

こだわり行動の自我発達の意義と
教育的支援の在り方に関する研究

Significance of perseverative behaviors from the perspective of self
development and educational support

矢野 正

博士<教育学>論文

大阪総合保育大学大学院 児童保育研究科 児童保育専攻

2015年3月

目 次

序 論.....	1
1 本論の目的.....	1
2 本論の構成ならびに立場.....	2
第Ⅰ章 特別支援教育とこだわり行動.....	5
1 特別支援教育と自閉症児のこだわり行動.....	5
2 こだわり行動に対する教育的支援の現状と課題.....	7
3 共生社会の実現に向けてーこだわり行動の意味を探るー.....	7
4 「特別支援教育」の背景とその意義.....	10
5 インクルーシブ保育・教育の歴史的変遷.....	15
6 障害のある子どもを取り巻く事例的検討.....	16
7 今後のインクルーシブ保育・教育の突破口ーこだわり行動の持つ意味ー.....	19
第Ⅱ章 自閉症児に見られるこだわり行動.....	23
1 自閉症児のこだわり行動に関する先行研究.....	23
2 自閉症児のこだわり行動の特徴.....	26
3 事例による検討.....	28
第Ⅲ章 幼児期に見られるこだわり行動.....	54
1 幼児期のこだわり行動の特徴.....	55
2 事例による検討.....	57
3 総合的考察.....	63
第Ⅳ章 自我発達とこだわり行動.....	66
1 自閉症児と幼児のこだわり行動の比較検討.....	66
2 自我発達上ならびに教育上の問題としてのこだわり行動.....	68
第Ⅴ章 こだわり行動研究からの特別支援教育の新たな展望.....	71
1 特別支援教育の最近の動向.....	71
2 こだわり行動研究から見た特別支援教育の望ましい在り方.....	76
3 本研究の限界と今後の課題.....	83
総 括.....	88
謝 辞.....	91
資 料.....	92

凡 例

1. 註は各章ごとにまとめた。
2. 引用文献・参考文献は註として各章ごとに示し、さらに巻末にまとめて掲載した。
3. 註において、引用した同一文献を複数回示す場合、「前掲書」あるいは「同上」と記した。
4. 独立した一文として扱う引用文は、前後一行あけた。ただし、註においてはこのかぎりではない。
5. 文献、資料の刊行年は奥付に従って記した。
6. 引用参考文献の発行年は、西暦で表記した。
7. 本文中の外国人の名前はカタカナで記載し、初出のみ（ ）内に母国語で表記した。

序 論

日本では2007年から特別支援教育が始まり、7年目を迎えている。特別支援教育は大きく動いている。その間、自閉症児をはじめとした発達障害児をめぐる動向は、大きく変貌を遂げてきている。守屋(2012)の言うインクルーシブな教育的風土やその支援を目指し¹⁾²⁾³⁾、合理的配慮についても検討が進められているところである。

本研究においては、幼児期や自閉症児の「こだわり行動」に着目し、その特質と発達の意義について再検討し、論究を行いたい。こだわり行動については、興味や活動の限局とといったことと異同され、こだわり行動は、障害特性のなかではなかば当然視されており、これまでに先行研究はしっかりと整理されてはならず、先行研究および論文も意外と数も少ない。ここに、本研究の意義が存在する。

守屋(2010)は「人間は自我に目覚めたことにより、他の動物とは比較にならないほどの高い能力を持つに至ったのではないか。人間を人間足らしめているのは、能力ではなく自我である」と述べている⁴⁾。「こだわり」こそ「自我」の本質である。こだわり行動をこれまでのような能力主義における負のイメージで捉えるのではなく、自我発達の観点から捉え直し、正のポジティブなエネルギーとして捉え、支援の方策を考えてゆくことこそが、重要なのではないか。このような教育的背景に着目することが、自我発達の観点からこだわり行動について研究を進める契機となった。今後のあるべき教育的支援の方向性を、本論において新たに提起してみたい。

1 本論の目的

本論は、幼児期ならびに障害の特性のなかでも、「こだわり行動」に着目し、自我発達の観点からその重要性について論じていくことを目的とする。本論は、幼児期ならびに障害児のこだわり行動を自我発達心理学的な立場から研究しつつ、その教育的支援の新たな視座を得ようと試みるものである。したがって、本論においては、幼児期を中心に、こだわり行動やその特性について心理学的研究により考察を行い、自我発達の意義を見出すとともに、教育的支援の在り方について提起することを目的とする。

研究の方法としては、主に先行研究と保育現場における観察（事例的検討）を中心に行う。こだわり行動に関する研究の動向を踏まえ、保育園や幼稚園での幼児期の子どもを観

察することを通して、自閉症児や幼児について、自我発達心理学的研究では特に事例研究を通して、「こだわり行動」を意味づけ、新たな教育的支援の方策を提起していきたい。

2 本論の構成ならびに立場

本論が目的とするところの概要は、以上の通りであり、本論で終始問題とするのは、障害特性ならびに幼児期における「こだわり行動」の問題である。本論は、全体を5章で構成している。

第Ⅰ章「特別支援教育とこだわり行動」では、こだわり行動に関する用語の定義をまず提示し、こだわり行動に関する研究の動向を概観するとともに、特別支援教育や障害児発達支援におけるこだわり行動がどのように位置づけられてきたかを明確にしたい。

1 「特別支援教育と自閉症児のこだわり行動」では、特別支援教育の中でも、自閉症児に特にみられるこだわり行動というものが障害特性としてどのように扱われてきたか、その諸見解について述べる。

2 「こだわり行動に対する教育的支援の現状と課題」では、特別支援教育におけるこだわり行動に対する教育的支援や発達支援の現状と課題について整理し、概観することによってその諸課題を明らかにする。対人行動や行動問題への支援については、近年注目されつつあり、特別な教育的ニーズのある幼児などが増加しつつある傾向から、積極的行動支援(positive behavior support)なども見られるようになっている。

3 「共生社会の実現に向けてーこだわり行動の意味を探るー」では、こだわり行動の意味を探り、共生社会実現のための視座を得たい。4 「特別支援教育」の背景とその意義では、特別支援教育の現状と課題を把握した。また、5 インクルーシブ保育・教育の歴史的変遷では、その系譜を辿り、6 障害のある子どもを取り巻く事例的検討として、近年の保育所における事例的検討からインクルーシブ保育・教育に迫った。さらに、7 「今後のインクルーシブ保育・教育の突破口ーこだわり行動の持つ意味ー」では、本論の中心的課題である、「こだわり行動」の持つ意味について論考した。

つぎに、第Ⅱ章「自閉症児にみられるこだわり行動」で、1 「自閉症児のこだわり行動に関する先行研究」では、当該行動に関する先行研究を概観し、その論究を踏まえて、自閉症児の障害特性の一つである「こだわり行動」について、詳細な検討を試みる。自閉症の特徴的行動である「こだわり行動」は、社会に適應することができないという行動障害(不適応行動)であるとの研究結果が、多く報告されている。

2 「自閉症児のこだわり行動の特徴」では、発達障害児のなかでも自閉症児のこだわり行動の特徴について、どのように扱われ、またその支援がどのように取り組まれてきたか、考察したい。

3 「事例による検討」では、発達障害児のこだわり行動について、1で示されたことなどを踏まえ、1人の対象児を中心に、3歳児クラスから5歳児クラスまでの3年間で、縦断的な事例的研究において詳細に検討を行う。事例ケースの研究の結果、「こだわり行動」の持つ意味がより明らかとなり、本論においてこだわり行動というものが正のポジティブなエネルギーとして自我発達の観点から論じられるものであることを、さらに明確にして論考を重ねてゆく。

第Ⅲ章の「幼児期にみられるこだわり行動」では、一般的に認められる幼児期のこだわり行動について、ここで検討を試みる。いわゆる健常児の定型発達のなかでのこだわり行動についてである。

1 「幼児期のこだわり行動の特徴」では、幼児期のこだわり行動とその特徴について、まず整理をし、概観する。幼児期に認められるこだわり行動は、どのような特徴を持つものであるのか、やがて消失したり変容したりする背景には、どういう原因や影響があるのかなどについて論究を重ねたい。

2 「事例による検討」では、幼児のこだわり行動について、1で示されたことを踏まえ、事例研究により考察を加える。障害児に認められるこだわり行動との違いなどを検討することにより、こだわり行動のもつ本質的な意味に迫りたい。

3 「総合的考察」では、幼児期のこだわり行動に関する事例ケースを、守屋(2005)の自我発達の三次元モデルから総合的に考察する。

第Ⅳ章の「自我発達とこだわり行動」では、これまでの論究を踏まえて、こだわり行動というものが、自我発達のなかでどのように位置づけられ、意味づけられるのかについて整理し考察する。こだわりとは自我の問題であることの論拠を、ここで述べる。

1 「自閉症児と幼児のこだわり行動の比較検討」では、第Ⅱ章の自閉症児の研究と、第Ⅲ章の幼児期の研究で見いだされた、それぞれのこだわり行動の意味について再度、比較・検討を行いたい。

2 「自我発達上ならびに教育上の問題としてのこだわり行動」では、こだわり行動についての自我発達過程を検討する。ここでは、守屋の自我発達の三次元モデル(1977)を基に、こだわり行動に関する検討を試みたい。

最終の第V章では、「こだわり行動研究からの特別支援教育の新たな展望」と題して、こだわり行動研究からみえてくる、今後の特別支援教育やインクルーシブ教育の新たな展望について総括し、教育実践に還元できるような提言を行い、本論のまとめとしたい。今後広がっていくであろう、インクルーシブ教育システムの在り方やその構築について論考を合わせて行う。

1 「特別支援教育の最近の動向」では、特別支援教育が始動して7年目を迎えているが、近年の発達障害を含めた障害児教育や特別支援教育の動向を概観するとともに、その課題及び問題点について提言したい。こだわり行動の自我発達の意義についてと教育的支援の在り方に関する研究であるので、保育や教育現場に還元できるような論文となるように構成を展開する。

2 「こだわり行動研究からみた特別支援教育の望ましい在り方」では、これまでの論考を踏まえ、こだわり行動研究からみた新たな特別支援教育における望ましい在り方や、インクルーシブ教育システムについての動向、新たな視座について、さらに一定の結論を得たいと考える。

3 「本研究の限界と今後の課題」では、本研究を総括しながら、本研究で達成されなかった課題について抽出し、問題を整理しながら、今後の展望について述べる。

そして最後に、総括を行う。

以上が、本論の構成である。

【註】

- 1)守屋國光，2012，「障害児教育におけるCUREとCAREの問題Ⅺ」，『大阪教育大学障害児教育研究紀要』，**34**，p.87
- 2)守屋國光，2013，「障害児教育におけるCUREとCAREの問題13」，『大阪教育大学障害児教育研究紀要』，**35**，p.53
- 3)守屋國光編著，2015，「序論 特別支援教育の基礎知識」，『特別支援教育総論』，風間書房，p.3
- 4)守屋國光，2010，「自我と進化」，『自我発達論：共生社会と創造的発達』，風間書房，p.1

第 I 章 特別支援教育とこだわり行動

筆者が自閉症スペクトラム障害(以後、ASDと略す)の人のいわゆる「こだわり行動」に出会ったのは、大学生のころ、教師を目指して大阪市の放課後児童育成事業（通称：いきいき）である東桃谷小学校を定期的に訪れていたときであった。彼は、愛称をLくんと言い、通常のコミュニケーションはすべてオウム返しで、くるくる回る自動車などで遊ぶことが大好きであった。自動車などを観察するのも好きで、帰り道にガードレールに寄り添い、何時間も交差点を行き交う自動車を見続けていることもあった。当時の筆者は、L君の行動にただただ驚愕し、その強い「こだわり行動」に当惑し、同時にその原動力の不思議さに日々、圧倒されていた。どう対処したらよいのかわからず、教育の限界を感じた瞬間でもあった。

1 特別支援教育と自閉症児のこだわり行動

さて、「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導および必要な支援を行うものである。2007年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなっている。

特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在および将来の社会にとって重要な意味を持っている。

自閉症児も特別支援教育の範疇にあり、その障害特性は大きく三つに分類される(コミュニケーションの障害、社会性の障害(自閉症の中核)、反復性・常同的興味関心)。自閉症は、社会性や他者とのコミュニケーション能力に困難が生じる障害の一種である。先天性の脳機能障害とされるが、脳機能上の異常から認知障害の発症へといたる具体的なメカニズムについては未解明の部分が多い。ときに、早期幼児自閉症、小児自閉症、あるいはカナー

型自閉症と呼ばれる。一般的には、発達障害の一種である自閉症スペクトラムのうち、いわゆる従来型自閉症と呼ばれるもの（あるいはスペクトラムピラミッドの頂点に近いところに位置している状態）を、単に「自閉症」と称することが多い。

アメリカ精神医学会によるDSM(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)では、第一軸の「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」における広汎性発達障害(pervasive developmental disorders)に位置づけられている。自閉性障害の基本的特徴は、3歳位までに表れる。以下の三つを、主な特徴とする行動的症候群である¹⁾。

- (1) 対人相互反応の質的な障害（社会性の障害）
- (2) 意思伝達の著しい異常またはその発達の障害（コミュニケーションの障害）
- (3) 活動と興味の範囲の著しい限局性（反復性・常同的興味関心）

自閉症は、2006(平成18)年3月までは、学校教育法施行規則上、情緒障害に包括されていた。同年4月以降は、情緒障害とは異なる障害として扱われることになった。

本論では、このうち、(3) 活動と興味の範囲の著しい限局性に着目することになる。ASDの「こだわり行動」の特徴は、白石(2013)によると三つに分類される。①変えない、②やめない、③始めない、である。なお、本論においては、困った子として見るのではなく、本人が困っているという意味において主語を明確にし、①変えられない、②やめられない、③切り替えられない、と分類することにし、後述することとする。

白石(2013)の文献を引用して、ここで用語の定義をしておく。本論で扱う「こだわり行動」とは、「ある特定の物や状況に著しい執着を示し、それを常に一定の状態に保つていようとする欲求に本人が駆られた結果、それが変わることを、変えられることを極度に嫌うようになり、行動面において反復的な傾向があらわになること」である²⁾。こだわり行動というものを、変えられない、やめられない、切り替えられない障害であると、ここでは再度、定義づけておくことにしたい。

似た言葉に、「こだわり傾向」というものがある。これは、「同一性の保持への強い欲求が行動化されず、認知過程や思考等に内在化される場合をいう」と定義づけられる²⁾。また、「常同行動」もASDではよくみられる行動であるが、「本人が作り出した感覚的な刺激を、自分に向けて繰り返し与え続ける行為や行動。人によってその形態は異なるが、その人が行う時には、常に同一の形態がとられる。この常同性が注目されることから、常同行動と呼ばれ、自己刺激面が注目されると自己刺激行動と呼ばれるが、両者は同義語である」と解説しておく³⁾。ASDとは、自閉症スペクトラム(Autistic Spectrum Disorder)で、自閉

症、特定不能の広汎性発達障害などの各疾患を広汎性発達障害の連続体の要素として捉えたもののことである。自閉症連続体、自閉症スペクトルなどともいう。

2 こだわり行動に対する教育的支援の現状と課題

こだわり行動に対しては、なかなかその特性から教育的支援が具体化されているとは言い難い。障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけることとされる。また、医師等による障害の診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的に捉えることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討することになっている。

また、特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、就労等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めることになっており、こだわり行動については、足踏み状態である。小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めることになっているが、こだわり行動に関して具体的に教育支援計画が策定されることはまれであろう。

さらに、特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めることになっている。教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めることとされている。

3 共生社会の実現に向けて－こだわり行動の意味を探る－

近年、健常者と障害者が「共に生きる」という理念が浸透し、その社会的基盤ができてつつある。共に生きる、共生という気運がまさに高まっている。さらに、2007年度より実施されている「特別支援教育」により、障害のある子どもを取り巻く状況は大きな好期かつ転機を迎えている。「特別支援教育」は始まって7年を過ぎたということもあって、様々な点において議論の余地が十二分にある。人間科学は、教育や支援を通じた感動やときめき、またとまどいにより、社会や文化に大いに寄与しようとするものである。それは、人間とは何かという問題を科学的に解明し、何らかの意味と解釈を得ようとする学問であり、

教育学や心理学などを含みこむものである。しかし、霞が関を初めとした行政施策の概念と現場に生じている保育・教育事象においては、少なからず隔たりがあるものと推察される。『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』⁴⁾において「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき課題である。共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」と述べられているように、「特別支援教育」が「共生社会」を実現するために、医療も福祉も、そして教育界も大きく舵を切っていく必要がある。

さて、これまで日本の「障害児保育・教育」は「分離 (segregation)」を基本原則としてきたと言える。現状を踏まえつつ、実際には大阪市を初めとして、「特別支援学校」が特別支援教育実施後にも増設され続けており、これまで通常の学級で学んでいた発達障害 (LD、ADHD、PDD等) の子どもへの特別な配慮が必要であるとの理由で、「特別支援学級」で個別的に指導を受けるといったケースも増えているなどの現状がある。これは明らかな分離別学の保育・教育政策の結果であろう。

このようにノーマライゼーションやインクルーシブ教育システムとは逆方向に向かっていくかもしれないという現実をどのように受け止めていけばよいのであろうか。寺前(2008)は「特別支援教育で、特別に支援するのは誰なのでしょう。そして、どんな教育をいうのでしょうか。」と根源的な問いを投げかけている⁵⁾。安易に教育というものを語ることには慎重でありたいが、人を教育・指導するということは、ややもすると成長の芽を摘んでしまう可能性も存在するからである。また、この混沌とした時代だからこそ、対処するための有効な手立てにすぐに飛びつきやすいが、「教育は国家100年の計」という言葉もあるように、長期的な展望で「特別支援教育」を捉えていく視点こそが、現時点では最善の方策であると考えられる。

障害者の権利に関する条約の国連における採択、政府の障害者制度改革の動き、中央教育審議会での審議、障害者基本法の改正等により、「インクルーシブ教育システムの構築」が喫緊の課題となっはいるが、その保育・教育の実践内容や実践理論の中味に関する議論は未だに決着がついていないとは言い難い。「ノーマライゼーション」や「インクルーシ

ブ」のような横文字の用語については、ほとんど吟味されずに保育・教育現場で多用されており、「合理的配慮(Reasonable Accommodation)」なども行政政策のキーコンセプトとして利用されている。前記中央教育審議会初等中等教育分科会報告においても「インクルーシブ教育システムにおいては同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。」と記載され、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」とされている⁹⁾。しかし、現在では、合理的配慮については、「合理」ではなく、まさに「合利」的配慮と言うべき状態にある。子どもや保護者といった利用者の立場からしか物事が進められない状態である。共生社会の形成に向け、すべからず平等で、将来を見据えた政策が忘れ去られようとしているのではあるまいか。

「合理的配慮」の充実を図る上で「基礎的環境整備」の充実は欠かすことはできまい。また域内の教育的資源の組み合わせ（スクールクラスター）や特別支援学校のセンター的機能を効果的に発揮するため、各特別支援学校の役割分担を地域別や機能別といった形で、明確化しておくことが望ましく、そのための特別支援学校ネットワークを構築することも必要になる⁹⁾。まずは、説明し尽くされていない「合理的配慮」という言葉が都合よく利用されることもあり得るということに、留意しておかなければならないのである。そして、いかに使用するかについては、それらを使用する側の使い方や解釈によるところが大きいものと考えられる。この使い方の複雑な絡み合いや斜め読みとも言うべき状況こそが、「特別支援教育」で見られるような施策と現場の緩衝に、大きな溝を生む一要因になっているのではないか。このように見てくると、従前までの特殊教育であれば、それほどの問題も起きていなかったのではないかという問いかけも十分に可能である。結局のところは、個別に特別な支援による教育を行っているということであり、特別支援教育を「個別支援教育」と言い換えることもさほど抵抗のないことではなかろうか。

さて、発達障害（LD、ADHD、PDD等）の診断名が先行して、障害児を一人の子どもとして見ない現在の教育にこそ警鐘を鳴らさなければならない。子どもの行動に起因するならば、教育の責任が生じ何か講じなければならないが、障害のためなのだから何もしなくてもよいという風潮も散見される。しかし、これは子どもの立場に立てば大きな問題である。その問題行動は障害のためだとし、その障害は脳の機能不全であるという一種の教育

の信仰や価値観がその根底にあるのではないだろうか。ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) は、人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月、世界保健機関 (WHO) 総会において採択された。これまでのWHO国際障害分類 (ICIDH) がマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し、ICFは生活機能というプラス面から見るようにその視点を転換し、さらに環境因子等の観点を加えたことに、その特徴がある。守屋(2015)によると、ICIDHは疾病の結果(帰結)であるのに対して、ICFは健康の構成要素の分類である。前者で用いられていた機能障害(impairment)、能力障害(disability)、社会的不利(handicap)に代わり、後者では、障害とは、人と物的環境および社会的環境との間の相互作用の結果生じる多次元の現象であると捉え、さらにその特徴は、医学モデルと社会モデルという二つのモデルを統合したことにあると説明している⁷⁾。現在の日本の特別支援教育は、この考え方に反していると言わざるを得ない。また目標に向かって進んでいる途上にあるとも言える。それは、分離教育を黙認することに重ねるように、障害児を分けて教育を行うことを否とし、同時に原則通常の学級にという考え方が一方であるからであろうと推論される。

そこで、第一の目的として、「障害児保育・教育」の根底にある「障害観」の歴史的変遷をみるなかで「特別支援教育」が生み出した現況についての背景を探究してみたい。つまり「特別支援教育」が目指す保育・教育とはいったい何なのかについて明らかにすることを一つの目的としたい。

第二の目的として、問題行動とされる「こだわり行動」や「活動の限局」というものについて、自我発達の側面から考究したい。特別ニーズ教育(Special Educational Needs)を主張する人からすれば、すべて一緒では困るのであろうが、「みんな違ってみんないい」という共生社会において、いかに障害があるかないかで区別することが愚かしいことであるかを浮き彫りにすることが本論の目的である。

ここで基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであることを付け加えておく。それぞれの子どもの成長・発達段階に合わせたニーズや指導、育ち方を考えてみても、多様な対応が必要になってくるのは至極当然のことである。

4 「特別支援教育」の背景とその意義

2007年度から始まった「特別支援教育」は先にも述べたように、そのコンセプトに「ノ

「マライゼーション理念」というものがしっかりと織り込まれている。その意味において「特別支援教育」には、既存の「分離別学」を覆すような保育・教育となる可能性があるのではなかろうか。例えば、「就学時健康診断」の判定を受けて行われる進学指導については「保護者」の意思が最優先されることや、「養護学校」を「特別支援学校」としてセンター的機能を持たせたり、「養護学級」を「特別支援学級」として、「通常の学級」での障害のある子どもたちの支援機関として機能させたりすることなどが、現時点で導入されているからである。前述の報告にも、「設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ『合理的配慮』の観点を踏まえ『合理的配慮』について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい」とあり、その意見が一致しない場合には、「教育支援委員会（仮称）」の助言等により、その解決が図られることとされている⁹⁾。

そして「通常の学級」に障害のある子どもを受け入れる体制づくりとして、各学校に「特別支援コーディネーター」を配置し、複数の大人が一つの教室を見守る「複数担任方式(TT)」が目指されている⁸⁾。民間資格ではあるが、「特別支援教育士 (Special Educational Needs Specialist)」の養成も大変に盛んである⁹⁾。しかしながら、このようにこれまでの体制を見直す形で改革を進めているにもかかわらず、「特別支援学校」への入学者は増加の一途を辿り、「通常の学級」や「通常の学校」を選ばない障害のある子どもを持つ保護者が増えているという、何とも皮肉な現状がもう一方では問題となっている。この背景にあるものを解明するためには、日本におけるこれまでの「障害児保育・教育」とその根本となる概念を整理する必要があるであろう。それにより日本の近年の「障害児保育・教育」における「特別支援教育」の位置づけが明らかとなるものと考えられる。

これまでの「障害児保育・教育」の大きな流れについては、次のような経過が共通点として挙げられている。「分離教育(Segregation)→統合教育(Integration)→包容教育(Inclusion)」という流れである¹⁰⁾¹¹⁾。日本において、この流れがいかなる形で進み、「特別支援教育」に至っているのかをまず整理したい。1876年に京都府待賢校が設立され「聾啞教育」が開始されたことが日本の盲・聾教育の始まりとされており、同時に「障害児保育・教育」の始まりとも言える。1921年に東京都に柏学園が設立されたことにより、肢体不自由教育が始まった。そして、1941年に国民学校令施行規則が制定され、そのことにより「養護学校」という名称が広がりを見せるに至っている。1947年には「教育基本法」が公布され、盲・聾学校への就学及び教育が制度上は義務制となった。1953年には、障害に関する6種類、4段階

の基準と教育措置が示され、この判定を市町村教育委員会に設置された「心身障害児適正就学判定委員会」に委嘱することと定められた。これが前述の「分離教育」の法的根拠となっている。そしてその後、「すべての子どもたちに教育を」をスローガンに、1979年「養護学校の義務教育化」が完成されることになる。このように「分離教育」の流れは、近代公教育の基本体制として長期にわたり維持されることになったと言えよう。「障害児保育・教育は、教育の原点である」との命題に対し、「介護と教育とはどう違うか」などの質問が、あらゆる分野から投げかけられることになる。障害児保育・教育の根本的な理念にも関わるこうした問題について、守屋(2010)は「発達人間学(Developmental Humanology)」の立場から考究しようと試みている。そこでは「発達心理学で重視されるのは、現象であり、能力であり、客観性であり、現在を含む過去であり、最新のデータであるが、発達人間学で重視されるのは、人間であり、自我であり、主観性であり、未来であり、人間観である」と述べている¹²⁾。この本質主義的人間観とも言うべき人間主体の方向性が、今後の我が国の障害児保育・教育には必要になってくるのであるが、それについては後述したい。

「インクルーシブ保育・教育システム」が国際社会で主流となるなかで、大きな方向転換がなされることとなった。文部科学省は2001年、旧来の「特殊教育」から「特別支援教育」への呼称変更を行っている。それに加え、2005年には中央教育審議会が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」を政府に勧告している。そして、2006年に「学校教育法等の一部を改正する法律案」が成立し、「特別支援教育」が2007年4月から正式に実施された。これが、「特別支援教育」の誕生までの大まかな流れである。その間に、有志による議員立法により、「発達障害者支援法」も可決・成立している。2011年7月には「障害者基本法」の一部改正が行われ、発達障害者に対する支援が明確になされている。また、2012年10月には、「障害者虐待防止法」も施行されている。ここで、一度冷静になって考えてみれば、特別支援教育とは、発達障害という一文が加わったのみとする解釈も十分に可能である。障害者と健常者が何もかも一緒にいることは、結果として究極的には可能なものであり、実際にもなされつつあるが、保育や教育を一緒にしていこうとすること自体、やはり強い困難性を伴うのではないかという考え方が現状では主流であろう。

ところで、「特別支援教育」というものは、上記の「障害児教育」の変遷において、果たして最終段階に位置づけることができるのであろうか。この点に関して、「分離別学」の歴史を踏まえながら整理したい。日本の「分離教育」の法的根拠となっている法律に「学校教育法施行令」がある。同法第5条においては、市町村教育委員会が小学校または中学校

の入学期日を通知しなければならないのは「第22条の3の表に規定する程度のもの（以下「視覚障害者等」という。）以外の者」となっており、第22条の3の表に該当すると市町村教育委員会が判定した場合には、入学期日を通知しなくてよいという運用方針とされている。

第22条の3の表には、視覚障害、聴覚障害、知的障害、身体障害、病弱の状態が一覧表で掲載されており、その表に該当するかどうかの判断を委任されているのが、市町村教育委員会が附置する「就学指導委員会」であり、前述の報告書で初めて示された「教育支援委員会（仮称）」である。そして、2007年に「特別支援教育」への移行に伴い、今後「教育支援委員会（仮称）」と名称が変更され、判定する機能から就学相談支援機能を強く意識し、指導がなされていくこととなる。それと同時に、「保育相談支援」や「相談援助」といった福祉の視点が、保育・教育分野の中に入り込んできている。前記中央教育審議会初等中等教育分科会報告においては、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援教育に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学など専門的見地からの意見、学校や地域の状況を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供しつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である」と示されている⁶⁾。ところが、分離教育の法的根拠である肝心の「学校教育法施行令第5条」が残念ながら残されたままとなっている。そのため「就学支援委員会」や「教育支援委員会(仮称)」における決定によって、市町村教育委員会が地元の小学校、中学校への就学通知を出さないという事態が起こり得ることについて何ら変わりはない。したがって、以上の観点から「特別支援教育」というものが「分離教育」を打破するものであるとは言えないこととなる。「特別支援教育」は「ノーマライゼーション理念」を掲げながらも、「分離教育」を引き継ぐ教育・保育であると客観的には断じざるを得ない。このように日本の公教育において「分離」から「統合」そして「包容」への転換がなされていない点については、大いに議論の余地が残っている。そこには社会が受け止めるべき教育の役割が強く問われているのであり、今後の日本における特別支援教育の在り方や方向性については、新たな枠組みづくりが進められる必要がある。

また同時に「障害児保育・教育研究」は、脳科学的・医学的・心理学的な障害の特性やその認識、克服の研究をこれまでの主軸としてきたと言ってよい。そしてこの考え方は、

積極的な評価を得てきている。したがって、「分離教育」を打破し、「インクルーシブ保育・教育システム」の構築への一步を進めるには、これまでの概念の妥当性を検討する必要があるであろう。つまり、「分離教育」が維持されているのは、そこに支配的認識の根底に流れる「障害を脳科学・医学的・心理学的な克服の対象として捉える理論」が根付いている背景がそもそもあるものと考えられる。したがって、「合理的配慮」の上に立った「統合」や「包括」、「包容」へと概念形成の転換を行うためには、この理論的支配に対抗する理念について、再度検討する必要があるということにもなる。この支配的理論に対抗する理念の一例として挙げられるのは、1979年の養護学校教育義務化に反対を支えたと思われる先駆的理論のことであり、まさに守屋(1976)の提唱する「発達人間学」に基づく「教育的アプローチ」のことであると考えられる¹³⁾。また、その理念は、障害児観を支える「人間観」を重視する人間科学的アプローチであり、人間の本性を導き出し、一生をかけて自我を描いていくことにほかならない。発達障害という枠組みで捉える社会や教育を打破し、自我発達の観点から見た人間の行動特性の整理とも言うべき地道な作業である。現実には、一人ひとりを丁寧に見ていき、その自我発達をより豊かなものに描いていくという道筋にほかならない。夢や希望を追い求めることこそが重要なことであり、未来に向かって我々が地道に歩いていくことを欠かすことはできないが、そこには夢や自我だけではなく能力も当然伴わなければなるまい。そこに、理想と現実をおさえた上での真のインクルーシブ教育を語る前提があるものと考えられる。

ここで、養護学校義務教育化に反対した考え方は、能力主義的な「特殊教育」政策の下で、盲・聾・養護学校などの「特殊学校」が差別・隔離の場になっているとして、その存在自体を否定し、養護学校教育の義務化を阻止するだけでなく、その解体を目指し運動を推進したものである。そして、自我発達の観点から共生社会とインクルーシブ保育・教育システムを目指し、創造的発達を目指したその思想や理論¹⁴⁾は、これまでの社会や教育の在り方を覆す可能性を十二分に秘めているものとする。

先述の理論的枠組みである「インテグレーション」は「通常の学級」へすべての障害のある子どもを「統合」させることが唯一の方法であるとしたものである⁶⁾。それは養護学校教育の義務化の動きと真っ向から対立し合うものでもあった。この動きは、大阪府を初めとして豊中市・箕面市・吹田市などの北摂地域において「インクルーシブ実践」や「共生保育」、「共生教育」として広がりを見せ、分離体制からのシフトへの可能性を示唆するものとなっていった。守屋(2010)も『自我発達論』のなかで、「共生社会と創造的発達」と

いうサブタイトルを用い、その人間性や未来を強調した教育観を提示かつ示唆しており、共生社会を目指す方向性は概ね合致しているものと考えられる。

この「共生体制」を生み出そうとした概念は、現代の「分離体制」を解体させつつ、日本において「インクルーシブ保育・教育システム」の構築を定着させることができるものと言えるのであろうか。また自我発達の視点から見つめる途上において、納得のいく真のインクルーシブな保育や教育というものが果たして可能なのであろうか。共生というもののなかに分離別学を包み込み、同時に交流学习が図られるという連続体(Spectrum)で考えることこそが最善のシステムであろうと考える。

5 インクルーシブ保育・教育の歴史的変遷

次に、「インクルーシブ保育・教育」へと向かいつつある歴史的変遷について考察していきたい。現在はまさに、「インクルーシブ保育・教育」が世界の潮流である。まず、「インクルーシブ保育・教育システム」へと大きく展開させた概念として、「ノーマライゼーション」と「インクルージョン」の二つが挙げられる。「ノーマライゼーション」という言葉は、1959年にバンクーミケルセン(Niels Erik Bank-Mikkelsen,1919-1990)¹⁶⁾が導入した言葉である。デンマークにおける知的障害者待遇運動は、1855年から始まっているが、障害のある人を隔離し、保護するという施策がその主なものであった。このことに障害児・者の親たちが疑問を持つようになり、ミケルセンを中心に1951年から1952年にかけて、「知的障害者の親の会」が発足する。バンクーミケルセンは、「親の会」のスローガンを国の政策として実現させようと、当時の社会省に要請した。この要請書のなかで初めて「ノーマライゼーション」という言葉が使われることになったのである。そして、いわゆる「1959年法」という「ノーマライゼーション」という言葉が世界で初めて用いられた法律の制定をみることになった。デンマークにおけるこの「知的障害者の親の会」の運動により、「ノーマライゼーション」の理念が徐々に浸透するようになり、アメリカでは自立生活運動が巻き起こり、またイギリスでもActive Citizen(自らが所属する地域生活・社会の中で主体者として参加する市民)という概念が広まることとなった。

この「ノーマライゼーション」の普及は、保育や教育の現場における状況にも変化をもたらし、「統合」として具現化されるに至った。しかしながら、この「統合教育」の時点においては、「障害児保育・教育」の場を通常学級まで広げたところに留まっていた。このような流れと並行して、1980年代後半には、イギリスの「1981年教育法」において障害

の枠組みを取り払い、教育を受ける上でのニーズに着目する「特別ニーズ教育(Special Educational Needs)」の概念が登場した。これは、通常の学級に在籍していた軽度の学習障害児への対応が大きく問題視されていたことがその発端であった。そこに特別ニーズ教育 (SEN)の概念によって、教育現場において障害の有無だけで定義することに対し、疑問が投げかけられるようになったのである。また、「統合」の度合いを、地域や場所によって規定していたインテグレーションが、通常の学級のなかで教育を提供することを前提とした「インクルージョン」概念へと変遷していった。そして1994年の「サラマンカ宣言」において、「インクルーシブ保育・教育」というものが特別なニーズをもつ子どもに対応していく考え方が示されたのである。ここに至って初めて、すべての子どもがその教育の対象となったと言えよう。ここで示されているのは障害の有無によって分別する「二元論」から、すべての子どもは等しく異なっているとする「一元論」への概念の大転換である。すべての子どもは等しく異なっているということにこそ、自我発達の意味や意義が見出せるのではないか。つまり、一人ひとり違っているという子どもの主体性に視点を置いたとき、「障害>児」ではなく「障害<児」という障害児観が成立し得るのである¹⁷⁾。特別支援教育こそが教育の基本であり、子ども主体の教育や保育のあり方から、その自我発達論は始まっていると捉えることもできる。一生涯をかけて人生を歩んでいくのは、障害者も健常者も同じ道のりである。

世界的潮流である「インクルーシブ教育」への変遷は、「分離教育」という概念からの世紀の転換の歴史と言い換えることができよう。「分離教育」の概念を転換させたのは「ノーマライゼーション理念」であり、それを具体化させたのは「統合教育」である。そして、「統合教育」を転換させたのは「インクルージョン理念」であり、それを具現化したものが「インクルーシブ保育・教育システム」である。つまり、理論や理念として「ノーマライゼーション」と「インクルージョン」はそれぞれ確かに、障害のある子どもを取り巻く環境である保育および教育の概念形成の転換に寄与するものとなってきた。さらには、障害のある子どもの教育という枠組みさえも打破させようとする動きを生んだのである。にもかかわらず、現在の特別支援教育は、これまでの障害児教育とはさほど違いがないものとなってしまっているのは、否定の仕様があるまい。

6 障害のある子どもを取り巻く事例的検討

先に述べたように、未だに分離体制が保持されていることから明らかであるが、「脳

科学的・医学的・心理学的な障害理論」が支配的であることは言うまでもない。また、少数派であるが「共生保育」や「共生教育」の立場も、それに対抗する形で存在している。では、具体的にどのような実践の違いとして現れるのであろうか。ここでは実践事例をもとに整理したい。

(1) 事例ケース

ある保育所での事例を取り上げ、考察の材料とする。保育所をフィールドに選んだ理由は、特別支援保育や教育というものが学校外の子どもの生活の場いかに大きな影響を与えているかを明らかにするためである。また、保育や幼児教育、また特別支援教育こそが、教育の原点であるとの考え方も、本研究の背景にはある。吹田市のK保育所は、障害のある子どもと健常の子どもの共生を目指して作られた保育所である。下の事例は筆者が、初めてこの保育所に訪れたときの場面からである。

【事例】 筆者はこれまで「障害児保育(演習)」を担当していたものの、あまり障害のある子どもとかかわった経験がなく、正直どのように接すればよいか分からなかった。対象は、自治体及び保健所から「発達の遅れ」を指摘されて入所してきた女の子M児である。最初は、筆者の言葉が通じているのか、また、その子が何を考えているのかさえも分からないような状態であった。当時の責任者だったS先生(主任)は筆者に「とりあえず、一日好きなようにやってみてください。ただなるべく見守るようにしてみてください。」と述べただけであった。最初は当惑してしまっていたが、M児の気持ちを察しながら寄り添うようにいろいろに試行錯誤しながらかかわっていった。その後、M児はK保育所での生活を通し、様々なことを周りの手を借りながらできるようになってきた。そこには、指導に当たる先生たちの「待ち」の姿勢があるように感じられた。最初からできないと決めつけるのではなく、できるかもしれないから待ってみよう、できるところまでさせてみようというかわりの方向性が、はっきりと認められた。また、M児の逸脱行動を「許す」という観点や強い保育者の「願い」といったことがはっきりと窺われた。待つ、許す、そして願うという保育や教育の3原則が、そこに見出すことができたのである。

【考察】 ここで、S先生の言葉を振り返ってみる。S先生はM児がどんな子かということを書者にほとんど説明していない。もちろん、「M児は『〇〇のような障害』があつて……」という説明はできたであろうが、あえてしなかった。その後、記録から成育歴や成長の目安(CA)などを見せてもらったと記憶している。単に先入観を持って、M児と接してもらいた

くないという理由には、やはり人間性や自我が関与している証左である。つまり、M児と実際にかかわってみないと発達的には何も分からないという考え方からであろう。この時点で、S先生が筆者という人間をあまり知っているわけではないので、M児との相性についても計りかねていたとも言える。したがって、障害の中身以上に、人間同士のかかわりから生まれるものや自我発達の観点を重視していたことは明らかである。また「好きなようにかかわってみてください」という言葉からは、別の視点で考えてみると、その言葉の本意は、M児とのかかわり方において、筆者の自由意思に任せるということである。これは、単にこの保育所の運営上の保育者の自由度をアピールしただけではない。この自由なかかわりを認めることこそ、M児の人格や自我の存在や自我発達の可能性を秘め、認めることに繋がっているのである。もし、M児がM児である前に、障害のある子どもという認識をされていたら、あのように「好きなようにかかわってもいい」とS先生は筆者に言わなかったであろう。また、障害児保育の担当者という認識も働いたかもしれない。M児と一人の人間として接した場合、腹が立つことも、怒ってしまうようなこともあるだろう。それは人間同士のかかわりにおいて当然のことである。したがって、そのような気持ちをM児に表していくことは、人間同士のかかわりをしている以上、当たり前のことであり、ありのまま接してあげてほしいというメタ・メッセージを筆者に伝えようとしていた表れであったと考えられる。

(2) 事例の整理

上記の事例は、K保育所を「インクルーシブ保育システム」としての代表的な具体例実践として取り上げた。K保育所では、ほとんどM児についての情報を与えず、筆者にM児との自由なかかわりを求めた。M児の行動に関しての説明がないという点については、その行動が問題であるか否かの評価に関して、ハウツー(HOW TO)のようなものがないということである。つまり、M児という自我の本質や人間性とかかわり、そして何が問題であるか、発達の途上での問題をそのかかわりのなかで見極めていくことになる。障害児を「障害」児として見るのではなく、一人の障害「児」として見ていくのである。このように「共生保育・教育」の立場は、自我発達や人間関係をベースとした「かかわり」を重要視している点が、その特徴として挙げられよう。これはまさしく、守屋(2004)の言う「発達教育論」に通じるものではないだろうか。脳科学的・医学的・心理学的な障害の克服理論が支配的であるという、学習的観点に立った治療的アプローチではなく、発達の観点に立った教育的アプローチの有効性を示唆する事例にほかならない。両者におけるアプローチの違いは本論では

割愛するが、人間性の深化を重視するという守屋の主張は、未来の目標にこそ目を向けるものであり、障害児を障害「児」として、「児」という部分的には還元し難い全体を、主観的に限りなく人間化して捉えようと試みる主張¹⁸⁾に、概ね符合するものであると考えられる。ここで言及したM児は、次章で詳しく扱うことにする。

7 今後のインクルーシブ保育・教育の突破口—こだわり行動の持つ意味—

最後に、今後のインクルーシブ保育・教育システムの理論構築における一つの在り方を模索したい。広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders)や自閉症スペクトラム障害の特性としてDSM-IVでは、自閉症障害という診断名で掲載、記述されている。「A) 対人的相互反応と意思伝達の2領域での質的障害、及び反復・常同的な行動パターン、興味、活動の限局、B) 自閉症と思われるようなこれらの症状が3歳以前から出現している」ことという内容の診断基準が示されており¹⁹⁾、これは、カナー(Leo Kanner,1894-1981)の発表した1943年の論文によって初めて自閉症が定義されて以来、その特性や特質に変化はほとんど見られていない。

自閉症スペクトラム障害という考え方は、健常者と障害者の境界が明確ではなく連続しているという意味そのものであり、その特性のなかでも一番手として挙げられるのは、その「興味、活動の限局」や、いわゆる「こだわり行動」である。興味、活動の限局やこだわり行動というものは、健常者にも当然のように認められるものであるが、自閉症児により強く認められる。これを以て、現在のように、障害者と健常者というように区別、分離してもよいものであろうか。ケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner,1854-1932)は、興味の概念を検討して、その特徴の一つとして「活動性(Aktivität)」を挙げ、心が活動的に対象に向けられることは、主体と客体との間に「完全な同一化(Identifizierung)」が生じ、「興味が最も強くなった場合には、我々は、自我が設定された目的とその実現に完全に没頭しているのを体験する²⁰⁾」からと述べている。現代においても、山崎はその論を支持している²¹⁾。このように考えると、こだわり行動は、さして障害とは言えないということにもなるし、「こだわり行動」こそがその人間性を意味づけ、「興味、活動の限局」こそに自我関与が強く示唆されるものと言うこともできよう。興味、活動の限局およびこだわり行動の持つ意味を、ここで再度、我々は正しく認識しなければならないのではなからうか。自我とは何か。自我発達とは何か。かくしてこだわり行動こそが、自我の本質なのではなからうか。これこそが人間らしさでもあり、人格を形づくる礎として存在し得る証左である。守屋

(2010)は、「学習や能力には無駄が存在するが、自我発達には無論その余地はない。」と述べる。果たして、障害者と健常者を区別、分離する道具として「興味、活動の限局」や「こだわり行動」をその道標として用いていくべきものなのであろうか。エジソン(Tomas Alva Edison,1847-1931)やアインシュタイン(Albert Einstein,1879-1955)を初め多くの著名人は、発達障害を疑われながらも、天才的な才能を発揮し、その興味から結果を導き出してきた。大きな能力を見出した人々は、時として独創的であり、その専心没頭から創造性を生んできているのである。それこそ興味やこだわりにもいろいろな段階があり、興味やこだわりの「質」こそが問題なのであり、それを以て手がかりとして特別支援教育の在り方に一石を投じたいと筆者は考えている。

