

「気になる子ども」の他者との関わりと保育者の支援について

岡 本 美 幸

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第68号抜刷）

## 「気になる子ども」の他者との関わりと保育者の支援について

Interactions with Others among “Children of concern” and the Support of Preschool Teachers

岡本美幸

キーワード：相互交渉，人間関係，社会性の発達，3歳児

### はじめに

人として豊かな生活を営むために、人との関わりを通して自分の力を発揮しながら他者と調和的に生きていくことが大切であり、共生社会を生きるための力は、乳幼児期から生活や遊びを通して体験的に培っていくことが重要となる。

工藤・上村（2018）は、幼児期は、自分の力を発揮できるようにすること、そして、その過程で他の人と生活や遊びを通して、多様な体験を経験することが不可欠であるため、子どもが様々な体験を積み重ねる中で、相互に関連をもちながら次第に人と関わるために必要な力を獲得し、様々な人々と親しみ、支え合って生活する力の基礎を培うことが求められるという。

しかし近年は、核家族化や少子化などにより子どもの養育環境が変化し、家庭や地域社会において同年代の仲間と遊ぶ機会や友達と関わる場所が得られにくい状況にある（仙田，2018）。

塚本（2018）は、幼児期の子どもの中には、すぐに疲れてしまう子どもや思っていることを言葉で表現できない子ども、気に入らないことがあると物を投げたり全身で怒りをぶついたりする子ども、利己的で人の話が聞けない子ども等、自己主張や自己抑制などの対人関係を円滑に行うための基礎力に課題が見られることを指摘している。塚本（2018）が指摘しているような子どもは、他者と柔軟に折り合いをつけながら関わったり、気持ちを察しながら他者と応答したりでき

ようになるなどの経験が、乳幼児期の生活や遊びの中で十分に行えず、獲得できないままいることが一つの要因となるのではないだろうか。

3年保育の幼稚園へ入園するまでの子どもは、近年の養育環境の下で、主に母親との関係を中心とした生活をしており、幼稚園へ入園することにより、初めて社会集団へと参加することとなる。そこでは、これまでとは異なった環境や、さまざまな社会的場面に適応することが求められる。子どもは、初めての社会集団での生活において、保育者や気の合う仲間と一緒に遊ぶことや自分で遊びを見つけることができた経験から、安定した園生活を送るようになり、友達との関係を築き徐々に深めていく。

その子どもを受け持つ保育者は、子どもが安心して過ごせるように寄り添いながら、信頼関係を築くと共に、安定した生活と楽しい遊びが送れるよう環境を工夫し、幼稚園における社会集団での生活に適応するための配慮や援助を行っている。そして子どもは、3年間の園生活の中で、友達や保育者と一緒に様々な経験をし、自己主張や自己抑制などの対人関係の基礎となる自己調整能力を獲得し、基本的な生活習慣を身に付けながら、主体的かつ自律的に行動できるようになっていく。

しかし、子どもの中には、前述のような自分の行動を調整することが十分にできなかったり、子ども同士の様々な相互交渉場面の中でトラブルを頻繁に起こし

たりするなど、集団行動に支障をきたし、保育者の個別の配慮や援助を多く必要とする子どももいる。いわゆる保育者が気がかりにしている「気になる子ども」である。

「気になる子ども」とは、何らかの障害があるとは認定されていないが、知的側面には著明な遅れは認めないものの行動や発達に特徴のある子ども（本郷ら，2003）や、発達障害を疑う子ども（無藤ら，2005）、さらに、家庭環境や生活環境により情緒や行動の発達に支障をきたしたりしている子ども、外国籍の子どもや外国にルーツをもつ子ども等多岐にわたる（池田ら，2007；二井，2022）。

このように、一人一人の子どもの発達のたどり方の個人差が大きくなり、大きくなるだけでなく、子どもの抱えている発達の課題が多様になってきているなど、子どもの姿が変容しているとの指摘もある（伊東ら，2010）。そのため保育者は、その子どもへの対応が適切であるのか定かではないと感じながらも、これまで蓄積した専門性をもとに、一人一人の子どもの理解し、保育を工夫しながら臨床的にを行い、その子どもの性格や発達、成育歴等に応じた対応の仕方を日々模索し、苦慮しながら子どもの育ちを支えている。

