

コミュニケーションに課題のある子どもの人間関係の構築に関する研究

七木田 敦 山崎 晃 鳥光美緒子
縫部 義憲 米神 博子 林 よし恵
道下 真穂 松本 信吾 正田るり子
増田 貴人

I. 問題と目的

ノーマリゼーションの思潮を背景に、各地の保育園で健常児とともに保育を受ける障害児の姿が多く見られるようになった。それを裏付けるように近年では、統合保育の効果や困難に関する調査研究は近年ますます増えつつある。

しかし、また一方では、わが国や米国での現状を見ると、統合保育を実践する保育者が様々な障壁に出会い、検討すべき課題が多いことも確かである。特に米国では1990年代後半に入ってから、実際の「統合」の効果について疑問を投げかける報告がなされている。それらの主張は、多くの「統合」が、健常幼児のなかに障害を持つ子どもが、まさにクラスの「お客さん」のようにただ置かれているといった、形式的な「統合」にすぎず、なんら特別な支援なしに行われる「統合」を、障害を持つ子どもを dumping (投げ捨て) するものだというものである。

1989年の国連での子どもの権利条約採択や米国での1990年の障害を持つアメリカ国民法成立に見られるように、差別をなくし権利を保障する今日の時代精神の中で、統合保育の実践は一つの社会的要請であると考えられる。したがって、課題は統合保育の可否を問うことよりも、それを成功させる条件をいかに整備するかが重要となってきた。

統合保育が有効であるための保育的配慮には、様々な要因が関係していると考えられ、それらの要因を検討せずして統合保育の有効性に言及することはできない。そして将来整備すべき体制や条件について論じる前に、まず現在の普通の保育体制で、どのような障害児がどのように園に適応し、また適応困難を示すのかを継年的に明らかにする必要があると考える。

本研究では、一人のコミュニケーションに課題のある幼児を対象に、入園当初から幼稚園生活を長期的に

観察し、その変化を記述することにした。特に園生活の中で日常生活に必要な習慣化されたスキル獲得場面に着目した。それは一般に、自閉的傾向のある子どもは、習慣の予測可能なところを好み、しばしば自分だけの硬直した習慣を身につけてしまい、それが中断されるととても混乱するとされているからである。その際、「有意義な習慣を形成し、それを中断すれば、子どもはいつもの習慣を取りもどそうとして、コミュニケーションしようという気持ちになる」という指摘もある。またこのような獲得を基盤に協同的な活動への移行が容易になるとも考えられる。加えて、観察期間を通じて、幼稚園の教員や関係者にインタビューを試みた。たとえばいわゆる「ちょっと気になる子ども」に関しても、近年では子どもに「ちょっと気になる」原因を求めるのではなく、保育者の意識を含め、子どもを取り巻く環境を適切に調整することが必要であることを示唆する指摘もある(刑部, 1996; 浜谷, 1998; 水内・増田・七木田, 2001)。

本研究では、コミュニケーションに課題のある幼児を新たに引き受ける幼稚園を対象に、日常生活で習慣化された活動(以下ルーチンワーク)の中で、他児との人間関係、また教師のかかわりを中心に継続的観察を試み、分析することを目的とする。

II. 方法

1. 対象

本研究は、広島県内のF幼稚園の事例研究を展開する。F幼稚園は、2001年4月からはじめて、障害のある4歳児(K)を受け入れることになった。

Kは、入園時の生活年齢が4歳11ヶ月の男児で、自閉的傾向がある。家族構成は、父、母、小学1年の兄と4人家族である。なお、兄はF幼稚園の卒園生である。Kは、F幼稚園入園以前には障害児通園施設G園

に1年3ヶ月あまり通園していた。G園の担当保育者によると、Kは、身辺整理・排泄・食事では自立しているなど、基本的な生活能力はほぼ備わっていた。Kの課題は、ことばや人間関係にあり、コミュニケーション言語を持ち合わせていないことと、非言語的に自分の意志を伝達する行為が確立されていないために円滑な人間関係を築けないことのようなのである。また、不快なことや環境の変化に抵抗を示し、頭突きや人の髪を引っばるといった問題行動をすることもあり、F幼稚園という新しい環境で保育を受ける中で園生活に適応することもKの課題であった。

F幼稚園は、3歳児、4歳児、5歳児のクラスがそれぞれ1つずつ設置されている。基本的に自由保育を採用しており、子どもの自発的な活動を重視している。また、国立大学の附属校という性格から、教育実習生の受け入れや大学との共同研究や研究大会の開催など、教育・研究活動も積極的に行っている。

