

保育現場で「気になる」子どもの理解と支援のための一考察 —保育者と保育カウンセラーによるコンサルテーションを通して—

吉川昌子¹⁾ 松尾智則^{1) 2)} 渚上乃里子²⁾ 尾恒素子²⁾
片山 瞳²⁾ 早川公美子²⁾ 林 希²⁾ 樋渡 紗由里²⁾

Discussion on Understanding and Support for Nursery School Children who Require Special Care : Through Consultations between Childcare Persons and Counselor

Shoko Yoshikawa¹⁾ Tomonori Matsuo^{1) 2)} Noriko Fuchigami²⁾ Motoko Ogaki²⁾
Hitomi Katayama²⁾ Kumiko Hayakawa²⁾ Nozomi Hayashi²⁾ Sayuri Hiwatashi²⁾

(2008年11月28日受理)

I はじめに

1959年にデンマークのバンク-ミケルセン(Neils Erik Bank-Mikkelsen)によって提唱されたノーマライゼーションすなわち「障害の有無を越えて同じ地域で同じように暮らす」という理念は、障害者の権利の実現を宣言した1981年の「国際障害者年」、1983年～1992年の国連・障害者の10年」、1993年～2002年の「アジア太平洋障害者の10年」といった世界的な動向の中で、現実的な課題として取り上げられるようになった(川上, 2005)。また1994年にスペインのサマランカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された宣言では、①すべての子どもの教育を受ける権利、適切な学習の機会均等、②個々の子どもの独自の性格やニーズの尊重 ③ニーズを満たす子どもを中心とした学校、④すべての子どもを包み込む学校、社会(インクルージョン)が強調された(徳永, 2006)。またWHO世界保健機関が「障害」の概念をわかりやすくするために1980年に示した「機能障害」「能力障害」「社会的不利」という3つのレベルからなる障害構造モデルICIDH:International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps(国際障害分類)は、2001年に生活機能構造モデルICF: International Classification of Functioning, Disability and Health(国際生活機能分類)と改訂されている。この2つのモデルの違いはICIDHが障害を個人のレベルのみで捉える「医学モ

デル」であるのに対して、ICFは「生物学的、心理・学習的、社会的・文化的なそれぞれの次元から評価し、支援を行おうとするものであり、『人間・環境相互作用モデル』(昇地, 2006)」になっているところである。これにより「障害のみでなく、あらゆる人間を対象として」、その健康状態が環境因子や個人因子を含めた様々な関係性からとらえられるようになってきた。

このように一人ひとりの人権を尊重するという世界的な流れや障害者観の変遷を背景に、日本では2000年5月に21世紀の特殊教育の在り方について幅広く検討を行うための調査研究協力者会議が設置され、その翌年1月に「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(最終報告)」(文部科学省, 2001)が出された。その中には、「障害のある子どもの教育を取り巻く最近の状況の変化を踏まえ、乳幼児期から学校卒業まで一貫した、障害のある子どもとその保護者等に対する相談支援体制の整備、盲学校、聾学校、又は養護学校に就学すべき児童生徒の障害の程度に関する基準や就学指導の在り方を見直すとともに、従来の特殊教育では対象外とされていた学習障害、注意欠陥/多動性障害、高機能自閉症児も特別支援教育の対象として考慮すべきであると提言されている。

このような特別支援教育への移行により、保育現場においても一人ひとりのニーズに応じた保育支援をしていくことが求められており、それに応えてい

くためには、「一人ひとりの特別な保育ニーズ」を見極め、支援の手立てを考えることが重要とされている。このことは2008年3月28日に改定された文部科学省による幼稚園教育要領にも示されており、「指導計画の作成に当たって特に留意する事項」の中で新たに「障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと（文部科学省、2008）」の一文が加えられている。またその手だてとしては、幼稚園教育要領の改訂に先立って出された、2005年1月28日の中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」の中で、具体的な施策のひとつとして、「特別な支援を必要とする幼児に対する教員等へのアドバイス、子育てに不安を抱える保護者へのカウンセリングなどに関し、地方公共団体等が教員と保護者を支援する『保育カウンセラー』を導入し、活用しやすくなるような方策を検討する必要がある」と明記されている。この場合の「保育カウンセラー」には、(財)日本臨床心理士資格認定協会の認定する臨床心理士の資格を有する者や、臨床心理学、発達心理学などに関する専門的知識や技能を有している者等で、幼児教育に関して専門的な知識、理解を有する者（文部科学省2006）」が想定されている。

一方、保育の現場では「保育者にとって日常の保育をするうえで難しさを感じる、いわば『困っている』子ども」（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島、2003）や「気になる」子どもが「8割前後の幼稚園や保育所に存在している」という報告（平澤・藤原・山根、2005）もあるように、その保育ニーズを明確にする専門家の効果的な活用を検討することは、インクルージョンを保障する上で急務な課題となっている。その専門家として保育カウンセラーに期待される役割の中心に巡回相談があげられる。本郷・飯島・平川・杉村（2007）は、「巡回相談において発達の専門家に求められるのは、保育者の子どもや保護者との関わりを支援すること、つまりコンサルテーションである」と述べ、行動チェックリストを用いて調べることにより、コンサルテーションによる効果的な支援によって「気になる」子どもが確実に変化することを示した上で、そのための継続的な支援が重要であると述べている。このような巡

