談における保護者支援を軸に、通級による指導に求められる役割とは何かを確かめる試みを行った。そのなかでわかったことは保護者が相談機関に足を運ばざるをえない「危機的状況」は良い方へ向かう転機、そして「ヘルプ」を発することは問い、対話し、学び、ネットワークを広げていく原動力としてとらえられるということである。そして、子どもや保護者は支援を受ける対象者ではなく、教室という場で教師や仲間と出会い、共に歩むことによって学び育つ存在であるということである。そのような営みを支えていくのが通級による指導に求められる教育的な相談や支援ではないだろうか。これらのことはことばの教室で子どもや保護者のニーズに沿う中から学んだことである。今、特別支援教育は大きな変革の時を迎えているが、今後もこのような教育的な営みは継続されることと思う。

<文 献>

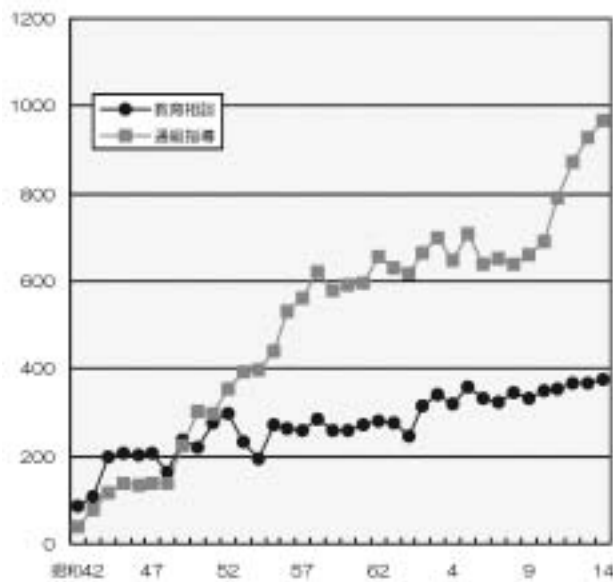
- 1) O. F. ボルノー：問いへの教育(森田 孝・大塚恵一 訳編)，川島書店，1976

<資料1>平成14年度 教育相談の状況（学年別）



注) これまで就学前の相談申し込みが多かったが、ここ数年2歳以下の相談申し込みが増加している。

<資料2>教育相談件数と通級指導件数の推移



注) A市ことばの教室では市内7教室で年間1,000件近い通級指導が行われている。平成10年頃から教育相談件数に比して通級指導件数が急増している。ここから多年にわたる指導が必要なケースが増加していることがわかる。

