

保育集団に見る問題行動評価票とその支援

兵庫教育大学大学院学校教育研究科

学校心理コース

M04084F

多田 智栄子

目次

目次（1）

第1章	問題と目的	(2)
第1節	学校心理学における「実践」と「研究」	(2)
第2節	保育集団での保育者の意識上の問題行動と保育者自身の困 惑・混乱	(5)
第2章	保育者自身の「問題行動・困り感」の分析	(8)
第1節	評価票（チェックリスト）の作成	
調査①	方法	
	結果と考察	
調査②	方法	
	結果と考察	
第2節	保育に繋がる保育集団での「問題行動」理解と 保育者への保育支援・子どもの保育保障	(21)
第3章	評価票とエピソード記述による事例研究 —学校心理学からの保育支援の実践—	(24)
参考文献		(34)
謝辞		(35)

第1章 問題と目的

「さっき、ごめんなさいって言ったのに、またしてる」「どうしてそんなことするの」「まちなさい」「今は、何をする時間なの!」・・・保育・幼児教育（以下、保育集団という）とは無縁とも思えるような金切り声で今日も叱っていた。一人の子に振り回されて、未だに学級経営がうまくいかない。こういう子を担任するのははじめて、どうしたらいいの。保育の現場からの困惑と混乱の声が日々大きくなってきている。

知的側面、身体的側面等には顕著な発達の遅れは感じられないにもかかわらず、「気になる、困り感のある」行動を示す子どもが増えているといわれている。いわゆる軽度発達という障害の様相を持つ子どもが学齢時に約6%いるという試算にもうなづける。しかし、保育年齢時においては、その気になる行動が個人内差なのか、「個」としての発達の流れの中で見られるものでいずれ解決されていくものなのか、発達障害を疑うべきものなのか、保育現場においては対応に苦慮している難しい問題である。しかし、いずれにせよ今、目の前にいる子どもが問題を抱えており、それが日々の保育集団での生活の障害となり、また、保育集団の中で保育者自信も「困り感」を募らせていることへの対策は急を要するものであるというのが筆者の実感である。

「困り感」とは、操作的定義において、以下のように考えた。保育者自身の意識上において「気になる子、困った子」に対して抱える「今までの自然な対象理解の仕方や対処の方法」を越えたところの状況。幼児期の基本的な発達の特徴を踏まえ、「気になる子」自身の理解をすることが問題への対処となるのであるが、ここでは、保育者が抱える「困り感」の実態を解明し、保育へ繋がる支援への考え方・実際を間接的支援・提供することを、本研究の目的とする。

しかしながら直ぐにその方法論や方策は見つからない。そこで注目されているのが学校心理学の学問体系と方法論である。

第1節 学校心理学の「実践」と「研究」

幼児期の発達をみると、幼児期の保育集団は、子どもたちにとっては画期的な環境移行の場である。この期の幼児は、家族関係から離れ自分の力でまわりの「世界」を探索するようになること、集団での身体的なかかわりの中で、多様な動きを（身体的に）可能にしていくこと、情動と認知の絡み合い

を実現し興味関心を大きくしていくこと、自己抑制の方法を修得していくこと、現代社会での文化を取り入れることなどが課題とされる(無藤, 2005)。しかし、どの子どもも同じようにこれらの課題を習得し発達が保障されているとは限らない。同じ保育集団の中での生活やかかわりにおいても、特にこの期には一律の発達が保障されているとは言えず、さまざまな側面で「気になる子」が保育集団の中に目立ってくることもある。それらは「障害」として診断されることがない場合も多く、保育者への理解と対応に困惑をもたらしている。保育者の「気になる子・困り感のある子」として位置づけられてしまう。これらを鑑みると、まさに学校心理学の学問体系は保育者の「気になる子」の困惑を支援する理論としてまた方法論として有効であると考えられる。

学校心理学は、学校教育と心理学を統合した学問であり、一人ひとりの子どもの援助ニーズに応じる心理教育的援助サービスを支える学問体系(石隈, 1999)という。学校心理学は学校教育との関連を重視することが強調される(松浦, 2002)。一人ひとりの子どもの援助ニーズに応じ、(いわゆる、学校教育では実態把握とよばれる)心理教育的アセスメントを重視し、方法論、実践、評価へと繋がっていく。実践性を重視しておりチームでの援助・支援を掲げている。担任へのコンサルテーションも中心的な役割のひとつである。

学校心理学は実践を強調することは前述の通りである。松浦(2000)によると、学校心理学の実践は、学校教育現場で、学校心理学的視点と専門的方法による問題解決援助活動をする教育実践であるという。実践を充実させるためには「研究」が必須となる。続けて、学校心理学研究の独自性を以下3点から述べている。

- ①研究自体が学校教育に関する問題を指向しているか。
- ②単なる理論だけでなく、問題解決に向かう実践活動が強調されているか。研究の視点、目標や展開にどのような実践性が含まれているか。
- ③学校教育に関連して起こる児童生徒の問題に関して、問題解決援助の視点があるか。

学校心理学の研究テーマの概要～学校心理学研究の独自性を探ってみると、近年、学校心理学の有効な実践のための研究が、調査、事例という形で多く成されてきている。研究テーマからも学校現場で、学校での心理専門家と学校教育現場にいる教師との協同の中で進められる実践的性格と心理教育的援助活動が、児童生徒や教師自身そして学校組織などをいかに高めたか、

高めることができたのかという実証的性格を持ち合わせている（上野，2000）ことが分かる。以下、近年の動向論文題目から明らかにする。

- ・大友他(1992) 集団行動に困難を示す小学生を指導する学級担任へのコンサルテーション—学校心理学の枠組みから—〈事例〉
- ・石隈他(1999) アメリカ合衆国における個別教育計画(IEP)に基づく障害児の援助モデル—学校心理学の枠組みから—〈調査〉
- ・石隅(2000) 不登校やLD児のための援助チームに関する研究〈事例〉
- ・市川(2000) 概念，図式，手続きの言語的記述を促す学習指導—認知カウンセリングの事例を通しての提案と考察—〈事例〉
- ・浦野(2001) 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究—TTによる教師と子どものこじれた関係の改善—〈事例〉
- ・日野(2002) LDと見られる児童の学級適応の改善—通常学級における学校心理学の実践—〈事例〉
- ・五十嵐他 ADHDにおけるワーキングメモリーの研究—〈事例〉
- ・水野 K—ABCに見られる高機能広汎性発達遅滞障害児の特徴—学習障害児との比較から—〈調査〉
- ・小林 通常学級における自閉症児の学校生活—事例を通して支援のあり方を探る—〈事例〉
- ・田村・石隈(2000) 中学校教師の被援助指向と自尊感情との関連—〈調査〉
- ・川島(2005) 高校における生活満足度と社会的スキルを向上させる試み—評価尺度の作成と学校心理学に基づく心理的援助—
〈調査・事例〉

わが国の21世紀の障害児教育が「特別支援教育」として制度的にも教育現場でも本格的にスタートした。画期的とされるのは、通常学級に在籍しているいわゆる「軽度発達障害」の可能性のある子どもたちについても「特別支援」の対象として包括していることである。通常学級の中での特別な配慮・支援が必要であることを言及している。また、これまで、学校教育の外側から眺めてきた就学前児についても、早期発見・早期対応・質の高い支援が重要視され、保育の現場での取り組む課題となっている。このような状況下では、通常保育において「特別支援」に応えるための保育者の専門性は欠くことのできない資質となってくる。石隈(1994)のいう学校心理学の重要な一面である「発達や発達上の問題に関する心理学的基盤」の知見は、子どもの実態把握理解やそれに基づく支援計画（個別教育計画）を作成するにあた

っての一つの身に付けるべき専門性として重要である。問題解決を指向する保育実践はその専門性の基盤上にあり、「心理教育的援助サービス」の実践といえる。学校心理学における「研究」と、それによる援助は、事例（子どもや保育者）に対して、或いは事例の状況に対してどのように対応し、支援・援助できたのか、それは望ましい方向へと進行しているのか、有効性のある提言ができたのかという研究的視点を強調し、専門性や保育集団実践の独自性を踏まえて検証する意義を重要視している。このように従来型の事例検討ではなく、「心理教育的援助サービス」をキーワードとした、問題解決援助の視点を持ち、「実践」に焦点を置き、有用な知見を提供する(水野, 2004)「研究」であるといえる。

研究テーマにみられるように学校心理学の研究は、学校教育現場において何を研究し、(私たち)主体は何をするのか、実践により、いかに援助を必要としていた側が高められたかを検証し、研究自体が実証的であるかがうかがわれる。しかしながら、研究テーマを観てもわかるように、児童・生徒にたいする研究は多くなされているが、幼児教育に関しては研究が十分に及んでいない状況もある。筆者は、幼児期の保育集団にも学校心理学の「実践」と「研究」の必要性を今こそ要すると実感している。

第2節 保育集団での保育者の意識上の問題行動と保育者自身の困惑・混乱

「スペクトラム」という障碍の知見があるが、幼児の問題を考える場合においてもこの観方は納得を得られやすいと考える。スペクトラムとは、境目が曖昧で、はっきりしない虹のように例えられている。幼児期の発達は、幼児を発達する存在として捉えるとき、また、その発達の特性から見ても「個別的」で「独自の」(田代, 2005)であると考えられる。一人ひとりの子どもの発達の道筋はかなり個性的であるということである。保育集団において問題視される「気になる・困り感のある」子が示す行動や状態(以下、「問題行動・困り感」とする)は、多種多様であり複雑である。前述のように、幼児にとっては、幼稚園入園、保育所入所で初めてとも言える環境移行を体験したことになる。子どもたちが適応上の困難による問題行動を示すことは、保育者も度々経験している。問題行動を「障碍」によると明確に診断することも難しい。まさに、「スペクトラム」といえよう。ここに保育者の困惑と混乱がある。

筆者は、適応指導教室に勤務をしている。幼稚園所属のため、担当は 3

歳児・4歳児・5歳児である。保護者が子どもの状態を心配し直接通級申し込みをしてくる場合もあるが、大半は幼稚園経由での相談・通級申し込みである。集団の中で、今までの経験・知識による保育プログラムでは対応できない行動を示す子どもに苦慮している保育者の声は切実である。

