

養護学校教師は保育園に何を支援できるか？

What Support Can Teachers of Special Education Give to Nursery School?

清水笛子*・大塚 玲**

Shoko SHIMIZU and Akira OTSUKA

問題と目的

特別支援教育では、盲・聾・養護学校は障害種別を越えた特別支援学校（仮称）に転換し、地域の特別支援教育のセンター的機能を発揮していくことに期待が寄せられている（中央教育審議会, 2005）。

こうしたなか盲・聾・養護学校では、特別支援教育コーディネーターを指名し校内の体制を見直したり、実際に小・中学校等に支援に出かけたりする等、様々な取り組みが始められている。しかし、筆者の周辺では「養護学校で指導した実績のないLD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちに本当に支援ができるのか」「幼稚部もないのに（指導経験のない）幼児期への適切な支援ができるのか」等の疑問の声を耳にする。また、支援先である小・中学校等から「どんなことを相談してよいかわからない」「もっと具体的で実行可能なアドバイスが欲しい」等の指摘を受けたりすることもあると聞く。さらに、先行事例では、大学教師や臨床心理士といった養護学校教師とは立場や専門性の異なる職種の人が巡回相談員となっていることが多く、養護学校教師にとって現実的なモデルになるとは考えにくい。養護学校における巡回相談・指導は、突出した力量を持つ一部の教師の技量と熱意、その他の教師の理解に支えられて試みられている段階で、今後どのように展開していくべきか、専門性とは何か、各校が独自に模索を続けている状況である。

ところで、保育や教育等の実践の場での研究方法にアクションリサーチと呼ばれるものがある。アクションリサーチとは、実践の場で起きる問題、実践者から出された問題への解決対処をはかり解決過程も含めて評価していく（秋田, 2001）。アクションリサーチにおいて研究者は、実践者と問題と文脈を共有する—自らが「場」に関与している事実を積極的に肯定し、その関与の事実も組み込みながら「活動」と「場」の変容の過程、さらには研究者自身の変容をも観察し記述する（佐藤, 1995）。そのため、大勢の子どもの指導をしながら、学習面や行動面で著しい困難を示す複数の子どもへの対応をしなくてはいけないという状況にある現場の指導者への現実的な支援を導き出すことができる可能性を持つ方法であると考えられる。

本研究では、養護学校教師である第一筆者（以下、筆者と記す）が、「養護学校教師は保育

* 静岡県立東部養護学校 ** 静岡大学教育学部

園に何を支援できるか」を明らかにすることを目的に保育園でアクションリサーチを行い、養護学校教師が提供できる専門性について考察する。

方法

1. 手続き

養護学校教師である筆者がA保育園の年中B組において、X年10月～X+1年3月までアクションリサーチを実施した。週に1回程度、「補助的保育者」として活動に参加し、フィールドノーツを作成した。継続して観察し、得られたデータをもとに、養護学校教師という知識と経験から、状況の解釈や働きかけの検討を行った。さらに、働きかけに対する保育士や子どもたちの変容から、評価と検討を繰り返した。これらの過程において発達障害を専門とする第二筆者の指導を受けた。アクションリサーチ中はカンファレンス等を一切行わなかったが、終了時に担当保育士にフォーマルインタビューを実施し、保育士の意識の変化やアクションリサーチの感想を聞き、分析を行った。

2. クラスと保育士の特徴

A保育園は障害児指定園で、(障害児担当の保育士がついて)統合保育を実施していた。年中B組は子ども19人で担任保育士は1人だった。7～12月までは、耐震工事の関係で同じ年中のC組と合同で保育を行っていた。C組は子ども21人で、そのうち4人は障害児だった。C組の担任保育士は3人で、そのうち2人は障害児担当の保育士だった。

B組保育士は、X年で経験16年となる中堅保育士、A保育園での勤務は2年目である。障害児指定保育園での経験はA保育園が初めてである。障害児保育や発達障害に関する知識の必要性を感じており、以前から年に4回程度市内で実施される研修会に自主的に参加したり、特定の子どもに関してことばの教室や療育センターでカンファレンスやアドバイスを受けたりしていた。しかし、障害児の担当となったり、統合保育のクラスの担任となったりしたことはなかった。

3. 筆者の位置づけ

フィールドエントリは、事前に第二筆者からの紹介を受け、管轄長への依頼状、園内関係者への研究目的の説明を経て行った。フィールドでの活動は、保育士の保育を妨げないよう注意して行い、保育士の要請、子どもたちとその場の状況に応じて「補助的保育者」として活動に参加した。

筆者は、大学において心身障害学を専攻し、特殊教育諸学校(盲学校、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校)の小学部、中学部、高等部において13年(育休2年間を含む)の指導の経験がある。小学校、中学校、高等学校、養護学校、盲学校の教員免許状を有しているが、幼稚園教諭及び保育士の資格は有していない。

アクションリサーチの過程

1. クラスの状況の分析

保育困難な要因が複数存在し、全体への保育が機能しにくい状況だった。

(1) 耐震工事による環境の制約

7月から耐震工事が実施されていたため、プレハブ教室が設置され園庭は一切使用できなかった。子どもたちの屋外での活動は、散歩と近隣の公園での遊びに限定されていた。教室やトイレ、廊下や階段等園の設備の使用制限が生じたり、教室の引っ越し（年中組は9か月に3回）が行われたりした。7月下旬～12月中旬は、同じ年中C組と合同保育を実施していた。園児数合計40人、保育士3～4人（障害児の出席状況により変動していた）という大集団が構成され、7.0×7.2mの教室でひしめき合いながら生活していた。

