

平成 22 年 6 月 10 日現在

研究種目： 基盤研究（C）
 研究期間： 2007 ～ 2009
 課題番号： 19592544
 研究課題名（和文）統合保育に参加する健康障害児の社会的行動の性質と意味
 に関する発達的研究
 研究課題名（英文） The Characteristics and Meaning of Social Behavior of Children
 with Special Needs in an Inclusive Nursery School Setting.
 研究代表者
 森田 恵子（MORITA KEIKO）
 姫路獨協大学・医療保健学部・准教授
 研究者番号： 4019667

研究成果の概要（和文）：

本研究は、統合保育に参加する発達障害の子どもが他者とどのようにかかわるのか、社会的行動の性質や生成する生活体験とケアニーズについて1年間の変化過程を検討した。結果、発達障害の子どもは社会的行動が友好的で、遊びへ挑戦的に参加する行動が全体の約80%を占めた。また子どもの社会的行動は、時間変化以上に生活場面で変化した。子どもは「自由遊び場面」で、「玩具とのかかわり方」の学習を「人とのかかわり方」に還元して適応力を広げ、社会的行動の出現頻度と有効な行動の頻度を高めた。

研究成果の概要（英文）：

In the present study, children with special needs who joined an integrated early education and day care program were observed over a year-long period in order to examine the process of change that took place in the ways the children interacted with others, in their social behavior, in the life experiences generated, and in their care needs. At the conclusion of this period, the children's social behavior had become friendly, and they had reached the point where they were actively to participate in play activities about 80 percent of the time. In addition, the children's social behavior changed to an even greater degree from situation to situation that it did with the passage of time. During "free play time" sessions, they came to apply what they had learned about how to interact with toys to their interactions with others. In doing so they improved their ability to adapt and increased the frequency with which they engaged in both social behavior and effective actions.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2007年度	1,800,000	540,000	2,340,000
2008年度	1,200,000	360,000	1,560,000
2009年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	3,500,000	1,050,000	4,550,000

研究分野： 医歯薬学

科研費の分科・細目： 看護学・臨床看護学

キーワード： 統合保育・ 幼児・発達障害・社会的行動・ 縦断的観察研究

1. 研究開始当初の背景

(1) 研究課題の背景

わが国では教育行政の変革期にあって、幼児教育においても認定こども園の設置や特別支援教育として、多様な病気や障がいのある子どもの統合保育、障害児保育や病児保育など、今後保育機関の多様性は一層すすむものと予想される。

特に今日、保育所保育指針の改正やそこに示された保育所の役割、保育士の職責の広がりといった時代背景にあり、病気や障がいのある子どもとその家族の必要とする特別なケアと教育、併せて保育士の医療と保育に関する技能の継続教育等を社会システムとして整えることは急務と考える。そして、病気や障がいのある子どものケアと教育を制度の枠内で実施し教育行政的責任を検討していこうとする今日、保健行政含め臨床的責任をも検討していく必要があると考える。

そのためには、第一に地域生活を営む病気や障がいのある子どもと家族が、現在自分の置かれている生活やその変化をどのように受け止めているのかを理解することが必要であり、そこを出発点として彼らが主体的に健康的な対処を導き出せるよう、クオリティーオブライフの向上を継続的に支援していくことが必要と考える。

(2) 研究の独創性と看護への意義

病気や障がいのある子ども、特に発達障害の子どもとその家族のケアに関するわが国における看護研究は子育て支援の観点から、母親のケアニーズ、療育機関・教育機関との連携や他職種との連携と協働のあり方、乳幼児健康診査でかかわる保健師の意識、被虐待児の早期発見とケアなどに焦点が置かれている。発達障害の子どもたちの生活内容や生活課題を理解し、発達過程で変化する健康問題やケアニーズとケア実践といった看護研究は、著しく数が少ない現状である。

その理由として、第一に発達障害は診断後に入院治療をして治る病気ではないこと、次いで保育所や幼稚園といった福祉や教育機関で生じる問題は、福祉や教育の問題と考え、小児保健あるいは学校保健の問題と考えてこられなかったのではないだろうか。

