

# 琉球大学学術リポジトリ

## 統合保育における自閉症圏障害児の行動と保育者の子ども理解

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): autistic spectrum disorder, mainstreaming, nursery school, PAC analysis, relationships between a child and a nursery school teacher 作成者: 財部, 盛久, Takarabe, Morihisa メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/5083">http://hdl.handle.net/20.500.12000/5083</a>

## 統合保育における自閉症圏障害児の行動と保育者の子ども理解

財 部 盛 久

Behaviors of a Child with Autistic Spectrum Disorder and Understanding of a Child with Autistic Spectrum Disorder by a Nursery School Teacher in a Mainstream Nursery School

Morihisa TAKARABE\*

Childcare records of a child with autistic spectrum disorder who has received mainstream childcare for four years were analyzed. Development changes of the child became clear and it also became clear how the nursery school teacher understood the child. When the nursery school teacher was able to understand the meaning of a child's behavior, the child settled down and the child's development was promoted. Since mental instability of a child with autistic spectrum disorder has meaning, it pointed out that it is important to understand the meaning of the mental instability. Moreover, it became clear that it is effective to apply PAC analysis for research and childcare of mainstream nursery schools. Based on these results, development of the relationships between the child and the nursery school teacher and the effectiveness of PAC analysis were discussed.

Key words : autistic spectrum disorder, mainstreaming, nursery school, PAC analysis, relationships between a child and a nursery school teacher

### I. はじめに

わが国における統合保育に関する研究は、近年活発となり多数の報告が行われるようになっていく。筆者の手元にある文献だけを見ても、これらの報告が取り扱う内容は、障害児保育の実態や課題<sup>3), 6)</sup>、発達的变化と特徴<sup>15)</sup>、健常児の障害児への対応の変化<sup>5)</sup>、専門機関や保育アドバイザー等の外部からの支援<sup>8), 28), 30)</sup>、統合保育のシステムや成功のための要因<sup>3), 7), 21)</sup>さらには、障害がどのような文脈で社会的な不利になるかエスノグラフィの手法により考察する<sup>20)</sup>等多岐にわたる。これは統合保育が定着してきたことを示している

と考えられる。

最近では、統合保育に対する外部からの支援に関する報告が増えている。この外部からの支援に関する報告も、当初の保育上のアドバイスを中心にした試み<sup>28)</sup>から、最近の保育士への直接支援に関するもの<sup>8)</sup>、巡回訪問指導員の専門性に関するもの<sup>30)</sup>、支援システムの一環としての保育者と親を対象とした巡回相談<sup>3)</sup>と、広がりを見せている。平澤ら(2001)<sup>8)</sup>の報告は専門機関と連携した実践で、保育者に対して行動分析の技法を用いて直接的支援を行い、効果があったことが示されている。また、田島(1986)<sup>28)</sup>と柳沢(1997)<sup>30)</sup>は保育所を訪問し、保育者に対する助言を行い、藤崎ら(2000)<sup>3)</sup>では保育所での保育者に対する助言および親に対する支援を行っているが、具体的にどのような助言がなされ、それを保育者がど

\*Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

のように理解したかについては触れていない。発達障害児の場合、平澤らのケースのように、集団生活が困難といわれるような行動上の問題があることも稀なことではない。このような場合、外部の専門機関との連携を図ることは必要なことで、これからもさらに充実した研究が期待される。また、巡回相談のような、専門家が保育所を訪問しての相談は、今後、保育士への助言に留まらず、保護者に対する子育て支援の一環としても、重要な位置を占めるようになって考えられる。このような意味からは、訪問相談の場で、相談員が行う助言を保育士がどのように理解し、保育に活かしていくのか吟味しておくことが必要になろう。しかし、これまでのところ、このような視点からの報告は見あたらない。

これまでの統合保育についての評価は、概ね肯定的<sup>4)、6)、7)、15)</sup>である。統合保育は、専門の療育機関のように特定の領域について訓練するような場ではなく、同年齢の子どもたちと生活を共にしながら、適応的で、自己充足的な生活を図ろうとする、人格全体に働きかける営みである。当然、統合保育が成功するためには多くの要因が影響する<sup>22)</sup>。その要因のひとつとして、保育者があげられる。統合保育では、保育者は子どもの発達状態や特徴等を十分に把握した上で、適切な働きかけを行う必要がある。したがって、統合保育の評価を行うとき、保育者が子どもをどのように理解して保育を行い、それが子どもにどのような影響をもたらしたかということ把握しておくことは重要である。

筆者は20年近く統合保育における巡回相談に携わり、保育者と親に対して支援することを中心に、地域の療育機関との連携や行政に対する提言を行ってきた。これは行政から障害児保育を行う保育所を巡回訪問し、保育者や親に対して保育（養育）上の助言を行う巡回相談講師を依頼されたからである。巡回相談で保育士の質問を受け助言をするにしても、助言者は保育者が子どもや親の状態をどのように理解しているのか、よく理解できていないと、適切な助言はできないことを痛感している。また、園山（1994）<sup>22)</sup>や藤崎ら（2000）<sup>3)</sup>が指摘するように、担当の保育者を園全体でどのように支援し、それを当の保育者がどのように受け

止めているのか、よく把握したうえで助言することが重要だとも感じている。このようなことは、長期にわたり保育所を訪問していれば、雰囲気として感じ取ることにはできるが、詳細には捉えにくい。筆者に限らず、外部の支援者にとっては、保育者の子どもの捉え方や保育所全体の支援体制を十分に把握したうえで、適切な支援を行うことは課題となっている。

ところで、社会心理学では、個人ごとの態度やイメージ構造を測定する手法として、個人別態度構造（Personal Attitude Construct）分析、いわゆるPAC分析が開発されている<sup>18)</sup>。PAC分析は障害児保育の領域での適応を想定して開発されたものではないが、発達障害臨床においてその有効性<sup>27)</sup>が指摘されている。保育士の子どもの理解や受容といった主観的な問題も、個人別の態度構造という観点からPAC分析で捉えることが可能だと考えられる。しかし、これまでの障害児保育に関する研究では、PAC分析を用いた研究は行われていない。

そこで、本研究の目的は以下の点を明らかにすることにある。まず、統合保育において保育者が発達障害児をどのように理解し、保育的な働きかけを行うのかについて、時間経過を追いながら明らかにする。その際、外部の支援者の助言をどのように理解し、日常の保育に取り入れ、それが子どもにどのような影響をもたらすかについても明らかにする。最後に、PAC分析の統合保育への適応の可能性について検討をする。

## II 方法

### 1. 対象児

#### 1) 対象児

ヒデキ（仮名）、保育所入所時の年齢2歳7ヶ月。第1子として誕生し、両親と本児の3人家族。

#### 2) 保育所入所までの経過

1歳9ヶ月時に沖縄県外の医療機関にて自閉的傾向と診断される。1歳10ヶ月から9ヶ月間母子通園施設に通園の後、X年4月よりA市内の社会福祉法人B保育園に、障害児保育対象児として入所。

### 3) 保育所入所時の状態

<言語発達>：発語、指さしはなく、抱っこやおんぶを身振りにて要求する。

<生活習慣>：排泄は自立できずトレーニング中。食事ではスプーンを使うことはできるが手づかみで食べることが多く、偏食も多い。着脱は全面介助だが、着替えるのを嫌がり保育士の手を掴み、髪を引っ張って抵抗する。睡眠の乱れがあるため、夜寝ないことが多い。保育園では午睡時には眠らず、おやつ時間（15時～16時）になると眠る。

<対人関係>：ひとり遊びが多いが揺さぶり遊びは要求してくる。親を求めることはあるが、母親がいなくても泣くことはない。生後5、6ヶ月までは泣くこともなく手はかからなかった。明確な人見知りはなかったが、8ヶ月から1歳にかけて、人に対して笑わないことはあった。母親への後追いは8ヶ月から始まり入所時も続いているが、1歳1ヶ月の始歩の頃がもっとも激しかった。母親との関係は抱っこされることを好み、べったりした状態にある。保育園では、どの保育士にも抱っこを求める、背中にもたれるなど甘えるが、遊びに熱中しているときは大人の介入を嫌がりひとり遊びになる。

<行動特徴>：床に腹這いになることが多く、寝ころんで玩具の自動車のタイヤあるいはマジック、ペットボトルなどの丸い物を回すことや転がすことに没頭することが多い。また、車や動物の絵本は好きでひとりでページをめくっている。嫌がることを無理にさせようとすると泣き、何もしたくないときは口にタオルを入れるが、衝動的な行動はなく、本児の好きなようにさせておけばとくに手がかかることはない。入所時点では、DSM-IV (1994)<sup>1)</sup> の自閉症診断基準を満たす行動が揃っている。

## 2. 保育体制と巡回指導

B保育園は定員75名の社会福祉法人保育所、統合保育による障害児保育を10年以上前から行っている。保育1年目は、ヒデキの他にダウン症のカズキ（仮名）が同じ2歳児クラスで保育を受けており、このクラスの保育士は2歳児クラスの担当保育士2名、障害児保育の加配保育士1名、合計

3名が配置された。そして、2名の障害児保育対象児の保育は、保育士3名が連携を図りながら、加配保育士を主たる保育者（担任）として行った。保育2年目からは、ダウン症児のマサヤ（仮名）が障害児保育の対象として入所したため、3人の障害児保育対象児を、加配保育士1名を含む2名の保育士で担当した。なお、加配保育士は新採用の保育士で、これまで障害児保育はもとより保育そのものが初めての経験であった。この加配保育士が4年間を通して担任保育士として保育にあたった。

A市では障害児保育を行っている全保育所で巡回相談を実施しており、発達障害児に対する療育を専門にしている臨床心理士2名が巡回相談の講師を担当している。筆者は対象児の保育1年目および3、4年目の巡回相談講師を担当した。巡回相談は各保育所で毎月1回、年間12回行われる。巡回相談は、講師が保育所を午前と午後、ひと月毎に交互に訪問して行われる。午前の訪問では保育中の対象児を観察した後、カンファランスが行われる。そこでは、担当保育士から対象児の保育経過について報告を受け、その後、所長（園長）および主任保育士、講師を交えた四者で、子どもの発達状態、問題となる行動、これまでの保育と今後の保育等について検討を行い、疑問点や今後の保育について講師が助言を行う。午後の訪問では巡回相談の時間帯が午睡の時間と重なるため行動観察は行わない。その代わりに親に参加を求め、担任保育士、所長、主任保育士、講師を交え、保育経過の報告および親から家庭での対象児について情報の提供を受け、午前中の訪問と同様の検討並びに助言を行う。また、親からの養育相談を受け、それに対する助言も行っている。巡回相談には、行政側の担当者も同席するが、求められない限り発言することはない。なお、1回あたりの巡回相談は3～3時間30分である。

この他に、A市では障害児保育に関する研修会を年に6回開催し、発達障害児の理解と対処方法に関するだけでなく、保育記録や家庭との連携についても研修を行っている。

## 3. 分析資料および分析の観点

本研究では巡回相談時の担当保育士からの保育

経過報告資料、A市障害児保育実践報告資料4年分および筆者の巡回相談記録3年分を分析の第1次資料とした。

この第1次資料を時間経過に沿って以下の観点から分析した。その観点とは第1に対象児の行動、第2に対象児と担当保育士の関係、第3に担当保育士の対象児理解と対象児に対する働きかけ、第4に担当保育士にとっての巡回相談の意義、第5に家庭との連携、以上5つの観点である。第1次資料を5つの観点により分析し、時間経過に沿って整理したものを第2次資料とした。そして、第2次資料の事実関係の確認と不備の修正を担当保育士に依頼した。その結果、第2次資料は誤りの修正と記録の欠落が補充され、この資料を第3次資料として分析に用いた。

