

特別な支援を必要とする子どもの行事への参加と仲間関係

杉山 弘子*・坂本由佳里**

Participation for Events by a Child Who Needs Special Support and Her Relationships with Other Peers

Hiroko Sugiyama・Yukari Sakamoto

ダウン症のある幼児が、幼稚園の5歳児クラスでの行事で発表する運動遊びやダンスに、4歳児クラスからどう参加していたのかを仲間関係との関連で検討し、それをもとに、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育について考察した。本児はクラスの子どもたちを見て跳び箱を始め、友だちに励まされてやり通す。また、友だちに認められることで縄跳びへの挑戦が励まされ、友だちに誘われて活動を広げる。そして、友だちと一緒に遊ぶなかでリレーの仕方を覚え、当日もグループのメンバーとして受け入れられて参加する。さらに、本児はすぐにはできないことにも継続的に取り組む。これらのことから、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育においては、クラスの子どもたちの活動の様子や仲間関係をとらえた支援、クラスの子どもたちへの支援と連動した支援、また、その子を活動の主体とした支援が重要であることが明らかになった。

キーワード：特別な支援を必要とする子ども、行事、参加、仲間関係

〈 問 題 〉

発表会や運動会などの行事は、幼稚園や保育所等での生活の節目であるとともに、子どもたちの成長の節目にもなる。日々の遊びの延長線上に行事を位置づけるにせよ、行事に向けて意図的に活動を設定するにせよ、仲間とともに繰り返し活動に取り組むことは、子どもたちに様々な側面での発達をもたらすと考えられる。しかし、寺川（2014）は、障害のある子ども^{注1）}については、行事にどう参加させるかが保育者の悩みとしてあげられることが多く、特に“できるーできない”が見えやすい運動会についての悩みは大きいと述べている。特別な支援を必要とする子どもの保育においては、行事への参加をどう支援するかが大きな課題となっていることを示唆している。

行事への参加の支援は、行事当日の配慮や工夫にとどまらない。発表会や運動会など、比較的長期の取り組みを経て当日を迎える行事の場合には、その間の支援も重要になる。そこで、本研究では、行事当日の活動だけでなく、そこにつながる日々の活動への参加を支援することも行事への参加の支援ととらえて、そのあり方を考えていくことにする。

2018年3月28日受理

*尚絅学院大学 子ども学科 教授

**尚絅学院大学 附属幼稚園 教諭

稲田ら（2010）は、障害のある子どもは運動会や発表会への参加に困難をきたしている場合があるとし、幼稚園・保育所で行っている運動会と発表会の準備・本番における工夫や配慮の実態を調査し、障害のある子どもがうまく参加できるための準備段階での支援について報告している。また、白石ら（2010）は、保育者が頭を悩ませることとして、多くの園が運動会に取り入れるリレー・かけっこをあげ、生じている問題とそれに対する保育者の工夫を明らかにしている。さらに、中塚・落合（2008）は、ある保育園での、アスペルガー症候群の子どもたちに対する、行事（運動会、お遊戯会）へのスムーズな参加を促すための配慮・工夫について報告している。

このように、幼稚園や保育所での実践から、障害のある子どもの行事参加への支援について明らかにしようとする研究がなされているが、支援の目標はどうあるべきなのであろうか。浜谷（2014）は、統合（すべての子どもが空間的に近接し、場を共有している）と分離（特定の子どもと多くの子どもが別の場で活動している）を横軸、インクルージョンと排除を縦軸として交差させ、保育の状態を、A インクルーシブ保育（統合・参加型）・B インクルーシブ保育（分離・参加型）・C 統合保育（ダンピング型）・D 分離保育（隔離・孤立・隠ぺい型）の四つに大別している。そして、B状態に近い実践として、自閉症のあるSがクラスの他のメンバーの劇とは別に一人で劇を行った4歳児クラスの実践をあげている。Sはクラスの活動には参加していないが、子どもたちだけでなく職員や保護者とも気持ちがつながったと言う。逆に、障害のある子どもがクラスのみならず同様の活動をしていても、それが強制されたものであればC状態ということになろう。浜谷はインクルージョンの状態について、どの子どもも人権が尊重されている、子どもは主要な活動において、子ども間でも、子ども・保育者間でも、つながっている、どの子どもも主要な活動に参加している、子どもそれぞれの多様性・複数性が前提とされて活動が創られていることをあげている。行事についても、障害のある子どもがクラスの活動に参加すればよいというのではなく、その子にとっての活動の意味や他児とのつながりにも目を向けながら、活動への参加の支援が検討されるべきであろう。

