

保育相談支援における保育士の葛藤  
 —「気になる子ども」の保護者との関係変容に伴う  
 支援の質的転換に着目して—

Internal Conflicts Faced by Each Nursery School Teacher in Providing Support  
 for Parents Based on the Teacher's Expertise in Early Childhood Care and  
 Education  
 : Qualitative Adjustment of Support Based on the Shifting Relationship with  
 Parents of Children with Special Needs

亀崎 美沙子

Misako KAMEZAKI

和文要旨

保育士は法律上、保育と保護者への保育相談支援という二重の役割を担っている。そのため、保育士は両者の中で板挟みとなり、葛藤が生じやすいことが指摘されている。しかし、保育相談支援に関する先行研究は極めて少なく、こうした保育士の意識に焦点化した検討はなされていない。そこで本研究では、保育相談支援における葛藤事例に関する半構造化インタビューを行い、保護者に対する保育士の意識やかかわりについて検討を行った。SCATによる質的分析の結果、43の構成概念が抽出され、以下の4点が明らかとなった。

第一に、保育士は「子どものため」に保護者と発達の課題の共通理解を図りたいとの思いをもちながらも、受容準備性のない「保護者のため」には、問題を伝えることができない状況に対して、葛藤を感じていた。第二に、保護者自身に養育上のニーズが発生したことが契機となり、保護者と保育士の関係性が大きく変容していた。第三に、①保護者からの接触回避経験、②要支援告知による保護者ニーズの発生により、保育士の支援に質的転換が生じていた。第四に、保育士の意識は「子どものために」という思いに偏っていた段階から、「子どものために」と「保護者のために」という2つの思いの間でバランスを取りつつ、保護者ペースに即した支援を行う段階へと移行していた。

本研究の考察からは、子どもの発達の課題を保護者と共有するためには、①連携を可能とする保護者との関係構築や、②保護者自身の養育ニーズへのアプローチが重要であることが示唆された。

## I. 問題と目的

保育士の業務は、児童福祉法第18条の4において、「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（以下、保育指導）」と規定され、保育士は子どもの保育と保育指導という二重の役割を担っている。保育指導とは、保育所保育指針解説書において、「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止めつつ、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」<sup>1)</sup>とされており、ソーシャルワークやカウンセリングとは異なる保育士に固有の保護者支援である。2011年以降、保育士養成課程にはこの保育指導を学ぶための必修科目として「保育相談支援」が導入された。これ以降、保育指導は「保育相談支援」と呼ばれることが多い。また、両者はほぼ同義として捉えられることから<sup>2)</sup>、本研究では、保育指導を保育相談支援と呼ぶこととする。

保育相談支援は、柏女ら（2009；2010；2011）の一連の調査研究によって体系化が図られており、活用技術や展開過程、他の対人援助職による支援との相違等が明らかにされている<sup>3-5)</sup>。また、寺田（2009）は生活リズム形成に関する実践研究を通して、保育を介した保護者支援機能について指摘している<sup>6)</sup>。このような保育相談支援の固有性が明らかにされつつある一方で、その実践には、さまざまな困難があることも指摘されている。亀崎（2015）は、保育相談支援の困難性が保護者の特性だけでなく、子どもの特性、保育士の援助志向性や労働環境問題等の複合的要因によってもたらされること、保育士が子どもの最善の利益をめぐって、保育と保護者支援という役割の二重性の中で葛藤を抱えやすいこと等を指摘している<sup>7)</sup>。また、保育と保育相談支援という保育士の役割の二重性は、両者の一体的展開という保育士固有の支援を可能とする一方で、保育相談支援に関する困難性が日常保育の困難性を引き起こすという課題も見られる<sup>8)</sup>。このことは「気になる子ども」の保護者との関係においても指摘されており、「保護者の行動や思いが“子どものため”に反する場合」に、「“子どものため”の思いを優先させるべきか、それとも保護者の思いに合わせるべきか」という葛藤が生じることが指摘されている<sup>9)</sup>。

前述の通り、保育士には法律上、保育と保育相談支援という2つの役割があるために保育士は両者の間で板挟みとなり、葛藤が生じやすい。このような役割の二重性による葛藤は、保育相談支援の実践上の現実的課題であり、その判断は子どもの利益を左右する重要なものでもある。しかし、保育相談支援に関する先行研究は極めて少なく、こうした保育士の意識に焦点化した検討はなされていない<sup>10)</sup>。

そこで本研究では、葛藤を伴う保育相談支援における保育士の意識やかかわりを明らかにすることを目的とする。このことは、役割の二重性を有する保育士が、保育相談支援を展開する際の手がかりとなると考える。

