

特別支援保育において保育士は子どもの発達をエピソード記述によりどのように記述するのか？ — 自閉症スペクトラム障害の事例から

財 部 盛 久

How do nursery school teachers describe child's development with disabilities by episode description in special support nurture?

: A Case of Autistic Spectrum Disorder

TAKARABE morihisa

キーワード：特別支援保育 エピソード記述 保育記録 自閉症スペクトラム障害 発達

概要：本研究では、特別支援保育において保育士は子どもの発達をエピソード記述によりどのように記述するのか分析を行った。一人の自閉症スペクトラム障害の男児を対象に描かれた11編の保育記録を分析した。保育士は日々の保育で対象児とやり取りをするなかで、対象児が成長したと感じられた体験とその時に保育士が感じた思いをエピソード記述に描いていた。エピソード記述からは、子どもの発達は子どもがひとりで成し遂げるものではなく、子どもに対する思いを向ける周囲の人とのあいだで成し遂げられる様子が示されていた。エピソード記述による保育記録から、特別支援保育においてはあることができることを目標にした教えることを中心にする対応が子どもの発達に繋がるとはいえないことを示している。

1. はじめに

保育記録は保育者にとって重要な記録である。最近では保育や幼児教育の問題に関して、とくに保育の質に関心が向けられているが、それとの関連で保育記録に焦点を当てた報告がされている（長谷部ら、2014、林、2011、2012、河邊、2008）。保育記録は保育実践に向けて重要であるが現状の保育記録の多くは、必ずしも十分な記録ではないとの指摘がある（河邊、2008）。

このような中でエピソード記述による保育記録の実践は多くの保育者が影響を受けている（河邊、2008）。筆者はこのエピソード記述を取り入れた保育園での実践を報告した（財部、2016）。それによると、エピソード記述による保育記録を実践した保育士からは、エピソード記述で保育記録を書くことは決して容易なことではないとしながらも「子どものとらえ方が変わった」「自分の保育が変わった」「同僚のエピソード記述を読むと参考になる」といった評価がある。

そこで、一般的な発達の子どものとは異なる行動が顕著となる特別支援保育の対象となる子どもの

保育記録をエピソード記述で記録することにより、子どもの発達をどのように捉え、描くのかを明らかにすることができるのではないかと考えた。特別支援保育を実践するにあたり、保育士などの支援者が特別支援保育の対象児をどのように理解し、対応するのかを明らかにできれば、特別支援保育の実践に貢献できると考える。

本研究では、エピソード記述を導入しているA保育園において特別支援保育を担当している保育士が描いたエピソード記述による保育記録を分析し、特別支援保育の対象となっている子どもの発達をどのように描いているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

1) 分析資料

自閉症スペクトラム障害（ASD）と知的障害の診断がある2歳9ヶ月（特別支援保育の開始時）の男児マサオ（仮名）のクラス担当の保育士4名（仮名：ハルコ先生、ナツコ先生、アキ子先生、タカコ先生）が描いたエピソード記述23編。

2) エピソード記述による記録期間

X年4月～X+2年1月

3) エピソード記述の手続き

日々の保育における対象児とのやりとりを毎月1編、鯨岡・鯨岡 (2007, 2009) に基づき、背景、エピソード、考察の構成で記述する。

4) 資料の分析

エピソード記述の分析に際して、23編のエピソード記述をエピソードの内容別に分類すると7つのカテゴリーとなった。本研究では紙幅の事情から3つのカテゴリーの11編について分析を行った。

3. 結果

1) エピソード記述の分類

エピソード記述で描かれた内容から「加配保育士の対象児に対する対応」「対象児の保育場面における状況判断」「対象児特有の行動」「クラスメートとの関係」「対象児に対する指導」「対象児の遊び」「保育士との関係」の7つのカテゴリーに分類した。その中から「加配保育士の対象児に対する対応」、「対象児の保育場面における状況判断」、「対象児特有の行動」の3つのカテゴリーのエピソード記述を分析し、どのように発達を描き出しているのかを明らかにする。

2) エピソード記述で描く発達

エピソード記述は先述したように背景、エピソード、考察の構成で記述するが、本稿では紙幅の都合上、背景を省略するが筆者が背景の概要をエピソードの前に記載する。

(1) 加配保育士の対象児に対する対応

マサオの2歳児クラスは2人の特別支援保育対象児が在籍するため、4人の保育士が配置されている。ハルコ先生はその中で加配保育士として初めてマサオに関わるようになった。エピソード1は担任して少し時間が経ち、ハルコ先生は遊ぶときに、マサオと少しだけコミュニケーションが取れるようになったと感じ始めた4月のエピソード

