

広汎性発達障害が疑われる幼児に対する幼稚園での支援について

Educational Support for Young Children with Pervasive Developmental Disorders in Kindergarten

田宮 縁*・大塚 玲**

Yukari TAMIYA and Akira OTSUKA

問題と目的

本研究の目的は、大学の専門家によるコンサルテーションを通して実践してきた軽度発達障害児への支援を検討することにある。

文部科学省(2002)による「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によると、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症など小・中学校の通常の学級に在籍し特別な教育的支援を必要とする児童生徒、いわゆる軽度発達障害が疑われる児童生徒は、全児童生徒のおよそ6%に及ぶといわれている。本園においても発達に困難を抱えている子どもは在籍しており、集団での活動に入れない、友だちとコミュニケーションがとれない、多動などいわゆる「気になる子ども」が増えてきている。

このような「気になる子ども」について、刑部(1998)は、「ちょっと気になる子ども」が気にならなくなる要因を個人の知的能力やスキルの獲得といった変化ではなく、共同体全体の変容にあると述べている。また、水内・増田・七木田(2001)も「ちょっと気になる子ども」がいつしか「気にならない子」になっていく過程を子どもと保育者との関係のなかで説明している。このように、子どもの変容を関係論的な視点から考察している研究が多いが、「気にならなくなった子ども」への支援にまで及ぶ研究は希有である。また、発達に困難をもっているのではないかと保育士が感じたとき、そのことを保護者に伝えることは難しい(橋本, 2001)が、軽度発達障害のある子どもの保護者との連携について言及した研究も少ない。

そこで、本論では広汎性発達障害が疑われる幼児への理解を保育者が深めていく過程を明らかにするとともに、「対象児に対する支援」「クラス集団に対する支援」「物的環境の調整」「保護者への支援」という視点からこうした軽度発達障害児に対する具体的な支援はどうあるべきかについて検討していく。

方 法

1. 幼稚園の概要

静岡大学教育学部附属幼稚園。年長2クラス、年中2クラス、年少1クラスの計5クラスで、

*附属幼稚園教諭 **学校教育講座教授

園児は定員140名。教職員は、園長（兼任）、副園長、教諭5名、養護教諭、用務員、非常勤講師4名、事務補助員1名。「主体的に生活を創造する子—自発・自律・協調—」を教育目標に子どもが自ら動きだす時間と空間を重視した保育を展開している。

2. 対象児

K男。コンサルテーション開始時、3年保育年中児。

家族構成：父親、母親、母方祖父、母方祖母と本児の5人家族。父親は会社員で夜間勤務が多く、母親も夜パートで勤めており生活が不規則である。母親の養育態度は、驚くほどていねいに接しているときもあれば、放任とも思えるほど無関心なときもある。また、本人が嫌がるからと言う理由で、再三の注意にもかかわらず、髪の毛やつめが伸び放題という時もあった。

年中進級後の様子：登園後、必ず母親を引き止めてシール帳を見せに行き、その後保健室へ行くなど行動のパターン化がみられた。また、1日中何回も保育室と保健室を往復するなど行動範囲が狭い。友だちとのかかわりは少なく、アプリカブロックを持って自分の空想の世界で遊んだり、走り回ったりしていることが多く、遊びも非常に限られている。新しいことや教師からの指示に対する対応が難しい。

担任は、K男の行動のパターンをつかむことはできたものの、行動を起こさせる思いまでは推し量ることができなかった。一年をかけて集団生活のなかで、特に行事や生活習慣面で困らないように対応する手立てはみえてきたが、以下のような点についての理解が難しかった。

- ・経験が積み重なっていかない。
- ・小さな傷などを異常に気にする。
- ・友だちに追いかけてほしくて挑発するにもかかわらず、追いかけられると極度に怖がる。
- ・先の見通しを立てることが難しい。
- ・何をしていたのか、目的を忘れてしまうことがある。
- ・現実の世界と空想の世界の区別がついていない。

