

保育において遊びを育てることによる 発達障害児の気になる行動の変容 — 多様な子どもが在籍するクラスにおける 保育実践のアクションリサーチ —

細 川 かおり

千葉大学・教育学部

Behavioral modified of children with developmenntal disabilities through play:
a collaborative Action Research at nursery school

HOSOKAWA Kaori

Faculty of Education, Chiba University, Japan

保育所において衝動的に手が出る発達障害の子どもに対して、その子どもの遊びを育てること、クラス全体を視野に入れてクラスの子どもの遊びを育てていく取り組みを行ったところ、衝動的に手が出るのがほとんどみられなくなった事例を考察した。その結果行動上の問題がある発達障害児の衝動的な行動の変容に、その子どもの興味関心から遊びを育てていくことが効果があると考えられた。また、気になる行動の変容は個へのかかわりのみではなく、クラスの全体の状況と相互に関連しており、クラス全体を視野に入れた働きかけが有効と考えられ、多様な子どもが在籍するクラスで多様な子どもを含み込む保育の方法を今後さらに考えていくことが求められた。

キーワード：保育所 発達障害 気になる行動 遊び

はじめに

障害のある子どもを障害のない子どもの集団の中で一緒に保育する統合保育は1970年代から始まり、その中心となる考えは近年はインクルージョンになってきている。インクルーシブ保育とは「包容する保育」と訳すことができ、特別なニーズのある子どもを排除せず、一体的な制度のもと教育を実現することである。文部科学省はインクルーシブ教育は「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である」共生社会を形成するために進められるとしている（文部科学省）。

筆者は障害児保育を専門としていたことからある保育所の知的障害の子ども（ダウン症児）が3名在籍するクラスにおいて、「保育をする上でこの知的障害の子どもにどのような配慮をしたらよいか」について相談され、時折訪問し知的障害の子どもへのかかわりなどについて保育者とのカンファレンスを行ってきたが、その過程で知的障害児に対する配慮のみを考えていたのでは、知的障害児への保育者のかかわりや保育がうまく進まないのではいかと思いはじめた。保育者も一生懸命保育をしているがなかなか思うように保育が進んでいかないと感じており、またクラスの保育について知的障害児以外のいくつかのことを課題に感じていた。例えばこのクラスは知的障害児3名以外にも発達障害の診断がある子どもや発達障害が疑われる子どもが複数名おり、この子どもたちが衝動的に手を出すという表現を頻回に行ってい

た。こうした子どもたちがいる一方、クラスの特に障害がない子どもたちが十分に遊んだり、育っているかといえそうともいえない側面があり、年齢に比べて幼い方法で葛藤を表現する子どもも見受けられた（こうしたことは本研究の対象となった期間のカンファレンスで保育者からも話題に上った）。保育者も子どもが誰かを叩いたら対応せねばならず、こうしたことが頻回に生じるとそのことに対応する時間が長くなるのは当然のことである。そのような中でクラスも全体的に落ち着かないという印象を受けることもあった。こうしたことから個々の子どもへの配慮を考えるというよりは、クラス全体を意識してクラス全体に働きかけていくことが必要ではないかと思われ、そのような手立てはないかと考えはじめた。

障害児や気になる子どもの保育にあたっては多様なかわりや保育の方法が研究され提案されているが、保育の中で気になる状態が生じた場合、それは個の問題ではなく保育者との関係や子どもとの関係の中で捉えられ、保育者との関係や子どもとの関係の中で変化していくとする研究がある。例えば刑部（1994）は、様々な人々との社会的諸関係の中で子どもの行為の意味が捉えられる必要性を指摘し、事例研究からちょっと気になる子どもの行為が保育者や他の子どもと連動していることを明らかにしている。また浜谷（2013）は特別支援対象児が友だちから排除された状態に、担任保育者が活動を媒介にかかわることで新たな友だち関係や友だちとの関わりが生まれ、クラスが変わっていった事例を報告している。伊東ら（2009）は幼稚園において「気になる子の変容をその子自身の変容のみに求めず、保育でその状況を変えることで子どもも変容すること」をねらって、「自分一

連絡先著者：細川かおり hosoka@chiba-u.jp

人の世界の話が多く、友だちの思いが伝わらないことが多い子ども」の保育についての実践報告をしている。

幼児教育では子どもの主体的活動である遊びを通しての指導を中心とし、その中でねらいが総合的に達成されるよう保育者は子どもが主体的に遊ぶ環境を設定することが求められる。障害のある子どもの遊びをどう育てるかについて松井（2013）は、遊びは手段ではなく目的であるとして特別支援学校の幼稚部での実践にかかわっていったところ、個々の子どもの遊びの構えに着目すること、遊び込むための構造化を考えること、集団のノリをうむための教師の役割をふりかえることの必要性を示し、障害のある子どもの遊びの充実はクラス経営的な意義をもつとしており、障害のある子どもの保育における遊びの重要性を示唆している。

