

障害児保育事例検討型研修における参加者の学びについて

大河内 修*

Learning Experience of Childcare Person in Charge of Handicapped Children at a Workshop Using a Case Study

OKOUCHI Osamu

要 約

障害児保育担当者を対象とした事例検討型研修会を実施した。検討事例は発達障害の疑われる年中男児であり、検討課題は友達関係のトラブルであった。事例検討の導入と最後に、ミニ講義を挿入した。参加者はミニ講義内容と事例検討を通じて、自分の経験を再整理し、新たな発見が見られた。特に、①子どもが安心して、充実した生活を送ることを中心とした保育所の機能、②長所を伸ばし、欠点はカバーする発達障害児保育の基本方針、③ペアレント・トレーニング技法の中心である「まなざしを向ける行動」の意味と内容、④トラブル場面での事前対応、例外に目を向けた対応、⑤生活支援等での援助のタイミングと量の適否、⑥援助を通じて、自己肯定感を育てる、⑦子どもの気持ちを理解する方法等の内容から、参加者は自己の保育を振り返る手掛かりを得ていた。

キーワード：統合保育、発達障害児、事例検討、保育者の育ち、省察、

1. 問題の所在

少子高齢社会の到来は、我が国の将来を左右する極めて深刻な課題である。国は1.57ショック以来、エンゼルプラン（1994）に始まり、子ども子育て新制度（2015本格実施）まで、矢継ぎ早に子育て支援の制度を整えてきた¹⁾。昨今、待機児童が大きな社会問題となり、その対策が喫緊の課題となった。「税と社会保障の一体改革」の名のもとに行おうとした消費税の10%化が社会の諸事情により先送りとなった時点においても、子育て支援に関する部門は先送りの例外とされ、保育定員の増加、保育士の補充、保育の質保証のために税金の投入が行われている。

保育所保育指針（2017）²⁾においては、第5章に

職員の資質向上の章が設けられ、施設長の責務として、体系的・計画的に研修機会を確保し、職員の専門性の向上を図ることが求められている。また、研修の在り方として、職場内において職員同士が主体的に学びあう姿勢を育て、保育課題を理解し、解決する力を習得し、園全体に共有することが必要であると記されている。すなわち、一律の情報を受動的に学ぶ形の研修ではなく、個人が課題をもって主体的に学んでいくことができる研修が求められているのである。

こうした現状を踏まえ、本研究においては、主体的な学びを促進する職員研修の在り方について実践をもとに検討を加える。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、障害児保育を担当する保育者に

* 中部大学現代教育学部幼児教育学科

とって、分かりやすく、現場において役に立つと思われる研修会の構造やその内容を明らかにすることである。市主催の研修会に参加した障害児担当保育者が学習した内容を分析することを通して、保育現場が必要としている障害児支援の考え方や技術について検討する。

研究の方法は、実践研究である。

論者が研修会講師となり、事例検討型の研修会を実施した。研修会終了時点で、表1の内容を記載したアンケートを配布した。

「目的は障害児保育現場で本当に必要とされる知識や技術を明らかにする」「個人を特定されない形で紀要への投稿データとしての使用について、可否を回答末尾に記載」との趣旨と依頼事項について説明を行い、後日、市の担当者を通して回収した。

3. 研修会の構造と実際の内容

(1) 研修会の構造

研修会はA県B市の主催する障害児保育研修会であり、受講者は業務としての参加であった。

受講者は総勢45名であった。その内訳として、障害児担当35名、乳児2名、幼児担当6名、その他2名であった。経験年数では、0～5年未満15名、5～10年未満8名、10～20年未満16名、20年以上6名であった。

研修会は201X年 夏 平日の午後の2時間で

あった。

参加者には、事前に「今回の研修会であなたが最もはっきりとさせたい内容はどのようなことでしょうか」と自由記述による回答を提出してもらった。

参加者の中から1名の事例提供者を選定し、タイトル、検討したいこと、典型的なエピソードを事前に提供してもらった。

会場は3人ずつ横に並んだ講義形式とし、前に事例提供者と講師が座った。

参加者には、事例を理解し、検討課題となった場面での適切な対応方法を具体化することを課題とした。

研修会は、事例提供者による事例概要の紹介、ミニ講義1、事例についての詳細情報の収集、参加者同士の話し合い、発表、ミニ講義2という流れで進化した。

(2) 研修会の実際

①事前アンケートを活用した参加者の問題意識の共有

最初に、事前アンケートから把握した受講者のニーズについて、「保育の中で生ずる様々な問題」とのタイトルのスライド2枚を使用して概観した。「あれもできない、これもできない。どこからどう教えれば良いか」「できないの？ わがままでやらないの？」「場面の切り替えでいつもトラブル」「注意すると逆切れ」「相手の気持ちがわからない、こ

