

障がいのある子どもとの関わりが 園児に与える影響に関する検討

にの みや ゆう こ
二 宮 祐 子

〈要 旨〉

これまでの統合保育および交流保育に関する研究では、障がいのある子どもに焦点が合わせることが多かった反面、その周囲の子どもたちに目が向けられることは少なかった。そこで、本稿は、障がいのある子どもとの関わりが、統合保育および交流保育の実施園に在籍する園児たちに与える影響について実証的な調査を行った先行文献を検討することにより、これまでの研究動向と今後の方向性を見出すことを研究目的とした。

まず、1980年代に行われた障がいのある子どもとの関わりが園児たちに与える効果に関する研究について、次に、1990年代以降にさかんになった障がいのある子どもと園児たちとの社会的相互作用の促進を目指す研究について検討した。その結果、社会的相互作用を促進するための保育者による直接的／間接的援助の重要性が浮かび上がってきた。また、研究方法としては、個別アプローチからエコロジカル・アプローチへと変遷していることも明らかとなった。

〈キーワード〉

障がいのある子ども、統合保育、交流保育

I. はじめに

本研究の目的は、障がいのある子どもとの関わりが、統合保育および交流保育の実施園に在籍する園児たちに与える影響について、実証的に調査した先行文献を検討することにより、これまでの研究動向と今後の方向性を探究することである¹⁾。

かつて、障がいのある幼い子どもは、一般的な幼児教育制度や保育制度からは除外され、盲学校・聾学校・養護学校の幼稚部で実施されている特殊教育の対象となるか、あるいは、児童福祉制度の対象として、障がいの種別に沿って入所施設や通園施設で処遇されることが多かった²⁾。「健全児」とよばれる子ども集団とは別に、「障害児」のみ集めて行われる「分離保育」と呼ばれる保育形態が一般的である状態が続いていたのである³⁾。1974年に、厚生省により「障害児

保育事業実施要項」が提示され、ちょうど同時期に、文部省による私立幼稚園特殊教育費補助事業が開始されたことが契機となって、幼稚園や保育所に障がいのある子どもを受け入れる「統合保育」が本格的に実施されるようになった⁴⁾。この頃から、障がいのある子どもが、クラス集団のなかに在籍するだけにとどまらず、クラスの一員として共に生活することを志向した検討が行われるようになった⁵⁾。

「分離保育」の状態を解消するために、障害児を健常児と「統合」することが目指され、アメリカではインテグレーションやメインストリーミングなどの形態が編み出されてきたが⁶⁾、わが国の場合は、次に示す2つの保育形態として展開されてきた⁷⁾。まず、一つ目の形態として、障がいのある子どもとそうでない子どもが同じ幼稚園・保育所(以下「実施園」と表記)に在籍する「統合保育」がある。園内に障がいのある子どものみで編成されたクラスを設置する「特別保育」や養護学校幼稚部といった障がいのある子どもがマジョリティーとなるクラスのなかに、少数のそうでない子どもを組み込む「逆統合保育」⁸⁾も含まれる。もう一つの形態としては、異なる園に在籍している障がいのある子どもとそうでない子どもが、場を共有しつつ同じ活動をしながらか過す「交流保育(交流・共同学習)」⁹⁾が存在する。

統合保育にせよ、交流保育にせよ、障がいのある子どものための特別な保育という印象が強く、いずれにおいても、障がいのある子どもの方が、検討の対象として、注目を集めやすい。さらに、もともと統合保育自体が「分離保育」の弊害を解消することを目標に登場してきた経緯も加わり、先行研究においては、障がいのある子と同じ幼稚園・保育所に在籍している園児たち(以下、「園児たち」とのみ表記)に対し、目を向けられることは少なかった。しかし、保育実践とは、子ども同士の相互作用の上に成り立つものであり、その成果として、障がいのある子どもに、コミュニケーション能力・言語能力の増大・生活習慣の自立などの効果もたらされていることを踏まえれば¹⁰⁾、園児たちにも同様に、様々な影響が及んでいるはずだ。近年、統合保育は「インクルーシブ保育」と呼ばれることが多くなり、障がいのある子どもが幼稚園や保育園に在籍している状態に満足するのではなく、共に育ちあうための「保育の質」が問われるようになりつつある。このような時代の要請に応えるためには、障がいのある子どもだけでなく、その周囲にも目をむけていく必要がある。

そこで、本稿では、以下の手順で、統合保育および交流保育が実施園に在籍する園児たちに与える影響について実証的に論じた先行文献を検討していく。第Ⅱ章では、障がいのある子どもとの関わりが園児たちに与える効果に関する研究を対象とする。第Ⅲ章では、障がいのある子どもと園児たちとの相互作用の促進をめざす研究について検討を行う。具体的には、相互作用の促進を果すために、園児側が習得すべき知識やスキルに関する研究(第1節)と、保育者側による援助の仕方に関する研究(第2節)に分けて整理していく。最後に、第Ⅳ章において、これらのまとめを行う。

