

フォーカス・グループ・インタビューを利用した  
保育カンファレンスに関する研究

松 井 剛 太

## 論文構成

第1章 問題背景	3
第1節 障害児保育に関する制度の変遷と現状	
第2節 特殊教育から特別支援教育への転換	
第3節 特別支援教育に関する保育者の意識調査	
第1項 調査概要	
第2項 調査結果	
第3項 考察	
第4節 障害のある子どもの園内支援体制と保育カンファレンス	
第2章 先行研究の検討と研究目的	14
第1節 フォーカス・グループ・インタビュー	
第1項 フォーカス・グループ・インタビューの定義	
第2項 フォーカス・グループ・インタビューの方法	
第3項 フォーカス・グループ・インタビューの先行研究	
第2節 フォーカス・グループ・インタビューの理論と限界	
第3節 本研究の目的	
第3章 研究方法	27
第1節 理論的枠組み	
第2節 保育カンファレンスの位置づけ	
第3節 本研究の構成	
第4章 フォーカス・グループ・インタビューの利用に向けた保育カンファレンスの検討	32
第1節 目的	
第2節 高機能自閉症児の保育をテーマとした保育カンファレンス（研究1）	
第1項 対象児HとA保育園	
第2項 方法	
第3項 結果	
第4項 考察	
第3節 広汎性発達障害児の保育をテーマとした保育カンファレンス（研究2）	
第1項 対象児SとB保育園	
第2項 方法	
第3項 結果	
第4項 考察	
第4節 小括	

第5章	フォーカス・グループ・インタビューの改善と保育カンファレンスの検討	69
第1節	目的	
第2節	障害のある幼児の個別指導計画の立案（研究3）	
第1項	対象児KとC幼稚園	
第2項	方法	
第3項	結果	
第4項	考察	
第3節	障害のある幼児のサポートファイルの作成（研究4）	
第1項	対象児MとC幼稚園	
第2項	方法	
第3項	結果	
第4項	考察	
第4節	小括	
第6章	保育カンファレンスの方法に関する課題と展望	100
第1節	本研究の成果	
第1項	保育カンファレンスの進行	
第2項	保育カンファレンスの分析	
第2節	本研究の課題	
第1項	保育カンファレンスの類型化	
第2項	保育カンファレンスの洗練化	
第3項	保育カンファレンスのプログラム化	
第7章	保育カンファレンスによる就学支援システム	106
資料（発達チェック表）		109
資料（サポートファイル）		110
引用文献		125
謝辞		134

---

## 第1章 問題背景

---

### 第1節 障害児保育に関する制度の変遷と現状

わが国では、障害のある子どもの保育所・幼稚園における受け入れが年々増加してきており、現在、多数の保育所・幼稚園で障害のない子どもと障害のある子どもが共に保育を受ける統合保育が実施されている。これまでの障害児保育に関する制度の変遷を見ると、1960年代後半に障害のある子どもの不就学をなくす機運が高まり、1973年の「当面推進すべき児童福祉対策について」の中間答申の中で、障害児保育の重要性が言及された。それによると、「障害の種類と程度によっては障害児を一般の児童から隔絶することなく社会の一員として、むしろ一般の児童とともに保育することによって障害児自身の発達が促進される面が多く、また一般の児童も障害児と接触する中で、障害児に対する理解を深めることによって人間として成長する可能性を増し」と述べられており、統合保育の必要性が初めて公に提起された。

これを踏まえ、保育所では1974年に「障害児保育事業実施要綱」が厚生省（現厚生労働省）によって制定され、障害児保育が開始された。当初、障害児保育の対象は「概ね4歳以上の精神薄弱、身体障害児であって、原則として障害の程度が軽く集団保育が可能で、日々通所できるもの」であった。また、実施する保育所は、「定員が概ね90名以上で対象となる障害児が1割程度在所している場合」であり、その場合に限り、「保母2名」の配置と「3分の1以内」の経費補助が行われていた。これは、指定保育所方式と呼ばれるもので、初年度は全国18ヶ所159名でスタートしている。また幼稚園においても、1974年に文部省（現文部科学省）が障害のある子どもを10名以上受け入れている私立園に補助金を交付したことから、障害のある子どもの受け入れ体制が徐々に確立されていった。

その後、世界的な動向を背景に、障害児保育は進展していく。1976年に第31回国連総会で、1986年を国際障害者年とすることが決議され、「完全参加と平等」を目標テーマにノーマライゼーションの理念のもと、障害のある人たちの問題に取り組むことが各国に求められた。ノーマライゼーションとは、もともと北歐諸国における知的

障害者の施設収容に関する問題を発端とした人権擁護運動と脱施設化施策の理論的支柱となった概念で、すべての障害者はそれぞれが独自の人格を持つ主体者として尊重され、人間としての尊厳を維持し得る通常の生活を保障されるような社会こそノーマルな社会であるという考え方のことである。

このような中、障害のある子どもの保育においても、さらなる量的拡大に向けて新たな障害児保育の方針が打ち出された。1978年、厚生省児童家庭局によって、「保育所における障害児の受け入れについて」が出され、障害のある子どもの保育は保育所の保育機能によって対応できる範囲で実施し、保育に欠ける中程度の障害のある子どもまで受け入れることとした。また、それまでの指定保育所方式を廃止し、保育所に特別児童扶養手当の支給対象児が入所した場合に限り、その人数に応じて一定額の助成を行うことが通知された。このような国の動向に対して、各自治体においては、「対象年齢が満3歳以上とされているがこれ未満の子どもでも審査委員会の審議によって入所が可能」とされたり、「ダウン症の子どもについては年齢制限を撤廃」したりと、実状に応じて弾力的に運用がなされるようになった（植木，2005）。

幼稚園においても、1974年以降、自治体が独自に障害児保育補助金交付要綱を定め、障害児の受け入れに対して弾力化が進められた。例えば、障害児保育の補助金が交付される対象となる子どもについて、身体障害者手帳や療育手帳の所有者でなくとも、児童相談所、専門医等の公的機関の証明書、意見書等でそれと同等と認められるものであればよいとされるなど、自治体の柔軟的な対応が見られるようになった。また、助成を受けられる人数についても、現在では障害のある子ども2名から実施園は助成を受けられるようになっている（李木，2005）。

1980年代には、障害のある子どもの受け入れの増加に伴い、障害のある子どもの主要な就学前機関として、保育所・幼稚園が認識されるようになった。そして、障害児の受け入れに関する問題よりも、保育・教育の内容や方法という質的な側面が取り上げられるようになった（我妻，1985）。そのため、障害のある子どもが適切な保育を受けられるような条件整備の必要性が認識されるようになり、障害児保育に関する研修の充実、障害の早期発見からの一貫した療育の充実、専門機関や保護者との連携など、自治体によって、障害のある子どもの保育のための条件整備が見直されるようになっていった。

1990年代には、社会福祉改革とともに障害児保育も変化していく。1994年に少子

化対策として、「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について（エンゼルプラン：現新エンゼルプラン）が出され、さらに1995年には「障害者プラン—ノーマライゼーション7か年戦略—」が策定された。これらの基本的な考え方は社会全体で子育てや障害のある人、またはその家族を支えていくという点にあり、地域社会の役割を強調したものとなった。そして、1998年から、障害のある子どもが暮らす地域で身近な施設の利用拡大を図る観点から、知的障害児通園施設、肢体不自由児通園施設、難聴幼児通園施設の相互利用制度が開始され、同年、児童福祉法の改正により保育所の措置制度が廃止されたことで、保育所と通園施設の並行通園が認められることとなった。これにより、障害のある子どもの保護者は、通園施設に対しては「個別対応」と「障害の軽減」、保育所に対しては、「集団行動」や「社会性を高める場」を求めるようになってきた（水口・佐々木，1998）。つまり、保育所・幼稚園は集団活動を提供する場としての位置づけが高まる中で、地域における関係機関との連携が一層求められるようになったのである。

そして近年、新たな障害として、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症のある子どもが注目されている。その対策として、福祉的側面では、2005年から発達障害者支援法が施行され、教育的側面では、2007年から特別支援教育が小学校、中学校、高校、特別支援学校で実施されている。このように、新たなニーズを有する子どもの存在によって、さらに障害児保育は、保育の質的向上を図るための方策を迫られている現状にある。

## 第2節 特殊教育から特別支援教育への転換

2003年3月、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003）がとりまとめられた。特別支援教育が成立した背景には，障害の重度・重複化，多様化，さらには学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），高機能自閉症といった新たな教育的ニーズを持つ子どもの存在がある。特別支援教育は，これらの子どもも含めて，旧来の特殊教育のように特別な教育の場で障害の種類や程度に応じた支援を行うのではなく，子ども1人ひとりの教育的ニーズを把握し，それに応じた支援を実施していくという基本的方針からなっている。具体例の一つには，「個別の教育支援計画」の作成がある。これは，乳幼児期から学校卒業後までを通じて子ども1人ひとりのニーズを把握し関係機関の連携のもとで一貫した支援を行うため，各教育段階における保育・教育の内容を明確化し，継続して支援していくためのものである。その出発点に保育所・幼稚園は位置づけられている。

文部科学省は，2003年度より「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」を実施し，市町村単位で指定地域を定めてモデル事業を展開してきた。この調査研究は，文部科学省の特別支援教育課の実施する「特別支援教育推進体制モデル事業」と連携して実施され，地域において乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を具体化するためのシステムモデルを構築することが目的であった。

例えば，滋賀県湖南市（旧甲西町）では，特別な支援を要する子どもに対し，乳幼児期から学校卒業後まで，個々の子どものニーズに応じた一貫したサービスを提供するための発達支援システムが整備されている（藤井，2003）。これは，巡回相談員や保護者との連携のもと，統一された様式の個別の指導計画が保・幼，小，中，高と各ライフステージで作成され次へと引き継がれるシステムである。また，島根県松江市では，すべての幼稚園に園内委員会とコーディネーターが設置され，個別の指導計画の作成を実施している（恩田，2005）。さらに，医療，保健・福祉，教育等の関係機関が障害のある子どもに適切な支援を行うことができるようにするため，子どもの成長の様子や教育相談・発達相談に関する記録，診断・検査結果等を保管するサポートファイルを作成しており，幼稚園での取り組みが多方面に活用できるように工夫されている。

しかし，このような地域をベースにした支援システムの構築は行政主導で行われて

おり、地域間格差が大きいことが推察される。また、仮に地域における支援システムの整備がなされたとしても、保育所・幼稚園における園内支援体制の整備が十分でなければ有効な保育を行うことはできない。行政レベルと現場レベルで同時に支援体制の整備を進めることで、内実の伴う、すなわち子どもに寄与するための支援体制が構築されると考えられる。

そこで、実際に保育所・幼稚園で統合保育実践を行う保育者は、特別支援教育の実施にあたり、どのような意識を持ち、何を課題としているのか明らかにする必要がある。小・中学校段階では、特別支援教育に対する教師の意識調査は実施されているが（上野・青山, 2005）、乳幼児期の段階で行われているものは見当たらない。次節では、特別支援教育に関して、保育者（保育士、幼稚園教諭）を対象に行った意識調査の結果を報告する。



### 第3節 特別支援教育に関する保育者の意識調査

#### 第1項 調査概要

2005年の8月から11月に渡り、H県、F県内の保育士と幼稚園教諭を対象に、乳幼児期における特別な支援を要する子どもの実態と支援の現状を調べることを目的とした質問紙調査を行った。保育士の調査では、総配布数は210、回収数は151（回収率71.9%）、幼稚園教諭の調査での質問紙の総配布数は280、回収数は204（回収率72.8%）であった。なお、回答漏れなど一部欠損があるため、質問項目によって回答者数が異なるものがある。そのうち、小学校就学を控えた年長児の保育を担当している回答者、112名（保育士26名、幼稚園教諭86名）を分析対象とした。

調査項目は、以下の2点である。まず、担当するクラスに特別に支援が必要と思われる子どもがいるかどうかの有無を尋ねた。次に、「いる」と回答した場合は、「現在どのように支援しているか」、「困っていることは何か」、をそれぞれ複数回答にて選択式で尋ねた。

#### 第2項 調査結果

回答者（112名）に「あなたの担当するクラスに特別に支援が必要な子どもがいるかどうか」を尋ねたところ、90名（保育士24名、幼稚園教諭66名）が「いる」と回答した（表1-1）。年長児を担当している保育者の8割以上がクラスに特別に支援すべき子どもがいると認識していた。

さらに、「いる」と回答した90名に「特別に支援が必要な子ども」に、(1)現在行っている支援、(2)困っていること、についてそれぞれ複数回答で選択を求めた（表1-2、表1-3）。その結果、特別に支援が必要と思われる子どもに行っている支援は、「普段の保育の中で配慮している」（24.3%）、「保護者との連携を工夫している」（19.9%）、「園内で定期的な話し合いをしている」（17.9%）が多くみられる一方で、「個別に計画を立てている」（8.4%）、「就学する小学校と連携している」（7.6%）が少なかった。また、特別に支援が必要と思われる子どもに関して困っていることは、「進学への不安・焦りがある」（27.5%）が最も多かった。このように、就学を翌年に控えたクラス

の担当保育者は、保育所・幼稚園と小学校との連携が不十分と感じており、特別な支援が必要と思われる幼児の小学校への就学に大きな不安を抱えていることが明らかになった。

表 1-1 特別に支援が必要な子どもの有無

	<u>いる</u>	いない	無回答
保育士	24 (92.3%)	2 (7.7%)	0
幼稚園教諭	66 (76.7%)	17 (19.8%)	3 (3.5%)
全体	<u>90 (80.4%)</u>	19 (17.0%)	3 (2.6%)

表 1-2 特別に支援が必要と思われる幼児に現在行っている支援

項目	回答数 (%)
普段の保育の中で配慮している	171 (24,3)
保護者との連携を工夫している	140 (19,9)
園内で定期的な話し合いをしている	126 (17,9)
専門家と連携している	78 (11,1)
他の専門機関と連携している	74 (10,5)
<u>個別に計画を立てている</u>	<u>59 (8,4)</u>
<u>就学する小学校と連携している</u>	<u>54 (7,6)</u>

表 1-3 特別に支援が必要と思われる幼児に関して困っていること

項目	回答数 (%)
<u>進学への不安・焦りがある</u>	<u>86 (27,5)</u>
保護者との信頼関係を築くこと	73 (23,3)
専門的な対応ができない	52 (16,6)
一人での支援に限界を感じている	42 (13,4)
保育の仕方がわからない	28 (8,9)
特にない	19 (6,0)
専門機関との連携ができない	12 (3,8)

## 第3項 考察

保育者（保育士，幼稚園教諭）を対象とした特別支援教育に関する意識調査の結果，保育者は子どもの小学校就学に向けた不安が大きいものの，保育所・幼稚園では，そのための具体的な取り組みがなされていない現状であることが明らかになった。ここ数年，特別支援教育の実施と関連して，学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），高機能自閉症のある子どもの保育や保育の場における「ちょっと気になる子」の保育について，様々な出版物が刊行されている（e.g. 無藤・神長・柘植・河村，2005；本郷，2006）。また，保育者が受ける研修のテーマに関しても，これらの障害のある子どもへの保育に関するものが多く実施されている。

このような状況は，保育者にとって，一方で豊富な情報の活用を可能にするものの，もう一方でどの情報を活用すればよいか混乱を招いているとも考えられる。すなわち，菅原（2006）の述べるように，特別支援教育に関して，どれだけ情報が提供されようとも，実際に保育現場における障害のある子どもの実状に即した対策がなされない限り，常に保育者は保育実践を特別支援教育に繋げることを憂慮し続けることになることが推察される。つまり，保育所・幼稚園内で障害のある子どもの保育に対応するための園内支援体制が確立されないまま，特別支援教育の枠組みに沿って保育が実施されたとしても，根本的な解決にはならないと考えられる。それよりも，保育の枠組みに即して，保育所・幼稚園における保育・教育の成果を小学校に伝達していくほうが，結果的に障害のある子どもの支援を積み上げていくことに繋がると思われる。

そこで，障害のある子どもの保育を保育所・幼稚園内のすべての保育者で行うことができるような園内支援体制を確立し，乳幼児期の保育計画と実践の蓄積を小学校に繋げていくための方策が望まれる。

#### 第4節 障害のある子どもの園内支援体制と保育カンファレンス

園内支援体制は、障害のある子どもの保育を担当保育者のみではなく、すべての保育者が共通に理解し、さらには当事者意識を持って実践にあたることで構築される（松井，2006）。園内支援体制を整備するためには、保育者の意識の向上を目的とした研修の実施や園内分掌の再構成などが考えられるが、なかでも定期的な保育カンファレンスの実施が重要になってくる。

そもそもカンファレンス（conference）はラテン語を語源とし、「（衆知）を集める」や「共に歩む」などの意味があると言われている。同時にこの語源は英語の bear とも共通しており、「生む」という意味もある。したがって、カンファレンスは討議によって何かを生み出す過程でなければならない（西尾，1998）。現在、わが国では、カンファレンスは、医学や臨床心理学などの分野でさかんに行われており、医師や看護婦、カウンセラー、ケースワーカーなどが、臨床事例にもとづいてその事例に関するそれぞれの判断を出し合って検討しあい、より適切な理解や処置を図っていくとともに関係者の専門性を高めるための場となっている。その考えを保育に応用したのが、保育カンファレンスである（森上，1996）。

保育カンファレンスは、自らの保育について「熟考」と「省察」を促し、「反省的実践家」を育成するための機会として、その重要性が指摘されている（e.g. 平山，1995；田代，1996）。大場・勝又・金子・本吉（1989）は、「保育者は記述された保育記録の解釈について、第三者の見方を聞くことで、その人の軸となる部分が確かなものになることがある」と述べており、他の保育者との協議の重要性を指摘している。また、森上（1998）は、「私の保育観」、「私の実践」は他者のそれと交流しながら省察を重ねる中で、より適切なものとなっていくと述べており、自分の保育が固定化しないように、他者と交流する方法として保育カンファレンスの実施を推奨している。

さらに、(1)実践、(2)記録（自己分析）、(3)保育カンファレンス（問題提起と視点の交流）、(4)記録（問題整理と新しい問題提起）、(5)実践、という保育活動の手順の下で、多様な保育者の経験から多角的に保育が協議される場として、保育カンファレンスの重要性が指摘されている（阿部，1989）。田中・榊田・吉岡・伊集院・上坂・高橋・尾形・田中（1996）は、実際に保育カンファレンスを行った実践の検討から、保育者にとっての保育カンファレンスの利点として、「記録を書くことや話すことを通して自分

の保育について深く考えるようになった」、「自分が何を感じ、何を考えて保育をしているか見つめ直す機会になった」、「自分に欠けていた保育の視点に気づかされた」、「子どもの理解や対応の仕方の示唆が得られ、新たな気持ちでこれからの保育に臨むことができるようになった」などを挙げ、保育カンファレンスの有効性を示している。また、田代（1995）も、個々の保育者に関しては、「自分のとらわれている保育に対する枠組みを修正する」、保育者集団に関しては、「子どもの共通理解が可能になる」、「保育者間の関係性が高まる」などの点を保育カンファレンスの利点として挙げている。

ところで、保育カンファレンスに関する先行研究では、その多くが障害のある子どもや気になる子への対応をテーマとしている。例えば、他児に暴力をふるうケース（平山，1995；久保寺，2001）、他者との関わりが気になるケース（岸井，2000；高橋，1999；久保寺，1999；鳥光・中坪・佐々木・縫部・米神・林・松本・道下・山崎・小林・井上・七木田・深田，2000）、存在感がない子のケース（田中・梶田・吉岡・伊集院・上坂・高橋・尾形・田中，1996）がある。また、障害児を扱ったケースとして、田代（1995）は、子どもに変化がなく保育者が一緒にいても楽しくないと感じるケースを扱っている。これらは、子どもへの保育を振り返り、保育上の課題を解決するという意図を持って行われる保育カンファレンスである。つまり、障害のある子どもが起こす問題行動を保育における文脈から理解し、対応するにあたり、保育カンファレンスにて他の保育者と協議し、結論を導き出すことの実効性が示唆される。

園山（1994）は、統合保育を有効に実施するための要因として保育者の専門性を指摘し、保育者が障害のある子どもの行動をその子の特性や取り巻く環境から詳細に把握し、保育方法を考え出すことの重要性を指摘している。しかし、これまで統合保育の実施には、保育者が障害のある子どもを理解することの困難さを伴うことが指摘されてきた。太田（1997）は、障害のある子どもを担当した保育者は、「子どもとの関係が成立しないこと」や「十分に思い通りの保育ができないこと」といった実践上の悩みがあることを述べている。さらに、「障害のある子どもの行動が予測できない」、また「障害のある子どもが持つ意志を理解できず関係を築くことが難しい」というように、保育者は、障害のある子どもへの保育方法について困難を抱えていることを多くの研究が示している（上原・石川・町田，1994；徳田・遠藤，1995；若松・船津，1995；松井・水内・七木田，2003）。さらに、先述した学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症といった発達障害のある子ども、ならびに、障害が疑われる

グレーゾーンと呼ばれる発達の子になる子は、保育所・幼稚園において、「落ち着きがない」、「対人関係上のトラブルが多い」という行動上の問題を起こしやすく（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島，2003），保育者はその保育方法に苦心することが多く見られる。

このような課題を解消するためには、従来のように標準化された発達指標を用いて子どもの課題を規定し対応するだけではなく、保育カンファレンスの実施により、保育所・幼稚園で複数の保育者が多様な視点から子どもの状況を協議し、保育者の専門性を高めるとともに、問題を解決するための保育方法を導き出していくことが求められる。

これまで、保育所・幼稚園において、障害のある幼児の支援のプロセスは、保育カンファレンスにおける協議をもとに、(1)アセスメントによる問題の把握、(2)支援計画の立案、(3)支援の実施、(4)支援についての評価、として行われてきた（本郷，2002）。これは、基本的に当該園の保育者全員が協議に参加し、子どもの状態や保育の方向性を共通理解することを目的としている。しかし、第3節で述べた調査結果にもあるように、園内で定期的な話し合いをしているケースは比較的多くとも、障害のある子どもの支援計画や小学校への接続に繋がっていない実状がある。

これは、保育カンファレンスの方法に課題があるためと考えられる。すなわち、従来の保育カンファレンスは単なる意見交換に終わり、課題を共有しても実践に反映されないことが少なくなかった（柴崎，2002）。そのため、保育カンファレンスにおける協議を実践に反映するには、多様な情報を集約し、それが意味のある保育実践に繋がる効果的な協議方法となることが望まれる。

そこで、本研究では、保育カンファレンスの方法に関する課題を解消するために、体系化された協議方法としてフォーカス・グループ・インタビューを取り上げることとする。

---

## 第2章 先行研究の検討と研究目的

---

### 第1節 フォーカス・グループ・インタビュー

#### 第1項 フォーカス・グループ・インタビューの定義

フォーカス・グループ・インタビューは論者によって、様々な呼び方と定義がなされている (e.g. Beck, Trombetta & Share, 1986 ; Krueger, 1986 ; Byers & Wilcox, 1988 ; Patton, 1990)。Vaughn, Schumm & Sinagub (1996) は、少なくともフォーカス・グループ・インタビュー (focus group interviews), フォーカスト・インタビュー (focused interviews), 集団深層面接 (group depth interviews) の3通りの呼び方があり、なかでもフォーカス・グループ・インタビューが最も多く使用されていることを述べている。よって、本研究においても、フォーカス・グループ・インタビュー (以下、FGI とする) に表記を統一することとする。

FGI の定義としては、「ある状況に関係する特定のトピックについて、選ばれた人々によるインフォーマルな議論」(Beck, Trombetta & Share, 1986), あるいは、「ある一つのテーマに焦点化して組織化された集団討議」(Krueger, 1986) と述べられているように、特定のテーマに関する集団討議とされている。これらの定義をより具体的に述べた Patton (1990) は、「フォーカス・グループ・インタビューは半構造的・標準化されていないインタビューフォーマットを通して、ある特定の問題に対する参加者の考え、経験、感情を調査する方法」とし、集団を対象に行うインタビュー法の1つと FGI を定義した。このように、FGI は、口頭データを収集する質的インタビュー法の1つに位置づけられている (e.g. Patton, 1990 ; フリック, 2002 ; Hatch, 2007)。

さらに、Vaughn, Schumm & Sinagub (1996) は、これまで多様になされてきた FGI の定義を整理し、FGI には共通して次の5つの要素が包含されていることを指摘した (表 2-1)。

表 2-1 フォーカス・グループ・インタビューの定義

- (1) インフォーマルな集団で、人々はある特定のトピックに対して見解を示すことを要請されている。
- (2) 集団は少数で6名から12名で成り、比較的同質な人々である。
- (3) FGIの方法を十分に理解したインタビュアーが、質問と指針を準備して、参加者の反応を引き出す。
- (4) 目標は、ある特定のトピックに対して、参加者の理解、感情、態度、考えを引き出すことである。
- (5) 大多数の人々に対して応用できるような量的情報を生み出すものではない。

これらの要素を加え、本研究では FGI を次の 3 点に定義する。第 1 に、ある特定のトピックに焦点化 (Focused) して、6 名から 12 名の同質な人々の集団を対象に行うインタビューであること、第 2 に、インタビューは、インタビュアーが質問項目とインタビューの指針を準備しておき、半構造的に実施されること、第 3 に、ある特定のトピックに対する参加者の理解、感情、態度、経験、考えを明らかにするために実施されることである。



## 第2項 フォーカス・グループ・インタビューの方法

FGIの方法は、(1)研究計画、(2)参加者の選定、(3)FGIの進行、(4)FGIの分析、の4段階である(Morgan&Krueger,1998)。以下、FGIの方法を4つの手順に即して概観する。本研究では、ここで述べるFGIの方法をFGIの基礎的な方法と位置づけ、第4章、第5章における保育実践を通して、FGIの保育カンファレンスへの導入を検討していくこととする。

## (1) 研究計画

まず、FGIを使用して分析するトピックと目的を明確にする。FGIから得られるデータは、特定の参加者の会話である。つまり、FGIは、基本的に特定のトピックに関して、参加者がどのような意見を持っているかを明らかにする。とりわけ、研究するトピックについて、(1)参加者の間にある考え方のギャップ、(2)参加者の行動と動機の関連性、(3)参加者の多様な経験、を明らかにすることが主な目的である(Byers&Wilcox,1988;Morgan,1998)。その結果、特定のプログラムやサービス等の基本的な課題を明らかにしたり、新しい考え方や概念を創造したりすることができる(Stewart&Shamdasani,1990)。すなわち、FGIの使用においては、社会一般的なトピックを扱うよりも、対象や範囲を限定した調査研究のほうが適合しやすいと考えられる。

次に、FGIは単一での使用だけでなく、研究目的に応じて、他の量的・質的研究法と複合しても有用である(Vaughn,Schumm&Sinagub,1996)。例えば、質問紙調査で得られた知見の追跡調査で使用する等が考えられる。FGIと他の研究方法をトライアングレーション(Triangulation)することで、多様なデータ収集と多層的な知見が得られる場合がある(Morgan&Spanish,1984)。そのため、研究目的に応じて、様々な組み合わせが可能となる。

最後に、研究の実行者が研究の遂行に関わるメンバーを決定する。FGIのプロセスは、協議の進行、データの分析、報告書の作成等、一人だと負担が大きいため、トピックや時間に応じてチームを編成し、インタビュアー(協議の進行担当)やアナリス

1) トライアングレーションとは、ひとつの現象に対してさまざまな方法、研究者、調査群、空間的・時間的セッティングあるいは異なった理論的立場を組み合わせることを意味する。

ト（データの分析担当）を役割分担することも考慮しておく必要がある。

## (2)参加者の選定

FGI では、参加者次第でデータの内容が変わるため、特に参加者の選定には留意しなければならない。基本的に、参加者は FGI で扱うトピックについて情報を豊富に有していることが条件である (Kruger&Casey,2000)。参加者の選定は、研究の目的に合致する人物を事前にリストアップしておき、個々人の態度や時間の有無に応じて、電話や訪問を通して協力を要請すると効率的である (Morgan,1998)。また、より同質な参加者によるグループが構成されるように、あらかじめ選定する人物の特性（年齢、性別、居住地域、職業など）を規定しておくことも必要と言われるが (Vaughn,Schumm &Sinagub,1996)、異質な参加者のグループのほうが、有効な意見が表出されやすい場合もあるため (Fern,2001)、トピックによって収集すべきデータに考慮し、柔軟的に対応する。その際、参加者が研究の目的に沿うかどうかをスクリーニングテストするなどして、事前に参加者の情報を把握しておくことも大切である (Morgan,1998)。また、研究の規模によっては、参加者の特性が異なる複数のグループを構成して FGI を実施することも考えられる (高山・安梅, 1998)。

このように、参加者の選定は研究者の裁量に委ねられる。そのため、参加者の選定過程と特性は分析に加味し、結果の妥当性と信頼性を高めると同時に限界性も提示することが適切である。

## (3)フォーカス・グループ・インタビューの進行

協議の進行を担当するインタビュアーは、最初に質問項目を設定し、インタビューガイドを作成する。インタビューガイドには、進行上の指針となるように、進行の手順に沿って、協議の目的、参加者の概要、質問項目を記す。インタビューガイドの役割は、インタビュアーが協議中に、トピックに関連する話題の提供や提案を確認し、参加者集団のコミュニケーションを円滑にすることである (Greenbaum,2000)。このようにして、インタビュアーは設定した質問を議論の中に適宜取り入れて、グループの会話を方向づけ、適切な意見を得るように努める (Merton,1990)。

インタビュアーは次の手順に沿って協議を進行する。それは、(1)導入、(2)FGI の目的の説明、(3)FGI の方法の説明、(4)具体的で答えやすい質問で開始、(5)グループダイ

ナミクスが起こりやすいように進行，(6)要約，である（高山・安梅，1998）。まず，参加者の自己紹介等の導入を行い，その後，FGIの目的，方法について十分に説明して参加者の緊張を緩和する。次に，協議では，具体的で答えやすい質問を最初に挙げ，協議が促進するように工夫する。最後に協議を要約して簡潔に参加者に伝える。

インタビュアーに必要な資質には，(1)FGIのプロセスを理解していること，(2)トピックと参加者に興味があること，(3)コミュニケーションスキルがあること，(4)友好的でユーモアがあること，(5)新しい考えに関心が高いこと，(6)人の話を聞く力があること，である（Krueger,1998）。このような資質は，協議を目的に沿って臨機応変に進行し，参加者の回答に対して適切なコメントをするため，また明確で簡潔に話をするために必要である。インタビュアーはあくまで聞く側であるため，不要に発言したり，協議を妨害したりするような態度をとってはならないとされる。

#### (4)フォーカス・グループ・インタビューの分析

FGIは基本的にオープンエンドな質的研究方法であるため，回答の予測がつきにくく，求めていた結果が出るかどうかは実際に行わないとわからない。そのため，FGIの分析は固定的な方法では行わず，協議を分析する役割であるアナリストが目的に合致するように判断して行う（e.g.Krueger,1986；Vaughn,Schumm&Sinagub,1996）。例えば，協議内容のレビューをしたり，グループ間，グループ内比較をしたり，特定のテーマが出現するパターンを分析したりする方法がある（Morgan,1998）。また，他の研究方法と組み合わせて，より詳細に分析することも可能である。すなわち，FGIは，研究目的に応じて多様な分析が考えられる。Morgan（1998）は，FGIの典型的な分析方法として，次の4つの方法を提唱している。それは，(1)協議録を用いた分析，(2)録音テープを用いた分析，(3)ノートを用いた分析，(4)アナリストの記憶による分析，である。

協議録を主要な資料として用いる分析は，最も一般的な方法である。この分析は，協議を録画・録音して，協議後に協議内容を書き記す。そのため，協議を深く，詳細に分析するのに適している（Stewart & Shamdasani,1990）。協議録は，そのまま分析結果として提示することもあるが，発展的にあらゆる分析に対応できることが利点である。しかし，この分析は多くの時間を要し，FGIに精通したアナリストでも8時間から12時間はかかるものである。

録音テープを用いる分析は、協議を録音し、協議後にそれを聞きながら簡約した協議録を作成する。この分析は、付加的に協議中のメモ書き等の資料も使用して、協議の重要な箇所を抽出して記述する。アナリストは用意した特定のフォーマットに合うように、簡約した協議内容を記述する。録音テープを用いる分析は、4時間から8時間を要する。

ノートを用いた分析は、協議中に記述した筆記録を用いる。アナリストは、インタビュアーのアシスタントとして協議に参加し、協議内容を筆記する。そして、筆記録から、協議後に協議の重要な箇所を抽出する。この分析は2時間から3時間で行うことができる。

アナリストの記憶による分析は、インタビュアーがアナリストも兼ねて協議に参加し、協議中の記憶とメモ書きをもとに協議直後に分析する。この分析の最大の利点は、参加者にすばやく結果を伝えられることである。概ね1時間以内で分析できる。

安梅(2001)は、わが国のヒューマンサービス領域におけるFGIの使用に関して、上記の4つの分析を複合的・段階的に用いる方法を次のように提唱している。それによれば、FGIの分析は、基本的に複数のアナリストにより、ビデオやテープに録音した協議内容をもとに行う。まず、アナリストは最初に協議の中で重要と考える内容を「重要アイテム」としてできるだけ抽出する。次に、その「重要アイテム」の中から、類似した内容を「重要カテゴリー」として分類する。この手順により分類された「重要カテゴリー」が会話の主題となる。そして、「重要カテゴリー」を構成する「重要アイテム」が、その主題における協議内容となる。以上の過程を経て、参加者の意見を整理し、目的に応じて文書化する。このように協議を記述し、類似した内容をグループ化する分析方法は、前述の協議録とテープを使用した分析を応用した方法として、広く用いられている(Hatch,2007)。これは、協議内容の重要点を抽出する上で有用な方法であると考えられる。

