

統合保育において自閉症児が活動にかかわる過程

宝田 紗希子*

Children with Autism Spectrum Disorder Engaging in Pre-school Activities

Sakiko TAKARADA

Abstract

This study aimed to analyze how a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) engages in pre-school activities. The subject was observed for nine months while in pre-school, and interviews were conducted with his teachers and his parent. At the beginning of the observations, we noticed that he did not get involved in any of the pre-school activities. Rather, by walking in and out of the classroom, wandering around, he watched his peers engage in activities. During this period, he seemed to experience two difference feelings simultaneously –(1)wanting to get involved and (2)feeling obliged to get involved–. After this period, however, he started engaging in activities with his peers. It is suggested that non-participation in an activity, namely, intermittently staying in a classroom, wandering around, and/or watching activities, should not be categorized merely as problematic behavior; –this is usually discussed as typical of ASD. Rather, it is apparent that the child needed time to discover various activities and assess, whether he perceived them as enjoyable or how to deal with the resulting anxiety. A period of non-participation appears to be part of the process of getting involved in pre-school activities.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), pre-school, problematic behavior

1 問題と目的

幼稚園や保育所において、健常児と障害児と一緒に保育を受ける「統合保育」が当たり前ようになってきている。統合保育を行っているのは、公私立あわせて保育園では、76.6%（全国保育協議会, 2016）、幼稚園では、国公立で86.0%、私立で71.1%（ベネッセ教育総合研究所, 2014）という調査がある。

保育の場で生活する特別な支援／ニーズを必要とする子どもを保育者はどのように捉えているのだろうか。幼稚園・保育所の特別支援教育の現状として、より多様で困難な問題が顕在化しているとの指摘（野本, 2012）の一方で、保育者たちが現場の中で葛藤しながらも、多くの実践に取り組んでいる事例も報告さ

キーワード：自閉症、幼稚園、逸脱行動

* お茶の水女子大学大学院博士前期課程 2017年度修了

れている。例えば、松井（2013）は、障害児が楽しめる遊びを考えることで、すべての子どもにとって楽しい遊びを構成することになった事例、障害のある子どもが入りやすいノリを生み出すことで、クラス全体がまとまった事例を挙げ、このような実践は、保育者が有する障害の知識ではなく、子どもを見る洞察力と子どもを引き付ける魅力によるものとしている。また渡部（2001）は「一緒にいて楽しい」と思える集団内での遊びについて、たとえコミュニケーション能力が低い子どもであっても、共同体の一員として楽しいという気持ちを持っていれば学びは生じると指摘している。津守（1987）は、障害を持った子どもも普通の子どもの保育においては変わることはないとし、障害に注目したり、障害を除去しようとするだけを考えて、その子どもの生きる世界を無視することは、人間としての成長も妨げることになると、強く指摘している。

統合保育の広がりに伴い、自閉症児の統合保育についても多くの先行研究が蓄積されてきた。例えば、荻原（2003）は、何事においても1番でなければ気が済まないというこだわりをもった自閉症児に対し、TEACCHプログラムによる援助方法を用いた実践を紹介している。こうした先行研究では、集団生活が苦手なことやこだわりが強いことなど、自閉症児たちの苦手な面、逸脱行動という問題点に着目して、それに対する保育者のかかわりが主に語られている。彼らが「今」を生き、その積み重ねとしての園生活をどのように過ごしているのかを記したものは少ない。しかし彼らも普段生活している中で、他の子どもたちと遊んだり、表現することを楽しんだりしているのではないか。楽しいことや苦手なことなど、園生活における多様な経験を通して、成長しているのではないか。目の前にいる自閉症児の逸脱していない行動を含めた姿を捉えることは大切なことではないだろうか。

本研究では、自閉症という背景を持った幼児が、統合保育を行っている幼稚園において、どのような生活を送っていったのかを考察する。このために、具体的には、対象児の通う幼稚園での活動をいくつか取り上げ、各活動に対象児がどのようにかかわっているのか、またかかわり方がどのように変化していくのかを記述し、分析する。活動へのかかわりとその過程に着目することにより、逸脱行動にとらわれることなく、園生活における対象児の姿を捉えるよう試みる。

2 方法

2.1 調査対象

A市内において、毎年若干名の障害児を受入れ、統合保育を行っている幼稚園（以下M幼稚園と記す）に通う自閉症の男児1名（仮名：T児）を研究対象者とする。T児は201X年4月からM幼稚園未就園児クラスおよびA市内の療育施設に通い始めた。201X+1年4月に、年中からの2年保育でM幼稚園に入園した。