である。

エピソード1：だめだめ言ってごめんね

今年度から、2歳児18名を4名で担当しハルコ先生は障害児担当である。マサオは、自閉症と軽度の知的障害と診断されている男の子。0歳児からの入園であるが、ハルコ先生は関わる事がなかった。前年度の担任と一緒に持ち上がりとしてクラス担任となった。ある日の活動中、ベランダで遊んでいるとき、子どもたちはそれぞれ好きな遊具や大型のソフト積木で遊び、保育士は子どもたちを見守り、ハルコ先生は大型のソフト積み木が置いてある場所に立っていた。

<エピソード>

マサオ君はしばらくするとソフト積木を持ったまま奥の滑り台の方に向かい歩き出したので、私は「マサオダメだよ」と声をかけた。一度は声に気づき、元の場所に戻したが、しばらくするとまた奥の方に歩きだした。それをまた私が「マサオ！ダメ！」と言って声をかけるが止まらず持っ続けていたので、マサオ君の手を取り、元の場所に戻ろうとしたが「いやー」と言って怒り、ソフト積木を投げた。私は、ソフト積木を元の場所に戻しながら、「ここで遊ぶんだよ」と声をかけるが、分からず、怒って泣きながらまた同じように滑り台にソフト積木を持っていこうとしていた。それが4～5回続き、何度も「ダメ」と言われ止められたことで、少しパニックになっているように感じた。その間に部屋に戻る時間になり、前担任に抱っこされるとしばらくして落ち着き、次の行動(排泄、手洗い)に移ることができた。

<考察>

クラスで活動する中で、安全に遊ぶ為に、守らなくてはいけないルールもある。その中で障害を持っている子に対して、ルールを伝える難しさを感じた。「～だからダメ」と言っても理解できないので、ダメなことは「ダメ」と言って教えたが、今回はそれが伝わらず、マサオ君にも嫌な思いをさせてしまったのではないかと反省した。信頼関係がまだできていないからか？「ダメ」だけでは

いけなかったのか？といろいろ考えさせられる出来事だった。これからもマサオ君との関わりを多く持ち、信頼関係を築きながらマサオ君の思いを少しでも知ることができるようにしていきたいと思った。

このエピソードは初めて障害のある子どもを保育する担当保育士として、マサオにどう対応してよいのか戸惑っていることが描かれている。マサオの安全を考えるとマサオのやりたい遊びを「ダメ」といって止めなくてはならないが、その意味がわからないマサオはパニックの状態になって泣き出してしまふ。ことばでルールのような目に見えないことを教えることの難しさを実感すると同時に、マサオに不快な思いをさせたしまったことに対する反省とマサオとの信頼関係を築き、マサオのことを理解したいという保育士としての思いが描かれている。

次のエピソードはハルコ先生がマサオの担任となり6ヶ月が過ぎた頃に描かれたものである。この間ハルコ先生はマサオが嫌がることも無理のないようなやり方で対応し、彼の成長を確認してきた。

エピソード2：マサオの挑戦－嫌いな鉄棒－

ある日の活動鉄棒、マットで運動あそびをしたところ、マサオは鉄棒を嫌がり、鉄棒に近づこうともせず、泣いて逃げていた。そのようなことからひと月ほど経って鉄棒、マットを使った運動あそびを行ったときのことである。

<エピソード>

ある日の活動時間。鉄棒、マットを準備し、運動遊びを行った。鉄棒の横に子どもたちは一列に並び、それぞれ自分の名前が呼ばれるのを待っていた。マサオ君も子ども達の中に座っていた。時々、立ち歩く姿も見られ、玩具が置かれているところに行き、玩具で遊ぼうとするが、保育者に「座る、だよ！」と注意され、玩具を置いて、また、他児が座っているところへ座るということを何度かくり返していた。マサオ君の番になり、

