

## 特別な配慮を必要とする幼児に対する健常児の理解や態度の形成 —社会教育的視点からの統合保育実践の検討—

(幼児教育講座) 青井倫子

(広島市立江波第二保育園) 曾川理恵

### Formation of classmates' understanding and attitude to the child with special needs — Consideration of the integrated childcare practice from the viewpoint of social education —

Tomoko AOI and Rie SOGAWA

(平成30年9月28日受理)

#### 問 題

我が国の障害児保育は、1949年に戦前の愛育研究所特別保育室を前身とする私立愛育養護学校での取り組みから始まった。その後1960年代から70年代はじめにかけて、世界的インテグレーションの影響を受け、障害児と健常児と一緒に保育しようという考え方が主張されるようになる。障害児の親は地域の子どもたちの通う幼稚園・保育所に子どもを通わせたいと願い、民間の保育所で障害児の入所を認めるところもでてきた。障害児と健常児を同じ場で保育する統合保育は、ノーマライゼーションの影響を受けて1970年代に徐々に広がりを見せ、1974年12月の厚生省通知「障害児保育事業の実施について」（児発772）により制度化された（酒井 2007、2008、芝木・小田 2018）。

今日、統合保育を行なっている園は、幼稚園では国公立で86.0%、私立で71.1%（ベネッセ教育総合研究所2014）、保育所（公立・私立）では76.6%（全国保育協議会2016）と、幼稚園や保育所の生活において障害児と健常児が共に生活することは当たり前になっている。我が

国において統合保育が制度化されて40年以上が経つなか、統合保育の実践については、統合保育における障害児の行動や発達について検討したもの、障害児と健常児との社会的相互関係について検討したもの、統合保育実践の内容・方法について検討したもの、統合保育の実態調査、保育者を対象とした統合保育に関する意識調査など様々な観点から多くの知見が報告されてきた（中坪・上田 2000）。

これまで、統合保育のもつ影響については、障害のある幼児については「豊富な刺激があり、模倣などによって発達が促進される」などが、障害のない幼児については「いたわり、思いやりの心が育つ」などがあるとする報告（東 2000）や、統合保育には「障害児を取りまく健常児の理解を深めること」が期待されている（田川・本谷・津村 2006）などの報告がある。野口（1989）は、「インテグレーション」には、個々の子どもの障害に見合ったケアを保障する「治療教育的視点」と、健常児と障害児と一緒に生活し、ふれ合い、子どもらしい相互交渉をする過程を重視する「社会教育的視点」があるとし、この両者が統合されてこそ意義があるとしている。

しかしながら、社会教育的視点から実証的に統合保育の実践を明らかにする必要性が唱えられながらも、この視点から保育集団自体に注目した検討はなかなか進んでこなかった（高橋 1995）。保育の場において障害児と健常児あるいは障害児と保育者をめぐって、どのような人間関係が構築されているのかについて、障害児がかかわりをもつ幼稚園や保育所の文脈に即して検討された研究は未だ多くはない（古野・豊辻 2015、中坪・上田 2000）。

特別な配慮を必要とする幼児への指導について、幼稚園教育要領解説（2018）は、「幼稚園は適切な環境の下で幼児が教師や多くの幼児と集団で生活することを通して、幼児一人一人に応じた指導を行うことにより、将来にわたる生きる力の基礎を培う経験を積み重ねていく場である。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もある。」「これらを踏まえ、幼稚園において障害のある幼児などを指導する場合には、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し、その幼児の障害の状態や特性及び発達の程度等に応じて、発達を全体的に促していくことが大切である。」としている。そのうえで、「また、障害のある幼児など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が、他の幼児に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、幼児が互いを認め合う肯定的な関係をつくっていくことが大切である。」と述べている。すなわち、当然のことながら、統合保育の意義は、障害児と健常児が一緒に園やクラスに在籍しさえすれば得られるというものではなく、そこで行われる保育のあり様、保育者と子どものかかわり、また、子ども同士のかかわりのあり様によって大きく左右されるものである。障害のある幼児と健常幼児の仲間関係のよりよいあり方を模索し作り上げていくことは、統合保育における実践的課題の一つである（戸田 1993）。

統合保育は、これが健常児の育ちにもよい影響をもたらすものであることを理念としており、幼児期から「いろんな子がいて当たり前」という状況で共に生活し育ち合うことが、他者への理解や共生観につながったり、思いやりや優しさの育ちにつながったりすることが期待さ

れている。また、健常児が障害児に肯定的に接することで、障害児の園生活における困難が減ったり、過ごしやすい園環境になったりすることも期待されるとともに、いわゆる二次障害と呼ばれるさらなる困難を避けることが期待できるなど、障害児への支援が有効に機能するための母集団づくりも求められている。しかしながら、統合保育に関する先行研究においては、どちらかと言えば障害児側に焦点を当てた研究が多く、障害児と同じ園・クラスで生活する健常児を視野に入れた検討が求められる（古野・豊辻 2015、松井 2013、中坪・上田 2000、宝田 2018）。

