

知的障害幼児の相互交渉と遊びにおける
関係論による発達臨床心理学的研究

博士論文

細川かおり

目次

<序論>

第1章 序論	2
第1節 幼児期の知的障害の障害特性と障害支援の概念	2
1-1.1 知的障害の障害特性と幼児期の特徴	2
1-1.2 障害、支援の現代における概念	3
第2節 知的障害幼児の遊びの発達特徴と支援	5
－幼児期の象徴遊び，ルール遊びを中心に－	
1-2.1 はじめに	5
1-2.2 知的障害幼児の象徴遊びの発達	5
1-2.3 知的障害幼児のルール遊びの発達	7
1-2.4 知的障害幼児の発達支援と遊びの指導に関する研究	9
第3節 保育フィールドにおける障害児の保育の理念と現状	12
1-3.1 保育フィールドにおける障害児の保育理念の変遷	12
1-3.2 保育フィールドにおける障害児の保育の現状に関する研究	14
第4節 知的障害幼児の仲間関係，仲間との相互交渉の発達と支援	17
1-4.1 はじめに	17
1-4.2 知的障害幼児の定型発達幼児との相互交渉の発達	18
1-4.3 知的障害幼児の相互交渉に及ぼす要因	19
1-4.4 知的障害幼児の相互交渉，仲間関係の発達と支援における関係論的研究	22
1-4.5 知的障害幼児の相互交渉，仲間関係の発達と支援における課題	25
第5節 関係論からの知的障害幼児の相互交渉，仲間関係	27
1-5.1 保育フィールドにおける知的障害幼児への関係論的アプローチの意義	27
1-5.2 関係論とは	28
1-5.3 関係論における学習－社会文化的アプローチ－	29
1-5.4 関係発達論	30
1-5.5 関係論からの遊びと接面，相互交渉	31
第2章 本研究の目的および構成	32
第1節 本研究の目的および構成	32
2-1.1 本研究の目的	32
2-1.2 本論文の構成	33
2-1.3 5章，6章の研究方法	34

＜本論＞

第3章 知的障害幼児の遊びにおける発達心理的特徴に関する基礎的研究	38
第1節 知的障害幼児の象徴遊びの発達特徴 (研究1)	38
3-1.1 目的	38
3-1.2 方法	38
3-1.3 結果	41
3-1.4 考察	44
第2節 知的障害幼児のルール遊びにおける発達特徴	46
－ルール理解過程の分析－ (研究2)	
3-2.1 目的	46
3-2.2 方法	47
3-2.3 結果	50
3-3.4 考察	53
第4章 保育フィールドにおける保育者の障害児支援の現状に関する調査研究	57
第1節 0歳から2歳児クラス (乳児保育) における障害児保育の現状と支援特徴に関する調査研究 (研究3)	57
4-1.1 目的	57
4-1.2 方法	58
4-1.3 結果	59
4-1.4 考察	66
第2節 0歳から2歳児クラス (乳児保育) における障害児等の支援体制に関する調査研究 (研究4)	70
4-2.1 目的	70
4-2.2 方法	70
4-2.3 結果	71
4-2.4 考察	74
第3節 3歳から5歳児クラス (幼児クラス) の障害児への保育効果と支援体制に関する調査－中堅以上の保育者を対象に－ (研究5)	77
4-3.1 目的	77
4-3.2 方法	77
4-3.3 結果と考察	78
4-3.5 総合考察	89
第4節 小括	92
第5章 クラス集団への参加過程における相互交渉の関係論的分析	94
第1節 クラス集団への参加過程における相互交渉の関係論的分析 (研究6)	94

5-1.1	目的	94
5-1.2	方法	95
5-1.3	結果	97
5-1.4	考察	107
第2節	保育者は知的障害幼児と定型発達幼児との対等な仲間関係をいかに形成するか－GTAによる分析－（研究7）	111
5-2.1	目的	111
5-2.2	方法	112
5-2.3	結果と考察	113
5-2.4	総合考察	117
第6章	知的障害幼児の遊びにおける仲間との相互交渉の関係論的分析と保育者の支援に関する検討	118
第1節	知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係の分析（研究8）	118
6-1.1	目的	118
6-1.2	方法	118
6-1.3	結果	122
6-1.4	考察	123
第2節	遊びにおける知的障害幼児と定型発達幼児の対等的関係での相互交渉と保育者の支援の関係論的分析（研究9）	126
6-2.1	目的	127
6-2.2	方法	128
6-2.3	結果と考察	131
6-2.4	総合考察	148
<結論>		
第7章	本研究の総合的考察	152
第1節	研究小括	152
7-1.1	はじめに	152
7-1.2	知的障害幼児の遊びの発達（固体能力）（研究1, 研究2）	152
7-1.3	保育フィールドにおける障害児保育及び支援の現状と保育者の意識（研究3, 研究4, 研究5, 研究7）	152
7-1.4	クラス集団への参加過程の関係論的分析（研究6）	153
7-1.5	知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係と遊びにおける対等な関係での相互交渉の関係論的分析（研究8, 研究9）	154
第2節	本研究において得られた知見	155
7-2.1	知的障害幼児の障害特性と遊びの発達	155
7-2.2	知的障害幼児への関係論的な相互交渉支援の有効性と社会モデルからの支援方法への示唆	155

7-2.3	関係論的な支援方法	157
7-2.4	仲間関係の発達モデルをどう描くか	160
7-2.5	知的障害幼児への仲間関係の関係論的支援モデルの可能性	160
7-2.6	知的障害幼児の能力をどう捉えるか	161
第3節	今後の課題	161

引用文献

序論

第1章 序論

第1節 幼児期の知的障害の障害特性と障害支援の概念

1-1.1 知的障害の障害特性と幼児期の特徴

知的障害とは、AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, アメリカ知的発達障害協会) による「知的障害：定義、分類および支援体系 第11版」(2010/2012)によれば、「知的機能と適応行動(概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される)の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害である。この能力障害は18歳までに生じる」とされる。このうち知能とは「推論する、計画する、問題を解決する、抽象的に思考する、複雑な考えを理解する、速やかに学習する、および経験から学ぶこと」が含まれる。知的機能の明らかな制約のアセスメントでは、知能検査によるIQが平均より約2SD以上低いと定義されている。適応行動とは「日常生活において人々が学習し、発揮する概念的、社会的および実用的なスキルの集合体」であり、この2つがおよそ18歳までの発達期に生じると定義される。

知的障害は幼児期には、運動発達、ことばやコミュニケーション、社会性、認知発達、身辺自立など発達の全領域での遅れを示し、「発達の遅れ」として捉えられる。

知的障害幼児も幼児期には家庭での親子関係中心の生活から集団に参加し、仲間とかかわることにより自分の世界を広げていくことが求められる(池田, 1982)。知的障害幼児は加齢に伴い発達していくものの、定型発達幼児との間には発達の遅れがあり、集団参加の場である保育所や幼稚園においては困難や課題が生じ、支援が求められている。

乳幼児期は障害が発見される時期である。なんらかの疾患がある場合を除き、障害の発見は定型発達からの明らかな遅れにより診断される。重度の知的障害であれば乳幼児早期に発見され、診断されるが中度、軽度の知的障害であれば定型発達との差が少ないことから発見、診断に時間を要し、子どもによっては就学までに発見できないこともある。また、乳幼児期は個人差が大きく、発達の遅れの原因として個人の発達のスピード、環境因子なども考えられ、診断は簡単にできるわけではない。

また、保護者も我が子に障害があるとは思っておらず、我が子の障害や障害があるのではという疑いは受け入れ難いことであり、葛藤が強い時期である。障害を認めたり、育児に前向きになるには長い時間を要し、時間をかけた保護者支援が必要とされる。したがって障害への早期支援は必要であるものの、こうした保護者の心情からも、地域の障害児を専門に支援する施設につながるには時間がかかる場合が多い。こうした時期に、保育所や幼稚園などの就学前の保育施設は毎日子どもと保護者が通ってくる場であり、保護者にとっては最も身近な子育てのパートナーでもあり、保護者の支援において重要な役割を担う場となると考えら

れる。また保育所や幼稚園等は毎日子どもの保育をしており、障害児や特別なニーズにある子どもへの支援を最も早く行うことができる場であるとも考えられ、子どもの発達支援において重要な役割を果たすと考えられる。このような乳幼児期の障害の特性を考慮すると、保育所や幼稚園等は障害児、障害を疑う子どもなど特別な支援ニーズがある子どもやその親にとっては期待される役割は大きく、質の高い保育や支援が求められていると考えられる。

1-1.2 障害、支援の現代における概念

現代の障害観、健康観として WHO (2002) が提案している ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health / 国際生活機能分類) (厚生労働省, 2002)がある。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (文部科学省, 2018) においても ICF に基づき障害や支援が捉えられている。ICF では障害を人が「生きる」こと全体の中に位置づけて、「生きることの困難」として理解するという見方にたっている (上田, 2005)。

ICIDH における「機能・形態障害 (Impairment)」、 「能力障害 (disability)」、 「社会的不利 (handicap)」は、ICF においてはそれぞれ「心身機能・構造 (Body Functions and Structure)」、 「活動 (Activity)」、 「参加 (Participation)」となり、生活機能の 3 つのレベルを表している。「心身機能・構造」とは、身体の構成要素が「心身機能」(生理的機能)と「身体構造」(器官・肢体とその構成部分、身体の解剖学的な部分)であるとし、医学、生物学的側面である。「活動」「参加」は教育や社会参加の側面であり、「活動」とは「課題や行為の個人による遂行のこと」、 「参加」とは「生活・人生場面へのかかわりのこと」である。「活動」は個人、「参加」は社会とのかかわりの部分とされるが実際の項目は重複する部分が多い。「活動」が制限されれば「活動制限」、 「参加」が制限されれば「参加制約」となり否定的な側面を表す。

ICF では生活機能に影響を与える「背景因子」として「個人因子」に加えて「環境因子」を明確に位置づけている。ここで言う「環境」は、物理的な環境だけではなく、人的な環境、社会意識としての環境、制度的な環境などであり (上田, 2005)、障害の状態、生活の中での適応、生活の質 (QOL)には個人因子が影響しているのみではなく、その人にかかわる人やさまざまな環境因子が影響している。これに対応した支援モデルとして、従来からある「医学モデル」に加えて「社会モデル」を示している。「医学モデル」は、障害を治療の対象とするモデルであり、「心身機能・構造」を過大視し、これによって「活動」「参加」が決まると捉えられやすい。一方「社会モデル」は、社会的な「参加」と「環境因子」を重視し「障害をつくるのは社会環境である」という見方となる。ICF は「医学モデル」と「社会モデル」を総合した「生物・心理・社会モデル」であり、これにより人が生きることの全体像を捉えようとしている (上田, 2005)。AAIDD (2010/2012) による知的障害 (Intellectual and Developmental Disabilities) の定義においても、個の知的機能の遅れのみで定義しているわけではなく、以前に用いられていた精神遅滞 (「Mental Retardation」) という構成概念では「障害が

その人の中にある欠陥である」と捉えているのに対して、知的障害は「人の能力とその中で人が役割を果たす状況のミスマッチ」である、つまり機能の状態であると捉えている（AAIDD,2010/2012）。

これまでの保育における障害児への支援は、「医学モデル」による個の能力を伸ばすことを目的とした治療教育的なアプローチが多くなされてきているが（例えば、鯨岡，2016 の指摘など）、環境や関係へアプローチする「社会モデル」からの支援も考えられる必要がある。「ICF では『障害』を個に閉じた特性としてのみではなく、関係の中に開かれたなかで捉え直すことを明示した」（p3）（田中，2003）との指摘もあり、知的障害幼児の支援において、個の能力の視点から検討とすると共に「社会モデル」の立場から「関係に開かれたなかで捉え直す」（田中，2003）支援についても検討する必要があると考えられる。

第2節 知的障害幼児の遊びの発達特徴と支援

－幼児期の象徴遊び，ルール遊びを中心に－

1-2.1 はじめに

幼稚園教育要領（文部科学省，2017），第1節 幼稚園教育の基本においては，「幼児の自発的な活動としての遊びは，心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して，遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」とされる。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2017）によれば，「幼児期の生活のほとんどは，遊びによって占められる」と幼児期の生活を特徴づけ，「遊びは遊ぶこと自体が目的であり，人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない」と遊びの性格に言及している。遊びは遊ぶこと自体が目的であり，おとなからみれば何かの役にたつとは感じられなくても，子どもの発達においては重要な活動であり「幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている」のである。保育における指導では「遊びを通して総合的に指導する」とされ，「一つの遊びを展開する中で，幼児たちはいろいろな経験をし，様々な能力や態度を身に付ける。したがって，具体的な指導の場面では，遊びの中で幼児が発達していく姿を様々な側面から総合的に捉え，発達にとって必要な経験が得られるような状況をつくることを大切にしなければならない」とされる（幼稚園教育要領解説，2017）。

以上のように幼児期に子どもにとって遊びが重要な活動であると共に保育における指導においても遊びが重要である。幼児は遊びを通して仲間とかかわり仲間関係の形成など幼児期に必要な経験をしていくことになる。一方，知的障害幼児の遊びは，遊ばない，遊びが単一でなかなか発展しない，遊びの未発達，遊びが困難であることが指摘されている。そこで，本研究では幼児期の代表的な遊びである象徴遊びとルール遊びをとりあげ，知的障害幼児の遊びの発達特徴について研究を概観する。なお知的障害幼児と自閉症は障害特性が異なるため，自閉症を対象にした文献は除くようにしたが，必要と考えられる文献が一部含まれている。

1-2.2 知的障害幼児の象徴遊びの発達

ごっこ遊びは乳幼児期の代表的な遊びである。初期のごっこ遊びは象徴遊びとも呼ばれる。Piaget（1945/1967）は，感覚運動期の第6段階で初めて生じるとし，象徴遊びの背景には，象徴機能の発達が考えられる。象徴遊びとは「子どもが現実のもしくは想像上の経験を事物，身ぶり等で表象する遊び」（嶋田，1982）であり，ごく初期には「ブラシをもって髪の毛をとかすふりをする」といった行為にみられる。

象徴遊びは，いくつかの要素の発達から検討されている。それらは「事物使用」（脱文脈化），「遊びの対象者」（脱中心化），「遊び行為の連鎖」（統合化）の3点である。定型発達幼児の象徴遊びの発達傾向に関しては，各下位スキルの出現順序も明らかにされてきた（嶋田，1982；Fein，1988；Nicolich，1981）。事物

使用に関しては、Shimada, Sano & Peng (1981) が 18 名の幼児について (Chronological Age, 生活年齢, 以下 CA) 12～24 カ月までの縦断的研究をしたところ、模倣的使用は 12 カ月頃から、見たて使用は 13～16 カ月頃からそれぞれ出現が認められたが、身ぶり使用は主に 2 歳代でみられたとしている。遊びの対象者に関しては、CA15, 18, 21, 24, 30, 36 カ月児を対象に遊具で遊ぶ場面を観察した Lowe (1975) は、低月齢児では自己対象の行動が優位であるが、21 カ月以降は人形対象の行動が優位であったとしている。また、前述の Shimada, Sano & Peng (1981) によると、自己対象は 12 カ月から、他者を単に自己の行為の受け手として扱う受動的他者は 14 カ月からそれぞれ出現が認められたが、24 カ月までは自己対象が優位であったとしている。遊び行為の連鎖に関しては、単一行為から複数行為の連鎖という出現順序が認められている (Lowe, 1975; Nicolich, 1977; Shimada, Sano & Peng, 1981)。

これらの要素を組み合わせた象徴遊び全体の発達についてもいくつかの発達段階が示されている。Nicolich (1977, 1981) は、水準 1 から水準 5 までを示し、水準 1 では日常的な使用法を再生するが、水準 5 では、単一ないし複数のごっここの行為とし 20 ヶ月からとしている。McConkey & Jeffree (1979) は、段階 1 から段階 5 を示し、探索的な遊びから、関連しない 2 つの物を関連づける段階、自己対象のごっこ、単一行為によるごっこ、系列のごっここと発達していくとしている。

知的障害幼児の象徴遊びの発達に関する研究では、知的障害幼児の象徴遊びの発達は生活年齢よりも精神年齢 (Mental Age, 精神年齢, 以下 MA)、発達年齢 (Developmental Age, 発達年齢, 以下 DA) に相関することが認められている (Jeffree & McConkey, 1976; Wing, Gould & Brierly, 1977; Hill & Nicolich, 1981)。また、Hill & Nicolich (1981) は、Nicolich (1977) が提唱した事物使用、遊びの対象者、遊び行為の連鎖の各スキルを統合した 5 水準を用いて、MA12～36 カ月の知的障害幼児 30 名の象徴遊びを評価した結果、象徴遊びの発達過程は基本的には定型発達幼児と同じであるとした。笹生 (1981) も、MA2 歳と 4 歳の定型発達幼児と精神遅滞児を対象に見たて使用について実験的に検討した結果、発達順序には差がみられなかったと報告した。さらに、同一 MA であっても知的障害幼児の発達は定型発達幼児の発達に遅れるとされる。知的障害幼児の遊びの発達においては、生活年齢よりも精神年齢に関係すること、その発達過程は典型的発達児と変わらないこと、精神年齢をマッチングさせても、高次の段階はみられにくいことが特徴といえる。

今野 (1984) は象徴遊びの縦断的研究の不足を指摘し、知的障害幼児の遊びを縦断的に検討している。今野 (1985) では、象徴遊びにおける行為の系列化と象徴機能の発達との関連の視点から、今野 (1988) ではさらに低年齢の知的障害幼児の初期のごっこ遊びの発達を縦断的に観察し検討している (1 歳 2 カ月から 2 歳 5 カ月まで)。ここでは各要素との関連、言語との発達について記述されているが、部分的には Nicolich (1977) の水準を必ずしも支持しないことを指摘している。Hill and Nicolich (1981) も水準 2 と 3 を同時に遂行した知的障害

幼児がいたとしている。また、Shimada, Sano and Peng (1981) も 5 水準の一部が支持されなかったと報告し、さらなる検討の必要性を指摘している。これらの結果はまた、遊びという活動が多様で複雑、かつ総合的な活動であることを示しているとも考えられる。また、象徴機能といった認知面以外にも今野 (1984) は子どもの意欲を高めさせる大人との関係やかかわりといったことについても検討する必要があるとしている。また象徴機能の発達と言語発達との関連を指摘する研究もあり (Cunningham, Glem, Wikinson & S1oper,1985; 小山 (2020) は象徴遊びの発達と言語発達との関連に着目し、象徴遊びにおいて、物にかかわる行為・認識の発達の様相と言語発達との関連性について検討している。知的発達の程度が軽度から重度の就学前の 13 例 (女兒 6 例) について、子どもが保育室で、用意した物を用いておとなと 1 対 1 での 30 分の遊びを観察し、自閉症 (ASD) でも物にかかわる行為における抽象化と言語発達との関連が示唆されたとしている。

障害児を対象にした研究では、研究の成果を元に指導に適用し、指導の効果や指導方法の開発を行う実践指導研究が多く行われている。McConkey & Jeffree (Jeffree & McConkey, 1974, 1976; McConkey & Jeffree, 1979, 1980) は、象徴遊びの指導を行っている。一連の研究の中で指導上の留意点として、「事物使用」(脱文脈化)、「遊びの対象者」(脱中心化)、「遊び行為の連鎖」(統合化) といった象徴遊びの発達段階に合わせた教師の指導について述べている。

象徴遊びの指導研究では言語など他の領域の発達を促す指導としての効果や方法の開発に重きが置かれることが多い。象徴遊びを指導することにより、象徴機能の発達を促すことができ、言語やコミュニケーションなどの発達を促すなどの指導と効果が報告されている。象徴遊びでは「人形」が用いられるが、宮井・安永・高野・広野・伊藤・藤野 (2011) は、特別支援学校幼稚部に在籍する幼児 6 名に対して、人間関係の形成をねらいとして、人形を用いての遊びを行った。人の行為や人の意志に関心を向かせることから、他者とのやりとりの増加や接し方の変化に効果があると考えた。指導の結果、人間関係にかかわる能力を再現したりかかわりを促したりする手段として有効であったとした。宮崎 (1992) はコミュニケーション行動および象徴的行動を促進する目的で、知的障害幼児 5 名を対象 (CA9 歳から 11 歳) にごっこ遊び「カレーライスを作ろう」を共同行為ルーチンとして構成し、2 カ月にわたり 12 回指導を実施した。指導者やプロンプターによる指示や、身体介助により指導した。その結果、コミュニケーション行動、ふり行動が促進されたとしている。西川 (1987) は、遊びは運動、知的能力、社会性など発達を促し、障害が重度であるほど遊べないがそれは象徴機能の発達が重要な役割を果たしているためとし、1 歳から 6 歳のダウン症児を中心とした知的障害幼児の遊びについて、イナイナイバー行動及び関連行動の発達、象徴機能の発達について尺度を作成し検討した。その結果、イナイナイバー行動と象徴機能には密接な関係があることが伺え、イナイナイバーを教材として指導に用いることによって、教育への手がかりが得られるとしている。

1-2.3 知的障害幼児のルール遊びの発達

ルール遊びは一般に幼児期後半に盛んに行われる遊びで、一定のルールに基づいて行動し、その結果として勝敗がついたり役割を交代したりする遊びである(伊藤, 1983)。ルール遊びは親子のおいかけっこにその原型があるとされるが、だるまさんがころんだやおおかみさん今何時などから、さまざまな種類のおにごっこや、どんじゃんけん等々がみられるようになる。

知的障害のひとつであるダウン症幼児の発達特徴を津守式発達検査を用いて分析した岡崎・池田・長畑(1986)は、知的障害幼児の獲得困難な項目として「子どもだけでいろいろな店をつくり、互いに行き来して遊ぶ」「ままごとで自分がお母さんになりたがる」「かくれんぼをして見つからないように一人で物かげに隠れる」「友達と順番に物を使う」を指摘している。つまり、簡単な役割のある遊びをしたり、仲間同士でルールを共有して遊んだりすることは困難なことであると考えられる。

鬼ごっこは代表的なルール遊びであり、定型発達幼児では園の4歳児クラスないし5歳児クラス前半で楽しめるようになる(神田, 1991)。ルールのある遊びのうち、鬼ごっこにおいては「追う」と「逃げる」の役割があること、役割を交代するというルールがあることがあげられ、これらの理解が求められる。鬼ごっこ場面を発達的に検討した田丸(1991)は、鬼ごっこを成立させる側面として役割の保持を指摘しており、2歳から5歳までの定型発達幼児を対象に検討した結果、加齢に伴い相補的特徴がみられなくなり、ルールに即して各々の役割行動として自立したものとなっていくとしている。また役割交代の発達に関しては、加齢に伴い鬼ごっこにおいての「つかまえる行動」の意味が理解され、「つかまえる行動」により双方の役割を交代することができるようになること、つまり、ルールとして安定して働くようになる変化が確認されるとしている。

初期段階のルール遊びにおける役割の理解は、イメージに支えられているという指摘があるが、田丸(1991)は役割表象によって役割行動が支えられていることを示唆しており、鬼ごっこの際に絵本の読み聞かせをしてイメージを膨らませたり、オニ役に「オニ」の面を使用してオニのシンボルを与えることにより、鬼ごっこが容易に遂行できるようになったという報告もある(伊藤, 1983)。

今野(1993)も、鬼遊びを取り上げ、特別支援学校小学部1年生に対して鬼遊び(むっくり熊さん)を指導し、鬼遊びの有効性について検討した。鬼遊びでは、言語、情動、共感という面で豊かに表現できるように指導案を作成し指導したところ効果が認められた。対象児に情緒的な安定がもたらされていたこと、おもしろさを感じることができたこと、楽しくする配慮がなされたこと、得意なことを発揮できる配慮がなされたことなどがあげられた。遊びは総合的活動であるので、今野・田口・佐々木(1993)が指摘するように、鬼遊びといっても遊びという総合的な活動であり、ルール理解以外に言語、情動、共感とその表現など、多様や側面に注目した指導が可能であるといえる。

ルール遊びを指導した研究においてもルール理解以外の側面の発達も促されたとしている。湯藤・瀬川・中保・山本・古川(2001)は、通園センターに通う4

歳児を対象に遊びの指導を行った。遊びは共に楽しみ、関係を深めていくことができるが、どのようにかかわったらよいかかわり手に戸惑いがみられた。やりとりの間がある「おいかけっこ」を共にすることにより、対象児への理解を深めることができ、変化を促した遊びの技術について考察された。亀田・安永・宮井・小家・伊藤・藤野・橋本（2012）は、学級集団や人間関係に焦点を当て、知的障害のある子どもに対してコミュニケーション及び人間関係促進をねらい、特別支援学校幼稚部の幼児 6 名に対して、人形遊びの中で鬼ごっこの筋書きをつくり鬼ごっこ（7 段階から成る鬼ごっこスキルを形成する指導）を行った。その結果、鬼ごっこスキルが確立され、鬼ごっこによるやりとり遊びを自発的に楽しむようになり、人間関係能力の促進に有効であった。

1-2.4 知的障害幼児の発達支援と遊びの指導に関する研究

象徴遊びやルール遊び以外の知的障害幼児の遊びの研究について概観するが、障害児の遊びに関する研究は発達支援を目的とした研究が多い。自閉症は知的障害を伴う場合も多いが、自閉症の社会性の領域の発達を促すために遊びの指導が多く行われており、まず自閉症を対象にした研究について述べる。

和田・尾崎（2017）は、自閉症幼児（3 歳 7 ヶ月）を対象に、社会的相互作用が多く含まれる人とのかかわり遊びを大学内センターにて小集団で指導した。どのような遊びであったかについては具体的に記載されていないが、遊びを設定し個別に関わっていった結果、共同注意や要求行動が発現した。朴（2017）は自閉症幼児の小集団療育において、自由遊び場面を設定して 20 分間意図的にふり遊びを行い子ども同士のかかわりの変化について検討したところ、友達への注目が増えるなど子ども同士のかかわりを促す効果があったとしている。浦崎・武田・崎濱・瀬底（2008）は、発達支援が必要な子どもの社会性を育てるために、大学の実践センターにおいて小、中学生 9 名を対象に月 2 回指導した。関係性を育むことをねらい、支援者と子どものユニットをつくり、造形活動など設定された活動を行った。支援者は無理にかかわらせようとせず、安心して他者とかわる体験をし、お互いが楽しみを共有することができるようにしたところ、社会性に伸びがみられたとした。三原（2007）は、自閉症の示す臨床像は、養育環境との相互作用の中で生じる（小林，2000）とし、発達が養育者とのかかわりの関係の中で展開するものであることを踏まえ、自閉症児に人と人の関係性を促す指導を行った（6 年生男児）。遊戯療法において本児の意図をくみ取りながら関わっていくことによって、関係性の発達が促進されたとしている。荒木・梅山・井上（2007）は、自閉症である小学校低学年の児童 7 名を対象にした月 1 回の療育においてごっこ遊びを指導した。ごっこ遊びのプログラムは、コミュニケーションスキルや運動スキルを発展させる、固執性を創造的な活動として展開させる、衝動性を抑制しやすくする、楽しみや期待感が育つ活動を重要視した。とりわけポジティブな評価と結びつく内容であることの重要性を指摘している。柳沢（2003）は、学童クラブにおける自閉症児（特別支援学校 2 年生）と定型発達幼児との相互作用の促進と子どもたちの障害理解、親同士の相互理解を促すた

めの保育者の意図的介入を行った。その結果、子どもたちのかかわりが増え、日常の遊びへと広がった。また遠城寺発達検査にて対人関係が4ヶ月伸びたとしている。

知的障害特別支援学校においては各教科等を合わせた指導の一つである「遊びの指導」についての研究がある。進藤・今野・田口・佐々木（2014）は、小学校における各教科等を合わせた指導である「遊びの指導」において、「遊びを手段として新しい能力獲得をするために指導する」かそれとも「遊びを楽しいものとして、遊びを支援するのか」という遊びと指導の関係についての問いをたて検討している。その結果、「遊びの指導」での授業検討会では目に見える行為に着目することが多く、児童の心情や動機、遊びの文脈などへの洞察が少なかったとしている。要素を教えるのではなく、発達的なスタンスで「遊び」を捉えて指導していくことの必要性を指摘している。進藤・今野（2013）は学習指導要領の遊びの指導の記述を分析し、教師は遊びを発達的に理解すること、遊びを発達や教育のための手段としてはならないことを指摘し、子どもの内面を理解することの重要性を指摘している。仲矢・中尾・竹内（2014）は、知的障害特別支援学校小学部の「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりの実態を観察し、かかわりを促す教師の具体的な支援の在り方について検討し、観察された4つのパターンとパターン毎の教師の支援について検討している。吉井・上仮屋・福谷・上田・大蔵・高橋・仲野（2014）は、特別支援学校幼稚部で3歳から6歳の知的障害幼児9名に対して、社会性とコミュニケーションの発達の促進を目指した「遊び」の授業を行い、授業の目標と手だてから授業評価を行った。ダンスとおやつの学習活動において分析した結果、目標と手だてからの授業評価は、遊びの指導を評価や授業改善に有効であったとしている。

保育フィールドにおいて保育者が行った保育における遊びを支援した研究は、包括的に支援している。長谷川・丸尾・木村・山本・竹内・上野・玉村・越野・岩坂・宮崎（2011）は幼稚園において、入園時より落ち着きがなく、友達とのトラブルが頻発したA児に対して、幼稚園の基本的な方針である安定して過ごす、やりたいことを存分に楽しむなどをねらい、総合的な保育の活動の中で、自尊感情や仲間関係、集団での取り組みについて報告している。3年間の働きかけから、自信をもつなど発達的変容を報告して、仲間の中で育ちあう場を保障するために、どのような集団をつくるかとそこでの支援について考察された。竹内・上野・前田・玉村・越野（2009）は、発達障害等の診断は受けていないものの、入園時より落ち着きのなさや感情の起伏の激しさが指摘され、友だちとのトラブルが頻発した児について、年長時の1年間の取り組みを報告している。1年間で変容がみられた要因として、保育者が遊びにおいて一緒に楽しもうとする保育の基本的な姿勢がクラス運営に良い影響を及ぼしていたとし、安心感のあるクラスづくり、子どもの保育者の信頼関係、子ども同士の信頼関係が重要であったとしている。

個に対して遊びの要素やスキルを教えようとする立場からの研究がある。奥田・井上（1999, 2002）は自閉症を対象に、行動分析的視点から行動的に遊びの

スキルを教えるという方法により、遊びや人間関係の変化を目的としてかかわっている。行動分析的視点においても、集団を対象とした形態もある。阿部・木船・阪木・沖本・井上（2019）は、保育所が子ども達が集団で生活する場であるという特性を活かし、特別な配慮が必要な子どもの自立と社会参加へのきっかけをつくり、促すことを自然な流れの中で行っているとしている。これらを踏まえてアメリカで知られる「活動に根ざした介入」(Activity-Based Intervention)を行っている。これは自由遊びや活動の中で、幅広く用いることができる目標をたてて、適切に行動を強化していくという方法で、日常の生活の活動の中に目標を埋め込んで指導を実現させようというものである。園山（1996）も、園のクラス集団の中で機会を捉えて相互行動的にアプローチしていく方法で介入している。

以上のように知的障害幼児を含めた障害児を対象にした遊びの研究は、支援ニーズのある発達領域や心理的要素を遊びの中で指導し、その効果について検討するという指導研究が多い。障害児の分野では発達支援のために遊びを用いることが多く遊びの発達研究は少ない。大塚（2019）も障害児の遊びについての文献レビューから、障害児の遊び研究の課題として、機能主義的な遊び観のもとで遊びが機能単位で捉えられ、機能ごとの行動変容の有無で捉えられる傾向や、障害の克服や改善するための支援方法として考えられていることが多いことを指摘している。

一方、障害児にとっても遊びそのものが重要であるという指摘もある。木下（2011）は遊びは総合的活動であるので、遊びの指導においては「要素主義的行動変容型指導」に陥ることがないように、発達的なスタンスで「遊び」を捉えて指導していく必要があると指摘している。進藤・今野（2014）も、遊びを子どもにとって楽しいものとなるように配慮し、遊びそのものを指導することの重要性を指摘している。自閉症の遊びの特徴と指導方法についての文献をレビューした伊藤（2001）は、自閉症児の遊びの特徴を「遊び心の欠如」と指摘している。子どもが何をおもしろいと感じるかという子どもの内面を考えること、そのためには個の育ちだけではなく集団の育ちを捉える視点の必要性（大塚，2019）の指摘もある。要素に分けて何かを獲得させるために遊びを指導するという支援だけではなく、遊びの本来の意味を考慮すれば、遊びそのものを指導していくことも重要でありそのような立場からの支援が必要とされよう。

第3節 保育フィールドにおける障害児の保育の理念と現状

1-3.1 保育フィールドにおける障害児の保育理念の変遷

本研究は保育所^{*1}をフィールドにして研究を行う。現在の保育制度における保育施設は待機児童対策を背景に幼保連携型認定こども園や地方自治体が認可する保育施設など多様であり（細川，2012），それぞれ歴史，管轄，設置主体，対象年齢，保育時間，職員の名称等々の違いがあるが，保育の基本となる幼稚園教育要領（文部科学省，2017），保育所保育指針（厚生労働省，2017），幼保連携型認定こども園教育・保育要領（総務省，2017）の内容は整合性が図られている。保育所は0歳～6歳までの子どもを「保育」しているが，保育所保育指針（厚生労働省，2017）は学校であり教育をしている幼稚園の幼稚園教育要領（2017）との整合性が図られている。本研究で対象とする保育所は児童福祉法の児童福祉施設として位置づけられていることから，早期から障害児の受け入れを行ってきた。以下に保育所における障害児保育の理念の変遷，現在の障害児保育の理念について述べる。

保育所において障害児を受け入れる制度の始まりは，1974年の厚生省（当時）の「障害児保育実施要綱」による。1974年には文部省（当時）も「私立幼稚園特殊教育費補助事業」を設けており，この時期に保育所，幼稚園において障害児を保育する制度が設けられた。「障害児保育実施要領」では，障害児保育の対象を「保育に欠ける」「おおむね4歳以上」「障害が軽い」（軽度の障害児）「集団保育が可能」「日々通所できる」者とされた。その後，厚生省は1978年の「保育所における障害児の受け入れについて」（通知）において，「集団保育が可能」「日々通所できる」「特別児童扶養手当の支給対象障害児」（中程度の障害児）と対象を広げ，従来の指定保育方式から障害の度合いに応じて費用を助成する方式に切り換えた（精神薄弱者問題白書，1979）。

これらを背景にして保育所の「障害児保育に対する意識と関心は，ここ数年の間に大きく変わって」（精神薄弱者問題白書，1979）いった。数年前までの議論は「（障害児を）保育所で受け入れるべきか受け入れるべきでないか」という議論と，その結論として「障害をもつ子どもは専門の施設で受け入れるべきである」といったものが多かったが，しかし，「ここ1，2年の議論」では「障害をもつことそのものが保育に欠けるとみるべきではないだろうか」から，「保育所で受け入れることがその子どもにとってプラスとなる場合は，積極的に受け入れよう」と「実践例」と共に述べられるようになってきた。障害児と定型発達幼児を別の場所で保育したほうがよいという分離保育から，障害児を定型発達幼児の集団に入れて保育するという「統合保育」（インテグレーション）へと意識が変化して

*1 本研究では「保育所」を対象としており「保育所」ということばを用いるが，保育所，幼稚園，認定こども園等に共通している事柄の場合は，「園」「保育」を用いる。また，「保育者」を用いる。

きた。実際厚生省（当時）より補助を受けている保育所数および入所障害児数は1974年の18カ所から、1978年には595カ所となっており、1980年には1674カ所となっている（精神薄弱者問題白書、1981）。その2年後の1983年（精神薄弱者問題白書）には、障害児保育が全国的な広がりをみせており、その役割が「障害児の治療・療育よりもむしろ統合保育を行うことによって、子ども同士が共に育ちあうよろこびを大切にしよう」という考え方に変わりつつあると指摘しており、保育における障害児の保育は、「治療・療育」から「統合保育」へと転換されていく。さらに精神薄弱者問題白書（1983）では、1979年の「養護学校の義務制実施」、1981年の「国際障害者年」などを経て、「国際障害者年の『完全参加と平等』の意味を問い直し、その具体的な表現の一つの方法である『インテグレーション（統合）は、保育関係者にとって当面の実践課題だとして取り組まれている』」と指摘し、その後の課題は保育内容や方法など統合保育の実践課題へと議論が移っていく。

精神薄弱者問題白書（1992）では、「障害児保育」の内容を「国際障害者年の基本理念である障害者の社会への完全参加と平等という視点」と、「『子どもの権利条約』の趣旨から十分であるかどうかの再点検・再検討が必要である」としている。「従来ややもすると、専門療育の立場においては、障害の軽減や改善に中心がおかれてきた傾向が強かった」とし、今日の保育所の障害児保育に求められるのは、「単に、『障害』児の生活の保障、発達の援助、障害の軽減や改善の面のみではない」（精神薄弱者問題白書、1992）と指摘している。「障害児という通称も、同じ人同士という立場に立って考えるならば正しくない」とも指摘しており、障害児保育の理念を「共に生き、共に学び合い、共に育ち合う」保育とする保育理念が強く主張されるようになっていった（精神薄弱者問題白書、1992）。このように当初の障害児保育では「障害の軽減、療育」がめざされていたが、「国際障害者年」や障害児保育への理念の変化を経て、精神薄弱者問題白書（1992）の時代に「共に生き、共に学び、共に育ち合う」という保育理念へと変遷していき、今日の障害児保育の理念となっていく。

近年はインクルーシブ保育^{*2}ということばが用いられるようになってきた。インクルーシブは1994年にスペインのサラマンカ市でユネスコとスペイン政府によって組織された「特別なニーズ教育に関する世界会議」における「サラマンカ宣言」がはじまりとされる。「Rethinking Education Towards a global common good?」（UNESCO, 2015）ではSDGsのGoal4として「Ensure inclusive and

*2 保育所で障害児と定型発達児と一緒に保育することを、厚生労働省は「障害児保育」としている。しかし近年では「保育所、幼稚園等で障害児と定型発達児と一緒に保育している」という状態を表す用語として「インクルーシブ保育」が用いられている。インクルーシブの概念には関わりなく「保育所、幼稚園等で障害児と定型発達児と一緒に保育している状態」を表す用語として本研究でも「インクルーシブ保育」を用いる。

equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all」(すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する)を掲げ、世界的な課題としてインクルーシブ教育が取り組まれている。日本においても文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012)において「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」を掲げ、インクルーシブ教育システムの構築を提言した。

「統合保育」で用いられていた統合(インテグレーション)の概念は、まず子どもを障害のある子どもと障害のない子どもに分けしかる後に障害のある子どもを、障害のない子どもの集団に統合させようとする「二元論」であったが(山口, 1996), インクルージョンは、障害のあるなしにかかわらずすべての子どもを包み込む(インクルーシブ)教育システムであり、特別な教育的ニーズに応えるという一元論にたつとされる(山口, 1996)。また中村(2019)はインクルージョンが求める学校教育を「多様な子どもがいる『教室』において共に学ぶ学びをめざしている」とし、教室は「多様性(ダイバーシティ)を含み込む教室」であるとし、「多様性を含み込む共同の学びと、そのために『教室』を子どもに合わせる」としている。つまり「環境」を教室の子どもにあわせて変えていくことの必要性を指摘している。インクルージョンはこのプロセスであり、固定した状態ではなく(清水, 2010), 保育においても、多様性を含み込む教室であり、障害児と定型発達児が共に学び、共に育ちある保育とそのために環境を変えていくインクルーシブな保育実践が求められている。

1-3.2 保育フィールドにおける障害児の保育の現状に関する研究

現在多くの保育所、幼稚園等で障害児や気になる子どもなどの特別な支援を必要とする子どもが在籍して保育を受けている。保育所は0歳児から5歳児の子どもを保育しているが、0から2歳児(3歳未満児)の乳児保育と3歳以上の幼児保育では、「乳児保育に関わる配慮事項」、「3歳未満児の保育に関わる配慮事項」として配慮事項が別に示されており(保育所保育指針, 2017), 子どもの発達特徴から乳児保育と幼児保育では保育の配慮事項が異なっている。保育者の配置も乳児保育である0歳児は子ども3名に対して保育者1名, 1, 2歳児は子ども6名に対して保育者1名の配置となっている。幼児については3歳児は子ども20名に保育者1名, 4歳児以上は子ども30名に対して保育者1名と定められており、体制も異なっている。

2023年版発達障害白書(日本発達障害連盟, 2022)によれば, 2020年度障害児保育の実施状況は全国の19,965カ所の保育所において, 79,260人の障害児が保育されている(軽度障害児を含む)。同資料によれば2010年度には139,50カ所の保育所で45,369人が保育されており, 増加傾向にある。全保育所数に対する障害児保育実施保育所の割合は, 2010年度には60.5%であり, 2020年度には84.0%となっている。保育所(0から5歳児)に在籍する障害児の割合は1.4%~3.89%(郷間・郷間・川越, 2007; 高野・高木, 2009; 原口・野呂・上山,

2013) と報告されている。障害児の在籍率が研究により異なるのは、研究対象とした自治体の状況や受け入れ体制の違いによるものと考えられる。また「気になる子ども」についてはその定義は研究によって異なるものの、発達障害が目された時期であり発達障害の発見と対応の視点からいくつかの先行研究がなされており、保育所(0 から 5 歳児)に在籍する「気になる子ども」の割合は 4.6 % ~ 13.42 % (平澤・藤原・山根, 2005; 郷間・郷間・川越, 2007; 原口・野呂・上山, 2013) との報告がある。「気になる子ども」の在籍率が研究により異なるのは、「気になる子ども」の定義が研究により異なることや、保育者が気になると捉える子どもであるために認識に幅があるためと考えられる。

保育における障害児等の困った行動や気になる行動とその対応についても、いくつかの視点から調査がなされている。平澤・藤原・山根(2005)は北九州市の保育所に調査をし、保育所において「気になる・困っている」行動を示す子どもの実態と対応について検討した。その結果、最も困っている行動は「集団活動に関する問題」「ことばに関する問題」「動きに関する問題」「興奮・かんしゃく・情緒不安定」「指示に従わない」であり、集団や対人関係に関する複数の行動であったとしている。また、集団活動に関する問題への対応については保育者がなんらかの対応をとっていたが、その対応の効果や満足度は十分ではなかったとしている。子どものうち「気になる子ども」を対象にした調査もある。井口(2000)、本郷(2003)はそれぞれ長崎市、仙台市の保育者への調査を通して「気になる子ども」の行動についてタイプ分けをしている。このうち本郷(2003)は保育者の対応について、「子どもの気分をこわさないようにやさしく対応する」など子どもの情緒的安定を促す働きかけにより、「席の場所」「集団を落ち着かせる」など周りの環境を整備するような働きかけを多く行っていたとしている。武藤(2005)も発達障害児や気になる子どもの対応について愛知県で実施した講座への参加者のアンケートを通して検討している。その中で園での対応は「園内の事例検討会」「保護者への対応」「園外の専門家への相談」の3つであり、気になる子どもに障害があるかどうかは明らかでなくても、必要な対応が行われていたり、必要な対応について保育者が理解していたりするとしている。

就学前教育、保育における園内の支援体制の実態調査や特別な配慮が必要な子どもの行動特徴、具体的な保育者の対応の方法などの実態に関する研究がある。これらの研究では就学前の教育、保育機関においては園内の支援体制は概して十分に整っていないことが指摘されている(佐久間・田部・高橋, 2011; 半澤・渡邊・田中・山本, 2012; 笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井, 2010; 原野・朴・佐藤・鶴巻, 2009)。幼稚園においては、文部科学省による全国実態調査が行われており、これによると支援体制の8項目は専門家チーム派遣の57.4%から実質的な個別の指導計画の作成の74.5%の間にあり、小学校に比べると低くなっている。

園山・由岐中(2000)地域支援システムについて東京都を除く道府県庁所在地を対象に調査した。その結果、保育者の研修は多くの市で実施されていたこと、巡回相談も多くの市で実施されていたが、回数的には十分といえないことを指摘

し、地域の療育システムとの関連づけの中で統合保育の支援体制の確立を図る必要性を指摘している。

近年は発達障害に注目した研究が多く見られるが、笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井（2010）は乳幼児期には障害の確定診断が難しいことを指摘し、そのために保護者の理解が得られにくいこと、さらに年少であればあるほど保護者の障害受容が難しいといった特徴があるとしている。保育所や幼稚園においては、保育者が先に子どもの状態に気づくことも多いとされるが（笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井, 2010；半澤・渡邊・田中・山本；2012）、保育者が気づいても保護者の理解が難しく外部の支援機関につなげにくいという実態がある。その一方で、保育者が「気になる子ども」と捉えた場合、診断の有無にかかわらず必要に応じて子どもに応じた配慮をしながら保育を行っているという実態もある（笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井, 2010；半澤・渡邊・田中・山本, 2012）。

以上のように近年は発達障害が注目され、幼児期に障害像が顕著になることから3歳以上児を対象とした研究はあるものの、乳児保育（0歳から2歳クラス）を対象とした障害児保育の研究はほとんどみあたらない。しかし保育所の3歳未満児クラス（0歳から2歳児クラス）に相当する時期は中重度の障害児の発見の時期である。我が国の乳幼児期の障害の早期発見とそれに続く地域療育システムでは、1歳6か月児健診、3歳児健診を中心とした健診により中重度の障害児の発見がなされている。従来であれば、1歳6か月児健診後のフォローアップグループ（杉山, 1997）等により支援が行われてきた。しかし、待機児童解消への施策を背景に0, 1歳から保育所に入所する子どもが増加してきており、障害の発見や支援を保育所で行う必要性が生じるのではないかと推測され、検討が必要である。

第4節 知的障害幼児の仲間関係，仲間との相互交渉の発達と支援

1-4.1 はじめに

幼児期には子どもが育つための経験として集団での経験が必要であり，保育所や幼稚園等では遊びや生活を通して仲間とかかわることや，仲間とのかかわりにより広く対人関係，社会性に関する知識の基礎を構成するのに役立つとされている（内田・齊藤，2012）。また，幼稚園や保育所等においては仲間との関係の構築のための援助が保育の重要な課題とされている（高櫻，2006）。知的障害幼児が育つための経験としても集団での経験が必要であり，定型発達幼児と一緒に遊び生活するなかでかかわり，仲間関係を構築していく経験が必要とされよう。

知的障害は，幼児期には運動や認知，言語，社会性などの発達の各領域にわたり全体的な遅れの姿を示すことになる。加齢に伴い発達していくものの，保育所や幼稚園等における同じ生活年齢のクラス集団の中では遅れを示し，知的障害幼児と定型発達幼児との間に発達が非対称である状況を示すことになる。このことが知的障害幼児の仲間関係の形成に影響を及ぼしており，非対称が生じている状況における仲間関係の構築，形成とその支援が求められる。

保育所や幼稚園等での知的障害幼児と定型発達幼児と一緒に保育するにあたっては，当初から障害児が集団の中で定型発達幼児と一緒に生活し，遊ぶ中で刺激を受けて発達が促されることが期待されてきた（清水・小松，1987）。定型発達幼児と一緒に生活し，遊ぶにあたり，仲間関係を構築することは重要である。そこで本研究では保育所，幼稚園等における知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係及びその支援に関する研究の動向について整理する。

なお，本研究は知的障害を対象としているが，幼児期には障害像が明確になっておらず，障害の有無も明確でないことが多いため，診断名が記載されていない文献も多い。また保育においては診断名というよりも子どもの状況が重要となり「気になる子ども」と記載されている文献や，診断の有無にかかわらず「特別な配慮を要する子ども」と記載されている場合もある。できる限り発達の遅れや知的障害幼児を対象にしている文献としたが，上記を含めて障害児や保育における仲間関係に関する文献を多少広く取り上げている。また，障害特性の違いから自閉症を対象とした文献は除いているが，必要と考えられる場合には含めている。なお，診断名については時期により用語が異なるため，一部は文献で用いられている用語をそのまま用いている。また，interaction は相互交渉，相互作用，社会的相互交渉，社会的相互作用のことばで文献では用いられているが，本研究では相互交渉を用いる。

定型発達幼児の仲間関係に関する研究動向について検討した及川（2016）は，個体能力論と関係論の2軸から整理している。本論でもこの2軸からの整理を試みる。また仲間関係が相互交渉研究として多くなされていることから，相互交渉についての研究もとりあげる。

1-4.2 知的障害幼児の定型発達幼児との相互交渉の発達

知的障害幼児の仲間関係は、相互交渉（interaction）として多くの研究がなされてきた。保育所や幼稚園等において仲間との相互交渉を観察し、その特徴を相互作用数、内容、turn、開始等を指標として仲間関係の検討が行われてきた。及川（2016）は相互交渉研究の背景には、仲間関係が親密であればあるほど相互交渉に変化が現れたり、関わりの回数や共にいる時間が増えたりするという認識が共有されているとしている。また、仲間との相互交渉の増加は、社会性の能力の増加の側面であるという認識がなされている（例えば、畑山・古田・吉田・白橋、1985 他）。

本郷（1985）は、保育所において4名（4歳～5歳）の知的障害幼児を2ヵ月に1度観察し、相互交渉の総数、相互交渉系列の平均長、開始及び終了、相互交渉系列の内容を分析した。その結果、相互交渉系列は増加傾向にあるものの、直線的に増加するのではなく時期によっては減少する傾向もみられ、場面や個人による違いがあったとした。畑山・古田・吉田・白橋（1985）は幼稚園の2年間の保育における児（発達の遅れがある児、4歳～5歳）の相互交渉を、言語的側面、近接的側面、遊びの型と内容、問題行動について観察、分析し、当初は相互交渉が見られなかったものの次第に見られるようになったとしている。仲間からの拒否反応も観察されたが、5歳児クラスになると大半の仲間好意的に受け入れられ、仲間と一緒に遊ぶことも多くなり、会話も著しく増加したとしている。

知的障害幼児の定型発達幼児との相互交渉は個人差も大きく一概にはいえないものの、園生活を通して定型発達幼児との相互交渉は増加していく傾向にあるといえる。しかし、知的障害幼児から相互交渉を開始することが少ない、内容が発展したものにならない傾向が指摘されている。

奥山・花谷・板野（1993, 1994）は、障害児（知的障害幼児以外も含まれている）と定型発達幼児が同じ精神年齢であれば同じ遊びパターンを示すのかについて園において観察した。障害児（5名、平均5歳）は、保育の中で次第に自発的な行動が増えていったが、定型発達幼児に比べて孤立的行動が多く、集団的行動が少なかったとし、遊びや相互交渉に定型発達幼児と質的に違いがあるとしている。

保育場面の違いにより相互交渉の量が異なるとする研究がある。小川（1989, 1989）は通園施設において知的障害幼児（ダウン症児）を対象として相互交渉を分析している。小川・横川（1995）は教師との相互交渉を、教師の働きかけに対する随伴行動の分析及び定型かどうかによって分析したところ、集団遊びの文脈において相互交渉が特に増加しているとしている。小山・池田（1995）は、保育所において知的障害幼児（5歳）、自閉症児の相互交渉を観察したところ、自由遊び場面より設定保育場面では相互交渉が多くみられたとしている。

知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉を通じた仲間関係の形成においては、加齢に伴い仲間関係は形成されてくるが、その仲間関係は対等なものではなかったとされる。藤井（2005）は、3歳児クラスから園に入園した知的障害幼児（ダウン症児）の3年間の保育について、学期に1回以上訪問し保育者とのカンフ

アレンスや観察記録をもとに、知的障害幼児のかかわりや仲間関係の変化、保育者が及ぼす影響について検討した。その結果相互交渉は質的、量的に増加していったとしており、5歳児クラスになり知的障害幼児のことばも増え、定型発達幼児の理解も増したが、知的障害幼児へのかかわりは相互的で対等な関係ではなく、援助の対象としたかかわりであったとしている。足立・京林（2002）も園において定型発達幼児が障害児に対してどのような感情をもっているか、2園の障害児（ダウン症児と自閉症児）について観察した。その結果ちょっと異なった存在、自分たちより能力的に低い存在という認識の時期を経て、5歳児クラスになるとクラスの仲間として認識していた。しかし、「好き・嫌い」の感情を明確に表す、ルールの遵守を求めるなどがみられ、同等な仲間関係ではなかったとしている。仲間関係には両者の発達段階が大きく関与しており、保育者が共感できる環境をつくるのが仲間関係に影響を与えていると結論している。

相互交渉研究においては、研究目的により分析カテゴリーが異なっているものの、全体としては知的障害幼児の相互交渉は次第に増加していくが定型発達幼児に比べて相互交渉の量や各指標の出現が少ない傾向にあり、定型発達幼児と質的に異なるという指摘が多い。また、園における相互交渉を通じた仲間関係は次第に形成されていくものの、対等な関係での仲間関係ではなく、仲間関係の形成に困難を示すといえる。

1-4.3 知的障害幼児の相互交渉に及ぼす要因

1-4.3.1 障害特性と相互交渉

知的障害幼児の相互交渉の分析を指標に、相互交渉の量、内容等の増加に及ぼす要因について研究した Guralnick & Wieder（1985）は、療育プログラムに参加（平均 7.9 人 1 クラス、1 日 2.5 時間 13 週間観察）した 33 名の発達遅滞児の相互交渉について検討した。自由遊びの観察による社会的行動の観察（社会参加測定他）、社会能力、言語能力、MA、問題行動を評価した。その結果相互交渉の障害と、仲間に関連した社会能力の障害が示され、MA は社会的遊びと関連しており、言語能力は相互交渉に関係し、表出言語は関係しなかったとしている。

自閉症は社会性の障害が中核的な問題として考えられており、相互交渉に関する研究が多くなされている（例えば、狗巻，2010，2012，2015；伊藤・西村，1999 など）。知的障害幼児はその比較対照と位置づけられていることが多く研究は少ない。

1-4.3.2 知的障害幼児の相互交渉を促す保育者の働きかけ

園での相互交渉において保育者がどのように働きかければ知的障害幼児の応答や相互交渉を促すことができるかは課題であり、研究がなされている。本郷（1986）は、知的障害幼児、言語発達遅滞児 8 名（3 歳～6 歳）を対象に相互交渉の開始、終了、turn、応答に加えて、保育者が相互交渉を開始する状況、働きかけの内容について分析した。その結果、相互交渉において保育者からの開始が多くなること、保育者の働きかけへの反応は、発声や叙述、質問において反応し

