

研究ノート 大学院の授業改善に向けて「保育臨床研究特論」

小川 英彦* 櫻井 貴大** 本荘 明子*** 水野 恭子**

1. 日本特殊教育学会の自主シンポジウムに参加して【授業改善ステップⅠ】

指導教員と大学院生は、2012年9月30日につくば国際会議場で開催された日本特殊教育学会第50回大会に参加した。自主シンポジウム68の「特別支援教育の授業づくり—教育実践の質的研究を問う—」において、指導教員の小川が、「実践の記録化について」を研究報告した。その骨子は、①実践の記録化とは、②次の授業づくりへとつながる取り組みの重要性（計画的、系統的な実践）、③実践の科学化（実践と理論の統一的発展にとって、実践記録が要となる）であった。（発表当日は、別紙参考資料の配布あり）ここでは、授業改善に資するために、計画的であり系統的な授業づくりが不可欠であることを強調した。このことは、大学院を含んですべての学校教育の授業についても貫かれるトーンであると考えられる。また、指定討論者であった吉田茂孝（福岡教育大学）からは、実践における子ども理解の視点として、幼児教育分野での上野ひろ美『発達の「場」をつくる—まなざしで向かい合う保育』（高文堂出版社、1999年）が紹介された。ここでは、授業展開のスタートとも位置づけられる子どもの実態把握の方法論として示唆的な提起を受けた。

2. 上野ひろ美の著書を輪読して【授業改善ステップⅡ】

研究室として学会シンポジウムに参加したあとで、早速、上野ひろ美の上記の著書を、分担して輪読することにした。子ども理解こそ、日々の保育実践のベースにあるからであり、研究室の大学院生全員が幼児教育の実践家（保育士、幼稚園教諭）でもあるからであった。

結論的には、①表情・しぐさを読む—子どもの身体的応答を大切に指導、応答する—、②言葉を読む—子どものイメージ的把握を意味づける、③活動の文脈でとらえる、④子ども相互の関わりを読む—個人の傾向を絶対視しないで、関わりのなかでとらえる—といった諸点を学ぶことができた。

3. 大学院生各人の修士論文の展開につなげて【授業改善ステップⅢ】

今回は日本特殊教育学会自主シンポジウム参加と上記の著書輪読を大学院各人の修士論文にリンクできるように、今後の研究に生かせるように「保育臨床研究特論」の授業を計画的、系統的に設定した。その結果が、以下の修士論文の一部と概要に結び付けることができたと思われる。2ページ余りであるものの、この幼児教育講座『幼児教育研究』第17号に所収するにあたって、授業を通して、大学院生間でも互いの研究について集団で討議でき、刺激を受け、学びをより高めることができたといえよう。授業改善を通して教員と大学院生の力量アップに一定つながっている。

* 愛知教育大学幼児教育講座 愛知教育大学附属幼稚園

** 愛知教育大学大学院教育学研究科 発達教育科学専攻幼児教育領域

*** 名古屋柳城短期大学附属三好ヶ丘聖マーガレット幼稚園

4. 今後の研究の充実と励みに向けて【授業改善ステップⅣ】

その後は、修士論文のさらなる質的向上はもちろんのことではあるが、研究をよりパブリックにするために、中央法規出版から『医療福祉相談ガイド』の第3章の心身障害児（者）の相談と教育・福祉で3節（本荘担当）6節（水野担当）7節（櫻井担当）を2013年6月に刊行した。（小川 英彦）

