

<原著>

## 幼児期の子どもを対象とした巡回相談事例についての一考察

田仲 由佳

### A Case Study of Itinerant Consultation Services Regarding Young Children

Yuka TANAKA

This paper examined to investigate the means of itinerant consultation services in terms of taking care of young children. The client surveyed was in a regular class at kindergarten, and he had difficulties with concentration and interpersonal relationships. In the process of consultation, both the consultant and teachers acquired a better understanding of him. It encouraged them to seek an effective way to interact with him as well as promoted cooperation among teachers.

Key words : kindergarten, consultation, special needs education

#### I 序論

近年、学校教育においては、特別支援教育の推進のもとにクラスの中の“気になる子”<sup>※</sup>に対する支援の必要性が周知されることとなり、さまざまな形でのアプローチがなされている。そこでの支援対象は、小・中学校の児童・生徒のみならず、幼稚園や保育園に在籍する幼児期の子どもにも広がっており、支援システムの制度化も進められている。とりわけ幼児期の園生活は子どもにとっては初めての社会生活の場である。そこでは、それまでの親子関係を中心とする2者関係から集団生活における仲間関係といった新たな関係性の形成や集団生活での自律性の獲得が課題となる中で、それらの移行につまずきを抱える子どもも多い。そのため、園生活を中心とする集団生活の中でこれらの課題を乗り越えていくた

めの支援が強く求められているといえる。

このような発達上の課題を抱えた子どもたちを対象とした支援の1つの形態として、専門機関のスタッフが保育園・幼稚園を訪問し、子どもの園での生活を実際に見た上で、それに即して専門的な援助を行う“巡回相談”が挙げられる(浜谷、2005)<sup>1)</sup>。巡回相談という用語は、自治体における行政用語として慣例的に用いられてきたものであり(浜谷、2009)<sup>2)</sup>、実際の巡回相談には必ずしも統一されたスタイルが存在するわけではなく、地域、自治体、個々の保育現場が持っている多数の背景因子や各相談員の発達臨床に対する理論的枠組みなどによって多様なスタイルが展開されている(権藤、2006)<sup>3)</sup>。その中でも、巡回相談のおおよそ共通する事項としては、次のようにまとめられる。巡回相談員は“気になる子”として相談にあげられた子ど

1) 近畿医療福祉大学 (Kinki Health Welfare University) 〒679-2217兵庫県神崎郡福崎町高岡1996-5

もたちが在籍する園に出向き、対象児の園での生活場面の行動観察や担当教諭からの聞き取りを行うとともに、必要に応じて発達検査等を実施する。加えて、生育歴、家族等の背景情報も考慮し、これらの情報を総合して対象児の状態をアセスメントし、有効となることが予測される支援のありようについて検討していく。つまり、巡回相談では“気になる子”個人の発達状況と対象児が属する集団との相互作用という双方の視点からアセスメントすることを通して、対象児の実際の生活状況に沿った支援の在り方を探っていくことが主な課題となる。その際、多くの場合は巡回相談員から保育者へのコンサルテーションという形で、その子どもが園生活をより充実させていくための対応を、保育者と巡回相談員が共に考えていく。

以上のような巡回相談の特徴をふまえ、本稿では発達に偏りを持つ幼児期の子どもを対象とした巡回相談の一事例を取り上げ、対象児の保育場面での姿やその変化を記述するとともに、保育者と相談員の相談過程から見出された巡回相談が持つ意味について考察することを目的とする。

※ ここでの“気になる子”とは、知的な発達に顕著な遅れはみられないものの、発達に偏りがみられる子どもたちのことを指すこととする。具体的にはLD・ADHD・高機能自閉症などが疑われることがあり、集団生活における対人関係や身辺自立のつまずきから相談ケースとしてあげられることが多い。

## II 事例の概要

対象児：近畿圏の公立幼稚園の4歳児クラス（普通学級）に在籍する男児（A）。

家族：両親・妹との4人家族。  
主訴：設定保育の場面で担任の先生の指示に従わずに走り回る、保育室の外に飛び出す等の行動が頻繁にみられる。登園、降園時の身支度が1人でできない。人との関わりが一方的であり、他児と双方向の関係を持つことが難しい。なお、これまでに乳幼児健診や医療機関において発達の遅れや偏りを指摘されたことはなく、養育環境で気がかりな点についても特に見受けられない（相談依頼書および担任教諭からの聞き取りより）。