そこで本研究では、保育者が気がかりに感じる子どもの他者との関わり方から、その子どもが自分の要求と他者の要求をどのように受け止めてどのような関わり方を行うのかを収集し、どのような社会的相互交渉の過程を経るのかを検討することを目的とした。

## 方法

### (1) 調査対象

T市内の幼稚園で、3歳児のH組に在籍する21名の内、客観的数値は無いが、担任保育者が配慮や援助の面で気がかりに感じている年少児5名を対象とした（表1）。

### (2) 調査期間と方法

本研究の調査は、20XX年8月27日から12月21日までであった。この時期は、この幼稚園において、2学

表1 対象児について

対象	性別	誕生月
A児	男	7月
B児	男	8月
C児	男	9月
D児	女	11月
E児	男	2月

期に位置付けられていた。

調査方法は、幼稚園に週1回訪問し、ビデオカメラを用いて対象児5名を順番に10～15分間ずつ移動しながら撮影および記録することを繰り返し行い、その行動データを収集した。

### (3) 研究内容

自ら選んで遊ぶ活動の場面や、クラスや年少児でまとまって行う保育活動の場面において記録された映像データを収集した。

その収集したデータから、対象児と他者が関わりをもつ場面で、要求がどちらから出されたもので、どのように相手が受けとめていたか、あるいは対象児が相手の要求に対してどのような応答を行ったかなど、相互交渉の場面を表2の行動カテゴリーを用いて分類し、集計を行った。

表2 関わりかけの行動カテゴリー

区分	行動カテゴリー	
①要求を押し通す	独善・応答無	注目されるよう行動するが他者の応答はない。
	能動・受容無	自分の要求のみを通し、他者の要求を全く聞かない。
	能動・受容	自分の要求を通し、他者の要求を殆ど聞き入れない。
②双方に回答	相互受容	他者の要求と自分の要求を伝え合い、応答し合う。
③要求に合わせる	反応有・受動	自分の要求は殆ど聞き入れられず、他者の要求に合わせる。
	無反応・受動	自分の要求を全く表現せず、他者の要求に自分を合わせる。

(4) 倫理的配慮

本研究は、所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得た上で、協力園の園長および該当クラスの担任に、研究目的と方法および結果の利用について説明し同意を得た。また、対象クラスの保護者には、書面により研究の目的や内容を説明し、全員から同意書を得た。

結果と考察

記録した撮影データの数は、撮影日の出席状況や活動内容によりそれぞれ異なり、1日撮影回数は対象児1人当たり1～2回であった。1回を1セッションとすると、対象児一人あたり平均14セッションのデータを収集した。そのセッション数と対象児それぞれが他者との相互交渉を行った回数を、3つの期間（Ⅰ期；8月27日～9月28日、Ⅱ期；10月1日～11月2日、Ⅲ期；11月19日～12月21日）に分け、表3に示した。

相互交渉の回数のカウントの仕方は、それぞれのセッションにおいて他者と何らかの相互交渉が見られた場面を1とした。対象児それぞれの調査期間中における相互交渉の合計は、A児140回、B児45回、C児100回、D児109回、E児110回であった。

表3 観察セッションと他者との相互交渉の頻度

		A児	B児	C児	D児	E児
Ⅰ期	セッション数	6	6	5	4	6
	相互交渉数	43	14	31	36	33
Ⅱ期	セッション数	4	4	4	5	3
	相互交渉数	46	16	33	35	36
Ⅲ期	セッション数	4	5	4	4	4
	相互交渉数	51	15	36	38	41
セッション数の合計		14	16	13	14	13
相互交渉の合計		140	45	100	109	110