表1 アンケートの内容

- | | |
|--|--------------|
| <p>問1 研修の内容の分かりやすさと今後の保育実践の中での活用の可能性について、それぞれ1～6の中から選択し一つに丸を付けてください。</p> <p>(1) 分かりやすさについては</p> <p>1 非常に分かりやすい・2 分かりやすい・3 どちらかといえば分かりやすい</p> <p>4 どちらかといえば分かりにくい・5 分かりにくい・6 非常に分かりにくい</p> <p>(2) 現場での応用の可能性については</p> <p>1 非常にしやすい・2 応用しやすい・3 どちらかといえば応用しやすい</p> <p>4 どちらかといえば応用が難しい・5 応用が難しい・6 ほとんど応用できない</p> <p>問2 今回の内容の中で、以前から（ある程度）理解しており、改めて確認できてよかったことにはどのようなことがありますか。</p> <p>問3 今回の内容の中で、十分に理解しており、あえて時間をとって触れる必要のないと思われることにはどのようなことがありますか。</p> <p>問4 今回の内容の中で、以前はあまり深く考えてなかったり、どちらかと言えば別の考え方をしていたりしたが、今回の研修で新たに「そうだったんだ」と納得できたと思えることにはどのようなことがありますか。</p> | <p>可 ・ 否</p> |
|--|--------------|

だわり、多動、どう対処すればいいか」「兄の特別扱い。周りの子からの不満」「後、半年で卒園、このままで通常学級には行かせられないが」「保護者に障害を伝えたいが」「複数担任、連携は難しい」の内容であった。

②検討事例の紹介

つぎに、事例のタイトル（相手の気持ちを理解することが難しいAちゃん 年中男児）と、事例から学びたいこと（他児の行動が気になり、自分のルールに従わないと激しく怒り手が出る。相手に気持ちを伝えると「分かった」と言うが、同じことの繰り返し。気持ちの理解は難しいが、どのような援助が必要か）を書いたスライドと、具体的なエピソード（ブロック遊びの中でのトラブル場面でのAを含めた園児3名と保育士とのやり取りを書いたもの）を記載したスライドを提示し、事例提供者に説明してもらった。

この段階で、「これだけの情報から何を思うか」を参加者各自にメモしてもらった。

③ミニ講義1 事例を理解するための基礎知識

つぎに「今回の事例を理解するための参考」として、講師がスライドを用意し説明をした。

表2はスライドの内容を示したものである。

スライド1～4の説明の後、兄が朝の登園から降園までの1日の生活に関する最近の様子について、事例提供者に詳細に語ってもらった。対人関係の変化については、スライド4を参考にしながら、4月

当初からの変化についても触れてもらった。

④対応方法を検討するための情報収集

つぎに、事例を理解するために付け加える必要のある情報について、参加者と事例提供者の質疑応答を行ってもらった。講師は、質問と回答の内容の明確化を行った。

⑤対応方法を具体化するための小グループでの話し合い

これまでの情報をもとに、この場面での具体的な対応について同じテーブルに座っている3人を一つの単位にして10分ほど話し合ってもらった。

⑥発表と討論

つぎに、話し合った内容について、発表してもらった。講師は、参加者からの提案をできる限り具体してもらい働きかけをした。一例を示すと次のようなやり取りであった。

参加者「子どもの仲立ちをし、気持ちを代弁することが大切だと思います」

講師「最初にどちらにどのような声をかけますか」

参加者「B君が嫌がっていることをA君に伝えます」

講師「A君に向かって具体的に言葉をかけてみてください」

参加者「『A君、B君は○○したいんだって』と言います」

表2 ミニ講義に含んだ内容

	スライド番号	内 容
ミニ講義1	1	①障害児理解の3側面（医学・発達診断、保育場面の行動、関係の中での気持ちの推移）
	2	②ASDの概念 ③発達障害児を育てる基本方針 長所を伸ばし欠点をカバー
	3	④保育場面の行動理解（ADL・友達関係・集団参加）の推移
	4	⑤友達関係の推移を理解するための視点
ミニ講義2	5	⑥問題行動対応の前提として、子どもの安心、育ちつつある部分を知る ⑦問題行動を収める対応 ⑧問題行動を起こさない時点での事前対応
	6	⑨まなざしを向けること・まなざしを外すこと ⑩援助はできる状態で最小限がベスト ⑪取り組む過程で自己肯定感と他者への信頼感を形成

