

保育所における子どもの愛着形成の理解と支援 その3

池田 佐輪子（西南女学院大学短期大学部）

楠 凡之（北九州市立大学）

<要 旨>

筆者らは、“虐待が疑われる子ども”、また“ASDが疑われるが未診断の子ども”の“保育所における子どもの愛着形成の理解と支援”について、それぞれ保育所で2年間にわたって関与観察を続けた子どもの事例を紹介しつつ考察した。

本稿ではこれまでの事例検討では深く考察できず、検討課題として残されていた専門機関との連携と就学支援について、“知的には境界域で自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下 ASD）の子ども”の事例を取り上げて検討した。そして、「特定の保育士との間に代替的な愛着を形成することで、子どもの望ましい発達に寄与することができること、その保育士との愛着を基盤に養育者と子どもとの愛着形成に向けての支援を行うことが可能であるという仮説に基づいた保育実践を展開し、その検証を試みた。また、専門機関との連携が発達支援には重要かつ有効であることの検証と、それを小学校へと引き継ぐ就学支援についても検討を行い、そこから明らかになった今後の課題について提起した。

キーワード： ASD 児の愛着形成、専門機関との連携、就学支援

I. 問題と目的

筆者ら(2019)は、保育所での“気になる子ども”の背景にある問題の一つに乳幼児期の愛着(attachment)形成をめぐる問題があるとし、「親子の愛着形成に何らかの問題を抱えた、発達が気になる子どもに対して、まず特定の保育士、さらには複数の保育士との間に安定した愛着を形成することで、その子どもの発達を促すことができる」と同時に、「保育士との愛着を基盤にして子どもと養育者との関わりを支援することが、親子の愛着形成、または修復にも有効に作用する」という仮説を立て、その実践的な検証を試みてきた。

そして「保育所における子どもの愛着形成への理解と支援」において、虐待が疑われる子どもの事例を取り上げ、その理解と支援について検討した(池田・楠 2019)。また「保育所における子

どもの愛着形成への理解と支援 その2」では、ASDの発達特性が色濃いが未診断の子どもの事例について検討した(池田・楠 2020)。

虐待が疑われる“気になる子ども”については、母親の不適切な養育から母子間の愛着に歪みが生じ、それが発達に影響を及ぼしていると考え、まず特定の保育士との間に代替的愛着関係を構築しながら子どもの発達を促すとともに、それを基盤に養育者との愛着関係を修復、あるいは再構築することを保育目標として、約2年間にわたり関与観察を行った。この事例を通して、愛着形成に向けた担任保育士の細やかな関わりから、反抗や暴力で自分の思いを通すことを誤学習していた男児は、自分の思いを言語化して相手に伝えようとすることを学び、自分を受容してくれる担任の期待に応えようとして、自分の感情や行動を調整しようとする姿が見られるようになってきた。

またASDの発達特性が疑われるが未診断の“発達が気になる子ども”については、生来的な発達特性による愛着形成の困難さに加え、母親自身の情緒的応答性の低さも影響して適切な愛着形成が阻害されており、それが特にコミュニケーションや社会性の発達に著しく影響を与えたと推察し、虐待が疑われた子どもと同様に、特定の保育士との間に代替的愛着関係を構築しながら子どもの発達を促し、養育者との愛着関係の修復、再構築を目指して約2年間にわたり関与観察を行った。

この事例においても、事例の男児の発達特性を理解・考慮したうえで意図的で明確なねらいをもって関わることで、代替的愛着対象者となる担任に対して“楽しいことをしてくれる人、心地良い状態を作ってくれる人”という認識から、さらに“心理的安全基地”という認識をもつようになり、担任に認められ、褒められることを期待して自らの行動や感情を調整しようとする姿が見られるようになってきた。

このように、それぞれ子どもの成育歴や抱える課題は異なっても、子どもの養育環境や発達特性を理解して保育目標を定めて意図的に関わることで担任との間に代替的な愛着関係が構築され、その愛着関係を基盤として子どもの発達を促すことができるという仮説は、ある程度検証されたと考える。

しかしいずれの事例においても、保育士との間の代替的愛着関係を基盤とした支援が、子どもと養育者との愛着形成や修復に効果があるという仮説については十分な検証には至らなかった。また子どもの愛着の課題を小学校へ引き継いでいくことについても課題が残されている。

本研究では、知的には境界域でASDの発達特性をもつ女児の愛着形成と発達援助に関する実践的な検討を行うとともに、小学校や専門機関との連携や就学支援についても検討していく。

II. 専門機関との連携

これまでの論文では、保育所内での子どもと保護者に対する支援の課題と方法について、具体的な事例の縦断的な検討を通じて考察してきた。しかし、困難な課題を抱えた事例であるほど、保育

所内だけでのアセスメントとそれに基づく支援には限界があることは否定できない。それだけに、就学後までを見通した、専門機関との連携は重要な実践課題であると考えられる。

ここではK市に視点を当てて、専門機関の概要と連携の課題について報告する。

1. 就学前の時期での専門機関

(1) 子ども総合センターでの発達相談と判定

K市の“子ども総合センター”は、児童相談所と少年支援室の機能が一緒になった施設で、専門スタッフ（児童福祉司、児童心理司、医師、少年相談員等）が18歳になるまでの子どもの心身の発達の遅れ、非行、不登校等について、保健・福祉・教育の統合による総合的専門的支援を行っている。また被虐待児、要保護児についても保護や相談に応じている。

予約をして訪問すると、専門スタッフが養育者からこれまでの養育の状態や、気がかりなこと、困りごと等を聞き取っていく。必要に応じて子どもの発達検査や遊びの行動観察を行って、子どもの発達の状態を把握したうえで、適切な関わり方のアドバイスや必要に応じて次の相談窓口へとつないでいく。

また、子どもの発達に遅れや色濃い特性があった場合には養育者と話し合い、療育手帳や精神障害者保健福祉手帳等の発行ための判定を行っている。

発達相談の窓口として養育者も相談に対する抵抗が低いようである。すぐに診断がつく訳ではないことから保育所としても養育者に紹介しやすく、相談を勧めやすいところである。

(2) 総合療育センターでの診断と療育

K市には、発達に課題のある乳幼児等を対象とした医療と療育の両方の機能を備えた“総合療育センター”がある。総合療育センターは、様々な障害や困難がある子どもや、幼児期から障害があった成人のための、障害（児・者）医療（外来・入院）と療育（リハビリテーション）のための病院であり、通所（生活介護）や通園（児童発達支援センター）、入所などの機能をもつ社会福祉施設でもある。

乳幼児期の早期療育から成人期の機能維持・健康管理に至るまで、医師をはじめ医療と福祉の専門職が治療や療育、生活支援の相談を行っている。利用者からの予約を受けて小児科、整形外科、精神科などの医師による外来診療を行い、診断後に一人一人の状態に応じた治療や、理学療法、作業療法、心理療法が行われる。必要に応じて、親子での療育や、センター内の“児童発達支援センター”への入所や通園も行っている。また市内在住の市民に対して、自宅や通常利用している施設（保育所・園、幼稚園、学校、他の通所施設等）への職員の派遣も行っている。

3歳以上児については、市内にある子どもの自宅近くの他の“児童発達支援センター”に移って、

総合療育センターと連携しながら療育を続けることができる。

小学校就学に当たっては、養育者の相談に応じて子どもの状態の診断や心理判定、就学先のアドバイスなども行われる。教育委員会の就学相談会のスタッフとなっている医師や心理士は、養育者の意向を考慮したうえで、判定会議で個々の子どもの就学に対して意見を述べている。