ないことが多く特に発声の形式が関係しているとしている。相互交渉の文脈も考慮して分析する必要性を指摘している。

知的障害幼児を対象にした研究は少ないが、自閉症児を対象にした研究では相互交渉において、応答をうまく引き出すことができるおとなのかかわりについて検討されている。かかわる大人の働きかけ方によって自閉症児の応答は異なり(狗巻, 2012), 相手となるおとなが子どもの興味関心に寄り添うことが相互交渉の成立のために重要であること(狗巻, 2012, 2013), 自閉症児に対しては言語やジェスチャーを用いることが相互交渉にあたり快の情動表出や情動共有を引き出す(狗巻, 2015)としている。また伊藤・西村(1999)は相互交渉の成立要因として、子どもの開始行動におとなが反応する、自閉症児がうまく維持できないところを補うようなおとなの反応、対象児の行動意図に沿ったおとなの反応や文脈にそった反応が重要であったとしている。三宅・伊藤(2002)は、社会性と言語に遅れを示す発達障害児(2歳)に対して、情動交流遊びを中心とした指導をしたところ、指導者と子どもの間に情動交流遊びが成立するにしたがい、相互交渉が向上したとしている。

障害児の応答を引き出し相互交渉を促すには、保育者の役割が重要であり、自閉症を対象にした研究においては、おとなが子どもの興味関心に寄り添うこと、おとなが子どもの行動開始に反応すること、子どもの意図や文脈にそって反応すること、情動の共有体験との関係などが指摘されている。

1-4.3.3 相互交渉における個体能力の視点からの支援—相互交渉スキルの支援—

障害児への仲間関係や相互交渉の形成を目的とした支援として、応用行動分析や、SST (Social Skill Training, 以下 SST) が多く行われている。清水(2021)は SST を、幼児が他者とのかかわる力を直接的に伸ばすための有効な手だてであるとされている。これらの研究は主に自閉症児を対象として行われている。

平(2014)は自閉症児(5歳3ヶ月)に対して、遊びの指導を通して指導者が1対1でブロックやレゴでの遊び方を教示したところ、一定の仲間関係の形成スキルの習得がみられたとしている。小松・小林(2014)は、園の5歳児に対して、集団ゲーム遊びを導入しクラス全体を指導する中で、広汎性発達障害(ASD)幼児に対して個別の指導計画を作成しスキル支援を行ったところ社会性の発達がみられたとしている。奥田・井上(1999)は通常学級に通う自閉症(ASD)幼児(7歳1ヶ月)に対して、家庭訪問にて本児の遊びや本児からのかかわりに応じる形でフリーオペラントの技法を用いてかかわった結果、指導者との相互交渉、やりとりの量の増加、協同的遊びや役割交代がみられ、遊びレパートリーが拡大し、対人関係の改善がみられたとした。この他にも社会的スキル訓練(SST)により相互交渉が増加したとされる(柳沢, 2003; 金谷, 1994; 磯部・江村・越中, 2008)。園山(1998, 1996)は応用行動分析の立場から幼児にスキル教示する方法に、状況要因(文脈要因)を加えた枠組みで捉える相互行動論を提案している。園の保育における状況要因についての分析もなされている(園山, 1994)。

これらの研究は、仲間関係の困難さに対して個の能力への支援から仲間関係の

形成を支援するという枠組みである。相互交渉にかかわる未獲得のスキルを指導させて仲間関係を形成していく方法は、目標が行動レベルで示されており、わかりやすさがある。しかし、園は状況、文脈により多様な意味が生みだされる場であることから、保育所、幼稚園等においては状況要因（園山，1998）、文脈要因の考慮も必要と考えられる。

以上のように仲間関係の研究における個体能力論からの研究は、SST などの仲間関係にかかわるスキルを支援する研究においてみられた。

1-4.3.4 海外における仲間関係の研究

Guralnick(Guralnick, & Groom,1987a, 1987b, 1988 他) は発達遅滞 (developmental delay, 現在の知的障害) 幼児の相互交渉について2年間にわたる大規模な研究を行っている。この研究は軽度発達遅滞児2名(CA4歳, MA3歳), 発達遅滞児とCAが同じ定型発達幼児3名(CA4歳), 発達遅滞児とMAが同じ定型発達幼児3名(CA3歳)の計8名を1グループにして、プレイルームにて1日2時間, 週5日, 最低4週間の観察を行っている。グループ間での比較研究においてはそのグループが等質であることが前提であるが, 研究に参加した対象児はCA, MA マッチングに加えて統合プログラムの経験がないなどいくつかの条件で選択されマッチングされている。分析は社会的参加(3カテゴリー), 認知的遊び(4カテゴリー), 遊び以外の行動(8カテゴリー), 個人の社会的行動(注意を引くなど9カテゴリー)の各カテゴリーが用いられている。

その結果, 発達遅滞児は定型発達幼児より積極的に相互交渉を行うことが少なく, 仲間に入ったり, 仲間に指示したりすることが少ないと報告している。CA マッチングペアでは相互交渉が促進され, MA マッチングペアは影響がなかったとしている(Guralnick & Groom,1987a)。また, 発達遅滞児はより否定的であり, 適応的な相互交渉スタイルが少なく, 応答性が高く, 肯定的, 適応性がある定型発達幼児のグループとは異なっており, MA をマッチングしたグループと似ていることから相互交渉における社会的行動に障害があるとしている(Guralnick & Groom,1988)。葛藤エピソードにおいても発達遅滞児は異なっていた(Guralnick, Paul-Brown, Groom, Booth, Hammond, Tupper, Gelenter,1998)。他の研究においても知的障害幼児は, 相互交渉の開始や, 仲間に入ることに肯定的な反応を得ることが少なく, あまり成功せず, 仲間に入っていくスキルが低いとされる(Kopp, Baker, & Brown,1992, Wilson,1999)。概して発達遅滞児は, 相互交渉に困難があると結論づけられており, 定型発達幼児との相互交渉の質的違いも指摘されている。

統合場面において, どのような仲間とグループにすると発達遅滞児の相互交渉が促進されるかについても検討している(Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995)。1グループ6名, 計12グループを設けたが, このうち3グループは発達遅滞児のみ, 3グループは定型発達幼児のみ, 6グループは統合グループで4名の定型発達幼児と2名の発達遅滞児で構成された。幼児の平均生活年齢は56～58ヵ月, WPPSI-Rの平均Full IQは110～111(定型発

達幼児), 57 ~ 58 (発達遅滞幼児) であった。2 週間にわたり遊び場での自由遊びにおける相互交渉, 社会的行動, 仲間間のソシオメトリックテストを実施した。その結果, 統合グループで高いレベルの相互交渉が多く, 統合場面は発達遅滞児にとってより相互交渉を促進したとしている。

ペアとなった仲間の社会的能力の違いによって, 知的障害幼児 (ダウン症児) の相互交渉が異なるのについても検討している (Guralnick, Connor, & Clark, 2011)。知的障害幼児と CA, MA をマッチングした定型発達幼児のペア (なじみのない仲間, 親密でない関係) 及び知的障害幼児と仲の良い定型発達幼児 (CA の差が 2 歳 5 カ月から 10 歳, 親密な関係) を, それぞれペアにしてプレイルームでの遊びを観察した。その結果仲間との相互交渉は, なじみのない仲間より親密な仲間とのペアのほうが遊びの評価が高く, 生活年齢が高いなどにより相手が知的障害幼児よりもスキルが上回っていれば足場かけをする可能性が示され, 知的障害幼児が発達年齢から予測される能力以上の遊びを行っていた。

国外における仲間関係の研究は実験的に検討されている研究が多いが, これらの研究は知的障害幼児は相互交渉が少ないなどの困難があるものの, 相手となる幼児によって相互交渉が異なり, 社会的能力の高い相手は知的障害幼児の相互交渉を促進することや, 統合場面 (グループ) の有効性が示唆されている。

1-4.4 知的障害幼児の相互交渉, 仲間関係の発達と支援における関係論的研究

1-4.4.1 関係論とは

関係論の立場からの研究は, 個の能力に定位するのではなく環境要因による仲間関係への影響 (及川, 2016) に関する研究である。関係論とは「あらゆる行為を, さまざまな人, もの, 出来事の網目の中に位置づけてみる」(佐伯, 2001) ことである。

関係論の立場からの論文は多くはないが, 2 者間, グループ間, クラス集団を対象にして関係の様相を検討していることから, 仲間関係における排除と包摂を視点に検討する。本研究での排除は, 辻谷 (2014) にしたがって一時的な「排斥」と長期的な関係でなされる「排除」の両者を含めて, 一定の期間, 他児との遊びや集団に入れられない状況とする。なお関係に着目して研究しており, 保育においては対象が「仲間関係に課題を抱えている幼児」であることから, 幼児の障害について明記されていない論文も多くこれらも含めているが, その際はその論文で用いられている表記を用いている。なおここでは対象となる幼児以外のクラスの幼児を「他児」と表記する。

1-4.4.2 クラス集団における仲間関係－排除と包摂－

刑部 (1998) は, 保育所における「ちょっと気になる子ども」の集団参加過程について, 正統的周辺参加 (Lave, & Wenger, 1990/1993) を分析枠組みにして関係論的に分析している。幼児 (4 歳児) は仲間から排除されクラスに居場所がない状況であったが, 次第にクラス集団に参加し共同体全体の中に溶け込んでいき, 保育者からも気にならなくなっていく。当初保育者間でのなんとかしなく

てはというあせりからのかかわりがクラスの幼児にも伝わり、幼児の機敏でない様が可視化されていたこと、その後保育者のかかわり方の変化（少しの間放っておこう）、幼児が転入幼児と関係をつくり遊ぶようになっていったことからクラスの関係構造に変化が生じ、クラス集団への参加がなされていった。対象幼児個の能力が変容したのではなく、複雑でダイナミックな他者との相互作用の中での関係性や共同体の変容により、集団参加が可能であることを示している。柴山（2002）、芦澤（2020）は外国籍の子どもの適応過程を関係論的に分析している。外国籍の子どもも入園の時点では日本語や文化、習慣の習得においてクラスの他児との間に発達非対称がある状況であり、知的障害幼児の場合と関係構造は同じである。柴山（2002）は「愛着対象者を見つけその人と関係作りをすることで、園で心地よく過ごせること」により、芦澤（2020）も子どもとの新たな関係の中で変容していく事例を示しており、共同生活者とのダイナミックな相互作用過程、関係づくりの過程として捉えられている。

中坪・上田（2000）は、園の保育において知的障害幼児をめぐる構築される人間関係について記述した。仲間関係の困難には加配の保育者の特別な配慮としての対応が、知的障害幼児の気になる行動を可視化させ、社会的不利の状況を生じさせているとし、保育が複雑な意味状況の下で展開されており（中坪・上田，2000）、個人の能力のみにより排除が生じるのではないと結論づけている。

1-4.4.3 特定の2者間、グループにおける仲間関係－排除と包摂－

特定の2者間の関係、またはグループにおける仲間関係における排除、包摂に関する研究について述べる。辻谷（2014）は、規範意識に着目して事例を検討している。対象幼児（4歳児）は「感情の読めなさ」「拒否的な反応」がある幼児であり、グループにいれてもらえない状況であった。規範を守らないことを他児が指摘することで可視化され、それが「特定の見方」をつくり、排除の理由となっており、特定の見方へ働きかけることが関係形成を支える可能性がある結論している。しかし、園における子どもの遊びでは規範の例外がつくられることもしばしばみられ遊びが続くことも多く、規範を超える関係づくりが模索される必要がある。

高櫻（2007）は、2者間（3歳児）の相互作用の内容を、仲間関係における親密性の過程から検討している。親密性とは「相互の働きかけの中から生じうる関係の特性」である。入園以来他児と関わることを好まない幼児と、この幼児に働きかける同年齢の幼児を対象に1年を通して親密になっていく過程を観察し考察している。親密性の形成過程には自発性、対等性、互惠性が必要であるとし、一緒に遊び、仲間としての関係をもつにあたっては親密性が重要であると結論している。多くの場合、仲間関係は「同年齢他者」との関係として捉えられている。つまり興味や遊びの発達が同程度の子ども同士が想定とされるが、発達に非対称を示す子ども同士の間での遊びや関係形成における親密性の形成についても考えられ必要があるだろう。

池田（2014）は、発達の遅れがある幼児（4歳）を身体を視点として18ヵ月

間観察し、仲間関係の発達を検討した。事例では保育者に支えられじっくり遊ぶ中で、近くで同じことをして遊ぶ他児と同じ動きをする（身体性の共有）ことから仲間関係が形成され、その後互いに求め合って遊ぶ友好的な関係を築いていったとし、仲間関係の形成、発展において「身体性」が手がかりになるとした。

これらの研究では規範意識、親密性、身体性から仲間関係の形成や発展を捉え、個体能力の変容ではなく、人、もの、出来事の網目の中でつくり出された状況により関係が変容し、排除、包摂の状況や、排除から包摂へ変容する状況を描き出しており示唆深い。仲間関係は多くの場合「同年齢他者との関係」（高櫻，2007）として捉えられており、興味や遊びの発達が同程度の子ども同士を想定して仲間関係が考えられているが、知的障害幼児は知的障害に起因する発達の遅れを示し、クラスの他児との間に発達の非対称が生じており、興味、関心の違いや遊び内容の遅れがあり、従来から想定されている仲間関係の研究では十分に捉えられてきたとはいえない。発達の非対称を示す子ども同士の間での遊びや関係性における親密性の形成や他の要因の影響についても検討される必要があるだろう。

仲間関係を築く道筋は多様でありその過程の中ではいざこざや排除も意味をもつ（須永，2005）とし、仲間関係の形成過程におけるいざこざや排除の意味について検討した研究がある。岩田（2011）は、仲間づくりの過程を集団の性質の変化という点から検討し、その過程ではいざこざや排除が伴っているとしている。「安心」志向へ向かう中で排除が生じ、その後「信頼」志向へ向かう過程を、幼稚園においての3年間の観察から分析し、いざこざを仲間関係づくりの過程に位置づけ直し、積極的な意味を見いだしている。須永（2005）は、仲間関係を形成する過程における困難に意味を見いだしている。幼児が仲間に入れない状況を「遊びそのもの」や「遊び志向」の段階であるとし、仲間に入れない状況も仲間とつながることへの試行過程としている。広瀬・岩田（2019）も、異年齢保育における観察から葛藤場面の解決方略について分析し、相手を排除せずに中立的に葛藤解決に至った事例から、仲間関係における葛藤が解決に至らなくても必ずしも排除に結びつかない状況が生じていたとしている。

園における知的障害幼児を含めた障害児、特別な配慮を必要とする子ども、気になる子どもの仲間関係の形成においても、いざこざや葛藤には仲間関係の形成に肯定的な意味があり、保育者はこのことを理解してかかわる必要がある。その一方で、知的障害幼児のようにクラスの他児との間に発達の非対称があることにより、継続的に排除される状況が生じることも観察されている（例えば、刑部，1998；中坪・上田，2000；藤井，2005；足立・京林，2002など）。排除や葛藤が肯定的な意味となるような、仲間関係の構築の援助が必要とされると同時に、継続的に排除されている状況については、保育者が十分に支援していく必要がある。

1-4.4.4 発達に非対象がある状況における仲間関係の排除から包摂への保育者の援助

広瀬・太田（2014）は、参加の促進要因として異年齢保育をあげている。異

年齢保育では課題設定に年齢幅をもたせ、子どもの主体的な選択ができる保育展開であり、「無条件に認め合える関係」が生み出されることを事例から明らかにしている。異年齢保育は他児との間の発達の非対称が生じない状況を生じさせると考えられる。

浜谷・五十嵐・芦澤（2013）は、排除が起こる過程やどのように保育実践がインクルーシブになるかについて、子ども同士、保育者との関係、保育活動や環境との関係のダイナミズムから読み解く必要性を指摘している。年長クラスで排除されていた幼児（ことばの遅れがある）について担任保育者のインタビューから、「活動を媒介にして」友達との関係を組み替えていく方法が有効であるとし、子どもが共同して活動する中で仲間を理解し、排除される関係が徐々に変容していった事例を報告している。浜谷（浜谷・五十嵐・芦澤，2013；浜谷，2014；浜谷・芦澤・五十嵐・三山，2018）は、クラスが包摂する関係の集団になるには、保育者が活動や遊びを組み替えたり、子どもたちが楽しさを味わえるなど、遊びや活動のダイナミズムの中で関係性が変容していくことが必要であるとしている。クラス中で他児との間に発達の非対称がある状況においては、知的障害幼児本人に対するアプローチではなく、活動を媒介にすることにより関係性の変容により仲間関係を形成するという方法が検討されることは意味があると考えられる。

1-4.5 知的障害幼児の相互交渉，仲間関係の発達と支援における課題

1-4.5.1 知的障害幼児の仲間関係

発達の全領域における発達の遅れを障害特性とする知的障害幼児の仲間関係の研究における知的障害幼児の仲間との相互交渉の研究が多くあった。知的障害幼児の定型発達幼児との相互交渉は、量的に少なく、内容の指標においても遅れがみられ、困難があると結論されている。また知的障害幼児は定型発達幼児との間に必ずしも良好な仲間関係が形成されているとはいえなかった。相互交渉に影響を及ぼす個体能力の要因としては MA があげられ、相互交渉の困難さは一義的には知的障害幼児の障害特性に起因していると考えられる。個体能力への支援としては社会的スキルの支援が多くなされていた。これらの研究における社会スキルの支援においては獲得すべきスキルを明確にして、応用行動分析などを用いて行動を獲得させることによって仲間関係の改善がみられていた。一方で仲間関係は個体能力によってのみ規定されるわけではなく、相互交渉の相手となる幼児の年齢や、親密度、保育者の働きかけ方によって相互交渉の量や内容が異なるとされ、支援への示唆が得られている。

相互交渉の研究では、相互交渉の特徴を量的に捉えられるために他の要因との関連の検討が可能であり示唆が多い。しかし、保育の場の状況は複雑でありひとつのかかわりにも多層的な意味がある。例えば子ども同士のいざこざは仲間関係の形成には必ずしも否定的側面だけではない（須永，2005；岩田，2011）。相互交渉の研究においてはどのような分析カテゴリーを用いるかという工夫がなされているものの、子どもの行動を意味の文脈から切り離して分析するには限界もあ

る。

園における関係論の立場からの研究では、知的障害幼児や特別な支援を必要とする子どもが関係構造の変容により排除されたり、包摂に向かうプロセスが記述されている。また状況の変容により幼児の仲間関係の形成やクラス集団への参加が促されていった過程が示されている（例えば刑部，1998）。これらの研究は個体能力以外の要因である環境とのかかわりにより仲間関係が変容していった過程を記述しており示唆深い。しかし、保育者の対象児をとりまく環境への働きかけを検討している研究（広瀬・太田，2014；浜谷，2014 などがあるが）は少ない。

知的障害幼児は発達の遅れを示し、園のクラスにおいて定型発達幼児と間に発達の非対称があるという状況と、知的障害幼児の障害特性から個体能力の発達が定型発達幼児と同程度になることは困難であり、非対称の状況を埋めることはできない。これらを踏まえた知的障害幼児が集団参加を促す、あるいは集団参加できるように保育者の支援について検討することも必要である。

1-4.5.2 知的障害幼児の仲間関係の形成における発達モデル、支援モデル

知的障害幼児の仲間関係の研究について整理してきたが、仲間関係の形成、発展にあたっては、個に社会的スキルや社会的能力が獲得されてから仲間関係が形成されるのか、それとも仲間とかかわる経験や仲間との関係の結果社会的スキルや社会的能力を獲得するのかという問いが生じる。個体能力論の立場から仲間関係の形成モデルを描くのか、関係論の立場から仲間とかかわる経験や仲間関係の形成がなされその結果として社会的スキルや社会的能力に関する発達というモデルを考えるのかである。

乃川（2016）は個体能力論の立場からのみ仲間関係の議論が始まるのではなく、関係論との間に循環関係が見いだされていると指摘しており、個体能力論からのみ仲間関係が説明できるのではないとしている。また富田（2011）は、共同遊びによって必要なスキルを獲得していくのか、スキルを獲得できないから共同遊びができないのかという問いから研究を行っている。お寿司屋さんごっこの事例を状況論的に分析した結果、幼児の共同遊びが続いたり排除されたりしている状況が記述されており、流動的に変わる遊び中で新たな役割が生じ、状況が変わると新たな相互交渉が展開していき、一方が他方を規定するという単純な関係でないとしている。これまで仲間関係の研究においては個体能力論の立場から仲間関係を説明する研究が多くなされているが（乃川，2016）、必ずしも個の社会的スキルや社会的能力が獲得されてから仲間関係が形成されるというモデルのみから説明することはできず、関係論からの研究や支援が考えられる必要があることを指摘している。

第5節 関係論からの知的障害幼児の相互交渉，仲間関係

1-5.1 保育フィールドにおける知的障害幼児への関係論的アプローチの意義

知的障害幼児の相互交渉や仲間関係の困難さは，一義的には知的能力の遅れによる。しかし，田中（2016）は能力は個に内在して固定的にあるものではなく「状況－関係」のなかでありようが変容するとしている。こうしたゆらぎは，生活文脈に応じて時間軸の働きの中で曖昧に揺れ動く特定化しにくい多様性として存在しており，「個に帰属させる」だけではなく「関係に帰属する」という見方で捉える必要性を指摘している。田中（1992）は，知的障害者が相手との関係の中で相手にあわせた説明の仕方をしていることを実験的に示しており，知能検査からの知能の値とは異なった有能さを示すことを指摘している。田中（1992）が指摘するように能力を捉えるならば，園における仲間関係の形成やその支援は，保育のなかの生活文脈や関係，環境から考えられる必要があり関係論的研究の意義がある。

また滝川（2017）は知的障害を「遅れを含み込んだ大人になる」とし，しかしそれは決して未熟な者ではないと指摘している。すると知的障害幼児がクラスの定型発達幼児と比べて発達の遅れを示し，発達の非対称がある状況においても，その時点での知的障害幼児個がもつ能力を活用して仲間関係を形成し，集団に溶け込み活動できるという視点が考えられてよいのではないだろうか。この方法として関係論的アプローチが有効であると考えられる。

知的障害幼児の仲間関係に関する研究については第4節で述べたが，仲間関係への支援は知的障害幼児の個体能力へアプローチする支援と環境へアプローチする関係論的支援に大きく分けられる。これまでの研究では個体能力へアプローチする支援からの研究が多くなされており，環境へアプローチする関係論的な支援に関する研究は少ない（例えば広瀬・太田，2014；浜谷・五十嵐・芦澤，2013）。関係論的な支援は個をとりまく状況に視点を置くという点から，ICF（WHO，2002）において個の生活機能に影響を及ぼす因子として位置づけられている環境因子へ働きかける方法としても位置づけられる。

保育の目的は，クラス集団を基礎にして幼児期にふさわしい体験が得られるように生活や遊びを通して総合的に保育すること（幼稚園教育要領 第1章総則

1 保育所保育に関する基本原則 (3) 保育の方法 オ）とされている。また障害のある幼児などへの指導について，幼稚園教育要領では「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し」（幼稚園教育要領 第5

特別な配慮を必要とする幼児への指導 1 障害のある幼児などへの指導）とされており，保育所保育指針では「一人一人の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，障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう，指導計画の中に位置付けること」（幼稚園教育要領 3 保育の計画及び評価 (2) 指導計画の作成 キ）とされている。このように，保育では集団を基本にし，集団の中で他の子どもの生活や遊びの中で発達を促し共に育

つことがめざされている。こうした保育フィールドで適用可能な支援で保育のカリキュラムにあった支援方法が望ましい。

園においては知的障害の有無にかかわらず、子どもの行為は園生活の中での活動や遊びの文脈の中で生じており、子どもの園での生活は重層的な意味世界の中で展開されている。仲間関係の形成、発展は、他者との相互作用の複雑な関係の網の目の中で力動的な変化の中で生じており、これらには関係論的な捉え方や支援と親和性がある。知的障害の発達特性をふまえつつも、関係論的な支援アプローチは、保育フィールドのカリキュラムにあった支援方法であると考えられる。

1-5.2 関係論とは

関係論では「特定の物事について説明するとき、その物事そのものに内在する構造や属性ないしは構成要素などで説明しきれぬものとするのではなく、事物がどのように見えるかどのような在り方をするかということ、その事物とかかわる他の事物との関係の中で捉える」(p93) (佐伯, 2001) としている。「それらの関係は、独自の『状況』を作り出しており、私たちの行為はそのような『状況』に埋め込まれて」(p93) あり、「状況論」ともいわれる (佐伯, 2001)。

関係論では「能力」は固定され測定可能なものというのではなく、さまざまな状況、さまざまな人やもの、あるいは目的などとの関係の中で人が行う実践活動を通して立ち現れる (可視化される) 現象だとされる (p93)。したがって「『能力』の研究をするときも『能力』の構成要素を探るのではなく、どのような状況で、どのような関係の中で、特定の能力が「可視化」されるのかということ明らかにしようとしている」(p93) (佐伯, 2001)。また「人の行為の原因をその人の心の中に求めるよりは、できうるかぎりその人の外側にある『関係の網目』に求める(p98)」ため、その子どもの立場にたつてその子どもの周りを見ること、つまり「周辺状況」をみていくことになり、「子どもの変容は『関係の網目』の変容としてとらえ」(p99) られ、子どもの発達の意義は、関係の網目を見ることにより理解できるとしている。

関係論的立場からの研究はいくつかある。正統的周辺参加 (Lave & Wenger, 1990/1993) は、学習を実践共同体への参加の度合いの増加とし、人、行為、さらに世界を関係論的に捉えている。Lave & Wenger (1990/1993) は産婆、仕立屋、操舵手、肉屋、断酒中のアルコール依存症者の徒弟制の事例を検討し、そこでの学習特徴としていくつかをあげている。仕立屋の徒弟制においては、新参者は「ボタンをつけたり袖口をくける」から製造のステップと逆の順序で行っていく。こうした徒弟制ではまず「教える行為がほとんどなく」、共同体での実践が最も広い意味での潜在的カリキュラムを創り出しており、新参者は周遍的な参加者として正統的に参加することにより学習していくことになり、学習は状況に埋め込まれている実践である。また技能も、共同体に参加し、直接活動に関わることを通して学ぶことになる。

正統的周辺参加は、社会的活動とそこでの人間関係に参加していく過程が学習であることを示しているが、しかし保育では幼児が一定の技術、能力の獲得を目

的にしているわけではなく、また定まった活動に参加することが求められるわけではない。保育では一人ひとりの子どもが自分の力を使いながら興味や関心にしたがって活動に参加するという点では異なっている。また佐伯（2001）も、「正統的周辺参加」とは「学習が成立しない段階から、成立していくまでのプロセスを問題にする必要がある」点をあげている（佐伯，2001）。

自閉症についての関係論的な研究もある。小林（2005，2014）は自閉症の障害を関係性の障害として捉えて関係臨床論を展開している。自閉症は障害特性として「人とかかわりたくない」のではなく、「関係をつくりたい」「甘えたい」という欲求があるものの知覚－情動の過敏性から甘えを受け止めてくれる関係をつくれず、葛藤状態に置かれ続けることが自閉症の特異的な行動をつくりだしているとし、SSPを用いて養育者との間に情動的コミュニケーションが成立するような支援を行っている（小林，2005，2014）。Greenspan（2006）も自閉症児に情動や関係性を重視して大人との相互交渉を促す Floortime という技法を開発し支援している。

1-5.3 関係論における学習－社会文化的アプローチ

関係論においては、人の発達がこれまでつくりあげてきた「社会的、文化的な共同世界」へ参加し、社会的、文化的な共同世界を形成していくことである（滝川，2017）と捉えており、おとなと共に生活する中で学習し（鯨岡，2016）、文化的実践（佐伯，2001）であるとしている。

また関係論での「子どもの学習や発達を社会文化的な学びであること」はヴィゴツキーの発達の最近接領域（ヴィゴツキー，1935/2003）の理論的な流れを汲むものである（石黒，2004）。社会文化的アプローチでは、人間の能力を個人の心的構造として個人内に構成されるものとはせず、社会・文化の中の他者やさまざまな媒介物との相互交渉のネットワークに埋め込まれたものとしており（佐伯，2001）、活動の文脈、他人の援助の有無などで発揮される能力が異なるとしている（佐伯，1998，2001）。また社会文化的アプローチにおいて学習は社会的実践の一側面としてあり（石黒，2004）、学習の対象となる知識や技能は状況の中に埋め込まれているとする立場（状況論）をとる。古典的な学習理論では学習を内化と捉えて思考も学習も個人に生起するという個体中心主義（石黒，1998）であるが、状況的学習論では学習はいわば参加という枠組みで生じる過程であるとしている。学習は「共同参加者間にわかちもたれているものであり、1人の人間の行為ではない」（石黒，2004）のであり、文化的実践活動への参加が学習であると捉えられている。

知的障害児童生徒が学校での授業や学習に対する社会文化的アプローチからの研究はいくつがある（司城，2012；楠見・高津・佐藤，2019；楠見，2022など）。例えば楠見・高津・佐藤（2019）は特別支援学校の中学部における授業において知的障害生徒（ダウン症児）の学習を社会文化的視点から捉えている。楠見（2022）は相互行為の過程を分析することで学習が明らかにされるとしている。また小川（2013）は知的障害教育で特有の形態である各教科等を合わせた指導

を、実践的、社会文化的文脈を取り入れた状況的学習論の学習であると論じている。

特別支援教育においては、個体能力やスキルの伸長を目的とした学習理論に則った教授方法と研究が多くなされている。しかし知的障害教育においても授業における学習を社会文化的アプローチから捉えることの意義を楠見（2022）は次の3点指摘している。①個人主義に基づく研究では見過ごされてきた学習のより多くの側面を踏まえた分析を行うことができること、②相互行為の中で実現される子どもの可能性はすべての子どもに存在するものであるとし、障害のある子どもと子どもの学習を同じ枠組みを用いつつも能力の比較を行わずに捉えることができること、③個人の集団の相互行為を通じた学習で創造される知識は、局所的で状況づけられた内的な知識であり、個々の子どもの多様でオリジナルな学習の仕方に注目することができるとしている。

1-5.4 関係発達論

鯨岡（1999, 2016）も人の発達は関係の発達であるとして関係発達論を展開している。鯨岡（1999, 2001, 2016）は、子どもの成長は子ども単独の成長ではなく常に子どもを取り巻く人との関係のなかでの成長であると論じており、発達を「人間の一生涯に亘る身・知・心の面に現れてくる成長・変容の過程である」（p31）（鯨岡, 2010）として世代間の循環を含んだ関係発達論を展開している。

二者関係は両義性をもった主体と主体との関わり合いであり、相互主体的な関係として捉えられる（鯨岡, 2016）。主体は「自己充足欲求」（「自己充足をめざす心の動き」）と「整合希求欲求」（「一緒がいい」「繋がっていたい」という心の動き）をもつために葛藤を抱える存在でもある。二者関係を「相互主体的な関係」として見ることで発達を相互主観的な関係の中での営みとして考えることができ、これを「関係発達」としている（鯨岡, 2016）。

鯨岡（2016）は関係発達論での重要な概念として「接面」をあげている。接面とは「人と人が関わる中で一方が相手に気持ちを向けたときに、双方の間に生まれる独特の雰囲気をもった場」（p85）（鯨岡, 2016）であるとし、「それぞれ異なる固有性を抱えた主体同士がそこに関係を築き上げようとして志向を向け合うときに接面が生まれる」（p130）。鯨岡（2016）は「その志向の中にはお互いを主体として尊重する、相手の思いを我が身に引き受けるという態度や姿勢が含まれて」（p130）おり、双方が関係を結ぼうと志向するがゆえに、その接面でそれぞれが主体としてその関係を生きることになるとしている。

接面の性格として、「接面で生じていることは子どもに跳ね返っている。とりわけ接面でのおとなの心の動きとその姿勢は、その子どもの心の成り行きに大きな影響をもたらし、その子の心の育ちに繋がる」のである。接面の当事者は、みな主体としてその場に現前し、その接面を構成する当事者である」（p132）（鯨岡, 2016）とされる。発達は接面で捉ええることができ、接面は関係発達の場そのものである。したがって当事者のエピソード記録、あるいは接面を共有する観察者などのエピソード記録により発達を記述していくことになる。

1-5.5 関係論からの遊びと接面, 相互交渉

遊びは子どもが肯定的, 積極的にも人や人にかかわるものであり(無藤, 1997), 楽しさや満足感などの肯定的情動が経験され, それが共有されやすい(鯨岡 1998)。鯨岡(1998)は「遊びの楽しさの中で関係の基盤となる情動が動き出すこと」によって, 「子どもと関わり手の間に気持ちのつながりが生まれ, わかり合いとしてのコミュニケーションが安定し, 自己性の中に公的な定式が生まれ, 前向きに生きていく力が湧き起こってくるのではないか」とし, 「遊びは子どもの主な活動であるだけでなく, 関係をつくりやすい活動である」(p194)としている。

また, 「子どもたちは共に遊ぶことにより, 互いに仲間として意識し, 共同性が生じ」(p64)(榎沢, 2016), 「人間関係の発展と深まりとは共同性の発展深まりである」(p68)(榎沢, 2016)ことから, 仲間と一緒に遊び, 遊びが発展していくということは, 相互交渉において子ども同士の関係が発展し深まっていくことと考えられる。

第2章 本研究の目的および構成

第1節 本研究の目的および構成

2-1.1 本研究の目的

本研究は知的障害幼児の遊びと仲間との相互交渉について発達臨床心理学的に検討し、保育フィールドにおいて知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉を保育者が支援する方法について検討することを目的としている。

序論で述べたように、知的障害は知的発達の遅れとこれに伴う適応機能に支援を要することで定義されるが、乳幼児期には認知発達、ことばやコミュニケーション、運動発達、食事や着脱、清潔、排泄など身辺自立、社会性などの発達の全領域における遅れとして捉えられる。保育フィールドでは遊びや生活が主な活動となっており、インクルーシブ保育においても知的障害幼児が遊びや生活の中での仲間との相互交渉を通じた発達の促進が求められている。一方、保育フィールドにおける知的障害幼児の定型発達幼児との相互交渉や仲間関係は必ずしも良好とはいえない（足立・京林，2002；藤井，2005）。

近年の障害を捉える概念である WHO が提案した ICF（厚生労働省，2002）では、障害の状態が「個人因子」のみで決まるのではないとし「環境因子」を位置づけている。環境との相互作用により「心身機能・構造」、「活動」や「参加」の生活機能が変化するとし、「生物・心理・社会モデル」を提案しており、個人因子のみならず環境因子についても検討することが必要である。

保育では遊びにおいて仲間との相互交渉が多くなされるが、知的障害幼児が保育フィールドでの遊びにおいて仲間との相互交渉に困難を示す場合、そこにはまず知的障害による知的機能の制約という障害特性が影響する。そこで知的障害幼児の遊びの発達において障害特性がどう影響しているかについて検討することが必要である。これは個人因子にあたり、保育フィールドにおいても個の能力のアセスメントや実態把握として子どもを理解することが求められている。そこで、まず知的障害幼児の遊びの発達特徴について検討する。

本研究では保育フィールドにおける知的障害幼児と定型発達幼児との相互交渉を保育者が支援する方法について検討するが、支援方法については知的障害幼児が保育を受ける保育実践フィールドで適用可能な方法の開発が必要である。心理学と教育実践の乖離の指摘（佐伯，1998）や、現場心理学の提案（やまだ，1997）もなされており、保育フィールドのカリキュラムにあった支援方法であり、保育者がおこなえるものが望ましいと考えられる。

本研究で対象とする保育フィールドは保育所であるが、保育所は0歳児から5歳児までの乳幼児がおり、歴史的にも比較的早期から障害児を受け入れて保育実践を行ってきた。また就学前の保育、教育（保育所、幼稚園等）カリキュラムは、子どもの主体的活動である遊びを通してねらいを総合的に達成するとされ、小学校以上とは異なる特徴をもつ。保育所においては待機児童解消への施策から

0歳から2歳の乳児保育にあたる定員が増加傾向にあり、主に重度、中度の障害の発見がなされる時期である。また3歳以降は中度から軽度の子どもの障害に気づかれる時期でもある。これらを踏まえて、乳児保育(0歳児から2歳児)、幼児保育(3歳児から5歳児)とそれぞれの年齢とカリキュラムを踏まえながら保育フィールドにおける現状について明らかにする。

ところで保育における知的障害幼児と定型発達幼児との仲間関係は必ずしも良好ではなく(足立・京林, 2002; 藤井, 2005)、排除される関係となっている事例もある(中坪・上田; 2000など)。これは一義的には知的障害に起因する発達の遅れ(個体能力)によるが、しかし、発達の遅れがある知的障害幼児が、定型発達幼児と対等な関係で仲間と相互交渉し、遊びを展開させていく支援ができないだろうか。

こうした支援を考えるにあたり、関係論的な研究が手がかりになる。関係論とは「人の行為の原因をその人の心の中に求めるよりは、できうるかぎりその人の外側にある『関係の網の目』に求める(p98)」(佐伯, 2001)。この立場では能力はさまざまな状況の中で、さまざまな人やもの、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して可視化されると捉えられる。知的障害者の能力について論じた田中(2016)は、「能力は個に内在して固定的にあるものではなく、状況-関係のなかでありようが変容する」とし、「個に帰属させる」だけでなく、「関係に帰属する」という捉え方の必要性を指摘している。このような立場にたてば、知能検査において定型発達から遅れを示す知的障害幼児が、定型発達幼児と対等な仲間関係をもち遊びを展開させられる可能性があるのではないだろうか。そこで本研究では保育実践のフィールドにおいて遊びにおける知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉及び仲間との相互交渉及び保育者の支援について関係論的に検討する。

ICFにおいては障害の状態に影響を及ぼす要因として個人因子に加えて環境因子が位置づけられ、環境因子にアプローチする社会モデルからの支援も求められている。これまでの知的障害幼児への相互交渉の支援方法は、SSTや応用行動分析を用いるなど個の能力に対して支援を行い社会スキルを身につけることにより、仲間との相互交渉を促進するというモデルでの研究が多い。関係論的に検討することによって環境因子から支援、つまり社会モデルからの支援への示唆が得られると考えられる。

2-1.2 本論文の構成

本論文は7章から構成されている。1章が序論、2章が本研究の目的及び構成であり、第3章から第6章が本論、第7章が本研究の総合考察となっている。

本論(3章~6章)の構成はFigure2-1-1に示す通りである。幼児の主な活動は遊びであることから第3章では知的障害幼児の遊びの発達についてプレイルームにおいて観察しその発達特徴について個体能力から明らかにする。幼児期の代表的な遊びである象徴遊び(研究1)とルール遊び(研究2)についてとりあげる。象徴遊びについては母子での遊びを観察して発達特徴を検討し、ルール遊

びについては知的障害幼児に手つなぎ鬼の指導を行いながらルールの理解過程について検討する。

第4章では、保育フィールドにおける障害児の保育の現状と保育者がどのように支援しているか、また支援ニーズについて調査を行い、保育所における障害児の現状と保育カリキュラムの中で行われている支援の現状やニーズについて検討する。乳児保育（0歳児から2歳児）における障害児保育の現状（研究3）及び支援体制（研究4）、幼児保育（3歳児から5歳児）における障害児保育の現状と支援（研究5）について調査する。これらを通して保育カリキュラムの下で適用可能な支援方法、保育フィールドにおいて保育者が実際に行える支援方法についての示唆を得ることを目的とする。

第5章、第6章では保育実践フィールドにおいて、知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係の分析や遊びにおける相互交渉について関係論的に検討し、集団への参加の過程や仲間との遊びにおける仲間との相互交渉について明らかにし、社会モデルからの支援方法の検討を試みる。

第5章（研究6）では、複数名の障害児（知的障害幼児3名の他発達障害幼児及び発達障害を疑う幼児4名）が在籍する保育所の4歳児クラスを対象にし、保育者が遊びを支援しながら集団参加していく過程を記述して関係論的に分析する。正統的周辺参加論（Lave & Wenger, 1990/1993）を援用しながら考察する。研究6の対象児は発達障害の診断があるが発達の遅れが見られる子どもである。研究7は、保育者に対して障害児の対等な仲間関係と支援についてのアンケートを行いGTAを用いて分析し、知的障害幼児と定型発達幼児の対等な仲間関係の支援に関する保育者の意識について検討する（研究7）。

第6章では、保育所の5歳児クラス（知的障害幼児3名の他発達障害幼児及び発達障害を疑う幼児4名が在籍する）を対象にし、自由な遊び場面における知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係について参与観察により収集したエピソードを分析し明らかにする（研究8）。さらに仲間関係の分析から知的障害幼児と定型発達幼児が対等な関係で遊びが展開していった事例について検討する。まず接面（鯨岡, 2021）の概念を用いながら、人、もの、ことにより保育者がどのように状況を作り出していったかについて分析する。また保育者がどのように遊びを支援していったかについて保育者の発話を分析し、シェアリングボイス（石黒, 2004）を手がかりに検討する（研究9）。

最後に、第3章から第6章の研究結果を小括し、総合考察として本論を通して得られた知見を総括して結論とした。

2-1.3 5章、6章の研究手法

第5章、6章の研究手法は質的研究法を用いる。量的研究が実証主義、客観的なデータによる演繹的方法により現象を解明することをめざすのに対して、質的研究では「その場に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、その時その場のローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していくこと」（p9）をめざしており（秋田・能智, 2007）、事例研究、帰納的な概念構成をも用いる（秋田

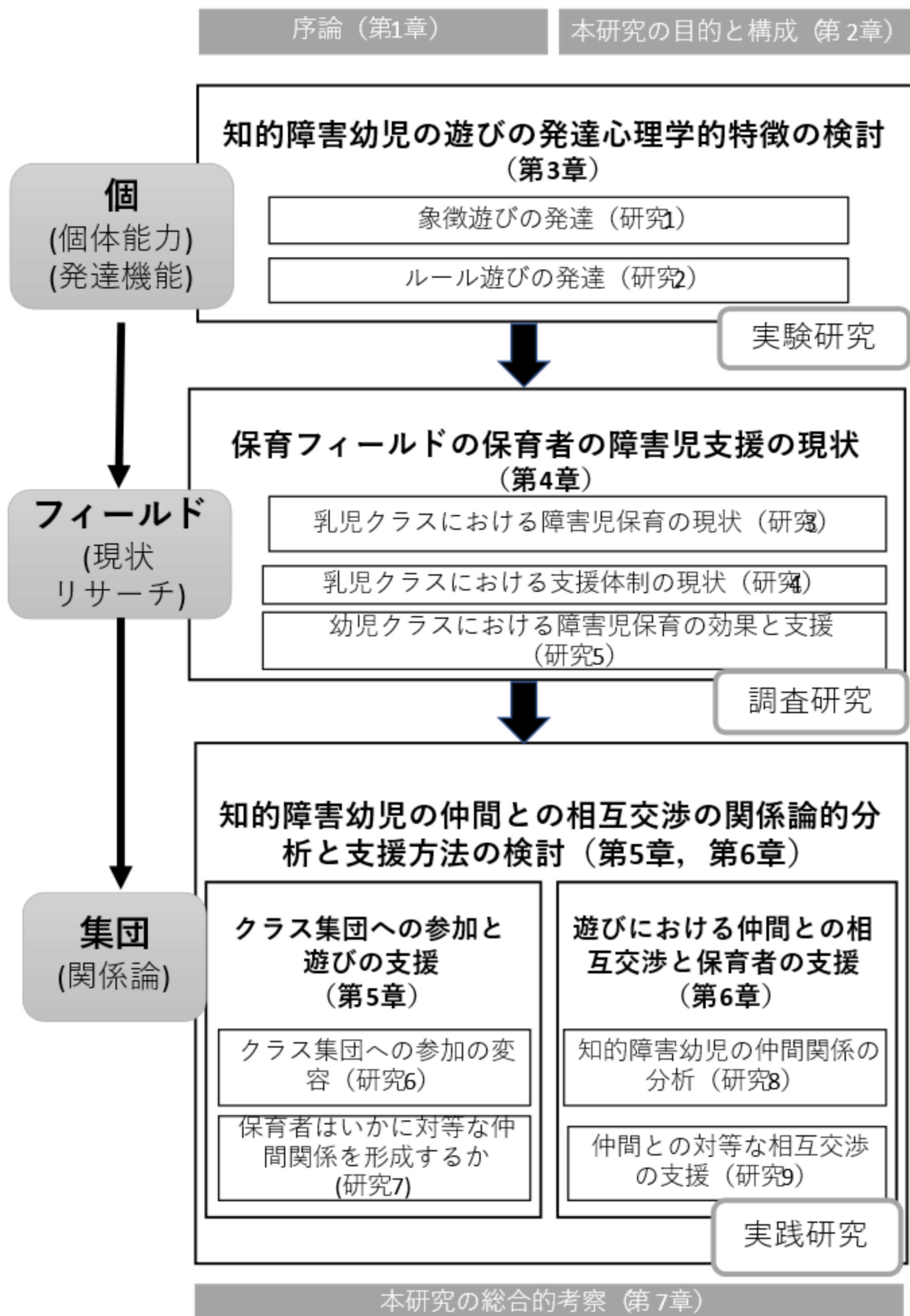
・能智, 2007)。保育フィールドにおいて知的障害幼児の相互交渉や定型発達幼児との仲間関係, 保育者の支援について検討するためには質的研究法による事例研究が適していると考えられる。

第 5 章は質的研究法のうちアクションリサーチを用いる。アクションリサーチとは、「実践の場で起こる問題, 実践から提示された問題を分析して探求し, そこから導かれた仮説にもとづき次の実践を意図的に計画実施することにより問題への解決・対処をはかり, その解決過程を含めて評価していく方法」(p132) (秋田・市川, 2001) である。保育実践においてどのように遊び環境を構成するかについて保育者と共同してカンファレンスを行いながら観察し検討した。第 6 章は知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係について参与観察によりエピソードを収集し分析した。エピソード記述は数量的, 客観的で実証的なアプローチとは異なり, 間主観的なかわりや, 当事者としての意識を記録することに特徴がある。人と人の間に生じていることを静止した, 対象化された像として捉えるのではなくそこで生じている思いや情動の動きなど生き生き動く像として捉えようとしているためである (鯨岡, 2005, 2016)。またこれらの研究では, 読み手の了解可能性をエヴィデント (明証的である) (鯨岡, 2015) としている。本研究では保育フィールドにおける幼児の遊びにおける相互交渉や保育者のかかわりを観察対象として知見を得ようとしているが, 保育フィールドのなかで子どもと子ども, 保育者と子どもの間で起こっていることを記述するには有効な方法であると考えられる。

なお第 5 章及び第 6 章は, 保育所の同クラスでの観察であり, 第 5 章は 4 歳児クラス時, 第 6 章は 5 歳児クラス時を対象としている。このクラスは知的障害幼児 3 名 (ダウン症児) が在籍しており, 園からの依頼によりこの 3 名の知的障害幼児が 0 歳時から筆者が個別に発達相談を行っていたことに加えて求めに応じて保育への助言も行っていた。園には年度によって回数に差があるものの継続的にかかわっていた。

今日多様な子どもを含み込むインクルーシブな教育・保育が求められており, 複数名の障害児が在籍するクラスを対象にした本研究は教育・保育方法に示唆を与えるものと考えられ, 本クラスを研究対象とした理由でもある。

Figure2-1-1
本論文の構成



本論

第3章 知的障害幼児の遊びにおける発達心理的特徴に関する基礎的研究

第1節 知的障害幼児の象徴遊びの発達特徴 (研究1)

3-1.1 目的

知的障害は障害特性として知的機能の制約がある。知的障害は知的障害幼児個々の遊びの発達にどのような制約を及ぼし、知的障害幼児は遊びにおいてどのような発達心理学的特徴を示すのであろうか。

Piaget が乳幼児期の遊びを3つに分類したが、本章ではそのうちの象徴遊びとルール遊びについて、知的障害幼児の発達心理的特徴について実験室での観察から明らかにすることを目的とする。

まず象徴遊びであるが、象徴遊びは「子どもが現実のもしくは想像上の経験を事物、身ぶり等で表象する遊び」(隅田, 1982)であり、Piaget (1945/1967) は、象徴遊びは感覚運動期の第6段階で初めて生じ、象徴機能の最初の出現とされ、象徴遊びの発達の背景には象徴機能の発達が考えられている。定型発達幼児の象徴遊びの発達傾向に関しては、主に「事物使用」(脱文脈化)、「遊びの対象者」(脱中心化)、「遊び行為の連鎖」(統合化)の3点から研究されてきており、各下位スキルの出現順序も明らかにされてきた(Fein, 1981; Nicolich, 1981; 隅田, 1982)。

定型発達幼児を対象にした研究は多いものの、知的障害幼児の象徴遊びの発達に関する研究は少ないが、知的障害幼児の象徴遊びの発達はCA (Chronological Age, 生活年齢, 以下CA) よりもMA (Mental Age, 精神年齢, 以下MA), DA (Developmental Age, 発達年齢, 以下DA) に相関することが認められている(Jeffrey & McConkey, 1976; Wing, Gould & Brierly, 1977; Hill & Nicolich, 1981)。知的障害幼児の「遊具の使用」(脱文脈化)について検討した研究では、定型発達幼児の発達と比較して遅れることが示唆されている(笹生, 1981)。また、事物使用、遊びの対象者、遊び行為の連鎖の各スキルを統合した5水準(Nicolich, 1977; Hill & Nicolich, 1981)を用いて、MA12~36カ月の知的障害幼児30名の象徴遊びを評価した結果、象徴遊びの発達過程は基本的には定型発達幼児と同じであろうことを示唆したが、水準2と3を同時に遂行した知的障害幼児がいたこと(Hill & Nicolich, 1981)、5水準の一部が指示されていない(Shimada, Sano & Peng, 1981)。そこで、知的障害幼児の象徴遊びの発達において、「遊具の使用」(脱文脈化)、「遊びの対象者」(脱中心化)、「遊び行為の連鎖」(統合化)の3点から発達について明らかにする。

3-1.2 方法

3-1.2.1 対象児

知的障害幼児18名(男児9名, 女児9名)および定型発達幼児20名(男児8

名、女兒 12 名) を対象とした。津守式乳幼児発達質問紙により測定された DA により、各々 1 歳 6 カ月群と 2 歳 6 カ月群を設けた (Table3-1-1)。なお、知的障害幼児は全員ダウン症児であり早期教育プログラム (池田, 1982) に参加しており、また対象児は全員が家庭養育児であった。

3-1.2.2 期間

1987 年 9 月～10 月に実施した。

3-1.2.3 遊具

以下の遊具を用いた。犬 (高さ 13cm)、人形 (高さ 22cm)、茶わん、皿、カップ、はし、手鏡、くし、歯ぶらし、布製のバッグ、小枝 (長さ 25cm)、スポンジ、しわくちやの紙 (15cm × 15 cm)、ふたつきの茶かん、ハンドタオル。

3) 手続き

観察は T 大学内の小プレイルームで行われた。この小プレイルームは広さ 3m × 3m で、窓、ワンサイドミラーがある。観察は母親と子どもの一組ずつ行った。まだ母子分離ができない子どもが多いため、また遊びの対象者となってもらうため、母親に同室してもらった。遊具は部屋の中央に提示しておく。母親、子どもに入室してもらった後、母親には、遊ぶことを促したり励ましたりすることはできるが遊具の使用方法は指示しないこと、対象児への対応は誘いがあったときのみ受動的に行うことを依頼した。なお、これらの依頼に母親が従っていなかったペアは分析の対象から除いてある。

3-1.2.4 記録

対象児が遊具で遊び始めてから 10 分間をビデオカメラ (SONY BETAMOBIE BMC-100) で、ワンサイドミラーを通して録画した。録画したビデオテープは 1 秒単位の時間表示を入れながら転録し、5 秒を 1 単位として所定の記録用紙に行動 (Table3-1-2) を記録した。

3-1.2.5 象徴遊びの分析

象徴遊びの測度として Shimada (1981, 1979) を参考に以下の項目を用いた。

(1) 象徴遊びの出現率

象徴遊びの出現率 = 象徴遊びの出現単位 / 全単位 × 100 で求めた。

(2) 遊具の使用

全象徴遊びの出現単位数のうち、模倣的使用、見「たて使用、身ぶり使用の示す割合、および出現人数。

(3) 遊びの対象者

全象徴遊びの出現単位数のうち、自己、受動的他者、能動的他者の示す割合および出現人数。

(4) 遊び行為の種類

観察時間内に出現した異なった遊び行為の種類および種類数。

(5) 遊び行為の連鎖

連鎖した遊び行為の種類および出現人数。

3-1.2.6 観察の信頼性

2 名の観察者 (うち 1 名は筆者) が個別に知的障害幼児 1 名、定型発達幼児 1

名の行動のチェックをした後、信頼性が求められた。信頼性は遊具の使用、遊びの対象者について各々チェックした 120 単位についての一致率を求めた結果、信頼性係数は 0.82 ~ 0.85 の間であった。その後、筆者による観察の安定性を求めた。1 カ月後に行った行動のチェックとの間の信頼性係数は 0.85 ~ 0.92 であった。よってデータの分析は筆者ひとりで行った。

3-1.2.7 倫理的配慮

保護者に研究の目的、方法、個人情報の保護等について口答で説明し、承諾を得た。

Table3-1-1
対象児の構成

		Sex(M/F)	DA(SD)	CA(SD)	DQ(SD)
知的障害幼児	1 歳 6 ヶ月	8(5/3)	20.1(3.03)	32.1(9.41)	68.1(17.38)
	2 歳 6 ヶ月	10(4/6)	30.7(4.27)	41.9(9.73)	71.5(11.04)
定型発達幼児	1 歳 6 ヶ月	10(4/6)	10.7(1.83)	20.2(2.57)	97.9(10.44)
	2 歳 6 ヶ月	10(4/6)	34.1(1.35)	29.5(3.81)	114.8(11.70)

(CA,DA は月齢)

