

統合保育の遊び場面における、障害児と健常児の 社会的相互作用についての考察

古野 誠生¹⁾ ・ 豊辻 晴香²⁾

A Study of Social Interaction between Disabled and Non-Disabled Children in Integrated Settings

by

Nario FURUNO ・ Haruka TOYOTSUJI

【キーワード】 統合保育、健常児、かかわり、インリアル・アプローチ

【要旨】

統合保育クラスでの保育者の介入が少ない自由遊び場面において、障害児と友好的な関係を保つことができる健常児のかかわり方を観察したところ、ミラリング、モニタリング、モデリングといったコミュニケーション技法、いわゆるインリアル・アプローチに基づいた行動が見られた。その健常児はすべての友達に対して同じように接するのではなく相手に応じてかかわり方を変えていることから、障害児への受容的態度は健常児の気質的要素ではなく、柔軟な対応力によることが分かった。また、この障害児と健常児の二人の関係性に至るまでには保育者による配慮や介入の積み重ねがあることも推察された。

受理日 平成 26 年 12 月 5 日

¹⁾ 純真短期大学こども学科 助教

²⁾ 純真短期大学こども学科 講師

I. はじめに

わが国の保育所で統合保育が公式に取り組みられるようになったのは、1974（昭和49）年の厚生省による「障害児保育対策事業実施要綱」策定に始まる。ここでは主な目的として、それまで各障害に合った児童福祉施設にて保護や治療、援助等を受けていた障害児が、一般の子どもとともに保育所に入所し集団保育を受けることで健全な社会性の発達を促進させることが挙げられている。これを受け、先行研究では障害児と健常児との社会的相互作用に着目し、それに係る保育プログラムの工夫等が取り上げられた¹⁾。

多数散見される研究報告は保育士の果たす役割や援助に関するものである。三谷ら（1985）は保育士がクラス幼児に障害児との関係の持ち方を示し、障害児と関係をもった健常児に褒める言葉かけをすることで仲間関係の発達を促した²⁾。また小山ら（1995）は自由活動よりも設定保育において健常児と障害児のかかわりがみられたことから保育者による構築的な遊びや活動の導入の必要性を訴えており、野田ら（1993）は健常児を *totter* として役割を持たせて障害児とかかわる意図的介入の効果を唱えた^{3) 4)}。

また、対人関係向上のためには障害児自身の能力も求められている。東ら（2001）は対人関係を育むうえで障害児自身の社会的スキルが向上すべきであることを提言し、森ら（2002）は障害児に基本的な生活習慣が身に付いていれば、保育者が常に障害児にかかりきりにならずスムーズにクラス全体に仲間づくりのための援助ができることを報告した^{5) 6)}。宇田川（2004）は自閉症児があそび相手の存在認識をモノからヒトに変化させることによる仲間関係の展開過程を明らかにした⁷⁾。なお統合保育における仲間づくり展開については前述の三谷らも言及している。

このように統合保育における社会的相互作用の研究は、保育者の役割や障害児自身の能力、また保育者が介入することでの仲間づくりの展開といった点についての論争が多い。しかし社会的相互作用の増加のためには、障害児だけでなく健常児の社会的スキルの向上も必要だと金ら（2005）は述べている⁸⁾。なぜなら飯島（2008）も検証したように、障害児と健常児間の遊びの成立は健常児の受容の仕方から影響を受ける可能性も高いからである⁹⁾。また健常児の中にも人とかかわる力の未発達な子どももおり、磯村ら（1994）が提唱するように、そのような子どもたちを理解し援助や配慮しながら保育者と健常児間の信頼関係を成立させた上で統合保育に臨むことも重要であろう¹⁰⁾。

障害児保育では子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で子どもの状況に応じた保育を実施する旨が保育所保育指針に記されている¹¹⁾。葛岡（1988）の子どもが大人側の発達の評価にさほど関係なく友だちを選び仲間集団を作りあげているという調査結果にもあるように、障害児について保育者と子どもでの認識に相違がある場合も考えられる¹²⁾。

これまでの研究ではあくまでも保育者の視点で検討された点が多数あるが、障害児を取り巻く健常児がどのように障害児をとらえかかわりをもつのかという点については数が少ない。保育所での子どもの生活において保育者の意図的援助は不可欠であるが、障害児や健常児すべてが子どもにとって人的環境であり、子ども自らがその環境にかかわっていくことで発達が促され自立や協調が育まれていく。その点を踏まえると、子ども自身が障害児を自分なりにとらえかかわり合い、互いを高めあうことができるようになることも統合