また、統合保育の実践において健常児たちの障害児理解を検討するにあたっては、幼児期の社会認識についての発達段階や幼稚園や保育所の生活における仲間関係の発達過程を視野に入れて検討する必要がある。幼児期は自分と他者の違いに気づき始めるとともに、他者と同じであることに安心感や喜びを見出し、友だち関係の基礎を築いていくという側面ももつ。一般に、3歳頃までの幼児は一人遊びがほとんどであるが、徐々に気の合う友だち、仲のよい友だちができてくる。この頃の子どもの姿をみると、“同じであること”（持ち物や見た目、好み、同じことを面白いとか心地よいと感じる感性等）を基盤として気の合う友だち、仲のよい友だちができ、その友だちと一緒に遊び、同じ経験を共有するかわり合いの中で、他者理解や他者への共感など他者とのかわり方を学んでいく姿がよく見られる。しかし、健常児にとって障害児は、自身との発達差が大きかったり、認知や感覚、感性が大きく異なっていたりするために、一緒に遊んだり活動したりすることが難しく、同じ経験を共有しにくかったり、かかわること自体が難しかったりなどする。また、4歳頃になると幼児たちは、他者との違いに気づき、“同じ”か“違う”かに敏感になってくる。自身との違いが大きい障害児の行動や気持ちを理解することの難しさに起因する戸惑いや不安、誤った理解、葛藤などがあることが予想されるなか、統合保育の場において健常児は障害児とどのようにかかわり、どのように障害児を理解していくのか。

また、他者についての理解は、実際にかかわることによって、より促されるものであるが、たとえば加配保育

者による支援を常時必要とする障害児の場合、健常児たちのかかわりはどのように保障されるのか、担任保育者と加配保育者の役割はどのようであるべきかなど、保育実践のあり様も問われる。保育者たちは現場の中で様々に葛藤し模索しながら懸命に実践を行なっている。

幼稚園や保育所の生活の中で健常児たちが障害児や障害児の行動に対してどのように理解や態度を形成していくのか。本研究では、その過程について、加配保育士を配置して統合保育を行っている保育所に身を置き継続的に参加観察することを通して保育所の日常の保育とその文脈に即して検討し、幼稚園や保育所において障害児と健常児が共に生活する者として仲間関係を成立させ発展させていくための保育のあり方を考察する。

## 方 法

### 1. 調査・観察対象：

障害のある女児Nが在籍するA市立B保育所の年長（5歳）クラスを観察フィールドとした。

調査・観察対象クラスには、男児7名、女児11名（女児Nを含む）が在籍していた。保育士は、担任保育士H（経験年数12年）の他に女児Nのための加配保育士O（経験年数14年）が配置されていた。

女児Nは、出生時の体重が540g弱の超低出生体重児である。本調査当時（6歳5ヶ月時点）の体重は10.2kgで同じ年齢の幼児の5割程度（6歳女児の平均体重20.8kg）と、小柄であった。全般的な発達の遅れがあり、本調査当時の発達は2歳程度、基本的な生活習慣の自立も未確立であり、加配保育士による1対1のかかわりが必須であった。同じクラスの他の幼児（健常児）たちと一緒に活動は困難であり、発達差が明らかな幼児であった。

### 2. 観察期間：

201X年5月から12月の計29日間（A市の特別支援教育巡回相談員（第一著者）による2回の相談日を含む）。

### 3. 観察場面：

9時（朝の集まり）から16時20分（降園）までの間

の自由遊び場面及びクラス全体での集団活動場面。

### 4. 観察・記録方法：

女児N、健常児、保育士の様子やかかわりを、ビデオカメラを用いながら観察・記録した。必要に応じて筆記での記録も行った。

なお、B保育所の所長ならびに担任保育士、加配保育士、女児Nの保護者には事前に説明のうえ、研究協力への了解を得た。

## 保育の経過

### 1. 加配保育士Oと女児Nのかかわり

女児Nは、1歳の時から保育所に通所しており、その時々に加配保育士との1対1の関係のなかで本児のペースで育ってきた。年長4月から女児Nの担当となった加配保育士Oは、子どもとの1対1のかかわりに秀でた保育士であった。

女児Nは、言葉も未発達で、相手に意味や意図が伝わるような言葉は多く発することができなかったが、加配保育士Oは、女児Nのお気に入りのアニメを全編視聴するなど女児Nの世界を理解するための努力により、女児Nの世界を読み取り、理解し、共感し、女児Nの世界や思いを言語化しながら一緒に楽しく遊ぶ力を備えていった。

加配保育士Oが、女児Nのイメージや要求を読み取り、理解してかかわってくれることで、女児Nは人とかわる心地よさ、楽しさを存分に味わうことができるようになった。また、女児Nの思いやしていること、周りの状況などを、常に言葉で実況中継したり代弁したりすることで、女児Nの語彙と発語が格段に増えるとともに、女児Nが自分自身や周囲の状況について理解できるようになった。さらに、女児Nから加配保育士Oへ、加配保育士Oから女児Nへという双方向での要求=応答のやりとりを常に行なうことにより、女児Nは双方向のコミュニケーションと自己調整を楽しみながら学んでいった。加配保育士Oが、女児Nの楽しんでいる世界を読み取り、理解しながら、女児Nのしていることに意味や

イメージを付与することで、女兒Nの遊びの世界は豊かになり、遊びが持続したり発展したりするようになるなかで、女兒Nの全体的な発達が進められていった。

女兒Nと加配保育士0との間には、安心・安定と信頼の関係が築かれ、調査期間全体を通して、女兒Nは加配保育士0のことが大好きであり、楽しく保育所生活を過ごし、加配保育士0との1対1の遊びと生活の中で女兒Nは豊かに学び、育っていた。