そこで本研究は、統合保育に参加する発達障害の子どもたちの生活場面における社会的行動の性質と意味を発達の視点で検討することから、発達障害の子どもたちの生活内容や生活課題を探求する。この研究過程で幼児期の生活上の困難を理解し、健康的な課題対処能力の獲得過程を明らかにできると考える。また、看護職者と家族・保育士の参画・連携・協業

のあり様を検討する基礎的資料になると考える。

2. 研究の目的

本研究の目的は、統合保育に参加する発達障害の子どもと他者（クラスメイト・保育士・観察者）との社会的相互作用場面で観察される社会的な行動の性質と意味の発達の变化を、以下の3つの観点から検討する。

(1) 発達障害の子どもたちの社会的相互作用場面における社会的行動と社会的行動特性の発達の变化を明らかにする。

(2) 発達障害の子どもたちの社会的相互作用場面で、健康問題そのもの、あるいは健康問題に関連した社会的行動とその意味を明らかにする。

(3) 発達障害の子どもたちの相互作用で、社会的行動や行動特性の発達の变化が、健康問題に関連した生活上の困難や対処にどのような変化を生み出すのか、その過程における家族・保育士と看護職者の連携を図るうえでの可能性と課題を明らかにする。

3. 研究の方法

(1) 研究デザイン：統合保育に参加する幼児の縦断的行動観察による記述研究である。

(2) 対象：発達障害の男児4名とその保護者、クラスメイト79名（3クラス：1クラスは3歳から5歳児の異年齢児クラス）、保育士9名である。

(3) 観察期間：平成20年4月から翌年3月までとする。

(4) データ収集の方法と内容：参加観察法と面接法による。

参加観察法

観察は、発達障害の子どもを含む2名以上の仲間・保育士あるいは観察者との保育場面（自由遊び場面・設定保育場面・食事場面など）での相互作用が、月1回、1年間継続して研究者により観察された。参加観察は、研究計画の段階ではビデオテープによる観察記録を予定していた。しかし、実際の参加観察時には観察者と被観察者の物理的距離が近く、保育場面に巻き込まれたためビデオテープによる記録はできなかった。従って保育観察の後、ただちに簡易の観察記録を記録し、その後詳細な記述式観察記録が作成された。

面接法

面接は、保育士と保護者に実施された。保育士との面接は、参加観察の翌週に記述式観察記録に基づき、観察者から被観察者の生活内容、現在の生活課題、先月からの変化などが報告された。保育士からはその月の被観察

者の保育内容と生活課題、生活上の特別な配慮の状況などの報告を受けた。また、被観察者とクラスメイトとの関係やその変化、被観察者と家族との関係やエピソードなどの報告を得た。

保護者（母親）との面接は、約3ヶ月に1回、1回約2時間の面接を実施した。面接は半構成面接法であり、妊娠・出産から乳児期の子どもの生活状況、診断時期と療育の経過と現状、子育ての心配事や難しく感じる事、楽しみ・喜び等の情報が得られた。

(5) データの分析方法：参加観察法に基づいて記述された観察記録は、場面毎に作成された。場面毎記述式観察記録は、一人ひとりの子どもについてその行動をカテゴリー化した。社会的相互作用のカテゴリーは、Whiting & Whiting(1978年)の社会的行動の心理・文化的比較の研究で使用された12カテゴリーに準じた。本研究においては、子ども同士の相互行動に限らず保育士や観察者との行動にも焦点化し、被観察者の諸行動の刺激と、そういった刺激が他の子ども・保育士・観察者に与える効果の双方を含むものであった。

(6) 倫理的配慮：協力施設、被観察者の子どもの保護者に対しては、研究計画書を提示し内容を口頭で説明し書面にて同意を得た。クラスの保護者については、4月の保護者会で施設長より研究者の紹介と概要説明の後、研究概要説明書をクラス全体に配布した。研究概要の説明書には、研究目的 手順 研究にご協力頂くことに伴うリスク 研究にご協力頂くことの利益 意志決定の自由 プライバシーの保護 謝礼 質問・疑問への対応、の内容を含め、同意書にて同意を得た。