相互交渉が行われた場面（表3）について、表2の6つの行動カテゴリーを用いて、いずれか1つをそれぞれ選択し、対象児ごとに関わりかけの頻度を期ごとに集計し、その頻度と割合を、対象児ごとに表4から表8に示した。表の括弧内には、それぞれの期における関わりかけの割合を示す。

また、Ⅰ期からⅢ期において、相互交渉を誰と行ったかについて、「担任保育者」「担任以外の保育者」「他児」の3つのカテゴリーに分類し、対象児ごとに表9から表12に示した。表の括弧内には、関わりかけの方向を期ごとに割合を示している。「担任保育者」は同一の1名であり、「担任以外の保育者」や「他児」については各対象児と相互交渉を行った者の人数であり、活動場面や対象児によって異なっている。

次に、これらの集計結果に基づいて各対象児の特徴をまとめていくとともに、著者が捉えた対象児の様子について、個別に以下に述べる。

(1) A児について

Ⅰ期では、「独善・応答無」や「能動・受容無」、「能動・受容」といった、自分の「①要求を押し通す」関わりかけが83.7%を占めていた。しかしⅢ期では、その割合は66.7%まで減少し、「②双方向に応答」する関わりや「③他者の要求に合わせる」関わりの割合が増加した（表4）。また、担任保育者との相互の関わりよりも他児との関わりかけが2割程度増加した（表9）。特に、他児からA児への関わりは、Ⅰ期は20.0%であったが、Ⅲ期には33.9%となり、期ごとに高まった（表9）。

表4 A児の関わりの頻度と割合（N=140）

区分 行動カテゴリー	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅲ期
	(N=43)	(N=46)	(N=51)
① 独善・応答無	17(39.5)	15(32.6)	13(25.5)
	11(25.6)	11(23.9)	13(25.5)
	8(18.6)	6(13.0)	8(15.7)
② 相互受容	3(7.0)	5(10.9)	6(11.8)
③ 反応有・受動	1(2.3)	5(10.9)	6(11.8)
	3(7.0)	4(8.7)	5(9.8)

※括弧内は、それぞれの期の関わりの割合(%)を示す。

それには、保育者がそれぞれの場面において、A児の個性や発達を日々の関わりから捉え、さまざまな対応を常に意識し、A児と他児の仲立ちを繰り返し行ったことが関係していると思われる。その過程の中で他

児への関心が高まり、自分の要求を押し通すような関わり方から、友達とのトラブルも減少し良好な関わりがもてたり、他児の表情をうかがったりしながら関わる力を獲得していったようであった。

また、その保育者との関わりの中で、A児は様々な経験を通して語彙力や適切な接続語を使い分ける力も高まり、言葉で表現できるようになるなど、言語発達にも担任保育者との関わりが関係していたように思われる。

## (2) B児について

B児は、他者の要求を全く聞かず、自分の要求のみを押し通す「能動・受容無」の関わりがすべての期で3割を超えていた。各期を3つの区分で比較すると、Ⅱ期は「①要求を押し通す」が減少し、「②双方向に応答」や「③要求に合わせる」関わりの割合が高まった(表5)。また、関わりの方向性(表10)においても、B児から他児へ関わりが54.5%と割合も高いため、このⅡ期は他児への関心が高まり、他児の要求を聞き入れようとする姿勢が見られた。また、その日々の中で、Ⅲ期になり他児からの関わりかけも増えた(表10)。

表5 B児の関わりの頻度と割合(N=45)

区分 行動カテゴリー	I期 (N=14)	Ⅱ期 (N=16)	Ⅲ期 (N=15)
① 独善・応答無	3(21.4)	2(12.5)	2(13.3)
能動・受容無	5(35.7)	5(31.3)	5(33.3)
能動・受容	3(21.4)	2(12.5)	4(26.7)
② 相互受容	2(14.3)	3(18.8)	2(13.3)
③ 反応有・受動	0( 0.0)	1( 6.3)	1( 6.7)
無反応・受動	1( 7.1)	3(18.8)	1( 6.7)

