

# 特別支援を要するA児の「学びの物語」を紡ぐ —ドキュメンテーションを活用した対話から保護者の視点をつなぐ—

狩野 奈緒子

## A Case Study of Weaving a Learning Story for Children with Special Needs — Connecting parents' perspectives from dialogue using documentation —

Naoko Kanou

### Abstract

In this paper, the researchers sought to connect the learning process of child “A” with the parents through a dialogue based on the comments added by the parents to the documentation of the child’s play activity from the ages of 6-7.

As a result, it was found that the parents themselves attempted to assist child “A” to coexist with the surroundings. This became the basis for connecting and supporting the perspectives of raising child “A” in both in the family and in the group to which he belongs.

The development of parent-child play through free interaction with students is not only related to developmental support for children, but also related to the “change of perspective on play” of parents. This is considered to be unique to the parental community, which is different from the standard pre-diagnosis care provided by the government for children who require special support.

**Key words** : Childcare support plaza, Autism spectrum disorder, Pre-diagnosis support, Change of perspective on play, Children’s expression

### I. 問題の所在・研究目的

筆者は、保育者養成教育を行う短期大学において、9年間にわたって子育て支援広場の運営を継続し、保育者を目指す学生と共に、一人ひとりの子どもの発達特性や、育ちの背景に応じた関係性を支えるために、何が必要であるかを考え続けてきた。

筆者は、本学「親と子の広場」から地域保護者主催に移行した「さくらっこ広場」（以降「広場」と記す）の運営にかかわり、特別支援を要する児について、所属集団の参与観察を行い、その様子を保護者に伝えると共に、家庭と所属集団のコーディネートを試行してきた。

特に、幼児期から学齢期への移行支援に着目し、保護者エンパワメントについて考察してきた<sup>1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9) 10)</sup>。

筆者は、2歳代から「広場」に参加してきている特別支援を要するA児について、育ちの経過、親子関係の変容や所属集団の中での関係性の変容を継続報告し、就学移行支援について考察した<sup>11)</sup>。A児について、所属幼稚園とその

育ちを共有することを目的として、「広場」において作成したA児の遊びやコミュニケーション場面を中心に、ドキュメンテーション<sup>註1)</sup>を作成し、保護者のコメント記述を幼稚園と共有した。幼稚園教諭と筆者のカンファレンス、幼稚園教諭による「広場」参加観察などを通し、A児の育ちを考え合う機会を作った。

また、就学後に筆者が小学校を訪問した際のドキュメンテーションを活用して保護者と小学校、保護者と幼稚園の対話を促した経緯がある。

最終報告を読んだ保護者(母親)からは、「今の(A児の)姿を5年前の自分が知ったら、どんなに驚くだろうかと思う」という肯定的な感想が寄せられた。

マーガレット・カー<sup>12) 13)</sup>は、学び手のアイデンティティの構築に関して「複数のコミュニティーを行き来しながらやり取りする経験」が必要であると述べ、「多様で複雑な環境や文脈の中で行われている様々な意味生成」の関連を記録し、対話することが子どものアイデンティティ統合のプロセスに寄与することを述べ、「学びの物語」<sup>註2)</sup>による記録やポートフォリオを使って、継続している学びを可視化し、明確化していくことの意味を述べた。

本稿では、筆者作成のドキュメンテーションへの記述を保護者に依頼し、保護者視点からA児の「学び」の構築の経過、家庭と所属集団の育ちの経過を統合し、考察することを目的とする。

## II. 研究方法

筆者作成のドキュメンテーション型広場通信「さくらっこ便り」や、撮影を続けてきたスライドや動画などの記録を基に、A児に関するドキュメンテーションを作成し、保護者にコメントの自由記述を依頼した。

また、「広場」の自由場面で、保護者自身がA児の家庭での育ちと、幼稚園や小学校での育ちとの統合に着目した聞き取りと対話を行い、メールで対話を補完しながら進めた。

ドキュメンテーションは、A児6歳5か月時より7歳3か月時までの「広場」で撮影された写真と動画により筆者が作成した。

A児は7歳2か月時に1か月間の入院生活時、最初の戸惑いや混乱を超えて、最終的には良好な経過をたどることができた。ドキュメンテーションは、入院をはさんで10か月間の3回のエピソードをスライドにまとめ、入院中のエピソードについては、母親からの聞き取りを基にまとめ、コメントの記述を求めた。

以上、A児の6歳代～7歳代にわたる育ちの過程を、筆者の「広場」記録と、8歳1か月時の保護者の記述、8歳2～3か月時の語りを基に、A児の「学びの物語」として、辿る。

