

幼稚園における合理的配慮と個別的な教育的支援

Reasonable Accommodation and Individualized Educational Support at Kindergarten

大井佳子

要旨

配慮と支援を区別することによって特別支援教育における個別化を図るという問題意識から、幼稚園が自閉性スペクトラム障害児A児の就学に際して作成した資料について合理的配慮と教育的支援の内容を検討した。幼稚園教育要領の幼児教育の基本に沿った見方によって個別的な教育的支援は可能であり、その過程で個別的な合理的配慮が実践的に明らかになること、当該児に対する特定保育者の配置が個別的支援ではないことが示された。

キーワード：合理的配慮 (reasonable accommodation) /
幼稚園教育の基本 (basic ideals of kindergarten education) /
個別的な教育的支援 (individualized educational support)

I はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(通称：障害者差別解消法)の2016年施行によって、学校は合理的配慮を可能な限り提供することが義務付けられた。筆者らは、学校における合理的配慮の実際について、自閉性スペクトラム障害を中心とする発達障害をもつ子どもたちの様々な事例を学校現場と保護者及びその周辺の支援者の語りを通して検討してきた(田中・大井 2016、田中・大井 2018)。通常学級での個別的対応を含め、特別支援教育において配慮の明記が求められるようになった。しかし、保護者は合理的配慮についての学校とのやりとりに不満を持っていることが少なくない。一つは、視覚支援やクールダウンのための場所の設定など診断された障害名からの一般的対応をもって配慮していると言われる場合で、その子その子に対する個別的な配慮についての無理解に対して、一つは、当該児の代弁者として保護者が意見を求められる負担感に対して不満を感じている。

合理的配慮という発想の導入は障害に対する社会の捉え方に転換を求めるものである。清水貞夫は教育における合理的配慮について『『場所』にサポートを付ける方式として進展してきた特別支援教育は、『合理的配慮』をその中に取り込むことで、『場所』につけるサポートと、個人につける『合理的配慮』が併存する方式に変化し得るのである。これは、日本の特別支援教育を革命的に変革する起爆剤になる可能性をもっている。』(清水・西村 2016)というが、学校現場においては発想や見方を転換することは容易ではないようで、書類の言葉の置き換えに留まっている場合もある。前述した保護者の不満は、まさに学校現場が抱える合理的配慮についての誤解を表している。清水が前述書で指摘している事項が二点ある。即ち、合理的配慮とサポートが同一視され、「障害種別や程度に対応した『サポート』」という特別支援学校の指導観のままで推移していること、また、合理的配慮は当事者の請求によるものであることを狭く捉えることに対応するものとなっている。「配慮」と「支援」の語が曖昧なままで用いられてきた保育と学校教育の場に「合理的配慮」という新たな用語が導入され、さらに混迷が深まって

OOI, Yoshiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
発達支援論、保育原理

いるのが現状であろう。

「合理的配慮」が前提とするのは「個別性」である。「個別性」の理解は、現場で曖昧に配慮や支援として行われていることを「合理的配慮」と「特別な教育的支援」として区別することを援けるはずである。さらに、区別の作業は、診断名で子どもへの関わり方を決めるのではなく診断名を手掛かりの一つとして個々の子どもを理解することを援けるだろう。「個別性」は幼児教育においては自明のことである。本稿では、自閉性スペクトラム障害をもつA児について幼稚園が幼児期の修了時点で見出した合理的配慮と個別の教育的支援の捉えを事例として、当事者本人が請求できない合理的配慮を教育機関が見出すことについて検討する。

Ⅱ 幼児教育における個別性の捉え方と特別支援

幼児教育は、子どもを個別性において捉えることを自明のこととしてきた。現行の幼稚園教育要領(2018)で見るならば、第1章総則 第1節「幼稚園教育の基本」に、「幼児期の教育における見方・考え方は「身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」ことであると記し、このような学びを支える方法として「その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。・・・中略・・・また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。」(下線筆者)と、実践の方法論としても「幼児一人一人」であることを明記する。幼稚園だけでなく保育所、認定こども園も幼児教育の施設であり、いずれの施設で過ごす幼児も、障害をもつ幼児も含めて一人一人として対応される。幼稚園教育要領は第1章第5節1に「障害のある幼児などへの指導」の項を設けており、指導は「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していく」ものであり、「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組織的かつ計画的に行う」ものとなっている。障害特性をもつ幼児に対しては、指導にあたってより個々に応じた工夫が