ここで、2012年の調査報告によると、発達障害児は、児童・生徒の約6.5%に認められるとされる²²⁾。発達障害と見られる児童生徒を学年別に見ると、小学1年生が最多で約9.8%である。これでは保育所や幼稚園等では10人に1人以上もいることになるだろう。成長に伴い障害が改善される傾向が認められるとされ、小学4年生で約7.8%、中学1年生約4.8%、中学3年生約3.2%と続いている。そのうち、「周りの人が困惑することを配慮せず言う」や「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示すなどの知的障害を伴わない「高機能自閉症」は、約1.1%とされている²³⁾。このように見てみると、幼児はかなりの割合で発達障害が認められるものと推論されよう。

真の興味の質やその度合いにはレベルや違いがたしかに存在し、そこにこそ価値を見出すことができる。興味の質にもいろいろとあり、教育においては、問題の関心や興味の質を、教育的興味へと高めていく方向性が絶対的に必要である。筆者は、臨海学校における教育効果についても研究²⁴⁾をしているが、海浜や水辺という教育的場面(環境)においては、健常者も障害者もさほど問題とはならない。むしろ、共生や共同学習が十二分に可能なフィールドである。

さらに自我発達の観点から見ても、「心」というものには許容量や定員というものは存在し得ない。人とのつながりを考える際に、心や自我というものは大いに入り込む余地や余裕のあるものであり、包括、包容また包含するという可能性がまさしく存在するものでもある。心は他人を住まわせることができるものであり、人は共感することに意味を見出し、人と繋がることに価値を見出していく生き物であると言い換えることもできる。今後、インクルーシブな保育・教育の在り方を考究していくならば、興味や活動の限局、こだわり行動などという小さな物差しに左右されることなく、それこそ子どもの個性や本質と見

て、新たなインクルーシブな保育・教育システムの理論や在り方を探っていききたいものである。そして、夢を大きくはぐくむことのできる個性を育てていくシステムが大切である。堀(2004)の言う通り²⁵⁾、障害のある子どもの保育に学ぶ立場を今後も貫きたい。

【註】

- 1)日本LD学会，2011，『LD・ADHD等関連用語集 第3版』，日本文化社，pp.77-78
- 2)白石雅一，2013，『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』，東京書籍，p.23
- 3)前掲書，p.28
- 4)中央教育審議会初等中等教育分科会，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」，2012年7月23日，pp.1-8.
- 5)寺前静江，2008，「特別支援教育1年：学校生活、錯乱、混乱」，『はらっぱ』，**283**，pp.3-4
- 6)中央教育審議会初等中等教育分科会，『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』，2012年7月23日，p.3
- 7)守屋國光編著，2015，「序論 特別支援教育の基礎知識」，『特別支援教育総論』，風間書房，p.30
- 8)津田道夫は、学校、学級における障害のある子とない子の統合を三つの形態に分類している。一つ目は一人担任方式であり、一人の担任が障害のある子どもを含めて、全生徒を見るという形である。二つ目は、補助担任方式で、担任のほかにサポートとして補助の教師が入って運営を行うというスタイルである。三つ目が、校内通級方式であり、普通学級に籍を置きながら、特殊学級などを適時利用するというものである。津田道夫，1997，『情緒障害と統合教育』，社会評論社，p.25
- 9)一般社団法人日本LD学会が主幹学会であり、特別支援教育士(S.E.N.S)を認定し、講座セミナーを通して養成している。その連携学会としては日本教育心理学会、日本学校教育相談学会、日本カウンセリング学会、日本学校心理学会、日本発達障害学会などで構成されている。以前は、「LD教育士」と称していた。
- 10)守屋國光，2012，「障害児教育におけるCUREとCAREの問題XII」，『大阪教育大学障害児教育研究紀要』，**34**，pp.87-94
- 11)矢野正，2012，「障害児保育の理念と形態」，『障害児保育』，一藝社，p.28
- 12)守屋國光，2010，『自我発達論』，風間書房，p.9

- 13)守屋國光, 1976, 『発達人間学序説』, 垣内出版, p.33
- 14)前掲書, pp.19-34
- 15)藤本文朗・渡部昭男編, 1986, 『障害児教育とインテグレーション』, 科学的障害者教育研究会, 労働旬報社, p.50
- 16)バンク・ミケルセン, 1994, 花村春樹訳, 『ノーマリゼーションの父』, ミネルヴァ書房, p.249
- 17)守屋國光, 2004, 『発達教育論』, 風間書房, p.4
- 18)守屋國光, 2004, 『発達教育論』, 風間書房, p.82
- 19)守屋國光, 2012, 「序論 発達の観点からみた聴覚障害教育の在り方」, ろう教育科学会編, 『聴覚障害教育の歴史と展望』, pp.1-22
- 20)ケルシェンシュタイナーは、「利己的な衝動、性向、習慣」を興味、より正確には「感覚的興味」と呼び、それはその強さはともかく、その持続性や浸透力において「性格の根底」を規定することはできないし、またそれに規定させてはならないと言っている。しかし、彼によれば、人間の「不随意的注意」は往々にして感覚的興味に従いがちであるので、道徳的意思ないし動機を意識の中心に移すことによって、「我々の感覚的興味の不気味な傾向を絶えず打ち破る」ことが性格教育の課題の一つになるのである。山崎高哉, 1993, 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』, 玉川大学出版部, p.436
- 21)山崎高哉, 1993, 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』, 玉川大学出版部, pp.427-456
- 22)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』, 2012年12月5日, pp.1
- 23)前掲書, pp.3
- 24)矢野正, 2007, 「5泊6日間の臨海学校が児童の「生きる力」に及ぼす効果」, 野外教育研究, **21**, pp.51-64や、矢野正, 2009, 「小学校における安全な臨海学舎の実践研究(VI): 臨海学校参加児童の学びを構成する指標」, 大阪教育大学紀要第V部門(教科教育), **59 (1)**, pp.41-50に詳しい。
- 25)堀智晴, 2004, 『保育実践研究の方法: 障害のある子どもの保育に学ぶ』, 川島書店。

第Ⅱ章 自閉症児に見られるこだわり行動

自閉症児の主要な障害特性の一つは、前述の「こだわり行動」である。こだわり行動はASDには欠かすことができないと言っても過言ではない。ASDの示すこだわり行動は、ASDの診断基準に位置付けられている基本的な症状でもある。これは国際的な診断基準の一つであるアメリカ精神医学会の「精神疾患の分類と診断の手引き」が新しくDSM-5になっても変わることはなかった。

1 自閉症児のこだわり行動に関する先行研究

本論では、自閉症児のこだわり行動に焦点を当て、その先行研究を概観したい。その結果、多数が該当するものと考えられ、こだわり行動の教育的意義やその行動特性を生活に生かす工夫などが認められた。どの行動も「こだわり行動」を困った行動と見るのではなく、生活との折り合いをつけながら上手に活用する方向へと導いていた先行研究が多かった。

ここから、こだわり行動は、教育や指導・訓練すれば、他にこだわり行動は移行し、放置すればますます拡大していってしまうことがまずは示唆される。こだわり行動をただ受容すれば、意図とは反対に、本人を苦しめることにもなりかねない。つまりは、ASDのこだわり行動の本質を見極めて対処することが、とても重要だということである。

まず、本論の主とする「こだわり」とはいったい何なのか。どのように研究がなされてきているのか。本論では、こだわり行動の研究の歴史を概観したい。障害児のこだわり行動についての研究は、その特性に反比例するかのようになり、非常に少ないのが特徴と言える。こだわり行動に特化した研究は少ないのに対し、発達障害などの論文には並走して数えきれないほど押さえられている論考とも言える。また、その中身も事例的研究がほとんどであり、縦断的研究が多い。さらに言えば、自我発達の視点からの考察は皆無に等しいのが現状であり、そこに本研究の意義と存在性が確認できよう。これまでの研究に新しい光を当てる研究が本研究であり、これまでの研究に欠けていた視点を提起することにもなる。

さて、先行研究の検索方法としては論文検索サイトCinii等を用い、「興味 こだわり」をキーワードとして検索をして挙げてきた論文を精査した。その結果、有力な先行文献として5件がヒットした。さらに、参考となる書籍として1冊があがってきたので、それを

結果としてまとめる形で、以下に記述する。

ポーター(2011)は、プロジェクト・アプローチの手法を手掛かりに、こだわりの対象である列車を中心とした遊びを5年間の実践事例から分析している¹⁾。それは、自閉症児のこだわり行動に、教育的意義を持たせ、遊びのスキルを高める方略を導き出している先行研究である。

田村ら(2011)は、一人の高機能自閉症K君の2歳時から大学卒業までの20年間の発達経過を、自閉症の基本障害である「対人相互関係の障害、コミュニケーションの障害、限局された興味（「こだわり）」」に視点を当てて明らかにし、この間、田村らが実施してきた教育・発達支援について詳細に述べている²⁾。その上で、本人および家族への多様な側面からの、早期からのロング・スパンの支援が重要であることを明らかにしている。

荒木ら(2004)は、高機能自閉症・アスペルガー障害児のプレイセラピーの場面で観察された行動を、ふり遊びの発達の視点から分析している³⁾。その結果から、第一は、ステレオタイプ行動やこだわり(強い興味)はプレイセラピーの展開のなかで「遊び」として展開させ得ること、第二は、プレイセラピーは、三者関係が準備されるならば、たとえ週1回だけだとしても社会性・対人関係における「3つ組の障害」の改善・克服に対して一定の有効性を発揮すること、第三は、個別指導(プログラム開発)に当たっては、a)幼児期にふさわしい道具的活動が準備されているか、b)時間と場面の共有ができる配慮された空間と必要な人数が提供できるように準備されているか、c)模倣行動や観察学習が展開しやすい興味を引きつけるプログラムと集団が準備されているか、などが重要となることを明らかにしている。

長嶋(1998)は、自閉性発達障害を持つY児(女)の事例が、自閉障害の知的発達段階Ⅱから段階Ⅲへの移行と、それに伴う社会的相互交渉、コミュニケーション、常同行動と興味の変化のかかわりでそれぞれ比較、検討した⁴⁾。資料として7歳9か月から10歳8か月の間に5回実施された発達相談時の発達検査結果、観察記録、母親からの報告が用いられた。Y児は初回診断時に発達段階Ⅱにあり、約2年後の生活年齢8歳9か月には段階Ⅲに移行していた。発達の層化現象は自閉性発達障害に特徴的な伸展を示したと言える。自閉障害に特有の相互的な社会関係の劣弱さは段階移行に伴い改善が認められた。言葉によるコミュニケーションは初回より2語文を主に用いており、第5回診断時まで大きな変化はなかった。色紙と色へのこだわりと興味の偏りがあった。最初は切り紙に凝り、段階Ⅲに移行して後に折り紙に凝るようになり、色へのこだわりも変化した。さらに、段階Ⅱから段階Ⅲへ移行する前後の時期に自傷行為と常同行動が顕著になった。描画は好まなかったが、初回には紙一面

を塗り潰し、後に指示すると教えられた人物の顔部をパターン化して書いたなどが示唆されている。

岡村(1998)は、小学生の男児のこだわりを焦点化し、学校生活の流れに乗れるように工夫した。しかしこだわっていることを禁止すると、大声を出したり、大の字にねっ転がったりする行動が見られ手をこまねいていた。そこで、こだわりを止めるのではなく、好きなこととして生活に生かしていくように発想の転換を図った。また、周囲がどこまで本児に合わせた生活しやすい環境（折り合い）がつかれるかを考えている⁵⁾。

白石(2013)は、これまでに会ったASDの人たちが示した「こだわり行動」を一挙、公開した。ASDの人が示す「こだわり行動」は、人によって大きく異なり、同じ人でも場所や状況によって違ってくる。成長とともにこだわり行動が変化することも知られる。こだわり行動の数が十指に満たない人もいれば、足の指を借りても足りないほどのこだわり行動を有する人もいる。実にさまざまである。家庭(日常生活で……乳児期、幼児期(対人関係、生活(食・水・トイレ)、衣服、物、機械・操作、状況・環境)、児童期(対人関係・状況・環境)、青年期(対人関係・状況・環境)、成人期(対人関係・状況・環境)、外出先で……幼児期、児童期、青年期、保育所や学校で……幼児期、児童期、青年期、特別活動などで……幼児期、児童期、解く問題となるケース……幼児期、児童期、青年期、成人期に分類した。先に紹介した指しゃぶりや毛布・縫いぐるみへの執着に比べて、こだわり行動は多岐にわたるという現実。それは換言すれば「こだわり行動の対象は何でもよい」ということを表している⁶⁾。

以上のことから、こだわり行動について焦点を特化した研究は案外少なく、以上概観してきた通りである。全体としては、本研究の趣旨に沿った教育的意義が示唆されるものから、こだわりを正のパワーとして活用する工夫、こだわり行動の若干の変化、こだわりを生活に生かしていくという発想の転換などが確認された。

こだわり行動には、次のようなことも言えるのではないか。「対症療法」が「意味をなさない」ということである。実際にも現場ではあることであるが、あるこだわり行動を減らそうと指導や訓練を施した結果、別のこだわり行動に移行してしまったという苦い体験が数多くある。こだわり行動は放置して置くと増殖し、外からは見えない部分、すなわち思考パターンにも強く根を張っていくものであり、日々、本人の生活を頑なにし、狭めていくとともに、対応も難しくなっていく。それら放置・放任という無責任な対応だけではなく、反対に、自閉症児・者の欲求(気持ち)を慮って、積極的に受容した場合はどうか。

ある学校で行われている「徹底受容」という環境の中で生活している自閉症児を参観したことがある。結論から先に述べると、周囲の変化に対する過敏さをより増してしまって、何事にも怯え続ける「何の耐性もない」、しかも「自分を防御する策も見いだせない」極めて悲しい状態であった。彼らは、人が動けば自傷し、人から声をかけられればそれがたとえ褒め言葉であってもまた自傷する、ということの繰り返し。常識から言えば、何の制約も、いかなる制止も禁止もない、「好きに、自由に、自分のこだわり行動が遂行できる」恵まれた環境であるはずなのにである。それにもかかわらず、何故そういった状態に陥ってってしまうのか。教育や指導・訓練すれば、他にこだわり行動は移行し、放置すればますます拡大してってしまう。こだわり行動をただ受容すれば、意図とは反対に、本人を苦しめることにもなりかねない。つまりは、ASDのこだわり行動の本質をしっかりと見極めて、適切に対処することがとても重要だということなのである。

2 自閉症児のこだわり行動の特徴

先述した「変えられない」「やめられない」「切り替えられない」というASDの「こだわり行動」は、人間関係を阻害し、新しい学習の機会を奪い、社会性やコミュニケーションの発達に大きな影響を及ぼすものである。「発達」そのものに対する阻害要因であるとも言える。具体的には、「変えられない」から変えたい人と利害がぶつかるのである。そこでは、いざこざやけんかが起きる。「やめられない」から、周囲や状況に合わせられないで、批難や叱責を受けることになる。「切り替えられない」から、周囲の動きに参加できず、真似も新しいチャレンジもできずに学習の機会も失ってしまう。以上のようなマイナス面に対して、ASDはこだわり行動によって伸びていくというポジティブな側面もあるのではなかろうか。ASDの人たちが持つこだわる特性を逆に利用して、「几帳面に」「集中して」「手抜きのない」仕事を「持続させる」ことで、高い評価を受ける場合もある。

こだわり行動は、問題行動としてマイナスに捉えられる反面、このようにポジティブな側面も有している。これは他の行動特性にはない側面である。だからこそ、第I章で見たように教育的支援を充実させ、「うまく付き合っ、導く」という、マネジメントの観点が必要になる。功罪を併せ持つ「こだわり行動」にどうかかわっていくか。これは、社会全体に与えられた大きな課題や使命である。それは、こだわり行動への対処法によって、ASDの人たちの人生が大きく左右されるからである。

行動における問題とはそもそも何なのであろうか。関戸(2012)は「そこで起こる行動的な

問題が、対象児を取り巻く環境との相互作用の結果、起こったり、変化したりしている状態であるといえる。すなわち、環境が対象児にフィットしていないがために行動問題が起こると考えられる」と述べている⁷⁾。また、こだわり行動は、いわゆる非社会的行動であり、自傷、偏食、不登校などの範疇に入るとも考えられる。関戸(2012)によると「行動問題は、問題行動、行動障害、不適応行動という用語とほぼ同義で用いられることが多い」とされている⁸⁾。

自閉症では、強迫性パーソナリティ障害にも類似した強迫的な観念や儀式的な行動が見られることがある。また、自閉症の場合にはいつもと同じ順番や方法を強く好んで、いつもとは違う順番・方法を、異常なまでに拒絶するという特徴が見られることもある。自閉症の子どもでは、例えば道順（いつもと同じ道を通って目的地に行くこと）に対する強いこだわりが見られやすく、普段とは違う道を辿って保育所に行こうとすると泣いたり騒いだりしてパニックを起こしてしまう。自閉症の子どもは毎日繰り返される日常生活を通して、生活ルーチンという決まりきった生活のスケジュールや行動様式を身に付けていき、その生活ルーチンから少しでも外れる想定外の行動を取ると、泣いたり不安になったりパニックを起こしやすくなったりすると考えられる。自閉症の子どもは、その生活ルーチンに従って順調に行動している限りは安心を感じることができ、反対にいつもとは違う道順での通学や急な予定の変更に対しては柔軟に対応することができず、激しい戸惑いや混乱、不安を感じてしまい、自分が次にどうすれば良いのかが分からなくなってパニックに陥ってしまう。このように、生活ルーチンから外れる予定外の行動・順番（いつもと違う行動・順番）に、自閉症の子どもが不安感や混乱を感じる原因は、想像力の欠如や状況認知の偏りがあると考えられ、予定外のことが起こった時に次に何が起こるのかを上手く想像できないことで不安感が強まっていくものと推察される。

また、一つの確固としたルールに従って生活している限りは、安心という認知の偏りもあり、その決まりきったルールが通用しない状況になった時には、自分がどういった行動を選択すれば良いのかが分からなくなってしまふ。そういった自閉症に特有のいつもと違う状況・順番に対するパニックや不安感を和らげるためには、いつもの予定の変更や順番の変化、時間の変更などがある時などには、どんなに些細な変更であっても事前に子どもに丁寧に分かりやすく説明して伝えておくことが大切になる。一日の行動スケジュール（予定表）を紙に書き出して自閉症の子どもに渡しておくことも有効なことであるが、その際には急な変更があれば予定表も変わるかもしれないことと、予定の変更があったらこうい

う風に行動すればいいという指示を合わせて伝えておくことが望ましい。一日の行動スケジュールを紙に書く時には、イラストや文字、数字を効果的に用いることも行われており、自閉症の子どもの理解を助けることができる。

以上の通り、こだわり行動に対しては、そのタイプに応じていろいろな対処法が講じられている。その数は、白石（2013）によれば、280から340にもなると言われている⁹⁾。

3 事例による検討

(1) 事例検討の問題と目的

子どもたちにとって、初めての社会的集団となる幼稚園や保育所は人間関係を育む貴重な場所であり、「他者の存在を認識しながら、同時に自己認識をすることにより人とかかわる力が芽生えてくる」場所と考えられる¹⁰⁾。これまで発達心理学の研究では、主に幼児の社会的能力や社会性の発達という側面から、保育と人間関係の意義について研究がなされてきた。

特に、3歳児期の保育課題は、保育所保育指針解説書(2008)によると、おおむね3歳の時期は、「基本的な運動機能が伸び、それに伴い、食事、排泄、衣類の着脱などもほぼ自立できるようになる。話し言葉の基礎ができて、盛んに質問するなど知的興味や関心が高まる。自我がよりはっきりしてくるとともに、友だちとの関わりが多くなるが、実際には、同じ遊びをそれぞれが楽しんでいる並行遊びであることが多い。大人の行動や日常生活において経験したことをごっこ遊びに取り入れたり、象徴機能や観察力を発揮したりして、遊びの内容に発展性が見られるようになる。予想や意図、期待をもって行動できるようになる」とある¹¹⁾。

特に、自我のめばえとともに「友だちとの関係を育てること」が重要であると考えられる¹²⁾。また、いざこざやけんかが少しずつ見られ、気になる子どもも増えてくる時期でもある。最近の先行研究からは、この時期に子どもたちの社会的な能力が著しく発達していくことが示されてきたが（たとえば柏木，1988：山本，1995など）、多くはその実験的な課題によっており、日常場面の観察による検討は、津守（1984）を除くと意外となされていない。つまり、そこからは現実の園生活の文脈と、子どもの社会的能力や自我関与の発達との関連は明らかにされていないのである。

また、観察による研究も少なくないが、それらは断片的なものであったり、遊び場面に限定されていたりするものがほとんどである。しかし現実の園生活は、複雑に入り組んだ

場面から構成されている。つまり、遊び場面以外での子ども同士の相互作用が、遊び場面における子ども同士のかかわりにも影響してくるのである。そのため、園生活のすべての場면을対象とした長期的な観察に基づき、現実の園生活において3歳児が、人間関係を進展させ、社会的能力を発達させていく過程を描き出す必要がある。

以上のことから、本論では、一人の対象児を中心に3歳児クラスから5歳児クラスでの3年間を自我発達の見点から分析し、特にこだわり行動に焦点を当てながら、社会的能力や自我関与の発達過程を明らかにすることを目的とする。

発達的に自閉症児は、運動及び動作（手指操作）の発達機能に比べて、言語・認識機能の遅れが顕著である。このような発達の特徴は「発達の層化現象」と呼ばれ、その解消あるいは軽減を目的とした療育・保育・教育が進展してきた。しかしながら、現在、この発達における諸機能連関のメカニズムあるいはプロセスはほとんど分かっていないと言ってもよい。本論では、さらに自閉症を初めとした幼児の発達の諸機能連関を形成発展させるための手がかりを得るために、こだわり行動の関係を保育実践の成果をもとに事例的に検討する。

（2）方 法

1）対象児および選定理由

大阪府内私立保育園で、筆者がコンサルテーションに訪れている3歳児クラス園児14名の中から、1名の女児(M児)を主な対象とした。倫理上の配慮には万全を期している。

M児はいわゆる未熟児で発達に障害があるものと推定され、観察の結果、M児の行動に焦点を絞ることに決め、幼児期のこだわり行動の研究を進めたいと考えた。M児は4月7日生まれだが、出産予定日は7月26日であり、切迫早産で、保育器のなかで93日を過ごした。同時に黄疸光線医療を受けている。9月12日の退院時は、4116gであった。632g(身長30cm、胸囲19cm、頭囲21.5cm)で出生し、首のすわりは7か月、寝返り10か月、お座り13か月、はいはい14か月、つかまり立ち17か月、つたい歩き20か月、一人歩き24か月と、運動発達に遅れが認められた(早産のため生まれた4月より起算)。言葉の話しはじめ(マンマなど)は16か月で、未熟児網膜症を17か月に発症し、3ヵ月ごとに発達検査を大阪E大学医学部において受診している。それによれば、人工呼吸は49日、主な病名は、CLD ROP(OP)で、酸素投与101日、未熟児網膜症のレーザー治療が行われ、無呼吸発作が93日あり、ABR要再検、外来フォローあり、代謝異常ありで、採血の記録がある。初めて母乳を飲ませたのは生後14日

であった。病名のCLDとは、慢性肺疾患（Chronic Lung Disease）を意味し、未熟児網膜症（Retinopathy of Prematurity）がROPを指す。

表1 M児の成長・発達記録(生後5か月まで)

	体重	身長	胸囲	頭囲	その他
出生	632g	30.0cm	19.0cm	21.5cm	切迫早産
生後1か月	620g	32.0cm	19.0cm	22.0cm	注入栄養良 NICU入院中
生後2か月	1060g	34.0cm	22.5cm	23.5cm	
生後3か月	1712g	42.0cm	25.5cm	29.5cm	
生後4か月	2514g	45.0cm	30.0cm	32.0cm	
生後5か月	4112g	50.0cm	34.5cm	37.0cm	

入園児検診は、2012年4月24日に実施され、栄養状態は良く、脊柱も正常、胸部異常なしであった。眼は記入が「術後」とあり、耳鼻咽喉、皮膚、口腔内、四肢はそれぞれ異常なしであった。その他として、視力は両眼視で0.1位とのことであった。身長は98.3cm、体重14.0kg、胸囲は48.6cm、頭囲は46.1cmであり給食のアレルギーはなし、子育て支援のできる高齢の祖母が近所に住んでいる。離乳完了時にむらがあり、スプーンを使って食べることができる、保育園のおやつもOKとのことであった。

母子手帳転記用紙には、生後の記録が書かれており、3～4か月(10月6日実施CA2か月で、体重が4900g、身長53.3cm、頭囲38.2cm：11月10日実施6760g、身長63.5cm、頭囲41.5cm)のところには「首のすわり、笑い、スープ、指しゃぶり」の記載はなかった。1か月の変化としては大変に大きく、ここには記載のミスがある可能性もある。6から7か月(12月8日実施CA4か月半で、体重が6220g、身長が60.4cm、頭囲40.8cm：3月11日実施時はCA7か月、体重が7480g、身長が68.5cm、頭囲が43.0cm)修正月齢4か月として異常なしであった。なお「寝返り、おすわり、歯、離乳食、声、手を伸ばす」についての記載はなかった。9～10か月時点は7250g、身長が64.3cm、頭囲が41.9cmであり、「はいはい、つかまり立ち、小さなものをつまむ、一人遊び、離乳食」の記載はなかった。1歳(4月23日実施時はCA9か月、体重が7720g、身長が68.7cm、頭囲が43.5cm)であり、「つたい歩き、バイバイ、こんにちは、離乳食終了、3回食、あそび」の記載はなかった。CA1歳時点では、体重は8050gで、身長が73.3cm、頭囲が43.5cmであった。1歳半(10月29日実施時はCA1歳3か月、体重8610g、身長76.6cm、頭囲

43.6cm)であり、「歩く」の項目に「まだ」の記載があり、「要観察」との記入があった。

入園児アンケート調査（母が記入）では、「ぜんそく」が0歳から2歳6ヶ月まで薬による治療があり、このころ完治したとのことである。嫌いな食べ物は、「もやしとピーマン」で、「ご飯を食べたり食べなかったりすることがある」、「肺炎」で入院歴があった。家族構成は、父、母、M児であり、近所に高齢の祖母がいる。育児は、母が中心で、母の体調の悪いときには母の妹が、保育園へ送り迎えをすることがある。1日のリズムは、起床後7時から8時に朝食、12時に昼食、14時から15時に昼寝、17時ごろ夕食、20時から21時に風呂、22時ごろに寝ている。食事については、「やや一人で食べられる」との記載があり、好きな食べ物に「ごはん、いちご、ぶどう、ウインナー」、嫌いな食べ物に「もやしとピーマン」と記入があり、アレルギーについては「なし」とのことであった。睡眠については「1人で寝る」、入眠時の癖として「指吸い、タオルを持つ」の記載があった。衣服の着脱については、一人でできるかの項目に「ややできる」と回答があり、排泄について排尿便は一人でできますかの項目に、「前の保育所ではややできる」と回答があり、家では「できない」との記述も認められた。一人で拭けますかの項目には「できる」との回答があった。どんな遊びが好きですか（どんなことをすると喜ぶますか）の項目には、「ボール遊び、自転車に乗ったとき、レゴブロック」との記述が見られた。他に選択肢として、「お馬さんになる」、「くすぐる」、「追いかけて遊び」、「テレビを見せる」、「外に連れて行く」、「絵本を見せる」に丸が付いていた。一人遊びをすることが多いですかの項目には、「多い」と回答があり、こだわりが強いと感じますかの項目には、「はい」と回答があった。人見知りをしめますかの項目には、「する」と回答があり、指さしが出ましたかとの項目には「出た」と回答があった。最近どんな言葉をよく話しますかの項目には、「保育所の話、友だちの話」と回答があり、今までにどんな本を読んであげましたかとの項目では、「アンパンマン、ジャックと豆の木など」と回答があった。子育てをしていて、どんな時に楽しいと感じますかの項目には、「成長していることが実感できる時」と回答があり、今、子育てで悩んでいることがあれば書いてくださいの項目では、「集中力が無いと思う」という回答があった。どのような子どもに育ててほしいと思えますかの項目には、「明るくて、元気であって、人の気持ちのわかるやさしい子に育ててほしい」との記載があり、当園を選んだ理由には「住居から近く、新しいから」と記載があった。

5月のコンサルテーションにおいて、「一斉の指示が伝わらない、こだわり行動が強い」との主任の指摘があり、こだわり行動の他にも、指吸い、集団行動が難しい、お母さんも

子育てに苦戦をしているなどの主訴が確認できた。筆者は自我発達心理学的視点から、発達障害のこだわり行動について調査を行いたいとの思いがあり、息子の年齢に近い3歳児クラスを対象に選定し、たまたま在籍したM児は未熟児であった。したがって、M児を中心にクラスへの参与観察を行うこととした。

2) 対象保育園

対象の吹田K保育所は、大阪府の北摂地域にあり、80名定員である。午前7時～午後7時（延長保育を含む）までを開園時間とし、休園日は日曜日、祝日、盆休み、年末年始である。保育方針は「心優しく素直でねばりある子どもを育てます」であり、保育目標は、「心身の健全な発育をめざします、仲間と交わる楽しさを体感させます、自然に触れる体験を大切にします、乳幼児期ならではの生活を大切にします」とあり、またインクルーシブな保育の実践を行っている園でもある。

(3) 観察の経過及び結果

1) 3歳児クラスでの成育歴と障害児判定

以下に、吹田K保育所内での観察記録を示す。記録は客観的資料ともなり得るし、時には主観的見解を基に記述した。また、M児以外とのやり取りに焦点を置いても記述した。

いずれの観察も12時から17時までを目途に、園に出向き、可能な限り詳細に記録し、特に印象に残ったM児の行動を以下にまとめた。

【1：5月11日】

チョコのなめ残しの「棒」をずっともって離さないこだわり行動が認められた。「チーズの箱」と言って、事務所に入っていった。

また写真1のように、一人遊びが多く認められた。



写真1 M児一人遊び(片手にタオルを持って離さない)

【2：5月18日】

手で黒のペンをなぐり描きし、紙をはみ出し、机まで塗っていた。その間、保育者の目は行き届いていない。「何を書いているの？」と尋ねるが、反応はなかった。友だちと物の取り合いになり、泣き出す。落ち着くまで、保育者がだっこしている。

写真2は、M児の作品である。表現力に乏しく、他児に比べ簡素な作品に仕上がっている。



写真2 M児の作品

【3：5月25日】

お気に入りの「赤色のゴム」をもって移動している。お昼寝の後のトイレに失敗し、お

ねしょをしてしまった。団子遊びの際に、「団子どうぞ」といった以外は、ほとんど他児との交流はない。一人遊びが多く、昼寝も最後までしている。おやつもみんなが食べ終わってから恐る恐る異物でも見るかのようにさわり、それから食す。おやつまでずっとズボンをはかず、15分ほど止まったままであった。お母さんにも気に障ることがあると、言うことを聞かないことがあり、この日は、帰りにかんしゃくを起こし、メガネを投げ捨てる。靴は自分で出したが、お母さんに履かせてもらう。

【4：6月1日】

便秘がひどいようで、排せつ介助を行ったが、ソフトボール大(形状・量的)の大便が二つ転がり出てきた。この日は、実母ではなく、その妹がお迎えに来た。



写真3 M児一人外遊び

【5：6月7日】

実習生が来園していっしょに遊んだ。みんなと一緒に楽しそうにしているが、同じようには遊んでいない。そこら辺をうろちょろと動き回っている。最後は手をつないで一緒にぐるぐると回ることができた。



写真4 一人室内遊び

【6：7月12日】

みんなが保育者と手遊び中、紙粘土の団子で一人遊びをずっとしていた。先生が来て遊びになると、急に後ろから抱きつく行為が見られた。絵は、なぐりがき遊びであり、稚拙と言ってよい。片方の手には、こだわりのものを持って離そうとしない。自分から「おしっこ行く」と言ったが、結局行かなかった。

【7：7月19日】

みんなはカブトムシに夢中になっているが、M児はぼつんと一人である。こだわりで気に入っているタオルをそっと取ると気づき、取り返す。メガネがはずれ、細かなものを注視する。カエルの写真を見て、「これは何?」。 「これは?」と筆者に動物の写真を見せながら尋ねるような行動が認められた。

【8：7月26日】

「おはよう。」に返事がなかった。玄関先でうずくまって小石拾いをして遊んでいる。排水溝の水が気になる様子。お気に入りのタオルとネックレスを持ち歩いている。「先生、ここ、痛い」と訴え、保育者から「かさぶただから大丈夫だよ」と声をかけられる。その後、ずっと部屋の片隅でうずくまって指吸いをしている。筆者が抱き起して座らせると、

姿勢よく座ることができた。その後、調子が良くなり、元気な返事ができた。先生に後ろから抱きつく。お歌の時間には先生にくっついて歌おうとしている。大事なお話のときには、聞かずに椅子に座って違う本を読んでいる。保育者が「おおきくなったかな」しますと身長計を持ち出す。隣のクラスの歌に合わせてジャンプする。その間もずっとタオルを持ったままである。その後、折り紙のにおいを嗅ぐ。筆者がM児に「服脱ごう」と言っても自分では脱がず、こちらから脱がす。着るときは自分も手伝う。折り紙遊びの際は、クレヨンを持ち出し、なぐり描きをし、下の新聞紙にはみ出してもまだ描き続けた。集中力があり、新聞に描いている。「バイキンマン描いているの。」という声が聞かれた。

【9：8月3日】

昼寝中、指吸いが見られた。お気に入りのタオルとネックレスを持っている。昼寝が終わるとおねしょがあり、着替えを行った。ネックレスは離さない。タオルを友だちが「はい、M児のタオル」と言って渡す。その後、ずっと寝っころがっている。筆者が「おやつ食べようか？」と誘うが反応はなかった。指吸いをし、席に座ろうとしなかった。抱き上げて座らせると、じっと見てからおやつの大学イモを食べ始めた。「指がべとべとになった」、「赤い」という声が聞かれた。半分ほど食べ、また寝っころがる。その後、メガネを投げ捨てた。友だちの帽子を「はい。」と言って配る。「先生、誰の？」を保育者に尋ね、K児に配ろうとする。自分の使用した水着はほったらかしであった。

折り紙の時間、ネックレスとタオルを持ったままである。楽しそうに紙飛行機をしていた。途中でネックレスが下に落ちると、「Mの輪っかがなくなった」とパニックになるが、下にあるのを拾うと落ち着く。輪っかがはずれていたの筆者が「くっつけようか」と尋ねると「うん。」という反応があった。その後指吸い、「これ誰の？」と言って、折り紙をふんづける。裸足になり、人工芝を移動し、排水溝の溝にはまった石を取ろうとしている。ボール遊びではボールを持ちバケツに入れることができた。結局、運動場に裸足で出て、スコップで砂いじりをした。

【10：8月4日】

昼寝の後、おねしょの失敗があった。おやつでは、じっくりアンパンマン煎餅を観察し、袋を開けてもらい慎重に食べる。袋を見て「メロンパンナちゃん」と言う。保育士が「お

かわりいる？」と尋ねると「いる。」と言い、食べ終わると、「もう一枚いりますか。」の質問に「うん。」と答えた。その後、すべてを食べ、食器を持って立ち上がり、お皿を片付けた。保育士が「牛乳飲みや。」というが反応をいっこうに示そうとしなかった。これまで全く牛乳は飲んでいない。保育士が「ぐちゅぐちゅペーしよか。」というが無反応であったので、「しないの？」と筆者が聞くと「うん。」と頷いた。ブロックの場所に連れてこられる。ブロックを組み合わせて遊んでいた。今日は、お気に入りのタオルを2枚持っている。保育士が「お外行こうか？」と言うと靴を取りに行く。その際、地域の御神輿が通りかかり、他児は興味津々であったが、M児は興味を示さなかった。外ではいつもの小石集めをしていた。ネックレスがなかったので筆者が「今日どうしたの？」と尋ねると、「忘れた。」と答えた。友だちの作った色水に葉っぱや砂を入れて持ち運ぶ。「スコップ。」と言って人に砂をかけてしまう。「先生、これジュース。」と言って、見せる。ペットボトルに、砂を入れ、「これ、ソフトクリームやで。」「カブトムシやで。」などという友だちが関心をもって近寄ってくる。「見せて。」と言う友だちに対し、「見せてあげるよ。」と言う。満タンにしたコップの砂を減らすと、「ソフトクリーム」と言い、こぼれてしまう。「あらら。」と言う。「これ、種。」と言う。保育士が「何が出てくるかな？」と尋ねると「赤ちゃんが出てくる。」「先生、これピーマンの種。」と言う。発泡スチロールを見立てて「先生、これロールケーキ。」と行ってそれに少し大きな石を載せる。保育士が「ロールケーキ下さい」と言う。「はい。」と答えた。友だちに取られそうになると「ダメだよ。ロールケーキ。」と言う。先生に、「リンゴジュース入れたで。」や、「リンゴジュースに牛乳入れたで。」と言う。保育士が「靴片付けよう。」「手洗おう。」と誘うが「いや。」と拒否する。お母さんのお迎えがあり、すんなりと抱っこしてもらった。帰りにお気に入りのネックレスがないことに気づく。先生が捜してくるとほっとした様子で、促されて先生にではなく、お母さんに「ありがとう。」と言う。

【11：9月4日】

メガネをかけず、お気に入りのタオルを持つ。ディズニーの音楽のなか、寝転んで遊ぶ。みんなはおやつを食べるが、一人指吸いをしフロアーに横たわっている。青い輪が落ちると、「どっかいっちゃった」と言う。その後おやつを少しかじってあとは残す。絵本をじっと見る。「おしっこいっといで、行った？」とトイレを促されるが一人遊びをする。お

帰りの用意は自分でせず、ペットボトルに紙粘土を入れることに夢中の様子。帰りの会では先生の隣で座る。指吸いあり。椅子の片づけは、ずっとなんとかこなす。外遊びの時間になり、先生に靴を履かせようとする。自分で靴は履けない。玄関に座りっぱなし。「(お散歩の途中で) ドラえもん壊れちゃった。」と呟く。階段の踊り場で、タオルを片手にもう一方の手にはドラえもん輪っか。お茶をなみなみと注いで遊ぶ。その後、お母さんのお迎えに機嫌よく降園。

【12：9月7日】

さくらんぼと言って、ペットボトルに粘土を入れ続ける。おやつはあいかわらず食べない。ドラえもんのお気に入りの人形をずっと片手に持っている。『だるまさんが』の絵本の読み聞かせに少し反応を示す。粘土をいじったままで、粘土に夢中。「何作っているの?」と尋ねると「リンゴだよ」と言う。絵本を指さし、「これ何?」と次々尋ねると、「カエルの迷路だよ、オタマジャクシだよ、蛇だよ。」と反応があった。物の名前はしっかり認識できている。その後、お気に入りのヨーヨーを階段から落として遊ぶ。「靴履こう」と促すが、自分でできない。外遊びでは、砂場で夢中になって遊ぶ。水を汲んでは持って運ぶ。水遊びをするも、ドラえもんの人形は片手にもって離さない。お母さんのお迎えに、機嫌よく降園。

【13：9月12日】

大阪E大へ定期健診のため、お休み。前日に保健センターに飛び込みで、4歳児検診を受ける。本当は3歳児検診であったが、年齢的に4歳となってしまった。

【14：9月13日】

昼寝時、指吸い輪っかを握ってゴロゴロ。なかなか寝付けない様子。音を楽しむように、輪っかを振り回す。お気に入りのタオルを片手に輪っかも持つ。大事そうに輪っかをタオルで包むようなしぐさも見られる。輪っかをつなげてあげると「これ、飛行機。」と言う。部屋の隅に布団を移動し、外をずっと眺めている。ゴロゴロしているうちに友人の眼鏡を落としてしまう。だまって渡しにやって来る。「輪っか、外して。」と言う。何度も何度も外す。

牛乳にはまったく口をつけない。今日のおやつは、リンゴゼリー。2回もお代わりをした。2回でおしまいと言われると、「やっほー」と言って走り回る。輪っかがばらばらにこぼれる。みんなに拾ってもらう。先生に「今日の元気シール、選んで。」と促されて「リス」のシールを選ぶ。外遊びでは、砂場遊び・板遊びをする。「先生、抱っこ。」と言って甘える。「M児ちゃん。」「はーい。」のお返事ができる。「これ、誰の?」と言って、黄色キャップを渡す。「R君の。」と言って、R児に持っていく。

【15：9月20日】

お昼寝の時間、タオルを持ってゴロゴロ。指吸い。眼鏡外してある。折り紙のカスを握りしめ、指吸い。タオルの裏生地がお気に入りのよう。枕にしている。起きる時間になってもまだ寝ている。部屋の片隅でゴロゴロ。先生に促されて起きておやつを食べる。結局おやつは落としてしまい、片付け。指吸い。絵本を読む。先生の読み聞かせに、「これ何?」「うさぎさーん」などと反応。バナナグループに配属になり、絵本を読み続ける。お片付け「いや」、お帰りの用意「いや」、ズボン履くとき「いや」と言う。「ママ来るよ」と言われ、「ママ要らない」と言う。筆者の持つボールペンに興味を示し、「これ、ミニーちゃん」と言う。今日は、自分で靴を履いて外遊び。スコップで「これ、はい。」と掘る。スコップでの砂遊びは平行遊び。

母親によると保健センターでは「身体面では問題はないが、心理面は4歳児なのに3歳または2歳児くらい」とのこと。どこかが遅れている。会話のやり取りがきちんとできないのが問題と言われたようである。幼稚園より保育園の方が同年齢の中で、もまれた方が発達にはよいだろうとアドバイスを受けた模様。M児のペースを見守りたい。

【16：9月26日】

右手指吸い。昼寝がなかなかできない様子。目を閉じたり開いたりしながら指吸い。タオルの裏生地をさわって、寝てはいないがゴロゴロしている。布団をたたむ。「シーツ出して」と筆者に頼む。友だちがおやつがヨーグルトだと伝えると「やったあ。」と喜び、先生に「好き?」と聞く。筆者が「友達誰と仲良し?」と尋ねると「K君、やっほー。」と回答。その後トイレ成功。フルーチェをスプーンからこぼす。その後、お代わりをする。お代わりまできれいに食べて遊ぶ。お片付けはせずにブロック遊びへ。「はい、ボール。」

と言ってバンドエイドを渡す。絵本の迷路を5分くらいじっと眺めている。みんながブロックから離れると、ブロック遊びに参加する。ブロックに夢中になる。持っていた2枚のタオルを手から離す。みんなは先生が出した新しい輪投げに興味を示すが、M児は興味を示さず、ずっと一人ブロック遊びをする。タオルの中にブロックを入れる。左手にブロック、右手にタオルの状態。『秋ですね』を歌う。抱っこして下におろしてもらう。右手にはタオルをもって離さない。

外遊びにブロックを持って砂場へ。今日はなかなか帰りたがらない。10分ほどたって、先生に促されて片付け。友達が「Mちゃん、また遊ぼうな。」というが無反応。

【17：10月20日】

今日は運動会。みんなと一緒に何とか参加する。座ることができたことを先生に褒められると嬉しそう。父親、母親とともに全日程を終了し、帰る。



写真5 M児一人外遊び

2) 障害児判定から4歳児クラスでの成育

以下に、吹田K保育所内での観察記録を示す。障害児保育審査会による障害児保育制度を適用する私立保育所入所予定児童の観察保育の実施について（通知）に基づくものである。目的は、入所予定児童の保育観察を行い、状況把握および保育条件の整備を行うためであり、調査期間は、2013年2月28日～3月4日、場所は、吹田K保育所であった。