本研究は、クラスの子どもの育てる手立てとして、従来から保育で大切とされる遊びを育てることを手がかりに、子どもが自分の興味に基づき十分に好きな遊びに取り組むことにより、結果として一人一人が落ち着き、クラスが落ち着いてくるのではないかと仮説し、子どもが自分の好きな遊びをみつけ遊び込めるような環境設定を含めたかかわりを保育者と考え試行錯誤しながら実践を行ったので、その経過について報告、検討し特別な配慮が必要な子どもなど多様な子どもを含む集団における保育方法についての示唆を得ることを目的とする。

方 法

1. 対 象

A保育所の4歳児クラス、26名を対象とした。発達障害の診断がある子ども2名（A児、B児）が在籍している。本報告での事例はA児、B児について行うが、共に落ち着きがなく、衝動的に手が出る傾向にある。このクラスは先に述べたように多様な子どもが在籍するクラスであった。

2. 園、クラスの概要

A保育園は園児およそ120名の園であり、園舎は2階建てで園庭があり、4歳児クラスは2階に位置している。このクラスには発達障害の診断がある子ども（2名）の他に発達障害が疑われる子どもが3名（後に発達障害の診断を受ける）、知的障害児（ダウン症児）が3名在籍している。このようなクラスの状況があることから4名の保育者が担当している。保育者の保育歴は保育者Aが8年目、保育者Bが5年目、保育者Cが3年目、保育者Dが1年目であった。

3. 期 間

201X年12月から201X+1年3月。

4. 方 法

4歳児クラスに在籍している知的障害児3名は1歳から在園しており、障害児教育を専門とする筆者はこれまでも時々園に伺い保育を観察させていただいたり相談にのったりしていた。4歳児クラスになってからは、1～

2ヶ月に1回程度、午前中に保育を見せて頂きその日の午後に知的障害児3名の配慮を中心に保育者とのカンファレンスをしてきた。この過程で、先述したように筆者は知的障害児3名に対する配慮のみを考えていたのでは、この3名のへのかかわりや保育がうまく進まないのではないかと思うに至った。そこで筆者が考えていることを園に伝え頻回にカンファレンスの機会をもうけてもらうことを園に依頼し、園からも同意を得て取り組むことになった。

筆者は午前中は保育を観察し、午後の午睡の時間に1時間程度（30分～1時間30分）保育者とカンファレンスを行った。カンファレンスでは保育者からその日、最近の子どもの気になる姿、遊びの様子、保育者のかかわりや工夫、困難なことなどについて出してもらい参加者で話しあい、環境設定や遊びなどを考えていった。

カンファレンスは9回行われた。第1回は自由に気になる子どものことや保育の困難や悩みなどを出してもらい保育上の課題を探り、保育の方向性についての共通理解を試みた。第2回は子どもの個々の記録に基づき話し合い、第9回にこの期間のふりかえりを行った。

本研究ではカンファレンスの経過およびカンファレンスで述べられた子どもの事例を中心に考察する。分析資料はカンファレンスの記録（4回からは録音させていた）、保育者による子どもの記録、保育日誌である。

5. 倫理的配慮

個人名が出ることはなくプライバシーに十分配慮することを説明し園および保育者から了承を得た。

結果と考察

1. クラスの課題とカンファレンスの方向性

当初は知的障害児3名についてのかかわりや配慮について保育者と話し合いを行ってきたが、しかしこの3名への関わり方や配慮についてのみ考えていたのでは知的障害児への保育もうまくいかないのではないかと考えたことは先に述べた。その理由とクラスの課題を整理する。①発達障害の子どもを中心に「衝動的に手が出る」ことが多かったこと。このクラスには発達障害の子どもや発達障害が疑われる子どもが3名いた。「手を出すという」表現をするのはもちろん発達障害の子どもだけではなく、「衝動的に手を出す」という表現が多い子どもが5名いることは、そのことによるトラブルの機会も多くなることは想像に固い。その結果として保育者はトラブルにかかわることになり、そうしたことが1日に複数回生じる状況では、知的障害児のように手が出るといったトラブルを起こさない子どもや他の子どもに対して、保育者がかかわりたいと思っても落ち着いてかかわる機会が十分にとれないことにもつながる。またさまざまな子どもが遊んでいる場で短時間にトラブルが頻回に起きると他の子どもの遊びも落ち着かない様子になることもあった。②その一方で特に障害がない子どもが十分に遊んだり、育っているかといえは必ずしもそうともいえない面があり（もちろん子どもによるが）、年齢に比べて幼い方法で葛藤を表現する子どもや幼いふるまいをしている

