

特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援（その3）

—集団活動場面で自己調整的な行動の困難がめだつ幼児への支援—

長谷川かおり・丸尾晶子・木村公美・山本祐子・竹内範子・上野由利子・玉村公二彦
(奈良教育大学附属幼稚園)
越野 和之
(特別支援教育研究室)
岩坂英巳・宮崎瑠璃子
(特別支援教育研究センター)

Developing Special Needs Education in Kindergarten(3)

HASEGAWA Koari, MARUO Akiko, KIMURA Kuni, YAMAMOTO Yuko, TAKEUCHI Noriko, UENO Yuriko,
TAMAMURA Kunihiko
(Kindergarten affiliated with Nara University of Education)
KOSHINO Kazuyuki
(Department of Special Needs Education)
IWASAKA Hidemi, MIYAZAKI Ruriko
(Center for Special Needs Education)

要旨：幼児教育の現場では、集団に適応しにくい幼児が増えてきており、それにとまって、教育現場での指導の難しさが問題となっている。本稿では、発達障害等の診断は受けていないものの、入園時より落ち着きのなさや集団的な活動に困難を指摘され、友だちとのトラブルが頻発したA児の事例について、年少から年長時の3年間にわたってその発達の変容を報告した。A児は、自由遊びでの友達関係や集団的な活動において仲間との関係でトラブルをおこしやすく、衝動的な対応が目立ち、他児への影響も大きかったが、幼稚園での集団的なカンファレンスに基づいて、それぞれの場面に即した指導方針を定め、A児の活動を認めつつ、A児自身の困難に焦点を当てた働きかけを行った結果、3年間の園生活で集団への参加が促され、他児との遊ぶ姿の中で自信が見られるなど、大きな発達の変容を見せた。本稿では、その経過を記すとともに、仲間の中で育ちあう場を保障するためには、どのような内容の集団づくりとそこでの支援が求められるのか、あるいはどのような保育の体制が必要かについて考察を加えた。

キーワード：幼児期の特別支援教育 Special Needs Education in Early Childhood、自己調整 Self-regulation、
集団活動 Group Activities、ケースカンファレンス Case Conference

1. 幼稚園における特別支援教育の課題

1. 1. 特別支援教育の体制整備の状況

これまでの継続する報告¹⁾において示してきたように、義務教育の前と後において、特別支援教育の体制整備は課題となっている。近年の文部科学省の「特別支援教育体制整備状況調査」(2009年9月)においても、依然として「小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校は依然として体制整備が遅れが見られる」と指摘されている²⁾。このような就学前の体制整備の必要のために、文部科学省は2007年から2カ年計画で「発達障

害早期総合支援モデル事業」を全国の17都市で行い、「早期からの教育相談・支援の充実」の重要性を指摘している。

文部科学省における「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の『審議経過報告』(2010年3月)では、「早期からの教育支援、就学相談・指導として、2009年2月の本協力者会議の審議の中間とりまとめを踏まえて「早期からの教育相談・指導」の項目をあげている³⁾。さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」では、全体としてインクルーシブ教育

システムの構築に向けての特別支援教育の方向性を検討しているが、その中の一つの論点が就学相談・就学席決定のあり方であり、その文脈で早期からの教育相談・支援が検討されている⁴⁾。「早期からの教育相談・支援」として、「子どもの教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期から教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分情報を提供し、本人・保護者と学校、教育委員会が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図りながら決定していくことが重要である。そのため、就学前から保護者も加わって専門家の意見を聴きながら、個別の教育支援計画を作成していくことが重要である。その際、子どもの教育的ニーズや困難に対応した支援という観点から検討することが必要である」ことを確認している。また、保育所・幼稚園は、小学校や特別支援学校などとの連携関係の構築が強調されている。

1. 2. 特別支援教育の体制整備の状況

幼稚園教育要領が、2008年3月に告示されたが、特別支援教育に関しては、障害のある幼児について個別の指導計画や個別の教育支援計画を必要に応じて作成するなど、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うべきことが示されている。

明確な障害のある場合については、専門性を持った療育や保育、福祉や医療と連携しつつ、各種教育機関との連携のもとで、個別の指導計画や個別の支援計画に基づきつつ適切な保育を行うことが必要となる。幼児期の早期の支援においては、障害の変容や発達的な変化、さらには保護者の子育ての不安などにも留意する必要がある。さらには、最近の幼稚園や保育所においては、発達障害の特徴を持つ子どもの問題が重視されるようになってきており、グレーゾーンの子どもを含めて保育指導において特別な配慮が必要となっている。

