

保育巡回相談における相談員と保育者の対話に向けて

——リフレクティング・プロセスの効果の検討——

五十嵐 元子

帝京短期大学 こども教育学科

【抄録】

【問題・目的】 保育巡回相談の実践研究では、相談員と保育者の対話を展開していくために工夫がなされてきた。その工夫の一つとしてリフレクティング・プロセス導入した巡回相談が取り上げられる。本研究は、相談員と保育者とのカンファレンスにおいて、リフレクティング・プロセスの導入がどのような効果をもたらすのかを検討することを目的とした。

【方法】 リフレクティング・プロセスを導入した場合とそうでない場合におけるカンファレンスをICレコーダーに記録し、逐語録化した。そのプロトコルから①トピックの抽出とその流れを描出し②相談員と保育者の発言形式の特徴をオープンコーディングによって分類した。

【結果】 リフレクティング・プロセスを導入した場合のほうが、トピックの種類が多く、保育者の発言に「保育の振り返り」が含まれる割合が高かったことが示された。保育者はリフレクティング中の相談員同士のやりとりを見聞きすることで、様々な視点から内的な思考を巡らせることができ、相談員との対話の活性化につながったと考えられた。また、リフレクティング・プロセスを導入していない場合では、相談員による保育者への直接的な「問いかけ」が多くなる傾向にあり、問答形式でカンファレンスが進み、保育者に振り返りを促す余裕を持たせにくいことが示された。

【考察】 リフレクティング・プロセスは相談員と保育者との間に対話を促し、保育現場において出てきた問題状況やそれとかわる子どもの理解を多角的に捉えることを可能にすることが示された。その一方で、コスト（相談員や時間の確保）がかかるため、実用までには改良の余地がある。今後の課題は、実用に向けた工夫を考案していくことである。

【キーワード】 保育巡回相談, 対話, リフレクティング・プロセス, カンファレンス, 振り返り

I. 問題・目的

巡回相談とは、発達臨床の専門家（以下、相談員と記す）が保育現場に出向き、配慮が必要な子どもの保育について、保育者と共に考える保育支援のひとつである。巡回相談は、1970年代から始まり、保育現場からのニーズとともに、巡回相談のあり方も変容してきた^{1) 2)}。

その背景には、近年、発達障がいやその疑い、多文化、家族問題など、配慮が必要な子どもの背景が多様化したことと、1クラスにそのような子どもが複数いる状況が珍しくなく、保育者が保育に困難を感じるようになったことにある。そのような保育現場の実態に応じ、相談員は、個々の子どもの発達や障害特性を捉えるだけで

なく、その子どもと保育者の関係性やクラスの仲間関係、および子どもたちの活動や遊びへの参加状況、保育者同士の連携のあり方を保育者と丁寧に検討していく必要性を見出してきた³⁾。その際、相談員と保育者は対等な立場で意見を交わしていくこと、つまり相談員と保育者との対話を繰り返し広げていくことが重視されている。

その一方で、相談員と保育者が対話することの難しさも挙げられてきた^{4) 5)}。なぜなら保育者が相談員を自分たちが抱える問題状況を解決してくれる助言者として位置づけてしまい、そこに支援—被支援の関係性が生まれやすいと考えられていたためである。それを乗り越えていくべく、相談員は保育者と話し合いをするときに、自分自身の見解を一方的に述べるのではなく、

保育者が主体的に問題状況を解決できるようエンパワーメントするような、保育者への話の聞き方が提案された^{4) 5)}。

しかしながら、相談員が保育者と対等な立場であるという認識と話し合いの場における話の聞き方といったスキルを身につけても、実際に相談の場になると支援—被支援の関係に陥りやすい。その理由について、五十嵐⁶⁾は、巡回相談のシステムの構造自体に支援—被支援の関係性を作り出してしまおうということを指摘した。近年、各地域で広がりを見せている巡回相談は、その地域の事情に基づいてその実施形態は多様である⁷⁾が、保育者が配慮の必要な子どもの保育に困難を感じ、巡回相談を申し込むという手続きは共通している。この時点で、相談員と保育者との間に支援—被支援の関係が成立してしまう。さらに、保育者は問題解決を望み、相談員はそのニーズに応えたいという心情がこの関係性を強化してしまう。この関係性のダイナミクスを乗り越え、対等な立場で意見を交わし合う対話の場を創り出していくには、相談員の姿勢や話の聞き方だけでは極めて困難であろう。

そこで巡回相談における相談員と保育者との話し合い（以下、カンファレンスと記す）の構造自体を変え、相談員と保育者との対話を生成していく方法として、リフレクティング・プロセスの導入が提案されている^{6) 8)}。リフレクティング・プロセスは、家族療法家であるトム・アンデルセンらのグループが開発した面接システム⁹⁾で、セラピストが専門家という権威をもち、クライアントよりも暗に上位にあるという関係性を逆転させた点に特徴がある。この手法の具体的な手続きは、①セラピストとクライアントが面談を行い、②その様子を見ていた別の専門家たちとセラピストが①の面談過程について話し合い、その傍らでクライアントは別の専門家たちとセラピストの話し合いを観察する、③セラピストとクライアントは面談を再開し、①～③までのプロセスを何度か循環させるというものであった。齋藤¹⁰⁾は、リフレクティング・プロセスについて「当事者（クライアント）の目の前でケースカンファレンスを行うようなもの」とその特徴を述べている。つまり、長い間、セラピストに観察され評価されてきたクライアントが、セラピストを観察し評価する立場をとるようになったことで、セラピストとクライアン

トの間に対等な関係へと変化させたのである。効果はそれだけではない。セラピストにとっては別の専門家との話し合いによってクライアントの抱える状況を多様な視点で捉えることができるようになった。同時にクライアントにとっても、セラピストと専門家が話し合っている様子を見聞きすることは、自分の抱えている問題状況を多角的に眺め、自分自身を改めて見つめ直し、内的な思考をじっくり巡らせることを可能にした。そのことで、次のセラピストとの面談でクライアントが自分自身を語りやすくし、セラピストとの対話が活性化されると言われている¹¹⁾。このリフレクティング・プロセスは、家族療法の場だけでなく、専門家同士のスーパービジョン、臨床教育、福祉従事者のワークショップや研修会、学校教育の場等においても実践され、その応用可能性が示されてきた¹²⁾。

現在、多領域でリフレクティング・プロセスについての実践研究が積み重ねられてきている。その多くは対話が活性化され、その問題について多様な視点や新たな意味づけが得られたというものであった。それに対し、三澤・板倉¹³⁾はリフレクティング・プロセスによって、その参加者たちのコミュニケーションにどのような影響があるのかについて研究したものが少ないことを指摘した。そこで、学生や院生などにロールプレイを実践してもらい、リフレクティング・プロセスを導入した条件とそうでないグループとの条件の違いについて、その質と量の両側面から調査が行われた。その結果、セッション中に産出された発言数やトピック数に有意な差が認められ、リフレクティング・プロセスによる効果を認めている。

本研究は、この三澤・板倉¹³⁾の研究に発想を得て、巡回相談における相談員と保育者とのカンファレンスにおいて、リフレクティング・プロセスの効果を調査することを目的とした。具体的には、巡回相談におけるカンファレンスにおいて、リフレクティング・プロセスを導入していない条件（以下、RP無し型と記す）と導入した条件（以下、RP有り型と記す）とを比較し、①どのようなトピックが産出され変化していったのか②相談員と保育者の発言形式にどのような違いがあったのかを質的に分析し、リフレクティング・プロセスの効果について考察する。

II. 方法

1. 巡回相談におけるリフレクティング・プロセスの導入方法

巡回相談におけるカンファレンスを実施する際、リフレクティング・プロセスは次のような手順をとった (Figure 1)。①相談員が担任保育者に当日に話題にしたいことを尋ねてから、一般に行われるカンファレンスと同じように、相談員 X・担任保育者 (複数)・その他の保育者・園長で話し合いを行う。(保育カンファレンスと命名し、以下保育カンファと記す) ②相談員 X の合図で、相談員 X ともう一人の相談員 Y^{注1)} が①で話し合われたことについて話し合う (リフレクティング・プロセス・セッションと命名し、以下 RP セッションと記す)。③ RP セッションの話し合いに区切りがつけられたら、相談員 X と保育者たちの話し合い (①) に戻る。①から③のプロセスを時間の許す限り循環させる。