と思われる面を見ることもあった。例えば鬼ごっこをしていて思いが通らないときは泣いて主張し遊びが中断する様子も見受けられた。

こうした課題の多くは保育者とも共有されており（後述）保育者から障害がある子ども以外の子どもの気になる様子がたびたびカンファレンスの話題に上った。また今回のことをはじめるに先立ち園長にクラスの課題について伺った際も、「力があるであろう子どもが、力をつけないといけない、母体となるクラスが育っていない」ことを課題のひとつとしてあげており、「いつも大人を求めたり、確認する」との様子があげられた。

こうした状況を考えると、クラス全体の子どもを育てていかないと障害のある子どもを育てることや、障害のある子どもが持つ課題を解決することは難しいのではないかと考え、クラス全体をとらえてクラス全体が育つような保育、その中で障害のある子どものもつ課題を解消する方法を模索したいと考えた。また幼児の教育は子どもの主体的活動である遊びを通して行うこととされている。保育は環境を通して行われ、保育者には子どもが主体的にかかわる環境の設定が求められており、子どもの興味、関心を知り、思いを受けとめて導いていくことが求められている（保育所保育指針、幼稚園教育要領）。このように保育では「遊び」が大切にされ、保育者からは「遊び込む」「遊びきる」といった表現がよく聞かれる。こうした保育の方法で、これまでも大切にされてきた「遊び」を手がかりに、そのなかで障害のある子どもの課題の解消が図れないかと考え模索することにした。

保育を考えるにあたり、まず保育者がどのような「ねがい」をもっているかを出発点に進めていくことにした。カンファレンスにおいては、保育者の「ねがい」を大切にし、どのようにしたらよいかを保育者と一緒に考えていくように努めた。

2. 保育者が捉える課題と子ども理解、ねがいの共通理解

1) 初回カンファレンス—保育者からの保育の課題と気になること—

初回カンファレンスにおいては、担任保育者から保育の課題や気になることを述べてもらい、まず参加メンバーで現状と課題の共有を行った。その中では衝動的に手が出る子どものこと以外にも「集まりで話を聞かない、力があると思われる子どもも落ち着かない」（保育者A）、「ふざける子どもに引く張られる」（保育者B）などが出され、クラス全体としても課題があることが伺われた。そこでまずは「子どもの姿をとらえることが必要であるから、子どもの記録を書き子どもの姿を（改めて）とらえ」次回のカンファレンスで話し合うことにした。

2) 第2回カンファレンス—子どもの遊びを中心としたふりかえりと目標の共有—

担任保育者が分担して行った子どもの記録をもとに「気になる子ども」「気になること」を中心に話してもらった。記録用紙には健康、養護、教育、食育（以上Aとする）および遊び、興味、気になる様子、情緒、ねがい（以上B）からなり、Bは必ず記録してくるようになっていた。

「気になる子ども」については子どもの障害のあるなしにかかわらずさまざまなことが出された。たとえばC児（女児・障害児ではない）は「よくできる子、手伝いもする。しかし（記録を書こうとして改めて）C児が遊んでいるかと考えたとき、どうだったかと思った。C児は一番になりたいという気持ちが強くきつい言い方をする。できるし、こちら頼むことが多い。（しかし）いつも気を張っているのではと思った。常にがんばらなきゃと思っているのでは。負けん気の強さも良いが、肩の力を抜くことも必要ではないか、認めてもらいたいのか。」「この前……自分が持ってきた椅子を使って他の子どもが水槽をのぞこうとしたら、自分しか乗っちゃだめと主張していた、自分が椅子を持ってきたことによって、みんなが助かったという思いをしてほしい」がだされた。このように、気になるさまざまな子どもの様子について語られたが、「ひとりで遊ぶ、自分の好きな遊びをするなど、周りを見ずに（周りの子を気にせずに）夢中に遊んで欲しい」「みんなで遊んでいるけど、没頭してないと感じる」ことに集約された。そして「自分の好きな遊び、したい遊びに周りの子どもを気にせずに没頭する」ように遊びを育てていくことになり、子どもが「遊び込む」「遊びきる」を手がかりに保育者の遊びへのかかわりを考えていくことになった。また、登園後から主活動がはじまるまでの時間と夕方の自由遊びの時間の遊びに絞り考えることにした（本報告では朝の時間の遊びについて述べる）。