保育所や幼稚園で「気になる子」とは、かならずしも定義があるわけではないが、「話をきけない」「集団の場面で不適応を起こしやすく、集団活動が苦手」「友達と遊べない」「落ち着きがない」「他児に対してすぐに手が出る」「かんしゃくやパニックを起こしやすい」「感情の不安定」などの子どもたちである⁵⁾。軽度の発達障害の場合であっても、そのような子どもたちが抱える問題は決して軽いものではなく、逆に、軽度であるがゆえに、発見されにくい、認められにくい、理解されにくい、という困難さを抱えている。

近年、このような子どもへの支援を行うために、新たな健診のシステムとして、個別の健診と保育所・幼稚園への訪問型も含めた年中児の健診（「5歳児健診」）も提案・実施されてきている⁶⁾。

1. 3. 「気になる子ども」への教育支援の課題

先に述べた文部科学省の「発達障害早期総合支援モデル事業」には、奈良市も選ばれている。その中で「幼稚園・保育所の特別な支援を必要とする幼児の実態調査」（2008年9月）がおこなわれた。その結果、奈良市の幼稚園・保育所に在籍している4、5歳児において、困難さを持つ幼児は全体の10%程度存在しているということが示された（全体：保育園18.6%、幼稚園6.2%）⁷⁾。

この調査を分析した岩坂らは、男女間比較で多動性、行為面、仲間関係、向社会性などについて「男児のほうが有意に支援ニーズが高い」ことを示すとともに、男児の場合、「4歳時点から5歳時点で、行為面、多動性が指摘されるケースが増えてきていた」ことを示し、「より集団でのルールや社会性が求められる年齢にあがってきて、行動面の不適応がめだちだす男児が少なくないことが示唆された」「情緒面では5歳児になるとややおちついてきていることから、情緒的なストレスから多動になっているというより、元々の行動特性としての多動、すなわち発達面の影響が大きいものと推察される」と指摘している⁸⁾。

森江は、2009年度に奈良県全体の幼稚園での障害児と気になる子どもの調査を行っているが、この調査においても障害の診断のない「気になる子」は、65園（78.3%）が在籍していると回答しており、気になる子は4.3%であった⁹⁾。気になる子の男女比では、全体としても約4：1となり、気になる子は男児のほうが多いとしている。また、森江の調査では、担当教諭が回答した保育上の悩みの中で、最も多かったものは、障害のある子や気になる子に対する個別の援助についてであったことを指摘している。その悩みの内容の記述をみると、個別の援助の中にも多種多様な悩みが含まれていることがわかった。「子どもの行動や状況」についての悩みが、「周りの子どもに影響」することで、保育が進みにくくなり、「どう対応したらいいか」という悩みが変わっていくという流れが記述からみられるという。研修会や園内で得た知識や助言をもとに、実際の援助をしていく中でも、「この対応で合っているのか」という悩みが生まれ、個別の援助をすることで「周りの子どもを待たせてしまう」「保育の流れが止まる」というような、集団活動の進みにくさについての悩みや、「周りの子どもはどう感じているのか」「周りの子どもにどう説明するのか」という悩みにもつながっていくと述べている。

このような指導上の悩みの解決にあたっては、補助教諭の配置が重要であると指摘している。担当教諭からは、個別の援助のためには人手が必要だという悩みが多く述べられており、事実として丁寧な保育と援助をするためには人的な配置は必要であると考えられる。しかし、単に補助教諭が配置されるだけでは、保

育実践を進める上での悩みは解決できない。園内全体の体制とボトムアップが必要であると考えられる。

以上のように、幼稚園段階における特別支援教育の推進については、なお多面的な課題が残されており、早急な体制整備が求められているが、そうしたとりくみに具体的な内容を与えていく上でも、教育現場における実践的な経験が報告され、その成果と課題が蓄積されることは重要な意味をもつものであろう。

2. 特別な配慮を必要とする幼児への教育支援

2. 1. 附属幼稚園における教育支援

奈良教育大学附属幼稚園（以下、本園）では、2005年度以降、園全体として、特別な配慮や支援の必要な幼児を育てるための体制づくりのとりくみをすすめて、2007年度からは、実践研究のテーマ「ひとりひとりが輝く保育をめざして」を設定し、発達障害や発達の困難にも留意して「特別な配慮を必要とする子どもへの教育的支援」のあり方を検討してきた¹⁰⁾。