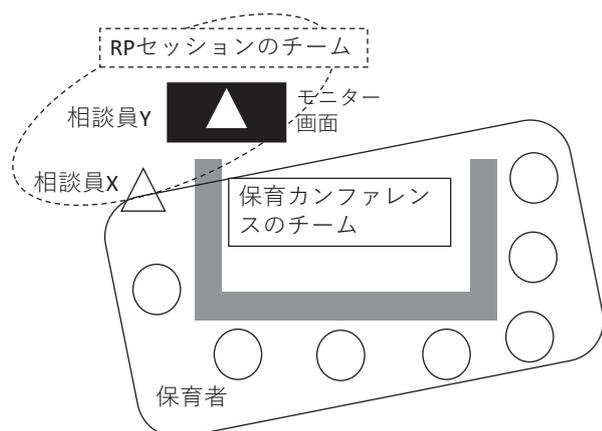


Figure 1. リフレクティング・プロセスを導入したカンファレンスにおける空間配置

RP セッションと相談員 - 保育者カンファレンスとの違いを明確にするため、相談員 X と Y は近くに位置するようにした。コロナ禍のために、相談員 Y は Zoom 上での参加となり、姿はモニターに映し出されている。ただし、相談員 - 保育者カンファレンスの間はビデオオフとした。

2. 調査協力者

(1) RP 無し型

関東圏内の公立保育所の園長・担任保育者 2 名。

(2) RP 有り型

関東圏内の民間保育所の園長・副園長・担任保育者 2 名とその他の保育者 (補助 1 名・主任 1 名)。

3. 調査手続き

(1) 分析資料

1) RP 無し型：2017 年日本発達心理学会第 28 回大会のラウンドテーブル「ライブカンファレンス保育を支える巡回相談」で実施された模擬カンファレンス (VTR 版・相談回数 3 回分を収録) の様子を逐語録化した。模擬ではあるが、今まで相談であげられた事例を個人情報特定されないように加工し、実際にカンファレンスを行ったものである。通常実施している巡回相談との違いがないと判断し、資料として採用した。なお、当時、相談員は RP に出会う前で、RP の概念に影響されていないため、RP 有り型との比較対象として妥当であると判断し、分析資料に採用した。

2) RP 有り型：202X 年 12 月～4 月にかけて 3 回行われた巡回相談のカンファレンスを IC レコーダーで記録したものを逐語録化した。

RP 無し型も RP 有り型も初回相談を分析の対象としており、RP 無し型は約 60 分、RP 有り型約 90 分となっている。

(2) 分析方法

本研究の目的に応じ、2 段階に分けて分析を行った。

1) 分析 I 産出されたトピックとその変化について：逐語録の内容を吟味し、前後の文脈で相対的に独立している発言を抜き出し、それらを要約しトピック (主に語られている話題) として命名した^{注2)}。さらにその流れを時系列に描出した。

2) 分析 II 相談員・保育者の発言形式の特徴：プロトコルをもとに、相談員と保育者の発言について、それぞれオープンコーディングを行った^{注3)}。コーディングにあたり、MaxQDA2022Analysis Pro のソフトを使用した。

4. 倫理的配慮

保育者には研究内容と発表について文書と口頭で説明を行い、得られた資料に関して個人が特定されないように匿名化していくこと等を約束することを伝え、承諾を同意書とともに得た。なお、帝京短期大学研究倫理委員会にて承認もおりている (2021 年度 No30)。