#### 4. PAC分析

PAC分析は担当保育士を被験者として4年目の保育終了（卒園）後、10～14日の間に実施した。被験者の対象児に対するイメージ構造および対象児に対して働きかける被験者自身に対するイメージ構造を捉えるために、「子どもについて」並びに「子どもに接する私」というふたつの側面について、内藤（1993<sup>18)</sup>、1997<sup>19)</sup>）にしたがい実施した。具体的にはそれぞれの側面についての刺激語を提示後、そこから連想されるものをカード（縦4.5cm、横13.5cm）に記入する。次に、重要順位を測定し、7段階の評定尺度に基づく類似度距離行列の作成、クラスター分析、デンドログラムへの連想反応記入、被験者による解釈と報告、最後に各連想項目単独でのイメージを3段階（プラス、マイナス、どちらともいえない）で測定し、終了するという手続きである。

なお、刺激語はそれぞれ、「発達に遅れのあるヒデキ君について頭に浮かんだ特徴、様子、イメージをことばにしてすべて述べてください」、「ヒデキ君に接するあなた自身について頭に浮かんだ特徴、様子、イメージをことばにしてすべて述べてください」である。

### Ⅲ 結果

#### 1. 対象児の行動と保育士との関係

保育1年目のヒデキの行動と保育士との関わりの概要は以下の通りである。入所してしばらくはひとりで床に寝そべり、丸い物を転がすことに没頭している。子ども達に関心を向けることはないが保育士には抱っこを求める。抱っこすると突然、保育士の肩を噛みつき、保育士を戸惑わせる。担任保育士に対してヒデキは、不安なときに抱っこを要求することが入所6～7ヶ月後から頻繁になる。保育1年目の終わりには、他児とふざけることなど関わりが見られることはあったが、ひとり遊びが多い。担任保育士との関係が持てるようになり、午睡をしない時に添い寝をすると顔を近づけてくることや、抱かれているときに肩を噛むことで、喜びや怒りを訴える。また、担任が他児を膝に乗せているのを見ると、その子どもを押しつけて担任を遊びに誘うなど、担任に対する行動とその他の保育士に対する行動には違いが見られる。

1年間の保育で担任とは1対1の関係を少しずつ持つことができるようになったが、集団活動の参加は困難な状態である。

保育2年目の4月には担任との関係ができていく。ヒデキの視野のなかに担任が入っているときは安心した表情を見せ、担任に抱きついてくる。しかし、4月に障害児保育の対象として入所したマサヤが情緒的に不安定な日が続くため、担任はマサヤと過ごすことが多く、ヒデキと親密な関わりがもてなくなる。ところが6月になり担任以外の保育士がヒデキに対して、その保育士の目を触ると麦茶がもらえることを教えると、麦茶をもらうために保育士の目を触るという要求行動が観察されるようになる。その後、ちょうだいの身振りを教えると8月にはちょうだいの身振りで麦茶を要求することが可能となる。また、7月にはおやつ準備中に自分から椅子を持ってきて座るといった行動があり、状況を理解して主体的に行動することが初めて見られた。9月にはいるとヒデキは、テーブルから飛び降りることや職員の休憩室に入ることなど普段、担任保育士から禁止されていることをするとき、担任保育士の表情を窺うように

なる。ヒデキのこのような行動が増えているため、担任は注意することが多くなり、ヒデキは抱っこを要求しなくなる。10月に入るところからヒデキは、担任の言語指示に対する理解が広がり「これを○先生に持って行って」のようなお使いが可能となる。11月には別れ際に「ばいばい」というと手を振るようになる。さらに2月にはヒデキがお菓子を欲しがるので「ゴミをポイしたらあげる」というと、ゴミを捨てることができた。

11月中旬、ヒデキがカズキと対面式ブランコに乗り、顔をくっつけて笑い合う光景が頻繁に見られるようになる。11月からカズキと遊ぶことを通して他者と活動を楽しむ機会が増えてくる。

2年目の保育では担任との関係だけでなく特定の子どもの関係ができて楽しみながら一緒に活

動できるようになった。同時に活動範囲が広がり、担任には危険で目が離せないと思える行動が増え、厳しく注意することも増加した。

保育3年目の4月、ヒデキは3月までとは異なり不安定な状態が目立つ。表1に示すように登園して母親と離れられず後追いし、泣き続けることが多くなる。カズキをはじめとする他児との関わりがなく、ひとりで部屋を走り回るか床に寝こんでいることが多い。人を避けるかのようにして他児のいないところに行く。3月は一定の時間着席して活動ができていたが、着席できずに動き回る。食事を嫌がり戸外での遊びに誘っても奇声を発して激しく抵抗する。全体として何事にも興味がなく、何かをやるという素振りが見えない。この状態が6月まで続く。

表1 入所3年目のヒデキの行動と保育者との関わり

X+2年 4~6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登園すると母親と離れられず、母親が帰ろうとすると後を追ひ、泣き続けることが多くなる(4月)。</li> <li>・ひとりで室内を走り回っている、戸外へ遊びに誘うと嫌がり奇声を上げる(4月)。</li> <li>・他児が外にいと室内で横になり、他児が室内にいれば外に出る(5~6月)。</li> <li>・食事を嫌がり、椅子に座ることに抵抗する(5~6月)。</li> <li>・これまで遊んでいた対面式ブランコにも興味を示さない(5~6月)。</li> <li>・無気力な姿を見てどうしていいかわからない(5~6月)。</li> </ul>
7~9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登園して母親と別れた後、シクシク泣いて担任に抱っこを求め、1日中担任の後を追う(7月)。</li> <li>・登園後の1対1対応で機嫌よく遊び、外へ誘っても奇声もなく、食事も少しとる(7月)。</li> <li>・担任への抱っこの要求が増える(7月)。</li> <li>・サッカーボールを転がし、取ってくるようにいうと持ってくる(7月)。</li> <li>・言語指示を理解するようになり、食事のとき指示通りお代わりをもらい、食器を片づけ、遊びでもボールの片づけを担任の指示通りにやる(8月)。</li> <li>・穴のあいた積み木に棒を指す遊びに誘うと、3日目に自力でやり遂げる(8月)。</li> <li>・7月以来、抱っこの要求が多く、ベッタリくっつくなど担任に対する甘えが続く(9月)。</li> <li>・ヒデキの要求を聞くことができないとき、理由を説明すると理解するようになる(9月)。</li> </ul>
10~12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事を吐き出そうとするので「だめよ」というと食べ、野菜も食べるようになる(10月)。</li> <li>・自分がいたずらをする時担任がどのような反応をするのかわかっていたはずとする(10月)。</li> <li>・遊びたいとき、何かしたいときにしきりに担任を探す(10月)。</li> <li>・午睡時に添い寝をしても寝ようとせず、担任が連絡帳を書き始めると、カズキの腹部を何回もたたく。担任の顔を見てたき、反応を楽しんでいるよう。叱られると「たたいて」とばかりに自ら手を出して来る。担任が手をたたいて叱ると、部屋の隅に座り顔を隠して声を出して泣く。その日はたたくことはなかったが、翌日は繰り返す(11月)。</li> <li>・子どもを叩くことなく情緒が安定してくる。対面式ブランコに担任がマサヤを抱きヒデキと共に乗っていると、抱っこされているマサヤをじっと見ていたヒデキが担任とマサヤの間に入り抱っこを求める。マサヤをおいてヒデキを抱いてやると担任に顔をこすりつけてきて笑った(12月)。</li> </ul>
X+3年 1~3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登園してブランコに乗る。ブランコを降りると担任にもたれ、関わりを求める、情緒は安定(1月)。</li> <li>・担任、マサヤ、カズキで遊んでいると、ヒデキが担任とカズキ、マサヤの間に割り込むようにして入ってきて一緒に遊ぶ(1月)。</li> <li>・奇声なくなり、「ア」「マ」「アー」「ウー」「ママ」の音が出る(1月)。</li> <li>・登園を嫌がり車から降りない。登園しても不安定で、突然、怒ったかと思うと笑い出す(2/2以降)。</li> <li>・玩具をたたいて遊ぶ→足をドタドタさせて走る→担任の髪を引っ張り、シクシク泣く→泣きながら抱っこを求める(2/23)。</li> <li>・元氣よく遊んでいたが11時頃突然不安定、昼食準備中の皿を落として割る→壁のポスターを破る→ガラスを蹴り、奇声を上げて泣く→抱っこして、しばらくすると落ち着く(2/25)。</li> <li>・情緒不安定が続き、パニックが始まる。他児がブランコに乗り、Yは乗れなかったで怒る(3/13)。</li> <li>・太鼓の音に奇声を上げて走り回る。声の出し方に変化があり、最初は小さく「ア」そして、徐々におなかに力を入れて大きく「ア」と発声(3/15)。</li> <li>・自分の中で何かを感じる時「アアアアア」という声を出し、かかとを床に叩きつける。さらに顔を何度も叩く。「アアアアアアア」「ヤッヤッヤッヤッ」と高い声から低い声まで広がる(3/16~17)。</li> <li>・食事前からパニックでスプーン皿を投げてこぼす。感情を抑えきれず、ロッカーのうえにある物を落とし、ロッカーに登る。そして、しばらく抱きしめてもパニックを繰り返すので「ヒデキ君」と肩をつかみ、大声で呼ぶとはっとした顔になり、落ち着く(3/21)。</li> </ul>

7月に入りさらに情緒不安定な日が続く。登園して母親と別れた後、シクシク泣いて担任に抱っこを要求する。いつものような床に寝ころぶこともなく、担任の後を追う。この状態が週末までの4日間続く。この間に巡回相談がありヒデキの状態を話すと、講師からは、母親との関係がどのような状態なのか確認するように助言を受ける。担任が母親と面接して家庭での様子を尋ねると次のようなことが明らかとなった。家庭で食事を食べようとせず、吐き出すことがあった。それで母親がヒデキを厳しく叱ったとのこと。また、母親とヒデキの関係は、公園に行くとヒデキと一緒にブランコに乗ることはあるが、それ以外は直接関わることをせず、遠くから見ているようなことが多く、ヒデキと楽しく遊ぶような密着した関係にはないことが明らかとなった。

7月中旬からはヒデキの抱っこの要求を受け入れると、担任に対してベツタリとくっついてくる。このようなヒデキとの関わりを保ちながら、食事や遊びに誘うと抵抗することなくできるようになる。食事ではお代わりのもらい方や後かたづけのやり方を説明すると、説明通りに行動する。また、保育中にヒデキの要求を受け入れることができないとき、その理由を説明すると理解できてパニックを起こすことはなくなる。

ヒデキは9月後半からクラスの他の子どもたちと一緒にいることが多くなり、これまでよりもクラスの子どもに馴染んできたように担任は感じている。例えば、ヒデキ、カズキ、マサヤの3人はいつも一緒になって遊び、楽しんでいる様子が頻繁に見られる。また、午睡時にヒデキの機嫌が悪いときなど、マサヤやカズキが声をかけると機嫌が直り笑い出す。さらに、クラスの子どもが虫を入れたバケツをのぞき込んでいるとき、ヒデキもその中に入り、一緒に虫を見るなど、これまで見られなかった行動が観察されるようになる。

10月に入りヒデキは遊びたいときなどに近くに担任がいないと、しきりに探すようになる。その一方でヒデキは、ゴミ箱を倒す、クレヨンを床にまき散らす、などのいたづらをする。担任から片づけるようにいわれると最後まで片づけるが、それがわかっていながら担任の反応を確認するかのようになり繰り返している。9月からは午睡時に、担