(2) 落ち着きのない子どもたち

子どもたち同士の他害行動が頻発していて、保育士はその後始末的指導に追われていた。衣服が小さすぎたり、日常的に朝ご飯を食べていなかったりする等、家庭に何らかの問題があることがうかがえる子どもたちが複数いた。室内は絶えずざわついていて、保育士の全体への言葉をきちんと聞く体制がとれなかった。保育士が個別に指示を出しても従わなかったり、言い返したりする子どもたちが複数いた。また、手や足がすぐに出てしまう子どもたちが多く、トラブルは怪我につながる危険があった。

(3) 保育士のとらえ

アクションリサーチの終了時に実施したフォーマルインタビューで、B組の園児19人について担任保育士が日々の実践を通して実感として把握している状況について尋ねた。

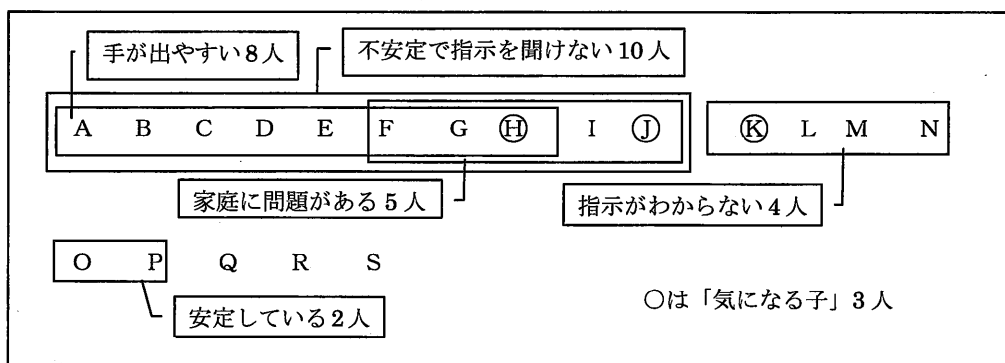


図1 保育士による園児の把握

障害があると診断されている子どもは1人もいない。しかし、家庭や友達とのちょっとしたトラブルで状態が大きく変わり、全体指示が通じない「不安定で指示を聞けない」子どもは10人で、そのうち8人は「手が出やすい」子どもである。また、理解力の問題で「指示がわからない」子どもが4人で、「家庭に問題がある」と感じている子どもは5人であった。

最後に、改めて「気になる子」を尋ねると、「『気になる子』とっていいのは3人」という返答であった。この3人は、保育士間で頻繁に話題になったり、ことばの教室に通級していたり、よく似た特徴を持つ兄弟が発達障害の診断を受けていたりする等、発達障害があると診断される可能性が高い子どもたちであった。

2. 筆者の課題意識と働きかけの変容

「養護学校教師は保育園に何を支援できるか」というリサーチクエスションの追求を目指し

てフィールドに参加した。保育士や子どもたちと出会い、共に生活するにつれ、何をすべきか、今の課題は何かという問いは様々に変容し深まった。それに伴い、気になる事象や、保育士や子どもの行動の見取り方、自分自身の働きかけ等も徐々に変わっていった。ここでは、筆者の問いの変容を軸にして、保育士や子どもたちとのかかわり方や働きかけの経過について報告する。

(1) フィールドエントリー

保育園や保育士の方針や指導を阻害しないことはもちろんのこと、保育士の保育に対する考え方、子どもたちへの願い等を尊重し、保育士と子どもたちとの関係を崩さないようにすることが最優先であると考えた。

<エピソード1> 11月2日

給食の時間。食前にアナログの掛け時計の長針に注目させ、「今日は『4』までに食べようね。『4』で終わりだよ」と話す。おしゃべりをしたり、遊んだりしてなかなか食べない子どもたちには「もうすぐ『4』になっちゃうよ」と声かけをする。しかし、『4』になってもほとんどの子どもたちは食べ続けている。保育士は時間通りに食べ終わっている子どもたちを取り立ててほめたりはしない。給食の片づけをしながら、「頑張って食べちゃおうね」と声をかけ個別に支援して給食を食べ終わらせていった。

子どもの実態や状況と合わない指示を出したり、約束を守らない子どもをそのままに許容したりする等、少人数体制で実態に応じた指導を基本とする筆者の指導経験では理解しがたい状況があった。しかし、子どもたちと保育士は、そのなかでかかわり合い、認め合っていた。保育士の方針や指導を尊重し、補助的な活動をしながら、その場や活動に潜む文脈、子どもたちの特性や保育士との関係について理解することを目指した。

(2) 関係性の問題への気づき

保育士の指示や意図がわかりやすく伝えられないために、子どもたちが自分の活動や行動について見通しを持つことができないこと、保育士が問題行動の後追いの指導に追われてしまい、良い行動を評価する余裕がないことが問題だと感じるようになった。

<エピソード2> 11月5日

耐震工事による使用制限があるため、時間を決めて乳児の教室にあるトイレに行く場面。保育士は集団を半分(約20人)に分けて交替でトイレに連れて行く。トイレは5つしかないため、トイレの外に待たせて交代で使用する。乳児は昼寝中のため、静かにしていなければならない。保育士は静かに座って待つように約束する。一部の子どもたちは座る順番をめぐってけんかを始めたり、フラフラ歩きまわったりふざけあったりして騒がしい。保育士はけんかを止めたり、騒ぐ子どもたちを静かにさせたりするのに手一杯になる。約束通りにしていた子どもをほめる余裕はまったくない。次第に約束通りにしていた子どももつられて遊びだしたり、トラブルに巻き込まれたりして、結果的には約束を守る子はいなくなる。

耐震工事による生活制限、通常時の倍の人数での保育という過密状況、同時多発的にトラブルが発生する等、子どもたちはストレスの高い状況にあった。保育士が指示を出しても聞いて

いなかったり、理解できなかったりして、期待通りに実行することはできなかった。保育士はトラブルの後処理に追われ、良い行動を評価する余裕はなかった。集団活動が実施できないため、それに必要な基本的なスキルの形成ができず、さらに困難になるという悪循環に陥っていた。

