

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—

増田 貴人¹・七木田 敦²

A Descriptive Case Study on a Relational Analysis
of "Difficult" Child in Nursery School:
A Changing Process of a Girl Who Has Physical Awkwardness

Takahito Masuda¹ and Atsushi Nanakida²

This paper analyzed how a 4 year old girl who had been labelled as 'difficult' became a full participant in the social community at nursery school, in her relationships with teachers and peers. The process of how she established her identity and was accepted and treated as a full member of the community was considered from a relational viewpoint, as an example of Gyoubu(1997) "Legitimate Peripheral Participation (LPP)." Gyoubu conceived suggested that the persons such as an educational observer, not teacher, might be useful to improve some children's "difficult" relationships. Weekly longitudinal observations of the boy were made between April and December of 1999. Changes in her identity and clumsiness through interactions with peers and teachers in the participation process were evaluated and interpreted in relation to the transformation of the community as a whole, rather than to changes in the individual's internal functions or skills.

Key Words: a "difficult" child, social interaction, intervention, physical awkwardness, a nursery school.

目 的

保育の現場において、ある子どもが周囲の関係のなかで目立ち、いわば「ちょっと気になる子ども」となっている事態は、しばしば生じているものと思われる。ここでは、「ちょっと気になる子ども」を、保育者が園での日常の保育のなかで周囲の関係から目立って気になっている子ども、とする。

これは、確かに、何らかの明確な基準に沿っていないあいまいな表記である。だが、子どもに発達面で何らかの問題が生じたとき、幼児期においては、発達の振幅の範囲にあるかどうかの判断が難しく、どのような対応をすればいいか、保育者を悩ませている現状があるだろう。これは学校教育教師にも共通にみられるものである（増田、2000）。

その背景としては、親の養育や過干渉、情緒不安や多動のような子どものこれまでの成育環境、ことばの遅れ、発達の遅れや障害、特定の疾患など、様々な要因が考えられる（水内、2000）。これらの要因に、子ども自身の発達の変化や子どもをとりまく環境の変化が、程度の差はあれ、複雑に絡み合って、保育者の葛藤を生み出しているものである。したがってなかには、当初は「ちょっと気になる子ども」であっても、その子どもの諸属性の変容や、刑部（1998）が示すような共同体の変容により保育者が気にならなくなる場合も含まれるであろう。

保育の実践のなかで目にすることができる一人一人の子どもの行為は、その個人の知的能力のみで語られることをはるかに越えた、複雑な関係の項目とその全体のダイナミックな変化のなかで生じていると考えられる。したがって個々の子どもの行為を、いくつかの諸特性に帰属させたり、特定の他者や特定の場面に限定した相互作用のなかに位置づける研究

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

2 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設助教授

だけではなく、多様な他者との複雑なダイナミックな関係のなかに位置づけ、その文脈に即して分析することも必要となってくるであろう(刑部, 1998)。

本研究では、そのような「ちょっと気になる子ども」である女兒について、子どもの行為を多様な他者との関係の文脈に即して、その記述を試み、その女兒の変容のきっかけを明らかにしようと努めた。

方法

観察は、広島県内のH保育園において、1999年4月から12月までの、週1回(計21回)、午前中に約2時間行われた。対象となる子どもは、担任の保育者が日常の保育実践のなかで「ちょっと気になる子ども」として感じていたAという女兒である。観察を開始したとき、A児は3歳10か月であった。

観察者の印象として、A児は、身体のぎこちなさが目立つ子どもであり、歩き方や走り方が特徴的である。いつも全身に力が入っているようで、日頃から前傾姿勢になり、いわゆるベタ足で、ベタベタとかかとをつけて歩く。パズルなどをつまむような手先の細かい動きも得意ではない。

担任の保育者によると、身辺処理に関する援助はほとんど必要がないが、衣服の着脱にはときどき困難がある。また、ぼんやりしていることが多く、いじめられることもある。落ち着いたときには、自分の思いをことばで表現でき、難しいことばもいくつか知っている。ただ、親の発言をそのまま覚えていることがあり、その意味にまでは結びついていない。