求められているのである。

「幼稚園教育の基本」には「幼児教育において重視する事項」として次の三点が挙げられている。

- 1 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。
- 2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。
- 3 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること。また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。

障害をもつ幼児は、このような幼児教育における「個別性」の捉え方で障害特性を受け止められてきたのだろうか。1について見れば、障害幼児の「安定した情緒」のために、障害幼児が「自己を十分に発揮」できる教育環境が整えられているか、2については、障害幼児の「自発的な活動としての遊び」は尊重されているか、3については、障害幼児の「一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導」がなされているか、が問われるところとなるだろう。

Ⅲ 保育者の加配という支援

障害をもつ幼児が保育所・幼稚園で保育を受けることが国の制度として整備され広く受け入れられるようになったのは1970年代で、1974年に厚生省(当時)が「障害児保育実施要綱」を、文部省(当時)が「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱(公立幼稚園用)及び「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」を設け、園に保育者を加配する事業として具体化された。現在は、障害をもつ子どもたちが保育所・幼稚園・認定こども園の障害児保育に対する補助制度は自治体によって異なるが、保育者の加配の制度として引き継がれ

ていることが多い。補助制度発足時より保育者の加配は園に対しての加配であったが、現在に至るまで、保育現場では「その子に」保育者を配置すると受け取られ、保護者に対してもそのように伝えられることが少なくない。

当該児への保育者の配置は、1章で見た清水の「個人に付ける」に該当するよう見えるが清水は配慮を個人につけると言っており、人を個人につけるわけではない。保育者の加配は何のためのものとなるかを現場保育者の困り感の研究から考えてみる。木曾（2014）は、保育士が障害児のいるクラスの保育にどのような困難を感じるかを調査研究している。「診断は受けていないが、発達障害の傾向や特徴がある子ども」と「専門機関で発達障害の診断（疑いの診断も含む）を受けている子ども」と「発達障害以外の診断を受けている子ども」の3群の間の比較において、発達障害以外の診断を受けている子どもについて保育士の多くが選んだ行動特徴は「生活面の自立ができておらず介助がないと生活できない」であるが、発達障害と診断された幼児や発達障害が疑われる未診断の幼児ではこの項目は挙がっていない。一方、発達障害を含めて障害をもつ幼児の行動特徴として保育士が選んだ項目は「指示の理解が難しく個別の指示がないと生活できない」である。保育者の加配が支援の方法として制度化された頃には「発達障害」という診断名はなく保育現場では「障害児」とみなされることはなかった。つまり、当時は、木曾の調査で「発達障害以外の診断を受けている子ども」の群に入っている障害児のみが加配の対象であったわけで、生活面における介助こそが加配保育者の役割であったと考えられる。介助者という加配保育者のイメージが定着した中で、以前には障害とみなされていなかった幼児が支援の対象となってくる。近年は、その保護者に対する支援も含めて発達障害をもつ幼児への対応が多くの園の統合保育の中心課題となっているはずである。

生活面での介助を役割イメージとしてもつ保育者が発達障害のように生活面での介助を必要としない子どもに対応する時、保育者はどのような役割を担うことになるだろう。木曾の調査では、障害種に関わらず保育者が「気になる」と感じるの

は指示の理解の困難であった。「個別の指示」が加配保育者によって実践される個別性となることが想像される。では「個別の指示」の内容は何になるだろう。個別の指示が必要とされる前提にあるのは集団に向けての指示である。集団に向けての指示を理解しない幼児の中には未診断の場合を含めて発達障害をもつ幼児が少なくないであろう。一対一での働きかけでないと自分に向けてのメッセージであると感じない子どもの場合には、気心の知れた特定の保育者が傍にいることは当該児を安心させるだろう。しかし、集団に向けての指示を理解しない幼児には、保育における通常の伝え方では伝わらない幼児や、自分の行動に対して他者から指示されることを受け入れない幼児もいる。多くの保育者が暗黙にもつようになってしまった加配という支援について見直し、支援における「個別性」について再考する必要があるだろう。

