

# インクルーシブな保育に求められる保育者の専門性について — 保育・教職実践演習における取り組み —

## On Essential Abilities for Inclusive Childhood Education and Care : Observations in a Practical Seminar for the Teaching Profession

熊田 広樹  
Hiroki KUMATA

旭川大学短期大学部幼児教育学科

### Abstract

The purpose of this study is to investigate what essential abilities are for inclusive childhood care and education by examining students' reactions to a practical seminar for the teaching profession. Students are required to participate in following three assignments. 1) observation and developmental assessment by a visual material, 2) group discussion after role-playing various occupations, 3) a report on a note written by a mother of a child with special developmental need and care. These assignments are analyzed from the point of view of following three abilities, that is, "playing", "listening (counseling)", and "coordinating (cooperating)". It was found that following three points are important. 1) finding out children's whole reactions including inner workings of their mind besides their superficial behavior 2) listening to what parents would like to tell with empathy before advising them on child care 3) knowing other various occupations except childhood education and care appropriately by talking with them, and finding out better supports and care for children and parents. It is necessary for the faculty to cooperate with professions in the field of childhood education and care in order to promote students' these abilities.

### 抄録

本研究の目的は保育・教職実践演習における授業実践を振り返ることで、インクルーシブな保育を展開するために保育者に求められる能力とは何かについて考察することである。1) 映像教材による行動観察と発達のアセスメント、2) 多職種を演じるロールプレイ実施後のグループ討論、3) 発達に心配がある子どもの母親が書いた手記に対するレポート課題の3点について、「遊ぶ」「聴く」「つなぐ」の3つの観点から分析を行った。その結果、1) 子どもの表面的な行動だけでなく心の動きも含めた子どもの反応全体を捉えること、2) 助言やアドバイスの前に保護者が話したいと思うことに共感しながら聴けること、3) 対話を通して多職種の専門性を正しく理解し、子どもと保護者への寄り添い方を見出していくことなどが重要であることがわかった。これらの能力を育てていくためには養成校と現場が連携した取り組みも必要である。

## 1. はじめに

2007年の学校教育法改正により特別支援教育が法的に位置づけられた。対象となる障がいの種別が広がったことや、幼稚園や高等学校も特別支援教育の対象となったことが大きなポイントの一つである（日本LD学会、2016）。ただし、実際の保育現場においては、診断名の付く障がいに限らず、その気付きの段階からの支援や子どもの多様な「育ち」を受け止めることがますます重要になっている。この場合の「育ち」とは医学的な意味での発育、成長や発達という意味のみならず、「子ども自身が、いかなる環境で、どのような人々から、どのような存在として受け止められたか」という意味も含む。また「育ち」に目を配ることは、子どもに対してのみならず、保護者に対してもその必要性が増しており、保育者と他職種との連携も欠かすことができない。熊田（2015）においては地域療育を担う保育者に求められる力として遊ぶ力、聴く力、つなぐ力の3つを提案しているが、これらは療育のみならず障がい児保育にも適用できるものと考えられる。障がいを含めた、多様な「育ち」を受け止めることのできるインクルーシブな保育実践のために必要な能力として、「遊ぶ」「聴く」「つなぐ」の3つに焦点を当て、養成校における授業実践を行った。

## 2. 目的

養成校の保育・教職実践演習における授業実践を振り返り、インクルーシブな保育を担うことのできる保育者の養成のために必要な要素とは何かについて知ることを目的とする。なお、保育・教職実践演習を取り上げた理由は、第一に、グループ別に比較的少人数で授業が行えることである。第二に、短大2年生の後期開講科目であり、学生が実習やゼミ活動等ですでに多様な子どもとの出会いをある程度経験していることである。

## 3. 方法

### (1) 授業構成

保育・教職実践演習では全15回のうち12回

は学生を4グループに分け、4人の教員が交代で各グループに対して3回完結の授業を行っている。本研究の対象範囲は筆者が担当した12回の授業（4グループに対する3回の授業）である。グループは学生番号順に振り分け、1グループあたり学生14名程度で構成されている。筆者が担当した授業の構成は表1の通りである。

表1 授業構成

授 業 内 容	
1	【講義】「遊ぶ」「聴く」「つなぐ」の3つの力について（総論）
	【ワーク】発達のアセスメントについての説明とDVDを用いた子どもの行動観察、記録
【ホームワーク】行動観察の記録をアセスメントシート（図1）に整理してまとめる。	
2	【グループ討論と発表】各自まとめたアセスメントシートをもとに、子どもの発達の様子について3～5名の小グループで話し合いながら分析を深め、発表する。
3	【ロールプレイとグループ討論】4名の小グループに分かれて、乳幼児健診や就学健診の場面を想定したロールプレイを行う。各自が演じた役の立場から感じたことを話し合う。
【レポート課題】発達に心配のある子どもの母親が入園前に書いた手記を読み、自分が担任になるとしたら、親子にどのように寄り添いたいと思うかについて、3回の授業内容を踏まえて書く。	

### a. 授業1回目

1回目の授業では、まずインクルーシブな保育のために必要な保育者の資質としての「遊ぶ力」「聴く力」「つなぐ力」の3つがそれぞれどのようなものであるか、総論的な講義を実施した。ここでの「遊ぶ力」とは、子どもの反応を見ながら柔軟に遊びを展開できる力のこと（熊田、2015）を指すが、そのためには行動観察を通して子ども一人一人の発達をアセスメントできることが必要である。アセスメントにはフォ

インクルーシブな保育に求められる保育者の専門性について  
 — 保育・教職実践演習における取り組み —

フォーマルなアセスメント（発達検査や質問紙等）とインフォーマルなアセスメント（行動観察、ビデオ分析等）があることを説明した上で、注意深い行動観察を通して発達を分析的に見ることの重要性にも触れる。具体的には発達を年齢別の段階からのみ捉えるのではなく、領域別（運動、言葉、やり取り、感覚、その他）に捉える方法を紹介し、これらをアセスメントシートとして配布した（図1）。

次に、DVD教材「気になる子どものいる保育ともだちといっしょに」（新宿スタジオ、

2007）を視聴し、じゅんちゃんという男の子の幼稚園での生活を記録した映像による行動観察を行った。ビデオを視聴しながら、同時に観察内容をアセスメントシートに整理していくのは学生には難易度が高いと思われたため、まずはじゅんちゃんの行動を丁寧に観察し、気になった行動やエピソードを全てメモする作業を行った。その上で、各自のメモをアセスメントシートに整理する作業を1回目の授業のホームワークとして課した。

グループワーク① 発達を領域ごとに見る

学生番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_

これからある幼稚園での生活の様子を記録したビデオを見ます。その中に、じゅんちゃんという男の子が登場します。じゅんちゃんは年少から幼稚園に入園し、その頃から療育センターにも通っています。遊びの様子をよく観察し、グループで話し合いながらじゅんちゃんの発達の様子について、以下の表に記入してみましょう。

	場面	エピソード	発達の様子
運動			
言葉			
やりとり			
感じ方			
その他			

グループメンバー \_\_\_\_\_

図1 アセスメントシート

**b. 授業2回目**

2回目の授業では3～5名程度の小グループに分かれ、1回目にホームワークとして課したアセスメントシートをもとに各自が分析した内容について話し合うことから始めた。次に、グループごとのアセスメントシートを作成して発表を行い、全員で行動観察の結果を共有した。最後にもう一度DVDを視聴し、筆者が解説を加えた。なお、グループワークにおいては、自分の意見を述べるだけでなく相手の話の意図を

