

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

一 幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目して一

A Consideration on Clinical Developmental Psychological Consultation
: Focusing on Itinerant Consultation Services for Preschool Teachers'
Practice towards Handicapped Children

森 正 樹*
Masaki MORI

根 岸 由 紀**
Yuki NEGISHI

細 渕 富 夫***
Tomio HOSOBUCHI

【要約】障害児保育巡回相談における巡回相談員と保育者間の相互作用を、幼稚園・保育所の相談事例をもとに調査した。これを踏まえ、保育者の主体的な課題解決を促進し、その創造性と専門性を開発するコンサルテーションの技法に関して、①保育者の課題意識を協働のプロセスの起点とすること、②保育者の認知的側面を反映した相談のストラテジー、③保育者を支援の主体者と見る姿勢の明示、④保育現場の既存の実践の到達点と効果の言語化、⑤共有と活用を前提とした行動観察、⑥リフレーミングを通じた課題解決の促進、⑦省察の材料と観点の提供、⑧実践の蓄積の組織内外の共有・継承の促進、⑨検討スタイルの提案とプロセスの共有等を提言した。

【キーワード】発達障害 (Developmental disorder) コンサルテーション (Consultation) 巡回相談 (Itinerant consultation service)

1. はじめに

1) 保育・学校コンサルテーションに期待される役割

特別支援教育や障害児保育における巡回相談とは、専門家が保育所や幼稚園、及び小中学校等を訪問し、発達障害等のニーズを有する子どもの支援に関して、現場の保育士や教師に対して行うコンサルテーションの一形態である。こうした専門的支援は、これまで障害児(者)の専門施設が、地域療育の一環として専門職を保育現場に派遣するout-reach型の支援として行われ¹⁾、これは発達支援の機会と可能性の拡大を意味するものであった。

そして、先行するアクションリサーチは、巡回相談が、現場の教師による主体的な課題解決を促進することを報告している²⁾。ここでは、対象児の発達の・教育的支援の具体的方法が、教師の側から、創造的に発想・実行された。このように巡回相談は、現場の教師の持つ支援機能の促進と開発に寄与することが期待される。

さらに、先行する実践研究は、巡回相談日の校内研修の機会が効果的に活用されることで、学校内外の関係者間の相互作用と相互理解が促されるとともに、異なる背景(担当教科)を有する教師同士が、情報とミッションを共有して個別の指導計画を作成したことを報告してい

る³⁾。このように巡回相談員は、関与する組織内外において、実効性ある協働関係を構築する役割の一端を担う。

2) 巡回相談におけるコンサルテーション技法の諸課題

しかし一方で、巡回相談が期待される成果を産まない諸問題も報告されている。まず、巡回相談において教師等の側に、外部の専門家の意見を受動的に聴く姿勢が強くなる問題が指摘されている⁴⁾。そして、巡回相談の失敗事例に関するフィールド研究は、巡回相談員の提供する情報が、現場の実践に効果的に活用されない現状、さらには制度運用の形骸化の問題も指摘している⁵⁾。

これらの現状を鑑みるに巡回相談員には、対象児の発達の・教育的支援の手立てを提案する専門性が必須であるが、それは、コンサルテーションに必要とされる専門性の全てではない。そこにはさらに、①保育・教育現場の関係者と相互理解を図り、権威的ではない対等で生産的・建設的な関係を構築する志向性と技能、②現場の関係者の課題解決のプロセスを促進し、潜在的機能を開発する技能、③前記①②をカンファレンスでの対話を通じて具現化する、多様なストラテジーが求められる。

3) 生活文脈に根ざした発達理解とコンサルテーション

それでは、保育士・教師とのパートナーシップを構築し、

* 埼玉大学教育学部非常勤講師・埼玉県立大学保健医療福祉学部准教授

** 埼玉県特別支援教育巡回支援員

*** 埼玉大学教育学部特別支援教育講座教授

現場での課題解決を促進するコンサルテーションの技法とはいかなるものか。まず、第一に、対象児の支援方法の検討を、その生活文脈や実践のリアリティーと乖離させない留意が必要である。この点に関して臨床発達心理学的な観点の応用には、その有効性が期待される。これは、対象児のニーズの把握に於いて、①生活の場で生起する事象やエピソードを、具体性と個別性に於いて理解し、②空間的・時間的文脈でこれらを意味づけ、さらに、③個体としての能力のみに着目せず、家庭・学校・地域など、周囲の環境との相互性において捉える視点である⁶⁾。そして、先行する実践研究では、これらの観点や思考の枠組みを適用したコンサルテーションのプロセスにおいて、現場の教師が自らの仕事の中から、具体的な支援方法を主体的に発想・提案した経過を報告している⁷⁾。

第二には、保育士・教師の「語り」の重要性に着目したい。特別支援教育に関する教師の意識・行動に関する自治体規模の調査研究は、専門家と教師の連携の機会が、単なる会議や連絡に終始するだけでは、実効性ある特別支援は実現せず、そこに諸課題や日々の実践の言語化のプロセスが不可欠であることを示している⁸⁾。

このように、コンサルテーションにおいては、園外や校外の専門家と現場の関係者、そして関係者同士の対話を促進させながら、対象児の生活文脈と現場の仕事の実態に根ざした検討を進める専門性が必要とされる。特に、特別支援学校のセンター機能の拡充の必要性が叫ばれる現今、保育や教育現場に促進的・開発的に関与する技能を持つ専門家を求める社会的ニーズはより拡大することが予想される。しかし、こうした観点に基づくコンサルテーションの方法論は未だ整理されず、今日、巡回相談を担う多くの専門家(心理職・特別支援教育コーディネーター・大学教員等)は試行錯誤と無縁ではない。