Table3-1-2
象徴遊びの定義

定義	現実の、または想像上の経験を、事物はジェスチャーを使用して表現する行為	
遊具の使用	模倣的使用	用途が一定の遊具を、その用途に応じて使用する (Ex.カップから飲む)
	見立て使用	ある遊具を、他のあるものかわりに使用する (Ex.はりのかわりに小枝で食べる)
	身振り使用	そこにはない物を、あたかもある様に使用する行為 (Ex.母親に想像した物を与える)
対象者	自己	自分自身にむけられる行為 (Ex.自分でカップを持ち飲む)
	受動的他者	母親、人形などを、子どものこいうの単なる受け手として扱う (Ex.人形の口にカップを近づけて飲ませる)
	能動的他者	母親、人形などを、実際にその行為に参加させる (Ex.母親にカップを持たせ、飲むように要求する)
連鎖	(1) 1 つでも意味のある使い方ができる遊具類を、2 つ以上適切に関連させて行う象徴遊び (Ex.タオルで人形をくるんで抱く) (2) 遊具が 1 種類であっても、2 種類以上の行為を関連させながら、連続的に行う象徴遊び (Ex.人形をふとんの上に寝かせ、その後起こし、ふとんをたたむ)	

3-1.3 結果

3-1.3.1 象徴遊びの出現率

象徴遊びの平均出現率を Table3-1-3 に示す。象徴遊びの平均出現率は 4 群が 20.1 % ~ 27.7 % の間にあり、知的障害幼児群、定型発達幼児群の差はほとんど認められなかった。また、2 歳 6 カ月群での増加を予想していたが、特に認められなかった。

3-1.3.2 遊び行為の種類

観察時間内に出現した遊び行為の平均種類数を Table3-1-4 に示した。遊び行為の平均種類数は 4 群が 3.9 行為から 4.9 行為の間にあり、知的障害幼児、定型発達幼児の差は認められず、また年齢群による差も認められなかった。

50 % 以上の被験児に出現した遊び行為は「食べる」「髪をとかす」で、全体に日常生活でよく行われる行為が多かった。

Table3-1-3

象徴遊びの出現率

	1 歳 6 ヶ月 (SD)	2 歳 6 ヶ月 (SD)
知的障害幼児	22.0(9.26)	24.9(7.63)
定型発達幼児	20.1(5.08)	27.7(8.97)

(単位%)

Table3-1-4

遊び行為の平均種類数

	1 歳 6 ヶ月 (SD)	2 歳 6 ヶ月 (SD)
知的障害幼児	3.9(2.17)	4.9(1.49)
定型発達幼児	4.0(1.76)	4.3(1.52)

(単位%)

3-1.3.3 遊具の使用

遊具をどのように使用して遊ぶかについて、遊具の模倣的使用、見たて使用、身ぶり使用の 3 つに分類して検討した結果を Figure3-1-1, Figure3-1-2 に示した。模倣的使用は 1 歳 6 カ月群ですでに知的障害幼児、定型発達幼児全員に出現が認められた (Figure3-1-1)。見たて使用は 1 歳 6 カ月群、2 歳 6 カ月群ともに、知的障害幼児群は定型発達幼児群に比べてわずかに高い出現人数の割合を示しているがほとんど変わらなかった。

身ぶり使用は 2 歳 6 カ月群で初めて出現が認められたのであるが、定型発達幼児群にのみ有意な増加が認められた ($\chi^2=5.00$, $df=1$, $p<.05$)。つまり、知的障害幼児は、模倣的使用、見たて使用は同 DA の定型発達幼児と同じように出現するが、身ぶり使用は定型発達幼児群に比べ遅れがみられた。

遊具の使用に関する出現順序として、模倣的使用が一番出現しやすく、見たて

使用の出現は模倣的使用に遅れる傾向にあった。身ぶり使用の出現は見たて使用より明らかに遅れており、模倣的使用→見たて使用→身ぶり使用の順に出現が認められた。この出現順序は知的障害幼児も定型発達幼児も同じであった。

3-1.3.4 遊びの対象者

誰を対象に象徴遊びが出現するか、自己、受動的他者、能動的他者の3つに分類して検討した結果を Figure3-1-3, Figure3-1-4 に示した。自己対象は Figure3-1-3 のように 1 歳 6 カ月群ですでに知的障害幼児、定型発達幼児全員に

Figure 3-1-1

1 歳 6 カ月群の遊具の使用の出現人数の割合

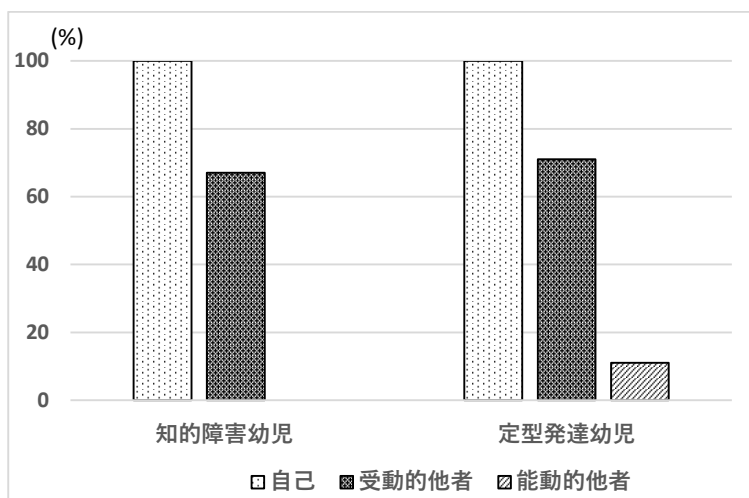
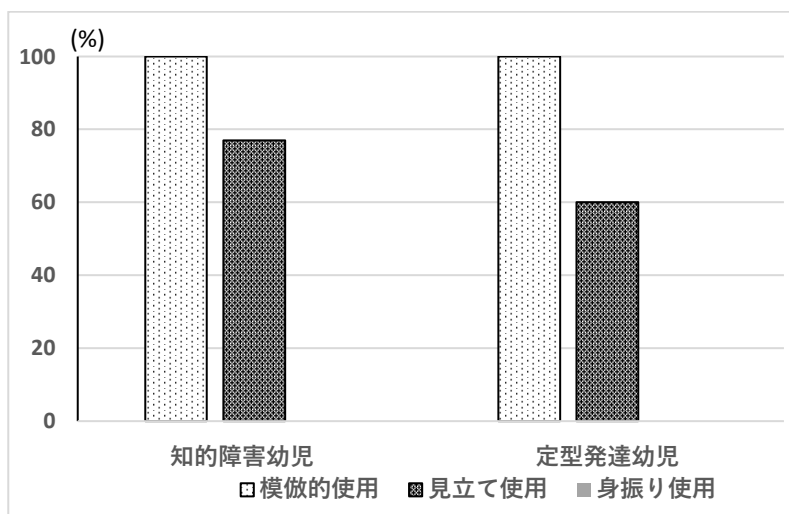


Figure 3-1-2

2 歳 6 カ月群の遊具の使用の出現人数の割合



出現が認められた。受動的他者は 2 歳 6 カ月群で知的障害幼児，定型発達幼児全員に出現が認められた (Figure 3-1-4)。能動的他者は定型発達幼児群では 2 歳 6 カ月で 60 %の者に出現が認められたが，知的障害幼児群では 10 %の者に出現が認められたのみであり，定型発達幼児群にのみ有意な増加が認められた ($\chi^2 = 5.495, df = 1, p < .001$)。つまり，知的障害幼児は，自己対象，受動的他者は同一 DA の定型発達幼児とほぼ同じよう出現するが，能動的他者は定型発達幼児群に比べ遅れがみられた。

Figure 3-1-3

1 歳 6 カ月群の対象者の出現人数の割合

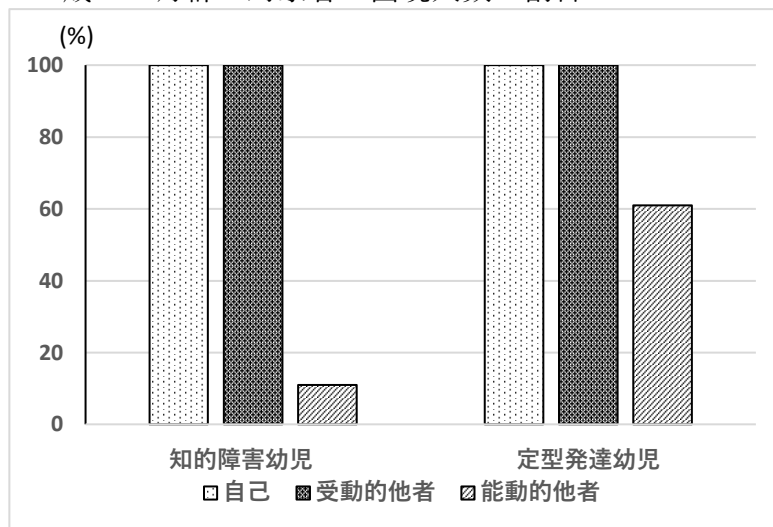
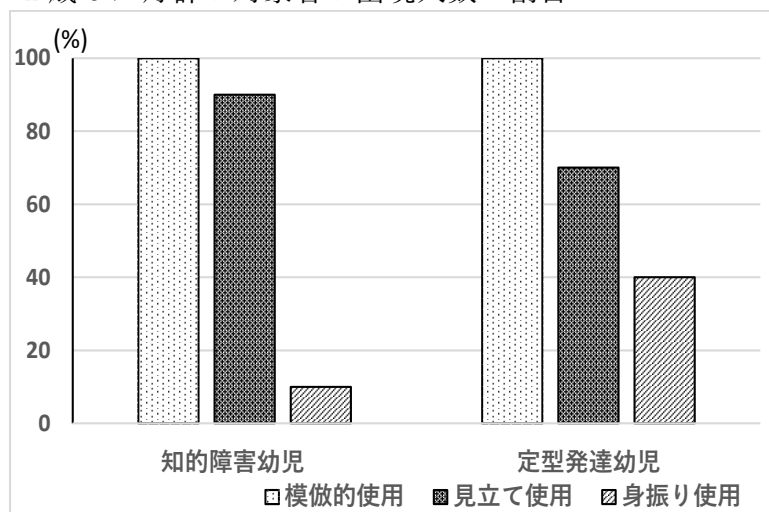


Figure 3-1-4

2 歳 6 カ月群の対象者の出現人数の割合

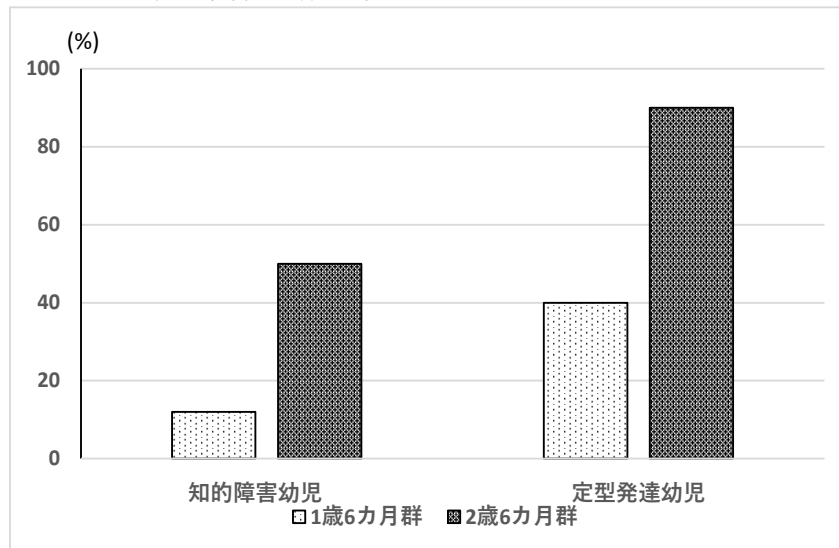


遊びの対象者に関する出現順序として、自己対象が一番出現しやすく、次いで受動的他者が出現する傾向にある。能動的他者の出現は、自己対象、受動的他者より明らかに遅れる。つまり、自己対象→受動的他者→能動的他者の順に出現が認められ、この出現順序は知的障害幼児も定型発達幼児も同じであった。

3-1.3.5 遊び行為の連鎖

遊び行為の出現人数の割合を Figure3-1-5 に示した。知的障害幼児群も定型発達幼児群も 2 歳 6 カ月群で出現人数の増加がみられたが、定型発達幼児群にのみ有意な増加がみられた ($\chi^2 = 5.495$, $df = 1$, $p < .05$)。

Figure 3-1-5
遊びの連鎖の出現人数の割合



3-1.4 考察

まず象徴遊びの量的側面（象徴遊びの出現率）についてであるが、知的障害幼児も定型発達幼児も象徴遊びの出現率は変わらないという本研究の結果から、象徴遊びの出現量は DA に従うと考えられる。1 歳 6 カ月群と 2 歳 6 カ月群で出現率がほとんど変わらなかったという結果については、本研究とは手続きの違いはあるが、象徴遊びの出現率の伸びは 18 月以降比較的ゆるやかであったという Shimada, Sano & Peng (1981) の結果から、18 カ月以降は象徴遊びの出現率はあまり変化しないと考えられる。

次に象徴遊びの質的側面である「遊び行為の種類」、「遊具の使用」、「遊びの対象者」、「遊び行為の連鎖」についてであるが、遊び行為の種類については、本研究で出現が見られた遊び行為は日常生活でよく行われる行為であり、DA2 歳代での象徴遊びは身近な日常生活での経験を再現する傾向にある (嶋田, 1982)

といえる。Nicolich (1981) は、異なった遊び行為の種類数は発達を示す指標となるとしているが、本研究の結果はこれを支持しなかった。これには、遊具の種類数や観察時間などの手続上の違いが考えられる。また、同一の遊び行為であっても異なった表現をしている場合もあり(「おもちゃのカップから飲む」も「飲む身ぶりをする」も、両方とも「飲む」行為である)、遊び行為の種類数では発達を示す指標とはなりにくいと考えられた。

次に、遊具の使用、遊びの対象者、遊び行為の連鎖についてであるが、本研究の結果、知的障害幼児は発達的に高次レベルと考えられる項目へなかなか移行できない傾向が示唆された。つまり、知的障害幼児の象徴遊びの質的側面は DA で予測されるよりさらに遅れる傾向にあると考えられる。しかし、各下位スキルの出現順序は定型発達幼児と同じであり、これらの結果は先行研究 (Hi11 & Nicolich, 1981 ; 笹生, 1981) を支持している。

以上から知的障害幼児の象徴遊びの発達特徴として以下の点があげられる。

- ①象徴遊びの出現量は DA をマッチングした定型発達幼児と変わらず、DA に従がうと考えられる。
- ②象徴遊びの質的側面では、発達的に高次と考えられる項目がなかなか出現せず、DA を指標にしてもさらに遅れる傾向にある。
- ③象徴遊びの発達における下位項目の出現順序は定型発達幼児と同じである。

本研究の結果は知的障害幼児の象徴機能 (Piaget, 1967) の発達が DA で予測されるより遅れることを示唆していると考えられる。象徴遊びの研究は 1980 年代前後に多くなされており、主な知見はこの時期に示されている。象徴遊びと発達の諸機能等の関係や障害種別の発達特徴に関する研究はその後もなされているが、知的障害幼児の象徴遊びの発達に関する新しい知見は示されておらず、本研究での知的障害幼児の象徴遊びの発達心理学的特徴に関する知見は、知的障害幼児に象徴遊びの発達心理学的知見として示唆があると考えられる。

第2節 知的障害幼児のルール遊びにおける発達特徴 －ルール理解過程の分析－ (研究2)

3-2.1 目的

知的障害は障害特性として知的機能の制約がある。知的障害は知的障害幼児個の遊びの発達にどのような制約を及ぼし、知的障害幼児は幼児期の代表的な遊びであるルール遊びにおいてどのような発達心理学的特徴を示すのであろうか。

ルール遊びは一般に幼児期後半に盛んに行われる遊びで、一定のルールに基づいて行動し、その結果として勝敗がついたり役割を交代したりする遊びである(伊藤, 1983)。知的障害幼児に対するルール遊びに関する研究は少なく(例えば、今野・田口・佐々木, 1993)、本研究では知的障害幼児に対してルール遊びのひとつである鬼ごっこの指導を行い、鬼ごっこにおけるルールの理解過程について明らかにすることを目的とする。

定型発達の子どもの対象にした鬼ごっこの研究では、鬼ごっこにおける役割関係に注目し、役割関係の理解を発達的に検討した研究、鬼ごっこ成立時にみられる情動反応に着目した研究があるが、これらの研究を参考に本研究では役割内容の理解、役割の交替、集団への意識について仮説的に鬼ごっこにおけるルールの理解過程を仮説的に設定し検討する。

3-2.1.1 役割内容の理解と保持

鬼ごっこには「追う」と「逃げる」という二つの役割がある。オニ役は鬼ごっこに参加しているオニ以外のメンバーを捕まえるために追う。オニ以外のメンバーはオニに捕まらないように逃げる。オニに追われたから逃げるという相補的な関係ではなく、メンバー各自が自分の役割内容を理解していて鬼ごっこの開始時から追いかけたり逃げたりする必要がある。このように「鬼ごっこ」というゲームの間は参加メンバーがそれぞれの役割を保持している必要がある。田丸(1991)は、鬼ごっこを成立させる側面として役割の保持を指摘しており、2歳から5歳までの定型発達の子どもの対象に検討した結果、加齢に伴い相補的特徴がみられなくなり、ルールに即して各々の役割行動として自立したものとなっていくとしている。

3-2.1.2 役割の交代

鬼ごっこでは「オニ」に接触されたら役割を交代するというルールがある。オニに接触されたら役割を交代するというルールは抽象的であるため、初期の鬼ごっこでは、自分が何の役割を引き受けているかわからなくなってしまうこと(伊藤(1983))は、鬼ごっこが楽しめるようになるまでの移行期に、オニに捕まえられて泣くといった情動行動が出現しやすいこと(神田,1991)が報告されている。

役割交代の発達に関しては、2歳から5歳の定型発達の子どもの対象に検討した田丸(1991)が、加齢に伴い鬼ごっこにおいての「つかまえる行動」の意味が理解され、「つかまえる行動」により双方の役割を交代することができるよう

になること、つまり、ルールとして安定して働くようになる変化が確認されたとしている。

3-2.1.3 集団全体への意識

鬼ごっこがどのように発展していくかについて、オニ同士、オニとオニ以外の参加者、オニ以外の参加者同士の対人関係の意識の水準を目標水準とし、多種の鬼ごっこを目標水準から3段階に分類した伊藤（1983）は、手つなぎ鬼を目標水準Ⅱに分類している。目標水準Ⅰでは、オニは1人をつかまえばよいので、逃げる側の相互関係を意識する必要はない。目標水準Ⅱの鬼ごっこでは、最初に決まったオニは交代されず一度つかまるとなんらかの形で除外されるという共通性をもつので、オニ集団と残った者に分割され、オニは残っている者をつかまえようとする。つまり「2人関係から出発しながらそれを通して集団全体が意識される」ことが目標水準Ⅱの特徴である。目標水準Ⅲでは、さらに集団と集団の関係および集団内の役割分担が意識されるようになっている。

以上の研究から、手つなぎ鬼ができるようになるには「追う」および「逃げる」の役割を理解し、これを鬼ごっこの間保持する必要がある。さらに、手つなぎ鬼では「鬼に接触された」り、「鬼につかまえられた」りしたら役割を交代しなくてはならない。以上は1対1での鬼ごっこでも共通している。さらに手つなぎ鬼では、オニ集団とオニ以外のメンバーに分割されるため、手つなぎ鬼に参加している他のメンバーを意識しながら追いかけたり逃げたりする必要がある。このように集団全体を意識して行えるようになると、手つなぎ鬼の構造を理解することが可能になると考えられる。以上から、仮説的に以下のような手つなぎ鬼におけるルールの理解の段階を想定した。

- 0レベル 自分の役割を理解できない
- 1レベル 「追う」役割と「逃げる」役割が理解でき、役割を保持できる
- 2レベル 役割交替が理解できる
- 3レベル 集団を意識してルールに沿って行動でき、遊び全体の構造を理解できる

本研究では、知的障害幼児への手つなぎ鬼の指導を通して、仮説的に設定した以上のようなルールの理解過程について検討する。

3-2.2 方法

3-2.2.1 対象児

早期教育プログラム（池田，1982）に参加している知的障害幼児（ダウン症児）7名（男児3名，女児4名）を対象にした。対象児のCA（Chronological Age，生活年齢，以下CA）は5歳1カ月から6歳8カ月，MA（Mental Age，精神年齢，以下MA）は2歳7カ月から3歳5カ月（指導期間中に測定）であった（Table3-2-1）。対象児は全員が保育所または幼稚園に通っていた。

Table3-2-1
対象児のプロフィール

		CA	MA
A 児	(F)	6 : 8	3 : 2
B 児	(F)	6 : 8	2 : 8
C 児	(M)	6 : 4	3 : 5
D 児	(F)	6 : 0	3 : 5
E 児	(M)	5 : 11	2 : 8
F 児	(M)	5 : 1	3 : 2
G 児	(F)	5 : 1	2 : 7

* CA は MA 測定時のもの、MA は指導期間中に測定した。

MA は田研式・田中ビネーテストによる。

A 児は比較的小となしいが、3 語文以上で言語表現ができる。新しい場面では、最初はおずおずとしていて慣れるまでは活動に参加できない。C 児、D 児は 3 語文以上を用いての言語表現ができ、行動も積極的である。個別の課題に対して着席して取り組むことができるが、C 児は自分の思ったとおりに行動する傾向がある。B 児、E 児、G 児は言語表出は 1-2 語文で、B 児、E 児は簡単な指示理解はできるが、集団活動では指示にしたがって行動することが難しい面がある。F 児、G 児は他児より 1 学年下になるが、F 児は 3 語文以上での言語表現ができ、個別の課題にとり組む態度が形成されている。

3-2.2.2 手続き

(1) 手つなぎ鬼のルール

ほぼ通常の手つなぎ鬼のルールを用いた。まずオニ(追う役)を子どもの中から 1 人決め、指導者が開始の合図をし 10 数える。オニにつかまえられたら、オニになり手をつないで追う。オニは途中で分けたりせず、4 名がオニになったら終了した(これを 1 回とした)。

(2) 指導方法

①手つなぎ鬼に先立ち、まず指導者が演示した。②開始時にはそれぞれの子どもに対して役割の確認をした(「○○ちゃんは何の役ですか」と問い、わからなければ教える)。③指導者の援助なしに対象児が手つなぎ鬼ができることを目標に、援助は身体的援助→ことばと身体接触しない動作(指さしなど)→ことばかけのみと、対象児に合わせて減らしていくようにした。④ 1 人つかまるときに動きを止め、オニの確認を行った。⑤終了時には捕まらずに残った対象児を集めて賞賛した。なお、⑥対象児が手つなぎ鬼のルールを理解する手がかりとして、7 回目からは「追う」役は「おおかみ」の絵カードを首からかけた。また、9 回目

から「逃げる」役は「ひつじ」の絵カードを用いた。11回目からは片面「おおかみ」片面「ひつじ」のリバーシブルの絵カードを用い、役割交代の際に裏返すようにした。

3-2.2.3 指導期間

早期教育プログラムの一つとして、週に1回、6カ月にわたり指導した。1回の指導で手つなぎ鬼を1～2回行い、合計24回行った。1989年7月～1989年1月の間に行なった。

3-2.2.4 記録

行動をVTRに記録した。また、指導終了後にVTRを再生して行動をチェックリストに記録した。

3-2.2.5 分析

1回の手つなぎ鬼の間に、対象児から自発的に出現した以下の行動を記録した。
 (1) 役割の理解：逃げる行動を①オニを見ながら逃げる ②流れがわかり、十分ではないが自発的に走る ③他児(大人)をまねて走る ④好きな方へ走る・単に走る ⑤走らないに分類し、各行動の出現の有無を測定した(Table3-2-2)。この5つのカテゴリーは、⑤から①の順に獲得が想定されているため、各回で最も高いレベルの行動をその回の評価として用いた。

なお、追う行動の理解については、オニが手をつないでいるため、オニが2人以上になると他児に手を引かれて追っている可能性がある。また、開始時にはオニは1人であり追う行動について観察できるが、本研究では、やりたいという対象児をオニにしたところ、開始時にオニになったのはC児、D児のみであった。したがって、本研究では追う行動の役割理解を分析から除いた。

Table3-2-2

逃げる行動の分類カテゴリー

カテゴリー	内容
①オニを見ながら逃げる	オニを意識して、他児を見ながら捕まらないように逃げる
②流れがわかり、十分でないが走る	ヨーイドン等の合図で自発的に逃げ始めるが、オニを意識してオニを見ながら捕まらないように逃げるといふ点では不十分な部分もある
③他児(大人)をまねて走る	他児や大人が逃げるのを見て、それをまねて走る
④好きな方へ走る・単に走る	状況と関係なく、好きな方へ逃げる
⑤走らない	しゃがみ込んでしまい、走らない

(2) 役割の保持：逃げる行動の途中で立ち止まる・座り込む・寝るなどがみられたものを離脱行動として、その出現回数を測定した。なお、追う行動については、

手をつないでいるために離脱行動が少なく分析から除いた。

(3) 役割交替：オニへの役割交替後、あきらかに役割交代を理解したと考えられた以下のような行動を測定した。①自発的にオニである他児と手をつないで自発的に追い始めた行動の出現回数。②オニにつかまった後、自発的に絵カードを裏返した回数を測定した。②については、対象児が役割と絵カードの関係(おおかみはオニ役で、追うなど)を理解し、絵カードの使用については動機づけが高かったため、役割交代の指標とした。なお、この両者を併せて、役割交代が理解できたかどうかを検討した。

(4) 他児のルール違反に対する注意の回数を記録した。例えば「○○ちゃんオニじゃないよ」「○○ちゃんは逃げなくちゃ」などのルール違反に対する注意は、それぞれの役割を理解し、他児を意識し、手つなぎオニ全体が見通せるようにならないとできないと考え、記録した。

なお、便宜的に前期(1～6回、計6回)、中期(7～16回、計10回)、後期(17回～24回、計7回)の3期に分類して分析した。

3-2.2.6 分析の信頼性

行動の分析に関しては、2名の観察者(うち1名は筆者)が1名の対象児について、「逃げる行動の分類」「離脱行動」役割交代のうち「自発的に追い始めた行動」について独立に評定した結果、一致度は0.79～0.88の間にあった。その後不一致の箇所は協議により調整した。最終的な算出は筆者が行い、不明な点はもう一人の評定者と協議して分類した。

3-2.2.7 倫理的配慮

保護者に研究の目的、方法、個人情報保護等について口答で説明し、承諾を得た。

3-2.3 結果

3-2.3.1 役割の理解と役割の保持

逃げる行動を分類した結果を Table3-2-3 に示した。全体として前期には「単に走る④」「他児をまねて走る③」ことが多いが、後期には「流れを理解して②」追いかけたり、「鬼を見ながら逃げる①」ようになってきており、指導回数が増えるに従い、手つなぎ鬼のルールを理解していく傾向にあった。対象児ごとにみると、役割の理解ができたと考えられる、「鬼を意識しながら逃げられる」ようになったのはC児、D児のみで、指導の後期になってからであった。またA児、C児、D児は、前期からすでに手つなぎ鬼の流れを理解して参加していた。B児、E児、F児は、後期になっても他児や大人をまねて走る③が多かったが、流れがわかり十分ではないが走る②も数回見られた。G児については後期に流れがわかり、十分ではないが走る③がみられたが、しゃがみ込んでしまい走らない①といった行動もみられた。

離脱行動の出現回数を Table3-2-4 に示した。表中の割合は分析対象回数に対する離脱行動の出現の割合である。全体として前期、中期には離脱行動が多いが、

後期には減っていた。離脱行動の内訳は、見ている、ウロウロする、途中で座り込む、寝る等で、中期以降にはオニではないのに追いかけることもみられた。対象児ごとでは、A児、D児、F児の離脱行動が少なく、特にD児は7.7%とほとんどみられなかった。最も多いのはG児であり、ほとんどの回で座り込むなどの行動がみられ、後期になっても減らなかった。B児、E児に離脱行動が比較的多くみられた。

Table3-2-3

逃げる行動の分類

	前期					中期					後期							
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤			
A児	0	1	2	2	1	(6)	0	3	4	1	0	(8)	9	3	0	0	0	(3)
B児	0	0	0	4	1	(5)	0	0	5	1	2	(8)	0	4	3	0	0	(7)
C児	0	1	0	3	0	(4)	0	1	1	0	0	(2)	1	4	0	0	0	(5)
D児	0	1	3	1	1	(6)	0	4	1	0	0	(5)	2	0	0	0	0	(2)
E児	0	0	0	4	1	(5)	0	0	5	0	2	(7)	0	1	5	0	0	(6)
F児	0	0	1	2	0	(3)	0	0	6	0	0	(6)	0	2	5	0	0	(7)
G児	0	0	0	3	2	(5)	0	0	2	3	4	(9)	0	2	3	0	1	(6)

注) 欠席等により対象児により分析対象となる回数が異なるため、() 内に分析対象となった回数を示した。

①～⑤はカテゴリーである。

Table3-2-4

離脱行動の出現回数

	前期	中期	後期	計
A児	2	1	6	3(17.6)
B児	2	6	0	8(40.0)
C児	2	1	1	4(36.4)
D児	1	0	0	1(7.7)
E児	3	3	2	8(44.4)
F児	0	3	1	4(25.0)
G児	4	7	4	15(70.0)

* 出現回数の割合は、(離脱行為の出現回数 / 指導回数) × 100 で求めた。なお、指導回数は欠席のために対象児によって異なっている

3-2.3.2 役割交代

オニへの役割交代後に「追う」行動が自発的に出現した回数を Table3-2-5 に示した。表中の割合はオニへの役割交代があった回数に対して、追う行動が自発的に出現した割合であるため、分析対象となる回数は対象児ごとに異なる。前期にはどの対象児も自発的に追う行動はみられなかったが、中期・後期には役割交代後に自発的に追うことができるようになっていった。合計を対象児ごとにみると、自発的に追う行動の出現の割合が高い C 児、D 児は中期以降、役割交代後にほぼ自発的に追っていた。A 児も自発的に他児と手をつなぎ追えるようになりつつあった。しかし B 児、E 児、F 児、G 児には役割交代後に自発的に追うことはあまり見られなかった。

オニへの役割交代の際に自発的に絵カードを「ひつじ」から「おおかみ」へ裏返せた回数を Table3-2-6 に示した。役割交代の際に自発的に裏返せたのは A 児、C 児、D 児、G 児であり、他の対象児には役割交代後に自発的に絵カードを裏返すことがみられなかった。

Table3-2-5

自発的に追う行動の出現回数

	前期	中期	後期	計
A 児	0	2	2	4(44.4)
B 児	0	1	1	2(22.2)
C 児	0	3	4	7(70.0)
D 児	-	3	2	5(83.3)
E 児	0	0	1	1(20.2)
F 児	0	0	0	0(0.0)
G 児	0	3	4	4(25.0)

注 1) D 児は前期には開始時に爪にオニになっており、役割交代の機会がなかった

注 2) 出現回数の割合は (自発的に追う行動の出現回数/オニへの役割交代の回数)

× 100 で求めた。オニへの役割交代の回数は、対象児により異なる

Table3-2-6

自発的にカードを裏返せた回数

A 児	3 (4)
B 児	0 (6)
C 児	1 (3)
D 児	3 (3)
E 児	0 (1)
F 児	3 (5)
G 児	0 (7)

* () 内はリバーシブルカード導入後に役割交代の機会があった回数である

3-2.3.3 ルール違反に対する注意

他児のルール違反に対する注意は後期に3回みられた。その内訳はD児2回、C児1回で、いずれも役割交代の際に絵カードを裏返していない他児の絵カードを裏返し、オニであることを伝えるというものであった。

4. 事例ごとのルールの理解過程

ルールの理解過程を詳細に検討するために、手つなぎ鬼のルールをほぼ理解できたと考えられたC児、D児について、各行動カテゴリーが初めて出現した回について検討した。その結果、C児は「流れを理解して走る」(Table3-2-2 ②) < 6回 > → 「オニになると自発的に追う」 < 11回 > → 「絵カードをひっくり返す」 < 16回 > → 「オニを見ながら逃げる」(Table3-2-2 ①) < 23回 > → 「他児へのルール違反の注意」 < 24回 > となっていた。D児は「指導者をまねて走る」(Table3-2-2 ③) < 3回 > → 「流れを理解して走る」(Table3-2-2 ②) < 5回 > → 「オニになると自発的に追う」 < 9回 > → 「他児へのルール違反の注意」 < 16回 > → 「オニを見ながら逃げる」(Table3-2-2 ①) < 17回 > となっていた。

追う行動と逃げる行動を比較すると、C児、D児共に追う行動の獲得が早かった。「逃げる」行動については「流れを理解して走る」(Table3-2-2)ことは比較的早期にできたが、「鬼を見ながら逃げる」ことは困難であり、C児、D児共に「鬼を見ながら逃げる」(Table3-2-2 ①)ことは、「他児へのルール違反への注意」がみられる時期とほぼ同じであった。なお、C児、D児共に、後期になっても鬼ではないのに追う行動がみられた。

3-3.4 考察

3-3.4.1 手つなぎ鬼における各対象児のルールの理解の発達段階

役割の理解と保持であるが、指導終了時にC児、D児は「オニを見ながら逃げて」おり、役割の内容を理解し保持できていたと考えられた。なお、C児は離脱行動が比較的多い割合となっていたが、これは自分の役割の内容はわかっているものの、追う役をやりたいたらしく「逃げる」役のときに追う行動が多くみられた。A児は手つなぎ鬼の流れを理解しており、また離脱行動が少ないことを考えると、役割理解および保持ができつつあると考えられた。F児は役割の理解については「流れがわかり十分でないが走る」(②)ことは後期2回みられたのみであったが、「他児(大人)をまねて走る」(③)ことが多かった。離脱行動も少なく役割の理解や保持ができつつあった。B児、E児、G児は離脱行動も多く、役割の理解や保持は困難であった。

役割交代については、指導終了時にC児、D児はオニへの役割交代後に「追う」行動が自発的に出現し、また役割交代後に自発的に絵カードを裏返していることから、役割交代を理解していると考えられた。A児は役割交代後に自発的に絵カードを裏返すことはみられたが、役割交代後は、自発的に他児と手をつなぎ追えるようになりつつあるという状況であった。F児は絵カードを裏返すこと

はみられたが、役割交代後に自発的に追う行動はみられず、役割交代を理解しているとはいえなかった。B 児、E 児、G 児についても、自発的に追う行動が何回かみられたが、自発的に絵カードを裏返すことはみられず、役割交代の理解は困難であった。

ルール違反に対する注意は C 児、D 児に見られ、C 児、D 児は手つなぎ鬼全体の構造をほぼ理解していると考えられた。

以上の結果から、C 児、D 児は手つなぎ鬼の構造を理解できた 3 レベルにあると考えられた。A 児は 1 ないし 2 レベルに、F 児は 0 ないし 1 レベルにあり、B 児、E 児、G 児は手つなぎ鬼のルールをほとんど理解できていない 0 レベルにあると考えられた。

3-3.4.2 手つなぎ鬼におけるルールの理解過程について

本研究では、手つなぎ鬼におけるルールの理解過程について、ルールの理解の段階を仮説的に設定し、指導しながら検討した。その結果対象児ごとのルールの理解の過程は、ルールを理解できたと考えられた C 児、D 児については、ほぼ 0 レベルから 3 レベルの順となっていた。しかし、次の点を考慮する必要がある。それは、事例のルールの理解過程について検討した結果「追う」役割より、「逃げる」役割の理解が遅く、「鬼を意識して逃げる」ことは「他児へのルール違反への注意」が見られる時期と前後していたことである。つまり、本研究の結果では「鬼を意識して逃げる」ことは「集団を意識してルールにそって行動でき、遊び全体の構造を理解できる」(3 レベル) 時期と前後していた。実際に手つなぎ鬼においても、鬼につかまらないように逃げることで、自分が鬼になって追うことを好んでいた対象児が多かった。

田丸 (1991) は、役割の理解や保持について、加齢に伴い相補的特徴がみられなくなり、ルールに即して役割行動として自立したものとなっていくとしている。つまり、役割理解は追われれば逃げるという「相補的特徴がみられる」段階から、追われなくても逃げるという「役割行動として自立した」段階へ移行していくとしている。本研究では対象児がオニを意識して逃げるという田丸 (1991) の指摘する「役割行動として自立した」段階は、手つなぎ鬼のルールに沿って行動でき、遊び全体の構造を理解できる時期とほぼ同じであると考えられた。

本研究では、先行研究から「追う」役割の理解と「逃げる」役割の理解の困難度をほぼ同程度と推測し同じレベルに設定した。しかし本研究の結果では「追う」役割と「逃げる」役割の理解の困難度が異なり、「逃げる」役割の理解が困難であった。以上の結果を考慮すると仮説を次のように修正する必要がある。つまり、ルールの理解の段階の 1 レベルの「逃げる」役割の理解は、全体の流れがわかり逃げるという「逃げる」役割の理解、つまり「追われたから逃げるなどの相補的な特徴を残した」役割の理解であると考えられる。

3-3.4.3 「逃げる」役割の理解がなぜ困難であったか

なぜ「逃げる」役割の理解が難しかったのであろうか。伊藤 (1983) は追い

かけてつかまえることに困難を示した知的障害幼児の事例を報告しているが、本研究では「追う」役割より「逃げる」役割の理解が困難であった。この理由のひとつとして、役割の理解のしやすさが関係していると考えられる。つまり、「追う」役では目の前の子どもを追えばよく、追う目標がはっきりしており、行動レベルで捉えやすい。これに対して、「逃げる」役は自分が直接追いかけていなくても鬼かこない方へ逃げなければならず、「追う」役割より行動レベルで捉えにくいいため、抽象的で理解が難しかったと推察できる。また、集団全体への意識も必要である。鬼ごっこではルールを共有しながら他児とかかわることが必要とされる。1対1の鬼ごっこから集団での鬼ごっこへ移行するには、鬼ごっこへの複数の参加メンバーを意識することが必要である。つまり、1対1の鬼ごっこであれば1人の相手と関わればよい。逃げる際も自分を追ってくれる鬼から逃げればよいし、自分が追われてから逃げることも可能である。ましてや鬼ごっこの相手が大人であれば、子どもの気を引いたりしながら追いかけたり、子どもが逃げやすいように調整しながら鬼ごっこを進めることが可能である。しかし、本研究の手つなぎ鬼では、自分がオニから追われていなくても、オニが参加メンバーの誰を追っているのかを認識し、オニが来ない方へ逃げる必要がある。この点で手つなぎ鬼では参加している複数のメンバーを意識する必要があるが、こうした集団全体を意識することがなかなかできないことも、「逃げる」役割の理解が困難であった背景にあると考えられる。

3-3.4.4 対象児個々の手つなぎ鬼への参加

個々の事例ごとに、ルールの理解過程について述べる。C児、D児は手つなぎ鬼の遊び全体の構造を理解でき、ルールに沿って行動できるようになった。D児は、初期から積極的に参加しており、比較的ルールの理解も早かった。鬼を決める際に鬼になることを希望したり、自発的に他児と手をつないで追いかけたり、他児へのルール違反の注意もみられた。「追う」「逃げる」といった手つなぎ鬼本来の楽しさを理解して、参加していたと考えられる。C児は、行動も積極的に指示理解も可能であるが、自分の思うとおりに行動したい面がある。指導終了時にはルールの理解はできたものの、鬼がやりたいらしく鬼ではないのに追いかけることがしばしばみられた。A児は新しい場面に慣れにくい傾向にあり、手つなぎ鬼の際も初期の数回は見ているのみであった。参加し始めてからのルールの理解は対象児の中では比較的スムーズに進み、自発的に手をつないで追いかけるなど、積極的な参加がみられた。F児は、比較的事ばの理解や表出が良好であり、日頃の集団活動への参加態度も比較的良好であることもあり、手つなぎ鬼においても離脱行動は少なかった。手つなぎ鬼には積極的に参加して楽しんでしたが、役割交代の理解は難しいようであった。

B児、E児、G児は手つなぎ鬼のルールをほとんど理解できなかった。B児、E児は、指示理解が困難であり、日頃から集団活動への参加も難しい面があった。手つなぎ鬼においても活動への参加は難しく、全体として離脱行動が多かった。またルール理解も困難であった。B児、G児については、音楽に合わせて走るな

ど楽しそうに参加する場面もみられたが、E児は興味を示さないことが多かった。

本研究では、指導に「おおかみ」と「ひつじ」の絵カードを用いたが、絵カードを導入した中期以降は「逃げたり」「追いかける」対象児が増えた。絵カードの導入により、自分が何の役であるのか、手つなぎ鬼の中で誰が「追う」役であるのかが明確になり、「追う役」、「逃げる」役のそれぞれの役割内容の理解が促進されたと考えられる。手つなぎ鬼においては、おおかみの鳴きまねらしき発声と共に追いかけたり、指導者の「おおかみだよ」のことばかけにより追いかける対象児も観察された。対象児が日頃の経験からもっているイメージが、「おおかみ」は「追う」役に、「ひつじ」は「逃げる」役に結びつきやすかったと考えられた。役割行動は役割の表象によって支えられているという指摘（田丸，1991）や、「オニ」のイメージを持たせごっこの世界に導き入れることが、「追う」役と「逃げる」役の対立関係を把握させるうえで効果があるという報告（伊藤，1983）を本研究でも示唆したといえる。

しかし、絵カードを導入しても、絵カードが役割の理解や役割の交代の手がかりとなっていない対象児もいた。B児，E児，G児は手つなぎ鬼ルールを理解できなかった。本研究においては、手つなぎ鬼の開始にあたっては指導者が演示をしたり、オニが追いかけている間は親しみやすい曲を弾くなど、楽しく参加できるように動機づけに配慮して指導を行った。対象児の中には積極的に参加している対象児もあり、動機づけはなされていたと考えられる。そもそも手つなぎ鬼は遊びであり、子どもは楽しければ参加し、楽しくなければ参加しない。では、手つなぎ鬼の楽しさとは何かと考えたとき、その一つはルールという制約の中で追いかけたり捕まらないように逃げたりすることであろう。したがって、ある程度のルール理解ができなければ、手つなぎ鬼はおもしろくない遊びになってしまう。このように考えると、B児，E児，D児はルール理解が十分できず、手つなぎ鬼のおもしろさがわからなかったと考えられる。

以上からルールがある遊びを指導しながらルールの理解過程について検討したが、対象児の中にはルールの理解が困難な対象児がおり、ルールの理解については認知的側面が関わると考えられる。知的障害幼児がルール遊びに参加できない、楽しめない一因は認知的発達の遅れに起因するルールの理解の困難さにあると考えられる。今野・田口・佐々木(1993)は知的障害幼児に鬼遊びを指導したが、ここで対象児に無理のない種類の鬼遊びを選ぶことの重要性を指摘している。したがって、手つなぎ鬼においてルール理解が困難であった対象児については、展開が見通しやすい鬼遊びを選択することや、大人の介入の在り方（今野・田口・佐々木，1993）などルールのある遊びに参加できる支援も考えられる必要があるだろう。

第4章 保育フィールドにおける保育者の障害児支援の現状に関する調査研究

第1節 0歳から2歳児クラス（乳児保育）における障害児保育の現状と支援特徴に関する調査研究（研究3）

4-1.1 目的

本研究では保育フィールドにおける知的障害幼児と定型発達幼児との相互交渉を保育者が支援する方法について検討するが、支援方法については知的障害幼児が保育を受ける保育実践フィールドのカリキュラムにあった支援方法であり、保育者がおこなえるものが望ましいと考えられる。では保育フィールドにおける障害児保育の実態及び保育者の支援の現状はどのようなであろうか。

そこで本研究は、0から2歳児（3歳未満児、乳児保育）における障害児等の入園の現状や、障害の発見、入園後に子どもが気になると保育者が捉えた際の支援について調査し、保育フィールドにおける支援ニーズの特徴を明らかにし、保育フィールドにおいて求められる支援モデルについて検討することを目的としている。

保育所（0から5歳児）に在籍する障害児の割合は1.4%～3.89%（郷間・郷間・川越，2007；高野・高木，2009；原口・野呂・上山，2013）と報告されており、0歳児から2歳児クラスのみ抜き出すと、0歳児クラスで0%～0.7%，1歳児クラスでは0.77～1.61%，2歳児クラスでは0.83～2.69%となっている（郷間・郷間・川越，2007；高野・高木，2009；原口・野呂・上山，2013）。

保育所（0～5歳児）に在籍する「気になる子ども」の割合は4.6%～13.42%（平澤・藤原・山根，2005；郷間・郷間・川越，2007；原口・野呂・上山，2013）との報告がある。ここから0歳児から2歳児クラスのみ抜き出すと、0歳児クラスで0.92%～7.75%，1歳児クラスで0.77%～12.9%，2歳児クラスで0.83%～9.25%（郷間・郷間・川越，2007；中島・竹尾・谷野，2012；原口・野呂・上山，2013）と報告されている。

障害の発見に大きな役割を果たすのは1歳6ヶ月児健診や3歳児健診であり、中等度の障害が発見されるが、0から2歳は障害が発見される以前の時期である場合も多い。一方で、女性の社会進出を背景にした待機児童解消の施策から0歳～2歳児の乳児保育の定員が拡充されてきた。こうした背景の中で、障害が顕在化される前に、また発見される前に入園する子どもなど0から2歳児特有の課題と支援ニーズがあることが推測されるが、その現状については明らかにされていない。

保育所における0から2歳児（3歳未満児）の保育は、保育所保育指針（2017）において「乳児保育に関わる配慮事項」「3歳未満児の保育に関わる配慮事項」として3歳以上の幼児に関わる配慮事項とは別に示されているように、その発達特性から幼児と異なった保育が求められている。こうした乳児保育の保育の中

で保育者はどのように入園後に障害が明らかになる子ども捉えて、配慮、保育しているかについても検討する。また障害児支援の現状と課題、支援ニーズについても検討する。

本章での用語であるが子どもの気になる様子があるがその原因が障害によるものか発達の個人差によるものなのか明確にならないケースが多く、調査においては保育フィールドで保育者が日常的に用いている「気になる子ども」や「障害を疑う子ども」、「特別な配慮を必要とする子ども」を用いている。また、保育フィールドでは「障害児」が用いられていることから「障害児」を用いる。

4-1.2 方法

4-1.2.1 対象

A市の認可保育所474カ所を対象にした。A市の人口はおよそ360万人で政令指定都市であり、調査時点で地域療育センター7カ所で就学前の障害児の相談、療育等を行っている。地域療育センターでは医療、相談、通園や個別での指導等を受けることができ、また療育センターの職員により、保育所、幼稚園に対して年に1回から2回の巡回相談が行われている。

4-1.2.2 方法および実施時期

郵送により調査用紙を配布し、郵送にて回収した。記入は園長または主任、これに相当する保育者に依頼した。2012年2月から3月に実施した。

4-1.2.3 調査内容

「障害児」（本研究では入園前に障害の診断がついていた子ども、現在すでに診断がついている子ども）および「保育者が気になる子ども」「障害を疑う子ども」について質問した。なお、これらを併せて本調査では「特別な配慮を必要とする子ども」とする。調査内容は「園の概要」「障害児の入園について」「特別な配慮を必要とする子どもの園内の体制について」「特別な配慮を必要とする子どもの実態と保育上の配慮」等についてである。いずれも0歳から2歳児クラスのことについて質問した。本研究では実態や保育上の配慮等について分析する。

4-1.2.4 回収率と対象園の概要

252通を回収した。このうち記入に不備があった4通を除いた248通を分析対象とした。有効回収率は52.3%であった。

園の規模は園児数が60名から120名が142園(57.3%)、およそ60名までが65園(26.2%)、およそ120名から180名が29園、およそ180名から240名が9園、240名以上が2園、未記入1園であった。設置主体は社会福祉法人が111園(44.8%)、公立(市立)が80園(32.3%)、企業が29園(11.7%)、宗教法人が5園、その他14園、未記入9園であった。設立年数は20年以上が119園(48.0%)ある一方、5年までが50園(20.2%)、6年から10年が55園(22.2%)、11年から15年は17園(6.9%)であった(未記入5園)。

4-1.2.5 倫理的配慮

研究の目的、データの取り扱いについては個人が特定できないように扱うこと、情報の保護等については文章にて説明し、返送されたことをもって承諾とした。

4-1.3 結果

4-1.3.1 「障害児」の実態

これまでに障害児保育の経験があったとした園は 205 園 (86.6 %) であった。設置主体による有意差があり、公立が有意に多かった ($df=4, \chi^2=21.66, p<.01$) が、園の規模、設立年数、障害児保育の経験の有無による差はなかった。以下、現在 0 歳から 2 歳児クラスに特別な配慮を必要とする子どもがいると回答した 190 園 (76.6 %) について分析する。この 190 園には 0 から 2 歳児クラスは 693 クラスあり在籍児は 8,800 人いた。障害児は 125 人 (1.4%) おり、その在籍クラスは 2 歳児クラスが 75 人と最も多く、次いで 1 歳児クラス 31 人、0 歳児クラス 13 人となっていた (Table4-1-1)。125 名個々について障害の種類について選択肢から選んでもらったところ、27 人に障害名の記載があり、その内訳は「広汎性発達障害」「自閉症」「アスペルガー障害等」が 12 人であり、その他てんかん、筋ジストロフィー、染色体異常などとなっていた。選択肢から障害や症状について選んでもらったところ障害は多岐にわたっていたが、最も多かったのは「発達の遅れ、知的障害」29 人 (23.2%)、「ダウン症」20 人 (16.0%) と知的障害であった。次いで「パニックを起こす、落ち着きがない、場面転換が困難などの行動上の問題」25 人 (20%)、「ことばが遅れている」17 人 (13.6%) などとなっていた (複数回答, Table4-1-2)。

4-1.3.2 「気になる子ども」「障害を疑う子ども」の実態

気になる子ども、障害を疑う子どもは 329 人 (3.7 %) おり、その在籍クラスは 2 歳児クラスが 208 人 (63.2%) と最も多かった (Table4-1-1)。329 名個々について子どもに疑う障害、気になる様子について質問したところ (複数回答)、「パニックを起こす、落ち着きがない、場面転換が困難などの行動上の問題」が 199 人 (62.2%) と最も多く、ついで「ことばが遅れている」106 人 (33.1%)、「発達の遅れや知的障害」104 人 (32.5%) など知的障害を疑う子どもが多かった。さらに「衝動的な他害」が 78 人 (24.4%)、「親との関係に気になるところがある」39 人 (12.2 %) であった (複数回答, Table4-1-3)。

こうした子どもの様子を保護者がどう捉えているかを聞いたところ、「子どもの様子に気づき心配しているようだ」が 143 人 (43.5%)、「特に子どもの様子に気づいていない」が 136 人 (41.3%) となっており、およそ半数の保護者は子どもの様子に気づいていなかった (Table4-1-4)。今後の園の対応については、「経過を観察してから考えたい」が 147 人 (44.7%)、「今後センターの受診を勧めたい」が 84 人 (25.5%)、「現在センターに予約中、受診中」が 72 人 (21.93%) となっていた (Table4-1-5)。

Table4-1-1

特別な配慮を必要とする子どもの在籍クラス

	障害児	気になる子ども
0歳児クラス	13 (0.71%)	19 (1.04%)
1歳児クラス	31 (1.02%)	93 (3.06%)
2歳児クラス	75 (2.04%)	208 (5.65%)
0～1歳児クラス	1 (-)	2 (-)
1～2歳児クラス	1 (-)	7 (-)
未記入	4 (-)	0 (-)
合計	125	329

注) 割合は、各年齢の在籍児に対する割合／単位：人 (%)

Table4-1-2

障害児の障害、様子 (複数回答)

	0歳児クラス	1歳児クラス	2歳児クラス	計
運動障害	3(23.1%)	4(12.9%)	5(6.7%)	12
聴覚障害	0(0.0%)	3(9.7%)	6(8.0%)	9
視覚障害	2(15.4%)	2(6.5%)	1(1.3%)	5
知的障害など	1(7.7%)	3(9.7%)	19(25.3%)	23
ダウン症	6(46.2%)	5(16.1%)	9(12.0%)	20
ことばの遅れ	0(0.0%)	1(3.2%)	13(17.3%)	14
内部障害	0(0.0%)	2(6.5%)	1(1.3%)	3
パニック、落ち着きがない	0(0.0%)	4(12.9%)	20(26.7%)	24
衝動的な他害	0(0.0%)	2(6.5%)	12(16.0%)	14
表情がないなど	0(0.0%)	1(3.2%)	2(2.7%)	3
他児に関心を示さず	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0
親との関係が気になる	0(0.0%)	0(0.0%)	2(2.7%)	2
その他	3(23.1%)	3(9.7%)	6(8.0%)	12

注) 0歳児クラス N=13, 1歳児クラス N=31, 2歳児クラス N=75 / 単位：人 (%)

Table4-1-3

気になる子ども、障害を疑う子どもの気になる様子、疑う障害（複数回答）

	0歳児クラス	1歳児クラス	2歳児クラス	計
運動障害	8(42.1%)	8(8.6%)	7(3.4%)	23
聴覚障害	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	0
視覚障害	1(5.3%)	2(2.2%)	3(1.4%)	6
知的障害など	4(21.1%)	30(32.3%)	63(30.3%)	97
ダウン症	6(31.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	6
ことばの遅れ	3(15.8%)	35(37.6%)	64(30.8%)	102
内部障害	2(10.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)	2
パニックや 落ち着きがない	4(21.1%)	54(58.1%)	134(64.4%)	192
衝動的な他害	3(15.8%)	19(20.4%)	55(26.4%)	77
表情がないな	3(15.8%)	12(12.9%)	14(6.7%)	29
他児に関心を 示さず	2(10.5%)	8(8.6%)	12(5.8%)	22
親との関係が 気になる	3(15.8%)	14(15.1%)	22(10.6%)	39
その他	0(0.0%)	9(9.7%)	19(9.1%)	28

注) 0歳児クラス N=19, 1歳児クラス N=93, 2歳児クラス N=208

注) 単位：人 (%)

Table4-1-4

気になる子ども、障害を疑う子どもの様子を保護者がどう捉えているか

	子どもの様子に気づき心配	子どもの様子に気づいていない	その他	計
0歳クラス	9(47.4%)	8(42.1%)	2(10.5%)	19
1歳クラス	33(35.5%)	50(53.8%)	10(10.8%)	93
2歳クラス	101(48.6%)	78(37.5%)	25(12.0%)	208
合計	143(43.5%)	136(41.3%)	37(11.2%)	320

