

「気になる子ども」に対する保育者の関わり方についての変化

— 効果的なコンサルテーションの在り方についての検討 —

Change about how to concern a nursery school teacher to the play
a child who require special care

— Effective Style in Itinerant Consultation —

小野里美帆*・丑越 信子**・南島 彩乃***

Miho ONOZATO, Nobuko USHIKOSHI, Ayano MINAMISHIMA

1. 問題と目的

障害のある幼児と典型発達児が共に生活する統合保育において、問題行動を示す子どもたちは、概して「気になる子ども」として捉えられる。保育現場における「気になる子」の受け入れ態勢は必ずしも十分とは言えず、要因として若井ら（2006）は、①障害幼児の受け入れに必要な知識・技術を持つ保育者の不足、②障害幼児の受け入れに必要な施設・設備の改善の不備、③障害の程度が重い幼児の受け入れの増加、④専門機関との連携の希薄さ、⑤保護者の障害受容の不十分さ等を指摘している。つまり、気になる子と位置付けられる幼児は、幼児がもつ生得的な問題に加え、保育者や他児、保護者等、幼児を取り巻く様々な環境要因が関係していると考えられる。平澤ら（2001）は、「気になる子」の積極的な園への適応を促進するための支援は急務であり、問題行動への直接的支援に加え、周囲の環境への支援に焦点を当てた包括的な行動的支援の必要性を指摘している。しかし、その支援方法に関しては、体系化されていないのが現状である。

そこで重要視されるのは、気になる子どもを支援するための保育者のスキルアップと、それを支える保育コンサルテーションである。保育コンサルテーションとは、主に心理士を中心として、保育の集団作りや気になる子どもへの支援方法等について助言を行う方法である。コンサルテーションに際して重要とされるのは、保育者や園が抱える問題を整理し、保育者と専門家による協働作業により問題解決の方法を導き出すことであり、外部者により、保育者や園をエンパワメントする方法である。東（2000）は、統合保育を障害児にとってより効果的に利用し、コミュニケーションを拡大するためには、保育者の障害児に対する認識を変容させるだけではなく、障害児のスキルや何が問題行動を助長させる要因として機能しているのか等の理解、そしてそれらのアセスメントの方法、及び具体的な関わり方や障害児の自発的反応が生起するような環境設定

* おのざと みほ 文教大学教育学部

** うしこしのぶこ 栃木県立那須町立大島小学校

*** みなみしま あやの 東京学芸大学大学院教育研究科

等についての体系的な理解が重要であると指摘している。つまり、保育者の関わりに焦点をあてながら、包括的に実態を把握し、支援方法を検討することの必要性が考えられる。しかしながら、保育コンサルテーションにおいては、助言者と保育者の関係性や資質、対象児、保育環境、園の方針や保育者の資質、クラス環境等々、非常に多様な要素を包括的に捉えて支援する必要があるため、支援方針を一般化することは困難な作業である。

保育者の変容やコンサルテーションを取り上げた先行研究を概観すると、保育者が気になる子をどのように捉えるかという、関係論的な分析（美馬，2012 他）、保育者の困り感の実態や変容過程の検討（木曾，2012 他）、対象児に対する具体的な支援経過を通じた保育者の変容及びコンサルテーションの効果についての検討（本郷，2006；佐藤ら，2010 他）、コンサルテーションの支援モデル構築や研修型コンサルテーションの効果（藤崎ら，2005；浜谷，2005 他）等があげられる。しかしながら、保育者の変化についての分析では、保育者の語りや逸話的報告が多く、保育者の変化を分析的に捉えた分析は少ない。本郷（2006）は、気になる子どもに対する保育者の認識及びその変化についてチェックリストを通して分析的に検討している。しかしながら、保育者の変化としては、子どもに対する認識だけではなく、具体的な行動の変化についても検討する必要がある。認識の変化は、行動を変化させる重要な要素であるが、子どもや集団を支援する具体的な支援技術を習得することは、日々、困り感を抱えている保育者にとって急務となる課題である。保育者の行動変化プロセスを捉えることにより、短期間で変化しやすい側面とそうでない側面とを把握することができる。換言すると、コンサルテーションにおいて、どのような助言を行うことが効果的であるかという視点に応用できると考える。