事業の概要：本事例における巡回相談は、地方自治体の教育委員会が実施する教育相談の一事業として位置づけられている。巡回相談は年度単位での相談依頼の形をとっており、原則として同一年度内で単回もしくは複数回の相談活動を行うというシステムで事業が展開されている。

相談の流れ：まず園より依頼のあったケースに関して、巡回相談員（以下、相談員と略記）は事前に相談依頼書より対象児の家族構成や現在問題となっている主訴の経過等の情報を把握しておく。その後、相談員が実際に幼稚園に出向き、園生活の行動観察を行う。これらの事前情報や当日の行動観察の様子をふまえ、相談員から保育者へのコンサルテーションを中心としたカンファレンスを実施し、必要に応じて次回の相談へとつなげていく。

以下では、同一年度内に全4回実施された巡回相談の概要を報告する。巡回相談当日のスケジュールについては、午前中に保育場面の行動観察を実施し、午後に担任教諭、園長、特別支援児担当教諭、相談員が同席の上でカンファレンスを行った。なお、本事例では心理学を専門とする相談員が巡回相談を

行った。また第1回の巡回相談実施後に前任者から筆者への相談担当の引き継ぎが行われていることから、本稿では筆者が担当した第2回以降の相談経過を中心に記述することとする。

以下、文中の「」は対象児（A）、『』は担任教諭（B先生）、【】はその他の教員（特別支援児担当教諭C先生、園長先生）、〈〉は相談員の発言を示す。

### Ⅲ 相談の経過

#### 第1回 X年7月

##### (1) 行動観察

園内での自由遊び、設定遊びの行動観察を行った。設定保育の最中、Aちゃんは退屈になると園庭に1人で飛び出していき、先生に注意されていた。また、登園時、降園時の身支度の際には、自分の気になる光景や遊びに気をとられてしまい、B先生や他の先生が終始つきっきりで声をかけ続けないと自分の持ち物を所定の場所に片づけたり荷造りしたりすることができない様子であった。

入園から約4か月が経過し、クラスの子どもたちの多くが園生活に慣れ集団生活に適應していく中で、B先生はAちゃんのこれらの行動に手を焼いている様子であった。

##### (2) カンファレンス

一飛び出しに対する対応を中心に一

園生活の中で、Aちゃんが勝手に走り回ったり園庭に出ていってしまったりすることへの対応に、B先生をはじめとする先生方が苦慮している様子がうかがえた。そのため、まずはこれらの行動への対応を考えていくことを最優先に、カンファレンスでの話し合いが行われた。

相談員は、Aちゃんが設定保育中に退屈になったり集中が途切れたりした時に、勝手に走り出す、園庭に出ていくといった行動が起りやすいことを報告した。しかしながら、園庭への飛び出しは安全上の問題からも早急に対応した方がよいと判断されたため、園庭に飛び出した時には、保育室に戻るよう促す対応をAちゃんに関わる教員全員が共通認識を持って行っていくという方向での話し合いが行われた。また、飛び出しが起こった際のAちゃんの様子からは、外に飛び出していくことで周囲の子どもたちの関心が自分にひきつけられることを楽しんでいるようにも見受けられたため、相談員は、飛び出しに過度の注目をすることなくAちゃんが保育室に戻ることができるように誘導していくことを提案した。同時に、突発的にみえたAちゃんの動きも、保育状況に影響を受けた行動であることが考えられたことから、園庭に飛び出したくなる状況を考慮し、Aちゃんの気持ちに沿った声掛けをしていくことについても話し合いがなされた。

#### 第2回 X年11月

##### (1) 行動観察

巡回相談当日の観察前のB先生からの聞き取りでは、第1回で目立っていた保育室からの飛び出しについては『あれから（第1回以降）飛び出すのはほとんどなくなっていますね。』とのことであった。一方、朝や帰りの身支度には今も集中して取り組むことができないこと、設定保育の最中にもすぐに自分が気になる光景や遊びの方に気をとられ、そちらの方に行ってしまうこと、クラスの他の子との関係の中で、待つ、譲るといったことができず、衝動的に行動してしまうことであった。これらのことを一通り話し終えたB先生は『相変わらず困ってるんです!』

と言われる。

観察場面では、絵本の読み聞かせの時間、Aちゃんは一番前(B先生から一番近い場所)に座り、食い入るように絵本の物語を聞いていた。また、途中でB先生が物語について質問をすると、「はい！はい！」と跳びはねて自分の意見を言いたがり、勝手に話し始めようとして制止される場面もみられた。自分が話す番がくると、はりきって「これはこうなってね。こうなってね。」と自分で考えたお話を生き生きと話す姿が印象的であった。

