

幼稚園における特別支援教育と間主観性 — 自閉傾向をもつ幼児に対する保育者の橋渡し機能 —

角田 豊・福本 久美子*

Special Needs Education in Kindergartens and Intersubjectivity
— Bridging function of childcare persons for young autistic children —

Yutaka KAKUTA and Kumiko FUKUMOTO *

Accepted November 25, 2011

抄録：本研究では、まず幼稚園における特別支援教育の現状と課題について、実態調査と実践研究の2側面から概観した。次に、発達心理学と臨床心理学に共通した観点である「間主観性」を取り上げ、(1) 幼児とその周囲の他者との「間主観的な意識」体験に注目する意義について検討した。さらに(2) 間主観的な意識体験の形成には、保育者の「橋渡し機能」が鍵になることを示し、自閉症スペクトラム障害にある幼児の理解と対応について考察した。また(3) 実践現場の事例検討においては、保育者等の関わり手の主観性を含めた、間主観的な観点から事例検討を行う必要があることを示した。そして最後に、ある幼稚園における特別支援教育の実践から例証を行った。保育者の細やかな橋渡し機能を媒介にして、ある自閉傾向の幼児が、他児との間で間主観的な意識体験をもつ機会を徐々に増やすことができ、両者が育ちあう経過が示された。

索引語：特別支援教育、幼稚園、間主観性、自閉症スペクトラム、橋渡し機能

Abstract : The present study first surveyed the actual conditions and issues in special needs education in kindergartens from the two sides: researches on the actual state and practical researches. Next, we addressed “intersubjectivity,” which is a common viewpoint in developmental psychology and clinical psychology, and (1) we investigated the meanings for paying attention to “intersubjective consciousness” experiences in young children and others around them. (2) We further discussed the understanding and treatment of young children with autism spectrum disorders by showing that “bridging function” of childcare persons is the key for formation of intersubjective consciousness experiences. (3) We also showed that for case investigation meetings or case studies in educational practice, it is necessary to investigate cases from the intersubjective viewpoint, including subjectivity of persons involved such as childcare persons. Finally, we exemplified our points with the practice of special needs education at a kindergarten. The result showed the process, in which opportunities of intersubjective consciousness experiences for a young child with a tendency for autism with other young children gradually increased through delicate bridging function of a childcare person and both of the autistic child and these other children have mutually grown.

Key Words : special needs education, kindergarten, intersubjectivity, autism spectrum, bridging function

* 学校法人みなと学園

1. はじめに

幼稚園において、自閉症スペクトラムをはじめ発達障害を抱える幼児が入園する機会は増えており、「その子に応じた適切な支援」が現場で求められている。国の施策として特別支援教育の体制整備が進められているが、現状としては十分といえず（文部科学省，2011）、その理解と対応に幼稚園側も手探りとなることが多いといえるだろう。

本研究では、まず幼稚園における特別支援教育の現状と課題について、(1) 実態調査・体制づくりに関する研究、(2) 実践的な研究、の2側面から概観する。そして、発達心理学・臨床心理学に共通した理論的観点である「間主観性 intersubjectivity」について紹介し、(1) 幼児とその周囲の他者との「間主観的な意識」体験に焦点を当てて、情緒的な対人世界の発達をとらえる意義について検討する。次に、(2) 保育者の機能である「橋渡し」を鍵にしなが、自閉症スペクトラム障害にある幼児の間主観的な意識体験の形成について検討する。また(3) 幼稚園における事例報告・ケース会議においては、保育者の主観性を含めた間主観的な観点から事例検討を行う必要があり、その意義について検討する。そして最後に、ある私立幼稚園における特別支援教育の実践例からこうした観点を例証していく。筆者らは当該幼稚園において、幼稚園教諭と園のスーパーヴァイズを担う臨床心理士として協働している。

なお、幼児期の特別支援教育については、「統合保育」の視点も含めて検討することが、先行研究を概観する場合も、また幼児への関わりという側面から見ても、自然な流れと考えられる。それゆえ、本研究では幼稚園教諭と保育士を共通して「保育者」と呼ぶことにする。

2. 幼稚園における特別支援教育の現状と課題

(1) 実態調査・体制づくりに関する研究から

佐久間ら（2011）ならびに高橋ら（2011）が、幼稚園を対象にして行った全国的な抽出調査（対象：公立幼稚園 273、私立幼稚園 264）によると、公立・私立の幼稚園において、発達障害を抱える幼児の入園が、2007年度から2009年度にかけて実数と在籍率の両方で増加している。2009年度の内訳（表1）を見ると、「高機能自閉症」、「アスペルガー症候群」、「広汎性発達障害」の3分類の合計が、公立幼稚園に在籍する発達障害幼児の約32%、私立幼稚園では約49%となり、自閉的な特徴を有する幼児の多さが際立っている。また、幼児の抱える困難として園側が捉えているのは、①落ち着きのなさ、②一人でいることの多さ、③保育者の話を聞き続けられない、④指示に従えない、⑤コミュニケーションが取れない、⑥自分の考えを変えない等であり、発達障害の特性に関連した項目が多い結果が示されている。

高野・高木（2009）は、幼稚園と保育所の統合保育の現状と課題を明らかにしようと、関東を中心に調査（対象：保育所 594、公立幼稚園 74、私立幼稚園 319）を行い、障害児を受け入れた統合保育が、保育所では80.1%、公私を含めた幼稚園では62.5%で行われていることを示した。そのうち加配の保育者を配置しているのは、保育所で88.6%、幼稚園で66.8%であった。統合保育を進める保育所・幼稚園の要望としては、①人手の増員、②経済的支援、③療育機関との連携、④医療機関との連携、⑤研修機会の増加、⑥家庭との連携、があげられていた。

表1 2009年度の発達障害幼児の在籍状況の内訳（佐久間ら、2011より改変）

	公立幼稚園		私立幼稚園	
	人数	割合	人数	割合
詳細把握ができた延べ人数	751名	100.0%	602名	100.0%
LD	10	1.3	8	1.3
ADHD	20	2.7	36	6.0
高機能自閉症児	57	7.6	75	12.5
アスペルガー症候群	24	3.2	34	5.6
広汎性発達障害	159	21.2	187	31.1
知的障害	75	10.0	78	13.0
その他	164	21.8	130	21.6
詳細不明	242	32.2	54	9.0

松原（2010）は、幼稚園の特別支援教育体制に求められる事柄を整理し、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成・活用することを強調している。「個別の指導計画」とは、その子の良さを生かしながら、学習・生活上の困難を主体的に改善できるように指導する計画書である。集団活動が困難でパニックになりやすい子どもなら、その子が段階的に集団活動を受け容れる方法やパニック時に必要な対応など、具体的な支援方法を作成する。他方、「個別の教育支援計画」はより長期的なもので、本来的には高校卒業後の自立までを見据えたものとなる。今が幼児期であれば、当面は就学までに必要な支援を考え、他の専門機関との連携や就学先の選択などを検討して作成する。こうした個別の計画の作成には、園内で専門的な知識や技能のある保育者が必要になる。

