

# 発達障害のある幼児への保育者の

## 関わりがもたらす影響

### —巡回相談の事例にもとづく検討—

松井 剛太

(家庭科教育・保育学)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## Influence by Relationship between Early Childhood Teacher and Child with Developmental Disabilities: Examination from Cases in Consultation

Gota Matsui

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

**要旨** 本研究では、巡回相談の事例から発達障害のある幼児に対する保育者の関わりがクラス全体にどのような影響を与えるのか、Batesonのメタコミュニケーションの概念を使用し検討した。結果、保育者が障害を過度に意識して支援を行った場合、障害児と他の幼児に「障害児は特別だ」というメッセージを伝え、障害児の課題が助長されることが示唆された。保育者は支援を行う際に、自身の保育がもたらす影響を振り返る必要があることを提言した。

**キーワード** 発達障害 メタ・メッセージ 円環的認識論 正統的周辺参加 学び

### I. はじめに

平成19年度から正式に開始された特別支援教育により、教育実践の場は急速な対応を求められている。保育所・幼稚園も例外ではなく、対象となる子どもの保育を特別支援教育へ積み上げるのは大きな課題となっている。さらに、平成21年度から実施された保育所保育指針、幼稚園教育要領においては、学童期以降の特別支援教育につなげるべく特別な支援を要する乳幼児の保育を再考する必要性に迫られている。

特別支援教育の要諦は、「個々の子どもの

ニーズに合わせた」支援を用意することである。しかし、特別支援教育の開始当初、そのような理念よりもむしろ、発達障害という概念を争点に、LD、ADHD、アスペルガー症候群などの特性理解とその特性への対応が大きくクローズアップされた。そのような趨勢に対して、田中(2007)は、教室で問題となる行動をその子どもの障害が原因と理解し、医学的対応をしようとする学校のエピソードを批判的に記し、急がれる特別支援教育体制構築の弊害と述べた。さらに、鯨岡(2007)も、子どもの問題行動に個体論的な観点から対応することに疑問を呈し、

障害を周囲との関係性において顕在化するものととらえることの重要性を指摘した。とはいえ、教育現場の喧噪を収めるべく、特別支援教育の大勢が発達障害に対応した方法論の導入に収斂されていったのは、当時出版された多くの書籍を見ても明らかであろう。結果的に、発達障害への意識が変わり、それまで担任教諭の指導性に委ねられてきたものが、障害の特性理解とその特性に応じた特別な支援のかたちを習得することへと変わったのである。

そのことを強く実感するのは、つぎのような保育者の言葉を聞いたときである。「Aちゃんの行動が障害だからなのか、わがままだからなのかかわからないのです。もし、障害だったらきちんと対応しないといけないと思うのですが、家庭の子育ての影響でわがままになっているような気もするので…」これは、障害が要因なら何か特別な支援が必要であり、そうでなければ保育の範疇で対応するということである。つまり、子どもの状態像が同じでも、障害名を付す場合と付さない場合とでは、保育者の支援方法はそれなりに変容するのである（水内・青山・村上・高正・栢田・松井・築尾・辻，2007）。

障害を前提として支援方法を案出していく保育は、障害特特別の対応を可能にする一方、「この子は特別だよ」というメタ・メッセージ<sup>1)</sup>を対象児と周囲の子どもに伝えてしまうケースがある。七木田（2007）は、小学校の事例から、加配教員が対象児の「専属」になることの二次的な弊害を述べている。特別支援の観点からすれば、加配教員を付けて手厚く支援をするのが通例である。しかし、加配教員がいることで、対象児本人が「自分は特別である」と思い込み、他児との心理的距離を生み、二次的に攻撃行動に繋がる場合も存在するのである。このような課題は、障害のある子だけでなく、それ以外の子どもたちも含めたインクルーシブな保育を実現する上で大変重要な視点である。また、二次的な問題の生起という観点から見れば、知的には遅れの見られない発達障害だからこそ、とりわけ配慮が必要な課題であるとも考えられる。

