

[Practical Report]

The Report about the Indirect Support We Gave the Nursery Teacher in Charge of the Children Who Need Extra Cares

—— We gave the indirect support to the nursery teacher in charge of the children who need extra cares ——

Hiroyuki Tanba*, Mitsuru Ohnishi* and Sachiko Bito*

* Aino University, Faculty of Nursing and Rehabilitation, Department of Occupational Therapy

Abstract

We guided him about the way to understand their actions. Before then the nursery teacher grasped their actions superficially and guided them to act as he wanted. As a result the troublesome actions went on increasing. But after we presented the idea of writing down their actions and the viewpoint of analyzing them, the nursery teacher began to change his viewpoint and way to understand their actions. For letting the children grow up, it is important to bring out his latent abilities. The reason why the nursery teacher has changed his attitude to his children seems that the process of thinking of the nursery teacher began to make progress.

Key Words : a child that needs extra care, nursery teacher, indirect support, process of thinking

「気になる子ども」を捉える思考プロセスの形成

—— 保育士に行った間接的支援の実践報告 ——

丹 葉 寛 之*, 大 西 満*, 尾 藤 祥 子*

【要 旨】「気になる子ども」を担当する保育士に対して、子どもの行動の捉え方や関わり方について、助言や指導を行う間接的支援を実施した。支援開始当初、保育士は子どもの気になる行動に対し直接的に指導し、保育士が望む行動を促す関わり方が多く見られ、子どもの気になる行動が助長されていた。しかし、記録方法の工夫や気になる行動に対する分析の視点を提示していくことで、保育士は子ども側の視点から気になる行動を捉え、関わり方にも変化が見られた。子どもが発達するためには子どもの持っている能力を上手く引き出していくことが重要である。今回、間接的支援を通して保育士の関わり方に変化が見られた要因として、「気になる子ども」の行動を捉える際の保育士の思考プロセスの形成が芽生えたことによるものと考えられた。

キーワード：気になる子ども、保育士、間接的支援、思考プロセス

I. はじめに

数年前までは思春期の問題として注目されていた、キレやすい、行動に落ち着きがない、感情コントロールが難しいなどの問題行動を示す子どもが、近年では幼児期の段階からみられるようになっており、保育園においても「気になる子ども」として現状報告が数多くされている。平澤ら¹⁾の調査によると143カ所の保育所・園の全在籍児17,464名のうち「気になる・困っている行動」を示す子どもが782名(4.5%)おり、そのうち18.0%が知的障害のある子どもで、6.1%が知的障害以外の自閉症、注意欠陥多動障害、学習障害と回答された子どもであり、残りの75.8%が診断のつかない気になる子どもであったと報告している。中村²⁾はY県内の実態調査において196施設中117施設(59.7%)で「気になる子ども」が在籍しているこ

とを示している。また、安倍³⁾は西日本の保育所を対象とした実態調査において全園児6,892名中、202名(2.9%)、250クラス中99クラス(40%)に気になる子どもが在籍していることを示している。このように、保育現場において保育士が気になる行動として捉えている児童は数多く在籍している現状が伺える。しかし、「気になる子ども」の定義は一致している訳ではなく、特徴として、本郷⁴⁾によると知的側面に著大な遅れは認めないにもかかわらず「落ち着きがない」「感情を上手くコントロールできない」「他児とトラブルが多い」などを持つと示している。山口県保育協会の調査⁵⁾によると、保育者が「気になる子ども」と捉えているものについて、「言葉や行動の遅れ」「対人関係の問題」「集中困難で行動が乱暴」という3因子を抽出している。また、無藤⁶⁾らは学習障害、注意欠陥多動障害、高機能自閉症などのいわゆる軽度の発達障害や

* 藍野大学医療保健学部作業療法学科

軽度の知的障害の特徴を持っているが、当面診断の不明であったりする子どもを「気になる子ども」としている。池田⁷⁾らは保育士対象に「気になる子ども」の特徴について質問した結果、「話を聞けない」「多動で落ち着きがない」「キレやすい」「未熟な生活習慣」「集団活動が苦手」「感情が不安定」等をその特徴としてあげ、それらは発達障害の子どもの特徴と類似していると結論づけている。

