「石巻専修大学　研究紀要」第32号　107―112　2021年３月

保育の場における巡回相談の効果
―「気になる」子どもの変化と保育者の関わりの変化に着目して―

平川　久美子[1]

Practical Study on the Effect of Itinerant Consultation to Nursery Schools on Children with Special Needs and Teachers

Kumiko HIRAKAWA[1]

[1]*Department of Human Education, Faculty of Human Studies, Ishinomaki Senshu University, Miyagi 986-8580, Japan*

1. 問題と目的

近年、保育・教育現場における障害児の受け入れは年々増加傾向にある。また、顕著な知的な遅れは認められないにもかかわらず、「自分の行動や感情をうまくコントロールできない」「対人的トラブルが多い」「集団活動に参加できない」といった特徴をもつ、いわゆる「気になる」子どもの保育・教育の難しさも指摘されている。このような障害児や「気になる」子どもに対する支援方法の一つとして、保育所や幼稚園からの要請を受けて心理等の専門家が保育者にコンサルテーションを行う巡回相談が挙げられる。保育・教育現場における巡回相談に対するニーズは非常に高く、多くの自治体において実施されている。例えば、仙台市では保育専門技術向上支援事業（スーパーバイズ事業）として、子ども一人ひとりの特性を踏まえたきめ細やかな保育を実施し、保護者へ適切な支援を行うために、保育所・幼稚園において発達心理学や臨床心理学の外部専門家による巡回相談（年間３回）を実施しており（仙台市子供未来局幼稚園・保育部運営支援課，2019）、巡回相談を受けられる保育所・幼稚園の数を年々増やしている。その一方で、財政上の理由や専門家確保の難しさからこのような巡回相談の仕組みが十分に整備されていない自治体もあり、巡回相談のあり方や自治体の中での位置づけには地域間の格差が大きいと言える（別府，2016）。

浜谷（2005）の言うように、巡回相談を巡回相談員（コンサルタント）が、保育者（コンサルティ）が対象児（クライエント）を保育することを支援するというコンサルテーションとすると、巡回相談員は具体的にどのような変化が生じることを目指して支援することになるのだろうか。浜谷（2005）は巡回相談を実施した保育所の保育者を対象とした質問紙調査の結果から、保育所での巡回相談の支援機能には①保育方針の作成（「どんな遊びや活動を保育に取り入れたらよいかが見えてきた」「保育の目標を見直すことができた」など）、②障害などの理解（「障害児保育の意義について理解を深める機会になった」「発達や障害について理解を深める機会になった」など）、③保育意欲（「保育の取り組みへの意欲が高まった」「日頃の悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった」など）、④保育成果の評価（「問題を整理することができた」「子どもについての職員間の共通理解が進んだ」など）、⑤協力連携（「園と保護者との関係がよくなった」「他の専門機関との連携が進んだ」など）、⑥クラスの他児への保育（「他の子どもの保育への示唆が得られた」など）があることを示している。筆者も外部専門家として巡回相談を実施しており、保育者からは「子どもへの対応の仕方が分かった」「自分の保育を客観的に捉えることができた」などと肯定的な評価が得られることが多いものの、巡回相談を通して具体的に保育がどのように見直されたのか、子どものどのような側面が変化したのかなどの評価は決して十分とは言えない。

そこで、本研究では外部の専門家による巡回相談を実施し、「気になる」子どもを含めたクラス全体の保育の進め方について保育者に対する支援を

[1]石巻専修大学人間学部人間教育学科

行うことによって、①「気になる」子どもの行動について保育者が気になると感じる程度、②クラスの子どもの姿、③保育者の関わりがどのように変化するかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 巡回相談

巡回相談は、臨床発達心理士の資格をもつ2名の専門家（筆者および外部の専門家）によってI市内の計6か所の保育所で年間3回実施された。巡回相談の進め方は平川（2020）と同様であり、巡回相談の実施にあたっては、対象児の状態を把握するために、担任の保育者に初回の場合は〈個票〉、継続（2回目）の場合は〈経過記録〉を記入してもらった。〈個票〉は、①子どもの状況（家族構成、生育歴、行動および生活の様子、他児との関係、他機関との関わり）、②保護者の状況（生活態度・性格、保育所との関係、本児との関係、他機関との関わり）、③相談内容（問題点、相談内容）について記入するようになっていた。〈経過記録〉は、①前回のスーパーバイザーからの助言内容、②助言に基づいた保育内容、③その後の経過と現在の状況、④相談内容について記入するようになっていた。さらに、担任の保育者には3種類のチェックリスト（①「気になる」子どもの行動チェックリスト、②社会性発達チェックリスト、③クラス集団チェックリスト）も記入してもらった。

