

知的な遅れのある子どもへの個別支援の取り組み

—自己表現獲得へ向けて—

吉川 寿美

Individual Support to the Children with Intellectual Developmental Retardation for Acquiring Self-expression

Kazumi Kikkawa

1. はじめに

近年、保育実践の場において配慮を必要とする子どもの存在と増加傾向が明らかとなっている。配慮を必要とする子どもの中には、集団生活の中で行動面や対人面でのトラブルや失敗体験を繰り返す子どもも多く見受けられ、彼らがつ特性と環境との相互作用の中で、行動上の問題や二次障害を起こす子どもも少なくないといわれている（長野，2009）。

幼児期は、ことばなどのコミュニケーション能力や対人関係の育ちなど、就学後の学習や集団生活、さらには、その後の自立や社会参加の基盤を形成する時期である。この時期に、適切な支援を受けられないと、学習面や生活面など就学後に様々な困難を抱えることが多くなり、情緒不安や不適応行動等の二次障害が生じてしまうこともあるとの指摘もある（笹森，2010）。そのため、近年、配慮を必要とする子どもにかかわる保育者への支援や介入方法などの調査研究が行われてきている（丹葉・大西・尾藤，2011；阿部，2015；平澤・坂本，2016）。

また、配慮を必要とする子どもたちが示す行動は、子どもたちにとっては何らかの意思表示や自己表現であることが多く、自己表現の苦手な子どもの中には、特に、怒りや悲しみ、不安といったネガティブな感情を表現できない子どもも多く、攻撃的な言葉を発したり、不安の裏返しで、気持ちと裏腹な言動をとったりすることがあるとの指摘もある（芝・中島・若江・土居・渡邊・井上・新良，2010）。周囲からは理解されにくい表現方法で自分の思いを示す子どもたちが、二次障害を起こさなくてすむようにするためには、行動問題といわれる表現方法が定着する前の幼児期から、子どもたち自身が、他者に助けを求めることや、相手に思いを伝えること、感情を表現できるよう支援していくことが大切ではないかと考える。

筆者は、A大学発達支援センター（以下、発達支援セ

ンター）において、大学付属幼稚園・保育園など地域の幼稚園・保育園への支援および外来療育を行っている。本報告では、A大学発達支援センター親子教室から外来療育へと繋がった事例について、自己表現の苦手な子どもの個別のかかわりの中での変容過程を報告する。

2. 方法

（1）対象児

3歳男児（B児）。新版K式発達検査（CA：3歳8ヶ月）の結果は、認知・適応2歳8ヶ月（DQ：73）、言語社会2歳10ヶ月（DQ：74）。姿勢・運動は、課題に依らず検査ができていない。

B児3歳の時、A大学発達支援センターで実施されている「親子教室」に参加。この「親子教室」は、地域の1～2歳児の親子を対象とした事業で、発達が気になる子どもなど対象児の指定は特にない。B児は、すでに3歳になっていたが、母親より発達年齢的には2歳なので参加させてほしいとの希望があり、参加にいたっている。「親子教室」は、毎年9～11月に4回実施され、親子あそびや大学教員による保護者へのミニレクチャーが行われる。4回の親子教室には、同じ親子が連続して参加することになっており、B児も母親と4回参加している。最終回に、母親より、発達に違和感を感じることに、特に心配なこととして語彙に比較し理解が追いついていない印象であること、そのためか会話が噛み合わない、遊びが幼く独特であること、不器用であることなどが語られた。療育センターを受診し、知的にはボーダーであること、広汎性発達障害の特徴が少しあると言われ、月に1回療育センターに通うことになっているが、何かできることがあれば相談がある。

（2）支援の方法

200X年11月～200X+3年5ヶ月。1ヶ月に1回程

度、A大学発達支援センターにて、外来による保護者および子どもへの直接支援を行った。親子教室で4回来ていたときと同じ場所であり、筆者とも顔馴染みである。

(3) 支援の目標

発達に遅れや偏りのある子どもの場合、適切な行動が身につけにくく、うまくできない、どうしてよいかわからない状況において、これまでに獲得したやり方や表現で対処する(平澤・山根, 2008)。課題途中でB児が示す、一人でおもちゃで遊びはじめる行動は、不安や自信のなさの現れであり、応え方がわからなかったり、課題の意味が理解できない場合に援助を求める手段と考えられた。そこで、筆者との一対一の場面において、B児にとって、援助が必要かつ、援助を少し得ると達成できる課題を設定し、失敗しても大丈夫と思えたり、困ったときに意思表示や助けを求めることができること、併せて、課題をやり遂げたと感じる体験を積むこととした。

