

教育相談としての認定こども園カウンセラーのあり方について

— コンサルテーションによる支援の試み —

中山 政弘*・中津濱 瑠美**

要旨

本研究では、巡回相談の回数不足や相談内容の共有の困難さ、保育者の巡回相談員への依存といった、巡回相談を行う上での課題に対して、方法の工夫を行ったコンサルテーションを実施し、コンサルティである保育者がクライアントへの保育上の困り感に対して、対応方法を考えやすいようにクライアントの捉え方を協議しながらも自分なりの対応方法を考えて実践するという形式で進めて行った。その結果、コンサルタントのコメントとの機能的に一致した内容でコンサルティである保育者が取り組んだ対応方法によって、クライアントである子ども達の行動は変化していった。このコンサルテーションは園の規模が異なる状況でも有効に働いたが、それぞれの園の実情に合わせた進め方を行っていったことから、コンサルテーションの意義として大切にすべき部分が改めて確認できた。

キーワード：教育相談、巡回相談、コンサルテーション、認定こども園カウンセラー

目的

保育所や幼稚園における障害のある子どもの受け入れが年々増加傾向にある（厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課、2010）中で、保育所や幼稚園における障害児保育制度の歴史的な流れも、障害の有無にかかわらず子どもの権利を守るという福祉の視点やインクルージョンといった教育の視点などが相まって、障害児保育の充実の段階へと移行しつつあることが示唆されている（荻原、2008）。さらに、2012年より始まった子ども子育て支援法および総合こども園法の施行によりスタートした認定こども園においても、障害の有無に関係なく個性をふまえた上で、また同時に保護者との協働の中で子どもに関わっていくという考えは引き継がれていくものと思われる。これまでの保育所保育指針や幼稚園教育要領にも、障害児保育に関する留意事項が示されている。その中では他児と育ち合う大切さ、個別的な援助の必要性、保護者との協力、専門機関との協力・連携・指導の必要性が明示されていることに加えて、2018年の障害者差別禁止法の施行を受けて、福祉の視点からも合理的配慮によって様々なニーズを持つ子どもに対して園として保育や教育を

提供する必要が出てきている。つまり、こども園の考える子ども観や教育・保育観に基づいた活動や教育、そして日々の関わりを提供する上で、保育者が考える子どもの個性に配慮するという基本的な考えに加えて、本人や保護者のニーズを十分把握した上で園が取りうるができる最大限の配慮や関わりを探っていく、実践していくということであろう。このような流れも相まって、認定こども園に移行していく中においても様々なニーズや状況等を総合的に判断した上で、障害特性などの個性に合わせた関わりを提供するシステムは様々な面で充実していくと思われる。

このような流れの中で障害児保育がより一層システムや制度として整備されていく中で、保育者の加配、保育者を対象とした障害児への保育・教育や関わりについての研修、外部の専門職・他機関からの支援などによる、現場の保育者達を支援するための様々な事業や取り組みがなされてきた。その中でも外部の専門職・他機関からの支援の一つとして「巡回相談」が挙げられる。

巡回相談とは、外部の専門職が保育所・幼稚園を訪問し、保育の様子を観察した上で障害のある子ども、

* 福岡県立大学こころサポート研究所

** 蒲池病院 こころと発達の医療センター ピクシス

もしくはその可能性があると思われる子どもを支援するものである。巡回相談は、保育所で障害児保育が制度されてから間もなく複数の自治体で実施されているが、保育所においては1996年の「障害児（者）地域療育等支援事業の実施について」の通知以降、また幼稚園においては2007年の特別支援教育体制が開始されるようになってから、まずは教育委員会や特別支援学校での巡回相談が増加したと指摘されている（五十嵐、2010）。

鶴（2012）は、保育所・幼稚園を対象とした障害児保育に対する巡回相談に関するこれまでの研究を概観し、その研究目的別に概観した結果、①巡回相談の実態解明、②巡回相談の機能および巡回相談員の役割、③巡回相談の評価、④巡回相談員の専門性、⑤巡回相談のためのツール開発・システム開発、⑥モデル構築・援助方法開発、の6点に分類している。巡回相談の実施は、保育所や幼稚園からの期待が大きいだけでなく、保育者からも高い評価を得ていることが調査で明らかになっている（全障研障害乳幼児施策全国実態調査委員会、2001；浜谷、2005）。中山ら（2017）も、幼稚園・保育園で臨床心理士が活用されるためにどのようなニーズと役割を持つことができるのかを明らかにするために幼稚園教諭と保育士へのアンケート調査を行った。その結果、幼稚園教諭や保育士は子どもへのアセスメントや関わり方、クラス全体のマネジメントへの相談や保護者対応相談、外部機関との連携など様々なニーズがあり、その常勤化が求められていることが明らかになった。

その一方で、各自治体によって巡回相談の目的や実施内容が異なり、巡回相談自体がどの程度有効に機能しているのかということについて疑問が残ることも指摘されている（園山ら、2000）。その背景として考えられている巡回相談の課題としては、巡回相談の回数不足（山本ら、2008；井戸、2008；荻原、2009）や、相談内容の共有の困難さ（白井ら、2009）、保育者の巡回相談員への依存（森、2010；真鍋、2011）などが指摘されている。中山ら（2017）は前述の調査結果から、大阪府私立幼稚園連盟が2003年から開始した事業である「キンダーカウンセリング事業」の様にシステムとして配置される形も含めて、今後全国的に幼稚園・保育園に常駐する形で定期的に臨床心理士が訪問したり、配置されるといった活用がなされるためには、既存の「巡回相談」などのシステムに臨床心理士が積極的に関与し、実際に幼稚園・保育園を訪問するモデル作りが必要であると考えている。子ども臨床

における関係機関との連携の中では、例えば病院勤務の臨床心理士がケース会議やその縁段階の状況確認等の機会を利用して園に行った際に、保育園・幼稚園から定期的に訪問してほしいといった声がかかることは多く、筆者らもよくその声を耳にしている。その中で巡回相談などの形を利用して実際に園に訪問し、先述のような巡回相談で挙げられることが多い課題をクリアしつつ、子どもたちの支援に関わるすべての人々がメリットを実感し、継続した支援の必要性を感じることでできればその結果、継続可能な支援体制の一つとして臨床心理士の園での活用を見いだせるのではないかと考えられる。

鶴（2012）が指摘している通り、巡回相談を概念レベルでとらえると、巡回相談を制度面・実態面から捉える立場と、コンサルテーションとして捉える立場があると考えられている。しかし、これらは個々で論じられたりするものではなく相補的なものであり、巡回相談に関する制度的充実を図り、量として派遣される体制や十分な力量を持った専門家の数を充実させる上では、どのような形で巡回相談を行うかということや巡回相談の中で保育者や管理職とどのようにかわることが効果的なのかといった方法論や内容などの質についても十分に検討していく必要があることが述べられている。つまり、子どもを中心として保育者やひいては園にとっても意義のある巡回相談が行われることが重要であり、そのようなサービスを構築していく作業を行っていくと同時に、巡回相談といった保育者にとって重要な意味を持つこのサービスを出来るだけ多くの保育園・幼稚園に対して提供することができるためには、このようなサービスをどのような形で提供するかということも同時に論じていくべきということである。

そこで本研究では、筆者らが園と個別に契約をむずび定期的に訪問しているAこども園でのコンサルテーションの実践報告を通して、臨床心理士による巡回相談のあり方について考察していくこととする。