本研究では、統合保育を行っている幼稚園に在籍する子どもに対する支援経過から、対象児及び環境に関する保育者の働きかけの変容過程を検討することを目的とする。

2. 方 法

1) 対象児

本研究は、2名の幼児を対象に行った。今回は1事例のみを示す。

集団活動への参加に困難を示す男児（以下A児）。5歳1か月。明確な診断名は告知されていないが、発達の遅れが指摘されている。発達年齢は3歳3か月（KIDS）、社会生活年齢は2歳6か月（新版S-M社会生活能力検査）。知的・運動能力に遅れがあり、離席や集団からの逸脱が目立つ。慣用的な方法で他者と関わるのが難しく、非社会的行動（奇声・暴言）も目立つ。思い通りにいかないと情緒不全になり、作っていたものを壊すといった手段で感情を表現していた。情動不全になった際、保育者が「やめて」などと代弁すると模倣することができた。気持ちの切り替えも困難であった。他児と並行遊びを行うことはあるが、他児はA児をやや赤ちゃん扱いする傾向があった。身辺自立は確立しておらず、排泄の失敗が見られた。自己評価が低く、ルールを守るような自律性が育っていない。家族構成は、父、母、本人。両親の障害受容は十分ではなく、父母の育児観に違いがあり、保育者の意見に反発的な面があるため、園と家庭との密接な連携が取れていなかった。定期的に療育センターにおいて言語指導を受けているが、保護者はその効果を認識できずにいた。研究に際しては、A児及び保護者、幼稚園に対して理解と同意を得た。

2) 幼稚園

園児は計28名。1クラスのみ縦割り保育。保育者は常勤3名、非常勤2名。気になる子どもは9名ほど在籍。保育者は穏やかで受容的であり、保育形態は自由保育が多い。園内外の物的環境を整える等の配慮により、子どもの問題行動に対し、予防的に対応することが困難であり、対応方法に苦慮していた。そのため、問題行動への対応に一貫性がみられなかった。保育者自身から「精神的に限界」という言及も聞かれ、スーパーバイズの要請があった。保育者は、A児の問題行動の要因として家庭環境を変える必要性を語っていた。

3) 支援手続き

20××年2～11月の10ヵ月間、春・夏季休業等を除き、週1回、学生（学部4年生；療育機関での研修経験あり）が、幼稚園を訪問し、保育に参加した。訪問回数は計23回。他児を支援するために、もう1名、学生支援員が保育に参加していた。支援開始前及び支援中盤（Ⅱ期終了時）に、スーパーバイザー（以下、SV）が園を訪問し、コンサルテーションを行った。保育者の負担感に共感すると共に、問題を整理し、気になる子どもの支援目標と支援方法について、助言とモデル提示を行った。A児の問題として家庭環境による影響を重要視する保育者の見方を認めつつ、子どもが毎日を過ごす保育の中で支援できる可能性の大きさについて説明した。SVの2回目の訪問では、A児や他児の変化及び保育者自身の工夫や変化を認め、現時点における問題の整理と今後の方向性についての助言を行った。また、1日保育に参加し、関わり方についてのモデル提示を行った。SVの訪問時以外にも、学生支援員を介した保育者からの質問に応じ、電話や手紙で対応した。さらに、月に1度、学生支援員が、A児の様子や変化、効果的だった関わり等について紙面に記述し、保育者に提示した。