このように、FGIの分析は、いくつか基礎的な方法があるものの、最終的にアナリストの判断に一任される。アナリストは、どのような結果をどのくらいの期間で明らかにするか、により、分析の方法を選択すべきである。例えば、時間がかかっても詳細な分析を必要とするならば、協議録を用いて分析する方法が選択される。分析方法の選択には、研究の目的を立てる段階で、どこまでの結果を求めるのか、明確に設定しておく必要があるだろう。

## 第3項 フォーカス・グループ・インタビューの先行研究

1950年代に米国でメディアの効果検証のために開発された FGI は、1980年代には新製品の開発に伴うマーケティング調査に用いられ効果を上げてきた。1980年代後半からはこの手法の質的な側面を明らかにするアプローチが注目され、医療・福祉等の人間科学の領域にも用いられるようになった。近年では、人間科学における研究の質的アプローチの1つとして紹介されており（フリック,2002；Hatch,2007）、膨大な数の研究に使用されている。教育において FGI を使用したものでは、1990年の個別障害者教育法<sup>2)</sup>（Individuals with Disabilities Education Act）の制定以降、他職種の関与が義務となった障害児の個別指導計画を作成する上で指導方針の決定や合意形成のためにも使われるようになってきている。本項では、これまでの FGI の先行研究について検討する。

## (1) マーケティングにおけるフォーカス・グループ・インタビュー

FGI を使用した論文はマーケティングに関する Marketing News や Marketing Times などの専門誌に数多く報告されている。マーケティング調査における FGI の用途は市場調査において、特定の製品に対する顧客の嗜好や考え方を調査することである。Templeton（1994）によれば、FGI は「製品の購買層の把握」、「市場への展開地域」、「販売方法」、「新たな製品の開発」に幅広く活用されている。例えば、食品の購買層を調査するために、FGI を年代別（10代、20代、30代、40代）に4つの集団に対して行い、それぞれの集団から得られた結果を比較することで、年代別にその食品に対する消費量の程度や考え方が把握できる（Templeton,1994）。また、FGI を地域別に複数の集団に対して行い、比較することで、地域別に製品の展開状況が把握できる。このように、特性の異なる複数の集団を対象に FGI を実施することで、年代や地域など特性に応じた販売方法の案出や、実際の消費者の意見をもとにした新たな製品の開発に利用される。

FGI がマーケティング調査において重用されるようになったのは、それまで中心的

<sup>2)</sup> 1975年に制定された全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act）が、1990年の修正とともに名称も個別障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act）に変更された。保護者は、子どもの特殊教育プログラムに関連する会議に参加する機会が与えられており、公教育における全プログラム、可能な代替プログラム全ての選択権を含み、公立校も私立校も、教育においてできることを知らされる権利がある。

であったアンケート調査に限界性が見られたためである。FGI の普及以前のマーケティング調査は、消費者が有するニーズの傾向をアンケート調査で定量的に測定し、得られた結果から平均的な消費者像を想定した対策を講じることで製品の販売数の促進を目指していた。しかしながら、大衆の価値観の多様化や大量生産・大量消費等の時代背景により、従来のアンケート調査では消費者が有するニーズの詳細を網羅的に把握することができなくなっていった (Morgan,1998)。そのため、より詳細に消費者のニーズを把握するために、FGI の利点である「短時間で調査が可能である」、「消費者が感じているニーズの詳細が明確になる」、「標本の選択によって、特定の背景(年齢、性別、地域など)の人々が持つニーズが明示される」、という点が注目され用いられるようになった。

つまり、FGI はマーケティング調査において、購買者のニーズを質的な側面から把握するアプローチとして使用されたのである。

## (2) 医療・福祉におけるフォーカス・グループ・インタビュー

医療・福祉における FGI は、医療や福祉サービスの改善に向けた情報収集のために行われる国民の意識調査や、サービスを提供する側にある医療チームや福祉施設の職員間でのサービス内容に関する合意形成の方法として使用されている。

米国の疾病管理センターが行った AIDS に関する意識調査では、国民が有している AIDS に関する知識や態度を調べるため、年代、地域、学歴の特性別に FGI を実施して比較検討を行い、その結果を AIDS に対する国民の誤解を無くすための啓蒙活動に使用した (Joseph,Emmons,Kessler,Wortman,O'Brien,Hocker&Schaefer,1984)。また、シンガポール、台湾、フィリピン、マレーシア、タイの 5 か国におけるアジア諸国間でのアダルトチルドレンに関する意識を比較する調査にも FGI が使用されており、異文化間比較の方法としても成果を上げた (Knodel,1995)。わが国でも、地域の保健活動に関する住民のニーズ調査に FGI の使用が有効であることが報告され (藤内, 2001)、集合住宅の居住者を対象に FGI を実施してその後の支援体制の整備に生かす (清水, 2001) など、サービス受給者の意識調査に利用されるようになった。

さらに、FGI はサービス提供者への使用によって、医療・福祉のサービス内容について、職員間の合意形成にも有用であることが報告された (高山・安梅, 1998)。丸山・安梅 (2000) は、夜間保育サービスの課題を調査することを目的に、サービス提供者

である施設長と保育専門職者を対象に FGI を実施し、その後のサービス改善のポイントとして 6 点の課題が明らかになったことを述べた。また、精神障害者のホームヘルプサービス事業における医療サービスの改善のために、ヘルパーを対象にした FGI が行われるなど（末永・瀬川・平野，2005）、医療体制の変化を背景に FGI が用いられるようになってきた。すなわち、医療や福祉の実践では、従来、医師が中心となって医療業務を行っていたが、看護職者等の医療従事者との連携の下、患者中心の医療を実現するためのチーム医療が浸透するにつれて、その治療方針の決定に向けた合意形成の手段として FGI が活用されることになったのである。

### (3) 教育におけるフォーカス・グループ・インタビュー

教育における FGI は、1990 年の個別障害者教育法により他職種との連携によるチームアプローチが義務となったことを背景に、多くが障害のある乳幼児とその家族に対する早期介入（early intervention）において使用されている。

Brotherson & Goldstein（1992）は、早期介入プログラムの改善のための意識調査として、障害のある乳幼児を持つ 21 名の保護者と早期介入プログラムに従事する 19 名の専門家を対象に、各 4 グループを構成し、FGI を実施した。協議内容をカテゴリー分類にもとづいて分析した結果、プログラム改善の鍵となる 5 つのカテゴリーを見出すことに成功した。そして、FGI を早期介入の政策と実践、障害のある子どもを持つ家族が直面する多様な問題を理解するための総合的な結果を導出する方法として推奨した（Brotherson,1994）。これ以降、早期介入プログラムに関する多様なテーマが検討されている。

多くの研究では、FGI の実施により、早期介入プログラムに携わる複数の関係者の意識を明らかにしている（Wesley ,Buysse & Tyndall, 1997 ; Shannon,Grinde & Cox,2003）。Tillmann & Ford（1996）は、保護者を対象に FGI による意識調査を実施し、特殊教育プログラムにおいて、保護者がプログラムに参加するためには、社会的サポート、学校との協働体制、代理人へのアクセスの 3 項目が必要条件であることを明らかにしている。また、障害のある幼児を持つ保護者に対して、継続的に 6 回の FGI を実施し、早期介入プログラムにおいて、自らが果たしている役割に対する意識の変化が検討されている（Gallagher,Rhodes&Darling,2004）。

McWilliam&Young（1996）は、早期介入プログラムにおけるセラピーサービスの

課題について、セラピスト、施設管理者、保護者を対象に FGI を実施して、政策・管理上の制約や小児科におけるセラピストの不足がサービスの質を低下させる原因であることを指摘した。つまり、FGI は関係者の意見の合意を促すためにも有用であり、教育的サービスの改善に向けた関係者の集団形成にも寄与すると考えられる。

さらに、FGI は、米国において、州レベルで幼児期の特殊教育プログラムを評価する際にも使用されている。ノースカロライナ州やミズーリ州では、保護者や施設管理者へ FGI を実施し、州レベルで特殊教育プログラムを評価する方法として FGI が活用されている (Porter,Munn,Buysse&Tyndall,1996 ; Craig,2003)。

このように、教育、とりわけ障害のある乳幼児の教育における FGI の実施は、教育的サービスの実施・改善のため、保護者の権利擁護、関係者間の合意形成とチームアプローチ、そして、教育プログラムの評価に有用な方法であることが明らかとなっている。



## 第2節 フォーカス・グループ・インタビューの理論と限界

FGI は、経験的に手法が洗練されて発展してきたもので、特筆すべき理論的背景はないとされる (Morgan,1998)。その中でわが国に最初に紹介した高山・安梅 (1998) は、グループダイナミクスの理論での説明を試みている。グループダイナミクスは、集団の力学的性質および変化を観察することにより、理論化と実践を図るものであり、1939年にクルト・レヴィンが提唱した「場の理論」と関連づけて確立された。これは、客観的な観察を反復して実施することにより、集団の基本的な性質、集団と個人、集団と集団、さらにはもっと大きな組織と集団との関係についての法則を実証的に明らかにするものである。

グループダイナミクスは、「個人 (interpersonal)」、「個人間 (intrapersonal)」、「環境 (environment)」の3つの要素により構成される。「個人」とは、メンバー個々の属性、身体・精神状況などの特性であり、これがグループ全体の方向性を決定づける。「個人間」とは、仲間意識、同一性など、個人と個人の間関係性を示している。「環境」とは、メンバーとインタビュアーのラポール、参加の状況などであり、自由に協議できるかどうか大きな影響を及ぼす。これらは、参加メンバー個人をグループ内にとどめる力である「集団凝集性」やメンバーのグループ参加への満足感や安心感に繋がる「調和性」に関与し、グループダイナミクスの活用がなされるための鍵となる要素である。

すなわち、グループダイナミクス理論からの分析による FGI では、集団内において各個人が共通のテーマについて協同的に議論を集約し、問題解決しようとするにより、単独なインタビューでは得られない奥深く幅広い情報内容を引き出すことが可能とされる。グループダイナミクスの活用には、協議が特定の利害関係に縛られず、自由な流れで進行するように、個人が知らない者同士のほうが効果的であるとされている (高山・安梅, 1998)。

しかしながら近年、このような単なる集団的協同では、問題解決の正確さや意志決定の合理性を高めにくく、むしろその効果を低めるといような報告もされている。亀田 (2000) は、単にグループを形成し協議を行うだけでは、グループメンバーの少なくとも一人が課題を解ければ、グループはその回答を集団解として採用し、正解とする「機械的集約モデル」に陥り、協同の成果が得られないことを指摘している。

これまで保育所・幼稚園における配慮が必要な子どもの実践において実施されてきた保育カンファレンスは、合意形成を目的とした「機械的集約モデル」で運営されることが少なくない。これは、管理職や年配保育者が保育カンファレンスに参加することで、協議の進捗に関わらず、最終的にはこれらの者の発言に結論が集約されていくということである。この場合、保育カンファレンスの協議の集積の結果、保育者間において一定の合意形成は得られても、新たな視点の創発や参加者個々の潜在的なパフォーマンスを引き出しにくい、さらには、統合保育実践において園内支援体制の構築を目指すにあたり、すべての保育者が協同的に実践を行うことに繋がらないという問題点があると考えられる。

### 第3節 本研究の目的

本研究は、保育カンファレンスにおける参加者、協議の進行、協議の分析等の要因に配慮し、FGIの保育カンファレンスへの利用可能性を探索的に検討し、今後の保育カンファレンスの方法について提言することを目的とする。

そこで、参加者間の「相互依存構造」(interdependence structure) (亀田, 1999) を理論的枠組みとして用いる(次章にて詳述)。協同を成功させるグループは何らかの相互依存構造をうまく導入している可能性は示唆されている(植田・丹羽, 1996)。しかし、これまでの研究は実験場面を中心に行われており、現実の課題場面で実際に導入の過程を明示した研究は見当たらない。本研究では、特に保育所・幼稚園における統合保育の実践場面で生じた具体的な課題をテーマとした保育カンファレンスを対象に検討する。

---

## 第3章 研究方法

---

### 第1節 理論的枠組み

グループでの協議において、「機械的集約モデル」を回避するためには、課題や人的資源にふさわしい「協同的認知活動」(cognitive activities in collaboration)が導入される必要がある(Okada & Simon, 1997)。「協同的認知活動」とはグループの構成員が継続的に相互作用することで、それぞれの達成を足がかりにさらなる課題遂行が成される創発プロセスであり、これによって導出されるものは、「協同の知」(collaborative intelligence)とも呼ばれ、社会心理学や情報科学などの分野で新たな可能性を開いている。そこで、本研究では、「協同の知」を創発するような保育カンファレンスを実施するために、「協同的認知活動」を活性化する参加者間の「相互依存構造」(interdependence structure)(亀田, 1999)を理論的枠組みとして用い、従来の保育カンファレンスを再構成する。

「協同の知」をとらえる上での鍵概念として、「マイクロ→マクロ変換」のメカニズムがある(亀田, 1997)。これは、グループで協同的な活動を行う際に、個々人のメンバーが持つマイクロ・リソース(知的資源や情報)をグループとしてのマクロな結果に有効に集約するメカニズムを指す。つまり、グループでの協同的な活動により、個々人の持つリソースの総和以上のアウトプットを生み出すことである。

この「マイクロ→マクロ変換」を成立させるための要素として、これまでメンバー間の相互作用が注目され、課題を個人が単独で解く場合とグループが協同して解く場合の比較実験により、グループが協同で課題を解く場合のほうが好結果を得ることが知られてきた。Okada&Simon(1997)は、酵素制御メカニズムに関する科学的仮説を形成する際のメンバー間の協同の様子を分析し、グループメンバー間で課題への仮説生成やそれに対する競合仮説の提示、そして、仮説の根拠を問いただしたりする「協同的認知活動」が高い協同の成果を得るために必要であることを述べた。これは、メンバー間での説明的な相互作用が協同の成果を得るための鍵を握るという考え方である(Miyake, 1986)。

しかし、必ずしもグループを形成すれば「協同的認知活動」が起こるとは限らない。亀田（1999）は、「協同的認知活動」を誘発するためには、グループ内に特定の構造が必要であることを主張している。ここで、相互作用は高い自由度や即興性のある関係を想起しやすいが、実際にグループ内で生じる相互作用は、社会構造的に規定される自由度のあまり高くない関係であり、「相互作用」というよりもむしろ「相互依存構造」とよばれるべきだとしている（亀田，1999）。

それを裏付ける研究に、大型船の運行における航行チームの遂行過程を分析したものがあつた（Hutchins,1990）。Hutchins（1990）は、航行チームのメンバー間の行動パターンを詳細に観察した結果、メンバー間に分業化された役割関係があることを見出している。ここで主張されているのは、メンバー全員がそれぞれの責任領域において分業化された課題を遂行するという完全な分業体制ではなく、自分の職務範囲にない他者の領域に頻繁に介入することで、チームの機能停止を未然に防いでいるという事実であつた。つまり、メンバー間の相互作用を全く必要としない完全分業制による運行でも、メンバー間の自由な相互作用を許容する運行でもなく、メンバー間で相互にバックアップすることを含んだ「緩やかな分業の構造」がチームの協同活動を支えているということを明らかにした。

ここで、亀田（1999）はチームの協同的な課題遂行において「マイクロ→マクロ変換」の役割を担うのは、分業体制というメンバー間での「相互依存構造」であり、メンバー間での相互作用はこの構造に制約されていること、すなわち、メンバー間に存在する「相互依存構造」が「協同的認知活動」を誘発するとしている。

従来、FGIを説明する際に用いられてきたグループダイナミクスの理論は、「特定の利害関係に縛られず、自由な流れで進行する」形態で行われる協議の有効性を支持してきた。しかしながら、これまでの議論に即して考えると、FGIを保育カンファレンスに導入する場合にも、何らかの「相互依存構造」を見出さなければ保育者間の「協同の知」を創発することはできないことが示唆される。

これまでの先行研究によると、「相互依存構造」を形成するための要因としては、「協議形態を規定するシステムの導入」、「グループメンバー間での人間関係や権力関係」、「協議する課題の特徴」が指摘されている。

チームの協議形態を規定するシステムの導入に関しては、ブレインストーミングの手順に従って少人数での創造的会議を支援する Colab と呼ばれるシステムを使用した

ことによって、メンバー間に相互作用が生じ、協同の成果が上がったことが報告されている (Stefik, Foster, Bobrow, Kahn, Lanning, & Suchman, 1987)。また、グループメンバー間での人間関係や権力関係に関して、福島 (1993) は、社会構造とは人と人とのインタラクションの制約の諸レベルであり、活動主体間の相互制約の形式であると述べており、グループメンバー間に存在する構造の重要性を指摘している。この主張に関連して、グループメンバー間でバックグラウンドを共有しているという構造が「協同の知」の創発に寄与するという報告も見られる (Kim & Park, 2000)。さらに、協議する課題の特徴として、亀田 (1999) は、グループによる問題解決課題とグループによる意思決定課題の2つを比較し、課題によりマイクロ→マクロ変換のメカニズムが異なることを実証し、意思決定課題のほうが、「協同の知」の創発が起りやすいことを報告している。

このように、「相互依存構造」を形成する要因に関しては、協議形態、課題の特徴、人的資源によって状況依存的に変化する。そのため、本研究においては、先行研究で明らかになっている要因も含め、多様な観点からの検討が必要になると考えられる。

## 第2節 保育カンファレンスの位置づけ

本研究では、保育実践と保育カンファレンスを以下のように位置づけ、研究を遂行する（図3-1）。まず、保育カンファレンスにおいて協議の進行の際に保育者に質問するインタビュー項目の設定のために、子どもの現状把握として、事前の保育観察を行う。この事前観察の結果を踏まえ、保育カンファレンスにおける質問項目を設定する。そして、次にインタビュアーとして保育カンファレンスに参加することによって、協議中の保育者の発話や子どもの行動に対する保育者の解釈を収集する。その際、保育カンファレンスに FGI を導入したことによって、「相互依存構造」の形成に関連する要因を検討する。最後に保育者の保育実践を観察し、保育カンファレンスの成果が保育実践にどのように反映しているか、考察する。

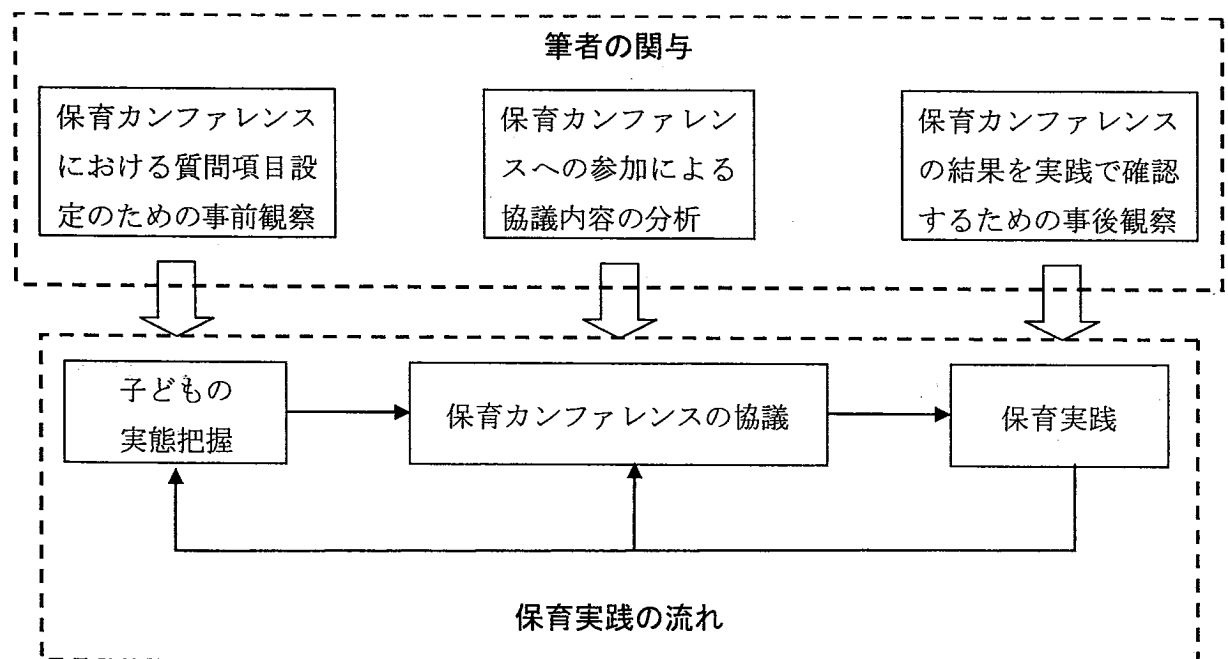


図3-1 保育カンファレンスと実践の流れ

### 第3節 本研究の構成

本研究は、障害のある幼児の保育をテーマとした保育カンファレンスに関する4つの事例の検討から構成されている。まず、第4章では、A保育園（研究1）とB保育園（研究2）を対象に障害のある幼児の保育実践の改善を目的とした保育カンファレンスにFGIを使用した2つの事例を検討し、保育カンファレンスにFGIを導入する際に「相互依存構造」を形成するための要点と課題を整理する。次に、第5章では、障害のある幼児の保育実践を小学校就学まで繋げるための保育カンファレンスとしてC幼稚園（研究3、研究4）を対象に2つの事例を検討し、FGIの要点を取り入れた保育カンファレンスにおいて、保育者が協同的に実践を行うための要因を明らかにする。そして、第6章で、保育カンファレンスの方法に関する課題と展望を報告し、最後に第7章で本研究から得られた成果として、保育カンファレンスの実施を通じた障害のある幼児の就学支援システムについて述べる。



## 第4章 フォーカス・グループ・インタビューの利用に向けた

### 保育カンファレンスの検討

---

#### 第1節 目的

本章の目的は、障害のある子どもの保育をテーマとした保育カンファレンスに FGI の方法を導入し、保育者間の「協同的認知活動」を活性化させるための「相互依存構造」の形成に資する要点と課題を検討することである。

本章では、2つの保育実践の事例から検討を行う。第2節では、高機能自閉症の診断を受けている幼児の保育をテーマとした保育カンファレンスに FGI の基礎的な方法を使用した場合の事例（研究1）を検討する。さらに、第3節では、第2節で明らかになった課題から FGI の方法に修正を加えて、広汎性発達障害の診断を受けている幼児の保育をテーマとした保育カンファレンスに使用した場合の事例（研究2）を再検討する。

第2節 高機能自閉症児の保育をテーマとした保育カンファレンス（研究1）

## 第1項 対象児 H と A 保育園

対象児 H は高機能自閉症の診断を受けている 4 歳児（男児）である。H 児は表出言語が少なく，対人関係を形成するのに課題がある。家族構成は，両親と H 児の 3 名である。H 児は 200X 年に H 県内の A 保育園に入園し，小学校就学までの 2 年間在園した。なお，H 児は入園前に 11 ヶ月間，居住地にある療育施設 G 園に通い，生活指導を受けていた。A 保育園は，在園児数が 300 名で，乳児クラスが 6 クラス，年少児クラスが 3 クラス，年中児，年長児クラスが 2 クラスずつあり，36 名の保育者が勤務している。A 保育園の日課はおおよそ次の通りである（表 4-1）。

表 4-1 A 保育園の日課

時間	日課
9:00	登園 荷物の片付け，自由時間
10:30	設定保育
11:30	給食
12:00	午睡
14:00	自由時間
15:00	おやつ 随時降園 延長保育

H 児が在籍する年中児クラス（園児：37 名）の担当保育者は，在職 4 年目の M 先生（担任）と新任の K 先生（副担任）の 2 名である。A 保育園には障害のある幼児が数名おり，それぞれに担当保育者と主任保育者で保育カンファレンスを実施していた。しかし，主任保育者は「A 保育園の保育カンファレンスは雑談や事実確認になることが多い」と考えていた。そこで主任保育者の要請により，H 児の保育について協議する保育カンファレンスに筆者が加わり，FGI の方法を採用した。

第2項 方法

A 保育園の M 先生，K 先生，園長，主任保育者，養護教諭，筆者の 6 名で，保育における H 児の行動を把握するための保育カンファレンスを実施した。インタビュアー（進行担当）は筆者，アナリスト（分析担当）は筆者と主任保育者が担当した。なお，保育カンファレンスは，通常当該園の保育者全員が参加するものであるが，(1)全員が参加すると FGI の適正人数である 6 名から 12 名（Morgan，1998）を超える，(2)これまでと同じ参加者のほうが発言が促される，という理由により，上記の参加者とした。そのため，H 児の保育について，すべての保育者が保育カンファレンスに参加することによる園内支援体制の構築は困難であるという限界性があった。

参加者の座席配置は以下の通りである（図 4-1）。ビデオは協議中の全体の様子が撮影できるように設置し，協議をすべて録画した。また，IC レコーダーを使用し，協議中の発言を録音した。また，園長や主任保育者も参加することで保育経験の少ない M 先生，K 先生の発言が少なくなることも考えられたため，保育カンファレンスの実施前に園長と主任保育者と個別に話をする機会を設け，M 先生，K 先生の保育を批判するような態度はとらないようにすることを確認した。

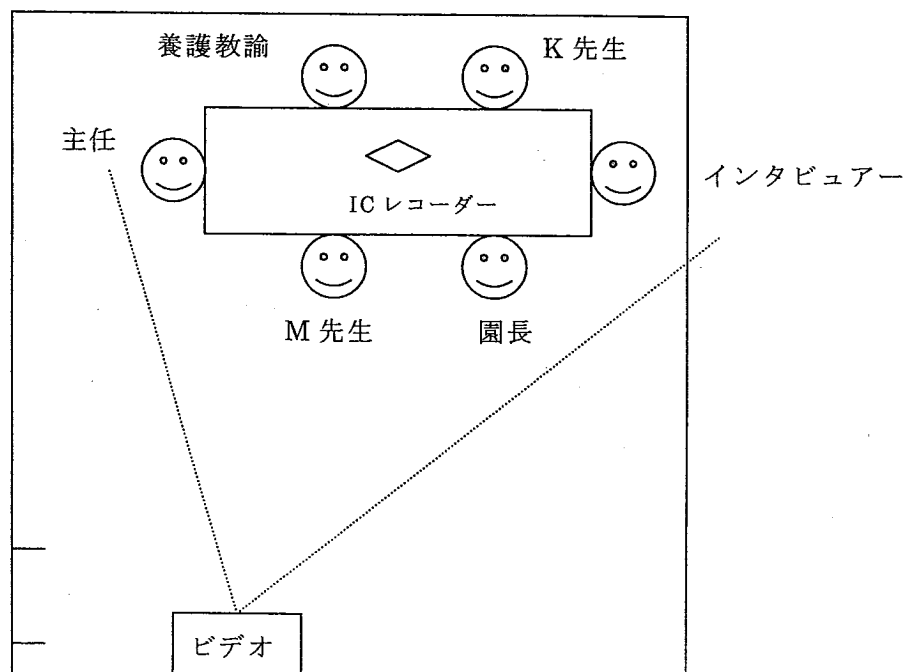


図 4-1 保育カンファレンスの実施形態（A 保育園：相談室）

保育カンファレンスは、FGIの実施手順に従って以下のように構成した。第1に、インタビューアーは、対象児の発達アセスメントと保育観察の結果から、協議における質問項目を設定する。第2に、協議を実施し、その様子をビデオで撮影して、協議後の分析の資料とする。第3に、アナリストは、協議後に保育カンファレンスにおける協議の分析を行う。協議の分析は、「逐語記録の作成」、「協議の集約化」、「要約の作成」、の3つの手順に沿って行う。

保育カンファレンスは計3回行った（200X年4月25日、6月9日、8月18日）。第1回目の保育カンファレンスは、A保育園に入園した直後のH児の様子を確認し、保育者間で共有することが目的であった。第2回目の保育カンファレンスは、第1回目の保育カンファレンス以降のH児の変化と保育方法について協議した。第3回目の保育カンファレンスは、第2回目の保育カンファレンスで決定した保育方法を実践した結果、H児に起こった変化とその後の保育方法を検討することであった。なお、3回目の保育カンファレンスが行われた後、H児の保育に関して課題が解決したため、4回目以降の保育カンファレンスは実施されなかった。

そして、すべての保育カンファレンスの終了後、FGIの方法を取り入れた保育カンファレンスの評価として協議に参加した保育者への個別インタビューを行った。

### 第3項 結果

#### (1) 第1回保育カンファレンス (200X年4月25日)

##### ① 質問項目の設定

保育カンファレンスにおける質問項目を設定するため、インタビューである筆者がH児の発達アセスメントを行った。発達アセスメントは、担当保育者が記入する発達チェック表<sup>1</sup> (巻末資料参照) と客観的な発達指標であるKIDS<sup>2</sup> (TYPE T: 対象0歳1ヶ月～6歳11ヶ月の乳幼児) を用いた。また、H児の保護者が家庭でのH児の行動を記述した資料、H児がA保育園に入園する以前に通園していたG園の指導記録も用いた。さらに、筆者がH児の保育観察を行い、保育カンファレンスにおける質問項目を設定する際の参考に用いた。

発達チェック表、保護者の資料、G園の個人票から、H児は、(1)排泄、着脱衣、食事はほぼ自立していること、(2)手先に不器用さがあること、(3)こだわりがあり、衝動的に行動することが多いこと、(4)他者とのコミュニケーションのとき、脈絡のない言葉を話すことがあること、がわかった。

H児が4歳3ヶ月のときに実施したKIDSの結果は次頁の通りである(表4-2; 図4-2)。この結果、H児は全般的に多少の発達の遅れが見られるが、とりわけ言語面と子どもとの関わりにおける課題が大きいことがわかった。さらに、筆者がH児の観察にもとづきフィールドノートを作成し、H児がA保育園で生活する様子を以下の4項目に分類し、項目ごとに記述した。項目は、(1)身辺処理(排泄、食事など)、(2)遊びの様子、(3)対人関係の様子(対大人、対子ども)、(4)運動の様子(粗大運動、微細運動)である。その結果、H児のA保育園での様子について、(1)身辺処理は年齢相応に自立していること、(2)遊び(車)にこだわりがあり、そのときには指示が通りにくいこと、(3)他児との関わりがほとんど見られないこと、がわかった。

<sup>1</sup> 発達チェック表は、「最も気になること」、「身体全体の動き」、「指先の細かい動き」、「対人関係」、「概念」、「基本的習慣・身辺処理」、「ことば」、「親子関係・家族関係で気になること」、「得意なこと・興味のあること・好きなこと」の9項目からなり、すべて自由記述である。保育者が対象児の発達の全体像を保護者、友達、物的環境などの周囲との関係性にも配慮し、記入する。

<sup>2</sup> KIDS (Kinder Infant Development Scale) は、発達科学研究教育センターが発行する発達検査で、日常生活の観察に基づいた項目の構成になっており、保育者や保護者など対象児の日頃の様子をよく観察している人であれば誰でも簡易に実施できるという利点がある。観察領域は、「運動」、「操作」、「理解言語」、「表出言語」、「概念」、「対子ども社会性」、「対成人社会性」、「しつけ」、「食事」からなる9領域で、約130項目からなる質問について乳幼児の日頃の行動に照らして、その達成を、正、否で回答するものである。領域ごとに得点化され発達年齢が算出されるため、保育者にとって対象児の課題が明確になり、指導目標を立てやすいという利点がある。

このように、保育者、保護者、以前（G園）の指導者、筆者という多様な関係者の資料をもとに、保育カンファレンスにおける質問項目を設定した。FGIは具体的で答えやすい質問から開始することになっている（高山・安梅，1998）。事前の発達アセスメントからH児は身辺処理が自立しており、「H児がA保育園において得意なこと」の一つであった。これは、H児が保育園でできること、すなわち保育が問題なく行われていることであるため、保育者が答えやすい項目と判断して身辺処理に関する質問から協議を開始するように設定した。まず、「H児の保育中の様子は？」と日常の様子を引き出してから、「H児の課題」に質問を移行するようにした。H児の課題を質問する際には、「H児の課題は何か？」という質問から始め、保育者の協議を静観することにした。そして、適宜、発達アセスメントで見られた言語面や対人関係の面における具体的な質問（「H児への指示が伝わらない場面とは？」、「他児と一緒に遊ぶことがあるか？」）を挿入することを想定しインタビューガイドを作成した。保育カンファレンスは、(1)導入、(2)FGIの目的の説明、(3)FGIの方法の説明、(4)具体的で答えやすい質問で開始、(5)協議を促す進行、(6)要約、の順序で行われた。

表4-2 H児のKIDS結果（CA：4.3）

領域	発達年齢
運動	3歳10ヶ月
操作	3歳0ヶ月
理解言語	1歳6ヶ月
表出言語	2歳2ヶ月
概念	3歳0ヶ月
対子ども	2歳0ヶ月
社会性	
対成人	3歳0ヶ月
社会性	
しつけ	3歳9ヶ月
食事	3歳0ヶ月

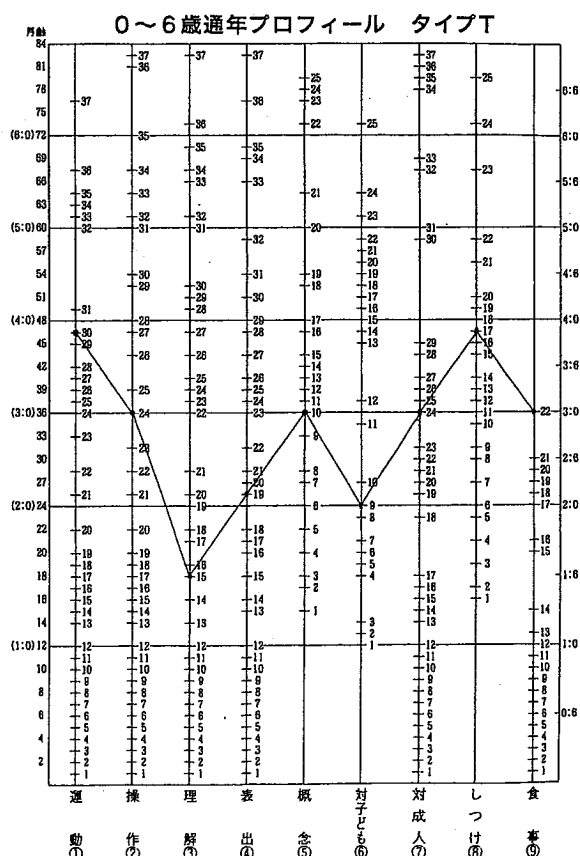


図4-2 H児のKIDS結果（CA：4.3）

## ② 協議の実施

協議は、A 保育園の昼休憩を利用して行い、1 時間 05 分で終了した。協議の当初、新任の K 先生が初めての保育カンファレンスのために緊張している様子が見られたが、H 児の身辺処理のことを話すうちに落ち着いて発言するようになり、A 保育園における様々な保育場面での H 児の行動が述べられた。これは、FGI の手順に沿って、保育者が答えやすいと思われる質問項目から協議を開始したためと考えられた。協議はおおよそ事前に準備しておいたインタビューガイドに沿って進行され、参加者の間で様々な意見が交わされた。