どのように保育者がかかわっていったらよいかを考える中で、B保育者から以前にも行ったが廃材を使った遊びをしたいとの提案がされた。また、戦いごっこをしているグループが室内では思い切りできない上に、他の子どもの遊びを結果としてじゃまする様子もみられるので園庭で思い切りできるようにしようということになり、朝の時間帯の保育者の配置（早番、遅番があるため）や他のクラスの園庭使用の調整などを考えて対応することになった。

3. 保育者の働きかけとクラスの全体の遊びの変容、事例を通した変容—第3回から第8回まで—

3回から8回までは保育者のはたらきかけをカンファレンスでふりかえりどうしたら子どもたちが「遊び込める」「遊びきる」かなどを考えていった。ここでは主に「外遊び」「廃材での遊び」を中心にとりあげて報告する。またA児、B児の遊びや行動の変化について記述する。なお、事例に登場するA児、B児以外の子どもは特に障害のない子どもである。また、クラス全体の様子およびA児については図1にまとめた。

1) 開始当初のクラスの朝の遊びの状況（1回、2回）

登園した子どもから保育室内で好きな遊びをはじめますが、朝の遊びの時間は保育室内で遊ぶことになっていた。遊びの内容はパズル、お絵かき、ブロック、ままごとなどであった。

保育室にはままごとをするグループ、ブロックをするグループ、お絵かきやパズルなど机上で遊ぶグループ、戦いごっこをするグループ、その他の子どもがおり、グ

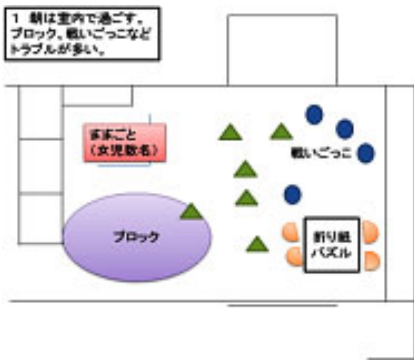
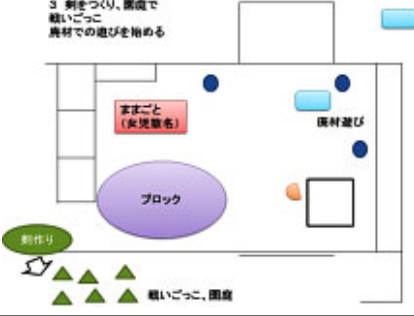
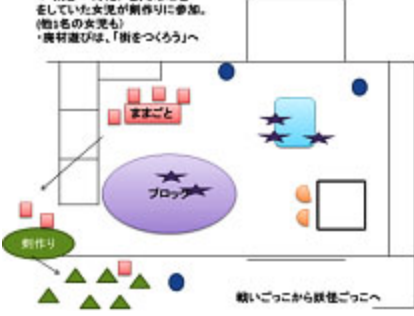
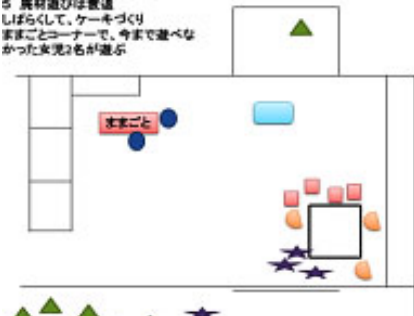
回	カンファレンスの内容	全体の子どもの遊び、行動	活動と場の変化	A 児
1	課題を出し合う	主なクラスの子どもの様子		
2	- 記録をもとにした話しあい - 方向性を話し合う	- 結局「たたき合い」になり、保育者に注意される機会が多い。 ↓ - 園庭での戦いごっこの道具として剣をつくらせよう。 - 朝は室内で過ごす。ブロック、戦いごっこなどトラブルが多い。	1 剣は室内で過ごす。ブロック、戦いごっこなどトラブルが多い。 	4-5名でブロックで飛行機のようなものをつくり遊ぶ(それぞれ)。この中には発達障害児Bもあり、ほとんどの場合最後はたたき合いになる。
3		「園庭で3日ほど遊んだが、発散しているかんじであり、けんかをしたり、鬼ごっこをしたりしていた」 「廃材での遊びが「ただ積み重ねる」だけだったので、数を減らして、「道路を作ろう」と誘うと、(ブロックをしていた子どもが)のってきた」	3 剣をつくり、園庭で戦いごっこ。廃材での遊びを始める 	
4		園庭で剣を作った戦いごっこがみられた。	4 剣をつくりたいと、ままごをまわしていた女児が製作りに参加。(数1名の女児も) ・廃材遊びは、「剣をつくらう」へ 	道路でミニカーを毎日走らせていたが、「自分も家を作りたい」といってきた。それを見ていたB児と一緒に家をつくりたいいい、2名で一緒に家をつくった。
5	- 手が出るが減ってきた。 - 女児が剣をつくりたいと言ってきた。			工夫して(作ることに)粘り強く取り組む姿もみられる。
6	- 戦いごっこをする子どもが減り、園庭で別のことをして遊ぶ姿もみられる(ようかいごっこ)。剣作りにも興味を示さなくなった。 - 廃材遊びで、工夫して遊ぶ姿がみられる。街づくりへ。		戦いごっこから鉄性ごっこへ 	「最近手が出なくなってきた」
7	遊びが停滞し、どうかかわるか迷う。		5 廃材遊びは数週しほらくして、ケーキづくり。ままごとをコーナーで、今まで遊べなかった女児2名が遊ぶ 	廃材で作る。
8	- 廃材での遊びからケーキを作りたいといってきた子どもがおり、ケーキ、チョコレート菓子などつくる子どもが増えたので、お店屋さんごっこをしてみたら保育者提案したところ、お金、レジなどを作り始めた。 - 知的障害児2名がままごとコーナーで遊ぶ。			
9	ふりかえり	クラスでお店屋さんごっこを行った。	6 お店屋さんごっこをする 	「楽しそうにお店屋さんごっこに参加」「他児にプレゼンをする姿が見受けられ、他者への関わりを保護者も喜ぶ」