特別支援教育の推進役として、学校園において「特別支援教育コーディネーター」の配置が求められている（文部科学省、2007）。コーディネーターは、園内委員会やケース検討会議を運営したり、関係機関・学校との連携、保護者からの相談窓口などの役割を担い、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の策定にも関わることになる。つまり、特別支援教育の要となるポジションといえる。コーディネーターの指名状況は、2010年度の文部科学省の調査では、公立幼稚園では88.7%、私立幼稚園では36.7%の園で指名がなされている。大切なことは、専門性の高い保育者がコーディネーターとなり、実際的に機能することである。

(2) 実践的な研究から

北野・吉岡（2009）は、広汎性発達障害を疑われる幼児が療育機関等から保育所・幼稚園に移行する際の支援について検討する中で、自閉性を抱えた幼児の場合は、集団への馴染みにくさや、新奇場面への適応の難しさなど、統合保育場面で課題が表面化することを指摘している。彼らは移行事例を検討し、課題が表面化しつつも、担任や加配保育者が幼児の現状を受け容れ、一緒にできる活動や参加しやすい状況を見いだしていた、と述べている。これは、保育者の力量だけではなく、交流保育や療育機関からの情報提供がその支えになったと彼らは考察している。

酒井（2008）は、自身が統合保育に関わる中で、自閉症についての知識や援助の仕方を学ぶ必要性を強く感じてきたと述べ、保育者の多くが直面していた「自閉症の子ども達が部屋から飛び出すなどの“問題行動”については、“一番困っているのは本人”であり、混乱しないようにその子がわかりやすい環境をつくり援助するという視点（p.197）」の重要性を指摘している。さらに酒井（2009）は、

保護者との関係について、「育てにくい子」と感じながら子育てに悩んできた保護者の気持ちに寄り添い子どものことを一緒に考え、話し合える関係づくりが必要である (p.101)」と指摘している。

幼稚園における特別支援教育の課題について検討する中で、長谷川ら (2011) は、加配保育者の配置など体制整備が求められるとしつつ、同時に教育現場における実践が報告され、その成果と課題が蓄積されることを重視している。彼女らは、園内のカンファレンス (保育者全員によるケース検討会議) で共通理解を図りながら、担任や加配保育者を支えつつ、3年間に及ぶ落ち着きのなさや衝動性を抱えた幼児との取り組みを丁寧に報告している。

(3) 現状と課題

以上をまとめると、幼稚園において発達障害を抱える幼児の入園数は近年増加しており、幼稚園としては、そうした幼児への理解と対応に、人的にもまた組織としても苦勞している姿が伺われる。しかし同時に、担任や加配として関わる保育者を幼稚園として支える体制作りに取り組んだり、外部の専門機関との連携や情報提供を受ける・指導を受けるなど、保育者の知識や技能を高める地道な努力も積み重ねられてきている。個々の実践報告に見られるように、関わりの記録を丁寧にとり、職員が共通理解を図ったり、共に対応を考えるとといったケース会議を行っていくことが、実際の「個別の指導計画」や「園内委員会」につながると考えられる。現状としては、実質的なコーディネーターの役割を担える、知識と経験をもった保育者の育成が必要となる。またそれと並行して、個別の指導計画を協議・検討できるような、幼稚園職員全体の底上げが課題といえる。

幼稚園・保育所の時期は集団生活の初めての機会である。その後続く学校生活を視野に入れて考えれば、幼児期における個に応じた支援や教育は、その子どもの今後の発達・成長の基礎を形作ると共に、その方向性を見立てるとても重要な時期になるといえるだろう。

3. 間主観性について

次に、実践的に発達障害を抱える子どもの理解と対応を進める視点として、「間主観性 intersubjectivity」について検討していく。間主観性とは、乳幼児研究ならびに大人の心理療法において、近年注目を集めている関係性に焦点を当てた見方である。二人の人間が出会う対人場面では、各々が主観的な心の世界をもってその場に関与している。そこでは双方の心が影響しあい、二人の主観性は相互的に変化していくことになる。こうした二人の間で生じる、刻一刻と変化する体験世界が、広い意味で間主観性と呼ばれている。わが国では、大人の心理療法に関して見ると、例えば Stolorow ら (1987) の著作が紹介されたり、乳幼児研究や発達心理学では Stern (1985) の紹介や鯨岡 (1999) の著作などが見られる。

Beebe ら (2005) は、乳幼児研究と大人の心理療法における間主観性理論について、その多様性を踏まえて概観している。大まかに分けると、乳幼児研究では、二人の間の様々な一致 (注意、意図、感情など) に焦点を合わせるのに対し、大人の心理療法では、自分とは異なる他者の心を知覚し、それと交渉することにポイントをおいており、二人の間の一致の役割は背景に置かれている。つまり、乳幼児研究者は、子どもと養育者の間でお互いの心の状態が一致したり、調和したり、共有されることが、どのように生起し、またそのことが、愛着や社会性など情緒的な対人関係のあり方にどう影響

していくのかに注目している。それに対して、大人の心理療法では、二人の一致や調和は背景になり、むしろ二人の間で生じるズレや違いに接した際に、それを二人がどう扱い調整していくのかに注目しているといえる。

ここでは、上述した二つの間主観性のとらえ方を用い、まず乳幼児研究の視点から、(1) 幼児とその周囲の他者との共有状態である「間主観的な意識」体験に焦点を当てる。次に、(2) 保育者の「橋渡し」機能を鍵にしなが、自閉症スペクトラムにある幼児の理解と対応について検討する。また、(3) 大人の心理療法の視点から、幼稚園で事例報告・ケース会議をする際に、保育者の主観性を含めた間主観的な観点から事例検討を行う意義について検討する。

(1) 「間主観的な意識」体験と情緒的な対人世界の発達

Stern (2004) は、多くの乳幼児研究者の知見から、①乳児は心を持って生まれてくる、②そしてその心は、特に振舞いを通して現れる他者の心に調律される、という二点が合意されていると述べている。「すなわち、乳児は、他者を自分と似ているが同一ではないものとしてとり扱い、予測を立てる。乳児は、他者について（あるいは他者と共にいることについて）、前象徴的な表象を作り上げる。乳児は、他者の心理状態に参加することができる。一要するに、間主観性の早期の形は既に存在しているのである（邦訳 p.88）」と述べる。彼はそのひとつの証左として、鏡ニューロンの働きをあげ、他者の行動を観ている時に受けとる視覚情報は、私たちの脳のそれに相当する運動表象に正確にマッピングされ、それによって他者の感情を感じとる感覚や、共有、理解などの感覚が生まれるとしている。

乳幼児と養育者はこうした相互的な過程の中で、お互いの心を読みあっていくが、相手の「意図」の読みとりを Stern は重視する。私たちは、意図を通して対人世界を見ており、意図により行動している。また、人は他者の動機や意図を読みとるか推論するかしないことには、他者と共に活動することはできない。「もしも他者の意図を推論できないか、あるいはそこまで他者に興味がないとしたら、その人は人間社会の外で生きていと言えよう。自閉症の人は、このような位置にいると推察されている（邦訳 p.89）」ここで、Stern は自閉的な困難について触れ、さらに次のように述べる。自閉症者は「私たちにとっては親しみ深い間主観的母体の外で生活しているように見える（邦訳 p.92）」。