保育者は、A児について、身体のぎこちなさやコミュニケーションに関して気にしている。そして、A児が「他の子どもと比べてどこかちがうような気がしている」「もし障害があるのならばどのように援助を考えればいいのか知りたい」と考えていた。

A児の在籍するH保育園は、園児数がおよそ250名の大規模園である。A児は、横割り形式(同年齢児集団)による年少児クラスのひとつであるP組に、1999年4月から所属している。P組では、園児17名に担任と加配1名の保育者が対応している。

ここでは、参与観察により、A児の様子をノートに記述した。観察及び記述の基本的観点として、以下のことに留意した。①観察者から子どもへ働きかける際には、保育者の日常の保育を中断しない範囲で行う。②ノートへの記述は、A児の様子を、保育者や他児との関係の文脈に即して、可能な限り詳細に行う。

観察当初の4月から8月までは、観察者の働きかけが、園児の働きかけに自然なかたちで受容し反応す

るのみになるよう心がけた。しかし、9月以降の観察では、観察者による子どもへの働きかけを積極的にし、場面や状況によっては、介入的なかかわりを行うこともあった。

観察姿勢を変化させたのは、この時期を前後して、A児の所属するP組が落ち着かない雰囲気になり、子どもたちが集団としてまとまりにくくなっていたことがあげられる。保育者が子ども集団をまとめることに労力を費やすことが特に多くなっており、そのため観察者も、保育サポート的な立場も含めて、観察を行うことにした。

結果と考察

観察から得られたA児に関する記述データから、特徴的なエピソードを抽出し、提示する。そして、それぞれに解釈や検討を行った。

1. A児の社会的相互作用の変容

A児は、4月から6月にかけては、感情を表出することがあまりみられなかった。日常の多くの場面で、他者に自発的に働きかけることはほとんどみられず、保育者や他児、観察者からの働きかけがない場合は、固まったままじっと何かを見つめていることがほとんどだった。

【エピソード①】

歯科検診があるため、1階にP組の子ども全員で下りるところである。先生が先頭になり、子どもたちが前の子どもの肩に手を添えて、すでに列車のように並んでいる。

A児、自分からは動かず、指先を口に入れている。先生に促され手を引いてもらって、列の最後方につく。列に入っても、前の子の肩には手を添えず、前にいる子どもについていく。出発するとすぐにその列はくずれたが、A児は、一人で歩き集団についていく。

階段にさしかかると、A児は自ら先生と手をつなぐ。握っている右手は力が入っているように見える。左腕にも力が入ってかたくなっているようだ。肩でバランスをとるように、先生にテンポをあわせてもらって階段を下りていく。よそみや寄り道はなかったので、他の子どもより比較的早く、階段を下りる。発話もなく、先生・他児から話しかけられることもなかった。

ホールで待機中、保育者は、子どもを座らせ、用意してあった絵本の読み聞かせを始めた。比較的活動的な子どもが数人でグループをつくり、絵本の方に関心を示さず、じゃれあっている。A児はこの集団のそばで、保育者から最も遠いホールの隅に座っていた。絵本の方をじっとみて、固まったように動かない。活動的なグループのそばにいても、相互の交渉がない。このグループが読み聞かせに飽き

て騒ぎ始めて、他の教室に出入りしたり、走り回っていても、A児は固まったように動かず、下唇をかみ、手は軽く握って、黙ったまま座っている。

このエピソードでも、A児と他者との交渉について、A児からの自発的な働きかけはなく、保育者・他児からA児への発話もほとんどみられなかった。保育者に促されてから動くことが多く、他児が騒がしくしていても、それに反応できないでいた。

また、観察を通して、日頃から、親指を除く4本の指先を口に入れたり、下唇をかんでいる様子がよくみられ、また、黙ったまま部屋の隅や端にいることが多かった。これらは、これから何をするのかかわからないというような、不安の度合いが大きいと思われるときによくみられ、この後時間的経過とともに徐々に減っていく。

活発ではないA児は、保育者にとって、それほど目立たず存在感がないように感じられた。他児との関係についても、ほとんど相手にされない存在のようであり、A児のクラス内の社会的地位は低いと考えられた。