## II. 対象と方法

### 1. 調査対象ならびに調査方法

2015年9月から2016年2月に、保育所において5年以上の総勤務年数を有する保育所保育士10名を対象として、「保護者支援において葛藤を感じた事例とその対応」をテーマに60分から120分程度の半構造化インタビューを実施した。5年以上の勤務経験を条件とした理由は、第一に、これまでの新任期の保

育士を対象とした調査の経験から、経験の浅い保育士は複数担任のクラスに配属される傾向にあり、自分の判断で保護者支援を進めていない可能性があること、第二に、一定の経験年数を有する保育士は葛藤の解決に至っている可能性があり、問題解決の手がかりを得たいと考えたことである。

本研究では、多くの保育士に共通する実践的課題として、B保育士の「気になる子ども」の保護者とのかかわりをめぐる事例を分析対象とする。B保育士は、私立保育所の正規職員として20年の保育所勤務年数を有している。インタビュー調査は、B保育士の勤務先において2015年12月に実施した。面接時間は54分であり、B保育士の率直な思いを引き出すために自由な語りを重視した。また、インタビュー内容は許可を得てICレコーダーに録音した。

## 2. 分析対象事例の概要

本研究で分析対象とするのは、以下の事例である。

B保育士は、担当する5歳児クラスの子どものについて、様々なこだわりやコミュニケーションの困難を有していることから、診断名はついていないものの、発達上の課題を抱えていると思われる「気になる子ども」であると感じている。また、日々遅い時間に登園してくることから、就学に向けた生活リズムの改善の必要性を感じている。こうした課題に対して、B保育士は保育における子どもへの支援を行うとともに、保護者と課題を共有し連携を図るために、子どもの困り感を伝えていく。しかし、保護者は、子どもが集団生活の中で困っている様子を伝えても関心を示さず、家庭でも見られるこだわりを好みとして捉えている。さらに、保護者は衝突を避けるために子どもの「言いなり」の状態にあり、生活リズムが確立しない。このような子ども理解のズレによって、B保育士は保護者との共通理解に困難を感じている。さらに、勤務園には、保護者自身が子どもの問題に気づき自発的な相談に至るまでは、園側から積極的に医療の受診を勧めることはしないという方針があり、B保育士は保護者に子どもの発達的課題を理解してほしいとの思いをもちつつも、そのことを指摘できないもどかしさを感じている。

B保育士は家庭との連携を目指して、連絡ノートや送迎時の対話を通して保護者とコミュニケーションを図るが、保護者から子どもの様子について語られることはなく、保護者が子どもの発達をどのように捉えているのかを理解しがたいと感じている。こうした関係構築の難しさを感じながらも、B保育士は就学に向けて、まず生活リズムを整えるために定時の登園を保護者に要請する。子どもは、登園前にビデオを見る習慣があり、中断すると癇癇を起こすために、保護者は通園途中に車の中でスマートフォンを使ってビデオを見せる方法をとる。こうして保護者なりの工夫は行ったものの、子どもは相変わらずビデオが終わるまでは車から降りることができず、登園時間には間に合わない。すると、約束を守れない気まずさから、次第に保護者がB保育士を避けるようになる。また、同時期にB保育士は障がい児保育の専門家である巡回相談員に、子どもの保育に関する相談の機会をもち、「保護者のことをもっと褒めるように」との助言を得る。こうして、保護者へのかかわり方の見直しを迫られたB保育士は、登園時間に関する指導を中止し、行事の当日のみに限定して時間厳守の要請を行うことにする。

その後、保護者は就学時健診で特別支援学級を勧められる。大きなショックを受けた保護者は、B保育士に援助を求め、就学相談への同行を依頼する。このことを契機として、障がい児として見られたことへの怒りや混乱、子どもへの思いなど、保護者が率直な思いをB保育士に打ち明けるようになる。こうして、就学時健診を境に保護者との関係が大きく変容し、保護者の思いを知ったB保育士は、その思いを受け止め、保護者の意向や生活ペースに即した支援を展開する。

## 3. 分析方法

本研究では、葛藤の様相を詳細に捉えることができる分析手法として、大谷によるSteps for Coding

and Theorization（以下、SCAT）を用いた。SCATとは、比較的小規模なデータの分析に適しており、4ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインを作成する手続きからなる分析手法である<sup>11)</sup>。コーディングの4つのステップとは、①テキスト中の注目すべき語句の記入、②抽出したテキスト中の語句の言い換え、③②を説明するようなテキスト外の概念の記入、④全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念の記入である。

分析にあたっては、まず全てのインタビューデータの逐語録を作成した。その後、SCATの手順に従ってコーディングを行い、抽出された43の構成概念を紡いでストーリーラインを作成した。あわせて、構成概念の上位概念として、カテゴリー名を付し、これらの関係を図式化した（図1、図2）。分析ワークシートの一部を表1に、各カテゴリーの語りの例を表2に示す。