任が添い寝をすると顔をジーンと見て安心したようにして眠るようになった。ところが11月中旬、担任が添い寝をしてもヒデキは興奮気味で寝ようとしない。担任がヒデキの様子を見てみると、眠っているカズキの腹部を何回も強く叩く。さらに、ズボンとパンツを下ろし、眠っている他の子どもの顔に尿をかける。周りにいた保育士がヒデキを叱ると、声を立てて笑いながらまた叩く。担任にはヒデキが保育士の反応を楽しんでいるように見える。担任が「人を叩いたらいけない」とヒデキを叱ると、ヒデキは「自分を叩いて」といわんばかりに担任の前に自分から手を出す。担任がヒデキの手を叩き、叱ると、部屋の隅に座り顔を隠して泣く。初めて声を出して泣くヒデキを見た担任は、叱る以外の対応が必要だったのではないかと考える。その日は叱った後、叩くことをしなかったが、翌日は同じことを繰り返す。しかし、ヒデキが人を叩くと、担任はその度に人を叩かないように叱ることを繰り返す。この繰り返しのなかで担任はヒデキの叩く行動を記録する。ひと月の記録の後、明らかになったことは、担任が連絡帳に記入を始めると叩き始め、叩くときは必ず担任の顔を見ている。そして叩く対象は、普段は仲のいいカズキとマサヤが最も多いことである。担任は初めて経験する大きな「問題行動」に戸惑い、行動の意味を理解するという余裕もなく、ヒデキを叱ってしまう。

12月の巡回相談でこの叩く行動について検討すると、講師から「担任が自分にどう関わってくれるか確認し、もっと関わってほしいという意味ではないか」との助言を受ける。職員会を開き、ヒデキへの対応について理解を求める。その後から担任はヒデキにこの叩く行動が見られたとき、叱ることをせず、気持ちを受け入れながら接する。巡回相談の数日後、園庭のブランコに担任、ヒデキ、マサヤの3人で乗り、担任がマサヤを膝に乗せていると、ヒデキはマサヤをしばらくじっと見ていたが、担任とマサヤの間に割り込み担任に抱っこを求める。そこで担任はマサヤに対して「ヒデキも抱っこして欲しいとっているから、次はヒデキの番ね」と声をかけ交代を促した。担任はヒデキの行動の意味が理解できたことで、ヒデキだけでなく、カズキやマサヤに対しても子どもの気

持ちを確認して働きかけるなど、落ち着いて接することができるようになる。ヒデキは12月中旬からは落ち着いて過ごすが、担任とカズキが一緒の時は必ずふたりの間に割り込んでくる。また、担任が連絡帳に記入していると、関わりを求めるかのようにして、ヒデキがやって来る。担任がそれに応えるとヒデキはニコニコするが、記入を始めるとまた関わりを求める。担任にはこのようなヒデキの行動を、ヒデキが安心して素直に甘えているように感じられる。

2月中旬までヒデキの情緒は安定しており、1月にはいるとこれまで発していた奇声が減少し、「ア」「マ」「アー」「ウー」「ママ」のような音を発するようになる。ところが2月下旬になると突然怒ったかと思うと笑い出すなど情緒不安定の日が続く。遊んでいるとき突然「アー」と叫び走り回ることや走り回って担任の髪を引っ張りシクシク泣き、泣きながら抱っこを要求する。また、壁に貼ってあるポスターを破る、ロッカーの上にある物を落とす、奇声を上げて泣くなど自分の感情をコントロールできないかのように見える。担任が落ち着くまで抱きしめると、しばらくして落ち着き、その後は何事もなかったかのように遊ぶ。3月下旬からパニックを起こす日が続く。他の子どもがブランコに乗っていてヒデキが乗れないと激しく怒る。太鼓の音が聞こえると怖がり、奇声を上げて走り回るが、その声は最初小さく「ア」と発し、徐々に大きく「ア」を発する。翌日は突然「アッアッアッ」と声を出して走り回り、またその翌日は、午睡時にヒデキは自分の額を叩きながら「アッアッアッ」「ヤッヤッイヤー」など高い声から低い声まで広がりのある声を出しながら踵を床にたたきつける。このヒデキの行動を見ている担任には、ヒデキが自分の声を確認しながら走っているように見える。

表2は保育4年目のヒデキの行動と保育者との関わりである。4月に入ってもヒデキの情緒不安定な状態は続いている。要求が通らないと担任の髪を引っ張る。音に敏感になり、太鼓やカスタネットの音、ピアノ伴奏の歌声、子どもたちの足音に対して不快感を示し、踵を床に叩きつける、自分の頭を叩く、担任を蹴る、棚のガラス戸を叩き割るなどのパニック行動が見られる。また、不安を

覚えたとき、担任におんぶを求めることやパニック行動の後、ヒデキは自分自身の気持ちを落ち着けるかのように押し入れにはいることがある。不安定な状態は1日のいっときだけで、それ以外は落ち着いた状態である。5月下旬には安定した状態になり、クラシック音楽が流れると動き回っていても他の子どもと一緒に座り、集団のなかにいる。

6月初旬には表2のように担任とのぬいぐるみを使ったやりとりを通して、担任の発する声に興味を示し、担任がヒデキと同じように声を出すと喜び、自分から高い声、低い声と発声する。このようなことを体験した日の午後、ヒデキは担任と午前中の遊びを再現しようと担任を遊びに誘い、それが実現すると大喜びをする。これは午前中に担任と共有した快的な体験を積極的に再現したことを示している。また、午前中のぬいぐるみ遊びの後、ヒデキ、カズキ、マサヤの3人でままごとをしているとき、ヒデキが水を飲む振りをすることが初めて観察される。筆者もこの場面に立ち会い、筆者がヒデキの持っている容器にお茶をつぐ振りをすると、ヒデキは飲む振りをする。ヒデキが声を立てて喜ぶので、筆者がヒデキに急須を指さし「ついで」というと急須につぐ振りをする。筆者がそれを飲む振りをすると再び声を出して喜ぶ。6月中旬からは、担任と他の子どもがボールを使って遊んでいるとその遊びに参加するようになり、担任と他の子どもを交えボール遊びをするなど、物を使っての遊びを展開させていく。

日々の生活を通してヒデキと担任の関係が深まり、7月以降は、表2に示すような、これまで見られなかった行動が出現する。

その一方で、担任に叱られると、担任の機嫌を取るかのようにして頭をペコペコ下げる行動が出現する。10月に入りヒデキは音楽に聴き入ることやクルクル回って喜びを表現することが多くなる。とくに「ジングルベル」の曲が好きでクルクル回ったり膝を叩いてリズムを取る。機嫌がいいときにはロッカーに登り飛び降りるが、担任以外の保育士が叱っても笑って手を叩き止めようとしない。ところが担任が叱ると、「ごめんなさい」とでもいうかのように頭を下げる。頭を下げるだけでその行動がなくなるわけではなく、担任にはヒデキ



が機嫌を取って頭を下げているように思える。年少児のクラスのロッカーから飛び降りることが多く危険なため、担任はヒデキを叱るが、叱った日の午後はヒデキのパニックも多くなる。そこで、音楽に対する反応を観察していた担任は、ヒデキが何度もロッカーから飛び降りるときに小さい音でクリスマスソングを流すと、ヒデキは床に座り、曲に聴き入るため飛び降りることがなくなる。

11月下旬に風邪で1週間休んでいたヒデキが登園すると、担任に対してこれまでとは異なる態度をとる。これまで食事ではヒデキが嫌いな物を食べないとき、担任がヒデキの口元まで運んでやると食べていたのに、拒否して食べなくなった。また、叱られたときに頭をペコペコ下げることがな

くなり、担任を叩き返すようになった。担任にはヒデキの自我が強くなり、その結果、担任の手助けや指示を嫌がるようになったと感じている。

2月には食事のときに誘っても食べず、怒り出すことが多くなる。ひとりで遊んでいたヒデキの手をとり食事に誘ったことが、ヒデキの怒る原因だと感じて、食べる物を見せて本人が食べるかどうかの意思を確認する。食べるときは自分で椅子を準備して食べるが、いやなときは首を振り意思を表示する。また、クラスの子どもに絵本の読み聞かせをしていると、その周りを動き回っている。1対1で読んでやると座りはしないが話は聞いているので、「ヒデキもどうぞ」と食べるふりをするなど、絵本の話に誘うと誘いに乗ってくる。こ

表2 入所4年目のヒデキの行動と保育者との関わり

X+3年 4~6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1日の中で不安定になるときがあり、不安定になりそうになると担任におんぶを要求(4月)。</li> <li>・要求が通らないときや不快なときに、頭を叩く、踵で床を踏みならす、担任を蹴ることがあるが、そんなとき自分から押し入れに入り、気持ちを落ち着かせる(4月)。</li> <li>・2階の部屋で、アンパンマンのぬいぐるみを担任のところに持ってきて遊びに誘う。そして、担任の顔を隠すようにヒデキが身振りで伝える。担任がぬいぐるみ顔を隠して「ヒデキ君」と呼んでも反応しないが、ぬいぐるみの横から顔をのぞかせ、名前を呼ぶと右手を挙げて反応する(6月)。</li> <li>・ぬいぐるみを使ってのやりとりを通して、担任が発する声に興味を示し、関わりを求めてきたときに、黙って座っていると「何かしゃべって」といわんばかりに担任の口元を見たり、口を触ったりする。「ヒデキ君」と語りかけると声を出して笑う。担任がヒデキと同じ声を出すと喜んで、自分から高い声、低い声と出す(6月)。</li> <li>・ヒデキが担任の手を引いて2階へ誘うので、ぬいぐるみのやりとりを求めていると気づく。担任は2階でアンパンマンのぬいぐるみを取り、を1階へ連れて行く。そして、ヒデキに他の保育者と遊ぶようにいってぬいぐるみを渡し、担任は2階に上がる。しばらくして、ヒデキがぬいぐるみを持って担任の後を追って来る。ヒデキは部屋の窓越しに担任が仕事をしている姿を見ることはできるが、自分でドアを開けて部屋に入れないために大声を出してパニック。担任が「ヒデキ君」と声をかけると笑顔になり、やりとりを求めてくる(6月)。</li> <li>・ヒデキ、マサヤ、カズキの3人でままごとをしている。カズキがコップに水を入れる仕草をするとヒデキが飲むふりをして、これを繰り返すというふり遊びが出現(6月)。</li> </ul>
7~9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任とカズキがボール遊びをしているとヒデキが近づいて来る。最初は周りを見ながら歩いている。担任がカズキにボールを転がすと喜んで追いかける。これを繰り返しているとき、自分からボールを追いかけてボールを拾い遊びに参加(6月)。</li> <li>・担任がボールを蹴ると追いかけて、蹴り返す(7月)。</li> <li>・何か物を取る時や外に出ようとする時、高い所に登ろうとする時に担任の顔を窺う(8月)。</li> <li>・ブランコに乗りたくてブランコをつかみ、ブランコと保育者を交互に見る。保育者が知らん顔をする時、保育者を叩く(8月)。</li> <li>・食後戸外で便をした後、保育者の所にきて肩を叩く、見ると足に便がついている。知らせてきたことをほめ抱きしめ、シャワーでお尻を洗ってやる(9月)。</li> <li>・気づくとヒデキが保育者に近づき側にいることが多い。そんな時、担任がヒデキに声をかけずにいると、ヒデキの方から担任の肩をたき存在をアピールする(9月)。</li> <li>・情緒不安定だったので1対1で遊ぶ。イナイ・イナイバーをするとじっと担任の顔を見た後、自分の顔を手で隠し、まねる。2、3回繰り返すと不安定な状態から笑顔になる(9月)。</li> </ul>
10~12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任に叱られると機嫌をとるかのようには頭をペコペコ下げることが始まる(10月)。</li> <li>・クリスマスソングのCDを聞き、くるくる回って喜ぶ(10月)。</li> <li>・ロッカーに登り飛び降りることが多くなり、登るとき担任の目を気にして姿を探す。担任が怒って近づくと降りてしばらく様子を見ている。他の保育者が注意をすると手を叩いて笑い、すぐ登る(10~11月)。</li> <li>・ロッカーの上から飛び降りるので保育者に叱られることが多くなり、午睡もできず、午後はパニックが多くなる(11/6~10)。</li> <li>・ロッカーから何度も飛び降り、小さい子とぶつかりそうで危険な時、周りの活動に支障のないようにクリスマスソングを流し音楽に興味を移すとパニックもなく、午睡も落ち着き、ロッカーに登ることから音楽を楽しむようになる(11/13)。</li> <li>・イナイ・イナイバーをして担任の顔を見る。担任のまねをするので担任が首を振るとヒデキも首を振る(11/29)。</li> <li>・風邪で2週間休んだ後、叱られてもペコペコしなくなり、担任を叩いて、むかってくる(12月)。</li> <li>・これまで食べず嫌いな物を担任が食べさせると食べていたが、休み明けからは、食べさせようとする時と拒否して、自分のペースで食べる(12月)。</li> </ul>
X+4年 1~3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任の絵本の読み聞かせに参加し、担任の声の変化を楽しみ声を立てて笑う(1月)。</li> <li>・担任が絵本の読み聞かせをしていると、その周りをぐるぐる回る。1対1で読み聞かせをすると、動きながらも聞いている。食べ物の絵本を読み「ヒデキ君もどうぞ」というと、近寄って食べる仕草をする。担任が「おいしい、おいしい」というと笑って喜ぶ(2~3月)。</li> </ul>