図1 保育者の環境設定・はたらきかけとクラスの子どもの遊び・行動の変容、A児の遊び・行動の変容

ループのメンバーも遊びの内容も継続していた。A児は数名の友達とブロックで車や飛行機をつくり遊んでいた。「戦いごっこ」のグループ（男児5-6名）は部屋を走り回ったりしており結果として他の子どもが作った物を壊してしまったり、遊んでいる間を通り抜けたらして他児の遊びのじゃまをするなどが生じていた。結局「戦いごっこはベランダでやって」といわれてあまり広くはないベランダで遊ぶようにいわれることがしばしばだった。

室内での朝の遊びでは「衝動的に手を出す」という表現がトラブルのきっかけをつくる場面は多々見受けられた。また全体として落ち着かず、トラブルがあるとその度に保育者が対応しなくてはならなかった。

2) 外遊びとB児の変化（剣作りを手がかりに、これまであまりかわりのなかった他児と遊ぶ）

室内での戦いごっこをしているグループは結果として他児の遊びのじゃまをし保育者に注意されることになり、子どもたちも遊んだ満足感が得られていない様子であったため、朝の時間の保育者の配置を工夫して園庭で思い切り遊べるようにした（2回）。当初「外に出て遊んだが、発散しているという感じだった」「けんかをしたり、鬼ごっこをしたりして」（3回保育者D）おり、遊び込むことがはできていないと感じたことから、園庭に出た子ども達が室内では戦いごっこしていたことを考え新聞紙で剣をつくって思う存分にやってみようという案が出された（3回）。5回のカンファレンスでは、「戦いごっこを続けてやっていたところ、「（最初に園庭にでて剣で戦いごっこしていた子ども以外に）何人かの女児も自分たちも剣を作りたいといってきた」との報告があった。この女児達は以前はままとをしてしていた子どもで、剣をつくった後「（すでに戦いごっこをしている子どもと）交わりまではいってないが、ちょっと入ってきた。混ざっていったらどうなるかな、楽しいなと思った」（保育者A）。また、B児が保育者に「剣が欲しいといってきた」とのことで、以下のように語られた。

事例1（5回）

B児が剣が欲しいといってきた。私が剣に名前をかいていたら、B児が「Bちゃんの剣はないなあ」というから「つくってないからだよ」というと、「つくりたい」という。「じゃあつくる？」とつくりはじめると、けっこうこだわりがある子なのでこだわってつくっていた。できあがってから一緒に戦いごっこをやったが、エアじゃなくて（ふりではなくて）やってみようと私とやってみた。そのうち、保育者DやE児らと混じって遊んだ（保育者A）。

これまでブロックで車などを作って遊んでいたB児が他児が剣を作っている様子から剣をつくることに興味をもち、自分の思い通りの剣を作った後、これまで遊びの中で関わりがみられなかった他児とかかわる様子がみられた。

園庭での剣を使った戦いごっこには、7回には「戦いごっこより、妖怪ごっこ」をする子どもがでてきたことが報告され、保育者が戦いごっこが停滞してきたと感じ、

「ありあまるパワーの発散段階から、次の段階に行っているように思う」との発言があった（保育者A）。そのうちに剣での戦いごっこは参加する子どもが減ってきて（7回）、妖怪ごっこに変わっていった。

