

保育所(園)における発達相談の経過とその効果に関する分析

An Analytic Study on Progress and Effect in Counselling for the Child's Development in a Nersery School

権 明愛

Mingai QUAN

要 旨

本研究では、筆者が発達相談でかかわってきたK保育園における1事例の発達相談の経過とその効果についての分析を通し、今後の発達相談に必要なと思われる視点を整理し、発達相談の在り方について考察を行うことを目的とする。

C児を対象に3年間どのように継続的に発達相談が展開され、その発達相談がどのように保育者、保護者支援につながっているかについて分析を行った。分析の結果、保育者と保護者が一緒に発達相談に参加することで、保育者と保護者に子どもの理解を促すことができたこと、保育者の次の保育活動にも生かされていたこと、発達相談はその後の事後検証が必要であることが明らかになった。また、担任が毎年変わる体制での保育者同士の引き継ぎ、就学支援に向けての学校教員との連携による支援が十分できていないことも確認できた。このような結果から、これまでの発達相談の改善課題が見えてきた。また、発達相談のあり方についても展望できるようになった。

I はじめに

保育所における発達相談は、臨床心理士、臨床発達心理士等心理学の視点をういた相談が多いため保育の視点からずれることも多い。発達相談は、相談員が実際保育の場に入って子どもとかかわりながら、保育者と一緒に保育場面を共有し、かかわりの感触を確かめる作業を通して、子どもへの理解を促すと同時に支援の手立てを保育者と一緒に考え、次の保育活動につなぐべきである。

本研究では、K保育園における発達相談の事例を通して、発達相談に必要なと思われる視点を分析し、発達相談の在り方についての考察を行うことを目的とする。

II 研究方法

本研究では、筆者が2010年～2012年の3年間にわたってK保育園で行ってきた発達相談の1事例について分析を行う。本研究で取り上げる事例は、園の許可を得て今まで行った発達相談の事例の中からランダムに抽出した事例である。なお、本研究では個人情報 that 特定できないように、子どもの名前と園名はイニシャルで記述する。

1. 対象児のプロフィール：

C児、男児、2006年4月生まれ。親はC児の育ちについて1歳半までは特に気にならなかったが、市の歯科検診で「言葉が出ていない」と指摘され、それを機に指さし、人見知りがないこと等が気になり始めた。2009年の市の発達検査で「自閉症」と診断され、服薬が始まる。2010年にK保育園の年少クラスに入園し、2011年に年中クラスに、2012年4月には年長クラスに進級した。

2. 発達相談の時期：

2010年から2012年まで年に1回の頻度で計3回、毎年7月に発達相談を行った。なお、2011年と2012年には発達相談を行った後、その後の子どもと保育者の様子の変化を確認するため、同年の10月に園を訪問し、子どもの様子を観察し、担任と補助の保育者とC児の保育についてカンファレンスを行った。

3. 発達相談の経過：

発達相談の流れは、図1で示したように下記4つの手順で行った。(1)園が作成した子どものプロフィールを確認する；(2)園生活の中で子どもの様子を観察し、かかわる；(3)対象児の親、園長、担任、補助、発達担当の保育者とカンファレンスを行う；(4)必要に応じて園長と個別に話し合う。

(1) 園が作成した子どものプロフィールを確認する。

園が子どもの日頃の様子を踏まえて西村章次の『実践と発達の診断表』を用いて、発達を評価した上でレポートを作成する。発達評価は親と保護者が記入する。日頃の園での様子に合わせて、園で中心的な活動、具体的な活動を設定する。合わせて、親と保育者が現在心配していること、伸ばしたいところ、子どもに必要と思われる支援等をまとめる。



(2) 園生活の中で子どもの様子を観察し、かかわる。

子どもの発達の様子と保育活動の状況に合わせてかかわる。個室で1対1でかかわる(発達検査用具を用いて発達検査を実施する場合)場合と、自由遊び等保育の場面で子どもとの一緒に遊びながらかかわる場合がある。担任もしくは補助の保育者と園長先生もその様子を見る。



(3) カンファレンスを行う。

カンファレンスには、対象児の親、園長、担任、補助、発達担当の保育者が参加する。一日に複数の子どもの発達相談を行うが、発達相談の対象となる子どもの親が同席して他の子どもについての話と一緒に聞きながら情報を共有する。



(4) 必要に応じて園長と個別に話し合う。
 担任、補助の保育者に心的負荷が大きい場合には、カンファレンスの終了後、発達相談員と園長が話し合う。また、親の支援が必要な場合も、カンファレンスの終了後、発達相談員と担任、園長で話し合う。

図1. K保育園での発達相談の流れ

Ⅲ 発達相談についての分析

1. 保育所から提供されたC児のプロフィール

筆者が発達相談を実施する前に、K園では発達相談対象児の日頃の様子を踏まえ、西村章次の『実践と発達の診断表』（実践と発達の診断－障害児の発達と育児・保育・教育実践（1979年））の記入表と、子どもの日頃の園での様子に合わせて作成した子どもの発達のプロフィールを提供する。

保育所における発達相談では、個別支援計画を取り入れることが多いが、多くの個別支援計画は発達項目を羅列しがちになる。K園では、西村章次の『実践と発達の診断表』が保護者と保育者が同じシートに一緒に書き入れながら情報共有ができること、発達項目の羅列ではなく「発達の芽、良いところ、現在ここをのばしたいと思われるところ」の項目を設定し、保護者の子育て支援と保育者の保育に繋がる項目が多いことを踏まえ、長年、西村章次の『実践と発達の診断表』を取り入れてきた。表1に、C児の3年間の発達相談の際、園が作成した『実践と発達の診断表』の記入表とC児の日頃の園での様子を踏まえて作成した発達のプロフィールを一つの表にまとめて提示する。なお、表1に示す保育者は各年度の担任を示すが、各年度の担任はそれぞれ異なる保育者が担当していたため、各年度の記入も、異なる保育者による記入となる。