突然、飛び出してしまう子どもを追いかけていく。日に何度も同じことが起きる。その度に保育が中断されてしまう。そばにいた何もしていない友達が押し倒されたり、叩かれたりする。思いが通らないと我慢ができず直ぐにかんしゃくをおこし、暴力的な言葉や相手を威嚇するような言い回しをすることもある。急に大声を張り上げることもあり、しばらくそれが続くと何事もなかったかのようにまたみんなと同じ活動にもどる、まるで保育者がからかわれているようにも思えてしまう。そのような突然の事態にクラスの子どもたちはびっくりしてしまう。3歳児・4歳児は、母子分離ができていなかったり、社会性が育っていなかったり種々の理由により、保育の集団に適應できない状況がある。しかし、1ヶ月が過ぎても、2ヶ月が過ぎても一向に落ち着かず、特に行事などがあるときはその行動が目立ってしまい、注意する回数がおおくなってしまふ。負のイメージ行動ばかりではない。いわゆる、元気すぎる子、調子に乗りすぎて抑制が効かなくなってしまい、やはり注意を受ける結果を招いている子どもがいる。このような状況が日常化し、そのうちに、「〇〇くんは・△△さんは悪い子」というレッテルを集団が容認してしまう。その対応にも保育者の苦悩がある。集団の中で子どもたちが相互に発達しあうということにもかかわらず、それを保障する学級経営にも危機感もたれている。また、その状況は、幼稚園・保育所からの通級相談申し込み件数を検証してみると、保育者としての年齢や経験を問わず、数は年々増えており、深刻さも増している。

以上を鑑みると、保育者の困惑や混乱という問題の所在は、保育現場に見る保育者の経験や知見を超えた「困り感」にあると考えられる。集団生活が始まって明らかになってきた子どもの「気になる行動・問題行動」であり、それは「気になる子」のみならず、クラス集団の保育を保障することの困難さを引き起こしている。そこで、筆者は、保育者自身が気になる子どもに抱える「問題行動（感）・困り感」を評価し、行動をアセスメントするための客観性、実用性のある保育者自身が抱える問題行動に対する評価票（チェックリスト）とそれを活用した保育者支援に注目をした。

小林（2003）は、「幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえ方に対する指導者間比較」で、指導者が捉える子どもの不適応像について基礎的データを収集している。それによると、3者が共通して「不適応像」とし

て捉えている行動に、「落ち着いて座ってられない」「自己主張しすぎる」「ふざけ・いたずらが多い」「授業(保育)中に奇声・大声・おしゃべりが多い」「集中力がない」「話を聞くことができない」「忍耐力がない」「遊びに夢中になりやすい」「行動の取り掛かりに時間がかかる」などの項目を抽出している。これは、筆者が通級相談を受けた保育者からの声と一致している。また、それらの項目は、小学校に持ち越されているということも興味深いことである。海津他(2000)の「学習障害の教育診断法の開発に関する研究—専門家と教師が評定する学習障害の調査票の作成—」において、学習障害の実態把握には基礎学力や学習のつまずきを客観的に評価でき、指導法の考案につながる教育診断法が必要である、としている。評価票の作成手続きに当っては2群比較と項目の妥当性を検討しており、学習障害の実態把握に有効なインベントリーを作成している。海津・佐藤(2004)は、「LD児の個別指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通して—」の中で、子どもへの効果的な支援を支えるには、直接子どもを指導している教師に対してもいかに支援していくかというコンサルテーションが重要である、と提言している。また、本郷(2005)は、『保育の場における「気になる」子供の保育支援に関する研究』プロジェクトの中で、「気になる」子どもの実態を把握するためのチェックリストを作成している。事例の行動観察分析結果と併せてその項目の妥当性や保育者支援の方法論を検討している。『保育者が「気になる」子どもの特徴をどのように捉え、何が「気になっている」かについて気づくための支援や保育者自信が行っているクラスに対する働きかけ、物的環境の整備、保護者への支援、保育体制の整備を見直すための支援を実施するための方法論及び方法を開発』している。「気になる」子どもの実態を把握するために6種類のチェックリスト(子どもの行動、クラス集団、保育環境、「物的環境」整備計画、保護者支援、保育体制)、それらを総合する実態把握票の記録、ビデオによる「気になる子」の行動観察記録を実施している。6種類のチェックリストの結果などと行動観察の結果を中心にして、子どもの変化や保育の工夫などについて検討し、「気になる」子どもの理解と対応についての有効な手がかりを得ている。しかし、行動のチェックリストは100項目以上からなっており、また、ビデオによる行動観察記録記入にも多くの時間が掛かることが予測され、日々の保育の中で生かしていくには、保育者の負担があまりにも大きすぎると考えた。そこで、本研究では、保育者が直面している、「問題行動(感)と(保育者が抱えている)困り感」を客観的かつ端的に評価できる「問題行動評価票」を作成する。それにより、保育者自身の「困り感」特性分析を行い、(困り

感の)実態をアセスメントする。それを基に、学校心理学による保育集団の援助者である保育者の支援を事例により実証することを目的とする。

第2章「問題行動・困り感」の分析

第1節 評価票(チェックリスト)の作成

調査①-1

<目的>

保育現場で保育者たちが、子どもたちが示す「気になる行動」として訴える状況や行動を収集し、KJ法(川喜多, 1987)で整理することを目的とした。

<方法>

- ・調査協力者：A市内の現役保育者20名(公立・私立の幼稚園保育所に勤務し4歳時・5歳児を担当している。経験年数3年～15年)
- ・調査日時：2004年8月～10月
- ・手続き：A4判の野線入り白紙用紙を調査協力者のところに持参し、その場で記述してもらった。
- ・教示：『今での保育実践経験の中で、「気になる行動や問題行動だ」というような状況を示した幼児を想定し、その行動を短い文章(例・幼稚園にはニコニコ顔で元気にやってくる)で書いてください。幾つでもかまいません。』

<結果と考察>

179項目が集まった。179項目をある程度トレーニングを受けたB大学院院生4名(現役小学校通常学級担任)にKJ法で整理してもらった。その結果、105項目が抽出され、類似の項目が4つの領域(R1=44項目・R2=21項目・R3=17項目・R4=23項目)に分類された。KJ法の信憑性については、カードの語(の意味についての)解釈での直感と(解釈上の)ズレに対する議論の深さであると考えられる。本研究では、KJ法をした訓練人はいないが、ある程度これを満たしていると考えている。

調査①-2

<目的>

保育集団にみる幼児期の問題行動評価票(チェックリスト)作成のために

必要と考えられる項目を必要数抽出することを目的とした。

<方法>

- ・協力者：特別支援教育を担当している現役の保育者3名（経験年数3年・5年・20年）
- ・実施日時：2005年1月
- ・手続きと教示：4領域に分類された105項目を提示し「105項目の中から、保育集団において保育者自身の『問題行動・困り感』として考えられる項目を抽出してください。抽出する項目数は自由です」と教示し、3名それぞれに回答してもらった。その後、3名により協議してもらい、一致率の高い項目から、チェックするのに負担を感じないと思われる項目数、30項目を抽出する作業が行われた。フィールドでの実践を重視して、一致率は、量的データでのそれではなく、質的なデータとして（一致率を）実質的な観点から捉えた。

<結果>

TABLE 1

4領域項目数と評価票抽出項目数

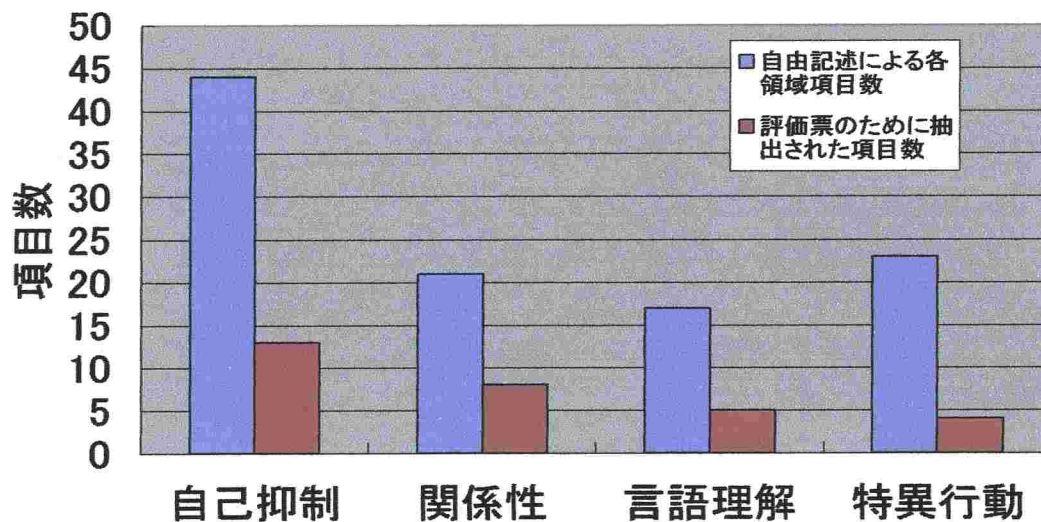


TABLE 1 は、自由記述により収集された、保育者が通常保育の中で「気になる行動・問題行動」で、4領域に分類された。これらを、R1 = 自己抑制、R2 = 関係性、R3 = 言語理解、R4 = 特異行動とした。また、「保育集団にみる幼児の問題行動」を測定・評価するのに必要とされた30項目は、R1からは13項目、R2からは8項目、R3からは、5項目、R4からは4

項目が抽出された。R1とR2の抽出数から、また、(棒グラフの頂点を曲線で結んでみると)保育者の系列はカップ型でR4の数値が高くなっており特別支援教育担当者の系列は下り階段状になっていることが分かる。双方とも自己抑制に注目してはいるが、問題を捉える視点の違いもうかがえる。通常保育クラスの保育者は「自己抑制」項目を「気になる行動や問題行動だ」としている。次に項目数が多いのは、パニック・寡黙など「特異な行動」である。特別支援教育担当者は、抽出項目数から「自己抑制」と「関係性」領域に注目していることが分かる。保育場面を想定してみると、前者は、保育集団の中で問題が生じたときの対応に今までの経験にない困惑を重視し、後者はというと、「発達」の過程を考え、他者とのかかわりや相互関係が構築できるかに焦点をおく「関係性」項目に注目していると考えられる。