注1) 未記入9名、分母は0歳児19人、1歳児93人、2歳児208人、合計329人である

注2) 単位：人 (%)

Table4-1-5

気になる子ども，障害を疑う子どもへの今後の対応

	現在センター 予約中等	今後センター を勧めたい	経過を観察して いきたい
0歳児クラス	4(21.1%)	3(15.8%)	10(52.6%)
1歳児クラス	12(12.9%)	24(25.8%)	53(57.0%)
2歳児クラス	56(26.9%)	57(27.4%)	84(40.4%)
合計	72(21.9%)	84(25.5%)	147(44.7%)

注1) 未記入20人，分母は0歳児19人，1歳児93人，2歳児208人，
合計329人である。

注2) 単位：人（%）

4-1.3.3 保育者からみた特別な配慮を必要とする子どもに対する保育上の困難と配慮

0から2歳児クラスで、「障害児」125名および「気になる子ども，障害を疑う子ども」329名の個々の子どもについて，特別に配慮をしていること及び保育をするうえで困難なことについて質問した（いずれも複数回答）。障害児について保育をする上で特別に配慮していることが「ある」としたのは110人（88%）であり，「特別に配慮していることはなく，その年齢の保育の枠組みの中で対応している」が14人（11.2%）であった（未記入1）。具体的な配慮の内容（Figure4-1-1）は全体では「かかわり方の工夫」が74人（69.1%）と最も多く，ついで「人員配置の配慮（加配など）」（57人，51.8%），「担当者の配慮（担当者を決めるなど）」（57人，51.8%）となっていた。また，年齢による違いがあり「伝え方の工夫（絵カードなど）」（ $df=2$ ， $\chi^2=7.98$ ， $p<.05$ ），「かかわり方の工夫」（ $df=2$ ， $\chi^2=10.97$ ， $p<.05$ ）で年齢による有意差があった。全体に年齢があがるにつれ配慮が多くなる傾向にあり，2歳児クラスでは8項目で30%以上の子どもに配慮がなされていた。

気になる子ども，障害を疑う子どもに，特別に配慮していることが「ある」としたのは279人（84.8%）であり，「特別に配慮していることはなく，その年齢の保育の枠組みの中で対応している」が49人（14.9%）（未記入2人）であった。具体的な配慮の内容（Figure4-1-2）は，全体としては「かかわり方の工夫」（243人，74.3%）が最も多かった。年齢により配慮が異なる傾向にあり「伝え方の工夫（絵カードなど）」（ $df=2$ ， $\chi^2=15.68$ ， $p<.05$ ），「かかわり方の工夫」（ $df=2$ ， $\chi^2=6.47$ ， $p<.05$ ），「遊び内容の工夫」（ $df=2$ ， $\chi^2=12.97$ ， $p<.05$ ）で年齢による有意差がみられた。「かかわり方の工夫」以外では，2歳児クラスでは「伝え方の工夫」「個別にかかわる時間を設けている」が，1歳児でクラスでは「遊び内容の工夫」が，0歳児クラスでは「個別にかかわる時間を設けている」「遊び内容の工夫」が多かった。

Figure4-1-1

年齢毎の障害児に対する特別な配慮の割合（複数回答）

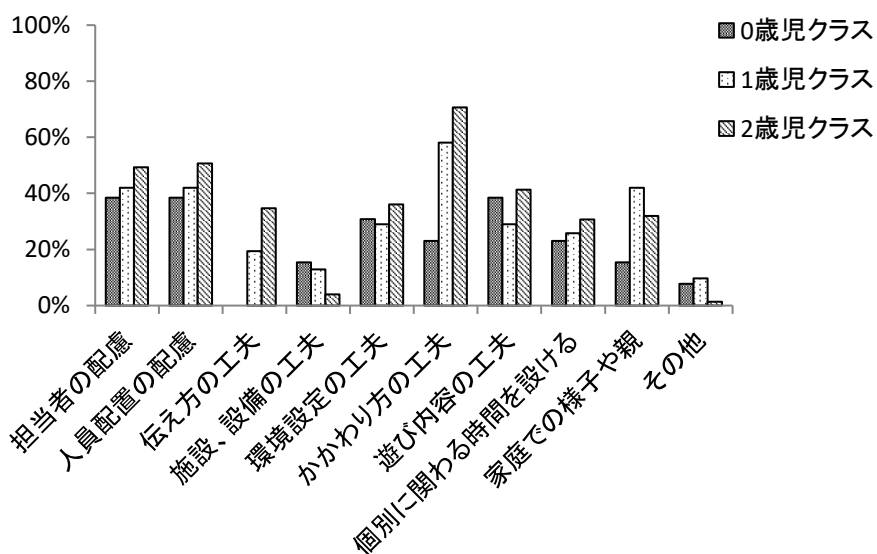
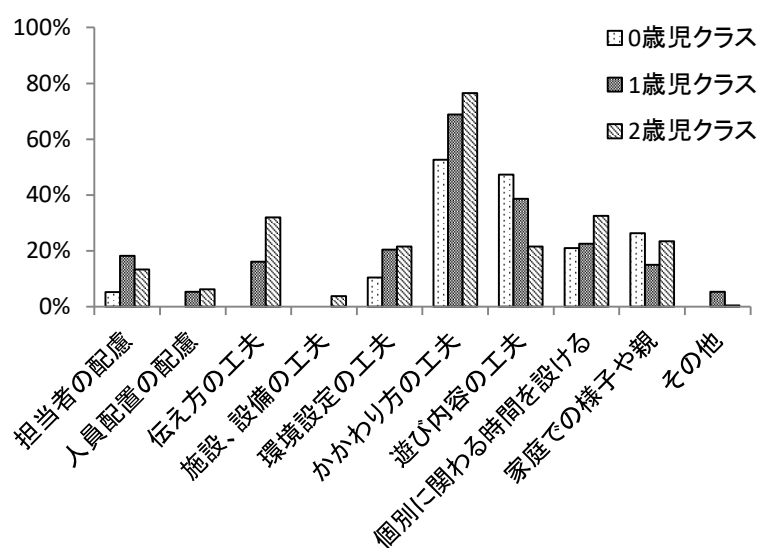


Figure4-1-2

年齢毎の気になる子ども、障害を疑う子どもに対する特別な配慮の割合



保育するうえで困難なことが「ある」としたのは、障害児では103名(82.4%)であった。その内容(Figure4-1-3)は「援助の保育者がつくなど手が必要」が最も多く(50人, 48.5%), 次いで「集団での活動への参加が難しい」(36人, 35%), 「落ち着きがないので目が離せない」(33人, 32.0%), 「こだわり, 活動の転換が難しい」(34人, 33.0%)となっていた。年齢による有意差はなかったが, 0歳児クラスでは「援助の保育者がつくなど手が必要」が多く, 1歳児, 2歳児クラスでは「集団での活動への参加が難しい」「食事に関すること」「外遊びや散歩」が多かった。

気になる子ども, 障害を疑う子どもに対して保育をする上で困難なことが「ある」としたのは288人(84.5%)であり, その内容(Figure4-1-4)は「こだわり, 活動の転換が難しい」が多く(133人, 40.4%), 次いで「落ち着きがないので目が離せない」(109人, 33.1%), 「パニック, こだわりなどの気になる行動」(108人, 32.8%), 「コミュニケーションが難しい」(106人, 32.2%)となっていた。年齢により困難が多くなる傾向にあったが, 「こだわり, 活動への転換が難しい」は($df=2$, $\chi^2=7.53$, $p<.05$)年齢による有意差があった。1歳児, 2歳児クラスでは「落ち着きがないので目が離せない」, 「パニック, こだわりなどの気になる行動」, 「こだわり, 活動への転換が難しい」が多くなる傾向にあり, そのうち「落ち着きがないので目が離せない」「こだわり, 活動への転換が難しい」は2歳児クラスより1歳児クラスで多かった。

特別に配慮していることの有無が「障害児」と「気になる子ども, 障害を疑う子ども」で異なっているかを検討したところ, 「担当者の配慮(担当を決めるなど)」($df=2$, $\chi^2=50.28$, $p<0.01$), 「人員配置の配慮(加配など)」($df=2$, $\chi^2=10.58$, $p<.01$), 「施設設備の工夫」($df=2$, $\chi^2=15.94$, $p<.05$), 「環境設定の工夫」($df=2$, $\chi^2=2.60$, $p<.01$), 「遊び内容の工夫」($df=2$, $\chi^2=42.32$, $p<.01$), 「家庭での様子や親の配慮」($df=2$, $\chi^2=6.50$, $p<.01$)で有意に障害児が多く, 「かかわり方の工夫」($df=2$, $\chi^2=10.58$, $p<.01$)で有意に気になる子ども, 障害を疑う子どもが多かった。また, 困難が障害児と気になる子ども, 障害を疑う子どもについて差があるか, 検討したところ, 「外遊びや散歩」($df=2$, $\chi^2=23.73$, $p<.01$), 「援助がつくなど保育者の手が必要」($df=2$, $\chi^2=9.04$, $p<.01$)で障害児が有意に多く, 「パニック, こだわりなどの気になる行動」($df=2$, $\chi^2=5.91$, $p<.05$), 「こだわり, 活動への転換が難しい」($df=2$, $\chi^2=5.38$, $p<.01$), 「コミュニケーション」($df=2$, $\chi^2=8.22$, $p<.01$)で有意に気になる子ども, 障害を疑う子どもが多かった。

4-1.3.4 障害児の受け入れおよび情報の取得

入園前に障害がわかっていたかどうかを質問したところ, わかっていたのは63名(53.4%)であり, 53名(47.5%)はわかっていなかった(Table4-1-6)。特に0歳では84.6%がわかっておらず有意に多かった($df=2$, $\chi^2=9.17$, $p<.05$)。また, 地域療育センターで支援を受けているかどうかを質問したところ, 80人

Figure4-1-3

年齢毎の障害児に対する保育上困難なことの割合（複数回答）

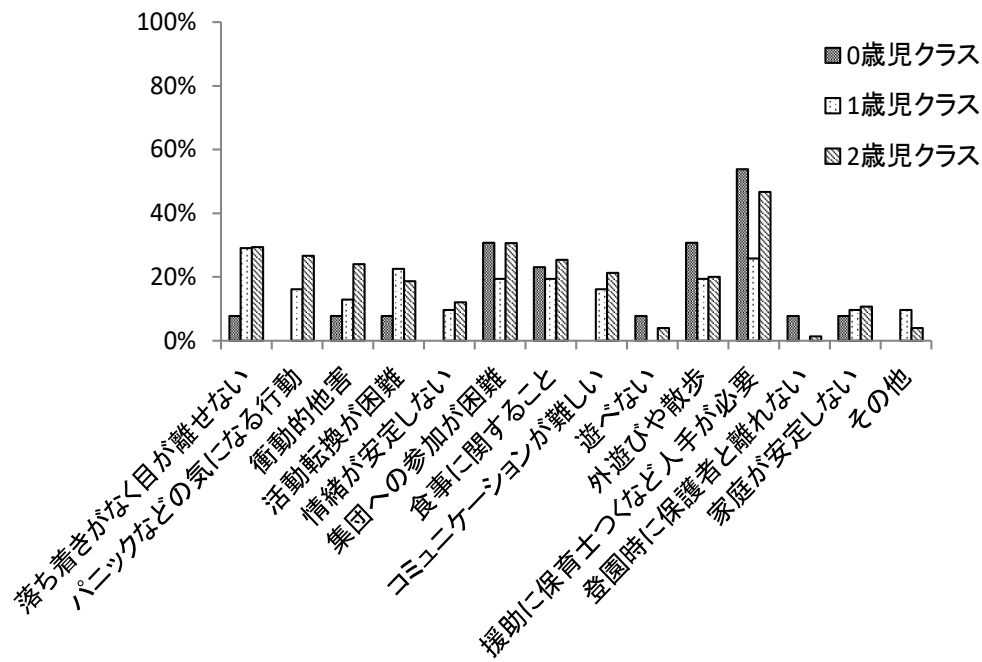


Figure4-1-4

年齢毎の気になる子ども、障害を疑う子どもに対する保育上困難なことの割合（複数回答）

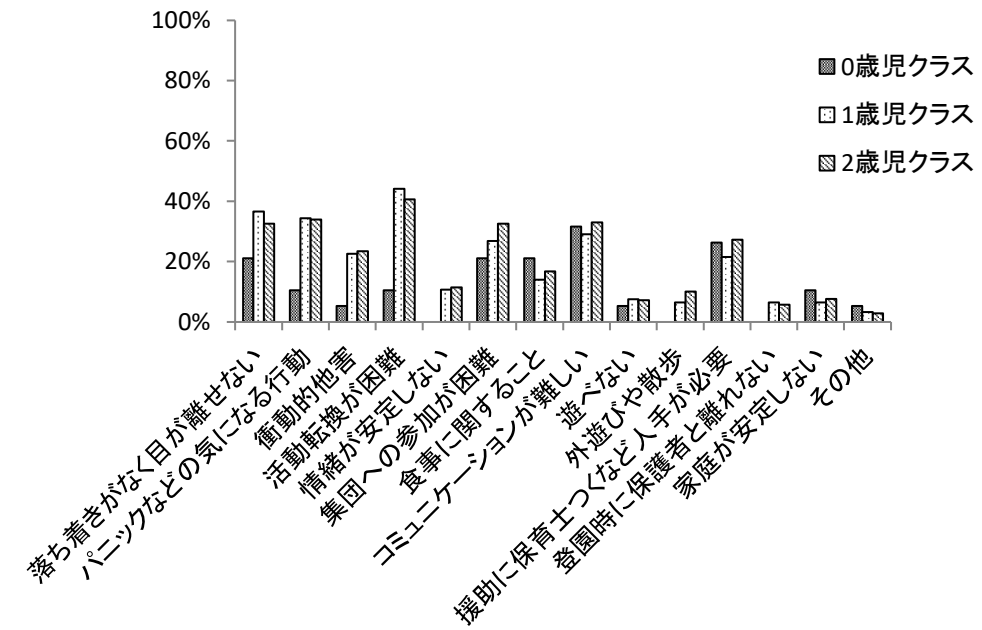


Table4-1-6

「障害」が入園前にわかっていたか

	わかっていた	わかっていない	計
0歳児クラス	2(15.4%)	11(84.6%)	13
1歳児クラス	19(61.3%)	12(38.7%)	31
2歳児クラス	43(57.3%)	30(40.0%)	74
計	63(53.4%)	53(47.5%)	118

単位：人（％）

Table4-1-7

障害児の入園について考慮したこと（複数回答）

項目	人数
障害の種類や程度	103 (54.2%)
保護者の状況に配慮して	77 (40.5%)
きょうだいが入園している	24 (12.6%)
定員が空いていた	11 (5.8%)
障害児を積極的に受け入れている	34 (17.9%)
その他	28 (14.7%)

単位：人(%)

(64%) が受けており、42人(33.6%) が受けていなかった（不明3名）が、年齢による有意差はなかった。

障害があるとわかっている子どもの入園について考慮したことは「障害の程度や種類」が最も多く103園(54.2%)、次いで「保護者の状況に配慮して」が77園(40.5%)となっており、「障害児を積極的に受け入れている」という園も34園(17.9%)あった（複数回答、Table 4-1-7）。

4-1.4 考察

4-1.4.1. 保育フィールドにおける0歳から2歳児クラスの障害児の現状

調査を実施した2012年の時代背景であるが、出生率の低下傾向や女性社会進出、共働き世代の増加、地域社会の変化を背景にエンゼルプラン（1994）以降施策がとられてきたが、当初の少子化対策から子どもが育つ環境の整備や子どもが育てる環境の改善を含めた内容に変化していき、2010年には子ども・子育てビジョンが閣議決定された。保育制度については2012年に子ども・子育て新システム関連3法案が成立し、ここでは推進体制・財源の一元化や幼稚園・保育

所の一体化，幼保連携型認定こども園の創設，多様な保育サービスの提供等が盛り込まれている。保育所保育については養護と教育が一体となって保育するとされてきた「保育概念」についての議論もなされている（山内，2014）。なお，就学前の障害児支援体制は2012年4月1日に児童福祉法が一部改正され，従来障害種別で分かれていた給付体系が，障害児通所支援と障害児入所支援の利用形態別により一元化された。これらの施策を背景に保育所数及び保育所に定員数の増加，とりわけ育児休暇後に子どもを保育所に預けやすいように乳児保育の定員拡充がなされていった。

本研究を実施した2012年度には全国の14,658カ所の保育所で障害児50,788人が保育されている。全保育所の61.9%で障害児保育を実施していることになる。また特定の地域を対象にした研究における障害児保育の実施園の割合は，70%から80%で障害児や気になる子どもが在籍しているとされる（郷間・郷間・川越，2007；高野・高木，2009；原口・野呂・上山，2013）。保育においては「気になる子ども」が後に発達障害と診断される可能性を想定しながら保育上の課題となっていた。

本研究では205園(86.6%)でこれまでに障害児保育の経験があり，現在0歳から2歳児クラスに特別な配慮を必要とする子どもがいる園が190園(76.6%)あったがこれは先行研究とほぼ同じ割合であった。また，障害児は1.4%，気になる子ども，障害を疑う子どもが3.7%いたが，0歳児クラス，1歳児クラス，2歳児クラスの障害児および気になる子どもの割合は，原口・野呂・上山(2013)，中島・竹尾・谷野(2012)と近似した値であったことから妥当な割合と考えられる。

「障害」の種類で最も多いのはダウン症を含めた「知的障害」であり(39.2%)，ついで「パニックを起こす，落ち着きがない，場面転換が困難などの行動上の問題」(20%)であった。「パニックを起こす，落ち着きがない，場面転換が困難などの行動上の問題」はASD(自閉症スペクトラム)が疑われるが，郷間・郷間・川越(2007)も障害児はASDと知的障害の子どもが保育所に多く在籍しているとしているとしている。しかし，郷間・郷間・川越(2007)，原口・野呂・上山(2013)では知的障害が1歳以上のクラスにいたとしているが本研究では0歳クラスから在籍していた。また，本研究では人数は少ないものの0歳から2歳児クラスにも「視覚障害」「聴覚障害」「運動障害」「内部障害」も在籍しており，0歳から2歳児という低年齢であっても，多様な障害種の子どもが一緒に保育を受けているといえる。

「気になる子ども，障害を疑う子ども」は329名いた。最も多かったのは「パニックを起こす，落ち着きがない，場面転換が困難などの行動上の問題」であり，1，2歳児クラスで多くなっていた。「気になる子ども，障害を疑う子ども」の中には，ASD等の発達障害が疑われる子どももいると推測される。

本研究の結果，障害児125名について入園時に障害がわかっていたのは53.4%とおおよそ半数であった。本研究では対象人数が少ないものの0歳児クラスでは84.6%がわかっておらず，1歳6カ月児健診や3歳児健診で見える障害

の子どもであっても気づかずに保育所に入園してくる子どもが半数近くいることが明らかになった。また「気になる子ども」の保護者の 41.3 %が子どもの様子に気づいていなかった。

このことは、「気になる子ども、障害を疑う子ども」の存在と関係している。特に知的障害、発達障害の障害の診断は、定型発達からの発達の遅れの程度によることが多いが、年齢が低いうちは発達の差異はわずかであり、個人差との判別は難しい。したがって障害があるだろうと判断するに至るには一定期間の経過観察が必要となる。つまり、保育者の側から捉えると「気になる子ども」と捉えられ、その後他機関での診断によって障害児と認められるという経過となると考えられる。つまり、あいまいでありグレーな期間があり、しかしこの期間にも子どもに支援が必要であることは、保育フィールドにおけるこの時期の障害児等の支援ニーズの特徴と考えられる。

「気になる子ども」に関する研究での定義は定まっているわけではないが（高木，2021），3歳以上を対象とした研究では発達障害が想定されている研究が多い（高木，2021）。保育者が「気になる子ども」と捉えた子どもに障害がある場合は知的障害か、知的障害を伴う自閉症などが想定される。

4-1.4.2 保育者が認識する保育上の困難と保育の中での配慮

原口・野呂・上山（2013）は障害児に比べて気になる子どもへの支援は十分とはいえないとしているが、本研究でも障害児に対する配慮と気になる子ども、障害を疑う子どもに対する配慮に差がみられた。その内容としては担当者の配慮や加配などの人員配置や環境設備に関するものが障害児に多かった。担当者の配慮や加配などの人員配置や環境設備を除くと、障害児に対しても気になる子どもや障害を疑う子どもに対しても、保育者は「特別な配慮」として対応していると考えられた。また障害児や気になる子どもに対しては「特別な配慮を必要とする子ども」として、保育の中で配慮がなされていた。多かったのは「かかわり方の工夫」や「伝え方の工夫」であった。

4-1.4.3 保育フィールドにおける支援の特徴と支援ニーズ

0 から 2 歳児の時点で保育所に障害児が 1.4%，気になる子ども、障害を疑う子どもが 3.7 %おり、併せると 5.1%在籍していた。これらは先行研究とも似た数値であり妥当な割合と考えられる。

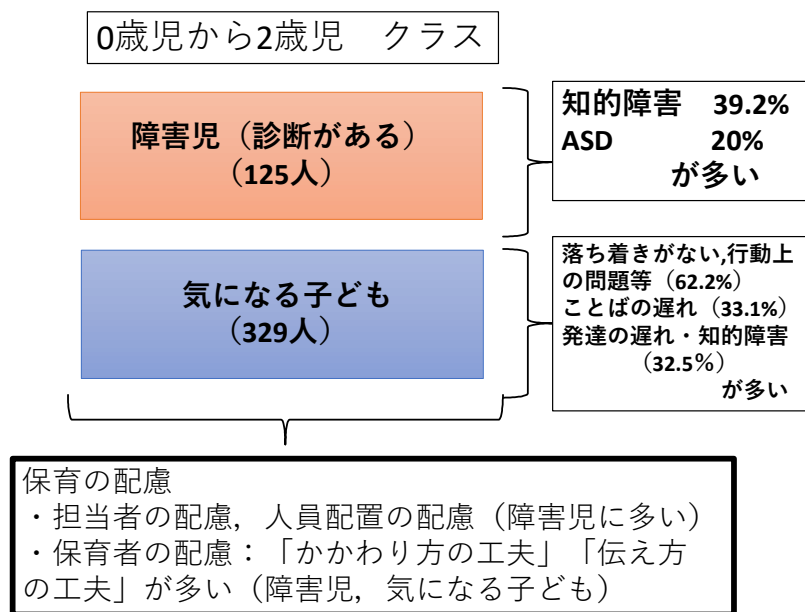
障害児に関しては、入園児には障害がなく定型発達児として入園してくる子どもが 47.5 %いた。定型発達児として入園し、後に障害児と診断される子どもは、入園した後保育者が「気になる子ども」として捉え、さらに一定期間を経て障害の顕在化に伴い他機関につなげるなどして障害の診断がなされると考えられる。保育フィールドにおいては「障害」ではないが「気になる子ども」という状態への支援ニーズがあると考えられる。

保育所においては、障害児や気になる子ども、障害を疑う子どもへの支援は、「特別な保育上の配慮」として行われていた。その内容としては、障害児、気に

なる子どもや障害を疑う子どもいずれに対しても、「かかわり方の工夫」「遊び内容の工夫」が最も多かった。つまり、通常の保育の中での子どもへのかかわりや、遊びを工夫するなどしており、個別に特別な支援をするというより、他の子どもと一緒に保育の中で生活や遊びを通した支援をしており、保育の中でのカリキュラムの中での支援方法が求められていると考えられた。北原（2013）は発達障害児に対して障害の診断から治療（対応）が始まる医学モデルではなく、気になる行動に対して配慮していくという「配慮された子育てとして対応すること」を提案しているが、保育所においては、「配慮された保育として対応する」支援モデルが必要と考えられる。

Figure4-1-5

保育フィールドにおいて求められる障害児等の支援



第2節 0歳から2歳児クラス（乳児保育）における障害児等の 支援体制に関する調査研究（研究4）

4-2.1 目的

保育所の0歳から2歳児クラスにおいて、障害児、気になる子どもや障害を疑う子どもの現状を踏まえ、保育フィールドにおけるカリキュラムの中で保育者はどのような支援体制で障害児への配慮や保育が行われているのだろうか。

保育所保育指針における障害のある子どもへの保育については「一人ひとりの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、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけること」や、「家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成する」などが保育の計画の作成上特に留意する事項として示されている。

支援体制に関する調査研究では就学前の教育、保育機関においては、園内の支援体制は概して十分に整っていないことが指摘されている（原野・朴・佐藤・鶴巻，2009；笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井，2010；佐久間・田部・高橋，2011；半澤・渡邊・田中・山本，2012）。幼稚園においては文部科学省による全国実態調査が行われており、同調査（2012）では支援体制の8項目は専門家チーム派遣の57.4%から実質的な個別の指導計画の作成の74.5%の間にあり、小学校に比べると低い値となっている。保育所については管轄の違いから調査はなされていない。

近年社会情勢の変化から待機児童解消のために0歳児、1歳児の定員が大幅に増えており多様な子どもが入所してくることが予測され、特別な配慮を必要とする子どもに対する支援体制を整えることが必要である。また、保育所保育指針においては0歳から2歳児の保育は3歳以上児の保育とは保育の内容や配慮事項、体制が異なっている。そこで本研究では0歳から2歳児クラスにおいて、障害児や障害を疑う子どもを含めた特別な配慮を必要とする子どもに対してどのような支援体制で保育が行われているかを明らかにすることを目的とする。

4-2.2 方法

以下の「4-2.2.1 対象」「4-2.2.2 方法および実施時期」は第4章1節で述べたものと重複する。

4-2.2.1 対象

A市の認可保育所474カ所を対象にした。A市の人口はおよそ360万人であり、調査時点で地域療育センター7カ所で就学前の障害児の療育等を行っている。地域療育センターでは医療、相談、通園や個別での指導等を受けることができ、また療育センターの職員による保育所、幼稚園に対して年に1回から2回の巡回相談が行われている。

4-2.2.2 方法および実施時期

郵送により調査用紙を配布し、郵送にて回収した。記入は園長または主任、これに相当する保育者に依頼した。2012年2月から3月に実施した。

4-2.2.3 調査内容

「障害児」（本研究では入園前に障害の診断がついていた子ども、現在すでに診断がついている子ども）および「保育者が気になる子ども」「障害を疑う子ども」について質問した。なお、これらを併せて本研究では「特別な配慮を必要とする子ども」とした。調査内容は「園の概要」「障害児の入園について」「特別な配慮を必要とする子どもの園内の体制について」「特別な配慮を必要とする子どもの実態と保育上の配慮」等についてである。いずれも0歳から2歳児クラスのことについて質問した。

4-2.2.4 回収率

252通を回収した。このうち記入に不備があった4通を除いた248通を分析対象とした。有効回収率は52.3%であった。

4-2.2.5 対象園の概要

園の規模は園児数が60名から120名が142園（57.3%）、およそ60名までが65園（26.2%）、およそ120名から180名が29園、およそ180名から240名が9園、240名以上が2園、未記入1園であった。設置主体は社会福祉法人が111園（44.8%）、公立（市立）が80園（32.3%）、企業が29園（11.7%）、宗教法人5園、その他14園、未記入9園であった。設立年数は20年以上が119園（48.0%）ある一方、5年までが50園（20.2%）、6年から10年が55園（22.2%）となっていた。11年から15年は17園（6.9%）であった（未記入5園）。

205園（86.6%）がこれまでに障害児保育の経験があると回答しており、現在0歳から2歳児クラスに特別な配慮を必要とする子ども等がいると回答したのは190園（76.6%）であった。

4-2.2.6 倫理的配慮

研究の目的、データの取り扱いについては個人が特定できないように扱うこと、情報の保護等については文章にて説明し、返送されたことをもって承諾とした。

4-2.3 結果

4-2.3.1 特別な配慮を必要とする子どもに対する園内の体制

0歳から2歳児クラスの特別な配慮を必要とする子どもの園内の支援体制、情報の交換方法について質問した（Table4-2-1）。園内での情報の共有や話し合いは189園（99.4%）とほぼ全ての園で行っていた。また、その方法は「職員会議で行う」が175園（92.1%）であり、ほとんどの園が職員会議で行っていた（複数回答）。ついで「乳児クラスの担任、学年での会議など一部の職員で行う」が72園（37.9%）となっており、「園内の職務分担、障害児等の担当係が行う」は7園と少なかった。その他としては、日々のミーティング、ケース会議などがあった。

特別な配慮を必要とする子どもについての会議の内容は「ケース検討を行っている」が176園（92.6%）と、ほとんどの園で行っていた。その内容は「子ども

Table4-2-1

園内での情報共有や話し合いの方法

有無	園数 (%)	内訳	園数 (%)
行っている	189(99.4%)	職員会議で行う	175(92.1%)
		一部の職員	72(37.9%)
		職務分担	7(3.7%)
		その他	24(12.6%)
特に行っていない	1(0.5%)		

N=190, 単位：園 (%)

の状況に関する情報の交換や共有」が 141 園 (74.2%)、「子どもへの関わり方に関する共通理解や支援方法の共有」が 159 園 (83.7%) となっており (複数回答)、情報交換だけではなく子どもの共通理解や支援方法の共有が会議でなされていた。「その他」の内訳としては、保護者への対応、保護者の状況や支援など保護者に関する内容がほとんどであった。

4-2.3.2 担任への支援および保護者との話し合い等の担当者

特別な配慮を必要とする子ども等の保護者との話し合いや、外部機関との連携等の担当者は 179 園 (94.2%) で決まっており、園長が 151 園 (79.5%)、担任が 106 園 (55.8%)、主任が 88 園 (46.3%) となっていた (複数回答)。また、クラスの担任が障害児の保育やかかわり方に悩んだり、子どもに障害を疑う、気になるなどのときに相談を受けたりアドバイスをする人も 155 園 (81.6%) で決まっており、園長が 140 園 (93.3%)、主任が 123 園 (64.7%) とほとんどであった。「その他」の内訳は、職員会議で話し合う場合が多く、「その他」の担当者としては看護師、保健師、委嘱医、カウンセラーなどであった。

4-2.3.3 個別の指導計画の作成

障害児について個別の指導計画を作成しているか質問したところ、141 園 (74.2%) で個別の指導計画を作成していた。「特に作成していない」園が 39 園 (20.5%) あった。個別の指導計画の作成について、園の規模、設置主体、設立年数により差があるか χ^2 検定を行った。園の規模については「およそ 60 名まで」「およそ 61 名から 120 名まで」「120 名以上」の 3 群に分けて検討したところ有意差があり ($\chi^2(2) = 7.366, p < .05$)、残差分析の結果「およそ 60 名まで」で個別の指導計画の作成が少なかった。設置主体については「公立」「公立以外」の 2 群に分けて検討したところ有意差があり ($\chi^2(1) = 8.136, p < .01$)、残差分析の結果「公立」が多く個別の指導計画を作成していた。設置年数については「1 ~ 10 年」「11 年以上」の 2 群に分けて検討したところ有意差があり ($\chi^2(1) = 8.915, p < .01$)、残差分析の結果「10 年以上」の園で多く個別の指導計画を作成していた。

「特に作成していない」園については、その理由を聞いたところ「そもそも一人ひとりについて月案を立てているのでそこで対応している」が29園あり、「特に必要性を感じない」園はなかった。「その他」の理由としては「まだ障害児と特定されていない」「3歳から5歳で立てている」などがあつた。

4-2.3.4 保護者からの要望

保護者から園に要望がだされていたか聞いたところ38園(20%)で要望があり、141園(74.2%)で特に要望がなかった。保護者から要望の内訳は、子どもの障害特性に応じた援助方法やかかわり方に関する事(導尿、介助用品、補装具のつけ方、ヘッドギアの使用、写真カードを使った支援、身体が思うように動かないことへの配慮、手話など)、保育に関する事(ひとり保育者をつけて欲しい、なるべく個別にみて欲しい、ことばが遅いので丁寧に関わって欲しい、他の子と区別しないで欲しい)、その他(聾の保護者との伝達方法について、療育センターで受けたアドバイスの共有についてなど)などであつた。

4-2.3.5 受けている支援、希望する支援について

外部の関係機関と直接連携は169園(88.9%)とほとんどの園で行っていた。その内訳は(Table4-2-2)、「地域療育センターと連携している」が154園(81%)と最も多く、ついで「各区の福祉保健センター」(101園、53%)となつていた。外部機関との連携の有無について園の規模、設置主体、設置年数により差があるが検討したところ、 χ^2 検定の結果、設置年数に有意差があり($\chi^2(1)=3.917, p<.05$)、残差分析の結果、「11年以上」の園で多く連携していた。

現在受けている支援をTable4-2-3に示した。「療育機関等による巡回相談」が136園(71.6%)で最も多かつた。「保育者の加配」は76園(40%)、「保育者の加配のための費用」は40園(21.1%)であり、加配は正規職員が36園、パートの職員が148園とパート職員が多かつた。「その他」の内訳として「児童相談所とカンファレンスを行っている」園があつた。現在受けている支援の有無について、園の規模、設定主体、設置年数により差があるか検討したところ、設置年数に有意差があり($\chi^2(1)=5.329, p<.05$)、残差分析の結果、「11年以上」の園で多かつた。なお「特に支援を受けていない」は37園(19.5%)あつた。

今後希望する支援として、「現状で対応できるので特にない」39園(20.5%)、「巡回相談の回数や内容の充実」96園(50.5%)、「0から2歳の障害児に関する研修」47園(24.7%)、「その他」33園(17.4%)であつた。「その他」の内容は多岐にわたつていたが、主なものは「加配が必要であるのに診断ができないため加配が難しい」「医療的ケアに関する研修や看護師の加配」「健診時に保育所と連携して欲しい、保健師の巡回相談、連携」「保護者の支援、情報の共有」等その他、「配慮が必要な子どもであることはわかるが、困つた子どもとして扱うことが気になる」などがあつた。

Table4-2-2

直接連携している外部機関（複数回答）

連携先	園数（％）
県立子ども医療センター	11(5.8%)
医療機関，担当医	16(8.4%)
地域療育センターの巡回相談	155(81.6%)
保健福祉センターの保健師	99(52.1%)
盲学校	2(1.0%)
聾学校	5(2.6%)
園が独自に依頼したカウンセラーなど	10(5.3%)
その他	6(3.2%)

単位：園(%)

Table4-2-3

現在受けている支援（複数回答）

項目	園数（％）
特にうけていない	37 (19.5%)
保育者の加配	76 (40.0%)
保育者の加配のための費用	40 (21.1%)
療育機関等による巡回相談等	136 (71.6%)
その他	11 (5.8%)

N=190, 単位：園（％）

4-2.4 考察

保育所における支援体制について小学校以上の支援体制と比較検討する。本研究の結果，ほぼ全園で障害児を含めた特別な配慮を必要とする子どもの支援についての話し合いや情報の共有を行っていた。これらは主に職員会議で行われており，特別支援教育を推進するにあたっての体制整備の中で設置が求められる「校内委員会」に相当する機能は，多くの保育所で職員会議が担っていると推測された。ケース会議もほとんどの園で行っており，東京都の公立保育所を対象とした半澤・渡邊・田中・山本（2012）の研究で高い割合を示していたことと一致する。これらの背景として，保育所は比較的小規模であり，園庭での自由な遊びではクラスの枠を超えた子ども同士のかかわりがあること，また延長保育では全職員がクラス以外の子どもとかかわる機会がある。このため保育者はクラス担任以外の子どもと一緒に遊んだり保育する機会があることから，保育者が園全員の子

どもの姿がわかり職員会議で共有しやすいと推測される。したがって職員会議等で職員全員が子どもの様子についてカンファレンスを行うことが可能であり、また職員間で子どもへの理解の共有や、支援について共通理解する必要性があると考えられる。

外部との連携や保護者への対応ではおよそ 9 割以上の園で、クラス担任からの相談ではおよそ 8 割の園で園内での相談担当者が決まっていた。主に園長や主任が担当しており、コーディネーターに相当する機能は主に園長、主任が担っていると考えられた。半澤・渡邊・田中・山本(2012)は「コーディネーターを指名している」と「主担当を決めている」を合わせると 67.5%であったとしている。本研究では「コーディネーターとして指名しているか」とは質問していないため比較はできないものの、実質的なコーディネーターに相当する機能を 9 割以上の園で行っていると考えられた。

個別の指導計画は 74.2 %の園で作成していた。東京都の公立保育園（0 歳から 5 歳まで）を対象に調査した半澤・渡邊・田中・山本(2012)の研究でも、保育所の 8 割以上が個別の指導計画を作成していた。本研究では「月案で対応」しているという園もあり、これを合わせるとほとんどの園で個別の計画を作成していた。

0 歳から 2 歳児の保育の特徴として、年齢、月齢による個人差が大きいため一人ひとりに応じた計画や記録が求められ、年齢によっては個々に月案の作成や記録をしている場合もある。したがって、0 歳から 2 歳児の保育においては、こうした個別の保育計画と記録の中に、障害児を含む特別な配慮を必要とする子どもに対して「特別な保育上の配慮」という形で入れ込まれていると考えられる。

さらに、「保護者から園への要望」がほとんどなかったが、個別の入園面接の実施や、保護者の送迎時及び連絡帳などを通して保育者が保護者と毎日やりとりする機会があり、その中で対応しているためと推測される。

外部機関との連携においては、地域療育センターと連携をとっている園が 8 割あった。また受けている支援においても、地域療育センターの巡回相談を 7 割の園で受けていた。一方、特に支援を受けていない園が 19.5 %あり、地域療育センターとの連携が求められるが、しかし 0 歳から 2 歳児についてのみ支援を受けていないとも考えられ、本研究では明確にはできなかった。

0 歳から 2 歳児を対象にした本研究の結果、小学校以上における校内委員会、コーディネーターに相当する機能は職員会議、園長、主任の役割の中で果たされていると推測される。また個別の指導計画も、月案の中での対応も含めると多くの園で作成されており、園内の支援体制はほぼ整えられていると考えられる。

こうした支援体制は、小学校以上のように新たに設けたものではなく、もともとの日常の保育の中で行われていた一人ひとりの子どもの計画や記録に、子どものニーズに応じて「特別な配慮」が加わった形での支援と考えられる。

保育は生活と遊びによる総合的営みであり、多様な経験が相互に影響し合いながら子どもの育ちを形成していく（柴崎，2009）。こうした保育がもつ特徴と、集団を基盤とした保育であるものの乳幼児期の発達特性から一人ひとりに応じた

かかわりが求められていることを踏まえて、障害児を含めた特別な配慮を必要とする子どもの支援体制が構築されていると考えられる。また、「障害児」「気になる子ども」などの支援の濃淡に関わらず、保育者に支援の必要性が意識され、職員会議等を通してカンファレンスや情報共有がなされ、通常の保育の中で、つまり生活や遊びの中で支援がなされると考えら、日常の保育の中で支援する方法が求められる。

本研究の結果、設置年数が「11年以上」の園は「1～10年まで」の園に比べて個別の指導計画の作成、外部機関との連携、支援を受けている園が多かった。これは、園が障害児保育に長く取り組む中で障害児保育についての工夫や指導が蓄積されてきたためと考えられる。また、個別の指導計画の作成については公立のほうが多く作成していたが、これは公立に比較的設置年数が長い園が多いことや、方針が一律であることなどがあげられる。「公立以外」では近年待機児童解消のために多様な設置主体の園が新たに設立されてきていることから、設立年数の少ない園に対しては、支援体制が整えられるような支援が必要と考えられる。

保育者の加配については4割、保育者の加配のための費用については2割が受けていた。保育者を加配するには保護者の理解が必要であるが、子どもの年齢が低いほど障害像が明確ではないために保護者は子どもへの支援の必要性を理解しにくく、また障害の診断がされたとしても障害受容が難しい（笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井，2010）。保育者が子どもの障害に気づき加配したいと考えても、保護者が理解し受けとめるまでには時間を要するため、すぐに加配することは困難であろうし、保護者には必要な時間ともいえる。近藤（2014）は、3歳未満という時期の発達課題を踏まえて、地域での保育において3歳未満の障害児や障害を疑われ支援を必要とする子どもに対して、子どもおよび保護者への支援の必要性を指摘している。保護者の障害受容に時間を要することを踏まえながら、保育の中で障害児や障害を疑う子どもに対しても必要な支援が受けられるような工夫と支援体制の更なる充実が求められよう。

第3節 3歳から5歳児クラス（幼児クラス）の障害児への保育効果と支援体制に関する調査－中堅以上の保育者を対象に－ （研究5）

4-3.1 目的

保育所の3歳から5歳児クラスでは、0歳から2歳で発見される障害より軽度である障害が顕在化してくる時期であり、また集団での保育活動が増え、幼児が仲間との遊びなども含めて集団参加がなされていく時期である。こうした3歳から5歳児クラスの保育において、保育者が何に重点をおき障害児を保育しているのか、また支援や困難の現状はどのようになっているのだろうか。

本研究では、障害児を担当した経験がある中堅以上の保育者を対象に、3歳から5歳児（幼児クラス）において、障害児が在籍するクラスを担当した際に何に力を入れて保育したか、障害児等の支援や保育上の困難、配慮、対応、工夫を行ったかについて、調査を通して実態を明らかにすることを目的とする。

保育において保育者が困った行動や気になる行動とその対応についての調査では、平澤・藤原・山根（2005）が北九州市の保育所に調査を実施し、保育所において「気になる・困っている」行動を示す子どもの実態と対応について検討した。その結果、最も困っている行動は「集団活動に関する問題」「ことばに関する問題」「動きに関する問題」「興奮・かんしゃく・情緒不安定」「指示に従わない」であり、集団や対人関係に関する複数の行動であった。また、集団活動に関する問題については保育者はなんらかの対応をとっていたが、その対応の効果や満足度は十分ではなかったとしている。子どものうち「気になる子ども」を対象にした調査がある。井口（2000）、本郷（2003）はそれぞれ長崎市、仙台市の保育者への調査を通して「気になる子ども」の行動についてタイプ分けをしている。本郷（2003）は保育者の対応について、「子どもの気分をこわさないようにやさしく対応する」など子どもの情緒的安定を促す働きかけにより、「席の場所」「集団を落ち着かせる」など周りの環境を整備するような働きかけを多く行っていたとしている。武藤（2005）は、発達障害児や気になる子どもの対応について愛知県で実施した講座への参加者を対象に調査した結果、園での対応は「園内の事例検討会」「保護者への対応」「園外の専門家への相談」の3つであり、気になる子どもに障害があるかどうかは明らかでなくても、必要な対応が行われていたり、必要な対応について保育者が理解しているとしている。

支援体制について検討した園山・由岐中（2000）は、東京都を除く道府県庁所在地を対象に調査した結果、保育者の研修は多くの市で実施されていたこと、巡回相談も多くの市で実施されていたが回数的には十分といえないことを指摘し、地域の療育システムとの関連づけの中で保育支援体制の確立を図る必要性を指摘している。

4-3.2 方法

4-3.2-1 対象

5年以上の経験がある保育者を対象とした障害児保育の研修会へ参加した保育者を対象に、質問紙への回答を依頼した。76名から回答を得た（有効回答数67名）。記載があった62名の経験年数の平均は13年であった。経験年数4年以下の者が2名いたが、他は5年以上であった。内訳は5年から10年が28名、11年から20年が18名、21年から30年が14名であり、最長は30年であった。2010年6月に実施した。

4-3.2-2 質問紙

質問紙は一部選択肢を設定したが、自由に記述してもらった。内容は障害保育の効果、難しさや悩み、取り組みの中で特に力を入れたこと、保育支援、配慮、工夫、対応、求められる支援等であった。障害児を担任したときのことを考えながら記入するよう依頼した。

4-3.2-3 分析

選択肢については回答数を集計した。自由記述についてはKJ法を用い、カテゴリーを作成し記述内容を分類、集計した。

4-3.2-4 倫理的配慮

研修会場にて口頭で調査の目的や、個人情報保護について説明し協力を求めた。回答をもって同意が得られたものとした。

4-3.3 結果と考察

4-3.3.1 障害児等の現状

担当クラスの障害幼児は182名おり、内訳はTable4-3-1の通りであった。全体では、知的障害のある自閉症と知的障害のない自閉症（高機能自閉症、アスペルガー障害など）が多かった。平均すると、1クラスに障害児が2.2名在籍することになる。この182名のコミュニケーションの程度（Table4-3-2）は「ことばは十分話せるが、会話は十分ではない」が31%と最も多かった。「ことばはほとんどない」「単語、2-3語文」など、ことばでのコミュニケーションが難しい子どもが38%いた。一方「ことばでのコミュニケーションができる子ども」が26%いた。集団参加の程度を聞いたところ（Table4-3-3）、「おおよそ参加できる」が52%おり、「ほとんど参加できない」が36%いた。

これらから多くのクラスで、クラスに複数名の障害幼児が在籍していると考えられた。コミュニケーションの程度は、子どもの障害種類や程度が関係していると考えられるが、コミュニケーションが十分でない子どもが69%おり、多かった。集団参加については、半数が「おおよそ参加できる」と回答している。これをコミュニケーションの程度と照らし合わせると、ことばでのコミュニケーションが十分でなくても「おおよそ集団参加ができている」子どもがいるということになる。これは集団に基盤をおいた保育の特徴や集団参加を促す保育者の支援によるものと考えられ、コミュニケーションの力とは別に、子どもが「集団に参加する力」を想定することができると考えられる。

Table4-3-1

子どもの障害

自閉症，自閉傾向で知的発達障害がない	70 (38%)
高機能自閉症，アスペルガー障害で知的障害がない	63 (35%)
知的障害 ダウン症	31 (17%)
肢体不自由	7 (4%)
その他	11 (6%)
計	182 (100%)

(人／%)

Table4-3-2

コミュニケーションの程度

ことばはほとんどない	26(14%)
単語， 2～3 語文	44(24%)
ことばは十分話せるが，会話が十分でないときがある	57(31%)
ことばでのコミュニケーションができる	47(26%)
その他	8(4%)
計	182(100%)

(人／%)

Table4-3-3

集団参加の程度

おおよそ参加できる	94(52%)
ときどき参加できる	11(6%)
ほとんど参加できない	66(36%)
全く参加できない	6(3%)
その他	5(3%)
計	182(100%)

(園／%)

4-3. 3.2 1年間の保育での効果および子どもの成長

保育で効果があったところ、成長したところについて自由に記述してもらった内容を KJ 法を用いて分類した結果を Figure4-3-1 に示した。その結果、「障害児の成長」との回答が 97%となっており、ほとんどの保育者が障害児が保育フィールドで育つ効果や意義を認めていた。ついで、「定型発達児の成長」(34.4%)、「障害児と定型発達児の相互の関係の促進」(20.9%)となっていた。

自由記述の主な具体的内容を Table4-3-4 に示した。「障害児の成長」では「発達が促された」「定型発達児から刺激を受ける(ことによる障害児の変化)」が多かった。「(障害児の)発達が促された」の内容は、ことば、生活リズム、身辺自立、取り組む姿勢、友達関係、自己制御など多岐にわたっていた。「定型発達児の成長」では「相手の気持ちを考えて過ごすようになった」などであった。「相互の関係の促進」では「特別な意識がなくなり、お互いに認める関係になった、クラスの一員として意識した」などであった。

Figure4-3-1

1年間でどこに保育の効果があったか

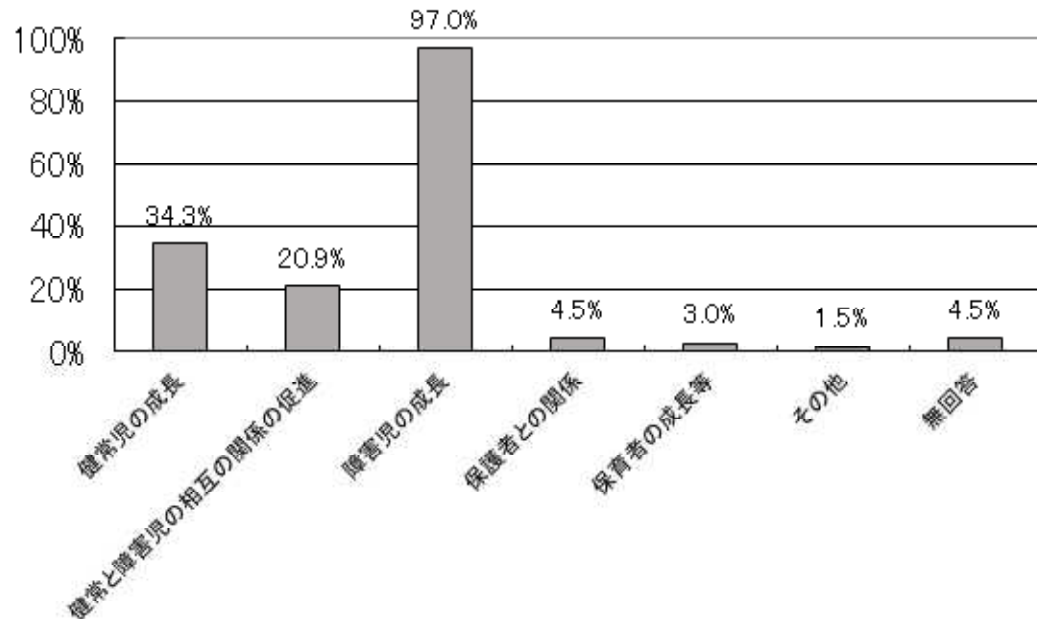


Table4-3-4

1年間の保育での効果および子どもの成長についての記述の分類

項目	内容
定型発達児の成長	<ul style="list-style-type: none"> ・4歳児クラス担当で自閉症児が一人いる。その子が入り1年近く過ぎるが、一つ一つの行事をその子に合ったやり方で取り組んでいった。まずは回りの定型発達児がとてもやさしく接してくれ、彼の存在を認めてくれ、とてもいい関係ができています。 ・クラスの中に障害児がいることが「特別ではない」ということが子どもたちの中で定着してきた。 ・障害児をクラスの仲間として受け入れ、できないことに関してはさりげなく手伝ってあげている。また、このことに関して「一してあげた」等の意識が薄らいできている。クラスの友達と時にはけんかをするようになった。
定型発達児と障害児の相互関係の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者のかかわる姿を身て障害児へうまくかかわったり、障害児の特別な行動も特に気にすることなく過ごしていた(心のバリアフリーを学んだ)。 ・定型発達児、障害児という考え方ではなく、障害を障害と捉えることなく一緒に生活や活動をしていく中で、できないところを助け合ったりしながら思いやりや優しさが自然と身についていくことができた。 ・クラスの一員としての意識ができた。
障害児の成長	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は保育者も共に子どもと一緒にパニックになることもあったが、一緒に過ごしていく中で本児の特性を知り、周りとのかかわりの中で、また本児の時間を保障する中で、まねたりやってみたりという成長もみられる。 ・定型発達児を模倣したり、言葉が増えた ・友達関係の促進、集団で遊べるようになった。生活リズムが定着、集団で遊べるようになった。
保護者との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者は最初、障害児をもったことに対しとても落ち込んでいたが、周りの子どもが一人の友達としてかかわる様子を見て、堂々と生活するようになった。
保育者の成長等	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者自身が、いろいろな角度から丁寧な環境づくりができるようになった。

4-3.3.3 クラスの中で障害児，定型発達児と一緒に保育をする中で難しいと感じたこと

障害児保育をする中で保育が難しいと感じたこと，悩んだことや困ったことについて質問した。どこに難しさを感じたかを選択肢から選んでもらった結果，障害をもつ子どもへの保育が最も多く，ついで定型発達児への保育となっていた。自由記述を KJ 法を援用して分類した結果を Figure4-3-2 に，自由記述の主な内容を Table4-3-5 に示した。その結果，「保育体制との関係で障害児への支援が十分できないこと」が 37.3%と最も多く，ついで「障害児の支援について」が 28.4%，「定型発達児の保育」が 22.4%となっていた。「保育体制との関係で障害児への支援が十分にできないこと」では，職員体制との関係で「1対1で障害児にかかわるなど手をかけることができない」「クラスの他の障害児に手がかけられない」（クラス内に複数の障害児のいる場合）「他の職員の理解が得られない」「担任1人では難しい」などであった。園内の保育者の配置や職員の体制についての困難さが多くあった。「障害児の支援について」では「かみつき，ひっかき，パニックといった気になる行動への対処」が最も多かった。「定型発達児の保育」では「定型発達児をがまんさせたり，待たせることがある」「定型発達児の障害児へのかかわりかた（むりやりひっぱる，手伝いすぎるなど）」であった。

Figure4-3-2

障害児保育をする中での難しさ，悩み

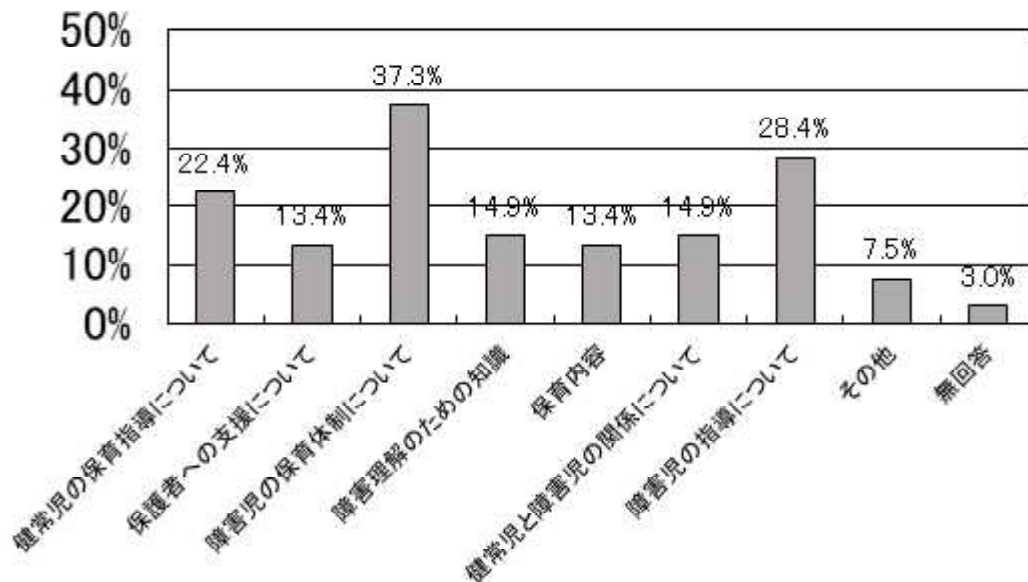


Table4-3-5

障害児と定型発達児を保育をする中で保育が難しいと感じたこと、悩み、困ったことについての主な記述内容

項目	内容
定型発達児の保育指導について	<ul style="list-style-type: none"> ・障害児への対応をしながら、定型発達児への対応をおろそかにしないようにするためにはどうしたよいか。 ・一緒に生活していく中で、その子のもつ障害に気づき始めた子どもへの対応。
保護者への支援について	<ul style="list-style-type: none"> ・障害児の保護者はもちろんだが、まわりの子ども達の保護者の理解、協力が必要なケースが多い。
定型発達児の保育体制について	<ul style="list-style-type: none"> ・フリーの保育者が入れず1人で全員を保育することが多い。そのために、何かと他の職員の手が必要であるので、会議で周知、また補助をお願いしなければならない。 ・障害認定されていない子どもの場合は、1対1でついていると他の子どもへの保育がどうしても手薄になることがある。 ・園全体の体制が各クラス任せで、なかなかアドバイスをもらえなかった。
障害児の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ボーダーラインの子どもが多く、どこまでどうやったらよいかかわり方、信頼関係の持ち方に戸惑いを感じた。
保育内容	<ul style="list-style-type: none"> ・行事などでの設定レベルをどうするか。障害児にも定型発達児にも楽しめるものと思うが難しい。 ・年長になったとき、定型発達児の課題もある中で障害の子どもを含めて保育内容が難しい。
障害児と定型発達児の関係について	<ul style="list-style-type: none"> ・定型発達児と障害児の注意のしかた。 ・障害児をよくみていてくれた子どもに負担がかかり、距離をおこうと思ったときには障害児が離れなかった。
障害児の支援について	<ul style="list-style-type: none"> ・かみつきの、ひっかき、パニックなどに対する対応について。 ・やりたいことをどの程度がまんして皆と一緒にさせるべきか。がまんさせずに無理なくやるにはどうしたらいいか。 ・一斉活動のときに興味がわかずに一人だけ部屋を出て行ってしまった場合について。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・自閉症の子どもにあらかじめやることを伝えると、他の子どもにとっては楽しみが半減する。

