

支援者への支援の必要性（Ⅱ） —エピソードから支援者の困り感について考える—

矢野 洋子・安東 綾子

九州女子短期大学子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2022年5月24日受付、2022年7月4日受理)

要 旨

障害を持つ人たちを取り巻く環境は、「ノーマライゼーション」の理念のもとに進められているが、現実的には量的にも質的にも不足があり、特に支援の質については様々な問題があるのが現状である。そこで支援する側の「困り感」が支援に影響するのではないかと考え、2年間にわたり関わった障害のある女性とのエピソードから支援者への支援の必要性について報告した。(矢野・安東2021c)本研究は、就学前(保育園・幼稚園・子ども園・福祉施設)の現場において行ってきたインタビュー調査などを通じて、4つのエピソードをあげ、支援者の「困り感」について検討を行った。その結果①言動の裏に潜む原因を分析するための記録の取り方やポイントが不十分であること②困り感についてケア会議などのシステムが構築されていないこと③具体的な支援方法を個別の事例に応じてアドバイスできる存在が園の内外に少ない。またはないことが明らかになった。以上のことから、支援の基礎である「信頼関係の構築」がなかなか進まなかったり、支援者側の疲弊や子どもに対する負の感情を募っているのではないかと考えられる。また、支援を変えていくためには、支援者側の人間性もかかわっていることについて示唆した。

キーワード：気になる子ども・支援者の困り感・具体的な支援方法

1. はじめに

障害を持つ人たちが、本人の意志を尊重して、住み慣れた地域で生活を送るというバンク・ミケルセンが提唱した「ノーマライゼーション」の理念を基盤として、穏やかな青年期・成人期を過ごしている人はわずかではないだろうか。障害の種別や軽重に関わらず、行動上の困難を抱えている場合は本人の意思に沿った生活の実現のための壁は高い状況である。何がそのような状況を生み出しているのであろうか。特別支援教育が提唱され、「発達障害者支援法」などが成立して、支援については以前よりもずっと様々な研修や理論があるにもかかわらず、障害のある人への支援は難しく、支援方法に悩む支援者は多く存在する。そこで筆者らは、支援者の悩みを明らかにし、支援者にどのような支援が必要なのかについても明らかにしていくことは喫緊の課題であると考え、2015年4月から2年にわたり、自閉スペクトラム症を持っているMさんという女性と関わりを持ってきた経過の中で、支援について理論ではわかっているが心が付いていかず対応に困るような経験をしたことがあるというエピソードを報告し、支援者の気持ちと支援がどのように関係しているかについて分析・検討を行い、支援者にとって①一人で悩まず相談できる人を得る ②周囲から必要な情報を得る→過去の経験を生かすことが重要であり、支援者は支援のためのアイデアや工夫を自分の中で持つことができ、余裕が生まれ心の安定につながるのではないかと報告した。また現場で行われるケア会議などにおいては、現状報告に終始して形式上行われることが多いように感じられる時が多いが、ケア会議においてこそ、支援の具体的な方法についてアイデアを出し合い、支援者がワクワク感を持てるように考えていくことが重要であることを述べた。しかし、保育・教育・福祉の現場において調査を行なう中や支援方法の相談を受けるなかで、現実には筆者(矢野)が研修などで聞く話はずっと変わっていないと感じる。様々な研修は年間を通じて行われ、理論的な学びは深まっているにもかかわらず、相変わらず目の前にいる子どもたちの言動に適切な支援策が打ち出されずに支援者は困っている。研修で学んだ理論を実践に移すことが難しく、また「日々の集団的なかわりの中で、個別対応が難しい」「どのようにしたらよいかかわからない」など困った言動に対する支援者自身の疲弊やイライラ感が話の随所で感じられた。その困り感はいったいどこから来ているのか、何が不足して困っているのか。支援者の困り感は問題の解決のためにな

らないことは明らかであり、不適切な支援へとつながる可能性もある。実際困惑した支援者の表情を見てみると何とかしなくてはならないと感じることが多く、さらに子どもたちや保護者の困り感も解決に至っているケースは少ないと思われる。そこで本研究は、実際に就学前の子どもたちに関わる支援者から聞いたエピソードをもとに困り感の要因を明らかにし、解決のための方法や今後の課題について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

エピソードの収集と選択は、インタビュー調査や、事例検討の際に聞き取りしたエピソードの中から、支援者の困り感があらわれている4つのエピソードをあげて考察することとする。