参加観察時には、保育士、被観察者およびクラスメイトへの同意を得た。倫理的配慮は、被観察者の意志確認・プライバシーの保護・参加に伴う個人・集団への不利益や危険性の低減に努めた。

4. 研究結果

1) 被観察者の背景

主たる被観察者4名は、発達障害のある3歳から5歳の男児である。自閉症と診断された子ども3名と1名は広汎性発達障害であった。4名共に、月1~2回の療育（作業療法）を受けていた。

KIDS 乳幼児発達スケール(Tタイプ)による評価では、自閉症と診断された3名は歴年齢に比して約50%の発達段階にあった。広汎性発達障害の子どもも含め、各評価9領域全般に発達年齢の低い子どもがいる一方で、9領域間の発達年齢が最高2歳6ヶ月差のある子どももいた。

被観察者の家庭環境は、日本版家庭環境評価表(JHSQ)幼児版で評価され、総合得点27

点から31点と、全4家庭とも「正常」と評価された。遊戯用具チェックリスト評価は、4家庭共14点以上で「正常」であった。しかし、遊戯用具の数や保管方法、楽しみ方には大きな偏りがあった。例えばボールは、スーパーボールが100個以上段ボールに入っている、整理棚は隙間なくボーリングのピンとボールで埋め尽くされている、絵本は見るものではなく並べるもの、といった内容であった。

被観察者の保育環境は、参加3クラスのうち1クラスについて、保育環境評価スケール幼児版で評価された。結果、総合評価として7項目別点数の平均は6.25点あり「発達にふさわしい経験が子どもに与えられ、学びの機会が多い保育環境にある」と判断された。

以上、主たる被観察者4名は、家庭環境・保育環境共に養育環境として、子どもの成長発達に影響する歪みや環境刺激の乏しさはないと判断された。

2) 社会的相互作用場面における社会的行動
被観察者4名の約1年間に観察された保育場面数と社会的行動の観察頻度は、244場面(一人平均61, 幅57-66) 9895行動(一人平均2473.8, 幅2142-2690)であった。

4名の被観察者間で、観察頻度の高い3社会的行動と低い3社会的行動は同じであった。観察頻度の高い社会的行動は、高い順に「社交的行為」「注意喚起」「象徴的攻撃」であり、全体の平均79.4%(幅76.2-84.1)を占めた。逆に、観察頻度の低い社会的行動は、「暴行」「社交的暴力」「援助提供」で共通しており、全体の平均1.1%(幅0.3-2.7)を占めるにすぎなかった。

このように、発達障害の子どもの参加する統合保育場面での社会的行動は、クラスメイトや保育者を主とする保育環境に対して、友好的、親和的な相互作用であり、かつ積極的に挑戦的な試行錯誤や創意工夫を重ねる行動であった。この結果は、先行研究の一つAnderson, A. et al. (2004年)が統合保育に参加する自閉症児の行動観察に基づく研究結果と傾向が類似していた。彼らの研究は、統合保育の自由遊び場面に特化しており、社会的行動のカテゴリー枠が本研究と異なるが、自閉症児の仲間や大人との相互作用の99.7%は肯定的なものであったと報告していた。

観察頻度の低い社会的行動は、相手を意図的に傷つけたり、悪ふざけや遊びの文脈で他者を叩いたり・蹴ったり、押すこと、かつ他者の欲しているものや情報を提供・供給する行動は少なかった。この結果は、第一に子どもの発達段階が、現実の生活世界で活動に目的性を持つ段階にはなかったことが挙げられる。さらに、障害特性から子ども自身が自

