

コミュニケーションに課題のある幼児の人間関係の構築に関する研究 ——保育カンファレンスと指導とを繋ぐ実践——

七木田 敦 山崎 晃 鳥光美緒子 縫部 義憲
米神 博子 林 よし恵 道下 真穂 松本 信吾
正田るり子 菅田 直江 岡本 朱花 水内 豊和
松井 剛太

I. 問題と目的

近年わが国においても、諸外国と同様障害のある子どもとない子どもと一緒に保育する統合保育の効果や困難さに関する調査研究はますます増えつつある。ただし、これまで、統合保育場面における障害のある子どもの保育指導については、いわば健常児という集団のダイナミクスを頼みにしていた部分がないとは言えなかった。しかし、近年では集団の中での個別的な対応について様々な試みがなされてきている。

アメリカ合衆国では1975年に示された全障害児教育法により「個別教育計画 (Individualized Education Plan: IEP)」の作成が義務化され、すべての障害のある子どもに「1人ひとりの実態にあった教育」(個別教育)が提供されるシステムが確立されている。このIEPでは、1人ひとりの子どもについての年間の具体的指導目標を個別に立て、年間を通し、さらに長期的な視点に立った系統性も十分考慮して計画される。またIEPは教師が単独で作成するものではなく、生徒本人、家族、さらに関連する諸機関の専門家などの意向を反映させたものである。そしてIEP策定においては、このような関係者の中で合意が必要なため、IEPミーティングの位置づけが重要視されている。

わが国においても、保育者の保育力を高めていく上で、実際保育にあたる保育者や専門家とされる「保育カンファレンス」の重要性が指摘されてきている(森上, 1996)。一般にカンファレンスは、医学や臨床心理学などの分野でさかんに行われており、医師や看護師、カウンセラー、ケースワーカーなどが、臨床事例に基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、専門性を高めていく場として認識されて

いる。

これを保育について当てはめるなら、特に統合保育を実施している幼稚園・保育所においては、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有効性が考えられよう。

阿部(1989)は、保育者の日々の記録を中心に保育活動のネットワークの作成を提唱している。そして、その保育活動のネットワークの中に保育カンファレンスを位置づけている。そのネットワークは、実践→記録(自己分析)→カンファレンス(問題提起と視点の交流)→記録(問題整理と新しい問題提起)→実践という過程から構成される。これによると、保育カンファレンスは、実践と実践とを繋ぐ役割をしなければならないことがわかる。つまり、保育カンファレンスは、保育者が自身の実践を記録したものを土台にして、保育の経験を持つ保育者や専門家などの複眼的視点からその実践について多角的に検討・討議し、次の実践へと繋ぐものでなければならないと言えよう。特に、「ちょっと気になる子」や障害児を対象とした保育カンファレンスでは、対象児の成長発達に繋ぐ実践を検討することが大きな目的として存在している。

加えて、今日、統合保育場面において、個々の子どもが抱えるニーズに対し、保育者がどのように対応していけばよいのかということが、統合保育を円滑に進める上で重要な課題となっている。統合保育場面における障害児への対応については、アメリカ合衆国においては、指導者と子どもとの一対一の環境において特定の課題をドリル学習するような方法ではなく、子どもの日常生活の文脈の中で、自然に生起する状況の中で指導を図ることが法においても規定され、また障害児教育団体などからも推奨される傾向にある(水内・

Atsushi Nanakida, Akira Yamazaki, Mioko Torimitsu, Yoshinori Nuibe, Hiroko Komekami, Yoshie Hayashi, Maho Michishita, Shingo Matsumoto, Ruriko Syouda, Naoe Sugeta, Benika Okamoto, Toyokazu Mizuuchi and Gota Matsui :
The study of the construction on relationship of a preschooler with problems in communication : Practical linking the conference and the teaching strategy

七木田, 2003)。こうした指導アプローチは自然主義的アプローチ (naturalistic approach) と呼ばれ, activity-based intervention (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998) などのように指導法として確立されたものも見受けられる。このようなアプローチは, わが国の統合保育を障害のある子どもにとって有意義なものにする上でも, その適用の妥当性について検討する必要があるのではないだろうか。

したがって本研究では, 幼稚園での統合保育の中で, コミュニケーションに課題のある幼児を対象に, 保育カンファレンスでの合意事項を保育に反映していく過程を, 保育指導者とかかわりを中心に継続的観察を試み, 分析することを目的とする。あわせて, 統合保育における障害児への指導方法についても, 自然主義的アプローチの理念を取り入れた本実践を通じて検討を試みる。

II. 方法

1. 対象

本研究は, 広島県内のF幼稚園の事例を検討の対象とする。このF幼稚園は, 2001年4月から, はじめて障害のある4歳のK児を受け入れ, 統合保育を行うことになった。

対象児であるK児は, 入園時の生活年齢が4歳11ヶ月の男児で, 自閉的傾向がある。K児の家族構成は, 父, 母, 小学生の兄との4人家族である。K児は, F幼稚園入園以前には障害児通園施設G園に1年3ヶ月あまり通園していた。G園の担当保育者によると, K児は, 身辺整理・排泄・食事では自立しているなど, 基本的な生活能力はほぼ備わっていた。総合的に見て, K児の課題は, 言葉や人間関係にあり, コミュニケーションのための言語を持ち合わせていないことと, 非言語的に自分の意志を伝達する行為が確立されていないために円滑な人間関係を築けないことにあると推測されていた。