1. 対象

幼稚園・保育園・こども園・児童福祉施設の職員

2. 期間

令和3年4月～令和4年3月

3. 実施した方法

保育等の参観とインタビュー調査を通した聞き取り

4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、本文に引用しているエピソードに関しては、エピソード提供者や勤務先が特定できないように事実を変えない程度の若干のアレンジを行っている。

5. 本文中では、職種によらず「支援者」と表記する。

Ⅲ. エピソードと考察

<エピソード①>：ひらがなの練習は必要だったのか・・・>

Aくんとは、私が幼稚園に勤務して7年目に副担任として関わりを持ちました。それまでは「落ち着きがない」「すぐ外に出る」などの子どもはいましたが、あまり対応に困るような「気になる子ども」が少ない園でした。子どもの問題は、ケア会議というような会議で話し合うことはなく、ベテランの先生に相談して対応のアドバイスを、保護者への話をしてもらうようなことで対応ができる範囲でした。Aくんのようなケースは、はじめてでしたが、今までと同じような感覚で対応してきました。

Aくんは年中の終わりごろに、知能指数50程度と療育センターで診断を受けていました。私は、年長児クラスで30人のクラスで副担任として関わりを持ちました。

年長組では毎週月曜日に1時間ほどのひらがなを練習する時間がありましたがAくんは、上手く言葉を話すことや、文字を読んだり書いたりすることもかなり難しい様子でした。

しかし、他の子どもたちがひらがなを練習している時間に一人だけ遊んでいると、他の子どもたちへうまく説明できないため、担任の先生と相談してAくんは一人だけ個別の机を用意して、遊びながらも時間を過ごせるようにしていました。副担任の私は、Aくんにはぼつきっきりの状態でした。他の子どもたちは鉛筆を握り、練習するひらがなを国語ノートのマス目に書いていきますが、Aくんは筆圧も弱く、指の力の入れ方が分からない様子でみんなと同じように書くことができませんでした。でも鉛筆を持つと笑顔になりうれしそうだったので、はじめは無理にひらがなを書かせず、ノートいっぱい自由に書いてみることにしました。「りんご」「まま」と言いながら、ノートにいくつもの丸を書いて楽しそうにしているので、「これはなに？」と聞くと、私を指さしながら「てんて」と答えることもありました。しかし、ノートを毎週持って帰るといふこともあり、「家ではちゃんと字を書いています。」と保護者から言われていたので、担任の先生とは「簡単なひらがなだけでも書けるようになったらいいよね。」という話になりました。そこで【し】【い】【こ】【つ】など書きやすい字の練習の時は、一緒に鉛筆を持って書かせてみようとしたのですが、自分の書きたいようにしたいAくんは嫌がっていました。私はどうしたらよいか困ってしまいましたが、Aくんの気持ちよりも、少しでも書けるようにならないかと追い詰められた気持ちになりました。何とか興味を持ってもらえないかといろいろと考えてみました。そこで私は、ノートに薄くひらがなを書いて、「この道いける

かな？」となぞるよう促してみました。すると線からははみ出てはいるものの線をたどろうとする姿が見られました。私はとてもうれしく「やっとう興味を示してくれた。こんなふうにしたらできることを発見できた。と思い、いろいろな方法を考えてみるようになりました。それからは、Aくんのノートに事前に色鉛筆を使ってひらがなを書いておき、「黄色ができたなら緑のところだよ」と、飽きずになぞる練習から出来るようにしていました。その後側に私が付いているときは、Aくんなりになぞろうとしていました。ある日、他の子どもの様子を見るためにAくんの机から離れていると、ノートではなく机に鉛筆で丸や線をいっぱい書いており、楽しそうに私が戻ってくるのを待っていました。机は書くものではないので、鉛筆ではノートにだけ書くように他の子どもたちに指導していることもあり、注意しようと思いましたが、あまりにも楽しそうにしているのでどう声をかけていいか戸惑ってしまいました。迷った挙句ノート以外のものを書いてはいけないことを伝え、一緒に消しゴムで消しましたが、注意されたAくんはわあわあとなってしまいました。私はもう一度ノートしか書いてはいけないことを伝えましたが、Aくんは理解した様子はなく片付けが終わると、別の遊びにいつてしまいました。

私はどのようにしたらよかったのか、気持ちに引っかかったままでした。その後卒園するまで字の練習は続けましたが、Aくんはひらがなを理解して書いたりすることは難しいままでした。ただ卒業時の作品展に出す作品を作成することができませんでしたが、保護者や他の子どもの手前Aくんだけ作品を展示しないわけにもいかず、また私がAくんの手を添えながら簡単な作品を作ることでこの1年間の字の課題は終了しました。

