

幼稚園における統合保育の実践と保育カンファレンスの融合

七木田 敦 米神 博子 林 よし恵
道下 真穂 松本 信吾 菅田 直江
正田るり子 天満 弘美 松井 剛太

I. 問題と目的

近年、わが国においても、障害のある幼児と障害のない幼児とを一緒に保育する統合保育の形態が、多くの保育所や幼稚園において実施されている。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ず、いわゆる場の統合に終わってしまうことが懸念されてきた。そういった中、保育者が、障害のある子どもに対して、集団生活の中で個々の子どものニーズに応じた保育を行うという視点が重要となってきている。

アメリカ合衆国では、1975年の全障害児法により「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「一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、一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、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。このIEPは、教師が単独で作成するものではなく、本人、家族、さらに他の専門機関などがチームを組み、そのチームの意向を反映させたものである。つまり、IEPの策定においては、チームの合意が不可欠となる。そこで、チーム成員の合意を得るため、IEPの策定には、定期的にミーティングが開催されており、関係者一同の意見を組み交わす場として機能している。ミーティングでは、アセスメントによる子どもの実態把握、指導内容の設定、指導の評価など多岐にわたる項目が議論される。

本郷 (2002) は、保育現場において、アクションリサーチ的循環を支えるのがカンファレンスであるとしている。この本郷の指摘によると、保育現場における

支援は、「問題の把握」から「支援計画」の作成をして「支援」をした後、「支援についての評価」をするとなっており、「支援についての評価」の後、「問題把握」、「支援計画」、「支援」に回帰するものとされている。つまり、保育現場における支援は、目標達成のためのアクションとその評価の循環 (アクションリサーチ的循環) によって構成されており、それを支えるのがカンファレンスであるという。ここでは、保育カンファレンスは、具体的な目標を立てて支援とその評価を行い、次の実践へと繋げる役割を果たすものとして位置づけられている。このようなカンファレンスの位置づけは、前述したアメリカ合衆国におけるIEP (individualized education program) 作成のプロセスに組み込まれているカンファレンスの位置づけと類似している。

カンファレンスは、そもそも、医療・福祉の分野でさかに行われており、医師や看護婦、カウンセラー、ケースワーカーなどが、臨床事例に基づいてそれぞれの判断を出し合って検討することで、より適切な理解や処置を図っていく場となっている。特に、医療・福祉の分野とつながりの深い障害児保育においては、障害のある幼児に対する保育を考える場合、実際の保育現場における具体的な対応を決定する機会として、カンファレンスが存在する必要があるだろう。

これまでの先行研究によると、保育カンファレンスは、保育者の保育力を高めたり、個々の保育者の保育観をゆさぶったりする効果がある (平山、1995; 森上、1996; 田中・梶田ら、1996) として重要視されてきた感がある。こういった効果は、保育者に変化をもたらす、保育実践が固定化しないためには、有効であろう。しかしながら、統合保育の実践においては、障害のあ

Atsushi Nanakida, Hiroko Komekami, Yoshie Hayashi, Maho Michishita, Shingo Matsumoto, Naoe Sugeta, Ruriko Shoda, Hiromi Tenma and Gota Matsui : A case study of conference in kindergarten for the child with special needs case of integrated early childhood

る子に対して、具体的な場面を想定したかわり方をどうするかといったように、具体的に日々の保育を着想して、実践するということが必要となってくる。

よって、本研究では、まず、手続きとして、幼稚園における統合保育の実践の過程の中に、定期的に障害のある子を対象としたカンファレンスを開催することとする。そして、具体的な実践と障害のある子を対象としたカンファレンスとのつながりを示し、統合保育の実践とカンファレンスがいかなる融合をなすのか明らかにすることを目的とする。

I. 方法

1. 対象

本研究の対象とする園は、広島県内にあるF幼稚園である。F幼稚園は、2001年度に初めて障害のある幼児を受け入れて、統合保育を実施しており、統合保育の実施は3年目となる。クラスは、年少、年中、年長児クラスがそれぞれ一クラスずつあり、いずれも30名前後の子どもが所属している。職員は9名で、園長、副園長、保育者5名、養護教諭、事務員で構成されている。

対象児は、1998年7月生まれのH児（女児）である。HはF幼稚園への入園前、身辺整理に支援が必要だった。表出言語はエコラリアが多く、二語文は難しかった。また、大人に対しては自分から行動で要求することはあるが、子どもとのかわりがほとんどなかった。以上のような特徴から、自閉的な傾向を示していた子どもであった。家族構成は、両親、姉二人、A、妹の6人家族である。なお、Hは2003年にF幼稚園に入園している。

対象クラスは、Hが所属している年中児クラスである。年中児クラスは、研究Iと同様に、担任のM教諭と副担任のS教諭が担当しており、M教諭がクラスの全体を保育し、S教諭がHに配慮しながら、担任の補佐をしていくという役割を担っている。