4-3.3.4 特に力を入れて取り組んだこと

障害児保育をするにあたり特に力を入れて取り組んだことを KJ 法を用いて分類した結果を Figure4-3-3 に、自由記述の主な内容を Table4-3-6 に示した。その結果、「障害児への支援」が 41.8%、「定型発達児と障害児の双方を伸ばす」が 34.4% と多かった。ついで「定型発達児の障害理解、共に生きる社会の基礎をつくる」(16.4%)、「支援方法」(14.9%)となっていた。「障害児への支援」では「何か自信になるような得意なことを見つけてほしい」「その子なりに成長していけるように」「同じ経験をさせるようにした」などで、「定型発達児と障害児の双方を伸ばす」では「双方にとって居心地がいい場所にする」「同じ子どもだがひとり一人違うのでそれぞれを伸ばしてあげたい」などであった。「障害のある子どもの発達を促す」といった障害児に視点をあてた取り組みから、障害児も定型発達児も共に伸びていくなど、共生、インクルーシブの視点をもった取り組みになってきているといえる。

Figure4-3-3

保育者が特に力を入れて取り組んだこと

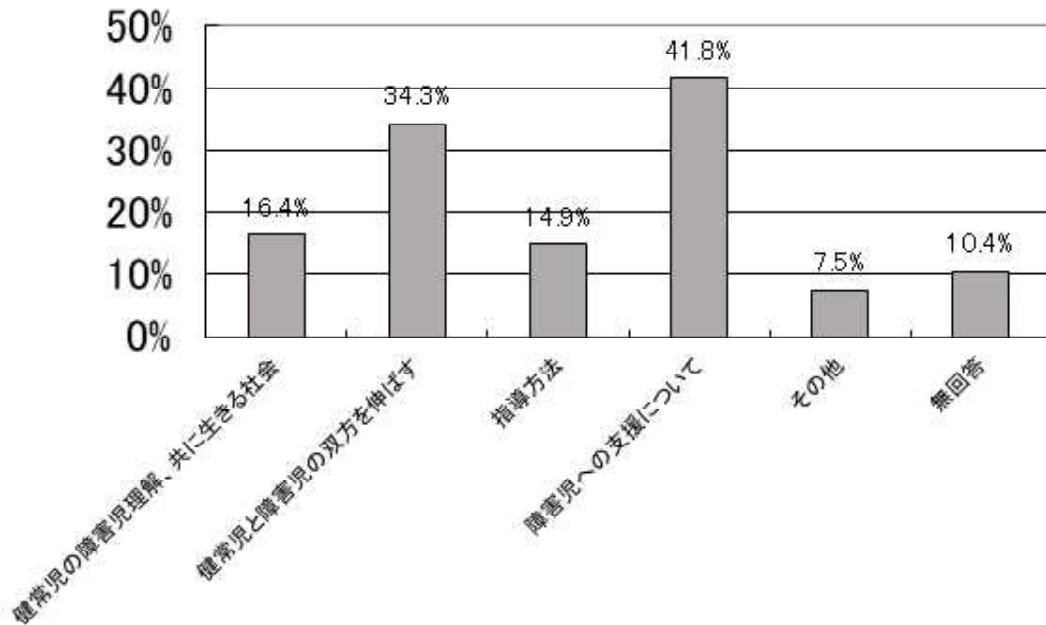


Table4-3-6

特に力を入れて取り組んだことについての主な記述内容

項目	内容
定型発達児の障害理解，共に生きる社会	<ul style="list-style-type: none"> ・社会は強い人ばかりで成り立っているのではないということ，障害があってもみんな同じなんだということ。 ・障害だからという考えは極力もたないように。 ・その地域で育っていくのだから，就学後その子を支えてくれる友達，その保護者への理解と思いやりが育つように周囲を育てていくつもりで運営を行った。
定型発達児と障害児の双方を伸ばす	<ul style="list-style-type: none"> ・皆同じ子どもだけれど，一人ひとり皆違い，一人ひとりの力を伸ばして自信をつけさせたい。学校や社会にでたとき，ハンディキャップのある人に自然に手を差し延べられるようになってほしい。 ・どの子にとっても一緒にいること，生活できることが楽しいと思えるように。 ・一緒に生活することで，お互いを尊重し，受け入れられる雰囲気づくり。 ・障害児と定型発達児の溝ができないよう，変な偏見をもたせないように努力し，隔離されたりすることのないように担任のかかわり方を注意した。
支援方法	<ul style="list-style-type: none"> ・障害児がその園，クラスになじみ，自分の居場所をみつけられる環境づくり。
障害児への支援について	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者が参加する行事は，その子とその子を取りまく雰囲気があらわになる場面なので，クラスとしていい雰囲気がだせるよう，保護者が安心して参加できるよう。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との信頼関係について。 ・職員間でケース会議を開き対応を考えた。

4-3.3.5 保育をするうえでの配慮や工夫

保育をするうえでの配慮や工夫について「日常的な保育での配慮や工夫」「園全体での配慮や工夫」「その他」に分けて記入してもらった。保育の場においては「配慮」ということばが多く用いられるため、「支援」ではなく「配慮」ということばを用いて質問した。フィールドにおいては「日常的な保育保育での配慮や工夫」における自由記述の内容を KJ 法で分類した結果を Figure4-3-4 に，主な記述内容を Table4-3-7 に示した。その結果「保育者の障害児へのかかり方の工夫」(35.8%)，「障害児へのコミュニケーションの工夫」(32.8%)が多く，次いで「友達関係の支援」(25.4%)「遊びの支援」(20.9%)「全体的な方針」(19.4%)，「一斉保育について」(19.4%)となっていた。

「保育者の障害児への関わり方の工夫」では「逃げ場、落ち着ける場を確保する」「1対1での関わり場面をつくる」「終わりを伝えるなどの関わり方の工夫」などであり、「コミュニケーションの工夫」では「絵カード、シール、生活習慣の一覧表など目で見せて示す」が最も多くなされていた。

Figure4-3-4

保育をするうえでの配慮や工夫

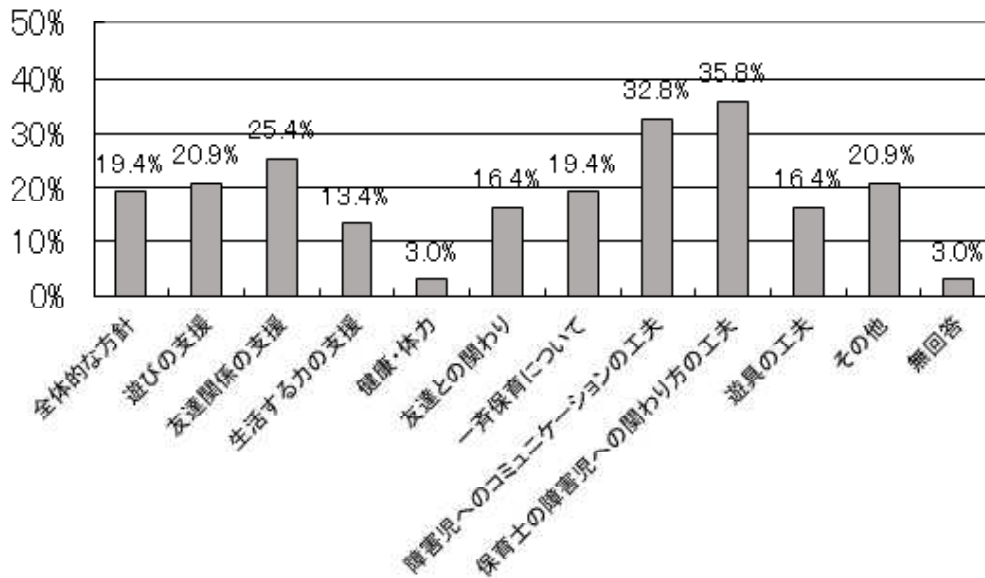


Figure4-3-5

園全体での配慮や工夫

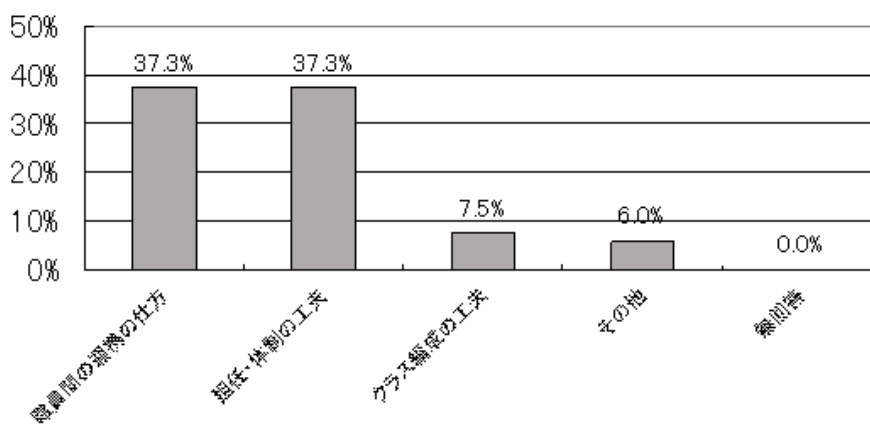


Table4-3-7

保育をするうえでの配慮や工夫についての主な記述内容

項目	内容
全体的な方針	<ul style="list-style-type: none"> ・なるべく自分でできるように、援助を減らしていった。 ・障害児に合わせた時間、場の保障、保育内容を考える。 ・無理強いせず、やりたい気持ちを大切にかかわっていった、援助はさりげなく。
遊びの支援	<ul style="list-style-type: none"> ・一人遊びから子どものかかわりへ広げる。 ・遊びでは発達に必要な支援を取り込む。 ・他児と交流して楽しめるような遊具配置、環境。
友達関係の支援	<ul style="list-style-type: none"> ・友達との関係（グループ分けではしっかりしている定型発達児と一緒にした、席の位置など）。 ・友達とのコミュニケーションの仲立ち、代弁。
生活する力の支援	<ul style="list-style-type: none"> ・生活リズムを崩さない。 ・食事では発達に合ったもの、食べやすい器。
健康・体力	<ul style="list-style-type: none"> ・散歩の距離。
友達とのかかわり	<ul style="list-style-type: none"> ・いけないことははっきり伝えて、一緒に行動する。 ・特別視しないように援助。
一斉保育	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を少なくするなど、その子に合った内容。 ・個別にかかわるなど、無理のない参加の方法。
障害児へのコミュニケーションの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・目で見せて示す（絵カード、場所、シール、生活習慣の一覧表など） ・わかりやすいことばで話しかける。 ・ダメと言うとパニックになるので使わない。
保育者の障害児へのかかわりの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・大人がよいモデルになるように丁寧にかかわっていくと、子どもも真似て自然にかかわれる。 ・パニックの原因をつくらないようにする、受容。 ・発散できる場の確保。
遊具の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・手などの発達を考えて、おもちゃを作成した。 ・着替えのときに椅子を置くなど、生活しやすい環境の工夫。
園全体での工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・部屋から出て行ってしまったとき、他のクラスに入ってしまったときの共通理解。 ・職員会議等で目標を詳しく伝えたり、カリキュラムを伝える。 ・月案で個別にとりあげている。 ・会議等を通して共通認識をもつ。 ・保育者同士が連携し、必要なときに手がある体制をつくる。 ・クラスの人数を減らした。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・医療行為について。

「保育園全体での配慮や工夫」を選択肢から選んでもらったところ (Figure4-3-5), 最も多かったのは「職員間での連携の仕方」「担任・体制の工夫」がいずれも 37.3%であった。自由記述の主な内容は「障害児の他のクラスに行った時の対応」「目標, カリキュラムを伝える, ケース会議」, 職員の体制では「複数担任, 加配, 必要なときに手のある体制づくり」などがあつた。

4-3.3.5 求められる支援体制

障害児保育をするにあたり, どのような支援が求められるかについて選択肢から選んでもらった結果を Figure4-3-6 に示した。最も多かったのは「保育者の障害への知識」で 79.1%であった。ついで「クラス編成の工夫」(77.6%), 「外部の専門家の巡回相談」(71.6%), 「保育者の研修」(67.2%), 「保護者の協力」(52.2%), 「カリキュラムの工夫」(49.3%) であつた。

支援体制についての具体的な自由記述 (Table4-3-8) では, 「保護者が障害に気づいていない。家族の協力が得られない」「グレーゾーンの子どもも含めて加配をしてほしい」などがあつた。

Figure4-3-6
保育フィールドで求められる支援体制

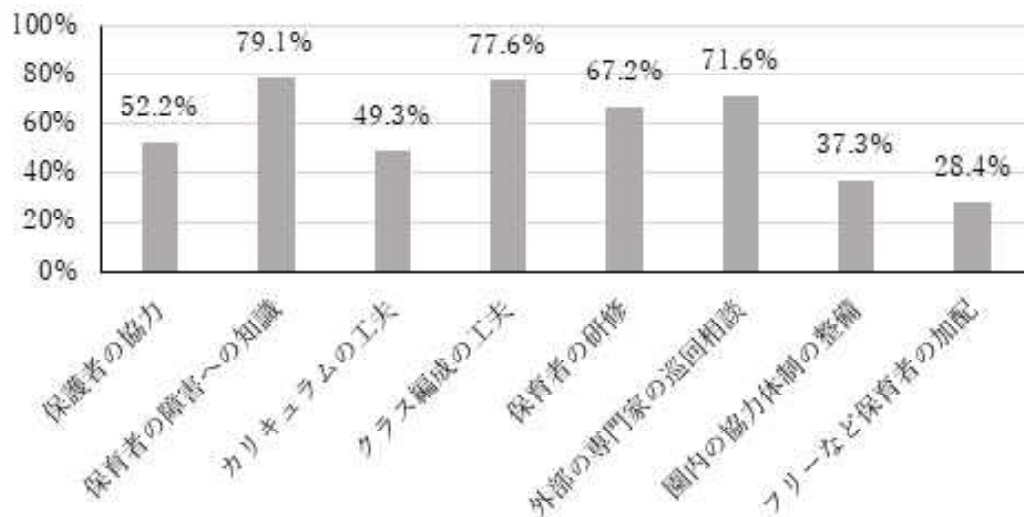


Table4-3-8

求められる支援体制についての主な記述内容

項目	内容
求められる支援について	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭の協力が得られない、障害についての理解がないなど、保護者との信頼関係をつくるための配慮を知りたい。 ・グレーゾーンの子どもに加配がないが、対応してほしい、また、現在の加配の状況では難しいところがある。 ・巡回相談、保育者が専門家に相談できる機関が欲しい。 ・気軽に相談やスーパーバイズしてくれる存在が欲しい。

4-3.5 総合考察

1年間の保育での保育の効果として「障害児の成長」を97%の保育者があげており、定型発達児と一緒に保育することにより、障害児が成長する効果があると保育者が認識していた。また、「障害児の成長」に比べて少ないものの、一緒に保育される定型発達児の成長(34.3%)や、定型発達児と障害児の関係の促進(30.9%)など、定型発達児にも効果があると認識されていた。効果としてこれまで「障害児の発達が促される」「定型発達児に思いやりの心が育つ」などがいわれてきた(例えば、清水・小松, 1987)。しかし、本研究では「障害児の発達が促される」は共通していたものの、「お互いが仲間として認められたこと」という記述や、取り組みにおいても「障害児と定型発達児の双方を伸ばす」「共に参加できる活動の工夫」「共にいる場所の工夫」などの記述が多くみられた。保育者の障害児の保育への意識として、「障害児」「定型発達児」と分けて統合して保育した効果をねらう保育ではなく、障害児と定型発達児が共に参加できるといった共生の視点(総理府, 1996)、インクルーシブな視点からの保育に転換していると考えられる。

障害児保育をする中で保育が難しいと感じたことで最も多かったのは、「障害児の保育体制」についてであった。職員体制との関係で手をかけることができななど望む保育をするにあたって職員体制が影響しており、保育体制が障害児保育の質に影響していることが示唆された。次いで多いのは「障害児の指導について」であった。その内容として「気になる行動についての対応」と「入園後に障害に気づいた子どもへの対応」があった。前者については、平澤・藤原・山根(2005)の「興奮、かんしゃく、情緒不安定」が上位に入っていたことと一致している。

保育の中で特に力を入れてとり組んだこととして、「障害児への支援」が最も多いものの、定型発達児と障害児の双方を伸ばすことにも力が入れられており、保育フィールドの特徴として定型発達児と障害児が共に育つことをめざした保育が志向されおり、定型発達児と障害児が共に遊んだり生活できること、活動でき

る保育方法、支援方法が求められていると考えられる。

保育をするうえでの配慮や工夫においては、「保育者の障害児への関わり方の工夫」(35.8%)、「障害児へのコミュニケーションの工夫」(32.8%)といった、障害児個に対する関わり方の配慮が多かった。また「遊びの支援」「友達関係の支援」「一斉保育」といった、障害児と定型発達児と一緒に保育することに対しての配慮や工夫も多くみられた。障害児「個」に対する配慮は、定型発達児と一緒に保育の中で共に生活するための配慮という視点も伺え、障害児個を伸ばして保育に参加させるというより、保育者は障害児も含めて共に参加する支援を考えていると推測できる。

園全体で配慮や工夫したこととしては、「職員間の連携」、「担任・体制の工夫」が37.3%であり、最も配慮されていた。「職員会議等を通して」目標を伝えたり、報告をするなどをし、共通理解をしていた。また、延長保育においては園の全ての保育者が障害児にかかわることになることとなるため、共通理解により一貫した対応をしようとしていた。職員の体制や職員間の連携は保育の質にかかわるとされ(秋田・箕輪・高櫻, 2008)、園において工夫がみられたが、今後すべての園で行われることが必要である。

「障害児の保育体制」(37.3%)は最も多くあげられた困難であった。職員体制との関係で手をかけることができないなど、望む保育をするにあたって職員体制が影響していた。次いで多い「障害児の指導について」は、「気になる行動についての対応」と「入園後に障害に気づいた子どもへの対応」があった。「気になる行動への対応」は、平澤・藤原・山根(2005)が子どもの気になる行動を調査したところ「興奮、かんしゃく、情緒不安定」が上位に入っていたことと一致している。これらは発達障害の行動特性と考えられる。

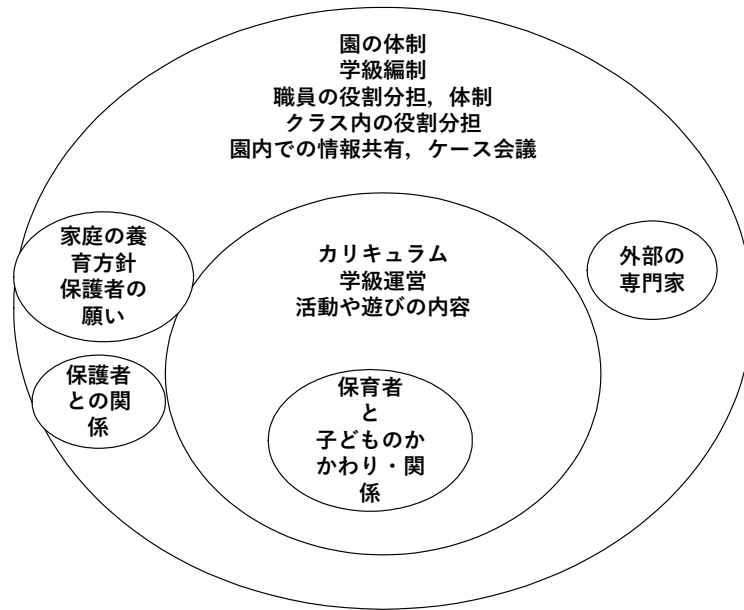
困ったことや悩みの記述として「担任一人では難しい」「他の職員の協力が得られない」などといった記述が見られた。その子どもに1対1でかかわる必要があるときには、その保育者がかかわれる体制が必要である。一方で、職員体制等についての工夫もみられていたが、職員体制について工夫している保育園は40%に満たなかった。

また「保護者とのかかわりや連携」は最も配慮していることと同時に最も困難なことであり、「保護者とのかかわり」や保育者の保護者とのかかわりをそれぞれに応じた形で支援することが必要であろう。

以上から障害児保育の質に影響を及ぼす要因を Figure4-3-7 に示した。まず直接的には担任保育者と障害児とのかかわり方や関係のもち方がある。障害児を取りまく状況、また障害を含むクラス全体にかかわる間接的なこととして、カリキュラムや活動の設定の工夫、遊びの工夫や支援などがある。さらに、これらに影響を与えたり支えるものとして職員体制(保育者の配置や役割分担、クラス編成、会議の持ち方の工夫)、家庭の養育方針や親の願い、障害児や定型発達児の親との関係づくり、外部の専門家の支援、保育者の研修等があるという構造が考えられる。質の高いインクルーシブ保育を行うためにはこれら全てが整っていることが望ましいが、このいずれかからでも工夫していくことができると考えられる。

Figure4-3-7

保育フィールドにおける障害児保育にかかわる要因



第4節 小括

4章では保育フィールドにおける障害児や特別な配慮を必要とする乳幼児の現状と保育者が障害児や特別な配慮と支援について調査した。これらから保育フィールドにおける支援の現状について小括し、保育フィールドにおいて求められる支援について考察する。

本調査では0歳から2歳児クラス（乳児保育）、3歳から5歳児クラス（幼児保育）について検討したところ、子どもの年齢による支援の現状や支援ニーズに違いがあった。しかし障害児と定型発達児を一緒に保育を工夫し、共に成長する保育をめざしているという点では共通していた。

4-4.1 保育所における障害児等の現状と支援の特徴

本調査の結果、0歳から2歳児クラス（研究3，研究4）においても76.6%の園で特別な配慮を必要とする子どもがおり、多様な障害児を受け入れていた。最も多い障害は知的障害（39.2%）であった。次いで、「パニックを起こす、落ち着きがない、場面転換が困難などの行動上の問題」（20%）となっていた。

0歳から2歳児の特徴として気になる子どもや障害を疑う子どもが多く、保育者は障害の疑いをもったり、気になる子どもとして捉えて保育していた。支援では「絵カードの使用」など特別支援教育の指導方法を取り入れている場合もあったが、日常の生活や遊びの中で特別な配慮をしながら保育していた。また0歳から2歳児の保育が一人ひとりの子ども個への対応を基本としていることをふまえて個に応じて保育していると考えられた。

3歳児クラスから5歳児クラスについては、障害児と定型発達児と一緒に保育することの効果としてこれまでの研究において「障害児の発達が促される」、「定型発達児に思いやりの心が育つ」（例えば、清水・小松，1987）ことが指摘されてきたが、本研究では「障害児の発達が促される」は共通していたものの、「お互いが仲間として認められたこと」という記述や、取り組みにおいても「障害児と定型発達児の双方を伸ばす」、「共に参加できる活動の工夫」、「共にいる場所の工夫」という記述が多くみられた。これらから障害児に対する支援のみではなく、障害児と定型発達児が共に参加できる活動の工夫や共に発達を促す支援が必要とされていた。

4-4.2 乳幼児期の障害の特性と支援への示唆

乳幼児期は子どもの障害が発見され、診断される時期であるが、知的障害、発達障害における障害の発見の多くは「典型的な発達」との差異によるが、その子どもの「発達の遅れの状態」が個人差であるのか、環境などの要因によるものか、障害によるものかの判断は低年齢であるほど困難である。そのため、障害の有無が明確にならないまま、こうした子どもを含み込み子どもの状況にあわせて保育し支援していくことが必要とされていた。

また本研究では遊びや生活という保育のカリキュラムのなかで特別な配慮をしながら保育をしていくという支援方法が多く用いられ、障害特性にあった特別な支援方法を用いるというより、生活や遊びの中で配慮しながら活動や遊びへの参加を促すなどの保育上の特別な配慮という形での支援がなされており、求められていた。

保育所保育指針（厚生労働省，2019）においては「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とされるが、保育は従来から環境を通して行うこと、生活や遊びを通して総合的に指導するとされ（戸田，2009）保育実践が行われてきた。平成元年（1989）から平成20年（2008）の幼稚園教育要領（文部科学省，2008）では「ねらいは、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情・意欲・態度など」とされ、心情、意欲、態度を育てることがねらいとされてきている。これは今日の非認知能力にあたるが、新しい幼稚園教育要領（2017）、保育所保育指針（2019）においても、資質・能力に照らした幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿が示されたが、心情、意欲、態度を育てることは引き続き重視されており、保育の中でのねらいと方法は大きく変わっていない。

このように保育が生活と遊びによる総合的営みであり、多様な経験が相互に影響し合いながら子どもの育ちを形成していく（柴崎，2009）という特徴を考慮すると、北原（2013）が指摘するように、障害の診断から治療（対応）が始まる医学モデルではなく、気になる行動に対して配慮していくという「配慮された子育てとして対応すること」、保育フィールドにおいては「配慮された保育として対応する」支援モデルの構築が有用であると考えられる。

第 5 章 クラス集団への参加過程における相互交渉の関係論的分析

第 1 節 クラス集団への参加過程における相互交渉の関係論的分析 (研究 6)

5-1.1 目的

障害児は発達の遅れから同年齢の定型発達児の間には発達の非対称を示す。しかし発達の非対称を示す状況であっても、仲間とクラス集団に参加することやそのために保育者が支援する方法はないだろうか。

これまでの障害児の相互交渉の研究は、保育フィールドにおける研究においてもプレイルームにおける研究においても障害児と特定の他者との間での一对一の相互交渉の変化に焦点をあてた分析が多く、クラス集団などを対象にした相互交渉の研究は浜谷・五十嵐・芦澤 (2013) などがあるがほとんど行われていない。また障害児の相互交渉が量的、質的に少ない原因を、認知能力の遅れや社会性の遅れあるいは社会的スキルの未獲得に帰属させて説明するなどの個体能力に帰属させて説明する研究が多い。しかし、保育フィールドでの出来事は、クラスの他者との多様な相互作用の中で力動的に変容していき、多様な文脈の中で意味が生み出され、多義的であり多層的であり、さまざま相互作用の中で「当人個人の知的能力のみで語られることをはるかに超えた複雑な関係の網目とその全体のダイナミック (力動的) な変化の中で生じている」(刑部, 1998) と考えられる。

そこで本研究では、これまであまり研究されてこなかったクラス集団での相互交渉に焦点をあて、集団参加の過程における相互交渉について関係論から分析する。関係論の立場にたつ理論として、正統的周辺参加 (Lave & Wenger, 1990/1993) がある。職能集団への参加の過程を分析し、最初から周辺的であるが正統的な仕事を担当しながら集団に参加し、古参者と関係をつくる過程で学習がなされアイデンティティーが形成されていくことが示されている。刑部 (1998) は正統的周辺参加を用いて、園の 4 歳児クラスの K が保育者にとって当初気になる子どもであったが気にならなくなっていく過程を、保育者との関係や仲間との関係の変容として分析しており、個の能力ではなく関係の変容により集団参加していったとしている。

集団参加という視点からは、浜谷・五十嵐・芦澤 (2013) が年長クラスで友達から排除されていた特別な支援を必要とする幼児が、保育者がクラスに多様な活動を提供して仲間関係にゆさぶりをかけた結果、活動を媒介にした新しい仲間関係が生じ包摂する関係となっていったエピソードを示している。保育者が困難を感じるエピソードは環境との相互作用の結果として生じている (浜谷, 2005) のである。また、浜谷 (2005) は参加状態の質に差異があることを指摘し、統合と分離、包含と排除の 2 軸から 4 つに分類し、同じ「統合」であっても障害児に適応や同化を求めたり、放置、放任などのダンピングの状況もあり、望まし

い統合として、「障害児も他の子どもたちも対等，平等に意見が尊重されて，子どもたちの生活のあり方が決定される」共同や共生としての参加が重要であるとしている。

本研究では保育者のクラス全体への支援として子どもが遊べる状況をつくる，遊び込める状況をつくるようにかかわっていった。障害児の集団参加の過程を，子ども同士の関係や集団の関係構造の変化と子どもの変容，保育者の支援について分析し明らかにすることを目的とする。

なお，本節では「対象となる障害児」以外のクラスの子どもを指す場合に「他児」ということばを用いている。

5-1.2 方法

5-1.2.1 研究協力者

関東圏の A 園（保育所）の 4 歳児クラス，26 名を対象とした。このクラスには発達障害の診断がある子どもが 2 名（うち 1 名を A 児とする）在籍している。このほかにも発達障害を疑われる子ども 3 名（うち 1 名を B 児とする），知的障害幼児（ダウン症児）3 名が在籍しており，多様な子どもが在籍するクラスであった。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。保育者は常勤であり，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 は 1 年目であった。なお A 保育園は園児およそ 120 名の園で，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。

5-1.2.2 観察期間

2014 年 12 月から 2015 年 3 月に観察した。

5-1.2.3 方法

(1) 方法

筆者は午前中に保育を観察し，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最近の子どもの気になる姿，遊びの様子，保育者が印象に残った子どもの姿を自由に出してもらいながら，参加者で話し合い，遊びや環境設定を考えていった。

筆者と園とのかかわりは，知的障害幼児（ダウン症児）3 名が入園した 1 歳児クラス時から知的障害幼児を保育する上での配慮について相談を受けたり，カンファレンスを行ってきた。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観察し，その日の午後に知的障害幼児 3 名への配慮を中心に保育者とのカンファレンスを実施した。

カンファレンスにおいてはまず保育者が子どもやクラス全体がどのようになってほしいと願っているかを聞き，保育者の子どもやクラス全体へのねがいを大切にしながら，遊びにどのようにかかわっていったよいかを保育者と一緒に考えていくように努めた。カンファレンスでは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を対象にして，遊びのへのかかわりを考えることにした。本研究では登園後から主活動がはじまるまえの時間について分析する。

(2) データの収集と分析

カンファレンスは 9 回行われた。第 1 回 2 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。9 回にはふりかえりを行った。筆者も午前中の観察で記録をとり、カンファレンスに参加した。

分析資料は、カンファレンスの内容の記録（4 回目からは許可を得て録音し、補助的に用いた）、保育者による子どもの記録及び、筆者による記録である。また保育日誌により記録を補足した。さらに毎回保育者に気にとまった子どもの様子（エピソード）を書いてもらいこれも分析資料に加えた。

本研究ではクラス全体の遊びや相互交渉の変化と、A 児、B 児の変容を検討する。クラス集団を研究対象として保育者と共に遊びを通した働きかけを行っていたが、A 児、B 児は当初衝動的に手が出ることから仲間とのトラブルを頻回に起こし、保育者が対応に苦慮していた子どもであり、遊びを通した支援の過程の中でトラブルやクラス集団への参加において変容がみられたことから本研究での詳細な分析の対象とした。

A 児は発達障害の診断があるが、ことばでコミュニケーションし、身の回りのことも自分でできる。落ち着きがなく社会性の遅れを示し、手が出やすいこと、いやなことがあると泣いて表現したり、時折活動に入れなかったことがあった。観察では発達の他の領域での遅れも観察された。

B 児は観察の時点では診断はない。落ち着きがなくクラス集団にうまく入れないことがあるなどクラスへの適応が難しい面を示し、手が出やすい傾向にあった。この時点では診断はないが、社会性の発達の遅れ、適応行動の困難があった。

なお園の許可を得ることができなかったために発達検査は実施していない。

5-1.2.4 倫理的配慮

研究においては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、途中でも不参加を申し出られることを説明し園長および保育士から了解を得た。保護者に対しても園を通して説明し了承を得た。

5-1.2.5 クラス集団への関係論からの支援に至った経緯と仮説

(1) クラス集団の状況と課題

当初は知的障害幼児 3 名についてのかかわりや配慮について保育者とカンファレンスを行ってきたが、この 3 名への個別のかかわり方や配慮についてのみ考えていても、知的障害幼児がクラスの定型発達幼児とかかわり遊んだり活動への参加を支援することが困難ではないかと考えるようになった。保育実践の中で個はクラス集団の状況、遊びの状況、活動文脈の中にあり、個のみを支援するのではなく、クラスの力動的な相互交渉の過程として捉えて支援する必要があると考えた。

その理由はいくつかある。まず、クラスには知的障害幼児 3 名以外に発達障害の診断を持っている幼児が 2 名、障害を疑う幼児が 3 名おり、多様な子どもが在籍していた。他の子どもに手が出ることはこの年齢の幼児であれば障害の有無にかかわらずみられることであるものの、このクラスでは衝動的に他児に手が

出るという表現をする子どもが多く、トラブルのたびに保育者がかかわっていた。保育者は丁寧に子どもに言い聞かせたりしており相当長い時間がこのために使われていた。保育者はかかわっていた遊びを中断してトラブルに対応することもあり、またその分他の遊びにかかわることができない状況であった。

トラブルが頻回に起きることはクラスに他児にとっても影響があった。広くはない保育室では保育者が注意したり諭したりしている様子を他児が聞くこと、見ることになった。また手が出る、つくったものを壊されたなどにより自分たちの遊びを中断される子どももおり、遊びに集中できない状況が生じていたことから、遊びに参加している子どもたちが十分に充実感や満足感を味わえていないと推測され、クラスは落ち着かない雰囲気になることも多かった。

また、カンファレンスにおいては、クラスの障害がない子どもが十分に遊んだり、その時期に相応しく育っているかといえれば必ずしもそうともいえないという発言があった。観察においても、定型発達幼児が鬼ごっこをしていて自分の思いが通らないときに泣いて主張して遊びが中断されるという、4歳児の表現としては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姿が観察された。

保育者から障害の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り、こうした評価や課題は保育者間で共有されていた。「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」ことや、「いつも大人を求めたり、確認する」ことが述べられていた。

(2) 保育者の子どもへのかかわりの仮説的方向性

こうした状況をふまえて、クラス全体を捉えてかかわっていくことが必要と認識され、そのために子どもの遊びにかかわっていくことにした。

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とされており、質の高い遊びの支援が求められている。質の高い遊びとして（日本保育学会課題研究委員会，2011）は、「子どもが集中，熱中，没頭」したり、「達成感，充実感」「内容に深まりがある遊び」「遊びの展開，発展，連続」を質の高い遊びとして示している。また遊びは遊びそのものが目的であり、十分に遊び込んだ結果、全体的な発達が促されることが遊びの本質である（松井，2013）。これらから、保育者がクラスの子どもの「遊び」を支援していくことをカンファレンスの中心においた。子どもが満足したり充実できるような遊び、子どもが遊び込める遊びへの保育者のかかわり（支援）を考えかかわっていった。

5-1.3 結果

5-1.3.1 クラス集団における相互交渉と遊びの支援

まず観察期間のクラス集団における相互交渉と遊びの概要について観察とカンファレンスの分析から述べる（Table5-1-1）。詳細については、A児，B児のエピソードの中で述べる。

(1)保育者からの保育の課題と気になること (1回)

初回カンファレンスにおいては、担任保育者から保育の中で気になる様子や気になる子どもの様子について述べてもらったところ、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っ張られる」(保育者B)が出され、クラス全体の課題が出された。

こうした子どもの姿を踏まえて、「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、没頭していないと感じる」ことに集約され、「自分の好きな遊び、したり、周りの子どもを気にせずに遊びに没頭する」ように遊びを育てたいとし、「遊び込む」「遊びきる」よう保育者の遊びへのかかわりを考えていくことが共通理解された。

(2) 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が、朝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(A児, B児はこのグループにいた)、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、その他の遊びしている子どもがおり、グループのメンバーも遊びの内容も継続していた。「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り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」といわれて広くないベランダで遊ぶことがしばしばだった。

室内での朝の遊びは「衝動的に手が出る」という子どもの表現がトラブルのきっかけをつくる場面が多く見られた。トラブルが生じるとその度に保育者が対応しなくてはならず、「また〇〇ちゃんが」という思いと、「困った子」「どうしたら、手が出なくなるのか」という悩みとなっていた。

カンファレンスではB保育者から「以前にも行ったが空き箱等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) 保育者の遊びへの支援 (2回, 3回~)

朝の時間に園庭で思い切り遊べるようにした(2回)が、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できていると感じられた。そこで園

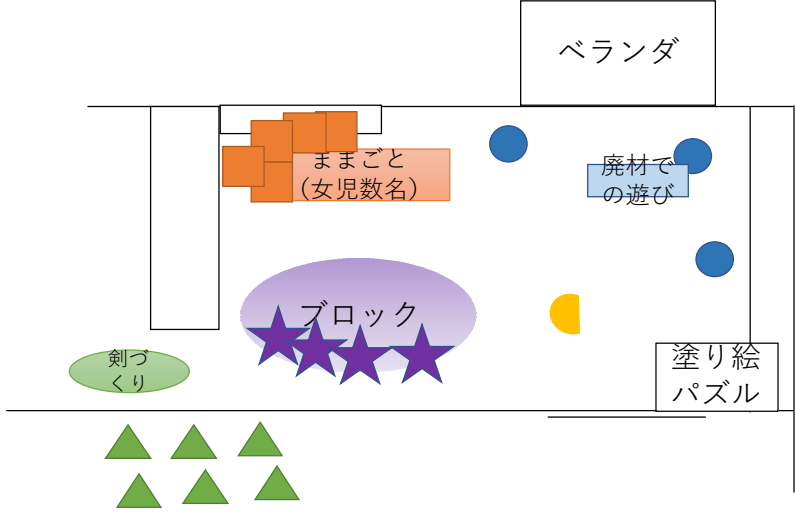
庭に出た子ども達が室内の遊びでは戦いごっこをしていたことを考え新聞紙で剣をつくって思う存分にやってみようという案が出された（3回）。5回のカンファレンスでは、「戦いごっこを続けてやっていたところ、「（最初に園庭にでて剣で戦いごっこしていた子ども以外に）何人かの女児も自分たちも剣を作りたいとやってきた」との報告があった。この女児達は以前はままごとをしていた子どもで、剣をつくった後「（すでに戦いごっこをしている子どもと）交わりまではいっていないが、ちょっと入ってきた。混ざっていったらどうなるかな、楽しいなと思った」（保育者A）。

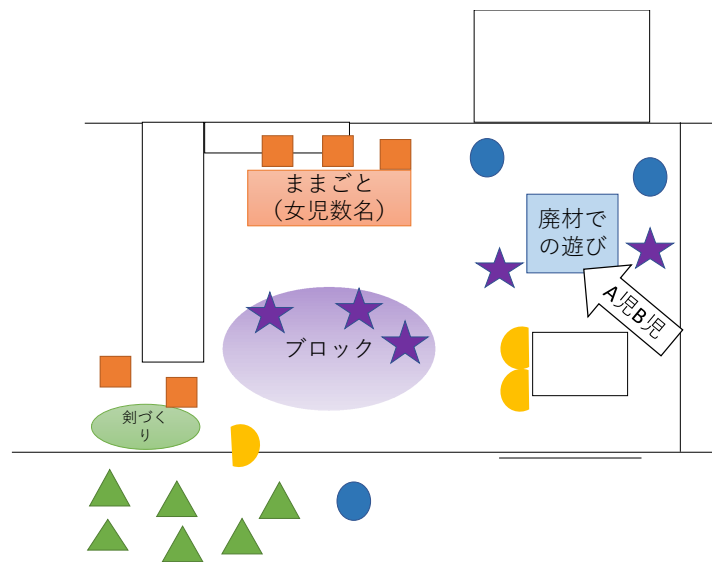
第3回カンファレンスでは「戦いごっこのグループの園庭での遊び」が「発散している」感じとなり、鬼ごっこなどに変わってきたことが語られた。この遊びは「剣作り」（4回）がはじまり、次第に「妖怪ごっこ」（6回）に移っていった。その後は遊びが停滞してしまいそれぞれが好きなことをして園庭ですごくよくなった。空き箱等での遊びは（3回）、当初ただ積み重ねているだけだったので「街をつくる」遊びをしようと保育者が誘い、その後街をつくる遊びが行われていった（8回）。8回には、空き箱での遊びを見ていて「ケーキを作りたい」とやってきた子どもがおり、それがクラスに徐々に広まっていった。多くの子どもが参加してケーキやチョコレートなどをたくさん作り盛り上がっていったので、保育者が「お店屋さんごっこをしてみたら」と提案したところ、お金、レジ、お店を作り始めて、クラス全員が参加してお店屋さん（ケーキ屋さん）ごっこを行った（9回）。

Table5-1-1

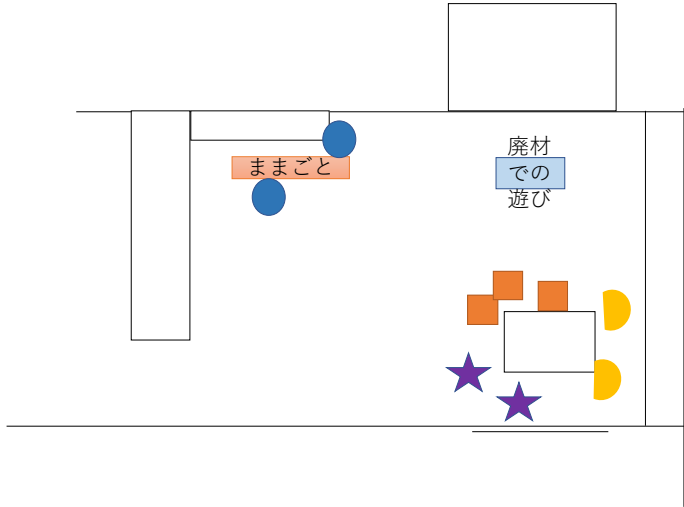
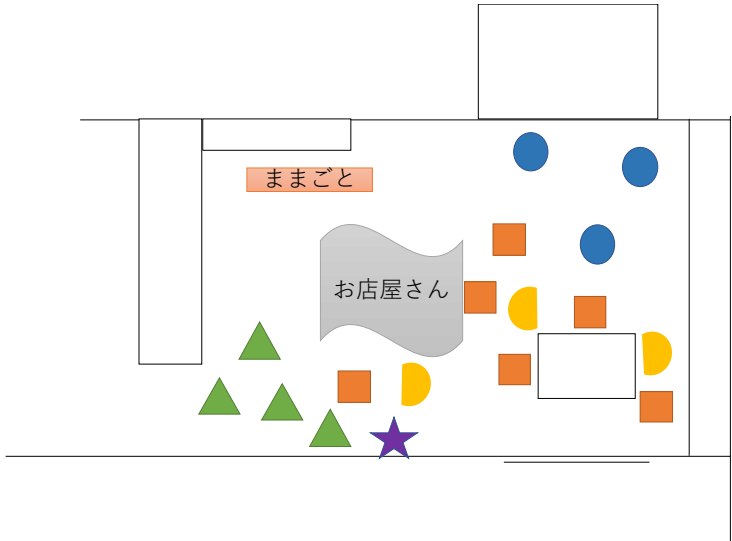
保育者の遊びの支援とクラスの子どもの遊び・相互交渉の変容及びA児、B児の遊びの変容

回数	カンファレンスにおけるクラスの子どもの遊び	クラスの状況	A児、B児
1	課題を出し合い方向性を話し合う。		
2	<p>・結局「たたき合い」になり、保育者に注意される機会が多い。</p> <p>↓</p> <p>・「戦いごっこ」をしていた子どもを園庭に連れ出し、園庭で戦いごっこをする。</p> <p>園庭での戦いごっこの道具として剣をつくってみよう。</p>	<p>・登園後～朝の会までは室内で過ごす。</p> <p>・ブロック、戦いごっこなどの遊び、トラブルが多い。</p>	<p>・4-5名でブロックで飛行機のようなものをつくりそれぞれが遊ぶ。この中にはA児、B児がおり、ほとんどの場合最後はたたき合いといったトラブルになる。</p>
<p>場のイメージ図</p>			
3	<p>・「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」</p> <p>・「空き箱等での遊び」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</p>	<p>・剣をつくり、園庭で戦いごっこ。</p> <p>・空き箱等での遊びが始まる。</p>	

	<p>てきた」</p> <p>場のイメージ図</p> 		
4	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭で剣を作ったの戦いごっこがみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・剣をつくりたいと、ままごとをしていた女児が剣づくりに参加。 ・空き箱等遊びは、「街をつくる」遊びへ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・A 児が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」といつてきた。それを見ていた B 児と一緒に家をつくりたいといい、2 名で一緒に家をつくった。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・手が出るものが減ってきた。 ・女児が剣をつくりたいと言ってきた。 		<ul style="list-style-type: none"> ・工夫して（作ることに）粘り強く取り組む姿もみられる。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・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（妖怪ごっこ）。剣づくりにも興味を示さなくなった。 ・空き箱等遊びで、工夫して遊ぶ姿がみられる。 		<ul style="list-style-type: none"> ・最近、手が出なくなってきた。
	<p>場のイメージ図</p>		



7	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びが停滞し、どうかかわるか迷う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・空き箱等での遊びは衰退。 	<ul style="list-style-type: none"> ・空き箱等で作る。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・空き箱等での遊びからケーキを作りたいと言ってきた子どもがおり、それがクラスに徐々に広まりケーキ、チョコレート菓子などつくる子どもが増え、たくさんのケーキがつくられた。 ・お店屋さんごっこをしてみたらと保育者提案したところ、お金、レジなどを作り始めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・しばらくして、ケーキ作りが始まる。 ・ままごとコーナーが空き、今まで遊びたくても遊べなかった女児 2 名（知的発達障害児）が遊び始める。 	
場のイメージ図			

	 <p>The diagram shows a play area with a table and a box. A label 'ままごと' (Mamago) is on the table, and '廃材での遊び' (Play with waste materials) is on the wall. There are blue circles, orange squares, yellow semi-circles, and purple stars scattered around.</p>	
9	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえり。 ・クラスでお店屋さんごっこを行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「楽しそうにお店屋さんごっこに参加」し、A 児の「他児にプレゼント」をする姿が見受けられ、他者への関わりを保護者も喜ぶ。
<p>場のイメージ図</p>  <p>The diagram shows a play area with a table and a box. A label 'ままごと' (Mamago) is on the table, and 'お店屋さん' (Shopkeeper) is on a grey banner. There are blue circles, orange squares, yellow semi-circles, purple stars, and green triangles scattered around.</p>		

5-1.3.2 A 児, B 児の相互交渉と遊びのエピソードの検討

A 児, B 児を含めた 4 ~ 5 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となり手が出たり, 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。そのような状況からクラスの子どもの遊びが変容していくなかで, A 児, B 児の相互交渉や遊びが変容していき, 衝動的に手が出るというトラブルがみられなくなっていった。以下に, 他児との相互交渉や遊びの変容についてエピソードを述べる。

(1) B 児のエピソードの検討 (剣作りを手がかりに, これまであまりかかわりのなかった他児と相互交渉が広がっていった)

A 児, B 児は戦いごっこをしているグループと接触し, トラブルを頻回に起こしていたこと, また戦いごっこをしている子どもも頻回に遊びが中断するのでは満足感も得られないことから, 戦いごっこをしているグループを園庭で思い切り遊べるようにした (2 回)。しかし保育者はまだ子どもたちが遊び込めていないと感じ, 新聞紙で剣をつくることにし (3 回), 室内で新聞紙で剣をつくりはじめた。

B 児は他児が剣をつくって遊んでいる様子やそこに保育者も入って一緒に楽しそうに剣を作っている様子を見て, 保育者に「剣が欲しいとやってきた」とのことで保育者から以下のことが語られた。

B 児が剣が欲しいとやってきた。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)。

(カンファレンスでの保育者の語り)

これまでブロックで車などを作って遊んでいた B 児だが他児が剣を作っている様子から自分もやりたくなり剣をつくりたいとやってきた。保育者と一緒に自分の思い通りの剣を作った後, 最初は保育者と一緒に遊びその後これまで一緒に遊ぶ様子が見られなかった他児と混じって相互交渉し遊ぶ姿がみられた。

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, 保育者は戦いごっこが停滞してきたと感じて「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) 妖怪ごっこへ変わっていった。

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が見られ始めた。当初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衝動的に手を出すという表現をしていたが、新しい遊びに参加していく中で次第に遊びに熱中していきじっくりと取り組むようになり、その過程の中で衝動的に手が出る行為が減っていった。

(2) A 児のエピソードの検討（空き箱等での遊びに参加し、じっくり遊び、さらに新しい遊びに参加していったことにより、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、保育者が空き箱での遊びをしようと思っていたとのことで、空き箱を集めて自由に作ることができるように保育室においた。しかし初めて見ると子どもは空き箱を積み上げたりして遊んでいるだけで、熱中して遊ぶようにはなっていないとのふりかえりがカンファレンスであった。そこで保育者が段ボールをつなげて 2 メートル程度の長さにして中央に道路を描き保育室に広げた。空き箱で街にあるものをつくれることを意図し、保育者も家を作り始めた（3回）。すると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模造紙の道路に興味をもち家などを作り、道路に沿って貼ったりし始めた。何名かの子どもが出入りがあったものの A 児、B 児の 2 名がこの遊びを熱心に参加し家を作ったり、道路を作ったり、車を走らせて遊んでいた。保育者もこの遊びに入ってきた子どもの求めに応じたり、自分で家を作ったりしてかかわっていた。A 児はこの空き箱での遊びに興味をもち長い期間遊んでいた。

A 児はミニカーを毎日街（床に段ボールでつくった 2 メートル程度の長さの街、中央が道路になっている）で走らせていたが、先日自分も家を作りたいと伝えてきた。その日は空き箱がなく保育者が画用紙などで一緒に家を作り始めた。それをみていて 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貼るかを考えて隣同士に場所を決めて二人で家を貼った。楽しそうだった。

（カンファレンスでの保育者の語り）

A 児は（全員がつくる）節分のマスの絵を描いていない。ゴーストバスターを描くと言って描けなかった。その後箱をふたから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なってきたと感じた。

（カンファレンスでの保育者の語り）

A 児はブロックで遊んでいたが、段ボールでつくった道路から街づくりをしたいと作りはじめて空き箱を使って自分の興味がある家、車などを作り始めたところ遊びが長く続き没頭していった。A 児、B 児は以前は自分の欲しいブロックを相手が使っているなどの理由で衝動的に相手に手を出してトラブルとなっていた

が、エピソードのように長い時間一緒に楽しく遊ぶ姿が見られた。その後この遊びに参加する子どもは入れ替わったりして次第にあまり参加しなくなっていったが、A児は熱心に遊んでいた。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支援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。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「そういえば最近、衝動的に手が出ること」が少なくなったとの発言があった。朝の時間では全く「衝動的に手が出る」ことがなく遊びに参加する姿がみられるようになった。それは保育者が衝動的に手が出ることから生じるトラブルにかかわる必要がないということでもある。

この後この空き箱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兒（当初ままごとをしていた女兒）が空き箱でケーキづくりをはじめたことからお菓子づくりが始まった。お菓子を作る子ども様子をみていた他の子どもが参加し始め、次々にクラスの子どもが参加しはじめた。遊びはクラス全員が参加するお菓子作りになっていった。A児もお菓子作りに参加し、工夫しながら熱心にケーキをつくっていた。お菓子づくりはお店屋さんさんごっこ（ケーキ屋さん）に発展していった。ケーキは、誰もが知っているものであり形もいろいろあるので自分のイメージで作ることができ、またズレたり曲がったりしていてもケーキに見えるため子どもがつくりやすい。こうしてつくったケーキがクラスの棚に並べられていった。その後、トランプをお金にしている子どもがいたことから保育者がお金を一緒につくったり、レジを作ったりしてクラス全員が参加するお店屋さんごっこ（ケーキ屋さん）に発展していった（8回、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子に聞いており、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。

（カンファレンスでの保育者の語り）

3月に入って行われたお店屋さん（ケーキ屋さん）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（空き箱等を使った）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」と聞くなどと他児との積極的な相互交渉がみられた。

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ことがほとんどみられなくなっていった。衝動的に手が出ることはなくなったことでトラブルは減ったが、このことは他児も自分の遊びをじゃまされることがなくなり、A児、B児への見方も、遊びをじ

やまする子どもから肯定的な感情をもつことができるように変わっていった。また他の子どもも多様な遊びの中から好きな遊びに参加して没頭することができおり、それぞれの子どもの遊びの満足感にもつながっていた。さらに固定していた遊びグループのメンバーも流動的になっていった。

5-1. 3.3 知的障害幼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幼児の女児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がしたかったのであるがままごとコーナーには別の女児グループが常に遊んでおり、ままごとコーナーに入っていくと「ダメ」と拒否され、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つた。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取り組む姿が多くなってきたこと、その中で新しい遊びが生まれたり、遊びへの参加メンバーが組み変わったりしたこと、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その介入のための使っていた時間を他に使えることが背景にあると考えられる。