しかし、この1年間Aくんへの対応について、いつも正解がわからないままに対応していた気がします。個別の支援に関する会議や話し合いもなく、担任と二人でその都度は話し合いながら、迷いながら対応してきましたが、保護者やクラス子どもたちとの兼ね合いを優先して考えることも多く、Aくんのために果たしてよかったのか不安に思うことが多くありました。

このエピソードは、発達に遅れがあると推察されるが、保護者がはっきりと認めていないケースである。Aくんの発達段階から考えると、机に座ってひらがなの書き取りをすることはまだ難しいと考えられる。しかし保育の中で、Aくんだけ他の課題や内容を考えられなかった。そのためいかにしてこの課題に取り組んでくれるかが課題の一つであった。そこで、興味を示す方法を模索して試行錯誤をして行っていたというエピソードである。そもそもこの課題をAくんが参加する目的や必要性について、はっきりした目標はなく他の子どもと違う保育内容の提供が難しかったという園側の人員の問題や保護者への配慮から行われたことには、何か他の手立てがなかったのかとも考えられるが、幼稚園教育要領においても「集団の中で個別の配慮を行う」必要性は求められている。しかし結果としてみんなと同じ活動をするもののAくんの満足感（鉛筆を握ってニンマリする）を考えると、よかったと思われる部分であり、なかなかみんなと同じ活動にならないことに対して、試行錯誤しながら具体的な方法を考えたことは、支援者の力である。さらにうまくいったときの副担任の「うれしく、今度はこうしてみよう」というヒントも得られてやる気が生まれた。その結果副担任との心理的な関係が深まったことは大きな成果であると言える。そこから、Aくんの発達に応じた個別支援計画を作成活動に目的をもって行うことができるようになれば、この先生との関係性の構築は大きな基盤となると考えられる。保育の中で、みんなと同じ内容を行うことも行わないこともどちらも選択することができる。しかし選択するためにはAくんの将来を見据えた支援目標が本来は必要である。Aくんの支援について、園の中では職員会議で基本的な情報は共有されていたものの、定期的なケア会議などが開催されAくんの支援についての長期目標に向かっての日々の具体的な支援方法についての検討がなされておらず、担任と副担任との必要に応じての話し合いで行われていたことは課題の一つである。Aくんに限らず、活動への参加については、何を目的にして行うかの視点がない場合は行き当たりばったりの支援となる可能性もある。また保護者の意向やクラス運営を第一に考えると、その子ども自身の発達段階に則さない活動を行ったり、気持ちに寄り添うことができなくなることには、注意する必要がある。

<エピソード②；；どうして待てなかったんだろう・・・>

Bくんは年長の時に「自閉スペクトラム症」の診断を受けました。

他のクラスの担任である私は、外遊びやバス待ちの時間に関わりを持つことができました。

幼稚園では外遊びやバス待ちの時間は、お部屋や園庭で学年関係なく遊んでいるため教師も他のクラスの子どもたちと遊んだり話したりできる時間であり、2年目の私は他のクラスの子どもたちと関わるこの時間とても楽しみでした。

職員会議でBくんに障害があること、保護者の方針などは周知していました。さらに私は当時、Bくんの弟のクラスの担任だったので「先生の名前分かる？」と尋ねると名前を呼んでくれていました。「覚えてくれているんだ」とうれしく思いました。Bくんは話しかけると答えてはくれますが、目を合わせてはくれませんでした。しかし、恐竜の話のときにはおでこがくつつくほど近くで説明してくれて、その距離の近さに戸惑うこともありました。ある日、急に私は「たまごサンドイッチ」とBくんから命名されました。Bくんは私を指さしながら「先生はたまごサンドイッチ」とつぶやきどこかに行ってしまいました。後から担任の先生にこの出来事を話すと、他の先生たちもサンドイッチの具に例えて話すようになったらしく、担任の先生は「野菜サンドイッチ」になったらしいとのことでした。私が「たまごサンド」と呼ばれたときにどのように対応したらよいのか迷っていたある日、「ミックスサンドイッチ」と呼ばれた先生が、「ミックスじゃないよ。〇〇せんせいよ。」と言っている先輩の先生がいたので、今回は私もそのように返事したらよいのかな。と考えていたところ、職員会議で、無理に言い直すようにせず、しばらく見守ろうということになりました。それからのバス待ちの時間にも、Bくんはサンドイッチに例えて先生たちを呼んでいました。「たまごサンドさんこれどうぞ」とままごとのスコップをもらって、Bくんと砂遊びをしていたら、ある女の子が「Bくん、先生は先生だよ」と私が注意しない代わりにBくんに注意しました。Bくんは困惑した様子でした。私も正しいことを伝えなければならないという思いも強く、私は女の子に「そうだね。先生は、先生だよ」と話しましたが、Bくんは「たまごサンドさん」とつぶやいていたので、もうどのように話したらよいのかわからず、その後はその話には触れなくて一緒に砂遊びを続けました。あの時何というのが正解だったのだろうと困ってしまいました。