自閉症児へのコミュニケーション指導

1. 自閉症に対するコミュニケーション指導の現状と問題点

自閉症の特徴として「社会的障害」「コミュニケーションの障害」「局限した興味と行動」が挙げられる。このような特徴を持った自閉症児がインクルージョンの考えをもとに集団の中に入り保育や教育を受けることが一般的になってきた。それに伴って自閉症の特徴について広く知られるようになってきたにもかかわらず、実際の現場では自閉症児に対する指導に苦慮することが多い。中でもコミュニケーションの指導は難しく感じる。なぜなら、その場の状況に応じた柔軟な対応が求められるので「Aという時にはBという対応」というように指導することができないからである。コミュニケーション指導として実際に取り入れられているものにTEACCHプログラムがある。例えば、自閉症の場合、言葉よりも視覚による情報の方が伝わりやすいという特徴があるので、りんごが欲しければ「りんごのカード」を渡して要求するものである。これにより、自閉症児が日常生活の中でそつなく過ごシトラブルを回避するために有効なことも事実としてある。しかし、これだけでは日常生活への汎化が難しいことやそれで「コミュニケーションがとれるようになった」と認識されそれより先を見通した指導がされない場合がある。

また、自閉症児が他児を叩いてしまった時に「○○ちゃんは痛かったんだよ。あなたも同じことされたら嫌でしょ」と健常児と同じように指導している場面も多く感じられる。コミュニケーションは常に柔軟な対応が求められ、かつ目に見えない部分が多いので保育者や教師も指導することが難しいのである。そこで、自閉症児へのコミュニケーションの指導に対して具体的な指導法を考えていかななくてはならない。ここではその前段階として、保育者や教師はどのような視点でコミュニケーション指導を行っていけば良いのかを考えていきたい。

2. 自閉症児へのコミュニケーション指導の視点

(1) 安心して生活できる居場所作り

自閉症児はその感覚の特有性（過敏や鈍感）により他の人にとっては何でもないことが不快に感じたり、不安になったりしてしまうことがある。そこで、安心して生活できる環境を整えていく必要がある。例えば、できる限り刺激を少なくしたコーナーを作ったり、その子の好きな物が置いてあるコーナーを作ったりすることで安心して生活できる場所を保障していく。そして、保育者や教師との関係を作り、保育者や教師が「安心して生活できる人」になれるようにしていく。さらに、自閉症児と子どもたちの関係をつなげ集団の中での「居場所」作りにつなげていくことが「居場所」作りなのである。物理的環境を整えるだけが「居場所」作りではないことを強調しておきたい。

(2) 自己理解

自閉症児は相手の気持ちを読み取ることが苦手と言われるが、そもそも自分の気持ち自体も上手く理解できないことが少なくない。自分を理解するということは他者の視点から自分を見つめるということであるから、自己理解は表裏一体と言えるだろう。

自分の気持ちを理解するためには必ず相手を必要とする。なぜなら、気持ちという目に見える「モノ」が無いからである。大河原は「子どもにとっては、自分のからだの中を流れているエネルギーとしての身体感覚と『うれしい』という言葉（記号）が結びつくという学習をし、それを言葉で相手に伝えることができるようになることを感情の社会化という。」と述べている。⁽¹⁾つまり「嬉しい」と思った時に側に「嬉しかったね」と共感して「身体感覚」と「言葉」を結びつけてくれる大人が必要なのである。しかし、自閉症の場合、不安からパニックになってしまった場合、周りの大人はそのパニックを抑えようとするのを優先してしまい「怖かったね」「不安になったんだね」と共感してもらえない機会が少ないのである。別府は他者が合わせ鏡のように自分の気持ちを映し返して共感してくれた時に自分で自分の気持ちに気付く。これが「他者とつながる経験」だと述べ、⁽²⁾吉井・吉松らの研究から自己理解の能力が高い自閉群は他者理解や感情理解の能力が高いことも明らかにしている。⁽³⁾