2. 手続き

本研究では、以下のような手続きに従い、研究を行った。

(1) カンファレンスの概要

カンファレンスでは、日常の保育にかかわる機会の多いメンバーが全員参加することを義務付けた。具体的には、副園長、全保育者、養護教諭の参加により、全園体制で指導に取り組むようにした。大学関係者は、学生2人が8月まで、それ以降は学生1人が参加した。司会を務めたのは、学生で、幼稚園教諭の意向やひらめきを中心に議論を進めることを意識した。開催は2

週間に1回とし、定期的に行うこととした。主な議題は、対象児に対する長期・短期目標と指導の方法、そして指導の評価である。その他、司会はその日の議題を明示したうえで進行を行う工夫をした。

以上のような工夫は、『会議の技法』（吉田、2000）を参考にした。

具体的には、①カンファレンスの目的を明確にしておくこと、②カンファレンスがいつ始まり、いつ終わるのか事前に決めておくこと、③トップの人間が進行役にならないこと、の3点を参考にした。①では、司会が議題を明示することで、参加者の役割を明確にした。②では、司会がタイムテーブルを配り、進行が滞りなく進むようにした。③では、最も年齢の若い筆者が司会を務めることで、トップダウン的な会話の流れを防ぎ、参加者全員が発言しやすい雰囲気になるようにした。

また、Menlove (2001) を参考に、メーリングリストを作成し、カンファレンス参加者を全員登録することで、タイムテーブルの前日配布や日常の気づきなど様々な形で活用し、インフォーマルな形でやりとりができるようにした。

(2) 保護者との連携

本研究においては、アメリカ合衆国のIEPを参考に、保護者の意見も重要視した。そのため、学期前には、保護者に対して、子どもへの願いを記入してもらったシートを配布し、学期末には、保護者との話し合いの場を設けて、実践の振り返りを共に行なった。学期前に配布したシートには、対象児の家庭での様子と今後できるようになってほしいことを生活面、対人面、行動面というように簡単な項目に分けて、それぞれに自由記述してもらった。学期末に行なった保護者との話し合いでは、学期ごとに行なった保育とその結果について、保育者と学生が説明して、保護者の意見を聞きつつ、今後の保育の参考とした。

(3) 観察の手続き

観察は2003年4月から2004年1月までの10ヶ月間、週1回の参与観察という形で、登園から昼食までの午前中を中心に行なった。観察記録は、カンファレンスの合意事項が保育に反映されている場面とH児の特徴的な行動や変容を中心にエピソードとして記述した。カンファレンスでの議論は全て録音し、より詳細に参加者の発言を分析できるようにした。また、カンファレンスで提出された保育者の記録も分析の対象とした。分析は、カンファレンスでの議論、対象児の変容、実際の保育、保護者の願いを含めるものとする。

(4) 実践とカンファレンスの位置づけ

F幼稚園では、園内行事や研究活動など、目的に応じて日常的にカンファレンスが行われている。本研究の場合、カンファレンスは、一人の子どもに対して、計画的な実践を進めるために、目標やかかわりの手立てを含む保育計画の決定や実践の評価をする場として行われた。よって、本研究では、「課題の把握」から「計画」を立てて、「実践」をした後、「実践についての評価」をし、そして再び「課題の把握」、「計画」、「実践」へつなげるという保育の循環を支えるものとしてカンファレンスを位置づける。よって、①課題の把握、②計画、③実践、④実践についての評価、⑤さらなる実践へ という5つの段階に実践を区分し、このような視点からカンファレンスと保育実践を検討する。

Ⅲ. 結果と考察

1. 課題の把握

Hの入園後の様子について、保育者、学生の印象と保護者の願いは以下の通りであった。なお、議論の様子は、表1に示す。

(1) 保育者、学生の印象

2003年4月24日に行った第一回カンファレンス(4/24)において、Hの入園後の様子に関して話し合われた。その結果、基本的な生活習慣、遊び、対人関係、集い等、幼稚園での生活場面ごとにHの現状が報告された(表1)。

基本的な生活習慣では、登園してから行う一連の活動(靴の着脱、シールをはる、タオルをかける、かばんをしまう:以下、「ルーチンワーク」とする)について、保育者の指示に応じることはあるものの、ルーチンワークをすべて終えたら遊んでもいいといったような基本的なルール理解が必要であることや自分のマークである「りぼん」の目印理解が課題として出された。排泄については、保育者が付き添って下着をひざまで降ろすところまでは支援が必要との報告がなされた。食事については、人の物を食べるといったように、自分と人の物の区別が難しいとの意見が出された。

遊びに関しては、好奇心旺盛でいろいろな遊びに挑戦していることが報告された。ブランコやハンモックでゆれるのが好き、ウサギ小屋や池の周りによく行き、生き物に触れるのが好きとの意見が出された。

