
学童保育における家庭支援とは何か

～発達保障機能・保護機能の保障による支援を 自閉症児の事例を通して分析する～

西 本 絹 子

1 問題

学童保育は、共働きやひとり親家庭などのため家庭に不在の保護者に代わって、放課後の地域での子どもの生活を1940年代頃から長く支えてきた。「1.57ショック」に始まる少子化対策の流れのなかで、1997年の児童福祉法改正により、「放課後児童健全育成事業」として法制化され、「放課後児童クラブ」という名称が付けられた¹。

学童保育の役割は、親の就労等の権利を保障するために、親に代わって子どもを安全に保護し（保護機能）、豊かな放課後の生活と遊びの場を提供すること（発達保障機能）である（浜谷ら、2000）。しかしながら、昨今の子どもをめぐる放課後の生活の貧困化・劣化、および家庭の養育力・地域の教育力の低下という状況にあっては、その役割や意味が変容しつつある。

第1に、保護機能のニーズの増大である。地域のセキュリティが崩れ、親の労働環境が厳しさを増す状況の中で、夜間保育や土曜日の保育を含めた保育の長時間化（厚生労働省、2010）や、待機児童対策としての保育の大規模化が急激に生じており、学童保育の量的拡大が続いている。その結果、施設面での物理的条件が悪化し、専門的な知識やスキルに乏しい非正規雇用の指導員を保育担当に充てる等、保育の質の低下が危惧されている（西本、2010）。

第2に、上述のような保育の環境と条件の悪化に加え、経済的な格差社会の広まりによっていっそう進んでいると言われる「子どもの放課後の生活の貧困化」ともいふべき事態に対して、発達保障機能を果たすことがいっそう求められていることである。

第3に、昨今の保育所・幼稚園と同様、子育て・家庭支援が大きく期待されていることである。厚生労働省によって2007年に策定された「放課後児童クラブガイドライン」においては、次のように提示されている（厚生労働省、2007）。

7. 保護者への支援・連携

保護者会等の活動についても積極的に支援、連携し、
放課後児童クラブの運営を保護者と連携して進めるとともに、

¹ 本稿では最も一般的な呼称である「学童保育」を用いる。

保護者自身が互いに協力して子育ての責任を果たせるような支援を行うこと（下線部は筆者による）。

では、学童保育における家庭支援とはどういうことであろうか。伊部（2009）によれば、この役割は、親の就労支援と子どもの放課後の生活と遊びの保障と矛盾するものではなく、むしろ保育の中身を豊かにするために「現場の指導員実践場面において必要に迫られ」ているものだという。すなわち、保護者への支援・家庭支援とは、現場における子どもの「問題行動」を「家庭の問題」として家庭に原因を帰したり、子どもの安定のために家族内の関係を改善することを目的としたりすることではないだろう。家庭の生活困難や養育環境の不全など切羽詰まった状況への対応だけではなく、人間関係の空洞化した地域社会において、共に育ちあうネットワークを作りながら、家庭・家族の成長発達をユニバーサルに支援する姿勢が求められる。

本稿では、家庭への支援について、今日の学童保育の果たすべき役割を改めて整理し、発達障害をもつ子どもの保育の事例を通して、学童保育における家庭支援のありかたを考える。

2 学童保育は家庭をどのように支援するのか

1) 保育による家庭生活支援と子育てのコミュニティの形成・地域社会でのネットワーク作り

学童保育は、第1に親の就労や介護等を保障することにより、家庭の生活を支え、子育ての負担を軽減する道具的サポートを行う。この役割は先に述べたように、年々増大する一方にある。夏休みもほぼ皆勤で通って来る子ども、月曜日から土曜日までびっしりと通い、年間の保育所滞在時間が指導員よりも長いという子どももさほど珍しくはない。ネグレクトやそれに近い養育環境にある子どもたちに対しては、専門機関との連携はもちろんのことであるが、毎日、保育所でシャワーを浴びることや洗顔・歯磨きから始まり、衣服の洗濯、翌日の学校に必要な準備事項を毎日わかりやすくメモを書いて家庭に伝えるなど、「待たなし」で行うしかないという状況も見られる。保育の長時間化ばかりでなく、「保育の細切れ化」ともいべき現象も見受けられる。下校から塾等へ行く隙間の時間もいったん学童保育に来て過ごす子どもたちとその親のこまごまとした要望に対応しながら、子ども一人一人日替わりで変わる10分単位での下校と帰宅の安全管理と、おやつ等のケアに指導員が追われている。

第2に、学童保育においては、子どもを預けることを目的として集まった親同士、また親と指導員のつながりが、子育てをサポートするネットワークとして支援する。学童保育はそもそも親たちの共同体・運動体としての性格が大きい。保護者会活動や親同士のつながりによって、働きながら子育てをする親としての悩みや、子育ての醍醐味を共有し合ったり、少し先輩の親から助言をもらったりするなど、互いに支え合うネットワークが形成される。指導員と親との信頼関係も、親を支え、子どもの生活を支え、さらに指導員を支えている。

足立（2009）によれば、親同士のネットワークは、家族内や対専門機関とのネットワークとは異なるユニークなサポートとなるという。それによれば、母親同士のサポートとして、「助言者」(情動的サポート)・「手伝ってくれる人」(道具的サポート)・「慰めてくれる