(3) 他者への興味・関心を育てる

近年では神経学の領域においても解明が進んでおり、情動の認知に関与するとされる扁桃体を中心とした神経システムの機能不全により対人相互性の障害につながるとする「扁桃体－辺縁系障害説」が有力になっている。例えば、十一は自閉症者の脳の剖検所見では、扁桃体には例外なく病理異変があったとされる。また、対人志向性の発達と関係する神経伝達物質も扁桃体に受容器を持つと言われるが、自閉症者においては、その血中濃度にも低下が見られると指摘している。⁽⁴⁾つまり、人への興味・興味を持ちにくいと指摘できる。人への興味・関心が薄く、モノへの興味・関心が強いので、モノと自分という世界に引き込まれ、より自閉的傾向を強くしてしまうという二次障害が起こると考えられる。別府は「自閉症の特徴である応答的共同注意を中心とした発達連関的検討の実験から、共同注意能力が6歳の時点で7割以上が獲得していることから、従来自閉症障害児の弱さとして指摘されてきた共同注意能力は障害に固有不変なものではない」ということを明らかにしている。⁽⁵⁾また、李・田中らは自閉症児1名を対象にくすぐり遊びや揺さぶり遊びなどの情動的交流遊びを通して、子どもが教師に笑顔で視線を向ける行動が観察されることを明らかにした。⁽⁶⁾森崎は「自閉症児がしだいに他者と注意を共有し、心ある存在として他者とのつながりを意識していくプロセスは、生まれたばかりの乳児が少しずつ辿っていく発達の経過と重なる所も少なくない」「自閉的な子どもにおける動作法の訓練を通して『自己－他者の関係性（他者と注意を共有し他者存在を実感する力）』及び、『(3項関係としての)共同注意を育むこと』を『他者認知』に関するねらいとしていくことで子どもの社会的な行動様式の変容が可能となる」と述べ事例研究からもその効果を明らかにしている。さらに、「より早期にこのような体を介して眼差しや表情、言葉を交わすかわりが行われ、対人的な発達の基盤を育んでいくことが、子どもの長期的な成長・発達を考える上で重要な意義を持つことと考えられる」と論じている。⁽⁷⁾つまり、自閉症児はコミュニケーションや対人関係において難しさがあるものの、大人が適切に援助することでゆっくりではあるが定型発達児と同様に発達していく可能性がある。

3. まとめ

自閉症児はコミュニケーションや対人関係に難しさをもつがゆえに、それらを理解し、特徴に合わせた援助が求められる。そのために、視覚に訴えることで理解しやすくするためのツールとして時には絵カードを必要とすることもある。しかし、それと同時に定型発達児と同様に人と関わる楽しさを味わい、自分から人に関わりたいという気持ちを育て、情動の交流ができるように援助していくことを忘れてはいけないのである。

(櫻井 貴大)

ライフステージでの行政的支援

1. 早期の発見

障害児の早期発見においては、新生児に難聴のスクリーニングを行う等、医療の現場では最先端でできる限り早く精度の高い検査を行っている。乳幼児期に母子ともに一番身近である乳幼児健診は各自治体によって様々である。1歳半健診、3歳児健診は法制化されているものの、近年では、法制化されていない5歳児健診が行われるようになってきている。確かに3歳児健診から就学児健診までの間には制度的な健診はない。これは果たして妥当なものと言えるのか概要を明らかにする。

(1) 5歳児健診

5歳児健診は鳥取県大山町で1997年に初めて行われた取り組みである。現在鳥取県の19市町村のうち15市町村で実施されており、4市は5歳児発達相談を実施している。これは満5歳の誕生日を迎える子どもを対象に行う健診であり、月に1、2回行う集団健診である。内容は1歳半健診、3歳児健診とは違い、個々の身体的発達や知能的な発達検査、社会性などを見る集団活動場面の観察などが盛り込まれている。2005年に施行された発達障害者支援法の中に、地方公共団体の責務として、発達障害の早期発見、発達障害児に対する早期支援が求められるようになった⁽⁸⁾。それと同時に、発達障害の特徴として、3歳児以降に言葉の遅れ、集団生活における不適応行動など行動特徴が顕著に表れ始めるとされる広汎性発達障害は、3歳児健診の時点では潜り抜けられてしまうことが懸念される。そのため就学前の段階で「気になる」子どもの早期発見が、とても重要になってくる。発達障害に目を向けた5歳児健診の実施、相談体制の充実が早急に必要である。

