

# 障害のある子どもの保育カンファレンスに関する研究

—保育カンファレンスと保育実践の循環に着目して—

成田 泉\*・関 理恵\*\*・澤田 美佳\*\*\*・水内 豊和

Study of childcare conference for children with disabilities  
: Focus on cycles of childcare conference and childcare practices

Izumi NARITA, Rie SEKI, Mika SAWADA & Toyokazu MIZUUCHI

本研究では、保育所で行われている保育カンファレンスと保育実践の循環とその効果から、障害のある子どもに関する保育カンファレンスのあり方について検討した。その結果、「多様な意見やアイデアがでる保育カンファレンスであり、さらに子どもの姿から、保育実践を再考することができるような保育カンファレンスであること」、「園全体の共通理解を促進し、保育者が共通した保育方針をもつことができる保育カンファレンスであること」、「子どもの興味や関心から保育方法を探り、保育実践につなげることのできる保育カンファレンスであること」の3つが障害のある子どもを支援し保育者の効力感を高める保育カンファレンスのあり方として重要であることが示唆された。

キーワード：保育カンファレンス、障害のある子ども、障害児保育

Key words : Childcare conference, Children with disabilities, Child care for children with disabilities

## I. 問題と目的

近年、保育現場において保育の資質を向上させ、保育実践を改善するものとして、保育カンファレンスの重要性が注目されている(森上, 1996)。保育カンファレンスとは、もともと医師、看護師、カウンセラーなどの専門家が行う臨床事例についての意見交換や協議を保育に適用したもの(森上, 1996)であり、カンファレンスが保育の分野に取り入れられて以降、現在では職場内の会議や事例検討会、園内研修などの一貫としてその形態は違えども日常的に多くの幼稚園や保育所で実施されている。保育カンファレンスは保育の内容や方法に関する課題解決だけでなく、特に障害のある子どもやその家族の支援、課題解決を図る場のひとつでもある(七木田, 2008)。

近年は、大学や療育機関といった様々な機関の心理や特別支援教育に関する専門家や巡回相談員など外部の専門家が参加するものもみられる。特に、障害のある子どもをとり扱う保育カンファレンスにおいて、外部の専門家が参加することが増加しており、また、その方法の有効性が示されている(久原ら, 2012)。しかし実際に多くの保育所では外部の専門家が参加する保育カンファレンスを実施することは簡単なことではない。また、そのような保育カンファレンスでは外部の専門家がカンファレンスの内容を方向づけてしまう可能性もあり、必ずしも保育の当事者の問題関心から出発した協議になりにくいという指摘もみられる(木全, 2008)。

保育カンファレンスが有効に機能するためには、いくつかの条件が求められる。森上(1996)は以下のようにそのための5つの条件を挙げている。①「正解を求めようとしない」。正しい意見を先どりして発言

\* 富山大学大学院人間発達科学研究科

\*\* 新潟県立小出特別支援学校

\*\*\* 社会福祉法人わかさ福祉会 新庄さくら保育園

するような話し合いでは園の枠組みに入りやすい発言ばかりが多くなっていく。②「本音で話し合う」。従来型の園内研修の話し合いの場ではありのままに発言することができない雰囲気があり、たてまえで語られることが多かったことを省みたものであり、頭ではわかかっていても受容できない、共感できないその内面を本音で話し合うことが大切である。③「園長や先輩が若い人を導く形にならない」。自分の問題を提起する人、それを聞いて考えてあげる人という関係が固定するのでなく、それぞれが自分の問いを立て自分の問題として考えていく姿勢が必要である。④「相手の批判をしたり、論争しようとしなさい」。意見の優秀性を競い合うような話し合いの場では良い意見、他人に負けない意見を言おうとすることだけに熱中することになり、建設的な方向には向かわないことを理解する必要がある。⑤「それぞれの成長を支え合い育ち合う」。園長や経験者が若い人を育て上げようとするのではなく、カンファレンスの中で自分も育ち相手も育つという育ち合う雰囲気を作ることが基本となる。また、田代(1995)はカンファレンスの成立における3つの条件を示している。①「発言の対等性」。保育カンファレンスを通して自分の枠組みを修正するためには異なる枠組みを持つ他の保育者からの発言が必要であり、そのためにはカンファレンスでの発言の対等性が保証されなくてはならない。これを教えたい、相手に変わってほしいというような上下関係が話し合いの場において存在するとカンファレンスは機能しない。②「話の具体性」。カンファレンスは、具体的な状況に基づき、保育者に丁寧に説明してもらいながら、みんなで解釈していく。これが具体的な話し合いの内容でなければ、印象や似たような子どもに対する自分の対応の仕方を話すことになりがちで抽象論でしか語れない。③「実践との循環性」。1回きりの話題で終わらせるのではなく実践してあらためて話し合うという循環が必要である。このように保育カンファレンスが真に有効に機能し保育実践につながるものにするためには、やみくもに関係者が時と場所を共有して単なる話し合いをするのではなく、こうした諸条件を考慮する必要がある。

これまで、保育カンファレンスの意義や有効性として、森上(1996)は多角的に子どもの発達を理解することに意義があると述べ、若林(2004)は保育士が他の保育士と話し合う中で自らの保育観を振り返り、保育実践の改善点に気付いていくことに意義があると述べている。また、平山(1995)は、保育カンファ

レンスで担任保育者が抱いていた特定の子どもの姿に対する問題意識に焦点を当てて保育者同士が話し合いを進めていくことにより、担任保育者の見えないところで起こっている事象や子どもの経験していることを知る機会となり、「より深い子どもの理解につながる」ことを明らかにしている。さらに、保育カンファレンスは保育者全員が「保育や子どもに対する見方や考え方を共通理解し信頼関係を築く場として有効である」ことも明らかにしている。

なお、保育カンファレンスはこれまで保育者の力量形成や問題解決の場として機能することが注目されてきた。また、先行研究では保育カンファレンスが有効に機能するため、参加者が対等に議論するための課題や保育者の集団学習となる要因など、それらを促す方法論に関心が向けられてきた。その結果、保育者や保育者間にとっての保育カンファレンスの意義(平山, 1995; 田中ら, 1996)、保育カンファレンスが有効に機能するための方法論(松井, 2009; 若林, 2004)についてはこれまでの研究で明らかにされている。しかし保育カンファレンスと保育実践の循環に着目し、保育カンファレンスと子どもの姿を結びつけ、それが本当に有効に機能したのかを示した先行研究はほとんどない。