Ⅱ. 障がいのある子どもとの関わりが園児に与える効果に関する研究

幼稚園と保育所のいずれにおいても、その成立と発展にあたり、障がいのある子どもの存在は念頭に置かれていなかったため、障害児保育あるいは統合保育の具体的な実践内容やその効果については、長らく影に覆われてきた。ようやく1980年代から、統合保育の実践記録が少しずつ出版されるようになったが、障がいのある子どもに焦点をあてて描かれていることが多く、園児たちへの影響までは読み取りにくいものが多い¹¹⁾。実証的な調査が始められたことで、ようやくその効果を客観的に検討することも可能となった。

畑山ら¹²⁾は、宮城県と福島県の統合保育実施園全てを対象とする質問紙調査を2回行い、10か月の間隔をはさんで、障がいのある子どもに対する園児による対応の仕方の変化を検討した。その結果、①障がいのある子どもへの関心と働きかけが増加したこと、②5歳児に比べ、3・4歳児の方が適切な対応が増加したこと、③精神発達遅滞児に対しては適切な対応が増加したのに対し、自閉症児や言語障害児には変化がなかったこと、④障がいのある子どものなかでも基本的な生活習慣がある程度まで自立している子どもとそうでない子どもを比較した場合、健常児からの関わり方が異なったこと、などが明らかにされた。

日浦¹³⁾は、統合保育実施園104名とそうでない園702名を対象に、「新版S-M社会生活能力検査」の記入を園児たちの保護者に依頼し、社会性の発達状態の比較を行った。6か月の間隔において、その期間の数値の変化について検討したところ、統合保育実施園とそうでない園とでは、異なる発達プロセスがあることが分かった。変容をもたらした原因については、推測の域を出ないが、統合保育により障がいのある子どもだけでなく、園児たちも共に育ちあっていることが示唆された。

以上のように、1980年代の動向としては、実際に保育者や保護者が行った評定値を手がかりとして、統合保育の効果を統計的に検証することを目指す研究が多かった。1990年代に入り、質的調査法が普及するにつれ、フィールドワークを用いた研究が増えてきた。

高橋¹⁴⁾は、複数の質的調査法を組み合わせることにより、統合保育の経験を通じて、園児たちが障がいのあるクラスメイトに対して、どのような態度をとるようになるのか、明らかにした。具体的には、面接調査により、園児たちが障がいのある子どもの行動特徴をどのように理解し、相手に対する好意を報告するか探った。さらに、日常的な遊び場面を観察し、面接内容とつきあわせることで、考察を深めた。その結果、障がいのある子どもがクラス集団のなかでとった不適切な行動(ex.保育者の指示に従わない、場にそぐわない発言)が言及されやすい傾向はあるものの、障がい特性よりも、具体的な社会的相互作用の中から見出された特徴から相手に対する好意性を判断していることが明らかとなった。つまり、園児たちにとっては「障がいのある子ども」としてではなく、「友達の一人」として認識されていることがうかがえる。このような認識状態に至るには、ただ同じ場所にいるだけでは不十分で、園児自身が障がいのある子どもと一緒に過ごして楽しいと感じた

か否かに左右されることも明らかとなった。

統合保育のバリエーションとして、養護学校幼稚部を保育の場として、数名の障がいをもたない子どもを参加させる「逆統合保育」の効果についても報告されている。京林¹⁵⁾は、障がいのない子どもが障がいのある子どもとの関わりをどのように語るのか探るために、その保護者による連絡帳の記述をデータとして検討している。記述内容が保護者によって取捨選択されることや幼児自身の言語能力などのバイアスはあるものの、次のような傾向が示された。第一に、給食やクラス活動場面など、構造化された場面において、障がいのある子の行動的特徴について語ったという報告が多かったこと、年少児から年中児・年長児と成長するにつれて、障がいのある子どもの姿をより具体的に語り、幼児自身の解釈も加えながら表現するようになる傾向が見出された。園児へのインタビューを用いた研究¹⁶⁾からも、幼児は障がいのある子どもに関わることにより、一般的な障がい特性に対する知識を獲得するというよりも、むしろ、仲間の一人として、具体的かつ個別的な理解を深めていくことが分かる。

その一方で、統合保育がもたらすデメリットについても、様々な調査によって明らかにされている。統合保育を実施しているクラスの担任保育者たちが気にしている事柄として、障がいのある子どもに手をとられ、日課の流れがスムーズでなくなるために、園児たちがクラス活動に対して集中して取り組みなくなることや、その不満がでてくることなどに対する不安を持っていることが分かった¹⁷⁾。これらは1980年代になされたアンケート調査であるが、現在でも共通する悩みと言えるのではないだろうか。

また、障がいのある子どもと園児たちとの仲間関係の実態に関する調査も行われ、数々の課題が浮かび上がってきた。足立ら¹⁸⁾が、東京都杉並区の統合保育実施園全ての保育者を対象に、アンケート調査を実施したところ、障がいのある子どものうちの80%は園児たちに対し興味・関心は抱いているものの、一緒に遊べる仲間関係が成立しているのは20%弱しかないという回答が寄せられた。いわゆる「お世話してもら」対等ではない関係が40%強であり、残りは「相手に興味を示さない」関係となっていた。障がいのある子どもが園児たちと同じ場所に存在することはあっても、共に過ごすことに難しさが存在することが明らかとなったのである。その原因として、挙げられたのは「言語能力」(75.0%)であり、意思の疎通の難しさだけでなく、奇声を発したり、言葉がはつきりしないので聞き手が苛立ったりすることなども含まれる。言葉の問題の他にも、遊びのルールが理解できない、クラス活動に参加できないといった集団活動への参加の難しさも指摘されている。実際、統合保育実施園において、障がいのある子どもが、園児たちからかわれたり、いじめられたりする事例が報告されている¹⁹⁾。