その後Bくんのサンドイッチ命名は1か月ほど続きましたが、別のことに興味が移ってしまいサンドイッチ命名はなくなりました。結局どのように対応するか、方向性もなくその後似たような出来事にどのようにすればよいのか話し合いもないままで、疑問が残ったままになっていました。

このエピソードは、「自閉スペクトラム症」と診断されている子どもの、障害に起因すると思われる不思議な思考から、ニックネームをつけられた教員の戸惑いが記述されている。支援者の困り感は、通常「当たり前」「常識」と考えられる言動を「気になる子どもたち」がやすやすと超えてしまうところに始まる。支援者は何とかして社会的に「正しい」ことを教えなければならないと、言い聞かせたり教え込んだりしがちである。ところがそれで納得することができ、言動の変容がスムーズに行われることはほぼないことが現状である。なぜなら、支援者側の常識と気になる子どもたちの常識は違う部分が多いからである。その「価値観」の相違が大きな壁となってくる。この先生たちへのニックネームを、笑い話として受け入れ自然な流れで変化していくことを待つか、強制的にもしくは半強制的に言い聞かせて変化させようとするかは、まずBくんの気持ちを推察しつつ支援の方向性について、話し合うことがなされる必要があると思われる。その中でBくんの障害特性も踏まえてどのように対応するかを考えなければならない。このエピソードにおいても、どうしたらよいのか具体的な方法も決まらず、迷いを感じていた時にふとした他の子どもの一言をきっかけに修正する方向に一気に向かったのは、他の教員にしてもこれを修正しなければならないという思いが心の底にあったからであろう。しかしそのような支援者の思いや努力もむなしく、しばらくたったらBくん自身の興味の変化から消えていった。もう少し待って、見守ることから今後のBくんへの支援について考えるヒントになることができたのではないかとと思われるし、具体的な支援方法が決められていないことは、各支援者の思いが優先となり一貫性に欠ける対応となっていくことになったのではないだろうか。

<エピソード③；；支援者の気持ちは伝わる・・・>

私は児童の療育機関に勤務しています。5歳の男の子Cくんは「自閉スペクトラム症」という診断されて通ってきています。Cくんは発語があまりないため、会話をしたり、自分の気持ちを言葉にすることは難しく、こちらの話す事もどのくらい理解できているのか分かりません。でも「おはよう」と声をかけると目を合わせて、にこっと、笑ってくれたり、スタッフの膝の上にとったり、足のマッサージ等のスキンシップは大好きな様子です。

現在Cくんのいるクラスは、年長、年中の女の子2人、計3人です。

私は、Cくんが眠くなったり、機嫌が悪くなったりすると職員の手をひっかいたり、髪の毛を引っ張ったり、かみついてしまったり、時には地団駄を踏み床に頭をぶつける（部屋の床にはマットを引いているため部屋では安全）事が多くあることです。

前年の担任の話によると、眠い時、何かやりたくない時、理由もなく急に怒ったりする事もあるということですが、特に暑さは苦手で夏場は急に怒り出す事も多くあったとの事でした。落ち着くまで少し距離をおきたいもののCくんは側にいて欲しくて近づいてくる、しかし近くにいると噛みつかれたりするので対応が難しい。可愛いと思う気持ちと何でこんな事をするのかという気持ちが混ざり、Cくんと関わるのがきつい時もあったとの事でした。違うクラスにいてもCくんの泣き叫ぶ声や私自身も近くにいると噛みつかれた事もありました。

担任もCくんの好きな事を取り入れたり、噛みついて良いおもちゃや手に持って落ちてく物等も用意してみたりと、試行錯誤しているのは知っていました。

しかし気になっていたのが、Cくんの機嫌が悪くなった時に「もう怒らないで」や「爪立てないで」と声をかけている様子が多くありました。また落ち着いていても「さっき機嫌が悪くて～」とCくんの前で職員同士が話す姿もありました。職員の嫌だなど思う気持ちが伝わる事や、その気持ちが声に出ている事等を担任の職員に伝えると、無意識に出ていたと話すと同時にもう手一杯だという印象を受けました。そんな中4月から新しい担任なり、補助として前年度の担任週2回、その他職員2回、私が1回クラスに入るようになり新しい体制になりました。どの職員も前年度からCくんを知っている職員ばかりではあったものの、新しい体制にCくんはどうか？と思っていました、大きな変化は無さそうでした。