そこで、本研究では、保育所で行われている障害のある子どもに関する保育カンファレンスの実施事例を報告するとともに、そこでの保育実践の循環に着目し保育カンファレンスと保育実践とのつながりや障害のある子どもの変容を示す。それによって、子どもの保育を支援するための保育カンファレンスの意義やあり方について検討することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象とした園

#### (1) 対象園の選定理由

対象とした保育所は、T県内にあるB保育所である。平成18年度から障害児に関する保育の自主研修会を行ってきた。この自主研修会では、第4筆者である大学教員をスーパーバイザーとして招き、年に2～3回程度、障害のある子どもや確定診断はないが保育上支援を要する子ども(以下、障害のある子どもとする)に関する事例検討を行ってきた。しかし、講師の講話や、事例検討で担当保育士の話を聞く受動的なものだけでなく、園として対象児へ共通した関わりができるようにしたい、そのためには、普段は情報交換をする

機会がないので、そのような場を設けて少しでも対象児の理解ができるようにしたい、という保育所側からの意向があり、従来の研修会ではなく、保育者が主体となっていく保育カンファレンスを開始することとなった。また、日々の保育や行事に関することなど全体的な方針の確認を行う職員会議と、障害のある子どもや個々の子どもの保育を考える保育カンファレンスを明確に区別した。

B保育所が行う保育カンファレンスは、森上(1996)の示す保育カンファレンスの特徴である「①正解を求めようとしない、②本音で話し合う、③園長や先輩が若い人を導く形にならない、④相手の批判をしたり、論争しようとする、⑤それぞれの成長を支え合い育ち合う」の形を目指していることを園長、主任保育士、ならびにカンファレンスにスーパーバイザーとして関わる筆者らで確認しあい、改めて実践研究の対象園として選定した。

## (2) 対象園の概要

本研究の対象園となるB保育所には、0歳から年長児まで約180名の園児が在籍する。3歳児以上は縦割り保育を実施しており、3組からなる(以下、X組、Y組、Z組と表記する)。X組は34名、Y組は36名、Z組は36名の園児が在籍している。なお、生活全般は縦割りの組で行い、活動によって年齢別の組で保育を行っている。総職員数約60名のうち、X組には4名、Y組には3名、Z組には3名の保育士が配置されている。また、X組、Z組には2名ずつ障害のある子ども(いずれも自閉スペクトラム症との診断がある)が在籍しており、それぞれに1名の保育士が加配として配置されている。

## (3) 対象児とX組の概要

### ①対象児

年間を通じ、すべての障害児について保育カンファレンスを複数回行っているが、本論ではX組に在籍する年中の男児であるA児をとりあげる。A児は昨年度4月から入園し、平成XX年4月時での生活年齢は4歳3か月であった。自閉スペクトラム症の診断がある。A児の家族構成は父、母、との3人家族である。平成XX年4月に実施したKIDS乳幼児発達スケール〈タイプT〉では、総合発達指数53、総合発達年齢2歳3か月という結果であった。「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」の9つ全ての領域において、発達年齢が実際の生活年齢よりも下回った。特に、「対子ども社会性」では1歳8か月、適応行動の状態を示

す「しつけ」では1歳11か月と、その差が大きい結果となった。

### ②X組の概要

A児の在籍するX組は年長児11名、年中児9名、年少児14名の34名で構成されている。A児を担当するのは保育歴4年の男性保育士である。障害のある子どもの担任経験は2年目であり、位置付けとしては今年度からX組のA児と他1名の計2名の障害のある子どもの加配保育士である。なお、X組の他3名の保育士(以下、縦割りクラスの保育士①、縦割りクラスの保育士②、縦割りクラスの保育士③と表記する)は、縦割りクラスの保育士①、縦割りクラスの保育士②が保育歴7年目の女性保育士であり、いずれもこれまでに障害のある子どもの担任経験がある。縦割りクラスの保育士③は保育歴8年目の女性保育士であり、障害のある子どもの担任経験をしたことがない保育士である。また、X組の保育士間では、担任保育士がどちらかの障害児についている時は、なるべく縦割りクラスの保育士①、縦割りクラスの保育士②、縦割りクラスの保育士③のうち、一人が他の障害のある子どもの加配につくよう、共通理解がなされている。

## 2. 手続き

### (1) 期間と頻度

保育カンファレンスへの参加と対象児の観察は平成XX年4月～平成XX+1年1月に行った。この間、A児の保育カンファレンスは4、6、10、12月の計4回実施した。また対象児の観察は週1回以上、午後の異年齢活動からA児が降園するまで(平均約5時間)行った。

### (2) 実施方法

#### ①保育カンファレンス

X組、Y組、Z組の担任保育士3名が輪番で各クラスの障害のある子どものケースを出し合い、それに対して参加保育士が意見を述べたり、支援の方法を出し合ったりする形で保育カンファレンスを実施した。したがって1回の保育カンファレンスで検討の対象とされる障害のある子どもは各クラス1名ずつ、おおよそ計3名である。4月～12月までの保育カンファレンスでは7名の障害児のケースがあげられた。なお、A児に関する保育カンファレンスは計4回、保育が終わる17時30分から行われた。障害のある子ども1名あたりの保育カンファレンスの時間は約30分で、毎回2-3ケースを扱うため、全体を通して約1時間30分実施した。

保育カンファレンスに参加する保育者はX組、Y組、

Z組の障害のある子どもの担任保育士、主任保育士のほかは、毎回決まってはいるが、未満児のクラスの保育士を含め、参加することができる保育士が自主的に参加するという形であった。その際、特別支援教育・発達障害臨床を専門とする筆者らもカンファレンスにオブザーバーとして参加した。したがって筆者らは、保育カンファレンスにおいてあげられた障害児への保育方法を助言したり評価したりするという立場ではなく、あくまで対等な立場であることを前提に保育カンファレンスを見守り、カンファレンスが一旦終了したのちに、主任保育士に対してカンファレンスのあり方に関する助言をする、という形で参加した。毎回の保育カンファレンスの参加者は約15名程度であった。進行については、一人の保育士の負担にならないため、また、若い保育士の経験を積むためにという主任保育士の願いから司会は固定化せず毎回持ち回りでいった。