保育者には「人間関係にとらわれずに、自分の好きな遊びをやって欲しい」という願いがあったが、そのような姿も見られ始めた。B児はブロックで車などをつくっていたが、一定の数のブロックを譲り合って遊ぶことは難しく、またつくったもので友だちと戦っている中で壊れたりするとそれが原因となるときどき衝動的に手を出すという表現をしていたが、他の遊びに興味をもち自分なりに取り組む中で衝動的に手が出る機会が減り、興味を持ったことにじっくり取り組む様子もみられた。

3) 廃材での遊びとA児の変化（興味のある遊びにじっくり取り組むことにより、衝動的に手がでることが減る）

作ることが好きな子どもがいることから、保育者が空き箱などの廃材での遊びをしようと思っていたとのことで、廃材を用意して自由に作ることができるようにした。しかしやってみると廃材を積み上げたりして遊んでいるだけで熱心に遊ぶことにはつながらないようだとふりかえりから、模造紙に道路を書き廃材で街にあるものをつくるようにした（3回）。ブロックで車や飛行機を作っていた子どもや男児の一部がこの遊びに興味をもち家などを作り始めた。この後この廃材で街をつくる遊びは、街をつくる遊びに参加していなかった女児（当初ままとをしてしていた女児）が廃材でチョコレートをつくりはじめ、その後保育者Aが「ケーキを作ろうよ」と提案したところ、何人かの女児がケーキ作りに没頭しはじめたことからクラスでケーキ作りが流行った。さらにトランプをお金にしている姿から「お金をつくろう」と保育者が提案してお金をつくと子どもからレジスターがつくりたいなどの要望がだされ、財布、バック、看板などいろいろなものをつくり、3月末にはクラス全員が参加したケーキ屋さんごっこに発展した（8回、9回）。

以下にこの廃材での遊びに興味をもち長い期間遊んでいたA児について述べる。

A児、B児を含めた4名ほどの子どもはブロックで飛行機などをつくるのが好きで毎朝作っていたが、作るにあたって自分の使いたいブロックを他児が使っているとブロックの取り合いがみられ手が出たり、作った飛行機を飛ばしたり戦いなどをして遊ぶ中でも、自分の思いが通らないとすぐに手が出てトラブルになることが頻回にあった。

事例2（4回）

A児はミニカーを毎日街で走らせていたが、先日、自分も家を作りたいといってきた。その日は廃材がなく保育者が画用紙などで一緒に家を作り始めた。それをみてB児と一緒に家をつくりたいといい一緒に作った。二人で街のどこに家をはるか考えて隣同士に場所を決めて二人で家をはった。楽しそうだった。

事例3（5回）

A児は節分のマスをつくるのだがまだ絵を描いていない。ゴーストバスターを作るといって書けなかった。その後箱をふたからつくり切ったりしており、さらにその後戦車を作り始めた。自分で工夫できるようにってきたと感じた。

事例のようにA児、B児などブロックを作っていた子どもが廃材での遊びに興味を持ち始め、廃材を使って自分の興味がある家、車などを作り始め、興味をもち長く続けて没頭しているように見受けられた。A児B児は自分の欲しいブロックを使っているなどの理由で衝動的に他児に手を出し、遊びの中でトラブルを起こすことが多かったが、事例2のように長い時間一緒に楽しく遊ぶ姿が見受けられるようになった。その後この遊びに参加する子どもは入れ替わったりし次第にあまり参加しなくなっていったが、A児は興味をもったようで熱心でいた。これまでは熱中して長く取り組む姿が少なかったが少しずつ自分のイメージに近い物をつくろうと保育者の援助を求めながら粘り強くつくる姿もみられるようになった（事例3）。6回、7回のカンファレンスでは、保育者からA児を含めてこれまで「衝動的に手が出ること」が頻回に見られた子どもが「衝動的に手が出ること」が少なくなったとの報告がなされた。A児のように朝の時間は全く「衝動的に手を出す」ことがなく遊べる姿もみられるようになった。

4) 廃材遊びからお店屋さんごっこへの展開とA児の他児へのかかわり方の変容

以下はクラス全員が参加したお店屋さんごっこにおけるA児のかかわりである。

事例4（9回）

（クラス全体での買い物ごっこのとき）A児が楽しそうだった。やりとりもし、よくしゃべっていた。B児と2人で買った物を見せ合っていた（保育者C）。

A児は、家でK子にプレゼントを作ってきた。家で母親に相談してつくった。K子がもらって喜んだのに気をよくして、「Lちゃんは何が欲しいの」とL子に聞いていた。他の子どものことを考える姿が見られた。母親が他の子どもに興味が出てきてうれしいですと、連絡帳2頁にわたって書いてきた。