Kは4歳児クラスのU組に在籍し、担任（H教諭）の他に加配の副担任として非常勤のS教諭もこのクラスを担当する。F幼稚園の職員はその他に、大学教官でもある園長、副園長他保育者5名、及び事務員にて構成されている。

2. 手続き

本研究では、目的を達成するために、以下のような研究方法を採用し、得られた資料について研究目的に関係する記録を抽出し、分析の対象とした。

(1) 観察とカンファレンス

Kの入園時から週1-2回程度の頻度で、参与観察を実施した。観察は、2001年4月から12月の9ヶ月にわたり、登園から昼食終了時までの午前中を中心に実施された。観察記録はKの状態を反映する特徴的な行動やその後のKの行動変容につながったと考えられるような出来事を抽出し、エピソードとして記述した。

また、F幼稚園の保育者も「観察記録表」としてKの行動を記録し、エピソード記述とともに、Kへの支援の方向性を探るために月1-2回程度の頻度で実施されたカンファレンスでの資料とされた。本研究では、これらの資料全てを分析の資料としている。カンファレンスは、H教諭、S教諭、副園長、及び大学の教官・学生3名の計6名の参加を基本として、関心のある他の保育者も加わるかたちで実施された。

(2) インタビュー

Kの担任としてKに日常的にかかわるH教諭とS教諭に対し、計3度のインタビューを実施した。インタビューは、2001年4月：第一次インタビュー、一学期末の2001年7月：第二次インタビュー、二学期末頃の

2001年12月：第三次インタビューにそれぞれ30分程度実施した。

インタビューの内容は①Kについての印象や認識、②Kへのかかわりの意図、③Kへの支援のあり方についての考え、④一般論としての統合保育に関する考え、の4点である。各教師の認識を深く探るという意図から、インタビューの内容は基本的に同じにした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 観察記録から

(1) 探索活動期（2001年4月10日～4月13日）

Kが、H幼稚園に入園した直後の1週間である。Kは、H幼稚園での生活の流れを把握しきれず、毎日を手探りの状態で過ごしていた。この時期は、Kが所属している4歳児クラスの副担任であるS教諭がKとずっと一緒に行動し、生活の流れを伝えるようにしていた。また、この時期のKは、H幼稚園での環境の変化に戸惑うことが多く、周囲の変化を嫌うKの性格が顕著に表れていた。

朝のルーチンワークでは、Kは、靴の履き替えで、自分の場所が特定できず他の場所に置いてしまう、連絡帳へのシール貼りで、連絡帳を投げ出して逃げる、タオルを自分の場所に置けない、かばんを自分の場所にしまえない、というようにS教諭から支援を受けてもできない状態だった。この時期、Kの朝のルーチンワークは、S教諭との格闘であり、S教諭がやることを伝え、やらせようとするのに対して、Kは反抗してやらす、時には頭突き、髪を引っばるといった問題行動を示すことが多かった。

対人関係では、Kは、S教諭に対して、問題行動をして、不快感を示したり、様子を伺いながらわざと悪いことをしてみたりして、S教諭がどういう人物なのか認識する行為がみられた。他の大人に対して、Kはあまり目を合わさず、呼びかけに応じることはなかった。また、他児に対して、Kは、自分からかかわりを持つことはなく、同じ場にいることが耐えがたいようだった。自由保育の時間では、Kは常に他児がいない場所へ移動をしていた。

この時期には、問題行動が多くみられた。特に朝のルーチンワーク場面や設定保育の場面で、KはS教諭に対して、頻繁に頭突き、髪を引っばる、噛み付きをした。Kにとって、朝のルーチンワーク場面や設定保育の場面は、自分の思い通りにいかないため、嫌な時間であったのだろうと思われる。

保育者のかかわり方では、S教諭が常にKと一緒に行動して、支援していた。特徴としては、Kが逃げるのをつかまえてやらせる（待つことがあまりない）、

できたらすぐほめることがないといったことが挙げられる。この時期は、Kの入園直後で、保育者も、まだKの状態を把握できておらず、観察しながら、保育をしていた。Kが手探りで幼稚園生活を送っていたのと同様に、保育者もまた、手探りで保育を行っていた。

以上のように、この時期は、Kが環境の変化に対応しきれず、不快感を露わにした時期であった。また、Kと保育者とが、信頼関係を築くための期間であったといえよう。探索活動期のKを象徴するエピソードは以下の通りである（事例中、S教諭をSTとする）。