私はCくんの事を知るために、どんな時に不調になってしまうのか、その前後は何かあるのか？と記録をつける事にしました。日頃はCくんが怒っている時等はなるべく声をかけない、お互い怪我なく過ごせるようにひっかきや噛みつきをさらっと受け流す事に気を付けながら、「〇〇やりたかった？」「楽しいね」等の気持ち代弁する声かけをする事、朝一番に会った時だけでもマスクを外してこちらの笑顔を見てもらうように接してきました。

また新しい担任の職員が追い詰められないように話を聞いたり、Cくんに関わる他の職員が前向きな気持ちを持ち、声をかける事が必要になってくると思います。そのためにも「こうしたら良かったよ」「〇〇は嫌そうだった」等の話をしていくこと、他の職員にも記録をつけてもらいたいことなどについて、今後クラスの職員との関係を深めて行くためにどのように伝えれば伝わるのかも悩んでいました。

そんな時に前年度の担任より、他のクラスに入り色々な子どもと関わるようになり、Cくんにも少しだけ余裕を持って関わる事ができてきている気がすると話を聞き、前年度の担任を中心にCくんについて話したり、情報交換が少しずつ進むようになりました。

Cくんの記録

4月15日金曜日、天気曇り、気温最低10度、最高14度

11時30分制作の活動を終えて、外遊びへ向かう。自分で靴下、靴を履き機嫌良く出発したように思っていた。歩いて1分かからないいつもの公園へ向かう。公園を目の前にして急にあーと泣き叫び座り込むCくん、頭を後ろにぶつけるかもしれないと思いCくんの後ろに立つ。涙を流しながら泣き叫ぶCくんの頭、おでこ辺りをよしよしと撫でる、嫌がらなかったので黙ってよしよしする。ふと立ち上がり公園へ歩き出す、10歩程歩くと再び座り込み泣き叫ぶ、頭をぶつけないよう再び後ろに立つ。私の手を噛みそうになるが長袖を利用してよける、私の靴の紐を伸ばして噛むが黙って頭をよしよしする。靴紐もCくんが離れた時にす

っと貰う。5分程？すると落ち着いてきたので、Cくんから少し離れてみて「公園行く？」と声をかけると自分から立ち上がり公園のブランコへ行く。私の膝の上ののりたいたいの事だったので一緒にのる。軽くではあったが頭を後ろにぶつける感じだったのでCくんの後頭部に手をそっと添えてCくんの頭が自分の顔に当たらないようにカバーしながら乗る。

時折あーと声を出す事があるがのんびり2人で「気持ちいいね」とブランコを満喫する。時々立ち上がりあたりを歩いたりもする。ブランコに乗っているとうとうとするCくん、10分程公園で過ごした頃、ふと立ち上がり出口の方に歩き出したので「帰る？」と声をかけると事業所まで歩いて戻る。戻ってからは落ち着いて過ごす。

※担任も今までで1番落ち着いていたとその日の様子を話す。担任の先生も何かしらの理由があるだろうからCくんの気持ちを知っていききたいと話す。

考えられる理由

- ・睡魔が時折きて体が気持ち悪かったのか
- ・公園に本当は行きたくないのか
- ・道中で何か思い出してしまったのか
- ・私には分からない気候の変化、何か嫌な物が目に入ったのか嫌な音がしたのか

