

〔チーム研究2〕子ども家庭福祉分野におけるソーシャルワークとケアワークの体系化に関する研究(1)  
(主任研究者 柏女霊峰)

## 児童福祉施設における保育士の保育相談支援(保育指導)技術の 体系化に関する研究(1)

### —保育所保育士の技術の把握と施設保育士の保護者支援—

子ども家庭福祉研究部 嘱託研究員	柏女霊峰・有村大士 板倉孝枝(京都府立大学大学院) 橋本真紀(関西学院大学) 伊藤嘉余子(埼玉大学) 西村真実(大阪成蹊短期大学) 小清水奈央(澁野辺保育園)
母子愛育会ナーサリールーム 浜松学院大学 厚生労働省保育指導専門官	山川美恵子 高山静子 天野珠路

#### 要 約

本研究は、保育士が行う保護者支援業務である保育相談支援の体系化を図ることを目的とする3か年研究継続研究である。第1年次目は、以下の3つの研究を実施した。

研究1は「保育相談支援(保育指導)における保育技術の活用実態に関する研究」であり、エピソード事例から、保育相談支援に用いられた保育技術を抽出し、保育所保育指針解説書に示された保育士の専門的技術の枠組みに従って分析した。その結果、保育相談支援においては関係構築の技術、生活援助の技術、発達援助の技術が多用されていることなどが把握された。

研究2は「保育相談支援における動作的援助の把握に関する予備的研究」であり、次年度に実施予定の観察調査における標的行動、観察の視点(カテゴリーの検討)、観察調査の方法を捉えることを目的として予備調査を行った。

研究3は「施設保育士の保護者支援、保育相談支援の実態把握に関する予備的研究」であり、施設保育士の保育相談支援業務について先行研究のレビューを行うとともに、施設保育士に対する半構造化インタビューを通じて考察を行った。次年度は、2つの予備的研究を踏まえた調査研究につなげていくこととしている。

キーワード：保育指導技術、保育技術、保育所保育士、施設保育士、児童福祉施設

#### A Study on Systematizing the Nursery Guidance Skills of Nursery Teacher at Residential Care Institute for Children I: Understanding the Skills of Nursery Teacher and Parenting Support by Nursery Teacher at Residential Care Institute for Children

Reiho Kashiwame, Taishi Arimura, Takae Itakura, Maki Hashimoto, Kayoko Ito, Mami Nishimura, Nao Mietani, Mieko Yamakawa, Shizuko Takayama, Tamaji Amano

**Abstract**: This three-year continued study aims at formulating a system for child rearing guidance supports operated by nursery teachers in the duties of supporting parents. In the first year study, three main researches have done as the following:

Research1: 'A research on a practical state of nursing skills in the child rearing guidance support' has sampled nursery skills used in child rearing guidance supports through episodes, then analyzed them by using a framework of specialized skills for nursery teachers shown in the manual for nursery school nursing guidelines. As a result, it was understood that there were three skills used much frequently in the child rearing guidance support, such as, relationship building, living supports, and developmental supports.

Research 2: 'A preliminary research on gestured assistances in child rearing guidance support', has piloted for the purpose to find out the targeted gestures in the observation research, those view points used for examining the categories, and the method of observation research used for the second year study.

Research 3: 'A preliminary research on understanding the present state of support for parents and child rearing guidance operated at residential care institutes for children where nursery teachers are posted', has reviewed the previous literatures about the duties on child rearing guidance support operated by nursery teachers work for residential care institutes for children, and considered them through the semi-structured interviews.

The second year study will be continued based on those piloted researches above.

**Keywords**: Nursery Guidance Skills, Nursery Skills, Nursery Teacher, Nursery Teacher at Residential Care Institute for Children, Residential Care Institute for Children

## I. 研究の背景と必要性並びに研究の全体概要

平成15年11月から実施された保育士資格法定化において保育士の業務に保護者支援業務が正式に規定され、平成21年4月から施行された保育所保育指針において「保育士の専門性を生かした保護者支援」の必要性がうたわれた。さらに、その解説書において保育士の保護者支援業務が「保育指導」と規定されている。また、保育士養成課程等検討会中間まとめは、保育士の専門性を生かした保護者支援を「保育相談支援」<sup>1)</sup>とし、演習形態で1単位の履修を求める提言を行った。提言に基づけば、早ければ平成23年度入学生から、全国の保育士養成校において、当該科目が教授されることとなる。しかしながら、その業務の社会福祉の援助技術における位置づけや当該業務に必要とされる基礎的知識、技術の体系は明らかにされていない。ソーシャルワークやカウンセリングの専門性とも近接するため、その体系化が早急に求められる現状にあるにもかかわらず、先行研究もほとんど認められない。

そこで、本研究においては、保育士に固有の専門性とされる保育相談支援(保育指導)のための知識や技術、態度等に関する主任研究者らの先行研究を踏まえ、子ども家庭福祉分野におけるケアワーカーとしての保育士が行う保護者支援業務である保育相談支援(保育指導)の体系化を図ることを目的として、3か年研究継続研究を実施するものである。

おりしも、保育制度改革や社会的養護改革、地方分権改革等において、保育所をはじめとする施設最低基準の地方移譲や保育の担い手や施設設備基準等の規制緩和とその他保育の質の低下が懸念される一方で、保育所保育指針を担保するための保育士の質の維持・向上、施設保育士の質の向上が大きな検討課題とされている。そのなかであって、保育士の専門性を生かした保護者支援業務である保育相談支援(保育指導)業務の構造化・体系化と養成教育への導入は緊急の課題である。

現在、厚生労働省においては保育制度改革が進められており、少子化対策特別部会の議論について事務局が平成21年12月に取りまとめた資料では、保育所利用のあり方について、介護保険制度を模した保護者と保育者とが直接に向き合う関係を基本としている。また、保育サービスの量と質の整備を図るための財源の拡充及び統合を提言している。また、保育の質の向上や保育士養成のあり方も大きなテーマとされている。これを受け、平成21年11月からは保育士養成課程等検討会も開催されている。こうした動向のなかで、保育士の専門性を生かした保護者支援、検討会において「保育相談支援」とされ、保育所においては「保育指導」と定義される業務に必要とされる知識、技術の体系化が急がれる。

さらに、それらはいわゆる施設保育士においても必要とされる業務、技術であるが、その活用実態については、

通常、施設の保護者支援やソーシャルワーカーの保護者支援として検討されており、子どもの保育と保護者に対する保育に関する指導を行う専門職である保育士がどのような技術を活用して保護者支援を行っているかという実態については、これまでほとんど把握されていない。そのようななかで、いわゆる家族再統合の導入が進められているのである。

主任研究者らは、これまでの研究<sup>2)3)</sup>において、保育所保育士が用いている保育士の専門性を生かした保育相談支援、すなわち保育指導の技術についてこども未来財団の助成を受けて研究を進め、保育所保育士は、保育技術を基盤としてその上に保育指導技術を組み合わせて保育指導業務を展開していることを明らかにしてきた。現在のところ、保育相談支援に用いられる保育技術は5つ、保育指導技術を26抽出している。ここでは、保育士は保育士に固有の、あるいは他の対人援助専門職と共通の保護者支援のスキルを有しているが、それが可視化されていないとの前提に立って研究を進めている。そして、そのことは、保育所保育士においてはかなりの程度実証することができている。しかし、児童指導員等の専門職との同化が進んでいる児童養護施設等の児童福祉施設において、それらを前提とすることができるかどうかは不明である。したがって、いわゆる施設保育士については、先行研究のレビューから進めていかなければならない。こうして、保育所や他の児童福祉施設における保育士の保育相談支援の実態や用いられている技術が整理できれば、子ども家庭福祉におけるソーシャルワークとケアワークの整理ができ、かつ、保育士の専門性向上に大きく寄与すると考えられる。また、今後、保護者と保育者とが直接に向き合う関係となる保育所における保護者との向き合い方、児童養護施設等における家族再統合、家族関係調整支援における保育士の役割の明確化に資すると考えられる。

そこで、本研究では、3か年継続研究として、まず、主任研究者らが、平成20年度にこども未来財団の委託研究として行った『保育指導技術の体系化に関する研究』において集積した保育所保育士の保育相談支援(保育指導)事例をさらに詳細に分析し、保育所保育士が保育相談支援(保育指導)を行うに当たって活用している保育技術について整理を行う。具体的には、委託研究において実施した保育所保育士の保育指導実践記録(保育指導事例記述シートに記入)のより詳細な分析を進め、意味内容の類似性に基づき類型化を行う方法を採る。

第二に、保育所保育士の保育相談支援(保育指導)技術の一類型である動作的援助についてさらに詳細に把握するため、保育所のお迎え時の観察調査を実施することとする。それにより、先行研究において抽出した26の保育相談支援(保育指導)技術の精査と体系化を進める。

そして、第三に、乳児院、児童養護施設、障害児関係施設等の施設保育士の保育相談支援(保育指導)技術に関

する先行研究のレビュー並びに活用実態について調査し、その後、施設保育士の保育相談支援（保育指導）技術についてその類型化を進めることとする。それらをあわせ、保育士の保育指導の専門性について体系化を進め、子ども家庭福祉におけるソーシャルワークとケアワークとしての保育相談支援（保育指導）技術との異同等について総合的検討を進めることとしている。なお、これらの研究の年次計画とその具体的内容は、図.1のようにまとめられる。  
(柏女霊峰・橋本真紀)

## 註

- 1) 本研究は保育士の専門性を生かした保護者支援を保育所保育指針解説書の定義を用いて「保育指導」としてきたが、このたび、保育士養成課程等検討会が提言した保育士養成課程の見直しにおいては「保育相談支援」の用語が用いられている。本研究班では保育所以外の保育士のスキルについても対象としているため、今後は「保育相談支援」の用語を用いることが適当であるが、保育所保育士の場合は厚生労働省編の解説書において「保育指導」とされているため、便宜的に「保育相談支援（保育指導）」の用語を用いることとする。なお、この点については、総合的考察の6において、別途、言及している。
- 2) 柏女霊峰・橋本真紀. 保育者の保護者支援—保育指導の原理と技術. フレーベル館. 2008
- 3) 柏女霊峰・橋本真紀・西村真実・高山静子・山川美恵子・小清水奈央. 保育指導技術の体系化に関する研究. 子ども未来財団. 2009

## Ⅱ. 研究目的

本研究においては、保育相談支援（保育指導）（以下、それぞれの研究論文においては、『保育相談支援』と略記する。）のための知識や技術、態度などについて主任研究者らの先行研究を踏まえ、子ども家庭福祉分野におけるケアワーカーとしての保育士が行う保護者支援業務である保育相談支援（保育指導）について、その体系化を図ることを目的として、3か年研究継続研究を実施する。第1年次目は、3つの研究を実施する。

研究1では、主任研究者らが平成20年度に子ども未来財団の委託研究として行った『保育指導技術の体系化に関する研究』において集積した保育所保育士の保育指導事例シートに関し、意味内容の類似性に注目して、使用された「保育技術」の類型化を行う。これにより、保育技術と保育相談支援技術の組み合わせによる保育相談支援業務の構造化を図る。研究2では、保育相談支援技術の大きな特徴である「動作的援助」をさらに詳細に把握するための観察法について、先行研究や予備観察調査をもとに検討する。研究3では、施設保育士の保育相談支援業務について先行研究のレビューを行うとともに、施設保育士に対する半構造化インタビューを通じて考察する。  
(柏女霊峰・橋本真紀)

## Ⅲ. 研究対象及び方法

### 1. 研究1：保育技術の活用実態に関する研究

主任研究者らが平成20年度に子ども未来財団の委託研究として行った『保育指導技術の体系化に関する研究』において集積した保育所保育士の保育指導事例シート148枚について、使用されている「保育技術」に着目して再集計と再分析、技術の抽出を行う。

### 2. 研究2：保育相談支援（保育指導）における動作的援助の把握の方法に関する予備的研究—予備的観察調査の結果から—

保育相談支援に関する動作的援助を把握するための観察法に関する先行文献研究を行うとともに、候補として挙げた「事象見本法」の採用適否に関し、2か所の保育所に対して予備観察調査を実施のうえ検討し、次年度の調査方法を確定する

### 3. 研究3：施設保育士の保護者支援、保育相談支援（保育指導）の実態把握に関する予備的研究—先行研究調査並びにインタビュー調査を通して

いわゆる施設保育士の保育相談支援業務の把握のため先行研究レビューを行うとともに、児童養護施設、知的障害児施設等5種別の施設保育士に半構造化インタビュー調査を実施し、施設保育士の保育相談支援業務の実態把握と次年度の事例調査のための知見を得る。

倫理的配慮：それぞれの研究に関する固有の倫理的配慮については、別途、記載しているが、研究計画全体について、日本子ども家庭総合研究所研究倫理委員会の承認を得ていることを付記しておく。

(柏女霊峰・橋本真紀)

## Ⅳ. 研究結果

### 研究1：保育技術の活用実態に関する研究

#### 1. 研究の目的と方法

##### (1) 研究の背景と目的

平成20年度に子ども未来財団の委託研究として行った『保育指導技術の体系化に関する研究』<sup>1)</sup>では、保育士による保育相談支援事例から抽出した保育相談支援技術を26の保育相談支援技術と5つのカテゴリに類別し、保育相談支援技術の類型化試案を提示した。調査で集積された148枚の調査票に記載された主たる場面、対象および記載内容の主題からは、保育士は親子関係、生活習慣、子どもの発達等に注目して援助を行っていることが把握された。これらの着目点が、保育士の専門的技術の分類と重複する点は、興味深い結果であった。また、ヒアリング調査を通して事例を詳細に聞き取る中で、実践

事例では、保育相談支援上の目の前の課題に対し、子どもを対象とした保育活動においても何らかの反映がなされていた。保育相談支援実践においては保育技術を活用した援助が行われることも推察され、保育相談支援の成立には、保育技術が関係することが示唆された。柏女・橋本<sup>2)</sup>は、保育技術が保育相談支援の基盤となるとし、「保育技術と保育指導技術の組み合わせ図」を提示した。この概念図は、昨年度調査の結果においても有効であると考えられた。保育相談支援技術の体系化を進めるにあたっては、そこで用いられる保育の視点や保育技術を明確化する必要が認められた。

本研究の目的は、昨年度調査研究で収集した保育相談支援実践事例から、保育相談支援で活用される保育技術を把握することにある。なお、本研究における保育技術とは、「国家資格である保育士資格所有者が、子どもを対象として、養護と教育を一体的に行うために用いる技術。保育実践において、保育の専門的視点に裏付けられた言動を含む行為」と定義する。

## (2) 研究の方法

2008年に実施した「保育指導技術の体系化に関する研究」の際に収集した148件の保育相談支援実践事例から、保育の視点が含まれる行為と判断される記述を抽出した。抽出作業には、15年以上の保育実践経験を有する2名があたり合計357の記録単位を抽出した。

次に、抽出した記録単位を保育所保育指針解説書に示された5つの保育技術を枠組みとし、先の2名が個々に分類を行った。両者の分類結果から一致率を算出し、妥当性を確認した。

さらに、2名の研究者の分類で一致しなかった記録単位を再分類し、各カテゴリー内の記録単位を意味内容の類似性に基づき分類と命名を行った。精査を行う中で、ひとつの記録単位に複数の保育技術が含まれるものについては、保育技術の数に分割して分類を行い、最終的な記録単位の総数は365単位となった。

## (3) 倫理的配慮

2008年度の質問紙調査実施の際には、調査の趣旨とともに、個人情報管理と、研究目的以外にデータを用いることはない旨を明記し、協力を依頼し、調査用紙の返送により、同意を得たと判断した。また、本研究については、日本子ども家庭総合研究所研究倫理委員会の承認を得た。

## 2. 結果

### (1) 5つの保育技術分類

保育技術の定義に則り、2008年度調査票より保育技術を抽出し、5つの保育技術の枠組みに従って分類を行った結果は以下のとおりである。分類に関する一致率(スコットの計算式)は0.891、カッパー係数は0.851と算出され、一定の信頼性を確保したと判断した。

#### ① 保育技術の類型化

5つの保育技術の枠組みに従って分類された記録単位を精査し、各カテゴリー内で意味内容の類似性に基づいて分類と命名を行った。その際、客観性の担保に留意し、各記録単位から推察される意図等は勘案せず、記述された保育士の反応のみに着目し、分析を行った。そのため、本研究の結果は、記述式調査によって収集したテキストデータの分類であるという限界を有する。

その結果、発達援助の技術、生活援助の技術ではそれぞれ9グループ、環境構成の技術では8グループ、遊びの展開の技術では6グループ、関係構築の技術では16のグループが構成された。さらに、各カテゴリー内に現れたグループを、柏女の「保育士の技術の枠組み」図2-1を援用して「受信型技術」と「発信型技術」に大別し、整理を行った。

#### ② 各類型の特徴と命名

##### 【発達援助の技術】

##### グループ1「一般的な発達についての見解」

ここには、「3歳児という年齢は、まだ特定の子と遊べることは少ないと伝え」というような保育士が子どもの発達を判断する際に用いる一般的な発達の状態像についての見解が集約された。そのため「一般的な発達についての見解」と命名した。

##### グループ2「発達の状態像の把握」

「Nちゃんも保育者が言っていることを真似して言うこともある」など、保育士が、具体的な子どもの姿から、現在の発達の状態像を把握することを示す記述が集約された。これらを「発達の状態像の把握」と命名した。

##### グループ3「一般的な発達から個別の状態像を捉える」

これは「一般的な発達についての見解」を勘案し、個別の子どもの状態像を発達の状態像として捉えるものである。「反抗期があって自我が育ってくるので、自分を出してくれてるっていうのはいいことだと思いますよ」等、「発達の状態像の把握」とは発達把握の順序が逆となることが特徴的である。これらを「一般的な発達から個別の状態像を捉える」と命名した。

##### グループ4「発達の变化を捉える」

「先生にお話ししようとする姿が見られてきましたね。」等、具体的な子どもの姿の変容から、発達の变化を捉えるものが集約された。それらを「発達の变化を捉える」と命名した。

##### グループ5「発達状態の分析」

ここでは、「きっと、いろいろ上手に話せるようになって話すことが楽しいんでしょね」というように、具体的な子どもの姿から発達の状態と子どもの心情を勘案し、個別の子どもの状態像について分析を行うものが集約された。これらを「発達状態の分析」と命名した。

##### グループ6「発達を見通し待つ」

これは、「そのかわりの中から○○ちゃんも感じて、一緒に遊んで少しずつ分かっていると思います」等のように、具体的な子どもの姿に対し、現状の分析を基に

発達を見通して現時点での関与を継続させるものが集約された。保育士の特徴的な行為ともいえ、「発達を見通し待つ」と命名した。

#### グループ7「発達を見通し受け止める」

これは、「それもKくんの成長の一步ですしKくんの一生懸命な自己主張を受け止めてあげましょうね。」というように、保育士が把握・分析した子どもの状態像に対し、発達の見通しをもって意図的な「受け止め」を行うものである。「発達を見通し受け止める」と命名した。

#### グループ8「行為を引き出す」

ここには、「来ていた洋服のキャラクターを指さして「〇〇ちゃん、これなあに？」と、問いかけると嬉しそうなの、はっきりした口調で「わんわん」と応える」などのように、子どもの主体的な行為によって発達に伴う機能獲得が行われるような配慮に基づく保育士の関与についての記述が集約された。これらを「行為を引き出す」と命名した。

#### グループ9「発達の喜びの意図的な表出」

これは、子どもの行為に認められた成長に対し、保育士が意図的に喜びを表出するものである。「ついに寝返りしましたよ。皆で拍手して大喜びしました。Rの両手もちバンザイしました」等、成長や行為の獲得について、保育士の直接的な関与による援助行為ではなく、子ども自身が感じる喜びをより増幅させ、子どもにとってさらなる動機を誘発するような保育士の特徴的な行為であり、「発達の喜びの意図的な表出」と命名した。

#### 【生活援助の技術】

#### グループ10「子どもの状態・心情の把握」

ここには、「Sちゃんお姉ちゃんパンツとっても嬉しそうでしたね。それが、ぬらしたらダメと思ひ負担になっているのかもしれない。」というような、生活場面における子どもの行為や様子から、個別の子どもの日常的な状態や変化、個別の子どもの心情を把握する内容の記述が集約された。これらを「子どもの状態・心情の把握」と命名した。

#### グループ11「子どもの状態像の見通し」

ここには、「今はこぼすことも多いが、徐々に口に入れる量もわかってきて、こぼす量も少なくなり、毎日の積み重ねにより、こぼさず上手に食べられるようになるのだと伝えた。」というような、子どもの生活行為の獲得について、現在の状態像を踏まえて次の行為の獲得を見通す内容の記述が集約された。これらを「子どもの状態像の把握」と命名した。

#### グループ12「生活行為獲得のための介助」

ここには、「手をつなぐことから始めタオルをかける行為そのものを見せ、次にA男の手にタオルを握らせ、その手を保育士と一緒に握り、フックまで離さないようにする。」等、生活場面における保育士の直接的な介助についての記述が集約された。場面ごとの単なる介助にとどまらず、子ども自身が生活行為を獲得することを指向す

るものも含まれるため、これらを「生活行為獲得のための介助」と命名した。

#### グループ13「行動見本の提示」

ここには、「少しでも食べられるように保育者がおいしそうに食べたり「おいしいね」と会話をしながら楽しい雰囲気ですら進めていくことで食べる意欲が少しずつ見られるようになる」等、子どもの生活場面において、見本となる行為を提示する内容のものが集約された。見本となる行為は、保育士が行うものと意図的に視界に入れる他児の行為も含まれる。模倣から行為の獲得を促すことを指向した保育士の直接的関与といえる。これらを「行動見本の提示」と命名した。

#### グループ14「適応行為の伝達」

ここには、「1歳でも善いこと悪いことの区別はつくように園でもほめたり怒ったりの繰り返しなんです」等、子どもが生活する上での社会的適応に必要となる行為を伝達する、保育士の直接的関与についての記述が集約された。これらを「適応行為の伝達」と命名した。

#### グループ15「子どもの生活体験の保障」

ここには、「妹の服を着ようとしたら、止めずにやらせてみてください。「Kちゃん（妹）の服着れないね。AちゃんがKちゃんと同じくらい小さい時着れたのにね。Aちゃん大きくなったんだね」という感じで話してみたら〜」等、失敗も見込んで子どもが自ら生活行為を行う体験を保障することに関する記述が集約された。これらを「生活体験の保障」と命名した。

#### グループ16「状態の見回り」

ここには、「今はオムツはきたいときはオムツをはいて少しずつ様子を見ながらすすめていきましょう」等、個別の子どもの状態を勘案し、タイミングを見計らうなど、子どもの生活行為の獲得を目的とした個別援助の判断にかかわるものが集約された。これらを「状態の見回り」と命名した。

#### グループ17「生活行為や内容の調節」

ここには、「お腹が満たされれば遊んでしまうことも多いので、お父さんの様子を見て、もう食べそうでなければ早めに切り上げることも必要」など、子どもの主体的な生活行為可能になるよう、保育士がその行為や内容を選択、限定、調整するなどの援助が集約された。これらを「生活行為や内容の調節」と命名した。

#### グループ18「子どもの主体的な行為の誘発」

ここには、「食べられた時は、おたより帳にシールを貼って十分にほめていく」等、子どもの行為がより主体的に行われることで生活行為の獲得を促す働きかけについての記述が集約された。これらを「子どもの主体的な行為の誘発」と命名した。

#### 【環境構成の技術】

#### グループ19「人的環境の位置取り」

ここには、「落ち着くのを見守りなるべく近くに居られるようにする」など、子どもを取り巻く人的環境として、

保育士と子どもの物理的距離やポジショニングへの配慮についての記述が集約された。これらを「人的環境の位置取り」と命名した。

#### グループ20「言語環境の整備」

ここは単一の記録単位で構成されるグループである。「お母さん今の会話S男ちゃん全部聞いているよ。物の取り合いはするがそれでダメな子という思いをS男ちゃんが持たないようにしてほしい」に現れているように、子どもの周囲で発せられる言葉も、子どもを取り巻く環境要因として捉え整備を行うものである。保育士による特徴的な配慮、行動としてグループを構成し「言語環境の整備」と命名した。

#### グループ21「時間の保障（待つ）」

ここは単一の記録単位で構成されるグループである。「Aちゃんはおたより帳にはるシールをじっくり選んでいる」に現れるよう、子どもの行為時間を、保育士は待つことで保障する。「時間」を環境の構成要素の一つと捉え、子どもの行為のための時間の保障は環境構成の技術に属すると判断し、これを「時間の保障（待つ）」と命名した。

#### グループ22「時間の可視化」

こちらも単一の記録単位で構成されるグループである。「時計の「5」までにやろうね、なんていうのも子どもは好きですよ」に現れるような、子どもが主体的な活動の中で時間の区切りを容易に理解することを指向した援助行為である。保育環境の構成要素である時間を可視化することは保育環境構成の技術と判断し「時間の可視化」と命名した。

#### グループ23「空間の特徴付け」

これは、「空き箱にしきりをつけて、コップ、箸、ナフキン、ハンカチを必ずそこに入れるようにする」等、子どもの視界に手がかりを組み込み、使用空間の特徴を強調し子どもの主体的な生活行為を援助する環境構成の技術である。これらを「区間の特徴付け」と命名した。

#### グループ24「親和空間の活用」

これは、「慣れるまでは、すみれ組から入り少しずつSちゃんに「もみじ組のお友達と遊んでみようか」と声をかけていきながらもみじ組へと行く」に現れるような、子どもの情緒の安定を確保し、その上で主体的な活動を構成するために、子どもが従来慣れ親しんできた空間を活用する内容のものが集約された。これらを「親和空間の活用」と命名した。

#### グループ25「場面の転換」

これは単一の記録単位で構成されるグループである。「Aちゃんを抱っこして、ベランダに出て気分転換し、落ち着いたら部屋に戻り」に現れるような子どもの情緒の安定を確保し、主体的活動を促せるよう一時的に場面を転換することは、保育環境構成における空間を活用した技術であると判断した。これを「場面の転換」と命名した。

#### グループ26「視覚媒体の活用」

ここには「画用紙で小さなハンコ帳を作る」等、行為の結果を子どもが視覚的に理解し、さらに主体的な活動を誘発するために子どもの視界に入る媒体を利用するのが集約された。これらを「視覚媒体の活用」と命名した。

#### 【遊びを展開する技術】

#### グループ27「遊びの状態の把握」

ここには、「確かにごっこ遊びでなりきったり、一人で遊ぶことはありますね」等、子どもの遊びに焦点化し、個別の状態を把握するものが集約された。これらを「遊びの状態の把握」と命名した。

#### グループ28「遊びへの勧誘」

ここには、「Yくん、一緒に〇〇しない？Yくん上手だよね。やってみる？」と誘いかける」等、保育士が直接的に子どもを遊びに誘う働きかけが集まった。これらを「遊びへの勧誘」と命名した。

#### グループ29「遊び行為の意識づけ」

ここには「いつも描いているときに褒め言葉を入れて、声をかけています」等、子どもの遊びにおける行為を子ども自身に意識づけ、子どもが自信を持つことで、さらに遊び行為を促すような働きかけが集約された。これらを「遊び行為の意識づけ」と命名した。

#### グループ30「遊び体験の提供」

ここには、「赤ちゃん体操をすると、とっても気持ち良い表情をします。コチョコチョコとこそばすと大声で笑い、続きを待っているので何度も繰り返しました。」等、保育士から子どもに遊び行為を働きかけ、子どもがそれを楽しむ、という保育士から働きかける遊びによる体験の提供に関する記述が集約された。これらを「遊び体験の提供」と命名した。

#### グループ31「遊び体験と体感の提供」

ここには、「一緒に遊ぶことで関わり方や楽しさを知らせていっているんですよ」等、子どもの主体的な行為である遊びを子どもの体感として提供する中に、保育士の配慮を介在させるものが集約された。これらを「遊び体験と体感の提供」と命名した。

#### グループ32「遊びの連続性の保障」

これは単一の記録単位で構成されるグループである。「Sちゃんが好きだった遊び等をもみじ組の担任にも伝え」というように、環境の変化を経ても、子どもが主体的に取り組む遊びの継続が可能になるような保育士の働きかけである。

#### 【関係構築の技術】

#### グループ33「性格傾向の把握」

ここには「Aはとても繊細で感受性豊かな子。大人の態度により不安になったり、自信をなくしてしまう子である。」など、子どもと保育士との関係を基盤として個々の子どもの性格傾向を把握することに関する記述が集約された。これらを「性格傾向の把握」と命名した。

#### グループ 34（生活）行為に表出する心情の把握

ここは、「まだ遊びたかった Aくんは、母親の方をちらっと見て、すぐには立ち上がろうとせず遊び続けた」等、子どもと保育士または保護者や友だち等の関係性を踏まえた上で、子どもの行為に現れる心情の把握についての記述が集約された。これらを「（生活）行為に表出する心情の把握」と命名した。

#### グループ 35（生活）行為からの関係把握

ここは、「S児が登所すると、保育と一緒にN児も「おはよう Sちゃん」と声をかけるようになり S児も喜んで母親と別れられるようになって」というように、子どもの生活行為から子ども同士や親子の関係性を把握することに関する記述が集まった。これらを「（生活）行為からの関係把握」と命名した。

#### グループ 36「日常行為を用いた心情の確認」

ここには、「じゃあ、一緒にバイバイする？と誘う」等、保育士と子どもの関係性を基盤とし、尋ねる、誘う、といった日常的な行為を用いた子どもの心情確認についての記述が集約された。これらを「日常行為を用いた心情の確認」と命名した。

#### グループ 37「身体接触を伴う受容」

ここには、「しばらく抱いたり、手をつないでいる」と等、子どもの情緒の安定を図るために抱っこやおんぶなどの身体的接触を伴う受容を行うことについての記述が集約された。これらを「身体接触を伴う受容」と命名した。

#### グループ 38「身体接触による感情・心情の伝達」

ここには、「抱っこしたら Rは嬉しそうに笑顔を見せ頭をもたれて安心しきった表情、あんまりかわいくって思わず「チュ」としちゃいました」等、抱きしめる、撫でるなどの身体接触を用いて保育士の心情を伝達することについての記述が集約された。これらを「身体接触による感情・心情の伝達」と命名した。

#### グループ 39「情緒的接触」

ここには、「新しいクラスや環境などで疲れていることを伝え、一緒にいることが実感できる時間が少しでもできれば」等、子どもとしっかり向き合う、二人で話をする、といった必ずしも身体接触は伴わずとも、情動的な交流によるふれあいに関する記述が集約された。これらを「情緒的接触」と命名した。

#### グループ 40「儀礼の活用（握手、いただきます、挨拶など）」

ここには、「母親と握手で別れ、ほめて一緒に遊ぶ」等、子どもの生活の中で行為の区切りとして日常的に用いられる儀式的な行動様式を援用し、子どもが気持ちを切り替えられるような援助についての記述が集約された。これらを「儀礼の活用（握手、いただきます、挨拶など）」と命名した。

#### グループ 41「迎え入れ」

ここには、「Aちゃん、おはようと声をかける」等、そ

の日最初の子どもの対面の際に、単なる挨拶ではなく、積極的に迎え入れ子どもの意識を保育士に向けるような働きかけについての記述が集約された。これらを「迎え入れ」と命名した。

#### グループ 42「気持ちの調整」

ここには、「お母さんが不安な顔でいると〇〇ちゃんも不安になるので元気に送り出してみてください、と伝える」等、子どもの情動の動きに対して、大人も情動を動かして子どもの情動を膨らませたり、鎮静化させるための働きかけ<sup>4)</sup>についての記述が集約された。ここでは、これらを「気持ちの調整」と命名した。

#### グループ 43「心情の言語化」

ここには、「Rちゃん、ママが大好きで離れたくないんだね」等、保育士が子どもの心情を理解し、言語化して子どもに返すような働きかけについての記述が集約された。これらを「心情の言語化」と命名した。