#### エピソード1 自由遊びの時間になると、

Aちゃんは一目散に保育室の隅にあるおままごとのスペースに向かって走っていく。おままごとでのAちゃんは、猫の役になっている同じクラスの女の子のからだを撫でて可愛がる仕草をしたり、フライパンを振って料理を作り「ごはんできたよー」と呼びかけたりと、イメージ豊かに物語を展開させているよう。その後、気分が高揚してくると、おもちゃのお弁当を持ち歩いているL君から突然お弁当を取り上げて自分のものにしたり、手に持っていたおままごとのリングを投げたりする。おもちゃのリングを投げ、(自分の手の届かない)棚の上に乗せてしまった場面を見たB先生は『Aちゃん！』と声をかけ、『おもちゃ棚に乗せてしまってどうするの？乗せてしまったらもう遊べないよ。』と厳しく、はっきりとした口調で尋ねる。Aちゃんは下を向き、きまりの悪い顔つきで困っている。そこにC先生が現れ、【(棚の上のりんごを) にとってほしいの？】と尋ねられると「うん」と小さく答えるAちゃん。おもちゃを棚

の上からとってもらおうと、静かにそれらを片づけはじめる。

このエピソードに見られるように、B先生は、Aちゃんがおもちゃを乱暴に扱う、勝手に走り回るなど衝動的な行動をした時には、『Aちゃん！』と大きな声で呼び、Aちゃんと視線を合わせながら、『Aちゃんはどうするの？』『どうしたらよかった？』とAちゃんが自分自身の行動を振り返る機会が持てるような働きかけをするように心がけておられた。また、B先生にそのようにたずねられたAちゃんは小さな声で、「〇〇したらよかった…」と答えるなど、望ましい行動について理解できているようであった。

#### (2) カンファレンス

—理解する力と実際の行動とのギャップ—  
読み聞かせの場面でのイメージの豊かさやおままごとでの女兒とのやりとりなどから、Aちゃんは落ち着いた状況でかつ関心が向けられた対象に対しては、想像力を働かせて物語を展開する力を持っていることがうかがえた。一方、頭に浮かんだことを一旦考えてから行動に移すということが難しく、そのことが他児から物を取り上げる、外に飛び出す、といった衝動的な行動へと結びついていることがうかがえた。相談員は観察場面での様子を報告し、Aちゃんが、冷静な場面ではどのように行動すればよいかをよく理解していることを挙げ、<B先生に、『どうしたらよかったの？』って聞かれたら、「〇〇したらよかった」って答えられるんですね。先生にどうしたらよかったの？と聞いてもらえることで、自分の行動を振りかえることができますね。>と伝える。すると、『そう、Aちゃんわかっているんですよ。それなのに(いけないことを) やってしまうんですよ！だから



大変なんです！』と困っている気持ちを表現された。

一方、Aちゃんの周りのクラスの子どもたちに目を向けると、AちゃんがL君のお弁当を取り上げた場面では、L君がそのことを取り立てて咎めることなく受け入れている様子もうかがえた。このことについて相談員がB先生に尋ねると、L君をはじめAちゃんに関わるクラスの子の多くはAちゃんの行動を受け入れてくれているということ、またAちゃん自身も自分の行動を許してくれる子に対して自由にふるまっているということであった。B先生としては、他の子が持っているおもちゃを取り上げるなど、きまりやルールを守れずにいるAちゃんの行動をそのまま放っておくことはAちゃんにとって良くないと考え、できるだけその度に注意するように心がけをされていた。しかしながら、B先生はAちゃんに対して毎回大声で制止したり怒ったりしなければならないことで保育の流れが中断されること、また『何度同じことを繰り返してもまた同じようにしてしまうんですね。』と状況が改善されないことに疲労を感じておられる様子でもあった。相談員は、Aちゃんの持つ特徴として、注意集中の難しさや衝動性があるために、Aちゃんが自分自身で行動を律していくことはまだ難しい段階にあるかもしれないと伝える。すると、『Aちゃん、わかっているんですけどね。なのに。(いけない行動をついしてしまう)』とやはり困った気持ちを表現される。Aちゃんが自分自身で行動をコントロールしていくことは今後の課題であることを確認し合い、第2回のカンファレンスは終了した。