もともと、統合保育や交流保育は、分離保育に対する処方箋として登場した経緯があるため、「同じ園に在籍すること自体が目標となってしまう、その中身である「保育の質」まで目を向ける余裕がない時期もあった²⁰⁾。しかし、その仲間関係の実態が明らかになるにつれ、障がいのある子どもと園児たちとの社会的相互作用(interaction:「やりとり」と翻訳されることもあるが、本稿では

以後「相互作用」と表記)に目が向けられるようになった。そして、どのような要因によって、障がいのある子どもと園児たちとの相互作用が促進され活発なものとなるのか、という問題への関心が芽生えてきたのである。この詳細については、次節で述べたい。

Ⅲ. 障がいのある子どもと園児との相互作用の促進をめざす研究

統合保育が一般的なものとなるにつれ、ただ「分離保育」状態を解消しただけにとどまらず、その「保育の質」も問われるようになった。すなわち、障がいのある子どもと園児たちが同じクラスに在籍するだけでは不十分であり、「仲間として、共に生活し、共に育ちあう」状態が目指されるようになった。そして、この目標を達成するためには、実施園における日常生活場面のなかで、障がいのある子どもと園児たちとの相互作用を活性化させることが不可欠であると考えられるようになったのである。このような実践上の課題に貢献することを目指して行われた研究は、園児側が習得すべきコミュニケーション上の知識やスキルを探る研究(本章第1節)と、保育者側による援助の仕方を探る研究(本章第2節)の二つに大別することができる。

1. 相互作用の促進のために園児が習得すべき知識やスキルに関する研究

障がいのある子どもと園児たちとの間で相互作用が行われるとき、年長者や大人による仲だちが十分に行なわれない限り、通常は、園児たちの方が、コミュニケーション上、優位に立つことが予想される。このため、障がいのある子どもだけでなく、園児側もこれに必要な知識やスキルを身につけることにより、質の高い統合保育の実現が可能となるものと想定され、研究が重ねられてきた。

障がいのある人や子どもとのコミュニケーションを行う上で、そうでない側が身につけておくことを期待される知識やスキルとは、次の発達段階を経て、順次、獲得されていくものとされている²¹⁾。①ハンディのある人の存在を認識する「気づきの段階」、②そのような人に接する時に必要な配慮について知る「知識化の段階」、③ハンディのある人とのやりとりのなかでその人の感情や意志を認識する「情緒的理解の段階」、④正しい知識や適切な態度が形成される「態度形成段階」、⑤生活場面で適切な援助ができる「受容的行動の段階」、の5つである。これらのうち、幼児期から小学校低学年にかけての時期は「①気づきの段階」に相当する。保育者には、この時期の「気づき」が豊かなものとなるよう援助することが求められるであろう。

その具体的な援助方法として、徳田ら²²⁾は「障害理解指導」を幼児期から積極的に行っていくことを提唱している。代表的な方法として、障がいのある子どもが登場する絵本の読み聞かせなどが挙げられているが、保育現場でも、その他、様々な試みがなされている²³⁾。ただし、幼児にとっては、視覚障害や肢体不自由などの外見だけでも把握しやすい障がいにくらべ、発達障害を適切に理解することは困難である²⁴⁾。このため、保育者が園児に対し、障がいのある子のふるま

いの背景にある気持ちを代弁するための「説明の仕方」を工夫する必要があることが指摘されている²⁵⁾。また、真城²⁶⁾は、障害理解指導にあたり、障がいのある子どもとの直接的な相互作用を通じて、その子どもの人格やふるまい全体を理解しながら、必要な支援を考えていくことを基盤に据える必要があると述べている。これらの知見を総合すると、障害理解指導では、全ての子どもに対して、障がいに関する必要な知識を教えつつ、これと同時に、統合保育や交流保育によって、実際のかかわりをもちながら、その都度、保育者が必要な介入を行うことが望ましいと結論づけられるであろう。

実際、障がいのある人(子ども)に対する周囲の人々の態度に関する先行研究²⁷⁾においては、障がいのある人と関わった経験をもつ人の方が、その態度が好意的で望ましいものとなる傾向があり、特に、接触の質が「直接的」であるほど、すなわち、メディアなどを通じて知識を得るだけよりも同じ場で過ごすなどの対面的な相互作用が多いほど、よく当てはまることが明らかにされている。統合保育実施園の園児たちを対象とする障がいのある子どもを含めた友達への態度に関する研究²⁸⁾でも、接触頻度・年齢・性別を理由とする「好き嫌い」に比べると、障がいそのものに起因することは少ないことが判明した。これらの知見より、統合保育や交流保育の実施園に在籍している子どもたちと、障がいのある子どもとの間には、園児同士のような相互作用が成立するのではないかという予想が導き出される。