巡回相談は1回あたり4時間とし、行動観察を2時間、カンファレンスを2時間行った。行動観察では、対象児が在籍するクラスにおいて①自由遊び場面、②お集まり場面、③ルール遊び場面の様子を観察し、VTRで録画した。カンファレンスでは、VTRを視聴しながら保育者が記入した個票または経過記録とチェックリストの結果と行動観察の結果に基づいて、対象児および対象児を取り巻く環境の理解と今後の保育の進め方について検討を行った。

(2) 期間

2019年7月～2020年2月。I期の巡回相談は2019年7～8月、II期は2019年9～10月、III期は2020年1～2月に行われた。

(3) 対象児

巡回相談の実施にあたっては、各保育所で対象児を1～3名挙げてもらった。対象児の人数を表1に示した。なお、本研究ではI期およびIII期の「気になる」子どもの行動チェックリストのデータが揃っている14名、I期およびIII期のクラス集団チェックリストのデータが揃っている9クラスを分析の対象とした。

表1 対象児の人数

	I期	II期	III期
3歳児	4	6	6
4歳児	6	6	8
5歳児	5	4	5
全体	15	16	19

(4) 調査内容

担任の保育者が記入した3種類のチェックリストのうち、本研究では「気になる」子どもの行動チェックリストおよびクラス集団チェックリストの結果について報告する。

「気になる」子どもの行動チェックリスト（D-4様式）（本郷, 2010）は5領域60項目（各領域12項目）から構成されており、対象児と誕生日が近い同性の他児（複数）と比べて各項目に示された行動がどれくらい気になるかを「まったく気にならない（1）」から「たいへん気になる（5）」までの5段階で評定するよう担任の保育者に求めた。また、集計にあたっては、保育者がどのような場面で気になるのかを示す領域別得点（保育者との関係、他児との関係、集団場面、生活・遊び場面、その他）と、どのような問題で気になるのかを示す因子別得点（対人的トラブル、落ち着きのなさ、順応性の低さ、ルール違反、衝動性）がそれぞれ算出された。なお、「気になる」子どもの行動チェックリストは、対象児の在籍するクラスが複数担任クラスの場合には、各保育者に記入してもらった。そのため、複数の保育者がチェックをした対象児については、複数の保育者が記入したチェックリストの平均値をその対象児の得点として分析を行った。

クラス集団チェックリストは平川・平川（2018a, 2018b）を参考にして作成し、クラスの状態、子ど

もの姿、保育者の関わりに関する 41 項目から構成された。クラスの状態（5 項目）については、「全く当てはまらない（1）」から「とても当てはまる（4）」までの 4 段階でチェックするようになっていた。クラスの子どもの姿（21 項目）については、「ほとんど見られない（1）」から「いつも見られる（5）」までの 5 段階でチェックするようになっていた。保育者の関わり（15 項目）については、「行っていない（1）」から「よく行っている（5）」までの 5 段階でチェックするようになっていた。

3. 結果

(1) 保育者が対象児の行動を気になると感じる程度の変化

保育者が対象児の行動を気になると感じる程度について、Ⅰ期とⅢ期との間に違いがあるかを検討するために、「気になる」子どもの行動チェックリストの領域別得点におけるⅠ期とⅢ期の平均について *t* 検定を行った（表 2）。その結果、〈保育者との関係〉〈他児との関係〉〈集団場面〉〈生活・遊び場面〉において、保育者が対象児の行動を気になると感じる程度はⅠ期よりもⅢ期のほうが有意に低かった。

表 2　領域別得点の平均

領域	Ⅰ期		Ⅲ期		
	平均	*SD*	平均	*SD*	*t* 値
保育者との関係	2.98	1.09	2.55	.88	2.49*
他児との関係	2.67	.97	2.41	.74	2.41*
集団場面	3.14	.95	2.73	.86	3.44**
生活・遊び場面	2.92	.75	2.57	.80	2.57*
その他	2.36	.58	2.11	.65	2.16