本研究では、上記の立場に立ちながら、保育者が障害のある子どもの参加をどう支援するか悩むと言われる運動的な活動を発表する行事をとりあげて、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加の支援を考える。具体的には、ダウン症のある幼児が、幼稚園の5歳児クラスでのプレイフェスティバル（遊びの祭典、日常の遊びのなかから運動遊びを中心に表現する日）の演目となる運動遊びやダンスに、日常からどのように参加していたのか、当日はどう参加していたのかを見ていく。対象となる期間は、4歳児クラスから5歳児クラスの9月までである。この時期の発達を見ると、4歳児では友だちと「教えあう」関係が芽生え（平沼、2000）、5、6歳児では相手の立場にたって「教えあう」関係が成立する（服部、2000）と言われる。また、服部（2000）は、5歳児が熱中する運動遊びには縄跳び、跳び箱などがあるが、“目標をもって”、“仲間と一緒に”、“何日も、何十回も練習して”できていくことに注目したいと述べている。これらのことから、4、5歳児クラスでの運動的な活動への取り組みは、仲間関係と密接に結びついて展開されていると考えられる。こうしたことから、本研究では、行事に至るまでの本児の運動的な活動への参加を仲間関係に視点を置いて見ていくことにする。本研究の目的は、本児の活動への参加が仲間関係とどう関連しているかを検討し、それをもとに、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育について考察することである。

〈 方 法 〉

1. 対象児

愛（仮名）はダウン症のある女児で、特別支援保育の対象児である。201X年11月、幼稚園の3歳児クラスに4歳5か月で入園する。入園前は母子通園施設に通っていた。3歳児クラスでは、担任1名と保育補助（幼稚園教諭の免許を有する）1名が保育にあたる。4歳児クラスに進級するとき、子ども集団の構成と保育者（担任及び同学年2クラスに1名配置される保育補助）が変わる。5歳児クラス進級時には、クラスに新入の子どもが1名加わる。担任は4歳児クラスからの持ち上がりであるが、保育補助は変わる。なお、4、5歳児クラスの担任は、本稿の第2著者である。

保護者からの聞き取り及び園での観察から、以下に、5歳児クラスの9月までの愛の発達のプロフィールを記す。

始歩は2歳3か月で、入園時から移動運動に支障はなかった。走ったり、ジャンプしたりと、体を動かすことが好きであった。手指操作では、4歳児クラスの前半で、はさみの1回切り、後半で連続切りができるようになる。4歳児クラス進級時には、すでに箸を使用し、衣類の着脱もできていた。なお、排泄の自立は4歳児クラスの6月である。

初語は3歳7か月であるが、園で単語が聞き取れるようになるのは4歳児クラスの8月で、5歳児クラスの9月時点での発話は一語文である。理解の面では、4歳児クラス後半、視覚的手がかりとともに言葉で伝えられ、理解できると「うん」と返事をするようになる。生活面でも繰り返し教えるとわかる。3歳児クラスの子どもの同様の様子であった。