3月に入って行われたお店屋さんごっこにA児は楽しく参加し買い物をしており、また家で（廃材を使った）ケーキをつくり他の子どもにプレゼントする、別の子どもに「〇〇ちゃんは何が欲しいの」と聞くなど、他児を意識して他児の気持ちを考える様子がみられた。

A児は自分からじっくり遊べるようになり、自分の遊びに集中するようになったという変化の中で衝動的に手が出るのがほとんどみられなくなっていったと考えられる。また他の子どもも自分の好きな遊びを見つけてじっくり取り組めるようになってきたことや固定していた遊びグループのメンバーと遊びの内容が変化して来た

こともA児の変化と関係していると考えられる。

5) 知的障害児への保育者のかかわり

8回には保育者Aが朝の自由遊びの時間に知的障害の女児2名とままごとコーナーで長く遊んでいた。この2名の女児はままごとにとっても興味があったが、ままごとコーナーでは女児のグループが常に遊んでおりなかなか自分たちがままごとコーナーでままごと道具を使って遊ぶことができなかった様子が見受けられていた。保育者とままごとコーナーでじっくり遊べたのは、クラスの子どもたちがそれぞれに興味のある遊びにじっくりとりくむ姿が多くなってきたこと、その中で遊ぶ場や遊ぶグループのメンバーに変化がみられたこと、また朝の自由遊びの時間に「衝動的に手が出る」ことが減り結果として保育者が介入しないといけないトラブルが減ったことが背景にあると思われる。

総合考察

1. 衝動的に手が出る行動の低減への示唆

本報告では登園から主活動がはじまるまでの自由遊びの時間に、クラスの子どもひとりひとりが「自分の好きな遊び、したい遊びを周りの子どもを気にせずに没頭する」ように願い、遊び込むことをめざして取り組んだ。その中でA児、B児は以前は「衝動的に手が出る」ことがみられたが減っていった。A児については、当初ブロックで飛行機などをつくりその中で「すぐに手が出る」表現をしていたものの、もともと作ることが好きだったこともあり廃材で車や家などをつくることに挑戦し始めて、自分のイメージする物をつくろうと継続して取り組む姿をみせた。その過程でB児と「一緒につくる」など今までにみられなかった関わりが生じ、さらに8-9回ころに行われたクラス全体でのお菓子づくりからお店屋さんごっこへの活動の中で、これまでにみられなかった他の子どもの気持ちを思いやるような姿がみられた。こうした経過から、子どもが自分の好きな遊びをみつけ没頭して遊ぶことが、衝動的にすぐ手が出る行動の低減につながり、また他児の気持ちを考えたかかわりなどの新たな関わりを促すことになることが示唆された。

一方、A児、B児の遊びの変化や「衝動的にすぐ手が出る」ことの軽減は本児の遊びや本児へのみのかかわりの結果ではなく、クラスの子ども全体の変化と相互に密接に関係している。例えば「戦いごっこ」と称して部屋中を走り回っていた子どもは時々A児と接触することがあり「手が出る」ことの原因ともなっていたが、こうした子どもが園庭に移動することにより「手が出る」原因が減ったこと、A児も自由に室内の場を使って遊べたこと、また新しい遊びなどが生じる中で自分の興味をもった遊びに参加することによってその結果としてそれまで固定していた遊びのグループの構成メンバーが変わっていったこと、クラスの子どもが始めたお菓子作りからお菓子屋さんごっこに興味をもちA児が参加できたこと、クラスの子どもがそれぞれに自分の好きな遊びに没頭できるようになってきてその結果としてクラスが落ち着いたり、集まりなどの次の活動への切り替えや取り組みが

良くなってきたなどがあげられる。換言すればA児の遊びもクラス全体の中の一部として位置づけられているといえ、クラスの他の子どもの遊びの変化は当然ながらA児に影響しているといえる。つまりA児、B児が遊びに没頭できることによるA児、B児の行動の変化に加えて、クラスの他の子どもの遊びの変化が直接的、間接的にA児、B児に影響しておりこうした相互作用の中で気になる行動が変化していったと推測される。

さらに保育者についても「衝動的に手が出ること」が減る中で今まで行っていたトラブルへの対応に代わり他の子どもや遊びにかかわれることになったと考えられる。実際、8回には保育者Aと知的障害のある子ども2名がままごとコーナーでじっくりと遊ぶ姿がみられた。

