

発達に課題のある幼児の支援のための大学専門機関と 幼稚園との連携に関する実践的研究 — 一年中児Kの観察と園内カンファレンスを通して —

金子 嘉秀¹・七木田 敦²

A Practical Study of the Cooperation among Reseachers, Professionals and Teachers for supporting a developmentally challenging kindergartener.

Yoshihide KANEKO¹, Atsushi NANAOKA²

Abstract: Nowadays, ECEC-conference are used as a method to derive the effect of group dynamics. In this thesis, A practical ECEC-conference assembled for supporting a developmentally challenging kindergartener “A” will reported.

At the beginning of the school year, many socially incorrect actions and behaviors of “A” were observed. With those findings of the observations mainly reported by the University Researchers, routine works and teachers way of instruction with talks were reconsidered. After instructing the short skit of “borrow me.” and “OK.” again and again, “A” gradually tried to request what “A” wants to do by the “words” when “A” are curious at the others Lunch boxes or bags, at the last part of 2nd Semester.

By inviting the professionals working on “A” in the other institutions for the conference, more precise information about “A”’s daily-life patterns and rhythms could be taken into accounting “A”’s behaviors in the kindergarten, in comparison to the last school year.

Since “A” will enter into an elementary school the school year after next, preparations for a school and cooperation with the elementary school should be considered in the conference in the next year.

Key Words: ECEC, Conference, Skit training, cooperation with professions.

はじめに

特別支援教育の拡充を受け、多くの障害等のある幼児が地域の幼稚園・保育所に通うようになっている現在、各園においては入園から卒園に至るまでの各時期で、どのような支援を展開させていくかについては、多くの保育実践の場で課題となっている。

発達に課題のある幼児にとって、いわゆる通常の設定で保育を受けることについては、これ

まで言語や社会性などの発達面にポジティブな結果がもたらされるとして、肯定的に受容されてきた。しかし、支援の内容が不十分の場合は、集団生活の場である保育からの恩恵を最大限受けることは難しく、逆に幼児や保護者に対する否定的な影響も少なくない。

園生活への適応支援に関する先行研究では、自閉的傾向のある幼児が園環境に適応していく過程をルーチン活動場面に注目しながら明らかにしたもの（松井、2002）、また広汎性発達障害児の園生活への適応過程について集団への適応を中心に分析したもの（水口・小磯・小阪、2007）が挙げられる。ともに、適応過程の分析

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

2 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

を通して、それに基づいた支援のあり方を議論しているものである。ただし多様な環境からなる園生活においては、幼児の適応に影響を与える要因は複数にある。また、園生活への適応と言う場合、単純に幼児が活動に順応している姿だけを見ればいいというものでもないだろう。つまり、声かけや環境調整などを行う保育者の考え方や、幼児自身が能動的に園環境に関わっていくプロセス（菅田、2006）も明らかにする必要があると考えられる。

近年、保育現場において、子どもの理解や保育の方法を議論する場として、保育カンファレンスが注目されている。これはもともと医学や臨床心理学の分野で行われてきた「カンファレンス」を応用したもので、保育者を中心に子どもの保育に携わる関係者によって実施されている。その効果としては、多くの保育者と意見交換できることによる子ども理解の促進、保育活動や子どもに対する接し方の省察が指摘されている。つまり、保育カンファレンスには、子どもの理解や支援の検討にあたり、グループダイナミクスによる効果が期待できる。

そこで本論では、幼稚園で行われている保育カンファレンスに、園外の専門家が協働することによって、障害のある幼児の支援を検討した実践事例を報告する。またその中で特に大学専門機関が、その専門性を生かし障害児の幼稚園への適応を支援することの意義やあり方について、検討することを目的とする。

対象と方法

(1) 対象

本研究で対象とするA児は、中国地方のA県B市のC幼稚園に在籍する年中児であり、入園以前より、認知・行動の発達面での遅れが見られ、B市内の医療・養育機関に通っていた。簡単な他者の指示による言語理解は可能であり、1・2語程度の発語はあるものの、全体としてみれば構音が未熟で他者が聞き取りづらい場面も見受けられた。また、運動に関して粗大運動などでぎこちない部分があった。