子どもが通常利用している施設（保育所・園、幼稚園、学校、他の通所施設等）である保育所は、養育者の了承があれば、総合療育センターと連携をしながら保育所でできる範囲でその子どもにとって最善の関わりを検討しながら保育を進めていくことができる。必要であれば、保育所への専門職員の訪問で子どもの様子の観察を受け、職員や養育者は適切な関わり方のアドバイスを受けることもできる。就学に当たっても総合療育センターから派遣された職員に、集団場面での子どもの姿を実際に観察してもらい、担任が直接子どもの様子を伝えて検討することで、子どもにとってより適切な教育環境につなぐことができる。

（3）児童発達支援センターでの療育

総合療育センターを受診して診断を受け、適切な療育を受けることが望ましいと判断されると、概ね3歳未満児は総合療育センター内の“児童発達支援センター”で、3歳以上児は市内にある“児童発達センター”に入園し、個に応じた療育を受けることができる。児童発達支援センター内には専門の知識と技術をもつスタッフがおり、総合療育センターや養育者とも密に連携しながら、将来までを見通した計画的な療育のプログラムを立て、それに従って療育が行われる。プログラムは子どもの発達の状態に応じて定期的に見直され、個々の子どもの発達を効果的に支援できるように実践されている。

また児童発達支援センターでは、子どもが保育所・園や幼稚園に在籍しながら、2週間に一度の短時間通園によって療育が行われる制度も整っている。この場合は、在籍している保育所・園や幼稚園とも連携しながら、一体性のある支援が行われるように配慮されている。必要に応じて児童発達支援センターのスタッフが保育所・園や幼稚園に出向き、集団場面での子どもの様子を観察したうえ、関わり方や環境構成などのアドバイスを行うこともできる。

児童発達支援センターに入所、通園している子どもの小学校就学に当たっては、養育者の意向を考慮しながら就学についてのアドバイスを行ったり、養育者とともに就学先の小学校への引継ぎ資料の作成を行ったりして、就学を支えている。

2. 就学前から就学後の移行過程における専門機関との連携

（1）特別支援教育相談センターでの早期相談

早期相談は、特別な支援が必要と思われる子ども（年中児、年長児）、及びその養育者に対して、

医療・福祉などの関係機関との連携を図りながら、子どもの現在の様子を踏まえ、将来を見通して、その成長・発達の可能性を最大限に伸ばすことを目指して、教育環境を整えていくことを目的とした相談である。早期相談には、早期教育相談、早期巡回相談、就学相談の3つの相談機能があり、早期教育相談は、来所した養育者の相談に応じながら、遊びを通して子どもの様子を観察したり、必要に応じて発達検査を行ったり、在籍園等を訪問したりするなどして、子どもの現在の様子を把握し、子どもにとってより良い環境が整うように養育者と一緒に考え、適切な教育環境へとつなぐ橋渡しをしている。

また早期巡回相談では、養育者の了解が得られない場合でも保育所・園、幼稚園等を訪問し、集団の中での行動観察を行い、保育士や教職員に対して、就学を見通した適切な関わり方や支援の方法、養育者との連携等についても具体的な提案を行っている。必要に応じて、専門家チーム（臨床心理士や言語聴覚士等）の派遣も行っている。

そのうえで年長児を対象とした就学相談では、子どもの可能性を最大限に伸ばすことを目指して、養育者と相談しながら、その子どもにとっての適切な就学先を決めていく相談のサポートを行っている。

養育者や在籍園の担任等とも十分に話し合い、就学先についての了承が得られれば、養育者とともに在籍園の担任や子どもに関わるスタッフ等の意見をまとめて「個別的教育支援計画」を作成し、在籍園等での支援が有効に引き継がれるように小学校との連携のサポートを行っている。

（2）特別支援学校での就学前健康診断での相談

K市ではまた“特別支援学校のセンター的機能”により、秋に実施される年長児の就学前健康診断時に、特別支援学校の教員による小学校への移行支援も行われている。ここで養育者から相談があった場合には、養育者の了承を得て在籍園とも連携して行動観察や聞き取りなどを行い、子どもの実態を把握したうえで、適切な教育環境につなぐことができるようにサポートしていく。必要に応じて、後に述べる保幼小連絡会で意見を述べることもある。

小学校に対しては、子どもに対する情報を共有したうえで、学級編成や校内体制作りに関する助言を行っている。また、就学による急激な環境変化に不安になる子どもに対しては、入学前の体験入学で模擬授業や1年生との交流会を行ったり、入学式のリハーサルを行ったりして、できる限り不安材料を取り除いた状態で就学できる環境を整えるように、小学校に助言することも行っている。

（3）保幼小就学前連絡会

“保幼小就学前連絡会”は、年長児の担任が就学先の小学校を訪問し、指導要録をもとに就学す

る子どもについての引継ぎを行う会である。この時点では次年度の1年生の担任は決まっていなが、校長や教頭、あるいは指導主事等が年長クラスの担任の説明を聞き取り、発達を促すために有効で適切な指導が小学校に引き継がれるようになされている。

日ごろから地域の小学校との連携のある園では、小学校への体験入学や児童との交流会、また小学校の教員や栄養士等が園を訪問しての出前授業などを行って、小学校就学時の環境変化の段差を低くする取り組みもなされており、就学児の情報はある程度把握されていることも多い。

Ⅲ. 事例検討 適切な愛着形成に困難さがある、知的に境界域の判定を受けている ASD の女児

本事例では ASD の特性を強く感じる“発達が気になる子ども”への愛着形成を基盤とした発達援助のあり方を、保育所の承諾を得て関与観察を行い、その有効性について検討を行った。

観察開始時には本児の関わり方についての養育者の理解を得ることが難しく、家庭と保育所との生活様式や生活リズムに齟齬が生じたために、子どもに混乱を生じさせた。しかし担任や加配保育士による本児への細やかな関わりとそれによる本児の変容、そしてその効果を養育者へ丁寧に説明していったことにより、養育者が本児の状態を理解し、その特性を徐々に受容していくことができたと推察される。

本稿では、本児の発達を促す関わりや、就学に向けた小学校や専門機関との支援の連携の過程について、縦断的な分析を行った。

1、家庭の状況

家族構成：母、本児（女児・観察開始時 X 年度 6 月：4 歳 1 ヶ月）母方祖父、母方祖母、X 年度 1 月頃より母親に新たなパートナーの存在があった。

保育所入所時は母親の実家に祖父母と一緒に暮らしていたが、間もなく母親と本児はアパートを借りて別居した。しかし実際にはアパートにはほとんど帰らず、祖父母の家でサポートを受けながら生活していた。祖父母は本児の扱いには手を焼いている様子で、保育所に入所してくれてほっとしていると話していた。母親は我が子の様子に何らかの問題を感じてはいるが、適切な支援につながるための情報は持っておらず、積極的に探そうという気持ちは薄かった。

愛着も祖母との間の方が形成されていると思われるが、本研究では母親との愛着に注目して検討する。

2、観察開始段階でのアセスメント

本児が3歳になり、自宅近くの幼稚園に入園したが、集団生活になじめず1年経たずに退園、4月から保育所に入所した。母親は「幼稚園に追い出された」という表現をしていた。