感じながら、よく「聴く力」や、異なる意見をまとめたり調整したりする「つなぐ力」が学生に身につけているかについても観察し、成績評価の対象の一つとした。

**c. 授業3回目**

3回目は保護者の立場や気持ちを感じながら「聴く」ことや、他職種の立場を理解して保育者がそれらを「つなぐ」役割を果たすことの大切さに気付いてもらうことを目的としている。具

体的には、4名の小グループに分かれて乳幼児健診や就学健診の場面を想定したロールプレイとグループ討論を行った。

グループ分けにあたっては、藤原(2015)のチェックリストによる学生の自己評価の結果を参考にした。具体的には、まず学生をあらかじめ外向、やや外向、中間、やや内向、内向の5つのタイプに分類した。次に、できる限りグループ内に異なるタイプのメンバーが含まれるように学生を振り分けた。また、同じゼミのメンバーがなるべく含まれないように配慮した。これは、自分とは異なる視点や考え方を持つ人間

と対話し、共通点や違いを認め合っていく体験を学生に積んでもらいたいという教育的意図に基づいている。なお、上記のような基準でグループ分けを行ったことは学生に事前には伝えないうことにした。

ロールプレイは3つの場面を用意した。それぞれのスキットを図2、図3、図4に示す。これらのスキットは発達に心配がある子どもやその保護者が体験することが多い場面を想定して、架空の名前を用いて筆者がオリジナルで作成したものである。ケース1は言葉の遅れがあり、不安が強く場や人に慣れにくい子どもの乳

ケース1
登場人物：たける、お母さん、保健師、医師
保健師：こちらにどうぞ（たけるとお母さんを診察室へ案内する）
医師：はい、こんにちは。
たける：（黙ったまま不安そうな表情。お母さんにべったりしがみついで離れない）
医師：先生と積み木で遊ぼうか？
たける：（黙ったまま、より不安そうな表情でお母さんの隣に隠れてしまう）
保健師：お母さんのお膝の上でも大丈夫ですよ。
お母さん：すみません。ほら、たける！
たける：（お母さんにしがみついたまま）
お母さん：もう、いつもこれなんです。家ではにこにこしてるんですけど。
医師：たけるくんは、「ママ」とか「パパ」とか少しお話しできるようになりましたか？
お母さん：いえ、まだなんです。なんか最近よく声は出しているんですけど、もごもごしてて何をしゃべってるかよく聞き取れないんです。
医師：そうですか。お母さんやお父さんが言っていることはわかっているようですか？
お母さん：そうですね。だいたいわかっているような気がします。
たける：（お母さんの隣に隠れながらも積み木に興味を示してちらちら見ている）
医師：お、たけるくん、積み木で遊んでみる？
たける：（ブイッと医師から視線をそらしてお母さんにしがみつく）
お母さん：ほら、やってみてよ。家でよくやってるでしょ。積み木。
たける：（さらにかたい表情）
保健師：お母さん、大丈夫ですよ。たけるくん、緊張しちゃうよね、知らない人ばかりだもんね。たけるくん、お絵かきしてみる？（クレヨンと紙を見せる）
たける：（お母さんに片腕はしがみついたまま、もう片方の手でクレヨンを取る。紙の隅のほうに少しだけ、なぐり描きをする）
医師：お、すごいねー、たけるくん。お絵かきできるんだ。
お母さん：先生、あの、たける、やっぱりちょっと言葉遅いですよね。この前、ばあちゃんの家遊びに行った時も、ちょっと遅いんじゃないのって言われて心配になって。でも、男の子はゆっくりだって言うし、どうしたらいいんでしょうか。
医師：たけるくんは初めての場面にはまだ不安が強く、慣れにくさがありますが、人とかがわりたいという気持ちは育ってきているように見えますよ。言葉の発達は個人差が大きいので、少し個別的ななかかわりを増やしてあげながら様子を見ていきましょうか。
お母さん：それって何か障がいがあるっていうことでしょうか。
医師：いえ、今の段階でそのように決めつけることはできません。発達支援センターの相談員がいますので、まずは相談に行ってみることをお勧めします。たけるくんにとってうれしとかかわりを増やしていきながら、また半年後にお会いしましょう。
お母さん：あ、はい…。わかりました…。
たける：（お母さんを引っ張って部屋の外に出たがる）
保健師：お母さん、あちらに相談員がおりますので、ご紹介しますね。たけるくん、がんばったね。おしまい、だよ。偉かったね。
たける：（お母さんを引っ張るようにして部屋を出る）

図2 ロールプレイスキット ケース1（1歳6か月児健診診察場面）

インクルーシブな保育に求められる保育者の専門性について  
— 保育・教職実践演習における取り組み —

ケース2

登場人物：ひろと、かいと（ひろとの弟）、お母さん、保健師、医師

保健師：はい、こちらにどうぞ（ひろとお母さんを診察室へ案内する）

ひろと：（部屋の外を走り回っている）

お母さん：ほら、ひろと、早くして！

保健師：ひろとくん、こっちで遊ぼうか。

ひろと：（部屋に小走りで行ってくるが、すぐに医師の前にある積み木に手を出す）

お母さん：こら、ひろと！だめだって、勝手に触ったら。

保健師：元気いっぱいだね。お座りできるかな。

ひろと：（保健師の言葉には全く反応せず）あ、これ知ってる。もしもしするやつでしょ（医師の聴診器を取る）

お母さん：ちょっと、ひろと、いい加減にして！

医師：好奇心旺盛ですね。

お母さん：もう、いつもこうなんです。とにかくじっとしてられないので、外に出るともう大変なんです。

医師：お買い物と一緒にいったりもするんですか？

お母さん：もう無理です。この前、スーパーで走って逃げて、いなくなったと思ったらお菓子売り場で知らないお友達を押して泣かせてしまったんです。もう連れていけないです。

ひろと：あ、これうちにあるやつだ（電車のおもちゃを走らせて遊び始める）

お母さん：ほら、こっちに座ってよ！（かいとが大声で泣き出す）

医師：弟さんもいるから余計に大変な時期ですね。

お母さん：もう、旦那は仕事で遅いし、ようやくひろとは満3歳で幼稚園に入園できて、これで少し時間ができるかと思ったら、幼稚園でも毎日トラブルばかりで。旦那の両親からは、あなたのしつけがなってないってはっきり言われるし。

ひろと：（パズルをあっという間に完成させている）

医師：すごいね、ひろとくん。あっという間にできちゃったね。それ、すごく難しいパズルなんだけど。

ひろと：あのね、うちに新幹線のやつもあるんだよ。それもね、すぐできるよ。

医師：すごいねー。

お母さん：こういうのは得意みたいなんです。

医師：ねえ、ひろとくん。こっちに来て、得意なのを見せてくれる（積み木を準備する）。

ひろと：え、何？（医師の前の椅子に座る）

医師：これからね、積み木で遊ぶよ。同じの作ってね（門の形を作る）

ひろと：簡単でしょ。（あっという間に完成。積み方は少し雑）

医師：すごい、上手。

お母さん：あの、先生、ひろとはこのまま幼稚園でうまくやっていけるのでしょうか。毎日お友達とはトラブルばかりだし。もう心配で…。

医師：幼稚園とは別に、遊びの中で個別的なかかわりを継続していくことで、ひろとくんの得意なところやよいところが見えてくるかもしれませんね。発達支援センターの相談員がいますので相談してみてください。また、半年後にお会いしましょう。

