

# 統合保育における障害児理解と援助のあり方

～積極的な受容をとおして～

## 目 次

テーマ設定の理由	1
I 研究目標	1
II 研究仮説	2
III 研究内容	2
1 統合保育	2
2 実践の構想図	3
(1) 生きるとは	4
(2) あるがままに受け入れるとは	4
(3) 共通理解と協力態勢	5
(4) 積極的にかかわるとは	6
V 研究の全体構想図	7
VI 保育実践	8
1 保育指導案	8
(1) 題材名	8
(2) 題材設定理由	8
(3) 本時のねらい	8
(4) 保育仮説	8
2 S児の個別指導案	9
3 S児の実態	10
VII 小児自閉症とは	11～12
VIII 結果と考察	13
1 作業仮説①	13
(1) 考察	14
2 作業仮説②	15
(1) 生育歴をとおして	15
(2) 保育事例・情報交換をとおして	15
(3) 保護者との連携について	16
(4) 考察	16
3 作業仮説③	17
(1) 考察	18
IX 研究の成果と今後の課題	18
1 成果	19
2 課題	19
3 おわりに	19
《主な参考文献》	20

宜野湾市立 志真志幼稚園

上原 洋子

## <障害児教育>

# 統合保育における障害児理解と援助のあり方 ～積極的な受容をとおして～

宜野湾市立志真志幼稚園 教諭 上原 洋子

## I テーマ設定の理由

「幼稚園は、幼稚園教育の基本に基づいて展開される幼稚園生活を通して、生きる力の基礎を育成するよう学校教育法第76条に基づき、第78条幼稚園教育の目標の達成に努めなければならない」と示し、第3章の特に留意する事項として「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。」と幼稚園教育要領の文部省告示第174号に示される。

本市では、どの園においても障害を持った幼児を積極的に受け入れ、市立保育所（母子福祉課主催）障害児保育研究会への参加や情報交換、専門講座研修会等を受けながら、障害のある子の指導にあたっている。以前は幼稚園で障害をもつ幼児を受け入れることに教師は特別な意識をもっていましたが、今は当たり前のこととして受けとめている。

現在、本園には精神遅滞・自閉症のS児がいる。S児は自分をはじめ他のすべてを認知できず、多動で衝動的な行動をとることが多い。日常生活では常に注意が必要であるなどの障害をもつ幼児である。統合保育においては、他の園児や教師とかかわりを持つ事ができず、意味のある言葉をほとんど発することもできず、意思の疎通もうまく取れない状況にある。クラスの子ども達や他の園児が、障害をもつS児を「受け入れていく」ことができるよう、学級担任や全職員と連携を図り、教師が適切な援助を行うことで幼稚園生活は、S児にとって安心して過ごすことができる生活の場となるのである。

障害のある幼児の受け入れについては、一人一人の障害の程度や種類によって障害児担当の配置も異り、受け入れた園では、クラスの中の一人であることを基本に保育を行っている。しかしながら、受け入れ側の教師に専門的知識や情報の不足などから、障害にたいする理解が不十分になり、障害児を暗中模索で保育する父母への支援や援助の方法、担当教師だけでかかわる「活動分離」の指導のあり方など考えさせられる場面が多々あるように思う。

「障害のある幼児の受け入れに当たっては、何よりも幼稚園の教師が障害のある幼児に対する理解を深め、その教育についての知識と経験を豊かにすることが大切であり、担任を含めた幼稚園の教職員全体の協力体制をつくりながら指導を行うことが重要である。」と幼稚園教育要領解説にある。障害児を受け入れるときに、受け入れた子を子どもや教師及び園全体がどのような目で捉えて行くのか、そして、障害児の実態に応じた適切な配慮はどのようにしていくのかなど、課題が多々あることを痛感した。そこで、幼稚園における統合保育のあり方や課題の解決に向けて研究を深めたいと考え、本テーマを設定した。

## II 研究目標

統合保育において、個々の教師が持っている感性を生かし、幼児のありのままの姿を温かく受け止め、共に見つめ合い、触れ合い、感じ合い、ぶつかり合うなど「あるがままに受容する」視点で、障害児理解と援助のあり方について、具体的な手だてを明らかにする。

## III 研究仮説

統合保育をする場において、個々の障害をもつ幼児に応じた適切な手だてをすることにより、幼児に生きる力が育つであろう。

- 1 障害をもつ幼児に接する場においては、その子の障害を理解することで、教師はその子への働きかけが積極的になり、障害をもつ子が生き生きとするであろう。
- 2 障害をもつ幼児を理解する段階で、教師が保護者と十分に情報交換をすることにより幼児への理解が深まるであろう。
- 3 精神遅滞・自閉症を障害にもつS君の保育の場において、個別カリキュラムをつくり、集団へのかかわりを積極的に行うことで、S君は望ましい発達をするであろう。

## IV 研究の内容

### 1 統合保育（集団生活）

「幼稚園は、適切な環境の下で幼児が教師や多くの幼児と集団で生活することを通して、将来にわたる生きる力の基礎を培う体験を積み重ねてく場である。」幼稚園教育要領解説

5月下旬 プレイルームでS児は一人、窓ぎわに座りブロックで遊んでいた。子ども達はいろいろ話し合ったり、考えたり意見を出しながらエイトブロックで「二つの基地」を作った。子ども達は二つのグループに別れ基地で遊びはじめた。ワイワイと大声をだし二つの基地を両方から押し合い、お互い競って遊んだ。そばで遊んでいたS児は、ワイワイとざわめくみんなの楽しそうな声の方を向き、立ち上がり中へ黙って入ったが、S児は拒否されず受け入れられた。子ども達は少しずつS児を理解し、S児の障害を受け入れて遊んでいた。

コミュニケーションの手段としての言葉を待てないS児が学級でみんなと一緒にミルクを飲み、お弁当を食べ、生活を共にする中で、子ども達はS児とふれ、声をかけ、世話をしたりすることで、情動的コミュニケーションがとれるようになった。S児は遊びの場で「はいってもいい」と言葉を発しなくても、子どもたちに受け入れられ、心地よい居場所を得ていた。

障害をもったS児は仲間として受け入れられ、集団生活を共にしていく中、他の子どもから多くの刺激を受け、言葉を覚え、行動の模倣など早くなり、発達が促され、社会性や情緒などの発達も良くなっていくと考える。

