

＜幼稚園 統合保育＞

幼稚園における望ましい統合保育のあり方

—教師と障害児、健常児、三者のかかわりあいを通して—

糸満市立糸満南幼稚園教諭 佐久間 美佐子

目 次

I	テーマ設定の理由	11
II	研究仮説	11
III	研究内容	
1	研究の全体構想図	12
2	統合保育について	13
(1)	心身障害児とは	13
(2)	障害児保育の形態	13
(3)	幼稚園での統合保育の効果的要因	13
(4)	統合保育での相互作用を成立させる教師の配慮やかかわり	14
(5)	友達にかかわる力と教師の援助のあり方	15
3	実践を通して	16
(1)	障害児について	16
(2)	入園当初の様子	16
(3)	指導目標と指導方法	16
(4)	障害児の観察記録と指導方針	17
(5)	障害児・健常児の変容と教師の援助	18
(6)	結果と考察	20
IV	まとめと今後の課題	20
	＜主な参考文献＞	20

<幼稚園 統合保育>

幼稚園における望ましい統合保育のあり方

—教師と障害児、健常児、三者のかかわりあいを通して—

糸満市立糸満南幼稚園教諭 佐久間 美佐子

I テーマ設定の理由

学校教育法第7章、第77条に幼稚園の目的が次のように明記されている。「幼稚園は幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」更に、幼稚園教育要領の第1章に「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行なうものである。」との基本を示し、「教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児とともによりよい教育環境を創造するように」との教師の任務や重視すべき事項を記してある。そして、特に留意する事項に「心身に障害のある幼児の指導に当たっては、家庭及び専門機関との連携を図りながら、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること。」とあり、幼稚園での障害児の受け入れを前提としていることがわかる。また、昭和57年10月には特殊教育研究調査協力者会議から「心身障害については、できる限り早期に発見し、その障害の状態を改善・克服し、望ましい成長発達を図ることが望まれ、就学前幼児のうち障害の軽い者については可能な限り幼稚園への受け入れを促進するとともに、幼稚園における受け入れ体制の整備が図られるよう配慮する必要がある。」と報告され、統合保育の必要性が説かれている。

統合保育（統合教育）が、「より社会のなかへ、社会のなかで当たりまえの暮らしを」というノーマリゼーションと同意語として用いられることがある。その意味から、幼稚園生活の中でも障害児を一人の子供として捉え、できるだけあたり前の保育環境の中で、あたり前の生活を保障することが重要になってくる。あたり前の保育環境とは、健常児に対する環境そのままを意味するのではない。障害児の発達を可能な限り保障するための受け入れ体制の整備や配慮を含めた環境ととらえる。その中で、障害児を含めた幼児一人一人の心身の発達を促していくことが、統合保育をすすめるにあたっても大切だといえる。

そこで、幼稚園現場における統合保育の実態把握のため、島尻管内幼稚園教諭を対象に統合保育のアンケートを実施した。その結果73%の教師が統合保育の経験者であることがわかった。また、統合保育をすすめるにあたってのプラス面として、①健常児にはいたわりの心、思いやりの心、助け合いの心が育つ。②障害児には豊富な刺激を受けたり、行動を模倣することによって発達が促される。③助け合う子ども集団、教師集団が育つ。等が上げられている。

しかしながら、同アンケートで63%の教師が「統合保育はできるだけしたくない」「どちらでも良い」と、統合保育に対しての消極的な姿勢を伺うことができる。また、現在の統合保育環境の施設設備面、人的環境面のどちらも不満足が高い数値を示している。

その背景を探っていくと、①教師の専門知識不足からくる自信の無さ②障害児・健常児両者の望ましい発達を促すことができるだろうか。という不安③一人一人に柔軟に対応していく為の加配教師の確保と活用の仕方④障害の理解や指導あるいは治療や訓練の為の専門家や関係機関との連携の在り方⑤安全かつ安定した生活が送れるようにする為の施設設備等環境の整え方など、統合保育をすすめるにあたっての諸条件整備がまだまだ十分とはいえない現状を伺うことができる。