○これまで3回の記録の共通点は11時～11時半、12時の間に不調になっていること、今日の活動～外遊び、室内遊びの時間である。

このエピソードは、支援者の気持ちや言動について焦点をあてている。前年度よりCくんの行動に支援者は困り感を抱いていたようである。Cくんの行動（急に怒ったり・嘔みついたりする）ことに対して、思わず叱責したり職員間でCくんの前で話していたりと支援者のCくんに対する基本的な向き合い方や支援者としての倫理観について、疑問を抱いていた。支援者のそのような言動や気持ちがますますCくんの気持ちを安心できない方向にもっていつているのではないかと考え、担任が交代し、補助としてクラスに入るようになったことをきっかけに他の職員に気になったことを伝えたり、Cくんについての記録を詳細に取って行動の分析をしようとしている。また何よりもCくんの気持ちを言葉にしたり、笑顔を見せるなど肯定的なかかわり方に変化したことがCくんにとって良い方向へシフトされることになったと思われる。このエピソードは療育の専門機関でのことであるが、そのような専門的な機関でさえも支援者への研修や支援の方向性が示されていないこと。予測不可能な行動に対して支援者が疲弊していることがうかがえる。前担任のCくんと物理的に離れて少し余裕をもって関わられるようになったということばに、支援者も解決の見えない毎日に疲弊しさらにそこから負の感情が強くなり、ますます悪循環を起こしていたことが推察される。またCくんの言動について詳細を検討するためにも記録をとってCくんの行動の意味を考えようとしている。記録については、園によってさまざまなフォームがあると思うが、このエピソードでは、Cくんの困ったと言われる行動の前後に焦点を当てて、具体的な支援方法を記述していることが支援方法を分析するときに役に立っていくと考えられる。また、天気や気温・時間などを正確に記載することにより不機嫌になる直接的なきっかけやフラッシュバックなどについても分析していくことが可能である。このような記録をつけることで、行動の分析がより効果的に行われて行くと考えられる。

<エピソード④：信頼関係の重要性>

年中から事業所に通園している男の子のDくん、私と関わったのは卒園するまでの1年と2ヶ月でした。会話もよくできヒーロー物や戦いごっこが大好きな元気なお子さんでした。いつもは落ち着いているのですが、友達とおもちゃを取り合ったり勝負に負ける事があると高い大きな声を出して怒ったり、物を投げたりする事がありました。でも担任のE先生がいる時は怒る事があってもその先生に話をする事ができ最小限の怒りで済んでいました。

E先生がいない日には、ふざけて話を聞かなかつたり、お昼寝でもわざと大きな声を出してなかなか寝なかつたり、強い口調で「バカ」等暴言をはく事もありました。Dくんの大好きな戦いごっこで沢山遊んでみ

たり、怒った時は落ち着いてから話を聞いてみたり、怒った事には触れずに次の活動に誘ってみたりと試す日々が続きましたが、E先生のいない日の様子はさほど変わりませんでした。E先生にも相談して、家庭の様子等を伺うと、普段はお母さん、おばあちゃん、兄、妹と暮らしているが、たまにおじさんが帰ってくる。そのおじさんが帰ってくるとDくんが荒れるとお母さんに聞いたことがあるという話でした。

卒園まで残り3ヶ月になった頃から、E先生が他の仕事のためいない日が多くあり、そのためDくんも落ち着かない日が増えました。どうしたらDくんと関係を築けるのだろうかと考えた時、Dくんに直接「どうしてE先生がいないと優しいDくんじゃなくなるの？」と素直な気持ちで聞いてみました。その時は下を向いて黙るDくん、「先生だけの時でも話を聞いて欲しいし、Dくんと楽しく過ごしたいと思っているよ」と伝えると黙って一度頷きました。それから戦いごっこでも身体を抱えて回したりとよりダイナミックに遊ぶようにしました。遊んだ後は私自身とても疲れましたが、Dくんも満足そうに「先生強いね！楽しかった」と話してくれるようになりました。またより頭を撫でたり、手を握ったり、朝か帰りのどちらかでもハグをしたりと触れる機会を増やしてみました。

直接私の気持ちを伝えて良かったのだろうかと考えましたが、E先生がいなくてもあまり変わらず過ごせるようになり、怒る事はありましたが、物を投げたり強い口調になったりする事はなくなりました。はっきりとしたきっかけはなかったですが、Dくんと過ごす時間がだんだんと穏やかになっていくことを実感しました。今まで意思疎通が難しい方と関わる事が多かったので、Dくんのような会話もしっかりでき、一見困る事がなさそうなお子さんとの関係を作っていく事がこんなに大変だとは思っていませんでした。信頼関係がすぐに作れるのではないかという私の考えが、もしかしたらDくんをより深く知ろうという気持ちが欠けてしまい、そのような気がDくんに伝わり、なかなかなじめなかったのではないかと思います。

スタッフによって子ども達の様子が変わる事は多々ありますが、どの子どもその子の姿だとまずは受け取め、その子どもを「知りたい」と思う気持ちを持つことで情報を収集することができ、信頼関係の構築につながるのではないかと改めて思いました。