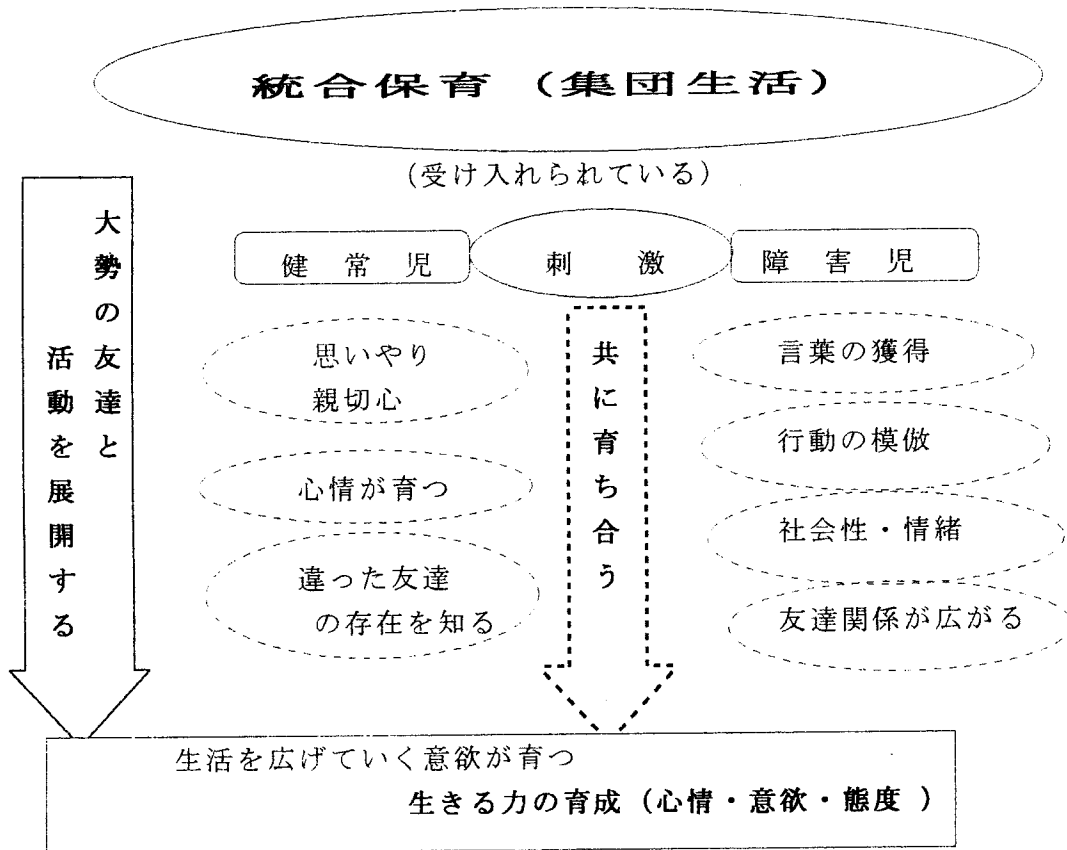
また他の子にとっては、障害をもったS児の面倒を見たり、手助けしたりすることによっ

て、思いやりや親切心などの心情が育ち、自分と違った友だちの存在を知ることができる  
と考える。

統合保育において人間関係を大切にし、その幼児の発達を全体的に促し、様々な体験が  
豊富に得られるよう環境を構成し、直接的・具体的体験を多くすることによってその幼児  
の「生きる力」が培われていくと考える。

そのためには、次の4つの視点で保育を進めていきたい。

## 2 実践の構想図



### (1) 生きる力とは

中央教育審議会（中教審）第一次答申では21世紀を展望し、我が国の教育について、「ゆとりの」中で「生きる力」を育むことを重視することを提言し「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」（意欲）「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」（心情）「たくましく生きるための健康や体力」（態度）を重要な要素として挙げた。「生きる力」を幼児の視点でとらえると次のように考える。

① 「自ら学び、自ら考える」とは、「幼児は意欲的に友達とかかわり、そのかかわりにおいて協調性を育て、友達を思いやる心情を育てる」ことである。

幼児の生活は遊びであり、遊びの中でであうさまざまなことを友達とのかかわりの中で多くを学ぶ。そして生活を共にしていくためには、友達やまわりの人を認め、一緒に行動

するには、「人とかかわる力」が育つことが大切である。幼稚園生活において幼児は、何よりも教師との信頼関係を築き、それを基盤としながら様々なことのであい「自分で考え、」「自分の力で行動し」、「経験を自分のものにする」ことで充実感を味う。

例えば、実践例で説明すると下記のとおりである。

集団生活になじめなかったY児に、教師はやさしく声をかけかかわっていった。Y児は園生活を過ごしていくうちにクラスの中で気の合う友達に出合った。プレイルームで積み木、ブロック類で遊ぶ。その友達と一緒に行動することで心が安定してきた（共存）。Y児はその遊びの中で新しい教具にであい使い方を教師に聞いた（態度）。教具を使い込んで遊んでいるうちにY児はイメージし、「一緒に合体させよう」と友達を誘い「大きないえ」を作った（意欲・協調性）。教師「すごいY君達の家ができたね」と褒めた（信頼関係）。

他の子がやってきて「入れて」と聞く、友達「だめ」と言いけんかが起きた。しばらくしてY児「みんなで仲良くあそぼうよ」と他児達に声をかけた（心情）。その子は遊びの中に入ることができた（受け入れられた）。遊びは「いえ」から「砦」にかわり子ども達はダイヤブロックで拳銃やピストルをつくり「レンジャーごっこ」は楽しい経験活動となった。

園生活になれると、自己をだし、他者に受け入れられることで自信を持って行動し、経験を自分のものにし「生きる力」が培われていくと考える。

② 「他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心」とは、「幼児は友達と積極的にかかわり様々なできごとのであい、喜びや悲しみを共感し合う」ことである。

幼児は幼稚園生活なれてくると、自分の考えを出しながら、いろいろなことに興味や関心を示し、積極的に自分で物事に取り組んでいく中、友達との間で物をめぐる対立の葛藤、あるいは考えの相違による葛藤が起こる。それらの体験を通して幼児は自分の思いをはっきり表現し、主張したり、自分の感情を抑え、相手を思いやる気持ちを学んでいく。

幼児は幼稚園の中で友達と積極的にかかわり、様々なできごとに出会い、その時々感動をお互いに共有し合う体験を積み重ねることにより他人を思いやる心や感動する心が育つ。

例えば、実践事例で説明すると次の通りである。

子ども達は入園して、生活習慣の自由を獲得すると、自己を出し始めた。

「砦ごっこ」遊びは子ども達にとってはイメージしやすくそれぞれが役になりきって遊んでいた。ダイヤブロックで作ったピストルや拳銃で自分をだしながら「戦いごっこ」を楽しんでいるとH児がいきなり中に入ってくる。U児にとっては、自分たちで作った「砦ごっこ」にいきなり入り込んだH児を許せず、けんかとなり、二人とも泣いた。他の子が仲裁に入りようやくおさまった。

教師はそれぞれの幼児の気持ちを受けとめながら、お互いの思いが伝わるように援助していく。幼児にとっては自己発揮と自己抑制の調和を図るために必要な体験をすることで「生きる力」が培われていくと考える。

③ 「たくましく生きるための健康や体力」とは、「幼児が友達と協調しながら遊びを通して健康な体を育てる」ことである。

幼児はさまざまなかわりをしながら生活している。教師は幼児と共に生活し、共感することにより共に育つ存在となる。教師から自分の存在や行動を認められ、必要な時に必要な援助を受け幼児は伸び伸びと自分のやりたい事に向かって取り組んでいく。