回相談は全国各地で広く実施されており、保育現場からの期待が大きいだけでなく、既に保育者から高い評価を得ているという報告（浜谷、2005）も見られる。しかし「特別支援や心理学などの専門知識をもつ相談員（保育カウンセラー）」により、「保育士が保育方法を導き出す際のサポートを行う」巡回相談が「国の政策として」導入されたにもかかわらず、現状では「未だ保育カウンセラーの人数が少ないため」、全ての園で十分な巡回相談が行われているわけではない（白井・井上・新谷・糠野・芳賀・金田、2006）であろう。その中で先進的な取り組みとして本郷らは、1年間に3回の巡回相談の期間を設けている。その内容は①保育者によって評定されたチェックリストの結果、②幼児・児童生徒についての実態把握表の記述内容、③行動観察の結果に基づいて、子どもの行動理解と今後の保育の進め方を巡ってカンファレンスを行うというものであった。これらの取り組みは本郷らが2004年から開始した「保育の場における『気になる』子どもの保育支援に関する研究プロジェクト」との一貫として実践されたものである。一方「幼稚園カウンセラー」として先駆的な取り組みを行ってきた菅野（2005）が、自ら実践している「一日の活動の平均的な流れ」には、月2回、10時～17時の間に行動観察、親の個別面接、降園後の保育者との個別の話し合いが組み込まれている。また瀬戸（2006）は委託を受けた巡回相談員として、いわゆる「軽度発達障害児」に対して行ったコンサルテーションについて報告しているが、それには心理職の他、市の保育運営課職員、小児神経科医師、療育センターのケースワーカー等、複数の専門職スタッフが参加しており、1事例に対して年中児クラスで1回、年長児クラスで1回、計2回のコンサルテーションを実施している。

このようにコンサルテーションといっても、その形態、頻度、参加者は、それぞれの現場の状況やカウンセラーの立場等により一様ではないが、上述した3例は比較的整えられた条件のもとでの体系的な実践例と言えるであろう。しかし白井らが指摘するように地方においては今だに巡回相談そのものが実施されていない地域もあり、実施されていても一般的には経済的、時間的な制約、現場の受け入れ態勢等によっても、実施回数や形態にそれなりの制限があるので、それらの条件によってコンサルテーションの機能にも相違が見られるであろう。しかしながら前述のような時代の要請を受けて、今後ますます保育カウンセラーの需要が高まることを予測するならば、限られた条件の中にあってもその中でできる限りのよりよいコンサルテーションの在り方を導く

ことが肝要であり、そのためには自らの実践を省みながら、ひとつひとつその効果を確認する過程が必要であろう。

Y大学附属Z幼稚園では、大学教員の研究や専門性をいかした保育の充実をめざして、両者の連携を積極的に推し進めており、その一つにコンサルテーションがあげられる。具体的には附属の園で保育者が気になっている子どもの理解とよりよい対応を考えるために、大学側から著者の一人が臨床心理士・特別支援教育士の視点でコメントやアドバイスを行うという、いわば「保育カウンセラー」的な役割として、ここ数年園に赴いている。そこでのコンサルテーションとしては、必要に応じて時間を設け、子どもの行動観察を行ったり、母親との面談、研修会を行うこともあるが、カウンセラーの大学での本務等の兼ね合いから、園長、主任、クラス担任という職員全体が参加するカンファレンスを子ども達の降園後の3時間程度、概ね月に1回開催することを主活動にしている。またこのコンサルテーションは、平成19年度からY大学で推進されているプロジェクト研究の一貫として著者らが参加している、「幼稚園の自己点検・外部評価モデルの構築とカリキュラム開発」のための、「園児・保護者の実態把握」としての位置づけも付加されている。そこで本研究は以下の4点を明らかにすることを目的とする。

① 対象となる園で担任が「気になる」子どもの実態を、カンファレンスで検討される内容とその実数により把握する。

- ② カウンセラーの参加するカンファレンスで検討することを担任が求めるのは、どのようなケースが多いのかを知るために、子どもの問題の背景要因と検討回数の関係を明らかにする。
- ③ 1年間を通して複数回実施された職員全員によるカンファレンスという形態で継続的に行うコンサルテーションが、具体的にどのような機能を果たすのか、保育者の報告による変化を分析することで検討する。
- ④ 保育カウンセラーがコンサルテーションにおいてその役割をどのようにいかにすることができるのかを、実際のカンファレンスの流れを通して検討する。

II 研究の方法

1. 対象

(1) Z幼稚園の特色

- ・園児数：表1に示す通り、年少から年長まで1学年2クラスで、全体で190名前後
- ・地方都市の郊外に位置するため、大半は園バスによる送迎を利用。
- ・園庭に小動物の飼育小屋、苺・サツマイモ畑など自然との触れ合いが多くのおびりした環境
- ・一日の流れ（園児募集パンフレットより）を図1に示している。

(2) カンファレンス

- ・取り上げた事例：担任よりあげられた「気になる」園児とその保護者

表1 Z幼稚園200X年度園児数（人）

	200X年4月			200X+1年3月		
	男子	女子	計	男子	女子	計
年長	36	36	72	35	36	71
年中	35	33	68	34	33	67
年少	23	29	52	22	29	51
合計	192			189		

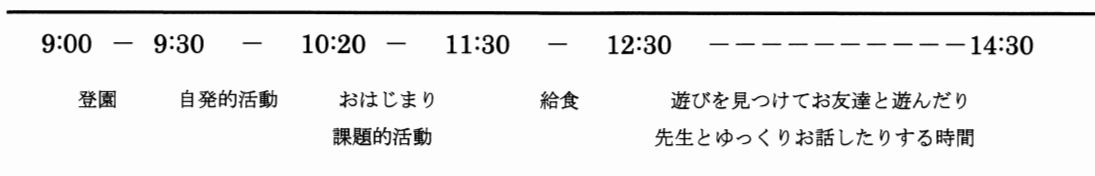


図1 園の一日の流れ

- ・実施期間：200X年5月～200X+1年3月
- ・実施回数：5月，7月，9月，10月，12月，2月，3月の計7回
- ・1回の時間：通常の保育終了後、2時間半～3時間程度
- ・参加者：Z幼稚園職員8名（園長・主任・各クラスの担任6名）および保育カウンセラー1名（短大教員：発達心理学・障害児心理学 専攻 臨床心理士・特別支援教育士）
- ・カンファレンスの流れ：まず各クラスの担任からその時点で「気になっている」園児やその保護者の思いについて報告が行われた。それにもとづいて、それぞれのケースごとに他の職員からの補足や、カウンセラーから状況・状態についての確認が取り交わされた後、その対応や支援について協議を行った。