通常発達において間主観的な母体で重要なことは、子どもが「様々な気持ちを養育者と共有できる」と体験し、そのことを学習していくことにある。相互関係の場で起こっていることに焦点を当ててみると、Stern の言葉を借りれば「間主観的な意識（邦訳 p.127）」がその場に生み出されているといえる。間主観的な意識とは「私はあなたのこういう気持ちがわかるし、あなたも私のこういう気持ちをわかってくれる。そして、二人がわかり合っていることを、私もあなたもわかっている」ということである。人格の成長には、こうした「他人と共にある私」という自己意識のあり方が大きな意味をもつ。「こういう気持ち」と強調して述べたが、どれくらい様々な気持ちがそこに含まれるのかは、実際かなり大きな幅があるだろう。子どもの欲求の種類と感情の範囲が、どのように養育者や保育者や友人といった周囲の他者と共有されるのか、つまり間主観的な意識の多様性によって、子どもが他人の気持ちをどのように理解できるのかが、変わってくると考えられる（角田、2010）。

岡田 (2010) は、自閉症スペクトラムの特徴について、①視線、表情、指差しなどを介した意思伝達の障害（対人関係障害）、②相互的な言葉のやり取り、言外の意味や文脈の理解、見立て遊び・ごっこ遊びの障害（コミュニケーション障害）、③特定の対象や活動へのこだわり（関心と活動の限局）をあげ、それらによって特徴づけられる生得的な障害であると述べている。岡田が述べる①と②は、

間主観的な意識を生み出す関係形成の難しさを示している。

伊藤（2002）によると、自閉症児は、2才前後の時点では状況によってはほとんど愛着行動を示さないが、2才半から3～4才になると養育者への愛着行動を示すようになる。また、自閉症児の場合は、「道具的安全基地」と彼が呼ぶように、人と物が存在する空間では、人より物の方へ注意が動きやすく、いったん物に注意が向くと、人に注意を向けにくい、という独特の認知特性があると考えられる。そのため、家庭では親への愛着は成立しているが、物に没頭すると親への反応がないといったことも起こりうるのである。

榊原・別府（2005）は、音楽療法における自閉症児とセラピストとの関係形成のプロセスを考察し、「…自閉症児特有の愛着である道具的安全基地にとどまることなく、心理的安全基地を形成することが自閉症児においても可能である（p.17）」と述べている。そして、セラピストとの関係形成と並行して、保育園の保育者や他の幼児との関係の質も前進し、養育者以外の大人との間主観的な関係形成が、それ以外の人間関係のあり方に広がったことを示している。

(2) 保育者の「橋渡し」機能

後藤（2002）は、統合保育を実践する基本姿勢について次のように述べている。「障害児をクラスの仲間の一人として受け止めようと、保育者も子どもたちもさまざまに悩み努力するうちに、障害児の本当の姿に出会う瞬間が生まれる。そのことが、新しい自分に出会う道を開いてくれる。そうした関係性が生まれることこそが大切なのである（p.96）」つまり、障害を抱えた子どもを育てるという一方向の見方ではなく、相互に影響を受けるという双方向的なとらえ方をしており、関わる保育者も変化・成長し、周囲の子どもたちも変化・成長するという視点が基本に据えられている。これは広い意味で間主観性に基づいたアプローチといえ、その中で間主観的な意識が二人の間に生まれる可能性が高まるといえるだろう。

後藤は、保育者の内面の成長について、初めの時期には「思ったように効果的な方法は見つからず、“一人の障害児のためにクラス全員が犠牲になっている”“なぜ私だけがこんな苦勞をしないといけないのか”といった思いにもとられる。障害児のもつ障害のマイナス面にばかり目が向き、障害をもって生きる子どもの姿に目が向かず、障害にふりまわされる段階である（p.97）」と述べる。やがて、真摯に関わりを続ける中で、保育者に内面の発達を理解する眼が育ってくることについて、「障害児であれ健常児であれ、たとえ相手に触発されて生じたものであっても、その逸脱行動には必ず何らかのメッセージ性がある。…（中略）…短絡的にその困った逸脱行動をどうやってやめさせるかという指導法や対応策を考えるのではなく、その行動の意味を深くくみとろうとする理解の眼差しこそが、問題の解決を導くには不可欠である（p.98）」と述べている。保育者が自分の状態と向き合い、対象児との関係をとらえ直すこと（角田，2010）が求められるといえ、保育者の自己調節の作業が、二人の関係の理解や対象児に対する理解のあり方を深め、そうしたプロセスの中で対象児も変化していくといえる。

そして後藤は、クラスを育てる保育者の仕事として、まず最初に考える必要があるのは、障害を抱えた子どもが安心できる「居場所」を提供することであると指摘している。特に、外界の変化や他者の侵入に過敏な自閉症児の場合は、保育者の働きかけが「侵入」と受け取られやすい面があり、そうした子どもに対しては、他者の侵入の少ない場所を物理的につくることを考えたり、その子どもがいつも家でしている活動やモノを持ち込んで「お守り」にすることを提案している。そうした「居場所」

や「お守り」を積極的に提供することで、子どもは徐々に保育者を安心できる対象として受け入れていくとしている。

居場所づくりがある程度安定したものとなるにつれて、今度は子どもと特定の大人との関わりを基盤にした、他児との交流をつくることが課題になり、こうした保育者の役割を、後藤は「橋渡し機能」と呼んでいる。彼は保育者の橋渡し機能を、次の3つに分類している。

表2 保育者の3つの橋渡し機能

(a) 保育者と対象児との関わりに他児が加わる

保育者が対象児と楽しそうに関わっている姿を見て、まわりの子どもたちも、対象児の好きな遊びを次第に理解するようになる。そして、二人の関わりに他児も参加するようになり、対象児の喜ぶ姿を見て他児たちも楽しめるようになる。

(b) 保育者と他児との関わりに対象児を巻き込む

対象児の中に他児への関心が生まれるようになった時に、保育者は自分と他児との関わりに対象児を誘い込む。このような場合、保育者は、関わりの仲介者あるいは働きかけの翻訳者という役割を担っている。背景にある保育者と対象児とのつながりの深さが、うまく展開するための必要条件となる。

(c) 対象児と他児との間をつなぐ

保育者を抜きにして対象児と他児との間に交流が生まれる場合には、対象児から他児に関心を持ちちょっかいをかける場合と、対象児に関心を持ち始めた他児が自発的に対象児に働きかける場合がある。いずれの場合も、その初期には、保育者が適切な仲介をすることが必要となり、対象児と他児との通訳をしたり、楽しさを共有し増幅するための媒体となることが求められる。

保育者は、日常の様々な場面で、モデルになったり、翻訳者や仲介者になったりしながら、対象児と他児との思いをつないでいく。そのままでは対象児と他児らとの間で生じにくい間主観的な意識体験を、保育者の橋渡しを媒介にして紡ぎ出すことが、発達障害児を抱える保育者の重要な機能といえる。その基盤となるのは保育者と対象児との信頼関係であり、保育者の共感性の精度が高まっていることが必要となる。ここでいう共感性とは、それまでの対象児との試行錯誤的な毎日の経験や、家庭や他機関からの対象児についての情報、また発達障害そのものについての理解などが、保育者の中でつながりを持ち、対象児の内面への想像力が高まった状態を指している。

