
学童保育において発達障害をもつ子どもを 支援するための職員間の連携作り

西本 絹子*

1 問題

1-1 学童保育における発達障害をもつ子どもの受け入れの急増

2007年度より開始された特別支援教育の流れの上に、学童保育¹⁾における発達障害²⁾をもつ子どもの育成は全国的に年々そのニーズが高まり、入所児童数は増加の一途をたどっている。厚生労働省の育成環境課調査によれば(各年5月1日現在)、「障害児」としての入所児童は、2006年では5870か所(全保育所数の37%)で12656名(全入所児童数の1.8%)の受け入れであったが、2009年では8330か所(同じく45.1%)で18070名(同じく2.2%)に増えている。3年間で入所児童数・受け入れ施設数は共に約1.4倍となっている。また、障害児受け入れの定員がない保育所が、2008年の6480か所から2009年では7370か所と増え、定員のある保育所も997か所から960か所に減っている(厚生労働省、2007、2009)。この数字からも、障害のある子どもの受け入れに対する量的な保育ニーズが増大し、保育の質の保障よりも優先せざるを得ない現状が浮かび上がる。さらに、「障害児」の受け入れ枠には入りきれない軽度の発達の問題を抱える子どもや「気になる子ども」、適切でない養育環境による発達の問題を抱える子どもも存在し、筆者が巡回相談員として関わる保育現場では、それらに対する相談の訴えは減る気配がない。

1-2 学童保育の大規模化と保育の長時間化

一方、学童保育の入所児童の総数も急増し保育時間の長時間化も進んでいる。児童数の増加による大規模化に対しては、厚生労働省は、子どもの情緒安定や安全確保の観点から望ましくないとし、2007年度から3年間の経過措置期間の後、2010年度から児童数71人以上の学童保育に対する補助金を打ち切るという方針を打ち出し、分割促進のために施設整備費の補助金も大幅に増やした。そのため、全国学童保育連絡協議会の調査によれば、71名以上の大規模学童保育は2007年では2354か所(14.1%)から、2009年では2137か所(11.5%)に減少しているものの、2010年度以降にも71人以上のままの保育所は1345か所に上る可能性があるという(全国学童保育連絡協議会、2009)。また、40人程度が適正規模とされるものの、40人未満の保育所は48.9%にとどまる。保育時間については、保護者の労働条件が厳しさを増し多様化している現在、また地域のセキュリティも大きく揺らいでいる事情を背景として、保育の終了時刻が18時以降の保育所、土曜日の保育を実施する保育所が年々増えている(厚生労働省、2009)。

1-3 職員間の連携作りの重要性

以上のような現状にあって、学童保育の抱える課題のひとつは、保育の質を維持・向上させ、子どもの発達支援を果たすための指導員の適正な人的配置と専門性の保障である。そもそも学童保育においては適切な専門性を擁した正規指導員の養成自体も未だに大きな課題であるが（学童保育連絡協議会、前掲）、障害のある子どもの育成に関してはよりいっそう専門性が要求される。しかしながら、障害のある子どもに対して加配がなされている場合でも、「その多くは専門的な知識やスキルに乏しいアルバイトやパート職員であるのが現状」（子ども未来財団、2008）である。

厚生労働省の調査によれば、1保育所あたりの職員数は2008年の17583人から、18479人へと増加している一方、無資格の職員の数も20393人（全職員の29.6%）から、21706人（同じく29.4%）と増えている（厚生労働省、2009）。障害児の増加・大規模化・長時間化に対して、経験や専門性に乏しい職員を単に増員することによって対応していると言える。この現状に対して、正規・非正規指導員に対する研修や勉強会の保障や専門家との連携による指導員への支援が学童保育の重要課題としてしばしば指摘されている（子ども未来財団、2007、2008など）。

しかしながら、現状における課題は、そのような知識やスキルの獲得による専門性の向上や、外部の専門家との連携にとどまらない。現在、正規職員は多数の子どもたちの下校・帰宅等の管理作業や連絡帳記入などの保護者への対応、多数の職員の勤務体制の調整や書類作成などの事務作業に追われ、直接の保育は、パートタイムやアルバイト等の非正規職員が当たる事態が拡大している。筆者が1991年より特別支援児童育成巡回相談に携わる自治体Aにおいてもこの傾向は顕著であり、障害の有無に関わらず、子どもに対する保育実践に様々な影響をもたらしている。正規職員が様々な雇用形態や立場にある職員間の連携を図り、子ども集団を含めた支援のコミュニティの場を整えること、その上で障害のある子どもの集団生活への参加、遊びと仲間を広げる取り組みを実現し、保育の質を維持向上させていくことは重要な課題である。

そこで、本論では、厳しい条件にありながら優れた連携を築き、質の高い保育実践の実現に努めていると思われる保育所に関し、その連携のリーダーである正規職員へのインタビューと正規職員による保育実践報告を分析することによって、学童保育においていかに職員間の連携を作っていくかに関して論考する。

2 方法

自治体Aにおける職員研修において、B学童保育の約1年3カ月にわたる連携作りの様々な工夫と障害のある子どもの育成に関する実践を振り返りまとめた事例報告が行われた。筆者はB学童保育の巡回相談に携わっており、事例報告者であるC職員に対して、口頭でのインタビュー（2回）や文書による実践事例の分析・助言・質疑応答のやりとり（2回）を行いながら事例報告作成のプロセスに参加した。期間は2008年7月～9月である。インタビューは、研修会に参加する自治体Aの全学童保育所職員に、事前に配布されたアンケートに基づく半構造化面接であった。本論では、インタビュー結果と事例報告をデータとし

て分析し、正規職員と非正規職員の果たす役割について整理し、職員間の連携がいかに行われるかについて考察する。

B学童保育は、児童館併設の公設公営の学童保育所である。インタビューと事例報告作成時点では、大規模（入所児童数90名前後）で、「特別支援児童」³⁾という名称で加配が行われている多数の障害のある子ども（8名。診断名は広汎性発達障害・知的障害・ADHDなど）が在籍し、2名の正規職員と多数の非正規職員（パートタイム6名、アルバイト1名）で構成されている。C職員は筆者が自治体Aにおける1998年の巡回相談より、コンサルタントとコンサルティの関係として面識がある。