6月から8月頃にかけては、A児の表情に明るさが見え始め、気に入った子どもがいたり、微笑みを浮かべその子のそばにすることがあった。他児の動向はかなり意識しているが、まだ仲の良い友だちはいないようだった。他児への働きかけはほとんどみられないが、困ったら大人や保育者に助けを求めるなど、大人に対しては興味・関心のあることを話すような積極さがみられるようになった。

【エピソード②】

観察者が入室。A児はすぐに気がつく。トイレの直後だが、手を洗わずに、しばらく観察者の方をじっと見つめている。そこに男児Jが来て、観察者の手を引く。

J児：「おじさん、おはよう。」

観察者：「Jくん、おはよう。」

J児：「おはよう。」

A児が観察者の方に近づく。そしてJ児との会話を遮るように、

A児：「ハムスターおるんよ。」

観察者：「そう、ハムスターいるの。」

A児：「そうよ、ここ。」

観察者：「ここ？」

A児：「ここにすわって。」

と、ハムスターのかごまで観察者を連れていく。

すでにハムスターをみていた男児のF、J、女児のLらといっしょに、ハムスターをみる。F児らは騒がしく、ねんどべらをハムスターのかごのなかにいれたり、それでハムスターをつつこうとしている。A児は、微笑みを浮かべ無言でその様子を見ている。

そこに、観察者のところに障害児の男児Rがきて、おじぎをする。おじぎを返すと、R児はそれが楽しかったようで、おじぎを繰り返す。その様子を見て、まねをするように、A児もいっしょに観察者におじぎをする。観察者が、それぞれにおじぎを返すと、A児は大声で笑いながら、P組の部屋中を走り回る。

保育者や観察者のような大人に対して働きかけが積極的であったけれども、それに対して他の園児への働きかけはほとんどなかった。エピソード②では、他児のそばにいて、他児を意識している様子がみられたが、ひとり遊びが多く、平行して遊ぶことはあるが、ほとんど他児と遊ぶことはない。親しい友達がいなくて、クラス内地位が低く、他児に相手にされないことが多いのは変わっていないように思われた。そして、相手になってくれる人、すなわち保育者などの大人とだけに接したがっていたようにみえた。

大人に対して働きかけるようになった、その明瞭なきっかけは、観察することができなかった。しかし、指をくわえるような、先述の不安なときにみせる仕草があまりみられなくなっており、園やクラスでの生活に慣れてきたためではないかと推測される。

この後、9月以降になると、A児の自発的な働きかけが、大人だけでなく他の園児に対してもみられるようになってきた。しかし、A児の社会的に好ましくない行動から、その働きかけに対する反応として、A児にとってネガティブな方向に向かっている状況となっている。

【エピソード③】

A児、砂場で遊んでいる。ふるいに砂を入れて振るひとり遊びを続けている。そこに年少児でP組ではない女児Yが来て、A児のそばで、砂をふるいに入れ遊んでいる。Y児、A児がさっきまで使っていたふるいをとり、使い始める。A児はふるいを使われていることに気がつき、そして、黙って力づくで取り返す。

Y児：「とらないで。」

A児：ふるいのなかの砂をつかんで「Aの。」

Y児：ふるいそれ自体をつかんで「みんなの。」

A児、全身に力を入れたように動きががたくなり、突然Y児の頬をつねる。Y児、いったん砂場から離れるが、再度砂場に戻って、いっしょに遊ぼうとする。そして、おもちゃのスコップをA児に渡そうとする。しかしA児は、砂をY児に投げて拒否する。Y児、砂場から離れ、ぶらんこの方へ行く。

A児：「もう、Yちゃんとあそばん。」

【エピソード④】

バルコニーで、プール遊びを終えた子どもが着替えをし

ている。着替えがなかなか終わらず、子どもたちが興奮して騒いでいる。A児は着替えずに唇をかんでしばらく様子をみていたが、そのうち、P組の部屋の窓を開け閉めし始める。そこに、女兒S、Dが窓の開閉を注意する。