分や他者の意志や意図に気づくことが難しいこともあると考えられた。

3) 社会的相互作用場面における社会的行動特性

被観察者4名の社会的行動は、観察頻度の平均値の分散が月別・場面毎に差異があり、全体頻度を総じた行動特性を統計的に算出する標本妥当性はなかった。

4) 子どもの社会的相互作用の時間的変化

被観察者4名のうち、社会的行動の観察頻度で月別観察頻度の差異があった子どもは1名であった。彼は3歳児で、入園1年目の自閉症の子どもであった。

月別観察頻度で有意差のあった3行動は「叱責」「支配志向」「社会的暴力」であった。これら3行動は共通して1月に観察頻度が高かった。

表1. 社会的行動の月別観察頻度平均値

月	叱責	支配志向	社会的暴力
6	0.00	3.33	0.00
7	0.00	3.60	0.00
9	0.33	3.00	0.33
10	0.40	3.80	0.00
11	1.00	1.17	0.00
12	0.29	1.29	0.00
1	1.00	3.50	0.75
2	0.40	0.80	0.00
3	0.00	1.17	0.00

1月は長期休み明けで、他者に対して積極的に強く自分の意志を主張する傾向にあると考えられる。主張することを学ぶ一方で、「支配志向」は1月を挟んで前後11・12・2・3月に有意に観察頻度が低かった。秋以降に観察されたこの傾向は、入園から半年が過ぎ、運動会などの園行事を経てクラスや園全体の共有の・交流的関係の強まりを背景に、子ども自身が他者の要求や指示に対する折り合いの付け方をも学んでいる結果と考える。

5) 社会的行動の場面別変化

被観察者4名の社会的行動を場面毎に観察頻度の平均値に差異があるかを一元配置分散分析で検討したところ、4名ともに有意差があった。

事例1.は「責任ある提案」「支配志向」「接触」「象徴的攻撃」で有意差があった。「責任

ある提案」「象徴的攻撃」は、自由遊び場面で多く観察され、鬼ごっこ(園庭)やキューボロ、シロフォン付き玉の塔、マグネットレジエスピールや粘土(室内)を中心に、自分の意志「~する・~したい」を明確に主張し、遊びを積極的・挑戦的に作り出した。また、「接触」は朝の登園時に「別れの寂しさ」と「出会いの喜び」の感情が同時に入り乱れ、緊張の強い時に著しく多く観察された。

表2. 場面別に有意差のあった社会的行動(事例1)

場面	責任ある提案	支配志向	接触	象徴的攻撃
朝	0.83	1.00	2.83	3.58
外自由	2.11	2.33	0.78	5.67
室内自由	1.92	3.38	0.38	12.38
外設定	0.50	6.33	1.33	5.83
室内設定	0.29	2.43	0.57	2.57
その他	0.63	2.19	0.81	4.63

事例2.では4行動「責任ある提案」「注意喚起」「接触」「象徴的攻撃」で有意差があり、うち3行動は事例1.と同じであった。特に「責任ある提案」は事例1.と同じく自由遊び場面で多く観察されたが、事例1.の「責任ある提案」は自分の興味・関心による提案であるのに比して、事例2.は他児の提案後に「自分も~する」という提案が多かった。「接触」は、3次元世界の理解が難しい事例2.にとって、最も戸惑いと緊張の強い外遊びで有意に多く観察された。また、自由遊びでの「注意喚起」は、子どもにとって自由時間が不自由時間にもなり「何をしたらいいのか、何がしたいのかわからない」時に、得意のマイクパフォーマンスやもの真似で、穏やかな笑いをクラスに生み注視を得ていた。

表3. 場面別に有意差のあった社会的行動(事例2)

場面	責任ある提案	注意喚起	接触	象徴的攻撃
朝	0.50	7.80	0.70	2.40
外自由	2.79	14.00	1.86	6.86
室内自由	2.92	10.77	0.62	5.08
外設定	1.00	7.00	2.00	2.67
室内設定	0.11	4.33	0.44	2.11
給食	1.00	4.43	0.00	2.71
その他	0.00	2.00	0.00	1.00

