

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 —

野村 朋

Developmental Process of Self-Control in a Child with High Impulse

— A Discussion about Ideal Way of Group Child Care Practice —

Tomo Nomura

要約

筆者はある保育園の「気になる子ども」の保育実践検討会に定期的に参加し、衝動性が高く、言語による自己調整に課題を持つD児の3歳11か月から6歳4か月の成長の過程を、3・4・5歳児クラスでの2年半の保育実践を通して振り返り、Dを含めた集団保育のあり方を検討した。本稿は検討会での議論をもとに筆者が分析を加えたものである。

Dは、友だちとのかかわりを求めているものの、自分の思い通りにならないことがあるとカッとなって暴れてしまう、外界の変化に過敏で不安定になってしまう、といった課題を持っていた。3・4歳児クラスの保育実践において、環境の整理をし、視覚的手がかりを活用するなどの個別的配慮を行った。加えて保育者との安定した人間関係を築いた上で、少数グループでの取り組みや、Dの得意なことを集団保育に取り入れ、仲間の中での肯定的な自己認識を育てていく中で、5歳児クラスの半ばには、衝動的な傾向は残しつつも自己コントロールしようとする姿が見られるようになった。さらに重要な視点は、保育者がていねいに他者認識を広げ、集団内におけるお互いの思いをつなげる働きかけを重視したクラスづくりをすすめたことである。Dの暴力的な行動の背後にある思いを汲み取れる仲間関係を育てていったことがDの発達的变化と集団内での自己肯定感を保障した。

キーワード： 集団保育 自制心 衝動性 個別的配慮

2006年10月13日受理 (実践研究)

はじめに

近年、保育・教育の現場において、落ち着きがなく、乱暴であったり、ちょっとしたことがきっかけで気持ちが崩れて立ち直れないといった「気になる子ども」¹の存在がクローズアップされている。そうした子どもの中には、ADHD（注意欠陥多動性障害）、広汎性発達障害といった軽度発達障害と診断される子どもたちが存在する。軽度発達障害は診断の基準が難しく、幼児の段階では確定診断がつかない場合もある。また、障害が「軽度」であるが故に幼児健診などを通過してしまうことが多く、保護者を始め周囲の大人が様々な

問題を、本人の性格やしつけの問題ととらえがちで、発達障害の可能性が見過ごされてしまうこともある。さらに軽度発達障害を持つ子どもの状態像は、不適切な養育を受けてきた子どもたちと共通する部分もあるため、乱暴、衝動的、自己コントロールの弱さといった状態の原因が本人の資質の問題なのか、環境要因によるものなのか区別できないことも多い。

しかし、要因が特定できなくても、このような「気になる子ども」たちへの対応・指導にはさまざまな研究や実践の検討を通して得られた共通する原則があるといわれている。

1 楠木凡之 2005 「気になる子ども 気になる保護者 理解と援助のために」かもがわ出版

また、軽度発達障害に限らず、障害や困難を抱える子どもにとって、障害を持つことに起因する困難の軽減と支援だけでなく、発達の土台となる人格への働きかけが必要となる。具体的には、さまざまな活動について「やってみたい」と思える能動的主体と肯定的な自己認識の形成が重要である。そしてそれは子ども個人への対応のみならず、その子どもを取り巻く集団のあり方の問題として検討する必要がある²。

筆者はある保育園の実践検討会に定期的に参加し、職員とともに「気になる子ども」のケース及び保育内容検討を行ってきた。ここではそのうち衝動性が高く、自制心の形成に困難のあるDを含めた幼児クラスの2年半の実践を取り上げ、Dに対する個別的配慮と、クラス集団の関係づくりの姿を通して、「気になる子ども」を含む集団保育のあり方を検討したい。

1. Dの姿

5月生まれ、共働き家庭の長男。0歳児より入園したが、2歳児クラス後半より、乱暴、突発的行動が目立ち始めた。相談機関や医療機関は受診していない。

Dはクラスの中では月齢が高く、ことばや認識の能力は高い。大柄で体格がよいが、体幹のバランスがとりにくく、ふらふら歩く姿が目立ち、特に夕方にはその傾向が顕著になる。そのためリズムなど協調運動が苦手であろうとしない。本人にそのつもりがなくても、友達やものにぶつかってしまうことからトラブルが多く見られた。目に入るものに次々と反応してしまう、思いついたことを言わないと気がすまない、環境が変化すると不安定になるなど、ADHDを思わせる行動特徴を持つ。