### 第3回 X年12月

※この回では、担任教諭、特別支援児担当教諭、園長からの聞き取りを中心にカンファ

レンスのみを行った。

最近のAちゃんの様子として、遠足の時のエピソードが報告される。クラスごとに並んで歩く際に、Aちゃんは、大好きなMちゃん(同じクラスの男児)と手をつなぎたがり、泣いてその場に立ち往生したという。先生に決まった並び順があることを説明されても納得できずにしばらく泣き続けたそうである。また、日常の保育場面でも、Aちゃんは自分の好きな遊び(おままごと)にMちゃんを何度も誘い続けることが増えており、その度に、『私たちが、Mちゃんは今おままごとしたくないの！って強く言わないとわかってくれないですよ！Mちゃんが嫌がっているっていうことに気づかないんですよ。』とB先生や他の先生が仲裁に入らないと収拾がつかないとのことであった。

ここで、遠足でのエピソードのその後のAちゃんの様子を尋ねると、園長先生が【Aちゃんなら我慢して歩けるよね！】という声かけをされたところ、Aちゃんはなお不満そうではありながらも立ち直って歩きはじめ、しばらくすると機嫌も直っていたという。ここから、Aちゃんの行動の切り替えを促す働きかけとして、“Aちゃんならできる”といったAちゃん自身の自尊心に働きかけるような言葉かけが有効であることがうかがえた。そのことについて相談員、保育者が話し合い、そのような対応を続けていくことを確認した。

一方、Mちゃんというお気に入りの子が現れたことについて、相談員はくAちゃんが特定の子に関心を持ちはじめたことは、対等な仲間関係を作っていく上では大切な時期にきているのでは。>と伝えた。そこで、Aちゃんの行動を受け入れてくれる子だけでなく、Aちゃん自身が“仲良くなりた

と感じる子どもとの間で、自分の欲求に折り合いをつけていきながら対等な関係を作っていくことが次の課題となることを話し合った。

#### 第4回 X+1年1月

##### (1) 行動観察

3学期を迎え、設定保育に桃太郎の劇遊びが取り入れられる。第4回では、桃太郎の劇の役決めと練習の場面を中心に行動観察を行った。

エピソード2 劇の役決めの場面。AちゃんとMちゃんは集中が途切れると楽しそうな声をあげながら保育室の後ろの方で走り回ったり、ふざけてとくみ合いをしたりして遊んでいる。その最中、Aちゃん、Mちゃんはそれぞれ自分たちが持参していたポケットティッシュを投げ合って遊んでいる。この2人のやりとりを見つけたB先生は『Aちゃん！Mちゃん！』と厳しく注意をする。さらに、2人に『(投げ合っているティッシュを)出しなさい！』と指示すると、2人とも一気に緊張した表情を浮かべる。ここで、Mちゃんは先生の指示通り、持っていた自分のティッシュをB先生に差し出す。それに対し、Aちゃんはとっさに自分のティッシュをさっとポケットに隠す。その後、B先生が全体の役決めに戻ると、AちゃんはMちゃんに向かってそっと「鼻水が出たらこれ(自分のティッシュ)使ったらいいよ。」と話しかける。

その後、遊戯室に向かう際、桃太郎役への憧れが非常に強いAちゃんは、自分から率

先して桃太郎の小道具や衣装を準備していた。劇遊びでは、皆が色々な役を経験できるようにという配慮から、場面ごとに役を使い分ける形で物語が進行していく。つまり、子どもたちは場面ごとに自分に与えられた役を思い出し、それに合わせて舞台に立たなければならない。そのような中で、Aちゃんをはじめクラスの子どもの多くが自分の場面ごとの役を記憶できておらず、混乱する場面が度々みられた。

また、練習の途中、念願だった桃太郎役を終えたAちゃんは、一度集中が途切れた様子で部屋の隅に置いてあった大道具の岩に向かって走っていき、岩を触って遊ぼうとする。その姿をそばで見ていたC先生が【Aちゃん、(劇に戻って)頑張ってきて！】と声をかけると「うん！」と一目散に舞台に戻っていく姿が印象的であった。

##### (2) カンファレンス —友達への思いやり—

相談員は、保育室でのMちゃんとのやりとり(エピソード2)について報告する。本来ならば自分も同じように没収されているはずの隠したティッシュをMちゃんに貸してあげるという言動に、道理には合わないながらもAちゃんなりの相手を思いやる気持ちがうかがえ、保育者も相談員もほほえましく感じた。Mちゃんがティッシュを持っていないことに目を向け、自分のものを差し出す気持ちを伝える姿からは、Aちゃんの中に、相手の視点に自ら立ち、“相手が喜ぶことをしてあげたい”つまり、相手に喜んでもらうことを自分の喜びとする気持ちが芽生えてきたことがうかがえる。