人」(情緒的サポート)・「誉めてくれる人」(評価的サポート)・「分かり合える人」(統合的サポート)が挙げられ、母親同士のネットワークは、「母親としての社会化を促進する機能を有する」という。学童保育における親同士のつながりも同様な役割を果たしていると考えられる。特に、保護者会の行事を通じて父親の参加が増え、父親同士の地域におけるつながりが生まれることが多いことも特徴的である(東京・小金井の親たち、2010)。それは、家庭における父親の子育てへの参加を促すものと考えられる。

第3に、保育所内での人と人とのつながりを超え、地域での子育てのネットワークが構築される。親たちは保護者会行事や活動において、子どもと指導員と共に、児童館・学校・学校PTA・保育所の保護者会や町内会等の地域の人々と関わり、地域社会におけるネットワークが作られていく。今、地域の間関係は空洞化し、子どもと家族の成長を支える子育てのコミュニティが消えている。隣の家や隣の部屋で暮らす人の顔も見えず、それにともない地域の基本的なセキュリティもみるみる悪化し、それは子どもが地域で自立する力・家庭が安心して子どもを育てる環境作りを妨げる大きな要因のひとつである。そのような中で、この地域作りによる家庭支援の機能は今後いっそう発揮されなければならないだろう。

以上を整理すると、保護機能という、学童保育の原点であった直接的な子育て・家庭支援の役割は増大する一方であるが、さらに加えて、学童保育というコミュニティは子育ての土壌を豊かにし、地域における育ちあいの構図を作ることを通して、家庭を支援する(図1)。

ただし、最近では、保育や教育を消費者サービスと捉える向きがあるためか、保護者が他の保護者や指導員とのつながりを好まず、保護者会活動や行事が成り立ちにくくなった、

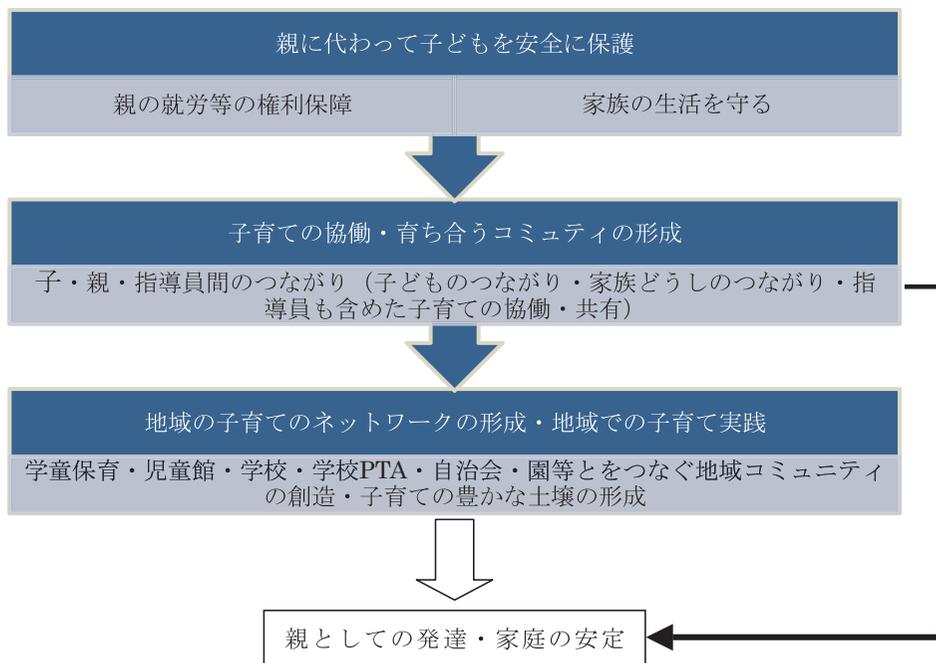


図1 保護機能による家庭支援

「『1対1』の関係づくりもなかなか難しく、そこから先の集団化はさらにしんどい」(植田ら、2003)という声がしばしば聞かれる。指導員には、親同士をつなぐ専門性、親とつながる力が求められる。そのスキルはカウンセリングやソーシャルワークにおける相談援助技術にも学ぶものがあるだろう。しかし、2)に述べるように、そうした専門性が発揮されるためには、親が信頼を寄せることができる保育実践が基本となると考える。

2) 保育による子どもの発達保障を通じた家庭支援

学童保育には、放課後の生き生きとした生活と豊かな遊びの場を提供し、多様な人々との関わりと共同活動を通じて、学齢期(低～中学年中心)の子どもの発達を保障する役割(発達保障機能)がある。そして、子どもが学童保育で成長・発達することそのものが大きな家庭支援であることは言うまでもない。

戦後の高度経済成長に始まる遊び環境の劣悪化・地域の人間関係の希薄化が指摘されて久しい。いくつかの調査によれば、現在、子どもたちの行動半径は非常に狭まり、放課後の多くを家の中で過ごし、遊びの集団は小人数化し1人遊びからせいぜい2～3人が中心である。遊びの内容もテレビゲームのように体を動かさず、マイペースに楽しむことができるものが中心で、鬼ごっこなどの集団遊びをすると答える子どもは数%程度という。虫を捕まえたりどろんこ遊びなどをしたことがない子ども・近所の大人から遊びを教えてもらったりすることは全然ないとする子どもが5～6割に上るなど、遊び体験や生活体験は非常に乏しくなっている(厚生労働省、2003・福岡県、2002など)。