3. コンサルテーションの概要

「幼小連携によるADHDの特徴的行動を引き起こす幼児に関する研究」（平成14年度～16年度）という研究課題のもと、発達障害の専門家である静岡大学教官（第二著者の大塚）によるコンサルテーションが、平成14年10月から各学期1回計4回実施された。具体的には、対象児のクラスの保育を参観した後、その日の保育に関して園長、副園長、養護教諭も加わり保育者ら全員と協議を行った。まず対象児の担任から、当日の保育や最近の対象児に関しての様子や問題点が報告され、その後、大学教官が意見を述べ、全員で協議を行うという手順で進められた。

コンサルテーションは、たんに特定の障害だからという一般論だけではなく、対象児の特性や個性、家庭の状況、保育者の経験年数などを考慮して、個別具体的に保育者に問題を発言させながら助言を行うことを基本方針とした。ただし、助言の採用の有無や実現の仕方は保育者の主体性にまかせ、支援計画は担任の保育者が作成した。また、こうした正式のコンサルテーション以外にも対象児に対してのインフォーマルな保育観察や担任との話し合いを3回行った。

4. 実施時期

K男についてのコンサルテーションおよびそれに基づく支援は、平成14年10月に開始され、K男が卒園する平成16年3月まで継続される予定である。本論は平成14年10月から平成15年10月までの経過をまとめたものである。

5. 資料の収集と分析方法

担任である第一著者（田宮）が保育終了後、エピソードを文字化した。エピソードを単位として対象児、保育者、他児、保護者がどのようにかかわっているのか、保育者の支援に視点を当てて分析した。

結 果

1. 初回のコンサルテーションによる支援方針

大学の専門家による第1回コンサルテーションのための事前の保育参観から、K男について以下の点が指摘された。

- ・大人とのコミュニケーションがほとんどである。
- ・しかしそれもK男側からの一方的な働きかけで、双方向のコミュニケーションがとれない。
- ・知的なレベルは、発達の遅れとはいえないまでも、若干の低さが感じられる。

以上の行動観察や担任から報告されたこれまでの行動特徴の記載から、K男は広汎性発達障害が疑われ、専門家から以下のような配慮事項について助言された。

- ・自分がかかるべき行動がわからないため混乱したり、不適切な行動をとったりするので、重要な指示は個別に行う。
- ・絵やサインなど視覚的な手がかりが有効である。例えば、「ダメ」と声をかけるよりも禁止を表す赤いカード（レッドカード）を提示する。
- ・環境の変化に弱いので、この先になにか起こるのかなど見通しがつくような配慮をする。
- ・幼稚園の間に段階的に集団での活動を増やしていく。

2. 支援の経過

1) 第1期（年中児10月～12月）

K男に対する支援

1学期に、「スモールステップ」「個別指導」などという支援の方向性をつかむことができた。「困っている様子が見られたときには手伝う」「自尊心を傷つけないように、他児に迷惑をかける限り注意をしない」というこれまでの支援方針で引き続き実施していくことにした。

<エピソード1 K男の思いに任せる>

登園後、朝の支度をする前に鞆を背負ったまま補助輪付きの自転車をとりにいき、他の子にとられないように母親に見張らせ、朝の支度をする日が多かった。朝の支度を済ませてから自転車をとりにいくように伝えるが、自分の自転車であると主張し、聞き入れない。それ以上言うと、泣き、暴れて聞き入れないので、保育者が自転車を預かりその間に朝の支度をさせた。このような場合はレッドカードも効かない。

補助教諭（非常勤講師）や養護教諭によるTTを活用したりすることで、スムーズに日常生活を送ることができるようになってきた。保育者にとっては「気になる子ども」が「気にならない子ども」になってきたが、自分のイメージのなかでの遊びが中心で、遊びや友だちとのかかわりについての変化は見られなかった。

クラス集団に対する支援

突然、台詞めいたことを言い出すことが多く、年中進級後、クラスのなかでK男の奇妙な発言が目立つようになってきた。そこで、「K男の言動に子どもたちが違和感を覚えるような場合は、保育者がフォローする」という支援方針を立てた。