#### グループ 44「代弁」

ここには、「また、そんなやって逃げて本当はお迎えに来てもらって嬉しいくせに、わざとするんだから。と一言」等、保育士が理解した子どもの心情を他者に伝えることに関する記述が集約された。これらを「代弁」と命名した。

#### グループ 45「関係の中の行為の意識づけ」

ここには、「お母さん、約束守ってくれたね、良かったね。と、保育者が声をかけ」等、保育士と子ども、また保護者も含めて2者間もしくは3者間の関係の中で行われた行為を対象者に意識づけるような働きかけが集約された。これらを「関係の中の行為の意識づけ」と命名した。

#### グループ 46「関係性における見通しの提供」

ここには、「保育者がAちゃんを抱き上げ、「お迎え早く来てくれるからね」と、声をかけ、母親にも「大丈夫ですよ」と声をかける」等、保育士と子ども、また保護者も含めて2者間もしくは3者間の関係を基盤とし、それらの関係がどのように展開するかを子どもに提示することに関する記述が集約された。子どもが安心して関係を継続させることが可能になるよう配慮された援助である。これらを「関係性における見通しの提供」と命名した。

#### グループ 47「行為を通して関係をつなぐ」

ここは、「みんなの中に入れるように遊びの中に一緒に入ったり」等、保育者が子どもと他者との関係をつなぐことを目的とし意図的に子どもの行為を構成する内容に関する記述が集約された。これらを「行為を通して関係をつなぐ」と命名した。

#### グループ 48「他者との関わりを誘発する行為を促す」

ここは、「お母さん喜ぶから見せてね」等、保育士が直接的に介在せずとも、子どもの主体的な行為が他者との関係を結ぶ、または強化するような仕掛けを施す内容の記述が集まった。それらを「他者との関わりを誘発する行為を促す」と命名した。

### ③ 受信型技術と発信型技術

5つのカテゴリーのうち環境構成の技術を除く4つのカテゴリーにおいて、それぞれ受信型技術と発信型技術に大別された。結果を「表2 保育技術類型表札」に示す。

全体の度数をみると、受信型援助の総数は144、発信型援助の総数が221で発信型援助が多い傾向にあるが、ほぼ4割を受信型援助が占めることも特徴的である。

#### 【発達援助の技術】

発達援助技術では、9項目のうち7項目が受信型援助、2項目が発信型援助に大別された。度数をみても受信型援助40、発信型援助2と受信型援助が顕著に多いことが見て取れる。

#### 【生活援助の技術】

生活援助の技術では、9項目のうち、受信型援助が2項目、発信型援助が7項目となった。度数をみると受信型援助が28、発信型援助が78で発信型援助が顕著に多い結果となった。

#### 【環境構成の技術】

ここでは8項目（度数18）すべてが発信型援助となった。

#### 【遊びを展開する技術】

遊びを展開する技術では、6項目のうち受信型援助は1項目のみで発信型援助は5項目であった。度数をみると、受信型援助7、発信型援助14と項目数での割合に比べ、受信型援助の度数が比較的多いことも特徴的である。

#### 【関係構築の技術】

関係構築の技術では、16項目のうち、受信型援助は5項目、発信型援助は11項目となった。度数をみると受信型援助は69、発信型援助は96である。

## 3. 考察

### (1) 保育指導における保育技術の活用傾向

分類の結果、保育相談支援においては、関係構築の技術、生活援助の技術、発達援助の技術が多用される傾向にある一方で、環境構成の技術や遊びの展開の技術が顕著に少ない傾向にあることも把握された。保育相談支援事例場面の約半数が、送迎時であったことから、送迎時における保育相談支援の特性であるとも考えられた。しかし、それを勘案しても、遊びの展開や環境構成に関する技術の使用は、他の保育技術に比較して極端に少ない傾向にあるといえる。従って、保育相談支援においては、より子どもの生活に密着した関係構築や生活援助、発達援助の保育技術が活用されやすい傾向を示唆するものと捉えられた。従来、保育士による子育て支援の特性として、「大人と子どもの遊び」が強調され、出前保育や遊びサークル等が実施されてきた。しかし、分類の結果から、保育士による保護者支援とは、子どもの生活とより密着した事象を通じた支援であると考察された。その中でも、関係構築の技術の占める割合は最も多く、本調査で収集された保育相談支援事例で活用される保育技術の

半数近くに上ることも特徴的といえる。関係構築の技術は、保護者支援において重要な役割を有する技術である可能性も示唆された。

### (2) 保育技術の類型化

#### ① 受信型技術と発信型技術

分類の結果、保育技術は環境構成を除く他の項目すべてにおいて受信型技術と発信型技術に大別された。保育実践において、どの保育技術においても受信型技術と発信型の技術の存在を示した柏女の示唆とも合致する<sup>3)</sup>。

受信型技術は、子どもの状態像や心情の把握、分析等が各項目間でも共通する技術として存在し、日常的な保育実践の中で実施されていることを示唆するものと考えられた。これまで、保育技術という文言の定義や、保育の実践現場と研究者間で共有される認識が存在したとは言いがたい。保育士が、基本的姿勢とされる「受容・共感」を、どのような技術で体現するかを示すには、子どもを対象とした保育技術を改めて抽出することを目的とした調査が必要で、さらに具体的技術を精査し、受信型技術の内容を明らかにすることが重要課題と考えられた。

本調査において、受信型技術と発信型技術の度数を単純に比較した場合、発達援助の技術においてのみ、受信型技術が顕著に多く現れた。生活援助の技術、遊びの展開の技術、関係構築の技術においては、発信型技術の方が多く見られ、環境構成の技術における受信型技術の抽出は0であった。環境構成の技術や遊びの展開の技術は、母数そのものが些少であること、そもそも本調査が保育士の保護者支援である保育相談支援事例であること、記述者の意図的な行為のみが記述される文書であることなど本調査の有する限界からの影響もあると考えられる。それらを踏まえた上で、受信型援助は発達援助の視点を持って行われるアセスメントに類似し実際の援助は生活援助、環境構成や遊びなどの技術が用いられるのではないかと推察できる。また、分析対象とした調査票が収集された保育相談支援事例の主たる場面は、朝夕の送迎時56.7%を占めたことも、各保育技術の抽出数の多寡に影響を及ぼしていることが考えられる。そのため、環境構成の技術や遊びの展開の技術に関する記述が少ない結果となった。

#### ② 5つの保育技術内の傾向に関する考察

##### ・保育技術の命名と定義

本研究では、実践事例より保育の視点が含まれる行為と判断される記述を抽出し、保育技術の定義に則り、2008年度調査票より保育技術を抽出し、5つの保育技術の枠組みに従って分類を行った。さらに、5つの保育技術カテゴリー内で、内容の類似性に基づいて分類を行い、各グループに共通する内容から技術名を付帯し、定義を検討した。現段階における各技術の命名と定義を表3に示す。

##### 【5つの保育技術内の傾向】

5つの保育技術項目に属する細目となる保育技術は、



大カテゴリーの特性に沿って用いられる。事例の対象年齢ごとに展開される技術や事例の文脈、保育所保育指針における保育の実施上の配慮事項などから、細目を保育士の関与の様態によって列挙すると、それぞれに一定の方向が示唆された。

#### 【発達援助の技術】

発達援助の技術としては、9つの技術が抽出された。発達援助の技術には、受信型技術が比較的多く出現したことは記述のとおりである。

ここでは、一般的な発達の把握から、個別化を図り、見通しを定め、子どもの行為を引き出し、子どもの変化や働きかけに意図的に反応を示す、という関与形態の推移がうかがえた。冒頭に列挙された「一般的な発達についての見解」に関しては、保育士が発達を捉える基準となるものではあるが、検討の結果、「見解」は技術体系に属するものではなく、むしろ技術の基盤となる「知識」であるという結論を得た。

ここに属する受信型技術は、発達援助の知識を基盤として、状態像を把握、分析し、子どもの成長発達を見通すものであり、発達援助にはこういった受信型の関与形態が必須となることが示唆された。そして、発信型技術による子どもの発達援助を目的とした直接的関与は、生活援助や環境構成、遊びの展開において体現されるものと推察された。保育所保育指針に示される教育とは、子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達である。したがって、これらの技術は、保育士が行う教育的関与に必要な技術として捉えることが可能である。保育所の教育的機能の明確化を進める上でも、保育士によって、これらの技術が目的を伴って用いられることが重要と考えられた。

#### 【生活援助の技術】

生活援助の技術としては、9つの技術が抽出された。関与形態としては、子どもの状態・心情の把握、見通しを持つという受信型援助を経て、行動見本の提示等の直接的関与から、状態の見回りや生活内容の調節等の間接的関与、そして子どもの主体的行為の誘発へ推移すると考察された。保育士による子どもの生活援助とは、一場面において、子ども自身が出来ない行為に対し手を貸すことで完結するものではなく、子どもが主体的に生活する力を涵養することを指向するものであることが確認された。それは子どもの成長発達に伴う生活技法の獲得に対する援助である。したがって、保育士による子どもの生活援助には、教育的配慮が存在すると考察された。

#### 【環境構成の技術】

環境構成の技術としては、8つの技術が発現した。保育士の位置取りや言語環境等の人的環境、そして時間の保障や可視化といった、時間を環境の構成要素と捉えた働きかけ、さらに親和空間の活用や視覚媒体の活用など、空間の活用の技術が存在し、子どもの安定を図るための環境から、徐々に子どもが主体的に活動できるような環

境構成へと続く傾向がうかがえる。環境構成については、他の技術のように子どもに対する直接的関与があるわけではない。しかし、保育所保育指針の示す保育の特性である環境を通して行う保育を実施する上で、環境への働きかけは不可欠である。環境構成においても、子どもの情緒の安定を図った上で、主体的活動を導くことを指向する。環境構成は、保育士による養護的配慮、教育的配慮を伴う技術の一つと推察する。ここに発現した8つの技術は環境構成の技術の一部であり、既述のとおり、実際の保育場面を対象とした更なる調査研究が必要である。

#### 【遊びを展開する技術】

遊びを展開する技術としては、6つの技術が抽出された。状態の把握から遊びへの勧誘、体験の提供、そして遊びの連続性の保障へと、保育士が提供する遊びから、子どもの主体的な活動としての遊びへと段階的に移行する。受信型技術に位置づくものは、遊びの状態像の把握のみであるが、発信型技術と捉えられがちな遊びの展開の技術に、受信型技術が存在することが把握されたことの意義は大きい。遊びが子どもの主体的な活動として展開されるには、個々の子どもの嗜好や遊びの様態を把握することに起点を置くことを示唆するものである。それは同時に、遊びにおける子どもの情緒的安定の様態の把握である。したがって、遊びの展開においても、養護的配慮に基づく援助が行われていると考察された。

#### 【関係構築の技術】

関係構築の技術としては、16の技術が抽出された。性格傾向や心情の把握等、個別化にかかわる技術が受信型技術として存在する。そして、情緒的接触等の情緒の安定を図るための働きかけ、儀礼の活用、迎え入れ等による子どもの気持ちの転換、さらに代弁や関係の中の行為の意識づけ等によって子どもと他者を媒介し、徐々に子ども自身が他者との関係を構築する方向へ援助が展開されることが示唆された。

関係構築における受信型技術は、子どもの性格傾向や心情の把握、確認など、子どもの現在の状態をありのままに受け止めるものである。保育士による子どもとの関係構築は、何らかの働きかけから開始するものではなく、子どものありのままの姿を理解することから始まるものであることが把握された。発信型に分類された技術を見ると、情緒的接触や儀式の活用等、子どもの情緒的安定の確保に関わる技術が現れた。そして、子どもの気持ちを調整や、心情の言語化等、子どもの心情に働きかける技術が現れ、子どもの心情をごまかさずに働きかける関係構築の様態が把握された。これは、保育士が子どもとの信頼関係を構築する際の特徴的な様態とも推察された。さらに、関係の中の意識づけや、行為を通して関係をつなぐ等の技術は、保育士と子どもの2者の関係から、子どもと他者の関係に保育士が介入する3者の関係に関わるものとして関与の様態を変化させ、子どもに関わる関係援助が展開されると考察された。3者の関係において

は、子どもがより主体的に他者との関係を取り結ぶことを指向した援助がなされることが特徴的といえる。

この3者の関係を念頭に置いて、抽出された関係構築の技術を概観すると、子ども同士の関係および保護者と子どもの関係をよりよいものに導こうとする意図が推察される。特に保護者と子どもを含む3者の関係を焦点化すると、心情の言語化によって、「ママがしばってくれたの？かわいいね」と子どもに言葉を返す際には、子どもから保護者への良い感情が強調される。このように保育の中で行われる、子どもを保護者に近づけるための配慮に基づく行為は保護者を対象とした行為とは言い難いが、子どものみを対象とした保育行為とも断言できない。これらは「子どもと保護者を対象とした」行為であり、子どもを保護者により近づけることで、保護者から子どもへの良い感情を生起する、という循環を作り出すものとも考えられた。こういった働きかけが、子どもを対象とした保育行為なのか、保護者を対象とした保育相談支援なのか、という問いには、保育と保育相談支援を実践する保育士が、働きかけの意図をどちらに置いているかが分水嶺となる。現在のところ、明確な意図をもった働きかけであるとは言い難い。それは、親子への支援を行っていないことを示すものではなく、むしろ両者を総合的に捉えて実践が行われているのではないかと推察された。保育相談支援には、子どもに対する働きかけも含まれることを踏まえると、今後、保育士が対象者を意識して、固有の技術を意図的に使い分けることが求められる。

#### 【保育技術の様態の変化】

各カテゴリ内の、保育技術の様態の変化には、共通した傾向が見いだせる。それは、受信型技術による受容的援助を経て、保育士の直接的かつ主導的援助から、子どもより主体的な行動を導く間接的援助へと展開する点である。保育技術は、5つのカテゴリそれぞれにおいて、子どもの情緒の安定を確保し、子どもが主体的に人や環境に関わる力を育てるための段階的な活用が示唆された。養護と教育が一体的に展開されるという保育所保育の特性が、技術面からも把握された。

#### 【事例の検討】

保育技術の様態変化について、昨年度調査研究で事例を詳細に聞き取ったヒアリング調査事例から、保育技術を抽出し、時系列に沿って列挙し、保育技術の様態変化について検討を試みた。以下、表4に結果を示す。

本事例は、乳児クラスでのトイレトレーニングを主題とした保育相談支援実践事例である。ここから保育の視点の含まれた言動を含む行為を抽出し、それぞれ本研究によって得た保育技術類型について、カテゴリ毎にアルファベットA-Eを付帯、各カテゴリ内の列挙順に番号を付帯したものから、各技術に合致するものを付した。

その結果、トイレトレーニング開始前はB1からB3、つまり生活援助の技術のうち受信型技術を含む初期のものが現れた。トイレトレーニング開始時は、A2およびB

7、B8が出現した。発達援助の技術の初期段階の受信型技術と、生活援助技術の後期段階のものである。トイレトレーニング初期には、B1、B8およびE2が現れた。生活援助の技術の受信型技術と後期段階の技術、そして関係構築の技術の受信型技術である。トイレトレーニング中期では、A6、発達援助の技術の後期段階に用いられる技術が位置する。トイレトレーニング終了期には、A5、発達援助の技術の後期段階のものである。

これらの結果を概観すると、保育技術は、初期段階に位置する受信型技術を常態的に使い、状況を参酌しながら発信型技術が適宜援用されており、また、5つのカテゴリの技術を複合的に使用していることがうかがえた。したがって、保育技術の段階的使用については、緩やかな段階的使用が行われているのではないかと推察された。

ヒアリング事例はあくまでも保育相談支援実践に関する調査であり、保育実践の詳細な聞き取りを目的としたものではなく、実践事例の時間的経過について厳密な確認を行ったものではない。さらには調査対象者の意図的な行為のみがデータ化され、それ以外のものが抽出されていないこと等の限界を有する。保育技術の段階的使用についての検証には、実際の保育場面からの実証的研究の実施が必要である。

#### (3) 保育相談支援(保育指導)における保育技術の活用実態

本研究の結果、保育相談支援実践において、多岐にわたる保育技術が用いられていることが明らかとなった。その中でも、より子どもの生活に密着した関係構築や生活援助、発達援助の保育技術が活用されやすい傾向が示唆された。

保育相談支援において活用される保育技術の類型からは、5つのカテゴリ内の保育技術の様態の変化には、受信型技術による受容的援助を経て、保育士の直接的かつ主導的援助から、子どもより主体的な行動を導く間接的援助への展開が共通した傾向として現れた。保育技術は、子どもの情緒の安定を確保し、子どもが主体的に人や環境に関わる力を育てるための段階的な活用が示唆された。それは、保育所保育指針の明示する保育の特性である「養護と教育の一体的実施」が技術面からも展開されていることを示すものでもある。

このような保育技術を基盤として行われる保育相談支援技術は保育士固有の技術である。保育士固有の技術である以上、これらが意図的に活用されていることが、保育士の専門性を確立する盤石な礎となる。

(西村真実、山川美恵子、橋本真紀)

- 1) 柏女霊峰(主任研究者). 保育指導技術の体系化に関する研究. 財団法人こども未来財団. 2009
- 2) 柏女霊峰・橋本真紀. 保育者の保護者支援. フレーベル館. 2008
- 3) 柏女霊峰. 子ども家庭福祉サービス供給体制一切れめのない支援を目指して-. 211. 2008

- 4) 鯨岡峻.ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性. ミネルヴァ書. 172. 2006

## 研究2：保育相談支援(保育指導)における動作的援助の把握に関する予備的研究—予備的観察調査の結果から—

### 1. 研究の目的

本研究の目的は、保育所保育士の保育相談支援技術における動作的援助技術を把握することにある。本稿では、次年度に実施予定の観察調査における標的行動、観察の視点(カテゴリーの検討)、観察調査の方法、分析視点を捉えることを目的として行った予備調査の結果を報告する。

主任研究者らは、先行研究<sup>1)</sup>において保育相談支援における言語的、動作的援助技術を抽出したが、エピソード記述の分析であったことも影響し、動作的援助技術の把握に限界を有していた。しかし、保育相談支援の基盤となる「保育」は、身体接触を含む直接的援助であること、保育所保育はその方法において環境を通して行うなどの特徴があり、動作的援助の重要性は看過できない。そこで本研究では、保育相談支援における動作的援助の把握を目的として観察調査を行うこととし、本年度は予備的調査を実施し、保育相談支援の動作的援助の把握に関する妥当な調査方法を検討することとした。

なお、保育相談支援の動作的援助をより幅広く検討する手段として、観察調査の一つである事象見本法を採用する。観察法における事象見本法とは、ある特定の行動に焦点をあて、その行動の生起の過程、経過、さらに結果と影響をその時の状況の文脈のなかで組織的に観察する方法である<sup>2)</sup>。事象の過程を観察したい場合に用いられ、文脈的・質的なデータの収集に適している。本研究班が確認した範囲では、事象見本法による保育相談支援の研究は認められなかったが、一過性の行動をより忠実に記録する本調査法を用いることで、保育相談支援における動作的援助のより詳細な抽出が可能になると判断した。ただし、事象見本法には、①事象の設定、②カテゴリーの作成、③予備観察、④③に基づく②の修正、⑤観察、⑥分析までの手順がある<sup>3)</sup>。事象見本法を用いる際には、先行研究のみに基づき作成されたカテゴリーでは分析に不十分な場合があり、分析カテゴリーの妥当性を、予備的観察を通して吟味しておく必要がある。

そこで本年度は、予備調査結果から事象見本法による観察調査で採用するカテゴリー、標的行動、観察の方法について検討を行う。次年度研究の分析視点については、本研究結果や先行研究を踏まえ総合的に考察を行う。

### 2. 研究の方法

観察調査に際しては、事前に施設長宛に「観察調査ガイド」(巻末資料参照)を送付し、電話でガイドを手がかりに観察調査開始、終了時間、手続き、観察調査対象等

打ち合わせを実施した。当日は、観察時間30分前に対象クラスに入室、保育士、子どもを対象に観察調査への協力依頼と説明を行った。時間配分、観察位置、手順は、現場の状況に合わせ対応した。

#### (1) 調査対象

都市部の公立保育所、私立保育園各1箇所。

#### (2) 調査方法

調査方法：自然観察法における組織的観察。

調査期間：平成21年9月30日(水)、10月16日(火)

調査時間：通常保育時間から延長保育時間2時間(16:00~18:00)。なお前年度の先行研究において、夕方の送迎時の事例が43.9%を占めたことから、夕方送迎時に観察調査を行った。

#### (3) 分析方法

##### ① 次年度調査の分類カテゴリーの検討手続き

本調査は、次年度の事象見本法による観察調査の予備調査の位置づけにあり、次年度調査の際に用いるカテゴリーの検討の一つの目的としている。そこで、本調査の8事例を分析し次年度の本調査において行為、動作等を分類するカテゴリー試案を作成した。DVDの映像から主として対象保育士の動き(行動、姿勢、表情等)を抽出し記録。記録内容を、保育士の一つの行動(動作、表情、行為、視線の動き等)を単位として分割し、記録単位とした(例:「笑う」)。記録単位を内容の類似性で分類し、分類ごとに表札を付帯。表札の抽象度を検討し、下位カテゴリー、中位カテゴリー、上位カテゴリーを作成した。

##### ② 次年度調査における標的行動と分析視点の検討手続き

観察された8事例の対象(保護者、子ども)、観察場所、観察時間、開始と終了時の状況を分析フォームに抜粋、データとし、本調査の標的行動を検討した。さらに、8事例の中で保育士の動作が多く観察されていると研究員が判断した1事例を選定しエピソード記録を作成、本調査の分析視点について討議を行った。

##### ③ 次年度調査の方法の検討手続き

本調査を行った調査員4名が、調査終了後に課題を記述。記述された課題の内容を整理し、本研究班で検討を行った。

#### (4) 倫理的配慮

観察調査にあたっては、事前に調査対象園の施設長宛に調査の趣旨と目的、倫理的配慮、調査手順を記載した依頼文を送付した。依頼文発送の数日後に、電話により再度、調査の目的、手順及び以下の倫理的配慮の詳細な説明を行い、ビデオカメラによる撮影を含む調査への協力と、報告書並びに研究における事例の分析結果の公表の了解を得た。倫理的配慮としては、得られたデータは個人情報厳密な管理を行い研究以外の目的には用いないこと、本調査の目的は保育相談支援技術の抽出にあり、保育士個人の資質や能力等に言及するものではないこと、結果は報告書を作成し送付することの3点を伝えた。

### 3. 結果

#### (1) 保育相談支援事例の検討

##### ① 本調査で把握された保育相談支援事例の概要

本調査では、私立園で3事例、公立園で7事例、計10事例が観察された。本調査の目的が、保育相談支援における動作的援助技術の把握にあることから、観察時間が2分以上に及び、保育士の保護者への働きかけが明確に把握された8事例を分析対象とした。各事例の属性は表5のとおりである。

8事例中、1事例は父親を対象とした事例であった。倫理的配慮から事前に被観察者を選定していただくよう依頼したことが影響し、保育士の年代は20代が8事例中6事例を占めた。観察された保育相談支援の所要時間は、2分～22分と幅が認められ、平均8.6分であった。事例は、保育士からの接近や挨拶から開始され、挨拶で終了することが多い(8事例中6事例)ことが把握された(表6)。観察場所は、保育室(延長保育時の場所を含む)、廊下であった。

##### ② 保育相談支援事例の検討

保育相談支援における動作的援助の範疇には、「うなずき」等仕草のレベルから、先行研究で抽出した「行動見本」等行為レベルまでが含まれる。本研究において動作的援助をどのレベルで捉えるか検討が必要である。そこで、兄弟喧嘩への対応という複雑な要素を含み、保育士の多様な動作が観察された1事例のエピソード記述とその解説を作成、検討した。結果は、巻末資料に添付した。

##### ③ 保育相談支援における動作の検討

観察事例の動作に着目して分析を行った結果(表6)、下位カテゴリは14の中位カテゴリに、中位カテゴリは6つの上位カテゴリに集約された。上位カテゴリは、「距離」、「姿勢」、「行為」、「表情・視線」、「言語的援助」、「その他」であった。

動作的援助の下位カテゴリの記録単位で最も多かったのは、「身振り」33記録単位であり、「笑顔」(29記録単位)が続く。中位カテゴリにおいても、「身振り」が18.4%、「表情」が13.8%と動作的援助の中で高位となった。保育相談支援においても、言語以外の表現方法を積極的に用いる保育士の様子が窺えた。本調査の観察事例の多くは、保育士から対象者への接近で開始され、保育相談支援開始時の接近方法、姿勢取りの型が把握されている。また、最も多くの型が捉えられたのは視線であった。特にクラス担当の保育士の視線は、保育相談支援の開始、終了前後は、対象の親子と他の児童の交互に行きかう様子が認められた。一方で、クラス担任ではない保育士の視線は、終始対象の親子に向けられていた。クラス担任は、他の子どもと対象となる親子の状態を見極めながら介入のタイミングを見計らうことが必要になる。多様な視線の型は、保育と並行して実施されることが多い保育所の保育相談支援の特徴といえる。

#### (2) 観察方法について

観察方法の課題については、研究会で検討された意見を下記に列挙する。

- ・保育室では他児の声や保育室の音をマイクが拾い、会話が録音できていない事例が多かった。
- ・映像が保育士に焦点化しすぎて、保護者の反応が把握できない事例もあった。音声を確実に拾う、保育士と親子の全体を一定して捉えるため、撮影の時間、場所、位置、機材の検討が必要である。
- ・被観察者がビデオを意識し言動が制限された事例もあった。
- ・観察された10事例の中には、挨拶や簡単な立ち話と解釈される事例もあった。保育士が共有する動作的援助の技術を抽出するためには、一定の事例数が必要であり、かつ援助の意図を確認するための事後のヒアリングが必須である。
- ・予備調査では、被観察者を限定したため、対象保育士の経験や援助対象となる子どもの年齢が限定され、保育相談支援の事例を十分に観察できない事態が生じた。調査対象選定への配慮が必要である。
- ・掲示、空間配置等も、録画しておく必要がある。

### 4. 考察 事象見本法による観察調査に向けて

本年度の調査結果を踏まえ、次年度の観察調査に向けて、標的行動、観察視点、観察方法の検討を行った。

#### (1) 標的行動—観察事例と対象—

##### ① 対象者の選定

本研究の目的は、保育士が共有する保育相談支援技術の抽出にある。看護領域では、技能習得段階を実践経験が無い初心者レベル、新人レベル、一人前レベル(同様の状況で2～3年の勤務経験有)、中堅レベル(全体を認識できる)、達人レベル(膨大な経験を有し直感的に状況全体の深い理解から行動する)に類型化している<sup>4)</sup>。この段階を敷衍して本研究の被観察者を検討すれば、一人前から達人レベルに共有される保育相談支援技術の抽出が必要となる。そこで次年度は、1園で一人前と達人レベル2名の保育士に観察を依頼したい。

##### ② 分析単位

次年度の観察調査では、本調査事例の概要を踏まえ、保育士が保護者に接近、関与を開始してから内容が継続している一連の過程を分析単位とする。本調査の事例が、最大22分であったことから、事例の撮影時間は20分を目安とする。

#### (2) 観察の視点

本調査の結果から把握された中位カテゴリ、上位カテゴリを他の先行研究の結果を踏まえて精査し、次年度の観察調査で採用する動作的援助の分類カテゴリを作成する。詳細は、分析視点と合わせ他の先行研究も踏まえ、総合的考察3において論述する。なお、冒頭でも述べたように、環境構成は保育所保育士の専門的技術として重要な位置を占めている。次年度は、掲示物、空間配置等

も専門的技術の範疇と捉え分析対象とする。

### (3) 観察方法

#### ① 観察場面

本調査が対象とした送迎時の保護者対応は、保育の延長上に位置づけられる保護者との連携行為ともいえる。また、クラス担任保育士による保育相談支援は、保育と並行して実施される。そのため、保育士側に保育相談支援という明確な意識がない事例、保育、保育相談支援いずれを目的とする動作か判断不能な事例も捉えられた。そこで次年度は、保育人数が少なくなる延長保育の遅い時間帯で観察を行い、観察後にインタビューを実施し保育士の意図を聞き取ることによって、観察状況の統制や意図の把握を行うこととした。

#### ② 事例の観測数

専門的技術は、意図的な働きかけであるため、意図の有無と内容の確認が必要である。そこで、本研究班では、保育相談支援における動作的援助技術の仮説生成を目的として、少数の事例から動作的援助技術の抽出とその意図の把握を行う。

#### ③ 観察時の配慮事項

次年度の観察調査においても、同時的な記録の保管、一過性の行動の正確な記録を目的とし、ビデオ録画を採用する。ただし本調査の結果、日常行動が抑制されることが把握された。本調査では、2時間に渡り撮影を行った結果、被観察者が徐々に撮影に慣れることが観察されている。次年度は、より自然な状況を捉えるため、観察前に保育所の訪問する、観察調査対象時間の1時間以上前から撮影するなどの工夫を行う。さらに音声の収録には、ビデオカメラに合わせてICレコーダー使用許可を得ると共に、撮影位置等にも留意したい。

(橋本真紀、水枝谷奈央、高山静子)

### 引用文献

- 1) 柏女壺峰他. 保育相談支援技術の体系化に関する研究. 平成20年度児童関連サービス調査研究事業報告書. こども未来財団. 2010
- 2) 中澤潤・大野木裕明・南博文編著. 心理学マニュアル観察法. 北大路書房. 1997
- 3) 下山晴彦・脳智正博編. 心理学の実践的研究法を学ぶ. 新曜社. 2008
- 4) パトリシア・ベナー著 井部俊子監訳. ベナー看護論新訳－初心者から達人へ. 医学書院. 11-30. 2006

### 研究3：施設保育士の保護者支援、保育相談支援（保育指導）の実態把握に関する予備的研究－先行研究調査並びにインタビュー調査を通して

#### 1. 研究の目的

保育士の働く職場は、保育所だけでなく、多岐にわたっている。しかしながら、生活施設や通園施設など、保

育所以外の施設に配置されている保育士の保護者支援、保育相談支援（保育指導）（以下、「保育相談支援」と略記する。）に関しては、保育所保育士と同じキーワードで検討が加えられることは少ない。しかしながら保育士という専門職の専門性を問うためには、保育所とそれ以外の施設における保育士の役割と専門性全体を捉えるための枠組みを検討する必要がある。

従って研究3では、施設種別にかかわらず、保育士という職種の専門性を検討するための準備段階として、各施設種別における保育士の役割と専門性について、その概観を把握することを目的とした。 (有村大士)

### 2. 研究の方法

研究3では、以下の2種類の研究を行った。

#### (1) 施設保育士に関する文献研究

施設保育士の役割や機能に関する文献研究を行った。本研究においては、以下の4点に焦点をあて、各施設種別ごとに保育士に求められている役割について整理することを試みた。

- ①保育士が備えておくべき資質、知識、技術など
- ②実際に施設保育士が行っている支援内容
- ③施設利用者のニーズと施設保育士が果たすべき役割
- ④施設で行う家族支援

#### (2) 施設保育士に対するインタビュー調査

児童養護施設、乳児院、母子生活支援施設、知的障害児施設、知的障害児通園施設の5種別の施設に勤務する保育士を対象にインタビュー調査を実施した。

インタビューに際して、事前に表1に示す「インタビューガイド」を送付し、ガイドに沿ってインタビューを行うこととした。しかし、インタビューの過程においては、ナラティブ・アプローチの考え方にに基づき、相手の語りしたいこと、語ろうとすることに重点を置きインタビューを進めたため、順序が逆転したり、ガイドに示していない内容が語られたりすることもあった。

インタビューは、いずれの施設においても、調査者2名、回答者1～2名で、半構造化面接の方法で行った。各施設のインタビュー日時については、後述する研究結果の項において明示する。