しかし、保育園において、障がいのある子どもが園児たちと相互作用を行う頻度を計測した研究からは、保育者が子どもたちの相互作用に積極的に介入する「設定保育」と、そうではない「自由保育」では、相互作用の頻度が異なることが指摘されてきた²⁹⁾。統合保育の実施園であっても、保育者による援助の少ない場面では、円滑に相互作用を行うためのふるまいを学習することは難しいということが示唆されるのである³⁰⁾。

そこで、保育者の目の行き届く「設定保育」のような場面を対象に、園児側が習得することを期待される、障がいのある子どもと効果的に関わるためのコミュニケーション上の知識やスキルについて探究された。実験的状況も設定し、障がいのある子どもとの間での相互作用の増進のためには、園児が障がいのある子どもに対してどのように教示すれば効果が上がるのかについても検討された。たとえば、野田³¹⁾らは、精神遅滞をもつ幼児とそうでない幼児のペアを作り、そのような介入をすれば、彼らのやりとりが増えるのか、実験的手法により検討した。その結果、精神遅滞をもつ幼児を「教わる者(tutee)」、そうでない幼児を「教える者(tutor)」という役割をとるよう声かけをするという介入を行うことで、何も介入しない場面に比べて、相互作用の量が有意に増加した。西野ら³²⁾は、障がいのある子どもとそうでない子どもの間に活発な相互作用を促す保育場面として、どのようなものがあるか探った結果、共同でシールはりをする遊びや出欠調べの当番活動の場合、遊びのなかでのそれぞれの役割が子どもにとっても明確であることから、相互作用を増進させる上で有効であることを見出した。

以上のように、相互作用を増進させるために子どもが習得すべきコミュニケーション上の知識や

スキルに関する検討がさかんに行われたものの、実践現場への適用においては、残念ながら、当初、予想されたほどの効果はもたらされなかった³³⁾。なぜなら、実験的状況においては、大人による介入の結果、相互作用は増加するものの、それが統合保育実施園における日常生活場面での一般化は難しかったからである。実験的場面において、障がいをもたない子どもの方に障がいのある子への関わり方のトレーニングを行った場合でも、実際の保育場面になると、実験場面で獲得した知識が実行されることは少なかった³⁴⁾。統合保育がおこなわれているクラスであっても、クラス活動のなかで配慮がなされない場合には、たとえ実験的状況と同じペアの間であっても、保育場面において望ましいやりとりは見られるとは限らなかったことが報告されている³⁵⁾。

2. 相互作用の促進のための保育者による援助に関する研究

相互作用を促すためのコミュニケーション上の知識やスキルなど、個人的要因に着目する研究方法の限界が明らかになるにつれ、保育実践そのものが検討の対象とされるようになった³⁶⁾。保育実践のなかで展開される相互作用に対し、的確にアプローチするためには、アンケート調査のような量的研究よりも、むしろエスノグラフィーなどの質的研究の方が相互作用の文脈まで把握しやすいことから、参与観察やインタビューを積極的に取り入れた研究がさかんになった。

園山ら³⁷⁾は、幼稚園における2年半におよぶ統合保育実施園でのフィールドワークから、まずは担任保育者と障がいのある子どもとの間に信頼関係が構築され、その上に、園児たちとの仲間関係が築かれていくプロセスを記述している。小山ら³⁸⁾は統合保育を行っている園の一日の生活を追って、自由遊び場面と設定保育場面を比較したところ、自由遊び場面では障がいのある子どもが一人でフラフラしている姿がしばしば観察されたが、障がいのある子どもと園児たちが共に参加できる設定保育のプログラムを行ったところ、相互作用がより活発になることが分かった。それまでの障がいのある子どもと園児たちとの相互作用を論じる研究では、子どもたちの背後にいるはずの保育者の存在は、論文の記述からは窺い知れないことが多かったが、2000年代にかけて、障がいのある子どもを主人公とするエピソードを通じて、グループ分けによる仲間関係の調整や工夫されたクラス活動など、保育者による直接／間接的援助を読み取ることができる研究が増えてきた³⁹⁾。

たとえば、伊藤⁴⁰⁾は、自閉傾向が強いため、他者への関心が薄かった子どもに対し、「文字が書ける」という長所を活用しながら、一年を通じて根気強く仲だちしていくことにより、直接的な仲だちがなくても園児たちと一緒に遊ぶ姿が見られるようになるまでのプロセスを描き出した。杉田⁴¹⁾は、統合保育を行っているクラスの担当保育士による、障がいのある子どもへの偏見を取り除き、共に過ごすことの意味を、周囲に伝えていく取り組みを報告している。毎月、担任保育者は障がいのある子どもとクラスの子もたちとのかかわりを記載した「あきらくんニュース」というクラスだよりを発行し、他のクラスの保育士や園の保護者にも配布することで、障がいのある子への発達支援だけでなく、周囲の人々の意識啓発も目指した。その成果のひとつをあらわすエピソードとして、運動会のたびに、あきらくんの保護者は、クラスの子もたちに遠慮して、クラス対抗リレーなどの演目

に参加することに積極的になれない状態が続いていたが、最後の運動会では「みんながあきらを応援してくれていました。その場面はきっと忘れることはないと思います」というメッセージを寄せた。周囲の大人たちに間接的に働きかけたことが、結果として、障がいのある子どもの保護者のエンパワメントにまでつながったのである。