S児：「Aちゃん、やめて。」

A児：「やだ。」

D児：「やめて。」

A児：「やだ。」

保育者：「Aちゃん、しめんといてね。」

S児：「だから、いやなんよ。Aちゃんは。」

この時期になると、A児の「私も」「いや」「やめて」「してみたい」のような自己主張が増えてきた。しかし、それをうまく使えないことにより、仲間関係もうまくいっていない様子が特に感じられた。

仲間のなかで、やや「変わっている」「いっしょにいたくない」というような拒否する雰囲気があるようにも感じた。エピソード④ではS児に「だから、いやなんよ。Aちゃんは。」と言われているところが象徴的で、P組のなかでも「Aちゃん、あっちいって」と、他児に拒否されたり嫌がられることがある。

このようなA児の、クラス内地位が低かったり、他の園児に嫌われてしまうこれらの状況の背景には、A児自身の社会的に不適切な行動があると考えられる。土肥(1995)は、統合保育場面の健常幼児にインタビューすることで、対象としている障害児への感情を、8つの社会的問題のカテゴリーに分類し、まとめている。そのなかでの社会的問題の分類カテゴリーを参考にし、A児のとりまく状況の原因を観察中にみられた日頃の様子から推測したところ、エピソード②に代表されるトイレの後に手を洗わないというような「清潔さ」、エピソード③のように遊具を他児と共有できない「遊びのルール理解」、エピソード④のように他児の嫌がることをする「嫌悪的言動・行動」の3点により、まとめることができた。A児は、このような点によって、他児にとって遊びにくいと認識されていると考えられた。

ただ、これまでは、状況のみこめず黙ってその場に立ちつくしたり、他児に対して自分の喜怒哀楽を表現できないことが多かったのに対し、社会的に好ましい行動ではないが、他児にも働きかけができるようになってきていた。これは、時間的経過により、A児の社会的相互作用についての変容がみられたといえよう。

2. 観察者のA児に対する介入的なかかわり

9月以降、A児からの言語的働きかけが観察当初よりも多くなってきていた。以前ほめられたことなど

を話題の中心として、保育者や観察者らに話すことが多く、そのような経験が積極的な働きかけを誘発していると思われた。観察者は、このような成功経験を増やすことが、A児の自信につながるとともに、A児の「ちょっと気になる」事柄の変容をはかることができるのではないかと考えた。また、先述のようにこの時期を前後して、P組のクラス内の雰囲気も落ち着きがなくなっており、保育者が、ぼんやりとしていることが多く、手のかかることが少ないA児に、目が向けにくくなっているのではないかと考えられた。そこで上記の理由により、保育者の日常の保育を中断しない範囲で、A児の抱える「ちょっと気になる」事柄について、意図的に介入的なかかわりを行った。

このときの観察者のなかかわりは、計画的に継続された介入ではない。その時々場面や状況に応じて、他児との社会的相互作用を促す意図をもって、観察者が働きかけたなかかわりである。介入的なかかわりをするにあたって、A児や他児のどちらか一方に重点的に働きかけることによって他方をないがしろにすることのないよう、状況に応じて、その働きかけに配慮した。

以下のエピソードは、それぞれ、9月中旬の積み木のひも通し場面、11月初旬の鉄棒遊びの場面である。

【エピソード⑤】

A児、E児、J児、K児、L児が、ひもを穴のあいた積み木に通している。A児、意欲はあるがひもをなかなか上手に穴に通せない。E児が4・5個とおす間に、1個をようやく通す。