(3) 適切な行動のプロンプトの開始

悪循環を解消するための第一歩として、他害行動が多い子どもを中心に、保育士の指示を実行できるように適切な行動をプロンプトし、さらに報告に行かせることで、保育士の子どもをほめる行動も引き出すよう働きかけた。

<エピソード3> 12月10日

散歩に出かけるために、水筒と帽子を持ち1列に並ぶ場面。途中で遊びだしたり、ちょっとしたトラブルですぐに友達に手や足が出てしまったりして、取り組むことの難しいC男。筆者は指示が出されたときから寄り添い、「帽子は大丈夫かな。きっと忘れちゃうと思うんだけど、できるかな」等と必要な行動の情報を一つずつ順番に入れながら自尊心をくすぐるような言葉かけをする。C男は「できるよ。見ててみな」と自慢気に取り組む。持ち物がすべて揃った段階で「ほら、先生のところに行って1番って大きい声で言ってごらん。先生きっとびっくりするよ」と話す。C男は得意になって保育士の元に行き「1番」と言う。保育士は「あら、すごいね」とほめた。

個別に適切な行動を支援することで、いつもは注意を受けがちな子どもたちが適切な行動をとることができ、報告に行くことで保育士にほめられるようになった。保育士は、報告に来た子どもをほめるだけでなく、みんなに「ほら見て、とっても上手。みんなはどうかしら」というような言葉かけを積極的に行うようになった。それを聞いて、「僕もやるよ」「見てて」等と頑張る子どもが現れ、保育士の指示をきちんと聞き実行しようとする意識が芽生え始めたように感じられた。

しかし、クラスのほとんどの子どもたちが、保育士の指示通りの実行ができないような状況の中では、個別の支援はその時だけの効果にとどまり、持続性や発展性はほとんど見られなかった。集団活動が成立しにくい悪循環を断ち切るためには、保育士の指示の内容や出し方を変えたり、見たり聞いたり、待ったりできる行動そのものの形成を図ったりする等の直接的な介入が必要だと考えられた。

筆者の意図や依頼を具体的に伝えるために、カンファレンスの機会を持つことが考えられた。しかし、保育園の忙しい現状を目の当たりにすると、あえて時間を割いてもらうことはためらわれた。また、カンファレンスをする中で、保育士との関係がゆがみ、率直な意見交換や学びあいが阻害される危険が考えられた。さらに、養護学校教師としての経験から考えたことが、保育園のこのクラスで通用しないのではないかという不安があった。そのため、保育士に心理的にも時間的にも負担を強いるカンファレンスは実施せず、保育士の指導を妨げない範囲で子どもたち全体に直接かかわることが可能になる場面を探すことにした。

(4) 全体へ直接かかわる指導の開始

① 介入場面の選定

常にざわつき、トラブルの絶えない状況であったが、特にトラブルが多く発生するのが、給

食準備の時間だった。給食は、副食と汁物を保育園内の給食室で調理し、主食は子どもたちが持参することになっていた。副食と汁物はあらかじめ個別の皿に配膳されていたが、保育士が配膳室まで取りに行き、一人一人に配る必要があった。副食と汁物をあわせて2～3種類の食器が使用されていた上に、一人ずつコップにお茶を入れなくてはならなかったため、保育士は忙しかった。給食準備の際は、子どもたちは手洗いをし消毒をした後に、ナフキンを敷き、主食と箸やコップの用意をし、配膳が終わるまで静かに座って待つことが要求されていた。子どもたちは、準備を整えて座ってから給食を食べ始めるまで、かなりの時間待たなければならなかった。多くの子どもたちは我慢できずに、箸やコップを使って遊びだしたり、キャラクターの絵のついたふりかけを巡ってトラブルになったり、フラフラ歩き回ったりし始める。しかし、保育士は配膳することに忙しく、子どもたちの不適切な行動を言葉で注意することはできるが、適切な行動を取るよう手伝ったりする余裕はまったくない。子どもたちが騒いでも、配膳することを最優先としなければならないので、保育士にとって最もつらい時間であると思われた。この時間に介入して直接指導をさせてもらうのであれば、保育士の保育計画上の支障が少なく済み、必要性も高いと考えられた。また、日課や保育計画に関係なく毎日行われる活動だったので、確実に実施することができると考えた。

② 直接指導の意図と方法

全体へ直接かかわる指導では、子どもたちが指導者に注目し静かに話を聞く経験を増やすこと、聞く、見る、待つ等の集団活動に参加するために必要な基本的スキルを形成することを意図した。静かに座ることさえ困難であることが予想されたので、『みる』『きく』『すわる』『だままる』を絵とひらがなで示すカードを作製し、それを筆者が身に着けたエプロンに張りつけて提示した。

<エピソード4> 12月21日

筆者は特製のエプロンを身に付け子どもたちの前に立ち、「さあ、座りましょう」と言って『すわる』の絵カードをエプロンにつけた。言葉の指示だけでは行動できない子どもたちも、カードを示すとはっとしたように座りだした。また、文字に興味を持ち始めた子どもたちは「えーと、す、わ、る。あつ、すわるだ」と文字を読んで慌てて座りだした。絵カードを示すことで、前の活動を引きずっているJ男を除く全員が座ることができた。しかし、座面に尻をきちんとつけていなかったり、横を向いたりしている。そこで、「この子はどんなふうに着ているかな。同じにできるかな」と絵カードを指差しながら声をかける。絵を見て手をひざにおいて、きちんと背を伸ばした子を大きな声でほめるとみんなが競うように姿勢を整え始めた。

活動を始める体制が整ったら、絵カードを使った遊びを実施した。食べ物や動物等が描かれた絵カードを用意し、1枚ずつ、または複数枚ずつ提示した。少しずつ見せたり、短時間見せたり子どもたちの興味を惹くよう提示の方法は様々に変えながら、きちんと注目するスキルの形成を目指した。答える時には自分で好きなように言うのではなく筆者の指示に合わせて、3～10秒たってから言わせたりする等して、待つことやみんなと合わせることをできるようにすることを目標とした。