2006年度厚生労働科学研究実施の「乳幼児健診システムに関する全国調査」では、55の自治体（回答のあった市町村での割合は4.2%）が5歳児健診を行っており、検討中の市町村は3.5%であった。それから現在までの5、6年間には財源のある市町村で実施する所が増えてきていると思われる。厚生労働省は、『軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル』で5歳児健診の実際などを挙げており、文部科学省では軽度発達障害を対象とした治療教育的支援事業として、モデル地域で行われ始めている。このような点から、5歳児健診は、幼児期から学齢期にかけての移行の段階で、早期に支援されることができる。また、1歳半健診、3歳児健診で要観察になっていた子どもへの支援の経過が見直されるきっかけにもなる。そして、就学までの1年で進路の選択も視野に入れつつ支援が行え、また、構造化された健診であるため小児科医師でもマニュアル通りに行えるという利点があると考えられる。

(2) 5歳児発達相談

鳥取県鳥取市では、毎月1回5歳児発達相談が行われている。4月に幼稚園・保育所に手紙を配布し、任意で行う。年間の出生が1,700人の市であるが、毎年希望者は70～90人程度である。そのうち6割以上が正健であるが、その中で要観察になる子どもは、1歳半健診、3歳児健診で要観察になっていた子どもと、園に通い始めて保育者の気づきにより相談を促された子どもがほぼ同数である。相談には、保育者や、脳神経小児外科、小児科の医師も参加している。事後の相談へつなげていくため、他機関を紹介するなど、支援へと橋渡しを行える場である。また、保育者や専門家、保護者との支援の共通理解が行いやすく、今後の支援の見通しも立てることができる。

このような健診、相談の場は幼児期の子どもをもつ保護者にとって、とても大切であると考えられる。専門機関での療育になかなか繋がらないことがあるのは、保護者の障害受容がうまくできていない場合であったり、幼児期では幼いため、まだ不確実であったりすることから、保護者としても半信半疑

であることが多い。そのような壁を乗り越えられる第一歩として、5歳児健診や5歳児発達相談という行政的支援は期待されている。

2. 移行支援ファイル

さらに、行政的支援として継続した支援を考えると、もう一つ有効であると思われるのが移行支援ファイルである。渡辺⁽⁹⁾は著書の中で「移行ポートフォリオ」と位置づけている。これは、学校、本人、保護者が協同してファイルづくりを行い、蓄積されたファイルを本人や保護者が所持し、必要に応じて関係機関に提示するというものである。清水・相澤⁽¹⁰⁾も同様に、移行ポートフォリオは次のような機能を持つと述べている。「①生育歴、相談歴、療育歴などを本人および保護者と支援者とで共有する。②各関係機関における発達障害児者への継続した支援体制の一元化を図る。③福祉の「個別の支援計画」と「個別の移行支援計画」「個別の指導計画」を統合する。④本人、保護者のセルフマネジメントを活性化し、サポートする。」しかし、いまだ活用の意味を考えられて活用されているものは数少ないのではないか。発達障害者支援法に市町村での責務として位置づけられ、各自治体によって作成され始めてきているが、まだ全市町村に普及はされていない。

2007年、特別支援教育導入をきっかけに「個別の支援計画」と「個別の指導計画」は各幼稚園・保育所、小中高等学校で作成されている。文部科学省「平成23年度特別支援教育体制整備状況調査」において、個別の教育支援計画について注目してみると、国公私立の幼稚園では30.9%、小学校では70.6%、中学校では63.7%、高校では17.7%の実施状況となっている。幼稚園のみに注目すると、国立幼稚園では30.4%、公立幼稚園では46.8%、私立幼稚園では26.2%となり、全体の幼稚園では、40.1%という数値が出ている。

一方、幼稚園からは指導要録が小学校へ送付されることが義務付けられている。しかし、その他の細かい支援計画や記録などは送付されることはない。また、幼小連絡会で申し送りされているが、実際に、新1年生を担当する先生までその情報が鮮明に伝わらないことや、一人ひとりの指導要録に目を通すことまで行き届かない場合もある。そのような中で、きめ細やかな支援を乳幼児期から成人まで継続して受けられる保障をするのが、この移行支援ファイルではないかと考える。母子手帳の延長線上のような感覚で、個別の支援計画や個別の指導計画を統合したものがよいのではないか。保護者側は、生育歴や相談歴を年度が変わるごとに説明する手間が省けると共に、支援者側も、そのファイルを見れば出生時からの生育歴や過去の支援方法等の情報が得られるため、お互いに利点が大いと言える。