2. 分析方法

- (1) カンファレンスでの記録をもとに検討された事例の内容を分類し、保育者からみた「気になる」子どもの実態を把握する。記録資料はクラス担任が1回ごとに交替で逐語記録したものである。その他、保育カウンセラーとして大学側から参加した著者のひとりが、適時メモした記録も参考にしている。
- (2) カンファレンス中の協議と、さらに後日担任との経過確認と協議を行った上で、「気になる行動」の背景要因を最終的に保育カウンセラーが分別。

Ⅲ 結果と考察

1. 保育者が「気になる」子どもの実態把握

(1) カンファレンスに出されたケースの主訴による検討数

カンファレンスの月別検討数を図2に示している。検討の対象となったのは200X年度の1年間にカンファレンスに出された園児33名、すなわち200X年4月時点での在園児数192名のうちの17.1%である。年間ではのべ99件であった。カンファレンスを実施した月のうち、件数が最も多かったのは、9月・10月の2ヶ月の18件であった。これらは長い夏休みが明けて2学期に入り、運動会などの行事がさかんになる時期であることや、1学期間かけて担任がクラスの子どもの様子によりよく把握できるようになっている時期と重なったからであろう。また最も少なかったのは3月の9件であった。これは1年間の保育を通して、子ども達との関わりを積み重ねる中で、年度末には保育者がそれぞれの対応をそれなりに見出ししているからではないかと推察される。

(2) カンファレンスに出された主訴の分類

カンファレンスであがった主訴をカテゴリー化するために、表2のような先行研究を参考にして、子どもの気になる行動を「ことば・身体機能・場面理解・生活習慣・意欲情緒・友達関係」の6項目に分類した。またその他にカンファレンスで検討事項にあがった「専門機関との連携」、「保護者への対応」の2つ

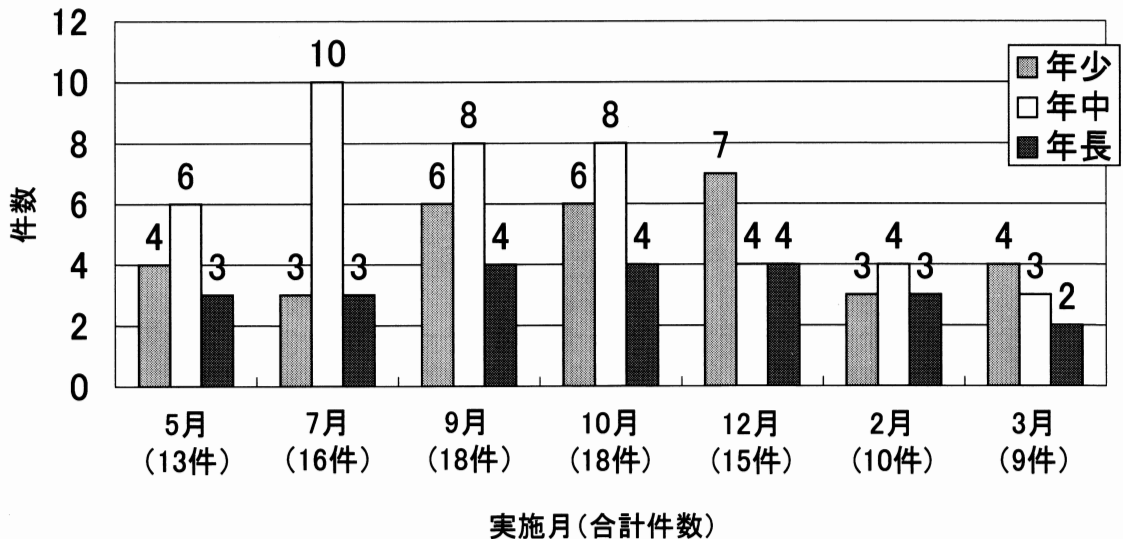


図2 カンファレンス月別検討数

を含め、計8項目を主な検討内容とした。その項目ごとのべ件数を図3に示している。表3にその検討内容の主なものを具体的に示している。最も多いのが「保護者への対応」でのべ23件であり、その大半は保護者からの相談に関するものであった。ついで子どもの「意欲・情緒」で19件、3番目に「生活習慣」11件である。「保護者への対応」につ

いては、その大半が保護者からの相談についてである。近年核家族化、少子化が進む中で子育てに自信をもてない親や、育児不安から精神的に追い込まれ孤立する母親の存在が社会的に大きな問題になっており、保護者への支援が保育者の重要な役割のひとつになっている。本研究の結果にみられる相談件数からも、実際に保護者が保育者を頼って相談にくる

表2 先行研究にみられる発達評価の領域・分類項目

子どもの行動に関する評価シート 黒澤(2008)	「気になる」子どもの行動チェックリスト 本郷(2006)	子どもの見方 ちょっと気になる行動や場面 平澤他(2005)	幼稚園生活の中での軽度発達障害児発見のポイント 水野(2004)	津守式乳幼児精神発達質問紙 津守・磯部(1965)
人とかかわり・社会性 コミュニケーション能力 興味とこだわり 不注意 多動性 衝動性 考える力 聞く 話す 音楽・絵 運動 行動・その他 情動・その他 生活習慣・その他	領域 ・保育者との関係で見られる様子 ・他児との関係で見られる様子 ・集団場面で見られる様子 ・生活・遊びの場面で見られる様子 ・その他の様子 因子 ・対人的トラブル ・落ち着きのなさ ・状況への順応性の低さ ・ルール違反 ・衝動性	視力の問題 聴力の問題 運動の問題 器用さの問題 理解の問題 ことばの問題	遊び 生活 ことば 社会 その他(こだわり・奇妙な癖・多動。パニックなど)	運動 探索 社会 生活習慣 言語