例えば、子ども達が最初は一人で挑戦して遊ぶ物に竹馬がある。教師はいつでも好きなときに使って遊べるように竹馬を置く場所を設定した。種類別に色で印を付け置く。子ども達は個人差があり乗って遊んでいる子を見て「わたしもSちゃんみたいにのりたい」と言って、教師に手伝ってもらった。最初はぎこちなく乗り、足も手も痛くなるが、他の子に刺激を受け頑張ろうと挑戦していった。足の皮がむけても毎日挑んだ。やっと乗れるようになる。「せんせい乗れた」と感激を報告した。聞いて欲しい相手となり教師も一緒に喜びを共感した。どんどん挑むことで自信がつき他の子と挑戦し遊ぶことで楽しい場となった。

幼児がその活動に興味や関心を持ち、自ら心弾ませ友達と協調しながら取り組んでいることは体も弾むように動き、そこには生き生きとした姿がみられ「生きる力」が育っていくと考える。

## (2) あるがままに受け入れるとは

はじめて集団生活を体験していく幼児にとって、教師の温かい受容的態度に迎えられることは、信頼関係をつくる上でもっとも重要である。一人一人の子どもというささやかな姿を、教師自信があるがままに子どもの行動を認め、なんの評価も加えず許容し、共感的に理解していくこと（受容すること）で子どもの心はひらかれ、子どもと教師は一体感となりよい人間関係をつくりだしていく。

例えば、さくらの部屋でみんなは教師（担任）の話の聞いたり、絵本を見たりしていたがS児は外へ飛び出した。無理に止めるとパニックを起し奇声をあげ泣きわめいた。室内より戸外を好み運動場のアスレチックで楽しそうに遊んだ。高い場所を好んで登り、上から教師に合図やいたずらをして見せた。教師（担当）もアスレチックと一緒に登りかかわって遊んだ。

毎日一度は、二人で手をつなぎ外へ散歩に出かけた。S児が幼稚園の環境になれてくると、教師はS児が他児とかかわるよう、付かず離れず距離を保ち、行動を見守った。

プレイルームや砂場はS児にとって他児に受け止めてもらえるよい環境の場となった。S児は教師がみえなくなると必ず職員室や学級の中を覗き教師の顔を見て、安心したように遊びに戻った。

S児は他児と一緒に遊ぶ中、プレイルームでの他の子ども達のワイワイざわめく声に関心を示し他の子を意識するいい機会となった。子ども達がS児を受け入れて遊び情動的コミュニケーションがとれるようになると、S児は自分で遊びの中に入り、他の子の肩をたたいて意志表示をするなど自己表現をした。S児は教師がいることで安心し、その場にあった。

幼稚園の新しい環境になれてないために、自閉症の障害をもつS児はパニックをおこした。心の安定を図るために、「今やりたいことは何だろう」と教師はS児と行動を共にし、S児の思いや気持ちを受け止め、周囲の環境にかかわって遊ぶことができるよう配慮しつつ、

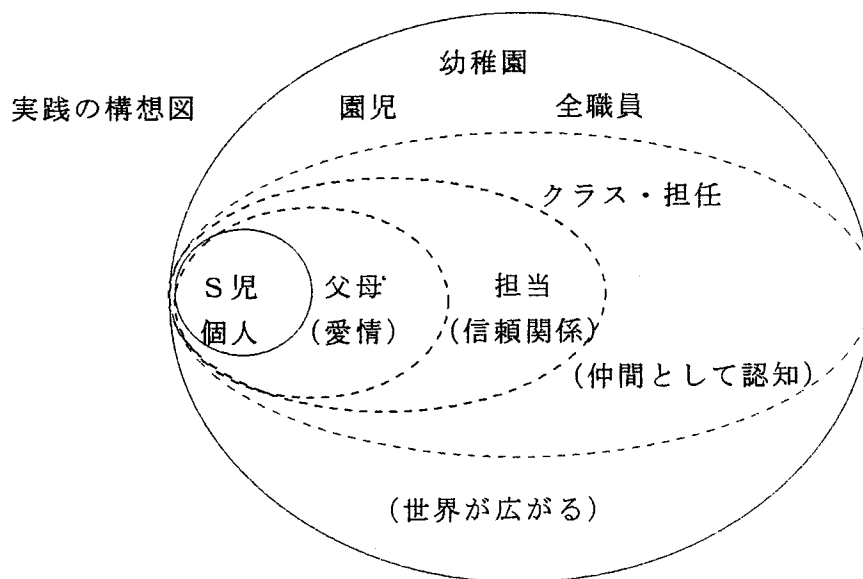
お互い信頼関係を築ていった。

教師は幼児一人一人にしっかり目を向け、その思いを受け止め、その子の求めている経験が得られるように教師の感性を生かし、幼児のありのままの姿を温かく受け止め、共に見つめ合い、感じ合い、ぶつかり合うなどで「あるがままに受容」し理解しながら援助していく。

### (3) 共通理解と協力態勢

園で障害をもった子を受け入れたとき、担当教師だけがその子にかかわるのではなく、保育に直接的、間接的にかかわり合う全職員の共通の理解と協力態勢が大切である。

障害児保育では、他の教師によってカバーされることが多く、健常児、障害児へのかかわりや指導において、役割分担や協力態勢など、十分に話し合いが持たれ、そのために、教師同士の信頼関係を大切にしていく。



### (4) 積極的にかかわるとは

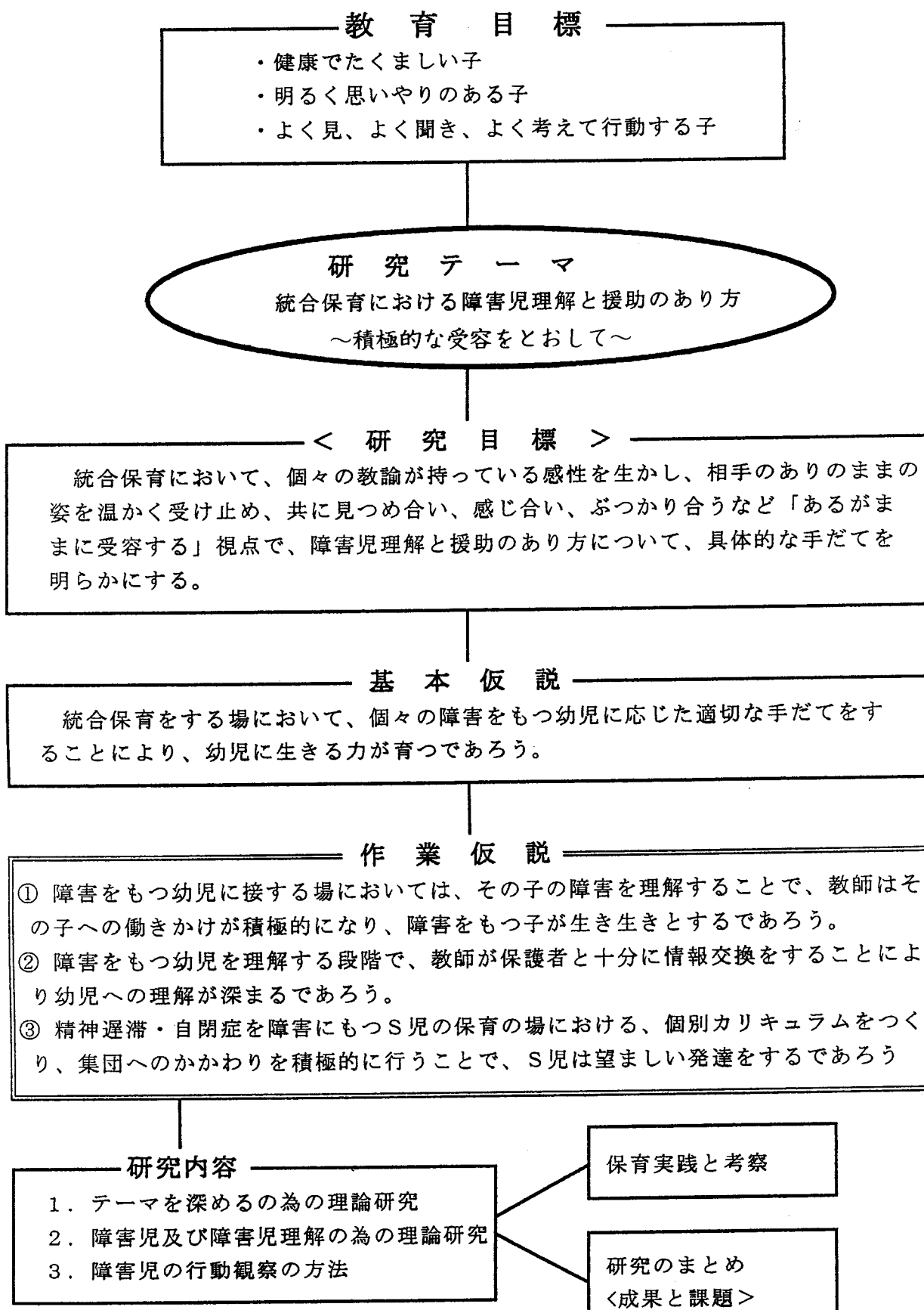
教師はその子どもの活動に積極的に加わり、共に活動し、その場、その時に応じて、素早く自分の感覚で子どもの要求や不満を見抜き、子どものレベルでものを見たり、感じたり、動いたりしながら心も体も十分に働かせ、子どもといっしょに思いっきり遊び、その子を理解することが大切である。