特別支援の担当者により、保育の中で「問題行動・困り感」測定尺度として有効であるとして30項目が抽出され、チェックリストを作成した。TABLE 2に示す。

TABLE 2 「問題行動」評価票(チェックリスト)として抽出された30項目

項目
1 使っているものを触られたり捕られたり、行動を遮断されるとパニックになる。
2 気に入らなかつたり、思いが通らないと、そばにいる友達を叩く・押す。
3 何らかの頑固なこだわりがある。
4 人に関心がない。
5 クラスの友達と同じ行動ができない。
6 表情がなく、くすぐっても笑わない。
7 抱っこや手を繋ぐのを嫌がる。
8 友だちの物を取ったり壊したりしても平気である。
9 危険なところを好む様子が見られる。
10 家では話すが園ではお話をしない。
11 抽象的概念(ごっこ遊び・劇遊び)やかくれんぼ等のルールを理解が苦手
12 個別ではわかるが、一斉での指示が理解できない。
13 友達や先生の言動に即興的に応答できない。
14 友達の話に「そうか!」と共感する態度がない。
15 一度に複数の指示を行動に移せない。
16 嬉しいと羽目を外し、エスカレートして制止が利かなくなる。
17 突然関係ないことをしゃべり出す。

- 18 「けったろか」「ばかー」等、威嚇的・暴力的な言葉を使い、注意しても止めない。
 - 19 整列して集まっていたりしているときに周りが嫌がっているのに話しかけている。
 - 20 同じ事を何度も何度も言うてくる。
 - 21 話し方に違和感がある。
 - 22 順番が守れず、トラブルを起こす。
 - 23 聞き返が多い。
 - 24 着席していてもモジモジしていて落ち着きがない。
 - 25 突然どこかへ勝手に行ってしまう。
 - 26 広い場所では「待って！」が効かない。
 - 27 注意され「ごめんなさい」を言っても直ぐに同じ事をする。
 - 28 集中して行動ができない。
 - 29 作業が途中なのに終わった気になっている。
 - 30 独り言をぶつぶつ言って遊んでいる。
-

調査②

<目的>

保育者を困惑させ、保育の混乱を招いている「気になる子」の問題行動を保育者が抱える「困り感」とし、その構造を分析することを目的とした。

<方法>

- ・調査協力者：現職の通常クラスの保育者（調査①－１、調査①－２とは異なる）32名・経験年数は2年～20年。
- ・調査日時：2005年5月
- ・手続き：「保育者が抱える、子どもの示す「困り感」の実態把握のための調査へのご協力お願い」として、30項目（TABLE 2）の質問紙を作成し、調査協力者に手渡し、その場で記入してもらい、32名分を回収した。また、その際、追加質問として、問題視していた「気になる子」はクラスにどれくらいいたかを口頭で質問した。
- ・教示：『問題行動を示し、「困り感」を持った幼児（問題行動群）1名と、通常の保育で問題視されていない幼児（気にならない群）を想定し、チェックリストの30項目を「かなりある」「ときどきある」「ほとんどない」の3段階評定で評価してください』また、評定した子どもを含め「困り感」を持った子どもは一クラスに大体どれくらい存在していたでしょうか？教えてください。」

<結果と考察>

保育者が抱える「問題行動・困り感」の因子構造を分析する目的から因子分析を行った。主因子解ののち、バリマックス回転を行った。因子の安定性を考慮し、また、同じ項目で特定の因子に .45 以上の負荷量を示し、解釈可能な5因子 (F1・F2・F3・F4・F5) を抽出した。

5因子は項目内容から、第1因子 (F1) 「対人トラブル的行動」は12項目、第2因子 (F2) 「衝動的・迷惑行動」は5因子、第3因子 (F3) 「自閉的な行動」3項目、第4因子 (F4) 「自閉的サイン」は1項目、そして、第5因子 (F5) 「言語スキルの問題」2項目とした。

①項目の信頼性

評価票の項目の信頼性を各項目間の内的一貫性を測る α モデル (Cronbach) によって検討した。その結果、全体では、F4は α 係数が算出されなかった。これは、似ている質問項目がなかったということで、適切ではなかったということであり、質問項目数を増やすなど考慮の余地があった。また、最低値はF5の.310で、そのほかは F3が.632で、F2が.770、F1が.865となった。F1の因子が独立して強いが、他の因子も強力ではないがやや信頼性はあると考えられる。「問題行動・困り感」の主因子分析結果と抽出された5因子は以下 TABLE 3 に示す。

TABLE 3 「問題行動・困り感」の評価票の因子分析結果

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5
26 広い場所では「待って！」が効かない。	.819				
29 作業が中途半端でも終わった気になる。	.741				
27 注意されても何度もする。	.603				
19 回りが嫌がっているのにしゃべりかける。	.595				
2 気に入らないと叩いたり押す。	.593				
20 同じ事を何度も言う。	.587				
22 順番が守れずトラブルになる。	.544				
11 抽象的概念が苦手 (ごっこ遊び、劇遊び)	.544				
12 一斉での指示がだめ。	.517				
30 独り言をブツブツいう。	.507				
13 友達の言動に合わせられない。	.507				
28 集中して行動できない。	.487				

3 頑固なこだわりがある。	. 705					
14 友達の話に共感の態度がない。	. 699					
24 着席時でもじっとしていない。	. 625					
8 友達のものを取っても平気。	. 549					
25 突然どこかへ行ってしまう。	. 538					
5 友達と同じ行動ができない。	. 793					
10 園ではお話しをしない。	. 531					
7 抱っこ、触られるのが嫌。	. 485					
4 人に関心がない。	. 678					
21 話し方に違和感がある。	. 718					
18 威嚇的・暴力的なことばを言う。	. 495					
固有値	7.50	2.23	2.18	1.18	1.55	
寄与率 (%)	25.0	7.43	7.27	6.04	5.17	
累積寄与率 (%)	25.0	32.43	39.7	45.7	50.9	
α 係数	.865	.770	.632	—	.310	

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

22 回の反復で回転が収束

因子分析の結果、5つの因子が想定された。命名については、保育者がいかに保育集団の中で項目内容が影響を及ぼし、結果的に（保育者にとって）どのような保育の「困り感」になっているかを考察した。

「対人トラブル的行動」の尺度に含まれる項目は1因子に高い負荷を示し、12個の影響力のある項目がみられた。「衝動的・迷惑行動」の尺度項目は第2因子に高い負荷を示している。30項目から、評価尺度項目から不要とされる7項目が抜け落ちた。しかし、これも実質的な観点から尺度として評価の際には採用したい。

TABLE 4・TABLE 5 について

保育者が「気になる子」としての問題行動群において、保育者が困り感を持っている「問題行動」について保育者32名の合計評定高得点項目を抽出した。比較的高い得点の項目と低い得点の項目を検討した。結果をTABLE

4・TABLE 5 に示した。

TABLE 4 「問題行動・困り感」 評定合計が比較的高い得点一覧

	問題行動群	領域	因子
気に入らないと叩く・押す	74	自己抑制	対人トラブル
広い場所では「待って！」が効かない	70	自己抑制	対人トラブル
一斉での指示がだめ	70	言語理解	対人トラブル
ごっこ・劇遊び等抽象的概念が苦手	70	言語理解	対人トラブル
関係ないことを突然話し出す	69	自己抑制	
友達の言動に即興的に合わせられない	66	関係性	対人トラブル
複数の指示を了解できない	65		
集中して行動できない	64	自己抑制	対人トラブル
同じ事を何度も言う	64	自己抑制	対人トラブル
順番が守れずトラブルとなる	63	自己抑制	対人トラブル
友達と同じ行動ができない	63	関係性	自閉的な行動

TABLE 5 「問題行動・困り感」 評定合計が比較的低い得点一覧

	問題行動群	領域	因子
表情がない	44	関係性	
頑固なこだわりがある	45	自己抑制	衝動・迷惑
人に関心がない	46	関係性	自閉サイン
抱っこや触られるのが嫌	51	関係性	自閉行動
園では話さない	52	特異行動	自閉行動
話し方に違和感がある	53	言語理解	言語スキル
突然どこかへ行ってしまう	54	自己抑制	衝動・迷惑
暴力的・威嚇的なことばを使う	55	自己抑制	言語スキル
独り言をぶつぶつ言って遊ぶ	55	特異行動	

評定合計得点が高い項目の上位 11 項目を取り上げた。満点が 96 点となることから、(満点の) 約 70% の得点を基準とした。例えば、項目 2 「気に入らないと叩く・押す」では、評定した保育者の 32 人中 9 7 人が「かなりある」「ときどきある」として「困り感」が強いとしている。26 「広い場所では、待ってが効かない」では、88% の保育者が問題視をしている。12 「個

別に話すと、理解できるが、一斉での指示が理解できない」、かくれんぼや鬼ごっこ等の遊びのルールが分からなかったり、幼児教育では中心的なごっこ遊びでの『お魚になって、広い海へ行こう』などの 11「抽象的・想像的概が苦手」、それまではちゃんとできていたのに、突然、自分の思いを話すという 17「関係ないことを突然話し出す」、などの 11 項目は、何度も保育者が指導や注意をしているにもかかわらず一向に指導効果がないという点で保育者の「困り感」となっていると考えられる。TABLE 4 の分析では、この 11 項目を問題行動評価（チェックリスト）の下位尺度項目として扱うことができると考えられる。

また、項目 3「頑固なこだわりがある」は、32 人全員 100%が「ほとんどない」と評価している。TABLE 5 にある 9 項目は、得点が 50%前後であり、「表情がない」「頑固なこだわりがある」「人に関心がない」「抱っこや触られるのが嫌」「話し方に違和感がある」「突然どこかに行ってしまう」「暴力的・威嚇的なことばを使う」「独り言をぶつぶつ言っている」などは、「問題行動評価尺度項目として」は重要視されていなかったと考えることができる。これらの項目は、保育者が認識、また、周知している、自閉を疑う症状としての状態であり、はじめから「問題行動・困り感」とは捉えていないことが分かる。これは、TABLE 1 の結果とは異なっている。筆者が現場で経験している保育者からの声では TABLE 5 による考察がより実証的と考えられる。