インタビュー内容については、知的障害児施設および母子生活支援施設においてはICレコーダーで録音することを事前に説明し了承を得た。しかし、乳児院においては録音を断られたため、その施設においては録音せず筆記記録のみを行った。また、児童養護施設および知的障害児通園施設においては、録音機器は使用せず筆記記録のみを行った。 (伊藤嘉余子)

### 3. 倫理的配慮

先述のように研究班全体としては、日本子ども家庭総合研究所倫理委員会に諮り、研究の妥当性については確認を得ている。研究3について特記すると、インタビュ

一においてえられた結果については、インタビューを受けていただいた保育士に記載内容を確認してもらい、記載について許諾を得ることとした。(有村大士)

#### 4. 結果

##### (1) 先行研究レビュー

##### ① 施設保育士の役割

##### a. 施設保育士の援助内容

保育士は児童福祉法第18条の4にて都道府県知事への登録を得て、「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」となっている。この保育士の根拠法である児童福祉法制定直後は、保母という名称で呼ばれていた。児童福祉法制定前後に厚生労働省の担当者が共同執筆して出版された『児童福祉の諸問題』の中では、保母に求められる役割を網羅的に以下のようにまとめている。

しかしながら、施設種別ごとに切り分けた議論が中心を占め、施設保育士に限定した役割や専門性そのものについての議論は少ない。加えて、それぞれの福祉施設は時代の要請にあわせて、その目的を変化させている。例えば、平成9年の児童福祉法等の改正により、教護院が児童自立支援施設へと名称が変更となり、児童養護施設、児童自立支援施設の目的に児童の自立支援が加わった。また、乳児院や児童養護施設に家庭支援専門相談員が配置され、地域や家庭に関する援助が行われるようになった。従って、施設ごとに求められている役割を踏まえ、その上で保育士の保育相談支援等について細かく検討する必要がある。

##### b. 具体的な業務内容について

1970年代より職務内容や勤務状況についての文献が多くなる。その後、数は多くないもののタイムスタディ法を使用した調査が行われ業務内容の客観的な把握が行われていた。

浅井(1987)は、日本社会福祉労働組合六踏園分会調査研究部が実施した労働実態調査を分析した。その結果、「全業務中、生活指導が38.3%を占め、労働内容の中心となっている。施設での困らぬ雰囲気を作るためには6.1%しかあてられていない」ことを指摘している。また、この生活日課について、保育相談支援と直接的な関わりが推測される部分は、「家庭との連絡」で、業務に占める割合としては、全体：0.7%、保育士：0.3%、幼児寮：1.1%、学童寮：0.5%であった<sup>2)</sup>。

吉沢(1989)らは、ある法人内に設置されている保育所、養護施設、母子寮、精神薄弱者更正施設を比較調査した。共通性として、「洗面・食事・掃除・洗濯・入浴他、基本的生活が営まれている。この日常生活が保障されることによって、基本的欲求が充足され」、また①「各施設毎に独自の日課が組まれていること」、②集団処遇と個別処遇が両者のバランスの配慮のもとになされているこ

と」、③「基本的欲求の充足をはかり、さらに心理・社会及び文化的欲求の充足をはかるために、専門的援助が期待されていること」、④「施設処遇は人間関係の密度を深めること、すなわち入所者・児一職員相互関係の創出がその基本とならなければならない」、⑤他の社会資源との接触を積極的に図っていることを挙げた。逆に、相違性として、①「入所者・児の状況による専門分化されていること」、②施設によって用語が違うように「日常生活処遇及び専門処遇の具体的展開に相違がある」、③「措置機関との連携体制の違い」、④「職員構成の違い」などを挙げた。具体的な業務内容についてデータから読み取ると、特に保育相談支援と直接的な関わりが予想される部分では、「家族関係調整」で存在する可能性があると考えられるが、保育所では恐らく平日と考えられるが、16時から19時まで必要に応じて家庭訪問、個人面談を実施していた。また、養護施設においては主に土曜日の午後に13時から20時まで、面接対応、相談を受けていた。また、母子寮では「日常生活援助」において、病児の昼食指導、夕食補助、あるいは「家族関係調整」において「夫との関係について等相談・助言」(19時から22時)を実施していた。また、「アフターケア」として「退寮者からの相談」(17時から20時)もあった。これ以上詳しいデータが示されていないため、更に細かく読み取ることは不可能であった<sup>3)</sup>。

またその次年度に吉沢らが行った研究では、「家族関係」については、交流の場の設定や援助が行われており、家族との連絡調整、家族の問題とその原因の発見、そして家族の状況理解への援助が含まれていた。項目としては、①家族調整の実施、②個別的対応、③連携が挙げられていた<sup>4)</sup>。

さらに1991年には、3か所の総合施設を調査し、家族関係については、①計画的実施、②個別的対応、③連携について調査した。保育士(当時は保母)が在籍することが予想される施設は、養護施設3、乳児院1、保育所1、母子寮1であった。それぞれ3%前後の割合を示していたが、児童養護施設では平均4%弱と若干高くなっていた。<sup>5)</sup>

才村(2003)らは、2002年度の1週間について、タイムスタディ方式により調査した。調査対象施設は、乳児院、児童養護施設、児童自立支援施設、情緒障害児短期治療施設それぞれ10カ所であった。そのうち、保護者指導と関係が深そうな項目として、①併設の児童家庭支援センターの運営(乳児院8.2%、児童養護施設14.6%)、あるいは②地域住民の子育て相談の実施(乳児院62.2%、児童養護施設40.0%、児童自立支援施設9.5%、情緒障害児短期治療施設52.9%)、③ショートステイ及びレスパイト事業の実施(乳児院81.4%、児童養護施設68.1%、児童自立支援施設7.1%、情緒障害児短期治療施設10.5%)、④トワイライトステイ事業(乳児院11.2%、児童養護施設40.2%)、④里親家庭への支援(乳児院

50.0%、児童養護施設 29.3%、児童自立支援施設 14.3%、情緒障害児短期治療施設 10.6%）等が挙げられた<sup>6)</sup>。

以上の検討の結果、保育士（保母）の役割として特化した業務が把握できる訳ではないものの、保育士を含んだ直接処遇職員がどのような業務を担っているのかは把握されていることが分かる。また、割合に差はあるが、保護者支援あるいは自立支援等に具体的な時間が割かれていることが把握できた。（有村大士・板倉孝枝）

## ② 乳児院における保育士の役割

### a. 乳児院の概要と先行研究の傾向

乳児院は、乳児（保健上、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には幼児を含む）を入院させて、これを養育し、あわせて退院した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設である（児童福祉法第 37 条）。また、乳児の心身の特性を考慮して、特に医学的配慮がなされており、医師、看護師、保育士、栄養士等の職種が配置されている。

2004（平成 16）年の児童福祉法改正により、入所児童の年齢が幼児にまで延長されるとともに、退所児童のアフターケアが施設業務の一つとして位置づけられた。また、入所児童の早期家庭復帰等に資するために、施設入所前から退所まで、さらには退所後のアフターケアに至る総合的な家族調整を担う職種として家庭支援専門相談員（ファミリーソーシャルワーカー：FSW）が配置されることとなった。

乳児院に関する先行研究としては、アタッチメント（愛着）形成の視点から、乳児院における援助のあり方や建物設備のあり方などについて考究するものが多いという特徴がある。また、入所理由の変化や面会頻度の増加、さらには保護者特性の変化（知的障害や精神疾患のある親の増加等）に伴い、家族関係調整や保護者支援のあり方について論じる研究が増えてきている。

### b. 乳児院における家族支援

庄司・帆足（1995）は、ある乳児院における家族の面会について、1970 年（第 1 期）、1979-1980 年（第 2 期）、1988-1989 年（第 3 期）の 3 つの時期における親子面会の頻度と頻度に影響を及ぼす要因について検証している<sup>7)</sup>。その結果、面会頻度に影響を及ぼす要因として入院理由、在院期間、退院先、居住地域が示唆されるとともに、面会頻度は年々増加している実態が明らかとなった。こうした結果を受けて、頻繁な親子面会を想定していなかった乳児院の設備や職員配置について、面会室の整備や心理指導員やケースワーカーを配置する等といった改善の必要性を指摘している。

窪田（2004）は、乳児院における家族再統合に向けた取り組みについて検討している<sup>8)</sup>。自身が FSW として勤める乳児院における事例検討を通して、家族再統合に向けた取り組みにおける施設と家族との間で信頼関係を構築することの重要性を再確認するとともに、入院中の子どもにとって親・家族とは何かについて施設職員がどう

捉えているかという職員がもつ家族観や親子観の重要性を指摘している。

中山（2007）は、乳児院における家族再統合への取り組みと FSW の役割と働き方についてモデル作成を試みている<sup>9)</sup>。その結果として、施設（FSW）と児童相談所（児童福祉司）との関係性や、施設内における保育士・看護師と FSW との連携の質が非常に重要であることを指摘している。

石田ら（2007）は、乳児院の施設長と FSW を対象とした質問紙調査結果から、乳児院における FSW 実践について考察している<sup>10)</sup>。研究の結果から、乳児院内で FSW を中心に早期家庭復帰に向けた支援が進められている現状、管理職をはじめとする他職種から FSW に寄せる期待の高さが明らかとなった。その一方で、地域子育て支援や里親支援といった役割については期待度、実施度ともに低い結果となり、今後の課題として挙げられた。

以上から、乳児院における家族関係調整に関する先行研究は FSW の役割に焦点をあてたものが多く、保育士など直接処遇職員が保育指導技術を用いてどのように保護者とかかわりをもっているかについて検証されているものは少ないことがわかった。

### c. 乳児院の保育士の役割

乳児院における保育士の役割としては、保育所保育士よりも「親の代替機能」を高く期待されているといえよう。全国乳児福祉協議会（2002）の『乳児院養育指針』においても「保育」ではなく「養育」という言葉を用いて、乳児院保育士の役割や条件、養育の原理や目標についてまとめられている。

乳児院における保育士の役割については、対象とする子どもの年齢が乳幼児であるためか、保育所保育士との比較を通して考察しようとする研究が少なくない。

山縣（1986）は、保育士（当時の名称は保母）養成の視点から、乳児院保母と保育所保母の勤務実態や意識等における差異について検証している<sup>11)</sup>。その結果、保母資格の有効性について肯定的に感じている者は保育所保育士に多かった一方で、離職希望者は保育所保育士が 9 割に対して乳児院保育士は 6 割弱であった。また乳児院保育士は保育所保育士よりも「世間や保護者からの理解が低い」と認識するとともに「発達の場としての適性が保育所よりも施設は低い」と感じている実態が明らかとなった。

若井と小河（2009）は、乳児院の子どもたちの看護ニーズに着目し、乳児院における直接処遇職員（保育士・看護師）の役割について検討している<sup>12)</sup>。その結果、施設乳児の看護ニーズが高いにも関わらず、乳児院における看護師就業数が少なく保育士による業務の補完が非常に大きい現状が明らかとなった。乳児院保育士に看護に関する知識が求められる現状がうかがえる。また、乳児院における実践は「子どもの健全な成長発達を促す日常生活援助」と「家族再統合に向けた子育て支援」に大別

することができ、後者は主にFSWが担うものと現場では認識されており、保育士を含む直接処遇職員の果たすべき職務は前者の日常生活援助であり、その中で、看護師と保育士それぞれの専門性を発揮できるような連携のあり方が鍵となることが示唆された。

立元(1997)は、乳児院において保育士が親代わりとして果たす重要な役割として「子どもの愛着対象者となること」を挙げ、乳児院において愛着形成の度合いを測定するためのツール:Qソートの活用可能性について探っている<sup>13)</sup>。立元以外にも、乳児院における子どもと保育士間の愛着測定について研究している者は大勢いる(田爪:2000, 金子:2000, 斎藤:1997など)。

これらから、乳児院保育士に求められている役割は、本来の養育者である保護者への関わりにおいてよりも、親と離れて生活する子どもに対する親代替機能に重点が置かれていることがわかった。(伊藤嘉余子)

### ③ 児童養護施設における保育士の役割

#### a. 児童養護施設の概要と関連する先行研究の傾向

児童養護施設は、「保護者のない児童(乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、乳児を含む。以下この条において同じ。)、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」として児童福祉法に規定されている。1997年の児童福祉法改正により、「養護施設」から「児童養護施設」に名称変更となった。

児童養護施設における先行研究では、1970年代以前は保母、児童指導員で大まかな区分があった。しかしながら、1970年代後半より、職名より直接処遇職員としての役割として述べられるようになった。結果的に保育士としての役割や専門性について個別に示されていない。また、保育相談支援や家庭復帰等を担う家庭支援専門相談員(ファミリーソーシャルワーカー)が配置された。その結果、近年では施設や家庭支援専門相談員の保護者支援業務については検討されているものの、直接処遇職員の保護者支援業務の議論は目立たない。

#### b. 児童養護施設における保育士、および直接処遇職員の役割

先行文献の検討の結果、1970年代以前は保育士(保母)、指導員の役割がある程度切り分けられて論じられていた。しかしながら、1970年代以降は直接処遇職員としてまとめて論じられている傾向があった。

大谷(1969)は、「ケースワーク、グループワークの技術と施設養護との関連において、従来、保母と指導員のうち、どちらがケースワーカーであってどちらがグループワーカーであるべきか、といった議論が行なわれてきている」ことに対して、「保母はケースワークやグループワークの技術について基礎的知識を持っており、時には必要に応じてケースワーカーあるいはグループワーカーとして行動しなければならぬ場合もある」とした。し

かし、「その基本的役割は、児童に対する日常生活養護を通しての児童の日常生活技術の基本(物的技術や人間関係づけの技術、価値判断や行動の基準など)を習得させてゆく、生活指導の技術こそ保母の役割」と位置づけている。<sup>14)</sup>

また、大谷(1974)によると、具体的な保母の業務については、「保母は大小の違いはあっても、常に集団としての一定数の児童たちを担当し取り扱っているから、グループワーカーであるという安直な受け止め方をしてはならない。先にも述べたように、保母には日常生活指導の技術という固有の領域があり、そこでケースワーク的あるいはグループワーク的方法技術の応用は大いになされれるとしても、保母すなわちケースワーカーでもなければグループワーカーでもない」と示し、保母はケアワーカーとしての役割を担う職種であると示した。それは、「日常処遇面をになう保母、ケースワーク、グループワーク面をになう指導員たち」という用語の使用からも読み取ることが出来る。<sup>15)</sup>

一方、大谷(1976)は、昭和49年の施設研修参加者、109施設112名(男性72名、女性40名)に対して調査を行った。その結果、保母のあり方について尋ねたところ「出来るだけ、いわゆる雑用から解放せられるべきである」7人(6%)、「雑用と呼ばれる働きのうちに、育児養護の重要な中味を認め、これこそが日常生活指導の中に活用せられるべきである」78人(75%)、「指導員・保母という分け方自体が不自然で保母もケースワーカー、グループワーカー等ソーシャルワーカーとして機能すべきである」18人(17%)であった。そのまとめとして、「保母のあり方について、従来のいわゆる保母雑用係論的意識がかなり後退して、施設養護の面から“雑用”なるものの持つ意味が、再びとらえ直されつつあると見るのは筆者の性急な独断であろうか。それとも、これこそが、保母の専門固有の働きの領域としてとらえられるべきであるとするならば、最後の質問項目に対する回答と関連して、児童指導員・保母を一本化して、「児童養護職員」として整理し直してみようとする最近の動向とも照らし合わせ、今後大いに検討せられるべき点である」と指摘する。<sup>16)</sup>

近年の先行文献をみても、例えば山口(1999)は、児童養護職員の役割として、①相談援助業務、②日常生活支援、③家事的業務、④余暇活動、⑤健康観察、⑥環境・安全管理、⑦社会生活準備指導、⑧その他の業務に分け、それぞれ下位項目を示し、具体的な業務内容と結びつけて説明している<sup>17)</sup>。

しかしながら、多くの文献では、直接処遇職員、あるいは児童養護施設職員という切り分けさえもなく、児童養護施設に求められる援助についてまとめられているものが多かった。その理由として、施設ごとに職員配置や役割が大きく異なり、またグループホームなど形態の種類も広がったことが考えられる。この結果、児童養護施設に求められる役割は論じられても、職員の役割として



はまとめてにくいことが考えられる。（有村大士）

#### ④ 知的障害児施設/通園施設における保育士の役割

##### a. 知的障害児施設/通園施設の概要

知的障害児施設は、「第一種・入所・児童福祉法 42 条=知的障害のある児童を入所させて、これを保護するとともに、独立自活に必要な知識技能を与えることを目的」として児童福祉法に定められた児童福祉施設である。知的障害児通園施設は、盲ろうあ児施設、肢体不自由児施設又は重傷心身障害児施設を含む「第一種・通所・児童福祉法 43 条=知的障害のある児童を日々保護者の下から通わせて、これを保護するとともに、独立自活に必要な知識技能を与える」児童福祉施設である。

知的障害児施設には、嘱託医、児童指導員及び保育士（児童指導員及び保育士の総数は、通じておおむね障害児の数を四、三で除して得た数以上）、栄養士、調理員等が配置されている。知的障害児通園施設には、嘱託医、児童指導員及び保育士（児童指導員及び保育士の総数は、通じておおむね障害児である乳児又は幼児の数を四で除して得た数の合計数以上）、栄養士、調理員等が配置されている。

知的障害児施設に関する先行研究としては、在籍期間の延長に触れているものがある。「在籍期間 10 年未満が 42.4%で前年度より 1.6%ポイント減少し、10 年以上の在籍者は平成 11 年度調査以後 5 割を超え、今回も 2.6%ポイント増加し 57.2%を占めた。また、20 年以上の長期在籍者も 28.8%で前年度より 2.4 ポイント増加するなど、入所型施設ではどの指標をとっても長期滞留化現象がますます進行していることが窺える」（日本知的障害者福祉協会:14）<sup>18)</sup>。

##### b. 知的障害児施設/通園施設における家族支援

「行動障害への対応に困難を伴うのは、家庭でも、施設でも同様である。強度行動障害ともなれば、容認しがたい激しい問題行動が頻発することとなり、関わる者の負担は大きい」（岩田他、2003:108）<sup>19)</sup>といわれている。その他経費に係る負担もある。

児童福祉法第 27 条では、同法第 26 条の第 1 項第 1 号の規定による報告又は少年法第 18 条第 2 項の規定による送致のあった児童について措置を採る旨記されてあるが、それ以外の場合には、各自治体の事情にもより契約となる場合が多い。契約となった場合の利用者の負担は多くの場合、「国の示した基準額に準じているが、負担軽減を含めて低く抑える傾向がみられる。光熱水費単価は一日 300 円～400 円の設定が多い。日用品費は無回答が多いが、日額・月額等の定額負担金を定めず実費負担にしている施設が多いと思われる」（日本知的障害者福祉協会:187）。

知的障害児施設では、「児童福祉法は対象年齢が満 18 歳未満であるが、法制定時に第 31 条において満 20 歳まで、昭和 42 年の改正において附則の第 63 条の 2 による満 20 歳以上の措置延長の規定が設けられている。これら

の延長規定により法定年齢を超過した満 18 歳以上（加齢児）の在籍率が、平成 5 年以降 50%を超え、さらに満 20 歳を超える在籍率が 50%を越えようとしていた。その対策として成人施設への転換や児者併設型施設への移行が図られてきたことにより加齢児率が平成 14 年以降、年々減少し平成 18 年には 37.4%となっているが児童施設の基本課題であることに変わりはない」（日本知的障害者福祉協会:179）。満 20 歳以上が在所延長して在籍する理由は、「保護者が成人入所施設しか念頭になく入所するまで待機」が 108 施設（57.4%）922 人（48.9%）と最も多く、「保護者が慣れた施設を希望し成人施設への移行を望まない」が 57 施設（30.3%）474 人（25.1%）で、児童期に施設入所した 70%以上が引き続き成人入所を希望し待機している傾向にある（日本知的障害者福祉協会:181）。

こうした背景から、家族支援はいかに施設入所を安定、継続させるのかを希望する家族と向き合うことだといえる。

##### c. 知的障害児施設/通園施設職員の機能・役割

重症児のコミュニケーションについて、先行研究では「重症児は、重度の知的障害と運動障害のため、言語や行動によって応答表出が著しく制限されるため、意思表示が不明瞭であったり困難になったりする。それによって、周囲の介助者の理解が難しく、コミュニケーションが制限される」と述べられている（金丸、2009:Abstract）<sup>20)</sup>。そのような子どもが日常生活や社会生活において、あるいは生涯にわたって必要なスキルを身につけることを視野に入れ、支援が行われることが重要であるといえる。

また、「社会保障審議会障害者部会報告書（平成 20 年 12 月）には、児童施設に入所している 18 歳以上の障害者（いわゆる加齢児）は児童福祉法ではなく、障害者施策で対応すべきとの方向性が明記されており、今後、加齢児についての具体的な対策が講じられるものと思われる」（日本知的障害者福祉協会:179）。具体的な対策としては、「満 18 歳の高校卒業に向けて保護者や児童相談所、市町村担当課との間で協議や調整をしている」が 117 施設（62.2%）と最も多く、次いで「満 20 歳を越えてからも定期的に児童相談所や関係機関と協議をしている」が 81 施設（43.1%）、「児童相談所と進路対策の協議を進めている」が 73 施設（38.8%）という回答であった（日本知的障害者福祉協会:182）。実際に、施設職員が果たしている機能や役割は、18 歳未満の知的障害児童の発達を日々訓練することの他に、加齢児となった障害者が児童福祉施設から退所して進路を決めるまでのサポートが考えられる。（板倉孝枝）

#### ⑤ 母子生活支援施設における保育士の役割

##### a. 母子生活支援施設の概要と関連する先行研究の傾向

母子生活支援施設は、「配偶者のない女子又はこれに準ずる事情にある女子及びその者の監護すべき児童を入所させて、これらの者を保護するとともに、これらの者の

自立促進のためにその生活を支援することを目的とする施設」として児童福祉法に定められた児童福祉施設である。

1997年の児童福祉法改正に伴い、それまでの「母子寮」から名称変更するとともに、施設の目的として「母子の自立支援」が明確化された。さらに2000年の児福法改正では、それまでの措置制度から、利用者が施設を選択できる利用契約方式に切り替えられた(2001年施行)。母子生活支援施設には、施設長、母子指導員、少年指導員、嘱託医、保育士等が配置されているが、そのうち、母子指導員はその任用資格として保育士資格が規定されている。

母子生活支援施設に関する先行研究としては、母子寮時代から継続する課題である「遊休」が激しい施設(充足率が全国平均を下回る施設)の多さを反映して、また、法改正に伴う施設の機能・役割の変化などを受けてか、施設の存在意義や存廃に関する研究が多い。

施設名称の変更後は、DVによる入所や母が精神・知的障害を有するケースの増加を背景として、施設における援助方法に関する調査研究が以前よりも増えてきている。

#### b. 母子生活支援施設における家族支援

母子生活支援施設における家族支援の実態について明らかにすることを目的として、堀場(2006)は、母子指導員(10施設18人)を対象に聞き取り調査を実施している<sup>21)</sup>。この結果から、母子生活支援施設に入所する母子のほとんどが、子どもの問題行動や母子の共依存といった問題を抱えている実態が明らかになった。また、母親のほとんどが安定した職に就けておらず低所得にあることや、精神疾患などケアや治療を必要としていること等も明らかになり、母子関係調整の前段階として、母親のケアや安定を実現できるような支援が必要である実態が浮き彫りとなった。

大塩(2007)は、「母子生活支援施設における家族支援はソーシャルワークである」とした上で、家族支援の場(母子生活支援施設内)が母子の生活の場そのものであるという特性から、母子の生活ぶりを目の当たりにしながら具体的に家事・育児について支援しなければいけないために、職員自身もつ「こうあるべきだ」という家族観や生活観がもつ危険性および重要性や、押し付けや転移を防ぐためのスーパービジョンの重要性を指摘している<sup>22)</sup>。

母子寮時代の古い研究になるが、松本(1995)は、母子寮入所中の母親の生活困難と意識に関する質問紙調査を実施している<sup>23)</sup>。その結果、半数以上の母親が子どもの健康状態や学力・進路問題について心配しているとともに、子どもの就職、結婚といった将来のことを心配して心を痛めている実態が明らかとなった。また40%強の母親が、実家との関係に問題や悩みを抱えており、実家からの経済的・精神的支援を期待しながらもそれが叶わない現状に苦しんでいた。こうした調査結果を受け、松

本は、母親の支えとなるとともに家族関係の調整を行うことのできる母子寮職員の役割を指摘している。

また、松本(1992)は、母子寮に入所中の子どもに対しても質問紙調査を実施している<sup>24)</sup>。この中で、子どもにとって母親は「いろいろ苦勞してくれる人」との回答が最も多い一方で、母親のことを「一緒にいるとほっとする人」と回答した子どもは僅か4.3%であった。このことから、母子寮の子どもにとって母親は必ずしも安心・安定をもたらしてくれる存在ではない現状が明らかとなり、母子の精神的安定を図るような支援の必要性が示唆されたといえる。

#### c. 母子生活支援施設職員の機能・役割

「母子寮」から「母子生活支援施設」への名称変更や、DVケースや障害ケースの増加といったニーズの変化にあわせて、施設職員として果たすべき機能・役割について考察する研究が多い。例えば、DVやPTSDなどの経験によって精神的ケアを必要とする母子生活支援施設入所母子への支援について検証するものとして、上野(2007)や砂川(2008)が挙げられる<sup>25)</sup>。また、山崎ら(2003)は、母子生活支援施設における知的障害をもつ母親の子育て支援について継続的に検証している<sup>26)</sup>。

その一方で、施設あるいは職員として求められる普遍的な役割について検証しようとする研究も少なくない。松本(1993)は、施設入所児童が抱く職員像について、養護施設、母子寮、教護院(すべて調査当時の名称)の比較調査を行っている<sup>27)</sup>。その結果、子どもがもつ理想の保母像として「何でも話せて頼りになる人」が26.5%と最も高かったが、養護施設や教護院と比べて15%ほど低い数値にあることが興味深い。母と生活をともにしているため、他施設の子どもと比べて職員に期待する役割や距離感が異なることがうかがえる。また、同じく理想の保母像として「あなたを好きなようにさせてくれる人」が約25%と、他の2施設の子どもと比して高い結果となった。現実の保母像として「わずらわしくうっとうしい人」と回答した母子寮の子どもは約30%と、他の施設よりも多かったことから、母子寮の子どもたちは、もう少し保母である職員との距離を遠くとりたいと感じていることがうかがえ、「親代わり」としての役割を期待される養護施設の保母とは違う機能が母子寮の保母に求められていることがわかる。

岩田(2008)は、母子生活支援施設職員がもつ「貧困観」について、シングルマザーや勤労者層との比較検証を行っている<sup>28)</sup>。その結果、援助者である施設職員は、他のグループと比して、「貧困」に対しても「生活保護制度」に対しても「依存を助長している」等といった厳しく批判的な意見をもつ人が多いとともに、貧困の要因として「貧困にある当事者本人にある」と考える人が多いことが明らかとなった。こうした結果の背景には、日々、貧困問題と向き合い、葛藤やストレスを抱えているからこそその職員の視点や思考による影響が大きいことがうか

がえる。

(伊藤嘉余子)

## (2) 施設保育士へのインタビュー調査

### ① 乳児院 T

#### a. 施設の特性と保護者の特性

T 乳児院では、子どもの養育を担当する保育士は原則として子どもの保護者とは関わりをもたない方針で援助を進めている。つまり、入院（入所）中の子どもの養育は保育士、里親支援を含めた保護者支援については、家庭支援専門相談員（FSW）、心理職等の保護者担当職員、院長、事務員が担当するという施設内の役割分担がなされていた。

子ども担当の保育士を保護者支援に関わらせない理由として、入所中の子どもへの配慮が挙げられる。乳児院の子どもたちにとって保育士は親の代わりに役割を果たす存在である。親と離れて暮らす中で保育士と愛着を結び始め、徐々に安定した状態で生活できるようになってきた段階で、実親と面会するだけでも子どもにとっては混乱を招きやすい状況であり、その場に日常一緒に過ごす保育士が同席すると子どもの混乱はさらに大きくなる。また、そのように混乱状態になった子どもの姿を目の当たりにすることは、面会に来た保護者にとってもショックの大きい出来事である。自分との面会で笑顔も見せることなく、混乱し泣き叫ぶ我が子の姿をみて「子どもに嫌われた」と悲観し、その後の面会の足が遠のいたり、家庭引き取りの意向が弱くなったりする保護者も多いという。こうしたことに配慮し、少しでも親子面会が親子にとって楽しく有意義な時間となり、引き取りに向けて徐々に親子関係を構築していくことを手助けするためにも、あえて子ども担当の保育士には親子面会に同席させない方針とのことであった。ただし、家庭復帰の見込みが確実なケースにおいては例外的に子ども担当保育士が保育相談支援を行うことがあるのとことであつた。具体的には、保育室に母親が入り、保育士と一緒に自分の子どものおむつ交換などの身辺介助のほか遊びや寝かしつけ等を行うが、その際の他児の反応へのケアに苦慮するとのことであった。

近年のケースの傾向として、大きく2つのポイントが指摘された。1つは、精神疾患のある保護者の増加傾向である。そのため、保護者支援を担当する職員間で、精神疾患に関する知識や有効な対応・コミュニケーションに関する知識・技術の習得が課題となる。2つめは、家庭復帰の見込みのあるケースが以前よりも減少傾向にあるとのことであった。そのため、児童養護施設や里親への措置変更を視野に入れつつ、子どもの保育や家族支援にあたっている現状にある。

#### b. 実際に行う保育相談支援の内容と工夫している点

T 乳児院の場合、実際に行う保育相談支援の内容について、対象が保護者の場合と里親の場合とがあるため、それぞれに分けて述べる。

##### > b-1. 保育相談支援

先述したとおり、精神疾患のある保護者が増えているため、それぞれの保護者の病状や特性に合わせた関わりが必要になることが繰り返し強調された。具体的には、助言指導内容の抽象度を下げてなるべく具体的でわかりやすい説明を心がける、被害妄想の強い保護者へのフォロー、一つひとつの言葉遣いへの配慮（例：複数の意味にとれる言葉や曖昧な表現は用いない等）などの配慮をしているとのことであった。これらの配慮のどれもが非常に個別であり、保育士がいかにか一人ひとりの保護者の特性をつかんだ上で対応方法を選択することができるかという点にかかっていると見える。

精神疾患の有無にかかわらず、すべての保護者に関わる上で必要な配慮として、子どもを産んだことや親であることを否定しない関わりや、これから親であり続けることを前向きに捉えることができるような関わりが必要であるとのことであった。

また、どの保護者にも「子どもを預けている負い目・罪悪感」があるということをお忘れなく関わることの重要性についても語られた。保護者に不快な思いをさせないよう保護者指導/援助を行うには、保育士もそれなりの訓練を積む必要があるとの意見であった。さらに、親の前で子どもと保育士の仲の良さや愛着が形成されている様子を見せつけない、子どもの前で悪口を言わないといった配慮もしているとのことである。面会の少ない保護者に対しては、手紙や子どもの写真、施設だよりの送付などを通して、子どもの生活や成長に関心をもってもらえるよう働きかけている。

##### > b-2. 里親委託ケースにおける保育相談支援・

###### 里親支援

里親委託ケースにおいては、実親のもとへの家庭復帰ケースよりも、子ども担当保育士が積極的に関わる場面が多いという。里親支援と保育指導において最も配慮している点として、里親への里子予定児に関する正しい情報提供を挙げていた。里子を気に入ってもらうためにと、子どものポジティブな面ばかりを強調して説明するのではなく、あえてネガティブな面を強調して説明して里親の反応を見ながら慎重にマッチングを行うことも大切であるとのことであった。里親委託には里親だけでなく、里子の人生がかかっているため、里子になる子どもの情報提供を行う施設側の責任は非常に重大である。子どもに関するあらゆる情報を提供していく過程の中で、里親の様子の観察と理解、里親子関係の理解に努め、委託がうまくいくよう支援する役割を乳児院保育士として果たしていることがわかった。