そこで、本研究では、地域の幼稚園・保育所等で展開されている障害児保育巡回相談に着目し、現場の保育者と巡回相談員との相互作用のプロセスを調査する。そして、保育者の主体性と専門性そして創造性に根ざした促進的・開発的なコンサルテーションについて、その方法論の整理と、各種の提言を行うことを目的とする。

2. 方法

1) 調査の実施

(1) 調査目的

幼稚園・保育所における、障害児保育巡回相談の実態に着目し、園外の専門家(巡回相談員)と現場の保育者(保育士・幼稚園教諭)の相互作用を通じ、対象児の支援方法が検討されるプロセスを明らかにする。

(2) 対象及び期間

幼稚園及び保育所(計7園)で実施された巡回相談(計34件)に関し、その実施記録等を調査対象とした。調査期間は20XX年9月～10月とした。

(3) 調査方法

巡回相談記録を閲覧した。つまり調査時点で既に実施された巡回相談(園内研修を含む)の記録(該当保育所や幼稚園からの相談票・巡回相談当日の対象児の行動観察記録・カンファレンス記録)を遡及的に調査した。

(4) 結果の分析と考察

上記(3)で収集した情報から、保育者側が、対象児の「支援方法の発想・提案」「対象児理解の深化」「日々の実践と自身への省察」に到達し得たカンファレンスを選定した。そして、そこでの巡回相談員と保育者間の対話と検討のプロセスを記述し、これを相談事例として再構成した。これらをもとに、巡回相談におけるコンサルテーション技法を整理し提言した。

2) 巡回相談の実施

巡回相談は、本研究者(臨床発達心理士)が、自治体もしくは民間園園長からの要請に基づき実施され、概ね次の基本形式をとった。イ)各園からの相談票の送付(事前)→ロ)巡回相談員による保育所・幼稚園の訪問(当日)→ハ)打ち合わせ(当日朝)→ニ)巡回相談員による対象児の行動観察→ホ)カンファレンス(保育所では園児の午睡の時間、幼稚園では園児の降園後)

3) 許諾と倫理上の遵守事項

保育所と幼稚園、自治体の担当部署(公立園の場合)、対象児の保護者に協力依頼を行った。研究目的と方法、人権とプライバシーの保護、個人情報の漏洩防止、研究成果の公表・発表、知見の還元の方法の確認を行い、承諾を得た。本研究において利益相反の関係は無い。尚、本研究は埼玉県立大学倫理委員会の承認を得たものである。

3. 相談事例

【事例1】A君(広汎性発達障害・年中男児・保育所在籍)

巡回相談に臨み、巡回相談員は保育者の相談主訴を確認した。それは、A君が集団活動の参加に困難を示し、「ゲームの効果音を呟きながら」一人遊びをし、関心の無い課題では「教室から抜け出す」こと等であった。一方、活動内容によっては、「ちゃんと、自分からやる」姿も保育者は報告した。

そこで巡回相談員は、保育所でのA君の行動を観察した。彼の困難は、特に集団活動に顕著に現れ、「朝の会」では、保育者の“お話”で離席が目立った。一方、短時間で部分的ではあるが、集団活動に参加する行動も認められ、そうした活動の一つがピアノリズムであった。これは、ピアノの曲に合わせて、子ども達がホールで行進や体操を行うものである。ここでA君は、友人の身振りを模倣しつつ、活動に参加していた。そんな姿に、多くの保育者が注目し賞賛の拍手をおくっていた。

続いてカンファレンスが行われたが、巡回相談員は保育者に、A君の支援方法をすぐには提案しなかった。代わりに、「A君は、何故ピアノリズムが好きなのでしょうかね?」「その背景を考えながら、支援のヒントを一緒に見

つけましょう」と検討方法を提起した。すると、保育者は、本児がピアノリズムに「繰り返し親しんできた」こと、さらに、「よく、お友達の動きを“見ていますよ”」と指摘した。重ねて、本児が他児の動きを真似るだけでなく、次の進行や展開を予想し、各曲の終わりには、しばしば、お決まりの「ポーズ」もとっていることを報告した。

これを受けて巡回相談員は、「それでは、皆さんのご報告を整理させて下さい」と自分の役割を示しながら、ピアノリズムには、①繰り返しがあり見通しがつくこと、②可視的要素が多いこと、③一定の構造やパターンがあること、④周囲からの強化(注目・誉め)が頻回であること等を解説した。そして、これら①～④の特性のある保育内容について、「他にもありませんか、教えてください？皆さんのご専門ですね」と質問した。これを受けて保育者は、「それじゃ、朝の会で手遊び歌を選んで、毎回、続けてみては？」と、今後の実践内容を自ら発想・提案した。

【事例2】B君(広汎性発達障害・年長男児・保育所在籍)

B君は対人関係に困難を有した。会話は可能であるが、鉄道など自分の興味のある事柄について、一方的に話す傾向が顕著であり、子ども同士の会話は成立・持続しにくく、大人との会話を好んだ。そこで、保育者はB君が、「子ども同士でも会話ができるように、どんな“橋渡し”をすればよいのか？」と巡回相談員に相談した。

これを受け巡回相談員は、子ども同士の会話が生じやすいと思われる給食場面に参加した。ここでは、B君も含めた5～6名の子ども達が小グループに分かれ、テーブルを囲んでいた。本児はここでも「特急列車が…」と、特定の話題を話し続けていたが、一時的には、友人との会話に参加する場面があり、巡回相談員はそうしたエピソードを記録した。例えば、隣の席の女兒が「私、歯が抜けちゃったの」と、自分の口元を指さしながら語り出すと、他児と一緒に「えーつつ」と覗き込んでいた。