【エピソード1】朝のルーチンワーク場面：連絡帳へのシール貼り（4月13日）

ST：Kのかばんから連絡帳を取り出しKに手渡す。

K：投げ出して、その場から立ち去る。

ST：つかまえてKの手を持ってシールを貼らせる。

このエピソードは探索活動期におけるKの朝のルーチンワーク場面を記述したものである。KがH幼稚園の生活環境に慣れるまでの困惑がうかがえる。

【エピソード2】おやつ後のうがい（4月13日）

ST：Kにうがいをさせるため、手洗い場へ連れて行く。

K：STに従い、手洗い場へ行ってうがいをする。

他児大勢：手洗い場へ集まる。

K：手洗い場の近くのトイレへ逃げ込む。

これは、Kがこの時期に、他児と場を共有することを嫌がっていることを示すエピソードである。Kは、おやつを食べる直前にトイレに行き、用を足していた。それにもかかわらず、Kがトイレに行ったのは、他児が集結してきたことを嫌がったからであると考えられる。なお、Kはこの時トイレで用を足していない。

(2) 環境把握期（2001年4月16日～5月11日）

KがH幼稚園の生活の流れを把握した時期である。KがS教諭の存在を受け入れるようになり、S教諭の支援を受けてできることが多くなった。この時期、Kは、特定の大人（S教諭）とのかかわりから、少し余裕を持ってH幼稚園での生活を送ることができるようになったようだった。

朝のルーチンワークで、Kは、靴の履き替えが1人でできるようになる、連絡帳のシール貼りで、S教諭の支援（シールを貼る位置に青色のペンで丸をする）を受けて、シールを貼れるようになる、タオルは自分の場所ではないが、置きにいくようになる、かばんは自分の場所におけるようになるというように、S教諭が近くで支援することでかなりできるようになった。しかし、Kが自発的にやろうとする意欲はまだみられず、S教諭がいないと朝のルーチンワークを放棄して遊びに入ることもあった。

この時期、H幼稚園の担当保育者は、朝のルーチン

ワーク場面において3つの工夫をした。1つ目は、靴置き場のKの位置を青いテープで囲ったことである。2つ目は、連絡帳へのシール貼りで、シールを貼る位置に青色のマジックで丸をしたことである。これらは、Kが青色に強い執着をみせていたことを応用したものであり、Kが靴置き場やシールを貼る場所をはやく把握する上で有効であったように思う。3つ目は、あいさつにおいて、発声の困難なKのために、K独自のあいさつを取り入れたことである。そのあいさつとは、KがG園にいた頃に、出欠確認でおこなっていたことで、保育者もしくは他児が、パーの形で差し出した手をKが、自分の手で叩くことである。G園にいた頃からの流れを組んだこのあいさつも、Kは、すぐに自分のものとした。

対人関係では、Kは、S教諭とのかかわりが増え、S教諭にクレーン行動で要求するようになり、笑顔を見せるまでになった。また、Kは、他の大人に対しても、徐々に慣れてきて、顔を確認するようになった。しかし、他児との関係では、他児からの働きかけが増え、接触の機会は持つものの、不意に他児を叩くというようにKは他児を、自分の活動を邪魔する存在と認識していたようで、総じて不快感を示していた。Kが自分から他児とかわることはなかった。

問題行動は大きく減少した。朝のルーチンワーク場面で、S教諭から強くやるように言われた時や設定保育場面で、Kが他児とかわりを持たなければならない場合にときおり発生した。いずれもS教諭に対してなされた。

保育者のかかわり方では、Kと常に一緒に行動していたS教諭が、少し距離を置くようになった。また、Kがやらなければならないことを拒否しても、S教諭がしっかりとやらせ、できたらKをほめるようになった。この時期は、S教諭がKとの信頼関係を築くことに成功して、支援もしやすいようだった。明確な意図をもった保育ができていた。

以上のように、この時期は、KがS教諭との信頼関係を築き、H幼稚園の生活環境に慣れはじめた時期であった。しかし、まだ、Kは、他児との関係が良好とはいえない状態にあった。環境把握期のKを象徴するエピソードは以下の通りである。

【エピソード3】設定保育場面（4月20日）

円状に椅子を置いて座っている。

Kの隣の男児：Kに対して声をかけたり体を触ったりする。

K：全く無視して、男児の方をむこうともしない。

男児：さらに続ける。

K：そのうちに男児の手を振り払い肩の辺りを叩く。

このように、この時期、Kは他児とのかかわりを持つとうしなかった。Kが他児とかがわる場面は、他児がKに働きかけて、Kがそれに不快感を示すというものだった。

(3) 安定期 (2001年5月13日～6月8日)

Kが、H幼稚園の生活の流れを完全に把握した時期である。この時期、Kは問題行動が減少し、ときに笑顔みせるなど精神的に安定して園生活を送っていた。Kがそれまでに持っていた課題全般において進展があった。

