

幼稚園における配慮の必要な子どもへの 「居場所」作りを通じた個別支援の取り組み

—園での取り組みと外部機関での取り組みを通して—

吉川 寿美

Individual Support and Consideration to have creative spontaneity for a child a Kindergarten

Kazumi Kikkawa

1. はじめに

近年、幼児教育及び保育実践の場において特別な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。このような動向にともない、発達障害者支援法(2004)においては、発達障害のある子どもの早期発見・早期支援が国及び地方公共団体の責務として明記され、「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)」(2005)では、「幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要である」と就学前からの特別支援教育の必要性が提案された。また、幼稚園教育要領・保育所保育指針の中でも、障害のある子どもに対しての配慮事項が明示されている(文部科学省, 2008; 厚生労働省, 2008)。

しかし、就学前については、文部科学省「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査」において「幼稚園・高等学校においては、小・中学校に比べ実施率が低く、体制整備が課題」との記述があるように、体制整備の遅れが毎年指摘されており、早期支援の充実が重要な課題として挙げられている。

早期支援の一つとして、「地域療育等支援事業」があり、その中に、「在宅支援外来療育指導事業(以下、外来療育)」がある。本来、外来療育は、施設外での支援は想定されていないが、例外的に園外で行うことも認められている。筆者の所属していた知的障害児通園施設(現在は、児童発達支援センター)では、幼稚園や保育園、小学校、養護施設など一ヶ所から複数の子どもに対する支援要請が多くみられるようになったことから、2002年より、それぞれの現場へ出向いての外来療育も行ってきた。筆者は、指導員として、この業務に携わってきた。そして、現在は、A大学発達支援センター(以下、発達

支援センター)の職員として、大学付属幼稚園・保育園など地域の幼稚園・保育園への支援を行っている。

保育実践の場において特別な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、二次的な不適応の予防的観点から、「居場所」の確保の必要性が伺われる。この「居場所」とは、豊田・岡村(2001)が挙げている「時間(安心できる時)・空間(安心できる場所)・人間(安心できる人)」だと考える。しかし、近年、これまで行ってきた対象児の所属する園内での個別支援が難しい状況となってきている。そのため、子ども達の「居場所」の確保も難しくなりつつある。その理由としては、保育実践の場の多忙さや多様な子どもの在籍により、特に幼稚園においては、教員の時間的余裕や園の空間的余裕がなくなりつつあることが挙げられる。

芦澤(2012)は、通常学級のインクルーシブ教育の実践の成功事例の報告の中で、養護教諭との信頼関係により保健室が仮の居場所として十分に機能したことで、学級が居場所になっていくことを示している。しかし、通常、幼稚園においては、保育室以外の部屋は、事務室やホールがあるくらいで、小学校のように保健室や養護教諭は存在せず、また、診断のない園児には、加配制度が適用できない状況がある。そのため、先に述べたように個別に対応する時間的及び空間的余裕がないことが多い。

そのような幼稚園の実情を踏まえ、本報告では、入園後に支援の必要性が明らかとなった事例について、どのように「居場所」を確保していくのか、B幼稚園への支援の実践を通して、体制整備の遅れが指摘される就学前、特に幼稚園における支援のあり方について検討を行う。

2. 方法

(1) 対象児

B幼稚園に在籍する男児（C児）で、年少で入園、年中の1学期、D市療育センターを受診し、自閉症スペクトラム障害の診断を受ける。

(2) 支援の方法

200X年6月～200X+2年6ヶ月。1ヶ月に1～2回程度、保育場を参観、当日の保育後もしくは別日に、主任・担任・補助教諭・同学年のクラス担任と一緒に支援のあり方について検討を行った。B園では、クラス担任とは別に、年少は各クラスに1名、年中年長クラスには各学年に1名補助教諭が配置されている。また、年中の7月より、大学発達支援センターでの外来による保護者および子どもへの直接支援を並行して行った。