本稿では、保育者が有する「この子は特別」

という認識を「特別感」と規定する。そして、発達障害、もしくはちょっと気になる子どもを含む保育において、保育者が行う「特別感」のある支援が子どもにどのような影響を及ぼすのか、巡回相談での事例にもとづき明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 本研究の理論枠組み

発達障害の特性理解とその特性に合わせた対応を前提に保育を進めると、対象児が問題行動を起こした際に、「発達障害の特性（から生じた要因）」があるから「問題となる行動」が起こるといのように直線的に解釈するようになる。具体的には、「自閉症でコミュニケーションをとるのが苦手だから、他傷行為をとる」などである。このような直線的認識論にもとづくと、原因と結果の因果関係がはっきりする（と保育者に認識される）ため、解釈と同時に対応を見出しやすい。さらに、「この障害がゆえに保育が難しかったのだ」という認識になることで、自身の責任が免責される安堵感が生まれるため（鯨岡，2007）、おのずと直線的認識論で答えを求める傾向になる。ところが、「発達障害の特性」を原因とし、「問題となる行動」を結果と見ると、対象となる子どもを注視するあまり対象児を含めたクラス全体への配慮が行き届きにくくなる。結果として、対象児への個別的配慮は手厚く行われるものの、クラス経営に破綻が生じることが起こりうるのである（七木田，2007）。

それゆえ、そのようなケースにおいては、クラス全体を俯瞰することが求められる。とりわけ示唆的なのは、円環的認識論を用いた視点である（Bateson, 1985）。これは、「ある原因」があって「その結果になっている」という一方方向的に因果関係を見る視点を改め、「原因」と「結果」が双方向的に捉えられることにより、「結果が維持され続けている状態」を示すものである。

たとえば、加藤（2001）は、学校不適應の間

題を円環的にとらえ、「不登校になることで、学校に居場所がなくなり、さらに登校しにくい状態になり、不登校が継続される」という構造が成り立っていることを指摘している。これは、「不登校になった」という結果が回りまわって、原因にもなっていることを示している。つまり、円環的認識論の視点に立脚すると、不登校の原因を追求すれば解決するというものではなく、その状態が継続されているプロセスにアプローチすることが求められる。このように、円環的に子どもの課題が生じている構造をとらえることは教育現場で生じる問題にも示唆を与えている。

本研究においても、保育者の支援が対象児と他児にどのような影響を及ぼすのかを円環的認識論を援用して分析する。そして、保育者の「特別感」のある支援に付与されたメタ・メッセージが対象児と他児との関係性に影響を与える構造を検討する。

## 2. 事例収集の方法

筆者は、2009年4月から2009年3月まで巡回相談員として、保育所や幼稚園を訪問した（計6回、対象児計10名）。巡回相談の手順は、訪問後に約1時間半、対象となる子どもの観察をし、その後担任の保育者と障害児保育担当の保育者とともに指導助言の時間を約1時間持つというものである。

本研究で取り上げる事例は、筆者が対象児の観察の際に記入したフィールドノートの内容と保育者との話による対象児の実態像を記したものである。先立って言えば、以下で記す2例は、保育者の「特別感」のある関わりによって、対象児の課題が継続されていたものである。そして、最後の1例は、保育者が「特別な」意識を持たないことで障害のある幼児の学びが促されたと考えられるものである。

## Ⅲ. 結果—事例の検討—

### 1. 「特別感」のある支援に付与されるメタ・メッセージとその影響

#### <事例1 攻撃行動を続けるBくんのケース>

ある保育園の年長児クラスに在籍しているBくん（男児）は確定的な診断を受けていないものの、しばしば他児に攻撃性を示す保育者にとって「気になる」子どもであった。保育者は、以前からBくんが他児にケガをさせないか不安で普段から配慮して関わっていた。トラブルが起こるたび、Bくんに対して、なぜ叩いたか理由を聞いたり、叩かれたときの相手の気持ちを伝えたりするようにしていた。しかし、それでも同じような行動が続いたため、Bくんが保育者の話を理解しているのか心配であった。