4) 支援目標・支援方法

A児に対する支援目標及び方法（カッコ内）は以下の通りである。①要求の言語化（代弁／要求の仕方のモデル提示）、②身辺自立の確立（声かけ、大人と共に取り組む／理由の説明）③場面の切り替え（A児の活動・情動に配慮した声かけの工夫／A児の興味、関心を引く活動内容の提示／見通しの提示）。SVが提示した、A児の支援に際して保育者自身ができること、すなわち保育者にとっての目標は以下の通りである。①ポジティブな関わりの増加（A児を認める、褒める、共感する機会を意図的に設ける／A児からの自発的な関わりへの積極的応答／他児に対するポジティブな関わりの増加）、②場面の切り替え、終わらせ方の工夫（見通しの提示／子どもの集中時間への配慮／子どもの活動状況に配慮したタイミングでの声かけ）、③物的保育環境の改善（視覚的、聴覚的刺激の調整）、④A児の居場所づくり（1対1の関わりの増加／A児の居場所づくり、他児と保育者との関係の安定）、⑤叱責の工夫（叱責を行う基準決めと保育者間における共有／叱責する内容に一貫性を持ち、意図せず行動してしまうような事柄については強い叱責はしない）。

5) 分析方法

分析は、いずれも指導期を4期（Ⅰ期：2、3月、Ⅱ期：4、6月、Ⅲ期：7、9月、Ⅳ期：10-11月）に分けて変化を検討した。5月と8月は教育実習及び夏季休業のため分析から除外した。

- (1) エピソード分析：記録及び VTR 再生により、特徴的なエピソードを抽出し、以下の 8 つに分類した。①保育者から A 児への働きかけ、②保育環境の変化、③ A 児から保育者・他児への働きかけ、④保育者から他児への働きかけ、⑤他児の変化。
- (2) 保育者の声かけの変化：保育者の A 児に対する声かけを、声かけの総数、代弁、共感、説明・プロンプト（説明：見通しを持たせる必要がある時や、獲得してほしい行動について、その根拠を簡単なことばで説明／プロンプト：言語指示が理解できない場合、モデル提示を行う等、子どもが理解できる水準に合わせて声かけを変化させること）、賞賛・ポジティブな声かけ（ほめる、認める声かけや、「～をすると、楽しいよ」等、行動を積極的に促す声かけ）、叱責・ネガティブな声かけ（「～しないと～できないよ」等）に分けてカウントし、生起頻度の変化を分析した。

3. 結果

1) 保育者の変化

表 1 に、保育者の変化概要を示した。環境の変化においては、物的・人的環境ともに、第Ⅱ期に大きな変化がみられた。問題行動の契機となりやすい対象児を物理的に離すこと、騒がしき、すなわち視覚・聴覚的刺激の軽減を目的として、グループ保育という少人数による指導形態を多用するようになった。また、A 児が集団に落ち着いて参加できるようにするための教材の工夫や、A 児が興奮した際には、別室に移してクールダウンを図るといった、A 児が他児にネガティブな影響を及ぼさずに活動できるための環境上の工夫を行うようになった。他児と別行動・別空間での活動を認め、無理に集団に参加せずにやりたいことを一旦認め、その後、集団に参加できるようにした。さらに、パーテーションによる聴覚刺激の調整、短い文による必要最小限のことばかけ、1 日の流れの告知や製作課題時などにおける視覚的な手がかりの提示も行うようになった。Ⅱ期以降、A 児が集団に参加できる機会や、最後まで活動に参加できる機会が増加した。