(3) 間主観的な観点から行う事例検討

事例検討を行う際には、対象児についてのプロフィール（生育歴や家庭の関わりなどの情報）と共に、幼稚園における生活の様子についての詳しい記録が必要となる。この記録で大切なことは、対象児の言動や他児との関わりといった内容だけではなく、関わり手である保育者自身の体験も併せて記載することである。感想や思いだけを書いたり、客観的な事実と主観的なものが混同してしまったり、記録としての価値が下がってしまうが、保育者がその場でどう感じ、考えたのか、といった保育者の生の主観性の記述がなければ、関わりの実際は見えてこない。

角田（2007）は、関わり手である教師自身の体験を、事例報告の中に含める「教師のための事例検討用フォーマット」を作成して、継続的な事例研究を積み重ねた。これは、先に述べた大人の心理療法における間主観的なアプローチに基づくものである。つまり、カウンセラーとクライアントの関係、教師と児童・生徒の関係、保育者と園児の関係、その他様々な人間関係を基本にした職業があるが、そこでは各々が主観をもった存在として出会うのである。人と人が関わりをもつ際には、必ず双方の

心が動き、何らかの体験がそこに生じる。そのことを忘れてしまうと、現実と離れた理想論になったり、教条的な考え方や建前主義に陥る危険性が高くなる。そうした意味で、関わり手の「体験」にまず注目することは、その場で生じている現象に接近する上で、実は確実性の高いアプローチといえるのである。

自らの体験を端緒に、他の情報も併せつつ、相手の「体験」を推測・想像することが関わり手には求められ、そこから次の新たな関わりが生まれる。さらに、その関わりに対する相手の言動や反応を受け取りながら、その意味を確認していくことが必要となる。そうしたプロセスを繰り返すことが、関わりを深めるということではないだろうか。このように、二人の体験・主観性に重きを置き、二人が関わり合うその場を理解する立場が「間主観的なアプローチ」(Stolorowら, 1987)とよばれるものである。これは、精神分析的自己心理学に由来する見解であるが、ひろく人間関係を基本にした様々な実践に、有効な視点を提供すると思われる。

4. 事例の検討

次に、上記の間主観的な観点をういながら、幼稚園における特別支援教育の実践例を検討していく。主となる報告者は、私立A幼稚園の主任保育者でかつ本事例の加配保育者である、共著者の一人である。

① A幼稚園における支援の観点

A幼稚園において一番大切にしていることは、子どもたちの『自尊感情』を育てていくことである。保育者は、対象児自身が『自分は大切な存在である』と感じられるように接し、信頼関係を深めていく。その中で、スキンシップをしっかりとっていくことを心がけている。「ふれあい遊びやわらべ唄」、「手をつなぐ」、「抱きしめる」など何気ない場面においても、スキンシップを意識していく。その際に、保育者自身も対象児との関わりを心から楽しむことが重要である。そうした日々の関わりの中で、その対象児にとって「大切な存在」であり「安心できる存在」となれるように努めていく。

次に、保育者として対象児の行動をよく観察する。今何を思い、何を感じているかなどを想像し、できるだけ対象児と同じ思い、同じ目線で話を進めていく。コミュニケーションが苦手な対象児に対しては、思いを代弁し言語化することで、気持ちに寄り添っていく。また、保育者が「橋渡し」の役目を担い、他児との間をつないでいく。保育者がモデルとなり適切な行動を示し、うまくできた時には「〇〇が上手に言えたね、すごい！」や「〇〇が上手にできたね、先生とっても嬉しいよ！」と具体的に認め、次の関わりへとつなげていく。保育者や他児との関係を深めていくことで「安心できる居場所」が生まれ、対象児が「ここにいてもいいんだ」「ここにいると楽しい」と思えて初めて、安定した幼稚園生活が可能になると考えている。

日々の生活にも慣れ、クラスでの活動にも目が向くようになってくると、対象児自身が「やってみたい」と思えるように、保育者が活動を楽しんで見せ、安心して取り組める環境を整えていく。そのためには、一日の流れや、活動の見通しを明確にすることが必要である。例えば、製作などは手順を視覚的に掲示することで、対象児は安心して参加できる場合がある。しかし、初めから一人で全部やらせるのではなく、保育者と共にできることから少しずつやっていき、完成へとつなげることが大切

である。できた喜びを共感され、対象児自身が達成感を味わうという積み重ねが、子どもの『自信』につながると考えている。

対象児と関わる際に、目の前の姿だけを見るのではなく、長期目標・短期目標をしっかりと据え、ゆっくりとその子どもの歩幅に合わせて支援を考えていくことにしている。また、保護者や関係機関との連絡を密にとり、方向性を一つにまとめる役割を園が担うことにしている。その中でも特に保護者との連携をしっかりととり、保護者自身の「困り感」や「今」に寄り添い、一緒に解決していくことを重視している。また、担任だけ、加配保育者だけではなく、園全体として専門機関との連携を図りながら進めていくことが、特別支援教育では必須であると考えている。

②事例の概要

対象児：Bちゃん（女児）

母親によると、乳児期から授乳時や寝かしつけの時に視線が合いにくく、違和感を感じるがあったとのこと。呼びかけに反応しないが雑音などには反応するため、4ヶ月時に聴力検査を受けるが異常なし。1才過ぎから乳幼児サークル等にも参加するが、落ち着きがなく、絵本の読み聞かせや工作には興味を示さない。順番が待てず、制止されてパニックを起こす。また、周囲の子どもに興味を示さない。1才半健診では視線が合わなかったり落ち着きはないが、問診はクリア（一人歩き、ママなどの有意味語、名前を呼ぶと振り向く等）しており、様子を見ようと言われた。2才前にトイレトレーニングを始めたが、いったんBは知らせるも、その後反応がまったくなくなる。3才児健診でも問診はクリアするが、母親からさらに相談を申し出る。子ども家庭センターで検査を受け、多動と会話のしにくさを持つ自閉傾向と診断される。その後、療育センターにつながり、幼稚園入園までの1年弱の間、週1回～毎日の頻度で通所する。センター所見では、注意の転導性、興味の偏り、対人関心の薄さ、独語・エコラリアといった自閉症の特徴や多動性が見られるとのこと。

③事例報告

X年4月より年中に入園し、X+2年3月に卒園。担任と加配保育者は2年間継続。ここではその前後を含めた2年半の経過から、(1)居場所づくり、(2)橋渡し：(a)保育者と対象児との関わりに他児が加わる、(b)保育者と他児との関わりに対象児を巻き込む、(c)対象児と他児との間をつなぐ、(3)園内の連携、(4)家庭との連携、(5)専門機関との連携、(6)小学校との連携、(7)加配保育者としての考察、とテーマに分け、(1)と(2)では代表的な場面を取り上げる。