そこで、保育者は人の表情を描いた絵カード（楽しい顔、悲しい顔）を用いて、Bくんが他児を叩いたとき、叩かれた相手の気持ちを「悲しい顔」絵カードで伝えるようにした。使用当初、Bくんは興味を持ってその絵カードを見ていたが、まもなく興味を示さなくなり、そのうち保育者の話すら聞かなくなり逃避するようになった。加えて、それまでは叩いたことのない子どもにまで攻撃性を示すようになり、以前よりイライラしている様子が多く見られるようになった。そのため、保育者はどう支援したらいいかわからなくなったという。

#### <事例1の考察>

保育者はトラブルに対して、「理由を聞く」、「叩かれた相手の気持ちを伝える」という通常の保育的な関わりで対応していた。しかし、保育者は、それでもうまく伝わらないことを懸念し、Bくんに対しては他の子どもたちとは違い、特別に絵カードで視覚的に伝えるという方法をとった。ところが、その結果、Bくんはそれまで叩いたことのない子どもにまで攻撃するというように、問題が拡大してしまったという事例である。

保育者は、Bくんの特性について、「言葉か

けだけではBくんは他児の気持ちを理解しにくい」という仮説を立て、それならば「絵カードで視覚的に理解できるように工夫をする」という方法を実行した。これは、直線的認識論に依拠した解釈ととらえられる。発達障害のある子どもは認知的に課題が見られる。そのため、聴覚だけでなく、視覚なども使用してコミュニケーションを図るのが効果的であることは知られているところである（尾崎・錦戸・池田・草野，2001）。しかし、円環的認識論による解釈では、Bくんは認知的な課題があったかどうかは問題ではなく、Bくんに特別な支援をしたことが攻撃行動を助長したことが示唆される（図1）。

まず絵カードを使うという特別感のある支援により（①）、「Bくんは特別だ」というメタ・メッセージが生成される（②）。Bくんはそれに対して、特別扱われることを拒否する（③）。それは、「保育者の話すら聞かなくなり逃避するようになった」ことに表れている。一方で他児は「Bくんは特別」なのだと認識し、Bくんとの関わりの中で、それを感じさせるメッセージを示す（④）。そこで、Bくんと他児との間にずれが生じ（⑤）、Bくんのイライラ、攻撃行動に繋がる（⑥、⑦）。そして、そのようなBくんの行動でますます保育者のBくんに対する特別感が高まり（⑧）、特別感のある支援を継続する（①に戻る）という構造である。

このように保育者の支援が有するメタ・メッセージやBくんと他児との心理的な関係性など、Bくん以外の要因に着目すると、Bくんの攻撃行動を成立させている構造が顕在化する。

本事例は、Bくんが保育者の特別感を受け入れず他児との心理的な距離を生み、攻撃行動を誘発するようになっているものであった。続いての事例は、対象児が保育者の特別感を受け入れたために生じた課題を示す。

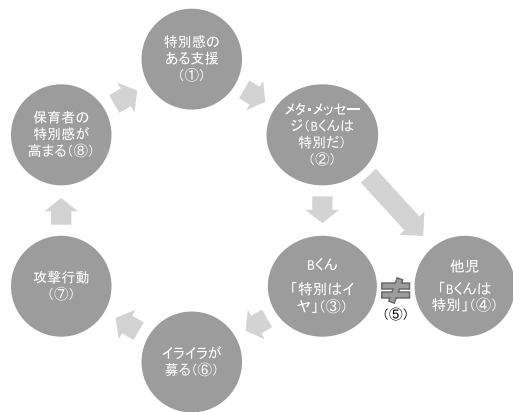


図1 Bくんの攻撃行動の構造

### <事例2 個別化されるCちゃんのケース>

ある幼稚園の年長児クラスに在籍しているCちゃん（女児）は、広汎性発達障害との診断を受けている。Cちゃんは、不得意な活動になると泣き叫び、保育者に抱きつく行動が見られた。保育者は、その都度、Cちゃんが落ち着くまで抱っこをしたり、Cちゃんが出来るようにルールを変更したりして対応していた。