表1. 園の作成によるC児のプロフィール

| | 項目 | 2010年7月 | 2011年7月 | 2012年7月 |
|----------------------------|---------------------|--|--|--|
| 現 在 の お さ え | (1)現在、心配なこと、相談したいこと | 親：言葉をうまく引き出すことを知りたい。身体的能力、両足跳びなどもまだ心配。 | 親：思ったほど、ことばが出てこない（理解はできているが）生活面（トイレ）は成長している。 | 親：年長に上がり、行事が多くみんなと話し合いの場が多いと聞いた。参加できないだろうと思うが実際どうなのか、少しでもみんなと協力して何かを成すことができる時間が持てると良いが。 |
| | | 保育者：散歩に行くと興奮し、その後眠れなくなる。 | 保育者：ことばが出ない。いたずらはできるのに。 | 保育者：鳩が好きでいたずらをする。どこまで受け入れ、止めたりして良いか。声掛けをするが、話し合いは聞けない。新聞紙の広告が好きで保育室で切り抜いて貼る作業をずっとしており、友だち同士とのかかわりが少ない。他児とのかかわりを促したい。 |

| | | | | |
|-----|---|--|---|--|
| | (2) 発達の芽、良いところ、現在ここをのぼしたいと思われるところ | 親：園に入ってからオウム返しが増えた。「テント（てんとうむし）」「カボ（かぼちゃ）」などが言えるようになった。 | 親：「ちょうだい」が言えるようになってきた。家で手遊びをやることが多くなった。「かえるのうた」を口ずさんでいる。 | 親：言葉が出始めてきた。何度も繰り返すうちに言葉覚え、しゃべりも早くなってきている。「オチャチョウダイ」「ジャア、イッテラッシャイ」など。 |
| | | 保育者：友だちに興味があり、集団にも入っている。散歩で友だちと手をつないでもらうと喜ぶ。言葉を伸ばしたい。 | 保育者：まねっこをする。手遊び、気に入ったものは一緒にしている。「だめ」と言われた時、ふくれっ面する。給食のおかわりを給食室に一人で取りに行くことができた。 | 保育者：他者への興味があり、動物への興味も出てきた。行動範囲が広がり、いたずらも多くなってきた。ほっておくと一人の世界に入り、こだわり遊びになる。下の年齢の子どもとはぐるぐる追いかけてっこをするが、同年齢の子どもに興味を持つようにできないか、合宿や運動会などの行事にどんなふうに参加させていくか。 |
| | (3) 要求、どのようなことが、いまこの子に必要か | 親：未記入 | 親：未記入 | 親：未記入 |
| | | 保育者：未記入 | 保育者：未記入 | 保育者：未記入 |
| | その他のようす | 親：眠りが深くなった。危険の理解が最近ようやくわかってきた。「熱い」という言葉が出てきた。 | 親：未記入 | 親：未記入 |
| | | 保育者：未記入 | 保育者：未記入 | 保育者：未記入 |
| その他 | | 親：小さい頃何か変だなと思った。指さしがなく、人の手をつかんでさせた。人見知りがあまりない。初めてのことに慣れるのに時間がかかる。入園してから少しずつ欲求を出すようになった。 | 親：未記入 | 親：就学先は特別支援学校を考えている。その為、療育手帳を申し込んだ。 |
| | 発達のプロフィール (注：西村章次の『実践と発達の診断表』の記入表以外に、園がC児の園での様子と《中心的な活動》、《具体的な活動》をまとめたものである。それぞれの年度の担任の保育者が記入したものである。) | <ul style="list-style-type: none"> 自分の安心する場所が園庭に何箇所もあり、そこにいる場合が多い。自分が集中しているときに呼びに行くと怒り出し、パニックになっていたが、だんだんと生活のリズムがわかり、保育室に戻って来れるようになった。 オウム返しではあるが言葉を発することが多くなった。園では「あー」「うー」と保育者の手を持ってほしいものを要求し、伝わらないと騒ぎ出してしまふ。 《中心的な活動》 物や道具を間に入れた大人とのやり取りの中 | <ul style="list-style-type: none"> 自由時間には、園内の好きなところを走りまわり、指さしをしながら進む行動がある。 子ども同士のかかわり合うことはないが、担任の手をつかんで「よーい」と言い、一緒に登る合図をする。 ペットボトルとカップで水の移し替えを楽しむ。 クラスで集まる時間には呼べば戻ってくる。 《中心的な活動》 物や道具を間に入れた大人とのやり取りの中で、感情交流と言葉による表現を伸ばしていく。 《具体的な活動》 前年度の活動を大事に | <ul style="list-style-type: none"> 朝の支度ができる。 課題保育の場面では落ち着きがなく、保育室にいられない。製作は補助か担任がついて1対1で行うが、できたりできなかったりする。折り紙は真似をして折るが、ぴったりに線に合わせることは難しい。アンパンマンや野菜を自分から描く。 言葉が少ない。「広告、ごはん、かえる」などは呼べば戻ってくる。 2語文はまだ出ていない。クラスの子どもが「C児、おはよう」と声をかけると真似して言い返すが、自分からは友だちにかかわる姿が見られない。 |

| | | |
|---|---|---|
| <p>で、感情交流を促していく。 《具体的な活動》 ・砂場で道具をつかってカップに入れたり、水を入れてかき混ぜたり、大人がかかわって「どうぞ、ちょうだい、ここにしてください」などやり取りをしながら遊びを広げていく。</p> | <p>する。 ・散歩で見つけたものなどを、袋やペットボトルに入れて集めて楽しむ。 ・坂道やすべり台でボールなどを転がして、どこまで転がるかを競うあそび。大人も交代で転がしながら、「3・2・1・0」などの掛け声でスタートしたり、良く転がった時は「やったー」と喜ぶ。 ・新聞紙を破いて投げ上げたり、丸めてボールにして投げたりする。 ・絵本の読み聞かせ</p> | <p>・補助の保育者の髪の毛を引っ張ったり、唾を吐く等の様子が頻繁に見られる。 ・鳩など動物に興味を持ち始めたが、鳩の羽を持ってほおり投げたり、水を掛けるたりするため、扱い方を教えるがいたずらは止まらない。0歳児の階に行つてわざと大声を出す。園では、「だめ」という声かけではなく、具体的に「手を放さして」など具体的に行動してほしい言葉をかけるようにしている。 《中心的な活動》 ・物や道具を間に入れて大人とのやりとりの中で、感情交流と言葉による表現を伸ばしていく。 《具体的な活動》 ・いたずらによる周囲の反応を楽しんでいるが、人への関心が高まってきたことかも知れない。楽しい遊びによる居心地のよい感情交流に変えていきたい。大人とのじゃれ付きや相撲などスキンシップをたっぷりする。食べ物の広告が大好きなので、切り抜いてお店屋さんごっこのような遊びにつなげる。</p> |
|---|---|---|