＜エピソード2 K男に発言させるが、他児には受け入れてもらえない＞

数人の女の子が遊んでいるままごとコーナーにK男も混じって遊んでいた。K男はひとりでアイスクリーム屋さんをやっていたようである。ままごとの遊びの一部であるかのようにK男のアイスクリーム屋さんを巻き込みながら他児は遊んでいた。保育者がその様子を見て、「楽しそうね。K男君はアイスクリームを売っているのね」と声をかけると、突然、「俺様は、〇〇（悪者の名前）だ」を言い出し、ポーズをとった。「アイスクリーム屋さんが変身したのね」と保育者が言っても、それには答えず悪者になりきっていろいろな言葉を発しはじめた。突然のK男の変容に他児は驚いたようだった。

結果的にはクラス集団の大きな変化はなかった。K男の問題行動を他児に見せないためにTTを積極的に活用し、別な場所で絵本を読んでもらうなど個別指導を取り入れた。こうした配慮で他児からの評価を下げることはなかったが、他児に受け入れてもらえるような支援もできなかった。

この頃、K男は友だちにちょっかいを出すことも多くなってきた。他児とのかかわりを持ちたい、注目されたいというK男の思いを理解し、保育者が積極的にK男の注目される場をつくり、集団への参加を促すことが必要だと考えた。

物的環境の調整

絵やサインなど視覚的な手がかりがあると理解しやすいという広汎性発達障害の特性を活かし、「レッドカードなど視覚に訴えるサインの使用」を試みることにした。

レッドカードを見せると、行動を止め、保育者の話を聞き、自分が何をしたらいいのか考えることもあったが、興奮状態のときはレッドカードを見ることもできなかった。また集団での活動のとき、他児の目もあり、保育者側でレッドカードを使って本児に対応することは難しく、保育者が使いこなすことができなかった。

保護者に対する支援

保護者はK男が特別な支援が必要な子どもであることを十分理解できていないのではないかと思われた。そこで保育参観を活用し、集団活動時の行動を見てもらうことで、気づいてもらいたいと考えた。

しかし結果的に、自由に遊んでいるなかでの参観が中心だったため、集団のなかでの本児の

状態を捉えることが難しく、母親は特別な支援が必要なことを感じなかったようである。今はまだ担任から母親に直接伝える時期ではないと判断し、お弁当の中身について栄養のバランスのとれたものにしてほしい、お箸を使う指導を自宅でもしてほしいなど、食事に関する家庭の協力を依頼するにとどめた。

2) 第2期(年中児1月～3月)

K男に対する支援

遊びに関しては、「好きな遊びを見つけ、十分に遊び込む」を目標に、K男の興味のある遊びに保育者が積極的にかかわる。また、K男が興味を持ちそうな教材(ジャンボウッドビーズなど)を用意し提案する。生活習慣に関しては、お弁当の時、「箸を使って食べる」「座って食べる」を目標にしていねいにかかわっていくという支援方針を立てた。

<エピソード3 うれしさに共感し、自信を持たせる>

いつも乗っている補助輪付きの自転車に他児が乗っていた。K男は保育者に「乗っている」と他児を指差した。「K男君もあの自転車、乗りたいのね。でもお友だちが乗っているから、別の自転車を一緒に探そう」と言うと、納得した。補助輪付きがなかったので、「輪っぱ付きがないけど、黄色い自転車に乗ってみようか。押さえてあげるとよ」と誘うと、黄色い自転車へ向かって行った。最初だけ支えてあげれば、自力で乗れた。「乗れたよ。すごいね」と声をかけると、とてもうれしそうだった。靴を左右逆にはいていたので、「靴が右と左と反対だよ。しっかりとらねばもっと上手に乗れるよ」と言うと、あわててはきかえた。

<エピソード4 行事などの不安な場面ではそばにつく>

卒園式は、座席が偶然担任の近くだった。総練習のときは、「モンスターボールの音が聞こえる」と小さな声で何度も言った。「そうだね」と同意してあげると、落ち着いていた。式の間は「いつ、あいぼうさんにプレゼントをあげる?」と不安そうだったので、ていねいに説明すると落ち着いた。