大人との関係では、入園時、母親と離れても泣くことはなかったが、4歳児クラスの秋ごろ、困ると「ママ」と言うようになり、5歳児クラスになるころには、「パパ」とも言うようになる。3歳児クラスでは、友だちに手がでないように、保育者がよく抱いていた。4歳児クラスになってからは、保育者は見守りながら必要に応じて援助するようにし、愛は困ったことがあると保育者に伝えてきた。7月頃から担任への愛着が形成されてくる。傍にいたり、嬉しいこと、困ったことを表情豊かに伝えてくるようになる。

仲間関係では、入園時から周りの子どもを押すなどの行動が見られた。4歳児クラスでは、自分に対等にかかわる子どもがわかってかわろうとする。自分でやりたいのに、やってあげようとする子どもは拒否する。また、愛が一方的にその子が好きで、自分でできないことをやってもらいたがる相手がいた。4歳児クラスでは一人で遊んでいたが、5歳児クラスでは友だちと遊びたがるようになる。跳び箱にまざる、一緒に絵を描く、「まぜて」と言って砂場で遊ぶなどである。5歳児クラスの5月には、互いに好き同士の友だちもできる。どちらも絵を描くことが好きで、並んで絵を描いたことをきっかけに、集まりのときもお弁当のときもその子の隣に座る。4、5歳児クラスにおいても、まわりの子どもに手が出る行動が見られたが、かわり方を伝えたり、理由がわかって対応したりするなかで減っていく。

2. クラスの仲間関係

4歳児クラスと5歳児クラスの9月までのクラス集団の様子と愛との関係は下記の通りである。

4歳児クラス時の子どもの人数は、愛を含めて20名である。初め、クラス集団としてはバ

ラバラな感じであった。気の合う仲間でごっこ遊びをする、ものをつくるのが好きな子同士で遊ぶがその時々で相手が違う、という様子であった。それが、9月のプレイフェスティバルに向けた取り組みのなかで変わっていく。子どもの提案で縄跳びをすることになり、一生懸命練習するなかで友だちを励ましたり、教えあったりする姿が見られるようになる。同学年の二クラスが交流し、一緒に遊んだり、おやつを食べたりするなかで仲間関係ができていく。運動が好き、自己目標に取り組むことが好きな学年で、ねこごっこや合同でダンスを踊ることも楽しむ。

愛との関係では、1学期は、名前を呼んでかわったりする子もいるが、特定の子がいたわけではない。髪を引っ張ったりされると、怖いという子もいた。保育者が愛に、「いやなんだって」と表情や身振りで伝え、子どもたちも同じようにする。愛は「うん」と言うが繰り返すという状況であった。2学期、プレイフェスティバルで、愛が大縄跳びを跳んだ（1回）のを見たところから、できることを「すごいね」と言ったりする。愛を対等に見て、やればできるという見方をするようになり、愛も認められることが嬉しい。3学期、一人でなんでもできるのに、気にいった子に食べさせてもらいたがる。クラスの子の名前が全員言えるようになる。

5歳児クラスになった子どもたちは、自己主張し合いながら遊び、集団での活動のための話し合いも活発になる。ダンス（よさこいソーランロック）や跳び箱など、みんなで体を動かすことが好きな学年で、二つのクラスが交流しながら集団として育つ。みんなで何かをすることが好きになり、小さい組や参観の親たちに、自分たちの活動を見てもらうことを喜ぶ。

愛との関係も変化する。愛を友だちとして受け入れてくれるし、だめなときは教えてくれる。愛の喜怒哀楽がはっきりしてきて、まわりが読み取りやすくなったことも、こうしたかわりにつながっている。愛は同学年の二つのクラスの友だちと交流しながら育つ。愛への理解も二つのクラスに広がっていく。