対人関係について、全体的に人への関心がかかなり薄いように思える観察結果となった。友達とのかかわりはほとんどなく、嫌がるでもないが、目に入っていない感じという報告がなされた。手をつなぐといった具

体的かかわりは激しく嫌がっている様子だった。大人に対しては、クレーン行動によるかかわりができており、目が合うこともあるということだった。

集いでは、隣に保育者がいないと立ち歩き、好きな遊びに行くということで、活動に参加しにくい状況だった。しかし、歌や制作活動は好きな様子ということだった。

表出言語は「おはよう」「せんせい」「ありがとう」などかなりあるとのことだった。しかし、エコラリアのことも多く、機械的に出てくる印象もあるという報告だった。

(2) 保護者の願い

保護者に配布したシートには、各項目において、それぞれ願いが記入されていた。生活面において、①ルーチンワークを一連の流れでやること、②排泄、着脱衣、食事を一人でやること、③いすに座ってみんなと一緒に話が聞けること、の3つが挙げられた。対人面において、①友達と手がつなげる(スキンシップができる)こと、②友達と協調して遊ぶこと、③言葉を使って遊ぶこと、があった。行動面においては、①パニックをとりのぞいてあげたい、②突然走り出したり、大声を上げたりといった行動をなくしたい、といったことが記入されていた。

以上のように、第一回カンファレンスでH児の課題の把握が幼稚園の保育者全員に共通把握された。結果として、保育者が当初思っていたよりも、H児に対する指示が通りやすいことや対人関係が大きな課題で、特に、友達への関心あまり見られないという観察結果となった。保護者の願いには、身辺処理を一人でやることや友達と関係を持つことが中心となっていた。このようにして、第一回カンファレンスで、H児の課題を共通把握した後、第二回カンファレンスにおいて、これらの結果をもとに、保育の計画を立案することが確認された。

2. 計画

(1) 目標の決定

第一回カンファレンスで把握されたH児の課題を参考にしつつ、第二回カンファレンス(5/15)では、H児に対する保育計画の立案の第一歩として、目標の設定が行われた。その際、複数の保育者の意見を総合して取り込めるように、KJ法²⁾という方法を用いた。議論の様子は表2に示す。

表2：第二回カンファレンス（5/15）での会話記録（KJ法でのカテゴリー分け：抜粋）

発言者	発言内容
司会	今日は、目標の設定をしたいと思います。前回カンファレンスで確認したH児の現状や保護者の願いを踏まえて、それぞれの立場から意見を出しあってください。 (中略)
司会	(表を指差しながら) 友達関係だと意識を向けることが目標になってその方法として、あいさつをしていくという感じですかね？
担任	そうだね。他の子がお互いに「おはよう」って言えるようになるように、H児も「おはよう」って言われたときに「おはよう」って返すのは可能だし、有効かもしれないね。でも、私は「あいさつ」っていうもの自体に価値を感じてないからね。すごく大事だっている人も多いけど。
保育者2	私は、あいさつができることは友達からの認識が向いていくから、興味や関心が高まって、とてもいいと思う。だって他にH児とコンタクトをとる方法がない。
担任	だから(コンタクトをとる方法が)ないとすればいいと思う。でもないことはないでしょう。いろんな形で話しかけることもできる。かなり仲良くなったら、いちいち「おはよう」っていわなくても、会話は始まるよ。あいさつって形式にもなりかねなくて、「おはよう」ってとおりするだけってことも考えられるから。でも「あいさつ」がこれだけ出たってことはやっぱり意味があるってことかな。
副担任	「手をつなぐ」も大事だし、両方してもいいじゃない？
担任	短期目標、項目に対して2つあってね、なるほどね。 (中略)
担任	まあ、場面が完全に違うからね。あいさつって朝だけだから逆に言うと仕掛けやすいかもしれないな。向こうの子が言わなくても、「Hちゃんいるよ」とも言えるよね。それに、当然保育者が誰でもできるね。 (中略)
司会	じゃあ、友達関係は、「あいさつ」と「手をつなぐ」ことから他者へ意識を向けていくってことでいいですかね。
担任	そうだね。他の先生達も「あいさつ」で関わることで見てもらったらいい。

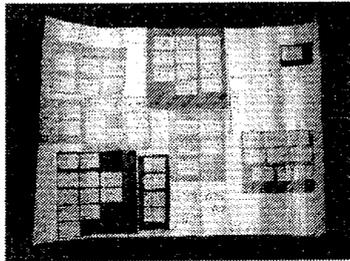


図1：KJ法の結果表

ここでは、保育計画の立案の一端として、KJ法を用いて目標の設定をした際の担任の発言を中心に分析する。

まず、担任は、KJ法の結果、「あいさつをする」という項目が多く挙げたことに対して、あいさつをすることにあまり価値を感じないという異議をとなえている。これは、担任の価値観である。しかし、そういった担任の価値観が、保育者2の発言や副担任の発言によって、変容する。この保育者2の発言は、H児の入園後、自身が手探りで行った実践の結果であり、保育者2の独自の「気づき」である。そのような他者の意見を受けて、担任は、「あいさつ」が朝の場面でしやすい方法であることや園の保育者全員が行うことができる方法であることを導き出した。