お母さん：そうですか…。

保健師：お母さん、一人で悩まないでいろんな人の力を借りながら一緒にやっていきましょう。

ひろと：（一人で部屋を飛び出していく）

お母さん：あ、はい…。わかりました。よろしくお願いします。

図3 ロールプレイスキット ケース2（3歳児健診診察場面）

ケース3

登場人物：お母さん、お父さん、教育委員会担当者、検査専門委員（高橋先生）

教委担当：どうぞこちらへ。

母、父：（やや緊張した様子で部屋に入る）

教委担当：今日はこれから、かずやくんの発達の様子と来年度小学生になるにあたって、どのような教育環境が望ましいのか、一緒に考えていければと思います。よろしくお願いします。

母、父：よろしくお願いします。

教委担当：かずやくんは知能検査のスクリーニングで基準点に達していなかったため、さらに詳しい知能検査を実施しました。また、ことばの検査において発音の不明瞭さも一部見られていました。検査を実施した、高橋先生から説明してもらいます。

検査委員：検査を実施した高橋です。かずやくんにとっては大変慣れない場面で、検査を終えるまでにだいぶ時間がかかってしまいました。途中、席を離れてしまうこともありましたが、休憩を挟みながら検査を終えることができました。

母：落ち着きないんですね。学校でも35人学級の中で、授業中じっとしていられるか心配です。

検査委員：それでもよくがんばりましたよ。ただ、検査の結果を見ると、かずやくんの中で得意なことと不得意なことの差が大きいようです。これを認知面のアンバランスさと言いますが、このアンバランスさが極端に大きいと、学習面や生活面で困りやつまずきにつながりやすいと言われています。

父：でも、総合的な数値としては普通学級でやっていける範囲なんですよ？

検査委員：それは最終的にはご両親や本人の希望が尊重されるのですが、検査を実施した立場として申し上げますと、かずやくんには手厚い個別的な配慮が必要かと思われます。

母：え、それって支援学級ってということですか？

検査委員：それも選択肢として検討した方がよいと思いますということです。

母：え…、でもかずやは、2、3歳の頃からひらがなだって全部覚えちゃったし、すごく記憶力もいいんですよ。一人だけ別の学級はいやです。かわいそうです。

教委担当：そうですね。そのように思われるのも無理もないと思います。ただ今の小学校は少し前とは違って、支援学級のお子さんもみんなと一緒にできる授業は通常学級ですることになっています。ちょっと見ただけでは誰が支援学級の子かわからないくらいです。

父：でも入学式では別に名前を呼ばれるんですよ？

教委担当：そのあたりについてはご両親の希望を尊重いたします。

母、父：（無言）

教委担当：それと、かずやくんは主治医の先生から自閉症スペクトラムの診断を受けていますが、主治医からも特別支援学級において手厚い支援を受けることが望ましいとの意見書が届いております。

母：でも、お医者さんは何か月に1回しか会ってないです。普段のかずやを知りませんよ。

検査委員：お母さん、これはあくまで教育委員会としてのご提案です。ただ、この提案は誰か一人の意見によるものではなく、発達支援センターや保育園の先生からの意見も含め専門的な立場から総合的に判断しています。かずやくんを中心に、かずやくんがどのような小学校生活を望んでいるか考えてみませんか。

母：（無言）

父：わかりました。少し時間をいただけないでしょうか。これは家族にとって大きな問題ですので、すぐに結論を出すことができません。発達支援センターの先生にも話を聞いてもらって、冷静に考えたいと思います。今日はありがとうございました。

教委担当：何かあればいつでもご連絡ください。

図4 ロールプレスキット ケース3（就学健診専門検査結果の説明場面）

幼児健診（1歳6か月児健診）における診察場面である。ケース2は同じく乳幼児健診（3歳児健診）の診察場面であるが、動きが多く一般的に落ち着きがないと言われる子どもを想定した場面である。ケース3は就学健診の知的発達スクリーニング検査において再検査となった子どもが専門検査（二次検査）を受け、その結果について検査専門委員と教育委員会担当者から保護者が説明を受ける場面である。

ロールプレイ実施後には自分の役を演じてみてどのような心の動きがあったか、あるいは相手の役に関してどのようなことを感じたかについて振り返ってもらい、同じメンバーでグルー

プ討論を行った。討論における注意点は、相手の意見をすぐに否定しないことや、相手の意見にコメントをしてから自分の話をするなどである。これらも「聴く力」や「つなぐ力」の重要な要素であり、成績評価の対象の一つとしている。

最後にこれまでの授業内容に関する理解の確認も含めてレポート課題に取り組んでもらうこととした。まず、発達に心配のある子どもの母親が、子どもの幼稚園への入園前に書いた手記（図5）を読んでもらう。次に、自分がこの子どもの担任になるとしたら、親子にどのように寄り添いたいと思うかについて、3回の授業内容

### ある保護者の手記より

言葉の遅れやみんなと同じ行動がとれないことを3歳児健診で相談したところ、〇〇に定期的に通うように勧められお世話になっています。

3歳を過ぎてからようやく長文も出てくるようになりましたが、力行サ行が苦手なあさひ（仮名）。「ここ」は「とど」「そっち」は「ちよっと」。聞いているほうはかわいいんですが、今後を考えると少し心配です。

△月に□□に引っ越してきて、息子二人はストレスを抱えていたと思います。そして、父も、母も。

あさひは1年でたくさんできるようになりました。オムツが取れてうんちもトイレで出来るようになりました。自分で自分の名前と歳を言えるようになりました。

私（母親）が体調を崩し寝ているとき手を握り「あいしてるよ。ママ」と言ってくれます。まだ弟を叩いたりしますが、一緒に遊んでくれたり、面倒を見てくれたりします。

卵を冷蔵庫から出してフライパンに卵を割って自分で卵焼きを作ることが出来るようになりました。

他にも色々、たくさん出来るようになりました。

出来ることがたくさん増えたのに、母は毎日怒ってばかり。怒らないようにしようとしてもついつい怒ってしまいます。反省の日々。

あさひは毎日自分の思い通りにならないとごねる。泣く。叫ぶ。叩く。それを母は毎日なだめたり怒ったり…。あさひが自分の思い通りにならなかったらごねたりする行動や、言葉がなかなか出てこなかったり、はっきり発音出来なかったり、みんなと同じ行動がとれなかったりするのは私のしつけのせい。教育のせい。と悩みプレッシャーを感じています。

そんな中、〇〇に通うようになりみんなと同じ行動がとれないときは同じ動作をしなくてもよい、一人で仮面ライダーに変身していても許される〇〇はあさひと母の私にとってありがたい場所。

外遊びが大好き、仮面ライダーが大好き、プラレールが大好き、動物が大好き。好きなことをさせてくれる〇〇は、あさひと母の私にとっても本当にありがたく、心がほっとできる場所です。

まだまだ慣れない事が多く母と一緒にないと行動ができないあさひ。来年度から◇◇に入園予定。「絶対行かない」って言っているけど、どの様に成長してくれるのか楽しみです。