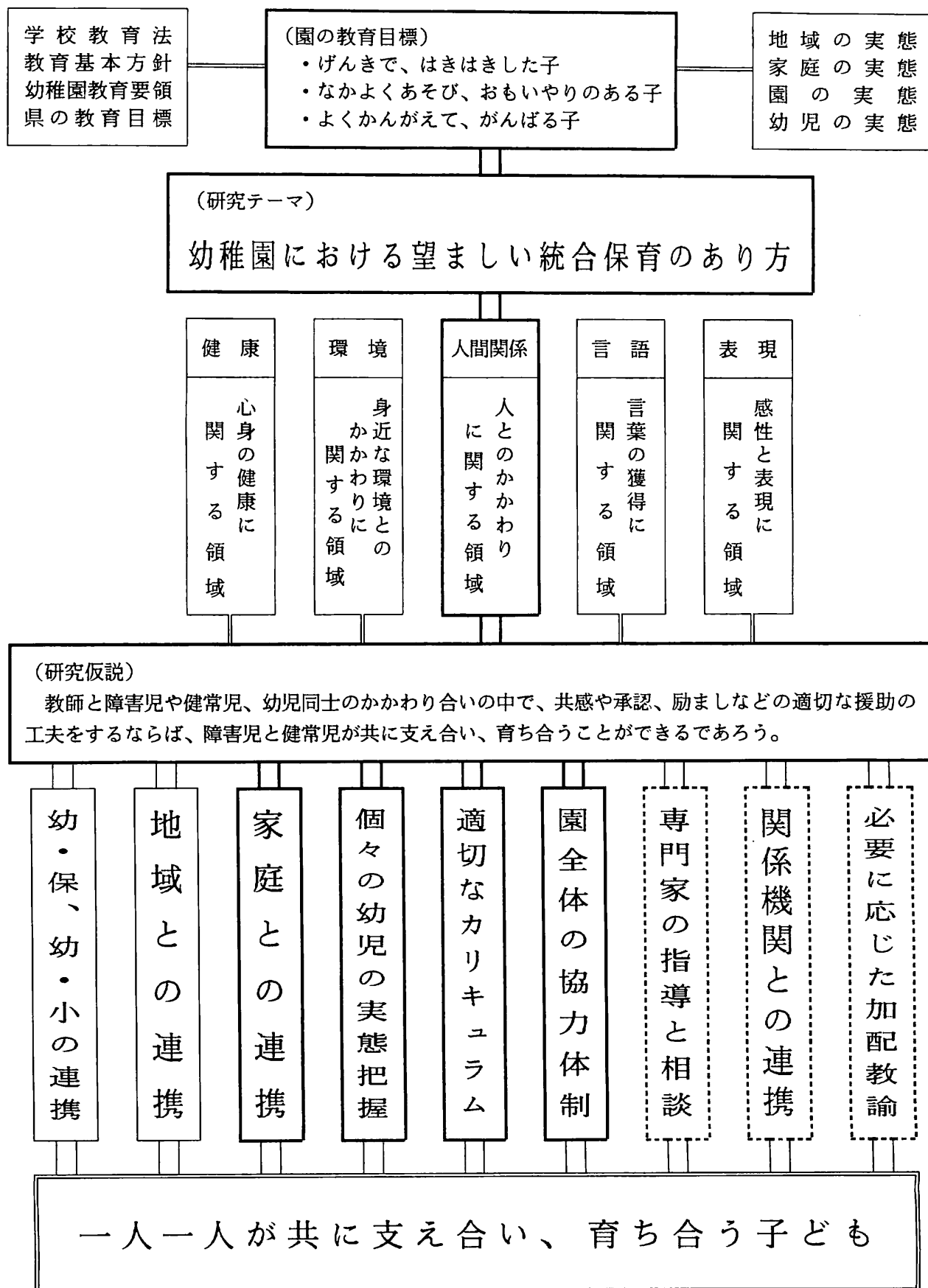
以上のことから、幼児教育に携わる者として健常児・障害児共に可能な限りの発達を促していける望ましい統合保育のあり方を探っていくことの大切さを認識し、本テーマを設定した。

II 研究仮説

教師と障害児や健常児、幼児同士のかかわり合いの中で、共感や承認、励ましなどの適切な援助の工夫をするならば、障害児と健常児が共に支え合い、育ち合うことができるであろう。

Ⅲ 研究内容

1 研究の全体構想図



2 統合保育について

(1) 心身障害児とは（本研究報告書の中では心身障害児を障害児と呼ぶ）

様々な原因によって、思考、言語、情緒などに、あるいは運動・動作、視覚や聴覚、健康面などに何らかの障害があるため、学習や日常生活に不自由や困難を伴う子供たちのことを、一般に、心身障害児と呼んでいる。その種類を文部省の『心身障害児理解のための指導の実際』では、次のように記している。

- ① 視覚障害児（目が見えない、あるいは見えにくいために不自由な状態にある子供）
- ② 聴覚障害児（耳が聞こえない、あるいは聞こえにくいために不自由な状態にある子供）
- ③ 精神薄弱児（精神発達に遅れのある子供）
- ④ 肢体不自由児（姿勢の保持や運動・動作が不自由な状態にある子供）
- ⑤ 病弱・身体虚弱児（慢性の病気にかかっていたり、体が弱くて病気になりやすい子供）
- ⑥ 言語障害児（発音や発語に何らかの不自由がある子供）
- ⑦ 情緒障害児（人間関係のあつれきなどによって情緒が不安定で行動に問題が生じている子供、人とかかわりに困難性を示し全般的な発達にひずみをもつ子供）
- ⑧ 重複障害児（これらの障害が二つ以上重なり合っている子供）