自転車やジャンボビーズなどひとつの遊びにこだわり、繰り返し、長時間遊ぶ姿が見られ、無目的に園舎内を走り回るなど、他児が違和感を抱くような姿は少なくなってきた。また、保育者の提案する遊びのなかにK男なりの楽しさを見つけだしたり、繰り返し遊ぶなかで想像力を働かせ遊びが発展していったりする様子がみられた。お弁当の場面でも、具体的な目標を示すことで以前のように歩き回ったり、箸を使わずに食べたりする姿は減少してきた。

一方、そばについて不安な気持ちを取り除くことで、卒園式にも参加できたが、新しい行事の際には十分な配慮が必要であった。保育者が積極的に活動や遊びを提案したことで、K男の世界を広げ、他児のなかで徐々に自信を持つことができるようになってきたようであった。また、できたといううれしい気持ちに共感しながら、もうひとつ別な課題を与えると他の課題にも抵抗なく取り組むことができ、できることがひとつ増え、さらなる自信につなげていくことができた。

クラス集団に対する支援

他児からの評価を下げないために、集団活動の時、「注意して参加を促すのではなく、K男の要求を取り入れるなどして参加を促していく。他児に迷惑をかけるようなときにはTTを積極的に活用し、別な場所で別な課題を与える」という支援方針を立てた。

＜エピソード5 集団への活動に参加を促し、K男のよさを他児に伝える＞

初めて自転車に乗れた日、片づけの時間であることを伝えると「もっと乗っていたい」と言った。K男の気持ちもわかったので、「K男君が自転車に乗れるようになったこと、みんなにお話するね。でも、帰りの集まりにこないとお話できないな」と告げて、後はK男に任せることにした。補助教諭には、自転車に乗り続けているようだったら、遠くから見てほしいと頼んだ。さらに帰りの集まりにきても参加できないようだったら、『べろべろばー』を1対1で読んでほしいと依頼した。帰りの集まり前に、K男は自転車を片付け保育室へ戻ってきた。いすとりゲームに参加し、絵本『ねずみくんとゆきだるま』もみんなと一緒に聞いていた。最後にK男が自転車に乗れるようになったことをクラス全体に伝えた。近くで乗っていた子が、状況を説明してくれた。

帰りの集まりで、外れてしまうこともあったが、補助教諭の手助けで参加する日が多くなってきた。また、クラスのなかで認められたり、注目されたりする機会を設けることで、集団での活動に快く参加できるようになってきた。このような機会を重ねることで、帰りの集まりで、何か楽しそうなことがあるのではないかと期待感を持てるようになってきたようである。注意するのではなく、参加してみたいくなるような状況を保育者が作っていくことが、他児からの評価を下げないことにつながったと思われる。また、自転車に乗れるようになったことをきっかけに、他児もK男に仲間意識を持つことができるようになってきた。

物的環境の調整

興奮状態の時にはひとりで落ち着く場を設けることも有効なのではないかと考え、遮蔽された空間を準備し、ひとりで落ち着いて活動ができるように計画した。

＜エピソード6 K男が作った遮蔽空間をリソースコーナーとして認める＞

職員室のすみににおいてある修理中の小机と積み木を椅子と机に見立てて遊び始めた。自分で少し大きめの積み木を2つ持ち込み、壁を作った。全職員の了解を得て、そこをK男のスペースとすることとした。

K男自身が居心地のよい場所にリソースコーナーを作った。保育者が設定したものではなく、本人のお気に入りの場所であったため、気分転換をしたいときや落ち着いて活動をしたいときなど、自らリソースコーナーへ行き、遊ぶ姿が見られた。自分で選んだ場所、机や椅子を使用したリソースコーナーだっただけに効果的に機能した。しかし、興奮状態をリソースコーナーでも収められないときは、保育者や養護教諭をたたいたり、蹴ったりすることが多くなってきた。このような場合どのような対応をしたらよいのか困った。