方法

1. 対象とコンサルテーションの枠組み

1) コンサルティ：Aこども園の保育者

Aこども園は本園と分園があり、コンサルテーション時のスタッフ数と園児数はそれぞれ表1の通りである。

第一筆者が、分園に巡回相談として一度訪問する機会があり、その際に具体的なケースについての関わり

教育相談としての認定こども園カウンセラーのあり方について

方について協議を行う中での一つのアイデアとして、定期的なコンサルテーションの重要性についても提案したところ、園長より定期的な訪問を本園も併せてお願いされることとなり、第2筆者と共にコンサルテーションの契約を結んで実践することとなった。

本園では年齢別のクラス分けがなされており、分園では年長～年少までと、0～1歳児クラスが縦割りのクラスとなっていた。また本園では各クラスに2～3名、分園では各クラスに1～2名の保育者がおり、保育活動に筆者らも一緒に参加する中で保育者ともその場で様々な情報交換や園での子どもの状況などを聞いていくことに加えて、その後の協議についてもできるだけ全員のスタッフと話ができるようにした。

2) クライアント

訪問する日に入ることになっている各クラスの担任から、自分のクラスの子どものなかで「気になる」または既に診断を受けていたり、療育施設に通っているケースを数名挙げてもらった。それぞれの子どもの詳細な情報については、関わる前に事前情報として確認したり、実際に保育活動の合間に質問したり、保育者との協議の中で確認することもあった。

3) コンサルタント

コンサルタントは発達障害などの特別な配慮を必要とする子どもへの支援を専門とする臨床心理士2名（筆者ら）が行った。第1筆者は本園と分園を毎月訪問し、第2筆者は本園を毎月訪問した。また、第2筆者のコンサルテーションの内容は定期的に第1筆者に報告され、アドバイスを受けた。

4) コンサルテーションの流れと手続き

このコンサルテーションは、X-1年5月からX年3

月にかけて実施した。年間を通して全てのクラスに入ることができるように毎月順番にそれぞれのクラスに入ることができるようにした。各園では筆者らが朝の会から保育活動と一緒に参加し、給食の時間まで一緒に過ごす形をとり、様々な場面でのクラス担任の関わりと子どもの様子を観察した。その後午睡の時間を利用して1時間半程度、本園ではクラス担任と管理者（園長・副園長等）とでコンサルテーションを行い、分園では全クラスの担任と管理者（園長・副園長等）が全員で参加する形でコンサルテーションを行った。参加するクラスには事前に面談時に相談したい子どもについて挙げてもらった上で活動に参加し、その後の面談時にその子どもを中心とした保育時間における対応方法についてコンサルテーションを行った。つまり、コンサルテーションの時間としては6時間程度を確保した。コンサルテーションの中では、筆者らはコンサルティが対応について相談したいクライアントへの関わり方についての実際の方法について具体的なアドバイスを行うのではなく、クラス担任が子どもたちへの関わりについてのアイデアを自分たちで考えて実践できるように伝える内容についての工夫を行った。具体的には、本園でのコンサルテーションではクライアントの行動や様子の捉え方について医学的または臨床心理学の視点から伝えたり、保育者がクライアントの行動の背景やルールを理解し、そこに対応するための基本的な方法を考える上で押さえておきたいポイントを共有することは行うものの、具体的な関わる方法や内容についてはクラス担任自身に検討してもらうこととした。また分園のコンサルテーションではこのような関わりに加えて、他のクラス担任も参加していることを

活用して、保育者同士が夕方以降や土曜日など年齢別とは違ったメンバーで過ごす時間帯など、保育時間以外の様々な場面で関わった時の様子などを共有していく協議の時間を作ることで、関わり方についても保育者同士で一緒に考える事ができると同時に、特定の子ども様子ではあるものの医学的または臨床心理学的に考えられる背景を伝えていくことで、特定のクラスへのコンサルテーションの内容ではあるが他のクラスでの関わりのヒントとしても共有できるように配慮した。また本園では訪

表1:Aこども園のスタッフ数ならびに園児数

	本園		分園	
園児数（名）	5歳児クラス	19	5歳児クラス	8
	4歳児クラス	26	4歳児クラス	1
	3歳児クラス	25	3歳児クラス	5
	2歳児クラス	24	2歳児クラス	11
	1歳児クラス	24	1歳児クラス	6
	0歳児クラス	11	0歳児クラス	0
	合計	129	合計	31
スタッフ数（名）	園長 保育士・看護師 （パート含む）	24	保育士 （パート含む）	11

問当初と年度末に保育者が全員揃う形でのミーティングを行い、取り組んだ内容についての全職員への共有を図ることができるようにした。

結果

1. コンサルテーションの概要とそれをふまえての保育者の対応ならびに子どもの変化について

本研究では、本園と分園でのべ25回のコンサルテーションを行った。本園と分園の全てのクラスに筆者らが最低2回はクラスに入り、コンサルテーションを行った。筆者らのコンサルテーションに際して関わり方を相談したいとして挙げられたクライアントとそのクライアントが所属するクラスに筆者らが関わった際にコンサルティに伝えた観察等から得られたコメント、そのコメントを受けてコンサルティが対応を検討した内容、そしてその後のクライアントの変化について、本園と分園についてそれぞれ表2ならびに表3にまとめた。保育者が相談したい内容はおおむね、以下の3つのグループに分けることができた。第1にAくん、Bくん、Cくん、Eくん、Gくん、Hくん、Iくん、Oくん、Sさんに共通する「状況理解が上手くいかなかったり、不注意や多動性等から集団行動にのれない」ことが挙げられた。保育者がこれからすることに対して説明している内容が理解できていなかったり（Bくん、Cくん、Eくん、Iくん、Sさん）、理解するために前提として必要な保育者の説明に注意を向け続けることの難しさ（Aくん、Oくん）などを背景として、集団行動の場面ですることがわからず混乱してしまい、その結果として活動場面から離れてしまうことや友達へのちょっかいに移行することなどの行動なども見られることについて相談がなされた。このような相談に対して、コンサルタントが観察していく中でもそのような行動が見られたこともふまえて、集団行動にのれない要因として、そもそも活動内容として自分がどのような行動を取ることが求められているのかを理解できていない可能性があること、そしてその理解できていない背景には言われている内容を理解する力がまだ十分に育っていないことか、言われている内容に注意を向け続けて情報を取り入れようとする力がまだ十分に育っていないことが影響していることを説明した。その上で同じような場面での対応として、することを図で示したり、目の前でやって見せるなど「見てわかる形で示す」といった視覚支援などの方法を中心に子ども達の環境を整えていたり、子ども達が注意を向けやすいように子どもたちへの呼びかけなどによ

る注意がこちらに向くような関わりを最初にとることによって、活動の内容や取るべき行動が分かりやすくなるようにしていく方法を探っていくことがポイントである事を説明した。

第2にBくん、Dさん、Eくん、Jくん、Lさん、Rさんに共通する「コミュニケーションの苦しさからくる友達や保育者との時にはトラブルなどにつながるようなやり取りの難しさがある」ことが挙げられた。質問された内容や相手から言われたことの意味が良く分からないままに言葉で返そうとして質問した意図とは違う内容の答えが返ってきたり（Bくん、Dさん、Lさん、Rさん）、先生に対してや子どもたちどうしの距離感や遊び方といった場面で一方的な関わりをしてしまう（Eくん、Jくん）ことで、コミュニケーションが上手くいかず、場合によってはトラブルに発展していることについて相談がなされた。これらの相談に対しては、同じような場面での対応として、質問の意図とは違った答えが返ってくる背景として先述したようなこちらが言っていることを上手く理解できていないことが影響しているか、質問の表現として抽象的な質問であるために答え方に幅が出てしまうことからどのようなことを答えたら良いかわからないと言った、質問の意図が読み取れていないことが影響している可能性があることを説明した。また、距離感のような実際の人との関わり方についてもあえて具体的な目安などを教えていくことが必要であることを説明した。その上で、質問の意図がはっきりするように具体的な質問にしたり、こちらが質問している意図や答え方の枠組みを示すなどのような丁寧な質問を行うことで、どのような質問を投げかけられているのかをうまくつかめるようにすること、また、保育者の顔を触りすぎるといった場面にそぐわない身体接触については、具体的にどのような行動を取ることが適切であるのかということをも本人に伝えていく方法を探っていくことがポイントである事を説明した。