*$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$

表 3　因子別得点の平均

因子	Ⅰ期		Ⅲ期		
	平均	*SD*	平均	*SD*	*t* 値
対人的トラブル	2.86	1.09	2.71	.98	.99
落ち着きのなさ	3.15	.92	2.78	.86	3.54**
順応性の低さ	3.32	.91	2.79	.84	3.60**
ルール違反	3.02	1.05	2.45	.70	4.26**
衝動性	3.10	1.07	2.82	1.12	2.24*

*$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$

同様に、因子別得点の平均についても *t* 検定を行ったところ、〈落ち着きのなさ〉〈順応性の低さ〉〈ルール違反〉〈衝動性〉において有意差がみられ、いずれもⅠ期よりもⅢ期のほうが気になる程度は低かった。

(2) クラスの子どもの姿の変化

クラスの子どもの姿についてⅠ期とⅢ期との間に違いがあるかを検討するために、クラス集団チェックリストのクラスの子どもの姿に関する各項目におけるⅠ期とⅢ期の平均について *t* 検定を行った（表 4）。その結果、いずれの項目においても有意な差はみられなかった。

(3) 保育者の関わりの変化

保育者の関わりについてⅠ期とⅢ期との間に違いがあるかを検討するために、クラス集団チェックリストの保育者の関わりに関する各項目におけるⅠ期とⅢ期の平均について *t* 検定を行った（表 5）。その結果、「グループで協力して行う活動を取り入れる」「クラスで問題が起こったときに、その問題をクラス全体で共有する」という項目の平均はⅠ期よりもⅢ期のほうが有意に高く、これらの関わりはⅠ期よりもⅢ期のほうがよく行われていることが明らかになった。なお、「クラスで役割のある活動（お当番活動など）を取り入れる」の *t* 値は差の標準偏差が 0 のため算出されなかった。

4. 考察

本研究では、「気になる」子どもの理解と支援について、心理等の専門家による巡回相談を通して保育者を支援することによって、①保育者が対象児の行動を気になると感じる程度、②クラスの子どもの姿、③保育者の関わりがどのように変化するかを明らかにすることを目的とした。その結果、第一に、保育者が対象児の行動を気になると感じる程度は、Ⅰ期からⅢ期にかけて減少したことが明らかになった。第二に、「グループで協力して行う活動を取り入れる」「クラスで問題が起こったときに、その問題をクラス全体で共有する」などの子ども同士の関わりを促進する保育者の関わりは、Ⅰ期からⅢ期にかけて増加したことが明

表 4　子どもの姿の各項目の平均

項目	Ⅰ期		Ⅲ期		
	平均	*SD*	平均	*SD*	*t* 値
集団場面で先生が話しているときに、他児とおしゃべりをする	3.56	1.24	3.11	.93	1.51
集団場面で周りの子どもにつられて騒ぐ	3.67	.87	3.44	.73	.69
集団場面でじっと椅子に座っていられない	3.00	1.32	3.22	1.09	.43
クラスでの活動や遊びについて自分の意見を言う	3.33	1.32	4.00	.87	1.21
集団場面で先生の質問や声がけに積極的に答える	4.11	1.27	4.44	.73	.63
クラスでの活動や遊びに喜んで参加する	4.56	.53	4.56	.53	.00
自分から友達を誘って遊ぶ	4.22	.83	4.11	.93	.29
遊びに入りたいときに自分から「入れて」と言う	3.44	1.01	4.00	.71	1.89
自分の興味・関心に応じて様々な他児と遊ぶ	3.33	1.00	3.67	1.32	.63
自分の意見を押し通そうとする	3.33	.71	2.89	1.17	1.08
他児に対して拒否的な態度（一緒に遊ぼうとしない、グループになることを嫌がるなど）を示す	2.56	1.13	2.44	.88	.32
決まりやルールを守らない他児を非難する	3.00	.87	3.11	.60	.43
活動が遅れている他児や泣いている他児をなぐさめたり、励ましたりする	3.44	1.13	3.44	1.13	.00
他児を応援する	3.33	1.12	3.78	.67	1.51
活動が遅れている他児や困っている他児を手伝おうとする	3.22	1.39	3.22	1.09	.00
他児の頑張っている姿を先生に知らせる	2.67	1.00	3.33	1.12	1.51
他児の成長や変化（できなかったことができるようになるなど）を喜ぶ	2.78	1.30	3.11	1.05	.56
他児の長所や得意なことをほめる	2.67	1.00	3.11	.93	1.08
自分から進んで意見や考えを述べる	3.33	1.32	3.67	1.00	1.16
嫌なことや意地悪をされたときに「やめて」と言う	3.78	.97	4.00	1.00	.43
周りと違う意見だったときでも、自分の意見を伝える	3.44	.88	3.22	1.20	.56