Ⅳ 支援と配慮

発達障害と診断、あるいは疑われる子どもたちは「気になる子ども」と呼ばれ、次には「配慮の必要な子ども」と呼ばれ、近年は「特別な支援を必要とする子ども」という表現が多く見られるようになったが、保育・教育の現場では「配慮」と「支援」の語は曖昧に使われている。田中・大井（2016）は配慮と支援を「合理的配慮」と「教育的支援」として区別して捉えることを提起した。区別することによって、「合理的配慮」に向けて学校と保護者は当該児が学校で生活するには何が必要なかを共に考えることになり、学校の数々の「当たり前」を見直す契機となると期待する。個々人のために「当たり前」を見直すということが学校の新しい当たり前になれば、当該児は学校で何を学ぶことができるかと考える個別的教育支援に向かって学校が開かれていくこととなるだろう。

個別性をキーワードに、幼児教育の特性に則った合理的配慮と個別の教育的支援について事例を検討する。

（1）対象児と対象児に関する考察資料

A児は2歳11ヵ月時に自閉性スペクトラム障害と診断され私立幼稚園で3年間の園生活を過ごした。幼稚園がA児就学時の小学校への引継ぎに用いる資料として作成したのが「育ちのノート（改

訂版)』^註で、その「コミュニケーションについて」の欄の記載に本児の幼稚園での姿がよく表れている。

「(ことば)・大人の言ったことをオーム返しする(大人が促した場合)」「(視線)向かい合った時に目と目が合うことは少ない。」「(仕草)相手に誘われたときに、手を振り払ったり座り込んだりすることで拒否の意思表示をする。」という表記から保育者として関わりの難しい幼児であったことが覗かれる。A児については多田楠菜(当時北陸学院大学4年生)が保護者と在籍幼稚園の協力を得てビデオ記録を含めた観察を行い、自身のA児との関わりのエピソードとあわせてレポート(多田 2018)にまとめており、A児の姿を「言葉を発することは極度に少ない。A児から他者とコミュニケーションを取ろうとする姿もほとんど見られない。それに比べ、A児と物との関わりは常に目にする。」「A児と筆者の二人でいるときであっても、A児は筆者に対してこれといったやりとりは起こそうともせず、物とのみ関わるのがほとんどであった。」と記している。一対一であっても関わりのもちにくい幼児であることが覗かれる。

この二つの資料から、幼稚園における合理的配慮と個別の教育的支援について考察を試みる。なお、筆者は、保護者の了解の下に幼稚園から「育ちのノート(改訂版)」の提供を得、多田とA児の保護者からレポートに記されたエピソードの使用の許可を得ている。

(2) A児に対する幼稚園の配慮と支援

「育ちのノート(改訂版)」は4つの項目で構成されている。Ⅰ現在の幼稚園での様子(自由遊びの中で・集団活動の中で・コミュニケーション・生活・その他)、Ⅱエピソード、Ⅲ幼稚園としての配慮と支援(合理的配慮:本児が安心して園生活を過ごせる為の配慮/教育的支援:本児の学びの力が伸びる、深まる為の支援)、Ⅳ園生活の中で本児の培ってきた代表的な力、である。この中から、「Ⅲ幼稚園としての配慮と支援」の記載内容を表1にまとめる。

「空間・モノ・ひと」は本幼稚園が子どもの学びの読み取りと指導計画立案の視点としているものである。特別支援においても幼児の学びとして

通常の指導計画と同じ視点で捉えようとしていることがわかる様式である。

「合理的配慮」について見る。①に「・・・本児がどこにいるかを確認し合いながら」とある。「し合う」というのは全職員によって、という意味であろう。入園時よりA児に担当保育者が配置されることはなかった。複数幼児が私立幼稚園障害児就園対策費補助金の対象となっていて幼稚園は複数の加配保育者をクラス・フリーの保育者として配置している。全クラスの保育補助として全園児に関わりつつ、自由遊びの計画と総括、そして障害児を含む個別支援を担当する。そのような体制によって表1の①④⑦にある「容認」がなされている。②の「見守った」も同義と言えよう。

下線を付した「選ぶ」と「見る」が、注目される。幼稚園教育要領が幼児教育において重視する3つの事項の一番目「安定した情緒」をA児にもたすのは自分で選ぶこと、自分の見方で見ることだと幼稚園は捉えた。おそらくA児の入園当初には幼稚園の保育者たちは「選択」と「見る」の容認がA児に必要な合理的配慮だとは考えていなかったのではないだろうか。特定の担当保育者が配置されていないことによってA児はあまり行動を止められることなく過ごすことになっていたと想像される。3年間の終わりにあたり振り返ると、A児は自分で物や場所を選ぶことによって園空間を自分の場所と感じ安心して過ごすようになっていたと保育者たちは気づいたのだろう。