以上より、筆者は「気になる子ども」の定義として「明らかな診断はついていないが、大人側から見て活動中に人の話が聞けず、注意が持続しない。人やものに対して衝動的・攻撃的行動をとることから友達とのトラブルが多い。状況に合わせた感情コントロールが難しい」と言うように捉えており、今回の実践報告における定義とした。

今回、保育士に対して子どもの行動特性の捉え方、支援方法についてカンファレンスや記録方法の工夫などを通して、保育士の子どもの捉え方、関わり方について助言を行う間接的支援（以下、支援と略す）を作業療法士として実施する機会を得た。今回はその支援の実践報告及び、支援実施後の保育士の子どもの捉え方や関わり方、意識の変化について報告する。

II. 支援対象者

筆者が定義した「気になる子ども」5歳（年中児 A くん）を担当する保育士2名、保育全体を管理している園長、主任保育士、健康状態・医療的情報を有している看護師を含め計5名を支援対象とした。

III. 支援内容

平成21年10月より、月1回の頻度で10回実施した。実施内容として、①全職員を対象とした「発達障害に関する研修会」を行い知識の共有。②カンファレンス形式（書面報告及びビデオ）にて1ケース（年中児 A くん）を通して子どもの行動特性の分析、解釈、支援についての検討、助言を行った後、保育場面で実践し経過を辿る。③その他、気になる子どもの相談会として実施した。今回は②カンファレンス形式における支援を中心に述べていく。以下に、具体的な支援方法について述べる。

1) 記録方法の提案

支援開始前の保育記録の記載内容として、子どもの起こした行動（良い行動、気になる行動）の結果のみを記載することが多く、例えば、「みんなに説明をしている時に部屋を歩き回っていた」などであった。この記録内容では子どもの行動の前後の状況がわかりにくく、保育士側から見た子どもの困った具体的な行動がなぜ起こったのか、他児との関わりや保育士との関わりに対してどのような行動を示したのかなど、子どもが起こした行動の要因を捉えることが不十分な記録内容であった。そこで、具体的な子どもの行動の背景にある要因を探ることが出来るように記録方法の変更を提案した。

変更した記録内容は表1に示す（保育実践/経過記録）用紙である。子どもに関する一般情報、保育士が気になる子どもの困った具体的な行動、それに対する保育士の関わり、保育士が相談したいことを記録した。その上で子どもの行動の分析、関わり方を振り返るた

表1 支援開始当初の〈保育実践/経過記録〉の記載例

| | | | |
|--|--|--|--|
| 氏名 A くん | 生年月日 H.〇年〇月〇日 | 入所年月日 H.〇年〇月〇日 | 特記事項（疾病・環境・生活） 母がパニック障害、育児ノイローゼ |
| 家族構成 | 子どもが得意なこと（意欲的に取り組むこと） ・ボール遊びが好きでサッカーやドッチボールを楽しんでいる。 ・絵本の読み聞かせは集中して聞いている。 | | 子どもが不得意なこと（苦手とすること） ・初めてのことは「わからない」と言って進んでしないことがある。 ・好きな遊び以外に長い時間、活動することが苦手。 |
| 保育士が気になる子どもの具体的な行動 | 保育士の関わり | | 保育士が相談したいこと |
| ・体育指導で運動会に向けてサーキットの一部のマット運動で後転の練習をしている時、順番がきたら後転をするが、次のマットで先にやってくる子どもの前にわざと行く。何回かしていると、「もうしんどい」と言って横で寝転がったりする… | （上手くいったこと） ・時間が短いとしばらくの間、皆と一緒に取り組む。 ・保育士が側にいるとちゃんと座って待つことができる。 | （上手くいかなかったこと） ・「しんどい」と寝転んだときに、「みんなしんどいと思うことがあってもがんばっているよ」と励ますが「でもしんどい」と言って長い時間集中できない。 ・後転をしている友達の前にくることが危険であると伝えるが保育士が離れると1回でやめない。 | ・何を今やるのか理解できていて、最初は皆と一緒に取り組むが、繰り返してやっているとしんどいと言ったり、友達の邪魔をしたりする。皆と同じように集中が持続できるためにはどうすれば良いのか？ |