(4) 支援の経過：B児の変化

B児の様子を幼稚園入園前までを第Ⅰ期、幼稚園年少時を第Ⅱ期、幼稚園年中時を第Ⅲ期、幼稚園年長時を第Ⅳ期として、それぞれの期ごとに、B児の外来での様子とその期における対応について[B児の様子と支援方法]、母親の話を[家庭での様子]、各期でみられた特筆すべきB児の様子を[エピソード]として記した。

第Ⅰ期(幼稚園入園前：1～5回目)

[課題]ペグさし、動物・乗り物・身体部位の型はめ。

[B児の様子と支援方法]自分のやりたくない課題やわからない課題になると、用具を使って一人で遊びはじめる、困っていることを伝えたり、助けを求める様子はない。そこで、まずは個別指導の場がB児にとって安心できる場となり、自分の思いを筆者に表出できるようにするため、どうしてよいかわからなくなったとき、一人で遊ぶという行動を示すことに対して注意したり止めるのではなく、筆者がその用具を貸して欲しいあるいは、その課題をしたいことを伝え、課題を進めるようにした。

[家庭での様子]思い通りにいかないときに痲癢がみられ、困った状況に遭遇すると、助けを求めず「なんでだよ」と一人で怒っているとのこと。

[エピソード]

#1. 個別という初めての状況であるが、自分から部屋に入ってきて挨拶をする。型はめ課題では、自分のやりたい型ではないときには、型を両手に持って一人で遊びはじめる。その際、「先生にちょうだい・貸して」「○○はどこかな？」など声かけすると再度、課題に取り組み始める。

#3. 発達検査。わからない課題になると笑ったり、用

具で遊びはじめる。検査終了後、おもちゃで一人で遊んでいるとき、思い通りにいかず「もー」と顔を赤くして怒りはじめ、靴を投げたりおもちゃを投げようとする。そこで、「いやだった？」と抱っこすると抱っこされることに抵抗はなく、徐々に顔がゆるみ笑顔になる。

第Ⅱ期(年少時：6～17回目)

[課題]乗り物・動物・身体部位の型はめ、ビーズ通し、描画、絵本読み。

[B児の様子と支援方法]思い通りにいかない、失敗したと思うとおもちゃや用具を投げる。一方で、わからないときには確認したり、「わからない」と伝えてくる姿もみられるようになる。困ったときには一人で対処せずに援助を求めることができるようになったが、失敗など自分の行った行為がマイナスの結果をもたらした場合は、その気持ちのやり場がなく物を投げるという方法で表現していると思われた。そのため、物に当たる行動に対しては、後ろから身体を軽く抑え落ち着くのを待ち、B児が失敗感を積み重ねることがないよう難しいと思う課題は、筆者が見本を示すようにした。

[家庭での様子]家でも園でも気持ちの切り替えができていくとのこと。

[エピソード]

#6. 幼稚園入園後、初めての外来である。部屋に入ってくる時から興奮した様子で、一つの課題が長続きしない。課題を行う前に、「帽子」は頭を押さえる、「車」はハンドルを回す動作をしよう、などどんな動きをするか提案すると一緒に動作をするなど、課題に取り組むことができる。

#8. 課題途中、取ろうとした型はめの型を床に落としてしまう。途端に、顔を見ながら笑ったり、他の型も下に落としたりし始める。身体を後ろから軽く抑え、「おかあさんが来るまでに終わらせよう」と促すと、再度、活動に取り組む。

#9. 型はめの車を見て「くるま」と自分のしたいことを初めて伝えてくる。一方で、筆者が持っていたビーズに手を伸ばし取ろうとするので、「なあに？」と聞くが黙って手を伸ばし取る。課題終了後、遊んでいたおもちゃが思い通りにならず、おもちゃを投げたり、振り回し始める。しかし、母親や筆者に手伝ってもらうことも納得がいけない様子。しばらく抱っこしていると落ち着く。