また、特に、面会を開始した初期段階においては、子どもの表情のかたまり、里親になつかない等といった、里親を不快にするような子どもの反応が目立ちやすい。そのため、保育士が里親の立場にたつて、子どもの反応の理由や背景について丁寧に説明することが重要とのことであつた。

さらに、T乳児院においては、里親マニュアルの作成・配布、里親家庭への訪問等を通して、委託後も里親へのアフターケアを行っているとのことである。

### c. 保育相談支援の中で感じるやりがい

日々子どもとかわる時間が長く、やはり子どもが好きでこの仕事に就いたこともあって、「子どもとのかかわり」を通して感じるやりがいや喜びの方が思いつきやすいとのことであった。しかし、子どもがまったく実親になつかないようなケースの親子関係を調整する関わりにおいて、保育士が行った保護者指導/援助の結果として、子どもが面会終盤に親を後追いつける等子どもから親に歩み寄る姿がみられた時に、大きな喜びややりがいを感じるとのことであった。

また、里親委託ケースの場合、委託後に里親から施設に送られてくる手紙や写真の中で、委託された子どもの成長や幸せな生活を確認することができる時、よろこびややりがいを感じるとのことであった。

### d. 保育相談支援の中で感じる苦労や負担感

保育相談支援の中で感じる苦労や負担感として大きく2点が語られた。

まず、保育士として担当する子どもに対する思いが強すぎて私物化してしまうケースが少なくない点が挙げられた。子どものことを一番理解しているのは、実親ではなく保育士である自分だと考え、親に対して批判的になりすぎて効果的な保護者援助や親子関係調整が困難になるケースがあるとのことであった。そのため、担当児への思いが強すぎる保育士は家族関係調整や里親委託の援助チームから外す等の対応をしているそうである。

2つめとして、先述したような精神疾患のある保護者の増加に伴い、保育士への相談内容に占める障害や病気に関する話題が大きくなってきている点が挙げられた。保育士がもつ知識だけでは十分に対応することができず、ジレンマを感じる事が少なくないとのことである。

### e. 保育相談支援における他機関との連携

施設内における連携として、心理職との連携の重要性が挙げられた。先述したとおり、この施設では、保育士以外の職種が保護者を担当するという役割分担をしているため、子どもを担当する保育士との情報提供や連携は非常に重要である。また、施設外部との連携として、里親とのパートナーシップの重要性、児童相談所との連携の重要性と困難さについて語られた。

### f. 保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士としての専門性

保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士の専門性として、「他者に対する実態把握力」が挙げられた。保育士養成の中で、「子どもの実態を捉える」視点や方法、実態把握から子どもの動きの予測といった援助過程について学んでいる。そのノウハウを保護者理解や里親理解に応用することによって、一人ひとりの保護者・里親のニーズにあった援助を展開することができ、職員と保護

者との信頼関係構築や親子関係調整に役立てることができていると実感しているようであった。

また、乳児院で働くようになってから身につけた力量として「相手の存在をまるごと包み込み受けとめる力(包容力)」を挙げていた。保護者と関わる中で、「なぜこんなことがわからない/できないのか」という怒りを感じることも少なくないが、どのような状態の保護者であっても、ありのままの姿をきちんと受けとめて援助をしていく強さのようなものを保育士として身につけたと語られた。

(伊藤嘉余子・板倉孝枝)

## ② 児童養護施設「唐池学園」

### a. 施設の特性と保護者の特性

唐池学園は、定員60名の児童養護施設である。唐池学園を利用する保護者や親子の特性として以下の4点が挙げられた。

まず、親権を放棄している親が多いということである。子どもが児童養護施設に入所する理由の中には親が子どもへの虐待を認めず、子どもの安全が確保されないことが含まれている。2つ目に、生活保護を受けている親が多いということである。年齢の低い子どもの場合、将来的に親との生活を送っていけるように施設主導で支援を行う必要がある。3つ目に、入院中や闘病中の親である。体力の消耗などにより親子の連絡、あるいは施設側と親との連絡及びやり取りが希薄になりやすい傾向がある。4つ目に、精神的なDVケースや28条ケースで審判結果を待っている場合である。こうした場合は、基本的に連絡を取らない、あるいは取るができない。

### b. 実際に行う保育相談支援の内容と工夫している点

保護者あるいは親が生活保護を受けている場合、例えば、電話料金を払えない親に対して子どもから電話をかけられるようにサポートすることも援助の一つである。これは親子の関係が途絶えないための工夫である。子どもの様子や子ども自身に関心を持ってもらうために、保育士は、保護者や親に電話をかけたり手紙を書いたりする。あるいは、子どもが週末に帰省する場合など、直接家庭訪問を通して親との交流を心がける場合もある。保護者や親が子どもとの面会に施設を訪れた場合には、学園のイベントについてインフォメーションを渡している。定期的なやりとりとしては、月に一回、学園便りを保護者や親宛に送付している。工夫としては、子どもの成長が分かるように写真をつけたり、子どもの状況が分かるエピソードを付け加えたりする。親子の関係が切れないうちに、できるだけ子どものいいところを探して保護者や親に伝えるようにしている。

養育についての助言としては、実際に子どもが学園でどのような問題行動を抱えているのか等を伝えている。例えば、保護者の承諾がなければ連れて行けない精神科にかかる必要性を説明することもある。保護者が精神科に抵抗を示す場合など、保育士だけで対応が困難な場合には、学校や児童相談所等の関係機関を呼んで、保護者

と一緒に話し合いをすることもある。そのため、保育士が一人で問題を抱え込まず、問題を整理し、明らかにするためにもソーシャルワーカー等の専門家に入ってもらうことで話をした方がよいこともある。

#### c. 保育相談支援の中で感じるやりがい

保育士が保護者に精神科を勧められて嫌がられても、その後説明が通じて受け容れてもらえたときは援助が上手くいったと感じられる。そうした援助等を通じて、子どもが無事に家庭に戻ってくれる姿を見られると嬉しい。また、子どもが家庭復帰できることを想像しながら普段の援助を行うことにやりがいを感じる。

#### d. 保育相談支援の中で感じる苦労や負担感

子どもに精神科治療が必要な場合に、学園で手を焼いていることを伝えると理解を得られない。保護者の中で精神疾患、不安神経症、うつの方が増えているものの、病気や生涯の症状があるにもかかわらず通院していない人が多く、子どものことを話しても話した内容が入っていない人がある。その他、子どもが親に伝える学園での生活の訴えを真に受けて強く抗議する親もいる。さらに、不安神経症の方は電話が長いため、子どもを見ながらの対応には限界がある。

#### e. 保育相談支援における他機関との連携

児童相談所に入ってもらっている。大枠は児童相談所や学園の先輩保育士に任せることが基本となっている。保育士の役割は子どもの生活場面が基本となっている。その役割分担が大切で、保護者が育児の悩みを抱えている場合にはその相談役として保育士が担うこともできる。それは、母親の育児の愚痴等も聞きながら、サポート的な聞き役に徹する。一方で、職員が男女でペアを組み、もう一人の職員が收拾がつかなくなれば助け舟を出したり、厳しいことを言う役割も担っている。

他機関との連携では、ケースワーカー、FSW、教師、心理士、保育士等と保護者と一緒に話し合いの場を持つことがある。心理士には心理診断の結果等を伝えてもらったり、各専門の関係者の意見を互いに聞くことが重要だと考えられている。

#### f. 保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士としての専門性

保育士は毎日子どもと接していることにより、虐待を受けてきた子どもと親との関係が子どもの気持ちを通して見えてくる場合がある。子どもが本当は家庭に帰りたいが、言葉にできないでいるなど、そうした気持ちを汲み取ることが大切である。保育士は子どもの生活を見ながら、そして子どもとのコミュニケーションと一緒に遊んだりすることを通して子どもを状態を把握できる立場にある。また、家庭引き取りが進んでいる子どもであっても、外泊中の出来事などについて子どもが気になるようなことを伝えている場合もあるので、そうしたサインを見逃さないように気をつけることも大切な役割である。他方、子どもにとってどんな保護者であっても大

切な存在であることには変わらない。また、子どもが学園を退所した後に一人で生活することは難しいので、保護者との関係が上手く繋がるようにしたい。

(有村大士・板倉孝枝)

### ③ 知的障害児施設「久美学園」

#### a. 施設の特性と保護者の特性

久美学園は、入所定員 62 名の知的障害児施設であり、入所者のうち 19 人が成人(過齢者)であるが、この割合は全国的に見ても低い方である。つまり、一般的な知的障害児施設よりも、「未成年の障害児」の多い施設といえる。

久美学園を利用する保護者や親子の特性として以下の 4 点が挙げられた。

まず、施設入所時から親子関係がこじれた状態であるケースがほとんどという現状である。「在宅での養育が困難」と保護者から訴えを起こして入所に至ったケースが多いため、親子関係調整が困難なケースが多いとのことであった。

2 つめの特性は、1 点目と関連するが、入所児童に関心のない保護者が多く、親子面会や交流の頻度が少ないケースがほとんどであるという点である。多くの保護者は、障害児である当該児童を施設に入所させた後、再婚や出産などのライフイベントを経て、障害児のいない新しい生活をスタートさせていることが少なくない。中には、障害児を産んだことをなかつたことにしたい、忘れたと言ひ、施設に近づこうとしない保護者もいる。また、措置ではなく契約で入所しているケースについては、3 年に 1 度の契約更新時に直接施設に足を運んでもらうことにしているが、契約だけを行い、子どもの顔を見ずに帰宅する保護者がほとんどとのことである。そのため、いかに施設の子どもの関心をもってもらおうかという点に重点をおいた保護者援助を心がけているとのことであった。現在の入所児童のうち、最も親子面会が頻繁なケースは 1~2 名で「月に 1~2 回程度の面会」である。

3 つめの特性として、精神障害や知的障害のある保護者が多い点が挙げられる。そのため、保護者援助や家族関係調整を行うにしても、保護者としての役割をどこまで求めるべきなのか、援助計画の立案に苦慮することも少なくないとのことである。

4 つめの特性は、家庭復帰ケースがほとんどないという点である。まれに家庭復帰への意欲が強く、養育能力も心配ないケースがあるが、そのようなケースの場合は、保護者の方で、医療的・福祉的な知識や情報を自主的に収集し理解しているため、施設から特別に指導・助言することはあまりないとのことであった。

#### b. 実際に行う保育相談支援の内容と工夫している点

まず、実際に行っている保護者援助のほとんどは、「いかに入所児童に関心をもってもらおうか」という点に焦点化された実践であるといえる。具体的には、施設行事の招待状や子どもの写真などの郵送、子どもを同席させない職員と保護者だけの面接や電話対応などである。手紙、

面会、電話どの手段においても、「子どもに会いに来てあげて下さい」というメッセージを伝えるということが大きな目標になるが、その際に特に配慮している点として、①職員の気持ちを一方的にぶつけず「なぜ来られないのか」を丁寧に聴き出し、状態やニーズに合った援助を展開する、②子どもの成長した面などポジティブな面を強調して伝え「会ってみたいな」という保護者の気持ちを喚起する、の2点が挙げられた。

また、保護者との電話や面接においては、保護者の話への十分な共感と傾聴が重要になるとのことである。概して面会の頻度が少ない保護者ばかりではあるが、「子どもに会いたい気持ちが強いけれど、どうしても時間がとれないケース」と、「ほとんど子どもへの関心がないケース」という違いがある。前者のケースに対応する際には特に、保護者の葛藤やジレンマに対する十分な共感が必要になる。また、障害受容ができていない保護者と、日々障害児と関わっている施設保育士との間では、障害児のありのままの姿や行動等の捉え方や認知においてズレが生じることも少なくない。そのため、ちょっとした言葉遣いにも慎重な配慮が必要であるとのことであった。例えば、保護者の子どもが自分のパンツの中でしてしまった大便を手にとり、粘土のように遊んでいたとする。我が子のその姿にショックを受けている保護者に対して、施設職員が「ああいう行為は、この施設ではよくあることで普通なんですよ」等と言ってしまうと、保護者としては、「それは一般社会では普通ではない」と混乱したり、保護者が子どもを受容的に捉えることを妨げたりする可能性がある。施設保育士として日々大勢の障害児と関わる中で、感覚が麻痺したり保護者と感覚が離れたりしている可能性があることを自覚しておく必要があるとのことであった。

保護者との外出や自宅への帰省・外泊が可能なケースにおいては、保護者と職員とで、子どもに関する情報共有を徹底して行うよう工夫しているとのことであった。例えば、子どものできること/できないこと、パニックになったときの対処法等、施設での生活ぶりをわかりやすく具体的に保護者に伝えるようにしている。また、帰省前と施設に戻って来た後とで、必ず子どもの全身を写真撮影し、あざや怪我のチェックをしているそうである。

また、久美学園では、日常的に保護者の相談にも応じている。相談内容としては、施設に入所させた障害児の後に産んだきょうだい（障害児の弟妹）に、当該児童のことをどのように伝えたら良いのか、障害児が成人後の生活の見通し（家庭引き取りの可能性、他施設への移行など）といったものが多いようである。相談の中では、保護者の思いへの共感に加えて、家族全体が障害児（障害）を受容できるような支援、施設入所に至った経緯や理由の内省、今後の生活に関する選択肢や利用できる資源に関する情報提供など、保護者のペースに合わせて話を進めていくよう工夫しているとのことであった。

#### c. 保育相談支援の中で感じるやりがい

親・家族と職員の違いなど誰が誰なのかを認識できなかった障害児が、何度かの親子面会などの親子関係支援を繰り返した結果、親が誰であるかを認識できるようになり、親に甘えたり後追いつたりするようになったときに、大きな喜びを感じるとのことであった。

また、保護者の方から「お世話になっています」「感謝しています」「ありがとうございます」等と、はっきりと感謝の気持ちを言葉で伝えてもらうと、それまでの苦勞が報われたような気持ちになるとのことであった。ただ、そのような機会はめったにないそうである。

#### d. 保育相談支援の中で感じる苦勞や負担感

保護者援助の中で感じる苦勞や負担感として、まず、保護者との関わりが非常に個別的になりやすいという特性から、特定の職員が対応困難ケースを一人で抱え込んでしまうということが少なくない点が挙げられた。こだわりやクレームの強い保護者の対応においては、保護者が職員を選ぶことも少なくない。そのため、対応後の会議等で情報共有が図れるとしても、対応そのものは一人の職員によるものとなり、ケース特性によっては大きな負担となり得るとのことであった。

2点めとして、施設になかなか足の向かない保護者に対して、施設職員から家庭訪問することができず、基本的に保護者が施設に来てもらうのを待つしかないというジレンマが挙げられた。

3点めとして、障害児施設で満年齢を迎えたものの家庭復帰の見込みがなく、障害者施設に変更しなければならぬケースにおいて、保護者との面会状況などは施設入所の審査対象となる点が挙げられた。つまり、保護者との面会がほとんどなく親子関係が良好でないと判断されるケースは障害者施設で受け入れられないことが多く、過齢者として障害児施設に在所継続せざるを得なくなる。障害児の将来を考えても、子どものうちから積極的な親子関係調整が必要であり重要であると考えるが、なかなかうまくいかない現状のようであった。

#### e. 保育相談支援における他機関との連携

最も良く連携できているのは、子どもたちが通う特別支援学校とのことであった。施設での生活の様子と学校生活での様子の違いや共通点など、施設と学校とが情報共有することによって、子どもへの援助がうまくいっている面が大きいとのことであった。

連携が必要だがうまくいっていない機関として児童相談所が挙げられた。児童相談所は、よほどの問題がない限り、一度入所させたらほとんど関わりをもってくれないとの不満を施設側は抱いていた。また、福祉事務所についても、連携できていると感じることはほとんどないとのことであった。

#### f. 保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士としての専門性

保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士と

しての専門性として、まず「子どもの発達をきちんと捉えるという視点」が挙げられた。特に、障害の有無にかかわらず「〇歳児としての、目の前の子どもの発達段階」の見極めと、障害特性を理解した上で、以前の当該児童と比較して現在のその子どもの発達段階を把握する力とのバランスの大切さが強調されていた。

また、保護者に対しても、「親の『親であろうとしている姿勢』を見抜き、そこを伸ばそうとするストレンクス・モデル、エンパワメント・アプローチのような専門性も発揮しているとのことであった。ストレンクスへの視点は、子どもに対してだけでなく保育相談支援においても非常に重要であることに実践を通して気づいていったとのことであった。（伊藤嘉余子・板倉孝枝）

#### ④ 知的障害児通園施設「さくら草学園」

##### a. 施設の特性と保護者の特性

さいたま市さくら草学園は、定員 30 名の知的障害児通園施設である。さくら草学園を利用する保護者や親子の特性として以下の 3 点が挙げられた。まず、子育てに困難を抱えている親が多いということである。障害による育て難さから、自分の子どもを可愛いと思えないところがあるからである。2 つ目に、問題行動を持っている子どもの親は悩みを抱えている。中には、子どもの甘えが出るために家でのみ問題行動をして親を困らせる場合がある。また、場所を問わず問題行動が出る場合もある。3 つ目に、親が精神的に病んでいる場合である。その中には、障害児を生んだ事へのわだかまりを抱えている人もいる。

##### b. 実際に行う保育相談支援の内容と工夫している点

まず、実際に親に学園で子どもと一緒に遊びに入ってもらうことにしている。2 歳児であれば週に三回、3 歳児以降は週に一回、年少児は月に三回、年長児は月に二回等、回数を決めて定期的に学園で子どもと交流する機会を設けている。比較的幼児のいる施設では親子の交流の機会を設けているものだが、本学園では、育て難さが健常児とちがって大変さがあるので、ヒントを与えられる機会として保護者に遊びに入ってもらっている。家では見られない子どもの様子が見られることにより、子どもがどのような遊びをしているときにどのような表情をするのかを見てもらえる。そうしたプラスの面を親に見てもらおうことが狙いである。また、職員が間に入ることで親子だけでは見られないことなる面を見てもらうこともできる。

子どもは障害のため、「お母さんだから好き」という感覚が無いこともある。そうした感覚を補うために、スイミング等、肌のふれ合いを通じた遊びをしてもらうこともある。子どもは怖い水の中でお母さんに助けを求めたりスキンシップの経験をして母子関係をつくっていくことができる。その他、母親に忙しい家事の合間にできる遊びなども伝えることができる。こうした母親支援が中心となることを子どもの発達を促すことも援助の工夫の

一つである。

学園での子どもの様子については連絡帳を通じて、その日に子どものできたことを伝えるようにしている。そして、子どもが社会に出て行きやすいように意思表示ができることに力を入れている。これは、学園にいる間だけの目標ではなく、大人になって社会に出て行くことも踏まえ、就職できることの最低条件を身につけられることをこの時期から訓練することが必要だと考えられている。

##### c. 保育相談支援の中で感じるやりがい

子どもが時間をかけてできるようになったことを保護者も喜び、保育士と共有することができたときにやりがいを感じる。それは子どもの成長が見られる現場としてのやりがいであり、保護者が泣いて喜んでくれるなど感動のある現場としてやりがいである。特に、卒園のときに、保護者がかわいくないと思っていた我が子のことを保育士がかわいがってくれるのが嬉しいと言われることがある。

##### d. 保育相談支援の中で感じる苦労や負担感

保護者の傷つかない言葉の配慮として、「しょうがい」という言葉は使わないようにしている。その他、子どもや親に関するマイナスのことは後々までお母さんが傷つく可能性もあり、言葉使いに注意を払っている。例え傷つくことやお母さんのあまり聞きたくない内容を伝える場合であっても、同じ内容について言葉使いには気をつけている。

プライベートな相談については、他の保護者のいないところで相談に乗るように配慮している。お母さんも一人の人間であるので、気持ちの起伏等様子を見ながら話す内容などを考えて話す必要がある。デリケートな話になる場合もあるため、職員全員と担任でケース会議を毎月行っている。初年度は、家庭訪問をするようにし、あまりにも悩んでいるお母さんには個別面談もしている。保護者が悩みを抱えている場合、保護者は学園の複数の職員に話を聞き、相談するので、答えが同じ方向を向くように職員会議等では打ち合わせをしている。例えよかれと思って、困っている保護者の悩みに寄り添う場合、一言が保護者の気持ちを左右するので、そのことにプレッシャーを感じることもある。

##### e. 保育相談支援における他機関との連携

入所理由が通常とは異なる場合、つまり虐待等の通告の結果入所することになった場合等には、保健師を通して児童センターへ通告があった場合等がある。そうした意味では普段から他機関との連携があるのかもしれない。

##### f. 保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士としての専門性

遊び方、スキンシップ、母子の遊びについて提示できるのが保育士としての専門性ではないだろうか。その他、子どもの発達について見慣れていることから、健常児の発育の状態が他の先生より分かることであったり、遊ぶ

ことが得意であることが保育士の専門性だと考えられる。

お母さんからは勉強について希望されることも多いが、それは後からついてくる問題として説明し、まずは人と一緒にくらせる基礎作りを学園にいる間にすることが大切だと考えられている。そのため、学園の中での工夫として、子どもが経験を通して基本的な生活習慣を身につけるために、職員の話が聞けるようにするところからはじめる。その後、おもちゃを片付けたり、椅子を移動させたり、経験を通して様々な活動ができるようになる。活動を通して対人コミュニケーションができた、人と一緒にいることがいやではなくなり、楽しいという感覚が身につくようになる。子どもが社会に出て行きやすいようにお母さんと一緒に協力することが欠かせない。

(有村大士・板倉孝枝)

## ⑤ 母子生活支援施設「白鳥寮」

### a. 施設の特性と保護者の特性

白鳥寮は、定員20世帯の母子生活支援施設である。寮内保育（施設内保育）を実施しているほか、子ども家庭支援センターを併設しており、広く地域の子育て支援にも役割を果たす施設である。

施設内保育を行ってはいるが、すべての入所世帯が施設内保育を利用するわけではなく、母子のニーズに応じて、施設外の保育施設を利用するケースもある。具体的には、発達障害などがあり、地域の保育所での受け入れが困難なケースが優先的に施設内保育を利用できるようになっている。

白鳥寮を利用する母子の特性として、以下の4点が挙げられた。

まず、精神疾患のある母親が非常に多く、現在通院していなくても過去に通院歴があった母親がほとんどという点である。2点めとして、25歳以下の若年女性や若年の未婚の母が増加傾向にあるとのことである。3点めとして、母親自身が子ども時代に適切な養育を受けて育っていないケースが多く、施設保育士として、母親を育てなおす支援が必要となっているとのことであった。4点めとして、保育士に対して攻撃的な母親が増加しており、クレーム対応に追われたり、ストレスに苦しんだりする保育士が増えているとのことであった。また、白鳥寮だけでなく全国的な傾向として、DV被害者の入所が増加しているとのことであった。

### b. 実際に行う保育相談支援の内容と工夫している点

まず、精神疾患のある母親が多いため、構造化を意識した関わりなど、ある程度精神疾患に関する専門的知識が必要になってくるとのことであった。こうした専門知識については保育士養成校での学習だけでは不十分なため、現場に出てからの研修・学習の機会が重要になることがうかがえた。

次に、若年女性の増加や、母親自身が子ども時代に適切な養育を受けて育っていないケースが多いことを鑑み、保育士が、子どもにとってだけでなく母親にとっても

「親」の役割を果たすような関わりや援助を心がけているとのことであった。その際、母親に対して教育的に「上から下へ」という感じで指導・助言するのではなく、母の「伸びる力」を信じて、寄り添って一緒にやっていくという姿勢を大切にしているとのことであった。また、母親に「親代わり」として保育士が関わる際に、保育士が年配である場合と、母親よりも若い保育士である場合と、どちらにもメリット・リスクが存在するため、母親の性格や特性、生育歴などから総合的に判断して、最も援助関係が構築しやすい保育士が担当するよう配慮しているそうである。

さらに、攻撃的でクレームの多い母親が増えたため、施設内保育の連絡帳には、子どもに関するマイナス面を書かないようにする等の配慮をしているとのことであった。ただ、どうしても支援上、マイナス面を伝えなくてはいけない場合は、保育士間で「悪いことを伝える人」と「母の怒りをフォローする人」等の役割分担をして、計画的・戦略的に関わるそうである。

母子生活支援施設という施設特性上、母子にかかわるにあたって一人の保育士が「母親側の目線」と「子どもの目線」の両方の視点を持ち合わせる必要がある。また、保育相談支援を行う際にも「母親としてどうあるべきか」という視点と同時に「家族である母子ユニットとしてどうあるべきか」という視点が必要になる。そのため、常に保育士として客観的または総合的、俯瞰的に母子の状態やニーズを把握するよう心がけるとともに、一人の保育士では困難なケースの場合は、複数の保育士が関わるよう工夫しているそうである。

また、DV被害者が多いことから、男性職員の配置には多大な配慮をしており、男性職員しか勤務していない時間帯が生じないようにシフトの工夫をしているとのことであった。

### c. 保育相談支援の中で感じるやりがい

子どもと関わりたいという気持ちで保育士になったため、やはり喜びややりがいを感じる場面のほとんどは、子どもの成長に関わる瞬間であるが、子どもの成長を喜ぶ気持ちを母親と共有できた実感できる瞬間は率直にうれしいとのことであった。

施設特性上、母親との関わりが多く、そこから感じる負担が多いが、子どもの笑顔や成長によって救われ励まされることが少なくないようである。

### d. 保育相談支援の中で感じる苦労や負担感

母親自身が自分の親から適切な養育を受けていないケースが多く、自分が親から育てられたのと同じやり方で子育てをしているケースが少なくない。こうした背景から、保育士からみて「不適切な子育て」と見えるからといって、安易にその方法を否定し助言・指導を行うことは、母親の反感を買うことにもつながるし、母と保育士との信頼関係構築を困難にする可能性もある。そのため、言葉遣いから指導方法まで細かな配慮を必要とするそう



である。母の人生や生育歴等を否定せず尊重しつつも、適切な子育てを教えなくてはいけないという難しさがあるのだろう。

また、母子生活支援施設の利用が措置から契約制度に変わり、「入所後原則2年で退所させる」という暗黙のルールによって、母子への支援が難しくなっているとの指摘もあった。2年間という限られた期間では、援助の目標・目的が「母子の退所・自立」に焦点が偏りやすいため、支援や指導の内容も経済的支援や就労支援が中心になりやすくなる。すると、例えば、「育ちなおし」を必要としている母のニーズや、DVや虐待体験によって心のケアを必要としている母子への支援を結果として見落とすことになってしまう。この施設の目的や職員が果たすべき役割は何なのか、「自立支援」とは「自立」とは何なのかを問いたくなる現状である。

さらに、児童福祉法改正によって、退所した母子へのアフターケアが施設業務として位置づけられたが、実際には実施が困難な状況のようである。しかし、アフターケアを必要とする退所母子は多いため、きちんとアフターケアを行える体制づくりが課題といえる。

#### e. 保育相談支援における他機関との連携

最も関わりの多い機関は福祉事務所であるが、2年で自立させるよう指導されるばかりで、母子の支援にあたってパートナーシップがとれているという感覚はあまりないようである。また、母子自立支援員との連携は支援の上で非常に重要であるが、非常勤であることと、力量に個人差があり過ぎることがネックとなり、良好な連携は難しいようである。

借金、障害、疾病など多問題家族ほど連携する機関は多くなるが、そうなった際、どこがリーダーシップをとるかといった課題がある。

#### f. 保育相談支援の中で、発揮していると感じる保育士としての専門性

まず、保育士養成課程で学んだ「指導案の書き方」のプロセスを保育相談支援の計画立案にも応用できるという点が挙げられた。保育所等において書かれる指導案作成過程においては、子どもの実態把握、予想できる子どもの言動などを明確にした上で、活動の内容やタイミングを決めていく。同じように保護者指導においても、母子の親子としての状態や母親の親としての成長具合や実態を把握した上で、指導内容やタイミングを決めていくという具合に過程とノウハウを応用できるとのことであった。これは、母子自立支援計画の立案にも応用できるといえる。

また、保育士として培った、子どもの発達に関する知識があるため、親に対する指導・助言の際に、その根拠として「子どもの発達段階」を明確に示すことができるため、指導・助言に説得力があり、母を納得させることができる強みがあるとのことであった。

(伊藤嘉余子・板倉孝枝)

## 5. 考察

### (1) 先行研究レビューからの考察

施設保育士に関する先行研究レビューの結論について、以下の2点にまとめることができた。

①施設で働く職員として「保育士」独自の専門性や機能について検証した研究は少ない。

施設に関する先行研究は、「保育士としての専門性」という視点から追求するものよりも、施設を利用する保護者や子どもたちのニーズに着目し、行われるべき援助内容や施設が果たすべき役割について検証しようとするものが多い。

さらに、「直接処遇職員」という用語にも表れているように、「保育士として」よりも「子どもと直接関わる職員として」どうあるべきかという点に焦点をあてた研究が多いともいえよう。つまり、保育士と児童指導員について、役割や業務内容が明確に区別されていない現状が先行研究の動向にも反映されているといえる。

②研究方法としてタイムスタディ等が用いられた先行研究がある。タイムスタディを用いた研究では、客観的データに基づき児童福祉施設の一定の業務内容が可視化されてきた。一方、これまでの研究は、援助内容、行為のきっかけやその背景等を、行為のプロセスの連続性の中に位置づけて分析されていない。

### (2) インタビュー調査からの考察

5種類の施設におけるインタビュー調査の結果から、保育士が行う保育相談支援について共通する特性として以下の6点が挙げられる。

- ① 関わりが困難な保護者に支援・指導を行っている現状（精神疾患、知的障害ケースの増加）。
- ② 上記に伴い、障害や疾病に関する知識や援助スキルが必要である。
- ③ 「生活の場」と「援助の場」が一緒であるという特性への配慮。
- ④ 保護者のもつ「負い目」「罪悪感」に配慮した関わりの必要性。
- ⑤ 保育相談支援において発揮できる保育士の専門性は「子どもの発達理解」に関する知識である。
- ⑥ 他機関、他職種、他職員等との連携が非常に重要である。

①と②についてであるが、こうした傾向は保育所にもあてはまることかもしれない。保育士として、精神疾患の種類や特性、関わる際のポイント等について学習しておく必要があることが示唆された。また、⑥とも重複するが、精神疾患や知的障害のある保護者の援助にあたる際に、ひとりの保育士で抱え込むのではなく、複数のスタッフで対応したり、主担当の保育士をサポートしたりする等、連携が非常に重要になることがわかった。

③については、保育所との大きな相違点であるといえる。帰る場所・生活する場所と、援助を受ける場所が同じであるということが利用者に与えるストレスやプレッ

シャーに十分配慮した関わりが求められる。また、利用者にとって職員がそれだけ大きな影響を与える存在であることを自覚する必要があるだろう。

④について、保護者は、施設に子どもを預けているという罪悪感や葛藤を抱えているケースが多いため、その点に十分配慮した関わりが必要になる。特に乳児院においては、子ども担当の保育士が保護者指導には関わらないといった具体的な配慮がなされているように、保護者の子どもへの愛情、思いを尊重した関わりが非常に重要になる。

⑤について、どの施設保育士においても、日頃の保育相談支援で発揮していると自覚している自らの専門性について「子どもの発達理解」が挙げられた。子どもの発達過程を知っているからこそ、その知識を根拠に自信をもって保護者指導にあたることができている現状が明らかとなった。

⑥について、各施設では、他機関、他専門職、他職員と連携・情報交換し、相互の専門性を尊重しながら保護者指導が行われており、結果としてそれが親子支援や関係調整につながっていることがわかった。

(伊藤嘉余子・有村大士・板倉孝枝)