※括弧内は、それぞれの期の関わりの割合(%)を示す。

入学当初より友達の名前をなかなか覚えられずにいたB児であったが、このⅡ期に他児と共通の目的で遊んだり必要に迫られたりすることで、他児から友達の名前を呼ぶことも多く聞かれた。自分の欲求や気付いたことを他児に伝えたり共に活動したりしながら、興味や関心を共感する関わりかけを繰り返し、「周りの人」から「友達」への存在を意識付けることができた

ように思われる。

しかし、B児に対する担任保育者の気がかりに感じる意識は、時間が経過しても軽減されなかった。B児から担任へ関わるよりも、担任がB児へ関わる方がⅢ期ともに多かった(表10)。担任保育者が気がかりに感じていた、他児の名前をなかなか覚えられない点は軽減されたが、集団での活動には興味と気分にもうも見られるため、担任のB児に対する関心は高く、活動時にB児の名前を呼ぶ回数は多いままだった。

今後は、B児の興味を生かせる活動や、担任保育者の視点を広げるような、保育や保育者の支援についても検討を行う必要があるだろう。

## (3) C児について

C児は、Ⅰ期は「①要求を押し通す」関わりの割合が83.8%と高く、自己中心的に物事を考えながら、周りと関わっている傾向が強かった。特にその中でも、他者の応答を無関心に、注目されるように行動する「独善・応答無」(38.7%)の傾向が強かった。しかし、Ⅲ期になると、他者の要求を聞かず、自分の要求を通す「能動・受容無」(30.6%)や「能動・受容」(25.0%)の傾向は依然として強いが、「②双方向に応答」(11.1%)することも若干増えている(表6)。時には、小さな癩癩を起こしながらも、自己と葛藤し、我慢したり他者に譲ったりする姿も少しずつできる姿も見られた。その過程で、Ⅲ期になると、「C児から他児」(57.6%)や「他児からC児」(39.4%)と、双方向に関わりかけを行うことも増加した(表11)。

表6 C児の関わりの頻度と割合(N=100)

区分 行動カテゴリー	I期 (N=31)	Ⅱ期 (N=33)	Ⅲ期 (N=36)
① 独善・応答無	12(38.7)	8(24.2)	8(22.2)
能動・受容無	9(29.0)	12(36.4)	11(30.6)
能動・受容	5(16.1)	6(18.2)	9(25.6)
② 相互受容	2( 6.5)	3( 9.1)	4(11.1)
③ 反応有・受動	1( 3.2)	2( 6.1)	1( 2.8)
無反応・受動	2( 6.5)	2( 6.1)	3( 8.3)

※括弧内は、それぞれの期の関わりの割合(%)を示す。

このように、日々の園生活を通して、様々なトラブルや他児との関わりを経験し、また親しくしたい友達  
の存在もできるようになったようであった。また、集  
団の生活を通して、人と関わる楽しさや喜びを感じた  
ことにより、自己を抑制するなど他者に応じて調整し  
ようとする力が高まったからではないかと思われる。  
その他にも、C児なりの独特な解釈や難しい語句を使  
用するところで他児との円滑なコミュニケーションが  
難しい場面も見られたが、様々な他者と関わる社会的  
な発達過程から、担任保育者の意識も良好に変化し  
たようであった。

#### (4) D児について

I期は、「独善・応答無」(27.8%)な行動や、他者  
の要求に見耳を傾けることなく一方的な関わりである  
「能動・受容無」(33.3%)の割合が高かった(表7)。  
また、環境の変化に弱く、切り替え難く涙することも  
多かったこともあり、「D児から担任保育者」(25.8%)  
への関わりかけも多かった(表12)。しかし、III期に  
なると、他の4名とは異なり、注目されるような行動  
が激減した(表7)。

表7 D児の関わりの頻度と割合(N=109)

区分 行動カテゴリー	I期 (N=36)	II期 (N=35)	III期 (N=38)
① 独善・応答無	10(27.8)	8(22.9)	3(7.9)
能動・受容無	12(33.3)	10(28.6)	12(31.6)
能動・受容	6(16.7)	8(22.9)	11(28.9)
② 相互受容	4(11.1)	4(11.4)	6(15.8)
③ 反応有・受動	1(2.8)	3(8.6)	5(13.2)
無反応・受動	3(8.3)	2(5.7)	1(2.6)