園での発達相談は事前に表1に示した園が作成したC児の発達プロフィールを確認した上で進めていく。主に園が子どもをどのように捉えているのか、保育活動をどのように行っているのか、さらにどのようなかわりを目指しているのかについてチェックをする。そして、園に訪れ、園での実際の保育場面における子どもの様子と保育者の保育活動の様子を観察しながら発達相談のニーズを把握したうえで発達相談活動を進めていく。

2. 第1回目の発達相談内容

第1回目は、C児が入園して3か月経った頃になる。C児の2010年のプロフィール（表1）からは親と保育者がC児の言葉を伸ばしたいという発達相談ニーズが伺えた。

発達プロフィールからは、①言葉が増え、オウム返しが増えてきている②危険なことへの理解ができるようになった③園の生活リズムに少しずつ慣れてきて、保育室に戻ってくる場面が増えてきている④集団環境に少しずつ入れるようになってきていることが分かった。これらのC児の様子に合わせ、園では「物を媒介に感情交流を伸ばし、簡単な言葉のやりとりをしながら遊びを広げていく」を保育の方針としている。

園が作成した発達のプロフィールに合わせ、園でのC児の様子を観察した。C児はまだ集団生活に慣れない様子で、保育室より園庭で過ごすことが多かった。園庭では、落ち着いてひと

つの遊びに取り組む様子はなく、歩き回ることが多かった。園ではC児に補助の保育者を配置しているが、補助の保育者とC児と一緒に何かをして遊ぶ様子はあまり見られなかった。

プロフィールと行動観察を踏まえて、C児の言葉の力と人とのやりとり（向き合う力、応答性）の力及び認知のレベル（課題への理解力）と、園が設定している「物を媒介に感情交流を伸ばし、簡単な言葉のやりとりをしながら遊びを広げていく」という保育の方針がC児の発達状況に適切であるかの検証を行うことをねらいとして発達検査を行った。

発達検査は、個室の落ち着いた環境の中で、補助の保育者の同伴で課題を提示しながら行った。

発達検査用具は、筆者が共同研究で開発した「N-QZW発達診断用具」を用いた。「N-QZW発達診断用具」は、用具そのものに遊具性を持ち合わせているため子どもが遊びの感覚で取り組めることができ、その目的が発達の測定だけではなく、子どもとのかかわりの手がかりを得ることもねらいとしている。子どもの課題への取り組む様子に合わせて、検査者が柔軟に課題の提示方法を変えながら、かかわりの手がかりを得ることができる発達検査用具でもあるため、本研究では、「N-QZW発達診断用具」を用いて、C児の発達検査に取り組んだ。

C児は、「N-QZW発達診断用具」のうち、計4つの課題に取り組むことができた。これらの課題は、C児の反応と様子に合わせて、検査を実施しながら選定した課題である。

課題は、①こけしとキューブ：こけし（片面に顔が描かれてある）とキューブを分類して挿入する課題②駒入れ：色と形を合わせて盤に挿入する課題③カード取り（名詞絵）：机に名詞絵のカードを並べ、読み上げられたカードを素早く取り、最後何枚取ったか、誰が多く取ったかを競う課題で、ルールを理解を確認する課題④動詞絵：動詞絵は、「××がごはんを食べる」「××がりんごを切る」などの動詞絵カードを提示し、動詞の発達状況を見る課題（動詞絵には同じ動詞に主語を変え、「おかあさんが…、おとうさんが…、女の子が…、男の子が…」等5枚の同じ動詞で主語の異なるカードがあるが、一枚ずつ提示しながら「おかあさんが…」と検査者が主語を言い、動詞と目的語を引き出す）、計4つの課題である。

C児には提示される課題に取り組む経験が少ないことを考慮し、まず遊びの感覚で楽しめるような簡単な課題①を選んで提示した。

課題①こけしとキューブ



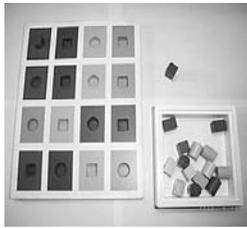
課題提示の「入れて」と声を掛けながら指で穴のところをトントンと軽く叩く。「入れて」の声掛けより、トントンと叩く合図に反応を示し、興味を持って課題に取り組む。C児の注意を引くように声のトーンを上げ、C児に向けて再度ゆっくり「入れて」と声を掛けると、C児も「入れて」と声を出し、オウム返しをする。
最初は四角のキューブを丸い穴の中に入れようとするが、何度か繰り返すうちに、キューブは四角の穴に、こけしは丸い穴に入れる。こけしの片方には顔を書いてあるが、その顔を特に意識する様子はない。

こけしとキューブの課題は、取り組んでいくうちに理解し、こけしとキューブの分類ができるようになる。課題提示と同時に声を掛けると目の前にある物に注意が捉われ、声掛けに反応しにくい様子だった。遊んでいる最中は本人に声が届きにくい様子が推測されるため、本人の注意がどこに向いているか確かめた上で、言葉かけをした方が本人に届きやすいことが分かつ

た。声かけがしっかり本人に届くとオウム返しで反応を示すことも分かった。また、言葉への理解は不十分なため声掛けの際はジェスチャーを伴うことが望ましいことも分かった。

課題①を繰り返すことで徐々にこけしとキューブを分けていれることができるようになったことを踏まえ、同じ形を分別して挿入する課題で、課題①より難度の高い課題②を選んで提示した。また、課題①でC児が言語的指示に比べ視覚的情報に頼って課題を解決することを得意としていることが伺えたため、本人の得意とする視覚的情報に頼って解決できる課題②を選んだこともその理由の一つである。

課題②駒入れ



課題①から②への切り替えはすぐできた。駒を渡すとすぐ受け取り、駒の色と形に合わせて盤に挿入する。途中駒を渡すのを中止し、駒が入っている白い箱をC児の手元に置くと、自分で箱から駒をつかんで盤に挿入する。特に順番を意識する様子はない。

筆者が行ってきた共同研究では、約43%の3歳6カ月の子どもが色と形を区別して盤に挿入することができた（権・西村、2005）。C児は、色と形をしっかりと区別しながら、最後まで課題に取り組むことができた。