第3にFくん、Hくん、Kくん、Mくん、Nさん、Pさん、Qくんに共通する「こだわりからくるパニックや感覚の特異性についてそれをどのように理解し、対応した方が良いかわからない」ことが挙げられた。嫌なことがあるなどの自分の思いを通そうとする（F）、もしくは原因が良く分からないけれど不安になったり（Kくん、Nさん）、泣くなどの大声を出したり（Hくん、Mくん、Pさん）周囲に手が出るなどのパニックになったり（Fくん）、特定の音などが苦手な耳をふさいだりする（Fくん、Qくん）と言った行動が見られる

ことがあるが、このような行動をわがままと捉えて良いのか障害特性と考えるものなのかの判断が分からないということについて相談がなされた。同時に、そのような行動に対して保育者としてどのように対応したらよいかということについても相談がなされた。これらの相談に対しては、コンサルタントが観察した場面だけでなく、コンサルティとの話から他の場面でも共通して起こっている行動や様子があるかどうかを確認し、活動内容について本人が得意と感じているかということや本人の気分や調子によって違いがあるかなどに関係なく見られるという、同じような場面で一貫していることが障害特性に関連している行動や様子と思われることであり、そのことに対しては、コンサルティの多くから「自分の思いを通そうとする」という表現をされることが多い、子ども達が自分の中だけでイメージしていたことと実際の状況との違いへの戸惑いがパニックとして表現されることが、また視覚や聴覚に見られることが多い感覚過敏や痛みなどへの感覚鈍麻と言った感覚の特異性の特性を持っていることで、本人にとって苦手な感覚刺激が園生活の中で本人に入っていくことによる嫌だったり、困ったりする状況に対しての驚きをパニックとして表現していることを説明した。そしてそのようなパニックが起こらないような予防の対応として、前者に対しては子ども達が自分なりのイメージを持って行く前提として、どのようなことが起こりうるのかと言った事前の説明が必要であることや、後者に対しては本人たちが苦手とする感覚刺激が入らないような工夫ができないかを探っていくことが大切であると伝えるようにした。さらに実際にパニックになってしまった場合には、その場を離れようとしたり、耳をふさぐといった行動を自分から行っている場合には時間が経過する中で自分なりに落ち着くことができることが多いので、そのままそっとしておいてあげることによって自分で落ち着きを取り戻せることができることが多いことを伝えるようにした。

以上のように、コンサルタントである筆者らは一緒に保育活動に参加した上で保育者とコンサルテーションを行い、行動観察と保育者からの聞き取りで先述したようなグループに分ける視点である相談内容の中心を明らかにし、そこで子どもの様子として考えるべきポイントについて説明した。そしてそこで押さえることが確認されたポイントをふまえた関わり方の方法が考えられるかについて大まかな方向性を提案した。保育者はこの助言を受けて自分なりに対応方法を考える

という、コンサルタントの最低限のサポートによって保育者が自分たちで関わり方の工夫を考えて実践したことで、いずれのケースにおいても、コンサルティの取り組みによってクライアントの行動が変化したと考えられる。

2. コンサルティとの介入整合性について

次にコンサルテーションの効果を検討するために、コンサルティとの介入整合性について検討した。介入整合性とは筆者が提案した介入案とコンサルティが考案した具体的な介入手続との間に機能的な一致があるとみなすことができると判断されれば、コンサルテーションによってコンサルティが介入を成功させることができたと考えられるという概念であり、協働コンサルテーションにおける機能的アセスメントの過程で、コンサルティ自身に介入方法を考案してもらうことによる効果を検討 (Ervin et al, 1998) し、コンサルティのリソースを活かし、文脈にあった介入方法を考案することが支援の維持につながると考えられている。

そこで、筆者の提案した介入の方向性とそれをもとに実施した介入手続きを比較した (表2ならびに表3)。いずれの場合も筆者らの観察から得られた本人の様子や行動の背景の説明を受け、保育者による介入手続きとしての関わりには機能的な一致があるとみなすことが出来ると思われ、介入整合性が見られたと考えられる。

考察

本研究では、巡回相談の課題として挙げられている点を解消することができるような取り組みの工夫に配慮したAこども園でのコンサルテーションを通して、臨床心理士による巡回相談のあり方について検討した。その結果、コンサルティである保育者がコンサルテーションにおいて筆者らの観察等から得られたコメントをもとにした関わり方の変化によって、クライアントである子どもたちの行動の変化が見られた。

ここからは、阿部 (2013) の実践したコンサルテーションとの比較を行いながら、今回の取り組みの意義について考察していきたい。阿部 (2013) の実践したコンサルテーションも、これまでの巡回相談の課題として挙げられている点を解消するために考案された方法である。阿部 (2013) の実践したコンサルテーションでは、まず対象児1名について、A4サイズ用紙2ページからなる発達障害や知的障害に関する33のチ

表2:本園でのコンサルテーションによる保育者の関わり方ならびに子どもの変化

保育者が関わりを相談したい行動・コンサルテーション時に観察された行動	筆者らのコメント	保育者の考えた対応	関わりを変えた後の行動・様子
Aくん（年長クラス男児） 保育者の話の途中や活動中でも気になるものがあると、そちらへ注意が向いて体が動いてしまったり、友達へのちょっかいが見られる	活動の前に約束を確認する（話の聞き方など） 上手にできた時に褒めるようにすると頑張りやすいことを伝える	活動中や話を聞いている時は気になることがあっても立ち歩かないようにすることを繰り返し伝える 聞き方で良いところを具体的に取り上げ、皆の前で褒めるようにする	話の途中などに立ち歩くことがほとんど無くなった 近くの友達にちょっかいをかけることは続いている
Bくん（年長クラス男児） 次にすることや活動内容が理解できていないことがある 質問や問いかけに対し、内容に沿わない答えが出る（例：友達の良いところの発表の時に、「かっこわるかった所」を言う）	個別に具体的な言葉を使った方が分かりやすいことを伝える 発言は受け入れつつ、質問を改めて確認する機会があることで、理解している度合いを確認できることを伝える	全体の話でよく分からなかったことを確認するような質問には丁寧に答える 流れをホワイトボードに書くなど、見てわかるようにする 本人が答えやすいような言葉を選び問いかける	疑問に思うことや分からないことは「○○するんだよね?」と確認するようになった
Cくん（年中クラス男児） クラス全体に向けての話や指示の理解が難しい 先生やみんなの動きの模倣が難しい 視線が合わない 理解力が乏しい	観察場面では、見るべきポイントに注目できていない様子が見られた 他の子どもたちの動きが視線に入るように、座る位置を2列目あたりに変えることで周りのお友達の動きが見えやすくなることを伝える	話をする前に本人の名前を呼び、注目させる 活動時の席やテーブルの位置を2列目にしたり、周りが見えるように工夫した 疑問形の問いかけを増やし、思いや考えが出てくるように関わった	一瞬だけではあるが視線が合う場面も見られるようになった 模倣して動くところまではそれほど見られなかったが、まわりの様子を見ることは増えた
Dさん（年中クラス女児） トラブル時に手が出たり、暴言がある 男の子の局部をさわろうとすることがある	特にトラブル時に使っている言葉は自分の心情と合っていない場面や十分理解していない中で使っている言葉も見られたので、言葉の意味することなどの確認が必要であることを伝える 性教育という意味ではなく、マナーとして他の人のプライベートゾーンは触ったり、見たりしないことや、自分も見せないことを確認する機会を作ることを提案する	言われてうれしい言葉と悲しくなる言葉を分類する活動を行い、クラス全員で共有した プライベートゾーンの確認をする活動を行った	不適切な言葉を使うことが減った 着替え場面などでは触りそうな場面も見られたが、全体としては行動が減ったように感じる
Eくん（年中クラス男児） 活動の途中や保育者の話の途中でその場を離れる 保育者との物理的な距離が近かったり、身体接触、特に顔をさわったりすることが多い	その場からかなり離れている場面と、少しだけ離れてこちらを見ている場面も観察されたので、まずはその違いを確認したほうが良いことを伝える してもよいことと、そうでないことを区別出来たほうが良いので、距離が近いことは教えたほうが良いことを伝える	保育者の話が理解できていない時や、自分がうまく取り組めなかったときなどに、その場を離れる様子が見られた 顔を触ってくる時には「近いよ」「離れてても見えているし、聞こえているよ」と伝えるようにした	本人が困っている様子に気づきやすくなり、対応しやすくなった 繰り返し伝えていくことで、顔を触ったりすることはなくなった