のように、担任がヒデキの気持ちを汲んで働きかけることで、ヒデキは自分の意思を相手にわかりやすく表現するようになっていく。

## 2. 保育士の子ども理解と保育士にとっての巡回相談の意義

保育が初めての担任保育士にとって、保育1年目のヒデキの行動は理解しにくいものであった。ペットボトルや車のタイヤなどの丸い物を転がすことに没頭しているヒデキを見て「何が楽しいのだろう」と、ヒデキの行動に戸惑っている。ヒデキがひとり遊びをしているとどのように関わっていいかわからない。要求が受け入れられないとパニックとなるヒデキに対して、「どうしてわからないのか」、「なぜできないのか」と、怒ってばかりいる。午睡をすることがないため、記録などの仕事もできず、イライラする。ヒデキをどのように理解して良いのかわからず、ヒデキのひとり遊びを見守り、抱っこを求められたときに抱いていることで、ヒデキとの関わりがもてているという理解である。ダウン症のカズキの歩行が確立していないこともあり、気持ちはカズキに向かい、ヒデキには向いていない。成長の見通しがもてず不安を抱えながらの保育である。

このようなときの巡回相談では、講師がヒデキと同じように寝ころんで語りかけるのを見て驚く。そして、講師の質問に戸惑い、具体的なことについて報告することができない。保育1年目の巡回相談は講師から助言されたことがよく理解できず、担任保育士はただ毎月のヒデキの様子を報告する場という捉え方である。

保育2年目では、ヒデキが担任に対して他の保育士には見せない行動を示すことや指示を理解できるようになったこともあり、保育士のペースで保育を進めようとする。そのような保育士の働きかけに対して、ヒデキがとくに嫌がる素振りを見せないことから、自分の保育について考えることはない。むしろ、保育士の思い通りにならないヒデキに対して苛立ち、注意が多くなる。1年目よりも保育士主導に関わるようになり、柔軟性に欠ける保育になっている。

巡回相談では、記録のまとめ方についてのアドバイスを受けたが、うまくまとめられない。子ども

の行動が記録してあるだけで、どのような文脈で起きた行動なのか、保育士の働きかけはどうかあったのかわからず、次の保育にどのようにつなげていいのかわからない。子どもが午睡している間を記録の時間に充てているが、午睡をしないヒデキに添い寝をしていると記録ができず、記録することを負担に感じる。巡回相談の意味は1年目と同様、毎月のヒデキの様子を報告する場、という捉え方から変わってはいない。

保育3年目の4月から続くヒデキの無気力に対してどのように保育をしていいのかわからず、7月のヒデキの情緒不安定はこれまでにない泣き方で、食事の様子がおかしいことに気づく。巡回相談で家庭の様子を確認するよういわれ、家庭での様子を母親に尋ねる。その結果、母親が食事をとろうとしないヒデキを叱ったことが、情緒不安定の一因だということがわかる。そして、たとえ子どもの小さな変化でも家庭での出来事が大きく影響しており、母親を理解することが必要だと感じる。その後から表3に示すように、母親と話す時間が多くなる。そして、表4に示すように母親とヒデキの家庭での様子がわかるようになる。7月以来、家庭での母親にベッタリした状態が担任との関係でも同じように続いていること、11月にカズキが子どもを叩いた頃、家庭では母親がヒデキに注目しないとき、母親を叩くことが起きていることが明らかになる。巡回相談でヒデキの行動の意味について知ること、ヒデキが繊細な心の持ち主だということを理解し、ヒデキのことをもっと知りたいと思うようになる。巡回相談での助言を母親に伝え、家庭と保育園で同じ対応をすると、ほぼ同じ頃に落ち着いていることがわかる。保育場面でのヒデキに対する関わりを通して、母親の大変さや母親が「ヒデキに手がかかるようになって初めて、子育てしているような感じがする」、「ヒデキと遊んでいると楽しいと思うようになった」ということばの意味を理解できるようになる。そして母親を支えたいと思う。ヒデキに対してもヒデキのことばがでないことに歯がゆい思いを感じながらも、気持ちが通じることのすばらしさを実感している。このようにヒデキの情緒不安定をきっかけとして、ヒデキについての捉え方が大きく変わり、母親との関係でも、母親の気持ちが自然に

表3 保育3年目の保育者の子ども理解および働きかけと保育者にとっての巡回相談の意味

子ども理解 働きかけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どものことが少し理解できるようになってきた。ヒデキの成長が情緒面によく現れるようになってから手がかかるようになった。</li> <li>・家庭での生活が保育の場に影響していることがわかり、母親と話す時間が長くなった。</li> <li>・ヒデキのことに、もっと知りたいと思う気持ちが芽生えた。それが、子どもの行動を理解していくきっかけとなる。そして、自分の保育観が変わり始め、これまでとは異なる働きかけをするようになった。</li> <li>・日々の情緒の変化を見ていて、ヒデキは繊細で崩れやすい心だなと思った。</li> <li>・ことばが出たらどれだけいいかと歯がゆい気持ちになる。でもその分気持ちで通じ合えることのすばらしさを実感する。</li> <li>・ヒデキに手がかかるようになって、母親の表情を読みとれるようになってきた。母親と話すことも多くなり、自分が母親と同じ気持ちを持っているように感じる。親の大変さがわかる分、親を支えてあげたいと思った。</li> </ul>
巡回 の 意 味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・講師の助言が理解できるようになり、助言を保育へつなげていけるようになった。</li> <li>・講師の助言をもとに考え、1年目と2年目と同じ保育日誌ではいけないと思い見直した。具体的な細かい形式にしたことで、子どもの様子が具体的に理解できる日誌となった。その結果、3年目からの巡回のまとめが変わった。ポイント保育へと変わっていく。</li> <li>・巡回の場で親の意見や考え、家庭での関わり方等を聞く。園での様子だけを報告するのではなく、家庭での情報が聞け、それが保育に大きな意味をもつようになる。</li> <li>・親の話聞き、親を支援する場となる。</li> <li>・保育者が問題だと思うヒデキの行動について、行動観察を行い、新しい事実を発見することはできる。しかし、ヒデキにとって、それがどのような意味があるかについては、その行動の意味について説明を聞いて初めて理解でき、子どもの心理的な側面を理解することができた。巡回相談の重要性を感じる。</li> </ul>

表4 保育3年目の家庭におけるヒデキと母親の関わり

<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭では母親が食事を作っても食わず、口にしてもすぐ吐き出すことがあったので、厳しく叱ったとのこと(6月)。</li> <li>・家庭では母親がヒデキを連れて公園に行くことがあるが、一緒にブランコに乗ることはする。しかし、母親はブランコに乗る以外はヒデキを見守るだけで母親から関わることはない(～7月)。</li> <li>・食事中や母親がテレビを見ているとき、背中にもたれ、ベッタリとくっついてくる。これまでなかったことで戸惑う(9月)。</li> <li>・外出したとき、抱っこを要求して歩こうとしない。抱っこしないと怒って足をバタつかせて奇声をあげる。母親は重たくて長時間抱くことができず、「5歳になって何で歩かないの」という気持ちでいる(9月)。</li> <li>・10/25(月)～29(金)まで発熱で休み、家庭では母親がつきっきりで看病。この間、ヒデキが食事後、おう吐することがあった。これを始末する父母をヒデキはじっと見ていた。その後、ヒデキが母親の手を引いて風呂場へ行くので、母親は「何かある」と思いついていくと風呂場でおう吐した。</li> <li>・母親が料理を作っているときに母親の側に来て母親が料理している姿を見ている。そのとき、母親が声をかけないと母親を嘔む。また、母親が新聞を見ているとき、ヒデキが側に座ったことを気づかないでいると母親を叩く(11月)。</li> <li>・家庭ではこれまで母親はヒデキに声をかけることや関わるのが少なかったため、意識して常に声をかけ関わるようにすると、母親を叩くことをしなくなる(12/20)。</li> <li>・12月中旬ころからヒデキが母親を強く求めるようになり、母親はヒデキと遊ぶことが多くなる。母親はヒデキと遊んでいて「楽しい」と感じるようになる(12月)。</li> <li>・情緒不安定で母親が叱るとすぐ泣いてしまう(1月)。</li> <li>・帰宅後イライラした感じが見えパニックが始まる(2月)。</li> <li>・パニックが始まりヒデキを押さえられなくなった母親は父親に協力を求める。パニックと同時に要求が強まり両親でヒデキと遊ぶ。母親は子育てをしていることを実感する(2月)。</li> </ul>
--

通じてくるように感じられ、母親を支えようという気持ちになっている。その一方で、担任は、ヒデキのパニックに対する対応に対して、同僚の保育士がどのように見ているのか気になり、孤独を感じている。

巡回相談の意味もこれまでとは大きく変化し、

講師の助言を保育に活かしていこうとするようになる。そして、表3のように子どもの状態を報告するという捉え方から、親の考えや家庭での様子を知り、それを保育に反映させ、親を支援する場との捉え方に変わっている。そして、ヒデキがカズキを叩くことの意味を巡回相談で初めて理解で

きたことから、子どもの心理状態についての理解は専門家の助言が必要だと感じている。保育記録も出来事を記録するだけのものから、「子どもに何を伝えるようにしなくてはならないか」という観点からの記録に変わった。午睡をしないヒデキの相手をしながら記録することが多く、これまでは、記録することを負担に感じていたが、「ヒデキの動きに合わせて自分も移動して、そこで記録をすればいい」と考えるようになり負担を感じなくなった。保育観が変わりヒデキの見方が変わったことで、巡回相談を積極的に活用して、巡回相談の場で得た情報を日常の保育に取り入れ保育を改善している。

保育4年目は2月からヒデキの情緒不安が続くなかで始まる。表5に示すようにパニックが続いても担任は「しっかり受け止めれば大丈夫」との自信を持って保育をしている。表6のように、家庭でも不安定な状態が続いており、5月の巡回相談で相談する。そこで講師から、「母親に対する甘えの表現のひとつではないか」との助言を受ける。4月に医療機関に相談しても納得しなかった母親が、講師の助言の後に落ち着く。すると、ヒデキも落ち着くのを見た担任は、親子の関係を理解した上で心の支えになる必要があると思うよう