年中での入園当初、T児は他児たちと一緒に活動しないで離れた場所にいた。他の自閉症児がパニックになって声を上げることもあったりしたことから、他児たちは、T児と他の自閉症児の2人を不思議に思っているようだった。そこで担任は年中6月に、2人は苦手なことが多いから困っているようだったら声をかけてあげてほしいこと、みんなが楽しいと2人も一緒にやってみようと思うことを伝えた。このことをきっかけに、他児たちは2人の行動を受け入れるようになった。

2.2 調査時期・調査方法

201X+1年10月末から201X+2年7月まで、T児が年中から年長にかけての9ヶ月間、参与観察を行った。担任教諭や講師が主導的に行っている活動の際には観察者として、それ以外の活動の際には保育者としての役割を持ちながら、T児の様子を観察した。保育を妨げない範囲でメモを取り、保育後にT児の保育者や他児とのかかわり、周りの状況を書き込んだフィールドノートを作成した。さらに観察を補足するため、参与観察期間前後の対象児の様子も含め、園長・クラス教諭2名（担任・副担任）・保護者へのイン

タビューを行った。本研究は大学研究倫理審査委員会の承認を得ている。

2.3 分析方法

まず、園での活動を一斉活動形態と自由活動形態に分けた。本論文では田中（1992）を参考に、いわゆる自由保育的な方向性を持つ保育形態を自由活動形態と呼び、保育者の計画に基づいた活動を同一の時間内に、同一の場所で、同一の内容と方法で行う形態を一斉活動形態と呼ぶ。その後、一斉活動形態と自由活動形態それぞれの活動をいくつか選び、フィールドノートに記録された事例を各活動ごとに時系列に並べて整理した。T児が活動にどのようにかかわろうとしているのか、かかわっていないときは、どのようなことをしているのかという視点から各事例を分析した。その上で、活動を越えてたびたび見られたT児の様子や、T児の活動へのかかわりの変化について総合的に考察した。

3 結果と考察

一斉活動形態と自由活動形態それぞれから選んだ活動ごとに事例を提示しながら、分析結果について述べる。各活動の観察事例数を（）内に示した。

3.1 一斉活動形態

一斉活動形態として、(1)発表会の練習(2)体操(3)太鼓(4)ラボ（英語）の活動を取り上げた。図1は各活動の活動期間と筆者が各活動を観察した時期である。実線の矢印が活動期間、点線の矢印が観察期間を指す。なお調査開始直前、10月にあった運動会の練習ではT児は練習にはほとんどかかわっていない状態だった。

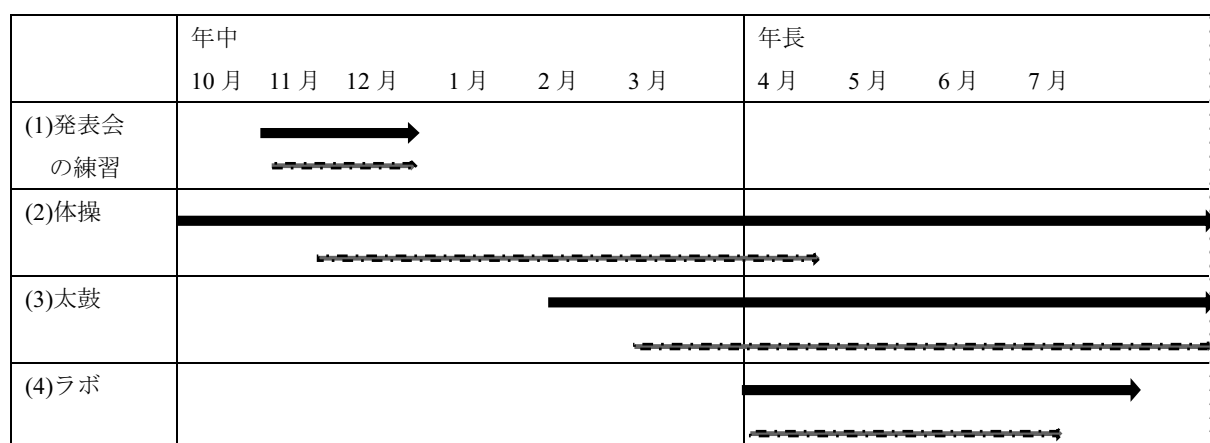


図1 各活動の活動期間と観察時期

3.1.1 事例

(1)発表会の練習（事例数：4）

10月31日<発表会の練習が始まる>

保育室では、他児たちは次の活動である製作の準備を先にした後、テーブルの横に立ち、発表会の歌を振りをつけながら歌って練習している。他児たちが歌っている間、T児は、廊下に出ていたが、副担任から、保育室に入って聞こえるところにいよう、と声をかけられ、保育室に入る。座って、壁のほうを向きながら、上履きをいじったりして興味のない様子。