「選ぶ」ことでA児が安心を得ていると示唆する観察が多田(2018)にある。「A児は、音のなる物や振動のある物を好む。気に入らない物は、手に取ってもポイッとすぐに捨ててしまう。A児は手に何も持っていないとき、音のなる物、振動のある物を見定めるように探していることがある。・・・(中略)・・・A児が手に物を持ちたがる時または持っている時、A児は1人である事が多いように思う。A児と物の関わりには、他者が入ってこないようにするという他者との距離をつくる用い方の可能性があるかもしれない。」

「見る」ことでA児が安心を得ていると示唆する観察も多田(2018)にある。「H先生(園の特別支援コーディネーター 筆者注)の話では、A児は年少保育室の壁面に貼ってある園児の誕生表

表1 A児の幼稚園における配慮と支援

(「育ちのノート」の記載から作表。番号と下線は筆者)

	合理的配慮	教育的支援
空間として	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びでは本児がどこにいるかを確認し合いながら、本児が自分で選んだ場所にいることを容認した。① ・活動では他学年の活動を眺めたり、時には参加していることもあった。本児が自分で選択していることを優先し、状況に応じて年長クラス以外の活動の場にいることを見守った。② ・行事の取り組みでは全体像を見渡せる場所を本児の位置とし、そこから流れが繰り返し見えるようにすることで、本児なりの自発的な参加を促すきっかけの一つにした。③ 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの様子が感じられる空間を確保しながら、その中で本児が自由に居場所を選べるようにする。⑧ ・運動会・クリスマス会・発表会・卒園式などでは本児の居場所を全体像が見渡せる位置にすることで、つられて動くきっかけの一つにする。⑨
モノとして	<ul style="list-style-type: none"> ・手にじょうろやお玉などを持っている事によって心身のバランスをとり、周りの状況を見られると判断したときにはそれを容認した。④ ・運動会では手に持ちやすい竹の棒を演技の道具として取り入れた。他にも友達と一緒に動けるきっかけになればとゴムベルトを取り入れて、演技の中で伸び縮みする感触を楽しめるようにした。⑤ 	<ul style="list-style-type: none"> ・モノの利用に付随して人とのコミュニケーションが生まれるよう、本児が選択したモノを活動に取り込んでみる。⑩
ひととして	<ul style="list-style-type: none"> ・行事の取り組みではテンポが早すぎない、押しが強すぎない雰囲気友達とグループにすることで、本児が人の動きを感じてつられるきっかけになるようにした。⑥ 	<ul style="list-style-type: none"> ・人との関わりがモノとは違う有用性を感じられるよう、グループ活動では本児の行動のテンポに合いそうな友達と組み合わせる。⑪
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・年長クラスは多様な取り組みが続くが、その中で本児がやってみようかなと思えることを選ぶ時間を確保した。見ている、離れている、など周りの子とは異なる形であってもそれを容認した。⑦ 	<ul style="list-style-type: none"> ・行事の取り組みでは隊形や集団での動き、舞台の積み木の組み方など、本児の目に留まって解釈しやすい構成を取り入れる。⑫ ・活動や遊びで本児が自ら選択できる要素をいくつも散りばめておき、どれを選んでもいいという態勢をもっておく。⑬

を見ているようだ。壁面の園児の誕生表は、1年間貼ったままの動かない情報であり、様々な情報の入れ替わりの読み込みが難しいA児にとっては見ていて安心できる物の1つなのではないかということである。確かにこのエピソードの最初に、A児が体を左右に揺らしながら見ていたのも誕生表のある壁面の方向であった。」

興味深いことに、「選ぶ」と「見る」は「合理的配慮」だけでなく「教育的支援」にも記載があ

る。「選ぶ」は⑧⑩⑬に、「見る」は⑨⑫（目に留まる）にある。「合理的配慮」の①と「教育的支援」の⑧は共に場所の選択についての記載で、合理的配慮としては「自分の選んだ場所にいることを容認」①であるのに対して、教育的支援としては「本児が自由に居場所を選べるようにする」⑧となっている。①が「遊びでは」と自由遊び場面の想定であるのに対して⑧は「周りの様子が感じられる空間」となっており、周り、即ちクラス等