表1. 分析ワークシートの例

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
9	B	これは最近なんですけど、診断はもちろん下りてなくて、保育園では専門の先生に診てもらっていた年長児さんで、かなりの特性も出てたんですけど。お母さんに少しずつ少しずつ、しんどいことは伝えてきたけど、お兄ちゃん、お姉ちゃんがいいたので大丈夫だろうというお母さん（の思い）があって。就学前健診で支援学級を勧められて、もうお母さんがパニックになってしまいました。	就学前健診で支援学級を勧められて、もうお母さんがパニック	健診での支援学級の勧め、パニック	要支援告知、混乱	要支援告知のショック	
29	B	急に太りだしたんで、どうしたのかな？と思ったら、「最近牛乳ばかり飲むんです」って。あれ、今度は牛乳に変わったんだ。..こだわり。それまでは野菜ジュースだったり、何とかジュースだったり、その時期のこだわりがあったみたいで。でも、お母さんとしてはこだわりではなく、好みとして捉えていたので、それが「特性だ」とはお母さんは思わないですよ。..「それが特性なんですよ」とは言えないし..	お母さんとしてはこだわりではなく好みとして捉えていたので。それがちょっと特性だとはお母さん思わないですよ。..「それが特性なんですよ」とは言えないし..	こだわりの認識不足、伝えられない発達特性	こだわり理解のズレ、伝えられない発達課題	子ども理解のズレ、指摘できない発達特性	
68	B	そのお母さんと私は、なかなか信頼関係ができていけるのはすごく感じましたね。その就学前健診で一緒にお母さんに行ったことによって、頼ってくれたんですよ「一緒に行ってください」と。その時から、ちょっと話し方が変わってきて。本当に多分そこでお母さんも衝撃を受けて、もう誰かに助けてもらいたかったんだと思うんですけど。そこで、学校の帰りに話したことがすごく、今まであんまりしゃべらなかつたお母さんが、こんなにしゃべるんだというくらい、お母さんの胸の内を話してくれて	なかなか信頼関係ができて、その時から、就学前健診で一緒にお母さんに行ったことによって、ちょっと話し方が変わってきて	信頼関係構築の難しさ、同行による関係の変化	関係構築の困難、援助要請による関係の変化	信頼関係構築困難、援助要請による関係変容	

表2. 各カテゴリーにおける語りの例（1 / 2）

カテゴリー	語り
気になる姿	偏食がすごかった／4月入った時から、白ご飯しか食べない／（コミュニケーションは）一方通行ですね。私の思いは私の思いで終わって。向こう（子ども）の思いは向こうの思いで終わる／知的にもしんどい部分があって／自分の思いが、十分伝えられないので癪癪／ビデオを一本見ないと登園できない／（ビデオを途中で）切らなければ暴れることはない
就学に向けた支援	まず何が食べれて何を食べないのかを給食で把握しようと思って、献立を全部チェックして／そのうちに少しずつ食べられるようになってきて／泣いてどうにかしようとする、これをしていると学校に行って困った子と言われて困るので
問題認識 欠如	「もう家では好きなものしか食べないんです」って、軽く／お母さんは一切心配されてない。もう本当にされてなかったみたいです／それまでは野菜ジュースだったり、何とかジュースだったり、その時期のこだわりがあったみたいで。でも、お母さんとしてはこだわりではなく、好みとして捉えていたので、それが特性だとはお母さんは思わない
共通理解 の困難	私、（子どもの気になる姿を）伝えてきたはずなんですけどね／最初は、気づかないふりをしているのかなって思っていた／本当に気付いていなかった／「みんなの中で生活している中では、少ししんどいところもあるんです」という、集団の中でこの子が困っている場面があるっていうことをお母さんに知っておいてほしい／「それが特性なんです」とは言えない
信頼関係 構築困難	あまり口数の多いお母さんでもなかった／ノートに書いても返事も返ってこないし、言葉で言っても「あ、はい。そうでしたか。わかりました」くらいで／お母さん自身、コミュニケーションが苦手だったのかなと／お母さんとは、なかなか信頼関係ができないなっていうのはすごく感じました
連携のた めの協力 要請	お母さんのしんどい思い、「今こうされたら私はつらいんだよ」という思いも話してくださいと言って／「どうしてもビデオを見たいのであれば、早起きして早めに見せて、短いビデオにするとか、生活習慣をまず整えませんか？」ということを伝えた
保護者な りの努力	「9時までには来てほしいんです」と言って。でも、ビデオを一本見ないと来れないので、次はスマホでビデオを見るように。車で見て、終わったらここ（園）に来る方法をお母さんがとって
接触回避	全くしゃべらなくなってくる／なるべく（B保育士と）会わないように帰ったり／（登園場面で）私のところまで来ずに、窓からちょっと（B保育士が）見えるくらいのところから子どもに「はい、いってらっしゃい」って
消極的伝 達方針	園の方針として、あまりそこまで（発達課題を）伝えない／お母さんが相談して来たら伝えるっていう感じ／お母さんが気付いて、お母さんから「どうしたらいいですか？」って聞かれたときに答えられたらいいかな
積極的他 機関連携	診断はもちろん下りてなくて、保育園では専門の先生に診てもらっていた／私の方が、相談を掛けていた／（巡回相談で）もうずっと診てもらっていました／専門機関が必要であれば、相談もしますし、悩んでいるお母さんには色々な方法を伝えます
専門家の 助言	専門の先生（巡回相談員）に、「お母さんも褒めてあげてください」と（言われた）。
かかわり の見直し	（保護者に避けられるようになって）「あーこれじゃいけないな」と思って／お母さんも気まずいのが分かってるんだなと感じられたので、もうこれ以上責めるのはやめようとお母さんが私と、暗い顔で話しているところを子どもも見てますから、子どもも私に信頼はしないですよ／（登園時間に対する指導は）やめて、もうどうしても時だけ