課題②を終えた直後にすぐ次の課題を提示することで席に座っていられる。課題③は言葉の発達を見ることを目的として提示した。

課題③名詞絵



まだルール遊びが難しいため、筆者がカードの絵の名前を読み上げ、C児にそれを取るように指示した。指示は、一枚のカードを読み上げた後そのカードを実際に取る見本を見せた。C児は指示を理解し、読み上げたカードを取ることができた。りんご、自転車、鉛筆、うさぎ、たまご等は理解できるが、「チューリップ」は理解できなかった。

その次に課題④動詞絵を実施した。課題④も同じく言葉の発達を見る課題で、動詞の発達が確認できる課題である。

課題④動詞絵



C児はまだ回答ができず示されたモデルを真似することがほとんどだった。C児は生活の中で「ホン、ヨンデ」等、2語文を繋いで話すことができる。「ヤッテ」「イヤ」等の意思表示はできる。

課題③と課題④から、C児の言葉の発達はまだ名詞が多く、主存在動詞を含む動詞の発達がこれからの課題となっていることが分かる。言葉の理解に関しても、本人に実際の絵カードや課題等を提示しながら簡潔な言葉で声をかける必要があった。

上記4つの課題を通して把握できたC児の発達の様子と得られた関わりのヒントを踏まえ、保護者及び保育者と子どもの発達状況について一緒に確認しながら、具体的ななかかわりについ

てカンファレンスを行った。カンファレンスでは下記のような内容の確認ができた。①課題を媒介に大人とある程度やりとりを持続する力を持っている②できるだけ短い言葉を添え、視覚的な手がかりを与えながら理解を促すことで、指示を理解し声掛けに応じることができる③課題への取り組みと持続は、本人が楽しく取り組めるような課題を提示する、課題を与えるタイミング等の配慮が必要となる④大人が本人の発音を真似しながら見本を示すが不明瞭な発音の訂正はしない⑤名詞だけではなく、動詞の発達を意識する⑥かかわりの中で、「やった！できたね！」等の声掛けをしながら一緒に喜びを共感する。

カンファレンスでは、園が「物を媒介に感情交流を伸ばし、簡単な言葉のやりとりをしながら遊びを広げていく」を保育の方針としていること、親は言葉の発達を心配しており、保育者もC児の言葉を伸ばすことをこれからのC児の発達の課題としていることについても話し合った。

発達検査から、C児はある程度物を媒介にしたやりとりをする力を持っていることが分かった。また、視覚的な情報を頼りに取り組んでおり、本人が興味を持って楽しく取り組める課題を提示するタイミングと提示の方法を工夫していく必要があることが、かかわりのヒントとして得られた。このような物を媒介にしながら、遊びの楽しみを共感したり、できたことの達成感を褒められる中で徐々に感じ取り、人との心地よいかかわりの体験を積み重ねていくことが、園が示した「物を媒介に感情交流を伸ばし…」という保育方針の具体的内容であることについて確認することができた。言葉の発達のおいても、このような物を媒介にした感情交流の中で、そして生活の中で体験を増やしていく中で徐々に育むもので、「これは…よ」のような教え込むかかわりではなく、「リンゴね」とモデルを示すようなかかわりをしながら、動詞の発達も意識すること、本人の不明瞭な発音は直さず、正しいモデルを示すことにとどめるかかわりが大事であることについて話し合うことができた。

3. 第2回目の発達相談内容

第2回目の発達相談では、中心的な活動が1年前とあまり変わっていないこと、親と保育者に引き続き言葉の発達への心配と焦りが見られたことを踏まえ、C児の1年間の変化を捉えた上でC児が抱えている課題を見直す必要があると判断し、第1回目の発達相談で実施した発達検査を再度実施した。

2回目の発達検査では、課題に積極的に向き合っており、一つの課題を終えた後、次の課題の提示がなくても次の課題を期待し、待つことができるようになり、課題に取り組む力が1年前よりかなり伸びていることが確認できた。結果、9項目の課題に取り組むことができた。発達検査は一年目に取り組んだ①こけしとキューブ②駒入れ③カード取り（名詞絵）④動詞絵の4項目に合わせ、⑤はめ絵：ライオンとパンダのパーツを型にはめ込み、全体像を作成する課題⑥分類：二つの白い箱に野菜と果物を分類して入れる課題⑦対応：オレンジと積木を1対1に対応させる課題（「余り」の意味を理解しているかを確認する課題も含む）⑧絵の組み合わせ：4つの車、スイカ、白丸、花瓶のパズルを組み合わせる課題⑨積木：車を組み立て、走らせて遊ぶ課題、計9項目の課題であった。

9項目の課題への取り組み様子は下記の通りである。

①こけしとキューブ：こけしの顔を上にし、並べてから取り組む。②駒入れ：課題を理解し、じっくり取り組む。③カード取り（名詞絵）：すいかを「カ」たまごを「ゴ」自転車を「チャ」

と積極的に自分が知っている言葉を求めに応じて発しようとする。④動詞絵:「切るのはどれ?」の質問を理解できる。「…がリングを切る」も言えるようになった。相手が発している言葉にアンテナを張っている姿が見られる。動詞の発話が少ないが、聞き取れる動詞は増えてきた。

課題⑤では、主に課題遂行時、大人がヒントを与えることに対し、C児がどのような反応を示すかを見ることを目的としていた。

課題⑤はめ絵

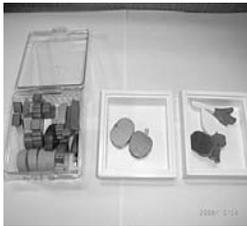


意欲的に取り組む。ライオンとパンダの顔のパーツのはめ込みが難しく、課題の解決のために「ぐるぐると回して見て」とヒントを与える必要があった。ヒントを与えると本人も「グググ」と真似しながらパーツをまわしてはめる。パンダは「パン」と自ら言葉を発する。「そうね、パン、パンダね」とC児の発音を真似しながら、見本を示す。