その際、講師は言葉かけの適否についてコメントはしなかった。発言者が、なぜそのような対応をするかについて、子どもの状態理解、保育の方針等から説明ができそうだと感じられた場合には、「なぜ、B君にではなく、A君に対して〇〇という言葉かけをするのですか」との質問を加えることにより、発言内容の深まりを期待した。

⑦ミニ講義2

つぎに、スライド5・6を使用し、まとめの意味を込めたミニ講義2を行った。

最後に、事例提供者に感想を語ってもらい、参加者全員が事例提供者に拍手で感謝を示し、終了となった。

4. アンケートに見られた研修参加者の学習経験の検討

(1) 回収率

研修会参加者45名中、4名の紀要資料としての利用拒否を除く、41名の有効回答があった。回収率は91%であった。

(2) 内容の分かりやすさと現場での応用について

表3は研修内容の分かりやすさについて、6段階で回答を求めたものである。表3によれば、大部分の参加者が分かりやすい内容であったと考えていることが分かる。

表3 内容の分かりやすさ〔問1 (1)〕 N=41

	1	2	3	4	5	6
度数	18	16	5	1	1	0
割合 (%)	43.9	39	12.2	2.4	2.4	0

表4は内容の現場における活用性について6段階で回答を求めたものである。表4によれば、大部分の参加者が現場において活用できる内容であったと考えていることが分かる。

これらのことから、今回の研修内容は参加者にとって理解でき、現場で有効に活用できると感じられるものであったと考えることができる。

(3) 問2・問4の回答に関するミニ講義内容対応別分類

合計88個の自由記述回答が得られた。回答の大部分はミニ講義の内容に対応していた。そこで問3の回答8個を除き、対応するミニ講義の内容を示すキーワード等をもとにした分類枠により分類したものが表5である。分類作業は20年以上の経験を積んだ臨床心理士2名が行った。

表5によれば、問2「今回の内容について、以前から（ある程度）理解しており、改めて、確認できて良かったことにはどのようなことがありますか」（以下「再認識」と記す）については、内容①「障害児理解の3側面」、内容③「発達障害児を育てる基本方針」が最も多く、内容⑨「まなざしを向けること・外すこと」が次に多かった。

表5によれば、問4「今回の内容の中で、以前はあまり深く考えていなかったり、どちらかと言えば別の考え方をしていたりしたが、今回の研修で新たに『そうだったんだ』と納得できたと思えることにはどのようなことがありますか」（以下「新たな気づき」と記す）については、⑨「まなざしを向けること・外すこと」が最も多く、「事例検討から」が

表4 内容の現場活用性〔問1 (2)〕 N=41

	1	2	3	4	5	6
度数	17	15	6	0	2	1
割合 (%)	41.5	36.6	14.6	0	4.9	2.4

表5 回答のミニ講義等別の分類 N=41 (問2) N=39 (問4)

内容等	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	事例	その他	計 (件)
問2 (件)	9	0	9	2	0	2	1	2	7	4	0	5	0	41
問4 (件)	4	0	1	1	0	1	2	4	13	3	1	8	1	39
計 (件)	13	0	10	3	0	3	3	6	20	7	1	13	1	80

次に多かった。

(4) 問3 熟知している内容

問3「熟知しており触れる必要のない内容」については、8個の記載があったが、不要との回答はなかった。代表的な記述を3例挙げる。

例1『『教える時の原則』知識としてあり、心がけてはいますが、繰り返し、振り返り、共通認識できる良い機会になると思います』（経験7年、障害児担当）

例2「十分に理解していると言えるほどではないので、事例をもとにその場面での具体的な対応の仕方を教えていただき勉強になりました」（経験20年 主任）

例3「原点に立ち返るという意味でも触れなくても良いと思う所はなく、むしろ「必要だからこそ」の所に気づかせていただけるので繰り返し知りたい」（経験10年、障害児担当）