(1)居場所づくり：①入園前と②年長

①入園に向けての居場所づくり（X年1月）

背景となる状況とその時の課題・目標

4月からの年中への入園を控え、その当時通園していた療育センターに、Bの様子を見学するため2度訪問する（X-1年10月：園長・主任の2名、X年1月：園長・主任・次年度クラス担任予定者の3名）。遊びの様子では、Bは他児と関わろうとするとはほとんどなく、興味もあまり示さない。園庭での自由遊びの際には、自分のやりたい遊びを順にしている。何にでも興味を示すが、すぐに遊びが変わってしまい、一つの遊びが長続きする様子はなかった。生活面では、身支度・排泄などはほぼ自立していたが、食事に関しては偏食が目立った。

1対1で関わればできることが多いとのことで、加配がつくことや、視覚支援の掲示の仕方、B専用のマークなどを引き続き園でも使用することで、できるだけ、安心できる環境作りを目指すことにした。また、入園までの数ヶ月間、週1度の未就園児親子通園クラス（未就園児クラス）に参加してもらい、幼稚園の雰囲気慣れしてもらえよう母親に促した。未就園児クラスの担当保育者が入園後に加配としてつくことで、Bや保護者との関係を少しで

も築き、入園がスムーズに行えることを目標にした。
場面： 未就園児クラスの教室
本児の様子と保育者の思い・関わり・対応 療育センターの情報どおり、未就園児クラスの教室内でBは落ち着きはなかったが、母親と一緒に参加していたため、安心して遊んでいるようにも見えた。その日の製作などは母親がほとんど作り、Bはおもちゃで遊んだり、手洗い場に登ったりして過ごすことが多く、他児と同じ場面を共有することはなかった。担当保育者一人（報告者）のため、時間内でのBとの関わりが持てず、Bの様子、親子の関わりを見る程度であった。保育が終わると園庭に出て、一緒に滑り台をすべったり少しの時間ではあるがBとの時間を過ごすことができた。保育者との信頼関係を築くまでは難しく、保育者の存在だけでも感じてもらうことに重点を置いて関わった。 時間内の様子は、園長・担任予定者・臨床心理士にも伝えた。園生活に慣れるまで、無理強いをして教室に入れたり、課題に取り組みさせるのではなく、Bのペースで進めていけるよう話し合った。また、Bはとても人懐っこく、名前もすぐに覚えてくれ、出会う回数が増えるにつれ、保育者の名前を呼んでくれるようになった。登園時は必ず「〇先生！！」と元気よく駆け寄ってきてくれたことがとても嬉しく、4月からの入園にあたり少し安心できた。
振り返り 入園が決まり、関係機関と連携をとりながら準備を進めていった。未就園児クラスに通園してもらうなど、Bだけでなく、家庭と園ができる限り関わりを持つことで、入園までの不安や、課題を共有できたことが良かったと感じる。また、入園にあたっての準備段階で療育センターでの取り組みを幼稚園で引き継げたことが、Bにとってスムーズな幼稚園生活をスタートさせる要因の一つになったと考える。

②年長：進級時の居場所づくり（X + 1年4月）

背景となる状況とその時の課題・目標 年長へ進級する際には、事前にできる限りの情報をBと共有することで、新しいクラスでのBの居場所を早い段階で見つけていけることを目標とした。できるだけ環境が変わらないよう、同じ階の同じトイレ（トイレはBが落ち着く場所、自分の世界に入れる場所であったため）を使用するクラスにした。また仲の良い友だちや、就学先が同じ園児を一緒にのクラスにした。
場面： 園舎・教室・トイレ
本児の様子と保育者の思い・関わり 新しいクラス・教室の位置などを伝える為に、母子で始業式の3日前に登園してもらった。下駄箱のシールやクラスの場所が変わっていることにすぐに気づき、「ないない…〇〇組がない！！」と叫びながら、1階から2階へと何度も走って行ったり来たりしながら確認していた。その様子は困っているというよりも、どこか楽しそうな雰囲気もあったので安心した。落ち着くのを待ち、新しい名札を見せ、「Bちゃんは〇〇組です。〇〇組はどこでしょう。」と声をかけ新しいクラスへと促した。しかし教室には中々入ることができず、新しいクラスを中心に、何度も他のクラスを確認しては戻ってくるという行動をしばらく続けた。Bが戻ってくるタイミングを見て加配が「あ、Bちゃんの名前見つけた！」と誕生日表を指差すと、興味を示し教室の中に入り、自分の名前を見つけると喜んで。その後、知っている子どもの名前があることに自ら気づき、同じクラスであることを一緒に確認した。ロッカーの名前を端から何度も読み上げていたので、担任がクラスメートの名前を出席順に番号をつけて紙に書き、声を出して読み始めると側に来て一緒に読みはじめた。新しい環境への適応に時間がかかるため、パニックになることを担任とも想定していたが、こちらが想像する以上に早く教室に入り、クラスメートの存在に気づくことができたので驚いた。
振り返り 事前に親子で来園してもらうことで、Bだけではなく母親にも安心してもらえたと感じる。また、字が読めるようになっていたことで、変化に気づき確認する作業を、本児自身でできたことが大きいと考える。知っている名前があったことで、不安の中にも「いっしょ！」という思いが楽しみや期待につながり、こちらが予測していたようなパニックも起こらなかったのではないだろうか。

(2) 橋渡し (a) 保育者と対象児との関わりに他児が加わる：①入園時と②年中

①入園：教室に入るための橋渡し (a) (X年4月)

背景となる状況とその時の課題・目標 入園当初、教室にスムーズに入室することができず、教室の前の廊下を端から端まで、Bは保育者と追いかけてごっこをしながら行ったり来たりして遊んでいた。保育者の促しでなく、他児との遊びの延長上で抵抗感なく自ら教室に入れることを目標とした。
--

<p>場面：教室前</p> <p>本児の様子と保育者の思い・関わり</p> <p>もっと遊びたいという気持ちからか、教室にスムーズに入室することができず、教室の前の廊下を端から端まで加配保育者と追いかけてごっこをしながら、行ったり来たりして遊んでいた。その様子を見ていた子どもたちが興味を示し「Bちゃん、お部屋に入るよ!」「待って待てえー!」とBを追いかけて始めた。はじめは加配と一緒にBを追いかけていたが、両者共にとても楽しんでいる様子だったので、遊びから離れた。Bはこのやり取りが嬉しく声を出し笑いながら、何度も繰り返した。その中で、いつもBに優しく接していたC(女児)がそっと手をつないだ。するとBは嫌がる様子もなく、離れないようにぎゅっと握り返し喜んでいた。Cに「手をつないでくれて、とても嬉しいって言ってるよ。ありがとう」とBの思いを保育者が代わりに伝えると、Cはとても喜んだ。手が少し離れただけで、必死につなごうとするBの姿が見られ、行動は一方通行ではあるが、友だちとのつながりを楽しんでいるように見えた。</p> <p>振り返り</p> <p>気持ちの切り替えがなかなか難しく、教室に入ることをとても嫌がり、自ら入室することが困難であった。大好きな友だちとのやり取りのなかでは楽しさや嬉しさが優先され、うまくいく姿が見られた。場面によっては保育者の言葉かけではなく、子ども同士の場合のほうがBにとってはスムーズに受け入れられた。</p>
--

②年中：他児の名前を覚えるための橋渡し (a) (X年5月)