<エピソード5> 2月15日

自分の椅子に座って活動の準備が整った後、『みる』と『だまる』の絵カードを提示した。「今からカードの遊びをするからね。しっかり見てね。どうぞって言うまで黙っていてね。あわてんぼうさんにならないでね」と話し、だまっていることを意識させるように、手を口にあてさせた。全員が手を口にあてたのを見届けてから、動物カード2枚を順に提示した。F男が「あっ、さる」と思わず叫んでしまった。筆者が手を口にあててみせると、ハッとしたように手を口にあてて黙る。「みんな覚えた。隠すよ」と言ってカードを裏返す。その後、全員を見回しながら声を出さずに口を動かしながら指で5つ数える。黙ったままもう一度全員を見回り視線を集めてから「どうぞ」と言う。子どもたちは大きな声で「さるときりん」と言う。「あっているかな。たしかめてみようね」と話し、カードを1枚ずつ見せて確認した。

『すわる』『みる』等の基本的な指示を示す絵カードを筆者が身につけることで、子どもたちは筆者の要求していることを確実に理解することができた。実行できていない子どもたちには名前を呼んで注意を向けさせ、筆者の身につけているエプロンについている絵カードを指し示すだけで速やかに実行に移すことができた。絵カードに絵だけでなく、平仮名を記したことも文字に興味を持ち始めた子どもたちの注意をひきやすかったようだった。

保育園の日常生活では、保育士の言葉かけに速やかに反応することを求められることが多く、待つことを取り立てて指導することはほとんど見られなかった。待つことやしっかり注目することを必要とするゲームを実施することで、子どもたちの集団活動への参加意識や自分の行動をコントロールする力が少しずつ高められた。

(5) 保育士との協働の深まりと相互の省察

筆者の全体へ直接かかわる指導を契機に、保育活動の合間に互いに感じたことを率直に話したり、場面ごとに臨機応変に知恵を出し合ったりするようになっていった。

<エピソード6> 12月21日

自由遊びの場面。欠席したためクリスマス会に使う帽子を完成させられなかった数名の子どもたちに帽子を作成させる場面。保育士は2センチ間隔で鉛筆の線が引いてある包装紙を一人一枚ずつ用意し、線に沿ってはさみで切るように指示する。A男は、腕に力が入りすぎて肩があがった状態できちなく切っていた。鉛筆の上をまっすぐ進むことができずに曲がってしまい、A男もいらついた様子を見せる。筆者が肩に手をあてて力を抜くように誘導するが、力が抜けずうまく切れない。保育士と相談し、間隔を広げ、クレヨンで線を引くことにする。A男に好きな色を選ばせ、その色で切る線をなぞり、取り組ませた。A男は曲がらずに切ることができた。

<エピソード7> 1月25日

節分にちなんだ制作活動場面。H男は自由遊びの片づけを口実にカードで遊んでいる。保育士は「来る(参加する)までほっときます」と言って全体指導を実施している。筆者は、他の子どもたちがH男の行動につられないように、H男と他の子どもたちの間で壁の役目をしている。H男が「トイレ」と言って教室の外に出て行った機会をとらえて、「さあ、作ろうね」と話して教室に戻す。保育士は教室に戻ったH男をタイミングよく捕まえて「よく、戻ってきたね。さあ、一緒に作ろう」と誘う。H男は素直に席に座り保育士と作り始めた。H男と保育士が作

り終えるまで、他の子どもたちの質問には筆者が応じた。

筆者と保育士は指導や子どもたちについてのフォーマルな打ち合わせを一切行っていなかった。筆者は、指導の合間に気づいたことを保育士に手短かに話したり、その場の状況に応じて保育士の意図が実現するように柔軟に対応したりするようになった。次第に保育士は、筆者が教室に行くとき簡潔にその日の保育の予定を知らせてくれるようになった。さらに、「今日は来てくれる日だからできるかなと思って」と制作活動を計画したり、子どもの気になる行動について相談したりしてくれるようになった。

また、保育士は筆者の全体へ直接かかわる指導をアレンジした活動を積極的に保育の中で展開するようになったり、筆者の使用した指示の絵カードの使用を申し出たりするようになった。その中で、保育士は「(一回の指示で実行する行動が) 3つはいいけど、5つは多かった」「(逸脱行動から本来の活動に戻ったH男を叱らずにさり気なく受け入れたことについて) そうした方がいいかなと思って、我慢した」等と自分の指導についての省察を言葉に出して筆者に話してくれるようになっていった。

筆者も、保育士の指導を参考にして自分の指導の内容を修正するとともに、指導やかかわりについての省察を積極的に保育士に伝えるようにした。

(6) 働きかけへの疑問や迷い

筆者による全体へ直接かかわる指導は給食準備のわずかな時間であった。最初のうちは珍しさと緊張があり、子どもたちは、指示通りに活動することができていた。しかし、慣れと飽き、午前の活動による疲れや空腹等から、筆者の予想通りにいかないことが出てきた。

<エピソード8> 1月25日

筆者が特製エプロンを身につけて子どもたちの前に立つ。ほとんどの子どもたちは慌てて座りなおし筆者を見ている。しかしA男とD男は座ってはいるものの、ふざけ合っていて筆者を見ない。筆者は名前を呼んで注意を喚起させようとする。しかし「どうせ、アレでしょ」「今日はいいよ」と言って遊び続けようとした。

<エピソード9> 2月9日

絵カードの遊びを終え、絵本の読み聞かせを始めた。絵カード遊びでは参加できていたA男は筆者の言葉の切れ目に大きな声で「うんこ」と言って遊び始めた。筆者は『だまる』のカードを見せるが「うんこ」と言い続けた。