声かけについて、Ⅰ期では、A 児に対する代弁や説明は少なく、共感的応答や賞賛も不安定であった。叱責は認められたが、「どう声かけしてよいかわからない」（保育者談）ことも多かった様子であった。声かけのタイミングは、集団全体への声かけが優先され、A 児への個別的配慮がなされないことが多かった。（例、2 月：A 児が積木で遊び始めた途端、「朝の集まりがあるので片づけて」と指示。A 児は気持ちが切り替えられずにパニックを起こす）。Ⅱ期になると、対象児の発言を反復したり、A 児の気持ちを共有しようとしたりする声かけ（例、「メリーゴーランドみたい」という A 児の発言を反復）が生起するようになった。また、A 児にとって納得のいく活動の終わり方に配慮した集団活動への促しを行うようになった。Ⅲ期になると、A 児に対し、賞賛、ポジティブなことばかけ（例、「よいお返事。かっこいいです」）、共感的応答（例、「やったー」）、次の活動に方向づけるための説明が行われるようになった。賞賛は、他児の前で意図的に行われるようになり、反対に叱責は、集団の中ではなく、1 対 1 の場で丁寧な説明する様子が観察された。他児に危害を加えるといった危険な行為に対しては、厳しく叱責していた。Ⅳ期になると、気持ちの代弁と共に、ポジティブな見方に変える声かけが生起するようになり（例、帰りの支度をせず、ぐずる A 児に「A 君お支度上手じゃない!」「みんな待ってるよ。頑張ってる」と声かけすると A 君は支度を始める）、一斉活動の開始時に個別的に手順を説明すること、プロンプト（例、A 児が、保育者に援助を求めてきたときに、「なあに?」）と要求の言語

表1 保育者の変化概要

	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	第Ⅳ期
保育者の内観 (語ったことより)	● 気になる子どもへの対応に対し強い不安があり、客観的な意見を求めている。	● 対象児の長所よりも、対象児が他児に与える影響を懸念する。	○ 対象児が年長としての自覚が出てきたことを喜ぶ。● 自信がなく、対象児の行動に的確に対応できないところはあります。	● 別の問題行動が顕著になってきた対象児への対応に苦慮。「[対象児の行動をどうにかしてあげたいが、どうすればいいかわからない]」。
環境	● 注意転導の契機となる刺激(玩具、用具等)が多い。	○ 聴覚・視覚的刺激をなくするような物的環境の変化がみられた。	○ 対象児と他児が刺激し合うことを回避するために、予防的介入が増加。	● 環境の整備・管理にムラがみられた。(教材室の鍵がかかっていない時がある、刺激となる玩具や物をしまっていないなど) ○ 刺激し合う対象児と他児同士を離す。
	● 保育者間の連携が弱い。子どもへの対応にはばらつきがある。	○ グループ保育、ペア活動を積極的に導入・増加 ○ 保育者間の連携(=指導の一貫性)がみられる。	○ 対象児と他児が刺激し合うことを回避するために、予防的介入が増加。	○ 危険行為に対し、迅速に対応する。
タイピング	● 対象児の様子に配慮はせず、全体への声かけを優先する。	○ 対象児の活動の区切りや心情に配慮した声かけ。 ○ 次の活動の興味を促す声かけ。○ 「…するのために今～しよう」という端的な指示。	○ 対象児が興奮してきた際、叱責ではなく、その興奮を次の活動に無理なく向けさせ声かけする。	○ 危険行為に対し、迅速に対応する。
代弁	● 代弁がほとんどとみられない。	● 対象児の代弁をする時としない時がある。	○ 対象児の発言に明確に共感する言葉かけ。 ○ 次の活動の風通しを持たせるために、事前に説明する。	○ 気持ちの代弁+ポジティブな見方に変える声かけがみられる。
声かけ	● 共感する時としない時がある。	○ 対象児の発言を反復する。	○ 対象児の発言に明確に共感する言葉かけ。 ○ 次の活動の風通しを持たせるために、事前に説明する。	○ 作業前に個別に説明をする。○ 対象児の行動水準を合わせて、プロンプトを提示。○ 行動を禁止する理由について説明する。
	● 見通しがたかない活動前など、対象児への個別の説明はない。	● 指示がわからない際に、何度も言語指示で伝えるか、あきらめるかのいずれか。	○ 対象児の良いところ、頑張ったことをその場で賞賛。○ 注意の際、ポジティブな声かけを加える。○ 他児の前で賞賛。	○ 対象児に他児の前で発表させる。意図的に対象児を指名する。 ○ 叱責後のポジティブな声かけが増える。○ 複数の保育者で賞賛する。○ 活動への意欲を促すような声かけをする。
賞賛・ポジティブな声かけ	● 対象児への賞賛はする時としない時がある。	○ 対象児と気持ち共有する声かけが増える。	○ 対象児の発言を厳しく叱責する。	○ 叱責後にポジティブな声かけをする。○ I対Iで話し、叱責というよりも論ずるような対応が生じた。● 他児の前でやや頻繁に叱責。
ネガティブな声かけ	● 問題行動に対する叱責に一貫性がなく見逃す傾向が強い。			○ 叱責後にポジティブな声かけをする。○ I対Iで話し、叱責というよりも論ずるような対応が生じた。● 他児の前でやや頻繁に叱責。
対応の一貫性	● 対象児の問題行動を止める時と止めない時がある。	● 対象児の問題行動を止める時と止めない時がある。	○ 対象児の叱り役を厳しく叱責する。 ○ 対象児の叱り役を厳しく叱責する。	○ 対象児の指導に対する偏りが大幅に減少。 ○ 賞賛や対象児からの提示に共感することが増えた。
奇声	● 注意する時としない時がある。			○ 臨機応変に、その場にいる保育者が迅速に対応する。○ 「なぜ大きい声を出してはいけないのか」という説明を加える。
	○ 排泄に失敗したら着替えを促す声かけ。● 歯磨き・手洗いを促す声かけはほとんどない。	○ 注意に応じない場合、ベナルティを課すことが増加。 ● 対象児の行動や提示への応答が増えたが、不安定。	● 対象児の叱り役を厳しく叱責する。 ○ 対象児の叱り役を厳しく叱責する。	○ A児が自発的にトイレに行くようになり、排せつ失敗がなくなつた。● 歯磨きについての声かけはほとんどみられない。 ○ 身体援助を加えた指示を出す。○ 次の活動の見通しを持たせる。 ○ A児の状況に合わせて目標(求める行為)や声かけを変える。
A児の対応	● 注意する時としない時がある。	○ 排せつに失敗したら着替えを促す声かけ。● 歯磨き・手洗いを促す声かけはほとんどない。	○ 対象児に、A児の参加を促す誘いかけを行うよう促す。	○ A児が自発的にトイレに行くようになり、排せつ失敗がなくなつた。● 歯磨きについての声かけはほとんどみられない。 ○ 身体援助を加えた指示を出す。○ 次の活動の見通しを持たせる。 ○ A児の状況に合わせて目標(求める行為)や声かけを変える。