10月末頃から、発表会の練習が始まった。T児はまだ活動にかかわっていない。しかし、下線部のように、副担任の声かけにより、保育室の中に入っていったことから、他児たちと一緒にいることには抵抗が

ないようだ。

11月13日<発表会の練習が始まって半月後>

他児たちは、保育室で発表会の練習をしている。T児は、クラスの端できょろきょろしたり、ときどきみんなを見たり①、そばにある大型積み木で遊んだりしている。年長組の劇練習を見に行くために移動することになり、T児は他児たちについていく②。

年長組につくと、年長組の練習をみんなで座ってみる。10分くらいたつと、T児は年長組と隣の保育室との壁の隙間をのぞく。自分たちの発表になると、T児はA児と手をつないで隣に立っている③。振りが始まって、A児が手を放しても、そのまま隣に立っている④。周りの動きにつられて歩いたりもする。

発表会練習が進んだ頃、T児はまだ発表会練習に積極的にはかかわっていないようだ。しかし、下線部①のように、ときどきみんなの様子を見ているときもあり、少しは関心があるようだ。下線部②では、担任の声かけにより、他児たちがクラスを移動するとき、他児たちと一緒に移動していた。練習には自分からかかわっていないが、他児たちの動きや担任の指示に対しては積極的に反応して、一緒にしようとしていることがわかる。下線部③④からは、発表会での練習にT児がかかわる上で、A児の存在が重要なのではないかと考えられる。担任のインタビューによると、調査開始直前の10月の運動会の際、背の順が前後だったことから、担任からA児に、T児を気にかけるようにと頼んだ。たとえば、移動する場面等で、声をかけたり手をつないだりすることである。発表会でも、A児は偶然にT児と同じ配役になった。A児はどのタイミングで舞台上に登場するかをT児に教えたり、移動するときには手をつないだりして誘導した。T児は自然にA児についていく様子が見られた。この日以降、次第に、T児が自分から練習にかかわる姿が観察されるようになった。

発表会が近づくにつれて、担任は、子どもたちに発表会の衣装を着せたり、配役の同じ子ども同士でグループ活動をいれたりすることによって、子どもたちの発表会への気持ちを高めていった。12月の発表会当日には、T児は自分から動いたり、歌ったりする姿が見られた。

(2)体操 (事例数：5)

11月4日<なわとびの練習1>

T児のクラスが他クラスよりも先に園庭で整列する。T児は列から離れて逃げようとする。副担任の膝の上に座って落ち着く。

準備体操が始まると、T児は座り込んで砂遊びをする。今日のテーマはなわとび。他児たちは、なわとびを両手に持ちながら走っている。T児は片手で縄跳びを持って滑り台のそばに行き、滑り台に縄跳びをかけて遊んでいる。

体操は、週に1回、専任講師によって40分程度、学年別に行われていた。11月から2月は主になわとびが行われた。本事例はその初期の事例である。T児が、列から離れて逃げようとしている様子から、活動にかかわりたくない気持ちが分かる。準備体操が始まっても、好きな砂遊びをしている。この後の事例では講師の元にみんなが集まるときは一緒に集まっていて、なわとびをとんでみようとしたこともあった。ただ、なわとびはT児にはタイミングの取り方などやり方を理解するのが難しい活動のようだった。

3月3日<鉄棒の練習1>

男女に分かれて整列する。T児はA児の後ろで準備運動をする。準備運動として、園庭をスキップしてまわるときは、T児は副担任の近くで笑いながらスキップする。今日の活動は鉄棒である。T児も他児と一緒に順番に鉄棒の前に並ぶが、T児は自分の順番になっても鉄棒はせずに通り過ぎ、その後笑いながらジャンプをしながら順番の列に戻る。

3月からは主に鉄棒が行われた。本事例はその初期の事例である。T児が鉄棒の前に順番に並ぶ様子や、笑いながら戻る様子から、鉄棒には触れないものの、活動に対しては興味を持っているように思われる。なわとびの活動より活動導入の初期から積極的に取り組んでいるように見える。この後、自由遊びのときにも自ら鉄棒にかかわるのが見られるようになった。例えば鉄棒の前の列に並んだり回れないながらも鉄