これらの例から分かるように、参加者は、重要と思われる点については、具体例を通して繰り返し学ぶことが理解を深めるのに役立つと考えている。

(5) 問2「再確認」に記載された参加者の経験

参加者の「再認識」経験は4種類になった。それぞれについて典型的な例を示す。

①体験的には感じていても、明確に意識化できていなかったことについて言語化できる。

例4「障害や子どもの理解についてそれぞれ役割が違うという細かな視点の分類の確認ができて良かった。保育することは子どもの気持ちを理解することが一番大切であることの必要性を確認できました」（経験8年、障害児担当）

②重要さは理解していたが、実践が伴っていなかったことに気づく。

例5『『長所を伸ばし欠点はカバーする』で児の良い所に注目してその部分を伸ばしていけるようにすることが大切だと分かっている、

欠点ばかりに目が行ってしまうことがあるので、再度確認することができ、今後は長所を探して伸ばしていきたいと思えることができたので良かったです』（経験12年、障害児担当）

③言葉だけの理解が、内容を伴った理解に深化する。

例6「トラブルが起きた時、まず泣いている子から対応し、能力の高い子から対応、興奮している子は落ち着いてから気持ちを聞くことが大切と学び、改めて保育の中でトラブルが起きた時に対応していきたいと思いました」（経験7年、障害児担当）

④重要を再認識する。

例7「子どもの気持ちの理解はやっているつもりでしたが、改めてしっかり頭に入れて保育をしたいと思います」（経験9年、障害児担当）

(6) 問4「新たな気づき」

問4「新たな気づき」においては内容⑨「まなざしを向けること・外すこと」に関する記述が最も多かった。これは「ペアレント・トレーニング」の考え方³⁾を講師流に表現したものであり、以下に示す3つの内容が含まれていた。

- ・まなざしを向ける行動は増加する。
- ・「ほめる」タイミングは、子どもが「やり始めた時」「頑張っている時」「終わった時」の3回。
- ・不適切な行為に対して注意や叱責を与えることも、マイナスのまなざしを向けることであり、必ずしも子どもの行動改善につながるとは言えず、逆に、増加してしまう場合もある。

回答例を一つ示す。

例8「日々の保育の中で子どもの頑張った時、できた時には『すごいね』『できたね』等、常に意識をしているが、一つの行動に対して3回の声かけができることが分かった。3つのポイント、タイミングを逃さず、子どもとかわる中で暖かいまなざしを向け声かけしていきたいと思う」（経験15年 フリー）

表6 既知内容の再確認〔問2〕 N=40

スライド	1	2	3	4	5	6
度数	9	11	2	1	3	14
割合(%)	22.5	27.5	5	2.5	7.5	35

表7 新しい認識〔問4〕 N=35

	1	2	3	4	5	6	事例検討
度数	5	1	1	0	6	17	5
割合(%)	14.3	2.9	2.9	0	17.4	48.6	14.3

例8は、ほめるという行為について子どもが頑張った場面では心がけていたが、それ以外にも暖かい声をかけるタイミングがあることに気づいたのである。

内容⑨は問2においても多くの回答が得られており、参加者にとっては、子どもの好ましい行動に目を向け、そこに寄り添うことを中心に置いた保育の重要性、意味内容の表面的な理解、実行の困難さ等への気づきが研修会の中で重要な学習経験であったことが分かる。

(7) 問4「新たな気づき」に見られたその他の参加者の学習

今回のミニ講義においては、障害児保育に関する数限りない情報の中で、今回の事例検討の際の参考になることが期待されるものを精選した。特に、問4（新たな気づき）への回答は研修会の中での参加者の大きな認識の深まりや変化である。

1) 子どもの気持ちを理解する（内容①）

普段、当たり前のように使用しているが、どうすれば良いかについて改めて説明を受ける機会の乏しいものに「子どもの気持ちを理解する」という営みがある。今回の研修会では、「接面」として鯨岡(2016)⁴⁾が理論化している内容を参考に、「子どもと触れ合っている時に、自分の中に湧いてきた子どもに対する感情の認知が手掛かりになる」と説明をした。気持ちの理解の手立てを探っていたと推察される保育者には例9のように感じられると思われる。