F幼稚園は, 3歳児, 4歳児, 5歳児のクラスがそれぞれひとつずつ設置されている。基本的に自由保育を採用しており, 子どもの自発的な活動を重視している。K児は5歳児クラスのS組に在籍し, 担任であるM教諭の他に, 副担任として非常勤のS教諭が加配されており, このクラスを担当している。F幼稚園の職員はその他に, 大学教官でもある園長, そして副園長の他, 保育者5名, および事務員にて構成されている。

2. 手続き

本研究では, 目的を達成するために, 以下のような研究方法を採用し, 得られた資料について研究目的に

関係する記録を抽出し, 分析の対象とした。

(1) 観察とカンファレンスに関する手続き

障害児教育を専門とする大学教官ならびに院生が, K児の入園時から週1回の頻度で行ってきた参与観察を2002年度も継続して実施した。観察は, 2002年4月から2003年1月の10ヶ月にわたり, 登園から昼食終了時までの午前中を中心に実施された。観察記録はK児の状態を反映する特徴的な行動やその後のKの行動変容に繋がったと考えられるような出来事を抽出し, エピソードとして記述した。

また, F幼稚園の保育者も「観察記録表」としてK児の行動を記録し, エピソード記述とともに, K児への支援の方向性を探るために月1~2回程度の頻度で実施されたカンファレンスでの資料とされた。本研究では, これらの資料すべてを分析の資料としている。カンファレンスは, M教諭, S教諭, 副園長, および大学の教官・学生3名の計6名の参加を基本として, 関心のある他の保育者も加わる形で実施された。

(2) カンファレンスと保育実践との位置づけ

実践とカンファレンスとは密接に連動している必要があることは言うまでもない。カンファレンスの意義と必要性は, 以下のようなものが考えられる。すなわち, 1) 保育者とその他保育関係者との意思疎通を図る, 2) 子どもの様子から目的を具体的に設定し, その目的に沿った実践を行うことができる, 3) 反省的実践を可能にする, つまり, 設定された目的に応じた保育実践の結果を踏まえ, 反省点を明確にし, 目標の修正や見直しをすることができる, の3つである。

本研究では, このような視点から, 2002年度の一年間にわたる保育実践とカンファレンスの記録をもとに, 特に統合保育場面において障害児への指導方法がK児の実態に対応して変容した過程を, 以下のような4期に分け, その時期ごとの特徴を検討した。

第一期(2002年6月13日~7月18日)は, それまでのK児の様子と昨年の反省から, K児の生活世界を踏まえた指導を行った時期ととらえた。この時期, K児のこれまでの保育場面での様子から具体的な目標とそれを達成するための方略を考えて実践を行うことをカンファレンスにおいて確認した。特に, クレーン行動を望ましい要求表出行動に変えていくこと, ならびにサインを適切な場面で使用できるようにすることが設定され, 実践された時期である。

第二期(2002年7月19日~11月5日)では, 新たにK児の問題行動についてカンファレンスで検討され, そこから課題を明確にし, 指導の方略を定めて実践を行った時期である。特に, K児の課題としてプール遊びの時間を把握するスケジューリング, ならびに選択

場面での意思表示が課題とされ、絵カードを用いて活動の流れを意識させること、および、設定保育の際に、K児が立ち歩いてしまう場面において、他児がK児の行動を理解できず関係に支障をきたすことへの対応が重点的に取り組まれた時期である。

第三期（2002年11月6日～2003年1月8日）では、カンファレンスの過程からK児にとって保育活動の中での個別的な課題がいくつか抽出され、それに対して保育者の意図のかかわりを模索したことに特徴付けられる。これは、問題場面から導出されたK児の課題に対しての対応を前提としていた前の二期とは異なり、日常の保育の活動の文脈の中で、発達上目標とされるK児の課題に対して保育者がかかわろうとする姿勢をとるという、指導上の転換期であった。

第四期（2003年1月9日～1月16日）では、第三期を受ける形で、K児の自発性、興味を尊重する自然主義的アプローチの原理に基づき、明確なK児の指導課題について取り組んだ時期である。このような自然主義的なアプローチでは、スキルや知識の習得ならびに維持と般化が容易になされやすい特徴を持つ。K児の課題は、カンファレンスにおいて吟味され、その難易度と支援方略により指導方法も段階的に設定されたが、それをK児の大好きな絵本の整理と絵合わせ遊びの中で、日常の保育活動の中に介入の契機を埋め込む形で実行した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 第一期（2002年6月13日～7月18日）

(1) K児の様子

K児がクレーン行動をする頻度はさほど多くなく、見られない日も多かった。K児のクレーン行動が見られる典型的な場面は2つある。ひとつは本児が特にこだわりを見せる絵本とのかかわりにおいてである。本児は本棚に置いてある絵本の並び方に対するこだわりが強く、絵本が所定の場所から動いていたり他児が読んでいることに対して強い嫌悪感を示す。そのような場合、保育者の手を引いて他児の読んでいる本を収めさせようとしたり、保育者が本を触ろうとする場合には、保育者の手を引いて部屋の外に出し、絵本を触らせないようにするクレーン行動が見られた。2つめは、したくても自分でできないことを要求する場合である。自分の手の届かないところにあるものをきちんと整えたいときや、開かない弁当のふたを開けてほしいときなどに見られた。