で設定される活動場面で、安心できる居場所があることによって、A児が他児の活動からなんらかの学びを得る機会となることが想定されているようである。他児と同じように動くことや他児がしている学びと同じ内容での学びである必要はなく、他児の活動からA児なりのなんらかの学びが起ることを期待することが個別的な教育支援なのである。

本章の冒頭で対象児について記したA児の姿は、おそらく多くの保育者にとって特定の保育者をつける必要があると思われるものではないだろうか。しかし、A児は周りの容認があれば自分が安心して過ごすことができるように場所や物を選び、自身の安定をつくっている。安定して過ごすために特定の大人を必要としない。日常生活において全面的な介助が必要なわけでもない。したがって幼稚園が考えるべきことは、学びの場として、幼稚園教育要領が障害のある幼児の指導について記している「集団の中で生活することを通して」の学びを個別的な教育支援として具体化することとなる。

『幼稚園教育要領解説』(文部科学省 2018)は、幼稚園を「友達をはじめ様々な人々との出会いを通して、家庭では味わうことのできない多様な体験をする場」であると記し、続けて、障害幼児への指導は「幼稚園教育の機能を十分生かして、幼稚園生活の場の特性と人間関係を大切に(p124)」して行うと記している。多くの幼児がいるという環境特性を生かす工夫が個別の支援計画となるが、他児への関心が向きにくいA児において、幼稚園はどのような手立てを見出したのだろうか。合理的配慮として「友達」という言葉があるのが⑤と⑥で、⑤では「持つ」という感触で物と関わるA児が日常的に行っている物との関わり方を行事の集団演技に取り入れることによって、物を介して他児と共に動くという状況をつくりだそうとしている。集団演技というA児にとっては不安かもしれない状況に対してA児に安心を提供すると思われる感触が配慮として用意されている。同時に、遊戯の用具に採用された竹は安心の感触を提供しつつ、物によって他児と一緒に動くことを体験する教育的支援の仕掛けともなっている。⑥でもグループでの活動においてA児が他児に対して不安

や怖さを感じないでいられるよう配慮しながら、同時に、「本児が人の動きを感じてつられるきっかけに」と、ここでも他児と一緒に動く体験が教育的支援として図られている。A児は必要なら自分から他児との間に距離をつくることができるという保育者のA児理解、A児に対する信頼の上に、テンポの違いがもたらす不安の軽減に配慮し、物を介して一緒に動くことによって他児を知っていく、他児に関心が向くようにという指導計画となっている。

⑤の竹の棒の演技について、多田(2018)が運動会の練習を、次のように記している。1本の竹の棒を4人の幼児が持って様々に隊形移動する演技である。「音楽に合わせて一定の動きをする場面では、A児の前の列の園児の動きを見ながらリズムをとっているようにも見える。A児と園児との直接の関わりはなかなか起きないが、こういったA児の姿からA児は周囲の園児をよく見ていることがわかる。場面によって、周りの子どもたちの動きはA児の行動の手掛かりとなっているようだ。」多田が言うように「場面によって」であって、それは「本児の目に留まって解釈しやすい構成」(表1の⑫)の場合だけである。表1には行事に関する記載がいくつもあるが、それは運動会や発表会の取り組みには隊形や繰り返しや同じ音楽といったA児にとって目に留まりやすく理解しやすい要素が通常の保育活動に比して多いからで、教育的支援を設定しやすい場面となると考えられているからであると思われる。

(3) 学び方に対する教育的支援

子どもが多くいる幼稚園は家庭をはじめとする他の生活空間とは異なる環境で、この環境特性は自閉性スペクトラム障害をもつ幼児には不安の原因になることも多い。しかし、新たな興味の源泉ともなる。不安を軽減させるための手立てが合理的配慮であり、興味の源泉となるように工夫された仕掛けが教育的支援となるのだろう。

5歳児後半に見られるようになったA児と他児との関係を多田(2018)が記載している。5歳児が保育のプログラムとして月2回体験するお茶のお稽古での姿で、和室と保育室で1回ずつ行われる。以下は多田がクラス担任から聴取したエピソードである。