## ③ 協議の分析

### (a) 逐語記録の作成

ビデオに撮影した協議の様子と IC レコーダーに録音した音声記録から、アナリスト（主任保育者）が逐語記録を作成した（表 4-3）。逐語記録は、「発言者」、「発言内容」、「参加者の反応」の項目に合わせて記入された。これは、その後の分析で、どの発言が重要で、参加者の反応がよかった協議のトピックは何だったのかを判断する情報となるため、発言の内容だけではなく、誰が発言したのか、そのときの参加者はどのような反応をしたのかというように言語情報だけでなく、非言語情報を含めた協議中の状況を詳細に記録する必要がある。この逐語記録は、その後の協議の集約化において、重要と考えられる発言を抽出する際に使用した。

表4-3 第1回保育カンファレンスの逐語記録

発言者	インタビューガイド	発言内容	参加者の反応
筆者	① 導入 ・自己紹介をする ②FGIの目的の説明 ③FGIの方法の説明	「司会をさせていただくMです。 今日はHがこれまで園で過ごしてきた様子を話していただき、Hの興味関心や課題を整理します。私が質問をしますので皆さんが教えてください」	全員：メモをとる
筆者	④具体的で答えやすい質問で開始 ・生活習慣の質問から	「それでは入園後のHの様子について、食事やトイレなど生活習慣についてはどうでしょうか？K先生からお願いします」	K先生：記録を配る 全員：記録をみる
K先生		「では、基本的な生活習慣から報告します。食事のとき以前は白米しか食べなかったのですが、今はおかずも食べるようになってきています」	M先生：K先生の補足 養護：状況について質問
筆者		「特に気になることとか課題と思われるようなことはありますか？」	主任、養護の先生：K先生の顔を見る K先生：記録を見る M先生：筆者をみる
K先生 M先生 主任 養護 園長	⑤協議を促す進行 ＜想定質問＞ ・保育者の指示への反応 ・他児との遊び ・こだわりに関すること	K先生：「お母さん、お母さんと言って大変なことがありました」 筆者：「どのときですか？」 K先生：「布団に入って寝られないときですね」 筆者：「M先生はいかがですか？」 M先生：「やっぱり寝るときですね。こだわりがあるのかな？」 筆者：「皆さん、他の場面でこだわりがあると感じることはありますか？」	筆者：語りの促進、話しのまとめ、質問 養護：筆者とK先生へ質問、意見
筆者	⑥要約 ・協議のまとめと次回の目的を伝える	「今日の話で、できていること、課題であることが見えてきたかと思います。例えば…（中略）です。後日今日の協議をまとめたものを配布しますので次回は支援の内容を話しましょう。ありがとうございました」	全員：メモ、うなづく



(b)協議の集約化

協議の集約化では、一次分析と二次分析を行う。一次分析の段階では、アナリストの2名（筆者、主任保育者）が、逐語記録をもとにすべての発言の中から「重要な内容」、「意味深い内容」を「重要アイテム」として抽出した。「重要アイテム」の抽出は、発言者以外の参加者の反応（うなずき、疑問など）も含め2人で判断した。二次分析の段階では、重要アイテムで内容が類似している項目をグループ化して命名し、「重要カテゴリー」とした。このようにして、「重要カテゴリー」を抽出し、具体的なエピソードを「重要アイテム」として集約化した（図4-3）。協議の内容から、4つの「重要カテゴリー」が成立した。それは、(1)こだわりのなさ、(2)言語的コミュニケーション、(3)遊びのイメージ、(4)友達関係、である。

H児のこだわりについて、保育者は「活動の変化を嫌がるが、言葉で伝えると納得する」、「白米だけを食えるといった偏食があったが、おかずも気にせず食べるようになった」と述べており、H児が高機能自閉症という診断を受けているにもかかわらず、さほどこだわりを持っていないことが明らかになった。言語的コミュニケーションについては、保育者の「靴持っておいで」という言語指示に対して、H児が靴を取りに行ったり、保育者の「Hくん」という呼びかけに「はい」と返事したりするなど、言語理解が可能であることがわかった。H児の一人遊びの様子からは、「お買い物」、「やきそば」といった発言が見られることが明らかとなり、H児が遊びに明確なイメージを持って取り組んでいることが示唆された。他児との関係については、H児が他の子どもと関わりを持つ際、絵本やおもちゃを無断でとることや「ごめんなさい」と言わない様子が協議された。

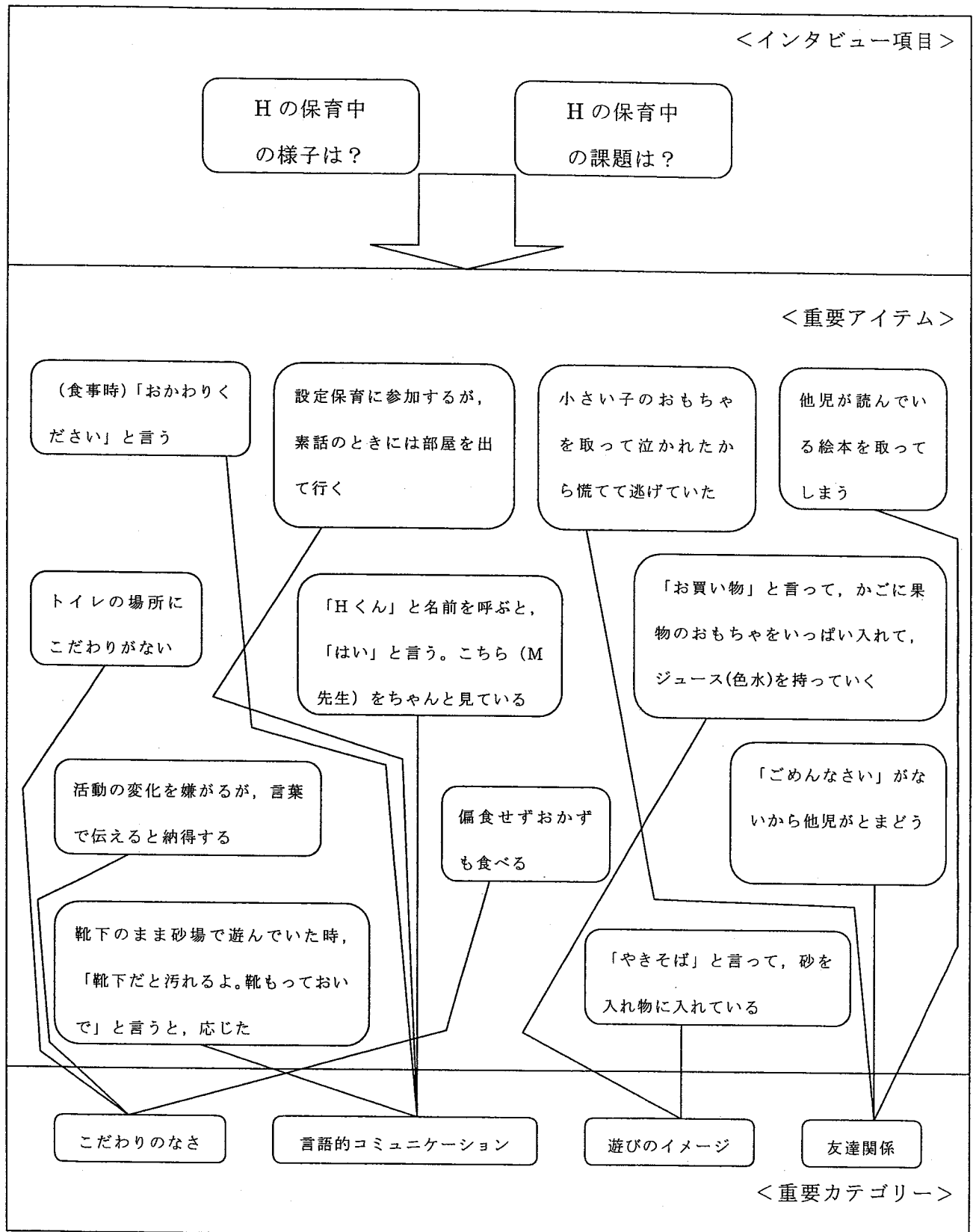


図4-3 第1回保育カンファレンスにおける協議の集約化

(c)要約の作成

筆者が協議を集約した内容をまとめ、要約の文書を作成した。要約は「重要カテゴリー」である、(1)こだわりのなさ、(2)言語的コミュニケーション、(3)遊びのイメージ、(4)友達関係の4項目を小見出しにして、それぞれの項目に対応する「重要アイテム」を代表的な保育事例として箇条書きにして記述した。要約の文書は、A 保育園に勤務しているすべての保育者に配布され、協議に加わった保育者は協議の内容を振り返り、H 児の特徴を再確認して保育実践を行った。協議に加わらなかった保育者は、要約の文書を確認することで保育カンファレンスにおいて協議された内容を把握し、H 児の行動特徴を共有できるようにした(表 4-4)。また、最後に次回の保育カンファレンスの予定を記し、保育者に協力を促した。

表 4-4 第1回保育カンファレンスの要約

保育カンファレンスの協議内容	
日時	200X年4月25日 13:00~14:00
参加者	園長, 主任保育者, 養護教諭, M先生, K先生
対象児	H
生年月日	200X年X月X日
クラス	すみれ
兄弟の有無	無
保育カンファレンスの目的	
入園後のH児の様子を協議し共通理解すること	
1. H児の特徴について	
1) こだわりのなさ	
・ トイレの場所にこだわりがない	
・ 偏食せずおかずも食べる	
・ 活動の変化を嫌がるが、言葉で伝えると納得する	
2) 言語的コミュニケーション	
・ 食事のとき「おかわりください」と言う	
・ 設定保育に参加するが、素話のときには部屋を出て行く	
・ 「Hくん」と名前を呼ぶとM先生をちゃんと見て「はい」という。	
・ 靴下のまま砂場で遊んでいたとき、「靴下だとよごれるよ。靴持っておいで」と言うとき持ってくる	
3) 遊びのイメージ	
・ 「お買い物」と言って、かごに果物のおもちゃをいっぱい入れて色水を持っていく	
・ 「やきそば」と言って、砂を入れ物に入れている	
4) 友達関係	
・ 小さい子のおもちゃを取って、泣かれたから慌てて逃げていた	
・ 他児が読んでいる絵本を取ってしまう	
・ 「ごめんなさい」がないから他児がとまどう	
2. 次回の予定	
次回の保育カンファレンスはX月X日に行います。次回の目的は今回の協議を踏まえて、H児の保育方法について協議します。H児の保育記録の準備をしておいてください。ご参加よろしくお願いします。	

(2) 第2回保育カンファレンス (200X年6月9日)

①質問項目の設定

保育カンファレンスにおける質問項目を設定するため、第1回目の保育カンファレンスで協議された4つの「重要カテゴリー」(こだわりのなさ、言語的コミュニケーション、遊びのイメージ、友達関係)に関連するH児の行動を観察した。

保育観察の結果、入園直後に比べて保育園の日課に関係なく行動するH児とその対応に苦慮する保育者の姿が観察され、第1回目の保育カンファレンスの結果と異なるH児の行動特徴が明らかとなった。例えば、H児がクラスでの設定保育の時間に参加せず、A保育園の子育て支援センターや職員室で遊ぶ様子が観察された。このようなH児の行動に対して、担当保育者であるK先生は自分のクラスに戻るよう指示するものの、H児に伝わらないことが多かった。第1回目の保育カンファレンスでは、「H児は活動の変化を嫌がるが言葉で伝えると納得する」と述べられていたが、その後、H児に対するK先生の指示が伝わらなくなったことが考えられた。

このようにクラスの設定保育に参加しないH児の行動をもう1人の担当保育者であるM先生、子育て支援センターの担当である主任保育者、職員室にいる園長は許容していた。H児が子育て支援センターや職員室にいるとき、K先生以外の保育者は無理にH児を自分のクラスに連れていこうとはせず、十分に遊びを楽しめるように見守る態度をとっていた。つまり、K先生とその他の保育者の保育方針が異なっている様子が観察された。そのため、保育カンファレンスで保育者間に生じている相違を修正し、その後の保育方法を共有することが必要であると考えた。

保育カンファレンスにおける質問項目としては、「H児について、以前に比べて変わったことはありますか?」と漠然としたものを最初に用意し、保育者が何を議題として協議を進めるか様子を見ることにし、協議の進捗に合わせてH児が設定保育に参加しないことについて、それぞれの保育者の考え方を尋ねることにした。

②協議の実施

協議は、A保育園の昼休憩を利用して行い、1時間30分で終了した。M先生とK先生は昼食をとりながら協議に参加していたため、雑談をするような雰囲気の中で協議が進められた。すべての保育者に共通して、保育カンファレンスの開始当初の発言が少なく、協議の進行が困難であった。そのため、事前に設定した質問項目にはなかったが、

A 保育園の保育において重要視されている「友達関係」を質問に組み込んで H 児の様子を尋ね、保育者の発言を引き出そうとした。H 児の友達関係に関する質問に対しては、周囲の子どもたちとの関係性や遊びの共有という視点から多くの保育者の発言が見られ、その後は、H 児の遊びの様子、H 児が設定保育に参加しないことに対する保育者の考え方、H 児に対する保育方法に至るまで協議された。

### ③協議の分析

#### (a)逐語記録の作成

FGI の分析方法に即して、ビデオに撮影した協議の様子と IC レコーダーに録音した音声記録から、アナリスト（主任保育者）が協議の推移を逐語記録としてまとめた（表 4-5）。この逐語記録はその後の協議の集約化の資料として活用された。

表 4-5 第 2 回保育カンファレンスの逐語記録

発言者	インタビューガイド	発言内容	参加者の反応
筆者	①カンファレンスの目的の説明	「今日はHのその後の様子と保育方法について協議したいと思います。よろしくお願いします」	M 先生, K 先生: 昼食をとる 他の人: メモをとる
筆者	②最初の質問 ・保育者の様子を見る	「H について, 以前に比べて変わったことはありますか?」	K 先生, 主任: 記録をみる 他の人: 上を見上げる
全員		沈黙	M 先生, K 先生: 食事 主任: 苦笑い
筆者	(②最初の質問) ⇒変更: H の友達関係について	「H がよく一緒に遊ぶ友達はいますか?」	全員: 顔を見合わせる
全員		「同じクラスの子ともとは関わる機会すらありません (K 先生)」, 「周囲の子どもが最初は珍しそうにかまっていたが, 1 人遊びに入ってきたため, 関わりはありません (M 先生)」	司会: 語りの促進 全員: 活発なやりとり K 先生: 不満気な表情
筆者	③設定保育に参加しないことについて	「H がクラスの保育に参加していないように見えたが, どうですか?」	全員: 司会を見る

		遊びの場所:「他クラスや職員室で遊ぶことが多くなった(園長)」 活動の切り替え:「自分のしたいことがあるとき, 次の活動が嫌なときは聞こえないふりをする(K先生)」	園長: 肯定的な語り口
筆者	④Hの保育方法について	「それではこれまでのHの様子を踏まえて, ここを伸ばしたいとかここを改善したいということはありませんか?」	全員: 筆者を見る
M先生		「友達との関わりが少ないので, 何か共通の遊びを通して一緒にいる場をつくりたい(M先生)」	
K先生		「活動の切り替えができるようにさせたい(K先生)」	
筆者	⑤要約 ・ 協議のまとめと次回の目的を伝える	「今日の話でこれからの保育が見えてきたかと思います。後日今日の協議をまとめたものを配布しますので次回は今回決まった保育方法をやってみた結果を話しましょう」	全員: メモ, うなづく

### (b)協議の集約化

FGIの分析方法に従い, 一次分析と二次分析を行った(図4-4)。協議の内容から, 3つの「重要カテゴリー」が成立した。それは, (1)友達関係, (2)生活空間の変化と大人との関わり, (3)活動の切り替え, である。

H児の友達関係について, H児と周囲の子どもたちとの関わりが減少していることが指摘された(K先生)。H児の生活空間の変化や活動の切り替えについては, H児が自分のクラス以外での遊びに興味を持ったことにより, 自分のクラスにいなくなったことや設定保育に参加しなくなったことに対する意見が述べられた(M先生)。大人との関わりでは, 他児との関わりは見られなくなったが, 養護の先生や園長先生との関わりは増加していることがわかった。活動の切り替えでは, 自分のクラスの活動への移行が難しい様子が伺えた。

これらのエピソードをもとに, H児の課題を解決するための保育方法が協議され, (1)友達との関わりを増やすために, H児の好きな「ままごと」, 「車」に関する遊びで友達と一緒にいる場をつくる, (2)職員とあいさつして信頼できる大人を増やす, (3)活動の切り替えができるようにするために, デジタルカメラで次の活動の絵を見せて見通しを持たせる, という具体的な保育方法が決定した。

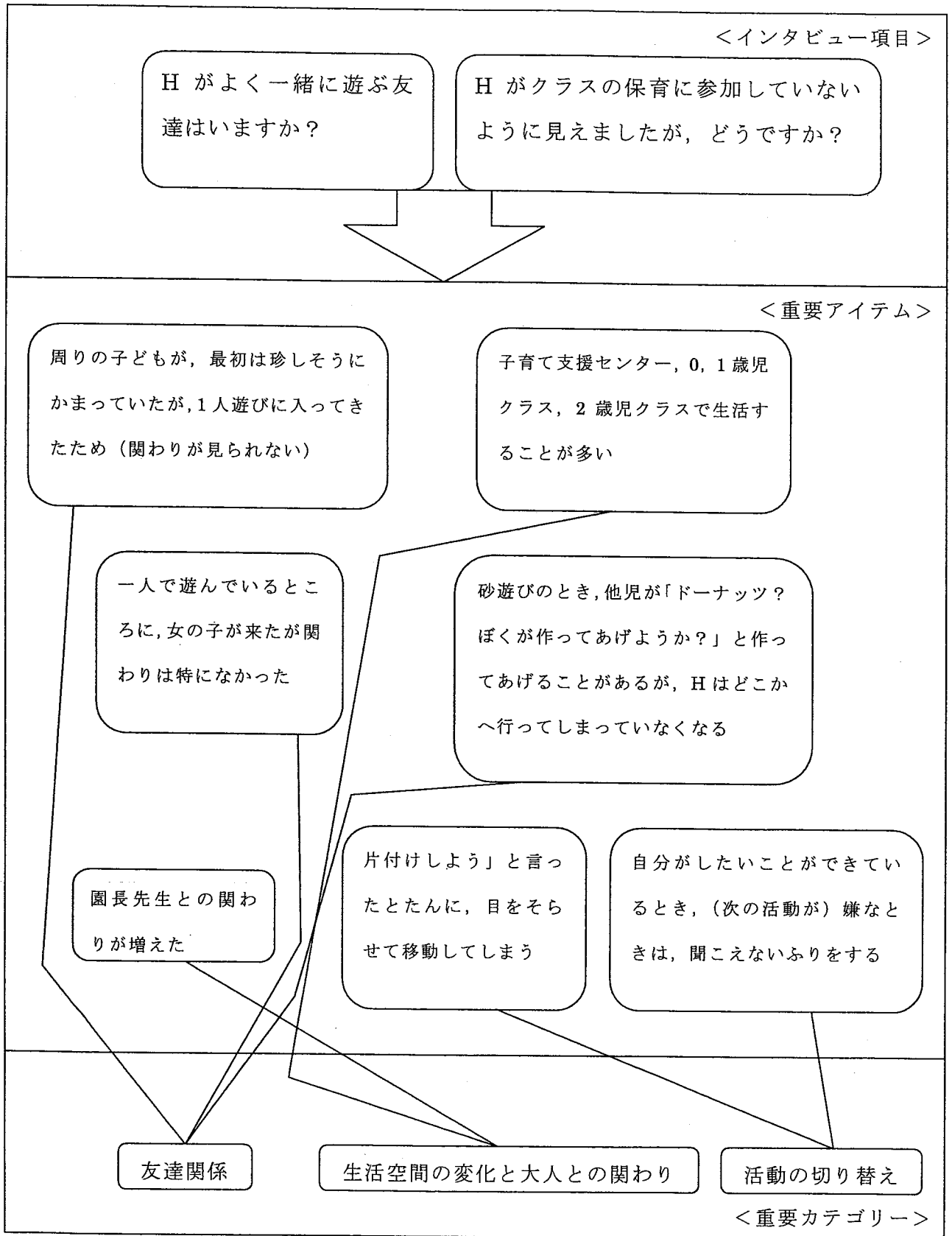


図 4-4 第 2 回保育カンファレンスにおける協議の集約化



(c)要約の作成

筆者が協議を集約した内容をまとめ、第1回目の保育カンファレンスと同様の形式で要約を作成してすべての保育者に配布した(表4-6)。

表4-6 第2回保育カンファレンスの要約

保育カンファレンスの協議内容	
日時	200X年6月9日 13:00~14:30
参加者	園長, 主任保育者, 養護教諭, M先生, K先生
対象児	H
生年月日	200X年X月X日
クラス	すみれ
兄弟の有無	無
保育カンファレンスの目的	H児の変化を共通理解し, 保育方法を決定する
1. H児の変化について	
1) 友達関係	
・一人で遊んでいるところに, 女の子が来たが関わりは特になかった	
・H児が1人遊びに入ると, 周囲の子どもとの関わりが見られない	
2) 生活空間の変化と大人との関わり	
・子育て支援センター, 0,1歳児クラス, 2歳児クラスで生活することが多い	
・園長先生との関わりが増えた	
3) 活動の切り替え	
・「片付けしよう」と言ったとたんに, 目をそらせて移動してしまう	
・自分がしたいことができているとき, (次の活動が)嫌なときは, 聞こえないふりをする	
2. 保育方法について	
1) 友達関係: H児の好きな「ままごと」「車」に関する遊びで友達と一緒にいる場をつくる	
2) 職員とあいさつして信頼できる大人を増やす	
3) 活動の切り替え: デジタルカメラで次の活動の絵を見せて見通しを持たせる	
3. 次回の予定	
次回の保育カンファレンスはX月X日に行います。今回は今回決定した保育方法の結果を協議します。H児の保育記録の準備をしておいてください。ご参加よろしくお願ひします。	

(3) 第3回保育カンファレンス (200X年8月18日)

①質問項目の設定

保育カンファレンスにおける質問項目を設定するため、第2回目の保育カンファレンスで協議された3つの保育方法に関連する保育者の関わりとH児の行動を観察した。

保育観察の結果、友達関係を構築するために行った『H児の好きな「ままごと」、「車」に関する遊びで友達と一緒にいる場をつくる』については、担当保育者であるM先生、K先生の意識が高く、様々な活動の中で行われていた。K先生は、H児とクラスの他児と一緒に車のチラシから多様な車種の車を切り出し、画用紙に貼るといった遊びをするように促していた。M先生も絵本の読み聞かせにおいて、車の絵が掲載されている絵本を使用することで、H児と他児が同じ場を共有できるように工夫した。H児は車にこだわりがあり、車の絵を見るだけで車種を当てることができたため、他児がH児に興味を持つ良い機会となったようだった。「職員とあいさつして信頼できる大人を増やす」では、A保育園のすべての保育者だけでなく、事務員や栄養士もH児を見かけたら声をかけるようになっていた。H児もすべての大人の名前を記憶しており、H児の母親によると「就寝前にA保育園の全職員の名前を暗唱するのが日課になっている」とのことだった。「デジタルカメラで次の活動の絵を見せて見通しを持たせる」は、観察されなかった。その理由についてK先生に尋ねたところ、言葉だけの支援で切り替えられるようになり、必要性を感じなくなったため、デジタルカメラの使用を止めたということだった。

これらの観察結果から、保育カンファレンスにおける質問項目として、保育の効果が見られている方法について、「友達関係の変化はどうなっているか?」、「大人との関係はどのように変化しているか?」というように設定した。

②協議の実施

協議は、A保育園の昼休憩を利用して行い、1時間15分で終了した。前回(第2回目の保育カンファレンス)は、M先生とK先生が昼食をとるなど、雑談をするような雰囲気ではじめたが、第3回目の保育カンファレンスではすべての保育者が保育記録を準備しており、意欲的に参加する姿勢が見えた。これは、第2回目の保育カンファレンスで協議した保育方法がH児に対して有効に行われたという保育者の自信や、第3回目の保育カンファレンスということで、協議に慣れたことが考えられた。

協議は、保育者の発言が多く見られ、事前に設定しておいたインタビューガイドに

沿う形で進められた。すべての保育者から、H児に対する保育が効果的であったことが述べられ、保育上の問題が解決されたことが協議内容から伺えた。そして、今回の保育カンファレンスの最後に主任保育者から、これまでの保育の結果（入園後の4月から8月まで）を一学期の成果として保護者に伝えることと、H児の保育をテーマとした保育カンファレンスを次に何か問題が起こるまで休止することが提案された。その後、保育カンファレンスが再開されることはなかった。

### ③協議の分析

#### (a)逐語記録の作成

FGIの分析方法に即して、ビデオに撮影した協議の様子とICレコーダーに録音した音声記録から、アナリスト（主任保育者）が協議の推移を逐語記録としてまとめた（表4-7）。この逐語記録はその後の協議の集約化の資料として活用された。

表4-7 第3回保育カンファレンスの逐語記録

発言者	インタビューガイド	発言内容	参加者の反応
筆者	①カンファレンスの目的の説明	「今日は前回決定した保育方法を実施した結果について協議したいと思います。よろしくお願いします」	全員：記録をみる
筆者	②最初の質問 ・ 友達関係 ・ 大人との関係	「友達関係の変化はどうなっていますか？」	K先生、主任：記録をみる
M先生		「ままごとはあまりしなくなったが、車を通して友達と繋がるが多くなった。友達といることを楽しんでいるように見える」	全員：うなずき
筆者		「大人との関係はどのように変化していますか？」	全員：筆者をみる
養護教諭		担任以外のU先生、Nさん（事務職員）などもわかっている	
筆者	③デジタルカメラを使っていないことについて	「デジタルカメラは使っていないようですが、なぜですか？」	
K先生		「言葉だけの切り替えでスムーズにいったので、必要なかった。友達と遊ぶようになってクラスにいる時間が増えたので、日課も覚えてきたと思う」	M先生：うなずき 主任保育者：感心

筆者	④今後のことについて	「今後、どのように保育をしていくか、意見はありますか？」	全員：司会を見る
K先生		「今の保育でHが成長しているのがよく見えるから、とりあえず継続してやっていきたい」	園長，M先生：うなずき
M先生		「本当に困ったことがなくなって、他児と同じ感覚で接することができるように思う。保育カンファレンスも必要ないぐらい」	全員：笑い
主任		「では、Hはいろんなことができるようになってきているし、お母さんの願いも含めて今後の保育を考えていくことにしませんか？」	全員：うなずき
筆者	⑤要約 ・ 協議のまとめと次回の目的を伝える ⇒変更：今回はなし	「今日の話でHの成長がよくわかりました。では、お母さんとの懇談の後、再度、今後の保育を考えていくことにしましょう。本日はありがとうございました」	全員：メモ

### (b)協議の集約化

FGIの分析方法に従い、一次分析と二次分析を行った(図4-5)。協議の内容から、3つの重要カテゴリーが成立した。それは、(1)友達関係の変化、(2)大人との親密性、(3)言語理解、である。

H児の友達関係について、他児との関わりが多く見られるようになったことが明らかになった。これは、H児の好きな車の絵本を読み聞かせで使用したことなどにより、他児と共有することができる遊びがあることで、H児が自分のクラスにいることが多くなったということも背景として考えられる。そのことからH児と他児とが相互に認識を深めたために、H児から他児へ関わる様子も見られるようになったことが示唆された。また、H児にとって最も親密な存在であるK先生が、他児と関わるモデルとしての役割を果たしたことも一因であると思われる。大人との関わりが深まったことについて、保育者だけでなく、事務職員に至るまで認識し、H児から周囲の大人に対して「あいさつ」をすることが報告された。これは、職員もH児も「あいさつ」をきっかけとして関わりを深めたことにより互恵的に効果が生まれたと考えられる。言語理解については、デジタルカメラを使わなくとも言葉だけの指示を理解できるようになったことが明らかになった。ただ、これは言語理解だけではなく、保育者とH児、また友達とH児の関係性が深くなったことが関係していると思われる。つまり、H児が保育者や友達とコミュニケーションをする意欲を持ったため、意思疎通が可能になっ

たとえられるのである。

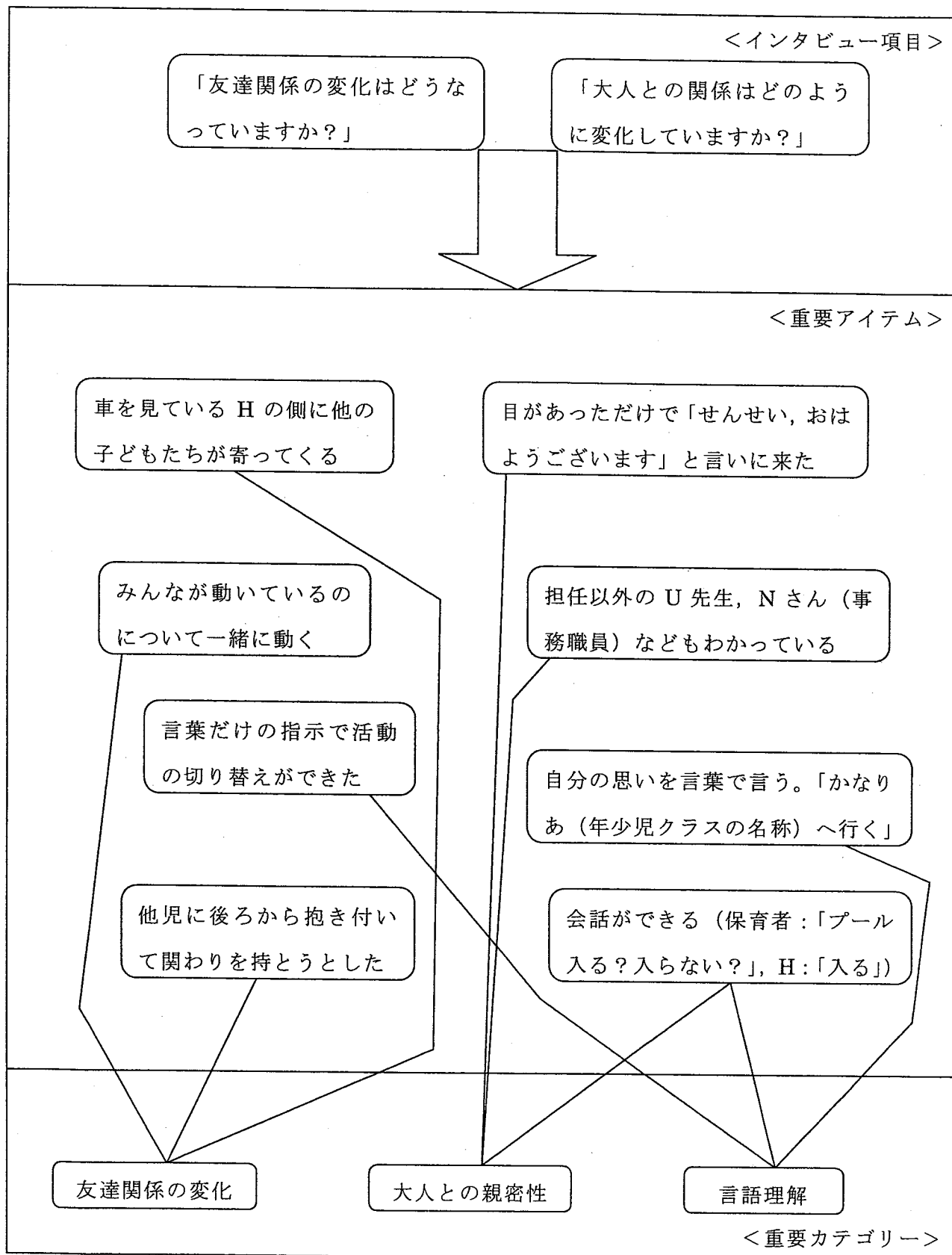


図 4-5 第 3 回保育カンファレンスにおける協議の集約化

(c)要約の作成

筆者が協議を集約した内容をまとめ、要約を作成してすべての保育者に配布した(表4-8)。

表4-8 第3回保育カンファレンスの要約

保育カンファレンスの協議内容	
日時	200X年8月18日 13:00~14:15
参加者	園長, 主任保育者, 養護教諭, M先生, K先生
対象児	H
生年月日	200X年X月X日
クラス	すみれ
兄弟の有無	無
保育カンファレンスの目的	H児に対する保育の結果を報告し, 今後の保育を検討する
<p>1. 保育の結果について</p> <p>1) 友達関係の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・車を見ているH児の側に他の子どもたちが寄ってくる</li> <li>・他児に後ろから抱き付いて関わりを持とうとした</li> <li>・みんなが動いているのについて一緒に動く</li> </ul> <p>2) 大人との親密性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目があっただけで「せんせい, おはようございます」と言いに来た</li> <li>・担任以外のU先生, Nさん(事務職員)などもわかっている</li> </ul> <p>3) 言語理解</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・会話ができる(保育者:「プール入る?入らない?」, H児:「入る」)</li> <li>・自分の思いを言葉で言う。「かなりあ(年少児クラスの名称)へ行く」</li> <li>・言葉だけの指示で活動の切り替えができた</li> </ul> <p>2. 今後の保育について(継続)</p> <p>1) 友達関係: H児の好きな遊びで友達と一緒にいる場をつくる</p> <p>2) 職員とあいさつして信頼できる大人を増やす</p> <p>3. 次回の予定</p> <p>次回の保育カンファレンスは未定です。</p>	