表2. 各カテゴリにおける語りの例 (2/2)

支援ニーズの発生	就学前健診で支援学級を勧められて、もうお母さんがパニックになって
援助関係の成立	就学前健診で一緒にお母さんと(就学相談に)行ったことによって、頼ってくれたんですよね「一緒に行ってください」と。その時から、ちょっと話し方が変わってきて。本当に多分そこでお母さんも衝撃を受けて、もう誰かに助けてもらいたかったんだと思う／耳を傾けてくれたしてからは、家であったことを話してくれたり、ノートも少しずつですけど、家であったことを書いてくれるようになった
保護者ペースの尊重	楽しんで入学してほしいという思いだったので、もうあんまりしんどい困ったことは伝えずに、学校にはこんな楽しいことが待っているよっていうことを、お母さんにも子どもにも伝えていくようにした／焦ってもしようがないかな、私が。やっぱりお母さんと子どもにはこの二人の、家族のペースがあるので、もうそこには入れないので／今自分ができることを、できることか情報を渡して、それをどう使うかはもうお母さんに任せて／お母さんをお願いばかりして、またしんどくなるといけないので
就学準備教育の開始	(就学相談で)やはり支援学級が望ましいということで、もうお母さんはそれから必死でドリルをし始めて。遅れたらいけないと
保育技術活用による支援	「ドリルをするよりも、他にすることがあると思う。遊びをね、お母さんと子どもの時間をもっと卒園までにくたさんとってもらえたら」と言って、具体的な遊びをちょっと伝えたり、「カルタを一緒にしてね」とかは伝えていった
経験の活用による見通しの提供	「わが子がこういう時に小学校で、こんなことで困ったんです」って。お母さんにはすぐく伝わりやすいですね／「私もお母さんと一緒に、こういうこと困ってこういうことしてきたんですよ」って／学校の情報っていうのは、兄弟がいないお母さんに関しては未知の場所になるので、そういう情報をどんどん入れてあげるので、見えてくるのかな

※ ( ) 内は筆者による補足を示す

#### 4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、十文字学園女子大学研究倫理委員会の承認を得た。また、インタビュー調査にあたっては、研究倫理に関する誓約書にもとづき口頭説明を行うとともに、書面により承諾を得た。

### Ⅲ. 結果

B保育士の経験した葛藤事例は、担当する5歳児クラスの「気になる子ども」の事例であった。分析の結果、本事例では、就学時健診の受診によって保護者に支援ニーズが発生し、これを機にB保育士と保護者の関係性や保護者に対する支援の内容が大きく変容していた。そこで、本事例を保護者の支援ニーズ発生前(第Ⅰ期)、支援ニーズ発生後(第Ⅱ期)に分けることとした。以下、SCATの分析結果として、作成されたストーリーラインを上記の各時期に分けて示すこととする。なお、文中ならびに図中の〈 〉は構成概念、【 】はカテゴリを示している。

#### 1. 第Ⅰ期：支援ニーズ発生前

B保育士は、〈対話の不成立〉や〈場面移行困難〉、〈不適切なコミュニケーションパターン〉など、〈明らかな発達の課題〉を示す5歳児について、〈就学後懸念〉を抱いており、〈家庭からの情報収集〉を行

