

インクルーシブな保育における発達障害児と他者との関わりの形成と 保育者の関与のあり方

特別支援教育学専攻

心身障害コース

M10102K 谷口陽子

第1章 問題と目的

日本においてもインクルーシブ教育の導入が進められ、近年では統合保育理念の基盤として、障害のある人を包含していくというインクルーシブな保育のあり方が提唱されるようになってきている。

インクルーシブ保育は最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人一人が異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を意味しており、一元的に論じられるものであるとしている。他者との関係を取り結びにくい発達障害児では、他者との相互作用や、他者との関係を取り結びにくい発達障害児の支援において、他者との関係性を高めることは有用であり、関係性の研究の重要性は極めて高いとされている。

そこで、インクルーシブな保育場面での発達障害児を取り巻く人的な環境を詳細に観察し、発達障害児の他者への関わりにどのように影響しているのかを明らかにすることを目的とする。また、保育者の関与のあり方を考察する。

第2章 インクルーシブな保育場面での観察

1、目的

インクルーシブな保育場面での保育者の個に応じた関わりが、発達障害児の他者への関わりにどのように影響しているのかを明らかにする。

2、対象

(1)観察対象

X市Y保育園、発達障害をもつA児4歳。観察開始時のA児は、発語は「いっしょ」「いや」など限られている。毎日登園後は、朝の活動以外は、担当保育士(以下、T1)とカードに沿ったスケジュールで活動している。観察開始時のA児の他者との関わりは、同年齢の児童とは関わらず、T1と個別に行動していた。

また集団活動は、朝の会の名前呼びのみ参加でき、T1の横に座り呼名に「はい」と手を挙げ、名前呼びが終わった後はすぐに教室から出ていた。近くで児童が作業していても意識することなく、作業を続ける様子や、T1が他児の様子につ

いてA児に呼びかけても反応しないことがほとんどであった。

(2)観察期間

2010年12月～2011年3月

(3)観察手続き

週1回、約3時間半、インクルーシブな保育場面でのA児の行動、また、A児が保育士や他児と関わる場面を行動観察した。その場でメモ書きし、後にエピソード記述(鯨岡,2005)により記録を行い、分析、考察した。

(4)分析方法

A児の他者との関わりの変化を抽出し、その変化に関わるエピソードを記述する。T1との関わりの変化を捉える際には、別府(1994)の分析指標「対象児にとっての特定の相手の形成とその質」(表1)を参考とする。

表1 対象児にとっての特定の相手の形成とその質

1段階	2段階	3段階
密着的接近	不安・不快な場面で求める関係	不安・不快な場面に立ち向かう安全基地としての役割
時空的な密着を求めるもので、母親への密着的接近の成立と他の人物の全面的拒否を特徴とする。	対象児が不安・不快な感情を示す際に、求めるものがある。	対象児が不安・不快な場面に立ち向かう拠りどころとして利用するものである。

3、結果及び考察

A児の他者との関わりは、T1との関わり、他保育士との関わり他児との関わりに分類して検討した(表2)。

表2 A児の関わりの変化

	T1との関わりの変化	他保育士との関わりの変化	他児との関わりの変化
12月	・T1が近くにいないと、「あー。」や「うー。」と大きな声を出して呼ぶ。 ・T1の声かけであれば、意識を向けることができる。	・A児自ら関わりに行く様子は見られないが、話しかけられると、嫌そうな表情をする。	・1日のスケジュールの中で、部分的に集団の中で、嫌がらず活動できる。 ・近くで同じ活動をしていても、興味を示さない。 ・話しかけられても、無視する、もしくは逃げてしまう。
1月	・「できたー。」と嬉しそうにA児自ら報告する。		
2月	・T1であれば、安心して集団でも活動できる。	・給食の先生が廊下を通ると、A児自ら「バイバイ。」と言ったり、追いかけてたりする	・T1と一緒にいれば、他児と同じスケジュールで活動できる。 ・他児に話しかけられると、他児を意識して、手を振る。 ・自分から関わりに行く場面は見られず、拒否する場面も見られる。
3月	・T1と一緒になくても、遊ぶことができる場面が増える。 ・T1が離れた場所にいると口頭で呼ぶ。		・A児から関わることはないが、他児がA児の近くに来て、拒否しない場面が増える。