続けて別の男児が、家族旅行の話始めた。そこで巡回相談員は、「車？それとも電車で行ったの？」と、この男児に質問した。「電車！」との返答であった。これを耳にしたB君は、すかさず「何線？」と質問する。「銀色の電車」とその子が答えると、「〇〇線」と路線名を教えるB君であった。しかし、得意分野の話題になると彼は多弁になり、他児の発言を遮った。そこで巡回相談員は、「じゃあ、先生の手がマイクだよ」と言いながら、発言する他児の口元にマイクに見立てた手を伸ばした。すると、B君は自分の発言を控え、待つことができた。

給食後、子ども達の午睡の時間に、カンファレンスが設定された。巡回相談員は、「私も“橋渡し”を実践してみました」と、先に保育士から提起された課題意識を再確認した上で、給食場面で自らが行った会話の実例を紹介し、これをもとにB君の支援方法を提案した。まず、「歯の抜けた口元」を見せながら話す女兒に、B君が応答したエピソードを採りあげ、「目に見えるものを仲立ち

にすると、会話が成り立つようですね」と、可視的な要素の重要性について言及した。つぎに、B君と男児の間に、「電車」の会話が交されたエピソードを挙げ、「お友達と“共有できる”のテーマやトピックを探しましょう」と、支援のポイントを提案した。さらに、自ら行った、“マイク”のジェスチャーを用いた関与を挙げ、「あれは、会話のルールを分かりやすく示したのです」と、turn-takingを可視的に示す支援方法を紹介した。

そして、巡回相談員からこれらの報告と提案を受けた保育者は、「毎日の保育で、私達に出来ることって、沢山あるんですね。明日から実践してみます」と語った。

【事例3】C君(知的発達遅れ・年中男児・保育所在籍)

C君は、知的発達に併せ運動発達にも遅れを示した。歩行は獲得していたが、上下肢と体幹の筋力は低く、散歩中、座り込むことも多かった。一方給食では、本人自ら、スプーンを握り食物を掬う動作がよく見られたが、食物を載せることに難儀し、途中で、スプーンを投げることも度々であった。保育者は、こうしたC君の様子を日々目の当たりにし、「C君に、もっと手を上手に使ってもらいたい」と、自らの課題意識を巡回相談員に語った。

巡回相談員は、まず、本児の食事時の座位姿勢に着目した。本児は背中を丸め、臀部は座面から前方にずれ、所謂“ふんぞり返った”姿勢であった。そして、足底が床から浮いている状態であり、椅子上の座位姿勢は不安定であった。さらに、スプーンを殆ど右手のみで使い、両上肢を協応させる動きや、手元への注視も乏しかった。そして、これらの観察事実から巡回相談員は、C君の食事場面のADLの向上のためには、①臀部を椅子の座面に確実に接地させ、②足底を床面に接地させ、着席時の座位姿勢の安定を図ること、③両上肢の運動と視覚を協応させる支援が重要であると判断した。



写真1 対象児の座位姿勢の疑似体験

(後日、場面を再現し撮影したもの。写真中の人物は該当保育所の保育者ではない。)

しかし巡回相談員は、これらの判断を、保育者に一方的に指導することは避けた。それに代わって、「私達も、C君の姿勢を体験してみましょう！」と、本児の困難を疑似体験するグループワークを提案した。つまり、保育者は、実際に“ふんぞり返って”“足底を床に着けず”椅

子に座り続けた。さらに、“右手だけで”“手元をあまり見ずに”、食器上の菓子を食べる動作を体験した(写真1)。

グループワークを進行しながら、巡回相談員は保育者に感想を求めた。すると保育者らは、「(この座位姿勢)かなり不安定ですね。C君も不安じゃない?」「手も使いにくいね」と感想を口々に語った。続けて保育者は、「足の裏が床に着くよう、イスの高さを調整できない?」「おしりにスベリ止めマットを敷いたら?ホームセンターに売ってるかも?」等々、今後の食事場面の工夫を発想・提案した。さらに、「給食だけでなく、手を使っておもちゃで遊ぶ時も(同様の配慮が)大切よね」と、平素の保育実践についての気づきを語った。

【事例4】D君(広汎性発達障害・年中男児・保育所在籍)

D君は、保育者の指示や説明の理解に困難を抱えた。保育者は巡回相談員に、「D君に、もっと相手の気持ちが分かる子になって欲しい」と主訴を伝えた。そこで巡回相談員は、巡回相談当日の午前中、D君と周囲の人的環境(保育士・子ども達)との関わり合いを記録した。

同日、園児の午睡時間にカンファレンスが開催された。巡回相談員はこの場に、午前中の行動観察記録を呈した。つまり、①保育者の発言内容(指示・説明)を「カギ括弧」や「吹き出し」で具体的に表記したもの、②場面や課題ごとのエピソードについて、本児と保育者及び他の子ども達を俯瞰的に描いたスケッチ等を、話し合いのテーブルに広げた。例えば、「折り紙製作」でのこと、保育者が、“お話だけ”で説明する間は、D君の注目は乏しかった。一方、実物を見せ“演示”をすると、彼はすぐに目を向けたことを指摘した。また、保育者のメッセージの実例を幾つか示し、「こっち向いて」に比べて「手はおひざ」なるメッセージに、本児がより早く応答していたことも併せて指摘した。さらに、玩具の「お片付け」の場面では、保育者が特に個別的な声かけを行わなくとも、D君が周囲の子ども達の動きに合わせ、片づけたことなども保育者に報告した。さらに、これに続けて巡回相談員は、「それでは、“伝わりやすい”メッセージと、“伝わりにくい”メッセージには、どんな違いがあるのでしょうか?」と、保育者に問いかけた。