なおA児はてんかんの持病を持ち、また療育手帳Bをもつ、ボーダー・グレーゾーンの「気になる子ども」に比べれば「典型」ともいえるケースに該当する障害児である。

前年度の年少児クラスにおける保育実践、およびカンファレンスにおいては、園の生活にも一通り慣れ、他児とのかかわりが増えるに従い、

叩く・奪うなどの行動が見られるようになったため、これらの行動がどのような条件下で発現することが多いかについての観察が重ねられた。そして、他の園児にも配慮した保育者の対応が話し合われるとともに、A児の良さである「他者に親切にすることを喜ぶ」特性などを活かし、集団に溶け込めるよう働きかけが行われてきた。

(2) C幼稚園におけるA児の支援体制

A児の在籍する幼稚園は、年少児・年中児・年長児クラスをそれぞれ一クラスずつ有している。C幼稚園内の支援体制については、前年度はA児に個人的に加配教諭を配置していたが、20XX年度当初はA児一人につき加配教諭はおらず、担任・副担任を中心にA児が集団の中に入れるように支援していきながら、フリーの保育者も出来る限りA児のサポートを行う体制であった。また、園児に関する個別記録は担任・副担任・フリーの保育者により定期的に記述されている。さらに、特別支援コーディネーターが大学側と連携を図り、大学教員・院生を招いた園内カンファレンスが行われている。

(3) A児に関するカンファレンスの概要

カンファレンスは、前年度から継続して行われており、幼稚園の保育者、大学教員・院生による、「実践→観察→考察→認識の共有→実践」というプロセスの内、おもに考察と認識の共有を行う場として設けられた。カンファレンスに際して、幼稚園側は実践の中で得られたA児に関する保育記録、大学側は事前観察による資料（写真・ビデオ映像を含む）を提示し、カンファレンスの資料とした。それらをもとに、疑問・意見等を出し合い、支援の方向性を決め、実践を行うようにした。なお、カンファレンスには年中児クラスの担任・副担任のみならず、他の年齢の担任・副園長・養護教諭など可能な限り全教諭が参加し、多角的に検討が加えられるように報告・所見の交換を行った。カンファレンスは1カ月あたり約1回、約1時間程度を目途に開くことと計画の段階で決定され、20XX年度のカンファレンスは5月下旬、7月上旬、9月中旬、10月上旬、11月中旬、12月上旬、2月上旬に計7回開かれた。

(4) 本論の視角と射程

本論ではまず、上記の7回にわたり行われたカンファレンスで本年度の経過を区切り、カンファレンスまでに見られたA児の幼稚園生活におけるエピソードを紹介しつつ、カンファレン

スで行われた議論を整理し、本年度のA児の発達課題とこれに対する助言・支援の流れを概観する。

そして、「A児の集団適応」という課題に関するカンファレンスでの「考察・認識の共有」が、保育実践を介して、A児にどのような変容をもたらしたかを考察するとともに、今後のA児の支援・カンファレンスのありかた・課題を探るものである。

カンファレンスの経過と考察

(1) 第一回カンファレンス(5月下旬)までの経過

一進級の戸惑いと他児との軋轢について

4月にはA児は年中児クラスに進級して、教室が移動し、また年中からの新入園児も新たに十数名がクラスに加わったことから、当園拒否のような状態がみられた。

また前年度より、他者のモノに興味を持ち、取ったり食べたりすることが課題としてあげられたA児であったが、進級ごくまもない本時期も特に昼食時などに、他の園児のモノを無言で執拗に取る、突然叩く・蹴るなどの行動を起こすことが多くみられ、結果として他の園児からもK君を避ける・警戒するといった行動・雰囲気があることが報告された。

エピソード① (20XX年4月18日)