表2 行動分析の視点の一例

| 〈具体的行動〉 | | |
|--|--|---|
| 体育指導で運動会に向けてサーキットの一部のマット運動で後転の練習をしている時、順番がきたら後転をするが、次のマットで先にやっている子どもの前にわざと行ったり、何回かしていると、「もうしんどい」と言って横で寝転がったりする… | | |
| 〈こどもの能力の分析〉 | 〈活動の分析〉 | 〈環境の分析〉 |
| 「もうしんどい」といって寝転がる原因として、一つには筋緊張の低さがあり固有受容器系の入力に問題があるために姿勢保持が出来ずに寝転ぶことが見られる。また、筋緊張の問題から筋持久力が低いために連続して何回も取り組むことが難しいのではないかと考えた。 | 体育指導の活動の要素次のように分析した。 ・先生の話聞くこと ・順番を理解すること ・活動の見通しを持つこと ・バランス能力 ・運動企画能力… これらの活動の要素のどこに難しさがあるのかを考える。 | 何回かしていると「しんどい」と言うのは、保育士がいつまでやれば良いのか、指示を与えていないことが見通しを持ちにくくし、持続性が低くなっているのかもしれない… (人的環境の分析) |

めに、関わりにおいて上手くいったこと、上手くいかなかったことを記録するようにした。また、子どもの困った具体的行動、保育士の関わりを記録する際はどのような状況や場面で具体的に何が起こったか、その時の保育士の関わりと子どもの反応を記入するようにした。その際「行動の前に起こったこと」⇒「子どもが起こした行動」⇒「行動の後に起こったこと」の手順で子どもの行動を記録する経験を通して、具体的な子どもの行動の背景にある要因を探ることが出来るのではないかと考えた。

記録の記入については担当保育士が行い、保育実践/経過記録をもとにカンファレンスを実施した。また、次回の支援日まで、保育士はカンファレンスでの助言や具体的指導をもとに保育を行い、子どもの行動を捉え、保育士の関わりを記入することとした。また、保育士が相談したいことを書くことで、保育士自身を感じている問題を明確にした。

2) 行動分析の視点を促す

保育実践/経過記録をもとに、子どもの気になる具体的行動を確認し、不足情報は保育士からの情報・ビデオなどから収集した。支援開始前の子どもに対する保育士の関わり方は、困った子どもの行動の前後関係がわからないまま、直接的な口頭指示のみで保育士が望む行動を子どもに指導する傾向が強く見られていた。保育士が行動の前後関係にある要因を理解できないままであれば適切な指導をすることは難しい。そこで、保育士が子どもの行動を分析するための思考プロセスを獲得することで子どもに対して自律的に適切な関わりが出来るのではないかと考えた。そのため子どもの気になる行動を分析する際の視点として、子どもの能力（発達の側面、感覚運動的側面）、活動（活動の中に含まれる要素）、環境（使用する道具や椅子など物理的環境、保育士の指示や、周りの友達など人的環境）から分析することを提示し、それに基づく支援方

法を示した。（表2）。

上記のように、記録方法の提案、行動分析の視点を持つことで、保育士が子どもの気になる行動を分析する際の思考プロセスの形成を促すことが出来るのではないかと考え実践を行った。

IV. 結 果

支援開始当初と比較した保育士の変化を、保育士の発言内容、保育実践/経過記録用紙から分析を行った。以下に発言内容、記録内容の一部をもとに結果を示していく。『』は発言内容や保育実践/経過記録の記述内容である。

支援開始当初の保育士の発言内容、保育実践/経過記録用紙より、鍵盤ハーモニカの設定場面において、『鍵盤ハーモニカを吹こうとしないAくんに対して鍵盤ハーモニカを吹きましようと言ったが、Aくんは吹こうとせずに、席から離れて友達の鍵盤を触ったり、友達を叩いたりした』。保育室にて『朝から機嫌が悪い。ドアを蹴ったり友達を押ししたりする。あちらこちらに登るので、登らないよと言っても笑って何度も繰り返す様子が見られた。給食、おやつも落ち着かず歩いて食べている』などであった。また表1に示している記載内容から「マット運動で後転の練習をしている時、順番がきたら後転をするが、次のマットで先にやっている子どもの前にわざと行く。何回かしていると、「もうしんどい」と言って横で寝転がったりする』。このように保育士は子どもの具体的な気になる行動のみを捉える傾向が強く、支援内容で示した記録方法の提案における、「行動の前に起こったこと」を十分に捉えておらず、「子どもの起こした行動」のみを捉えている傾向が強かった。結果的に保育士は子どもの状況を部分的に捉える傾向があり、全体的に子どもを捉えることの難しさが見られた。関わりにおいては、表1の保育士の関わり（上手くいかなかったこと）の記