この問いを受け、カンファレンスに出席した保育者は、「言葉に頼る」だけではだめで、“見えるもの”を使うといい」「遠回しな言い方よりも、具体的な表現がいい」「代名詞は意外と難しい」「私達はよく、“みんな!”と言うけど、D君は理解しているか?」等々、自らの平素のコミュニケーションを振り返り、気づきを語った。

さらに、これらの保育者の発言を受け、巡回相談員は、「今の先生方のお話に、支援のキーワードが沢山あります。それをピックアップしながら、私達が広汎性発達障害のお子さんに関わる際に、自分のメッセージの“分かり易さ”をチェックする、簡単な“ものさし”を作ってみましょう」と提案し、これをテーブル上にて作成・呈示した(図1)。そして、この話し合いを経て、保育者は「D

君が理解してくれない”ことを問題にするのではなく、“私達の伝え方がどうなのか?”をしっかりと考えなければ…」と、自らの気づきをこの場で語ったのだった。

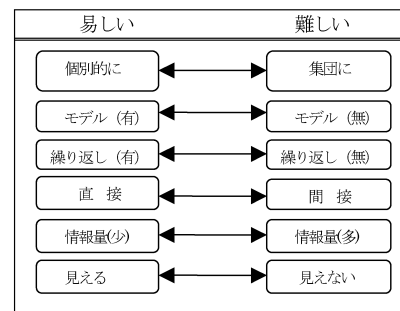


図1 メッセージの難易度のチェック表
(一部加筆・修正)

【事例5】E君(ADHD傾向・年中男児・幼稚園在籍)

E君には「カッとなり、すぐに手が出る」といった衝動性が見られ、医療機関にてADHDの傾向が指摘され、経過観察を受けている。初回の巡回相談での、保育者の主訴は、「突然、他児に殴りかかる」「1番になることに拘り、椅子取りゲームで負けると暴れる」「気分の変化が激しく、突然に怒ったかと思うと、何かをきっかけに機嫌が良くなる」といった内容であった。しかし、実際に巡回相談員が幼稚園で、E君の行動を観察すると、保育者が訴えた不適応な姿は見られなかった。(実際、行動のコントロールの難しい子どもの中には、ある種の緊張感が行動抑制に繋がる事があり、「巡回相談日になると」、着いた姿を示す子どもは、決して少なくはない。)そこで巡回相談員は、保育者に「対応メモ」の記入を提案し、これを保育者同士で共有しながらカンファレンスを行うことを勧めた。「対応メモ」は、対象児との関わりを振り返りながら、保育者自身が記入する簡便な用紙である(A5版)。同書式は、「1.いつ」「2.どんな状況で」「3.どのように対応したか」「4.その結果」「5.感想」等の項目で構成されていた(以下の番号は対応メモ各項目に対応)。

以下、保育者が記入した「対応メモ」の内容を示す。ここには、「1.省略」「2.給食の“いただきます”の前、前席の子の足を蹴る。何度、注意しても繰り返す」「3.保育者が深呼吸して“先生の足の上に足をおいていいよ”と足を差し出すと面白がってのせた。そのあと、(保育者が本児の)足を左右に揺さぶると落ち着いた。その後、気持ちが切り換えられたのか、蹴ることはなかった」「4.注意するだけでなく、気をそらすことも有効」と記入されていた。「場面を切り替える」ことも有効な支援方法であることを示唆した、このエピソードについて、カンファレンスに参加した他の保育者からも、「そういえば、私も同じ関わりをしていた」と共感する発言も聞かれた。

また、別の「対応メモ」には以下の記述があった。ここには、「1.省略」「2.給食前の“集まり”の場面、落ち着きがなく、他の子どもを叩き、注意するとふざけて逃

げだす」「3. もう少しで“集まり”も終わるからと、ひざに乗せて一緒に参加した」「4. (E君が) お腹がすきイライラしていたため、ふとした隙に隣の子に噛みついてしまった」「思い切って、一緒に部屋から出て気を紛らわせばかった」と記入されていた。巡回相談員は、この「対応メモ」をカンファレンスに供した。すると、「そういえば、E君はお腹がすくと、特にイライラするわよね」「食事の待ち時間を短くしたらどうかしら」など、保育者同士で支援のヒントやアイディアを出し合うこととなった。

4. 考察

1) コンサルテーションの起点を保育者の課題意識に置く

既出の全事例で、巡回相談員はコンサルテーションの開始時に、まず保育者の相談主訴を確認している。この確認の意義は大きい。第一に、ここで得られる情報は、巡回相談員が行う行動観察の観点や方法を設定する上で不可欠である。第二に、相談主訴の言語化は、保育者の課題意識の明確化に繋がる。そして、外部の専門家の一方的な主導ではなく、保育者側の課題意識を「起点」として、以降のコンサルテーションを始動させることは、現場の主体性と主導性を尊重した関係構築の一助となると考えられる。故に巡回相談員は、もし現場から「とりあえず、この子を観て」等の依頼が寄せられても安易に応じるのではなく、課題解決と協働のプロセスの「出発の号令」をかける役割を保育者が担いうる、最大限の配慮を心掛けたい(表1-01～03)。

2) 保育者の認知的側面を踏まえた相談のストラテジー

相談主訴の確認は、保育者の認知的側面の把握の一助ともなる。つまり、保育者が日々対峙する問題状況や対象児のニーズ、周囲との関係性の捉え方を窺い知ることができる。例えば、既出の事例1において、保育者はA君が諸活動において「教室から抜け出す」という事実だけでなく、「自分からやる」姿も併せて報告している。ここから巡回相談員は、保育者が対象児の弱さ(weakness)を過剰に問題視せず、強さ(strength)や本児の適応的行動にもバランスよく着眼していることを認めた。