Ⅲ. 結果と考察

1. 分析Ⅰ 産出されたトピックとその内容の変化

本文プロトコルから産出されたトピックとその内容がどのように移り変わっていったのかについて、図示化したものが Figure 2 と Figure 3 である。

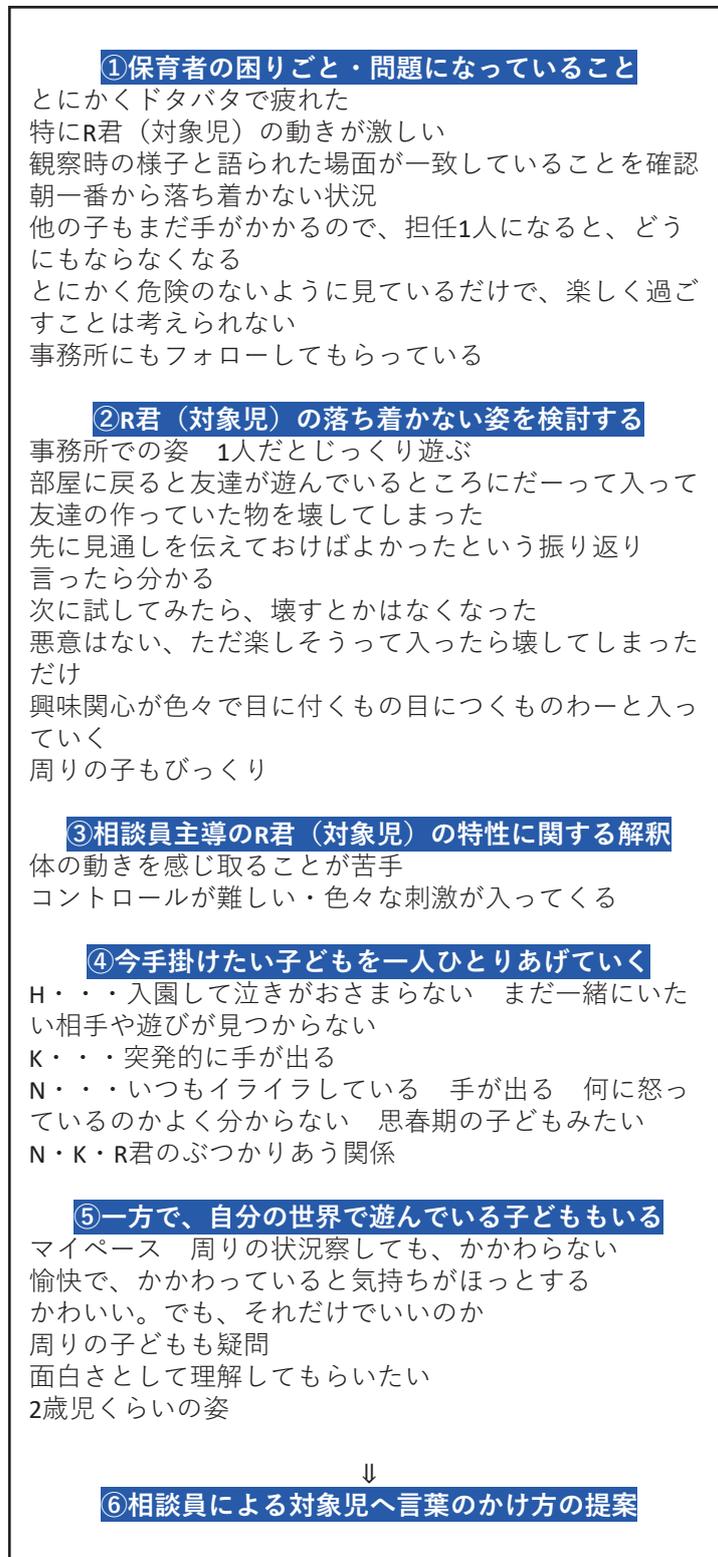


Figure 2. RP 無し型 カンファレンスの流れ

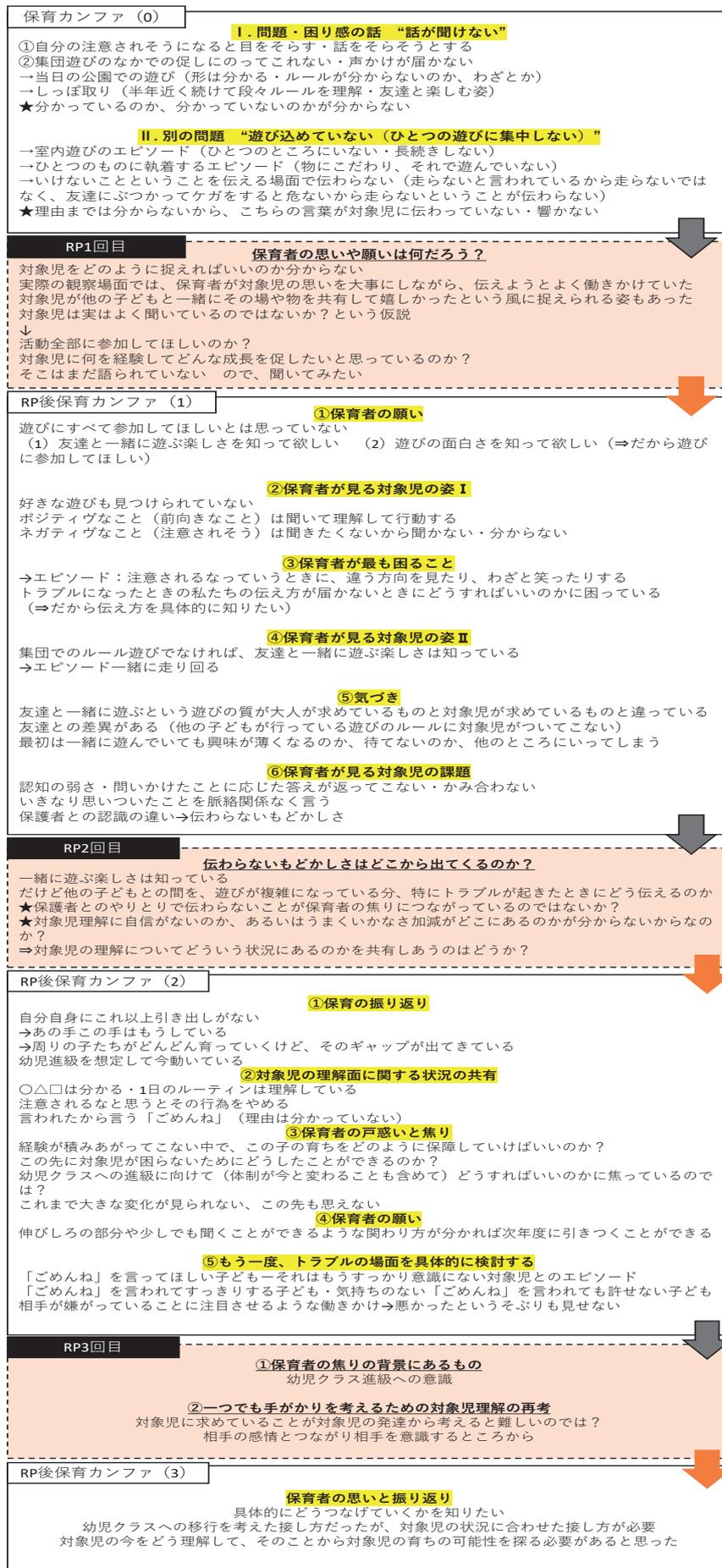


Figure 3. RP 有り型 カンファレンスの流れ

(1) RP 無し型のトピックの流れ

RP 無し型 (Figure 2) では、「①保育者による困りごと・問題となっていること」において問題になっている子どもの状況を相談員と保育者が共有することから始まっている。次いで、対象児 R 君 (仮名) の行動特性を把握していくために、「② R 君の落ち着かない姿を検討する」ところでは、相談員と保育者との問答形式のやりとりがなされていた。

相談員：「こう行ったときにだーんって、結構、勢いが・・・」

保育者 A：「勢いが強いんですね。こう突発的にぱっと行くの
で、」

相談員：「うんうんうん」

保育者 A：「予想できないし、そんなでちょっと困り果てて

しまって…園長先生、事務所の方で少し、うーん、少し見てもらいたいなあなんていうことがちょっとあったり (少し笑う)」

相談員：「じゃ、朝、先生が一人の時とかは、事務所の妙子先生とかに見てもらったりして、」

保育者 A：「そうですね。」

相談員：「フォローしてもらっている状態なんですね。」

保育者 A：「あ、声をかける暇すらないくらいで、もう助けてーって、3歳の事務所のまゑで、けっこう、声とか響いていることもあるんだろうけど。」

保育者 A：「うん、ちょっと事務所で遊んできてから、部屋に戻ってくるっていう感じで」
(RP 無し型プロトコル抜粋)

これは相談員が対象児の行動特性がどうして出てくるのかを理解するためになされており、「③相談員の R 君の特性に関する解釈」を導き出すための情報収集になっている。

相談員による R 君の特性に関して解釈を述べ、保育者がその内容を聞いて納得したところで、一度 R 君の話題が中断された。相談員は「①保育者による困りごと・問題となっていること」であげられていたその他にも手をかけたい子どもがいるという話題に戻って、クラス全体の子どもの状況について把握しようと口火を切り、「④今、手掛けたい子どもを一人ひとりあげていく」こととなった。さらに、手掛けたい子ども

の他に、クラスが騒然としているにもかかわらず、マイペースで自分の遊びの世界を楽しんでいる子ども (「⑤一方で、自分の世界で遊んでいる子どももいる」) の存在も確認している。この④と⑤の話を通して、クラスの子どもの状況を整理したうえで、最後に対象児への具体的ななかかわりについて、相談員から提案するといった流れになっていた。従って、相談員と保育者とのやりとりは、常に相談員が主導しつつも、保育者の相談内容に答える形式となっていると思われる。

(2) RP 有り型のトピックの流れ

RP 有り型では、Figure 3 の「保育カンファ (0)」において、対象児に関する問題状況や保育者の困り感が二つ挙げられている。主に“対象児が保育者の話を聞くことができないでいる。どんな言葉かけも伝わっておらず響かない。理解できているかと思ったらそうでもなさそう、理解できていないと思ったらできている素振りも見せるため、どのように対象児を理解したらいいのかが分からない”という内容であった。相談員は保育者が感じている問題や困りごとの内容を具体化するために、観察された場面をとりあげて、さらに保育者の発言を促し、各々の保育者が語りつくしたと思われるところで、RP の 1 回目を導入した。

「RP1 回目」では「保育カンファ (0)」での話に基づいて、相談員 X と相談員 Y がやりとりしているうちに、「保育者の思いや願いは何だろう？」といった話題が立ち上がってきた。それは、相談員 Y が相談員 X に“観察のなかで保育者が内心戸惑っているシーンとかあったのか？”という問いから始まる。相談員 X がその日の観察エピソードを語ると、「保育者の声を対象児はよく聞いているのではないか？」という仮説を述べたので、相談員 Y が「(対象児は) 部分的に聞いているのかな」と推察する。さらに相談員 X は「部分的には入っているというところで、(中略) みんながある活動してたときに、ずっとなるべく通して遊んでほしい、そういう思いが強いついていうこと？」という疑問から、保育者に聞いてみたい話の輪郭、つまり話題が明らかになってくる (プロトコル挿入)。ここで RP1 回目を切り上げ、保育カンファへと話し合いの場を移した。

相談員 Y：(中略)。だけど、みんながある活

動をしたときに、ずっとなるべく通してして遊んでほしいっていうか、そういう思いが強いついていうこと？ ちょっとごめん、その辺りが、部分的にっていうのが。

相談員 X：でも、その全部に参加をするのかっていうところと、でもそれに参加することによって、何を対象児に、経験して行って、彼の中の成長みたいなのを促したいと思ってるのかっていうことだよな。

相談員 Y：そう。だから本当に、みんなの話、聞いたときに、いろんな経験してほしいっていう思いが多分すごいみんな先生から伝わってきて、だからなるべくそういうことから全部丸ごとじゃなくても、参加することで何か一つ経験して伸びて行ってほしいっていうか、そこを先生がたは強く思っているじゃないかって。

相談員 X：それちょっと聞いてみたいっていうか。本当にたくさん思いを持っていて、何とか対象児にもいろんな経験してもらいたいことがきっとあるんだろうなと思うから、まだちょっとそこは語られてないかなって。

(RP1 回目プロトコル抜粋)

「RP1 回目後の保育カンファ (1)」では、「RP1 回目」の話されたことから、保育者が自由に語っていく。まず Figure 3 にある「RP1 回目後の保育カンファ (1)」の出てきたトピックを見てみると、「①保育者の願い」から「④保育者が見る対象児の姿Ⅱ」まで話が展開されたのちに、保育者たちが自ら「⑤気づき」を得た。一つは、保育者が求める遊びの質と本児が求めるそれとは違うのではないかということ、二つ目は周りの子どもたちとの違いが見られること、そのために三つ目、一緒に遊んでいても興味が薄くなって他のところに行ってしまうのではないか、ということだった。ここから、「保育カンファ (0)」で挙がっていた“話が聞けない”といった問題状況の内容が絞られ、「⑥保育者が見る本児の課題」が浮かび上がってきた。(プロトコル参照) ここで話題に区切りがついたと判断し、「RP2 回目」に移ることとした。

他の保育者：こっちが問い掛けたことに対して、問い掛けた問いに対する答えが返ってこないことと違って結構あって。だから聞くと、具体的になってちょっとすぐ思い出せないですけど、これ何してきたの、どこの公園行って

きたの？って言っても、全然違う、これからご飯食べるの、とか、全然・・・。

園長：かみ合っていない。

担任保育者：そう。応答関係がかみ合っていないことも結構あって。いきなり、ハッピー、何とかって全然、今と関係ないことがいきなり、あ、そうなんだ、みたいなことがあったりとか。応答関係もやっぱり、今、私たちが受け持ってる1歳児ですらできるような、できるつつたらおかしいけど、応答関係が、関係性が成立するようなところも、ちょっと本当に、思い付いたから言いました、みたいなことも感じられることも多くて。

(RP1 回目後の保育カンファ (1) プロトコル抜粋)

「RP2 回目」では、その前の「保育カンファ (1)」の終盤、主に「⑥保育者が見る本児の課題」に焦点が当たった。そこでは「保育者が伝わらないともどかしさを感じていることはどこから出てくるのか？」といったことである。相談員 Y は“保護者とも微妙に認識がずれていることへの焦り”について、相談員 X は“保育者の専門性が問われることへの焦り”を挙げている。その後、やりとりのなかで“対象児が何をどこまで理解できているかについての見解を今一度保育者同士で整理し共有したほうがいいのではないか”という案が出てきた。ここで「RP2 回目」を区切ることにした。