本児はX年度4月からスタートした3,4,5歳児の縦割り編成のクラスに在籍した。担任保育士のもとでX年度6月（本児4歳1ヶ月）から筆者もクラスに入り、本児をはじめクラスの子どもたちと関わりながら関与観察を行った。3歳児9名、4歳児6名、5歳児9名、計24名のクラスで、クラスの中に障害の認定を受けた子どもが1名在籍しており、すでに加配保育士1名が配置されていた（のちに本児は障害の認定を受け、この加配保育士は特に関わりの必要な本児に主につくことになった）。

クラスの半数近くが単親（母子）家庭であり、多くの子どもが担任を独占するように関わりを求めて注意獲得行動を起こすためクラス全体が落ち着かず、そのことが余計に本児の感覚過敏な部分を刺激していた。本児は自分の思い通りにならないとパニック状態になり、回復に時間がかかった。在籍クラスより0歳児クラスのようなゆったりした環境の方が落ち着いて過ごせるようだった。

語彙数は少なく、自分の思いを言語化して表現することが難しいことに加えて、発語が不明瞭で気持ちや要求を周りの人にうまく伝えられずに苛立って泣き叫ぶことがしばしばあった。保育士からの話しかけは興味がないと無視されることが多く、保育士との会話はほとんど一方通行であった。言葉が返ってきても保育士の言葉のエコラリアがよくみられた。

周りの雰囲気や保育士の表情から状況を読み取る「社会的参照」はできなかった。観察開始の時点（本児4歳1ヶ月）では保育士の指差した方向を見る「共同注意」も難しい状態であった。

リズム感は良くないが、音楽に合わせて体を動かすことは好きだった。体の動きは固く、バランスも不安定だが、運動遊びには喜んで参加していた。指先を使う遊びに興味は示すが不器用さが目立った。いずれも一時的に興味を示しても飽きやすく、集中時間は短かった。自分の欲求のままに行動し、好きなおもちゃを出して気ままに遊ぶが、遊んだ後の片付けは促されてもほとんど自分ではやろうとしなかった。

疲れやすく、同年齢の他の子どもたちよりも先に眠くなった。寝つきは良かったため、他児より先に午睡室に入り、静かな状態で寝入ることができた。

生活習慣は実年齢に近い程度に自立できていた。着脱は部分的に手伝うと自分でできたが、途中で遊びに流れてしまいがちであった。排泄は声をかけてトイレに誘うことで、保育所入所後まもなくしてオムツはとれた。食事は偏食が極端に多いものの、スプーンを使って自分で食べることができた。しかし、食事の離席が目立ち、最後まで食べられないことも多かった。

自宅でも自分の思い通りにならないと泣き喚いて自分の意志を通そうとするようで、欲求のままに行動する本児にどう対応したらよいかかわからず、母親、祖父母共に本児の言うままに流されているようだった。本児は泣くと何とかしてくれると誤学習しているようだった。時には厳しく叱って大人の言うことを聞かせることもあるようだが、本児が納得しているわけではなく、一貫性のない関わりの中でいっそう頑なになっているようにも感じられた。

母親は自分の都合優先で、あたかもペットを相手にする時のようにかわいがるときと、祖父母に本児の世話を丸投げするときの落差が激しく、本児も困ったときは母親より祖母の方を頼っていた。それでも母親は、本児が幼稚園にスムーズになじめなかったことから本児の発達に不安を感じていたようではある。

本児の状態より、愛着のタイプはASDの愛着タイプでいう“養育者を自分にとって快を与えてくれる存在と認知している段階”（池田・楠 2020 pp.14-19）ではないかと思われた。また、保育所での母親の本児に対する整合性のない関わり方や保育士の説明が伝わりにくい状況から推測すると、母親自身にもASDの傾向があるように思われた。保育所だけで対応するには限界があり、専門機関でのアドバイスを取り入れ、連携しながら本児に関わっていく必要があると考えた。

3. 保育目標

①保育士との愛着の形成

母親との間に安定した愛着が形成されているとは言い難いため、代替的な愛着ではあるが、本児と最も直接に関わる担任保育士と加配保育士との間に安定した愛着が形成されるように、まず保育士との1対1の関係を重視し、本児のありのままの愛着行動を受容していく。

さらに特定の保育士との愛着の形成を目指して、本児の愛着行動を受容しながらもタイミングを見計らって意図した活動に参加できるように誘っていく。

まずは本児にとって“快”を与えてくれる存在になる関わりを心がけ、本児とのあいだでの愛着を深めながら“心理的安全基地”となることを目標に関わっていく。

②環境刺激の統制

クラスの中に柵やカーテンで仕切りを作るなどして本児の落ち着ける場所を確保し、保育士との1対1の関わりの中で生活や遊びの体験ができるようにしていく。クラスが落ち着かない状態のときや本児が混乱したときには別の保育室など落ち着ける場所に移動し、本児が“快”と感じられる環境で過ごせるようにする。

保育所での日々の生活リズムを大切にし、一日の流れを構造化して規則正しく過ごすことで本児の混乱が少なくなるようにする。絵カードなどを使って視覚的に提示して次に何をするのが分かるようにする。

さらに本児の興味や関心を理解した上で少しずつ生活の枠組みや遊びの中のルールを知らせ、楽しい体験や成功体験をすることで、無理なくルールを守る力が身につくようにしていく。

③感情の言語化とソーシャルスキルの獲得への援助

保育士との1対1の関わりの中で、本児の気持ちや要求を丁寧に言語化し、短い言葉で簡潔に本児に伝えながら関わるように心がけ、自分の思いが相手に伝わり、要求がかんう経験をさせてい

く。

絵本には興味を示し、個別の読み聞かせを喜ぶので、できるだけ本児の言葉を引き出すように心がけながら読み聞かせを楽しませるとともに、語彙数を増やしていく。

遊びや生活の中で、本児のレベルに合わせた生活習慣やルールを知らせていく。うまくできたときには本児に伝わるように十分に褒め、生活習慣やルールが身につくように援助する。できれば、本児にとって可能と思われる他児との関わりや集団への参加を、タイミングを見計らって誘いかける。

④運動機能の向上（手指の操作、粗大運動）

本児が興味を示す題材を工夫して、折り紙や粘土、糊貼りなど集中して指先を使った遊びを楽しめるようにする。感覚過敏があり、協調運動が苦手な動きが不器用な傾向が認められるので、感覚過敏の緩和のために水遊び、また体幹支持を強化していくためにリトミックやマット遊びなど、本児が楽しく参加できることを大切にしながらできるだけ多くの体験をさせていく。

⑤養育者との安定した愛着形成に向けての支援

本児に対する保育士の関わり方とそれに対する本児の変容を伝えていくなかで、まず母親が保育所に対して信頼がもてるようにし、家庭における本児の様子も把握して、成長・発達を促すための家庭と保育所との一貫した関わりができるように協力を求める。

母親との信頼関係を構築し、本児への関わり方について十分に話し合い、それをもとに保育計画を立て、保育所ではどのように保育していくのかを説明し、了承を得て保育を進めていく。専門機関での療育の効果についても説明し、医療機関の受診や療育につながるができるように働きかけていく。

⑥専門機関との連携

まずは子ども総合センターでの相談につなぎ、そこでの判定をきっかけに、できれば総合療育センターでの診察と定期的な受診、さらに児童発達支援センター等の療育につなげて、効果的な関わりができるように保育所での受け入れ態勢を整えていく。

4、【1期】（X年度6月～3月：本児4歳1ヶ月～4歳10ヶ月）

（1）保育場面での支援

エピソード① “スクーターで遊びたい”（X年度11月：本児4歳6ヶ月）

関与観察を開始した当初、本児は、クラスへの帰属意識は感じられず、自分の興味のままだに行きたいところへ行き、したいことをしていた。自分のものと友だちのものとの区別がつかないので玩具の貸し借りや順番に使うことも理解できず、思い通りにならないと泣いて暴れて自分の思いを通していた。