保育における重要なねらいではないだろうか。

そこで本研究では保育者の介入が少ない自由遊び場面において、障害児と上手に関係を保つことができる健常児のかかわり方やアプローチ法を明らかにすることを目的とする。それにより統合保育場面において、子ども同士が自発的にかかわることができるような社会的相互作用促進のための一助としたい。

II. 研究方法

1) 対象クラス

保育園の3歳児（年少）から5歳児（年長）までの縦割りクラス。年少は男子5名、女子2名、年中は男子4名、女子3名、年長は男子3名、女子3名の計20名で構成されている。主に1名の担任保育者で保育を行っている。

2) 観察対象児

3歳以上児の縦割りクラス在籍の男児1名（おさむ（仮名）：以下O、5歳11か月）であり、高機能広汎性発達障害の診断を受けている。

3) 観察場面および期間

観察は自由遊び場面を取り上げた。観察期間は、2014年10月14日から2014年12月22日であった。観察は週一回程度で、9時から12時30分（昼食終了）までである。

4) 観察方法

自由遊びの時間の中で対象児と他の幼児とのやりとりに焦点をあて観察した。記録は、観察者のフィールドノート記入と、補助的にボイスレコーダーを使用した。記録したフィールドノートをもとに、エピソードを文章化した。文書化したエピソードは、担任保育者に定期的に確認を行い、聴き取りや新たに考察したことなどを加筆した。

III. 事例と考察

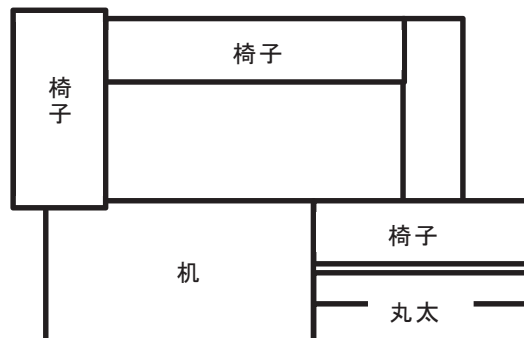
場面や遊びの内容を一つの区切りとして、エピソードを記録した。そのうち、対象児と他の幼児とのやりとりについて、特徴的なもの7つの事例を通して考察をおこなう。

【事例1】

○園庭での自由あそび（僕も薬を飲んでいる）

Oは、机や椅子、丸太などを組み合わせて、『基地』のようなものを作っている。Oは登園時から、機嫌が悪いようで、表情がかたく、言葉の表出も少ない。一人遊びをするでもなく、『基地』の机に座って、園庭を眺めている。

<基地の構成図>



おさむ(5歳 11 か月): O ひでき(5歳 9 か月): H りゅうじ(5歳 2 か月): R かよ(6歳 2 か月): KY さや(5歳 9 か月): SY しんや(6歳 8 か月): SH (すべて仮名)

ひと	
O	机に座って、園庭を眺めている
H	「かたらせて」
O	「ベッドに座っているのは誰だ」
R	「ぼくだよ」
O	丸太の間に寝転がる
KY、SY	「Oくんかたらせて」
O	机の下に座って 「今、薬を飲んでるから近寄るな」
KY、SY	その場から立ち去る
SH	「僕も薬をのんでいる」と言って 机の下にいるOの隣にすわる 「ゴクゴク、ゴクゴク」 薬を飲むふりをする
R	机の下にもぐり、O、SHと一緒に座ろうとする
O	「毒を飲ませるから出ていけ」 「俺のベッドに座るな」 とRに言う
O	「SHくん、俺はヒゲが生えている」
SH	「そうと？」 「ほんとに？」と言って笑う
O	仰向けに寝転がっている (中略)
O	「SHくん、次は400歳まで生きるとのこと」
SH	「えっー」

他の友達が「かたらせて」と言って、基地のようなもので遊ぶことについて仲間入りを求めているが、Oは、「薬を飲んでるから近寄るな」「毒を飲ませる」などと言って、それを拒否している。その際に、不機嫌な時に度々使用される「印象の良くない言葉」(「警察に捕まる」、「死ぬ」など、この場面では「毒薬」)を使って、拒否している。