二人乗り三輪車を漕いでいたA児は、三歳児クラスを目で追った後、靴を履いたままそのこに乗り、玄関から入ろうとするがあかず、渡り廊下から靴を脱いではいり、三歳児クラスに入る。(…a) 去年の担任であったHもこれを受け入れ、一時三歳児クラスでの紙を使った遊びに参加する。その後も三歳児クラスに滞在し、一人で滑り台を座った後、年少児クラスの大型積み木を壊し、先生を介して年少児に紹介されるが「ばーか」「ばか」といつすみに行き、倒れるように横になる。

その後ホールに移動し、今度は年長児の用いていた巧技台の一本橋をわたり、じゃんけんを年長児と行った。人差し指一本の形をつくりじゃんけんをした後、「やだ」と言い張ったため、年長児B側があきらめて道を譲った。また、年長児Cが譲らない場合、手でどかせようとする場面もあった。(…b) その後大型積み木に移動したA児は隣にいた年長児Dの「ダメだよ」という制止も聞かず、Dら年長児数人が作っていた大型積み木の壁を前に出してつぶした(…c)。

このエピソード①は4月18日の朝の自由遊びの時間帯におけるA児の行動を追ったものである。①-aからは、A児が自分の在籍するクラスの移動という「ルールの変更」に十分な理解と納得が得られていないことがうかがえる。

また、①-bの行動からは、一本橋における「ドンじゃんけん遊び」の仲間に入りたいという欲求と同時に、ゲー・チョコキ・パーをうまく使えないもどかしさ、見ていておもしろそうだったことが自分で行えない悔しさといったフラストレーションが蓄積したことが、①-cの別のコーナーでの積み木崩しという一つのAなりにストレスを解消する行動(D児ら他児からみた場合は問題行動)につながったと考えられる。

カンファレンスでは、このような他児とのかわりのある行動のなかで、とりわけ「女性に抱きつく」など、今後社会生活を送る上でさらに問題となり得る行動については、A児の保護者からも改善を期待する声が寄せられている事が報告された。そして、カンファレンスに参加した保育者・研究者間でも、わかりやすい一定のルール・対応、柔らかな「No」を言って、駄目なものとして伝えていく必要性あることで認識が一致した。

そして今後の支援の方向性について、集団遊びの楽しさを理解・共有することで、不快行動は阻害され、また他の園児の意識も変わっていくのではないかという研究者からの提案があった。またエピソード①のような事例に比べて、より脈絡がないように見え、てんかん等の病理由来の反射・衝動のようにも捉えられる「叩く・取る」といった行動について、その要因を探ることが課題としてあげられた。この点については、年中クラス副担任の「A児の箸が多児のお弁当に伸びるときがなんとなくわかる」との意見や、大学院生の「突拍子がないように見えるが神経的な反射ではなく、直近ではない少し前の引っ掛かりなどが遠因となっていて、彼なりの理由があるように見受けられる」との意見があったため、今後はA児の「叩く」「弁当をとる」といった行動の文脈や条件を、ビデオカメラを用いた観察を中心として、探っていくこととなった。

(2) 第二回カンファレンス(7月上旬)までの経過

一他児のモノ・場所をとる行動、ルーティーンワークの遅さについて

7月初旬時点でのA児は、1) 他児のモノを何も言わずに、他児を押しつけて使ってしまう

こと、2) 朝のルーティンワーク (シール貼り・タオルかけなど) において気持ちに乗らず長い時間がかかる事があり、これが他の園児の遊びの輪に入るのを遅らしめている事、3) 順番に並ぶなどといったルールは覚えつつあるが、じゃんけんなどは難しいようであること、が保育者より報告された。

エピソード② (20XX年6月9日)