(3) 支援の経過

1) 支援開始時の様子

幼稚園の様子：予期しないことが起きたとき、例えば、クラス全員が一斉に大きな声で返事をしたり、積み木で遊んでいる途中、自分が積もうとしたことで積み木が倒れたりすると、「うるさい」と怒ったり、補助教諭を叩いたりする。また、周囲が騒々しかったり興奮してくると、周囲の子どもにぶつかる叩く噛むなど、攻撃的な言動がみられる。嫌なこと困った状況では、違う話をする、叩く噛むことがみられた。また、他者からの注意に対し攻撃的な言動がみられ、クラスの子どもからは怖い存在として捉えられていた。発音が不明瞭で、特にカ行がタ行に置換し、第三者には伝わらなかったり、話しだすのに時間がかかることがみられる。

外来の様子：わからない、失敗したと思った途端、大声で笑う、物を投げる、指示に関係なく自分のやり方で課題を行うことなどがみられた。

(4) 支援の目標

安齋（2003）は、「居場所」の考え方として「自己発揮する場としての居場所」と「逃げ場としての居場所」の二つを挙げている。C児にとってまずは、心の安定を図る場所が必要と考えた。そこで、園内に「逃げ場としての居場所」として、補助教諭との関係を形成することとした。そして、次に、「自己発揮する場としての居場所」として、筆者と一対一場面である大学発達支援センターでの外来を通し、失敗しても大丈夫と思えたり、課題をやり遂げたと思える体験を積むこととした。

(5) 支援の経過

幼稚園の様子：

[年少時]

当初は、何か起きると補助教諭が対応していた。特に、クラスなど集団場面でのトラブルが目立ち、その度に、部屋から出て廊下等で対応を行っていた。しかし、トラブルが起きてから個別に対応することで、C児は「外に出される」と否定的感情から関わりを拒否することがみられ、クラスの子どもも悪いことをしたから出されて怒られているというC児に対するマイナスイメージを持ってきていることがうかがわれた。そこで、落ち着きにくい場面や活動、待ち時間が長くなる際は、事前に補助教諭と別の場所で活動を行ってから部屋に戻るよう提案した。

補助教諭との一対一の場面では、穏やかに活動することができるようになった一方、クラスなど集団に戻ると以前と同じ状況が起きてしまうとの報告が、補助教諭よりなされた。

2学期になると、伝わらないと自らゆっくり話す姿もみられたり、待ったり、友達の行動を見て行動することが増え、攻撃的な言動は減少していった。しかし、他児の中では、C児は「悪い子」というイメージができてしまっている面がうかがわれ、年中児がC児の行動を挑発する様子がみられるようになってきた。また、クラス担任と補助教諭以外の人が関わると、予測がつかないように関わりに対し叩くことがみられた。そこで、手伝い等役割を与えることで、クラスの中でC児が認められる場面をつくっていくようにした。

[年中時]

担任は変わるが、補助教諭は年少時と同じである。補助教諭が、2クラスに1名となったこともあり、当初は、クラスの中で活動するように対応がなされていた。しかし、話し合いなど全体が混沌としている状況や待ち時間が長い状況では、今何をしているのか、何をすべきなのかが理解できず、苛々して椅子を振り上げたり、叩こうとする姿がみられた。そこで、年少時に行っていたように、補助教諭と別の場所で活動をしたり、手伝い等でA児に役割を与えるように個別での活動を提案した。

「パトロール」と銘打って、補助教諭と園内の片付けや掃除の手伝いを行ってから活動に戻ること、「パトロール」に行きたいということA児の方から伝えてくるようになった。補助教諭が、着替え等してから「パトロール」に行くよう伝えるとそれに応じたり、「パトロール」をしながらクラスで行われている活動の話することで、活動に取組むことができるようになっていった。その結果、攻撃的な行動は減少し、気持ちを言葉で表現することもみられてきた。また、他児も役割を担うA児を

クラスの一員として捉えるようになり、補助教諭がいなくても活動へ参加することが可能となっていった。

[年長時]