○：ポジティブな側面 ●：ネガティブな側面 網掛け：いずれにも当てはまらないもの

化を求める。表出できないときは、「やって？」とモデル提示)、活動への参加意欲を促す声かけが観察された。また、集団活動において意図的に他児を指名し、発表機会を設定するといった、A児が他児に注目される機会を創出していた。Ⅲ期、Ⅳ期以降、個別の声かけが増加した。

図1に、保育者における声かけ数の変化を示した。声かけの総数は、第Ⅰ期から第Ⅳ期にかけて約20倍の増加を示した。「説明／プロンプト」と「賞賛／ポジティブな声かけ」といった、A児の活動や気持ちの区切りに配慮した声かけは、第Ⅰ期から第Ⅳ期にかけて頻度が7回増加した。全体的に第Ⅲ期からⅣ期にかけて、頻度の増加が認められた。ポジティブな声かけ以外に、「叱責／ネガティブな声かけ」についても第Ⅳ期において増加した。しかし、この時期の叱責方法は、以前とは異なり、一度注意した後に指示に応じることができたら、すぐに賞賛したり、なぜいけないのかという理由を説明したりといったように、叱責の直後にポジティブな関わりを随伴させる様子が認められた。A児は、賞賛やポジティブな声かけによって、自分の行動を自発的に訂正し、保育者と1対1での関わりでは比較的落ち着いて行動するようになった。