幼稚園教育要領の改訂を契機として、本園においても教育課程を見直し、子どもの発達に即した教育課程を検討してきた。端的に言えば、年少の時期を「幼稚園の楽しさがわかり安定していく時期」ととらえ、年中の時期を「自分のやりたいことを存分に楽しむ時期」として、さらに年長の時期を「自分なりの目的をもって、楽しみながら友達とのかかわりを広げていく時期」ととらえ、からだづくりやことばをはぐくみ、環境との関わりや人間関係を深めるなど、総合的な保育の活動を組みつつある。そのなかでは、「特別な配慮を必要な子どもへの支援の」内実として、自尊感情を重視しつつ、仲間関係や集団での取り組みでの配慮も重視している¹¹⁾。

本稿では、このようなとりくみのうち、集団での活動場面で行動のコントロールができていく幼児の3年間の保育の過程での変化を中心に報告する。

2. 2. 集団活動場面で自己調整的な行動の困難がめだつ幼児の発達と支援

2. 2. 1. A児について

A児は3歳から入園し、3年保育を経て、小学校に就学している。入園前に幼児教室に通っていたが、じっと座っていることが苦手で他児よりも落ち着かない状態で、そこでの指導者もA児への配慮をおこなっていたという。入園に際しては、落ち着かない、思うことをうまく伝えられないときに人を叩くことがあることなどを園と相談するようにと促された経緯があり、園とも相談することとなった。

2. 2. 2. A年少から年長までのアプローチと発達の变化

(1) 3年間のカンファレンスの内容と指導の推移

入園当初より、A児を「気になる子ども」「特別な配慮の必要な子ども」ととらえ、支援の体制をつくりつつ、保育者全体で共通認識をつくるために、カンファレンスをおこなってきた。通常、年度当初において、集中的に現状と方針を確認し、それを学期ごとに振り返って、子どもの変化を確認し、指導の方向を修正し、より具体化することとしてきた。3年間にわたるA児のカンファレンスの柱とそれぞれの現状、方針を表1に示した。

(2) 年少の時期のアプローチと変容

入園後の年少の時期は、幼稚園や保育室、保育者が自分の居場所となるように配慮し、A児の興味を優先させ、見守るようにした。その際、カンファレンスの方針に沿って、保育者同士が連携をとり「今、お部屋ではみんなこんなことをしているよ」と具体物を見せながら知らせたり、「担任の先生がAちゃんを待ってるよ」と担任がA児を気にかけていることを伝えたりすることで、自分のクラスや担任を意識させるようにしたが、なかなかA児に変化は見られなかった。

そこで、おやつを食べることが好きなことに着目して、おやつの時間にはできるだけみんなと一緒に保育室で座り、クラスの友達と顔を見合わせながら食べることができるようにした。そしてそれが楽しい時間であることを感じられるようにしたことで、少しずつあるがおやつの時間には気持ちを向けられるようになっていった。また、降園前に絵本の読み聞かせを聞いたり手遊びをしたりすることにも興味をもち、それが園生活の楽しみの一つになったため、生活のリズムが身につけられるきっかけとなるように願い、降園前もできるだけ保育室で過ごせるようにした。

日常的な保育においても、補助の保育者が入る体制をとった。カンファレンスの中で、「担任としてはまず、他の子どもたちとの安定した関係をつくっていくことを一番に考えたほうがいい。しばらくA児は他の先生に任せるくらいのつもりでいたほうがいい」という意見があり、担任の気負う気持ちが軽減された。A児にとっても、自分に心地よいかかわってくれる大人に親しみの気持ちを持って接することができ、保育者に仲介されて友達と簡単なおもちゃの貸し借りができたことなど、心地よいかかわり方を繰り返すうちに、友達への関心もふくらんできたように思われる。

A児の体の感覚や動きに関してもモニタリングを行った。自分の行きたいときに、自分の行きたい場所や遊具に走って行き、周りに誰がいてもおかまいなしに自分のペースで動き続け、時には足元がおぼつかず危ないこともあったが、自分で「これはちょっと怖い」

と感じて躊躇することもあるということがわかってきた。微細な調整を伴うような課題や初めての活動・課題へのチャレンジが苦手なこともあり、その際には思い切り身体を動かしてから、保育者の支えのもと少し頑張るといった経験を蓄積させようとした。