なお、事例の発表にあたっては、保護者に、口頭と文書において研究の趣旨を説明し、同意を得たうえで、個人情報編集して報告する。

## III. 事例の概要

### 1. 対象児 A児 8歳代(男児)

### 2. 生育歴(問診表「ことばの記録」に母親が記入したものを筆者が編集した)

周産期の所見、乳幼児期の運動発達面の所見はない。

対人コミュニケーション面では、強い人見知りがあり(0:4～)、初語(1:10～)など言葉の遅れ、指示の入りにくさ等顕著であった。

1歳6か月健診にて発達の遅れ等を指摘され、児童発達支援センター等の相談を経て、他児の保護者からの紹介で、2歳7か月時より「広場」に参加するようになる。

感覚の過敏やこだわりなども目立ち、4歳4か月時にASDの診断を受けた。

気持ちの表現や伝達の難しさから、保護者がA児の意図の捉えにくさがあり、育てにくさを感じていたケースである。

### 3. A児の「広場」「幼稚園」「小学校」の育ちの経過

A児の対人コミュニケーション面での育ちは、「広場」で保護者や学生を介して先行して確認され、その後「幼稚園」で複数の教員や子どもとの関係の中で展開していくことを繰り返した。

一方、小学校入学後は担任や指導補助員との関係の中で、家庭や「広場」での個別のかかわりを超えて、自ら新規のかかわりに際しても、試行錯誤をしながら、関係性を構築する姿が見られるようになった。

## IV. ドキュメンテーションによるエピソード場面への保護者の記述

### 1. 「広場」のエピソード場面のドキュメンテーション作成

「広場」のドキュメンテーションの基となるエピソード場面を抽出し、表1にまとめた。ドキュメンテーションはスライド（動画を含む）を作成し、日付ごとにまとめ、データと紙媒体の両方を保護者に送付した。

保護者の記述は、母親がA児8歳1か月時に行った。

表1 抽出したドキュメンテーションのエピソード場面概要

エピソード	A児月齢	学年/月	A児のエピソードの概要
1. 雪遊び	6歳6か月	幼稚園 年長組 1月	A児が「広場」で初めて雪遊びをした場面。学生の作った雪だるまをA児が壊す遊びに、学生が応えて関係を構築しながら、A児のイメージを展開するかまくらを介した遊びにつながる。
2. 段ボールの車	6歳11か月	小学校 1学年 7月	母親と共に遊ぶが、徐々に他児が近づいても学生を介して遊び続ける。学生作成の段ボールの車に細工を施し始めるが、母親が離れても学生と工作を続けた。
3. 入院・退院	7歳2か月	小学校 1学年 9・10月	発熱を伴う足の痛みの結果、股関節の炎症での手術を余儀なくされる。入院当初混乱を経て、看護師や医師との関係が安定し、退院時には信頼関係を構築した。
4. ミニカー遊び	7歳3か月	小学校 1学年 11月	学生と他児が入らないスタッフルームにミニカーの箱をもって入り、二人で自在に遊び始める。A児のイメージの世界に学生が入り、豊かな対話遊びが展開する。

ドキュメンテーションに対し、母親からコメントを依頼し、記述を基に対話を行った。

また、エピソード3、A児（7歳2か月時）の1か月間の入院に関しては、別途母親から、聞き取りを行った。

### 2. ドキュメンテーションの抜粋と保護者の記述

筆者の作成したドキュメンテーションを抜粋し、保護者の記述と対話を報告する。

#### (1) エピソード1「雪遊び」（6歳6か月時：幼稚園年長）



写真1 学生の作った雪だるまが並ぶ。



写真2 他児が雪だるまを作り始めると、「作らないで」とA児が言う。



写真3 A児は、学生の作った雪だるまを壊し始め、母親にたしなめられる。学生が「雪だるま撲滅隊」とA児の行為を表現する。



写真4 他児が、遊び終わって部屋に入ると、今度は自分で雪玉を作り始め、学生の作ったかまぐらの入口に、一緒に雪玉を入れる遊びを楽しそうに続けた。

#### エピソード1に関する母親の記述（8歳1か月時に記入）

息子は、顔のついたキャラクターなどが嫌いです。  
その中で、特に雪だるまは嫌いなようです。本来生きていないものや、ほんとは顔がないものに顔がついているのが納得いかないのかもしれませんが。  
だからこの日もお姉さんたちが作った雪だるまを壊しまくり、私はどうしても「せっかく作ったのに」と思ってしまうのですが、お姉さんたちはそんな息子の行動も受け入れてくれて、最後には「かまぐらの穴を塞ぐ」という目的のため、頑張って大きな雪玉を作って目標を達成し、本人も満足気でした。