また、K児は同じクラスの男の子たちにプールで、追いかけられて逃げ出すことがしばしばあった。そのような状況のとき、何も言わないK児を、おもしろがっ

てわざと意地悪をする子たちに対してK児は「イヤ」と、言えないでいた。

(2) カンファレンスの経過

幼稚園と大学との共同カンファレンスにおいて、具体的に目標とそれを達成するための方略を定めて実践を行いはじめた時期である。そのためまず、長期目標として、1) 保育者との意思疎通を図ることができる 2) 選択的に意思表示をすることができるという2点を定めた。さらに、その目標を達成するにあたって、当面の課題を考え、短期目標として、①サインを使用し、K児が「イヤ」と自己表出できるようにする、②クレーン行動を望ましい形へと変えていくという2点を定めて指導を行った。

①のサインを使用し、K児が「イヤ」と自己表出できるようにするに関しては、K児が自分の意思を表示する場面として、嫌悪感を示すときが最も顕著であるとされたこと、さらに、嫌悪感を相手に伝えることの必要性を感じたため、特にK児が「イヤ」と自己表出するスキルの獲得が望まれた。その手立てとして、マカトンサインを使用（指で×をつくる）して、K児の表出を促すかかわりをするようになった。

②のクレーン行動を望ましい形へと変えていくに関しては、K児のクレーン行動を、保育者や友だちにも伝わりやすいような形に変えていくことを目標にかかわりを行った。クレーン行動は、K児が他者に対して明確に意思を表す数少ない場面であり、他者に自分の願いを伝える唯一の場面であると言える。クレーン行動の対象はほぼ保育者で、何らかの強い要求を示してくる。しかし、K児のクレーン行動の特徴として、唐突に相手の手をつかみ、引っぱって連れていくという特徴があった。その行動に関して、保育者ならそれでもよいかもしれないが、同年代の他児ならそのような方法では応じにくいのではないかと、将来的に使用していくツールとして、もう少し望ましい方法はないかという課題意識から、K児が他者に強くかかわってくる場面であるクレーン行動の場面を、保育者がとらえて、指さしなどの友だちにも伝わる形でK児が意思表示をすることを目指した。

(3) かかわりの工夫と指導の実際

①サインによる自己表出について

お迎え広場でのこと、水槽の中へつばを吐くので、保育者が、「つばを吐いたらダメ」と×で示す。保育者「Kちゃん、餌が欲しかったの？餌が欲しいときには、（金魚の水槽を）トントンたたいてちょうだいしてね」と言って手でちょうだいのポーズをさせ餌を手のひらに載せる。それからつばを吐かなくなりちょうだいのポーズも段々と習得していった。その一方で、

ちょうだいを乱発したり、許してほしい場面でも使うようになってしまう。生物の図鑑やかえるの本を見ているとき、奪って持っていかうとする「今見てるからダメ」と言って、指で×のサインを送る。K児は「ダメ」と言うことは理解できていて、保育者が本から離れるのを待っているが、段々と我慢できなくなり無理に取ろうとする。プールに入れないときにも言葉と共にサインを示すが、隙を見て入ってしまうことはしばしばだった。しかし、プールに入った後での休憩のときには、「今はお休みです」と言って×で示すと、あがって休むことに応じる。そのほかにも×のサインは日常的に使われ、理解もできている。またこの頃は我慢や、諦めもできなくて泣いたりすることも多かったが、経験を重ねることのできるようになってきた。

②クレーン行動について

幼稚園と大学との共同カンファレンスにおいて、K児のクレーン行動を、まず相手の腕などを「トントン」とたたくこと、その上でできれば対象となるものを指さすこと、などが共通確認されていた。

相手を「トントン」とたたくことは、K児がクレーン行動をするたびに、複数の保育者が、「せんせい(トントン)ってして」というような形で、その場で相手をたたいて注意を惹きつける方法を伝えたが、なかなかK児にはその方法が伝わらなかったらしく、自分から「トントン」と相手をたたいて意志を伝えることは見られなかった。むしろ、こちらがK児に伝える方法を話していることには、K児は全く関心がなく、かわりが分断してしまうような結果ともなった。これは、K児にとって、この方法自体が少し飛躍がありすぎたのかもしれないし、また保育者がたたく方法を伝えるときにはいつもすでにK児の方に関心が向いた後だったために、K児にとってその必要感がなかったことも原因ではないかと思われる。相手をたたくことで、その対象が関心を向けるということをもう少しシンプルに伝えられる場面を作る必要があったと思われる。

また、「指さし」についても、自分から指さすことはなかったが、保育者が指さしながら、「これ？」というふう聞いていくことで、そのものに対して「ちょうだい」のポーズをするという形での意志疎通が図られることはあった。欲しいものを欲しいときちんと表すような意思表示は、このように欲しいものを明確化する働きかけによって、よりはっきりと出すようになったと思われる。また、逆に保育者が欲しいものを、「ちょうだい」のポーズで伝えることで、K児にも伝わりやすく、意志疎通がより深まってきたのがこの時期の特徴であろう。

クレーン行動を望ましい形に変える目的は、完全に

は達することができなかったが、K児の行動をより意識することで、かわりの質は深まったと感じている。

2. 第二期(2002年7月19日～11月5日)

(1) K児の様子

クラスみんなが集まる時間において、他の子どもたちは座って参加している中、K児だけが立ち歩くことが多かった。そのことに対して、他の子どもたちが、『K児はいつも立ち歩いている』『悪い、ちゃんと(きちんと)できない』といった一方的な価値観をK児に対して持ち始めているのではないか、という危惧があった。