朝のルーチンワークで、Kは、全体的にスムーズに行なうようになった。靴の履き替えは完全に自立し、シール貼りは、青色のペンをS教諭と一緒に持って印をつけ、そこにシールを貼るようになる、タオルかけやかばんを自分の位置に置くのも、Kが1人でやるが多くなった。K独自のあいさつは定着して、S教諭だけでなく、幼稚園の全職員とできるようになった。この時期、Kは、朝のルーチンワークはやらなければいけないことであることを認識したようで、朝のルーチンワーク場面において、問題行動はなくなった。

対人関係では、S教諭を仲介して、大人とも他児ともかかわりが増えた。大人に対して、Kは、K独自のあいさつを幼稚園の全職員とできたり、S教諭以外の人でもクレーム行動で要求したりと、かなり慣れた様子でかかわりの幅が広がっていった。他児に対しても、S教諭がKと他児との仲介役になり、Kが他児と共に遊ぶ機会を持てるようになってから変化がみえはじめた。この時期、Kは、他児が遊ぶ様子を遠くから観察していたり、自分から近寄っていったりという行動をするようになり、他児に興味を持ち始めているようだった。それまでは、Kにとって単に邪魔な存在でしかなかった他児だったが、Kが、笑顔みせて、かかわりを楽しむ様子も観察できた。

保育者のかかわり方では、S教諭がさまざまな場面で、他児をからめてKと接するようになったことが挙げられる。この時期、S教諭は、Kが、自分からの注意に対しては悪ふざけをするのに、他児からの注意に対しては意外と素直に受け入れることに気づく。そのこともあってか、自由遊びの場面にしろ、注意する場面にしろ、それまでは1対1で接することが多かったのに対し、他児をからめてKと接するようになっていった。

以上のように、この時期は、KがH幼稚園での生活を自分のものとし、対人関係にも良い兆しがみえはじめた時期であった。安定期のKを象徴するエピソードは以下の通りである。

【エピソード4】自由保育場面 (5月21日)

他児複数：包丁で野菜を切っている。

K：他児が遊んでいる所に入っていく。(STがKの近くに付いている。)

K：他児が遊ぶ様子をじーっと見ている。

ST：「Kちゃんが包丁使いたいみたいで、さっきからずーっとみているよ」と他児に伝える。

K：スーっと違う方へ逃げる。

K：戻ってくる。

他児：包丁をKに渡す。

K：受け取り、花を切り始める。

このエピソードは、Kが他児とのかかわりに興味を持ち始めたことを示している。それまで、他児に見向きもしなかったKだったが、この場面では、Kは自ら他児の集団に近寄っていき、様子をうかがっていた。一時逃げはしたものの、また戻ってきたことからKが他児とのかかわりを求めていたものと思われる。

【エピソード5】朝のルーチンワーク場面：連絡帳へのシール貼り (6月5日)

ST：Kのかばんから連絡帳を取り出し、Kに手渡す。

K：連絡帳を開く。

ST：Kに青いペンを手渡し、Kの手を持ってその日の位置に印をつける。

K：印をつけた位置にシールを貼る。

これは、朝のルーチンワークである連絡帳へのシール貼りの一幕である。この時期、Kはシール貼りでもかなりの進展をみせていた。Kは数字が読めないことから、自分1人でその日の位置にシールを貼るのは難しい。そう考えると、この時期のシール貼りが、最も自立していたと考えるのが妥当である。

(4) 混乱期 (2001年6月11日～7月19日)

プール遊びがポイントになった時期である。この時期、H幼稚園では、新たにプール遊びが増える。そして、水遊びが大好きなKは、プール遊びに没頭するようになり、それまで安定していた生活リズムに乱れが生じてしまう。生活リズムが乱れたことで、Kは問題行動を頻繁に起こすようになり、保育者との衝突を繰り返すようになっていった。

この時期、Kは、登園して、最初にやらなければならない朝のルーチンワークを拒否して、保育者にプール遊びを要求するようになった。それに対して、保育者は、Kの要求を受け入れて、朝のルーチンワークの前にプール遊びをすることを許容した。そういう流れから、結果的に朝のルーチンワークと自由保育の順序が逆転してしまい、生活リズムが乱れることとなった。そして、Kは問題行動をたびたび起こすようになり、園生活に混乱をきたしてしまった。

朝のルーチンワークでは、この時期のS教諭の記録

によると、6月25日～6月29日の記述で、「登園時、Kの機嫌が悪いことが多く、かばんを投げ出し、ルーチンワークをやろうとしない。水遊びなどして少し落ち着いてから誘うとスムーズにする。」そして、7月2日～7月7日の記述で、「登園するとすぐにプールに入りたくて、ルーチンワークをひどく嫌がるようになる。プール遊びをした後スムーズにすることがある。」とされている。