日常的に保育者間で話し合い、試行錯誤しながらのかかわりを通じていくうちに、ゆっくりしたペースではあったが、1年をかけてA児にも成長がみられるようになった。

保育室でじっくりと活動にとりくむことは難しいことが多いが、おやつ時間はほぼみんなと一緒に過ごせるようになってきた。また、降園前にみんなで絵本をみることで、絵本の内容やその日の気分で一緒に見ることができることもあれば、落ち着かずに保育室の外で違うことをしていることもあったりするなどいろいろではあるが、補助の保育者の膝にのることで落ち着いて見ることができるようにもなった。また、好きなように園内を駆け回り、保育者の制止の声が耳に届かないことがほとんどであったが、「そっちには誰もいないよ」という言葉にふと足を止めて行くのをやめたり、なかなかできなかった順番を待つということも少しずつできるようになったり、保育室に戻ってきたときに「帰ってきたよー！」と自分をアピールするような姿も見られた。保育者に叱られたり、友達に怒られたりすると「しまった」と後悔するような姿も見られるようになっていった。

(3) 年中の時期のアプローチと変容

年中の当初は、座って話を聞くことができ、調子の良い日が続いた。しかし、保育時間が長くなり始めた5月頃より、片付けの後に保育室に遅れて入ってくるようになり、みんなで一緒にする活動の途中で出ていくなど、長時間になると集中することが難しいことが伺えた。年少の時にはほとんど保育室から抜け出た状態に比べると、なんとか保育室の中でみんなと一緒に活動に参加しようとする意識が出てきてはいるがしかし、それに伴って保育室の中での友達とのトラブルは頻発するようになっていった。

保育者としては、みんなと一緒にしたい気持ち、自分でしようとする姿を認めたいと考えた。しかし、一緒にしたいと思ってもA児の集中できる時間は短いので、例えば制作活動では、作り方の説明など、保育者が話をする間は、絵本コーナーで絵本を見ていたり、友達を挑発して一緒に外へ出ようとしたりすることもあった。それらの行動をすることで気持ちを保っているようであった。

カンファレンスの内容を踏まえて、活動が始まると補助の保育者がそばについて次にすることを伝えて、A児が活動を理解しながらすすめられるよう、また落ち着いていた気持ちで取り組めるようにしていった。特に、

はさみを使う時などには気持ちが高ぶってはさみを上手く持たずイライラして手でちぎる、ということもあり、そばについていることが必要であった。保育者がついていてA児もほとんどの活動には参加することができ、A児がやりたいと思う気持ちは満たすことができたように思われる。

しかし、自分ではコントロールが効かず、大声を出したり、友達が嫌がることをしたりすることもあり、その度にクラスでの活動が中断することもあった。そのような時は補助の保育者が外に連れ出し、気持ちが落ち着くまで別の場でパズルをしたり、保健室で過ごしたりして気持ちを落ち着けるようにした。A児の気持ちが落ち着いてきた状態になり、活動の本題に入った頃に補助の保育者がタイミングを見計らって保育室に戻れるようにしていった。調子が良くない日は、片付け後に保育室に入って来ないこともあったがそのときも同様にA児が落ち着いてきた状態になった頃に補助の保育者が中へ誘いかけ一緒に入るようにしていった。

さらに、友達と遊びたい気持ちに寄り添いつつ、時々友達とのトラブルに対して「謝る」「誘う」などことばでやりとりをするように促すことを大切にされた。A児がその場から離れてしまった時でも連れ戻して謝り、興奮してその時に話を聞き入れられない時にはしばらく時間をあけて話をし、謝るようにしていった。A児が「ごめんね」と小さい声で謝ると、ほとんどの場合は「いいよ」という答えが返ってくる。その都度、保育者が周りの子どもにA児と一緒に遊びたい思いやどうしてもしてしまうことを併せて伝えていくようにした。

年中組では新しい友達も入園してきていた。A児の興味や行動の範囲・特徴にそいながら気持ちを合わせて遊べるような友達のグループを工夫した。特に補助の保育者が中心となって、友達とつながることができるよう常にA児の行動や気持ちの揺れ動きを観察しながら、根気よくかかわっていったことで、A児の良さを認めてくれる仲良しの友達ができ、A児もその友達のことを好きになって友達と遊ぶ楽しさを感じられるようになっていった。受け入れてもらえない友達がいたり、集中できない活動があったりしても、そのような友達の存在がA児には気持ちの支えとなったようであった。