「マサオく～ん」と保育者が呼ぶと、「いやー」と半泣きになり、耳を両手で押さえて、嫌がっている。やっぱり鉄棒、嫌なんだと思いつつも「ぶ～らんしょ～」「おいでおいで～」と担任全員（4人）でいろいろ声かけを変えながら呼ぶが、「いや！」と言って鉄棒の近くにも行きたがらない。少し、強引ではあったが、嫌がるマサオ君を抱っこして鉄棒のところへ連れて行った。「いや～」と半泣き状態ではあったが、体で抵抗することはなく、意外にスムーズに鉄棒を握るマサオ君。ナツコ先生が「足上げてごらん」と手を出し、腕の所に足を掛けるよう促すと、その声かけに応じ、足をあげてぶら下がることができた。「うわあああ～」と嫌そうな声で何かを言いながらもぶら下がっているマサオ君。保育者に支えられながら、10秒間ぶら下がることができ、担任みんなで「すごい！すごい！」「マサオできたね！」と大拍手をすると、周りにいた子どもたちも「マサオできたね」「すごいね」と拍手をしている子もいた。「もう一回やっごらん」と何度か呼びかけると、「うわああ～」と半泣き状態にも関わらず、自ら進んで鉄棒を握り、保育者に支えられながらぶら下がっていた。マサオ君がぶら下がるたびに「すごいすごい」「できたできた」と大きさに褒め続けると、マサオ君の「うわあああ～」という大きい声もおさまり、「ギーコンギーコン」と絵本の中に出てくる、マサオ君が好きなフレーズを何度もくり返し言って楽しんでた。鉄棒が終わっても、保育者をチラチラ横目で見ながら、鉄棒に近づく姿が見られ、鉄棒も好きになれたかな？と感じた。

<考 察>

嫌がりながらも頑張つてぶら下がろうとするマサオ君をとてまかわいく思った。嫌なことや、苦手な事、やりたくないことがあると、すぐに「うわあああ～」と大きな声を出し、逃げてしまうこともある。しかし、この時の「いや～」はこれまでとは違い、少し頑張らせてみようと思えるものだった。マサオ君の担任になってから半年、たくさんの関わりの中で、マサオ君の行動パターンや保育者に訴えたいことが少しずつわかるように

なってきた。今回のように嫌がっていても少し強引にできたのは信頼関係ができてきているからかな？とマサオ君との関係も深まっていることを感じることができた。また、担任4人で褒めたこともマサオ君は嬉しかっただろうと感じ、連携の大切さも改めて知ることができた。これからいろいろ経験する中で、嫌がることや苦手なことに對して、どう引きつけていくか、声かけなどいろいろ工夫しながら、マサオ君が安心して、いろいろなことを一緒に挑戦していけるようにしていきたい。

このエピソードでは、苦手な鉄棒を嫌がって近づこうともしないマサオを抱きかかえて鉄棒のところへ連れて行くと、抵抗することなく鉄棒にぶら下がるまでのマサオとのやりとりが描かれている。鉄棒を嫌がるマサオが自分から鉄棒のところへ行くように声をかけてみるが動こうとしない。そこで強引にも思えるが、抱きかかえて鉄棒に連れて行くとマサオは体を使っての抵抗を示さず、「いやー」という声も強い拒否ではないように感じ取れた。それは、6ヶ月の間にマサオについての理解が進み、「今日は大丈夫ではないか」という感じももてたからでもある。このエピソードにはマサオの主体性を尊重しながらも、苦手なことから逃げるのではなく、立ち向かわせたいという保育士の主体性が描かれている。注目すべきことは、マサオは嫌そうに声を上げながらも、抵抗することなく保育士の指示通りに鉄棒にぶら下がり、楽しそうにしていることである。一見すると保育士の「強引」な働きかけに見えるが、マサオはその「強引」と見える働きかけを抵抗することなく、言い換えれば主体的に受け入れて鉄棒に挑戦した。マサオが鉄棒に挑戦したのは、これまでのマサオとハルコ先生を始めとした保育士とのあいだでできあがった信頼関係の中で培われた安心感が基盤となっていることが読み取れる。

(2) 対象児の保育場面における状況判断

マサオの行動は保育士にとって、マサオの身に危険が及んだり、他の子どもとのトラブルを招くような行動に見えるため、注意や禁止のことばか

けが多くなってしまふ。そのような中でのエピソードである。エピソード3はマサオ3歳4ヶ月、ナツコ先生が担任して6ヶ月経過時に、エピソード4は加配のハルコ先生が担任して7ヶ月経過時に描いたエピソードである。

エピソード3：あれ？今、顔見て止めた？

ナツコ先生は最近ではマサオの行動パターンもわかってきて、うまく対応できるようになったと思っていた。マサオの気になる行動に対して声をかけるとそれに応じるときもあり、かんしゃくも以前に比べると少なくなってきた。しかし、マサオは人の表情を読むことは苦手、保育士の表情を見ても気にすることなく自分の思うように行動するため、注意されることを繰り返すことが多くなっていた。そんなマサオが園庭の固定遊具(すべり台付き)で遊んでいた時のことである。