そのうえに今日の経済状況の悪化によって、経済的な格差社会が子どもの放課後の格差を生んでいる、という指摘もある(明石、2009)。それによれば、学校は「計画経済」であり、どこに行っても教科書・教師・友だち・休み時間・体育の時間・部活動・給食等がどんな子どもにも保障され、家庭の格差を是正している。しかし、放課後は「自由経済」であり、子どもの放課後にたくさんの体験を与えられるかどうかは、家庭の経済力と地域の教育力に直接かかっている。その結果、学力・体力・栄養状況のみならず、体験量の格差が生まれているという。久野(2009)によれば、テレビ・ビデオの視聴やゲーム機で長時間遊ぶといった「放課後の貧困」状況は、階層の低い側でより強い傾向がある、という。更に、経済格差は学童保育にすら入れない子どもを生んでいるという指摘がある(子どもの貧困白書編集委員会、2009)。

以上のように、豊かな放課後を公的保育の場において提供する役割はいっそう切実なものになっている。そして、そこで求められる発達保障とは、学校教育をベースとした教室の中での社会性の発達に沿ったり、それを補完したりするものではないであろう。学齢期にふさわしい仲間との生活と遊びを通じた社会化、すなわち卒会した後に地域の多様な人々とのつながりのなかで自立・自律的に過ごす力を蓄え、将来的に地域の教育力の再生・文化の継承の主体となる、「地域の住人としての社会化への生涯発達支援」(西本、印刷中)を視座に入れるものであることが望まれる。

このように、学童保育が単に保育に欠ける子どもの保護ではなく、子どもが毎日安心して楽しく通うことができる質の高い保育が行われること、そしてその保育を通してこそ可能な成長・発達があることを親が実感することができれば、親は子育てと生活に大きな安心と自信を得られるであろう。また、それを通してこそ指導員との信頼関係が形成され、

表1 保護機能を安定的に保障するための保育実践

<p>安心して過ごせる居場所を作るために大切なことは何か ()内はそれを通して行われると 考えられる社会性の発達支援</p>	<p>指導員の意見</p>
<p>①一人ひとりの子どもの話を聞き取り思いを受け止め、肯定的な声をかける</p> <p>(・子どもが自己の情動を調整し葛藤や主張したいことをことばで表現する力を育てる ・自己評価を高める ・他者を認めその気持ちや立場を理解する力を育てる)</p>	<p>・家庭は忙しい。その中で、子どもに個別に話を聞くことがとても大切。子どもは学校・友達・親のことなどたくさん抱えている。・言いたいことやもやもやとした気持ちを表現できずトラブルになるので話を聞く。・どんな子どもにもほめて自信をつけさせる。・他者の立場や良いところを考えられるような声かけをすることで、他児に対する共感的なことばが言える。・トラブルがあった時は双方の気持ちを聞き、<u>お互いに理解させる</u>ことが大切。</p>
<p>②充実した遊び・楽しい集団の時間を作る</p> <p>(・遊びによる情動の浄化 ・情動制御の力を育てる ・遊びを通した対人関係の修復 ・仲間と感情を共有する経験)</p>	<p>・エネルギーが発散できるような遊びが大事。いざこざやいやなことがあっても、<u>たくさん遊んでいるうちに「ごめん」「いいよ」という声が出る</u>。帰宅するまでに「たくさん遊んだなあ」と思えることが大切だ。</p> <p>・<u>集団の時間（たとえば帰りの会）に皆で考えた楽しいプログラムを取り入れること</u>。1日の中のいろいろな時間に楽しいしかけを作ったり遊びの要素を取り入れたりすることが大切。</p>
<p>③集団の中で全ての子どもが役割を果たすことができるようにする</p> <p>(・仲間認められ自己評価を高める ・集団のために役割を遂行する ・目標と感情を共有し集団活動を行う ・共感性と自律性を育てる)</p>	<p>・高学年のリーダーシップを育てる。4年生に班のメンバーを決めさせたところ、4年生たちが上級生意識をより強く持ち、下級生たちをリードしたり思いやったり支えたりするようになった。<u>自分の意見をより積極的に言えると同時に、自律的に団結して力を発揮できるようになった</u>。</p> <p>・どんな子どもにも集団の中で係や当番などの役割を振る。最初は戸惑ったり嫌がったりしていても、一度経験すると、予想以上に子どもたちの大きな自信になり、<u>もっとやりたいと言うようになったり、集団のルールを皆に向かって言えたりする</u>。</p>
<p>④話し合いの機会を設定する</p> <p>(・民主的な場を作る自治能力と自律性を育てる ・他者理解と自己主張の力を育てる)</p>	<p>・学童全体や学年別での話し合いが有効だ。自分たちが考え話しあったことを発表したり、掲示したりすることも良い。</p>
<p>⑤環境をわかりやすくなるよう工夫する</p> <p>(・自発的な行動と自己の行動を管理する力を促す)</p>	<p>集団の時間（おやつや帰りの会等）の座席の工夫、ルールやスケジュール等の視覚的構造化など。</p>

