

# 國學院大學學術情報リポジトリ

## 幼児期における教育相談の意義についての一考察

|       |                                                                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>公開日: 2023-02-06<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 結城, 孝治<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.57529/00001365">https://doi.org/10.57529/00001365</a>                       |

# 幼児期における教育相談の意義についての一考察

結城 孝治

## 【要旨】

本稿は、未だ開発途上といえる幼児期の教育相談について、平成20年に発刊された「生徒指導提要」を参考にしながら、幼児教育における教育相談のあり方についての検討を行ったものである。「生徒指導提要」については児童生徒をその対象として作成された歴史的経緯があり、幼児期の教育相談への応用可能性を、幼児期の発達特性、子どもたちの現状・保護者の現状、及び幼児期の教育の特徴を踏まえて、考察を行った。結論としては、「生徒指導提要」における教育相談の理念については、幼児教育においても共通した理念として援用可能であるが、実践面においては、小学校以降の学校教育とは異なる幼児教育の特色を踏まえ、子どもの問題のみならず、保護者が抱える問題に重点がおかれたものになる可能性が高いことが示唆された。また、今後、幼児期の教育相談の実態調査についても実施し、幼稚園教員養成教育への再反映の必要性も示唆されることになった。

## 【キーワード】

幼児教育 教育相談 生徒指導提要 保護者支援 カウンセリングマインド

## はじめに

近年、子どもを取り巻く状況は年々深刻化し、子どもの心の問題、教育の危機が叫ばれるようになってきている。少年が加害者・被害者となる事件は、マスコミにおいても連日のように取り上げられるようになり、少年の粗暴化・暴力化といったこともよく耳にするようになった。小学校における暴力行為は増加傾向にあるという。また、いじめや不登校の問題についても、教育現場の日頃の努力とは裏腹に、減少していく傾向は見られない（文部科学省, 2015）。

このような問題に対し、平成7年度から、臨床心理士等の資格をもつ専門家を「スクールカウンセラー」として学校に配置することになった。教員養成カリキュラムにおいても、平成10年の教育職員免許法の一部改訂によって、「教職に関する科目」の単位数が増加し、小・中学校の教員免許を取得する場合、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」については4単位必須となった。また、幼稚園教諭免許においては、「幼児理解の理論及び方法」ならびに「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む）」の理論及び方法が含まれることになった。そして、平成31年度より、教職科目「教育相談」が、教職課程のコアカリキュラムに含まれることになった。これによって、全国の教員養成を行う機関において、共通したカリキュラムがつく

られることとなり、全ての教員が、幼児、児童生徒の心の問題を適切に理解し、対応することできるようになることが期待されることになる。

しかし、その一方で、学校教育における教育相談の展開の歴史を顧みると、主として、その対象は、児童生徒の問題行動を意識したものが多い（仙崎, 1991）。一方、児童生徒を対象とする教育相談とは異なり、幼児を対象とする幼児教育分野での教育相談の位置づけについては、理論的側面、また実践面において、現状では十分議論がされている状態とは言えない（長谷部・大野, 2017）。現時点において、児童生徒を対象とする「生徒指導提要」にあたる、公的な刊行物として幼児期の教育相談について記載されている基本書は存在していない。

現状、教育相談は、社会的背景に翻弄される児童生徒の問題や課題を中心に、生徒指導の一環として組みあげられてきた教育活動であると考えられる。幼児期の教育も、学校教育に属するものであり、児童生徒における教育相談と同様に議論されなければならないはずである。現代社会において、教育相談の対象となる幼児を巡る問題や課題とはどのようなものであるのか。本論においては、生徒指導の一分野である教育相談を、概念およびその展開を整理したうえで、幼児教育の分野において教育相談という教育活動をどのように位置付けていくのか、幼児期の子どもの現状および子育ての現状を踏まえ検討していく。特に、2010年に刊行された、児童生徒を対象にする「生徒指導提要」を参考にし、幼児期の教育相談にどのような点において応用可能であるのか、また、幼児期における独特の問題とは何であるのかを整理していきたい。

## 教育相談とは

### 1. 児童生徒における教育相談

#### 1) 教育相談とは

教育相談とは、Educational Counselingの訳語であり、まさに相談（counseling）をその手段として用いた、教育に関わる問題や課題について、幼児・児童生徒を援助する過程である。文部省（1981）は、教育相談を、「一人ひとりの子どもの教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましいあり方について助言指導することを意味する。言い換えれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助をはかろうとするものである」と定義している。また、中学校学習指導要領解説（文部科学省, 2008）には、「教育相談は、一人一人の生徒の自己実現を目指し、本人又はその保護者などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かして、教育相談的な配慮をすることが大切である。」とされている。さらに、高等学校学習指導要領解説（文部科学省, 2009）においては、「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましいあり方を助言することであり、この場合の教育とは、教科学習に限ったものでなく、子どもの人格や心身の健康を育成することも含み、人間育成に関わる幅広い