3. 愛知県市町村のサポートブックの動向

筆者は、各市町村でどのような支援体制がなされているのか、愛知県内のサポートブックの作成状況、活用状況等の実態を明らかにした。愛知県内54市町村のうち、現時点でサポートブックを作成済みの市町村は22市4町1村であり、半分の値を占めていることが明らかになった。市町村によって作成状況は様々だが、愛知県の東部の地域ではあまり普及していない。作成や発行の主体にあたっては市役所の子ども課あるいは福祉課、学校教育課や教育委員会、自立支援協議会など、市町村によって違う。そのため調査では、市役所に訪れてもサポートブックを探していることがなかなか伝わらないことが多かった。同じ課の人でも担当でなければ全く分からないというような、まだ周知されているものではなく、あるかどうか分からないといった曖昧な回答をされる市町村も中にはあった。

4. まとめ

「気になる」子どもや障害児への支援は、専門関係機関と手を取り合い、その子どもの成人までを見据えて、ライフステージの移行期にも変わらぬ支援が行えなければならない。よりよく生きるためには、就学前の段階で発達障害の疑いのある子どもを早期に発見し、継続して支援する必要がある。そのためには移行支援ファイルのように、きめ細かい支援を行えるものを十分に活用することが有効な一つの方法となることを期待する。5歳児健診、サポートブックのような動きが行政で行われ始めているが、これからも十分浸透していくまでどのように発展していくのか注目していきたい。

(本荘 明子)

保育カンファレンスを軸とした保育者集団づくり

1. 特別な支援が必要な子どもの保育における保育者の困り感の背景

乳幼児期における障害の診断は難しいため、発達障害の疑いのある乳幼児が幼稚園、保育所に入ってから、保育者の対応を迫られるケースが一般的である。

佐久間らの「幼稚園における特別支援教育の現状」の調査によると、「特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題」の中で、特別な配慮を要する幼児への支援で苦慮しているのは、「具体的支援方法」が67.3%と最多で、次いで「特別な配慮を要する幼児の保護者が障害受容できていない」が46.7%、「教員数が十分でない（教員の加配がない）」の38.9%という結果がある。⁽¹¹⁾このような、支援方法の不確定さに加え、保育者の人員不足等の労働条件が保育者の困り感の背景として考えられる。

木曾は、保育者の困り感の蓄積要因の説明として、「対象児の特性や発達のアンバランスさ」によって生じる「表面化する対象児の問題行動」が「対象児の多さ」によってより大きくなり、問題行動がクラス全体に波及することで「学級崩壊化」が起こることを総じて、〈子どもの問題の肥大化〉と概念づけている。そして、前者を受けて保育者は「あるべき姿と現実の乖離による困り感」や「一斉保育における重点選択の困り感」を抱く。さらに、これらの困り感を抱くことに対して「困り感に対する罪障感」を持ち、より一層困り感を蓄積させてしまうと述べている。⁽¹²⁾また、保育者はたとえ新人保育者であってもクラス担任となれば、自分の責任において子どもや保護者に対応し、ただちに独り立ちが求められる専門職である。自分の保育や保護者への対応が心もとなくとも、責任感が先んじるゆえに、様々な問題を自分で解決していかなければならないと考え、問題を一人で抱えこむことによって精神的なストレスに繋がっていることが指摘される。さらに、保育者を取り巻く労働条件は非正規職員の増加に伴って厳しくなる傾向があり、行事の準備や環境整備、事務整理等の多様な仕事に追われる中、自分の抱えている問題を同僚に話せる機会や場が持てない現実があり、保育者の困り感が長期にわたり解消されない要因となっていると思われる。

