

心を育てる保育のありかたの検討

— 自閉症児の保育実践事例をとおして —

藤井 嘉子(富山聖マリア保育園)・喜田 裕子(富山大学人文学部)

【要旨】

保育において「力をつける」ことと「心を育てる」ことはともに重要だが、前者に偏ると子どもの心に与える弊害が危惧される。一方、心を重視する保育は目に見えにくく、具体化していくためには、実践的知識の蓄積が求められる。本研究は、行動面の改善が重視されがちな発達障害(自閉症)の子どもに対する、心の育ちを重視した保育実践事例をもとに、心を育てる保育について検討することを目的とした。本研究で以下の2点が明らかになった。第1に、たとえ反応がなくても心を想定して関わることで保育士との愛着が形成され、それを基盤に本児は「自分」を表現しはじめた。子どもの目線に立ち、気持ちを代弁するかかわりによって、本児をありのまま受けとめながら、力をつける営みへ少しずつ誘うことが可能となった。第2に、同僚や保育以外の専門家・専門機関との連携においては保育士が自律性を持ち、保育の筋を見失わずに助言を生かしていく視点が重要であった。キーワード：心を育てる保育 事例研究 自閉症 実践的知識 連携

【問題】

鯨岡(2015)¹⁾は、現在の保育界には「力が先か、心が先か」という、明らかに対立する考え方があり(p20)」と指摘する。すなわち、「子どもに力がつくように保育すること、子どもの心が育つように保育すること、この二つはどちらも必要な保育の視点」であるとした上で、「まずは力をつけることを重視して心を育てることが後回しになる保育と、まずは心を育てることを重視して力はその後からついてくると考える保育」に分類している。そして、前者は保育者主導で子どもたちに力をつけさせるための「させる」保育であり、その結果、「大人の意向(願いや期待)に振り回されて、自分らしく主体として生きることを阻害され、結果として心を痛めて幸せに生きられなくなっている子どもたちが多数見られるようになったことも大きな社会問題(p7)」であると警鐘を鳴らしている。

保育者の実践的判断を支えるのは子ども観や保育観であるとされる(増田・小櫃,2014)²⁾。近年の意識調査(小原・入江・白川ほか,2013)³⁾では、保育者が特に大切にしている保育観として、「気持ちへの寄り添い」「幼児理解」「子どもの主体性」といった子ども理解に関する回答が多いことが明らかになっている。しかし、子どもの心に寄り添う保育をしているつもりであっても、実態は、つい保育者がさせたいことを押し付けたり、世間的にどのように見られているのかが気になったりして、子どもの心に深く目配りする保育ができていたかどうかと反省させられることもしばしばである。そこで、心を育てる保育を日常的な保育の実践として具体化していくためには、「心」とどう向き合いかかわっていくかに関する実践的知識の蓄積が必要であると思われる。実践者の行為に埋め込まれた手続き的知識(見立てや見通し、かかわりの選択やその意図等)とそのふりかえりの総体を実践的知識と捉え、言語化して検討の対象とすることが意義深いと考える。なぜなら心の育ちとは、鍵

盤で難しい曲を弾けるようになったり、跳び箱で5段跳べるようになったりといったような、目で見てすぐに判断できるものではないからである。

とりわけ、発達障害のある子どもを保育する際には、行動面の改善・修正に目が向けられやすい。鯨岡(小林・鯨岡,2005,p12)⁴⁾によれば、障害のある子どもたちに対して養育者らは「遅れを取り戻す」ためにさまざまな「させる」取り組みを行ってきたが、彼らは単に能力上の「遅れ」を抱えただけの存在ではない。むしろ、その障害ゆえに養育者との間で必ずしも肯定的な心の動きを十分体験できず、存在を肯定的に認めてもらったり主体としての心の動きを正当に受け止めてもらったりする経験も十分でなかったことが圧倒的に多いという。

心を育てる保育の前提として、保育士が心にゆとりと安心感をもって子どもたちと向き合うことが重要だと思われるが、そもそも重い障害を持った子どもを通常の保育園で受け入れ、他児と一緒に保育することは容易ではない。受け入れた場合、他児と同様の活動が出来ない姿に戸惑い、より良い療育の場があったのではなかったか、ここでよかったのかと悩むことすらある。統合保育において、子ども同士がともに生き、育ち合う関係を築き、成長・発達していくことを手助けするには、個々の施設や保育者に頼るだけではなく、他の専門機関や専門家との連携の確立をはじめとしたさまざまな支援体制が必要であるとされる(河内・濱田・福澤,2005)⁵⁾。しかし、連携のありかたについての共通理解は、未だ保育士や関係者間で必ずしも十分とはいえない。