教育活動全体を指す」とされている。2010年に刊行された「生徒指導提要」においては、「教育相談とは、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助をはかるもの」であると定義されている。

このように、教育相談とは、教育上の問題全般にかかわり、子ども達一人一人の発達に即し、人格や心身の健康の育成を含んだ、子どもの自己実現を目指した教育活動のことを指すものと考えられる。

教育相談は、学校や各県、市町村の教育委員会や教育センターなどで直接、相談者と面談して行うものの他に、子ども電話相談やいじめ電話相談、ネットトラブル相談といった電話相談、さらにはメールやFAXでの相談も増えている。教育委員会や教育センターにおいては、臨床心理士の専門家を配置しているところも多い。また、上記のような教育委員会や教育センターで行う教育相談と分けて、学校で行う教育相談については、「学校教育相談（School Counseling）」と称されている。本論においては、学校以外の組織において行われる教育相談と比して論じる場合には、「学校教育相談」という用語を使用するが、それ以外の場合においては、総じて「教育相談」という用語を使用することにする。

## 2）教育相談の組織体制と機能的役割

「生徒指導提要」によれば、教育相談は、上述のように教育活動の一環であり、特定の教員が負担するのではなく、教員組織全体で協力して取り組むべきものとされている。校内組織体制の中では担当する教員が配置され、その役割としては、①学校担任・ホームルーム担任へのサポート、②校内への情報提供、③校内及び校外の関係機関との連携調整、④危機介入のコーディネート、⑤教育相談に関する校内研修の企画運営、⑥教育相談に関する調査研究の推進などがあてられている。校内組織体制の中で担当を任せられる教員の役割は、このように、児童生徒の諸般の問題に関わり、校内外のコーディネーターの役割を担っていると考えられる。

学校内において行われる教育相談の独自の特質として、①早期発見・早期対応が可能、②援助資源が豊富、③連携の取りやすさ、の3点があげられている。日頃、児童生徒とのかかわりが深い学校教育現場においては、日常の児童生徒の言動、態度の小さな変化からも、子どもが抱える問題に気づくことが可能であり、早期発見・早期対応を試みることができる。また、学校には、担任教員の他に、児童生徒と接する機会の多い養護教諭、生徒指導を担当する教員やスクールカウンセラーなど、多様な角度から児童生徒の現状を把握し、それぞれの立場・役割から援助をすることが可能な体制となっている。さらに、校内分掌の組織化によって、児童生徒の諸般の問題に対し、教育委員会、医療機関、児童相談所などの外部機関との連携を作ることにも可能となっている。

学校内においては、それぞれ固有の2つの機能的役割がある（牟田, 2007）。その一つは、教員（養護教諭含む）が行う教育相談であり、もう一つは、臨床心理士等の専門資格を有したスクー

ルカウンセラーが行う教育相談である。両者は、それぞれ問題を抱える事例の特徴によって、役割分担・連携しあいながら、相談業務にあたっている。一般的には、教員があたる教育相談においては、児童生徒の日常的な生活指導、学習面での相談や、諸般の問題行動が生じないよう開発的役割や予防的役割を担い、スクールカウンセラーの教育相談においては、不登校や学校適応上の問題を抱える児童生徒に対しての問題解決的・治療的な側面からその役割を担っていることが多い。しかしこの役割分担についても、学校内においては峻別されたものではなく、両者の連携は密に行われ、一人一人の児童生徒に対して、学校全体で取り組んでいるものである。

### 3) 教育相談の対象者

斎藤（2015）によれば、教育相談の対象となるものは、問題を抱えている児童生徒に限らず、児童生徒一般に対しても、その対象者として捉えるべきであるという。教育相談の具体的内容によっては、人間関係の問題や学級への適応の問題ともなれば、単に個人的なものとして対応するものでなく、学級や学校全体の問題として捉えるべき問題であるからである。この点については、教育相談と生徒指導との関係をどう理解するのかという点と絡んでくる。両者の関係は、「個人指導か集団指導か」という問題に置き換えられて論じられることもあるが、「児童生徒の問題行動の発生から改善」という連続的な過程と捉えれば、教育相談においても生徒指導においても、個人と集団に対しての教育的介入は機能連携的に行われるものと思われる。