教育相談としての認定こども園カウンセラーのあり方について

<p>Fくん（年中クラス男児） まわりの音や声に敏感で「うるさい!」と大声を出して、パニックになったり、近くの友達をたたこうとする</p> <p>自分の思いが通らない時にパニックになっている場合にどのような対応をしたら良いかがわからない</p>	<p>聞こえ方が敏感な部分があるようなので、活動の種類によって大きな音や声があることが予想される場合には、耳栓やイヤーマフが音を聞こえにくくすることに役に立つことを伝える</p> <p>自分の思いだけで周りに迷惑になることが予想される場合には、出来ないことは出来ないとしっかりつたえることが大切であることを伝える</p>	<p>耳栓については保護者と協議して、療育先にも相談してもらったが、そこまでしなくてもよいと言われたとのことで、使わないことにしたが、大きな声や音については起こるかもしれないことを事前に声掛けしたりした</p> <p>わがままと思われる内容に対しては、毅然とした態度で接するようにした</p>	<p>大声をだしてパニックになることは減った</p> <p>自分の思いを強く通そうとしてパニックになったりすることは減り、切り替えられるようになった</p>
<p>Gくん（年少クラス男児） 座って活動することが難しい</p>	<p>観察場面でも活動によって席が決まっているようではないので、自分がどこに座ったらよいか混乱しているかもしれないことを伝える</p>	<p>できるだけ席を固定するようにした</p>	<p>みんなと一緒に活動の流れに乗ろうとする様子が増えた</p>
<p>Hくん（年少クラス男児） 保育者の言っていることが理解できていないのか、席を離れる</p> <p>自分が思う通りにならないと泣いて叫ぶ</p>	<p>活動によって席が決まっているようではないので、自分がどこに座ったらよいか混乱しているかもしれないことを伝える</p> <p>並ぶ列が理解できていない様子が見られたので、並ぶ列を床にしるしをつけて示す方法があることを伝える</p>	<p>できるだけ席を固定するようにした</p> <p>並ぶ場所で、その床にテープを張った</p>	<p>活動の見通しなどが持てるようになったのか、パニックになる回数が減り、少しずつ見通しを持てるようになった</p>
<p>Iくん（年少クラス男児） 順番が待てない</p> <p>部屋から外に出ることがある</p>	<p>活動の内容が理解できていない様子や並ぶ列が理解できていない様子が見られたので、することをイラストなどを使ってみてわかりやすいようにしたり、並ぶ列を床にしるしをつけて示す方法があることを伝える</p>	<p>並ぶ場所で、その床にテープを張った</p> <p>活動を本人が理解できているのかを確認するようにした</p>	<p>外に出る回数が減った</p> <p>テープがあるので、そこに友達がいたら、後ろに移動しないといけなかったことが理解できるようになった</p>
<p>Jくん（2歳児クラス男児） 療育施設に訓練に行っていて、自閉症傾向があるとされている</p> <p>正義感から注意しようとして、他の人を押したり、物を取り上げたりする様子が見られる</p> <p>着替えなどの場面で、ふだんは自分でできていることを先生にしてもらおうとする様子が見られる</p>	<p>して良いことと、しなくてもよいことを教えていくことが大切であることを伝える</p> <p>最低限のところまでは自分で出来るように指導していくことで、自立できるようになっていくことを伝える</p>	<p>してはダメなことをダメという姿勢を他の保育者と徹底するようにした</p> <p>甘えたいという気持ちは受け止めつつも、自分で出来ることはさせようと指導した</p>	<p>ダメと言われてすねることはあるが、時間は短くなった</p> <p>甘えたいという気持ちはあるものの、頑張ろうとしている</p>

<p>Kくん（2歳児クラス男児） こだわりや自己主張が強く、少しの違いも気にかかる様子が見られる 歌は一度聴いたら、すぐ覚えるが、保育者の話や次にすることが聞けていない</p>	<p>特別パニックなどは見られないようなので、気にしていることは理解しつつ、保育を進めてもよいことを伝える 言葉に注意を向けることが難しかったり、聞いた言葉から自分が行動している姿が想像できていないようなので、全体の説明の後に個別に再度伝えることも場合によっては分かる手助けになることを伝える</p>	<p>戸惑っている様子がよく見られるので、できるだけ本人の思いを聞くようにした 全体の指示では理解できていない様子が見られたら、個別に伝えるようにした</p>	<p>全体の場面で理解できなかったり、普段と違う場所や活動では戸惑う姿もあったが、個別に伝えると理解して動けている</p>
<p>Lさん（2歳児クラス女児） 歩行が不安定で、まっすぐ歩けず、ふわふわしている感じもある。つま先歩きがあるので、自閉症なのか？ 語彙の獲得が少ないため、コミュニケーションが取りづらい</p>	<p>歩行のバランスの発達と、つま先歩きは別のこととして考えてあげたほうが良いことを伝える 観察した様子からは、理解力はあるように思われるので、本人から保育者へのコミュニケーションの取り方を見てあげる必要があると思われることを伝える</p>	<p>全体での声かけの時の反応から理解の程度を確認したり、遊びの様子からどんなことを楽しんでいるのか観察して、関わっていくようにした</p>	<p>言葉がけで動けたり、理解できていることに気づけるようになった</p>
<p>Mくん（2歳児クラス男児） 活動の切り替えが難しく、泣くことが多い 登園の際にも母子分離が難しく、母親がしばらく園から帰れない状況になっている</p>	<p>次の活動への切り替えるタイミングを伝えたり、次にすることを伝えて、活動の見通しを立てる方法があることを伝える 保護者との朝のお別れを玄関で行うようにして、時間を短くする方法があることを伝える</p>	<p>タイマーを使って、「遊びを終えて片付ける」合図にしてみた クラス全員にお知らせを出し、玄関で朝の保護者とのお別れを行うようにした</p>	<p>音を合図にしての切り替えがスムーズにできるようになった 玄関でのお別れにしてスムーズに朝の準備に取り掛かることができています</p>
<p>Nさん（1歳児クラス女児） 決まった通りにしないといけない 担当保育士以外のスタッフが部屋に入ろうとすると不安そうな表情をしたり、泣いたりする 上記の行動を性格として理解すればよいのか、障害特性としてとらえたらいのかかわからない</p>	<p>本人が納得すると行動できそうなので、今からすることや変更があることを事前に教えてあげると良いことを伝える</p>	<p>事前に教えることを増やした 自由遊びなど、いくつか方法や選択肢がある内容に関してはそれらをすべて提示したうえで本人の意思を確認するようにした 本人が納得してから移動などを促すようにした</p>	<p>事前にいろいろなことを教えることで、することがイメージできたようで、不安そうな表情は減った</p>