この冬、2度の積雪があり、A児は初めて自発的に雪で遊んだ。

「広場」の雪遊びも初体験であったが、A児は遊び始めている他児に近づき、「雪だるまを作らないで」と、伝えた。

A児がキャラクターなどの顔を嫌がる様子は、4歳代から顕著になった。「広場」では、調理用具や食器、壁面の掲示、学生のエプロンや靴下に至るまで、キャラクターの絵を拒否する様子が見られた。

幼稚園では、毎日使用するシール帳や壁面掲示、園バスに描写された動物など、嫌悪感を表し、遠足時は幼稚園側が配慮してバスをチャーターした経緯もあった。

担任や副担任はA児が「いやだ」と、言語化してくる事柄に対して、その都度A児が受け入れられる方法を模索しながら、A児に提案していく「交渉」を多く積み重ねた。

この記述を基に、A児が8歳2か月時に、筆者と母親との対話を行い、「顔」に対するこだわりについて、8歳2か月時の状態を質問した。

#### 「顔」へのこだわりに関する母の語り（8歳2か月時）

確かに、今でも「顔」に関しての、こだわりは残っています。  
ただ、前と違うのは、例えばお菓子の袋にキャラクターの絵がついていると、前は絶対食べなかったものが、最近では、大袋にキャラクターが描いてあっても、小袋に顔が描いていなければ、食べるというような様子に変わってきました。これは、自分で自分を納得させているという様子に見えます。

重ねて、A児と他児とのかかわりに関する質問を行った。

対話当日の「広場」では、A児が年下の4歳の子どもたちに対して、自分から近づき、相手の様子を観ながら遊びを仕掛けており、追いかけてこのような遊びが生まれていた。

小学校の2年生に進級したA児は特別支援学級（情緒障害）において、6年生までの級友と生活している。

前年度（小学校1年時）に筆者が見学した際には、年長の複数の男児たちがA児の興味に合わせながら、かかわりを楽しむ様子が確認された。その後の状況を質問した。

#### A児の他児とのかかわり方の変容に関する母親の語り（8歳2か月時）

小学校で、年長の子どもたちから「かかわってもらっている」経験を楽しみながら、大人だけでなく、「人」への信頼が育ってきたのかもしれませんが。（本日の様子を観て）確かに、こうして、自分からほかの子どもに近づいて行って、かかわろうとする場面が、増えてきていると思います。



ドキュメンテーション記録時（6歳6か月）には、他児に雪だるまが「いやだ」と、嫌悪感を伝えた場面は確認できたが、共感的に共に遊びを楽しむ場面は、学生が全面的にA児の遊びの世界に応じて生まれたものであった。

8歳2か月のA児と他児の遊びの様子を、対話当日の保育通信<sup>注3)</sup>から抜粋する。



写真5（記述共に、さくらっこ便りから抜粋）

Aくんも、相手にどこまでどうやると、どんなふうに対応してくれるのかを、遊びの中で確かめ、なお、それを楽しんでいるのがわかります。相手が嫌な気持ちになるかならないか、そのギリギリのところで、自分の行動をコントロールしていることがわかります。

6歳6か月時には、キャラクター等への嫌悪から周囲の環境を受け入れられない場面が多く、幼稚園の担任等から折り合いのつけ方を「提案」され「交渉」していたA児であるが、8歳2か月時には、自ら情動をコントロールできる場面が増えたと言える。

また、他児に対しても「自分の行動を妨げる人」から「共通の遊びの場を作る可能性のある人」として、自分から、かかわりを試みる場面が生まれていることがわかる。

## (2) エピソード2 「段ボールの車」（6歳11か月時：小学校1年生）



写真6 漢字やアルファベットへの興味が強く出てきた。学生の作った車のナンバープレートを書き直す。



写真7 学生に、シートベルトを作ってほしいと頼む。



写真8 いつの間にか、母親がその場を離れた。



写真9 ナンバープレートを書き直し、後半は、学生とA児と二人で、シートベルトと飾り付けをした車を完成させた。

A児は小学校入学後、漢字への興味が高まり、ひらがな表記を漢字に訂正することを多く要求した。この場面でも、段ボールの車のナンバープレートのひらがな表記を、漢字に直したいと、母親に訴え、母親から漢字表記のメモを受け取ると、それを書き写した。

これは、A児の「こだわり」の特徴を表す行動とも考えられるが、母親と学生が受け止めて、段ボール車の改造を希望するA児の遊びを支え続ける場面である。

#### エピソード2に関する母親の記述（8歳1か月時に記入）

さくらっこに行くと、いつも遊び始めるまでに時間がかかります。  
その人を信頼するまでに時間がかかり、様子を観ているようです。だんだん慣れてきて、その人が自分を受け入れてくれると感じると、親が離れてもそのまま遊んでいます。