小さな10人ほどの立てるプール二つとたらいに水を貼り、濡れてもいい格好になって注射器を大きくしたような水鉄砲を用いた水遊びが導入されている。

A児は最初、プールの中に他の園児同様立ち、水鉄砲を持たずに他の園児が水鉄砲で遊ぶ様子を眺めている。

その後クラスの玄関に移動したA児は水鉄砲を入手、そのピストンの抜けるときの「ポンッ」という音に興味を持ち、何度も同じ動作を繰り返し、笑みを浮かべる。

その楽しさは、近くにいた副担任が「いい音をしたね」といったことで、A児、近くにいた園児B、副担任の間で共有されたように見えた。

その後たらいの傍まで行ったAは、水を入れようとする。しかし、水が全てなくなる前に凡ての水を出し切ってしまう、何回も試す。ただし不満はないのか始終笑顔であった。

その後A児は担任を追ってプールに行き、傍観していたが、フリー教諭に「Aちゃんここで水を入れて」と声かけを受けて、数十秒たった後、フリー教諭に伴われてプールに入る。そして水鉄砲を使おうとするが、水鉄砲の後ろを栓をする前に持ち上げてしまい、水をためることができない。これを10回程試した中、一度を除き、水を飛ばすことができず、A児の表情は曇る。そして足ふみをした後、プールの栓という別のモノに興味を持ち、栓を抜こうと試行、水が漏れる。

その後、A児は近くで水鉄砲を使っていた年中児Bの水鉄砲を無言でとり、年中児Bがフリー教諭に「Aちゃんがとった」と訴える。その周りにいた園児らも「とったあ、とったあ」と連呼する。Aはそれらの非難や、フリー教諭がたしなめるのを聞こえないかのようにふるまい、自分の水鉄砲をプールの外に投げ、年中児Bから取り上げた水鉄砲で遊ぶ。少し水が飛ぶようになるが、他児ほど興奮するこ

とがなく、時々休んで彼らを傍観している。このエピソードの間、他児との会話は一度もなかった。

本エピソードにみられるように、一学期におけるA児は一人遊びないしは並行的遊びが多く、他児らが交流している様子を眺めるなど興味は示しているものの、実際に関わると「何も言わずにとる」といった軋轢を生む行動になってしまうケースが見られた。

このような現状を踏まえて行われた第二回カンファレンスでは、その指導について、ものを先生が阻止して取らなかった場合も、誉めるなど成功体験させていくのはどうか、その場合「即時強化」の観点から、家に帰ってからなどではなく、その場その場で誉めるべきではないか、という意見がだされた。

今後の保育・観察の方向性として、A児のモノへの「執着」が非常に強いA児の特性に関し、園外でモノに執着した場合、家庭ではどのように対応しているのかを把握すること、新しく増えた療育機関Cとの連携を模索していくこととともに、第一回カンファレンスから議論の俎上に上がった、「衝動的にみえる叩く」行為についても継続して注意をはらいつつ、保育実践と観察を行っていくこととなった。

(3) 第三回(9月中旬)および第四回(9月下旬)カンファレンスまでの経過

—A児の行動の背景となっている園外生活環境・生活リズムと保護者の「ねがい」について—

第三回及び第四回のカンファレンスは、F幼稚園の二学期開始からまもない時期に、同一の観察期間を対象として開催された。なお第三回カンファレンスは幼稚園で他の年長・年少クラス担任、養護教諭らも交えておこなわれ、第四回カンファレンスは、年中クラスの担任・副担任、フリー保育者、研究コーディネーター担当教諭ら幼稚園関係者と大学関係者に加えて、療育機関Cからも機関の長、およびA児を担当している療育担当者が参加し、開催された。

まず、クラスに配置する教員が、一学期の三人体制から、二学期になって二人体制になったことから、個別対応の濃度が問題として俎上に上がった。このカンファレンスの前に設けられた二日間の観察日において、一日目に比べ、二日目は体調も良さそうであり、またフリー保育者も随時介在することが可能であったために、

スムーズに運動会の練習が行えていたとの指摘があった。

他方で、一日目のようにスムーズにいかない日や、取り組みがあることから、現時点では少なくとも全体の取り組みと最初と最後には居ることで、学級集団に「参加」している意識ははぐくむようにしていくことが提案された。