対象：M児（2008年4月7日生：4歳10ヶ月）

制度適用 2013年4月 入所2012年5月

(1) 基本的な生活習慣

① 食事

給食：偏食はあまりなく自分で食べ始めるが、食事の後半は遊び食べが多くなる。援助すると完食できる。食べムラが多い。

おやつ：午睡後は気分がのらず、食べたがらないことが多い。他児とは別のテーブルにM児一人分のみ用意すると食べることもある。

② 排泄 保育士が付き添っていくと自分でできる。

③ 着脱 保育士が付き添い時間をかけると自分でできる。本人が自主的に着替えようとすることは少ない。

(2) 遊び（全身運動、手指の操作、みたてごっこ等）

ボール蹴りを好むが、ボールのコントロールはまだ難しい。細かい砂を溝の小さな隙間に落として遊ぶ。小さなビーズや糸くずを手のひらに握り、離さないことが多い。小さなぬいぐるみとタオルを手放すことができず、常に持ち歩いている。みたてごっこ遊びにはあまり興味を示さない。

(3) 言語（ことばの理解・表現など）

話しかけられる言葉はよく理解している。M児の語彙は豊富であるが、発音に独特のイントネーションがあり、明瞭に聞き取れないことがある。

(4) 対人関係

① 親子関係：概ね良好と思われる。登園時は母に甘えて離れづらい日があるが、母も根気よく対応している。父親についても同様である。「ママちゃん、大好き」とよく話す。

② 対保育士：担当保育士には自分から体を預け、だっこやおんぶをせがむことが多い。他の保育士にも人見知りすることは少ない。

③ 対子ども：友だちの名前はよく覚えており、「Aちゃんが〇〇している」と目の前の様子を保育士に話す場面が多くある。自分から友だちとかかわって遊ぶことは少ない。

④ 集団とのかかわり：気分のムラが激しく、気が向くと集団の流れにのって行動できるが、個別対応を要する場面が多い。

(5) その他

未熟児網膜症により大阪E大学附属病院でフォロー中。また小児科（発達専門）を定期的に受診している。

以上の結果、2013年4月以降の介助保育士の要否について「要」と判断された。その理由

について、「当該児童の基本的な生活習慣の自立や集団への適応を促進するためには、個別の声かけや援助が必要である。さらに視力が極端に低いと、集団において、当該児童の安全を確保するためにも介助保育士を必要とする」との、2013年3月4日付の担当保育士による記入があった。

障害児保育の対象となったM児には年に2回、巡回相談がある。第1回目は6月4日にあり、9時30分から保育観察（園庭自由遊び）が行われ、他児とのかかわり、生活の区切り時の対応、パニック時の対応について園長、担任、介助保育士と保育課のスタッフなど3名の巡回担当職員が見守った。10時10分から保育相談（相談室にて）があった。その時の資料を記載する。

対象：M児(5歳1ヶ月)4歳児クラス14名、担任、介助保育士

(1) 基本的な生活習慣

①食事：好きなもの（白ご飯、汁物）は自分から食べ、苦手なもの（肉など）はなかなか進まない。【保育上の配慮：苦手なおかずは事前に減らしておいたり、進まないときは様子を見て切り上げたりしている。】

②排泄：自立している。

③着脱：服を脱ぐときに援助が必要である。着ることは自分でできる。【保育上の配慮：脱ぐときは様子を見ながら援助している。服のどこを持つと脱ぎやすいかコツを知らせるようにしている。】

④睡眠：午睡時、毎日入眠はしていないが布団の中で静かにしている。

(2) 遊びの様子

①全身運動：戸外に出ても全身を動かして遊ぶことは少ない。時々遊具のすべり台や太鼓橋をすることもある。片足跳びは少し（3～4歩）できる。保育士が鬼になると追いかけて楽しむ姿がある。【保育上の配慮：身体の使い方が上手ではないので、遊具をするときにはできるだけ近くで見守るようにしている。散歩先や戸外に出ても座り込んで遊ぶことが多いので、身体を使う遊びに誘うようにしている。】

②手指の操作：折り紙の1回折り、はさみの1回切りなどを好きで取り組むが、折り紙は端が合わない（合わせようとはしている）。目と手の協応が難しい。箸も握り箸である。【保育上の配慮：はさみ、のり、折り紙はその都度、使い方を知らせたり、保育士と一対一で行ったりしている。】

③設定保育：気持ちのらずに活動に少し遅れることはあるが、みんながしていることに興味を持ち取り組む。満足すると、途中で参加しなくなることもある。みんなと常に同じ場に入る。【保育上の配慮：本児が遅れて参加したときにも温かく受け入れている。無理強いはしないようにしている。散歩の前に「行かない。」ということが多いので、「だんご虫いるかなあ」「お花さいているかな」と具体的にイメージができることばをかけるようにしている。】

④自由遊び：室内では、描画、ぬり絵、絵本を見る。戸外では虫探しや砂遊びなど自分の興味のある遊びを見つけて楽しんでいる。

(3) 言語

①ことばの理解：簡単なことばのやりとりができる（例「お休みしている友だちいるかな→いない。」「何色？→赤色」など）。休みの日に何をして遊んだかななどの質問には全く別の答えが返ってくる。【保育上の配慮：本児がイメージしやすいことばで伝えるようにしている。今後、絵カードを使っていこうと考えている。】

②ことばの表現：「何しているの？」「どこから来たの？」「ママ怒る？」「ママ悲しい？」「だんご虫探そう」などの2語文が多い。

(4) 対人関係

①対保育士：だっこを求めたり、甘えたりする姿がある。本児の思いを通そうとし、思いが通らなると大泣きしてパニックになったり、手が出てしまったりすることもある。【保育上の配慮：甘えてきたときやゆっくりと時間があるときに、スキンシップをとる。危険が伴うときは、どうしてダメなのか分かりやすく伝えるようにしている。】

②対子ども：友だちのことが気になり、「Bちゃん何しているの？」と声をかけたり、本児が興味を持っている虫を捕まえた友だちにスコップを出して、「ここにさせて。」と伝えたりする姿もある。友だちに否定されると大泣きし、気持ちを切り替えるのに時間がかかる。

③集団とのかかわり：朝の会をするときはできるだけ本児も一緒に参加するようにしている。みんなの前で一言話したときは、とてもいい表情をしている。鬼ごっこなど身体を使う遊びには参加しないことが多いが、同じ空間に入る。【保育上の配慮：本児が興味を示さない遊びをするときでもできるだけ同じ空間にいるようにしている。】

(5) 家族状況及び親子関係

父母本児の3人家族。本児の会話に母親のことが良く出てくる。本児の遊びの区切りがつけられないときも根気強く待ち、対応している。母親は精神的に波がある。

(6) 健康状態（医療及び訓練などの状況や発作等）

外気温が上がり、その影響を受けているのか、体温の高い日が続いている。軽度の発達遅滞。未熟児網膜症（大阪E大学附属病院でフォロー中）

(7) その他（問題や気になることがあれば）

朝の戸外遊びから入室するとき、給食前、給食後、散歩前など、ほぼ毎日、生活の区切りの部分で泣いてパニックの状態になる。また必ず、片手にお気に入りのもの（石、葉っぱ、棒、ティッシュ、人形、タオルなど）を持っている。

障害児保育の対象となったM児には年に2回巡回相談があり、第2回目は9月3日にあった。9時30分から保育観察が行われ、他児とのかかわり、遊びの様子を観察した。園長、担任、介助保育士と保育課のスタッフなど5名の巡回担当職員と保護者(母親)が見守った。10時から発達診断を遊戯室で行い（母親がいることで子どもが集中できないようであればパーテーションなどで区切ったりし、隠れて見られるようにする）、11時から保育相談（ランチルーム：保護者には外していただく）、11時30分から保護者懇談（相談室にて）があった。その時の資料を記載する。

対象：M児(5歳4ヶ月)4歳児クラス14名、担任、介助保育士

I. 現状

(1) 基本的な生活習慣

①食事：食事の準備（手洗い・お茶入れ等）はゆっくりだが、自分で見通しをもってできるようになった。白ご飯や汁物を中心に食べる。その時の気分や苦手なものが出ると進まない。「これ、減らす？」と聞くと、自分で食べられるかどうか考えて答える。【保育上の配慮：食事は「いただきます」をしても食べる気分にならないと進まないなので、少し様子を見て、声をかけるようにしている。苦手なものは無理強いせず、少し食べて切り上げている。】

②排泄：自立している。

③着脱：汗をかいているときは援助が必要だが、自分で服を脱げるようになってきた。手伝おうとすると「自分で！」と自分でしようとする。【保育上の配慮：汗をかいて着脱が難しいときに手伝うようにしている。】

④睡眠：眠る日と眠らない日がある。眠らない日も布団のなかで静かにしている。

(2) 遊びの様子

①全身運動：プールでは水に潜って楽しむ姿がある。だが、ペットボトルを使って水を移し替えて楽しむことの方が多い。階段を降りるときに左右の足を交互にして降りられるようになった。【保育上の配慮：全身を使って遊ぶことが少なく階段の上り下りでもバランスが悪く、よろよろしている。荷物を持って歩くだけでも転びそうになることもあるので、できるだけ見守り、目を離さないようにしている。】

②手指の動作：手には必ずタオルや物をもっている。乳児クラス用の動物の紐通しをすることができる。色鉛筆で塗り絵をする。筆圧が濃く、線からはみ出さないようにしっかり塗るようになってきた。

③設定：他児と一緒に設定に参加する姿が増えた。気持ちがのらないときには参加しないこともある。【保育上の配慮：設定の内容やそのときの状況によっては他児より早めに用意をし、スムーズに活動に入れるようにしている。設定への無理強いはず、興味のあるところだけの参加も、受け入れるようにしている。】

④自由遊び：自分で好きな遊びを見つけて楽しむ。室内では折り紙、塗り絵、戸外では砂遊びを楽しむ。「これをして遊びたい」と伝えに来ることもある。

(3) 言語

①ことばの理解：クラス全体の話では理解が難しいこともあるが、個別に伝えると理解できる。「休みの日に楽しかったことは？」「プールで楽しかったことは？」等の質問に対する答えができるようになってきている。【保育上の配慮：全体への説明後、個別に伝えるようにしている。】

②ことばの表現：2語文から多語文になってきた。その日の楽しかったことをことばで言える。「今日、〇〇したの。」等。詳しいところまで話をするのは難しい。声が小さく、聞き取れないことがある。

(4) 対人関係

①対保育士：特定の保育士以外でも抱きついたりする姿がある。本児がしたいこと、嫌だったことをことばで言うようになってきた。ずっと保育士がそばにいると甘えてできないことも、少し離れて見守ることでできるようになってきた。【保育上の配慮：甘えてきたり、話しかけてきたりしたときはできるだけ、時間をとるようにしている。少し離れて見

守り、本児の力で生活面など取り組めるようにしている。】

②対子ども：友だちと追いかけてっこをして楽しむことがある。1人、2人の友だちに話しかけることはあるが、5～6人の集団の中に入ったり、声をかけたりすることは難しい。友だちに教えてもらったり、注意されたりすると受け入れる姿も見られる。【保育上の配慮：友だちへの働きかけが少ないので「〇〇ちゃんに聞いてみて」と友だちとかかわれるようなことばがけをするようにしている。】

③集団とのかかわり：友だちの前でも本児が経験したこと、楽しかったことなどを言えるようになってきた。集団の中に入ることは苦手だが、一番前や後ろであれば参加することができる。順番を理解することが難しい。【保育上の配慮：みんなの前で何か言ったり、できることをしたりする（例：プールで泳ぐ）ことで、自分への自信をつけていく。】

（５）家族状況及び親子関係

父親、母親、本児の3人家族。母親は根気よく、本児とかかわっている。精神的に波がある。

（６）健康状態（医療および訓練などの状況や発作など）

軽度の発達遅滞。未熟児網膜症（大阪E大付属病院でフォロー中）

（７）その他（問題行動や気になることなどあれば）

食事への意欲が感じられない。

Ⅱ．重点としてきた課題：

夏の生活の流れが変わるので、見通しをもって気持ちよく1日を過ごせるようにする。友だちとのかかわりを大切にしていく。

Ⅲ．今後の主な課題：

好きな友だちや保育士にしてほしいこと、嫌なことをことばで伝える。いろいろな運動遊びに取り組み、体を動かす気持ちよさを知る。

Ⅳ．相談事項：

友だちとのかかわりをどのように広げていくと良いか。周りの友だちに本児のことをどう伝えればよいか。

（記入日：2013年8月28日）

保護者からは、以下の通り、相談票（記入日：2013年9月2日）が記述された。

相 談 内 容

- ・年中児としてどうですか。まだまだ先生が間に入ってもらわないといけないように思います。
- ・同級生との交わりは前に比べて多少は多くなってきているように見えますが、一人での行動は少なくなってきているか。
- ・物を作ったりするなかで、先生の手を借りて作るのがまだ多いように見えます。絵を描いたり、シールや何かを貼ったりするのは上手になってきていると思います。もっと作ったりする上で、理解できて自分でできるようにもって行ってほしいです。
- ・集中力は以前に比べてどうですか。
- ・友だちに会うと、その中に入るけれど、一人で遊んでいることが多く、遊びの中に入れていないのが多いように見える。園での友だちと遊んでいけるか。
- ・どのようにどんな教育を進めていけばいいのか。
- ・自宅では今はアニメが好きで、アニメばかり見ているのがいいのか。
- ・指吸いが多いのが目立つし、爪を噛むのも多いのでやめさせたい。
- ・自宅では遊んだあとの片付けができていない。
- ・何かをするなかで持続できなくて、分からなくなるとすぐにやめる。
- ・だっこ甘えるのが多く、その場合はしてあげるのがいいのか。
- ・食事のとき、食欲がなくあまり食べない。噛むのが弱い。
- ・会話も続くときと、何を言っているのか分からないことも多い（一方的に同じことを何回も言うことが多い）。

(4) 総合的考察

本節の前半では、未熟児であるM児を中心に、3歳児クラスでの半年間を自我発達の観点から分析し、特にお気に入りのタオルやおもちゃ、アクセサリをもって離さない等というこだわり行動に焦点を当てながら、社会的能力や自我関与の発達過程を明らかにすることを目的とした。こだわり行動はどの子にも多かれ少なかれ認められ、筆者の子も電車に興味をもつが、M児はその傾向が著しく強く、それが制止されるとパニック行動に至るケースもあった。

本研究では、超低出生体重児であるM児を中心に、3歳児から4歳児クラスに上がる際の障害児認定をめぐる期間を自我発達の観点から分析し、お気に入りのタオルやものをもって

離さない等というこだわり行動に焦点を当てつつ、社会的能力や自我関与の発達過程を明らかにすることを目的とした。よって、M児を中心とした質的保育実践研究と言える。障害児に認定された前後の記録を詳細に記述するとともに、保護者の困り感に寄り添うことに、でき得る限り努めようとした。

その結果、食事にむらがあること、食が細いこと、他児との関係が少なく一人遊びが多いことなどが主訴として挙がってきた。また、お気に入りのものを持ったり、離さなかったり、こだわり行動が持続し、緊張が続いていることを考えると、できないことや他へのかかわりが少ないことよりも、本児のもつエンパワーメントの大きさやその強さが容易に類推されよう。M児のもつ創造的世界観や自我も、今後より発展していくものと考えられる。

また、M児自身の成長も大きいものがあった。障害児認定を受け、加配の保育士がつくことで、ゆとりをもって対応・活動することができ、集団に合わせることは難しくとも、個人でできることは随分と増えたようにも感じられた。

ここで、こだわりとは何かを考えてみたい。こだわり行動とは、正のパワーの根源ではなかろうか。人間誰しもが個性や特長というものをもって生きている。その一つがこだわりなのではないか。こだわりは時として負のイメージで捉えられやすいが、実は素晴らしいことなのではないかと考えられるのである。

論文集「広汎性発達障害の明日のために：アスペハート」の特集において、「こだわり行動の上手な対処法」が論じられているが、こだわり行動や興味の限局などを「良」や「可」とするような支援の視点は、こだわり行動への対処法からは読み取ることはできなかった。しかしながら、具体的に指しゃぶりやお気に入りのタオルを持って離さない、手指の緊張などのこだわり行動というものが、素晴らしい潜在的な能力をもった存在であると、M児に寄り添うことから推察されたのである。本研究は、今後の発達障害児の研究や幼年心理学、人間性の心理学的理解への一石を投じるものとなる。

さて、守屋はその著書(1976)の中で、老年心理学における二つの研究方向を見出している。一つは客観的事実志向研究であり、もう一つは主観的価値志向研究である¹³⁾。幼年心理学や幼児期のこだわり行動についても後者の立場をとる限り、かなり「こだわり」とは何かを解明することに繋がっているように思われる。後者の立場とは、主観的価値志向研究であり、子ども理解のメソドロジーとも言え、本事例の研究のようなエピソードや観察記録をもとに記述されることに価値を見出し得るものである。

こだわりとは大きな未知なるパワーを秘めたものなのである。ちなみに、これら二つの

研究の進め方は、最終的には統合され得るものであることを、守屋の論を借りて再度、強調しておきたい。こだわりこそ人間性の根本たるゆえんであらうと思われる。

最後に、共生社会の形成の基礎について述べる。インクルーシブ保育・教育とは、障害の有無や、その他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成に向けて重要な役割を果たす教育のことである。インクルーシブな保育・教育の実現こそ、現代の特別支援教育の喫緊の課題である。

自閉症児の発達特性として、運動機能及び手指操作（動作）機能に比べて言語・認識機能の発達の遅れが指摘されている。長嶋（1998）は発達の諸機能連関性の問題として、「層化現象」の概念で自閉症の発達を説明している。つまり、自閉症児では言語発達が他の発達に比べて低次の発達階層（例えば、運動や動作は次元可逆操作の幼児期の発達階層に達しているが、言語が回転可逆操作の乳児期前半、あるいは連結可逆操作の乳児期後半の発達階層にある）にとどまりやすく、発達機能間にズレが生じるという¹⁴⁾。

こだわり行動を、自我発達の観点からきちんと考究してみよう。発達の諸機能連関性を統制するのは自我の発達であることは疑いようもない。それは、「自我の誕生」「自我の拡大」「自我の充実」「自尊心・自制心の芽生え」「自制心の育ち」、そして「多面的な自己評価」へと幼児期の間に関連性があると考えられている¹⁵⁾。この点において、自己の成立過程を自己鏡像認知から検討した赤木（2007）は、自閉症児では自我の誕生を示す「自発的にマークに触るもの」が50%程度であり、形式的な自己理解の面で遅れがあることを指摘した。そして、彼は自閉症児では理解した自己(自我)に主体的に関与していくところに困難があり、行為主体としての自己感を高める保育の必要性を論究している¹⁶⁾。したがって、こだわり行動が発達の諸機能連関性に密に関与していることに関しては、こだわり行動に含まれる模倣、協調、そしてリズム同期等が行為主体としての自己感を強く形成し、その結果、言語・認識機能が活発に展開していくものと思われる。

結果、M児は通所当初から、自分なりの世界を持ち、具体的な他児・者との相互交渉はほとんど見られなかったと言える。しかしながら、友だちの名前と顔は一致し、お願いをすると、友だちのところへ物を持っていくなどがきちんとできていた。このことは、M児においては、守屋(1976)の心理的行動空間モデルでいう「Ⅰ. 孤立」が最も多いことは確かであるが、明らかに「Ⅱ. 傍観」から「Ⅲ. 接近」、「Ⅳ. 同調」のプロセスまでを含みこんでいるものと考えられる。しかし、自ら積極的に相手に行動しようとしないうえに、「Ⅴ. 接触」の段階までは、現時点では踏み込んで、論究することはできない¹⁷⁾。しかしな

がら、他者の存在を認識しながら、同時に自己意識に漸進が見られた。これにより人とかわる力が芽生えてくるものと考えられる。自我発達の三次元モデルでいう、生物的自我が圧倒的に多く、社会的自我、時間的自我は、健常児に比べて少ないことが明らかとなった。この点は後章で論究する。

ここで「発達人間学」の研究では、M児のこだわり行動はどのように捉えられるであろうか。人間現象を「自我現象」として捉える発達人間学においては、こだわり行動こそ重要な意味を持つものであり、こだわりがあるということは自我が機能している証しと言い換えることができるのではないか。だからこそこだわり行動を制止されるとパニックという症状が出現するのではなかろうか。また、こだわり行動は、自我発達という長いスパンで捉えていく必要があるものと考えられ、そのことを通してこだわり行動の特性や意義がはっきりと見えてくるものと考えられる。例えば、発展性や生産性の萌芽をもつというこだわり行動の特性が本観察においても確認された。またこだわり行動を自我発達の観点から捉える際には、加齢による許容度と時代による許容度の両側面から測ることが重要になるのではあるまいか。年齢によってこだわり行動を周囲が許容するようになり、また周りの社会（時代）が許容していくというものである。

3歳児期の保育課題としての基本的な運動機能の伸び、それに伴う食事、排泄、衣類の着脱などもほぼ自立できるようになるまでにはM児は至っていない。話し言葉の基礎ができて、盛んに質問するなど知的興味や関心が高まっていく、M児はまさにその初期段階にある。かわりのなかで、友だちが声をかけてくれたり、友だちの存在に気づいたりなど、自我がよりはっきりしてきて、友だちとのかかわりが次第に多くなっている。成長が感じられるものの、実際には、同じ遊びをそれぞれが楽しむ並行遊びが多く見られた。日常生活において経験したことをごっこ遊びに取り入れたり、象徴機能や観察力を発揮して、遊びの内容に発展性が見られたりするとまでは至らなかった。ここからは、M児の発達過程を予想や意図、期待をもって行動できるとまでは言及することはできない。しかし、その道筋を少なからず辿ろうとしている様子は、垣間見えたことは確かな成果である。今後のM児の行動や成長の道筋の観察を見守りたい。

(5) まとめと総括

本研究の結果、過去の研究成果からも明白なように、自閉症児のこだわり行動は、「①変えられない、②やめられない、③切り替えられない」に代表される、大きな特徴として

分類された。そこで、こだわり行動をネガティブな面からだけで捉えるのではなく、こだわり行動に寄り添いながら、本人の成長につなげるなど、ポジティブな方向に切り替えていく保育や教育のあり方について提案した。また、次章で述べるが、二つの力動的因果律で説明できるのではないかと考えられる、変えられる、やめられる、切り替えられるといった健常児のこだわり行動との比較を通して、自閉症児をはじめとする発達障害児におけるこだわり行動にも、二つの力動的因果律をどのような形で適用できるかについて、検討を試みた。

その結果として、相互補完的な力動的パワーが発達の交代を示し合うことが示唆された。また、目的・目標といった未来からのパワーがあり、このことから発達とは、守屋(2005)の説のように「過去の支配から離脱して未来の支配へと移行していく過程である」との結論を得るに至った¹⁹⁾。また、健常児のこだわり行動を自我発達の過程として捉えてみると、自閉症児などの発達障害児のこだわり行動も自我発達の側面から捉えてみるのが可能であることを明らかにした。自閉症児のこだわり行動は、相互補完的なパワーの欠如に由来する「発達の足踏み」であるものとも推察される²⁰⁾。

最後に、本研究では、日常場面の観察による検討を行った。現実の園生活の文脈と、子どもの社会的能力や自我発達との関連を明らかにしようとして記述したつもりである。遊び場面以外での子ども同士の相互作用が、遊び場面における子ども同士のかかわりにも影響していた。そして、園生活のすべての場面を対象とした長期的な観察に基づき、現実の園生活において3歳児クラスから5歳児クラスまでが、人間関係を進展させ、社会的能力を発達させていく過程をも一部触れることができたものとする。

今後の課題としては、健常児のこだわり行動との質的な違いや、こだわり行動の周期性の問題、統合失調症患者等との現れ方の差について検討すること、さらに、続けて記録をとっている3歳児から5歳児にかけての観察記録を詳細に分析し、こだわり行動の自我発達の変容過程を明らかにすることなどが残されている。

【註】

- 1)ポーター倫子，2011，「高機能自閉症児のこだわりを生かす保育実践：プロジェクト・アプローチを手がかりに」，保育学研究，49(1)，pp.73-84
- 2)田村浩子・田辺正友，2011，「高機能自閉症者の発達と教育・発達支援--K君との出会いから大学卒業・就職までの20年間」，教育実践総合センター研究紀要，奈良教育大学教

- 育実践総合センター, **18**, pp.1-7
- 3)荒木穂積・井上洋平・立田幸代子・前田明日香・森光彩, 2004, 「高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応:ふり遊びの分析から」, 障害者問題研究, **32(2)**, pp.131-138
- 4)長嶋瑞穂, 1998, 「自閉児の発達段階の移行(その2): 段階Ⅱから段階Ⅲへ」 島根女子短期大学紀要, **36**, p.1
- 5)岡村清, 1998, 「生活しやすい環境づくりを求めて: こだわりのある子が生活を楽しむために」, 鳥取大学研究紀要, **17**, pp.56-59.
- 6)白石雅一, 2013, 『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』, 東京書籍, pp.34-54
- 7)関戸英紀, 2012, 「気になる子 こんな時どうする: 明日から使える応用行動分析学」, 日本行動教育研究会, p.4
- 8)前掲書, p.7
- 9)白石雅一, 2013, 『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』, 東京書籍, pp.34-54
- 10)吉次豊美, 2011, 「第5章 遊びの発達と人間関係(2)」, 矢野正・柏まり編著『保育と人間関係』, 嵯峨野書院, pp.31-39
- 11)厚生労働省編, 2008, 『保育所保育指針解説書』, フレーベル館, p.46
- 12)矢野正, 2011, 「第11章 気になる子どもとのかかわり」, 矢野正・柏まり編著『保育と人間関係』, 嵯峨野書院, pp.80-89
- 13)守屋國光, 1976, 『発達人間学序説』, 垣内出版, pp.127-128
- 14)長嶋瑞穂, 1998, 「自閉児の発達段階の移行(その2): 段階Ⅱから段階Ⅲへ」 島根女子短期大学紀要, **36**, p.3
- 15)赤木和重, 2007, 「知的障害のある自閉症児・者の自己の発達と支援」, 田中道治, 都筑学, 別府哲, 小島道生(編), 『発達障害のある子どもの自己を育てる』, ナカニシヤ出版.
- 16)柏木恵子, 1998, 「幼児期における「自己」の発達: 行動制御機能を中心に」, 東京大学出版会.
- 17)矢野正, 2014, 「幼児期のこだわり行動の自我発達心理学的研究」, 『大阪総合保育大学紀要』, **8**, pp.193-208
- 18)矢野正, 2014, 「幼児期のこだわり行動の自我発達心理学的研究(2): 障害認定をめぐる経過から」 社会福祉科学研究, **3**, pp.119-126

19)守屋國光，2005，『自我発達論』，風間書房，p.58

20)守屋語録から引用，2014年12月13日守屋ゼミにおいて先生が発表されたもの。

第Ⅲ章 幼児期に見られるこだわり行動

自閉症スペクトラムと同じように、幼児期の子どもも同様に多少なりとも「こだわり行動」を見せる場合が多い。保育所や幼稚園等では保育に支障の出るようなこだわり行動から、小さなこだわり行動まで実にさまざまである。子どもの発達にとって、こだわりや興味というものは重要な要素を持つものである。また、自我発達にとっても重要な意味を持つものであることをしっかりと念頭に置いておきたい。ここで、自我を心理学の正当な立場に入れるべきことを強調したのがオルポート(Allport,G.W.)であった¹⁾。彼が1943年にアメリカの東部心理学会第14回総会で会長演説として行った「現代心理学における自我(The ego in contemporary psychology)」という論文は、まさしく「疑いようもなく心理学の歴史における画期的な出来事」となり、その後の心理学で自我が主要な概念であると見直され注目されるようになる、その契機となった。オルポートの1943年の論文は、単に心理学における自我研究の重要性を説いているという点ばかりではなく、それまでの心理学の文献の中に見られる、自我の諸概念を主要な八つの概念にまとめているという点からも、その後の自我に言及している論文で、しばしば引用されている。オルポートが列挙している自我の八つの主要な概念を、簡単にここで守屋(2010)の訳を参考に紹介してみる²⁾。

- (1) 知る者としての自我……いわゆる主体としての自我
- (2) 認識の対象としての自我……いわゆる客体としての自我
- (3) 原始的な利己主義としての自我……生来的な自己本位性としての自我
- (4) 優越動因としての自我……地位や承認を要求する人格の部分としての自我
- (5) 心的諸過程の受動的体制としての自我……フロイト(Freud,S.)の精神分析学における自我
- (6) 目的のための闘士としての自我……目的追求者としての自我
- (7) 行動体系としての自我……環境とのある新規な関係に入り込んだときに生ずる緊張としての自我
- (8) 文化の主観的体制としての自我……社会的価値から組成されている自我

である。ここで、(7)の行動体系としての自我について、検討していくことが本論で

は妥当ではないかと考えられる。

1 幼児期のこだわり行動の特徴

幼児教育学の分野でも行動面、特にこだわりに焦点を当てた先行研究は意外と少ないと言える。その反面、子どものこだわり行動に困っている保護者の相談などは数多く認められている。それほど、当たり前と捉えられているのが、この子どもの「こだわる」ということであり、こだわり行動の自我の本質はここにある。どの子ども少なからずそのような特性を持ちつつ、成長発達を遂げていくものである。本論では、環境とのある新規な関係に入り込んだ時に生ずる緊張としての自我を問題とし、自我関与の程度が問題なのである。オルポートも、自我関与の程度が問題と見ており、自我に関する諸概念の統合化を試みる代わりに、自我関与という新たな概念の導入を試みたのである。

例えば、その代表的なものが「指しゃぶり」であり、「毛布やぬいぐるみへの執着」であろう。

オルポートは、自我の統一的定義も困難な問題であるとし、代わりに、研究者間の意見一致が見られる自我のいくつかの特徴を、自我の性質として説明している。それらの要約を、守屋(2010)を参考にまとめてみる³⁾。

- (1) 自我は人格の一部あるいは一領域である。多くの技能、習慣、記憶は人格の成分であって、自我関与されることはめったにない。
- (2) 自我は幼時には存在しておらず、子どもが自分自身をその環境や他の人達から区別するようになるにつれ、徐々に発達してくる。
- (3) 自我は外界と一番近い関係になる人格の部分である。それは、人格の接触領域であり、したがって人格の葛藤領域である。
- (4) 自我についての主観的感覚は、時々大きく変動し、ある時は身体以下のものも含むように縮小していたものが、ある時は身体以上の物を含むように拡大する。しかし、この変化する感覚は、安定した再現性のある構造がないことを意味するものではない。
- (5) 自我は層をなしている構造と考えられる。確かに自我関与の程度がある。

以上のことから、こだわり行動が、自我の範疇にあり、自我発達心理学的視点から捉えることの意義を見出すことが可能である。オルポートは、もう一つの重要な自我の属

性を指摘している。それは、

(6) 自我は未来に対して習慣的に心を奪われている。

このことから、こだわり行動も、時間的な因果律を背景として、未来を見据えて、考えていく必要があるものと推察される。こだわり行動は、多かれ少なかれ誰にでも見られる特徴の一つである。本研究の目的は、幼児期や自閉症児のこだわり行動の特徴を生涯発達・自我発達の観点から見出し、健常児のこだわり行動との比較および検討を行うことにある。したがって、自我発達の心理学的理論をもとに、幼児期から児童期にかけての健常児の行動特性及びこだわり行動に関する研究を、以下の通り行った。

すなわち、幼児期や自閉症児のこだわり行動の発達を、自我発達の三次元モデルとの関係から読み解き、環境を通しての保育や、子どもの行動・生活を見直す視点を提供するべく、その発育・発達について実証的に検討した。問題行動として捉えられがちな「こだわり行動」を、自我発達の観点からそのプロセスを丁寧に紐解くことで、こだわり行動に対する理解が、障害児保育・教育や発達研究、子どもの保育・教育や発達を考えていく上で有望な一つの手がかりになるのではないかと考えたからである。

前章の結果、過去の先行研究の成果からも明白なように、自閉症児のこだわり行動は、①変えられない、②やめられない、③切り替えられないに代表される、大きな特徴として分類された。そこで、こだわり行動をネガティブな面からだけで捉えるのではなく、こだわり行動に寄り添いながら、本人の成長につなげるなど、ポジティブな方向に切り替えていく保育や教育のあり方について提案している。また、二つの力動的因果律で説明できると考えられる、①変えられる、②やめられる、③切り替えられるといった健常児のこだわり行動の検討を通して、二つの力動的因果律をどのような形で適用できるかについて、検討を試みた。結果として、相互補完的な力動的パワーが発達の交代を示し合うことが十二分に示唆され、生物的自己、社会的自己、時間的自己がそれぞれ確認され、目的・目標といった未来からのパワーがあり、このことから発達とは、過去の支配から離脱して未来の支配へと移行していく過程である(守屋, 2005)との結論を得るに至ったものである⁴⁾。また、健常児のこだわり行動を自我発達の過程として捉えてみると、自閉症児などの発達障害児のこだわり行動も自我発達の側面から捉えてみるのが可能であることを明らかにすることができた。自閉症児のこだわり行動は、いわば相互補完的なパワーの欠如に由来するよ

うな「発達の足踏み」であるもの⁵⁾と、概ね考察される。

2 事例による検討

自我は、乳幼児には存在しておらず、子どもが自分自身をその環境や他の人達から区別するようになるにつれ、徐々に発達してくるものである。本論では、3歳から5歳の幼児期初期に焦点を絞り、二つの事例を取り上げ、自我の発達過程や健常児のこだわり行動について検討したい。研究対象は、祖父によるそれぞれの育児日記の記述によるエピソード記録である。ちなみにN児（女児）とK児（男児）は2歳違いの姉弟である。

(1) N児の事例ケース

N児は、2005年9月生まれの女児である。こだわり行動と思われるエピソード記録を資料1に記述した。それをもとに、自我発達の三次元モデルに当てはめてみたのが、表2である。

その結果、生物的自己が多いものの、社会的自我、時間的自己として読み取れる行動も相当に認められた。ここでは、健常児の精神発達、自我発達の特徴を物語っている貴重な資料を得た。資料1により、自我発達の過程を丁寧に検討する資料を得たので、以下に分類して記述する（表2）。

表2 N児の「こだわり行動」の分類

	生物的自己	社会的自己	時間的自己
～3歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ブランコは一人では恐くて乗れない。 ・泣いていた。 ・ジャングルジムが怖い。 ・数字あてのゲーム ・初めてでんぐり返しをした。 ・逆立ちに近い格好で、両手を使って上手に歩く。 ・トイレで初めてウンチをした。 ・入園式で、緊張したのか、夕方 	<ul style="list-style-type: none"> ・自動販売機を扱う。 ・じいじの躰け ・恐がりだが、鉄の輪くぐりができた。 ・初めて肩たたきをしてくれた。 ・本読みやお絵かきが好き。 ・パパにコーヒーを出す。 ・字の練習 ・数字に興味を持ってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・三日月を“ねんねした月”と言う。 ・N児作曲の歌をピアノで弾く。 ・わざわざ片付け終わった積み木を全部出して、また片付けた。 ・K児が生まれる頃のことを、N児は覚えていて、事情をよく理解している。

	<p>眠ってしまった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鈴虫もおもしろそうに触って遊ぶ。 ・N児の作詞・作曲を歌う。 ・N児がみんなの顔を描く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・洗濯物をたたむのを、手伝うと言って、逆に邪魔する。 ・何かと世話焼き。 ・幼稚園バスから降りて、ママを見つけるなり、「ママーッ！」と泣き出した。 ・朝、N児が幼稚園に行くのを嫌がって泣いた。 ・知らない子にも声をかけた。 ・幼稚園に行くようになって、積極的になった。 ・服装に興味を持ってきた。 ・ポテトサラダを作るお手伝いをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・複雑なパズルを、ものの15分位で完成した。
4歳～	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて自転車を漕ぐ。 ・二人で、ぴよんぴよん跳びながら歩く。 ・夕方帰った時は、ママにべたべた甘えていた。 ・平均台に乗せると「N児には無理！ 怖い！」と言って、前に進まない。 ・滑り台に行っても、丸太の坂道をN児は全く登らない。 ・何故か今日は自転車を恐がった ・自転車の練習を嫌がっていた。 ・N児はピリカラが好き。 ・滑り台を逆に登った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・じいじが居なくなったので泣いた。 ・髪飾りを耳にかけてイヤリングのようにし、指にかけて指輪のようにして遊んでいた。 ・お絵かきと色を混ぜたり、色の三原色の勉強をした。 ・弟の失礼さを姉がカバーした。 ・ひらがなは、みんな間違はなく読めるようになっていく。 ・縄跳びをN児に教えようと 	<ul style="list-style-type: none"> ・ばあばがN児からお手紙をもらった。 ・N児は、じいじにもラブレターを書いてくれた。 ・朝、じいじが歌った歌を覚えていて、夕方、帰り道で歌う。 ・K児に刺激され、姉のプライドからN児が初めてブランコに一人で乗った。 ・本当に気のつく、優しい子である。 ・「時計カード」を見せて、時計の勉強をした。

<ul style="list-style-type: none"> ・インフルエンザ予防接種で、N児は泣かなかった。 ・制服を自分で着替えた。 ・気乗りはしないが、自転車の練習をした。 ・上手にカルタを読む。 ・ずっと怖がって乗らなかった自転車に、久しぶりで乗った。 ・N児は犬が怖い。 ・縄跳びでだいぶタイミングは良くなってきた。 ・縄跳びは、今日だけで6、7回は成功した。 ・裁縫が好き。 ・手相の話に興味を持つ。 ・60まで数えることができる。 ・自転車には自信がついたようだ。 ・N児が「じゅげむ」を言えた。 ・絵をとめていねいに描く。 ・色んな工作をして楽しむ。 ・ピアノを上手に弾く。 ・絵を描くことが楽しいようで、幼稚園の水彩でいろんな絵を描いている。 ・蟬の抜け殻を怖がらずに触る。 ・小児用プールに入った。 ・七夕の飾りのようなものを作った。 	<p>するが、まだ楽しみたい段階。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関西風の「ノリ突っ込み」ができる。 ・算数の応用問題も解く。 ・カルタで神経衰弱ゲームをしたら、4歳とは思えないほど実に記憶力が良い。 ・N児はK児に絵本を読んでやっている。 ・お好み焼きの粉を混ぜるのを手伝ってくれた。 ・N児は、最近、日本地図や世界地図に興味を持つようになった。 ・ばあばのネックレスやじいじの黒いベスト、おしゃれが気になる女の子。 ・「玄関の靴を揃えるのは私の仕事」と宣言する。 ・じいじとN児が、お姫様と王子様になって、お芝居をする。 ・シンデレラの劇をする。 ・ばあばの顔を描く。 ・「足を踏んであげましょか」と言う。 ・N児は、もう漢字に興味がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・N児は、じいじと結婚したいのと言う。
---	--	---

	・ 跳び箱を2度跳んだ。		
--	--------------	--	--

(2) K児の事例ケース

K児は、2007年12月生まれの男児で、子どものころから車や乗り物を好む。資料2に、事例のエピソードを記述する。

表3のK児の自我発達の三次元モデルの分類の結果、生物的自我が多いものの、やはり、社会的自我や時間的自我も相当に認められ、典型的な健常児の発育・発達の展開が認められた(表3)。

表3 K児の「こだわり行動」の分類

	生物的自我	社会的自我	時間的自我
～3歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ K児は一人で靴下が履けるようになった。 ・ 一人でおしっこをした。 ・ 言葉の表現力がすばらしい。 ・ 「プリーズ、おとうふ」などと英会話する。 ・ 「おしっこ！」と言ったが、間に合わなかったようである。 ・ 大型バスとじいじの顔を描いた。 ・ レールの中を走るのが大好き。 ・ アンパンマンのパズルを上手に組み立てた。 ・ 自転車を上手に漕ぐようになった。 ・ 自転車に乗って、とうとうN河原公園まで来た。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「来年度入園予定」の子どもたちが、親と二人で走るのだが、K児だけがばあばとママの間に手を繋がれて走っている。 ・ バスの中から、じいじのマンションを見つける。 ・ 「先生、おはようございます。」と言う。 ・ N児、お姉ちゃんをかばう。 ・ じいじの匂いが好き。 ・ 姉弟、相通じるものがあるみたい。 ・ 大好きなばあばに怒られたのがショックで、今度はじいじに泣きついた。 ・ K児は社交性がある。 ・ 職員室を覗くと園長先生に 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 雪のため車がスリップして家にぶつかったニュースを積み木で再現する。 ・ 色々と苦い経験をしている。

	<ul style="list-style-type: none"> ・K児はまだまだ遊び足りない。 ・なぜかK児だけはスモックを嫌がって着ない。 ・K児もホワイトボードに「ひ」の字を書いた。 ・ホクロのことを「ほくそ」という。 ・リュックを開けると、うさぎのぬいぐるみが出てきた。 ・幼稚園に行き始めてから、運動神経が随分と発達した。 ・K児が走るのが一番早い。 ・すっかり幼稚園生活に慣れた様子。 ・ほとんどのひらがなが読めるようになっていた。 ・園内を、我が物顔に走り回っている。 ・シャンプーハットなしにお風呂で髪を洗うようになった。 ・K児は生野菜とご飯、和食が好きらしい。 ・JRの電車バイバイが大好き ・23まで数えたのには驚いた。 	<ul style="list-style-type: none"> つかまって、本読みをしたりして遊んだ。 ・教室で他の子が寂しがって泣いていると、「どうしたの。」と声をかける優しさを示す。 ・0先生が大好き。 ・幼稚園に行くようになって、随分とお兄ちゃんになった。 ・K児は、相手の気持ちを思いやる優しいところがある。 ・K児は優しいし、気が利く。 ・幼稚園の夏祭りだが、じいじの後ろに隠れて、とうとう見るだけで終わった。 ・K児は、知らない人にでも愛想が良い。 ・喧嘩もするけど、仲の良い姉弟である。 ・「負けるものか」と横目で見ながら走っている。 	
4 歳～	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなのカルタをK児に読ませると、みんな読めた。 ・K児が色々と字を書くようになった。 ・スクーターも上手に進む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・若いお姉ちゃんたちを意識している。 ・K児の遊戯「夢をかなえてドラえもん」。N児と手足が揃って動いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・K児が2歳前の頃のことを覚えている。 ・先生が、「集合。」と言っても、すぐに集合しない。 ・時計に興味を持つ。

<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがな練習帳を欲しがった。 ・サッカー教室では、のびのびとやっている。 ・サッカー教室では、まだ集中できない。 ・プラレールが大好き。 ・K児も絵が上手になった。 ・幼稚園の「夏祭り」で、今年立派に踊る。 ・2時間以上もプールで遊んだ。 ・「ハンガリー狂詩曲」を口ずさむ。 ・汗びっしょりで、この暑い時間帯に1時間半もサッカーをやっている。 ・自転車の両輪を外しても良いほどに上手になった。 ・サッカーも構えが良くなった。 ・少しばて気味で、家に帰りつくと、玄関でぐったりだ。 ・K児はくたくたになって帰って来たのに、また遊んだりして、本当に元気である。 ・いつの間にか、上手に絵を描くようになった。 ・自転車の補助輪がないまま、スイスイと前に進む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・じいじの携帯で、ばあばと話をする。 ・志村けんの真似をしている。 ・姉弟、お互いに刺激し合って成長している。 ・先生に「大好きです。」と手紙を書いた。 ・K児は積極的に知らないおじいさんと話をしている。 ・K児は、人を大事に出来る子だと思うから、きっとこれは、K児の人生の中で、大きな宝になると思う。 ・何も教えなくてもK児はN児を見て成長している。 ・下の子の持って生まれた世渡りの知恵というのを持っている。 ・長い時間、三人でサッカーを楽しんだ。 ・ばあばに優しいK君だ。 ・うまくいくと、抱き合って喜んでいる。 ・敵のゴールキーパーと立ち話をしている。 ・最近、K児が国旗に興味を持ってきた。 ・「坊主めぐり」をした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「本気になって頑張れば、色々なことができるようになるよ」この経験を忘れないでね。
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・スピードを楽しんでいるみたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・インターホンを押して「Kです。」と言う。 ・最後の場面でK児が「坊主」をめくったので、かんしゃくを起こした。 	
--	--	--	--