(注) 自治体X主催2010年度実践交流会における指導員の討論より。

他の子どもたちの育ちや他の親とのつながりにも視野が広がり、指導員もまたエンパワーされ明日の保育に立ち向かうという良好な循環が作られると思われる。

それでは、子どもが毎日安心して楽しく通うことができる保育所とするためにはどのような保育が求められるのだろうか。表1は、筆者が講師を務めた、ある自治体における指導員の実践交流会（研修型コンサルテーション）において、「障害のある子どもを含め、どんな子どもにとってもほっとして安心できる場を作るために大切なことは何か」というテーマをめぐって自由に発せられた意見を整理したものである。表にあるように、毎日子どもが安心して通いたくなる保育、すなわち保護機能をより安定的に保障するための保育は、決して子どもの好むことだけを並べて提供したり、あるいは管理したりすることではない。手間をかけて子どもの社会性の発達支援を目指すものであることが言える。学童保育における家庭支援とは、こうした子どもの発達を保障する保育実践を中心として位置づけられるであろう。

3 家庭支援の事例分析

2に述べた家庭支援は、どのような家庭・親にとってもユニバーサルに享受されるべきであり、とりわけ、さまざまな困難を抱える家庭においてはいっそう必要である。しかしながら、その必要性が大きい家庭であればあるほど、支援につなぐことが難しいという矛盾がしばしば生じる。たとえば、発達にさまざまな困難を抱える子どもや、気になる行動を見せる子どもたちの場合、その家庭も困難を抱えていると思われることが少なくない。

学童保育では、子どもが発達上の弱さをもつがゆえに親が周囲から孤立し、指導員との関係を結ぶことも難しく、生育歴や家庭での様子などの必要な情報が得られないまま、指導員が途方に暮れながら保育にあたっている、などの悩みがしばしば聞かれる。それらの背景には家庭の厳しい生活条件や過去の生活史の影響、学童保育入会以前の段階で様々な専門機関での傷つきの経験が絡んでいることも多い。もちろん、学校との関係も大きく影響する。

本項では筆者による自閉症（広汎性発達障害²）の子どもとの6年間の保育巡回相談の事例³から、育てにくい子どもとの関係に疲労と不安を抱え孤立していた家庭に対し、学童保育の保育を通してどのように保護機能と発達保障機能が発揮され、そのことによりいかに家庭支援がなされたかに関して分析する。

事例の検討・分析に用いた資料は、巡回相談にあたって学童保育指導員が作成する年間に3~4種類の基礎資料、および相談員による観察記録・指導員への聞き取り・保護者面接の記録・カンファレンスの記録・巡回相談報告書である。巡回相談は本事例の場合、1年生から5年生までは年間2回、6年生時には1回実施した。保護者面接は特例的に2回実施した。

² 本稿では、「自閉症」を使用する。

³ 本事例はその一部を西本（2008）が発表・記載したものに大幅な加筆を加えている。また本質に関わらない部分は大きく改変・省略している。

1) 事例の概要

① 子どものプロフィール

A児（男）。3歳児健診を経て知的障害を伴う自閉症（中程度）の診断を受ける。1歳児クラスから保育園に入園していたが、3歳児クラスより保育園で障害児加配を受けた。小学校の特別支援学級⁴に入学と同時に、特別支援児童加配⁵を受け自治体XのB学童保育⁶に入会。入会以前の細かい生育歴・発達の状況は不明。家庭は母親・妹の3人家族。

② B学童保育

児童館併設の公設公営学童保育所。A児が1～3年生までは在籍児童数約50～60名、うち特別支援児童3名。4年次以降は学童保育が登録制に変更されたため、在籍児童約60～80名、特別支援児童3～5名。常勤指導員2名、非常勤指導員は3～4名。A児に対しては3年生までは、非常勤指導員が1対1で加配されていた。4年生以降はA児を含む子ども2人に対して1人の非常勤指導員が担当した。

2) 経過

<1年生>

① 発達と保育

対人社会性では、他者への興味・関心はあり、天井に向かってのジャンプやくすぐり遊びなど、特定の行動を介することで、目新しい人とでも関わることができる。大人（主に加配のC指導員）との信頼関係は1学期のうちには成立し、心理的な安全基地にしている。身体接触を好み、しばしば抱っこしてもらうことを要求する。もう一人の大好きなD指導員が1学期の半ばで異動した後も忘れられず、たまにB学童保育所に仕事で訪れる姿を見ると大喜びし、その後数年にわたって「まるで遠距離恋愛状態」であると言われていた。他児に対する関心はあり、特定の女兒たちの名前を覚え、指導員を介して他児とのくすぐり遊びでは楽しむ。早帰りを嫌がり「おともだちと一緒に帰る」とつぶやく。他者への興味を社会的ではない接近行動で表すことがある。

言語・コミュニケーションの面では、表情の変化は少なく、半泣きのような、笑っているような表情であるが、視線はほぼ合う。日常的なことばは理解しており、トランポリンの順番など、簡単なルールも言えば守れる。自発のやりとりはなんとか続くが、他者からのたたらきかけには反応が返りにくい。変化に乏しい独特の抑揚と早口で話す。独特の意味のことば・常同的の反復的な表現を多用していたが、次第に減っていく。