A児：「ねえねえ、やって。」

観察者：「Aちゃん、つぎこれはどう。」と、穴が大きめの別なものを渡す。

A児、それを受け取って、黙ってやっている。

観察者：「Aちゃん、うまくできたね、はい。」と、渡す。

A児、黙ってやっている。

観察者：「できたできた、はい。」と、渡す。

A児、黙ってやっている。真剣な表情。

観察者：「Aちゃん、うまくできたね。」

A児：「ねえねえ、つぎは。」

観察者：「これしてみる？」

A児：「するよ。」

【エピソード⑥】

一番低い鉄棒の下にタイヤが置いてある。A児、D児、Y児、W児(女兒)がそれぞれ鉄棒遊びをしている。

A児：「ねえねえ、みて。」

観察者：「どうしたの？」

A児：「みて。えいっ。」

A児、鉄棒を支えに、タイヤの上から大きな動きで飛び

跳ねるように下りる。

観察者「おおっ、Aちゃん、跳んだ。」

A児：「みてよ。えいっ。」再び跳ぶ。

観察者：「すごいね。」

A児：「みてよ。えいっ。」またも跳ぶ。

Y児：「ねえ、おじさん、みて。」と、鉄棒で前回りする。

観察者：「Yちゃん、上手だね。」

A児：「ねえねえ、Aもみて。」

観察者：「Aちゃんもするの？」

A児：「するよ。」と、鉄棒の下に置いてあるタイヤから飛び跳ねるように下りる。

Y児：「それくらい、できるよ。」

W児：「おじさん、みて。」と、鉄棒で前回りする。

観察者：「Aちゃん、Yちゃん、こんなのできるかな。WちゃんもDちゃんも。」

と言って、地面から足を離し腕で身体を支える姿勢をとらせてみた。Y児らは、そのままの姿勢で30以上を数えることができた。しかし、A児だけは腕で自分の身体を支えられない。A児の腰の位置が鉄棒から離れているためである。そこでA児には、足を地面から離す姿勢をとらせるために、脇で鉄棒を挟ませてみた。

観察者：「どうかな、やれるかな？」

A児：「できるよ。みて。」地面から足を離す。

観察者：「おおっ、Aちゃん、すごい。ようし、1、2、3、4、5・6・7・8…（5以降速く）・28・29・30、30もできたよ。」

A児：「もう1回。」再び挑戦する。

W児：「1、2、3、4、…、8、9、10。こんどは10だったね。」

A児：「もう1回、みて。」またも挑戦する。

エピソード⑤のひも通しのような手先の細かい動きやエピソード⑥の鉄棒遊びは、A児の苦手としていたことのひとつであるが、観察者の介入的にかかわりによって、自分から挑戦しようとする姿勢がみられた。また、エピソード⑥でみられるように、A児の鉄棒の間、他児が数を数えるなど、対人関係が良好な関係になっている場面もある。

A児は自分で10くらいまで数えられるが、いっしょに鉄棒をしていたY児やD児らは、すでに鉄棒で逆上がりや連続の前回りができ、数も100まで数えることができる。また、ひも通しでも、他児と比べると、A児は決して上手にできるとはいえない。それは、A児が他者に認められるような経験が比較的小さいものと推測される。これらのエピソードのような、ひも通しやタイヤから跳ぶことをほめてもらったり、鉄棒ができるようになったこと、他児の前で自分の行為を披露できることは、A児にとって、自分の行為を他者に認めてもらえることであろう。エピソードでも、A児にとって嬉しいことである様子が

みてとれた。さらにA児は、少しのほめことばで、苦手としている活動であっても、他児のペースを意識することなく、課題をこなしていく。それはA児が、自信をもって取り組んでいるようにみてとれた。

このときの観察者の介入的なかかわりは、計画的に継続された介入ではなく、その時々場面や状況に応じて、観察者が働きかけたものである。観察者は、意図をもってにせよ、立場としては担任の保育者ではなく、また毎日かわることができているというでもない。しかし、エピソードでの観察者の介入的なかかわりは、A児を、これまで苦手としていた活動に対して、積極的な姿勢にしていくように思われる。

鯨岡(1997)は、子どもと養育者とのコミュニケーション関係において、他者に関心を向けることの根元に「整合希求性」がある、と述べている。それは、自分が関心をもつ特定の他者に対して、「いつも、すでに、おのずから」関心をもってしてしまうということである。A児にとって、これまでは、P組のなかの保育者と園児という、限られた関係のなかにあった。そこに、外部からきた観察者が存在するようになったことにより、観察者が現前することによって満たされる「整合希求性」が喚起されたのではないだろうか。つまり、観察者の働きかけは、その希求性を利用したものにすぎない。

このことにより、以下のことが提言できる。すなわち、かわる者が、いわば保育の助手的な立場であり、また継続的・計画的に働きかけるのではないとしても、子どもの「ちょっと気になる」事柄の改善について、できることがあるといえるのではないだろうか。