今回、自閉症の子どもを保育園で3年間担任として受け持ち、さまざまな局面で悩み迷いながら、その都度、同僚や保育以外の専門家・専門機関等と連携しながら手探りでかかわってきた。そのなかで、保育士自身が以前は目に見える保育を追いかけていたことに気づかされ、本当の意味で「心を育てる」ことを学ばせてもらったと思われるので報告したい。

本研究の目的は、自閉症児の保育実践事例をとおして、心を育てる保育のありかたについて検討を深めることである。なお、本研究における「心を育てる」とは、鯨岡(小林・鯨岡,2005,p11)⁴⁾を参考に、自分は愛されているというおもい(自信)、養育者はいつでも自分を守ってくれるというおもい(信頼)、自分は自分でいいのだというおもい(自己肯定感)、身近な友達と遊ぶのは楽しいというおもい(生きる意欲)など、「自分」の土台を子どもの中に積み上げていくことであると定義したい。

【方法】

保育実践の記録に基づき、事例を検討する。尚、事例については、対象児が卒園した後、園長が対象児の保護者から発表の了解を得ている。また、プライバシーに配慮し、個人が特定されない書き方に努めたが、事実を歪曲するような修正は加えないよう留意した。

【事例】

以下、保育園の概要、事例の概要、そして事例の経過を記述する。

〔保育園の概要〕

当保育園は、在籍園児数が約130名、職員数約35名の規模である。月に2回程度、臨床心理士を保育カウンセラーとして受け入れている。くわえて月に1度、臨床心理士を交えて、自主勉強会として保育事例検討会を開催し、毎回、担任の気になっている子どもを

取り上げ、出席者全員で対応を考えている。また必要に応じて、県や市から委託を受けた療育施設等専門機関から助言を受けることが出来る。

〔事例の概要〕

対象児を A とする。入園当時 3 歳 6 か月であった。諸事情のため健常児として入園してきたが、入園面接では、目が合わず、話すこともできず、明らかに健常児とは何かが違うと感じられ、市の福祉課に問い合わせたり、保護者から様子を聞いたりした。当時は、医師の診断を受けておらず、どんな特徴を持った子どもなのか、どんな障害がある子どもなのか判断できなかった。入園から 2 か月後に自閉症・中重度精神発達遅滞と診断された。尚、クラスは常時 2 名以上の保育士で担当し、A のクラスは第一筆者(文中で「保育士」と記述する)が 3 年間リーダーを担当した。

〔事例の経過〕

〈年少〉

春の入園当初、A は、保育士の言葉かけに反応せず、ボーっとしており、両親の姿が見えなくなっても泣くこともなく、部屋の窓際に座り「あーあー」と声を出して保育室の窓際にジッと座り、一点を見つめていた。保育士は A に関わろうと声をかけるが、全く反応しなかった。食事も 1 人では食べることが出来ず、保育士が抱っこして食事を口に運ぶと、主食しか食べなかった。家庭の事情から、長時間保育であったため、昼寝に誘っても寝ようとせず、保育士に抱かれて 30 分程うとうとし、布団に寝かすとすぐに起きるという繰り返りだった。この状況では通常の保育が出来なくなり、他児の保育もおろそかになると思い、A はもっと違う療育の場で専門の先生に診てもらおう方が幸せなのではないかと、保育士は毎日のように園長や主任の先生に訴えていた。そんな時に、県からの委託を受けた障害児施設の先生が A を見に来てくださった。その先生は保育士に対して、「何をしているのか」「なぜ、もっと専門的な関わりをしないのか」「早く絵カードを使いなさい」と断定的に指示を出された。保育士はそのことによってますます A のことが嫌になり、内心、「A がいなければクラス運営もうまくいくはず…」と思うようになった。その半面、自分には障害に関する知識が乏しいことを痛感し、もっと A のことを知ろうと思い始めた。次に、入園 1 ヶ月を経過した頃、臨床心理士の先生が A を見てくださった。その時に、A は保育士の足に自分の足をのせていた。その様子を見て「A はあなた(保育士)を求めている」「頼りにしているんだ」と述べられた。保育士は、そのような見方で A の気持ちを言われたことにとっても驚いた。また、重い障害を持った子どもでも保育園で成長することが出来ることを教えてもらった。臨床心理士の言葉をきっかけに、保育士は、「A と一緒に生活し、一緒に過ごしていこう」と心の底から思えるようになった。