3 総合的考察

二つの事例からは、定型発達児における「こだわり行動」がいくつか散見され、健常児のこだわり行動が、自我の目覚めの初期段階においてたいへんに重要であることが再度確認された。生物的自我が最も多く、次いで、社会的自我、時間的自我の順で多くなっていた。ここで、こだわり行動とは、一過性のものであり、発達にはなくてはならないものであると推察された。のちに消失していくものでもあると考えられる。また発育・発達には、相対するもので相互補完的に補いながら、育っていくものであることも推察された。さまざまなレベルのこだわりがあり、発達には、片方だけではなく、もう一つの補完的な力動的パワーが働いていることが推察できる。守屋(2005)は、創造的発達を提唱し、「われわれ人間は、人類史という長い歴史を重ねる中で、互いに支え合い、助け合い、育ち合う家庭や社会の形成を図り、また、夢や希望に向かって生きる努力を重ねながら、多様で困難な問題を常に克服してきた。生涯発達もその本質は創造的発達を重ねていく過程であり、人が互いに支え、助け、育ち合い、夢や希望に向かって生きていく、創造的発達の課程である」と述べている⁴⁾。二つの事例の結果からは、それを如実に表していることが確認されよう。

また、ここで守屋(2010)は、自我発達の三次元モデルを考えている。「科学では、2つの側面があり、1つは記述(description)であり、もう1つは説明(explanation)である⁷⁾。」われわれはともすれば前者を重視し、後者を軽視しがちである。本論も記述をベースに論述してきた。しかし実際には、前者は後者に大きく依存している。とりわけ自我研究においては、後者が重要な位置を占める。問うべき現象に関するモデルの構成は、後者の主要な課題の一つに他ならない。守屋の自我発達の三次元モデルは、心理学が人間行動の理解に際して仮定している二つの前提から出発している。守屋は、この二つの前提を、証明する必要がない心理学の公理であると考え⁸⁾。

(公理1) 心理学の研究対象としての行動は、特定の個体が特定の環境の中で示した特定の時点での行動である。

(公理2) この場合の特定の時点は、その過去を含むと同時にその未来を孕んでいる。

公理1からは、われわれがこだわり行動などの人間行動の理解を進めていく上での主要な三つの次元、すなわち、個体条件的次元、環境条件的次元、時間条件的次元を考えることができる。守屋は、これら三つの次元を自我の理解に際しても適用してみるならば、それぞれの次元上で理解される自我(ego)の代表的側面として、生物的側面、社会的側面、時間的側面を考えることができるとした。これらの各側面を自我(self)という用語で表現してみるならば、それぞれを、生物的自己(biological self)、社会的自己(social self)、時間的自己(temporal self)と呼ぶことができる。それぞれの自我を自己概念の点から定義してみると、生物的自己とは自己の生物的側面に関する意識内容であり、社会的自己とは自己の社会的側面に関する意識内容であり、時間的自己とは自己の過去から未来へと向かう時間的側面に関する意識内容である。さらに守屋は、こうも述べる⁹⁾。三次元を、次のように考えてみることもできる。すなわち、自我発達には三つの土壌が必要である。それは、身体と社会と時間である。自我はこの三つの土壌にしっかりと根を張りながら発達していく。それぞれの土壌に伸びていく根が、生物的自己と社会的自己と、時間的自己である。二つの事例の結果からは、これらの自我の発達過程を丁寧に表しているものと考えられる。本事例からは、社会的自己や時間的自己に比して、おおいに生物学的自我の存在が見て取れる結果であったと言えよう。自我の目覚めの時期が有機的に見出されていたエピソードが多く確認された。時間的自己まではしっかりと論究できなかったが、幼児期の「こだわり行動」について、特に生物学的自我や社会的自我の存在がより明確に確認されたものと、ここでは結論付けられよう。なお、扱った事例ケースは、首藤氏による育児エピソードの記述である¹⁰⁾。

【註】

- 1) Allport, G. W., 1943, 「The ego in contemporary psychology.」, 『Psychological Review』, 50(5), pp.451-478
- 2) 守屋國光, 2010, 『自我発達論』, 風間書房, pp.13-17
- 3) 前掲書, pp.27-30

- 4)前掲書, p.58
- 5)守屋語録から引用, 2014年12月13日ゼミにおいて守屋先生が言及したもの.
- 6)守屋國光, 2005, 『生涯発達論』, 風間書房, pp.87-132
- 7)守屋國光, 2010, 『自我発達論』, 風間書房, pp.27
- 8)前掲書, p.28
- 9)前掲書, p.30
- 10)首藤媁平, 2014, 『は一ちゃん・ひろくん日記』, 未公刊

第IV章 自我発達とこだわり行動

本章では、第II章と第III章で見てきた、自閉症児のこだわり行動と健常児のこだわり行動に異同について、自我発達の側面から、さらなる検討を加えていく。

1 自閉症児と幼児のこだわり行動の比較検討

自閉症児の「こだわり行動」と幼児期の「こだわり行動」は、一見すると同じようにも見える。しかしながら、白石(2013)が指摘するように、本質的には全く異なっている¹⁾と言える。ここでは、定型発達の子どもの「指しゃぶり」や「毛布・ぬいぐるみへの執着」と自閉症児の「こだわり行動」の違いについて解釈を加えてみたい。

指しゃぶりに関しては、小児科医の先生方が統一見解を公表している²⁾。指しゃぶりは赤ちゃんがお母さんのおなかのなかにいるとき、つまり胎児期から始まる行為であり、おっぱいを吸うための「吸啜反射」という生理的かつ本能的な働きによる。よって赤ちゃんにとってこれは生命を維持するための大切な行為である。この小さな指を小さな口に運んでいく行為には目と手の協応した働きが求められる。そして、いろいろな物をしゃぶっては、形や味、性質を学習する場となっている。赤ちゃんにとって、この指しゃぶりは、生命維持と運動・精神発達に欠かせない特別な意義を持つものである。守屋(2010)の言う生物的自我や、社会的自我の初期段階と言ってもよい。

人間の幼児は、3~4歳になっても指をしゃぶっている。それは懸命におっぱいを吸って生きてきたことの名残であって、安心・安堵しているときでもある。それを強制的に辞めさせる必要はないし、よほどのことがない限り、歯の成長を妨げる、と心配する必要もない。実際に、筆者が担任した児童のなかには、小学3~4年生まで指しゃぶりが続いた子もいた。指しゃぶりは、あくまで一過性のもので、成長発達に伴って自然に消えていくものであろう。また一般に言われているように、「もう赤ちゃんじゃないのだから……」という自覚のもとに、やがて、卒業を迎えるものである。

それに対して、自閉症児のこだわり行動は、自然に消えたり、卒業を迎えたりするものではない、独特の特性を持つものと考えられる。また、目と手の協応を高めたり、物の性質に対する認識を高めたりするといった、発達に寄与するような行動でもない。むしろ逆に、発達を阻害する性格のものである。ここに両者の決定的な違いが存在すると言えるの

ではないであろうか。

健常児にとって「特別な毛布やぬいぐるみ」は、それを「抱く」、そしてそれに「抱かれる」ことが象徴するように、母親への愛着と母親からの愛情を表している。こうして自分の内にあるところと、自分の外にあるところが毛布やぬいぐるみを介して、行き来する。幼児は、毛布やぬいぐるみを扱うことで、母親から離れていても自分の中には愛着(attachment)という安心があることを確認して、自立はたまた自律へと向かっていけるのである。つまり、「特別な毛布やぬいぐるみ」は「人と人」、そして「イメージの世界と現実」をつなぐ「架け橋」の役割を担っているものと考えられる。それゆえ、心理学的用語としては、「移行対象」と呼ぶこともできる。

それに対して、自閉症児の場合はどうであろうか。移行対象を専門とする学者タスティン女史(F.Tustin)は、自閉症児のそれを、「自閉対象」と名付けている。つまり、自閉症児の「こだわり行動」は、定型発達の子どもが示す「移行対象」とは基本的に異なり、「人を避ける」または「人を遮る」ための「バリアー(防壁)」であると説明したのである³⁾。これは大きな示唆を孕んでいる。

また、その対象も、指しゃぶりは親指だけとは限らない。赤ちゃんはげんこつや足の指もしゃぶる。それでも「指しゃぶり」に含まれる対象は、せいぜいこの三つの身体部位だけであろう。同様に、毛布やぬいぐるみに関しても「ふわふわしていて、触り心地の良い」物に限られる。さらに、タオル地のよだれかけや衣類も執着の対象に挙げられるが、総じて多様であるとまでは言えない。

それに対して、ASDのこだわり行動は、驚くほどに多種多様である。白石(2013)は、その著書のなかで、340ほどのこだわり行動を例示している⁴⁾。また、白石(2013)はこだわりに関する一般(定型発達)の子どもと自閉症児の比較を表4にまとめている⁵⁾。筆者によって、一部加筆されているが、基本的な違いが一目瞭然である。

自閉症児のこだわり行動は、「①変えられない、②やめられない、③切り替えられない」に代表される大きな特徴に分類できる。そこで、こだわり行動をネガティブな面からだけで捉えるのではなく、こだわり行動に徹底的に寄り添いながら、本人の成長につなげるなど、ポジティブな方向に切り替えていく保育や教育の在り方について提案したい。また、健常児のこだわり行動との比較を通して、自閉症児のこだわり行動にも、二つの力動的因果律をどのような形で適用できるかについて、検討を試みた。

表4 自閉症児と幼児の「こだわり行動」の比較

一般の子どもの執着 (指しゃぶりや毛布・ぬいぐるみなど)	自閉症児のこだわり行動 (多種多様)
①一過性である	①一過性ではなく、長く持続する
②成長・発達に欠かせない	②発達や人との関係を阻害する
③対象の部位や物は限られる	③対象は数限りない
④自我の「発達」が認められる	④自我の「存在」が認められる

(白石 (2012) を基に、筆者が、加筆・修正した)

結果としては、相互補完的な力動的パワーが発達の交代を示しあうことが示唆され、このことから「発達とは、過去の支配から離脱して、未来の支配へと移行していくプロセスである」との仮説を立てるに至った⁶⁾。健常児のこだわり行動は、変えられる、やめられる、切り替えができるというように、相反するパワーが力動しあって、響き合っレゾナンス(共鳴)を行っているものと考えられる。

2 自我発達上ならびに教育上の問題としてのこだわり行動

生体をめぐる環境には自然的、物理的環境や他者との関係を含む社会的環境などさまざまなものがある。生物の進化の過程に目をやると、自然的・物理的環境に適合する生物だけが生き残るという自然淘汰の考えを基礎に、系統発生におけるその形態や機能の変化について今まで説明がなされてきた。こうした進化論的立場からの環境への適合は順応(adaptation)と呼ばれ、心理学の領域においても適合として用いられる。一方、人が適合しなければならない環境は自然的、物理的環境ばかりではない。人が集団で社会生活を営む以上、社会組織や社会制度、さらには組織のなかでの他者との人間関係を含む社会的環境への適合も不可欠となる。こうした社会的環境への全人格的反応としての適合を言う場合には、適応(adjustment)という用語が用いられることが多い。

先述した、守屋(2010)の自我発達の三次元モデルは、「生物的自己(biological self)」、「社会的自己(social self)」、「時間的自己(temporal self)」であり、「(公理1)心理学の研究対象としての行動は、特定の個体が特定の環境のなかで示した特定の時点での行動であり、こだわり行動を考える際に重要な示唆を含んでいると考えられる。また、「(公理2)この場合の特定の時点は、その過去を含むと同時にその未来を孕んでいる」とも述べられて

いる。この二つの公理を踏まえて「こだわり行動」を再度、定義づけたい。さらに、守屋(2010)は適応の問題を、「社会への適応すなわち社会的適応は他者によって設けられた基準にどの程度適合しているのかを問題とする。狭義には他者への適応と言っても良く、他者によって適応がうまくいっているかどうかの評価される。自己への適応すなわち個人的適応は、適応の主観的側面をさしている。他人がどう見ようと、その人が自分自身で大切だと思う自分自身の目標を達成することを意味しており、言うなれば目標への適応であり、時間的適応である」と述べている⁷⁾。こだわり行動は、まさに自我発達上の適応の問題であると考えられ、自我発達の過程を如実に物語っているとも言えるのではないかと考えられるのである。こだわり行動というものを自我発達上ならびに教育上の問題として本論では、整理し直してみたいのである。問題行動として捉えられがちである「こだわり行動」は、実は、自我発達の過程であり、その一つの手がかりになり得るのではないか。こだわり行動を自我発達から捉えてみると、こだわりの対象が変化していく、また同じものにこだわっていても、そのこだわりは変容を見せることが健常児の発達においては重要である。その際に、自閉症児にとっては自我の存在として「こだわり行動」のメカニズムを明らかにできればいいのではないかと考える。発達は、二軸性を持つものであり、相対するもの同士が響き合い、育ち合っていくものである。こだわりも、何かしらの力と相まって変容を遂げ、次第に消失していくものであるとも考えられ、自閉症児の場合は、その力動的パワーや刺激が少ないのではないかという仮説が成り立つのである。

結果として、相互補完的な力動的パワーが、発達の交代を示し合うことが示唆され、このことから発達とは、やはり、「過去の支配から離脱して、未来の支配へと移行していく過程」である⁶⁾。また健常児のこだわり行動を自我発達の過程として捉えてみると、自閉症児のこだわり行動も自我発達の側面から捉えてみる事が可能であることが明らかになった。自閉症児のこだわり行動は、言うなれば、相互補完的なパワーの欠損から由来する、「発達の足踏み」であるものと推察される⁸⁾。

【註】

- 1)白石雅一, 2013, 『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』, 東京書籍, p.32
- 2)前川喜平, 2006, 「指しゃぶりについての考え方」, 『日本小児科学会雑誌』, **110(4)**, pp.611-613
- 3)タスティン、F. , 2005, 齊藤久美子監修『自閉症児と小児精神病』, 創元社

- 4)白石雅一，2013，『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』，東京書籍，p.35-52
- 5)白石雅一，2013，『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』，東京書籍，p.34
- 6)守屋國光，2010，『自我発達論』，風間書房，pp.58
- 7)前掲書，pp.33-34
- 8)守屋語録から引用，2014年12月13日守屋ゼミの先生の発言から引用.

第V章 こだわり行動研究からの特別支援教育の新たな展望

1. 特別支援教育の最近の動向

日本にLDが広まるようになって30年余りが経過した。LDにおける学会も発足からちょうど20周年を迎えた。特別支援教育も徐々に広まり、社会的認知も大きく変わってきている。そこで、これまでの日本におけるLDの研究やその動向について、一度まとめてみることにした。本論は、LDの概念の登場から、黎明期、展開（発展）期、充実期、今後の動きと展望から成る。そして、これまでの日本におけるLDの歩みから今後の展望に関して、探究してみたい。

(1) はじめに

歴史を振り返ると、LD(Learning Disabilities)概念の登場は1963年、米国におけるS.A.カークのシカゴでの講演がその契機であったと言われている。わが国への伝播の歴史というものは、2冊の訳書が端緒となった。一つは『ITPAによる学習能力障害の診断と治療(1974, 日本文化科学社)』であり、もう一つは『学習能力の障害—心理神経学的判断と治療教育(1975, 日本文化科学社)』という本である。この時代は、何の定訳もないままに、期しくもどちらもLDを「学習能力の障害」と訳している。やがてNHK教育テレビでのLD紹介番組などを通して、次第に全国の保護者たちにも、LDの存在は少しずつ浸透していくことになる。

LDという用語は、筆者が大学時代に漸く広く認識されるようになったが、その概念は、現在の広く発達障害を含みこむような大きなものであった。セーフティネットとしてのLD概念の登場である。そのなかには、ディスレクシア、アスペルガー症候群、ADHD、高機能自閉症、MBD(微細脳機能障害)、コミュニケーション障害、DCD(発達性協調運動障害)、ODD(反抗挑戦性障害)などが含まれていた。その後、一度は軽度発達障害と言われていたものが、発達障害と表記されるようになり、現在の限定的なLDとなっている。Learning Disabilitiesは教育用語であり、医学用語では、Learning Disordersを用いる。また、Learning Difficultiesと言うように学習困難と考えたり、Learning Differencesのように、学習の仕方の違いと捉えたりする説もある。

LDの定義は、「学習障害とは、基本的に知的発達に遅れはないが(IQ70以上)、聞く、話す、読む、書く、計算する、又は推論する能力のうち特定のものの習得と試用に著しい困

難を示す様々な状態をさすものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない」とした、調査研究協力者会議(1999年7月)の報告がある。以下、日本LD学会編「創立20周年記念誌」を参照し、LDの黎明期、展開(導入)期、充実期、発展期等について述べる。

(2) LDの黎明期

1984年には上野一彦著『教室のなかの学習障害』が発刊され、1988年10月には小児精神神経学会において第60回小児神経学研究会の主題に「学習障害」が提起された。1989年10月に第27回日本特殊教育学会大会において「学習障害」が独立セッションとして21演題が発表される。1990年2月に読売新聞社・国際治療教育研究所が「LD児の教育を考えるシンポジウム」を開催した。それと同時期に全国LD親の会(全国学習障害児・者親の会連絡会)が設立された。1990年6月には「通級学級に関する調査研究協力者会議」が発足している。

(3) LDの展開(導入)期

1991年4月に横浜市網島東小学校に学習障害児を対象にした通級指導教室が開設され、同時に東京都世田谷区の桜木中学校に通級・固定併用性の情緒障害学級が開設された。1992年3月には当時の文部省が「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」で、文部省協力者会議において学習障害児などに対する対応が織り込まれる報告がなされている。同6月には文部省は「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」を設置し、神戸市立聖和台小学校、千葉市立検見川小学校、小田原市立国府津小学校、茨城県つくば市立吾妻小学校など9校を学習障害児など、学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力校に指定した。その後、1993年4月には「通級による指導」を制度化し、開始した。1994年5月には西宮YMCAにLD対象の教室「LDクラス」が開始された。1995年3月には文部省協力者会議中間報告として「学習障害等に対する指導について」がまとめられ、1995年5月には国立特殊教育総合研究所が初めて「学習障害児等担当指導主事講習会」を開催した。同10月には厚生省でも「国際学習障害シンポジウム」が開催されている。

(4) LDの充実期

1996年3月には文部省は学習障害児等の理解啓発リーフレット「みつめよう一人一人を」を配布(25万部)し、4月から巡回相談事業を開始した。三鷹市など8都道府県10地域において専門知識を有する相談員が教育委員会・小中学校を巡回した。1997年3月には当時の労働省が「『学習障害』のある者の職業上の諸問題に関する研究」調査研究報告書を作成し、同5月文部省は学習障害児等の理解と指導冊子(検討資料)を作成し、配布(1.5万部)している。そのタイトルは、「みつめよう一人一人を(-学習上特別の配慮が必要な子どもたち-)」である。

1998年7月には教育課程審議会の答申に、学習障害児への対応について初めて記載された。1999年4月にはLD児を対象とした通信制高等学校、星槎国際学園が開校した。

1999年7月には文部省協力者会議における「学習障害児に対する指導について(最終報告)」が公表され、2000年5月に文部省作成の学習障害児の理解啓発リーフレット「みつめよう一人一人を」を配布(2.5万部)している。同6月には学習障害の判断・実態把握体制等に関するモデル事業を15自治体で開始し、同時に「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」を設置した。2001年1月には同会議の最終報告が公表されている。2002年3月には季刊誌「LD&ADHD(明治図書出版)」が創刊され、2002年4月には厚生労働省は、自閉症・発達障害支援センター運営事業を開始した。

(5) LDの発展期

2002年10月に文部科学省は、LD、ADHD、高機能自閉症等の全国実態調査の結果を公表し、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.3%いることを報告した。それを受けて、2003年3月に文部科学省協力者会議は「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」を提出した。

2003年4月には文部科学省は、「特別支援教育推進体制モデル事業」を47都道府県で実施し、2004年1月には「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」を公表した。2004年3月には中教審に特別支援教育・特別委員会が設置され、2004年5月に発達障害の支援を考える議員連盟が発足した。2004年12月には「発達障害者支援法」が参議院本会議で可決・成立した。中教審は「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」を公表し、2005年3月に国立特殊教育総合研究所が「発達障害のある学生支援ガイドブック」を発行した。また、同時に文部科学省と国立特殊教育総合研究所は「LD、ADHD、高機能自閉症指導者養成研修」を初めて実施した。2005年4月には「発達障害者支援法」が施行され、2005年12月に

日本発達障害ネットワーク(JDDネット)が発足し、成蹊大学において設立記念フォーラムが開催された。2006年4月には障害者自立支援法が施行され、学校教育法施行規則改正により、LD・ADHDが通級の対象に加わる。2006年6月には厚生労働省は、事務次官を本部長とする発達障害対策戦略推進本部を設置した。

2007年4月には学校教育法が改正・施行され、特別支援教育が制度としてスタートした。また2008年4月に初めて国連が4月2日を「世界自閉症啓発デー」として制定し、2008年5月には国連の「障害者の権利に関する条約」が発効し、128か国署名、批准も25か国にのぼった。2008年8月には国立特別教育総合研究所内に発達障害教育情報センターが開設され、10月には発達障がい情報センターが国立障害者リハビリテーションセンターへ移管された。

2009年2月には、文部科学省協力者会議が「特別支援教育のさらなる充実に向けて(審議の中間とりまとめ)」を公表し、2009年4月から特別支援学級を「自閉症・情緒障害特別支援学級」に名称変更がなされた。さらに、2009年4月2日から8日まで「発達障害啓発週間」第1回が全国で実施された。同12月には日本政府に「障がい者制度改革推進本部」が設置された。障害者を障がい者と呼称したことは今後の法律改正も狙ったものである。2010年1月には大学入試センター試験において、発達障害に対する受験特別措置が開始され、同3月には特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が「審議経過報告」を公表し、同12月には障害者自立支援法等改正案が成立し、発達障害を対象として初めて明記されるに至った。

2011年7月特別支援教育の在り方に関する特別委員会が、合理的配慮など環境整備検討ワーキンググループを設置し、具体案の創作に取り掛かった。同7月には障害者基本法の改正案が成立し、発達障害が対象に加えられた。2012年4月には児童福祉法も施行され、発達障害を対象として明記されている。

(6) 今後の動きと展望

2012年10月には、「障害者虐待防止法」が施行され、2012年11月には日本LD学会が設立20周年を迎えた。奇しくも2012年12月の文部科学省の全国実態調査では、10年前に比べて0.2%上昇し、LD、ADHD、高機能自閉症等の全国実態調査の結果を公表し、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%もいることが明らかになっている。発達障害の種類別にみると、知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定の分野の学習に著しい困難を示す「学習障害(LD)」の可能性のある児童生徒が4.5%。年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、衝動性、多動性が特徴で、学

業などに支障をきたす「注意欠陥／多動性障害 (ADHD)」の可能性のある児童生徒が3.1%。知的発達に遅れはないが、他人との関わりが困難で言葉の発達が遅れ、関心のある特定分野にこだわることを特徴とする「高機能自閉症」の可能性のある児童生徒が1.1%。一部は、これらの発達障害が重複していた。発達障害と見られる児童生徒を男女別にみると、男子が9.3%、女子が3.6%。学年別では、小学1年が最多で9.8%、以降学年が上がるにつれて減少し、小学4年が7.8%、小学6年が6.3%、中学1年が4.8%、中学3年が3.2%となった。幼少期からの早期支援の重要性が示唆される結果であると言えよう。2012年7月には中教審の特別支援教育の在り方に関する特別委員会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」についての報告を行っている。今後、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築やインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進が具体的に進められるとともに、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮およびその基礎となる環境整備が求められている。特に合理的配慮については、これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、「合理的配慮」は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、学校・教育委員会、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる。そのため、早急に「合理的配慮」の充実に向けた調査研究事業を行い、それに基づく国としての「合理的配慮」のデータベースを整備し、各教育委員会の参考に供することが必要である。また、中長期的には、それらを踏まえて、「合理的配慮」「基礎的環境整備」を充実させていくことが重要であり、必要に応じて、学校における「合理的配慮」の観点や代表的なものと考えられる例を見直していくことが考えられる。「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育を受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、それについても研究していくことが重要である。例えば、個別の教育支援計画、個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCAサイクルを確立させていくことが重要である。特別支援教育においては、矢野(2011)の言う、PHDCAサイクルも重要な示唆を与えている。HはHelpの意味があり、周囲の協力関係を強靱なものにし、発達支援の輪を広げていくというものである。

さらに、日本でも広く使われているアメリカ精神医学会の診断の手引(DSM)が2013年5月に改訂され、発達障害の一種「アスペルガー症候群(AS)」の分類が消える見通しである。

今後はインクルーシブであり、「自立と共生」の社会づくりが目指されなければならない

い。この理念が障害者自立支援法等のサービスによって、社会の具体的な仕組みとして実現されようとしている。これは、障害者基本法の理念である「自立と社会参加」、それに基づく障害者基本計画の基本的な考えである「共生社会の実現」、そして、2008年5月に正式に国際条約として発効し、我が国も批准に向けて準備している「障害者権利条約」が目指す、インクルーシブな社会の実現につながるものである。今回の障害者自立支援法の改正では、事業者が「地域でともに育ち、学び、働き、暮らす」支援の仕組みづくりに向けて、さらに積極的に取り組む動機が働くような制度や報酬の体系に見直す必要がある。現在の我が国の社会福祉の状況は、障害者自立支援法の改正だけで解決するものではない。トーンダウンしてしまった介護保険制度の被保険者年齢の引き下げに関しても諦めることなく取り組み、障害者・高齢者を分けている現在の制度を地域福祉という大きな普遍的な制度に再構築することにより、さらに広き社会連帯を目指す必要があるだろう。

2 こだわり行動研究から見た特別支援教育の望ましい在り方

この節では、こだわり行動から見えてくる教育的支援のあり方について事例を交えて述べる。以下にインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の課題について、論考を重ねる。そこでは、特別支援教育制度がスタートしたものの、現状の保育・教育の状況からは、大変流動的であり混沌とした先行きであることを明確にし、インクルーシブ保育・教育の構築に向けた新たな教育的支援の在り方について論考したい。結論として、保育・教育に直接的に携わる人たちの行動が今後の特別支援教育を成功に導くかどうかの鍵となるものと考えられる。

(1) 共生社会の実現に向けて

近年、健常者と障害者との「共に生きる」という理念が浸透し、その社会的基盤ができつつある。共に生きる、共生という気運がまさに高まっている。さらに、2007年度より実施されている「特別支援教育」により、障害のある子どもたちを取り巻く状況は大きな好期かつ転機を迎えている。「特別支援教育」は始まったばかりということもあって、さまざまな点において議論の余地が十二分にある。

さて、こだわり行動の重要性を十分に認識しているものの、その対応や対処法の難しさから見過ごされてきた現状も浮かび上がってきた。今こそ、自閉症児や子どもたちの自我発達をはぐくむための保育・教育の在り方を考え直す必要があるのではないか。ここでは、

これまでを通して明らかにしてきたことを踏まえ、こだわり行動の自我発達の意義と教育的支援の在り方を提言したい。

『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』において「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき課題である。共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある²⁾」と、「特別支援教育」が「共生社会」を実現するために、医療も福祉も、そして教育界も大きく舵を切ってきているという現状がある。

そこで本研究の目的として、「障害児保育・特別支援教育」の実践事例を通して、インクルーシブ保育・教育システムの実際の在り方を探究してみたい。つまり「特別支援教育」が目指す保育・教育とはいったい何なのかについて明確にすることを第一義の結論としたい。ここで基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであることを付け加えておく。

特別支援教育は単に障害児をどう教えるか、どう学ばせるかではなく、障害を一つの個性として持った子ども、つまり「支援を必要としている子ども(children with special needs)」としてとらえ、どう年齢とともに成長・発達していくか、そのすべてにわたり、本人の主体性を尊重しつつ、できる援助の形とは何か考えていこうとする取り組みである。

発達障害という言葉の用い方にはまだまだ問題が多く含まれているが、通常学級に6.5%いるとされている³⁾、いわゆる学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能自閉症やアスペルガー症候群の幼児児童生徒に対する教育というのは、多くの幼児児童生徒に有効な教育的手法ではないであろうか。

(2) 事例的検討

本格的に2007年度より特別支援教育が始まり、多くの教員養成校では、これまで行われていたいわゆる特殊(養護)教育を知らない学生も出始めている。真のインクルーシブ教育が日本に根付くかどうかは、きっと20~30年後の評価となろうが、学生の学級体験による、以下、三つの事例³⁾の検討を通して、その取り組みへの理想像が見えてくる。

Case 1 特別支援教育（保育園～小学校） 障害を持つ友達といっしょに

私の通っていた小学校には、水頭症のT君がいた。T君は同級生だったので、毎日同じ教室で授業をしてきた。運動や細かい作業は苦手な部分もあるが、勉強は普通にできる子であった。T君は見た目からも障害をもっていると判断できるが、一緒にいると全くそれを感じさせない子であった。

またどの学年の担任の先生もT君をみんなと同じように指導していた。ある日気づくと、私はT君と同じ班だったりすることが多かった。先生も「面倒みてあげて」と頼んできたことがあるので、私に頼っていたのだろう。その他にも、1～6年生での縦割り班でも一緒のことが多かった。しかし、その縦割り班のメンバーには、T君以外にももう一人障害をもっているK君がいた。K君は多動性障害だった。落ち着きがなく、話を集中して聞けない、すぐに走り回ってしまうなど、私は振り回される毎日ですごく大変だったことを覚えている。時には先生に頼り、K君の面倒を見てもらっていた。私は「障害だから」とその子達を決めつけず、いつも一緒に楽しい学校生活を送ってきた。

中学校に入学した時、T君は特別支援学級にいた。私は「何でもできるのに……」と、少し不思議であった。だけれども、家族の方と先生が話し合った結果なのだろうなと思っていた。

さて初めにも書いたが、T君は勉強がみんなと同じようにできる。T君は特に国語が得意であった。国語が苦手だった私は、T君を頼りにしていたことが何回もある。水頭症という障害をもっているからといって相手にしないのではなく、T君は周りから頼られる存在にある人間なのだと思う。

K君は学年も違い、今は特別支援学校に通っているけれども、T君とは、時々今でも出会うと会話することがある。最近起こったニュースについて話をしたり、小学校の思い出などを話したりし、楽しく話ができる。

私が小学校の時に比べて、障害をもった子が増えてきている。地域でもそんな子を見かけるようになった。しかし、小学校の時に障害をもった子に関わってきたので、どんな対応をしたらよいのか少しは分かることができた。小学校の6年間、もっと言えば保育園の年中から一緒に生活をしてきて、すごくよかったと思う。

授業崩壊や学級崩壊の要因の一つとして、特にいじめや学級内の人間関係が起因すると言われて久しい。特に、児童の発達段階や発達特性も指摘されており、ADHDや学習障害などの発達障害を持つ児童生徒がその誘因となり、授業の遅れや学級の荒れとなることも報告されている。しかしここでは、発達障害児を負のイメージで捉えるのではなく、正の個性や特性と見て、学級経営で生かす視点が重要だと考えられる。

特に発達障害児は見えにくいというその特性から、いじめなどの対象になりやすく、二次障害に苦しんでいることが多いとも言われる。発達障害を持つ子どもに対する配慮が、

その学級にとっての二次的、三次的な配慮にもなることを忘れてはいけない。

Case 2 特別支援教育（小学校～中学校） インクルーシブな学級体験

私の小学校のクラスでは、落ち着きのないH君がいた。H君は授業中もずっと座っているということができず、いつも教室の後ろの方ではしゃいでいた。

体育の授業も音楽の授業も一時間落ち着いてみんなと同じように授業を受けたことはなかった。人と話すのが苦手であり、何かの取り組みをするときなども、落ち着きがなく話も、どもりながらしかできなかった。しかし、私たちからするとそれがH君にとって当たり前のことなので、嫌な目で見たりというよりは、H君のことを気にせず取り組みをしたり授業を受けることができた。

私たちの学校には「青空学級」という特別支援学級があったが、私がいた時、その学級にいたのはダウン症と自閉症の2人だけであった。その子達ともよく遊んだのを覚えている。一輪車や縄跳び、ドッジボールなどたくさん青空学級の子と遊んだ。よって、小学校では差別もなく、もちろんH君のことを特別な目で見たことは一度もなかった。そして、中学校に進級してからも、周りに「H君って障害児なの？」「ずっと普通のクラスにおたって本当？」と言われて、初めてH君は障害児なのかもしれないと思ったのである。

私は小学校の担任の先生がH君に対し、特別な教育をしていたところを見たことがない。私たちと同じように、大声で叱ったり、大げさなくらい誉めていたり、そこに違いは感じられなかった。きっと、先生がそんな教育を私達の目の前で行ってくれていたので、私達もH君のことを特別な目で見ることがなかったのであろう。そして、H君も私たちも楽しい小学校生活を送れたのである。

H君は中学2年生に進級した頃から、人と接することが徐々に上手くなっていった。そして、勉強にとっても熱心に励んでいた。クラスで授業を受けていて難しい問題を出されても、みんなが悩んでいるときにH君が答えたことが何度もある。そうしているうちにH君は、頭がとてもしこい特性を生かし、地元の難関校に入り、みんなを驚かせたのである。

その後、H君は高校生になってとても落ち着いたと友達から聞いている。H君が本当に学校生活に満足していたかはわからないが、H君のことを思い出すと、毎日勉強をして友達と遊んで楽しそうに笑っていたH君の顔がすぐに浮かんでくる。

インクルーシブ保育・教育システムとは、障害を持っている子どもを含むすべての子どもに対して、個々の子どもの教育的ニーズに合った適切な教育的支援を、原則として普通学級において実施する教育のことである。障害のある子とない子を分け隔てなく、特別支援学級と通常の学級に分けるということをせずに、同じ教室で教育を行うことであり、机を並べつつも、その子のニーズに合った支援を行うように、日本も少しずつ歩みを始めて

いるのは、とても嬉しくまた喜ばしいことである。

Case 3 特別支援教育（小学校～中学校） なかよし学級の友達とともに

私の通っていた小学校は、1学年2クラスで、このクラスの他に『なかよし学級』という障害のある児童が通うクラスがあった。1学年に2人ずつくらい障害のある児童がいたが、その障害も知的障害や身体障害などさまざまであった。

私の学年にも障害を持った友達が2人いた。1人はダウン症のあるKちゃん。もう1人は知的障害のあるTくんである。2人とも一般の授業は普通クラスでは受けず、ほとんど『なかよし学級』で過ごす。つまり授業は別であった。しかし、私は2人をクラスメート（友達）だと感じていた。それは普段の生活を共にしていたからである。特にKちゃんとは他の女の子を交えて一緒に遊んだ。確かに会話も上手く行かないことが多かったが、Kちゃんは嬉しいこと、悲しいことなどの感情を言葉にしないだけで豊かな表情で友達に伝えてくれた。Kちゃんの笑顔には人一倍の魅力があって、友達皆がその笑顔にいやされる。また、Tくんも同じように会話はできないが、Tくんは嬉しいこと、楽しいことがあると体を使ってそれを表現してくれた。またTくんとは家が近所でよく一緒に帰っていたが、Tくんはその時親の言うことをしっかり聞き何よりとても真面目であった。このように一緒に授業は受けなくとも、普段の生活を一緒にすることで私は2人の素敵な特性を知ることができていた。それには障害の有無など関係がないと気づいた。またこの時、先生方が授業以外では2人と過ごす時間を作ってくれたことも大きい。決め事するときや会の練習などは必ず2人も一緒に参加していた。そうして、2人と共に過ごしていたため、いつしか2人が困っている時などの手助けは児童がすることが当たり前になっていたのである。このように障害の有無に関係なく生活することが、実はいかに難しいかを小学校を卒業する頃に知ったのである。2人が特別支援学校に入学すると聞いた。理由は様々だが、一緒に生活するのが難しいことに気づかされたショックなでき事であった。

さらに、障害のある友達とコミュニケーションをとるのが難しいことを中学校に入学して気づいた。中学にも同じように障害を持つ生徒のクラスがあり、同じ学年では隣の小学校から来た知的障害のあるAさんが通っていた。ある日学年での合同授業の時、Aさんは1人出て行って帰って来なかった。そこで私と同じ小学校から来た数人のクラスメイトがAさんを探したのである。私たちにとっては当たり前のことであったが、隣の小学校から来た生徒は「何してるの？」や「何で？」などと言っていた。私たちが逆に「するのが普通やん。やらんの？」と聞くと「やらんし。あり得ん。」など言っていました。小学生の間はどう障害を持つ人と関わるか、その機会をどれくらい持つかがいかに大切なのかを感じた瞬間であった。

その機会をより多く持つにはやはり先生の指導が重要になる。小学校の先生方がより多く2人とコミュ

ニケーションをとる機会を与えてくれたことに、中学での体験を通じて感謝している。

上の事例からは、小学校での経験の差が大きく表れている事例と見てよい。「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である」とあるように³⁾、今後このような事例が増えていくものと推察される。

特に発達障害をかかえる児童は、その特性から二次的障害を受けることが指摘されているが、自ら仲間に入りにくい子どもも多くいる。子どもの得意分野を伸ばし、うまく自尊心やプライド、自己肯定感を育てていく教育というのは、どの子にも必要な支援であり、生徒指導や学級経営上重要な視点である。特別支援教育は、学級の一人ひとりを伸ばす「学級経営」や「生徒指導」の柱となる教育ではないかと考える。

(3) 特別支援教育の課題と展望

特別支援教育は、その子どもの特性に合わせて、授業の内容を変え工夫するというもので、先生のかかわり方を変えるということでもある。これは、子どもを変えるという視点ではなく、教師自身が変わるという視点であり、仲間に入れない子も含めた学級経営を進めることの根本の姿勢を示している。また、特別支援教育には欠かせない校内委員会での支援体制やチーム援助というのは、教師や学校文化、日本社会全体の問題である。これからの教育現場に広く浸透していくはずのインクルーシブな保育・教育システムが、特別な支援が必要な児童に限定して教育を行うというものとどまらないことを、もう一度肝に銘じたい。

上記の3事例（主に関西圏）は、保育所から小学校、中学校まで一貫したインクルーシブ保育・教育システムにおける先駆的な実践事例のまさに過渡期であったと考える。同和教育に素地をもつ人権教育の積み重ねが、そこでは重要になる。人間とは何かという根源的な問いを投げかけているのである。また小学校での事例が中心であったが、中学校や高等学校、保育所や幼稚園等へも広がりを見せるべきものである。

さて、「インクルーシブ保育・教育システム」としてのあるべき姿やその具体例の保育・教育実践として取り上げたつもりである。ここでは、障害児という自我の本質や人間性とかかわり、そして何が問題であるか、発達の途上での問題を健常者とかかわりの中で見極めていくことになる。障害児を「障害」児として見るのではなく一人の障害「児」として見てゆく過程であったといえよう。このように「共生保育・教育」の立場は、自我発達

や人間関係をベースとした「かかわり」を重要視している点が、その特徴として挙げられる。これはまさしく、守屋(2004)の言う「発達人間学」に通じるものではないだろうか。脳科学・医学的・心理学的な障害の克服理論が支配的であるという、学習的観点に立った治療的アプローチではなく、発達の観点に立った教育的アプローチの有効性を示唆する事例に他ならない。両者におけるアプローチの違いは本論では割愛するが、人間性の深化を重視するという守屋(2004)の主張は、未来の目標にこそ目を向けるものであり、障害児を障害「児」として、「児」という部分的には還元し難い全体を、主観的に限りなく人間化して捉えてみようとする特別支援教育に親和性をもつ先駆的理論であると考えられる⁴⁾。個人だけでなく、多くの人と共に生きる教育がインクルーシブ教育である。

ここで、「特別支援教育」の広がりや、新たな立場の人たちを生み出したと言えるのではないだろうか。それは「判然としない(中庸の)立場」とも言えるものとして、理論的かつ思想的レベルにおいても、実践レベルにおいても増えつつあると考えられる保育・教育に直接的に携わる立場の人々のことである。

筆者が位置づけるこの「判然としない(中庸の)立場」の人たちは、もともとの分離教育を下地にもち、個々の特別ニーズ教育(Special Educational Needs)に応えることも必要であるという柔軟な立場をとる人たちであり、結果的にその主張を行ってしまっているという曖昧な立場の人たちでもあると言える。山田はこのような状況について、「障害児一人一人の教育的ニーズに応じた教育をするということになれば必然的に『分離教育』になってしまう⁵⁾と、「特別支援教育」と「インクルージョン」の役割について悲観的な見方を示している。さらに具体的に「かつては普通学級で『障害児』が学ぶことを否定してきたのに、インクルージョンと言い出しているのです。最近では、養護学校推進派の人たちも、それまでは『同じ発達段階で切磋琢磨させることが大事』と言っていたのに、『地域と共に』と言い出してきました。(中略)これまで『子どもの能力に応じた教育を』と決して口にしなかった『共に学ぶ』派の人たちも、『ニーズに応える教育を』と言うようになってきているのだ。一種のねじれ現象といつていい」と述べている⁶⁾。よって、この「中庸(Neutral)」ともいえる立場というものは、現在の障害のある子どもを取り巻く奇妙な現象が生み出した産物であるといえよう。ここで検討しなければならないのは、この「判然としない(中庸の)立場の人々」の出現が、日本の障害児保育・特別支援教育の在り方に寄与するものであるのかについてである。このような立場の人々の存在は、今後の特別支援教育システムの行方を大きく左右しかねない問題ではないだろうか。

自我発達上、こだわり行動は重要な位置を占める。本研究においては、健常児にはその自我の発達を、自閉症児においても自我の存在を見出すことがそれぞれできた。判然としない立場の人々の存在が知られるなかで、こだわり行動をポジティブな行動変容と見る、新たな教育的支援の在り方を模索していく必要があると考える。こだわり行動は消失するという一方向性だけでなく、変容という過程も存在し、心的空間の広がりにより、こだわりはそのありようを変えていくのである。自閉症児のこだわり行動は、非常に難しい問題を孕んでいるが、プラスの方向に導いていけるだけの教育環境が何より重要であると考えられる。提言とまでは言えないにせよ、上手にこだわり行動と付き合い、こだわりを変容させ得るだけの教育的支援の在り方を示したつもりである。こだわり行動と自我は関係があるという点からも、こだわり行動の発達を自我寛容の点から説明し、教育への視座とすることも可能となろう。健常児においては、こだわり行動は自我発達を促すための大変重要な経験であると言えるのではないだろうか。自閉症児においても、補完するような作用を示す力が見出されれば、こだわり行動は変容を見せ、自我発達につながっていく道も見出すことが可能となろう。ただ、それと同時に、日本の教育的風土が大きく変容してきたこと、共生社会が広く浸透しつつあること、世界的にも障害の概念が変わりつつあることなども問題点として挙げられよう。

3 本研究の限界と今後の課題

学校では、障害のある子どもの特別支援教育を担える先生が不足している。専門の知識を備えた教員免許状を持つ先生は、特別支援学校でも7割しかいない。自閉症や情緒障害など支援が必要な子どもの急増に、教員の養成が追いついていない。文部科学省によると小・中学校の特別支援学級に通う子どもは、2013年度は約17万5千人で、10年前から倍増している。学習障害(LD)や注意欠陥・多動性障害(ADHD)などの発達障害が2007年度以降、特別支援教育の対象に加わったことも増加に拍車をかけている。幼稚園児から高校生までの特別支援学校生も約13万2千人で4割増加し、通常の学級に在籍し、状況に応じて特別な授業を受ける通級指導の子どもも約7万8千人と2.3倍に増えている。

2007年(平成19年)、日本は「障害者権利条約」に署名した。これにより、日本では同条約の批准に向けて準備を進めることになった⁷⁾。なお、平成25年1月に批准されている。「共生保育」や「共生教育」を支持する立場としては、この「障害者権利条約」への批准に向けた準備を絶好の機会と捉え、これまでの「障害児教育」においてマイノリティに位置づ