クラス担任も補助教諭も変わる。他児とのトラブルが頻繁にみられ、周囲の子どもや大人を叩いたり、噛んだり、「～してやる」と相手を攻撃する言葉を発することがみられるようになった。それを止められると更に苛々を増強させている様子がかがえた。クラス担任も補助教諭も変わったことで、年少時にみられていたときと同じように、嫌なことや困ったことがあっても助けを求めたり、嫌ということを伝えることができなくなっているのではないかと考えられた。また、今年、初めて同じクラスになった子どもはC児のそのような行動を怖がり受け入れることができないとのことであった。しかし、そのような行動は一時的なもので、クラス担任や補助教諭との信頼関係を築くことで、変容できると考えられたので、注意ではなく、穏やかに過ごしているときに関わり、話をするように提案した。環境の変化による不安定さは1学期中頃には、軽減した。

一方、他児との関わりが増えると、喧嘩を仲裁しようと思った、自分が作ったものを壊されると思ったなど理由はあるが、他児を突き飛ばしたりなど唐突で危険を伴う行動は、周囲から非難され、その非難に対して不本意なC児は行動を激化させることもあった。そこで、危険なことは注意し、A児の思いを聞いた上で、どうすればよかったかを補助教諭と一緒に振り返ることで、衝動的に行動をしたことを後悔する発言も出てきた。また、補助教諭に抱っこやおんぶと甘える姿がよくみられるようになり、「大好き」と言ったり、「大きくなったら幼稚園の先生になりたい」と補助教諭への信頼を増してきている。

外来の様子：

[年中時]

おもちゃを運ぼうとして落としてしまうと、その瞬間にゲラゲラ笑いながら持っていたおもちゃを投げる、ビーズ通しなど間違えたことに気付くと、それ以降は全く違うものを入れて筆者の顔見ながら笑う、提示された課題をしたいが思うようにできないとゲラゲラ笑いながら違う遊びを始めるなどの様子がみられた。

そこで、その言動に対しては注意せず、「先生がしていい?」と聞いたり、「こうしたら良いかも」と提案しながらもC児には課題を求めず、筆者が課題を行っていくことで、笑いはなくなり、再び、課題に取り組む姿がみられた。

2学期になると、自分から間違えたことを「違うね」と言ったり、「こう?」と聞いてくるようになる。また、課題終了後も「まだ、したい」と言うこともみられるよ

うになった。そして、ゲラゲラ笑ったり、違う遊びを始めることはほとんどみられなくなった。さらに、最初に約束をすることで、約束通りの順番に行ったり、教示を待つことができるようになった。

[年長時]

取組んでみたが上手くできない課題の際、「先生、手伝おうか?」との声かけにも「いい、お勉強だから」と自分で最後までやり遂げようとするようになる。また、それでもできないときには、「難しいよ」と言葉で自分の気持ちを表現し、援助を求めてくるようになる。また、おもちゃを倒してしまった際には、自分から「ごめんね」と謝罪する姿もみられるようになり、以前のように、ゲラゲラ笑ったりすることで自分の気持ちや場面をごまかしてしまう行動に転換することはみられなくなった。

3. 考 察

集団生活の場合、集団の中での適応を求められがちであるが、集団とは別の場所で個別に子どもが安心できるような係わりをもつ支援など、子どもにとっての「居場所」の確保が重要であると考えられる。当初、クラス担任も補助教諭も、C児がクラス以外の場所で活動することへの抵抗感を少なからずもっていたようである。そのため、何かトラブルが生じてから個別に対応がなされていた。しかし、結果的に個別で対応するのであれば、事前に個別で対応することの方が、C児にとっても、周囲の子どもにとっても、関わる大人にとっても、効果的であるということに気づくことにより、活動や場面に応じて個別に対応することが可能となっていった。その結果、園の中で、補助教諭が困ったときに支えてくれる人であり、安心できる場を提供してくれる人になった。そして、補助教諭が対応してくれる場が「逃げ場としての居場所」となり、緊張したC児が安心して「一休み」できる場となったことで、興奮から生じるような不適切な行動の変容に繋がり、そこを拠り所として、再びクラスに戻りクラス集団での活動に取り組むことも出来るようになったものと考えられる。

また、「居場所」は、もしその「居場所」体験が持てる場となるのであれば、対象児が日ごろ生活する園の中だけでなく外部の場所にあってもよいのではないだろうか。今回は、園ではない外部の場所において筆者と一対一の個別場面を設定した。この個別場面において、C児の示す場面回避的な行動に対して叱らない、適切な行動がみられるまで待つ、あるいは筆者がモデルを示すという対応を行った。このようなC児が安心感をもって居られることに配慮したかわり持つことで、C児は失敗したり困っても、笑ったり暴言を吐いてごまかすような行