つまり、カンファレンスの議論を通して、担任に一

人では導き出せなかった新たな「気づき」が生まれ、それが保育計画の立案につながったと考えられる。

表3：第二回カンファレンス決定事項

目標の柱
①友達関係の充実
②生活の自立(自分のことは自分でやる)
③言葉の理解、言葉の表出
長期目標
①『他者に意識を向ける』
②『朝のルーチンワークを1人でできる』
③『指示に従い、行動できる』
短期目標
①「あいさつできる」「他者と手をつなぐ」
②、③「朝のルーチンワークを保育者の付き添いで問題なくできる」

以上のように、第二回カンファレンスで、H児に対する保育の目標が決定された。さらに、第三回カンファレンスで、目標に対する方法を決定することが参加者の間で確認された。

(2) 指導方法の決定

第三回カンファレンス（5/28）では、第二回カンファレンスで決定した短期目標に対するかかわりの手立てを決定した。まず、各短期目標に対するかかわりの結果がエピソードとして報告され、その後、かかわりの手立てが議論された。

表4：担任の提出記録（目標「あいさつできる」）

ほぼ毎日 所属クラスにて

H：登園し、海組へ入ってくる。

担任：「Hちゃん、おはよう」と声をかける。

H：聞こえていない。

担任：自分に正面を向けて再び「おはよう」と言う。

H：「おはよう」

あいさつはかなりするようになった。向き合った状態になれば、ほぼ返してくる。友達とのあいさつも少しずつ生まれている様子である。

短期目標「あいさつできる」については、保育者とHが正対すれば、可能であるとの報告がなされた。友達とのあいさつも少しずつできてきているようだった。

表5：副担任の提出記録（目標「他者と手をつなぐ」）

5月27日 所属クラスにて

H：集いのとき、席についている。

担任：隣の人と手をつなぐように指示し、手と手をつながせる。

H：振り払う。

大人とは手をつなぐし、散歩でも手をつなぐのに、エクササイズの際は、強固に拒否する。

副担任からは、Hが集いの遊びの中で手をつなぐことを拒否することが紹介された。

表6：副担任の提出記録（目標「朝のルーチン」）

5月27日 所属クラスにて

H：かばんを背負ったまま、ホールに行く。

副担任：「Hちゃん、タオルかけよう」と言って、手をつなぐ。

H：抵抗せず部屋に戻ると、タオルかけのところへ行き、自分でタオルを出してかける。その後、リュックを開けたまま、シールノートをとりだす。

いつもならタオルをかけた後、リュックのチャックを閉めていたが、この日は次の行動を自らとった。

「朝のルーチン」では、見通しが持てるようになってきたのではないかという意見が出された。指示については、一緒に行き指さしすると応じることが多いという報告がなされた。

以上の報告をもとに、第三回カンファレンスでは、各短期目標に対するかかわりが決定した。

表7：第三回カンファレンス決定事項

目標「あいさつできる」に関しては、『名前を呼んで、こちらを向いたら呼びかける。名前を呼んでも向かない場合は、本児の目線の方に動いて正対して呼びかける』ことになった。

目標「手をつなぐ」に関しては、目標「自由遊びや集いで、他児とかかわりながら活動する時間を持つ」に変更する。そして、その手立てとして、「手をつなぐ」を設定し、『散歩で二人組の状況を作る』『遊びで三人組の状況を作る（友達、先生、H児）』ことになった。

目標「朝のルーチンを先生の付き添いで問題なくできる」に関しては、『指さしと声かけをする』→『声かけのみをする』→『何も言わずに付き添う（ほめるのはする）』という段階を踏んで支援することになった。