(2) 障害児保育の形態

- ① 分離保育の場合、盲学校や聾学校、養護学校などの収容施設で障害児を主として保育する。
（長所）障害児に適した保育プログラムが用意される。したがって、その障害の特性に応じたきめ細かい保育がなされる。
（短所）健常児との接触が欠けがちになる。その後の教育進路がやや決定的になりやすい。
- ② 統合保育の場合、地域の幼稚園や保育園で健常児と共に保育する。
（長所）健常児と同じ環境の中で生活できる。健常児との交流がもてる。
（短所）障害の特性に応じたきめ細かな配慮が受けにくい。

(3) 幼稚園での統合保育の効果的要因

望ましい人格の形成をめざそうとする方向の統合保育の中で、幼稚園に内在する効果的要因を考えてみると次のようになる。

- ① どの市町村にもある地域の子供の生活圏である。
- ② 同じ発達の遅れでも年齢が低ければ低いほど発達の差が小さい。（早期教育）
- ③ 保育者は正常な子供の発達について学んでおり、多くの子供とのふれあい、経験を通して発達を確かめる眼を持っている。
- ④ 生活の流れに一定の順序性がある。
- ⑤ 日常の基本的な生活習慣の形成が大事な役割とされている。（生活に即して諸能力の発達をすすめる有効な手段である。）
- ⑥ 子供集団の相互作用が働く。
- ⑦ 遊びや音楽、造形などが子供の緊張を開放する作用になる。
- ⑧ 母親にも開放されたひとときを与える。
- ⑨ 孤立しがちな母親と保育者、他の親たちとの交流や支えあいを促す。

以上の効果的要因でもたらされる統合保育のプラス面を表1の島尻管内幼稚園教諭アンケート結果からも伺うことができる。

表1 統合保育をすすめるにあたって考えられるプラス面（調査人数 122人）

障害児側	豊富な刺激を受けたり、行動を模倣することによって発達が促される。	56%
	生活経験の広がりと共に健常児から学びとるところが多い。	30%
	生活習慣の自立が促される	7%
	よく遊べるようになり、友達関係が広がる。	4%
	遊びや生活の流れにそって規則正しい行動がとれるようになる。	3%
健常児側	いたわりの心、思いやりの心、助けあいの心が育つ。	79%
	自分と違った友達の存在を知る。	20%
	集団としてのまとまりができる。	1%
保育者側	助け合う子供集団、教師集団が育つ。	27%
	困難を乗り越えながら成長する子どもの力に感動し、やりがいを感じる。	26%
	幼児の発達のすじみちについて改めて勉強できる。	23%
	いろいろな障害について勉強することができる。	15%
	きめ細かな観察眼が育ち、指導技術が向上する。	9%

更に、幼稚園において統合保育をすすめるにあたって必要な事項を同アンケートの結果、表2のようになっている。

表2 統合保育で大切と思われる事項（調査人数 122人）

1	加配教諭の配置	62%
2	家庭との連携と協力	47%
3	専門家の巡回相談、指導（医師・保健婦・教師・ワーカー等）	46%
4	担任教師の指導力（障害に対する専門知識や援助のあり方）	43%
5	園全体としての統合保育に取り組む協力体制	38%
6	関係機関との連携（児童相談所・障害児施設・養護学校等）	20%
7	障害児が安心して生活できる施設設備等の充実	20%
8	カリキュラム（障害児にそった柔軟な指導計画）	11%
9	幼・保、幼・小との連携	3%

(4) 統合保育での相互作用を成立させる教師の配慮やかかわり

集団生活の意義を認識した上で、幼児同士の育ち合いを成立させる保育者の配慮やかかわりを『障害児保育』の中で柴崎は次のようにまとめている。

① 幼児はかかわりにおける主人公である

障害児もその中の一人であり、一人一人自分を精一杯出しつつ、幼児同士のぶつかり合いを通して共に生きていく力を培っていく。

② 基本的には幼児同士に任せる

保育者の一方的な指示や指導ではなく、幼児同士が直接感じることを重ねながら、変化しつつ、理解を深め、かかわりを深めていくことが大事である。

③ 適切な援助が必要である

どのような時にどのような調整・援助が必要であるかは、幼児同士のやりとりの経過、状況によって異なる。当事者としての双方が理解・納得するような方法や内容であることが大事である。