ある日の活動は、転がしドッジであった。チームのメンバーが内外野に分かれ、内野でボールに当たってしまうと外野に出なければならないというルールである。ゲームが始まり、早々にCちゃんは内野で当てられてしまう。Cちゃんは外野に出るのを嫌がって泣きだし、保育者に抱っこをせがんだ。保育者がCちゃんを外に出して、ゲームは再開された。ほどなく1回目が終わわり、2回目のゲームが始まる。外にいたCちゃんは、嬉しそうにゲームに戻っていく。しかし、またCちゃんは当てられ、泣きだしてしまう。すると、ある男児「Cちゃんは2回当たっても大丈夫にしたらいいいじゃん」。他児「そうそう、そうしようや」。すると、保育者「みんな優しいね、Cちゃんそれでいい?」。Cちゃんは泣きやみ、またゲームに戻った。

### <事例2の考察>

Cちゃんは広汎性発達障害との診断を受けている。保育者は、Cちゃんの気持ちを大切に關わることを意識し、落ち着くまでの抱っこや

ルールの変更などの対応をしていた。本事例は、とりたてて問題が表面化するわけではないが、保育者が「このような対応をして良いのだろうか」と悩んでいるものであった。

保育者は、「Cちゃんは苦手なことに直面すると気持ちが不安定になる」ため、抱っこやルールの変更というCちゃんに合わせた特別ルールを採用することによって、気持ちを落ち着かせることを優先した。表面的に問題は起きておらず、Cちゃんも落ち着いて保育に参加できている。Cちゃんの経験を保障するという観点から見れば、保育者の関わりによって適っているところもある。しかし、過剰な支援により、経験が阻害されるという側面も考えなければならぬだろう（駒井・渡辺，2005）。

本事例では、転がしドッジでCちゃん独自のルールが設定されることによって、Cちゃんは「ボールを投げる」という経験をしていない。つまり、統合保育のレベルで見ると、保育の場を共にするという場の統合にはなっているが、保育活動を共にするという実質的な統合は不十分であると考えられる。実質的な統合を妨げる要因となっているのは、保育者の特別な対応であることが示唆される。そこで、円環的認識論に基づき、Cちゃんが個別化されていくプロセスを以下に示した（図2）。

まず、保育者によるCちゃんへの個別対応から①、「Cちゃんは特別だ」というメタ・メッセージがCちゃん和他児に伝わる②。事例1のBくんと異なり、Cちゃんはそのメッセージを受け入れる③。他児もCちゃんは特別であるという認識を持つ④。それは、転がしドッジでCちゃんが当てられたときに、他児による「Cちゃんは2回当たっても大丈夫にしたらいじゃん」、「そうそう、そうしようや」という発言に表れている。つまり、事例1と異なり、対象児和他児との認識が一致していることがわかる⑤。それにより、Cちゃんは不得意な活動になったとき、保育者に甘えて活動を避けることを望むようになる⑥。そして、そういったCちゃんの行動を他児も容認することでCちゃんの個別化が図られる⑦。Cちゃん

の個別化がなされることにより、Cちゃんに対する保育者の特別感が高まり⑧、さらに特別感のある支援が行われる①に戻るという図式である。

この事例は、対象児和他児との認識が一致した場合の一例を示している。課題が表面化しているわけではない。しかし、保育者が、「このような対応をして良いのだろうか」と悩んでいるように、保育活動にどこか違和感があったと思われる。特別な支援は、単に顕在する問題を解決するためのものではない。対象児を含め、すべての子どもの発達を保障するためのものである。保育者の特別感のある支援が、対象児和他児の認識を一致させることで、発達保障という面からの課題を生起させる側面もあるといえよう。