しかし、SHは「僕も薬を飲んでる」と、Oが会話で使用している「薬」を使い、Oの世界の中にスムーズに入っていった。

さらに、突然Oが「俺はヒゲが生えている」や「400歳まで生きるとのこと」という言葉に対しても、否定したりすることなく、「そうと?」「ほんとに?」「えっー」と言い笑い、すんなり受容しているようだった。

【事例 2】

○事例 1 と同じ環境設定にて

おさむ(5 歳 11 か月): O ひでき(5 歳 9 か月): H しんや(6 歳 8 か月): SH (すべて仮名)

ひと	
SH	小指の先ぐらいの大きさのキャラクター人形（こびと図鑑）を椅子の上に立たせて、 「ピュー」と言って歩かせている
O	「にんげんのクサマダラオオコビト（キャラクターの名前）は、だましてたよ」
H	「体がみどりで、顔がテイツ（キャラクターの名前？）と同じで、クサマダラオオコビトみたいなのかー」
O	「ノリビョウタンって、まぼろしのお酒を出す」
H	「高いところから落ちちゃった」と人形を椅子から地面に落とす
O	笑う
H、SH	人形を持って、別の場所に走っていく
O	H、SH が別の場所に行ったので、ひとりで砂遊びを始めるが「やっぱり僕の番をはずした」と言っている
SH	戻って来て、砂遊びをしている O の横に座り、砂を一緒にいじり始める
O	「SH くんが、僕を仲間外れにして遊ぶ」と不機嫌そうに言う
SH	「そんなことしてないよ。夢の話だよ」
O	「H くんも、僕を仲間外れにする。今度は仲間に入れないでおこう」
SH	「いいよ」
O	「SH くん、H くんも、僕の番抜かせようとしているでしょう」
SH	「そんなことはないよ。O くんがリーダーだもん」
O	「僕が園のリーダーってこと」
H	「ちがうよ。園のリーダーはいないよ」 (中略)
	O、H は外遊びの時間が終わったので、園舎の中に入っていくが、O は砂をいじっていつまでも、移動しない 保育者が声をかけて、園舎に入ることを促す

「こびと図鑑」（絵本の中のキャラクター）の人形を H が持ってきており、ズボンのポケットから出して、遊んでいた。遊びの流れの中で SH もその人形を手にして遊んでいた。O はそれを見て、順番に自分にも貸してくれると思い込んでいた様子だった。しかし O は人形に触れる機会が全くなく、H が人形を持ったまま、その場を離れた為、「H ちゃんと SH くんが僕を仲間外れにして遊ぶ」との言動になったと思われる。

SH が再び O が遊んでいる場所に戻ってきた際に、O が機嫌が悪いのを察知したのか、すぐ隣で同じ向きに座り、O がしている砂遊びを始めた。一緒に砂遊びをすることにより、O に拒否されることなく、会話ができたと感じた。

O に「SH くんが、僕を仲間外れにして遊ぶ」と言われ、SH はその理由がおそらく分かっていないが、「そんなことはないよ。夢の話だよ」と、『夢の話』と言うことで、攻撃の矛先を若干外しているように感じた。

O は気持ちの整理がつかないまま、外遊びの時間が終わった為、場面の切り替えがスムーズにできなかった。

【事例 3】

○園庭での砂場あそび

おさむ(5歳11か月): O ひでき(5歳9か月): H しんや(6歳8か月): SH (すべて仮名)

砂場で穴を掘って、遊んでいる

ひと	
H、O	スコップで穴をほっている
O	じょうろを、とってきて 「じょうろが緑で、スコップが青だよ」と色の説明をした 「Hくん、何か生えているような」と言って、Hの頭の上にじょうろを乗せる
H	「頭の上に置いたからでしょうが」
O	SHの頭の上にじょうろを乗せ 「出た妖怪、頭の上に」
SH	ゆっくり、ゆっくり歩く(ゾンビのように)
O	じょうろをSHの頭の上から外す
SH	「あれ、何してたんだろう」
O	SHの頭の上にじょうろを乗せ、また外す
SH	「あれ、何してたんだろう」