そこで、今までの A をうとましく思う自分の気持ちが A に伝わっていたかもしれないと思い、A に対して、「これまで嫌な気持ちで関わってごめんね」と謝り、「A ちゃん大好きだよ」と初めて A を笑顔で抱きしめることが出来た。翌日から、毎日笑顔で「A ちゃんおはよう」と声をかけ続けた。入園から 2 か月後、A は保育士の方に手を伸ばし、抱きついてきた。この時保育士は、「自分の声は A に確かに届いている、A は A のペースで成長している」と実感し、A のありのままの姿を受け入れていこうと思った。

夏になる頃、それまでは保育士にされるがまま表情のない顔で行動していた A が、泣き出したり、笑ったりと自分の感情を表すようになってきた。それに伴い、A との関わりが

スムーズにいかなくなってきた。食事場面では、色々な食材を食べて欲しいと口に運ぶが、ガンとして首を横に振る。しばらくは、「いらないんだね」と言って止めていたのだが、何も食べない日が続き、おなかがすいて夕方機嫌が悪くなり泣き出す日が増えてきた。これではいけないと思い、無理やり口に運んだ。すると A は保育士を叩いたり、フォークを投げたりするようになった。心理士や他の職員とも相談し、今は好きなものをたくさん食べさせ、夕方まで持つようにしよう、交換条件(まだよく分からないかもしれないが)を出して、「嫌いなものを食べたら、おかわりね」と声をかけることにした。身につくまでに 1 年半の時間はかかったが、その間に、自分からおかずに手を伸ばしたり少しでも食べたり出来た日は、大いに誉めるようにした。

午睡では、毎日寝る前の儀式として、手遊び歌(いっぽんぼしこちょこちょ)をすることにした。最初は無反応だったが、くすぐられる楽しさや面白さが分かってくると、笑うようになった。布団に横になると足を出し、「やって」といわんばかりにアピールするようになった。そのうちに、歌を覚えて歌ったり、“こちょこちょ”のフレーズを心待ちにしているかのような表情を見せたりするようになった。一緒に笑うことで A と心と心がつながったような気持ちになれた。また、一緒に同じことをし、笑うことがこんなに幸せで楽しくて、貴重なものであるかを実感した。

その頃から周りの子どもたちにも変化が見られるようになってきた。今まで保育士は、子どもたちに対して小さなことでも注意をしたり促したりすることが多かったのだが、A が入園してきてからは思うように子どもたちに関わることが出来ず、最低限度の注意や促ししかしてこなかった。すると、「先生!次はこれだよね」と自分たちから声をかけてきたり、子どもたち同士で伝え合ったりする姿が多くなってきた。その姿を見て嬉しいと同時に、今まで自分がどれだけ余計な言葉がけをしてきたか反省された。とはいえ、この姿に甘えて A ばかりにかかわるのではなく、他児にも同じくらいたくさんかかわろうと思った。しかし、時間には限りがあるのでどうしていけばよいか悩んだ結果、今は A との時間、今は他児との時間、と自分の中で区切りをつけてクラスを運営していくことに決めた。

プール遊びが始まるとさらに、A の感情が表に出てきた。水着に着替えると泣き暴れる。しかし、「嫌だけどプール楽しいよ」と言ってプールに抱っこして一緒に入るとにこにこの笑顔になる。保育士は、嫌がる姿を見てやめておこうかな…と躊躇するのだが、A の笑顔を見るたびに、プールに誘ってよかったと思えた。そして、「A ちゃん嫌だね」「A ちゃん楽しいね」などと A の気持ちが手に取るように分かる感覚が生じ、A の心の声を代弁できるようになってきた。これは当初からの臨床心理士の助言でもあったが、なかなか理解が追いつかなく、身につくまで時間がかかった。