その中で主として本児に関わっていた加配保育士は、集団での活動に入れそうなタイミングで遊びに招き入れながら、その中で遊び方やルールを知らせ、無理のない範囲で友だちとの関わりが持てるように配慮していた。

外遊びは本児の感覚過敏を必要以上に刺激せず、動きもあまり規制されないため喜んで参加することが多かったが、半年余りが経過した頃には少しずつではあるが、遊びにルールがあることが伝わるようになっていった。スクーターは本児の運動の発達段階にあっているようで、不安定でゆっくりの動きながらもバランスを取りながら自力で前進することが楽しいようであった。

この日は空いているスクーターがなく、本児だけではスクーターの貸し借りはできなかったため、“自分もスクーターで遊びたい”と十分な言葉ではないものの加配保育士に頼ってきた。担任や加配保育士が丁寧に本児の気持ちを言語化し、ルールについても「お友だちに『スクーターを貸してね』って言って、『いいよ』ってお返事してもらったら借りようね」というように、その場での具体的なやり方を教えていったところ、自分では貸し借りはできないが、「先生がスクーターを持ってきてくれる」とは思ったようで、泣いたり騒いだりせず、少しの時間であれば待てるようになってきた。

本児は貸してもらったスクーターを受け取ると、貸してくれた友だちや加配保育士のことは全く意識から消えてしまうかのようにスクーターで遊び始めた。加配保育士がそのたびに本児の要求にに応じているためにトラブルやパニックには至らなかった。

<考察>

これまでは自分の思い通りにならないと、例外なく床や地面にひっくり返って泣き喚くことが多かったが、担任や加配保育士による本児の気持ちの丁寧な言語化と関わりを通じて、保育士が“道具的安全基地”（池田・楠 2020 pp14-19）として機能するようになってきたようで、「先生が何とかしてくれる。助けてくれる」という見通しを支えにして少しの間なら待てるようになってきた。ただし、一度スクーターで遊び始めると保育士の存在は視界から消えてしまい、保育士と楽しさを共有しながら遊ぶことはまだ困難であった。

遊びの場面だけでなく、生活の中でも本児の気持ちに沿うように次の流れを伝えたと、思い通りにならなくてもパニックにつながることは減ってきた。ただし、待ち時間が長くなったり、加配保育士が視界から見えなくなったりすると混乱して相変わらずパニックになってしまうようだ。

エピソード② “たくさん遊んだから、帰ります！”（X年度3月：本児4歳10ヶ月）

エピソード①から4か月がたち、保育所の年度末の行事で、お別れバス遠足があった。本児の新奇場面の苦手さに配慮し、参加の仕方について養育者とも十分に話し合った結果、加配保育士が1対1でそばについてバス遠足に参加することになった。

本児はいつもと違う環境に対して不安になることが多いために、様々な状況を想定して対応できるように事前準備をしての参加であったが、バスの車中や目的地の施設の中で遊ぶときは予想していた以上に順調で、加配保育士に見守られながら施設内の遊技場で思う存分に遊んだそうである。

ただ、帰るときになって、「まだ遊びたい！帰らない！」と言い張ったそうで、加配保育士が対応に困るほどであったらしい。しかしそこで担任保育士が改まった口調で、「いっぱい遊んだのでもう帰ります。もうすぐバスが発射します。バスに乗らないと帰れません」ときっぱりと話すとしぶしぶの表情だったそうだが、リュックを背負ってバス乗り場に移動し、帰って来たそうである。車中で担任保育士が「今日は楽しかったから帰らなくなかったのよね。今度はママと一緒に来ようね」と本児の気持ちを代弁すると素直にうなずいていたとのことであった。

<考察>

以前はなじみのない環境への不安感が高く、保育所の近所の散歩さえ嫌がるほどであった。よって今回のバス遠足への参加の際には、本児の不安を最小限に抑えるために、前もってどのような施設であるかが分かるように写真等を使って説明し、クラスの中で「遠足ごっこ」をして遠足をイメージさせ、活動の見通しが持てるように配慮して臨んだ。その結果、バス遠足には大きな不安を持つことなく楽しんで参加することができた。

ただ、この体験が本当に楽しかったため、「帰りたくない、まだ遊ぶ」と言い張ったようだ。これまで本児に受容的に関わってきた加配保育士の「帰ろう」という誘いかけに、本児は「先生は自分の思いを受け止めて自分にとって都合の良い状態にしてくれる」と思っていたようで容易には納得しなかった。

しかし担任保育士が明確にゆるぎなくルールを説明したところ、本児も担任保育士との良好な関係を維持しようと思って“我慢する”ことができたのではないだろうか。

担任はその様子を見て「本児は話の道理は理解できるようになってきており、相手の関わり方によっては納得した上での我慢もできるのではないかと話していた。それだけ担任保育士の存在が、“心理的安全基地”として機能するようになってきており、そのために本児なりに担任保育士との良好な関係を維持したいと考え、「自制心」を発揮できるようになってきたのだと考えられる。

“道具的安全基地”から“心理的安全基地”へと愛着の段階が発展していくためには、楽しいことをしてくれるだけではなく、自分の不安を解消してくれる存在であることが大切であり、そのためにも、本児の不安や葛藤を敏感に読み取って応答していくことが重要になってくると考えられる。

今回のエピソードでは、「帰りたくない」という本児の欲求を受容しながらも、「みんなと一緒に帰ることが決まりであること」を、明確な枠組みを提示して納得させたことがポイントであったと考えられる。言い換えれば、日常的に子どもの不安感をしっかりと受けとめ、愛着が“心理的安全

基地”の段階に到達している場合には、子どものありのままの思いは受容しつつも、「適切に構造化された枠組みを提示」すれば、子どもはその関係に支えられて「自制心」を發揮することができると考えられる。

(2) 専門機関との連携

関与観察を始めて間もない頃、本児の様子に不安を感じていた母親に、子ども総合センターで発達相談が受けられることを説明した。そして、何度目かの勧めでようやく相談につながり、そこで判定を受けた。判定結果は実年齢と比べて1歳程度の遅れ(実年齢は4歳だが生活年齢は3歳程度)で、知的障害の境界域で、対人関係、発語、言語理解などの領域で遅れがみられるとのことだった。判定が出されたことで、正式に本児に対する加配保育士が配置されることとなった。

子ども総合センターから専門機関の受診や療育を勧められたようで、これを契機に、総合療育センターの受診や児童発達支援センターでの専門的な療育につながることを期待したが、母親、祖母共にこれらの助言については十分に理解・受容できていないようだった。それ以上の詳しい話は担任にもしたがらず、この時点では定期的な受診や専門的な療育にはつながらなかった。

その後、保育所の本児への関わりとその変容について説明し、子ども総合センターの勧めでようやく11月に療育センターの新患外来を母親、祖母と受診した。

医師からは「脳に障害があるため発達が遅れていること、現時点で2歳児程度の発達の状態であること(実年齢4歳)、良くなる可能性はほぼないこと、しかし療育を受けることで発達を効果的に促せること」などを説明され、母親はショックを受けたようであった。