また、その問題の特質によっては、児童生徒の保護者や家族もその対象となりうる。児童生徒と家庭で長い時間を過ごすため、その影響も大きく、保護者や家族の理解と協力を得ながらでなければ、根本的な問題解決には導かれないからである。

### 4) カウンセリングとカウンセリングマインド

相談（counseling）は、文字通り「カウンセリング」である。カウンセリングは、臨床心理学の一分野であり、多種ある心理療法の中の一つとして考えられている。カウンセリングは、1960年代にロジャーズ（Rogers, C. R.）の来談者中心療法に端を発するが、日本の学校教育現場で本格的にカウンセリングの手法が取り入れられるようになったのは、1980年代以降といわれている（春日井, 2006）。

来談者中心療法においては、治療の前提として、まずはクライアントの内的世界の理解から始める。カウンセリングにおいては、カウンセラーとクライアントとの関係は、他の心理療法と比べて、「治療者（治す者）と患者（癒される者）」という固定した関係でなく、クライアントが抱える問題に対して、協力者という関係になる。カウンセリングの目的は、カウンセラーがクライアントを治療したり、問題をカウンセラーが解決したりするというものでなく、「クライアントが自ら立ち上がっていくのを援助するのが目的」であり、「クライアントが自分の中にある自己成長力、自己治癒力をもっともスムーズに働かせるように導くこと」である（本多, 1995）。



カウンセリングは、心理療法の中の一つの専門技法であり、独自の人間観、治療観、発達観をもった心理学的治療理論である。したがって、教育相談においてカウンセリングの技法や思想を導入する必要性があったとしても、学校教員がカウンセラーの役割そのものを担うことはできない。しかし、そうであるからといって、児童生徒の心の問題は専門家に任せればよいということにはならない。上述のように、日頃から児童生徒と接する機会のある現場教員こそが、児童生徒が抱える心の問題に早期に気づき、対応できる存在なのである。そこで、カウンセラーがクライアントに向き合う基本的な態度が、生徒指導・教育相談を行う教員の姿勢の中に必要とされるようになった。このような態度は、一般的に「カウンセリングマインド」といわれている。

1981年の「生徒指導の手引」から2010年の「生徒指導提要」にかけて、「助言指導」から「援助」へと、教育相談の根幹となるかかわりの概念が変化している（上野, 2011）。これは、指導や助言のみによって、児童生徒の心の問題に対処できるわけではなく、合わせて児童生徒の自己指導力、もしくは自己解決能力を援助するという姿勢が重要となってきたことを表している。「カウンセリングマインド」という概念に、厳密な定義は存在していないが、①無条件の積極的関心あるいは受容的態度、②共感的理解、③自己一致、④傾聴といった態度・姿勢をもって他者に接することをいう。西原（2003）は、カウンセリングマインドの基本に、相手との信頼関係を築き、その相手の立場にたって出来事を考え、その相手のありのままの姿を受け止め、相手の心に応答すること、を据えている。このような子どもに接する姿勢は、教育相談における「援助」の概念と一致すると考えられる。

## 2. 教育相談の歴史的展開

### 1) 学校教育現場への導入

わが国においての教育相談の始まりは、大正初期にまでさかのぼる（文部省, 1990）。「生徒指導資料第21集」によれば、当初は民間施設において、子どもたちの個人的な適応上の問題や職業選択についての相談や指導から始まった。昭和22年（1946）年、児童福祉法が制定され、各都市に「児童相談所」が設置されるようになった。

このような活動とは別に、昭和20年代に、アメリカのガイダンス理論が中学校教育現場に導入され、「ガイダンス」は「生徒指導」と訳されることになった。当時の生徒指導の概念としては、「児童生徒が、自己の能力、興味、性格特性などについての理解を深め、生活環境のいろいろな事態における適応上の問題について、自主的な判断力を養い、社会的自己実現ができるよう援助するというもの」であった。そして、その具体的な援助方法として、カウンセリングの技法が着目されたのであった。しかし、戦前から教育相談は学校教育現場において知られるようになってはいたが、カウンセリングという手法に偏ったため、なかなか教育活動の一環としては定着していかなかったという。

1947年、「教育基本法」及び「学校教育法」が制定され、新たな教育制度が発足し、生徒指導

が学校教育の中で重要な役割として位置づけられた。その後、1965年に「生徒指導の手びき」が刊行、1981年に「生徒指導の手引」と改訂されている。その背景には、戦後、不安定な社会情勢のなか、少年たちの非行の問題が著しくなったことが挙げられる（図1）。