このエピソードの前週に、TV アニメ「妖怪ウォッチ」で「花咲かじいさん」をモチーフにしたキャラクターの妖怪が出てきており、そのキャラクターが灰を振りまくと振りまかれたひとの頭の上に花が咲き、急に踊り出すというような回であった。その回をヒントにOは友達の頭の上にじょうろを乗せてみたように思われた。じょうろを頭に寄せられた友達の反応は、観たか観ていないかにもイメージの仕方が異なったのかもしれないが、Oのかかわりに対するHとSHの違いが印象的である。OがじょうろをHの頭の上に置いた際は、Hは状況説明をただけであった。OはHの反応が思ったようなものではなかったため、SHの頭に寄せかえた。すると、SHは、ゾンビのような歩き方をし、じょうろを外されると「あれ、今何してたんだろう」と妖怪に取り憑かれたひとを演じた。

【事例4】

○積み木遊び

おさむ(5歳 11か月): O しんや(6歳 8か月): SH ひでき(5歳 9か月): H (すべて仮名)

ひと	
O	積み木を積み始める
SH	「Oくんかたらして」
O	「かけ算知っとう。に、しがはちだよ」 「コマさん何階か知っとう？」
SH	「一階」
O	「ちがうよ、五階だよ」
SH	「コマ次郎は？」
H	「Oくんかたらして」 「これ何」
O	「コマさんがいた会社だよ」 「いいこと思いついた」 板を並べ車をその上に乗せる
H	「いいこと思いついた」 「ねえ、ねえ、入る時のやつ作っとくね」 「なんかさ、なんかさ、こうやって入り口あるやん、それ作っとくね」
O	「ダメ。入り道ないよ」
H	「帰り道とかじゃなくて、入り口だよ」
O	「入り道とかないよ」
H	「あるよ。ウィーンって」
O	「ないよ」
H	「はくやつの」
O	「そんなのなーし」
H	「Oくんね、あるよ」
O	「そんなのなーし」 「学校じゃなーい。学校じゃなーい。学校じゃなーい」 語気が強くなる
H	「分かったから」
O	「ねえ、ねえ、これ学校？」
H	「うん、そうよ」
O	「ちがうよ。学校じゃなくて、コマさんが通ってる会社だよ」 語気強く、大きな声で言う
H	「知っとお、知っとお、分かっとお」
O	「なんで、さっき学校って言ったと」
H	「間違えて言ったと」

O	「じゃー、これ学校？学校じゃない」
H	「…」目に涙をためて、泣く
O	「6,5,4,3,2,1」とカウントダウンをする
SH	「ねえ、Hくん泣いとうよ。Oくん」
O	「ねえ、ねえSHくん見て、ここに黄、緑のを置かない？」 と人形の積み木を積み始める 「これが、コマ次郎ってことね」

Oが作っているビル状のものに、Hが入口を作り出すことを提案している。Oのもっているイメージにはなかったのか、「ダメ、入り道ないよ」とその提案を拒否した。しかし、Hは「あるよ」と自分のイメージを主張する。入口が「あるよ」「ないよ」でOとHは押し問答するが、Oの「学校じゃない」との語気が強い言い方で、Hが「分かったから」とOの主張を受け入れる形となる。この際、Oが「学校じゃない」と言ったのは、これ以前の積み木でのHとのやりとりにおいて、この場面と同じように、作っているもののイメージが「学校か、そうではないか」について対立する場面があり、それを思いだしたようである。Hが「分かったから」と言ったので、Oが「学校かどうか」を確認した。Hは、何故今、「学校かどうか」確認されたのが理解できなかった為、「うん、そうよ」と、Oの期待する返答とは違うことを言ってしまう。その為、Oは「会社だよ」と言い、もう一度、「じゃー、これ学校？学校じゃない」とHに確認するが、OのHに対する詰め寄り方が強かった為、Hは言葉につまり泣いてしまった。しかし、OはHに返答を求める為、「6,5,4,3,2,1」とカウントダウンを行った。SHは、中立の立場で、Oを非難することなく「Hくんが泣いとうよ」と事実を伝えた。

【事例5】

○積み木遊び②

おさむ(5歳11か月):O しんや(6歳8か月):SH ひでき(5歳9か月):H(すべて仮名)
OとHが積み木で部屋のようなものを作り、その中に木製人形を入れて遊んでいる。その横でSHが新しく積み木で何かを組み立てようとしている。

ひと	
SH	ビル状につんである積み木の中から板をとり 「Oくんこれいい？」
O	「同じ高さだからダメ」 「同じ高さじゃなかったら、ダメ」
SH	「いいよ」
O	「ダメ」
SH	「ハハハハ」と笑う