## 引用文献

- 1) 副島ハマ. 第六部 特殊事項 第一 保母 四 保母の職務内容. 川嶋三郎編. 児童福祉の諸問題. 港出版合作社. 339-342. 1950
- 2) 浅井春夫. 養育機能の実態と施設養護の課題—課程と施設の養育機能の比較検討を通して. 児童養護の新たな展開—明日を開く養護実践めざして. あいわ出版. 21-44. 1987
- 3) 吉澤英子・川西康裕・坂本健他. 児童福祉施設の機能と役割に関する研究 施設ケアワーカーの職務内容に関する研究(その1). 総合愛育研究紀要. Vol. 25:75-93. 1989
- 4) 吉澤英子・坂本健. 施設ケアワーカーの職務内容に関する研究 その2. 総合愛育研究紀要. Vol. 26:45-59. 1990
- 5) 吉澤英子・坂本健・滝口桂子. 施設ケアワーカーの職務内容に関する研究(3). 総合愛育研究紀要. Vol. 27:37-47. 1991
- 6) 才村純・庄司順一・柏木靈峰他. 児童福祉施設等における被虐待児童の実態等に関する調査研究. 平成 14 年度厚生科学研究費補助金総合的プロジェクト研究分野子ども家庭総合研究. 2003
- 7) 庄司順一・帆足英一. 乳児院における家族の面会に関する研究. 小児の精神と神経. 35(2):101-108. 1995
- 8) 窪田道子. 乳児院における家族再統合の取り組み. 世界の児童と母性. (57):34-37. 2004
- 9) 中山正雄. 乳児院・児童養護施設における家族再統合への取り組みと家庭支援専門相談員の役割の確立についての調査及び働き方モデル作成研究報告. 研究年報. (12):120-122. 2007
- 10) 石田賀奈子・芝野松次郎ほか. 児童福祉施設におけるファミリーソーシャルワーク実践に関する研究—乳児院への実態調査の結果から. 子どもの虐待とネグレクト. 9(1):25-36. 2007
- 11) 山縣文治. 生活施設に働く保母の養成視点に関する研究—保育所保母と乳児院保母の実態調査から. 日本保育学会大会研究論文集(39):360-361. 1986
- 12) 若井和子・小河孝則. 乳児院での保育実践における看護ニーズの検討. 川崎医療福祉学会誌. (18)2:383-392. 2009
- 13) 立元真. 乳児院における養育への愛着理論の応用—Q ソートによる愛着の測定. 日本保育学会大会研究論文集. (50):1042-1043. 1997
- 14) 大谷嘉朗. 第六章 児童福祉施設論 二 施設養護の技術・方法. 徳永寅雄・木村武男編. 児童福祉概論. ミネルヴァ書房. 139-146. 1969
- 15) 大谷嘉朗. 第3章 児童福祉施設における養護技術 第2節 日常生活指導の技術—児童養護職員固有の領域. 大谷嘉朗・斉藤安弘・浜野一郎. 改訂 施設養護の理論と実際. ミネルヴァ書房. 37-58. 1974
- 16) 大谷嘉朗(1976)「養護施設における今日の状況—児童養護施設における指導員・保母の意識調査を通して」『ソーシャルワーク研究』2(1):2-6.
- 17) 山口泰弘. 第6章 施設養護職員の職務と専門性. 鈴木政次郎. 現代児童擁護の理論と実践—新しい福祉ニーズに対応する児童養護の展開. 川嶋書店. 197. 1999
- 18) 財団法人日本知的障害者福祉協会平成 19 年度全国知的障害児者施設・事業実態調査報告書. 2009 (Annual Nationwide Report on the Facilities for Persons with Intellectual Disabilities 2007) .
- 19) 岩田香織. 高畑裕子. 知的障害児施設の役割に関する実証的研究—行動障害へのアプローチを中心とした考察. 静岡県立大学短期代学部研究紀要第 17 号. 静岡県立大学短期代学部. 2003
- 20) 金丸温. 我妻則明. 東信之. 細川俊一. 稲邊宣彦. 高橋緑. 横澤修. 佐藤英子. 今井真美. 知的障害児一人ひとりに対応した保健マニュアル作成に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 8. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター. 211-224. 2009
- 21) 堀場純矢. 研究ノート: 母子生活支援施設における家族支援の実態—母子指導員への聞き取り調査から. 東海女子短期大学紀要. (32):81-93. 2006
- 22) 大塩孝江. 母子生活支援施設における家族支援とソーシャルワーク. ソーシャルワーク研究. 32(4):286-294. 2007
- 23) 松本佑子. 母子寮に在る母親の生活困難と意識に関する一考察. 聖徳大学研究紀要人文学部. 第6号:27-31. 1995
- 24) 松本佑子. 子どもの生活意識と親子関係に関する一考察—一般家庭・児童福祉施設の環境の相異をめぐって. 聖徳大学研究紀要人文学部. 第3号:193-204. 1992
- 25) 上野文枝. DV・PTSD・虐待など精神的ケアを必要とする母親に対するケースワークを考える—母子生活支援施設における日常生活支援を通して. 皇學館大学社会福祉論集. (10):17-30. 2007 および砂川恵子. 母子生活支援施設における支援システム構築に関する一考察—精神疾患を発症した母親と子どもへの支援. 児童学研究 (聖徳大学児童学研

究紀要) (10);11-21. 2008

- 26) 山崎美貴子ほか. 知的障害をもつ母親の子育て支援の実証的研究—母子生活支援施設の利用者への聞き取り調査を通して. 明治学院大学社会学部附属研究所年報. (33);161-175. 2003
- 27) 松本佑子. 施設に在る児童の生活意識と職員像—養護施設・母子寮・教護院それぞれの環境を通しての比較研究. 聖徳大学研究紀要人文学部. 第4号;127-134. 1993
- 28) 岩田美香. 社会福祉援助者の「貧困観」—母子生活支援施設職員への調査結果. 教育福祉研究. (14). 69-80. 2008

## V. 総合的考察

### 1. 保育所保育士の保育相談支援(保育指導)展開における保育技術の活用

#### (1) 保育相談支援(保育指導)における保育技術の活用

本研究の結果から、保育相談支援(保育指導)(以下、「保育相談支援」と略記する。)実践においては、関係構築の技術、生活援助の技術、発達援助の技術が多用されることが把握された。従来、保育士の保護者支援として遊びの提供や相談援助が求められてきたが、保育士の行う保護者支援は、子どもの生活とより密着した事象を通じた支援であり、子どもと保護者の日常つまりは生活総合性に根ざす支援であることが明らかになった。

関係構築の技術は、抽出された分析単位の中でも最も度数が高く、保護者支援において重要な役割を担う技術である可能性も示唆された。分類の結果、保育技術は環境構成を除く他の項目すべてにおいて受信型技術と発信型技術に大別された。受信型技術は、子どもの状態像や心情の把握、分析等が各項目間でも共通する技術として存在しており、日常的な保育実践の中で用いられていることを示唆するものと考えられた。受信型技術と発信型技術の度数を単純に比較した場合、発達援助の技術においてのみ、受信型技術が顕著に多く現れた。ここからは、受信型援助は発達援助の視点を持って行われるアセスメントに類似したもので、発信型、つまり行為を持って行う実際の援助は生活援助、環境構成や遊びなどの技術が用いられると推察された。

#### (2) 保育技術の類型化と考察

5つの保育技術項目に属する細目となる保育技術を、事例の対象年齢ごとに展開される技術や事例の文脈、保育所保育指針における保育の実施上の配慮事項などから、保育士の関与の様態によって列挙すると、保育技術の様態の変化には、共通した傾向が見いだせた。それは、受信型技術による受容的援助を経て、保育士の直接的かつ主導的援助から、子どものより主体的な行動を導く間接的援助へと展開する点である。

保育技術は、5つのカテゴリーそれぞれにおいて、子どもの情緒の安定を確保し、子どもが主体的に人や環境に関わる力を育てるための段階的な活用が示唆された。

また、養護と教育が一体的に展開されるという保育所保育の特性が、技術面からも把握された。これらの保育に用いられる技術は、保育士固有の技術である。ここで把握された保育技術には、行為として体现される様々な技法が内包されると考えられる。従来、保育技術という言葉には、その定義づけや共通理解がなされておらず、遊びや生活介助の手技等に代表されるものが技術として紹介されることも少なくない。そういった技法を含めて、保育技術の体系を明らかにし、整理を進める必要がある。

#### (3) 保育技術活用の段階性仮説検証

本研究は、保育相談支援実践事例を記述によって収集したデータを分析したものである。そのため、記述者の意図的行為および内容のみがテキストデータ化されているという限界を有する。保育技術類型についても、記述者の意識的な保育相談支援実践の範囲内で用いられた保育技術であり、子どもを対象とした保育実践で用いられる保育技術を意識化した記述ではない。ここで示したものは、あくまでも保育技術の全体像の一部である。保育相談支援における保育技術の活用については、子どもを対象とした保育技術の全体像を参酌した上で、検討する必要がある。

ここで示した保育技術の活用における順序性仮説の検証には、子どもを対象とした保育実践における保育技術の活用様態を把握する必要がある。したがって、子どもを対象として行う保育実践から保育技術を抽出、類型化し、全体像を把握した上で、実践場面における保育技術の活用様態と本研究結果との比較検討を行うことが必要である。保育士の専門性をさらに詳らかにするために、これらは喫緊の課題である。

(西村真実、山川美恵子、橋本真紀)

### 2. 保育相談支援における動作的援助把握に関する予備的研究

#### (1) 観察の指標となる視点の検討

本研究は、観察調査により保育士の動作的援助を抽出することを最終的な目的として、予備調査を行い、妥当な調査方法と内容を検討することを目的としている。今年度の観察事例から抽出されたカテゴリには、距離、姿勢、行為、表情・視線、言語的援助、その他の6つが得られた。この結果をコミュニケーションの分類や他の専門職の養成と比較検討を行い次年度の観察の指標となる視点を捉えることとする。

大坊は、社会心理学の分類では対人コミュニケーションはメディアを介し多様なチャネルを通じて行われるものと捉え、そのチャネルの違いによって表8のように分類している<sup>1)</sup>。

医師教育では統一した客観的臨床能力試験が行われる。臨床能力のうち技能は、テクニカルスキル・コミュニケーションスキル・その他のスキル(記録等)の3つに分

けられる。更にコミュニケーションは、言語的コミュニケーション・準言語的コミュニケーション・非言語的コミュニケーションに分類される。準言語的コミュニケーションは、会話に含まれる言葉以外の声の調子の変化や強勢の置き方など言語以外のメッセージをさす。非言語コミュニケーションは、身体言語ともいわれ、①表情、②姿勢・しぐさ・態度、③身体的接触に分けられている<sup>2)</sup>。

山田は、社会福祉援助職に求められる対人援助の基礎を説明する上で、非言語行動として表情、視線、動作、姿勢、身体接触、距離、声の調子、抑揚、強弱、間、速さを挙げている。山田は上記に加えて「距離」を挙げ、その他に準言語的コミュニケーションも非言語コミュニケーションに組み込んでいる<sup>3)</sup>。

本論は、保育士が行う保育相談支援技術のうち、動作的援助の抽出にふさわしい研究方法を明確にすることを目的とする。言語的援助には、言葉と準言語的コミュニケーションである声の調子、抑揚、強弱などが含まれることから、調査においては、動作的援助を非言語コミュニケーションの範囲と捉えることが妥当であると考えられる。

岩間は対人援助のための相談面接の技法として21の技法を挙げているが、そのうちアイコンタクトを活用する、うなづく、沈黙を活用する、感情を表情で返す、の4つが非言語的コミュニケーションであり、残りの17の技法は言語的コミュニケーションである<sup>4)</sup>。保育士の保育相談支援は、保護者を対象とした対人援助であり、相談も受けることから岩間が示す技法も、視点として活用する必要性が高いと考えられる。

今年度の予備調査において、抽出したカテゴリは14項目あるが、これらを視点として用いやすくするために医師養成、対人援助職養成、相談援助に用いられるカテゴリを参考に更に5つにグループ化し、上記から必要な視点を加えるものとする。以上のような先行研究から今年度得られたカテゴリを再検討し、資料1の観察の視点を決定した。

#### (2) 保育士の動作的援助を抽出する研究方法

行動の頻度を検証する研究においては、最初に行動をコード化しそのコードを記録する方法を取るが、本研究は理論の生成が目的であるため、行動の分類は、視点として用いて詳細な行動記録データを作成し、それを基に、「保育士が行う動作的援助は何か」という問いにより分析を行い、保育士の動作的援助を抽出することが適切な方法と考えられる。その方法は以下の通りである。

保育所の観察時には調査者が数多くの視点を持ちながらすべてを記録することは困難であるため、以下の3つの段階を置くことが妥当な手順と考えられる。①分析的なカテゴリに則って詳細に記述する。②動作的援助が生じた文脈を記録するために、保育士の行動の意図や意味を補足的なインタビューにより補い記録する。③記録を

分析し保育士が行う動作的援助の考察を行う。尚ビデオデータを分析する記録表の形式を資料3に添付する。

(高山静子、橋本真紀、水枝谷奈央)

#### 引用文献

- 1) 大坊郁夫. しぐさのコミュニケーション. サイエンス社. 17. 1998
- 2) 日本医学教育学会. 基本的臨床技能の学び方教え方南山堂. 31. 2002
- 3) 山田容. ワークブック社会福祉援助技術演習1 対人援助の基礎. ミネルヴァ書房. 82. 2003
- 4) 岩間伸之. 対人援助のための相談面接技術. 中央法規. 2008

#### 3. 施設保育士の保育相談支援の特質と保育相談支援術

本年度研究では、施設保育士に関する先行研究レビューおよび施設保育士に対するインタビュー調査によって、施設保育士が行う保育相談支援について検証した。この結果を踏まえ、以下の視点から考察を行う。

##### (1) 保護者特性からみる施設保育士が行う保育相談支援の特質

保育所保育士が接する保護者と施設保育士が接する保護者とでは、生活環境や抱える課題など異なる点が多いといえよう。施設保育士には、こうした保護者特性を理解した上での保育相談支援が必要となる。具体的には、施設保育士が関わる保護者の多くは、虐待をはじめとする養育問題、就労や借金など経済的問題、DVのような夫婦関係の問題など多様な生活問題を抱えているケースが少なくない。つまり、親として子育てを行うにあたってどのように子どもと向き合えば良いかについて考える以前に、人としてどう生きるかという課題に向き合い、現状を改善するための何らかのアクションを必要とする保護者が多いのである。自分の権利や人権が守られていないと感じている親が、我が子の健やかに成長する権利を尊重し権利擁護を具現化していくことは困難である。保護者がおかれている状況について適切に把握し、共感した上での保育相談支援が必要となる。

##### (2) 施設種別や施設機能・目的に応じた保育相談支援

「施設保育士」と一言で表現しても、保育士が勤務する施設種別によっても保育相談支援の内容や特質、傾向は異なってくるのがヒアリング調査からも明らかとなった。例えば、知的障害児施設や知的障害児通園施設においては、障害児の両育に関する具体的なスキルや障害児の子育てに係る各種社会資源に関する情報を豊富に有していなければ適切な保育相談支援を行うことは不可能である。母子生活支援施設では母子家庭施策や就労支援関連の社会資源に関する知識は不可欠である。乳児院や児童養護施設など入所型児童福祉施設においては、親子分離を常態とした中での親子関係調整という援助技術が必要となる。こうした施設種別による保育相談支援の特質の相違点については次年度以降、さらに詳細に検討し、

保育士として必要な知識やスキルについて考究していきたいと考える。

### (3) まとめ

本調査研究結果より、施設保育士が行う保育相談支援においては、保護者の現状を的確に捉える視点が必要であることと、保育や子育てに関連以外に習得しておくべき知識やスキル（保護者の生活課題を理解・解決するために必要な知識・スキル）が必要であることが示唆された。これらの知識やスキルについて、保育士養成課程の中でどのように教授するべきなのか、または、施設種別による特殊性や個別制に配慮して、就職決定後や就職直後の研修において習得させるべきものなのかについても検討する必要があるだろう。

すべての保育相談支援に必要なスキル・知識と、働く施設の特異性・個別制に応じて必要となるスキル・知識とについて整理する必要があるのではないだろうか。

（伊藤嘉余子、有村大士、板倉孝枝）

## 4. 保育相談支援における保育所保育士と施設保育士の共通点と相違点

本年度研究では、保育所保育士が有する保育相談支援技術、施設保育士の保育相談支援の現状と特徴を、各調査研究を通して捉えた。本項では、各調査研究の結果と考察を踏まえ、保育所保育士と施設保育士の保育相談支援の共通点と相違点について総合的に考察を行う。

### (1) 保育所保育士と施設保育士の共通点

児童福祉施設における保育相談支援の特徴は、本研究班の調査結果と考察から、表9のように整理される。なお、保育所保育士の保育相談支援に関しては、先行研究<sup>1)</sup>、保育所保育指針、他文献<sup>2)</sup>も含め検討した。

本研究では、保育相談支援に共通する特徴として、以下の四点が把握された。第一に、子どもの存在により援助の必要性が発生し、援助の結果が子どもに帰結することである。つまり、援助過程において常に子どもの存在、そして親子と保育士の三者関係を意識する必要がある。第二は、保育相談支援においても子どもの心身の状態像、特に発達段階を的確に捉え、援助に生かそうとする保育士の姿が把握された点にある。第三には、施設種別で具体的手段に相違が認められるものの、保育相談支援においても物理的な環境や手段が活用され、その工夫が認められた。第四には、対人援助職が共有する基本姿勢といえる、共感的な姿勢、守秘義務の重視が共通して捉えられた。

以上から、児童福祉施設の保育士が共有する保育相談支援の特性は、①子どもの育ちを支えることが第一義的な目的と意識されていること、②子どもの発達、生活場面における状態像の把握は、保育相談支援の展開においても非常に重視され、その知識と技術の活用が保育相談支援を支持する一つの要素であること、③具体的援助においては、物理的環境や手段を活用していること、の三

点に整理された。

### (2) 施設種別による保育相談支援の特徴

本調査研究の結果、保育士の保育相談支援における保護者への接触頻度や保護者の状態は、施設の機能により差異が認められた。通所型施設、母子生活支援施設では、保護者との接触頻度が高く、親子分離が前提となる入所型施設では、保護者との接触頻度が低い。また、個人的な要因により援助を必要とする保護者の割合が保育所では低く、他の児童福祉施設では高い現状が把握された。さらに、保育所では保護者との連携や協力、知的障害児通園施設では障害受容への支援、母子生活支援施設では経済的自立への支援、乳児院、児童養護施設、知的障害児施設では親子分離を常態とする中での保護者への支援等、施設の機能が保育相談支援の留意点に影響する傾向も捉えられた。このように施設の機能が保育相談支援に影響するということは、保育所保育士と保護者との関係に比較して、施設保育士と保護者との関係がパターンリズムに陥り易い、もしくはその必要があることも予想される。

加えて、施設によって親子関係への支援の開始時期が異なることも確認された。例えば、保育所や母子生活支援施設が、既にある親子関係のより強い関係構築や関係調整を目的とする一方で、子どもの障害や里親等のニーズにより、親子の出会い等親子関係の開始期から援助を行う施設も認められた。

以上の整理を踏まえつつ、本研究班の現時点の見解を保育相談支援における保育士に求められるコンピテンシー構造仮説として図2に提示する。

### (3) 保育所保育士と施設保育士の相違点

保育所保育士が行う保育相談支援と施設保育士が行う保育相談支援の相違点として、大きく3点が挙げられよう。

まず、一点目として「行動見本の提示」の活用頻度の差が挙げられる。「保育所保育指針」第6章では保育所保育士が行う「保育指導」として「子どもの保育の専門性を有する保育士が、保育に関する専門的知識・技術を背景としながら、保護者が支援を求めている子育ての問題や課題に対して、保護者の気持ちを受けとめつつ、安定した親子関係や養育力の向上をめざして行う子どもの養育（保育）に関する相談、助言、行動見本の提示その他の援助業務の総体をいう」と述べられている。施設保育士の場合、保護者と職員との接触頻度が保育所と比べて低いことと合わせて、施設保育士がどのように子どもと関わっているのかを保護者に行動見本として提示する機会が非常に少ない。また、親子が抱えている課題の特性上、親子別々に援助を行いつつ親子関係を調整することが多いことがヒアリングからもわかっている。そのため「行動見本の提示」という手段を用いる頻度が違うということは大きな違いであるといえよう。

二点目として、保育所保育士と比べて施設保育士の方

が、保護者の経済力を含めた生活力向上のための支援に関わることが多い点が挙げられる。そのため、保育相談支援の際に、子育てや養育スキル以外の知識（就労支援や各種手当支給に関する情報など）が必要となる。また、そうした過程において保護者の個人情報も多く得ることとなるため、保育士自身の個人情報保護を含めた倫理が厳しく問われることになる。

三点目として、保育所保育士と比して施設保育士は、他機関や他職種と連携する機会が多いことが挙げられる。そのため、日頃からの協力的な連携関係を構築しておくことが求められるとともに、担当ケースについて他職種にもわかるよう記録・説明できる力量が必要となる。

#### (4) まとめ

本調査結果から、保育士の保育相談支援は、子どもの育ちを支えることを目的とすると共に、機関の役割に応じて、保護者と協力したり、時に対峙する等方法や手段を選択し、援助を行っていると考えられた。今後、保育所と施設における保育相談支援の共通点、相違点、施設種別の相違点等もより明確にし、保育士の専門性向上に寄与したい。

(橋本真紀、伊藤嘉余子)

#### 引用文献

- 1) 柏女壺峰・橋本真紀・西村真実・高山静子・山川美恵子・小清水奈央. 保育指導技術の体系化に関する研究. こども未来財団. 2009
- 2) 柏女壺峰・橋本真紀. 保育者の保護者支援—保育指導の原理と技術. フレーベル館. 2008

#### 5. 保育士の専門性の体系化の必要性和今後の課題

平成21年4月からの保育所保育指針の告示化においては、「保育士の専門性を生かした保護者支援」の必要性を明記したことが画期的なことであった。そして、その業務は、保育所保育指針解説書において「保育指導」と命名され、定義がなされた。保育士は、従来から、種々の保育の専門性を活用しつつ保護者支援を進めている。しかし、それらの技術やその活用実態はこれまで十分に可視化、体系化されておらず、したがって、保育士養成課程においても部分的にしか教授されてこなかった。また、保育の専門性を活用した保護者支援の技術の体系化やソーシャルワークなどの専門的技術との関係整理もなされないままであった。

こうした点を踏まえ、我々は、保育指導を「保育の知識・技術と保育指導の知識・技術の組み合わせによる保護者支援が保育士の専門性を生かした保護者支援である」との視点に基づき、これまで26の保育指導技術<sup>1)</sup>を抽出してきた。このなかには、社会福祉士や臨床心理士などの対人援助専門職に普遍的な技術のほか、保育士に固有の保護者支援の技術が多数含まれている。そして、これらの知識・技術は、送迎時の対応や連絡帳の記載、体験保育、保護者会等の場面において駆使されていると

考えられる。

また、保育所における保育士の保護者支援は、例えば、①子どもを通じた支援、②日常会話による支援、③送迎時の支援、④連絡帳・通信による支援、⑤環境による支援、⑥行事等を用いた支援、⑦相談・助言、⑧子ども虐待等のハイリスク家庭への支援など多彩なものが想定され、こうした場面や用いる手段ごとの技術についても整理、可視化していくことが必要とされている。

現在の保育士養成課程においては保護者支援に直接関わる技術科目として「社会福祉援助技術(演習)」があるが、これは社会福祉士の専門技術であり、保育士に固有の技術ではない。しかしながら、研究の背景で述べたとおり、保育士の専門性を生かした保護者支援の可視化、体系化こそが必要とされてきているのである。これらを受け、保育士養成課程等検討会中間まとめは、保育士の専門性を生かした保護者支援を「保育相談支援」とし、演習形態で1単位の履修を求める提言を行った。提言に基づけば、早ければ平成23年度入学生から、全国の保育士養成校において、当該科目が教授されることとなる。早急に、保育相談支援のスキルの可視化、体系化を進めていかなければならない。そして、それは、保育技術の可視化、体系化を促進することにもつながるのである。本研究の目的はまさにそこにある。

なお、これら「保育士の専門性を生かした保護者支援」は、乳児院や児童養護施設、障害児関係施設等の児童福祉施設においても活用されていると考えられる。研究3の成果は、そのことを示唆している。次年度において、施設保育士の保育相談支援の技術を可視化していくことは、本研究の大きなテーマとなる。

保育士養成課程の改訂に伴い、今後、「保育相談支援(演習)」の教授内容の明確化が必要とされるであろう。実務的であることはもちろんであるが、理論的、体系的にも、ソーシャルワークや相談援助(社会福祉士及び介護福祉士法第2条第1項)、カウンセリング等に引けを取らない基盤を確立していかなければならない。これも、今後の大きな課題である。保育士の待遇向上の必要性が叫ばれているが、そのためには、こうした保育と保育相談支援の隠れた専門性を可視化し、養成課程に生かしていくことが必要である。

最後に、保育指導とソーシャルワークとの関係、さらには、保育士養成課程の改訂でこれから導入されることとなる保育相談支援とそれらとの関係整理が今後の大きな課題となることについても触れておかなければならない。

「保育指導」は保育所保育指針解説書によって定義されているが、その専門性は、児童福祉法第18条の4第1項にいう「児童の保護者に対する保育に関する指導」が「保育所」において発揮される場合に用いられる用語である。また、「保育相談支援」は、働く場を問わず保育士が発揮する「児童の保護者に対する保育に関する指導」業務に関する専門性をいうものと想定される。さらに、

児童福祉法第48条の3第2項は、保育所保育士に「乳児、幼児等の保育に関する相談に応じ、および助言を行う…」専門性を求めている。これらの関係は、どのように整理すればいいのであろうか。本稿においては、仮説的に、保育相談支援を施設保育士を含む保育士の専門性を生かした保護者支援とし、保育指導は保育所におけるそれを示すものとして検討を進めている。しかし、今後は、それぞれの概念について、より慎重に規定していかなければならない。

また、網野<sup>2)</sup>は、現在の仕組みのもとでは、「…その個人の生活に随時そのニーズに対応してサービスが横系的に織り込まれていく活動をソーシャルワークという」とし、また、「…その個人の生活に常時あるいは継続的、断続的にそのニーズに対応してサービスが縦系的に織り込まれていく活動をケアワークという」とし、それらを担う専門職がそれぞれソーシャルワーカー、ケアワーカーとされているとしている。そのうえで、児童養護施設等においては、職員の配置基準が児童指導員と保育士の合算によって定められていることを引き合いにして、子ども家庭福祉においては、「ケアワークとソーシャルワークの関連性が強い」<sup>3)</sup>としている。では、保育相談支援や保育指導とケアワーク、ソーシャルワークとの関係はいかなるものと整理できるのであろうか。

これらを整理し、体系化していくことが子ども家庭福祉における社会福祉援助の大きな課題であると考えられるのである。柏女<sup>4)</sup>は、これらの関係について仮説的に図3のように整理している。しかし、ここではケアワークは考慮されていない。今後、本研究において、ソーシャルワーク、ケアワーク、保育相談支援等の援助体系の関係について、保育相談支援や保育の技術を可視化、体系化することを通じて整理していくことが必要と考えている。

(柏女 霊峰)

## 註

- 1) 柏女 霊峰・橋本 真紀・西村 真実・高山 静子・山川 美恵子・小清水 奈央. 保育指導技術の体系化に関する研究. こども未来財団. 2009
- 2) 網野 武博. 児童福祉学—子ども主体—への学際的アプローチ. 中央法規. 199. 2002
- 3) 前掲書. 201.
- 4) 柏女 霊峰. 子ども家庭福祉論. 誠信書房. 19. 2009

## 6. むすび—次年度研究に向けて

本研究においては、以下の3つの研究を実施した。研究1では、主任研究者らの先行研究の事例シートをもとに「保育技術」の類型化を行った。研究2では、保育相談支援技術のうちの「動作的援助」をさらに詳細に把握するための観察法について検討した。研究3では、施設保育士の保育相談支援業務の実態について施設保育士に

対する半構造化インタビューを通じて把握した。

第2年次に当たる次年度は、第1年次の予備的研究を踏まえ、以下の2つの研究を実施する予定である。第一に、施設保育士が使用している保育相談支援技術の抽出と類型化を目的とした事例調査を実施する。第二に、保育所保育士の保育相談支援技術について、動作的技術の詳細な把握を図りつつ、保育所保育士の当該業務における保育技術と保育相談支援技術との相互連関について考察することを目的とする。そのうえで、保育技術と保育相談支援技術の組み合わせによる保育相談支援業務の構造化を図る。これらを通じ、最終的には第3年次研究において、保育相談支援技術の社会福祉の援助技術における位置づけについて、ケアワークおよびソーシャルワークとの関連において整理、考察する。各研究の計画概要は以下のとおりである。

### (1) 研究1の方法

児童養護施設、乳児院、児童館など6種類の児童福祉施設に勤務する保育士のなかから1施設につき「経験3年未満」と「経験10年以上」各1名を対象とし、一定のフォーマットに基づき、1人の保育士当たり保育相談支援実践事例2事例の提供を依頼する。対象数は、施設種別ごとに各4施設程度とする。これにより100枚弱の保育相談支援実践記録を回収する。分析手法としては、保育相談支援実践記録(事例記述シートに記入)について、保育士の保護者に対する働きかけや反応の記述を文節ごとに抽出し、2名の分析者の判断が一致した個所を援助行為として採用、文書セグメントを作成する。それらの文書セグメントを、意味内容の類似性に着目して分類、類型化する作業を進める。

### (2) 研究2の方法

保育相談支援に関する動作的援助を把握するための観察法として「事象見本法」を採用し、数か所の保育所に対して観察調査を実施のうえ分析を行う。さらに、これまでの研究成果をもとに、保育相談支援業務における保育相談支援技術と保育技術との相互連関等に関する考察を進める。

(柏女 霊峰)

## 文献：

- 1) 柏女 霊峰・橋本 真紀. 保育者の保護者支援—保育士度の原理と技術. フレーベル館. 2008
- 2) 柏女 霊峰・橋本 真紀・西村 真実・高山 静子・山川 美恵子・小清水 奈央. 保育指導技術の体系化に関する研究 こども未来財団. 2009
- 3) 保育士養成課程等検討会. 保育士養成課程等の改正について(中間まとめ). 2010
- 4) 網野 武博. 児童福祉学—子ども主体—への学際的アプローチ. 中央法規. 2002
- 5) 柏女 霊峰監修著・橋本 真紀・西村 真実編. 保護者支援スキルアップ講座 保育者の専門性を生かした保護者支援—保育相談支援(保育指導)の実際. ひかりのくに. 2010