3. A児の身体的不器用さ

A児は、当初から身体的にぎこちなさがあることを、保育者により指摘されていた。そのぎこちなさによる身体的な不器用さは特徴的であり、A児を他児と比べて「ちょっと気になる子ども」にさせている要因であると思われる。

以下のエピソードは、それぞれ、7月中旬ブロック遊び、10月初旬の折り紙遊びの場面である。

【エピソード⑦】

P組の部屋で、E児とA児が平行してブロック遊びを始める。

保育者：「Eちゃん、なにつくっているの？」

E児：「あお(の)ね、ゴーゴーファイブ。」

保育者：「ゴーゴーファイブの飛行機。」

E児 :「うん。」

話に割り込むように、

A児 :「Aね、カメラつくってるんよ。」

保育者 :「そう、カメラつくってるの。」

A児 :「そうよ、つくって。」

保育者 :「Aちゃん、かっこいいの、つくって。」

A児 :「つくって。」

【エピソード⑧】

A児、椅子に座り、机の上で新聞を折っている。

観察者 :「なにつくるの。」

A児 :「ひこうき。」

観察者 :「Aちゃんはひとりでひこうきつくれるんだ。」

A児 :「うん、つくるよ。」

しかし、どこをどう折るか知らない様子。黙ってみていると、しばらくたって、

A児 :「やぶけちゃった。」

その紙はそのまま、新しい紙をとりに行き、また同じ席に戻る。

観察者 :「こんどは、なにつくるの。」

A児 :「しゅりけん。しゅりけんね、Aね、つくれるんよ。」

一枚の紙を適当にちぎったり丸めたりしている。だが、しばらくしてひこうきと同様に、

A児 :「やぶけちゃった」

保育者 :「Aちゃん、できた？」

A児 :「できん、つくって。」

保育者 :「Aちゃん、もうせんの。」

A児 :「もうせん。つくって。」

A児は、身体的にぎこちない様子が特徴的で、先述のエピソード③のように、全身に力を入れて、他児の頬をつねったり、全身で怒った表現をつくらうとする様子も数多く観察されている。またエピソード①のように、走る様子がギャロップ状だったり、階段の昇降が滑らかな動きでないことも指摘できる。

A児は、折り紙やブロックのような遊びをするのは好きである。しかし、苦手にもしており、自分でつくことはできない。ブロックのピースを組み合わせずに遊んだり、折り紙も結局はくしゃくしゃになり途中でやめてしまっていた。そして、大人がそばに行くと、紙やブロックをもっていき、自らしようとするのではなく、他者にしてもらおうとすることが多かった。その様子は、エピソード⑦でもわかる。ただ、エピソード⑧では、これまでしようとしなかった苦手なことも、自らするようになってきたところに変化がみられた。自ら何かを制作しようとする場面がこれまで少なかったため、何かの課題に自分から挑戦するようになった場面もこの時期からみられるようになった変化である。これは、他児への働きかけがで

てきた時期とほぼ一致しているように思われる。

エピソード⑧の折り紙場面は、「自分は完成品をよく知っている」、あるいは「つくっている過程をよくみていたけれどつくったことがない」、というように発言を解釈した。それが完成に結びつかないのは、角と角、辺と辺、左右対称をそれぞれそろえたりするという、折り紙のスキルができていないことがある。またそれだけでなく、「しゅりけん」を折るために紙を適当にちぎっているところから、実際の完成形のイメージが十分にできていないのではないかと考えられる。

それは結局、完成には至らず、保育者につくってもらおうとする姿勢をみせる。ここから、自信をなくしてしまっている様子がみてとれた。折り紙の「ひこうき」はP組のほぼ全員が作る事ができ、「しゅりけん」はまだできない子どもの方が多いが、上手ではないながらもつくる子どももいる。そのようななかで、A児はどちらも折ることができないごく数少ない子どもであるためである。

このような自信の低さは、身体的な不器用さによって二次的に引き起こされる困難ではないかと考えられる。これは、幼児期の不器用さが、身体的な問題の他に、その不器用さが「できない」という感覚と結びつくことによって情緒的問題を引き起こすと記述している先行研究(ヨングマン, 1999; 辻井, 1999)にもあてはまるものであろう。