また、それらの指導の際、禁止の指示、条件提示にA児がうなずいていても、理解につながっていない場合があるとの指摘もなされ、次にすることを示していくスモールステップの方法や、集団中での成功体験の蓄積を意図して、関わっていくことも方向として示された。

また、第四回のカンファレンスの最大の特徴は、療育機関Dの施設長、担当者も招いて合同でカンファレンスを行った点である。幼稚園および療育機関関係者の共通認識は、家庭でのA児の様子が見えてこないという、家庭との連携に関するものであった。

療育機関関係者からはA児の生活の実態は、「大人のベース・事情」に合わせている部分が多々あり、父が清潔さにうるさいなどの事情があり、20時ごろに父の休養時間を設けるとの理由から散歩に出かけたり、23時に就寝するなどハードな生活を送らされていることが報告された。

このようなA児の園生活にも影響を与え得る、園外での生活実態および、その背景にある保護者の生活リズムや各関係機関それぞれへの「ねがい」は、幼稚園側でも十分把握できていない部分があった。このため、今後さらに保護者との信頼関係を向上し、その「ねがい」を聞き、またこちらの保育についても知ってもらう必要があるということが話し合われた。

(4) 第五回カンファレンス(11月中旬)までの経過 —他児とのコミュニケーションの醸成について—

昼食時に他児の弁当に興味を持つA児の姿は年度当初より、よくみられた。二学期が始まった後も、昼食時にA児が他児の弁当を取ろうとすることから、他児からも「A児は悪いことをする」という印象をもって捉えられている場面があった。そこで、保育者は前回のカンファレンスで提案されたスモールステップ・即時強化の手法を採り入れ、「取ろうとした行為」を叱るだけではなく、取ろうとすることを保育者が制止し、結果「取らなかった」場合は、「取らなかった事」を認めたり、「見たかったら見せてって

言うんよ」とA児に促したりするように働きかけた。

エピソード③ (20XX年11月9日)

三輪車に乗り、園庭を周回していたA児は、年中児Fの黄色いリュックサックに興味を持ち、園庭から棚の所に行き、そのリュックを手取る。

副園長「Aちゃん、それだれの」

年中児F「ほくのだ～！ほくのだ！」

副園長「おともだちのだって」

A児、年中児クラスに居たが、園庭のFの近くまで笑顔でかけていって「ちょっと、か～して～～」

年中児F「いいよ～」

副園長「何かあつちで作ってるみたいよ」

A児「いってみよ～」

A児、再度Fに「ちょっと これ かしてね。

・・・ありがと～お」

とって笑顔でリュックを背負ったまま三輪車に再度乗り、広場まで漕いでゆく。

広場で三輪車を降りたA児は、得意そうな表情を浮かべながら、担任・フリー教諭に貸してもらったリュックサックを見せてまわった。

このエピソードがA児にとって成功体験となり得たのは、近くにたまたま持ち主のFがいたことや、ロールプレイを必要に応じて援助する副園長が介在していたことも大きな要因であると考えられる。しかしまた、A児自身が年少児クラスのときよりも「友だちとかかわりたい」「仲良くしたい」という思いを強くもつような経験を蓄積してきたことや、保育者が「かしていいよ」という依頼スキットなどを根気強く指導したこともこのようなA児の他児とのコミュニケーションの成功につながったと考えられる。

但し、このような社会的なコミュニケーションが増えるとともに、先生のお手伝いをしている場合であっても、「A児が盗ったのかも」と他児から先入観を持って解釈されてしまった場面も報告され、教諭による配慮・連携が必要であると考えられた。

本カンファレンスにおいては、教員側から「お集まり・昼食場面」での立ち歩きや、友達のものを取るといった行動が気になるとの報告があったことから、第六回の観察・カンファレンスは、特にお集まりなど集団場面に着目して行うこととなった。

(5) 第六回カンファレンス(12月上旬)までの経過
—脈絡のないと思われる問題行動の見きわ
めと、保育者の対応について—

エピソード④ (20XX年12月7日)