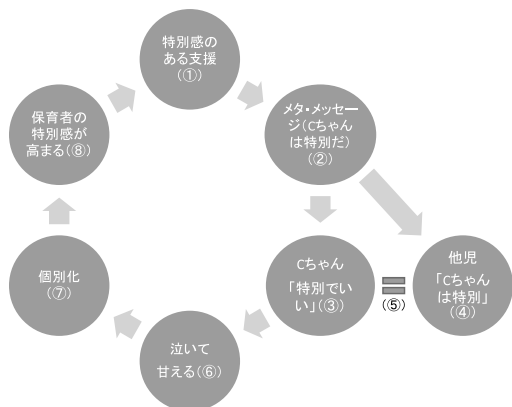


図2 Cちゃんの個別化の構造

#### <事例1, 2のまとめ>

Bくん、Cちゃんの事例から示唆されることは、仮に子ども自身に何も課題がなくとも、保育者が特別感を持つことによって子どもの課題を生起、助長する場合があるということである。

本郷（2005）は、保育者が「気になる子」ととらえることに対して、子どもの課題と保育者の認識を関連付けて説明している。すなわち、仮に子ども自身に課題がなくとも、保育者の認識が「気になる」状態になっている場合には、保育者自身が子ども理解や子ども観を見直す過

程を要するという。そのようにすることで、子どもの要因ではなく、自身の要因に基づいて保育実践を修正することができるのである。Bくん、Cちゃんの事例では、保育実践で何をすることが問題ではなく、子ども理解を見直す必要があったと考えられる。

本来、特別な支援は、子どもの特性に適した方法を用いて、対象児が活動に参加できるようになることで、達成感を持たせ、認められているという充実感をもたらすものであろう。しかし、そのような対象児のための支援が、保育者や他児も含めたクラス、さらには園全体の環境を連関的に見渡したとき、適した方策になり得ない場合もある。つまり、本来は二次障害を防ぐための方策に特別感が付与されることによって、二次障害を誘発することが起こりうるのである。

## 2. 「特別感」のない保育から学ぶ幼児

### <事例3 ヒューリスティクスな対応をするDちゃん>

ある保育所で出会った一人の女兒（以下、Dちゃん）の話である。Dちゃんは「広汎性発達障害」の診断を受けており、こだわりによるパニックを起こすということであった。巡回相談の際の保育は、クラスの皆でプール遊びの後、草花のたたき染めをするという内容であった。

まずは、Dちゃんのプールでの様子を観察する。着替えは自立している。プールの中では、水の感覚を嫌がることもなく、楽しんで泳いでいる様子である。プールから出る笛の合図には、一番に反応し、プール脇で体操座りをする。事前に、「この子がDちゃんです」と伝えられなければわからないぐらいである。

プールが終わり、着替えに向かう道中、Dちゃんが筆者に話しかける（巡回相談の対象に挙がるお子さんは不思議と新奇な人物に興味津々な場合が多い）。「プールはね、〇〇組（Dちゃんのクラス）を出て、右に行って、左に行ったらあるんだよ」、「プールはね、着替えて準備体操してから入るんだよ」。どうやら、D

ちゃんは物事を進める際の手順にこだわりを持っていてらしい。この「手順にこだわりがあること」を手がかりに観察を進める。

次の活動は、草花のたたき染めである。まず、先生が見本を示す。敷いた布に草花を置き、その上に布をもう一枚、そしてゴム槌で叩く。しかし、うまく布に染まらない。先生は、「あれ～、うまく染まらないね。もう一回やってみよう」と子どもたちに言って再度挑戦するが、やはりうまくいかない。担任ははたと困り、副担任の先生と会話を始める（その間、子どもたちは放っておく）。担任、「なんでだろう、昨日はうまくいったよね」。副担任、「昨日の葉っぱだから乾いちゃったんじゃないの」。担任、「あっそうか、じゃ無理だね、どうしよう」。そうした会話が終わった後、担任は子どもたちに向かって、「ごめん、今日はたたき染めはできない。また今度ね。今から何がしたい？」と問いかける。子どもたちは、口々に「鬼ごっこ、フルーツバスケット、…」と訴える。