<資料3>

◇ 機関連携に関するアンケート（関係機関対象）

A-1 どのようなケースをきこえとことばの教室等の通級指導教室に紹介されますか？

A-2 通級指導教室の指導に期待することをお書きください。

A-3 A市における特別支援に関する機関の連携について問題点や課題がありましたら、お教えください。

<資料4>

◇ 早期教育相談に関するアンケート（母親対象）

<はじめての相談について>

B-1 育児などの相談は、だれにされることが多いですか。

B-2 お子さまのことではじめて心配になったときにどのような機関に相談すればいいかすぐわかりましたか。また、それはどのような方法で知られましたか。

B-3 最初に関わった機関の対応はいかがでしたか。

B-4 最初に相談するならばどのような機関が望ましいと思われますか。

<A市きこえとことばの教室について>

B-5 通級してよかったこと、また困ったことをお書きください。

B-6 教室での保護者の方々同士の出会いについて感想がありましたら、お書きください。

B-7 きこえとことばの教室への要望がありましたら、お書きください。

<A市の保護者支援について>

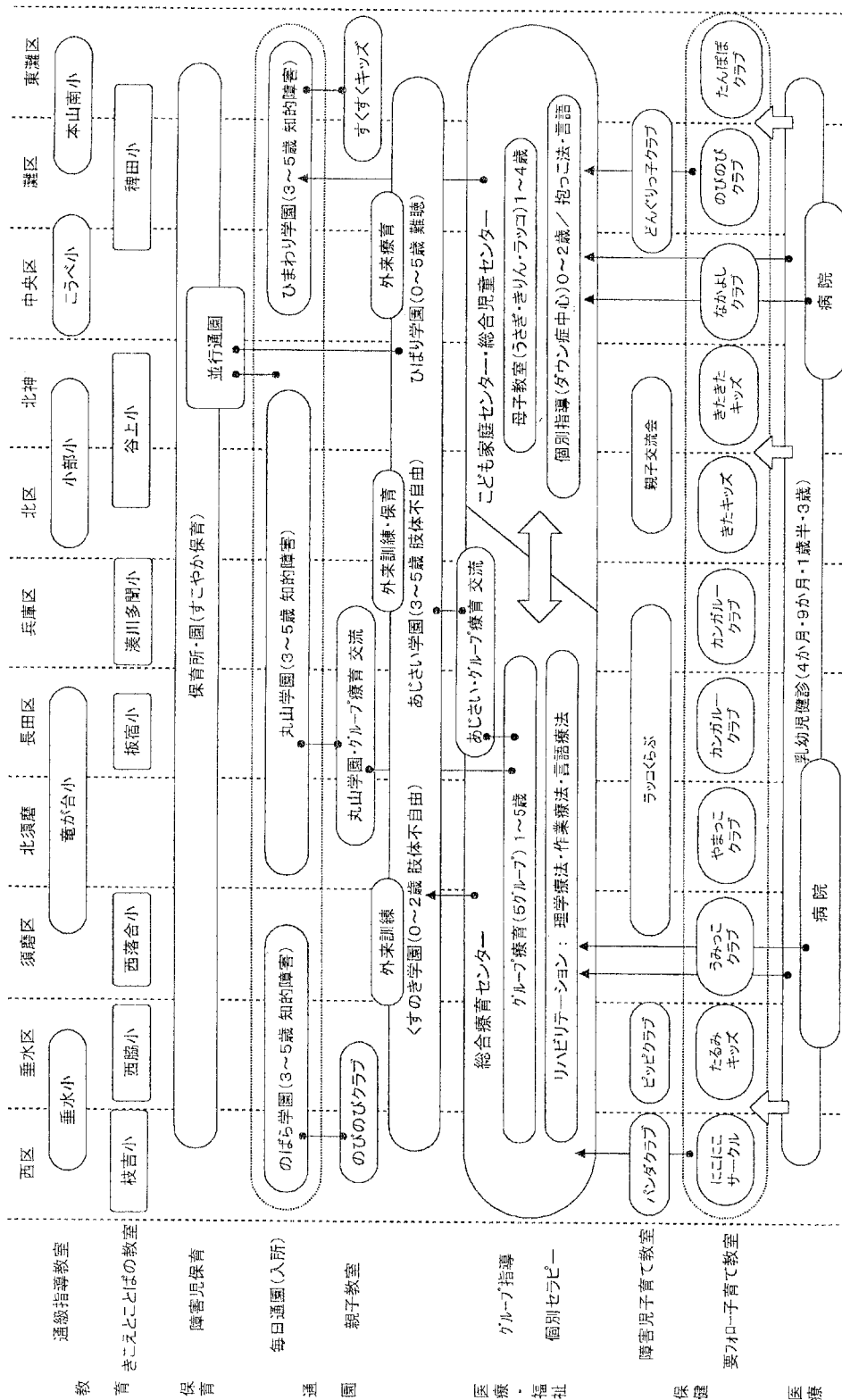
B-8 A市における小さいお子さんをもつ保護者の方々への支援について、医療・福祉・教育を問わずご意見やご要望がありましたら、お書きください。

<求められる支援について>

C-1 子どもが成長するそれぞれの時期で必要とされる支援について、お答えください。

(ex. 乳児期、幼児期、就学前、学童期、受験 など)