<エピソード>

「あれ？今、顔見て止めた!？」マサオ君は園庭に出ると一目散に丸太でできた傾斜を上り、固定遊具の上の方に行った。するとその端まで移動し、柵になっている部分に身を半分乗り出して周りを見ていた。それを見た私はとっさに落ちる、危ないと思って「マサオ、ダメ」と強く言った。すると私の大きな声に驚いたのかマサオ君は「ダメ～」と言ってその場を離れたのだが、その後も2、3度同じことを繰り返していた。その度に「危ない」「ブブーよ」「ダメ」を私も言い続けていた。マサオ君も私の言葉を真似てその場を離れるという行動を繰り返していた。その時のマサオ君の表情は笑っていて、私は「あれ、もしかしてマサト、楽しんでる？」と思いながらも注意を繰り返した。そして4度目、傾斜を上りながら横目で私を見ていた。そして同じことをしようとした時に私は声を出さずマサオ君を見た。すると私と目が合ったマサオ君は柵に近づかず「ブブーよ」と言って、Uターンして滑り台の方向へと行ってしまった。

<考察>

この時のマサオ君を見て、私はマサオ君が私の表情を読んで離れていったのかな？と感じ、嬉し

かった。表情を読んで離れることができたのなら、マサオ君にとってはすごい成長だからだ。私としては声をかけられるのを楽しんでいると思ったので、次は何も言わずに様子を見てみようと思ってとった行動だったが、マサオ君の意外な行動を見ることができた出来事となった。

マサオは他の子どもより体が大きく、動き回るため保育士は目を離せず当初から注意や禁止のことばかりが多かった。担任となり6ヶ月が経過したこの時期は、マサオの動きから彼が何をしようとしているのか理解でき、また、ナツコ先生とマサオの間に信頼関係ができてきた時期のエピソードである。自閉症は他者の表情を読むことが困難だといわれているが、このエピソードはマサオがナツコ先生と目が合うと、これまでナツコ先生から何度も注意を受けていた柵に近づくことを止めたというものである。注意されていたことがようやく理解できたことではあるが、ナツコ先生はマサオがことばによる禁止を聞いて柵に近づくことを止めたのではなく、マサオがナツコ先生の表情を読み、その表情からナツコ先生の意図を理解して柵から離れたところにマサオの成長を感じたことが描かれている。

エピソード4：叱られる前に・・・

マサオは遊ぶときの決まりが理解できないため繰り返し教えている。子どもたちが好きな絵本を見たり、遊具を使って遊ぶときも「貸してちょうだい」「どうぞ」などのやり取りを繰り返し教えている。ある日の登園時のことである。この日はブロックのコーナー、絵本コーナーに分かれ、0、1、2歳児合同で朝の受け入れをしていた。ナツコ先生は絵本コーナーに座り、マサオを含めた4～5人の子ども達の様子を見ていた。そこに隣のクラスのサツキ（2歳11ヶ月）が登園してきた。

<エピソード>

サツキちゃんが登園したことに気づき、私が「サツキおはよ～」と声をかけると、サツキちゃんも小さい声で「おはよ」と言いながら絵本コーナーに座った。マサオ君は私の隣に座り、絵本を見て

いる。すると、今読んでいた絵本に飽きたのか、読んでいた絵本をゴザにおき、違う絵本に手を伸ばした。それと同時にサツキちゃんもマサオ君が取るうとした絵本に手を伸ばした。すると、絵本の取り合いになったが力の強いマサオ君がすぐに絵本を取った。絵本を取ったマサオ君はサツキちゃんに背中を向け、絵本を開き読み始めた。一瞬のできごとでサツキちゃんも固まっている。

私は『どうしよう！サツキになんて声かけしようかな？でも同時に絵本取ったしな～サツキが持っていたもの取ったわけじゃないしな～』といういろいろ考えていると、サツキちゃんは私の顔を見て「助けて～」という感じで泣き出した。『あ！やっぱり泣いた！』と思い、私がサツキちゃんに声かけしようとしたその時！！泣き声に気付いたマサオ君が焦っているようにパッと振り向き、持っていた絵本をサツキちゃんに渡した。私は『今泣き声に反応したの？』と驚きながらも、サツキちゃんに「サツキよかったね～」と言い、そのまま立ち歩いていたマサオ君にも「ありがとうね」と声をかけた。