3 結果

3-1 職員間の連携

1) 保育体制作り

①正規職員と非正規職員の役割分担

〈データ1〉施設長の理解と基本方針に支えられて連携作りが開始される

在籍人数が大幅に増え、特別支援児童も多くなる中で、事務量や提出書類が増え、ローテーション勤務も加わるという中で、非常勤職員の数が正規職員を上回り、実質的な児童対応は、パートやアルバイト職員に負うところが大きいのが現実である。

B学童保育は、前年度4月に（C職員が）異動して配置され、受入れ上限の93人の在籍（内特別支援児童7人）でスタートした。しかし6月に正規職員が一名欠員という状況も加わり（結局正規補充は3月末までない）、正規職員として子どもの受入れに追われる日が続き、非常に大変で、悩むことが多かった。今までは子どもが40人～50人程度で、正規職員が2人、障害のある子どもが入所すれば加配された非正規職員が1人いる程度で、今までは子どもや保育についてあれこれ考えていられたが、今はそうでない。こういう事態は経験したことがなかった（1-1）。

その時に、館長から職員全員に向けて、「大型化した現在、まず子どもたちの安全・安定が第一である。そしてこれだけ非正規職員が多い今、彼らが持っている力や魅力を発揮できるよう、正規職員はそのコーディネーター的役割が求められると思う。もちろん、最後に責任を負うのは正規職員なので、非正規職員は報告・連絡・相談は忘れないように」という方針が打ち出された。このことは、運営上とても大きな方向づけだった。館長が引っ張ってくれたことが大きい。館長の助言で吹っ切れた（1-2）。

〈データ1〉からは、大規模化し特別支援児童が多数入所し、それに伴い多数の職員が配置され、しかも、異動直後の6月にはもう一人の正規職員が欠員となるという事態に対して、保育経験の豊富なC職員が混乱し悩み、大きなストレスを抱えていたことが推察できる（1-1）。

その際に、正規職員の悩みを理解した施設長（館長）が、大規模という環境にあって、「子どもの安全と保育所が落ち着きを保つことが第一に優先される」「新しい形で連携を作

る」という明確な基本方針を打ち出した。新しい形とは、正規職員が非正規職員をコーディネートする役割にあること、コーディネートとは単なる時間と場所の配置ではなく、各人の資質を見計らい職員が意欲的に保育にあたることのできるような調整も含むこと、民主的なリーダーとして相談しあいながら保育を作っていくこと、である。この方針・助言がC職員を支え、連携作りが開始されたと言える(1-2)。このことは、保育者を支える環境は重層的であり、同僚・子ども・保護者だけではなく、「施設長に理解支持されることが必要である」(太田、2008)ことをまず物語っている。

〈データ2〉 集団のリーダーとしての正規職員と、特別支援児童が子ども集団に位置づけたための支援を行う非正規職員という役割分担

Table 1 保育体制

正規職員：出欠確認(児童の受け入れ)・連絡帳の記載・全体進行・おやつ の時間や帰りの会等の集団場面での司会進行・個別担当ではない障害児への対応
非正規職員：特別支援児童の担当 おやつ準備 月1回のお誕生会の実行

児童数が多いので、正規職員は子ども一人ひとりの出欠確認と保護者への連絡はきちりと行う。早帰り・お迎え・帰宅時間などは児童館職員も含めて全職員が把握するようにしている。特に5時と6時帰りの児童については門のところでも非正規職員が再チェックをするように分担している。

特別支援児童を受け入れる上で学童保育所の全体的な雰囲気作りはとても重要だと思われるので、正規職員はその全体的な方向付けを引っ張り、支えるように考えた。帰りの会やおやつなど、全員が集まる場面では正規職員が進行をしている(2-1)。

しかし、非正規職員が特別支援児童との関わりだけにならないように(2-2)、月に1回のお誕生日会では、司会進行とゲーム係の子どもたちとの打ち合わせや準備を含めて、持ち回りで担当してもらっている。

保育の基本方針に沿い、正規職員と非正規職員の役割が明確に分けられている。正規職員は子ども一人ひとりの安全管理と保育所全体の中核を担う役割であり、おやつや帰りの会などの、子どもたちと殆ど全ての職員が集う場面では集団のリーダーとしての姿を明確に見せる。その場面では、〈データ10〉〈データ11〉にもあるように、「民主的で思いやりのある集団にしたい」「思いやりのある子どもに育てほしい」というメッセージを子どもたちに伝え、子どもをどう育てるかという理念を非正規職員に伝える機会とされている(2-1)。このことが安心できる居場所としての保育所の雰囲気や風土を作る大きな要因の一つであろう。

非正規職員は次の〈データ3〉にあるように主に特別支援児童に対して個別に担当するが、コミュニティの一員として健常児との関わりが希薄にならないよう、またそのことによって担当する特別支援児童の存在が健常児から距離が遠くならないように、子どもたちと話し合ったり共同作業をしたり非正規職員がリーダーとなったりする機会が設定されている(2-2)。

すなわち、非正規職員は単なる特別支援児童の個別担当ではなく、子ども集団の中に特別支援児童が位置づくための担当者と言える。

②非正規職員の保育体制作り

〈データ3〉負担の公平化と保育の共有・子どもとの安定した関係を両立させようとする非正規職員の体制作り

Table 2 非正規職員の保育体制

- ①グループ3名：特別支援児 D 担当・特別支援児 E 担当・おやつ準備とそのパントリーのある部屋の担当
- ②グループ3名：特別支援児 F 担当・特別支援児 G 担当・特別支援児 H 担当
3名は1年間固定 3名の中では1週間のローテーションを組んで役割を交替する

本来は8人の障害児に1人ずつ職員を配置できればよいが、人数的に不可能である。EとFは常時の対応を必要とするので担当者グループを別にする。毎日最後の6時まで保育が必要で、長期休みもほとんど欠席のないEとHは担当者グループを別にする。障害児Iは育成室で過ごすことが多いので正規職員が対応する。JはEと共にいたりパントリーのある部屋で遊んだりすることが多いので①グループの担当者が対応する。Kは友だちと遊ぶことが多いので、その場にいる職員が随時対応する。仕事の組み合わせ・非正規職員の振り分けについては、非正規職員間で話し合ってもらった。