身体測定後、各部位の筋肉の働きを実感するための取り組みとして、足を使わないはいはいの遊びをした後、お腹と腕を使う運動として「クモ」になる遊びが導入される。これは仰向けになり腕で支えて四足歩行をするものであるが、Aはうつぶせではいはいをして歩き回る。そして園児Iにタッチされてしまう。

そして、養護教諭よりお腹の筋肉が必要な理由をせつめいされ、遊びが終わりであると告げられるとAは「むおっとしたかったあ(もっとしたかった)」。そして「もうおわり?」と副担任に確認したあと、3秒ほど経過してから逆の隣にいた担任のほほを平手打ちする。不意のことで担任はびっくりした顔をし、Aに「ちょっと」とたしなめた。

上記エピソード④の「むおっとしたかたあ」というA児自身の表白に端的に見られるように、集団場面においては、サークルタイムや友達とのルールのある遊びなどにおいて、見通しを持ち、ルールを守ってあそぶ楽しさを実感しているとみられる場面が観察期間を通して数回見られた。

このような体験を通じた「一緒に遊ぶ楽しさの実感」は、自分の思い通りにすることで得られる楽しさではなく、友だちと思いを共有する楽しさや本当の意味で一緒に遊ぶ楽しさの「よさ」を実感し、ルールに基づいた遊びに参加する意欲につながっていったと思われる。

また、本エピソードは、後の担任のほほを叩くという行動について、クラス全体を見通す必要のある保育者の「俯瞰的立場」からは見えにくく、叩かれた保育者からみれば「いきなり叩かれてびっくりした」という衝動性で捉えられかねない場面であった。他方でAを中心として取り組みをビデオ撮影をしていた「特定人物を中心に据えて場面を捉える立場」の観察者からは、Aが「クモ」の場面であまくクモになれず、なんとかはいはいで参加しようとしている様子、それでもうまくいかずすぐにつかまりAにとっての遊びの時間が終わってしまった様子、「むおっとしたかったあ」というA児の思いが

指導を担当した養護教員に届かなかったことという度重なるフラストレーション・不快感の表出・訴求であることとらえるのが妥当であると考えられた。

また、まわりの子どもの言葉によるコミュニケーションの楽しさを知り、これが増加している一方で、「やめて」といっても、叩く・引張るなどをやめないといった自分の主張を優先する行動も引き続き散見することができ、これについては他児への配慮・A児に対する印象操作の観点から、保育者による早期の介入を行うことで意見がまとまった。

(6) 第七回カンファレンス(2月上旬)までの経過
—ルール理解の進捗と集団での取り組み中の「だるそうな振る舞い」について—

第七回カンファレンスに向けての観察は、集団保育場面で他者とかわらざるを得ない状況に置かれた場合のA児の「気になる」行動を観察するため、対象園においては10時半前後から行われる「お集まり」を複数日にわたり観察することとなった。月曜日の「お集まり」においては取り組みに参加するも、途中で疲れたように倒れこむ、力が充分には要らないような振る舞いがみられ、しかも刺激に対しての反応も鈍いことから、観察者からは「お腹が減ってそう」と解釈された。他方、翌日火曜日の「お集まり」でも、刺激に対する反応が鈍かったが、この日のA児については、欠伸をする場面が15分で4回ほど見られたことから、「睡眠不足」が「だるさ」の原因ではないかと観察者により推測された。サークルになりながらマイクを順番に渡しあって、数を言って、クラスの人数を確かめる取り組みでは、マイクを抱きずっと持ったまま、顔をしかめ固まってしまったために、他の園児から取り上げられそうになる場面があった。この行動は今までのカンファレンスでも度々話題に上がったような「モノへの強い執着」が現れているように一見み得るものであったが、周りの園児やフリー教諭が「じゅうさん」と口々に言うなかで、少し時間がたって、静かになってから「じゅうさん」と口に出し、すぐに横の園児に自分からマイクを渡したことから、13まで計数の理解が進んでいないもの自分も同じように言いたいという意思の表れであったと考えられる。