保育所としては本児への適切な関わり方を知りたいと依頼したが、詳しくは知らせてもらえず、担任が療育に同席させてほしいという依頼も実現しなかった。

母親は医師の言葉にショックを受け、療育センターへの信頼感を持てなかったせいか、二週間ごとの療育センターでの療育も理由をつけて欠席しがちであった。医師からは児童発達支援センターなどの専門機関への通園をアドバイスされたそうだが、祖母は担任に、午後2時に本児に帰ってこられては大変なので、このまま保育所でお願いしたいと言ったそうである。祖母も本児の発達を願ってはいるものの、これ以上本児との関わりに時間を使うことに対しては消極的であった。母親は本児の世話の多くを祖母に頼っており、療育の必要性については十分理解できていなかったようだ。

(3) リアセスメント(保育所での関わりと関わりによる反応・変容)

運動会を経験した他児が成長し、保育室内が以前より落ち着いてきたことが本児には幸いし、以前のように保育室から飛び出すことも減ってきた。まだクラス全体での活動に参加することは難し

いが、加配保育士の丁寧な関わりで本児の好きな絵本の読み聞かせや興味を惹かれる活動にはごく短時間ではあるが、全体の活動の中に入れるようになっていた。また、クラス内の間仕切りのある自分専用のコーナーでブロックやパズルをする時間は長くなってきた。まだ保育士の存在をほとんど意識していないように動き回っているが、困ったことが起こると加配保育士や担任の姿を探し、言葉にはできないが、助けを求めるそぶりを見せるようになってきた。本児と担任、加配保育士との愛着関係はある程度築かれ、“快を与えてくれる存在として認知”している段階から、“道具的安全基地として機能”している段階への移行期と推測された。

自分の思い通りにいかないと泣いたり暴れたりと遠慮なく感情を表出し、受けとめてもらおうとしている。わがままを通して見えるようにも見えるが、現段階ではありのままの自分を受け止めてもらう愛着行動の一つであり、担任や加配保育士との今後の愛着形成には必要な関わりであるととらえる必要がある。

さらに年度末のバス遠足での経験をもとに、加配保育士は本児とやや距離を置いて見守るように心掛け、自分で考えて行動し、上手くいったときにはそれを認めて褒めることを繰り返していった。助けを求めてきたときや我を張り通そうとしたときも、本児の気持ちを言語化して受容はするが、「4歳さんになったから、抱っこではなく手をつないでいきます」「いやなことがあったらお口で『イヤ』『やめて』と言います」「これはお約束です。Rちゃんも守ります」などと伝えていくうちに、これまで保育士との間で培ってきた愛着に支えられて、本児も「期待に応えたい」、「良好な関係性を維持したい」という思いが働いたようで、思った以上に納得して行動できるようになってきた。

この時期は本児にとって“心理的安全基地”の段階への移行期のようで、担任や加配保育士を振り返って姿を確認する様子がよくみられるようになり、自分のしたいことや困ったことがあると明らかに担任や加配保育士を頼っていくようになってきた。また、タイミングよく遊びや生活のルールを知らせると、それに従う姿も見られるようになってきた。しかし褒められても、一瞬うれしそうではあるものの、褒められることを期待して「自制心」を発揮するといった効果はまだあまり感じられない。

母親も祖母も、他児と関わるの機会が多い園行事への参加に不安を持っており、7月の縁日ごっここのときは欠席、9月の運動会は部分的でも参加できたことを喜んでいたが、12月の生活発表会は前日になって欠席の連絡がきた。以前通っていた幼稚園の生活発表会も欠席したそうで、本児の成長に期待はしていますが、まだまだ不安の方が大きいようである。それでも園での本児の成長の様子を伝えられることを喜び、以前に比べると担任の話にも熱心に耳を傾けて、本児の今後に期待を抱くようになってきた。

特に祖母はお迎えに来た時の担任の話を楽しみにしているようで、自宅でもわがまますを言うことが少なくなり、非常に成長を感じると担任に話していた。家庭でも保育所でのアドバイスに従って

生活リズムを見直すなど協力的である。この時期は総合療育センターを受診した時期で、養育者の了解が得られず、まだ総合療育センターと直接つながることはできていなかったが、保育所と同様の関わり方を総合療育センターからもアドバイスされたと話しており、祖母も関わり方を変える必要があると思ったようで、その点では専門機関のアドバイスの効果を感じた。そして本児と祖母の間には、保育所が期待した愛着が育ってきていると思われる。

母親も本児の成長を感じているようだが、本児の世話をほとんど祖母に頼っており、新たなパートナーと交際を始めたこともあり、自分のことに精一杯で、本児の子育てに対する責任感は薄い。

ちなみに、専門機関との連携への協力も含めて、母親と本児との愛着が育つことを目指した保育所の働きかけがもう一つうまく伝わらない要因としては、複数の情報処理の困難さやこだわりの強さ、情緒的応答性の低さなど、母親にも ASD の傾向があることが大きく影響しているように思われた。

5. 【2期】(X+1年度4月～3月：本児4歳11ヶ月～5歳10ヶ月)

(1) 保育所での支援

エピソード③ “縁日ごっこ”(X+1年度7月：本児5歳2ヶ月)

本児が混乱しないように考慮しつつもあえて担任を変え、クラス配置等体制を整えて進級させた。ようやく落ちついてきた7月に、保育所全体で取り組み、地域の人も参加する行事の“縁日ごっこ”を行った。年長児は太鼓の演技を披露するために練習を繰り返し、本児らもおみこしやうちわを作ったり、お店での売り物を用意したりと事前準備を進め、他児らの期待が大きくなるとともに本児も縁日ごっこの準備を楽しんでいた。前年度は本児の体調不良のため、縁日ごっこには参加できなかったが、今年度は、母親は仕事で参加しなかったものの、祖母と祖母の姉妹とが本児と一緒に参加した。

新奇場面の苦手な本児も7月に入ってから急速に落ち着き、ルールや遊びの中での役割も少しずつ分かるようになってきたため、当日も機嫌よく登所してきた。年長児と地域の方が披露した太鼓の演技では、その演技の見事さにほとんどの子どもが最後まで聞き入っていたが、本児は途中で飽きてしまい、使用禁止のロープを潜り抜けて園庭の滑り台を滑って遊ぶ姿もあった。そばに祖母がいて本児の動きを見守ってはいたが、本児のしたいようにさせて遊びを止めることはなかった。

お店屋さんごっこに移ると、養育者と一緒に売り手と買い手とに分かれて交代で遊んだ。クラス内で縁日ごっこのリハーサル的な遊びの体験をしていたので本番になっても戸惑うことはなかった。本児はまず売り手をしたが、祖母の存在は全く意識せず、売り手を楽しんでいた。そばで担任が見守っていたが、「いらっしやいませ。はいどうぞ」といったパターン化したやり取りではあるが、ほとんど自分で客とやり取りをしており、大きく混乱したり、すねたりする姿は見られなかった。困ったことが起こると祖母ではなく、そばで見守っていた担任の方を頼って視線を向け、担任

がさりげなく対応するとまた遊びに戻っていた。買い手になって遊ぶときも祖母のことはほとんど意識していないように自分の好きなところを回って楽しんでおり、混乱する姿はなかった。しかし、縁日ごっこ全体の終了までは待つことができず、本児の満足するタイミングで祖母が「帰ろう」と誘ったようで、担任に告げて途中で帰っていった。

<考察>

4月当初は進級による環境の変化に混乱していたが、7月の縁日ごっこでは他児に交じってある程度はルールに従い、自分の役割も果たしながら楽しく参加できたようである。これまで担任や加配保育士が丁寧に本児の気持ちを言語化して受容してきたことと、構造化された見通しのもてる生活環境を提供してきたことで、本児のなかに、“担任が変わっても信頼できる大人がいて、不安になったときや悲しくなった時、また日常とは違う雰囲気のある行事のときでも、困ったときにはいつでも助けてもらえる”という安心感が内在化されてきているようである。