そして子ども達と一緒に父も母も成長出来ればと思っています。

これからもよろしくお願いします。

※文中の〇〇はあさひくんが通っている療育機関です

図5 ある保護者の手記より

を踏まえて書いてもらうこととした。あさひくん（仮名）とその家族がこれまでたどってきた道のりを想像しながら書くことを意識させるようにした。

## （2）本研究における観察のポイント

本研究においては、主に以下の3点に注目し、結果の分析を行った。1点目は、発達のアセスメントシートと発表内容である。2点目はロールプレイ実施後のグループ討論の内容についてである。3点目はレポート課題の内容である。これらに焦点を当てて、学生の反応を分析することで、授業効果の検証とインクルーシブな保育に対応できる保育者の養成において必要なこととは何かについて考察を行った。

## 4. 結果

### （1）発達のアセスメントシートと発表内容

まず運動面においては運動会の練習での動作のぎこちなさや、お弁当の場でエジソン箸を使用していたことなど、じゅんちゃんの粗大運動や微細運動に苦しさが見られることを観察できているグループが多かった。しかし、例えば旗を用いたお遊戯で動きがワントempo遅れてしまうことや左右が逆になってしまうことなど、周囲の動きとの違いに気づけていても、それらの状態像が発達的にどのような原因仮説のもとに表面化しているのかといった詳しい分析をすることは難しかった。

次に言語面においては、発音の明瞭さの程度や文法的側面などに注目するグループが多かった。特に砂場遊びの場面で、じゅんちゃんがカメラマンに仲良しのお友達を呼んできてほしいと伝えようとする場面があるが、文を組み立てて順序立てて伝えることが難しかったことを取り上げているグループが多かった。一方で、じゅんちゃんが自分から発信した言葉が相手にどう受け止められ、それに対してまたどのように応答していくか、といった視点からの分析は少なかった。ただし、観察Aのようにじゅんちゃんの気持ちと言葉を関連付けて分析を試みているグループもあった。

#### 観察A

砂場遊びの場面において、完成したのを見て喜び合い友達と楽しんでいる時に言葉が出る。

このように少数ではあるが言語の形式的側面だけでなく、心の動きに着目したグループもあった。

やりとりについては、逸脱行動やマイペースな行動が見られてはいるものの、友達と一緒に弁当を食べることを楽しいと感じているなど、特定の他者とのかわり自体がじゅんちゃんにとっての喜びであることを観察できているグループが多かった。また、砂場遊びの場面について以下のような観察も見られた。

#### 観察B

友達と一緒に遊ぶことが楽しいと思っている。だが、うまく誘うことができない。

しゅうとくんやはるかちゃんなど、じゅんちゃんにとって特定の他者とのかわりは喜びである一方で、現実的にはまだ他者からの配慮されたかわりや、気持ちを言葉にしてもらうような援助が必要であることを観察できている。

やりとりの観察項目の中で学生が最も注目したのが帰りの会の場面であった。じゅんちゃんがクラス全員の前に座り、お友達の質問に応じて夏休みの思い出を語る場面である。じゅんちゃんは虫かごに入ったクワガタについてお友達に説明をしたいのだが、最初のうちは手に持った絵本の迷路を指でなぞることに夢中になっている。このような場面について以下のような観察が見られた。

#### 観察C

友達に質問されても相手の顔を見て答えることは少なく、虫や迷路に集中してしまうこともある。

**観察D**

尋ねられたことを答えることはできるが、他に意識が行ってしまっているときは周りの声が耳に入っていないこともある。

**観察E**

他のことに目移りしやすく、今、何をしているのかわからなくなる様子。

**観察F**

大勢の前で話すのが苦手。自分の気になることやしたいことがあると対応が難しい。

観察Cから観察Fは「友達の質問に答えずに絵本の迷路に没頭する」という目に見える行動を、主に対人面や注意・集中の難しさといった側面から、学生なりに分析を試みているものと見ることができる。帰りの会の場面を取り上げたグループの中ではこのような分析が多かった。一方で、少数ではあるが、以下のような観察も見られた。

**観察G**

自分が注目されるのに慣れていない（嬉しさもある）。見る自分と見られる自分。

観察Gは発表のやりとりのぎこちなさ全体についての分析であり、迷路に没頭していることだけに焦点を当てた分析ではないが、観察Cから観察Fに見られたような分析とはやや視点が異なる。観察Gはじゅんちゃんの心の動きに、より重きを置いているとも言えるかもしれない。お友達に夏休みの思い出を発表することはじゅんちゃんにとっては喜びである。しかし同時に、大勢の前でお友達の質問に答えられるかどうかはじゅんちゃんにとって不安でもある。観察Gは、その葛藤に目を向けた分析であるとも言えるだろう。じゅんちゃんの葛藤は、結果的には迷路に没頭する「行動」として表面化しているかもしれないが、そうせざるを得ない

「心」の動きがあるのだということに学生なりに気づいた分析とも読み取れる。

他にも遊戯室での自由遊びで、男の子たちが盛んに側転を試みせる場面がある。じゅんちゃんはお友達の真似をしようと、くると水平軸方向に体を回転させる。側転はできないが、楽しそうに回転する場面についての分析が観察Hである。

**観察H**

180度回転ジャンプができる。ボクもできるよ！というのを表したかった（表現）

運動機能的に見れば、じゅんちゃんの発達段階として、側転は難しかったであろうと思われる。だが、形は違ったとしてもお友達と同じようにジャンプをすることに喜びを見出し、盛んに繰り返す様子を自己表現と捉えた学生の分析も、やはりじゅんちゃんの心の動きに焦点を当てたものと言えるだろう。

**(2) ロールプレイとグループ討論**

**a. 乳幼児健診場面**

ケース1（1歳6か月児健診診察場面）におけるロールプレイ後のグループ討論でのやりとりの様子を討論Aに示す。

**討論A**

**医師**：不安を減らしたい。困りを助けてほしい。

**保健師**：重大な役割ゆえに、医者がいるから出しやばれない。必要なのか。

**たける**：知らない場所で不安。お母さんにかまってほしい。知らない人が怖い。一刻も早くこの場から立ち去りたい。

**母**：お母さんとして不安はあるけれど、否定も肯定もせず、「慣れにくいけど育ててるよ」と言ってくれた。家での様子も聞いてくれた。それはよかった。

**医師**：ちょっとは安心すると思うけど。

お母さんは言葉のことで悩んでいるから。言葉を理解してるから大丈夫ですよ、ともう少し伝えればよかった。

母：(保健師に対して)もう少ししゃべったほうがいい。違う角度から言ってもいい。

保健師：保健師の立場からしか言えないことを言ってあげたい。発達段階など、細かいところ。

医師：偉いイメージ。言う人によってイメージが変わる。

たける：人が多い。

医師：保健師がいたから助かった面もあった。(お絵かきなどたけるくん)興味を見つけてくれた。積木をやってほしいとか(たけるくん)言っても難しい。

乳幼児健診は基本的にはスクリーニングや相談といった機能が主であり、精密検査や確定診断、治療などはその後の専門機関でのフォローに委ねられる。しかし、医師を演じた学生の「不安を減らしたい。困りを助けてほしい」という言葉には何かその場でできることを「してあげたい」という気持ちが強く表れている。他にも「言葉のことで悩んでいるから」とあくまで保護者の主訴に対して、その場で何らかの回答を出さなければならないと考えている様子も見て取れる。一方で、「積木をやってほしいとか言っても難しい」というように、短時間で子どもと信頼関係を築くことや、発達をアセスメントすることの難しさも感じているようであった。