5-1.4 考察

5-1.4.1 A児、B児の相互交渉や遊びの変容の過程と衝動的に手が出ることの変容

A児、B児がクラス全員でのお店屋さんごっこに参加するまでの遊びと相互交渉の過程をたどってみる。Figure5-1-1にその過程を模式的に示した。A児、B児のグループは室内でブロックで飛行機等をつくって飛ばして遊んでいたが、戦いごっこをして室内を走り回っているグループと接触してトラブルが頻回に起こっていた。しかし、戦いごっこを園庭で行うようにしたことによって接触によるトラブルはみられなくなった。保育者の環境設定もあり、A児、B児は自分の好きな遊びができるようになった。その後周りの子どもの遊びや保育室の環境に誘われて、ものに興味をもち街づくりの遊びが始まっていき、没頭して遊ぶようになっていった。この過程でA児、B児の衝動的に手が出るという行動はみられなくなっていった。衝動的に手が出ることとそのトラブルは、A児、B児の個の能力への支援やなんらかのスキルの獲得によるものではなく、保育における環境が再構成され、A児、B児も自分の遊びに没頭する過程で（この過程で、クラスの関係構造も変化している）減っていつており、状況に埋め込まれていることが示された。

A児、B児とのトラブルが減り、A児、B児が落ち着いて楽しそうに遊ぶ姿は、クラスの他児のA児、B児に対する見方を変容させていったと考えられる。A児、B児がトラブルを起こせばそのたびに保育者が短くはない時間を使い丁寧に諭し、注意していた。広くはない室内で保育者が注意する様子はクラスの子どもも目にすることになり、「A児、B児が悪いことをして注意されている」ことが可視化（中坪・上田，2000）され、また、他児が実際に自分が作ったものを壊

されたりもしており、A 児、B 児に対しては遊び仲間としてネガティブな印象をもつことになっていたと考えられる。保育者にとっても「いつもトラブルを起こす子ども」であり、「また、起こした」という捉え方をしていた。しかし、トラブルが減り保育者から注意される姿が減ったことでクラス他児からの A 児、B 児への仲間としてのネガティブな印象が変容していったと考えられる。

また保育者、A 児が街をつくりたいというやりたい気持ちを汲み、道路をつくったりして遊びが発展するように、遊び込めるように支援していったところ、A 児が街作りに没頭して遊び始めた。街をつくって熱心に遊ぶ姿は、他の子どもからも可視化されており、A 児は周りの子どもから「街をつくって熱心に遊んでいる子ども」となり、自分たちの遊びを壊したり、他の子どもに手を出す子どもではなくなっていった。クラスの他の子どもは A 児を肯定的にとらえ、遊び仲間として認められる関係性へ変容していった。このことは、クラス集団への十全的参加を用意することになったと考えられる。

A 児、B 児への遊びの支援についてであるが、A 児、B 児は最後にはクラス全員が参加したお店屋さん（ケーキ屋さん）ごっこに参加していったが、その過程では、最初は自分が「もの」に興味をもち、「もの」での遊びが始まり、没頭していった。河邊（2015）は、小川を引用し人、もの、空間が三つの指標があるまとまりをもった状況を場とよび、子どもの遊びは常に場を形成しており、そうした場をつくるのが質の高い遊びであるとしている。本研究では、人に興味をもち一緒に遊びたいというより、ものに興味をもち遊びはじめ、そこに他の子どもがかかわり相互交渉が生じていった。発達の遅れがある子どもについては、興味があるもので遊び始めるような支援が有効である可能性がある。

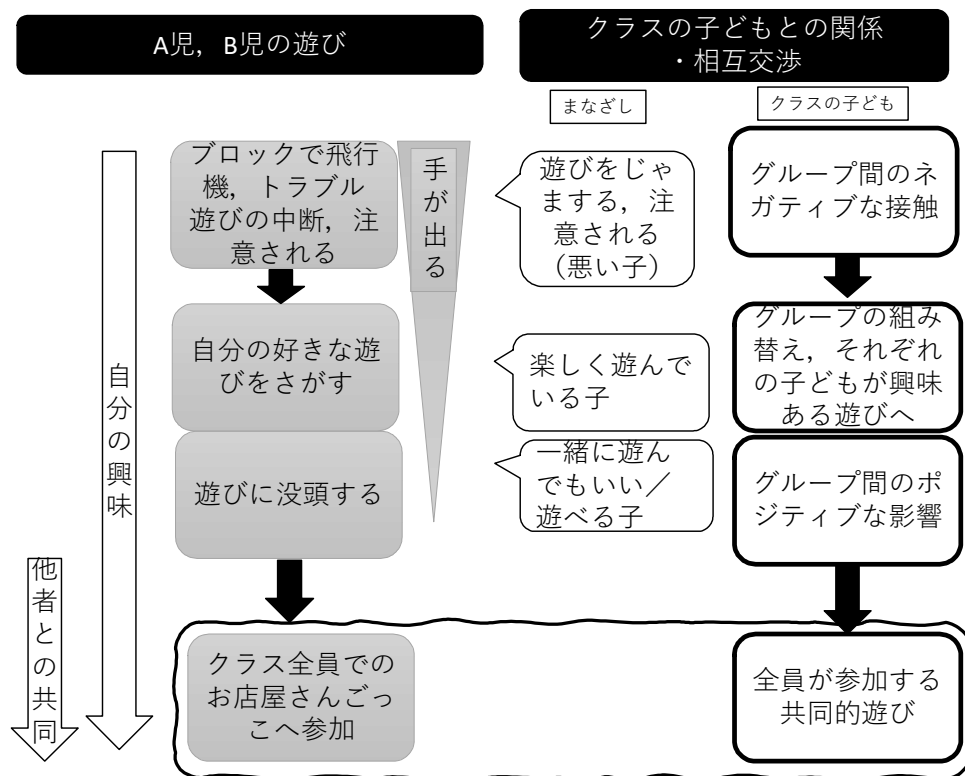
5-1.4.2 クラスの関係の変容と遊びの支援

本研究の結果、最後にはクラス全員の共同での遊びが行われ、A 児、B 児も参加していった。A 児、B 児の共同での遊びへの参加は個の社会性や社会スキルが獲得されたからではなく、クラスの関係が変容したことよることが示された。クラス他児と A 児、B 児との関係やグループ間の変容については、当初 A 児、B 児のグループは、「遊びをじゃまする」「中断する」グループとしてネガティブな関係であった。その後それぞれのグループが自分の遊びにじっくり取り組める状況が生じたことによりそれぞれの子どもが興味がある遊びで遊び、また子どもが自分の興味にそって遊ぶことにより遊びのグループメンバーの組み替えが行われるなど、クラスが力動的に変容していった。この過程で他の子どもが楽しそうに遊んでいる姿や、トラブルが生じずに遊んでいる姿がグループ間でポジティブに影響するようになっていったと考えられた。こうした関係の変容がクラスでの共同的な遊びにつながっていったと考えられる（Figure5-1-1）。

本研究では、子どもが遊び込めるように保育者が遊びとそのため環境構成を行い遊びを支援していったが、次第に一人ひとりの子どもが没頭して遊ぶ姿が見

Figure5-1-1

遊びと相互交渉における関係構造の変化



られるようになり、遊びの内容が変容し、これに伴い遊びへの参加メンバーが変容していった。その過程で仲間との関係が変容していき、クラス集団が変容しクラス全体での活動への参加がなされた。その過程で個の行動の変容もみられた。松井（2013）は子どもが遊び自体を目的に楽しく遊び込むことによって、結果的に発達が促されることをエピソードの検討から示している。また浜谷・五十嵐・芦澤（2013）は保育者が新たな活動に誘い、固定しているグループを組み合わせることによって排除から包摂の集団に変化したエピソードを示している。本研究もこれらの研究を支持する結果であった。保育実践のなかでは幼児の主な活動である遊びを支援することによって、幼児同士の相互交渉や集団参加を支援することが可能であると考えられた。

クラスの仲間との関係の変容は、遊びの内容が変わっていく過程で仲間が相互に影響し合ってなされていった。全員が参加したお店屋さんごっこも、「剣をつくりたい」という希望から保育者が剣を一緒につくったり、A児、B児が模造紙の上に空き箱で街をつくったりしており、これらの遊びを見ていた他の子どもを空き箱でのケーキ作りに誘うひとつとなっていたとも考えられる。また、ケーキづくりという活動は、ケーキの形が自由であり、曲がったりしてもケーキに見え、どんなケーキも「おいしそう」という肯定的な評価を相互にすることができる。

このように媒介となる活動が包容性がある活動であるために参加が促されたと考えられる。

5-1.4.3 正統的周辺参加からみた参加過程

本研究での「戦いごっこ」のグループは室内を走り回って他の幼児と接触してしまい、せっかくブロックでつくったものを壊していた。意図的ではないにしろ壊された幼児から見れば一緒に遊びたくない子どもという関係だった。園庭に場をうつすことによって周縁的であったが他の幼児から認められた遊びになっていた。正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1990/1993)では、新参者は最初は周縁的な仕事から正統的に職能集団へ参加していき、新参者として共同体へ参加することを通して一人前になるために必要な技能を学習していく。保育集団に参加する子どもは同一の技能を身につけて一人前になることを目的にした集団ではないが、当初戦いごっこの遊びグループは朝の遊びにおいてクラス集団の中で「周縁的」な位置にあり、保育者や子どもから認められていない状況であったが、戦いごっこの場が変わることによって「周縁的」ではあるが保育者や子どもから認められる状況になり関係が変容していった。また本研究ではクラス全員が参加するケーキ屋さんごっこに発展していったが(8-9回)、これは「十全的参加」(刑部, 1998; Lave & Wenger, 1990/1993)の状況と考えられる。環境、活動、ものが変容し新しい状況が生じることによって、多様な子どもが共同して遊ぶ状況へと変容が生じたと考えられる。

Lave & Wenger (1990/1993)は、これらの過程でアイデンティティを形成していくとしている。職能集団においては特定の共同体の中で一人前として活動するようになっていくは、アイデンティティを確立していくことでもある。保育におけるクラス集団では、目標が職業能力を身につけて一人前になることではなくその点で異なる。しかし、クラスの一員であるという自覚を子ども自身が感じることや、クラスの他の子どもからも仲間であると認められることによりクラスの仲間というアイデンティティが得られることは必要である。本研究ではクラス全員でのお店屋さん(ケーキ屋さん)ごっこが展開されたが、その過程の中でクラスの仲間であると自覚し、また仲間として認めるというアイデンティティの形成されたと考えられる。

最後に共同での遊びに参加することに意味について述べる。Lave & Wenger (1990/1993)は実践共同体への参加そのものが学習としており、佐伯は学習とは社会文化的な学びであるとしている。大宮(2010)も保育における研究において「社会的文化的実践の中心的な参加者に徐々になっていくことを発達ととらえる」としている。この立場にたてば、発達の遅れを示す障害児が共同での遊びに参加することが学習であり、発達であると捉えられる。また、発達の遅れを示す障害児と定型発達児が共同で遊べた経験は、共生社会の一員としての育ちにとっても意味のある経験となると考えられる。

第 2 節 保育者は知的障害幼児と定型発達幼児との対等な仲間関係をいかに形成するかー GTA による分析ー (研究 7)

5-2.1 目的

知的障害幼児は発達の遅れがあるために、保育の中では定型発達幼児とは同じに活動に入れられないこともある。こうした状況下で知的障害児 3 名が在籍する多様性のあるクラスにおいて、保育者は子ども同士の対等な仲間関係をいかに形成しようと支援しているのだろうか。

近年は園のクラスに複数名の障害幼児が在籍していることが多い。インクルーシブ保育とは多様な子どもを含みむ込む保育であり、子ども同士が相互交渉することを通して障害幼児及び定型発達児発達が期待されており、共に生活し遊んだ経験は将来の共生社会を形成する上でも有用だろう。そのためには、多様な子どもの在籍するクラス集団において障害幼児と定型発達幼児が対等な仲間関係を形成することが求められる。定型発達幼児を対象とした研究における仲間関係は「同年齢他者との相互作用によって築かれる関係」(高櫻, 2006)とされる。定型発達幼児の中にも多様な個性をもった子どもがいるが、発達段階は同程度の子ども同士であることを前提としていると考えられる。しかし、知的発達障害幼児と定型発達幼児のように発達に非対称がある子ども同士での仲間関係についてはあまり研究されていない。そこで、本研究では知的障害幼児が 3 名在籍する保育所のクラス(5 歳児)を対象にして、他児との仲間関係において対等な関係をつくるにはどのようなことか、対等な関係をつくるにあたって保育者は何を大切であると考えているのかについて、GTA を用いて分析し明らかにする。

定型発達幼児を対象とした研究ではいざこざなどの仲間との葛藤経験は、子どもが人間が関係の基礎や友達関係を学ぶ上で重要とされる(吉田, 2016; 広瀬・岩田, 2019)。しかし、第三者となる子どもがいざこざに介入した結果ネガティブな展開になることもある(吉田, 2016)。ネガティブな展開になることも子どもが人間が関係を学ぶ上では重要であるが、しかしネガティブな展開が多い状況であれば、葛藤経験が必ずしも子どもの成長を促す経験にはならないであろう。園において幼児は遊び集団への仲間入りを分析した倉持(1994)は 8 種類の方略に分類して検討しているが、定型発達児であれば多様な方略を用いて遊び集団に参加しようとするが、知的障害幼児がことばなどに遅れがあることを考慮すれば、多様な方略を用いて仲間に入ることは困難であろうと推測される。仲間に入れない状況が続けば集団の中で排除されている状況となり、そのような事例の報告もあり(中坪・上田, 2000)、知的障害幼児を含む集団の仲間関係の形成には困難があると推測される。

一方、近年のインクルーシブ保育においては、同じクラスの一員としてクラスの仲間としての対等な仲間関係や活動への参加(浜谷, 2005)が求められており、知的障害幼児と定型発達幼児の遊びや活動への参加における対等な仲間関係への支援や保育が求められる。もちろん知的障害幼児が常に活動や遊びに参加で

きないわけではなく、クラスの他児と一緒に遊び仲間としてかかわる場面も保育の中でみられる。そこで、本研究では定型発達幼児と発達の非対称を示す知的障害幼児 3 名が在籍すクラスにおいて、対等な仲間関係を形成するために、保育者がなにを大切にしているかについて検討する。

GTA は質的研究の方法の一つである。GTA は「インタビューやフィールドワークでの観察等で得られた質的データからボトム・アップ的に、人と人との相互作用やそのプロセス・変化を説明・予測できる理論の生成を目的とした方法」(若林, 2015) である。データに密着した分析から独自の概念をつくり、それらによって統合的に構成された説明図が分析結果として提示される (木下, 2007)。GTA にはいくつかのバージョンがあり、日本では戈木 (2006, 2014) の GTA, 木下 (2003) の M-GTA があるが、データに密着した概念を生成し、生成された概念の関係を説明する理論を生成するという点では共通している (若林, 2015) が、コーディングの方法などに違いがある。本研究では GTA を用いるが、GTA ではデータのコーディングにおいて切片化してコーディングを行うという特徴がある。

5-2.2 方法

5-2.2.1 対象

A 保育所の 5 歳児クラスの担任 4 名に調査用紙を渡して回答を依頼した。5 歳児 26 名の在籍児のうち、知的障害幼児 (ダウン症児) が 3 名の他、発達障害幼児 (疑い含む) 5 名在籍していた。担任は 4 名おり、保育士の保育歴は 15 年目, 7 年目, 8 年目, 2 年目であった。筆者は午前中に保育を観察し、午後に保育者とカンファレンスを行った。園および保護者及び保育者には研究の主旨, 個人情報保護等を説明して研究協力への了承を得た。

5-2.2.2 調査内容

質問内容は, ①多様な子どもが在籍するクラスを保育する中での困難, 配慮, 成長など, ②対等な仲間関係の形成について, ③知的障害幼児 3 名が在籍することと保育について, ④その他であり, 自由に記述してもらった。1 年間の保育をふりかえって回答してもらった。2015 年 3 月に実施した。

5-2.2.3 分析方法

グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) (戈木, 2006, 2014) を用いて分析した。まずテキストの読み込みを行い, 内容ごとに細かく切片化した。意味のまとまりは全部で 110 あった。このうち 1 件は調査の意図とは関係ない内容と判断し分析から除いた。切片ごとにプロパティとディメンジョンという抽象度の低い概念を抽出し, 類似するものをまとめてラベル名をつけた (カテゴリー)。カテゴリーを関連づけ, 相互作用の変化のプロセスを明らかにし, 現象の中心となるカテゴリーを定めた。

5-2.3 結果と考察

5-2.3.1 中心となるカテゴリー

本研究の結果、【遊びの力】が中心となるカテゴリーとなった。【遊びの力】というカテゴリーの関連図を Figure5-2-1 に示し、ストーリーラインを Table.5-2-1 に示した。中心となる「カテゴリー」を【】、他の「カテゴリー」を<>で示している。

【遊びの力】は、知的障害幼児と他児が自然に遊べ、遊びの中で楽しいという思いを共有したり、遊びの中で認め合える経験ができるという力である。こうしたなかで「(知的障害幼児が特別扱いされていて) ずるい」という気持ちが吹き飛ぶ経験もできる。対等な仲間関係を形成するには重要であると考えられた。

5-2.3.2 各カテゴリーの説明

本項では、【遊びの力】に関わる7個のカテゴリーについて説明する。

(1) <避ける>

保育の中では、クラスの他児は知的障害幼児が自分たちがしている遊びに入れてほしいと伝えてきても、それを「拒否する」姿がみられた。また、できないことを上から目線で見ると、避けるなどの姿もみられた。

(2) <特別扱いという捉え方>

知的障害幼児が朝の着替えに時間がかかり朝の会で集まっている他児を待たせているような状況では、他児と一緒に朝の会に参加してほしいと願う保育者は椅子を用意してあげることもあった。こうしたことは他の場面でもみられ、他児からは「自分たちには(自分のことは)自分でやるように」保育者から言われているのに「ずるい」と思う気持ちがあった。また、他児は園庭に行きたいのだが、がまんして知的障害幼児を待つということもあり、他児の中には知的障害幼児が特別扱いされている、ずるいと感じる子どももいた。

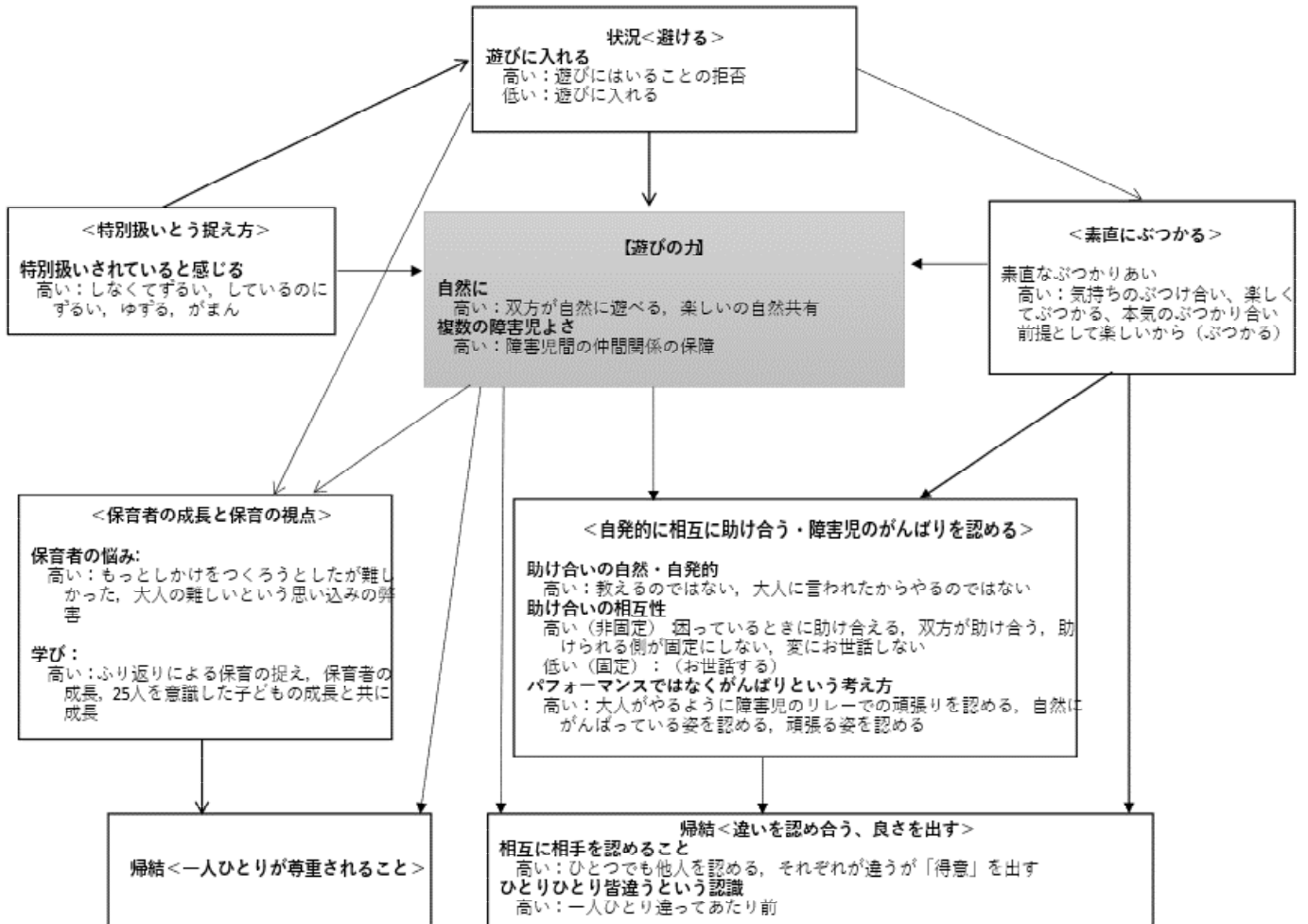
(3) <素直にぶつかる>

対等な仲間関係とは何かというと、“イヤな気持ち、思ったことを本気で言い合える、本気でぶつかる”“認める、同じ感覚をもつ”“しぶしぶではなく入れる”ことであった。“イヤな気持ち、思ったことを本気で言い合える、本気でぶつかる”は、子どもが「思ったことを素直に言いあえる関係、イヤだ、怒ったを素直にぶつけあえること、そういうことができる関係」「本気で楽しくて思いを出してぶつかったりする」といった内容であった。また「世話をしすぎないこと」もあった。

大人に言われたから「入れてあげる」「やってあげる」のではなく、子どもが自ら考えて、相互に助け合うなどするには、「イヤなことをイヤと怒ってぶつかる」など「本気で言い合いぶつかる」体験が必要と考えられる。しかしそれは、一方では危うさももち合わせている。例えば、常に入れてあげない、ぶつかった結果として片方の子どもはいつもがまんする場合もある。「本気でぶつかる体験」ができるためには大人である保育者が必要であり、「一人ひとりが尊重され、大事にされているとも感じられる保育」の必要性が指摘されていた。

Figure5-2-1

【遊びの力】に関するカテゴリーの関連図



* 【】は中心となるカテゴリー、<>はカテゴリー

Table.5-2-1 ストーリーライン

ストーリーライン

<避ける>状況では、“障害児への態度”として避ける、バカにすることもあった（これはなくなるわけではない）。“遊びに入れる”ことについては、入れることも拒否することもあった。子どもたちは自分のやりたいことに忠実に過ごしていて、今はこれをやりたいという気持ちから拒否していることがあった。これらは1年間の終わりになくなったわけではない。

保育者の知的障害幼児へのかかわりについては、他事からは「しなくてずるい」（なぜ知的障害児は、することをしてないのに注意されないのか）、また「しているのに怒られない」（適切でないことをしているのに、保育者から注意されない）など保育者のかかわりに対して<特別扱いという捉え方>もあった。しかし、“特別扱いされていると感じる”が高い場合でも、一緒に遊ぶという経験の中でそうしたことが吹き飛ぶことがみられた。つまり、一緒に遊ぶという【遊びの力】により、「ずるいが吹き飛ぶ」、「認め合える」「感情の共有」の経験がなされていた。また【遊びの力】は「自然に」経験できることが高かった。さらに複数の知的障害幼児がいるクラスであると、興味のある遊びが似ているために知的障害幼児同士で興味のある遊びをすることが保障されており、“複数の知的障害幼児がいること”の良さもあった。

クラスの子どもたちの中で<素直にぶつかること>が、対等な仲間関係に関係することであった。ぶつかり合いの内容はイヤ、怒った、泣く、笑うであり、その前提として「（一緒に遊んでいて）楽しい」からこそぶつかると考えられた。子どもたちの間には<素直にぶつかる>が多くみられた。こうした経験は遊びの中でみられた。【遊びの力】を経験することや<素直にぶつかる>ことで、<自発的に相互に助け合う・障害児のがんばりを認める>経験がなされる。<自発的に相互に助け合う・障害児のがんばりを認める>では「助け合いが自然」であり、相互に助け合うことも多く、パフォーマンス（できたかできないか）ではなくがんばりを認めることが高かった。子どもたちは、常に助け合ったりするわけではなく、遊びに入れなかったり、バカにすることもあるが、一方ではパフォーマンス（できたできない）ではなく、がんばっている姿を認めたり、それぞれの子どもなりに以前より成長していく姿に気づく経験をする。こうした経験により、知的障害の子どもへのイメージが変化したり、より多面的、多角的な理解がなされていくのである。

こうした経験が、結果として<違いを認め合う・良さを出す>ことにつながっていく。ここでは「相互に相手を認め」たり、「一人ひとり皆違うという認識」をもてる。

<保育者の成長と保育の視点>では、「保育者の悩み」もあったが、同時に「学び」もあった。遊びを通して<一人ひとりが尊重されること>、つまり大事にされていることを肌で感じる保育が行われることや、保育者自身が対等にかかわることが必要であると結論づけられた。

* 【】は中心となるカテゴリー、<>はその他のカテゴリー、“”は実際のデータを引用した部分。

(4) <自発的に相互に助け合う・障害児のがんばりを認める>

遊びや活動を通して、知的障害幼児のがんばりを認め合う経験、知的障害幼児に助けてもらう経験、何よりも困ったときにはお互いに助け合える経験が、対等な仲間関係には重要である。

(5) <違いを認め合う・良さを出す>

<違いを認め合う>では、「一つでも他人のことを認めてあげたりすごいと思うことが、対等な仲間関係ではないか」「同じようにできなくてもがんばる姿を認めてあげること」「教えられてしぶしぶやるのは、対等な仲間関係ではない」「できないことを子どもが指摘することがあっても、上下ではなく同じ感覚で過ごしたい」などであった。子どもたちが「本気でぶつかる体験（主張する体験）」（それには、そもそも子どもたちが本気で自分のやりたい遊びやものごとをしていることが前提としてある）が、同時に「認め合う」体験が必要である。「認め合う」体験は遊びの中で経験することが必要であり、新たな関係を生成していくことになる。

こうした体験は、「一人ひとりが大切にされ、尊重されていると実感できる」クラスとして保育の中で経験できるものと考えられる。

(6) <保育者の成長と保育の視点>

子どもたちが素直にぶつかったり、助け合ったりする体験には、保育者や保育者のかかわりが必要である。例えば、子ども同士が「ぶつかった」ときに保育者が子どもに行動レベルで要求するのではなく（例えば「○○してあげて」）、双方の気持ちを結ぶ心情レベルでのかかわりをするのが求められる。

保育者からは、3名の知的障害幼児の保育についても、他児の保育についても、それぞれに困難なことや配慮があり、葛藤も伺えた。

(7) <一人ひとりが尊重されること>

これらを通して「全員が尊重されていることを肌で感じられる」保育の必要性や、「遊びの中で認め合える体験ができる」ことが指摘されていた。

このクラスには知的障害幼児が3名おり、そのことは保育を進めるにあたり難しさとして感じられる部分もあったが、知的障害幼児の成長も多くあがっていた。また3名いたことについては、「1名だと特別になったかもしれないが、3名だと当たり前だった」「3名いることで3名の仲間意識もあった」、保育者も「3名いるので、あまりあせらずに育ちを見守れた」、複数名在籍することの意味がみとめられた。

5-2.4 総合考察

5-2.4.1 「遊びの力」

本研究で、複数の知的障害幼児が在籍する集団において対等な仲間関係をつくるには、【遊びの力】が重要であった。【遊びの力】により知的障害幼児がずるいという気持ちが吹き飛び、認め合え、相互に感情の共有ができる。子どもたちが知的障害幼児を<避ける>という状況があったり、障害児が<特別扱いという捉え方>もあるが、しかし遊びの中で子ども同士が<素直にぶつかる>ことによって、お互いを認め合う経験をすることができる。日常のかかわりのなかでは仲間に入れない、けんかなどの葛藤も生じるが、一緒に遊ぶことを通して、「自然と一緒に遊ぶ」「楽しさ」を共有する体験をする。【遊びの力】により、お互いを認め合う姿がみられるようになり、<違いを認め合う、良さを出す>ことにつながっていった。

5-2.4.2 保育者の役割

保育者は知的障害幼児3名が在籍するクラスの保育に難しさも感じているが、その一方で難しいという思い込みが弊害をもたらすとも感じている。最も重要なことは「保育者が一人ひとりの子どもを尊重しようとする事」、「保育や保育者自身の子どもの対等なかかわり」であった。保育者のかかわり方は、子どもの知的障害幼児へのかかわり方のモデルにもなる。保育者も葛藤をかかえつつも、一人ひとりの子どもを尊重しながら、対等にかかわることが、知的障害幼児と他児との間に能力差があっても対等な仲間関係をもつことにとって重要であると考えられる。

5-2.4.3 本研究の限界と課題

保育者が子ども同士の対等な仲間関係を形成しようとして保育、支援していく過程で、保育者の子どもの心情や見方の変化が生じ、こうした保育者の心情や見方が子どもの行動を意味づけたり、支援方法が変わり、そのことが知的障害幼児と定型発達幼児の関係性の変容や仲間関係の形成に影響することが考える。しかし、本研究では1年間の保育の中で保育者が何を大切に、どのように知的障害幼児と定型発達幼児の対等な仲間関係を支援してきたかに視点をおいたため、支援する保育者の思いや心情についてをデータに含めておらず、保育者や保育者集団の心情や見方の変容については検討することができていない。今後の課題としたい。

第 6 章 知的障害幼児の遊びにおける仲間との相互交渉の 関係論的分析と保育者の支援に関する検討

第 1 節 知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係の分析（研究 8）

6-1.1 目的

知的障害幼児は、クラスにおいてどのような仲間関係を形成しているのだろうか。

保育においては多様な子どもが在籍するクラスを前提にした保育が求められており（浜谷・五十嵐・五十嵐・三山，2018），インクルーシブ保育における障害幼児との仲間関係は「障害があっても，幼い時から共に生きていく存在としてのクラスの仲間との関係を構築」（柴崎，2009），「共に生きられる世界を構築する」保育（柴崎，2009）が求められる。一方，障害幼児と定型発達幼児の仲間関係は必ずしも良好でないとされる。足立・京林，（2002），藤井（2005）は障害幼児の事例研究から相互交渉は質的，量的に増大するが相互的で対等ではなく，援助の対象というかわりであったとしている。また，クラスの中で排除されていた幼児に着目した研究もある（刑部，1998；須永，2005；中坪・上田，2000，；岩田，2011）。これらの研究では排除されていた幼児が仲間集団の中で遊ぶようになったという変容過程を観察しており，排除から包摂の過程を示しているが，知的障害幼児について十分に研究されているといえない。そこで本研究では知的障害幼児がクラスでどのような仲間関係をもっているのかについて，3名の知的障害幼児が在籍するクラスを対象にして明らかにする。

保育は，日々の生活文脈の中で多層的な意味をもつ場（中坪・上田，2000）であることから，保育文脈を考慮しながら観察により知的障害幼児の仲間関係かについて検討することを目的とする。

6-1.2 方法

以下の研究協力者は，第 5 章 1 節（4 歳児）と同クラスの 5 歳児時である。

6-1.2.1 研究協力者

関東圏の A 園（保育所）の 5 歳児クラス，26 名を対象としており，研究 7 と同じ研究協力園の同クラスの 5 歳児での観察である。このクラスには 3 名の知的障害幼児（いずれもダウン症児である）が在籍している（リサ，キョウカ，ヒロキとする，名前はすべて仮名である）。知的障害幼児以外のクラスの子どもは平仮名で表記している。知的障害幼児の定型発達児との仲間関係について明らかにするため，同じクラスに在籍しているダウン症の診断がある知的障害幼児 3 名を対象児とした。本研究では午前中の自由な遊びの時間を中心に，知的障害幼児 3 名に着目して仲間関係を観察した。

このクラスは知的障害幼児以外にも発達障害及び発達障害が疑われる子どもが

数名いるためにクラスの担当保育者は 4 名となっていた。保育者は常勤であり保育歴は 15 年目、7 年目、8 年目、2 年目であった。

知的障害幼児の発達の概要は以下の通りある。

リサ（女兒）は本研究で多く記録がなされているが、3 語文程度のことばで自分の気持ちを伝えたり、会話したりすることができ、日常生活の自立はできており、多少時間がかかっても自分でやろうとする。自分のやりたい遊びなどをことばや行動で表現する姿がみられる。ダンスや体を動かすことも好きで、散歩でもクラスの定型発達幼児と同じように歩いて往復できる。ままごと遊びが好きで、知的障害幼児 3 名で遊ぶ姿もよくみられた。卒園時点での個別相談においては MA（Mental Age, 精神年齢, 以下 MA）3 歳 2 ヶ月（田中ビネー V）であった。

キョウカ（女兒）は、穏やかな性格であり、散歩はクラスの定型発達幼児と同じように歩きまわることができるが、体を動かすより座ってパズルやお絵かきをしたり、ままごとをしたりすることを好んで遊んでいた。日常生活の自立はほぼできている。ことばは 2, 3 語文がでていたが、ことばで気持ちを伝えることは少ない。卒園時点での個別相談においては MA2 歳 4 ヶ月（田中ビネー V）であった。

ヒロキ（男児）は、数語程度のことばがあり、日常生活は一部支援が必要である。散歩はクラスの定型発達幼児と同じように歩きまわることができるが、体を動かすことはあまり好きではなく、園庭でも座っていることも多かった。感覚的な遊びやままごとを好んで遊んでいた。卒園時点での個別相談においては MA1 歳 10 ヶ月（田中ビネー V）であった。

6-1.2.2 観察期間

観察期間は 2015 年 9 月～2016 年 3 月まで、20 回観察した。この時期は運動会を終えて比較的落ち着いた時期であった。

3 名の知的障害幼児には、A 園から依頼され対象児が 0 歳時から筆者が個別に保護者への発達相談を行っていた。その後 A 園の 1 歳児クラスに入園してからは「知的障害幼児の保育について助言してほしい」との依頼があり継続的にかかわっている。

A 園には年度によって訪問回数は異なるものの対象児が 5 歳児まで継続的に訪問していた。訪問時には午前中に保育を観察し、午睡の時間に保育者とカンファレンスを行っており、本観察においても同様である。保護者への個別の発達相談も年度により回数に差はあるものの卒園まで継続された。

6-1.2.3 観察方法

観察は午前中の保育の時間に行った。フィールドでは保育園の日常生活をできるだけ妨げないように（柴山, 2002）観察した。観察記録はメモ帳にとり、観察後はフィールドノートに書き直し、気づきも書き留めるようにした（柴山, 2002）。また子どもが気にしないように極小型のビデオカメラを用いて、補助的に記録した。したがって記録にはビデオカメラとメモを併用し、ビデオに撮れない場合はメモのみを用いた。観察は知的障害幼児を中心に行った。遊びや活動のまとまりを重視し、一連の遊びや活動として連続した形で記述し、活動が終了し

たものとみなした時点で区切った。

6-1.2.4 分析方法

知的障害幼児 3 名について収集したエピソードを、クラスの定型発達幼児とどのような仲間関係で相互交渉を行っているかについて分析した。

分析カテゴリーの作成にあたっては、まず仲間関係から排除されている場合を「排除的關係」として、「排除的關係」の有無で分類した。「排除的關係」は辻谷 (2014) を参考に「仲間外し」とし、長期的な関係でなされる「排除」と一時的な「排斥」の両方を含めている。排除的關係がないエピソードは、仲間関係を質的な観点から分類した池田 (2014)、柴山 (2002) を参考に作成した。

池田 (2014) の「並行的關係」を「積極的並行關係」と「消極的並行關係」に分け、池田 (2014) のカテゴリーの「一方的關係」に相当し、近くで同じ遊びをしているエピソードを含め「並行的關係 (消極的)」とした。対立的關係はそのまま用いた。本研究は「対等的關係」を設け、池田 (2014) の「友好關係」を含めて、対等な關係であり、仲間との間になんらかの形でやりとりがあり共同的な遊びが生じているものとした。また池田 (2014) の「援助關係」も用いることにした。池田 (2014) は身体をキーワードに研究しているため「密着關係」があるが、本研究では出現しなかったため除いた。また「声かけ」だけという短いかかわりを「声かけ・誘い」とした (Table6-1-1)。

次に活動や遊びに誰が参与していたかについて、「知的障害幼児 1 名のほかに定型発達幼児が 1 名の計 2 名」「知的障害幼児と定型発達幼児の計 3 名以上」、「知的障害幼児と定型発達幼児、保育者」の 3 つのカテゴリーを作成した。

カテゴリーの分類は記録をもとに筆者ともう一人の研究者で行い、不一致の場合は話し合いで一致させた。

6-1.2.5 倫理的配慮

園長、保育者、クラスの保護者に文書にて研究の目的や、個人情報保護や不参加が不利にならないこと等について説明をし同意を得た。また知的障害幼児の保護者については別途文章を作成し、研究の目的、個人情報保護や不参加等について文書及び口頭で説明をし同意を得た。

Table6-1-1

仲間との相互交渉のエピソードにおける関係性の分析カテゴリー

カテゴリー		下位カテゴリー	定義	例
排除的関係あり	排除的関係	排除 からかい 攻撃	仲間に入れ ない, 拒否する, 排除する。	(定型発達幼児が) 仲間に入れ ない, 「ダメ」 と いって拒否する。その場から排除しようとする。 からかい (支援が必要な子どもの意図がわか っているにもかかわらずわざと意図に反する行 動)
	対等的関係		対等な関係で かかわり, 活 動する。	双方が対等にかかわっている。快の情動を伴う もの。
排除的関係なし	対立的関係		けんか, 取り 合い, 言い合 いなど。	けんかや言い合い。
	並行的関係 (積極的)		場を共有して 活動を共にし ているが, 相 互のかかわり が成立してい ない。	(定型発達幼児が) (支援が必要な子どもを) 積極的に遊びに入れたり, 仲間に入れた後にか かわるわけではないが, その場にいることや, 遊びに入ることを許可する。
	並行的関係 (消極的)	消極的並 行的関係 見ている	相手のしてい ることに一方 的に関心を向 けている, 他 児の近くで同 じ遊びをする。	(支援が必要な子どもが) 定型発達幼児の近く で遊んでいるなど消極的関係。見ている (典型 発達幼児がすることを見ている)。
	援助的関係		相手に手伝っ てもらったり 教えてもらっ たりする。他 児を心配した り, 援助する。	定型発達幼児が席を教える。 支援が必要な子どもが転んだ子どもの顔をのぞ き込んでなぐさめる。
	声かけ ・誘い	声かけ 誘い・依 頼	声をかけたり するが, その 後発展しな い。	定型発達幼児が「(自分のすることを) 見て いて」などと声をかける。誘う, ○○してなどの 依頼。

6-1.3 結果

6-1.3.1 遊びにおける知的障害幼児の仲間との相互交渉における関係性の分析

知的障害幼児と定型発達幼児が、遊びやかかわりにおいてどのような関係性で相互交渉をしていたかについて、観察から得られたエピソードを各カテゴリーに分類した結果、知的障害幼児のエピソードは 46 あった。ここから「知的障害幼児同士で遊ぶ」「知的障害幼児と保育者が一緒に遊ぶ」など、クラスの定型発達幼児との関わりがない 12 エピソードを除き 34 エピソードを分析した。

エピソードを分析した結果を Table6-1-2 に示した。最も多いのは「排除的關係」であり 12 エピソード (35.3%) あった。内容は知的障害幼児がごっこ遊びの集団に入りたそうにしていたり入ろうとしたりすると「ダメ、ダメ」と拒否したり、運動会後に運動会のダンスをみんなで踊っているが、そこで一緒に踊ろうとして入ってきた知的障害幼児を「ダメ」といってその場から排除しようとするなどであった。またわざとボールを知的障害幼児に投げないといったからかうエピソード、知的障害幼児が先にままごとをして遊んでいるところに定型発達幼児が勝手に入ってきて、「貸して」とは言うものの知的障害幼児の許可を得る前に (知的障害幼児がことばで許可を出せないことをわかっていて) 知的障害幼児が使っていたおもちゃを自由に使って遊び始めるなどもみられた。

残りの 22 エピソード (64.7%) は「排除的でない関係性」であった。22 エピソードを分析した結果、「並行的關係 (消極的)」が 4 エピソード (11.8%)、「並行的關係 (積極的)」が 4 エピソード (11.8 %) あった。知的障害幼児は 3 名ともままごとに興味をもっており、先に述べたように定型発達幼児がままごとスペースでままごとをしているところに入れてもらうとするが、定型発達幼児から拒否されることが多かった (排除的關係)。一方で入りたいそうにしている知的障害幼児を定型発達幼児が遊びに入れてあげるエピソードもあった。しかし、ままごとの場の中に知的障害幼児の場所をつくり「ここならいいよ」といって入れてあげるものの、その後一緒に遊ぶわけではないという「並行關係 (積極的)」があった。「援助關係」のエピソードでは、定型発達幼児が知的障害幼児がどこに座ればいいかわからないときに、「ここだよ」と教えるエピソードがあった。

対等的關係で遊んでいたエピソードは 6 エピソード (18.2%) あった。そのうち 4 エピソードは子ども同士での遊びであり、マットを階段に敷いて摩擦があってもうまくすべれないことを楽しみながら順番にすべって遊ぶエピソード (この遊びはその時期にはやっていた) や、パズルを知的障害幼児と定型発達幼児と 2 名で作るといったエピソードであった。マットで滑る、パズルなどひとつの道具を使い目的が見えやすい遊びであった。保育者と一緒の 2 エピソードは、ままごとを一緒にするなど遊びが展開していった。

Table6-1-2

仲間との相互交渉のエピソードにおける関係性の分析

	カテゴリー	参加メンバーの構成	知的障害幼児 (1名) と定型発達幼 児 (1名)	知的障害幼 児 と定型発達 幼児 (複数)	知的障害幼 児 と定型発達 幼児, と保育者	計	
		カテゴリー の下位分類	(2名)	(3名以上)	(3名以上)		
排 除 的 関 係あり	排他的関係	排除	2	6		8	
		からかい	2			2	
		攻撃	2			2	
排 除 的 関 係なし	対等的関係			4	2	6	
	対立的関係				1	1	
	並行的関係 (積極的)			3	1	4	
	並行的関係 (消極的)	消極的並行的関 係				3	3
		見ている			1		1
	援助的關係		2			2	
声かけ・誘 い	声かけ		2			2	
	誘い・依頼		1	1	1	3	
計			11	15	8	34	

単位：エピソード数

6-1.4 考察

6-1.4.1 知的障害幼児と定型発達幼児との相互交渉における排他的関係

クラスにおける知的障害幼児3名と定型発達幼児との遊びを分析したところ、知的障害幼児とクラスの定型発達幼児との仲間関係は「排他的関係」が最も多く仲間関係は良好とはいえず、先行研究（藤井，2005；足立・京林，2002）を支持する結果となった。

排他的関係のエピソードでは、園生活の中では他児が使っている物を貸して欲しい時には、貸してもらえるかどうかの相手の意思を確認し許可を得るが、知的障害幼児に対しては相手の意思を十分に確認をせずに使っており、定型発達幼児が「知的障害幼児がことばでの表現が十分ではなく抗議しないだろう」といった理解をもっていると推測されるエピソードがあった。これらは知的障害幼児のなんらかのネガティブな側面が可視化され（例えば「ことばでの表現が少ない」「ことばで抗議することが難しい」）、それによって知的障害幼児に対する「特

定の見方」(中坪・上田, 2000; 辻谷, 2014) がつくられ排除されていると推測された。また知的障害幼児が定型発達幼児の遊びに入れてもらえないというエピソードがあったが、定型発達児がいつも遊んでいる仲間だけで遊びたいので仲間に入れないと推測されるエピソードや知的障害幼児と遊びの興味や展開の仕方が異なることから一緒に遊びたくないと推測されるエピソードがあった。前者については障害幼児に限らず観察されることであると考えられる。後者については知的障害幼児の発達の遅れに起因した遊びの遅れと考えられた。知的障害幼児は、相互交渉の開始や、仲間に入ることに於いて肯定的な反応を得ることが少なく、あまり成功せず、仲間に入っていくスキルが低いとされる(Wilson, 1999; Kopp, Baker, & Brown, 1992) という指摘もあり、発達の遅れに起因する知的障害幼児の遊びに入り相互交渉していくスキルの低さが影響していると考えられた。また相互交渉に影響を及ぼす要因として、言語能力、MA (Guralnick & Groom, 1985, 1988) が指摘されているが、ことばでの表現の困難さも排除的關係の多さに関係していると推測される。

相互交渉における先行研究においては、知的障害幼児の相互交渉は孤立的行動が多く集団行動が少ない(奥山・花谷・板野, 1993, 1994) ことや相互交渉の内容が発展していかない傾向(本郷, 1985; 畑山・古田・吉田・白橋, 1985) が指摘されている。「相互交渉が少なく孤立的行動が多い」としても、孤立行動も文脈により肯定的に捉えられる状況もあり、仲間との関係が必ずしも「排除的關係」であったかは明確でない。

先行研究において園において仲間から排除されたエピソードを扱った研究は多くあり(刑部, 1998; 中坪・上田, 2000; 須永, 2005; 岩田, 2011; 辻谷, 2014), 排除的關係が解消される過程を検討している研究もある(刑部, 1998; 須永, 2005; 岩田, 2011)。知的障害幼児の仲間関係においては排除的關係が多かったが、仲間関係における排除的關係が継続的、固定的にならないように保育者が支援していくことが必要と考えられる。

また他の要因として肯定的な仲間関係や知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉の促進要因として親密性(高櫻, 2007; Guralnick, Connor, & Clark, 2011) があげられているが、本研究では検討できておらず今後の課題である。

6-1.4.2 知的障害幼児と定型発達幼児との相互交渉における排除以外の関係

本研究では排除的關係が多かったものの、「並行的関係」や「対等的関係」も生じていた。したがって本研究ではクラスの中での仲間関係は常に固定されて排除されているわけではなく、状況によっては排除的關係ではない仲間関係も生じてた。

「対等的関係」でのエピソードが 6 あったことは注目すべきことである。これは知的障害に起因する発達の遅れがあっても、状況によっては障壁にならずに、定型発達幼児と対等な関係で遊びを展開させることができることを示している。

「対等的関係」での遊びのうち 4 エピソードは子どもだけでの遊びであったが、この遊びではどうすればよいかが見える遊びであり(例えば、階段に

しいたマットを滑り台代わりに順番に滑り降りる遊び), 知的障害幼児も遊びを見通しやすく, また滑り降りることが楽しく情動を共有しやすい遊びであった。遊びの内容が知的障害の発達にあっていたとも考えられる。一緒に遊んでいた定型発達幼児も, 摩擦があるマットを上手に滑り降りられないことを楽しんでおり, 子ども同士で共同して遊べる状況が生じていたと考えられる。

保育者が一緒に入り知的障害幼児と定型発達幼児が共同して遊びが展開していった事例が 2 事例あった。この 2 事例はごっこ遊びであり, 砂場での遊びとお誕生会ごっこの事例であり遊びが展開されていった。広瀬・岩田 (2019) は障害幼児と定型発達幼児との遊びにおける葛藤場面を分析したところ, 「定型発達幼児が障害幼児を理解してかかわろうとする様相」があることを指摘している。しかし遊びはそれぞれの子どものやりたい気持ちから開始され, こうしたい思いから展開していく。本研究の対等な関係性での 2 事例の遊びは, 「定型発達幼児」が「障害幼児を理解してかかわろうとする」というより, 「保育者」が「知的障害幼児と定型発達幼児の間に対等な関係での遊びを展開していく状況をつくっていった」と推測された。そこで, 第 2 節では知的障害幼児と定型発達幼児との対等的関係での遊びが成立するために, 保育者がどのように状況をつくっていったかについて検討する。

第 2 節 遊びにおける知的障害幼児と定型発達幼児の対等的関係での相互交渉と保育者の支援の関係論的分析 (研究 9)

6-2.1 目的

知的障害幼児の典型発達幼児が対等な関係性で遊びを展開するために、保育者は遊びの中でどのような支援をしているのであろうか。

第 1 節 (研究 8) において知的障害幼児とクラスの定型発達幼児の仲間関係を分析したところ排除的關係が多く、必ずしも知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係は良好とはいえなかった。しかし、知的障害幼児と定型発達幼児が対等な関係で相互交渉し遊びを発展させているエピソードがみられた。このうち 2 エピソードは保育者が参加し知的障害幼児と定型発達幼児が対等な関係で相互交渉し、ごっこ遊びが展開していったエピソードであった。そこで本節 (研究 9) ではこの 2 エピソードについて、保育者が知的障害幼児の周囲の人、もの、この環境にどのように働きかけて状況をつくっていったかについて関係論的に分析し、発達の遅れがある知的障害幼児に対して対等な関係性で相互交渉し、遊びの発展を支援する方法について示唆を得ることを目的とする。

第 2 節 (研究 9) では 2 つの分析を行う。「分析 1」は遊びが展開していくにあたっての相互交渉において知的障害幼児、定型発達幼児、保育者の関係性の変容について分析し、関係性の変容にあたって人、もの、ことによりどのように状況をつくっていったのかについて分析する。相互交渉における知的障害幼児、定型発達幼児、保育者の関係性の変容の分析は、鯨岡 (1999, 2016) の接面の概念を援用する。接面とは「気持ちを向けたときに、双方の間に生まれる独特の雰囲気をもった場 (p85)」(鯨岡, 2016) であり、物理的な空間という意味での「あいだ」とは異なる。その場にいる大人や子どものあいだ、あるいは観察者も含めて共有される情動領域であり、一方または双方が相手に気持ちや志向を向けることが接面の成り立ちの条件である (鯨岡, 2016)。したがって、接面が形成されるということは、関係性が生じていると考えられる。接面の性質として「生成、変容、消滅」し、また接面には濃淡があるとされる。接面の濃淡については「そこにいる人を大きく温かく包むような、穏やかで緩やかな情動からなる接面」と、「緩やかな接面が凝縮され、情動の動きが強まった密度の濃い接面」(p125) の 2 つを指摘している (鯨岡, 2016)。保育者は回りの子どもとの間に「密度の濃い接面」がつくられたとしても、同時に回りで遊んでいる他の子どもとの間に「緩やかな接面」をつくることのできる。

保育者であれば子どもと関係を成立させようと気持ちを向けること (志向を向けること) は容易に想像でき接面が成立する。しかし子ども同士では必ずしも相手と関係を成立させようとして気持ちを向けるとは考え難い。なぜなら子どもは自分の遊びへの興味や遊びたい気持ちから遊ぶのであり、遊びが楽しく盛りがあっていき相手と楽しく遊びが展開していけば (相互交渉が続いていけば)、一緒に遊んでいる子どもに志向を向けるが、興味がなくなれば遊びから離脱し関係は終

わる。そこで、まず保育者がどのように接面を生成させていくかということに加えて、子ども同士の関係にも接面を援用し、どのように接面が生成されていくかについても検討する。

「分析 2」は遊びにおける知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉が続き、仲間関係を発展させる保育者のかかわり（支援）について検討する。相互交渉が続くということは遊びが展開していくことでもある。「分析 2」では保育者の発話の分析を試みる。保育者は発話のみで働きかけているわけではない。保育者の発話に焦点化し、遊びにおける発話の機能を分析することにより、知的障害幼児と定型発達幼児という発達に非対称がある状況において、仲間との相互交渉を発展させる保育者の支援の特徴が明になると考えられる。

石黒（2004）は保育所の 1 歳児クラスの観察から、「昼寝の前に絵本を取りにいつているもう一人の保育者を待つ間、子どもと一緒にもう一人の保育者を呼ぶエピソード（「〇〇せんせいー、まだなかー」）」を示し、「もう一人の保育者を呼ぶ」というやりとりに子どもを巻き込むことで、一緒に待とうという共同活動を構成しているとしている。これを「シェアリングボイス」と呼び、保育者が子どもを共同的な活動に巻き込むような発話である。石黒（2004）は子どもの学びが社会文化的であるという立場から、活動に参加する相互行為の中に子どもの学びがあるとしている。「分析 2」では、シェアリングボイスの概念を用いて、保育者が知的障害幼児と定型発達幼児が対等な関係性で相互交渉し、遊びを進展させていくための支援の特徴を明らかにする。

6-2.2 方法

以下の「6-2.2.1 研究協力者」「6-2.2.2 観察期間」「6-2.2.3 観察方法」は第 6 章 1 節で述べたものと重複する。

6-2.2.1 研究協力者

関東圏の A 園（保育所）の 5 歳児クラス、26 名を対象としており、研究 7 と同じ研究協力園の同クラスの 5 歳児での観察である。このクラスには 3 名の知的障害幼児（いずれもダウン症児である）が在籍している（リサ、キョウカ、ヒロキとする、名前はすべて仮名である）。知的障害幼児以外のクラスの子どもはひらがな（仮名）で表記している。知的障害幼児の定型発達児との仲間関係と保育者の支援について明らかにするため、同じクラスに在籍しているダウン症の診断がある知的障害幼児 3 名を対象児とした。本研究では午前中の自由な遊びの時間を中心に、知的障害幼児 3 名に着目して仲間関係を観察した。

このクラスは知的障害幼児以外にも発達障害及び発達障害が疑われる子どもが数名いるためにクラスの担当保育者は 4 名となっていた。保育者は常勤であり保育歴は 15 年目、7 年目、8 年目、2 年目であった。