Fig-1 に示されているのは、（気になる子としての）問題行動群と気にならない群との評定合計得点を各項目で比較したものである。両群の折れ線を分析してみると、特に両群の距離が大きい・長いのは、項目 2 (40 点)・5 (30 点)・11 (35 点)・12 (33 点)・15 (30 点)・26 (36 点)・28 (32 点) となっている。両群の評定得点の差が大きいほどその項目が問題行動、保育者の困り感を顕著に表しているといえる。「気に入らなかつたり、思いが通らないと、そばにいる友達を叩く・押す」「広い場所では『待つて!』が効かない」「想像的・抽象的概念が苦手」「一斉での指示が理解できない」「集中して行動できない」「一度に複数の指示が行動に移せない」「クラスの友達と同じ行動ができない」の項目である。これらの項目は保育者が問題行動とする子どもの行動を特徴付けている。殊に、項目 2・項目 26 は、両群で大きな得点差があり、この「気に入らなかつたり、思いが通らなかつたりすると、そばにいる友達を叩いたり、押したりする」・「広い場所では、『待つて!』が効かない」は、保育者自身が抱える「問題行動・困り感」を特徴づけ

る項目であることが分かる。筆者が勤務をしている適応指導教室で保育所・幼稚園から受ける相談や主訴と具体的内容が一致している。また、TABLE 4で分析をした結果ともほぼ一致する。保育者の「困り感」の具体的理解としての測定下位尺度とすることができるのではないだろうか。

問題行動評価得点の低い項目を両群で比較してみる。前述のように、問題行動評定得点が高い項目は両群ともほぼ一致している。子どもの発達の中でこれらの行動は、適切な行動へと変容していくと考えることができる。4歳・5歳段階でこれらの行動を子どもが示しているとしたら、それは、『育ちが少し、のんびりしている』と、保育者は観ているのであろう。ただ、気にならない群では、項目3「頑固なこだわりがある」と、項目8「友達のものをとったり、壊したりしても平気である」は評定保育者全員が「ほとんどない」と評定した。これは、問題行動群でも高得点ではなく、前述のように、保育者の周知している自閉を疑う項目として、「困り感」ではなく「障碍」として認識しているためと考えられる。

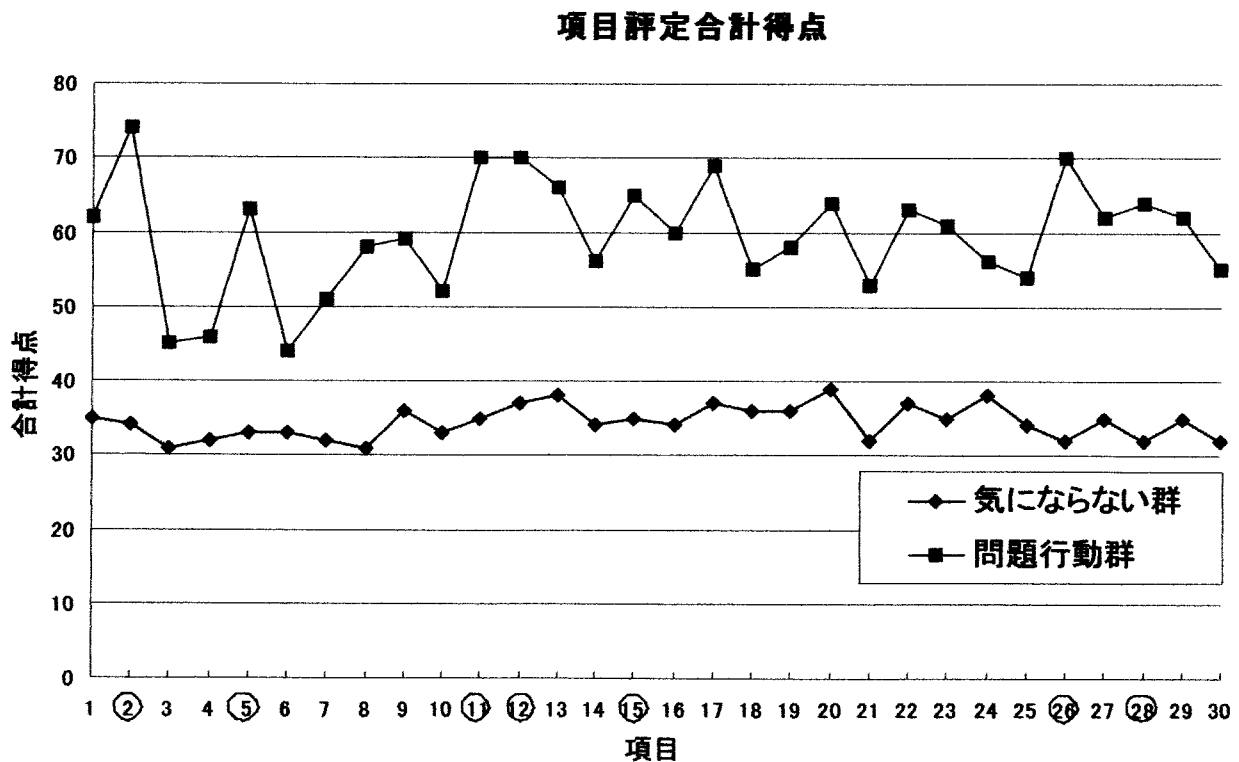


Fig- 1

②評点の比較検討

本調査では、30項目の評定結果を「かなりある」を3点、「ときどきある」を2点、「ほとんどない」を1点に換算し合計点、平均点などを算出した。4領域、5因子の評点とし、高得点ほど問題行動として、保育者の「困り感が強い」ことを示唆する特徴が顕著であることになる。ここでは、4歳児、5歳児について「問題行動を示し、困り感のあった幼児」（問題行動群とする）と、「通常の保育で困り感を持たなかった幼児」（気にならない群とする）で、安定したデータを得るために比較検討を行った。TABLE 6に示す。

TABLE 6 領域別平均得点と因子別平均得点の結果

		問題行動群	気にならない群
領域別平均得点	自己抑制	1.98	1.13
	関係性	1.78	1.08
	言語理解	2.06	1.12
	特異な行動	1.83	1.06
因子別平均得点	対人トラブ的行動	2.03	1.21
	衝動的迷惑行動	1.68	1.09
	自閉的な行動	1.79	1.07
	自閉的サイン	1.43	1.03
	言語スキル未修得	1.67	1.13

「問題行動群」と「気にならない群」の平均得点2群比較では、どの領域も、どの因子も問題行動群が高い平均得点を得ているのは想定範囲である。両群の平均得点の差をみると、領域別では、「自己抑制」=0.85、「関係性」=0.70、「言語理解」=0.94、特異行動=0.77 となっている。「言語理解」「自己抑制」は平均差が約1ポイントある。保育者が問題行動としている項目であると考えられるが、両群項目間の有意差をt検定すべきであった。さらに、保育集団現場で詳しく分析してみるとこれは、4歳児・5歳児保育では、個を生かしながらも、集団での活動が保育の形態となっており、言語による一斉指導、一斉指示に対する子どもの応答状況が保育者にとってのキー評定となっているのであろう事がうかがえる。次に、自己抑制の領域について注目できる。本来集団の中での生活に期待せずともそれまでの「世界」の中で十

分にその芽は育てられていると考えられていたが、近年、自己抑制力の芽が十分育っていないまま保育集団生活へと環境移行がなされ、さらに、問題解決されないままに、小林（2003）の報告のように就学先への持越しとなっている実態が読み取れる。

これは、因子別平均でも分析できる。「対人トラブル的行動」の両群の差は、0.82、衝動的迷惑行動=0.59、自閉的行動=0.72、自閉的サイン=0.30、言語スキル未修得=0.54である。「対人トラブル的行動」は自己抑制領域と深くかかわっている。両群とも高い得点を示しており、自己抑制力の脆弱さを感じるが、これらは、集団の中で、他者とのぶつかり合うことにより育つとの期待が大いにできる。

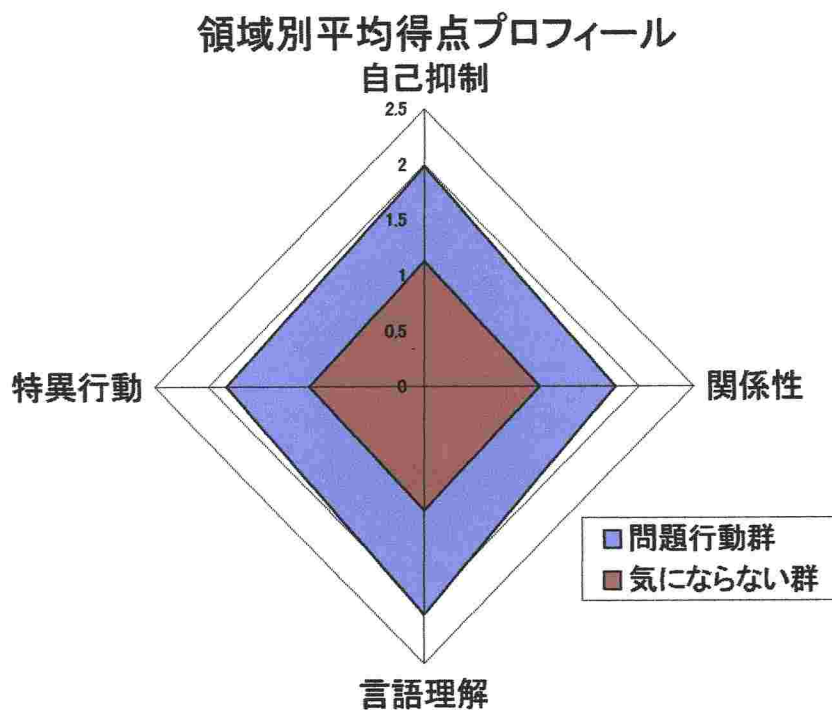


Fig- 2

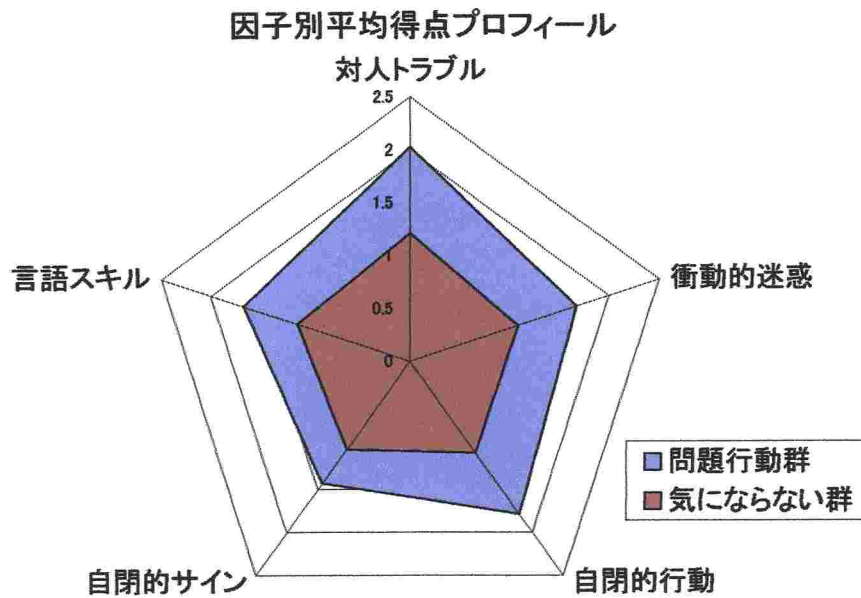


Fig - 3

Fig - 2 と Fig - 3 のレーダーで、(保育者が気になる子) 問題行動群と気にならない群の保育者自身の「問題行動・困り感」の構成を面積で分析した。これは、本郷 (前述) を参考にした。