## 2. 健常児たちと女兒Nのかかわり

5月から12月までの間に観察されたクラスの健常児たちと女兒Nとのかかわりは、【傍観や非主体的で一方的なかかわりの時期】(5月～6月)、【女兒Nと健常児たちの距離が開く時期】(7月～10月)、【仲間としての意識の芽生えと女兒Nに合わせたかかわりの時期】(11月～12月)の、大きく3つの時期に分けることができた。

### 2-1. 傍観や非主体的で一方的なかかわりの時期 (5月～6月)

#### 女兒Nの様子

- ・クラス全体での集団活動場面では、みんなが集まっているにぎやかな雰囲気が苦手で、すぐに保育室から出て事務室へ行く。
- ・自分の世界での遊びに夢中で、クラスの他の幼児(健常児)たちの存在は意識の中にない。

#### 健常児たちの様子・女兒Nについての認識

- ・自分を中心に生活や遊びを進める姿が見られる。
- ・「Nちゃんはできないことが多い」「Nちゃんのことは先生がする」と認識している。

年長クラスに進級当初の春の時期、担任保育士Hは、まずは、女兒Nも健常児たちも安心して安定した園生活を送ることを重視していた。健常児たちは、担任保育士Hの個に応じた丁寧なかかわりによって、安定した園生活を送れるようになっていった。女兒Nについては、女兒Nのその日の様子や興味・関心に合わせて加配保育士0が丁寧にかかわることにより、女兒Nと加配保育士0との間に信頼関係が形成されていった。女兒Nは、加配保育士0がいれば、安心して安定した園生活を送れるよ

うになっていった。

この時期、保育士たちは、女兒Nと健常児たちをつなぐことよりもそれぞれの幼児の育ちを保障することを大切にしていたものの、担任保育士Hも加配保育士0も、機会を捉えて女兒Nと健常児たちがかかわることができるようしようとも考えていた。みんなのいる保育室から抜け出して事務室へ行っている女兒Nを迎えに行くように担任保育士が健常児たちに依頼したり、砂場などで女兒Nと健常児たちが近接して遊んでいるときに、女兒Nの傍についている加配保育士0が双方の遊びがつながるような提案をしたりしていた。

この時期、保育士たちの“依頼”を受けた健常児たちが、女兒Nの世話や援助をしたり、女兒Nの遊びの様子を傍観したりする姿が見られていた。しかし、この時期の健常児たちの女兒Nに対するかかわりは、事例1に見るように、女兒Nの気持ちを考慮しない一方的で半強制的なかかわりであった。

#### 【事例1】5月17日(火)

加配保育士0が女兒Sと女兒Yに、女兒Nの植木鉢を運ぶ手伝いを依頼する。

加配保育士0	「Sちゃん、Yちゃん、手伝ってー。」
女兒S	「いいよ。」
女兒S・女兒Y	女兒Sと女兒Yは一緒に加配保育士0の所へ走って行く。
女兒N	女兒Sたちとは反対方向に走って行く。
女兒S	<u>走って女兒Nを迎えに行き、無言で女兒Nを抱きかかえて加配保育士0と女兒Yのいるところに連れていく。</u>
女兒N	抱き抱えられることを嫌がって、女兒Sから逃れようとする。

### 2-2. 女兒Nと健常児たちの距離が開く時期 (7月～10月)

#### 女兒Nの様子

- ・クラス全体での集団活動場面で保育室から出て行くこ

とは少なくなり、気分が乗れば健常児たちと同じように活動をすることがある。

・語彙が増えたり、食べられるものが増えたりと、できることが増える。

#### 健常児たちの様子・女兒Nについての認識

- ・自分のこと以外(他者)にも目を向ける姿が見られる。
- ・女兒Nについての認識は、「お世話をしてあげる存在」、「遊びを邪魔される」など、幼児によって様々である。

この時期、担任保育士Hは、困った時に友だち同士で助け合える集団づくりを意識して保育を行っていた。7月以降、自分たちが並んでいる列に女兒Nを入れてあげたり、自発的に女兒Nの食事の援助をしたりする健常児たちの姿が見られたが、女兒Nと健常児たちの関係にそれ以上の進展は見られなかった。

そして、10月頃になると、女兒Nと健常児たちとの間に距離ができていく様子が伺われるようになった。その原因としては、以下の2点が考えられた。

#### (1) 女兒Nと健常児たちとの発達差の広がり

年長に進級した当初の5月、6月頃には、まだ多くの幼児たちの遊びは少人数での砂場遊びや水遊びが主であった。そのため、同じ場で近接して遊ぶ女兒Nと健常児たちがかかわる機会があった。しかし、年長10月頃になると、健常児たちはルールのある遊びや運動的な集団遊びをするようになり、女兒Nが健常児たちと一緒に遊ぶことは難しくなった。それにより、写真1のように、女兒Nはほとんどの時間を加配保育士0と1対1で遊んで過ごすようになった。



写真1 二人だけの遊び

#### (2) 担任保育士Hと加配保育士0の役割分担

年長に進級した春以降、女兒Nは加配保育士0との信頼関係、親愛関係のもと、加配保育士0の豊かなかわりを得て一歩ずつ着実に成長していた。10月頃、担任保育士Hは「今、女兒Nはできるようになりつつあることが増えているため、就学に向けて、女兒Nの力を伸ばせるように支援したい」と言っており、女兒Nと健常児がかかわることよりも、加配保育士0のかかわりを通して女兒Nの力を伸ばすことを重視していた。