環境調整、声かけも含めた保育者の対応における「指導の一貫性」は、第Ⅱ・Ⅲ期から認められるようになった。保育者の指示に応じることができた場合には賞賛し、反対に指示を聞くことができない場合にはペナルティーを提示、1対1での指導といった、指示を完遂させるための方法において、一貫した対応が認められた。保育者の内観については、第Ⅰ期では「不安」や「迷い」を語っていたが、Ⅲ期から、A児のポジティブな面を語るようになった。一方で、Ⅳ期には、「就学にあたり、どうにかしてあげたいが、どうすれいいかわからない」という不安も語っていた。支援終了後、保育者からは「自身が変わることの重要性を認識した」「助言やボランティアの参加により、心理的に安定した」といった感想が聞かれたが、「気になる子どもが多く、様々な問題にどう対応してよいかかわからないことがある」というコメントもあった。

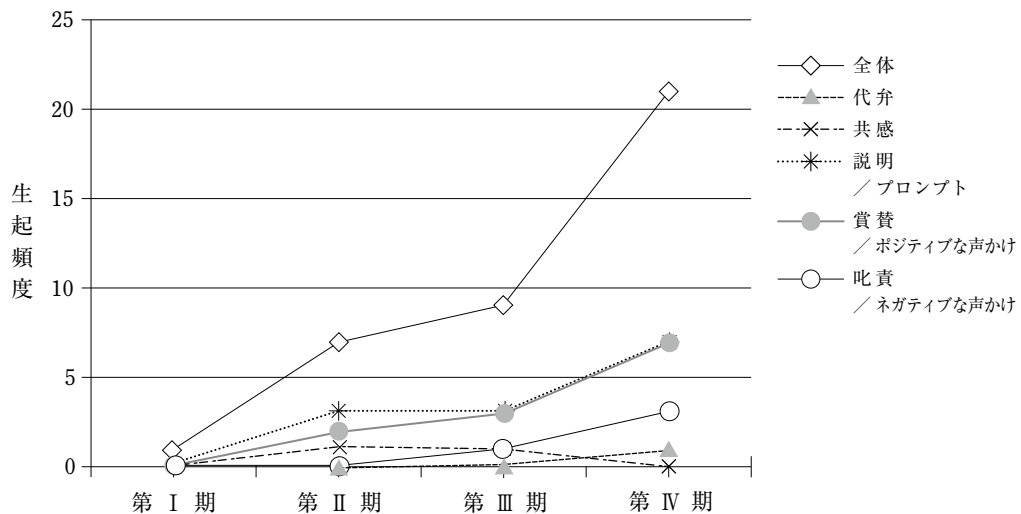


図1 保育者から対象児への声かけの変化

2) A 児の変化

身辺自立においては、保育者による説明、臨機応変な対応等により、着替え、排泄が自立できるようになった。歯磨きについては、遂行を促す保育者の声かがほとんどみられなかったため、実施しないことが多かった。また、保育者とのポジティブな関わりが増加し、A 児が自分が頑張ったことやできたことの提示、共感を求めることが多くなった。ことばによる伝達も増加し、奇声や感情の暴発は減少した。第Ⅲ～Ⅳ期にかけて、他児の遊びに自発的に加わり、時に他児との協力や、年下の子への注意といった様子が見られ、他児との関わりもポジティブになった。

4. 考 察

保育者は、困り感を抱えながらも、環境調整、声かけ、指導の一貫性において自身の対応を変化させることができた。A 児は、保育者の変化により、適切な意志伝達やポジティブな関わり方が可能になったことで、自分の意図を理解してもらいやすくなったこと等が問題行動の減少につながったと考えられる。このことは平澤ら（2001）のコミュニケーション技術の向上が問題行動の減少につながるという指摘を支持する。本研究における A 児の変化には、保育者・他児の関わりの変化が大きく関係しており、保育者の変化が A 児自身の関わり方の変化、さらに A 児と他児との関わり方の変化にも影響を与えたことが示唆される。