＜資料5＞A市の療育システム図



「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援

—まとめにかえて—

小林 倫代 ・ 久保山 茂樹

1. はじめに

「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援というテーマで、平成13年度から3年間研究を進めてきた。調査研究では、「ことばの教室」の担当者及び「ことばの教室」に通級している子どもの保護者にアンケート調査を実施し、担当者と保護者とのかかわり方について検討した。また、事例研究では、本報告書の冒頭の図で示したような機関に所属している研究協力者及び研究分担者からの事例を紹介した。その内容は、乳幼児健診と「ことばの教室」との連携事例、就学に至るまで療育機関で対応した事例、幼稚園における事例、「ことばの教室」で対応している様々な事例等である。早期教育相談では、就園や就学が一つの節目である。ここでは、本研究のまとめとして、地域において相談機能も果たす機関としての「ことばの教室」が、この節目を迎えるまでの親子を、どのように支えていったらよいかについて考える。

2. 「ことばの教室」における早期教育相談

1) 「ことばの教室」が早期教育相談を行うこと

「ことばの教室」が早期からの教育相談で対応する子どもたちは、「障害」と診断される以前の可能性がある。本報告書で久保山が述べているように「我が子が将来「ことばの教室」など、特殊教育の対象になるとは思っていない」保護者が、周囲のすすめによって、あるいは自らの意志で、「ことばの教室」の戸をたたくのである。早期療育に携わっている清水氏も、「親が発達障害と結びつけて捉えにくい状態」と本報告書で述べているように、軽度発達障害の子どもたち自身の状態像を把握することは担当者も保護者も難しい。さらに将来を見通して助言し、対応することは、数多くの実践経験を必要とするものである。

一方、保護者は、周囲の子どもとの違いに気づき、不安になったり、自分を責めたりしている。また、早い時期に密度の濃い指導を行えば、我が子が通常の子どもに追いつく、と考えている保護者もいる。このような親子が早期教育相談として「ことばの教室」にやってくるのである。

子どもの様子を不安に思っ訪れた親子に対して、子どもの状態をどのように伝えていくのかは早期教育相談を行う担当者に委ねられている。また、他の機関で障害の告知をされ、その対応として子どもへのかかわりと保護者を支える役割を「ことばの教室」が行わなくてはならない場合もある。この活動は、学童を対象としている「ことばの教室」では行われぬ早期教育相談独自の場面である。子どもの状態や保護者の考え方、周囲の環境等によっても、その接し方、説明の仕方を変えなくてはならないことは、清水氏の事例や本研究の調査結果からも明らかである。これが正解であるというやり方はない。経験を積み重ねつつ、個別の対応を行っていくことになる。

2) 担当者が対応する範囲

乳幼児期は、可塑性に富んだ時期であり、発達程度の個人差が大きい時期でもある。「ことばの教室」担当者が、早期教育相談で子どもの実態を把握するときには、「ことば」の側面だけではなく子ども全体の発達を十分に理解した上での対応が必要である。

平成13年度に実施した全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査⁵⁾の結果では、教室に通ってきているすべての子どものうち、幼児の占める割合は約14%であった。幼児の教育相談や指導を行う上での課題として、担当者は「障害の多様化」「低年齢による指導」「制度」を挙げている。また、筆者らが行った調査²⁾では、保護者は通級指導教室に「子どもの障害にとどまらない相談の場」「保護者同士の交流」「安心する場」を求めている。

このように「ことば」の問題に限らない様々な状態像の子どもたちと上述したような不安を抱えた保護者が早期教育相談にやってくる。「ことばの教室」担当者は、すべての課題解決を行うことは難しく、研鑽を積んでいくことは必要であるが、・一氏が報告しているように担当者が一人で抱え込むのではなく、他の機関との連携を図ることで問題の解決を促していくことも必要である。

3. 保護者支援の在り方

保護者への支援については、ハード面とソフト面という二つの側面から考えることができる。地域の療育システムがハード面だとすれば、担当者の直接的な対応がソフト面である。両面が整い、質的に高くなればなるほど、子どもに障害があると見なされたときの保護者の混乱は少なくなると考えられる。