「RP2 回目後の保育カンファ (2)」では、「RP2 回目」を受け、保育者たちが自分たちの保育を振り返るところから始まった。担任保育者の「自分自身にこれ以上の引き出しがない」ということに触れると、他の保育者は、“既に手は尽くしているけれど、周りの子たちが成長している中でそのギャップが生じている”とフォローする発言が出てくる。次いで、対象児の理解面を探るためにそれぞれが見てきて感じていることを述べ合うなかで、「保育者の戸惑いと焦り」がどこから出てくるのかが明らかになってくる (Figure 3 「RP2 回目後の保育カンファ (2) ③保育者の戸惑いと焦り」を参照)。その後「④保育者の願い」が出てきたことで、「⑤もう一度、トラブルの場面を具体的に検討する」へ話題が移っていった。つまり、何を検討していくかがクリアになり、かつ参加者全員で検討課題が共有されることになったと言えるだろう。ここで

は、あるエピソードをもとに、“対象児が表面的で保育者に言われたように「ごめんね」と言っていて、なぜそれを言う必要があるのか、どうしてこのような事態になったのかが理解できていない様子”が挙げられた。そして、どうしたら本児に理解できるのだろうかという問題が示され、区切りが良いと判断し、「RP3 回目」に移った。

「RP3 回目」では、保育者の焦りが幼児クラス進級への意識があったことが分かったことを共有し、「RP2 回目後の保育カンファ (2)」の終わりに出てきた「⑤もう一度、トラブルの場面を具体的に検討する」で出てきたエピソードをもとに、対象児への理解を深めていく話し合いがされた。例えば、本児自身が「ごめんね」と言われてすっきりしたとを感じる経験がなければ、どうして「ごめんね」という必要があるのかの理由まで辿り着けないこと、そこまでの理解の発達が達しているかというところではないので、そこまでを求めることが今は難しいのではないかという見解が出された。こうした一般的な発達論を念頭に置きつつ、対象児の発達について見解を示したあとで、相手と感情でつながりあえる体験をたくさんしていけると良いかもしれないという提案も出ていた。ここで話題に区切りが見えてきたので、「RP3 回目後の保育カンファ (3)」に移っていった。

「RP3 回目後の保育カンファ (3)」は最後のセッションとなることもあり、保育者からはこれまでの話を振り返り、さらに検討したいことや学びになったことが挙げられていた。例えば、具体的につなげていく方法を知りたかった、幼児クラス進級を考えての接し方だったが、対象児の状況にあわせた接し方が必要なことに気づいたといったものだった。

(3) RP 有り型と RP 無し型の比較

RP 有り型では、相談員が保育者に対して直接、対象児や問題状況の解釈についてあまり述べずに、代わりに RP のセッションで話されていた。さらに、RP を受けた後、保育者各々が、困りごとや問題状況についてエピソードを出し多角的に語り合いながら、それへの気づきや振り返りが自発的に生じていた。これは、RP の理論でも言われているように、RP の時間に保育者が語るのを中断し、問題になっていることから離れ、「聴く」ことで内的な思考が促進されたためと思

われる。その分、カンファレンスにおいて発言が自然と湧き出てくるようなものになっている。

RP 無し型は、相談員と保育者との直接的なやりとりで話が展開されていくので、どうしても問答形式になりやすい。そのため、じっくり考える、つまり内的な思考を繰り広げる余裕がなく、回答は質問の意に即した受動的なものになる傾向になるということが考えられる。それは保育者に限ったことではなく、相談員にとっても同様の原理が働く。相談員は保育者があげた問題状況や求めに何とか答えたいという気持ちで、その回答に導くための質問をしてしまう。そのため想定外のことを思い浮かべにくい状況に陥りやすい。RP のセッションを入れることで、相談員は保育者から離れて、自分自身の思考の枠組みも別の相談員とやりとりしながら振り返ることとなる。そのことが、その次の保育者とのセッションでは、保育者の自由な語りを聴くことができるようになっていたと考えられた。

2. 分析Ⅱ 相談員・保育者による発言形式の特徴

分析Ⅱでは、分析Ⅰで得られたトピックの変遷にあたり、相談員と保育者に発言形式に特徴があったのかどうか、オープンコーディングを行い、その検証を行った。その結果、RP 無し型において、相談員の発言は合計で 48 あるうち、14 のコードと 6 のカテゴリーが生成された。保育者の発言は合計で 95 あるうち、21 のコードと 6 のカテゴリーが生成された。RP 有り型においては、相談員の発言が合計で 105 あるうち 28 のコード・5 のカテゴリー、保育者の発言は合計 152 で 27 のコード・5 のカテゴリーが生成された。コーディングのコードやそのカテゴリー、その内容については文末に添付した。コードに該当する発言数とその割合は Table 1 ～ Table 4 にまとめた。

(1) 相談員の発言形式の特徴

まず相談員の発言内容の特徴から RP 無し型と RP 有り型の比較を行ったところ、次のようなことが見出された。相談員による「子ども理解に関する発言」の割合は RP 無し型 (16.3%) と RP 有り型 (23.8%) とやや RP 有り型の方が多かった。しかしながら、RP 有り型においては保育者に直接伝える率が減っており (RP 無し型 5

発言 10.4% > RP 有り型 6 発言 5.7%)、その代わりに RP セッションで語られている。言い換えれば、対象児の理解やそのこととかかわって出てくる問題について相談員と保育者が直接やりとりすることが RP 有り型の場合には少なくなっていたを示唆する。つまり、分析 I のトピック分析において、その時々の問題を保育者が一旦手離し、相談員が検討している内容を聴くことに徹することができることを支持する結果となった。

次に、相談員による「問いかけ」に注目すると、RP 無し型の方が RP 有り型に比べ発言数の割合が高かった (RP 無し型 60.4% > RP 有り型 32.4%)。RP 無し型では、「問いかけ」は相談員が目の前の保育者に直接投げかけることとなる。すると、保育者はそれに答えなければならない気持ち働き、その結果、問答形式になりやすいことが示された。加えて RP のセッションにおける「問いかけ」の表現を見てみると、相談員間では、「... ということを聞いてみたい」や「... なのかな」といった表現になる傾向があった。RP セッションにおける「問いかけ」は保育者自身に向けられたものだったとしても、保育者にとってはひとつの意見や問題提起のように受けとめられる可能性が示された。

その他に、RP 有り型では「保育者の心情や意図への言及」が RP 無し型よりもその発言の割合が高く出ていた (RP 有り型 16.2% > RP 無し型 2.1%)。この結果はその時々文脈によるところも大きい。一概に RP を入れたかどうかの効果ということではできないが、「保育者の心情や意図への言及」のあり方を注目することで、次のようなことが示唆される。RP セッションにおける「保育者の心情や意図への言及」は、保育者がまだ言葉にしていない・語っていない部分に焦点が当たり、相談員同士での推察として話が展開されていた。RP 無し型では保育者の語りにあわせた相談員による共感的理解に近く、保育者の困っていることや問題状況を相談員自身が理解していることを伝え、保育者に安心して語ってもらう作用が働いている。つまり、同じような発言形式でも話の流れや保育者にどのような影響を及ぼすのかの意味が異なっていることが示された。それは RP セッションの有る無しによってある種の傾向があるかもしれないという仮説が考えられる。これについては、今後、

実践研究を積み重ねるなかでの分析の視点になるろう。

(2) 保育者の発言内容の特徴

保育者の発言内容では、「保育の振り返り」が RP 有り型の方が多かったこと (RP 有り型 12.5% > RP 無し型 3.2%) が特徴的であった。これは、RP セッション後に出現しており、その前の RP セッションで保育者自身が心のなかで思考を巡らせていたことと関係しているのかもしれない。しかし、RP 無し型において「保育の振り返り」がなされにくいとは言い切れない。この時は、相談主訴や話の流れから、まずはクラス全体の子どもの状況もおさえ、緊急対応的に具体的な対象児への対応を考えることが目的になっていったためである。カンファレンスにかけた時間の違いも影響している可能性が否めない。

逆に「相談員の質問に対する回答」や「同意・うなずき」に関しては RP 無し型の方が多かった (「相談員の質問に対する回答」RP 無し型 16.8% > RP 有り型 0%、「同意・うなずき」RP 無し型 27.4% > RP 有り型 7.9%)。RP 無し型の場合は、相談員から直接質問を投げかけられるので、それに回答することが自然と多くなってしまったと思われた。さらに「同意・うなずき」が多いのは、それとは異なる意見が出ていないことを示唆し、その時に話されている内容が同じ方向に向きやすくなっていると言える。これらは相談員の質問に回答することに思考が焦点化しやすく、同じ方向で話が進んでいく状況では、様々な視点から思考を巡らす内的な思考に辿り着く余裕がなくなってしまうことが考えられた。