祖母と一緒に参加した縁日ごっこだが、本児と祖母との関わりの姿はあまり見られず、祖母は終始硬い表情で本児を遠くから見守っているという印象であった。太鼓の演技を途中で見飽きて立ち入り禁止の滑り台で遊び始めたときにも、祖母は本児をたしなめたりすることはなく、ただ危険のないように見ていただけであった。遊んではいけないことは分かっているが、本児の行動を止めると本児が反発して收拾がつかなくなったら困るので本児のしたいようにさせているようにも感じられた。

エピソード④ “困ったときには先生がいてくれる”（X+1年度9月：本児5歳4ヶ月）

これまでは筆者がこのクラスの関与観察に入った日は本児と一緒に給食を食べていたため、この日も運動会の練習に参加した筆者と一緒に給食を食べるものと思っていたようだった。そこで意図的に「今日は〇〇ちゃんと給食を食べる約束をしたのよ。Rちゃんとは食べられなくてごめんね。でもこの次はRちゃんのところで食べるから待っててね」と話すと拗ね始めたが、加配保育士がタイミングよく、「I先生も“みんなの先生”だから他の友だちと食べることもあるのよ。約束したからこの次は一緒に食べてくれるよ。今日は私と一緒に食べようね」と話してくれた。加配保育士の話には素直に納得できるようになっており、そのまま加配保育士と落ち着いて給食を食べることができた。

最近本児は加配保育士を自分一人の先生と思うようで、自分のそばにいてくれて当たり前というような独占行動が目立つようになったので、担任が「K（加配保育士）先生はRちゃんの先生だけど“みんなの先生”です。Rちゃんだけじゃなくて、みんなのお世話もします」ときっぱりと話したそうである。納得するまでに時間がかかったが、どうにか落ち着いてきたそうである。

このような支援の中で、本児は目に見えて成長してきており、自分の思い通りにいかないことが

あっても保育士に気持ちを受けとめてもらえば落ち着くようになってきた。気持ちが安定してきたことで、自分の周囲の色々なことにも興味・関心が向くようになり、気の合う友だちを中心に、保育士の仲立ちがなくても一緒に遊べるようになってきた。遊びの中では必要な言葉のやり取りもできるようになっており、他児の関わりに助けられながら遊びが並行遊びから連合遊び（玩具の貸し借り程度が見られる遊び）へと発展してきている。

<考察>

これまでは自分の思い通りにいかないと感じると担任や加配保育士が近くにいると感情のままに泣いたり、暴れたりしていたが、この段階になると担任や加配保育士の方に助けを求めることで困った状況を何とかしようと思うようになってきた。「困ったときには先生が助けてくれる。その方が感情のままに泣くよりうまくいく」という理解が生まれてきたのであろう。この段階までくると、保育士の存在が明確に“心理的安全基地”として機能するようになってきたと考えられる。

日常的に本児と関わっていない筆者に対しても「また次の機会と一緒に食べられる」と待つことができたのは、時間的な見通しがもてるようになってきたことに加えて、担任や加配保育士との愛着がしっかり形成され、普遍化されてきた結果だと思われた。

(2) 専門機関との連携

総合療育センターの定期的な受診は休みがちではあるが続いていた。総合療育センターでも関わり方のアドバイスをもらうそうだが、「保育所で聞くことと同じアドバイスだ」と話しており、それが保育所への信頼につながっているようだ。できれば担任や加配保育士が受診時に同席させてもらい、直接保育所の集団の中の本児の様子を伝え、関わり方の助言を受けたいのだが、母親や祖母から間接的に助言内容を聞いている状態であった。療育センターの連携には養育者の了承が不可欠ではあるため、保育園としてはもどかしい思いであった。

ちなみに、K市では、養育者が希望すれば、保育所ではなく児童発達支援センターに入園して、療育の知識や技術の豊富なスタッフから日々発達支援を受けることもできるし、保育所に在籍したまま児童発達支援センターへの短時間通園を行い、保育所と連携した発達支援を行うことも可能なのだが、母親は、「以前に比べて成長していると思う。まだこれから成長すると思う」と話し、保育所に対して信頼感をもってはいるが、積極的な療育機関への参加に対しては乗り気ではなかった。

(3) リアセスメント（保育所での関わりと関わりによる反応・変容）

進級に当たり、療育の経験豊かな保育士を担任や加配保育士に当てたうえで環境を整えた。予想していたことであるが、年度末に落ち着きを見せていた本児も不安を感じて混乱し、新たな加配

保育士にその不安をぶつけてどうにか気持ちを安定させていた。それでも構造化された日々の生活の流れと担任や加配保育士の丁寧な関わりとで徐々に落ち着き、前任の担任や加配保育士との間に構築した愛着関係を基盤として、新たな担任や加配保育士の間にも“心理的安全基地”としての愛着関係が構築されていった。この安全基地を基盤に担任や加配保育士に褒めてもらおうと自分の行動や感情をコントロールする気持ちも育ってきており、保育士の期待に応えたいという思いから、我慢したり頑張ったりする姿も見られるようになってきている。

そして困ったときには先生が助けてくれるという安心感があるので、外界に対する興味・関心が広がっており、苦手だった運動会の練習も、集団の中に参加して短時間だが楽しめるようになってきた。

他児と一緒に遊ぶことにも興味を示し、その楽しさを味わえるようになってきた。保育士の存在が内面化されてきているので、保育士が目の前にいなくても子ども同士のやり取りの中でルールを守ったり、お互いの思いを調整したりすることが身についてきたようだ。

本児に安心できる居場所を用意するべく、日々の生活の流れを構造化して見通しが立てやすいようにしたことで、本児以外の子どもたちの生活の流れも落ち着いてきており、そのことも本児の落ち着きに影響しているようである。しかし必要以上の構造化は子どもが活動を通して様々な発見や試行錯誤を行う機会を奪い、子どもが自ら考える力や働きかける力、意欲の育ちを阻害する危険性も生じてくる。それだけに子どもの状況を適切に理解し、必要な環境の構造化を行いつつも、生活や遊びのルールが身についてきたら、より柔軟に対応できるように検討する必要がある。

母親は保育所での成長に安心したせいか、本児の子育ては祖母任せで専門機関での療育は欠席しがちである。本児は成長しつつあるとはいえ、担任や加配保育士以外の保育士との関係は十分にはできておらず、やり取りがうまく成立しなかったり、気持ちがつまずくとなかなか立ち直れなかったり、たしなめられても従わないことはしばしばある。専門機関とつながることでさらに効果的に発達を促す関わり方のアドバイスが期待できることを母親に理解してもらう必要がある。しかし母親の心情に配慮して遠回しな表現をしても伝わらないことが多い。具体的にどのように話せば母親に不快な思いをさせずに本児の課題を適切に理解してもらい、具体的な取り組みに移してもらえるのかを考えていく必要がある。

また本児と母親との愛着の形成を目標に支援してきたが、母親は仕事が忙しく、本児の相手はほとんど祖母が行っている。祖母との関係は今のところ安定しているので祖母との関係にも注目して援助していく。

6. 【3期】(X + 2年度4月～9月：本児5歳11ヶ月～6歳4ヶ月)

(1) 保育所での支援

エピソード⑤ “この人、だあれ？”(X+2年度8月：本児6歳3ヶ月)