秋の運動会の参加をめぐる保護者と話し合う機会が多くなった。まだ A の障害の特殊性に気づいていない保護者は、「A を他児と一緒に活動させてほしい」と、強く望まれたが、実態としては、練習で体育館に行くと、いつもと場所が違うせいか、泣いて暴れたり体育館から飛び出したりすることが多く、とても参加できる状態ではなかった。臨床心理士に相談し、今の A の姿をそのまま伝えること、そして、将来を見越しながら、今年は場所に慣れることを大事にする 1 年だということを伝えることにした。運動会当日、A は、大勢の人やいつもと違う雰囲気に戸惑い、体育館に入ることすら出来なかった。その姿や、他児が演技している姿を見て、保護者は残念そうに帰っていかれた。

9月の運動会が終わり、次の行事である12月の発表会の参加をめぐって保護者と相談した。「参加はいたしますか」と尋ねると、「子どもが無理なく参加できる範囲で、先生の判断にお任せします」と返事が返ってきた。落ち着いて生活が出来るようになってきたので、保育士と一緒に手をつないで舞台上に立つことにし、練習時は、保育士の膝の上で、他児の様子と一緒に見ることにした。(膝の上を自分の場所であると判断したようで、以後は、発表会や運動会など大きな行事の時は保育士の膝で他児と一緒に参加できるようになった。)当日は、環境の変化に戸惑っていたが泣くことはなく、保育士と一緒に参加できた。保護者は、壇上に立っているわが子の姿を見て、「ありがとうございます。毎日ビデオをみえます」と連絡帳に書いてこられた。

発表会が終わった頃より、保育園が安心できる場所と思えるようになってきたようで、午睡時に「寝るからおいで」と言うと言顔で近づき、安心して長時間眠ることが出来るようになった。それと同時に、担任以外の保育士が寝る際に背中を”トントン”しようとする泣きだし、特定の保育士を求めるようになっていった。この姿に保育士は、Aとの信頼関係が築けてきていると実感できた。また、帰りの会にも少しの時間参加できるようになっていった。帰りの会で、いつもみんなで揃ってやるジャンプをAが初めてしたとき、他児らはその姿を見て、「Aちゃん初めてジャンプした、すごいね!」と拍手をした。Aはそれに対しはにかみ、それ以来Aの方から他児らに近づいていくようになった。

〈年中〉

年中になると、以前よりもAの保育が困難になった。いたずらがひどくなり、棚の物をひっくり返したり、友だちの髪の毛を引っ張ったりするようになった。大人のトイレに入ったり、2階から物を落としたり、非常ベルを鳴らしたりした。部屋にいる時間も短くなり、保育士の制止をふりきって部屋から出ていくようになった。保育士は、この行動が当初は理解できず悩んだ。髪の毛を引っ張られる他児に、A自身の写真を貼ったお面をつけたり、大人のトイレの電気がつかないように設定したり、非常ベルに×を書いた紙を貼って隠したりしたが、どれもうまくはいかず、たちごっこをしているように感じられた。特定の保育士の言葉は届くようだったが、他の保育士の言葉は全く届いていなかった。

その間、何回も職員間で話し合ったり、臨床心理士から助言をもらったりする中で、Aの行動は、1歳児における探索行動と似ているとの気づきを得た。そして、“今は何でも興味があり触ってみたい時期”と安心感を持って受け止められるようになった。それ以来、ひとつひとつの行動には、Aなりの気持ちや考えがあると思うと、怒らずに安心して関わられるようになっていった。また、保育指針を読み返す中で、Aの行動に当てはまるものが多々あり、次はこんな風になっていくだろう、こんなふうになるには、こんな関わり・援助が必要なのかと考えることができるようになり、明確な目標や課題を立てて関わるようになっていった。そこで、絵カードをAに見せながら行動するようにした。カードを見ると動くのだが、やはり特定の保育士の声かけでしか行動しなかった。

また、臨床心理士から、段ボールの家をつくったらいいとの助言があり、段ボールの箱を部屋に置いてみた。Aは、保育士が思った以上に段ボールに反応を示した。最初は、保育士に抱っこをしてもらって入っていたが、慣れてくると、自分から入りニコニコしていた。そのうちに、部屋の外に段ボールを持って行くようになった為、部屋の中に動かすことができない、少し広い家を作ることにした。新しい家にもすぐに慣れ、他児が集まりを

している時は、そこに入ってくつろぐ様子が見られた。A が使わない時は、他児らが、好きな時に入って楽しんでいた。他児が先に入り遊んでいる所にAが入っていく姿も見られる様になり、段ボールの家は、みんなの憩いの場になっていった。

ある朝、母を見送った後、忘れ物をした母が部屋に戻り、部屋を出て行こうとすると泣き出した。「Aちゃん、ママの後追いかけたんだね」と言うと、母は嬉しそうな顔を見せた。