結果的に、加配保育士0が女兒Nとかかわり、担任保育士Hは健常児集団とかかわるといった役割分担ができていき、担任保育士Hと加配保育士0が互いに相手の進めている活動や役割の妨げにならないようにと気を遣いあうことで、クラスの中に干渉しあうことのない2つの世界が成立していった。そして、女兒Nと加配保育士0の間には、徐々に2人だけの閉じた世界ができていき、クラス全体での集団活動場面においても、担任保育士Hを中心に健常児たちが活動している場の辺縁で、女兒Nと加配保育士0がクラスの活動と接点をもつことなく過ごす様子が常態化していった。

こうした生活のなかで、健常児たちが「Nちゃんのことは0先生(加配保育士)がするんだ」、「Nちゃんと0先生(加配保育士)は2人(だけ)で遊ぶんだ」と思うようになっていたり、女兒Nの存在自体を意識することがなくなったりしていく様子が見られた。また、女兒Nと加配保育士0の世界に接近しにくくなることで、健常児たちは、女兒Nへのかかわり方を加配保育士0の姿を通してモデリングする機会を失っていった。

#### 2-3. 特別支援教育巡回相談員の来園(10月末、11月初め)

ちょうどこの時期、10月末と11月初めに、A市の特別支援教育巡回相談員(第一著者)がB保育所の巡回指導に訪れた。巡回相談員は、女兒Nが在籍する年長児クラスの観察を通して、女兒Nと健常児双方の発達と学びにつながる保育のあり方について助言を行った。巡回相談員は、健常児集団と女兒Nとの間に物理的・心理的乖離が生まれていることを観察事例に基づき保育士たちに示した。

その上で、保育所を卒所した後も同じ地域の中で育ち、生活をしていく女兒Nとクラスの子どもたちの間に、温かい関心と関係を形成しておくことが、これから先の女兒Nの育ちの大きな支えとなること、小学校入学以降は特別支援学級に在籍することになる女兒Nが、同年齢の多数の友だちと過ごせる残り少ない貴重な時間の意義を考えることの重要性を話した。そして、今後の保育のあり方について、主に以下の3点を挙げ、保育士たちと具体的な取り組みについて協議を行なった。

- (1) 担任保育士と加配保育士の関係性と役割分担を見直し、連携体制をつくる。
- (2) 健常児たちと女兒Nが共にクラスの仲間として意識できるような支援と生活づくりを心がける。
- (3) 健常児たちが女兒Nについて知り、理解し、かかわり方を学習できるような支援を心がける。

#### 2-4. 仲間としての意識の芽生えと女兒Nに合わせたかかわりの時期（11月～12月）

巡回相談員の来園後、11月からは、担任保育士Hと加配保育士Oが連携しながら、「女兒Nの援助を依頼する」、「女兒Nの行動や気持ちの解説を行う」、「女兒Nへのかかわり方を具体的な表現で伝える」、「健常児自身が女兒Nへのかかわり方を考えられる問いかけを行う」、「全体に向けて女兒Nを意識できる声かけをする」、「女兒Nもクラス全体の活動を共有できるように工夫する」など、より多くの健常児が女兒Nの存在を意識したり、かかわったりすることができるように努めている様子が見られるようになった。

それにより、健常児たちが、「Nちゃんはやらないこともあるけど、少し工夫することでNちゃんもできる」ということや、「Nちゃんと言葉でコミュニケーションがとれる」ということを知り、健常児たちのなかに、「女兒Nの存在を意識する」、「女兒Nへのかかわり方を知り、女兒Nに合わせてかかわる」、「根気強くかかわる」などの姿が見られるようになった。

事例2の女兒Sは、5月頃には女兒Nに対して一方的なかかわりをしてきた（事例1）が、事例2では、女兒Nの動きを見ながら、女兒Nの興味に合わせて声をかけた（\_\_\_部）、女兒Nのしていることを真似して一緒に

遊ぼうとしたりする（\_\_\_部）など、女兒Nと一緒に遊ぶ仲間として捉え、遊びの中でかかわろうとしている。女兒Nの気持ちに寄り添おうとする女兒Sの根気強いかかわりの結果、女兒Nから「うわー！たーのしー！」という喜びの声が上がった。

#### 【事例2】12月6日（金）

午後の遊びで外に出た際、女兒Sは自分から女兒Nのもとへ行き、一緒に遊ぼうとする

女兒N	一人でアンパンマンの遊具に乗るが、動かし方が分からず、遊具から下りて、広いスペースで跳びながらくるくるとまわる。
女兒S	<u>「アンパンマン乗る？」</u>
女兒N	女兒Sを無視してまわり続ける。
女兒S	<u>「女兒Nの真似をして跳ぶ。」</u>
女兒N	再びアンパンマンの遊具へ行く。
女兒S	<u>「乗るの？」</u>
女兒N	アンパンマンの遊具には乗らず、初めに乗っていたカートに乗る。
女兒S	<u>「カートを押してブランコの前に行く。」</u>
女兒N	カートから降りてブランコに向かう。
女兒S	<u>「ブランコやるの？」</u>
女兒N	ブランコに乗る。
女兒S	<u>「いいよ。」</u> と言って、 <u>「ブランコを押す。」</u>
女兒N	「うわー！たーのしー！」
女兒S	観察者の方を見て笑い、「初めてやないん、ここの青いブランコ。いつもあっち（赤いブランコ）乗りよるもん。」