1年目の当初は、常時ケアを必要とする特別支援児2人のみに、1週間交替で非正規職員が付き、あとは部屋担当で割り振りをし、その部屋にいる職員が支援児も含めて気にする、ということにした。しかし夏休み前に、他の支援児で不安定になる子が現れたり、部屋全体を見ながら個別に支援児をフォローするのは難しくトラブルが続いたりしたので、見直した。部屋担当では、そこに来た子どものその時しかわからない。「誰かが見る」ということは、「誰も見ない」ということだと気づいた (3-1)。

夏休みに、6人の非正規職員全員で、おやつ及び特別支援児童対応を1週間交替とした。しかし、おやつ等の指示・連絡が全員に伝わっていなかったり、特別支援児童も6週間に1回の担当では、負担の公平化にはなるが子どもと職員の双方で積み重ねができないなど、問題があった。そこで1年目途中から体制を変えた (table 2)。

積み重ねとは、大人の側からいえば、ひとつは、前がどうだったか忘れてしまうということ (3-2)。また、同じ遊びでもやりかたによって子どもの面白がり方が違う。面白がるオセロのしかたがある。3人だと伝えやすく、共有しそれを積み重ねやすい。6人だと子どもとのつながりの経路が6つあって、6つもあると共有しにくく、積み重ねられない (3-3)。子どもの側から言えば、6週間ごとに担当者が回ってくると安定しない。ある程度固定した関係を作るほうが安心・安定する (3-4)。

同じ職員がより継続的につくこともメリットがあるので考えはしたが、かなり動きの激しい子どもおり、担当間で負担感が違いすぎるので、交替制にした。

障害のある子どもへの担当職員の体制作りは、職員の事情と、どのような保育を目指すか、

によって決まる。

大別して担当を「固定する」と「固定しない」方法がある。固定する場合は、個々の子どもにも配置する方法と部屋やコーナーなどの場所に配置する方法がある。個々の子ども別に配置する場合は、そのローテーションの期間として様々な設定の方法がある。おやつ前後での交替から、長い場合は子どもの入会から卒会まで固定することもある。

B学童保育所の場合は、試行錯誤の末、〈データ3〉のtable 2にあるような体制に落ち着いた。正規職員の立場では、どうしても非正規職員の業務の公平さを優先的に配慮するケースが多いが、職員の側の理由だけでなく、保育の質の向上を同時に満たすべく考えられた体制である。場所に配置すると、子どもの連続した姿が把握できない上、責任の分散が生じる(3-1)。6週間に1回のローテーションでは負担の公平化は図ることができるが、保育の「積み重ねができない」という。積み重ねとは、職員の側においては、保育の過去の縦の積み重ねという意味(3-2)と、職員間のいわば横の重なりである。6人では子どもとの関わり方の違いや良さが共有されにくい、3人であれば各人の関わり方の違いが共有されやすく、蓄積され次の改善や新たな働きかけにつなぎやすい(3-3)。子どもの側においては積み重ねとは職員との信頼関係を作ることである(3-4)。結果として、子どもにとっては関わり方が広がると同時に、適度に固定した関係が安心につながることになる。

2) 保育の共有——情報共有・保育方針共有の方策

① 打ち合わせ・話し合いの時間を定例化する

〈データ4〉 打ち合わせ・話し合いをシステムとすることで保育を共有する土台を作る

Table 3 打ち合わせと話し合いの持ち方

年度当初の打ち合わせ会議

「保育所の年間の運営計画」・保護者向けの「運営目標」・各特別支援児童対応の留意点をまとめた資料を全員に配布

育成の基本方針(留意点・大切にしたいこと)を説明・確認・共有を図る

日々の打ち合わせ

朝：正規職員間で非正規職員の出勤予定、担当、持ち場などを確認し、「朝の打ち合わせノート」に記録

午後1時～1時半：全員でその日の予定や担当を確認

定例の話し合い——「ケース会議」を設定

時間：月に1回、1時間半 出席者：館長・主査・正規職員・非正規職員

議題・内容：特別支援児童や気になる子どもについて・保護者や学校からの情報伝達・保育所の運営全体について等

保育所の基本方針や目指したいこと、大切にしたいことは、まず年度当初の打ち合わせで確認する。基本方針とは、出欠確認やきちんと時間通りに子どもを帰すことは保育の最重要の基本であること、けがやトラブルは当事者ときちんと話をし、できるだけその日のうちに解決し保護者に伝えること、保育所全体が落ち着くことや優しい雰囲気

とても大切だということ、など。

雰囲気とは、ひとつひとつの声かけや、子ども一人ひとりの気持ちをくみ取ることの積み重ねから出来上がる。話し合いの中で、折に触れては「こういう雰囲気を大切にしたいんだ」ということを、非正規職員に伝えてきた (4-1)。

「ここはケースバイケースでよいが、こちらのことは原則通りで」などの難しい判断も会議で確認 (4-2) する。そういうこともあって、年度当初の会議と定例のケース会議は有効だ。会議を欠席した職員には後日記録を読んでもらう。

児童に関する何らかの情報があれば、なるべく翌日には口頭で職員全員に報告をするようにし、詳しくは記録を読んでもらう。皆が同じ情報を持てるように心がけている。

打ち合わせや会議が定例化され運営のシステムに組み込まれている。そして、繰り返し保育の基本方針が確認される (4-1)。特に月に1回の「ケース会議」は貴重な取り組みである。話し合いの中では、基本方針の共有や、保育に関する具体的な考え方や方策が話されている (4-2)。

〈データ5〉話し合いを定例化することによって日常の中に話し合いの風土が生まれる・非正規職員の既存の知識を知ることが良い連携につながる

今まで正規職員が2人 (非正規職員がいたとしても1人か2人) しかいない職場で、ちゃんとした打ち合わせを設定しなくても情報や方針を共有できていた。しかし多人数ではできない。非正規職員には「何かあったらいつでも言ってくださいね」と言っていたが、それは「いつでも話せない」ということだということが、定例の話し合いの時間を持ってみてわかった。話し合いの時間を形として実際に設定することが大切 (5-1)。形から入っていくと、話し合うとはどういうことかわかり、ふだんでも子どものことを話していいんだ、話すという状況が生まれる (5-2)。非正規職員にはいろいろな人がいるが、考え方の違いや動き方などで困った場合は、まず、非正規職員同士であれこれ話しあってもらう (5-3)。