また、第二期の前半は、子どもたちにとってプール遊びがおもしろい時期である。昨年度からK児はプール遊びに非常に固執しており、今年度も強いこだわりを見せていた。そのため、他クラスがプールを使用しているところに強引に入ろうとしたり、時間を守れないということがしばしば発生していた。

(2) カンファレンスの経過

他児がK児を認識する方法については、この時期、K児と他児とが、いかにしてお互いを理解して、関係を結ぶかが課題と考えられた。その理由は、ひとつには、K児の行動の意味を、他児が少しでも理解する必要があると考えたからである。クラスみんなが集まる時間において、K児が立ち歩くのは、何らかの意味があるわけで、その意味をクラスで共有することが必要だと考え、具体的な方略が話し合われた。

また、この時期にお泊まり保育や運動会という、友だちとかわりながら行う行事があった。これらの活動を通して、いかにかわりを深めていけるかもK児や他児、そして保育者の課題であった。もちろん、今までもK児はクラスの中で受け入れられて、みんなと一緒に活動なども行ってきたのであるが、今までは、たとえば手を出しての挨拶など、通り一遍頭のかかわりが多かったことは否定できない。行事などで必要感にせまられる中、よりお互いのコミュニケーションがとれる必要を感じ、手立てを考えることになった。

絵カードの使用による指導に関しては、この時期のK児の課題としてプール遊びの時間を把握することが課題とされ、絵カードの使用が試行された。プール遊びの時間を把握することについて課題となった理由だが、K児はプール遊びを非常に強く好む傾向にあり、時間に関係なくプールに入ろうとしていた。そこで、K児に対して、視覚的に一日のスケジュールを絵カードで示すことによって、プールに入ってもいい時間帯と入ってはいけない時間帯があることを理解できるように指導していくこととなった。

(3) かかわりの工夫と指導の実際

友だちとのかかわりに関しては、何かをして一緒に遊ぶという形では、自由遊び時にはほとんど見られなかった。かかわりが見られるのは、K児がこだわりを見せる場面において他児がしていることに干渉する場面である。これは、K児に比較的関心のある子どもたちが、手で「パッチン」の挨拶や、今すべきことなどを伝える場面であった。K児が他児に対して、こだわりなどを見せて相手を困らせる行動をした場合、相手の子どもも遠慮してはっきりと「イヤだ」「困る」ということを伝えないことがよく見られたので、保育者が「イヤなことは、ちゃんとイヤと伝えよう」「ダメなことはちゃんと伝えて」などと伝えていくことで、他児が以前よりも踏み込んでK児にかかわるようになり、そのことによって、K児もびっくりするような反応をしたり、友だちに言われることで、嫌がられていることに気づき、友だちの言うことを聞くという反応も見られた。しかし、K児がかなりこだわっている内容に関しては、お互いに相容れない部分も多かった。しかし、踏み込んでかかわることで、お互いに相手のことがわかった部分も大きいと思われる。

集いで全員集まるときには、保育者が呼びに行くのではなく、子どもたちがクラスの全員がいるかに気づいて、いない場合は呼びに行くことを提案したこともあって、他児がK児を呼びに行くことが多くなった。他児が「Kちゃん、集まるよ」と働きかけることで、すんなりとみんなの集いの輪に入ってくるのがよく見られるようになった。

集まって座っているとき、何か気になることがあって立ち歩く場面は毎日のようにあり、その際、保育者が「Kちゃん、何？どこに行くの。指さして」というように、他児がK児の行動の意味をわかりやすくする援助を行ったが、K児が指さすことは難しかった。しかし、K児の立ち上がる理由は、ほとんどが部屋のどこかが片づけられていないという理由だったので、K児が立ち上がって何かをする姿をみんなで注目して、きちんと片づいていないものを片づけていたことを他児が確認し、そのK児の行動を認める時間を持つことで、他児にもK児の行動の意味が多少は理解できるようになったと思われる。また、立ち上がる行動に関しては、みんなが集中して立つべきではないと思われるときには、保育者が厳しく「今はダメ」などと伝えることで、座っておれることもあったが、保育者の言動を、他児が真似して、「Kちゃん、ダメ」と強い口調で伝えるようになる場面も見られ、その一方的な言い方は一方的な関係を示しているようで、かかわりの難しさを感じた。

お泊まり保育や運動会などの行事においては、グループやペアでやる活動を取り入れて、友だちと一緒にやる場面を作った。その中で、他児もK児のことを気にとめて、一緒にやろうとよくかかわった。K児は友だちのかかわりを受け入れて、一緒にやろうという意欲を見せるようになった。特に一部の女児には親しみをとても見せるようになり、自分から甘えていくような態度もとるようになった。その一方、一部の男児に対しては、恐怖感か嫌悪感を感じているようで、2人組で一緒に何かをすることをすごく嫌がることもあった。しかし、それは、K児にとって他児が大事な意味を持ち始めている証であろう。

絵カードの使用については、プールのスケジュールに登園の際、カードで示すが逃げ出したり、嫌がり難しかった。集いの話し合いが続くと飽きて多目的ホールの本棚へ逃げ込んでしまい、「あー」と声を上げ気持ちが悪く部屋に戻る。お泊まり保育のカードをボードに表示しながらの話になると座って聴ける。(座る位置も関係する)お泊まり保育の日にも、タイムスケジュールを、よく見えるところに貼っておき、活動の節目に見せる。そのこともあり、暗くなっても、お風呂にも喜んで入った。K児がスケジュールカードを理解していたかどうかは明確でないが、一つの手がかりにはなっていたと思われる。

3. 第三期(2002年11月6日～2003年1月8日)