保健師を演じた学生からは、「医者がいるから出しゃべれない」と他職種との関係を気にして自分自身の存在意義に悩む一方で、「保健師の立場からしか言えないことを言ってあげたい」と自分の専門性を発揮しようとする気持ちも読み取れる。保育者を目指す学生にとって、医療職はあまり馴染みがないかもしれないが、それでも医師に対する特別なイメージがあるこ

とが見て取れる。実際の母子保健はチームアプローチが必須であり、職種間に上下関係はなく対等であるということ伝えていくことも、保育以外の職種の役割を知る上で大切なことであるかもしれない。

母親を演じた学生は「否定も肯定もせず、家での様子を聞いてくれた」ことがよかったと述べている。主訴に対する回答を急ごうとしている医師を演じた学生とは、やや気持ちのすれ違いが生じていることがわかる。一方で、母親は相談に応じてくれる身近な存在としての保健師の役割に対して期待を抱いていることもわかる。「もう少ししゃべったほうがいい。違う角度から言ってもいい」という発言は、実際にもっと話してほしいという意味よりは、保健師に医師との橋渡しの役割や診察後のフォローを期待する気持ちの表れであるとも読み取れる。我が子が経過観察となった場合、障がいがあるのかなのかといった漠然とした不安や、これからどうすればいいのかといった見通しが持てないことへの不安が母親を精神的に追いつめることも予測される。そのような状況において、限られた診察場面でしか出会うことのできない医師ではなく、地域に根付いて育児の相談に応じることのできる保健師に自分の気持ちを知ってほしいという母親の心理は当然のこととも言えるだろう。

たけるくんを演じた学生からは「母にかまってほしい」「一刻も早くこの場から立ち去りたい」「人が多い」といった正直な気持ちが語られていた。現在、乳幼児健診には医療職だけでなく、地域の子育て支援センターや通い慣れた保育園の保育士がスタッフとして参加する自治体も多い。子どもにとって健診は非日常であり、特に不安の強い子どもにとっては安心できる大人の存在が欠かせない。保育者を目指す学生にとっては、もし自分が健診に参加していたら、非日常の中にどのように日常を作ってあげることができるかという視点が大切であると思われる。

## b. 就学健診結果の説明場面

ケース3(就学健診専門検査結果の説明場面)

におけるロールプレイ後のグループ討論でのやりとりの様子を討論Bおよび討論Cに示す。

#### 討論B

母：普段のこと知らないのに、一方的に言われている。

父：母をカバーしている。その場を収めるために冷静にしていた。母は納得していない。両親の意見を尊重してくれるのはうれしかった。

教委担当：不安に思わないように伝えないといけない。

検査委員：気持ちを考えるとつらいけど、結果は話さないといけない。重い空気。一人じゃ無理。隣りに（教育委員会担当者が）いてくれてよかった。

母：両親の気持ちを考えつつ、何が子どもにとっていい選択なのか。言葉が難しい。結果だけ伝えられてもわからない。何がどう基準に達していなかったのか。そうですね、と言うけれど、二言目には「ただ～」と言う。

父：見た目を気にしている。子どものことと思っていそうで自分のことを気にしている。世間体を気にしている。

検査委員：親の立場だったら「は？」っていう感じだと思う。

検査専門委員を担当した学生からは、重い空気の中で検査結果を伝えることの難しさについて、保護者の立場まで想像しながら感じている様子が見て取れる。討論Aにおいて医師を演じた学生が保健師が同席することで助かったと述べていたが、討論Bにおいても同様に、検査専門委員一人ではなく、教育委員会担当者と共に複数で面談を行うことで気持ちが楽になったという趣旨の感想が述べられている。教育委員会担当者を演じた学生も保護者が必要以上に不安を感じることをないようにするにはどうした

らよいか、考えながらロールプレイに臨んでいたようである。

保護者を演じた学生からは、母親は検査結果だけ伝えられてもわからないと納得していない様子だったが、父親がそのような母親の心理状態を感じ取っていて、冷静にその場を収めようと母親をカバーしていたという感想があった。実際に就学健診専門検査の結果説明においては、ご両親で説明を受ける家庭も多く、夫婦であっても母親と父親では結果の受け止め方が異なることはあり得る。面接者の立場からすると、それらの違いや、やりとりの中に夫婦間の力関係や家庭での様子を想像するためのヒントが隠れていることが多い。討論Bでは学生が保護者の立場を演じることによって母親と父親という個別の人間のみならず、夫婦という単位でダイナミックな心の動きや、やりとりが存在したことに気づいたものと思われる。

#### 討論C

教委担当：難しい言葉が多かった。

母：普段のかずやくんを知らないのにあれこれ言ってほしくない。

父：それは伝わってきた。

検査委員：事務的。最終的に母、父の希望が尊重されると言っているが、そう（支援学級と）言われたら従うしかない。選択権ないじゃん。

父：もし自分の子どもだったら…

検査委員：圧迫された感じ。自分の気持ちを最後まで言えるか心配。

父：支援学級、ASDなどと言われて、希望が言えなかった。従うしかなかった。早く終わりたい。だから早口に言った。どうせ聞いてくれない。とりあえずこの場から解放されたい。

母：従いたくないけど従うしかない。

討論Bにおいて父親を演じた学生が、両親の希望が尊重されると言われたことがうれしかったと述べていたが、討論Cにおいては両親とも

に何か言いたくても言えない雰囲気であったという趣旨の感想を述べている。検査専門委員を担当した学生も保護者の気持ちを想像しながら「圧迫された感じ」と述べている。現在、就学相談においては本人および保護者の意見が最大限尊重されることになっている（文科省、2013）。就学指導委員会の判断と保護者の希望が食い違うことも少なくない。一方で希望を伝えてこない保護者が、本当に就学指導委員会の判断を納得して受け入れているのかということは常に考えておく必要がある。行政という大きな組織に属している立場で面談が行われている時点で、心理的にはすでに対等ではなく、保護者に少なからず精神的な圧力がかかっている、ということ进行讨论Cの学生の感想からは読み取れるかもしれない。

### (3) レポート課題

レポートの抜粋を表2および表3に示す。保育者の「遊ぶ」「聴く」「つなぐ」の3つの力にかかわるとされる部分を抜粋して分類した。レポートの成績評価としてA評価のものを表2に、それ以外の評価を付けたものを表3に示している。

最初に表2に紹介した学生のレポートについてその内容から分類してみると、遊ぶ力に関しては1) 環境調整、2) 受け止め、3) 安心、居場所づくり、といった内容が多かった。聴く力については1) 傾聴、2) 肯定、3) 共感、4) 寄り添い、という内容であった。つなぐ力に関する記述は多くはなかったが、心配な点があればすぐに専門機関につなぐのではなく、園の中で子どもの発達や成長の様子を見守りながら慎重に判断しようとする態度や、関係機関と対等な立場で子どもの成長を見守ろうとする態度などが見て取れた。

ここで強調しておきたいのは、保護者へのかかわり方として、まず母親の育児に向き合う姿勢そのものをまるごと受け止め、肯定的にかかわろうとする態度が表現されていたことである。特に、「詳しくあさひくんのことを教えてくれて相談してくれたことに感謝をする」「お母さんたちが勇気を出してくれてうれしかった」

というように、相談される側ではなく、相談する側の気持ちを推し測り、それらに対して敬意を払ったり、感謝やうれしいという気持ちを感じていることは、保育における相談援助の心構えとして重要であると思われる。相談は、相談をしたいと保護者が思うことが大前提であり、そのような雰囲気を普段から作り上げておかなければ成立しない業務である。相談しようと決断するまでの葛藤やためらい、不安や焦りなどを想像し、話してくれたことへの感謝や敬意を素直に持てるかどうかということは極めて重要であると思われる。