話し合いの時間を持って、数年で入れ替わる非正規職員が何をわからないと思っているのかが、何年も仕事をしている正規職員にはなかなかわからないということも実感させられた。「このことはわかっているのかな？」という前提 (例えば、児童館の暗黙のルール) が違ったり。わかっていること的前提を知ることが大切 (5-4) だ。

正式な定例の話し合いの場を作ることによって、日常の中でも子どもや保育に関する話を話し合う、意見や悩みや発見を話し合っただけという民主的で共感し合える風土が作られている (5-1)。子どもや保育に関する話が日常の雑談にも表れ、そのようなことが、定例の話し合いの場以外での、随時の子ども像のすり合わせ、共有化につながると思われる (5-2)。考えが合わない場合は、正規職員が一方的に伝えるのではなく、話し合いを持ちかけることができるのも、そういった風土があるからこそであろう (5-3)。その風土の上に、非正規職員に話し合いで考えてもらうことは、非正規職員自身が保育実践の主体であるとい

う意識を生むことにつながる。

また、しばしば経験や専門知識が十分ではない非正規職員と正規職員の既存の知識の違いを知ることが良い連携を生む。そのためには定例の話し合いが有効だという(5-4)。

〈データ6〉 ケース会議での話し合い⁴⁾

Table 4 特別支援児D(5年生男児)の「つば吐き」をめぐるケース会議

Dは小学校1年生に入学した頃からつばを吐く行為が家庭でも学校でもクラブでも頻発しており、関係者が長年苦慮していた。B保育所には4年生の4月に転入してきたが、「だめ!」「つばは吐きません」「プはいけません」などという声かけをしたり、無視を試みたり、代わりの表現手段を教えたりといろいろ試みたがうまくいかない。「プはいけません」と言いながらつばを吐く。無視するとずっと吐く。

職員たちとの信頼関係が築かれ、場面に合った発語が増え、ことばの理解が広がり、職員のことばかけで適切な動きが増えてきた5年生の始め頃のこと、D君が「つばは吐きません」と言った。そこでふと担当職員が「D君、どう思う?」と問いかけてみた。するとD君は「いけません」と、問いの答えとしてことばが言え、会話が成り立った。そしてその時は吐かなかった。その後もそのような対応をすることで吐かないことが増えた。そのことをカンファレンスで報告して話し合い、皆で共通にその方法を取ることにした(6-1)。それですべてうまくいくわけではなかったが、徐々に変化していき、5年生の夏ころから、特に「階段の手すりや宿題をしている他児のノートに吐く」といった、理由がわかりづらいつば吐きは見られなくなった。11月時点ではその他の場面でも「つば吐き」はほとんど消えた。

月に1回の1時間半のケース会議では、具体的な取り組みを例にして保育方法や考え方を話し合うようにしている。「いつも職員がダメと言っていたが、昨日は周りの子どもたちから本人に『やめて』というように働きかけたら、しなくなった」等。

D児は4年生3学期の段階では「追いかけてもらおうと少し逃げる」程度で、職員を多少意識している様子はあるが、職員には予測困難な動きが多かった。筆者による巡回相談での観察によれば、ことばとコミュニケーションでは、場面にそくしたことはなんとなくわかっていることも多く、場面に固有の特定の単語やオウム返しが出ることもあるが、意思伝達手段に乏しい。口腔の感覚にこだわりがあり、乳児期のレベルの遊びを繰り返す。「つば吐き」は、D児にとっては、「挨拶」というコミュニケーションの手段、人が接近してくる際の恐怖・不快の表れ、退屈な時の遊び、注意されたり論されたりするときの不安や不快感の表われ、興味を持つ見知った人に対する接近回避の葛藤の表われ、といったように、未分化な意思伝達の手段でもあり情動の動きと共に表れたりするものと思われた。

保育対処としては、好きな遊びを職員と共に楽しみ、遊びを広げ、感覚過敏に配慮しながら職員との信頼関係を地道に築くこと、その上に保育所の生活を理解させていくこと、等が

基本となった。つば吐きの行為については、①つばを吐く時の気持ち・意味・感情を職員が声に出していく・正しい行動に置き換える、②つばを吐かなくてもよいようなコミュニケーションの力を育てていく、③「つば吐き」をすることで関心のある人に「遊んで」という気持ちを表さずにすむような遊ぶ力をつける・口に固着する遊びをしなくてもよいように遊びを広げる、等を考えた。

約8ヶ月後の観察では、担当職員との信頼関係が築かれ、行動のよりどころとしている様子が明確で、予測不可能な動きが非常に少なくなり、常に担当職員を意識して動き、ことばの理解が広がり、職員の指示に従えるようになり、当番や係りは声をかけられれば参加できるようになっていた。それに伴いつば吐きもほとんど消失していた。すなわち、それまではことばが機械的に場面と結びついていただけであり、「いけません」がつば吐きという行為と共にセットされ、逆に行為の引き金となっていた。しかし、さまざまな取り組みの中で職員との2者関係が深まることにより、感情の共有ができるようになり、ことばが職員との間で意味を持つ会話として徐々に成立し、ことばが少しずつ意味を持つようになり、行動の調整の道具として機能するようになったものと考えられる。

職員が「ふと『D君、どう思う?』と問いかけてみた」のは単なる思いつきではなく、そのようなD児との関係の変化の手ごたえを感じ取っていたからであろう。その方策を情報としてケース会議に出すことで、単にその方策がマニュアルとしてではなく、D児に関する新たな見方や感触、関わり方として職員全員に共有され、問題行動が消えていったものと思われる(6-1)。

②記録を取る

〈データ7〉 個別のノートを作成する

Table 5 特別支援児童に関する記録方法

特別支援児童の正式な個人ファイル

内容：入会面接記録 保護者・学校からの聞き取りや面談記録 役所に提出している育成報告書 巡回相談報告書等

特に支援を要する子ども DEFG には個別のノートを作成 担当職員が記述

内容：体調 楽しんだ遊び 誘ったが乗らなかったこと 働きかけの内容等
(7-1)