本児は年長児となり縦割りのクラス編成が変わったが、担任、加配保育士はそのまま変わらずクラスを引き継いだ。それにより、本児の混乱は最小限で落ち着いていった。

機嫌の良いときを見計らい、担任や加配保育士が仲立ちとなって遊びに誘っていくことで、少しずつ他児に対する関心が広がり、友だちの中に混じって「連合遊び」を楽しめる時間が延び、特に外遊びでは特定の友だちと一緒に移動する姿をよく見かけるようになった。本児の言葉はパターン化された短い言葉ではあるが、友だちとやり取りが成立する姿も見られるようになってきた。

「この人、だあれ？」とたずねると、いつも自分と同じテーブルに座る子どもやクラスの中で目立つ子どもの名前は答えられるようになった。しかしそれ以外の子どもは名前と顔が一致していなかった。

友だちとの遊びが広がるとともに他児とのトラブルが増えてきた。とっさに言葉が出ないため、叩いたり引っ張ったりという乱暴な行動に出ることがあるが、本児にとってはそれも成長の姿として肯定的にとらえ、トラブルが必要以上の傷つき体験にならないように、担任や加配保育士が丁寧の本児の思いを言語化して受けとめ、両者の仲立ちをして仲直りを経験させながら、友だちとの関わりを促していった。

<考察>

本児の現状を踏まえて適切なねらいを定めて関わりを工夫していったことで、本児なりの成長は認められるが、他の年長児が子ども同士で誘い合い、同じ目標を定めてルールに則り、一緒に遊びを工夫して楽しんでいても、本児は他の年長児と目標やルールを共有して一緒に楽しむことはやはり困難であった。個別に見ていけば本児の発達は顕著であるが、集団の中での他児との関わりを見た場合、本児の知的な遅れに加え、社会性の乏しさ、コミュニケーションの遅れは目立っていた。

特定の保育士との間に愛着関係は構築されていき、心理的安全基地として保育士が機能するようになっていても、小学校就学を視野に入れると、担任との間の愛着関係を支えにして自制心を発揮すること、教室の自分の机について担任と向き合い、時間割に従って一斉授業を受けることにはかなりの困難が予想され、入学してすぐの段階で学習についていけなくなる可能性が高いと思われた。

(2) 専門機関との連携

進級後の5月下旬に、本児が落ち着いてきたタイミングで、担任が小学校就学についての説明を行った。母親は進級間もない時期の説明に戸惑った様子だったが、これまでも本児の保育所での様子について担任から説明があったり、実際に集団の中での本児の姿を見たりしていたので、就学後は通常の学級では本児の負担が大きいのではないかと、それよりは少人数クラスで本児の力に応じた特別な支援を受けて学習する方が、学習効果が上がるのではないかと、との説明は受け入れるこ

とができたようだ。

母親や祖母の了承が得られたので、特別支援教育相談センターでの就学相談につないだ。

筆者は就学相談会の会場で本児、母親と対面したが、普段会う場所とは違っていたせいか、本児も母親も筆者とは認識できなかったようだ。本児は落ち着かない様子ではあったが、発達検査と面談を受け、大きな混乱もなく終了できた。

結果、ASDの発達特性に加えて、知的発達に遅れがあったため、特別支援学級（知的障害）での就学を勧められた。その後に小学校の特別支援学級を親子で見学して納得ができたようで、校区の特別支援学級（知的障害）への就学が決定した。

保育所へは、就学相談を受けたこと、特別支援学級（知的障害）への就学を決めたこと、の報告が母親からなされたが、その件について、担任に相談するようなことはなかったそうだ。

（3）リアセサメント（保育所での関わりと関わりによる反応・変容）

保育所での適切に構造化された日々の生活と、担任と加配保育士による丁寧な関わりによって、本児は落ち着いて過ごせる居場所と、安心できる愛着関係をもつことができたと考えられる。そしてそこを基盤にルールに則って生活することや自分の感情や行動をコントロールすることをおある程度覚えていった。

そして、母親が期待していた通常学級への就学ではなかったが、就学相談を受け、特別支援学級（知的障害）への就学につながることができた。本児にとっては、通常学級の情報過多の環境で混乱するより、少人数の落ち着いた学習環境の中で、特別支援の知識や経験の豊富な教員から生活に必要な学習を身に付けてもらうことの方が、今後の見通しを考えるとよい選択であったと考えている。

就学相談につながるときに母親からの反発を予想したが、戸惑った様子ではあったものの反発はなく、家族とも相談して就学相談を受けることになった。それは、これまでの丁寧な関わりの中で保育所に対する信頼関係を醸成できていたこと、また、担任が本児の成長の様子や発達の課題をありのままに伝え、先の見通しをもった保育のねらいを明確にして関わり方を説明してきたことの効果であったと思われる。

保育所としては、総合療育センターや児童発達支援センターなどにつながり、より効果的な関わり方のアドバイスを心得て保育を行うことを期待したが、そのことは実現しなかった。しかし、母親や祖母との信頼関係を築き、就学段階で本児の発達を考えると適切であると判断される教育の場を選択できるように援助できたことは大きな成果であったといえよう。

就学前には、就学先の小学校の保幼小連絡会で、本児について詳しい引継ぎを行い、少人数学級で、特別支援の経験豊かな教員に囲まれてさらに成長してほしいと願いながら卒園を迎えた。

IV. 本実践研究の到達点と今後の課題

ここでは、・本児への支援、・保護者との関係づくり、・関係諸機関との連携、の3つの観点から、本実践研究の到達点と課題について整理したい。

本児への支援

本児は、入所当初は感情のおもむくままに保育所中を動き回り、思い通りにならないと泣き喚ぐことで思いを通そうとした。これまで母親や祖父母との限られた人間関係や環境の中で生きてきた本児にとって新しく入所した保育所の環境はまったく安全感的に感じられない世界であったはずである。もともと母親との間に安定した愛着は育っておらず、「心理的な安全基地」を持たない本児にとっては、まったく見通しの持てない保育所の環境の中では感情的に混乱して暴れるしかなかったであろう。

筆者も本児の入所当初は、本児をどう理解すればいいのか戸惑ったが、落ち着いて本児を観察していくなかで、知的な課題と共に ASD の傾向もあることがわかってきた。そこで ASD の観点からのアセスメントを行い、本児の愛着の段階が“養育者を自分にとって快を与えてくれる存在として認知している段階”であると判断した。そこから本児への関わり方の方向が見えてきたと同時に、本児の養育に悩んでいた母親や祖母にも専門機関への相談を勧めることができた。その結果、判定が下りたことで加配保育士がつき、保育士が1対1で関わることによって本児の発達を効果的に促すことができたと考えている。

本児に対しては、まず保育所の中に本児が落ち着ける環境を準備していった。感覚過敏をもつ本児は騒々しい縦割りクラス内では落ち着けなかったため、他のクラスにも協力を求め、本児が居心地のよい場所にいられるように配慮した。担任と加配保育士は、思い通りにならないと感情を爆発させ、反発を繰り返す本児に根気強く寄り添い、本児の思いを言語化することを通じて、本児が自分の気持ちに気付けるように援助していった。そして、本児の気持ちを受容しつつも必要な場面では冷静にたしなめ、タイミングを見計って他児との関わりももたせるようにしていった。そのような関わりを通して本児は担任や加配保育士を頼りにするようになり、安心して甘える愛着行動もみせるようになっていった。