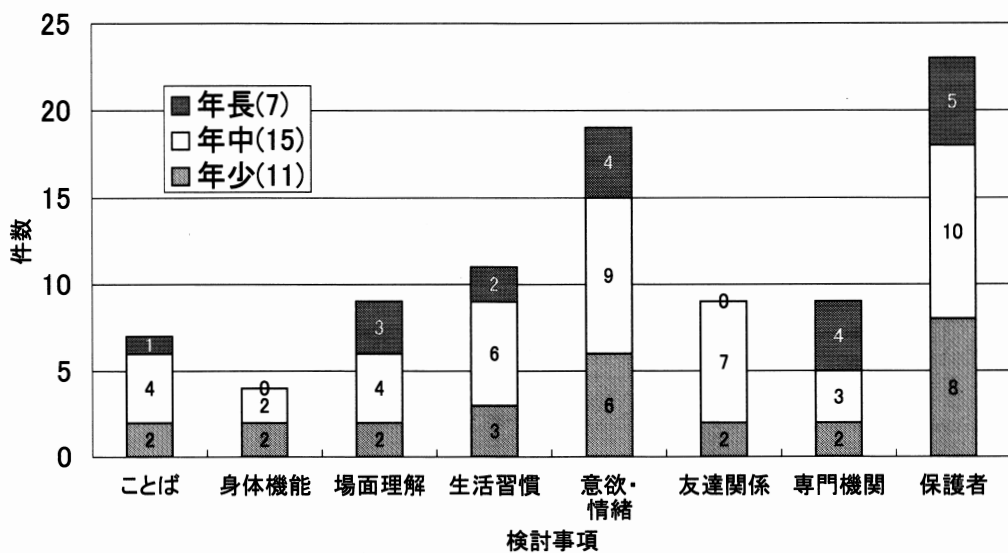


図3 検討事項による年間のべ件数

表3 カンファレンスでの主な検討事項

検討項目		具体的な内容
子どもの 気になる 行動・状態	ことば	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年齢に応じた発語・語彙の少なさ ・ 発音不明瞭 ・ 話したことがうまく伝えられずにもどかしそう ・ 聞いたことばの一部分(文章の末尾)にだけ、反応 ・ 言葉遣い
	身体機能	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視力 見え方? 視点が合わない ・ 肢体不自由 ・ 手先の操作 器用さ
	場面理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動に関する全体への指示が理解できていない ・ 活動の切り替えがなかなかできない ・ 場面にそぐわない行動(おしゃべり等)が止まらない ・ 不注意
	生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・ 着替えに時間を要する ・ スプーン・箸がうまく使えない ・ 偏食 ・ 午前中から眠そう
	意欲・情緒	<ul style="list-style-type: none"> ・ 登園しぶり ・ こだわりが強い ・ パニック・癇癪を起こしやすい ・ トイレに頻繁に行く ・ 園での緘黙 ・ チック ・ 過敏な性格 固まりやすい ・ 表情の乏しさ・ぼんやりした感じ
	友達関係	<ul style="list-style-type: none"> ・ いつも同じ子とぶつかってけんか ・ 友達へのちょっかい・乱暴
専門機関との連携		<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門機関につなげるか必要性の有無の検討 ・ 受診後の結果の報告(保護者より) ・ 通園中の専門機関からの話(保護者より) ・ 今後の連携について
保護者への対応		<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者からの相談 発達に関する心配 友達関係 家での困った行動 園への要望 ・ 保護者・家庭の状態(疾患・就労等)との関連による育児状況の把握・理解

ケースが多いことが伺われる。「意欲・情緒」の中には、登園しぶり、パニックやこだわりの強さなどが含まれている。「生活習慣」では着替えや箸の使用、偏食、生活リズムなど基本的な生活習慣の問題があげられた。「場面理解」9件は指示の通りにくさ、活動の切り替えの困難さ、場にそぐわない行動などがあげられている。また同じく9件の「友達関係」では、けんかや友達へのちょっかい・乱暴といったいざこざがあげられている。「ことばの問題」7件には、発語、発音、文章理解、言葉遣いが含まれる。「身体機能」4件には手先の不器用さ、肢体不自由、視力の問題が含まれていた。

2. 「気になる子ども」の背景要因と検討回数との関係

(1) 背景要因による分類

子どもの問題行動の背景を表4のように類別し、

その件数を図4に示している。これらの背景要因のうち最も多かったのは、「一過性のつまずき」18件で全体(33件)の半数を超えている。次に「要経過観察」6名、「保護者の不安」6名、「発達の遅れ」3名であった。平澤ら(2005)のアンケート調査によれば、17,464名の保育所・園在籍児のうち、782名(4.5%)の「気になる・困っている」子どもの存在が明らかになっている。そのうちの593名(75.8%)が「診断のない」子どもであり、また診断のない子どもの年齢は、診断のある子どもの年齢よりも有意に低いという結果を得ている。本研究のカンファレンスで検討された全件数のうち「一過性の行動」と「保護者からの相談」を省いて、担任が「気になる」とした特別な保育ニーズをもつ子どもの数は、「発達の遅れ」3名と「要経過観察」6名の計9名であった。これは全体(192名)の4.7%になり、平澤らの160箇所の保育所・園を対象と

表4 「気になる子ども」の背景要因

発達の遅れ	地域の療育センター等の専門機関で、自閉傾向等による発達の遅れを既に診断されているケース
要経過観察	診断は受けていないが、気になる行動が正常の範囲なのか、特別な支援を要する発達上のつまずきに起因するものであるのか、特定できておらず、経過観察が必要なケース
一過性の行動	発達ペースの個人差や、環境による一時的なつまずき
保護者からの相談	家庭での様子や、担任が意識していなかった点で、保護者が心配していること(友達関係など)