1) 地域療育システム

障害を、誰が、いつ、どこで発見して、そのことをどのように親に伝え、教育や療育の場へどのようにつなげていくのか。このそれぞれの段階におけるあり方の検討が必要である。しかし、このあり方は、地域の療育システムの状況によって様々なケースが考えられる。本報告書でも、桑田氏、・一氏が地元の療育システムを報告している。また八木氏は、作り上げてきた地域の早期療育システムを紹介しつつ、療育システムが効率良く機能することが保護者の支援につながると報告している。八木氏の報告のように、療育システムが整うことにより、子どもの障害が早期に発見され、対応されていくことは、保護者にとって安心できることである。小林(2002)³⁾は、「ことばの教室」が様々な形態で行っている早期からの教育相談について紹介し、地域の状況に合わせた早期からの教育相談を提言しているが、システムのあるべき姿は一樣ではない。桑田氏は制度上、整っている市の早期療育システムにも狭間があるとしているが、久保山が紹介しているように「ことばの教室」が乳幼児健診後のフォロー体制に組み込まれることで、保護者に余計な不安を抱かせないようになることも事実である。

小林(2003)⁴⁾は、地域システムと特殊教育センター等の役割、地域のネットワークの構築、一貫性を踏まえた連携を考察しているが、「ことばの教室」担当者は、すでに機能している地域の療育システムを理解した上で、地域の療育システムに参画したり、地域の幼児療育機関と連携をしたりする必要があると考える。

2) 担当者の対応

担当者が、子どもに対する保護者の役割をどのように見なしているのかによって、担当者の保護者に対する基本姿勢は異なる。例えば、保護者が子どもの発達援助者として機能すること（指導者としての保護者）を重視している担当者は、子どもを指導するために保護者を指導し、保護者に対して様々な課題を示すことになるだろう。一方、子どもの「親」という役割を重視している担当者は、育児の相談や家族全体を見据えた上での助言をすることになる。「我々はともすると子どもの障害に目を向け、その改善に走りがちであるが、障害の改善は、子どもやその家族のよりよい生活のためであることを忘れてはならない」と小林・久保山（1999）¹⁾が指摘しているように、訓練等で家族の生活を脅かしてしまうことは、子どもの状態改善のためと言っても家族支援の視点からすれば、逆効果だと考えられるだろう。

では、「親」という役割を重視している担当者が保護者に対してできる事柄は何であろうか。一つには子どもの成長を促すよう指導することである。本報告書で坪井氏が報告しているように、子どもの行動変容が間接的ではあるが、保護者の支援につながるようになる。佐藤氏も担当者への調査結果から「子どもの成長を伝えた」時に保護者を励ますことができたと報告している。

もう一つは、保護者自身への対応である。清水氏が「子どもの将来に不安を投げかけられた親のストレスに対して我々療育者は敏感な受け止めが必要であろう」と指摘しているように保護者の心情を察した対応が必要である。教育界にいる我々は、何かをしなくてはならないとすぐに行動を起こしてしまいがちである。医療機関に所属する橋本（1996）⁶⁾は、「ケアという『何かをしなれば』『何ができるだろうか』と考えがちである。しかし、基本は、『何もせずに自然の過程を支えていく』ことである。子どもの可能性へ開かれた態度を持ちつつ親と子を見守り続ける、安定した援助者の存在が親にとって何よりの支えとなる」と子どもと親へのこころのケアの基本を述べている。桑田氏は「問う」ことをキーワードに保護者との関係が十分にできてから教育的な営みを始めるとしている。教育の場においては、指導がなされなければ不安になるという保護者の意見があったが、保護者の理解がないところでの指導は保護者に不信感を与えることにもなる。保護者と担当者との間で指導方針を確かめ合う作業を大切に行っていくことが重要である。