このエピソードは、コミュニケーションがとりやすいと思っていたDくんと支援者が信頼関係を構築することの難しさについてである。障害には程度や特性があり、とりわけ言語的なコミュニケーションが良好な場合支援者側もすぐに信頼関係が構築できるものと無意識のうちにも簡単に考えてしまい、情報収集や支援方法について深く考えないままに関わってしまうこともあるかもしれない。しかし、このエピソードは、支援者との信頼関係の構築には、障害の程度や特性は要因の一部でしかないことを示唆している。エピソードにもあるように支援者の心のどこかに、コミュニケーションが取れるから信頼関係の構築もすぐにできるだろうという楽観的な考えが無意識にあり、Dくんを知ろうとする気持ちが薄れていたのかもしれない。なかなかなじんでくれないDくんに支援者が、向き合う行動に出たことや情報を収集することでDくんの言動の背景を知り適切な支援が可能となっていき、Dくんの気持ちを動かすことができたのではないかと考えられる。

支援を行う基礎として、信頼関係は必要不可欠である。信頼関係とは、「困ったときに助けてくれる人」になることから始まる。支援者が困ったと感じる行動も、相手が困っているから出る行動であったり、どうしてよいのかわからなかったり、気持ちのSOSであったりする。そこを理解して相手の気持ちに寄り添い、相手の困り感を助けてくれる存在になるためには障害の軽重に視点を置くのではなく、相手を知りたい、わかりたいという気持ちが重要である。そのような思いを持つ支援者が一人登場することで支援者集団が困った行動の批判や愚痴から前向きな取り組みへと変化していつている。支援者1人1人がそのような思いを強くするために、支援者にとっても子どもの気持ちに寄り添うことから「子どもが変わる」体験を重ねていつてもらいたいと考える。

IV. まとめと今後の課題について

以上のエピソードから、「支援者の困り感は、子どもの言動への具体的な支援方法がわからない」ということに大きく起因していることが共通点の1つであることが明らかになった。困り感の解消のための「専門

性」の向上という観点からは、以下の3点が必要であると考えられる。

①言動の裏に潜む原因を分析するための記録をとる・情報を収集すること

気になる子どもや障害のある子どもは、普通では予測のつかない言動をしたり、理解の方法が違ったり、ゆっくりであったりすることが多い。だからこそ特別な配慮が必要なのでありその言動の裏に潜んでいる気持ちや、過去の出来事、興味関心などを分析することから支援の方法を模索していくヒントになる。そのため記録をとることは重要である。しかし保育日誌のような形式以外に記録を日常的に取っている園は意外と少ない。支援者は、他の仕事の量が多く1日を過ごすのもやっとならぬという話はよく耳にする。また記録もどんな点に注目すべきかがわかっていないことも多い。つまり記録するポイントが理解できていないことが多く、支援を考えるうえでのポイントにつながらず適切な支援ができないという悪循環となっているのではないだろうか。なぜポイントがわからないままになっているのかその1点は、現在行われている研修などにおいてそのポイントについての内容が不足していると考えられる。まずはエピソード③にあるように困った言動について、できるだけ詳細に事実を書いていくこと、その際には支援者の気持ちは相手に伝わるという観点から支援者の気持ちも必ず記載することが重要である。

また、特に保育所や幼稚園などにおいては、なかなか療育機関に相談に行きたくない保護者も多く、発達の問題は、生まれた時から持っている発達の問題なのか保護者との愛着が未形成なのかなども、何がその子どもの発達に影響を及ぼしているのかを推察していく必要性もある。そのためには、年齢に応じた簡易な発達のチェックを行うことや保護者との関係も含めて家庭環境の把握も必要である。

②困り感について話し合うケア会議などのシステムが構築されること

エピソードにあるように、職員会議などでの情報共有は行われているが、個別の長期目標を定めて短期目標やアプローチについて、検討されその支援についてフィードバックしてPDCAサイクルを確立している例は非常に少ないと感じる。エピソードにおいても、クラス担任と副担任との話し合いなどインフォーマルな形で支援について話したり、決定したりしていることが多いようであるが、長期的な目標をもとに支援が構築されていない場合には、支援に一貫性や客観性が乏しくなるため、効果がなかなかでなかったり、支援者の落胆や自信喪失につながることもあるのではないかと推察される。

また、支援が難しいほど担任など特定の支援者の肩に重くのしかかり疲弊してしまったり子どもへの否定的な感情につながっていくことも考えられる。

③具体的な方法を、個別の事例に応じてアドバイスできる存在を園の内外に確保すること

支援者の困り感は、「この行動にどう対応したらよいのか」「ずっと受容してよいのか」「ずっと人手がかかるとクラス運営ができるのだろうか」など予測のつかない将来に関しての不安感であることも多いと感じられる。またいくつかの支援のアイデアを提示しても、うまく実践できないこともあるが、どうしてうまくいったのか（いかなかったのか）について検証してくれる、支援者にとってもアドバイザー的な存在がほとんどいないことが多いように感じられる。一人で支援しているのではないという感覚は、支援者に安心感を与える。支援者にとって不安なことの1つは「孤独感」誰も助けてくれないという気持ちであると筆者（矢野）も痛感する事例を多く見てきた。（矢野・太田・安東2022）