保護者に対する支援

K男の実態を保護者に理解してもらい、言語教室を紹介し通級を勧めたいと考えた。そこでまず、第1段階として母親に「言葉でうまく伝えられないため、友だちとのコミュニケーションが難しく、トラブルが多い」という実態を話すことにした。第2段階として、言語教室を勧める。第3段階として、言語教室を勧めたことについての母親の反応いかんで、祖父母に幼稚園に来てもらい、副園長から言語教室の話をする。これらがうまくいかない場合は、希望者面接の機会を設けるなど段階を踏んで言語教室を勧める計画を立てた。

<エピソード7 K男の成長を伝え、言語教室を勧める>

母親に「自転車が乗れるようになり、自信が持てるようになった」「自転車に乗ることを通して、友だちとのかかわりが広がってきた」「みそ汁づくりなど活動の幅も広がってきている」「お弁当のとき個別に具体的な指示を出すと以前より上手に食べることができる」といったK男の成長を伝え、「伸びる時期にきているようだが、他人とのコミュニケーションをもっと上手にとれるようになると、さらに伸びる可能性がある。言語教室で個別の指導を受けるともっと伸びていく子だと思う。年長になるまで待つより、今の時期が大切だと思う」と言語教室を勧めた。

母親はK男の園内での様子を知り、うれしく思ったようである。「時々自宅へ来てくれる保健婦さんから言語教室のことは耳にしたことがある。パンフレットもいただいた。発音の不鮮明さも気になるので、是非言語教室へ通わせたい」と言語教室通級の手続きを依頼してきた。自宅へ保健婦が訪問している経緯を尋ねると、言葉がなかなか出てこないのが気になっていた。3歳児健診のとき、K病院を紹介され受診した。検査を受けたが、普通の幼稚園で大丈夫だろうと言われた。その後、時々保健婦さんが自宅へ来てくれている、と話してくれた。

K男の成長を伝え、今後の成長の見通しを話すことで言語教室の話が一気に進んだ。それまで3歳児健診の話題は一切なかったが、目に見えた成長を確認してようやく母親が話す気持ちになれたようだった。言語教室を勧める場合は、子どもの成長にあわせてタイムリーに様子を伝えていくことの重要性を感じた。

3) 第3期 (年長児4月～10月)

K男に対する支援

「友だちとかかわるなかでの楽しさを感じる」「遊びのなかでのルールを守ろうとする」を目標に、成功の機会を与え、自己決定の機会を設けながら、意欲と自信を高めていけるような支援を試みた。

<エピソード8 気持ちに共感し、感情と行動を切り離して考えさせる>

A子を殴る。数人の女の子に追い詰められ、K男はトンネルのなかに隠れていた。私はA子たちに保健室に行くように言った。K男に殴った理由を尋ねると、「S男君が大切にしている亀(ぬいぐるみ)を持っていた」と言う。「S男君は大切な友だちだもんね。亀を取り戻したかったのね。でも殴っちゃだめだよ。口で言おうね」と言うと、急に走り出し保健室へと行き、A子の前で土下座をして「ごめんなさい」と大きな声であやまった。A子は笑い、許した。

「K男君、A子ちゃん、許してくれたよ。もういいよ」と言うと、走って遊戯室へ行き、片隅でハアハア息をして自分の気持ちを押し込めているようだった。「謝れて偉かったね。ひとりでいたい？」と尋ねるとうなずいたので、ひとりにさせた。しばらくすると、工作コーナーにいた私の横に座り、スパゲティを作り出した。