11月から12月には、加配保育士Oとの1対1の遊びの中で女兒Nの育ちをしっかりと促しながらも、担任保育士H、加配保育士Oの連携のもとで、女兒Nが健常児たちと同じ場で一緒に遊ぶ姿も以前より見られるようになった。また、加配保育士Oの援助や健常児たちの支援

のもと、女兒Nが健常児たちと同じ場で同じ活動ができる時が多くなり、集団での活動場面で保育室から出て行くことは少なくなった。さらに、降園前のクラス全体の集まり場面やおやつの時など、加配保育士0が傍にいないとしても、健常児たちと同じように座って待つことができる場面が増えた。

## 保育の検討と改善

保育所や幼稚園は個別の療育の場とは異なる集団保育の場であることを踏まえ、統合保育においては、保育所や幼稚園で障害のある子どもと障害のない子どもが共に育つことの意味や意義を大切にしながら保育することが求められる。

本研究で調査・観察対象としたのは、特別支援教育の取組みが比較的進んでいる地域の保育所であり、関係諸機関との連携もしっかりとられており、特別な配慮を必要とする子どもに対する個別のかかわりや支援のレベルが高い園であった。しかし、一歩ひいて、その子どもを含めたクラス全体、園全体として見てみると、そこには様々な課題が見えてきた。

### 課題1：優れた個別支援がもたらす副産物

優しさと熱意をもって献身的かつ丁寧に女兒Nの育ちを支援する加配保育士0のもと、ゆっくりではあるが着実に発達を積み重ねていた女兒Nであったが、年長の秋の初め頃になると、加配保育士0と女兒Nだけの心地よい世界が出来上がってしまっていた。加配保育士0と女兒N、2人だけがわかり合える閉じた世界が出来上がってしまい、他の保育士や子どもたちは何となく近づいてはいけなような、入りにくさを感じてしまう空気感があり、気がつけば、他の保育士や子どもたちとのかわりの機会はめっきり減ってしまっていた。春頃には女兒Nを気に懸けて手助けしようとする健常児もいたが、いつの間にか、「女兒Nには加配保育士0がついている」という認識がクラスの子どもの間に行き渡ってしまったようであった。

女兒Nと加配保育士0、2人の遊びや生活行動が、クラスの他の子どもたちの遊びや生活行動と物理的に離れて

しまったことは、結果としてクラスの子どもたちと女兒Nが心理的に離れてしまうことにつながり、クラスの子どもたちにとって女兒Nのことは意識の外、女兒Nは自分たちとは関係のない存在、気にしなくてよい存在になってしまっていた。こうした状況に陥ってしまった背景にはどのような要因があったのか。

### 課題2：健常児たちとの発達差が広がる年長時期

一つには、年長になって、他の幼児たちとの発達差が大きく開いてしまったことが挙げられる。たとえば、2歳、3歳の頃は、健常児たちも皆、一人遊びであったり、小さな世界での遊びを楽しんだりしている。そして、女兒Nもその傍で自分の遊びをしていた。しかし、年長になると、健常児たちの多くは、ルールのある遊びやダイナミックな遊びを集団で楽しむようになってきた。また、年長の秋になると、年長児は午睡をしなくなるが、女兒Nには午睡が必要であるなど、クラスの子どもたちと女兒Nの生活リズムも異なるものになっていった。

健常児たちと“同じでないことを問題にしない”ことや“別の活動をすることを保障する”ことは大切であるが、それが、“その子の存在に意識を向けない”ことになってしまわないように気をつけなければならない。とりわけ、女兒Nのように他の子どもたちとの発達差が大きい子どもの場合、年長になると、いっそうみんなと一緒に活動が難しくなり、「担任保育士とクラスの子」「加配保育士と特別な配慮や支援の必要な子」の世界が分離してしまいがちである。加配保育士の配置と役割分担は、障害児と健常児それぞれの発達を促すためには大切なことであるが、担任が障害のある子どもの存在に意識を向けなくなる（意識を向けていても、そのことが子どもたちに見えなくなる）と、子どもたちも障害児に意識を向けなくなっていく。悪くすると、「いてもいなくてもよい子」「何をしても（していなくても）自分には関係のない子」「あの子は加配先生という子」、すなわち自分たちとは関係のない存在になってしまうということに十分気をつけなければならない。

### 課題3：担任保育士Hと加配保育士0の役割分担／年長児らしい生活やクラスづくり

もう一つの要因として、担任保育士 H と加配保育士 O の意識の問題があった。加配保育士 O は、他の誰にも理解できない女兒 N の世界を理解でき、そのなかで女兒 N も着実に育っていた。「私にしか理解できない」「私との 1 対 1 の関係の中で女兒 N は着実に育っている」、加配保育士 O にとって、女兒 N と 2 人の時間・世界は、しんどいながらも、とてもやりがいのあるものになっていた。他方、担任保育士 H は、夏のころから、「年長児らしい生活、年長児としてのクラスづくりをしよう」という思いのなかで、「女兒 N のことは加配保育士 O に任せおけば大丈夫」と思うようになっていった。そして、いつの間にか、担任保育士 H と加配保育士 O の間に役割分担ができ上がっていった。