対人関係では、全般的にかかわりが減少した。Kがプール遊びに夢中になる中で、大人とのかかわりは、水をかけられて喜ぶぐらいで、Kからのアプローチはみられなかった。他児とのかかわりは、プールの中で場を共有してはいるものの、一緒に遊ぶことはほとんどなく、目立ったインタラクションはなかった。

問題行動は頭突き、髪を引っばるといったそれまでの方法と違い、不快な気持ちを周囲の物にあたって解消したり、泣いて訴えたりするように変容していった。特に、KがやりたいことをS教諭が注意する時に頻繁に発生していた。

保育者のかかわり方は、前の安定期で、Kが朝のルーチンワークをスムーズに行なうようになってから、この時期は、かかわり自体が減少していた。また、Kが、もう朝のルーチンワークを1人でできるという安心感からか、自由保育とルーチンワークの順序を逆転させるなどKのその日の機嫌に合わせた後追的指導になっていた。他には、S教諭が、Kに対して注意や呼びかけをする時に、他児から注意をするように他児にお願いすることが増えた。安定期から他児のよびかけが効果的であることに気付いた結果、他児からKへ注意をさせるようにしたのであるが、このことによって、他児がKを一步劣った存在とみなす言動をする場面がみられた。

保育者は、他児とのかかわりを増やそうという意図から、保育者は他児にKへの注意などを促したようだが、他児にまかせっきりにしてしまったため他児とKの間でいわゆる友達同士のかかわりが成立していたようにはみえなかった。混乱期のKを象徴するエピソードは以下の通りである。

【エピソード6】朝のルーチンワーク場面（6月26日）

K：靴を履き替える。

ST：Kにルーチンワークをやるように伝える。

K：ぐずってやろうとしない。

ST：「シール後にして、先に遊ぼう」

K：服を脱ぎ、プールに遊びに行く。

このようにこの時期のKは、まず朝のルーチンワークを拒み、S教諭の許しを得て、プール遊びに没頭していた。

この時期、Kは自由保育の時間をほとんどプール遊びに費やしていた。したがって、場は共有していたものの、自由保育の時間にKが他児とかかわることはなかったといえる。

【エピソード7】自由保育場面（7月11日）

K：片づけの時間にお気に入りの場所である用具室に閉じこもる。

筆者：「Kちゃん、そこから出よう」

他児複数：「Kちゃんどうしたん」

筆者：「この中に入って出てこんのよ」

他児：「Kちゃん、言っとることわからんもん。引っぱりださんと」

他児：Kを連れ出そうとする。

これは、この時期のKと他児との関係を示すエピソードである。このように、他児は、Kのことを少し劣った存在と捉えているようである。

(5) 停滞期（2001年9月1日～12月12日）

夏休み前の混乱期から1ヶ月あまりの夏休みを経て、Kが、安定期の頃の生活を取り戻した時期である。ただこの時期、Kは、保育者や他児とかかわる機会が減少し、1人で過ごすことが増えた。そのため、Kは、自分の思い通りに生活を送ることができるようになったが、同時に、新たに刺激を受けることが少なくなってしまう、生活がパターン化していった。

朝のルーチンワークでは、Kは、安定期と同じようにS教諭から支援を受けながら、自分でスムーズにできる状態に戻った。ただ、停滞期後半は、特定の他児がKの世話をするようになり、時々、Kの仕事を代わりに全部やってしまうことがあった。かかわりが増えるのは望ましいことだが、Kが自分でできることまで他児がやってしまうことで、ルーチンワークが意味を成さなくなってしまっていた。

対人関係では、まず、KとS教諭とのかかわりが大きく減少したことが挙げられる。これまでは、常にKの様子を気にしながら行動していたS教諭だったが、この時期は他児と変わらないスタンスでKと接していた。S教諭によると、「自分が入っていったらかえって混乱して、Kの遊びを阻害してしまう。今は、1人遊びを十分に楽しんで欲しい。」ということである。Kと他児とのかかわりは、ほとんどが特定の世話役のものであった。これは、他児が、Kと一緒に遊ぶという感覚ではなく、Kを赤ちゃんのように扱う性質のものである。それ以外には、Kと他児との目立ったインタラクションはなく、Kが1日中1人で過ごすこともあった。Kには、何らかの仲介がないと、他児とのかかわりが広がりをみせないことがわかった。

問題行動はすっかりなくなった。そのことから、

いかにKが、自分の思い通りに園生活を送っていたかがわかる。

保育者のかかわり方では、S教諭が、Kの夏休み前の混乱を解消するために、絵カードを導入して、Kの1日のスケジュールリングと活動の発展を図った。この時期は、Kが、混乱期のころのように問題行動を起こすことなく精神的に安定して過ごしていたため、保育者は、Kが1人で遊べるようにしていたようである。ただ、筆者の印象では、Kが、保育者や他児とあまりかかわることなく1人で遊んでいた。