### ②対象児の観察

特別支援教育を専攻する学生2名とともに毎週1回以上、1日を通して参与観察を行い、対象児の様子や他児、保育士とのかかわりの内容をその場で記録した。観察後には筆者らにより、観察内容を逐語録化し、観察した事象の一致に努めた。

### ③保育者へのインタビュー

保育カンファレンスに関する振り返りや保育カンファレンス後の具体的な保育実践の内容の確認を行うため、保育カンファレンスと対象児の第4回のカンファレンス後の観察終了後に対象児の担任保育士、対象児の在籍するX組の保育士3名、主任保育士にインタビューを行った。

## 3. 倫理的配慮

保育カンファレンスや対象児の観察において、そこで知り得た園児やその家族に関する情報は研究の目的以外に他言したり個人が特定される形で情報を活用しないということにおいて、書面と面談にて説明し、研究協力園の承諾を得た。

## Ⅲ. 結果と考察

以下、カンファレンスへの参加、インタビューで得られた事柄と観察の様子を踏まえ、カンファレンスの内容と実践、対象児の変容について関連付けて検討するが、紙数の都合上、特に第3回の保育カンファレンスとその後の実践と対象児の様子について詳述する。

## 1. 結果：保育カンファレンスと保育実践の経過

### (1) 第1回保育カンファレンス（4月25日）とその後の実践、A児の変容

カンファレンスでは、担任保育士から「A児が泣いている他児に対し髪の毛を引っ張ったり、倒したりする行動がある」ということが報告された。これを受けて、他の保育士からは「予測を立て、A児と他児を遠ざける」、「『○』や『×』を示すことのできる紙芝居を作る」、「泣いている声に対して耳を塞ぐことを伝える」などの提案が出された。このカンファレンス後、これらの意見を基にいくつかの実践上での取り組みがなされたが、A児のいわゆる問題行動とされる行動は続き、さらに他児への噛みつき行動が出てきたことが観察において確認された。

### (2) 第2回保育カンファレンス（6月14日）とその後の実践、A児の変容

A児の他児への噛みつき行動への対応に関しての話題を中心に話し合いが行われた。担任保育士からは支援ツールを提示した際のA児の様子や家庭でのご褒美シールの取り組みが紹介された。他の保育士からは「午前中に起こることが多い」、「原因を探り、事前に防ごう」、「母親との取り組みを継続していけるといい」などの意見が出された。このカンファレンス後の実践では、他の保育士も午前中にA児の行動を注意して見守るようになり、母親との取り組みも継続して行っていた。そして、6月後半にはA児の噛みつき行動が消失したことが確認された。

### (3) 第3回保育カンファレンス（10月14日）とその後の実践、A児の変容

第3回保育カンファレンスの内容、その後の保育士による保育実践、A児の姿についての概略を図1に示す。

#### ① 保育カンファレンスの内容

第3回の保育カンファレンスでは、まず、9月に行われた運動会の練習と運動会当日のA児の様子について報告された。運動会の練習では、「A児のペースで参加できるように」という担任保育士の思いから、無理に練習に参加させないようにしていたことが伝えられた。ペットボトルのマラカスを使ったダンスの練習においては、A児は最初練習に参加していなかったが、保育士が踊っている姿を見ると「貸して」と言い、ペットボトルのマラカスを使い、床を叩き始めた。ダンスの道具に興味を持つことでダンスの練習に参加することができたということであった。運動会当日は、担任保育士が競技の審判のためにA児のそばを離れると、

A児はパニックになり、泣き始めた。そこで、A児のそばから担任保育士が離れても「不安にならずに安心して待っていることができるように」と担任保育士の行った実践についての報告があった。担任保育士はA児に手作りのメダルを用意していた。そのメダルは表に担任保育士の顔写真が貼られており、裏にはA児の好きなアニメのキャラクターのイラストと、「すぐにもどるよ」という文字が書かれている。担任保育士がA児のそばを離れる時に、「すぐに戻ってくるから待っていてね」と伝え、そのメダルをA児の首にかけていた。最初は、A児はそのメダルには興味を持っていたものの、すぐに飽きてしまったということであった。また、運動会当日は担任保育士はA児と「お母さんが応援している場所に行くときは『(元気を)充電するとき』」と約束をしていた。すると、A児が母親の場所に行き「頑張ってくるね」という姿が見られたことも伝えられた。また、綱引きに出ることはできなかったが、ダンスの音楽がかかると踊ることができ、父親や母親の応援に応えようとA児が頑張る姿が見られたことも報告された。

続いて、A児は時間の区切りがなく、次の活動に見通しを持って遊ぶことができないことがある、との報

告があった。A児は遊びを中断させることが難しい。そのため、朝の自由遊び後のお集まりの時間にはまだ遊びを続けており、他児が保育室に入ってから遅れて入ってくるという。その時には、担任保育士は、A児が遊びに満足するまで付き合うようにしている、とのことであった。また、A児は集中力を持続させることが難しいので、運動会や遠足の絵を描くときには集中が切れる前に担任保育士が「次は〇〇を描こうか」などと少しずつ本人の描きたい絵について具体的なイメージを持ってるように、言葉を付け足しながら指示をしていた。すると、A児は頑張って絵を描くことができたという報告された。

そして、担任保育士は「今後は生活発表会も控えているため、A児にあれこれと声かけをするよりも本人の気持ちを大切にしながらかわっていききたい」、「A児が次の活動への見通しを持って遊ぶことができるようにしたい」という今後のA児へ保育や関わり方についての意向を述べた。これを受けて、主に「A児が見通しを持って動くことができるようにするにはどうすればよいか」という話題を中心に話し合いが行われた。まず、「次の活動に見通しを持つことができるよう、A児が遊び始める前に次の活動の内容を伝えてみ