2. Dを取り巻くクラスの状況

3歳児クラスは、15名(男児12名、女児3名)で、担任は2歳児クラスからの持ち上がりであった。Dのほかにも、発達遅滞が疑われる子どもが在籍していることもあり、6月から非常勤保育士が1名クラスに加配され、トラブル時には1対1でDに対応した。12月で担任が退職し、時折クラスに応援で入っていた幼児クラス(3・4・5歳児クラス)全体のフリー保育士が担任を引き継いだ。

4歳児クラスは、1名退園して14名(男児11名、

女児3名)で、担任は3歳児クラスから持ち上がりであった。4～8月までは非常勤保育士が加配としてクラスに入り、9月からは正規職員の保育士が幼児クラス全体(3・4・5歳児クラス)のフリー保育士として、必要に応じてDに個別対応した。

5歳児クラスでは、4歳児クラスでDの個別対応をしていた保育士が担任となった。

3. 3歳児クラスの実践とDの育ち

ここでは3歳児クラスの1年間を行事を軸に3期に分けて振り返る。第1期は進級時から夏の保育まで、第2期は運動会の取り組みの前後、第3期は生活発表会を中心とした取り組みの中での変化を概括したい。本来ならば12月は第3期に入れるところであるが、12月末で担任が交代するという大きな変化があったため、12月までを第2期とした。

1) 第1期(4～8月;3歳11か月～4歳3か月)

友だちとかかわりたい思いをつよくもっているDだが、強引にかかわって嫌がられたり、思い通りにならないと暴れたりしてしまう。多くの友だちはDを避けてしまうので、Dに逆らわない子を引っ張ってあそぶことが多かった。日頃はおもちゃを独占するが、自分がかかわりたい友達には無理やり貸そうとするなど一方的な関わりが目立っていた。

Dは目に入ったものに次々と興味を引かれるため、食事や遊びに集中できず、突発的にほうきを投げたり、お茶の中に牛乳を入れたり、友だちを突き飛ばしたりするが、保育士がその行動の理由を聞くと落ち着くことができた。

年少の子どもや乳児に対しても乱暴な行為が見られること、クラス内でもトラブルが頻発することから6月からフリー保育士をクラスに配置し、必要なときは1対1で対応しながら、少人数で遊ぶ中でトラブルが起こりにくい環境づくりを心がけることとなった。クラス集団全体での取り組みは、自分のやりたいことから気持ちを切り替えられない、朝のスタートで出遅れると気後れして入りづらくなる姿がみられた。そこで、無理強いしないで、本人が「やりたい」と思えるまで待つという方針で取り組んだ。

2)第2期(9～12月;4歳4か月～4歳7か月)

3歳児クラスでは運動会で、絵本のストーリーに沿った表現遊びに取り組んだ。イメージを共有して話することはできるが、集団での表現遊びに参加したい気持ちはあるのだが、その場にいることがしんどい様子であった。

食事、着替えなどは保育士の誘いかけに「ちょっとまって」「Dできへんから先生、して」といいながらも時間をかけて自分でやり遂げるようになってきた。

友だちとの関係では、共通のイメージであそぶことも少しでき始めた。泣いている子がいたら理由を聞いて慰める、ほしいおもちゃも「これつかっていい?」とたずねてから使うなど、友だちの思いを少し受け止められるようになってきた。また、自分の言いなりになる子との関わりではなく、憧れの友達を追いかけてかかわろうとするようになった。しかし、まだまだ自分の一方的な思いから行動するため、なかなか相手に受け止めてもらえない。「正義の味方」となって、しかられている友だちを叩きに行くなど乱暴にもDなりの理由があり、理由を聞いてもらえると落ち着くのだが、頭ごなしに注意されると大人に対しても引っかいたり蹴ったりしていた。

そのようなDの「友だちに認められたい」という思いを大切に、グループでのかかわりを深めることをねらいに配膳の当番に取り組んだ。しかし、Dも初めは張り切ってやるが、2回目以降はやろうとせず、周囲の子どもたちもDの分もやってしまったり、自分の分だけやってあとは放っておいたり、Dとのかかわりを避けていた。朝の集まりはグループ単位でいすを並べることにしたが、グループの友だちに「Dは叩くからイヤ」と隣に座ることを拒否され、グループがDの居場所とはなっていなかった。