第4項 考察

A 保育園で実施した保育カンファレンスの方法に関して、協議に参加した保育者へ個別インタビューを実施した。結果は、次の通りである（表 4-9）。ここでは、その結果を含めて、研究1で行った保育カンファレンスを FGI の進行と分析の視点から考察する。

表 4-9 A 保育園の保育者へのインタビュー結果

	成果	課題
管理職 (園長, 主任)	<ul style="list-style-type: none"> <li>カンファレンスで H 児のことや自分の考えが整理できるのがよい (園長)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆者には専門家として意見を述べてほしいところもあった (主任保育者)</li> <li>若い先生がしっかりと自分で考えて話すことはよいが、まとめるのに時間がかかって残念だと思う (主任保育者)</li> </ul>
担当保育者	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育カンファレンスの目的が明確であったため、いつものカンファレンスに比べて何を話せばいいのかわかりやすい (K 先生)</li> <li>保育カンファレンスで話がまとまって H 児との関わりのきっかけがつかめた (K 先生)</li> <li>新任で不安なことが少し楽になった (K 先生)</li> <li>他の先生も H 児を気にして関わってくれて助かる (M 先生)</li> <li>いろんな見方ができることがわかった (M 先生)</li> </ul>	
養護教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>H 児との関わりが少ないなりに、関わってみようかと思えた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>保健の立場から話そうとしても、うまく協議に参加できない</li> <li>筆者の考えをもっと聞きたかった</li> </ul>

まず、FGIの方法を導入して、保育カンファレンスの事前に発達アセスメントによる質問項目を設定し、半構造的に保育カンファレンスを進行した。保育カンファレンスの進行の方法に関して、保育者は、「保育カンファレンスの目的が明確であったため、いつものカンファレンスに比べて何を話せばいいのかわかりやすい(K先生)」と「他の先生もH児のことを気にして関わってくれて助かる(M先生)」と述べており、FGIの導入による進行の方法に肯定的な意見が出された。しかし、一方では「保健の立場から話そうとしても、うまく協議に参加できない(養護教諭)」とあるように、対象児との関わりの少ない立場の人を協議に参加させるための工夫が必要であることが明らかになった。

次に、FGIの分析の方法を導入して、逐語記録の作成、協議の集約化、要約の作成という手順で保育カンファレンスの協議を分析した。この分析の方法については、「保育カンファレンスで話がまとまってH児との関わりのきっかけがつかめた(K先生)」、「他の先生もH児のことを気にして関わってくれて助かる(M先生)」という回答があるように、FGIの導入により保育カンファレンスによる合意形成が促進されたことが示唆された。一方、主任保育者は、「若い先生がしっかりと自分で考えて話すことはよいが、まとめるのに時間がかかって残念だと思う」と課題を述べた。

本節の事例から、以下の2点の課題が明らかとなった。まず、インタビュー어의質問について、質問が「H児の保育中の様子は？」(第1回保育カンファレンス)、「H児について、以前に比べて変わったことはありますか？」(第2回保育カンファレンス)というように具体性を欠いた場合、1つのエピソードを詳細に検討するような発言が引き出せなかった。例えば、「トイレにこだわりがない」「偏食せずおかずも食べる」というエピソードから「こだわりのなさ」というカテゴリーが抽出されたが、なぜ、こだわりがないのかというH児の行動の背景を検討するには至らなかった。これに対して、質問が「友達関係の変化はどうなっていますか?」、「大人との関係はどのように変化していますか?」(第3回保育カンファレンス)と具体的になった場合には、H児が活動を切り替える際にスムーズになった背景には、クラスの友達との関係が良好になったためではないかといった意見が出されたように、エピソードの詳細が述べられるようになった。つまり、Okada & Simon (1997)の述べるエピソードの背景にある仮説を提示し協議するような保育者間の「協同的認知活動」を活性化させるための1つの要因として、インタビュー어의質問項目の具体性が影響していることが示唆され



た。

また、第3回目の保育カンファレンスでは、エピソードの背景に対して仮説を提示するには至ったが、それに対して相互に仮説を検証するような作業が行われず、すべての保育者が保育の成果に納得してしまった。その理由としては、H児に対する保育が問題なく行われていたこと、そのため、新任のK先生の保育を認めるような雰囲気になっていたこと、または、提示された仮説に対して、よりエピソードの詳細な周辺情報を明らかにするような進捗がなされなかったことが考えられる。つまり、保育者間の「協同的認知活動」を活性化させるためには、インタビュアーは質問項目の設定と協議の進捗に留意しなければならない。

次に、通常のFGIの分析手順では、協議をビデオに撮影し、協議後に分析を行うため、保育カンファレンスの協議結果が保育者に報告されるのは数日後となる。このような協議と実践との間のタイムラグは保育カンファレンスに対する保育者の動機付けを下げる要因となる(田代, 1996)。例えば、第1回目の保育カンファレンスで協議された内容は、第2回目の保育カンファレンスには引き継がれることがなかった。これは、第1回目の保育カンファレンスの協議後、「アナリストが分析をしている数日間にすでにH児の様子が変化したから(主任保育者)」であったことが考えられる。これは、H児がA保育園に適応していく過程において、入園直後に大きく変容していたことを想定できなかったことに原因があると考えられる。Lepper & Malone (1987)によると、内発的動機付けの高低は協議における協同に大きな影響を及ぼす。よって、保育カンファレンスにおける協議がすぐに実践に反映されるような分析手順の改善が必要となった。

第3節 広汎性発達障害児の保育をテーマとした保育カンファレンス（研究2）

第1項 対象児 S と B 保育園

対象児 S は、4 歳（男児）で広汎性発達障害の診断を受けている。家族構成は両親と S 児の 3 名である。対象とした B 保育園は、在籍児数が 140 名で、乳児クラスが 3 クラス、3 歳児、4 歳児、5 歳児クラスが 1 クラスずつあり、26 名の保育者が勤務している。B 保育園の日課はおおよそ次の通りである（表 4-10）。

表 4-10 B 保育園の日課

時間	日課
9:00	登園 荷物の片付け
9:30	全クラスでの設定保育（園庭走、踊り）
10:00	自由時間
11:00	各クラスでの設定保育
12:00	昼食 午睡
14:00	おやつ
15:00	随時降園 延長保育

S 児が在籍する年中児クラス（園児：38 名）の担当保育者は、I 先生と T 先生の 2 名である。B 保育園では、月ごとに担任と副担任が交代するシステムにしていた。そのため、副担任になった保育者が交互に S 児の支援にあたるようにしていた。B 保育園では、保育カンファレンスは行っておらず、障害のある子に関する保育は担当保育者に一任されていた。しかし、S 児が落ち着きなく、園内を走り回り集団行動ができないことや何の脈絡もなく、他児に攻撃をすることといった行動の対応に担当保育者が困難を訴えたため、保育カンファレンスを実施することになった。

## 第2項 方法

B 保育園の I 先生, T 先生, 主任保育者, 他クラスの先生 5 名, 筆者の 9 名で, 保育における S 児の行動を把握するための保育カンファレンスを実施した。なお, 筆者がインタビュアー兼アナリストとして保育カンファレンスに加わった。

本事例では, A 保育園の事例で明らかになった課題をもとに, (1)インタビュアーが対象児の発達アセスメントをもとに場面を限定した質問項目を設定すること, (2)FGI の分析の手順を, アナリストが協議中に内容をホワイトボードに記述してカテゴリ分類を行い, その場で保育者に提示すること, というように FGI を保育カンファレンスに導入する際の方法を修正した。すなわち, B 保育園の保育カンファレンスの手順は以下である。

まず, インタビュアーは, 対象児の発達アセスメントの結果から, B 保育園における S 児の実態に即した質問項目を具体的に設定する。次に, 協議を実施し, 協議内容をアナリストがホワイトボードに記述し, 協議中に分析をする。分析結果は, 参加した保育者にその場で確認させ, 保育カンファレンスの結果を翌日から保育に反映することができるようにした。

なお, B 保育園での保育カンファレンスは 1 回しか行われなかった。これは, S 児に関連して生じた問題の解決のために, 一時的なコンサルテーションとして保育カンファレンスを実施したためであった。しかし, 保育カンファレンスは一度のみであったが, 保育観察は定期的に行い, 適宜保育者への助言や保育者からの聞き取りを行って, 保育カンファレンスの実施前後の S 児の変化を検討した。

第3項 結果

(1)質問項目の設定

保育カンファレンスでの質問項目を設定するため、S児の発達アセスメントを行った。発達アセスメントは、発達チェック表とKIDS (TYPE T:対象0歳1ヶ月～6歳11ヶ月の乳幼児)を用いた。また、前年にS児を担当した保育者への聞き取りや前年度の記録も参考にした。

S児が4歳7ヶ月のときに実施したKIDSの結果は以下の通りである(表4-11; 図4-6)。この結果から、S児は全般的に発達の遅れは見られないものの、対人関係において課題があることがわかった。また、発達チェック表、前年度の担当保育者の話、前年度の保育記録から、S児は、(1)テレビ、ビデオが好きでアニメのキャラクターをよく覚えている、(2)落ち着きがなく部屋にいることができない、(3)笑顔なのに他児の顔を突然叩くことがある、といった課題があることがわかった。また、休日後の登園時に落ち着きがないことが明らかになった。

表4-11 S児のKIDS結果 (CA:4.7)

領域	発達年齢
運動	5歳3ヶ月
操作	5歳0ヶ月
理解言語	4歳5ヶ月
表出言語	4歳9ヶ月
概念	4歳6ヶ月
<u>対子ども</u> <u>社会性</u>	<u>3歳2ヶ月</u>
<u>対成人</u> <u>社会性</u>	<u>3歳0ヶ月</u>
しつけ	4歳3ヶ月
食事	3歳0ヶ月

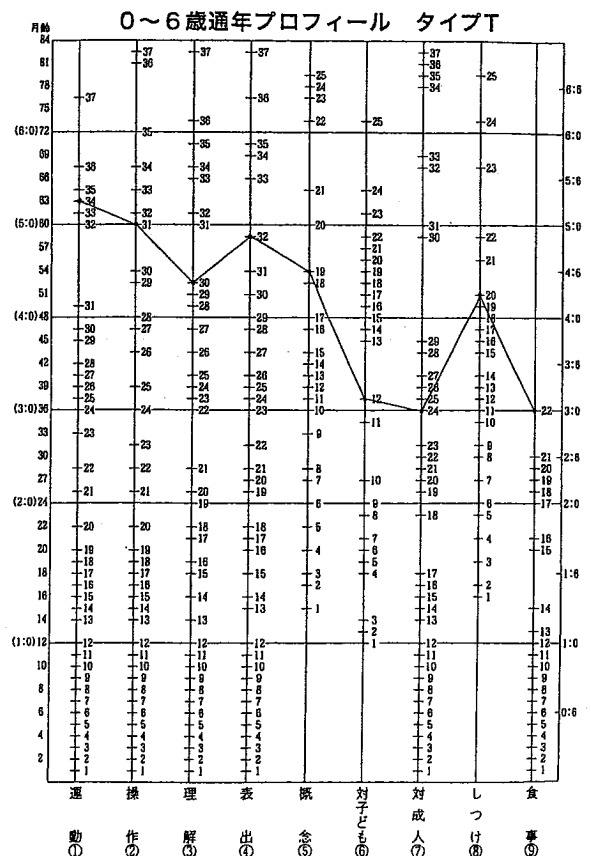


図4-6 S児のKIDS結果 (CA:4.7)

とりわけ、保育者が「気がかり」とする行動は、次の2点であった。第1に、S児は自分のクラスにいないことが多いことである。保育者は、S児が登園するとすぐに別のクラス（黄組）に行き、テレビを見るという行動を気にしていた。第2に、S児が設定保育に加わらないことである。S児は設定保育から離れて一人で違う遊びをすることが多かった。そのため、設定保育の実施が困難な場合があった。このようなS児の行動に対して、担任は、S児にクラスへの所属意識を持たせるため、朝のルーチン（自分のクラスでノートに登園のハンコを押す）を守ることをねらいとして絵カードを使用して支援していた。その手順は、まず、S児が登園後に「テレビを見たい」と要求した場合、担任がテレビの絵カードをS児に渡して移動させる。そして、移動したクラスの先生がそれを受け取り、10分間テレビを見せた後ノートの絵カードを渡し、それを持ったS児が自分のクラスに戻り、担任と一緒にノートにハンコを押すというものである。この手続きを通して、保育者はS児が自分のクラスへの所属意識を持ち、設定保育への参加も促されるという成果を期待していた。

以上の発達アセスメントの結果から、保育カンファレンスにおける質問項目を設定した。質問は具体的なものとするため、以下の2項目に設定した。それは、(1)「先生や他児と関わるときのS児の様子は？」、(2)「カードを使うときのS児の様子は？」、である。保育カンファレンスの進行においては、このように質問項目を設定し、質問への保育者の回答に応じて、協議の進行に5W1H（いつ、どこで、だれが、なにを、なぜ、どのように）を含め、エピソードの詳細な周辺情報を明らかにするように意識した。これは、エピソードの詳細が明らかにならないために、エピソードの背景まで考察する協議が行われなかったという研究1で見られた課題を解消するためである。また、このように保育カンファレンスの進行上の工夫をすることで、日常的にS児との関わりが少ない保育者でも、他の保育者のS児に対する関わりを聞いてそのイメージを共有できるようになり、他の保育者が発言する機会を増やすことも意図していた。以上のように、質問項目と協議の進行の指針を設定した。

(2) 協議の実施

B 保育園の I 先生，T 先生，主任保育者，他クラスの先生 5 名，筆者の 9 名で，以下のように座席に分かれて協議した（図 4-7）。IC レコーダーを使用し，協議をすべて録音した。協議は，B 保育園における子どもの午睡の時間を利用して行い，1 時間 24 分で終了した。保育カンファレンスにおける協議は担当保育者の事例報告をアナリストである筆者がホワイトボードに板書して提示した後，他の保育者が意見を述べるという形で推移した。参加者はそれぞれノートを持参して，協議の最後にホワイトボードの板書を写した。協議はおおよそ事前に準備しておいたインタビューガイドに沿って進行した。

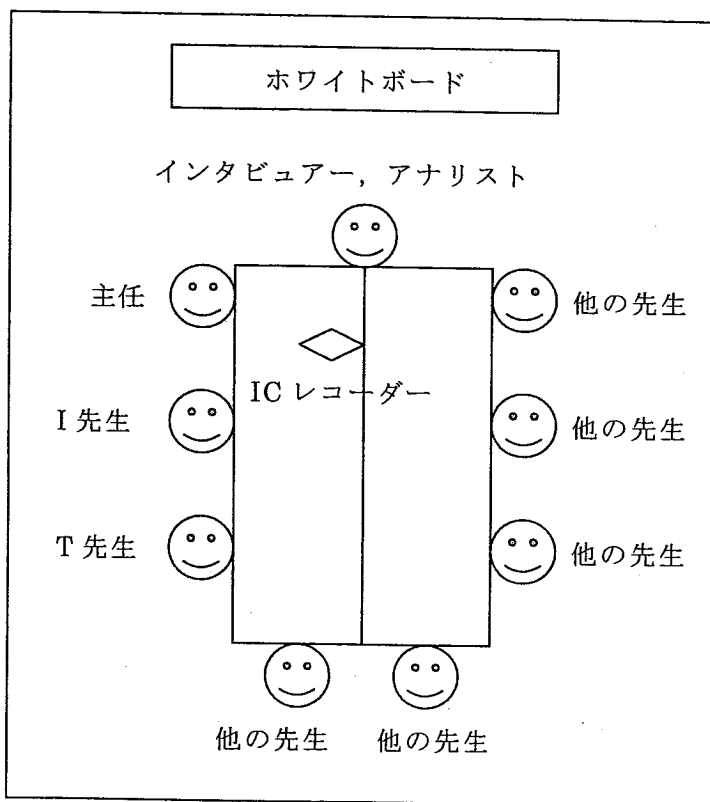


図 4-7 保育カンファレンスの実施形態（B 保育園：子育て支援ルーム）

### (3) 協議の分析

協議の分析は、保育者によって報告された保育中のエピソードを筆者がホワイトボードに板書して提示し（図 4-8）、協議された内容の中で「重要アイテム」と判断したものを丸で囲んだ上で、共通する内容のものを「重要カテゴリー」として、グループ化した。「重要カテゴリー」には、協議直後に見出しをつけた。分析の結果（図 4-9）、「重要カテゴリー」は、(1)大集団だと落ち着かない、(2)先生への独占欲、意識の高さ、の 2 項目であった。すなわち、S 児が登園後、別のクラス（黄組）に移動するのは、S 児の前年の担任である黄組の U 先生の気を引くためであり、U 先生を独占したいという思いによるものであることがわかった。また、S 児が設定保育に加わらないことについても、大集団だと落ち着かないことが原因となっていることが明らかになった。これは、担当保育者が「S 児は自分のクラスへの所属意識が薄いために課題が生じている」としていた見方と異なる結果であった。すなわち、それまで担任保育者が S 児に対して有していた理解の仕方や行ってきた保育の方法の修正を迫る結果となった。

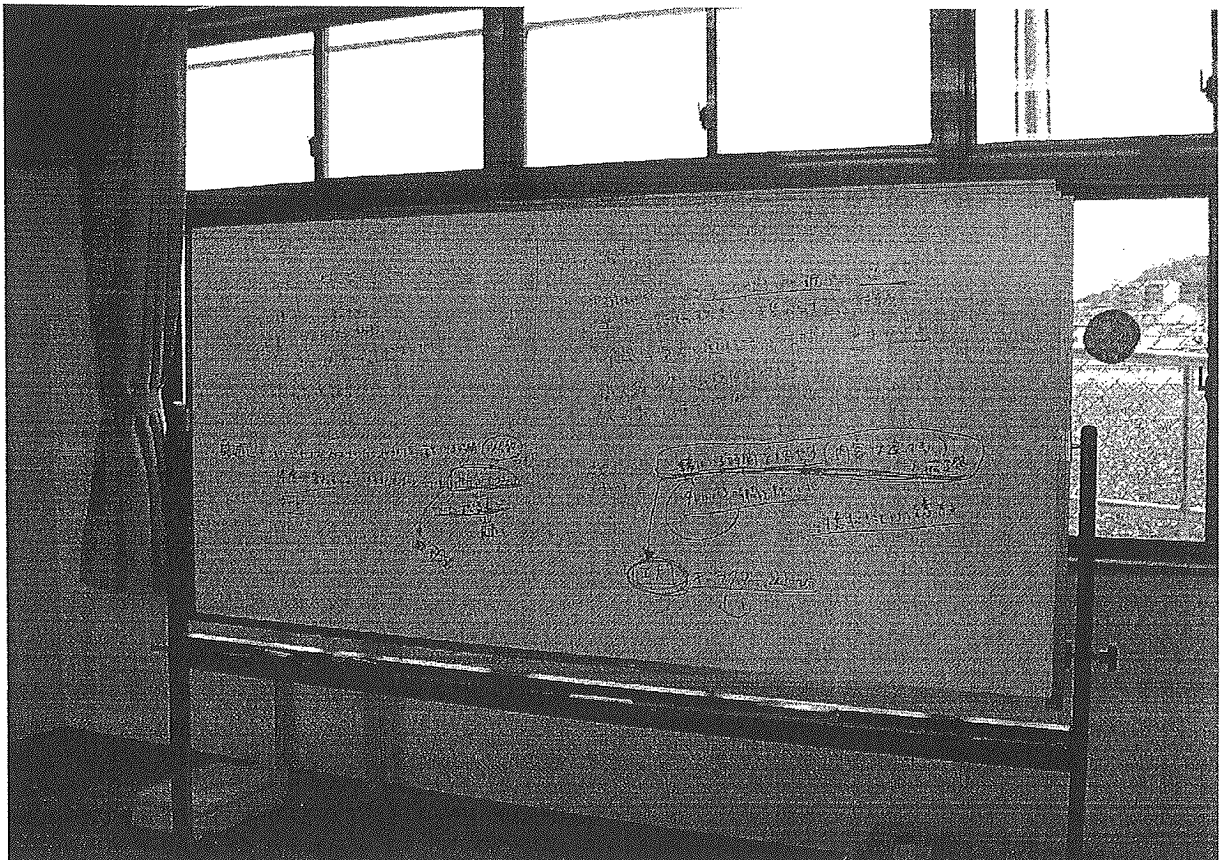


図 4-8 ホワイトボードへの記入（B 保育園）

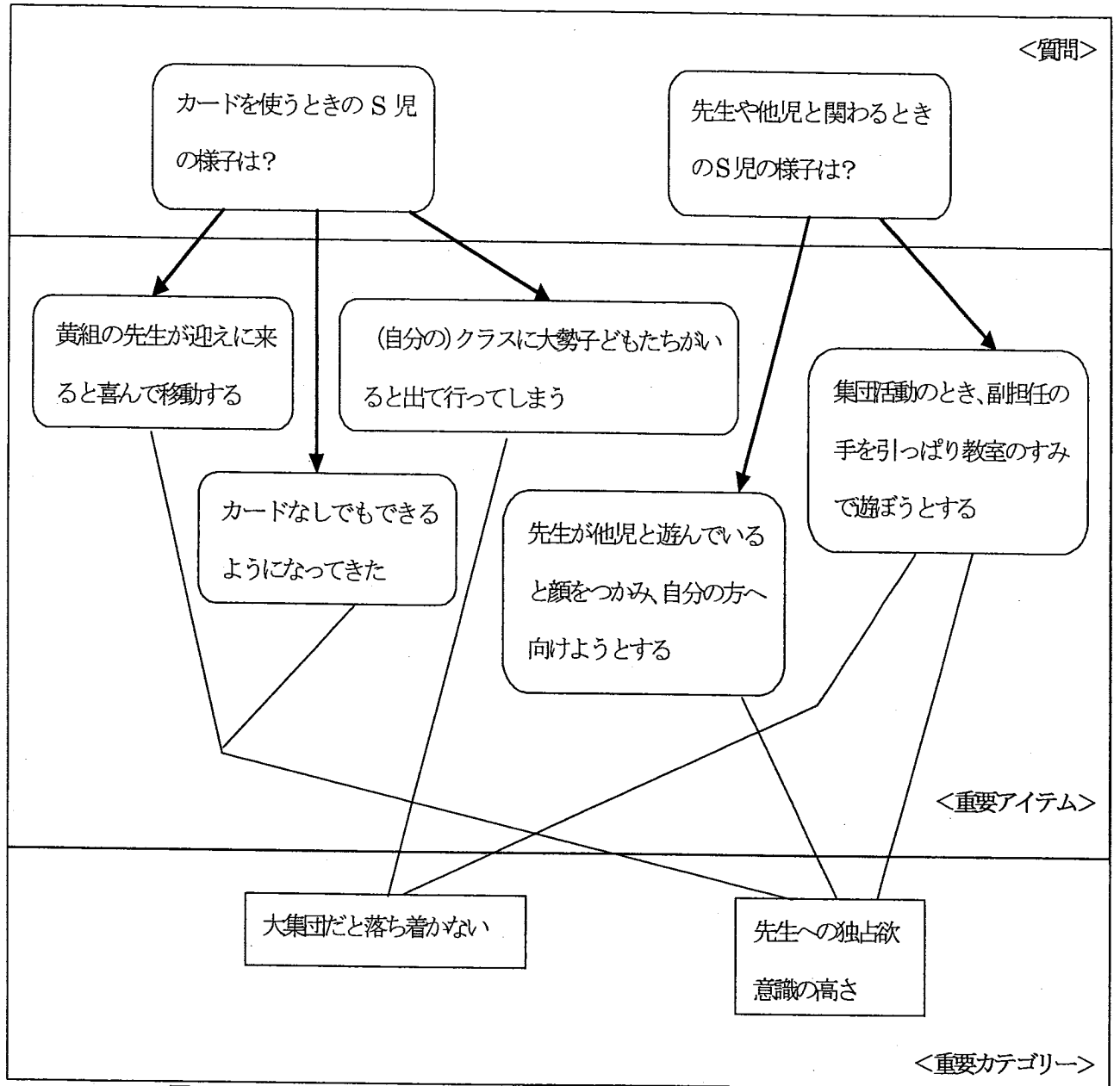


図4-9 S児の保育カンファレンスにおける協議の集約化



#### 第4項 考察

保育カンファレンスによる協議を経て、その後の担任保育者（I先生、T先生）の保育が変化したかどうかを明らかにするため、保育カンファレンスの後も保育観察を継続して実施した。ここでは、その保育観察の結果を含めて、保育カンファレンスの協議の結果が保育実践にどのように反映されたかを考察する。

保育観察の結果、S児に対する絵カードの使用は継続されていたが、使用目的が変化していることが明らかになった。つまり、それまで絵カードの使用は、S児が登園してノートにハンコを押すというB保育園のルーチンを守るために行うことが目的であったが、S児と担任保育者（I先生、T先生）とのコミュニケーションの機会を増やすために用いるようになった。これは、担任保育者（I先生、T先生）が絵カードを用いてS児に関わる機会を増やすことによって、S児の関心を黄組の保育者（U先生）から担任保育者（I先生、T先生）へと移行させ、その結果として、S児が担任保育者（I先生、T先生）の関心を引くために自分のクラスでのルーチンや設定保育に参加するのではないかという仮説にもとづいている。すなわち、保育カンファレンスでS児の保育を協議した結果、「先生への独占欲、意識の高さ」が明らかになり、担任保育者のS児に対する認識に変化が起こったため、保育の実施にあたり仮説を立てて保育の修正がなされたと考えられる。

このような保育実践の修正に伴い、S児の行動にも変化が生じた。保育者の記録と筆者の保育観察の結果から、保育カンファレンスの実施前と実施後のS児の変化について、結果を次頁に示す（図4-10）。保育カンファレンスの実施によって、S児の行動に対する保育者の認識とS児に対する保育方法が変化してから、S児がルーチンを実施する回数が増加した。これを関係論的視点から解釈すると、S児に対する絵カードの使用目的の変化に伴い、S児と担任保育者との関係性が構築されたために、S児が登園後、黄組のクラスに行くことなく自分のクラスの担任保育者と一緒にルーチンをするようになったためと考えられる。これは、S児の依存対象がU先生（黄組）からI先生、T先生（担任保育者）へと移行したとも考えられる。

一方で、S児が設定保育に参加する回数は変化しなかった。これは、S児と担任保育者の二者間の関係性が構築されたことが返って悪影響を及ぼしたと考えられる。すなわち、S児は設定保育の時間においても、他児から担任保育者を独占するために1対1

での関わりを求めるようになり、設定保育が進まない状況になった。そのため、担任保育者もS児の求める関わりに対応せざるを得なくなり、設定保育から離れてS児と二人でいる時間が多くなったからであった。

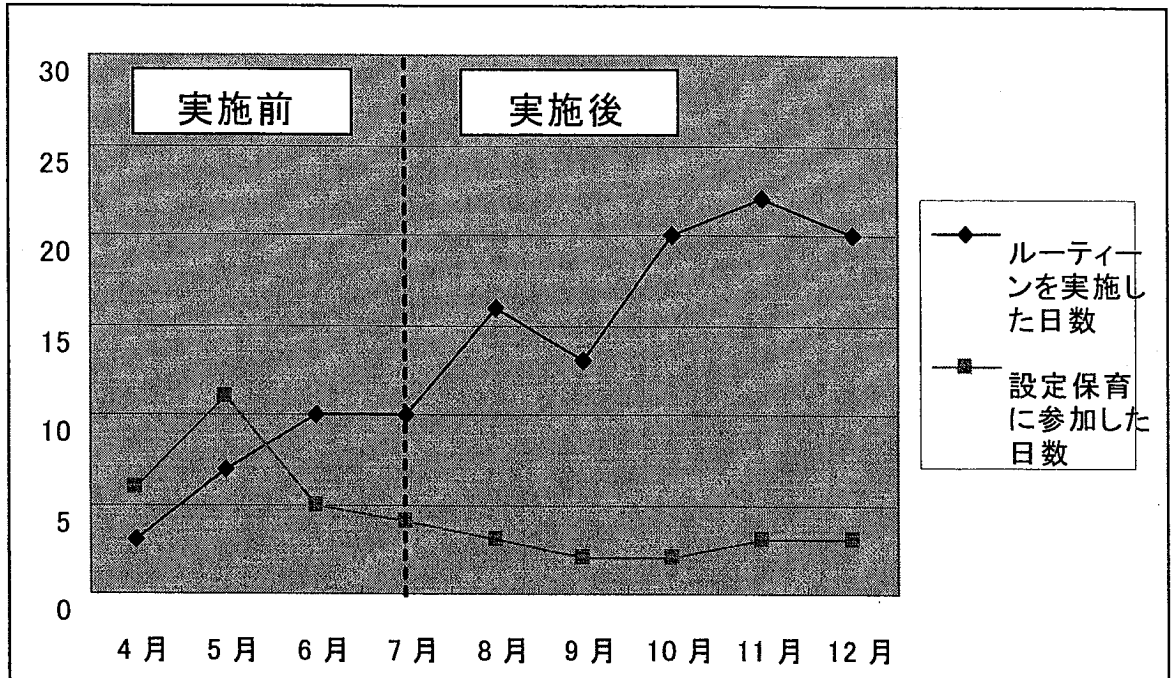


図4-10 保育カンファレンスの実施前と実施後のS児の変化

研究2では、保育カンファレンスにおけるインタビューアの質問を具体的にし、協議を進めた。担当保育者は、「S児の課題は、自分のクラスへの所属意識や仲間意識が薄いためとっていたけど違うことがわかった(担任)」と発言し、自分のS児に対する理解が修正されたことを述べた。担任保育者は、それまでS児の問題行動をその背景にある理由を考えるとなく対応していたが、保育カンファレンスでの協議を経て行動をもたらした理由について考えることが重要であることを認識した。これは、FGIの特徴である半構造的に協議を進行する方法において、インタビューアが事前に設定しておく質問項目に具体性を持たせて設定したことにより得られた成果であると考えられる。すなわち、FGIを保育カンファレンスに導入する際、対象児の情報把握にもとづいた具体性のある質問項目の設定が、保育者間の「協同的認知活動」を活性化するためには重要であることが示唆された。さらにアナリストが協議の内容を板書で視覚的に提示し、協議中に分析を行ってその場で保育者に確認させるという分析方法の修正は、協議と同時に結果を総括することができる。これにより、協議内容をすぐに

保育に反映できるため、保育者の動機付けにも繋がったと考えられる。

しかし、研究2の保育カンファレンスでは、質問項目の設定と協議の進行の際に5W1Hを加えるという工夫をすることで進行の方法に効果がみられたものの、協議の分析においては課題が残った。ここでは、協議の進行における工夫により、具体性があるエピソードの詳細を保育者間で共有した結果、保育者間の「協同的認知活動」は活性化され、担当保育者のS児に対する理解が変化し、仮説にもとづく保育の修正が行われた。つまり、担当保育者においては、エピソードに潜在する仮説を生成・検証するという内的活動が行われたことが明らかになった。だが、担当保育者においてはそのような内的活動を経て結論を導き出すことが行われたものの、他の保育者にそのような様子は見られなかった。すなわち、個人レベルでは対象児に対する理解の深まりが達成されたが、すべての保育者での協同のもとでは行われなかったのである。これでは、保育カンファレンスに参加したすべての保育者が協同的に実践に取り組んだとはいえない。

その理由として、筆者がアナリストとして最終的な分析を担当したことが考えられる。B保育園の事例では、協議中は保育者間で活発な「協同的認知活動」が行われ、エピソードの背景に対して仮説を立てて検証するという過程が見られた。しかし、筆者がその協議を包括するような分析を行うことができず、結局2つの視点からのみ協議の結果を述べることになってしまった。この2つの視点は、担任保育者だけに保育の修正を迫るものであり、他の保育者も保育実践に加わるようなものではなかった。つまり、筆者がアナリストを務めたことで、保育者に対して協議の結果をアナリストの分析に追従させるようになったために、すべての保育者による協同的な実践にまで至らなかったことが推察される。これらの結果から、FGIの方法を保育カンファレンスに導入する際に、アナリストを誰が担うか、そして誰がアナリストを選ぶかは、保育カンファレンスの実施にあたり、非常に重要な要因となることが明らかになった。

#### 第4節 小括

保育カンファレンスが有効に行われるためには、「発言の対等性」「話の具体性」「実践との循環性」が必要である（田代，1996）。このうち、「発言の対等性」は、保育カンファレンスの進行の方法と大きく関連する項目である。保育カンファレンスの進行は、指導的な立場から実践的な指導や援助を与える人と、同等な立場で会話を促進する人の2つの場合が見受けられる（若林，2004）。多くの保育所・幼稚園において、保育カンファレンスの進行役は園長や主任といった管理職が務めることが多く、前者の指導的な立場になりやすい。その場合、「発言の対等性」が保たれず、一部の保育者の考えのみをもとに子どもの理解や支援の方法が決定する「機械的集約モデル」の保育カンファレンスとなることが危惧される。