秋の運動会は、入場行進に参加した。それ以前の散歩で、自分の好きな友だちと手を繋いで歩く姿が見られたので、保護者とも相談しながら、練習の仕方や参加の仕方を事前に話し合った。手をつないでもらう友だちには、「Aちゃんは、あなたのことが好きみたい。一緒に手をつないでくれるかな」と話すと笑顔で「いいよ」と答えてくれた。練習では、Aも他児もお互いに笑顔で参加した。運動会当日は大勢の人がいたのだが、泣くこともなく、笑顔で参加することが出来た。初めての場所でもパニックになって泣く事が少なくなってきた。去年の姿を思い出すと、同じ児とは思えないくらいの成長ぶりで感動した。

運動会後から自分の思いを保育士に伝えることが増えてきた。気に入らないことがあると声を出すようになってきた。保育士と目が合うようになり、Aの目の動きから気持ちを察することがより容易になっていった。たとえば抱っこしてほしい時に目を見開く、悪いことをしたと本人が思っている時には目線を斜め下に落とす、やりたい事やしたい事(食べ物、ドア)・物を目で追う等である。その都度保育士は、「〇〇したいんだね」などとAの気持ちを代弁していた。いたずらをする前は、保育士の顔をジーっと見て顔色をうかがうようになり、「Aちゃん」と言われるとその行動をやめることが出来るようになってきた。他児らもAの所へ行き、「Aちゃんだめですね～」と言ったり、部屋を出て行こうとすると知らせてくれたりするなど、クラス全体でAを見ていこうとする雰囲気が出ていった。

その頃、職員会や事例研修会でAのことを取り上げたことにより、職員間での共通理解がさらに深まった。他の保育士がAの特徴や行動を知っていることで、担任保育士は安心でき、ひとりでAをみているのではないという気持ちにもなり、より自然にAに関する悩みを話すことが出来るようになった。

冬、Aの好きなおかずが給食にでた時があった。おかずを見ると、Aは自分から手を洗い、食事を取って、椅子に座り食べ始めた。この時、自分の意志でやろうとする力が備わってきていると感じた。また、好きな歌を歌って楽しむようになった。

〈年長〉

年長になると、自分の居場所を自分で見つけるようになった。好きな場所がベランダになり、保育士の目が届きやすくなった。好きな時に出ていき、好きな時に部屋に戻り、集まりに参加できる時は参加するようになり、生活にメリハリがついてきた。手先が敏感で、砂を嫌がっていたのだが、年長の春になると、砂場に座り、砂の温度・感触などを楽しむようになった。今まであまり関わらなかった新任保育士とも一緒に遊ぶ姿が見られる様になってきた。

就学を目の前にして、保護者が、療育施設で実施している、保育園に専門の職員を月1回派遣するサポートサービスに登録した。その先生からのアドバイスは、「長時間椅子に座れるように」「自分で食事を運んで片付けることが出来るように」「他児と同じ時間椅子に座り、活動するように」といった内容だった。実際にやってみたのだが、その内容がAの実態をはるかに超えた内容で、保育士から見て「力をつける」内容に偏りすぎていると感

じられた。それでも当初はその先生の指導方針に応えようとしたのだが、Aも保育士も追い詰められて余裕がなくなり、限界を感じたので、あるとき、保育士はその先生に対して正直な気持ちを伝えた。すなわち、「力をつけたい気持ちも分かるが、本人のやろうとする心がついていかなければ意味がないと思う」「取り組む課題を月に1つにして、長い年月をかけて育てていきたいと思う」と話した。その先生は理解を示してくれ、それ以降は、感覚遊びの際の遊具の使い方や手先の細かい運動を促進する方法、座る姿勢を安定させるコツなど、保育士が気づかないようなAの身体的特徴をふまえた発達促進の具体を、Aの実態に即して教えていただいた。

年長児は、全員で活動する大きな行事が増えるため、どのように参加させるかで悩むことが多くなった。担任同士で何回も話し合い、“Aもクラスの一員、出来ない事は保育士が援助することで、他児と一緒に参加できるのでは”との思いから、練習に参加させてみることを決めた。Aは、保育士が期待した以上に場の雰囲気やなすべきことを感じ取り、頑張る姿を見せた。特に運動会では、環境にも慣れてきたので、新しいことにもチャレンジしてほしいと思い、かけっこに参加させてみた。練習では、他児らが「Aちゃん頑張れー」と応援し、本番では保護者・保育士が見守る中、ひとりでフィールドを走ることが出来た。Aが走っている時は、みんなが温かく見守り素敵な雰囲気だった。