※括弧内は、それぞれの期の関わりの割合(%)を示す。

そしてII期・III期と経過する中で、III期には「相互  
受容」や「反応有・受容」の割合が高くなっていること  
や、「D児から他児」と「他児からD児」のどちらも  
多くなっていることが、表7や表12から読み取れ、相  
互の関わりが増加した。その日々の中で、様々な経験  
を通して気の合う友達もでき、安定した園生活を過ご

すことができるようになっていく姿がうかがえた。ま  
た、関わりが増える中で、人につられ易いところや、  
他児とのいざこざも多く見られたため、担任保育者が  
必要に応じて援助することが欠かせなかった。そのた  
め、D児が他児との関わりの楽しさだけでなく、自己  
主張のぶつかり合いによる葛藤などを通して、共同性  
や規範意識などを育むことができるように、その時々  
の保育者の丁寧な関わりが重要になるとと思われる。

#### (5) E児について

E児と他者との関わりは、I期では他の4名と比較  
して、自分の要求を全く表現せず、他者の要求のまま  
自分を合わせる「無反応・受動」の割合が高く、そし  
てその割合は経過とともに減少した(表8)。III期に  
おいては、「独善・応答無」「能動・受容無」を除く、  
様々な相互交渉がI期からIII期を通して同じような割  
合で見られた。また、E児と他者との関わりかけの方  
向においては、担任保育者と相互等しく関わっていた  
(表13)。その時々状況に応じて、他者に関わりか  
けたり、他者からの関わりに応じたりすることが、経  
過とともにできたようであった。

表8 E児の関わりの頻度と割合(N=110)

区分 行動カテゴリー	I期 (N=36)	II期 (N=35)	III期 (N=38)
① 独善・応答無	5(15.2)	8(32.6)	6(25.5)
能動・受容無	13(39.4)	14(23.9)	11(25.5)
能動・受容	5(15.2)	6(13.0)	6(15.7)
② 相互受容	2(6.1)	2(10.9)	4(11.8)
③ 反応有・受動	3(9.1)	2(10.9)	8(11.8)
無反応・受動	5(15.2)	4(8.7)	6(9.8)

※括弧内は、それぞれの期の関わりの割合(%)を示す。

その日々の中で、入園当初時は、言語発達の面で担  
任保育者は特に気がかりに感じていたが、自分の思い  
を他者に伝えたり他者に聞いてもらったり、そのやり  
とりを通してさらにかかわり合うことの楽しさや心地  
よさを感じ、他者と意欲的に関わっていくようになる  
姿が見られた。そのやり取りの日々の中で、二語文の

表9 A児における関わりかけの方向と期ごとの割合

	対象児から他者						他者から対象児					
	担任 (N=1)		担任外 (N=2)		他児 (N=12)		担任 (N=1)		担任外 (N=3)		他児 (N=11)	
I期	3	(8.6%)	1	(2.9%)	18	(51.4%)	3	(8.6%)	3	(8.6%)	7	(20.0%)
II期	2	(4.7%)	0	(0.0%)	24	(55.8%)	2	(4.7%)	2	(4.7%)	13	(30.2%)
III期	2	(3.2%)	1	(1.6%)	36	(58.1%)	1	(1.6%)	1	(1.6%)	21	(33.9%)
計	7		2		78		6		6		41	

表10 B児における関わりかけの方向と期ごとの割合

	対象児から他者						他者から対象児					
	担任 (N=1)		担任外 (N=3)		他児 (N=8)		担任 (N=1)		担任外 (N=0)		他児 (N=5)	
I期	1	(7.1%)	1	(7.1%)	6	(42.9%)	4	(28.6%)	0	(0.0%)	2	(14.3%)
II期	0	(0.0%)	0	(0.0%)	6	(54.5%)	3	(27.3%)	0	(0.0%)	2	(18.2%)
III期	1	(7.1%)	1	(7.1%)	5	(35.7%)	3	(21.4%)	0	(0.0%)	4	(28.6%)
計	2		2		17		10		0		8	