引き続き保育士が1対1でDの気持ちを受け止め、言語化しながら立ち直りの経験を保障すること、苦手な製作活動を援助しつつ、「できた」体験をすること、保育の流れを明確化して気持ちを切り替えやすくすることを心がけた。さらに友だちとイメージを共有できる、一緒に遊びこめる好きな遊びに取り組むことを目標とした。

集団での取り組みについては、みんなと一緒に活動したいが、できない、という葛藤に対して、本人のペースを尊重して待つのか、気持ちを切り替えて参加を促すかで職員間でも意見が分かれていて統一した方針

をもてなかった。

3)第3期(1～3月;4歳8か月～4歳10か月)

担任が変わったこともあって、落ち着かず、待てない、集中できない、目の前にあるものに次々反応するといった傾向が一層目立った。特にいつもと違う場面ではその傾向が強く見られた。

友だちに対しては本人なりに手や足を出すまいとこらえている姿も見られたが、最終的には暴れてしまうことも多かったようである。大人に対しては、注意を受けたことに対してカッとなり、保育者を噛む、蹴る、叩く、悪態をつくなど行動がエスカレートする傾向にあった。以前であれば保育者がDの内面を汲みとるようなことばかけをすることで落ち着いていたような場面でも、なかなか気持ちを取めることができなかった。Dの行動につられるように周囲の子どもたちが乱暴な行動をとることもあった。そのようなトラブルは体調が悪いとき、充分午睡が取れないときに特に多く見られた。

そこで、充分睡眠が取れるよう配慮し、疲れているときやトラブルとなったときにはその場面から離し、事務所や別室で大人と1対1になり、好きなおもちゃや絵本をもって行ってほっとできる時間を保障することとした(ほっとタイム)。行事などいつもと違う場面では、いつも使っているものを用意する、いつもの部屋を控え室にするなどの工夫をした。そこで少し間をあけてかかわる中で、友だちの思いや大人の思いも伝え、自分の気持ちを変えて立ち直れる姿も見られるようになってきた。

新しく担任になった保育士は、自分に噛み付いてしまったDに噛まれた傷を見せ、抱きしめながら「Dのこと好きだし、がんばってると思う。でも、噛まれたら痛い」と伝え、自分の行為に気づいて後悔しているDの思いや、注意されてイライラしている心を受容しながらも、危険な行動に枠付けする対応を根気強く行っていた。同時に気持ちを立て直そうとしているDの姿を周囲の子どもたちに伝えていった。そんな中で、隣に座ることを「叩くからイヤ」と拒否していた友だちの中から「しょうがないな、今日だけいいよ、でも叩くなよ」と受け入れる子どもも現れた。

さらに、生活発表会の取り組みの中で、ヤギについての知識をみんなの前で披露し、みとめられたこと、担任からも「今日はヤギごっこするからDの力を貸し

てほしい」と当てにされることで自信を深めた。

4. 4歳児クラスの保育とDの育ち

4歳児クラスでは、①一日の流れを簡素化し、繰り返し楽しむことで理解が深まり、楽しさがわかるようにすること、その中での変化を受け入れて楽しめるようにすること、②絵や写真といった視覚的手がかりを取り入れ、今、何を話しているのかが全体にわかるようにすること、取り組んだことを写真などを見ながらふりかえり、絵やおしゃべりに発展させることで経験を再度共有する、③生活年齢にとらわれず、どの子どもクラスの一員であることを大切にクラスづくり、⑤子どもも職員も1対1の関係に陥らず、集団の力を大切にしてとりくむ一クラスの問題は職員全体、クラス全体で考えていく、という柱を立てて取り組まれた。ここでも行事を軸に3期に分けて振り返ることとする。

1) 第1期(4~8月 4歳11か月~5歳3か月)

4月~6月の保育は、環境の変化が苦手なDが落ち着いて過ごし、少人数の中で自分の思いを出しつつ相手の思いも聴けるようにというねらいを立てた。

保育室は環境の変化を最小限にするために昨年と同じ部屋を使い、ロッカーの位置は一番端のわかりやすい位置とした。生活の流れも簡素化し、わかりやすい生活を心がけた。昼寝のときは落ち着いて眠れるように担任がそばにつくこととした。長時間保育のため、朝夕は疲れてしまう様子が見られたので、トラブルのとき以外でも朝夕は別室で「ほっとタイム」を取れるようにした。