$^{*}p < .05$,　$^{**}p < .01$,　$^{***}p < .001$

らかになった。その一方で、表 4 から分かるように、クラスの子どもの姿についてはⅠ期とⅢ期との間に明確な差はみられなかった。

「気になる」子どもの行動上の様々な問題は、「気になる」子ども個人のみに起因するわけではなく、クラス集団の状態や保育室内の環境配置など「気になる」子どもを取り巻く様々な環境の影響も受けている。とりわけ、保育所や幼稚園などの集団場面における「気になる」子どもの状態は他児との関係性やクラス集団の状態など対象児が所属するクラス集団の影響を受けやすい。例えば、「対象児が他児と関わることが増えてきたことでトラブルも増えてきた」「クラス集団が落ち着いてきたことによって対象児の行動がより目立つようになった」など、対象児やクラス集団の成長や発達が促された結果として対象児の問題が顕著になる場合もある。このように、巡回相談を通して保育者の関わりが変化し、それが対象児の変化を引き起こすだけでなく、保育者の関わりが変化することでクラス集団が変化し、それが対象児の変化を引き起こすことも考えられる。本研究の巡回相談の取り組みは年 3 回と非常に限られたものであり、またデータ数が少なかったこともあり、クラスの子どもの姿の変化について十分に明らかにすることはできなかったため、今後更なる検討が必要である。

さらに、本研究は「気になる」子どもの行動チェックリストを用いて、保育者が対象児の行動

表5　保育者の関わりの各項目の平均

項目	Ⅰ期		Ⅲ期		
	平均	*SD*	平均	*SD*	*t* 値
クラス全体が落ち着いていられる時間を考慮して、活動を計画する	3.56	1.01	4.11	.78	1.64
子どもの待ち時間が長くならないように、活動内容を工夫する	3.89	.78	4.11	.78	1.00
クラス全体が落ち着いていられるように、座席の配置を工夫する	4.11	1.05	4.44	.53	1.16
（複数担任の場合）クラスでの活動の進め方について、保育者間で役割を分担する	4.00	.58	4.14	.90	.55
子どもの得意なことをクラス全体の活動に取り入れる	3.00	1.12	3.56	.53	2.29
子どもの興味・関心のあることをクラス全体の活動に取り入れる	3.33	1.00	4.00	.50	2.31
クラスで役割のある活動（お当番活動など）を取り入れる	4.67	.50	4.67	.50	−
保育者の喜びや発見をクラス全体に伝える	3.67	1.23	4.22	.83	1.89
子どものできたことや良い部分をクラス全体に伝える	4.00	1.00	4.00	1.00	0.00
子どもが他児の良い所や頑張りを発表する場を設ける	2.56	1.51	3.33	1.32	1.67
子ども同士で話し合う場を設定する	2.56	1.42	3.33	1.23	2.14
グループで協力して行う活動を取り入れる	2.56	1.01	3.56	.88	6.00***
子どもが自分の気持ちを言葉で表現する場を設定する	3.22	.83	3.67	.71	1.51
クラスで問題が起こったときに、その問題をクラス全体で共有する	3.22	.97	3.89	1.05	2.83*
クラス全体でルール遊びを行う	3.67	1.00	4.11	.78	1.51