課題が難しくても、T（相談員（筆者））が与えるヒントを手がかりに最後まで取り組もうとする。発音は不明瞭だが、本人の発音を真似しながら、見本を示す。

課題⑥は、下位分類の概念を見ることを目的としているが、C児の単語の習得状況の把握と物を媒介にしたやりとりの様子を見ることも目的の一つである。

課題⑥分類



分類は不完全だが、Tの声掛けを頼りにどこの箱に入れるべきかを考えながら取り組む。大根を持ってあえてすぐ渡さないでいると、大根の名前を求められていることを理解し、助けを求める視線をTに送る。「大根ね」と言いながら渡すと、「ダーゴン」とオウム返ししながら模倣しようとする。

課題に取り組む様子から、課題への理解は不完全だが、取り組み方を教えるとTの意図を汲み取って、自分なりに学習しながらじっくり取り組んでいく力；やりとりの中で相手が発信する情報にアンテナを張っており、相手の意図を汲み取ったり、模倣しようとする力が育ってきていることが伺える。

課題⑦では、物と物を対応していく力と、同じおもちゃで取り組み方が異なる場合のC児の対応力と大人が求めていることへの理解ができていないかを見ることを目的としていた。

課題⑦対応



まずオレンジを一行に並べ、最初のオレンジの上に積木を一つ置いた後、もう一つの積木をC児に渡すと積木を受け取り次のオレンジの上に置く。積木をオレンジの上ではなく、オレンジの前に付けてもう一つの積木を渡す課題も前の課題を引きずることなく、真似して取り組む。積木をオレンジと距離を置いて対応して並べる課題は理解できていない様子だった。余った積木をTに返すことができた。

一つ前の取り組み方を引きずることなく、新しい取り組み方へとすぐ切り替えることができ

る。課題の取り組み方については言葉での指示だけでは難しいが、実際に操作して見せるとそれを一生懸命に理解しようとする。

課題⑧は、情報を処理する認知特徴の確認ができる課題である。

課題⑧絵の組み合わせ



簡単な車の絵の組み合わせはすぐできる。スイカの絵の組み合わせからは手がかりを与える必要がある。一つのピースを固定させ、それに付け出すように手がかりを与えると、それを基盤に他のピースを合わせ、要素と要素を繋げる取り組み方で取り組んでいく。

課題が徐々に難しくなっても諦めることなく、与えられたヒントを手がかりに最後まで取り組む。一つひとつのピースを要素と要素として繋げる方法で取り組み、気が付くと花瓶やスイカが出来上がったことに気が付く。このような課題の取り組み方から、C児は「…してから…をする」のような継次処理方法で情報を処理する認知特徴を持っていることが伺える。

課題⑨は、C児の模倣する力と空間認知の力を見ることを目的として提示した。

課題⑨積木



横に2つ並べ、1つを上積み上げ、見本を示すが、3つの積木を横に並べる。自動車を模倣して作る作業はまだ難しかった。

上記のような発達検査での様子を一緒に話し合うところから、カンファレンスを始めた。カンファレンスでは、①言葉や対人関係が1年前より発達している②人とのやりとりの面においては、相手からの声がけにアンテナを張り、相手からの発信を積極的に汲み取ろうとする姿勢が見られる③課題に取り組む姿勢においても、期待感を持って次の課題を待つようになる等の変化がみられており、分からない時には「教えて」という姿勢を見せる④いろんな課題に期待感を持って取り組む様子から興味関心も広がりを見せていることが確認できた。また、運動面においても、親と保育者の情報提供から1年前に比べ発達していることの確認もできた。

親は1年前と同じくC児の言葉の発達の遅れを気にし、言葉を早く伸ばしたいという焦りを見せていた。園でも1年間C児が園で安心して過ごすことを心掛けてきたが、徐々に言葉の発達の遅れを気にし始めた。カンファレンスでは、まずC児の1年間の確実な成長と発達、そしてC児が持っている力について親及び保育者と一緒に確認を行った。このようなC児の成長の姿と一緒に確認することで、親と保育者のC児の言葉を早く伸ばしていきたいという焦りも緩和することができた。今までのかかわり方を大事にしながら、焦らずC児の成長していく姿を見守り、日頃の積み重ねを大事にしていくことについても話し合うことができた。

4. 第3回目の発達相談内容

第3回目の発達相談では、C児が園庭の砂場で遊ぶところに筆者が加わり、かかわった。C

児とはプール遊びを終え保育室に戻ってくる場面で出会ったが、C児は着替えを終えた後すぐ一人で保育室を抜け出し園庭で何となく歩き回るがその後砂場で遊び始めた。園ではC児に補助の保育者を配置しており、C児が保育室を出ると補助の保育者も慌てて後ろをついて行った。園庭で補助の保育者は常にC児の後ろについて歩いており、C児が砂場に行くと補助の保育者も砂場に行き、砂場の外枠でC児が遊ぶ様子を見守っていた。補助の保育者は表情が硬くC児の後を追うことが多にかかわらず、実際かかわる様子が少ないことが見受けられたため、筆者は、前2回のように1対1での発達検査場面は設定せず、自由遊びの場面でかかわることにした。自由遊び場面でのかかわりを通して、見えてくる子どもの力、さらにそこから得られたかかわりのヒントを保育者に提示し、一緒に保育の中でのかかわりについて分析を行った(図2)。やりとりの場面(T:相談員(筆者);C:子ども)(一部分)

| | |
|---|--|
| T: 砂をカップに詰めてプリンを作るC児の真似をし、C児と同じ物を作って渡す。 | C: 受け取る。受け取って型を取る。 |
| 同じやりとりを何回か繰り返す。 | |
| T: 今度は、水をかけた砂をカップに詰めて渡す。 | C: 受け取るが、気持ち悪そうな表情をしながら、手に着いた砂を服で拭くが、すぐ遊び始まる。 |
| T: 葉っぱをプリンの上の一つ置いては、Cに渡す。 | C: 真似してプリンの上にはっぱを置く。 |
| T: 「どうぞ」と声をかける。 | C: 自然と「どうぞ」とオウム返しをする。 |
| T: 今度は、大きい葉っぱを丸ごと渡しながら「ちぎって」と声をかける。 | C: 「ちぎって」とオウム返しをしながら、プリンの上に葉っぱを乗せる。 |
| T: 「ちぎって」と言いながら、ちぎる動作をして見せては、葉っぱを渡す。 | C: Cも「ちぎって」と言いながら、葉っぱを真似してちぎる。 |
| しばらく一緒に遊ぶ。 | |
| T: 立ちあがって葉っぱを取りに行く。 | C: <u>Tの姿を追う。</u> |
| T: 戻ってきて、猫じゃらしをCに渡しながら「さして」と声をかける。 | C: 「さして」とオウム返しをしながら、プリンの上に乗せる。 |
| T: 差し見せながら、「さして」と声をかける。 | C: 手を止めてみる。 |
| T: もう一度「さして」と言いながら草を渡す。 | C: 「さして」と言いながら受け取って差し。草を渡すと次々と差し込む。自分で作った形が崩れているプリンの形を全部崩すが、草を差したプリンの形は全部残している。プリンバックに砂をつめたりしながら同じ遊びを繰り返す。 |
| | C: しばらく同じ遊びを繰り返す。 |
| | C: 遊びを止めて掘る様子をちらっと見る。 |
| | C: プリンカップで遊ぶ。 |
| T: 一旦砂場から離れてCの様子を見る。 | |
| T: しばらくして、砂場に入ってスコップで水路を掘る。 | C: Tのところにやってきて、水路に足をじゃばじゃばさせながら遊ぶ。 |
| T: バケツに水を汲んで来て、掘った水路に水を流す。 | |
| T: 素足で水路に入り、じゃばじゃばと遊び始める。 | C: バケツを持って水を汲みに行く。 |