4. 本研究の調査研究と事例研究のまとめ

本研究における調査研究と事例研究を整理すると図のような状況を考えることができる。

担当者が親子と出会い、子どもの実態について担当者の見方と保護者の見方を共通にし、子どもの指導方針や目標を決めていく。その指導内容には、子どもの生活の場への支援や保護者の願いも含めたものになることが理想である。子どもが成長し就園・就学などの節目には、保護者の気持ちは揺れるが、その気持ちを担当者は受けとめ、情報を提供し、進路を決める手助けをすることになる。

担当者が保護者にかかわる時には、保護者の話を聞くこと、これまでの姿勢を認めること、一緒に考えていくこと、障害や育児に関する基礎知識や情報を示していくことなどが有効な手段として示された。

また、担当者自身が実践していくこととしては、保護者が孤立しないように他の保護者との出

会いの場を設定すること、子どもや保護者の生活の場への支援として担当者一人で抱え込むことなく地域にある他機関や同僚との連携を充実させることであり、研修を積み適切な情報提供を行っていくための担当者自身の力量アップに心がけることも重要である。

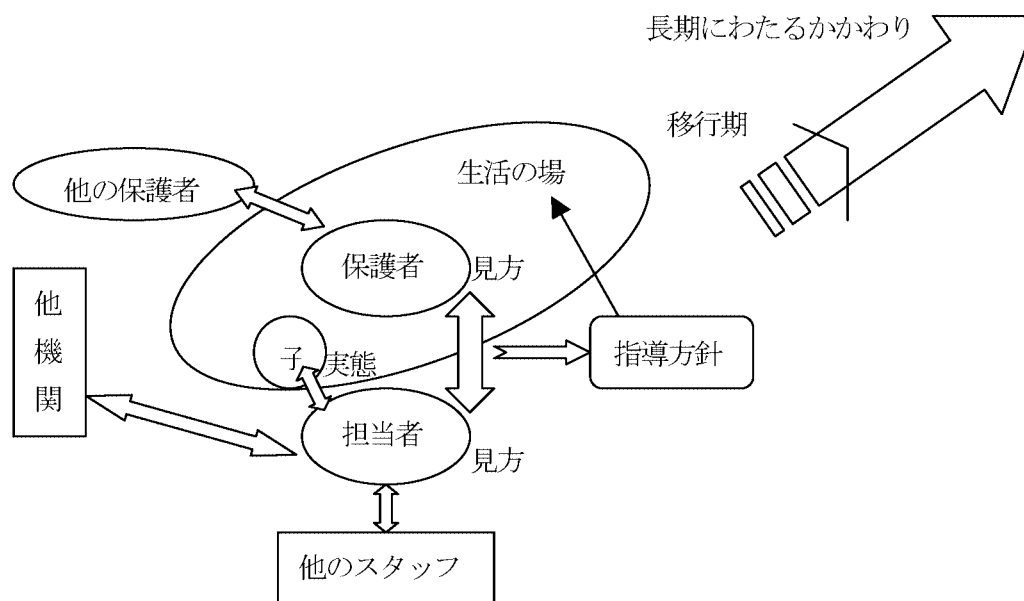


図1 「ことばの教室」担当者と保護者との関係図

5. 担当者が把握すべき保護者支援の観点

これまで特殊教育においては、子どもを指導するための保護者指導が多く行われてきた。そして、子どもへの指導内容やその優先順位を決定するのは多くの場合、担当者の役割であった。しかし近年では、子どもへの指導内容やその優先順位を決定する時に中心となるのは保護者となってきている。このような流れの中で、保護者自身が子どもの教育に関わる様々な事柄について選択できるような力をつけていくように援助していくことは担当者の役割ではないかと考えている。保護者が、子どもを的確に理解し、子どもに対する深い愛情と共に、理想や的はずれではない生活に密着した立場からの意見が主張できるようになるには、担当者との信頼関係の上での両者の切磋琢磨が必要であろう。