行動面では、覚醒水準・テンションが高い。手を上にあげて、「高い」を連発する。天井に手をつこうとあちこちに行き、高所に登る。場面（おやつ）によっては静座可能である。限定的な、尋常ではない物への興味関心がある（高さ・トイレへのこだわりなど）。口腔感覚への固着がある。反復的常同動作（壁をリズムを取るようにして叩く）によって感

⁴ 当時は「特殊学級」。本稿では「特別支援学級」と称する。

⁵ 当時は「障害児加配」。本稿では「特別支援児童加配」と称する。

⁶ 自治体Xは障害のある子ども（特別支援児童）の受け入れを1981年より制度化しており、認定された介助度に応じた数の非常勤指導員が加配される。特別支援児童は希望があれば6年生まで通所できる。特別支援児童の保育に関しては、1991年より巡回相談が行われている。

覚刺激を得ており、自ら情報を入力して不安を鎮め、情動の安定を得ている様子がうかがえたが、それは1年生の2学期以降には減っていった。

遊びは、追いかけてこでは追い掛けられて楽しむ。いったん追いかけられる遊びに入ると、相手が疲れて止めてしまっても一人でぐるぐる走り続ける。ごっこ遊びでは、「おいしいよ」といった「ふり」でのやりとりは本当に口をつけてしまうが、やりとり可能である。

保育では、A児の発達の特徴を試行錯誤しながら把握し、大人との関わりを軸として保育所での生活を理解し慣れていくことを目指し、大好きな遊びにつきあひながらさまざまな遊びに誘い、折を見ながら小集団の活動に入れていった。

② 家庭の状況と支援

学童保育で見る母親は、A児を叱る時は強く叱るが表情が常に暗く笑いが無い。2学期以降、母親に対するA児の拒否的な言動が目立ってきた。例えば、母親に叱られると「C先生の子どもになりたい」と言い、学校にお迎えにきた母親に「(家に帰るのではなく)学童に行きたい」と言い続け、母親に対して「E子(妹名)のママ」と呼ぶ。学童保育所のお祭り行事の日、母親は妹と、A児はC指導員とずっと一緒に過ごし、屋台のお菓子も母親と一緒に食べるのは「いやだ」と明瞭に拒否する。家庭ではいつからかは不明だが、母親を避けるという。母親が近付くと「顔にぶつかる、目にさわる」とパニックを起こすという。

家庭支援の方針としては、巡回相談において次のような事項を確認した。学童保育所がA児にとって楽しい場所になり、A児が成長できる保育を目指す。学童保育所で元気に楽しく過ごしている状況を母親に伝えることで、母親に元気を出してもらうこと。母親に対する言動は、単なる母親への否定的な感情ではなく、母親に接近したいがための「接近回避葛藤動因」によるものではないだろうか。母親に対しては、指導員が、母親のA児とつきあうしんどさを理解し受け止める。母親に対しては、妹のいない母子二人だけの時間を作っていくよう勧める。

<2年生>

① 発達と保育

1年生の終わりのころから、全体的に学校での指導によると思われる緊張とストレスが、学童保育の場で表れていた。2年生ではそれが顕著になった。学校で叱られたことを再現するかのように教師の口調で怒りを表すかと思うと、無気力になり活動レベルが低下し、できていた生活習慣もひとつひとつ声をかけないとできない。ことばのやりとりが減り表情の変化が乏しくなり、自己刺激的常同行動がぐんと増え、突然のパニックも生じた。それでも学童保育所は大好きで楽しい場であり、いっぽう学校は緊張とストレスが大きく、その落差が大きい。学校の担任からは、「学校でできるのに学童保育でしないのは成長の芽を摘んでいるのではないか。甘えとずるさの表れではないか。学童保育でももっと厳しく指導してほしい」との要望が出される。授業参観や担任との情報交換を行い、指導員は悩みながらも、しかし保育ではむしろ対応のレベルを下げ、A児がほっとして楽しく遊べることを中心目標とした。禁止や否定的な指示は可能な限り避け、絵・写真・文字等でルールや手順・スケジュール等を視覚的に示す方法を取った。他の子どもたちにもそのことを説明したところ、子どもたちは真剣に聞き納得して受け入れた。2学期末頃から少しずつ状

態が好転し始め、3学期になりコミュニケーションの力が向上し始めたのと並行して自己刺激行動は格段に減少し、パニックはほとんど表れなくなった。

② 家庭の状況と支援

母親はA児の障害に対して「今、もっとできることはないか」という気持ちが芽生えてきた。1学期に専門病院の受診を決め、それまで避けていたいろいろな医学的な検査を受けた。1・2学期の頃は家庭でも活動性が低下しており、保育所と学校との方針の違い・子どもの姿の違いについて指導員に対して心配を口に出していたという。3学期になり、母親から指導員に対し、「家では表情が豊かになった。『楽しい』『うれしい』という感情が外に出せるようになった。会話が増えて独り言が減った」という話があった。巡回相談の際、母親からの希望による面接を行い、筆者が学校と学童保育の方針と姿の違いの原因に関して説明し、納得を得られたようだった。