一緒に水路に足を入れて遊ぶがすぐ水がなくなる。

T：Cについて一緒に水汲みに行く。

一緒に水を汲んで砂場に戻る。一緒に水を水路に流し込んで足を漬けて遊び出す。



やりとりの場面から見えてくる子どもの力

①相手からの働き掛けを受け止める力、向き合う力を持っている②感覚過敏などところがある。真似する力を持っている③オウム返しができ、自然と相手の声掛けをキャッチして、受け入れる力、言葉でのやりとりの基盤ができている④視覚的な情報を頼りにしている⑤同じ遊びを繰り返しながらも、新しい遊びに興味を持っており、意欲を見せる。



得られた子どもとのかかわりのヒント

①Cの遊びに大人が加わり、遊びに寄り添いながらやりとりを広げていく②物を媒介に遊びを、三項関係の中で感情交流を含むやりとりを広げていく③Cの遊びを基盤に、新しい、興味関心のある遊びのモデルを示す④興味関心のある遊びから、遊びを広げていく⑤一步先の遊びを見せる⑥感情交流を基盤にした関係性の中で遊びを広げていく⑦状況の中で、言葉の意味合いを行動で見せながら、言葉の意味合いを教える⑧遊びの中で、さらに「上手ね、良くできたね」と声掛けをする。

図2. 第3回目の発達相談でのかかわりから見えてくるかかわりのヒント

カンファレンスでは、図2に示す園庭でのかかわりの場面で見えてきたC児が持っている力そしてそこから得られたかかわりのヒントについて話し合いながら、C児の行動で悩んでいることについて話し合うことができた。

また、気になる行動については、①周囲に対しての興味関心が広がり、周りの反応が気になり始めての行為であること、一步先に発達していることである②髪の毛を引っ張る行為もその人の反応を見たいからであることとして認識を改めながら、引っ張られた後に止めるのではなく、引っ張られる前にさりげなく避けるもしくは違うやりとりへと切り替える③生き物への興味を持っていることを大事にし、餌を与えるようなかかわり方を教えながら大人がC児の生き物への興味関心と向き合うことをこれからのかかわりの方針として共通に理解を得ることができた。

IV 考察

1. 子どもの発達のな変化

図3は、園が3年にわたって、西村の「実践と発達診断表」をチェックしたものをグラフにしたもので、C児の3年間にわたる発達のな変化を見ることができる。発達障害児の発達経過は、行動に現れる障害傾向と発達との関係に視点を当てて見ていくことと併せ、長いスパンで見て行く必要があると言われてしている（西村、1996）。

図3に示したように、C児は2年目になって、1年目に比べ「神経生理学的チェック」と「身体動き」に著しい変化が見られており、3年目にはさらに「ことば認識」が前2年間に比べ

成長していることが分かる。

自閉症児の発達については、こだわり等行動に現れる障害傾向に併せ、運動バランスの問題とことば・認識面での発達の問題がこれまで指摘されてきた。両者の発達は固体内部で交互に引き合う関係にあるとも言われている。

C児の3年間の発達経過もこの事実を示しており、園の報告や筆者らの観察でもその様子が見られ、走って振り返り補助の保育者を待つなどの行動とともに自発語が見られ（2011）、その後「タッチ」等の言葉ができるに至っている（2012）。そうした発達の変容とともに、行動に現れる自閉症の特徴と言われる傾向も少なくなりつつあり、「神経症的な行動に注意するように」と筆者が保育者・保護者に指摘した事実のごとく障害の様相も変化し始めている。