#11. 絵本の影絵を指さし「何が隠れているかな？」と問うと「うさぎ」「へび」などと答え、わからないときは「わからない」と言うことがみられる。描画は、最初は、書くことを躊躇し鉛筆を噛んでいるが、筆者が「なみなみへびだー」と言って書くと「へびさん」「食べちゃう」などと言いながら書き始める。「へびさんの目、書こう」と筆者が書くと、真似して同じように書こうとす

る様子がみられる。

#17. ビーズ通しで、わからなくなると「どこ?」「合っている?」と聞いてくる。パズルでは、できると「できた」と笑顔で伝え、なかなかできないものも自分で何度もやり直し最後までやり遂げる。

第Ⅲ期（年中時：18～28回目）

【課題】ビーズ通し、絵本読み、パズル、絵合わせカード。

【B児の様子と支援方法】前半では、したくない、できそうにないと思うと第Ⅱ期のように物に当たるのではなく、「いや」「しない」など拒否的な言葉で表現するようになる。「できない」ことを知られたくないという思いの表れではないかと考えられたことから、課題を無理強いすることなく、そのような言動が見られたときには、筆者がするから手伝ってほしいことを伝えるようにした。筆者が、課題をやっているのを見たり、一緒にすることでやり方がわかると取り組むようになる。終盤では、拒否的な言葉ではなく、「わからない」「教えて」と援助を求めてくるようになる。

【家庭での様子】幼稚園で体操はしないとB児自身で決めているようで、普段はしないが、思わずしてしまうことがあるとのこと。また、運動会で、補助の先生の声かけで体操に取り組み、自信となったようである。幼稚園で、大人から「片付けの時間だよ」などと言われることは良いが、子どもから言われると機嫌を損ねるとのこと。

【エピソード】

#18. ビーズ通しで、初めての課題に対し「しない」と言うが、筆者が「先生がするから手伝ってね。先生がんばるから」と伝え、それに応じて、頼んだビーズを手渡してくれる。そして、途中からB児自ら笑顔で取り組み始める。パズルでは、わからないと「こう?」など顔を見てきたり、聞いてくることが見られる。また、出来上がっても最初は、黙って下を向いていたが、終了時に「できた?」「なあに?」と聞いていると徐々に自分から小さい声であるが目が合うと「できた」と伝えてくるようになる。

#19. 自分のしたい課題でないと「しない」「いや」と言う。一方で、課題を提示すると課題には取り組み、課題をやり遂げると大きな声で「できた」と伝えてくる。

#20. 興奮気味、母親が話をするとその真似をしたり、筆者の声かけを真似して笑っている。課題から課題への切り替えの際「やめない」と言うが、次の課題を示すと次の課題に取り組む。

#21. 帰る際、持ってきていたかなぶんが虫かごの外に出てしまう。それを一緒に来ていた姉が拾ってあげよう

としたことに怒って泣き始める。筆者が拾って籠に入れると泣き止む。自分でかなぶんを触れないため筆者に拾ってほしかったのに、筆者が拾う前に姉が触ったことが嫌だったとのこと。

#23. 「簡単」と言ってビーズ通しに取り組んだものの上手くできずに筆者の顔を見てくる。「一緒にしようか」と言うとそれに応じ、その後、やり方がわかると一人で最後まで取り組む。

#27. ビーズ通しの課題が難しくなり、「できない」と思ったのか「しない」と言う。「先生にさせて」と言うと、最初はそれも「だめ」と言うが「いいよ」と応じる。途中、「先生、疲れてきたから交代して」と言うと、その後は一人で取り組む。

#28. 初めての課題に対し、「わからない。教えて」と言う。

第Ⅳ期（年長時：29回目～36回目）

【課題】絵合わせカード、ゲーム、プリント課題。

【B児の様子と支援方法】前半は、初めての課題に対し拒否を示したり、失敗したと思うと自分を叩いたり、取り組まない様子がみられる。B児が「できない」という思いを抱くのではなく、援助を求めることも一つの方法であることが理解できるよう、そのような行動に対し、直接、その行動には触れず、「難しかったね」と思いを言語化したり、筆者が課題をやってみせるようにした。後半になると、課題途中で間違えたり、間違いを伝えても、最後まで課題をやり遂げようとするようになる。