になる。また、ヒデキがロッカーから飛び降りるのを観察しながら、ヒデキはCDが回るときのオレンジ色の光に合わせ、しかも音量が大きいときに自分もクルクル回りながらロッカーから飛び降り、音量が小さいときは音楽を楽しむことに気づく。このように担任は、ヒデキの目線に合わせて関わることを通して、ヒデキについて新しい発見をして、それを保育に活かしている。さらに、担任は自閉症やヒデキの保育に対する考え方が変化する。すなわち、担任は関わる人が子どもの行動の意味や気持ちをしっかり理解して関われば、自閉症児でも時間さえかけると教えたことが身につくと理解し、ヒデキを保育することで保育の楽しさを教えられたと、ヒデキとの保育体験を肯定的に捉えるようになった。このような肯定的な体験を積み重ねる反面、孤独感が強まり、「保育園全体で子どもをどのように理解するのか」これからの統合保育の課題だと感じている。

巡回相談については母親の不安を和らげるために、専門家の助言はなくてはならないという捉え方をしている。さらに、巡回での助言を保育に活用すること以外にも、表5のように自分の保育を振り返る場であり、保育士、親、講師の考えを出し合いながら、子どもにとって何がベストなのか

表5 保育4年目の保育者の子ども理解および働きかけと保育者にとっての巡回相談の意味

子ども理解・働きかけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題となる行動が多かったが、お互いに向き合うことができた。</li> <li>・見通しのつかないパニックが続いたときは、「どうしたらいいだろう」と思ったが、「しっかり受け止めて理解してあげれば大丈夫だ」と自信があった。</li> <li>・パニックを起こしたときの力が強くなってからは、ヒデキの気持ちを理解して声をかけることが重要になったので、担任以外、落ち着かせることができなくなった。</li> <li>・目線を合わせて関わることで、ヒデキとの距離が縮まり、遊びを共有できるようになって、ひとつひとつの行動のなかに新しい発見をした。</li> <li>・ひとつのことを教え、身につくまでに時間がかかるが、根気強く続ければ成果は出る。</li> <li>・4年目は、遊びの他にも、生活全般に著しい成長が見られた。成長の見られたすべての面に、保育者、親、子ども達という人が関わっている。自閉症の人は人間関係が難しいというが、関わる人が相手をどのように理解して働きかけるかで、彼らも普通に応えてくれるので、必ずしも人間関係が難しいとは思わない。</li> <li>・深く関わって初めてヒデキを理解できた。ヒデキは保育の楽しさ、すばらしさを教えてくれた。統合保育の中で障害児を理解していくには、子どもの様子をどのように捉え、どのように保育していくかなどの保育の考え方について園全体の共通理解がないと、彼らを受け止めながら保育することはできないと感じた。</li> </ul>
巡回の意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・講師から助言を受ける貴重な時間。</li> <li>・子どもの気になる行動に対する助言を聞き、これまでの関わり方はどうであったか自分の保育を見直す場。</li> <li>・保育者の意見、親の意見、講師の助言とお互いの話し合いを聞き合い、子どもにとって何がベストなのかを考えていく場。</li> </ul>

表6 保育4年目の家庭におけるヒデキと母親の関わり

- ・情緒不安定な状態が続くので、Sセンターに相談に行き、投薬を勧められるがそれを断る。母親自身が不安になる(4月)。
- ・母親の手を引いてあちこちにつれて行けと要求。ひとり遊びはせず、母親にベッタリなる、あるいは色々ときりに訴える。2月の終わり頃から手がかかるようになり大変だが、「人並みの子育てをしている」と思うようになる(4月)。
- ・母親はヒデキの要求をすべて受け入れていいのかという不安とこんなに受け入れているのにどうしてという思いがあり、ヒデキの要求を受け入れられない(4月)。
- ・5月の巡回でパニックのようになるのは、甘えの表現のひとつだとの説明を受け、母親が落ち着く。母親が落ち着くとヒデキは1週間後に落ち着き、巡回の10日後にはパニックが収まる(5月)。
- ・これまでヒデキと登園した母親は、すぐにヒデキに鞆を置かせるなど母親ペースであったが、ヒデキがブランコに乗ると押してやり、ヒデキが落ち着いてから帰宅するようになる(6月)。
- ・母親に対して「行こう」「～取って」の要求が頻繁となり、これまでひとりで遊んでいたが、どこかに行こうという要求が多くなる。公園に行くときこれまでブランコに乗ることが主だったが、最近は他の子どもの遊んでいるところに行きたがるようになる。そして、従兄弟のいる家に行くとき従兄弟たちの近くにいる(7月)。
- ・これまで冷蔵庫を開けるときは母親の手を引いて冷蔵庫の前に連れていくことで訴えていたが、8月になり自分で冷蔵庫を開けて好きなものを取るようになった(8月)。
- ・園で便が出たことを知らせた後から、家庭でも便が出た後母親の手を引いて風呂場に連れていく。シャワーでお尻を洗ってやる(9月)。
- ・自宅の風呂場、台所、ベランダ等で水道の栓をひねり水遊びをするようになる(9月)。
- ・園でイナイ・イナイパーの模倣があった翌日、家庭でも同様の模倣がある(9月)。
- ・ヒデキがテーブル上がるので母親が「危ないからやらないよ」というと、「やってもいいさ」とどてもいうかのようにテーブルを叩いて上がる(9月)。
- ・ヒデキがタオルをくわえてTVを見ているので、母親がヒデキの頬を叩くと振り返り、「何、うるさい」とどてもいうかのように母親を叩く。表情や声でヒデキと「やりとりをしている」と実感する(9月)。
- ・冷蔵庫の麦茶を指さして要求する(9月)。
- ・排尿の時、トイレの電気をつけ、ドアを開ける、排尿して水を流す、ドアを閉め、電気を消すという一連の行動を自力で行う(12月)。

を考えていく場であるという捉え方になっている。これは保育士自身も巡回相談に積極参加していくという捉え方に変ったことを示している。

### 3. PAC分析

#### 1) 「ヒデキについて」のPAC分析

図1は「ヒデキについて」のデンドログラムである。連想項目13項目中、重要順位の高い順に1/3に当たる4項目を取り上げると、①特別な感覚や感受性があり、それを保育者が共有してあげると喜ぶ、②自分が楽しく表現しても周りには理解されるのが難しい、③パニックを起こしたとき、担任の人がそばにいて抱きしめると落ち着く。別の人では関わり方が難しく、長い時間関わっているから落ち着いて対応できる、④ひとつの積み重ねを達成するまでに時間はかかるが、できてしまうとスムーズにこなす、となる。特別な感覚や感受性のあるヒデキの喜びや不安は、長い間接している担任保育士以外には理解しにくいことを示している。全項目の単独イメージは9項目がプラス、1項目がマイナス、2項目がどちらでもないの「0」で、対象児を肯定的に捉えている。

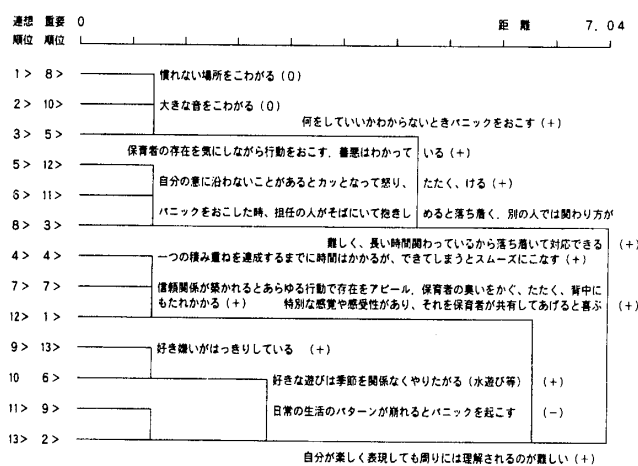


図1 「ヒデキについて」のデンドログラム

(1) 担任保育士自身によるクラスターの解釈  
 クラスタ1が「慣れない場所を怖がる」～「パニックを起こしたとき、担任の人が側にいて抱きしめると落ち着く。別の人では関わり方が難しく、長い時間関わっているから落ち着いて対応できる。」までの6項目：この子供たちは不安な時やどうしていいかわからないことが生活の中で多くて、そのときカッととなり、何がなんだかわからなくなる。わからなくなって、頭のなか真っ白

になりパニックを起こす。だから、心で向き合い、パニックを力で押さえるのではなく、「今こんなことがあって怖かったね」、「寂しいんだね」、「眠たいの」、「ご飯食べたいの」などの生の気持ちを伝える。上（8-5）は不安だと思う。敏感性、何事に対しても敏感に反応する、それが行動にでる。そのイメージ。周りの不快な刺激が押し寄せてくるようで、この子にとってはとても恐怖、恐怖心ということで一致している。下（12-3）はこの子にとっての特定の相手、安全基地が築かれ、それがこの子にとって心を支えていくので人間関係を表している。不安なときに、常にそばにいてくれる相手がいることで、不安も和らぐし、自分の気持ちをいってもらえることで、「この先生といれば安心だ」という落ち着きは共通にある。クラスター2は「一つの積み重ねを達成するまでに時間はかかるが、できてしまうとスムーズにこなす」～「特別な感覚や感受性があり、それを保育者が共有してあげると喜ぶ」までの3項目：信頼関係を基に、お互いがお互いを尊重することで生活面や遊びで伸びていく。上（12-3）は人間関係で、こちらからは信頼関係になる。人間関係と信頼関係の違いは、人間関係は、自分には特定の先生がいる、そばにいてくれるというくらい関係。信頼関係はそれを越えて一緒に何かを経験する、挑戦する、乗り越えてみる、一緒に楽しむという関係。信頼関係ができないと前に進めない。イメージとしては共有する楽しさ。クラスター3は「好き嫌いがはっきりしている」～「自分が楽しく表現しても、周りには理解されるのが難しい」までの4項目：生活パターンとか遊びのパターンが、好き嫌いとかに大きく関わり、嫌いな遊びはパニック起こしても嫌がり、好きな遊びは季節に関係なく楽しみ、その子なりに楽しく表現するけど、これを理解してあげる大事さ。このことを園全体で理解していく必要があるということ。

(2) 「ヒデキについて」の総合的解釈

まず各クラスターについて吟味し、その後に全体的な特徴について述べる。クラスター1では、「パニックを起こしたとき、担任の人が側にいて抱きしめると落ち着く。別の人では～」の項目はパニックの時の対処方法であるが、それ以外の項目はヒデキの過敏性とパニックについてであり、

<過敏性とパニック>のクラスターといえよう。クラスター2はヒデキの感覚や感受性を担任が共有した結果に関する項目であり、<ヒデキの世界を共有>のクラスターといえるだろう。クラスター3はヒデキにとっての喜びを保育のなかでは受け入れにくいことに関連した項目で、「日常生活のパターンが崩れるとパニックを起こす」は唯一のマイナス項目であり、「自分が楽しくて表現しても周りには理解されるのが難しい」の項目は重要順位2位でもあることから、集団保育ではヒデキの喜びを十分に受け入れることができないことを表す、<集団保育の難しさ>のクラスターといえる。

全体としてはクラスター構造が、<過敏性とパニック>のクラスターと<ヒデキの世界を共有>のクラスターと続き、その後<集団保育の難しさ>のクラスターがあることは、担任としてはヒデキの過敏性を理解し、ヒデキの世界を共有できるものの、保育園全体としてはそれらを理解して保育することは困難である、ということを示している。