けられてきた「共生論」の立場としては、日本が賛同したこの条約の中身の具現化を訴えながら、「インクルージョン」や「インクルーシブ保育・教育システム」を拡大させ、確実に定着させようとするだろう。しかしながら、このような流れが進むと予想されている一方で、「分離教育」の体制が半ば当たり前のものとして広く社会で受け入れられている現状がある。このいわば二重構造ともいえる状況の中で、現れ始めたのが中庸の立場の存在である。つまり、現行の体制にそれほどの変更をもたらさず、かつ「共生」という目標を掲げる両者の境界領域に在る立場の人たちであるとも換言することもできるだろう。具体的には、「通常の学校・園」を実践の場としつつ、子どもたち一人ひとりの個別的なニーズを提供していくという考え方であり、かなり融通性を持ち、かつ柔軟性の高い考え方を持つ人々といえる。「インクルージョン」を支持する立場をとりつつも、一方では個別的な支援を認めるという方向性を持つことから、幅広い層をその立場の論拠に含みうることになる。この立場をとる人たちが増えている背景について、もう少し追究してみたい。

まずは、「サラマンカ宣言」や「障害者権利条約」での前提条件ともなっている「原則普通学校で」という点に注目したい。2007年の「特別支援教育」の実施まで、「障害児保育・教育」において「個別的な支援」は保育・教育現場に大きな影響を与えてはきたが、「原則普通学校」という点は強調されてこなかった。その結果、「特別支援学校」、「特別支援学級」を希望する保護者が増える状況を作り出している。この「原則普通学校」という点をどのように具体化するのが、「共生教育」、「共生保育」及び「インクルーシブ保育・教育システム」の定着を大きく左右するといえるのではないだろうか。

さらに「障害者権利条約」の審議においても、「インクルーシブな方向性」を軟化させるような提案を行い、各国政府からの批判を受けたという背景も見え透いてくる。これまでのように、分離別学の特別教育制度の前提を認めた上で、このように目指すべき方向として「分離体制」を保持しようとする意図が、政府の教育方針の前提としてあることを、ここで留め置く必要がある。ここで近代公教育というものは、一貫した方向性である「能力主義教育」や「学力偏重」の維持に努めてきたといえるかもしれない。それは昨今、「新自由主義」の流れに乗って、「習熟度別学習」や「総合的な学習の時間の縮小」、「ゆとり教育からの脱却」や「特別の教科道徳の創設」などの教育・保育実践として実際に現れてきている。そのような中、「特別支援教育」においては、「能力主義教育」のさらなる徹底であるというような見方があるように、「学力」による能力観が大きな比重を占めている点を看過することはできない。守屋(2012)も、障害児教育における二つの基本的な観点

とアプローチとして、治療的アプローチによる学習的観点と教育的アプローチによる発達の観点の比較から、障害児保育・教育の在り方を考究している⁸⁾。「保育や教育の目的は、学習的観点からすれば『能力を伸ばす』ことにあるが、発達の観点からすれば『夢を育てる』ことにある」と述べ、学習的観点ではなく発達の観点に立脚するからこそ、成長や伸びしろというものを考えることができ、今後子どもたちの未来を描くことが可能となることを主張している⁸⁾。障害というものはそれ自体を変えることはできないが、将来にわたって意味づけなおすことは十二分に可能なのである。また、教育というものはすぐに結果が出るようなものではなく、じっくりと時間をかけてこそ実を結ぶものである。

しかしながら、この学習的観点や「学力」をものさしにした教育が、近代日本や公教育を支えているという思想は、ポストモダンが謳われて久しい昨今においても根強く残っている。そこでは、障害のある子どもは当然「戦力外」と見なされることになる。守屋(2004)の提唱する「発達人間学」では、人間現象を能力現象として捉える一般的な「発達心理学」と一線を画し、人間現象を自我現象として捉える⁹⁾。そこでは自我現象という主観的実在を問うているのであり、その自我の発達についてその関与に深くかかわろうとしてこなかった現在の保育・教育の偏重が、ここに大きく横たわっているのである。「インクルーシブ保育・教育システム」とは、子どもたち一人ひとりの多様な可能性を認めるという保育・教育のことである。つまり、「インクルーシブ保育・教育システム」というものは、「学力」以外の多様な価値観を認めることになり、これまでの公教育を維持する意図を持つ者にとっては、既存の社会基盤を揺るがすものとなることが危惧されているのではないだろうか。その意味で「特別支援教育」はこれまでの基盤を保持するのに、都合のよい体制づくりをすすめていることが少しずつ垣間見えてくる。公教育において残念ながら、これまでの権力体制を維持しつつ、「学力」や「能力」による価値観をベースにした保育・教育実践が目指されようとしているのではあるまいか。

このように「インクルージョン」を掲げながらも、分離体制の維持を目的にして進められているという「特別支援教育」のもう一つの顔が、ここではっきりと見えてくる。このように「特別支援教育」は柔軟なスタイルをとることで、外見上は「インクルージョン」への方向性を見出すこともできる。そして、このように巧妙な形で進んでいる「特別支援教育」の大きな波の中に浮揚しているのが「判然としない(中庸な)立場」の人たちである。このような背景のもと、「判然としない(中庸な)立場」をとる人たちが、保育・教育の現場では増えつつあるものと容易に推察できるのである。

しかしその一方で、このような見方も可能である。つまり、ある意味において無意識にこの立場をとっている人が多数を占めていると考えられ、分離別学体制の維持にのみ貢献するとは限らないということである。その意味において「特別支援教育」の曖昧さを、ある意味で鋭くより強く受け継いでいるこの「判然としない（中庸な）立場」の人たちの動向によって、日本における「インクルーシブ保育・教育システム」への真の転換が成されるかどうかが決まってくると考えられる。この「すべての子どもは一人ひとり異なる存在として同等の存在である」、「人間の独自性に照らして人間の本来の姿はこうであるからこうあるべきだ」という形で本質重視型の問題解決を図る」という「本質主義的人間観」や「発達人間学」に基づいた人間科学的アプローチを、一般普遍的な理論として根付かせることができれば、「インクルーシブ」への転換への道筋も見えてくることになるに違いない。今後の「インクルーシブ保育・教育システム」の行く末をしっかりと見届けていかなければならない。

最後に、未来のインクルーシブな社会の在り方を考えてみたい。障害者雇用に取り組んでいる企業は、障害者も健常者も、それぞれの立場で、それぞれの特性を生かして働いている。会社としては、「障害者を働かせてやっている」のではない。「根気のいる作業です。健常者にはとても五、六時間続けて、しかも能率を落とすことなく働くことなどできません。しかし、彼らはそれをやってくれているのです。」と現場の店長さんは言う。「他の従業員にとっても、障害者と共に働くというのは、勉強になります。」とのことである。「なぜなら、来客者の中にも障害者がおられますので、どのように接したら良いかなど心得た者と心得ていない者との差は大きいものです。」との話も聞くことができた。これは、「世の中には障害者も健常者もいる」から、支え合って助け合っていくのが人間社会であり、そのことを学ぶ場として、インクルーシブ教育が何より必要なことを示唆している証左である。

さて、本研究は、こだわり行動についての自我発達の意義ならびに教育的支援の方略を検討するものであり、事例的検討を中心に行ったものである。汎化を試みるためにも、事例を増やしていくとともに、大規模なアンケート調査など数量的なデータからも裏付けを行う必要があると考えられる。また、大量に蓄積され、資料としても掲載してきた、行動観察と育児エピソードのさらなる活用及び応用が望まれる。貴重なデータを得たものの、分析がしっかりととはできなかったことが本研究の課題でもある。

さらに、自我の定義もあいまいなままに研究を進めていたことも、残された課題であっ

た。困難な研究テーマだからこそ、自我に正面からぶつかっていかなければならなかったが、自我に踏み込んでの論究が希薄だったように現段階では考えられる。また、教育的支援の在り方についても、問題提起をするはずが、示唆の段階にとどまっており、明確な提言にまでは至っていないことも残された課題であろう。

自閉症スペクトラムの人たちには、例外なく何らかのこだわり行動が認められる。こだわり行動に関する、いろいろな場面での対処に役立つ保育・教育プログラムの構築および提案を今後の課題としたい。こだわり行動から見てきた教育的支援のあり方について述べてきたが、こだわりというものを上手にマネジメントをし、子どもに寄り添い、支援する教育経営的視点のモデルを、ぜひとも提示したい。

【註】

- 1)文部科学省，2009，「学習障害児に対する指導について（報告）」，『学習障害（LD）の定義』，2009年7月
- 2)中央教育審議会初等中等教育分科会，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」，2012年7月23日，p.1
- 3)矢野正・宮前桂子，2011，『教師力を高める学級経営』，久美出版，pp.199-206
- 4)守屋國光，2004，『発達教育論』，風間書房，p.82
- 5)山田真，2008，「特別支援教育はインクルーシブ教育にはなりえない」，『はらっぱ』，**284**，pp.26-29
- 6)前掲書，p.28
- 7)中央教育審議会初等中等教育分科会，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」，2012年7月23日，p.7.
- 8)守屋國光，2012，「序論 発達の観点からみた聴覚障害教育の在り方」，ろう教育科学会編，『聴覚障害教育の歴史と展望』，pp.1-22.
- 9)守屋國光，1976，『発達人間学序説』，垣内出版，pp.13-34

総 括

本研究は、こだわり行動の自我発達の意義と教育的支援の在り方を研究した論文である。こだわり行動は、多かれ少なかれ誰にでも見られる特徴の一つである。本研究の目的は、幼児期や自閉症児のこだわり行動の特徴を生涯発達・自我発達の観点から見出し、健常児のこだわり行動との比較及び検討を行うことにあった。したがって、自我発達の心理学的理論をもとに、幼児期から児童期にかけての発達障害児の行動特性及びこだわり行動に関する研究を、以下の通り行った。

すなわち、幼児期のこだわり行動の発達を、自我発達の三次元モデルとの関係から読み解き、環境を通しての保育や、子どもの行動・生活を見直す視点を提供するべく、その発育・発達について実証的に検討した。問題行動として捉えられがちな「こだわり行動」を、自我発達の観点からそのプロセスを丁寧に紐解くことで、こだわり行動に対する理解が、障害児保育・教育や発達研究、子どもの保育・教育や発達を考えていく上で、有望な一つの手がかりになるのではないかと考えた。

その結果、過去の研究成果からも明白なように、自閉症児のこだわり行動は、「①変えられない、②やめられない、③切り替えられない」に代表される、大きな特徴として分類された。そこで、こだわり行動をネガティブな面からだけで捉えるのではなく、こだわり行動に寄り添いながら、本人の成長につなげるなど、ポジティブな方向に切り替えていく保育や教育のあり方について提案した。また、二つの力動的因果律で説明できる、変えられる、やめられる、切り替えられるといった健常児のこだわり行動との比較を通して、自閉症児をはじめとする発達障害児におけるこだわり行動にも、二つの力動的因果律をどのような形で適用できるかについて、検討を試みた。

結果として、相互補完的な力動的パワーが発達の交代を示し合うことが示唆され、目的・目標といった未来からのパワーがあり、このことから発達とは、過去の支配から離脱して未来の支配へと移行していく過程であるとの結論を得るに至った。また、健常児のこだわり行動を自我発達の過程として捉えてみると、自閉症児などの発達障害児のこだわり行動も自我発達の側面から捉えてみる事が可能であることを明らかにした。自閉症児のこだわり行動は、相互補完的なパワーの欠如に由来する発達の足踏みであるものと、概ね推測される。

本論では、自我発達の三次元モデルを用い、詳細なエピソード記述から自閉症児、健常児のこだわり行動を生物的自我・社会的自我・時間的自我によって評価した。自我発達の側面からは、こだわり行動というものを、自我の存在の意義として明確にすることができたことが本論の成果と特徴である。自我発達の過程において問題行動としてのこだわり行動が、重要な手がかりを指し示してくれていることは明らかである。さらに、従来の発達研究から、教育への意味を引き出し、真の特別支援教育を実用化するには最小限、次のステップがいるものと考えられる。

- (1) 基本的な能力の発達と絡めての理解の年齢的な対応について検討する。
- (2) 獲得すべき内容に即しての固有性を重視した獲得の年齢に応じた流れとそこでの多
種類の要因の洗い出し。実験と大規模縦断質問紙調査の組み合わせ。
- (3) 現場でのフィールド観察での当該の概念や行為の生態的な意味合いの探索。
- (4) 教育場面での萌芽的な教育的手だての検討と抽出。
- (5) 試行的授業（保育）の検証。
- (6) カリキュラムの作成と教材及び指導法の開発。
- (7) 実施と効果の検証。

これらのどれもがいたのであるが、なかなか組織的なプログラムや研究手法は少ないのが現状であろう。また、それらに共通して、教える内容の概念的な整理及び検討が不可欠である。それは哲学的教育学的検討が必要であるから、心理学の苦手なところであるとも言えよう。しかしながら、例えば、科学的概念と法的概念は一緒にはできない。また、理解の範囲なのか、行為のレベルに及ぶのかで手だては大きく変わるものと考えられる。

今後とも、自閉症児に限らず障害児・発達障害児の発達を高め、その個性やスキル、興味を将来に向けて育ていけることを目的とした、「こだわり行動」を手がかりとした教育的支援のあり方をふんだんに模索していきたいと考える。

さらに、以上のインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の課題についても、論考を試みた。そこでは、特別支援教育制度がスタートしたものの、現状の保育・教育の状況からは、大変流動的であり混沌とした先行きであることを明確にし、インクルーシブ保育・教育の構築に向けた新たな教育的支援の在り方について論考した。結論として、保育・教育に直接的に携わる人たちの行動が今後の特別支援教育を成功に導くかどうかの鍵となるものと考えられた。

最後に、未来のインクルーシブな社会の在り方を検討してみた。障害者雇用に取り組ん

でいる企業では、障害者も健常者も、それぞれの立場で、それぞれの特性を生かして働いている。会社としては、「障害者を働かせてやっている」のではない。「根気のいる作業である。健常者にはとても5、6時間続けて、しかも能率を落とすことなく働くことなどできない。しかし、彼らはそれをやってくれている。」と現場の店長さんは言う。「他の従業員にとっても、障害者と共に働くというのは、勉強になることである。」とのことである。「なぜなら、来客者の中にも障害者がおられますので、どのように接したら良いかなど心得た者と心得ていない者との差は大きいものである。」との話も聞くことができた。これは、「世の中には障害者も健常者もいる」から、支え合い、助け合っていくのが人間の営む社会であり、そのことを学ぶ場として、インクルーシブ保育・教育システムの構築が何より必要なことを示唆している証左である。

謝 辞

本論文は、大阪総合保育大学大学院児童保育研究科児童保育専攻博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。同専攻教授の守屋國光先生には主指導教員として本研究の実施の機会を与えていただき、その遂行にあたって終始、ご助言ご指導をいただきました。深謝いたします。同専攻教授の山崎高哉先生には副指導教員としてご助言をいただくとともに本論文の細部にわたり丁寧にご指導をいただきました。深謝いたします。また本研究の第Ⅱ章の調査では、吹田くすのき保育園の先生方のご協力のもと、観察調査では貴重な経験をさせていただきました。感謝いたします。第Ⅲ章の調査では、首藤媾平氏に貴重な育児エピソード記録を提供いただきました。感謝いたします。大阪総合保育大学大学院児童保育研究科教授の大方美香先生をはじめ、諸先生方、博士課程及び修士課程のみなさまには研究遂行にあたり日頃より有益なご討論ご助言をいただきました。感謝いたします。また、本研究における調査対象としてご協力頂きました先生方、ならびに各校園の校長・園長先生をはじめ職員の皆様、園児の皆さんに心より御礼申し上げます。本稿においては、研究の性質上、匿名の記述に心がけて参りました。したがって、ここでも各位のお名前を公表することは控えさせていただきますことをどうかお許してください。

最後に、終始励まし、あらゆる面であたたく支え続けてくれた家族に、深く感謝いたします。

2015年1月

矢 野 正

資料1 N児の育児日記のエピソード記述

年月日	年齢	育児日記より	備考
2008.09.23	2歳11か月	<p>◆N児は、サッカーボールを蹴ったり、滑り台を滑ったり、途中でお茶を飲んだり、汗を流しながらも元気である。「まだお茶が欲しい」と言って、酒屋の自動販売機のところに走り出した。慌ててじいじが付いていく。お金を渡すと、自分でお金を入れ、ボタンを押すと、お茶が出てきた。</p> <p>◆途中でパンダに乗ったり、ブランコに乗ったりした。ブランコはまだ一人では恐いらしく、「じいじの膝の上なら安心」と言う。</p> <p>◆「N児。この花はコスモスって言うんだよ」と教えると、「じいじ。N児この花は何かな？って聞いて！」と言う。そこで、「N児この花は何かな？」と聞くと、「コスモス」と答えた。こんな会話がおもしろい。</p> <p>◆家に帰って、汗だくの服を着替えるついでに、ママがトイレに連れて行った。すると、上手におしっこができたそう。みんなで、「すごいぞ！N児ちゃん」と言うと、N児も喜んで、パンツも穿かずに、ばあばやパパやじいじに、「ぎゅ～」と抱きついて回った。N児のあのうれしそうな顔が印象的だった。</p>	<p>◆自動販売機を扱う</p> <p>◆ブランコは一人では恐くて乗れない。</p> <p>◆「N児この花は何かな？」の会話を楽しむ。</p> <p>◆上手におしっこができた。</p>
2008.10.02	3歳0か月	<p>N児のおもちゃを見つけて、すごいスピードでハイハイして、それを取ろうとする。N児が嫌がってK児を足で蹴ったので、じいじが怒って足をペシした。泣きそうな顔をしたけれど、悪いことはきちんと叱らなければならない。</p>	<p>◆じいじの躰け。</p>
2008.10.13	3歳0か月	<p>◆N児はいつものようにパンダに一人では乗らない。じいじやばあばが後ろにいっしょに乗ると安心する。そっと降りて一人で乗せていることもあるが、気が付くとじいじも後</p>	<p>◆恐がりだが、鉄の輪くぐりができた</p>

	か 月	<p>ろに乗れと言う。本当に恐がりだ。その恐がりのN児が、今日は一つ成長した。鉄の輪くぐりを、地面を歩かずに、輪の上を歩くようになったのだ。じいじが、「足を出して、手を出して、はい足を出して、…」と言うと、上手に端から端まで歩いた。</p> <p>◆高い滑り台があって、上までN児が登った。「じいじが先に滑って頂戴」と言うのでじいじが先に滑ったが、残ったN児は一人になった後、怖がって滑って来ない。もう一度じいじも登り、じいじの背中につかまって滑った。恐がりしんぼで困ったものである。</p>	◆滑り台も恐がる
2008. 10. 19	3 歳 0 か 月	<p>◆今日はN児の七五三の日である。ばあばとお店で待っていると、車が入ってくるのがガラスに写った。しばらくすると車から降りてくる姿が見えると同時に、N児の泣き声が聞こえた。どうして泣いているのだろうと思っていたら、お店の隣が、我々のよく行く「サンマルク」だから、てっきり「サンマルク」に行くものと思ったらしい。「どうしてサンマルクに行かないのか…」と泣いていた。子どもというのは、どこでどのように泣くか分からないものだ。</p> <p>◆祈祷の間、N児は足を崩して、時々後ろを振り向いては、じいじを見て「シー」などと言っている。静かに良い子をしていないといけないというのは理解しているようである。</p>	<p>◆「どうしてサンマルクに行かないのか…」と泣いていた。</p> <p>◆静かに良い子をしていないといけないというのは理解している。</p>
2008. 11. 23	3 歳 1 か 月	<p>◆N児とM東公園に行く。砂場で、じょうろの水を使って砂を濡らす。自動車や船の形をした容器に入れて、その形をいくつも作る。砂遊びに飽きたので、グラウンドに連れて行くと、N児が走り出した。8の字に走り回る。風に舞うビニール袋をキャッキョッと言いながら追っかけたりする。走るのが楽しそうだ。</p> <p>◆バラ公園に連れて行った。バラの花がたくさん咲いてい</p>	◆N児の遊び

		<p>たが、N児が一番喜んだのは噴水だ。水が出るたびに駆け寄って見る。「ポニョが来た。」などと叫ぶ。</p> <p>◆近くにジャングルジムのある公園に行く。N児は、本当はジャングルジムが恐いので、砂場遊びをしたらしい。「じいじ。砂場遊び道具を取りに帰らなくては…」などと言うが、そんなことは無視してジャングルジムに登らせた。お尻を押して滑り台を登り、太鼓橋を歩かせて、くるくる滑る滑り台を滑らせた。少し度胸が付いたのか、もう一度登った。恐がりしん坊だから、少し大人が手伝ってやって、自信を付けさせることが肝心だ。</p> <p>◆N児は、ブロックで上手に何かを作っている。三角形を四つ組合せて四角にしたり、なかなかセンスが良い。</p> <p>◆孫たちは可愛いが、正直少し疲れた。それがN児に分かったのか、夕方「じいじ。肩たたきしてあげる。」と言って、じいじの肩をたたいてくれた。そして、すぐに「はい、これで大丈夫。」と言ってやめるので、「N児。肩たたきは、じいじが『はい。ありがとう。』と言うまでたたくものだよ。」と言うと、またたたき出した。しばらく叩いてもらったので、「はい。ありがとう」と言うのと、やっとなめた。本当に優しいN児ちゃんだ。今日は、初めて孫に肩たたきしてもらった記念すべき日である。</p>	<p>◆何故か「ポニョが来た。」などと叫ぶ</p> <p>◆ジャングルジムが恐い</p> <p>◆ブロックで上手に遊ぶ。</p> <p>◆初めて肩たたきをしてくれた。</p>
2008. 12. 04	3歳 か 2月	<p>◆N児と堤防に向かった。途中、夕間の中にパワーショベルを見つけた。昼の仕事を終えて、おじさんたちが後片付けをしている。動かないパワーショベルを見てN児は、「電池を入れなくては…」と言っていた。おもちゃといっしょにしているのが可笑しかった。</p> <p>◆暗くなって空に三日月が出ているのに気が付いた。「N児。あのお月さんは三日月と言うんだよ。まんまるじゃないでしょ。」と言うと、N児は月を眺めながら、「あのお月さん</p>	<p>◆「電池を入れなくては…」</p> <p>◆三日月を“ねんねした月”と言う。</p>

		はねんねしているね。」と言った。三日月を“ねんねした月”と表現するとは、詩人だね。	
2008. 12. 27	3 歳 3 か 月	<p>◆午後、電話があり、何の前置きもなしにN児の声で、「りんごある？」と言う。ばあばが「りんごはないよ。梨ならあるよ。どうかしたの？」と聞くと、「だって、りんごを食べたいの。」と言う。「パパかママはいるの？」と聞くと、電話が切られた。何ともミステリアスな電話だった。</p> <p>◆デザートにラフランスを剥いた。じいじがそれを横に切ると、N児から文句が出た。横でなく、縦に切れと言うのだ。同じことではないかと思うのだが、縦に切って食べたいというこだわりがあるようだ。縦に切ったのを渡すと、満足げに食べていた。</p> <p>◆団地の出口で鍵を開けて車を待っていると、「じいじー！」とN児の大きな声が聞こえる。車の窓からN児が顔を出して、「じいじー！パンしよう！」と言う。お互いに手のひらを出して、パンと重ねると喜んだ。</p>	<p>◆ミステリアスな電話。</p> <p>◆ラフランスは縦に切れと指示。</p> <p>◆手のひらを出して、パン。</p>
2009. 01. 03	3 歳 3 か 月	<p>◆N児は、じいじの部屋で本読みやお絵かきをした。じいじがアンパンマンを描くと、上手に左手で色を塗った。こうしてK児から離れて、静かに遊ぶ時間が欲しいようだ。</p>	◆本読みやお絵かきが好き。
2009. 01. 16	3 歳 3 か 月	<p>◆N児は、パソコンのようなおもちゃを持っているが、字が読めないで遊び方がわからない。数字あてのゲームの遊び方をじいじが教えた。「ほら、いくつか数えてごらん。一、二、三、…。全部で八あるだろ。こちらに一から順に数字が並んでいるから、数えたら八がどこか分かるだろ？」うまく当てると「正解！」と機械が答えてくれる。「正解！」が出るとN児は大喜びだ。</p>	◆数字あてのゲーム。
2009. 01. 17	3	◆N児は昨日のパソコンゲームを出してきた。数字あてゲー	◆数字あてゲームがだい

	歳 3 か 月	ムがだいぶ分ってきたようだ。紙に1から0までを書いてやった。それを見ながら数字を当てている。	ぶ分ってきたようだ。
2009. 01. 26	3 歳 3 か 月	◆N児はじいじの背中におんぶされて甘えている。そこらにあった毛布のようなものをマントにして、アンパンマンのようにパトロールすると言って抱いて部屋を回ったら、キヤッキヤッと喜んでいる。	◆アンパンマンのようにパトロール。
2009. 01. 31	3 歳 4 か 月	◆N児はじいじの部屋で、お絵かきだ。じいじがアンパンマンを描くと、左手で上手に塗り絵をしていた。パソコンでアンパンマンを出してやった。アンパンマンの仲間たちをみんな答える。どこで覚えたのだろうか。	◆アンパンマンの仲間たちをみんな答える。
2009. 02. 05	3 歳 4 か 月	◆N児が初めてでんぐり返しをしたそうだ。ばあばが教えたそうだ。N児が、じいじの前でも、でんぐり返しをした。着物の裾を乱してでんぐり返しをする姿は傑作だ。 ◆絵本を出して、K児を膝の上に座らせ、読んでやる。良い子に聞いている。 ◆パパが帰った時、N児が「ばあば、パパにコーヒーを入れてちょうだい」と言ったそうである。ばあばが「N児。ばあばは、ここのコーヒーの入れ方を知らないよ。」と言うと、「ママがいつも入れているでしょうが…」と言ったそうだ。後でばあばがママに「いつもパパが帰った時、コーヒーを入れてあげているの？」と聞くと、「ううん。」という返事だったそうだ。N児は、疲れて帰ってきたパパを見て、コーヒーを入れてあげたいと思ったようである。	◆初めてでんぐり返しをした。 ◆K児を膝の上に座らせ、本読み。 ◆パパにコーヒーを。
2009. 02. 09	3 歳	◆N児がお絵かきしたいと言うので、クレヨンと絵描帳を出した。「N児の本名のひらがな〇〇〇〇〇」と書いて、その	◆字の練習をする。

	4 か 月	<p>字の練習をさせた。やはり「の」が一番気に入ったようだ。</p> <p>左手で「の」を書こうとするが、左右反対の左回りの「の」になる。「N児。字は右手で書いてみよう。」と言って右手に持たせた。じいじが手を添えて「の」を書く。何度か書いているうちに「の」の字らしくなった。</p>	
2009. 02. 15	3 歳 4 か 月	<p>◆ばあばは、ばら寿司を作って待っていた。N児は、「薔薇はどこ？」と言っていた。「ばら寿司」を「薔薇寿司」と勘違いしていたようだ。</p> <p>◆N児がピアノを弾いた。「うーたん、うーたん、うーたん、たん。」とN児作曲の歌を弾く。</p>	<p>◆「薔薇寿司」と勘違い。</p> <p>◆N児作曲の歌をピアノで弾く。</p>
2009. 02. 19	3 歳 4 か 月	<p>◆N児は、ひらがなの勉強をしていた。「〇、の、〇、〇、〇」がみんな指差せるようになっていた。指で字を書く練習もした。</p>	<p>◆「〇、の、〇、〇、〇」がみんな指差せる。</p>
2009. 02. 23	3 歳 4 か 月	<p>◆ばあばが、N児の両足を掴んで歩かせると、N児は逆立ちに近い格好で、両手を使って上手に歩いた。</p> <p>◆N児はだいぶ字を覚えて、「弟の名前のひらがな〇、〇、〇」も分かる。ばあばが教えたのだそうだ。</p> <p>◆「パパと行く」と言うので、パパとトイレに行ってもらった。しばらくして、パパが、「大きなウンチをした。」と言って帰ってきた。N児がトイレで初めてウンチをした。今日は記念すべき日となった。</p>	<p>◆逆立ちに近い格好で、両手を使って上手に歩く。</p> <p>◆「弟の名前〇、〇、〇」も分かる。</p> <p>◆トイレで初めてウンチをした。</p>
2009. 03. 01	3 歳 5 か 月	<p>◆「木曜日って何の事？」と聞くので、「あと四つ寝ると木曜日だよ」と答えた。すると、時計の前に行って、「4はここだよ」と言っていた。数字に興味を持って来た。</p>	<p>◆数字に興味を持ってきた。</p>

2009. 03. 09	3 歳 5 か 月	◆N児に「かず」の本をプレゼントすると喜んで勉強をしていた。「一、二、三、四、五、七、八、九、十」と、六を飛ばしてしまう。	◆六を飛ばす。
2009. 03. 16	3 歳 5 か 月	◆N児はおもちゃを出して、数字のお勉強をする。「ぜんぶでいくつかなあ？」と画面に出る■の数を数えて、答えを入れると、「合格」か「残念」か、答えが返ってくる。今日は「六」を飛ばずに数えることができた。ほとんどが「合格」だったが、「10」を間違えて「0」と答えて、「残念」になったこともあった。	◆数字のお勉強をする。
2009. 03. 20	3 歳 5 か 月	◆N児は階段を上がる時、「一、二、三、…」と数えて上がる。「十一、十二、十三、…」と十の台も数えていた。 ◆ばあばが洗濯物をたたんでしまおうとすると、N児が「あっ！N児が手伝う」と言って、ばあばから洗濯物を受け取り、タンスにしまおうとするが、せっかくたたんだものが、崩れたりする。 ◆じいじが食後の薬を飲もうとしたら、N児が「あっ！N児が飲ませてあげる。」と言って、薬を取り出し、じいじの口の中に入れる。世話焼きなN児。	◆十の台も数えていた。 ◆洗濯物をたたむのを、手伝うと言って、逆に邪魔する。 ◆何かと世話焼き。
2009. 03. 27	3 歳 6 か 月	◆本を広げてたくさんの文字の中から、「自分の本名をひらがなで書く〇、〇、〇、〇、〇」と字を選んだのには驚いた。 ◆じいじが積み木を片付けていたら、「N児も片付けたかったのに…」と言って、わざわざ片付け終わった積み木を全部出して、また片付けた。	◆たくさんの文字の中から、「〇、〇、〇、〇、〇」と字を選んだ。 ◆わざわざ片付け終わった積み木を全部出して、また片付けた。
2009. 04. 09	3 歳 6	◆今日は、N児の入園式である。夕方にじいじが行くと、N児は疲れたのか、うつ伏せで眠っていた。「N児！」と声をかけると、うつろな目をしたまま、じいじの顔に手を伸ば	◆入園式で、緊張したのか、夕方眠ってしまった。

	か 月	したが、また眠ってしまった。今日一日、たいへん緊張したのかも知れない。	
2009. 04. 11	3 歳 6 か 月	◆N児にとって二日目の幼稚園で、帰りは午後1時半ごろにママが迎えに行っていると、N児がバスから降りて、ママを見つけるなり。「ママー。」と泣き出したようだ。みんなにさよならの挨拶もできなかつたと笑っていた。 ◆食後に、N児はピアノを弾いた。「うーたん、うーたん、うーたん、たん。」の他に、「ドレミ、ドレミ、ソミレドレミレ」と「チューリップ」の曲を弾いたのには驚いた。後で聞くと、ばあばが教えたようだ。	◆幼稚園バスから降りて、ママを見つけるなり。「ママーッ！」と泣き出した。 ◆N児がピアノを弾いた。
2009. 04. 13	3 歳 6 か 月	◆散歩の途中で「めいわく駐車…」と書かれた看板を見て、N児が「め、い、わ、く」と読んだ。「みゆき荘」の看板も「み、ゆ、き」と読める。N児、すごい。	◆ひらがなが読める。
2009. 04. 22	3 歳 6 か 月	◆ばあばから電話があった。朝、N児が幼稚園に行くのを嫌がって、泣いたようだ。それでも行かせたので、気になるから、じいじに夕方、迎えに行つて元気づけてくれという。 ◆パソコンのようなおもちゃもある。N児はひらがなを全部覚えたようだ。「N児の名前」とか、「ま、さ、き」などを入力すると、そのとおりに声が出る。	◆朝、N児が幼稚園に行くのを嫌がって泣いた。 ◆N児はひらがなを全部覚えた。
2009. 04. 25	3 歳 6 か 月	◆「N児は、ママといっしょに寝たかったの。だけど、ママは苦しんでいたの」と言う。「そうだねえ。ママのお腹にK児がいたからね。」と答えた。よく事情を理解している。毛布があったので、じいじの膝に寝転んで、毛布をかけてやり、本読みをした。5、6冊の本読みをした。N児は大満足の顔をしていた。このような時間が欲しかったのだろう。	◆K児が生まれる頃のことを、N児は覚えていて、事情をよく理解している。
2009. 05. 04	3 歳	◆バラ園で、知らない子にも声をかけて、「何歳？私3歳。いっしょだね。」と言ったのには驚いた。やはり幼稚園に	◆知らない子にも声をかけた。幼稚園に行くよう

	7 か 月	行くようになって、随分積極的になったなあと感心する。 ◆N児は、ばあばのお料理を手伝うと言って、玉子をかき混ぜたりしていた。	になって、積極的になった。 ◆料理も手伝う。
2009. 06. 20	3 歳 8 か 月	◆じいじが買っておいたデザイン定規で遊んだ。丸くくりぬいた輪の穴にボールペンを突っ込んで、周りの穴に沿ってくるくると回すと、おもしろい花火のような図形が描かれる。それをN児は丁寧に色塗りして遊んだ。	◆デザイン定規で遊んだ。
2009. 07. 26	3 歳 9 か 月	◆ピアノにママとN児が向かって「キラキラ星」を弾いた。上手に弾けていた。	◆ピアノで「キラキラ星」を弾く。
2009. 07. 26	3 歳 9 か 月	◆じいじの膝の上に座り、机に向かって絵を描き始めた。上手にアンパンマンも描いた。 ◆N児と蝉取りをすることにした。倉庫に行って網を持ち出し、すぐに蝉を取った。道を隔てた公園にも行き、そこでも蝉を捕まえた。「N児。蝉をさわってごらん。噛み付いたりしないから。」と言うと、恐がらずに蝉をなでていた。 ◆砂場でバケツに砂を入れ、丸いテーブルの上に持っていく、ご飯をお茶碗によさうように、N児は二つの入れ物に砂を入れた。「はい。じいじ。ご飯ですよ。」と勧めるその姿は、ママを真似したものか、女の子らしさが現われていて可愛かった。 ◆じいじが飼っている鈴虫を、N児が覗き込んだ。触覚をさわると、鈴虫が慌てて逃げるのをおもしろそうに触って遊んでいた。	◆アンパンマンも描いた。 ◆N児と蝉取りをして、恐がらずに蝉をなでた。 ◆砂場でバケツに砂を入れ、ご飯をお茶碗によさうようにする姿は、女の子らしく可愛かった。 ◆鈴虫もおもしろそうに触って遊ぶ。
2009. 07. 31	3 歳	◆N児がピカピカのおもちゃを持って、何やら歌を歌っている。「何の歌？」と聞くが、N児の作詞・作曲のようだ。「蝶々	◆N児の作詞・作曲を歌う。

	10 か 月	と言うんだよ」と答えてくれた。	
2009. 08. 08	3 歳 10 か 月	<p>◆N児が、「じいじ。黒いTシャツカッコいいね。」と言ってくれた。最近、N児は服装に興味を持っていて、ばあばにも「そのお洋服、可愛い。」とか言う。おしゃれさんになったのかも知れない。</p> <p>◆プールに行くことにした。ラジオ体操が始まった。すると、N児が「じいじは前で、体操をしてちょうだい。」と言って、N児はじいじの後ろに立った。じいじの体操を見ながら、後ろで体操をしている。なかなか賢い子である。</p> <p>◆プールに飛び込んだ。少しも水を恐がらない。じいじの背中に乗って、浦島太郎のような気分である。プールの端につかまって、足を後ろに伸ばし、バタ足をするのも上手だ。</p> <p>◆深いプールでじいじがプールサイドにつかまって、手を伸ばしバタ足をしながら、顔を水に浸けた。するとN児もまねをして、手を曲げてプールサイドに小さく流れる溝の水に顔を浸けたのが、おかしかった。</p> <p>◆二人でお風呂に入った。N児がじいじを見て、「じいじにもおちんちんが付いているんだから～、もう～」と、笑いながら言ったのが、たいへんおかしかった。</p> <p>◆N児は、みんなの顔を描いた。左上からパパ、じいじ、N児、ばあば、そして左下からママ、K児、お兄ちゃんだそうだ。男は縦長で、女は丸く、K児は小さく描いているのが素晴らしい。</p>	<p>◆最近、N児は服装に興味を持ってきた</p> <p>◆じいじのラジオ体操を見ながら、後ろで体操をする。</p> <p>◆プールに飛び込んで、少しも水を恐がらない。</p> <p>◆深いプールでじいじを真似て、プールサイドを小さく流れる溝の水に顔を浸けた。</p> <p>◆お風呂に入ると、「じいじにもおちんちんが付いているんだから～、もう～」と、笑った。</p> <p>◆N児がみんなの顔を描く。</p>
2009. 08. 18	3 歳	◆今日はN児のピアノ発表会の日である。ママといっしょに「キラキラ星」を上手に弾いた。	◆N児のピアノ発表会。

	10 か 月		
2009. 08. 31	3 歳 11 か 月	◆めずらしくN児がブランコに一人で乗った。今まで恐がっていたのに、ほとんど揺らさずだったけれど、今日は一人で座った。お姉ちゃんになったものだ。	◆N児がブランコに一人で乗った。
2009. 09. 05	3 歳 11 か 月	◆N児は、じいじの部屋で机に座って塗り絵をしている。じいじがデザイン定規で描いたものに、「花火みたい。」と言って、色々な色を塗って、綺麗な花火の絵にした。N児は、じいじの机に座っているのがとても好きだそうである。 ◆夜ママのいないところで寝るのは、今ひとつ自信がないそうだ。4歳になったらできるようになるかなあ。	◆N児は、じいじの机に座っているのがとても好き。 ◆夜ママのいないところで寝るのは、今ひとつ自信がない。
2009. 09. 17	3 歳 11 か 月	◆プラスチックで作られた野菜や果物のおもちゃを出してきた。タケノコのおもちゃを「これ何だ。」と聞く。「タケノコ」と答えたら、N児が変な顔をする。そして、「クロワッサンかと思っていた」と言ったのがおかしかった。 ◆複雑なパズルを持って来た。「N児。それ、バラバラになったら元通りにするのが大変だよ。」と言うが、平気な顔してバラバラにした。そして、根気強く並べていった。ものの15分位で完成したのには驚いた。すごい集中力である。	◆「タケノコ」のプラスチックのおもちゃを「クロワッサン」かと思っていた。 ◆複雑なパズルを、ものの15分位で完成した。
2009. 09. 19	3 歳 11 か 月	◆N児の運動会の日だ。体操の動きがとても良い。徒競走も、障害物競走も、上手に走っていた。ペットボトルに飾りを付けて踊るのも、踊りを覚えていて、上手に踊っていた。	◆N児の運動会の日。
2009. 09. 22	3	◆N児が、ポテトサラダを作るお手伝いをすると言って、じ	◆ポテトサラダを作るお

	歳 11 か 月	やがいもを潰していた。上手にお手伝いができる。	手伝いをする。
2009. 10. 02	4 歳 0 か 月	◆K児をベビーベットに入れて、N児の布団を敷く。N児が布団の上に転がった。そおっと、一階に下りると、上から「ワーッ！」と泣き声が聞こえた。K児の声のように思えたが、階段の降り口から聞こえた。K児が降り口まで来るはずがないが…と上がってみると、K児はベビーベットの中に居た。N児は、と見ると、布団を被っている。布団を取って顔を見ると、目に涙がついていて、照れくさそうにしていた。じいじが居なくなったので泣いたのだ。	◆N児、じいじが居なくなったので泣いた。
2009. 10. 05	4 歳 0 か 月	◆ばあばがN児からお手紙をもらった。「ばあばだいすき」と書いてある。ばあばの「あ」の字が不完全だ。それでも、これはばあばの宝物だ。 ◆夕方、N児を迎えにじいじが一人で行く。麒麟号から真ん丸い目をした可愛い女の子が手を振っている。N児だ。二人で手をつないで帰る。家の近くまで来ると、走り出した。家の前でひとしきり騒いでから家に入る。まだまだ元気が残っているようだ。	◆ばあばがN児からお手紙をもらった。 ◆幼稚園から帰って、家の前でひとしきり騒いでから家に入る。
2009. 10. 06	4 歳 0 か 月	◆N児は、じいじにもラブレターを書いてくれた。封筒には「じいじへ」と書き、じいじの顔を描いている。髪の毛がたくさんある。中の便箋には、「じいじだいすき N児」と書いている。	◆N児は、じいじにもラブレターを書いてくれた。
2009. 10. 08	4 歳 0 か	◆昼からは、じいじは、うとうとと昼寝をしていた。突然、お腹に重いものが乗ってきた。N児だ。お兄ちゃんに手紙を書くけど、字を覚えてくれと言う。左手で書こうとするから、書き順が間違っている。「N児。鉛筆を右手に持たなく	◆お兄ちゃんに手紙を書く。

	月	てはだめだよ。」と右手に持たせて字を教えた。右手でも上手に書ける。「〇〇おにいちゃんへ」と封筒に書いた。	
	4 歳 0 か 月	◆新しい自転車に乗りたいと言う。部屋の中に置いていたけど、初めて外に出す。玄関の前で、初めはやっこいだ。まず、ブレーキのかけ方を練習する。近くを自転車で回る。今度は、堤防に行くと言う。堤防を行くと、堤防の下に行きたいと言う。堤防の下で自転車をこぐ。だんだんと上手になってきた。今度は、橋の内公園に行くと言う。橋の内公園まで行く。滑り台や鉄の輪くぐりなどした後に、また自転車で家に帰る。もうすっかりと上手になった。	◆初めて自転車を漕ぐ。
2009. 10. 10	4 歳 0 か 月	◆午後、じいじはセミナーがある。早く昼ごはんを食べて出かけなければならないのに、N児が自転車に乗りたいと言出した。今日は時間がないからと言っても、いやだと言う。とうとう涙を出しかけた。仕方ないので、家の前だけだぞと言って自転車を出す。通りの端まで行くと、Uターンをせずに、もっと別の道を行くと言う。言われるままに別の道を行って、ぐるりと回って家に着く。	◆早く昼ごはんを食べて出かけなければならないのに、N児が自転車に乗りたいと言出した。
2009. 10. 11	4 歳 0 ヶ 月	◆N児は髪飾りを耳にかけてイヤリングのようにし、指にかけて指輪のようにして遊んでいた。 ◆N児と自転車を出して、堤防などを行く。すっかり上手になっている。N児が、「じいじ。私の自転車とじいじの走ると競争しよう。」と言う。一瞬、昔の馬に乗った姫と横を走る爺を想像したじいじであった。	◆髪飾りを耳にかけてイヤリングのようにし、指にかけて指輪のようにして遊んでいた。 ◆自転車が、すっかり上手になっている。
2009. 10. 14	4 歳 0 か	◆N児の自転車にマジックで名前を書いた。「これでこの自転車は、N児のものだよ」と言うと、N児が「じいじのバイクにも、じいじって書かなくては」と言ってくれた。 ◆じいじとお絵かきすることは、N児にとって大好きなこと	◆N児の自転車にマジックで名前を書いた。