学生のかかわり方は、あくまでもA児の遊び方を支え続ける方法である。その関係性の中でA児が母から離れても遊び続けられることについて、母親は「自分が受け入れられているを感じる」ことが、その要因になると考えている。

同時期に、この発達特性である「こだわり」の強さへの対応では、小学校担任の学習支援カード（運動会・プール・交流学級での学習 など）を活用する工夫の可能性について、保護者も理解を深めた経緯がある。

A児の「こだわり」については、形を変えながら、推移してきているが、「広場」では学生が全面的にその「こだわり」も受容しながら、A児のイメージを支え続けて、遊びを継続するかかわりを続けている。その意味を、母親も理解していることが、この記述からわかる。

#### (3) エピソード3「O病院への入院」（7歳2か月時：第5期 小学校1年生）

A児は、足の痛みや発熱を繰り返し、総合病院での検査後に、股関節炎の診断を受け即入院手術となった。

A児は突然の入院手術という環境の激変の中で混乱した。家族もその混乱に際して、母親が常時病室に泊まり込み、父親と祖母も入院生活を支えた。

A児は病院では痛みを耐えながら、1か月間ベッドで安静を強いられた後、歩行リハビリを開始した。リハビリ開始時には、病院内の看護師等の医療職との関係が徐々に構築され、A児独自の感覚やコミュニケーションの取り方を、看護師が理解し、A児の入院生活と治療を支えられるようになっていた。当時を顧みる、母の記述は以下のとおりである。

#### エピソード3に関する母親の記述（8歳1か月時に記入）

股関節の炎症のため、入院することになりました。  
いつも予防接種だけで大騒ぎで、採血、点滴、レントゲンやCTそして手術…入院生活なんてできるのだろうか？と、とても心配でした。  
幸いなことに、病院はいつも発達を診ていただいている病院で、主治医の先生もいつもの先生、息子の苦手なものもすぐに看護師さんに伝えられ、配慮していただきました。  
入院生活はいつまで続くかわからないし、採血や検査も沢山あり、「もう嫌だ、帰りたい」と、よく言っていました。でも、お医者さんと看護師さんは、自分の為にいろいろやってくれているという事は理解していたようで、信頼しているんだな、という様子も見られました。  
足の痛みが少なくなってくると、病院のスタッフさんたちとよく話すようになり、看護師さん、病棟の保育士さん、リハビリの先生が病室に訪ねてくると、うれしそうにしていました。  
リハビリも最初は痛いと怖がっていましたが、頑張ろうとする姿が見られるようになり、少し立てるようになってからは、あっという間に歩けるようになり、また、その姿をみんなに見てほしい様子でした。  
退院する時には、主治医の先生にも「大丈夫かな…？って心配だったけど、乗り越える力がある子ですね。頑張りましたね。」と、言っていただきました。

母が記述しているように、A児のこれまでの育ちの発達特性から、この環境の変化と治療の痛みなどに、A児が耐えることができるかは、主治医も家族も予想できなかった。

入院中の治療やリハビリを支えるためには、医療スタッフとの関係構築が大前提になるが、A児が「自分のためにいろいろやってくれていることは、理解しているよう」だった、と記述した。

(4) エピソード4 「ミニカー遊び」(7歳3か月時：第5期 小学校1年生)



写真10

来所すると、間もなく母から離れ、学生と二人でスタッフルームにミニカーの箱を持って入った。学生が、共感的にA児の語りに応答し、A児の遊びのイメージが展開しながら継続する。

その後の動画の中のA児の語りは、自由自在にイメージを広げ、学生は、その語りに応答しながら、やり取りを楽しんでいる。傍で観察する筆者にも、楽しい雰囲気が伝わる。

エピソード4に関する母親の記述(8歳1か月時に記入)

久しぶりのさくらっこは緊張する様子やほかの子の来ない、安心できる場所で遊びたい様子が見られました。お姉さんと一緒にスタッフルームで遊ぶことは、不安なく過ごせるようでした。

現在2年生となり、息子は子ども同士のかかわりも楽しめるようになってきました。

また、「自分はみんなと違う」という意識もあるようですが、そのことを「悪いこと」とは全く思っていないようです。それは、今までかかわっていただいた方々のおかげだと、本当に感謝しています。

母親の記述は、エピソード4の写真と動画から10か月前を振り返り、このような経験を積み重ねることが、「子ども同士のかかわりも楽しめるように」なったA児の育ちと連動することへの理解をうかがわせる。また、「自分はみんなとは違う」という意識について、「今までかかわっていただいた方々」とのかかわりから生まれた肯定的な自己理解であると、捉えている。

エピソード4に関する母親の語り(8歳3か月時)