保育者が早い段階で行動を変化させたのは物的・人的環境の調整であった。指導形態の変化や刺激の軽減、提示する教材等により問題行動を未然に防ぐといった環境調整は、発達上のニーズをもつ子どもにとって、大前提となる環境的支援（若井ら，2006）である。声かけや指導の一貫性等に比べ、保育者にとっては操作しやすい技術であったと推察される。環境調整を行ったことにより、比較的短期間で A 児のニーズの 1 つであった集団参加が改善されたことは、保育者自身の自信や自己有能感（木曾，2012）及び、保育者自身が行動を変化させる重要性に気づいた（awareness）契機になった可能性がある。実際、保育者が行った環境調整の中には、SV が具体的に助言していない事柄も含まれている。このことは、保育者相互で話し合い等の連携をとったこと、A 児の支援に際し、どのような変数を操作すればよいかという視点をもてるようになったことが考えられる。換言すると、保育経験の少ない保育者や、困り感の多い保育者にとっては、①まず、短期的に効果が出やすい支援技術を助言すること、②保育者自身が環境を操作することによりポジティブな結果をもたらしたという「保育者を支援の主体者とみる姿勢」の理解と自己有能感（浜谷，2005；森，2013）を優先的に支援することが効果的であると考えられる。

声かけの変化は、①共感的応答、集団参加を促す声かけ→②賞賛、説明→③代弁、プロンプト、集団と個別対応を使い分けた声かけという順序で変化が認められた。共感的応答や賞賛といった、A 児の行動直後にフィードバックを行うことが可能になった後、代弁、説明といった、保育者が自発的に声かけをすることが可能になったといえる。また、その後は、プロンプトや集団の中で A 児のポジティブな側面を強調するといった、療育的な関わり、すなわち、積極的に A 児を支援していく方向性をもった声かけが生じたといえる。大人が発する言葉は、自身もつ人間観や育児観の反映であると共に、長い期間によって獲得された行動であるため、大人が自身の声かけをコントロールすることは、臨床的知見からも、決して容易なことではないと考えられる。実際、本研究の保育者は、前述した環境調整に比べると、声かけの内容に変化が認められた時期は遅れた。保育者が、声かけを変化させることが可能になった要因としては、①声か

けの内容を変化させる重要性を認識したこと、②前述した環境調整により、自身の関わりをコントロールする重要性を認識したこと、③声かけを変えることでA児がポジティブに反応することを理解したこと、④声かけが増加したことにより、A児との信頼関係が確立したこと、⑤SVや学生支援員によるモデル提示による効果が考えられる。A児の問題行動を明確に制止できなかった第Ⅰ・Ⅱ期に比べ、第Ⅲ・Ⅳ期において明確に叱責し、叱責した後にポジティブな方向付けができるようになったことは、上記③の表れであるといえる。Ⅳ期で実施した保育者の叱責方法は、効果的な叱責方法（七木田，2007）であることが指摘されている。Ⅰ・Ⅱ期は、A児の行動が暴発することを恐れ、積極的に対応できなかった保育者が、環境調整、声かけ等のコントロールを行うことにより、A児を情緒不全にさせることなく方向づける方法を獲得した。このことが、保育者自身の迷いや不安を軽減し、さらに効果的な声かけを可能にしたと考えられる。結果でも述べたように、保育者の変化に伴ってA児自身もポジティブな行動が増加しており、保育者とA児双方の変化が、両者の関係において好循環をもたらしたと言える。

さらに、Ⅲ期からⅣ期にかけて、声かけ数の増加や内容の変化が認められた要因として、結果で述べたように、全体を通して、保育者の指導に一貫性が認められるようになったことがあげられる。A児に対する関わり方への一貫性が保たれるためには、①A児の問題点を整理し、理解すること、②①に基づき、保育者自身または保育そのものを客観的に対象化すること、③①、②を踏まえ、支援方法を決定すること、④保育者間で情報の共有がなされていることが少なくとも必要である。七木田（2007）は、保育者間での、子どもたちの状況や保育の方針に関する共通理解や関わりの一貫性の必要性を指摘している。本研究において学生支援員が保育に参加したことは、保育者の心理的なゆとり（保育者談）につながると共に、上記①～④の一助になった可能性もある。ボランティアがもたらす情報を契機として、集団保育だけでは得られにくい個人の詳細な情報についての共有及び連携が可能になり、保育の変化に効果的に作用した可能性がある。