正式なファイルも個人ノートも非正規職員が随時閲覧するよう、声をかける。個人ノートがあるおかげで、担当の交替の際も比較的スムーズである。

記録を取る作業は保育の意識化と振り返りと共有のための重要な手段の一つと言える。日々のちょっとした気づきやエピソードの記述があることにより(7-1)、子ども同士の関係や行動の意味が、複数の見方や時間の流れを通して理解でき、次の子どもへの対応や声かけのなかに生かされる(西本、2008)。

3) 心理的な連携

①疑問や悩みを相談できる関係と失敗を言える雰囲気を作る・子どもをめぐって雑談できる

場と雰囲気を作る

〈データ8〉

ある時非正規職員が「〇〇君を泣かせてしまったんです」と伝えてきた。その際は「いいんじゃない、やってみないとわからないよ」と返した。非正規職員が自分なりにいろいろやってみて、最終責任は正規職員が取る、失敗した時もOKという度量が必要(8-1) だと思う。

非正規職員が、担当する特別支援児童から「ウゼー、なんでオレにくつつくんだよ」と言われ、「私はお母さんの関わりだから、うるさがられるんでしょうか」と悩んでいた。それに対しては「お兄さん、お姉さん、お母さんなど、いろいろな関わり方があっていい(8-2)」と答えた。実際、その子はシュンとなるとその人の所に行って心を落ち着かせる。そういうことを伝えて、その人の持っている力や魅力を発揮できるようにする。

失敗や悩みを言える雰囲気を作ることが大切(8-3) だ。今、非正規職員は昼食を共に食べていて、孤立していない。「去年は〇〇だった、私もそうだった」と、互いの悩みや情報を交換している(8-4)。

非正規職員の試行錯誤を受け止め(8-1)、職員同士が自分の取り組みの失敗や悩みを素直に表わし合えるような雰囲気作りに配慮されている(8-3)。正規職員がそれぞれの非正規職員の持ち味を肯定的に受け止めることで、良さや強さをより引き出そうとしている(8-2)。また、そのことで、職員の孤立化を防ぎ、職員間で支え合い、協働作業としての保育の風土が作られている(8-4)。

②全体業務の理解を促し責任ある仕事を任せることで自律的で意欲的な雰囲気を作る

〈データ9〉 正規職員の業務を可視化する・任せるべきところは任せる

正規職員は事務室で書類を作成していることも多いが、非正規職員が、多量で煩雑な事務仕事を理解し納得できるように、「〇〇の時間までは〇〇の書類を書いている」というふうに、見えにくい仕事をきちんと話すようにしている(9-1)。

また、非正規職員が動きやすいように、正規職員が何もかもしないように努め、非正規職員にお任せするように心がけている(9-2)。

正規職員が自分の仕事を非正規職員に可視化することにより、非正規職員としての自己の仕事が保育所全体の運営の中でどのような意味を持つのがより理解され、他職員の仕事に気づくことで意欲を引き出そうとしている(9-1)。また、一方的に作業の一部分を指示するのではなく、責任ある仕事を任せることにより、非正規職員の自律性を尊重し意欲を引き出そうとしている(9-2)。ただし、「何もかもしないで任せる」とは、単なる放り投げではないだろう。各人の力量や良さを見計らいつつ、保育方針について基本のところを共有しあうことの上に成り立つと思われる。

3-2 正規職員による特別支援児童への支援

1) 直接支援

〈データ 10〉 危機的な、ポイントとなる場面への対応：非正規職員へのモデルを示す

Table 6 正規職員の役割に関するエピソード

おやつ時間、7人がけの机に8人が座った。8人の間で、「最後に来たやつが移ればいい」「オマエだ!」「オマエだ!」と、それぞれ他者を指差している。最後に1年生に「移れ」と言わんばかりの視線が集まり、その子が「うえーん」と泣きそうになった。嫌な雰囲気漂っている。そこでC職員が「それでいいの? じゃんけんしよう、負けた子が移る? 勝った子にする?」と声をかけた。ある子は「何で、最初にオレが座ったのに、移らなきゃいけないんだよ!」と怒る。そこでC職員は「おやつ、みんな、永久に食べられないよ、いいの?」と、集団の時間であることを意識させた。周りの子どもたちも困っている。すると、ふだん勝手な行動が多い特別支援児童Hが「いいよ、先生、オレが移るよ」と自発的に移ってくれた。C職員が「いい? おいしく食べられる?」と問うと、H君は「いいよ、そしたら、「いただきます」ができるから」と快く返事した。すると他児たちが一斉に「ここあいてる!」「ここ6人、あいてる!」と、口ぐちにH君を呼んでくれた(10-1)。

その様子を見ていた非正規職員たちは(こういうふうにするので)「子どもたちが自分で答えを出すんですね」と言っていた(10-2)。

C職員は全員の前でH君に感謝し、皆にもH君に対し「ありがとう」を言わせた。その後C職員はH君のそばに行って「ごめんね、ごめんね、じつは私も困ってたんだよ」と感謝した。帰りの会でももう一度しっかり褒めた(10-3)。

子どもに直接関わる場面が少なくなったが、ピンポイントで正規職員が仲裁したり、子どもの話を聴いたり、注意をしたりすることで、動き方や声かけのしかたなど、具体的な保育の方法に関して非正規職員に伝えている(10-4)。

子どもがパニックになったり荒れたりして非正規職員が対応に苦慮している時、体力的に大変そうな時にも直接に対応する。非正規職員の方も、手に負えない時や困った時にはヘルプを出してくれる。

正規職員は、大規模化に伴い日常的に直接子どもの保育に当たる場面は減っているものの、危機的な、ポイントとなる場面、保育の困難な場面で直接に対応することによって、非正規職員へのモデルを示そうとし(10-4)、非正規職員も学習している(10-2)。またこのエピソードでは、集団の中でのH児の評価を高め、そのことによりH児の自尊感情を高め、自己コントロール力を育てたいという意図が背景にあることが推察される(10-3)。そして一連の直接の対応により、ふだん勝手に乱暴な行動の多い子どもに対する、周りの子どもたちの支援の力を引き出している(10-1)。