<p>背景となる状況とその時の課題・目標</p> <p>幼稚園生活にも慣れ、目にするものすべてに興味を見せ始めた。物に名前があることを知るとともに、他児にも一人ひとり名前があることに気づくことを目標とした。Bは他児を指差し「これ何?」と加配に尋ねた。「お名前は?と聞いてごらん」と加配が言うと、Bは自分の名前を答えてしまう。今までもチャンスがあれば同じように友だちに名前を聞くことをしていたが、いつもBは自分の名前を言って、そこでやり取りが終っていた。</p> <p>場面：教室</p> <p>本児の様子と保育者の思い・関わり</p> <p>いつものように名前のやり取りが始まるが、この日は、名前を尋ねた相手のD(男児)が、Bが答えるより先に「D」と名前を答えた。Bは驚いた様子であったが、加配が「よかったね、D君って言うんだって。覚えておこうね」と言うと、とても嬉しそうにしていた。そのやり取りを見ていた周りの子どもたちが、ぞくぞくと集まってきたので、一人ひとりにBと一緒に「お名前は?」と尋ねた。するとみんな丁寧に名前を教えてくれた。その繰り返しのやり取りを楽しむうちに、Bはいつの間にか自分の名前を言うこともなく、自ら相手に名前を尋ねることができるようになっていった。質問するBも、答える他児もとても楽しそうであった。加配がただ繰り返すよりも、Bが他児とのやり取りから学ぶ力を持つことを認識することになった。</p> <p>振り返り</p> <p>物と人に対する言葉の使い方の区別が難しかった。その都度場面にあった言葉の使い方を知らせ、うまくいった場合はほめ、間違った時は具体的な方法を知らせることを繰り返した。そのやり取りの中、実際に子ども達の中で成功体験をすることで、加配の説明と行動がピッタリとあい、Bがよりよく理解して適切な言葉になった。その後、ますます他児に興味を持ち、クラス以外の子どもたちにも声をかけ、名前を覚えていった。</p>

(2) 橋渡し (b) 保育者と他児との関わりに対象児を巻き込む：①年中と②年長

①年中：他児の見方を変えるための橋渡し (b) (X年11月)

<p>背景となる状況とその時の課題・目標</p> <p>個人持ちの積み木の片づけに戸惑う他児の援助を加配がしていた。この積み木は色々な形・数を組み合わせ、パズルのように決まった場所に入れないと片づけられない。この頃クラスの3分の1ほどしか自分で片づけることができなかった。一方、Bは加配と2、3度経験することで、一人で素早く片づけられるようになっていた。Bに他児の手伝いを依頼することで、他児達がBを『自分より小さな子』と見てしまう傾向の変化を目標とした。</p> <p>場面：教室</p> <p>本児の様子と保育者の思い・関わり</p> <p>E(男児)が積み木の片づけの援助を加配に求めてきたので、Bに「E君お片づけが苦手なんだって、Bちゃん、お手伝いしてくれる?」と促した。Bが素早く片づけていく姿に、周りにいた他児達が「すごい」と口々に声をあげた。片づけ終わると自然に拍手がおこり、「Bちゃんすごいね、ありがとう」とEだけではなく、周りの他児から声をかけられ、Bはとても嬉しそうにしていた。子ども達に「Bが頑張っていること、できるようになったことを見つけたら先生に教えてね」と伝えた。(その後、見つけた他児は嬉しそうに加配に報告してくれるようになった。)</p>
--

これをきっかけに、片づけの時間になると、子ども達から「Bちゃんにお願いしよう！」という声が聞けるようになった。

振り返り

子ども同士の関わりの方がうまくいき始めていた頃であった。と同時に両者の関わり方がどうしても『小さい子』への関わりになっていることについて、担任とよく話していた時期でもあった。ついつい「Bちゃんのお手伝いしてあげて」「〇〇へ連れて行ってあげて」と保育者が声をかけてしまっていた。「～してあげて」という表現の仕方ではなく「一緒に〇〇しよう」など、同じ目線での声かけが適切であったと反省する。このエピソードをきっかけに、Bだけではなく、クラスみんなで困っていたら助け合うことを話し合った。B自身も、泣いている子どもにハンカチを差し出したり、教室に入れない子どもに「どうしたの？」と側を離れず何度も声をかける姿が見られるようになっていった。周りの子どもたちとのやり取りから、自ら行動に移していくBの姿を見て、Bが本来持つ大きな力・優しさを改めて感じた。

②年長：苦手に取り組むための橋渡し (b) (X + 1年5月)

背景となる状況とその時の課題・目標

昨年の経験から、これはできる・これは嫌と自分で決めてしまいがちやすいため、『嫌＝苦手』となるとなかなか取り掛かることができない。特に製作ではハサミを使うことを嫌がった。その日の課題を全部一人でやるのではなく、できるところを自らの意思で加配と共にやり遂げ、達成感を味わうことを目標とした。

場面：教室

本児の様子と保育者の思い・関わり

見本の鳩時計に朝からとても興味を示し、「かっこう、かっこう」と真似をしていた。製作の準備もスムーズにできた。しかし実際製作が始まるとトイレに行き、ドアの窓からこちらの様子を伺っていた。加配はBからよく見える場所に移動し、Bと一番仲の良いFと鳩の鳴き真似をしながらできるだけ楽しそうに進めていった。はさみが苦手であるが、糊にとっても興味を持っていたので、「さあ、糊で貼ろう！」とBに聞こえるぐらい大きな声で言い、糊を指につけて見せた。すると慌てて「Bもする！」とトイレから飛び出し、製作を始めた。一緒に最後まで取り組み担任に嬉しそうに見せにいくと、「Bちゃんすごい、とっても上手にできたね！みんなBちゃんできたよ」と担任がクラスの他児達に見せてくれた。すると、「かわいい」「じょうず」と声をかけられ嬉しそうに加配の側へ戻ってきた。「やったね、上手にできて嬉しいね」と声をかけ、達成感を共に味わった。この日々の繰り返しだが、本児の自信につながっていったと考える。

振り返り

一度苦手意識を持つと、なかなか拭えずにいた。無理強いをしてもBにとっては逆効果であるので、いかにしてその活動に興味をもってもらうかを考えた。活動自体に取り組むことが目的ではなく、『達成感』を味わうことが本児にとっては大切であり、そうした支援のあり方を考えていった。

(2) 橋渡し (c) 対象児と他児との間をつなぐ：①年中と②年長

①年中：他児と手をつなぐための橋渡し (c) (X年5月)

背景となる状況とその時の課題・目標

他児との関わりを多く求めるようになり、突然手を握ったり、抱きついたりしてしまい、相手に嫌がられたり、困惑されたりする。しかし、Bは相手の様子には気づかず、思いを押し通してしまうため、他児に逃げられてしまう。自分の気持ちを言葉で伝えることを目標とした。

場面：園庭

本児の様子と保育者の思い・関わり

二手に分かれている滑り台の一方にBが座った。もう一方の滑り台にF(女児)がやってくると、Bは突然Fの手を握り滑りだした。Fは驚いていた。Bには「手をつないで滑りたい時は『手をつなごう』と言おうね」と伝えた。またFには「ごめんね、Bちゃんは手をつないで滑りたかったの」と思いを伝えた上で、もう一度Bと一緒に声をかけるので、応えてもらうように促した。実際に保育者と共に言葉を添え、Fから「いいよ」と応じてもらい、手をつなぐ喜びを体験した。