浜谷ら⁴²⁾は、クラス担任自身による実践記録と約5時間にわたるインタビューをもとに、年長児クラス1年間の間に変容していくプロセスを描きだした。このクラスでは、特別支援の対象となる子どもだけに個別配慮が行われるのではなく、係活動・グループ活動・行事にむけたクラス活動などの全体的取り組みを通して、仲間関係を調整することで、クラス全体がインクルーシブになっていった。障がいのある子どもだけに注目するのではなく、クラスの中の仲間関係全体を丹念に追うことで、障がいのある子どもが排除されている状態の解消までのプロセスが詳細に描き出された。社会的排除という問題状況の原因は、障がいのある子ども個人の中にあるのではなく、人間関係の中にあるということが読み取れる。

交流保育でも、保育者による援助のあり方に関する検討がなされている。細川ら⁴³⁾は、園児たちが障がいのある子どもをどのように認識しているか、インタビューにより、子どもたちから、直接、聴き取った。最初の調査では、交流先の園の子どもの写真を見せても、名前がでてこなかった。この調査結果をうけて、保育者が一人一人の子どもの名前を呼びながら話すようにしたところ、園児たちも名前を覚え、写真を見せると名前をあてるようになったという。また、障がいのある子どもに対する認識については、単なる所属や名前だけではなく、クラス活動などを一緒に行うことを通じて体験的に知り得た特徴を述べるようになったという変化が見出された。2つの調査の間に生じた変化について探った結果、保育者による交流先の園児たちとの仲だちの重要性が示唆された。

Ⅳ. まとめ

以上、統合保育や交流保育が園児に及ぼす影響について論じた先行研究を追跡してきた。最後に、研究動向について簡単にまとめ、今後の方向性に関する示唆を得たい。

1974年に統合保育が制度化されてから、しばらくの間は「障がいのある子ども、あるいは、そうでない子どもにとって、統合保育の意義はあるのか」という議論がさかんに行われた⁴⁴⁾。障がいのある子どもが、クラス集団のなかに「十分な配慮のないまま投げ入れられた状態(ダンピング)」となることを危惧し、別の場で「特別なニーズを満たすための教育やケア」を受けた方がよいという意見をもつ者が、専門家と呼ばれる人々のなかにも多く見られたからである。このため、1980年代になされた研究は、統合保育の是非について検証するものが多かった。しかし、しだいに、障がいのある子どもであっても可能な限り、通常の教育システムのもとで教育することが求められるようになり、統合保育そのものの是非を問う声は相対的に小さくなっていった。

そして、1900年代に入るところには「質の高い統合保育として、障がいのある子どもとそうでない

子どもとのコミュニケーションが活発に行われるためには、何が「必要か」という観点から研究されるようになった。具体的な調査内容としては、実験室的状況を設定し、個別にコミュニケーション上の知識やスキルの習得をめざす訓練を実施し、その効果を検証することを通じて、社会的相互作用の促進に必要な知識や技術が模索された。これらの調査は、一人一人の子どものふるまいや認識状態に着目して検討するため「個別アプローチ」として位置づけることができる。ただし、実際の保育場面においては、プログラムに参加した園児たちが、幼稚園や保育園の日常生活において、実験室で習得されたコミュニケーション上の知識やスキルを応用し、障がいのある子どもとの遊びや生活における相互作用の中で用いていくことは困難であった。つまり、訓練の成果を生かすためには、そのための訓練がさらに必要となる、という際限のない訓練のループに陥る恐れを伴っていたのである。このような危険性は、障害理解指導でも同様にあてはまることが予想されるであろう。なぜなら、障害理解指導で習得した知識を日常生活場面で適切に使用するためのさらなる指導が必要となる、というループに陥る可能性が高いからである。

このため、2000年前後から、研究の場は実験室から実践現場へと移行し、エスノグラフィーの手法を用いた質的調査が主流となった。そこでは、障がいのある子やその周りの園児たちのふるまいだけでなく、保育室の環境構成や様々な種類のカリキュラムなども視野に入れた生態学的な視座が採用されるようになった。障がいのある子どもあるいは園児たちの認識状態やコミュニケーション上の知識やスキルなどの個人的要因よりも、子どもたちが生活する保育室や園全体を研究対象として、長期にわたるフィールドワークが行われるようになったのである。このような研究スタンスは「エコロジカル・アプローチ」と位置づけることができる。個別アプローチでは数値化されたデータによる量的調査が中心であったのに対し、エコロジカル・アプローチでは、参与観察を中心に障がいのある子どもや園児たちのふるまいがエピソード形式でデータ収集され、これをもとに、保育室における子どもたちの相互作用が厚く記述されることが多い。