*$p < .05$,　**$p < .01$,　***$p < .001$

を気になると感じる程度の変化を検討したものであり、対象児の行動そのものを検討したわけではない。巡回相談を通した対象児の変化を明らかにする研究は事例研究が多く、参与観察によるエピソード記録や保育者からの聞き取りに基づくものである（e.g. 佐藤・七木田, 2009; 杉山・坂本, 2018）。量的なデータに基づいて対象児の行動の変化を明らかにしようとする研究には、注意欠如・多動性障害児を対象とした野呂・吉村・秋元・小松（2005）や自閉症児を対象とした原口・望月・野呂（2013）、「気になる」子どもを対象とした本郷・飯島・平川・杉村（2007）などがあるが決して多いとは言えない。さらに、保育者の関わりの変化と対象児の行動の変化との関連についての量的なデータに基づいた検討は、巡回相談を重ねるにつれて対象児の他害行為の生起数が減少したこと、巡回相談を重ねるにつれて保育者の援助によって対象児の他児と遊ぶ行動の生起率が上昇したことを示した阿部（2015）などがあるのみで、十分な検討はなされていない。対象児の行動の変化を量的データとして示すことは支援を客観的に評価でき、支援者と保育者との間で支援方法を協議しやすい（原口ほか, 2013）だけでなく、対象児の変化と保育者の関わりの変化、クラス集団の変化との間の関連を検討することも可能となり、巡回相談の効果を検証するためにも有効であると考えられる。

以上のことから、今後は量的なデータに基づいて巡回相談による対象児の変化を明らかにすると同時に、保育者の関わりの変化とクラス集団の変化が対象児の変化に及ぼす影響を明らかにすることが必要である。

文献

阿部美穂子.（2015）. 気になる子どもの変容を促す問題解決志向性コンサルテーションの効果に関する実践的研究―「行動の分析＆支援シート」の開発と活用―. *保育学研究*, **53**, 162-173.

別府悦子.（2016）. 保育者の労苦に共感し保護者と連携する巡回相談. 浜谷直人・三山岳（編著）, *子どもと保育者の物語によりそう巡回相談―発達がわかる、保育が面白くなる―*（pp.191-203）. 京都：ミネルヴァ書房.

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.
原口英之・望月春花・野呂文行．(2013)．保育園における行動観察記録に基づいた支援会議の有効性の検討―巡回相談による自閉症幼児への支援―．*自閉症スペクトラム研究 別冊実践報告集*，**4**，15-25.
平川久美子．(2020)．「気になる」子どもの保育支援について―保育所における巡回相談の取り組みから―．*石巻専修大学研究紀要*，**31**，111-115.
平川久美子・平川昌宏．(2018a)．保育の場におけるクラス集団づくりに関する研究 1―保育者が捉えるクラスの状態の特徴―．*日本発達心理学会第 29 回大会論文集*，532.
平川昌宏・平川久美子．(2018b)．保育の場におけるクラス集団づくりに関する研究 3―集団場面でのクラスや子どもに対する関わり―．*日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集*，200.
本郷一夫（編著）．(2010)．*「気になる」子どもの保育と保護者支援*．東京：建帛社.
本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子．(2007)．保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果．*LD 研究*，**16**，254-264.
熊上藤子・石隈利紀．(2016)．「気になる子」に関する巡回相談が保育士の行動および保育所のチーム援助に与える影響．*コミュニティ心理学研究*，**20**，28-44.
三山岳．(2011)．保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのか―巡回相談における保育者の概念受容プロセス―．*教育心理学研究*，**59**，231-243.
奈良雅子・是永かな子・佐藤京子・芝野稔．(2019)．高知県における巡回相談の現状と課題．*高知大学学校教育研究*，創刊号，31-38.
野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英．(2005)．幼稚園における機能的アセスメントの適用―攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究―．*心身障害学研究*，**29**，219-236.
佐藤知恵・七木田敦．(2009)．保育室の環境構成が幼児の活動に与える影響―気になる子のカンファレンスより―．*幼年教育研究年報*，**31**，97-101.
仙台市子供未来局幼稚園・保育部運営支援課．(2019)．*仙台市の保育*.
杉山弘子・坂本由佳里．(2018)．特別な支援を必要とする子どもの集団生活への参加と保育．*尚絅学院大学紀要*，**76**，43-51.

付記

本研究は令和元年度共創研究センタープロジェクト事業（研究課題：「気になる」子どもの保育支援に関する研究）」の助成を受けて行われた。