棒にぶら下がったりしていた。

(3)太鼓 (事例数：9)

2月19日<太鼓・年中2回目>

15人くらいずつ、ローテーションで大太鼓を叩く。T児は、連打が聞こえると、耳を抑える。他児(自閉症児)が大太鼓の音で泣き、外へ移動すると、T児も一緒に外に出るが、担任と一緒に見ようと促し、ホールに戻る。T児の順番になり、両手のときや片手だけのときなど、講師の真似をしながら、指示通り大太鼓をたたく。講師に大太鼓のふちの位置を指されると、そこにばちを合わせていた。

太鼓の活動は年中3学期から始まり、本事例は2回目であった。連打の音がうるさそうにした他は、落ち着いて活動にかかわっている様子だった。講師の指示を理解しているようで、講師がばちを動かすのを模倣しながら取り組んでいる。この後太鼓の活動は観察期間中ずっと続いた。最終的にT児は太鼓の活動の大部分を他児と同様に行うようになった。

(4)ラボ(英語) (事例数：3)

4月20日<ラボ1回目>

講師が来て、活動が始まると、T児は廊下から保育室に戻り、保育室の後ろに立っていた副担任のそばに寄る。講師が来てから、担任は他児の対応のため退出した。活動中、T児は保育室の後ろの棚にあったおもちゃで遊ぶ。他児たちが英語を使いながら、走ったり止まったりというゲームをしている。副担任がT児のそばに寄ってきて「見て」と声をかける。T児はみんなの方を見るが、またおもちゃに目を戻す。

ラボは外部講師による英語を使った活動である。年長1学期から始まった。本事例はその最初の回である。T児は保育室の外にいたが講師が来ると自ら保育室に入る。しかし活動中は保育室のうしろに座り、活動とは関係ないおもちゃで遊んでいた。下線部のように、副担任から声をかけられると活動を見ていた。

5月前半のラボ2回目の事例では最初保育室内で他児たちのそばにいた。しかし講師の指示には従わずうろうろしていた。その後保育室から出たり、副担任の声かけで入ったりした後、活動はしないものの保育室にはとどまっていた。

5月25日<ラボ3回目>

T児は、活動の始め、保育室をうろうろしていた。講師が保育室の中を動き回りながら指示を出していくと、笑いながら楽しそうに動き回る他児たちに混じって、T児も指示に沿って動き始める。大きな円になって座るとき、T児は他児たちと一緒に座る。周りをキョロキョロ見回している。ボールが順番に回ってくると、T児も隣の子どもに渡す。

T児は、この日の活動の始めには保育室内でうろうろし、みんなと一緒に動くことがなかったが、だんだんとみんなの動きにつられていくような様子が見受けられた。他児たちの楽しそうな様子にひかれたのかもしれない。下線部では、自らみんなと一緒に活動に加わった。

3.1.2 考察

一斉活動形態の活動において、最終的にはT児はどの活動にも他児たちと一緒にしかかわるようになった。ここではT児がどのように活動にかかわっていったかを整理する。まず、保育室内で行われていた(1)発表会の練習と(4)ラボでは、はじめは両活動とも他児たちは保育室内にいるが、T児は保育室外にいた。活動が始まった時期には、T児は活動に対して消極的な気持ちであると考えられる。その後、自らあるいは保育者の声かけにより保育室に入ったT児は、他児たちが集まっているところから離れた場所にとどまる。一見して興味がなさそうに見える。しかし、だんだんと、他児たちの様子を見るようになった。(4)ラボの活動からは、だんだんとみんなの動きにつられていくような様子が見受けられたことから、他児たちの楽しそうな様子にひかれていっているのではないかと考えられた。その後、(1)発表会の練習ではA児の促しをきっかけに練習にかかわるようになった。最終的には、(1)発表会の練習でも(4)ラボの活動でも自分から活動にかかわるようになった。

(3)太鼓の事例では、練習にかかわっていく過程で(1)発表会の練習や(4)ラボの活動で見られたような、他児たちから離れたところで観察するような行動はなく、活動にかかわるようになる期間も早かった。それは、講師が前にいて、それを真似するという分かりやすさが、T児にとって活動にかかわりやすい理由となったのではないかと考えられた。また、活動が分かりやすいという点においては、(2)体操の事例でも、なわとびよりもより分かりやすい活動であった鉄棒において、活動が導入された初期からT児が積極的にかかわっていきこうとする姿が見られた。