たしかに、加配保育士 O との関係の中で、女兒 N は彼女自身のペースで育っていたが、では、女兒 N が保育所という集団保育の場に通り、クラスに在籍することの意味は何なのだろうか。「女兒 N は自分たちとは関係のない子」「気にしなくてもよい子」「いてもいなくても関係のない子」、いつの間にか、女兒 N はクラスの中でそのような存在になってしまっていた。もちろん担任保育士 H も加配保育士 O も、間違ってもそのような思いを育てるつもりはないにもかかわらず、クラスの子どもたちの間にそうした意識が、知らず知らずのうちにびこっていったのである。他方、女兒 N の側においても、加配保育士 O との 1 対 1 の世界に閉じられてしまうことにより、個別の療育の場ではなく同じ年齢の多くの子どもたちと同じ場に通っていることの意味が得られなくなってしまう。

特別な配慮を必要とする子どもに対する個別のかかわりや支援だけにフォーカスして見ている時には非常に優れたかかわりや支援であるものも、このようにズームバックして見てみると、そこに違った課題が見えてくることがある。では、どのようなことに留意して保育を行えばよいのだろうか。巡回相談員（第一著者）と保育士たちで協議を行い、保育所の生活における具体的な場面に基づいた以下のような取組みの方針を共有した。

### 取組み 1：女兒 N も〇〇組の大切な一員であるという意識を育てる

女兒 N は、クラスの中で一人だけ午睡が必要であった。当初、加配保育士 O は、他の子どもたちの邪魔にならないようにとの思いから、そっと女兒 N を保育室から連れて出て、午睡が終わったらそっと保育室に戻って来ていた。そうではなく、「お昼寝に行って来ます」とクラスのみみんなに言って行き、「ただいま」と言って戻ってくるようにする。担任や他の子どもたちは「お帰り」と言って迎える。女兒 N はまた、みんなとは別に職員室でおやつを食べることがしばしばであった。担任とクラスのみみんなが職員室の横を通る時にも、「N ちゃん、おやつ食べた?」「まだ?」「じゃ、お部屋で待ってるよ」と一声かけるなどする。

また、みんなと一緒に遊びにはほとんど参加できない女兒 N であったが、写真 2 のように、三輪車に乗って加配保育士 O が押してくれることで、“だるまさんがころんだ”に参加することができた。このような時に、「今日は N ちゃんも一緒に遊べてうれしかったね」「N ちゃんといっしょに遊べて楽しかったね」と、保育士たちが積極的に言葉にして喜びを表現する。さらに、そうしたうれしい出来事をクラス全体の集まりの時間に子どもたち全体に伝え、みんなで共有する。そうしたことの積み重ねの中で、“女兒 N も揃って〇〇組は完成”という意識が育まれていくのである。



写真 2 だるまさんがころんだ



### 取組み2：他の子どもたちとの経験の共有を心がける

たとえば、園外保育に出かけた時、女兒Nはみんなよりもずっと後になってしまっていた。50m ぐらい前を行くクラスのみんなは、立ち止まって何かを見ていた。このような場面で、たとえば担任保育士Hの方は、女兒Nが追いつくのを待って全員で同じものを見る機会を保障する。加配保育士Oの方は、「みんな何を見てるのかな～？（見てたのかな～？）」と女兒Nに声をかけ、同じクラスの子どもたちがしていることに意識を向けさせる。そのようにして、同じものを見ていれば、クラス全体の集まりの場面で、女兒Nも同じ話題を共有できるのである。

### 取組み3：女兒Nについての理解を促進する

園生活において、健常児たちが少しでも女兒Nについて理解できるようなかわりが可能な場面も多くあった。たとえば、写真3のように、園庭にある小山の上で女兒Nが加配保育士Oと遊んでいた時、その様子に興味をもって小山に上がって来た子どもがいた。女兒Nは自分か



写真3 小山

ら他児を誘ったり、自分がしていることを説明したりすることはできない。加配保育士Oがその子どもに何も声

をかけなかったため、その子どもは立ち去って行った。また、この後、女兒Nが泣いた時、その様子を男児がそばで眺めていた。こうした場面で、なぜ女兒Nが泣いているのか（～でね、～だったのよ）を解説することが大切である。

他者についての理解は、実際にかかわることでよりよく理解される。クラスの子どもたちと女兒Nがかかわることのできる貴重な機会を逃さないこと、そして、クラスの子どもたちが女兒Nのことを理解しようとしている場面を大切に、保育士が理解・解釈していることを積極的に言葉にして伝えるなどして、クラスの子どもたちの女兒Nについての理解を促していくことが求められる。

たとえば、写真4の場面では、女兒Nは、自由遊びの片づけの時間に、自分が使ったおもちゃを<sup>たらい</sup>盥の所まで持って来たものの、濡れることが苦手なので洗おうとしなかった。加配保育士Oは、同じ場にいた子どもたちに、「Nちゃんね、濡れるのが苦手だから、洗ってあげられる？」と声をかけた。このように、加配保育士Oの理解（読み取り）を他の子どもたちに伝えることは、他の子どもたちが女兒Nについての理解を広げることにつながり、クラスの子どもたちと女兒Nがかかわる機会、女兒Nが困っている時にクラスの子どもたちが手を差し伸べてあげられる機会が増えることにつながる。



写真4 お片づけ

また、このクラスでは、降園前のクラス全体での集まりの時に、“今日どんなことをして過ごしたか”を伝え合う時間がある。一緒に遊んだりかかわったりできな

ったからこそ、担任保育士 H は「N ちゃんは、今日、何をして過ごしたのかな？」と話題にし、（女兒 N は自分では語れないので）加配保育士 0 が代弁して「今日は～～をして遊んだよ。こんなことが楽しかったよ。こんなことで困ったよ。こんなことがいやだったんだよ。こんなことができるようになったよ」ということを、クラスの子どもたちに知らせることが大切である。こうしたこともまた、女兒 N についての理解を促し、健常児たちが女兒 N とかかわるきっかけになっていく。