2) 間接支援

①基本理念を持ち集団全体の雰囲気を作り支援の土台を整える

〈データ11〉「こんなふうに育ってほしい」という理念を非正規職員と子どもたちに明示する

子どもたちがケンカをしたり保育所全体の雰囲気を壊しそうな発言や行動があったりした時など、ポイントとなるところで直接子どもに関わることで、「こういうところを大人は見るとだ」「こういう評価のしかたをするのだ」という育成の方針を子非正規職員にも子どもたちにも示す(11-1)。

子どもたちには楽しく過ごしてほしいが、何でも自分の思い通りにできるのが楽しいのではない。自分が少し我慢することで他の子どもが楽しくなり、そのことで自分も楽しくなるような、そういう保育所にしたい。そのような基本方針は折に触れてことばでも伝え、保育方法は態度や行動で伝えるようにしている(11-2)。

H君が「皆のために移ってくれた」ことを繰り返し子ども全員の中で評価したが、そのことは子どもたちの中でのH君の評価を高め、互いにそれを認め合う雰囲気作りにもなる(11-3)。

正規職員は、「こう育ってほしい」という保育の理念を明示し、民主的で思いやりのある集団にしたいという方針を子どもたちにも(11-1)、非正規指導員にも(11-2)、明示しようとしている。そのことによって、子どもたちの育ちの場の質を高め、健常児も障害のある子どもも成長を促す土台を作ろうとしている(11-3)。

②健常の子どもたちの持つ支援の力を引き出す

〈データ12〉子ども自身が考えるプロセスを共感的に支える

Table 7 健常児の「なぜ？」を受け止めるエピソード

3年生女児Lさんは5年生の特別支援児童Fさんに、日頃からいろいろ声をかけてくれる。ところが、FさんはLさんの髪を頻繁に引っ張る。Lさんは「なんで私、引っ張られるの？ 何も悪くないのに」とC職員に訴えた。Lさんが「(私のことが)好きだから？」と問うのでC職員は「そうだろうね、でもいやだよ。Fさんのお母さんに理由を聞いてみるからね」と答え、連絡ノートでFさんの保護者に伝えた。その保護者からの返事をC職員はIさんに「Lさんが好き。Lさんと遊びたい」、ってFさんが言ったって」と伝えた。Fさんには「Lさん、遊ぼうよ」と口で言うことを教えた。Fさんは「ねえねえ、Lさん遊ぼうよ」と言えるようになった。とはいえ、実際にはなかなか共通なもので遊べない。夏休みになり、Lさんが「やっぱり引っ張るよ。どうしたらいい？」と再び言ってきた。妙案はないが、一緒にどうしたらいいだろうね、と話し合った。4年生の男児も考えてくれた。

障害について、子どもの症状及びその対応方法、季節による変化などについてその都度、一緒にの班の子ども達や関わりを持つ子、質問に来た子には話すようにしている。

子どもと一緒に考える。一緒に悩み、困る。それが大事だと思う。結論はわかっているし、結論はどうでもいい。対策を取って問題行動がすぐ直るということが大切なのはなく、子ども自身があれこれ考えるプロセスが大事で、それを支え、寄り添うようにしている (12-1)。

結果や結論だけ「説明」しても子どもには入っていかない。子どもの思いに、そうだね、と共感し考えるプロセスに付き合うことによって子どもが納得していく。それが職員に求められる作業なのだと語られている (12-1)。このような態度や姿勢は、障害の有無に関係なく一人ひとりの子どもが大切、という大人の気持ちが子どもに伝わっていることが基本であろう。そうでなければ、L児の結論は「Fさんは嫌な子、困った子だね」で終わるのであろう。

3-3 非正規職員による特別支援児童への支援

〈データ 13〉 特別支援児童に対する具体的な働きかけ・つき方

①養護・介助・生活習慣の育成・トラブルの回避

例：生理時には、女性職員がつき、特にその時の精神状態・体調などに気をつけ、記録にも残し引き継ぐ。絶えずそばに付き一緒に座れるよう援助。パニックになると、別室で職員が付き、落ち着かせる。他児へのちょっかいを防ぐ。手洗いなどの生活習慣の形成。

②子どもとの信頼関係を築く（安全基地となる）

例：ドッジボールなどでは担当職員も遊戯室に入り、やりとりを見守る。トラブルが起きた時もその児童の気持ちを支えたり、言い分に共感したり、また手を出さず我慢した時も「あの時、悔しかったけど、我慢して偉かったね」と、具体的に褒める。歌遊びや手遊びなどでこちらから働きかけ、気分転換させたり、関係を作ったりする。（一人で遊んでいる時も）「上手に作れたねえ」と声をかけたりする。

③場面の理解と集団参加を支える

例：状況を判り易くするよう、声をかけたりしている。司会などに立候補した時には、途中で投げ出すことが多いので、気分をつなげるよう声をかける。おやつでは近くに座り、話をしながら、気分が崩れるのを支えたり、お行儀を直したりする。他の子ども巻き込んで遊べる遊びを工夫。班の上級生にも声をかけ、一緒に参加できるように、順番を回してもらったり、意見を聴いてもらったりする。班の中から外れないように、班の他の子に「順番にやるんだよ」と声をかけたり、「〇〇ちゃんはどう思う？」と特別支援児童を促したりする。

④新たな成長へのはたらきかけ

例：お気に入りのビデオのセリフを繰り返すので、独り語りにならないように質問をしたり会話につなげてみる。5・6年生ということもあり、保育所での放送（おやつ・帰りの会）をやってもらおう。新しい遊びを、誘ったり提示したりする。