A 保育園の事例において、協議後の K 先生に対するインタビュー結果に見られるように、FGI を使用した保育カンファレンスのほうが、普段 A 保育園で行われている保育カンファレンスよりも目的が明確で話しやすいことが述べられている。特に、保育経験年数の浅い保育者にとっては、進行役は保育者と同等な立場で会話を促進する役割を担うほうが発言しやすくなると考えられる。FGI の方法によるインタビュアーは、メンバーの発言を促進する役割を担うことが明確に規定されている。つまり、FGI のように、インタビュアーが事前の質問項目の設定に配慮し、会話を促進する役割に徹することにより、メンバーの総意による子どもの理解や支援が促されると考えられる。さらに、B 保育園の事例において、筆者は協議を促す際、「話の具体性」に配慮し、対象児の詳細な状況を知るため、質問に 5W1H（いつ、どこで、だれが、なにを、なぜ、どのように）を含めるようにした（川島・杉野，1994）。このように、「話の具体性」を増すための進行の工夫は、エピソードの詳細な情報を明らかにし、仮説の生成・検証にもとづく保育者間の「協同的認知活動」を活性化することに寄与すると考えられる。FGI の方法では進行の手順は設定されているものの、インタビュアーの裁量に委ねられるところが大きい。保育者の「協同の知」を創発するためには、インタビュアーが当該園の保育や対象児の実状に応じて、質問項目の設定や進行の手順に配慮する必要があるといえよう。

また、「実践との循環性」は、保育カンファレンスにおける協議の分析と関連することが明らかになった。従来の保育カンファレンスが単なる意見交換で終わってしまう

大きな要因は、保育カンファレンスの協議が総括されず、実践の修正に繋がらないことであった。A 保育園の事例では、FGI の分析の方法に沿って協議を集約した。その結果、K 先生や M 先生が述べる 1 つのエピソードでは不十分な理解にとどまっていた対象児の様子が、複数の保育者のエピソードを加えることで系統的なまとまりとなり、多様な視点から対象児の行動を捉えることができた。保育者に行ったインタビューの結果からは、協議が集約されることで対象児の理解が促進され、関わりのきっかけがつかめたことが明らかになった。つまり、FGI の分析の方法では、協議された情報が散逸することなく集約化でき、保育者が多様な状況や文脈における子どもを理解できると考えられる。さらに、B 保育園の事例では、FGI の分析手順を修正し、協議中に分析できるようにした。この工夫により分析の煩雑さは解消され、「実践との循環性」が増し、協議結果をすぐに実践に反映できるようになった。保育カンファレンスの実施後、迅速に保育実践の修正が行われたことから協議中の分析は有効であったことが示唆された。

しかし、B 保育園の事例から、FGI の分析において、解決すべき課題も明らかになった。それは、B 保育園の事例における協議中の分析は、筆者が障害のある幼児の保育を専門にしている立場から分析を行ったために、他の保育者が追従してしまったことである。そのため、すべての保育者が協同して実践に取り組むことはできなかった。つまり、保育者の「協同の知」を創発させるような保育カンファレンスの協議を可能にするためには、アナリストの役割を含めたさらなる分析過程の修正が必要であることが示唆された。

最後に、本章で扱った 2 つの事例では、A 保育園では計 3 回の保育カンファレンスで B 保育園では 1 回のみの保育カンファレンスであったように、短期的な保育カンファレンスの実施であった。A 保育園では、対象児の保育上の問題が解決したことから、保育カンファレンスが休止されることとなったが、保育所・幼稚園における保育の成果を小学校まで接続するためには、短期的な保育カンファレンスの実施ではなく、長期的な実施による記録の蓄積が求められる。

そこで、次章では、長期的な保育カンファレンスの実施（研究 3）と保育の成果を小学校へ繋げるための取り組み（研究 4）について提示する。

---

## 第5章 フォーカス・グループ・インタビューの改善と

### 保育カンファレンスの検討

---

#### 第1節 目的

本章では、前章で明らかになった FGI を保育カンファレンスに導入する際の要点と課題から、協議と分析を同時に行い、かつ協議者全員で分析する方法として、KJ法を利用した保育カンファレンスの2事例を検討する。

KJ法とは、協議者個々人がアイデアや意見を1枚ずつ小さなカードに書き込み、それらのカードの中から類似しているもの同士を2,3枚ずつ集めてグループ化していくことを手順に置く手法(川喜田, 1986)である。KJ法は機械的集約を促す手法とも考えられるが、FGIの進行の方法を用いることでエピソードに潜在する仮説の生成・検証を保育者から引き出し、その協議にもとづいて分析を実施することで、単なる機械的集約ではない結果が得られると考えられる。さらに、本章の事例では保育者全員が参加するメーリングリスト(以下、ML)も取り入れた。MLとは、電子メールを使って複数の人に同じメールを配信できるシステムのことで、設定されたアドレスにメールを送ると、そのメールは予めMLに登録されている人全員に配信される。そのため、MLの使用は、1対1ではなく複数同士でのメールのやり取りができ、保育カンファレンス以外のインフォーマルな場でも日常の保育を報告することができるようになる(Menlove, Hudson & Suter, 2001)。

協議の議題は、障害のある子どもの保育実践を小学校就学まで計画的に実施するために以下の2点とした。第1に、保育カンファレンスの協議を単なるその場限りの問題解決にとどまらず、中・長期的な視野のもとで計画的に実践を行うための個別指導計画の立案(研究3)、第2に、保育カンファレンスの協議を小学校に繋げるためのサポートファイルの作成(研究4)である。

第2節 障害のある幼児の個別指導計画の立案（研究3）

第1項 対象児 K と C 幼稚園

対象児 K は自閉症の診断を受けている 5 歳児（男児）である。K 児はこだわりが強く対人関係を形成するのに課題がある。家族構成は、両親，兄，K 児である。K 児は 200Y 年に H 県内の C 幼稚園に入園し、小学校就学までの 2 年間在園した。C 幼稚園は在園児数が 90 名で、年少児，年中児，年長児クラスが 1 つずつあり、6 名の保育者、1 名の養護教諭が勤務している。C 幼稚園の日課は次の通りである（表 5-1；表 5-2）。

表 5-1 C 幼稚園の日課（月，火，木）

時間	日課
9:00	登園 荷物の片付け ・ 靴を揃える ・ 連絡帳にシールを貼る ・ タオルを置く ・ かばんを片付ける 自由時間
11:00	設定保育
11:30	降園

表 5-2 C 幼稚園の日課（水，金）

時間	日課
9:00	登園 荷物の片付け ・ 靴を揃える ・ 連絡帳にシールを貼る ・ タオルを置く ・ かばんを片付ける 自由時間
11:00	設定保育
11:45	弁当 自由時間
13:00	設定保育
13:30	降園

K 児が在籍する年長児クラス（園児：34 名）の担当保育者は、M 先生（担任）、S 先生（副担任）の 2 名である。C 幼稚園では、障害児の受け入れは K 児が初めてで、担当保育者は統合保育の経験がなかった。そこで、K 児の保育にあたり、筆者も協力して個別指導計画を立案することになった。

## 第2項 方法

C幼稚園の全保育者7名（副園長，M先生，S先生，他のクラスの保育者3名，養護教諭）と筆者が参加して保育カンファレンスを実施し，K児の個別指導計画の立案を行った。個別指導計画とは，障害のある幼児1人ひとりに対して保育の方針を明示した文書のことである。

本研究では，個別指導計画の立案のために，計3回の保育カンファレンスを構成した（図5-1）。その手順は，まず，発達アセスメントの結果をもとに第1回目の保育カンファレンス（200Y年4月24日）で協議を行い，すべての保育者で対象児の現状を共通理解する。次に，第2回目の保育カンファレンス（200Y年5月15日）の協議により，対象児の保育に関する個別の指導目標を立てる。最後に，第3回目の保育カンファレンス（200Y年5月28日）の実施から保育方法を決定する。なお，保育方法は，C幼稚園で行われている活動別（登園，遊び，集団活動，食事・おやつ，降園）に設定した。

K児の発達アセスメントは，発達チェック表，KIDS（TYPE T：対象0歳1ヶ月～6歳11ヶ月の乳幼児），保育観察の結果にもとづいて実施した。発達アセスメントの結果を踏まえて，第1回目の保育カンファレンスを実施し，C幼稚園におけるK児の課題を明らかにした。そして，第2回目の保育カンファレンスでは，第1回目の保育カンファレンスにおける協議を踏まえた上で，前章の課題を修正したFGIの方法にもとづく協議の進行とKJ法を使用した分析により，K児の個別の指導目標を決定した。その手順は，(1)保育者は個々にK児の発達アセスメントの結果を踏まえて，個別の保育目標として適切と思う事項を小用紙1枚につき1項目ずつ，思いつく限り記入する，(2)保育者は協議してすべての項目の中から類似した項目をグループ化して複数のカテゴリーに分類する，(3)すべての保育者で分類されたカテゴリーに適切な名称をつける，である。そして，分類されたカテゴリーが個別の指導目標となる。第3回目の保育カンファレンスでは，第2回目の保育カンファレンスで決定した個別の指導目標ごとに，C幼稚園の活動に対応した保育方法を協議し，設定した。

保育カンファレンスにおいては，筆者がインタビュアーを務めて協議を進行した。立案された個別指導計画は，A3用紙1枚に記入して保育者に配布し，すべての保育者の共通理解を促した。また，すべての保育者が参加したMLにより，協議の終了後，



筆者が当日内に簡単なまとめを全員に配信した。

なお、保育カンファレンスは、保育目標や保育方法の見直しと K 児の変化を報告するため、個別指導計画の立案後も継続して行われた。個別指導計画の立案に要した 3 回の保育カンファレンスも含めて、K 児が卒園するまでの 1 年間で計 15 回であった。

K 児の卒園後、個別指導計画に関する評価として、協議に参加した保育者へのインタビューを行った。

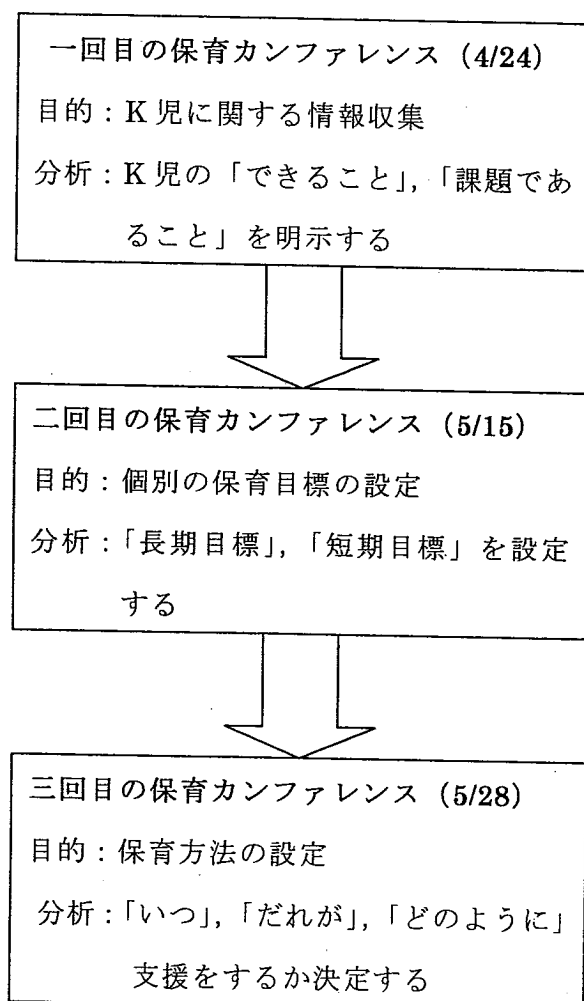


図 5-1 個別指導計画の立案における保育カンファレンスの手順

第3項 結果

(1) 第1回保育カンファレンス (200Y年4月24日)

① 質問項目の設定

保育カンファレンスにおける質問項目の設定のため、KIDS と保育観察を実施した。K児が5歳0ヶ月のときに実施した KIDS の結果 (表5-3 ; 図5-2) によると、K児は全般的に発達の遅れが見られ、特に言語面における課題が大きいことがわかった。保育観察の結果では、K児は入園直後、C幼稚園の日課に合わせて行動することができず、活動の変化を原因にパニックになる様子が見られた。そのため、K児に対して個別対応をしていたS先生は、設定保育に無理に参加させようとはしなかった。K児はほとんど他児と関わることなく、S先生と2人であることが多かった。

そこで、第1回目の保育カンファレンスでは、K児の基本的な情報を収集するための質問項目として、発達チェック表の項目に沿い、「身体活動」、「対人関係」、「身辺処理」、「言葉」の項目別に「K児のできること」、「K児の課題であること」を設定した。

表5-3 K児のKIDS結果 (CA:5.0)

領域	発達年齢
運動	2歳0ヶ月
操作	1歳8ヶ月
理解言語	0歳11ヶ月
表出言語	0歳9ヶ月
概念	2歳0ヶ月
対子ども 社会性	1歳2ヶ月
対成人 社会性	1歳2ヶ月
しつけ	1歳5ヶ月
食事	1歳0ヶ月

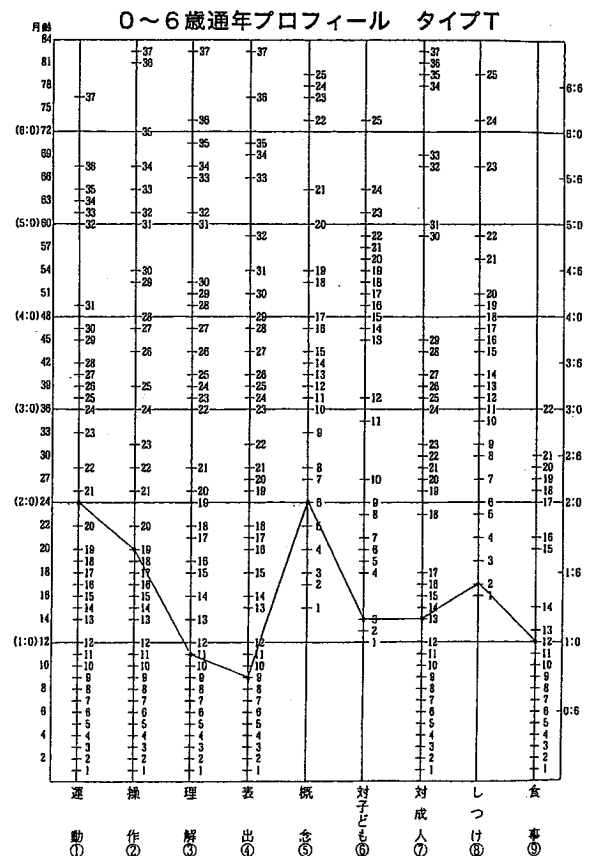


図5-2 K児のKIDS結果 (CA:5.0)

## ②協議の実施

協議は園児の降園後、C幼稚園の職員室で行われ、1時間24分で終了した。事前に設定した質問項目に沿って、インタビュアーである筆者が「K児のできること」、「K児の課題であること」を保育者に尋ねた。協議は、K児と関わる機会の多い副園長、M先生（K児の担任）、S先生（K児の副担任）を中心に進行した。他のクラスの保育者も自由遊びの場面で見られたK児の様子を報告するなど、K児との関わりは少ない中でも協議に参加しようとする姿勢は見られた。

## ③協議の分析

第1回目の保育カンファレンスでは、質問項目を「身体活動」、「対人関係」、「身辺処理」、「言葉」の項目別に分けて設定していた。そのため、保育者の発言がすでに項目別に分類されていたため、協議の分析においてこれまで行ってきたFGIの方法を取り入れた協議内容のカテゴリー分類を行う必要はなかった。第1回保育カンファレンスの協議内容は以下の通りである（表5-4）。このように、保育カンファレンスでの協議により、K児の課題よりもK児がC幼稚園でできることが多く述べられたことは、保育方法を検討する上で有益であった。協議結果は、保育カンファレンスの最後に保育者に確認を促し、翌日MLで配信した。

表5-4 第1回保育カンファレンスの結果

<p>&lt;できること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 弁当の準備ができる（身辺処理）</li> <li>・ 好きな遊びを集中して最後までやる（遊びの様子）</li> <li>・ 大人にクレーン行動で要求する（対人関係）</li> <li>・ 言葉の理解はある程度できている（言葉）</li> <li>・ 運動は全般的にどんな活動もできる（身体機能）</li> </ul>
<p>&lt;課題であること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ルーチンワーク、排泄、食事の片づけを一人でするのが難しい（身辺処理）</li> <li>・ 友達と一緒に遊ぶことはない（遊びの様子）</li> <li>・ K児から他者に話しかける、言葉を発することをしない（言葉）</li> </ul>

(2)第2回保育カンファレンス(200Y年5月15日)

①協議の実施と分析

第2回目の保育カンファレンスでは、FGIの方法にもとづく協議の進行とKJ法を使用した分析により、協議と分析を同時に行い、K児の個別の指導目標を決定した。質問項目は、「K児の指導目標として適切な項目は何か？」である。

まず、保育者は第1回目の保育カンファレンスの結果を参考に、K児の個別の指導目標として適切と思う項目を小用紙1枚に思いつく限り記入した。その後、すべての項目の中から類似した項目をグループ化して複数のカテゴリーに分類した。カテゴリーは最初8つに分類されたが、その後の保育者間の協議の結果により、(1)生活の自立、(2)友達関係の充実、(3)言葉の理解・表出、の3つのカテゴリーとなった(図5-3)。その3つのカテゴリーを目標の柱と定め、それぞれのカテゴリーに対応する長期目標(学期目標)・短期目標(月目標)を決定した(表5-5)。長期目標・短期目標は、それぞれのカテゴリーを構成している項目の中から保育者が協議して選択した。長期目標は、(1)朝のルーチンを一人でできる、(2)他者に意識を向ける、(3)言語指示を受け入れ、行動する、となった。短期目標は、(1)あいさつできる、(2)他者と手をつなぐ、(3)ルーチンを先生の支援を受けてできる、となった。

このように、K児の個別の指導目標を決定した手順は、FGIの分析の方法と酷似していると考えられる。FGIの分析では、協議中の保育者の発言の中から重要なものを「重要アイテム」として抽出し、さらに、その「重要アイテム」を類似した内容ごとに「重要カテゴリー」に分類するという手順である。このようにして、「重要カテゴリー」が協議の主題となり、その主題を構成している「重要アイテム」がその内容ということになる。第2回保育カンファレンスで行った分析は、まず、各保育者がK児の個別の指導目標として重要と考えるものを用紙に記述した。次に、それらを類似した内容ごとにカテゴリーに分類し、指導目標の主題としてまとめた。つまり、FGIの分析における「重要アイテム」に相当するものが、保育者が重要と考えて用紙に記述した内容であり、「重要カテゴリー」に相当するものが、指導目標の主題として分類された項目と考えることができる。これは、前章の研究1、研究2で、協議録をもとに行ってきた保育カンファレンスの分析に対して、本研究ではKJ法を使用することにより分析の手順を視覚化した。さらには、保育者が協議しながら分析できるため、全員でアナリストを担当し、総意による分析結果が導かれるという利点が考えられる。

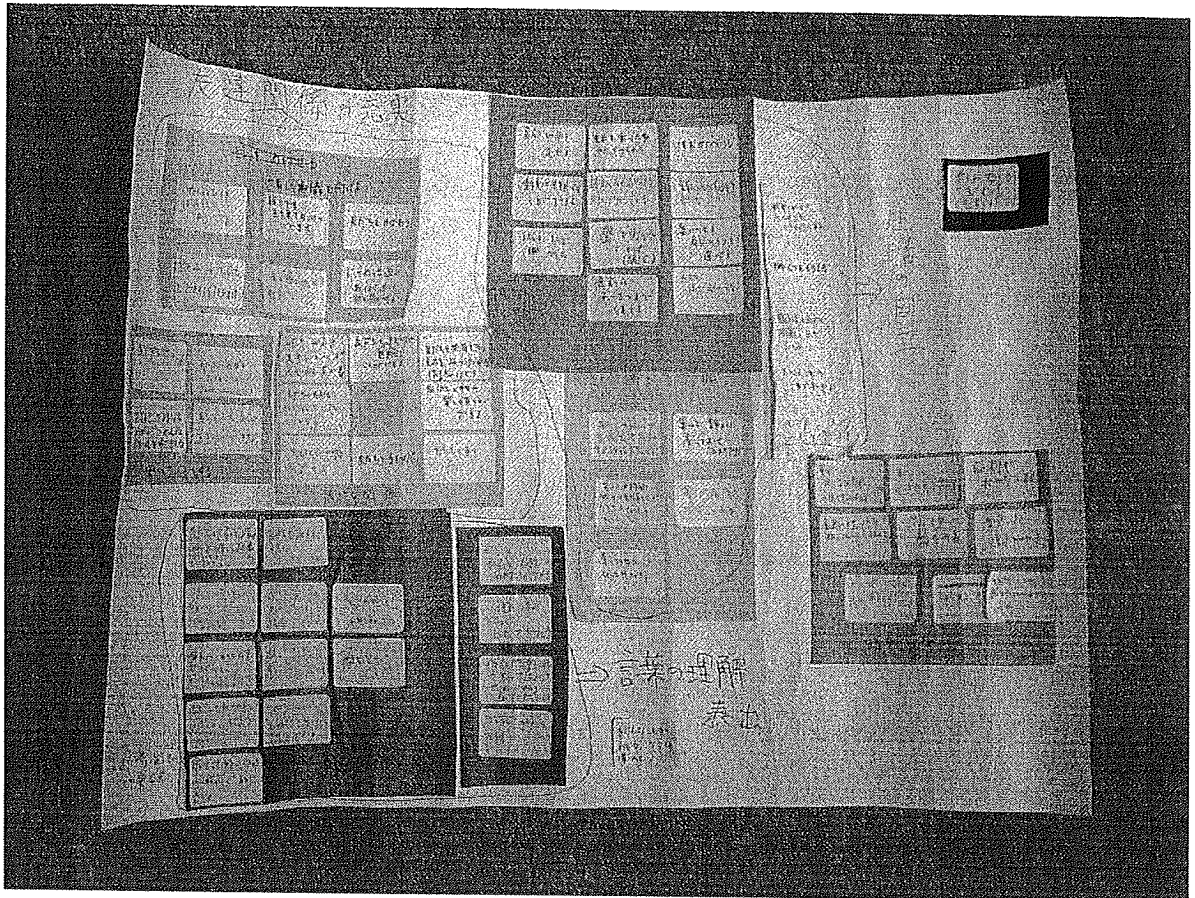


図 5-3 K 児の個別指導目標の結果

表 5-5 K 児の個別の指導目標

目標の柱	長期目標	短期目標
① 生活の自立	① 朝のルーチンを一人でできる	① あいさつできる
② 友達関係の充実	② 他者に意識を向ける	② 他者と手をつなぐ
③ 言葉の理解・表出	③ 言語指示を受け入れ、行動する	③ ルーチンを保育者の支援を受けてできる

(3)第3回保育カンファレンス(200Y年5月28日)

①協議の実施と分析

第3回保育カンファレンスでは、第2回保育カンファレンスで決定した個別の指導目標に対応する保育方法を協議し、決定した。インタビューの質問項目は、3つの短期目標に対して、『「いつ」、「どこで」、「だれが」、「どのように」保育をするのがよいか?』であった。

まず、「あいさつできる」の目標には、登園と降園時にすべての保育者が行うことが決定した。その方法としては、「K児と正対すれば視線があってあいさつすることができる(M先生)」というエピソードの報告をもとに、まず、K児の名前を呼び、K児の関心を保育者に向けさせた後でK児と正対してあいさつすること、また、K児の名前を呼んでも反応がない場合は保育者から視線を合わせるためにK児の視界に入ることになった。

「他者と手をつなぐ」の目標には、「設定保育の遊びの中では手をつなぐことがある(S先生)」ことから、主に設定保育の場面で、「かごめかごめ」や「はないちもんめ」など、他者と手をつなぐ機会のある遊びを取り入れて、保育者や他児と手をつなぐ状況を設定することに決まった。

「ルーチンを保育者の支援を受けてできる」の目標には、C幼稚園に登園して毎朝行う活動である、(1)靴を自分の置き場に入れる、(2)タオルを所定の位置に掛ける、(3)連絡帳に出欠確認のシールを貼る、(4)かばんを自分のロッカーに置く、という一連の行動を保育者の支援を受けて覚えるために、S先生が指さしと言葉かけを用いて支援し、徐々に1人でもできるように支援を減らしていくことになった。

このように、第3回保育カンファレンスでは、K児の個別の短期目標ごとに「いつ」、「どこで」、「だれが」、「どのように」という観点から関わりの手立てを協議し、K児に対して保育する場面と方法を決定した(表5-6)。

以上のように、3回の保育カンファレンスを通して定めた個別指導計画は、1枚の用紙に記入し、MLですべての保育者に配信した(表5-7)。その後は、個別指導計画に沿って保育がなされ、月1、2回の頻度で保育カンファレンスを実施し、場合に応じてK児への保育方法を変えた。

表 5-6 短期目標別の保育方法

(1)あいさつできる		
「いつ」	「だれが」	「どのように」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 登園</li> <li>・ 降園</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全保育者</li> <li>・ 機会があれば他児</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 正対して「おはよう」、「さよなら」を言う。K児と正対するために、①K児の名前を呼ぶ、②保育者から視線を合わせる、という2つの方法を使用する。①でダメなら②で支援する。</li> <li>・ 他児との間でも、保育者が促進者となって支援する。</li> </ul>
(2)他者と手をつなぐ		
「いつ」	「だれが」	「どのように」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 適時</li> <li>・ 設定保育</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 担任、副担任</li> </ul>	<p>まず、K児と保育者と他児の3項関係から始め、K児と他児へ繋げる。集団活動では、散歩で手をつなげるので、散歩で他児と二人組、「かごめかごめ」、「はないちもんめ」などの遊びでは保育者と他児とK児の三人組ができるように支援する。</p>
(3)ルーチンを保育者の支援を受けてできる		
「いつ」	「だれが」	「どのように」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 登園直後</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 担任、副担任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指さしと言葉かけをする。                         <ul style="list-style-type: none"> <li>①言葉かけのみ ②何もいわずに付き添う、</li> <li>というステップで、徐々に支援を減らしてかわりを持っていく。</li> </ul> </li> <li>・ シールはりは、シールをはる位置とカレンダーの数字とが合わせて見えるように言葉かけ、指さしをして支援する。</li> </ul>

表 5-7 K 児の個別指導計画表

子どもの名前 <u>    </u> K 児 <u>    </u> 所属クラス <u>    </u> 年長 <u>    </u>					
目標の柱：①生活の自立 ②友達関係の充実 ③言葉の理解・表出			一学期の目標（長期目標）：①朝のルーチンを一人のできる ②他者に意識を向ける ③言語指示を受け入れ、行動する		
短期目標	日々の活動				
	登園	遊び	集団活動	食事（おやつ）	降園
①あいさつで きる(②)	正対して「おはよう」を言う。正対するとき、①A児の名前を呼ぶ、②保育者から視線を合わせる、という2つを使用する。①でダメなら②で支援する。	/	/	/	正対して「さよなら」を言う。A児と正対するとき、①A児の名前を呼ぶ、②保育者から視線を合わせる、という2つを使用する。①でダメなら②で支援する。
②他者と手をつなぐ(②)	状況に応じて	・「かごめかごめ」、「はないちもんめ」などの機会に応じて先生と友達とA児の三人組ができるように支援する。 ・手遊び等の機会を作り、遊びを通してスキンシップに慣れていくよう支援する。	A児と先生⇒ A児と先生と友達⇒ A児と友達というステップで進める。集団活動では、散歩で手をつなげるので、散歩で友達と二人組、「かごめかごめ」、「はないちもんめ」などの遊びでは先生と友達とA児の三人組ができるように支援する。	状況に応じて	状況に応じて
③ルーチンワークを先生の支援を受けてできる(①、③)	・指差しと声かけ⇒ 声かけのみ⇒何もいわずに付き添う、というように徐々に支援を減らす。 ・シールはりは、シールをはる位置とカレンダーの数字とが合わせて見えるように声かけ・指さしをして支援する。	/	/	/	/

<※短期目標内の（ ）は長期目標の対応番号>



## (4)個別指導計画の立案後の保育と K 児の変容

3回の保育カンファレンスを通して立案された個別指導計画に沿って、保育が進められた。「あいさつできる」の目標に対しては、すべての保育者から K 児との関わりを試行錯誤した多くのエピソードが報告された。例えば、他のクラスの保育者が 3 人の子どもに対して、順番に「おはよう」と伝えていき、4 番目に K 児に「おはよう」というと「おはよう」と返ってくる（筆者の観察記録：7 月 4 日）というように、あいさつが成功する場面について仮説を立て、それを検証しようとする姿勢が見られた。それに対して、K 児は徐々に保育者の言葉かけに応じるようになったが、「執拗にやりすぎて最近無視される（M 先生）」というように、9 月頃からあいさつに応じなくなった。そのような K 児の変化に、保育者は「他者を意識している証拠（副園長）」として肯定的にとらえていた。

「他者と手をつなぐ」の目標に対しては、M 先生と S 先生が主な話題提供者となって、保育カンファレンスで協議された。S 先生が、「散歩とか、かごめかごめとか、立っているときは抵抗なく手をつなぐことができるのに、椅子に座ったときの活動では絶対に手をつながない（第 4 回保育カンファレンス：6 月 18 日）」という疑問を出したことに対して、「動いていると気が紛れるから（M 先生）」、「動いているときには他者の支えがほしくなるから（副担任）」、「座っているときはいつも隣が同じ子どもになって、その子との関係が良好ではないから（他のクラスの先生）」と様々な仮説が提示された。最終的に結論は出なかったが、K 児は 10 月から設定保育に参加できるようになり、座った活動でも他児と手をつなぐようになった。

「ルーチンを保育者の支援を受けてできる」という目標の達成に向けては、S 先生が関わるのみで、他の保育者は無関心なことが多かった。これは、C 幼稚園全体の意識として、必ずやらなければならない活動としての位置づけでなかったこと、他の保育者が関わりようのない活動であったことが要因として考えられた。S 先生も個別指導計画の立案後、8 月までは K 児に寄り添い、ルーチンができるように言葉かけをしていたが、9 月に入ると支援を忘れることもあった。S 先生によると、K 児は「支援を受けて一連の流れを理解した（第 6 回保育カンファレンス：8 月 29 日）」が、4 つの活動（靴を自分の置き場に入れる、タオルを所定の位置に掛ける、連絡帳に出欠確認のシールを貼る、かばんを自分のロッカーに置く）の中で忘れる活動があることもあり（筆者の観察記録：10 月 9 日）、支援を必要とすることもあった。

## (5) 保育者のインタビュー結果

個別指導計画の立案に携わった保育者に行ったインタビューの結果を次に述べる(表5-8)。C幼稚園で、管理職である副園長、担当保育者(M先生, S先生)、他の関係者(他のクラスの保育者2名と養護教諭)に対して、個別指導計画の立案に関するインタビューを実施した。インタビューの結果、個別指導計画の立案に関する利点は、(1)目標を立てて指導が継続できたこと、(2)すべての保育者で対象児に対する共通認識が持てたこと、(3)個人を対象にしたことで具体的な話ができたと、の3点である。まず、「目標が明確だった(M先生)」、「目標を立ててつなげられた(副園長)」とあるように個別目標を立てて保育を進めることに肯定的な意見が得られた。次に、「担任として暗中模索、孤独だが、みんなとの共有感が持てた(担当保育者)」、「自然に対象児を知ることで、みんなが伝え合えた。問題行動が起きても驚かなくなった(副園長)」とあるように、すべての保育者で対象児の行動に対する共通認識を持つことができたと考えられる。最後に、「個人を対象にしたカンファレンスだから具体的な内容まで踏み込んで話ができたと(担当保育者)」とあるように、一人の対象児の指導計画を立てるという目的を設定することで、より具体的な内容を協議できることが示唆された。また、MLの有効性は述べられたが、発信する人が限られてしまうことが課題として挙げられた。実際に研究3では、日常的に電子メールを使用している担任保育者の発信が多かったが、他の保育者の発信はあまり見られなかった。MLの活用については、携帯電話からも発信できるなど、他の保育者が使用できるように事前に詳しい方法を知らせておくことが必要であった。

一方、個別指導計画の立案に関する課題は、(1)家庭との連携、(2)対象児の課題だけに焦点化されること、の2点が挙げられた。まず、「目標の設定に関して、園のやり方と家のやり方とどうあわせていくのかが課題になると思う(他の関係者)」とあるように、個別指導計画の立案に際し、家庭での考え方やニーズをどのように包括して実践を進めていくかが課題となった。次に、「視点が問題点に偏っていたと思うので、もっと達成したことも見ていけばいいと思う(担当保育者)」、「視点を定めて子どもの変化が見られるが、それだけじゃないという思いもある(他の関係者)」と述べているように、個別指導計画には、対象児の一側面しか記述されないことも課題として挙げられた。

表5-8 個別指導計画に関する保育関係者のインタビュー結果

	成果	課題
副園長	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 目標が明確だったし、つなげられたと思う。</li> <li>・ 自然に対象児を知ることで、みんなが伝え合えた。問題行動が起きても驚かなくなった。</li> <li>・ わりと客観的に子どもの姿をとらえられた。</li> </ul>	
担当保育者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 課題が細かくわかりやすかった、目標の立て方が明確だった。</li> <li>・ 担任として暗中模索、孤独だが、みんなとの共有感が持てた。</li> <li>・ カンファレンスの見通しが持てたし、冗長に話すこともなくよかった。</li> <li>・ 個人を対象にしたカンファレンスだから具体的な内容まで踏み込んで話げできた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 視点が問題点に偏っていたと思うので、もっと達成したことも見ていけばいいと思う。</li> <li>・ MLは発信する人間が限られてしまう。ものすごく有効だと感じたが、そのためには発信者が必要だろう。</li> </ul>
他の関係者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまでの会議は、経過報告だけで対象児の力を引き出すことに目が向かなかつたが、具体的に取り組みとして見られた。</li> <li>・ MLはカンファレンスだけの情報じゃなくて、日常の気づきがわかるのでいいと思う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 目標の設定に関して、園のやり方と家のやり方とどうあわせていくのかが、課題になると思う。</li> <li>・ 視点を定めて子どもの変化が見られるが、それだけじゃないという思いもある。</li> </ul>