【家庭での様子】頭を叩いたり、軽く指で自分の身体をはじくような動作が見られるとのこと。

【エピソード】

#29. 絵合わせカードで、間違えた途端、表情を変え、自分の頭を強くはないが叩き始める。「難しかったね」と手を持って止める。以前に見られていた身体を触られることへの抵抗はなく、すぐに落ち着き、再度、課題に取り組むはじめる。

#31. 初めてのプリント課題に対し、プリントを机の上に出しただけで「これ、嫌い」と言う。筆者が一度やってみせると取り組みはじめる。数字を自分から書くと言い取り組み始めるが、「3」が斜めになってしまう。途端に、黒く塗りつぶし、その後は、鉛筆を持つこと自体を嫌がり「しない」と言う。B児には鉛筆を持たなくて良いことを伝え、筆者が鉛筆を持って、その上からB児が持つことを促すと応じる。

#34. ゲームの途中で間違えても、投げ出すことなく最後まで取り組む。学習終了後、母親が運動会の動画を筆者に見せていいか聞くと「いいよ」と応じ、その音楽に合わせ口ずさんだり、ポーズをしてみせる。親しい人の前では、歌ったり踊ったりすることに抵抗がなくなった

表1 個別場面での行動変容の経過

	B児の様子	筆者の対応
第1期 (入園前)	やりたくない・わからない課題に対し、用具を使って一人で遊ぶ。 援助や思いを伝えない。	注意や制止はしない。 その用具を貸して欲しい、筆者が課題をしたいことを伝える。
第2期 (年少時)	思い通りにいかない、失敗したと思うとおもちゃや用具を投げる。わからないときは確認したり、「わからない」と伝えてくる。 一人で対処せずに言葉で伝える。	物を投げる行動には、後ろから身体を軽く抑え落ち着くのを待つ。 難しいと思う課題は、筆者が見本を示す。
第3期 (年中時)	前半：したくない、できそうにないと思うと拒否的な言動を示す。やり方がわかると取り組む。 終盤：「わからない」「教えて」と援助を求めてくる。	課題を無理強せず、筆者がするから手伝ってほしいことを伝える。
第4期 (年長時)	前半：初めての課題に対し拒否、失敗したと思うと自分を叩くなど取り組まない。 後半：課題途中で間違えたり、間違いを伝えても、最後まで課題をやり遂げる。	その行動には触れず、「難しかったね」とB児の思いを言語化。 筆者が見本を示す。

とのこと。

#35. ゲームで、一度間違えるが「もう1回する?」と聞くと「する」と応じ、「どきどきした」と言ったり、できると「できた」と笑顔になる。

#36. 最終回。B児が好きな課題を行う。得意な課題ということもあり、興奮して声が徐々に大きく多弁になっていく。「今、先生の順番だからね、考えているから静かにね」と言うのと「静かにね」と静かに待つ。また、課題途中、間違えていることを伝えると「そうだった」と修正することがみられる。

3. 考察

本事例においては、第Ⅰ期～第Ⅱ期では、B児の示す物を投げる行為に対しては、身体を軽く抑え落ち着くのを待つようにし、その他の行動に対しては、注意したり止めるあるいは課題遂行を求めることはせず、筆者が課題を行い見本を示すようにした。B児は、困難な場面に直面すると、第Ⅰ期では、その不安な気持ちを一人で遊びをするという方法で表現していた。第Ⅱ期では、筆者の顔を見て確認をしたり、「わからない」と言葉で伝える姿もみられるようになっていった。筆者との一対一の場面が、B児にとって「できなくても大丈夫、手伝ってもらってもいい」という安心で安全な場所・人になっていったものと思われる。しかし、失敗したり自分の思った通りにならないことに対しては、おもちゃなどを投げたり、一人で泣きながら怒るといった様子がみられ、直接、筆者に訴えることはなかった。

第Ⅲ期になると困難な場面において、第Ⅱ期にみられていた筆者へ助けを求める姿から、「したくない」「いや」という拒否的な表現へと変化していった。他者(筆者)を意識するようになったが故に、「できないこと」