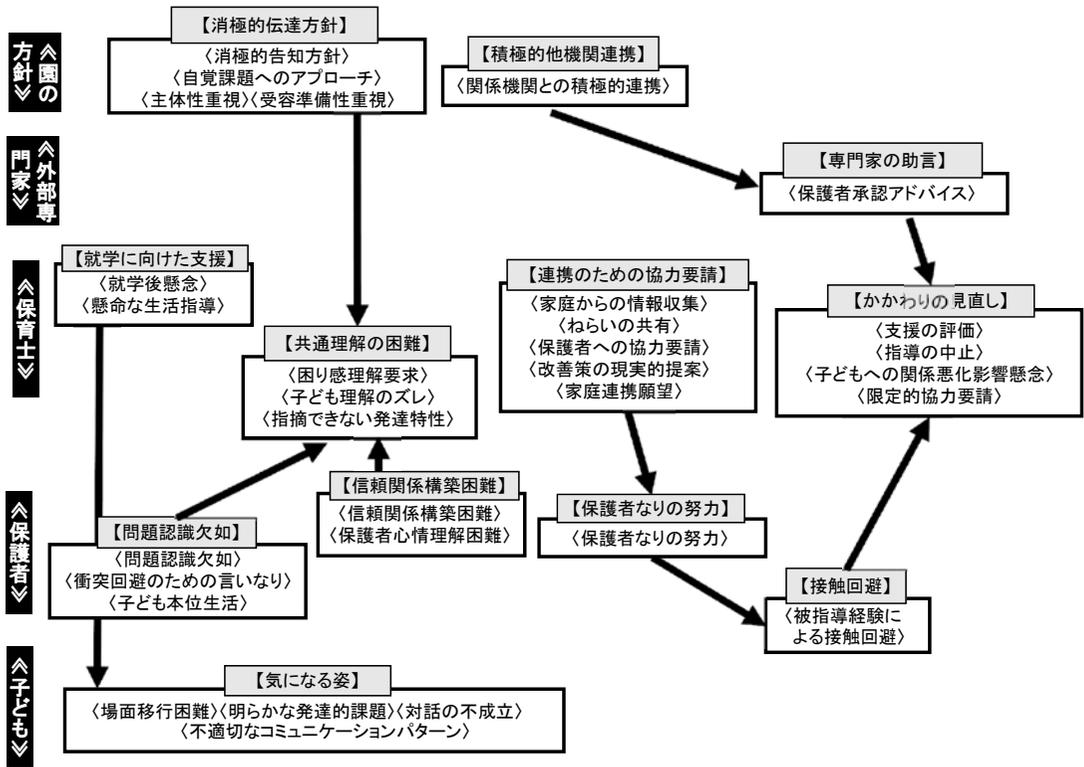


図 1. 第 I 期の概念関連図

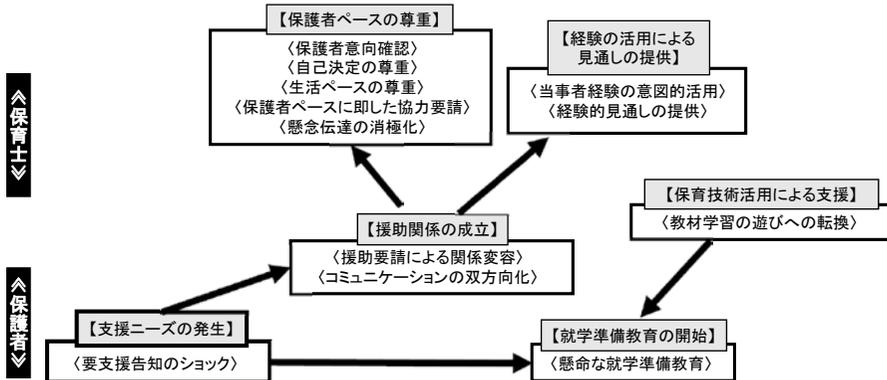


図 2. 第 II 期の概念関連図

いながら、〈懸命な生活指導〉を行っている。また、〈家庭連携願望〉にもとづき、〈ねらいの共有〉と〈保護者への協力要請〉を行うものの、保護者の〈問題認識欠如〉により〈子ども理解のズレ〉が生じており、気になる姿の共通理解に至らない。B 保育士の勤務園では、子育てに対する保護者の〈主体性

重視)にもとづき〈自覚課題へのアプローチ〉を行うこととされており、保護者自身が子どもの障害受容に向かうことのできる〈受容準備性重視〉方針がある。そのため、B保育士は保護者に対する子どもの〈困り感理解要求〉を有するが、保護者自身が課題を認識していないことに加え、子どもの障がいに対する勤務園の〈消極的告知方針〉があるために、〈指摘できない発達特性〉に葛藤が生じている。

家庭での生活は、〈衝突回避のための言いなり〉による〈子ども本位生活〉状態にあったことから、B保育士は就学に向けて生活リズムを整えることを優先課題として捉え、保護者との〈信頼関係構築困難〉と〈保護者心情理解困難〉を感じながらも、〈改善策の現実的提案〉を行う。しかし、〈保護者なりの努力〉は見られるものの、生活リズムの改善には至らない。さらに、B保育士の要請に応えられない気まずさから、保護者が〈被指導経験による接触回避〉を行うようになる。B保育士は保護者からの接触回避によって示される関係悪化が、子どもとの信頼関係に悪影響を及ぼすリスクを感じ、〈子どもへの関係悪化影響懸念〉を抱く。あわせて、園の〈関係機関との積極的連携〉方針によって、外部専門家の巡回相談を活用し、保護者なりのがんばりを認めていく〈保護者承認アドバイス〉を受ける。こうして、保護者の姿と専門家の助言にもとづく〈支援の評価〉から保護者へのかかわりを見直し、B保育士は日々の〈指導の中止〉と〈限定的協力要請〉へと対応方針を転換する。