## 第4項 考察

本節では、K児の個別指導計画の立案と保育の見直しを計15回の保育カンファレンスを通して行った実践を検討した。個別指導計画の立案は、保育カンファレンスの協議が一過性になるのを防ぎ、plan-do-seeのサイクルによる中・長期的な視野で保育を行うために必要と考えられる。K児の保育においても、個別指導計画の立案、計画にもとづく保育の実行、保育の見直しのサイクルに従って、保育カンファレンスを実施した。そのため、園内のすべての保育者が対象児の保育実践を共有し、計画的に保育を遂行することを可能にしたと考えられる。

学齢期以降では、特別支援教育の実施にあたり、特別な配慮を要するすべての子どもに個別の指導計画の作成が義務付けられている。それまで、個別の指導計画は、盲学校、聾学校、養護学校小学部・中学部において、重複障害者の指導、ならびに自立活動の指導において作成されていた。いずれも、作成主体は各学校にあり、国もしくは都道府県教育委員会は、個別の指導計画をどのように作成するかを示してきていない。そのため、個別の指導計画の立案方法や使用する様式などは、各学校の自助努力に委ねられている。これまで個別の指導計画の立案方法としては、インシデント・プロセス法やブレーン・ライティング法など、教員全員で協議をするための多様な手法が検討されている（齊藤・竹林地，2004）。しかし、幼児期の段階で、障害のある子どもに個別の指導計画を立案して実践している保育所・幼稚園は少数であると推察され、その方法についてもほとんど検討されていない。

研究3におけるFGIの進行の方法とKJ法の分析を導入した保育カンファレンス（第2回保育カンファレンス）の実施による個別の指導計画の立案と実践は、保育に関わった保育者から、(1)目標を立てて指導が継続できたこと、(2)すべての保育者で対象児に対する共通認識が持てたこと、(3)個人を対象にしたことで具体的な話ができたこと、という評価を得ており、個別の指導計画の立案方法としてだけでなく、個別の指導計画の立案から保育実践の評価までのサイクルを包括した保育カンファレンスの1モデルとなることが示唆された。

### 第3節 障害のある幼児のサポートファイルの作成（研究4）

#### 第1項 対象児 M と C 幼稚園

対象児 M は、5 歳（男児）で先天性感音性難聴である。M 児の平均聴力レベルは、右耳が 100dB、左耳が 105dB であり、補聴器を装用して保育を受けている。家族構成は、両親と姉、兄、M 児の 5 名である。健聴の両親のもとで、1 歳 2 ヶ月より集団療育および個別療育を受けるために難聴児通園施設に週 3 回ほど通園しており、家族とは手話を使用した簡単な日常会話程度のコミュニケーションができる。M 児は 200Y 年に H 県内の C 幼稚園に入園し、小学校就学までの 2 年間在園した。対象クラスは、M 児が所属している年長児クラスである。年長児クラスは、M 先生（担任）と Y 先生（副担任）が担当しており、M 先生がクラス全体の保育を担当し、Y 先生が M 児への個別の支援を含め、クラスを補佐する役割を担っている。

入園前の保護者面談により、M 児の母親は、難聴児通園施設には個別の言語指導による発話や言語理解を求める一方で、C 幼稚園では小学校への就学も考えて同年齢の子どもの集団において生活し、友達と一緒に活動を共有する経験をさせたいと考えていた。母親の一番の心配は、M 児が「他者とのコミュニケーションにおいて、わからないことをわからないままにってしまう」ことであった。そのような時、M 児は、①他のことをしてしまう、②黙ってしまう、ことがあるということだった。

そこで、C 幼稚園では、M 児が集団で活動するとき他者とコミュニケーションすることの楽しさを実感できるようにするという方針で保育が行われた。保育者は、他者とのコミュニケーション場面において、M 児が他者の考えを理解していないようなときは、M 児の考えを引き出して相手に伝えるように支援した。

入園 1 年目で年中児クラスに所属していたとき、C 幼稚園での生活の中で、M 児は初めて体験することが多い中、周囲の状況を観察しながら、今何をすべきかを理解して行動しようとしている様子が観察された。保育者の指示は言葉やジェスチャーで伝えられ、M 児が 1 度で理解できないこともあったが、丁寧に伝えると理解でき、生活の上でそれほど困難は見られなかった。友達との関係についても、入園当初は 1 人遊びをすることが多く、他児が近くに来ると黙ってその場を離れるようなこともあったが、M 児の好きな遊びであるサッカーや虫採りを保育者と始めることで、次第に他児

にも親しみを示し、一緒に過ごすようになっていった。

入園2年目には、C幼稚園における生活の流れを理解し、スムーズに集団行動がとれるようになっていた。M先生によると、「ときおりM児が難聴児であることを忘れてしまう」こともあった。保護者は生活経験の不足を心配していたが、幼稚園や難聴幼児通園施設で様々な経験をしたことが自信になっており、M児が友達に積極的に関わる様子が見られた。友達との関わりの中で、「やったー」、「くやしい」などの感情を言葉で表出することが多くなり、発見したことや驚いたことを保育者や友達に身ぶりや言葉で知らせることが増えた。また、「だれかが泣いている」、「このはっぱみて」といった二語文、三語文によるコミュニケーションもするようになった。

しかし、自由遊び場面において、保育者や友達との1対1でのコミュニケーションに大きな困難はなかったものの、設定保育のように集団で行動する際には保育者の指示が伝わらないことがしばしばあった。そのようなとき、M児は、Y先生が手話で話のポイントだけ伝えるのを見たり、手話を覚えた友達から話の内容を教えてもらったりしていた。

以上のようなC幼稚園におけるM児の生活状況から、M児は小学校に入学しても時間とともに適応していくことが推察された。しかし、集団で行動することが多くなる小学校のことを考えた場合、M児を担当する小学校教員の理解が十分でなければ、小学校の生活に適応するのに困難が生じる可能性もあった。こういった幼稚園と小学校の違いに対する不安は、M児の保護者も感じていたことであった。

そこで、研究4では、M児に対してC幼稚園で行った保育を小学校に接続するためのサポートファイルの内容とそれを作成した保育カンファレンスの方法を提示する。

## 第2項 方法

サポートファイルとは、保育者が子どもの長所や発達の様子を記載した一冊のファイルで、対象児が就学する小学校教員に引き継がれるものである。これは、小学校教員が対象となる子どものことを理解できるようにするため、保育者が保育所・幼稚園で行ってきた支援の内容を記載し、小学校以降も継続した支援を行うために作成する。サポートファイルは、サポートブックを参考に考案した。サポートブックとは、障害のある子どもをサポートする支援者が、対象となる子どものことを理解できるように必要な情報を記載した一冊のファイルである（丸岡，2005）。サポートブックは、とりわけ自閉症のようにコミュニケーションの困難な子どもと支援者との関係を円滑にするのに効果的なツールとして普及してきた（下野・清水，2005）。その内容は、対象児がパニックになった時の対応の仕方やコミュニケーションのとり方など、対象児の特徴と支援の方法が記述される。

本研究で使用するサポートファイルは、サポートブックを保幼小接続のために使用することに特徴がある。すなわち、サポートファイルは、情報を受け継ぐ小学校教員がスムーズに指導に活用できるようにするため、子ども一人ひとりの長所や可能性、発達の状況を把握できるような保育実践のエピソードを記載した。このような観点によりサポートファイルに記述されるエピソードは、従来の客観的評価と異なり、保育実践をする保育者の視点を相互主観的に記述するポートフォリオ評価に近い。つまり、子ども一人ひとりに対するいわば「成長アルバム」を保育者の観点で作成するという点が大きな特徴である。子どもの成長を記録し確認すること、またこのような記録の蓄積によって生まれるサポートファイルは、特に統合保育場面での配慮の必要な子どもの育ちを表現するのに適した方法であると考えられる。

本研究でのサポートファイル作成は次の手続きをとった。第1に、ファイルの項目作成、第2に、作成フォームの決定、第3に、サポートファイルの作成、である。ファイルの項目作成について、従来のサポートブックは、対象児のプロフィール（名前、住所、電話番号、緊急時の連絡先等）と記載する項目（パニックのときの対処の仕方、コミュニケーションのとり方等）は保護者主体で決定していた（武蔵・武部，2005）。しかし、本研究では、保育実践の記録も含めたサポートファイルを作成するため、基本的にサポートファイルに記載する内容は保育者が決定した。サポートファイルに記

載する項目は、FGIの方法にもとづく協議の進行とKJ法を使用した分析方法を用いた保育カンファレンスの実施により決定した。具体的な手順は以下のとおりである。

まず、協議に参加した保育者一人ひとりがそれぞれ小用紙に、サポートファイルに記載するのに適切と考える項目を思いつく限り記入した。その後、全員ですべての項目の中から類似したものをグループ化して、カテゴリーに分類し、各カテゴリーを命名した。その中から、M児の就学に向けて必要な項目と考えられるものを協議し決定した。また、本研究のサポートファイルは、保育上のエピソードを小学校教員に明瞭かつ簡潔に伝えるために、可能な限り視覚的な工夫を加え、作成フォームを構成した。そして、サポートファイルの項目に合わせて蓄積したエピソードのなかで、特徴的なエピソードを作成フォームに記入した後、表紙と目次を用意し、一冊の本の形にして完成とした。

なお、サポートファイルの作成には、個人情報の保護に留意して扱う必要があるため、事前に保護者の了解を得ておかなければならない。本研究の場合、保護者は、M児が小学校に進学したときに「健聴の子どもたちとイメージを共有できるようなコミュニケーション」が可能になることを期待していた。そのため、保育者と同様に幼稚園で培った他児とのコミュニケーションの経験を小学校につなげたいという気持ちを持っており、サポートファイルの作成に対して協力的であった。

サポートファイルの完成後、作成に携わった保育者とサポートファイルを受け取った小学校教員に個別インタビューを行い、サポートファイルに対する評価とした。



### 第3項 結果

#### (1)ファイルの項目作成

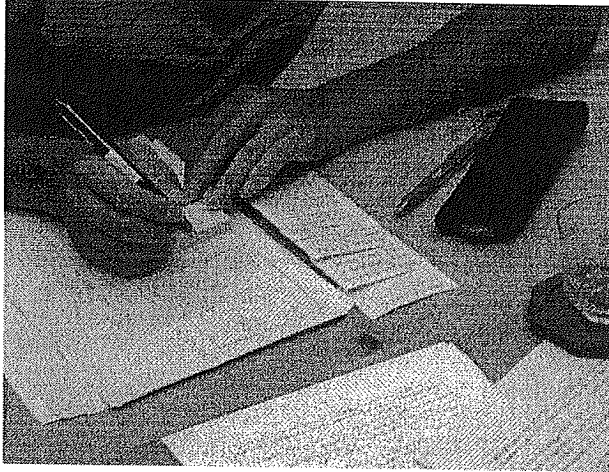
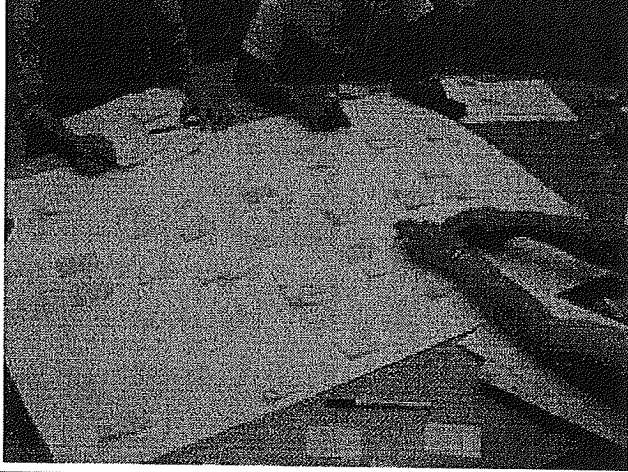

サポートファイルの項目は、サポートブックを参考に、(1)M児のプロフィール、(2)M児の生育暦、(3)M児のC幼稚園での生活の様子、の3項目に設定した。

それらの3項目のうち、保護者が基本的なM児のプロフィール(名前、年齢、愛称、家族構成、誕生日、血液型、聴こえる音、補聴器の扱い方について、服薬、アレルギー、いきつけの病院・医療機関、好きなこと・得意なこと、嫌いなこと・苦手なこと、配慮していること、気がかりなこと、その他)とM児の生育暦を記入し、保育者がM児のC幼稚園での生活の様子を記入することにした。

M児のC幼稚園での生活の様子については、保育者4名、養護教諭1名、大学院生3名の8名により、保育カンファレンスを行い、協議のもとで決定した。サポートファイルに記載する項目は、M児の特性について、「優しいところ」、「負けず嫌いなところ」、「観察力・洞察力のあるところ」の3項目、またM児の課題について、「わかつたふりをするところ」、「指文字など視覚情報の理解度」の2項目となった。

ファイルの項目作成は、当初1時間～1時間半で行う予定であった。しかし、参加者8名がサポートファイルに記載する項目として適切と思われるものを1人10項目程度あげたため、分類作業に時間がかかり、すべてを決めるのに3時間を要した。また、項目の分類後に、サポートファイルに記載する項目を決定する際に小学校の教員がどのような情報を求めているかを配慮する必要があるという意見も出た。このようなことから、項目決定の際には、あらかじめ1人が書きだす項目数を決めておくか、事前に書いておくという対応が必要である。また、事前に就学先の小学校の様子を把握しておき、保育カンファレンスの際に参加者に説明する人を用意するなど、参加者の間に小学校のイメージを喚起しておく必要があると思われる。サポートファイルの項目作成のプロセスの様子は、表5-9の通りである。

表 5-9 サポートファイルの項目作成のプロセス

<p>(1)参加者は、各自項目を小用紙に書き出す</p>
 A black and white photograph showing a person's hands writing on a small piece of paper. There are several other small pieces of paper scattered around on a table.
<p>(2) 全員で協議し、類似した項目をグループ化し、分類されたカテゴリーに命名する</p>
 A black and white photograph showing a group of people gathered around a table, looking at and discussing papers. One person is pointing at a paper.
<p>(3)分類したものの中から、項目として適していると思われるものを決定する</p>
 A black and white photograph showing a group of people sitting around a table, reviewing and discussing papers. They appear to be in a meeting or workshop setting.

## (2)作成フォームの決定と記入

作成フォームは、保育実践の事例を小学校教員が理解しやすいように記載するために可能な限り視覚的な工夫を加えて構成した。ニュージーランドでは、Learning Storyという発達評価が用いられているが、保育実践の事例と写真を使用し、保護者へ説明をしやすい工夫をしている（Carr, 2001）。そこで、Learning Storyの作成フォームを参考に、作成フォームの提案をした。そして、保育カンファレンスの実施により、保育者間でその作成フォームが使用可能かどうかを協議した。園長、副園長からは状況がイメージしやすいという意見を得たが、保育者からは、保育中カメラを常備しておくことやタイミングよく撮影することの難しさがあるため、限界があることを指摘された。そこで、写真の撮れない場合はイラストや四コママンガを使用することを提案し、実際に大学院生が描画した保育実践の事例を提示した。それが保育実践の事例を簡潔に表現していたため、作成フォームに写真、イラスト、四コママンガなどの視覚情報を含めることが決まった。

その後、サポートファイルに記載する事例を選別するため、保育カンファレンスにより、項目別に関連する実践事例を報告し、記載する事例を決定した。

まず、M児の特性について、3つの事例をサポートファイルに記載することとなった。第1に、他児に対して「優しいところ」は1事例（Dくん、大丈夫？）で、他児が怪我をした際に怪我の状態を確認し、養護教諭のところまで連れて行ったものであった。第2に、「負けず嫌いなところ」も1事例（カルタで負けてたまるか！）で、設定保育で大型カルタを使用したカルタとり大会をやったところ、保育者がカルタを読み上げる声が聞こえにくいにもかかわらず、1位をとった様子を記載することになった。

「観察力・洞察力のあるところ」は適切な事例がなかったため記載しなかった。また、その他の事例として、「自分の意思を伝えようとする姿勢」の1事例（サッカーをしたい！）を記載し、自分から主体的に遊びに参加する様子を描いた。これらの3事例はM児の長所を伝えるためのものであり、小学校においても、友達関係を築く上で示唆を与える内容になったと思われる。

M児の課題については、「わかったふりをするところ」の2事例（手話と文字があれば大丈夫！；事前に準備していればわかるよ）を記載した。これらは、集団活動に関するものであり、手話や文字を使用する際のポイントを示したものと、新たな活動をする際には事前に家庭と連携をとり、前日に準備をしておくことで参加できることを

示した。「指文字など視覚情報の理解度」は2事例（映画ごっこ；言いたいけど言えない）で、子ども数人で映画ごっこをするときの役割分担で、言葉だけではイメージの共有が難しいため、役柄を視覚的に提示した事例と他児とコミュニケーションする際、口の動きがわからないまま勘違いが生じたことを記載した。また、その他の事例として、「遊びやすい遊びと遊びにくい遊び」に関して1事例（一緒にコマ回し）を記載し、コマ回しのように勝ち負けがありルールが単純な遊びは得意だが、遊びの最中にルールが変わるような遊びだと支援が必要になることを述べた。これらの5事例は、M児が小学校の就学により、困難が生じると思われる場面を想定して、支援のポイントを記載したものであった。特に、保育者、保護者がともに不安視していた集団活動に関する事例を多く提示した。

これらの事例をサポートファイルに記述する際、写真、イラスト以外にも、保育者が保育実践の事例の概要を文章で添え、保育者の関わりのコツとしてM児との関わりから得た支援のポイントやコミュニケーションが成功した方法についても付記するようにした。以上のように、サポートファイルにM児の特性とM児の課題について、合計で8事例を記載した。

### (3)サポートファイルの完成

サポートファイルを完成させるにあたり、表紙と目次を作成した。表紙はタイトル「ぼくのこと」とM児の写真に掲載した。目次には記載項目である、(1)M児のプロフィール、(2)生育暦、(3)幼稚園での様子（実践事例）、(4)C幼稚園からM児と同じ小学校へ就学する子どもとの関係、の全13頁の内訳を記入した。(4)の項目については、M児が就学する小学校でのクラス編成や友達関係に寄与する情報になると考え、同じ小学校に就学する幼児との関係を担任保育者が記述した。

すべての資料をA4の大きさのファイルに綴じ、一冊の本の形にして完成した（巻末資料）。なお、このサポートファイルは個人情報の保護に留意して扱う必要があるため、完成したものは保護者に渡した。また、事前に保護者の了解をとり、小学校との連絡協議会でのみ使用することを確認しておいた。

#### (4)保育者のインタビュー結果

サポートファイルの作成に参加した保育者に行ったインタビューの結果を次に述べる(表5-10)。C幼稚園で、管理職である副園長、担当保育者(M先生、Y先生)、他の関係者(他のクラスの保育者2名と養護教諭)に対して、サポートファイルの作成に関する個別インタビューを実施した。その結果、サポートファイルを作成することの利点として、(1)対象児の見方・保育の評価の視点が明確になること、(2)対象児の家庭との連携、ならびに園の保護者に対して対象児の障害を説明する際に使用できること、(3)情報の蓄積により対象児の理解が深まること、の3点が明らかとなった。一方、サポートファイルの課題として、(1)作成する時期の検討が不十分であること、(2)小学校側が必要としている情報を知ること、の2点が挙げられた。

サポートファイルの利点に関して、第1に、「他の観察者からのエピソードを聞くことで、より深くM児を理解できた」、「多くの先生が作成に関わり、M児のとらえ方や保育の方針が偏らない」とあるように、サポートファイルの作成にC幼稚園のすべての保育者が携わったことで、対象児に対する保育の方向性が共有されたことが明らかになった。副園長も「保育を評価する視点が明確になった」と述べており、サポートファイルの作成が、M児に対する保育方法の検討や保育の評価に繋がったと考えられる。第2に、担当保育者は、サポートファイルが家庭との連携における連絡媒体になると述べた。副園長もサポートファイルの情報伝達機能に注目し、園の保護者に対して、対象児の障害を説明するためのツールとしてサポートファイルが使用できると考えていた。つまり、サポートファイルは対象児の家庭との連携や園の保護者に対して障害を説明する際に使用できる媒体であることが評価された。第3に、保育記録が蓄積されることである。これは、対象児の成長過程がわかることや幼稚園で行ってきた支援を小学校へ継続するための記録として使用できることが考えられる。

一方でサポートファイルの課題として、第1に、在園期間を通してサポートファイル作成のための準備を行っておくことの大切さが指摘された。これは、サポートファイルの作成にすべての保育者が関わることで、対象児の保育方法や保育の評価が共通理解され、園内支援体制の構築に繋がることが期待されているためであると思われる。第2に、幼稚園と小学校の意識の違いである。対象児に対する支援を継続して行っていくためには、サポートファイルの項目について、小学校側が望む情報の検討が必要であると考えられる。

表5-10 サポートファイルに関する保育者のインタビュー結果

副園長	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 評価する（保育を見直す）視点が明確になった</li> <li>・ 情報伝達ツールとして、クラスの保護者に障害のある子どもたちを正しく理解してもらうための一助になり得る</li> <li>・ 小学校においても、学年が上がるごとに項目を見直し、付け加えていくことで、成長の記録としても充実したファイルになっていくことが期待できる</li> </ul>
担当保育者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「4コマ漫画」は読み手の意欲を誘うし、写真のように限られた一瞬でないもので、流れをもったエピソードとして記述できる。</li> <li>・ 小学校の先生が、『障害児だからできないだろう』という視点に立つ前に、できることを知らせることで、M児が過小評価されることがなくなる。</li> <li>・ 作成を担当することによって、M児をより深くとらえる視点ができ、注意深く観察することにつながった。</li> <li>・ 記録を蓄積することにより、対象児の変化、成長の過程を知ることができ、援助の方向性を新たに作っていくきっかけとなった。また、サポートファイルを作っていく過程で、他の観察者からのエピソードを聞くことで、より深くM児を理解できたことが、喜びともなった。</li> <li>・ 園内支援体制について、年長クラスになってから作成を始めたが、入園時より作成を始めていれば、より一層、保育者が共通の意識を持って支援を行うことが可能になると考えられる。</li> <li>・ 家庭との連携について、サポートファイルのエピソードは、それまで口頭で保護者に伝えていたが、サポートファイルの使用で、視覚的にもわかりやすく、記録に残る形でM児のことを伝え、お互いに理解するよい媒体になった。</li> <li>・ ある一時期の特定の行動がいつまでも通用するのではなく、環境や関わる人によって変化・成長していくので、「ファイル」の扱いにルールが必要になる。</li> </ul>
他の関係者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多くの先生が作成に関わったため、M児のとらえ方や保育の方針が偏らなくてよかったと思う。</li> <li>・ 指導要録には記入できない情報を伝えることができる</li> <li>・ 小学校と幼稚園とでは必要な情報にズレがある</li> <li>・ 進学先である小学校側の欲しい情報は何かという視点が少し弱かった</li> </ul>

### (5) 小学校教員のインタビュー結果

サポートファイルを受け取った小学校教員に行ったインタビューの結果を次に述べる（表5-11）。M児は小学校において障害児学級に在籍し、授業の内容に応じて通常学級に参加していた。つまり、サポートファイルを受け取った小学校教員は障害児学級の担当教員である。インタビューは、M児が就学して約一ヶ月後に実施した。

インタビューの結果、サポートファイルが小学校での指導に寄与した点は、(1)個別の指導計画や個別の支援計画の作成、(2)幼稚園での事例、(3)情報伝達の手段、の3点である。

まず、2007年度から始まった特別支援教育と関連して、個別の指導計画の作成や個別の支援計画の作成の際の資料として使用することが述べられた。個別の支援計画とは、地域で生活する障害のある子ども1人ひとりの生涯にわたる支援を各関係機関が連携して効果的に実施するための計画で、保護者をはじめ、教育、福祉、医療・保健、労働等が連携協力して支援するために作成されるものである。つまり、障害のある本人・保護者の1人ひとりのニーズを中・長期的な視点で正確に把握し、適切に対応していくという考えの下、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して的確な支援を行うことを目的として作成される。サポートファイルは、乳幼児期から一貫した支援を実施するための個別の指導計画や個別の支援計画の作成において、幼児期の教育を知る情報源となることが示唆された。現在、高根県松江市によるサポートファイル（だんだん）など、自治体によっては「サポートファイル」という名称による公的文書として乳幼児期から一貫した支援を行うためのツールが開発されている。本研究のサポートファイルはこのような公的文書とは異なり、保育所・幼稚園における詳細なエピソードと保育者による保育のコツを記載することによって、鮮明な子どもの様子が浮かび上がることが特徴であると考えられる。

次に、対象児がC幼稚園に在園していたときの生活の様子など、事例を含めて記述した点が小学校の指導にも生かされていることがわかった。最後に、サポートファイルが情報伝達の手段として、学校全体で行う行事や通常学級の担任との情報交換にも使用され効果をあげていた。すなわち、サポートファイルが形式的な伝達文書に比べて実用的であることが示唆された。

一方で、サポートファイルに必要な情報については、(1)小学校の教科に関連したスキル（言語、体力、巧緻性、歌など）、(2)親子関係が子どもに及ぼす影響、(3)幼稚園

で行った行事の詳細，であった。やはり，小学校教員は小学校の教科に直接的に反映できる情報を求めていることが明らかになった。親子関係については，幼稚園では日常的な連絡帳の交換で豊富な情報を有している。しかし，実際にサポートファイルに記入するには，保護者の了解が困難な面があると思われる。行事については，幼稚園でどこまで参加していたか，という情報は，小学校でも継続して支援するのに寄与すると考えられる。このように，小学校教員が求めているサポートファイルの内容は，学業面よりもむしろ，生活面を重視していることが明らかとなった。

表5-11 サポートファイルに関する小学校教員のインタビュー結果

<p>役立った情報</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ プロフィールや生育暦が個別支援計画の作成に役立つ</li> <li>・ 個別指導計画を作成する際の情報源として活用する</li> <li>・ 生活，人間関係の様子がわかるため，小学校でも同様の事例があったとき安心する</li> <li>・ 好きなこと，嫌いなこと，困ったときの状況と具体的な手立てが指導の手がかりになる</li> <li>・ 運動会，児童会，委員会など学校全体に説明するときの仕方の手がかりとなる</li> <li>・ 主担任との連絡，調整に役立つ</li> </ul>
<p>入れてほしい情報</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小学校の教科に合わせたスキルの情報（国語：言語，体育：体力，巧緻性，音楽：歌など）</li> <li>・ 親子関係が子どもに及ぼす影響について</li> <li>・ 幼稚園でやってきた行事の詳細について</li> </ul>
<p>その他</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 気分的には読みやすいが，写真，四コマ漫画はなくても読む</li> <li>・ 障害のある子に限らず，全員分あったら転任，引き継ぎに活用できる</li> </ul>



## 第4項 考察

本節で作成したサポートファイルは、保育所・幼稚園での取り組みを小学校へ接続し、支援を積み上げていくためのツールである。昨今、小学校の生活や学習スタイルに適応できない新入生が落ち着いて授業を聞けず友達と騒いだり歩き回ったりするいわゆる「小1プロブレム」に見られるように、保育所・幼稚園と小学校の接続の困難さや引継ぎの問題がクローズアップされている（渡辺，2006）。特に、障害のある幼児においては、物理的・心理的なバリア，認知機能の偏り，生活経験の乏しさなどの要因から、保育所・幼稚園と小学校の接続にあたり困難が生じやすいため、就学支援への意識は高まっている。

研究4において、サポートファイルを受理した小学校教員のインタビュー結果からは、サポートファイルの利点について、小学校における個別指導計画や個別支援計画の作成に情報を使用することや幼稚園での事例が小学校の指導でも参考になることが挙げられた。すなわち、サポートファイルが保幼小の接続にあたり、情報伝達の手段として有用であると考えられる。また、保育関係者へのインタビュー結果からは、サポートファイルが就学支援に寄与したというよりもむしろ、保育者が対象児を評価する点や園内体制の構築に寄与したことが明らかとなった。

サポートファイルは、保育カンファレンスにおける保育者の協議をもとに作成された。サポートファイルの作成を目的として行う保育カンファレンスには、対象児に対して行ってきたこれまでの保育を確認する作業をすべての保育者で共有し、評価するというものであった。これは、対象児の課題の把握とその課題を解決するためのこれからの保育方法を案出することを目的として行ってきた保育カンファレンス（研究1，研究2，研究3）とは性格を異にしている。しかし、園内支援体制の構築という点から見れば、保育カンファレンスの効果について違いはないと考えられる。すなわち、サポートファイルの作成を通して、すべての保育者で対象児の保育方法の振り返りや保育の評価を行うことで、障害のある幼児の保育について共通に理解する意識が生まれるために園内支援体制の構築にも寄与することが推察されるのである。

#### 第4節 小括

本章では、障害のある子どもの小学校への就学のための支援も含め、個別指導計画の立案（研究3）、サポートファイルの作成（研究4）をテーマに保育カンファレンスを実施した。ここで取り上げた2つの協議テーマは、2007年度より、小・中学校で開始されている特別支援教育に接続するために必要なものであり、今後、幼児期の教育・保育を小学校以降の特別支援教育に接続するための方略として示唆的な実践であると考えている。ここでは、本章のまとめとして、保育カンファレンスにおける「相互依存構造」の形成について、以下の3点から考察する。

第1に、個別指導計画の立案にあたり、FGIの進行の方法とKJ法を利用した分析を導入した保育カンファレンス（研究3：第2回保育カンファレンス）を実施した。これは、KJ法の利用により、FGIの分析の利点であるカテゴリー分類が視覚化され、さらに特定のアナリストによる分析ではなく、すべての保育者での協議にもとづく分析が可能になった保育カンファレンスであった。このような協議形態の構造化により、FGIを保育カンファレンスに導入する際の課題として、第4章で挙げられた「保育実践との循環性が保障されないこと」、「アナリストの影響が大きいこと」の2点が解消されたことが示唆された。

また、KJ法の利用により、保育カンファレンスで報告されたエピソードがどのようなカテゴリーに属するかを保育間で協議することが促進された。そのため、結果的にエピソードの詳細や背景、さらにはエピソードに対する仮説の生成と検証がメンバー間で協議され、その結果が共有化されることに繋がった。Stefik, Foster, Bobrow, Kahn, Lanning & Suchman (1987)は、協議形態にブレインストーミングの手法を取り入れることで、メンバー個々人の思考が活性化され、メンバー間の協同の成果も向上すると述べている。本研究においても、KJ法を協議の分析の方法として使用したことで協議形態の構造に誘発されて、保育者間でエピソードに内包されている仮説を協議するという「協同的認知活動」が促進されたことが示唆された。

第2に、個別指導計画の立案後の保育カンファレンスについて、3つの目標（あいさつできる、他者と手をつなぐ、ルーチンを先生の支援を受けてできる）に対する協議の活性化に違いが見られた。例えば、「あいさつできる」の目標に対しては、すべての保育者からの意見が出されたものの、「ルーチンを先生の支援を受けてできる」の目

標に対しては、保育者間の協議が活性化しなかった。これは、「あいさつできる」の目標に対応した保育方法がすべての保育者が容易に実行できるものだったことが関係していると考えられる。つまり、すべての保育者が対象児に対してあいさつをするという同じ経験を持っていたために、保育者間のバックグラウンドが共通していたことが影響したと推察される。これは、Kim&Park (2000) が述べているように、バックグラウンドの共有は「相互依存構造」の形成に寄与し、メンバー間の「協同的認知活動」を活性化するという指摘とも一致する。この結果は、「ルーチンを先生の支援を受けてできる」の目標では協議が進展しなかったことから裏付けることができる。すなわち、「ルーチンを先生の支援を受けてできる」の目標に対応した保育方法は、担任保育者のみが実行できる内容であり、他の保育者はその保育方法を共有することができなかったために協議が活性化しなかったと考えられる。このように、保育実践における課題に関する保育カンファレンスの協議では、保育者が同様の経験をしているというバックグラウンドの共有は非常に重要であることが示唆された。

第3に、本章におけるC幼稚園で使用したMLは、先述した保育者間のバックグラウンドの共有、そして、保育者の保育実践に対する動機づけという2点から「相互依存構造」の形成に寄与したことが考えられる。

まず、研究3における保育者のインタビュー結果を見ると、K児の担当保育者ではない他のクラスの保育者から、「MLはカンファレンスだけの情報じゃなくて、日常の気づきがわかるのでいいと思う」という回答が得られている。つまり、保育カンファレンスの対象児であるK児に深く関与していない他のクラスの保育者も、MLの使用により、K児に行われている保育やK児の日々の変容を知ることができたのである。それにより、他のクラスの保育者も担当保育者と同様にK児の保育のことを理解しているというバックグラウンドの共有化がなされたことが考えられる。すなわち、MLの使用は、「相互依存構造」の形成に寄与する要因である保育者間のバックグラウンドの共有を促進すると考えられる。しかし、実際に保育実践に参加することで共有されるバックグラウンドに比べると、MLによるバックグラウンドの共有はそれほど強い影響を与えないことが示唆される。その点はMLが有する限界性であると考えられる。

次に、MLは保育カンファレンス以外のインフォーマルな場でも日常の保育を報告することができるツールである(Menlove,Hudson&Suter,2001)。野中・竹内(1996)は、フォーマルな場よりもむしろ、インフォーマルな場での対話によって、メンバー

間の協同意識が醸成されやすいことを述べている。これは、MLの使用により、日常の状態における対話の機会が増加することの利点であると考えられる。メンバー間の協同意識が高く維持されていることは、協同して取り組む課題に対する内発的動機付けを高めることになる (Lepper & Malone, 1987)。つまり、本研究においても、保育カンファレンスというフォーマルな場に対して、MLというインフォーマルな対話の場を設定したことにより、保育者間の協同意識と対象児の保育に対する内発的動機づけが向上したことが示唆される。さらに、Cordova & Lepper (1996) が述べているように、成員間で協同意識が高い場合は課題に対する積極的な関与を生むため、MLの使用は、協同意識や内発的動機付けの向上という意識上の好影響を及ぼすだけでなく、行動上でも対象児の保育に対する保育者の貢献を促進することが示唆される。