発表会の練習では、新任保育士に「がんばれ」と送り出してもらい「よくやったね」と抱っこで迎えてもらいながら練習の最後には膝の上で頑張りカードにニコニコマークを書いてもらった。

卒園式を迎えるころになると、園庭の砂を触り一周するたびに保育士の姿を見てまた砂を触るといったように、保育士だけでなく保育園を安全基地として確認しながら探索を楽しむ様子が見え始めた。Aの出来ない事は、さりげなく他児が援助をしていた。何よりもA自身が、仲間とともにいる喜びに満ちた表情をすることが多かった。子ども同士の関係もより密なものになっていき、Aが苦手な食材であっても、友達が口まで運ぶと嫌がらずに食べたり、一緒に手を繋いで散歩に出かけ、時には誰がAと手を繋ぐかでけんかしたりしていた。子ども同士の、目には見えない絆を感じる事が出来た。

保育園生活最後の卒園式では、いつもは、30分程しか座れなかったAだったが、本番では1時間近くも静かに座ることが出来た。座っているAを見て、入園してからの3年間で一気に思い出された。これでいいのかと悩む日もあったのだが、自分の関わりは間違っていないとAから教えられたような気がして感慨深かった。

【考察】

本研究の目的は、自閉症児の保育実践事例をとおして、心を育てる保育のありかたについて検討を深めることであった。以下、Aの心の発達と心を育てる保育士のかかわりについて検討し、次いで、同僚や、保育士以外の専門家・専門機関との連携について検討する。

入園当初のAは自分ひとりの世界に閉じこもっているように見えた。寝ようとしないうちから、安心感の乏しい警戒した状態で過ごしているのではないかと推察された。保育士が笑顔で声をかけ続けたところ、2ヵ月後にAのほうから保育士に抱きついてくるなど、保育士との愛着が形成されていった。ふりかえると、年少の1年間はAと心を繋ぐ時期であったと思われる。反応が乏しく保育士の声が届いているかも定かではなかったAに対し

て、保育士がその「心」を見定め、情緒的なかわり続けることで、Aがそれに応える瞬間が生まれ、そこからAと保育士、そして子ども同士の絆が深まるプロセスが展開した。古澤(2001)⁶⁾によれば、通常の発達過程で、親が子どもの行動に対して主観的な意味を付与し、親子関係を展開していくもとなっているのは、乳児が親のはたらきかけに同期して行うさまざまな行動であるという。Aの場合は同期するような反応がほとんどないため、親子関係の展開が困難であっただろうことが容易に想像できる。肉親よりは少しAと心理的距離のある保育士だからこそ、Aの無反応に対して過度に傷ついたり自分を責めたりすることなくかわり続けていけた部分があったのではないかと考える。くわえて、足を保育士の足に置くAのささいな行動を、「頼りにしている」と意味づけてくれた臨床心理士の言葉が、心を繋ぐきっかけとして重要であった。この経験が後に、年中のとき、母を慕って後追いするAの気持ちを代弁して母に伝えるなどの、親子を繋ぐ保育士のかかわりへと展開した。

愛着を基盤に、感情表出や意思表示ができてきて、Aは特定の保育士を求める気持ちを表現するようになっていった。感情や意志は、受けとめてくれる相手を実感されてはじめて表出されるものなのかもしれない。小林(小林・鯨岡,2005.p65-69)⁷⁾は、自閉症の子どもには刺激に対する過敏さがあるため、甘えることをめぐるアンビバレンスを本質的に抱えていることを指摘する。そして、彼らが「気持ちを前向きに出すということは、私たちに対して甘えたい、かわりあいたいという気持ちが高まっていることを意味」するという。身体接触をともなう”いっぽんばしこちょこちょ”のような手遊びも、慣れてくると楽しめるようになり、ともに笑い楽しむ体験が絆を深めるのに有意義であったと思われる。