知的障害幼児の発達の概要は以下の通りある。

リサ（女児）は本研究で多く記録がなされているが、3 語文程度のことばで自分の気持ちを伝えたり、会話したりすることができ、日常生活の自立はできてお

り、多少時間がかかっても自分でやろうとする。自分のやりたい遊びなどをことばや行動で表現する姿がみられる。ダンスや体を動かすことも好きで、散歩でもクラスの定型発達幼児と同じように歩いて往復できる。ままごと遊びが好きで、知的障害幼児 3 名で遊ぶ姿もよくみられた。卒園時点での個別相談においては MA (Mental Age, 精神年齢, 以下 MA) 3 歳 2 ヶ月 (田中ビネー V) であった。

キョウカ (女兒) は、穏やかな性格であり、散歩はクラスの定型発達幼児と同じように歩ききることができるが、体を動かすことより座ってパズルやお絵かきをしたり、ままごとを好んで遊んでいた。日常生活の自立はほぼできている。ことばは 2, 3 語文がでているが、ことばで気持ちを伝えることは少ない。卒園時点での個別相談においては MA 2 歳 4 ヶ月 (田中ビネー V) であった。

ヒロキ (男児) は、数語程度のことばがあり、日常生活は一部支援が必要である。散歩はクラスの定型発達幼児と同じように歩ききることができるが、体を動かすことはあまり好きではなく、園庭でも座っていることも多かった。感覚的な遊びやままごとを好んで遊んでいた。卒園時点での個別相談においては MA 1 歳 10 ヶ月 (田中ビネー V) であった

6-2.2.2 観察期間

観察期間は 2015 年 9 月～2016 年 3 月まで、20 回観察した。この時期は運動会を終えて比較的落ち着いた時期であった。

3 名の知的障害幼児には、A 園から依頼され対象児が 0 歳時から筆者が個別に保護者への発達相談を行っていた。その後 A 園の 1 歳児クラスに入園した後は、「知的障害幼児の保育について助言してほしい」との依頼があり継続的にかかわっている。

A 園には年度によって訪問回数は異なるものの対象児が 5 歳児まで継続的に訪問していた。訪問時には午前中に保育を観察し、午睡の時間に保育者とカンファレンスを行っており、本観察においても同様である。保護者への個別の発達相談も年度により回数に差はあるものの卒園まで継続された。

6-2.2.3 観察方法

観察は午前中の保育の時間に行った。フィールドでは保育園の日常生活をできるだけ妨げないように (柴山, 2002) 観察した。観察記録はメモ帳にとり、観察後はフィールドノーツに書き直し、気づきも書き留めるようにした (柴山, 2002)。また子どもが気にしないように極小型のビデオカメラを用いて、補助的に記録した。したがって記録にはビデオカメラとメモを併用したものと、ビデオに撮れない場合はメモのみを用いた。観察は知的障害幼児を中心に行った。遊びや活動のまとまりを重視し、一連の遊びや活動として連続した形で記述し、活動が終了したものとみなした時点で区切った。

6-2.2.4 分析方法

本研究では第 1 節 (研究 8) での保育者、知的障害幼児、定型発達幼児で対等な関係で遊びが展開していった 2 エピソードについて分析する。エピソード 1 は 3294 文字、エピソード 2 は 1448 文字であった。

6-2.2.4.1 分析 1

分析 1 では、鯨岡（2016）の接面の概念を援用して保育者を含めた子ども同士の間での接面の形成の過程について分析する。接面は、関係性の産物であり、接面には「緩やかな接面」と「密度の濃い接面」といった濃淡があり、子ども同士の間で接面が形成されるということは、関係が生じ深まっていったことになる。また接面がつくられる過程でも、人、ことなでどのような状況をつくっていったかについて分析する。

6-2.2.4.2 分析 2

分析 2 では保育者の発話を分析する。まず 2 エピソードから保育者の発話を抽出した。その後先行研究及び発話の分類からカテゴリーを作成した。

石黒（2004）のシェアリングボイスは、「子どもをやりとりや遊びに巻き込み、共同活動を構成する発話」であり「遊びの文脈内」で出現すると考えられる。一方、知的障害幼児個に対する支援として「入れてって行ってごらん」と遊びへの入り方を教えて遊びへの参入を促す方法や、遊びの中で「○○ちゃん（知的障害幼児）に貸してあげて」など、遊びの展開や遊び文脈の外で仲間関係を調整する発話が考えられる。そこで保育者の発話を「遊び文脈内」と「遊び文脈外」に分類した。

「遊びの文脈内」は、保育者が遊びの役割等になって遊びが展開する、遊びを進めるなど、遊びの参加者として遊びを展開したり進めるものとした。「遊びの文脈外」は、知的障害幼児と定型発達幼児との遊びを展開するにあたって、「○○ちゃんを入れてあげて」「○○ちゃんは、△△したいんだよ」などの知的障害幼児の気持ちの代弁や、知的障害幼児が遊びに参加したり遊びが発展したりするために遊びの外から子どもにふるまい方などを指示する発話とした。これ以外の発話を「その他」とした。

「遊びの文脈内」「遊びの文脈外」「その他」の各カテゴリーには下位カテゴリーを作成した（Table6-2-1）。

分析においては、2つのエピソードについて保育者の発話を抽出し、カテゴリーに分類した。なお、発話のまとまりやその発話が埋め込まれている文脈を考慮した。カテゴリーの分類にあたっては、もう一人の研究者に独立に分類してもらい、不一致箇所は協議により一致させた。

Table6-2-1

保育者の発話の分析カテゴリー

	カテゴリー	定義
遊び文脈内	1 遊びをすすめる発話 (ストーリーをつくる、遊びをすすめる)	遊びのストーリーをつくるなど、遊びを進める、展開する発話 (「ケーキ作りたいんだよね」)
	2 かかわりや参加を促す	遊び文脈内で、かかわりや参加を促す発話
	3 その他	遊び文脈内での受け答え
	4 子どものふるまいを遊び文脈に意味づける発話	子どもを遊びに入れようとするなど、遊び文脈に位置づけようとする発話
遊び文脈外	5 子どもへの行動の指示	遊びの文脈外から、子どもの行動を支持する (「置いてね」)
	6 定型発達幼児へのかかわり方の指示	遊びの文脈外から、定型発達幼児への関わり方を支持する
	7 定型発達幼児に対して子どもの気持ちを代弁する	定型発達幼児に対して、子どもの気持ちを代弁する (「〇〇したかったんだよ」)
	8 遊びの説明	「今ね、ケーキつくっているんだよ」などと遊びを説明をする発話
その他	9 子どもの気持ちを聞く	「それでいいの？」などと子どもの気持ちを聞く
	10 その他	上記にあてはまらない発話

6-2.3 結果と考察

6-2.3.1 結果と考察 分析1－接面を手がかりにした関係性と遊びの展開－

6-2.3.1.1 <エピソード1 砂場のエピソード>

エピソード1は砂場において観察された遊びである。砂場で数名の子どもが思い思いに遊んでいる。本エピソードに登場するのはリサ（知的障害幼児）、かすみ、保育者（X先生）である。なおエピソードはひとまとまりのものであるが、便宜的にエピソード1-1から1-5の5つに区切り考察していく。

(1)保育者がゆるやかに活動の方向性を示した場に子どもたちがそれぞれにかかわる、保育者が温かく大きく包む接面の生成

エピソード1-1

<園庭の砂場でX先生と>

(砂場には、リサ、キョウカ、ヒロキのほか数人の子どもがいて、思い思いに遊んでいる)

リサは砂場で型抜きをしてプリンを作り始める。X先生は物置のほうに行きタライを持ってきて、大きなシャベルでタライに土を入れ始める。周りの子どもに話しかけながら砂を入れており、リサはその近くで別の容器に砂を入れている。

かすみは園庭で鬼ごっこをしているが、その途中で砂場にきたのでX先生が声をかけてかすみと一緒にタライをひっくり返す(①)。そっとタライを持ち上げると大きな型抜きのプリンができた。かすみはニコニコして、やったという顔をしているが、鬼ごっこに戻ってしまう。

リサはかすみの様子を砂場のふちに座って見ていた。X先生はリサに「2段にする？2段」と声をかけると(②)、リサは応えて「にだん、にだん」という。先生は砂を集めて黄色いザルに砂を入れ始めた。

最初は砂場でプリンの型抜きをしていたX先生は、砂場に大きなタライ（砂を詰めるとひとりでひっくり返すことができない大きさ）を物置から持ってきて、タライに砂を詰めて型抜きをしようとした。タライに砂を詰めると子ども一人ではひっくり返せない重さとなる。X先生はちょうどきたかすみに声をかけて手伝ってもらい、X先生とかすみは共同の活動をするようになった（下線①）。かすみはタライをひっくりかえして「やった」という表情をし、鬼ごっこにもどっていつているが、リサもその様子をみている（いわば間接的な参加ともいえる）。大きいタライは一人ではひっくり返せないことから、タライというモノを共有することを通してかすみは活動に参加して一緒に関わる状況が生じた。その後保育者は「二段にしたい」といい自分から二段目をつくりはじめ、リサも「二段」といいながら参加してきた。

X先生はひとりでつぶやきながらやっており、周りの子どもを誘うわけではないが、この行為が砂場でゆるやかに活動の方向性を示しており、ケーキ作りがはじまった。X先生は、かすみとリサに個別に関わっており子ども同士の間接的な関わりはなく、境界のゆるやかな場のみを共有している。場の中でゆるやかに活動の方向性が示しながら、X先生はゆるやかにあたたかく包むような接面（鯨

岡, 2016) を生成している。X 先生も, かすみが続けて参加することを促すわけでもなく, リサに参加を呼びかけているわけではなく, 参加はそれぞれの子どもの意思に任されている状況であった。

(2)リサとかすみとの直接的なかかわりが生じる, X 先生, リサ, かすみで濃い
接面が生成される

エピソード 1-2

(略)

ちょうどそのタイミングでかすみに戻ってきて「もうちょっといれようかな」と言いリサの隣に座った。X 先生は「二段にしようかなとおもったんだよ, ここへ」とかすみに説明する。X 先生は「こうやって」, 「これがいいかな (ちょうどいいくらいの大きさの器)」と言って黄色の容器をケーキの上にちょっと載せてみると (③), リサとかすみと同時にその容器をつかみ, 「* *」と言ってリサがかすみから容器を取り上げて, 「おいて」「みてて」と手でジェスチャーをして, ケーキの上にそのまま黄色の容器をふせて置き, ケーキの 2 段目にする。かすみは, すかさず「できないよ」と言って黄色い容器を裏がえして砂を入れ始める (④)。X 先生は「これでいいの?」(リサが置いたが, かすみやり直そうとしている) とリサに確かめると, リサは「これでいいの」と言い, かすみのすることを見ている。

X 先生は「これ入れると素敵になるよ」といってかすみの容器に砂をすくって先生も入れる。

エピソード 1-3

X 先生が「これ使う?」と言って緑色のシャベルをリサに差し出した。リサは受け取り砂をすくって, 容器に手が届かないせいか, 直接ケーキの上に砂を載せ, 「これは一, これは一」と言うと, X 先生はそれを見て「かすみちゃん* *してくれるよ」と誘う。するとリサはシャベルに砂を載せてかすみ (黄色の容器に砂を詰めている) のほうに砂を入れようと歩いていく。リサは黄色い容器に砂を入れながらしゃがもうとしてバランスを崩してしまうが, 起き上がってかすみと一緒にトントンと黄色の容器に砂を詰める。かすみは黄色の容器をもってケーキの上にひっくり返して型を抜こうとすると, 途中からリサも黄色い容器をつかんで一緒にひっくり返そうとする (⑤)。ひっくり返った容器をかすみがそと取ると, 上手に型抜きができ, きれいな形になっていた。X 先生は「おー」と言い, リサは「いえー」と言って喜ぶ。かすみも「やった」という表情をしている (⑥)。

注) * * は聞き取れなかった部分である。

エピソード 1-2, エピソード 1-3 では, X 先生は「ケーキを 2 段にしたい」と黄色の容器を選び, タライの型抜きの上に 2 段目として置いて見せ (下線③), かすみとリサにケーキの 2 段目を作ろうという活動に巻き込んでいる。リサとかすみは一緒に 2 段目の型抜きを媒介にして, かかわりが生じている。エピソード 1-2 では, リサがかすみから型をとりあげたり (下線④), エピソード 1-3 では, リサとかすみは黄色い容器と一緒にひっくり返し (下線⑤), ケーキの 2 段目がきれいな形になったことでリサとかすみと X 先生と一緒に「やった」(下

線⑥)と情動を共有しており、3人の間に濃い接面が生じたと考えられた。これらの行為の共有によりリサとかすみは一緒にケーキ作りをする仲間としての関係を深めたと考えられる。

榎沢(2016)も、子どもたちが心情・情動を伴う体験をし、それを共有することは、気持ちが通じ合っているという意識を生み、親しみ合う関係が深まるとしている。

リサは、ケーキの2段目に直接黄色い容器をおいてしまったり、直接タライの型抜きに上に砂をおいたりしている。これらは「ケーキの2段目も型抜きする」という暗黙の了解を十分にリサが理解できておらず、背景には発達の遅れがあるためと考えられる。一方で、X先生はリサの意図をくみ取り、また「かすみちゃんがやってくれるよ」などとかすみと共同して作業ができるようなかわりをしており、発達の非対称が活動の差し障りにならないようなかわりをしていると考えられる。

(3) 密度の濃い接面が形成された後の、リサとかすみの関係性の発展

エピソード 1-4

(略)

リサはケーキをつくろうとひとりでタライに砂を入れている。「もり」「もり」,「固いよー」と言いながら入れている。タライを砂でいっぱいにして、固め、ひっくり返そうとしたが、重くてひっくり返せない。

X先生「お手伝い呼んでくる(お手伝いはかすみを指している)? リサちゃん、行こうよ」

リサ「えー」「やだ」

X先生「持ってみる? 重いよ」と言うと、リサはひっくり返そうとして持とうとするが重くて持てない。そこで、X先生と一緒にドッジボールをしていたかすみを呼びに行く。すると、かすみはリサと一緒に砂場に走ってくる(⑦)。

X先生とかすみ、リサとでタライを持ち上げてひっくり返すと、周りがかかなり崩れてしまっていた。これを見てみんなで笑い、固めようとトントンとたたき始めた。

エピソード 1-4 では、リサがケーキ(このとき、同じケーキであるがリサはアイスのケーキをつくるといっている)を作ろうとタライに砂をつめて型抜きをしようとするが重くてひっくり返すことができない状況から、X先生は「かすみに手伝ってもらおう、呼びに行こう」と誘う。ためらっているリサをまずは「ひとりでタライをひっくり返す」よう促したが、ひとりではタライをひっくり返せないと納得し、X先生とかすみを呼びに行くことになった。ひとりでひっくり返すことのできないタライは、リサとかすみをつなぐ物となっている。先生と一緒にかすみを呼びに行き、かすみもドッジボールの途中であるにもかかわらず抜けてきてリサと一緒にタライをひっくり返した。密度の濃い接面を共有したことにより、リサとケーキ作りの遊びを共同して行う仲間という関係になったと考えられる。型抜きをして崩れていることをリサ、かすみ、X先生と笑い合い(情動を共

有), みんなで形を整えている。かすみもやってあげたというのではなく、一緒にアイスクーキ作りを楽しんでいた。リサとかすみは遊びの内容や、ひっくり返せてうれしい、楽しいという情動を共有し、遊びを共同して行う仲間としての関係ができ、より密度の濃い接面ができ、遊びの中でお互いに力を発揮する関係になったと考えられる。

エピソード 1-5

リサは砂をバケツに入れている。X先生は大きなシャベルでリサのバケツに砂を入れる。キョウカとヒロキも小さなシャベルで入れている。入れながらリサが X 先生に「かすみちゃん」と言う。X 先生はリサに「かすみちゃん呼びに行く？」と聞くと、リサは「うん」と言う。X 先生「行く？ かすみちゃん来てって」というと、一人でかすみちゃんを呼びに行く (⑧)。リサはドッジボールのコートの外から「かすみちゃん」と大きな声で呼ぶと、かすみはドッジボールを抜けてきて、ニコニコしながらリサと手をつないで「また作ったの？」とリサに聞きながら砂場に走ってきた。X先生は「かすみちゃん力持ちだね」と言い、「よいしょ」とかすみとリサとバケツをひっくり返す。

エピソード 1-5 では、今度はバケツに砂を詰めてリサが自ら「かすみちゃん」と言ったのを X先生が拾い、「かすみちゃん呼びに行く？」と聞くと、リサは「うん」と言い、今度はひとりでかすみを呼びに行っている。エピソード 1-4 ではかすみを呼びに行くことをためらっていたが、エピソード 1-5 でリサがひとりで呼びに行けたのは、エピソード 1-4 で保育者、リサ、かすみの間で密度の濃い接面が生成され、そこでの経験からかすみへの仲間としての関係が深まり発展したためと考えられる。一方かすみもドッジボールの途中にもかかわらず、リサの気持ちに添い手伝ってあげようという気持ちでリサの求めに応じて手伝いに来て、楽しそうにリサと一緒にバケツをひっくり返している。リサとかすみの間で密度の濃い接面が生成されており、この遊びの中ではリサとかすみは対等な仲間関係、深い仲間関係を形成したと考えられる。

6-2.3.1.2 エピソード 1 の考察－接面の形成から－

エピソード 1 では、砂場で保育者がタライで型抜きをしてケーキをつくろうというゆるやかな方向が示され、そこにリサとかすみがそれぞれ参加し、共同での活動に巻き込まれていった。当初は、保育者が砂場に緩やかな接面を形成して、リサとかすみはそれぞれが保育者とのかかわりが生じているだけであり、場だけを共有しておりリサとかすみのかかわりはなかった (Figure6-2-1)。保育者は子どもにも志向を向けていたが、接面は出入りの自由さを許容するものであり、ごく緩やかな接面の場と考えられる。その後保育者はタライなどの物を媒介にして子ども同士のかかわりをつくっていった。リサとかすみは「型と一緒に抜く」行為の共有、「一緒にできた」という情動の共有がなされていった。特に、ひとりでひっくり返すことのできないタライが共有を生じさせていた。遊びの最初には保

育者が形成した広く緩やかな接面の中で，次第にリサとかすみの子ども同士の間にも接面が形成されていった (Figure6-2-2)。リサとかすみはケーキをつくるという共同での活動で相互に仲間として認めあい，リサがかすみに手伝って欲しいと思ひ呼びに行くまでに関係が発展していった。密度の濃い接面が形成されていたと考えられる (Figure6-2-3)。

Figure6-2-1

エピソード 1 における接面の形成 (1)

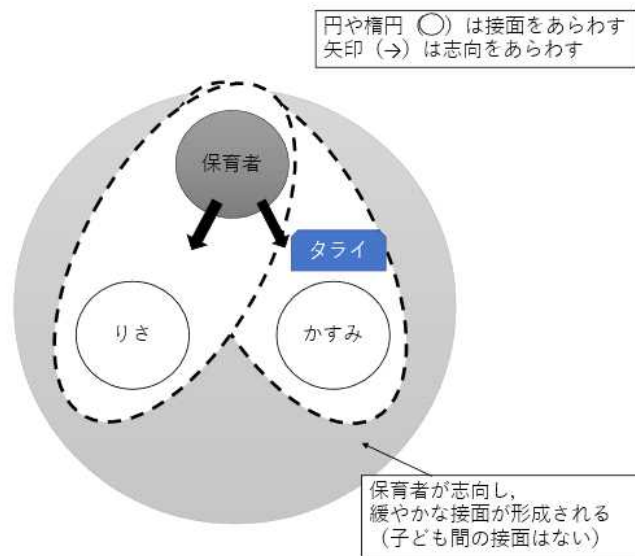


Figure6-2-2

エピソード 1 における接面の形成 (2)

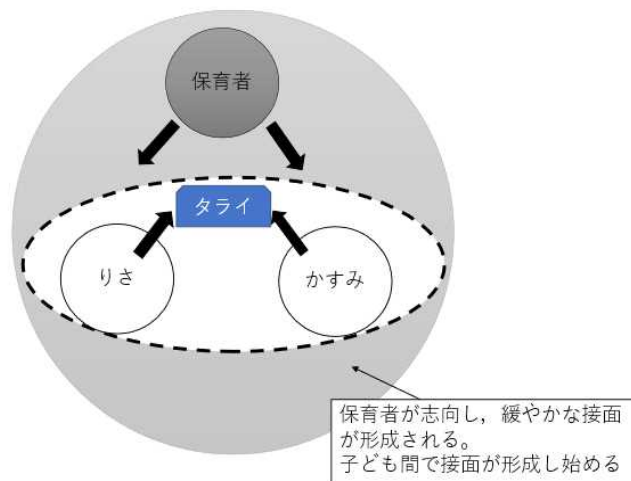
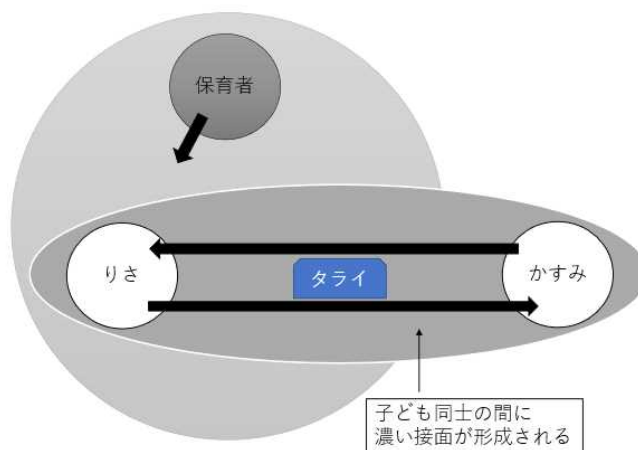


Figure6-2-3

エピソード 1 における接面の形成 (3)



保育者は活動そのものに強く誘うというより、リサやかすみの気持ちを汲みながらかかわっており、ケーキづくりの文脈の中でモノや行為を媒介させてかかわる状況や一緒に行為する状況をつくっていった。リサやかすみの気持ちを汲みながらかかわることは、それぞれにとっては主体性が尊重されていることであり、対等な関係性をつくることにもつながっている。

本エピソードではリサの発達の遅れから、遊びの中で「こうしよう」と言われたことをリサが十分に理解していない、また発達の遅れから型に砂を固く詰めることができないため上手に型抜きできないという姿が見られた。X先生は遊びを進めたり、「かすみちゃんやってくれるよ」などとかかわりを広げたり、遊びが発展するような状況をつくろうとしており、結果として遊びの中ではリサの発達の遅れは障壁にはなっていなかった。X先生は子ども一人ひとりの意図を尊重しながら、共有できる状況を生み出そうとしていたと考えられる。また遊びの中で、リサとかすみの関係が発展していったと考えられた。

6-2.3.1.3 <エピソード 2 お誕生会ごっこ> - 定型発達幼児の遊びに入れてもらうが、その後の新しい遊びの中で対等な関係で遊ぶ -

エピソード 2 は、当初ははるかとかあやこがすでにお家ごっこをしており、リサ（知的発達幼児）が入りたいが入れてと言えない状況に、保育者（Y 先生）がかかわっていつている。その後誕生会ごっこという新しい遊びが始まり、そこでは遊びの中での役になり、対等な関係で遊びが進んでいったエピソードである。なおエピソードはまとまったものであるが、便宜的にエピソードを 2-1 から 2-4 の 4 つに区切り考察していく。

(1) すでに遊んでいるお家ごっこの場に入れてもらう

エピソード 2-1

（はるかとかあやこが保育室のままごとスペースに家を作っており、その近くでリサは机に座ってしばらく絵を描いていた。お絵かきの途中で時折はるか達がやっているままごとのスペースをのぞき込んだりしていた。お絵かきが終わるままごとの家のしきりのところに行き入りたそうにして見ていたが、入ることができないでいた。）

お絵かきが終わってはるかたちがやっているままごとの家のしきりのところからリサが入りたそうにしているのを見て、はるかは「***」（否定的なこと）と言う。

するとこれをみた Y 先生は「おじゃまさせてくださいって言うてみたら」と声をかける①。

リサが「***」と言うと、はるかはドアを開けてあげ、リサは入っていく。Y 先生はリサに「行ってらっしゃい」という②。

注)「***」は聞き取れないが、「おじゃまさせてください」といったと思われる。

リサは入れてもらいたいのだが、これまでもままごとに入れてもらえなかった経験もあり、またなんと言ったら入れてもらえるかわからない様子であった。すでに始まっている遊びに入るには「入れて」などと言ったり、その遊びの文脈を捉えて自らその文脈に合うようにすることが試みられるが、発達の遅れがあるリサには難しいことであった。一方、はるかもリサが見ていることに気づいているが、入れるつもりはない。このような状況に Y 先生がリサに「おじゃまさせてください」と言うてみたらと提案した（下線①）。Y 先生の提案は、子どもがやりたいと思っているのにうまくできないときに行う一般的な支援であるが、結果としてリサと定型発達幼児との間の発達の非対称を埋め、リサのためらう気持ちを後押ししている。先生がリサに提案しているということを、はるかやあやこが聞いていることも手伝い、はるかが家のドアを開けて、お家ごっこの場に入れてもらうことができた（下線②）。

(2) 遊びの中に位置づく状況へ

エピソード 2-2

そこへあやこが「先生けん玉かってきた」と大きな声で家に帰ってくるとリサに気づき、あやこ「リサちゃんどうしたの！」と大きい声で聞く。

Y先生「リサちゃんは〇〇さん（リサの姓）のあかちゃんとお迎えに来ましたのよ」
すると、はるかはりサに人形を渡す (③)。

Y先生「くわちゃん、どうしたの、くわちゃん」と言って近づき、リサが持った人形をなぜながら、声をかける。このとき、はるかとあやこはりサの周りに集まってきている。(後ろで大きな音がしたので、Y先生はそちらに行く) はるかはりサに声をかけてリサの肩をやさしく叩く (④)。

お家ごっこに入ることができて場を共有したものの、お家ごっこのもう一人の参加者であるあやこが「お家」に帰ってきてリサをみると、「リサがこの場にいるのがおかしい」と言わんばかりのことを言い、リサはお家ごっこの場から排除されそうになった(下線③)。

本来であればリサが遊びの文脈に沿った答えをして自らを遊びの文脈に位置づけるところであるが、リサは発達の遅れがあるためにそのようにすることや、ことばで伝えることは難しかった。そこでY先生がリサを「(園に)赤ちゃんを迎えにきたお母さん」という役割にすると、これに応じてはるかが人形をリサに渡して、リサを遊びの中に受け入れ、排除されない状況になった。さらに、Y先生がリサが持っている人形をなぜながら声をかけることで、はるかとあやこがりサの赤ちゃん(人形)を見にくることで、リサとはるかやあやこの関係が確かなものになり、お家ごっこの場に位置づけられていった。

エピソード 2-3

Y先生「おかあさんいいですねー」と人形を抱いているリサに声をかける。

Y先生「どちらへお出かけですか？」

リサ「とうきょう」と言う

あやこ「とうきょうまで行くの!!!」と大きな声を出す。

Y先生「東京まで?」「じゃあ今日は出張ですか」 (⑤)

Y先生「私もちょっとお買い物行ってきますんで」といってその場を去る

リサ「***で一す」と人形を2体抱きにこにこする。

Y先生「カバン持っていったら」

(リサは出張に出かける)

エピソード 2-2 では、Y先生が、リサが持った人形に直接触れて声をかけるという直接的なかわり方を行っているが、Y先生がお家の中に入りリサに直接かわることで発達の非対称を埋め、また後から入ったもののお家ごっこに位置づけ

られることになったと考えられる。

エピソード 2-3 では、「どちらにお出かけですか」という Y 先生からの問いかけにリサが「東京」と言うと、「それはこの状況ではおかしい」といわんばかりにあやこがいい、Y 先生は「出張に行く」として新たに遊びの文脈をつくり、リサが排除されずに位置付く状況をつくっている。

本エピソードはすでに定型発達幼児が共同して行っている遊びに後から入っていきこうとしているが、すでに展開している遊びに入っていくことは容易ではない。Y 先生がこうやってみたらと伝えたり、リサの遊びの中での役割をつくったり遊び文脈に合うような状況をつくっていくことで、リサはお家の場に入ることができ、場を共有し遊びの仲間として認めてもらうことができた。Y 先生のかかわりは、リサに発達の遅れがあることにより表現できないことを埋めつつ、一緒に遊べる状況をつくっていった。はるかとかあやこは、受け入れるもののしかし、その後この遊びにおいては、リサを含めた 3 人の子どもで共同して遊びが発展していくことはなかった。接面という点からは、保育者を中心とした広くゆるやかな接面ができていると考えられた。お家ごっここの場を共有し、遊びには入れてもらったが、子ども同士では否定的な情動もみられ、快の情動と一緒に共有することは十分にできていないと推測された。また、子ども同士では、相手の気持ちを汲んだり寄り添ったりする様子もみられてはいない。

(3) 新しい遊びの開始と、対等な関係性での参加—子ども同士での密度の濃い接面の形成—

エピソード 2-4

(子どもたちから「誕生会やろうよ」という提案があり、お家ごっこからその日の午前中に行った誕生会ごっこが始まる)

(略)

Y 先生は、はるかたちに、「ちょっとおまちくださいね。〇〇 (リサの姓) さんこないんで」という。そこへリサがあかちゃんを抱いて走ってくる。

Y 先生「あっ、おはようございます」(⑥)

「今日お誕生会なんで、〇〇 (はるかの姓) さんと、〇〇 (あやこの姓) さんと一緒にお誕生会みててもらいますか」

はるか「家族だからいっしょだよ」と言い、Y 先生は「あは」と笑う。

はるかがリサに「どうぞお入りください」と言うと、リサはイスに座る。

Y 先生が「***」と言うとあやこは「えー!？」と言い、リサもあやこの顔を見て、ふたりで顔を見合わせて「ねー」と言い、笑い合っていた (⑦)。

注) ** は聞き取れなかった部分である。

エピソード 2-5

誕生会が始まり、はるかが「(赤ちゃんの) お名前教えてください」とお母さん役にひとりず

つ聞いて誕生日のカードを渡し始める。(このとき Y 先生は席をはずす)

あやこ「つぎリサちゃん」

リサ「リサもー」

あやこ「お名前教えてください」

リサ「〇〇(姓)リサです」

はるか「この子(人形)のおかあさんです」と言って笑う(⑧)。

ほかの子どもが次々に「私この子のおかあさん」と言うと、はるかは「だめだめ」と制し、

リサに「好きな食べ物は何ですか」と聞くと、リサは「アイスです」と答える。

はるか「アイスが好きだそうです。リサちゃんの誕生日カードはこんなカードです」とカード

を見せてリサに渡す。「おめでとう」と言う、リサは「あーい」とうれしそうにカードをもらう。

(⑨) その後、リサの名前が入った誕生日の歌を歌う。

その後「誕生会やろう」という提案があり、お家ごっこから誕生会ごっこが新たに始まった(エピソード 2-4)。Y 先生が、遊びの最初にリサを「園でのお誕生会に子どもを連れて参加する近所のお母さん」として扱うと、はるかが「おかあさん役のリサ」を誕生会の会場(場)に迎え入れている。リサの「子どものお母さん」という役は、お家ごっこのときと同じ役割であり、X 先生によりリサが遊びに入りやすい状況がつくられている。先生を待ちながらリサははるかとはふざけ合っており(下線⑦)、二人は楽しいという情動を共有している。

お誕生会ごっこの始めに Y 先生が「ちょっと待って」とリサを待ち、活動の最初から遊びに位置づけたことが、その後の遊びの参加や共同的な展開に影響を与えている。お誕生会ごっこという新しい遊びの中では、リサは最初から遊びの中でおかあさんの役割として位置づけられ、遊びが展開されていく。X 先生は子どもの意図を尊重しつつ遊びの内容をつけ加えたりしながら、一人ひとりの子どもがやりたい気持ちで遊びに参加できる状況をつくっている。なお誕生会はその日の午前中に園で行われており、子どもたちもストーリーを共有しやすい状況でもあった。

この後、先生は誕生会ごっこから抜けてしまうが、はるかは誕生カードを渡す先生役になり、あやこはもうひとりの先生役に、リサは近所のお母さんの役になり、子ども同士で楽しそうに誕生会ごっこが展開していった(エピソード 2-5 ⑧ ⑨)。子ども同士の間で肯定的な情動が共有されて、密度の濃い接面が生成されていると考えられた。子ども同士の関係に勾配はなく、仲間として対等な関係で遊びが展開されていった。

6-2.3.1.4 エピソード 2 の考察－接面の形成から－

エピソード 2-1 からエピソード 2-3 では、Y 先生がすでに始まっているお家のごっこに入り、リサを遊びの仲間として認めてもらえるように、リサの役割をつくり、遊びの文脈に位置づくような状況をつくらうとしていった。保育者は遊び

の文脈に合わせてリサに役割を与えることで、リサの発達の遅れが遊びへの参加の妨げとならずに遊びに入っていけるような支援をしていた。Y先生ははるかやあやこに志向を向けゆるやかな接面を形成しようとしていたと考えられる（Figure6-2-4）。リサはなんとか遊びの仲間として認められる関係となったが、しかしリサを含めた子どもたちで遊びが発展していくことはなく、保育者が志向をむけたゆるやかな接面の生成の生成にとどまっている。その後、新しい遊びが始まり、リサもその遊びの中の役となり位置づけられ、仲間の一人として対等な関係で遊んでいった。新しい遊びが始まるなかで、リサはお母さんという役割で参加し、Y先生がいなくなっても参加した子ども同士で遊びが楽しく展開されていった。子ども同士での濃い接面が生成され、仲間としての関係が形成され対等な関係性での遊びが展開されていった（Figure6-2-5）。

Figure6-2-4
エピソード2における接面の形成（1）

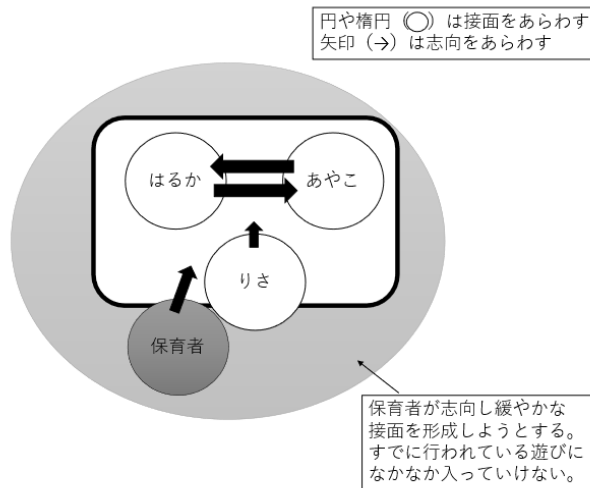
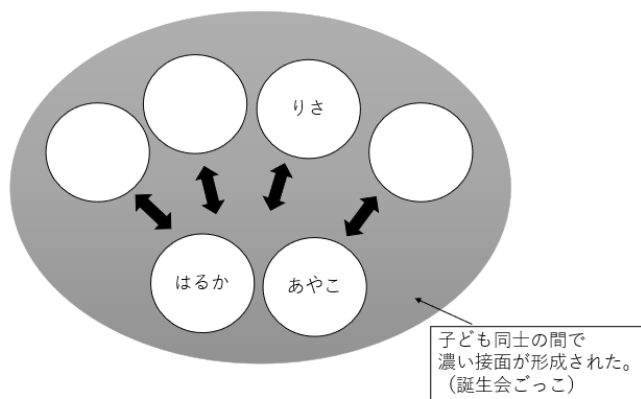


Figure6-2-5
エピソード2における接面の形成（2）



6-2.3.2 結果と考察 分析2－保育者の発話の分析－

6-2.3.2.1 「遊び文脈内」か「遊び文脈外」かによる各エピソードの特徴

エピソード1（砂場のエピソード）では26発話、エピソード2（ままごとと誕生会のエピソード）では10発話が抽出された。エピソード1及びエピソード2の各カテゴリーに別の発話数をTable6-2-2に、各カテゴリー別の発話をTable6-2-3、Table6-2-4に示した。保育者の発話を各カテゴリーにエピソード1では「遊びの文脈内」での発話が14（53.8%）あり、「遊びの文脈外」での発話は3（11.5%）と少なかった。「その他」が9（34.6%）あったが、「その他」の内訳は「これでいいの？」と子どもの気持ちを確認めたり、砂場でのケーキ作りで上手に型抜きできた時に「おー」などと一緒に喜ぶといった情動の共有であった。エピソード2（お家ごっこ、誕生会ごっこ）では、「遊びの文脈内」での発話が7（70%）、「遊びの文脈外」での発話が2（20%）あった。「その他」は1（10%）であった。

エピソード1の保育者の発話の特徴としては、知的障害幼児の気持ちを聞きながら（「これでいいの？」など）、「ケーキを二段にしたいんだよね」「ここに飾りたいんだよね」と、保育者がケーキ作りの遊びを方向づけ、進めており、これらはいずれも「遊びの文脈内」での保育者の発話により、相互交渉やケーキ作りの活動に知的障害幼児、定型発達幼児を巻き込んでいっていた。当初は「知的障害幼児と保育者」のやりとりと「定型発達幼児と保育者」の相互交渉が別々に生じていたが、次第に「知的障害幼児と定型発達幼児」の相互交渉が生じて一緒にケーキをつくるという共同での遊びになっていった。

エピソード2はすでに始まっているお家ごっこに後から知的障害幼児が入っていく（入ろうとする）状況から始まっている。保育者は「おじゃまさせてください」といってみたらと知的障害幼児に具体的に指示しているが、これは「遊びの文脈外」の発話である。すでに始まっているお家ごっこに知的障害幼児が入ろうとするのを保育者が支援するにあたっては、遊び文脈外の発話が多かった。その後は、お家ごっこに位置づけられない知的障害幼児を、保育者自身も遊びの中に入って遊び文脈をつくり、遊びを進めるなかで位置づけていき、共同の遊びにしようとしていた。知的障害幼児はなんとかこの遊びに入れたものの、しかしこの遊びは長く続かなかった。その後「お誕生会ごっこしよう」との定型発達幼児の発言で新しい遊びが始まった。お誕生会ごっこの最初に保育者が「〇〇さんのお母さんがまだですから、まってください」と知的障害幼児を「まだ会場に来ない〇〇さんのお母さん役」にして、他の子どもを巻き込んで「みんなで待つ」状況をつくった（これは「遊びの文脈内」でなされた）。「みんなで待ち」「みんなでリサを迎え入れた」誕生会では、保育者がいなくなったにもかかわらず、子どもたちだけで共同の遊びとなり展開されていった。

このようにエピソード1とエピソード2では特徴が異なるが、しかしエピソード1、エピソード2共に「遊びの文脈内」での発話が多かった。保育者は定型発達幼児、あるいは知的障害幼児に「貸してあげて」「〇〇して」などと具体的

に行動やかかわり方を指示するというより、「(ケーキ)二段にしたいんだよ」などと保育者が遊びのメンバーとして遊びを進める発話をして、知的障害幼児や定型発達幼児をやりとりに巻き込み、一緒に遊び相互交渉が続くように(共同的活動)していったと考えられ、保育者の援助の特徴が明らかにされた。

Table6-2-2

保育者の発話の分析

		エピソード1	エピソード2
遊び文脈内	1 遊びをすすめる発話(ストーリーをつくる,すすめる)	4	5
	2 かかわりや参加を促す	6	0
	3 その他(受け答え)	3	0
	4 子どものふるまいを遊び文脈に意味づける発話(遊びに入れようとする)	1	2
	(小計)	14 (53.8%)	7 (70%)
遊び文脈外	5 子どもへの行動の指示	1	2
	6 定型発達幼児へのかかわり方の指示	0	0
	7 定型発達幼児に対して子どもの気持ちを代弁する	0	0
	8 遊びの説明	2	0
(小計)	3 (11.5%)	2 (20%)	
その他	9 子どもの気持ちを聞く	4	0
	10 その他	5	1
(小計)	9 (34.6%)	1 (10%)	
計		26 (100.0%)	10 (100.0%)

Table6-2-3

エピソード1の発話

カテゴリー	保育者の発話	
遊び文脈内	1 遊びをすすめる	<p>① T先生はリサに「二段にする？二段」と声をかけると、リサは応えて「にだん、にだん」という。</p> <p>⑤ T先生は「こうやって」。「これがいいかな（ちょうどいいくらいの大きさ）」とって黄色の容器をケーキの上にちょっと載せてみる。</p> <p>⑨ T先生は「じゃやアイスクレーキ作ろう」という。</p> <p>⑭ T先生「かすみちゃん力持ちだね」といい、「よいしょ」とかすみと、リサと一緒にタライをひっくり返した。</p>
	2 かかわりや参加を促す	<p>⑦ T先生は「これ入れると素敵になるよ」といってかすみの容器に砂をすくって先生も入れる。</p> <p>⑨ T先生はそれを見て「かすみちゃん**してくれるよ」という。</p> <p>⑪ T先生は「はっぱとかかざってもいいよ」という。</p> <p>⑱ 「こっちのほうが固いかもよ（砂が）」といて指さし、一緒に掘り始める。</p> <p>⑳ T先生が「お手伝い呼んでくる？リサちゃん行こうよ」というと、リサは「えー」「やだ」という。T先生「持ってみる？重いよ」。</p> <p>㉒ 「かすみちゃん呼びに行く？」とT先生が聞くと「うん」という。T先生が「行く？かすみちゃん来てって」といって、</p>
	3 その他	<p>⑫ T先生はかすみに「やってみて（お椀をふせて型抜きしてみて）」と誘う。</p> <p>⑬ 「おー」「だいじょぶ？ なおせる」といってT先生も手伝い、二人でケーキを固める</p> <p>⑯ T先生はケーキに葉っぱを飾っている。リサができたときたちあがると「できた？じゃあばっちゃんこしよう（型抜きしよう）」とケーキを指す</p>
	4 遊び文脈に位置づける	<p>㉒ T先生がきて「おいしそうだね、つくったの」というが、シャベルで壊してしまう。「はやい」「もう食べたの？」とTがいう。</p>
遊び文脈外	5 子どもの行動の指示	<p>㉓ 「リサちゃんここだって」といってプリンの中を指す</p>
	6 かかわり方の指示	
	7 気持ちを代弁する	
	8 遊びの説明	<p>④ T先生は「二段にしようかなとおもったんだよ、ここへ」とかす</p>

		みに説明する。 ⑳ T 先生「暑いかな?」、T 先生「これあいすなんだって、リサちゃん」とかすみに説明する。
その他	9 子どもの気持ち を聞く	③ T 先生が「もうちょっと入れる?」と聞くと、リサは「いい」というので、T 先生が笑う。 ⑥ T 先生は「これでいいの?」 ⑭ T 先生は、丸いスプーンに砂を入れてケーキの上に型抜きし、リサに「やってみる?」と聞く ⑧ T 先生が「これ使う?」
	10 その他	② T 先生は「ほらいっぱいいれないと」と声をかけている。 ⑩ T 先生は「おー」といい、リサは「いえー」といって喜ぶ。 ⑮ T 先生が「もっともっと」というと、リサも「もっともっともっと」といって砂を詰める。 ⑰ T 先生も「わはあは」といって笑う。 ⑲ 「これはあいしゅという」というと T 先生も「これはアイスね」という。

Table6-2-4

エピソード 2 の発話

カテゴリー	保育者の発話	
遊び文脈内	1 遊びをすすめる ⑤ H 先生「どちらへお出かけですか」 リサ「とうきょう」という ⑥ H 先生「とうきょうまで?」「じゃあ今日は出張ですか」。 ⑦ H 先生「カバン持っていったら」。 ⑨ H 先生ははるか達に、「ちょっとお待ちくださいね。〇〇（リサの姓）さんこないんで」という。 ⑩ H 先生「あっ、おはようございます」 「今日お誕生会なんで、〇〇（はるかの姓）さんと、〇〇（あやこの姓）さんと一緒にお誕生会みててもらいますか」。	
	2 かかわりや参加を促す	
	3 その他	
	4 遊び文脈に位置づける	③ H 先生「リサちゃんは〇〇さん（リサの姓）のあかちゃんとお迎えに来ましたのよ」。 ④ H 先生「くわちゃん、どうしたの、くわちゃん」といって近づき、リサがもった人形にふれ、声をかける。
遊び文脈外	5 子どもの行動の指示 ① H 先生は「おじゃまさせていただきますっていったら」と声をかける。	

	(2)	② H先生はリサに「 いってらっしゃい 」という (①)。
	6 かかわり方の指示	
	7 気持ちを代弁する	
	8 遊びの説明	
その他	9 子どもの気持ちを聞く	
	10 その他	⑧ H先生「 私もちょっとお買い物行っていきますんで 」と いってその場を去る。

6-2.3.2.2 シェアリングボイスの機能があるエピソードの発話の事例的分析

次に、遊び文脈内の保育者の発話から、典型的なシェアリングボイスの発話について前後の文脈を含めて示し考察する（エピソード 1 から 5 発話，エピソード 2 から 2 発話）。

発話は線で囲って示したが、囲みの中の「エピソード 1-⑤」という記載の「1」は「エピソード 1」であることを示し、「⑤」は「エピソード 1 のなかの全発話の通し番号」を示している。囲みの中のエピソード記述のうちグレーにしている部分が保育者の発話である。発話の意味を理解するために発話の前後の保育者の動作もあわせてグレーにしている。以下に 7 発話について示し、各発話について各々考察する。

(1) 発話例 1 (エピソード 1)

エピソード 1-⑤

X 先生は「**こうやって**」。「**これがいいかな (ちょうどいいくらいの大きさ)**」
 といって黄色の容器をケーキの上にちょっと載せてみると、リサとかすみと同時にその容器をつかみ、「**」
 といってリサがかすみから容器を取り上げて、「おいて」「みてて」と手でジェスチャーをして、
 ケーキの上にそのまま黄色の容器をふせて置き、二段目にする。

X 先生は、「こうやって」「これがいいかな」といいながら、自分でケーキの二段目をつくろうとしてる。しかし、同時に、リサやかすみも聞いており、ふたりを活動に巻き込む発話となっている。実際に、X 先生が「これがいいかな」というと「リサとかすみと同時にその容器をつかんで」、相互交渉が生じている。

(2) 発話例 2 (エピソード 1)

エピソード 1-⑦

X 先生は「**これ入れると素敵になるよ**」
 といってかすみの容器に砂をすくって

先生も入れる。リサはかすみをみているが、「もも**」「あれ、あとない。たって」というと X 先生が「これ使う?」といって緑のシャベルをリサに差し出した。

X 先生はかすみの容器に砂を入れているが、「これ入れると素敵になるよ」という発話は、リサにも共有されており、リサも砂を入れようとシャベルを探し始めており、リサを活動に巻き込んでいる。

(3) 発話例 3 (エピソード 1)

エピソード 1-⑨

リサは受け取り砂をすくって、容器に手が届かないせいか、直接ケーキの上に砂を載せ、「これは一、これは一」というと、X 先生はそれを見て「かすみちゃん**してくれるよ」という。するとリサはシャベルに砂をのせてかすみ(黄色い容器に砂を詰めている)のほうに砂をいれようと歩いていく。

X 先生はリサに応えて、「かすみちゃん**してくれるよ」と発話することで、リサをかすみがやっている活動に誘っており、かすみもリサと一緒にやろうとしていることを共有している。その後、ふたりで一緒に型抜きをし、上手にできたので情動を共有している。

(4) 発話例 4 (エピソード 1)

エピソード 1-⑫

X 先生はかすみに「やってみて(お椀をふせて型抜きしてみて)」と誘う。そこへお椀に砂をつめたかすみがお椀をケーキの一番上に型抜きしようとふせる。リサはのぞき込んでいる。

X 先生はかすみに「やってみて」と促しているが、リサはかすみのすることをみているという形で参加しており、共同での活動を促している。

(5) 発話例 5 (エピソード 1)

エピソード 1-⑳

X 先生は「じゃあアイスクーキ作ろう」という。

X 先生は、リサが「これはあいしゅ」といったのを受けて、「アイスクーキをつくらう」と発話し、遊びを方向づけ、活動を共有できるようにしている。

(6) 発話例 6 (エピソード 2)

エピソード 2-⑨

Y 先生ははるか達に、「ちょっとお待ちくださいね。〇〇(リサの姓)さんこないんで」という。

エピソード 2-⑩

Y先生「あっ、おはようございます」

「今日お誕生会なんで、〇〇（はるかか）さんと、〇〇（あやこの姓）さんと一緒にお誕生会みててもらいますか」

はるか「家族だからいっしょだよ」といい、Y先生は「あは」と笑う。
はるかはリサに「どうぞお入りください」というと、リサはイスに座る。

発話例 7 (エピソード 2)

エピソード 2- ⑪

Y先生「あっ、おはようございます」

「今日お誕生会なんで、〇〇（はるかか）さんと、〇〇（あやこの姓）さんと一緒にお誕生会みててもらいますか」

はるか「家族だからいっしょだよ」といい、Y先生は「あは」と笑う。
はるかはリサに「どうぞお入りください」というと、リサはイスに座る。

発話例 6, 発話例 7 は、お誕生会ごっこが始まる時にまだ来ていないリサを、Y先生が「〇〇ちゃんのおかあさん役」にして「まだ来ていないので待ってください」といい、お誕生会ごっこに参加している他のメンバーに共有された。このとき保育者はお誕生会ごっこに参加している参加者の立場で発話しており、保育者が遊びの中の役割をとりながら遊びをすすめる発話であった。これによりリサを遊びに対等な参加メンバーとして位置づけることが他の参加者とも共有されることになる。お誕生会ごっこに参加している定型発達幼児たちは、「〇〇ちゃんのおかあさんを待ち」、リサがくると「どうぞお入りください」と迎え入れて共同での遊びが進んでいった。

6-2.4 総合考察

6-2.4.1 保育者はいかに状況をつくっていったかー子ども同士のあいだの接面の形成への保育者の援助ー

子ども同士での遊びが発展するには、遊びに参加している子ども同士の間で遊びの内容、文脈、物や情動が共有、共同される必要がある。知的障害幼児は発達の遅れからクラスの定型発達幼児と同じように文脈や遊び内容を理解するのは難しく、そのことが遊びが発展しない一因となる。しかし本研究では知的障害幼児と定型発達幼児という発達が非対称である状況で、保育者が遊びの中で共有、共同する状況をつくったり相互交渉が支援していくことで、対等な関係で相互交渉しながら遊びが展開されていったことが示された。エピソード 1 ではこの過程の中で、当初は保育者が子どもに気持ちを向けてゆるやかな接面を構成していたが、次第に子ども同士の間でも相互に志向するようになり、濃い接面が形成されていった。このように遊びの中で子ども同士の関係が変化していき、知的障害幼児はエピソード 1 の最後には、手伝って欲しいとかすみを呼びに行くまでの「濃い関係」が形成されていったと考えられた。

エピソード 1 では最初は子ども同士の間で「場」だけを共有していたが、次

第にケーキやケーキ作りという活動が共有されていった。さらに、タライといったものの共有や、タライを定型発達幼児と一緒にひっくり返すという行為を共有する状況を保育者がつくっていった。さらに楽しいという肯定的な情動を保育者と、また子ども同士で共有していった。こうした状況を保育者がつくっていったと考えられた。保育者はゆるやかに遊びの方向を決めているが、子どもの意図により多様な方向に発展する可能性や、その場への参加の有無についても許容される状況であったり、子どもの意図を汲みつつやってみたいという状況をつくっていた。接面は主体と主体が関わる場（鯨岡，1998）であり、一人ひとりの遊びへの意図が尊重されることも、対等な関係での遊びに影響していると考えられる。

エピソード 2 では、知的障害幼児が保育者の援助によりお家ごっこの遊び仲間となったが、ここでは保育者が子どもに気持ちを向け志向しゆるやかな接面を形成していき、この過程の中で知的障害幼児がお家ごっこのメンバーとなる関係になったと考えられたが、しかし遊びは続かず子ども同士の間での接面が生成されたかは明確ではない。その後新しく始まった遊びでは、保育者は知的障害幼児を待つことによって最初から遊びの中の役割として位置づけることにより知的障害幼児が遊び仲間となり、子ども同士で接面が形成されていった。つまり、子ども同士が遊び仲間として関係をもち遊びが展開されていった。保育者が役割や文脈を共有できる状況をつくることにより遊びが発展していった。

保育者は、ものや役割、ことなどで共有できる状況をつくっていったが、これが発達の非対称を補う支援ともなっており、子ども同士の関係が形成され接面が形成されていき、対等な関係で相互交渉しながら遊びが展開されていったと考えられた。

6-2.4.2 遊びにおける対等な相互交渉における保育者の支援

本研究の結果、保育者は知的障害幼児や定型発達幼児の遊びにおける相互交渉で、知的障害幼児や定型発達幼児に対して具体的なかかわり方を指示したり、遊びでのふるまい方を指示することは少なく、また知的障害幼児の気持ちを代弁して定型発達児に伝えることはみられなかった。保育者は自身も遊びに参加し、遊びの参加メンバーの立場から遊びの文脈内で発話し、子どもたちを遊びに巻き込み、相互交渉や遊びを展開させていた。保育者は子どもを共同的な活動に巻き込む発話であるシェアリングボイス（石黒，2004）を用いており、保育者の支援としてシェアリングボイスを用いることが有効であると考えられた。

石黒（2004）の保育所の1歳児クラスの観察エピソードでは、保育者がシェアリングボイスにより1歳児を共同行為に巻き込むことにより、通常は待てないと考えられる1歳児が保育者を待つことができたとしている。これをヴィゴツキーの大人との共同行為により達成される範囲が最近接領域であるという概念を用いて説明している。本研究の知的障害幼児は、障害特性から定型発達幼児と比較すると認知発達やことばの発達等に制限があるが、保育者が共同行為に巻き込むことにより、知能検査で測定された値から推測されるのではない知的障害幼児の能力を示したとも考えられる。田中（2016）は障害児のパフォーマンスを

個の内化されている能力として個に閉じたかたちで（田中，1999）捉えるのではなく，むしろ「状況－関係のありようのなかで，ゆらぎが大きく多義的」である（田中，2016）としており，本研究でもある状況－関係の中では障害児が知能検査の値からの推測とは異なるパフォーマンスを相互交渉において示したと考えることができる。