この他に、保育者・大学研究者の双方から、お集まりの開始場面に間に合わないことの常態化が論点としてあげられた。そして、ある程度

見通しを持って集団的な活動内ですごせるようになってきているにもかかわらず、4・5月を対象とした第一回カンファレンスのトピックと類似した「だるさ」が多くみられた。これに対し、それがA児の甘えから来るものか、それともてんかん由来する症状なのかを探り、保育・指導に活用する為に、観察より導かれた空腹・睡眠不足に加えて、日本神経学会監修の『てんかん治療ガイドライン 2010』（2010）において他の疾患と鑑別する際の指標とされている熱・便秘も変動要因として考慮に入れ、表1のような表を毎日登園時に保護者に記入してもらい、複数の保育者の各日のA児の印象と対比させて、その変動要因を検討することが提案された。

総合考察と今後の課題

ここまで、A児の集団適応に関わる場面のエピソードを適宜交えつつ、本年度のカンファレンスにおける集団適応・他児との関わりに関す

る議題を抽出し、整理と検討を行った。

幼稚園保育所単位の支援における外部参加者の関与の重要性は、既に松井（2007）により指摘されているところである。本実践研究では、昨年度までの大学関係者の参加に加えて、療育機関関係者も参加したことにより、図1のように昨年度までは保護者・幼稚園の2者間の関係であった情報共有空間（ α ）が、療育機関の一部にまで拡大（ β ）し、結果として幼稚園外の生活空間におけるA児の姿、保護者の思いなどが、A児の現在の姿と今後の集団適応の支援方針を決定する際の判断材料として加えられることとなった。なお杉山（2011）など多くの先行研究において提唱されるような保護者と医療機関・療育機関・幼児教育機関などの理想的な連携（ γ ）は、本事例のように保護者がそれを望まない場合は非常に困難を伴うものであった。

しかし不完全な形態ではあるが、 β の範囲まで拡大した関係者間の連携は、例えば第五回カンファレンスのように、大学関係者がA児の調子の変調の原因として疑ったてんかんの治療薬の影響を、養護教諭が保護者に聞き取りを行った結果から棄却した上で、そのほかに療育機関D関係者よりもたらされた生活リズムに関する報告や、副園長から指摘があった登園時のA児の状況から、生活リズムや登園にかかる時間が次に考えられる要因として指摘された。このように、個々の知見を集積することで、A児の生

表1 生活関連要因把握のための簡易表

	睡眠時間	朝食の量	熱	排便
2月1日	◎	○	△	○
2月2日	△	○	×	△
2月3日	8	ご飯二杯と味噌汁	36.6	普通
2月4日	9	おにぎり二個といちご。ヨーグルト	37.0	下痢

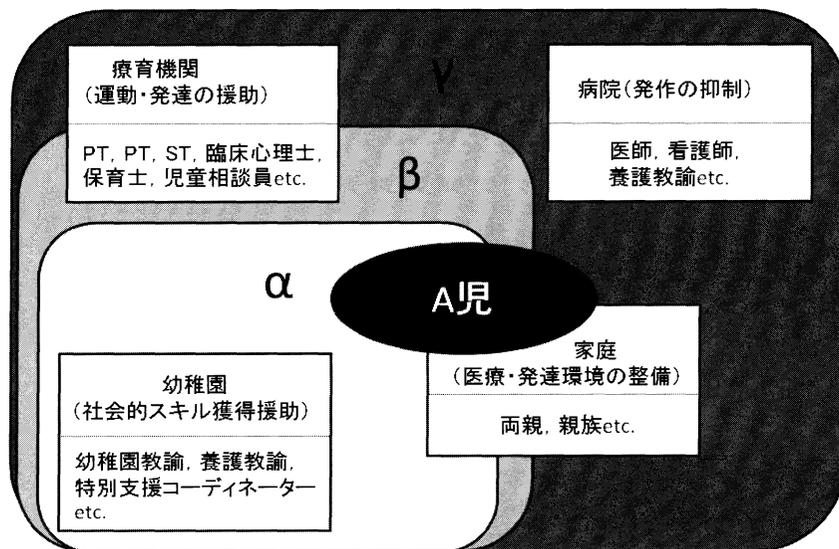


図1 本事例の連携範囲と理想論的範囲

(杉山 (2011) p.19を参考に筆者作成)