以上のことから、支援に当たり一番重要である「信頼関係」の構築がなかなか進まず、さらなる悪循環を生んである可能性も考えられる。そのためにも療育機関との連携や、具体的な支援方法を個別の事例に応じて考えてくれ、支援についての後押しや、困ったときには相談できる「誰か」がいることで支援者も一歩を踏み出せたり、うまくいかなかった支援について新たな方法を考え実行していくやる気や勇気を持てるのではないだろうか。

そして、今回のエピソードに限らず、困り感は支援者側にある「常識的なことを伝える（教え）なければならない」という強い気持ちに関わっていることが多い。と筆者が感じることは多かった。クラスの輪を乱したり、常識的な言動から外れる子どもに対して注意をするが伝わらずイライラしてしまう・・・行動その

ものにムッとしてしまう…など「支援者の気持ち」が支援には大きく関係してくる。表現される「困り感」は同じであっても、どのように支援を変えていくかは支援者の価値観や思考の柔軟性の違い（性格）によって、同じアドバイスも実践が変わるということ、つまり支援者の「人間性」に負うところが大きいと感じる。そのような支援者としての人間性つまり「困り感」を抱かせる目の前の人を知りたいと思い、愛情を感じる気持ちを育てていくことも具体的な支援方法をアドバイスすることと同時に重要なことではないかと感じている。

参考・引用文献

- 1) 矢野洋子 太田彩加 安東綾子 (2022) 『支援者への支援の必要性 (I)』九州女子大学 学術情報センター研究紀要 5 93-102
- 2) 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
- 3) 文部科学省 (2017) 発達障害者支援に関する行政評価・監視の結果 (勧告) に基づく対応について
- 4) 小竹利夫 芳野正昭 矢野洋子 猪野善弘 (編著) (2020) 『障害のある子どもの保育・教育』建帛社
- 5) 東田直樹 (2010) 『続・自閉症の僕が飛び跳ねる理由』エスコアール出版
- 6) 岩崎淳子 及川留美 他 (2018) 『教育課程・保育の計画と評価』萌文書林
- 7) 友田明美 (2017) 『子どもの脳を傷つける親たち』NHK出版
- 8) 鯨岡俊 (2009) 『障害児保育』ミネルヴァ書房
- 9) 福富昌城 (2009) 『ケアする人のケアを考える』花園大学社会福祉学部研究紀要 第17号
- 10) L・Mブラマー M・Lビンゲイ 森田明子 (2005) 『ケアする人だって不死身ではない』北大路書房
- 11) 福山正治 (2003) 『感情を知る』ナカニシヤ出版
- 12) エヴァ・フェダー・キテイ (2010) 『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』白澤社発行現代書館発売

An Analysis of Students' Concerns about Childcare Practice I —How do they change through childcare practice—

Yoko YANO, Ayako ANDO

Department of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

Abstract

In the training of nursery school teachers, the earning of specified credits in classroom lectures and also practical training are essential. Practical training is considered to be the most important principle in the idea of the back-and-forth between classroom learning and practical learning. However, it has been reported in previous studies that it may be difficult for junior college students who aim to become nursery school teachers to have a clear image of practical training, especially for the first time, and the same was also suspected in the pre-guidance for practical training given to students at our junior college as well. Therefore, in order to examine how the training guidance should be by clarifying how the concerns of the students regarding the training changes before and after the training, we conducted a questionnaire survey of students who completed Childcare Practical Training I in February and March of the fiscal year of 2020.

As a result, it became very clear that for the students, before the practical training, most of their concerns were vague and about childcare skills such as "how to write a journal" and "finger play songs and storytelling of picture books " while during the practical training, the concerns became more specific, such as "how to interact with children and clients". In other words, before the practical training, it is beneficial to incorporate as much content as possible in the "practical training guidance" and all classes related to childcare so that students can visualize the practical training, and to also include observation practical training and volunteer activities. In addition to post-practice guidance, it seems important to give lectures and practice whether there are various methods in order to clear the questions about how to interact with children, how to deal with them, and how to support them during the practical training.

Keywords : Childcare Practical Training I, Concerns about Childcare practical training, Childcare related subjects, Childcare for handicapped children, Human relations