	月	<p>だ。くだものの絵を描いた。キウイはどう描くの？とN児に聞かれ、じいじが描いて見せると、それを真似して自分で描いている。クレパスの色を混ぜて使っていた。じいじが、「黄色と青を混ぜると、何色になるかなあ？」と言って混ぜて見せた。N児は緑色になったのに驚いたようだった。今度は赤と青。それは紫になった。黄色と赤で橙色になった。全部混ぜると黒になると説明した。そして、赤、青、黄色が色の三原色であることも説明した。N児は真剣に聞いていた。</p> <p>◆「あいうえおの本」を持って来た。「あいうえお」から「ん」まで、みんな読めた。「がぎぐげご」から「ばびぶべぼ」まで言わせて、「ばびぶべぼ」も説明した。そこで説明を止めると、N児が「まだあるでしょうが」と次の説明を求めた。「まみむめも」にも「点」を付けて読んでほしいようだ。「N児、いってごらん」と言うと、「ま` …」と詰まってしまった。大笑いした。</p>	<p>◆お絵かきと色を混ぜたり、色の三原色の勉強をした。</p> <p>◆国語の勉強もした。</p>
2009. 10. 15	4歳0か月	<p>◆じいじがキリン号の乗り場までお見送りをする。N児はご機嫌で、ぴよんぴよん跳びながら歩く。「じいじも跳びなさいよ」と言うので、「うさぎさん～が、ぴよん、ぴよん、ぴよん。」を歌いながらジャンプしていたら、近所の奥さんが笑っていた。</p>	<p>◆二人で、ぴよんぴよん跳びながら歩く。</p>
2009. 10. 21	4歳0か月	<p>◆今朝も、K児をベビーカーに乗せて、N児の幼稚園を見送る。行く途中で、雀やヒヨドリが鳴いている。じいじが「うさぎさんが、ぴよん、ぴよん、ぴよん。」の歌を替えて、「雀さんが、チュン、チュン、チュン。ヒヨドリさんが、キー、キー、キー。」と歌った。次の歌詞が浮かばなかったらN児が「ヒヨコさんもいるよ。」と言ってくれたので、「ヒーヨコさーんがピヨピヨピヨ」と歌い、最後に「みんなでいっしょにチュンキイーピヨ」と歌ったら、N児</p>	<p>◆幼稚園の見送りで、替え歌を歌う。</p>

		<p>が笑って喜んでいました。N児は元気に麒麟号に乗って行った。</p> <p>◆夕方、N児を迎えに行った。N児はバスの中で寝ていた。起こされて、元気に帰ってきた。朝行く前は、じいじの背中に甘えていたが、夕方帰った時は、ママにべたべた甘えていた。頑張って幼稚園に行っているの、家で甘える時間も欲しいようである。</p>	<p>◆夕方帰った時は、ママにべたべた甘えていた。</p>
2009. 10. 22	4歳0か月	<p>◆N児を見送る。バス停に行く途中、とうがらしを植木鉢に植えている家があった。じいじが、「とうがらし、とうがらし。手足をつけたら赤とんぼ」と歌うと、N児はきゃっきゃと喜んで笑っていた。麒麟号に元気に乗っていった。</p> <p>夕方、N児は元気に帰ってきた。帰り道に、「とうがらし、とうがらし。手足をつけたら赤とんぼ」をN児が覚えていて、二人で歌って帰った。N児は元気が余っていて、K児と二人玄関前でひとしきり遊んでいた。</p>	<p>◆朝、じいじが歌った歌を覚えていて、夕方、帰り道で歌う。</p>
2009. 10. 23	4歳0か月	<p>◆ブランコで、「N児。K児はこれに一人で乗ったよ」と言おうと、姉のプライドがあるのか、N児もブランコに一人で乗った。初めてのでき事だった。「手は決して離さずに、なるべく上の方をにぎるんだよ。」と教えると、慎重居士のN児にもイメージが湧き、自信がついたのか、少し漕ぎながら乗っていた。</p>	<p>◆K児に刺激され、姉のプライドからN児が初めてブランコに一人で乗った。</p>
2009. 10. 24	4歳0か月	<p>◆平均台で、「N児。K児はこの上を歩くんだよ」と言って、N児を平均台に乗せると「N児には無理、怖い。」と言って、前に進まない。代わりにK児を乗せると、ぜんぜん恐がらずに歩く。この二人の性格の違いはどうしたものか。滑り台に行っても、丸太の坂道をN児は全く登らない。できるというイメージが湧き、自信がついたなら行動するタイプだ。</p> <p>◆自転車に乗ろうかと誘う。二人で外に出て、自転車を漕ぎ出したが、何故かN児は自転車を恐がった。この間、転び</p>	<p>◆しかし、平均台に乗せると「N児には無理！ 怖い！」と言って、前に進まない。滑り台に行っても、丸太の坂道をN児は全く登らない。</p> <p>◆何故か今日は自転車を恐がった。</p>

		<p>かかったからかも知れない。「N児には無理。」と言う。</p> <p>◆「N児。T邦幼稚園を通過して、団地を通過して帰ろうか」と聞くと、「うん」と言った。T邦幼稚園を通過して、団地を通過して帰っていると、N児が「ランチ食べなかったね。」と言う。団地とランチと聞き間違っていたようだ。</p>	<p>◆団地とランチと聞き間違っていた。</p>
2009. 10. 27	4歳1か月	<p>◆お向かいのおばちゃんの話では、この間、N児が自転車の練習を嫌がっていたので、「その自転車、おばちゃんが貰おうかな。」と言うと、N児が「だめよ。この自転車はじいじが4歳の誕生祝いに買ってくれたんだから。」と、眉間に皺をよせて言っていたとのこと。</p> <p>◆帰る途中でN児が「赤とんぼ」を歌う。「夕焼け小焼けの赤とんぼ」だ。「負われて見たのは～」を「壊れて見たのは～」と歌っている。「N児。じいじが低いパートを歌うよ」と二部合唱をすると、N児は低いパートに巻き込まれた。まだ無理だよ。</p>	<p>◆自転車の練習を嫌がっていたとのこと。</p> <p>◆N児と「赤とんぼ」を歌う。じいじと二部合唱をすると、N児は低いパートに巻き込まれた。</p>
2009. 10. 28	4歳1か月	<p>◆N児が、「この間ね、とうがらしのたくさん入ったおせんべいを食べたの。子どもには辛いつて言われたけど、食べたらずごくおいしかったの。」と話してくれた。N児もピリカラが好きなのである。</p>	<p>◆N児はピリカラが好き。</p>
2009. 10. 29	4歳1か月	<p>◆驚いたのは、高い滑り台の滑る所から、N児が逆に登ったことである。2回程じいじがN児のお尻を持って、手伝ってやったが、「一人で登る」と言って登れるようになった。手足の力が付いたなと感心した。自分でイメージして、できる自信がついたら行動するという、N児らしさが見られた。</p> <p>◆「K児。言うことを聞いて、お家で遊ぼう」と言うが、ますます怒って泣き止まない。「悪い子だね。ペシペシペシ。」と口でペシペシと言ったら、N児が玄関に飛び出て来て「ど</p>	<p>◆滑り台を逆に登った。</p> <p>◆普段と違って、弟をかばおうとする。</p>

		うして、K児がペシペシなの。」と言う。日頃、「K児はあっちに行って。」とか言っているくせに、弟をかばおうとするところもあるのが面白い。	
2009. 11. 07	4歳1か月	<p>◆知らない男の子がK児にドングリをくれた。K児がありがとうと言わずにいたら、N児がさっとドングリを拾ってその子に渡した。弟の失礼さを姉がカバーした。やっぱり姉弟っていいものである。</p> <p>◆N児に買ってあげた自転車に乗って見せるとピンクの自転車に乗せたが、恐がって動かない。「じゃあ、K児、乗ってみせて」とK児を座らせる。じいじが押して玄関前を行ったり来たりしたが、平気な顔して乗っている。N児に良い刺激になると良いが…。</p> <p>◆N児が自分の工作物を見せてくれた。紙の筒のようなものだ。「シラシラパニーっていうんだよ。音がするんだよ。」という。言われるままに手で持つとカサカサ音がする。何か分からない工作物だ。</p>	<p>◆弟の失礼さを姉がカバーした。</p> <p>◆自転車に乗せたが、まだ恐がって動かない。</p> <p>◆何か分からない工作物「シラシラパニー」を見せてくれた。</p>
2009. 11. 13	4歳1か月	<p>◆熱はないが、咳をするし、鼻水が出る。本人から「今日は休ませてください。」と言ったそうだ。自分の意思を言葉ではっきりと言えるからすごい。</p> <p>◆N児が、「じいじ大好き N児」のラブレターを書いた。そして右上に「じいじより」と追記した。「N児。じいじよりではなくて、N児よりだよ。」と教える。</p>	<p>◆本人から「今日は休ませてください。」と言った。</p> <p>◆じいじ宛のラブレターに「じいじより」と書く。</p>
2009. 11. 24	4歳1か月	◆「木のカルタ」の裏の一字だけのカルタを並べると、みんな間違いなく読める。隅っここの字がカタカナだよと教えた。きっと、これもみんな覚えるだろう。	◆ひらがなは、みんな間違いなく読めるようになっている。
2009. 11. 26	4歳	◆今日もN児は元気に帰ってきた。家に帰ると、「抱っこ、抱っこ」とじいじやママに甘える。N児姉ちゃんも、まだま	◆家に帰ると、「抱っこ、抱っこ」とじいじやママ

	1 か 月	だ甘えたい年頃なのだ。	に甘える。
2009. 11. 27	4 歳 2 か 月	◆ピアノを少し弾いてから行くのが日課だ。ママが早く弾くように言う。ところがN児は、「じいじ、じいじ」と甘えて来て、膝の上に乗る。両方のほっぺにチュッ、チュッと して、しっかりと抱きしめて、ピアノまで抱いたまま連れて行った。それでやっと「ピアノの練習、毎日しましょう。」という曲を弾いた。	◆ピアノを少し弾いてから行くのが日課だが…。
2009. 11. 28	4 歳 2 か 月	◆インフルエンザの予防接種を受ける前に、N児が、「私、注射は好きじゃない。」と言うので、「あんなもの、蚊に刺されたようなものだ。」と答えた。しばらくしてママからメールが来た。「はるなは泣きませんでした。」とのことだった。じいじのおまじないが効いたようである。	◆インフルエンザ予防接種で、N児は泣かなかった。
2009. 12. 02	4 歳 2 か 月	◆夕方は、N児を迎えに行く。今日も元気に帰ってきた。バイクの足置き場に立たせて、バイクを押して帰る。家の前で止めると、降ろして欲しいため「抱っこ。」と言う。抱っこして降ろしてやると、両足がそのまま、まとわりついて離れない。抱っこしたまま、玄関に入る。靴を脱がせても、まだ抱っこしたまま。抱えて部屋に入る。「じいじ～」と抱っこされたまま甘える。幼稚園では、他のクラスのお友達までつくって活躍しているN児だけれど、まだまだ甘えたい年頃のようなようである。	◆「じいじ～」と抱っこされたまま甘える。
2009. 12. 05	4 歳 2 か 月	◆縄跳びをN児に教えようとするが、まだ楽しみたい段階のようだ。「へび」と言ってくにかくにやする上を飛び越えさせたりする ◆N児がじいじと相撲をとる。じいじが布団の上にN児を投げる。何度も投げていると、N児が興奮して、ますます闘志を燃やし、アニメの何とか言う主人公になったつもりで、	◆縄跳びをN児に教えようとするが、まだ楽しみたい段階。 ◆じいじと相撲をとる。アニメの主人公になったつもりで、じいじに挑戦

		<p>じいじに挑戦してくる。正義の戦士になっていて、じいじは悪者らしい。背中に手をいれると汗をかいていた。</p> <p>◆N児を膝の上に座らせて、「あいうえお」の本を広げて字の練習をさせる。書き順が間違っている字がいくつかあったので、じいじが教える。素直に勉強をしていた。</p> <p>◆N児に、「じいじが朝来る時は、雨が降っていたので合羽を着てきたんだよ。」と話す、「じいじ。どうして河童の格好をしてきたの。頭はどうしていたの」と聞いていたのがおかしかった。</p>	<p>してくる。</p> <p>◆字の練習をさせる。書き順が間違っている字がいくつかあったので、教える。</p> <p>◆じいじ。どうして河童の格好をしてきたの。</p>
2009. 12. 09	4 歳 2 か 月	<p>◆じいじがN児を迎えに行き、バイクに乗せて帰った。「もっと早く～」とN児が言うので、じいじは「はあはあ」言いながらバイクを押した。</p> <p>◆制服につけるリボンが床にあったので、じいじが「N児。ネクタイが落ちているよ。」と言うと、「何でこれがネクタイやねん。リボンでしょうが。」と関西風の「突っ込み」で言った。</p>	<p>◆幼稚園の迎えで、バイクに乗せて押す。</p> <p>◆N児の関西風の「ノリ突っ込み」ができる。</p>
2009. 12. 15	4 歳 2 か 月	<p>◆じいじを怪獣に見立てて、N児が「プリキュア」だと言って、足で蹴る。じいじが避けると、「避けちゃダメ。」と言う。やられたふりをして倒れると、うれしそうにしていた。</p>	<p>◆じいじが怪獣で、N児が「プリキュア」役。</p>
2009. 12. 16	4 歳 2 か 月	<p>◆N児は、紙に「あいうえお」を書いている。「ふ」の書き順とか、「ほ」の上が突き抜けているとかの間違いを、じいじが教える。</p>	<p>◆ひらがなの間違いを、じいじが教える。</p>
2009. 12. 17	4 歳 2	<p>◆N児は、幼稚園に行く気持ちになって、制服を自分で着替えたそうである。</p>	<p>◆制服を自分で着替えた。</p>

	か 月		
2009. 12. 18	4 歳 2 ヶ 月	<p>◆N児は、ハンカチを頭に乘せて、「カンゴクサン」(看護婦さんのこと)と言っていた。ママがK児のオムツ替えをするのを、道具を運んだりしてお手伝いする。</p> <p>◆N児が、「私の家族は4人だね。じいじの家族は3人だね。」と言うから、「合わせて何人だ。」と聞くと、指を数えながら「7人」と答えた。</p>	<p>◆N児は、「カンゴクサン」(看護婦さんのこと)でお手伝いをする。</p> <p>◆算数の応用問題も解く。</p>
2009. 12. 26	4 歳 2 か 月	<p>◆「自転車の練習をしようか。」と言うと、あまり気乗りはしないが、それでも出てきた。何とかなだめて、励まして、自転車に乗せ、50m位の家の前道を往復させた。「N児が怖がりしんぼでなくなったら、何でもできる子になるよ。」と言ってやった。</p> <p>◆N児は上手にカルタ取りができる。一番多くカルタを取った。もっと驚いたのは、このカルタで神経衰弱ゲームをした時である。じいじよりも、ばあばよりも、実に記憶力も良く、たくさんのカルタを手にした。とても4歳とは思えないほど、頭が良いと感心した。</p>	<p>◆気乗りはしないが、自転車の練習をした。</p> <p>◆カルタで神経衰弱ゲームをしたら、4歳とは思えないほど実に記憶力が良い。</p>
2010. 01. 03	4 歳 3 か 月	<p>◆「カルタ取りをしよう。」と言う。今度は自分が読むと言う。させてみると、上手にカルタを読むことができるのには、ずいぶん驚かされた。</p>	<p>◆上手にカルタを読む。</p>
2010. 01. 06	4 歳 3 か 月	<p>◆N児がK児の自転車に乗りかかった。そこで、「N児の自転車は、こっちだよ。K児の自転車もN児の自転車も、大して変わらないよ。」と言って、N児の自転車を出してやったら、乗った。そして、自分で漕いだ。ずっと怖がって乗らなかった自転車に、久しぶりで乗ったのだ。二人で家の前道50m位を往復した。昼食後、N児は「もう一度自転車に乗り</p>	<p>◆ずっと怖がって乗らなかった自転車に、久しぶりで乗った。</p>

		たい。」と言い出した。やっと自信がついたみたいだ。ばあばが見ている中を、上手に自転車を漕いでみせた。	
2010.01.09	4歳3か月	◆新型インフルエンザの予防接種を受けさせる日である。じいじがN児に、「注射なんて、ちょっと蚊が刺したようなものだ。」と言って勇気づけた。やがて名前を呼ばれて、N児が先生の前の椅子に座った。口を開けて、あ〜んをした。お腹と背中を聴診器で調べてもらった。いよいよ注射だ。少し緊張した顔をしている。先生が注射針を指す。N児は口を一文字にして頑張った。注射はすぐに終わった。看護婦さんが、「偉かったねえ。」と誉めると、ちょっと目がウルウルとしたが、泣かずに踏ん張った。	◆新型インフルエンザ予防接種は泣かずに踏ん張った。
2010.01.26	4歳3か月	◆最近、N児はK児に絵本を読んでやっているという。随分とお姉ちゃんになったものだ。	◆最近、N児はK児に絵本を読んでやっている。
2010.01.28	4歳4か月	◆じいじの持ってきたバッグなどが雨で濡れていたの、玄関の上がり口に水が付いていた。じいじが雑巾で拭こうとしたら、N児が「あっ、私が拭く。」と言って雑巾を受け取り、拭いてくれた。本当に気のつく、優しい子だ。	◆本当に気のつく、優しい子である。
2010.02.08	4歳4か月	◆K児が積み木を取っても、壊しても、N児はK児をとがめようとはしない。N児も寛大なところを見せてくれる。 ◆カタカナの勉強もした。ほとんど完璧に読める。大したものだ。	◆N児も寛大なところを見せてくれる。 ◆カタカナもほとんど完璧に読める。
2010.02.09	4歳4か月	◆お昼ご飯にした。お好み焼きが出てきた。N児が、「おいしい。」と心配そうに聞く。「おいしいよ。」と答えると、「あ〜、よかったあ〜」と喜ぶ顔が可愛い。N児は、粉を混	◆お好み焼きの粉を混ぜるのを手伝ってくれた。

	か 月	ざるのを手伝ってくれたそうである。	
2010.02.16	4 歳 4 か 月	◆日曜日にN児が作ったというチョコレートとクッキーをプレゼントしてくれた。この間の日曜日は、バレンタイン・デーだった。	◆バレンタインで、N児手作りのチョコレートとクッキー。
2010.02.17	4 歳 4 か 月	◆N児は、最近日本地図や世界地図に興味を持つようになったとのこと。それで、世界地図のパズルを買ってもらっていた。	◆N児は、最近、日本地図や世界地図に興味を持つようになった。
2010.03.06	4 歳 5 か 月	◆N児は、頭にカチューシャをつけていた。ばあばのネックレスに興味を持って、「ばあば、これ素敵だね。」と言い、じいじの黒いベストも素敵だと誉めてくれた。やっぱり女の子である。	◆ばあばのネックレスやじいじの黒いベスト、おしゃれが気になる女の子。
2010.03.11	4 歳 5 か 月	◆犬を怖がって、じいじの後ろに隠れた拍子に転んだ。N児は犬が怖いようである。	◆N児は犬が怖い。
2010.03.12	4 歳 5 か 月	◆この間、幼稚園にお相撲さんが来たそう。太い足をしていたお相撲さんがいたこと、みんなで押したらお相撲さんに勝ったことなどを話してくれた。そして、「じいじ。お相撲しよう。」と言って、じいじを押してきた。「ええーい。ええーい。」と真剣に押してくる。眉間にしわを寄せて押してくる。じいじが負けると、「やったーあ。」と喜ぶ。	◆お相撲が好き。

2010. 03. 17	4 歳 5 か 月	<p>◆N児に縄跳びを教えた。跳ぶタイミングがかなり早すぎる。N児に縄跳びを教えるために、じいじも縄跳びを買っていた。それで跳ぶタイミングを教えた。縄が足に当たるけれど、だいぶタイミングは良くなってきた。</p> <p>◆N児は、朝ママに結わえてもらったリボンを外している。理由を聞くと、髪の毛がフワフワになるのが好きだという。少しカールがかかった髪が気に入っているようだ。</p> <p>◆トランプをした。七並べ、ババ抜きをした後、N児に五十一を教えたら、すぐに覚えた。</p> <p>◆N児はじいじに甘えてくる。背中から「おじいちゃん、大好き！」と抱きついたりする。最近、甘える時には「おじいちゃん」と呼ぶようになった。</p>	<p>◆N児に縄跳びを教えた。だいぶタイミングは良くなってきた。</p> <p>◆少しカールがかかった髪が気に入っている。</p> <p>◆N児にトランプの五十一を教えたら、すぐに覚えた。</p> <p>◆最近、甘える時には「おじいちゃん」と呼ぶようになった。</p>
2010. 03. 18	4 歳 5 か 月	<p>◆N児と縄跳びの練習をした。一回跳びのタイミングを教えると、何度か練習をしていてできるようになった。「すごい！」と誉めると、N児はうれしそうに喜んだ。まだまだ失敗もするけれど、今日だけで6、7回は成功した。</p>	<p>◆縄跳びは、今日だけで6、7回は成功した。</p>
2010. 03. 22	4 歳 5 か 月	<p>◆ハウステンボスのお土産の中で、数字の練習帳を買ってきた。それを広げ、数字の練習をし始めた。8のあたりで集中力が切れたようだった。</p>	<p>◆数字の練習をし始めた。</p>
2010. 04. 01	4 歳 6 か 月	<p>◆ひらがなの練習をしている。よく見ると「ほ」の書き順が間違っている。おまけに「ま」のように上が突き抜けている。じいじがマーカーの手を握って、いっしょに書く。</p> <p>◆右手用の鉛筆に被せる道具をK児が取ろうとするとN児が嫌がった。「N児。少しの間K児に貸してあげたら。すぐに飽きるから。」と言うと、素直に貸した。K児はしばらくし</p>	<p>◆ひらがなの練習をする。</p> <p>◆N児もお姉ちゃんになった。</p>

		<p>て他のおもちゃに手が伸びた。N児に、「ねっ。じいじが言ったとおりだろ。」と言って、そのこんにやくもどきをN児に返した。N児もお姉ちゃんになったものである。</p>	
2010. 04. 04	4 歳 6 か 月	<p>◆パパがN児としりとりゲームをした。N児は結構上手にしりとりをしている。じいじがわざと最後に「ん」がつく言葉を誘導しようとした。例えば、「ず」のつく言葉をN児が考えている時に、「N児。じいじの穿いているものは何だ。」と「ズボン」と言わせようとしてもなかなか引っかからない。</p> <p>◆世界地図のパズルを始めた。これもN児は上手にはめ込む。アフリカ大陸など、小さな国が入り組んでいるのに、立派なものだ。</p>	<p>◆しりとりゲームが上手。</p> <p>◆世界地図のパズルも上手にはめ込む。</p>
2010. 04. 06	4 歳 6 か 月	<p>◆玄関の靴が綺麗に揃えられている。これは、何も親が言わないのに、N児が「玄関の靴を揃えるのは私の仕事」と宣言したそうである。</p>	<p>◆「玄関の靴を揃えるのは私の仕事」と宣言する。</p>
2010. 04. 13	4 歳 6 か 月	<p>◆N児が、「見て。私が作ったの。」と冷蔵庫に貼った作品を指差す。N児が、針で布に糸を通して。一時間位集中して作ったのだそうである。裁縫が好きなのは、ばあばに似たようである。</p>	<p>◆裁縫が好き。</p>
2010. 04. 15	4 歳 6 か 月	<p>◆テレビで、手相の話をしていて。N児が自分の手相を見てくれと言うので見てやって、「すごい！ この手は練習をするとピアノが上手になる天才の手だ。」と、じいじが言くと、「私、遊ばずにピアノを練習する。」と言う。「N児。遊びも大事だよ。いっぱい練習して、いっぱい遊んで、いっぱい勉強して、いっぱい食べて、いっぱい寝るのが大事だよ。」と言って聞かせた。</p>	<p>◆手相の話に興味を持つ。</p>

2010. 04. 26	4 歳 6 か 月	<p>◆じいじがN児の靴を脱がせながら、「お靴がぴったり。あなたこそシンデレラ姫です。」と言うと、玄関に大の字になって、寝たふりをする。「あっ！シンデレラ姫が死んでれら。」と言うと、「お口に毒リングが…。」とN児。「N児。それは白雪姫だよ。」と言うと、間違いに気づき腹を抱えて笑っていた。</p> <p>そして、じいじに「王子様。王子様。」と言う。傍でママが、「おうじ様か、おじい様か、わからん。」と言う。N児が続けて、「王子様。私と結婚してください。」と言うので、「はい。喜んで。」とじいじが答えた。ママが、「この子、結婚というとダンスすることかと思っているみたい。幼稚園でも、そんな遊びをしているみたいよ。」と言っている横から、N児がじいじに、「王子様。私と踊りましょう。」と言って、スカートを持って踊りだしたから、大笑いだった。</p>	◆じいじとN児が、お姫様と王子様になって、お芝居をする。
2010. 05. 03	4 歳 7 ヶ 月	<p>◆一枚の紙を手にとって、「私、道を間違えないように地図を描いてきた。」と言う。左下に「おおさか」と書いている。左上に描いているのは、じいじのマンションだそう。右下にあるのが万博公園だそう。これを大事に握り締めているのが傑作だ。</p> <p>◆あと10分位で車が戻ってくるというので、待った。待つ間、10分とはどの位だと聞くので、1分は60秒だ。一、二、三と60まで数えて、それを10回言えば10分だと教えた。いっしょに60まで数えようと言って、数えた。60まで数えることができるのには驚いた。</p>	◆手作りの地図を持っていて、「私、道を間違えないように地図を描いてきた。」と言う。
2010. 05. 13	4 歳 7 か	◆N児は、自分で着替えをする。それでもじいじがいるからか、甘えて最後のシャツを着ようとしな。じいじが無理やり捕まえる。死んだフリして、「毒リングが…」などと言っている。「姫！あなたはシンデレラですか、それと	◆シンデレラの劇をする。

	月	も白雪姫ですか？」と聞くと、にやりとしながら「シンデレラ…。」と言った。おもしろい子である。	
2010.05.28	4 歳 8 か 月	◆幼稚園の帰りに、どこかで帽子を落としたみたいで、ママが探しに行っているというのに、あっけらかんとしたものだ。玄関に座って、リュックを下ろし、髪のリボンを外した。すると、髪の毛が少しカールしているものだから、鏡を見ながらうれしそうに「フワフワ」と言いながら髪の毛を触りながら眺めている。	◆幼稚園の帰りに、どこかで帽子を落としたみたいだが、あっけらかんとしたもの。
2010.05.29	4 歳 8 か 月	◆昼前にN児から電話があった。「じいじ。私遊びたいから来て頂戴。髪をくるくるしたから見て欲しいの。」と言う。夕方に行くと、昼寝をし始めたところだった。それでもうつろな目をしてじいじを見た。そして、ママにもう一度髪をくるくるして欲しいとダダをこねた。「N児。まだフワフワだよ。」とママが言うが、イヤだと言う。半分眠いので、ダダをこねているようだ。	◆髪をくるくるしたから見て欲しいと電話があった。
2010.05.31	4 歳 8 か 月	◆じいじが、ぶら下がり棒で鉄棒の前周りの練習をさせる。体を持ちながら、前周りをさせる。お腹が少し痛かったようだが、「少しくらい痛くても頑張ってるんだよ。」と教える。少しずつ体操に興味を持ってきたようである。	◆ぶら下がり棒で鉄棒の前周りの練習をさせる。
2010.06.04	4 歳 8 か 月	◆ばあばの顔を描いてくれたそうだ。「あら、N児ちゃんありがとう。お目目にまつげまで描いてくれて…。」と、ばあばが喜んで言うと、「違う。ここの線。」と「めじりのしわ」を指差したそうだ。	◆ばあばの顔を描く。まつげではなく、めじりのしわまで描く。
2010.06.09	4 歳 8 か	◆N児が、「じいじ。足を踏んであげましょうか。」と優しいことを言ってくれる。	◆「足を踏んであげましょうか」と言う。

	月		
2010.06.11	4 歳 8 か 月	<p>◆自転車で幼稚園に行く。じいじが近づくと、先生は他のママと話をしているのに、N児が先生に「先生、私のおじいちゃんです！」と話しかけている。N児は、「ママだと思っていたのに、じいじが来てくれた。」と喜んでくれた。自転車で帰る途中で、「じいじ！」と背中に顔をくっつけて甘えた。</p> <p>◆しまじろうの勉強テキストがあり、まだ勉強をしていなかったのので、その本で勉強した。小一時間、勉強をした。N児は賢い子で、全部理解できた。結局、一冊全部をマスターして、シールなども全部貼った。</p>	<p>◆自転車で幼稚園に迎えに行くと、「ママだと思っていたのに、じいじが来てくれた。」と喜んでくれた。</p> <p>◆しまじろうの勉強テキストで勉強をした。</p>
2010.06.14	4 歳 8 か 月	<p>◆N児が、「あの石の建物のようなものは何。」と聞くので、見るとそこは墓地だった。「N児。あれはお墓だよ。人が死ぬと焼かれて、その骨を壺に入れて、あのお墓の下に入れるんだよ。」と言うと、「焼かれたらかわいそう。」と言った。</p> <p>◆ジャンボ滑り台に行くと、N児が上に登りたいと言う。三人でジャンボ滑り台の上に立った。N児が上から覗いて「高いねえ。」などと言っていたが、滑り口に平気な顔して座った。そして、「じいじ。いっしょに手をつないで滑ろう。」と言い出した。「えっ、これを滑るの。」とじいじは耳を疑った。日ごろ慎重、と言うか怖がりのN児が、少しも怖がっていないのだ。「でも…、K児はどうする。」と聞くと、K児が「だっこ。」と言い出した。「え～っ、K児を抱いて、N児と手を繋いでこれを滑るの。」一番怖がっているのは、どうやらじいじだ。下を見ると直角に落ちるような滑り台である。じいじも観念した。K児を左手で抱いて、右手でN児と手を繋ぎ、「一、二の、三。」で飛び降りた。体が砂場にめり込んで止まった。N児もK児も面白かった様子で、</p>	<p>◆人が死ぬと焼かれて、その骨を壺に入れて、お墓の下に入れることを教える。</p> <p>◆ジャンボ滑り台を、少しも怖がらずに「手をつないで滑ろう」とN児が言い、じいじはK児を抱っこして、二度も滑った。</p>

		<p>「もう一回。」と言う。あ～、じいじは血圧によるしくない。というものの、結構面白かった。この滑り台も久しぶりだ。N児とK児に手を引かれ、また登った。そして、また滑った。家に帰って、ばあばやママにジャンボ滑り台から滑った話をした。「滑ろう」と言い出したのはN児だと言うと、ばあばやママは驚いた。N児は得意そうに、「ちょっと勇気を出したの」と言った。そうだ、N児、ちょっと勇気を出すと、いろんなことができるようになるよ。</p> <p>◆N児が小学1年生のドリルをしていた。よく理解できている。算数はまだ少し難しかった。じいじが紙に飴玉の絵を10個描いた。1+1、1+2、2+3、3+4などの理屈を教えた。少しは理解したようだ。</p> <p>◆「じいじ。足を踏んであげる。気持ちがいいよ。N児は、いつもパパの足を踏んであげているの。」と、言ってきた。じいじがうつ伏せになると足を踏み始めた。少し重く、痛く感じたが、しばらくすると気持ちよくなった。じいじの背中也踏んでもらった。</p> <p>◆N児は自転車に乗るのを嫌がったが、じいじがN児の自転車を漕いで道に出ると、N児が乗った。そして、漕ぎ始めた。木下さんの上の子が刺激になったのかも知れないが、頑張っって自転車を漕いでいる。今まで怖がっていたのに、「ちょっと勇気を出したの」かも知れない。今日は、“ちょっと勇気”を出して、大きく成長しているN児ちゃんを発見した一日だった。</p>	<p>◆小学校1年生の算数を教えた。</p> <p>◆N児に足を踏んでもらう。</p> <p>◆“ちょっと勇気”を出して、頑張っって自転車を漕いだ。</p>
2010.06.17	4歳8か月	<p>◆N児は「じいじ。だっこ。」などと甘えていたが、H児ちゃんたちが来ると、慌ててじいじから離れた。</p> <p>◆N児は幼稚園から帰ってくると服を着替える前に、家の前</p>	<p>◆H児ちゃんたちが来ると、慌ててじいじから離れ、甘えるのをやめた。</p> <p>◆自転車には自信がついたようだ。</p>

		で自転車に乗り、何度も行ったり来たりして練習をしていた。もうこれで、自転車には自信がついたようだ。	
2010.06.19	4歳8か月	<p>◆N児は、じいじの机に座ってお絵かきをした。N児はこの時間が大好きなようで、絵をとめていねいに描くようになって、上手になったなあと思う。今日は、アンパンマンを描いていた。周りにたくさんのハートを描いていた。じいじの部屋のホワイトボードには、「じいじだいすき はるなより」と書いていた。</p> <p>◆驚いたのは、N児が「じゅげむ」を言えたことだ。テレビで覚えたと言っていた。</p>	<p>◆絵をとめていねいに描く。</p> <p>◆N児が「じゅげむ」を言えた。</p>
2010.06.20	4歳8か月	<p>◆N児が洗濯バサミで何かを作る。N児は、色紙を折ったり、セロテープで張り合わせたり、ハサミで紙を切ったりする工作が好きだ。割と器用だ。紙を蚊取り線香のように渦巻きに切って、自分の髪の毛の横にぶら下げて、「フワフワ」と言いながら喜んでいた</p> <p>◆N児とK児がもめていた。確か、N児がじいじの椅子に座って工作をしていたのだが、わずかな隙にK児が座ったのが椅子の取り合いになったようだ。じいじが二人を前にして、「じいじは、N児もK児も大好きだ。だから、好きな二人が喧嘩したら、じいじは辛い。仲良くやってくれ。」と言うと、N児は、大きな目を見開いたまま向こうの部屋に飛んでいった。しばらくしてじいじがN児のいる部屋に行くと、すねた様子だったが、何かの拍子にN児がじいじの背中に抱きついてきた。じいじの言うことが分かったらしい。</p>	<p>◆色んな工作をして楽しむ。</p> <p>◆K児ともめて、じいじにお説教をされる。</p>
2010.06.25	4歳8か月	<p>◆N児は、じいじに抱きついて、「ふはあ〜。」とご満悦だ。愛情不足とはとても考えられないが、幼稚園から帰ると甘えん坊のN児ちゃんに戻るみたいである。</p>	<p>◆幼稚園から帰ると甘えん坊のN児ちゃんに戻る。</p>

	月		
2010.06.30	4 歳 9 か 月	◆N児に「時計カード」を見せて、時計の勉強をした。ほとんど知らなかった時計が、大体理解できるようになった。これがN児の賢いところである。	◆「時計カード」を見せて、時計の勉強をした。
2010.07.07	4 歳 9 か 月	◆N児がじいじに食べさせたいものがあると言う。何かに牛乳を入れて、N児がスプーンでかき混ぜた。ピンクのクリームのような食べ物を、N児が作ってくれた。イチゴの味がしておいしかった。	◆ピンクのクリームのような食べ物を、N児が作ってくれた。
2010.07.08	4 歳 9 か 月	◆N児が幼稚園に行く支度を済ませていた。ピアノを弾く。上手になったなあと思う。ハ長調をイ長調に変えて弾いたりしていた。じいじには何のことが分からない。	◆ピアノを上手に弾く。
2010.07.17	4 歳 9 か 月	◆麦茶のペットボトルを見て、N児が「あれって、『おちゃ』って読むんでしょ。」と言う。ペットボトルには「むぎ茶」と書かれている。N児は、もう漢字に興味があるようだ。	◆N児は、もう漢字に興味がある。
2010.07.22	4 歳 9 か 月	◆N児は、最近絵を描くことが楽しいようで、幼稚園の水彩でいろんな絵を描いている。色を混ぜて塗ることも覚えたようだ。N児は、塗り絵の紙の裏に描いた絵を、じいじにプレゼントしてくれた。そこには、N児とじいじの姿が描かれて、横に「けっこんしきできますように」と書いている。N児は、じいじと結婚するつもりだろうか。 ◆お向かいの空室の家の木には、蟬の抜け殻がたくさんある。「たくさん取って」と言われ、6つも取る。N児もK児	◆絵を描くことが楽しいようで、幼稚園の水彩でいろんな絵を描いている。 ◆蟬の抜け殻を怖がらず

		<p>も怖がらずに触る。</p> <p>◆N児が涙ぐんでいる。訳を聞くと、描いている水彩画が、黒ずんだ汚い絵になったと言う。絵の具を混ぜ合わせている内に、だんだんと黒っぽくなったようだ。じいじが、パレットを洗い、水を替えると、きれいな色が描けるようになった。N児は、根気よく、何枚も絵を描く。結局、5枚も描いた。お絵かきがとても楽しいようだ。色合いも良いし、バランスも良い。</p>	<p>に触る。</p> <p>◆パレットを洗い、水を替えると、きれいな色が描けるようになった。</p>
2010.07.30	4歳10か月	<p>◆二人で小児用プールに入った。浮き袋を付けて、バタ足をさせると少し前に進む。平泳ぎの手のかき方を教える。もっと早く進む。ビーチボールなどを置いて目標を作ってそこまで泳がせる。前に進むのがうれしいようだ。覚え方が上手である。</p>	<p>◆小児用プールに入った。</p>
2010.08.05	4歳10か月	<p>◆N児が、折り紙の角を浅く折って八角形にして、セロテープで固定した。それをたくさん作って、セロテープで繋ぎ合わせて、七夕の飾りのようなものを作った。なかなか上手なものだ。</p> <p>◆水彩で絵を描き始めた。そして、でき上がった絵の裏に、何やら字を書いている。「本名」を漢字で書いたのだそうだ。どう見ても、「本名」には読めないが、漢字の雰囲気は出ているなあと感じた。</p>	<p>◆七夕の飾りのようなものを作った。</p> <p>◆漢字で書いたのだそうだが、どう見ても、「本名」には読めない。</p>
2010.08.07	4歳10か月	<p>◆N児は、浮き袋で上手に前に進む。大人用のプールにも連れて行った。足が届かないから、少し怖いみたいだが、じいじが手で引っ張ると上手にバタ足で泳ぐ。</p> <p>◆前日までN児は、夜一人でじいじの家に泊まると言っていたが、朝にはやっぱり止めると言ったそうだ。念のため、ママがパジャマも持ってきていたが、今夜はみんなで行った。</p>	<p>◆浮き袋で上手に前に進む。</p> <p>◆夜一人でじいじの家に泊まると言っていたが…</p>
2010.08.08	4	<p>◆「みくちゃんはパパと結婚するんだって。N児のパパはマ</p>	<p>◆N児は、じいじと結婚し</p>

	歳 10 か 月	<p>マがいるからダメだって。だから、N児は、じいじと結婚したいの。K児には、ばあばがいるから、それでいいか…。」と勝手に結び付けている。そして、昨日と同じようにじいじの腕を舐めながら甘えている。</p> <p>◆N児は、タベは泊まらないと言っていたのに、今夜は泊まりたいと言った。やっと泊まる勇気が出てきたのだろう。どこかで都合の良い日を見つけて、「お泊り保育」をさせてやりたいと思う。</p>	<p>たいのと言う。</p> <p>◆どこかで都合の良い日を見つけて、「お泊り保育」をさせてやりたい。</p>
2010. 08. 23	4 歳 10 か 月	<p>◆N児は体操クラブで、今日、跳び箱を2度跳んだそうである。さほど運動神経が優れているとは思えないが、一生懸命に挑戦している姿が立派だと思う。</p>	<p>◆今日、跳び箱を2度跳んだ。</p>
2010. 08. 29	4 歳 11 か 月	<p>◆子ども用プールで遊んでいたが、N児に大人用プールに行こうと誘った。身長110cm以上なら入れる。N児は111cmだ。じいじが手を繋いで、バタ足や平泳ぎの足で泳がせると、上手に泳ぐ。浮き袋はしているが、結構泳ぐ足つきになっている。縦15mを、手を繋いで泳がせた。手を離してお腹を押さえて泳がせてもあまり怖がらない。もう一度、子供用プールに戻って遊んでいたら、N児から「じいじ。もう一度大人用に行こう。」と言い出したので、また大人用で泳いだ。これなら泳げるようになるのは早いと思う。とうとう12時まで泳いだ。</p> <p>◆ママがこんな話をしてくれた。先日、N児を連れて茨木京都ホテルの音楽会に行った時のこと。ホテルで結婚式もできることをN児に話すと、「私もここでじいじと結婚式をしよう。」と、言っていたそうだ。</p>	<p>◆大人用で泳いだ。</p> <p>◆茨木京都ホテルに行った時、「私もここでじいじと結婚式をしよう。」と言う。</p>
2010. 09. 13	4 歳	<p>◆K児がうんこをしたと騒いでいる。じいじがオムツを替えていると、N児が「私も手伝う。いつも、私はK児の足を押</p>	<p>◆K児のオムツ替えを手伝ってくる。</p>

	11 か 月	<p>さえつけているの。」と言って、足を持ってくれた。</p> <p>◆最近、やっと時計の「〇時」だけが分かるようになった。まだ「〇分」は分からないようなので、確かな話かどうか…だけれど、「私とK児は9時に寝るの。だから、5時には目が覚めるの。パパは6時に起きるの。ママは私とK児と二人で起こすの。」と言う。二人に起こされるママの情景が浮かぶ。</p> <p>◆N児に、DVDのリモコンの扱いを覚えてもらい、三人でアンパンマンやプリキュアなどを見た。4歳の子が、64歳のじいじにリモコンの扱い方を教えてくれる。賢いものである。</p>	<p>◆最近、やっと時計の「〇時」だけが分かるようになった。まだ「〇分」は分からない。</p> <p>◆4歳の子が、64歳のじいじにリモコンの扱い方を教えてくれる。</p>
2010.09.16	4 歳 11 か 月	<p>◆N児はバスに乗り込むが、他の子がまだ来ない。待っている間、K児が幼稚園の先生に、先日パパに連れて行ってもらった須磨水族館の話をした。先生が、「N児ちゃんも行ったの。」と聞いた。ママが、N児は幼稚園に行っている時で、その間にパパがK児を連れて行った旨を説明した。普通なら、「えーっ。そんな、ずるい。」とでもN児が言うかなと心配したが、N児の横顔を見ると、落ち着いた表情でニコニコしている。お姉ちゃんになったなあ！と、感心した。</p>	<p>◆落ち着いた表情でニコニコして、お姉ちゃんになった。</p>
2010.10.01	5 歳 0 か 月	<p>◆N児は、鉄棒で前回りができるようになった。そして、跳び箱も4段を飛べるようになったと、ママが言っていた。</p>	

資料2 K児の育児日記のエピソード記述

年月日	年齢	育児日記より	備考
2010.11.03	2歳10か月	◆N児の幼稚園の運動会だ。午後に「来年度入園予定」の子どもたちが、親と二人で走るのだ。ところが、眠くなったのか、少し機嫌が悪い。それを無理やり連れ出したから、どうなることかと眺めていた。他の子は、親と手を繋いで走っていた。ふと見ると、K児だけがばあばとママの間に手を繋がれて走っている。三人で走っているのは、K児だけだった。それでも、走り終えたら参加賞がもらえたものだから、ご機嫌だ。	◆「来年度入園予定」の子どもたちが、親と二人で走るのだが、K児だけがばあばとママの間に手を繋がれて走っている。
2010.11.04	2歳10か月	◆水尾循環バスが来た。これに乗せる。しばらくすると、「水尾三丁目」のバス停だ。するとK児が「じいじの家だ！」とマンションを指差す。よく分かっている。	◆バスの中から、じいじのマンションを見つける。
2010.11.08	2歳10か月	◆幼稚園バスが来る。K児もいっしょに並んで、「先生、おはようございます。」と挨拶する。	◆K児もいっしょに並んで、「先生、おはようございます。」と言う。
2010.11.18	2歳10か月	◆N児が転んだ。口のそばを怪我したようだ。よく見ると、口の内側も少し怪我をしていた。ママに傷の手当てをしてもらっていた。傍でK児が、バンドエイドを出して剥がしている。気の利くK児だが、ちょっと口には貼れないよ。	◆N児の口の内側の怪我に、K児がバンドエイドを出して…と言う。
2010.11.22	2歳11か月	◆インフルエンザの予防接種をする。K児が、「注射は怖い、いやだ。」と言っている。じいじが、「K児、注射なんて蚊が刺したようなものだよ。」と言って、注射の練習をした。「口を開けて～」と言うと、K児が口を開けた。「よし！次はお腹。」と言って、ト	◆インフルエンザの予防接種を、「じいじ、泣かなかつたよ。」と言いな