<考察>

他児が泣いているのも気づかないで大好きな絵本を読み続けていそうなところで、サツキちゃんが泣いていることにすぐ気づき、絵本を譲ってくれたことに「え？こんなこともできるんだ」と今までとは違う反応に驚いた。サツキちゃんが泣いたことで保育者に叱られると思ったのか？泣いてしまったことに驚いたのか？それは分からないが、周りの状況にすぐに気づいて行動したことにマサオ君の成長が見られて嬉しかった。そういったものごとの良し悪しが、日々の保育者の声かけで分かるようになってきたのかな？と感じた。日々の保育のなかで、マサオ君が「こんなこともできるようになったの？言えるようになったの？」と思うことが増えてきている。これからの成長も楽しみだなと感じた。

このエピソードではマサオが大好きな絵本をサツキと取り合い、力の強いマサオが絵本を取って読み始めるが、サツキが泣き声を上げるとマサオ

はサツと絵本をサツキに渡すことが描かれている。この間の出来事をハルコ先生はサツキとマサオの両方に気持ちを向けながら2人のやりとりを見守っている。そして、マサオがサツキに絵本を譲ったのは、保育士に叱られることを避けるためなのか、サツキが泣いたことに驚いたことによる反応なのか判断できないとしながらも、マサオが自分の置かれた状況を判断して行動できたことをマサオの成長と受け止めている。

(3) 対象児特有の行動

自閉症児は彼らを取り巻く周囲の世界についての感じ方や理解の仕方に特有のものがあることが知られている。彼らには意味のある行動であっても、私たちには彼らの世界を共有できないこともあり、彼らの示す行動が奇異に見えるときがある。そのようななか、マサオが示す行動を見て、彼が示す特有の行動を受け止めようとするエピソードである。エピソード5はマサオが3歳4ヶ月、アキコ先生が担任して6ヶ月経過時に、エピソード6はマサオが3歳9ヶ月、タカコ先生が担任することが決まってすぐの時期に描かれたものである。

エピソード5：ふきふきー

マサオはゆっくりではあるがことばを発することも増えてきて、大好きで気に入っている絵本にでてくるフレーズや動物や登場人物の名前を言って楽しんでいる。マサオは触れ合いながらのコミュニケーションが好きで、保育士にはよく抱っこ（おんぶ）して一と手を広げてきたり膝の上に座ることをするようになってきたが、子ども同士ではまだ輪の中に入ることや他の子どもを気にしている様子はあまりない。ある日の朝の合同保育時、部屋の中でおもちゃのコーナーと絵本のコーナーを作っていた。マサオはたくさん出された絵本を一冊ずつ手に取りながら選んでいた。そこにヒロシが泣きながら登園してきた。

<エピソード>

泣き止まないヒロシ君に、私“びよーん”の絵本を広げて見せ「あ、へびさんだ！へびが、び

よよーん」と少し大げさに言いながら、どうにかヒロシを泣き止ませようとしていた。それでも泣き止まないヒロシ君。顔を下に向けた時に、涙がちょうど絵本にぼたぼたと落ちた。すると、どこから見ていたのかわからなかったが、マサオ君がティッシュを一枚持ちながら急ぎ足で私の所にやってきた。「えっ？ヒロシが泣いているから持ってきてくれたのかな？でも、クラスの子が泣いてもこんなことしないの？たまたま？」とだいたい驚いたが、「ヒロシ、泣いているね。マサオ拭いてくれるの？」と言うと「ふきふきー」と私の顔を見ながら、ヒロシ君の涙が落ちた絵本を一生懸命拭いていた。「そっちかーい」と思わず笑ってしまったが、絵本を拭き終わると「ふいたよ」と言うように私の顔を覗き込んでいたので「そうだね、絵本も拭かないとね」と言う「ボイッ（捨ててくる）」と言いながらゴミ箱の方へ向かっていった。