この時期からトラブルのときや疲れたとき、自分からその場を離れて落ち着こうとする姿が見られだした。別室だけでなく、保育室内の押入れの下(みんなの姿は見える)に横になって、しばらくすると自分から戻ってくる姿も見られた。以前は知っていること、思いついたことをその場で言わずにいられなかったが、少し我慢して人のいうことを聞こうとするようになってきた。とはいえ、「ほっとタイム」から戻ってきた後にもトラブルの相手を見かけると怒りが再燃して殴りかかったり、我慢した挙句イライラして八つ当たりするなど、行きつ戻りつ自己コントロールの力を付けている様子が見られた。

友だちとののかかわりにおいては、Dを受け入れてくられながら自分の意見を言える子どもたち、一緒にやる

うとDを誘える子どもたちでグループを構成した。また、Dの好きな虫さがしにみんなで取り組み、飼育箱を設置することで、Dを中心として子どもたちが集まる場面が見られた。そんな中で友だちに認められ、自信をつける一方で、できないこと・苦手なこと(製作や、天狗げた等の協調運動)ではその場から離れてしまうことがあった。また、この頃から友だちとふざけだすと興奮しすぎて笑いが止まらず、周囲の状況が見えなくなるような姿が見られだした。

7,8月はDの好きなプールの取り組みを通して自信をつけ、友だちと対等な関係を作ることをねらいとした。グループはDと対等な関係で、互いに思いを出し合えるメンバーとし、人数は3人にした。その結果、友だちとののかかわりが増え、苦手なことも自分から友だちに「教えて」と頼むことができるようになり、遊びの幅が広がった。トラブルになったときも、暴れずに保育士と一緒に相手の訴えを聞くことができた。さらに保育士の援助でわざとぶつかったわけではないことを相手に伝え、その上で相手が痛がっていることを受け入れることもでき始めた。

しかし、少しでも日常と異なる場面は苦手で、突発的な行動をとってしまう。本人も「わかっているけどとめられない」状態で、やってしまった後さらに荒れてしまうこともあった。夏祭りのおみこしの取り組みでは、周囲の子どもとペースをあわせてかつぐことはできなかった。プールあそびの中では、自由に遊ぶと協調運動の弱さが目立つが、プールで「忍者」のイメージをもつことで、「そうっと」遊ぶことができた。

2) 第2期(9~11月;5歳5か月~5歳7か月)

運動会の取り組みの中で、苦手だった天狗げたをマスターしたことをきっかけに、のぼり棒にも取り組み、自信をつけることができた。

運動会が近づくと緊張が高まり、ふざけて笑い出すととまらなくなったり、暴れてしまうことが増えだした。運動会は園庭ではなく近所のグラウンドで行ったが、いつもと違う場面では落ち着けないDのために、待機する場所をいつもの保育室とし、気持ちの立て直しがしやすいよう工夫した。当日は自分の出番ではやり遂げることができたが、出番を終え、緊張の糸が切れたのかその後はひっくり返ったりそわそわしたりで落ち着けなかった。

それでも思い通りにならないと暴れる姿は以前より

減少し、友だちと遊ぶことが増えた。一方で、興奮して笑い転げるととまらないことや、真剣に怒っている相手にふざけたり、挑発するような姿が目立つようになった。周囲の子どもたちもDに対して譲らず、いいあいなが長く続くこともあった。

3)第3期(12月～3月;5歳7か月～5歳10か月)

椅子とりゲームやかごめかごめなどのルールをよく理解しているし、表現あそびのイメージも豊かに持っていて、周囲の子どもから認められていた。

生活発表会の取り組みでは、マイペースながらもみんなで作ることの面白さを感じ、ほかの子どもの表現についてもあれこれアイデアを出してともに考えることができた。相変わらずいつもと違う場面への緊張はあるが、本番に向けての意欲、期待を支えにがんばることができた。

また、自分ができていないことを周囲の子どもができていない姿を見るとしり込みしたりあせったりするようになった。トラブルを起こしそうな気配を感じてフリー保育士がそばにつこうとすると「何でおれのそばにくるねん!」と怒鳴るなど、保育士よりも友だちの支えを求めており、しんどいとき、自分の気持ちを聴いてほしいときに友だちの注意を引こうとして、飛び跳ねる、叩く、手を振り回すようになった。