<3年生>

① 発達と保育

話しことばが増え、コミュニケーションが格段に円滑になり、多くは「○○ですか?」という疑問形で自分の気持ちや要求を言えるようになった。感情が豊かになり、学童保育では過去一度も泣くことがなかったが、「大泣きして涙を流す」ようになった。相手の立場や視点を推察して、その動きを少しずつ予測できるようになり、集団場面・行事の場面にいられるようになってきた。他者への社会的ではない接近行動（いきなり見知らぬ人に抱きつくなど）・物を口に入れる行動・自己刺激的行動がかなり減少した。表象の力が伸びてきて、指導員が床の上で「ここ、川だからワニが来て食べられちゃうよ」「とぶよー」などと言うと、その話に乗ってきて一緒に川のへりを歩くようにしたり、とんだりして、イメージを共有して長く楽しむようになった。

保育では、より多くの場面・場所で集団に参加できるようプログラムを工夫したり、集団の中での適切な役割を振り、集団の中でのA児の位置づけや存在をより明確にすることに取り組んだ。下校の際、他児と一緒に集団で帰ることができるような指導も始めた。

② 家庭の状況と支援

母親は妹の育児に悩んでおり、保育園とうまく関係が取れない。指導員はA児のことよりも、むしろ、妹の話聞くことが多い。しかし2学期の指導員との個人面談の際、母親のA児に対する親愛の情が初めて聞かれる。「前はこの子の面倒を見るのが嫌でしかたがなかったが、最近やっとかわいいと思えるようになりました」と語られる。

<4年生>

① 発達と保育

単語と身振りでやりとりがさらにスムーズになった。学校からの連絡事項も、ノートなしで、親に口頭で伝えられるようになる。表情は温和で、視線もより合うようになり、子どもたちの中で対等にけんかができる相手ができた。自己刺激的な行動はほとんど見られない。特定の2人の子どもたちとごっこ遊びを展開し、仲間に入れてくれる他の女児たちも表れた。遊びたい遊びに応じて指導員を替えて関わりを要求する。

保育では子どもたちとの遊びのレパートリーを増やすように努めた末、簡単な鬼ごっこ

や竹馬で遊べるようになった。

③ 家庭の状況と支援

母親が、学童保育所にいろいろな要求を出すようになった（下の子の突然の病気のため保育時間外の19時までA児を預かってほしい、告別式の参列のために依頼していない土曜日も預かってほしいなど）。ひとり親家庭の上、母親自身も親密な対人関係を作るのが決して得意ではなく、他の保護者の中にも、情報交換をしたり気軽に話したりする人がいないようだった。指導員は、まずは頼れる他者がいること・依存する場があることが親のゆとりを生むのではないかといろいろと考えて、指導員が個人的に預かり、その後、ファミリーサポートセンターや地域のボランティア団体等の存在と利用法を教えるようにした。

3学期の巡回相談の際の筆者による母親面接では、「赤ちゃんの頃は感覚過敏のため抱っこもさせなかった、その後も家では抱きつくなどの甘えの行為はしたことがない。不安なことがある時には、お決まりの場所でじっとうずくまっていて、親のところには来ない」とたんとんと語られ、親子関係を自ら振り返ることばが発せられた。筆者がA児の過去からの著しい成長・自閉症の子どもの場合の親子関係のたどりやすい筋道と今後の見通し（母親とのしっかりした愛着形成が小学校の中学年以降にずれやすいこと、これからたくさん甘えてくるかもしれないので、応えてあげることはとても良いことなど）について話すと、はっとしたように、「そういえば、この前、生まれて初めて自分から母親の手を握ってきました」と語られた。

<5年生>

① 発達と保育

コミュニケーションがいつそう自然になってきた。学童保育の1年の大まかな流れを理解し、毎年恒例に行っている、数か月先の遠足なども期待して待つようになった。

保育では、ロクムシ・めっちゃあて・一輪車遊びなど、いろいろな運動遊びを繰り返し行っていたが、少しずつできるようになった。毎日、一定の時間に全員参加の「ロクムシの時間」を設定したところ、3学期には参加できるようになった。生活の中でのやや難しい活動（早帰りの子ども一人ひとりに連絡帳を配るなど）に取り組みせ、一人でこなせるようになった。

② 家庭状況と支援

来年度、学童保育に入会する妹について母親の心配が高じている。指導員は妹に関して話を聞いたり、連絡帳でやりとりをした。

<6年生>

① 発達と保育

児童館内での「放送係」をこなし、特定の2人の子ども（中学生と下級生の男児）にその姿を見てもらうのを励みに頑張る。生活の自立が進み、一人帰りを練習して、できるようになった。会話を楽しむようになる。布製ブーメランで遊べるようになって他児とブーメランのやりとりをして遊ぶ。子どもたちの姿を眺めるのは好きで、遊戯室に居続ける。

保育では、将来に向け余暇を過ごす力を少しでも蓄えられるよう、遊びと人との関わりを広げる取り組みを卒業まで続ける。

② 家庭の状況と支援

夏休みに、学童保育に入ってから初めてとなる2泊3日の家族旅行をした。A児は旅行から帰った翌日、その話をいろいろな大人をつかまえては楽しそうに話して回った。過去5年間、夏休み中の保育所の休みは全くないか、あっても1日のみだった。A児にとって家庭が確実に依りどころとなっており、いやなことがあると、「一人で帰れるようになった」という自信がついたこともあって、指導員に対する「脅し文句」として、「もうおうちに帰ります！」と言えるようになった。児童館行事を親子で過ごした後、指導員が「お母さんに甘えたら？」と言ったところ、A児は「お母さんに甘えていいですか？」と指導員に対して言うので、「(お母さんに)甘えていいか、聞いたら？」と促した。するとA児は「甘えていいですか？」と母親に尋ねた。母親は「(家に帰って)ご飯のあとでね」と答えると、A児は大喜びしたという。