どちらのレーダーも「気にならない群」はきれいな四角形と五角形を描いている。領域別平均得点プロフィールは「自己抑制」「言語理解」を軸にして長くなっている。幼稚園・保育所という保育集団での教育的環境では、この領域での問題行動はキーポイントなのであろう。因子別平均得点プロフィールをみると、対人トラブルが他の因子を引っ張っていることが分かる。保育集団で子ども達に求められるのは、幼児期に育てておきたい「主体的な活動力」と、それをもって獲得していく「社会環境と共同して活動していくための熟慮的で自己抑制的な活動力」の萌芽である、と考えると、保育者が対人トラブルを因子に持つ行動を「困り感」として問題とすることがこのデータからも分かる。また、対人トラブルの因子得点が下がれば、他の因子、特に、衝動的迷惑行動因子の得点も下がり、レーダーはより「気にならない群」に近づいていくと予想される。これに保育者が「気になる子」(対象児)の行動評価票の 30 項目チェックリスト得点のプロフィールを重ねれば、子

どもの問題が視覚的に分かり、どの因子に引っ張られているか、また、対象児に保育者が抱いている「問題行動・困り感」の実態把握ができる。「気になる子」の行動理解につながっていくと考えられる。

TABLE 8 - 2 領域別平均得点と標準偏差

領域別	項目数 (可能な得点幅)	問題行動群 (M±SD)
		気にならない群 (M±SD)
自己抑制	13	1.98±7.66
	(13-39)	1.13±2.43
関係性	8	1.78±8.30
	(8-32)	1.08±2.50
言語理解	5	2.06±7.12
	(5-15)	1.12±1.79
特異行動	4	1.83±4.40
	(4-12)	1.06±1.82

TABLE 8 - 3 因子別平均得点と標準偏差

因子別	項目数 (可能な得点幅)	問題行動群 (M±SD)
		気にならない群 (M±SD)
対人トラブル	12	2.03±5.47
	(12-36)	2.03±5.47
衝動的迷惑行動	5	1.68±5.12
	(5-15)	1.09±2.88
自閉的行動	3	1.79±6.66
	(3-9)	1.07±0.58
自閉的サイン	1	1.43
	(1-3)	1.03
言語スキル未修得	2	1.67±1.41
	(2-6)	1.13±2.83

保育者が問題行動・困り感の状態・状況を捉える的を射ているかの妥当性を次に、TABLE 8-1とTABLE 8-2で、問題行動群と気にならない群の標準偏差値を算出して示した。比較検討した結果、気にならない群では、領域別では、4領域とも標準偏差は低く、0に近い値になっている。これは、保育者の問題行動評定においてばらつきがなく、評定をした保育者に個人差がないということが分かる。この両群比較での特記すべきは、標準偏差が気にならない群に比べて、問題行動群に大きいことである。「特異行動」領域については、4.40なので個人差は大きいとは言えない。これは、保育者が周知していると思われる状態（例えば自閉症を疑う、場面寡黙等）なので、ばらつきなく評定がなされていると考察できる。「関係性」「自己抑制」「言語理解」では個人差が大きく、評定にばらつきがある。すなわち、この領域の行動特性への困り感を強く持つ子どもとそうでない子どもとして評定した保育者が同時に存在しているということである。つまり、「問題行動・困り感」は保育者によって同質ではなく、さまざまな行動で、子どもたちにより表現化された状態象を保育者が認識するか否かであるといえる。

第2節 保育に繋がる保育集団での「問題行動」理解と 保育者への保育支援と子どもの保育保障

保育集団に観る、保育者による「問題行動・困り感」の問題行動の評価票による分析によると、「問題行動・困り感」は保育者にとって同質ではない。行動は、子どもたちにより表現化された状態象であるが、保育集団の場では、行動上の問題は入園・入所当初は殊によく観られるところであるが、それが実際の保育の進行を妨げたり、妨害する結果となったりするとき、保育の場では、集団からの逸脱した子どもの行動は、調査1でも分かるように、保育者にとっては、「最も気づき、気にしやすく、対応に苦慮していること」になるのである。それは、個人差なのか、個人内差なのか、ソーシャルスキル不足による未熟さや不適切さなのか、適応の困難さによるのか、発達障害や他の「障害」によるものなのか判断をすることは非常にむずかしいからである。

本研究での課題は、保育者自身の「問題行動・困り感」を分析することである。保育者が抱えている「困り感」の実態を保育者自身の問題行動評価票で把握することである。学校心理学の枠組みから考察していくと、保育に繋がる問題解決指向のある、教育現場での教育的な『気になる子とその行動理解と支援』である。

集団保育の場にとって、保育者にとって、「困り感」の実態は何であろう

か。行動の発信者は子どもであり、それは集団生活の中での子どもが示す行動である。家庭において、また保護者にとっては、保育者の抱える問題行動は、必ずしも、問題行動ではないかもしれない。このように問題行動とは、「問題」にする人がいるということによって規定される（小林，1999）からである。保育者にとっては、保育集団からのさまざまな逸脱行動が「問題」として取り上げられる。教室から飛び出してしまふ、静かにお話が聞けずがたがた・うろうろして落ちつかない、などの動的な逸脱だけではない。それらの行動を注意しても止めない、ということに困惑が生じてくるのである。そのときは指導がうまく行ったと思っていたのに、また直ぐに同じことを繰り返す、或いは、全く注意していることが効かない。このような子どもの状態に対しての保育者自身が抱える意識上の「困り感」なのである。4歳児なのに、5歳児なのにこれができない・わからない、という保育者の経験や想定範囲外においての子どもの行動がもたらしていると考えられる。保育集団は、文字どおり「集団」が強く意識されている場である。その集団活動を「妨害」し「混乱」させる子どもの「逸脱」行動は、保育者にとってのみならず、保護者にとっても重大な「問題行動・困り感」なのである。これが正体である。早急な保育者への問題解決支援手立てが急務と考える。

保育集団にみる問題行動の評価票(チェックリスト)による分析結果から、保育者にとって、「問題行動・困り感」の特性が浮かび上がった。まず、保育者の行動理解である。子どもの行動を、保育集団生活での適応が期待できる「発達段階に相応しくない行動パターン」として捉えていることである。そして、保育者が募らせている「気になる子への困り感」は、「自己抑制」領域による「対人トラブル」因子の深刻さと頻度の状況であり、今までの経験では、対応ができない子どもの扱い難さである。現状の保育集団の場で、保育者が「困り感」をもつ子どもの実態把握の困難さを感じ、また、それを解決できないまま、通常の保育を進めていくことの困難さが考察できる。

問題行動・困り感の実態・状況は把握できたが TABLE 8-1 と TABLE 8-2 で分かるように、ある保育者によってはそれが問題行動であっても、別の保育者にとっては問題行動ではない。行動の発信者は「今、ここにいる子ども」である。保育者の人となりや保育センス、経験年数、保育能力など、さまざまな変数で問題行動に対する捉え方に違いがあるということである。同じ問題行動項目であっても、実際の保育の場面で子どもの表現として観察されるときには、その保育者の状況によって、意味が随分違ってくるのである。本研究で作成した「問題行動評価票」は、集団保育実践で保育者が気になった行動・困り感を持った行動を特定のカテゴリーに当てはめる、という

一般的には数量的な分析とされる。重要なことは、行動評価に当たっては、その行動が保育集団でどう位置づいているのか、対象児にとって、また集団を構成している他の子どもたちにとって、そして、保育者にとってどのような意味をもっているのかという文脈に対する配慮である。つまり、「子どもの行動を見極める保育者の目」である。子どもが何か表現をした時に、それを問題とするか否とするか、いかに読み取るか、いかに対応するかの目を培うことである。本調査により評価票として収集された保育者たちの生の声である「問題行動・困り感」項目を一つ一つ丁寧にチェックし、自分にとっての問題行動とは何なのかを整理しながら、日常の保育と結び付けていくことである。これらにより、否定的に捉えられる「数量的分析」評価は補えられると考察した。以上をふまえて、本研究により作成した「問題行動評価票」は、保育者の（気になる子への）「問題行動・困り感」をアセスメントすることや保育集団生活を通して保育者支援を行うことへの情報の一つとして有効であるといえる。また、子どもたちの保育保障が実現されると考えられる。

保育者自身が抱える「困り感」のアセスメントは、問題行動を示す子ども（幼児）の行動や子ども自身の特性・実態をどのように「教育的」に理解するかである。前述のように、幼児期の問題そのものはスペクトラムである。「発達を意識した」面からの理解が必要である。「発達段階」という一律のイメージにこだわることなく、子どものプロフィールを描くことが重要である。そのひとつとして役立つ情報を提供できるのが、TABLE 7-1とTABLE 7-2のレーダーである。前述のように、TABLE 2の評価票(チェックリスト)で問題行動のプロフィールを描き、日々の保育集団での行動観察(第3章で述べるエピソード記述)による情報、保護者からの聞き取り等を総合すれば、保育者自身の抱える問題アセスメントが短時間で可能となる。保育者自信をアセスメントすることは、学校心理学における「心理教育的アセスメント」では重要な作業である。TABLE 8-1とTABLE 8-2での考察と一致する。援助者である保育者自信の価値観・考え方・感情・問題の捉え方などが、しいては子どもの行動アセスメントのあり方に影響を与える(石隈, 1999)からである。石隈(1999)によると、保育者は、幼稚園・保育所という教育的社会を子どもと共有するからである。そこでは、保育者は子どもの環境の重要な構成要因であり、問題の構成要因にもなりうるのである。そして同時に、問題行動に対する援助資源でもある。したがって、保育者が問題行動にどう関係しているのか、問題の解決にどう貢献できるのかについての情報を収集する必要がある。子どもの問題解決に当たって、保育者自信