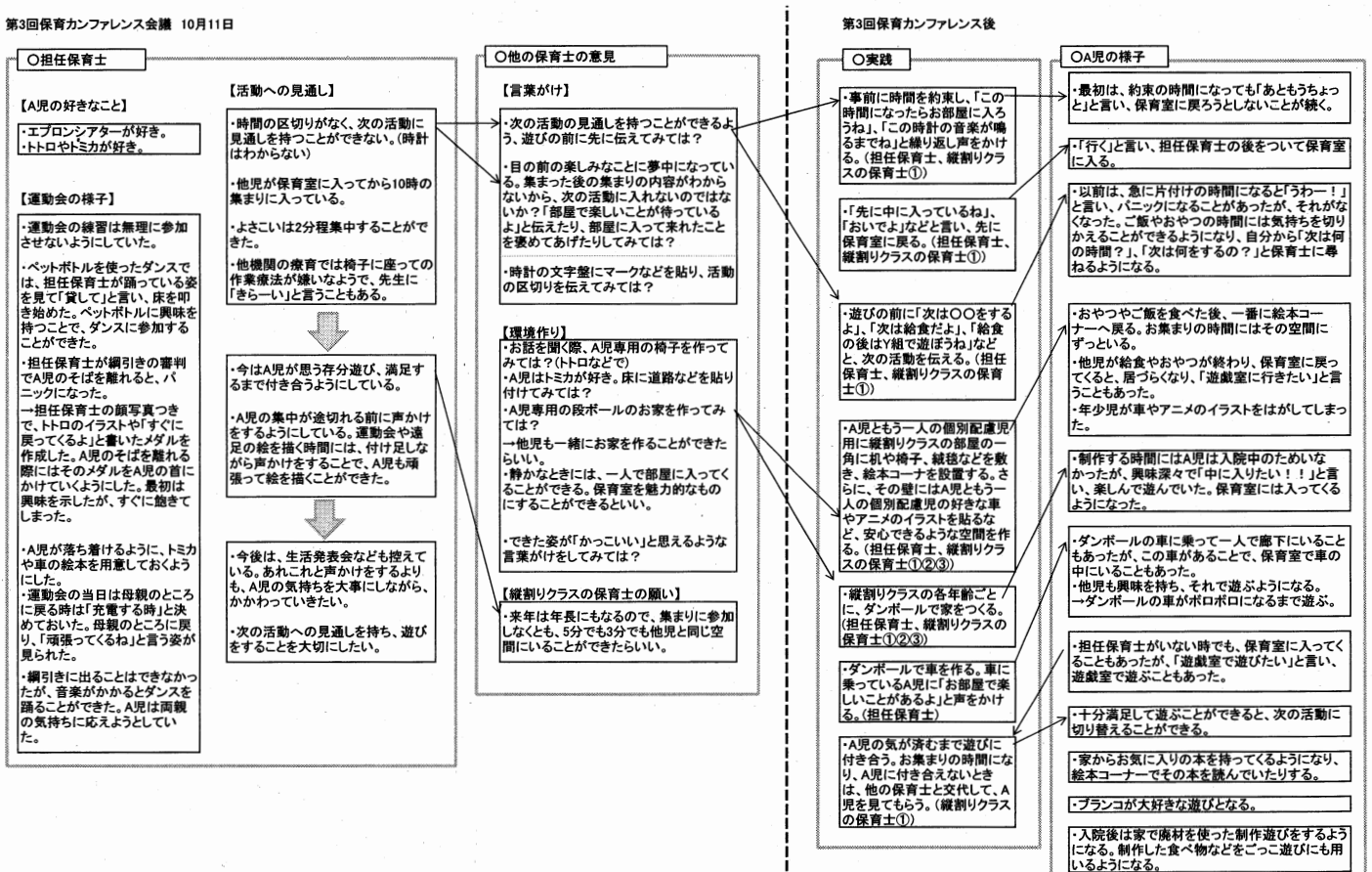


図1. 保育カンファレンスの内容、その後の保育士による保育実践、A児の姿についての概略



てはどうか」という提案が出された。また、「A児は目の前の遊びや楽しみなことに夢中になっていて、お集まりの内容がわかっていないから次の活動に入れたいのではないか」、「『部屋で楽しいことが待っているよ』と伝えてみてはどうか」、さらに「A児が部屋に入ってきた時には褒めてあげたらどうか」、「できた姿が『かっこいい』と思えるような言葉がけをしてみてもどうか」という提案がされた。A児は時計数字が読めないのでも『○の針になったら、お部屋に入ろう』と言ってもわからない。したがって時計の文字盤の位置にA児の好きな車などの目印を貼り、次の活動の時間や区切りを示してみたらいいのではないか」という意見も出た。

次に、保育室が静かな時には一人で保育室に入ってくるというA児の姿も見られることから、「A児にとって保育室が魅力的なものになったらいいのでは」という話が出た。そこで、「お集まりで保育士の話聞く際の椅子をA児のお気に入りのアニメのキャラクターで作ってみたらどうか」、「A児は車が好きなので、床に道路を貼り付けてみたらどうか」という意見がでた。また、A児にとって落ち着くことのできる空間を作るという点で「A児専用のお家をダンボールで作ってみてはどうか」という提案が出た。さらに、ダンボールのお家は、「A児が作るころからできたら楽しいだろう」、「A児だけでなく、他児も一緒に作ることもできたらいい」という意見が出た。

そして、保育カンファレンスの最後には、縦割りクラスの保育士②から、A児が来年度からは年長になることを見据えて、「お集まりには参加しなくとも、5分でも3分でも他児と同じ空間にいたことができたらい」という願いが伝えられた。

## ②カンファレンス後の保育者の実践とA児の様子

### (a) カンファレンス後の実践とA児の様子

第3回の保育カンファレンスでの意見を参考に、いくつかの実践がなされた。A児が次の活動へ見通しを持って行動することができるよう、担任保育士や縦割りクラスの保育士は事前に「この時間になったら保育室に入ろうね」、「この時計の音楽がなるまでね」とA児に繰り返し伝えていた。この時期にはA児はブランコを好んでおり、園庭でブランコに乗って遊ぶことが多かった。ブランコをしているA児に担任保育士は「先生が時計を見てくるね。針が『6』になったら中に入ろうね」と声をかけていた。また、遊び時間の終わりを突然告げるのではなく、間をおいて繰り返し伝える