載から『しんどいと寝転んだときに、みんなしんどいと思うことがあってもがんばっているよと励ましますが……』というように気になる行動に対して保育士が望んでいる行動を指示することが見られていた。また、キャンドルサービスの設定場面において、『曲にあわせて一歩一歩、歩くのが嫌で友達を叩いたり押ししたりする。友達に“やめて”と言われると“いやや”と言い、違う友達のところに行く。保育士が叩いたり押ししたりしないと言うが全く聞かず友達と戦いごっこを始める』というように、子どもの具体的な困った行動の原因を下線部に示すように一つに決めている傾向が見られた。子どもに対して言語指示を与えているが、何故、子どもがそのような行動をするのかを考えた上での指示ではなく、保育士主体の考えで指示を与えている傾向が強かった。子どもは場面に即した行動をとることが難しく、それを注意されることで保育士から見た気になる行動が助長されることが多く見られた。

しかし、記録方法の変更や行動分析の視点を持てるように支援を行って行く中で次のような保育士の発言内容や保育実践/経過記録の記述が得られた。『体調の悪い母と登園する。おはようと挨拶をすると笑顔でおはようと言ひ、保育士の横に引っ付く。朝の会、乾布摩擦は意欲的に行うが、設定のヒヤシンスを描くときには走ったり寝転んでいる友達が気になり落ち着きがなくなる。保育士が“走っている子どものところに行ってくるからね”と言うと“イヤー”と怒って泣き、ドアを叩いたり机を蹴ったりする。“先生は部屋にいるよ”と言うが、一段と泣いて玩具を投げたりするので、“泣きやむまでAくんの所には行かない”と言って様子を見ると、落ち着きが少しずつ見られ保育士のところきた。“泣きやんでかしこかった”と言うと保育士の服を握ってきた』。集団で一斉に説明する場面において、『絵本の読み聞かせはしっかり聞かすが、説明や話しが始まるとあまり聞かず歩き回ることもあり、また、座って聞いていても友達の頭にタッチしたりする。保育士が側について座り、“話を聞いたら次は何をするのかな”など見通しを持てるような声かけや、会話の中に質問やクイズなどを投げかけたりしながら刺激を与えて話をする場面を作ると満足、集中することがある』。

上記の具体例は、具体的支援方法における行動分析の視点「行動の前に起こったこと (A)」⇒「子どもが起こした行動 (B)」⇒「行動の後に起こったこと (C)」を意識しながらAくんの行動を捉えている様子が伺える。このように保育士は子どもの気になる行動の前

後関係を理解しようとして捉えるようになり、保育士主体の考え方から、子どもが起こしている行動がなぜ起こるのかを考えるようになり、子どもを主体とした捉え方になり、関わりにおいても行動の意味を考えて声かけを行うように変化していった。

V. 考 察

1) 間接的支援と保育士の子どもの捉え方、関わり方の変化

今回、保育士に対してカンファレンス形式にて1事例を通した支援を実施した。保育士は保育指針をもとに集団保育を展開しており、今回の「気になる子」Aくんは年中児であり5歳に向けての保育内容を展開されていた。保育指針⁸⁾において概ね5歳の子どもは大人に指示されることなく一日の生活の流れの見通しを持ち、次に取るべき行動が分かる。また、集団行動において先を見通しながら目的を持った活動を友達と行えるようになり、集団としての機能が高まると記されている。保育士はこれに基づいて年齢に合わせた保育を実践する中で、Aくんも皆と同じように集団で求められる力を獲得してきたと考えていた。しかし、Aくんに皆と同じような実践を促しても集団から外れてしまう現状に対して、保育士はAくん自身の問題として捉え、出来ていないと判断していた。そのため保育士は当たり前のように皆ができていた集団行動をとらせようとするために「注意する・叱る」場面が増えていた。そのため、Aくんは承認要求を満たされず、自己肯定感が低かったと考えられる。結城⁹⁾は保育士の指示に従えず挑発的な態度をとったり、他児が行わないような危険な行動や攻撃的な行動を示すことに対し、保育士は障害があるが故の行動なのか、一般の子どもたちと同様の行動なのかの識別がつきにくく対応に苦慮している現状を報告している。また、郷間¹⁰⁾らは「気になる子ども」に対し専門機関との連携も不十分で、指導や対応に困難を抱えているという保育現場の苦慮している実態を明らかにしている。A保育園においても、保育指針に基づく年齢に応じた保育を実践する中で、保育士側は子どもの行動を困った行動として感じていたが、保育士が子どもの状態を理解して適切に対応することの難しさがあったと考えられる。