特別支援学級のK学級への入級が決定したことをAに伝えると、「どうして1年1組でも2組でもないの？」と聞かれました。それで、Aにもわかるようにと思って、具体的に説明をしました。

例えば、「背の高い人と背の低い人がいるように、みんなそれぞれ違って、得意なことや苦手なこともちがっている」「みんなは、子ども同士と一緒に過ごすのが好きで、だから他のみんなは大人数のクラスの方が良いんだって。Aは人数が少ない方が好きだから、みんなとはちょっと違うね」と伝えたとします。また、「幼稚園でも大人数は嫌で、時々先生のお部屋に行ったりしてたでしょ？だから人数が少ないクラスの方が良いかな？と思ったんだよ。」のように話すと、Aは納得していたと思います。

だから、「K学級に入ると、Aに合わせて、勉強もできると思う」という話に、本人は疑問を持つというよりは、大変納得して、むしろ喜んでいました。

Aには、自分が人より劣っているという、劣等感は今のところ全くないと思います。これでいいのか、わかりませんが、でも、ほかの子どもと自分が違うということは感じていて、わかっていると思います。

たぶん、これは、周囲の人が常にAの特性を含めて、受容しながら肯定的に見てきてくださったのおかげだと思っています。私は、Aがこのように育ってきたことには、この「受容」が一番大切だったのではないかと考えています。おかげで、人に対する信頼感を持てるようになったのではないのでしょうか。

A児は、幼稚園年長時から、盛んに質問を繰り返す様子が多く見られるようになった。

家族はもちろん、周囲の大人全てが丁寧に答えざるを得ないような気迫が、A児の質問にはあった。

母親はエピソード4のA児の難問に、しなやかに説明を加えながら応えている。

A児の自己理解が、家族や周囲の大人たちとの関係性の中で構築されてきた理由を、「受容」を基に作られた「人への信頼感」であると、述べた。その後、母親から追伸が届いた。

エピソード4に関する母親の語りに追加された、メールの記述

発達障害の子は、「みんなと同じようにやりたいのに上手く出来ない」のように悩む子も多いようですが、Aはそういう悩みは今のところ無く、どちらかというと「なんでやりたくもないのにみんなと同じことしなくちゃいけないの！」というタイプなので、みんなと違うという説明をしても大丈夫かな、と思いました。

最近では自分の特性についても、だんだん気づいてきているようで、「すぐ忘れちゃうんだよね～」など言うようになってきました。

周りのことも見えてくると、劣等感などはこれから出てくるのかもしれませんが。

Aの場合は先に「みんなと自分は違う」と知っているのので、その辺は「上手く出来ない事があるなら、どうすれば良いか対処方法を考える」なども提案しやすいかな？と思っています。

母親は、一般的な発達障害を併せ持つ子どもの発達特性を理解しているが、あくまでもA児の現在の姿を見ながら内容や方法を吟味し、伝えている。

## V. 考 察

### 1. 複数の集団やコミュニティを行き来するA児の育ちをつなぐ

A児の2歳代から現在までの育ちの経過の中で、当初の母親の戸惑いは、「広場」支援スタッフとして最優先するべき留意事項であった。

その一方、感覚過敏や強いこだわりなどの発達特性を背景に持つA児について、両親共にA児が今何を感じ、伝えようとするのかを全力で読み取り、応えようとしていた。

「広場」参加当初、新しい環境や他児の動きに強く反応し、プレイルームへの入室が困難な児が、現在の姿のように育ち続けることを、スタッフは予想できなかった。

むしろ、これはA児自身が持つ力を発揮した結果であるが、A児親子を巡る関係ネットワークが良好に機能した結果であり、A児の生活の中の育ちの中核を保護者が支えてきたと言える。

当初、プレイルームへ入室も困難だったA児に付き添う母親は、その行動の背景にあるA児の意思について、筆者に伝えることが多くあった。

すなわち、母親はA児独特の世界観について、その行為を「表現」と捉え、懸命に理解しながら、周囲に伝えるすべを試行錯誤していたと考えられる。

津守<sup>14) 15)</sup>は、その実践研究の中で、子どもの行為について、障害を伴う子ども達と共に過ごしながらか、独特の世界観を「理解する」ことよりも、「表現」としてとらえ、理解できないときも、「どうしたら共生できるかという認識」に向かったと述べている。

A児と出会った頃の筆者に対して、母親が懸命に、A児の内面を読み取りながら伝えようとしていた行為は、母親がA児の世界を周囲に解説しながら、親子が周囲と共生する在り方を模索していたのではないか。