一斉活動形態のそれぞれの活動において、活動に自分からかかわらない時期にも、活動の様子をちらちらと見たり、集団が移動するときには一緒に移動したりすることから、自分が所属している集団に帰属意識を持っていることも共通点として考えられた。特に(2)体操の事例では、自分が活動の内容ができてもできなくても、集団の近くにとどまって挑戦しようとする姿も見られた。帰属意識を契機にして、自分ができかできないかではなく、所属する集団は今何に取り組んでいるのかを捉え、所属する集団と一緒に自分もやろう、という意識が芽生えてきたことが考えられた。

3.2 自由活動形態

観察した自由活動形態において、しばしば観察されたT児が好んで行った活動について分析する。T児が好んで行った活動のうち、(1)外遊び時の追いかっこ（鬼ごっこを含む）、(2)預かり保育時の掃除の手伝いを取り上げた。

3.2.1 事例

(1)追いかっこ（事例数：17）

1月29日<年長児の鬼ごっこを見る>（登園後の外遊び）

観察者が園庭で、年長児とどろけいをしていた。T児はその様子をじっと見ていたが、観察者や年長児に声をかけたり、混ざって遊ぼうとしたりはしない。

自由活動形態において外で遊ぶときには、T児は身体運動をとまなう遊びを好んでいた。追いかっこは観察開始以前から見られた。観察が始まった後の11月の事例では保育者との一対一、あるいは保育者・他児との単純な追いかっこを好んでいたが、保育者が追いかける役の場合に限られていた。

1月の本事例において、下線部「どろけい」は、泥棒と警察に分かれて追いかっこをする、ルールのある遊びである。警察役の子どもたちは、泥棒役の子どもたちを追いかける。タッチされた泥棒役は、牢屋に見立てた場所に移動する。牢屋に入った泥棒役の子どもは、警察役の子どもたちが見ていない隙に、他の泥棒役の子どもにタッチされれば、牢屋から出ることが出来る。T児は観察者に声をかけることなく、どろけいの様子をじっと見たままだった。

2月27日<T児と他児数名との鬼ごっこ>（登園後の外遊び）

T児は鬼ごっこをする集団を見つけて、逃げている集団に寄っていく。鬼が来て、「たんま」という他児の横で、T児も同じように「たんま」をする。

下線部の「たんま」は、鬼が来ても「たんま」と言って、胸の前で腕を交差させれば、鬼はタッチできないというルールである。T児は今までそのルールを使っていなかった。保育者が教えたのでもない。他児が行っているのを見て覚えたのだろう。

3月9日<鬼役になる>（登園後の外遊び）

他児たちと鬼ごっこ。鬼決めをすると、T児が鬼になり、他児たちを追いかける。タッチできそうなほど近くに行くが、タッチしないため、他児たちは逃げてしまう。T児は、他児に「つかまえた」と言うが、体にはタッチしない。

下線部のように、鬼ごっこで鬼を決めるときには、代々年長者から受け継がれてきた「鬼決め」で決めるというルールがM幼稚園にはあった。鬼ごっこをする子たちは片足ずつ出し、円形になる。一人が、「鬼決め、鬼決め、鬼じゃないよ」、と足を数え、当たった人は鬼ではないので、輪から外れる。最後まで残っ

てしまった人が鬼になる。

今までは、T児は他児たちがすでに鬼ごっこをしているところに近づいて、逃げている集団の中に自然と入って一緒に逃げるといふ形で加わっていた。しかし、この事例が観察されたころから、鬼ごっこを始めるときからかかわり、鬼決めにも加わっていた。本事例でT児が初めて鬼役になるのを観察した。ただし、自分が鬼役であることに慣れていないのか、他児をタッチできそうなのにタッチしない。その結果、この日はT児がずっと鬼をしていた。

(2) 預かり保育時の掃除の手伝い (事例数: 12)

12月19日<片づけの声で預かり保育に戻る>

観察者が廊下で掃除をしていると、T児が近寄ってきてちりとりをとり、手伝おうとする。はじめはわざとちりとりをどかし、ごみを入れさせないようにする。その後、預かり保育の保育室から、「お片付け」の声が聞こえ、T児は保育室に戻る。