今回、実施した支援において、カンファレンス形式を用いる中で記録方法の提案、行動分析の視点を持つことに重点をおいて実施した。矢野¹¹⁾は観察と記録は、保育者にとって自身の保育を客観的に見つめ直す

きっかけとして役立つと述べている。観察したことを記録するためには、客観的に子どもの示している行動、保育士の関わりを捉える必要がある。今回は行動分析の視点において「行動の前に起こったこと (A)」⇒「子どもが起こした行動 (B)」⇒「行動の後に起こったこと (C)」を捉えるよう指導していたため、客観的に子どもが示す行動や周囲の子どもとの関わり方、保育士の関わり方などを振り返ることに繋がったのではないかと考えられる。また、支援実施前の保育士の子どもの捉え方として、「保育士主体の捉え方」というように保育士自身が子どもの行動を見て、何故そのような行動を示すのかを分析できずに、出来る、出来ないのみを判断する傾向が強かったため、子どもへの関わりにおいて、保育士が望む行動を促す傾向が強く見られていた。そのため支援の中で、子どもの行動分析の視点として、子どもの能力（発達の側面、感覚運動的側面など）、活動（活動の中に含まれる要素など）、環境（使用する道具や椅子など物理的環境、先生の指示や、周りの友達など人的環境など）から分析を行うように助言した。実践を通して保育士に子どもの気になる行動の意味を分析する視点が形成され、表3で示す〈思考の段階〉に移り、子どもの気になる行動を〈子ども側の視点からの捉え方〉が出来るようになり、〈気になる行動に対する保育士の適切な行動〉が展開できると言う思考プロセスが形成されたと考えられる。

2) 保育士と子どもの相互作用

支援実施前、「保育士主体の考え方」により保育士は集団の中でみんなが行っていることを、Aくんにも求めすぎている。そのためAくんは「友達を叩く、集団から外れて勝手な行動をする」姿を示し、保育士

はそのような姿に着目するあまり、反抗的な態度や暴言が激しくなる一方であった。当たり前のように皆ができていた集団行動をとらないため「注意する・叱る」場面が増えてくることに困り果てていた。しかし、支援を通して保育士の思考プロセスが形成されたことで子どもの捉え方、関わり方に変化が見られ、次のようなエピソードが得られた。鍵盤ハーモニカの設定場面において「何か月も鍵盤ハーモニカを吹かないAくんをこの子は鍵盤ハーモニカを吹けない子と置いていたが、“どうしてAくんは吹けないのだろう”“どうしたら吹けるのだろう”と考え、子どもの側について鍵盤の押す位置にテープを貼って指で指示するとAくんは1曲を着席したまま間違わずに演奏することが出来、嬉しそうにしてもう1回演奏した。Aくんが活動を遂行できるようになるために、保育士自身が行動を分析、具体的対策を考えたことにより活動が成功した。その成功体験を保育士も共に喜び、さらに保育士はAくんの承認要求を強化するためクラスの友達の前で誉めるように対応した。結果、Aくんは満面の笑みをうかべ得意げな姿を示した。保育士は「今までAくんはしないではなかった。やり方を集団に説明するときに、側で言葉や簡単な指示することでできるんだ」とAくんの姿に気づかされ、子どもの捉え方、関わり方に変化が見られた。また、体育指導の時に集団から外れてしまうAくんに対して、以前は漠然と「この子は何であんなに皆から外れた所に行ってしまうんだろう？」と思っていたけれども、今はAくんの表情を見ていると「Aくんは遠くから保育士を呼んでいる。自分はやりたいけどわからない」と訴えているように感じられ、「今は保育士を求めている時だ」と思えるようになってきたとも述べている。