3. 資料の収集と分析

201X + 2年10月上旬（5歳児クラスのプレイフェスティバル終了後）、第1著者が第2著者（4、5歳児クラスの担任）より、聞き取りを行い、文章化したものを第2著者が確認し、加筆して分析の資料とした。聞き取りの内容は、①対象児である愛のプロフィール、②4、5歳児クラスの仲間関係と愛との関係、③5歳児クラスのプレイフェスティバルで発表された活動への当日までのクラスとしての取り組みと当日の様子、④同活動への愛の取り組みと当日の様子である。聞き取りは対話形式で行われ、第2著者は、愛の入園時からの保育の記録を参照しながら回答した。また、第1著者は、4、5歳児クラスでのプレイフェスティバル及び日常の保育を参観している。

資料の分析においては、第2著者のクラス担任としての読み取りと、資料に見られる事実を照合しつつ、二人の著者が討論しながら考察を進めた。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、尚絅学院大学の人間対象研究・調査倫理委員会の審査を受け、承認を得た。また、本稿の公表については、幼稚園長及び保護者の承諾を得ている。

〈 結 果 〉

プレイフェスティバルは、201X + 2年9月下旬に行われた。5歳児クラスの子どもたちは、2クラス合同で、跳び箱、縄跳び、リレー、よさこいソーランロックの4種目を行った。跳び箱は横跳びで、段数は各自が選ぶが、ほとんどの子どもが6段を選んだ。縄跳びも、多様な跳び方のなかから各自が選んで跳ぶ（複数選択）。種類は、ダブルダッチ（長縄2本を回して跳ぶ）、大縄のなかで一人縄跳びを二人並んで跳ぶ、大縄のなかでの二人縄跳び（二人が向かい合い、一人が回す縄を一緒に跳ぶ）、大縄跳びを並んで二人で跳ぶ、一人縄跳び、二人縄跳び、である。リレーは4グループ（10人ずつ）での対抗戦であった。前日、くじでグループ分けをし、グループごとに子どもたちで走る順番を決めた。作戦会議をしたり相談したりと、順番の決め方は色々であった。

次に、種目ごとに、当日に至るまでのクラスの取り組みの経過と、当日を含めた愛の姿を記す。また、愛の内面についての担任の読み取りを斜体で記す。

1. 跳び箱

①クラスの取り組み

クラスとしては、4歳児クラスの1月から跳び箱を練習している。当時の5歳児クラスの子どもに跳ぶ様子を見せてもらい、「がんばるぞー」と自分たちでやり始める。初め、ほとんどの子が跳べないが、練習して6段を跳べる子が出てくると、練習熱が高まる。5歳児クラスでのプレイフェスティバルまでの9か月間、その時々メンバーは変わるが、練習は持続する。5歳児クラスになってからは、跳べるようになった子どもが先生になったり、励ましあったりしながら練習する。集まりのなかで、保育者が跳べるようになった子のことを取り上げたり、みんなでやってみたりもした。

②愛の姿

4歳児クラスの時、みんながやっているのを見て、愛も加わってくる。跳び箱（縦）に馬乗りになってからジャンプする。みんなに「愛ちゃんががんばれ」と言われて、「うん」と言って挑戦していた。

みんなと一体感を感じているように見えた。

5歳児クラスになってからは、「うん」と言う前から間があって跳びに行く。最初は満面の笑みで挑戦していたが、みんなができるようになってくるなかで、跳び箱の上で顔を隠すように帽子を下げるようになる。

みんなに応援されて跳び箱をすることは嬉しいけれど、跳べないのは恥ずかしいという思いなのかもしれない。本当はちゃんと跳びたいのであろう。

さらに、当日の1週間前から、走る前にもじもじするようになる。みんなに「がんばれ」と言われて、「うん」と言って走り出し、跳び箱に乗る（座る）。そして、帽子で顔を隠すようにする。みんなが「愛ちゃん、がんばれ」と言うと、口元が緩み、帽子をあげて降りる。その時には、満面笑みである。みんなに「やったね」と言われて、「うん」と大きくうなずく。