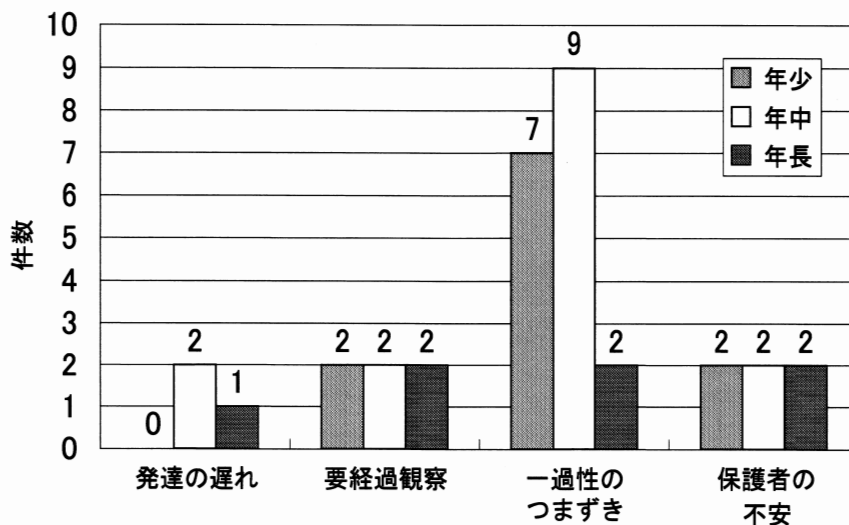


図4 気になる行動の背景要因

した調査による4.5%に近い値である。その他、広島市内で76の保育所から回答を得た西澤・上田・高橋(2003)は、「気になる子ども」の割合が全在籍児の12.1%を占めていたと報告している。平澤らや西澤らの研究結果は、先の文部科学省が行った通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査(文部科学省, 2003)により、6.3%の学習面か行動面で著しい困難をもつ児童・生徒の存在が明らかにされていることにも通じ、その前段階の発達状態として少なくとも4%前後の特別な保育ニーズをもつ子ども達が保育現場に存在するという可能性を示唆するものであろう。本研究の対象となったZ幼稚園は「1幼稚園当たりの在園児数全国平均166人(平成18年5月1日現在)」(文部科学省, 2007)をやや上回る園児数であるが、先に図1で示した園の活動内容にみられるように、ほぼ標準的な私立幼稚園の一つと言えるであろう。その園で行われたコンサルテーションで直接保育者の声を通して得られた「気になる」子どもの割合と、17,000人以上の子どもを対象とした大規模な質問紙調査の値が近似しているというのは興味深い結果である。

また本研究の年少児では、「診断されている」子どもがないという結果も平澤らの知見に共通するものである。このことは年齢が低い程個人差の大きい発達途上で、すぐに評価することが難しく、ある程度の経過観察を要するということである。その場合その発達を見極めながら、具体的な支援を講じるのは家庭と保育現場が中心となるだけに、両者の協力関係がよりいっそう重要となるであろう。このよ

うに特別な保育ニーズをもつ子ども達の育ちを支援するために、保育現場においても園と家庭の連携、および専門機関との連携が非常に重要であることは、Z幼稚園でのこれまでの保育実践からも明白である(田中・山田・松井・吉川, 2002)

(2) 背景要因と検討数の関係

200X年度に実施されたカンファレンス7回のうち、担任からの報告が半数以上であったものと半数未満のものを分けてみたところ、背景要因の割合(図5)に明確な違いが見られた。半数以上で最も多かったのは「要経過観察」、ついで「発達の遅れ」であった。一方半数未満では「一過性のつまずき」が大半を占めていた。この結果はクラス担任にとって「気になる」子どもの行動を理解し、その支援の方向性を探るにあたって「要観察」の場合に最もカンファレンスを活用しているということを示すものである。すなわちはっきりとした診断がなされていなくても、保育現場では「気になる」子どもの状態を前にして、何らかの手立てを講じる必要があり、担任はその方向性を見極めるための多角的な視点を、他の職員やカウンセラーに期待しているということであろう。

3. 継続的なカンファレンスのもつ機能

(1) 担任からの報告の枠組みによる分類

1年間に実施した全7回のカンファレンスで検討された33名の子どもの中には、1回きりの検討で終わったものから、毎回すなわち7回すべてにおいて担任から何らかの報告がなされたものもある。一人の子どもについて初めてカンファレンスに出された回では、まず担任から気になっている子どもの