また、集中が途切れて劇の舞台から外れてきた際の、【頑張ってきて】という保育者の声かけに対するAちゃんの反応について触れる。第3回での園長先生の【Aちゃんなら

我慢して歩けるよね!】という言葉がけへの反応と同様に、人との関係の中で“認めてもらいたい”“ほめてもらいたい”という気持ちに支えられて気持ちを立て直し、自分の行動をコントロールしていこうとする意識がAちゃんの中に育ってきていることがうかがえた。

さらにカンファレンスでは、劇遊びの際、Aちゃんをはじめクラスの子どもの多くが場面に応じた役の演じ分けに混乱していたことに話題が及んだ。すると園長先生が、【これね。】と教員用に書いていた時系列に沿った場面ごとの配役表のメモを出される。Aちゃんはこの配役表を食い入るように見て、「Aちゃんここ（の場面）はこれ（この役）、ここはこれ（この役）…」と指でなぞって確認していたそうである。この園長先生の配役のメモをきっかけに、先生方の話し合いが始まり、場面ごとの配役を大きな紙に時系列に沿って書いておくことで、子どもたちがその紙を見て自分の役が分かるようにしていこうという提案がなされた。

その後、もう一度4歳児クラスに入園してから現在までのAちゃんの様子とその変化について振り返る。その中で、現在でもAちゃんは、注意の転導性や衝動性の高さを抱えているものの、先生方との関わりの中でAちゃんなりに自分をコントロールする方法を少しずつ身につけてきていること、またクラスの子もたちとの関係では、自分を受け入れてくれる子の中で自由にふるまう段階から、特定の子と対等な関係でのやりとりをはじめめる段階へと成長がみられることを確認し、カンファレンスを終了した。

## Ⅳ 考 察

以上、クラスの中の「気になる子」として巡回相談にあげられた事例について、対象児であるAちゃんの行動観察とその後の保育者と相談員によるカンファレンスの様子を中心に記述してきた。それらの経過をふまえ、以下では巡回相談における保育者と相談員の視点に触れるとともに巡回相談が持つ意味について検討を加える。

### (1) 問題行動に対する理解

#### 一保育者が持つ子ども像に着目して一

巡回相談においては、保育者からの主訴をもとに対象児の発達状況をアセスメントすることが重要な課題となるが、その際、相談員は対象児自身が持つ知的面・対人面での特徴とともに、保育者が対象児に期待する子ども像にも目を向ける必要があると考えられる。保育者からの聞き取りや行動観察場面での様子から、本事例のAちゃんは、知的な面での目立った遅れは見受けられず、落ち着いた状況での一対一のやりとりでは年齢相応もしくはそれ以上の理解力や課題に対応する力を持っていることが推察された。しかしひとたび集団に入ると、注意集中の困難さや衝動性が目立ち、そのためにB先生の一斉指示に従えず、走り回ったり、相手の気持ちを考えられずに自分の思いを一方的にぶつけたりする言動へとつながっていることがうかがえた。B先生をはじめとする保育者は、このようなAちゃんの姿を目にした時、Aちゃんが本来持っている理解力と実際の集団保育の場面での姿のギャップを感じていたことが推察される。そこで、Aちゃんに対して“(本当はできるはずなのに・理解しているのに)やろうとしない子、先生の言う事を聞かない子”といった目を向けることとなり、そのこ

とがB先生をはじめとする保育者の当惑感をより強めていたことがうかがえ、それが、相談過程を通して一貫して語られたB先生の“困っている”という発言に現れていたとも考えられる。

しかしながら、このB先生の“困っている”という発言に際して、相談員は“相談員から見たAちゃんの姿を伝えること”に重点を置いた発言をしており、B先生が感じているAちゃんに対する当惑感や保育者としての不全感を十分に受け止められていなかった可能性が考えられる。つまり、前述したような保育者による一貫した“困っている”という発言は、困っているという保育者の現実を、相談員が十分に理解できていないためであった可能性も考えられる。そこで保育者が対象児にどのような感情を向けているのか、同時にその感情がどのような子ども観や保育観に基づくものであるのかを相談員が理解しようとすることで、保育者と相談員の互いの理解や信頼感が高まり、子どもへの見方や感情の向け方の擦り合せがよりスムーズになされることが考えられる。本事例では、保育者の“知的に理解する能力は十分持っているのに、なぜ集団の中では適応的な行動がとれないのか”という当惑感を十分に理解した上で、保育者が感じている子どもへの理想像と現実像とのギャップを埋めていく作業が必要であったと考えられる。その後、相談員が観察した対象児の様子やその変化を伝えることで保育者にとっての新たな気づき生まれ、それまでただ“困った子”、“言うことを聞かない子”であったのが、新たな視点や見通しを持って対象児に接する契機となりうるということが考えられる。