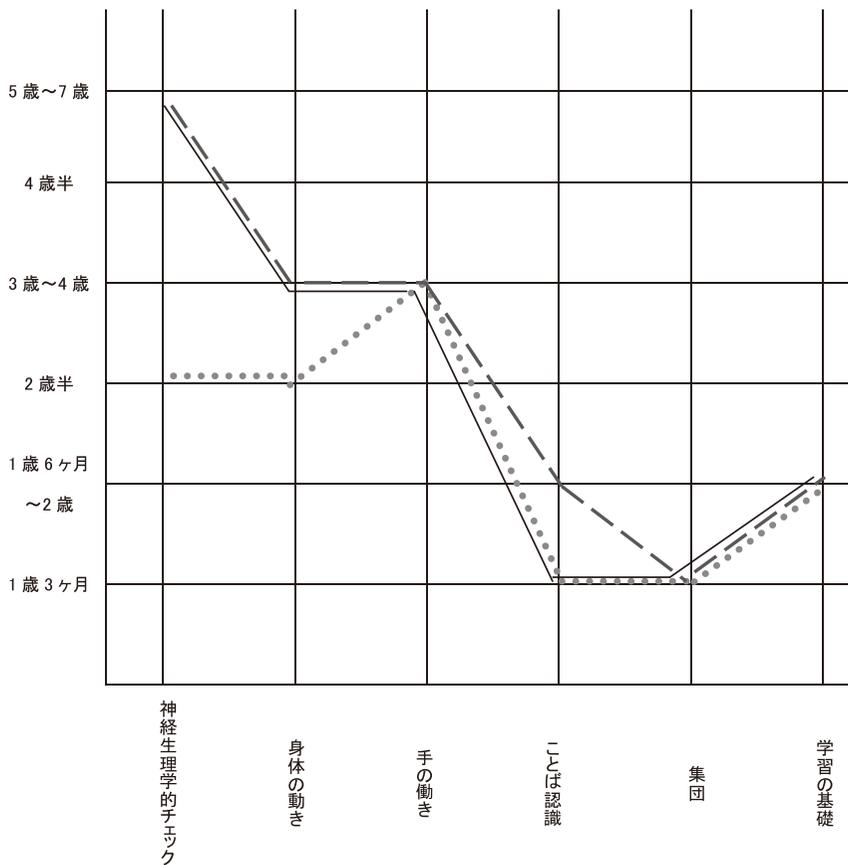


図3. 子どもの発達の変容

注. 2010年：●●●●●●●● 2011年：————— 2012年：———

カンファレンス場面からも見受けられるように、子どものこのような成長発達を、カンファレンスを通して保護者と保育者が一緒に確認するのも発達相談活動の大切な作業の一つとな

る。子どもの成長発達の確認ができたことで子どもの発達の遅れからくる焦りを緩和し、大人の今までのかかわりを振り返ることもできる。

2. 保護者への支援

3期にわたって、保護者は子どもの発達の变化的変化に気付き、発達を的確に捉えていた。

表1は、保護者と保育者が発達相談を前に子どもの発達状況について記述したものである。3年間の記述と筆者の3年間の発達検査結果を比較すると、言葉や運動、対人関係における子どもの発達の变化的変化への捉え方はほぼ一致している。一方、「要求、どのようなことが、いまの子に必要か」の項目については、両者とも3年間未記入であった。このことから、カンファレンスでは、保護者、保育者と一緒に子どもの発達について再確認をしながら、これからのかかわりの方針について話し合い、方向を示す必要があることが伺える。

保護者の記述には、3年間とも言葉の発達についての記述があり、その発達の变化的変化について的確に捉えていた。一方、保育者は、発達の記述より保育についての記述が多く、2年目に入ってC児が保育園生活に慣れてきたところから言葉の発達についての記述が増えてきている。

発達相談では、保護者の子どもの発達の捉え方を踏まえて実際のかかわりを通して保護者と一緒に発達状況を確認しながら、今後の発達の課題及びかかわりの方針について方向性を示した。障害のある子どもの保護者は、まだ子どもの障害への受容が不完全であり、子どもの発達の遅れについても敏感に感じ、他児より遅れているところを伸ばしたい願いも強いことが多い。C児の保護者も、C児の言葉の变化的変化を敏感に感じ、言葉を伸ばしたいという願いの中にも、子どもの発達の遅れへの不安が見え隠れている。発達相談において、子どもの発達の遅れに着目し、発達を促すような助言が多いが、このようなアプローチは子どもの持っている力と良さを見落としがちになる。発達相談では、むしろ子どもの発達状況と発達に応じたかかわりへのヒントを提示すると同時に、「××ちゃんはこんなこともできるんだ」「××ちゃんは、優しい子どもだからクラスの子どもに人気だよ」という子どもが持っている力、持っている良さについても、保護者と一緒に確かめながら、子どもの成長全般を支えるような方向性を示すことが大切である。

C児の3回目の発達相談のカンファレンスで、C児のいたずら行動に対し、保護者からやっではいけないことはしっかりと止めてほしいという園への要望があった。それに対し、カンファレンスではいたずら行動そのものが周囲への興味関心が広がり、周囲とかかわりを求めることであるといういたずら行動の意味合いについて触れながら、C児のその行動を止めることに着目するのではなく、いたずら行動の背景にあるC児の思いを受けとめることが大切ではないかについて話し合うことができた。

3. 保育者への支援

保育園における発達相談は、保育者が子どもの発達をよりの確に捉え、より良い保育に繋がることに意義がある。保育者の次の保育に繋がるような発達相談は、保育者を主体にし、保育の視点で展開しなければならない。

K園では、保育者が受け身になって発達相談員のアドバイスを受け入れるのではなく、主体的になって発達相談を活用しようと、発達相談の前に保護者と一緒に子どもの発達プロフィールを作成し、子どもの発達及び保育内容と目標を整理する作業を行っている。多くの保育園では発達相談の際、個別支援計画を取り入れているが、保育者が主体的になって保育の視点で子

どもの発達を捉える作業は大切である。

さらに、発達相談が保育者の次の保育活動に繋がっていくためには、保育者の保育の視点に立って発達相談を行う必要がある。筆者は、発達相談の際、発達相談員が保育活動の中に入り、実際子どもとかかわり、そのかかわる場面を保育者と共有しながら、子どもとどうかかわれば良いのか、それは子どものどのような発達状況が背景となっているかについて話し合う進め方が、より保育者に伝わりやすい感触を受けた。多くの発達相談はまず子どもの発達状況を伝える上で、その発達状況に合わせるかかわり方を伝えることが多い。この2つの発達相談の進め方は前後の手順が微妙に異なっているが、このようなちょっとした手順の違いが保育の視点に立った発達相談であるかどうかの方向性が反映されているのであろう。

実際、このようなちょっとした前後の手順の異なるアプローチ方法がもたらす効果は、今後さらに検証していく必要がある。

また、発達相談は、長いスパンで保育者の力量形成に繋がるような視点、園全体で継続的に支援を必要とする子どもの対応ができるような態勢作りの視点を持つことが必要と思われる。

K園での発達相談では、保育者の子どもの発達への理解を促すため、実際のかかわりの場面を共有し、カンファレンスを通して、一緒に子どもが持っている力、これから伸びようとする発達の芽、かかわりのヒントについて整理することができたが、園の体制によって、毎年同じ保育者が同じクラスを担当するとは限らず、同じ子どもを同じ保育者が継続的に担任としてかかわることが難しいことが分かった。実際、多くの保育園でも同じような課題を抱えていると思われる。