Oが積み木や、木製の板を使ってビル状のものを作っていた。SHも同じ板を使って、別のものを作っていたが、足りなくなり、Oの作ったビルから板を貸してもらおう為、「O

くん、これいい？」と手にとった。Oは「そこの部分の板はダメ」との意味で「同じ高さだからダメ」と言ったようだった。さらに、「そこの部分以外でもダメ」と付け足したかった為、「同じ高さじゃなかったら、ダメ」と言ったようだった。Oから「ダメ」と言われたが、やはり貸してもらいたかった為、SHは「いいよ」と言ってみた。再度、Oから「ダメ」と言われた為、「ハハハハ」と笑うことでSHが主張を取り下げ、さらに険悪となりかけた二人の関係をやわらくした。

【事例6】

○ケーキ屋さんごっこ

みさと(5歳8か月): M しんや(6歳8か月): SH (すべて仮名)

ひと	
M	ままごとセットのケーキを切って、皿に小分けしている 「それナイフだよ。包丁じゃない」
M	何も言わずに、引き続きケーキを取り分けている
SH	「それナイフだよ」 「フォークはこれだよ」 とプラスチックのままごとセットのフォークを見せる 他のままごとセットを探し 「包丁で切らないと」 と言って、木製のケーキカットを渡す

Mがケーキを切り分けるのに使っていたナイフは、テーブルセットのフォーク・ナイフセットだった。その為、SHはケーキを切る為のものではなく、別の物があると言いたかった様子だった。木製のケーキのままごとセットに付属していたと思われるケーキカットを探し、これを使うように手渡した。

【事例7】

○ケーキ屋さんごっこ②

こうじ(6歳9か月): K しんや(6歳8か月): SH せいじ(4歳7か月): S (すべて仮名)
ままごとセットの台所に立ち、何かを作っている

ひと	
S	「ソーセージ」
K	「じゃー、これ今日の昼ごはんね」
SH	「違うよ。ここお店屋さんだよ」
SH	「カップケーキで一す」 と後ろでお店屋さんしているところに、作ったものを置きに行く (中略)
K	「塩を」 お鍋で何かを作っており、調味料を探して入れている

SH	「それ砂糖だよ」
----	----------

ままごとセットの周辺では、ケーキ屋さんのごっこ遊びをしており、SH はお店屋さんのお菓子を作っているイメージだった様子。一方、K はお菓子ではなく、昼ごはんを作っているイメージだった様子。そこで、SH は、ここはケーキ屋の厨房のイメージだったことを K に伝えた。さらに、K が作っているものに塩を入れた為、「ケーキには塩ではなくて砂糖を入れない」と SH が思い、「それ砂糖だよ」と言ったと推察された。

【担任保育者との意見交換にて】

<おさむ（仮名）：O の特徴・他児との交流で配慮した点>

- ・聴覚過敏などところがある。
- ・数字に興味があり、視覚的な指示が本人にとって分かりやすい。
- ・クラスにあるおもちゃを「全部自分のもの」と主張し、友達が使うのを嫌がる場所があった。その為、自分が組み立てた積み木を他の友達・保育者が触ったり、片づけたりすることを嫌がる。O が昼寝をしている間に、本人が作った積み木を片づけてしまったら、痲癩を起したことがあった。その為、片づける際などは、自分で片づけをするよう促している。
- ・落ち着かない際に、個別のスペースでお絵かき等の個別的活動をしていると、本人のペースで過ごせ、落ち着きを取り戻すことができる。
- ・不安な時や機嫌が悪い際には、「警察につかまる」「牢屋にいられる」「地獄におちる」「殺される」などのマイナスイメージの言葉を多く使い、他の友達、保育者に確認行動などのかかわりを求めてくる。
- ・わらべ歌などにでてくる、日常使用すると憚れるような言葉が好き（「カバ、バカ、まぬけ」「カンカンぼうず、くそぼうず」など）。その為、わらべ歌で言葉遊びが多いようなものを集団遊びの時間に多く取り入れ、O の参加を促した。その中で、役割交代などのルールを O が分かるように、設定した。
- ・保育者の介在：O の物事の見方を「とてもおもしろい」「大好き」と褒める・プラスの感情表現をすることにより、疎外しない。むしろ、子どもが信頼をよせる保育者がプラスの感情をもっていることにより、「O に対してプラスの感情」を他の幼児が持つことが出来るように意図した。
- ・O の行動で他の子どもが理解できない・受け入れがたいことについて、保育者がその行動の意味・理解について、説明していった。（今、痲癩起こしたのは、O くんが、こう思ったからじゃないかな。みんなも〇〇のとき、嫌だなど思ったりしない？）
- ・O が、入園当初、友達関係を築けない際に、給食時の席の配置を工夫した。O とかかわりがある園児と一緒にグループにし、その子を仲介して友達関係を作れるようにした。
- ・園外活動などで、外出する際は、友達と手をつなぎ、身体接触し、関係を築けるようにした。