活実態により接近し、また妥当な推論を行うことが可能となった。

図1のβの領域は、本事例の本年度の連携の範囲を示したものであるが、同時に療育機関・保護者との連携の余地や、ディスコミュニケーション的な状況も表現したものである。今後、幼稚園関係者においては、この枠組みに完全に療育機関や保護者を取り込むイメージのもと、療育機関との関係強化・保護者との信頼関係醸成に基づく、A児の園外生活実態の把握が求められよう。

また、A児に関わり保育にあたるのは、決して年中児クラスの担任者のみではない。そのような状況下で、カンファレンスにより得られた、より正確・妥当なA児の現状と課題は、複数担任制の年中児クラスの保育者、ひいては園全体での保育者のA児にたいする支援の歩調を合わせることに繋がった。

そして第二回カンファレンスでのルーティンワークの直線化、第三回カンファレンスでの指示等の声かけの方法などの話し合いを受けて保育実践が工夫された。例えば、他者のものに興味がある場合に、「何も言わずにとる」行為を制止し、「みせて→いいよ」、「かして→いいよ」という短い会話スキットを根気強く指導・強化した事が、エピソード③に見られるような、A児の他の園児との軋轢を生まない、より円滑なコミュニケーション手段の獲得につながったと考えられる。

但し、対象園で指導経験のある自閉症児とは違い、「短いスキットの根強い指導」を行っても、A児の場合はてんかんの症状により、経験の積み上げが右肩上がりの直線的なものにならず、積み上げ型の学習が上手くいかない場合も考えられる。今後は第七回カンファレンスで示されたように、保護者に食事・睡眠時間などを記入してもらう表1のような簡易な表の作成・運用し、てんかん症状以外の要因の変動を統制したうえで、1) A児の変調の要因のうち医学的要因と社会生活的な要因を区別し、2) 主な変調の要因を推定したうえでさらに「甘え」につい

ても見極めを行い、それぞれの要因に応じた妥当で効果的な指導につなげていくことが一つのソリューションとなるのではなからうか。

今後は最後の第六回カンファレンスで指摘され、第七回カンファレンスで確認された課題、すなわち1) A児の生活全体を見通した保育・働きかけをおこなう前提として、保護者とのさらなるラポール形成と幼稚園外のA児の生活空間の理解をすすめ、2) A児のコミュニケーションスキル等の獲得支援を継続するとともに、3) A児が来年年長児となることから、A児本人の進学準備に向けた支援や、4) 進学先である小学校との連携、などについても考察に加味してゆく必要があるものと考えられる。

引用文献

- 管田貴子 (2006) 「外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究—留学生家族の子ども事例から見えてくるもの—」『保育学研究』第44巻第2号, 104-113.
- 松井剛太 (2002) 「統合保育場面における障害児の適応—自閉的傾向のある幼児のルーチン活動を中心に—」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第48巻第1号, 535-540.
- 松井剛太 (2007) 「発達障害のある幼児の理解と支援を促す保育カンファレンス—フォーカス・グループ・インタビュー (FGI) の実施から—」『発達障害研究』第29巻第3号, 185-192.
- 水口崇・小磯真由美・小阪徹 (2007) 「広汎性発達障害児におけるクラス集団への適応過程—いわき短期大学付属幼稚園と共同で行った入園時以降の横断的研究—」『いわき短期大学研究紀要』第40巻, 1-8.
- 日本神経学会監修. 「てんかん治療ガイドライン」作成委員会編集 (2010) 『てんかん治療ガイドライン2010』医学書院. 9.
- 杉山修 (2011) 「発達障害を伴うてんかんの子どもの保育・教育指導」『Epilepsy』第5巻第1号. 15-22.