の立場・子どもとの関係・自分の能力をどう生かすことができるかのアセスメントをするのだという。

このような丁寧な心理教育的アセスメントにより保育に繋がる問題解決指向の支援・援助は導かれてくるのである。保育者への保育支援は、保育者自身がかかえる気になる子どもにたいする「問題行動（感）・困り感」を客観的、総合的かつ短時間に端的に行うことが重要となる。そして、安定した情緒的環境で、心理教育的アセスメントにより得られる気になる子どもとその子どもが示す行動の実態を把握し、それをどう理解するかに集約されるであろう。

第3章 問題行動評価票とエピソード記録による事例研究

—学校心理学からの保育支援の実際—

エピソード記述は、鯨岡(2005)が「実践と質的研究のために」提唱している。「関与する」と「観察する」の両方を高めつつなされる。保育者は、誰しも、保育での深い気づき、強い印象が得られたときに、それを子どもの環境構成をしているたくさんの人と共有したいと願っている。筆者はその体験を言語化し、広く他の保育者や保護者達と感動を分け合ったり、一緒に問題を考えてもらったりするための方法として、エピソード記述に注目をした。前述の鯨岡は、日々のかかわりの中で出会った印象的な気づきを丁寧に描き出すことは、それを深く考察することであり、子どものプロフィールを把握することに繋がるという。日々のよりよいかかわりがある保育を導いていき、自分自身がかかわっている意味が確認されていくという。

第1章で述べているように、学校心理学は、学校教育と心理学を統合した学問であり、一人ひとり子どもの援助ニーズに応じる心理教育的サービスを支える学問体系（石隈，1999）である。心理教育的援助サービスは、子どもを理解すること、援助・支援のニーズを把握することである。しかし、今、保育者達の声で切実なのは、周知の知見や従来の枠組みでは捉えられない子どもの状況と保育課題である。保育保障を意識すると、支援・援助の視点を持った「子ども理解」の重要性が問われていることが分かってくる。

実際の保育集団の現場では、諸検査の実施は馴染まない。実態・状況の把握は、参与観察による方法がとられる。保育者が保育をしながら行動(問題行動)アセスメントを行い、支援も行う。この時、問題行動評価票とエピソード記述は相互に補完しあい、有効な手立てとして考えられる。

不注意・衝動的行動を「困り感」として保育者自身が持つ 4歳児の支援と担任保育者への保育支援の実際

本事例は、筆者が適応指導教室で指導を担当している幼児である。幼稚園よりの紹介で週1回の指導を行ってきた。この指導プロセスを先の「問題行動評価票」のプロフィールからの読み取り、在籍園保育者と筆者によるエピソード記述（鯨岡，2005）の記録交換を分析カテゴリーとし、実践的に検証を行った。

アセスメントの結果、保育者自身の対象児への「困り感」プロフィールリーダーによる分析で、本児の自己抑制領域における行動項目や不注意・衝動的因子が中心的な保育者の「困り感」と分析できた。本児の担当者である筆者は、保育者の「困り感」問題解決支援を間接的（本児の指導で）に、直接的（エピソードの記述交換で）に実施した。適応指導教室での環境、幼稚園での環境、本児が所属する環境を整えることにより、保育者が「困り感」を抱えている対象児自身が行動を変容できると考えた。環境とは、人的環境、物質的環境、社会的環境をいう。本児の場合では環境を整えるとは、視覚的な情報入力を活用する場で刺激をコントロールすること、肯定的な関係と会話、ワーキングメモリーを育てることを意識した活動である。ワーキングメモリーを室橋（2005）は、作業台に例えている。発達障害を持つ子どもたちの作業台は傾いた状態にあり、入力された情報が台からスルスルとこぼれ落ちてしまう。しかし、興味ある情報や幾度も繰り返された学習によって、粘着性が増して情報が定着すると仮設している。また、ワーキングメモリーは、「保育所や幼稚園などの新しい環境とであうとき、子どもたちはワーキングメモリーをフル回転させる。はじめて会った相手のしゃべることばや身振りを情報として一時的に記憶しながら分析し、自分の言いたいことを伝えることで人間関係を作り上げていく、と説明をしている。本実践に当たってはこの機能に注目をした。事例幼児の、刺激をコントロールし、ワーキングメモリーを育てることを意識した活動設定することによって保育環境を整えれば行動の変容が期待できる、さらに、この情報提供を在籍園保育者と共有をすれば、違う立場での共通した子ども理解や支援が可能であると考えた。また、エピソードは、本児が、適応指導教室と在籍園で保育者たちから設定された活動環境の中で、自ら環境（人的・物的）にアプローチし、変容させているかの行動に視点を置いて抽出し考察を行った。以上問題意識を持ち課

題設定しかかわった。

本事例の指導実践を通して、担任への保育支援の実際を学校心理学の知見から明らかにする。

1. 研究の方法

対象：筆者が適応指導教室で担当をした幼児（A君5歳）。筆者が勤務する幼稚園在籍1年目。年少クラス20名。弟（3歳）、妹（1歳）がいる。担任は24歳、女性。

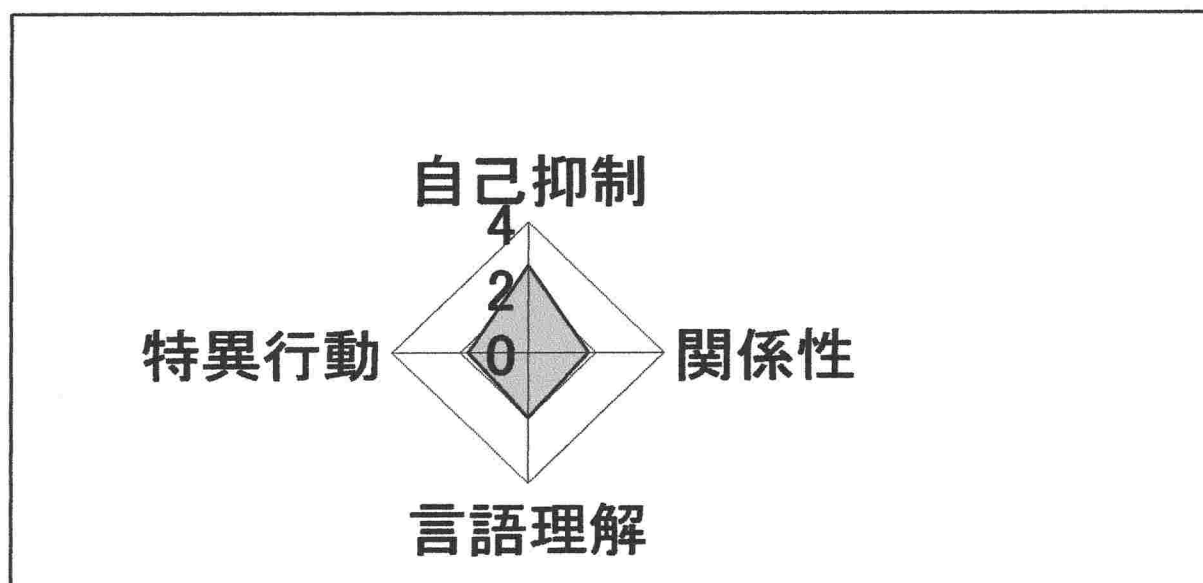
期間：△年6月～▲年3月

分析：適応指導教室担当者である「私」と在籍園担任による「問題行動評価票」・領域別・因子別レーダープロフィール記入をした。△年6月と保育支援後の▲年3月のレーダーの比較をした。

上記期間における指導実践でのエピソード記述とそれに対応した指導連絡ノートによる担任からの記述を整理し分析を行った。

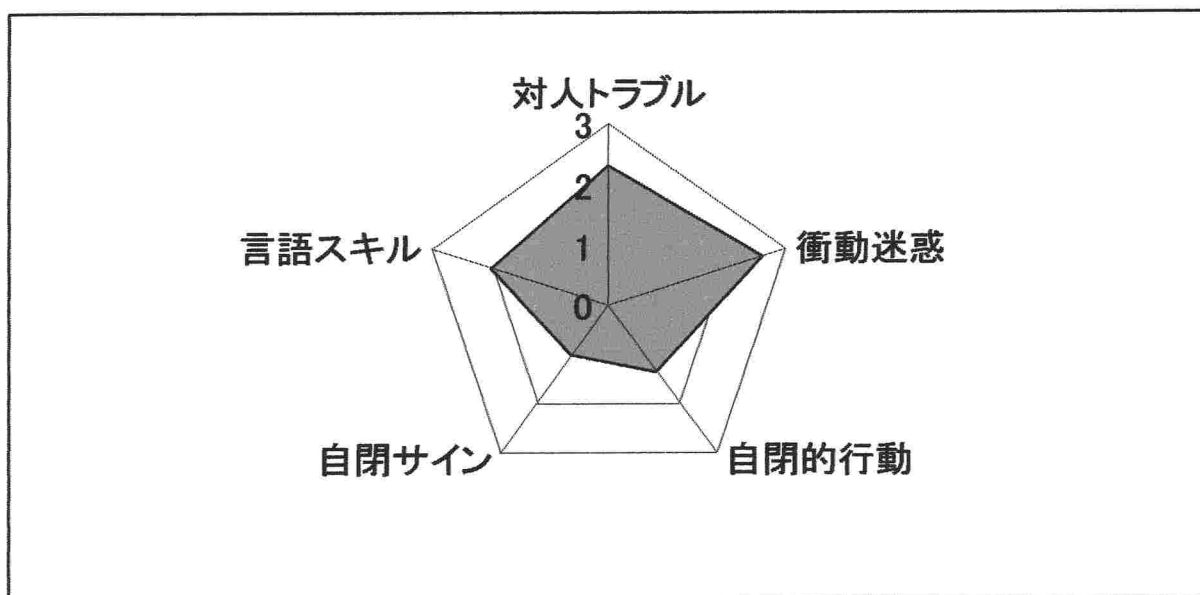
2. A君のレーダーによるプロフィール

保育集団からの問題行動評価票（チェックリスト）を使用しての担任保育者による問題行動評価をおこなった。この時期は、入園してから2ヶ月が過ぎた頃である。



△年6月 A君の保育者自身の[困り感]領域別平均得点プロフィール

Fig-4



△年6月A君の保育者自身の「困り感」因子別平均得点プロフィール
Fig-5

A君は、自己抑制領域項目平均得点が高くなっている。行動で際立つのは、広い、狭い関係なく飛び出し「待って!」が効かないことである。教室でも、園庭でも、自分の気の向くままである。とにかく、他児とのトラブル絶えなく、自分の気持ちの表現方法は乱暴なことばと暴力的な行動であった。衝動的・迷惑的行動因子と対人トラブル因子に引っ張られる行動が際立ち、保育集団では注意されること、叱られている場面が多く落ち着きがなく、自分勝手、わがまま、躰がなっていないと保育者や他の保護者から評価されていた。母親は、「そんなに悪い子ではないのに」と子育てに悩んでいた。