Table 1. RP 無し型 相談員の発言形式

相談員の発言数(n=48)	該当数	割合
【問いかけ】	29	60.4%
クラスへの支援体制に関する確認	2	4.2%
保育者の対応に関する質問	1	2.1%
保育者への対象児に関する質問	9	18.8%
対象児以外の子どもについての質問	11	22.9%
対象児も含めた子どもの関係への質問	3	6.3%
クラスの問題状況に関する確認	2	4.2%
クラスの問題になっていない状況への質問	1	2.1%
【子ども理解に関する発言】	9	18.8%
相談員による対象児理解	5	10.4%
相談員の観察エピソード	3	6.3%
相談員による対象児以外の子ども理解	1	2.1%
【対象児への対応の提案】	1	2.1%
【観察していた時の相談員の心情】	2	4.2%
【保育者の心情を推察】	1	2.1%
【相談員による肯定・うなずき・繰り返し】	6	12.5%

Table 2. RP 無し型 保育者の発言形式

保育者の発言数(n=95)	該当数	割合
【保育者による子ども理解に関連する発言】	30	31.6%
対象児の理解	8	8.4%
対象児の行動・エピソード	6	6.3%
周りの子どもの反応	2	2.1%
対象児理解に対する疑問	2	2.1%
子どもの関係に関する理解	4	4.2%
対象児以外の子ども理解	8	8.4%
対象児以外の子どもの行動・エピソード	4	4.2%
対象児以外の子どもへの疑問	1	1.1%
対象児以外の子どもへの思い	1	1.1%
【保育者の困り感・問題状況】	7	7.4%
クラスの問題になっている状況	2	2.1%
保育者の困り感	4	4.2%
対象児以外の子どもへの困り感	1	1.1%
【保育の振り返り】	3	3.2%
【問題状況への対応】	7	7.4%
子どもへの一時的な対応	2	2.1%
保育者の対応の裏にある心情	1	1.1%
クラスへの支援体制	2	2.1%
クラス以外への対応ニーズ	2	2.1%
【相談員の質問に対する回答】	16	16.8%
対象児以外の子どもに関する回答	7	7.4%
相談員の対象児に関する質問に対する回答	5	5.3%
曖昧で半信半疑の回答	4	4.2%
【同意・うなずき】	26	27.4%

Table 3. RP 有り型 相談員の発言形式

相談員の発言数 (n=105)	はじまり のカ ン フ ァ	RP1回 目	RP1回 目 後 カ ン フ ァ	RP2回 目	RP2回 目 後 カ ン フ ァ	RP3回 目	RP3回 目 後 カ ン フ ァ	合計	割合%
【問いかけ】								38	32.4%
対象児の情報を確認する質問	2	0	0	0	0	0	0	2	1.9%
過去と現在までの変化を問う質問	1	0	0	0	0	0	0	1	1.0%
対象児以外の子どもの反応に関する質問	0	0	0	0	1	0	0	1	1.0%
対象児理解を掘り下げる質問	0	0	1	0	0	0	1	2	1.9%
対象児の経験に関する疑問	0	0	0	0	0	1	0	1	1.0%
相談員への保育者に関する質問	0	1	0	0	0	0	0	1	1.0%
対象児に関する確認の質問	2	3	0	0	3	6	0	14	13.3%
保育者に聞いてみたいという提案	0	2	0	0	0	2	0	4	3.8%
相談員への質問の言い換え	0	2	0	4	0	0	0	6	5.7%
対象児の発達理解への問い	0	0	0	2	0	0	0	2	1.9%
保育者の困り感への問い	0	0	0	2	0	0	0	2	1.9%
保育者の活動のねらいや願ひへの問い	0	2	0	0	0	0	0	2	1.9%
【保育者の心情や意図への言及】								17	16.2%
保育者の心情を推察	0	1	0	8	1	1	0	11	10.5%
保育者のねらいや願ひの推察と確認	0	1	2	0	0	0	0	3	2.9%
保育者の困り感への解釈	0	0	0	2	0	1	0	3	2.9%
【相談員による子ども理解】								25	23.8%
相談員による対象児理解	0	4	0	0	1	5	3	13	12.4%
相談員の子どもの観察エピソード	1	0	0	0	0	2	1	4	3.8%
一般的な発達論からの考察	0	0	0	0	0	1	0	1	1.0%
質問に対する推測含む同意	0	2	0	0	0	5	0	7	6.7%
【保育への言及や提案】								12	11.4%
保育者の子どもへの働きかけへの印象	0	1	0	0	0	0	0	1	1.0%
子どもと保育者の観察エピソード	0	3	0	0	0	0	0	3	2.9%
対応の切り口への期待	0	0	0	1	0	0	1	2	1.9%
対象児の今後必要になるであろう経験の提案	0	0	0	0	0	4	2	6	5.7%
【次の話の展開を促す発言】								13	12.4%
保育者の言葉の繰り返し	0	0	0	0	1	0	0	1	1.0%
他の保育者への振り	2	0	0	0	0	0	0	2	1.9%
保育者の話の整理	1	0	2	2	0	1	0	6	5.7%
具体化を促す	0	0	1	0	0	0	0	1	1.0%
感想	0	3	0	0	0	0	0	3	2.9%

Table 4. RP 有り型 保育者の発言形式

保育者の発言数(n=152)	はじまり のカ ン フ ァ	RP1回 目	RP1回 目 後 カ ン フ ァ	RP2回 目	RP2回 目 後 カ ン フ ァ	RP3回 目	RP3回 目 後 カ ン フ ァ	合計	割合%
【対象児の理解と関連する発言】								96	63.2%
対象児理解の差異への言及	0		1		0		0	1	0.7%
対象児理解への気づき	0		3		0		0	3	2.0%
対象児理解	16		10		7		17	50	32.9%
対象児理解への疑問	5		0		3		2	10	6.6%
対象児の今後の困り感への推察	0		0		3		0	3	2.0%
保育者による本児のエピソード	6		5		4		4	19	12.5%
家庭環境から推察される発達の状況	0		0		0		2	2	1.3%
対象児理解への質問	2		0		2		2	6	3.9%
保護者から聞いた対象児の様子	0		0		0		1	1	0.7%
対象児へのかかわり	0		0		0		1	1	0.7%
【保育者の困り感や疑問点】								16	10.5%
保育者の困り感	1		4		2		1	8	5.3%
困り感を説明するエピソード	3		0		0		0	3	2.0%
質問に対する迷いを含む回答	2		0		0		1	3	2.0%
今後の保育への心配	0		0		2		0	2	1.3%
【保護者理解と対応】								4	2.6%
保護者理解	0		0		1		0	1	0.7%
保護者との認識の差異	0		2		0		0	2	1.3%
保護者対応のあり方への提案	0		1		0		0	1	0.7%
【保育に関する振り返りや方針】								19	12.5%
具体的なかかわり方が知りたい	0		0		0		2	2	1.3%
今後の様子を見ていく	0		0		0		1	1	0.7%
今後の保育への気づき	0		0		0		2	2	1.3%
保育者によるかかわり方の提案	0		0		0		1	1	0.7%
保育の振り返り	0		0		5		2	7	4.6%
保育者による保育のねらいや願ひ	0		4		2		0	6	3.9%
【次の発言を促す】								17	11.2%
保育者から保育者へ質問(対象児について)	0		0		0		1	1	0.7%
話してもいいかどうかの確認	2		0		0		0	2	1.3%
話の内容の絞る促し	2		0		0		0	2	1.3%
同意・うなずき	7		0		2		3	12	7.9%

IV. 総合考察

1. 巡回相談における相談員と保育者の対話を考える

リフレクティング・プロセスは、近年フィンランド西ラップランド地方のケロプタス病院で開発された精神医療システムであるオープンダイアログによって大きく脚光を浴びることになった。オープンダイアログは主に急性期の統合失調症のクライアントとその関係者（例：家族・友人・地域の福祉関連のワーカー等）を対象にした24時間対応の治療的介入である。病院にSOSの電話が入れば、いつでも直近でオープンダイアログのセラピストたちが自宅や近隣のクリニックに足を運び、クライアントとその関係者とミーティングを開く。このとき行うのはクライアントの症状に対する診断でも投薬や個別の心理療法などの治療でもない。その名称にある通り、対話（ダイアログ）に基づいたミーティングである。リフレクティング・プロセスはその対話を活性化させるために導入された。