事例3は2行動「責任ある提案」「社交的行為」で有意差があり、いずれも園庭・室内の自由遊び場面で多く観察された。子どもは、だんご虫・テントウムシ・カブトムシ・クワガタムシ・ザリガニといった、季節ごとの虫を介した遊びを中心に、遊びを始める時や遊びを変化させる時(例えば、新しい仲間の加入を認める時など)、そして遊びをやめる時も、友好的・親和的な手続きをとり、仲間と遊びの内容(場所・遊具・道具・メンバー・ルール等)を、巧みな言葉や態度で示し遊びを作り出した。

表4 場面別に有意差のあった社会的行動(事例3)

場面	責任ある提案	社交的行為
朝	0.69	21.00
外自由	3.36	32.27
室内自由	3.00	21.63
外設定	1.00	21.29
室内設定	0.81	12.31
給食	0.88	16.88
その他	2.00	18.00

事例4は「注意喚起」「接触」「象徴的攻撃」で有意差があった。「注意喚起」「象徴的攻撃」は自由遊び場面で多く観察されている。子どもは、他児が選択しない生活道具(電卓・トイレトペーパーの芯、電話帳等)や玩具(磁石つき積み木・アインシュタイン・ジーナカラドット・プラステン・粘土等)で、色美しく、線・点対称に魅力的な幾何学模様の構成と創作、10進記数法での数字操作等で独自の美しい世界を作り出した。この遊びの世界や世界観に仲間が気づいた時に、他者との物理的距離を縮め近くに位置しながら肯定的・共感的な視線を集め、相互理解と新たな相互作用へと発展するきっかけとなった。

表5 場面別に有意差のあった社会的行動(事例4)

場面	注意喚起	接触	象徴的攻撃
朝	6.70	1.50	6.10
外自由	8.75	0.58	13.58
室内自由	8.56	0.67	13.22
外設定	7.25	2.00	12.00
室内設定	2.00	0.80	3.00
給食	1.50	0.13	4.13
その他	0.00	1.00	0.00

以上、4名の被観察者は室内外の自由を保障された遊びで社会的行動の性質と頻度を変えて他者とかかわりを持つ傾向にあった。この結果は、McConnell,S.R.(2002年)の自閉症幼児の社会的相互作用を促進するための介入に関するレビューで、Kennedy & Shukla(1995年)の研究が、自閉症幼児は自由遊びの中でより積極的・挑戦的な行動が観察され、それは定型発達の子どもと同様であり、社会的相互作用への参加を期待されるものであるとしていた。

わが国の幼児教育では「社会的な学び」という行動が、幼児の社会化と同義語に解釈され、楽しさという情動と結びつけた一斉保育や設定保育(同一教員・同一空間・同一内容・同一リズム、等)といった保育方法に重点をおき焦点化されることがある。

しかし結果は、発達障害の子ども個々人が自分の興味・関心や好きと得意を軸としながら、自分の身体構造や機能(特に身体感覚)にあった道具・遊具・玩具を選択し、遊び道具の選択・遊ぶ方法・結果評価の自由が保障された環境下で、モノと人のかかわりに区別はなく、モノを使いこなす学習過程で自分の意志を磨き、時間と空間を豊かに過ごし、そこを起点に他者との関係へと適応力を広げ、社会的技能の枠を広げ深めていると考えられた。