表11 C児における関わりかけの方向と期ごとの割合

	対象児から他者						他者から対象児					
	担任 (N=1)		担任外 (N=2)		他児 (N=13)		担任 (N=1)		担任外 (N=0)		他児 (N=10)	
I期	1	(4.5%)	1	(4.5%)	12	(54.5%)	1	(4.5%)	0	(0.0%)	7	(31.8%)
II期	1	(3.2%)	1	(3.2%)	15	(48.4%)	2	(6.5%)	0	(0.0%)	12	(38.7%)
III期	0	(0.0%)	0	(0.0%)	19	(57.6%)	1	(3.0%)	0	(0.0%)	13	(39.4%)
計	2		2		46		4		0		32	

表12 D児における関わりかけの方向と期ごとの割合

	対象児から他者						他者から対象児					
	担任 (N=1)		担任外 (N=3)		他児 (N=8)		担任 (N=1)		担任外 (N=0)		他児 (N=7)	
I期	8	(25.8%)	1	(3.2%)	5	(16.1%)	4	(12.9%)	0	(0.0%)	13	(41.9%)
II期	5	(16.7%)	2	(6.7%)	7	(23.3%)	3	(10.0%)	0	(0.0%)	13	(43.3%)
III期	3	(7.5%)	0	(0.0%)	12	(30.0%)	4	(10.0%)	0	(0.0%)	21	(52.5%)
計	16		3		24		11		0		47	

表13 E児における関わりかけの方向と期ごとの割合

	対象児から他者						他者から対象児					
	担任 (N=1)		担任外 (N=3)		他児 (N=13)		担任 (N=1)		担任外 (N=3)		他児 (N=11)	
I期	5	(15.6%)	4	(12.5%)	8	(25.0%)	6	(18.8%)	3	(9.4%)	6	(18.8%)
II期	6	(15.8%)	3	(7.9%)	12	(31.6%)	6	(15.8%)	2	(5.3%)	9	(23.7%)
III期	5	(13.2%)	2	(5.3%)	14	(36.8%)	4	(10.5%)	2	(5.3%)	11	(28.9%)
計	16		9		34		16		7		26	

発語頻度も増え、言葉が少しずつ明瞭になっていき、担任だけでなく、他児への発語回数や発語での相互交渉の割合が高くなり、経過とともに担任保育者がE児に対し気がかりに感じる面が減った。

また、1期当初のE児は、担任保育者を抛り所にして活動していた。担任保育者との信頼関係を基盤に、さまざまなことに興味を抱き、意欲的に活動する中で、言語によるコミュニケーション以外でも他者との関わりを深め、安定した園生活を過ごすことができていた。しかし、経過とともに、反抗的な面やいたずら好きな面があり、反抗的な態度を取ったり、他児の失敗を嘲笑したりする面も見られた。その行動は、担任との信頼関係を確認するかのように見え、試し行動のようであった。

#### 総括と今後の課題

今回の調査では、担任保育者との信頼関係を基盤に、他者との関わり方を経験から学び、関わり方も変化する様子がかがえた。対象児の関わり方は、注目されるように行動したり、他者の要求を全く聞かずに自分の要求のみを押し通したりするような関わりが多く見られていた。しかし、経過とともにその関わり方は、対象児なりではあるが変化した。

調査期間であった2学期は、1年間の中で大きな行事である運動会や発表会が計画されている期間であり、担任保育者だけでなく、他児との関わりが多い時期でもあるので、そういった経験からも、一方的な関わりに終わらず、「対象児から他児」への関わりかけや「他児から対象児」への関わりかけのどちらの方向も、行事へ向けての活動により他児との関わり合いが多く見られたのではないだろうか。