#### 取組み 4：かかわり方のモデルになる

上述したように、クラスの子どもたちは、女兒 N に関心をもったり、女兒 N が困っていることに気づいたりしても、どのようにかかわったらよいのかわからず、女兒 N の様子をじっと眺めた後、黙って立ち去る場面がしばしば見られた。加配保育士 0 は、園の中の誰よりも女兒 N のことを理解していた。加配保育士 0 は、自身が、どのように女兒 N とかかわることが可能なかをクラスの子どもたちが学ぶためのモデルの役割を担っている存在であることを自覚し、クラスの子どもたちが女兒 N とのかかわり方を学ぶ機会を保障することも大切である。

そして、クラスの子どもたちが、特別な配慮を必要とする子どもに対する保育士のかかわり方をモデリングし、自らのものとして取り込むかどうかには、その障害児のために自分たちに不利益が生じていないと感じていることが大切である。「あの子のせいで…」（我慢を強いられている／援助を強要されている等）という気持ちを抱かせない保育の展開を心がけることが大切である。そのためには、すべての子どもが、困っている時には必要な配慮や手助けが得られているという感覚をもてる保育所生活であることが重要である。

#### 取組み 5：互いの視野の中にいる

降園前のクラス全体での集まりの時間には、クラスの子どもたちは担任を前に扇型に集まって座る。しかし、加配保育士 0 は、女兒 N が他の子どもたちと同じようには集団活動に参加できないために遠慮をして、いつもクラスの子どもたちの輪の外、集団の後に女兒 N を抱いて座っていた。そのため、クラスの子どもたちの視界に女

児 N は入らず、また、女兒 N から見えるのは、他の子どもたちの背中ばかりであった。視界に入らない、相手の存在が見えない生活の積み重ねは、心理的な乖離につながっていく。

巡回相談員が、“お集まりの時間には、女兒 N のことも話題にしてくださいね”と伝えた後日、担任保育士 H が、降園前の集まりの時間に女兒 N の話題に長い時間を割いた日があった。しかし、この時も、加配保育士 0 と女兒 N は集団の後ろであった。女兒 N のことを話題にしているにもかかわらず、担任とクラスの子どもたちは、女兒 N の姿を見ないまま女兒 N について会話をしていた。加配保育士 0 に抱かれた状態であっても、やはりみんなと一緒に輪の中に座ることが大切であり、常に互いに顔が見える存在であることで、女兒 N もクラスの仲間の一員であるという認識が生まれ、それが維持されるのである。

#### 取組み 6：担任保育士 H と加配保育士 0 の役割を柔軟にする

巡回相談員は、「担任はクラス、加配は女兒 N」と、それぞれの役割を固定させてしまうのではなく、担任保育士 H が女兒 N と遊んだり、加配保育士 0 がクラスの他の子どもたちと遊んだりすることが重要であると話した。後日、担任保育士 H が女兒 N と遊んでいると、担任保育士 H がいることで、そこにクラスの子どもたちが集まって来て、女兒 N とクラスの子どもたちで“お風呂ごっこ”をして遊ぶことができた。加配保育士 0 もまた、女兒 N 以外の子どもたちと遊んだりかかわったりすることで他の子どもたちとの関係ができていき、それによって、加配保育士 0 と女兒 N が 2 人で遊んでいるときに他の子どもたちが参加してくるようになっていった。

加配保育士 0 との 1 対 1 の遊びの中で女兒 N の育ちをしっかりと促しながらも、11 月以降は、担任保育士 H と加配保育士 0 の連携のもと、上記のような取り組みにより、女兒 N がクラスの子どもたちと同じ場で一緒に遊んだり、加配保育士 0 やクラスの子どもたちの援助のもと女兒 N が他の子どもたちと同じ場で同じ活動に取り組んだりできる時が増えた。その結果、クラス全体での集団

活動やおやつの時間などにおいて、加配保育士0が傍に  
いなくても、他の子どもたちと同じように座って待つこ  
とができる場面が増え、女児Nが保育室から出て行くこ  
とも少なくなった。

### おわりに

統合保育においては、障害のある子どもと障害のない  
子どもが仲間として共に育つことを大切にする保育が目  
指されるが、従来、統合保育における健常児たちの障害  
児に対する理解や態度についての研究の多くは面接調査  
によるものであった（高橋 1995、戸田 1993 など）。  
本研究においては、発達に遅れがあり特別な配慮を必要  
とする女児Nが在籍するクラスへの継続的な参加観察を  
通して、同じクラスに在籍するだけの統合保育では、障  
害のある幼児についての正しい理解や望ましい態度は形  
成されないばかりでなく、互いの無関心を生む危うさを  
孕んでいることが示唆された。

統合保育が障害児にとっても健常児にとっても意義あ  
るものになるためには、障害児を受け入れて健常児の中  
で保育をすることを実現するだけ、障害のある子ども個  
人への対応の仕方を学ぶだけでは不十分である。保育者  
のかかわりのあり方、保育の質を考え高めることで、は  
じめて統合保育の理念は現実のものとなる。