以上のように、この時期は、他者とのかかわりが減少し、Kが自分の思い通りに生活できた時期であった。その分、Kは、問題行動を起こすことなく、精神的には安定して生活していた。この時期の象徴的なエピソードは以下の通りである。

【エピソード8】朝のルーチンワーク場面：連絡帳へのシール貼り（11月22日）

ST：声かけし、シール貼りをするように伝える。

K：連絡帳を開く。

特定の他児：青いペンでその日の位置に印をつける。

K：シールを取り、印の位置に貼る。

これは、Kが朝のルーチンワーク場面で、特定の他児から支援を受ける所である。それまで、KはS教諭と一緒にペンで印をつけていたのだが、この時期は、この特定の他児が印をつけてしまっていた。最終的な目標として、Kが1人で印をつけて、シールを貼れるようにすることを考えると、特定の他児のこの行為は、Kにとってマイナスの要素であると思われる。

【エピソード9】自由保育場面（12月5日）

K：広場を徘徊する。

特定の他児：「Kちゃん」と後ろから抱きかかえて、座らせる。

K：抵抗しない。

特定の他児：Kの頭をなでる。

これは、特定の他児が、Kをいわゆる赤ちゃん扱いしている場面である。この他児は、朝のルーチンワークの時にもKの世話をしている。この時期、Kは他児とのかかわりにおいて、このような形で接触されることが多かった。

2. 保育者へのインタビューから

H教諭とS教諭に実施したインタビューについて、観点別に象徴的な発言を抽出したものが、表1である。3回のインタビューを実施した時期は、それぞれ探索活動期、安定期、停滞期に相当する。

IV 考察

ここでは、Kの人間関係の構築について観察で得られたデータをもとに考察する。Kは、G園在籍時、他児とかかわりをもつことはほとんどなかった。そのことからF幼稚園では、Kが他児とかかわりをもつことが入園当初の保護者の願いともなっており、人間関係の構築が重要な課題のひとつとされた。

自閉的傾向のあるKは、H幼稚園入園以前、他児とかかわることをひどく嫌がっていた。しかし、H幼稚園入園後、大勢の他児と一緒に生活していくにつれて、徐々に他児とかかわることに慣れていった。Kが自ら他児にかかわりを求めていくことはないが、他児からのかかわりに対しては抵抗が少なくなった。

探索期から安定期にかけて、S教諭がKに付き添う生活がよく観察された。これは、自閉的傾向のある幼児とのかかわりに不安を感じていたS教諭が、Kとの関係をより親密にしKの意図をよりの確に汲み取りたいという意図があった。

一方、入園当初、自分たちと同じようなコミュニケーションをとらないKに対し、他の園児達はどのようにKにかかわっているかわからなかった。S教諭が不安によりKとの近い距離を保つ姿は、自分たちとは異質なものを排斥してはいけないという教師側の雰囲気を感じ取ることにつながった。それが他児にとってのKへのかかわり方のとまどいも手伝い、「お客さん扱い」という状態になったのだろう。そして、時間の経過とともに、他児は自分なりのKへのかかわりを考え、Kについても知ることができた。その結果他の園児は、Kと対等の関係を築こうとしたものと思われる。コミュニケーションに課題のある自閉的な傾向のある幼児でも、他児からのかかわりが増加すれば、それを抵抗なく受け入れることができるようになったことが示唆された。

結果的にこの時期までのKは、S教諭が仲立ちになって、他児との交流を深めていったことがうかがえる。K自身にも、他児の行動を注視するなど、他児の存在に興味をもっているような態度が観察されていた。Kは自発的に他者へのコミュニケーションを生起させることはほとんどなかったが、S教諭の仲介と他児の関心により、人間関係を広げることに成功していた。

しかしながら、停滞期以降、Kと他児とのかかわりがほとんど観察されなくなった。これは、他児がKに対する関心が薄れつつあっただけでなく、S教諭のKへのかかわり方にも変化があったためと思われる。すなわち、S教諭は、ある程度Kとのかかわりに慣れてきたこともあり、他の園児がKと対等に遊べるようになったと判断し、Kが他児との関係をより深めること