2) 「ヒデキに接する私」のPAC分析

図2は「働きかける私」のデンドログラムである。連想項目12項目中、重要順位の高い順に1/3に当たる4項目を取り上げると、①何を伝えようとしているのかしっかり向き合う、②目の高さを合わせる、③遊びを共感し一緒に時間かけて楽しむ、④不安なときは「大丈夫だよ」と必ず声をかけてあげる、となる。これらの項目から、子どもの身になって理解し、不安があればそれを鎮め、

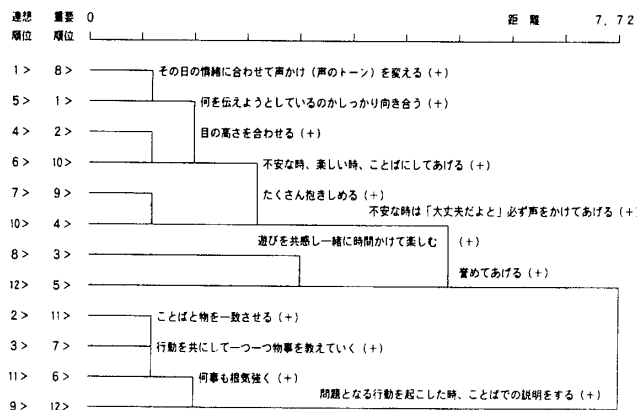


図2 「ヒデキに働きかける私」のデンドログラム

楽しみは共有して対応することが窺われる。全項目の単独でのイメージはすべてがプラスである。

### (1) 被験者自身によるクラスターの解釈

クラスター1が「その日の情緒に合わせて声かけ（声のトーン）を変える」～「不安な時、楽しい時、ことばにしてあげる」までの4項目：この子は不安や楽しさを色々な行動で表現するが、そのときに子どもの目線に立ち考え、その行動の前後を考えて理解をする。そして、そのときの状態に応じて働きかける。これは子どものことを中心にしていることで、そこが共通している。クラスター2は「たくさん抱きしめる～不安な時は“大丈夫だよ”と必ず声をかけてあげる」までの2項目：楽しい時も不安なときも声をかけて抱きしめる。ことばがないので心を通わせるために抱きしめる。いつも一緒だよ、先生がいたら大丈夫だよ、安心できる相手というイメージ。クラスター3は「遊びを共感し一緒に時間をかけて楽しむ」～「問題となる行動を起こした時、ことばでの説明をする」までの6項目：遊びにしても日常生活のことにしても何かを達成させようとする、それを一緒にやりながら共感し、少しでも成長が見られたら誉めてやる。とても時間がかかることで根気のいることだが、そうしてひとつひとつをクリアしていくところが共通している。全体イメージは保育者あるいは周りの環境の大事さ。お互いが相手を認め合うまでに時間がかかった。時間がかかった分、信頼関係ができたときに生活面も遊び面も成長した。この子にとっては保育者との関わりが大きい。最初この子のことはわからなかったが、この子が教えてくれて保育者自身が変わった。保育者が成長するにつれ子どもがどんどん変わっていった。子どもの成長にとって保育者の器の大きさがないと、子どもの成長は難しいのではないか。そういう意味で、周りの環境、とくに保育者が大事ではないかと思う。

### (2) 「ヒデキに接する私」の総合的解釈

担任保育士のクラスター分割と筆者の分割が異なったため、筆者のクラスター分割により解釈を行う。クラスター1は「その日の情緒に合わせて声かけを変える」～「誉めてあげる」までの8項目：ヒデキの情緒に合わせて声のトーンを変え、ヒデキが不安に見えるときには抱きしめ、遊びに

共感して誉めるなど、＜情動レベルでの対応＞のクラスターといえるだろう。クラスター2は「ことばと物を一致させる」～「問題となる行動をおこしたとき、ことばでの説明をする」までの4項目：生活の文脈の中で物とことばを一致させて教え、状況に応じた行動を教える、そして問題行動に対してはことばで説明するなど、＜表象レベルでの対応＞のクラスターといえよう。

全体的なクラスター構造としては、＜情動レベルでの対応＞のクラスターと＜表象レベルでの対応＞のクラスターの2つに分割される。担任保育士としては生活の文脈の中でことばを中心とした＜表象レベルでの対応＞をするが、根気強く教えずにはならず、ヒデキに接するときは＜表象レベルでの対応＞は困難にならざるを得ない。全項目の2/3にあたる8項目が＜情動レベルでの対応＞のクラスターであり、その中に重要順位の上位5項目が含まれていることを考えると、担任保育士がヒデキに接するときは、ことばで働きかけるよりもヒデキの情動に合わせた関わり方を重視していることを表している。担任が全体イメージとして取り上げる「保育者あるいは周りの環境の大事さ」とは、保育者がヒデキの情動を理解し、ヒデキの情動に対応して働きかけることの大事さを示しているといえるであろう。

### 3) 「ヒデキについて」と「ヒデキに接する私」の総合的解釈

2つのPAC分析を総合的に解釈すると、＜過敏性とパニック＞に代表される＜ヒデキの世界を共有＞するためには、保育者が＜情動レベルでの対応＞をすることを通して、ヒデキの世界に入り込み、あるがままのヒデキを受け入れる。そして、あるがままのヒデキを受け入れながら「こうしようよ」と＜表象レベルの対応＞で、根気強く教え導く。そうすることでヒデキのことばの理解力が伸び、社会的な行動が身についてくる。しかし、ヒデキに対するこのような理解や関わりは、保育者の器の大きさが必要となる。このような保育は園全体で行うことが必要だが、これが難しいことを示している。以上のように、現実場面での担任のヒデキに対する理解と働きかけが2つのPAC分析のデンドログラムで捉えられている。

## Ⅳ 考察

### 1. 子どもの行動と保育士の子ども理解、巡回相談の意義に関して

4年間の保育を振り返ると、保育者の子どもの捉え方や働きかけ方に変遷が見られる。1年目の「戸惑いと不安」、2年目になると「焦りと苛立ち」、3年目は「気づきと理解」、そして4年目が「理解の深まりと受け入れ」である。これに呼応するかのように、保育者は、自分の意図に巻き込むことを中心にした働きかけから、ヒデキの意向に添うことを中心にした働きかけへと変化している。このような保育者の変化は、「気になる子ども」を保育する保育者が、子どもと保育者の関係のなかで変容していくことを指摘した水内ら(2001)<sup>16)</sup>の研究や、幼稚園において教師の指導が、子どもとの関係性の変化で、教師主導から子ども中心へ移行することを指摘した齋藤(2000)<sup>21)</sup>の研究と同一のものである。そこで、本研究で得られた結果について、前半の2年と後半の2年とに分けて、ヒデキの行動および担任保育士の働きかけと理解について考察する。

前半の保育1年目はヒデキの示す行動に当惑し、見守るようにして関わる。丸い物を転がすことに没頭し、保育士に求めることは抱っこ、抱いていても突然噛みつくなど、初めて保育の仕事をする保育士にとってヒデキの行動は理解しがたく、ヒデキを理解したいという気持ちになれない。そのうえ、もうひとりの障害児保育対象児のカズキは歩行が確立していないため、どうしても手がかかる。カズキはダウン症でヒデキに比べれば、保育士の働きかけによく反応する。このようななかでの担任保育士の心情は、「ヒデキの側にいても気持ちはヒデキに向いていない」に端的に表れている。一般の子どもの保育では、保育士の働きかけに子どもが反応し、その反応を見ることで子どもの成長を確認できる。ところがヒデキは保育士の働きかけに反応せず、時にはパニック状態となる。このようなヒデキに対して、初任の保育士が成長の見通しをもてず不安に思うことは無理のないことである。この状態で巡回相談に臨んでも、講師の質問に答えられず、助言を受けても理解でないとヒデキの行動を述べる以外、巡回相談に

意味を見いだせなくなる。

ところが2年目になると、この1年の保育でヒデキと担任の間に関係ができており、担任の保育に変化が起きる。ヒデキと担任の関係が変化し、ヒデキが担任を他の保育士とは区別した反応を見せる。また、ヒデキ自身の言語理解や要求行動に変化が見られる。このような変化を背景に、担任はヒデキを保育に誘う。ヒデキが担任の働きかけを拒否することがないために、担任は「みんな(他の子ども)と同じことを」要求する。この時点での担任の保育は、「何歳になればこうあるべき」という保育観であり、保育者主導の関わりである。ヒデキに対する理解は「〇〇できない子ども」という保育者側の視点に立った一方的な理解である。巡回相談では、ヒデキの変化を報告し、「できないヒデキ」をどのようにすれば「できるヒデキ」に変えることができるのか、という視点からの参加になっている。担任に「この子を何とかしなくては」という強い思いはあっても、自分自身の関わり方との関連でヒデキの行動を理解することはできていない。

前半2年間の保育は、保育士の思いが前面にあり、その思いの中に直線的に巻き込むのみで、子どもに合わせ、軌道を修正しながらの巻き込み(鯨岡, 1997)<sup>13)</sup>にはなっていない。

後半2年間でヒデキについての理解が大きく変わる。保育3年目のヒデキの行動と担任の理解および働きかけを要約すると図3のようになる。担任がどのように対応すれば良いのか全くわからない状態を2回経験する。すなわち4月～6月にかけてのヒデキの無気力で不安定な状態と11月の他児を叩く行動である。この2回の経験をを通して担任のヒデキに対する理解が深まり柔軟な対応ができるようになった。この点について以下に考察する。

保育3年目の4月に、ヒデキの母親を後追いする愛着行動が観察されている。この母親に対する愛着行動が続くなかでの無気力、不安定状態を担任はどう理解して良いのかわからず、巡回相談で相談する。講師はヒデキが母の後を追う、その後は泣き続けることから、ヒデキと母親の関係を確認する必要があると考えた。この助言を受けて担任が家庭での様子を母親に尋ねると、食事のこと



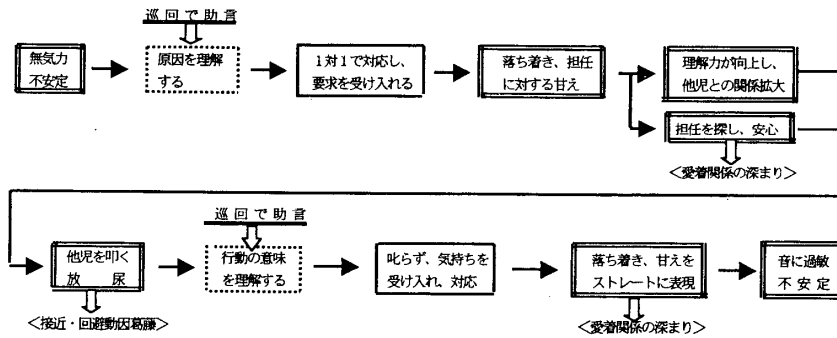


図3 保育3年目のヒデキの状態と担任のヒデキ理解

で母親に叱られた後、ヒデキの泣きと抱っこの要求が強くなったことが明らかになる。そこで、ヒデキが登園した後、担任と1対1で過ごす時間を多くとり、ヒデキの抱っこの要求を受け入れる対応をする。この対応の後で、ヒデキが担任に甘えるようになり落ち着いてくる。それと同時に担任は、ヒデキは「繊細で崩れやすい心」の持ち主との理解をし、子どもの家庭での生活が保育に影響することを強く認識する。そして、これ以降、家庭との連携を密にする。ヒデキが甘えてくるようになったと担任が認識した頃からヒデキの理解力や他児との関係が拡大する。担任は、「ヒデキの要求を受け入れられないときに、その理由を話すとヒデキは理解する」というヒデキへの信頼と自分ならそれができるという自信が芽生えている。ヒデキにとっては母親に対する愛着が深まりつつあるなかで、母親に叱られての不安、それを担任が受け止めたことにより、担任に対しても愛着が深まってきた。ヒデキの甘えを受け入れるなかで担任が「あるべき姿」を教えると、ヒデキは理解を広げていく。この体験を積み重ねて、担任は、ヒデキに対する信頼と保育に対する自信に繋がったと推察できる。この時期は表4に示すような、ヒデキが母親に対して抱っこの要求が強くなった9月と重なっている。担任は母親がヒデキに対して、抱っこできない理由を話せば、ヒデキはそれを理解するのに、「なぜ母親はそれをしないのか」という思いを持っていることからその自信が窺われる。