そこで巡回相談員は、カンファレンスにて「A君は、どうしてピアノリズムが好き？」と発問し、対象児の適応的行動のエピソードに着目し、その背景を探りながら、具体的支援方法に迫る検討のスタイルを保育者に提起した。そして、こうした検討を経て、保育者から積極的な報告と提案を得ることができた。

しかし、巡回相談員の出会う全ての保育者が、本事例のようにバランスの良い現状理解をしているとは限らない。そこでは、対象児の逸脱行動を過剰に問題視する保育者の場合、まだ気付いていない対象児の行動の適応的側面への着目を促す関与が求められる。また、原因帰属の様式に偏りのある場合(例「親が変わらなければ、何も変わらない」)、リフレーミングを促す関与も行いたい。このように巡回相談員には、保育者の認知的側面を把握

し、これに適合するコンサルテーションのストラテジーを選択・調整・駆使する技能が求められる(表1-04～07)。

3) 保育者を「助言の受け手」から「支援の主体者」とする

既出の5件の事例、全てのコンサルテーションに共通するのは、巡回相談員が保育者に対する一方的で権威的な指導を避けている点である。それは、保育者を専門的な「助言の受け手」に留めおかず、「実践と支援の主体者」と位置付けようとする、意図性と志向性による。

それでは、保育者を「実践と支援の主体者」とする関係は、如何にして実現可能か？まず第一に、巡回相談員はカンファレンスにおける自らの役割を固定的・限定的に捉えず、むしろ、多様な立脚点を探る必要がある。この点に関し、既出の各事例では、①検討方法の提案(「何故ピアノリズムが好きか、背景を考えてみましょう・事例1」「私達も体験しましょう・事例3」)、②観察記録の提示を通じた省察の促進・事例4、③観点や情報の整理(「皆さんの報告を整理させて下さい・事例1」)、④効果的支援方法の提案(「“橋渡し”を実践してみました・事例2」)、⑤検討と思考のフレームの提供(「対応メモ」の提案・事例5)等々、多様な役割が見いだせる。そして、これらの役割の遂行においては、対象児の支援方法を、常に巡回相談員が“与える”のではなく、“現場から発想される”ことを重視し、対等で相互的、生産的な関係が志向された。換言すれば、相手の機能が発揮・開発される、最適な“間合い”を柔軟に調整する試みであった。

保育者を「実践と支援の主体者」とする関係形成の、第二の留意点は、園外の専門家が保育者の専門性に学ぶ姿勢を持つことである。例えば事例1において巡回相談員は、保育者に、「是非、教えてください」「～は皆様のご専門ですね」と問いかけている。保育者はこれに応じ、日々の保育実践の中から支援方法を発想・提案している。

このように、巡回相談では、現場から寄せられた「質問の答」を熟考するだけでなく、「現場にどのような問いかけをするか？」に、より創意と工夫をこらす必要があると考えられる(表1-08～13)。

4) 既存の実践の到達点と効果的側面を発見・言語化する

事例1で巡回相談員は、対象児に集団活動への参加が見られた保育内容に着目し(ピアノリズム)、こうした適応的行動に繋がりがやすい保育者の関わりや、課題や環境特性に関する検討を促している。ここで保育者は、「今まで、普通にやってきた」保育実践が効果を持った根拠を、巡回相談員とともに、言語化し確認した(繰り返し・可視的・パターン等)。そして、このプロセスを経て、今後の保育実践の中で実行可能な支援方法が、保育士の側から、新たに発想・提起されるに至った(「朝の会の導入で手遊び歌を続けてみます」)。

このように巡回相談では、現場が「出来ていないこと」を列挙するのではなく、まず「既にやっていること」に光を当てる必要がある。つまり、「到達点」の確認作業である。というのも、たとえ優れた実践が既に行われている

たとしても、保育者の側がその効果性や背景・根拠を、必ずしも十分に自覚していない場合もある。つまり、「これは上手くいく方法だ」と経験的に体得していても、「～だから、この方法が良い」と意味づけるプロセスを十分に踏んでいるとは限らない。そこで巡回相談員には、現場の日々の仕事の意味と根拠に目を向け、これを確認する作業を保育者とともに進める役割も期待される。

そして、こうした実践の根拠の言語化が、コンサルテーションに於いて持つ意味は、まず第一に、一般化と応用の可能性の拡大である。例えば事例1では、「A君は、ピアノリズムが好き」という“how to”の水準に留まらず、「パターンと可視的要素の多い活動・課題を繰り返すと良い」と、有効性の根拠が明かにされている。このことで、「それでは、朝の会で手遊び歌を」と、保育者から新たな提案がなされている。こうした演繹的思考と発想が可能であれば、今後この保育者は巡回相談員が帰った後も支援方法のバリエーションを広げていくことであろう。そして第二には、日常の実践の意義が確認されることは、保育者の内面における、仕事への価値的感情の維持・高揚に繋がると期待される。そして、これらは、日々葛藤や閉塞感を抱えつつも、真摯に実践を続ける保育者を心理的な側面からサポートする意味でも重視されるべき技法である。(表1-14～18)。