中学に進学した後の放課後をどのように過ごすかについては、指導員が地域の社会資源を母親に紹介し、共にいろいろ検討した結果、複数の場にローテーションで依頼することとなった。

3) 考察

次の4点から、保育を通した家庭への支援が実現されたと思われる。

第1に、子どもは、抱っこを嫌がる・あやしても笑わない等、大人の養育機能を引き出すための、生得的に備わっているはずの特性に弱さを抱えていた。それを主なきっかけとして、子どもと母親との間に愛着関係がおそらく十分には形成されていないところ、学童保育で先行するように複数の指導員との愛着関係が作られていった。その関係を軸として保育実践が進み、6年間の子どもの発達を支えた。A児は1年生の1学期の段階で少なくともC・D指導員という2人の大人に明確な信頼関係を形成しており、入会から3カ月ほど経過した頃には「身体接触を長く求めるがどこまで許容したらよいだろうか」という悩みが指導員から出されていた。同時期、母親に対しては拒否的な言動とクールな関わり、感覚過敏を思わせる接近への回避行動が目立ち、母子間に緊張が続いていた。このことは、「子どもは母親との関係とは独立に、複数の愛着関係を結ぶことができ、その関係を基軸として子どもの発達を支えることができる」(青木、2006)ことの例と言える。学童保育において、A児は指導員との密接な関係を基盤として、学校とは異なる多様な人間関係を形成し、さまざまな遊びを経験し、生活の自立に向かう発達が見られていった。

第2に、保育を通した子どもの成長に伴うように母親との愛着関係が深まり、母親と子どもとの関係が安定し、子どもにとって家庭が確かな拠り所と変化した。2年次の終わりころから徐々に家庭での姿が変化し、「家では表情が豊かになった。会話が増えて独り言が減った」という母親の報告がある。3年次にコミュニケーションが格段に豊かになり、遊びが広がり、自己刺激行動や他者への奇異な接近行動が減少した。それと並行するように、母親は「かわいいと思えるようになってきました」という。4年生になり、子どもの生活の力やコミュニケーションの力がさらに広がり、母親に親子関係を振り返るゆとりが出始めた。複数の指導員と子どもとの間にある、感情の共有・豊かなコミュニケーション・身体的距離の近さなどの密接な関わりが家庭では過去にはなかったことが語られた。しかし、同時期に初めて子どもの方から母親に身体接触(初めて自分から手を握る)の行為が生じ

た。その後、5～6年生の頃は、学童保育内では卒会後の生活に向け、遊びのレパトリーと集団での役割を広げる取り組みが続き、A児の社会性の育ちに合わせて家庭が明確に拠り所となり、母親に対する明確な愛着行動（ことば・行動）が現れるようになった。おそらくその結果、6年間で初めて家族で旅行に出かけるなど、家庭に精神的な余裕が生じたと思われる。

このことは、特に自閉症の愛着対象の形成に関する特有の困難さと独自のプロセスを示す例である。別府（1997）によれば、自閉症児の愛着対象の形成は、「単一の養育者（たとえば母親）との関係を深化させることだけで形成されるのではなく、家族の構成員や療育担当者など、多様な場面で複数の大人と関わることを契機として可能となる」という。そのようなプロセスが、質の高い保育実践によって期せずして現れ、親子の愛着形成とそれによる家庭の情緒的な安定を促したと言える。

第3に、指導員たちが、保育実践や他機関（学校・ファミリーサポートセンター等）との連携を進めながら、親に対しては共感的に共に考える姿勢を保ち、母親を支える子育てのネットワークとして機能したと思われることである。親子のクールな関係や、母親に対するA児の否定的な言動、母親がいわゆる母親的な態度が希薄なように見えることについて、指導員集団が「問題」として挙げたことはなかった。常勤指導員は各学年に2名、6年間で計6名が交替で配され、非常勤指導員は各学年に3～5名がついており、毎年数人ずつが交替し新規に配されたが、A児の保育をどのように展開するか、が一貫して指導員間の問題意識の中心であった。おそらく、リーダーとなる常勤指導員の意識が指導員間に共有されていたのであろう。そしてそのような、もっぱら保育実践を問題意識の中心に据え、伝統的な母子関係論や母子間の愛着に関する一般的な知見にとらわれない指導員たちの姿勢が、母親には救いとして十分伝わっていたのではないと思われる。

母親はきょうだいの保育園との関係が悪く、他に相談する相手もあまりいなかったが、上記のような指導員の対応の結果、A児が2年生の頃から、学童保育の指導員に対しては、さまざまなことを話すようになっていた。そのような指導員たちとのつながりが、子育てを心理的にサポートする重要なネットワークとなって母親を支えたと思われる。課題としては、保護者と学童保育所内の他の保護者とのつながり・家族同士のつながりを作るまでには十分な力が及ばなかったことである。