応援されて嬉しい一方で、跳べないことをくやしいと思っているのではないか。

当日は5段を選ぶ。

低いのは嫌で6段に挑戦してきたが、友だちも5段を選ぶなかで自然とやりやすい段数

を選んだと思われる。

跳び箱の上によじ登って、座った状態から降りる。

本人は跳んでいるつもりと思われる。

2. 縄跳び

①クラスの取り組み

4歳児クラス時、プレイフェスティバルに向けて、縄跳びに取り組む。それまでは、縄跳びは日々の遊びのなかの一つであった。大縄跳びに段階的に挑戦し（くぐるところから、回っているところに入って跳ぶまで）、プレイフェスティバルでは、各自10回ずつ跳ぶ。大縄跳びは、年長まで断続的に続く。5歳児クラスになってからは、色々な跳び方に挑戦する。子どもからダブルダッチがしたいと言ってくる。一人縄跳びは、4歳児クラス時のプレイフェスティバルが終わったところから、みんなが挑戦し始めた。

②愛の姿

4歳児クラスのプレイフェスティバルに向かう時期、愛も大縄跳びを1回跳べるようになる。縄を回す保育者の「せーの」の声に合わせて跳んでいる様子であった。1回跳ぶと、友だちから「すごい」と言われる。できないからといってあきらめず、家でも回してもらって跳ぼうとしていた。

向上心がある。

一人縄跳びにも挑戦していたが、縄を振り回しているだけであった。2月、3月には、Yちゃんが「愛ちゃん」と愛を呼んで、縄を回してくれる（二人縄跳びに入れてくれる）と跳べた。このことを通して、Yちゃんとの関係が近くなり、愛の方から縄を持って行って回してもらうようになる。他の子もやってくれるが、息が合わないことを感じてか、Yちゃんのところに持って行っていた。また、友だちが回してくれて跳べたことから、大人にも頼んできた。

5歳児クラスの1学期後半、一人縄跳びができるようになる（1回跳べる）。プレイフェスティバルの頃には5回くらいまで跳べるようになる。

一人縄跳びができるようになり、Yちゃんが縄を回して向かい合って連続して二人縄跳びができた日のお祈り（帰りの集まりでのお祈り。愛も自発的に祈った。）には、縄跳びを跳ぶふりがあった。子どもたちが「縄跳び跳べるようになったからお祈りしたんだね。」と話していた。

愛はみんなと同じように、努力もするし、悔しさもある。子どもたちもその姿を見ている。

当日は、ダブルダッチとYちゃんとペアになったの二人縄跳び（Yちゃんと向かいあい、Yちゃんが回す）をした。クラスでは何か一つをすることになっており、愛は前日、Yちゃんと組みになって二人縄跳びをすることに決めていた。ダブルダッチのとき、躊躇したので保育者が次の人に回そうとすると、愛が跳ぶ。子どもたちは「はい」というかけ声をかけながら見守っていた。ちなみに、当時の愛は、100回に1回くらいは跳べる状況であった。

3. リレー

①クラスの取り組み

4歳児クラス時、5歳児クラスがリレーをしているのを見てあこがれていた。プレイフェス

ティバル後から自分たちもやるようになる。ボールを持ってボールをまわってきたら次の人に渡すなどのゲームをするなかで、リレーに取り組む準備ができていった。

5歳児クラスになってから本格的なリレーに取り組む。春までは上述のようなゲームを楽しみ、夏休み前はやりたい子どもだけでリレーをした。夏休み後、バトンを持って全員がトラックを走る形をとる。グループはじゃんけんで決め、毎回変わる。プレイフェスティバル当日については、子どもたちがくじ引きで決めるのがよいと言うので、前日にくじ引きで決めた。

②愛の姿

愛はリレーについてもやる気満々で、違和感なく取り組んでいた。4歳児クラスのとときから、ボールを次の人に渡す遊びをしていた。5歳児クラス1学期の後半からはバトンを使ってやった。愛は、「物を持って走ったら次の人に渡す。そして、順番を待っている子どもたちの列の一番後ろに回る。」ということをやだちとの遊びのなかで繰り返し経験していった。このことを愛に個別に教えることはしなかった。