3. 実践

上記の計画をもとに各目標に対して実践が行われた。

表8：筆者の記録（目標「あいさつできる」）

6月11日 広場にて

ルーチン後、広場に行く。周囲に同クラスの子がいる。

筆者：「〇〇ちゃん、おはよう」とHちゃん以外の子に順番に声をかけ、4番目に「Hちゃん」と声をかける。

H：筆者の方を向く

筆者：「Hちゃん、おはよう」

H：「おはよー」

これまでは目を合わさずに「おはよー」だけのときもあったが、しっかりとこちらを意識していたと思う。周囲の子の様子をみていたのか？

表9：筆者の記録（目標「自由遊びや集いの時間に、他者とのかかわりを持つ」）

6月18日 所属クラスにて

3人の女兒が「かごめかごめ」をして遊んでいる。

副担任：「入れて、Hちゃんも入れて」

女兒B：いいよ

副担任：「A（女兒）ちゃん、Hちゃんと手つないで、はい」

Hの左手を副担任、右手をAが持ち、「かごめ、かごめ」をする。

H：嫌がる様子もなく、無表情で行う。

表10：筆者の記録（目標「朝のルーチンを先生の付き添いで問題なくできる」）

6月18日 所属クラスにて

H：登園後、クラスへ行き、積み木のおもちゃを眺める。

副担任：「Hちゃん、シール」

H：タオルをかけにいき、その後シールへ

副担任：静かに横で見守る。

H：副担任の手をクレーン行動でシール帳に持っていく。

副担任：アンパンマンの絵を描く。

H：その位置にシールを貼り、カバンにしまっけて片付ける。

他児と同様にできていると思った。

以上のように、カンファレンスで合意された事項が保育者によって実践に移された。こういった実践の結果が第四回カンファレンスで報告された。

4. 実践の評価

第四回カンファレンス（6/18）では、各目標に対して行った実践から、評価がなされた。

表11：担任の記録（目標「あいさつできる」）

<結果>

- ・保育者のかかわりには、ほぼ答える。しかし、目はあわさないこともある。
- ・子どもとのかかわりはそのままになりがち。目はほとんどあわさない。

<新しい指導方法、指導場面>

- ・保育者は引き続き、きちんとHちゃんと向き合いながら挨拶を続ける。
- ・子どもとのあいさつは、まだ十分に行えていないので、他児からのかかわりに対して必ず相手を見て返事をするような支援と、他児からはかかわってこない子どもに対して、Hちゃんから「おはよう」を言える場面を作っていく。

あいさつに関しては、担任の報告の中で子どもとのあいさつが出された。保育者は継続して、引き続き行い、新たに子どもとのあいさつを意識してかかわりを持つことになった。

表12：担任の記録（目標「自由遊びや集いの時間に、他者とのかかわりを持つ」）

<結果>

- ・手をつなぐことは集いで丸くなって座る場面ではむずかしい。散歩や立ってする活動では、かなりつなぐようになってきた。

<新しい指導方法、指導場面>

- ・自由遊び時間にも、継続してかかわる場面を作っていく。なるべく場を共有し、スキンシップや言葉のやりとりを支えていく。
- ・集いでも引き続き、手をつないだり、グループでの活動を行っていく。

担任の記録から、自由遊び時間にも継続してかかわ

る場面を作りたいという意見が出された。その後の議論で、H児がわらべ歌や粘土を好んでするという報告がなされ、そういった活動を取り入れていくことになった。

表13：副担任の記録（目標「朝のルーチンを先生の付き添いで問題なくできる」）

＜結果＞

- ・朝のルーチンの一連の流れを理解している。後はシールを貼る位置だけ。しかし、見ていなかったり、気になることがあったりすると、遊んでしま

う。

＜新しい指導方法、指導場面＞

- ・引き続き、遊ぶ前にルーチンワークを済ませることを知らせていく。

副担任の記録から、シール以外はできるようになったことが報告された。これについては、他の保育者の意見も同じだったが、新しい指導方法のところで、H児を完全に1人に見てみたらどうなるのかという意見が出され、ときおり距離を置いてみて、H児の一人で行うという意識を高めていくことが決定された。

表14：第四回カンファレンス（6/18）会話記録

発言者	発言内容
保育者2	年少児クラスに毎日来るのであいさつの機会があります。顔を向き合わせて、「おはよう」って言うと、無表情で「おはよ」と返ってくる。機械的な印象がします。
担任	自分の印象では、正面へ入ってやると、保育者とのあいさつはほぼできる。でも、目を合わせないことも今でもあるっていう感じです。今後の指導は、できればHちゃんの方からあいさつをするような支援をしていきたいと思っています。
司会	私があいさつしたときは、周りに子どもがいっぱいて、ひとりずつ順番に言っていた後、Hちゃんにあいさつしたら、すぐスムーズにできました。私見では、他児の様子がモデルとなって、Hちゃんに伝わったのかなと思います。 (中略)
司会	今後の指導で、担任はHちゃんから言える場面をつくるっていうことですがどう思いますか？
担任	どう思います？一つ機械的にならない方法として、Hちゃんからあいさつして返ってくるっていう経験もいいと思ったんですけど…。
保育者1	私は、あの子なりの「おはよ」っていうので、いいと思う。機械的でも、あの子なりには、響いていると思う。
担任	でも、あいさつの目的は友だちを意識して、かわりを持つことだから、あいさつするのも内容が欲しい。人に言われて返すと機械的になるっていうのが、実態だと思います。 (中略)
保育者2	司会がさっき言ったような場面を作って、それを何回か繰り返して様子を見るっていうのはダメですかね。
副担任	でも、そういう場がいつも設定できるか疑問だよ。
担任	やっぱりあいさつって生活の中の生き物だから設定してするものじゃないと思う。
副担任	でも、逆にお父さんやお母さんと来たときにできることでもあるね。
担任	「お父さん、おはようございます、Hちゃんおはようございますってね」、なるほど。
副担任	私は、Hちゃんって先に呼びかけて、お父さんやお母さんは後になってしまうことがあるから。