④ 仲間としての他児への十分な配慮

障害児がクラスにいと障害児に対する保育が中心ようになっていく面があるが、むしろそれと同じ、あるいはそれ以上に仲間となるべき他児の保育にも十分配慮する必要がある。

⑤ 障害児に対する配慮を他児に強制しない

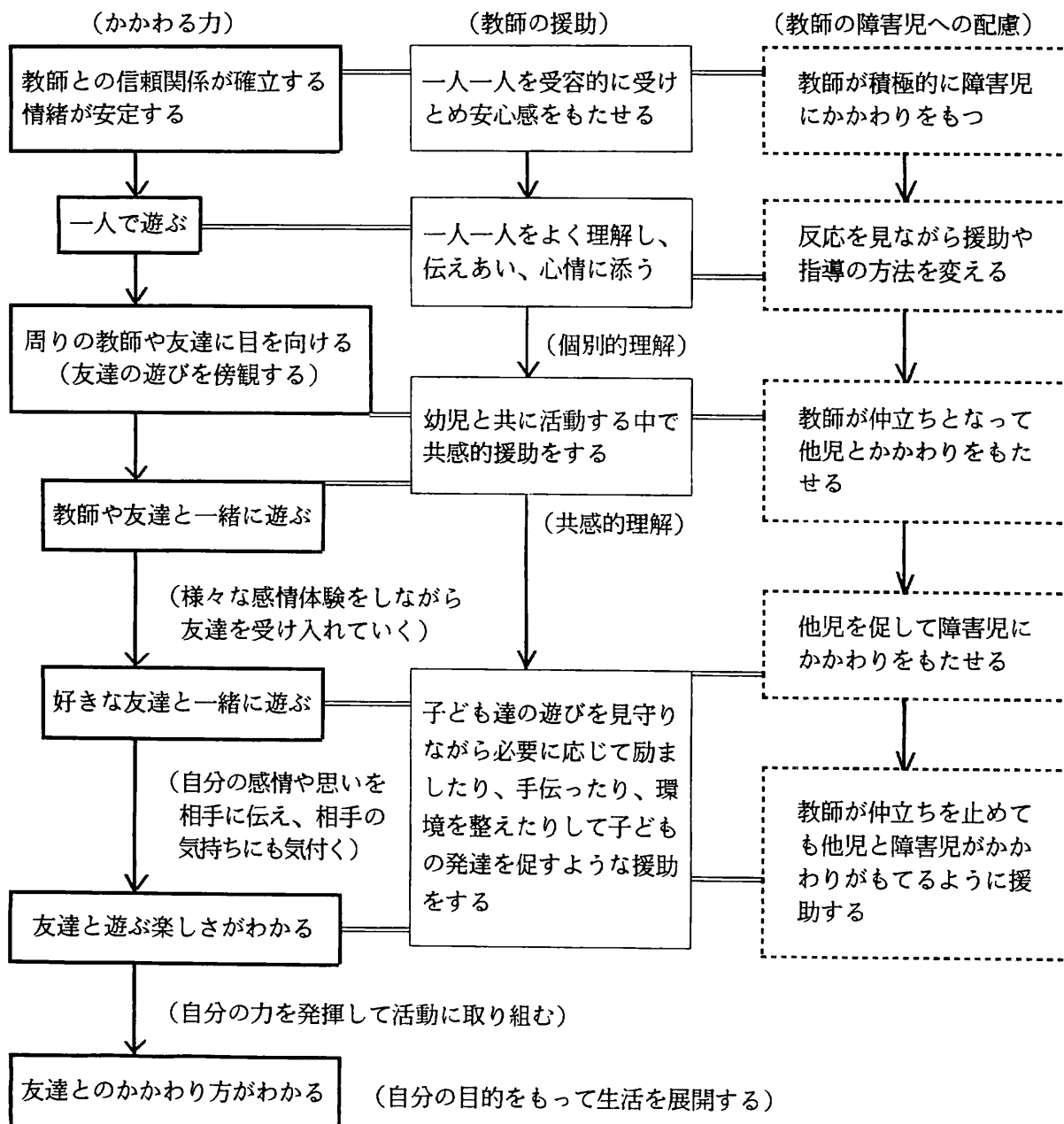
他児に我慢を強制しないことであり、手が足りないからといって、障害児の面倒をみる役目を強制しないことである。幼児同士の関係成立が遠退くことはあっても近くなることはない。そして障害児以外の幼児の声や気持ちにも気を配り、的確に応えることが大事である。その応えの的確さと充実度は、他児の中に障害児を受け入れる気持ちを育てることに通じる。

⑥ 幼児の気持ちを通訳する

障害児の行動はすぐには理解できにくい。その行動のみを取り上げるのではなく、その時にどのように感じていたのか、何をしたいのか等、障害児の気持ちや意志を他児に伝えたり、説明することが必要である。また逆に、障害児に対して他児の気持ちを伝えることもある。それは、保育者が子供や障害児に対する理解を深める機会でもある。