次に表3に紹介した学生のレポートを分類してみる。表2とは異なる部分が多いが、これらは言い換えると、これから保育の現場に行く学生にとってインクルーシブな保育を展開していく上で何が足りないのか、あるいは養成校の授業として学生に伝えきれていない部分とは何かを考える上で、大変重要な示唆を与えてくれるものである。

遊ぶ力に関しては、1) 言葉でのやりとりで頼りすぎる、2) できるーできないにこだわりすぎる、3) 教材、プログラム優先の発想、4) 根拠に乏しい治療的介入などの課題が見られた。聴く力については、1) 根拠に乏しい、2) アドバイスしようとする、3) 対応があいまいなどの課題が見られた。つなぐ力に関する記述は多くはなかったが、連携先の療育機関から遊びのプログラムや、あさひくんの行動特徴のみを聞き取るだけでは本当の意味での連携にはなりにくいだろう。そこで必要なことは、なぜそのようなプログラムを展開しているのかについて療育指導員と話し合いながら互いの立場を確認し合ったり、子どものみならず保護者や家庭の状況を聞き取ることで、家族まるごと理解していこうとするような姿勢であろう。

やり取りが難しい子どもとかかわる際には、「たくさん会話をすることよりもまず、子どもの行動を観察することや、心の動きを読み取ることが優先されるだろう。同様に、「園に行きたくない理由」を子どもが語ってくれるとは限らない。

表2 感想レポート抜粋（A評価）

<p><b>遊ぶ</b></p> <p><b>&lt;環境調整&gt;</b> 楽しい経験を通して言葉が自然に出るように環境を整えていきたい。 成功体験を増やしてあげてたっぷり褒めてあげたい。 好きなことから興味の幅を広げる手助けをしていきたい。</p> <p><b>&lt;受け止め&gt;</b> みんなと違う行動を取ってしまったても怒ったり、強制的にさせたりしないで、まずあさひくんの話を聴く。そしてあさひくんがどう感じたのか、どうしたいのか、何に困っているのかを理解してから保育者の思いを伝えたい。 自分の気持ちを伝えることに発音の上手い下手はないと思う。 たくさん楽しい遊びを通して興味関心を引き出し、かけがえのない存在として関わりたい。</p> <p><b>&lt;安心、居場所づくり&gt;</b> 心がほっとする場所になることを目指したい。</p>
<p><b>聴く</b></p> <p><b>&lt;傾聴&gt;</b> 何を困っているのか、保護者の方の答えの裏にも何か別の意図がないか理解に努めたい。</p> <p><b>&lt;肯定&gt;</b> お母さんが不安なことは何でも相談してほしく、一緒に頑張ろうと言う。そしてこんなに詳しくあさひくんのことを教えてくれ、相談してくれたことに感謝をする。 お母さんも人間で、感情的になってしまうのもわかるし、あさひくんがこうやって1年の間で成長していったのはお母さんとあさひくんの頑張りがあったから。〇〇に通ってくれているし、お母さんたちが勇気を出してくれてうれしかった。 あさひくんが楽しそうに過ごしていたり、心がほっとできる居場所を見つけられたのはお母さんの決断が正しかったから。 育て方やしつけが原因ではないこと、ましてや本人の努力が足りないせいでもないことを伝えてあげたい。 決して保護者の方に指導したり否定的な言葉を言ったりせずに「よく頑張っていますよ」と励ますような言葉をかけてあげたい。</p> <p><b>&lt;共感&gt;</b> 保護者の方も不安でいっぱいだと思う。 ついあさひくんに対して怒ってしまうことに自己嫌悪を感じておられる。 保護者の方はしつけや教育がよくないせいだと自分を責めておられる。 保護者の方の一番の悩みは「みんなと同じ行動がとれない」ことだと感じた。</p> <p><b>&lt;寄り添い&gt;</b> 保護者の方と共に成長を喜んでいきたい。 他の子どもたちとの違いに不安や焦りを強く感じることもあってもあさひくんを大切な唯一無二の存在としてこれまで以上に愛することが大切。 安心できることは重要なことであり、その中で二人にとっての心強い味方になりたい。</p>
<p><b>つなぐ</b></p> <p>しばらく様子を見て専門機関に支援をつなげていくかどうか決めたい。 保護者の方、発達支援センター、園との連携を取って情報を共有し、あさひくんの成長をみんなで見守り、共に喜びたい。</p>

表3 感想レポート抜粋 (A 評価以外)

遊ぶ
<p><b>&lt;言葉に頼りすぎる&gt;</b> 環境に慣れるよう、あさひくんのペースでたくさん会話や遊びをし、心が開けるよう意識する。園に行きたくないと言うようなら、あさひくんの気持ちを落ち着かせてから園にどうして行きたくないのか理由を聞き共感したいと思う。</p> <p><b>&lt;できるーできない&gt;</b> あさひくんができること、園にてできるようになったことをよく褒め、物事への向上心と自己肯定感を高められるような関わりを意識する。 色々なことができるようになったというあさひくんの頑張りをきちんと認めながら、園でも新たなことができるように支援したい。</p> <p><b>&lt;教材、プログラム優先&gt;</b> 遊びを通して友達を作れるように、外遊びを多くしたり、プラレールを保育室に置いたりする。あさひくんに自閉症の症状がある場合は、入園前にあさひくんの安心できる空間を作り上げることや、クラスで次に何をやるかなどの行動を描いたカードの使用などが必要。</p> <p><b>&lt;根拠に乏しい治療的介入&gt;</b> あさひくんの言葉に関してはカ行とサ行が苦手ということで、言葉を使ったゲームや大きな声で歌ったりお話をすることで口や舌をたくさん動かしていくことで、自然と治っていけばと考える。</p>
聴く
<p><b>&lt;根拠に乏しい&gt;</b> 言葉の遅れで相談をされた時は様子を見ようと言ったり、焦らずゆっくりと見ていこうと言う。言葉のことで今後を考えると少し心配だと言われたら、心配せずに気楽にしていこうと言う。本当にとっても困っているのであれば専門機関を紹介する。 言葉の遅れ、発音については、まだ3歳なのでゆっくり練習していけば大丈夫だということを母親に伝える。 言葉の遅れの原因が母親自身には無いこと、また、考えられる原因を提示すること等ができる。</p> <p><b>&lt;アドバイス&gt;</b> アドバイスとしては、あさひくんが何かできるようになったときに「がんばったね」「できるようになってうれしいね」などと共感の声かけをして、その後たくさん褒めるということをしてあげるようアドバイスする。 あさひくんのみんなと同じようにできない、やりたくないという行動に対し保護者が悪い行動であると認識するのではなく、個性として見守るように相談をしたい。 お母さんにはたくさんあさひくんのよいところを伝えてあげて、「他の子と違うことは悪いことではなくあさひくんの個性」だということを伝え、お母さんの心の負担を減らしてあげたい。 保護者の悩みを聞き、良い方法へとアドバイスをして導いていく。このことも担任として大切な仕事。</p> <p><b>&lt;あいまい&gt;</b> もし(弟を)叩いている様子をお母さんが見かけた時にはあさひくんの気持ちに寄り添っていけるように保育者は援助していくことが大切。 焦らずゆっくり育児に向き合えるよう支援していく。</p>
つなぐ
<p>〇〇での様子を聴き、〇〇での活動が園でも取り組めるものがあれば取り組むよう試みる。 あさひくんとお母さんが共に「ありがたい場所」と感じている〇〇の担当の職員からあさひくんの行動の特徴をあらかじめ聞いておく。</p>