また保育者はシェアリングボイスを用い，環境に働きかけることにより発達の遅れを示す知的障害幼児が定型発達幼児と対等な関係で相互交渉し遊びを発展させることを可能にしている。これまでの知的障害幼児の定型発達幼児との仲間との相互交渉の支援においては，障害児個に対して SST（Social Skill Training）などで遊びのスキルを指導する（柳澤，2003；金谷，1994；磯部・江村・越中，2008）方法が多く提案されていた。しかし個体能力に対して支援する方法ではなく，知的障害幼児の周囲のもの，人，状況などの環境に保育者が働きかける支援方法が可能であり，こうした状況をつくることによる支援という関係論的立場からの支援の可能性が示されたと考えられる。

結論

第7章 本研究の総合的考察

第1節 研究小括

7-1.1 はじめに

本研究は知的障害幼児の遊びと仲間との相互交渉について発達臨床心理学的に検討し、保育フィールドにおいて知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉を保育者が支援する方法について検討することを目的としている。本章でまず本論(第3章から6章)について小括し、次に総合考察を行い、今後の課題を検討する。

7-1.2 知的障害幼児の遊びの発達(個の能力)(研究1, 研究2)

まず知的障害幼児個の遊びの発達について個の能力から検討した。知的障害幼児の象徴遊びの発達について、プレイルームでの観察から定型発達幼児と(Developmental Age, 発達年齢, 以下 DA)をマッチングして比較検討したところ(DA1 歳6ヶ月, DA2 歳6ヶ月), 象徴遊びの発達は DA に従うことが明らかになった。また下位項目の分析から遊びの発達順序は定型発達幼児と同じであり, 知的障害幼児の遊びの発達は DA に従うと考えられた。しかし, 発達の的に高次と考えられる項目は DA が同じであっても出現せず DA を指標にしてもさらに遅れる傾向にあり, 背景には知的障害に起因する象徴機能の発達遅れが推測された(研究1)。

ルール遊びにおけるルール理解の発達について, 7名の知的障害幼児(CA5歳1ヶ月~6歳8ヶ月, MA2歳7ヶ月~3歳5ヶ月)に手つなぎ鬼を6ヶ月にわたり指導し, ルールの理解過程について役割理解と保持, 役割交替, 集団全体への意識から検討した。その結果2名についてはルール理解ができており, 5名については部分的に理解できた, あるいはかなり困難であった。ルール理解ができた2名は MA が高くルール理解に認知発達が関係していると推測された。知的障害の障害特性と関係することが推測された。

7-1.3 保育フィールドにおける障害児保育及び支援の現状と保育者の意識

(研究3, 研究4, 研究5, 研究7)

保育における障害児への支援は, 保育フィールドのカリキュラムにあった支援であり, 保育者が実際に行えるものが望ましい。そこで第4章(研究3, 研究4, 研究5)では保育フィールドで調査を行い, 保育フィールドにおける障害児の現状と保育者がどのような支援を行っているかについて調査した。保育所は0歳から就学前までの乳幼児を保育しており, 歴史的にも比較的早い時期から障害児を受け入れて保育をしている。

0歳から2歳児クラス(乳児保育)においても76.6%の園で特別な配慮を必要とする子どもを受け入れていた。障害の診断がついている場合の障害種については多様であったが, 最も多い障害は知的障害(39.2%)であった。入園後に障

害が発見された子どもは 46.6 %と多く、保育フィールドでは障害の有無が明確でない子どもや診断がなされていない子どもが多く保育されていることが特徴であった。障害の発見が乳幼児期を通して行われることが背景にあると考えられる。また保育者は障害が明確になっていない子どもについても、「気になる子ども」等と捉えて、保育の中で特別な配慮をしていた。0 歳から 2 歳児の園内の支援体制としては、子どもの発達に個人差が大きい時期であることからそもそも一人ひとりの発達にあわせた保育とそのための保育体制があり、通常の保育体制を活用し、小学校以上の支援体制として求められている情報共有、コーディネーター、保護者支援、個別の支援計画の作成に相当する機能を果たしていた。0 歳から 2 歳児保育においては、障害児や障害の有無が明確にならないが気になる子どもに対しての支援は、発達特性から個々に対応する保育の中で、保育の中での配慮として行われていた。

3 歳から 5 歳児（幼児保育）の保育については、集団を基盤としており人員配置への要望があるものの、園全体での情報共有、コーディネーター、保護者支援、個別の支援計画の作成に相当する機能は 0 歳から 2 歳児の調査と同様であると考えられる。3 歳から 5 歳児の保育においては「障害幼児と定型発達幼児の双方を伸ばす」「お互いが仲間として認められる」ことを保育の中で意識し、「共に活動できる活動の工夫」が多く、特別な方法を用いて個別に対応するというより遊びや生活の中での支援が多く行われていた。

調査の結果、保育フィールドにおける障害児の支援は、遊びや生活を中心とする保育カリキュラムの中での「配慮された保育としての支援」（北原，2013）が行われていた。つまり、保育フィールドにおける支援は障害児個に対して障害特性にあった特別な支援方法や個の発達を促す支援をするというより、生活文脈や遊びの中で障害児個々にあわせて配慮したかわりを行っており、配慮された保育として支援方法が求められると考えられた。

研究 7 では、障害幼児を保育しているクラスの保育者を対象に、障害幼児と定型発達幼児の対等な仲間関係をどのように形成しようとしているかについて調査し GTA により分析したところ、対等な仲間関係をつくるにあたっては「遊びの力」が重要であり、肯定的側面も、葛藤や障害児を避けるなどの否定的側面をも含めて遊びの力を通じた成長が重視されていた（研究 7）。

7-1.4 クラス集団への参加過程の関係論的分析（研究 6）

では、保育フィールドにおける障害児や特別な支援を必要とする子どもへの保育や支援の特徴を踏まえ、保育者が行う保育の中で遊びや生活の中での配慮された支援として、知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉にどのような支援方法を提案できるのであろうか。これまでの相互交渉の支援においては障害児個に対して SST（Social Skill Training，以下 SST）を用いて遊びのスキルを指導する（柳澤，2003；金谷，1994；磯部・江村・越中，2008）など、知的障害幼児の個体能力の発達を促す医学モデルによる治療教育的なモデルでの支援が多く研究されてきたが、遊びや生活の中で保育者が相互交渉を支援する方法を検討することが

必要である。そこで、保育フィールドにおける観察により関係論的に検討し、これまであまり研究がなされていない環境因子に視点をおいた社会モデルからの支援アプローチの提案を試みた。

対象は保育所の4歳児クラス(5章)、5歳児クラス(6章)であり、同じクラスであった。4歳児クラスを対象とした分析では(研究6)、衝動的に手が出ることによって頻回にトラブルを起こしていた2名(A児、B児)の幼児が、クラスの遊びの内容、活動内容が変容することによって次第に自分の好きな遊びをみつけて遊び込むようになっていった。その過程の相互交渉で仲間との関係が変容し、クラス全員での活動(ケーキ屋さんごっこ)に参加していった過程について関係論的に分析した。保育者は子どもが遊び込める状況をつくるようにし、カンファレンスをしながら遊びを支援していった。この過程で保育者が気づくとトラブルは減り気にならなくなっていた。

参加過程について正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1990/1993)を援用しながら、もの、人、こととの関係による状況の生成や遊びの内容との関係で分析したが、遊びが変容することに伴いクラスの仲間との関係構造が変容し、クラス全体での集団参加がなされていった。保育者が子どもの遊びを支援することにより集団への参加がなされたという過程から、遊びを支援するという方法が有効であると考えられた。障害児個の力を伸ばして活動に参加するという個体能力論からの支援ではなく、個の周囲の環境である人、もの、ことにアプローチすることによる関係論的な支援により、気になる行動の変容、集団への参加が可能となることが示された。

7-1.5 知的障害幼児と定型発達幼児の仲間関係と遊びにおける対等な関係での相互交渉の関係論的分析(研究8, 研究9)

ところで知的障害幼児はクラスの中で定型発達幼児とどのような仲間関係をもっているのだろうか。知的障害幼児3名が在籍する保育所の5歳児クラスにおいて知的障害幼児を観察し分析した。観察された34エピソードを分析した結果、排除的關係のエピソードがと最も多く(12)知的障害幼児は定型発達幼児との間の仲間関係は良好とはいえなかった。しかし、知的障害幼児と定型発達幼児の遊びに保育者が入り対等な関係で遊びを展開させたエピソードが2あった。そこでこの2エピソードについて遊びでの相互交渉における関係性の変容と、もの、人、ことによりどのように状況が生成されていったか、保育者がどのように状況を生成していったかについて分析した。

まず遊びにおける相互交渉において知的障害幼児と定型発達幼児、保育者の関係性の変容について接面(鯨岡, 1999, 2016)を援用して検討した。2エピソード共に当初は保育者から子どもに意識が向けられて(志向されていた)いるだけの密度の薄い接面であったが、遊びの展開に伴い知的障害幼児と定型発達幼児の子ども同士の間でも接面が形成されていった。知的障害幼児と定型発達幼児が相手を意識(志向)し関係が深まり遊びの中で一緒に遊ぶ仲間としての関係となっていたと考えられた。保育者はものや行為、情動、活動を子ども同士の間で共

有する状況をつくりながら相互交渉が生じる状況をつくっていった。この遊びの中では知的障害幼児の発達の遅れが遊びの展開の障壁とはならず、定型発達幼児と対等な関係で相互交渉が行われて遊びが展開していた。

次に保育者の支援について分析するために保育者の発話を抽出して検討したところ、遊びの文脈外から「〇〇ちゃんは△△したいんだよ」等子どもの気持ちを代弁したりふるまい方を伝えることは少なく、保育者は遊びの文脈内で「〇〇つくりたいなあ」等の発話を多く行っていた。この発話はシェアリングボイス（石黒，2004）であり、保育者も遊びのメンバーとして遊びに参加して、遊びの文脈内から子どもたちを活動に巻き込んでいっており、遊びにおいて発達の非対称を示している状況である知的障害幼児と定型発達幼児が、対等な関係性での遊びの発展を支援することに有効である考えられた。

第2節 本研究において得られた知見

7-2.1 知的障害幼児の障害特性と遊びの発達

知的障害幼児の遊びの発達は象徴機能の発達やルールの認知が関わっており、知的障害の障害特性である知的機能の遅れと関係していると推測された。保育フィールドにおいては知的障害幼児のごっこ遊びがある段階にとどまりなかなか発展しない、ルールのある遊びに参加できない、参加してもルールを共有することが困難である姿を裏づけるものと考えられる。個体能力からみた知的障害幼児の遊びの発達特徴と考えられ、保育者は知的障害幼児の遊びの発達特性を理解し丁寧に評価（保育では「子ども理解」）していくことも必要である

7-2.2 知的障害幼児への関係論的な相互交渉支援の有効性と社会モデルからの支援方法への示唆

一方保育フィールドは日々の生活文脈の中でのひとつの「こと」をとっても多義的であり、同じ「もの」であっても文脈や関係の中で子どもにとっての意味が異なる。保育フィールドにおいて収集したエピソードを関係論的に分析した結果、保育者が遊びの中での、人、ことなどの知的障害幼児の周囲に働きかけて状況をつくることによって、クラス集団への参加がなされ、知的障害幼児と定型発達幼児とが遊びの中で対等な関係で相互交渉をし遊びを展開していくことが示された。知的障害幼児は障害特性に起因する遊びの発達の遅れを示すもののこれが障壁とならずに相互交渉や遊びを展開していくことが可能であることが示された。これまで知的障害幼児に対する支援は個体能力論にたつ支援方法の研究が多かったが、関係論的な支援方法が可能であることを示したことは本研究の意義である。関係論的な遊びにおける相互交渉の支援方法は、知的障害幼児の周囲に働きかける支援方法であり ICF の環境因子に働きかける支援である。ICF においては個人因子に着目した医学モデルからの治療教育的アプローチのみではなく、環境因

子に着目した社会モデルからのアプローチが求められており、本研究は社会モデルからのアプローチの方法を示したことになる。

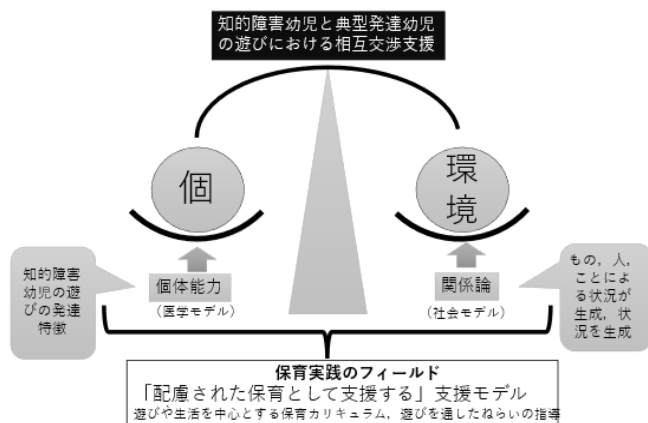
保育は集団での生活を基盤として遊びや生活の中で保育のねらいを達成するとされている（文部科学省，2017 等）。保育フィールドでの調査からインクルーシブ保育への保育者の意識は、障害幼児と定型発達幼児が相互に仲間として認めあう保育，双方を伸ばしていく保育を志向しており、障害児の支援においても遊びや生活を中心とする保育の文脈の中での「配慮された保育としての支援」が行われ、求められていた。本研究で検討した関係論的な相互交渉の支援方法は、保育フィールドの保育の文脈の中で、遊びの中で行える支援であることから、保育フィールドにおけるカリキュラムの中で保育者が行える支援であり、保育者の支援ニーズと合致している支援方法である点でも意義がある。

さらに近年の保育フィールドにおけるクラスには複数名の障害児等が在籍するなど多様な子どもが在籍している。真の「インクルーシブ」な保育として浜谷(2005)は一人ひとりが意見をいえる、尊重されるクラスであることを指摘しているが、つまり障害幼児と定型発達幼児のどちらかがどちらかに合わせるというのではなく、対等な仲間関係のクラス、保育が求められているといえる。本研究での関係論的な相互交渉の支援方法は多様な子どもが在籍するクラスにおいて対等な仲間関係の支援を志向するものであり、インクルーシブ保育の支援方法としても示唆を与えるものである。

また 保育は環境による教育とされ、保育者は「子どもが自分から主体的に活動できるような状況をつくり、子どもの主体的な活動をささえる」(p139)（関口，2009）ことが中心となる。子どもは自ら環境にかかわることを通して学ぶことになりこの点で間接的である。本研究での支援方法は保育における環境による教育に沿ったものと考えられる。

Figure7-1-1

保育フィールドにおける知的障害幼児と定型発達幼児の遊びにおける相互交渉の支援のイメージ図



本研究では関係論的な支援の有効性について述べたが、しかし知的障害においては個体能力への支援も必要とされており、先に述べたように知的障害幼児の障害特性や知的障害に起因する遊びの発達特徴などの個の発達特性を理解し丁寧に評価することは必要である。しかしこれまでの知的障害幼児への支援は個体能力に対する支援が多く行われてきており、保育フィールドのカリキュラム特性を考慮すると個に対する支援だけに偏ることは適切ではない。Figure7-1-1 に知的障害幼児と定型発達幼児の遊びにおける相互交渉支援のイメージ図を示した。

本研究では、個体能力論から個に支援する方法ではなく、知的障害幼児の周囲に働きかける支援方法であるという点で環境へ働きかけるとしている。本研究での環境へ働きかける支援方法としては、保育者が関係論的に支援するものであり、本研究での環境はその点で限定されている。

本研究における関係論的支援は、保育者が知的障害幼児の周囲のもの、人、ことに働きかけてどのように状況をつくっていくかという点と、その働きかけによる子どもの変容や子どもの関係性の変容について検討しており、その過程での保育者の心情や、保育者の見方がどう変容したかについてはデータの収集をしておらず検討できていない。保育者の見方の変容が子ども同士の関係の変容に影響を及ぼすと考えられる環境となると考えられるが、本研究においては検討することができていない。今後の課題としたい。

ICF での環境についてであるが、障害支援の方向性を示す ICF では、個の要因に対して支援する医学モデルに対して、個の周囲の環境に支援するモデルとして社会モデルを位置づけている（上田，2005）。知的障害幼児の対等な仲間関係を支援するにあたり、保育者は個の周囲を支援したという点で、本研究の結果は環境を支援する社会モデルとしての支援に位置づけられると考えられる。

7-2.3 関係論的な支援方法

本研究では関係論的に支援することの有効性を示したが、本研究での保育者の関係論的支援の方法については、遊び込める状況をつくること、保育者が幼児と保育者の間に、また子ども同士の間で接面を形成していくこと、そのためにもの、人、ことに働きかけて状況をつくることであった。また、保育者も遊びの中に入りシェアリングボイスを用いることが仲間関係を形成し発展させていった（Figure7-1-2）。本研究ではこれらの支援により知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉が継続され遊びが発展していくことや、その過程で関係性に変容していきさらなる相互交渉や遊びの展開が生じていくことを示した。関係論的支援は子どもに直接働きかける明確な行動レベルでの方法を提示できるものではなく、その状況に応じて新たな状況をつくっていくことができる保育者の態度や姿勢、見方（佐伯，2001）が求められることになる。さらに後の述べるように支援は包括的になると考えられる。これらについては本研究では検討することができず今後の課題である。

本研究では「手が出る」という行為から頻回にクラスの中でトラブルが生じていた障害幼児が、遊びが発展していきクラスの関係構造が変容する中で「手が出

る」という行為がみられなくなっていった事例を示した（研究 6）。つまり「手が出る」という行為も個体能力に起因するのみではなく、状況－関係の中に埋め込まれていることを示唆している。したがって、もの、人、ことにより新たな状況がつくられていけばその過程で関係が変容し、結果としてトラブルが生じなくなっていくのであり、トラブルへの支援方法としても関係論的な支援が考えられるべきであろう。

Figure7-1-2

保育者の知的障害幼児と定型発達幼児の遊びにおける相互交渉の関係論的支援



保育フィールドにおいて知的障害幼児と定型発達幼児の相互交渉、関係の形成過程についてさらに考察する。

知的障害幼児の相互交渉、仲間関係の支援においては、保育者は、知的障害幼児の相互交渉を支援するというより、遊びを支援していた。つまり知的障害幼児と定型発達幼児と一緒に遊ぶ状況をつくるのが支援であり、そのために Figure7-1-2 のような方法を用いながら、場、もの、こと、情動、役割（6章の事例 2、お誕生会ごっこでは子ども同士で役割を共有）を子ども同士の間で共有するような状況をつくっていった。その結果として知的障害幼児と定型発達幼児が共同して相互交渉をし遊びを展開し、仲間関係を形成していった。

榎沢（2016）は、「子どもたちが共に遊ぶことにより、互いに仲間として意識し、共同性が生じる」（p64）としている。「共同性は共同的活動を可能」にし、「共同的な活動経験を通して共同性はさらに高まっていく」（p64）としている。本研究でも知的障害幼児と定型発達幼児と一緒に遊ぶ状況をつくり、一緒に遊ぶことを通して相互交渉することにより互いに仲間として意識し、共同性が生じ高まっていったと考えられる。「人間関係の発展・深まりとは共同性の発展・深まりである」（p68）（榎沢，2016）としており、遊びを展開していくことにより知

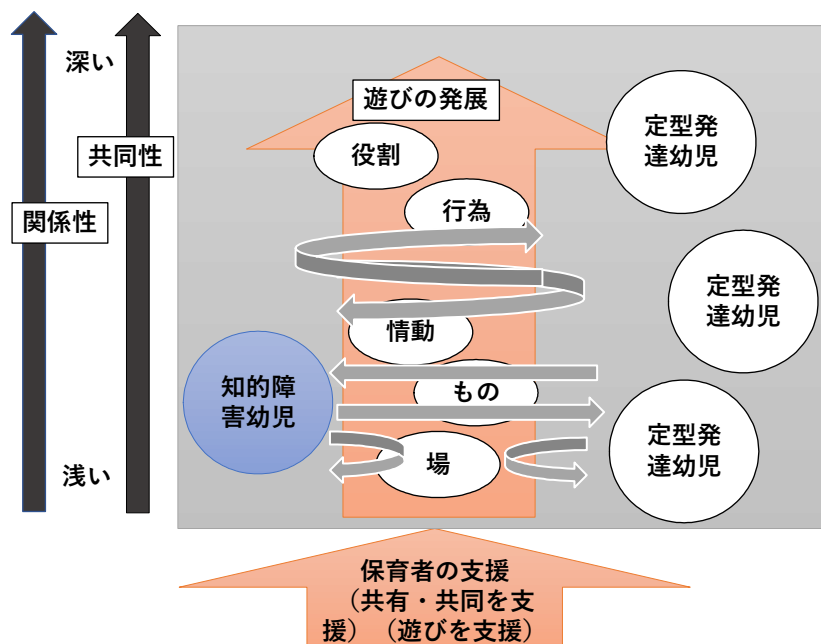
的障害幼児と定型発達幼児の関係性も発展，深まっていったと推測される。第 6 章の事例 1（リサの砂場での遊びの事例）において，リサ（知的障害幼児）は，一人ではひっくり返して型抜きできない砂を詰めたタライと一緒にひっくり返してほしいとドッチボールしていたかすみを一人で呼びにいった。かすみもドッチボールをしているにもかかわらず，求めに応じてタライをひっくり返しにきている。これは子ども同士の関係性が深まったことによると考えられる。このように保育者は一緒に遊ぶ状況をつくり，遊びを展開することにより，相互交渉を支援しており，これらを通して子ども同士の間で共同性の体験をし，こうした共同性の体験が対等な仲間関係を形成していくものと考えられる（Figure7-1-3）。

これらを通して知的障害幼児が何を学んでいるかである。遊びに参加し仲間と相互交渉することにより相互交渉のスキルを学習し，保育内容「人間関係」においては，「他の人々と親しみ，支え合って生活するために，自立心を育て，人と関わる力を養う。」（幼稚園教育要領，2017）とされるが，人と関わる力を養うことが可能であろう。

さらに榎沢（2016）は，遊びにおいて子どもは他者に対して開かれているとし，そのことにより「他者を自己の内に取り入れ」，「（友達の）思いや考えを受け入れ，協調的に生きようする」（p69）ことにより協働性が育っていくとしいる。知的障害幼児も典型発達幼児と相互交渉し，遊びを発展させることを通してこうした経験が可能と考えられる。

Figure7-1-3

保育者の支援による知的障害幼児の相互交渉の過程と仲間関係の発展



7-2.4 仲間関係の発達モデルをどう描くか

－社会スキルや社会性が十分に獲得されてなくても仲間関係の形成は可能である

仲間関係の発達モデルについては、個の社会的スキルや社会性が獲得されてから仲間関係が形成されるという個体能力論からモデルを描くのか、仲間とかかわる経験や仲間関係の形成がなされその結果として社会的スキルや社会性が獲得されるという関係論からのモデルかという問い（及川，2016）がある。これまで仲間関係の研究においては個体能力論から仲間関係を説明する研究が多くなされているが、本研究の結果は関係論からの仲間関係を説明するものである。

本研究では発達の遅れを示す知的障害幼児であっても保育者が状況をつくることによって定型発達幼児と対等な関係での遊びが展開していき、集団参加がなされており、社会的スキルや社会性が獲得されていなくても仲間との対等な関係での相互交渉や集団参加が可能であることが示すことができた。仲間との相互交渉により仲間とかかわる経験や仲間関係の形成がなされていき、その結果として社会スキルや社会性が獲得されていくという関係論からのモデルを支持したと考えられる。

ところで発達心理学研究における仲間とは「同年齢他者との関係」（高櫻，2006；内田・齋藤，2012）と定義されている。仲間関係の研究で主な対象とされる定型発達幼児の研究では、仲間とは発達や興味、社会スキル、社会性の発達等がおおよそ同程度である子どもを想定した仲間関係であり相互交渉と考えられる。本研究の対象は知的障害幼児と定型発達幼児との間の仲間関係であり、両者の間には認知発達や興味、社会スキル、社会性の発達等が異なっており、いわば発達が非対称な状況における仲間関係である。この点では多くの先行研究とは異なっており、本研究で示された知見は、認知発達や興味、社会スキル、社会性が異なる子ども同士でも対等な関係性での相互交渉や仲間関係の形成が可能であることを示すものといえる。

7-2.5 知的障害幼児への仲間関係の関係論的支援モデルの可能性

仲間関係の発達モデルは知的障害幼児の仲間関係の形成への支援モデルへつながる。個体能力論からの相互交渉や仲間関係の形成という立場に立てば、相互交渉や仲間関係に困難を生じさせている個の要因を評価し、個に対して特定した要因について支援していく支援モデルになるが、関係論的支援モデルでは、知的障害幼児の現在の力を活用し、保育者がもの、人、ことにはたらきかけて仲間と相互交渉する状況をつくるというモデルとなる。さらに関係論的支援モデルは要素から検討する（木下，2011）モデルではなく、包括的に支援をするモデル（例えば Guralnick，2017）となると考えられる。

保育は複雑な意味状況の下で展開されており（中坪・上田，2000），そこでの仲間との相互交渉の支援にあたっては包括的なアプローチとなることは必然とも考えられ、保育フィールドにも馴染みやすいと考えられる。その一方で、「要素」に対する支援ではなく包括的であるためにわかりにくさが生じる可能性もある。

保育者の姿勢も含めて支援モデルについてはさらに知見を積み重ねて精緻化させていくことが必要であると考えられる。

知的障害は発達スピードがゆっくりであり、ある段階にとどまる（滝川，2017）ことが障害特性であり、遅れを含み込んだ大人になる（滝川，2017）。関係論的支援モデルはこうした知的障害の障害特性を取り込む支援ともなっており、知的障害幼児が今持つ力で対等な関係で相互交渉しながら遊びを発展させていくことを可能とする支援モデルであると考えられる。

7-2.6 知的障害幼児の能力をどう捉えるか

－能力は固定的なものではなく、「関係－状況」の中で多様性を示す

知的障害幼児は知能テストにより測定された数値により固定的に捉えられることも見うけられる。しかし田中（2016）は能力を一本の物差しで捉えることに疑問を呈し、個に閉じたものとして捉えるのではなく「関係－状況」の中で多様性を示すものであるとしている。本研究の結果は知的障害幼児の能力が固定的なものではなく、「関係－状況」の中で多様な能力を示すことを示したと考えられる。本研究の結果は、学びが社会文化的であり、人間の能力は社会文化の中の他者やさまざまな媒介物との相互交渉ネットワークに埋め込まれたもので、活動の文脈、他人の援助の有無などで発揮される能力は知能テスト等で測定された固定的な能力とは異なること（佐伯，2001），また相互行為により達成可能な領域を示した発達の最近接領域（ヴィゴツキー，2003）を支持するものと考えられる。保育者も知的障害幼児の能力を固定的に捉えるのではなく、関係－状況の中で捉えるという視点が必要である。

本研究では社会的スキルや社会性が定型発達幼児と同程度に獲得されていない知的障害幼児であっても、保育者が支援することによって集団に参加し対等に相互交渉をし遊びを発展させた事例を示したが、こうした経験は定型発達幼児にとっても共生社会の一員としての経験につながるとも考えられる。今後関係論的モデルからの支援とその意義が認められ実践されることを期待したい。

第3節 本研究の限界と今後の課題

本研究の関係論からの分析は1園を対象とした事例分析であり、その点では限界がある。関係論的支援は、園の文化、保育者の保育観、園環境などより異なるものと考えられ、今後はさらなる事例の収集と分析により一般と固有の視点から検討しながら知見を提出していくことが必要である。また関係論からの知見をどう一般化していくかも考えるべき課題である。知的障害幼児を対象とした関係論的研究はまだ少なく、知的障害の社会文化的アプローチからの研究は少ない（楠見，2022）。保育フィールドにおいても実践を行い、実践や研究により事例を積み重ねることにより保育者の支援についても理論的にも精緻化していく必要がある。また関係論的支援への保育者の態度や姿勢、見方について検討することも今後の課題である。

子ども同士の関係性の変容には保育者の見方が影響していると考えられるが、本研究では知的障害幼児への保育者の支援に視点をおいて分析しており、保育者の見方やその変容、保育者の心情については検討することはできなかった。今後の課題である。

関係論的な立場は子どもの学びが社会文化的学びであるという立場にたつ。知的障害幼児が保育において仲間との遊びや集団へ参加することが学びであるという点については、その様相について十分に明らかにし考察することができず今後の課題としたい。

引用文献

- 阿部敬信・木船憲幸・阪木啓二・沖本悠生・井上佳奈（2019）乳幼児教育における特別支援教育の推進—特別支援教育から、インクルーシブ教育システムの構築へ向けて—。人間科学, 1, 38-48.
- 足立里美・京林由季子（2002）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, 191-200.
- 秋田喜代美・市川伸一（2001）教育・発達における実践研究。南風原朝和・下山晴彦・市川伸一, 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—。東京大学出版会.
- 秋田喜代美・能智正博（2007）はじめての質的研究法 教育・学習編。東京図書.
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2008）保育の質研究の展望と課題。東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 289-305.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010) Intellectual Disabilities: Definition, Classification, and System of Support-11th ed. 太田俊己・金子健・原仁・湯汲英史・沼田千好子（共訳）（2012）知的障害 定義, 分類および支援体系第 11 版。日本発達障害福祉連盟.
- 荒木穂積・梅山佐和・井上洋平（2007）高機能自閉症・アスペルガー障害児の集団活動とその教育的対応—ごっこ遊びの分析から—。障害者問題研究, 34 (4), 275-283.
- 芦澤清音（2020）障害と多文化を包摂するインクルーシブ保育の一考察：困難を抱える外国籍の子どもがいる 3 歳児クラスがインクルーシブになる過程。帝京大学教育学部紀要, 8, 59-68.
- 朴香花（2017）自閉症スペクトラム幼児の小集団療育教室におけるふり遊びを通じた支援。自閉症スペクトラム研究, 14(2), 23-31.
- Cunningham,C.C., Glem,S.M., Wikinson,P. & Sloper,P (1985) Mental ability,Symbolic Play and Receptive and Expressive Language of Young Children with Down's Syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry,26,(2),255-265.
- 榎沢良彦（2016）遊びを通じた子どもの共同性の育ち—他者といかに生きているか。佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人（編）変容する子どもの関係。岩波書店。p43-70.
- Fein,G.G.(1988)Pretend Play in Childhood: an integrative review. Child Development,52,1095-1118.
- 藤井和枝（2005）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, 27-43.
- 郷間英世・郷間安美子・川越奈津子（2007）保育所に在籍している診断のついていない障害児および診断はついていないが保育上困難を有する「気になる子ども」

- についての調査研究. 京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」, 23, 19-29.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 (2008) 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究. 京都教育大学紀要, 113, 81-89.
- Greenspan,S. & Wieder,S.(2006)Engaging Autism.DA CAPO LIFELONG BOOKS.広瀬宏之 (訳) (2009) 自閉症の DIR 治療プログラム. 創元社.
- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. (1984) Peer-Related Social Interactions of Developmentally Delayed Young Children: Development and Characteristics.*Developmental Psychology*, 20(5), 815-827.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1985) Correlates of Peer-Related Social Competence of Developmentally delayed Preschool Children. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (2), 140-150
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987a). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 92, 178 – 193.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987b). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556 – 1572.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54, 415 – 425.
- Guralnick, M. J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K.(1995) Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359 – 377.
- Guralnick, M. J., Paul-Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D. B., Gelenter, A. (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49 – 77.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., & Johnson, L.C. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 48-64.
- Guralnick, M.J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. In H. Sukkar, C.J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children*, 17-35. .
- 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.
- 刑部育子 (1998) 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的

- 分析. 発達心理学研究, 9(1), 1-11.
- 浜谷直人 (2005) 統合保育における障害児の参加状態のアセスメント. 人文学報. 教育学, 40, 17-30.
- 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音 (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－排除する子どもと集団の変容に注目して－. 保育学研究, 51(3), 45-56.
- 浜谷直人 (2014) 保育者が遊びに熱中した実践における場面の切り替えの構造－発達支援専門職が実践知を学ぶ試み－. 教育科学研究 (首都大学東京), 28, 13-26.
- 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳 (2018) 多様性がいきるインクルーシブ保育－対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ. ミネルヴァ書房.
- 半澤嘉博・渡邊健治・田中謙・山本真祐子 (2012) 個別の配慮が必要な園児へ対応の現状と課題について－東京都の公立保育所における実態調査から－. 人間文化研究所紀要, 6, 39-51.
- 畑山みさ子・古田倭文男・吉田栄・白橋宏一郎 (1985) 幼稚園の統合保育における障害児と健常児の相互作用に関する調査研究－軽度精神遅滞児の統合保育の効果の測定－. 宮城学院女子大学研究論文集, 77-99.
- 原野 明子・朴 香花・佐藤 拓・鶴巻 正子 (2009) 福島県内の幼稚園における個別の指導計画作成の現状. 福島大学総合教育研究センター紀要, 7, 93-101.
- 長谷川かおり・丸尾晶子・木村公美・山本祐子・竹内範子・上野由利子・玉村公二彦・越野和之・岩坂英巳・宮崎瑠璃子 (2011) 特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援(その 3) 集団活動場面で自己調整的な行動の困難がめだつ幼児への支援. 教育実践総合センター研究紀要, 20, 259-266.
- Hill, P.M. & Nicolich, L.M. (1981) Pretend Play and Patterns of cognition in Down's Syndrome Children. Child Development, 52, 611-617.
- 平澤紀子・藤原義弘・山根正夫 (2005) 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究－障害群から見た当該児の実態と保育者の対応および受けている支援から－. 発達障害研究, 26(4), 256-267.
- 広瀬由紀・太田俊己 (2014) インクルーシブ保育における子どもの「参加」－国際生活機能分類 (ICF) を活用した保育実践を考える－. 植草学園大学研究紀要, 6, 47-57.
- 広瀬由紀・岩田美保 (2019) 特別な配慮を要する子を含めた葛藤解決方略に関する検討：保育記録の分析を通して. 千葉大学教育学部研究紀要, 67, 167-172.
- 原口英之・野呂文行・上山努 (2013) 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題－障害の診断の有無による支援の比較－. 障害科学研究, 34, 103-114.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006) グラウンデッド・セオリー・アプローチ：理論を生み出すまで. 新曜社.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2014) グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論. Keio SFC journal, 14(1), 30-43.
- 本郷一夫 (1985) 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), p93-109.
- 本郷一夫 (1986) 相互作用場面における障害児に対する保母の働きかけの効果について. 東北大学教育学部研究年報, 34, 183-201.
- 本郷一夫 (2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究. 発達障害研究, 25(1), 50-61.
- 細川かおり (2012) 保育の社会的意義と保育制度. 第 2 節多様な保育の場, 3 節保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園の指針と要領. 関口はつ江 (編著) 保育の基礎を培う保育原理. 104-120. 萌文書林.
- 井口均 (2000) 保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析. 長崎大学教育学部紀要－教育科学－, 59, 1-16.
- 池田久美子 (2014) 特別な支援を必要とする子どもの仲間関係の発達に関する事例的検討－身体を視点として－. 保育学研究, 52(1), 56-67.
- 池田由紀江 (1982) ダウン症児の早期教育プログラム. ぶどう社.
- 狗巻修司 (2010) 自閉症幼児の相互交渉スキルの障害特性と相互交渉成立要因についての検討－保育者のはたらきかけ方と自閉症幼児の応答に着目して－. 京都府立大学学術報告, 2, 85-108.
- 狗巻修司 (2012) 自閉症幼児との相互交渉におけるおとなのかかわり方に関する検討－かかわり方と子どものとらえ方の関連について－. 発達障害研究, 34 (1), 29-42.
- 狗巻修司 (2013) 保育者のはたらきかけと自閉症幼児の反応の縦断的検討:共同注意の発達との関連から発達心理学研究 24(3), 295-307.
- 狗巻修司 (2015) 相互交渉における自閉症幼児の行動と保育者のはたらきかけ方の検討:快の情動表出場面に着目して. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 19(2), 65-79.
- 石黒広昭 (1998) 心理学を実践から遠ざけるもの. p103-156. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会.
- 石黒広昭 (2004) 社会文化的アプローチの実際－学習活動の理解と変革のエスノグラフィ－. 北大路書房.
- 伊藤恵子・西村章次 (1999) 自閉性障害を伴う子どもの相互作用成立要因に関する分析的研究. 発達障害研究, 20(4), 316-330.
- 伊藤良子(1983)ルール遊び.河崎道夫(編)子どもの遊びと発達, ひとなる書房, 261-277.
- 伊藤良子 (2001) 自閉症児の遊びの特直と指導方法に関する研究動向とその課題. 特殊教育学研究, 39(3), 43-51.
- 磯部美良・江村理奈・越中康治 (2008) 関係性攻撃を示す幼児に対する社会的スキル訓練. 行動療法研究, 34(2), 187-204.
- 岩田恵子 (2011) 幼稚園における仲間づくり－「安心」関係から「信頼」関係を築く道筋の探求－. 保育学研究, 49(2), 41-51.
- Jeffrey,D. & McConkey,R. (1974) Extending language through play. Special Education,113-16.

- Jeffrey,D. & McConkey,R. (1976) An observation scheme for recording children's imaginative doll play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,7,189-197.
- 亀田隼人・安永啓司・宮井清香・小家千津子・伊藤良子・藤野博・橋本創一 (2012) 知的障害のある幼児の人間関係の発達を促す遊びの実践研究(2)人形遊びを用いた鬼ごっこスキルの形成. *東京学芸大学紀要総合教育科学系*, 63(2), 205-212.
- 金谷京子 (1994) 発達障害幼児の社会的スキル獲得指導. *特殊教育学研究* 31(5), 31-37.
- 神田英雄 (1991) 追いかけて遊びからオニごっこへ. 山崎愛世・心理科学研究会(編), *遊びの発達心理学*. 萌文書林, 29-63.
- 木下康仁 (2003) グラウンデット・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁 (2007) 修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析方法. *富山大学看護学会誌*, 6(2), 1-10.
- 木下孝司 (2011) 障害児の指導を発達論から問い直す一要素主義的行動変容型指導を超えて一. *障害者問題研究*, 39 (2), 18-25.
- 北原侑 (2013) 発達障害における医学モデルと生活モデル. *発達障害学研究*, 35(3), 220-226.
- 小林隆児 (2005) 自閉症の関係発達臨床. ひとなる書房.
- 小林隆児 (2014) 「関係」からみる乳幼児期の自閉症スペクトラム: 「甘え」アンビヴァレンスに焦点を当てて. ミネルヴァ書房.
- 小松昌代・小林真 (2014) 高機能広汎性発達障害のある男児に対する支援的な保育: ルールのあるゲーム遊びを通じたクラス集団への介入を通して. *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要*, 9, 51-60.
- 近藤直子 (2014) 乳幼児の発達保障における保育所・幼稚園の役割. *障害者問題研究*, 42(3), 2-9.
- 今野和夫・田口睦子・佐々木孝紀 (1993) 精神遅滞児に対する鬼遊びの指導の試み. *秋田大学教育学部教育研究所研究所報*, 30, 92-100.
- 今野和夫 (1984) 精神遅滞児のごっこ遊びに関する考察—ごっこ遊びの発達ならびに指導を中心に—. *秋田大学教育学部教育研究所報*, 21, 143-153.
- 今野和夫 (1985) 精神遅滞児のごっこ遊びに関する事例的研究—行為の系列化ならびに象徴的行為の発達との関連で—. *秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 35, 124-135.
- 今野和夫 (1988) ダウン症児における初期的ごっこ遊びの発達. *秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 38, 11-33.
- Kopp, C. B., Baker, B. L., and Brown, K. W. 1992. Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 357-366.
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針.
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1
 (2022年7月7日取得)

- 厚生労働省 (2019) 保育所等関連状況とりまとめ (令和3年4月1日)
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000176137_00009.html
(2022年7月7日取得)
- 厚生労働省 (2002) 「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」(日本語版).
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html#:~:text> (2020年7月17日取得).
- 鯨岡峻 (1998) 関係が変わるとき. 秦野悦子・山田洋子 (編) コミュニケーションという謎. ミネルヴァ書房, 173-200.
- 鯨岡峻 (1999) 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2001) 保育を支える発達心理学 関係発達保育論入門. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門. 東京大学出版会.
- 鯨岡峻 (2015) 「接面」からみた人間諸科学, 187-228. 小林隆児・西研・竹田青嗣・山竹伸二・鯨岡峻. 人間科学におけるエヴィデンスとは何か. 新曜社.
- 鯨岡峻 (2016) 関係の中で人は生きる－「接面」の人間学に向けて－. ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2010) 保育・主体として育てる営み. ミネルヴァ書房.
- 倉持清美 (1994) 就学前児の遊び集団への仲間入り過程. 発達心理学研究, 5(2), 137-144
- 楠見友輔 (2019) ダウン症児の文章理解の学習. 教育心理学研究, 67 (4), 330-342.
- 楠見友輔・高津梓・佐藤義竹 (2021) 知的障害生徒が教室談話に参加する過程: 社会文化的アプローチから. 発達心理学研究, 32 (3), 134-147.
- 楠見友輔 (2022) 子どもの学習を問い直す 社会文化的アプローチによる知的障害特別支援学校の授業研究. 東京大学出版会.
- 河邊貴子 (2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か. 保育学研究, 53 (3)296-305.
- Lave,J.&Wengre,E. (1990) Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. 佐伯朕 (訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加. 産業図書.
- Lowe,M. (1975) Trend in the development of representational play in infants from one to three years:an observational study. Journal of Child Psychology and Psychiatry,16,3-47.
- 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－. 保育学研究, 51(3), 9-20.
- McConkey,R. & Jeffree,D. (1979) First Steps in Learning to Pretend. Special Education,6,4,13-17.
- McConkey,R. & Jeffree,D. (1980) Developing Children's Play. Special Education,7,2, 21-23.
- 三原敏孝 (2007) 自閉症児の遊戯療法過程－関係発達論の視点から－. 障害児教育研究紀要, (30), 75-84.
- 宮井清香・安永啓司・亀田隼人・小家千津子・伊藤良子・藤野博・橋本創一 (2011)

- 知的障害のある幼児の人間関係の発達を促す遊びの実践研究(1)人形遊びの教育的効果について. 東京学芸大学附属特別支援学校紀要, 55, 11-26.
- 宮井清香・安永啓司・高野裕美・広野みゆき・伊藤良子・藤野博 (2011) 幼児期の人間関係の発達を促す遊びに関する実践研究－人形を用いた遊びに着目して－. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 62(2), 297-304.
- 三宅康将・伊藤良子 (2002) 発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割. 特殊教育学研究, 39(5), 1-8.
- 宮崎真 (1992) 共同行為ルーチンによる重度精神遅滞児のごっこ遊び, コミュニケーション行動の促進. 特殊教育学研究, 29(4), 105-110.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm (2020年7月23日取得)
- 文部科学省 (2014) 平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345126.htm (2020年7月23日取得)
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (2022年6月15日取得).
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pd (2020年7月23日取得).
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf (2022年7月7日取得)
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (2022年7月7日取得).
- 武藤久枝 (2005) 幼稚園, 保育所における軽度発達障害, 気になる子どもへの対応－現職教育事業受講者の意識調査から－. 教育研究所所報 (岡崎女子短期大学), 16, 25-30.
- 無藤隆 (1997) 共同するからだのことば 幼児の相互交渉の質的分析. 金子書房.
- 中島正夫・竹尾晃子・谷野 亜美 (2012) 保育所に通う発達障害を持つ子ども・「気になる子」の状況について. 椋山女学園大学教育学部紀要 (5), 69-80.
- 中村信雄 (2019) インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について－ユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について－. 東京理科大学教職教育研究, 4, 119-128
- 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), 45-52.
- 仲矢明孝・中尾果歩・竹内愛 (2014) 「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 156, 15-21.

- Nicolich, L.M. (1977) Beyond sensorymotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merri11-Palmer Quartely*, 23, 2-9.
- Nicolich, L.M. (1981) Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-789.
- 日本発達障害連盟 (2023) 発達障害白書. 明石書店.
- 日本保育学会課題研究委員会 (2011) 質の高い遊びとは何か? -遊びの質を規定するための条件-. *保育学研究*, 49, (3), 51-60.
- 西川正樹 (1987) 発達障害児におけるソーシャルゲームに関する一考察: イナイイナイバーと象徴機能の関連について. *情緒障害教育研究紀要*, 6, 75-78.
- 小川巖・横川和章 (1989) ダウン症幼児の遊びにおける対物-対人的側面と社会的文脈との関係. *兵庫教育大学研究紀要第1分冊学校教育・幼児教育・障害児教育*, 10, 195-203.
- 小川巖・横川和章 (1995) ダウン症を伴う幼児の教師との社会的相互作用に関する縦断的研究: 遊び文脈の社会的随伴性への効果の検討. *兵庫教育大学研究紀要第1分冊学校教育・幼児教育・障害児教育*, 15, 105-111.
- 小川巖 (2013) 知的障害児の授業に社会-文化的文脈を取り入れる意義に関する研究-領域と教科を合わせた指導に適用可能な学習理論の検討-. *島根大学教育学部紀要*, 47, 17-27.
- 乃川智博 (2016) 幼児期における仲間関係に関する研究の動向: 個体能力論と関係論の循環の先へ. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 136, 75-99.
- 岡崎裕子・池田由紀江・長畑正道 (1986) ダウン症幼児の発達特徴に関する分析的研究(続報). *筑波大学心身障害学研究*, 10(2), 59-71.
- 奥田健次・井上雅彦 (1999) 自閉症児における対人関係の改善と遊びの変化: フリー・オペラント技法を適用した事例の検討. *特殊教育学研究*, 37(3), 69-79.
- 奥田健次・井上雅彦 (2002) 自閉症児におけるパーティーゲーム参加への支援とその効果に関する予備的研究. *発達心理臨床研究*, 8, 19-28.
- 奥山清子・花谷香津世・板野美佐子 (1993) 障害児保育拠点園における障害児の対人関係. *川崎医療福祉学会誌*, 3(2), 59-65.
- 奥山清子・花谷香津世・板野美佐子 (1994) 障害児保育拠点園での園児の対人行動. *川崎医療福祉学会誌*, 4(2), 75-80.
- 大宮勇雄 (2010) 遊びの物語の保育実践. *ひとなる書房*.
- 大塚穂波 (2019) 障害を持つ子どもの遊びを捉えるために必要な視点. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要*, 13 (1), 101-107.
- 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形成に関する研究-保育者の役割に関して-. *筑波大学心身障害学研究*, 19, 61-71.
- 小山正 (2020) 知的発達症をもつ子どもの物にかかわる行為・認識と言語発達との関連. *音声言語医学*, 61(2), 177-185.
- Piaget, J. (1945/1967) 遊びの心理学. 大伴茂訳. 黎明書房.
- 佐伯胖 (2001) 幼児教育へのいざない. 東京大学出版会.

- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（2013）新装版 心理学と教育実践の間で。
東京大学出版会。
- 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。東京
学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ，62，153-173。
- 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹
（2010）発達障害のある子どもの早期発見・早期支援の現状と課題。国立特別
支援教育総合研究所研究紀要，37，3-15。
- 笹生直江（1981）精神遅滞児における象徴的使用の発達。日本特殊教育学会第19回
大会発表論文集，80-81。
- 精神薄弱者問題白書（1979）保育所。日本文化科学社，31-36。
- 精神薄弱者問題白書（1981）保育所。日本文化科学社，73-76。
- 精神薄弱者問題白書（1983）保育所。日本文化科学社，81-83。
- 精神薄弱者問題白書（1992）保育所。日本文化科学社，48-49。
- 関口はつ江（2009）保育実践の基本。関口はつ江・太田洋光，実践としての保
育学 現代に生きる子どものための保育，133-148。同文書院。
- 柴崎正行（2009）特別な支援を必要とする乳幼児の保育に関する最近の動向。保育
学研究，47(1)，82-92。
- Shimada,S., Sano,R. & Peng,F.C.（1981）A longitudinal study of symbolic play in the
second year of life. RIEEC Reserch Bulletin (Tokyou Gakugei University)
,12,1-16.
- 嶋田征子（1982）象徴遊びの発達と治療教育への適応。精神薄弱研究，290，80-87。
- 柴山真琴（2002）幼児の異文化適応過程に関する一考察－中国人5歳児の保育園へ
の参加過程の関係論的分析－。乳幼児教育研究，11，69-80。
- 司城紀代美（2012）通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児と
のかかわり。特殊教育学研究，50(2)，171-180。
- 清水貞夫・小松秀茂（1987）統合保育 その理論と実際。学苑社。
- 清水貞夫（2010）インクルーシブな社会をめざして。クリエイツかもがわ。
- 清水陽香（2021）国内における幼児を対象としたソーシャルスキルトレーニング研
究の動向－保育内容（人間関係）とのつながり－。永原学園西九州大学短期大
学部紀要，51，37-42。
- 進藤拓歩・今野和夫（2013）知的障害特別支援学校における「遊びの指導」：学習指
導要領解説の「遊びの指導」に関する記述の分析。秋田大学教育文化学部教育
実践研究紀要，35，69-78。
- 進藤拓歩・今野和夫（2014）知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の課題
：「遊びの指導」における子どもの内面理解について。秋田大学教育文化学部研
究紀要教育科学，69，73-80。
- 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
学研究 32(3)，57-68。
- 園山繁樹（1996）統合保育の方法論 相互行動的アプローチ。相川書房。
- 園山繁樹（1998）他者が変わると自閉が変わる－相互行動論からの考察－。長崎勤

- ・本郷一夫（編著）；能力という謎．ミネルヴァ書房，172-197.
- 園山繁樹・由岐中佳代子（2000）保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討－療育のある統合保育に向けての課題－．社会福祉，41(1)，61-70.
- 総理府（1996）障害者白書．大蔵省印刷局.
- 総務省（2007）幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>（2022年7月7日閲覧）
- 杉山登俊郎（1997）精神遅滞の早期発見と療育．精神遅滞の精神医学，ライフサイエンス社.
- 須永美紀（2005）友達との関係構築過程における「あそび志向」段階の可能性－相手と「つながる」ということに注目して－．保育学研究，43(1)，39-50.
- 平雅夫（2014）知的遅れのない自閉症スペクトラム幼児への支援．自閉症スペクトラム研究 12(3)，15-21.
- 田丸尚美（1991）幼児の遊びにおける役割関係の理解－鬼ごっこ場面の発達の検討－教育心理学研究，39(3)，341-347.
- 高木芳子（2021）「気になる子ども」に関する研究動向：個別支援と参加の観点からの整理．人間発達学研究，(12)，103-111.
- 高野貴子・高木春良（2009）幼稚園・保育所の統合保育の現状と課題．日本小児科学会雑誌，113(8)，58-63.
- 高櫻綾子（2006）幼児期の仲間関係に関する研究動向．東京大学大学院教育学研究科，46，259-267.
- 高櫻綾子（2007）3歳児における親密性の形成過程についての事例的考察．保育学研究，45(1)，23-33.
- 竹内範子・上野由利子・前田喜四雄・玉村公二彦・越野和之（2009）特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援--感情の起伏が激しく気持のコントロールがしにくい幼児を支える集団づくりの実践を通して．教育実践総合センター研究紀要，18，157-163.
- 滝川一廣（2017）子どものための精神医学．医学書院.
- 田中真理（1992）精神遅滞児の物語理解におけるメタ認知能力の役割．教育心理学研究，40(2)，185-193.
- 田中真理（1999）「関係性」からとらえた障害児・者研究の動向．教育心理学年報，38，130-141.
- 田中真理（2003）関係のなかで開かれる知的障害児・者の内的世界．ナカニシヤ出版.
- 田中真理（2016）障害児支援を考えるモノサシとは：多様性と合理的配慮．発達心理学研究，27(4)，312-321.
- 戸田雅美（2009）子どもの生活と遊びを育てる．関口はつ江・太田洋光，実践としての保育学 現代に生きる子どものための保育．217-228．同文書院.
- 富田純喜（2011）共同遊び場面における子どものスキルの状況論的分析．教育学雑誌，46，47-60.

- 辻谷真知子 (2014) 幼児間の規範提示と排除・包摂. 保育学研究, 52(1), 31-42.
- 上田敏 (2005) ICF の理解と活用. ぎょうされん.
- UNESCO(2015)Rethinking education: towards a global common good?
<https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf> (2020 年 7 月 23 日
取得)
- 浦崎武・武田喜乃恵・崎濱朋子・瀬底正栄 (2008) 発達支援が必要な子どもたちへの他者との関係性に焦点を当てた集団支援企画ツユコレ. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 10, 79-93.
- 内田祥子・齊藤多江子 (2012) 幼児期における仲間関係の研究動向と課題: 個と集団,遊びと生活の相互作用研究の現在とこれから. 健康福祉研究: 高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要, 9(1), 27-39.
- ヴィゴツキー,L.S. (2003) 「発達の最近接領域」の理論 教授・学習過程における子どもの発達 (土井捷三・神谷栄司 訳). 三学出版.
- 和田美奈子・尾崎 康子 (2017) 発達障害幼児における社会的認知の発達変化: 遊びを通じた発達の介入に関する事例研究. 子ども教育学会紀要, 9, 15-23.
- 若林功 (2015) グラウンデット・セオリー・アプローチ-労働研究への適用可能性を探る-.
- Wilson, B. J. (1999) Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35,214-222.
- Wing,L., Gould,J. & Brierley, L. M.(1977)Symbolic play in severely mentally retarded in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,18,167-178 .
- やまだようこ (1997) 現場心理学の発想. 新曜社.
- 山口薫 (1996) 障害児教育から特別なニーズ教育へー 21 世紀への展望ー. OT ジャーナル, 30, 260-265.
- 山内紀幸 (2014) 「子ども・子育て支援新制度」がもたらす「保育」概念の瓦解. 保育学研究, 81(4), 408-422.
- 柳沢君夫 (2003) 学童クラブにおける一自閉症児の統合保育: 保育者の意図的介入の検討. 特殊教育学研究, 40(5), 517-526.
- 吉井勘人・上飯屋祐介・福谷憲司・上田みどり・大蔵みどり・高橋幸子・仲野みこ (2014) 知的障害幼児における初期社会性とコミュニケーションの発達支援: 「遊びの授業」における評価方法に焦点を当てて. 筑波大学特別支援教育研究, 8, 2-11.
- 湯藤端代・瀬川真砂子・中保仁・山本雅恵・古川宇一 (2001) 「遊び技術」に関する一考察ー R ちゃんと出会った「追いかけてっこ」遊びを中心にー. 情緒障害教育研究紀要, 20, 209-216.
- 吉田真理子 (2016) 友達同士のいざこざに幼児はどのように関与するか: 発達の变化およびネガティブな展開に着目して. 心理科学, 37 (2), 48-62