(5) 友達とかかわる力と教師の援助のあり方

幼稚園生活の中で、幼児同士の相互作用を促すためには、友達とのかかわりが重要になってくる。その友達とかかわる力を、友達の存在に気付いたり、行動に心を動かされたり、共感したりと様々な体験を通して周りの友達に親しみ、共に生活していく力と捉えた。その力にかかわる教師の援助や配慮をまとめてみた。



3 実践を通して

(1) 障害児について

- ① 氏名：U・R（女児、平成2年1月10日生）
- ② 障害、症状：精神発達遅滞、精神年齢＝3才6ヵ月（IQ＝65）
- ③ 生育歴：出生時母15才
- ④ 家庭環境：祖父（43才）、祖母（51才）、母（20才）、叔母（18才）、叔父（14才、12才）の7名家族。本児は主に祖母と叔母が養育している。隣近所や周りに同年令の子供がいないため子供同士での遊びの経験がほとんど無い。

(2) 入園当初の様子

遊 び	祖母や叔母に手を引かれ登園するが入室を拒否し、ベランダでほとんど座り込んで過ごす。
教師とのかかわり	一緒に誘ったり、教室の中に入れようとするとう泣いたり、叩いたり、抓ったり、髪の毛を引っぱったり、けとばしたりと攻撃的になる。教師の動きを目で追っている。
他児とのかかわり	「どうしたの?」「なにしているの?」などの声かけには反応を示さないが、時々遊んでいる子供たちを目で追っている。
言 語	「いや」「だめ」の言葉は発するが、あとは首を縦や横に振って返事する。会話は無い。
排 泄	大小便の粗相をする。粗相してもべったり座り込んで着替えようとしない。
そ の 他	ハンカチや指、手、物を口の中に入れる。

(3) 指導目標と指導方法

指 導 目 標		指 導 方 法
1	・園生活に慣れさせ、情緒の安定を図る。	・出来るだけ教師が受け入れるようにし、スキンシップを心がけながら安定を図っていく。
2	・友達と遊べるようにし、社会性の発達を促す。	・教師が積極的にかかわるようにする。その後、教師を介して他児とのかかわりがもてるようにする。幼児同士の相互作用を促すようにする。
3	・日常生活に必要な言葉の発達を促す。	・毎日の園生活の中で必要な言葉を教師が努めて引き出していけるようにする。話しかけや絵本の読み聞かせなど、言葉に触れる経験を豊かにする。
4	・排泄の自立を促す。	・粗相をしても怒ったりせず、出来たことを認めながら徐々に自立を促す。保護者との信頼関係を築き、家庭との連携を図る。