第4に、障害をもつ子どもの保育に関して、基本的な保護機能の保障が高い水準で行われたことである。ほとんど休みのなかった6年間を通して手厚い保育が実践され、中学進学後の放課後の生活に向けて、スモールステップでさまざまな準備が行われた。障害をもつ子どもの放課後の豊かな生活の保障とその親の就労の保障は、我が国においてはいまだに切実な課題である。自治体Xは障害のある子どもを学童保育所に先進的に受け入れてきており、恵まれた条件にある。しかし、試行錯誤をしながら質の高い実践を6年間にわたって維持したのは指導員の努力の結果であったことは言うまでもない。

また、母親と指導員との信頼関係がかなりしっかり作られてきた4年生の頃から、学童保育所に対して、母親からやや無理な要求が出されるようになった。それに対しては、まずは支持的に様々な保育上の対応をしたうえで、地域の社会資源につなぐ支援がなされた。

課題としては、きょうだいも卒会した後のA児とその家族に関する情報が不明であり、地域の人々と連携しながら、継続的に家庭への支援を図ることができなかったことである。

以上をまとめると、第1・第2については質の高い発達保障機能が発揮されたことによって、第3・第4については保護機能が手厚く保障されたことによって、家庭への支援が実現されたものと考えられる

4 結語

保育を通した子どもの成長・発達は、親の成長や家庭の安定にとって必要条件であると思われる。それなくして、親とつながり合うためのスキルや知識を問うたり駆使したりすることはほとんど意味をなさないであろう。また、子どもと親をめぐる子育てのコミュニティを作っていくことも重要である。

そのような実践力の基盤には、子どもと親の発達を包括的に捉える視点が必要であろう。すなわち、子育ての責任を個としての家族や親としての適性に還元させるのではなく、子どもも親の在り方も周りの環境と人々との関係性の中で互いに変化し合う可能態であるという見方である。

そして今、「標準的」とされる家庭像から足りないものを要求するのではなく、様々な形態の家族や家庭の在り方からスタートすることが家庭支援に求められている。伝統的な家族観や発達観を見直すこと、子どもの養育は家庭だけではなく、複数のシステム・多層の人々が互いに支えあいながら関わることによって成り立つこと等の確認が、実践の立場にある者にも、またそれを支援する立場にある者にとっても常に課せられるであろう。そのためには、子どもをめぐる環境が変容し続けるなかで、それにそくした実践の検討と理論的な検証をさらに進めることが今後の課題である。

<謝辞> 本論文の記述にあたって、事例と研修会のデータの掲載を快く承諾していただきました関係者の皆様に深く感謝いたします。

(注) 本論文は、日本臨床発達心理士会主催シンポジウム「保育を通しての家族支援Ⅲ」において西本絹子「学童保育における家族支援」(日本教育心理学会第52回総会論文集、92-93, 2010)として話題提供したものにに基づき加筆したものである。

<引用文献>

- 青木紀久代 (2006). 「家族の中での愛着ときずな」『そだちの科学』7号 43-48 日本評論社
- 明石要一 (2009). 「地域が提供しなくなった仲間遊びと体験・教育の機会 — 体験格差を是正する施策を考えよう」 『児童心理』臨時増刊 No.891 35-46 金子書房
- 足立智昭 (2009). 「ソーシャルサポートとしての保育と家族支援」『発達』No.118 83-88
- 伊部恭子 (2009). 「学童保育の子育て・家族支援」『学童保育研究』No.10 37-43かもがわ出版
- 植田章・平塚夕子・牧浩二・伊藤真美子 (2003). 「座談会 困難を抱える家庭・家族にかかわって」『学童保育研究』4号 8-26
- 久野善之 (2009). 「『子どもの貧困』と放課後」『学童保育研究』No.10 44-50かもがわ出版
- 厚生労働省 (2003). 「厚生労働白書平成15年版」
www.mhlw.go.jp/wp/hakusho/kousei/03/index.html (参照 2010-8-20)
- 厚生労働省 (2007). 「放課後児童クラブガイドラインについて」
www.mhlw.go.jp/houdou/2007/10/h1019-3.html (参照 2010-8-20)
- 厚生労働省 (2010). 「放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況」
www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000000ukvz-att/2r9852000000uqhx.pdf (参照 2010-10-30)

- 子どもの貧困白書編集委員会 (2009). 「子どもの貧困白書」明石書店
- 東京・小金井の親たち (2010). 「民間委託で学童保育はどうなるの？ 親たちによる“学童保育の質”をめぐる調査・研究・政策提言」公人社
- 西本絹子 (2008). 「学級・学童保育で保護者を支える」西本絹子 (編著)『学級と学童保育で行う特別支援教育』金子書房
- 西本絹子 (2010). 「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」『明星大学研究紀要 日本文化学部・言語文化学科』第18号 111-127
- 西本絹子 (印刷中). 「学童期の放課後の人間関係とその支援」『ユニバーサル発達心理学 社会性発達支援のユニバーサルデザイン』金子書房
- 浜谷直人・西本絹子・古屋喜美代 (2000). 「学童クラブにおける障害児保育の現状と課題 公設公営学童クラブの保育実践の事例分析」『障害者問題研究』Vol.28 No.3 77-87
- 福岡県 (2002). 「子どもの遊び実調査報告書」
- 別府哲 (1997). 「自閉症児の愛着行動と他者の心の理解」『心理学評論』40 145-157