K園でも、前述のように、3年間のC児のプロフィールを作成した保育者が異なっており、子どもへの継続的支援は園全体での取り組みだった。表1に示された「中心的活動」は、3年とも同じ内容が書かれてある。実際、K園でのカンファレンスでは、C児の成長発達を一緒に確認し、それを踏まえてのかかわりの大事なポイントについても話し合うことができたが、それを保育者が作成したC児のプロフィールに反映させる作業まで進んでいない印象を受ける。それは表1からも読み取れる。園が設定したC児における「物や道具を間に入れて大人とのやりとりの中で、感情交流と言葉による表現を伸ばしていく。」という保育目標は、C児にとってどの段階でも言えることではあるが、実際、保育園で子どもの引き継ぎをどのようにしており、発達相談を次の子どもの保育目標にどのように反映させていたかについては、更なる確認が必要と思われる。

また、実際の発達相談が、保育者の次の保育活動にどう繋がっているかについての検証も必要と思われる。筆者は、2011年度からは、発達相談の効果の検証を視野に発達検査を終えた後に園を訪問し、保育観察と保育者への助言を行うことにした（2012年度はこれから訪問する予定となっている）。訪問では、C児の補助をしている保育者のC児へのかかわりに変化が見受けられた。7月の発達相談での観察場面では、補助の保育者は、C児とかかわる際どこまで受け止め、どこを求めながらかかわったら良いか迷っており、C児と追い掛けをするような遊びではC児とスムーズにやりとりができたが、砂場などでの遊びでは、C児の遊びを手助けするタイミングの調整がうまくいかず、やりとりが途切れてしまうことがあった。

しかし、発達相談後の訪問では、補助の保育者はC児とのかかわりに躊躇する様子がなく、

寄り添う部分と求める部分がはっきりとして、保育活動にもメリハリが見られた。また、C児の遊びに入るタイミングや手助けをするタイミングも良く、やりとりが継続できる場面が多かった。補助の保育者も自ら、発達相談を経て、日頃の保育活動で悩んでいることの問題が解決できたが、できればこのような発達相談が1学期に少なくとも2回あってほしいとの要望を出していた。10月の園への訪問では、上記のようなやりとり以外に補助の保育者と子どもの変化及びこれからのかかわりについても話すことができた。

上記の2011年度の発達相談後の再訪問の様子により、発達相談を終えた後の事後検証作業が大切であることが分かった。

上記の内容を踏まえ、2011年度の発達相談の内容を図4に示した。図4に示したように、発達相談とその事後検証を通して、保育者及び保護者支援と保育園全体への支援を視野にいたれた発達相談以外に、子どもの就学に向けての相談支援も必要となる。現在多くの特別支援教育の場では、すでに保育所及び幼稚園の段階における障害児の支援が重要であることを認識し、幼稚園、保育所と連携して障害児支援を行うための小1プログラムを行っている。K園での発達相談においても、就学を控えている子どもの発達相談では、親と保育者に就学に向けた動きについて確認を行いながら助言を行っているが、筆者が実際就学先の小学校教員との連携はまだしておらず、小学校教員との連携が今後の課題として残っている。

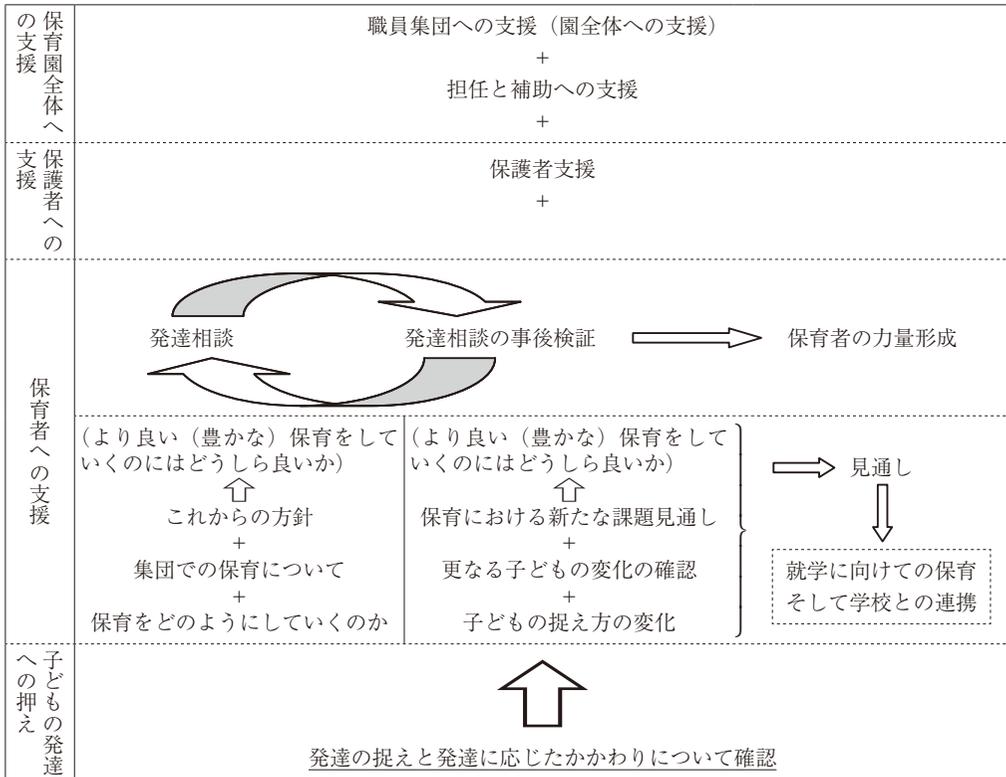


図4. 発達相談の内容

文 献

- 木原久美子（2011）. 巡回発達相談による「気になる」子どもの保育支援：発達相談としての力量形成のための試論. 帝京大学心理学紀要 No15. 39-52.
- 丸山美和子（2006）. 保育所保育における「発達診断・相談」の今日的意義と課題. 仏教大学社会福祉学部論集.
- 西村章次（1979）. 『実践と発達の診断』（実践と発達の診断—障害児の発達と育児・保育・教育実践. ぶどう社.
- 西村章次（1996）. 『自己対象反応の傾向からみられた知的障害児と自閉性障害児の発達の、臨床的研究』. 風間書房.
- 権明愛・西村章次（2005）. 「N-QZW発達診断用具」使用結果の検討—第一次統計分析、中国の子どもを対象に—. 埼玉大学紀要教育学部（教育科学 I）No54. 1. 121-131.
- 佐伯文昭（2010）. 保育所における発達相談—今日的意義と課題—. 関西福祉大学福祉学部紀要. No13. 87-94.