T児は、1学期後半から通常保育後に2時間程度の預かり保育を利用していた。預かり保育には複数の学年・クラス15名程度の子どもたちが集まる。他児たちが保育室で遊んでいる時間に、T児は観察者の掃除を覗きに來ていた。預かり保育の担当教諭からは、保育室の中がざわざわとしていて、T児にとっては居づらい環境なのではないかということであった。そのため、無理に保育室にとどめてはいなかった。11月頃までは保育者が呼びに來ないと戻らなかったが、12月の本事例では、下線部のように預かり保育の保育室から「お片付け」の声が聞こえると、自分に直接言われたことではなかったが、すぐに反応して、掃除の手伝いを終えようとする。自分が今属しているところがどこであることを認識しているようであった。

本事例の頃から知り合いの他児を介して預かり保育の他児たちとかかわりを楽しむ様子が見られるようになった。次の事例は3月での様子である。

3月16日<他児たちとのかかわりを楽しむ>

観察者が掃除をした後、少し離れたすきに、Y児が、観察者が置いておいた長いほうきを使って掃除しようとする。通り過ぎたZ児のお腹にあたり、Z児は大げさに倒れる。その上にY児が乗り、さらにT児も乗る。みんなで笑い合う。

T児にとって、Z児は顔見知りではなかったものの、顔見知りのY児を通して、安心してZ児ともかかわっている。Y児が楽しそうにしているのを見て、一緒にやってみようと思ったのかもしれない。

1月末以降の事例では、掃除の手伝いに來ない事例があったり、まるで仕事であると言うかのようになんと掃除をしてすぐ預かり保育の部屋に戻る事例があったりと、次第に預かり保育の場での活動にT児がかかわるようになったことが推察された。

3.2.2 考察

集団での行動が求められる一斉活動形態とは異なり、自分の選択意志が尊重される自由活動形態においても、最終的にはT児は他児たちと一緒に活動にかかわるようになった。ここではT児がどのように活動にかかわっていったかを整理する。

(1) 追いかけっこでは、鬼ごっこというルールのある追いかけっこに関して、T児が遊びに加わらずに鬼ごっこを見ている状態から、鬼ごっこに途中から加わるようになり、次第に「鬼決め」という鬼ごっこを始める最初の段階から遊びにかかわるようになる過程が観察された。一緒に遊ぶのに必要な鬼ごっこのルールについては、保育者の指導や他児からの説明が特にあったわけではなかった。T児は、遊びに加わる前に遊びを見たり、他児たちと一緒に遊ぶ中で、ルールを身に付けていったと考えられた。

(2) 預かり保育時の掃除の手伝いでは、自分にとって居づらい環境でありながらも、属する集団を把握し、一緒に行動しようとするT児の姿が見られた。T児は、「お片付け」という声をきっかけにして、預かり保育の子どもたちに求められる規範(預かり保育の保育室で片付けをする)に基づいて行動を起こした。また、直接自分に保育室に戻るよに言われたわけではなく全体への声かけであったのに敏感に反応するこ

とから、一見集団と関係なく行動していたようであっても、実は自分が属する集団に対して帰属意識を持ちながら行動していたと考えられる。その後、次第に預かり保育の集団が T 児にとって居心地のよい場になり、そこでの活動に加わるようになったと考えられる。

4. 総合考察

T 児は、観察した一斉活動形態・自由活動形態のどの活動においても、最終的には他児たちと一緒に活動にかかわるようになった。ここでは一斉活動形態・自由活動形態に関わらず、対象とした活動への T 児のかかわりとその変化の過程について、「活動にかかわらない時期」及び「活動にかかわること」の T 児にとっての意味に絞り、総合的考察を行う。

4.1 T 児にとっての「活動にかかわらない時期」

一斉活動形態である「発表会の練習」や「ラボ」では、各活動が園で開始された直後の時期には、活動が始まって T 児が一端保育室に入った後にも、T 児が活動している場から出たり入ったりする姿、保育室の中でうろうろする姿、保育室の後方で別の遊びをする姿が見られた。しかし、その間も T 児が他児たちの様子をちらちらと見る動きが観察された。また保育室の中で活動を眺めている姿も確認された。自由活動形態である「追いかっこ」でも、鬼ごっこに加わるようになる過程の初期において、鬼ごっこをする遊び集団には加わずに遊びを眺めている姿があった。T 児は、一斉活動形態においても自由活動形態においても、活動を見ることによって、活動の内容やルール、活動の楽しさを見極めていたと考えられた。

集団に加わず、遊びを見る行動は「傍観的行動」と呼ばれる(田中, 2014)。元々「傍観的行動」は遊びの発達段階に関するパーテン・カテゴリーの一つであるが、田中はむしろ遊びの短期的変化を捉えようとするとき、傍観的行動を遊びの参加形態として位置づけるパーテン・カテゴリーが意義を持つと指摘している。