ここでは、「あいさつをする」という目標を立てて、実践を行った後、『実践の評価』をしたカンファレンスの会話について副担任の発言を中心に検討する。なお、表1で挙げた2003年5月28日に行ったカンファレンスの際、H児が他者とかわる方法として、上記で挙げた「あいさつをする」が目標とされている。さらに、その方法として、登園時、保育者がH児に正対し、「Hちゃん、おはよう」と言うことが決定していた。表2の議論はその実践に対する評価に関する議論である。カンファレンスは、最初、各保育者がエピソードの報告を行い、その後、それについて意見を述べると

いう流れで行われた。まず、各保育者の実践の結果が報告された。その中で、司会はH児とかかわった結果として、他児をモデルにするという具体的な方法を提示している。これは、司会が、実践を行って得た「気づき」である。その後、今後の指導を考えていく議論の中で、保育者2が、他児をモデルとしてあいさつする方法を例に出したことで、副担任に新たな「気づき」が生まれる。すなわち、副担任の「私は、Hちゃんって先に言って、お父さんとか後になってしまうことがあるから」という発言にみられるように、自分の実践に対する新たな「気づき」が生まれている。

この議論からは、カンファレンスでの他者とのやりとりにおいて、副担任が日常的な自分のかかわり方を振り返り、反省して、新たな次の実践の方向性を見いだすことにつながっていることがわかる。

表13：第四回カンファレンス決定事項

目標「あいさつできる」に関して、子どもとのあいさつができるように支援すること
目標「自由遊びや集いで、他児とかかわりながら活動する時間を持つ」に関して、わらべ歌、粘土など、H 児の好きな活動の中に他児も参加させること
目標「朝のルーチンを先生の付き添いで問題なくできる」に関して、ときおり距離を置いて、一人でできること、できないことを観察しつつ調整すること

5. さらなる実践へ

表14：副担任の記録（目標「あいさつできる」）

6月27日 所属クラスにて

H：登園して、ルーチンワークをしている。
副担任：Hの側にいる女児Aに声をかけ、「Hちゃんにおはようは？」と言う。
A：「Hちゃん、おはよう」と言う。
H：反応しない。
副担任：「Hちゃん、Aちゃんがおはようって言うよ」
H：「おはよう」

タイミングも大切で、タイミングを見て言うが、不自然な形になった。

副担任は、あいさつを促す際のタイミングに言及して、難しさが伴うことを報告した。

表15：筆者の記録（目標「あいさつできる」）

7月2日 教室前の廊下

H：靴を履き替えて、クラスに向かう。
女児B：クラスから飛び出してきて、「Hちゃん、おはよう」
H：即座に「おはよう」

女児Bがぱっと現れてすぐ声かけしたのがよかったのかなと思う。友達からのあいさつが増えてきていると思う。

筆者の記録でも、友達の声かけのタイミングがポイントになることが明らかとなった。また、保育者が子どもたちにあいさつを意識してかかわってきたことによって、友達からHへの声かけが多くなってきていることを指摘した。

表16：副担任の記録（目標「自由遊びや集いで、他児とかかわりながら活動する時間を持つ」）

7月1日 所属クラス

副担任：小麦粉粘土を未完成な状態でボールに入れておく。
H：1人でシャボン玉をしている。
副担任：近寄って吹き、部屋へ。
H：副担任を追いかけて部屋へ、粘土に粉を混ぜて遊び始める。
女児ら4名：「粘土を分けて」と言う。
H：少しちぎって配る

このエピソードでは、友達とHとのかかわりのきっかけを作るため、あらかじめHの好きな粘土を用意しておくという副担任の工夫がみられる。こういった工夫をすることによって、自由時間でも、Hが友達とかわる時間が持てるようになっていった。

表17：副担任の記録（目標「朝のルーチンを先生の付き添いで問題なくできる」）

6月26日 所属クラス

H：登園、タオルをかける。
副担任：見守る。
H：違うクラスへ行き、遊び始める。
副担任：「Hちゃん、シールは？」
H：部屋に向かうが、途中で遊ぶ。
副担任：「Hちゃん」
H：部屋に戻り、1人でシールを貼る。

行動がそれたときのみ修正する程度に声かけしたが、かなり理解していることがわかった。

ここでは、保育者が距離を置いて、Hのルーチンワ

ークを見守った様子が描かれている。その結果、ルーチンワークに関して、Hがかなり自立している様子が発見された。これによって、のちのち保育者は、さらに支援を少なくしたかわりをしていくようになった。

表6-19：第五回カンファレンス決定事項

目標「あいさつできる」について、他児が声かけするタイミングとして、Hがルーチンワークなどの活動をしていないときを意識すること その他の目標とかかわりは継続して行う。