(1) K児の様子

本棚にこだわっているとき、隣の机で遊具を用意して待つ、また誘ってみる。遊びをやる場合は、その遊びの中でやり取りする。やらない場合はそれを意思表示できるようにする。粘土と折り紙、カプラを、本箱の隣の机に置いてみる。知らん顔するので「Kくん」と言って誘うが知らん顔。そうすると、Yちゃん、Hちゃん、Sちゃん、Tちゃんがやって来てそれで遊び始めると、今まで知らん顔していた、Kちゃんが保育者とHちゃんの間に割って入り、自分で持ってきた犬のパズルを始め、一緒に遊ぶ。そこで、「ツリーと車、どっちにする？」と二種類のパズルを提示すると、指さしではなく取ることによって選択する。こうした選択場面は、K児の好きな、池にいろいろな素材を浮かべてそれを見るという活動において、「葉っぱとトレー、どっちを浮かべる？」などいくつか存在する。

二学期も半ばになると、特にパズル遊びへの関心が高まり、集中して取り組む場面も見られるようになり、保育者に支えられながらも最後まで完成させることもできるようになってきた。そこで、完成場面では「できた！」と一緒に喜んでやり、本児なりに

成就感・達成感が味わえるように支援した。成就感・達成感を味わうことを通して情緒が安定し、達成できたことを保育者が一緒に喜んでくれることを通して、課題意識が高まっていくと思われたので、パズル以外の遊びの場面でも、K児に対してできるだけ積極的に課題場を設定し、達成感を味わう経験をさせたいと考え、実施した。

(2) カンファレンスの経過

次第に遊びが広がり、場所を転々としながら遊ぶことが多くなるにつれ、以前のように特定の遊具にこだわって遊ぶことが少なくなり、遊具を媒介にした課題場面が設定しにくくなってきた。そのような背景から、カンファレンスにおいて保育者側からK児に対して積極的に課題を設定していくことの必要性が話し合われた。そこで、1学期に興味を示し一緒に楽しんだ遊びである「ひも通し」の課題場を設定し、K児が課題を理解して取り組み、最後までやり遂げ、達成感を味わうことができるようにかかわってみることにした。ひも通しの遊びは、色とりどりの動物にひもを通して連結していく遊びである。ひも通しの遊びを課題として選んだのは、ひもを通すというはっきりとした目的のある作業がK児にとって明確な課題として意識されやすいと思われたこと、小さな穴にひもを通すという適度なストレスをとまなう作業がK児の能力に適していると思われたこと、K児のその日の興味・関心の度合いによって通す動物の数が調整できるので、K児の状態に沿って無理なく課題を設定することが可能であること、課題として通さなければならない動物の数をK児が視覚的に確認でき、課題に対する見通しが持てることなどである。

(3) かかわり方の工夫と指導の実際

K児を誘って中ホールに行きひも通しの遊びを提示すると、久しぶりとあって嬉しそうに手に取ってやり始めた。しかし、3つの動物を通したところで興味を失ってしまい、逃げ出そうとした。そこで、K児が課題を意識し、見通しを持ってなんとかやり遂げることができるように、K児がよく見えるように机の上に動物を5つ並べて示し、確認させた後、ひとつずつ動物をK児に手渡ししながら、課題をやり遂げることができるように援助した。K児は机の上に並べた5つの動物をチラッと確認した後は、嫌がることなくスムーズにひもを通し、最後までやり遂げることができた。「できた!」と拍手しながら最後まで頑張ったことを認めた後、さらに成就感・達成感をしっかりと味わうことができるようにと願って、動物を通したひもをネックレス状にしてK児に示し、保育者の首のかけのように要求してみた。すると、K児は、すぐにその

要求を理解し、両手で丁寧に保育者の首にそれをかけてくれた。「ありがとう」と応答すると嬉しそうであった。K児が課題を視覚的に確かめられるような状況を作ったことによって、課題を理解することができ見通しを持ってやり遂げることができたようである。また、繫たひも通しをネックレス状にしたものを保育者の首にかけるという行為は、自分の努力の成果を自分自身で確認できることであり、K児の成就感・達成感がより確かになったと思われる。

4. 第四期(2003年1月9日～1月16日)

(1) K児の様子

第三期において、日常の保育の中で対象児が選択できる課題を設定し、それがある程度効果的であることが示唆された。またK児は本棚において保育者が絵本を取り出し、一緒に読もうと誘うと、隣に座る様子が見られるなど、日々の保育活動の中で、K児のしたい行動と、保育者や他児が望む行動との中庸を理解したことで、園生活に落ち着きが見られるようになった。

(2) カンファレンスの経過

この時期、三学期を迎え、4月からの小学校入学の前に、具体的な目標課題を意図的に設定し、それを達成することが、K児にとって必要な姿勢であることなどが話し合われた。その結果、本期中で取り組むことが決定された課題は、第三期で実施された保育者側の意図的な設定を保育の中で図るという基本路線を継承しつつ、①絵本選択活動、②カード合わせの活動とした。