よう配慮をしていた。しかし、その時間になっても「あともうちょっと」と言うことが続き、A児は遊びを中断して園の中に入ることができない様子であった。そのA児の様子から、担任保育士は、これまでのようにべったりとA児の横について活動の切り替えを待つのではなく、「先に中に入っているね」、「おいで」などと言い、その場を離れてA児が自ら遊びから次の活動への切り替えをすることができるよう、様子を見ることにした。すると、A児は「僕も一緒に行く」と言い、遊びを終わらせ、すぐに園の中に入ることができるようになった。さらに、A児が次の活動へ向けてスムーズに気持ちの切り替えをすることができるよう、担任保育士や縦割りクラスの保育士はA児が遊び始める前に「次は○○をするよ」、「○○の後はY組で遊ぼうね」など、次の活動や予定を伝えるようにしていた。以前は、遊びの片付けの時間になり保育士が片付けるよう促すと、「うわー!」、「入りたくない」、「ダメダメ!」などと言い、パニックになる姿が見られていた。しかし、このようにA児が遊び始める前に保育士が次の活動を示し続けていくうちに、A児が自分から「次は何の時間?」や「次は何をするの?」と保育士に尋ねてくるようになり、A児は次の活動へ見通しをもち、気持ちを切り替えることができるようになった。

また、保育カンファレンスでの「A児にとって保育室が魅力的なものになったらいいのでは」という意見を受け、A児が安心できるような空間を作ることになった。まず、縦割りクラスの一角には絵本コーナーが設置された。絵本が並んだ棚の他に机や椅子、絨毯などが置かれた。さらに、壁にA児のお気に入りのアニメや車のイラストが貼られるなど、A児にとって好きな空間になるような工夫がされていた。また、その絵本コーナーはA児専用のコーナーではなく、他児も使うことのできる空間である。絵本コーナーが設置されると、A児は興味津々といった様子で壁に貼られたイラストを見ていた。最初はおやつ時間が終わり、他児が保育室に戻ってくると、その場にいたA児は「遊戯室に行きたい」と言い、保育室に居づらい様子を見せていた。しかし、時間が経つにつれてA児はご飯やおやつ時間が終わると、一番に保育室の絵本コーナーへ戻るようになった。また、筆者らの観察する場面においても、外での自由遊びが終わり、保育室に戻るとすぐに絵本コーナーへ行き、お気に入りの車の本を読む姿が確認された。以前はおやつ後のお集まりの時間には参加せず遊戯室で遊んでいたことも多かったが、この絵本コーナーができると、A児は

絵本コーナーにいて自分の好きな絵本を見たり、ブロックで遊んだりするようになり、お集まりには参加せずとも他児と同じ部屋の空間にいることがしだいに増えていくようになった。

「A児専用のお家をダンボールで作ってみてはどうか」という提案を受け、縦割りクラスでは、年齢ごとにダンボールのお家を作ることになった。したがって、そのお家は、A児専用のダンボールのお家ではないが、クラスの子どもたちみんながそのお家に入って遊ぶことのできるものであった。ハロウィンの時期が近いということもあり、その時期に合わせてお家が作られた。ただし、あいにく、A児はその期間には、けがをした足の手術のため入院しており、お家を作る活動には参加することができなかった。しかし、A児は退院後に園に戻るとそのお家に興味を持ち、「お家の中に入りたい!」と言い、ずっとそのお家に入って遊ぶ姿が見られた。また、以前は年少児や未満児に対して、髪を引っ張ったり、噛み付いたりするなど、問題とされる行動を起こすこともあったが、お家ができるとそのようなことは無く、年少児や年長児のお家に入り、共に楽しんで遊ぶ姿が見られた。

さらに、担任保育士はダンボールで手作りの車を作成した。その車は中に入ることができるようになっていて、車の前の部分には紐がついており、その紐を引くと車を動かすことができる。なお、この手作りのダンボールの車もA児に限らず、他児も乗って遊ぶことのできるものであった。A児はその車に乗ることが「楽しい!楽しい!」と言い、車がボロボロになるまで遊んでいた。保育カンファレンスでの「お部屋で楽しいことが待っているよ、と声をかけてみては」という提案を参考に、担任保育士は車に乗っているA児に対して「中で楽しいことがあるよ」という声かけを続けていた。このように、ダンボールのお家や車ができ、A児が保育室で楽しむことのできるものが増えたり、保育室に行くという楽しみができたことにより、A児が自由遊びや給食、おやつ後に保育室に入ってくるが増えてきた。

A児は担任保育士が大好きで、担任保育士が園にいない時には朝のお集まりには参加せず「遊戯室で遊ぶ」と言い、保育室に入らず遊戯室で遊ぶこともあった。しかし、そのような時は縦割りクラスの保育士①は担任保育士が保育カンファレンスで「A児が思う存分遊び、満足するまで付き合うようにしている」と言っていたことを踏まえ、A児の気持ちが満たされるまで一緒に遊ぶ、A児の遊びを無理に止めないなど、担任保

育士と同じような関わり方をするよう心がけるようになっていった。また、A児の気持ちが満足するまで遊びを続けることができるよう、縦割りクラスの保育士①がクラスのお集まりに出なくてはならない時には、他の保育士と交代し、A児についてもらうよう配慮していた。そうすることで、A児は気持ちの切り替えができるようになり、次の活動に向け年齢別のお集まりの部屋まで行く姿が見られた。縦割りクラスの保育士①はこのようなA児の姿が見られると、担任保育士が言うようにこの時期のA児に対しては無理に遊びを止めずに、「ここまで」と決めた時間までA児が思う存分遊ぶことのできるよう、A児の気持ちを尊重していくことが大事なことである、ということを実感したようであった。

#### (b) 保育カンファレンス前後でみるA児の変容 (10月30日～12月3日)

A児は10月の前半から2週間ほど、入院していた。以前は外遊びが大好きであったが、入院中は外に出て体を動かして遊ぶことがなく、病院や家の中で廃材を使った制作遊びをすることが多くなった。すると、退院後に園に戻って来てからも制作遊びを好んで続けるようになった。カップの中に色画用紙を細かく切って制作したもの(例えば「ラーメン」など)は、そのままおままごとの道具として使われることもあった。筆者らの観察する場面においても、三輪車や飛行機を制作し、保育士に見せに行ったり、それで遊んだりする姿を確認した。ごっこ遊びでは担任保育士と一緒に遊んで遊ぶこともあるが、担任保育士がいなくとも、A児と他児だけの4～5人程で遊びをすることも増えてきた。その際、それぞれの役割は決められずにごっこ遊びが始まるが、途中からはそれぞれの役割が生まれ、A児はお父さん役を好んで演じることが多かった。また、以前はA児はお集まりには参加せずに遊戯室や外に出て遊んでいることもあったが、この時期には保育室に入ってくるようになり、お集まりの時間には担任保育士の隣に座って話を聞くことが増えてきた。さらに、筆者らの観察する場面においても、お集まりの時間や年齢別保育の絵本の読み聞かせも列の一番前へ座り、保育士の話を聞いたり、お集まりに少しずつ参加したりするようになっていく姿を確認した。