(4) 障害児の観察記録と指導方針

	5月のR子の姿（実態）	指導の手立てと配慮	7月のR子の姿（実態）	指導の手立てと配慮
理解の様子	- 他児の様子を見ていたの で「やる」と尋ねると、 「うん」と首をふって 返事をした。 - 弁当の時「だれが作った の？」と尋ねると「おば あ」と答えた。	- 簡単なことは理解できて いるようなので、指示や 働き掛けに应答すること や行動が出来るようにし ていきたい。 - まずは教師との信頼関係 を築くためにも教師から 積極的にかかわりを持つ ように心がける。	クラスの皆が片付けをし たり、集まったり等する と、周りの状況をちゃんと 理解し、一緒に行動し ようとする。	教師の話していることや その場の状況など理解出 来つつあるので、理解で きたことを確認しながら 行動につなげていくよう にする。
集団参加	全体集会の時、後の子が 髪を引っ張ったと言って 泣きだし、ゆうぎ室に行 こうとしない。	クラスでの全体活動の中 で、楽しいこと（紙芝居、 絵本、エプロンシアター ペープサート等）への参 加を促し、見なくても皆 と一緒に居ることから認 めていくようにする。	集まりの時は自分のグル ープの所に集まるが、ま だまだよそを見たり動き 回ることがある。	落ち着きがないことに注 意をして促すのではなく、 周りの子の助けも借りな がら本人に自覚を促して いくようにする。
遊びの参加	他児とのかかわりはない が、弁当を食べた後、他 児と一緒に廊下を走り回 る（平行遊び）	- 教師は積極的に声かけや 誘いかけをし、本人が遊 びだした時はそっと見守 るようにする。 - 禁止や強制は出来るだけ やらないようにする。	- 朝からパズルをしたり、 切り紙をしたりする。 - 一人遊びが多い。 - 他児が「貸して」と言っ てもほとんど貸すことが 出来ない。	- まずは教師がR子の遊び を認め、周りの子にもR 子の出来ることや良さを 認めてもらえるように援 助していく。 - 教師が遊具や用具の共有 を提示したり、他児の様 子を見せたりしながら他 児の受け入れを促す。
友達関係	- 朝から帰りまで自分から 他児に話し掛ける様子は 観られない。 - 他児に髪を引っ張られた と言って泣き叫ぶ。	- R子に関心をもってかか わろうとする子を教師が 介してつながりがもてる 様にしていく。 - 他児に拒否的なので、教 師の受け入れの様子を他 児に示しながら、他児へ の理解を図る。	- 何名かの子と追い掛けた り、追い掛けられたりし ているが、平行遊びのよ うである。 - 他児の名前を覚えず、 「おいおい」「あれ」 「これ」で示す。	- 平行遊びから次のステッ プへと、機会を促え、幼 児同士のかかわりがもて る様にする。 - 身近な子と一緒にいる子 の名前を呼んだり、尋ね たりして他児の名前を意 識させていくようにする
話し言葉	「いや」「だめ」「食べ て」「あげる」「おばあ」 等、一語ずつの受け答え をする。	R子の思いや要求など察 してあげるだけでなく出 来るだけ待つ姿勢で「ど うしたの、なあに」等と R子の話そうという気持 ちを引き出していく様に する。	「やって」「とって」「行 く」「待って」等、一語 文で意志を伝える。 - 教師が絵本などを読むと 後追いで真似をする。	- 本人の思いや要求などゆ っくり聞いて、受け入れ ながら文章として受け答 えをしていく。 - 真似をすることを言葉の 発達の過程と捉え、邪険 にしたりしない。
問題行動	- イスに腰掛けながら机を 足でパンパンと音を立て てけとばす。 - 泣いて、大便やおしっこ を立ったまま漏らす。 - ハンカチや手を口の中に 押し込む。	怒られると（叩かれると） 聞き入れるようなので、 問題行動を怒ったり、禁 止することで直そうとす るのではなく、全面受け 入れの姿勢で信頼関係を 築くことを最優先にする。	- 何でも口に入れる（ボタ ン、ハンカチ、はさみ等） - 大便を粗相する時がある。 （おしっこは自分でトイレ に行く。）	問題行動を怒ったり、注 意することで直そうとす るのではなく、まずは信 頼関係を深め、R子の情 緒の安定を図ることで徐 々に問題行動をなくすよ うにしていきたい。
その他	言うことを聞かなかつた り、皆と同じようにやろ うとしない時など、祖母 はすぐ怒鳴ったり、叩い たりする。	- 家庭環境の与える影響が 大きいように感じるので、 まずは気軽に世間話をし たり、R子の様子を知ら せたりしながら祖母や叔 母との信頼関係を築くよ うにする。 - 徐々に叩いたり、怒った りすることの悪影響に気 付かせるようにする。	一人で登降園ができるよ うになる。	- 祖母や叔母との信頼関係 をより深め、R子の良さや 出来たことなどを認め合 いながら連携を図る。 - 指導の一貫性を図りなが ら家庭と園とで同じよう な対応をしていけるよう にする。 - 降園後に近くの子供たち とのかかわりがもてるよ うに家庭との連携を図る。

(5) 健常児・障害児の変容と教師の援助

(月/日)	(健常児のかかわりの変容)	(障害児のかかわりの変容)	(教師の援助と留意点)
4/10	R子をまったく無視	教師に対してきわめて拒否的	R子の全面受け入れを心がける
		- 教師の髪や服をひっぱたり、けとばしたりする。 - 咀嚼をした時、音替えをしようとする。	「お早よう」「一緒に行こう」と手を引いて誘う。 - 抱っこをする。 - 怒ったり、叩いたりせず、一緒にいる。
4/15	R子の様子を見て、疑問をもつ	他見の声かけや反応を無視しながらも一時見る	
	「どうしたの」「何しているの」と尋ねる。 「先生、大丈夫」とR子の攻撃を制止しようとする。	他見の声掛けに応えない。が、はたと教師への攻撃の手をゆるめる。	他見の声掛けに「大丈夫だよ」「R子と遊んでいるんだよ」と同意を求める。
	R子様子を気にしながら遠巻きで観る	教師の誘いに反応を示す	R子を遊びに誘う
		「うふん」と、笑みを浮かべてカタバミの葉を投げ返す。	カタバミの葉をわざとR子の方にかける。
	教師がR子にかかわる様子やR子の反応を観ている	教師に自分とだけかかわってほしいと態度で示す	教師が他児とかかわろうとする
	R子と教師の遊ぶ様子を見て、「何しているの」「楽しい」と聞いてくる。	教師を一人占めしたいらしく他児を誘うのを見て、不満をあらわし教師の足をけとばす。	「楽しいよ」と、他児にもカタバミの葉をかける。
		自分の要求に教師がどう反応するか確かめようとする	R子を全面的に受け入れる
		手招きで「ここ」と窓を指し、窓からの入室を要求する。	「そろそろ帰る時間だね。教室に行こうか」と手を取って教室まで行く。 「じゃ、今日だけだぞ」と窓から抱き上げて教室に入れる。
		教師に受け入れられたことに満足	
		教室に入った後、自分でお便り帳にシールを貼り、さよならをする。	
5/16	R子に関心を示す	他児に対して拒否的である	基本的には幼児同士に任せる
	- 後からR子の髪を引っ張る。 - R子が持っていたカゴからレゴを一緒に使おうとする。 「なんで、これ、皆の物だよ、あんた一人の物じゃないだろう」と言って、またレゴを取る。 - 怒った様子でR子をけとばし返す。	- 泣いて全体集会に参加しない。 - レゴを奪い返し、イヤイヤと頭を振る。 - 取った子の足をけとばす。	幼児同士のぶつかり合いはR子にとっても他児にとっても必要な経験であり、集団生活のルールを知る機会でもあるので、様子を伺うことにする。
		祖母が認められたことで、教師を受け入れようとする	保護者との信頼関係を深めるよう努める (保護者を認め、誉め、自信を持たせる)