「できるようになったことを褒める」ことは大切であるが、かかわりが持ちにくい子どもにとってはまず、存在そのものをかけがえのないものとして丸ごと受け止めてもらう体験が重要である。子どもの「できること」を増やそうとする保育者の姿勢が、「できないこと」との間にある子どもの葛藤を見逃すことにつながらないように気をつけなければならない。発達に心配がある子どもの場合はなおさらである。

「外遊びを多くしたりプラレールを保育室に置いたりする」ことも遊びのきっかけや糸口になることはあるが、教材やプログラム優先で行動観察や心の読み取りが後回しにならないように心掛ければならない。また自閉症だから「カードの使用」といったように、個別のアセスメント抜きに、ある疾患や障がいと指導に関する特定の метод論を安易に結び付けることには危険性を伴う。汐見（2014）において「保育や教育は子どもの事実から出発すべきであって、どの方法を適用しようか、という視点から子どもを見てはいけない」と述べられている通り、障がいや診断名ではなく目の前の子どもの姿から必要な援助について考える態度が必要である。

また、発音の不明瞭さについてもその発生機序は多様であり、「口や舌をたくさん動かしていけば自然と治る」といった根拠のない発達観は慎まなければならない。根拠のない発言や態度は子どものみならず保護者対応においても、不安を与えてしまったり、信頼関係を崩してしまう原因になりかねない。「心配せず気楽にしていこう」という態度は、十分なアセスメントを元にしていなければならない。保護者にとって保育者の一言は重い。「考えられる原因を提示する」のも、保育の現場においては保護者との間に相当の信頼関係がないと難しいであろう。また、子どもの発達の状態像を簡単に因果関係のみで説明することには危うさもある。

「個性」という言葉にも注意がいる。明らかに医学的な診断が必要なケースにおいても、「個性」という言葉を安易に用いることで、一人の子どもの発達の本質や可能性について、焦点が

ぼやけてしまうこともあり得る。

「たくさん褒めるということをしてあげるようアドバイスする」というように、一般的な育児の方法論を伝えるということも、発達が気になる子どもの保護者の場合、かえって精神的に追い込んでしまうこともある。保育者が言ったようにやってみたのにできなかったとなれば、保護者が自分を責めてしまうのは無理もないであろう。一方で、「焦らずゆっくり育児に向き合えるよう支援していく」といった、具体性を伴わない支援方針では、現実存在する保護者の困りへの共感に欠ける援助になってしまう可能性がある。

発達支援センターや医療機関との連携は重要であるが、大切なことは子どもと保護者を中心に置いて、それぞれが対等な立場で子どもの発達を見守る姿勢である。個別具体的方法論や教材をそのままコピーするような連携では本当の意味での連携にはなりにくい。

## 5. 考察

特別支援教育が本格的に始まって10年が経過し、特に小学校の通常学級における、いわゆる「気になる子」に支援の手が行き届きつつあることは大きな前進であったとも言える。また、発達障害者支援法により、法的な基盤が整備されたことで、発達障がいに対する社会全体の理解が広がったことも大きな前進であったろう。それらは取りも直さず、小学校入学前の保育や幼児教育の場における保育者の意識にも少なからず影響を与えている。例えば、発達支援センターへの紹介ルートにもその影響が表れている。図6は平成24年度と25年度の2年間に、ある地域の発達支援センターにおいて初回相談を受けたケースに関して、紹介ルート別の割合を示したものである。

以前は早期発見・早期療育システムの一環としての母子保健事業からの紹介が多かったが、最近は保育所や幼稚園から発達支援センターへ紹介されるケースが増加している。園内外における研修などにより、発達障がいに対する保育者の意識が高まっていることがその一因である

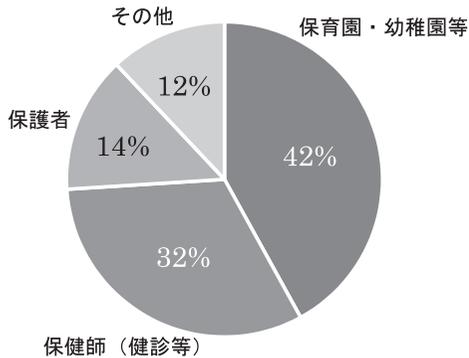


図6 発達支援センターへの紹介ルート

とも推測される。保育所や幼稚園が積極的に地域の資源を活用し、外に向かって連携を図っていくとする姿勢を持つこと自体は評価できる。しかし、発達障がいについて知ることで、子どもよりも診断名に注意が向けられてはいないだろうか。障がいの「知識」が増えて子どもが見えなくなってしまうというパラドックス(汐見, 2014)に陥ってはいないだろうか。あるいは、育てにくい子や発達に心配がある子どもの保護者の気持ちを受け止めることができるだろうか。療育機関へ紹介したり、専門家の支援を受けることだけが連携だと考えてしまっていないだろうか。

働く母親の増加で、長い時間を保育の場で過ごす子どもも多い。そのため、子どものみならず保護者を含めた家族支援の必要性が高まっている。また療育の現場においては、ひとり親家庭や経済的な貧困状態にある家庭、虐待やDVを受けて育った親、あるいはうつなどの精神疾患を抱えながら育児に向き合う親と出会うことが少なくない。これは保育の現場でも同じことであろう。多職種連携で保護者を支え、丁寧に環境を整えていくことで、確実に子どもの発達の様子が好転していく例がいくつもある。脳性麻痺やダウン症など、はっきりとした診断名のある子どもの保育も、発達障がいとしての要素を持つ子どもの保育も、医療との連携は欠かせない。ただし発達障がいに関して言えば、極め

て早期の母子関係や（経済的事情も含めた）家庭環境、あるいは親自身の育ちへの理解と支援の手が差し伸べられるかどうかで、子どもの集団適応を含めた予後が変わってくる。つまり、保育現場においては発達障がいを医学的な疾患として捉えるだけでは不十分で、子どもや親の育ちを含めた、多様性（diversity）や連続性（continuity）の中で発達を捉える視点が欠かせないのである。

多様性や連続性を受け止める感覚はある種の異文化体験や悲嘆の体験など、自分にとっての非日常を経験することで培われると考える。すると、保育者を目指す学生に対して養成校としてできることは何だろうか。あるいは養成校のみならず保育現場においてもインクルーシブな保育を担うことのできる中核的な人材を育てていくために必要なことは何だろうか。本研究においてはそれらについて探るため、保育者に必要な能力として「遊ぶ力」「聴く力」「つなぐ力」の3つを想定し、ビデオ分析による発達のアセスメント、ロールプレイとグループ討論、そして手記から保護者の気持ちを想像するという課題に対する学生の反応を分析した。

「遊ぶ力」については、適切な発達のアセスメントを元にして、表面的な行動だけでなく子どもの反応全体あるいは心の動きを読み取ることが求められる。アセスメントにおいては、仮説を立てながら「なぜ」と分析的に考える視点が必要である。行動など形式面のみに目を向けると、できたことは褒め、できないことは頑張らせるといったように、できることとできないことの狭間にある葛藤など、子どもの心の動きが見落とされやすい。