例9子どもとかかわっている時に、自分の中に湧いてきた気持ちを大切にすることとをあまり考えていなかったので、お話を伺って、改めて気づきました」(経験17年、障害児担当)

2) 保育所の役割（内容①、内容③）

保育コンサルティングにおいて、「多動児が落ち着いて作業に取り組むには」「こだわりが強い子のこだわりを軽減するには」「ASD児が相手の気持ちが理解できるようになるにはどうすれば良いか」などは、頻繁に上がってくる検討課題である。これらは、保育を行っていく上では困ったことであるので、保育者として何とかしたいと思う事柄である。

しかし、これらの問いは「多動を治すには」「ASDの症状を軽減するにはどうすれば良いか」という問いかけである側面もあり、保育者が困っていることを十分に理解したことを示しつつ「保育は子どもの日常生活の充実を目指す支援である」と伝えることは意味のあることであると考えられる。この考え方自体は当然すぎることであるが、例10、例11に見られるように、障害児の「障害の軽減」に目が行きがちな保育者にとっては、視点を原点に戻す機能を果たしていると考えられる。

例10「保育所で子どもとかかわる時のポイントは『安心・安全・楽しく取り組める』とあった。『保育園は楽しい』『先生と一緒に遊びたい』という気持ちで子どもが園に来てほしい」(経験14年、障害児担当)

例11「『基本方針は長所を伸ばし、欠点はカバー』問題行動の改善が保育の第一の目的ではない」(経験3年、障害児担当)

3) 問題行動への対応（内容⑥、内容⑧）

統合保育においては、友達関係のトラブル、集団活動への参加に際してのトラブルが頻発し、その対応に保育者は日々悪戦苦闘している。多くの保育者は「トラブルが生じた場面でどのように対応するか」の一点に注意が集中してしまいがちである。トラブルを頻発させる子どもへの対応として、「事前対応」(例12)、「生活を充実させる対応」(例13)等は、子どもの他害などの危険行為に振り回される状態にある保育者や、従来自分が行ってきた問題行動への対応に、何らかの疑問を感じていた保育者にとっては、新しい手掛かりとなるものであると考えられる。

例12「トラブルが起きた時、どのように対応援助しようかとばかり考えていた。どのような場面でトラブルを起こしやすいかを考え、事前にトラブルを防ぐことが大切」(経験7年、障害児担当)

例13「困った行動を改善するにあたり、問題行動ばかりに注目してしまい、その子自身が園生活を十分に楽しめているかを考えることがなかったので、その部分をしっかりと観ていき、楽しめるような保育をすること

が大切だと思いました」(経験3年、障害児担当)

4) 放任でも甘やかしてもない適度の援助(内容⑩)

保育者は、子どもが着脱衣や制作等に取り組む時、どこで援助の手を差し伸べようか迷う。子どもが失敗し、かんしゃくを起こした段階で介入し、子どもの荒れた気持ちをさらに傷つけてしまう場合が散見される。内容⑩「援助はできる状態で最小限がベスト」は、援助のタイミングについて述べたものである。例14に見られるように、介入時期の判断材料となるとともに、例15に見られるように子どもの変化を保育者の対応から判断する時の指標にもなっていることが分かる。

例14「『援助はできる状態で最小限がベスト』どこまで援助をすれば良いか分からなかった。まずは失敗しない状況を作ることが大切だと知ることができた。」(経験2年、障害児担当)

例15「援助が正しくできているかを考える時、子どものできるできないに目が行ってしまっただが、援助が減っているか、例外な場面が増えているかを見ると分かるという話を聞き、確かにそうだと感じました」(経験8年、障害児担当)

5) 不適切な行動への叱責(内容③、内容⑧)

子どもが不適切な行為をした場合に、保育者は通常「指摘する」対応をとる。「過ちを指摘する」対応によって過ちが改善される場合は数多くあり、困ったこととして残ることはない。「何度注意してもやれない(繰り返しやる)」行為が困った行動として、残ってくる。このような場合について「叱責は行為の改善に直結するとは限らない」を示した。ペアレント・トレーニングに見られるように、減らしたい行動に対しては無視、例外探しなどの技法が効果的なのである(例16)

例16「『不適切な行為を叱責することは行為の改善につながるとは限らない』の所で、どうしても注意してしまうが、例外を考えてみようと思った」(経験12年、障害児担当)