<考 察>

今思うと“びよーん”はマサオ君のよく見ている絵本の中の一冊だった。少し離れたところにいたはずのマサオ君だったが、涙が落ちたことに気づいて拭きにきたことに驚いたし、マサオ君にとって絵本は楽しみの一つだと思っていたのだが、急ぎ足だったのと一生懸命な顔をしていたのを見ると、私が思っている以上に特別な物なのか？と思った。言葉を覚えたり、身のまわりのことが少しずつできるようになっていくことは日々繰り返したり、積み重ねでできるようになるのかもしれないが「周りを見て行動に移る」ということは言葉では上手く伝えられないし、例えば、普段過ごしている中でも、マサオ君が歩きながら他の子にぶつかりそうなときに「お友だちいるよ、前見てー」と言っではみるものの、耳にも入っていないさそうな表情をすることもある。まだ、マサオ君には難しいのかもしれない、と思っていたが、今回、マサオ君の好きな“絵本”を通して、もしかしたら周りのことを少しずつ見ることができてきているのではないかと思った。マサオ君の成長を感じる事ができ、少し嬉しく思えた。

私たちは子どもが泣いているときにティッシュをもって近づいてくる人がいれば、泣いている子どもの涙を拭くためにティッシュをもってきたと理解するのが一般的ではないだろうか。アキコ先生はヒロシが泣いている最中ティッシュを持ってきたマサオのことを、ヒロシの涙を拭くためにティッシュを持ってきたと理解したことは無理からぬことだろう。ところが、マサオは「ふきふき」とヒロシの涙が落ちた絵本を拭き始める。マサオにとってはヒロシが泣いていることよりも、大好きな絵本に涙が落ちたことが気になり、絵本を拭いたのだろう。このエピソードは、「ヒロシが泣きながら絵本に涙を落とした」状況をアキコ先生とマサオがどのような意味として捉えたのか、そして、「ティッシュ」と「ふきふき（拭く）」をお互いの文脈にどのように位置づけているのか、その違いを描き出したエピソードになっている。

エピソード6：これからよろしく

3月に入り次年度に受け持つクラスが決まりタカコ先生は3歳児クラスの発達支援対象のマサオを担当することが決まった。そんなある日、2歳児クラスの担任から「マサオが人見知りするようになっているからタカコ先生を2歳児クラスに入れて、慣れさせた方がいい」という提案があり、その日からタカコ先生はちよくちよく2歳児クラスに入って保育をすることになった。ある時、マサオがハルコ先生に向かって、口を固く結んで「んーんー」と合図を送り、ハルコ先生も同じようにして返すとマサオは満足しながら元の場所へ戻っていく場面を見た。この場面のことをハルコ先生に尋ねると、マサオは保育士それぞれに対して違う合図のようなものを送り、ある保育士には肩に玩具を乗せ、ある保育士には「いらっしゃい」と声をかけたりと、どれもその保育士にしかやらないものだという。その話を聞いてタカコ先生は自分にはどんな合図を送ってくれるのかとドキドキワクワクした気持ちでいた。

<エピソード>

何度か2歳児クラスに入っていると、マサオ君が近づいてきて私の顔を見て、唇を閉めて開いて

「パッパッ」と音を出して合図を送っている。私も同じように「パッパッ」と音を出して答えると次は「お お」と声を出した。私の口をジューッと見て、私の返しを待っていたので同じように「お お」と声をだすと、マサオ君は満足した様子で違う場所へと行ってしまった。何度か私が出入りするたび近づいてきて「パッパッ」「お お」と声をかけるので、「これが私への合図かな？」と思い嬉しくなった。

<考察>

そのあとも、私を見る度、同じように声をかけてくれるので、これが私への合図だと確信することができた。今まであまり関わりがなく、私に対して合図のようなものはなかったが、私の顔を見て「パッパッ」「お お」と声をかけてくれるのは、私の顔を覚えてくれているのかなととても嬉しくなった。4月になり、3歳児クラスとなったマサオ君。まだまだ分からないことだらけだが、持ち上がりで一緒に3歳児クラスの担任となったナツコ先生に話を聞いたり、アドバイスをもらいながら、私なりに少しずつ距離を縮めていきたいなと思った。

このエピソードでは、マサオが担任保育士ひとりひとりに対して違ったやり方で働きかけることが描かれている。1年近くマサオと担任保育士との日々のやりとりの中で、両者の関係が深まり、マサオはそれぞれの担任とのあいだにマサオなりの働きかけ方を作り上げている。新年度からマサオの担任となるタカコ先生は、一足早く3月からマサオに関わることになり、マサオ流の働きかけが来るのを待ちながら、期待通りにマサオからの働きかけを受けたうれしさが描かれている。自閉症のコミュニケーションの問題についてはよく知られている。しかし、このエピソードからは、マサオの発する「パッパッ」や「お お」を自分へのメッセージだと受け止めたタカコ先生が、同じように応じることによってやり取りが成立していることからコミュニケーションには受け手の役割が大きいことが伝わってくる。