そんな思いがあるからこそ、気持ちのゆれも大きくなったようである。友だちの言葉に納得がいかないと大暴れしたり、ゲームに負けて悔しいと泣き喚いて暴れたり、暴言・暴力がこの時期特に目立った。

しかし、周囲の子どもたちがDの悔しさに共感したり、気持ちを落ち着けようと「ほっとタイム」をとっている部屋の様子を見に来てくれるようになった。その中で「(仲間)に入れてあげないとは言っていない。タッチの仕方がイヤだった。そのことわかってほしい。(本当)入れてあげたい」という意のことを伝えてくれたり、Dの思いを推測して代弁してくれたりする友だちが現れたことを支えに、荒れながらも友だちの中で気持ちを納めようとする姿も見られだした。Dが落ち着いた後、保育士が入ってクラスみんなで、再度お互いの気持ちを出し合って話し合いを持つことにも取り組んだ。

身体のコントロールの拙さから椅子とりゲームで目

当ての椅子に座れなかったり、龍おどりではぶつかったり転んだりするため、友達にも注意されるが、みんなと一緒にやりたい思いを支えに、暴れず、グループで話し合ってやり方を工夫して楽しむこともできた。

5.5歳児クラスになって(4～9月の姿;5歳11か月～6歳4か月)

衝動的な行動はありつつも、自分の思いが通らなくてもパニックにならず、自分なりに気持ちを収めようとするようになってきた。別室に行かなくても少し離れた場所で転げまわって悔しがった後、保育士が一声かけると「わかった」と自分で気持ちを切り替えたり、友だちと意見がぶつかってもめても、ロッカーの陰でじっと考えて自分から相手に声をかけて解決したりすることができた。勝ち負けへのこだわりが強く、4月当初は綱引きで勝って喜ぶ相手チームの子どもにつかみかかったりしていたが、負けた悔しさを友だちに共感される経験を重ねる中で、そのような姿を見せることはなくなった。

友だちに認められることで苦手なことにもチャレンジできたり、同じように竹馬が苦手な友だちが練習していると気になって自分も少しだけやってみたり、保育者との関係よりも友だちとの関係を支えに気持ちを切り替えようとしている姿にDの成長を感じる。自由遊びの中で、イメージを共有したごっこ遊びや製作あそび(金庫づくり、紙芝居づくり)を自分たちでやり、余裕のあるときにはけんかの仲裁をする姿も見られるようになった。

だからこそ友だちに自分がどう見られているかが気になりだし、新たな悩みも生まれている。母に向かって「○○さん(クラス)の中でオレ人気ないねん」と悩みを打ち明け、すぐ怒るからじゃないかと答えた母に対し「でも××(友だち)もすぐに怒るけど人気ある」と答えている。このことは視点を自分の外に作り、自分を他者と比較しつつよりよい自分を作りたいと願う5歳児の発達的特徴のあらわれ³と見ることができる。

6. 実践の検討から見えてくるもの

1)Dの発達的变化

5月生まれでクラスの中でも月齢が高いDは、3歳児クラスの5月には4歳の誕生日を迎えており、本稿で検

討する発達的变化は、生活年齢で言うと3歳11か月から6歳4か月にわたるものである。この時期の重要な発達課題の一つとして自制心の形成があげられる。

自制心(self-control)とは単に我慢するといった自己抑制の力をさすのではなく、十分な自己主張の経験と、それを見守り受け止めてくれる大人との関係の中で、他者の思いに気づき、自分の要求、感情、行動を周囲の状況に応じて調整していく力のことである。通常4歳の後半ごろに、大脳の前頭葉の「興奮」と「抑制」の機能の成熟を生理的基盤として教育的人間関係が保障されることによって獲得されていくといわれている⁴。Dの場合、目に入るものに次々と反応し、突発的な行動をとってしまう衝動性の高さから、落ち着いて人と関わったり、しっかり遊びこむ経験がもちにくかった。そのためDは、自制心の形成の前提となる「十分に自己主張し、それを大人にゆったり受け止めてもらえる経験」がもちにくい子どもであった。また、環境の変化に敏感で、疲れていても午睡が充分取れない、身体のバランスが悪く、夕方疲れてくるとふらついてまっすぐ歩くことができない、手指の細かい操作が苦手であるといった姿から自律神経や中枢神経系が未成熟であることが推察され、意欲があるにもかかわらず「できない」体験が累積され、自己肯定感が持ちにくい状況に置かれることが多く、そういった点でも配慮と援助が必要であった。