このような変更が繰り返されているのならば、Dちゃんがパニックを起こしやすい環境になっていると考えられる。Dちゃんのこだわりに対応するならば、保育計画をより緻密に組むことが必要だろうし、環境設定を活動の手順がわかるように視覚的に理解しやすく構成する必要があるだろう。そんなことを思いながら観察を続けたのだが、その後Dちゃんの見せた行動に再考させられたのである。

結局、子どもたちの意見を尊重して、フルーツバスケットをすることになった。当然のことながら、Dちゃんは納得できていない。皆が椅子を車座に並べ替えているときも、Dちゃんはたたき染めの布を触ったり、ゴム槌を触ったり、落ちつきのない様子である。いよいよフルーツバスケットが始まるかというとき、Dちゃんが輪の外で、「イヤ！たたき染めする！」と叫んで椅子に座りバタンバタンと揺らし始めた。その様子を見て、副担任が声をかける。「Dちゃん、今日はできないの。また今度ね」、「フルーツバスケットやるんよ、前にやったことあるでしょう」…。

行動療法にもとづけば、これは誤った対応とされよう。すなわち、好ましくない行動をすることで自分の欲しいものを手に入れるという利得につながる場合、行動が得にならないことを学習させるために、あえて無視するという対応がとられる。しかし、副担任はそのような特別な支援ではなく、非常に粘り強くDちゃんに声をかけ続けた。また、他の子どもたちは自然と「Dちゃん、早くやろう」と呼びかけていた。すると、Dちゃんは不満そうな顔を先生に向けてながらも渋々受け入れ、フルーツバスケットに加わったのである。そして、数分後にはルールの理解は不十分ながらも笑顔を見せて活動に参加し、フルーツバスケットに興じていた。

このDちゃんが渋々受け入れたという事実を見逃せなかったのである。なぜなら、Dちゃんが急な変更に対して、戸惑いながらも何とか折り合いをつける力を持っていることを示しているからである。つまり、Dちゃんは保育環境の中で「ヒューリスティクス」（あいまいで複雑な日常で何とかうまくやっていく）に対応できるのである。

渡部（1998, 2001, 2005）は、いくつかの自閉症児の事例を用いて、「ヒューリスティクス」に対応する子どもの学びを理論的に検討し、状況的学習論に基づく新たな障害児の「学び」を提起した。一般に、いわゆる自閉的な傾向を示す子どもは、あいまいで複雑な環境に適応するのが得意ではない。そのため、障害児教育の原則では、あいまいで複雑な環境を明確で単純な環境にすることを考えがちである。たとえば、うどん作りの手順を、①おゆをわかす、②うどんをいれる、③たれをいれる、④どんぶりにもりつける、⑤ネギをいれる、という5つの写真カードで示し、単純化することなどが考えられる（渡部、1998）。しかし、渡部（2001）はそのような障害児教育の原則は限界にきていると主張し、障害の専門的な知識に基づいた指導を系統的に行う専門的な働きかけよりも、自然な子ども集団の中で学ぶことの効果を重視した。

その一例として、次の自閉症児の太郎くんの事例を挙げている（渡部、2005）。なお、太郎

くんの担当の保育者の指導方針は、「個別的な配慮や指導は特に行わず、子ども集団に参加できることを目標として保育する」であったという。

園庭での自由遊び場面。子どもたちが4, 5人で戦争ごっこをしている様子。太郎はその集団に近づくが、集団には入らず少し離れたところをぶらぶらと歩き回っている。私は、それは太郎がまだ皆と一緒に遊べるレベルではないからだと理解し、ぶらぶら歩きながら自分の世界を楽しんでいると思っていた。