4. 考察

特別支援保育では対象児の保育記録を残し、子どもの成長確認や巡回指導時の資料などに活用されている。よく用いられる記録の様式は、「健康」「食事」「排泄」などのいくつかの項目に分け巡回相談が行われる時点での対象児の状況を記載している。そのような記録からは、その時点で子どもがどのような行動を示すのか知ることができ、時系列で見ると行動がどのように変化したかを知ることができる。

一方、エピソード記述は保育士が毎日の保育の中で子どもとやり取りすることを通して得た体験を周囲の人にわかってほしいと思うことを書くものであるが、保育士の日や身体を通して得た経験を保育士の思いを絡めて書くところが従来の記録と違うところである(鯨岡, 2009)。

エピソード1と2は特別支援保育の加配としてマサオの担任となったハルコ先生が、指示に応じないマサオに対応するエピソードである。エピソード1はマサオがハルコ先生に行動を制止されたことでパニックの状態となり、ハルコ先生はマサオに嫌な思いをさせた自分の対応を反省し、信頼関係を築きながらマサオの思いを理解したいという思いが描かれている。このエピソードは保育士の指示を聞かないマサオの問題ではなく、マサオの思いを理解できない保育士自身の反省である。エピソード2は担任して6ヶ月経過してのハルコ先生が、鉄棒の苦手なマサオに対して担任当初とは違って変わって、マサオを抱きかかえて鉄棒へ連れて行くが、マサオは抵抗を示すことなく鉄棒におら下がる事が描かれている。時系列的にエピソードを読むと、ハルコ先生がマサオを理解し、マサオの主体性を尊重しての対応が浮かび上がる。それはマサオの思いを受け止めながらも、「マサオに嫌がることを挑戦させても、達成を支援できる」という保育士としての「自信」や「主体性」として読み取れる。また、苦手な鉄棒をタカコ先生に支えられながら挑戦できたのは、マサオなりに「大丈夫だ」というタカコ先生への「信頼」ができたからだということも読み取れる。つまり、目には見えないマサオ自身の「主体性」やタカコ先生への「信頼」、タカコ先生の「主体性」や「自信」

というものが描き出されているといえよう。マサオが苦手な鉄棒に挑戦するようになったことはマサオの発達と捉えられるが、その背後にはマサオとタカコ先生双方が「主体性」を発揮すると同時にマサオのタカコ先生に対する「信頼」、タカコ先生の「自信」があって成し遂げられたことだといえる。

エピソード3ではマサオの危なっかしい行動にことばで注意を繰り返すがその行動は止まず、タカコ先生はマサオが声をかけられることを遊びと捉えていると感じ、ことばではなく目を合わせて表情で訴えたことが描かれている。マサオがそれまでとは違う表情のナツコ先生を見て柵から離れたことをナツコ先生は自分の表情を読んだ行動だと受け止めている。ナツコ先生のマサオが示す危なっかしい行動を止めてほしいと、とっさにとった行動だと思えるが、その思いはマサオにはことば以上の重みをもって伝わったと考えられる。鯨岡(1997)はコミュニケーションの発達は受け手効果の段階、萌芽的情報授受の段階、正確な情報授受の段階へと向かうがすべての段階で情動レベルのコミュニケーションが土台にあることを指摘している。マサオは萌芽的情報授受の段階だと考えられるが、ことばよりも情動レベルでのコミュニケーションの方がタカコ先生の訴えが伝わったのではないかと考えられる。その結果、この状況にふさわしい柵から離れる行動となった。

また、エピソード4はマサオがサツキと絵本の取り合いとなった時、力の強いマサオが絵本を取って読み始めるとサツキは泣き始める。マサオはサツキの泣き声に気づいて絵本を渡すのだが、ハルコ先生はマサオが絵本をサツキに譲った理由にははっきりわからないものの、サツキが泣いている状況に気づいて行動したのだと受け止め、マサオの成長と捉えている。日々の保育の中でマサオは状況に応じた行動をとることが少しずつ増えたことを確認し、それは保育士の声かけを理解するようになったとの受け止めで、受け手効果といえる。