<しんや（仮名）：SH の特徴>

- ・SH は、「O くんが自分のイメージの中に入り込んで、その役割を演じていること」を十分に理解している。その為、相手に柔軟に対応している。

- ・Oへの対応は、Oが入園当初は戸惑う所があった。
- ・保育者の介在（保育者が気をつけた点で解説）によって、SHは、Oと上手なかかわりができるようになってきた。
- ・M（他の子に対して、強いかかわりをすることがある・事例6）にも、上手にかかわることができる。例えば、ごっこ遊びにおいて、「なんの役だったら、空いてると？」と尋ね「〇〇の役だったらあいてるよ」と遊びにスムーズに加わることができる。
- ・SHは、人気者なので、「人気者がかかわっている友達（O）も自然と仲間に入れてもらえる」ようだった。つまりSHを仲介して、Oは他の友達の輪にも仲間入りができた。
- ・情緒が安定していて、常に選択肢を沢山もっている。SHがお気に入りの、青のあやとり用の毛糸のひもを、他のクラスの子がダメにしてしまった。しかし、SHは怒ることなく、「また作ってもらおう」と言っていた。

IV. 総合考察・まとめ

抽出したエピソードで、対象児Oと主にかかわっているのは、H、SHであった。その中でも、Oと良好な関係性を持ちながらかわるSHが印象的である。

対象児とかかわることが上手なSHの行動を観察していると、子どものコミュニケーション支援の技法のひとつであるインリアル・アプローチと同じような言動を多くとっていた。インリアル・アプローチにおいて、言葉かけの反応の具体的な方法としてあげられる言語心理学的技法は、「ミラリング」「モニタリング」「パラレル・トーク」「セルフ・トーク」「リフレクティング」「エクスパンション」「モデリング」と7つ示されている¹³⁾。そのなかでも「ミラリング」（子どもの行動をそのまままねる）、「モニタリング」（子どもの言葉をそのまままねる）、「モデリング」（子どもの話題に沿いながら、子どもの使うべき行動や新しい言葉のモデルを示す）が見られた。

事例1で、SHのOが演じている世界へのスムーズな入り方（Oと同じく机の下に座り、Oが使用した「毒薬」というフレーズを使った）は、「ミラリング」「モニタリング」を使ったかかわりとも考えられた。

事例2では、SHは、理由が分からないがOの機嫌が悪くなったことを察知し、同じ向きに座り砂遊びを始めた。これは「ミラリング」に似たかかわりをしていた。

事例3では、Oがイメージしている世界にスムーズに入り込み、その世界を自分も演じ、イメージをひろげていった。これは「モデリング」に似たかかわりをしていた。

事例4では、これまでの文脈とは関係のない質問をOから突然されても、SHは、とりあえず答え、さらにOの話題に沿いながら、質問を投げかけた。これも「モデリング」のようなかかわりをOに対してしていた。一方、Kは同じ場面にて、Oの作っているもののイメージとKの作ろうとしているもののイメージをうまく合致させることができずに、Oは癩癩を起こしそうになった。

事例1から事例4までは、SHはOに対して受容的なかかわりが多く、あまりSH自身の主張がなかった。一方、事例5では、SHのOに対しての自己主張がみられたが、Oのダメとの拒否が強かった為、SHは主張を取り下げた。

OとSHとのかかわりについて、SHはOに対してインリアル・アプローチの原則で述

べられている「会話や遊びの主導権を子どもに（ここでは O）もたせる」ような関係性をとっており、意見が対立しそうになっても、SH から意見を取り下げるようなところが見受けられた。そこで、事例 6、事例 7 において、SH は他児に対しても、そのようなかかわりをしているのかの検証を行った。