(月/日) (健常児のかかわりの変容)

(障害児のかかわりの変容)

(教師の援助と留意点)

- ・過足の時、R子だけは祖母に来てもらう。
- ・朝ニコニコとリュックサックを持って登園する。
- ・「おばあ」と嬉しそうに祖母の顔を見上げる。

- ・「リュックに何が入っているの」「お菓子、誰が買ってくれたの」「お祖母ちゃん、優しいんだね」

教師を受け入れ、かかわろうとする

積極的にR子にかかわる

- ・教師と一緒に水まきををする。
- ・教師の誘いに応じて、くすぐりっこをして声を出して笑う。

- ・「一緒にお花に水をかけようか」と誘う。
- ・「コチョコチョ」とくすぐって逃げたりして、R子を選びに誘う。

6/3 教師を介してR子にかかわろうとする

他児の受け入れが出来ず、平行遊びをする

R子にかかわりながら、他児も誘い込む

- ・R子と教師のくすぐりっこの様子を見て一緒に教師をくすぐる。
- ・「おもしろいね」「行こう、早く」とR子に声掛けをする。

- ・何度か二人で教師を追い掛けたり、追い掛けられたりする。
- ・他児の声掛けに応えようとせず、気にもかけてない様子。

- ・他児とR子と一緒にくすぐったり、追い掛けたりする。
- ・「うん、楽しいね」とR子に代わって返事をする。

6/22 クラス集団にR子を受け入れる雰囲気育つ

クラスでの存在意識の芽生え

クラス集団での受け入れを促す

- ・絵本や紙芝居の時、R子が教師の真似をして声を出しても邪険にしたり、「うるさい」「やめろ」と等と言わない。

- ・集まりの時、ちゃんと自分のグループの中に居る。
- ・クラスの皆と一緒に片付けをする。

- ・今はR子が集団の中の存在を意識し、その中に居ようとするだけで良いと判断し、絵本の時など気にせず読む。

6/29 R子を仲間として意識する

他児のかかわりに反応する

他児・R子お互いの存在意識を持たせるようにする

- ・R子のシャボン玉遊びを見て「ばくもやりたいな、貸して」と、R子に手を出す。
- ・「あっちに縄跳びがあるよ」とR子に教える。

- ・縄だという風にシャボン玉の用具を後に隠す。
- ・トンネル山に登り、他児と一緒に縄跳びをはずして片付けをする。

- ・「ふたつ持っているからひとつ貸してあげたら」
- ・「ありがとう、R子さんとA子さんがいて助かった」

7/3 R子を仲間として認める

仲間としての自覚の芽生え

基本的には幼児同士に任せながらお互いの仲間意識を促す

- ・「だれが当番」と聞いて、皆でR子の当番を認める。
- ・弁当の時、何度も「弁当だよ、R子、早く」と急かしても、なかなか座ろうとしないR子を持ちくたびれたグループのA男とK子が「R子が嫌いな人」「R子がブスだと思う人」とR子の非難をする。
- ・自分たちの気持ちを訴え、R子の気持ちを理解しようとする。

- ・「当番よ」と言って、自分の当番表を指差す。
- ・グループの皆の声掛けに、なかなか座ろうとしない。それどころか、誘い来るとニコニコ笑顔で逃げていく。
- ・その内、皆が誘わなくなると自分から弁当を持って座る。
- ・教師の問いや他児の非難の声に困惑顔である。

- ・お腹をすかして待つグループの子がR子を選離する気持ちは当然である。その素直な気持ちを理解した上で、
- ・お互いの気持ちを分かってもらえる良い機会だと捉え、お互いの気持ちの調整役に努める。