以上の3点は、保育カンファレンスにおける「協同的認知活動」を誘発するための「相互依存構造」を形成するにあたり、大きな要因になると考えられる。

最後に、本章の研究3と研究4はC幼稚園という1つの場で行われた保育カンファレンスを縦断的に検討してきたものであった。保育者は保育カンファレンスに継続的に参加することで、協議の進行や分析の方法を学習していくことが考えられる。C幼稚園において、保育カンファレンスの開始当初は、筆者が担う役割が大きくコーディネーターとして、主導的に保育カンファレンスを実施することが多かった。しかし、保育カンファレンスの回数を重ねていくにつれて、インタビュアーやアナリストの役割は軽減し、保育者が主体的に保育カンファレンスを運営していく様子が伺えた。つまり、保育者は保育カンファレンスの経験を蓄積することによって、A保育園、B保育園のように筆者がコーディネートをしなくとも園の保育者のみで実施可能な保育カンファレンスになることが示唆される。

---

## 第6章 保育カンファレンスの方法に関する課題と展望

---

### 第1節 本研究の成果

#### 第1項 保育カンファレンスの進行

本項では、本研究を通して明らかになった保育カンファレンスの進行の方法について、保育者の「協同的認知活動」を活性化するための知見と今後の課題を述べる。

従来、保育カンファレンスにおいて保育者が行う協議は、往々にして「A保育者はC事例を見た」、「B保育者はD事例を見た」と各自が自由に平行的に報告を積み重ねるように進められていた。そのため、保育のエピソードが拡散して1つのエピソードの背景を深めるという作業が行われず、保育カンファレンスが単なる意見交換の場が終わるということが少なくなかった。保育者は多忙な中、時間を割いて協議をしても実践に反映するような成果が得られないということで、保育カンファレンスへの参加意欲や発言に消極的になるという課題があった。

そこで、FGIの進行の方法を用い、事前に保育観察や発達アセスメントを用いて対象児の課題を把握した上で、協議の進行の核となる質問項目を設定し、半構造的に保育カンファレンスの協議を進めた。しかし、それでもエピソードの詳細を明らかにするという点においては、不十分であった(研究1)。これは、事前に対象児の課題に即した質問項目が具体性を欠いていたからである。そのため、保育カンファレンスに参加した保育者の中で、対象児と関わりの少ない保育者の発言があまり見られず、担当保育者のみが発言する機会が多くなり、保育者間の協議が活性化されることが少なかった。

研究2ではこれらの課題を修正し、インタビュアーは対象児の発達アセスメントや事前の保育観察から収集した情報を参考に、対象児と当該園の実情に即した具体的な質問項目を設定した。さらに、協議の進行において、すべての参加者によるエピソードの詳細の報告、問題提起が促進されるように5W1H(いつ、どこで、だれが、なにを、なぜ、どのように)を協議中の質問に取り入れて協議を進行した(研究2)。この

ようにして進められる協議は、エピソードが生じた背景の仮説を一人の保育者が報告したことに対して、別の保育者が新たな競合仮説を提示して協議するといった説明的な相互作用（Okada & Simon, 1997）を含むものであった。説明的な相互作用を含む協議は、保育者間で子どもの行動に対する仮説とその解釈を相互主観的に検討することになり、解釈の幅と深さが保障される協議となる。つまり、FGI の進行を修正したことで、従来の保育カンファレンスと異なり、保育者の「協同的認知活動」が活性化されたことが示唆された。

このように、インタビュアーは、個々の保育者が対象児の状態について有している暗黙知を引き出し、すべての保育者で共有化するための役割を担っている。しかしながら、有効な保育カンファレンスを行うためには、分析の方法も伴わなければならない。個々の保育者の暗黙知を引き出し協同的に協議が行われたとしても、最終的に分析が「機械的集約モデル」（亀田, 1999）のように、特定の保育者の意見に集約されては無意味となるからである。そこで、次項では、協同的に行われた協議を保育実践に生かすための分析の方法について述べる。

## 第2項 保育カンファレンスの分析

本項では、本研究を通して明らかになった保育カンファレンスの分析の方法について、「協同の知」の創発を促すための知見と今後の課題を述べる。

従来、保育カンファレンスは、協議内容を分析してその成果をまとめるという発想に乏しかった。森上（1996）によると、保育カンファレンスは、保育者の「熟考」と「省察」を促すことが主な目的であり、保育者がエピソードに対する感想を述べ合うことで、個々の保育者のレベルで何か気づきを得ることに意義が認められる。これは、保育カンファレンスを通して、保育上の問題解決に繋がるための具体的な方略を生み出すことよりも、個々の保育者の保育観を揺さぶることが重視されていたことを意味している。

しかし、本研究で扱った保育カンファレンスは、従来のような「保育者研修型の保育カンファレンス」ではなく、障害のある幼児の保育実践における問題解決を目的とした「問題解決型の保育カンファレンス」であった。そのため、保育カンファレンスの協議においては、テーマとなる問題に対して、参加した保育者の個々人が有する情

報を有効に集約し、問題解決に寄与するような成果として協議を分析することが不可欠であった。これは、亀田（1997）が述べるような「マイクロ→マクロ変換」を生み出すための分析方法が必要であることを指しており、その分析を通して、個々人の持つリソース（知的資源や情報）の総和以上のアウトプットを保育カンファレンスの協議の成果として生み出すことが求められた。そこで、協議の集約化を図る分析方法が体系化されている FGI の分析方法に即して、筆者と主任保育者がアナリストを担当し、保育カンファレンスにおける協議の集約化を行った。

その結果、FGI の分析方法では、協議の集約化はなされるが、分析手順が複雑で結果が数日後になるために保育実践とのタイムラグが生じることが明らかになった（研究 1）。これまでの「協同の知」の創発に関連する先行研究では、メンバー間の協同を通して効率的に問題解決の方法を生むための要因が検討されるのみで、実際に問題解決の方法を実践場面に適用するところまで検討されているものは少ない。本研究の結果からは、保育カンファレンスで効率的に協議の成果を得るだけでなく、その結果を常に保育実践との循環性から検討しなければならないことが示唆された。研究 1 で生じた課題は、具体的な実践場面での検討を要する本研究の特色により、顕然化したものであった。

そこで、保育実践とのタイムラグを解消するために、アナリストが協議中に板書を用いて協議を集約化し、視覚的に提示する形での分析を試みた。その結果、協議と実践とのタイムラグは解消されたが、アナリストの意見に協議結果が集約される「機械的集約モデル」の保育カンファレンスになるという新たな課題が明らかになった（研究 2）。これは、アナリストを筆者が担当したために、保育者が最終的に保育カンファレンスの結論をアナリストに一任するような雰囲気になったことが原因であった。

最終的に、Stefik, Foster, Bobrow, Kahn, Lanning & Suchman（1987）を参考に、協議における「相互依存構造」を形成するための方略として、ブレインストーミングの 1 つの方法である KJ 法を利用して分析の方法を構造化することにより、協議と実践のタイムラグが解消され、かつすべての保育者がアナリストとなることで、総意にもとづく分析結果を得られることが明らかになった（研究 3, 研究 4）。

このように分析方法の修正により、有効な保育カンファレンスの条件である実践との循環性（田代, 1996）が改善された。さらに、前節で述べた協議の進行方法と分析方法に即して保育カンファレンスを行うことで、研究 2 で見られたように、保育者が

アナリストの意見に追従してしまう「機械的集約モデル」の保育カンファレンスではなく、保育者間の「協同的認知活動」にもとづく「協同の知」の生起を促す保育カンファレンスの構造になったことが示唆された。



## 第2節 本研究の課題

本研究では、3つの園（A 保育園、B 保育園、C 幼稚園）を対象に4事例における保育カンファレンスを検討した。研究1から研究4までの過程において、保育者が協同的に障害のある子どもの保育に取り組むための保育カンファレンスを目指して修正を行い、最終的に研究3、4でその目的を達成する保育カンファレンスのモデルを提言した。しかし、本研究の成果をより保育実践の現場に汎用するためには、以下の3点の課題があると考えられる。第1に、保育カンファレンスの類型化を図ること、第2に、保育カンファレンスの洗練化を図ること、第3に、保育カンファレンスのプログラム化を図ること、である。

### 第1項 保育カンファレンスの類型化

本研究では、研究1から研究4の4事例を扱ったが、各研究における保育カンファレンスのテーマや対象園の背景が異なっている。例えば、保育カンファレンスの対象となった子どもに関して、研究1では高機能自閉症（対象児H）、研究2では広汎性発達障害（対象児S）、研究3では自閉症（対象児K）、研究4では聴覚障害（対象児M）と、保育カンファレンスの協議テーマとなる障害の種類が様々であった。また、研究1、研究2は保育園を対象としたが、研究3、研究4の対象は幼稚園であった。その他にも、各園において保育カンファレンスに参加した保育者の人数が様々であるなど、研究間における条件が統一されていない。

これらの条件は一概に統一できるものではないが、保育カンファレンスは条件の違いにより、有効な実施形態は変わってくることが考えられる。すなわち、このような観点から横断的に多くの事例を蓄積することによって、条件別に有効な保育カンファレンスの形態や方法を類型化できる可能性がある。これは、すべての保育所・幼稚園における保育カンファレンスの実施の簡便性を高めると考えられる。

### 第2項 保育カンファレンスの洗練化

本研究では、3つの保育所・幼稚園で行った4つの事例を扱っているが、1つの園で

継続して行ったものではない。しかし、保育カンファレンスは、実施する園の状況に大きく依存するため（田代，1996）、どのような状況でどのように変容するのか、それは障害のある子どもの保育実践に有効な変容なのか、といったことも考慮する必要がある。例えば、1つの園において、障害のある子どもの入園から卒園、さらには小学校就学後までを通して、保育カンファレンスの形態や方法の変容、保育者の保育カンファレンスに関する意識の変容等を詳細に検討するといったことが必要である。

つまり、今後、保育カンファレンスの汎用性を高めるためには、1つの園で数年間に渡り、保育カンファレンスの実施過程を縦断的に検討することで、より洗練された保育カンファレンスの提示が可能になると考えられる。

### 第3項 保育カンファレンスのプログラム化

本研究では、すべての事例において、筆者がインタビュアーやアナリストといった保育カンファレンスを実施する際の中心的な役割を担った。しかし、それによって、筆者の分析に他の保育者が同意するという課題も生じた（研究2）。そのため、当該園の保育者のみで保育カンファレンスを実施することができるようにする必要がある。

C 幼稚園の事例から、保育者が保育カンファレンスの経験を重ねることでその方法を習得し、当該園の保育者のみで保育カンファレンスを実施することができる可能性が示唆された。保育カンファレンスをすべての保育所・幼稚園で実施するためには、本研究に見られる筆者のような外部からの協力者がいなくとも、当該園の保育者のみで実施できるようにする必要がある。そのためには、保育カンファレンスの手順を体系化し、保育者の学習過程を内在した保育カンファレンスの実施プログラムを作成することで、保育カンファレンスの実施可能性が高まると考えられる。

保育カンファレンスのプログラム化については、保育カンファレンスの類型化と洗練化と合わせて、本研究の知見と様々なケースの保育カンファレンスを扱った事例検討を重ねなければならない。その成果として、インタビュアーを担当する上でのポイントを記したインタビュアーガイドの作成や保育カンファレンスを実施する際の分掌体制を構築する上でのポイントを提示するといったことが考えられる。そのように、保育カンファレンスの実施において不可欠な内容をプログラムとして明示することで、すべての保育所・幼稚園で保育カンファレンスが実施できると思われる。

---

## 第7章 保育カンファレンスによる就学支援システム

---

本章では、保育カンファレンスの実施にもとづく保育所・幼稚園における就学支援システムの構築について述べる。

本研究で扱った4つの事例（A 保育園，B 保育園，C 幼稚園）は、1つの園で1人の子どもを対象に縦断的に行ったものではない。しかし、4つの事例がそれぞれに独立しているわけではなく、1つの就学支援システムの中の構成要素になっている（図7-1）。これは、保育所・幼稚園で、障害のある子どもが入園してきた際、あるいは入園後保育実践上で何らかの課題が生じた際に、(1)アセスメントによる課題の把握、(2)保育カンファレンスの実施、(3)サポートファイルの作成という段階を経て、小学校への接続までを支援するシステムであり、小学校以降の特別支援教育に保育所・幼稚園の保育を接続していくために保育カンファレンスを基盤とした園内支援体制の重要性を提言したものである。

発達アセスメントによる課題の把握は、発達チェック表やKIDSを用いて、保育所・幼稚園という実践現場の実情に対応した形で対象児の状況を明らかにする。その結果は、続く保育カンファレンスでインタビュアーの進行のための質問項目の設定における情報として活用する。質問項目は具体的に設定し、保育者間の協同的認知活動を促進するように配慮する。保育カンファレンスは、対象児の保育を当該園のすべての保育者で協議して決定していくものである。障害のある子どもの保育上の課題を解決するために、様々な立場から対象児のエピソードに対する仮説や解釈を述べ合い、意見を集約する。協議の結果は個別指導計画としてまとめ、対象児の保育における目標や保育の方法を具体的に記述し、保育者間で共有する。サポートファイルの作成は、小学校以降の教育に保育の成果を繋げていくために行う。サポートファイルに記入する項目を協議し、作成フォームを作成し、サポートファイルを完成させる。この過程を通して、保育者は対象児の保育に対する成果を確認することができる。

このような園内体制を基盤にした就学支援は、今後、以下の2点において発展していく可能性があると考えられる。

第1に、本研究の対象である障害のある幼児に限らず、ちょっと気になる子も含め

て、すべての幼児に汎用できると考えられる。近年、障害の診断はつかないものの「ちょっと気になる子」と呼ばれる幼児が増えているといわれる。これらの幼児については、障害の有無ではなく、環境との関係の中での生活のしづらさで課題をとらえる必要がある（二宮，2007）。また、幼児自身に課題はなくとも、保育者が過度に気にしているという場合もある。保育カンファレンスにおける協議は、幼児の課題を捉え、保育者の幼児理解とのギャップを明らかにすることについて有用であると考えられる。

第2に、保育所・幼稚園内の就学支援システムの確立は、今後の行政の施策にも対応できると思われる。特別支援教育のシステムは不登校児の支援や虐待予防支援システムと合わせて取り組む場合もある（藤井，2003）。地域ごとに施策に違いがあろうと、特別な支援を要する子どもに乳幼児期から一貫した支援を行うという基本的な方向性は変わらない。保育所・幼稚園における園単位での就学支援システムは、市区町村単位のシステムと融合し、層の厚い支援の実現に繋がる。行政の施策の展開にかかわらず、保育所・幼稚園での取り組みが子どもにとっての支援の基本となるのである。

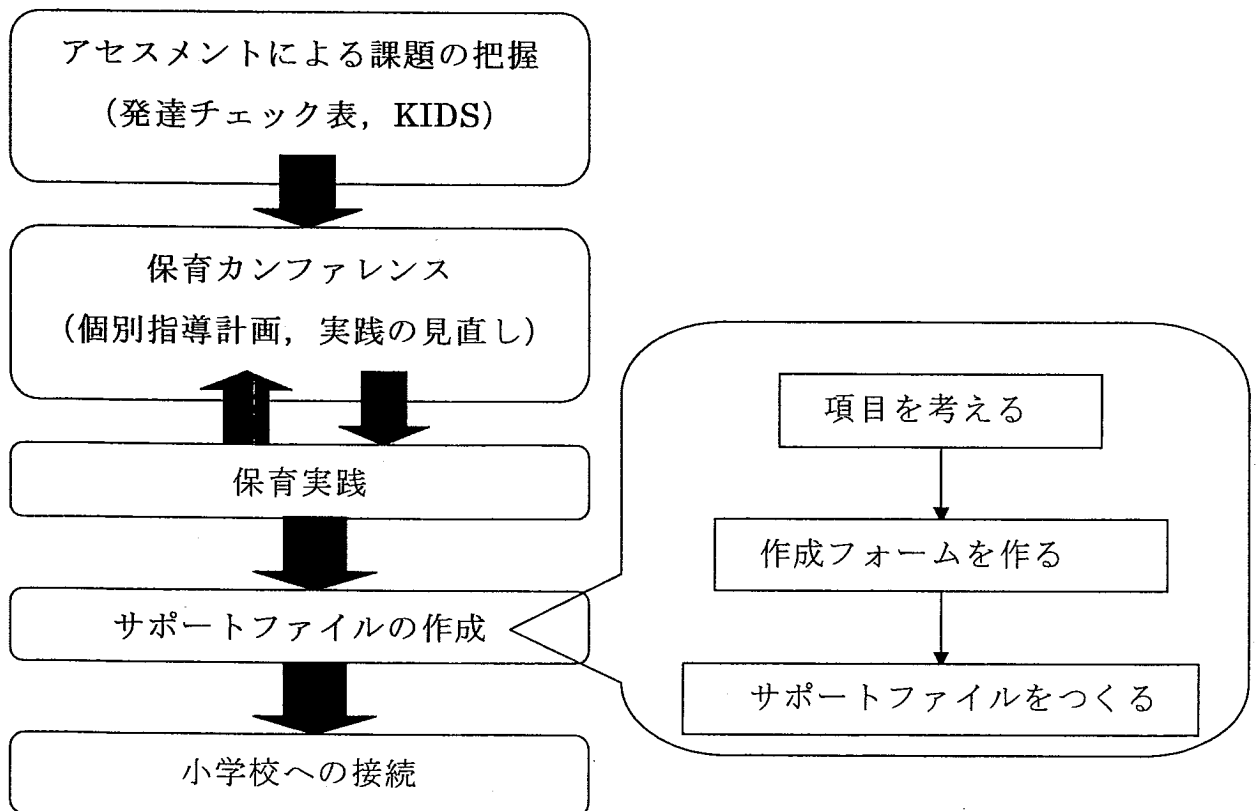


図 7-1 就学支援システム

# 資料

発達チェック表  
サポートファイル

記入日 年 月 日 記入者: \_\_\_\_\_

子どもの名前: \_\_\_\_\_ (相: \_\_\_\_\_) 兄弟の有無 ( \_\_\_\_\_ )

生年月日 年 月 日 ( 歳 ヶ月) 在胎週数 ( \_\_\_\_\_ )

※以下の項目について、ぶだんの様子で気がつくことを、わかる範囲でご記入ください。

○最も気になること

○身体全体の動き 身体のパラシス・カの加減、歩く・走る・階段、遊ぶときの動きなど、その他気がつくこと

○指先の細かい動き つまむ・にぎる・つかむ、はさみ・のり・ペンなどの使い方、その他気がつくこと

○列人関係 集団生活での様子で気がつくこと、子どもとの接し方、大人との接し方、その他気になること

いつもいっしょにいる子どもはいますか。

概念 (○: わかる △: 不明 ×: わかっていない)

大きい・小さい 多い・少ない 高い・低い 長い・短い 太い・細い 臭い・悪い 開く・閉じ

自分のものと他人のもの 色 (赤・青・黄) 身体の部分 (手・足・顔・目・口・鼻)

約束のルール 左・右 上・下 数 (まだ / 3まで / 5まで / 10まで / それ以上)

○基本的習慣・身辺処理

着替え・トイレ・食事・洗面で援助はどの程度必要か、ルールはどのくらいわかっているか、その他気がつくこと

日常での興味・関心、好きなキャラクター、食べものの好き嫌い などあれば

あいさつ: 「ありがとう」「こんにちは」「いただきます」「ごちそうさま」 など どの程度しますか

○ことば

話しことば はっきり話すか (明瞭さ)、声の大きさ、リズム、まねはするか、その他気がつくこと

ことばの聞き取り・理解 会話の内容がかみ合っているか、耳の聞こえ

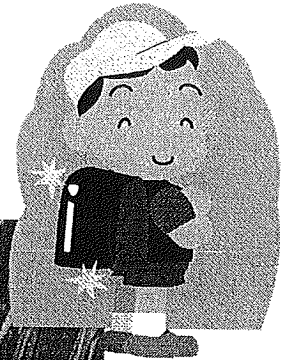
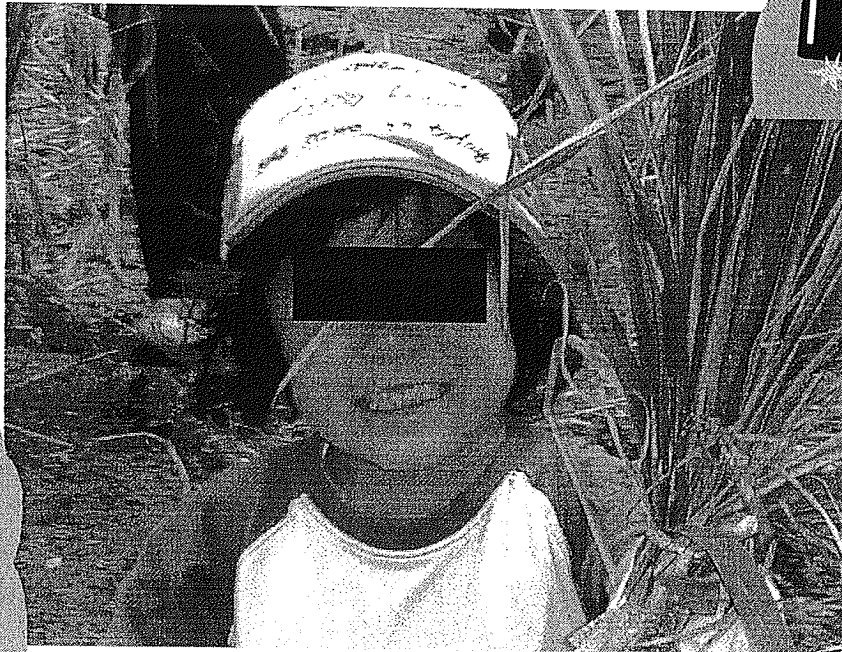
その他 ことば全般で気になること

○親子関係、家族関係で気になること

○この子どもの得意なこと、興味があること、好きなことはなんですか

○その他、特に気になっていること

# ほくのこと



# 目次

○M 児のプロフィール・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

○生まれてから今までの様子について・・・・・・・・・・3

○幼稚園での様子・・・・・・・・・・・・・・・・・・4

・性格に関すること・・・・・・・・・・・・・・・・・・5

D くんだいじょうぶ？

カルタで負けてたまるか！

サッカーをしたい！

・課題に関すること・・・・・・・・・・・・・・・・・・8

手話と文字があればだいじょうぶ！

事前に準備していればわかるよ

映画ごっこ

言いたいけど言えない…

一緒にコマ回し

当園から一緒にの友達について・・・・・・・・・・13



# プロフィール

\* 保護者の記入

本人の名前           M 児                                年齢   6 歳                        愛称   M ちゃん  

家族構成   両親, 姉, 兄                        誕生日   平成 13 年 3 月 11 日                        血液型   A B 型  

聞こえる音（補聴器あり）   50～60db  

（補聴器なし） 右：90～100db 左：100～105db

## 補聴器の扱い方について

水遊びの時、雨天時で傘を差さないような時ははずす。はずした補聴器はケースの中へ。電池がなくなった時は本人に交換させてください。

## 服薬

常備薬なし

## アレルギー

少しアトピー性皮膚炎あり

## いきつけの病院・医療機関など

H 内科小児科, W 耳鼻科, Y 彦園（難聴児通園施設）

県立 H 病院小児感覚科 M 医師（聴力の管理のため、1～2 ヶ月に 1 回ずつ通院）

## 好きなこと、得意なこと

- ・こままわし, 絵本, 戦いごっこ, なわとび  
（最近では、好きなことに関しては粘り強く取り組む姿勢が見られます）
- ・兄, 姉の真似をしてわからないながらも, カードゲーム, テレビゲーム, テニス, 卓球などもやります。
- ・食べ物・・・肉, ぶどう
- ・字を書くこと（本人なりの勉強）

## 嫌いなこと、苦手なこと

- ・人の話を最後まで（分かるまで）聞いてから行動に出る…ということが少し苦手なようです。自分の考えの中で判断しがち。
- ・自分が分からない事、表現できない事などにふれられると、その場から離れたり、話をごまかしたり、曖昧に分かったような感じで話を終わらせてしまったり…ということがあります。
- ・語彙数、表現力が圧倒的に足りないため、イメージを共有し、それを伝え確認する事が難しいと感じています。
- ・本人に苦手意識はないようですが、親が見て（人にわかるような）絵を描くことが少し下手かな？  
※保育者注：人目にとらわれず、のびのびと表現できます。

## 配慮していること

- ・言葉だけのイメージが難しいため、実際の体験を（見る、やってみる）伴う事でイメージを定着させるようにしています。最近は絵だけでなく、文字や文を書いて、自分が体験した中から語彙を増やすことができるよう工夫しています。
- ・M児が本当に伝えたい事を受け手が操作する事のないよう、またこちらが伝えたい事をM児が受け取る時にズレがないか常に考えています。本人が言ったことを紙に書いて（文字として）確認したり、また表現が不十分な時には、こちらで語彙を補ったりしています。特に助詞は抜けがちで、誤った使い方になるので、本人の納得する範囲で注意しています。

## 気がかりなこと

- ・野菜が嫌いなため、食事が少なく偏食。食事を楽しんでいるという雰囲気がないのが気になります。
- ・小学校にすすんだ時に、健聴の子どもたちとイメージを共有できるようなコミュニケーションの方法、確実な情報の保障ができるための体制がどれくらいかを考えています。
- ・文字をまだ文章として読めません。手話や話し言葉として分かる単語も、文字になると意味が分からないものがあります。（発音（M児の聞いた音）と文字が一致していないためと思います。例カサ→M児のイメージはカタになる）

## その他

言葉のやりとりだけではイメージが持ちにくいいため、遊びの中でどんどん変化していく細かいイメージを持ち続けながら、また友達と確認しあいながらのごっこ遊びや、～のつもり、～のことにしようのようなイメージ遊びが不足しているのではと感じています。言葉を介する遊びが難しいことで単純な遊びだけに傾いたり、本人が本当はわかっているのに（みんなで行っているのに一人だけでやっているような）ただついていっている状態になっていたり、また全く遊びに入れず一人ぼっちになったりしないかと気になります。

# 生育暦

0歳 (Y県に在住。生後5日目で新生児ABR検査にて難聴が疑われる)

2ヶ月頃 検査を繰り返し、先天性高度感音性難聴と診断

6ヶ月～ 補聴器を装用

8ヶ月～ Y県立ろう学校教育相談に週1回通う

1歳 (H市に転居)

2ヶ月～ 難聴園児通園施設 Y彦園に通園を始める

(Hろう学校とY彦園をそれぞれ見学したが将来的にインテグレーションをすることを考えたため)

グループ療育…週1回 ST1名と保育士2名

個別療育 …週2回 ST1名

2歳 Y彦園

グループ療育…週1回 ST1名と保育士1名

個別療育 …週2回 ST1名

この頃、不定期に週1回ほどで市の子育て支援センターにも通っていました。

3歳 Y彦園

(2歳の時と同様)

3ヶ月～ S保育園に通い始める

週1回午前中。一時預かりという形ではありましたが、園長先生と話を  
して母子通園にしてもらい、3才児クラスに入っていました。

4歳～ 幼稚園入園

Y彦園と並行通園

グループ療育…週1回 保育士1名

個別療育 …週1回 ST1名

5歳 Y彦園 4歳の時と同様。担当STが変わったため9月までは先生との  
コミュニケーションをとり易くしたくて週2回通いました。

6ヶ月～ M小学校の聞こえの教室の教育相談に通い、発音の練習や文章の構築  
などの指導を受けています。

# 幼稚園での様子

## ○ 性格に関すること

本児は、難聴であるにもかかわらず、友達と積極的にコミュニケーションをとる姿勢があります。友達とコミュニケーションをとる中でわかってきた彼の性格（良さ）をお伝えしたいと思います。

まず、友達に対して思いやりがあります。困っている子や泣いている子を助けようという気持ちがみられます（事例：pp5）。人に対する優しさがあり、人の役に立ちたいという気持ちを持っているため、集団活動でみんなのために自分の役割を果たすなどの経験をさせてあげてください。

次に、負けず嫌いなところがあります。自分の好きなことや勝負のある遊びでは勝利に貪欲です（事例：pp6）。そういったときには、夢中で活動に取り組み、最後まであきらめない姿勢がありますので、うまく気持ちを乗せてあげてください。

最後に、自分の意思で行動できることです（事例：pp7）。受け身になることなく、活動の選択など自分で意思決定することができますので、彼の意思を尊重できるように選択場面を取り入れてあげてください。

## ○ 課題に関すること

本児の課題は情報の取り入れ方です。彼は洞察力・観察力があるため、周囲が何をしているのかをすばやく察知して行動することができます。しかし、遊びの途中でルールが変わる場合や初めて経験する活動などには、支援が必要になります。幼稚園では、手話、ジェスチャー、文字などさまざまな伝え方を試行錯誤して、彼に合った方法を考えてきましたのでお伝えしたいと思います。

まず、集団活動の場面での対応についてです。小学校では交流活動で集団に参加することもあると思います。そのようなときには、手話や文字を使ったり（事例：pp8）、事前にイメージさせておいたり（事例：pp9）、簡単な工夫をすること（事例：pp10）で参加することができます。幼稚園で培った経験を継続するためにも、積極的に他児と関わる機会を設けてほしいと思います。

次に、個別活動の場面での対応についてです。彼は周囲の状況を読み取る力に優れていますが、それゆえに自分の思い込みで行動してしまうことがあります（事例：pp11）。そのようなときには、個別にしっかりと対応して誤解を解消してほしいと思います。また、他児が独断でルールを変えていく場合にはその変化についていくのが難しいことがあります（事例：pp12）。すべてを伝える必要はありませんが、ポイントを絞って簡潔に説明してあげると変更したルールに対応して参加することができます。

## Dくん、大丈夫？

### <事例の概要>

本児の思いやりが表れた場面です。

運動会の練習中、D男が転んで怪我をしました。D男はその場にうずくまって泣き出しましたが、それに気づいた本児はすぐにD男のそばに行き、泣いているD男の顔をのぞき込んだ後、「先生！」と大きな声で、保育者のところに訴えにきました。

その後、保育者がD男を養護教諭のところまで連れて行きましたが、その時も本児はついてきて、治療中もそばを離れませんでした。泣いているD男の顔を心配そうにのぞき込んだり、治療している足を見ながら、「大丈夫？」と声もかけました。

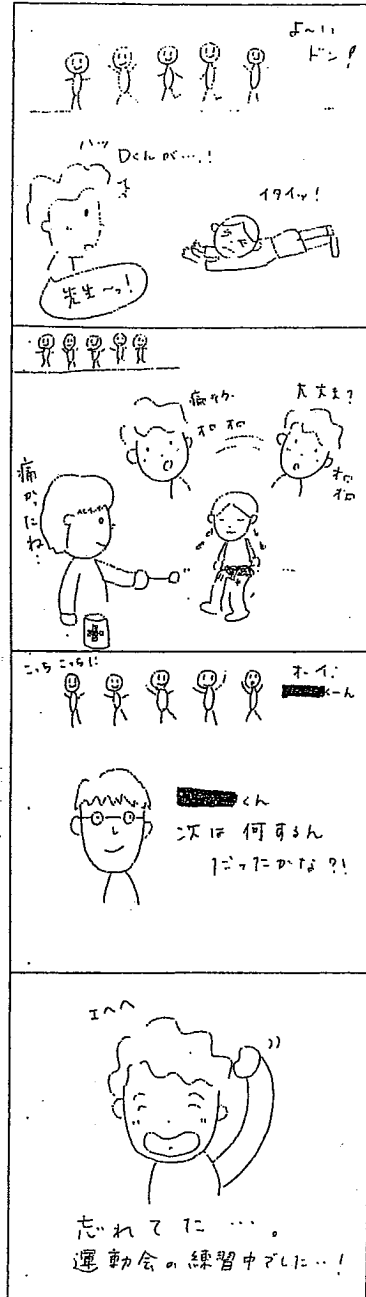
その時は、クラスの全員が次の競技に向けて移動中でしたが、本児は気づかずずっとD男のそばを離れませんでした。保育者が本児を呼びに行くと、本児は「D男が一」と訴えながら、自分が次にすることを忘れていた様子でした。そこで、「次は何をするんだったかな」と聞いて、他児が集まっている方を指さすと、「あ」と気づいて、急いでそちらの方に走って行きました。

### <幼稚園での取り組みから>

困っている子どもや泣いている子どもがいると、放っておけずに自分のことのように心配するのが本児の良いところ。これは、相手にシンパシーを感じているとてもすばらしい面だと思います。

人への心配や関心の方が優先されて自分のことがおろそかになることが時々ありますが、他の子のことが心配でそのことに必死になっている姿も本児らしいところと感じているので、その優しさを受け止めてきました。

事例のように、今はクラスで何をしているのかを気づけるようにすると、すぐに行動を変えることができます。集団生活を送るにあたって、全員での活動に参加することが大切な場合もあると思いますが、他者に心を寄せることを温かく見守ることも本児の対人関係を豊かにする上で必要だと思います。



## カルタで負けてたまるか！

### <事例の概要>

本児の負けず嫌いな面が表れた場面です。

2007年1月、みんなで楽しめるように、担任が大型かるたの製作を提案して作るようになりました。最初は一人ひとり好きな一文字を選び、それからつづく長い言葉を考えました。

次に、その言葉がわかるように「絵」を書きました。説明なしですぐに製作できました。数日後、みんなのかるたが出来上がり、いよいよ「かるたとり」です。最初は聞き取りがむずかしいので、担任が読み札を読むすぐ横で、字を見せる配慮をしました。本児は「あいうえお」をすでに知っているので、困ることなくかるたとりが出来ました。終わってみると、本児が一番たくさんの札を取っていて、みんなもびっくりでした。次は、横に座らず、みんなと同じ席で、手話で伝えました。それでも、札を取るのに困りませんでした。



### <幼稚園での取り組みから>

聞こえにくいことで困るのではないかと思い、配慮をしましたが、本児の意欲（負けん気）もあり、勝負事はわかりやすく大好きです。本児の負けん気の強さは幼稚園の生活の中でも様々な場面で見られます。そのときには、聞こえないことに気後れせず、どんどん前に進もうとする気持ちがあります。カルタの活動では、それがよい方向に働いて友だちの中でも本児を「すごい」と認めるきっかけになりました。