傍観的行動の意義については、遊びを見るという形のかかわりは様々な集団遊びで見られるものであり、周囲の仲間の姿を目にする中で遊びに向けた気持ちを高めていく側面があるとの指摘がある(田中, 2014)。また、傍観的行動をすることは、その集団において、どのような行動に対して、どのような反応がなされるのかを直接体験することなく学習するという意義があることも示唆されている(Putallaz & Wasserman, 1996)。これらの指摘は、T 児が傍観的行動をとっていた時期は、T 児にとって、ただかかわっていないのではなく、活動の内容やルール、活動の楽しさを見極めていた期間であったという本研究の解釈を支持するものと言える。

活動にかかわらない時期に、T 児に傍観的行動が可能になったのには、保育者の存在が一つの重要な要因だったと考えられる。保育室に留まったり、他児たちの近くにいたりするという声かけによって、活動にかかわらない時期でも他児たちと時間や空間を共有する機会が作られていたと考えられた。そのとき保育者がそばにいて T 児は安心感を持ってその場にいられたと考えられた。また活動にかかわらない時期に、強制的に活動にかかわらせるのではなく、楽しい保育を展開することで T 児が自ら興味を持つよう工夫がされていたと考えられる。保育者のほかに、A 児の存在や T 児が持つ集団への帰属意識も、T 児が他児たちの近くにとどまることを促しており、T 児の傍観的行動を可能にする要因だったのではないかと考えられる。

一斉活動形態では、取り組むべきことが保育者によって定められていて、始まりと終わりが確立されているという性質を持つ。よって、その活動に入らなかつたり、活動に入ったり抜けたりする行為は、逸脱行動として目立ちやすい。そのため、逸脱行動をとっている子どもは、居心地の悪い状態に追い込まれやすい(結城, 1998)という指摘もある。しかし、T 児の事例から、一斉活動形態においても活動にかかわらない時期は、逸脱行動というよりも子どもが活動の様子を見極めていた時期であると考えられる。

また、特に一斉活動形態からの逸脱行動と捉えられやすい、場から出たり入ったり、その場でうろうろしたりする行動の意味について、同様に逸脱行動と捉えられやすい「ふざけ」の行動の研究から、もう一つの可能性を検討したい。掘越（2003）は、「ふざけ」が子どもにとって単純に楽しんでいるだけでなく、仲間との関係を構築し強めるためのもの、あるいは抵抗を感じる場面を切り抜けるための子どもなりの対処の仕方ではないかと指摘している。場から出たり入ったりする、うろうろするといった、一斉活動形態から逸脱していると捉えられやすい行動は、T児なりの活動に対する不安への対処とも考えられる。T児は活動に対して不安を感じながら活動を見極めようとしていたのかもしれない。

4.2 T児にとっての「活動にかかわること」

本研究では、活動に直接かかわる前の傍観的行動も、活動にかかわろうとするT児の行動であるということが示唆された。つまりT児は直接活動にかかわる前から、かかわりたいという意欲を持っていたと考えられる。一方で、預かり保育時の掃除の手伝いの事例から、T児は遅くとも年中の12月からすでに、本来自分がいなければならない場所を把握していることが示唆された。つまり、T児は、活動にかかわらなければならないという義務感も持っていたと考えられる。このようにT児は活動に対して、かかわりたいという意欲と、かかわらなければならないという義務感を併せ持っていたのではないかと考えられる。

4-1で前述したように、活動にかかわるようになる前に見られた、場から出たり入ったりする行動・うろうろする行動には不安への対処という意味も考えられる。つまりT児は活動へかかわること自体や、活動にかかわるべきなのにかかわっていない自分への不安も感じていたのではないかと考えられる。

T児が活動に積極的にかかわるようになった時期、副担任のインタビューからは、活動にかかわった数日後に、T児が気持ちを制御することが難しいことがあったとの振り返りがあった。保護者へのインタビューでは、年長6月頃、T児の好きなエスカレーターに毎日乗りに行ったりしなければ気が済まないことや、家で気に入らないことがあると、すぐに物を投げたりすることがあったとの報告があった。この時期の幼稚園の様子では、特に変わったことはなく、一斉活動形態にも自由活動形態にも、自分から進んでかかわっていた。こうしたインタビューからは、活動に積極的にかかわるようになった時期においても、活動にかかわることがT児には何らかの負担になっていた可能性も示唆される。しかし、本研究の事例からは、こうした負担は直接には確認できていない。このことから、こうした負担はすぐその場であらわれるのではなく、時間的、空間的に離れてあらわれる可能性も示唆される。