生活の流れがわかりはじめ、興味・関心が広がり、仲間関係も課題をもちながらも一定の安定をみせた。年中児は、気持ちを素直に態度で表し、表し方もまだまだ幼い。A児でなくても、子ども同士で激しくぶつかることがある。トラブルを通して、互いをこんな友達と認識する年齢なのかもしれない。相手を思いやること、こんなことを言えば相手が傷つく、などが分からない子どももいる。A児は特にその傾向が強かったため、友達関係においてはうまくいかないことが多か

った。トラブルが毎日繰り返され、その度に保育者も本気になって向き合ったが、「なぜ？」という焦りも感じていたように思う。行動が保育者に見えてくると、A児の課題は、集中できる時間が短いというだけでなく、新たな課題として、認知面や言語面での弱さがあることも感じられることが多くなってきた。みんなと一緒にする活動では、ルールのあるゲームなどをすると、A児の思うままに衝動的に動いたり、間違っただけでまっすぐ続けていたりすることがあった。自分から参加しようとせず、違うことをしている時は、単に集中できない、説明を聞いていないだけでなく理解ができていなかったのではないだろうかとも考えられた。

年長組への進級にあたってのクラス替えにおいては、A児が安心して過ごせるように、集団編成に工夫をおこない、A児の築いた友達関係を基にして、成長を続けていってほしいと願った。

(4) 年長の時期のアプローチと変容

年長児になると、保育室の環境はいうまでもなく、クラス替えによってクラスの半分は新しい友達となり、担任も変わってしまったので、新しい環境になじめない様子で何となく居心地が悪そうだった。みんなと一緒にする活動の時間ももちろんのこと、好きな遊びの時間もあちらこちらをうろろろするばかりで落ち着かなかった。みんなと一緒に活動する時間は保育室から出ていくことも多く、保育室にいても、積み木の上に乗ったり、隣に座っている友達の嫌がることをしたりすることも少なくなかった。周りの友達は、ちょっかいを掛けてくるA児を嫌がり、トラブルになることも多かった。担任との関係は、すぐに親しみの気持を表し、一緒に遊ぼうと誘ったり、作ったものを見せに来てくれたりするようになったが、自分の行動を制止されると、攻撃的な態度や口調になった。

年長の時期は、言葉で行動をコントロールし、自分なりの目的をもって、多面的な活動を楽しみながら友達とのかかわりを広げていくことが期待される。A児は、してはいけないまたはしてほしくない行動が多く制止しなければいけないことも多いが、保育者として「〇〇したらダメ」と言うのではなく、「〇〇しよう」というように、肯定的な言葉を使いつつ、A児の気づきを促した。A児は「〇〇しよう」と言われたときに、「あっ」という表情を見せることがあり、してはいけないことをやめて、指示通りに行動することもあった。その表情をする時は、してはいけない行為が一瞬止まるので、「えらいやん」とすかさずほめると、その指示通りに動けることも多くなった。

さらに、いいところを発見し、認めていくことも重視した。物を運んだりする場面では、A児に頼むようにした。すると保育者が重いものを運んでいると、A児自ら遠くの方からでもやってくるようになった。自

分自身に自信がもてるようになっただけでなく、友達からも認められ助けをもとめられる場面も出てきた。また、A児の音楽が好きなところや歌が得意なところも、みんなの前で認めるようにしていった。歌を歌う場面は保育室の自分の場所に座っていられるようになってきて、その続きで、しばらく座って話を聞けるような日もあった。

みんなでする活動の時に保育室から出ていくA児に対しては、担任一人体制になったので、活動内容の説明が終わり、活動を始める時に、保育室の外にいるA児のところに行って「今から〇〇するから、一緒に戻ろう」と誘って戻すようにした。その言葉がけで保育室に入る時もあるが、入らない時も多かった。そんな時は、何度も誘わずに「もう呼びに来ないよ。待ってるから自分で帰っておいで」と言うようにした。A児が保育室に自分から戻れる日も増えてきて、なるべく「おかえり」を言うように心がけていると、他児がある時「おかえり」と言ってくれ、それを認めることで他の子どもたちも「おかえり」の言葉をかけるようになった。