オープンダイアログにおける対話の概念はミハイル・バフチンの思想に依拠する。人はそれぞれ異なる感情や思考を持っている。それは同一人物でない限り、全てが同じになることはない。故に同じものを見ても、同じように感じたり、考えたりすることは決してない。このことを前提に対話理論が構築され、それぞれの違いに敬意を払い、その人の話を聴くということが重視される。田島¹⁴⁾は「相手の視点の独自性を尊重し、相手の応答に応じて自身の視点を改変していく（言語認識に異化をもたらす）ようなコミュニケーションを指す」とバフチンの対話の概念を説明している。従って、オープンダイアログでは、問題状況を解決することを目的とせず、対話することそのものを最重要事項とし、ミーティングに参加した者たちが互いの違いを出し合い、多様な視点から問題状況を眺めるうちに、その問題に新たな視点や意味が生まれ、自然と問題が解消されることを期待する。

従来、巡回相談における相談員と保育者との対話は、対等な関係で語り合うことに注目されていた。一方で、オープンダイアログの根幹をなす対話の概念の立場に立てば、“互いの違いを聴きあう”ことのほうが重視される必要がある

だろう。本研究は、相談員と保育者との対話を促していくためにリフレクティング・プロセスを導入し、その効果の検証を試みてきた。実施している園や事例の違いといった要因の影響は免れないが、リフレクティング・プロセスを導入した場合のほうが、多様な視点で語り合い、聴き合えることが示唆された。結果と考察でも記したように「同意やうなずき」は決して相手との違いを尊重したことにはならず、問題を語る方向性を固定化し、そこにあるわずかな差異を見逃してしまう可能性がある。相談員は保育者との差異と向き合い、自らの視点も改変していく姿勢を持ち、リフレクティング・プロセスのような対話を促進するような場を作り上げていくことを視野に入れていくことで、巡回相談をより柔軟に変えていくことができると考えられた。

2. 巡回相談の理論的位置づけを問い直す

従来、巡回相談はコンサルテーションとして理論的には位置づけられてきた¹⁵⁾。障害児や発達に気になる子どもを含む保育について、保育者と共に考え合うというところで、子どもに直接介入するのではなく、子どもとかかわる保育者に介入する間接支援とされている。その時々には生じる問題解決に焦点が当たりやすい。しかしながら、それだけではなく、巡回相談には、保育者が自らの実践を振り返り、明日の保育を想像し創造することをエンパワーメントする保育支援の機能も持つとされている¹⁶⁾。言い換えれば、コンサルテーションでは問題解決に焦点が当たっているのに対して、それだけでは語りきれない巡回相談の理論的な位置づけがあるということを暗に示している。

本研究におけるRPセッションの導入は、相談員と保育者との対話を活性化させることを主眼としていたが、保育者自身が多角的に子どもを捉え、保育を振り返るといった効果が見られた。そのような意味で、保育支援の機能の方が強いと言っていいだろう。一方で、相談員兼分析者としての所感ではあるが、RPセッションを取り入れることによって、相談員自身の対話の持ち方を振り返り、保育現場からの学びや相談力量の向上にも貢献すると思われた。従って、保育者だけではない相談員のエンパワーメントにもつながっていくことが予想される。

ところで、北欧では組織に所属している者が外部の専門家との対話を通して、その仕事における学びを深めていくダイアロジカル・スーパーヴィジョンという方法が広がりを見せている¹⁷⁾。スーパーヴィジョンは同じ専門領域の先輩からアドバイスを受けることを意味していたが、ダイアロジカル・スーパーヴィジョンは外部の専門家との対話を通して振り返ることを重視している。その結果、互いの専門性が向上していくとも言われている。その点で、問題解決を目的としたコンサルテーションとも明確に区別されている。さらにコンサルテーションの枠組みでは対話が生じにくいことも指摘されている。

以上のことを考えれば、コンサルテーションだけでは表現できない部分を含め、巡回相談を理論的に捉えるための新たな枠組みを打ち立てていくことが今後の課題になろう。

3. リフレクティング・プロセスの導入の課題

本研究における巡回相談に導入したリフレクティング・プロセスでは、調査研究を目的としてRPセッションに別の相談員を招聘することで実現した。実際の活用には、コストと時間がネックとなる。そのため、その場にいる保育者同士でRPグループを作ってもらおうなどの工夫をし、改良していく余地がある。

また、巡回相談における保育者のニーズによって、問題解決に焦点を当てるのか、対話型の振り返りを重視するのかを判断し、巡回相談の保育カンファレンスの場をどう設定していくかを検討していく必要も出てくるであろう。保育者の意見も募りながら模索することも今後の課題である。

【付記】

本研究は三山岳（研究代表者）の日本学術振興会 科学研究費助成事業 基盤研究（C）課題番号 17K04360「保育者のインクルーシブな環境意識を構築する巡回相談の実践的研究」の一部として研究された。

【注】

注1) 相談員 Y は相談員 X と同様に巡回相談の相談員の仕事に従事しており、専門領域も同様である。

注2) トピック分析は、三澤・板倉¹³⁾ 大坊¹⁸⁾ を

参照し、Table 5 のようにトピックを抽出し、さらにトピックのまとまりをテーマとして命名した。

Table 5. トピック分析の例

話者	発言	トピック	テーマ
相談員	で、言ったら分かるのかな？	言えば分かる	Rの落ち着いた姿勢を検討する
園長	その事務所に遊びに来て、で、次は「Rちゃん、私と一緒にそっと入ってみようか」って言ってそっと入ってみて、おもちゃを壊すとか全くなくて。言えば分かるんだなって、…って思いましたね。		
相談員	うんうんうん	楽しそうどころに行っただけ	
園長	彼にしてみればね、いきなり楽しいところにきて、まあ、何やってるの、楽しそう、バーンって感じで		
担任AB	（首を縦に振り）うんうんうん		

注3) オープンコーディングはテキストを抽象的な概念にしていくものである。今回の分析にあたり、佐藤¹⁹⁾の定性的コーディング、戈木²⁰⁾のGTAを参照した。

【謝辞】

本研究の調査にあたり、ご協力いただいた園の先生方、心より感謝申し上げます。また、愛知県立大学教育福祉学部三山岳准教授にはリフレクティング・プロセスに参加していただきと同時にコーディング等の検討作業の助言をいただきました。深く感謝申し上げます。加えて、帝京短期大学近藤万里子講師にはコーディングの検討作業に参加してもらいました。深く感謝申し上げます。

【文献】

- 1) 三山岳(2015) 障害児保育の巡回相談における専門性の歴史的検討(その1) - 発達保障論と階層・段階論との関連から(1960～1970年代) 愛知県立大学教育福祉学部論集 63, 89-97
- 2) 三山岳(2016) 障害児保育の巡回相談における専門性の歴史的検討(その2) ICIDHとの関連から(1980～90年代) 生涯発達研究 8, 47-58
- 3) 浜谷直人(2014) インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談 障害者問題研究 42(3), 178-185
- 4) 守巧・中野圭子・酒井幸子(2013) 保育者の主体的な保育実践を導くコンサルテーション成立要因の抽出・コンサルテーション実施の「その後」に焦点を当てて - 保育学研究 51(3), 368 - 378

- 5) 森正樹・根岸由紀・細渕富夫(2013) 臨床発達心理学的観点に基づくコンサルテーション技法の考察: 幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目して 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 12, 59-66
- 6) 五十嵐元子(2020) 相談員と保育者の対話と協働を考える - リフレクティング・プロセスを取り入れた保育巡回相談の実践について - 早期発達支援研究 3, 77-84
- 7) 浜谷直人・三山岳(2016) 子どもと保育者の物語によりそう巡回相談 - 発達がわかる, 保育が面白くなる ミネルヴァ書房
- 8) 五十嵐元子(2021) 子ども理解における保育と心理の共同構築 - オープンダイアログからの学び 発達 168, 69-74 ミネルヴァ書房
- 9) 矢原隆行(2016) リフレクティング - 会話についての会話という方法 ナカニシヤ出版
- 10) 齋藤環(2019) オープンダイアログがひらく精神医療 日本評論社
- 11) 野口裕二(2018) ナラティブと共同性 - 自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ - 青土社
- 12) 矢原隆行・田代順(2008) ナラティブからコミュニケーションへ - リフレクティング・プロセスの実践 弘文堂
- 13) 三澤文紀・板倉憲政(2009) リフレクティング・プロセスにおけるコミュニケーション形式の効果に関する研究 東北教育心理学研究 11, 1-9
- 14) 田島充士(2019) 心理臨床場面で生きるバフチン・ダイアログ論 - オープンダイアログを考察対象として 臨床心理学 113 (19) 5, 539-545 金剛出版
- 15) 東京発達相談研究会・浜谷直人編著(2002) 保育を支援する発達臨床コンサルテーション ミネルヴァ書房
- 16) 浜谷直人・三山岳編著(2016) 子どもと保育者の物語によりそう巡回相談 発達がわかる, 保育が面白くなる ミネルヴァ書房
- 17) Kai Alhanen・Anne Kansanaho・Olli-Pekka Ahtiainen(2020) Dialogical Supervision: Creating A Work Culture Where Everybody Learns Books on Demand
- 18) 大坊郁夫編著(2005) 社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版
- 19) 佐藤郁哉(2008) 質的データ分析法 - 原理・方法・実践 - 新曜社
- 20) 戈木クレイクビル滋子(2016) グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版理論を生み出すまで 新曜社