飽きないように絵カードの種類を変えたり、ルールを変えたり、絵カードを使わない遊びをしたりする等、様々に工夫して行ったが、安定した参加状態にはならなかった。指示の絵カードも、子どもたちが実行できる状況かどうかを見極めて慎重に使ってきた。しかし、一部の子どもたちは指示を理解しながらも敢えて不適切な行動をとるようになっていった。直接指導を実施する前は、子どもたちができる指示をわかりやすく伝え適切な行動をとりやすいようにし、その行動をきちんと評価すれば、子どもたちが問題となる行動を起こさなくてすむような環境を築くことができると考えていたが、そうはいかなかった。特効薬のような支援や指導方法等はなく状況に応じて柔軟に対応する必要があること、絶えず省察し工夫を重ねていかなくては

ならないことを痛感した。

(7) 働きかけの発想の転換

物理的制約から対応しきれない場合もあるが、発達障害があると思われる子どもたちについて、保育士は的確に理解し柔軟に対応できていて困ってはいなかった。それよりも、環境や条件を整えば適切な行動をとることができるが、友達や保育士等との関係次第で不適切な行動を起こしやすい傾向を持つ子どもたちこそ、積極的に支援するべきだと感じるようになっていった。そういう子どもたちが不適切な行動をとらなくて済むように予防的な働きかけを行った。

<エピソード10> 1月25日

自由遊びの場面。A男が肩に力を入れて肘を浮かせた状態で筆圧をかけて不器用に塗り絵をしている。筆者はA男が理解力に比べて極端に不器用だったり、衝動性が高かったりすること、午睡の入眠時でも体に触れられる（優しく背中をたたく）のを拒む等の表われが気になっていた。肩甲骨まわり触りながら「塗り絵をされていていいから、ここ触っていてもいい」と聞く。A男は「いいよ」と言って塗り絵の活動を再開した。A男の肩甲骨の周りは硬く塗り絵をするために腕を動かしていても肩甲骨の動きは感じられなかった。肩から先を動かさないように注意しながら、肩甲骨周りの細かく揺らした。他の子どもに呼ばれたため手を離すと、A男はサッと振り向いた。「もっとやるの」と聞くと、大きくうなずいた。

不適切な行動を起こしやすい傾向を持つ子どもたちの身体を改めて観察してみると、ほとんどが身体（特に肩甲骨周辺、足裏）の緊張が強かったり、触れられるのを嫌がったりしていた。そこで、午睡の時間を使って、肩甲骨周りが緩むようマッサージしたり、足裏を触ったりした。また、全体へ直接かかわる指導の時間に模倣ゲームの形を取りながら、肩や首を自分で動かして緩めるような動きを取り入れた。

(8) 関係性の中での学びへの気づき

<エピソード11> 2月9日

自由遊びの場面。保育士は遊んでいる子どもたちに声をかける。「時計を見て。今、長い針が6と7の間にあるね。今日は、まほうつかいごっこ（発表会の劇の練習）をするから、9になったら終わりだよ」と予告する。子どもたちは保育士の話をきちんと聞き、再び遊びに戻った。友達との遊びから外れ、手持ち無沙汰そうにしていたQ子はチラチラ時計を見ていた。Q子は時計が9になったのを見て「先生、9になった」と言う。それを聞いた保育士は「みんな、Q子ちゃんが9になったのを見つけてくれたよ。Q子ちゃん、ありがとう。さあ、お片づけしようね」と話す。他の子どもたちは保育士の言葉に時計を見て「ほんと、9だ」と言い、片づけを始める。

このことをきっかけに、保育士に言われた時間を見つけることに一生懸命になる子どもたちが現れた。また、先回りの支援を通して、子どもたちは決められた時間になれば終わりということをおぼろげに理解できるようになりつつあった。これらのあらわれは、子どもたちが時計を理解したり、時間を意識して行動できるようになったりしたことを意味するものではない。しかし、子どもたちはこの経験を通して時計に関心を持ったり、時計は行動のきっかけになることを体験

的に理解したりするようになった。このことは、いずれ時計の学習を行う際の強い動機や関心として作用するのではないかと思われた。このエピソードから、筆者は関係性の中での育つ・学ぶということに気づいた。

I子は、場面の切り替えや友達とのちょっとしたトラブルにすぐに大声で長時間にわたって泣き続ける子どもだった。全体指導の合間を見つけて、優しく抱きながら気長に話を聞くという保育士の丁寧な対応が効を奏して、2月の終わり頃には嫌なことがあってもすぐに大泣きせずに、表情や態度で訴え、保育士が「今はお話聞けないから、後でお話しようね」と言うのと泣かずに済むようになっていた。しかし、見つけてもらえない場合は、大泣きをしていた。子どもたちの中には、I子を見て「また、泣いている」「ほら、もうすぐ泣くよ」とからかう口調で話す子どもたちもいた。I子が泣かずに自分から訴えることができるようにすることが必要であり、保育士との信頼関係が築けた今が絶好の機会だと考えた。そこで、筆者は『おねがいます』カードを作製し、保育士の了解を得て使用するようにした。筆者はI子に「泣きたくなるような嫌なことがあったら、このカードを貸すね。先生の所に行って、このカードを渡すと先生はお話を聞いてくれるからね」と話した（3月11日）。

<エピソード12> 3月15日

自由遊びの場面。I子は男児に何かを言われ、座り込む（泣き始めるサイン）。筆者はI子のもとに行き、「嫌なことがあったの」と聞く。I子は硬い表情でうなずく。「このカード、貸してあげるお約束だったね。カードを持って先生の所に行こうね」と話し、カードを手渡し、手をつないで一緒に保育士の元に行く。保育士はすばやく事情を察知し、「I子ちゃん、どうしたの」と声をかける。筆者はI子にカードを渡すよう小声で話し、軽く肩をたたく。I子は保育士にカードを差し出す。保育士は「わかったよ。後でお話しようね」と言う。筆者はI子を連れて戻り、「泣かないでカードを渡せてえらかったね。先生、お話聞いてくれるって言ったね。良かったね」と話す。I子はうれしそうにうなずき、遊びに戻っていった。