2. 保育現場における研修制度の活用

2008年の保育所保育指針改正後、障害児保育における保育者の質の向上をねらいとした障害児保育や療育支援などの公の研修が増加することに伴って、研修体制においてハード面の整備が進んでいる。しかし、保育者である筆者は、実際の保育現場でそれらの研修で得た知識やスキルをどのようにして対象となる子どもの具体的支援に生かすべきかと考える。しかし、保育現場の実態と研修で得た内容に乖離を感じてしまうこともある。例えば、同僚の言葉では「方法論はわかるけど、Aくんは○法（支援方法）をやってみたいけど、その間、他の子どもたちもいるし・・・実際には難しいよね」

との声はそれを物語っている。

このような困り感の解消につながらない理由には、保育者の抱えている保育現場における困り感が研修を主催する側に共有されずに、一方的に保育者が受講することになってしまうケースもあると考えられる。研修を主催する側は、保育者が当事者であることに目を向ける視点が重要であると共に、保育現場における保育者の実践上の問題を事前に伝えていけるようなシステムが必要である。保育現場では、研修を主催する側が保育者の実践上の問題を共有することによって、より実践的な支援方法が示されることを期待している。

研修には先に述べた園の外へ出かけて受ける園外研修と呼ばれるものと、保育所、幼稚園内で行われる園内研修と呼ばれるものがある。近年、この園内研修の中に、より効果的な研修として保育カンファレンスが取り入れられるようになってきた。

これまでに述べてきたように保育者の困り感の背景は、子ども対保育者の関係にとどまらない複雑な要因が絡み合っている。保育者は担任として自分のクラスの子どもにおいて責任を持ち保育しているが、一年経てばクラスは新たに編成され、またそうした特別な支援を必要とする子どもの保育も他の保育者の手に委ねられることが一般的である。よって、保育者による個別支援も、保育者間で共有されなければ断絶することになるのである。

大場は「園全体を、こどもたちの育ちの場として受け入れていく姿勢を、保育者がみんなで構築することを明確にして、共通理解するべきである。」⁽¹³⁾と述べているように、保育者個人の力量に頼る保育ではなく、それぞれの保育者と子どもの関わりも含めた広い視野と柔軟な目で保育の質の向上を目指す視点が重要であると考えられる。そして、その保育の場を豊かにするためには、保育者集団が心を開いて語り合える場が必要となる。このような考えから、保育カンファレンスという場を軸とした保育者集団づくりを提案する。

3. 保育カンファレンスの有効性と保育者集団づくり

(1) 保育カンファレンスの機能とその条件

森上は、保育カンファレンスとは、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であると述べている。そして、保育カンファレンスの機能を有効にするための条件として、①『正解』を求めようとしない、②『本音』で話し合う、③園長や先輩による若年保育者の指導の場にしない、④批判や論争をしない、⑤それぞれの成長を支え合い育ち合うこと、の5つの条件を挙げている。⁽¹⁴⁾

保育者は保育カンファレンスを通して保育者間で問題を共有し、相互に意見交換することで、保育を振り返り、立ち止まり、新たな気づきを得る。それが実際の保育実践の中で、保育者が子どもの行為を捉え直す契機となり、保育に変化を与え、問題の解決に繋がっていくのである。これらの保育カンファレンスの機能は、保育者の力量形成や問題解決の機会として捉えられている。またその一方で、保育者集団の視点から保育カンファレンスの機能に注目すると、保育士相互のコミュニケーションの促進の場として捉えることができる。

(2) 同僚性を高める

筆者の勤める園において保育カンファレンスを今年度4回実施したが、保育士相互のコミュニケーションに注目すると、明らかに実施後に保育士相互のコミュニケーションが促進されたことが実感できた。具体的に述べると、保育カンファレンスの実施が全くなかった昨年は、保育者としてクラス担任をしていると、特別な支援の必要な子どもの支援に当たる保育者の困り感に気づけなかったり、自

分が関わった対象児への実感や気になる姿を担当保育者へフィードバックするまでには至らなかった。しかし、保育カンファレンスを定期的に行った今年度は、保育カンファレンスの場で保育者相互のコミュニケーションが促されただけでなく、実施後は、話題提供のあった子どもの事例を共有することで、意識できなかった他クラスの対象児の姿に関心が向くようになった。戸外遊びやテラスなど、ふとした場所で目に留まるようになり、自分が関わった実感を担任保育者へ「伝えたい」という思いに変化していった。また、伝えることで保育者相互のコミュニケーションの好循環が生まれた。