友達との関係づくりも、重要な課題として意識した。

年中時には友達に受け入れてもらっていないことを感じてトラブルになることも多かったようなので、まずクラスの友達のA児に対する否定的な見方をできるだけ避けるために友達がA児の嫌な部分を見ないで済むようなかかわりを心がけた。A児がよくない行動をとった時、一度は注意するが、その言葉に余計に攻撃的な言葉を発するので、そんな時は、黙ってその行為ができなくなるようにしたり、ほっておいたりした。わざと相手が嫌がる行動をする時は、極力止めるようにしたが、相手が怒ったり嫌がったりすることをわからずに山や積み木など完成されたものを目にすると壊すというように、刺激—反応のメカニズムでしてしまうことも多かった。すべてを注意していたのではきりがないので、されてしまった子どもの悲しい気持ちや悔しい気持ちに共感してから、その子どもにA児にどのようなしてほしいのかを聞くようにした。「あやまってほしい」と言った子どもには、A児に友達が怒っていることを伝え謝らせた。

それとともに、折に触れてわざとではないことを伝えるようにした。「どうしても、まだがまんができない」「今頑張ってはるから、もう少しでがまんでできるようになるからね」などと言うようにした。年長児ともなると保育者の言葉に何か事情があるのだなと察するようで、よほど悔しい思いをした時以外はいつまでも追及しない子どもが少しずつ増えてきた。

年長の時代を、振り返って、本児の成長とその要因と思われることは次の点である。

第一は、友達と一緒に遊べるようになったことである。ごっこ遊びには、後からでは仲間に入れてもらえ

ないことがあるが、怒らず根気よく待ったり、保育者に訴えに来たりして、入れてもらった後はイメージを共有しながら、気持ちを合わせて遊べるようになった。このように変容したのはA児が好きな遊びを見つけ夢中になって遊べるようになったことが何よりも大きな要因の一つと考えられる。体を動かすことが大好きなA児にとっては、自分の好きなことを一人でする時間を持つことが、友達と気持ちを合わせて遊ぶことへのエネルギーにつながり、無意識ではあると思うが、うまくバランスが取れていたのではないだろうか。

そして何よりも成長とともにいろいろなことが少しずつ理解できるようになってきたことも大きな要因である。友達の話す言葉の意味が理解できるようになり、自分の気持ちも言葉で伝えられるようになったことが友達との距離を縮め、関わりを良好にしたと考えられた。

第二は、特にみんなで活動する場面において友達と一緒に活動できるようになったことである。2学期以降は、保育室から出ていくこともなく、みんなと一緒にする活動を心から楽しめるようになった。特に運動会の前は、みんなと一緒に活動する時間が増えたが、どの活動にも積極的に参加し目的を持って活動することができた。

大きな成長ぶりを見せたA児であるが、急にこのようになったわけではなく、一つひとつの積み上げてきたものが成果となって表れたと考えられる。まずは保育室が居心地のいい場所であると感じられるようになり、そしてそれと並行して、自分に自信が持てるようになったこと、友達ができたこと、その3つが大きな要因であったと考えられる。また、本園が重視している「自尊感情」という視点から見れば、A児自身が、自分にも得意なこと、みんなに認められることがあると感じ自信につながったのだと考えられる。それがきっかけでさまざまな活動にチャレンジするようになっている。当初は、自分の興味のない活動には関心を示さなかったり、はじめから説明を聞くのをあきらめていたりしていたA児だが、自信が原動力となって、少しずついろいろなことに興味を示し、やってみようとするようになったのである。

3. おわりに一幼小連携の課題にふれて

保育者や園の職員が皆で、振れ幅の大きい行動のA児を理解し、集団活動への参加の困難や仲間関係をつくる際の戸惑いを認めながら支えたことで、A児の心の拠り所となる居場所をつくり、少しずつ友達や環境に慣れていくことができた。年少の時には、少々日々の活動や日課にあわなくても、補助の保育者とじっくりたっぷりかかわり、思う存分探索する自由度を保障し、それをテコにして特定のポイント的な集団場面で

の活動を定着させた。年中になると、みんなと一緒に活動をしたという思いが強まり、集団の場面に入ってはトラブルとなっていた。しかし、そのトラブルを回避しては、集団参加やみんなと一緒に活動をしたという思いがかなえられない。そのような多くの葛藤場面や保育指導場面での蓄積が重要となった。そのようなトラブルをへて、年長になると、集団活動での距離感を捉えはじめ、自分と気の合う友達との関係を深めていった。その中で、自分の自信をもつ活動が増えるとともに、みんなにも認められるようになっていたと考えられる。年中半ばからそれ以降の集団活動でのトラブルとそれへの対処が重要な発達の力量の蓄積と関わっているようにも思われる。