4.3 本研究の意義と今後の課題

本研究では、統合保育の場の自閉症児の姿を、逸脱行動に着目するのではなく、園生活における活動にかかわる過程に着目することで捉えようとした。T児が活動にかかわらずにいることは、自閉症の特性から言えば、「集団行動より一人が好き」「自閉症の子どもは慣れない環境や雰囲気抵抗を示す（中略）自閉症の子どもは、十分に慣れたもの、しっかりと身につけたものだけを楽しむという特性がある」（荻野、2010）と集約されるものかもしれない。しかし、本研究では、T児が活動にかかわらない時期に、具体的に何をしてきたのかを検討したことで、T児が傍観的行動をとりながら活動の様子を見極めたり、不安に思ったり、また他児たちが活動を楽しそうに行う様子に惹かれていったことが示唆された。つまり、T児は活動にかかわりたいという意欲を持っているのであり、活動にかかわらない時期は、逸脱行動というよりも、活動を見極めている時期、また活動への不安を感じている時期であり、活動にかかわるようになる過程の一時期と位置づけられることが示唆された。

T児にとっての活動にかかわらない時期の意味は障害を持たない子どもたちにおける意味（Putallaz & Wasserman, 1996, 田中, 2014）と同様であると考えられた。津守（1987）も指摘するように、保育者は障害の有無にとらわれることなく、子どもの行動の意味・子どもの世界を理解しようとすることが重要であることが示唆される。M幼稚園の保育者たちは、T児にとっての活動にかかわらない時期の意味を理解し、

強制的に活動にかかわらせようとするのではなく、子どもが自らかかわりたいと思うような、楽しく魅力的な保育を展開しようとしていた。松井（2013）、渡部（2001）からも示唆されるように、保育者のこうした対応が子どもたちが活動へかかわっていく過程を支えることが示唆される。

結城（1998）は、子ども一人ひとりの特性は、「多角的であり、しかも可変的である」と指摘する。自閉症児の障害特性も、常時あらわれるのではなく、幼稚園のさまざまな活動の中で顕著になる場合もあれば、そうでない場合もある。子どもの障害特性をよく理解した上で、それにとらわれることなく子どもの気持ちを推察することで、より妥当な子ども理解に近づけるのではないだろうか。

本研究では自閉症児1名を対象としたが、自閉症といっても、それぞれに苦手なことや敏感なことは異なる。今後、複数の自閉症児の園生活についての研究を積み重ねることで、統合保育の場に生きる彼らの多様な姿を捉えることができるのではないかと考える。

引用文献

- 荻野善之. (2010). 発達障害の子どもの心がわかる本. 東京: 主婦の友社.
- 荻原はるみ. (2003). 高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応. *名古屋柳城短期大学研究紀要*, 25, 129-140.
- 全国保育協議会. (2016). 会員の実態調査報告書. <<http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/201706.pdf>> (2017年7月12日14時5分)
- 田中浩司. (2014). *集団遊びの発達心理学*. 京都: 北大路書房.
- 田中未来. (1992). *子どもの教育と福祉の辞典*. 東京: 建帛社.
- 津守 真. (1987). *子どもの世界をどうみるか*. 東京: 日本放送出版協会.
- 野本茂夫. (2012). 保育園・幼稚園での特別支援の実情—どの子にもうれしい保育になるために—. *教育と医学*, 60 (5), 58-66.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1996). 子どもたちの仲間入り行動. S. R. アッシャー・J. D. クーイ (編). (山崎晃・中澤潤監訳). *子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するところ—* (pp.63-95). 京都: 北大路書房.
- ベネッセ教育総合研究所. (2014). 第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書. <http://berd.benesse.jp/jisedai/research/deetail.php?id=4053> (2017年7月17日12時48分)
- 掘越紀香. (2003). ふざけ行動にみるちょっと気になる幼児の園生活への対処. *保育学研究*, 41, 1, 71-79.
- 松井剛太. (2013). 保育本来の遊びが障害のある子どもたちにもたらす意義—「障がい特性論に基づく遊び」の批判的検討から—. *保育学研究*, 51 (3), 9-20.
- 結城 恵. (1998). *幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ*. 東京: 有信堂高文社.
- 渡部信一. (2001). *障害児は「現場」で学ぶ 自閉症児のケースで考える*. 東京: 新曜社.