「聴く力」については保護者の意図を想像しながら話を聴く力が求められるが、学生の中にはアドバイスや助言など、具体的に保護者に対して何かを「してあげよう」とする気持ちが先立ってしまう傾向があるようである。自分が話す前にまず聴くことの大切さを伝えたい。

「ふーん、そうだったんだ。うれしかったんだね。」って聞くだけにして評価を加えないこ

と。先生がやりがちなのは、「それはよかったね。」だとか「いいことしたね。」とか、すぐ評価するでしょ？(中略)「口はひとつ耳はふたつ、話すより多く聞くために。」っていうことわざの通り、よく聞く。自分の考えを述べるのは後でいいから、よく聞くということです。(中川、2016)

具体的なアドバイスは必要なこともあるが、最少限度かつ実現可能な事柄を適切なタイミングで行うことが極めて重要である。アドバイスをすることは、そうしたくてもできない保護者を追い詰める可能性もある。つまり子どもの支援と同様に保護者の支援も個別的である必要があることを理解しなければならない。そして何より、保護者がこれまでたどってきた道のりを想像することを忘れないようにしなければならない。久保山(2014)では、育てるのに工夫が必要なわが子と生きてきた歴史を「親としての歴史」、わが子と生きることを決意して数々の選択や判断をしてきた歴史を「私自身の歴史」と呼び、この2つを合わせて「保護者の歴史」として捉えている。

「親としての歴史」や「私自身の歴史」があった今の私がある。それを知った上で私とかかわってほしい。子どもの話の前に。(久保山、2014)

子どもの発達に関する具体的な話を急ぐ前に、今、目の前にいる「保護者の歴史」を想像できる保育者を育てる必要がある。

「つなぐ力」については多職種を対等な立場で、コーディネートすることが求められる。保育以外の職種を正しく知ることも大切である。医師や保健師の社会的立場など、イメージや偏見にとらわれることなく、仕事の内容や役割を正しく知る必要がある。もちろん保育者が他の職種や社会一般からどのように見られているかということに敏感である必要もある。また、多職種の関係をコーディネートするためには、お互いが大切にしていることを対話の中で見出す

必要がある。マニュアルに沿ったケース会議や前例踏襲ではなく、対話の中から新しい答えを見出せるような合意形成の力が必要である。1回や2回で結果を出そうと焦るのではなく、長いスパンで合意点を見出していくような忍耐力も必要であろう。

これらの「遊ぶ力」「聴く力」「つなぐ力」については元々、療育の3つの柱である子どもの支援、保護者の支援、地域への支援に対応するために必要な能力として熊田(2015)において提案したものであるが、実はこれらの3つの力は相互にゆるやかに重なり合っていることもわかってきた。例えば、発達相談の現場において臨床家が子どもと反応的にかかわり「遊ぶ力」を十分に発揮すれば、それは保護者の安心につながる。同様に「聴く力」は保護者に向けてのみではなく、問題行動を頻繁に起こす子どもの心の声を「聴く力」としても必要である。

子どもは尋ねても答えてはくれません。「何があった?」と聞いても、「お前ごときに言っただけで、力になってくれないの知ってるもん」と。(田中、2014)

言葉に頼りすぎることなく、体で聴くことの大切さを伝えたい。

また、「つなぐ力」は園と他機関をつなぐためのものだけでなく、職員間の連携体制を構築するためにも発揮されるべきものであろう。担任と副担任、担任と主任など、子どもと保護者を真ん中に置いた園内の支援体制を作ることは、インクルーシブな保育におけるチームアプローチの出発点である。風通しのよい職場環境が「つなぐ力」によって維持されれば、保育者の精神的な余裕につながり、結果的に「遊ぶ力」や「聴く力」が高まることになるだろう。

最後に、いかにしてこれらの能力や専門性を育てていくかという点である。まず養成校の立場からは、障がいやかかわりにくさのある子どもとの遊びやケースカンファレンスを実習プログラムの中に位置付けることを提案したい。また、子どもや親の多様な育ちとその背景につい

で考える視点を養うために「子育て」に特化した学科横断的な教養科目の開講なども検討の余地がある。現場の主任クラスを対象としたリカレント教育も、養成校が果たし得る役割の一つであろう。

現場では、新人教育プログラムの中に地域の子育て支援センターや発達支援センター、あるいは乳幼児健診の見学を盛り込むなど、経験の浅い保育者に様々な子育ての現場を見せてあげることが提案したい。自分が担当することになる子どもたちが、入園前にどのような場所で過ごしていたのか、あるいは入園前の保護者は園に対してどのような不安と期待を抱いているのかといったことを知ることは大変意義がある。

「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、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」(文科省、2007)と述べられているように、私たちが目指すのは多様性を認め合いながら歩む共生社会である。共生とは田中(2014)が述べているように「応援を受ける者と応援する者との対立」でも「対峙」でもない。さらに、「障害があるとか障害がないとかいうのは、コミュニティが決めること」(汐見、2014)であると考えれば、発達を個体論的な「能力」として見るだけでは不十分で、子どもと保護者を取り巻く地域を居心地のよいものにしていく働きかけが必要である。「「空気を読めない人になりたくない」ではなく「カバーできる人になりたい」と言えるのが、暮らしやすい世の中だと思います」(東田、2013)という自閉症当事者からの指摘は、多様性を認め合う共生社会とは何かを見事に言い得ている。

障害者差別解消法により、様々な障がいや生きづらさをもった方々への合理的配慮が求められている。合理的配慮とは対応マニュアルではなく、手持ちの資源ですぐに実現可能な方法やアイデアを創造することに他ならない。しかし、元々保育の現場は予測できない子どもの一瞬一瞬をとらえ、その時々をの気持ちを受けとめ

ることを大切にしてきたはずである。その臨機応変さや対応力、発想力こそが合理的配慮の源であるとも言える。インクルーシブな保育の実現に向けては、形式や行動への支援にとどまらない、保育者の知恵と人間としての総合力が試されている。

## 参考文献

- 1) 藤原里美：多様な子どもたちの発達支援 園内研修ガイド、学研、東京(2015)
- 2) 東田直樹：あるがままに自閉症です～東田直樹の見つめる世界～、エスコアール、千葉(2013)
- 3) 久保山茂樹編著：子どものありのままの姿を保護者とどうわかりあうか、学事出版、東京(2014)
- 4) 熊田広樹：療育と親子の居場所づくりー子ども発達支援センターにおける取り組み、乳幼児療育研究、28、p.103-110(2015)
- 5) 文部科学省：特別支援教育の推進について(通知)、(2007)
- 6) 文部科学省：学校教育法施行令の一部改正について(通知)、(2013)
- 7) 中川信子：子どもの心とことばの育ち(講演録)、第49回北海道言語障害児教育研究大会旭川大会研究紀要、p.18-36(2016)
- 8) 日本LD学会編：発達障害事典、丸善、東京(2016)
- 9) 汐見稔幸：『発達障害流行り』の背景にあるもの、白梅学園大学子ども学研究所編：発達障害の再考、風鳴舎、東京(2014)
- 10) 社会福祉法人恩賜財団母子愛育会、日本子ども家庭総合研究所監修：気になる子どものいる保育 第2巻「ともだちといっしょに」(DVD)、新宿スタジオ、東京(2007)
- 11) 田中康雄：発達障害児である前に、ひとりの子どものことである、白梅学園大学子ども学研究所編：発達障害の再考、風鳴舎、東京(2014)