また、障害をもった子が、他の子に受け入れられて遊ぶためには、教師は意図的に環境の設定をしていくことが重要である。その為には、障害をもった子どもを十分理解し、

- ・子どもがどのようにものを扱っているか (認知の面)
- ・人とどの程度かかわっているか (社会性)
- ・自分のしていることをどんな方法で伝えたり、言葉をどのくらい理解しているか (言語面)
- ・どの程度走ったり、飛んだり、降りたりできるか (運動面)

といった実際を観察し、感じたことから、子どものコミュニケーションの問題について、理解し、その子どもに何を援助してやれるかを考えながらかかわっていくことが大切である。

## VII 研究の全体構想図





## VIII 保育実践

### <保育指導案>

日 時 平成12年1月14日(金)

学 級 さくら組 対象児 K・S

指導者 志真志幼稚園 教諭 上原洋子

#### 1 題材名「プレイルームで友だちと遊びをたのしむ」

#### 2 題材設定の理由

現在、さくら組に精神遅滞・自閉症の障害をもつS児がいる。目も合わず落ち着かず多動で衝動的な行動をとり意味ある言葉を発することもない。そして人への関心も示さず、声をかけても返事もせず、だれが呼んでも知らない顔で自分の遊びをおこない、他の子どもや教師とかかわって遊ぶことをしないS児であった。

保育の場において、常に個々の活動が多く、自分から人とのかかわりを持つことができずコミュニケーションも持てないS児が、クラスの集まりの場で名前を呼ばれ、「はい」と返事をする。タイミングのよい返事であった。子ども達はS児の声が聞けたことで、S児に関心をもち、すぐ他の子や教師へ報告をした。このことを機会にクラスの子ども達は常にS児の行動を気にとめ声をかけたりするが、ひとり遊びが主で他の子どもと直接的かかわりを持つことをしないS児は、他の子をただ見るだけで、相手に対する意識はない。

しかし一緒に生活をしていくうちに、S児は特定の子に興味を示し、肩を突然ポンとたたく行為をする。たたかれた子は突然のことで、驚いたり怒ったりと相手の反応はさまざまであった。そのときS児は相手に触れることで関心を示し、コミュニケーションを図っていた。

S児は友だちに関心を示してはいるがかかわり方を知らず、無意識に遊びのじゃまをしてしまうなどで、子ども達の中には、いやがったり避けようとする子も出てきた。そこで、教師もいっしょに生活していく中で、いずれはみんながS児を認め、クラスの一員として受け入れられるよう、意図的に遊びの環境を構成し、子ども達がS児とかかわり、知る機会を多く設けることが大切だと考えた。

そのような手だての一つとして、他の子ども達や教師も一緒にかかわりながら遊びをすすめていく場の設定をし、その場で展開される活動をとおしてS児の遊びに共感してくれる友だちや教師がいることで、互いのコミュニケーションが育まれ、人間関係が育っていくのではなかろうか。このような考えに基づいて本題材を設定した。

#### 3 本時のねらい

○友だちとかかわりながら遊びを楽しむ。○みんなと一緒にムーチーを作って食べる。

#### 4 保育仮説

- 1) おおぜいの友達といっしょに遊ぶ場において、体を動かしながら遊びを楽しむことによって、人とのかかわりが深まり情動的コミュニケーションが取れ人間関係が育つであろう。
- 2) 遊びの中でトラブルが生じたとき、友だちにあやることをわからせることで、友だちを「受け入れる」「受け入れられる」ようになるであろう。
- 3) 集団活動において、園行事の「ムーチー作り」に参加し、みんなと一緒にムーチーを作ることができるであろう。