表1-1 H教諭とS教諭のインタビューから

○Kの印象について

	① 4月	② 7月	③ 12月
H教諭	「声をかけるとびっとみるんですよ、担任の方をみて、彼なりにね（中略）私を認識しているなっことを感じるの、すごく人間関係ではつまづいているんだけど、彼なりの認知の仕方をね、してるんだなって、思います。」	「意外と思っていたよりも言葉の指示を聞いていて、ポーカークフェイスですけどもその時しなくても次に同じことするとか、反応は無反応なんだけれども2回目の場面ではするとか、案外指示が入るんだなと感じている。」	「案外、ひとに対して慣れ、っていうか。予想できなかったです。こんなふうになるとはね。もっと、大人が間に入らなくちゃいけないし、もっと自分の世界がいっぱいあって、嫌なんだっていうふうにしていくのかと思ったんですけど。」
S教諭	「つかみどころがなくて、本人が何をいおうとしてるのが、つかめなくてすごく悩んだんですよ。どうしたらKちゃんのきもちになれるんだろうって、いつも悩みながらやってきて。」	「思いをなるべく伝えるようにしている。感情面のことが理解できるようにしてるので。最初は叱った方がいいのかと思ったが、叱るより最近相手の気持ちを言った方が有効的だなと。彼はすごく気づいてるから、固まったり見てたりの様子でわかるんですよ。また（行動を）繰り返すけどわかってるんだなと。」	「人とのかかわりをね、自分から求めるようになってきたのは大きいことだと思うんですよ。（中略）友だちの手をひくことすら嫌がっていたのに、自分から助けを求めるといふか。他の子のようにはいかないんだけど、Kちゃんなりの方法で子どもたちの方に入ろうとしてると思うし、また、子どもたちの方もそれを受け止めている。」

○Kへのかかわりの意図

	① 4月	② 7月	③ 12月
H教諭	「コミュニケーションの仕方をね、Kちゃんなりに、もっとわかるように、子どもたちに、ま、私たちもですけども。わかるように、できるようになればいいなって。卒園までにね。できるんじゃないかなって思ったりもするんですけど。」	「ごっこ遊びでもKちゃんが参加して、Kちゃんも受け身じゃなくて応答的っていうほどじゃないけどやりとりがあたりできる遊び。（中略）逆にKちゃんの好きな遊びをみんなでするのもいいのかな、みんなの遊びの中にKちゃんが入っていくのもあるし。両方いると思うんですが。」	「おともだちと一緒に、役割を持って、例えば劇遊びみたいなこととか、何かひとつ役割を持って自分が遊ぶようなこと、ともだちと一緒に動いてするってことがいるかなと思います。」
S教諭	「普通の子と同じようにやはりかかわっていききたいなと。それと、どうやったら（Kと）心が通いあえるだろう、って。」	「あちこちいくんだけど、（園児は）Kちゃんはクラスの一員だってわかってる、とけこんでますよ、最近。私もKちゃんと子どもとの遊びを壊さないように。私もなるべく離れてみるようにしてます。」	「私がKちゃんの友だちに遊ぶようにしたり、子どもたちのなかにKちゃんを取り込んでいたり。あとはKちゃんが頼るんですよ、困ったとき。そういうときはちょっと離れて、周りにいる友だちに助けを求めて。友だちの方もすぐ助けようとする気持ちが育ってるから、そういうところをうまくつなぐように。」

ができるよう、Kに付き添うことをやめていく。

そのために、S教諭による仲介は減少することになった。Kがまだ自発的に他児とかかわっていくことが難しかったため、他児のKへの関心の現象も影響して、Kと他児とのかかわりは減ってしまった。Kの人間関

係の構築にあたり、保育者によるサポートの影響が非常に大きかったことが示された結果である。

以上より保育者は、障害幼児に対するかかわりについて、周囲の他児に対してそれを促す配慮が不可欠であった。ただ統合保育は担当保育者の負担が大きく

表1-2 H教諭とS教諭のインタビューから

○Kの課題

	① 4月	② 7月	③ 12月
H教師	「嫌だとか、嬉しいとか、というようなコミュニケーションの仕方をね、Kちゃんなりに、もっとわかるように、子どもたちに、ま、私たちもですけれども、わかるように、できるようになればいいなって。」	「安定して楽しく過ごせる時間が少しでも1日のうちにこの幼稚園の中であって、(中略)友達との関わりの中で安定するとか、そういった安定した時間がもてることがあればいいと思う。」	「おともだちと一緒に、役割を持って、例えば劇遊びみたいなこととか、何かひとつ役割を持って自分が遊ぶようなこと、ともだちと一緒に動いてするってことがあるかなと思います。」
S教師	「自分の思いを他の園児に伝えられるようになってことですね。自分の思いを他の園児に伝えられるようになってことですね。」	「こどもの発達年齢が違う。どちらかというといく歳児くらいなので、年少のほうが対等に遊べるんですよ、確かに。それはそれでいいんじゃないかと個人的には思ってる。」	「わりと身辺自立もできてるし、あとは友だちの関係をより深く。友だちとも自分から遊べるようになっていいなってことを思います。」