I子は泣かずに訴えることができたこと嬉しいようで、その後、何度か筆者のもとに来ては「さっき、泣かなかったよ」と話に来た。

<エピソード13> 3月22日

筆者が登園すると、I子は近寄り「先生、今日アレ持って来た」と尋ねてきた。「持っているよ」と話すと、「私、持っていていい」と言ってきた。筆者が渡すと、I子は大事そうにポケットにしまった。I子は遊びの途中で、ポケットの上から触って確かめたり、そっと出して眺めたりしていた。そのうちに、筆者の所に再びやってきて「先生、今はいい（いらない）」と言って返してきた。「大丈夫なの」と聞くと「うん」と元気良く言い、友達との遊びに帰っていった。その後、カードを求めてくることはなかった。

アクションリサーチ中にI子が『おねがいます』カードを使ったのは1度きりだったが、泣かずに自分から先生にお話を聞いて欲しい気持ちを確実に伝えることができたことを体験した。それによって、泣かずにできた自分に自信を持つことができたと思われる。

3. 保育士の経験とアクションリサーチの評価

アクションリサーチを通して、保育士は自己決定のもとに大きく変容した。

(1) 観察された変容

① 評価する行動の増加

「見て。〇〇ちゃんとっても上手」ときちんとできた子どものあらわれを全体に紹介したり、「先に〇〇ちゃんがやってみるから、みんな見ていてね」と全体での活動に取り組みにくい子どもをモデル役にして実行させてほめたりする等、子どもたちの取り組みを積極的に評価する行動が増えていった。

また、一斉に活動に取り組ませるのではなく、小グループごとに順番に取り組ませるようにし、「この机の人はできるかな。みんなで見ようね」と話して、友達同士でもできたことを評価しあえるような場面を設定するようになった。

② 指示の出し方の変化

<順序数と対応させた指示>

「1水筒をしまつて 2上靴を脱いで 3体育座り」というように、順序数をつけて指示を出すようになっていった。そうすると、子どもたちが混乱なく実行しやすく、できなかった場合でも「1と3は上手ね。2はどうするの」というようにできた部分を認めながら次の声かけができるので良いと話していた。一連の流れとして取り組むような活動であっても、1回の指示で5つ行動の実行を伴う場合（1上靴をはく 2帽子と水筒を片付ける 3上着をしまう 4手洗いとうがいをする 5お茶を飲む）は、子どもたちにとっては難しく、1回に3つ程度が確実に実施できる上限だということがわかり、その理解を元にして指導を展開していた。

<指示の絵カードの導入と停止>

筆者が作成し使用した『すわる』『みる』『きく』『だまる』の指示の絵カードに、保育士は強い関心を示し、貸して欲しいと言った。口で言うよりも子どもたちに伝わること、絵カードを示して「今はコレだよ」と約束を思い出すことができるので、非常に有効だと感想を話してくれた。

子どもたちに話を聞く構えができ始め、絵カードに対する馴れから反応が鈍くなってくると、絵カードに固執せず、速やかに使用をやめた。

<視覚情報の使用>

制作活動の時は、保育士が実演しながら子どもの進度に合わせて説明するという方法で行っていた。アクションリサーチ実施4か月後の制作では、手順を図示した資料をあらかじめ用意し、それを活用して制作活動を進めた。そうすることで、途中から自然に参加できたり、自分のペースで進めたい子が飽きることなくどんどん進めることができたり、わからなくなった子どもがわからない部分を自分で判断して訴えることができたりした。

③ 個に応じた指導・実行基準の変化

<部分的参加の認定（一時的無視とルールの変更）>

すべての活動に同じように参加することを求めず、子どもに応じて、参加できそうな部分、参加させたい部分をあらかじめ決めて対応するようになった。参加しない時には極力無視をし、参加できそうな部分では、興味を惹きつけるようにして参加を促すが、全体の活動に支障がお

きるような無理強いはしなかった。そうすることで、全体の雰囲気安定し、かえって子どもが自分から「やる」と言いついて入ってくるが増えた。また、何が優先されるのかを厳密に考え、それに応じて柔軟にルールを変えて対応するようになった。

<自由遊びの道具の選定>

保育士は具体的に子どもの遊ぶ姿、遊び方をイメージして遊具を用意するようになった。ルールが明白で落ち着いて遊びやすい絵合わせゲームや、遊び方や友達とのかわり方も決まっているコマやカルタ、やりとりがしやすい美容院ごっこ等、様々に工夫して取り入れるようになった。

<適切な行動を取りやすくするための個別の支援>

全体への指示で行動しにくい子どもたちにはモデル役として保育士と一緒に活動させるようにしたり、「片付けを何秒でできるか」というゲーム仕立てにして片付け終わるまで数え続けてあげたりして、できにくいことをできやすい形に置き換えて実行を支援していた。子どもができるまで保育士が確実に見届ける機会が増え、できたことを認めたりほめたりすることが自然とできるようになり、子どもたちが適切に行動することが増えた。

④ 筆者との省察の共有

保育士は、時間を見つけて筆者に予定を話したり、指導についての省察を話したりしてくれるようになっていった。

(2) 保育士のフォーマルインタビュー

アクションリサーチの終了時に保育士にフォーマルインタビューを行った。

筆者が観察を主体とした関与をしていた開始当初は、実際のところ何をしたいのか、どういうことを見ているのかがよくわからず戸惑った。しかし、筆者が全体へ直接かかわる指導を始めたことで、筆者が「保育士と同じ心積もり」でいるのを感じ安心した。筆者がいることで、状況に応じて指導形態を柔軟に対応させることができた。筆者は全体指導に参加しにくい子どもを積極的に教室外に取り出したが、落ち着いた時点で速やかに全体指導に戻したり、保育士に報告に行かせたりする等して、最後は必ず保育士の元に子どもを戻すようにしていた。そのため、子どもたちの意識は常に保育士に向き、全体指導が成立しやすくなった。