# S児の実態

生年月日  
障害の状態  
心理判定

平成5年11月25日  
精神遅滞・自閉症  
発達年齢2才0月

学 期	一 学 期	二 学 期
基本的 生活習慣	<p>持ち物の片付け</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カバンや靴は自分の棚に片づけることができる。</li> </ul> <p>排 泄</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「しっこ」で排便、排便を伝え、自分からトイレに行く。</li> <li>・排便の始末は援助してできる。</li> </ul> <p>着 脱</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ズボンや上着は自分で着替える。</li> <li>・パンツを嫌がりはない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動かない物に対しては安心して行動ができるので、しっかり自分の場所が分かる。(机、いす、ふきん、コースター、靴箱、道具棚)</li> <li>・トイレの小便器を使えるように今後も指導する。</li> <li>・用便のあとのチリ紙を使うこともできるが介助が必要である。</li> <li>・少しの汚れや濡れ等を嫌がり、始末着替えることをしていたが、気にしなくなる</li> <li>・パンツを母親の協力でよくようになった。</li> <li>・言葉の時々発するが、たまに合うときもあるがほとんど、情動的コミュニケーションで意志の伝達をする。</li> <li>・指示語を少し理解できるようになってきたが、反発的な行動も取る。</li> </ul>
言葉の 発達状況	<p>一語文を話し、ほとんど動作で欲求や意志を伝える。</p> <p>「しっこ」「いくら」「あんばんまん」を時々口ずさむ。</p> <p>「しっこ」は生理現象とその場からの逃避に使用する。</p> <p>簡単な指示語はタイムイングで理解できる。</p> <p>「Sちゃん、すわって」「そっち行ってはだめよ」</p>	
情 緒	<p>情緒の安定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師に寄り添って行動することで安定している。</li> <li>・禁止や規制では欲求が通らなないとおひどく怒って泣いたりする</li> </ul> <p>感情・意志の表現</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意志に沿わない事があると嫌がって激しく抵抗したり強いかんしゃくを起こしわめく。(自傷行為をとる。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自傷行為がなくなり、自分の感情を相手にぶつけるようになった。(動作のキャッチボールが見られた。)(他傷行為をとる。)</li> <li>・R君が声をかけてすべり台で、遊んでくれた時から、時々他児へ関を示すようになってきた。(追いかけてこができた。)</li> </ul>
遊びや 友達関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他児が遊んでいる中に黙って入り、関係なく一人遊びをする</li> <li>・教師とのかかわりが安定すると、他児を気にしたり相手の肩をたたかななどの動作がでてくるが、遊びへは発展しない。</li> </ul>	
性格・行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気分によつては行動が優先してしまい指示語をだしても治わず反抗的になる。</li> <li>・集団の場において、教師と一緒に少しの間は座ることもできるが、話しや絵本の読み聞かせ等では興味を示さない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団生活になれてくると、教師と一緒に座ってることができるようになってきた。(安心してその場にいる。)</li> <li>・絵本の読み聞かせ等に関心しめさないが、自分で絵本の部屋の「しんの絵本」は好んでひらく。</li> </ul>
運 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動くことが大好きで固定遊具やジャングルジムなどで遊ぶ。</li> <li>・高い所を好んで遊ぶが他児との関わりは無く一人遊びをする</li> <li>・水で遊ぶことが好きでよく水遊びをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ブランコに興味を持ち、教師や他児と一緒にいることができた。</li> <li>・教師に背中を押してこぐよう要求する。(情動的コミュニケーション)</li> </ul>

# S児の個別指導案

**指導案** 宜野湾市立志真志幼稚園 平成12年11月14日(金)  
 さくら組 男児15名 女児11名 計26名  
 指導者 上原 洋子

研究テーマ  
 統合保育における障害児理解と援助のあり方  
 ～積極的な受容をおして～

S児の実態	ねらい	手だて
<p>友だちと少しずつかかわりを持って遊ぶことができるようになったが、会話が持てず意思の疎通がないため、トラブルは生じるが、子ども達がS児に対して理解し、思やりを持つことで「Sちゃんだから、いいよな」と受け入れられ、S児は仲間入りをしながら遊んでいる。(情動的コミュニケーションができてくる。)</p> <p>予想されるS児の活動</p> <p>8:30</p> <p>登園する</p> <p>朝の挨拶をする</p> <p>所持品の始末をする</p> <p>出席ノートにシールを貼る</p> <p>好きな遊びをする</p> <p>戸外</p> <p>固定遊具、砂場、ブランコ</p> <p>室内</p> <p>プレイルームであそぶ</p> <p>ブロック、積み木、巧技台 (個別的な課題の設定)</p> <p>9:15</p> <p>片づけ</p> <p>遊びに使ったものを元に戻す</p> <p>トイレに行く</p> <p>手を洗う</p> <p>みんなが集まる</p> <p>ムーチャーの作り方を見る</p> <p>ムーチャーをつくる</p> <p>10:30</p> <p>引継ぎ</p>	<p>ねらい</p> <p>友だちとかわりながら遊びを楽しむ</p> <p>みんなと一緒にムーチャーを作って食べる。</p> <p>きちんと向かい合いなごしを合わせる。</p> <p>その場に応じた的確な言葉かけをする。</p> <p>「Sちゃん おはよう」「ここに貼って」(基本的な生活習慣)</p> <p>日によって、うわばきは限きたがらないが、気持ちよく履けるようその都度、声かけをする。</p> <p>S児の様子に即してS児の喜びを言葉で表現してやる。</p> <p>「ヒューー」「高い高い」「よいしょ」「じょうず」 (声をかけ一人遊びに埋没させない。)(感覚運動学習)</p> <p>S児をみんなが受け止められるようIも一緒に遊んで、遊びの態度をつくりだしていく。</p> <p>「Sちゃんもてつって」「Sちゃんじょうず」(共感)</p> <p>楽しみながら簡単な指示行動をさせる。(拒否反応の有無)</p> <p>「Sちゃんやっごらん」「もつとがんぼつて」 (挑戦・繰り返し)</p> <p>「Sちゃんもごめんなさいしよう」</p> <p>片づけをときどき嫌がり逃げ出す事もあるので、みんなと一緒に最後まで頑張れるよう声をかける。(指示行動)</p> <p>「おかたづけしよう」「Sちゃんじょうず」</p> <p>近頃、いろんな事に反発をし手もなかなか洗いたがらない事があるので、必要に応じて促す。(基本的な生活習慣)</p> <p>新しい行事に対して、すぐにはなじめないで、S児のペースに合わせて、ムーチャー作りをする。(集団活動の理解)</p>	<p>手だて</p> <p>きちんと向かい合いなごしを合わせる。</p> <p>その場に応じた的確な言葉かけをする。</p> <p>「Sちゃん おはよう」「ここに貼って」(基本的な生活習慣)</p> <p>日によって、うわばきは限きたがらないが、気持ちよく履けるようその都度、声かけをする。</p> <p>S児の様子に即してS児の喜びを言葉で表現してやる。</p> <p>「ヒューー」「高い高い」「よいしょ」「じょうず」 (声をかけ一人遊びに埋没させない。)(感覚運動学習)</p> <p>S児をみんなが受け止められるようIも一緒に遊んで、遊びの態度をつくりだしていく。</p> <p>「Sちゃんもてつって」「Sちゃんじょうず」(共感)</p> <p>楽しみながら簡単な指示行動をさせる。(拒否反応の有無)</p> <p>「Sちゃんやっごらん」「もつとがんぼつて」 (挑戦・繰り返し)</p> <p>「Sちゃんもごめんなさいしよう」</p> <p>片づけをときどき嫌がり逃げ出す事もあるので、みんなと一緒に最後まで頑張れるよう声をかける。(指示行動)</p> <p>「おかたづけしよう」「Sちゃんじょうず」</p> <p>近頃、いろんな事に反発をし手もなかなか洗いたがらない事があるので、必要に応じて促す。(基本的な生活習慣)</p> <p>新しい行事に対して、すぐにはなじめないで、S児のペースに合わせて、ムーチャー作りをする。(集団活動の理解)</p>

## VII 小児自閉症とは

小児自閉症はWHOの定義によれば、「生後まもなく、ないしは2歳半ごろまでに現れる症候群であり、視覚刺激や聴覚刺激への反応の異常、知能や発達の遅れ、言葉の使い方の異常、社会的なかわりの障害、異常な固執性、常同的な行動が見られる」。

### 1 特徴として

- ・発症が早期で3歳以前である
- ・人間関係の障害を持っている
- ・言語あるいコミュニケーションの障害がある
- ・常同反復行動（儀式的で固執した行動）がある