(3) かかわりの工夫と指導の実際

①絵本選択活動

i. 概要

対象児にとって指導当初より特定の本棚で、正しく本が並び、整然としていることは、ひとつの「こだわり」行動であった。他児との関係においても、この本の整列を乱して、自由に本を出し入れすることはK児にとって、不快な行動であり、しばしば他児との混乱状況に派生したこともある。K児にとって、1)本が決まった場所にあること、2)本を自由に閲覧する人が立ち去ること、が望ましいこと(快)であった。

ii. 方法

絵本選択の活動では、一人での活動に終始しがちなためできるだけ他者が介入し、絵本のやり取りを可能にする指導の手立てを考えた。そして、目的に沿って、活動レベル、支援レベルを以下のように設定し、それぞれに段階を上げて指導していくこととした。つまり、活動レベルの段階Ⅰ、支援レベルのステップ1(I-1)から始め、(I-2)、(I-3)、(I-4)、続いて(Ⅱ-1)、(Ⅱ-2)という具合に段階を上げてい

くのである。また、ひとつの活動について、3回連続で成功したら次の段階に進むことをカンファレンスで申し合わせた。

〔目的〕言語と具体物の一致（本の名前の弁別を手がかりにかかわりを広げる）。

〔活動レベル〕以下の4つの段階からなる。

段階Ⅰ：卓上に置いた本の中から介入者の求めた本を提示する

段階Ⅱ：本棚に並べた本の中から介入者の「指さし」と「声かけ」で求めた本を介入者の前に置く

段階Ⅲ：本棚に並べた本の中から介入者の「声かけ」で求めた本を介入者の前に置く

段階Ⅳ：本棚に任意に並べた4つの本の中からTの指しで介入者の前に置く

〔支援レベル〕以下の4つのステップからなる。

ステップ1：「くじら」の本だけで選択

ステップ2：「くじら」「ペンギン」の本の中から選択

ステップ3：「くじら」「ペンギン」「ざりがに」の本の中から選択

ステップ4：「くじら」「ペンギン」「ざりがに」「ひよこ」の本の中から選択

〔介入状況〕Kが本棚の前にきて、本の整理をし始めたときに、介入者は本棚の前のイスに着席する。その際、机の上の刺激となるようなものは片づける。

〔言語指示〕「〇〇の本を下さい」（サインをまじえながら）と声かけする。

〔賞賛方法〕できたときにKの手を取って打つようにして「できた」と言って喜ぶ。また、本の片づけをさせるできたときにKの望んでいること「本棚を乱さないこと」に沿うように振る舞う。

〔注意事項〕本を出したときには、介入者はしっかりとページをめくり、本を読む（本の出し入れのやり取りに終始しないこと）。また、注意が集中できない

ときには、無理に活動に引き込まないこととした。

iii. 結果と考察

現在まで、約2週間にわたって指導を行い、全46試行となっている。その結果を表1に示した。以下、本課題の妥当性、卓上にある本の選択、ならびに本棚にある本の選択という3点について考察する。

a) 課題の妥当性について

これまでの観察よりK児の場合、「くじら」「ペンギン」「ざりがに」などの本を手にすることが多いことが観察されていた。特に「くじら」はK児の好む青色が多く出てきているため好ましく、この本を選択し渡すという行動は比較的容易であると考えられた。

b) 卓上におかれた本の選択について

指導段階の第一のレベルでは、卓上におかれた「くじら」の本を選択して、渡すと言うことであった。「くじら」を選択して渡すというターゲット行動は、他の「ペンギン」という本との間では、容易に生起することができたが、本の種類が3冊になるとターゲット行動の生起が低下した。それでもセッションを続けると手近な関係のない本をわたすという回避行動も頻発した。表1にあるように△では、K児が別の本を手に取りながら、思い直して正しい本を手渡したときの評価である。この際、K児の指示を受け入れられるタイミングあるいはK児の集中力が高まっているときに合わせて介入者が指示を出すことが必要であることが理解された。このような微妙なタイミングを介入者が意識しだしてから、第Ⅰ段階のステップ3、ステップ4では失敗することが少なくなった。

c) 本棚に並べた本から特定の本を選択する課題について

これまで卓上で行われた課題を本棚に移して、試してみたところ、当初K児は戸惑い、途中から回避行動を見せることが少なくなかった。これは、「本を整然



図1 本棚を整理するK児

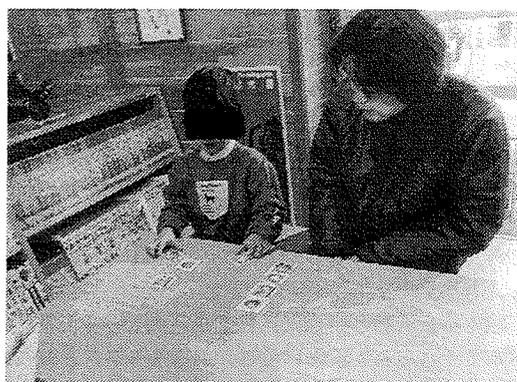


図2 カード合わせ活動の様子

表1 絵本選択活動の結果

活動段階	試行結果				指導者名	コメント
(I-1)	×	○	○	○	A・N	指で「くじら」の文字を追う。
(I-2)	○	○	○		A・N	
(I-3)	△	△	○	○	A・N	途中で中止。
(I-3)	×	×	×	○	A・N	
(I-3)	×	×	×	△	A・N	
(I-3)	×	×	△		A・N	
(I-3)	○	○			H・K	周囲に誰もいないので集中できた。
(I-3)	○	○	○		A・N	指さして着席できる。意図がわかる。
(I-4)	○	○	○		A・N	あまり続くと機嫌が悪くなる。
(II-1)	×	×	○		A・N	ルールがまだわからない。
(II-1)	×	×	×	×	T・M	こちらの顔を見て笑っている。遊びか？
(I-3)	×	○			A・N	前段階に戻してみるができる。
(II-1)	×	×	○	○	A・N	本を少し出す。
(II-1)	×	○			S・M	
(II-1)	○				A・N	指さしてとる