をみられたくない、知られたくないといった気持ちの表れではないかと考えられた。また、他者を意識することで、幼稚園においても年中になり泣いたり怒ったり物を投げたりするような行動は、友達に見られると恥ずかしいという意識の芽生えではないかとも考えられた。そこで、そのような場合、筆者が課題を行って見本を示すだけでなく、筆者一人で課題を遂行することが難しいことを伝え、B児に手伝い(補助)を依頼し、援助依頼の見本を提示するようにした。そうすることで、課題遂行中に間違えると筆者の顔を見て助けを求める様子がみられるようになった。

第Ⅳ期には、失敗場面において、自分を叩くという行動が一時的にみられ、失敗することに対して、極端な反応を示すようになった。課題を行っている中でも、指示の一部だけを聞いて行動するために間違ってしまうなど衝動性も見受けられ、このような場面が幼稚園生活においてもあるのではないかと予測された。そして、自分の意図しない結果となり、そのことが自分を叩くという行為として現れているのではないかと考えられた。自分を叩くとういう行為は一時的ですぐに消失したが、失敗感として積み重なっていくことも懸念されたため、B児が失敗したと思う場面では、「難しかったね」などB児の思いを言葉にして伝えるようにし、思いを代弁すると同時に、間違った課題への再挑戦を働きかけるようにした。また、間違っている箇所を伝えるなど、少しずつ対応を変化させていった。そうすることで、再び、「わからない」「教えて」と伝えてくるようになり、間違えても再度自ら課題に取り組むようになっていった。

野村(2007)は、肯定的な自己評価を保障する基盤として、否定的な姿の奥にある気持ちに共感してもらえること、苦手なことの中での頑張りを認められることの重要性を示唆している。本事例では、自分の思いを表現す

ることが苦手なB児の示す言動を不安な気持ちの表れとしてとらえ、その思いを受け止めつつ、行動見本を示すことで、身近な大人に援助を求めることができるよう援助してきた。その結果、安心できる相手に対し、行動問題という表現ではなく、自分の気持ちを率直に伝えることが徐々にできるよう変容していった。

今回は、大人との一対一という場面であり、B児が示す言動をすぐさま受け止めることが可能であり、B児にとっても自分の思いを表現しやすい環境であったため、行動の変容に繋がったものと思われる。しかし、保育実践の場では、B児のように怒って泣き続げる、物を投げる、あるいは自分を傷つけるような行動は、対象児の思いや意図とは異なった意味で受け止められたり、その場その場での対処療法的な対応となってしまう可能性もある。また、集団生活においては、年少、年中と学年が上がるにつれ、周囲の子どもからの注意や批判に繋がっているケースも少なくない。そのため近年、課題となっている二次障害の予防的観点から考えると、幼児期における集団生活の場での対応が重要であると思われる。それは、子どもにわかりやすい、子どもが困らないような環境づくりと同時に、本事例のように、対象児自身が、他者に援助を求めたり思いを伝える手段を獲得できる支援と、獲得したものを集団生活の中で汎化させていく方法の検討が今後の課題である。

引用文献

- 阿部美穂子 (2015). 気になる子どもの変容を促す問題解決志向性コンサルテーションの効果に関する実践的研究－「行動の分析&支援シート」の開発と活用－. 保育学研究, 53 (2), 52-63.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究－二次障害の予防的対応を考えるために－. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書.
- 長野恵子 (2009). 知的障害. 障害特性の理解と発達援助第2版教育・心理・福祉のためのエッセンス, pp. 73-86. ナカニシヤ出版.
- 野村 朋 (2007). 衝動性が高い子どもにおける自制心の形成過程－集団保育実践のあり方の検討－. 大阪健康福祉短期大学紀要, 5, 103-110.
- 芝・中島・若江・土居・渡邊・井上・新良 (2010). 愛媛県総合教育センター平成22年度研究紀要, 34-45.
- 丹葉寛之・大西満・尾藤祥子 (2011). 「気になる子ども」を捉える思考プロセスの形成－保育士に行った間接的支援の実践報告, 藍野学院紀要, 5, 29-36.

謝辞

本報告の作成にあたり、保護者の方から掲載許可を快くいただきとともに、たくさんの情報を提供していただきました。厚くお礼申しあげます。