図1 研究のプロセス

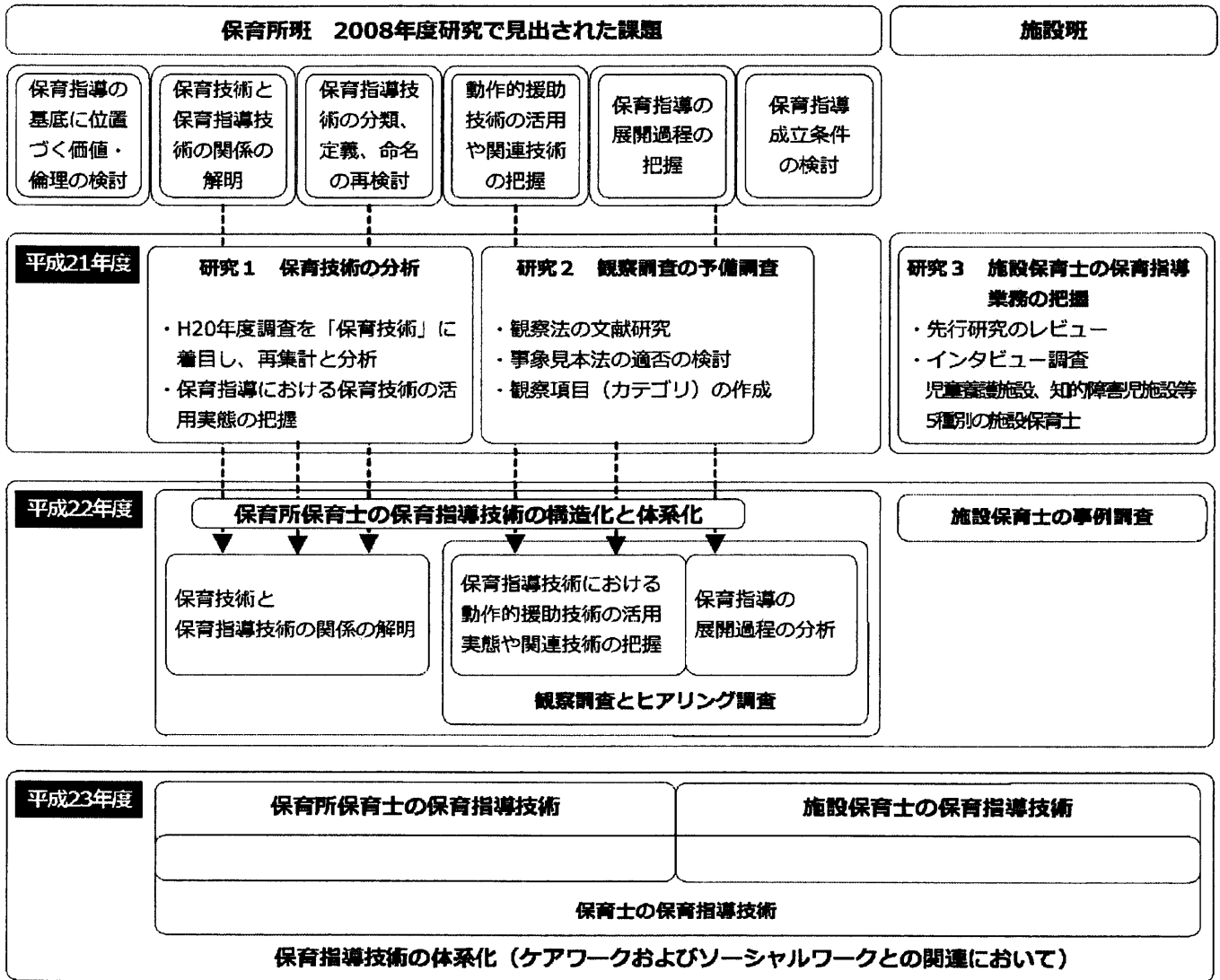


表1. 保育技術分類の結果

保育技術	度数	%
関係構築の技術	148	41.5
生活援助の技術	98	27.5
発達援助の技術	78	21.8
環境構成の技術	21	5.9
遊びの展開の技術	9	2.5
その他	3	0.8
総計	357	100.0



表2 保育技術類型表札（発信型技術を着色）

ラベル			ラベル		
発達援助の技術	一般的な発達についての見解	5	遊びを展開する技術	遊びの状態像の把握	7
	発達の状態像の把握	6		遊びへの動機	6
	一般的発達から個別の状態像を捉える	9		遊び行為の意識づけ	2
	発達の变化を捉える	9		遊び体験の提供	3
	発達状態の分析	6		遊び体験と体感の共有	2
	発達を見通し待つ	4		遊びの連続性の保障	1
	発達を見通し受け止める	1		受信型技術: 発信型技術	7:14
	行為を引き出す	2		小計	21
	発達の喜びの意図的表出	4		性格傾向の把握	9
受信型技術: 発信型技術	40:6	(生活)行為に表出する心情の把握	26		
小計	46	(生活)行為からの関係把握	17		
生活援助の技術	子どもの状態・心情の把握	20	日常生活を用いた心情の確認	8	
	子どもの状態像の見通し	8	身体接触を伴う受容	9	
	生活行為獲得のための介助	4	身体接触による感情・心情の伝達	6	
	行動見本の提示	6	情緒的接触	6	
	適応行為の伝達	2	儀礼の活用(握手、いただきます、挨拶など)	4	
	子どもの生活体験の保障	2	迎え入れ	3	
	状態の見回り	6	気持ちの調整	4	
	生活行為や内容の調節	22	心情の言語化	13	
	子どもの主体的な生活行為の誘発	36	代弁	26	
受信型技術: 発信型技術	28:78	関係の中の行為の意識づけ	8		
小計	106	関係性における見通しの提供	5		
環境構成の技術	人的環境の位置取り	2	行為を通して関係をつなぐ	16	
	言語環境の整備	1	他者との関わりを誘発する行為を促す	5	
	時間の保障(待つ)	1	受信型技術: 発信型技術	69:96	
	時間の可視化	1	小計	165	
	空間の特徴付け	6	その他	9	
	顔と空間の活用	2	総計	365	
	場面の転換	1	受信型技術	144	
	視覚媒体の活用	4	発信型技術	221	
小計	18				

表3 本研究における保育技術の定義

技術類型	定義	
発達援助の技術	一般的な発達についての見解 発達の状態像の把握	保育士が子どもの発達を判断する際に用いる一般的な発達の状態像についての見解 具体的な子どもの姿から、現在の発達の状態像を把握すること
	一般的な発達から個別の状態像を捉える 発達の变化を捉える	「一般的な発達についての見解」を勘案し、個別の子どもの状態像を発達の状態像として捉えるもの 具体的な子どもの姿の変容から、発達の变化を捉えること
	発達状態の分析	具体的な子どもの姿から発達の状態と子どもの心情を勘案し、個別の子どもの状態像について行う分析
	発達を見通し待つ	具体的な子どもの姿に対し、現状の分析を基に発達を見通してなされる現時点での関与の継続
	発達を見通し受け止める	保育士が把握・分析した子どもの状態像に対し、発達の見通しをもって意図的に行う「受け止め」
	行為を引き出す	子どもの主体的な行為によって発達に伴う機能獲得が行われるような配慮に基づく保育士の関与
	発達の喜びの意図的表出	子どもの行為に認められた成長に対し、保育士が意図的に行う喜びの表出
	生活援助の技術	子どもの状態・心情の把握
子どもの状態像の見通し		子どもの生活行為の獲得について、現在の状態像を踏まえて次に表出する姿の見通し
生活行為獲得のための介助		子ども自身が生活行為を獲得することを指向する保育士の直接的な介助
行動見本の提示		子どもの生活場面における、子どもの主体的行為の見本となる行為の提示
適応行為の伝達		子どもが生活する上での社会的適応に必要な行為を伝達する、保育士の直接的関与
子どもの生活体験の保障		失敗も見込んだ子どもが自ら生活行為を行う体験の保障
状態の見回り		個別の子どもの状態を勘案し、タイミングを見計らうなど、子どもの生活行為の獲得を目的とした個別援助の判断
生活行為や内容の調節 子どもの主体的な生活行為の誘発		子どもの主体的な生活行為可能になるよう、保育士がその行為や内容を選択、限定、調整するなどの援助 子どもの行為がより主体的に行われることで生活行為の獲得を促す働きかけ
環境構成の技術	人的環境の位置取り	子どもを取り巻く人的環境としての保育士と子どもの物理的距離やポジショニングへの配慮
	言語環境の整備	子どもの周囲で発せられる言葉も、子どもを取り巻く環境要因として捉えて行う整備
	時間の保障(待つ)	子どもの主体的な行為のための時間の保障
	時間の可視化	子どもが主体的な活動の中で時間の区切りを視覚的に理解できるよう行う援助
	空間の特徴付け	子どもの主体的な生活行為を促すため、子どもの視界に手がかりを組み込むなどの使用空間の特徴の強調
	親和空間の活用	子どもの情緒の安定を確保し、その上で主体的な活動を構成するために行う、子どもが従来慣れ親しんできた空間の活用
	場面の転換 視覚媒体の活用	子どもの情緒の安定を確保し、気分を転換し、主体的な活動を促すために行う一時的な場面の転換 行為の結果を子どもが視覚的に理解し、さらに主体的な活動を誘発するために行う子どもの視界に入る媒体の利用
遊びを展開する技術	遊びの状態像の把握	子どもの遊びに焦点化して行う個別の状態の把握
	遊びへの勧誘	保育士が直接的に子どもを遊びに誘う働きかけ
	遊び行為の意識づけ	子どもの遊びにおける行為を子ども自身に意識づけ、子どもが自信を持つことで、さらに遊び行為を促すような働きかけ
	遊び体験の提供	保育士から子どもに遊び行為を働きかけ、子どもがそれを楽しむ、という体験の提供
	遊び体験と体感の共有	子どもの主体的な行為である遊びを保育士の配慮を介在させて行う子どもの体感の提供
	遊びの連続性の保障	環境の変化を経ても、子どもが主体的に取り組む遊びの継続が可能となるような保育士の働きかけ
関係構築の技術	性格傾向の把握	子どもと保育士との関係を基盤として行う個々の子どもの性格傾向の把握
	(生活)行為に表出する心情の把握	子どもと保育士、または保護者や友だち等の関係性を踏まえた上での、子どもの行為に現れる心情の把握
	(生活)行為からの関係把握	子どもの生活行為からなされる子ども同士や親子の関係性の把握
	日常行為を用いた心情の確認	保育士と子どもの関係性を基盤とし、尋ねる、誘う、といった日常的な行為を用いて行う子どもの心情の確認
	身体接触を伴う受容	子どもの情緒の安定を図るために行う抱っこやおんぶなどの身体的接触を伴う受容
	身体接触による感情・心情の伝達	抱きしめる、撫でるなどの身体接触を用いて行う保育士の感情の伝達
	情緒的接触	必ずしも身体接触は伴わずとも、情動的な交流によるふれあい
	儀礼の活用(握手、しゅたきます、挨拶)	子どもの生活の中で行為の区切りとして日常的に用いられる儀式的な行動様式を援用し、子どもが気持ち切り替えられるような援助
	迎え入れ	その日最初の子どもの対面の際に、単なる挨拶ではなく、積極的に迎え入れ子どもの意識を保育士に向けるような働きかけ
	気持ちの調整	子どもの情動の動きに対して、大人も情動を動かして子どもの情動を膨らませたり、鎮静化させるための働きかけ
	心情の言語化	保育士が子どもの心情を理解し、言語化して子どもに返す働きかけ
	代弁	保育士が理解した子どもの感情の他者への伝達
	関係の中の行為の意識づけ	保育士と子ども、また保護者も含めて2者間もしくは3者間の関係の中で行われた行為を対象者に意識づけるような働きかけ
	関係性における見通しの提供 行為を通して関係をつなぐ 他者との関わりを誘発する行為を促す	保育士と子ども、また保護者も含めて2者間もしくは3者間の関係を基盤とし、それらの関係がどう展開するかしめす提示 保育士が子どもと他者との関係をつなぐことを目的として行う、意図的に子どもの行為を構成 保育士が直接的介在を行わずとも、子どもの主体的な行為が他者との関係を結ぶ、または強化するような仕掛け

表4 事例にみる保育技術の様態変化

時系列	保育技術		類型	注
トイレトレーニング 開始前	園ではトイレに誘うと	B3	生活行為獲得のための介助	
	自分でおしめを脱いで行こうとしていた姿	B1	子どもの状態・心情の把握	
	トイレでの排泄は、本人もタイミングや感覚などがよくわからず	B1	子どもの状態・心情の把握	
トイレトレーニング 開始時	最初は保育士が誘った	B3	生活行為獲得のための介助	
	子ども自身は、まだ排泄行為とその感覚もわからない	A2	発達の状態像の把握	
	トイレも近くにあり、保育士がこまめに誘うこともでき	B7	状態の見取り	
トイレトレーニング 初期	午前中の10時から1-2時間らしきパンツを試みますか	B8	生活行為や内容の調節	
	最初は失敗も多く、汚れ物も多かった	B1	子どもの状態・心情の把握	
	私たちがタイミングが合うように誘っていきなよと思います	B8	生活行為や内容の調節	
	トイレに行くのは嫌がらなかったですよ	B1	子どもの状態・心情の把握	
	出たときは喜んでいましたよ	B1	子どもの状態・心情の把握	
トイレトレーニング 中期	お母さんの買ってくれたパンツを喜んで選んでましたよ	E2	(生活)行為に表出する心情の把握	
	失敗もあるし、うまくいく日もある。そういう状態がしばらく続いた	A6	発達を見通し待つ	
終了期	時間はかかったが、現在は自宅でも喜んでパンツをはくようになって、園では午睡中もパンツ、自宅でも夜の睡眠以外もパンツで過ごしている	A5	発達状態の分析	
	外で遊んでいても、自分からトイレに行けるようになり、排泄に関して自立が進んだ	A5	発達状態の分析	
	子どもの意識を排泄行為に向けするため、まずパンツの購入を提案	E13	関係の中の行為の意識づけ	他児の事例
	パンツに興味を持ち、一緒に選んで買って、それおけっこう喜んで穿きましたよ	E13	関係の中の行為の意識づけ	他児の事例
	行こうと誘うと、子どもが喜んでトイレに入るようになった。とらうこともありませんよ	C5	空間の特徴付け	他児の事例

表5 予備的観察調査における事例の属性

事例No.	保護者	保育士	観察場所	観察時間	対象児	開始	終了
1	母親	20代	保育室	10分	4歳	親子で対峙	子どもで対峙
2	母親	50代	廊下	8分	2歳、4歳	親子で対峙	親と保で対峙
3	父親	20代	保育室、廊下	12分	3歳	親から対峙	親からお礼の言葉
4	母親	20代	保育室	2分	3歳	保から対峙	保が親子から離れる
5	母親	20代	保育室	6分	3歳	親子で対峙	子どもで対峙
6	母親	50代	廊下	5分	3歳	親子で対峙	保と親の間で子どもが介入
7	母親	20代	保育室	22分	3歳、2歳	親子で対峙	親と保で対峙
8	母親	20代	保育室	4分	3歳	親と声をかける	親と保で対峙

※ 保-保育士 親-保護者

表6 観察事例から抽出されたカテゴリ

No.	上位カテゴリ	No.	中位カテゴリ	記録単位数		下位カテゴリ	記録単位数		
1	距離	1	移動	5	1.6%	他の事象を意識して行く	2		
						他の事象を意識して戻る	3		
		2	接近	11	3.6%	対象に意識的に近づく	10		
						対象から意識的に離れる	1		
		3	位置取り	14	4.6%	向き合う	5		
						前方から距離をとって向かい合う	2		
対象全体を捉えられる横位	2								
近接して並ぶ	3								
						後方	2		
2	姿勢	4	体位	21	6.9%	立位	4		
						座位	14		
						膝立ち	1		
						立ち上がる	2		
		5	姿勢	29	9.5%	姿勢をかかめる	14		
						姿勢を傾ける	10		
						身を乗り出す	1		
						振り返る	2		
						姿勢を戻す	2		
3	行為	6	身体接触	10	3.3%	目的をもって触れる	3		
						意識的に触れる	5		
						無意識に触れる	2		
		7	身振り	56	18.4%	身振りをつける	33		
						指差し	4		
						うなづく	11		
						お辞儀をする	2		
						子どもを真似る	5		
								身振りを控える	1
		8	動作	19	6.2%	取る	4		
渡す	5								
手を添える	8								
見せる	1								
						覗く	1		
4	表情・視線	9	顔の向き	12	3.9%	のぞきこむ	2		
						顔をむける	10		
		10	視線	29	9.5%	無意識に視線を向ける	3		
						意図的に対象者に視線を向ける	10		
						視線で追う	3		
						視線を戻す	1		
						視線を配る	1		
						視線を合わず(青)	3		
						視線を合わず(否)	3		
		対象全員を意識的に見る(見守る)	3						
								意識的に対象を見る	2
11	表情	42	13.8%	笑顔	29				
				関心を示す表情	2				
				真剣な表情	5				
				表情を緩める	3				
				表情を抑える	1				
						表情を戻す	1		
						表情を合わず	1		
5	言語的援助	12	話す	48	15.7%	話しかける	25		
						挨拶をする	1		
						話す	21		
						答える	1		
						聴く	7		
6	その他	14	対象者以外との関わり	2	0.7%		2		
			記録単位数総数	305	100.0%		305		

表7 各施設で保母に求められる援助内容<sup>1)</sup>

施設種別	援助内容
母子寮	保育所に準ずる設備がある場合、大体保育所と同じ内容の保育を行う 寮母（保母の資格を有する者）の役割は、 ・母子寮内の母子を保持し、その生活指導をすること ・母子寮で生活する母子の個々の事情を把握し、その私生活を尊重して職業の選択、その他の生活指導を行い、現在だけでなく、来も社会の一員として社会の共同生活に適応しつつ独立生活ができるよう、指導しなければならない
児童厚生施設	児童厚生員（保母の資格を有する者） ・一般児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又上層を豊かにする目的をもって、適当な遊びを選んでこれを行うもの ・集団指導、個別指導を適当に取り混ぜて行うこと ・集団指導する場合は、なるべく子供たちに自主的なクラブを作らせて、遊びや研究を続けさせるように指導すること
養護施設	・児童の先生として、母親として児童の心身を養護するのが目的 ・児童と起居をともしつつ、児童が日常の起居の間に社会の健全内一員となるように、児童の自治を尊重して集団指導、個別指導を行う ・生活指導のために日々のプログラム、一年間の実施計画を立てて指導すること ・義務教育を終了した児童に対しては、それぞれの性格に応じて、将来独立の生計を営むことができるよう、理論や実際についての児童の自治を尊重して、集団的に又個別に職業指導を行う
精神薄弱児施設、並びに療育施設	（療育施設には、この当時虚弱児施設、肢体不自由児施設、盲児施設、ろうあ児施設が含まれている） ・児童と起居を共にして、これらの児童を保護して治療できる者は治療に協力し、又児童の日常の起居の間に、その施設を退所してからもできるかぎり独立自活できるように又社会に適応するように、知識技能を与えなければならない
教護院	教母（保母の資格） ・児童と起居をともし、児童の不良性を除く目的 ・生活指導と職業指導を行う ・内容は大体養護施設の場合と同じ

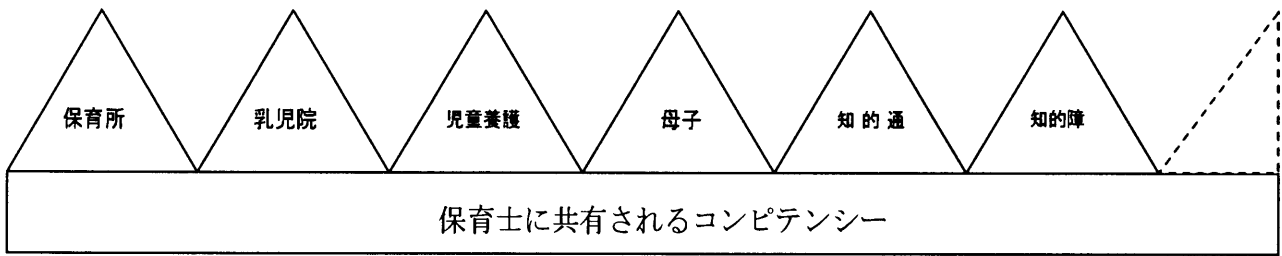
表8 対人コミュニケーション・チャネル

- 音声的
  - 1) 言語的（発言の意味・内容）
  - 2) 近言語的（発言の形式的属性）
- 非音声的
  - 3) 身体動作
    - a. 視線
    - b. ジェスチャー、姿勢、身体接触
    - c. 顔面表情
  - 4) プロクセミックス（空間の行動）  
対人距離、着席位置など
  - 5) 人工物（事物の使用）  
被服、化粧、アクセサリ、道路標識など
  - 6) 物理的環境  
家具、照明、湿度など

表9 各施設種別保護者支援の特徴

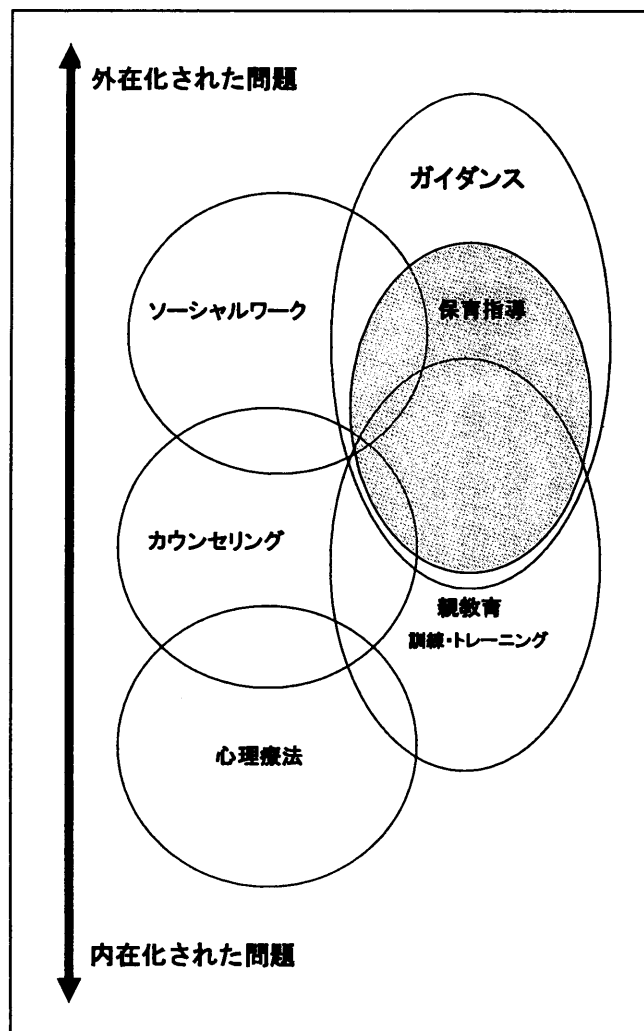
	保育所	乳児院	児童養護	母子	知的通園	知的障害
対象となる 子どもの年齢 (対応の特徴)	0歳～6歳(就学前) (乳幼児に特化した専門性が必要)	主に0歳 ※就学前まで可能 (乳児に特化した専門性が必要)	1歳～18(20)歳 (多様なイベントの理解と支援が必要)		4～6歳(幼児期) (幼児の発達と障害理解が必要)	1歳～18(20)歳 ※加齢者も多い (障害理解が必要)
保護者との 接触頻度	高い (毎日の送迎)	やや低い(個人差あり) (施設との対立/疎遠/など)		やや高い	高い (毎日の送迎)	極めて低い (ほとんどない)
保護者に占める 障害(知的/精神)の割合	低い			高い		
親子関係への 支援	関係構築 関係調整	時に親子関係開始期からの支援が必要 関係構築、関係調整		親子の関係構築 関係調整	時に親子関係開始期からの支援が必要 関係構築、関係調整	
機能に基づく 保護者支援の 主たる留意点	親と保育士のパートナーシップ、共に子どもを育てる姿勢の保持。	分離した状態での親子関係の保持、調整		経済的自立への支援 親子関係調整	障害受容 障害のある子ども の養育支援	分離した状態での 親子関係の保持、 調整。
		保護者と職員の関係がシタナーナリズムに陥りやすい				
法に規定される 機能	保育所は、日々保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は、幼児を保育することを目的とする。	養育困難で保護を必要とする子どもを入所させて養育し、自立を支援する。	保護を必要とする母子を入所させ、保護&自立促進のための生活支援を行う。	知的障害児を保護者のもとから通わせて保護し、独立自活に必要な知識技能を与える。	保護者のない/家庭で適切な保護指導の受けられない障害児を入所させ保護し、独立自活に必要な知識技能を与える。	
利用制度	利用契約	措置		利用契約	措置	
職員配置	保育士のみ	保育士と看護師	保育士と児童指導員を中心に他職種混合			
共通点	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「子ども」「保護者」をどう捉えるかの視点と依拠する専門性・知識。</li> <li>●子どもの発達段階を理解した上での相応援助の展開の必要性。</li> <li>●保護者の状況を的確に把握した上での共感的な姿勢や援助。</li> <li>●親が親であろうとすることを支える、子どもの最善の利益の保障等基本姿勢の保持。</li> <li>●手段と配慮が異なるが、多様な機会(行事等)、手段(連絡帳、おたより等)、環境を活用した支援の展開。</li> <li>●子どもの存在があるからこそ保護者への支援が必要となる。</li> <li>●親子関係の調整を目的とした子どもへの働きかけ(援助の際に三者関係を意識する)。</li> <li>●援助の結果が子どもの実態に帰結する。</li> </ul>					

図2 保育相談支援における保育士に求められるコンピテンシー構造仮説



※ 表9各施設種別保護者支援の特徴に基づき保育相談支援における保育士に求められるコンピテンシーの構造を図示した。

図3 子ども家庭福祉における保護者支援の各種方法の相互関係



資料1 予備的観察調査ガイド

2009.9.4.

保育指導調査研究会

「観察調査ガイド」

I. 調査の目的と概要

1. 調査の名称 「保育指導事例に関する観察調査」

2. 調査の目的

本研究では、保育士に共有される保育指導技術を把握することを目的として平成21年度に事象見本法による観察調査を行う予定である。本調査は、観察調査の標的行動、観察の指標、分析視点を捉えることを目的とする。

3. 調査対象 関西、関東の保育所保育士各1名。

4. 調査方法と期間

調査方法：自然観察法における組織的観察。

調査期間：平成21年9月30日（水）、10月16日（火）

II. 調査手順

1. 調査用具と持ち物

- 謝礼の図書券か謝礼金、手土産
- 筆記用具（ボールペン3本程度）
- 観察調査記録表②
- 観察調査ガイド
- 名刺
- 記録用紙を入れる封筒
- 依頼文（事前に送付するが、アウトプットして持参しておく）
- ビデオ機材（充電、テープ挿入確認）

2. 事前準備

- ・対象者と日程調整（所要時間と調査の目的、内容を伝える）。
- ・事前に事例観察時間をお知らせし、保護者に観察日時を連絡していただく。
- ・依頼文と調査内容に関する文書を送付。調査2週間前には送付する。
- ・依頼文が到着した頃、事前に電話で説明を行い、また園からの注意事項を伺う。

3. 調査手順の概要

観察予備調査の進行

○あいさつ

○自己紹介及び事例調査協力へのお礼

○調査の趣旨説明等

調査の趣旨説明、倫理的配慮の伝達と調査協力の意思確認。

①結果の使用について

- ・本調査は、日本子ども家庭総合研究所のチーム研究として実施していること。
- ・調査結果を報告する必要があり、報告書が公表されること。
- ・その他、結果を学術的な研究に使用させて頂きたいこと。
- ・公表したい内容は、事前にご確認いただいた上で、報告書や研究に使用させて頂くこと。

②倫理的な配慮について

- ・内容の信頼性を担保するため、ビデオによる録画録音を希望。
- ・園名や個人が特定されることはないよう配慮を施すこと。
- ・調査員から内容、映像が外部に漏れないこと。

上記の①②についてご了解をいただいた上で調査を実施する。

もし、事情が変わって協力できないといわれても無理強いしない。

○ビデオのテスト録音および準備。操作は、事前に確認しておく。

○観察調査の実施

※開始、終了時間は園のご都合により調整いたします。

PM4:00 観察をさせていただくクラスに入る。子どもたちに挨拶。子どもの年齢に応じて担任とともに説明。

乳児クラスの場合は人見知り等に要配慮。

ビデオの撮影に適切な位置を3箇所程度選択。

事例により、撮影場所を変更する。

PM4:30 担当者①保護者の送迎時の保育士の関わりを撮影。

担当者②記録表2に記入。※記録表1は、後日録画映像から書きおこす。

延長保育のクラスに移動。

再度、子どもたちに説明。廊下で待機。

担当者①、担当者②

PM6:00 観察終了。

了解が得られるようであれば、観察対象の保育士以下をたずねる。

- ・保育指導事例について聞き取れなかった部分等補足説明。
- ・平均的な保護者対応数（観察日が平均より少ないか、多いか）。
- ・保護者対応が比較的多く行われる時間帯、曜日等があれば伺う。

PM7:00 最終終了。

○お礼と内容確認作業の依頼

例：「本日は、ありがとうございました。後日、内容を整理して送付させていただきますので、内容をご確認の上、ご返送いただけますでしょうか。お手数をお掛けいたしますがどうぞよろしくお願いいたします。」

○ビデオと記録したメモ。頂いた資料を封筒に入れて終了。

4. 調査実施上の注意

- ・ 観察・聞き取りの内容は、秘密厳守。
- ・ ビデオテープ等の保管（電車の中に忘れてこないように！）。
- ・ あくまで調査であり、園関係者のご意見に対するコメントや批判をしない。また、聞かれない限り、自分自身の意見などは控える。

5. その他の一般注意

- ・ 手土産（2,000円分のお菓子）、謝礼金などを各自準備し、持参してください。購入の際、領収書を必ずもらっておくようにしてください。領収書のあて先は、「日本子ども家庭総合研究所」をお願いします。
- ・ 交通費、手土産代については、後日研究費より返金されますので、領収書の裏に名前を書いておいてください。
- ・ 交通費は、研究の日時、参加者（可能な限り）、場所、内容等をまとめたものを事務局までメール等で送付して下さい。



資料2 研究3インタビューガイド

<p><b>ヒアリング内容</b></p> <p>①保護者と関わる頻度や回数（家庭支援専門相談員との違い等）</p> <p>②保護者と関わる時の主な場面、話題として多いもの等</p> <p>③保護者と関わることの多いケース、少ないケース （入所理由や家族背景などによって頻度に差があるのか）</p> <p>④保護者との関わりで特に留意・配慮している点</p> <p>⑤保護者との関わりで発揮していると思われる「保育士の専門性」</p> <p>⑥保護者との関わりの中かで感じること（困難、やりがい等）</p> <p>⑦施設保育士が行う保護者援助（保育指導）のあり方について</p> <p>⑧保育指導の実際の事例について</p>
--

資料3 観察時の記録用紙①

観察者： 観察日時： 年 月 日 天候： 観察開始時刻： 観察終了時刻： 観察場所：	観察環境									
特記事項										
時間	援助内容									対象 保護者 子ども 物 その他
	動作的援助					言語的援助				
	表情 視線 顔の向き	移動 接近 距離 位置	体位 姿勢	身体接触 身振り 行為 うなづき	その他	内容	声の調子	速度	間	

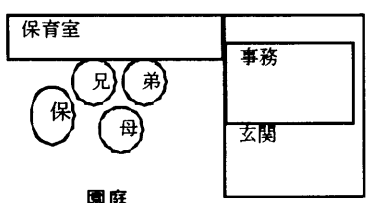
資料4 インタビュー記録用紙②

インタビュー者 インタビュー日時： 年 月 日 インタビュー対象者氏名： 保育経験年数 年 その他補足事項			
行動	発言	状況（備考）	保育士の意図・思い

資料5 分析時の記録用紙

記録の視点「保育士が行う動作的援助にはどのような行動があるのか」				
時刻	行為者	行動	発言	状況(備考)