愛は5歳児クラスの1学期後半から、ゲームの勝ち負けを意識するようになったのか、ボールをもらったときに躊躇するようになる。「愛ちゃんががんばれ。走って」とやだちに言われ、「うん」と言って走るという状況であった。

当日もバトンを待ちわびているが、受け取るとちょっと躊躇する。みんなの「愛ちゃん、走って。行って」の声で走り出す。

前日、グループで走る順番を相談したとき、最初、愛を1番に決めた。保育者が「愛ちゃん、一番最初だと難しいから、変えてもらってもいいかな」と言うと、子どもたちは「遅い方から走る」（挽回する）と言う。保育者が、一番最初でなければいいと言うと、もう1回相談して、愛は2番目になる。同じクラスの一番最初に走る子が「Aちゃん、こっちだよ」と並ぶ箇所を教えてくれた。「2番目ね」と教えてくれると「うん」と言う。

保育者の知る限り、愛のグループは1位になったことはない。愛は、グループの順位までは気にしていないかもしれないが、みんなが「やったー」と言うときには「やったー」と言う。

グループのみんなとの一体感は感じているようである。

「愛ちゃんがいると遅くなる」と言う子もいるが、「でも、前より早くなったよ。がんばって走っているよ。」と愛と同じクラスの子が言う。

こういう会話を保育者は聞き流している。メンバーを変えて何十回もやっているので色々なメンバーや順位になる。プレイフェスティバルの順位も何十回のなかの1回である。

4. よさこいソーランロック

①クラスの取り組み

5歳クラスの7月になってから取り組むが、隊形移動も含めて2、3回で動きを覚える。繰り返し楽しんでた。夏休み前はばちだけ持って、夏休み後は本番用の道具（ばちに鈴とキラキラテープがついている）を持って踊る。

②愛の姿

愛はダンスが好きなので、なんの違和感もなく、取り組みに参加する。当日も、みんなと一緒に満面の笑みで踊っていた。

〈 考 察 〉

1. 愛の活動への参加と仲間関係

愛の活動への参加が周りの子どもたちの活動状況や仲間関係とどう関連しているかを活動ごとに検討していく。

跳び箱については、4歳児クラスの時、みんながやっているのを見て愛も加わっている。また、みんなの励ましの声に応えて挑戦している。クラスの子どもたちが意欲的に活動する姿を見るとともに、子どもたちと気持ちのつながりを感じることが、愛の活動への参加を促し、励ましていると考えられる。5歳児クラスになってからの愛には、みんなのように跳べないことに気づき、躊躇する様子が見られる。しかし、ここでも、みんなの励ましによって前に進み、やれたことを喜んでくれるみんなの言葉で満足感を感じているようである。教えあったり励ましあったりする5歳児クラスの仲間関係に支えられて、愛は葛藤しつつも活動に参加することができていると言えよう。

縄跳びについて見ると、4歳児クラス時、クラスがプレイフェスティバルに向けて大縄跳びに挑戦している時期に、愛も1回跳べるようになる。保育者が見て取った向上心とともに、跳べたことを認めてくれる友だちの存在が、愛の挑戦を支えているのではないかと考えられる。一人縄跳びもみんなが挑戦するなかで挑戦を始めるが、跳べるようになるのは5歳児クラスになってからである。その前に、友だちが縄を回しての二人縄跳びができるようになる。友だちが誘ってくれたことがきっかけだが、自分からも求めるようになっていく。特定の友だちとのかかわりのなかで、愛の活動が広がっていったと言える。また、クラスの子どもたちは、お祈りの時、縄跳びを跳ぶふりをする愛の姿を見て、愛の気持ちを汲み取ろうとしている。友だちの挑戦する姿に目を向け、できた喜びに共感できるクラスの仲間関係と、そのなかでの特定の友だちとのかかわりが、愛の日々の縄跳びへの挑戦とプレイフェスティバルでの活動への参加を支えていると考えられる。