表3:分園でのコンサルテーションによる保育者の関わり方ならびに子どもの変化

保育者が関わりを相談したい行動・コンサルテーション時に観察された行動	筆者らのコメント	保育者の考えた対応	関わりを変えた後の行動・様子
<p>Oくん（年長～年少合同クラス男児）</p> <p>保育者が活動内容を説明している時に、保育者が言ったフレーズに反応して急に質問してきたりする</p> <p>集中力が続かないのか、姿勢が崩れやすい</p>	<p>説明を聞くタイミングと話してもよいタイミングがつかめていないようなので、関わり方のメリハリがつくと分かりやすいことを伝える</p> <p>声掛けで姿勢を戻す姿も見られるが、しばらくすると姿勢が崩れている様子が見られ、体幹の筋力の使い方がうまく育っていない様子がみられることを伝える</p>	<p>朝の会や帰りの会の場面で「話を聞く時間」「質問する時間」をそれぞれ決めて、進行するようにした</p> <p>屋外遊びや保護者へお願いして運動や立腰（姿勢よく座る）をする機会が本人が意識をもって取り組めるように指導した</p>	<p>区別しやすくなったのか、質問の時間には手を挙げて質問する姿も見られた</p> <p>長時間の姿勢の保持は難しいが、姿勢を良くしようとする意識は高まった</p>
<p>Pさん（年長～年少合同クラス女児）</p> <p>急にパニックになってなく場面が見られる（原因がわからない）</p>	<p>パニックになっている理由が分かりにくいから、そっとしてあげたほうが落ち着きやすいようなので、そっとしておいてあげたほうが良いことを伝える</p>	<p>パニック状態になったときは、誰もいない場所に連れて行き、落ち着かせてから、気になったことがないかを確かめるようにした</p>	<p>パニックになることが減り、パニックになることがあっても、落ち着くまでの時間が短くなった</p>
<p>Qくん（2歳児クラス男児）</p> <p>読み聞かせの時間などではみんなと離れた後方で聞くことが多い</p> <p>近くで座るように伝えていくが、耳をふさいだりして嫌がって余計に離れる</p>	<p>絵本や先生の方に関心に向けているようだが、近くにお友達がいる状況が落ち着かない様子なので、少し離れていても関心に向けていることを評価してあげても良いのではと伝える</p>	<p>すこし離れたところからでも聞けていることを評価し、みんなが座っている後ろの方で座ってもよいことだけ伝え、無理強いしないようにした</p>	<p>絵本に集中する姿だけでなく、時々お友達の後ろに座る姿も見られるようになった</p>
<p>Rくん（2歳児クラス男児）</p> <p>トイレに誘うが、なかなか行こうとせずに、一番最後になることが多い</p> <p>保育者が関わる場面で、視線が合わなかったり、一方的に同じ言葉を話すことが多い</p>	<p>観察場面では、他の子どもが少ないタイミングではトイレに入りやすい様子が見られたので、他の子とタイミングをずらして誘ってもらうように伝えた</p> <p>人への興味がまだ十分育ていない段階のようなので、こちらから視界の中に入れていくようにしてはどうかと伝える</p>	<p>混雑していない時や静かな時に誘ってもらうようにした</p> <p>本人が楽しく遊んでいる時などに、保育者の方が視界に入っていきながら関わるようにした</p>	<p>誘った時に、トイレにスムーズにいけるようになった</p> <p>時々ではあるが、保育者の方に視線を向けることが増えてきた</p>
<p>Sさん（1歳児クラス女児）</p> <p>はじめての人や状況に対して、保育者の後ろに隠れて動けないでいる</p>	<p>新しい環境や人へなれることに時間がかかるタイプかもしれないので、ゆっくり慣れていくという見通しを持って接してもらうことが大切であることを伝える</p>	<p>新しくかかわることになった保育者との活動については、無理にスキンシップを取るなどせずに、まずは一緒に空間で過ごすことを第一に考え</p>	<p>同じ活動と一緒に他のお友達と過ごす中でゆっくり受け入れてもらうようになった</p>

チェック項目からなるチェックリストを活用して、巡回相談の初回時までに取り上げる対象児をよく知る担任、副担任等の保育士と管理職の保育士の計3名以上で記入してもらい、第1回目のコンサルテーションで、そのデータを比較して、複数の保育士がそれぞれ対象児の実態をどのように捉えているかを協議し、共通理解するための資料としている。チェックリストは巡回相談終了時にも記入して、対象児の行動変容を確認している。また、気になる子どもの行動とそれが起こるメカニズムを分析し、それに基づいて具体的な支援方法を考案して記入することができるように構成され、独自に作成されたABA (Applied Behavioral Analysis : 応用行動分析学、以下ABA) の考え方をもとにした支援シートを用いて支援を行っている。まず、保育士が対象児の気がかりな行動や解決したい行動を取り上げ、それがどのような場面で起こるか、またその行動に対して周囲がどのように対応しているかを観察して書きこんでいく。それによって、気がかりな行動の機能を特定する。続いてその行動の獲得を目指すための支援方法について、①対象児が代替行動を起こしやすくするための環境設定や事前準備、②代替行動を遂行するための保育士によるその場での直接援助の方法、③代替行動遂行後の保育士や周りの子どもの対応の3点から計画するという流れで考えて記入していく。そこから保育者が自発的に参加できるように、協議の場を設定し、これまでの巡回相談の一部で行われている保育者を一方的に指導するという形ではなく、訪問者のファシリテートによって保育者が自由に対象児の課題と支援方法についてのアイデアを出し合い、出てきた意見を整理し、参加者全員が支援シートに書き込んでいくことで支援計画を作り、次の訪問時まで実践するという形式で巡回相談が行われている。そして次の訪問時に実践した支援結果を確認し、問題が解決されなかった場合は新しい支援方法について再協議をし、新たに支援シートに書き込んで、実践するというスタイルで行われている。さらに訪問者が実際の保育場面に臨席し、参与観察を行い、保育者が行っている保育方法や気になる子どもへの関わり方について即時に適切な方法をフィードバックしたり、すでに行われている効果的な方法についてプラスの評価をするようにしたりしているのである。このようなシステムチックなコンサルテーションを例に取り、その比較において、これまで挙げられてきた巡回相談の課題に対して本研究で取り組んだことについて配慮したことの意義について考察していくこととする。

まず、巡回相談の課題の一つとして挙げられる巡回相談の回数不足ということについては、阿部 (2013) が1園あたりの巡回回数は年6回、2か月に1回の頻度で訪問であったことに対して、本研究ではのべ25回、1か月に1回の訪問ペースであった。また阿部 (2013) のコンサルテーションは1回の訪問時間は約4時間程度であったことに対して、本研究では6時間程度の訪問であった。コンサルタントが、毎回気になる子どもの参与観察と保育士に対するコンサルテーションを実施し、最後の1回はフォローアップを行い、そこで巡回相談のまとめと巡回訪問によって得られた成果について、子どもと保育士自身の変容を中心にふりかえる話し合いを行ったという点は共通している。