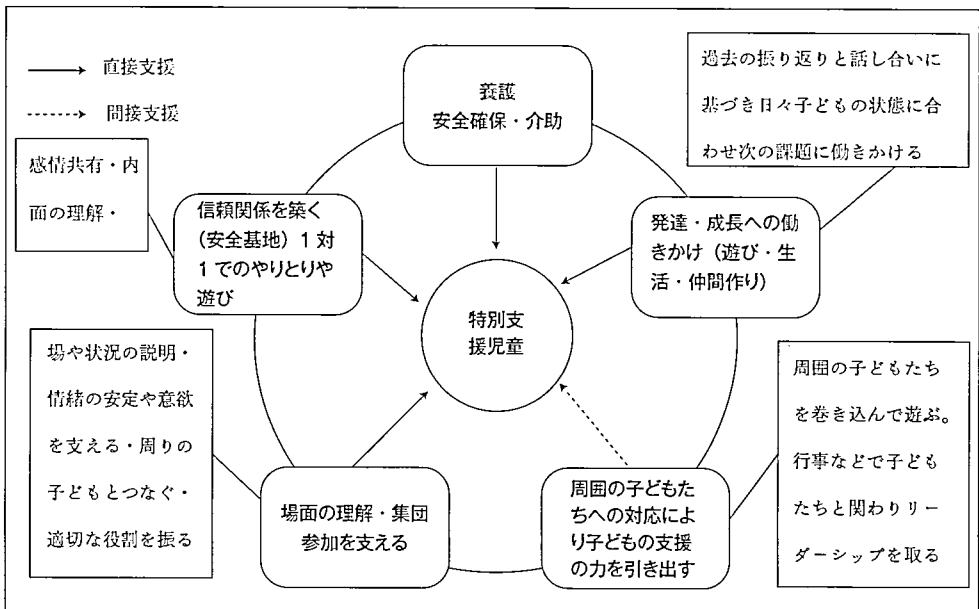
非正規職員の特別支援児童に対する直接支援は主に〈データ 13〉に整理されるように4点が挙げられる。基本的な養護や介助 (①)のほか、子どもの声にならない思いを感じ取り、

好きな遊びを一緒に遊び、そのなかで共に楽しんだり、喜んだり、残念がったりして、感情を共有する時間を積み重ねる。そして、内面から理解してもらえると子どもに感じ取ってもらえるような声かけをしながら、職員との信頼関係を作る(②)。子どもが今現在理解していることや思っていることを推測・理解し、子どもに合わせて、理解しやすい、入りやすい声かけやはたらきかけを工夫し、その場の状況の意味を分かりやすくする。気持ちを支え、意味の不明確なことを周囲の子どもたちにもわかって通じるようなことばに置き換えながら、集団の参加を支える(③)。日々子どもの状態を見ながら、発達に見合った適切なはたらきかけ(身体づくり・生活の自立・遊び・他者との関わり・集団活動への参加)を行う(④)。

さらに、〈データ2〉に「お誕生日会では、司会進行とゲーム係の子どもたちとの打ち合わせや準備を含めて、持ち回りで担当」とあるように、健常の子どもたちとの関わりや特別支援児童と周囲の子どもたちとの橋渡しを心がけるプロセスのなかで、健常の子どもたちとの関わりも重要となる。その関わりが健常の子どもたち自身の育ちや特別支援児童を支援する力の育ちとなって、特別支援児童の保育に跳ね返ってくると考えられる。

以上をまとめたものがtable 8である。

Table 8 特別支援児童を担当する非正規職員の役割



4 考察

大規模化した学童保育職員集団の中での連携とは、正規職員によるコーディネーションから開始される。コーディネーションとは、家庭や学校・専門機関などの対外的な機関との調整もあるが、まずは保育所内のコミュニティの場を整えるための、保育所内の多数の職員をいつ・どのように・どこに配置するかという組織マネジメントである。

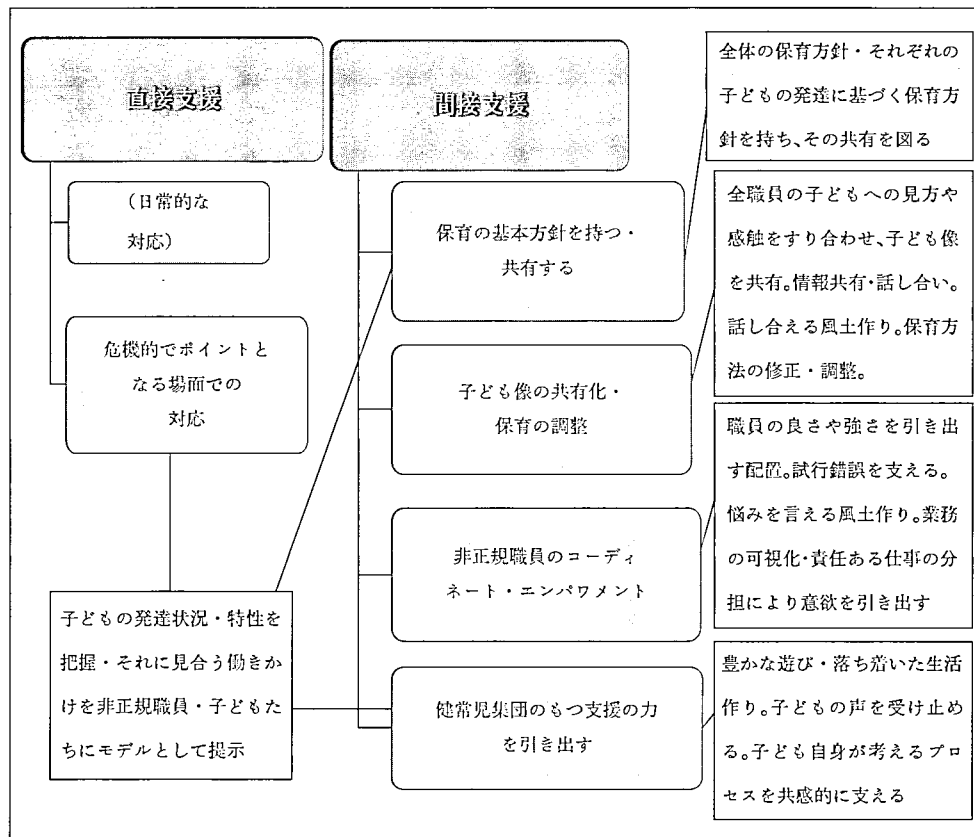
また、正規職員にはリーダーシップを取りつつ多数の職員との協働作業として保育を作り

上げるプロデューサーとしての作業が求められる。その際、管理職（施設長）の確固とした基本方針と支持的な理解に支えられていること、その基本方針を職員全体が共有していることが土台となる。その上で、定例的な会議や打ち合わせなどの情報共有のためのシステムや、記録ノートや個人ファイルなどのツールが作られ活用されつつ、保育方法や保育に対する考え方が共有されることが重要である。そのことによって初めて、日常的に保育が語られる土壌が育ち、保育を協働しようという雰囲気や、自由に意見が言え、悩みや失敗を言い合える雰囲気や風土が生まれる。保育運営の全体像が各人に理解されるような配慮のもとで、互いの業務を意識しながら主体的で自律的な保育への意欲が引き出される。