事例 6 では、SH がもっている遊びのイメージとは異なることをしていた M に、それを修正してもらえるようにケーキカットを手渡している。さらに、事例 7 では、O とのかかわりでは見受けられないような「違うよ」という否定語を K に言う場面や、「砂糖だよ」と指摘するような場面が観察された。その為、SH は、すべての友達に対して、すべて受容的で、相手に主導権をもたせるようなかかわりをしているわけではないことが分かった。それは、SH が相手に応じて対応することができており、特に O に対しては O が自分のイメージの中に入り込んで、その役割を演じていることを十分理解しており、SH もそのイメージの中に入り込んでいけるような豊かな想像力と受容性が備わっていると考えられた。つまり、O に対しての受容的態度は、SH の気質的要素ではなく、友達に応じた柔軟な対応力によることが分かった。

事例 1 から事例 7 は、いずれも保育者の介入なく、子ども同士の遊びの場面のみ切り取ってきたが、このように自発的な子ども同士のやりとりに発展するまでには、担任保育者の日頃からの介入があった。保育者の意見交換の箇所でも記述したように、①保育者が O に肯定的な態度をとることにより、友達にも O に対して肯定的な感情を持ってもらえるように意図した、②保育の中で障害児と他の友達との身体接触の機会を設けた、③障害児の行動について保育者がその行動の意味や理解について他児に説明する、等の介入があった。

今回、統合保育を行っているクラスにおいて、障害のある幼児と健常児とのかかわりを観察した。その結果、健常児のなかで、当該児とのコミュニケーションをスムーズに取ることが出来た幼児を観察することができた。そのかかわりは、当該児に対して、受容的なかかわりをする事ができる子どもであったが、すべての友達に対して同じように接するのではなく、相手に応じて、かかわり方を変えて柔軟に対応することができる子であった。また、その関係を構築するまでには、これまでに報告されているように、保育者が障害児と健常児の関係性をつなぎ、日頃の保育の場面において、細かい配慮がされていたことが分かった。

【付記】

本研究をすすめるにあたりご協力をいただいた園児、そして保育園の園長先生、主任の先生をはじめ担任の先生方、ご多忙の中でも本研究に参加して下さった先生に、深く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 1) 園山繁樹 (1994) 障害幼児の統合保育をめぐる課題—状況要因の分析—, 特殊教育研究, 32(3), 57-68.
- 2) 三谷嘉明・梶田孝子・梶田阿さ子 (1989) 統合保育における自閉的傾向児の仲間関係の変化. 日本保育学会大会研究論文集, 42, 638-639.

- 3) 小山望・池田由紀江 (1995) 統合保育における障害児と健常児の社会的相互作用の形成に関する研究—保育者の役割に関して—. 心身障害学研究, 19, 61-71.
- 4) 野田裕子・田中道治 (1993) 統合保育における精神遅滞幼児と健常幼児の相互作用過程. 特殊教育学研究, 31(3), 37-43.
- 5) 東俊一 (2001) 統合保育場面における子ども同士の総合作用に関する検討—障害児との“共に遊ぶ経験”に焦点を当てて—. 新見公立短期大学紀要, 22, 35-44.
- 6) 森司朗・伊藤英夫・溝口綾子・平川忠敏 (2002) 自閉症児の対人関係の発達に関する研究—幼稚園での自由遊び場面を通して—. 東京学芸大学紀要 1 部門, 53, 73-79.
- 7) 宇田川久美子 (2004) 「自閉症児の心の世界」への参入と統合保育における共生の可能性—「モノ的世界」と「ヒト的世界」の橋渡しを手がかりとして—. 保育学研究, 42(1), 59-70.
- 8) 金彦志・細川徹 (2005) 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間を中心に—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53(2), 239-251.
- 9) 飯島典子 (2008) 「気になる」子どもの遊びの共有と社会性の発達—遊びタイプの分類—. 発達研究, 22, 151-162.
- 10) 磯村薫・三島秀子・斉藤直子・田原浮美 (1994) 統合保育における友達関係についての考察—障害をもつ子どもとのかかわりの中で健常児がどのように変化していくかについて—. 日本保育学会大会研究論文集, 47, 540-541.
- 11) 厚生労働省編 (2008) 保育所保育指針. フレーベル館.
- 12) 葛岡美樹 (1988) 幼児の社会性の発達と集団参加の過程. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 11, 65-80.
- 13) 竹田契一・里見恵子 (編) (1994) インリアル・アプローチ, 日本文化科学者, p9.