このような社会的な背景により、教育相談は学校教育現場に導入され、おおむね各学校の校務分掌においては、生徒指導の一分野に明確に位置づけられることになった。しかし、その方法論的背景についての理解が、学校教育の手法と異なる点があったため、教育相談の「個別指導の方法」についての理解がなかなか進まなかったようである。その理由について、下司（2012）は、「生徒指導担当教師からは『教育相談は生徒を甘やかしている』、『生徒の言いなりになっている』などと見られることが多かったのである。また、教育相談に熱心な教師の中には、教育相談の専門機関で用いる心理療法の技法を、そのまま学校現場に取り入れようとして周囲からの反発を招くこともあった」ためではないかと説明している。同様の見解は、花井（2006）においても見られる。

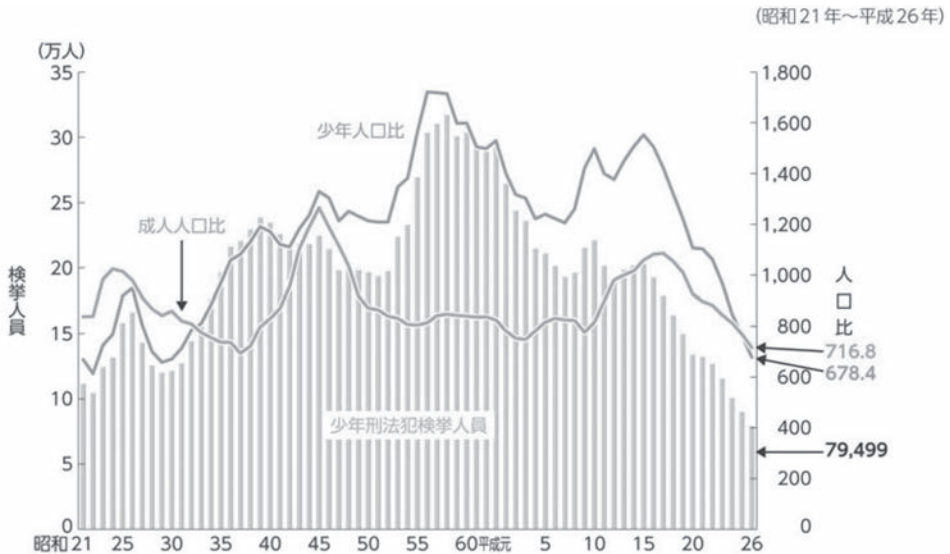


図1 少年による刑法犯の動向

（平成27年度 犯罪白書 より）

## 2) 生徒指導と教育相談

上述のように、当初、教育相談に対する現場の誤解は、生徒指導の中にどう教育相談を位置づけるかという問題にあった。下司（2012）によれば、「生徒指導は、生徒一人ひとりの全人格的な発達をめざすものであるが、大きく2つの側面に分けて考えることができる。1つは生徒の人格あるいは精神的健康をより望ましい方向に推し進めようとする指導であり『積極的な生徒指導』

といわれ、すべての生徒を対象に行われる。もう1つは、適応上または心理的な問題をもつ生徒を対象とする『消極的な生徒指導』であり、いわゆる問題行動のある生徒に対する指導である。教育相談は、この2つの側面の双方に関連するが、その形態は個別指導が中心である。児童生徒の悩みや困難は、個人により異なり集団指導では解決が困難なため、教育相談が導入された」のである。

このような対立が生じた原因は、児童生徒に対する教育観や発達観の差異によるものと考えられる。子どもの発達・成長はいかにして生じるのか、という大きな問いに対する考え方の違いを表している。積極的な指導を重視する立場では、子どもは大人の適切な導きや教えによって発達・成長するという価値観による思考傾向が強く、他方、消極的指導や相談（カウンセリング）を重視する立場では、子どもの内発的な力によって発達・成長は生じるという価値観による思考傾向が強いものと思われる。

さらに、かしま・神田橋（2006）は、別の観点から生徒指導と教育相談との対比的な考え方について、「学校の文化は教え、指導する発信の文化である。それに対して、心理臨床の文化は傾聴し、理解しうる受信の文化」と説明している。そもそも、学校文化と臨床心理学を学問ベースとするカウンセリングとは、方法論的価値観が異なるのである（表1）。

しかし、「指導」という視点と「援助」という視点は、決して対立するものではない。援助は指導の前提として存在し、指導の中に援助は含まれていると考えられる。さらに、援助という子どもへの教育的かわりの前提には、子どもの意思＝主体性を尊重する（受容）という教育観が存在し、受容から援助、そして指導へと包含的な関係がそこには存在すると思われる。かしま・神田橋（2006）は、「受容」は心理的態度であり、子どもの生活の現実からその意味を読み解こうとする姿勢であるとし、「受容」は心的領域に限り、行動領域まで及ぶことはないという。そのような教員の姿勢を前提にし、指導によって子ども一人ひとりの全人格的な発達が促されることが考えられる。したがって、実際に、学校文化の中で、規則に反する行動については、「指導」を行わなければならない。その一方で、なぜそのような行動を行ったのか、その意味を探ろうとする姿勢を教員は失ってはならないのである。