「A児は、お茶の稽古が始まった5月当初には和室には入るものの寝そべるような姿であったが、秋頃よりA児は、お茶の所作をするようになった。園児たちはお茶の先生や担任の先生の動きを見て真似て一つ一つの所作をするが、A児はお茶の先生や担任の先生の動きではなく、園児の動きをモデルにしているようである。A児はその日モデルとする園児の動きを見、自分の手元と合わせながらしているようなのである。その日のモデルとする園児はL字の端にいるA児から見て（部屋の）対角線の位置に座った子で、そのためモデルとする子どもは毎回異なる。稽古が終わった後、その日は一日中モデルにした子の後ろについて動いている。」

このエピソードを前節までに見てきたA児の環境との関わり方の特徴をふまえて考察する。合理的配慮について見たA児の環境との関わりの特徴は次のような点であった。①物との関わりは音や振動のようなりズミカルな感覚刺激をつくり出す操作であることが多い。（道具としての物の使用が少ない。）②A児の物や場面の見方は独特である可能性が高く、どこから見るかというA児が選ぶ空間的位置には意味があるらしい。③日常生活における状況や場面の構造、何が重要な要素でそれらの要素はどのような関連性にあるのかということがA児にはわかりにくいことが多い。（わかりやすい例であったと考えられるのが運動会の竹を用いた演技）

③のような状況に対して、A児は空間的に距離をとったり、①のように落ち着ける刺激を自分でつくり出すことによってやり繰り返している。②とあわせて考えると、A児が必要な物、空間を選べるように容認されることの合理的配慮としての重要性が確認される。

お茶のお稽古では、保育者は他児と近い空間にいることを誘っているが、モデルとなる大人の動きを見ることは求めていない。寝そべっていることも容認されている。お茶のお稽古、特に和室でのお茶のお稽古は、幼稚園生活あるいは通常の保育活動とはいくつかの点で異なる。

- ・狭い空間に少数の人がおり、それぞれの人は定位置にいる。
- ・一列に並んだ子どもたちが一斉に、あるいは順

番に決まった動きをする。

- ・所作として動きに区切りがあり、手本を真似る動きとなるので子どもたちの動きがゆっくりとなる。
- ・用いられる物が限定されており、物を用いる手順が決まっている。
- ・静か。言葉のやりとりが少ない。

整理してみると、行事の練習の場面と重なるものが多いことに気付かされる。このような条件が揃うとき、A児は他児に定位でき、他児の動きが見えるのではないだろうか。行事では他児と同じように動く体験であったが、お茶のお稽古では他児と同じように物を操作するという体験になる。幼稚園が引継ぎ資料で「つられて」と記していること具体例であろう。表1の⑥と⑨に「つられて」の言葉があり、いずれも行事の取り組みにおいて教育的支援として仕組まれている。つまり、行事における幼稚園の工夫は、A児を行事に参加させるための手立てとしてではなく、A児が他児に出会う仕掛けとなっていたということである。物を媒介として他児の動きをなぞることによって他児と出会うという、A児の環境との関わり方の特徴に寄り添った個別の教育的支援計画となっている。

お茶の稽古の場合は、行事の場合とは異なり、保育者による工夫によってではなく、お茶の稽古という文化として精錬させてきたものが内包するものによってA児が他児に関心を向けるようになった例となる。お茶の稽古のエピソードで重要なのは、行事における他児の動きが見えて他児に関心が向いたのとは異なり、他児の行う物の操作がA児に見え、その操作をなぞることでA児に物が見えたということだと考える。映像として目に入っているという意味ではA児には従来より多くの物が見えていただろう。しかし、人が物と関わるという関係性が理解できたとき、物は全く異なる物として子どもに見えるようになる。多くの子どもたちは赤ちゃんと呼ばれる時期にそのことを体験している。おそらくお茶の稽古での体験によってA児には、操作する対象として、環境との新たな出会いを媒介する道具として物が見えるようになったのではないだろうか。それは見える世界が

大きく変わることである。そして物を見る時、同時に、その物を操作する人にも目が向くようになるという次の展開が起きていることも注目される。お茶の稽古の日にはA児がモデルとした友達についてまわるといふ新たな友達への関心である。

大井(2018)はままごと道具の操作を通じて2歳児の間に起こる対話的学びについて考察した。同年齢児の物の操作を見ることによって子どもに相手の子どもの考えていることが見え、自分の知らなかった考えを得ることになる。他児から学ぶという学び方は言葉での対話以前から対話的なのである。お茶の稽古を通じてA児が得たものは他児から学ぶという学び方だったのではないだろうか。