表3 保育士の子どもの捉え方・関わりの変化（思考プロセスの形成）

| | 保育士の子どもの捉え方 | 保育士の関わり | 子どもの反応 |
|--------|---|---|--|
| 支援開始当初 | 〈保育士主体の捉え方〉 保育士自身が、出来る、出来ないや、集団への参加について「入れない」のではなく、「入らない」と判断している。 | 〈保育士が望む行動を促す〉 鍵盤ハーモニカを吹こうとしない状況を、吹かないと判断しているため「吹きましょう」と言い、できない行動に対して、直接的に指示をする。 | 鍵盤ハーモニカの準備が一番にしていたが、吹くときになると離席して吹かない。「吹きましょう」と言われても友達の鍵盤を触ったり、友達を叩いたりして立ち歩く。 |
| 支援実施後 | 〈子ども側の視点からの捉え方〉 「どうして友達を叩くのだろう」と子どもの行動の前に起こったことを手がかりに考えてみる。 保育士が「～すれば、もしかしたらできるのではないかな？」と考える。 | 〈思考の段階〉 子どもを注意する前に行動を観察してみよう。何故、準備が一番にしているのに吹くときになるとしないのだろうか？ 皆と吹きたいと思っているけど、吹けないと思っているから離席するのか？鍵盤を押す位置がわからないのかな？ | 上記と同じ姿 |
| | ↓ 子ども側の視点に立ち、子どもができるようにやってみる。 | 〈気になる行動に対する保育士の適切な行動〉 子どもの側について、鍵盤の押す位置にテープを貼って指で指示した（視覚的提示） できたことを認める（承認要求を満たす） | 1曲を着席したまま、間違えずに演奏することができた。 出来たことで嬉しそうな表情をし、もう1回チャレンジ（演奏）する。 |

鯨岡¹²⁾は「感性的な水準で子どもとわかり合うためには、少なくとも大人側が子どもの思いを受け止めようとする構えを持っている必要がある。このとき、広義の情動の共鳴・通底が生まれ、子どもの今の気持ちができることに繋がる」と述べている。しかし、支援開始当初、保育士は子どもの出来ない行動に目を向ける傾向が強かったため、子どもの思いを受け止めずに行動を規制することが多く見られた。そのため、子どもは承認要求、自己肯定感が満たされず、保育士は自身が求めている行動を示さない子どもの姿から、自身の関わりに対して失敗経験として受け取り、「子ども－保育士」間の相互作用において悪循環が生じていたのではないかと考えられる（図1）。

支援実施後、保育士は子どもの思いを受け取る構えを持つようになったため、図2に示しているように、大人側から見たら困った子どもの行動を制止する前に、

保育士自身が子どもの能力や周囲の環境、活動の構成要素などから多角的に子どもの行動や思いを理解しようとしている。その結果、子どもの示す問題行動そのものにとらわれてしまうことを防ぎ、問題行動が起きた時の対処に生かされていく。「子ども－保育士」間での関わりにおいて子どもは承認要求が満たされることで行動に変化が見られ、保育士は子どもの行動の変化を自身の成功体験として受け取ることができた。両者ともに成功体験の蓄積や周囲からの肯定的フィードバックにより、自己有能感が得られたのではないかと考えられる。子どもは承認要求が満たされることで行動に変化が見られ、保育士は子どもの行動の変化を自身の関わり方に対する成功体験と受け取り、「子ども－保育士」間の相互作用において相乗効果が見られたと考えられる。

VI. ま と め

「気になる子ども」を担当する保育士に対して、子どもの行動特性の捉え方や関わり方を変化させ、適切な関わりが出来るための支援を実施した。記録方法の提案および記録経験を通して客観的に保育士の関わりを振り返ることを実践し、行動分析の視点を提示し、カンファレンス形式での意見交換を通して子どもの行動の意味を様々な側面から分析することを実践した。その結果、保育士の子どもの捉える視点に変化が見られた。支援開始当初、保育士は子どもの困った行動に対し直接的に指導することが多く見られていた。そのため子ども側の視点から行動を捉えることが難しかったため、「保育士が望む行動」を促す関わり方をする傾向が見られていた。しかし、支援を通して子どもの捉え方が「保育士主体の捉え方」から「子ども側の視点からの捉え方」に変化したことで子どもに対する保育士の関わり方にも変化が見られ、子どもの行動の意味を分析し、どうすれば子どもが成功できるのかを考えながら関わるように変化した。