3. 実践事例と考察

(1)初めての出会いなのに、いっきに縮まった私たちの距離

おもちゃがたくさんあるプレールームでの行動観察を行った。A君の行動を把握するために、「私」はA君について周り、同じものに触り、同じ遊びをした。母親、弟、妹も一緒にプレールームで遊んだ。危険なこと、暴力的に他者とかかわりそうになる場面が生じないように、「私」(筆者)が環境をコントロールした。A君が注意されたり、叱られたりする状況がないようにして、ひたすら遊び、快の気持ちを実感できるようにした。母親にはあらか

じめ、90分の時間の指導観察の意味と目的を説明しておいた。A君からのことばかけ、身体に飛び掛ってくる等にも全てのA君の行動に対し親和的共感的に応答をした。A君は、ニコニコ笑顔で弟や妹の遊びを横取りしては泣かしそうになってもお構いなくあっちこっち動き回り、ご機嫌であった。

エピソード1

A君の動きについて、A君がひたすら遊ぶ経験を楽しんでいる時間を共有した。突然飛びついてきて叩いてくるが顔は無邪気な嬉しそうな笑顔。私のほうまで嬉しくなって一緒に転げまわっていると、弟妹までその中に入ってきた。母親が制御のことばをかけるがA君たちの耳には届いていない。ハイテンションになってきたので、すかさず、別の遊びを設定、提案しそちらに気持ちを誘導した。「あっち向いてほい！ごっこ」をするが、ルールが分からなかったらしく、ワーワー・ギャーギャーと叫んでいるだけになったので、抱きかかえ、母親を相手にこのゲームをやった。すると、A君の動きがピタッと止まり、私に身を任せる様な状況を感じた。私がA君を抱きかかえ両手を操作して、言葉を添えながら、ゲームをした。母親に勝つと、褒めてもらい、負けても私がオーバーアクションでA君に残念ポーズをさせ、楽しさを演出した。しばらくしてゲームのやり方をマスターしたのだが、弟が「俺もやる」と身体で割り込んできた。楽しい状態を突然遮断された行動に暴力的なA君の応答が出る寸前に、また、次の場面へと気持ちを移行させた。弟妹を他の保育者に任せ、A君と母親を連れ私と3人で遊具のない静かな別室に移動をした。A君を挟んで3人が手を繋ぎ、私「紙芝居のおへやに行くからねー！」ともったいぶった調子で語りかけると、A「どこなん、えー、すごいところなん」と目を丸くして私に話しかけている。母親が「どきどきするね、うれしいね」とサポートしてくれたので、ますますA君の心は、ワクワク・ドキドキを感じているらしいことが表情で分かった。2階の小さな何も無い部屋にはいった。目を閉じさせ、母親のひざに座らせた。目の前に「ジャンボ絵本」を掲げた。目を開けたA君は「ギャー、なにこれー」とその意外性に大喜び、私の予想に反し、「はじまり、はじまりー」の言葉でジャンボ絵本に集中した。10分ほどの時間、母親のひざの上で、静かに聞くことができた。「はい、終わります。拍手！」の言葉で、A君が母親と顔を見合わせてぱちぱち手を叩いている姿を観察でき、私は心地よさを感じた。もっと遊びたいとごねたが、「今日は終わります」で終了をし、次の約束を「ゆびきりげんまん」で確認し帰っていった。

動と静の2場面を設定した。発達検査や心理検査は幼児には馴染まないの

で参与観察をしながらアセスメントをしている。プレールームには、魅力的な玩具や遊具がこれでもかといわんばかりに、刺激的に設置してある。集中して遊びなさいと言われても、子どもたちは、「ひたすら遊んでいる」のだから集中して遊んでいると反論するかもしれない。A君もプレールームの魅力に取り付かれひたすら遊ぶことが叶ったのだが、そのうち、弟妹という他者が自分の「ひたすら遊ぶ」状況に影響を及ぼしていることに気づき、それを巻き込んで遊んだり、排除したりして、自分の快情緒を継続させ守ろうとする情緒が行動となって表現されてしまった。それが、他者の遊びのじゃまをしたり、他者に攻撃的になったりする行動となっていたと教育的に分析をした。私たち大人（保育者、保護者）がA君の環境をコントロールし、不快情緒（注意されたり、叱られたり、不本意な遊びの中断経験等）を生み出す刺激（人的・物的・社会的）に対する応答の仕方を意図的に快情緒の実現として導いていく。その実感の積み重ね、つまり、実行機能としてのワーキングメモリーを育てることをアセスメントの結果から考察をした。具体的な方策として、「ジャンボ紙芝居」と「ジャンボ異次元カルタ」の教材を用意した。「ジャンボ異次元カルタ」とはA3版ほどの大きさがあるカルタで、それを遊び手の目の前に置くだけでなく、棚の上、引き出しの中、マットのした、隣の部屋、保育者の背中・・・、実にさまざまな場所に置き、カルタとりのゲームをするというものである。育てたい力の段階で設定を変化させていく。保育者の環境コントロールで静と動、わくわく・ドキドキ感の緊張感、待ちの楽しさ、見通しをもったり、工夫を凝らしたりが実感できる行動、カードをとった満足感、ひたすら遊んだという充実感などを培うことができると私は大いに期待している。在籍園には、できるだけ迷惑的・衝動的因子行動が生じる前に環境を調整することを提案し、自己肯定感・有能感を育てることをジャンボ絵本・ジャンボ異次元カルタ遊びで期待される力と合わせて説明し理解を得た。集団でA君が対応できた充実感を重要と考え、本児の加配保育者への対応がポイントとなることから、具体的な場面を設定して打ち合わせを行った。自園通級だったので連絡調整がうまくいった。

（２）「ひたすら遊ぶ」内容が変容して・・・在籍園でも安定した行動が増えてきた。

毎水曜日、幼稚園に行く前に指導にやってくる。週の半ばで、少々気持ちが疲れていると考えこの曜日を設定した。私のところへやってくると、すかさず、「先生は、きょうA君と会えて、ハッピー」と抱きしめることにした。自分が大事にされている、愛してくれる人がいる、という実感が得られると

考え実行した。身体の大柄な A 君であるが毎回嫌がることなく、しばらくひっついていて、母親いわく、「幼稚園の行事の練習で我慢するようになって、その日は甘えてくるような気がします」。運動会の練習が続いているときに私のところに来るとひざの上に座って暫く、私の机上をあれこれと触っている。ジャンボ異次元カルタの遊びになれてきて、小学 2 年生の女子と遊ぶことになった。この頃には、ひたすら遊ぶ内容が、玩具・遊具身体的なぶつかり合いではなくなり、ジャンボ異次元カルタで児童の大半を過ごしていた。

エピソード 2

小学生ではあるが A 君よりも身体は小さくか弱く見える。少々照れたりテンションが高くなるようになっていたが、私が A 君の行動をコントロールしてゲームに集中させた。A 君は何度も遊んでいるのですっかり「プロ」。ワーキングメモリーを働かせ、要領よくアタックしてカードを「ゲット！」している。しかし小学生は小学生。そのうち慣れてきて、激戦となる。身体の大柄な A 君がお姉さんに覆いかぶさったり、跳ね飛ばしたりしてしまった。お姉さんは泣き出したり、「嫌だー」とゲームを放棄したり・・・今まで自分がやっていた「あの行動」を「楽しく、ひたすらに遊んでいる」最中に他者にやられてしまったのである。A 君は呆然と立ちすくんでしまったのである。「ぶつからないで、ぶつからないで」とゆっくり A 君の両手を持って、2 度繰り返した。お姉さんの機嫌も直りゲーム再開。勝利は A 君。お姉さんや、保育者・先生・お姉さんの保護者たちに大げさに褒めてもらった。「次も一緒にゲームをしよう」とお姉さんに言葉かけをしてもらい、約束の指切りを（お姉さんからの申し出で）した。母親は弟たちと別室にいてもらった。お姉さんのことを伝えに母親を探しに行った。高揚した顔で、ゲームに勝ったことではなく、先ず、お姉さんとの楽しかった様子を話していた。その日の幼稚園で、担任保育者に「ジャンボカルタしよう」（A 君はジャンボカルタが幼稚園にあるのを知っていた）と提案をしたという。母親から状況を聞いた担任がその提案を受けて、さっそくクラスでゲームをした。やり方もいつも幼稚園でやってるやり方とは違うと説明していたそうである。事前に連絡していたので、縮小バージョンで実施し、A 君がそこでヒーローとなったということであった。「すごい、かっこいい」とクラスの友だちから自然に評価してもらったときは、「いい顔だった」とエピソードが記述されていた。「皆に認められ私もうれしかった」と書き加えられていた。

エピソード3。担任保育者記述エピソード

皆に認められるような保育場面をいくつか設定し、環境をコントロールして、[A君はすごい]という言葉がよく聞かれるようになった。そんなとき、数日前からのお気に入りのビー玉ころがしの玩具を、この朝は他の子どもが使っていた。A君は、[よして]と発信したが、「いや、A君は直ぐ壊してしまうもん」と断られてしまった。そのあと、私（担任）のところに来て、「よしてくれない」と訴えた。二人を呼んでゆっくり話しました。約束を確認して、二人でワイワイ話しながら遊ぶことができた。以前なら、「よして」もなく、横取りをしてトラブルになる。叱られる。あやまる。でも直ぐに同じトラブルをおこす。こういうパターンだったのです。「よせて」もらえなかった悲しさを何度も経験して約束を守って遊べるようになった。クラスの一員になったという実感があってうれしかった。