7/6 R子を仲間として支える

仲間の一員として自覚する

お互いの仲間意識を認める

- ・「先生、R子を見て」とR子の制作を教師に見せる。
- ・七夕飾りの作り方や箸の使い方をR子に教える。
- ・制作中、何度もR子の様子を気遣ったり、同意したりする。
- ・「本当、お利口だね」と認める。

- ・「うん」と大きく頷いて、嬉しそうにK子を見る。
- ・長い間K子の傍で一緒に制作をする。
- ・自分から進んで布巾で糊のついた机を拭く。
- ・友達と楽しそうにおい歌をうたいながら遊ぶ。

- ・「R子ちゃんとK子ちゃん、仲良しなんだね」と認める。
- ・「R子ちゃん、すごいな、机をきれいにしている」
- ・「みんな、R子ちゃん、えらいね」と他児にも知らせる。

(6) 結果と考察

- ① 教師がR子の問題行動や攻撃的な反応を制止したり、注意したりするのではなく、全面的に受け入れたことが教師とR子との信頼関係につながったのではないだろうか。
- ② R子と教師の信頼関係の成立が、養育者である祖母や叔母との信頼関係にもつながり、ひいては家庭との連携にもつながり、R子の情緒の安定にもなっていたと思われる。
- ③ R子の情緒が安定し、遊べるようになったことで教師を受け入れ、教師にかかわりがもてるようになった。その頃からおしっこが自立してできるようになった。
- ④ 全く無視をしていた他児が教師を介してR子とかかわりをもつようになり、そのことがR子の他児への関心を促し、自己存在意識を芽生えさせ、他児にかかわろうとする気持ちにつながったと考えられる。
- ⑤ R子が他児へかかわるようになってきたことが、R子が他児を真似したり、自己主張をしたりと仲間としての自覚の芽生えや仲間の一員としての行動につながったといえる。
- ⑥ R子や他児、お互いの仲間意識がR子を支え、生活への自立や遊びへの参加を促し、他児にはR子を気遣ったり、注意したり、認めたりする心を育むことへつながったのではないだろうか。
- ⑦ 幼児同士のかかわりがもてた頃から、基本的には幼児同士に任せる教師の姿勢が幼児の相互作用を促すことにもつながったのではないだろうか。
- ⑧ 入園の頃(4月10日)から5月中頃まで、R子と教師のみのかかわりの期間があった。それは教師とR子との信頼関係を築く時と捉えられる。その時期に教師側からの積極的なかかわりと一対一の丁寧な対応が必要とされていた。
- ⑨ 言葉の面において、7月までによりやく二語文で話し掛けたり、要求をするようになっている。最初、泣いたり、叩いたりの意志表示が「いや」「だめ」と拒否的な言語表現へ、7月頃には同じ一語文でも「やる」「いく」「やって」「うん」「当番よ」等の受け入れや自己主張の言葉に変わりつつある。そのことから、言葉が精神的な面と深いかかわりがあると受け取れる。

IV まとめと課題

入園当初の障害児(R子)の観察で実態把握をすることで、指導目標や指導方法を計画できた。それを基に項目別の実態把握とそれに応じて継続的、意図的な指導や援助の計画を立て、実施してきたことが障害児(R子)の発達や他児のかかわりを促すことにもつながったのだと考えられる。

また、幼稚園という集団生活の場における幼児の相互作用が統合保育の中で及ぼす影響の大きいことがわかった。その相互作用の成立が障害児・健常児共に支え合い、育ち合うことにもつながるのではないだろうか。そうなることが望ましい統合保育であるといえる。そのためにも、今後の課題を次のように上げてみた。

(1) 入園前の障害児の適確な実態把握

(そのことは、意図的、計画的な統合保育の実施と大きなかかわりがあると考えられる。)

(2) 加配教諭の配置。

(障害児と教師との信頼関係を築く時期、どうしても一対一の対応が必要である。それは他児へのかかわりにおいても同じであり、統合保育における大きな課題だといえる。)

(3) 専門家の巡回指導や相談と関係機関との連携

(それは、島尻管内の幼児教育にかかわる多くの教師の願いでもあり、より豊かな統合保育を勧めていくためにも必要であると思われる。)

(4) 地域との連携

<主な参考文献>

宮下俊彦・佐々木正美・荒木直躬・鶴崎百合子編	『障害児保育』	全国社会福祉協議会	1978年
文 部 省	『幼稚園における心身に障害のある幼児の指導』	東山書房	1987年
清水貞夫・小松秀茂編著	『統合保育 その理論と実際』	学苑社	1987年
柴崎正行／大場幸夫編	『障害児保育』	ミネルヴァ書房	1990年