戦争ごっこをしていた子どものひとりが、突然右手を高くかざし「エイエイオー」と叫びながら行進しだした。それに合わせて、そばにいた子どもたちも同じように「エイエイオー」とやりだした。すると今まで自分の世界に入りこんでいたと思われた太郎も、その場で（集団から少し離れていた）「エイエイオー」と言いながら右手を高くかざして歩きだした。それはまさに、「つられて」という表現がぴったりの行動であった（下線部一筆者）。

下線部の行動を見ると、太郎くんが子ども集団という「共同体」の一員として何かを感じたことが示唆される。渡部はそれをLave & Wenger（1991）の正当的周辺参加の理論を援用して、「世界の接近」に伴う「行動の共振」と述べている。つまり、「子ども集団」という共同体の中で、子ども一人ひとりが有している独特の世界が接近することで、子どもの行動リズムが自然と同調し共振し始める（下線部）。

そして、それを引き金として、子どもたちに情動の共有が起こり、ポジティブなコミュニケーションが成立した共同体の中で学びが生じるということである。このように、子どもたち各々が「楽しい」「心地よい」という心理状態で結びついた共同体の中に参加することにより、効果的な学びは成立するのである。

翻って、Dちゃんの事例である。Dちゃんは急な変化に戸惑いながらも、渋々受け入れ活動

に参加した。それは、「自分のこだわり」よりも「みんなで遊ぶことの楽しさ」のほうが上回ったように見えた。つまり、Dちゃんは共同体の一員であることを「楽しい」と感じていたため、自分のこだわりにも辛抱できたと考えられる。

Dちゃんの担任は決してDちゃんを特別扱いしようとはしていなかった。他児も同様にDちゃんをクラスの一員として自然と受け入れていた。この状態は図3のように示すことができるだろう。すなわち、特別感のない支援が(①)、Dちゃんと他児の世界の接近を促し(②)、クラス内の子どもの中で行動の共振が起こることによって(③)、集団の中で学ぶDちゃんの姿(④)があったことが推察されたのである。そして、そのようなDちゃんの姿により、保育者の特別感がなくなり(⑤)、特別感のない支援へとつながる構造が成立していると考えられる。

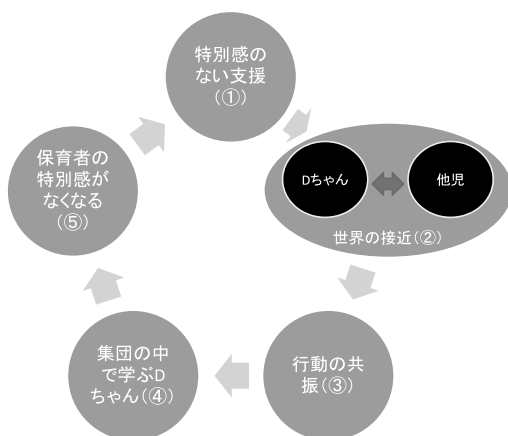


図3 Dちゃんの学びの構造

#### IV. おわりに—「特別感」のない「特別な」支援をすることは—

筆者はDちゃんの担任に次のように申し上げた。「クラスの雰囲気が非常によいので、Dちゃんも戸惑いながらも楽しそうに見えました。Dちゃんに特別何かをしようと先生が頑張るとクラス全体の雰囲気が変化するかもしれ

ません。あくまで、今のスタンスのまま、Dちゃんも含めたクラス全体の保育を丁寧に見直していくのが、結局はDちゃんにとってもよいのではないのでしょうか」。そうは言ってみたものの、はたしてよかったのだろうかと思いがら過ごしていたところ、3ヶ月後、再度訪問の機会を得た。

先生は次のように言っていた。「相変わらず順番にはこだわりますが、自信を持って活動するようになりました。この間のピアノの練習のときも苦手だからそんなに弾けないのに、すごくみんなにアピールして楽しそうに頑張っていました…。それを聞いてとりあえずは安堵したのである。