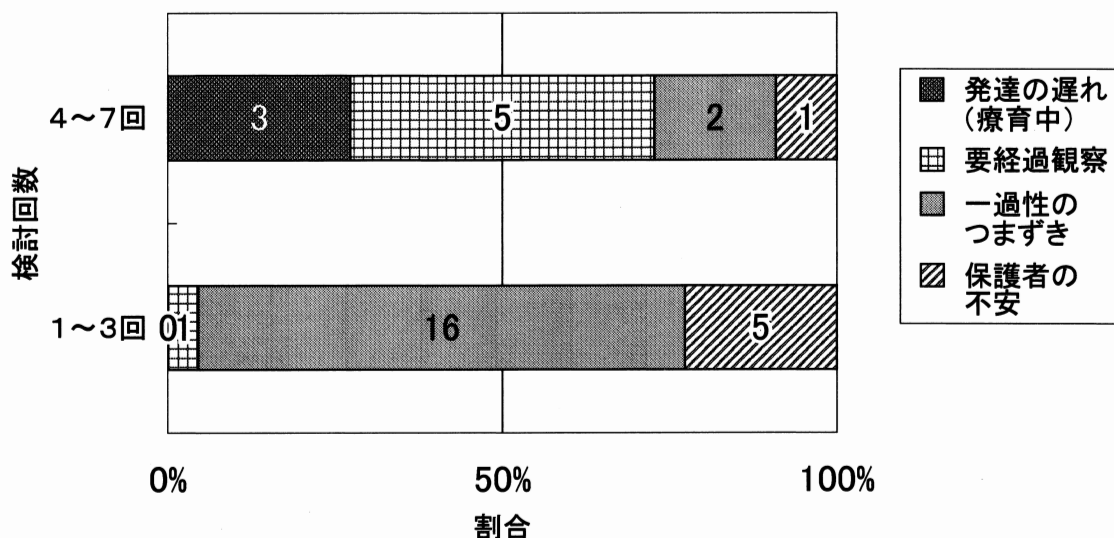


図5 検討回数による背景要因の割合

様子が報告される（問題提起，状態・状況報告）。それが「一時的なつまずき」の場合であれば，その回だけの報告で終わることもあるが，それ以降の観察などを要する場合は，その後のカンファレンスで経過報告がなされる（経過報告）。さらに当初の問題点が，その後に改善された場合の報告（改善報告）も含め，カンファレンスの回を重ねる中で，担任の報告から子どもの変化，成長する姿をくみ取ることができる。図6はそのような報告の推移をパターンで示したものである。便宜上，記号化しているAは「気になる行動の報告（問題提起）」，Bはその「経過報告」，Cは「改善報告」を意味している。図6で「A」のパターンは，カンファレンスにあげられたのが，一回限りであることを示している。同じく「B」も200X年度には1回限りであるが，その前年度からの経過報告であった場合を表している。それ以外は複数（2回～7回）のカンファレンスに出されたケースで，200X年度に担任から初めて報告されたときの状態と，その後の200X年度内での最終的な報告を示している。例えば「A→B」は，問題提起から，経過観察の状態に留まっている場合であるが，その経過観察にはその後の子どもの変化や，それに関する担任の新たな気づきなども含まれている。また「B→BC」は最初の「経過観察」から，それ以降の経過観察で気づいたことと，当初の問題点の改善の両方が含まれていることを意味している。

(2) 担任からの報告の推移によるパターンの分類
 図6に示されるように最も多かったのは「A」

11件であるが，担任がこれらの背景要因を「一過性のつまずき」，もしくは一時的な「保護者の不安」として，一回のみの報告にとどめたケースである（表5）。次に多かった「A→C」は，初めてカンファレンス「気になる」子として報告（A）した後，200X年度内でその子について気になっている状態の改善がみられたという報告（C）があったことを示している。背景要因が「発達の遅れ」というケース3名のうち，1名は「A→C」，残りの2名は「B→BC」1名と「B→C」1名である。いずれも「C」の改善報告がなされているが，これは「発達の遅れ」がすべてなくなったというものではなく，担任が初回の報告で当面の課題としてあげていた「気になる」ことが，その子なりの成長の中でクリアできたことを意味している。

これらの結果から継続的なカンファレンスにより，経過観察が必要な子どもの発達状態を定期的に把握し，その中でさらなる問題点や課題，対応の修正，子どもの変化に対する理解を園全体で共有することが可能となっていることが示された。

4. カンファレンスにみられる保育カウンセラーの役割

(1) 保護者との連携，職員間の共通理解に役立った事例(表6のD児 カンファレンス検討回数7回)
 D児の担任は，初回5月から最終回の3月までカンファレンスが実施される度にこの事例について報告している。初回（5月）「絵本読みのときに集中できない」ことを報告しており，カウンセラーか

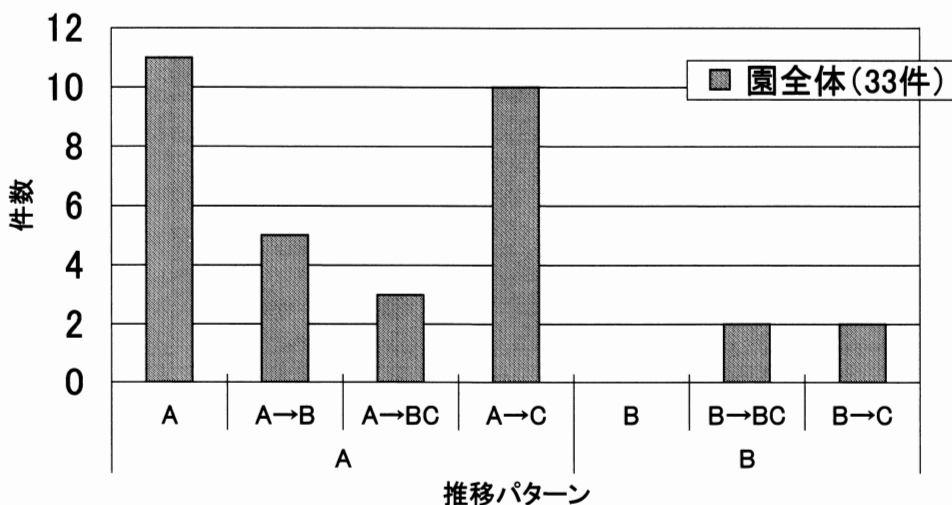


図6 担任からの報告の推移パターン（A:問題提起・状態状況報告 B:経過報告 C:改善報告）

表5 担任からの報告の推移パターンによる背景要因の分布

報告の推移	学年	検討回数	発達の遅れ	経過観察	一時的 つまずき	保護者
A	1 年少	1			○	
	2 年少	1			○	
	3 年少	1			○	
	4 年少	1				○
	5 年中	1			○	
	6 年中	1			○	
	7 年中	1				○
	8 年中	1				○
	9 年長	1			○	
	10 年長	1				○
	11 年長	1				○
	計11人		0	0	6	5
A→B	12 年少	7		○		○
	13 年少	4				
	14 年少	2			○	
	15 年中	2			○	
	16 年長	2			○	
	計5人		0	1	3	1
A→BC	17 年少	7		○		
	18 年少	5			○	
	19 年中	2			○	
	計3人		0	1	2	0
A→C	20 年少	4			○	
	21 年少	2			○	
	22 年中	7	○			
	23 年中	2		○		
	24 年中	6		○		
	25 年中	3			○	
	26 年中	3			○	
	27 年中	2			○	
	28 年中	2			○	
	29 年中	3			○	
	計10人		1	2	7	0
B→BC	30 年長	7	○			
	31 年長	7		○		
	計2人		1	1	0	0
B→C	32 年中	7	○			
	33 年長	4		○		
	計2人		1	1	0	0
合計33人			3	6	18	6