また、エピソード⑦では、A児の発話が、したいこととしてほしいことを混同し、保育者とのコミュニケーションがかみあっていないように見える。このようなかみあいにくくなっているやりとりは、P組のなかでは、A児に限らず他児にもときどきみられたことであった。しかし、保育者が、A児に関しては強く「ちょっと気になる子ども」と感じているのは、なぜなのだろうか。特徴的なA児の身体的不器用さは、可視的で比較的是っきりとわかりやすい困難である。推測するに、それが、保育者の「ちょっと気になる」度合いをさらに増幅させている、シンボルとなっているためではないだろうか。

A児について、その身体的不器用さによって、身体的問題の他に、自信の低さという情緒的問題や、保育者の「ちょっと気になる」事柄の印象が、それぞれ増長されたと考えられた。それは、A児の園生活にとって好ましい状況とは言い難い。A児の身体的不器用さは、A児が意図していないにもかかわらず、身体的にも情緒的にも、そして対人関係にも、ぎこちない状態をつくりあげ、A児に「不器用」な生活を強いてしまっているのではないだろうか。

まとめ

ここでは、「ちょっと気になる子ども」として保育者が問題にしていたAという女兒について観察を行い、子どもの行為を多様な他者との関係の文脈に即して、その記述を試みた。そして、その女兒の変容のきっかけを明らかにしようと努めた。そのまとめとして、以下の点があげられよう。

- 1) 観察を通して、A児の、他児や大人への働きかけができない時期、大人には働きかけられるようになった時期、ネガティブながら他児にも働きかけができるようになった時期、それぞれの記述が得られた。これらにより、A児の段階的な社会的相互作用についての変容がみられた。
- 2) 働きかける者が、補助的に、また継続的・計画的に働きかけるのではなくても、子どもの「ちょっと気になる」事柄の変容について、援助できることが示唆された。
- 3) A児にみられた身体的な不器用さは、身体的な困難だけでなく、いくつかの二次的に引き起こされる問題が生じていた。それらは、A児が意図したものでなかったが、結果的には、A児にとって過ごしにくい環境がつくられていたことが示唆された。

今回の観察及び記述の対象となったA児は、「ちょっと気になる子ども」として指摘されたが、観察からは、その「ちょっと気になる」事柄は明白な障害とはいえ、正常な発達の振幅のなかで捉えられるものであらうと考えられる。「ちょっと気になる子ども」は、障害や将来に影響する問題の有無についての線引きが困難な、いわばボーダーライン上にある子どもであるといえる。A児は現在もまだ「ちょっと気になる」事柄を抱えているが、それについて早急に明白な結論を下せるものではないだろうと思われる。

今後は、観察の継続や記録の詳細な検討とともに、

「ちょっと気になる子ども」について、様々な角度からの検討が求められよう。

文献

- 土肥茂幸 (1995) 統合保育場面における仲間間の社会的問題解決に関する研究. 兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 刑部育子 (1998) 「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), 1-11.
- ヨングマン, M. (1999) 協調運動が苦手な子どもたちの自己認知. 辻井正次・宮原資英 (編著), 子どもの不器用さ—その影響と発達の援助—. 109-125. プレーン出版, 東京都.
- 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの様相. 87-92. ミネルヴァ書房, 京都市.
- 増田貴人 (2000) 学校と家庭との連携についての回顧的記述—LDが疑われる子どもの教育における連携—. 教育学研究紀要, 中国四国教育学会, 45, 552-557.
- 水内豊和 (2000) 保育所をベースとした地域療育システムに関する研究—東広島市内の保育所での実践—. 教育学研究紀要, 中国四国教育学会, 45, 558-562.
- 辻井正次 (1999) 不器用さが情緒的問題の背景にみられる症例. 辻井正次・宮原資英 (編著), 子どもの不器用さ—その影響と発達の援助—. 189-195. プレーン出版, 東京都.

謝辞

本論文の執筆にあたり、貴重なご助言を下さったお茶の水女子大学無藤隆先生に、感謝申し上げます。