また、その関わり方は、他者の中でも「担任保育者から対象児」への関わりに特徴が見られた。担任保育者は、子どもからの信頼は高く、相互交渉に言葉によるコミュニケーション以外にもノンバーバルな関わり方を行うことも多く見られた。保育者が傍で見守っているような間接的な援助や具体的で直接的な援助が、人と関わる機会を作ったり、広げたり、深めたりする

ことがうかがえた。

人とのかかわりの楽しさや他者から承認されながら「一緒」を感じる喜びを経験したり、他者とのいざこざが生じた時に担任保育者によって仲介され解決され安心や信頼を感じたり、ルールを理解したり、基本的な生活習慣の自律に向かったりなど、保育者から始まった関わりを土台にさまざまな経験のプロセスを経ながら社会性の一つである他者との関わりを育むことができたようであった。

入園当初から築かれてきた信頼関係を基盤とし、見守ったり察したりする保育者の間接的な援助は、子どもの情緒的な安定を図るために重要であることを再確認できた。そういった保育者の日頃からの養護的な援助の在り方が、子どもが他者との関わりを広げるための、安心の基地として重要な役割をもつようだ。

また、担任保育者が気がかりに感じる対象のレベルは変化したたが、対象児以外にも、入所当初は気にならなかったが、運動会や生活発表会の練習や発表を通して、全体への指示が届かなかったり、担任の意図するところが伝わらなかつたりし、集団でまとまってする活動中に行動や発言が気がかりに感じる子どもも生じていた。クラス等でまとまってする活動を行う中で、興味や気分にもうも見られる子どもは、担任の関心は高く、活動時に本児の名前を読んだり関わったりするなど関心が高くなる。鯨岡（2017）は、多くの子どもに見られない、活動時に保育者が好ましくないと感じる行動をした時や、それに対応しても改善されない場合や、発達の過程で身につけていくことを、まだ身につけていないために困る場面で、その子どもが「気になる」と感じてしまうと指摘している。

そのため保育者は、多角的な視野と高い専門性を養って多様な子ども理解に努め、一人ひとりの「その子らしさ」を尊重できるような肯定的で丁寧な対応を行えるように、実際の子どもの姿から保育を客観的に振り返る機会も重要となるようだ。

本研究では、保育者が気がかりに感じる子どもの他者との関わり方から、どのように社会的相互交渉の過程を経るのかについて検討を行ったが、他者との関わり



りにおいて、どのような反応や応答が展開されたかについて、その状況を捉えるまでには至っていない。今後は、その状況を検討するとともに、対象児の継続調査を行い、子どもの社会性の発達に寄与する保育のあり方を模索していきたい。

## 謝 辞

本研究に際し、調査に同意し協力していただき、貴重な示唆を与えてくださった、幼稚園の子どもたち、研究にご理解・ご協力頂いた、園長先生、諸先生方、対象クラスの保護者の皆様に、心より御礼申し上げます。

## 引用文献

- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 (2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査. 発達障害研究, 25, 50-61.
- 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 (2007). 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究. 小児保健研究, 66, 815-820.
- 伊東明彦・高柳恭子・岩渕千鶴子・前原由紀・稲川知美・高根沢伸友・栃本せり・大山裕介・星野さやか (2010). 気になる子と保育-多様性に応じる教育の在り方II-. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 33, 345-352.
- 工藤ゆかり・上村裕樹 (2018). 人と関わる力を育てる保育者の役割を考える：保育者が構成する人・もの・ことに着目して. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 3, 109-120.
- 鯨岡峻 (2017). 「気になる子」から「配慮の必要な子」へ 発達, 149, 2-6.
- 無藤隆・柘植雅義・神長美津子・河村久 (2005). 『気になる子』の保育と就学支援, 幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導. 東洋館出版社.
- 二井紀美子 (2022). 発達の「気になる」外国にルーツをもつ幼児の行動特徴と属性. 愛知教育大学研究

報告, 71, 96-104.

仙田満 (2018). こどもを育む環境を蝕む環境. 朝日新聞出版.

塚本美和 (2018). 対話的・深い学びの保育内容人間関係. 萌文書林.