エピソード5とエピソード6はマサオの特有の行動を取り上げたエピソードである。エピソード5はヒロシが涙を流して泣いているときに、マ

サオが急いでティッシュをもってやってきたエピソードで、アキ子先生は泣いているヒロシのためにティッシュを持ってきてくれたのかと思ったが、ヒロシは大好きな絵本の上に涙が落ちたのを見てその涙を拭くためにティッシュを持ってきた。これはASDのマサオの特有の行動だが、アキコ先生はマサオが好きな絵本を通して、周りを見ることができているのではないかと捉え、これをマサオの成長と受け止めている。この受け止め方はアキコ先生がマサオの捉え方をなぞるようにして捉えたことを示している。エピソード6はマサオが保育士一人ひとりに対して特有のやり方でコミュニケーションを取ろうとしているエピソードで、マサオからどのような形で働きかけを受けるかワクワクして待っており、マサオのコミュニケーション行動を受け手として喜んで引き受けていることが示されている。

このように保育士は日々の保育でマサオとやり取りをする中、マサオが成長したと感じられた体験とその時に感じた思いをエピソード記述に描いている。そこには子どもの発達は子どもがひとりで成し遂げるものではなく、子どもに対する思いを向ける周囲の人とのあいだで成し遂げられる様が示されている。その意味で、エピソード記述による特別支援保育の保育記録は、子どもが示す行動を保育士がどのような思いで受け止め、その思いを子どもに返し、また、子どもがそれを受け止めるなかで子どもが発達していくのかを示す記録だと考えられる。

A保育園の保育士は毎月エピソード記述による保育記録を描くだけでなく、お互いの保育記録を読み、意見交換を行っている。このエピソードを描いた4名の保育士も同僚保育士の記録を読み、意見交換を行っている。財部（2016）は、この一連の過程を通して保育士は子ども行動の意味を考え、自分の保育を振り返り、同僚の保育を受け止め学び合うと同時に子どもに気持ちを向けての対応が可能になることを指摘している。本研究で取り上げたエピソード記述の保育記録には、子どもの行動の意味を子どもの身になって捉え、子どもに寄り添いながらも、保育士としての主体性をもって対応している様子が描かれている。この

記録から先に指摘したように、子どもの発達は子どもとその子どもに思いを向ける周囲の人のあいだで成し遂げられるが、保育士も保育士としての発達がこの中で遂げられるのだといえよう。「〇〇ができる」という書き方に代表される保育記録では捉えられない、保育士の子どもの捉え方や子どもに対する思いの向け方が明らかになる中で子どもの発達する様が描かれている記録がエピソード記述による保育記録といえよう。

この記録からは特別支援保育では、「〇〇ができる」のように目標とすることを教え込むことが子ども発達に繋がるとはいえないことを示している。

【文献】

- 長谷部朱音,加藤直樹,坂東宏和（2014）幼稚園における保育活用を支援するシステムの開発,日本情報処理学会研究報告 3,1-8.
- 林悠子（2011）保育実習における「家庭の質」－保育記録の分析から－,佛教大学社会福祉学部論集 7,77-94.
- 林悠子（2012）保育記録に見る保育者と子どもの関係性－子ども1人1人とクラス集団に注目して－,佛教大学社会福祉学部論集 8,17-37.
- 河邊貴子（2008）明日の保育構想につながる記録のあり方～「保育マップ型記録」の有用性～,保育学研究 46(2),109-120.
- 鯨岡峻（1997）.原初的コミュニケーションの諸相.京都.ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻・鯨岡和子（2007）.保育のためのエピソード記述入門.京都.ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻・鯨岡和子（2009）.エピソード記述で保育を描く.京都.ミネルヴァ書房.
- 財部盛久（2016）「エピソード記述」を導入した保育園への保育コンサルテーション,人間科 34,1-35.

<付記>

本研究をまとめるにあたり、エピソード記述の掲載を承諾していただいたA保育園の職員の方々にお礼を申し上げます。

本研究は平成28年度南九州学園奨励研究費の

助成を受けて行われました。なお、本研究は平成28年度南九州大学倫理委員会の承認を受けて行われました。

Summary

This paper analyzed how nursery school teachers describe child's development by episode description in special support nurture. 11 nurture records drawn about a child with autistic spectrum disorder were analyzed. Through interactions with the child during the nursery day - to - day, nursery school teachers were drawing episode descriptions of the experiences that the child felt as having grown and the feelings that the nursery school teachers felt at that time. From the episode description, it was shown that the child's development is not accomplished by the child alone, but can be accomplished between the child and the surrounding people who take thought for the child. The nurture record by episode description shows that in special support nurture, it can't be said that the approach mainly focusing on such as teaching as a goal that something can be done leads to child's development.

KEYWORDS : special support nurture, episode description, nurture record, autistic spectrum disorder, development