○=成功, ×=失敗, △=間違いに途中で気づき成功

表2 カード合わせ活動の結果

活動段階	試行結果				指導者名	コメント
(I-1)	×	○	○	○	N・A	
(I-2)	○				G・M	カードの向きを変えても対応できる。
(I-2)	○				N・A	
(I-2)	○				G・M	並べ終えた後、すべてそろえて指導者に手渡す。
(I-3)	×	×	○	○	G・M	一回目、二回目は途中で片づけを始める。
(I-3)	×				G・M	途中で片づけを始める。

○=成功, ×=失敗

と本棚に並べる」というK児のこだわりと反する行動で、K児にとって満足が得られる活動でなかったことが推測された。しかし整然と並んだ本の中から数センチだけ「くじら」の本を出しておくといった手がかりを提示すると、それを抜き出して介入者の前に置くことができることが確認できた。この指導は現段階でも継続中である。

②カード合わせ活動

i. 概要

カード合わせ活動は、**kinder memory** という同一絵柄のカードが各2枚ずつ計30組あるゲームカードで、主に同じ絵柄を合わせる神経衰弱として遊ばれる。対象年齢は2～8歳である。K児がこの**kinder memory**に興味を示したことから、スモールステップを組んで課題とすることとした。

ii. 方法

絵本選択活動と同様に、課題を活動レベルと支援レベルでそれぞれ4段階に分け、スモールステップで指導した。詳細は以下のとおりである。

〔目的〕視覚的な手がかりと具体物の一致（神経衰弱

の獲得を目指す）。

〔活動レベル〕以下の4つの段階からなる。

段階Ⅰ：手渡されたカードを見て同じカードの隣に置く

段階Ⅱ：表向きで置いてあるカードを見て、同じカードの隣に置く

段階Ⅲ：裏返して置いてあるカードを見て、同じカードの隣に置く

段階Ⅳ：元のカードと選択するカードのいずれも裏返して置き、活動する

〔支援レベル〕以下の4つのステップからなる。

ステップ1：カードの数を3枚にしておく

ステップ2：カードの数を4枚にしておく

ステップ3：カードの数を5枚にしておく

ステップ4：カードの数を6枚にしておく

〔介入状況〕星組のテーブルにあらかじめ準備しておく、K児が活動を始めたなら介入する。

〔言語指示〕「同じカードを隣に置きます」と声かけする。

〔賞賛方法〕すべてのカードを並び終えた時点で、K児の手を打って「できたねー」と喜ぶ。

〔注意事項〕段階Ⅰでは、一枚一枚カードを手渡しする。ひとつの活動が成功したら今度は元となるカードの向きを変えて成功するか確認する。

iii. 結果と考察

現在まで、約一週間にわたって指導を行い、全12試行となっている。その結果を表2に示した。以下、ルール習得の早さ、ならびにカードが5枚以上になると失敗が多くなるという2つの点から結果を踏まえ考察する。

a) ルール習得の早さについて

上記の結果からは、K児は2度目の試行から、続けて6回絵カードのマッチングに成功していることがわかる。この結果はわれわれにとって驚くべきことであった。指導者は最初の試行によって初めてK児に「置いてあるカードの絵柄に対して、同じ絵柄のカードの隣に置く」というルールを提示した。つまり、K児は一度のルール提示で活動を理解し、成功を重ねていったことになる。これはK児の特性から見ればルール習得が非常に早いと言える。

この結果はK児のこだわりが生んだものであろう。K児には、本棚の本、着替えの棚、お道具箱など整然と並べないと気がすまないこだわりがある。これは自分の物に限らず、他児の物に至るまで片づけをするというかなり強いレベルのこだわりである。今回、**kinder memory** のルールを覚えるのが早かったという点に関して、同じ種類の物を整然と並べないと落ち着かないというK児のこだわりが働いて、並べてあるカードの横に同じ種類のカードを整然と並べるという行動に至ったと推察できる。つまり、こちらの説明が通じてK児がルールを習得したとは必ずしも言えないのではないだろうか。

K児のルール習得については、このようにわれわれの意図しない結果となった。しかし、このことは、指導を行う際にK児のような対象児の「こだわり」を利用するのが非常に有効であることの証明になったと思われる。また、この事例では、対象児は本棚の本、着替えの棚、お道具箱というように **kinder memory** を用いたカード合わせ活動とは異なる部分でもこだわりを見せていた。つまり、対象児のこだわりを利用すると同時に、ひとつのこだわりを他の活動に取り入れていくことの重要性が示唆されたと言える。

b) 5枚以上になると成功率が下がることについて

K児はカードが5枚以上、つまり支援レベルのステップ3に至ると失敗を繰り返すようになった。それまで順調に段階を上げていただけに、一枚増えただけで失敗するには何か原因があるのではないだろうか。

K児が(I-3)で失敗したとき、結果のコメント欄には、常に「途中で片づけを始める」とある。つまり、最初は並べようという意志を示し、活動を行うが、すべて並べ終える前に片づけを始めてしまうようである。さらに、初めて(I-3)で失敗する前の試行(第7試行目)のコメント欄には、並べ終えた後、すべてそろえて指導者に手渡すとある。このとき、指導者のMは活動の終了をK児に示すタイミングについて、それまではすべてカードを並べ終えた時点で活動の終了としていたのに反して、カードを片づけて指導者に手渡すのはいいことだととらえ、カードを片づけて指導者に手渡した時点で活動の終了とした。このことがK児の誤解を生んだのではないだろうか。