以上のように、第五回カンファレンスでは、さらなる実践が行われ、その結果から再度かわりが検討されることとなった。このようにして、カンファレンスが保育の循環を支えていることがわかった。

IV. 全体的考察

①園内での指導・サポート体制の構築について

近年の統合保育に関する研究を概観すると、統合保育を成功させるためのポイントとして、園内の協力体制が重要だと述べているものが多い。藤崎・木原(2001)らも、障害児を担当する保育者が、すべてを一人で抱え込むのではなく、園内の支援体制を得ることが重要であると指摘している。

本研究の結果から、カンファレンスを定期的に行うことによって、『子どもの把握』から『計画の立案』をして『実践』を行い『実践の評価』をするという保育の流れを、統合保育を担当する保育者だけでなく、園の保育者全員で共有することができることが明らかとなった。また、そのことによって、会話記録からもわかるように、担任や副担任の「気づき」が生まれ、その「気づき」をもとに、発展的に実践が行えたことがうかがえる。

統合保育の実践において、担当保育者の負担となるのは、子どもの行動が理解できず、どのようにかわってよいかかわらないという点が最も大きいと思われる。こういった場合、上記のように、個人内でも行われている保育の流れを保育者相互に行うことができ、日常の実践に直結する効果を得ることができるカンファレンスは、保育者の支援には最適であると考えられる。また、カンファレンスによって得た具体的なかわりを園の保育者全員で共有することによって、子どもは担当保育者だけでなく、園の保育者全員から理解され、日常的に支援を受けることができると思われる。

子どもにとって、保育者は、最も身近で最も影響を

受ける大人の一人であると言えるだろう。特に、障害のある子どもは、その特徴的な行動から、保育所、幼稚園において、友だちとの仲間関係を一人で構築するのが難しい場合が多々見られる。保育者は、そういった子どもたちを支える人的環境として、自身の保育を意識化して捉えることが求められよう。

②保育者の「気づき」とカンファレンス

統合保育を実践する際、保育者の技量や専門性の向上は日本保育学会等でしばしば指摘され、課題となっている(徳田・遠藤、1995)。ここでは、保育者の「気づき」と専門性との関連性を中心にカンファレンスを検討する。

保育実践の結果をみると、保育者が一人の子どもに対して、気づいたことに沿って実践が進められていることがわかる。例えば、第一回カンファレンスで議論された対象児の現状把握は、保育者が実際にかかわった中で気づいたことである。第二回、第三回カンファレンスで立案された保育計画も、やはり保育者が保育の中で気づいたことをもとに、目標とかかわりの手立てが決定されている。そして、第四回カンファレンス以降も実践とその見直しは保育者の気づきを中心にして改変されていった。ここで挙げられている保育者の「気づき」は、保育者の子どもに対する「気づき」であることがわかる。

会話記録の結果からも、カンファレンスをすることで、保育者に様々な「気づき」が生まれ、その「気づき」が保育現場での実践に多くの影響を与えたことがわかる。つまり、有効なカンファレンスとは、保育者の感受性を刺激し、「気づき」を引き起こさせる場であると言える。

このような保育者の感受性やそれによって生まれる「気づき」に関して、鯨岡(1992)は「かわり手(大人)が変われば子どもとの関係の展開が大きく変わる。さらに、それには、かわり手(大人)の感受性が鍵を握っている」と述べている。また、津守(1997)は、日々異なった状況にある保育の中で、その状況をどのように読みとり行為するかは、保育者に与えられた高度の専門的課題であるとしている。つまり、保育者にとって、感受性とそれによる「気づき」は保育者の技量や専門性と大きく関わるものといえよう。

保育者と子どものかかわりは、日常の営みであり、保育者は日々そのかわりの中から、何かを受け取り、何かに気づいている。こういった「気づき」というものは、個々の保育者が記録として残したり、雑談の中で他の保育者に話したりすることで、保育者の内面に

意識化されることであろう。しかし、こういった「気づき」とカンファレンスで得られる「気づき」には、相違がある。一つに、前者は、自分のかかわりを記録し、自身の感受性を通して、生まれた「気づき」である。しかし、後者は、複数の保育者のかかわりを他者の記録を通して聞くことによって、自身の保育を振り返って生まれたものである。二つに、雑談の中で話される「気づき」は、その「気づき」を通して、具体的に次のかかわりをどうするかというような実践に移すための「気づき」に発展することはない。カンファレンスの中で展開される「気づき」は、実践に生かすことを目的として話される「気づき」である。よって、後者の「気づき」はきわめて実践的な「気づき」で、定期的にカンファレンスを行うことによって、保育者は、日常的にこういった実践的な「気づき」を感受することを意識すると思われる。

このように、カンファレンスという場を持つことは、人的環境としての保育者の感受性を刺激することにつながり、実践的な「気づき」を生む。そして、そのような生きた「気づき」を生む場としてのカンファレンスを経験することが、即実践に活かせる保育者の専門性、実践的専門性の源となるのではないだろうか。そうした手続きを踏んでいくことに、カンファレンスの意義はある。