<文末添付資料>発言形式のコーディング【 】はカテゴリー その下にあるのがコード (RP 無し型)

相談員の発言		発言コード・カテゴリーに関する具体的な定義
【保育者への質問・確認】		【相談員から保育者に対して投げかけられた質問や確認】
	クラスへの支援体制に関する確認	園のなかで問題になっているクラスに対してどのような支援が行われているかを確認する(例:朝、先生が一人のときは事務室の先生に子どもを見てもらっているんですね)
	保育者の対応に関する質問	保育者の対応について尋ねる質問(例:今日は対象児の話が一番に挙がってきたけれども、他の子どもはまだ手がかかっている状態?)
	保育者への対象児に関する質問	対象児の行動や理解、好きなこと、特徴を尋ねる質問(例:ぶつかったりすることがよくあるの?言ったら理解できますか?)
	対象児以外の子どもについての質問	対象児以外の子どもの行動や理解、好きなことや特徴を尋ねる質問(例:〇〇ちゃんはどんな子どもですか?)
	対象児も含めた子どもの関係への質問	対象児を含む子ども同士の関係性やかかわりを尋ねる質問(例:〇〇君、△△ちゃん、対象児と3人はよくぶつかるんですか?)
	クラスの問題状況に関する確認	クラスで問題になっている状況への確認(例:こっちで〇〇ちゃんの対応してると、あっちで△△ちゃんがもめてたりして、あっちもこっちも結構見ていないとならないですね)
	クラスの問題になっていない状況への質問	問題状況の一方でそうでない状況に関する質問(例:まわりがわーとなっていて、〇〇君がいたらみんなちよっと・・・和めるのかな?)
【子ども理解に関する発言】		【相談員が保育者に子ども理解を語る発言】
	相談員による対象児理解	相談員が解釈した対象児の特性や行動の背景に関する語り(例:コントロールが難しいぶん、ぱっとなっちゃうんですね。で、しかも色々な刺激に反応しやすいから、平等になんか入ってくる感じで。そうすると刺激の多い部屋の中だと落ち着きのなさにつながる。)
	相談員の観察エピソード	相談員が巡回当日に観察した子どものエピソード
	相談員による対象児以外の子ども理解	相談員が解釈した対象児以外の子どもの特性や行動の背景に関する語り
【対象児への対応の提案】		対象児にどうかかわるかの具体的な提案
【観察していた時の相談員の心情】		相談員が巡回当日に観察していた時の心情を述べる
【保育者の心情を推察】		保育者が保育している時の心情を相談員が推察し言語化したもの
【相談員による肯定・うなずき・繰り返し】		保育者の話に共感的に肯定したり、うなずいたり、繰り返している
保育者の発言		発言コード・カテゴリーに関する具体的な定義
【保育者による子ども理解に関連する発言】		【保育者が理解した子どもの姿とそれに関連する発言】
	対象児の理解	保育者が理解する対象児の行動傾向や特性に関する語り(例:勢いが強い。言えば分かる。)
	対象児の行動・エピソード	保育者が見た対象児の行動に関するエピソードをあげる
	周りの子どもの反応	対象児に対する周りの子どもの反応に関する語り(例:周りの子はびっくりしちゃうよね)
	対象児理解に対する疑問	対象児の行動の原因等分らず、疑問に思っていることを言語化した語り(例:そういうところが何なんだろうと思って)
	子どもの関係に関する理解	子ども同士の関係に関する保育者の理解(例:お互いにやるなあっていうところは多少あったんじゃないかな)
	対象児以外の子どもの理解	対象児以外の子どもの状況を説明する語り(例:〇〇ちゃんは月齢も高いししっかりしてたけど、お母さんとなかなか離れられなくて)
	対象児以外の子どもの行動・エピソード	
	対象児以外の子どもへの疑問	対象児以外の子どもについて疑問に感じている語り(例:このままでいいのかなって)
	対象児以外の子どもへの思い	
【保育者の困り感・問題状況】		【保育者が感じている困っていることや問題状況に関する発言】
	クラスの問題になっている状況	保育者がクラスの保育で問題になっている状況に関する語り(例:〇〇君が落ち着いたと思ったら、今度は対象児で、とにかくバタバタで)
	保育者の困り感	保育者が対象児の対応に困っていることを吐露した語り(例:〇〇君の行動が予想できないし、もう困り果ててしまっ…)
	対象児以外の子どもへの困り感	対象児以外の子どもへの対応に困っているかを吐露した語り
【保育の振り返り】		今までの保育を振り返る語り(例:ああ、この子は、あの帰りまじょうだけじゃダメなんだなって。ちょっと反省したの。)
【問題状況への対応】		【保育者が実践する問題状況への対応に関する発言】
	子どもへの一時的な対応	対象児への一時的で緊急の対応内容(例:ぶつかったときが大きいから、だって間に体ごと入らないと、危険を感じる時があるから)
	保育者の対応の裏にある心情	本当はこういう保育がしたいわけではないけど仕方なくやっていることに対する心情の語り(例:喧嘩とか見守っている余裕はないよね。)
	クラスへの支援体制	クラス以外の保育者に受けている支援(例:事務所で遊んできてから、部屋に戻ってくるっていう感じで)
	クラス以外への対応ニーズ	クラス以外の保育者に支援してもらいたい内容(例:事務所の方で少し見てもらいたいなあなんて)
【相談員の質問に対する回答】		【相談員から投げかけられた質問に対する回答】
	対象児以外の子どもに関する回答	対象児以外の子どもに関する質問に対する回答(例:そうですね。好きな遊びがあると少し遊んだりすること)
	相談員の対象児に関する質問に対する回答	対象児に関する質問に対する回答(例:なんかね、ちょっとね、伺いながらという感じはまったくなくて。)
	曖昧で半信半疑の回答	相談員の質問に”はい”とも”いいえ”とも言えないことを表現した回答(例:どうかねえ。)
【同意・うなずき】		前の発言への同意・肯定/肯定的うなずきや相づち

<文末添付資料> 発言形式のコーディング【 】はカテゴリー その下にあるのがコード (RP 有り型)

相談員の発言	発言コード・カテゴリーに関する具体的な定義
【問いかけ】	
対象児の情報を確認する質問	対象児の基礎情報を確認する質問 (例:〇〇君は0月生まれて早生まれではあるんですね)
過去と現在までの変化を問う質問	対象児の過去から現在の変化を尋ねる質問 (例:前と比べてきょうはこうだったとか、そういうのってありますか?)
対象児以外の子どもの反応に関する質問	対象児に対する周りの子どもの反応を尋ねる質問 (例:他の子で…みたいなことを言う子はいますか?)
対象児理解を掘り下げる質問	以前までの話で出てきた対象児理解をさらに掘り下げようとする質問 (例:〇〇ということは、怒られるとか、注意されるなんていうときに限定される?)
対象児の経験に関する疑問	対象児が経験したことが有るか無いかへの疑問を呈する語り (例:本人は、ごめんねって言われてすっきりしたって経験あん)
相談員への保育者に関する質問	相談員が相談員に保育者のことについて尋ねる質問 (例:今日見て、実際にその辺りの戸惑いっていうか、先生たちが感じておられるっていうのは、感じられたの?)
対象児に関する確認の質問	語られたエピソードに関する自分の理解を確認する質問 (例:あの〇〇君はやっぱり許せないよみたいになってたんですね。)
保育者に聞いてみたいという提案	保育者に聞いてみたいことの提案 (例:それちょっと聞いてみたいっていうか、本当にたくさん思いを持っていて、まだちょっとそこは語られてないかなって。)
相談員への質問の言い換え	相談員が相談員に行った質問の言い換え (このことで質問の意図が明確化される効果がある。例:内面ではそういうふうに戸惑われているのかってというような感じなのか。どんな感じですか。)
対象児の発達理解への問い	対象児の特に発達に関する理解への問い直し (例:彼ってそこははっきりしてる子なのか、ある程度はものが受け入れられたりするかなって感じなのか、どうなんだろうねと思って。)
保育者の困り感への問い	保育者の困り感を推察し、それを問い直す語り (例:自分はこう理解してるというところに自信がないのか、そもそも自分がちゃんとこの子の育ちみたいなのをうまく捉え切れてないからっていうふうにいるのか。)
保育者の活動のねらいや願いへの問い	相談員が保育者の抱く活動のねらいや思いを問うような語り (例:部分的には入るだけっていうことで、丸々ずっと遊んでほしいって思いがあるってこと?)
【保育者の心情や意図への言及】	
保育者の心情を推察	保育者の心情を推察した語り (例:先生たちがすごく戸惑われているって感じは、彼の行動を理解しようとしても、どう捉えたらいいのかっていう感じで)
保育者のねらいや願いの推察と確認	保育者のねらいや願いを推察しながら確認をする語り (例:より友達と一緒に遊ぶことが楽しいとか、面白いぞっていうことを〇〇君に経験してもらいたっていうところですかね。)
保育者の困り感への解釈	保育者の困っていることを解釈した語り (例:こころの辺りもどかしさっていうところが逆に今の困り感っていうか、どうしたらいいんだろうって思いとつながってるのかなって感じがすげえするんですね。)
【相談員による子ども理解】	
相談員による対象児理解	相談員によって観察された子どもの理解や解釈 (例:本人も分かったみたいで。2回ぐらいは指示を出さないと入ってかない感じはした。)
相談員の子どもに関する観察エピソード	対象児に焦点を当てた相談員による観察エピソード
一般的な発達論からの考察	一般的な発達論から対象児の姿を考察した語り (例:今、相手の気持ちとか相手の状況とかいっぱい伝えるけど、あんまり入っていかないんじゃないかなっていう気もしたり。)
質問に対する推測含む同意	質問に対して断定はできないが恐らくそうであろう推測を含む肯定 (例:かもしれない)
【保育への言及や提案】	
保育者の子どもへの働きかけへの印象	相談員が観察した保育者の子どもへの働きかけに対する印象やイメージを語る (例:保育を見ててすごく感じたのは、先生たちは一人一人をすごく大事にしようとして関わってるなっていうふうに思っています)
子どもと保育者の観察エピソード	子どもと保育者とのかわりに焦点を当てた相談員による観察エピソード
対応の切り口への期待	保育のなかでの対応の切り口が得られそうな期待を述べる (例:それが発展してくると、親御さんにどこまで言えいいのかみたいな共有は一応ここまでできていて、ここまでは言おうかって話ができてるような気がするんだけど。)
対象児の今後必要になるであろう経験の提案	対象児にとって今後必要になるであろう経験の提案 (例:よりもっと原始的というか、くすぐって笑う程度でもいいのかなっていう気はする)
【次の話の展開を促す発言】	
保育者の言葉の繰り返し	保育者の言葉を繰り返す
他の保育者への振り	別の保育者に向けて次に発言を求める (例:〇〇先生はどうですか)
具体化を促す	前の発言から次の発言をしやすくするための合いの手。言葉の繰り返しも含む。(例:例えば。)
保育者の話の整理	保育者の発言を整理して返す語り
保育者の感想	保育者の発言全体に関する感想 (例:カンファレンス初めてなんですね)