次に、リレーについて見ていく。クラスの子どもたちは、4歳児クラスの時5歳児クラスのリレーにあこがれてやり始め、リレーの準備になる遊びを経て、本格的なリレーに取り組むようになる。愛もこうした友だちとの遊びのなかで、リレーでの行動の仕方を覚えていく。愛は走るのが遅いようであるが、リレーから排除されることはない。愛が前より速くなったことやがんばっていることをクラスの子どもたちが認めているからであろう。また、毎回グループを変えて何十回もやり、色々なメンバーや順位を経験することは、メンバーや順位へのこだわりを生じにくくさせるのかもしれない。その時々メンバーが一体となって競い合うことを楽しんでおり、愛もそのなかであって一体感を感じていたと考えられる。以上のように、愛は、クラスの子どもたちと遊ぶなかでリレーへの参加の仕方を覚え、愛の変化やがんばりを認めるとともに、メンバーを変えて繰り返しリレーを楽しむ子ども集団のなかでリレーに参加できている。愛が、ルールのある集団遊びであるリレーに参加するためには、保育者による遊びの系統的指導と、一人ひとりを仲間として認め、共に遊びを楽しむことのできる仲間集団が重要であったと考えられる。

よさこいソーランロックについては、クラスの子どもたちがすぐに覚えて繰り返すなかで、愛も取り組みに参加し、プレイフェスティバルでも楽しく踊っている様子である。踊りが好きなこともあるが、クラスの子どもたちが楽しんでいる状況が、愛の活動をいっそう楽しいもの

にしていたと考えられる。

以上、プレイフェスティバルで5歳児クラスが取り組んだ4つの活動ごとに、愛の活動への参加が仲間関係とどう関連しているかを見てきた。そこから、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育について考えていく。

2. 特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育

愛の事例で注目されることの一つに、クラスの子どもたちが挑戦したり、楽しんだりしている状況で、愛も活動を開始し、継続しているということがある。クラスの子どもたちが積極的に活動に取り組む姿が、特別な支援を必要とする子どもの活動への参加を促し、励ますということであり、保育においては、クラスの遊びをどう支援するかが重要になると言える。リレーを習得するまでの系統的な遊びの指導もその一例と考えられる。障害のある子どものリレーへの参加については、バトンの受け渡しや順番待ちができない、障害児が入ることによって勝てない可他児から文句がでるなどの問題が報告されている（白石ら、2010）。愛の事例は、リレーでのバトンの受け渡しや順番待ちの理解につながる遊びをどの子どもが楽しめるよう取り組むことが、特別な支援を必要とする子どもへの支援にもなることを示している。行事の取り組みにおいても、クラスの遊びの系統的、継続的な支援が重要であると言える。

二つ目は、クラスの友だちの励ましを受けて、愛が活動をやりとげているということである。やりたい気持ちはあるが前に進めないという事態は、誰にでも生じうる。その時、友だちの励ましが前に進む力になることを愛の例は示している。こうした励ましは愛にだけ向けられるものではない。4歳児クラス時、プレイフェスティバルに向けて縄跳びの練習をするなかで、友だちを励ましたり教えあう姿が見られるようになる。共に活動に取り組むなかで、クラスのなかに励ましあい教えあう関係が築かれることで、特別な支援を必要とする子どももまた支えられると言えよう。また、友だちの励ましが愛を前向きにさせるのは、友だちが愛をやればできると見ており、愛も認められることを嬉しく思っているからと考えられる。5歳児クラスでは愛を友だちとして認め、だめなときは教えてくれると言う。一人ひとりを仲間として認めあい、かわりあう関係を築くことが、行事への参加を支えることを示している。