	月	<p>ントンとする。「次は背中。」と言って、トントンとする。「はい。注射します。」と言って、肩を出し、消毒するフリをする。そして、注射をするフリをする。K児は笑っている。「はい、終わりました。よく揉んでおいてくださいね。」と言うと、キャッキョと喜んだ。しばらくしてK児が、「じいじ、泣かなかったよ。」と言いながら出てきた。「K児、偉かったね。」と誉めてやる。じいじのおまじないが効いたようである。</p>	<p>がら出てきた。</p>
2010. 12. 01	2歳11か月	<p>◆ばあばがママに、「K児は？」と聞くと、「そこらにいるでしょ？」とママが答えるが、どこにもいない。玄関を出て見るが、近くにもいない。ばあばとママと手分けして探すと、幼稚園バスの乗り場の近くでスヌーピーに跨ったK児がいたとのことだ。さすがのママも青ざめて、この“脱走事件”からは玄関の下の鍵をかけて、抜いておくことにしたらしい。</p> <p>◆K児は一人で靴下が履けるようになったそう。かかとの辺りが少しずれていたのを直してあげる。</p>	<p>◆K児の“脱走事件”</p> <p>◆K児は一人で靴下が履けるようになった。</p>
2010. 12. 02	2歳11か月	<p>◆幼稚園バスの乗り場に行く。バスが来て、K児も先生にご挨拶する。N児がバスに乗る。K児を抱いてバスの中を見せると、園児たちが手を振る。K児が、「楽しそう！」と言う。これなら、楽に幼稚園に行けるかも…。</p> <p>◆ばあばと三人で大阪空港に行く。屋上展望台でポテトチップスを食べながら眺める。その内に、同じ年頃の男の子を連れてお母さんが来た。K児が近づいて、そのお母さんと会話をしている。知らない人にでも平気に話しかけるのは、誰に似たのだろう。そして、その子と走ったりして遊んでいる。ご機嫌だ。</p>	<p>◆これなら、楽に幼稚園に行けるかも…。</p> <p>◆知らない人にでも平気に話しかけるのは、誰に似たのだろう。</p>
2010. 12. 04	2歳11か月	<p>◆じいじが怪獣になってN児を追いかけていたら、突然K児がじいじに体当たりした。そして、「じいじ怪獣、ダメッ。」と、N児お姉ちゃんをかばったのが、傑作だった。</p>	<p>◆N児、お姉ちゃんをかばう。</p>

	月		
2010. 12. 08	2 歳 11 か 月	◆最近、K児に鋭い質問をされる。「線路は続くよ」を歌っていると、「野を越え山越えて、何のこと。」とか、「繋いでる～って、どういうこと。」とか、散歩の途中で言われる。これから、辞書を片手に散歩しなくてはならない。	◆最近、K児に鋭い質問をよくされる。
2010. 12. 09	2 歳 11 か 月	◆二階で物音がした。ばあばが上がって見ると、K児が一人でおしっこをして、トイレからズボンを上げながら出てきたとのことだ。 K児は偉いね。一人でおしっこをした。 ◆K児が、「じいじ。帰るの。」と聞く。「ううん。じいじは帰らないよ。」と答え、「K児。一人では怖いのだ。」と言う。じいじに添い寝していて欲しいのだ。起きてみると誰もいないのは、怖いし、寂しいのだ。こういうことが言葉で言えるのは、大したものである。	◆一人でおしっこをした。 ◆「K児。一人では怖いのだ。」と言う。じいじに添い寝していて欲しいと言葉で言える。
2010. 12. 13	2 歳 11 か 月	◆N児の「言葉辞典」の本を広げると、K児が興味を示した。いろいろな野菜の写真がある。名前を言わせる。れんこんとごぼうだけ言えなかったが、あとはよく知っていた。英語で答えるものもある。くだもののページも、きちんと答える。数字の勉強もした。この本には、いろいろなことが書かれている。K児の勉強にはもってこいだ。	◆N児の「言葉辞典」の本で、K児と勉強をする。
2010. 12. 21	3 歳 0 か 月	◆今日は、K児の3歳の誕生日だ。じいじが帰る準備をして階段を下りると、N児が、「帰っちゃあダメ！」と言ったら、K児も、「みんなが帰ると、淋しくなるでしょうが…」なんて言う。言葉の表現力がすばらしい。	◆言葉の表現力がすばらしい。
2010. 12. 23	3 歳 0 か 月	◆先日、熊の絵を見て、パンダと言っていたので、今日は動物図鑑で、パンダと熊の違いを教えてやった。	◆動物図鑑で、パンダと熊の違いを教えてやった。

2011.01.01	3歳0か月	<p>◆K児は、いくらと海老がとにかく大好きだ。K児は、「プリーズ、おとうふ。」などと英会話をする。</p>	<p>◆K児は、「プリーズ、おとうふ」などと英会話する。</p>
2011.01.03	3歳0か月	<p>◆K児が「おしっこ。」と言ったが、間に合わなかったようだ。ママが着替えのパンツやズボンを持ってきていない。汚れたパンツやズボンを洗って干している間、穿いておくものがない。止めておけば良いのに、ばあばが、ばあばのパンツを穿かせると、「いやだ、これ。」と、K児が嫌がって脱いだ。そりゃ、そうだ。仕方がないので、タオルを腰に巻きつけて、洗濯バサミで留めた。</p> <p>◆K児も大型バスとじいじの顔を上手に描いた。二人とも、お絵かきが上手だ。</p>	<p>◆「おしっこ！」と言ったが、間に合わなかったようだ。</p> <p>◆大型バスとじいじの顔を描いた。</p>
2011.01.07	3歳0か月	<p>◆ブランコにN児とK児が乗っていたら、女の子が来た。「貸して。」と言われると、その勢いに負けてK児がブランコを譲った。しばらくして、じいじを見上げて、「僕もブランコに乗りたい。」と言う。</p> <p>◆じいじが、地面に二本の線を引いて、レールを描いた。三人が、そのレールの中を走る。中でもK児は、真剣な目をして走る。フウフウ言いながらも、凄いスピードで走る。時計は12時を回った。お昼ご飯の時間だから、帰ろうと声をかける。N児とばあばは、先に家に帰っていったが、K児はまだレールの中を走り回っている。なかなか帰ろうとしない。仕方がないので、じいじが、さらに引込み線を公園の出口に向かって描いた。すると、K児がその引込み線を凄いスピードで走って来て、公園の外に飛び出た。</p>	<p>◆勢いに負けて女の子にブランコを譲ったものの。</p> <p>◆レールの中を走るのが大好き。</p>
2011.01.13	3歳0か月	<p>◆アンパンマンのパズルを上手に組み立てた。ばあばと誉めると、「もう一回。」と言って、またバラバラにして組み立てた。</p> <p>◆スヌーピーに跨って遊んでいたが、じいじが「K児。自転車に乗ってみようか。」と言うと、自転車に跨った。そして、足を乗せて</p>	<p>◆アンパンマンのパズルを上手に組み立てた。</p> <p>◆自転車を上手に</p>

	月	<p>漕ぎ始めた。「すごい。K児、上手だよ。」と誉めると、ますます力を入れて漕いだ。ばあばを呼んで、その勇壮を見せた。ばあばもびっくりだ。そのまま、近くを散歩すると言って、自転車で散歩を始めたが、帰ろうとしない。結局、ぞうさん公園に行って遊び、また自転車に乗って0タウンをぐるりと回り、挙句の果ては、「お姉ちゃんが帰ってくるころなので、迎えに行こうか。」と聞くと、「うん。」と答えたので、幼稚園バスのところまで行った。</p>	漕ぐようになった。
2011.01.27	3歳1か月	<p>◆N児の幼稚園バスの見送りに、K児が自分の自転車で行くと言って、自転車を出してきた。最近、自転車にはまっている。幼稚園バスのところまで上手に自転車を漕ぐ。N児を見送って、K児はその自転車で「JRバイバイのところに行く。」と言う。堤防を登って進む。この間よりもまた上手になったと思う。堤防を下りて、川に沿って進むと、阪急電車の鉄橋の下についた。また進むと、JRの鉄橋が見えてきた。そこでしばらく「電車バイバイ」を楽しんだ。しばらくそこにいたが、また自転車に乗って進む。とうとう西河原公園まで来た。</p> <p>◆お向かいのおばちゃんが百円均一の店にK児を連れて行ってくれたのだそう。K児にお菓子を買ってやって、「お姉ちゃんには、どれにしようかな。」とK児に聞くと、「ご飯がいい。」と答えたのだそうだ。また、おばちゃんが、「K児、大きくなったねえ。」と言うと、K児が「おばちゃんも大きくなったねえ。」と答えたとか。</p>	<p>◆自転車に乗って、とうとうN河原公園まで来た。</p> <p>◆お向かいのおばちゃんとの会話。</p>
2011.02.09	3歳1か月	<p>◆何かの拍子に、K児がじいじの髪の毛を触った。そして、その手を鼻に持ってきて匂っている。「K児。何の匂いがするのかなあ〜。」と聞くと、にこにこしながら、「じいじの匂いがする〜。」と答える。</p>	◆じいじの匂いが好き。
2011.02.10	3歳	<p>◆お隣のおじちゃんが、「おや、おでかけですか。」と聞く。K児が、「お姉ちゃんをお迎えに行くの。」と答える。「K児、お迎え</p>	◆お迎えでなくてお見送りだよ。

	1 か 月	でなくてお見送りだよ。」と教える。	
2011.02.14	3 歳 1 か 月	◆テレビのニュースで、雪のため車がスリップして家にぶつかった画面があった。すると、K児が「積み木を出してくれ。」と言うので出してやると、それで家を作り、おもちゃの車をぶっつけた。「こんなだったね。」と、じいじとばあばに言った。	◆雪のため車がスリップして家にぶつかったニュースを積み木で再現する。
2011.02.23	3 歳 2 か 月	◆プラレールで遊んでいると、N児が、「ピカチュウ。」などと叫びながら、ふざけてプラレールを壊した。K児が怒るかと思ったら、K児までいっしょにふざけてプラレールを壊して、箱にしまっている。じいじには分からないが、姉弟相通じるものがあるみたいである。	◆姉弟、相通じるものがあるみたい。
2011.03.04	3 歳 2 か 月	◆阪急の駅までの間に、百円均一の店がある。突然、K児がその店に走って入る。新幹線のおもちゃを持って、買ってほしいとおねだりした。じいじとばあばがいるから、おねだりしても良いと思ったみたいだ。買ってやるのは簡単だけれど、こんな風におねだりされて、そのまま買ってやっていては、悪い癖をつけてしまう。じいじがK児を抱いて無理矢理に店を出ると、K児は怒って道に座り込んだ。「じいじ、嫌い。」と言うので、「嫌いで、結構。」と、じいじは教育的指導に徹した。ここで、さらりと気持ちを入れ替えるところが、K児の良いところで、抱いて歩いているとおさまった。	◆じいじは教育的指導に徹した。
	3 歳 2 か 月	◆ JRの駅に着いた。ここからイオンモールまでは数100mだが、横を時々電車が通る。通るたびに抱いてやって電車を見送る。抱いてやらなければ、怒って座り込む。とうとうばあばが、K児の目を見て「K児。」と怒ったものだから、大好きなばあばに怒られたのがショックのようで、今度はじいじに泣きついた。 ◆ やっと「新幹線大集合」の映画が始まった。K児はじいじの膝に came。眠るかなと思ったが、とうとう最後まで眠らずに見ていた。	◆大好きなばあばに怒られたのがショックで、今度はじいじに泣きついた。 ◆K児は良い子で映画を見た。

		代わりにばあばが眠っていた。心配していたが、K児は良い子で映画を見ていた。	
2011.03.11	3歳2か月	◆三人でH内公園に行く。ブランコ、キリンさんとパンダさん、自動車、砂場、滑り台、鉄棒、鉄の輪くぐり…と、一通り遊ぶ。N児は、お腹が空いたので家に帰りたくなったようだが、K児はまだ遊び足りないみたいだ。なかなか家に帰りたがらない。涙を流して、「まだどこかに行く。」と言う。無理矢理に一旦家に帰ると、N児は家に入っていったが、K児は糸の切れた凧のようにスヌーピーのところに走って行った。「象さん公園に行きたい。」とK児が言う。仕方がないのでついていく。公園では、滑り台を滑ったり、どんぐりを探したりして遊ぶ。やっとのことで家に向かうが、スヌーピーに乗ったK児は、早い、早い。じいじが、「ストップ、と言ったら止まるのだぞ。」と言っているにもかかわらず、大きな道路に出ようとするので、じいじは真剣に叱った。	◆K児はまだまだ遊び足りない。
2011.03.24	3歳3か月	◆駅の近くでは、先日の東北関東大震災の募金を集めるために多くの人たちが立っている。市長も立っていた。じいじたちが二人にお金を渡すと、二人はそこに行き募金箱に入れた。ばあばが「ご苦労様です。」と声をかけると、野村市長がK児の頭を撫でてくれた。K児はうれしかったのか、後ろを振り返りながら、「ありがとうございます！」と言った。このようなところが、社交性があるなあと、じいじは思う。初めて会った人でも、K児はこうして話しかけたりするところがある。良い方向に伸びていって欲しいなあと思う。	◆K児は社交性がある。
2011.04.06	3歳3か月	◆K児が、スヌーピーに乗って見送ると言う。「K児。危ないから、広い道にでちゃあいけないよ。」と言うと、「じいじ。K児は分かっているから、心配しないで。」などと、分かったようなことを言う。本当に信じていいのかわからない。	◆分かったようなことを言うが、本当に信じていいのかわからない。
2011.04.07	3歳	◆幼稚園に着いてN児を見送ると、K児が幼稚園の中に入りたがった。「K児は、明日からだよ。」と言っていると、掃除をしていた	◆早く幼稚園に行きたい。

	3 か 月	幼稚園のおじさんも、「K児は、明日からだよ。」と言う。K児は、早く幼稚園に行きたいのだ。 ◆「S川西公園に行こうか。」と聞くと「いやっ。」、「橋の内公園に行こうか。」と聞くと「いやっ。」、…と最近はいやいやコールが多い。	◆最近はいやいやコールが多い
2011.04.08	3 歳 3 か 月	◆今日は、K児の入園式の日である。初めてママと離ればなれになった子どもたちは、お構いなしにワーン、ワーンと泣いている。周りのその子らに影響されたのか、K児もママを探し始めた。そして、じいじたちのいる場所に走ってやってきた。「おしっこ。」と言うのでトイレに連れて行っった。おしっこが出ない。「うんこ」だと言う。幼稚園のトイレは小さい。「これではイヤ。」と言う。そして、「うんこはない。」と言う。結局、何もしないで式場に戻った。じいじが前の椅子に戻るよう促すが、じいじの膝に座る。しばらくそうしていたら、ママが来てじいじと交代した。一度じいじやママと接触すると、その方がいいようだ。人間、楽な道を選ぶ。とうとう最後までママの近くにいた。	◆入園式の日、じいじが前の椅子に戻るよう促すが、じいじの膝に座る。
2011.04.11	3 歳 3 か 月	◆朝起きた時は、「K児、幼稚園に行～かない。」と言っていたのだが、ママが「先生が待っていると思うよ。」と言うと、さっさと制服に着替えて、9時前にはすっかりスタンバイで、N児といっしょにご機嫌に行った。 ◆幼稚園バスを迎える。バスからK児とN児が降りてきた。「先生、さようなら」の挨拶も上手にできて、手をつないで帰った。随分とお兄ちゃんになったように見えた。	◆朝起きた時は、「K児、幼稚園に行～かない！」と言っていた。 ◆今日は、K児の幼稚園生活初日。
2011.04.15	3 歳 3 か 月	◆今朝も、幼稚園バスに乗る時に大きな声で泣いたのだそう。そりゃ無理もない。今までずっとママといっしょだったのだから…。まあ、K児のことだから、すぐに幼稚園生活に慣れてくるだろう。先生たちの話によると、K児は、幼稚園バスの中で泣き止んで、さくら3組の教室に入り、粘土細工などで遊んだのだそう。ソフトクリームなどを粘土で作ったのだそう。でも、瀬尾先生も気にな	◆職員室を覗くと園長先生につかまって、本読みをしたりして遊んだ。

		るし、職員室を覗くと園長先生につかまって、本読みをしたりして遊んでいた。	
2011.04.20	3歳3か月	◆K児も一週間経つと大きく成長するものだ。朝起きた時は、「幼稚園行かない。」などと言っているが、ママが、「あっ、そう！」と言いながらも制服を渡すと、制服に着替える。N児といっしょに朝ごはんを食べて、「行くよ。」と声かけると、靴を履いていっしょに出かけ、幼稚園バスに乗ってバイバイをする。教室で他の子が寂しがって泣いていると、「どうしたの。」と声をかける優しさを示す。随分と余裕が出てきたものだ。	◆教室で他の子が寂しがって泣いていると、「どうしたの。」と声をかける優しさを示す。
2011.04.22	3歳4か月	◆先生がK児を見て、「この子はO先生が大好きみたいです。時々職員室を覗いてO先生を探しています。」と笑いながら話してくれた。きっとそうだろうと思う。O先生はK児に優しいものね。	◆O先生が大好き。
2011.05.02	3歳4か月	◆あれからK児は元気に幼稚園に行っているようである。ただ、給食の時にスモックを着なければならないのに、なぜかK児だけは嫌がって着ないそうだ。「K児、だめだよ。食事の時は制服をよごさないようにスモックを着なくては。」とじいじが言うと、「明日からはスモックを着るよ。」と宣言した。	◆なぜかK児だけはスモックを嫌がって着ない。
2011.05.04	3歳4か月	◆N児とお勉強をしているのを見ていて、K児もホワイトボードに「ひ」の字を書いた。 ◆K児が、じいじの首のほくろを指さして、「これ何？」と聞く。じいじが、「ダンゴ虫」と言うと、「ううん。ほくそ。」と答える。「ホクソ…。」「K児。鼻くそと間違っているんじゃない。ほくろだよ。ほくろ。」と教えると、気が付いたようで、「ほくろ…か。」と言っている。 ◆二人を連れて、百均に行くことにした。約束は、ひとつだけだよ。K児には、ちょっと無理かなと思ったが、何事も勉強だ。K児	◆K児もホワイトボードに「ひ」の字を書いた。 ◆ホクロのことを「ほくそ」という。 ◆じいじも叱るべき時は真剣に叱

		<p>は、レーシングカーと消防車を取った。「K児。ひとつだけだよ。」と言うが、ちょこちょこ走り、姿が消えた。じいじが急いで行って、階段を降りているK児を捕まえた。「K児！まだお金を払っていないでしょ。どちらか一つにきなさい。」と、じいじも真剣に怒った。じいじに怒られたK児は、少し涙ぐんだが、渋々とレーシングカーを選んだ。二つ買ってやることは簡単だが、甘やかしは良くない。家に帰って、N児はシャボン玉で遊んだ。K児も傍で楽しそうに眺めていた。ところが部屋に入って、K児が、「僕はレーシングカーなんかいらぬ。シャボン玉が欲しい。」などとわがままを言って、シャボン玉セットを踏みつけたから、じいじが追っかけて叱った。「K児。そんなわがままを言っちゃダメ。レーシングカーは自分で選んだのでしょ。」と言うと、すぐに「ごめんなさい」と謝ったが、「謝ってもダメ。シャボン玉セットを踏みつけたでしょう。お姉ちゃんにも謝りなさい。」と叱ると、お姉ちゃんにも謝った。N児は、「いいよ。」と優しく答えた。これで一件落ち着いたが、じいじも叱るべき時は真剣に叱った。</p>	る。
2011.05.06	3 歳 4 か 月	<p>◆体操服の前が、今日の給食のカレーライスで黄色く汚れている。 「K児。今日もスモックを着ずに給食を食べたね！ だめだよ。給食の時は、服がよごれないようにスモックを着なければダメ。」と話す。「K児。給食の時は服をよごさないようにスモックを着るんだよ。じいじと約束できる。」と静かに聞くと、「うん。」と言う。 「じゃあ、男同士の約束だよ。指切りしよう。」と言って、「指切りげんまん、嘘ついたら針千本飲ます。」と言って、指切りした。</p>	◆給食の時は、服がよごれないようにスモックを着なければダメと教える。
2011.05.13	3 歳 4 か 月	<p>◆日曜日の夜、じいじが電話をした。「K児。給食の時、どうやって約束したかなあ。」と聞くと、「スモック」と答えた。もうこれで大丈夫だ。翌日曜日の夕方、ママからメールがあった。「今日弘はスモックを着ました。」とある。K児、偉い！男同士の約束を守ったね。先生からのお電話では、給食の時間にいつの間にかK児君はスモックを着ていた…とのことでした。</p>	◆給食の時間にいつの間にかK児君はスモックを着ていた。

		◆今週に入ると、いやいやながら制服を着替えるようなことは少なくなってきたとのことだ。今朝などは、にこにこ顔で手を振っていったそう。幼稚園のおもしろさが分かってきたころかも知れない。	◆幼稚園のおもしろさが分かってきたころかも知れない。
2011.05.20	3歳4か月	◆「うがいと手洗いをして」と言うと、すなおにした。「服を着替えよう」というと、さっさと着替えを済ませた。とても良い子だ。幼稚園に行くようになって、随分とお兄ちゃんになったような気がする。	◆幼稚園に行くようになって、随分とお兄ちゃんになった。
2011.05.27	3歳5か月	◆「ごはんを食べる前に何てご挨拶するのか」というページを読むと、K児が、「ののさま、おとうさま、おかあさま、いただきます」と答えた。おっ、R幼稚園の教えをよく聞いているようだ。 ◆ママが、K児のリュックを開けると、うさぎのぬいぐるみが出てきたそう。幼稚園の先生からの話では、うさぎのぬいぐるみを啜っていたそう。お昼寝の時間があるそうだが、K児はうさぎのぬいぐるみがなければ寝れないからかな。	◆R幼稚園の教えをよく聞いている様子。 ◆リュックを開けると、うさぎのぬいぐるみが出てきた。
2011.06.03	3歳5か月	◆K児の幼稚園の先生からママ宛に電話があったそう。幼稚園に来て、まだ教室に入らたがらない子がいるようだ。今日も、教室の入り口で恥ずかしそうに立っている子がいた。K児がさっと行って、その子の手を取り、いっしょに教室に入ってきたそう。先生が、とてもうれしかったとお褒めの電話だった。K児のしぐさが目に浮かぶようだ。K児は、相手の気持ちを思いやる優しいところがあると思う。	◆K児は、相手の気持ちを思いやる優しいところがある。
2011.6.17	3歳5か月	◆K児が、「ぼくも。」とやってくる。すごい勢いでじいじの体を足で蹴りながら登って行き、くるりと後ろ回りした。すごい。以前は、手がねじれないかと心配していたが、なんの、なんの。幼稚園に行き始めてから、運動神経が随分と発達したみたいだ	◆幼稚園に行き始めてから、運動神経が随分と発達した。
2011.6.22	3	◆何かの拍子に、ばあばが腕を搔いていたら、K児がさっと葉箱か	◆K児は、優しい

	歳 6 か 月	<p>ら痒み止めの薬を持ってきて、ばあばの腕に擦り込んでいた。K児は、優しいし、気が利く。</p> <p>◆K児に電車の絵本を読んでやる。電車の名前がひらがなで書かれたものがある。自分の名前や姉の名前をひらがなくらいが読めるようになっていた。今度は、ばあばがひらがなのかるたを出して、K児を特訓する。とうとう最後まで集中力が途切れずにできたそう</p> <p>だ。</p> <p>◆K児の先生は、「K児くんはたくさんのお友達がいる、楽しく遊んでいる。」とのことだ。そして、K児が走るのが一番早いのだそうである。</p>	<p>し、気が利く。</p> <p>◆ひらがなの勉強をする。</p> <p>◆K児が走るのが一番早い。</p>
2011.6.24	3 歳 6 か 月	<p>◆幼稚園バスがやってきた。先生がK児を起こしている。目を覚ましたK児が、じいじを見つけて降りてきた。「先生さようなら」は寝ぼけた顔をして、適当にする。じいじと手をつないで家に帰る。家に帰ると、とても良い子だ。さっさと着替えをして、うがいをしながら喉が渇いていたのだろう水道水をゴクンゴクンと飲んで</p> <p>いた。手洗いを済ませて、じいじの膝に座って、ママのマの字も言わないで、テレビを見ていた。</p>	◆すっかり幼稚園生活に慣れた様子。
2011.7.1	3 歳 6 か 月	◆「あいうえお」の本で勉強もした。K児は、ほとんどのひらがなが読めるようになっていた。	◆ほとんどのひらがなが読めるようになっていた。
2011.7.8	3 歳 6 か 月	◆みんなで七夕を作っている。K児が覚えたばかりのひらがなで、「きしす」とか「ひひひひひ」とか書いている。	◆七夕の短冊に、覚えたばかりのひらがなで「ひひひひひ」とか。
2011.7.15	3 歳	◆今日は給食がない日なので、ママがお弁当を作ってくれていた。それを食べる。肉だんごを見せて、「これ何の栄養だ。」と聞くか	◆「これ何の栄養だ。」と尋ねる。

	6 か 月	<p>ら、「Kくんの手とか足のお肉になるんだよ。」と答えると、「正解。」と言った。お兄ちゃんになったものだ。</p> <p>◆幼稚園として東北の被災者を励ますため、「がんばれ東北」とか書いた看板といっしょに、園児全員で写した写真が、掲示されていたそう。ママが一生懸命に探すのだけれど、K児がなかなか見つからない。やっと見つけたK児は、先生の膝の上に座っていたと笑っていた。</p>	◆K児は、先生の膝の上に座っていた。
2011. 7. 16	3 歳 6 か 月	<p>◆今日は、幼稚園の夏祭りだ。さくら3組の子たちがいるところに行く。先生もいた。K児も踊りに加わるのかなと思っていたら、あれあれ。K児がじいじの後ろに隠れたぞ。「K児、みんなといっしょに踊らなくては…。」と言っても、じいじの後ろに隠れている。先生がK児の手を取って、誘ってくれたけど、恥ずかしそうにして、行こうとしない。やがて踊りが始まったが、とうとう見るだけで終わった。</p> <p>◆K児はお友達のH君と、楽しそうに遊んでいた。甚平さんの前をはだけて、キャッキッとワンパク少年の顔をして、楽しそうに遊んでいた。K児は、園内をあっちに行ったり、こっちに行ったり、走り回っていた。とてもじいじには追いつけない。我が物顔に走り回っている。</p>	<p>◆幼稚園の夏祭りだが、じいじの後ろに隠れて、とうとう見るだけで終わった。</p> <p>◆園内を、我が物顔に走り回っている。</p>
2011. 7. 21	3 歳 7 か 月	<p>◆トランプでばばぬきをしたりする。K児はルールが今一つ分かっていないが、それでもN児から1枚取ったり、じいじに1枚取らせたりする。</p> <p>◆K児は、最近になってシャンプーハットなしにお風呂で髪を洗うようになった。</p>	<p>◆トランプでばばぬきをする。</p> <p>◆シャンプーハットなしにお風呂で髪を洗うようになった。</p>
2011. 8. 1	3 歳 7	◆ひらがなのカルタで遊ぶ。K児はほとんどの字が読める。「を」だけがまだ読めなかったが、あとは「らいおん」とか並べると、皆読めた。途中で何かの拍子に遊びが変わった。そのカルタでドミノ	◆ばあばは、K児と遊ぶのが久しぶりだから、その成長

	か 月	<p>倒しが始まった。これにはK児はすごく興味を持って、喜んだ。パズルもして遊んだ。ばあばはK児と遊ぶのが久しぶりだから、その成長ぶりにおどろいていた。</p> <p>◆K児はおにぎりの方が好きみたいだ。「たらこおにぎり」が食べたいというので、「焼たらこ」と表示したおにぎりを渡した。すると、「これ、何？」と聞くので、「焼たらこだよ。」と答えると、じっとその表示を見つめていて、「だけど、『や』と書いていないよ。」と言った。「やき」ではなく、漢字で「焼」と書いていたからだ。</p>	<p>ぶりにおどろいていた。</p> <p>◆字に興味を持つ。</p>
2011. 8. 6	3 歳 7 か 月	<p>◆今日は、水尾の夏祭りだ。K児が歩いていると、高校生の女の子二人が、「可愛い！」と声かけた。するとK児が手を振って応える。</p> <p>何と、年上の女の人に人気があるのか。</p>	<p>◆年上の女の人に人気があるのか。</p>
2011. 8. 17	3 歳 7 か 月	<p>◆K児も深いプールに入れた。全然怖がらない。浮袋に入ってパタ足をしたり、平気な顔をして泳ぐマネをしたり、昨年と全く違う。</p> <p>N児がすることを、K児も負けずにやってくれる。</p>	<p>◆K児も深いプールに入れたが、全然怖がらない。</p>
2011. 8. 25	3 歳 8 か 月	<p>◆幼稚園から帰る途中で、シジミ蝶を見つけた。じいじが捕まえると、それを触った。「シジミは食べたことがある。」と言っていた。</p> <p>「それによく似ているでしょ。」と説明する。今度は、自分一人で捕まえようとしたが、逃げられた。帰り道でも、良いお勉強である。</p>	<p>◆帰り道でも、良い勉強。</p>
2011. 9. 25	3 歳 9 か 月	<p>◆今日は、矢野家に誘われて、じいじもいっしょに稲刈りに行くことになった。いつの間にかK児がおじさんといっしょにコンバインに乗っている。降ろしてもらった後は、おじさんに手を振っている。</p> <p>K児は、知らない人にでも愛想が良い。</p> <p>◆刈った後は、バッタやカエルが逃げ回っている。それを捕まえる。</p>	<p>◆K児は、知らない人にでも愛想が良い。</p> <p>◆K児が怖がらず</p>

		<p>キリギリスがいた。K児が怖がらずに触る。</p> <p>◆それぞれの好みのハンバーグ料理を注文した。N児には目玉焼きが載ったハンバーグだった。K児には目玉焼きが載っていなかった。K児が目玉焼きを欲しがったら、N児が少し分けてあげた。喧嘩もするけど、仲の良い姉弟だ。</p> <p>◆K児は、N児の食べ残しの野菜サラダやごはんもおいしそうに食べた。N児は洋食が好きだが、K児は生野菜とご飯、和食が好きみたいである。</p>	<p>にキリギリスを触る。</p> <p>◆喧嘩もするけど、仲の良い姉弟だ。</p> <p>◆K児は生野菜とご飯、和食が好きならしい。</p>
2011.10.7	3歳9か月	<p>◆「さあ、じいじは帰るよ。」と言うと、K児が「JRの電車バイバイに行こうよ。」と言い出した。「K児。もう外は暗いよ。」と言うと、涙を出して泣き出した。膝に座らせ、のりものの本を読んだ。「あっ。貨物だ。」と興味を持たせておいて、「電車、バイバイ。」と手を振ると、K児も手を振った。やっと機嫌が直ったようだ。</p>	<p>◆JRの電車バイバイが大好き。</p>
2011.10.15	3歳9か月	<p>◆今日は、「N児の晴れ舞台」のフェスティバルの日だ。全部で3曲を演奏した。すばらしい、感動ものだった。涙が出るほど素晴らしかった。再来年は、K君は何を演奏するのかなと、K児を見ると、おやおや、眠ってしまったようだ。今日は、すっかりばあばに甘えている。</p>	<p>◆再来年は、K君は何を演奏するのかなとK児を見ると、おやおや、眠ってしまったようだ。</p>
2011.10.19	3歳9か月	<p>◆ママがK児の弁当箱を開けて言った。「K児。おにぎり一つ残っているけど、床に落としたの。」K児が答えた。「うん」と。可哀想に、床に落としたから食べずに我慢していたようだ。K児も、色々と辛い経験しているのだ。</p> <p>◆「さあ、じいじも帰らなくては。」と言うと、玄関の前でK児が上を見上げて、「あっ」と言う。「どうしたの。おつきさま(K児は、「お月様」のことを小さいころこう言っていた)。」とじいじが聞くと、「二階で、プラレール。」と言う。これはえらいことだ。プラレールに付き合わなくてはならなくなる。</p>	<p>◆色々と辛い経験している。</p> <p>◆今日もプラレールに付き合わなくてはならなくなる。</p>

2011. 10. 23	3 歳 10 か 月	<p>◆今日は、R幼稚園の運動会。K児のクラスのテントを覗いてみた。K児は先生の傍にいた。ママが、「目が合うと、じいじのところに走ってくるよ。」と言うので、慌てて隠れた。</p> <p>◆入場行進が始まった。K児は先生と手をつなぎ離れない。その内に、「一等賞体操」とかいう体操が始まった。そうしたら、先生と並んで体操を始めた。クラスの中で一人だけこちらを向いて体操している。ママが、「何様だと思っているのか」と笑った。</p> <p>◆徒競走が始まった。みんな二人ずつ走って行く。K児は嫌がって、なかなか走らない。一番最後に、先生と二人で走った。一番目立つことをしている。</p> <p>◆障害物競争も、最後の目立つところで走るかなと思いきや、途中で色白の可愛い顔した子が走っているのでよく見ると、「K児だ。」。隣の男の子を「負けるものか」と横目で見ながら走っている。カメラを向ける間もなく、通り過ぎた。たくましいK児を見た。</p> <p>◆K児の踊りだ。パパやママたちは、「K児が踊るだろうか?」と心配していた。ところが、出てきました。そして、先生の隣で踊っているではないか。少し面倒臭そうに踊っているようにも見えたが、それでも皆と同じように踊っていた。</p> <p>◆ぼつぼつ閉会式が始まります。集合のアナウンスもあり、集場所まで連れて行ったのだが、なかなか目を覚まさない。「K児。閉会式だよ。」と何度か起こすのだけれど、目が覚めない。「K児。D先生が呼んでいるよ。」と言うと、やっと目を開けて、這うようにしてD先生の所に行った。D先生が、K児の頭を撫でていた。K児。根性のあるところを見せてくれた。</p>	<p>◆「目が合うと、じいじのところに走ってくるよ。」と言うので、慌てて隠れた。</p> <p>◆クラスの中で一人だけこちらを向いて体操している。</p> <p>◆一番最後に、先生と二人で走った。</p> <p>◆「負けるものか」と横目で見ながら走っている。</p> <p>◆皆と同じように踊っていた</p> <p>◆眠かったけど、根性のあるところを見せてくれた。</p>
2011. 10. 28	3	◆K児が「特急列車」の絵本を持ってきて、電車の名前を次から次	◆カタカナまで読

	歳 10 か 月	へと読んでくれた。ひらがなもカタカナも読める。「フェニックス」などのように小さい字が入ると少し詰まるが、それをじいじが教える。「サンダーバード」のように「一」があると、間違って「いち」と読んだりするので、それもじいじが教える。それ以外は上手に読めるので、びっくりした。カタカナまで読めるようになったとは驚きだ。	めるようになったとは驚きだ。
2011. 11. 11	3 歳 10 か 月	◆先生がひらがなの「は」の紙を示すと、みんなは「鳩のは」とか色々と言う中で、K児が、「N児のは」と言った。先生が、「そうだね。K児のおねえちゃんはN児ちゃんだものね。」と言う。	◆「N児のは」
2011. 12. 26	4 歳 0 か 月	◆おもちゃの「建設現場」で遊んだ。おもちゃの石がたくさんある。これを失くさないように入れ物がある。K児にそのことを教え、ついでに石の数を数えることにした。K児が23まで数えたのには驚いた。いつの間にか知恵がついている。 ◆何かのことで、K児がN児の腕に噛みついた。先日は、N児がK児の顔にひっかき傷を作ったのを聞いていたので、じいじが大声で、「お前たち。犬や猿の真似をするなら、ご飯をあげないぞ。これからペットフードしか食べさせないぞ。」と叱った。N児の腕は赤くなっていた。「K児。謝りなさい。」と言うと、渋々「ごめんなさい。」と謝った。他人に傷をつけるような子になってもらっては困る。	◆23まで数えたのには驚いた。 ◆じいじが大声で叱った。
2012. 1. 1	4 歳 0 か 月	◆ばあばがK児に「K児。明日はばあばのお家にいらっしやい。」と言うと、すぐに来いと言われたと思ったのか、「K児。今、帰ったばかりだから。」と言ったそう。可愛らしい。 ◆二人とも、じいじに手紙を書いたと言うのだ。K児は、「は、も、く、ん」とか書けるひらがなを書いてあり、左がじいじ、右がばあばの顔を描いている。上手に描いてある。 ◆ひらがなのカルタがあったのでK児に読ませると、みんな読めた。	◆「K児。今、帰ったばかりだから。」 ◆K児の手紙は、「は、も、く、ん」とか書けるひらがなを書いている。 ◆ひらがなのカル

		「K児、すごい。誰に教えてもらったの。」と聞くと、「ばあば」と答えた。いつの間にか知恵がついている。	タをK児に読ませると、みんな読めた。
2012. 1. 20	4 歳 0 か 月	◆K児が色々と字を書くようになったそう。手紙を見せてもらった。「ママいつもありがとう」と書いているようだ。その下は「ひろきより」と書いているようだ。あとはよく読めないが、何やら字らしきものを書いている。☆を上手に描いている。最近絵本も読むそう。2行程度書いた絵本なら最後まで読むそう。 ◆最近自分で着替えをするとママが言っていたが、よく見ると下着のシャツもパンツも前と後が逆になっていた。パンツが前後逆だから、後ろから見るとフンドシのようにになっている。「K児、おしりの見える金太郎だよ。」と笑った。	◆K児が色々と字を書くようになった。 ◆下着のシャツもパンツも前と後が逆になっていた。
2012. 1. 27	4 歳 1 か 月	◆今日は、パンツは大丈夫だったが、下着のシャツは前後逆だった。 ◆カタカナの表があったので、「この字何？」と聞くと、「アイウエオ」と言う。最後の「ワヲン」まで、読めた。漢字の表で「正」を教えた。結構、字に興味を持っているようだ。	◆下着のシャツは、前後逆だった。 ◆結構、字に興味を持っている。
2012. 1. 29	4 歳 1 か 月	◆「じいじ。K児、可愛い。可愛くない。」と聞く。「可愛いよ。」と答えたものの、変なことを聞くなあとと思った。後ろに若いお姉ちゃんたちが数人座っていたけれど、「可愛い～」と言われなからかな。	◆若いお姉ちゃんたちを意識している。
2012. 2. 11	4 歳 1 か 月	◆今日は、R幼稚園の「生活発表会」の日である。K児の番だ。「夢をかなえてドラえもん」を5人の男の子で遊戯した。K児は真ん中だ。ちゃんと手足が揃って動いている。舞台の端から端まで走る姿が可愛い。一生懸命に練習したのだなと分かる遊戯だった。夜、電話があって、ばあばが、「K児。がんばったね。」と言うと、「僕、疲れちゃった。」と言っていたそう。	◆K児の遊戯「夢をかなえてドラえもん」。N児と手足が揃って動いている。
2012. 2. 14	4	◆K児の塗り絵も輝いてきた。丁寧に色を塗っている。小学校1年	◆山、川、木、森、

	歳 1 か 月	<p>生用の漢字のカードがある。絵と漢字一字がある。例えば、山、川、木、森、学、校…などだ。これをK児に見せると、ほとんどの字が読めるのには驚いた。N児が勉強しているのを、横で見て自分も覚えていたのだと思う。</p> <p>◆フラフープがあったので、二人にさせる。K児は茶目っ気たっぷりに自分も回りながらフラフープを回そうとする。5～6回まわして終わりだ。</p>	<p>学、校、…など、ほとんどの字が読めるのには驚いた。</p> <p>◆フラフープを5～6回まわして終わりだ</p>
2012. 2. 24	4 歳 2 か 月	<p>◆「スクーターしよう。」と言って玄関を飛び出す。結構、上手に進む。</p>	<p>◆スクーターも上手に進む。</p>
2012. 3. 2	4 歳 2 か 月	<p>◆お雛様は意外にもK児がとても喜んだそう。それでも、真ん中の三人官女は、眉毛がないので、「少し気持ち悪い」のだそう。</p> <p>◆幼稚園で歌った「ひなまつり」を、じいじに歌って聞かせてくれた。「あかりをつけましょ、ぼんぼりに…」と歌い、二番も歌ってくれた。「お内裏様とお雛様」の部分は、「おだりい様とお雛様」で歌い、笑わせてくれる。</p>	<p>◆お雛様は意外にも、K児が喜んだ。</p> <p>◆「おだりい様とお雛様」で歌い、笑わせてくれる。</p>
2012. 3. 6	4 歳 2 か 月	<p>◆今日は、下着を前後間違わずに着ていた。「K君、偉いね。こんな風に前がくったのが前だよ。」と教える。</p> <p>◆「K児。『君が代』も覚えたのだった。」と聞くと、「君が代」を唄い出した。歌詞の意味なんて分からない。「君がわよ～わ。千代にい～い、八千代にかざれ～、にし～の～、にわおとなりて～、こけの～す～すむま～で」と唄った。</p> <p>◆ばあばに電話したいと言う。じいじが携帯ではあばに電話すると、自分で受話器を持って、ばあばと話を始めた。「ばあば、パンありがとう。おいしいよ。」と言って、また“君が代”を電話口で唄った。</p>	<p>◆今日は下着を前後間違わずに着ていた。</p> <p>◆「君がわよ～わ。」と“君が代”を唄ってくれた。</p> <p>◆じいじの携帯で、ばあばと話をした。</p>

		<p>◆堤防の上を歩くと、たくさん水仙の花が咲いている。「これは水仙というのだよ。」と説明する。しばらく歩くと、また水仙が咲いている。「K児。この花は何という花だったかなあ。」と聞くと、「う～ん。す…」と言って言葉が出てこない。「水仙だよ。ちゃんと覚えておけよ。」と言うと、「じいじ。あの草は何と言うの。」と、今度はK児からの逆襲が来た。全く知らない草だった。「知らないなあ。」と言うと、「ちゃんと覚えておいてね。」と言われた。頭の回転が速いと感心する。</p>	<p>◆K児からの逆襲、頭の回転が速いと感心する</p>
2012. 3. 15	4歳2か月	<p>◆K児が、「じいじ。プラレールしようか。」と言う。二人で2階に上がる。K児が上手にレールを繋ぐ。モノレールのレールも作って、立体的だ。じいじも手伝って、すばらしいレールが敷けた。電車や新幹線を走らせる。しばらく遊んでいたら、K児が「K児、疲れちゃった。じいじは一人で遊んでいていいから。」と言って1階に降りて行った。すっかりじいじを遊び友達のように思っているらしい。というか、K児がじいじを接待しているつもりなのかも知れない。</p> <p>◆帰る途中で、「K児。Aちゃんのお家はどこかな。」と聞いた。あちらこちらをキョロキョロしながら家を探している。無理だろうと考えていた。ところが、途中から速足で走って行って、「ここだよ。」と指さした。見ると表札に「辻」と書いてある。すごい。K児は地理に強いのだ。感心した。</p> <p>◆K児が勉強したという「あいうえお」を見させてもらった。手本を透かして写し、書いたものらしいが、上手に書けている。</p>	<p>◆K児がじいじを接待しているつもり。</p> <p>◆K児は地理に強い。</p> <p>◆手本を透かして写し、字の練習をしている。</p>
2012. 3. 22	4歳3か月	<p>◆K児が、「アイ～ン。」と言う。どうやら、志村けんの真似をしているらしい。</p> <p>◆K児が、リビングで、「ひよこは。」と聞く。何のことかと思いき、詳しく聞くと、ピアノの横の、昔インコの籠を置いていた場所を指さして、「ここにいたでしょうが。」と言う。「あ、インコのこと</p>	<p>◆志村けんの真似をしている。</p> <p>◆K児が2歳前の頃のことを覚えている。</p>