ところが、安定した保育が進むなかに起きた子どもを叩く行動の意味を担任は理解できない。日々の保育のなかでヒデキとの関係が深まっていると

思っている担任には、これまで見られなかった行動、すなわち午睡時にカズキを叩き、寝ている他児の顔に放尿する行動が出現したことに不安を覚える。この行動は挑発行為<sup>2), 25), 26)</sup>といわれるものに類似しているが、筆者は接近・回避動因的葛藤<sup>11), 12), 23)</sup>と捉え、ヒデキが担任に対して「もっと関わってくれ」ということを訴えていると理解した。そして、筆者は担任に対して、それまでこの行動に対してヒデキを叱ることに終始していた対応から、叱ることをせず、ヒデキの気持ちを受け入れながら関わる対応に変えるように助言した。このような対応に変えると、保育の場でのヒデキの叩く行動はなくなり、同時に家庭においても表4に示すようにヒデキが母親に注意を向けさせるための、噛みつき、叩くといった行動(11月)は消失する。さらに表1のように担任とマサヤの間に入り込んだヒデキが、担任に対して抱いて欲しいという要求をストレートに訴える(1月)。このような経験を積み重ねるなかで、担任はヒデキの繊細さについての理解が深まり、ヒデキをもっと理解したいと思うようになったと推察できる。当然、話しことばのないヒデキに対する働きかけは、担任がヒデキの意図を汲み取り、それを投げ返すという情動レベル<sup>10), 11), 12), 13)</sup>でのやりとりを中心に行わざるを得ない。それでもヒデキとわかり合えるという思いを実感し、担任もヒデキに対する「かわいい」という思いが強まってきたと推察できる。それは表4の12月、ヒデキが母親を求めることが多くなり、母親がヒデキと遊ぶことを「楽しい」と感じるようになるころ、担任は母親の話聞いて、母親の気持ちが通じてくるように理解でき、親を支えたいと思うようになることか

からも窺える。保育3年目の後半から担任は、「いつも、すでに」の関心<sup>13)</sup>をヒデキに対しても母親に対しても、強く向けるようになった。そして、ヒデキと母親に保育士自身を重ね合わせて、相手を生きようとする、いわゆる「成り込み」<sup>13)</sup>が起きるようになっていく。

ここにおいて、担任の巡回相談の捉え方も変わってくる。ヒデキに対する「いつも、すでに」の関心が高まるに連れ、ヒデキの家庭での様子を知り、ヒデキの心理的側面を理解するだけでなく、ここで得た情報を保育に活かすようになる。ヒデキの不安定な状態に直面して初めて巡回相談に対する担任の主体性が現れ、講師の助言が意味を持つようになったといえる。つまり、巡回相談の講師の助言は、ヒデキの行動の意味を担任保育士に仲介する翻訳者<sup>26)</sup>としての機能を果たしたと指摘できる。

さらにヒデキの不安定な状態が保育3年目の終わりから、4年目の初めまでの約3ヶ月間続く。図4に示すようヒデキの不安定な状態と母親の不安定な状態が同時に起きている。小林(2000)<sup>12)</sup>は発達過程で、大きな段階の変化の前には、必ず強い葛藤を経験し、その際に、激しく泣いたり、かんしゃくが起きることを指摘しているが、この不安定な状態は、ヒデキが発声をするようになってから始まっており、この後のヒデキの変化も考慮すれば、急激な変化の前の一時的混乱と考えられる。ヒデキは自分ではどうしようもないこの状態を担任には受け止めてもらえる。しかし、表6

のように母親には「人並みの子育てをしている」という肯定的な思いの受け止め方がある一方で、「要求をすべて受け入れていいのか」という不安と「こんなに受け入れているのに」という回避的な思いが葛藤する状態にあり、ヒデキの混乱を受け止められない。母子の不安定な状態が共振する状況が悪循環を招き、ヒデキの不安定を持続させていたと考えられる。巡回相談で「ヒデキの甘えのひとつ」との助言を受けた後、母親にこの葛藤状況が消え、それと共に母子の不安定な共振状態はなくなり、ヒデキも落ち着いたと考えられる。このように考えると、巡回相談での助言は上述したような親子を仲介する翻訳者の機能を果たしている。

ところが、10月に始まるロッカーから飛び降りる行動に対しては、担任がヒデキの行動を観察して、CDが回るときの光や音量でヒデキの行動が変わることに気づく。このようなヒデキの反応は、*vitality affect*<sup>24)</sup>という知覚様式により引き起こされるもので、担任はこの行動変化に気づくことにより、ヒデキの行動の意味を理解して、飛び降りる行動とは逆向きの *vitality affect* となるように、音量を下げることで、ヒデキを叱ることなく静かに座らせることに成功している。ヒデキのロッカーから飛び降りる行動の出現は、家庭ではとくに変わったことがないにも関わらず、保育室で音楽が流れ、ヒデキの気分が高揚しているときに起きている。ヒデキにすれば、これまで自分の気持ちを受け止めてくれた担任が、高揚した気

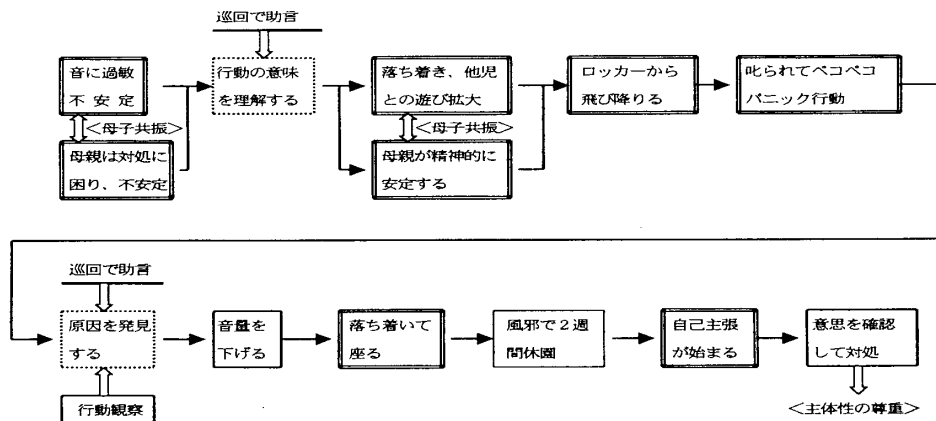


図4 保育4年目のヒデキの状態と担任のヒデキ理解

持ちを共有することなく、叱る行為をとったことはショックであり、混乱したのであろう。そのためペコペコ頭を下げるが、音楽が流れると高揚する気分は押さえられず、飛び降り、また叱られることを繰り返す。このようなやりとりを繰り返すなかで高まった緊張が、午後のパニックの原因だと考えられる。上述した事実は担任が発見したことであるが、このきっかけは巡回の時の「子どもの行動には意味がある」という講師の助言である。この助言をきっかけにヒデキの目線でヒデキを観察し、ヒデキの行動の意味に気づいたという意味では、巡回での助言は担任がヒデキの行動の意味に気づくための感応性を高める機能を果たしている。おそらく、このような体験の積み重ねが、目の前で展開されるヒデキの行動に対して、表面的な理解をすることなく、ヒデキの視点に立った理解と対応になり、食事（12月）や読み聞かせ（2～3月）のときの柔軟な対応につながったと考えられる。保育2年目までは、担任保育士の思いが前面にあり、そこに直線的に巻き込むだけの保育であったが、ここでは、子どもの状態を見ながら、子どものペースに合わせながら、担任保育士の側に巻き込むという、柔軟な保育が展開されている。このようなことは、巡回相談を自分の保育を見直す場あるいは、子どもにとって何がベストかを考える場、という捉え方につながった。そして、自閉症の人に対する理解が深まり、「あるがまま」を受け入れる保育観への転換をもたらしたと考えられる。こう考えると、巡回相談は保育者が自分の保育観を振り返ることに貢献している。

その一方で、保育士個人として自閉症の子どもの視点に立って理解することはできても、保育園全体で理解することの困難さを感じている。これは、担任がヒデキとの関わりのなかで感じたヒデキの喜びや不安を他の保育士に伝えることができず、園全体としても担任を支えきれなかったことを示している。このことはヒデキの感じ方を他の保育者に伝えることのできなかつた担任の個人的な問題ではなく、自閉症という障害を理解することの難しさに起因していると考えられる。担任はヒデキがロッカーから飛び降りる行動を観察し、ヒデキは曲を聞きながら、CDが回るときの光を見て気分が高揚し、喜びに満ちあふれているよう

に感じている。このような彼らの状態については、高機能自閉症やアスペルガー症候群の人の自伝<sup>17), 29)</sup>により明らかにされているが、このような独特の環境世界の捉え方を私たちが共有することは簡単ではない。私たちには自閉症の子どもが、ただ泣きながら動き回っているようにしか見えないときや、高い所から、ただ声をあげて飛び降りるようにしか見えないときなど、彼らは恐怖や不安で混乱した状態にある、あるいは、喜び、興奮している状態にあると理解して、受け止めることは容易なことではない。なぜなら、保育士は彼らに接するとき、彼らの不安を受け止める一方で、彼らに対して「あるべき姿」を、教え、導くことが求められる。集団保育の場では、大多数の子どもに対しては「あるべき姿」を求め、特定の子どもに対してのみ「あるがまま」を受け入れることは、同僚の保育者からも子どもたちからも異議の出ることであり、ひとりの保育者としては辛い立場に立たざるを得ない。担任保育士の感じた孤独感、担任の保育観の転換により生じたという側面があり、単に園全体で、子どもに関する情報や指導方針を共有するということだけでは済まない問題を含んでいる。巡回相談の場には園長と主任保育士が参加しており、巡回相談で検討されたことは、園全体の問題として保育に反映される、と講師を務める筆者は考えていた。また、ヒデキの行動をどのように理解するかについて、職員会を開くなど、園全体で保育する体制はとられてはいた。それでも、園全体の問題として、担任保育士を支えきれなかったことは大きな検討課題である。ここで得られた結果は、担任保育士のような役割にある保育士をどのように支えるか、ということを保育園全体の問題として考えずに統合保育は成り立たないことを示している。

## 2. PAC分析に関して

PAC分析は保育4年目の終了後に行ったものであり、この結果は4年目の保育終了時点における担任保育士の「ヒデキについて」および「ヒデキに接する私」で捉えたヒデキとヒデキに接する保育士自身のイメージを示している。「ヒデキについて」と「ヒデキに接する私」の総合的解釈は、現実場面における4年目のヒデキに対する保育を

集約していることがわかる。鯨岡(2000)<sup>14)</sup>は重度の障害を負った子どもの学校教育では「教え導く」枠組みのなかに「受け入れる」枠組みを織り込む必要性を指摘し、そのために教師自身が変わり、懐の深い関わり手として柔軟な対応をすることの重要性について言及している。ヒデキに対する保育は、この鯨岡の指摘を実践したものといえるが、PAC分析でもこの結果を確認できた。さらに、保育者の感じる孤独感が強くなっていることも明らかにできた。これらの事実を、PAC分析を障害児保育に活用する可能性を示唆していると考え、以下の3点について考察する。