## 2. 第Ⅱ期：支援ニーズ発生後

その後、就学時健診において、保護者は学校から特別支援学級を勧められ、〈要支援告知のショック〉からB保育士に支援を求めるようになる。これを機に、〈援助要請による関係変容〉が生じ、〈コミュニケーションの双方向化〉へと転じていく。B保育士は、以前の関係悪化の経験を踏まえ、〈保護者意向確認〉により〈自己決定の尊重〉を行い、親子の〈生活ペースの尊重〉にもとづき園で行うべき支援の内容を検討する。また、保護者の意向を踏まえて、子どもには就学への期待を高めるようなポジティブな働きかけを行うとともに、保護者への〈懸念伝達の消極化〉へと対応を変更する。一方で、自身の母親としての〈当事者経験の意図的活用〉により、就学後の〈経験的見通しの提供〉を行いながら、保護者に無理のない範囲で〈保護者ペースに即した協力要請〉を行うことにする。さらに、就学への不安から学習教材を用いた〈懸命な就学準備教育〉を始めた保護者に対して、B保育士は〈教材学習の遊びへの転換〉を行い、遊びを通して必要な能力が獲得できるよう助言を行う。

## IV. 考察

### 1. 保護者へのかかわりと関係の変容

B保育士の保護者への思いやかかわりを、その背景にある「子どものために」「保護者のために」という2つの思いに分けて整理した結果、図3の通りであった。

第Ⅰ期には、「子どものために」との思いにもとづき、子ども自身が生活の中で感じている困り感を代弁し、指導方針の共有に向けた働きかけを行うとともに、就学に向けて生活リズム形成に向けた協力要請を行っていた。しかし、B保育士からの働きかけに対して保護者からの発信はなく、家庭での子どもの様子や保護者の思いを理解することに困難が生じていた。こうした状況の中で定時の登園を求めた結果、それに応えることができないことから、次第に保護者はB保育士との接触を避けるようになっていった。

こうした事態を受けて、保護者との連携が成立しない状況においては、子どもに関する情報共有ができず保育に支障が生じることに加え、子どもとの信頼関係にも悪影響が生じると考えたB保育士は、保

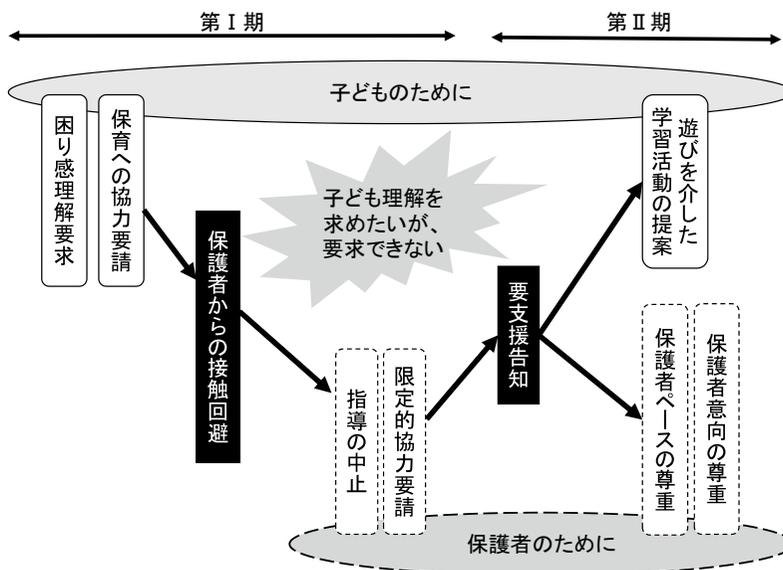


図3. B保育士の意識ならびに支援の変容

保護者への指導を中止し、必要最低限の協力要請にとどめることにする。ここでは、子どもの担任保育士として「子どものことを理解してほしい」との思いをもちながらも、保護者との関係悪化によりそれ以上の要求ができず、葛藤が生じていた。