5) 検討における共有・活用を想定した行動観察を行う

事例2で巡回相談員は、「どんな会話の“橋渡し”をすればよいのか」という保育者からの課題提起を受け、保育場面(給食)に参加した。その目的は、その後のカンファレンスにおいて、対象児と他児の会話の成立・維持に必要と思われる「可視的な事物」「テーマやトピックの明確化」「turn-takingの援助」等のポイントを、より保育現場の現実に根ざした方法で説明するための、材料、つまりエビデンスを収集することであった。そして、こうした身近な材料を用いた説明・提案は、現場が受容しやすいものであったと考えられ、保育者は「私達に出来ることって沢山あるのですね」と、ここで感想を語っている。

このように、コンサルテーションにおいて、行動観察や保育参加には、対象児のアセスメントに留まらないより広い意味がある。巡回相談員には、保育現場で目にするエピソードから「何を読みとるのか？」に併せて、それを保育者との話し合いの場で、「どう活かすのか？」という観点と課題意識も求められる(表1-19～20)。

6) 現状理解のリフレーミングを通じて課題解決を促す

事例3では、当初、保育者の課題意識は、対象児の手の使い方に関心されていた。そこで、巡回相談員はカンファレンスで、新たな「観点と枠組」の提示を試みた。つまり、本児の手の使い方の未熟さは、上肢の運動機能だけでなく、座位姿勢や視覚との協応とも深く関与していることを、疑似体験を通じて示した。ここで、上肢の活動がより安定するためには、座位姿勢の安定が不可欠であることを認識した保育士は、これを踏まえ、さらな

る気づきに至っている(「(姿勢の配慮は)おもちゃで遊ぶ時も大切」)。このように巡回相談員には、保育者が対象児や保護者そして自身を捉える既存の「観点や枠組」に、適宜、リフレーミングを加え、より現実的で実効性ある課題解決のプロセスに導く役割が求められる。さらには、巡回相談員と保育者間の、異なる専門性同士の邂逅を通じ、両者がリフレーミングを惹起しあう関係性が創出され、実践と協働の深化に繋がることも期待される。

しかし巡回相談の失敗事例に基づく先行研究は、巡回相談員が現場にもたらす情報や観点到、現場の教師や保育者が抵抗感を抱きうる実情を報告している⁵⁾。これには、専門家からの否定的評価に晒されることを危惧する不安感、経験的に獲得した保育・指導技術を再考することへの抵抗感が関連する。したがって巡回相談員は、現場の関係者の内面には、目前の問題解決を目指す欲求がある一方、自身の仕事が評価に晒される緊張感・抵抗感も併存する可能性を忘れてはならない。

そこで以下、保育現場に不必要な緊張を与えない、説明や提起の方法を、本研究の事例をもとに整理する。①拙速な改善要求をせず、保育現場の既存の実践の成果と効果的側面に必ず着目する(事例1)、②専門用語を濫用せず、保育者の馴染みやすい身近な材料や話題を用いる(事例2)、③書式への記入やグループワークへの参加、巡回相談員からの発問等を通じ、“気づき”を促す(事例3・4・5)、④園外の専門家だけでなく、同僚間のアドバイスも引き出す(事例5)(表1-21～27)。

7) 省察の材料と観点を呈し専門性の自覚と開発を促す

事例4では、巡回相談員は自らの行った観察記録の提示方法を工夫し、保育者が自身のコミュニケーションや対象児との相互作用を俯瞰的に把握するための、「材料と観点」を提供した(会話のサンプル・スケッチ等)。そしてこれらを活かし、保育者は、自らの関わりを振り返り、その改善点を自発的に点検・提案するに至った。さらには、当初、「(D君に)相手の気持ちを分かってくれ」と、自身の困り感を訴えた保育者は、カンファレンス後半では、「私達の伝えかたを考えねば」と言及している。これは、保育者が意思疎通の困難を、単に「こどもの側の課題」としてではなく、「自分の仕事の課題」として、より自覚的に位置づけていることを示唆している。

このことから、カンファレンスに於いて、省察の「材料と観点」を提供することにより、保育者の専門的職業人としての成長に協力しうる可能性があると考えられる。また、これに関連して先行研究は保育現場における省察の重要性を指摘し、これを「専門家としてのアイデンティティ形成の重要な場の一つ」と位置付けている⁹⁾。そこで、巡回相談員には、保育現場への関与を通じ、保育者の職業的自己実現への支援の一端を担おうとする、目的意識と志向性も期待される(表1-28～31)。