<エピソード9 やってはいけないことを遊びへ>

K男は私のポケットからタオルを取り出し、水に濡らした。相手にしてほしかったようである。濡らしたタオルを私のズボンにつけた。紺のズボンは色が変わった。楽しかったようで、「やめて」と言っている私の声をまったく聞き入れない。養護教諭のTシャツにもタオルをつけにいった。しかし、白いTシャツは色が変わらなかった。不思議に思ったようで、また私のズボンにタオルをつけにきた。水を含むことで、布の色が変化することに興味を持ったようだった。私は「もっと、面白いことできるから、来てごらん」と保健室前のコンクリートにつれていき、「タオルを絞ってごらん」と言い、コンクリートに水がしみ込んでいく様子を見せた。「アー」とK男は驚き、うれしそうな顔をした。タオルの水を周りにたらし、「火花!」と言った。「もっと、たくさん描こうよ。いいところ教えてあげるよ」と言うと、ついてきた。古い絵の具の筆と水の入ったカップを用意し、保育室の西側の日陰のコンクリートの場所に連れて行った。コンクリートやサッシのガラスに水で絵を描いていると、他児も3人程加わった。K男は1時間以上その遊びを楽しんでいた。

他児の遊びに加わったり、他児がK男の遊びに加わったり、遊びのなかで友だちとの相互的なかわりかもてるようになってきた。そのなかで、自分の行動を振り返ってよりよい行動をとることも徐々にできるようになってきた。また、身の回りの環境に目を向け、積極的にかわろうとする姿がみられ、ものの変化を不思議に思うなど、知的な好奇心も芽生えてきた。選択肢を与え、自分で考える時間を確保したり、友だちとのトラブルについて感情と行動を切り離して考えさせたりすることで、自らルールを守ろうとするようになってきた。また、K男の興味や関心を捉え、他児を巻き込みながら環境を再構成したり、やってはいけないことを遊びとして別な形で価値付けたりしたことで友だちとかかわるなかでの楽しさを感じていけるようになってきた。

クラス集団に対する支援

K男のよさを保育者が認め、クラスの子どもたちに伝えながら、K男を核としたクラス経営を行うことを目標とした。

<エピソード10 経験をみんなの前で話す機会を作る>

クラスの4人の子どもが、近くのお花屋さんへ各学年の花壇に植える苗を買いに行った。K男は赤組のパセリを買う。K男が帰りの集まりで絵本に興味を示さず集団から外れそうになったので、読み終わった後、買い物に行った子どもたち4名に前に出してもらい、何を買ったか、どんな気持ちだったかをインタビューした。K男もみんなの前に立ち、前に発言した子の「ドキドキした」という言葉を受け、「ワクワクした。パセリを買った」とうれしそうに話した。4人の話を他児たちは興味深く聞いていた。

<エピソード11 友だちとのかかわりを見守る>

K男が自分の顔を誕生日のプレゼントのランチオンマットに描いていた。自分の顔の周りにS男、D子、C子の顔を描いた。それぞれ違う色を使っていた。私の顔を描くとき、白と青と灰色のソメルをとった。通りがかりの男児がそれを見て、「先生の服の色を見て決めたんでしょう」と声をかけた。私は「本当だ。よく気がついたね」と言った。K男は「Kちゃんも、青い服、着ている」と言って、自分の体と手足を描いた。「なかなか、いいじゃん」と声をかけて男児はいなくなった。別の女児もプールに行く途中、「K男くん、上手だね」と声をかけてくれた。K男はうれしそうだった。

他児もK男のことを知り、よさを認める姿がみられるようになってきた。遊びのなかだけでなく、クラス全員がお互いのことを知る機会を重ねたことが効果的だったと考える。また、注意をすることで参加させるのではなく、自然な形で参加を促すこと、ひとりだけに注目をさせるのではなく、数人の子どものなかに入れることで、K男だけに特別な配慮をしているという感覚を他児に持たせなかったことも効果的であった。また最後に発言させることで、前の子どもの発言を受け、上手に話すことができた。K男の自信や他児の評価を高めていくことにつながった。他児から認められたり、励まされたりする経験は教師の励ましとはまた違う意味で、本児の成長を支える要因となったと考えることができる。