<文末添付資料> 発言形式のコーディング【 】はカテゴリー その下にあるのがコード (RP 有り型)

保育者の発言		発言コード・カテゴリーに関する具体的な定義
【対象児の理解と関連する発言】		
対象児理解の差異への言及		対象児への理解に差異があることを言語化 (例: 常に関わってるスタッフと、そうでない私との違いかなっていうのはあったりもする。)
対象児理解への気づき		話し合いのプロセスで対象児理解に気づきが生まれてくる語り (例: ここは走らないというの、聞きたい、聞きたくないというのもあるのかな。)
対象児理解		保育者による対象児の理解 (例: 形自体は分かっているんですね。積み木とかを見て、丸、四角とか言っているの、形自体が分からないわけではない。)
対象児理解への疑問		対象児理解に疑問を持ったり、迷い・戸惑いがあることを訴える語り (例: それをあえて違うほうに行ってるのか、ルールが分からなくて行ってるのか)
対象児の今後の困り感への推察		対象児自身が抱くであろう今後の困難についての推察を述べる (例: 多分、この子が苦労するかなみたいなことがすぐあります)
保育者による本児のエピソード		保育者が見た本児に関する具体的なエピソード
家庭環境から推察される発達状況		保育者による家庭環境の本児への発達の影響に関する推察 (例: もっと小さいときの言葉がうまくしゃべれないときとかは、うちでは全部、先取りされてたんじゃなかった)
対象児理解への質問		保育者が保育者に対象児の理解にかかわって尋ねる (例: 道具として、おもちゃとして遊ぶってことはできないの?)
保護者から聞いた対象児の様子		保護者に聞く家庭での対象児の様子 (例: お母さんがルールをひいてあげて子どもに遊ばせて。何をやるかっていうと、クラッシュャーをやる。)
対象児へのかかわり		保育者による対象児へのかかわり (例: 何度も聞き返しちゃったりとかっていうことも。)
【保育者の困り感や疑問点】		
保育者の困り感		保育者が対象児への対応で困っていることを語る (例: 保育者の困り感としてあるのは、なかなか話を聞けない。)
困り感を説明するエピソード		困り感を説明するために取り上げた具体的なエピソード
質問に対する迷いを含む回答		相談員の質問に対して迷い、曖昧で半信半疑の回答 (例: やってるんですけど)
今後の保育への心配		今後、保育をしていても大きな変化はないのではないかという心配や懸念の語り (例: この子、どうにかしなきゃっていても、多分、そんなに大きな変化が促せるとは思えない。ていう辺りはちょっと心配だよ)
【保護者理解と対応】		
保護者理解		保育者による保護者理解 (例: 親も少し気が付いてるんです。)
保護者との認識の差異		保育者と保護者との認識に関する違いの言及 (例: 保護者に話しているんですけど、この子の育ちに違和感とか、あれ? という意識が弱いんです。)
保護者対応のあり方への提案		保育者からの保護者対応の在り方を提案する (例: 彼のそういう特性は、親はスルーしてやるような感じもしなくはない。だからそういう、促し、ちょっとそういうとことつながるみたいな話は、整理してないね。)
【保育に関する振り返りや方針】		
具体的ななかかわり方が知りたい		相談に向けて具体的ななかかわり方を教えて欲しいという要求 (例: つながるってところがもっと具体的にどういうふうにつなげていけばいいのかなっていう)
今後の様子を見ていく		対象児の今後の様子を見ていくしかないという語り (例: 伝えたいとか訴えたいとか、言語的なものを獲得したから、そうするかどうかをもうちょっと見てみないと分からない。)
今後の保育への気づき		今後の保育への気づきに関する発言 (例: どうしても幼児クラスにつなげたいっていう思いで、もうちょっと低くしてあげなきゃいけないんだなっていう部分でちょっと見直していかねって思いました。)
保育者によるかかわり方の提案		保育者による対象児へのかかわり方の提案 (例: 逆にこの子の世界にこっちは入り込んでいく、みたいなことってどうですか。)
保育の振り返り		今までの保育を振り返る発言 (例: いろいろ工夫して、伝え方とか言葉を選んで伝えようと思っても、伝わらない。これはどうしたら伝わるんだろうとかっていう、引き出しがもうこれ以上ないみたいな状況になることもある)
保育者による保育のねらいや願い		保育者による保育のねらいや願いに関する語り (例: みんなで遊ぶ、お友達と一緒に遊ぶってことのが楽しさとか、その遊び自体の面白さってところも知ってほしいなと思う)
【次の発言を促す】		
保育者から保育者へ質問 (対象児について)		保育者から保育者に対象児について質問する (例: なんかに言おうとしてたりする?)
話してもいいかどうかの確認		自分が今話してもいいかどうかを確認する
話の内容の絞る促し		話の内容を絞るように他の保育者に促す発言 (例: 例えば、指示を出したとか、促しをしたときに、ちゃんと理解した形で行動できてるのか。)
肯定・うなずき		前の発言に対する肯定的な表現・あいづち・うなずき

Toward a Dialogue between Consultants and Child Care Providers in Child Care Itinerant Consultations

—Examination of the Effectiveness of the Reflecting Process—

Motoko IGARASHI

Department of Early childhood Education, Teikyo Junior College

【abstract】

【Purpose】 Practical research on childcare consultation has shown innovations for developing dialogue between counselors and childcare providers. One of these innovations is the introduction of the reflection process into the consultation process. The purpose of this study was to examine the effects of the introduction of a reflecting process in conferences between counselors and childcare providers.

【Methods】 Conferences in cases where the reflective process was introduced and those where it was not were recorded on an IC recorder and transcribed verbatim. From the protocol, we (1) extracted topics and depicted their flow, and (2) classified the characteristics of what the counselors and caregivers said by open coding.

【Results】 The cases in which the reflective process was introduced showed a greater variety of topics and a higher percentage of "reflections on childcare" included in the statements of the childcare providers. It is thought that by watching and listening to the child caregivers as the consultants were reflecting, they were able to think internally from a variety of perspectives, which stimulated dialogue with the consultants.

【Discussion/Conclusion】 The reflective process was shown to activate dialogue between counselors and caregivers and to enable a multifaceted understanding of problematic situations that emerge in the childcare setting and the children involved. However, the cost (in terms of securing consultants and time) is high, and there is room for improvement before the system can be put to practical use.

【Key words】 Child Care Itinerant Consultations, Dialogue, Reflecting Process, Conferences, Reflection