この数年の研究動向としては、障がいのある子と園児たちとの仲間関係を調整したり、相互作用を行う「場」をマネジメントしたりする存在として、保育者による直接／間接的援助が、研究対象としてますます重視されるようになりつつある。統合保育では、「分離保育」状態を解消し、同じ園にただ在籍する状態にとどまらず、仲間として共に生活することを目指すため、保育者による仲間関係への介入、いわゆる「仲だち」は重要である⁴⁵⁾。しかし、全国各地の幼稚園・保育園においては、現在でも、手探り状態で実践が行われているのが実情であり、具体的な方法に関する学術的な検討は薄いと云わざるをえない。保育者養成課程では「障害児保育」という演習科目が必修化されたものの、障がいのある子どもをクラスの一員として組み込んだクラス集団づくりの方法まではカバーしきれていないと思われる。このため、保育経験5年以上の保育士であっても、統合保育を行っていく上での悩みとして、障がいのある子どもと園児たちが相互作用を行う際の仲だちの難しさがしばしば挙げられている⁴⁶⁾。このような実践的問題の解決に貢献するためにも、保育者による直接的／間接的援助も視野に入れつつ、保育室における相互作用を対象として、「障がいのある子どもと園

児たちの関係をどのように仲だちするのか」「障がいのある子にとっても、園児たちにとっても、主体的にやりとりできる仲間関係を育むためのクラス活動とはどのようなものか」といった観点から、焦点の絞り込んだエコロジカル・アプローチにより迫っていく必要があると思われる。

以上、障がいのある子と園児たちとの相互作用を支える保育者による間接的／直接的な援助のあり方に対し、年々注目が高まっており、これに応じていくためには、今後も統合保育実施園における保育実践そのものを包括的に検討していく必要があることが確認された。さらに「個別アプローチからエコロジカル・アプローチへ」という研究方法の変遷も見出された。

2014年2月に、わが国でもようやく「障害者権利条約」が批准された⁴⁷⁾。これまでの障がいのある人々への福祉や教育の制度では、障がい(disability)を個人的要因としてとらえる考え方が主流であったが、障害者権利条約では社会的要因を重視し、エコロジカルな視点をもつことが推奨されている。このような社会情勢において、我々には、よりインクルーシブな保育の実現に向け、エコロジカル・アプローチを駆使することで、保育者が関与する社会的要因の実態を明らかにしていくことが求められるであろう。

最後に、本稿の限界について述べておきたい。年々、障がい概念が拡大しているため、本稿では「障がいのある子ども」について定義したり、その範囲を確定したりすることは難しく、先行研究をすべて網羅することはできなかった。その一つとして、実践現場から自然発生的に出現した「気になる子」という新たなカテゴリーが挙げられる。「気になる子」とは、発達障害と共通する症状をもつことが多く、クラス活動や仲間関係で大きな困難を抱え、対応次第では「小1プロブレム」「学級崩壊」などの引き金になる場合もあるため、保育者や教師にとっては対応の難しさを感じる子どもたちを指す⁴⁸⁾。クラスのなかに「気になる子」が存在することは、他の園児たちに多大な影響を及ぼすことが指摘されているが⁴⁹⁾、この点についてはふれることができなかった。今後の課題としたい。

〈注〉

- 1) 一般的には、障がいのある子どもは「障害児」、幼稚園・保育園に在籍しているその他の子どもは「健常児」と表記されることが多い。しかし、近年、「気になる子」の出現により、「障害児」「健常児」という二項対立的な分類が揺らぎつつある。本稿では、より中立的な表現をめざす立場にたち、「障がいのある子ども」、および、同じ園に在籍している子どもたちを「園児たち」と表記する。
- 2) 柴崎正行、「統合保育の歴史」『保健の科学』39(10)：pp.673-678, 1997.
末次有加、「戦後日本における障害児保育の展開：1950年代から1970年代を中心に」『大阪大学教育学年報』16：pp.173-180, 2011.
- 3) 豊島律、『ノーマライゼーション時代の障害児保育：日本における系譜と展開』川島書店, 1998.
- 4) 田辺敦子、「統合保育制度の展開」『統合保育入門』相川書房, 1980.
- 5) 清水貞夫、小松秀茂、『統合保育：その理論と実際』学苑社, 1987.
- 6) Allen, K.E., *Mainstreaming in Early Childhood Education*, Delmar Publishers, 1980 (=村井潤一、三谷嘉明訳、『統合保育の実際：先生の役割・母親の役割』同朋社, 1989)