物的環境の調整

興奮状態のときに人形を使い戦いをさせ欲求不満を解消させようとしたが、効果が上がらなかった。K男が好きなアプリカブロックを準備しておき、人形の代わりに使用することにした。「じっくりと取り組みたい活動のときにも、リソースコーナーを積極的に利用していく」「視覚に訴える表示、先の見通しがわかりやすい表示を心がけることでK男の不安感を取り除いていく」という支援方針を立てた。

<エピソード12 手順を写真で示し、先の見通しを立てさせる>

誕生会に牛乳パックを使いひとりずつ蒸しパン作りをした。前日、口頭で知らせることに加え、完成品の写真と自宅から持ってくる牛乳パックの実物を掲示しておいた。K男は期待感を持っていつもより早めに登園し、素早く支度をすませ、蒸しパン作りに参加した。手順を写真で示していたため不安な様子もなく取り組めた。蒸しパンを蒸している間、「固まった？」と何回も気にした。ドロドロしている生地が固まることを不思議に感じたようだ。調理室へ一緒に行き、蒸し器を見せ、温まると固まることを説明すると、納得したようだった。

視覚的な表示で手順をわかりやすく示すことで、期待感をもって活動に参加できることが多くなってきた。視覚的にスモールステップで先の見通しを持たせることは、K男にとって効果的な支援であるとともに、他児にとっても有効な手立てとなった。

また、活動に入り込むことで自分の気持ちをコントロールできることが多くなり、まだまだ養護教諭の力を借りることも多いが、他児の前での問題行動はほとんどなくなった。リソースコーナーの設置が他児の評価を下げないことにつながり、ひいては本児の自尊心を傷つけないことにつながった。

保護者に対する支援

就学について保護者の考えを聞きながら、どのような環境がK男に適しているのかを伝え、校内に就学指導委員会のある公立小学校を勧めていくという方針を立てた。

<エピソード13 小学校の選択肢を増やすように伝える>

7月初旬、降園時、いろいろな友だちとのかかわりが増えてきたこと、友だちもK男のことを気にしたり、受け入れたりする様子がみられるようになってきたことを伝え、「附属幼稚園のどんなところがいいと思う？」と問いかけてみた。母親は「突然で、困っちゃう」と笑った。「どうして附属幼稚園を選んだの？」と別の聞き方をすると、「自由保育が合っていると思って。でもこの子は何かやることがあった方がいいみたい」と答えた。「課題があるとしっかりと取り組むし、そのなかで想像力を働かせて楽しんでいるように感じる。課題があれば、いろいろな経験を積んでいけるのではないか。今は、できるだけ興味のありそうな活動に誘うように心がけている」とK男の活かされる環境と現在の支援についての話をした後、小学校への進学をどのように考えているのかを尋ねてみた。母親はちょっと困った顔をした。公立小学校のよさも伝え、選択肢のひとつに加えてみるように提案した。

2学期に入り、母親は学区の公立小学校について詳しく知りたいと言ってきた。幼稚園側で知っている限りの情報を伝え、教頭先生にコンタクトを取り、小学校の見学に行ってもらった。

K男の実態を母親も理解し、K男にとって何が大切なのか、自分がどのように周囲とかわることが大切なのかを考えて行動するようになってきたと感じられた。言語教室の参観日にぜひ来てほしいと保育者に依頼してくるなど、積極的にK男にかかわっていかうとする姿がみられるようになってきた。

考 察

1. 対象児およびクラス集団に対する支援

第1期にはそれ以前と同じ目標でK男に支援をしてきた。目標が大きく、具体性に欠けるため支援につながらず、K男や他児、母親の変容はみられなかった。第2期以降は、できそうなことを中心に具体的な目標を立てて支援し、K男の成長を促した。「気になる子ども」が気にならなくなった時期に、積極的にK男にかかわったことが効果的であった。また、注意することで問題行動を止めさせるのではなく、よりよい行動を具体的に伝えることが、自尊心を下げないことにつながった。

第2期にスムーズに日常生活を送れるようになっていくK男に対し、保育者が積極的に活動や遊びを提案した。K男は遊びの幅を広げ、友だちとのかかわりも増え、自分の世界を広げていった。他児とのかかわりのなかでひとつずつできることが増えることは、K男の自信につながると同時に、生活を共にする他児の見方を変化させていった。