振り返り

他者に興味を持ち始めると、自分の気持ちを抑えることができず行動してしまう場面が増えていった。その都度場面にあった行動を具体化し、実際に加配と一緒に経験していった。うまくいった成功体験を増やしていくことで、行動パターンや、言葉の使い方が増えていった。

②年長：教室とトイレの橋渡し (c) (X + 1年6月)

背景となる状況とその時の課題・目標

入園してしばらくすると、トイレへのこだわりの強さが見えてきた（在籍中2年間継続）。トイレはBの世界であり、誰にも邪魔されず、安心して何かを取り組める場所と考えられた。いつもの場所が使用中であったり、そこから誰かが出てくると、それも許せず泣き出しパニックになってしまう。（いろいろな場面で泣き出したり、パニックになることがあるが、トイレでのパニックが一番長く、元に戻りにくい）。年長になってからあまり見られなかったが、園外保育など環境が変わると、うまくいかないこともあった。臨床心理士に相談したところ、Bの世界と他児の世界をつなぐ道を作ってはとアドバイスをもらった。教室がBにとって安心して過ごせる場所になることを目標とした。

場面：教室とトイレ**本児の様子と保育者の思い・関わり**

トイレから、教室につながる場所にBと一緒に大好きなピンク色のテープを2本引き、「Bちゃんのお家と、〇〇組みんなのお家はこの道でつながっています」と保育者が伝え、ドアを閉めてもつながっていることを確認した。すると、Bはとても嬉しそうにテープの上を通り、周りの友だちに「皆おいでおいで」と声をかけた。この日を境に、教室で落ち着いて過ごす姿が多くなっていった。

振り返り

Bの世界と他児の世界があることは理解していたつもりであった。Bの世界を大切にしながら、どのようにして他児の世界（教室）で安心して過ごせるのかは大きな課題であった。ビニールテープで道を作ることで安心できる場所が具体化されたと考える。たった一本のビニールテープであるが、Bにとっては大きな一歩を踏み出せるきっかけとなった。その後、一日の生活の中で教室で過ごす割合が驚くように増えていった。

(3) 園内の連携

入園前に2回、園長、主任、担任予定者が療育センターにおけるBの様子を見に行き、それらを参考にして、園内で入園に際しての具体的な準備等の話し合いが始まった。視覚支援の準備や、Bが好きな物や色を把握して、そこからロッカー等のマークを準備した。

Bにとっての加配保育者と担任では、時間の経過と共に距離感に差が生まれてきた。担任は、「29人みんなの先生」であった。その距離感をどうするかは悩みどころであり、担任に対するBの「先生」という認識がなくなってしまうか、加配保育者としては心配であった。製作などで作品ができたなら「先生（担任）に見せに行こう」と加配保育者がBに促したり、クラスから離れる時は必ず担任に聞きに行くようにするなど、活動の節々で関わるタイミングを作っていた。担任自身も今日は何をするか朝に声をかけたりすることで、Bと関わるタイミングを作っていた。クラス全体を見なければいけないという立場もあって、毎日密に関わることは難しかったが、担任も頃合いを見て他児と一緒に関わって遊ぶ時間も作っていた。

担任とは毎日小さなことでも話し合う機会をつくり、Bの様子・言葉・興味・嫌がったこと・タイミングなどを報告しあい、共に今後の支援の仕方を考えたり、変更することができた。実際、悩みながらのスタートだったので、毎日加配保育者も担任も試行錯誤しながら過ごしていた。しかし、そうした話し合いを繰り返す中から、次第に方向性を見だし、B本来が持っている力を伸ばしていったのではないかと思う。

(4) 家庭との連携

入園当初、父親は、幼稚園としてBにどのようなサポートが可能なのか、「同年代の子どもたちとのコミュニケーションが取れないこと」や「順番が待てないこと」等たくさんの心配を抱えていた。無理強いしてでも、通園する2年間でできる限りの改善を求められ、Bの困り感が受け入れられない様子であった。園としての具体的な支援方法を園長が説明し、無理強いすることがBにとって逆効

果であること、Bの歩幅に合わせた支援方法がより良い成長を促すことを加配保育者から伝えた。また、時間が許す限り、幼稚園の様子を見に来てもらうことなどをお願いした。母親から連絡ノートの提案があり、小さな成長もしっかり認めてもらえるよう加配保育者が毎日記入し、家庭と園の共通理解に努めた。このやり取りの中で、保護者の思いに寄り添うことができたように思う。また、連絡ノートをヒントに支援方法を考えることもできた。

一つひとつの行事に見せるBの頑張りや成長を目にしていくことで、徐々に父親の考え方に変化が現れていった。行事が終わり父親に「頑張ったな」と声をかけてもらうと、とても嬉しそうにしていたBの姿が印象的であった。

(5) 専門機関との連携

①療育センター：入園前まで（③の言語訓練で再通所）

入園前に2回、入園後の5月に1回連絡会を設ける。特に入園後では、実際の幼稚園生活を見てもらい、一緒にBの課題や支援の仕方についての意見交換を行った。

②通級教室：入園後から約2年間・週1回

年に3回連絡会を設ける。1回目は学期初めに通級担任教師が来園。Bの様子を見てもらう。2回目は本園加配保育者が通級教室でBの様子を見学。3回目は学期終わりに幼稚園に通級担任教師が来園。次年度に向けての課題取り組みについて意見交換を行う。

③言語訓練：年長時から約1年間・週1回（療育センター内）

就学前に加配保育者が訓練の様子を1回見学する。訓練内容やBの様子、また就学に向けての課題や取り組みについて意見交換を行う。

(6) 小学校との連携

就学前に3回、入学後2回連絡会を設ける。1回目は実際の保育風景を学校担当者に見学してもらう。後の2回はBの現在の様子や実際の支援方法について話し合う。また、保護者に了解を得て「サポートブック」を作成し、学校担当者に渡すことにした。「サポートブック」の作成は保護者と相談し、園での支援方法は加配保育者が、家庭での支援方法は母親が作成することにし、どちらか一方に偏ったものにならないように気をつけた。

(7) 加配保育者としての考察

Bの成長は他児との関わりの中で育まれてきた。当初はBからの一方的な関わりで、他児に興味はあるがうまく遊べない日々が続いた。クラスの他児たちも、どのように関わっていけばよいのか戸惑いがあった。加配保育者も両者をどのように橋渡ししていくか、迷いながらのスタートであった。他児たちの遊びにBをただ促すのではなく、お互いの遊びを保育者自身が楽しむことで、自然に少しずつではあるが両者が近づいていったと思われる。遊びの中のトラブルも、両者の気持ちを言葉で伝えていく役割を加配保育者が担うことで、時間はかかったが解決でき、楽しめるようになっていった。しかし、Bのこだわりの強い部分が、時に他児たちを困らせてしまうことも見られた。そうした場合は、その場に居合わせた他児たちが持っている疑問点を加配保育者が説明し、「今、泣いているのは、ただ嫌なだけではなく、仲良く遊びたいのに遊べないことが悲しくて泣いてるんだよ。みんなと楽しくあそべるように頑張ってるんだよ、応援してあげてね」と説明した。その後、担任がクラス