○Kの人間関係や他児への影響

	① 4月	② 7月	③ 12月
H教師	「今はU組の子どもたちも、Kちゃんに対してどんなふうにかかわっていいかわからないっていうところがあって、あの、ちょっと、かわりは少ないですし。」	「他の園児も、仲間だというような、自分たちがいたわってあげないといけないけど、同じ仲間だけど、ちょっと特別な配慮があるのかなって意識がある。」	「いろんな人がいるって受け止められるってことは、これから柔軟に受け入れられるってことで、すごく園児たちにプラスだと思います。みんな同じだけど、少しずつ違う。その違いがあっていいんだって。」
S教師	「お客様扱いだと思う。やっぱり私もついてるしみんなが大事にしてるから、みんなも大事にしないといけないからっていうのがすごくわかって。だから気にかけてくれるし親切にしてくれる。」	「最近ちょっと叩いたりする(中略)Kちゃんが悪いときは同じように怒っていいって。友達だって、最近是对等になってきてる。対等につき合えるし、クラスの一員として認めてるから本人も入ってきてる。」	「子どもたちは、Kちゃんの表情とか、いろんなしてることとかみて、ああ今これしたいんだって気持ちくみ取る力が育ってきてると思うんですよ。」

なりがちと考えられるため、園全体での情報の共有など、保育者間の連携によって、他児への促しをすすめることが必要となるだろう。

本研究でとりあげた実践は、諸能力の発達やスキルの獲得という観点のみならず、幼稚園への適応の過程の解明とその促進について視野に入れたものであったが、その点からすれば、Kの幼稚園への適応の初期段階で、幼稚園のルーチンワークを円滑に習得したのは、まさに正統的周辺参加によって状況から学習したことには他ならないであろう。なお、本研究の実践や、藤原ら(1996;1997;1998)の一連の報告のような、園への適応を視座に入れた研究は、統合保育の効果を実証的に示す上でこれからますます必要となろう。

V. まとめ

障害を持つ幼児を障害を持たない幼児集団の中で保育するという統合保育については、その利点が多く、研究者によって示唆されているが、実際に成功するための条件は複雑である。

保育者への質問紙調査や分離保育との比較研究から障害を持つ幼児への効果としては、(1)障害を持たない幼児との社会的相互作用が増大するという指摘が最も多く、次に(2)運動や生活習慣の領域での発達促進、そして(3)言語発達の促進なども数多く報告されている。一方、障害を持たない幼児への効果としては、障害を持つ幼児への向社会的行動の獲得があり、それは後年までも続くことなどが指摘されている。しかし、また

一方では、わが国や米国での現状を見ると、本研究のように統合保育を実践する保育者が様々な解決しなければならぬ課題がある。

本研究から、幼稚園において統合保育を考えるうえで、幼児の障害の種類や基本的な生活習慣の自立、保育参加の程度、保育者の人数などが必要であることが示唆された。特に基本的な生活習慣の自立は、それがコミュニケーション関係が成立する場として重要なため、本児の場合有効な相互交渉が生じる機会と考えられた。

謝辞

本研究を執筆する上で、広島大学大学院教育学研究科の水内豊和さん、広島大学学校教育学部の松井剛太さんに、観察およびデータの収集と解釈において多大なる協力を得ました。ここに記して深謝申し上げます。

引用文献

- 1) 刑部育子 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 発達心理学研究 9(1) pp.1-11 1998
- 2) 浜谷直人 ちょっと気になる子の理解と指導 講座転換期の障害児教育第2巻：障害乳幼児の療育・保育(茂木俊彦編) 三友社出版 pp.201-224

1999

- 3) 藤原義博・平澤紀子 保育園における障害児の適応(1) 日本特殊教育学会 第34回大会発表論文集 1996
- 4) 平澤紀子・藤原義博 保育園における障害児の適応(2) 日本特殊教育学会 第34回大会発表論文集 1996
- 5) 平澤紀子・藤原義博 保育園における障害児の適応(3) 日本特殊教育学会 第35回大会発表論文集 1997
- 6) 藤原義博・平澤紀子 保育園における障害児の適応(4) 日本特殊教育学会 第35回大会発表論文集 1997
- 7) 藤原義博・平澤紀子 保育園における障害児の適応(5) 日本特殊教育学会 第36回大会発表論文集 1998
- 8) 増田貴人・七木田敦 保育園における「ちょっと気になる子ども」の観察事例に関する記述—不器用さの目立つA児の変容過程— 幼年教育研究紀要22 pp.71-77 1999
- 9) 水内豊和, 増田貴人, 七木田敦 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容過程 保育学研究39(1) pp.28-35 2001