第3期には、遊びの幅が広がり、友だちとのかかわりが少しずつ増えてきたK男に対して、選択肢を与えたり、自分で考える時間を確保したり、友だちとのトラブルの際に感情と行動を切り離して考えさせたりすることで、自らルールを守ろうとする行動がみられるようになってきた。保育者がK男の興味や関心を捉え、他児を巻き込みながら環境を再構成したり、やっては

いけないことを遊びとして別な形で価値付けたりしていく支援をしてきた。このような支援を繰り返すなかで、友だちとかかわりながら遊ぶ楽しさも味わうことができるようになってきた。

また、遊びのなかだけでなく、クラス全員がお互いを知る機会を重ねたことで、他児もK男のことを知り、よさを認める姿がみられるようになってきた。クラス替えも、他児が先入観を持たずにK男のよさを見ることができるようになったのではないだろうか。

他児に対してはK男の評価を下げないために、注意することで参加を促すのではなく、快く参加させるという配慮が効果的であった。さらにクラス集団とのよりよい関係を保つために、K男だけを特別に扱うのではなく、他児のなかに入れながら、参加を促したり、よさを伝えたりしていくことに留意していくことで、K男だけが特別な配慮を受けているという感覚を他児は持たなかった。

2. 物的環境の調整

物的環境については、アプリカブロックの使用、リソースコーナーの活用、視覚的な提示など有効な手立てを繰り返し行い発展させていき、その一方でレッドカードや人形の使用など効果が上がらないものは無理のない形で中止して事態を観察していくことが有効であった。さらに、保護者が障害を認識していない場合、リソースコーナーなど物的環境の調整は難しいが、遊びのコーナーの一部として無理のない形でK男とともに作り出していくといった配慮の必要性を感じた。また園全体で研修会を行い、軽度発達障害児への理解を深めてきたことで物的環境の調整が可能となった。

3. 保護者に対する支援

母親に対してもK男と同様に具体的な目標が支援につながり、母親も変容していった。母親の変容のきっかけは、言語教室への通級を決心したときからである。言語教室を勤めるにあたっては、K男の目に見えた成長を伝えた上で、今後の成長の見通しを話したことが効果的であった。言語教室のフォローにより、母親はK男の実態を真正面から見るができるようになった。言語教室など外部機関との連携が重要であるが、外部機関にだけに任せっぱなしにするのではなく、園内でも効果的な支援を繰り返し、外部機関と幼稚園の双方が保護者を支えていくことが大切である。

保護者との関係については、問題行動だけを伝えたり、無理に医療機関の受診を勧めたりすることで保護者との関係をこじらせ、不信感をつのらせないように慎重に保護者との関係を築いていくことが重要である。学校教育の入り口である幼稚園で、保護者が学校に対して不信感を抱くと、その後の教育のなかで不信感を払拭し信頼関係を築いていくためには、想像以上の時間と労力が必要となってくるからである。

当初、保育者はK男の母親の養育態度について、一貫した態度で接していない、生活習慣の面でも問題がある、と考えていた。しかし、広汎性発達障害のK男やその母親とかかわっていくなかで、「本人が見たいと言うので同じビデオを繰り返し見せている」と話す母親の言葉の重さをようやく理解することができた。母親のストレスまで抱え込む保育者の幅が必要であることを痛感した。K男の個性を理解し、支援を重ねるなかで、本当の意味で母親への共感を持つようになった。

文 献

- 1) 刑部育子 (1998) : 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究, 9, 1-11.
- 2) 橋本亜希子 (2001) : 通常の保育園に在籍する発達に困難を抱えている子どもの実態について. 発達臨床心理学研究, 7, 41-51.
- 3) 文部科学省 (2002) : 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果. 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm
- 4) 水内豊和・増田貴人・七木田敦 (2001) : 「ちょっと気になる子ども」の事例に見る保育者の変容過程. 保育学研究, 39, 28-35.