本研究における女児Nのように同年齢の健常児との発  
達差が大きい子どもは、小学校からは特別支援学校や特  
別支援学級に在籍するため、同じ年齢の多数の子どもと  
一緒にクラスで過ごせる時期は、保育所・幼稚園の時ま  
でであろう。だからこそ、保育所・幼稚園での過ごし方  
を大切に考えなければならない。そして、学校や学級は  
別になるかもしれないが、子どもたちは同じ地域で育っ  
ていく。学校のなかで出会った時、地域で出会った時に、  
「あ、〇〇ちゃんだ！」と親しい気持ちで出会い、声を  
かけることができたり、「〇〇ちゃん困ってないかな？」  
とさりげなく気をつけてあげたりできる、そうした仲間  
関係が保育所・幼稚園で共に過ごす間に築かれることは、  
障害のある子どもたちが成長していくうえで、とても大  
きな支援になるであろう。

最後に、近年、特別な配慮を必要とする幼児の中でも  
発達障害のある幼児の公立幼稚園における在籍人数が増  
加している（佐久間・田部・高橋 2011）。発達障害の  
子どもたちの障害は目に見えにくいいため、その子ども  
たちが抱える困難さは周囲の幼児たちに理解されにくい  
という特徴をもつ。発達障害の子どもと健常児の統合保  
育の場合、本研究で対象とした女児Nのような、同じクラ  
スの子どもたちとの発達差が大きく目に見える場合の統  
合保育とは異なる課題が在ることを書き留めておき、こ  
の課題については別稿にて論じることとする。

謝 辞：本研究に快くご協力くださったA市立B保育所  
の女児Nちゃんと保護者様、ならびに同保育所の保育士・  
職員、園児の皆様には心からの感謝を申し上げます。

### 引用参考文献

- ベネッセ教育総合研究所、2014、「第2回幼児教育・保  
育についての基本調査報告書[2012年]」。  
[http://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/07\\_7.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/textarea/07_7.pdf)  
(参照 2018-09-25)。
- 古野誠生・豊辻晴香、2015、「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」『純真紀要』55、pp. 81-93。
- 東俊一、2000、「統合保育実践における保育者の認識に  
よる関わりの変容」『新見公立短期大学紀要』21、  
pp. 55-63。
- 平澤紀子・神野幸雄・石塚謙二・池谷尚剛・坂本裕・藤  
原義博・花熊暁・小枝達也・藤井茂樹、2011、「幼  
稚園における障害のある幼児への対応に関する研究—全  
国公立幼稚園への質問紙調査の検討から—」『岐阜大  
学教育学部研究報告 人文科学』60(1)、pp. 173-178。
- 加藤正仁・宮田広善、2011、『発達支援学—その理論と  
実践：育ちが気になる子の子育て支援体系—』協同医  
書出版社、pp. 29-36。
- 松井剛太、2013、「保育本来の遊びが障害のある子ども  
たちにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の  
批判的検討から—」『保育学研究』51(3)、pp. 9-20。
- 松山郁夫、2006、「軽度発達障害幼児期の不適応行動に

- 対する保育士の認識」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』11(1)、pp. 123-131。
- 文部科学省、2018、『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
- 中坪史典・上田敏丈、2000、「統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係」『保育学研究』38(1)、pp. 45-52。
- 野口明子、1989、「「インテグレーション」への道—西ドイツの「統合教育・保育」」井谷善則・山本普・平井保・荒井正人・久留一郎・春見静子・野口明子・三谷嘉明著『障害児に開かれた学校と社会』明治図書、pp. 106-126。
- 酒井教子、2007、「名古屋市における統合保育の歴史と課題」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究』8、pp. 157-171。
- 酒井教子、2008、「名古屋市における統合保育の課題—自閉症児との統合保育の事例を通して考える—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究』10、pp. 187-200。
- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智、2011、「幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』62、pp. 153-173。
- 芝木捷子・小田進一、2018、「なかのしま幼稚園における統合保育の実践」『北海道文教大学研究紀要』42、pp. 179-187。
- 曾川理恵、2014、「特別な配慮を要する幼児への健常児の理解や態度の形成」愛媛大学教育学部幼年教育専修平成25年度卒業論文（未公刊）。
- 田川元康・本谷望・津村幸子、2006、「障害児の統合保育に対する保育士の意識」『京都女子大学発達教育学部紀要』2、pp. 23-31。
- 高橋まゆみ、1995、「統合保育における障害児に対する健常児の理解について」『白梅学園短期大学紀要』31、pp. 113-124。
- 宝田紗希子、2018、「統合保育において自閉症児が活動にかかわる過程」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』6、pp. 47-56。
- 戸田有一、1993、「統合保育における軽度精神遅滞幼児に対する健常児の態度の研究」『発達心理学研究』4(1)、pp. 25-33。
- 山崎裕子、2006、「障害を「理解する」とは何か?—生き方の問題としての問い直し—」『法政大学懸賞論文優秀論文集』法政大学。  
[http://www.hosei.ac.jp/documents/campuslife/katsudo/kensho/2006/kensho29\\_03.pdf](http://www.hosei.ac.jp/documents/campuslife/katsudo/kensho/2006/kensho29_03.pdf) (参照 2018-09-25)。
- 全国保育協議会、2016、「全国保育協議会会員の実態調査報告書2016」。  
<http://www.zenhokyo.gr.jp/chousa/201706.pdf> (参照 2018-09-25)。

付記：本論文は、第一著者の指導のもとで第二著者が執筆した卒業論文をもとに、第一著者が加筆修正したものである