(A: 気になる子の初回の問題提起 B: 経過報告 C: 改善報告)

らは、そのことについてD児の生育歴における専門機関の相談の有無や保護者がそのことをどのようにとらえているか確認すること、また保育中での多面的な観察の必要性が述べられた。それを受けて他

の職員T aから「絵本読みするとき、近くに座らせて観察してみてもどうか」という具体的な提案や、主任より「以前に膝にのせて読み聞かせたときは聞いていた(絵本に注目していた)」という情報が提供

表6 事例検討の流れ (カンファレンス記録の一部を抜粋、個人情報保護のため詳細は省略
なお本研究へのE児の記載については、保護者の了解を得ている)

	担任の発言	担任以外の立場から、園の職員の発言 参加者(園長・主任・クラス担任Ta・Tb・その他の担任)	保育カウンセラー(特別支援教育士)の発言
D児(女) 200X年度 検討回数 7回すべて	5月 絵本の読み聞かせ場面等で集中していない(気になる行動)		<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の気づきは?(確認) ・ 専門機関の相談歴・受診は?(確認) ・ 保護者と話し合うときの留意事項(助言) ・ 保育中での行動観察について(助言)
	7月 紙芝居・絵本読みときみていない(経過報告) お絵かきははっきり描いている(Sへの返答) 集中力がいいのか? 絵本は見ない。他の活動が多い。視線が合いづらい	Ta 近くにすわらせて読んでみては(具体的な対応についての提案) 主任 以前、膝にのせていたときは、聞いていた(情報提供)	<ul style="list-style-type: none"> ・ お絵かき等、他の活動では?(確認) ・ 自由遊び場面で自分から絵本を読むことは?(興味・関心の確認) ・ 興味関心・集中力・視力、それぞれの可能性を視野に入れつつ経過観察を(助言)
	9月 お話のとき集中していない 医療機関で検査(保護者より) 身体的な問題ではなさそう 黒板の字は読める(担任の気づきと状態把握)		<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の協力的な姿勢をいかし、対応工夫しながら一緒に経過観察を(助言)
	10月 家で読んでいる絵本あり(家庭からの情報) 絵本読みときは、前の方に座らせたところ(対応の工夫)、以前より集中(改善報告)	Tb 通園バスの中での様子(情報提供) Ta 気になるときと、普通のときとある(情報提供)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他の場面では?(発達状態の確認) ・ 注意力の問題を視野に入れて、気持ちをこちらに向けさせる工夫を(助言)
	12月 絵本読みは1番前にしている。 絵本を見るより、保育者と目が合う。(経過報告) 絵本読みの中で、効果音には興味を示す。		
	2月 医療機関で問題なし(保護者より) 絵本をみている時間が長くなった。(改善報告)		<ul style="list-style-type: none"> ・ 身体的な問題がなく、絵本にも集中できてよかった(情報の共有 改善の確認)
	3月 お母さんのお迎えのとき、園では見せないだてこねるが、園での生活面はすべて大丈夫。特に気になることはない。(改善報告)		<ul style="list-style-type: none"> ・ お迎えなど園と家庭との接点である移行場面で、情緒的に刺激されやすいかも(こども理解のための助言)
E児(男) 検討回数 7回すべて 年少より 保育センター 通園中	12月 園での日頃様子(経過報告) 現在、センターで月1回の集団療育を受けている。 今後のよりよい発達を促すには、個別指導が必要では?保護者にそれを勧めようかどうか?(問い) センター受診を勧めたのは、園からであったが、今はお母様も積極的。確認してみます これから、年長になるにあたり、他児との成長の開きをお母様はどのように思っているのか?(保護者支援の思い)		<ul style="list-style-type: none"> ・ センターの療育が現在集団のみであるのは、保護者の希望なのか、センターの方針なのか、まずは確認を。(助言) ・ その際、園への訪問指導も可能かどうか、確認してもらおうよ(助言) ・ 揺れ動く気持ちにより添いながら、今できていることへの気づきを大切に(助言) ・ 今後の就学前相談も視野に入れて、センターとの協力体制を(助言)
	2月 お母様の方から就学について相談に来られた機会に個別の話をしたところ、早速センターに申し込み、集団療育と個別の両方を受けるようになったとのこと。お母様は、今は前向き。就学に向けて、家族でも相談しているとのこと。(改善報告)		

された。その後保護者との協力を得て、医療機関を受診し身体的な面での問題がないことが確認された。また読み聞かせの際D児の座る場所を工夫したことで、お話を聞いていられる時間が長くなったことが認められた。それらの経過を経て、3月には担任から見て「園の生活面で特に問題がなく大丈夫」という改善報告がなされている。

(2) 専門機関との連携を深めた事例(表6のE児 コンサルテーション検討回数7回) 専門機関につないだ一例

E児は200X年度年中クラスに在籍しているが、その前年からコンサルテーションに度々あがっており、年少クラスのとときに既に専門機関である地域の療育センターにつなげた事例である。そこで200X年では引き続きその経過報告がなされていた。E児の担任は保育年数も長く、その経験からE児にとってセンターでの療育がそれまでの月1回の集団活動では、E児のもつ特別なニーズに十分応えることができないのではないかと懸念していた。しかし保護者との信頼関係を大切にすることや、その時点での保護者の思いを気づかって、その対応を慎重に吟味するため、保護者に個別療育を勧める前に、まず12月のコンサルテーションで検討するという段階を踏んでいる。それによりカウンセラーから助言が得られたことで後押しを得て、保護者への提案に踏み切れたようである。結果的に次の2月には、保護者の協力的な理解が得られ、早速個別指導療育を受けるに至っているという報告がなされている。

以上の2つの事例はカンファレンスで検討されたものの一部であるが、保育カウンセラーがそこに入ることににより、保育者が安心して子どもの対応について考えることができる場を保証し、それによって職員間や保護者、専門機関といった園内外の連携を深める、いわば橋渡しの機能を果たしていることを示す典型的な事例と考えられる。