第一に、デンドログラムに示された項目やクラスターは、現実の場面における日々の保育を反映していると考えられる。すなわち、デンドログラムには、PAC分析が行われた時点における保育者の対象児に対する理解やイメージ、あるいは保育者自身が認識している対象児に対する働きかけやそのイメージが示されている。このPAC分析の結果および観察された対象児と保育者の行動を対比することにより、保育者の保育行動と子どもの行動だけからは理解し得ない、観察された行動と保育者の精神世界との関連を捉えることができる。本研究の結果でいえば、担任とヒデキの関係が深まり、ヒデキの世界を共有した保育が行われ、ヒデキの落ち着きと成長が顕著になる一方で、担任は一種の孤独感をもち、集団保育のなかで発達障害児を保育する際には園全体の支援が必要と感じている。このような孤独感は、巡回相談の場で担任から直接聞けることではない。デンドログラムを講師が解釈し、それを通して担任保育士と対話することでしか明らかにできないことである。PAC分析を行うことにより、このようなことが早期に明らかになれば、園全体として担任保育士をどのように支援すればよいのかについて、講師から助言することができ、担任保育士に孤独感を抱かせることなく、園全体での支援を考えることが可能になると考える。その意味では、上述した課題解決に貢献できるように考える。

第二点は、PAC分析が現実場面での保育を描き出していることから、PAC分析の結果をもとに、保育士と巡回相談講師がこれまでの保育を振り返り、次の保育について検討する材料を提供す

る可能性が期待できる。本研究では、最終的には上述した「教え導く」枠組みに「受け入れる」枠組みを織り込んだ保育が行われたことを確認できたが、保育1、2年目の担任には、自分の保育を振り返る余裕はなかった。このような状態の保育士に、デンドログラムの解釈を通して、その保育士の子どもの理解や働きかけについて巡回講師との対話ができれば、保育士の側に子どもの視点に立ち、彼らの行動を理解するきっかけを提供することになると考える。

最後に、巡回相談講師の側からは、デンドログラムの解釈を通して担任保育士と対話することにより、担任の保育観や子ども理解、子どもや親に対する思いなど、巡回相談場面では知り得ない側面についての理解が深まり、担任の考えや行動を理解しやすくなった。

巡回相談という形で障害児保育に携わる場合、その頻度はせいぜい月に1回程度である。この限られた時間の中で、巡回講師が保育士を理解し、対話を深めるためにPAC分析は有効である。井上(1998)<sup>9)</sup>はカウンセリング過程におけるPAC分析には、11の効果があると指摘している。上述した三点は、自己開示機能、自己理解促進機能、カウンセラー気づき機能といわれるものである。PAC分析を4年目の保育終了後に実施したため、その他の機能については確認できていない。また、障害児保育にPAC分析を実施して、カウンセリングの過程と同一の効果があることは確認できない。それでも、三点については井上(1998)<sup>9)</sup>の結果と同じであることが確認された。障害児保育において、保育開始から継続的にPAC分析を実施すれば、導入期、展開期、終結期のそれぞれの時期の特徴が捉えられ、その結果を保育に反映させることができると考えられる。

以上から、PAC分析は発達障害児に対する保育や保育研究に貢献できると考える。

## V まとめと今後の課題

4年間で担任の保育が「保育者主体」から「子ども主体」の保育へと変化した。そのきっかけは、後半の2年間で経験するヒデキの不安定な状態である。保育3年目から4年目にかけて、ヒデ

キの不安定な時期を3回経験し、保育士自身も不安や混乱を経験したが、巡回相談講師の助言を基に、子どもの立場に立って、ヒデキの行動の意味を理解できるようになった。子どもの立場で行動を理解することができるようになり、子どもの気持ちに添った関わりができるようになると、ヒデキの愛着行動が増え、担任保育士との愛着関係が深まった。愛着関係が深まるにつれ、担任保育士はヒデキに特有な環境社会の捉え方(vitality affect)をも感じとれるようになった。このようななかで、保育者主体の保育観から、子どもに寄り添う子ども主体の保育観へと担任保育士に保育観の転換が起きた。そして、担任保育士はヒデキに対して情動レベルの対応をとりながらも、象徴レベルの対応を織り込ませることにより、ヒデキの理解力や社会的行動が伸びていった。ヒデキの示す不安定さは、ヒデキのおかれている内的な状況を反映しており、それを理解したうえで、ヒデキの状態に応じた保育者の働きかけをすることが重要であった。つまり、保育場面において子どもの行動に変化が生じるには、保育士の働きかけ方が重要で、それには、保育士の子どもの捉え方が大きく影響することを指摘できる。そして、保育士の子どもの捉え方の変化に巡回相談が大きな役割を果たしていた。

また、自閉性障害児が示す不安定な状態は、自閉性障害児の精神世界を理解したうえで対応することが重要で、同時にこれからの発達を方向付ける可能性のある重要な内的な変化が起きている可能性を指摘できる。

PAC分析では、デンドログラムの解釈を通して、現実場面で観察された保育についての担任保育士のイメージが描き出されていることが確認され、障害児保育にPAC分析を適応することの有効性が示唆された。

本研究では、保育場面における子どもの行動を保育士がどのように理解するのかという観点からの分析に終わっている。しかし、本研究で接近・回避動因的葛藤により生じたと考えられ、杉山(1990)<sup>29)</sup>が挑発行為とよんでいる行動など、十分に考察されていない。今後は、保育士の子どもの理解と働きかけが、保育場面での子どもの行動の変化にどのように影響しているのかについて十分

に検討する必要がある、今後の検討課題である。

## 謝 辞

本研究をまとめるにあたり、与儀飛香さん(元担任保育士)に多大な協力を頂きました。心から感謝します。

また、PAC分析の検討の際に貴重なご示唆をいただき島袋恒夫教授(琉球大学教育学部)に厚くお礼を申し上げます。

## 文 献

- 1) American Psychiatric Association (1994) : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed, American Psychiatric Association, Washington, D. C.. (高橋三郎・大野裕・染矢俊幸(訳), (1996), DSM-IV 精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院, 東京).
- 2) 別府哲(1999) : 挑発行為を頻発した自閉症幼児における他者理解の障害と発達, 発達心理学研究, 10 (2), 88-92.
- 3) 藤崎春代, 木原久美子, 倉本かすみ, 長田安司, 今西いみ子(2000) : 統合保育において子どもと保育者を支援するシステムの研究, 発達障害研究, 22 (2), 45-52.
- 4) 畑山みさ子, 古田倭文男, 吉田栄, 山形潔子, 白橋宏一郎(1982) : 障害児の統合保育に関する調査研究(1) - 宮城県の幼稚園および保育所における現状 -, 発達障害研究, 4 (2), 54-63.
- 5) 畑山みさ子, 古田倭文男, 吉田栄, 山形潔子, 白橋宏一郎, 上野文弥(1984) : 統合保育における健常児の障害児への対応, 児童精神医学とその近接領域, 25 (5), 273-284.
- 6) 畑山みさ子, 古田倭文男, 吉田栄, 足立智昭, 白橋宏一郎(1990) : 障害児の統合保育に関する調査研究(2) - 宮城県の幼稚園および保育所における現状の検討 -, 発達障害研究, 12 (2), 66-74.
- 7) 畑山みさ子, 古田倭文男, 吉田栄, 足立智昭, 白橋宏一郎(1992) : 障害児の統合保育に関する調査研究(3) - 保育条件とその効果について -, 発達障害研究, 14 (2), 46-55.

- 8) 平澤紀子, 藤原義博 (2001) : 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援 -機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの観点から-, 特殊教育学研究, 39 (2), 5-19.
- 9) 井上孝代 (1998) : カウンセリングにおけるPAC (個人別態度構造) 分析の効果, 心理学研究, 69 (4), 259-303.
- 10) 小林隆児 (1996) : 自閉症の情動コミュニケーションに対する治療的介入 -関係性の障害の視点から-, 児童青年精神医学とその近接領域, 37 (4), 1-2.
- 11) 小林隆児, 白石雅一, 石垣ちぐさ, 中澄襟子, 竹之下由香 (1997) : 乳幼児期の自閉症圏障害における情動コミュニケーションと母親の内的表象, 乳幼児医学・心理学研究, 6 (1), 9-20.
- 12) 小林隆児 (2000) : 自閉症の関係障害臨床 -母と子の間を治療する-, ミネルヴァ書房. 京都.
- 13) 鯨岡峻 (1997) : 原初的コミュニケーションの諸相. ミネルヴァ書房. 京都.
- 14) 鯨岡峻 (2000) : 重い障害のある子どもと教師のコミュニケーション: 鯨岡峻 (編) 「養護学校は、いま」. 15-53. ミネルヴァ書房. 京都.
- 15) 松坂清俊 (1985) : 統合保育における発達障害幼児の発達的变化, 発達障害研究, 6 (3), 48-61.
- 16) 水内豊和, 増田貴人, 七木田敦 (2001) : 「ちょっと気になる子ども」の事例に見る保育者の変遷過程, 保育学研究, 39 (1), 28-35.
- 17) 森口奈緒美 (1996) : 変光星 -ある自閉症の少女期の回想, 飛鳥新社. 東京.
- 18) 内藤哲雄 (1993) : 個人別態度構造の分析について, 信州大学人文学部人文科学論集, 27, 43-69.
- 19) 内藤哲雄 (1997) : PAC分析入門 -「個」を科学する新技法への招待-, ナカニシヤ出版. 京都.
- 20) 中坪史典, 上田敏文 (2000) : 統合保育場面における障害を取り巻く人間関係, 保育学研究, 38 (1), 45-52.
- 21) 齋藤正典 (2000) : 教師と幼児の関係性の中での教師の援助の変容, 保育学研究, 38 (1), 77-84.
- 22) 園山繁樹 (1994) : 障害幼児の統合保育をめぐる課題 -状況要因の分析-, 特殊教育学研究, 32 (3), 57-68.
- 23) Richer, J. M. (1990) : The value of motivational conflict in the classification and treatment of children's disturbed behaviour. The 12th Congress of International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, Kyoto, Japan. (栗田広訳 (1992), 第12回国際児童青年精神医学会論文編集委員会 (編) : 児童青年精神医学への挑戦 -21世紀に向けて- 第12回国際青年精神医学会論文集. 177-188. 星和書店. 東京).
- 24) Stern, D. N. (1985) : The interpersonal world of the Infant: A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology. Basic Books. (小此木啓吾, 丸田俊彦, 神庭靖子, 神庭重信訳 (1989) : 乳児の対人世界 -理論編-, -臨床編-, 岩崎学術出版. 東京).
- 25) 杉山登志郎 (1990) : 自閉症-最近の研究の進歩, 精神科治療学, 5 (12), 1505-1515.
- 26) 杉山登志郎 (1995) : 自閉症児への精神療法的接近, 精神療法, 21 (4), 17-24.
- 27) 財部盛久 (2001) : ビデオ・フィードバックを用いた自閉症圏障害児と母親に対するコミュニケーション支援, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 3, 51-68.
- 28) 田島昌子 (1986) : 保育園における統合保育の実践 -障害児保育・保育アドバイザーの試み-, 小児の精神と神経, 26 (3), 69-79.
- 29) Williams, D. (1992) : Nobody Nowhere. New York, Times Books. (河野万里子訳 (1993), 自閉症だったわたしへ, 新潮社. 東京).
- 30) 柳沢君夫 (1997) : 統合保育に関わる巡回訪問指導員の専門性に関する一考察 -巡回訪問の実践をとおして-, 特殊教育学研究, 34 (5), 17-22.