つまり、「カードを並べる」という活動と「カードをそろえて手渡す」という活動を指導者は連続体ととらえ、K児は別の活動ととらえてしまったところに差異が生じてしまったと考えられる。指導者はカードを並べてから、それをそろえて指導者に手渡すところまでを求めた。一方でK児は、カードを並べる活動とカードをそろえて手渡す活動を別ととらえた。これによって、K児が **kinder memory** 課題をしたくないと感じたとき、カードをそろえて手渡せば活動は終了するため、すべて並べる前にそろえてしまって指導者に手渡してしまえばよいと考えたのかもしれない。そして、その区切りとして、5枚という枚数がボーダーラインになっていると思われる。

この課題を通して、統一した指導、一貫した指導の重要性が再認識させられた。これから、この **kinder memory** を用いたカード合わせ活動はさらに継続して行っていく予定である。その上でK児と保育者との間にあるお互いの差異を埋めていくことが今後の課題となるだろう。

③その他の課題

なお、絵本選択ならびにカード合わせの他に、この時期、K児の集団活動への参加および他児とのかかわりを狙いとして、設定保育場面における、リトミック活動を設定した。これは、毎日歌う歌の中に、隣同士級の友と手をたたきあったり、腕を組んで回ったりといった活動を組み込んだものであり、保育者の指示から級友の動作の模倣までその支援レベルを段階的に与えることを企図した活動であった。

しかし、いざ実践する上で、このリトミック活動を毎日実行することは現実的でないこと、活動のゴールが明確でないことなどから途中で取りやめた。集団参加、他児とのかかわりについて設定保育活動の中で行う方法については、今後さらなる検討の必要性が示唆される結果となった。

IV. まとめ

本研究は、コミュニケーションに課題のある幼児を対象として、指導方略と実践の展開、そしてカンファレンスとの関係を中心にまとめた。以下、カンファレンスの意義、指導実践の組み立て、統合保育方法としての自然主義的アプローチの3点から本研究をまとめる。

1. カンファレンスの意義

本研究では、定期的に幼稚園と大学との共同カンファレンスを行って、対象児に対する指導の方針や目標を具体的に定めたり、実践を見直したりする機会を設けた。Ⅲに記した指導実践の多くは、事前のカンファレンスによって話し合われた内容である。つまり、このように定期的に共同カンファレンスを行い、K児の課題や成長を明確にしていくことは、指導実践に繋るものとして評価できよう。

特に、われわれが実践とカンファレンスの意義として想定した1) 保育者とその他保育関係者との意思疎通を図る。2) 子どもの様子から目的を具体的に設定し、またその目的に沿った実践を行うことができる。3) 反省的実践を可能にするの3点について、本実践の結果によりその意義が認められたと思われる。

2. 指導実践の組み立て

カンファレンスにおいて、保育者が指導を行うにあたり、最も重要であると感じたのは、その子どもの課題を保育者がいかに把握するのかということである。

このたびの指導実践は、K児の課題を4つの時期に区分し、カンファレンスでの決議事項に加えて、それぞれにK児の様子とかかわりの工夫という2点からまとめている。すべての時期を通して、1) 保育者との意思疎通を図ることができる 2) 選択的に意思表示をすることができるという2点の長期目標が指導の軸となっているが、各時期でそのつど短期目標やかかわりの方略を定めて、スモールステップをとる形で指導を進めていった。第一期、第二期に関しては、K児の生活場面から指導、かかわりの場面を見つけた実践をまとめた。ここでは、K児が起こす行動に対して、保育者がどう指導していくのかという観点から実践がなされている。第三期、第四期に関しては、K児が起こした行動に対する保育者の指導はもちろんのこと、保育者からもK児に対して行動を起こしていった実践

も多く含まれていることがわかる。このような指導の展開には、保育者のK児に対する願いや求めるものが増えてきたことが背景にあると思われる。

3. 統合保育方法としての自然主義的アプローチ

保育における自由遊びの文脈の中で、子どもが自発的で自ら直接行うような活動を支え、促進することは、わが国の保育者にとっては慣習的なことであると言える。本実践では、カンファレンスにおいてそうした日常の保育場面の中で自然に生起するコミュニケーション場面を利用して具体的目標に対する指導することに合意し、実行した。

こうした自然主義的アプローチと称される指導の枠組みは、アメリカ合衆国においては、古くは1970年代より障害児の保育場面において効果的な手法として用いられ、評価されてきている。本実践では、この方法の原理に依拠し、ある程度介入の効果が示されたことで、わが国においても、こうした原理に基づく統合保育の在り方の可能性が提示できたのではないかと考えられる。

本研究から、幼稚園・保育所において統合保育を実践する上で、保育に関わるすべての関係者の協議と合意の機会となる保育カンファレンスの重要性が再認識された。また日常の保育のなかで、特定の課題を「自然に」習得できる機会を設定することは、保育の連続性や他児との関係においても重要であることが示唆された。

引用文献

- (1) 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.
- (2) Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998) An Activity-Based Approach to Early Intervention. Brookes.
- (3) 水内豊和・七木田敦 (2003) アメリカ合衆国の幼児特殊教育における「推奨する実践」の成立と位置づけに関する検討. 幼年教育研究年報, 25, 印刷中.
- (4) 森上史朗 (1996) 保育を開くためのカンファレンス. 発達, 68, 1-4.