まとめ

本研究の対象となった園では、カンファレンスで4.7%の特別な保育ニーズをもつ「気になる」子どもの存在が示された。サマランカ宣言にみられるように「一人ひとりの特別な保育ニーズ」を保障するためには、保育者が日々の保育活動の中で、それぞれに応じて必要な手立てを講じなければならない。その際にはICFの概念にある「個人因子」としての子どもの多様な発達状態の他、保護者を中心とする家庭の状況、園での友達関係やカリキュラム、環境構成といった環境因子との相互作用を視野に入れ

て、支援体制を構築しなければならない。そのために必要なアセスメント、すなわち「子どもの状態を理解するために、さまざまな情報を集めてその結果を総合的に整理・解釈していく過程(下司・緒方・里見・小西, 2007)」で、今後の支援のあり方を見極めることは、成長の著しい乳幼児期において容易ではなく、時間をかけた観察や、専門家の視点、職員間の連携が必要となる。本研究では外部からの「保育カウンセラー」を活用したコンサルテーションを通して、具体的に気になる子どもの実態、相談を求める保護者の存在が示された。また園内カンファレンスにカウンセラーが入ることで、職員間、外部の専門機関との連携が活性化すること、障害受容という保護者の困難な道に寄り添いつつ適切な支援を行うために、保育者がその支援のあり方を十分に検討する場が保障されることが示された。

今後、保育カウンセラーを活用したコンサルテーションの普及により、「一人ひとりの特別なニーズ」に合わせた保育支援の充実が進むものと期待されるが、その支援は就学前に留まらず、「個別の支援計画」としてその先の学齢期につなげていかなければならない。特別支援教育のためのガイドライン(文部科学省, 2004)では、その支援計画の作成にあたって子育ての当事者である保護者の参加を義務づけているが、多くの教育現場ではその体制がまだ十分に整っておらず、主役が置き去りにされていることが懸念される(吉川, 2008)。本研究では、保育者とカウンセラーによるカンファレンスの中で保護者からの相談を取り上げていたが、子どもの子育ての主役である保護者の思いを就学前から拾い上げ、「個別の支援計画」に反映させる道筋を開くために、保育カウンセラーがどのような役割を果たせるのかを検討することが、今後の重要な課題となるであろう。

引用文献

- 藤原義博(2005). 気になる・困った行動を示す子どもたち 保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド 平澤紀子・山根正夫・北九州市保育士会(編) 学苑社 pp. 7-22.
- 浜谷直人(2005). 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか—発達臨床コンサルテーションの支援モデル, 発達心理学研究, 16, 300-310.
- 平澤紀子・藤原義博・山根 正夫(2005). 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群から見た当該児の実態と保育者の対応および受けている

- 支援から— 発達障害研究, 26, 256-267.
- 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研究 発達障害研究, 25, 50-61.
- 本郷一夫 (2006). 「気になる」子どもの行動チェックリスト (D-3 様式) 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続— 本郷一夫 (編) プレイン出版 pp. 5-12.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子 (2007). 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果 LD 研究, 16, 254-264.
- 菅野信夫 (2000). 子育て支援—幼稚園での活動を中心に 日本臨床心理士会 第一回子育て支援研修会, 日本臨床心理士子育て支援専門委員会 (編), pp. 22-24.
- 川上輝昭 (2005). 特別支援教育と障害児保育の連携 名古屋大学紀要, 51, 139-150.
- 黒澤礼子 (2008). 幼児期の発達障害に気づいて・育てる完全ガイド 講談社
- 文部科学省 (2001). 21世紀の特殊教育の在り方について —一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について— 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 文部科学省 (2002). 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)
- 文部科学省 (2005). 中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」
- 文部科学省 (2006). 幼児教育支援センター事業委託実施要項 初等中等教育局長決裁
- 文部科学省 (2007). 園児数別幼稚園数 (私立) 公立幼稚園の現状について 資料1 初等中等教育局幼児教育課
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/043/shiryo/07110203/001.pdf
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領
- 水野 薫 (2004). 教室の中での軽度発達障害児への対応と援助 軽度発達障害児の理解と支援—子どもと家族への実践的サポート— 降旗志郎 (編) 金剛出版 pp.213-249.
- 西澤直子・上田征三・高橋 実 (2003). 保育所における「気になる子ども」の実態と支援の課題 (1) —市内保育所の実態調査から— 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 745.
- 瀬戸淳子 (2006). 保育現場におけるコンサルテーションの実際—軽度発達障害児に対する発達支援—, 教育学論集, 48, 393 - 410.
- 下司昌一・緒方明子・里見恵子・小西喜朗 (2007). 特別支援教育の理論と実践 III 特別支援教育士の役割 下司昌一・緒方明子・里見恵子・小西喜朗 責任編集 金剛出版
- 白井由希子・井上 明・新谷公朗・糠野亜紀・芳賀博英・金田重郎 (2006). 「子ども発達相談ブログ」システムの提案と評価 FIT2006 (第5回情報科学技術フォーラム), 369.
- 昇地勝人 (2006). 障害の概念 障害特性の理解と発達援助 改訂2版 教育・心理・福祉のためのエッセンス 昇地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子 (編) ナカニシヤ出版 pp.11-16.
- 田中浩子・山田朋子・松井雅美・吉川昌子 (2002). 人との関わりが困難な幼児の保育研究 —1年間の行動観察を通して— 中村学園大学・中村学園大学研究紀要, 34, 33-49.
- 徳永 豊 (2006). 世界の情勢と今後の課題 障害特性の理解と発達援助 改訂2版 教育・心理・福祉のためのエッセンス 昇地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子 (編) ナカニシヤ出版 pp.17-32.
- 津守貞・磯部景子 (1965). 乳幼児精神発達質問紙 大日本図書
- 吉川昌子 (2008). 就学前からの個別支援計画の作成とその活用をめざして —発達障がい児のための地域支援ネットワークをいかした療育キャンプからの発信— 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 40, 101-112.