確かに「適切な」回数や相談時間については議論の余地が大いにある点だと思われる。例えば、コンサルティの満足という観点から見た「適切」は回数も多く、時間も長い方がより良いのかもしれないし、クライアントの様子の変化という観点から見た「適切」では回数は多くても、時間は短時間でも良いのかもしれないからである。一般的な巡回相談は1回のみ行われる、いわゆる単発の訪問であることが多く、筆者の経験からも1回の訪問として行われる巡回相談ではコンサルティとの関係性を作り上げることに多くのエネルギーが費やされ、コンサルテーションの内容よりもそれをどう伝えるかということが効果に影響していることも考えられるだろう。またコンサルテーションの効果を直接確認できないことが多いこともその特徴であると思われる。本研究では個別の契約を結んでのコンサルテーションであったため、定期的な訪問で保育者との関係性も構築されていく中でのコンサルテーションであり、コンサルテーションの内容を伝える事にもそれほどエネルギーを費やすことなくこちらの意図が伝わりやすいと思われる。しかし、巡回相談システムの事業の主体によって、回数や予算は大きく異なると思われる。回数や内容を重視したコンサルテーションもあれば、予算から回数が規定されるパターンもあるだろう。これは事業の主体が公的なものかそうでないかに関係なく、個別の契約であったとしてもそれぞれの園によって重視したいところは大きく異なるのではないだろうか。全てのクラスにコンサルテーションが必要と考える園は多いだろうが、短時間でも全てのクラスを見た上でのコメントをもらえることが大切と考えれば、1回の巡回相談で多くのクラスに入ることもあるだろうし、それぞれのクラスに入った中での丁寧なコンサルテーションが必要と考えれば、回数を増やした巡回

相談になるのではないだろうか。いずれにしても、全てのクラスにコンサルテーションがなされるように「適切な」回数で実施することは重要であり、中山ら（2017）の調査でも挙げられた常駐化というシステムは、その意味では全てのクラスを定期的に見ることができるということであり、それが様々な活動や行事が組まれている園の生活の様々な状況で観察できるという観点から考えるととても丁寧なコンサルテーションであると思われる。集団場面といっても一斉に同じ活動をするような場面もあるだろうし、自由遊びが行われるという場面もあるだろう。それが屋外で行われることと室内で行われる場合とでも大きな違いがある。たとえ1回限りの訪問であっても、コンサルタントはそのような様々な状況下での子どもの様子を確認していることが多いだろうし、全てのクラスに入ってもその時に観察した様子は様々な場面の中の一つに過ぎないが、それぞれの状況であっても、出来るだけ多くのクラスの様々な場面を確認していくことが必要であると思われる。

次に相談内容の共有の困難さという課題については、阿部（2013）はチェックリストと子どもの行動の分析&支援シートを用いて、保育者の協議から支援方法が生まれるようなファシリテートを行うことで、子どもについての理解や支援方法についても保育者で共有できる仕組みが考えられている。本研究においても、分園のような小規模の園ではクラス担任が全員ミーティングに参加できる形を取ることでコンサルテーションの内容を保育者の多くがその場で聞くことができ、これによって保育者全員のリアルタイムでの共有が可能となった。一方本園のような大規模な園では毎月の訪問では各クラスを担当している全員とコンサルテーションを行い、年度末に全体ミーティングの形で園内の保育者全員の共有を図ることで上記の課題をクリアしようと試みた。阿部（2013）のコンサルテーションでも各クラスの担当者と管理者のみでコンサルテーションが行われており、本研究でも午睡の時間を用いた協議を行うことで、園での保育者全体での共有が図られやすいように計画的にコンサルテーションの中に組み込んだことは意義があると思われる。保育園・幼稚園の多くではクラスの人数から考えると、複数の保育者でクラスを担当することが一般的だと思われるが、そのようなチームで関わる上では関わり方についてその方向性を事前に共有しておくことは大切な要因である。本研究の様にコンサルテーションで関わり方のポイントのみを伝えることで保育者が関わり方の方

向性を定め実際に関わっていくためには、保育者同士で関わり方を協議することが必然的に求められることになり、相談内容が共有されやすい状況が作られやすかったのではないかとと思われる。

それと同時に、本研究における分園での実践では各クラス担任全員でコンサルテーションの内容をその場で共有し、本園では年度末に全てのクラスでの取り組みを共有する機会を作ることができた。この取り組みは阿部（2013）のコンサルテーション以上の意義があったと思われる。園全体でコンサルテーションの内容を共有することは、先述したように取り組みを計画する段階でも他の保育者から状況を聞くこともできる。実際の関わり方を考えていく際に協議の場面で一緒に参加していれば、その中でも様々な場面で関わった他の保育者の情報や意見を持ち寄ることができると思われるし、経験の差と関係なく、保育者全員にとって関わり方のヒントを見つけることができる機会にもなると思われる。実際、今回の取り組みの中でも分園では早朝や延長保育、土曜日の受け入れなど様々な場面で多くの保育者が毎月挙げられる子ども達に関するエピソードや情報をその場で共有することができるように協議の形を設定したこともあり、様々な場面でのクライアントの様子を共有する姿が見られた。また、昨年受け持っていた時の様子と言った、過去の情報についても共有できた。さらに他の場面などで他の保育者が関わった取り組みをその場で教えてもらうことができたことで、その方法についてもコンサルタントの立場からコメントすることができ、これも関わり方として妥当だった理由についての説明という形でコメントを行うことで、関わるポイントの整理につながったと思われる。このようなコメントを全員で検討することは他のクラスのケースについてのコンサルテーションでありながらも自分のクラスでの関わり方のヒントを得る機会にもつながる意義があるのではないだろうか。一方、本園の様に年度末にそれぞれのクラスの取り組みを聞く機会を作る形では、当然ながら分園の様に途中でアイデアを出し合ったりすることができなかったり、ポイントの共有や自分のクラスでの応用はできないという点ではメリットは少ないように思われるかもしれない。しかし、年度末で各クラスの取り組みを共有することには、関わり方のポイントのみを提示することでそれぞれの保育者が考えたアイデアの実践とその結果について共有できるという、取り組みの流れの共有がメリットなのではないだろうか。関わり方自体を共有することにも十分意味があると思われる

が、関わり方の実践が子どもたちのどの部分に作用したのか、もしくは与えた影響は何かということを考える機会にもつながると思われる。

さらに、保育者の巡回相談員への依存という課題については、先述したように阿部（2013）はチェックリストと子どもの行動の分析&支援シートを用いて、保育者どうしが協議をする中で支援方法が生まれるようにファシリテートを行うことで、子どもについての理解や支援方法についても保育者が自分たちで考えられるようにできる仕組みが考えられている。本研究でもコンサルテーションの形を取ることで保育者が自分たちで考えるという形を取ることでできた。クライアントへの関わり方に日々悩んでいる保育者の立場からすれば、その悩みが解決するような方法を教えてもらうことは即効性があり、クライアントだけでなく保育者にとっても重要な事であると思われる。現在も様々な形で開催されているような保育園・幼稚園における気になることや障害を持つ子どもへの支援に関する研修会でも質疑応答の時間にケースの相談があり、具体的な対応法がアドバイスとして求められることを目の当たりにすることは多く、このような巡回相談においても具体的な対応方法についてのアドバイスを求められることは多いのではないだろうか。このような形で保育者が巡回相談で訪問した専門家のアドバイスを求め、それに対して例えば実際の方法のみをアドバイスとして行うことや、保育者がそのまま主体的に吟味することなく受け入れてしまうことや、さらに「悩みを相談すれば専門家が解決してくれるはず」という過度な期待から次々にアドバイスを求めるという悪循環や、アドバイスを求めているにもかかわらず、方法論だけを伝えるアドバイスに対して「それはやったことがあるが効果がなかった」ということで上手くいかなかった原因を検討することなく、新しい方法をどんどん求めるといった方向に進んで行ってしまうたり、アドバイスされた内容が思う様な結果にならなければ逆に専門家に対して深い不信感をもつという問題も生まれてくるのではないだろうか。このような進め方は専門家の側について考えると保育者との関係性という点において良くない部分が多いと思われる。近年、様々な領域においても、また公認心理師のスタンスとしても多職種連携を念頭において様々な職種と関わるのが求められる中で、このような一方的な関係は連携という部分にそぐわないものであろう。あくまでお互いが専門家同士であるという相互の尊敬の姿勢がない中で、連携は生まれにくい、もしくは効果が弱くなって