第Ⅱ期では、就学時健診において特別支援学級を勧められた保護者が、そのショックからB保育士に援助を要請する。このことを通して、B保育士はそれまで知ることができなかった保護者の本心を知る。わが子が障がい児として見られたことへの怒りや混乱等、保護者の率直な思いに触れたB保育士は、保護者の思いを受け止め、就学に向けた保育に対する保護者の意向を聞き取り、保護者とともに今後の保育方針について検討する。こうして、「子どものために」という思いは持ち続けながらも、「保護者のために」という思いから保護者のニーズを丁寧に聞き取り、保護者自身が感じている心配事を重点課題として設定し、支援を進めていくことにする。B保育士は、「子どものために」に保護者に様々な要求をしたい気持ちは持ちあわせながらも、保護者の生活ペースや保育士としての介入の限度への気づきから、「子どものために」と「保護者のために」という2つの思いを調整しつつ、葛藤を解消させていった。

以上のように、B保育士の「子どものために」という思いにもとづくかかわりは、保護者からの接触回避と援助要請を通して、「子どものために」と「保護者のために」という2つの思いの調整によるかかわりへと変容していた。このように、保護者との関係悪化の経験を経て、「子どものために」の保護者へのかかわりから、保護者に合わせたかかわりへと転換するプロセスは、先行研究とも合致していた<sup>12)</sup>。

## 2. 「気になる子ども」の保護者への支援

B保育士が経験した事例は、診断は受けていないものの、保育士が発達上の課題を感じる「気になる子ども」のケースであった。この事例における保育相談支援の困難は、第一に、保護者と子どもの「気になる」姿の共通理解ができないことであった。B保育士は、子どもの「気になる」姿を、子ども自身

が集団生活において困っている様子として保護者に繰り返し伝えていた。しかし、保護者は関心を示す様子がなく、家庭の様子を尋ねても返事がない状態が続いていた。B保育士は、小学校就学に向けて保護者とともに子どもの支援を行いたいと考えるが、問題意識を共有することができないために、第I期ではB保育士が保護者に協力要請や指導を行うようなかわりとなっていた。

第二の困難は、保護者との信頼関係を構築できないことであった。B保育士は、担当クラスの他の保護者からは信頼を得られているという手応えを感じている中で、この保護者とは一向に信頼関係が構築できないことに難しさを感じていた。そして、「子どものために」との思いから、定時登園の要請を行った結果、それに応えられない保護者がB保育士を避けるようになり、両者の関係は悪化していった。しかし、就学時健診を契機として保護者に支援ニーズが生じ、B保育士に援助要請を行ったことにより援助関係が成立していった。

「気になる子ども」に関する先行研究においても、特に就学前の5～6歳児の保護者と関係悪化が生じやすいことや<sup>13)</sup>、「気になる」姿の伝え方や共通理解に保育者が困難を感じていることが指摘されている<sup>14-16)</sup>。また、荒井(2013)は「気になる子ども」の保護者との関係性を5段階に整理し、各段階に応じた対応方法を提案している<sup>17)</sup>。段階Aは園と家庭が子どもの姿を共有できていない状態、段階Bは園と家庭が子どもの育ちや気になる姿を共有している状態、段階Cは養育課題を共有しともに解決に向かい、その成果を喜びあえる状態、段階Dは子どもの発達の諸側面を相対的に共通理解できる状態、段階Eは発達の遅れや障がいに向け、将来の可能性について共通認識に向かう状態である。荒井はまた、これらの各段階に応じた対応の方向性を示しており、段階Aでは子どもの成長や評価できるポイントを知らせていく、段階Bでは保護者が困っていると思われることを読み取り支援する、段階Cでは保護者と共に子どもの生活の充実に向けた取り組みを行う、段階Dでは保護者が気になっている子どもの発達課題について、保育や家庭の中で取り組めることを実践する、段階Eでは子どもの将来の可能性について見通しをもちながら共同して保育を行い、必要に応じて専門機関を紹介することを提案している。

第I期において、保護者との関係悪化が生じた際のB保育士と保護者との関係は、上記の段階Aであるのに対して、保護者への対応は段階Cあるいは段階Dに該当すると考えられる。つまり、B保育士のかかわりでは、荒井の示す関係性の段階と、それに対する対応方法との間に大きなズレが生じている。このことから、第一に、子どもの発達の課題を保護者と共有するためには、連携を可能とする保護者との関係構築が必要であること、第二に、保護者自身の有する子育て上のニーズにアプローチすることが重要であることが示唆される。B保育士の勤務園には、子どもの発達の課題への支援にあたっては、保護者の〈主体性重視〉方針があり、保護者が感じている〈自覚課題へのアプローチ〉を行うこととしていた。また、〈受容準備性重視〉から、保護者の自発的な相談がない限りは、専門機関の受診を勧めないという〈消極的告知方針〉を有していた。このように、問題意識にもとづく援助要請に対して、保護者の自覚的ニーズにアプローチする方法は、B保育士の葛藤要因のひとつとなっていたものの、荒井の提案に通じるものであると言える。