6) 信頼関係の形成(内容⑪)

自己肯定感の育成、保育者との信頼関係の形成が子どもの育ちにおいて極めて重要であることに異論をはさむ保育者は少ない。「一緒に取り組む中で、自己肯定感、他者への信頼感を育てる」は課題・教材を媒介とした子どもとのやり取りが、受容的であり、明確であり、協力的であり、楽しく達成感に満ちたものになるように展開することの大切さを伝えたものである。「信頼関係を形成してから指導をする」と考えていたり、「信頼関係を育むことと、何かを教えることは別の営み」と考えていたりする保育者にとっては、例17に見られるように、信頼関係が深まるように指導をするという考え方は新鮮なものであった。

例17「子どもと保育士が一緒に取り組む課題が、子どもの自己肯定感、他者への信頼感につながっていくことを今まであまり深く考えてなかったように思う」(経験10年、障害児担当)

これまで述べてきたように、参加者は、ミニ講義と事例検討を通じて、単に、障害児保育に関する情報を得るだけではなく、自分の保育を振り返り、様々な気づきを得ていることが分かる。

(8) 事例検討全体から

今回の研修会は事例検討を中心に置いている。表5によれば、事例検討からの学習経験について述べているものが13個見られる。代表的なものを4例示す。

例18「子どもの言葉を言い換える、足りない言葉を補う、等、時から言葉が出るのを待つだけではなく、積極的に探す」(経験0年、障害児担当)

例19「ほんの小さな出来事でも、その子のことや周りの子どものこと、先生の声のかけ方など色々な方法、思い、考えには沢山あると思った」(経験13年、障害児担当)

例20「正しい子どもとのかかわりの一つではない。人それぞれで良いこと。意見を聞くとそれぞれ納得する所があった」(経験0年、障害児担当)

例21「『事例の中で激しく怒ったり手が出たりす

る』というA君なりの要求表現方法（困った行動）は、本人にとっては普通の対応である。手を出すという方法が変化し『大声で怒鳴る』『先生に言いつける』方法は、本人にとっては例外の対応である。その例外に注目することが大切であるというお話がありました。本人の普通も例外が、私の中では困ったこととしてとらえてしまっていました。担当児の思いを考慮する大切さを考えなければいけないと感じました」（経験2年、障害児担当）

事例検討からの学びの一つは、言葉かけの重要性や具体的な方法であった。（例18、19）。これは、事例検討において、具体的な言葉かけを発表時に行ってもらったことによるものと思われる。

例20においては正しい対応は一つではなく、子どもと保育者との関係において幾通りもあることを実感している。

また、例21においては、ミニ講義が事例理解を助け、事例がミニ講義の内容理解を深める役割を果たしていることが分かる。

このように、事例を活用することにより、講義内容が具体化されるとともに、事例検討において行った作業が講義内容により論理的に整理されている。

5. 全体考察

この研修会は事例検討を中心にしたものであった。大河内（2016）⁵⁾は、インシデント・プロセス法による事例検討を重ねる中で、効果的に事例検討を進めるための要素として、参加者の当事者意識、事例提供者の問題意識に沿った検討、場面の構造化、議論の具体化の重要性を指摘している。また、遠山（2007）⁶⁾は、事例検討においては問題解決の指針が必要であると指摘し、藤城（2012）⁷⁾は課題解決試行ブリーフセラピーの視点を導入した事例検討の有効性を示している。本実践においては、これらの指摘を参考にし、以下の工夫を行った。

最初に、事前アンケート結果の概要について説明をすることにより、講師も含めた参加者全体の一体感を形成する一助とした。なお、事前アンケートは講師がミニ講義の事前準備の貴重な資料となった。

次に事例提供者の問題意識と具体的な事例のプレゼンを行ってもらった。このことにより、検討すべき課題を一つに絞ること、具体的な場面をもとに検討することが可能となった。

次に講師が講義を実施した。講義の内容は、応用行動分析的な視点をベースに置き、大河内ら（2003）⁸⁾が開発し、後に山崎ら（2015）により形を整えられた「あい・あい保育向上プログラム」⁹⁾、ペアレント・トレーニング（上林2009）¹⁰⁾及び、ブリーフセラピー（森2015）¹¹⁾等の視点を参考にしたものであった。これにより、事例を検討する時に参考となる視点を提供することが可能となったと考えられる。