しまうのではないだろうか。その意味では方法だけをアドバイスするというのも、専門家同士の共通言語で話すという意味も含めて、こちらがその方法を提案する理由が十分語られることが必要であると思われる。方法のみのアドバイスを行うこと自体問題があるということではなく、こちらがある具体的な方法を提案するに至った過程を含めた説明が必要なのである。臨床心理士も自分がクライアントと関わるスタイルがそれぞれにあると思われるが、そこには寄って立つ理論や経験に裏打ちされた何かしらの根拠を持っていると思われる。同じ臨床心理士同士でも寄って立つ理論が異なる中でディスカッションする上では共通で考えることができるようにする枠組みが必要であり、このプロセスをふまえて行っているはずである。そう考えれば、他職種である保育者に対しても、共通で考えることができるようにする枠組みを提示した上でアドバイスを行う必要があり、これが具体的な方法を提案するに至った過程を含めた説明なのではないかと考えるのである。同じことは、相談を行う側への対応としても考慮すべき点だと思われる。先述したような方法論だけを伝えるアドバイスに対して「それはやったことがあるが効果がなかった」ということで上手くいかなかった原因を検討することなく、新しい方法をどんどん求めるといったやり取りは、そこで効果がなかったと判断した根拠、すなわち上手くいかなかった原因を検討することを先に行う必要があると思われる。ここでも方法を提案した背景の説明を行うことで、共通で考えることができるようにする枠組みを提示するプロセスがあれば、前回上手くいかなかった要因を探ることができるきっかけになるのではないだろうか。前回行った関わりと全く同じ関わりであった判断するためには、関わり方以外の要因、例えば関わった相手や関わった環境など、いくつかの要因を再度確認する必要があると思われる。発達障害を持つ子どもへの支援としてABAが挙げられることが多いが、ここで使われている方法についてもクライアントに合わせていくつかの要素をアレンジしていく必要があり、全てのクライアントが同じ強化子を使って同じ効果が得られることがないことから明らかである。このように前回上手くいかなかったと言われたことに対してすぐに次の方法を提示するだけでなく、一度以前にやった方法検討した上で、それでもうまくいきそうにはないと考えられたうえで改めて別の方法を検討するという手順が必要なのではないだろうか。

このように考えていくとコンサルテーションという

スタイルでの関わり、すなわち相談を受けるコンサルタントが相談をするコンサルティに対して、同じ専門家として敬意を払いながらも、コンサルティ自身が自分の力で問題を解決できるように支援を行うという姿勢を取ることで、その本来の意義である保育者が主役になることができるように関わることができると思われる。コンサルティである保育者にとってクライアントも自分のクラスの一員であり、自分のクラスの子も達という意識は保育者にとってのアイデンティティを規定する要因の一つであると思われる。自分のクラスの全ての子ども達の学びや喜びが最大になるために、コンサルティは日々悩みながら毎日の活動や日々の関わりを工夫しながら実践し、その結果をふまえて更にまた見直しを繰り返している。この繰り返しの毎日の中で、試行錯誤を行う中で感じることが多い、“今の取り組みはこれで良いのだろうか”“間違いがあるとしたらどの部分が間違っているのだろうか”“子どもが活動に参加できないのは自分の準備不足の問題なのだろうか”“保護者は自分の関わりに対して不満を感じていないだろうか”といった不安も日々感じていると思われる。そのような不安を感じている保育者の話を聞く度に、適切な関わりを行っていることの方がほとんどであり、支援の見直しが必要であるとしたら、些細なことであることが多い。もしくは良かれと思って行った保育者の関わりが子どもに伝わっていなかっただけということが多くのように思われる。このように十分専門職として子ども達に関わっているコンサルティには十分敬意を払う必要があり、コンサルタントとしてできる事は少ないという謙虚な姿勢を忘れてはいけないのではないだろうか。コンサルタントへの依存はもしかしたら、このようなコンサルタント側の要因である可能性もあるのかもしれない。その意味でもコンサルタントはコンサルティへの敬意を払いながら、コンサルティがよりよい保育を実践できるように役に立てる部分を探すということが、コンサルテーションなのではないだろうか。このように相談を受けるコンサルタントが相談をコンサルティに対して、同じ専門家として敬意を払いながらも、コンサルティ自身が自分の力で問題を解決できるように支援を行うという姿勢を取ることが保育者の巡回相談員への依存が起きないような関係性につながっていくのではないだろうか。本研究でもコンサルタントである著者は、クライアントの行動や様子についての臨床心理学の観点からの理解の仕方を伝える事や、支援を行う上で押さえるべきポイントについての共有を行い、例えばクライアント

が活動に参加できないという行動が見られた時に、その理由として考えられることについて保育者と一緒にいくつか可能性をあげ、それを確認するために質問を行い、考えられる可能性がありそうな理由が見つかったら、保育場面で出来そうな対応方法がありそうかを考えてもらった。コンサルタントとしての筆者らは、答えではなく質問を繰り返すことで、コンサルティやクライアントを理解しようとする作業を続けていく。その質問からコンサルティである保育者は自分の中でクライアントを改めて理解することができ、そこから自分のクラスで行うことができる対応方法を考えていくことになっていくのではないだろうか。このように、あくまでコンサルタントとして保育園・幼稚園で蓄積されたノウハウや考え方とは異なる視点を提供するものの、そこから考えられる実際の場面での関わり方や環境の工夫については、保育者の方にアイデアを聞くようにしている。関わり方をどれだけ提供しても、保育者が自分のクラスの中で出来る支援の形でなければ意味がないのである。

最後にまとめと課題としてのコンサルテーションの枠組みについて考察していきたい。本研究では巡回相談の回数不足や、相談内容の共有の困難さ、保育者の巡回相談員への依存といった、巡回相談を行う上での課題に対して、工夫を行ったコンサルテーションを実施し、コンサルティである保育士がクライアントへの保育上の困り感に対して、対応方法を考えやすいようにクライアントの捉え方を協議しながら自分なりの対応方法を考えて実践するという形式で進めて行った。その結果、コンサルタントのコメントとの機能的に一致した内容でコンサルティである保育者が取り組んだ対応方法によって、クライアントである子ども達の行動は変化していった。この取り組みは年間を通して全てのクラスに対して行われ、1クラス20名前後の大規模な本園でも、1クラス10名前後の小規模な分園でも同じような結果を得ることができた。このことから、園のサイズに関わらず保育と一緒に参加しながら観察を行い、その後コンサルティである保育者との協議の中で関わりの方向性を決めていくというスタイルは十分意義のあるコンサルテーションの方法であることが明らかになった。その一方で、保育に参加することでクライアントも含めた子どもの様子などを実際に観察した上でコンサルティである保育者と協議するという形は共通しているものの、園のサイズによってそれが園全体として共有されるための方法については園によって違う形で行った。それと同時に協議を行い、

園全体で共有するという方法については状況に則した形で行うこととなった。阿部（2013）も支援シートを用いた保育士が主体的に対応方法を考えることができる支援の方法を検討していく中で、協議の時間や共有の方法などについては対象となる園の実情に応じた訪問体制が必要であると結論付けている。これまでの保育園・幼稚園への巡回相談の実践的研究が様々な形で行われている要因の一つとしては、やはりこのような園の実情によって巡回相談そのものを受け入れる体制に違いがあることも影響していると思われる。そのため、実情に応じた巡回相談が行われることによって様々な形で巡回相談の方法が展開されているという側面もあるのではないだろうか。とはいえ、今後臨床心理士がこども園カウンセラーとして派遣される形でのコンサルテーションを利用したいと検討する園が増えていく際に、出来るだけ均一的なサービスとして提供するための方法を検討しなければならない。これは、基本パッケージとして同じ方法を枠組みとして提供するということと、コンサルタントの質の担保というテーマから考えることができると思われる。