### 2 原因として

- ・脳の器質的障害または機能障害による

### 3 行動特徴（学習障害児にも示される特徴）

- ・多動傾向、注意散漫、
- ・視覚—運動の統合機能の悪さと協同運動が困難
- ・知覚—認知の障害

### 4 症状

- (1) 人との関係・・・目と目が合う、身体接触に対する反応、子ども側からのかわりや接触があるか。
- (2) 模倣・・・言葉の模倣や身体動作の模倣の有無。
- (3) 感情・・・シャボン玉、身体遊びなどをいっしょにして、その時の反応を見る。不適切な反応や極端な感情反応、例えば、異常な恐怖心、無表情、硬い表情、過度の抵抗。
- (4) 身体の使い方・・・奇妙な姿勢、常同反復的な動作（手をひらひらする）の有無、指先の不器用さ
- (5) 物との関係・・・玩具や道具の使い方—おもちゃを不適切に使用するか（例えば、トラックを走らせる代わりにタイヤにだけ触っているとか。）
- (6) 環境変化に対する反応・・・変化に対する順応性（例、子どもの持っている物を別の物に取り替えると、かなり反抗する、パニックを起こすなど）。
- (7) 視覚による反応性・・・視覚な刺激に対する異常な反応—光を擬視する。目と目が合わない、鏡の前で繰り返し顔をしかめる。
- (8) 聴覚による反応・・・音や言葉に対する極端な敏感さまたはまったくの無関心、特定の音への過敏さ（車の音に耳を手でおおう）、話しかけてもまったく関心を示さない。
- (9) 近受容器による反応性・・・触覚、味覚、臭覚、痛みなどに対する反応の異常の有無  
身体の一部に触られるのを極端に嫌がる、乳児のように物を口に入れ感覚による探索に没頭してしまう、ぶつかってころんでも痛がらず無表情。
- (10) 不安反応・・・両親との分離に対する不安の状態、極度の不安、恐れ、引きこもりなど。

- (11) 言語性のコミュニケーション・・・言葉によるコミュニケーションの程度。話し言葉の遅れ、有意味言葉を用いるか、おうむ返しやわけのわからない言葉を使うか。
- (12) 非言語性のコミュニケーション・・・身振り、顔の表情、姿勢などによるコミュニケーションの程度、容共を動作で示すとか。欲しい物を指さす、あるいは手を伸ばすことがない。
- (13) 活動水準（動きのパターン）・・・多動である、落ち着きがない反対に動きがほとんどなく、緩慢である。
- (14) 知的機能・・・年齢相応の知的機能があるか。

## 5 子どもの特徴

### (1) ことばが遅れてる

自閉症の子どもは、ことばもないが、あってもわずかなことが多い。また表現のことばだけでなく、理解のことばもわずかしかない。

### (2) まなざしが合わない（自閉症の特徴）

まなざしが合わないことが多く、このことについては、乳幼児期の母子の愛撫行為（アタッチメント）の必要性、重要性という考えがあり、身体接触を充分行う必要がある。

### (3) 呼んでも振りむかない（多面的言語障害）

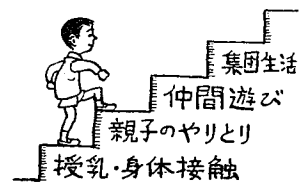
この子どもたちは、呼んでも知らん顔でいる場合が指導当初は多く、呼んで見ても返事をしないことが多い。徹底してことばの理解をおしすすめないかぎり、環境を認識できないので、ひきこもりがおってしまう。ことばや状態を理解させるには、優しい声で、耳もとから愛撫とともに話されてはじめて、自分の名前を呼ばれる楽しさを知ることができる。

### (4) 孤立

自閉症は環境世界の様子を理解することが不十分なため、新しい環境に出ると不安になり、ひきこもってしまうためにこの孤独孤独の状態がおきる。この状態を脱却させるためには、仲よくなり、一緒に遊んでやったり、やさしくことばをかけてやり、少しずつ場面にならしていくことが大切である。またいつまでも同じ行為をしつづけることを「固執行為」とか「同一性保持」と呼んでいる。

### (5) 人間関係が育ちにくい

両親に対してすら、はじめのうちは積極的に親しみを表現することはむつかしく、右図のように、それぞれの段階で暖かな人間関係を作る努力がなされれば、だんだんと人へ親しみを覚え、集団生活がスムーズに営まれるように進歩成長していく。



### (6) おちつきがなくよく動く

子どもは気ぜわしくあちらこちらをとびまわります。ことに、新しい環境場面へ出ていくといっそうよく動き、迷子になってしまったりする。

### (7) 遊びができず、仲間とはなれてしまう

遊びたい気持ちをもっている、人とのつきあいのしかたや遊びのルールわからないので、中へは行っていけず、他の子どものやることをじっと見ていたり、まわりをうろうろしていたり、まったく気がないように知らん顔をする。

以上のような点は、自閉症の子どもの行動特徴を理解するうえで参考となる。

## VIII 結果と考察

**作業仮説1** 障害をもつ幼児においては、その子の障害を理解することで、教師はその子への働きかけが積極的になり、障害をもつ子が生き生きとするであろう。

### 【保育記録より】

#### S児の行動観察から

手を洗うとき衣服に水がかかり濡れるとすぐ着替え、少しの水や汚れも気にするS児が水遊びを始める。最初はジョウロで花に水をかけていたが、しばらくすると、その水を自分の衣服にかけ教師の顔を見る。「ん、ん、」「Sちゃん、いいよ…」と笑顔で応えるとS児はザーザーと頭から水をかけ、地面に溜まった泥水へ座り込み感触を楽しんだ。そのころから少しだけ衣服が濡れたり汚れたりしても気にせず、遊ぶようになってきた。

11月ごろになり、S児は他児とのかかわりも少しずつ持てるようになってきた。

子ども達の活動は水遊びから泥んこ遊び、そして「おまんじゅう」づくりが盛んとなった。女の子が園庭で赤土の「まんじゅう」づくりをしている。そこへ行き「かわいい・・・」と言いつつ①砂をかけるS児の姿があった。

S児はウサギ小屋によく行きやっとうさぎに触れることができるようになり「かわいい」と言葉を発する。「物・者・もの」に対して感情表現を「まんじゅう」にも「かわいい・・・」という言葉で発したように思う。

S児が砂をかけたり、②手で触れ「かわいい・・・」と発し関心を示したので「まんじゅう」に興味をもって遊ぶのではと思ったが、まんじゅうをつくる活動には至らなかった。



① <砂をかける>

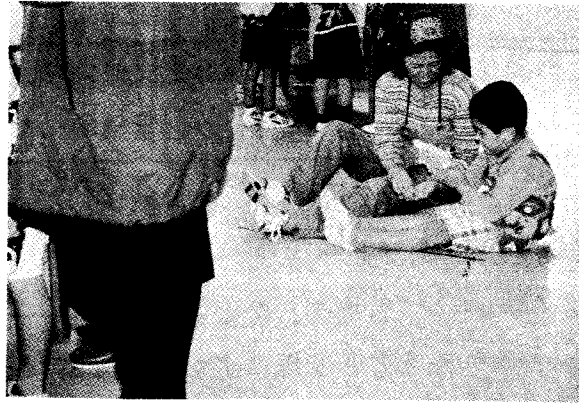


② <手で触れ「かわいい」>

### 【検証保育：ムーチーづくり】

クラスでみんなと一緒に、S児は手を洗い、持ってきたエプロンと頭巾を、教師に手伝ってもらい身につけて準備をした。ひとかたまりのムーチーをS児は手にのせコロコロと丸めさせるが、嫌がりギュウーと握りポタポタと落としてしまう。ムーチーをまるめることをせず、ほとんどムーチーに関心を示さない。③教師と一緒にS児の手を取ってまるめ、1個の「ムーチー」を作り活動はおわった。