保育士はこれまで、自主的に研修会等に参加して特別な支援を要する子どもたちの特性や指導について学んでいた。参考になると思ったり、クラスの子どもにあてはまると感じたりしたことも、実践の中でどのように活用していくのかわからなかったり、すぐに使えなかったりしていた。筆者がクラスの中で実際に指導するのを見ることで、「本当にちょっとしたこと」で子どもたちの特性に合わせた支援ができることを実感したり、支援方法をより具体的に理解できたりして、自分なりの工夫ができるようになったと話してくれた。

考 察

1. 現場で必要とされる支援

アクションリサーチ実施時のクラスは、耐震工事の関係で大幅な物理的環境の制約を受け、子どもたちは絶えずざわつき、同時多発的にトラブルが発生していた。保育士は頻発する子どもたちのトラブルの後始末に追われ、当該の子どもを注意することに終始していた。保育士の

こういった対応は、問題行動の原因がその子どもの中にあるとみなしていることと事実上同じであったといえる。しかし、観察から子どもたちには「指示がわからない」「理由や必然性がわからないまま緊張状況を強いられる」等の問題行動が生じやすい要因があり、それぞれの問題行動には「保育士の注目を獲得する」「苦手な状況を回避できる」等の機能があった (O' Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey & Newton, 2003; 平澤・藤原, 1996; 平澤・藤原, 2000)。そのため、保育士や他の子どもたちとの関係、物理的環境等、様々な要素を考慮しつつ総合的に解釈し、子どもたちにとってわかりやすい環境、問題行動をおこしにくい環境に再構築することが重要だと考えた。

保育士たちは環境の制約や子どもたちとの関係等で自身も相当のストレスを受けながら、よりよい保育を求めて一生懸命に取り組んでいた。「普通だったら」「本当だったら」できることが環境の制約でできなかつたり、子どもたちがやらなかつたりして、徒労感は相当強いように感じられた。「できない」「やれない」のは子どもや環境のみに起因するのではなく、保育士のかかわりをも含めて総合的に見直して取り組まなければいけないという指摘は、保育士の指導を批判したり否定したりするものではない。しかし、厳しい状況の中で、必死に取り組んでいる保育士たちに、かかわりの問題を指摘することはためられた。また、筆者自身も「やれない」ことが多い環境で「できない」子どもの方が多いような状況では、わかりやすく端的に示すことのできる改善策を見いだすことはおろか、どこから手をつけたらよいのかさえもわからなかつた。そこで筆者は、始めは個別的なかかわりから子どもと保育士の適切な行動をプロンプトすることに取り組んだ。次いで、自分自身が全体へ直接かかわる指導をして方策を探った。その際には、保育士の方針を阻害しないのはもちろんのこと、保育士と子どもたちとの関係を崩さないように注意を払った。「うまくできる」こともあれば「できない」「やれない」こともある難しさを保育士と共有し、互いに省察をしながら取り組んだ。

保育士は、経験16年という中堅で、自主的に研修会に参加したり、必要に応じてことばの教室の指導を見学に行ったりする等、意欲的に指導に取り組んでいた。それでも、学んだ知識を実践の中でどう活用するのかわからずにいた。アクションリサーチの中で筆者の指導やかかわり方を見ることで「ちょっとしたこと」でできることがわかり、自分で工夫できるようになったと話してくれた。つまり、発達障害や指導方法に関する知識や技術だけでは、指導の困難な複数子どもたちへの具体的な対応は導き出しにくいのである。その場において具体的で実行可能な方策を実際に示すことはもちろんのこと、保育士の抱える「難しさ」「大変さ」を共有することも、疲弊している保育士には必要な支援だったと思われる。

アクションリサーチを進めていくうちに、保育士は子どもたちの活動を積極的に評価するよう意識し、自分の取り組みを細かに省察するようになった。指示を実行できるようにするためには、確実に理解できる指示を出すように工夫するようになり、視覚的な情報を付随させたり、実行して欲しい行動に順序数を対応させたり、実際に取り組んでモデルを示したりするようになった。その工夫した結果が子どもたちにとってどうだったかを省察することで、さらに子どもたちへの理解を深め、より工夫された働きかけが進められるようになっていった。また、指示の理解の問題だけでなく、環境のコントロールが必要だということにも気づき、遂行する人数を調整するようになったり、取り組むべき活動と評価することを予告してから順番に取り組ませたりするようになった。そうすることで、クラスの活動の中でほめる機会が増加していった。保育士はさらに省察を深め、子どもたちをほめるには、すべてにおいて同じ基準・同じ行

動を求めることはできないことに気づき、それぞれの子どもにあわせて先回りの支援をしたり、一時的に無視したり、特別なルールを適用したりする等、柔軟な対応をするようになっていった。

保育士のこれらの変容はすべて保育士の自己決定のものとされていった。筆者は保育士と実践の場を共有してただけで、アクションリサーチの過程ではフォーマルなインタビューやカンファレンスも行わず、筆者は意識して指導的な発言やふるまいをすることがないように注意していた。これにより、アクションリサーチは協働的で、保育士の自己決定と自己成長を保証する、いわば「参加型アクションリサーチ」(鹿毛, 2002)として進められたといえる。その過程で保育士は、一人一人の子どもが「その子なりのやり方で」社会や世界とより深く、より豊かにかかわれるように、多様な配慮をする実践(佐伯, 2001)が展開できるようになっていったと考える。