ここでは、担当者が保護者を支援していくために、本報告書で述べた調査の結果や事例報告及び筆者の経験から整理した内容として、保護者に提示していく情報の観点を示す。

- ①子どもの実態に関する情報
- ②子どもの障害そのものに関する情報
- ③教育・指導や養育に関する情報
- ④障害に関係する団体等の情報
- ⑤福祉制度の情報
- ⑥生活の場の環境を調整するための情報（たとえば、地域の支援機関・団体等の情報）

担当者がこれらの情報を保護者に提示していく際には、いくつかの留意点がある。たとえば、子どもの実態を伝えるタイミングや言葉遣い、保護者の障害の受容程度や子どもに対する考えや

気持ち、子どもと家族の関係などについてである。さらに、子どもの年齢、障害の種類と程度、医学や教育的対応の状況、保護者の教育観などの違いによっても配慮は変わってくる。

これらのことに留意しながら、上記6つの観点について保護者と話し合いながら整理していくことが必要であると考えている。保護者が担当者と同じような考え方、教育観をもっているとは限らない。担当者の考えを押しつけるのではなく、対等な関係で意見交換していくことが大切である。また、一人の子どもに複数の担当者に関わる場合には、担当者間の連携も考えなくてはならない。このような場合には、保護者に対して「ことばの教室」ではどのような支援が行えるかを明確に提示していく必要もあるだろう。

6. おわりに

障害のある子ども達に対する療育・保育・教育の実践はこれまで大きく発展してきている。これは、担当者の努力のたまものである。しかし、個人の力ではなかなか動かせない制度やシステムもある。だからといって、ただ手をこまねいているだけでは、何の進展もない。子どもと保護者にとって地域で出来るよりよいシステムの構築を考え、システム案を提案していくことは大切なことである。本報告書ではシステムやシステム作りの一部が紹介されている事例が含まれている。それらを参考に地域に即したシステム作りが重要であろう。

保護者支援に関しては本研究で、次のように整理された。障害のある子どもをもつ保護者への支援はハード面つまり地域システムの充実と、ソフト面つまり対応の質的向上という二つの面から考えていかななくてはならないということである。この領域の実践と研究は「もうこれでよい」とか「十分である」「完璧である」ということはなく、おそらく人間社会がある限り問われ続ける課題ではないかと考えている。しかし、可能な限り緊急により充実したものにしなければならないことも事実である。今、それを必要としている子ども達と保護者がいるのであるから。

本研究での成果を土台に、今後はさらに一貫性のある支援体制の構築や個別の支援計画の作成に関する実践と研究を積み重ねていきたいと考えている。

本研究を推進するにあたり、多くの方々にアンケート調査にご協力をいただきました。ここに深く感謝いたします。

<文 献>

- 1) 小林倫代・久保山茂樹：障害児の早期からの教育における保護者支援。国立特殊教育総合研究所研究紀要，26,111-118.1999.
- 2) 小林倫代・久保山茂樹：地域における早期からの教育相談の場としての「ことばの教室」の役割。国立特殊教育総合研究所研究紀要，28,11-21.2001.
- 3) 小林倫代：通級指導教室における早期からの教育相談。科学研究費補助金研究基盤研究（c）「通級指導教室における早期からの教育相談」研究報告書。2002.
- 4) 小林倫代：ライフサイクルに応じた一貫性のある教育相談支援—家庭養育から学校教育に至る教育相談活動のまとめにかえて—。一般研究報告書「ライフサイクルに応じた一貫性のある

教育相談支援—家庭養育から学校教育に至る教育相談活動を中心に—」. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 77-80.2003.

5) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部：全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査. 2003.

6) 橋本洋子: 新生児集中治療室における親と子へのこころのケア. こころの科学, 66,27-31.1996.

一般研究報告書
「ことばの教室」における早期教育相談と保護者支援
(平成13年度～平成15年度)

平成16年2月 印刷・発行

編集 聴覚・言語障害教育研究部
言語機能障害教育研究室

発行 独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比5-1-1

電話 046-848-4121(代)

URL <http://www.nise.go.jp/>