その後、児童発達支援センターや医療機関を介しながら、A児は幼稚園に就園し、小学校に入学する。

所属集団の中での適応状況を見ると、幼稚園入園当初の混沌とした状態から年長児の安定に向かい、小学校に入学後はなお、安定した状況が継続している。

本稿では、6歳代後半から7歳代前半の10か月間を捉えて、A児の育ちの経過に伴う、母親のA児の姿の理解についての記述を報告した。

母親はその中で、特にA児のキャラクターの顔などを嫌悪する「こだわり」の推移について触れ、「本来生きていないものや、ほんとは顔がないものに顔がついているのが納得いかないのかも」しれないと分析し、A児独自の世界



観について述べた。

保護者自身が、A児の世界観を「問題行動」と捉えず、共生できるための情報を「複数の集団やコミュニティー」関係者が捉え、A児の育ちをつなぐ基盤となったと考えられる。

## 2. 遊び観の転換を学生と共に試みる

赤木<sup>16)</sup>は、「障碍などにより独自の世界観を持つ子どもたちとの遊びの中での育ちを望む」とき、まずは大人の「遊び観」の転換や拡張が必要であると述べた。

「広場」の学生たちの、子どもたちとのかかわり方については筆者らがこれまでも報告してきた<sup>17) 18)</sup>。このような子どもたちの遊びに、無心に付き合い、その世界観を共にする学生たちからは、一様に「楽しかった」という感想が聞かれる。

一見意味がないと思われる感覚的な遊び、ビーズをばらまいたりして、片付ける大人たちを巻き込んでいく遊びは、家庭や所属集団ではできないことが多いが、「広場」ではできるだけ、子どもも大人も、普段「できないこと」「やってほしくないこと」という概念から解放されることを目的に、その世界を親子共に楽しむ経験を繰り返している。

A児のエピソード1「雪遊び」では、子どもたちの来所前に、学生たちは雪だるまを玄関前に並べているが、A児はその雪だるまの顔を嫌悪し、また、他児に雪だるまを「作らないで」と訴える。

学生たちは、雪だるまを作る他児も、妨げるA児も自然に見守り、なお、雪だるまを壊し始めるA児を「雪だるま撲滅隊」と表現し、A児が「雪だるま」を壊すことも、共に楽しめる雰囲気を醸し出した。

その後、A児と学生がかまくらに雪玉を転がして入れる遊びを最後まで完結した姿を見た母親は、当初雪だるまを壊すA児をたしなめたが、最後はA児の「満足した」姿を肯定的に捉えている。

すなわち、この時の学生たちがA児の世界観を支え、共に楽しむ姿を見た母親自身の遊び観の転換が起きたことがわかる。

母親は、エピソード2「段ボールの車」で、A児が遊びの後半、学生と1対1で落ち着いて完成した場面を、「自分が受け入れられていると感じる」ことから成立した場面であると捉えた。

また、エピソード4「ミニカー遊び」においては、来所間もなく母親から離れ、学生と共に別室で、A児の世界観を楽しみながら会話して遊びを展開する姿を、「ほかの子どもが来ない、安心出来る場所」で遊べた場面であり、その世界観を支える学生が共に過ごすことが、A児の自己理解や、自己肯定感の育ちにつながっていると語った。

まさに、赤木が述べる「遊び観」を転換しながら遊びを展開する学生たちと、その意味を母親が理解していくエピソードであると言える。

## 3. 母親の語りからA児の「学び」を紡ぐ

エピソード3では、A児が入院当初大きな混乱を示したのかかわらず、その後、痛みを伴う治療や療養、リハビリテーションに際して、看護師や医師らと関係を構築し、無事治療を終えることができた。退院時に主治医から「乗り越える力のある子」と、評価されたと、母親は記述した。これは、A児の生活経験や、所属集団での学びが紡がれた結果と言える。

エピソード4に関して、A児の自己理解と自己肯定感について、母親は記述した。

特別支援学級への入級を選択する際に、A児からその理由について質問された母親は、A児が理解できるように応えた内容や、A児の反応、自己理解の育ちの経過を具体的に語った。

母親はA児のその時の状況を理解する力に合わせた言葉の使い方や、例示の仕方を具体的に構築してきたと同時に、A児の自己理解に関する今後の育ちの見通しも持っていることがわかる。

また母親は、A児が現段階では抱いていない「劣等感」の出現可能性や、それに伴う葛藤について、今後の向き合い方の見通しについても述べている。

独自の発達特性や世界観を持つA児に関して、母親はその「学び」を周囲との共生の中で支え、紡ぎ続けていることがわかる。

#### 4. 早期診断と診断前支援の質について

平岡<sup>19)</sup>は、発達障害の発達の兆候について、保護者の「複雑な心理」を受容しながらも、診断前からの早期支援が必要とされると、述べた。

外岡<sup>20)</sup>は総合医療センターの医療サイドから、診断をしてから家族支援や療育を開始するという体制の転換を図り、まずは地域支援から介入を開始し、「紹介票」を使い、支援者と支援内容が明確化されているケースを受診につなげる体制の導入について報告した。