- 7) 園山繁樹,「障害幼児の統合保育をめぐる課題：状況要因の分析」『特殊教育学研究』32(3)：pp.57-68, 1994.
園山(1994)の分類によれば、広義の統合保育には、①園児よりも障がいのある子どもの方が圧倒的に人数の少ない「狭義の統合保育」、②園児よりも障がいのある子どもの方が人数の多い「逆統合保育」、③園内に障がいのある子どもだけの特別クラスを設ける「特別保育」、の3つに分類されている。ただし、特別保育の事例は極めて少なくことから、本稿では、上記はすべて「統合保育」として包括的に扱っている。
- 8) 京林由季子, 神田基史, 平田幸宏,「養護学校幼稚園における逆統合保育の実践」『SNEジャーナル』3(1)：pp.24-38, 1998.
- 9) 大南英明編,『交流及び共同学習への取り組み』明治図書, 2007.
全国特別支援教育推進連盟,『交流及び共同学習事例集』ジエース新社, 2007.
- 10) Rafferty,V., Piscitelli,V. & Boettcher,C., The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Prechoolers with Disability, *Exceptional Children*, 69(4)：pp.467-479, 2003.
Odom,S.L. & Diamond,K.A., Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13：pp.3-25, 1998.
- 11) 当時の代表的な実践記録を挙げておく。
新沢誠治編著,『障害児保育の現場から』フレーベル館, 1981.
斎藤公子編著,『さくら・さくらんぼの障害児保育』青木書店, 1982.
朱い実保育園職員会編,『赤い実の子どもたち』ミネルヴァ書房, 1985.
灰谷健次郎,『灰谷健次郎の保育園日記』小学館, 1985.
落合操, 新田保育園,『夢の砦：障害児と生きた鉱山の保育園の記録』ひとなる書房, 1987.
- 12) 畑山みさ子, 古田倭文男, 吉田栄, 山形潔子, 白橋宏一郎, 上野文弥, 高橋悦男,「統合保育における健常児の障害児への対応」『児童青年精神医学とその近接領域』25(5)：pp.273-284, 1984.
- 13) 日浦直美,「統合保育に関する研究：健常児集団の社会性の発達からみた統合保育の意義」『聖和大学論集』12：pp.225-247, 1984.
- 14) 高橋まゆみ,「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, 1995.
- 15) 京林由季子,「逆統合保育に参加した健常幼児の障害幼児に関する言及内容：連絡帳による分析」『宇都宮大学教育学部紀要 第1部』50(1)：pp.39-49, 2000.
- 16) 京林由季子, 五十嵐市郎,「交流教育に関する幼児の言語報告：知的障害養護学校との交流教育を経験した幼稚園幼児への個別面接調査から」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』22：pp.167-175, 1999.
- 17) 伊藤徹, 井原栄二, 水町俊郎, 大井学, 中山祐輔,「障害児保育に関する報告(第一報)」『愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要』4：pp.23-33, 1980.
竹内衛三, 筒井孝江,「高知県の幼稚園・保育所における障害児保育の実態」『高知大学教育学部研究報告第1部』36：pp.149-183, 1984.
- 18) 足立里美, 京林由季子,「統合保育における健常幼児と障害幼児の仲間関係」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』25：pp.191-200, 2002.
- 19) 徳田克己,「幼稚園・保育園において統合保育を受けている障害児と他の園児との関係について」『桐花教育研究所紀要』5：pp.45-48, 1992.
- 20) 前掲書3
- 21) 徳田克己, 遠藤敬子,『ハンディのある子どもの保育ハンドブック』福村出版, 1997.
- 22) 徳田克己, 水野智美,『障害理解：心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房, 2005.
水野智美,『幼児に対する障害理解指導：障害を子どもたちにどのように伝えればよいか』文化書房博文社,

2008.

「障害理解」というタームには、2つの用法がある。一つは、健常と呼ばれる人(子ども)が、障がい特性に関する知識を学習したり、障がいのある人(子ども)とのかかわり方について理解を深めたりすることを指す。もう一つは障がいのある子(人)自身が自らの障がい特性に気づき理解を深めることを指し、「障害認識」と呼ばれることもある。本稿では、前者の意味で用い、保育園や幼稚園に在籍する子どもによる、クラスメイトである障がいのある子どものふるまいに対する理解を「障害理解」と呼ぶ。

- 23) 水内豊和、「幼児期における福祉教育のあり方に関する研究：保育園児の障害理解と態度形成について」『幼年教育研究年報』28：pp.61-69, 2006.
渡邊美和, 細川かおり、「幼児を対象とした障害理解教育プログラムの作成と実践」『鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編』45：pp.67-73, 2008.
竹中美香、「幼児期に障害のある子に会おう意義についての一考察：障害理解が子どもの発達に与える影響」『東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要』7：pp.31-34, 2009.
- 24) 柳澤亜希子、「障害に対する子どもの認知に関する研究」『日本教育心理学会第46回大会発表論文集』p.343, 2004.
- 25) 相川恵子, 仁平義明,『子どもに障害をどう説明するか』ブレーン出版, 2005.
- 26) 真城知己,『障害理解教育の授業を考える』文理閣, 2003.
- 27) 川間健之介,「障害をもつ人に対する態度：研究の現状と課題」『特殊教育学研究』34(2)：pp.59-68, 1996.
- 28) 戸田有一,「統合保育における軽度精神発達遅滞幼児に対する健常幼児の態度の研究」『発達心理学研究』4(1)：pp.25-33, 1993.
- 29) 本郷一夫,「保育所における障害児の相互作用に関する研究」『東北大学教育学部研究年報』33：pp.93-109, 1985.
- 30) 伏見加代子,「統合保育における障害幼児と健常幼児の相互作用：自発活動場面と設定保育場面との比較」『上越教育大学幼児教育研究』15：pp.34-37, 2001.
- 31) 野田裕子, 田中道治,「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)：pp.37-43, 1993.
- 32) 西野知子, 三谷嘉明,「統合保育における役割活動：お休み調べの効果について」『日本教育心理学会総会発表論文集』34：p.481, 1992.
西野知子, 三谷嘉明,「統合保育における設定場面：シール貼りの材料渡し場面の効果について」『小児の精神と神経』35(4)：pp.353-358, 1995.
- 33) Odom,S.L.& Kames,M.B. Eds., *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps*, Paul H Brooks Publishing, 1988.
- 34) 沖久美子,「統合保育における自閉症幼児と健常幼児の社会相互作用の促進：peer を媒介とした介入の試み」『小児の精神と神経』38：pp.107-115, 1998.
- 35) 東俊一,「統合保育場面における子ども同士の相互作用に関する検討：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：pp.35-44, 2001.
Pedersen-Bayus,K., McDonald,L., Kysela,G.& Tanchak,D., Increasing Social Interaction in Mainstreamed Kindergartens, *Early Child Development and Care*, 77：pp.1-15, 1991.
Hundert,J.& Houghton,A., Promoting Social Integration of Children with Disabilities in Integrated Preschools: A Failure to Generalize, *Exceptional Children*, 58：pp.311-320, 1992.
Buysse,V., Goldman, B.D.& Skinner,M.L., Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disability, *Exceptional Children*, 68(4)：pp.503-507, 2002.