## (2) 保育者と相談員の視点の違い

一方、保育者と相談員の専門性に違いがあ

る以上、子どもに対する理解に違いがうまれることはごく自然なことであるといえる。本事例では、クラス運営に主な専門性を持つ保育士の立場と、主に個に対する支援を中心とする心理士という専門性の違いがあった。浜谷(2005)<sup>1)</sup>は、相談員は保育者の主訴を尊重しながら相談を行うことが基本であることを指摘した上で、保育者の主訴に現れる保育観を相談員の専門性に基づいた観点から検討する作業を行い、場合によっては、保育者とは異なる視点から主訴をとらえなおすように保育者に促すことがあると述べている。このような指摘にみられるように、専門性の異なる第三者が介入することによって子ども理解の新たな視点を保育者に提供することが巡回相談の大きな役割であると考えられるが、また一方では、保育者と相談員の互いの専門性を生かすという視座に立った場合、このような視点の違いそのものを取り扱っていく中で、対象児への支援を考えていく可能性も示唆される。

前述のように、巡回相談では相談員から保育者へのコンサルテーションという子どもに対する間接的な支援形態が中心となる。コンサルテーションという言葉からは、コンサルタント-コンサルティの関係が発信者-受け手という方向性のものとして認識されがちであるが、本来は保育者と相談員それぞれが持つ専門性を対等な立場で生かすというコンサルテーションの相互性が重視される必要があると考えられる。具体的には、保育者と相談員それぞれから見た子ども像を提示し両者の相違を互いに認識した上で、対象児への対応や支援の方法をともに模索していく作業が含まれるといえる。そのような協同を可能にするため、相談員は、相談員の中から観察された子どもの姿を伝えるのみならず、それらに対する保育者の意見を求めることを通し



て、保育者が実現可能な支援のありようを保育者とともに考えていくことが求められるのではないかと考えられる。

さらに、本事例（第4回）のカンファレンスでは、劇遊びの中で、クラスの多くの子どもたちが配役を記憶できていなかったために混乱がみられたことを振り返る機会があった。そこでは、保育者同士の話し合いの中で、“子どもたち皆が分かりやすいような配役表を作る”という具体的な対応策が作られていった。このような場面からは、相談員は、観察された子どもの様子を伝え終えた後、必ずしも具体的な対応策を提示するところに至らなくても、実際の保育の主体である保育者に“ゆだねる”姿勢を持つことも重要となることがあると考えられる。

### (3) 皆で抱えるという姿勢

本稿では、幼児期の子どもを対象とした巡回相談事例を提示し、そこから対象児の発達的变化や保育者と相談員による対象児に対する理解や支援方法を模索する過程を記述してきた。このような相談過程から、巡回相談という支援システムが持つ意味を見出すことが可能であると考えられる。

まず、相談を依頼するにあたり、保育者は園内での会議を通じて、対象児についての情報を複数もしくは全体の教員で共有することとなる。また、その後の実際の巡回相談の場

においても、複数の教諭が同席の上で、相談員とともに互いに意見を出し合いながら対象児に対する理解を深め、その子どもやクラスの子どもたちのために取りうる対応を検討するという作業を繰り返していく。このような一連の作業によって、対象児の持つ課題を担任である1人の保育士のみが抱えるのではなく、園全体の課題として“皆で抱える”という構造が自然に成り立っていくことが考えられる。限られた時間や回数の中で実施される巡回相談という枠組みの中では、とりわけこのような“皆で抱える”という支援構造そのものが、実際の相談場面と同様に大きな意味を持つものと考えられる。

## 引用文献

- 1) 浜谷直人：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, 2005
- 2) 浜谷直人：実際の巡回相談の様子—実務の手順と現場を支援する機能 浜谷直人編, 発達障害児・気になる子の巡回相談—すべての子どもが「参加」する保育へ, 175-191, ミネルヴァ書房, 2009
- 3) 権藤桂子：保育の動向と発達支援 コミュニケーション障害学, 23, 136-142, 2006