③ 個々の子どものニーズを包括した保育の実践について
個々の子どものニーズを包括した実践については、障害児教育の領域において、近年、特に注目されており、幼児期の段階でもそういった実践が増えてきている(加藤・鶴巻ら、1999;小松・高須ら、2001)。

保育実践の結果から、第一回カンファレンスで議論された子どもの把握の段階から、保護者の願いを聞き、それを含めた目標の立案となっている。目標に関しても、目標の柱を3本立ててそれに沿って具体的なかかわりの段階まで計画したことによって、より具体的な計画になったと言えるだろう。

会話記録をみても、KJ法を用いて行った目標の立案の際には、参加者全員の意見を包括して、細かく目標設定したことがみとれる。

このように、具体的に目標を設定し、保護者の願いも聞き入れたことによって、多面的な子どもの把握が可能となり、継続的に子どもの成長を見ていけたことが考えられる。

アメリカ合衆国では、1975年の全障害児法により「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「一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。また、このIEP策定には、保護者も計画の立案に参加している。

特に、障害のある子どもに対する保育を行う場合、保護者の願いや子どものニーズを包括した実践を行うという視点は今後ますます必要となってくるだろう。また、近年、教育においてみられる動向からも、保護者に対して、実践の具体的な説明責任が問われてくると思われる。そういった具体的実践を話し合う場として、カンファレンスが機能し、幼稚園の場に根付くことが理想的な統合保育実践であると考えられる。

V. まとめ

本研究では、実践とカンファレンスの関連性を保育の循環という観点から分析し、カンファレンスの意義について検討した。その結果、実践とカンファレンスの融合が統合保育実践を進める上で有用であることを明らかにした。平井(1993)は、障害児保育を効果的に進めていくに際して、数人の教師が障害児保育のあり方について悩みを打ち明けたりしている非公式の会が将来的にはケースカンファレンスという形に発展していくことが理想であるとしている。本研究の結果からも、統合保育実践において、カンファレンスが保育現場に根付くことを望む。

VI. 引用・参考文献

- 藤崎春代・木原久美子・倉本かすみ・長田安司・今西いみ子(2000) 統合保育において子どもと保育者を支援するシステムの研究. 発達障害研究 22 (2)、120-127.
- 平井諭(1993) 保育場面における個別指導. 片山義弘・片野隆司編著 障害児保育、130-134.
- 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. 藤崎真知代・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、63-77.
- 加藤和成・鶴巻直子・加藤惟一・太田俊己(1999) 集団の中の個別保育. 日本保育学会第52回発表論文集、544-545.
- 加藤和成・高須真紀子・鶴巻直子・野嶋由美・加藤惟一(2000) ニーズのある子どもに対しての個に応じた保育に関する研究(1). 日本保育学会第53回発表論文集、314-315.
- 小松佳・高須真紀子・加藤惟一(2001) ニーズのある子どもに対しての個に応じた保育に関する研究(3) 一日常の保育現場における教師の配慮のありかたについて. 日本保育学会第54回発表論

- 文集、366-367.
- 鯨岡峻(1997) 原初的コミュニケーションの諸相。ミネルヴァ書房。
- 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.
- Menlove Ronda・Hudson Pamela・Suter Donna(2001) A Field of IEP Dreams: Increasing General Education Teacher Participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33 (5)、28-33.
- 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.
- 大場幸夫・森上史朗(1995) 保育カンファレンスのすすめ。保育研究、16(3)、2-17.
- 高杉自子・岸井慶子(2000) 自主シンポジウム12 保育実践と研究—カンファレンスを問う—。日本保育学会第53回発表論文集、S24-S25.
- 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.
- 徳田克己・遠藤敬子(1995) 統合保育に携わる保育者のニーズと専門性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.
- 津守真(1997) 保育者の地平—私的体験から普遍に向けて—。ミネルヴァ書房。
- 吉田 新一郎(2000) 会議の技法。中公新書。

¹⁾ 一人ひとりの障害児に対して、個々のニーズを満たすために作成が義務付けられている文書で、子どもの現在の発達状況、長期・短期目標、子どもに与えられる特殊教育と関連サービス、客観的な評価基準と評価手続き、学校生活から成人生活への円滑な移行のための計画などの記載が求められている。アメリカ合衆国では、1975年の全障害児教育法において、作成が義務付けられている。

²⁾ 日本の文化人類学者川喜田二郎が考案した創造性問題解決の技法である。まず、あるテーマに対して、自由に意見やアイデアを出し合う。そうして収集した情報は一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、近いものをグループ分けして、図解化することでテーマの解決に役立つヒントやひらめきを生み出そうとするものをいう。

謝辞

本研究の実施・執筆にあたって、富山大学教育学部の水内豊和先生に多大なご協力をしていただきました。ここに記して深謝申し上げます。