しかし、カンファレンスを有効に実施することができたかには、いくつか疑問が残る。それは、例えば、話題提供者とその他の保育者間の関係性（親密性や上下関係等）によって、意見を言える保育者となかなか言い出せない保育者がいた。また、乳児組、幼児組の保育者間では、園庭の共有が困難なことから「対象児の姿を観察することができない」等の物理的な理由に消極的な意見に留まった。実際に保育現場で保育カンファレンスを実施してみると、保育カンファレンスを有効にする条件を満たすのは容易ではないと感じたが、まず、保育カンファレンスに臨むための事前準備として、「保育カンファレンスの目的や意義」を共通理解した上で、どのようにしたら一人一人が保育カンファレンスに主体的に参加できるのかを考えていくことが重要である。保育カンファレンスの意義を認め、場を確保し、全員で考え、全員で支え合う協働体制を築いていくことが、保育者集団としての力量形成につながると共に、「決して一人ではない」と思える同僚との関係が、保育者一人一人の精神面を強くし、日々の保育に心の余裕と落ち着きをもって臨んでいく姿勢につながるのではないだろうか。このように保育カンファレンスは、特別な支援を必要とする子どもを支援する保育者、子ども、保育者集団に変化をもたらし、障害児保育実践における要としての役割を果たすことに期待をしている。

(水野 恭子)

注

- (1) 大河原美以『ちゃんと泣ける子に育てよう 親には子どもの感情を育てる義務がある』p.33、2006年、河出書房新社。
- (2) 別府哲「自閉症児者の発達と生活 共感的自己肯定感を育むために」p.25、2009年、全障研出版部。
- (3) 吉井秀樹・吉松靖文「年長自閉性障害児の自己理解、他者理解、感情理解の関連性に関する研究」(日本特殊教育学会『特殊教育学研究』第41巻、第2号、pp. 217-226、2003年)。
- (4) 十一元三「広汎性発達障害の神経学的基盤:扁桃体-辺縁系仮説を中心に」(『実践障害児教育374』、pp10-15、2004年)。
- (5) 別府哲「自閉性障害児の発達と指導(Ⅱ)ー就学前幼児における応答的共同注意を中心とした発達連関的検討ー」(『岐阜大学教育学研究報告 人文科学』第40巻、pp.281-282、1992年)。
- (6) 李熙馥・田中道治・田中真理「自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化」(『東北大学院教育学研究科研究年報』第58集、第2号、p.223、2010年)。
- (7) 柴田和美・森崎博志「自閉的な子どもへの早期発達支援に関する研究Ⅱ」(『愛知教育大学教育臨床総合センター紀要 治療教育学研究』第28輯、pp.75-83、2008年)。
- (8) 下泉秀夫「5歳児健診における発達障害への気づきと連携」(日本子ども家庭総合研究所『母子保健情報』第63号、pp.38-44、2011年)。
- (9) 渡邊健治『「個別の(教育)支援計画」の作成・活用』ジヤース教育新社、2010年。
- (10) 清水貞夫・相澤雅文『「個別の教育支援計画」とケア』クリエイツかもがわ、pp.110-113、2006年。
- (11) 佐久間庸子・田部絢子・高橋智「幼稚園における特別支援教育の現状ー全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題ー」(『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』62、p.156、2011年)。
- (12) 木曾陽子「特別な支援が必要な子どもの保育における保育の困り感の変容プロセス」(日本保育学会『保育学研究』第50巻 第2号、pp.116-117、2012年)。
- (13) 大場幸夫『こどもの傍らに在ることの意味ー保育臨床論考』、p.183、2007年、萌文書林。
- (14) 森上史郎『特集 保育を開くためのカンファレンス』発達68、pp.1-4、1996年、ミネルヴェ書房。