基本パッケージとして同じ方法を枠組みとして提供するという点では、阿部（2013）が使用した支援シートは、本研究で筆者らがコンサルテーションで行ったような、クライアントの行動の理由を明らかにする作業やそれに対する関わり方を自分で考えることができるようにデザインされたシートであり、その効果は研究の結果でも有効性が示されている。本研究でのコンサルテーションはABAなどによる発達障害を持つ子どもへの実践とコンサルテーションの実践などの様々な経験があって可能だった部分がある。その意味ではシートを利用して、シートを記入する作業を通して協議を行うというやり方は、その進め方もマニュアル化しやすいものであると思われる。また、従来の巡回相談が対象児のプロフィールや身辺自立などの実態、保育経過など多方面にわたる情報を資料として事前に用意しなければならないことが多く、保育者の準備にかかる負担を軽減するためにシートを使用し、協議しながら書き込める形式を採用しているのである。しかし、実際の協議場面では、これまで子どもの行動を分析する経験自体が少なかった保育者にとっては、何を書きこめば良いのか戸惑う者も多かったようである。その結果、アンケート結果にもシートの使用の負担度が高かったことも報告されている。このことから考えられることは、重松（2014）が分類したコンサルテーションの様式の中の「研修型」と「事例検討型」

を組み合わせしていく形でのコンサルテーションの方法を検討するが必要なのではないだろうか。巡回相談の多くは目の前のクライアントとしての子ども達への関わりを学びたいコンサルティとしての保育者に対する「事例検討型」のコンサルテーションの形を取ることが当然だろう。本研究もその形で実践したものの、基本パッケージとして阿部（2013）が使用した支援シートを使うにあたっては、「研修型」のコンサルテーションの中でこのシートなどにあるような基本的な視点についての理解の段階があると、その後の「事例検討型」のコンサルテーションも十分機能しやすいのではないだろうか。

一方、コンサルタントの質の担保という点では、阿部（2013）では訪問者が実際の保育場面に臨席し、参与観察を行い、保育士が行っている保育方法や気になる子どもへの関わり方について即時に適切な方法をフィードバックしたり、すでに行われている効果的な方法についてプラスの評価をするという保育者への関わりも重視されている。本研究ではあくまで保育者の行っている保育に対してはその場でのフィードバックは行うことはなく、協議の場でコメントすることのみである。とはいえ、協議の場であれば特に複数の保育者が居る状況での保育のやり方に対するコメントになってしまうため、フィードバックする内容は最大限の配慮が必要であった。阿部（2013）のやり方はアンケートの結果でも訪問者に自分の保育を見られているに加え、横からアドバイスされるという行為が保育者に緊張を引き起こす可能性があることが指摘されており、その場の保育状況に左右されると共に、訪問者自体の保育に関する専門性にも影響を受けるものであることが示唆されている。これは本研究でも起こりうるものであり、そうならないように最も気をつかった関わりの一つであったが、そのような印象を持たれる可能性が高い状況であると思われる。特にコンサルテーションが先述したように、場面に応じてコンサルティへの伝え方に配慮するというようなコンサルティとの関係性にエネルギーを注ぐ部分が大きい支援方法であるということを考えると、シートの使い方の習熟以外の要因、すなわち人との関わりを作るための基本的スキルを改めて確認したり、場合によってはトレーニングが必要であると思われる。巡回相談は訪問する回数が少ないほど、関係性の構築のために割くエネルギーが大きくなることが考えられるし、訪問回数を増やして関係性を構築していく中でも、説明の方法や内容については配慮が必要なのは言うまでもないこと

であろう。これはコンサルタントのトレーニングとして必要な内容として考えることであろうが、臨床心理士や公認心理師にとっての基本的なトレーニングの中でも多職種連携が前提となっていることもあり、他職種との協働において他職種の業務スタイルに対するコメントはやはりどこまで敬意を持っているかということに尽きるのかもしれない。専門家として巡回相談に派遣されたとしても、専門家の保育士の業務スタイルに対してのコメントはやはり最大限の配慮は必要であろうし、阿部（2013）のアンケートの結果でも述べられていたように、保育現場に普段入ることが無い人が入っているというだけで、いつもの環境と違うのである。そうすれば、子ども達の様子もいつもと違うものになることは当然想定できるし、それに応じての保育者の動きもいつもの物と違うということが明らかだろう。そのようなことも含め、コンサルテーションの基本パッケージの進め方を学ぶということは、シートやプログラムの進め方を学んだり、ファシリテートの方法を知ること重要であるが、コミュニケーションスキルについても学んでいく必要があると思われる。今後の研究の方向性として、コンサルタント養成という視点からどのようなスキルを学べるようにプログラムを組み立てるかということも考えていく必要があると思われる。

引用文献

阿部美穂子（2013） 気になる子どもの保育における効果的な巡回相談スタイルの実践的検討：保育所（園）長アンケートの分析. 富山大学人間発達科学部紀要, 7 (2), 41-53.

Ervin, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L., & Friman, P. C. (1998) Classroom-based functional and adjunctive assessments: Proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 65-78.

荻原はるみ（2008） 保育園・幼稚園における発達障害児の実態調査および専門機関による巡回相談の現状－N市とT市を中心に. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 30, 155-165.

荻原はるみ（2009） 保育所・幼稚園における統合保育を支援する巡回相談に関する一考察－N市の現状から. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 31, 85-98.

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(3), 300-310.

井戸ゆかり（2008） 巡回保育指導員によるコンサルテーションの効果と課題－とくに保育者への支援を通して. 東横学園女子短期大学紀要, 42, 35-46.

厚生労働省（2010）. 内閣府少子化対策ホームページ「障害児に対する支援について」（子ども・子育て新システム検討会議作業グループ基本制度ワーキングチーム 第7回会合資料 2010年12月15日） URL：
http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/wg/kihon/k_7/pdf/s2.pdf

真鍋健（2011） 障害のある幼児に関する保育所巡回相談の評価－X市における保育者と保育コーディネーターへの質問紙調査より. 広島大学大学院教育学研究科幼年教育研究年報, 32, 43-52.

森正樹（2010） 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, 35, 39-49.

中山政弘・山下雅子・森夏美（2017） 幼稚園・保育園における臨床心理士のニーズについて～発達・教育相談の視点から～. 福岡県立大学心理臨床研究, 9, 49-56.

重松孝治（2014） 障害児保育における技術向上を目指したコンサルテーションの実践. 川崎医療短期大学紀要, 34, 47-51.

白井由希子・糠野亜紀・新谷公朗・井上明・芳賀博英・金田重郎（2009） 「気になる子」の保育を支援するための巡回相談支援システムの提案と評価. 情報処理学会論文誌, 50 (2), 588-600.

園山繁樹・由岐中佳代子（2000） 保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討：療育のある統合保育に向けての課題. 社会福祉学, 41 (1), 61-70.

鶴宏史（2012） 保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向. 帝塚山大学現代生活学部紀要, 8, 113-126.

山本理絵・神田直子（2008） 幼稚園・保育所における障害のある幼児に対応した支援体制の実態と課題－巡回指導・相談の視点から. SNEジャーナル, 14 (1), 108-124.

全障研障害乳幼児施策全国実態調査委員会（2001） 自治体における障害乳幼児対策の実態. 障害者問題研究, 29(2), 96-123

付記

本論文を作成するにあたり、Aこども園の園長をはじめ、保育士の先生方や看護師など園の様々なスタッフの皆さまには多大な協力をいただきました。また、Aこども園で出会ったすべての子どもたちやその保護者の皆さまには貴重な出会いと様々な示唆をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。