黒田<sup>21) 22)</sup>は、発達障害やいわゆるグレイゾーンと言われる子どもの増加の中で、早期介入の効果が報告されながら、一方その専門家や専門職の不足から全国的には質も量も不足していることを指摘する。ASDの場合、特に療育で学んだスキルを行動に汎化することの困難に対応する方法として、JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation) を紹介し、心理士以外の非専門家である教師や親などが、コミュニティーの中で行っているアメリカの実践について紹介している。

一方、厚生労働省<sup>23)</sup>は、国内の各自治体が実施する乳幼児健康診査後のフォロー体制、および一般的な親子が地域でアクセスしやすい保育所・幼稚園・認定こども園などの就学前施設での子育て支援について報告している。乳幼児健康診査後のフォローアップとして、小集団での遊びの質や内容について、特に発達特性や発達の遅れを示す乳幼児に対しての「必要で適切な介入の仕方」が明確に示唆されていないことについての検証の必要性が述べられた。

古荘<sup>24)</sup>は、インターネットで「発達障害」の情報が氾濫する中で、保護者や当事者、そして支援者にも多くの誤解を招いたことを指摘し、「早期診断こそが専門家の責務である」という「過剰な意識」のために、親が育児不安に陥る可能性について述べ、診断のみが先行することへのデメリットを述べた。

以上、発達障害児とその家族支援を考えると、早期診断だけではなく、診断前支援について、行政を介してなど、地域コミュニティーの中で行うことの重要性が述べられているが、子どもの生活の中での汎化を見通した遊びの中での発達支援に関しての検証には、課題を残していることがわかる。

本稿で述べてきた自由な交流と運営の中での親子の遊びの展開と発達支援は、子どもへの支援だけでなく、保護者の「遊び観の転換」にもかかわると考えられ、行政の行う定型の診断前支援とは異なる、保護者コミュニティー独自の意味と機能を持つと考えられる。

#### 5. 課 題

本研究で取り上げてきた「広場」で、親子と学生が「遊び観の転換」を図りながら、その子ども独自の世界観に近づき、共に遊びの世界を共感的に作り続ける中での発達支援の経過を今後も報告していく。

本研究では、保護者の記述や語りを基に、A児の「学び」の経過を辿り、A児親子をめぐる関係性の循環について考察してきたが、「広場」の育ちあいをより明確化するために、保護者の視点が重要な観点になることがわかった。同時に、発達支援の担い手として、専門家や教師、保育者が保護者と協同の関係を構築する可能性について、検討することが今後の課題である。

## 謝 辞

本研究の趣旨をご理解いただき、全面的にご協力いただいたA児とご両親、特にお母さまに厚く感謝申し上げます。また、ご助言いただいた宮城教育大学名誉教授、本学元教授長谷川茂先生に感謝申し上げます。

コロナ禍においても、同様に広場に参加し、学生と共に広場を作り続ける親子の皆様、そして応援していただいている学内外の先生方、職員の皆さまに感謝申し上げます。

### 注1)

レジジョエミリアの保育で実践が始まった保育記録方法で、写真を媒体とした記録様式として、日本の保育現場でも広く使われるようになった。

記録を「残すための資料」ではなく、子どもたちや保護者、また、地域の人たちにも保育を開くことができる材料に変えていくことができ、保育のプロセスを記録する方法として効果が期待される<sup>25) 26)</sup>。

### 注2)

学びの物語 (learning story) は、ニュージーランドの保育カリキュラムであるテ・ファリキで使われる子ども理解の方法である<sup>25)</sup>。テ・ファリキでは子どもを多様な存在にとらえ、子どもの経験していることを丹念に拾って、そこに存在する学びを見取っていく。

### 注3)

筆者が「広場」開催ごとに発行し、短大ホームページに公開している。

「さくらっこ便り」は、2020年11月21日現在第80号となる。写真5は第74号の場面を抜粋した。

[https://www.sakuranoseibo.jp/wpcontent/themes/seibo2020/data/charm/sakurakko\\_202009\\_2.pdf](https://www.sakuranoseibo.jp/wpcontent/themes/seibo2020/data/charm/sakurakko_202009_2.pdf)