動を見せなくなり、少し難しい課題にも挑戦しようとするなど意欲的になっていった。さらに、C児にとって予期せぬ失敗も受け止めることができるようになっていった。外来の場が、安齋(2003)のいう「自己発揮する場としての居場所」となっていったものと思われる。

芦澤(2012)は、学級にいることを強いることがインクルージョンではなく、それは、ダンプイングになりうると指摘し、湯浅(2008)は、特別な場所での支援など多様に居場所を創造することができる学校づくりと教師の協働が支援を進める土台となると述べている。また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府, 2014)においては、特別に配慮を要する園児への対応として、同じ活動を同じようにするのではなく、自己発揮や挑戦する気持ちが味わえるような教育・保育の内容や教材等の工夫、環境構成が大切であると明記されている。

本事例では、補助教諭の存在と外来の場が確保できたことによって、子どもにとっての「居場所」作りという特別な支援が可能になった。しかし、外来の相談支援の実施機関の不足や診断のない園児には加配制度が適用できない状況があり、補助教諭がいない園、あるいはクラスに複数の配慮の必要な子どもがいた場合、担任だけでは個別での対応は困難であろう。診断がつきにくかったり養育環境に大きく影響を受ける幼児期にこそ、個々の状態に応じ、適切な指導や必要な支援を柔軟かつ適切に受けることのできる場所の設置が必要であり、そのような場所が地域にあることで、子どもにとって「逃げ場としての居場所」や「自己発揮する場としての居場所」を確保することができるのではないだろうか。

現在、幼児期においては、特別支援学級や通級による指導など学童期にある制度がないこと、児童発達支援センター(旧知的障害児通園施設)による「障害児(者)地域療育等支援事業」など制度としてはあるが、すべての自治体で実施されているわけではなく地域による差があること、また、児童福祉法改正により「保育所等訪問支援」が創設されたが、これは保護者からの申請によるため保護者の理解を得られないと実施できない、支援実施までの手続きに時間がかかり支援が欲しい時にタイムリーに支援に入れない、スタッフの数と専門性の不足などの問題から進んでいない(障害児支援の在り方に関する検討会, 2014)などの状況がある。このように、早期支援が謳われながらも、早期支援が必要な幼児期に、必要な支援を受けることができない実態がうかがわれる。

本論では、特別な配慮を必要とする幼児への支援には、個別的な対応によって子どもが安心できる「居場所」作りが有効であることを事例研究を通して考察を行い、幼稚園での個別対応の必要性も論じた。今後は、幼児期の

支援の現状を踏まえながら、どのようにして各園で個別対応が可能となる体制づくりを行っていくのか、園と外部機関との連携体制をどのように構築するかが課題であろう。

引用文献

- 安齋智子(2003). 乳幼児は心の拠り所をどのようにして形成していくのか-「居場所」概念の変遷-. 発達, 96, pp. 33-37. ミネルヴァ書房.
- 芦澤清音(2012). 通常学級におけるインクルーシブ教育の実践-小学校通常学級における困難を抱える児童の教育実践の分析-. 帝京大学文学部教育学科紀要, 37, 5-13.
- 障害児支援の在り方に関する検討会(2014). 今後の障害児支援の在り方について(報告書)~「発達支援」が必要な子どもの支援はどうあるべきか~.
- 文部科学省(2015). 平成26年度特別支援教育体制整備状況調査.
- 豊田弘司・岡村李光(2001). 大学生における『居場所』. 奈良教育大学教育研究所紀要, 37, 37-42.
- 湯浅恭正(2008). 子ども観の転換-困った子は困っている子. 湯浅恭正編. よくわかる特別支援教育. pp. 50-51. ミネルヴァ書房.

謝辞

本報告の作成にあたり、保護者の方、B幼稚園から掲載許可を快くいただくとともに、たくさんの情報を提供していただきました。厚くお礼申し上げます。また、ご指導いただきました中村学園大学教授針塚進先生に、心より感謝申し上げます。