巡回相談では、「～の場合、どのようにしたらいいのでしょうか?」というハウツーを求める声をたびたび耳にする。これまで特別支援教育で蓄積されてきた知見は、保育の現場でも生かされるべき内容を多分に含んでいるものである。ところが、そのような成果が即時的な対処方法として安直に保育に取り入れられると、保育者の子どもの見方が固着化してしまうように思うのである。発達障害への性急な対応を求める教育・保育情勢の中で、保育者がそのような対処方法を求めるのもわからなくはない。しかし、保育が定型に実践されることの危うさを保育者も理解しているはずである。

本稿で示したように、保育者の子ども理解が固着した保育だと、そこから伝わるメタ・メッセージにより、クラス全体にうまくいかないシステムが成立しているケースもある。これは、たとえ効果的とされる方法論であっても、実践者の意識が違えば実践の是非も変わることを示唆している。言うなれば、仮に障害の診断を受けた子どもであっても、保育者の認識次第では、特別感のない通常の保育の中で育つ子どもも数多くいるということである。

特別支援教育や発達障害への対応に追われるがあまり、本来保育で配慮されるべき、人間関係の機微やクラス全体の雰囲気を読み取ることをおろそかにしてしまうことがあるのではないだろうか。保育の良さを失った特別な支援が子



どもにもたらす弊害については、前述したとおりである。それならばむしろ、保育で大切とされているエッセンスを丁寧に実践することで、「特別感」のない「特別な」支援が成立するのではないかとそこはかたく感じるのである。

注1 メタ・メッセージとは、Gregory・Batesonがダブルバインド理論で用いた概念で、メッセージについてのメッセージ、つまり、そのメッセージがどういうコンテクストを持っているかというメッセージである。通常これは話し手によって明言されるものではなく、表情や声のトーン、話し方や話された状況などから、聞き手が受け取るものであり、ある具体的なメッセージそのものが同時に含んでいるものをいう。

#### 引用文献

- 1) Bateson, G.: 『Steps to an Ecology of Mind.』 University of Chicago Press, 1985 (佐藤良明(訳): 『精神の生態学』, 新思案社, 2000)
- 2) 本郷一夫: 「「気になる」幼児とは」, 月間言語, 34 (9), 42-49, 2005
- 3) 加藤弘通: 「問題行動の継続過程の分析-問題行動を巡る生徒関係のあり方から-」, 発達心理学研究, 12 (2), 135-147, 2001
- 4) 加藤弘通: 『問題行動と学校の荒れ』, ナカニシヤ出版, 2007
- 5) 駒井美智子・渡辺かよ: 「障害児保育における「過剰支援」に関する研究-実習生からみられる「過剰支援」の一考察」, 第52回日本小児保健学会講演集, 668-669, 2005
- 6) 鯨岡峻: 「発達障害ブームは「発達障害」の理解を促したか」, そだちの科学, 8, 17-22, 2007
- 7) Lave, J., & Wenger, E.: 『Situated learning: Legitimate peripheral participation』, Cambridge University Press, 1991 (佐伯胖(訳): 『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』, 産業図書, 1993)
- 8) 水内豊和・青山仁・村上直也・高正淳・栞田篤史・松井理納・築尾むつみ・辻亜弓: 「自閉症という障害の診断名の有無が保育者の支援方法に及ぼす影響」, 富山大学人間発達科学部紀要, 2 (1), 145-154, 2007
- 9) 七木田敦: 「小学校における非言語性学習障害の実態-巡回相談から見えてくること-」, 教育と医学, 654, 30-37, 2007
- 10) 尾崎洋一郎・錦戸恵子・池田英俊・草野和子: 『ADHD及びその周辺の子どもたち-特性に対する対応を考える-』, 同成社, 2001
- 11) 田中康雄: 「特別支援教育の現状と展望-その光と影を追う-」, そだちの科学, 8, 64-69, 2007
- 12) 渡部信一: 『鉄腕アトムと晋平君』, ミネルヴァ書房, 1998
- 13) 渡部信一: 『障害児は「現場」で学ぶ-自閉症児のケースで考える-』, 新曜社, 2001
- 14) 渡部信一: 『ロボット化する子どもたち』, 大修館書店, 2005