#### (4) 第4回保育カンファレンス (12月12日) とその後の実践、A児の変容

担任保育士から「本児のお気に入りの持ち物が無く

なった際にA児のパニックが起こることが気になる」ということが報告された。これに対して「近い目標を設定して、一緒に探す」、「『あるかもしれない』とA児が期待の持てるようなプラスの言葉をかける」などの意見が出された。これを受けての保育実践では、物が無くなった時には、「あるよ」と伝え、A児が期待の持てるような言葉をかけるようになった。すると、A児は「ある」という言葉に安心する様子が見られ、パニックになることもほとんど見られなくなっていた。

## 2. 考察：4月から1月を通したA児の変容とカンファレンスとの関係から

### (1) 保育場面におけるA児の変容

#### ①A児の抱える困り事の変容

インタビューにてふりかえってみたときに保育士からはさまざまなA児の変容が語られたが、特に第3回の保育カンファレンスであがった「時間の区切りがなく、次の活動に見通しを持って遊ぶことができない」ことについては、保育士自身が「A児がすごく変わった」と実感していたことのひとつでもある。筆者らが観察した1月の外遊び場面において、保育士が年少児へ「年少さん、中へ入るよ」と声をかけると、A児は「僕たちはまだ？」と保育室へ入る時間を自ら確認する姿が見られた。そして、年中児が保育室へ戻る時間になるとA児自ら「入る時間です」と言い、それまでしていた雪遊びを切り上げ、保育室へ戻って行った。このように、A児は遊びの終わりの時間を気にしながら、見通しを持って遊ぶことができるようになっていった。このことは、保育カンファレンスでの他の保育士の意見を参考に担任保育士や縦割りクラスの保育士がA児へ繰り返し次の活動を伝えていたことに加え、保育カンファレンスで伝えられた担任保育士のA児への関わり方の意向を他の保育士も理解し、共通した関わり方ができるようになってきたことが影響したものであると考えられる。最初は時間になっても遊びを中断せずにいるA児であった。しかし、第3回の保育カンファレンス後の保育場面において、担任保育士と縦割りクラスの保育士がA児の遊びを無理に中断せず、A児の「まだ遊びたい」という気持ちを受け止め、その気持ちに寄り添う関わりを共通して継続してきたことが、A児の遊びきる体験を保障することとなり、A児が満足して次の活動へ入ることができるようになり、そして自分で時間に見通しをもつことへとつながったのであると考えられる。

#### ②生活場面での変容

筆者らがA児の観察を開始した当初は、旗に興味を持っていたが、作成してもしばらくするとすぐに捨てたり、砂場で遊んでいても他児が他の遊具で遊ぶ姿が目に入ると自分の使っていた遊具を捨て、そこへ移動したりする姿がみられるなど、遊びのつながりはなく、断片的な印象であった。しかし、第3回の保育カンファレンス以降は、入院中好きになった制作遊びを園でも好んでするようになった。そして、廃材を使用して作ったラーメンなどをごっこ遊びへ用いる姿が見られるようになり、連続性のある遊びを展開するようなA児の遊びの変容が見られた。

B保育所では、おやつ時間の前に連絡帳をかばんの中にしまい、その後ランチルームへ移動するという活動の流れがきまっている。A児にとっておやつ時間は大好きな時間であり、連絡帳をしまってからおやつという流れには気持ちが乗らない様子で、保育士に促されても連絡帳を入れずにランチルームへ移動するA児の姿が見られた。しかし、「A児にとって連絡帳をかばんにしまうことは、どうでもいいことである。でも、A児にとって楽しみなことの前には一つ約束を決めておきたかった」と縦割りクラスの保育士②が語るように、おやつ前の約束を決めると、保育士の促しによりA児が連絡帳を自らかばんに入れてランチルームへ移動する姿が多く見られるようになってきた。保育士がA児の行動のタイミングを見計らい、声かけをしていたこともあるが、A児自身の中にも「これができたら楽しみなおやつだ」という意識が少しずつできてきたように感じられた。なお、第3回の保育カンファレンスでは「できた姿がかっこいいと思えるような言葉がけをしてみてもどうか」という意見が出ており、これが実践に活かされ、A児が連絡帳を自分で入れることができた時には保育士が「Aちゃん、やったね」、「まるだよ！」などと言い、A児ができたことに対して意識的に褒める関わりを続けていくようになっていった。筆者らの観察する場面においては、保育士と共にハイタッチをして喜び、「おやつだー！」と言いながら、ランチルームへ駆けていくA児の姿を確認することが出来た。A児のこのような生活場面での変容は、保育士の声掛けのタイミングや意識的に褒めるという関わりが影響したということもうかがえる。

#### ③保育者との関わりの変容

入園当初は、担任保育士が大好きであり、自由遊びの時間はもちろん、保育の場面では常に担任保育士と



一緒に過ごす姿が見られていた。しかし、10月以降の筆者らの観察する場面では、常に担任保育士と一緒にでなくとも、一人で遊んだり他児と遊んだりすることができるようになってきたことが確認された。また、以前は、A児は担任保育士以外の保育士とは十分な関係が築かれておらず、縦割りクラスの保育士が話をしても「嫌い」などと言って受け入れないことが多かった。そのため、縦割りクラスの保育士はA児との関わり方について「どうすればいいのだろう」と悩んでいたこともあった。しかし、A児のそのような姿は徐々に少なくなり、縦割りクラスの保育士の話を聞いて受け入れる姿やA児が自ら縦割りクラスの保育士の所へ行き一緒に遊ぶ姿も確認することができるようになってきた。このように、担任保育士がいなくとも、他にも頼ることのできる縦割りクラスの保育士の存在があることで、A児が安心して園生活を送ることができるようになってきたことがうかがえる。それは、保育カンファレンスでの意見を参考にした実践を縦割りクラスの保育士が行うことで、「これでいいんだ」というA児の関わり方への自信が、保育にもつながったことが影響すると考えられる。また、A児について保育士同士で共通理解を図ったことで、担任保育士だけでなく、他の保育士もA児への関わりや対応の仕方について考えるきっかけとなり、そのことも結果として、縦割りクラスの保育士とA児との関わりを増やすことができたのではないかと考える。