ムーチーができあがり食べるとき、やはり月桃（さんにんの葉）の臭いが嫌いらしく、食べることを拒否する。おみやげの「ムーチー1個」はビニールに入っていて、臭わないので、自分でかばんに入れ持ち帰った。



③ <ムーチーを教師と一緒に作る>



④ <10分しか遊ばないねんど遊び>

### <考 察>

S児の行動観察を保育記録より振り返ってみると、一学期にねんど遊びをしても興味は示さなかった。手の平にのせることをあまり好まない、S児のねんど遊びは10分と続かず嫌がり本人からねんどの箱を閉め片づけた。普段からS児が固執する「手を相手にこするように触れ臭いを嗅ぐ」など感覚に敏感であるため、ねんど遊びをしても嫌らしく二回使っただけで、それ以来、ねんど遊びは拒否した。

本時の「ムーチー作り」については、年に一回の行事であるため、新しい環境や場면을

嫌がることも分かっていたが、S児はどろんこ遊びの経験や、「まんじゅう」を他の子が作っている場面を見ていたので、環境として少しは受け入れられるものと期待したが、S児にとって「ムーチー作り」の活動は有効ではなかった。

前に体験した砂遊びや水遊びは、ただ触る投げるなどの感覚運動学習的な遊びを行っただけで、本人が関心を示さなかったのは、「まるめる、こねるなど」に興味を持たせる機会を作れなかった事が、今日の活動の結果となった。

特に認知につながる感覚・運動学習（主として手の運動、口腔感覚、手の感触、視覚など）が十分に重ねられていないことで、S児は「目で見て、手を伸ばし、つかみ、さわり口でなめる」という段階にとどまり、目で見て教えるだけでは、S児の本当の意味での環境は把握できてなかったと思われる。

行事のあり方には、いろいろな考えがあり、子どもが無理なく参加できることが何よりも大切だと思う。行事は園の年間保育カリキュラムの中に位置づけられているので、ある程度見通しを持って取り組むが、障害児の場合には、予想してみても実際そうならないことが多い。

普段から、遊びをとおして行事一つひとつを、大事にかかわらせていける環境をつくりだしていきたい。

**作業仮説2** 障害をもつ幼児を理解する段階で、教師が保護者と十分に情報交換をすることにより幼児への理解が深まるであろう。

### 【保育記録より】

#### (1) 生育歴をとおして

S児は平成5年11月25日生まれの男児で、父、母、2歳違いの姉と弟の5人家族である。2歳8ヶ月のとき保育園で言葉の遅れ、落ち着きのない行動について指摘を受け、琉球大学付属病院で脳波の検査を受けるが結果は異常なしとでた。

翌年保育園も変わり、発達遅滞・自閉症として障害児担当の保母が指導にあたる。

保育園在籍のまま、社会法人「愛育園」で週2回の言語指導を受けたがS児が多動のため指導ができず途中でやめた。

その後「小児発達センター」と「ぺんぎんむら」で週2回の個人指導を受けた。だが、2カ所での個人指導の通院は、保護者にとっては時間と動力に限界を感じ負担となり、今は「ぺんぎんむら」での週3回の訓練指導⑤⑥を受けている。

S児の幼稚園への入園については、落ちつきがなく、多動であり、衝動的行動をとることが多かった。日常生活では、常に注意が必要（コミュニケーションがほとんどなく集団行動がとれない）で、自動車や危険物に対する理解が乏しい状態であるとの診断で、担当教諭の加配がついた。



⑤ <お母さんと一緒にはいはいの練習>



⑥ <くまるたんぼうになってまっすぐころがる>

#### (2) 保育事例. 情報交換をとおして

##### 信頼関係・情動的コミュニケーション

S児の「まなざしが合わない」ことに対して、母親と話し合い、乳幼児期の母子の愛撫行動（アタッチメント）の必要性、重要性について説明した。そして子どもを抱いたり、いいかおをしたり、微笑みかけたり、おいかけっこ、くすぐりなどの身体接触を充分に行うことにした。

その後、母親に対する助言の結果、名前を呼ばれても振り向かず視線も合わなかったS児が、5月の下旬何かしてほしいときに、教師の顔を見たり「ン、ン」とい



いまた、S児は親と一緒にときどき出かけるマクドナルドを車の中から指さす（行きたい場所）行為をしたりして、表現行動が多く見られるようになった。母親はそのときの様子を感動し話した。

- 日頃から登園時に、S児の生活の様子や変化をお互いに報告しあうことで、保護者と教師が情報交換でコミュニケーションの場を多く設けていった。
- 身体接触を多くすることで信頼関係の確立を図った。

### (3) 保護者との連携について

S児の障害を保護者がしっかり受け入れているので、園としてもお互い理解しながらできるだけだけの支援をしてきた。また、S児は「ぺんぎんむら」で技能訓練を受けているので、幼稚園では、クラスの一人として保育し、将来にわたる人間としての生きる力、基礎を培うという目標で、知能、技能の面ではなく、「みんなから温かく見守られ、困ったときは助けてもらえる人間関係を育てる場」であることを保護者と話し合い共通理解を得た。

- 最初の頃、保護者は健常児と同じ小学校への就学を希望し期待しながら通園をする。だが、幼稚園や家庭でのS児の生活を通して様子や情報交換をしていくうちに、普通学級での生活は本人に無理が生じるであろうと理解し、特殊学級への希望を持つようになった。
  - ・7月初旬、今後のS児に対して指導の情報をもっと得るため、保護者と専門機関へ視察見学を計画し話し合った。
  - ・7月30日(金) 大平養護学校で「教育の内容や指導について」話しを伺う。  
教頭・S児の家族5人・S児の担当教諭
  - ・9月7日(木) 大平養護学校の授業視察・話し合いをもった。  
小学校特殊学級保護者4人・児童4人・担当教諭  
幼稚園保護者2人+1人(地区)・S児・担当教諭
- 養護学校の見学や話し合いを重ね、その子にあった学習環境をどうとらえるか。「教育を通しての生活を学ぶ」・「生活を通しての教育を学ぶ」
- その子が今、集団生活で学び育ちあうことの指導の重要性について考え、就学についてお互い話す時間を設け話し合った。

### <考察>

本来、S児も地域の学校に通学することが望ましいとお互いは認識したうえで、S児の保護者が普通学校に通わせたいという考え方にこだわらなくなったのは、特殊学級では、一人の教師が5名～7名の児童を教え、学習面では集団活動が中心となり能力が要求されてくることが分かったからである。