8) 実践の蓄積を個人に留めおかず、共有と継承を促す

先行する失敗事例研究は、巡回相談が実施されても、

表 1 保育現場の実践を促進・開発するコンサルテーション技法の提案

	コンサルテーションの技法（括弧内はカンファレンスでの巡回相談員の発言例）
1. 現場の課題意識を「起点」にコンサルテーションのプロセスを始動させる	<p>□01 保育者の相談主訴を確認し、課題意識を問いながらその言語化と明確化を促す。 (例「問題点として感じることは?」「どんな保育をしたいですか?」「この子をどう支えたいですか?」)</p> <p>□02 園内へのカンファレンスの事前周知・招集、当日の冒頭挨拶・司会進行等を現場に依頼する。</p> <p>□03 表明された保育者の課題意識を尊重し、対象児の行動観察やアドバイス等に活かす姿勢を示す。 (例「皆さんが提起した〇〇について、私も考えてみました」)</p>
2. 保育者の心情や認知的側面の理解を踏まえコンサルテーションの方略を選定する	<p>□04 保育者が不安と焦燥感を抱える場合、既存の保育実践の効果的側面を指摘し、具体的支援法を提案する。</p> <p>□05 保育者が対象児の特異性や逸脱行動等を過剰に問題視する場合は、保育者がまだ気付かない対象児の適応的側面への着目を促す。(例「〇〇君は出ていくこともあります、ちゃんと自分から戻ってきますね」)</p> <p>□06 保育者の現状理解に原因帰属の狭さや偏りのある場合は、対話を通じリフレーミングを図る。</p> <p>□07 保育者が、自己完結した課題解決を志向しがちな場合、身近なソーシャルサポートの活用を促す。 (例「昨年の担任の先生からアドバイスを頂きましょう」)</p>
3. 保育者を「助言の受け手」以上に、「実践と支援の主体者」として位置付ける。	<p>□08 可能な限り、一方的な指導・助言を避ける。保育者の発言を促がす。</p> <p>□09 “模範解答を教える”ことのみに拘泥せず、保育者とともに課題解決を目指す態度を示す。 (例「〇〇君はなぜ、お手伝いやお当番が好きなのでしょうか?そこに支援のヒントを探りましょう」)</p> <p>□10 巡回相談員自身が担いうる、多様な役割と機能を柔軟に発想・提案する。</p> <p>□11 保育者の専門性を理解し、これに学ぼうとする姿勢を示す。</p> <p>□12 カンファレンスで、ミッションを言語化・確認する(例「私達がここに集まったのは~のためです」)。</p> <p>□13 保育者を「協働のパートナー」とする視点と姿勢を示す。(例「一緒に考えてみましょう」)</p>
4. 既存の実践の到達点・効果的側面を発見し、日常への適用・応用の可能性を広げる	<p>□14 巡回相談員の方法論に拘泥せず、発達支援の手掛かりを対象児と保育現場の日常と生活文脈に探る。</p> <p>□15 現場が、「これまで普通に行ってきた」実践の効果性、背景と根拠に言及する。</p> <p>□16 対象児の適応的行動に繋がりがやすい働きかけと、活動・課題や環境の特性・傾向をともに考える。 (例「〇〇君は、見通しが持てて、目で見える要素の多い取り組みによく参加するそうですね」)</p> <p>□17 上記16を踏まえ、これと関連・類似した支援方法に関する、発想や提起を保育者に募る。 (例「リズムあそびと似たような特性や構造のある活動や課題は、もっと他にありませんか?」)</p> <p>□18 実践の成果を共有・共感し、保育者の日々の仕事への価値的感情、自己効力感を高める。 (例「〇〇君が朝の会に参加できるようになり、私も嬉しいです。毎日の実践の成果ですね」)</p>
5. カンファレンスでの共有・活用を前提・想定した情報収集	<p>□19 対象児の支援方法の検討に役立つエピソード等を、行動観察・保育参加を通じ収集する。</p> <p>□20 カンファレンスでの活用方法をイメージしながら、行動観察・保育参加にてエピソードを収集する。</p>
6. 思考の「観点と枠組」のリフレーミングを通じて課題解決のファシリテーションを行う	<p>□21 保育者の課題意識や状況理解が、特定の事項に限定して焦点化されている場合、新たな観点を示す。</p> <p>□22 保育者の対象児理解・状況理解に、適宜リフレーミングを加え、柔軟な思考と行動の可能性を広げる。 (例「△△先生は〇君に、教室に戻って欲しくて追いかけてますが、〇君本人は、どう思ってますかね?」)</p> <p>□23 巡回相談員の側が、現場の保育者から新たな観点や思考の枠組みを得た場合、それを表明する。 (例「~という考え方もあるのですね。勉強になります」「~と初めて、気付かされました」)</p> <p>□24 保育者側が専門家から「否定された」と誤認する事態を避ける。一方的な「改善要求」は行わない。</p> <p>□25 保育者の実践の閉塞感だけでなく、成果と到達点、効果的側面をともに確認する</p> <p>□26 専門用語の濫用を避け、保育者の馴染みやすい身近な材料や話題を活用する。</p> <p>□27 巡回相談員からの質問を工夫し、平素の実践の振り返りと気付きを、保育者に促す。 (例「〇〇君に“ダメ”と叱責する以外に、私達はどんな言い方をしていますか?」)</p>
7. 省察の機会と材料と観点を提供する。	<p>□28 材料と観点を呈し、保育者に平素の言動や在り様を振り返る機会を提供(記録・エピソード等)</p> <p>□29 具体的なエピソードを採りあげ、この時の、実践者の言動の目的・意図、心情について言語化を促す。</p> <p>□30 保育者が自分と周囲の環境(人的・物的)との関わりを「俯瞰的」に捉える観点を提供する。</p> <p>□31 保育者の専門性、職業的なアイデンティティに関して、適宜、話題にする。 (例「保育士だからこそできる発達支援って何でしょう?」)</p>
8. 実践の共有・蓄積・継承の方法を提案する	<p>□32 保育者の気付きや試した実践内容に関して、カンファレンスでの発言と共有を促す。</p> <p>□33 保育者の気付きや試した実践内容等(成功・失敗)に関する情報を整理し参照可能な媒体を提案する。 (「個人ファイル」「対応メモ」「研修記録」等々)</p>
9. 検討のスタイルを提案しプロセスを共有する。	<p>□34 エピソードへの着目と語りを促す。その背景や意味の検討を通じ、支援方法の発想・提案を引き出す。</p> <p>□35 対象児の支援に関する、情報整理の枠組み(フレーム)と検討の筋道(プロセス)を、保育者に提案する。</p> <p>□36 カンファレンスでの検討や思考のスタイルとプロセスに言及し、これに保育者が自覚的になるよう促す。 (例「まずエピソードの意味を考え、そこから支援のヒントを出し合う。その段取りで検討しましょう」)</p> <p>□37 カンファレンスで行った検討や思考のスタイルとプロセスの、般化と応用の可能性について言及する。 (例「今日の話し合いのスタイルは、他にどんな場面で使えますかね?」)</p> <p>□38 保育者間の情報共有と交流を通じ、同僚同士の助言やアドバイス、報告や提案、共感と支持を引き出す。</p>