以上をまとめると、正規職員は、障害をもつ子どもの支援と保育における職員連携において、次の役割を担っていると考えられる。直接支援としては、主に危機的でポイントとなる場面で対応し、そのことによって経験の希薄な場合の多い非正規職員に保育のモデルを示し、周囲の子どもたちにも関わり方のモデルを示す。

間接支援としては次の4点である。①保育の基本方針を持ち、職員全体へ伝える。全体の基本方針と、個々の子どもの発達を理解した保育目標と保育方針を持ち、非正規職員へ伝える。②子ども像の共有化・それに合わせた保育の調整。打ち合わせや会議を設定、記録を作成して情報を共有し話し合いのできる風土を作る。子どもをめぐる日常的な雑談や職員同士

Table 9 特別支援児童の支援と職員連携における正規職員の役割



の相談を通して、関わる職員全員の子どもへのそれぞれの見方や感触を集め日々のやりとりを通してすり合わせ、子ども像を作り上げ共有する。それに基づき保育方法の修正や変更を中心となって行う。③非正規職員をエンパワメントしつつコーディネートする。適切な役割分担と配置を実行する。各非正規職員の魅力や良さを引き出したり励ましたりする。保育所全体の業務を可視化することや責任ある業務を任せることにより、非正規職員が自律的で主体的な保育への姿勢がもてるようにする。④健常児集団を安定的なものとし子どもたちの成長の場を整え、健常児のもつ、障害のある子どもに対する支援の力を引き出す。集団の時間には正規職員がリーダーとなり集団をまとめる。「こんな子どもであってほしい」という基本理念を送り続ける。ルールを明示し、民主的な解決方法を指導し、子ども一人ひとりに的確な役割を配置し子どもたちの共同作業を支える。子どもたちの相互関係を調整し、愛他的行動を促す。子どもの声を受け止め、明日への見通しを与える。子どもたちへの声かけ、モデルの提示、トラブル時の対応、疑問を持つ子どもに対し共に考え子ども自身が納得する過程を支えながら、健常児と特別支援児童との間を媒介する。これを図示したものが table 9 である。

5 終わりに

放課後の地域のセキュリティの崩壊と人と人とのつながりの衰退、保育ニーズの多様化という時代にあり、今学童保育は、子どもの安全確保のための時間と空間を埋める場としての機能を優先的に強いられている。その結果、多くの学童保育所では、子どもと職員の数が増え上がり、そこに障害のある子どもが多数存在している。しかしながら、放課後の教育を保障し、子どもを育て発達を支援する場としての学童保育がもつ重要な意義が見失われてはならないだろう。そのためには、職員が単に時間・空間を埋めていく運営ではなく、職員が意識的に相互に理解を深め、「保育行為の連携」(戸田、2008)を図り、職員個人の力量に依存するのではなく、組織として質の高い保育の実現に努めることが求められる。

本論では、優れた連携が作られていると判断された学童保育の実践を、主に正規職員の果たす役割から分析した。今後は、保育所と職員を支える重層的な連携の様相をさらに分析させていくことが課題である。

註

- 1) 1997年の児童福祉法第50次改正において、学童保育は「放課後児童健全育成事業」という名称で第二種社会福祉事業として規定され、厚生労働省によれば学童保育所を「放課後児童クラブ」、保育所に通う子どもを「放課後対応児童」と称している。本論では、事業や組織に関しては通称として最も一般的と思われる「学童保育」、施設に関しては「学童保育所」(略して「保育所」)という表記を用いる。
- 2) 発達障害とは、2005年に施行された発達障害者支援法の定義およびそれに基づく特別支援教育においては、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされる。しかし、本論では学術的な定義に基づき、知的障害や運動障害も含むものとする。
- 3) 以下、発達障害のある子どもを「特別支援児童」と称する。
- 4) 本エピソードはプライバシー保護のため、本質に関わらない細部は変更している。

引用文献

- 太田光洋「専門家としての保育者集団の発達を支えるもの—地域子育て支援活動の取り組みにみる保育者の相互支援—」保育学研究 第46巻 第2号 pp.43-52 2008
- 厚生労働省「育成環境課調査 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブの実施状況）」2007 www.mhlw.go.jp/shingi/2007/02/dl/s0207-4d19.pdf・2007-02-23
- 厚生労働省「育成環境課調査 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブの実施状況）」2009 www.mhlw.go.jp/houdou/2009/10/h1028-2.html
- こども未来財団「放課後児童クラブにおけるガイドラインに関する調査研究」財団法人こども未来財団 2007
- こども未来財団「児童館・放課後児童クラブにおける発達障害を含む障害児の支援と理解の支援にかかわる調査研究」財団法人こども未来財団 2008
- 全国学童保育連絡協議会「学童保育実態調査」2009
- 戸田雅美「保育行為の連携をめぐる問題の構造」保育学研究 第46巻 第2号 pp.65-75 2008
- 西本絹子「学童保育での支援のために」西本絹子編著『学級と学童保育で行う特別支援教育 発達障害をもつ小学生を支援する』金子書房 2008

謝辞

本論文の作成と掲載に際して、快く承諾して頂いた東京都杉並区児童青少年課、および学童保育指導員藤野京子先生に深く感謝いたします。また、職員研修の企画実行と学会発表等に際して共同で検討していただいた古屋喜美代氏、浜谷直人氏、吉川はる奈氏、宇野敦子氏、三山岳氏、常田秀子氏と、東京発達相談研究会の皆様にお礼を申し上げます。

付記

本論文はその一部を西本絹子・古屋喜美代・浜谷直人・吉川はる奈・宇野敦子・三山岳・常田秀子「学童保育特別支援児童育成における職員間の連携（1）正規職員が果たす役割」（日本発達心理学会第20回大会発表論文集）としてポスター発表、西本絹子「大規模化する学童保育における連携 正規指導員の抱える課題」西本絹子企画責任ラウンドテーブル『特別支援教育における連携と支援の質を問う』（日本発達心理学会第20回大会発表論文集）として話題提供したものである。