#### ④他児との関わりの変容

A児の問題行動が見られた4月から6月前半においては、「何もしていないのに、Aくんは叩いてくる」、「Aくんは怖い」というA児に対して拒否的な見方を示す他児の姿が見られていた。しかし、第3回の保育カンファレンス以降、A児が保育室で過ごすことが多くなり、少しずつA児と他児がごっこ遊びなどで関わって遊ぶことが増えてくると、その場面では、担任保育士がA児と他児の間に入り、A児の好きな遊びを他児にも広めることでA児と他児のやりとりが増えるような支援をしたり、物の貸し借り場面では「貸して」→「いいよ」と正しい言葉の使い方を教えたりするなどしていた。また、しだいに、担任保育士がいなくともA児と他児がごっこ遊びをすることも増えてきて、そこでは「まぜて」→「いいよ」と遊びの中でのやりとりを自然と交わすことができるようになっていた。このことは、保育士がA児と他児の関わりを丁寧に支えていたことが関係すると考えられる。こうした中で、A児

自身は他児と共にごっこ遊びで共通のイメージを持ちながら遊ぶことの楽しさを味わうことができるようになってきたのであろう。このように保育所は、大人との関わりだけではなく、あたりまえではあるが子ども同士の関わりも生み出す場所であり、他児と関わる中で、A児自身が「人と関わること」への楽しさを感じることができたのではないかと考えられる。

また、他児からは「Aくんは怖い」という拒否的な言葉を聞くことがなくなり、反対に、A児の好きな遊びや好きなおもちゃを理解し筆者らに「Aくんはこのおもちゃが好きなんだよ」と教えてくれるようになった。このように、他児のA児への肯定的な捉えが生まれたことや、A児が他児とイメージを共有しながら遊ぶことに楽しさを感じられるようになったのは、先にも述べたようなA児と他児を結びつける保育士の丁寧な支援の成果であると考えられる。

#### (2) KIDS乳幼児発達スケール〈タイプT〉にみる発達変化

平成XX+1年1月に実施したKIDS乳幼児発達スケール〈タイプT〉では、総合発達指数56、総合発達年齢2歳9か月という結果であった。9つ全ての領域において、発達年齢が実際の生活年齢よりも下回っており、特に、「対成人社会性」では、2歳6か月、「しつけ」では、2歳0か月と、その差が大きい結果となった。しかし、4月時実施の検査結果に比して総合発達指数は3ポイント伸び、総合発達年齢は約6か月上昇する結果となった。また、1月時実施の検査では「操作」、「理解言語」、「概念」、「対子ども社会性」、「対成人社会性」、「しつけ」、「食事」の7つの領域において4月時実施の得点を上回った。「運動」、「表出言語」の領域においては、4月時と翌年1月時の検査では同得点であった。領域別にみた際、特に顕著な発達上の変化として表れたのは「対子ども社会性」である。得点は5ポイント伸び、生活年齢と発達年齢の差が4月時では2歳7か月あったものが翌年1月時には2歳0か月となり、その差が縮まった。この項目は、仲間関係によって「人の欲求とぶつかり合う」という経験を通して他人との協調行動の獲得の発達を計るものである（財団法人発達科学研究教育センター、1991）。この点については、筆者らの観察する場面においても確認されたように「貸して」→「いいよ」という依頼と応諾の言葉を用い、自分の使用していたおもちゃや遊び道具を他児に貸すことができるようになったこと、他児と追いかけて遊ぶ姿が見られるようになったこと、保

育カンファレンスでも話題があがったように他児とのごっこ遊びを好むようになったことなどがその結果として裏付けられる。

#### IV. 総合考察：保育カンファレンスのあり方

本研究の目的は、障害のある子どもの保育を支援するための保育カンファレンスのあり方について検討することであった。この実践を通じて得られた結果から、保育園で行われる保育カンファレンスのあり方について、以下3つの視点から考察する。

##### 1. 多様な意見やアイデアがでる保育カンファレンスであり、さらに子どもの姿から、保育実践を再考することができるような保育カンファレンスであること

B保育所の保育カンファレンスは、担任保育士のA児に関する悩みや話題提供に対して、他の保育士からは積極的に様々な意見やアイデア、解決策が出されていた。このように、多様な意見が出されることで、「自分自身の心が救われる。実践につなげていくことができるので助かる」（担任保育士）、「全部の意見を取り入れて実践することができなくとも、『まずはこれをやってみよう』とすることができる」（縦割りクラスの保育士①）というように、A児の担任保育士や縦割りクラスの保育士の実践への後押しとなり、それが実践につながっていることがうかがえた。そして、多様な意見が出ることでA児への支援の選択肢が広がり、A児の成長や発達につながるものとなった。例えば、第1回の保育カンファレンスにおいては、泣いている他児の髪を引っ張ったり、倒したりするというA児の問題行動に対して、その行動が起こる事前・事後の対応を中心に様々な意見や対応方法が出された。そこでの意見を参考にした担任保育士のツールを使用した実践に関して言えば、「最初は興味を持ったが、そのうち捨ててしまい効果がなかった」と担任保育士が振り返るように、全てがうまくいくものとは限らない。しかし、ひとつの方法がうまくいかなくとも、多様な意見やアイデアを保育士が得ることは、「次はこれをしてみよう」という次の保育実践の手がかりとなる。そして、実際に担任保育士が泣いている他児がいる場所を事前にA児に伝えることでその行動を防ぐことができたように、結果的にはうまくいったという実践にもつながっている。また、『車のシールはダメでも、トトロは成功したかな』などと実感することができたことは、自分たちだけでなく多くの保育士の意見を

取り入れて実践をすることができたからこそだと思う。（中略）A児が変わった部分を見ることができ、A児にとっても良かったことはたくさんあると思う」（縦割りクラスの保育士①）というように、多くの意見やアイデアがあることでA児への支援の可能性が広がり、それがA児の変容や発達をもたらすひとつのきっかけとなったと考えられる。