集団参加や自己調整の力量を養いつつも、新しい場面や集団においてその力が安定して発揮されるというわけではない。新しい小学校生活においても、はじめは緊張が続き、そして、友達関係の構築の際に苦手意識や行動的な課題も多い。学習への集中は、幼稚園の保育活動以上に1時間ごとの授業で求められることになっている。集団活動や教師の支えという点では、小学校においても丁寧な配慮ができるような態勢が必要であることを申し送るなど、A児の成長を支えていけるよう連携を密にしてきた。

さらに、行動上の課題の背景にある、言語の理解や認知面の課題も大きい。保育者や教師の言うことが聞けない、課題の理解において誤解や誤学習も多く、なかなか訂正がしづらいところが見られる。学習へのレディネスの形成やわかる授業という点でも学校教育での配慮が必要なものと思われる。しかし、もしまえのエネルギーを自信に変えて、今後も人とのかかわりを支えにしながら、様々な経験を積み重ねていくことを望むものである。

〈注〉

- 1) 竹内範子他「特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援」『教育実践総合センター研究紀要』第18号, pp.157-163, 2009年、石田晶子他「特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援 (2)」『教育実践総合センター研究紀要』第18号, pp.157-163, 2010年、
- 2) 文部科学省「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査」
文科省ウェブページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm
- 3) 調査協力者会議の審議の中間まとめにおいては、「幼稚園等における早期支援の充実」について述べられている。そこでは、国に対しては、2007年

度からの「発達障害早期総合支援モデル事業」の成果のとりまとめと普及を、地方教育委員会に対しては「幼稚園に対する専門家チームの派遣、定期的な巡回教育相談、小学校の教員を対象とした研修への参加や幼稚園教員を対象とした研修の実施など研修の機会の提供」などを通して、「私立幼稚園を含む各幼稚園における障害のある幼児に対する指導力の向上や支援の充実等」を求めているが、それらとともに、各幼稚園現場に対しても、「障害のある幼児の実態把握や校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などの基本的な体制整備を早急に図ること」、「個別の指導計画や個別的教育支援計画を作成・活用するなどして、一人一人の教育的ニーズに応じた支援の充実を図ること」などの必要性を指摘している。特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議『特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～』2009年2月

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1236337.htm

- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育のあり方に関する特別委員会「論点整理案」(2010年12月3日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1299861.htm
- 5) 郷間英世他「幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究」『京都教育大学紀要』No.113, pp.81-89、2008年
- 6) 通常「5歳児」というと年長児にあたるが、健診の場合は5歳になった段階で行う健診であり、年中児の1年で行われ、「5歳児健診」と称されている。内容などについては小枝達也編『5歳児健診:発達障害の診療・指導エッセンス』(診断と治療社、2008年)を参照。なお、年長児の場合は、学校保健法に基づく就学時健診が対応するが、「5歳児健診」との関係や就学に当たっての吟味の内容など、就学時健診についても再検討の課題がある。
- 7) 保育所と幼稚園との間には、すべての項目において差が見られるが、このことで保育所に困難さを持つ子どもが多いと考えるには検討を必要とする。指導者の意識や、保育時間の長さ、保育活動の違いなど様々な要因が考えられる。今後、実際に臨床的な観察を通して、指導者の視点の差など

も考慮し検討する必要がある(奈良市教育委員会早期総合支援モデル地域協議会『平成20年度「発達障害早期総合支援モデル事業」最終報告書』2009年3月)

- 8) 岩坂英巳他「教師版SDQを用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査」『教育実践総合センター研究紀要』第18号, pp.113-117,2010年
- 9) 森江裕子「幼稚園における発達障害児に対する支援についての一考察-幼稚園へのアンケート調査から」、奈良教育大学教育学研究科2009年度修士論文, 2010年
- 10) 奈良教育大学附属幼稚園における特別支援教育の概要と、カンファレンスや支援シート等については、奈良教育大学附属幼稚園「ひとりひとりが輝く保育をめざして-特別な配慮を必要とする子どもへの教育的支援を考える」(『奈良教育大学附属幼稚園研究紀要』、2008年5月)を参照。
- 11) 奈良教育大学附属幼稚園『教育課程』2010年を参照。