資料6 予備的観察調査事例のエピソード記録と解説

<p>観察者 : 橋本真紀                  観察日時 : 2009年9月30日                  天候 : 雨                  観察開始時刻 : 18:05                  観察終了時刻 : 18:13                  観察場所 : 廊下、ホール                  対象人数 : 保護者1名、子ども2名</p>	<p>観察環境</p>  <p>園庭</p>	<p>特記事項</p> <p>雨が降っていたこと、月末であったことから、迎えの時間が遅い保護者が多かった。また迎えに来てても保護者と会話を交わさず帰宅する姿も多くみられた。</p>			
時刻	行為者	行為	発言	状況(備考)	解説
18:05				<ul style="list-style-type: none"> <li>兄、弟、母親がお帰りの挨拶をする。</li> <li>終了直後、弟が、兄の頬を平手打ちする。</li> <li>兄が泣き、弟に理由を問いただしながら、注意する母親。</li> </ul>	
18:08	園長(保育士)	<ul style="list-style-type: none"> <li>状況を見ていた園長が親子の側に行く。園長の姿勢は、兄に対面する位置ではなく、兄・弟と母親を視野に捉えられるような位置から3人を見る。</li> </ul>	「どこが痛いのか？」	<p>兄、弟は壁にもたれて立っている。母親は、弟の前にしゃがみ、園長は兄の前、母親の左隣にしがんでいる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>母親が弟に対応している間は、様子を見る状態を保ち、弟、母親への言動を控えている。</li> </ul>
	母親	<ul style="list-style-type: none"> <li>弟の方を向き、弟に理由を問いただしている。</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>母親と同じ態度の厳しさで構え、母親の子どもへの対応を支持している。</li> </ul>
	園長	<ul style="list-style-type: none"> <li>兄の状態を確認する。頬を触りながら患部を確認する。</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>兄の「痛さ」を受容し、幹部を確認するなど、兄への対応を行う。母親が弟と対峙する必要があると考えていることを察し、園長は、兄への対応を引き受け、母親を補佐している。</li> </ul>
	母親	<ul style="list-style-type: none"> <li>園長と兄の方に視線を移す。</li> </ul>	「冷やしとこうか。先生冷やすのもってくるね」		
	園長	<ul style="list-style-type: none"> <li>兄に処置の確認をとった後、弟に視線を向けて兄の状態を見ておくように指示する。職員室にタイルを取りに行く。親子の側に戻り、タオルを自分の頬に当て見せてから兄に渡す。</li> </ul>	弟に向けて「○○ちゃん。ちゃんとみときや」 兄に向けて「○○ちゃんちょっと取ってくるな」		<p>印象としては、園長も母親と同じ気持ちであることを弟に伝えるような態度を保っている。</p>
	母親	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の口に指を当て、次に弟の口にその手を当てて言う。</li> <li>弟の手をとって兄の頭をなでさせる。</li> <li>弟の頬を軽くつつき、両手を押さえる。</li> <li>この間、母親の視線は弟の方に向いている。</li> </ul>	「お手では、人のことよしよするたためにあるのでしよう。なにかあるならお口でいう」	兄は、頬にタオルを当て佇んでいる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>弟は2歳児クラスくらいの年齢。母親は、まだ言葉での開設のみでは十分な理解が得られないと判断してか、弟の手を取る、口を触る、頭をなでる等、身振りを加えて説明を行う。結果、弟への身体接触が多くなり、厳しさが緩和されてしまう。</li> </ul>

時刻	行為者	行為	発言	状況（備考）	解説
	弟	・母の手を振りほどく。 ・母親に抱きつく。			・弟は母親の雰囲気軟化したことを察してか、膝に座り、甘える仕草をする。 ・母親は弟の背中を優しく叩き甘えを受け入れる仕草を行う。
	母親	・一度拒否するように手で制止するが、弟を抱きとめる。 ・背中を軽くトントンする。			
	園長		「そんなすごかったん？」（音声拾えず）	園長はこの時点まで常に深刻な表情。	
	母親	・弟を引き離しながら、園長の方に姿勢と視線を向ける。叩く要素を再現する。	状況を、動作を交えて説明する。 「すごかったんよ。そんなんせんといいて」		・園長は、弟が叱責理由を理解しないまま、状況が流れてしまうことを危惧してか、母親に深刻な声で状況を確認する。園長の厳しい雰囲気が母親に影響し、母親は弟を膝からおろす。
	園長	・母親の話聞きながら、弟の方に視線を向け続ける。表情を厳しくして弟をにらむ。最後に弟をにらむ。		印象としては厳しい視線	・園長はさらに厳しい視線を弟に向け、厳しい雰囲気を継続させる。
	弟	・母親の後ろにまわって背中にもたれる。			・雰囲気を察した弟は、園長の視線から逃れるように母親の背中に回り、母親の背中にもたれる。
	園長	・再度、自分の頬に手をあてながら、状況を確認する。			
	母親	・園長の方を向いて説明している。	手の当たった位置、手の当たり方を説明。（音声拾えず）		
	園長	・母親の話が終了してから、兄の患部を再度確認するように頬に触れる。 ・次に自分の頬を触りながら、兄に患部の状態を聞き取ろうとする。			・母親は、弟の叩いた状況を中心に説明するが、園長は、兄の患部について何度も確認する。この間、1分程度であったが、弟は、母親の背中側にいたため、母親と園長が二人で兄の方を向き心配している状況が作られる。
	母親	・手を動かしながら、説明し、園長を視線を合わせ笑い出す。	園長に向け話しかけるが、聞き取れず。		
	園長	・笑う			・弟は、母親と園長が笑い、状況が軟化したことを察したように母親の前に回り座る。
	弟	・母親の膝に座る。			
	母親	・さらにしぐさを交えながらいきさつを説明する。			
	園長	・母親の説明を深刻な顔で聞いている。 ・なるほどという表情をして、母親の膝の上にいる弟に、視線、姿勢を向けて話しかける。	「覚えてたん？」（と聞こえる）		・園長はすぐに深刻な表情に戻し雰囲気を統制している。

時刻	行為者	行為	発言	状況(備考)	解説
18:13	母親	・母親の膝に寝転ぶ弟の顔を覗き込む姿勢をとり、弟に話しかける。(母親の身体に隠れているため観察の不可能。)	音声は全く捉えられず。	----->	・園長の表情は確認されないが、弟に一連の関わりの中で最も接近し、迫るような姿勢を保っていることから、厳しくはないが、真剣な口調で弟に状況を解説し、理解させようとしていることがうかがえる。母親が弟と身体接触を行いながら状況を説明していた時に比較して、深刻な状況が伝わる。 【⇒保護者支援における行動見本と考えられる】
	園長	・兄の頭を抑える。 ・首を横に傾けて少し頬を緩める。 ・園長に笑いながら話かける。視線は園長。	音声は拾えず。		
	母親	・身体を壁の方に傾けて笑う。母親の方を向いて身体を揺らして笑う。			
	園長	・園長と話を続けながら立ち上がる。弟の頭をなでる。			
	母親	・弟に話しかける。兄にも立ち上がるよう声をかける。			
	兄	・園長に促されて立ち上がる。			
	弟	・母親の手をとる。			
	園長	・兄の頭をなでながら立ち上がる。			
	母親	・園長に会釈と挨拶をする。			
	園長	・笑顔であいさつをする。			
母子	・帰宅				

資料7 保育技術類型詳細

ID	保育技術		ラベル
08221	個人差や興味を持つ時期がある事、急に意欲がわいてきてとれてしまう子もいたり様々です。	1	一般的な発達についての見解
13221	3才児という年齢は、まだ特定の子と遊べる子は少ないという事も伝え	1	一般的な発達についての見解
16112	子ども達は自分が描きたい絵が、思うように描けなかったりすることや、	1	遊びに現れる一般的な発達についての見解
16112	座って描くこと、苦手だったりするのですよ。	1	遊びに現れる一般的な発達についての見解
20122	個々に発達も違う事を伝える	1	一般的な発達についての見解
02212	母親から「保育園では噛み付いたりしていませんか?」と記入がありました。保育園では噛んだりする様子はほとんど見られてない	1	発達の状態像の把握
03121	ただ自分の話をしたりわがままを言ってみたり泣くことがあまりないのも事実です	1	発達の状態像の把握
09222	今はまだ言葉数は少ないけれど、こちらの言っていることはしっかり理解しているし、今まで聞かれなかった言葉も出てきていますよ	1	発達の状態像の把握
10121	危険回避ができずブランコの中をつつきまわったり、みんなが体操していてもまわりを気にせずアリをつかまえたり	1	発達の状態像の把握
19121	今までも朝ぐずってお母さんと離れにくかった時も部屋に入ると気持ちを切り換え、活動に入るとそれ以降泣くことなく過ごしていますよ。	1	発達の状態像の把握
20122	Nちゃんも保育者が言ってる事を真似して言う事もある	1	発達の状態像の把握
03122	1才児はまだ言葉も出ないですし手が先に出てしまうことはよくあるんです。Aちゃんもやったりやられたりですし。	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
05221	子どもは前進と後退を繰り返しながら成長していくものです。A君は今、後退時期。	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
06211	Kちゃん3歳1か月。主張の多い時期ですが、比較的、Kちゃんはおとなしく自分の気持ちや欲求を表に出す事は少ない	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
10212	2~3歳くらいのは、やっと沢山の言葉を覚え、会話を楽しめるようになってきた反面、まだまだ上手く言葉で伝えられなかったり、自我が強くなり、だからトラブルになることも多くなる頃ですよ	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
20111	反抗期があって自我が育ってくるので、自分を出してくれてるってことはいいことだと思いますよ。	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
20221	でもこの年齢では、どの子どもにもあることですし	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
22122	1, 2歳児は、段々と自分の思いがでてくる頃なんです。お友達のおもちゃが欲しくなったり、こうしてほしいと思っても、言葉でうまく伝えられないと、叩いたり、噛	1	一般的発達から個別の状態像を捉える

	んだりして自分の思いを表現することがあります。		
22122	何か理由があっているんだと思います。2歳くらいではよくある姿ですよ。	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
27212	言葉にも個人差があるので今の月齢(1歳8ヶ月)では、何とも言えませんが、まだ2歳にも満たないので遅いとは言いきれないですね	1	一般的発達から個別の状態像を捉える
02212	先生にお話しようとする姿見られてきましたね	1	発達的变化を捉える
05111	ほんの少しの変化、小さな成長も見逃さないようにし	1	発達的变化を捉える
05211	～ができるようになりました。こんなことをしたらAくんはこんな反応をしてとても楽しかったです	1	発達的变化を捉える
06212	Tちゃんの様子を聞くとともに「どんなことをして遊んでいるとか、こんなこともできるようになったよ」など、保育園での様子も伝えていきました	1	発達的变化を捉える
09122	でも今、段々出せるようになってきているので、もっといっぱい泣いたりしても良いと思いますよ	1	発達的变化を捉える
09221	また女児も少しずつ現状を理解し、姉になったことを喜ぶ姿が見られるようになってきたことを話す	1	発達的变化を捉える
13221	8月に入り、本人の園生活は落ちつき、特定の遊び友達はいなかったものの、自分の遊びを見つけたり、その場に応じて、遊ぶ子が変わっていた。その状態で本人も今は満足している様子に思われた。	1	発達的变化を捉える
20221	確かに、日頃保育園では一人で三輪車やごっこあそびをすることが多い。しかし、本児なりに少しずつ言葉も増え、時々ではあるが友だちと関わる機会が見られるなど成長しているところもみられる	1	発達的变化を捉える
21222	少しずつ大きくなってますね。Aちゃんなりに頑張ったんですよ。	1	発達的变化を捉える
05221	A君はもう2歳になったんだからごまかしはきかないのよ	1	発達状態の分析
05221	今までは突然いなくなってもその時しか感じなかったけど、今はなんで？どこ行ったの？って考えるんだよ。	1	発達状態の分析
15212	きつと、色々上手に話せるようになって話す事が楽しいんでしょうね	1	発達状態の分析
17221	まだまだ嫌な事があった時など、言葉で上手く伝えられず噛んでしまうのでしょうね。	1	発達状態の分析
21222	この年齢は少しずつ言葉も増えてきている分、友だちに自分の思いが伝わらなかつたりして逆にイライラしてしまったりするかもしれませんね	1	発達状態の分析
22122	そういうお姉ちゃんの様子を見て自分も、もっと表現したいと思うけどうまく表現できなくて、叩いたり噛みつきたりに表れているのかもしれないですね。	1	発達状態の分析
02212	その関わりの中から〇〇ちゃんも感じて、一緒に遊んで少しずつ分かっているといますから	1	発達を見通し待つ
05221	今はお母さんにたっぷり甘えて、力を蓄えています。この時にA君をしっかり受け止めてあげることで、これからぐっと成長しますよ。	1	発達を見通し待つ
19122	甘えんぼしたどうな時は「お姉ちゃんなんだから」など言わないで十分に向き合せて甘えさせてあげてくださいね。自分のことを見てくれるっていう安心感が生まれたら、少しずつ落ち着いてくると思います。	1	発達を見通し待つ
19122	一時的なことで自然になくなると思っていますので、言い直しをさせないでゆっくり待って聞いてあげて	1	発達を見通し待つ
31212	それもKくんの成長の一步ですしKくんの一生懸命な自己主張を受けとめてあげましょうね。	1	発達を見通し受け止める
03121	積極的にAちゃんも発言できるように促しているんですよ	1	行為を引き出す
09222	女児を抱っこし、着ていた洋服のキャラクターを指して「〇〇ちゃん、これなあに？」と問いかけると嬉しいそうな、はっきりとした口調で「ワンワン」と答える	1	行為を引き出す
10121	みんなと一緒に体操をしたり言った事も目を見て聞いたりできてうれしい	1	発達の喜びの意図的表出
13211	ヤッターやりましたよ。ついに寝返りましたよ。皆で拍手して大喜びしました。Rの両手を持ちバンザイしました。	1	発達の喜びの意図的表出
21222	母親の迎え時に上記の状況を説明し、「ちゃんと言葉で言えたんですよ。すごいですよね。」	1	発達の喜びの意図的表出
28112	私が少々大きさに「おー大きくなっているよー」と言いながら計測した	1	発達の喜びの意図的表出
06212	家庭での生活リズムがきちんとできていないことがわかりました。	2	子どもの状態・心情の把握
19221	排泄が確立していなくても、服をたたんだり、ハサミを上手に使いたり、又反対に確立していても服がたたためなかつたりだとか、その子その子によって色々なんですよ。	2	子どもの状態・心情の把握
31121	Aちゃんは、靴の片付け方や、物事の流れの変化などにとても敏感な子である	2	子どもの状態・心情の把握
06212	日中も眠かつたり、ぐずることも多く、布団に入っても泣いて寝なかつたりすることも多くみられました。	2	子どもの状態・心情の把握
06212	Tちゃんが一日機嫌よく良い状態で過すには前日(前夜)からの子ども様子もきちんと把握していないといけません	2	子どもの状態・心情の把握
20211	夜中に泣くのは、暑かつたりおむつがぬれたりしてもあることなのですがすぐにミルクを飲ますことに結びつけなくてもよさそう。/時期的に、夜中じゅう寝る月齢になっていると思う。	2	子どもの状態・心情の把握
10111	やっぱり今日朝ご飯食べてきたから、調子良いつぱい遊べたと思うよ	2	子どもの状態・心情の把握
12122	今日のSちゃん、お昼寝から起きた後30分もたたないうちに何回もトイレに行っていたんです。	2	子どもの状態・心情の把握
12222	いつもはもう少しおしゃべりしながら食べていますよ。今日はどうしたんでしょうね。	2	子どもの状態・心情の把握

	いつもと違う雰囲気なので、ちょっと緊張しているのかな？		
02221	「保育園でも、野菜や煮物、初めて見るような物は残してしまうことがありますね。」	2	子どもの状態・心情の把握
06121	でも少しずつ食べられるものが増え、残さず食べられる事も多くなってきた。	2	子どもの状態・心情の把握
06212	Tちゃん(1歳3か月)朝食が摂れていなかったり、ミルクだけでたりなくて空腹で機嫌の悪い時もあります。	2	子どもの状態・心情の把握
22121	Aくん、ご飯以外のものにも少しずつ興味は出てきてるんですよ。	2	子どもの状態・心情の把握
22121	園では白ご飯一口からスタートし、5月頃より白ご飯は少しずつ自分から食べられるようになる	2	子どもの状態・心情の把握
12122	Sちゃんお姉ちゃんパンツとつてもうれしそうでしたものね。それが、ぬらしたらダメと思い負担になってきているのかもしれない。	2	子どもの状態・心情の把握
20121	園では、「しっし、いっぱいだね。気持ち悪かったね」「きれいになって気持ち良いね」など、おしめを替えるとき気持ちが良いんだって事を話かけながらしてるんですよ	2	子どもの状態・心情の把握
32111	食事は全園児が同室で食べる、年長児の子が早く食べ終わると気になり、それが苦になる。	2	子どもの状態・心情の把握
19221	お箸を上手に持って食べています	2	子どもの状態・心情の把握
20122	「Nちゃんは着替えの時、自分でズボンを履こうとしたりもできる」と、Nちゃんができる事を伝える	2	子どもの状態・心情の把握
31222	園でも排尿できてますよ。今は、ズボンやパンツをがんばって履く練習をしています。」と話をすると「家でも履く練習していきますね」と、意欲を見せる。	2	子どもの状態・心情の把握
13111	「Wちゃん給食だから机のところにいこうね」と話すと	2	子どもの状態像の見通し
10111	「R男ちゃんいいね。明日はおにぎりだつて。それじゃ、明日も元気に遊べるね。いっぱい遊んで、お腹もすくからお昼もいっぱい食べられるね。そうすると、ぐんぐん大きくなるものね」R男「うん」	2	子どもの状態像の見通し
10111	おやつ食べたら砂場へすぐに行こうね	2	子どもの状態像の見通し
12221	「今はダメや」と言われて「はい」とFちゃん自身がわかるまで買わずにいたらどうでしょうか？Fちゃんが「ジュージュ」と言った時に冷蔵庫を見せてあげて「ないね」というふうになればFちゃんもあきらめると思いますよ	2	子どもの状態像の見通し
08111	手づかみでも一人で食べる経験をさせてあげることが、これから本児が成長していく上で、大切なことであることを伝え、今はこぼすことも多いが、徐々に口に入れる量もわかってきて、こぼす量も少なくなり、毎日の積み重ねにより、こぼさず上手に食べられるようになるのだと伝えた。	2	子どもの状態像の見通し
19221	必ずおむつはとれますから焦らなくても大丈夫	2	子どもの状態像の見通し
32112	子供の顔に穏やかな表情が見られるようになってくると、子供の気持ちも少しずつ落ち着き、おねしょもなくなりますよ。	2	子どもの状態像の見通し
08211	そろそろミルクから摂っていた栄養を離乳食から摂っていく時期に入ってきていることや、	2	子どもの状態像の見通し
05111	手をつなぐことから始めタオルを掛ける行為そのものを見せ、次にA男の手にタオルを握らせ、その手を保育士と一緒に握り、フックまで離さないようにする	2	生活行為獲得のための介助
26211	保育士が、スプーンを持って口に運ぶ介助を	2	生活行為獲得のための介助
28111	慣れるまでは、保育士が介助することにした。	2	生活行為獲得のための介助
15111	様子をみていたら、自ら戻ってきたのでさりげなく注意して足をふいてあげた。	2	生活行為獲得のための介助
10222	はじめは小さく切って本当に一口からだったんですけど、こちらですごくおいしそうに食べてみせたり、皆で応援して盛り上げたりすると、けっこう自分から食べてくれるんですよ	2	行動見本の提示
24214	少しでも食べられるように保育士がおいしそうに食べたり「おいしいね」と会話をしながら楽しい雰囲気ですすめていくことで食べる意欲が少しずつ見られるようになる。	2	行動見本の提示
10222	保育園では、やっぱり友達と一緒に食べるというのがあるので、そういう所でも違うのかもしれないね。	2	行動見本の提示
16113	「前は、そうだったんですが、変わってきたんですよ」「友達が食べることも、意識出来てきたのですね」と、話しました。	2	行動見本の提示
20221	着替えも友だちがしているのを見て自分でやってみようと思ってしています	2	行動見本の提示
22222	保育士がYを混じえた園児をトイレに誘い	2	行動見本の提示
03122	1才でも善いこと悪いことの区別はつくように園でも褒めたり怒ったりの繰り返しなんです	2	適応行為の伝達
05114	やっていいこと悪いこと、悪いことをすれば怒られるんだよと言うことを話して	2	適応行為の伝達
28112	本当はお母さんの気をひきたいのでしょうね。まだ甘えたい年齢ですし妹の服を着ようとしたら止めずにやらせてみて下さい。「Kちゃん(妹)の服着れないね。AちゃんがKちゃんと同じくらい小さい時着れたのにな。Aちゃん大きくなったんだね。」という感じで話してみたらどうでしょう。	2	子どもの生活体験の保障
28211	「〇〇ちゃんお目目あけられる？」女児はゆっくり目をあける。「あのね、おとうさんがねおしっこあるかなあ～って」「どう？あるんだったら先生と行く？」「おててつないでしながら行く」と歌いながら手を差しのべると	2	子どもの生活体験の保障
22222	まだ子ども達が自分から尿意を知らせるようなことはないが、活動の前後にトイレに行くようにしていることや、/時折嫌がって行こうとしないことがあっても、しばらく間を置いてもう一度誘うとトイレへ行ってするんですよ。と保育園でしていることや時間的なこと等も知らせた。	2	状態の見計り

32112	園でも保育士が時間を見計らってトイレに行く様声をかけたり、遊び夢中の時も「Aちゃんおしっこに行くでしょ」と誘う	2	状態の見計り
31222	Aくんは、まだオマルでおしっこはしていませんが、20分～30分程度で排泄に誘うと自ら喜んで座ってます。Aくんのタイミングもあると思いますので、Aくんの様子を見ながら細かめに誘ってます	2	状態の見計り
08221	「きっと遊びに夢中になって忘れてしまうんですね」遊び始めに行ったり、終わったら行こうね、など園ではお話しています。途中でやめる事はなかなか難しいし、楽しい気分が排泄に行かなければいけないと感じながら遊ぶのも嫌でしょうし	2	状態の見計り
08211	お子さんの様子を見ながら飲む時間帯を変えてみたり、蜜に連絡を取っていきましよう	2	状態の見計り
12122	今はオムツはきたい時はオムツをはいて少しずつ様子をみながらすすめていきましよう	2	状態の見計り
02221	「急に全部は大変だと思うので、一口だけでも食べられるように食事の量を減らしてみますか？」と尋ねる	2	生活行為や内容の調節
02221	Aの食事の量を減らし、一口でも食べられるよう励ましたり、	2	生活行為や内容の調節
13111	ミルクは量を減らして少しにしたら飲みましたよ。	2	生活行為や内容の調節
19212	苦手な物は初めに減らしてから食べてもらうようにしています。量を減らすと納得するようで食べてくれることが多いですよ	2	生活行為や内容の調節
32111	小声で「ごっそりいっぱい過ぎる」と答える。量を減らしてあげると	2	生活行為や内容の調節
08211	離乳食はよく食べていることそれだけの量を食べられていれば、ミルクを足さなくても満腹で昼寝にも入っていけるのではないかと	2	生活行為や内容の調節
19112	お好み焼きやお焼き、ホットケーキに野菜をこまかくしたり、すりおろしたりして入れると食べやすい	2	生活行為や内容の調節
12221	ジュースばかりだと虫歯になりやすいので、お茶にしたらどうですか	2	生活行為や内容の調節
05112	こんなに寒いときには、くつ下履かせないとかわいそう	2	生活行為や内容の調節
26221	今日は着替えが足りなくて、Kくんが困っていました。肌も弱いので、出来ればこまめにシャワーをしたいと思います。着替えをあと2組多く準備していただけますか	2	生活行為や内容の調節
31211	今、園では食事時間を就学も考え、大体30分に設定しています。園ではSちゃんは友だちとおしゃべりしながらでも毎日その時間で食べられているのできちんと環境を整えてある程度の区切り・けじめをつければ食べられると思いますよ。	2	生活行為や内容の調節
06212	眠くなるのを待っているのではなく、寝るという習慣づけが必要だということを伝えていきました。朝食を食べる必要性も連絡帳で伝えていきました。	2	生活行為や内容の調節
28121	園での二人の様子を話し乳幼児の頃に昼と夜の生活リズムを体得させる事が必要で早寝早起きの習慣をつける事の大切さを話し合いました。	2	生活行為や内容の調節
08111	お腹が満たされれば、あそんでしまうことも多いので、お子さんの様子を見て、もう食べそうでなければ、早めに切りあげることも必要、ダラダラ食べることもよくないことを伝えた。	2	生活行為や内容の調節
20211	着るものが多すぎたり大人の体温が伝わったりして暑くてむずがっているのかもしれない。新生児期はいつまでも続かないので、昼夜の区別をつけるためにも夜は素肌にパジャマで寝かせてみてはどうでしょうか。	2	生活行為や内容の調節
10211	園でパンツになって過してるところからやってみようか	2	生活行為や内容の調節
32122	「食べられる？」と聞いて	2	生活行為や内容の調節
20121	園でも泣けますが、きれいになった後と一緒に拍手をして喜べるようにもしている事	2	生活行為や内容の調節
24212	現状を変えるため、降園の時間帯に保育者が出て見送るようにしていった。子どもにかばんを持つように伝えて、保護者と手をつなぎ保育者も手をつないで帰る	2	生活行為や内容の調節
08221	少しずつ園でも嫌がらない程度から誘い始めた	2	生活行為や内容の調節
19221	排泄のタイミングが合った時は大いに誉め、濡れてしまった時は、さりげなく着替えを援助し応援した	2	生活行為や内容の調節
10121	家では無理をしない様に、園で1対1でかかわりていねいにみていきたいと思っています	2	生活行為や内容の調節
32111	「食べられない時には、はっきり先生に教えてね」と話す	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
32111	「どうしたの」と言ってもただ泣きだけ「先生にだけ教えて」と言ってもしゃべらず	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
32111	「給食は、競争じゃないんだよ。全部食べるとドンドン大きくなるしかしくなるんだよ」と励ましながら食べさせた。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
32122	「もう食べられない」と言葉で伝えるよう毎日声をかけている。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
05122	保育園では、なるべく自分たちで、できることはさせてみようと思っていて、	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
28211	「〇〇ちゃんお目目あけられる？」女児はゆっくり目をあける。「あのね、おとうさんがねおしっこあるかなあ〜って」/「どう？あるんだったら先生と行く？」/「おててつないでしながら行こう」と歌いながら手を差しのべると	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
05111	フックにタオルをかける事ができた	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
10222	最近Aちゃん、野菜や肉とかも自分から食べるようになって、今日も結局全部きれいに食べたんですよ	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
11121	「Aちゃん、給食のキュウリも全部食べたんね」と話す	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
22121	自分でスプーンを持って、もぐもぐと食べれたんですよ	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
24214	保育園では今日はきゅうりを一口、口にしていました	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
31121	Aちゃんは〇〇の時、必ずこうしないと納得しないという所がある様ですが	2	子どもの主体的な生活行為の誘発

22222	まだ子ども達が自分から尿意を知らせてくれるようなことはないが、活動の前後にトイレに行くようにしていることや、時折嫌がって行こうとしないことがあっても、しばらく間を置いてもう一度誘うとトイレへ行ってするんですよ。と保育園でしていることや時間的なこと等も知らせた。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
06121	今はAくんが少しでも食べようとしている事を一緒に喜んであげてみてはどうでしょうか。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
19221	今日は、お手伝いをたくさんしてくれたんですよ	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
19212	保育園では時計にシールを貼って食べる時間を決めています。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
12111	「私のタオルなくなった」「トイレの方のタオルない」って言いに来てくれたんですよ。わかったよって抱いたら	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
24223	Sちゃんが安定するまでは、様子を見ていきながら連携していくようにしていくと話し合った。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
24224	Mちゃんの様子をみながら、0、1歳クラスでゆっくり過ごしていきさらに様子を見てみるとの事になった	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
32111	先生が「はやく食べなくてもいいのよ」と言うと安心する。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
16113	私が「美味しそうだから食べてもいい？」と、フォークをさして食べようとするので「だめだめ」と言って、自分からフォークを持って、食べちゃったんです	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
31212	保育園でも何かを持ってきてくれたり、片付けてくれたりお手伝いをするのを喜んでいるので、何かお手伝いをお願いすると、はりきってしてくれるかもしれませんよ。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
08211	何より楽しく食事をすることも大事ですよ	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
11221	給食の時間を楽しく過ごせるように実践し	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
02221	食べることができた時には大いに褒めた。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
02221	「一口でも頑張って食べることができた時にはたくさん褒めてあげてください。そうするとAちゃん自身も今度も全部食べてみようという気持ちになると思うんです。」	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
06121	食べられた時は、おたより帳にシールを貼って十分誉めていく	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
06211	残さないで食べられたね、がんばったねと誉めると	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
19212	苦手な物を食べられた時には、十分に誉めた	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
19221	排泄のタイミングが合った時には、お母さんと一緒にAちゃんを誉めた	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
28111	慣れるまでは、保育者が介助することにした。A君が一口でも自分で食べたら思いっきりほめる。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
22222	保育士が「Y君、カバンをロッカーに片付けできるかな。片付けてからトイレへ行く？」と声をかけると「うん」と言って片付けた後、母親に伴われてトイレへ行き、排尿する	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
32112	「小さいお友達もトイレでオシッコするよ、お姉ちゃんだから頑張ろうよ」と話してもききめなし	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
09211	子どもの自立を考え、子どもには「もう、お兄さん、お姉さんだから大丈夫だよ」と励まし、母、祖母には「お家の方がいらっしやるとどうしても甘えてほったりするからね・・・」など、やわらかく言葉を掛けています	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
28112	保育士が「Aちゃんやっぱりお姉ちゃんだね。」と話す	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
26211	スプーンを持たせてみて下さい。自分で食べる事で、一段と食事の時間が楽しくなりますよ。こぼす事は、悪くないですよ。	2	子どもの主体的な生活行為の誘発
08222	落ち着くを見守りなるべく近くに居られる様に配慮をする	3	人的環境の位置取り
24224	離れずに、とても大泣きしている。登園が初日との事もあり、保育士がそばにつき過ぎていった。なかなか生活の流れに慣れず1週間が立ち	3	人的環境の位置取り
13112	「お母さん今の会話S男ちゃん全部聞いているよ。物の取り合いはするがそれでダメな子という思いをS男ちゃんがもたないようにしてほしい」	3	言語環境の整備
06112	Aちゃんはおたより帳にはるシールをじっくり選んでいる	3	時間の保障(待つ)
06112	(あとは側にしながら、スピードアップめざして、うまく持ちあげていきましょう。)それと時計の「5」までにやろうね。なんていうのも子どもは好きですよ	3	時間の可視化
31211	まずは食事前に1度おもちゃは片付けた方がいいですよ。おもちゃがだしっぱなしになっていると、そのおもちゃにも気がついて食事に集中できないこともあるだろうし、1つひとつの活動のけじめもつけたい	3	空間の特徴付け
03112	Bちゃんと一緒に、Bちゃんの専用イスを作ってみた	3	空間の特徴付け
03112	床にシールを貼ってみた	3	空間の特徴付け
10211	パンツと一緒に買いに行ってみたり、トイレに好きなキャラクターの絵を貼ったりして、トイレに行くことへの関心を持てるようにしたらどうかということと話して	3	空間の特徴付け
24222	持ち物がどこにあるか分からなかったり(カバン、育児ノートなど)することが把握できた。そこで玄関のスペースにカバンが置けるようなスペースを作り毎日ここに置くという事を保護者と決めたり、	3	空間の特徴付け
24222	空き箱にしきりを付けて、コップ、箸、ナフキン、ハンカチを必ずその中に入れるようにする。という目標を立てて取り組んでいく	3	空間の特徴付け
24223	慣れるまでは、すみれ組から入り少しずつSちゃんに「もみじ組のお友達と遊んでみようか。」と声をかけていきながらもみじ組へと行くよう	3	親和空間の活用
24223	母親ともみじ組と話をし朝はすみれ組から入っていくようにした。	3	親和空間の活用
11121	Aちゃんを抱っこして、ベランダへ出て気分転換をし、落ち着いたら部屋へ戻り	3	場面の転換
16112	子どもが、描いた絵をお部屋に展示	3	視覚媒体の活用
20211	クラスだよりで授乳風景の写真を載せたり	3	視覚媒体の活用