(1) T1との関わり

A児は、観察開始時、本園で朝T1と共に過ごしていたが、同年齢児が過ごしている分園で1日を通して過ごし始め、不安を抱えていたと考える。そのため、教室に入ることが嫌だったり、教室付近で他児の大きな声が聞こえたりした場合に、T1に抱きつく場面や、教室から離れ、一人玄関に行くことが複数回見られていた。また、朝の自由遊びの時間に関しても、園庭の塀に沿って歩いたり、T1の近くをうろうろしたりしていた。この時期のA児とT1の関係は、「不安・不快な場面で求める関係」だと言える。

そして、2月に入ってもA児とT1の関係に変化はなかったが、3月に入ると、T1が離れた場所に居ても、1人で遊ぶことができる場面が2月よりも増加した。

しかし、他児と関わる際には、T1に視線を送る、T1を呼ぶなどといった、T1を求める様子が見られ、この時期はA児にとってT1は、「不安・不快な場面に立ち向かう安全基地としての役割」であると言える。

また、T1はフラフープを設定し、A児または他児にもわかりやすいような場の設定する、A児のタイミングを見てカードを提示する、A児が興味のあるリズムのある言葉を使用するなどという環境設定を行っていた。T1とA児との関係に加え、このような環境を整備したことも、A児の他者との関わりに繋がった要因だと考えられる。

このように、A児のT1との関わりは、愛着を軸に形成されていた。加えてT1は、他者との関わりに繋げていけるような環境をA児に合わせて設定していた。

(2) 他保育士との関わり

基本的にA児は大人に対しては、関わられても嫌がっていない。そのため、A児の他者への関わりを広げて行くために、T1以外の保育士のA児に対する関わりが今後重要となってくると考える。

(3) 他児との関わり

他児(集団)への関わりに関しては、全体を通して、A児から関わるという形は見られないものの、自分が興味あるモノを介しての関わりであれば、拒否せず受ける、または一緒に時間を共有できる場面が見られた。例えば、教室内で各児遊

びを選択し、活動する場面では、また、他児に話しかけられると、他児の顔を見る、他児を意識し始めているような場面が見られた。他児がたくさんいる教室を見て「いっぱい」と指差すなど、A児の興味・関心があることに関しては、他児を意識する様子が見られていた。これは、T1がA児の興味関心があることに関連させて、A児に関わっていたことが関係していると考えられる。

第3章. 総合考察

保育場面での観察記録から、発達障害児の他者との関わり大きな基盤には、愛着関係が重要であることがわかった。他者との関係が結びにくい発達障害児、特に自閉症児の愛着に関しては、さまざまな研究がなされている。

別府(2001)によると、他者との関係を取り結びにくい発達障害児は、他者理解の発達の基礎は、愛着であることを明らかにし、愛着関係の深化をはかることによって、他者理解の発達を促す方向性を見出している。この愛着関係の深化は母子関係に限定したのではなく、複数のおとなと愛着関係を結び場(保育所・幼稚園等)を保障することの重要性を別府の研究は示唆した。また、保育者の単なる抱きかかえや、字義通りの受け止めだけではなく、おとなの側が積極的に快の情動共有経験を作り出すことの重要性を別府は示唆している。

本研究でも、A児とT1は愛着関係にあり、その質は深化していった。T1は、A児を褒める、共感するといった関わりを持ち、快の情動共有経験を積極的に作り出していた。このことが、愛着関係の深化や他者に対する関わりをもつようになった基盤となっていると考える。

インクルーシブな保育による発達障害児と他者との関わり形成、または、保育者の関与については、各保育所の環境によっても異なり、本研究の結果では十分ではないと考える。対象とする児童、または、担当する保育士によっても異なり、園の体制によっても変わってくると考えられる。今後は、インクルーシブな保育の体制や、園によって異なることにも言及した調査が必要であると考えられる。

主任指導教員 高野 美由紀

指導教員 高野 美由紀