3歳児クラスでのD(3歳11か月～4歳10か月)のトラブルの数々は、他者の思いに気づくことはでき始めている一方で、感情と行動の自己調整に弱さを抱え、「わかっているけど我慢できない」苦しみの姿ととらえることができよう。しかし1年間の保育の中で、保育士との安定した関係を築き、トラブルの起こりにくい環境が設定された安心感のもとに、少人数で楽しめる遊びを楽しめるようになった。保育士に思いを汲み取ってもらい、自己主張を受け止められながら、気持ちを立て直す具体的な方法を知る経験、他者の思いに気づく経験を重ね、大人に援助されることで行動を少しずつコントロールしようとする姿が見られるようになっていった。

4歳児クラスになって(4歳11か月～5歳10か月)、友だちとかかわりたい思いはますます増大し、得意なことを認められたことが自信になる反面、友だ

ちと比較して「できない」自分を感じると、しり込みしたり、ふざけてごまかそうとしたり、暴れてしまったりする姿が見られた。

第1期では、虫探しにみんなで取り組む中でみんなの中心になれたり、苦手だった製作でも「教えて」と頼めるようになったことで「できた」喜びをたくさん経験することができ、遊びも仲間関係も広がりだした。見通しのもてる取り組みの中で身辺自立の力をつけ、自信を深めた。第2期には運動会の取り組みの中で自信をつける一方で、緊張する場面ではふざける、相手を挑発するといった行動が目立った。しかしこれは「ことばで」喧嘩ができるようにもなっている姿と見ることができ、「ホッとタイム」など行動のコントロールのための手がかりを保障されることと共に、仲間に認められることで自信をつけ、まわりに目を向けられるようになってきている。第3期には、友だちがDの悔しさに共感してくれたり、Dの思いを汲み取って代弁してくれることを支えに、暴れながらも別室ではなくみんなの中で気持ちを立て直そうとする姿が見られるようになった。

5歳児クラスになって、苦手な竹馬に、友だちに認められたことで自信をつけ、同じように竹馬が苦手な友達を意識しながら自分から挑戦するようになった。自分の思いが通らなかったときにも、みんなから少し離れた場所で転げまわることで悔しさを表現したり、屁理屈をこねてみたりしながら、感情を自己コントロールすることに挑戦し始めている。

2) 保育実践の中で大切にされたこと

上記のようなDの発達的变化を支えた3・4歳児クラスの2年間、および5歳児クラスの半年間の実践を振り返って、どのような援助が行われてきたか、個別的配慮と集団とのかかわりの両面から検討してみたい。

① 個別的配慮

個別的配慮に関しては、第1に生理的基盤の安定を目指して、午睡での睡眠、疲労時の休憩をしっかりと取れるように配慮している。Dの行動は体調によってかなり左右されることが実践検討の場で確認され、まずは安心して午睡が取れるように担当が寄り添って睡

4 田中昌人『子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ』大月書店 1986年

眠を確保し、さらに朝夕にも別室での休憩を取れるようにしている。D自身も休憩をしっかり取ることで自分が安定することに気づき、疲労時には自分から休憩を取ることができるようになってきている。Dのように衝動性が高く、生理的基盤に弱さを抱えていると思われる子どもにとって疲労、過度の興奮を避ける工夫をすることは、生活の中で本人が達成感や安心感を持つ上でも大きな意味をもつと考えられる。

第2に環境の変化に過敏なDに対して、不要な混乱を避け、写真や絵といった視覚の手がかりも活用しつつ、わかりやすい環境設定を心がけ、「やりたい」思いを育み、「できた」体験を保障している。「やりたい」意欲に基づいて「できた」体験が得られたからこそ、苦手なことに対しても「教えて」と頼み、挑戦することができたのであろう。

第3に、気持ちが崩れて荒れてしまったとき、別の空間で話をする(ほっとタイム)といった「立ち直れる」ための具体的な手がかりと、それを支える人間関係を作っている。

第4に特定の大人との安心できる人間関係を保障し(3歳児クラス)、徐々にほかの大人、そして仲間へと関係を広げていった(4歳児クラス)ことも重要である。Dに個別対応できるための加配、事務所での対応など人的配置の面でも工夫がされている。