19211	画用紙で小さなハンコ帳を作る	3	視覚媒体の活用
22112	友だちに暴力を振るうことが多く、集団生活がうまく出来なかったこともあり、様子を伝え合うために連絡帳を作り毎日記入することにした。最初は保育者が保育所の様子を伝えるだけだったが、そのうち母親も家での様子や困っていることなどを書いてきてくれるようになる	3	視覚媒体の活用
19111	朝、泣くだけで日中は泣くことなく、好きな遊びを楽しんでいますよ	4	遊びの状態像の把握
20221	確かにごっこあそびでなりきったり、一人であそぶことはありますね。	4	遊びの状態像の把握
20221	気分がのらない時もあるし、AくんはAくんのペースでやっていますよ	4	遊びの状態像の把握
20221	Aくんの場合とても集中してあそび込んでいます	4	遊びの状態像の把握
02211	朝や夕方の遊ぶ姿を見ていたときには、その遊びの様子をお迎えの時に話すと母親も喜んでいました	4	遊びの状態像の把握
05116	〇〇君は、保育園で絵本をととても喜んで見ているわよ	4	遊びの状態像の把握
17211	兄がその日体操教室で鉄棒で他児より腕の力が強かったので「今日ね、K君すごかったんですよ。」と声をかけた。	4	遊びの状態像の把握
15121	Aくんの気持ちに寄りそいながら興味のある遊びに誘って一緒に遊んだ。	4	関心を探りながら遊びに誘う
10111	それは良かった。それじゃ今日はいっぱい遊べるね。砂場で遊ぼうか	4	遊びへの勧誘
11121	好きな遊びへ誘うと	4	遊びへの勧誘
28221	「Yくん、一緒に〇〇しない？Yくん上手だよ。やってみる？」と誘いかける	4	遊びへの勧誘
06211	そのあとKを戸外遊びに誘っても	4	遊びへの勧誘
11121	「Aちゃん、おいでブロックで遊ぼう」と話しかけながら、Aちゃんを抱きかかえ	4	遊びへの勧誘
32221	「今日は砂場で遊んでみよう」と保育士が元気に声をかける	4	遊びへの勧誘
16112	「子どもは『何か見てもわからないのか』と、良い気持ちにならない事もあるので、『何？』と聞く前に素敵に描いてあるコレは何？」みたいに聞いてみると良いかも	4	遊び行為の意識づけ
16112	いつも描いているときに、褒め言葉を入れて、声をかけています。	4	遊び行為の意識づけ
13211	赤ちゃん体操をすると、とっても気持ち良い表情をします。コチョコチョとこそばすと大声で笑い、続きを待っているので何度も繰返しました。身体をくねらせ喜ぶ姿はとっても可愛い	4	遊び体験の提供
13211	抱っこでユラユラし、歌っていたら	4	遊び体験の提供
24214	野菜の絵本を見たりして野菜への興味が持てるようになる	4	遊び体験の提供
11111	泣き止んだ後、保育士が折り紙で、飛行機やカエルなど作って見せたり、外の砂場で大きな山作りを一緒にしていたことが	4	遊び体験と体感の共有
02222	一緒に遊ぶことで関わり方や楽しさを知らせていっているんですよ	4	遊び体験と体感の共有
24223	Sちゃんが好きだった遊び等をもみじ組の担任にも伝え	4	遊びの連続性の保障
02211	朝や夕方しか私は関わるのがなく、声をかけたり挨拶をしても恥ずかしがって固まってしまう	5	性格傾向の把握
03122	忙しく家庭であまり関わり合えていないようだった。急に他児に対してつねる、叩く、髪を引っ張る、噛むなどの行為が目立つようになるその都度注意してもまたやってしまう。体が反射的に動いてしまうようだった。	5	性格傾向の把握
05122	以前は友だちとトラブルが起きた時にそうすること（気に入らないことがあると黙って睨む）もありましたけれど、今ではほとんど見られなくなりましたよ。	5	性格傾向の把握
06221	保育園での甘えん坊な所や、かわいい所もたくさん伝えて	5	性格傾向の把握
08222	一緒に側に居ると、落ち着く事、1人になる事が嫌な気持ちが強いと話をし、	5	性格傾向の把握
10112	園では小さいなりに集団の中だから色々和我慢して頑張っているでしょ。	5	性格傾向の把握
10122	Aはとても繊細で感受性豊かな子。大人の態度により不安になったり、自信をなくしてしまう子である。	5	性格傾向の把握
10122	安心感があるとAは前向きになれる。意欲も持てる	5	性格傾向の把握
15122	一緒に遊んでいる様子はなかなか伝わってこなかった。おたより帳や母親と会った時には、Bちゃんはこんな遊びが好きです、お友達と誕生日ごっこをして楽しそうだった等園での様子を伝えた	5	性格傾向の把握
06221	友だちとのトラブルがとても多いHくん。家庭での様子が保育園にかなり影響しているようだった。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
05113	母親が迎えに来ると、遊んでいた姉(2歳児クラス)が気付き、大喜びで母親のところにかけ寄る	5	(生活)行為に表出する心情の把握
05113	姉の方も、少しでも抱っこしてもらいたいというおもいが、私たちには伝わった	5	(生活)行為に表出する心情の把握
05113	姉も、抱っこしてもらおうまで満足できない様子がみられた	5	(生活)行為に表出する心情の把握
05116	迎えの母親の姿が見えると、それまでの穏やかな表情がすごく怖い表情に。そんな事が気になっていたある日。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
06112	Aちゃんも見ててくれるってわかっているから安心してはいるんですよ	5	(生活)行為に表出する心情の把握
06122	「今日はお父さんのために折り紙で一生懸命プレゼントを作っていたんですよ」	5	(生活)行為に表出する心情の把握
06122	お父さんとお買い物に行った事を楽しそうにお話して	5	(生活)行為に表出する心情の把握
08121	まだ遊びたかったAくんは、母親の方をちらっと見て、すぐには立ち上がろうとはせず遊び続けた。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
08121	Aくんは怒った様子で帰ろうとせず、廊下の隅に座り込む	5	(生活)行為に表出する心情の把握
09122	今までS君(兄)の方が手が届くことが多かったし、H君も我慢してた部分もあるかも知れないですね。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
10112	家の中では、リラックスできるから安心してお母さんに何でも思いきり出しているってことなのよ。けっこう、こういう事が心の安定にとっても大切なことなのよ	5	(生活)行為に表出する心情の把握

10112	その分、家では我がままを出しているのかも知れないね。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
13111	今日お母さんからお手紙が来たって大喜びで保育士やお友達に見せてもらったんですよ。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
13122	母と弟とで迎えに来ると、Hちゃんは母に抱きついたり、抱っこを求めたり甘えたくてしょうがない様子をみせていた。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
13222	母親にだだこねるK君の姿から「もっと僕を見て」のサインを出してるのだと思い	5	(生活)行為に表出する心情の把握
17211	両親の目が常に弟に集中することに淋しそうにしていることが、見られた	5	(生活)行為に表出する心情の把握
17222	家では、お母さんに甘えたい気持ちもあってそうやってしまっている分、園では頑張ってくれているんですね。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
19122	妹や弟という家族が増えた新しい環境の中で自分のことも見てねってサインが出るのがよくありますよ。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
19221	お母さんが誉めてくれたり、応援してくれると嬉しいんですね。それが少しずつ自信につながってきたんじゃないですかね	5	(生活)行為に表出する心情の把握
20111	今までお母さんを独り占めしてきたAちゃんだから、ちょっと淋しくてやきもちをやいているんだと思いますよ。園では今までと変わった様子は見られないし、赤ちゃんのこともいろいろ教えてくれるんですよ。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
25211	二人とも赤ちゃんが生まれたことでお母さんに甘えたい気持ちを我慢しているように感じる	5	(生活)行為に表出する心情の把握
27211	絶対に関係がないとは言えませんが、お母さんと一緒に居たいのかもしれないね	5	(生活)行為に表出する心情の把握
31212	赤ちゃんが産まれたら、しばらくKKも複雑な思いになり、今まで以上に甘えたりわがままを言ってみたりという姿が見られるかもしれませんね。	5	(生活)行為に表出する心情の把握
31221	もう少しでお母さんの出産もありますので、甘えてお母さんの気を引こうとしているのかもしれないですね、	5	(生活)行為に表出する心情の把握
31221	もうすぐ赤ちゃんが生まれるっていつもニコニコで話をしてくれます。でも少し不安もあるんでしょうね、保育園でも様子を見ていきますね」と、話をすると	5	(生活)行為に表出する心情の把握
20211	赤ちゃんとお母さんのつながりをエピソードで伝えたり	5	(生活)行為からの関係把握
02212	お友達の名前を呼んで、遊ぼうとしたりしてますよ	5	(生活)行為からの関係把握
02222	「友達がいないということではないんです。今は友達との関わり方を分かり始めているところなんです。ただ友達のその時の気持ちで「まってね」と言われることがまぜてもらえないと思ってしまうことにつながってしまうのかもしれない。	5	(生活)行為からの関係把握
02222	Bちゃんも友達も少しずつ関わりが深くなってきているってことなんですね	5	(生活)行為からの関係把握
03111	日頃の親子関係を見ていて、母親はAちゃんのことを思って悪い事など、いろいろなかわりをしているが、その親の思いはAちゃんが求めているものではないのではないか？それが家庭内で起こっている些細なトラブルの原因になっているのではないかと思った	5	(生活)行為からの関係把握
03111	それが家庭内で起こっている些細なトラブルの原因になっているのではないかと思った。Aちゃんの思いを連絡帳で伝えた	5	(生活)行為からの関係把握
05122	今日は小さい子にやさしく声をかけて一緒に遊んでくれたんですよ	5	(生活)行為からの関係把握
05122	例えば友だちとのトラブルでは、相手の気持ちを聞いたり、自分の意見を言ったりして話をしていくうちに解決するのですが、たとえその結果が自分にとって気に入らないことでも言葉に出したというだけですっきりしてしまう子もいるんですよ	5	(生活)行為からの関係把握
06221	少しずつ保育園であるお友だちとの良い面、大変な面を伝えていった	5	(生活)行為からの関係把握
10112	N男ちゃんとK男ちゃんは両方共このおもちゃがこの頃好きなの。それで、たまたま今お互いに使いたって取りっこになっちゃったの。	5	(生活)行為からの関係把握
10221	Aちゃん最近自分からもお友達に近寄ってってお友達との関わりも増えてきたんですよ	5	(生活)行為からの関係把握
11111	S児が登所すると、保育士と一緒にN児も「おはようSちゃん」と声を掛けるようになりS児も喜んで母親と別れることができるようになって	5	(生活)行為からの関係把握
13221	園での友達同士での関わり方をお伝えし、本人も日中は楽しく生活して過ごしている事を伝え	5	(生活)行為からの関係把握
15221	園では、泣いたり寂しがる事はなく、いつも友達と一緒にしゃべったり、元気いっぱい遊んでいる。	5	(生活)行為からの関係把握
17222	園では、泣いていたら面倒を見てあげたり、おもちゃわたしてあげたりしていますよ。	5	(生活)行為からの関係把握
20212	Kちゃんよく遊びますね。今日は体操をしていたら、マスカラを持ってきてシャカシャカ鳴らしてリズムを取ってくれました。少しずつお友達のことにも気になり始めているようだし。	5	(生活)行為からの関係把握
21222	保育中に友だちとおもちゃのとり合いになった時、興奮していたA児。しかし、そのような状況の中で「かして」と自分の思いが友だちに言えて、おもちゃをかしてあげている場面があった。	5	(生活)行為からの関係把握
05114	子どもたちとは、日中会話しながら心を探ってみたり	5	日常行為を用いた心情の確認
10212	Aくんが叩いてしまった時は、まず相手の子が痛いことを伝え、その後どうしたのかAくんの話を聞いてみました	5	日常行為を用いた心情の確認
12112	「誰と遊びたかったの」と尋ねると「Aちゃん」「そう、でもAちゃんはママまだお迎え遅いだろうし困ったね」と考える	5	日常行為を用いた心情の確認
12112	Rちゃん、Mちゃんのお家の方が今日は用事があるって困ると言われたら、ちゃんと我慢できるかな	5	日常行為を用いた心情の確認

19211	「Aちゃんが泣いてるとママも心配するから、泣かずに保育園に来れるかな？」と保育者が話す	5	日常行為を用いた心情の確認
27222	ただ泣きじゃくるMちゃんに「お母さん、今、どこにいるの？」「何しているのかな？」と聞くと	5	日常行為を用いた心情の確認
28221	「先生が抱っこする？お母さんとバトンタッチしていい？」と声をかける	5	日常行為を用いた心情の確認
28221	「じゃあ、一緒にバイバイする？」と誘うと	5	日常行為を用いた心情の確認
05113	「Aちゃんも抱っこされたいのかなあ。先生がママの代わりに抱っこしてあげようね。おいで」と姉を抱っこした。	5	身体接触を伴う受容
06211	落ち着くまで、しばらく抱っこして気持ちの安定を図り	5	身体接触を伴う受容
08121	「園では抱っこしたり、おんぶしたりして、まずは落ち着かせています。それからゆったりと話すとかよく話を聞いてくれましたよ。やっぱり抱っこされると嬉しいみたいですね。」と園での対応を伝える	5	身体接触を伴う受容
08121	お母さんに抱っこされて嬉しかったみたいですね。園でも今日みたいに泣いてしまうことがあると、抱っこしたりおんぶしたりすると落ち着くんです	5	身体接触を伴う受容
11111	話して納得させ、大泣きが落ち着くまで抱き、本児の興味ある遊びへと誘いかけていく	5	身体接触を伴う受容
13212	抱っこすることで愛情も伝わるしおちつくんですと伝えると	5	身体接触を伴う受容
15211	しばらく抱いたり、手をつないでいると	5	身体接触を伴う受容
16111	まだまだ、親離れは早くない？おかあさんとのスキンシップはまだまだ必要だと思うけどな。けっして甘やかしにはならないんじゃないかな。「甘やかす」と「甘えさせる」事では、意味が違うと思いますよ。	5	身体接触を伴う受容
28121	特定の保育士に担当してもらいT君と目を合わせゆっくりと言ひ聞かせたり抱きしめたりして自分を受け入れてくれる存在を知らせ受け止めてあげるようにした。	5	身体接触を伴う受容
10221	きつと少しの時間でも、その時にいっぱい抱っこしてあげたりしてあげていれば、Aちゃんにも十分お母さんの気持ち伝わっていると思いますよ。	5	身体接触による感情・心情の伝達
12111	自分から言いに来てくれて本当にうれしかったんですよ。」と思わず「ねエHちゃん」と、だきしめてしまう	5	身体接触による感情・心情の伝達
13121	「S男ちゃんお母さんやお父さんと一緒に遊びたいんだと思うまだまだ甘えたいと思う。数秒でいいから時間がある時ぎゅうっと抱っこしてあげたら」	5	身体接触による感情・心情の伝達
13211	目覚めたRに「オハヨウ」と声をかけ「いい子、いい子」と頭をなでるとニコリ笑ってくれ可愛かった	5	身体接触による感情・心情の伝達
13211	抱っこしたらRはうれしそうに笑顔を見せ顔をもたれて安心きった表情、あんまり可愛くておもわず「チュ」としちゃいました	5	身体接触による感情・心情の伝達
17221	単に大きい大きい声で怒ったりするのはなく、何故怒ってはいけないのか、しっかりと教えてあげる事が大事だと思いますよ。また、叱ったあとは、抱きしめたりしてフォローすると	5	身体接触による感情・心情の伝達
03121	なので、一対一での関わりをたくさん持とうと思って2人でいろんな事を話したり、スキンシップをたくさんとったりしようと心掛けています	5	情緒的接触
08222	2才児という自我が芽生え新しいクラスや環境などで疲れている事を伝え、一緒に居る事が実感出来る時間が少しでも出来れば	5	情緒的接触
15112	子どもは話をしたりして、向きあい子どもの気持ちを切りかえるよう	5	情緒的接触
27212	でも、せっかくなたくさん話かけて下さるのなら、しっかり顔を合わせて、向き合って話をするのも大切だと思いますよ	5	情緒的接触
31212	「今はダメ」や「ちょっと待って」と、ただがまんさせるのではなく、先に少し抱っこしてあげたり、「今は〇〇をしているからこれが終わってからね」など一言顔を見て話しかけたりすることでも、Kくんの気持ちも落ち着いて納得できることもあると思いますよ。	5	情緒的接触
31212	Kくんとお話ししたり、抱っこしてあげたりお母さんの無理のない範囲でいいので2人だけの時間を作ってあげるとKくんも喜ぶと思いますよ。	5	情緒的接触
02121	「ほら、ママ約束してくれたよ。大丈夫だよ。バイバイしようね。」と言いながら、母親よりだっこをして受け入れる。	5	儀式の活用
02121	子どもを受け入れる前に「Rくんもママといっしょにいたいんだよ」と子どもに話しかけながら、母親にもう一度だっこしてもらおう	5	儀式の活用
02121	母親と握手で離れ、ほめて一緒に遊ぶ	5	儀式の活用
09111	そう、いやだよ。ママがいいよね。じゃ、ママにギョウって抱っこしてもらってバイバイしようか？	5	儀式の活用
11111	日々の登所時は、笑顔で挨拶し、温かく本児を迎え入れるよう	5	迎え入れ
11121	「Aちゃん、おはよう」と声を掛けるが	5	迎え入れ
28221	おはようと声をかけて	5	迎え入れ
02121	はじめは何度か泣き出していたが、母親にも子どもにも「大丈夫だよ」の言葉をいつも声がけし、受け入れた。	5	気持ちの調整
12121	「大丈夫だよ、泣いてもいいんだよ」と声をかけているとだんだんと落ちつく	5	気持ちの調整
15211	親の心配・不安は子どもは感じ取るものなので「今日も楽しかった？」「お友達とたくさん遊べてよかったね」などの言葉をかけて、迎えてあげる大切さを話し伝えた	5	気持ちの調整
32221	「お母さんが不安な顔でいると〇〇ちゃんも不安になるので元気に送り出してみてください。」と伝える	5	気持ちの調整
02121	お迎えに来た時には「ほら、ママお迎えにきたよ。必ずくるんだよ。よかったね。」といっしょに喜び	5	心情の言語化

05121	髪をしばってきた日は、子どもに対しては「ママがしばってくれたの？かわいいね」などと声をかけ	5	心情の言語化
05221	親子レクリエーションの日。(午後保育の子どもは)どの子も母親と離れる時に泣くが、「お仕事終わったら迎えに来るって」と遊びに誘う	5	心情の言語化
08121	母親に「Bちゃん(妹)を抱っこしますよ。Aくん、お母さんに抱っこしてもらって、車まで行こう。」	5	心情の言語化
09111	Rちゃん、ママが大好きで離れたくないんだね	5	心情の言語化
09122	「H君も泣きたいんだよね」と声をかけつつ	5	心情の言語化
12121	保育所いややったんやね」とH男の側に行き背中をさすりながらやさしく声をかける	5	心情の言語化
12121	保育士はひざをついてH男を抱きよせながら「保育園いややったんやね。泣いてもいいよ。いっぱい泣いてもいいんやよ」とやさしく声をかけ背中をさする	5	心情の言語化
13121	S男の気持ちをまず落ち着かせてあげることを第一にしていた。この日も同じように「叩かれたのが嫌だったんだね、痛かったね」「S男君も欲しかったんだよね。」とS男の気持ちをまず十分に受け止めていった。	5	心情の言語化
21222	「友だちとあそぶの楽しいよなあ」と言うと、Aちゃんは「うん」	5	心情の言語化
22111	「Sちゃん、お母さんきてくれたよ」と声をかけるが	5	心情の言語化
22222	Y君、お母さんに見てもらえてよかったね。	5	心情の言語化
27222	「そうだよ、お仕事だよ。お母さんはいっぱいお仕事をやるんだよ。」など色々話してみる。	5	心情の言語化
02121	「でもママ、お仕事に行かなくちゃいけないの。必ずお迎えにくるからね。」と話してやり、ママにも「お仕事終わったら、すぐお迎えに来てね」と聞く	5	代弁
02222	そんな時には私たち保育者が間に入りながらお互いの気持ちを伝えたり、	5	代弁
05113	保育士に抱っこされていた妹(0歳児クラス)は「ママ、お迎えよ」「ママ、来た」の保育士の声に体を曲げ両手を伸ばす「おかえりなさい。待っていたよね」と声かけしながら、(妹を)母親の方へ手渡した	5	代弁
05116	〇〇くんは、お母さんが大好きで、自分に注意を引きたいんだね	5	代弁
05116	〇〇くんのために絵本を見る時間をつくれなかな。たぶん〇〇君は、お母さんに甘えたいんだよね。それが上手に言えないからあんな形で表しているのよね。だから、叱った後は、お母さんは〇〇君が大好きだということをきちんと伝えられるといいね	5	代弁
05121	ときには(兄:5歳児、祖母宅でなく自宅で生活。女兒は祖母宅に預けられることが多い)一緒に嬉しそうに昼寝をしていたこと、「やっぱり兄弟一緒に寝ると、嬉しいみたいですね」など、さりげなく家庭で過ごす時間を増やしていけるような言葉かけをしていった	5	代弁
05121	子どもの頑張ったところ、今夢中になっていることなど所生活の様子を色々伝えることで、子どもに対する関心や愛情をさらに深められるように	5	代弁
05221	仕事終わったら迎えに来るから待っててねって声掛ければA君もお母さんがいなくなった理由がわかるから安心なのよ。A君はお母さんの思ってる以上に成長してるよ。	5	代弁
08212	「お母さんと一緒に階段上がりたかったのかな？お部屋にはお母さんと手をつないで一緒に入りましょうね」とAちゃんの手をお母さんに引き渡すと	5	代弁
09111	「ママに抱っこして欲しいの？」「ママ抱っこ」って言ってごらん」この言葉を聞いて母が抱っこする	5	代弁
09111	Rのしがみつ姿を見て 保「ママ抱っこしては？」とRに声をかける。	5	代弁
09122	「ママが大好きなんだよね。いっぱい抱っこしてもらおうね」とHの気持ちを言葉にしつつ	5	代弁
12112	「この頃、何人かの仲のいいお友だちが出来たところだから、きっと帰ってからももっと遊びたかったんでしょうね」とR子をだく	5	代弁
13112	保育士が「S男ちゃんブロック使いたかったんだね。S男ちゃんもK男くんと一緒に遊びたかったんだね」とS男の思いを代弁する	5	代弁
13121	「S男ちゃんお母さんやお父さんと一緒に遊びたいんだと思うしまだまだ甘えたいと思う。	5	代弁
13122	「Hちゃん、お母さんが大好きなんです。お母さんが通るとすぐに見つけて、自分も降園準備もして、戸の所でお母さんが迎えにくるのをまだかな、まだかなって毎日覗いて待ってるんですよ。待ってた分、嬉しくってお母さんにもいっぱい甘えたいんだね。」とHちゃんの姿を母に伝える。	5	代弁
13122	やっぱり大好きなお母さんを見つけると、Hちゃんはすぐにも行きたいみたいで、お母さんが入っていった2歳児クラスをいつもここから覗いて待っていますよ。	5	代弁
13222	しばく抱っこしていたら落ちつきましたよ。/K君も園の方では頑張ってお兄ちゃんをしているからお母さんにはもっと甘えたいんでしょうね。	5	代弁
17222	その都度代弁してあげ、少しずつ嗜んでしまうという事が減るといい	5	代弁
19211	「お母さん、Aちゃん朝はすごく泣いてますけど、大丈夫ですよ。Aちゃんがお休みの時にママもお仕事休んでくれたって嬉しそうに言っていましたから。Aちゃんはお母さんが大好きなんです」	5	代弁
20212	Kちゃんには「おかあさん、いってらっしゃい、お仕事がんばってね。お迎えに来てね、バイバイ」と声をかけ	5	代弁
26221	Kくんも甘えて、赤ちゃんのようにかたこと話したり、実習にベタリ甘えたりする	5	代弁

	ので「Kくんもお母さんにだっこしてほしいみたいです」とダイニングを見て話してその時にだっこしてもらえよう雰囲気をつくったりすると、		
27221	保育者が「また、そんなやって逃げて本当はお迎えに来てもらって嬉しいけれど、わざとするんだから」と一言	5	代弁
27221	保育者が「そんなにしてるけど本当はお母さんが一番いいんだよね。先生わかっているんだから」とAくんを靴をはかせながらやりとりをしている様子を見ていて、母親の表情がパッと変わり、明るく、どこかほっとした様子で帰っていった。	5	代弁
28212	「〇〇くん、おかあさんが大好きなんだよね。おかあさんと一緒にいたいよね。	5	代弁
32212	でも弟がいるから駄目だよ、保育士に話してくる。降園の時に様子を伝えること、Tくんの思いなどを母親にも伝えることで少し納得したようだった。	5	代弁
05122	Aちゃんお迎えだよ	5	関係の中の行為の意識づけ
09122	最後には「お母さん」おいで」というように手を出し2人一緒に抱く。「ママすごいね！今日はいっぱい抱っこしてもらって良かったね	5	関係の中の行為の意識づけ
22221	さすが、お母さん、ちゃんと聞き取ってあげていたんですね。Kちゃん、お母さんに先に聞いてもらえてよかったね	5	関係の中の行為の意識づけ
27211	「今日はお仕事が早く終わったから、ママが来てくれたんだよ、良かったね」と男児に言う	5	関係の中の行為の意識づけ
27221	「Aくん、お母さんが迎えに来たよ」と保育者が声をかける	5	関係の中の行為の意識づけ
27222	「お母さん、お約束守ってくれたね。良かったね。」と保育者が声をかけ	5	関係の中の行為の意識づけ
28221	「そうだね。Yくん泣かなかったね。ちゃんとバイバイできたね」と応える	5	関係の中の行為の意識づけ
32222	保育士が「みんなで話すと分からなくなるよね」と助言する	5	関係の中の行為の意識づけ
15211	心配そうな母親の言葉がけを聞いて表情が曇ってしまった。そして下を向いて「うん。」と小さくうなずいた。保育者は「今日は--をしたり--をしたり、お友達と楽しく遊んだね。」と声をかけた。	5	関係性における見通しの提供
15211	保育者は「お母さんと一緒にいいんだよね。大丈夫、先生と一緒にいるよ。今日もたくさん楽しいことしようね。」と受け入れた。	5	関係性における見通しの提供
19211	保育者がAちゃんを抱き上げ、「お迎え早く来てくれるからね」と声をかけ母親にも「大丈夫ですよ」と声をかける	5	関係性における見通しの提供
27222	泣いてくるMちゃんに対し保育者が「おはよう、Mちゃん、今からお母さんはお仕事に行くんだよね。お母さんがお迎えにいらっしゃるまで一緒に遊んで待ってようね。Mちゃんはお母さんが大好きなんだもんね。」	5	関係性における見通しの提供
28212	でもね、今日、お母さん仕事なんだって。おかあさんが休みのときに一緒に遊んだら？だから今日はおかあさんお仕事いつてらっしゃいしよ。お仕事が終わったら早く迎えに来てもらおうねそれでいい？ほらこんなに汗かいてちゃって。」男児は、顔をあげる。「もう、泣くのおわり？」男児はうなずき	5	関係性における見通しの提供
03121	自然とみんなの中に入れるようにあそびの中に一緒に入ったり	5	行為を通して関係をつなぐ
08212	泣いているAちゃんの所へ下りていき、「先生と一緒に部屋までいきましょう」と声かけを	5	行為を通して関係をつなぐ
09221	お迎えの際は女兒と父親と一緒に玄関まで行き、帰り支度をしながらコミュニケーションをとる	5	行為を通して関係をつなぐ
09222	以前から「〇〇、喋れよ！」というような声掛けが聞かれていた。保育士が「〇〇ちゃん、ママがお迎えでよかったね」と傍に行く	5	行為を通して関係をつなぐ
10112	でもお互いに叩いたり、押ししたりなくて偉かったよと思っただの	5	行為を通して関係をつなぐ
10212	理由を話してくれます。それを受け止めつつも相手の子が痛かったのと一緒にごめんねをしてから、探していたものを一緒にみつけたりしていくと	5	行為を通して関係をつなぐ
11111	保育士とのつながりだけでなく、友達関係とも思い、年長の男児、N男に誘いかけ一緒に遊ぶ機会を作る。	5	行為を通して関係をつなぐ
13121	繰り返し繰り返し、何度も何度もS男の気持ちに共感することでだんだん落ち着き、その上で「欲しかったら、取るのではなくて『貸して』って言うんだよ。」と方法を知らせていった。	5	行為を通して関係をつなぐ
19211	遊びの中でAちゃんと話をする	5	行為を通して関係をつなぐ
22111	ちょっとしんどいけどSちゃんお母さんにかまってもらいたいんで。体もしんどいけど、手をつないで歩くとか、一緒にかるたとりするとか体に無理のない程度でいいから一緒に何かしたらうれしいと思う	5	行為を通して関係をつなぐ
24214	家でもほめてあげて下さいね	5	行為を通して関係をつなぐ
27211	抱いて絵本を読んであげたり、同じおもちゃで一緒に遊んだり、お風呂に入ってたくさん話をしたり…ほんの少しでいいので、じっくりかかわってあげるのも一つの方法かもしれませんね。	5	行為を通して関係をつなぐ
28111	A君は、とくに飛行機が大好きなので絵本などを通していろんな飛行機の話をする事で保育者との関わり信頼関係を深めた。	5	行為を通して関係をつなぐ
28111	他児とも関わりはできず一人で遊んでいたり、傍観していたりである。意図的に遊びの中に誘う	5	行為を通して関係をつなぐ
32221	「手を先生もつなごうかな」と言って手をにぎり3人で園庭まで歩いて行った	5	行為を通して関係をつなぐ
32221	保育士は女兒の手をつなぎお友達の所へ行き	5	行為を通して関係をつなぐ
03111	「お母さんきつと喜ぶから見せてね」と話して絵を持たせた	5	他者との関わりを誘発する行為を促す
08121	「Aくん、お母さんお迎えきたよ。また遊ぼう」と声を掛け、「先生と一緒に行こう」と手を繋ぎ母親の元へ	5	他者との関わりを誘発する行為を促す

11121	その日の様子を母親とAちゃんに向かって話す	5	他者との関わりを誘発する行為を促す
12112	Mちゃんにきいてみたら	5	他者との関わりを誘発する行為を促す
24212	子どもと保護者が今日一日の出来事を話すきっかけを作っていた。	5	他者との関わりを誘発する行為を促す
05111	A男のありのままに受けとめる事から始まった保育	6	その他
11111	本児の不安をなくし、子どもの成長が見られることで、母親にも安心感を与え、母子分離がうまくいくように配慮する。	6	その他
05111	その表情から喜怒哀楽を感じ取る	6	その他
21222	Aちゃんにも思いがあつてむやみやたらにかんているわけじゃないですし	6	その他
31221	保育園でのBちゃんは、とってお姉ちゃんですよ。	6	その他
10122	"ぼく、出来る！楽しい！"という環境を園の様子も話しながら確認していく	6	その他
15212	きっと子どもは、その返事では納得していないから同じ事をくりかえすのではないかと思いました。	6	その他
05116	その後、本児には、お母さんの足が痛くてかわいそうだったこと、そんな悪いことをするとみんなが悲しむことなどを伝え、もうしない事を約束する。	6	その他
11121	頃を見計らいAちゃんのところへ近づく	6	その他
06122	「お父さん、この前のおべんとう、Aちゃんがとっても喜んでいましたよ。	7	保護者支援
19121	「泣いてしまうと思いますけど、なんとか保育園の前までつれてきていただけたら、車まで迎えに行くので。	7	保護者支援
24213	朝の登園が負担となるのであれば負担が減るように朝、家にYくんをむかえに行くようにする	7	保護者支援
24221	朝の登園を毎日ぐずり、体も大きいので母親も連れて来れずに放置するという状況になった。そこで保育者と一緒に園へ行くことにする	7	保護者支援
24222	母親と時間を約束し、毎日迎えに行く	7	保護者支援
26221	カードに毎日必要なものを書き出し、Kくんのカバンに常時入れておくようにした。着替え2組よりシャツ〇枚、ズボン〇枚と具体的に数を指定する。その中には、白ごはんも書いておく。	7	保護者支援
32121	園で箸を使うようにするので、家庭でもそうしてほしいと伝えた。	7	保護者支援