全体に同じことを説明し、子ども達と話し合う場を設けた。このような日々の繰り返しによって、Bの居場所がクラスや、友だちの中に生まれていったと考えられる。

「橋渡し」としての役割は、簡単なようでとても難しく、対象児・他児どちらか一方の思いだけが強い場合はなかなかうまくいかなかった。徐々にコミュニケーションがとれてくると、保育者が直接声をかけるよりも、子ども同士のやり取りのほうがかうまくいくことも増えてきた。しかし、同じ子ども・グループばかりになると、負担が集中してしまい、我慢をさせてしまう場合も少なからずあったのが現実である。そのような偏りができるだけ起こらないように、子ども達の様子を担任と見守りながら、クラス全体で関わりが持てるよう配慮した。B自身、他児との関わりが増えていくにつれ、コミュニケーション能力だけではなく情緒面も大きく成長していった。また、Bとのつながりから、クラスの他児たちも同じように大きく成長していった。なかなかクラスに馴染めなかった別の園児にとっては、Bへの関わりという役割を持つことが自信になり、本来の自分を発揮するきっかけともなった。どちらか一方の成長ではなく、クラス全体で大きく成長していく姿が生まれ、保育者として大変嬉しく思われた。

加配保育者だけが関わりを持つのではなく、担任と連携を保ち信頼関係を築けたことは、特別支援において重要な側面であった。また、園全体の理解が得られたこと、関係機関との連携や、専門家からの定期的なアドバイスをもらえたことなど、色々な目線からの支援方法を考えられたことが偏った支援にならず、本来持っていたBの力を引き出すことができた要因になったと考えられる。保育者にとっても、Bにとっても、よい環境であったが、これは初めから整っていた環境ではなかった。関係機関との連携はお互いが歩み寄り、行動して行ってこそ築かれていくものである。それをつなげてくれたのはBの母親であった。母親の強い思いと行動力、そしてBの頑張りが幼稚園と関係機関を動かし、環境を整えていったと考えられる。その恵まれた環境に感謝し、その思いに少しでも応えることができるよう保育者自身も努めたつもりである。初めてのことばかりで、戸惑いながらの2年間であったが、Bの成長に一番近くで携われたことはとても幸せなことであった。保育者として、Bとの関わりの中でたくさんを感じ、保育者自身も多くを学ぶことができた。

5. おわりに

事例検討に示されたように、間主観的な視点から幼稚園における特別支援教育の実践を検討することは、自閉的な困難を抱えた子ども、周囲の子ども達、橋渡しをする保育者のありようを生き生きと映し出し、成長促進の現実的なポイントをつまびらかにしている。加配保育者が持つ、対象児の可能性を引き出そうとするプレイフルな姿勢を軸にして、また周囲の人々との関係を紡ぐ行動力によって、クラス・幼稚園・家庭・関係機関のつながりが次第に確固としたものになっていった。このような相互連携から次第に対象児の状態に見合った共通性のある応答的環境が整い、本児の「間主観的な意識」体験の機会が着実に広がっていった。それが本児の成長につながったといえる。臨床心理士の立場から見ても、年中・年長の各クラスが、各々の1年間を通じて、本児と共に本当に暖かい雰囲気に変化していったのが印象的であった。

付記：本研究を進めるにあたり、事例報告の承認とご協力をいただいた、Bちゃんのご両親に心より

お礼を申し上げます。

引用・参考文献

- 1) Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., and Sorter, D. (2005) *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. (丸田俊彦監訳・貞安元他訳 (2008) 『乳児研究から大人の精神療法へ—間主観性さまざま—』 岩崎学術出版社)
- 2) 後藤秀爾 (2002) 「第 5 章 共に育ちあうクラスの理解」 蔭山英順監修 (2002) 『統合保育の展開—障害の子と育ちあう—』, コレール社, 95-118.
- 3) 長谷川かおり他 (2011) 「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—」 『教育実践総合センター研究紀要』, 奈良教育大学教育実践総合センター, 20, 259-266.
- 4) 伊藤英夫 (2002) 「自閉症児のアタッチメントの発達過程」 『児童青年精神医学とその近接領域』 43 (1), 1-18.
- 5) 角田 豊 (2007) 「学校教師が教育相談のために行う事例研究法について」 『甲子園大学紀要』, 35, 187-202.
- 6) 角田 豊 (2010) 「“人の気持ちがわかる” とは—共感の心理学」 『児童心理』 913, 1-10.
- 7) 北野絵美・吉岡恒生 (2009) 「広汎性発達障害を早期に疑われる幼児への発達支援 第 1 報—療育機関等から保育園・幼稚園等への移行を通して見えてくる「意義」と「課題」について—」 『治療教育学研究』, 愛知教育大学, 29, 47-55.
- 8) 鯨岡 峻 (1999) 『関係発達論の構築—間主観的アプローチによる—』 ミネルヴァ書房
- 9) 松原 豊 (2010) 「発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究—幼児教育における自立活動の指導について—」 『こども教育宝仙大学紀要』, 1, 65-74.
- 10) 文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について (通知)」
- 11) 文部科学省 (2011) 「平成 22 年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果」
- 12) 岡田 俊 (2010) 「自閉症スペクトラムにおける対人関係障害とその生物学的基盤」 『精神科治療学』 25 (12), 1591-1595.
- 13) 酒井教子 (2008) 「名古屋市における統合保育の課題—自閉症児との統合保育の事例を通して考える—」 『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』, 10, 187-200.
- 14) 酒井教子 (2009) 「保育所における職員間や保護者との連携のあり方を考える -- 統合保育の事例を通して」 『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』, 11, 93-106.
- 15) 榊原美紀・別府哲 (2005) 「複数の大人と安定した愛着関係を持つことに困難を示した自閉症幼児の愛着行動と他者理解の障害と発達」 『岐阜大学教育学部研究紀要』, 54, 1-18.
- 16) 佐久間庸子・田部絢子・高橋智 (2011) 「幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査から見た特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—」 『東京学芸大学紀要総合教育科学系 II』, 62, 153-173.
- 17) Stern, D.N. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. (小此木啓吾・丸田俊彦監訳・神庭靖子・神庭重信訳 (1989) 『乳児の対人世界・理論編』 岩崎学術出版社)

- 18) Stern, D.N. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. (奥寺崇監訳・津島豊美訳 (2007) 『プレゼントモーメントー精神療法と日常生活における現在の瞬間』 岩崎学術出版社)
- 19) Stolorow, R.D., Brandchaft, B. and Atwood, G.E. (1987) *Psychoanalytic Treatment: An Intersubjective Approach*. (丸田俊彦訳 (1995) 『間主観的アプローチコフートの自己心理学を超えてー』 岩崎学術出版社)
- 20) 高橋智・田部絢子・佐久間庸子 (2011) 「私立幼稚園における特別支援教育の現状ー全国私立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の動向ー」『日本教育大学協会研究年報』, 29, 147-160.
- 21) 高野貴子・高木晴良 (2009) 「幼稚園・保育所の統合保育の現状と課題」『日本小児科学会雑誌』, 113 (8), 1252-1257.