自閉症の障害児教育は長い目で見てあげられること、安定した生活環境（独自性のパターン化）の必要性、細かな指導の重要性などから、S児は学習面では知的能力に応じた個別指導の段階であると保護者は考え、「特殊学級から専門機関へ」S児が無理なく勉強していける養護学校のほうを選んだ。

**作業仮説3** 精神遅滞・自閉症を障害にもつS児の保育の場における、個別カリキュラムをつくり、集団へのかかわりを積極的におこなうことで、S児は望ましい発達をするであろう。

### 【保育記録より】

#### ——— かかわり方を変えていく ———

入園当初 S児は新しい環境を受け止めようと、室内外いろいろな場所を求め探索活動をする。だが、ひとり遊びが主で他児との直接のかかわりはなく、時々他児の遊びへ入り込んだり、遊びをじゃまするなどの行為をする。

その時、他児から抗議されると相手の顔を見ることもあるが、ただ見るというだけで、相手に対する意識はなかった。自分の部屋、クラス担任そして担当教諭という感覚が定着せず、S児は突然部屋から飛び出し、奇声をあげ泣き、落ち着かず自傷行為を起こすなど、強い不適応行動をとった。



⑦ <遊びのじゃまするS児>

S児は、大人に対しては依存的行動で、コンタクトは比較的とりやすいが、子どもに対しては関心がなく、手をつないだりすることも拒否し、かかわらなかつた。

そのようなS児に教師は常について一緒に遊び、行動を共にしながら、要求や欲求を受け入れられるよう一対一で接した。だんだんとS児の行動が把握できるようになると、付かず離れず距離を取りながら、遊びの最中はS児を必要以上に干渉しないように見守っていった。



⑧ <付かず離れず距離を取る>

### 【検証保育：プレイルームにて】

人間関係の障害を持ち、発する言葉を持たないS児は、日頃からよくかかわって遊ぶプレイルームで、大勢の友だちと一緒に体を動かしながら遊びを楽しんでいる。

また、みんながS児を「受け止められる」よう教師も一緒になって意図的に遊びの環境

を構成したところ、集団遊びの場の中でS児は(1)規律ある行動をし、(2)手をたたいて意思表示し、(3)遊びの順序を守り(4)⑧トンネルを補助(1つの社会性の育ち)もするなど育ちがみられ、S児は、他の子が嫌がる様子もなく遊びの場で受容されていることが分かった。

S児にとってプレイルームでの活動は、他の子に「受け入れられている」楽しい遊びの場の一つで、ほとんど一人で遊んでいたS児にとって、ぶつかる、さわる、声をかけるなど、他の子の活動は遊びの中で刺激となり相手を意識するいい機会が得られ、かかわりが深まることで情動的コミュニケーションがとれて、人間関係が育ちつつあることがわかった。



⑧ <トンネルの補助をする。>

### <考察>

S児は教師といっしょに新しい環境(室内外)に思い存分かかわって遊ぶ(個別カリキュラム)ことで、室内からの突然の飛び出しも少なくなり、いろいろ過程を経ていくうちに、S児の行動は少しずつ、自分の周りへの関心を示すようになった。友だちとのかかわりが少しずつ持てるようになると、他の子がS児とすべり台で遊んだり、⑨ブランコでいっしょにかかわって遊ぶなど友だちとして「受け入れて遊ぶ」様子が時々見られた。S児は、遊んでいるうちに他の子から「いいよ」「だめだよ」「止まって」といろいろ声をかけられたり、体で触れたりする中、トラブルも生じるが、他の子はS児を理解し積極的にかかわり遊びの中で受け入れた。最も大切な遊びは人あそび、集団遊びである「子どもは集団の中で発達する」「仲間の中で変化する」とあり、仲間の中で一緒にふれあい、遊ぶことは障害をもつ子どもにとってたいへん重要であることがわかった。



⑨ <ブランコでかかわって遊ぶ>

## IX 研究の成果と今後の課題

「統合保育における障害児理解と援助のあり方」をテーマに、理論研究、実践研究を進めてきた。研究を進めていく中で、障害の種類やその症状、障害の実態にあわせた指導の方法、障害児保育の範囲の広さと指導の方法及び形態の多様性があることを理解をしながら、積極的な受容をとおしてサブテーマに迫るべく研究を進めてきた。その結果、次のようなことが理解できた。

## 〈成 果〉

- 理論研究をしていくことで、これまで漠然と捉えていた幼児の言動を、理論と重ね合わせて理解することができた。
- 障害の特性を把握し、配慮しながら、かかわらせることでS児は健常児の影響を受け、心身の発達が促進された。
- 健常児は、S児と一緒に生活することで、障害児を自然に理解することができた。
- S児は健常児とかかわり遊ぶことで、刺激を受け社会性が高められた。

S児の保護者が前向きにその子の障害を受け入れていたので、十分に情報交換することができた。

また、人間関係が育ちにくいといわれている自閉症のS児が集団生活で健常児から刺激を受けたことで社会性が育った。

- ・母親を呼ばなかったS児が「お母さん」「ママ」と呼んだ。

- ・ねんど遊びを好まないS児が「ムーニー作り」の体験から一ヶ月後、好んでねんど遊びをしねんどを「まるめ」転がし遊びを楽しんだ。

- ・ブランコを乗るとき、ただ一人でのっていたS児が教師をのせ自ら背中を押してあげた。また友だちと一緒にブランコでかかわって遊ぶことができた。

## 2 課 題

- 障害児と健常児が同じレベルで指導を受けることは難しく個別的な治療保育室の設定が必要となり、ワンツーマン指導ができる保育室の設備が必要である。
- 障害児保育でその子の発達を促していくための指導に資する教材・教具の準備をしていく。
- その子どもの特性を把握し、障害児理解をしていくために教師の専門的知識や技面の向上が必要と分かった。
- 新しい環境の受け入れは自閉症のS児にとっては受け入れることがむつかしく、集団生活ので行事については、以前から取り組みパターン化しなれさせ受け入れていけるよう環境を設定していく。

## 3 おわりに

6ヶ月間の研修は、とても有意義なものでした。今後は研修の成果を実践に生かしていきたいと思います。最後に研修を進めるにあたってご指導、ご助言を賜った中頭教育事務所主任指導主事の宮城茂雄先生、当研究所所長の長浜勝廣先生、職員の皆様、研修の機会を与えて下さった志真志幼稚園園長の長濱恵八朗先生・職員に感謝を申し上げます。

〈主な参考文献・資料〉

- 森上史朗・高杉自子・柴崎正行 『幼稚園教育要領解説』1999年 フレーベル館  
小川博久・森上史朗・小田豊・神長美津子 『新幼稚園教育要領の解説』1999年 行政  
井田範美・小山望・柴崎正行 『障害児保育』1999年 ひかりのくに  
柴崎正行・大場幸夫 『障害児保育』1997年 ミネルヴァ書房  
高松鶴吉 『障害児保育の原理』1998年 学研  
柚木 復 『障害児保育の方法』1994年 教育出版  
中村哲雄 『障害児の理解と指導』1989年 三菱印刷  
佐々木正美 『自閉症療育ハンドブック』1993年 学研  
平山宗広 『小児保健』1990年 日本小児医事  
小田 豊 『一人ひとりを育てる』1997年 ひかりのくに