第5にDの思いをまずは保育士が言語化して汲み取っていく、そしてその思いを他者に伝えることを援助し、同時に他者の姿や思いに気づけるようにというかわかりが丁寧に行われた。ここで重要なことは、Dの暴力・暴言といった問題行動を「抑制する」ことに主眼が置かれるのではなく、Dの思いや行動の理由を「表現する」ことへの援助が丁寧に行われたことであろう。特に3歳児クラスの第3期において、Dの気持ちを言語化して受容しつつ、危険な行動に対しては自分の行為の意味に気づけるよう指導していったことが大きな意味を持っていたと思われる。

②Dを含む集団保育のありかた

集団とのかかわりの面では、3歳児クラスでは少人数でDにとっても楽しめる、わかりやすい活動を中心に組みながら、保育者がDの得意なこと、Dの気持ちやがんばった事実をクラス全体で認めていこう

と働きかけている。

4歳児クラスではグループのメンバーと人数を工夫し、グループがDの居場所になるように配慮している。また、Dの得意な虫探しや表現遊びに取り組む中で、Dがみんなに認められる場を作った。さらにクラスみんなで体験を振り返って共有する機会を作り、一人ひとりのことばを聴きあっていくことを大切にしていた。そのことが、周囲の子どもたちの荒れるDの気持ちを推測し、代弁しようとしたり、Dを責めているのではなく、Dの行為を批判していることを説明しようとする力につながっていったと思われる。楽しさを共有すること、否定的な行動の奥にある悔しさ、つらさに仲間から共感を寄せられることがDの発達の變化に大きな役割を果たしたと思われる。

5歳児クラスにおいては、「友達の気持ちによりそいながらお互いを認め合い、仲間のことが大切に思えるクラスづくり」が重視される中で、仲間の中で自分のがんばりが認められることを支えに、自分の感情をコントロールしようとするDの姿が見られるようになっている。

このような実践が可能となるためには、クラス全体としてお互いを認めあえる関係を育むことが大切である。3歳児クラスでは保育者が代弁しながら、4歳児クラスでは保育者の支えのもとに子ども同士が話し合いながら、自分の気持ちを言葉で表現し、他者の思いに心を寄せようとすることに丁寧に取り組んだことが、集団の中で子ども同士の他者認識を広げていくことにつながったのではないだろうか。

7. おわりに

近藤らは軽度発達障害を持つ子どもの集団保育について、「ちゃんとできる」ための個別的配慮と共に集団の中で受け止められている実感が重要であることを指摘している⁵。Dの事例においてもそのことは確認することができた。さらに本事例では、肯定的な自己評価を保障する基盤として、得意なこと・できることを認められることに加えて、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がんばりを認められることの大切さが示唆された。

残された課題としては、Dのように協調運動に弱さをもつ子どもにとって、保育の中での全身運動・製作

活動のとりくみがどのような意味を持っていたか、どのような取り組みが必要なのか、更なる検討が必要である。「忍者」のイメージを持つことで「そっと」動けたこと、「みんなでやりたい」思いを支えに龍踊りでは苦手な協調運動に取り組めたこと、竹馬が苦手な友達を意識しながら挑戦した5歳児クラスでの竹馬のとりくみについて議論を深める必要がある。また、5歳児クラスになってのDの悩み「おれ、クラスの中で人気ないねん」ということばをどう捉え、集団づくりを進めていくのかについても検討課題となるであろう。

最後に、このような保育実践を支える条件として、Dを含む「気になる子」についてのケース検討会が定期的に行われ、担任・加配保育士任せではなく職員全体で問題と情報を共有し、園長や主任を始めとして全職員で対応ができていたこと、荒れるDの「問題行動」の中に発達要求を見出そうという視点が保育園全体のものとして確認されていたことの意義は大きいことも指摘しておきたい。

<謝辞>

本稿はある保育園の職員研修会での2年半に及ぶ実践検討を踏まえて作成されました。プライバシー保護の観点から保育園名、職員名は記載できませんが、たくさんの学びを得られたのは、子どもたちと職員の皆さんのおかげです。深く感謝いたします。

<参考文献>

- 楠木凡之 2005 『気になる子ども 気になる保護者 理解と援助のために』 かもがわ出版
- 近藤直子・加納紀子・小林美智 2002 「軽度発達障害児の保育実践」障害者問題研究 30-2 p121-129 障害者問題研究会
- 白石正久 1994 『発達の扉 上』 かもがわ出版
- 田中昌人 1986 『子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ』 大月書店

(のむら とも 大阪総合福祉専門学校教員)