気持ちを代弁するかかわりの重要性に気づかされたのは、プール遊びのときであった。Aはなじみのない水遊びを嫌がるものの、入ると楽しむ様子を見せるため、誘うのがよいのか迷うこともあった。気持ちを代弁することは、Aに対して以上に、保育士自身に対する効果があった。つまり、その行為によって保育士の心理状態が、子どもの気持ちに目を向けるほうへと導かれること、その結果、子どもが何を望んで何をしてほしいのか分かりやすくなることに気づかされた。それだけでなく、子どもの気持ちを代弁する行為は、子どもの気持ちをたいせつにし、おもいを受容することと、新しい経験世界に誘い、ひいては力をつけることといった、一見矛盾をはらむ行為を、保育士の中でバランスをとりながら統合するのを支えたように思われる。

年中の頃には部屋からの飛び出しが増え、他者の嫌がることをわざとやって気を引くようないたづらが増えた。保育士は当初、いたづらをやめさせることに主眼を置いてかわっていた。これは、大人から見て望ましい行動を子どもに押し付けるという点で、心を無視し力をつけることに偏ったかわりであったと反省される。悩みながら同僚や臨床心理士に相談したり、保育指針を読み返すなど理論に立ち返ったりするなかで、Aの行動が探索行動として了解できることが明確になり、それとともに、Aの思いや考えを想定しながらかわる方向へと、保育士のありかたが変化していった。

この時期の飛び出しやいたづらは、探索の広がりにくわえて、いわゆる再接近期(Mahler,Pine&Bergman,1975)⁸⁾、すなわち、外界に関心を向け探索していた子どもが、世界の中で「自分」をふとおぼろげに感じる過程が動きはじめたがゆえに分離不安が高まり不安定になる様相と捉えることができる。ダンボールの家は、Aにとって安心できる、目

に見える居場所となった。

3年間でAが示した成長は、単に出来ることが増えただけではなかった。安心感や愛着を基盤として自律性が芽生え、それを支える自己肯定感が守られ、そして他者とかかわる楽しさを知るなど、Aの「自分」が育っていったと思われる。

Aの成長を支えた保育士のありかたとして、子どもの目線に立ち、子どもが何を求め何を感じ取っているのか見極めつつ、目の前にいるありのままの子どもの姿を受け入れながら関わっていくことが意義深かった。くわえて、Aとのかかわりの中にこそ、保育士が保育士として報われる瞬間が数多くあり、その一瞬一瞬を丁寧に発見しながら、ひとりの人間として喜び、楽しんで味わうスタンスが大切であると思われた。鯨岡(小林・鯨岡,2005.p13)⁴⁾は、「養育者たちの心が子どもの障害を前に不安や焦りに陥っている時に、子どもの心だけが輝くということはあるにない」と述べている。心を育てる営みは時間がかかり、目に見えにくいだが、心と心が通った瞬間、何にも変えることの出来ない大きな喜びがあり、それが心を育てる保育の原動力になっていくと思う。つまり、保育士は、子どもの心に寄り添う専門家であると同時に、子どもとのかかわりを心から楽しむひとりの人間であることが大切なのではなかろうか。そうであってはじめて、力をつけようとする際にも、子どものことを、自分と向き合うひとりの人間としてありのまま受けとめられるのではないかと考える。

さて、保育士がそのようなあり方でいられるためのもう1つの重要な要素である、同僚や保育士以外の専門家・専門機関との連携のありかたについて述べる。重度の障害児を受け入れ、ゆったりと笑顔で保育するのは容易ではない。それができたのは、担任まかせではなくスタッフ全員が子どもたちに声をかけ、園全体で子どもたちを育てていこうとする風土と、保育士同士で気軽に悩みを相談し合え、臨床心理士などの専門家に気軽に助言を求めることができる体制があったからこそと思う。

中村(2015)⁹⁾は、組織が機能しにくい現代的課題として、ある仕事がある一人に割り当てられ、その仕事を一人でする「個業化」の問題を指摘する。佐古(2006)¹⁰⁾は、学校の組織化傾向を次の3タイプに分類する。個業化(個々の教員の裁量で課題に対応する)、統制化(上意下達の組織的対応)、そして協働化(個別裁量に委ねるだけでなく、相互作用を活性化させ、問題にその都度組織的に対応すること)である。この観点に照らせば、本事例における保育園組織のありかたは、まさしく「協働的」であったといえる。それを可能にしたのは、毎月の事例検討会を維持することによって、困ったときに職員間で気軽に相談しあう雰囲気や常を常に育んできたところにあると考える。伊丹(1999)¹¹⁾は、整合性をもった協働のためには共通理解が必要であるとして、チームには、人々の間の情報的相互作用の容れ物である「場」が必要であると指摘する。事例検討会が、まさしく「場」として機能しており、それを土台として、困った時に職員間で臨機応変にミニ支援会議をひらいて対応する文化が、保育士ひとりひとりの実践を見えないところで支えているといえよう。