園や学校内で情報が有効活用されない現状を指摘している⁵⁾。そこで巡回相談員は、巡回相談の行われる「今日」だけではなく、むしろ、自分が帰宅した後の「明日からの」現場での実践の実行と継続の可能性も射程におさめる必要がある。

故に、巡回相談では、保育者からの報告や提案を、個々人に留めおかず、組織内外で共有・蓄積・継承する方途を工夫したい。その事例として、事例4では保育者の発言内容を整理し、保育者が自身のメッセージをモニタリングする為のチェック表を作成している(図1)。また事例5にて、保育者が記入しカンファレンスで用いられた「対応メモ」が、今後もし、対象児ごとにファイリングされ、園内研修に活用され、さらに関係者が随時参照できるよう整理されたなら、園全体にとって貴重なデータベースとなるであろう(表1-32~33)。

9) 検討スタイルの提案とプロセスの共有

事例5で巡回相談員は、情動と行動のコントロールに困難を抱える対象児への支援方法の検討に際し、「対応メモ」の導入を提案した。このフォーマットがカンファレンスで活用されることで、保育者は自らの仕事に即して、対象児への支援方法を自発的に導き出した。そしてこの事例は、専門家の一方的に助言に依らない、「保育者主体のカンファレンス」を目指す上での示唆に富む。

まず第一に、エピソードへの着目と考察を主軸とする検討スタイルは、現場の仕事に根ざしたものであり、保育者に馴染みやすい。故に、巡回相談員が、より対象児の生活文脈に即した発達理解の観点(臨床発達心理学的観点)を持つことで、現場の保育者との間に、より広い対話の可能性を開くことになると考えられる。

第二点目は、コンサルテーションにおいては、専門家が拙速に“解決策”を出さなくとも、情報整理の枠組み(フレーム)や、検討の筋道(プロセス)を提案することで、現場主体の課題解決が実現する可能性は大きい。ここで巡回相談員には、日々の実践から効果的支援方法や仮説を産みだす営みを保育者と共有し、これに促進的・開発的に関与する役割が期待される。

そして第三点目には、「対応メモ」の導入は、保育者のメタ認知へのアプローチの一つと位置付けることもできる。つまり保育者の関心が、対象児の支援方法という“答”のみに焦点化するのではなく、“答えに向かう道程”、つまり検討と思考のスタイルやプロセスに向く契機となる。そして、自分達の職場の実態に即した検討スタイルを保育者が体得することで、保育現場には、課題解決のより大きな可能性が開かれると期待される。

さらに四点目として、カンファレンスでの保育者間の協働にも着目したい。ここでは、「対応メモ」に基づく報告を受け、「私も同じ関わりをしていた」と共感し、「待ち時間を短くしたら」とヒントやアイディアを提案・提供する保育者の発言が散見した。このことから、コンサルテーションにおいて、保育者間の情報共有と交流を促進

することは、結果として、人的資源たる保育者の潜在的機能を引き出し、ひいては、同僚間のソーシャル・サポートを強化することにも繋がると考えられる(表1-34~38)。

このように保育現場において、発達のニーズをもつ子ども達を力強く支えるための人材と情報は、決して枯渇はしない。むしろ、こうした資源は、日々の実践や保育者の経験という鉱脈の中に、自覚的・無自覚的に、埋蔵されている。コンサルテーションを担う巡回相談員とは、こうした貴重な資源が採掘・精錬され、有効に活用されるために働く、専門技術者の一人であると言えよう。

謝辞 本研究にご理解とご協力を賜りました、幼稚園・保育所、関係自治体の皆様、保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。併せて、その育ちの中から、本研究者に多くの貴重な学びの機会を与えてくれた、各園の子どもさんに、心より感謝いたします。

【文献】

- 1) 佐藤進. 地域療育システムの再検討—小都市における通園施設の試みを中心に—. 発達障害研究1998;20(3):12-20.
- 2) 森正樹. 特別支援教育における教師の課題解決と協働を促進するコンサルテーション—巡回相談における生産的なカンファレンスの検討—. 宝仙学園短期大学紀要2008;33:7-16.
- 3) 森正樹・根岸由紀. 高等学校における教育支援プランの作成を支援する学校コンサルテーション—教育相談部による課題解決プロセスへのファシリテーションの実践から—. 埼玉大学教育学部特別支援教育臨床研究センター年報2012;3:82-91.
- 4) 浜谷直人. 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル. 教育心理学研究2006;54(3):395-407.
- 5) 森正樹. 保育・教育現場の主体的課題解決を促進するコンサルテーションの研究—特別支援教育巡回相談の失敗事例の検討から—. 宝仙学園短期大学紀要2010;35:39-49.
- 6) 麻生武. 臨床発達心理学における「臨床」の意味. 本郷一夫・金谷京子編著, 臨床発達心理学の基礎ミネルヴァ書房. 2011;1-21.
- 7) 森正樹・細渕富夫. 臨床発達心理学的観点に基づく個別の指導計画作成プロセスへの支援—中学校教育相談部への学校コンサルテーションの実践—. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要2012;11:117-125.
- 8) 森正樹・藤野博・大伴潔. 教育現場における特別支援教育巡回相談の効果的活用に関する検討—教師の意識と行動に関わる質問紙を通じた調査. 臨床発達心理実践研究2012;7:175-183.
- 9) 秋田喜代美. 園内研修による保育支援—園内研修の特徴と支援者に求められる専門性に着目して. 臨床発達心理実践研究2008;3:35-40.