6) 健康問題に関連した社会的行動とその意味

発達障害の子どもたちは1年間の集団生活で苦痛を伴う一課題が、『身体感覚の敏感さと鈍感さ』にあった。特に、聴覚・視覚・触覚・味覚に関して多く観察され、保育士は常に特別な配慮を心がけていた。例えば、保育室によって音の響き方や残響音は異なるが、発達障害の子どもは直接音と反響音を区別せず、残響のシャワーを知覚する如く「早口で話されると耳をふさぐ」「窓を閉め切った空間は落ち着かない」ことがあった。また「決まった洋服しか着れない(着替えられない)」「運動靴の左右がわかりにくい」といった触覚の課題や「お腹がすいた感覚がわかりにくい」「保育園で食べられるのは白ご飯だけ」「噛む感覚が苦手で、口を閉じて咀嚼することが難しい」「こんにやく等は、いつまで噛めばいいのかわからない」「嚥下に集中するために、嚥下ごとに目をつぶる」「自分の指で食材を確認して、一食材しか口に入れない」と、食事の課題は味覚・触覚・固有受容覚・聴覚等にかかわる多岐であった。また、ふり遊び(車掌さんや母親になりきる)はできてもごっこ遊び(電車ごっこやままごと)は難しかったり、現実の3次元世界の理解(柿を手で触れ持つ)を2次元表現(柿の絵を描く)に置き換えることはとても難しく

った。また、理解言語と表出言語間で発達年齢差が約1年6ヶ月ある子どもでは「仲間の話していることは理解できても、その場で自分の思いを表現することが難しい」ことからクラスメイトを押す・叩く・蹴るといった攻撃的な行動に繋がることも観察された。その一方で、「言葉が生活を創り出す」場面も多く観察された。子どもは自分の話し言葉で、あるいは保育士の教育的導き（問題となった状況、その時の子どもの気持ちや子どものイメージする世界を直接的な言葉に置き換えたり、話すリズムやテンポ、声の調子やトーンを変えること）で、子ども自身が自分の行動を調整し、言葉を使って仲間を呼び、手をつなぎ、共同の目標を達成しようとして積極的に自制心を育て集団生活を作り出す場面もあった。

今後は、生涯発達・生涯保健の観点から、本結果に連続して「発達障害の子どもが、自由な時間を多様なものの中から自分にとって心地よい活動を選択することで、自分の生活を自分で選択して営む力を育てる」ための研究を進めていきたい。

保育所では、保育士による教育的支援が場所（園庭や保育室）や場面（自由保育や設定保育）を問わず生活の流れにそって展開する。しかし、小学校では教員による教育的支援は「教室」に限定し、休み時間の校庭や室内遊びは学校カリキュラムの一部ではなくなる。またその環境下に大人のスクールサポーターが加配されることで問題が解決するわけではない。幼児期の遊びに大人がかかわることは、他の定型発達の子どもの加入を促進する一方で、学童期には「大人のいる遊び空間」を定型発達の子どもは避けるし、「自分たちとは違う」とか「普通ではない」と発達障害の子どもに消極的で回避的な注意を向けることを導いてしまうことも報告されている（Anderson, A., et al., 2004年）。

したがって、発達障害の子どもは幼児期に「自分で自分に与えられた時空間を使うための基礎的な力」をつけることや、道具・遊具・玩具を使いながら人とどのようにかかわっていくのかを問い、大人のサポート的な支援に限らず、子ども同士のかかわりから導いていくことが期待される。

そのため保育士には「発達障害の子どもへの教育的支援」ととどまらず「定型発達の子どもによる発達障害児支援へ向けた教育的支援」が求められる。これは統合保育を実施する中でしか取り組めない重要な課題であると考えられる。このような教育的支援は、保育士が保育を通して実践される。そのプロセスをケアと教育に関する内容分析として、及び健康教育、保健教育の教育方法の分析として、保育士と協働して取り組んでいきたい。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕(計0件)

〔学会発表〕(計2件)

- 1) 森田恵子, 統合保育に参加する発達障害の子どもとクラスメイトの生活体験とケアニーズ, 日本小児看護学会 第19回学術集会, 平成21年7月19日, 札幌コンベンションセンター, 講演集 P225.
- 2) 森田恵子・井上裕子・水田有美・岩谷彩・塚本紀久子, 特別なヘルスケアニーズのある子どもと家族 - 保育所保育で活かされる医療保育 -, 第13回日本医療保育学会, 平成21年9月6日, 社団法人兵庫県看護協会会館, 抄録集 P29.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

森田 恵子 (MORITA KEIKO)

姫路獨協大学・医療保健学部・准教授

研究者番号：4019667