- 36) Guralnick, M.J., The Nature and Meanings of Social Integration for Young Children with Mild Developmental Delays in Inclusive Settings, *Journal of Early Intervention*, 22(1): pp.70-86, 1999.
- 37) 園山繁樹, 秋元久美江, 板垣健太郎, 小林重雄, 「幼稚園における自閉性障害児のメインストーリーミング: 機会利用型指導の試み」『特殊教育学研究』26(4): pp.21-32, 1989.
園山繁樹, 秋元久美江, 伊藤ミサイ, 「幼稚園における一自閉性障害児の発話の出現過程と社会的相互作用」『特殊教育学研究』27(3): pp.107-115, 1989
- 38) 小山望, 池田由紀江, 「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: pp.61-71, 1995.
- 39) 中坪史典, 上田敏文, 「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, 2000.
東俊一, 「知的障害児の相互作用拡大に関する小集団指導の検討」『新見公立短期大学紀要』25: pp.89-97, 2004.
藤井和枝, 「統合保育における障害幼児と健常幼児の社会的相互作用について: ダウン症児の事例から仲間関係に及ぼす要因の検討」『関東学院大学人間環境学会紀要』4: pp.27-43, 2005.
藤田久美, 「保育の場における福祉教育: 障害児と健常児が共に育つ場から」『山口県立大学社会福祉学部紀要』13: pp.37-51, 2007.
- 40) 伊藤恵子, 「文字への関心を友達への関心へと変えていった保育者の存在: 自閉傾向を伴う子どもに対する人的環境としての保育者」『保育学研究』42(1): pp.29-41, 2004.
- 41) 杉田穂子, 「『あきらくんニュース』を媒介とした統合保育における関係の輪の広がり」『保育学研究』48(2): pp.133-144, 2010.
- 42) 浜谷直人, 五十嵐元子, 芦澤清音, 「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: 排除する子どもと集団の変容に着目して」『保育学研究』51(3): pp.331-342, 2013.
- 43) 細川かおり, 浮穴寿香, 橋本創一, 「交流保育における障害児に対する保育所幼児の認識に関する研究」『鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編』44: pp.71-76, 2007.
- 44) 茂木俊彦, 『統合保育で障害児は育つか: 発達保障の実践と制度を考える』大月書店, 1997.
- 45) Stanton-Chapman, T.L., & Hadden, D.S., Encouraging Peer Interactions in Preschool Classrooms: The Role of the Teacher, *Young Exceptional Children*, 14(1): pp.17-28, 2011.
- 46) 細川かおり, 「統合保育における保育士の保育, 支援・配慮に関する実態調査: 中堅以上の保育士への調査を通して」『鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編』46: pp.93-100, 2009.
細川かおり, 「軽度発達障害児に対する保育所での保育における支援および困難に関する調査研究」『鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編』49: pp.39-43, 2012.
- 47) 外務省, 「障害者の権利に関する条約」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html, 2014/12/05.
- 48) 藤崎春代, 浜谷直人, 西本絹子, 藤田秀子, 『保育のなかのコミュニケーション: 園生活においてちょっと気になる子どもたち』ミネルヴァ書房, 1992.
二宮祐子, 「気になる子」『保育の基本用語』わかば社, 2013.
- 49) 浜谷直人, 『発達障害児・気になる子の巡回相談: すべての子どもが「参加」する保育へ』ミネルヴァ書房, 2009.

〈参考文献〉

- 1) Guralnick, M.J. Eds., *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*, Baltimore: Paul H. Brookes, 2001.
- 2) 石井正子, 『障害のある子どものインクルージョンと保育システム』福村出版, 2013.
- 3) 三谷嘉明, 「ノーマライゼーション原理からみた統合保育」『保育学研究』31: pp.27-33, 1993.
- 4) 村田保太郎, 『障害児保育への道: 統合保育の理論と実践』全国社会福祉協議会, 1986.
- 5) Recchia, S.L. & Lee, Y.J., *Inclusion in the Early Childhood Classroom: What Makes a Difference*, New York: Teachers College Press, 2013.
- 6) 園山繁樹, 『統合保育の方法論: 相互行動的アプローチ』相川書房, 1996.
- 7) 津守真, 「幼児保育から見た障害の意味とその歴史の変遷」『保育学研究』36(1): pp.86-93, 1998.

〈謝辞〉

本稿は、公益財団法人みずほ福祉助成財団による平成 26 年度社会福祉研究助成事業の研究成果の一部として執筆しました。記して感謝いたします。