V おわりに

一保育における合理的配慮と教育的支援一

A児の幼稚園における合理的配慮と教育的支援について、幼稚園が作成した就学引継ぎ資料と学生がA児の生活場面で行った観察から検討し、合理的配慮と個別の教育的支援の連関を見てきた。保育所保育で強調される「養護と教育が一体的に展開される」といふ保育の原理と重なる連関であるが、配慮と支援を区別してみることによって、より総合的に当該児を理解できることをA児の事例検討は示唆している。

A児について幼稚園が到達した合理的配慮と教育的支援は個別的な配慮であり、個別的な教育的支援となっていることが確認された。これは特定の保育者が常時一対一で関わることによって到達しえなかった理解ではないだろうか。A児を個別に担当する保育者になってしまうと、A児が困らないようにすることが合理的配慮だと思ひ違いしやすい。具体的な状況で考えてみよう。A児はよく手に持った物をカタカタさせている。音や振動を楽しんでいたり、感覚的な刺激に集中することで環境に距離をとっていたり、カタカタさせていることでリラックスして周りを見渡すことができるという場合もあるようだ。多様かつ重要な行為なのだが、興味あるものがあればカタカタさせていた物は放置される。次に必要になった時には手元になくイライラしたり不安になる。担当保育者であれば放置されたものを管理し必要となった

時に差し出すのではないだろうか。障害を持つ幼児の保護者の多くが我が子に特定の保育者が配置されることを歓迎するのは、子どもが困らないように過ごせることを望み、保護者のように子どもが守られることを願うからであるが、学びという視点で見るとどうであろうか。幼稚園でのA児は放置したものの代替になる物を新たにみつけている。代替になる物を見つける過程では、調べる、工夫する、自分の心に折り合いをつける・・・と、幼稚園教育要領・認定こども園要領・保育所保育指針、さらに小学校学習指導要領にも記される「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」にある様々な体験をA児なりのやり方で体験しているのである。イライラしたり不安になっても自分で動けば新たな学びへと開かれていく。

保育の場を含む学校における合理的配慮とは、「自分で」といふ学びに向かう主体的な姿を引き出すための環境の構成なのであろう。必要な環境の構成は子どもによって異なる。だからこそ、処々の場面における当該児の姿から必要な環境の条件を探る作業が必要で、保育者集団、教師集団の多くの目を重ね合わせる作業となる。保護者の目も作業を充実させるだろう。そうして見出される仮説としての当該児の合理的配慮は生活を通じて検証されていくべきものである。また、就学のような新しい環境への移行において、仮説として合理的配慮が引き継がれれば、より有効な検証となる。幼少期にあっては、合理的配慮は学校への請求ではなく、当該児の合理的配慮を見定める課題として幼児教育から小学校へと引き継がれるべきものであると考える。

〈注〉

「育ちのノート」(改訂版)はA児が在籍した幼稚園が特別な支援を必要とする園児の個別支援のため作成している独自の様式で、就学時には幼稚園での姿とともに保護者が家庭での姿について記して学校への引継ぎ資料とするのが通例であるが、A児の場合には事情により園での姿の記載のみで資料が作成された。

〈引用文献〉

大井佳子(2018) 幼児期の対話的な学び—モノとの対話と人との対話、その往還から—、教職課程研究6, 1

－ 6 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部教職課程
運営部会

木曾陽子（2014）保育における発達障害の傾向がある子どもとその保護者への支援の実態．社会問題研究 63（143），69－82，

清水貞夫・西村修一（2016）「合理的配慮」とは何か？
－通常教育と特別支援教育の課題．クリエイツかもがわ

多田楠菜（2018）自閉症スペクトラム障害をもつA児の周りの環境への関わり方－物を介した他者との関わりと他者を介した物との関わり－
北陸学院大学人間総合学部幼児児童教育学科専門ゼミⅡレポート（未公刊）

田中早苗・大井佳子（2016）発達障害に対する学校における合理的配慮－異なる立場の人たちによるラウンドテーブルからの論点整理－．北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要9，259－271，

田中早苗・大井佳子（2018）発達障害に対する学校における合理的配慮－不登校児童生徒の保護者によるラウンドテーブルから－日本特殊教育学会第56回大会発表論文集

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館