## 文 献

- 1) 狩野奈緒子・淋 光江・長谷川茂 (2012) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第1報——東日本大震災後の親子関係支援を通しての一考察——. 桜の聖母短期大学紀要第36号, 35-56.
- 2) 狩野奈緒子・淋 光江・長谷川茂 (2013) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第2報——学生と共に望ましい発達支援を探る——. 桜の聖母短期大学紀要第37号, 89-107.
- 3) 狩野奈緒子・石井美和・淋 光江・長谷川茂 (2014) 子育て支援広場における「保育相談実践演習」の取り組み——学生の保育参加観察後の保育カンファレンスの活用——. 桜の聖母短期大学紀要第38号, 15-37.
- 4) 狩野奈緒子・奥田美由紀・淋 光江・長谷川茂 (2015) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第3報——「かかわりの難しさ」と「育てにくさ」を支援する試み——. 桜の聖母短期大学紀要第39号, 135-156.
- 5) 狩野奈緒子 (2016) 東日本大震災後の子育て支援広場での育ちあい——実践と対話の中で学び続ける保育者養成を目指して——. 子育て支援と心理臨床Vol.11. 広げよう子育て支援ネットワーク, 福村出版, 110-113.
- 6) 狩野奈緒子・石井美和・淋 光江・長谷川茂 (2016) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第4報——発達の課題に向き合う保護者を地域で支えるために——. 桜の聖母短期大学紀要第40号, 91-118.
- 7) 狩野奈緒子 (2017) 子育て支援広場での保育相談支援——地域での連携を通じた発達障害児と保護者の関係支援——. 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 660.
- 8) 狩野奈緒子 (2018) 特別支援を要する児の幼児期から学齢期への移行支援——子育て支援広場の事例から幼小接続期の保護者エンパワーメントを考える——. 桜の聖母短期大学紀要第42号, 61-77.

- 9) 狩野奈緒子 (2019) 悪性腫瘍治療後の病気療養児A児の親子関係支援——多様な子どもの育ちを支える子育て支援広場の事例——. 桜の聖母短期大学紀要第43号, 59-71.
- 10) 狩野奈緒子・佐藤 文・宗像文香 (2019) 特別支援を要するA児の親子関係支援——短大子育て支援広場と幼稚園の連携を中心に——. 日本保育学会第72回研究大会 要旨集, 1093-1094.
- 11) 狩野奈緒子 (2020) 特別支援を要するA児の就学移行支援——子育て支援広場のコーディネート機能の検証と課題——. 桜の聖母短期大学紀要第44号, 1-13.
- 12) マーガレット・カー著 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳 (2013) 保育の場で子どもの学びをアセスメントする——「学びの物語」アプローチの理論と実践——, ひとなる書房.
- 13) マーガレット・カー/ウェンディ・リー著 大宮勇雄・塩崎美穂・鈴木佐喜子・松井剛太監訳 磯部裕子・川田学・菊地知子・矢萩恭子訳 (2020) 学び手はいかにアイデンティティを構築していくか——保幼小におけるアセスメントの実践「学びの物語」——, ひとなる書房.
- 14) 津守 真 (1996) 保育者の地平. ミネルヴァ出版.
- 15) 津守 真 (1987) 子どもの世界をどう見るか. NHKブックス.
- 16) 赤木和重 (2019) 遊びと遊び心の剥奪——障害と貧困の重なるところで——: 小西佑馬・川田学 編著, 松本伊知朗 編集代表, 遊び・育ち・経験——子どもの世界を守る——, 明石書店, 98-124.
- 17) 前掲2)
- 18) 前掲3)
- 19) 平岡雪雄 (2010) 発達障害の乳幼児期の発達徴候について——発達障害の早期発見・支援に向けての予備的考察——. 日本子ども家庭総合研究所紀要 第47集, 353-358.
- 20) 外岡資朗 (2018) 療育および特別支援教育の早期対応のための地域拠点医療機関の取り組み. 発達障害研究 第40巻第4号, 281-292.
- 21) 黒田美保 (2020) 関係性を基盤とした自閉スペクトラム症の子どもへの早期支援. 教育講演7, 日本LD学会 第29回大会論文集
- 22) 黒田美保 (2020) コミュニティーでの支援を実現するJASPERプログラム. 子どもの心と脳の発達, Vol.11 No.1, 28-34.
- 23) 厚生労働省: 特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会 (2017) 巡回支援専門員による効果的な子育て支援プログラムに関する調査とその普及, 平成29年度障害者総合福祉推進事業 報告書.
- 24) 古荘純一 (2016) 発達障害とは何か——誤解を解く——. 朝日新聞出版.
- 25) 請川滋大・高橋健介・相馬泰明 (編著) 利根川彰博・中村章啓・小林明代 (2016) 保育におけるドキュメンテーションの活用. ななみ書房.
- 26) 大豆生田啓友 (2016) 対話から生まれる乳幼児の学びの物語——子ども主体の保育の実践と環境——. 学研.