2. 養護学校教師の専門性に基づく支援

筆者は、「できない」「やれない」のは子どもや環境のみに起因するのではなく、保育士のかかわりをも含めて総合的に見直して取り組まなければいけないと見立てをしていたが、それをどう伝えるか、どのような支援を提案すればよいか悩んだ。通常の巡回相談のように、文献や実践例等を参考に支援を提案しようかとも考えた。しかし、実際にやってみないとどうなるかわからないという思いが強く、方法のみを提案することはためらわれた。思案した挙げ句、筆者は保育士の指導を阻害しないと考えられる給食準備の時間に全体へ直接かかわる指導を行うことにした。それをきっかけに筆者と保育士は指導や子どもたちのあらわれについて率直に話したり、場面ごとに臨機応変に知恵を出し合い役割を分担したりするようになり、協力して指導していくことができるようになっていった。

筆者は問題行動を子どもや環境だけでなく、人とのかかわりを含めて総合的に考えなければいけないという信念を持ち、保育士にとって実行しやすく、日常場面で継続でき、その成果が実現しやすい支援(平澤・藤原・山本・佐田東・織田, 2003)を行うことで、問題となる行動をおこさなくてすむインクルーシブな環境を構築するよう目指していた。その実現のために、保育士と子どもたちの関係やクラス内の環境を注意深く観察するとともに、問題行動に代わる適切な行動レパトリー形成(平澤, 2000)を意図して、全体へ直接かかわる指導を通して集団活動に参加するために必要な「聞く」「見る」「待つ」等のスキルの形成を図った。その過程で、細かに配慮し工夫しているにもかかわらず、子どもたちが期待通りの行動を常にするとは限らないという現実を経験する。筆者はそこで初めて、有効で普遍的な技術やプログラムを明らかにすることを目指し、技術やプログラムの確実な実行を最優先しようとしていた自分自身の過ちに気づかされた。

筆者と保育士は子どもや活動の問題状況に主体的に関与し、文脈を捉え子どもとの生きた関係を大事にしながら、省察と熟考により解決策を選択し判断してきた。これは、佐藤ら(1990,1991)および佐藤(1992,1997)のいう「反省的実践家」モデルの教師(保育士)であるといえよう。

特別支援教育を推進するために、養護学校の専門性が様々に話題にされているが、これまでその専門性について明確な定義はなされていない。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会, 2005)をもとに解釈すると、ここでいわれている

教師の専門性とは、佐藤ら（1990,1991）および佐藤（1992,1997）のいう「技術熟達者」のモデルである。そこでの教師は、「理論の実践化」の原理に基づき、教育実践の外にある理論を学び、その理論の応用と適用を目指したり、「実践の理論化」を志向し、優れた実践を典型化しそこから抽出される「技術」や「技法」を一般的で普遍的な理論として、実践への適用をはかろうとしたりすることになる（佐藤, 1995）。しかし、今回のアクションリサーチに見られるように、知識や技術だけでは、現場で著しく指導の困難な複数子どもたちと対峙している担任は対応を導き出すことはできないのである。また、筆者が「活動」と「場」を共有し、「うまくできる」こともあれば「できない・やれない」こともある難しさを受け止めながら、省察と熟考を繰り返して解決策を選択し判断し実践していったことが、保育士の自己決定に基づく改善を導いた。

養護学校の教師が専門性を生かしながら地域の小・中学校等を積極的に支援するには、対象の子どもだけではなく、場（クラス）や活動そのものへの積極的な支援や介入が必要だと考える。教師ならではの専門性を発揮して、問題状況に主体的に関与し、文脈を捉え、子どもとの生きた関係を大事にしなが、担任とともに省察と熟考により解決策を選択し判断するような実践を行うことが、一人一人の教育的ニーズに応じた教育の実現に通じると思われる。

文 献

- 秋田喜代美（2001）教室におけるアクションリサーチ。やまだようこ・サトウタツヤ・南博文（編）、カタログ現場心理学－表現の冒険。金子書房、96 - 103。
- 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）。文部科学省。
- 平澤紀子（2000）発達障害児者の問題行動に対する” Positive Behavioral Support”－応用行動分析における意義－。西南女学院大学紀要, 4, 60 - 67。
- 平澤紀子・藤原義博（1996）言語教室における発達障害児の問題行動の低減－教師と子どもの双方の伝達行動の改善－。行動分析学研究, 9, 137 - 147。
- 平澤紀子・藤原義博（2000）養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導：Positive Behavioral SupportにおけるContextual Fitの観点から。行動分析学研究, 15 (1), 4 - 24。
- 平澤紀子・藤原義博・山本淳一・佐田東彰・織田智志（2003）教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討。行動分析学研究, 18 (2), 109 - 119。
- 鹿毛雅治（2002）フィールドにかかわる「研究者／私」：実践心理学の可能性。下山晴彦・子安増生（編）、心理学の新しいかたち－方法への意識－。誠信書房、132 - 172。
- O' Neill,R.E., Horner,R.H., Albin,R.W., Sprague,J.R., Storey,K., & Newton,J.S. (1997) Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior. Brooks/Cole Publishing,三田地昭憲・三田地真実監訳（2003）問題行動解決支援ハンドブック。学苑社。
- 佐伯 胖（2001）幼児教育へのいざない－円熟した保育者になるために－。東京大学出版会。
- 佐藤 学（1992）反省的実践家としての教師。佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学、学校の再生をめざ

して2 教室の改革, 東京大学出版会, 109 - 161

佐藤 学 (1995) 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 (編), 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会, 9 - 55.

佐藤 学 (1997) 教師というアポリアー-反省的实践へー. 世織書房.

佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) - 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に-. 東京大学教育学部紀要, 30, 177 - 198.

佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (2) - 思考過程の質的検討を中心に-. 東京大学教育学部紀要, 31, 183 - 200.