以上述べてきたように、保育環境に対する環境調整や声かけについては、第Ⅱ期から何らかの変化が認められたが、保育者の内観については、改善に時間を要した。気になる子どもが多い当該園の特殊性や保育者自身の特徴という個別の要素はあるものの、要因として、前者は、他者からの指摘、モデル提示によってイメージしやすいが、後者は、保育者自身が自分の保育を見直し、向き合う姿勢を持たなければならないことが関与していると考えられる。木曾（2012）は、保育者が自分の困り感を抑え込んでいる現状があり、他者との話し合いの中で自分の保育を振り返ることが「保育を子どもに合わせる」ことにつながると述べ、高橋（2008）も保育者の変容の要因として、心理的に余裕を持って子どもに関わる必要性を指摘している。本研究において、電話等によって適宜やりとりは行ったものの、保育者全員と直接情報交換を行う保育カンファレンスを持った機会は1回のみであった。外部者による観察で、保育者や子どもが変化していても、保育者自身が明確にその変化を認識できているとは限らず、保育者の変化や努力を客観的に指摘したり共感したりする機会を頻回に設定する必要があるといえる。藤崎ら（2005）、浜谷（2005）をはじめとして、保育者の変容における保育カンファレンスの重要性が指摘されている。現在、自治体が行っている巡回相談の多くは、予算の関係により、1年に1回、外部者が園や学校を訪問するという形態がほとんどである。訪問回数を増やすためには、予算及びマンパワーの不足等、問題は複雑であるが、外部者を含めた保育カンファレンスを定期的で開催し、意見交換を行うことにより、保育者自身の子どもに対する見方を深め、支援技術を高めることのみならず、保育者自身の心理的安定につながることが考えられる。

今後の課題として、①次年度以降の保育者における変化、②保育者の変化と A 児の変化との関係に関する微視的分析、③保育者の変化が他児や集団形成に及ぼした関係についての分析、④複数の園、保育者、対象児による知見の蓄積があげられる。

謝 辞

本研究にご協力いただいた幼稚園の先生方ならびに A 君とその保護者に感謝いたします。

文 献

- 東俊一（2000）統合保育実践における保育者の認識による関わりの変容．新見公立短期大学紀要，21, 55-63.
- 平澤紀子・藤原義博（2001）統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援：機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から．特殊教育学研究，39, 5-19.
- 藤崎春代・木原久美子（2005）統合保育を支援する研修型コンサルテーション：保育者と心理の専門家の協働による互恵的研修，教育心理学研究，53, 133-145.
- 浜谷直人（2005）巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか：発達臨床コンサルテーションの支援モデル，発達心理学研究，16, 300-310.
- 本郷一夫（2006）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応：特別支援教育への接続．ブレーン出版.
- 木曾陽子（2012）特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス．保育学研究，50 2, 26-38.
- 美馬正和（2012）保育者は「気になる子」をどのように語るのか．北海道大学大学院教育学研究院紀要，115, 137-152.
- 森正樹・根岸由紀・細淵富夫（2013）臨床発達心理学観点に基づくコンサルテーション技法の考察：幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目して．埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要，12, 59-66.
- 七木田教（2007）実践事例に基づく障害児保育：ちょっと気になる子へのかかわり．保育出版社.
- 佐藤美樹夫・関口博久・村上由則（2010）統合保育を支えるコンサルテーションの在り方：保育士の意識と幼児の変容を通して，日本発達障害学会研究大会発表論文集，45, 204-205.
- 高橋多恵子（2008）「気になる子」の変容にかかわる保育者要因の検討：3歳児 S の縦断観察より．青森明の星短期大学研究紀要，34, 83-94.
- 若井淳二・水野薫・酒井幸子（2006）幼稚園・保育所の先生のための障害児保育テキスト．教育出版．