		<p>か。」と分かったが、インコを飼っていたのは、もう随分前のことだ。K児が2歳前のことだ。その頃のことを覚えているのかなあと、不思議に思う。</p> <p>◆砂場の丸い筒のようなコンクリートの置物の上を、K児がひょいひょいと進む。N児でも手を繋いで行くのに、K児は怖がりもしない。すごい！と思っていたら、K児が、「やる気あるやろ」と言ったので、ばあばと大笑いした。</p>	◆「やる気あるやろ」
2012. 3. 29	4歳3か月	◆K児が、滑り台をいつもの階段でなくて、丸太をよじ登って行った。「K児、すご〜い。」と誉めると、N児も負けじと丸太をよじ登った。N児も、ここから登るのは初めてだ。お互いに、刺激し合って成長している。	◆姉弟、お互いに刺激し合って成長している。
2012. 4. 6	4歳3か月	◆いつもの電車バイバイの場所に行く。K児と手を振っていたら、貨物の「桃太郎」が来た。「ピーッ、ピッ。」と汽笛を鳴らしてくれた。機関手がこちらを向いて手を振っているのが見えた。「やったー」とK児と喜んだ。普通列車も「プロロ〜ン」と鳴らしてくれた。今日は二つも鳴らしてくれて、ラッキーだった。いつも不思議に思うのだが、K児はまだ漢字が読めない。それでも遠くから、「新快速だ」とか「普通車だ」とか言う。じいじは電車が近づいて、それに「新快速」と書いておれば、「あ、新快速か」と分かる。K児の頭には活字がないが、正確に覚えている。K児の頭の中はどうなっているのだろうと不思議に思う。	◆電車バイバイの不思議。
		◆先日はK児のクラス替えて、新しくK児の先生になった「Y先生」が、わざととぼけてK児にこう言った。「Kくんとこの新しい先生は誰なの」と。するとK児が、ニヤリとして、「自分やろ」と言ったそう。そこでY先生は、K児をギュッと抱きしめたそう。	◆「自分やろ。」
2012. 4. 9	4歳3か月	◆K児が自転車のハンドルとサドルをもう少し高くしてくれと言う。「お姉ちゃんと同じ位の高さにして」と言う。ライバル意識を持っているのかなと思う。希望通り高く調整してやると、満	◆自転車のハンドルとサドルをもう少し高くしてくれ

	か 月	<p>足そうに乗っていた。</p> <p>◆K児が、電車バイバイをしようと、じいじの手を引っ張る。K児と二人で阪急電車の傍まで行く。特急電車には「さくら」と書いたプレートが付いている。「さくらって、書いてたねえ」とK児。電車の観察は見逃さない。</p>	<p>と言う。</p> <p>◆電車の観察は見逃さない。</p>
2012. 4. 19	4 歳 3 か 月	<p>◆先日は、K児から電話があり、「あのさ。ひらがな練習帳を買ってくれない。」と言われた。N児が漢字練習帳をやっているの、K児も何か勉強をしたいと思ったのかも知れない。そこで、じいじが買ってきた「ひらがな練習帳」を持って行った。</p> <p>◆ママがケーキのおやつを持ってきた。K児もいっしょにケーキのおやつを食べる。N児は少しお腹がいいのか、ケーキを崩しながら食べている。じいじが、「N児はいっぱい食べているから、あまり欲しくないんじゃない？」と言うと、K児の目が光って、「えっ、お姉ちゃんは何を食べたの。」と聞いた。お姉ちゃんの食べたものは、自分も食べておかなくてはと、ライバル意識を持っている。</p> <p>◆「さあ、じいじは帰るわ。」と言うと、K児が急に泣き出した。「早すぎる。」と言って泣いている。じいじともっと遊びたいのだ。仕方ないので、N児も連れてまた堤防に行くことにした。阪急電車が見える。K児が電車バイバイまで行きたいと言うが、N児はもう帰ると言う。二人がジャンケンをするとN児が勝った。じゃあ帰ろうかと言うと、K児が泣き出した。「電車バイバイに行く～」と泣く。仕方がないので肩車にして帰ろうとすると、足をばたつかせて靴をほうり投げた。そして、じいじの頭を叩いたり、髪の毛を引っ張ったりする。「K児。じいじの禿げ頭がますます剥げるよ！」と言っても、大きな声で泣きやまない。そこでじいじが、「K児。泣き止みなさい。泣き止んだら、家に帰った後、じいじが自転車に乗せて電車バイバイに連れて行くよ。」と言うと、それまで大声で泣いていたのが、急にピタッと止んだ。家に帰る。じいじはK児を自転車に乗せて、夕闇迫る堤防を走り、阪急電車の電</p>	<p>◆ひらがな練習帳を欲しがった。</p> <p>◆お姉ちゃんの食べたものは、自分も食べておかなくては。</p> <p>◆「電車バイバイに行く。」と泣く。</p>

		車バイバイを15分間位、K児と付き合っ、家に帰った。	
2012. 4. 26	4 歳 4 か 月	◆K児はY先生に「大好きです」と手紙を書いたそう。担任のY先生はもちろん、さくら組の時のD先生にも、他にも好きな先生たちにも。そして、幼稚園に行っ、 「Y先生。お手紙があります。」と言っ、手紙を探しながら、「あっ、これはD先生…。」と言っながら、やっY先生に「先生、大好きです。」と書いた手紙を渡したそう。Y先生が、ママに「うれしかったけど、ちょっとジェラシーも感じました。」と笑っながらおっしゃっっていたそう。	◆先生に「大好きです。」と手紙を書いた。
2012. 5. 3	4 歳 4 か 月	◆ゴールデン・ウィークに「木下大サーカス」に連れて行く。シマウマが出て来て芸をしたり、キリンが出て来て客が餌をやったりした。それを見、K児が、「ばあば、パンはある？」と聞く。どうやらキリンにパンをやりたいなっったよう。やさしい子。	◆木下大サーカスを見、キリンにパンをやりたいなっった。
2012. 5. 24	4 歳 5 か 月	◆じいじはK児のサッカー教室に行く。やってる、やってる。K児の前に先生がボールを投げると、それをK児がシュートしていた。みんなとボールを追っかけているかと思っ、時々止めて休憩したり、まあ、のびのびとやっっている。	◆サッカー教室は、のびのびとやっっている。
2012. 5. 31	4 歳 5 か 月	◆K児は、シュートをしたかと思っ、別のことに気が行っ、ライン引きの道具を触ってみたり、ネットを触ってみたりしている。「K君、みんなといっしょにボールを追っかけるんだ。」と叫びたくなる。「最初は、こんなものですよ。」と、先生がおっしゃっっていたから、これでも良いのかも知れない。	◆サッカー教室は、まだ集中できない。
2012. 6. 7	4 歳 5 か 月	◆幼稚園では、7~8人がサッカー教室をしていた。先生が、「それ、ドリブルしながら、そうそう、それっ。シュート。」と言っ指導している。K児もシュートしている。先生が、「集合。」と言っても、すぐに集合しない。K児は、好きなD先生が見ているから、手を振っている。先生が、「10、9、8、…」と言っ、やっ集合した。	◆先生が、「集合。」と言っても、すぐに集合しない。

2012. 6. 11	4 歳 5 か 月	<p>◆二人を王子動物園に連れて行くことにした。一番先頭の車両で、運転席の後ろに立たせた。優しそうなおじいさんが席を譲ろうとするので、「いえいえ、結構ですよ。」と孫たちを立たせておく。孫たちがおじいさんと何かお話をしている。正面からくる電車は特急だとか、今から王子動物園に行くのだとか、特にK児は積極的におじいさんと話をしている。おじいさんもニコニコ顔で話しかけていた。</p> <p>◆N児が、「K児には、デザートが二つもあるのに、私は一つだ。」などと言っていると、K児が、「ゼリーは半分あげるよ。」と優しいことを言う。二つに分けて、仲良く食べていた。</p> <p>◆行きの電車の中で、K児が「K君ねえ、大きくなったら新幹線の運転手になるって言っていたけれど、あれやめて、お寿司屋さんになる。」と言い出したので、「どうして?」と聞くと、「ちょっとぶつかりそうになったりして、怖いから…」だって。プラレールを頭に浮かべているのかな。</p> <p>◆クジャク舎を見ていた時のこと、スズメがたくさんクジャクの餌を食べていた。それを見たK児が、「コラー。スズメ。それはクジャクさんの餌だぞお。食べちゃダメ。」と、大声で叫んでいた。</p>	<p>◆K児は積極的に知らないおじいさんと話をしている。</p> <p>◆お姉ちゃんに優しい。</p> <p>◆新幹線の運転手になるって言っていたけれど、やめてお寿司屋さんになる。</p> <p>◆コラー。スズメ。それはクジャクさんの餌だぞお。食べちゃダメ。</p>
2012. 6. 14	4 歳 5 か 月	<p>◆幼稚園に着くと、K児が先頭になってボールを蹴っている。先生が、「おーい、K児。ゴールはどこだ〜。」と言っている。ゴールと違う方向に蹴っていたようだ。それでも今日は積極的だ。時々、走り疲れて他の方向を見ている時もある。大好きな奥田先生の姿が見えると、手を振ったりしている。そしてまた走り出す。</p>	<p>◆「おーい、K児。ゴールはどこだ〜。」</p>
2012. 6. 20	4 歳 5 か 月	<p>◆K児のクラスに途中から転入した子がいるそうだ。幼稚園の玄関にそのママが見送りに来ていたが、その子はまだ幼稚園に慣れず、しくしく泣いていたそうだ。K児がやってきて、その子の手をそっくと握ったそうだ。その子のママは、「なんて優しいお友達だ。」と感激したとの話だ。この話は、じいじとしては特筆すべきことだと</p>	<p>◆K児は、人を大事にできる子だと思うから、きっとこれは、K児の人生の中で、大きな宝に</p>

		<p>思う。K児の実にすばらしく良いところだと思う。この子は、人を大事にできる子だと思う。きっと、K児の人生の中で、大きな宝になると思う。</p> <p>◆K児から電話があった。「じいじ、何時頃に来るの。」と聞くから、「3時だよ。」と答えると、「よく分からないけど、長い針が12で短い針はどこ。」と聞く。「短い針は3だよ。」と答えると、「分かった。」と電話を切った。後で、ママが話すには、1時頃から「じいじはまだか。」と何度も言っていたそうだ。</p> <p>◆K児の作品は携帯電話だった。折り紙の端を少し折って厚みをつけ、最後に二つ折りした携帯電話だ。じいじが「プルルル…」と言うと、K児はそれを取って耳にあて、「はい。K児です。」と答えた。</p> <p>◆じいじが帰る時、K児は玄関まで来て、じいじの膝に抱きついて座り、「ひろ君を連れて行って。ひろ君はじいじが大好き。」と言う。可愛い子である。</p>	<p>なると思う。</p> <p>◆時計に興味を持つ。</p> <p>◆折り紙で携帯電話を作る。</p> <p>◆可愛い子。</p>
2012. 6. 25	4 歳 6 か 月	<p>◆「じいじ。プラレールしよう。」と言う。じいじもそのつもりで、電池を買ってきていた。2階に上がり、電池切れの電車を探す。K児に、「ドライバーがあるかな。」と聞くと、パパの部屋に行き、引き出しからドライバーを持ってきた。次々と新しい電池に交換する。「K君もしたい。」と言うので、ネジの止め方を教える。こんなことも勉強だ。そして電車を走らせる。</p>	<p>◆プラレールが大好き。</p>
2012. 7. 2	4 歳 6 か 月	<p>◆冷蔵庫にN児とK児の描いた絵が貼られている。N児はもちろん上手だが、K児も上手になったと思う。じいじとばあばを上手に描いて、「まつりにきたよ」と書いている。「り」の字が左右逆になっているが、夏祭りに来たいのだなあと感じる。</p> <p>◆今日は、K児のサッカー教室をじいじだけでなく、ママもN児も一緒に見に行く。K児もボールを追っかけている。真っ赤な顔して真剣だ。しかし、じいじたちの顔を見たら、急にボールを追いかけるのを止めて、我々の方にやって来た。「ボールを追いかけんかい。」とじいじが声をかけるが、三人に見られると、ダメみたいである。</p>	<p>◆K児も絵が上手になった。</p> <p>◆サッカー教室をじいじとママとN児の三人で見に行く。</p>

		◆N児が「立ってブランコが漕げるようになったので、見て欲しい。」という。途中でHの内公園に寄る。N児が立ってブランコをこわごとと漕いだ。横でK児も立って漕いでいる。K児も上手だ。何も教えなくても、K児はN児を見て成長している。	◆何も教えなくてもK児はN児を見て成長している。
2012. 7. 6	4 歳 6 か 月	◆おもちゃ売り場ではK児の目が輝いた。結局、お風呂の中で遊べるようなおもちゃをK児が欲しいと言うので、買ってやった。すると、「おねだりしちや、ダメってママが言うかな？」と心配するので、「大丈夫だよ。」と言うと安心していた。	◆「おねだりしちや、ダメってママが言うかな？」と心配する。
2012. 7. 12	4 歳 6 か 月	◆サッカー教室は、K児に気づかれないように木陰から隠れて見ていた。今日のK児は積極的だ。3回シュートをする。その内、1回はゴールした。「やった。K君が1点を入れた。」じいじは陰から喜んだ。	◆「やった。K君が1点を入れた。」じいじは陰から喜んだ。
2012. 7. 14	4 歳 6 か 月	◆今日は、K児の幼稚園の「夏祭り」だ。「K君も次は踊るんだね。」と声をかけても、黙って踊りを眺めている。少し緊張しているらしい。やがて年中組が踊る番になった。スッとK児が輪の中に入って行った。友達と並んでいる。音楽が始まると踊り始めた。りっぱ、りっぱ。ちゃんと踊っている。去年と大違いだ。「K君。すごい。恰好良かったよ。」と褒めちぎる。	◆幼稚園の「夏祭り」で、今年は立派に踊る。
2012. 7. 26	4 歳 7 か 月	◆じいじは眠ってしまった。ふと気が付くと、K児がじいじのハンカチでアイスジェルパックを包み、それをじいじのおでこに乗せている。「お熱が出たから冷ましているの。」という。そして、臭いウータンもお熱があると言って、薄い毛布をかけてトントンしている。「K君。うさぎのぬいぐるみはお熱が何度あるの。」と聞くと、100°Cだそうだ。フワフワうさぎも熱があって、10,000°Cだそうだ。数字の桁がめっちゃめっちゃだ。それでも優しいK児である。	◆数字の桁がめっちゃめっちゃだ。
2012. 8. 1	4 歳	◆団地のプールに行った。K児はママと子ども用プールに、N児はじいじと大きいプールに入る。K児とママも深いプールにやって来た。	◆2時間以上もプールで遊んだ。

	7 か 月	二人とも少しも怖がらない。2時間以上もプールで遊んだ。「帰ろう。」と言っても、なかなか上がろうとしない。プールが楽しいのである。	
2012. 8. 21	4 歳 8 か 月	◆K児も負けじとビート板を持って泳ぐ。水に顔をつけて見せてくれた。二人とも立派なものだ。深いプールでも泳いだ。 ◆家に帰って、「ライフル銃」で遊ぶ。意外と面白い。その矢の先が吸盤になっているため、ガラスなどに当たると、ピタッとくっつくからだ。N児もそれで遊びたがった。二人で取り合いの喧嘩になるかなと思って見ていたら、K児が笑顔でN児にライフル銃を渡した。一人で遊ぶよりも、二人で遊ぶ方が楽しいと思ったのか、下の子の持って生まれた世渡りの知恵というのか。そして、二人が交代でライフル銃を楽しんでいた。	◆水に顔をつけて見せてくれた。 ◆下の子の持って生まれた世渡りの知恵というのを持っている。
2012. 8. 23	4 歳 8 か 月	◆「トムとジェリー」のDVDを見てると、K児が何か音楽を口ずさむ。「トムとジェリー」の中で、トムがピアノを弾いている曲を口ずさんでいるのだ。何の曲かと思えば、「ハンガリー狂詩曲」ではないか。そして、何かオペラ曲を歌っている場面では、K児もマントを羽織って、いっしょに歌い出した。その後、ジェリーが歌う場面では、N児とK児がそれに合わせて歌い、踊っている。	◆「ハンガリー狂詩曲」を口ずさむ。
2012. 8. 31	4 歳 8 か 月	◆K児も走っている。この暑い時間帯に1時間半もサッカーをやっている。K児もボールを蹴る。汗びっしょりだ。時々集中力が切れると、ボールと反対方向に走ったり、止まったりしている。まあ、この歳ではこんなものだろう。	◆汗びっしょりで、この暑い時間帯に1時間半もサッカーをやっている。
2012. 9. 4	4 歳 8 か 月	◆おやつを食べ終わると、玄関に出た。見ると自転車を出している。「K君、思い切りスピードを出して漕いでごらん。」と言うと、スピードを上げて漕ぎ始めた。添えた両輪が浮いたままで走っている。じいじが、「ブレーキ。」と言うと、急ブレーキをかけて止まる。何度もそれを繰り返した。 ◆サッカーボールを出してきた。じいじと蹴り合いをした。今まで	◆自転車の両輪を外しても良いほどに上手になった。 ◆サッカーも構え

		と構えが違う。どこからでも来いという顔をして待っている。さすがサッカー教室で鍛えられたK君だ。目が輝く。何度も何度も蹴り合った。汗びっしょりになって蹴ってくる。「キャッ、キャッ。」と楽しそうだ。	が良くなった。
2012. 9. 6	4 歳 8 か 月	◆K児は、サッカー教室で汗びっしょりだ。今日もゴールを決めたそうさ。帰るなり、「また、じいじとサッカーしたい。」と言う。先日のボールの蹴り合いが楽しかったのだろう。服を着替えて、おやつを食べると、「さあ、行こう！」と急ぎ立てる。N児が、「私も行く。」と立ち上がった。三人で、玄関前の道路でボールを蹴り合っていたが、危ないので、「公園に行こう。」と誘う。水筒も持ってきている。準備が良い。公園に行って、三人で蹴り合った。K児は様になっている。ボールを追う姿は、リズムがあつて、なかなかのものだ。長い事、三人で楽しんだ。	◆長い時間、三人でサッカーを楽しんだ。
2012. 9. 13	4 歳 8 か 月	◆炎天下、子どもたちがボールを追いかけている。K児は、少しバテ気味だ。先生が、「K児。走れ。」と言っている。K児の目は、ママを探している。笛が鳴って、練習は終わった。みんなリュックを背負って帰り支度をしているが、K児は水筒の水を飲みながら、のんびりしている。じいじが近づいて、「早く荷物を持っておいで。」と言うと、やっと教室に取りに行った。靴を履かずに、寝転んで、「じいじ靴を履かせて。」と甘えている。やっとのことで、自転車に乗せて帰る。「家に帰ったら、じいじとまたサッカーをする。」と言っていたくせに、途中で眠くなったようだ。家に帰ると、玄関でぐったりだ。	◆少しばて気味で、家に帰りつくと、玄関でぐったりだ。
2012. 9. 24	4 歳 9 か 月	◆向こうからママがK児を抱っこして帰ってきた。K児は、すっかり眠っていた。「K君。サッカーしない。」と声をかけたが眠っていて返事もしない。ママとK児は家の中に入って行った。そこで、N児とサッカーで遊んでいると、クリクリ目をして、K児が制服姿のまま出てきた。「K君。遊ぶのだったら、服を着替えておいで。公園でサッカーをしよう。」と誘うと、着替えて出てきた。「じゃあ、	◆K児はくたくたになって帰って来たのに、また遊んだりして、本当に元気である。

		<p>公園に行こう。」と公園に行く。三人で、汗の出るほどボールを蹴って遊んだ。K児はくたくたになって帰って来たのに、また遊んだりして、本当に元気だ。</p> <p>◆K児が、「じいじ。バナナが5本あって、お猿さんが3匹いました。それで問題を出して。」と言うので、今度はK児に、「バナナが5本ありました。お猿さんが3匹います。お猿さんがそれぞれ1本ずつバナナを食べました。バナナは何本残っているでしょうか？」と聞くと、「2本。」と答えが帰ってきた。K児。素晴らしい。</p>	<p>◆算数の応用問題も解けて、素晴らしい。</p>
2012. 9. 27	4歳9か月	<p>◆今日は幼稚園に、小動物たちがたくさん来たそう。ウサギやインコもいたそう。犬、猫、豚、山羊なども来たようだ。K児は、ハムスターが気に入ったようだ。「可愛かったよ。」と話してくれた。</p> <p>◆K児の話では、東北新幹線の基地が、宮城県にあるそう。「じいじ。宮城県に行こうか？」と言う。自転車で行けるほどの、すぐ近くの場所にあるつもりらしい。</p> <p>◆K児が幼稚園で、太鼓のリズムの練習をしているようだ。お箸を両手に持って、テーブルを叩いて披露してくれた。</p>	<p>◆ハムスターが気に入ったようだ。</p> <p>◆「じいじ。宮城県に行こうか。」</p> <p>◆太鼓のリズムの練習をする。</p>
2012. 10. 6	4歳9か月	<p>◆K児が描いた絵を見て驚いた。近鉄の電車の写真を見て、絵を描いたのだそう。いつの間にか、上手に絵を描くようになった。</p> <p>◆ばあばが掌蹠膿疱症の手を痒そうにしていると、K児が「ばあば、痒いの？」と言ったかと思うと鏡台に走って行って、オロナイン軟膏を持ってきて、「これでいいかなあ。」と言う。優しいK君だ。</p>	<p>◆いつの間にか、上手に絵を描くようになった。</p> <p>◆ばあばに優しいK君だ。</p>
2012. 10. 11	4歳9か月	<p>◆K児が玄関から飛び出した。出てみると、自転車を出して、跨っている。見ると、補助輪がない。もうパパが外してしまったのだ。そして、K児は跨ったまま、両足で蹴って前に進もうとしている。「K君。ペダルに左足を乗せて踏んでごらん。前に進んだら、右足もペダルに乗せて漕いでごらん。」と言うと、ホイと漕いで前に進</p>	<p>◆自転車の補助輪がないまま、スイスイと前に進む。</p>

		<p>んだ。後はいつものように自転車を漕ぐものだから、スイスイと前に進む。じいじは軽く肩に手をかけているだけだ。ママを呼んで見てもらった。じいじはK児のTシャツの首のあたりを少し持っているだけだ。こりゃ、N児よりも先に乗れるようになりそうだ。</p>	
2012. 10. 13	4 歳 9 か 月	<p>◆今日は、K児の運動会の日だ。徒競走だ。どこにK児がいるかわからない。真ん中あたりにいたと思ったら、もう走っている。早い、早い。特に1等、2等などと区別していないが、じいじの目には1番早かったと思う。カメラのシャッターを切る間がなかった。</p> <p>◆次は、障害物競走だ。マットがあったり、平均台があったり、最後は跳び箱3段がある。今度は見逃さないようにカメラをしつかりと構えた。K児だ。走る姿を動画で追う。3人走っていて、一番先頭だ。「何の、負けるものか。」の気概が走る姿に込められている。平均台を飛び越えて、跳び箱3段も跳んで、1等賞だ。</p>	<p>◆じいじの目には1番早く見えた。</p> <p>◆障害物競走も1等賞だ。</p>
2012. 10. 15	4 歳 9 か 月	<p>◆N児とK児の「七五三」用の写真を撮る日だ。スタジオのおじさんは、面白いことを言って、子どもたちをリラックスさせている。K児などはリラックスしすぎて、おじさんと色々楽しくおしゃべりしながら、撮影を続けている。</p> <p>◆N児とK児と並んで写真を撮る時、K児がN児の腕に頬を近づけてスリスリと甘えた。おじさんが、「おっ。二人はいつも仲良しかなあ。」と聞くと、二人とも「ううん。」と首を横に振ったのが、おかしかった。</p>	<p>◆リラックスしすぎて…。</p> <p>◆「おっ！ 二人はいつも仲良しかなあ。」二人とも「ううん。」と首を横に振った。</p>
2012. 10. 18	4 歳 9 か 月	<p>◆K児のサッカー教室のお迎えの日、幼稚園に着くと、K児はゴールキーパーをしていた。時々ボールが来ると、思い切り蹴り返す。じいじが見ている時に、二度蹴り返した。立派なゴールキーパーぶりだ。</p> <p>◆K児を自転車に乗せて帰る。途中でK児が、「家に帰ったら、サッカーをしよう。」と言う。「えーっ、雨が降りそうだよ。」と</p>	<p>◆今日はゴールキーパーだ。</p> <p>◆雨が降っても、自信をもって、勇</p>

		<p>言うと、「雨が降っても、自信をもって、勇気を持って、頑張らなければいけないって、A先生が言っていたよ。」とK児が言う。</p> <p>◆ママと話をする。K君が小さいころ、「みかん」が言えなくて「みまん」と言っていたねと話していたら、今でも二つ三つ可笑しい言葉があるらしい。「お化け屋敷って、K君言ってごらん。」とママが言うと、「おばけやし」と言っていた。</p>	<p>気を持って、頑張らなければ。</p> <p>◆「おばけやし」</p>
2012. 10. 28	4 歳 10 か 月	<p>◆今日は、N児とK児の七五三まいりの日だ。神殿に上がる。N児もK児もきちんと正座をして、お行儀が良い。神主さんが祝詞をあげる。神社にお参りに来た人たちが、後ろでカランカランと鈴を鳴らして拝むと、K児が後ろを振り向いている。そして、スプレーで固めた髪の毛が気になるのか、触っている。</p> <p>◆K児が、はやぶさの絵を描いた。「はやぶさ」と書くべところを、「はやぶち」と書いている。時速300kmを「じそくさんびやくきろ」と書きかかったのだろう。「じいじ。びやって、どう書くの？」と聞くから、「大きい『び』に、小さい『や』だよ」と教える。K児が「じそくさんびや」まで書く。「K君。その後ろに『く』が要るよ。」と言うと、この意味が分かりにくいらしい。確かに、「さんびやくきろ」と言葉ではいうからだ。説明していると、K児が「もういいから、あっちに行って」と、言った。めんどうくさくなったのだろう。</p>	<p>◆今日は、N児とK児の七五三のおまいりの日だ。</p> <p>◆「じそくさんびやくきろ」が難しい。</p>
2012. 11. 1	4 歳 10 か 月	<p>◆今日はK児がゴールキーパーをやっていた。たまにボールが行くと、蹴り返していた。その内、他の味方の男の子二人がやってきて、3人もゴール付近に立っている。ボールが近づくと、「きゃ〜！」と言って3人の内の誰かがボールを蹴り返す。うまくいくと、抱き合って喜んでいる。</p>	<p>◆うまくいくと、抱き合って喜んでいる。</p>
2012. 11. 8	4 歳 10 か	<p>◆サッカー教室では、K児は今日もゴールキーパーをしているようだ。先日のサッカー大会では、K児は1点も入れさせない鉄壁のゴールキーパーだったと聞いた。と、ボールの動きとは別に、K児が走り出して敵のゴールのところに行った。そして、そのゴール</p>	<p>◆敵のゴールキーパーと立ち話をしている。</p>

	月	キーパーと立ち話をしている。まだ、真剣味が足りないようだ。	
2012. 11. 17	4 歳 10 か 月	◆今日は、R幼稚園の「作品展」の日だ。絵馬には、K児の字で何か書いているが、何を書いているかよく読めない。後で聞くと、「なでしこになれますように K」と書いたのだそうだ。「なでしこ」は女子サッカーのチーム名だが、まあ、要はサッカーの選手になれますようにという意味だろう。	◆「なでしこになれますように、K」
2012. 11. 22	4 歳 11 か 月	◆サッカー教室が終わり、自転車に乗せて帰る。ところが、ママが「ちょっと買い物に行ってきます。」と言って、自転車で出かけた。K児は、じいじとJRに行きたかったようだ。「JRに行く。」と泣き叫ぶが、自転車はないし、それにN児がいつ帰って来るか分からない。家の前で「JR～」と叫びながらステテンする。しばらくして、N児が帰ってきた。「N児。KがJRに行きたいと叫ぶけど、出かけてもいいか。」と聞くと、「いいよ。」と言う返事だ。そこで、「K君。自転車がないけど、じいじと出かけるか。」と聞くと、泣きじゃくりながら「うん。」と言う。「それなら、顔を洗って来い。鼻水も出ているから、ティッシュを持って来い。」と言うと、洗面所で顔を洗い、ティッシュも持ってきた。鼻水を綺麗に拭いて、出かけることにした。ところが、T君の家の前あたりで、ママが自転車に乗って帰ってきた。そこで、自転車に乗り替えた。お向かいのおばちゃんが、「K君、どこに行くの。」と聞くので、「JRの電車バイバイに連れて行けて、騒ぐの。」と答えると、「あ、それで『JR』って言っていたのね。JRの社長さんが、そりゃあ、喜んでくれるわ。」と笑っていた。お隣のおじちゃんも、「K君、行ってらっしゃい」と見送ってくれた。二人でJRを目指した。もう暗くなりかけていたが、何とかJRの「電車バイバイの場所」に着いた。「じいじ。電車が来たよ。早く、早く、肩車をして。」と叫んでいる。K児を肩車して、電車を見送った。「くろしお」も通った。貨物列車の「桃太郎」は、運転手さんが手を振ってくれた。10列車位を見送って、K児は満足	◆「JR～」と叫びながらステテンする。

		<p>したようだ。帰り道で、「K君。じいじが言ったように、お姉ちゃんが帰るのを待って、ママが帰るのを待って出かけるしか方法がなかったでしょ。あんなにギャーギャー泣き叫んでも、何にもならなかったでしょ。」と言うと、「もう、それは分かっているから。」と言っていた。家に帰り着くと、あたりはもう暗かった。</p>	
2012. 11. 23	4歳11か月	<p>◆昼から「晴れた。」と二人が外に出て、自転車を練習したようだ。まずは、K児が乗れるようになったらしい。ますますN児のハートが燃えた。N児がK児に「どうしたらうまく乗れるか。」と聞くと、K児は優しくアドバイスをしたらしい。それで、すぐにN児も自転車に乗れるようになったらしい。姉弟が競い合って自転車が乗れるようになった。しかも、お互いが協力して乗れるようになったことは、とても良いことだ。N児も、K児も、『本気になって頑張れば、色んなことができるようになるよ』この経験を忘れないでね。</p>	<p>◆「本気になって頑張れば、色んなことができるようになるよ」この経験を忘れないでね。</p>
2012. 11. 24	4歳11か月	<p>◆N児とK児と三人で、カルタを始めた。最初はじいじが読んだ。N児とK児の対決だ。この間は、N児が不利になって、途中で拗ねて止めた。今日は、N児は「負けないぞ。」と意気込んでいる。それでも最初の内は、K児が優勢だった。N児は拗ねずに頑張って挽回した。結果は、わずかにN児が勝った。次は、N児が読んで、K児とじいじの対決だ。じいじは手加減せずに頑張った。それでもK児は「すばしっこい」の言葉がぴったりだ。じいじが身を乗り出さないように、K児が足で防御しているのがおかしい。結果は、3枚ほどじいじがK児に負けた。残念。</p>	<p>◆カルタ対決をする。</p>
2012. 11. 26	4歳11か月	<p>◆K児が幼稚園から帰ってきた。K児も自転車に乗る所をじいじに見て欲しいと言う。服を着替えて、N児と二人で自転車に乗って見せた。K児は、すごいスピードで走る。「K君。もっとゆっくりと漕いでご覧。」と言うが、スピードを楽しんでいるみたいだ。</p>	<p>◆スピードを楽しんでいるみたい。</p>
2012. 11. 29	4	<p>◆堤防に出ると、「JRに行こう。」と言う。どんどん自分で自</p>	<p>◆自分の自転車で</p>

	歳 11 か 月	<p>転車を漕ぐ。じいじは、信長を追う日吉丸のように走る。「待て。」と言っても止まらない。狭い堤防の道を、時々よそ見をしながら運転するものだから、堤防から落ちやしないかとハラハラしながら追いかける。とうとうJRの場所まで来た。いつものようにそこで20～30分電車バイバイをする。</p>	JRの場所まで来た。
2012. 12. 6	4 歳 11 か 月	<p>◆朝、K児が37.5度の熱があったとのこと。それでも本人は、「今日は餅つき大会があるから、幼稚園に行く。」と言ったらしい。それではというので、病院に行って、薬を飲ませて、それから幼稚園に行くことにした。病院に行くのに、K児は自分で自転車に乗って行ったとのことだ。「大丈夫か」と思うが、ママも度胸がついてきたものだ。</p> <p>◆K児がサッカー教室で頑張っていた。今日もゴールキーパーをしていた。K児の所にボールが来たら、それを蹴り返した。しかし、敵はさらにそのボールをシュートしてきた。ところが、ゴールの隅っこから外に外れてボールが転がった。それを見たK児が、「ヤッター。」と飛び上がって喜ぶ。元気に頑張っている。</p>	<p>◆病院に行くのに、K児は自分で自転車に乗って行った。</p> <p>◆サッカー教室で頑張っていた。</p>
2012. 12. 17	4 歳 11 か 月	<p>◆テーブルにたくさんの国旗を描いた紙がある。最近、K児が国旗に興味を持ってきて、図書館で借りた本を見て、国旗の絵を描いているのだそうだ。色鉛筆で上手に描いている。そして、その裏に国名を書いている。例えば、「フィンランド」を「フィランド」と間違えて書いているのもあるが、見事なものだ。K児を膝の上に座らせて、その図書館で借りた本を広げた。国旗の下の国名を読ませ、地図でその国を探させた。カタカナは一通り全部読める。地図にも興味を持っているようだ。皆、国名も読めるし、地図から探し出せる。楽しいK児とのお勉強の時間だった。</p>	◆最近、K児が国旗に興味を持ってきた。
2012. 12. 20	4 歳 11 か	<p>◆K児が、「自転車に乗ってJRに行こう。」と言っている。K児はK児の自転車に乗り、じいじはママの自転車を借りて出かけることにした。堤防の上り坂もK児は上手に自転車を押して行く。堤防の上を走り、途中から堤防の下を走ることにした。坂道を下るのは怖</p>	◆それぞれが自転車に乗ってJRに行く。

	月	<p>いらしい。K児が先に歩いて降りて、じいじはK児の自転車に跨って、ブレーキをかけながら降りた。二人で堤防をサイクリングする。K児は上手についてくる。すぐにJRの鉄橋の近くに着いた。堤防を駆け上がり、電車バイバイをした。機関車も来た。二人で手を振ると、「ピーッ。」と警笛を鳴らしてくれて、見ると機関士が白い軍手で手を振っている。笑顔も見える。K児と二人で、「ヤッター。」と喜んだ。</p> <p>◆2階に上がり、プラレールを出して組み立てる。K児は、上手なものだ。電車を走らせる。じいじが、傍で「電車バイバイ。」と手を振ると、K児が、「ピーッ。」と口で言って、先ほどの機関車のように警笛を鳴らしてくれた。</p>	◆今度はプラレールで。
2012. 12. 24	5 歳 0 か 月	<p>◆ブランコで遊んだ。K児に「立ち漕ぎ」を教えたが、まだ少し怖いらしい。</p> <p>◆N児と三人で、それぞれが自転車に乗って、堤防の方向に行く。とうとうJRに着いた。二人とも自転車はすっかり上手になっている。電車を次々と見送ったが、貨物が来たので三人で手を振ると、「ピーッ」と警笛を鳴らしてくれた。見ると、機関士さんも手を振っている。三人で、「ヤッター！」と喜んだ。貨物の機関士さんは優しい。</p> <p>◆今夜はサンタのおじさんが、きっと素晴らしいプレゼントを持ってきてくれるよと言うと、K児が拍手を打って、「どうぞ」とお願いしていたが、クリスマスに拍手とはどういう意味なのか。</p> <p>◆じいじが帰る時、K児が「じいじをお迎えしなくちゃ」と言うので、「それは『お見送り』だろ。」と言うと、「そうか。」と言って玄関から飛び出して、スヌーピーに跨り、じいじのバイクと一緒に走って、T君の家の前まで見送ってくれた。</p>	<p>◆三人で、それぞれが自転車に。</p> <p>◆貨物の機関士さんは優しい。</p> <p>◆クリスマスに拍手？</p> <p>◆「お迎え」と「お見送り」</p>
2012. 12. 27	5 歳 0	◆歩きながら、「電車の中で～、お尻を触ると～、つかまっちゃよ～」とK児がうれしそうに歌う。突然、「だけど、誰に捕まるの？」と聞くから、「自分のお尻なら触ってもいいが、他の人のお尻を触	◆痴漢をすれば、おまわりさんに捕まるという説明。

	か 月	<p>ったら、痴漢になるので、おまわりさんに捕まるのだよ。」と説明する。</p> <p>◆K児に「最近、幼稚園でどんな歌を覚えた?」と聞くと、「僕らはみんな生きている」の歌を、可愛い綺麗な声で、何回も歌って聞かせてくれた。</p>	<p>◆「僕らはみんな生きている」の歌を何回も歌って聞かせてくれた。</p>
2013.01.01	5 歳 0 か 月	<p>◆K児は、各国の国旗を描いた紙を何枚も入れ物に入れて大事そうに持ってきた。</p> <p>◆百人一首で「坊主めぐり」をした。パパと4人です。K児が大勝したように見えたけど、最後に「坊主」をめくって、スッカラカンになった。</p> <p>◆三人でカルタ取りをすることになったら、K児が「僕が読む」と言う。じいじとパパの対決だ。ところがK児は、「あ」とか「け」とか、最初の一言しか読んでくれない。「その後の文も読めよ。」と言うが、面倒くさいので最初の一言で済ませる。</p>	<p>◆国旗を描いた紙を何枚も。</p> <p>◆「坊主めぐり」をした。</p> <p>◆カルタ取りをするが、K児は、「あ」とか「け」とか、最初の一言しか読んでくれない。</p>
2013.01.03	5 歳 0 か 月	<p>◆K児が走って行って、インターホンを押して「Kです。」と言うと、あまりにしっかりした言い方なので、ばあばは誰が言ったのか分からない。</p> <p>◆パパもママもお兄ちゃんも加わって「坊主めぐり」をした。みんなが「坊主」をめくって、K児一人がたくさんのお札を集めた。これはK児の一人勝ちかと思ったところ、最後の場面でK児が「坊主」をめくったので、大逆転。みんなは笑うが、K児は悔しがってステテンした。「K君。じいじはその気持ちよく分かるよ。じいじもこの間、年末ジャンボ宝くじが外れたから」と慰めた。</p>	<p>◆インターホンを押して「Kです。」と言う。</p> <p>◆最後の場面でK児が「坊主」をめくった。かんしゃくを起こした。</p>
2013.01.07	5 歳 0 か 月	<p>◆ママとN児とK児が、それぞれの自転車に乗ってやってくるという。心配なので、じいじはイオンの前の百均まで迎えに行きました。三人が自転車でやってきた。そこからは、じいじが先頭になって、N児が続き、K児、ママの順で一列になってじいじの家まで行く。まるで、「かるがもの散歩」のようだ。「分かりやすいように、大き</p>	<p>◆三人が自転車でやってきた。</p>

	<p>な道を行くよ」とママに言うと、「それはいいけど、これから一人で来なければいいが…」と心配していた。バックミラーで見ると、K児の自転車のタイヤなどはじいじの自転車のタイヤの1/3位だから、じいじの3倍位自転車を漕いでいる。一生懸命に漕いでいる。それでも、時々よそ見して漕いでいる。危ない、危ない。</p>	
--	--	--

引用文献

- 赤木和重, 2007, 「知的障害のある自閉症児・者の自己の発達と支援」, 田中道治, 都筑学, 別府哲, 小島道生(編), 『発達障害のある子どもの自己を育てる』, ナカニシヤ出版.
- 荒木穂積・井上洋平・立田幸代子・前田明日香・森光彩, 2004, 「高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応:ふり遊びの分析から」, 障害者問題研究, **32(2)**, pp.131-138.
- バンク・ミケルセン, 1994, 花村春樹訳, 『ノーマリゼーションの父』, ミネルヴァ書房.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会, 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」, 2012年7月23日, pp.1-8.
- F. タスティン, 『自閉症と小児精神病』, 創元社.
- 堀智晴, 2004, 『保育実践研究の方法:障害のある子どもの保育に学ぶ』, 川島書店.
- 藤本文朗・渡部昭男編, 1986, 『障害児教育とインテグレーション』, 科学的障害者教育研究会労働旬報社.
- 一般社団法人日本LD学会編, 2012, 「設立20周年記念誌」, pp.95-98.
- 柏木恵子, 1998, 「幼児期における「自己」の発達:行動制御機能を中心に」, 東京大学出版会.
- 厚生労働省編, 2008, 『保育所保育指針解説書』, フレーベル館.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』, 2012年12月5日, pp.1-6.
- 文部科学省(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm 2012年7月23日.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』, 2012年12月5日, pp.1-6.

- 守屋國光, 1976, 『発達人間学序説』, 垣内出版株式会社.
- 守屋國光, 2004, 『発達教育論』, 風間書房.
- 守屋國光, 2005, 『生涯発達論』, 風間書房.
- 守屋國光, 2010, 『自我発達論: 共生社会と創造的発達』, 風間書房.
- 守屋國光, 2012, 「障害児教育におけるCUREとCAREの問題Ⅻ」, 『大阪教育大学障害児教育研究紀要』, **34**, pp.87-94.
- 守屋國光, 2012, 『聴覚障害教育の歴史と展望』, 風間書房.
- 守屋國光, 2012, 「序論 発達の観点からみた聴覚障害教育の在り方」, ろう教育科学会編, 『聴覚障害教育の歴史と展望』, pp.1-22.
- 守屋國光, 2012, 「障害児教育におけるCUREとCAREの問題Ⅻ」, 『大阪教育大学障害児教育研究紀要』, **34**, pp.87-94.
- 守屋國光, 2013, 「障害児教育におけるCUREとCAREの問題13」, 『大阪教育大学障害児教育研究紀要』, **35**, pp.53-60.
- 守屋國光編著, 2015, 「序論 特別支援教育の基礎知識」, 『特別支援教育総論』, 風間書房, pp.3-30.
- 長嶋瑞穂, 1998, 「自閉児の発達段階の移行(その2): 段階Ⅱから段階Ⅲへ」島根女子短期大学紀要, **36**, p.1.
- 日本LD学会, 2011, 『LD・ADHD等関連用語集 第3版』, 日本文化社, pp77-78.
- NPO法人アスペ・エルデの会, 2012, 『アスペハート』, **11 (1)**.
- 岡村清, 1998, 「生活しやすい環境づくりを求めて: こだわりのある子が生活を楽しむために」, 『鳥取大学研究紀要』, **17**, pp.56-59.
- ポーター倫子, 2011, 「高機能自閉症児のこだわりを生かす保育実践: プロジェクト・アプローチを手がかりに」, 『保育学研究』, **49(1)**, pp.73-84.
- 白石雅一, 2013, 『自閉症スペクトラムとこだわり行動への対処法』, 東京書籍.
- 首藤媁平, 2014, 『は一ちゃん・ひろくん日記』, 未公刊.
- 田村浩子・田辺正友, 2011, 「高機能自閉症者の発達と教育・発達支援: K君との出会いから大学卒業・就職までの20年間」, 教育実践総合センター研究紀要, 奈良教育大学教育実践総合センター, **18**, pp.1-7.
- 寺前静江, 2008, 「特別支援教育1年: 学校生活、錯乱、混乱」, 『はらっぱ』, **283**, pp.3-4.
- 津田道夫, 1997, 『情緒障害と統合教育』, 社会評論社, p.25.

- 山崎高哉, 1993, 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』, pp.427-456.
- 矢野正, 2007, 「5泊6日間の臨海学校が児童の『生きる力』に及ぼす効果」, 野外教育研究, **21**, pp.51-64.
- 矢野正, 2009, 「小学校における安全な臨海学舎の実践研究(VI): 臨海学校参加児童の学びを構成する指標」, 大阪教育大学紀要第V部門(教科教育), **59(1)**, pp.41-50.
- 矢野正, 2012, 「障害児保育の理念と形態」, 一藝社, 『障害児保育』, p.28.
- 矢野正, 2014, 「幼児期のこだわり行動の自我発達心理学的研究」, 『大阪総合保育大学紀要』, **8**, pp.193-208.
- 矢野正, 2014, 「幼児期のこだわり行動の自我発達心理学的研究(2): 障害認定をめぐる経過から」社会福祉科学研究, **3**, pp.119-126.
- 矢野正・宮前桂子, 2011, 『教師力を高める学級経営』, 久美出版.
- 山田真, 2008, 「特別支援教育はインクルーシブ教育にはなりえない」, 『はらっぱ』, **284**, pp.26-29.