事例情報の収集においては「保育は日常生活場面における支援」が中心であることを念頭に置き、登園から降園までの児の様子を時間軸に沿って具体的に語ってもらった。これにより、参加者にとって子ども像の共有化が容易なものとなった。その上で、事例への対応方法を検討するために必要とする細部の情報収集にあたることとした。

対処方法の提案段階（発表）においては、講師は発表の多様性を尊重し、発表内容が平板化しないように、提案内容の具体性と可能な場合にはその背景となる考え方を明らかにするための働き方に徹した。

グループでの話し合いは通常6～8名を一つの単位とし、ある程度の時間を使っている。この研修会では同じ机に座る3名を一つの単位とし、話し合いの時間も10分程度とした。さらに、発表内容がより深化することをねらいとした介入を講師が行った。これは、今回の研修が、年1回、2時間の単発的なものであることによる。グループのダイナミズムの活用ではなく、参加者全員の話し易さと、話し合われる内容の深まりを重視したからである。そのため、参加型研修の多くに見られる「色々な人と語り合えて良かった」等のグループダイナミズムの効果は得ることができていない。

こうした一連の工夫の総体として、大部分の参加者が分かりやすい研修会であったと回答し、今後、日常保育の中で応用可能な内容であったと回答をしているものと考えられる。

6. まとめと今後の課題

障害児を担当する保育者の質的向上をねらいとし、事例を検討する上で参考となると思慮される考え方の講義を交えた事例検討型の研修会を実施した。

今回の研修会においては、特定の事例の一場面を取り上げて掘り下げた。参加者は全く同じ状況に遭遇することはあり得ない。それにもかかわらず、参加者は、事例から多くのことを学び、自らの姿勢を振り返り、貴重な気づきを得ている。

ドナルド・ショーン（2001）は専門家の資質として「行為の中の省察」¹²⁾を重視している。保育者は、保育スキルに熟達するだけではなく、自分の保育実践を振り返り、反省する中で、子どもについての理解を深め、保育の質を高めていかなければならない。研修会への参加者の多くにとって、事例検討を通して、自らの保育観や保育姿勢について省察の手掛かりとなった。保育者の省察を促す具体的な方法として、今回の実践は効果的であると考えられる。

今回、スライドに示した多くの指標は保育者の保育実践を振り返り、保育観や保育実践と保育観とのズレを微修正する機能を果たした。しかし、考え方の中には、講師のささやかな臨床経験における真実ではあっても、実証的な研究に裏付けられたものではない、仮説にすぎないものが含まれている。エビデンスに基づく検討が必要である。

講師は研修会の最後に「今日扱った内容は全部、こんな考え方もあると理解し、鵜呑みにせず保育の中で確かめてくださいね」と締めくくった。

引用文献

- 1) 平成28年版 少子化社会対策白書、pp30-52 内閣府
- 2) 厚生労働省告示第117号「保育所保育指針」(2017)
- 3) 上林靖子監 (2009) 発達障害のペアレント・トレーニング 実践マニュアル、中央法規
- 4) 鯨岡峻 (2016) 関係の中で人は生きる―「接面」の人間学に向けて―、ミネルヴァ書房
- 5) 大河内修 (2016) インシデント・プロセス法による事例検討を利用した障害児保育担当者への支援、現代教育学部紀要 vol. 8 pp39-48
- 6) 遠山浩章 (2007) 児童・生徒を理解し、支援し、教師間の連携を深める事例検討法～インシデント・プロセス方式を取り入れた異例検討会～その3「チェックカードの利用」月刊生徒指導9月号 pp30～34、学事出版
- 7) 藤城光好 (2008) インシデント・プロセス法、児童心理66(18) pp66-71、金子書房
- 8) 大河内修 (2003) 統合保育の実施に関するわれわれの提案 軽度発達障害児の理解と保育、平成15年度 保育リーダー研修報告書pp4-17、あいち小児保健医療総合センター
- 9) 山崎嘉久監修 (2015) あい・あい保育向上プログラム、診断と治療者
- 10) 前掲4)
- 11) 森俊夫 (2015) ブリーフセラピーの極意、ほんの森出版
- 12) Donald A Schon (1983) The Reflective Practitioner [佐藤学 秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵、ゆみる出版]

受付日 2017年 3 月15日

受理日 2017年 4 月27日