## サッカーをしたい！

### <事例の概要>

本児が自分の意思で行動する場面です。

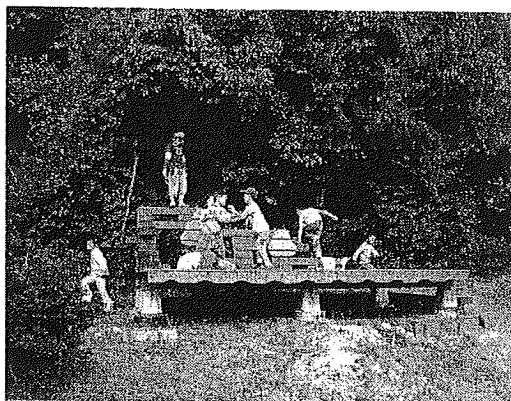
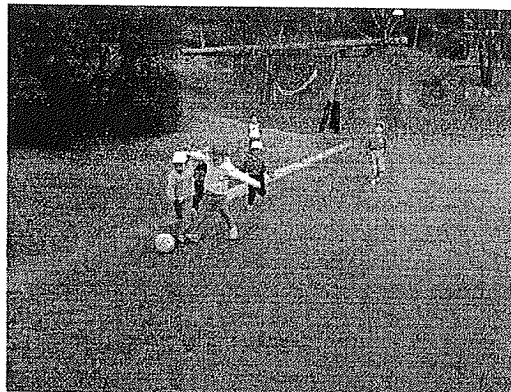
登園後、遊戯室でボールを使って遊んでいた本児でしたが、いつの間にか友だちが、周りからいなくなっているのに気がつきました。そして、保育者に「みんなは？」と聞いてきました。そこで、保育者が「映画（ごっこ）に行ったみたいよ」と知らせると、自分が最近していた映画ごっこのことを思い出したようで「あ、映画」と声を出して、走って戸外に駆け出しました。

本児が戸外に駆け出したとき、そこでは、数人がサッカーを始めるところでした。すると本児は、サッカーをしている友だちのところに「よせて」と近づいていきました。保育者が「映画（ごっこ）は？」と聞くと、「サッカーをする」と言って、サッカー遊びに参加しました。

サッカーでは、以前は近くに来たボールをただ蹴るだけのような遊び方で、チームとしての意識も薄かったのですが、現在は、しっかりと目的意識を持ってチームの一員として参加しています。点が入ったときの共有感も十分に持っています。

そして、サッカーの試合が一段落すると、自分から映画ごっこの方に向かって走って行きました。そして、ウルトラマンの役になりきって、友だちとのやりとりを楽しみました。自分で、自分のしたい活動を決め、そのことを自由に選択して行っている姿が見られます。

### <写真>



### <幼稚園での取り組みから>

本児は、自分のしたいこと、意思をはっきりと示すようになっていきます。それは、保育者に対してだけでなく、友だちに対しても、はっきりと言葉で伝えることが多くなっています。

そこで、本児がどうしたいのか、何を選擇するか、ということを大事にして、選擇場面を意図的につくるなど、本児が意思を示す経験を持たせるようにしました。自由選擇の中での意思決定は、聴覚障害児にとって難しいことであると Y 彦園の先生から聞いていましたが、本児がこのように意思を示していることは、本児の大きな成長であり、すばらしい面であると感じています。サッカーを始めた場面では、本児の意思を確認するとともに、はっきりと、自分の今したいことを表したことには、大きな成長を感じています。

## 手話と文字があれば大丈夫！

### <事例の概要>

本児は、園生活の流れは素早く理解ができ、飲み込みも早い方です。特に、普段から慣れていることに対しては、他児よりもむしろ早く行動します。

一方、どうしても苦手なのが、言葉のみでの説明を理解することです。そこで、本園では、できる限り、手話や文字を用いて、本児に説明を行ってきました。

上の写真は、養護教諭の保健指導の場面です。「野菜を食べよう」という主旨で、様々な野菜を提示している場面で、野菜の名前や、どんな料理ができるかを話しています。本児は、手話と絵、文字で内容を理解して、次々と出てくる野菜について、積極的に手を挙げて発言をします。

下の写真は、鏡開きの日に、副園長が園児全員に向かってお正月の話をしている場面です。ここでも、副園長も文字や絵を使って説明し、補助教諭が出てきた言葉の中で大事な言葉を、文字で示し、そのことで、本児は内容を理解し、本児が家に帰って、鏡開きの説明を家族にしたそうです。

このように、全体で話が行われている場合は、手話や文字などのちょっとした援助で、本児は内容を理解することができます。



### <幼稚園での取り組みから>

本児の興味と関心が継続するように、全体で話す立場の場合は、絵や文字などの具体物をなるべく多く使うようにしました。それが難しいときは、手話やジェスチャーで、今話していることの大事なポイントを押さえるようにしました。そのことで、4歳児期には、全体の話にはほとんど興味を示さなかった本児が、全体の話に関心を持って聞くようになり、また、時には分からないことを質問するようになってきています。

ただ、本児が興味を持っていない段階では、いくら文字などで説明しても見ようとせず、有効ではありません。まずは、本児が興味や関心を持てるような働きかけをして、意欲をもてるように援助することが大切だと思われます。このように文字や絵などの手がかりを用いることは、本児だけでなく、他児にとっても有効な手段でした。



## 事前に準備していればわかるよ

### <事例の概要>

絵本の読み聞かせでは、補助教員が話の内容を伝えるようにしていても、十分に楽しめていない場面が見られました。そこで、お母さんに協力していただき、明日読む絵本を事前にお家で一度読んでもらうようにしました。事前準備をしておくことで、細かな内容が理解できているために、本児もみんなとの絵本の読み聞かせの時間を楽しむことができました。



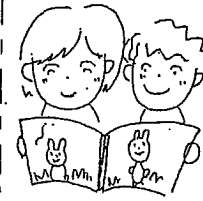
### <幼稚園での取り組みから>

絵本は、絵と文字から物語を思い描きます。一人で読むときにはいいですが、読み聞かせだと保育者の話の速度に合わせてページがめくられるため、本児のペースで楽しめないことがあります。また、絵が少なく文字が多いものはイメージするのも難しいです。だからといって、補助教員が手話やジェスチャーで物語の内容を伝えようとしても、絵本と補助教員の二手に注意を向けるのは困難ですし、タイムラグも生じて絵本の内容がつかめませんでした。

そのような活動があるときは、保護者の方に協力してもらいました。本児が教材に対するイメージを事前に持つておくことで活動に参加しやすいと考えられます。集団の中で、教師が教材のことを説明する場面など、教師のペースで本児にとって新しいものを説明しなければならないときには、事前に保護者の方に協力していただくなど、本児にイメージを持たせる工夫が必要だと思います。

事前に  
読んでないと

お家で  
事前に  
読んでもらうと



## 映画ごっこ

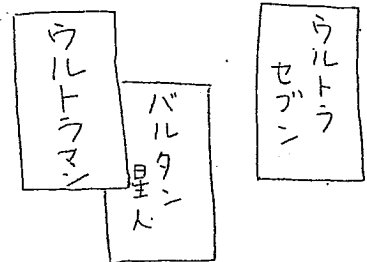
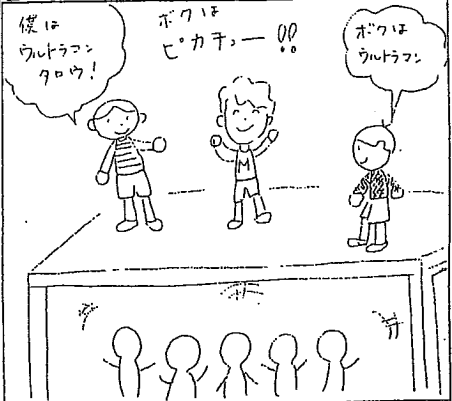
### <事例の概要>

園庭の舞台上、男児5～6名が映画の登場人物になりきってあそぶ映画ごっこをしています。観客役の子どもたちもいて、本児もなりきって遊ぶことを楽しみ、よく参加しているあそびです。しかし、あそびの中で何の題材にするか、また何役になるかなど、他の子どもたちは相談する中でイメージを共有できていることが、本児は十分理解できていないという場面が見られました。

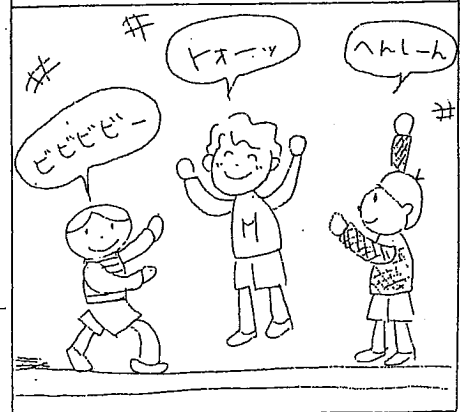
### <幼稚園での取り組みから>

本児が他の子の役をイメージできるように、それぞれの役名を名札にして、胸に貼るようにはしてみました。誰がどの役ということが名札をみることで理解でき、本児も細かな部分も理解してあそびに取り組む姿が見られるようになりました。また、胸に貼って遊ぶことで、本児だけでなく他の子どもたちや観客役の子どもも、イメージしやすく映画ごっこがより一層盛り上りました。本児に対して有効と考えた支援が、イメージの共有を助けあそびの発展につながるなど、他の子どもたちにとっても効果的な支援であった一例だと思われます。

このように、可能な限りユニバーサルデザインの発想で、彼だけでなく他の子にも有効となる支援の方略を考えることで自然と仲間に入れる工夫をしてきました。



名札をつけてみよう!



## 言いたいけど言えない・・・

### <事例の概要>

外に出て行った本児が、つまらなそうにがっかりして室内に入ってきました。保育者が「どうしたの?」と聞くと、小川の方にいる男児3人を指さし、「ダメって言う」と言います。保育者は「一緒に遊んだらダメって言ったの?誰が言ったの?」と聞きましたが、「あそこの」と言って、その3人のグループを指さします。曖昧な答え方なので、保育者が「Aくん、Bくん、Cくんの誰が言ったの?」と聞いても、「あそこのー」と、はっきりとした返事は返ってきません。

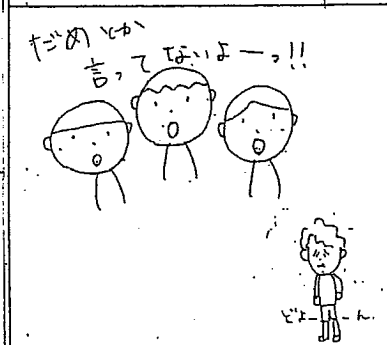
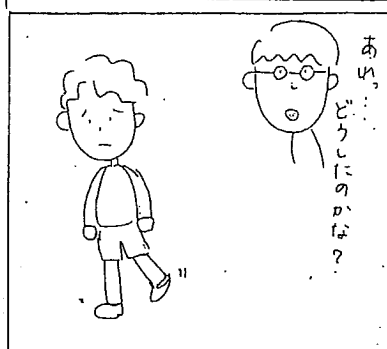
そこで、「じゃあ、何でダメなのか聞いてみよう」と男児グループのところに行きました。本児は、少しばつが悪そうにしており、男児たちとは目を合わせませんでした。「何でダメなのか聞いてごらん」と保育者がうながすと、「何でダメなの」と小さな声で聞きました。しかし、男児たちは「ダメとか言ってないよ」と口々に言います。そこで、本児に「一緒に遊びたいなら、よしてって言ったら」と言うと、本児は「よして」と友だちに聞き、結果的にはその仲間に入りました。その後は、生き生きとサッカーを楽しみました。

### <幼稚園での取り組みから>

男児たちは、本児に「ダメ」とははっきり言ってないのでしょうか。そして、本児も、はっきりと「よせて」などの言葉を、その男児たちに言ってはいないのでしょうか。おそらく男児たちは、曖昧な態度のまま、何となく本児と遊ばなかったのではないかと思います。

そのような際、本児は遊ぶのをあきらめてその場を去ることがあります。そこで、きちんと向き合って、勇気をもって関われるように支援しました。本児は、積極的に友だちに意思表示をするようになりましたが、このように相手が嫌がっていることや、知らない相手に対しては、まだ意思を表出することが難しい場合も多いです。

本児は、難聴で相手にうまく伝えられないということが無意識で感じているようで、相手に何かを伝える場合に心理的な壁があるようです。そのことに付随して、実際に友だちに意思を伝えた経験が他児より少ないのが現状です。そこで、壁を乗り越えるためにも、実際に相手に意思表示をすることを経験できるよう援助することが必要だと思います。援助を受けながらも、実際に向き合い意思を表出する経験が、今後、自分の力で意思を表出することにつながっていくと考えています。



## 一緒にコマ回し

### <事例の概要>

2007年1月、登園後に連日去年から得意になったコマ回しで遊んでいました。保育者が傍にいないくても、困る様子はあまりないようには見えていましたが、しばらく様子を見てみると、コマ回しの中で友だち同士の助け合いを約束する場面が多くなっていました。「ぼくは、T君の味方」「おれ、S君のお助け」などと、声を掛け合いながら、コマ回しが次々に進んでいきますが、本児はその変化の速さについていくのが難しいようでした。そこで、保育者が間に入り、誰と誰が仲間になっているのか説明をすると、本児は「ぼくは、T君と仲間」と言って、自分から積極的に話しかけていました。

### <幼稚園での取り組みから>

子ども同士の遊びの中でも、遊びやすいものと遊びにくいものがあります。コマ回しは見た目では判断できる要素が強く、対戦しても最後まで回っていたほうが勝ちというように勝敗がわかるため、比較的遊びやすい活動です。しかし、事例のようにコマを回す以外のルールが入ってくると話は変わってきます。そのようなときには、大人が間に入り、ジェスチャーで伝えてあげることが必要になります。ただ、いつも先走って手を差し伸べていくのは、自立をさえぎり、自分で問題を解決する能力を奪いかねないとも思います。本児が既知なルールの下で活動が進んでいるときは、大人の援助なしに遊ぶ力を十分に持っているのです。そのようなときには自由に遊ばせてあげてほしいと思います。また、大人の本児への関わりを見て、まわりの友だちも本児との接し方を学ぶことでお互いに成長すると思います。

## 当園から一緒に遊ぶ友だちについて

H 大学附属幼稚園から、M 小学校には9名が進学予定です。本児との友だち関係を簡単に述べたいと思います。

本児は、コマ遊びやサッカー、たたかいごっこなどを好む傾向にありました。したがって普段遊ぶ時間には、女兒とのかかわりは少なく、男児との関係が中心でした。M 小学校に進学する男児は、本児以外に2名です。この2名とは一緒に遊ぶことはどちらかというとなかったのですが、N くんとは、映画ごっこやコマ回しでよく遊んでいました。K くんともサッカーなどでは一緒に遊んでいますが、どちらかというとなんとN くんの方が、月齢も近く気が合うようです。同じクラスに所属することで、普段のかかわりがずいぶんしやすくなると思います。

女兒とは一緒にあまり遊びませんが、様々な活動やお弁当の時などかかわりはあります。一部の女兒は本児に関心を持って、手話などで話を伝えたり、聞こえていないときに教えに行ったりという役目をしていましたが、そのうちの一人がM 小学校に進学するI さんです。彼女はとても気が強くそのことでトラブルをよく起こす面もありますが、一方でとても面倒見がよく、今も本児のことをよく気にかけています。同じクラスになれば、他児では気がつかない部分で、本児のことを援助できるのではないかと考えます。そのほかの女兒とも仲はよいですが、女兒の方から本児にかかわりかけていくことはあまりありません。以上、参考になればと思います。

## 引用文献

## 第1章 問題背景

- 阿部和子（1989）保育を記録することについての考察．保育研究 10（3），19-30．
- 我妻則明（1985）就学前教育・保育・保育所．日本精神薄弱者福祉連盟（編）『精神薄弱者問題白書 1985年版』．日本文化科学社，60-62．
- 藤井茂樹（2003）特別支援教育と発達支援システム．発達障害支援システム学研究，3(1)，31-37．
- 平山園子（1995）保育カンファレンスの有効性．保育研究，16（3），18-29．
- 本郷一夫（2002）現場での支援のための方法の基礎．藤崎眞知代・本郷一夫・金田利子・無藤隆編著（2002）『育児・保育現場での発達とその支援』，ミネルヴァ書房，63-77．
- 本郷一夫編著（2006）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応－特別支援教育への接続－．ブレーン出版．
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉 嘉子・飯島 典子（2003）保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査．発達障害研究，25(1)，50-61．
- 岸井慶子（2000）園内研究をめぐって（その2）．日本保育学会第53回発表論文集，160-161．
- 久保寺節子（1999）幼児理解を深めるための園内研究の進め方 その2．日本保育学会第52回発表論文集，390-391．
- 久保寺節子（2001）ビデオカンファレンスを通して教師の援助を探る．日本保育学会第54回発表論文集，412-413．
- 松井剛太・水内豊和・七木田敦（2003）統合保育場面における障害幼児の指導体制に関する研究－指導とカンファレンスの関係に注目して－．日本特殊教育学会第41回発表論文集，748-749．
- 松井剛太（2006）障害のある幼児を支援する園内体制に関する実践的研究－フォーカス・グループ・インタビューの実施による検討－．中国四国教育学会教育学研究紀要（CD-ROM版），51，254-259．

- 水口克幸・佐々木浩治 (1998) 北海道における障害児療育・障害児保育の実態と課題. 乳幼児療育研究, 11, 17-25.
- 文部科学省 (2003) 「今後の特別支援教育のあり方について」(最終報告), 文部科学省.
- 森上史朗 (1996) 特集 保育を開くためのカンファレンス. 発達 68, ミネルヴァ書房, 1-4.
- 森上史朗 (1998) 実践の省察とカンファレンス 森上史朗編 (1998) 幼児教育への招待 - いま子どもと保育が面白い -. ミネルヴァ書房, 156-157.
- 無藤隆・神長美津子・柘植雅義・河村久編著 (2005) 『幼児期における LD・ADHD・高機能自閉症等の指導 - 「気になる子」の保育と就学支援』. 東洋館出版.
- 西尾祐吾編著 (1998) 保健・福祉におけるケース・カンファレンスの実践. 中央法規出版, 78-95.
- 恩田仁志 (2005) 小学校・関係諸機関との連携. 無藤隆・神長美津子・柘植雅義・河村久編著 (2005) 『幼児期における LD・ADHD・高機能自閉症等の指導 - 「気になる子」の保育と就学支援』. 東洋館出版, 210-213.
- 大場幸夫・勝又清子・金子真子・本吉員子 (1989) 保育日誌を考える. 保育研究, 10 (3), 19-30.
- 太田俊己 (1997) 統合保育の課題 - 保育所・幼稚園の立場から -. 保健の科学, 39(10), 684-688.
- 李木明德 (2005) 障害児保育の歴史と理念. 渡部信一・本郷一夫・無藤隆編著 (2005) 『障害児保育』. 北大路書房, 18-27.
- 柴崎正行 (2002) 保育現場への支援. 藤崎眞知代・本郷一夫・金田利子・無藤隆編著 『育児・保育現場での発達とその支援』, ミネルヴァ書房, 164-204.
- 園山繁樹 (1994) 障害児の統合保育をめぐる課題 - 状況要因の分析 -. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
- 菅原弘 (2006) 保育所・幼稚園から小学校への連携. 本郷一夫・長崎勤編 『特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ』, ミネルヴァ書房, 191-198.
- 高橋尚美 (1999) 幼児理解を深めるための園内研究の進め方 (その 1). 日本保育学会 第 52 回発表論文集, 388-389.
- 田中三保子・榊田正子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂元絵里・高橋陽子・尾形節子・田中都慈子 (1996) 保育カンファレンスの検討 - 第 1 部 現場の立場から考える -.

- 保育学研究, 34 (1), 29-34.
- 田代和美 (1995) 保育カンファレンスの機能についての一考察. 日本保育学会第 48 回発表論文集, 14-15.
- 田代和美 (1996) 保育カンファレンスの検討—第 2 部 研究者の立場から考える—. 保育学研究, 34 (1), 34-42.
- 徳田克己・遠藤敬子 (1995) 統合保育に携わる保育者のニードと専門性 I —保育者に対する調査結果を中心に—. 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 974-975.
- 鳥光美緒子・中坪史典・佐々木裕子・縫部義憲・米神博子・林よし恵・松本信吾・道下真穂・山崎晃・小林正夫・井上勝・七木田敦・深田昭三 (2000) 保育観の意識化とそれに果たすカンファレンスの役割—保育行為を内省するとは—. 広島大学教育学部・関係附属学校園共同研究体制研究紀要, 28, 39-48.
- 上原弘子・石川晴子・町田和子 (1994) 保育所保育の中の障害児保育—自閉症児への関わりの中で—. 日本保育学会第 47 回大会研究論文集, 536-537.
- 植木克美 (2005) 障害児保育の対象とその特徴. 渡部信一・本郷一夫・無藤隆編著 (2005) 『障害児保育』. 北大路書房, 31.
- 上野樹・青山真二 (2005) 北海道における特別支援教育に対する教師の意識について—小・中学校の通常学級の担任に対するアンケート調査を通して—. 日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集, 187.
- 若松昭彦・船津守久 (1995) 保育所における障害児保育の実態調査—保育上の悩みや配慮点について—. 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 972-973.

## 第 2 章 先行研究の検討と研究目的

- 安梅勅江 (2001) ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開. 医歯薬出版株式会社.
- Beck, L.C., Trombetta, W.L., & Share. (1986) Using focus group sessions before decisions are made. *North Carolina Medical Journal*, 47(2), 73-74.
- Brotherson, M.J. & Goldstein, Beth.L. (1992) Time as a Resource and Constraint for Parents of Young Children with Disabilities: Implications for Early Intervention Services. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(4), 508-27.



- Brotherson, M.J. (1994) Interactive Focus Group Interviewing: A Qualitative Research Method in Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 14(1), 101-118.*
- Byers, P.Y. & Wilcox, J.R. (1988) Focus groups: An alternative method of gathering qualitative data in communication research. (Report No. CS-506-291). *New Orleans, LA: Speech Communication Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 393).*
- Craig, C. (2003) Missouri Early Childhood Special Education (ECSE) Evaluation, 2001-2002: A Study of ECSE IEP Services vs. Post-ECSE IEP Services. (Report No. EC-309-775). *Southwest Missouri State University College of Education Institute for School Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 480 182).*
- Fern, E.F. (2001) Advanced Focus Group Research. *SAGE Publication.*
- Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung.* Reinbek bei Hamburg: *Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.* ウヴェ・フリック著 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2002) 質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論. 春秋社.
- 藤内修二 (2001) 地域把握のためのフォーカス・グループ・インタビューの利用. *保健の科学, 43(3), 204-209.*
- Gallagher, P.A., Rhodes, C.A., & Darling, S.M. (2004) Parents as Professionals in Early Intervention: A Parent Educator Model. *Topics in Early Childhood Special Education, 24(1), 5-13.*
- Greenbaum, T.L. (2000) Moderating Focus Groups: A Practical Guide for Group Facilitation. *SAGE Publication.*
- Hatch, J.A. (2007) Early Childhood Qualitative Research. *Taylor & Francis Group.*
- Joseph, J.G., Emmons, C.A., Kessler, R.C., Wortman, C.B., O'Brien, K.J., Hocker, W.T. & Schaefer, C. (1984) Coping with the threat of AIDS: An approach to psychosocial assessment. *American Psychologist, 39, 1297-1302.*
- 亀田達也 (1999) 協調行為をどう捉えるか—“相互作用”的視点と“相互依存構造”的視点. *情報処理, 40, 557-563.*
- 亀田達也 (2000) 協同行為と相互作用—構造的視点による検討. 植田一博・岡田猛

- (2000) 協同の知を探る－創造的コラボレーションの認知科学, 50－77. 共立出版.
- Knodel, J. (1995) Focus groups as a method for cross-cultural research in social gerontology. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 10, 7-20.
- Krueger, R.A. (1986) Focus group interviewing: A helpful technique for agricultural educators. *The Visitor*, 73(7), 1-4.
- Krueger, R.A. (1998) Focus Group Kit 4 “Moderating Focus Groups” ; Morgan, D.L & Krueger, R.A (1998) The Focus Group Kit. *SAGE Publication*.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000) Focus Groups-3rd Edition, A Practical Guide For Applied Research. *SAGE Publication*.
- 丸山 昭子・安梅 勅江 (2000) 夜間保育サービスの今後の課題に関する研究－施設長・保育専門職のグループインタビューを通して－. 日本保健福祉学会誌, 7(1), 41－47.
- McWilliam, R.A. & Young, H.J (1996) Therapy Services in Early Intervention: Current Status, Barriers, and Recommendations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(3), 348-374.
- Merton, R.K. (1990) Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures. *The Free Press*.
- Morgan, D.L (1998) Focus Group Kit 2 “Planning Focus Groups” ; Morgan, D.L & Krueger, R.A (1998) The Focus Group Kit. *SAGE Publication*.
- Morgan, D.L & Krueger, R.A. (1998) The Focus Group Kit. *SAGE Publication*.
- Morgan, D.L & Spanish, M.T. (1984) Focus Groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7, 253-270.
- Patton, M.Q. (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods – Second Edition –. *SAGE Publication*.
- Porter, P., Munn, D., Buysse, V., Tyndall, S. (1996) The Effects of Smart Start on Young Children with Disabilities & Their Families. Final Report.(Report No.PS-026-887) . *Virginia Buysee*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 423 971).
- 清水 洋子 (2001) グループインタビュー法による集合住宅居住者のニーズと課題に関する質的研究. 日本保健福祉学会誌, 7(2), 43－52.

- 末永 カツ子・瀬川 香子・平野 かよ子 (2005) 精神障害者ホームヘルプサービス事業におけるヘルパー・利用者間の関係性に関する分析－ホームヘルパーと利用者へのフォーカスグループインタビューを実施して－. 東北大学医学部保健学科紀要, 14(1), 21-32.
- Stewart,D.W.&Shamdasani,P.N, (1990) Focus Groups: Theory and Practice. *SAGE Publication*.
- 高山忠雄・安梅勅江 (1998) グループインタビュー法の理論と実際. 川島書店.
- Templeton,J.F(1994) The Focus Group Revised Edition: A Strategic Guide to Organizing,Conducting and Analyzing the Focus Group Interview.*Irwin Professional Publishing*.
- Tillmann,J.D.&Ford,L (1996) African-American Family Involvement in Early Childhood Special Education Programs. (Report No.CG-027-241).*Annual Meeting of the National Association of school Psychologists ,Atlanta,GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 378)*.
- 植田一博・丹羽清 (1996) 研究・開発現場における協調活動の分析－「三人寄れば文殊の知恵」は本当か?－. 認知科学, 3(4), 102-118.
- Vaughn,S.,Schumm,J.S.,&Sinagub,J (1996) Focus Group Interviews In Education and Psychology. *SAGE Publication*.
- Wesley,P.W.,Buisse,V.&Tyndall,S (1997) Family and Professional Perspectives on Early Intervention: An Exploration Using Focus Groups. *Topics in Early Childhood Special Education,17(4),435-456*.

### 第3章 研究方法

- 福島真人 (1993) 認知という実践－「状況的学習」への正統的で周辺的なコメントール. レイブ・ウェンガー著・佐伯胖 (訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習. 産業図書, 123-165.
- Hutchins,E. (1990) The technology of team navigation. Galegher,J.Kraut,R.E.& Egidio,G. (1990) Intellectual teamwork. *Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 191-220*.

- 亀田達也 (1997) 合議の知を求めて－グループの意思決定－. 共立出版.
- 亀田達也 (1999) 協調行為をどう捉えるか－“相互作用”的視点と“相互依存構造”的視点. 情報処理, 40, 557-563.
- Kim, J. & Park, H. J. (2000) ダイナミックな意思決定におけるグループによる問題解決－問題の複雑さと推論の多様性－. 植田一博・岡田猛 (2000) 協同の知を探る－創造的コラボレーションの認知科学. 152-166. 共立出版.
- Miyake, N (1986) Constructive Interaction and the Iterative Process of Understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-177.
- Okada, T. & Simon, H. A. (1997) Collaborative Discovery in a Scientific Domain. *Cognitive Science*, 21, 109-146.
- Stefik, M. J., Foster, D. G., Bobrow, K., Kahn, S., Lanning, S. & Suchman, L (1987) Beyond the Chalkboard: Computer Support for Collaboration and Problem Solving in Meetings. *Communications of the ACM*, 30(1), 32-47.

#### 第4章 フォーカス・グループ・インタビューの基礎と応用

- 川島みどり・杉野元子 (1994) 看護カンファレンス. 医学書院.
- Lepper, M. & Malone, T. (1987) Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. Snow, R. & Farr, M. (1987) Aptitude, learning, and instruction: III. *Conative and affective process analyses*, 255-296.
- Morgan, D. L (1998) Focus Group Kit 2 “Planning Focus Groups” ; Morgan, D. L & Krueger, R. A (1998) The Focus Group Kit. *SAGE Publication*.
- Okada, T. & Simon, H. A. (1997) Collaborative Discovery in a Scientific Domain. *Cognitive Science*, 21, 109-146.
- 高山忠雄・安梅勅江 (1998) グループインタビュー法の理論と実際. 川島書店.
- 田代和美 (1996) 保育カンファレンスの検討－第2部研究者の立場から考える－. 保育学研究, 34(1), 34-42.
- 若林紀乃 (2004) 保育カンファレンスにおける進行係のあり方－カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して－. 幼年教育研究年報, 26, 77-83.

## 第5章 フォーカス・グループ・インタビューの発展

- Carr, Margaret. (2001) *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. Paul Chapman Publishing.
- Cordova, D. & Lepper, M. (1996) Intrinsic motivations and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- 川喜田二郎 (1986) KJ法—渾沌をして語らしめる. 中央公論社.
- Kim, J. & Park, H. J. (2000) ダイナミックな意思決定におけるグループによる問題解決—問題の複雑さと推論の多様性—. 植田一博・岡田猛 (2000) 協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学. 152-166. 共立出版.
- Lepper, M. & Malone, T. (1987) Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. Snow, R. & Farr, M. (1987) Aptitude, learning, and instruction: III. *Conative and affective process analyses*, 255-296.
- 丸岡玲子 (2005) サポートブックの作り方・使い方—障害支援のすぐれもの—. 山洋社, 3-10.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J. & Suter, D. (2001). A Field of IEP Dreams: Increasing General Education Teacher Participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*; 33(5), 28-33. May-June 2001.
- 武蔵博文・武部恭子 (2005) 「障害児のためのサポートブック支援教室の試み」. 富山大学教育学部紀要, 59, 21-32.
- 野中郁次郎・竹内弘高 (著)・梅本勝博 (訳) (1996) 知識創造企業. 東洋経済新報社.
- 齊藤宇開・竹林地毅 (2004) 知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—. 日本特殊教育学会第42回大会論文集, 543.
- 下野令子・清水雅恵 (2005) 「支援をスムーズにつなげるためのサポートブック」. 金沢大学研究紀要, 16, 96-103.
- Stefik, M. J., Foster, D. G., Bobrow, K., Kahn, S., Lanning, S. & Suchman, L. (1987) Beyond the Chalkboard: Computer Support for Collaboration and Problem Solving in Meetings. *Communications of the ACM*, 30(1), 32-47.

渡辺研 (2006) あなたの学校には小1プロブレムはありませんか？－やはり、幼・保・小連携は大事だ－. 教育ジャーナル, 45(1), 55-58.

## 第6章 保育カンファレンスの方法に関する課題と展望

亀田達也 (1997) 合議の知を求めて－グループの意思決定－. 共立出版.

亀田達也 (1999) 協調行為をどう捉えるか－“相互作用”的視点と“相互依存構造”的視点. 情報処理, 40, 557-563.

森上史朗 (1996) 特集 保育を開くためのカンファレンス. 発達 68, ミネルヴァ書房, 1-4.

Okada, T. & Simon, H. A. (1997) Collaborative Discovery in a Scientific Domain. *Cognitive Science*, 21, 109-146.

Stefik, M. J., Foster, D. G., Bobrow, K., Kahn, S., Lanning, S. & Suchman, L. (1987) Beyond the Chalkboard: Computer Support for Collaboration and Problem Solving in Meetings. *Communications of the ACM*, 30(1), 32-47.

田代和美 (1996) 保育カンファレンスの検討－第2部研究者の立場から考える－. 保育学研究, 34(1), 34-42.

## 第7章 保育カンファレンスによる就学支援システム

藤井茂樹 (2003) 特別支援教育と発達支援システム. 発達障害支援システム学研究, 3(1), 31-37.

二宮信一 (2007) 「特別な支援が必要な子」とはどのような子か. 児童心理, 61(12), 14-20.

## 謝辞

本論文は、多くの方々に支えられて導かれたものです。

学位論文主査である七木田敦先生には、「卒業論文から本論文に至るすべて」において常に懇切丁寧な御指導を賜りました。学位論文副査である中野和光先生、落合俊郎先生には、本論文の1次審査、2次審査を通して多大な御指導、御助言をいただきました。鳥光美緒子先生には、1次審査を通して熱心に御指導いただきました。ここに深く感謝申し上げます。

幼年教育研究施設の諸先生方、また、水内豊和先生、増田貴人先生、管田貴子先生には、本論文に至るまでに多くの御指導、御助言をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。

小津草太郎氏、ならびに幼年教育研究施設の学生の皆様、なかでも2007年度を同部屋で過ごした皆様には公私に渡り支えていただきました。ここに深く感謝申し上げます。

高杉弘之先生には、「絶妙な子どもとの関わり」を通して、教育実践に対する関心を喚起していただきました。さらに、七木田敦先生をご紹介いただいたことに深く感謝申し上げます。

本論文で取り上げた研究の遂行にあたり、保育園、幼稚園の先生方、ご家族、幼児の皆様に快くご協力いただきました。ここに記してお礼申し上げます。

最後に、本論文の対象である4名のお子さんの健やかなる成長を心より願います。

2007年12月25日

松井 剛太