専門家・専門機関との連携に関しては、保育士のありかたが重要であった。今になってふりかえると、年少の頃の障害児施設の先生の助言は、「力をつける」観点からなすべきことを教えようとするものであり、臨床心理士の助言は、「心を育てる」観点からAと保育士との関係をつなごうとするものであったといえる。それぞれの専門性によって異なる力点を、保育士の観点からうまく生かしていけたらよかったのだが、当時は障害児施設の先

生の助言に対して、自分自身の専門知識の乏しさを痛感し、能力を超えた対応を迫られたように感じて落ち込んでいた。しかし、年長のときには、派遣されてきた先生の助言に対して、保育士としての意見を伝え、方針を共通理解できたことによって、より有益な助言を得ることが出来た。それを支えたのは、Aをずっと見てきたという保育士としての自信であったかもしれない。佐古(2014)¹²⁾は、組織の協働を方向付ける重要な要素のひとつは、教職員の自律性であると指摘する。専門家や専門機関と連携していくためには、保育士が、助言を鵜呑みにするのではなく、自身の保育の筋を見失わずに、自律性をもってそれを生かしていく視点が必要である。

「力をつける」ことも「心を育てる」ことも、どちらも必要なことであるが、心の土台が出来てくると、“自分で”の思いが自ずと強く湧いてくるので、保育士の思いが子どもに伝わりやすくなる。「心を育てる」ことを土台としながら、その中で、「力をつける」という大切なことがより容易になっていく。Aだけでなく、1つ1つ大きな行事に取り組んでいる周りの子どもたちを見て、自分からやりたいと思った時に子どもは真に力を発揮すること、保育士が強く言わなくても出来ることを実感した。本研究は自閉症をもつAに焦点を当てたものであり、過度の一般化は控えたいが、「自分」を土台として子どもたちが自ら力を伸ばしていくプロセスは、様々な子どもたちにも共通することではないかと考えた。

【引用文献】

1. 鯨岡峻.(2015).保育の場で子どもの心をどのように育むのかー「接面」での心の動きをエピソードに綴るー.ミネルヴァ書房.
2. 増田まゆみ,小櫃智子.(2014).保育者の成長を支える子ども観・保育観の変容ー実習生との保育の省察の一事例からー.児童研究.93.3-13.
3. 小原敏郎,入江礼子,白川佳子,ほか.(2013).保育者の保育観に関する研究ー保育経験年数、保育所・幼稚園の違いに着目してー.保育士養成研究.31.57-66.
4. 鯨岡峻.(2005).「関係発達」について.(小林隆児,鯨岡峻編著.自閉症の関係発達臨床.日本評論社.)1-45.
5. 河内しのぶ,濱田裕子,福澤雪子.(2005).統合保育の現状についてーK市の保育施設へのアンケート調査よりー.産業医科大学雑誌.27(3).279-293.
6. 古澤頼雄.(2001).乳幼児期における自己の発達.別冊発達.24. 62-72.
7. 小林隆児.(2005).関係発達臨床について.(小林隆児,鯨岡峻編著.自閉症の関係発達臨床.日本評論社.)47-69.
8. Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). The psychological birth of the human infant. (高橋雅士, 織田正美, 浜畑紀訳. (1981). 乳幼児の心理的誕生. 黎明書房.
9. 中村和彦.(2015).入門組織開発.光文社.
10. 佐古秀一.(2006).学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究.鳴門教育大学研究紀要.21.41-54.
11. 伊丹敬之.1999.場のマネジメント.NTT出版.
12. 佐古秀一,住田隆之.(2014).学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究.鳴門教育大学学校教育研究紀要.28.145-154.

謝辞

論文執筆にあたり、富山市教育センター臨床心理士の伊東真理子先生から、温かい励ましをいただきました。本事例は、富山聖マリア保育園園長の白川祥恵先生、糺屋悠太先生、竹山由貴美先生はじめ職員一丸となって保育を行ったものです。富山聖マリア保育園元園長の谷市三先生のご高配により、当園の心を大切に育てる体制と風土が整えられ、それは今も守られています。記して感謝申し上げます。