本報告では「遊び込む」「遊びきる」をキーワードに試行錯誤しながら遊びを育てていったが、一人一人の子どもの遊びを育てることが、「衝動的に手が出る」ことの軽減につながっていくと考えられた。

2. 多様な子どもが在籍するクラスへの保育の示唆—遊びを手がかりにクラスの一人一人の子どもを遊びを育てる—

近年はクラスに発達障害を含めて複数の障害のある子どもや障害を疑う子どもが在籍していると聞くことがしばしばある。このような多様な子どもが在籍するクラスで多様な子どもを含み込む保育の方法を今後さらに考えていくことが求められよう。

こうした多様な子どもが在籍するクラスでは個々の障害児への配慮も必要ではあるが、クラス全体の中で障害児を捉え、遊びを手がかりにクラスの子ども一人一人を育てていくなかで考えていくことが一つの方法として有効でないだろうか。ICFにおいても障害は個人因子のみで決まるのではなく環境因子を位置づけているが、環境との相互作用の中でその子どもの障害の状態が決まってくるという考え方がいっそうなされる必要があると考

えられる。

これらは障害への知識を得ることや障害特性に応じた個々の子どもへの配慮を否定するものではない。障害や障害特性への知識は必要であるが保育の文脈の中で読みかえることが同時に必要であろう。つまり、保育者は気になる子どもや障害児の気になる行動の低減や課題に対応しようとしたとき、その子どもの障害の有無や障害特性からかかわりを考え個にかかわっていくことも必要であろうが、保育者の子どもへの願いをもとに保育するにあたっての「子ども理解」の一つとして障害特性を捉えていくことが必要ではないだろうか（図2上図から下図のとらえ方への変化）。

3. 本研究の意義と課題

本報告では保育がこれまで取り組んできた「遊び」を手がかりに実践を行ったが、遊びを手がかりに気になる子どもにかかわっていくことにより衝動的に手が出るといった気になる行動が低減する可能性が示されたと考えられる。また、気になる子どもの行動はクラスの子どもの相互作用の中で中で変わっていき、保育者は個の問題でありながらも全体のなかでそのことを捉えていく視点が必要と考えられる。今後はクラス全体を意識したカンファレンスの方法やどのように遊びを育て、気になる子どもがクラス全体とどのような関係の中で変化していくかなどを検討していくことにより、多様な子どもがいるクラスでの保育をどう組み立てていくのかを検討していくことが必要であろう。

謝 辞

本研究への協力を快く引き受けてくださりましてA保育園園長先生および実践に取り組んでくださいました保育者に感謝申し上げます。また多くの示唆を頂きました関口はつ江先生（東京福祉大学）に感謝申し上げます。

文 献

- 1) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- 2) 刑部育子(1994)子どもの「参加」を支える他者—集団における相互作用の関係論的分析—。東京大学教育学部紀要, 34, 21-30.
- 3) 浜谷直人(2013)特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもの集団の変容に着目して—。保育学研究, 51(3), 45-56.
- 4) 伊東明彦・高柳恭子・岩淵千鶴子・五十嵐市郎・前原由紀・稲川知美・高根沢伸友・星野さやか(2009)気になる子と保育—多様性に応じる教育の在り方—。宇都宮大学教育学部教育実践, 33, 345-352.
- 5) 松井剛太(2013)保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「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, 9-20.

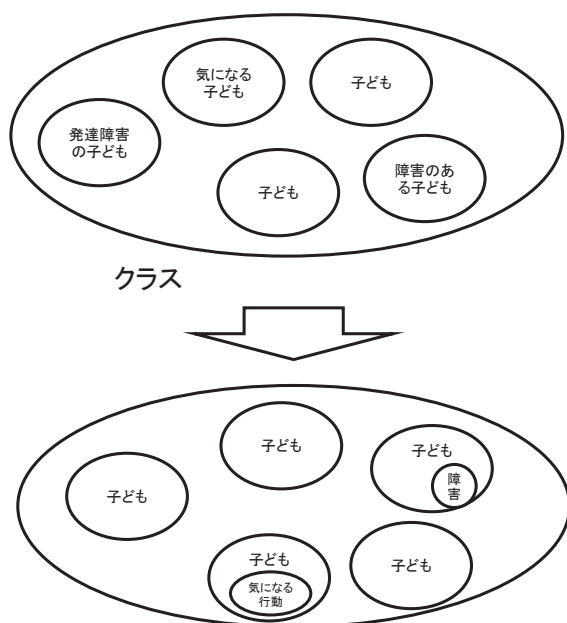


図2 保育をすすめる中での子ども理解のひとつとして障害特性を捉える