本児は、入所当初は必要な時だけ保育士を利用し、用がなくなればその存在を無視して遊んでおり、ASD 児の愛着の段階でいえば、“保育士を自分にとって快を与えてくれる存在と認知している段階”であったが、少しずつ保育士の関わりを嫌がらなくなり、やがて関わってもらうことを喜んで期待したりするようになっていった。さらに自分が不安になった時には保育士を求めて来るなど、不安を緩和してくれる“道具的安全基地”として保育士が機能するようになっていった。

3歳児の年度末の時期になると保育士の存在が“心理的安全基地”として機能するようになり、

保育士の期待に応えようと頑張ったり、我慢したりする行動も見せるなど、非常に大きな成長を見せた。

4歳児になって本児はクラス替えを経験することになり、新しい環境に落ち着くまでに3か月ほどかかったが、これまでの積み重ねがあったために、いったん落ち着くとそこから先の成長には目覚ましいものがあった。新たな担任や加配保育士が中心となって本児と関わっていったが、「困ったときには先生が助けてくれる」という安心感が生まれており、新たな担任や加配保育士も比較的スムーズに本児にとっての“心理的安全基地”としての機能を果たすようになったと考えられる。

担当の保育士との関係が安定し、保育士が安全基地として機能するようになるにつれて、その他の保育士や他児との関係も広がっていった。保育士の見守りがあると、気の合う友だちと関わり、“平行遊び”の段階から、玩具の貸し借りも見られる“連合遊び”の段階への発展も少しずつ見られるようになってきた。トラブルの場面でも保育士の見守りの中で、衝動的な行動を我慢して何とか解決しようと頑張る姿も見られるようになった。本児にとって保育所は楽しいところ、困ったことがあればいつでも先生が助けてくれるところという認識が築かれたことが、本児の興味・関心を広げていく力になったと考えられる。

保護者との信頼関係づくり

母親は本児を可愛がってはいるが、本児の思い通りに何でもしてあげるという関わりで、本児の今後の成長を見通した一貫性のある関わりではなかった。本児と過ごす時間の長い祖母の方が本児とは密に関わっており、わがままな行動には厳しい対応をすることもあった。保育園では、祖母との愛着も重要ではあるが、就学後のことを考慮すると母親との愛着を安定したものにしていく必要があると考え、母親と本児との愛着の状態をアセスメントし、保育士の愛着形成に向けた関わり方を母親にモニタリングしてもらうことなど、母親と本児との安定した愛着の形成に向けての働きかけについて検討を行ってきた。

まず、本児に対する母親や祖母の困り感に寄り添い、共感していったことから、子ども総合センターへの相談、判定につながり、そこから総合療育センターの受診にもつながった。しかし母親は自分の仕事やプライベートの方を優先しがちであり、本児の世話は祖母に頼り、総合療育センターの療育にも仕事を理由に参加しなかった。保育園では母親自身がASDの特性をもつ可能性も考慮しつつ、本児の保育所での様子を伝えると同時に、これからの本児の成長・発達には母親との愛着関係の形成が不可欠であることを機会あるごとに説明し、本児との具体的な関わり方を理解してもらえるように働きかけていったが、母親は「まだ成長するはず、保育所が支援してくれるはず」とこちらの言葉を都合よく解釈し、本児の状況を適切に理解はしていなかったように思われる。それでも関わり方のアドバイスが保育所も専門機関も同じであったことから、保育所への信頼を深め、

小学校の就学相談につながることができたことは成果であったと考えられる。

関係諸機関との連携

保育所としては、K市における様々な発達支援体制や、就学移行期の連携・協力体制を活用すべく、保護者の理解が得られるように説明していった。専門機関と保護者とがつながり、そこに在籍保育所も加わって、専門機関の指導・助言を受けて子どものアセスメントを行い、保護者の意向に留意しながら発達を後押しする一貫性のある保育がなされることで、子どもの発達の可能性を最大限に引き出すことができるのである。しかしながら保護者にとって、我が子の発達の遅れや特性を受容・理解するまでには時間がかかることは当然であり、逆に子どもに成長が見られれば、専門機関の指導・助言がなくてもまだ発達するのではないかとの期待があっても不思議ではない。

関係諸機関との連携には、保護者の了承が必要ではない方法もある。専門の知識や技術をもつ支援員等に保育現場に来所してもらい、子どもの行動観察を行ったうえでアドバイスを受けることは可能であり、実際に現場では様々な助言が保育実践に役立っている。

それでも専門機関と養育者がつながるだけでなく、養育者の了解を得て保育所も専門機関とつながり、集団場面での本児の様子を伝えつつ、一緒に支援のあり方を検討できれば、さらに効果的な関わり方を工夫することができた可能性は否定できず、その点には課題が残ったと考えられる。

小学校では特別支援学級に在籍するとはいえ、今後も専門機関との連携は必要であり、引き続き家庭の協力を求めていく必要がある。保育所では、本児の発達特性や家庭の状況を小学校にも理解してもらえるように情報を引き継いだが、今後も専門機関も交え、必要に応じて連携を取っていくことが残された課題であると考えている。

可能であれば、本児の就学後の状況も追跡しつつ、そこから本児に対する就学前の取り組みと保護者支援に関する成果と課題について実証的に検討していきたい。

引用・参考文献

- ・別府哲 2007 「自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセス」 全国障害者問題研究会
障害者問題研究 34(4)、259 - 266
- ・初塚真喜子 2010 「アタッチメント（愛着）理論から考える保育所保育のあり方」
相愛大学人間発達学研究 (1)、1 - 16
- ・J. ボウルビィ、1981 「母子関係の理論」 岩崎学術出版社
- ・J. ボウルビィ、1993 「母と子のアタッチメント 心の安全基地」 医歯薬出版
- ・K・H・ブリッシュ著、数井みゆき・遠藤利彦・北川恵監訳、2008 「アタッチメント障害とその治療」 誠信書房
- ・数井みゆき、2001 「乳幼児期の保育と愛着理論：子どものよりよい発達を求めて」 母子研究 (21)、62 - 79
- ・数井みゆき・遠藤利彦編著、2005 「アタッチメント」 ミネルヴァ書房
- ・数井みゆき・遠藤利彦編著、2007 「アタッチメントと臨床領域」 ミネルヴァ書房
- ・鯨岡峻、2012 「エピソード記述を読む」 東京大学出版会
- ・鯨岡峻、2013 「なぜエピソード記述なのか」 東京大学出版会
- ・楠凡之、2012 「自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり」 高文研
- ・日本自閉症スペクトラム学会編、2005 「自閉症スペクトラム児・者の理解と援助」 教育出版
- ・榊原洋一編著、2009 「アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助」 ミネルヴァ書房
- ・庄司順一・奥山真紀子・久保田まり、2008 「アタッチメント」 明石書房
- ・白石正久・白石恵理子編、2009 「教育と保育のための発達診断」 全障研出版部
- ・杉山登志郎、2009 「講座 子どもの心療科」 講談社
- ・高橋脩、2006 「自閉症と ADHD の愛着の発達について」 そだちの科学 (7)、66 - 72
- ・田中昌人・田中杉恵、1996 「あそびの中にみる各年齢児 全6巻」 大月書店
- ・米澤好史、2019 「愛着関係の発達の理論と支援」 金子書房
- ・米澤好史、2018 「やさしくわかる！愛着障害」 ほんの森出版
- ・渡辺久子、2000 「子育て支援と世代間伝達」 金剛出版
- ・渡辺久子、2008 「母子臨床と世代間伝達」 金剛出版