私も嬉しかった。私も担任保育者も、A君の情緒表現に一喜一憂であるが、嬉しい出来事が増えていることは確かな手ごたえとしてある。母親も同様に感じておられていた。

Fig-4に見られるように担任保育者の「困り感」に対する評価平均得点はいずれも下がっている。数量的にからも判断できるが、自己の「困り感」が確かに軽減している実感が保育者にあるので「問題行動評価票」とエピソード記述が補完しあっての評価とできる。

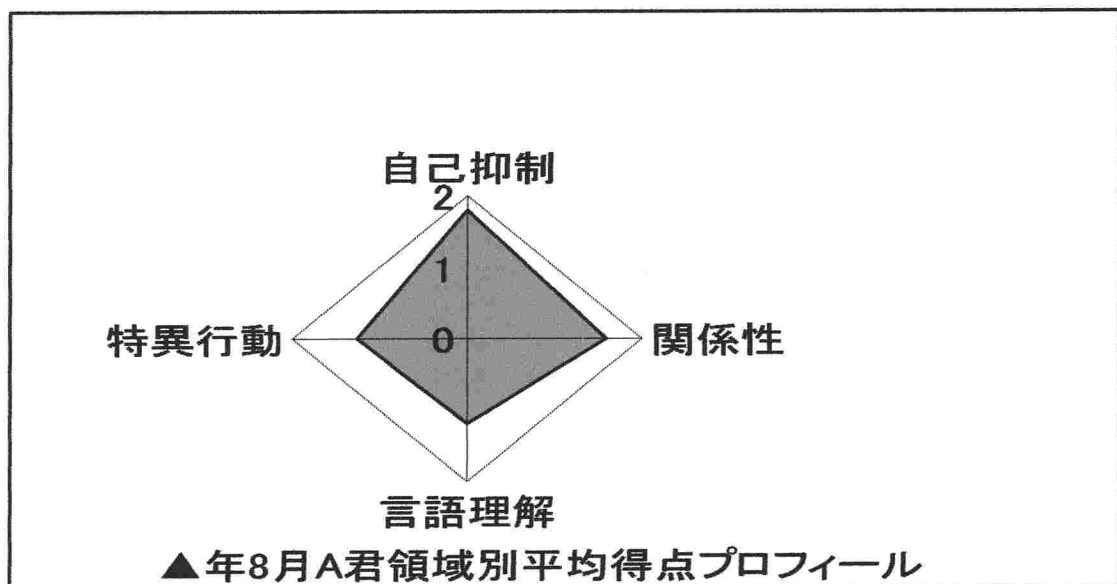


Fig-6

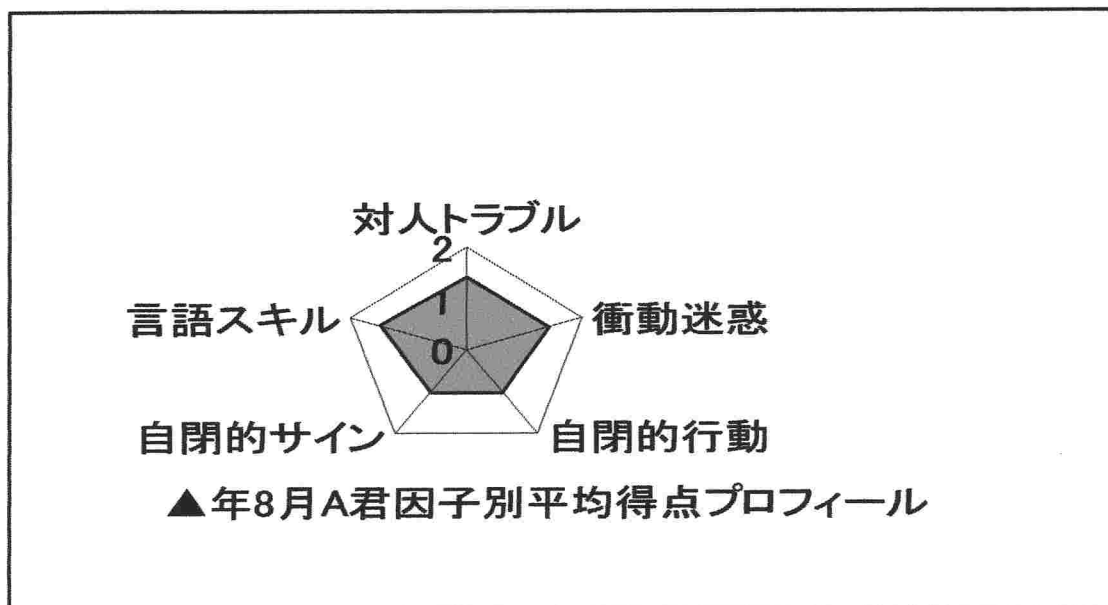


Fig-7

まとめ

保育者自身の「困り感」をアセスメントすることで、現実の保育集団での保育者自信の指導の躓きが評価できたと、担任保育者が実感したようである。連絡ノートに記述があった。今回は予定していた担任自身のアセスメントバッテリーが実施できなかつたのであるが、保育者の気になる子へ抱く「困り感」のアセスメントによる子どもの行動に対する観かたの変化と理解は、保育集団を見つめ直す手立てとなり、注目する視点を明確にしてのエピソード記述は、自分自身の保育を省察することに繋がっていったのである。それは私も実感していたところである。保育者が抱える「困り感」の問題行動評価票による指標では、数量的な分析を超えて実際の保育集団現場で、保育者自身の「困り感」が明確になり、また、分析された「困り感」プロフィールにより問題解決支援の方向性への活用ができた。担任保育者への「保育に繋がる支援」を実証することができた。アセスメントによる結果を保護者と三者で共有し、問題や課題をA君のものとしてだけでなく、保育者自身や筆者自身の問題課題として支援を具体的な形で設定し省察してきたことが良い方向を生じさせたのだと考えられる。エピソードを抽出していく中で、A君の生活の質が変容していくことに私たち保育者の注意がむけられていることにも記述により整理できてきた。なによりも、A君とのやり取りが「やりやすくなった。いや、A君と私とがつきあい易くなった」といったほうがあったっているかもしれない」担任保育者からの記述には、頷いてしまった。

きっと、それは、クラスの友だちには、より実感としてあったのであろう。具体的な保育支援としての本児へのアプローチは、変化のある活動と挑戦可能な課題の用意、不注意・衝動的行動を生寺内ですむ経験の積み重ねというワーキングメモリーをそだてることであった。こうした環境をコントロールしたなかで、自分の力を自由に使い始めた A 君の次の課題を私たちの課題として評価しながらコンサルテーションすることができた。そのなかで、ネガティブであった気になる子の保育者自身が抱える「問題行動（感）・困り感」は、保育者の成長の糧となり、エネルギーと変容していくというプロセスも確認することができた。問題行動評価票とエピソード記述が補完しあって考察・実証できた。

今回は、集団保育現場の声と保育に繋がる支援の実際を課題としたが、「問題行動評価票」での被検査者数がすくなかったこと、評価項目数も少なかったことでの信頼性・妥当性に問題があったことは反省材料である。また、検定をさらに進めての分析も考慮しなければいけなかつただろう。保育に繋がる保育支援については、事例研究として、個別事例の探求を通して心理現象を明らかにする手立てをエピソード記述と共に検証することを今後の課題としたい。

参考文献

- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 伊藤哲司・能知政博 2005 働きながら識る、関わりながら考える ナカニシヤ出版
- ウエルナー・鯨岡 峻訳 1976 発達心理学入門 ミネルヴァ書房
- 宇田川久美子 2005 自閉傾向のある子どもとのコミュニケーション的場を広げる 保育学研究 第43巻 1号
- エル・イー・バーグ 2001 新・幼児教育法 北大路書房
- 大場幸夫・柴崎正行 2001 障害児保育 ミネルヴァ書房
- 海津亜希子 2004 教育心理学研究 第52巻
- 鯨岡 峻 1999 関係発達論の展開 ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻 2005 エピソード記述入門 東京大学出版社
- 久保田まり 1997 アタッチメントの研究 川島書店
- 小泉英明 2005 脳を育む 学習と教育の科学 明石書店
- 小林小夜子 2003 幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえかたに対する指導者間比較 保育学研究 第41巻 2号
- 子安増夫 2005 よくわかる認知発達とその支援 ミネルヴァ書房
- 塩見邦雄 1994 子どもの学習意欲をたかめる 北大路書房
- 志賀利一 2001 発達障害児者の問題行動 その支援と問題対応マニュアル エンパワメント研究所
- 津守 真 1997 保育者の地平 ミネルヴァ書房
- 平山 論 2003 脳科学からみた機能の発達
- 平山 論 2005 親と教師のための ADHD・AS を変える環境対話法 麗澤大学出版社
- 松浦 宏 2002 学校心理学の研究とその動向 教育心理学研究 第41巻
- 本郷一夫 2005 保育の場における「気になる」子どもの保育支援に関する研究プロジェクト 報告書 I
- 無藤 隆 2005 「気になる子」の保育と支援
- 室橋春光 2005 実行機能から見た LD・ADHD・自閉症の心理的特異性と共通性 LD 研究 第14巻 第1号
- 柚木 複 1985 子どもの問題と子ども理解 コレール社

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの関係者の方々に御指導、御助言、御協力、そして、暖かく・やさしい御言葉を賜りました。この紙面を借りまして、厚く御礼を申し上げます。

とりわけ、兵庫教育大学大学院教授 塩見邦雄先生には、さまざまな研修の場や学会参加の機会を頂きました。御多忙の中、御指導・アドバイスを研究を進めるプロセスにおいて頂くことができたことは、本研究を推敲するにあたって大きな指針となりました。多様な視点からの御指導を心から感謝申し上げます。

また、元佐賀大学教育学部教授 丹野真智俊先生には、他大学にもかかわらず、快くデータ収集等に御協力いただき、本当に有り難うございました。幼稚園現場の先生方、事例として取り上げることが快諾して下さった保護者の皆様、さらに、勤務教室の先生方にも頂きましたご意見ご協力に深くお礼を申し上げます。たくさんの方々に支えられ、一応の締めくくりを迎えられ、改めて、皆様方の御厚意に感謝申し上げます。今後の子どもたちへの指導実践にこの研究が生かされるよう努力いたしたく思っております。

2006年1月