このような多様な意見やアイデアが出るような保育カンファレンスを経験することで保育士は実践的な「気づき」を生む。そして、その様な保育カンファレンスは、即実践に活かせる保育の専門性、実践的専門性の源となり（七木田ら、2004）、また、子どもの姿を捉え保育実践を再考するまさに保育カンファレンスと保育実践とが循環する取り組みへとつながると考えられる。

##### 2. 園全体の共通理解を促進し、保育者が共通した保育方針もつことのできる保育カンファレンスであること

平山（1995）は、保育カンファレンスは保育者全体が保育や子どもに対する見方、考え方を共通理解し、信頼関係を構築する場として有効であると指摘している。

このことに関して、B保育所の保育カンファレンスにおいてもその意義を見出すことができたといえる。「担任保育士の思いや障害児への関わりの意図が伝わり、他の保育士の理解がでてきた。意思疎通が良くなってきた」と主任保育士が振り返るように、担任保育士と保育カンファレンスに参加したその他の保育士との間で、障害児の姿や様子の現状と今後の保育方針を共有することができた。例えば、第2回の保育カンファレンス後にはA児の噛みつきが起きそうな時間帯に他の保育士も注意して様子を見ながら事前にA児の噛みつき行動を防ごうとしていたことや、第3回の保育カンファレンスにおいては、「自分たちの思いを伝えることで、その後の実践では担任保育士のA児への関わりが変わったことを感じている」と縦割りクラスの保育士②が振り返るように、この場が担任保育士と縦割りクラスの保育士が互いの意思や思いを伝え合うことのできる場となり、A児に対する保育方針を共有することのできる場となっていたことがうかがえる。これによって、保育カンファレンス後の保育実践では、担任保育士と他の保育士がA児の保育に関して相違があったものがなくなり、互いに意思疎通を図ることができるようになった。また、A児に対する共通理解の

もと、保育士同士が共通した関わりを意識したことが結果的には「他児への噛みつき行動がなくなる」、「活動の見通しをもち、気持ちを切り替えて次の活動へと移行するようになる」というA児の変容へとつながったと考えられる。また、そのことを次の保育カンファレンスにおいて、改めてその変容を確認することで「A児への関わり方はこれでいいんだ」と保育士が実感することができるようになり、自らの保育実践やA児の関わり方への自信につながったこともうかがえた。

このように、保育カンファレンスで園全体の共通理解を図り、共通した保育方針をもつことは保育士間の信頼関係を構築する場として意義のあるものであることに加え、その先の保育場面における保育実践に活かされ保育場面での子どもの生活に大きく寄与することと考えられる。

### 3. 子どもの興味や関心から保育方法を探り、保育実践につなげることのできる保育カンファレンスであること

B保育所の保育カンファレンスは、担任保育士から障害児に関する話題、特に問題行動についての悩みが提供され、園全体でその保育方針を共有し意見を出し合うだけの保育カンファレンスにはとどまっていない。A児に関する保育カンファレンスにおいて、保育士がA児に関する悩みを話題とすることだけでなく、毎回必ずA児の保育場面での様子、好きな遊びや興味のあることに関する話題が取り上げられていた。このように、保育場面での子どもの様子、興味関心が他の保育士にも共有されると、それをもとに保育場面での保育方法や支援を探っていくことができるようになる。例えば、第3回の保育カンファレンスにおいては、A児にとって保育室が魅力的であるようにするため、「お集まりで保育士の話を聞く際の椅子をA児のお気に入りキャラクターで作ってみたいらどうか」、「A児は車が好きなので、床に道路を貼り付けてみたいらどうか」というアイデアが出た。この案をもとに、A児にとって居心地のよい空間を作ろうとX組の保育士が中心となって工夫を凝らした結果、保育室で過ごすことができるようになるというA児の変容をもたらすきっかけにつながったことがうかがえた。絵本コーナーに関しては、「A児だけでなく、もう一人の障害児を含むX組の子どもたちもよくそこで遊ぶ姿が見られる。A児だけでなく、他児にも使って欲しいという願いがあったので結果オーライかな」（縦割りクラスの保育士②）と振り返るように、A児にとっても、他児にとっ

ても絵本コーナーは居心地がよく必要な空間となっていることがうかがえる。また、保育カンファレンスで「A児が作るところからできたら楽しいだろう」、「A児だけでなく、他児も一緒に作ることができたらいい」という意見が出たことで、実際にダンボールのお家づくりを保育活動の一部として行い、A児にとっての楽しみを他児にも広めることのできる実践となっていた。それにより、A児が他児との関わりをもって過ごす時間が増えたことが確認された。このように、保育カンファレンスで話題としてあがる子どもの興味や関心を共有し保育方法を探ることは、支援が必要とされる子どもはもちろんのこと、他児にとっても意義のあることとして捉えられよう。

### 謝辞

本論文の執筆にあたり、B保育所の皆様には多大なるご協力をいただきました。B保育所の園長先生を始めとする職員の皆様ならびに園児の皆様には深謝申し上げます。

### 文献

- 平山園子（1995）園内研修における保育者の成長。日本保育学会大会研究論文集，48，666-667。
- 久原有貴・七木田敦・大野歩・松本信吾・林よし恵・田中恵子・関口道彦・落合さゆり・金子嘉秀（2012）発達に課題のある幼児の集団への適応に関する実践的研究（2）一年中児クラスにおける個別指導と園内カンファレンスを通して－。広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，40，47-52。
- 木全晃子（2008）実践者による保育カンファレンスの再考－保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察－。人間文化創成科学論叢，11，277-287。
- 松井剛太（2009）保育カンファレンスにおける保育実践の再構成－チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造－。保育学研究，47（1），12-21。
- 森上史郎（1996）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。
- 七木田敦（2008）キーワードで学ぶ障害児入門。保育出版社，66-69。
- 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（2004）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. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 32, 79-89.

田中三保子・柘田正子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂本絵里・高林陽子・尾形節子・田中都慈子・田代和美(1996) 保育カンファレンスの検討(その1)ー保育カンファレンスを現場から考えるー. 日本保育学会大会研究紀要, 49, 718-719.

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. 日本保育学会大会研究論文集, 52, 14-15.

若林紀乃(2004) 保育カンファレンスにおける進行役のあり方ーカンファレンスでの主任保育士の会話に注目してー. 幼年教育研究年報, 26, 77-83.

財団法人発達科学研究教育センター(1991) 乳幼児発達スケールKIDS手引き. 6.