三つ目は、友だちとの協働で愛の活動が広がっているということである。愛には、自分で縄を回して跳ぶことはできないが、友だちが回してくれれば跳ぶことができる時期があった。友だちが縄を回してくれることで、二人縄跳びができたのである。縄跳びをしたいという愛の要求は、一人ではかなえられないが、友だちと協働すればかなえられる。この事例では、そのことを友だちが見つけてくれている。一つの活動にも様々な展開がある。特別な支援を必要とする子どもの行事参加の支援においても、どのような展開であれば活動に参加できるのかを、その子と仲間たちと共に見つけいくことが大事なことを示している。

四つ目は、プレイフェスティバルのリレーで愛と同じグループになった子どもたちが、このメンバーでどのようにして勝つかという作戦を立てているところである。前述の通り、リレーについては、障害児が入ることによって勝てない可他児から文句がでることが問題として報告されている。愛の場合にも、愛がいると遅くなるという子もいたが、他の子が愛を認める言葉を返している。このようにして愛がみんなに認められていったこともあるが、メンバーを変えて何十回もリレーをしてきたことで、子どもたちにとっては、走るのが速い子がいることも遅い子がいることも当たり前のことになっていたのではなかろうか。集団対集団で競いあう遊び

をメンバーを変えて繰り返すことは、特別な支援を必要とする子どもを含め、様々な違いをもつ子どもたちが協同する経験をもたらしingと考えられる。愛の事例は、リレーの練習も、いろいろな友だちとの協同の経験として取り組むことで、特別な支援を必要とする子どもの参加も支援されることを示していると言えよう。

五つ目は、愛がすぐにはできないことにも継続的に取り組んでいることである。そこには目的意識的な活動の主体としての愛の姿が見て取れる。特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支援するにあたって、その子の活動の主体としての発達をとらえた支援が重要と考えられる。

以上、愛の事例で注目される点をあげ、特別な支援を必要とする子どもの行事への参加を支える保育について考えてきた。当然、対象となる子どもの発達や興味・関心のあり方などにより、行事への向かい方も必要とされる支援も違ってくるであろう。しかし、その子だけを見て働きかけるのではなく、クラスの子どもたちの活動の様子やその子を含めた仲間関係をとらえた支援、クラスの子どもたちへの支援と連動した支援が求められること、また、その子を活動の主体とした支援が重要であることが明らかになったと言える。

〈 注 〉

(注1) 本論文では、基本的に「特別な支援を必要とする子ども」という用語を用いるが、文献の引用およびそれに基づく論の展開においては文献で用いられている「障害のある子ども」あるいは「障害児」という用語を用いる。

〈 文 献 〉

- 浜谷直人(2014) インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談. 障害者問題研究. 42(3). 18-25
 服部敬子(2000) 5,6歳児. 心理科学研究会(編). 育ちあう乳幼児心理学. 有斐閣. 183-205
 平沼博将(2000) 4歳児. 心理科学研究会(編). 育ちあう乳幼児心理学. 有斐閣. 163-182
 稲田麻実・白石晴香・西村実穂・安心院朗子・石上智美・西館有沙・水野智美・徳田克己(2010) 幼稚園・保育所における障害児の運動会・発表会参加のための支援1-どのような準備を行ったか-. 日本教育心理学会第52回総会発表論文集. 582
 中塚雅子・落合利佳(2008) 発達障害児と共に学ぶ～保育園行事へのスムーズな参加～. 京都文教短期大学研究紀要. 47. 40-49
 白石晴香・稲田麻実・西村実穂・安心院朗子・石上智美・西館有沙・水野智美・徳田克己(2010) 幼稚園・保育所における障害児の運動会・発表会参加のための支援2-リレー・かけっこにおける支援の具体的方法-. 日本教育心理学会第52回総会発表論文集. 583
 寺川志奈子(2014) 障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践の検討. 障害者問題研究. 42(3). 10-17

〈 謝 辞 〉

本研究にご理解をくださいました保護者様及び幼稚園のみなさまに感謝を申し上げます。