## V. まとめと今後の課題

本研究では、B保育士の語りの質的分析を通して、保育相談支援の葛藤について検討を行い、「気になる子ども」の保護者に対する意識やかかわりの変容を明らかにした。その結果、以下の4点が明らか

となった。

第一に、保育士は「子どものため」に保護者と発達の課題の共通理解を図りたいとの思いをもちながらも、受容準備性のない「保護者のため」には、問題を伝えることができない状況に対して、葛藤を感じていた。第二に、保護者自身に養育上のニーズが発生したことが契機となり、保護者と保育士の関係性が大きく変容していた。第三に、①保護者からの接触回避経験、②要支援告知による保護者ニーズの発生により、B保育士の支援に質的転換が生じていた。第四に、B保育士の意識は「子どものために」という思いに偏っていた段階から、「子どものために」と「保護者のために」という2つの思いの間でバランスを取りつつ、保護者ベースに即した支援を行う段階へと移行していた。さらに、本事例の考察からは、子どもの発達の課題を保護者と共有するためには、①連携を可能とする保護者との関係構築や、②保護者自身の養育ニーズへのアプローチが重要であることが示唆された。

本研究では、保育相談支援において葛藤が生じているケースに着目し分析を行ったが、他のインタビュー結果からは、保育士が保育と保育相談支援の2つの役割を内面化し、葛藤が生じない事例も見出された。そこで、今後はこれらの多様なケースの分析を進め、葛藤の解消に向けた手立てを検討したい。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、ご多忙の中、インタビューにご協力いただきましたB先生をはじめ、研究へのご理解とご協力をくださいました園長先生、職員の皆様に、心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、その一部を全国保育士養成協議会第55回研究大会において発表している。また、本研究は前川財団家庭教育研究助成、十文字学園女子大学プロジェクト研究費により実施したものである。

## 引用文献

- 1) 厚生労働省(2008) 保育所保育指針解説書. フレーベル館. 179
- 2) 柏女霊峰(2011) 第1章 保育相談支援の意義と基本的視点. 柏女霊峰・橋本真紀(編著). 保育相談支援. ミネルヴァ書房. 2
- 3) 柏女霊峰・橋本真紀他(2009) 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) 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. 日本子ども家庭総合研究所紀要. 46. 31-84
- 4) 柏女霊峰・橋本真紀他(2010) 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(2) 児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究(2) 保育所保育士と施設保育士の保育相談支援技術の抽出と類型化を中心に. 日本子ども家庭総合研究所紀要. 47. 63-85
- 5) 柏女霊峰・橋本真紀他(2011) 児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究(3) 子ども家庭福祉分野の援助技術における保育相談支援の位置づけと体系化をめざして. 日本子ども

家庭総合研究所紀要. 48. 1-37

- 6) 寺田恭子 (2009) 保育所における「生活リズム」形成に関する研究—H保育園における生活リズムカード導入の成果と子育て支援の視点からの課題検討—. プール学院大学研究紀要. 49. 223-238
- 7) 亀崎美沙子 (2015) 保育相談支援の困難性に関する要因の検討—保育所保育士の感じる保護者とのかわりの難しさを手がかりに—. 第1回サクセス保育・幼児教育研究懸賞論文 (HP掲載)
- 8) 亀崎美沙子 (2015) 保育所保育士の感じる保育相談支援の困難性に関する研究 (3)—新任期の保育士の感じる困難性とその対応—. 日本乳幼児教育学会第25回大会研究発表論文集. 212-213
- 9) 木曾陽子 (2011) 「気になる子ども」の保護者との関係における保育士の困り感の変容プロセス—保育士の語り質的分析より—. 保育学研究. 2. 84-95
- 10) 亀崎美沙子 (2015) 保育相談支援に関する先行研究の検討—保育所における家庭支援の先行研究を手がかりに—. 保育士養成研究. 32. 31-41
- 11) 大谷尚 (2011) 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学. 10 (3). 155-160
- 12) 前掲. 9)
- 13) 齋藤愛子・中津郁子他 (2008) 保育所における「気になる」子どもの保護者支援—保育者への質問紙調査より—. 小児保健研究. 67 (6). 861-866
- 14) 別府悦子・西垣吉之他 (2011) 幼稚園・保育所 (園) における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成—園長・主任調査をもとに (第1報) —. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要. 12. 119-128
- 15) 平野華織・水野友有他 (2012) 幼稚園・保育所における「気になる」子ども・保護者への対応の実態—クラス担任を対象とした調査をもとに (第2報) —. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要. 13. 145-152
- 16) 木曾陽子 (2014) 保育における発達障害の傾向がある子どもとその保護者への支援の実態. 社会問題研究. 63. 69-82
- 17) 荒井聡 (2013) 具体例で学ぶ保育園での保護者支援—気になる子・障害児をともに育てるために—. 群青社. 41