子どもが発達するためには子どもの持っている能力を上手く引き出していくことが重要になり、そのためには保育士の関わり方は重要である。今回は「気になる子ども」の行動を捉える際の保育士の思考プロセスが形成されたことにより、保育士の子どもに対する関わり方に変化が見られた実践となった。

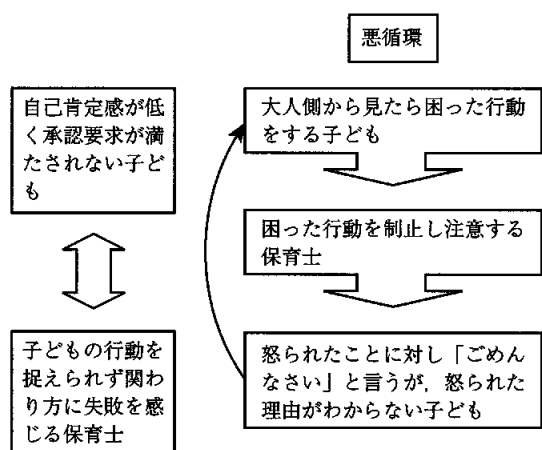


図1 支援実施前

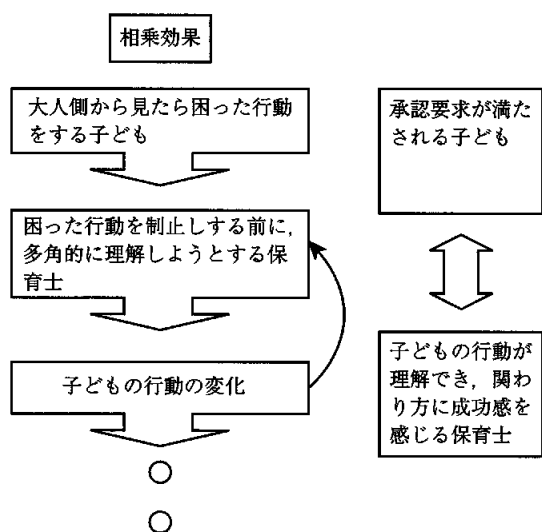


図2 支援実施後

文 献

- 1) 平澤紀子, 藤原義博他. 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究——障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から——. 発達障害研究 2005; 26(4): 256-67.
- 2) 中村仁志, 藤田久美他. 幼稚園および保育園における落ち着きのない子どもの困難性と対応について. 小児保健研究 2005; 64(1): 26-32.
- 3) 安倍計彦. 保育園での「キレる子ども」の実態と背景. 日本応用心理学会大会発表論文集 2003; 70: 19.
- 4) 本郷一夫. 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応. 東京: プレイン出版; 2006.
- 5) 山口県保育協会. 保育に関する研究・改善事業報告書 第1部「気になる子どもとその対応について」. 2003.
- 6) 無藤隆他. 「気になる子」の保育と就学支援. 東京: 東洋館出版社; 2005.
- 7) 池田友美, 郷間英世, 川崎友絵他. 保育所における気になる子どもの特徴と保育場の問題点に関する調査研究. 小児保健研究 2007; 66(6): 815-20.
- 8) 厚生省保育指針研究会編集. 保育所保育指針. 東京: 厚生省児童家庭局; 2005. p. 32-6.
- 9) 結城孝治. 「気になる子ども」の発達支援に向けて——障害児保育巡回指導における保育的観点からのアドバイス——. 國學院短期大学紀要 2006; 23: 115-36.
- 10) 郷間英世, 圓尾奈津美他. 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育場の困難さについての調査研究. 京都教育大学紀要 2008; 113: 81-9.
- 11) 矢野由佳子. 保育園でのコンサルテーション活動と観察法——「気になる子ども」の観察を通して——. 日本保育学会大会研究論文集 2002; 55: 366-7.
- 12) 鯨岡峻. 母と子のこころをつなぐコミュニケーション. 作業療法 2006; 25(6): 478-81.