「指導」は本来、児童生徒の自主性を前提にして成り立つものであることを忘れてはならない（城丸, 1984）。児童生徒の自主性を尊重する指導は、児童生徒の内面の自由を尊重することを前提にしてこそ成り立つ。「受容」とは、ひとりの人間として尊重されていると感じられるような温かい態度であり、心の内面の自由が保障され、その回復を援助する前提となるものなのである。つまり、「受容」によって児童生徒の自主性が保障され、その上に「指導」が成立すると考えられる（高垣, 2006）。



表 1 学校文化と臨床心理文化の対比

| 旧来の学校文化         | 旧来の臨床心理文化      |
|-----------------|----------------|
| 集団              | 個人             |
| 行動              | 心理             |
| 外界の現実の重視(客観的現実) | 内界の現実の重視(心的現実) |
| さまざまな生活の場       | 面接室・遊戯室        |
| 指導              | 援助             |
| 臨機応変            | 定期的            |
| 課題解決型           | 内的プロセス重視型      |
| 日常的             | 非日常的           |
| 学年・学年の区切り       | 時間的流れが、本人の成長待ち |
| 学習目標の実現         | 自己実現的          |
| 過去・未来志向的        | 今・この実在的体験の重視   |
| 平均的能力の獲得        | 個性的実在感覚の獲得     |
| 男性的             | 女性的            |
| 修復・除去モデル        | 症状の意味・目的の探究    |
| 競争原理的           | 共感と関係性の原理      |
| 一元的             | 多元的            |
| 規範的             | 非規範的           |
| 意識的             | 無意識的           |
| 適応的             | 自己探求的          |
| 教えることの重視        | 自己発見の重視        |
| 何を学ぶか           | いかに学か          |
| 最低基準としての知的学習    | 意味ある人生の獲得      |

(定森, 2005 より作成)

### 3) スクールカウンセラーの導入

平成19年（2007年）、教育相談等に関する調査研究協力者会議において、「児童生徒の教育相談の充実について―生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり―（報告）」が提出された。そこにおいては、相次いだ児童生徒のいじめによる自殺という社会問題に応じるかたちで、児童生徒に対する心のケアのあり方が再度見直され、スクールカウンセラーの役割について検討が行われている。

本報告書においては、児童生徒をめぐる現状について、家庭での教育力、地域の機能の低下を問題視するとともに、児童生徒が抱える問題の多様化と深刻化が起きているという。そしてその要因となる社会的な背景については、「物質的な豊かさにあふれ、高度情報化、都市化、少子高齢化、核家族化や夫婦共働きの進行などの現代社会の大きな変容」が生じていると捉えている。そのような児童生徒の多様化・深刻化する問題に対し、教育現場の教員は、寝る間も惜しまず必死に対応し、現場教員の疲弊感も深刻な状態になっているという。そして、児童生徒、及び現場

教員の問題に対して、「様々な悩みを抱える児童生徒一人一人に対して、きめ細かく対応するためには、学校とともに、多様な専門家の支援による相談体制をつくっていくこと」が望まれると提言を行っている。このように、社会の不安定さに影響を受けた、児童生徒の問題の多様化・深刻化、および現場教員が抱えるストレスへの対応も含め、専門職（スクールカウンセラー）への期待が増していくことになった。

#### 4) 「生徒指導提要」の発刊（2010年）

平成22年（2010年）、「生徒指導提要」が発刊された。1981年の「生徒指導の手引」以降、生徒指導及び教育相談に関しての基本書に大きな改訂がなされたわけである。

生徒指導の意義として、「生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指す」ものであるとし、「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで、学校教育において重要な意義を持つ」ものであると位置づけている。

また、学びの主体として児童生徒を捉える視点から、自己決定や自己選択を尊重し、「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」とも記述されている。上野(2011)は、1981年の「生徒指導の手引」と2010年の「生徒指導提要」の生徒指導の意義の捉え方について比較し、「生徒指導提要」においては、より自己指導力の重要性を強調し、児童生徒にもともと備わっている自己選択の力、自己決定の力を発達段階に応じて、伸ばしていくという内発的な要因に着目するようになったとしている。

このような生徒指導における児童生徒の内発的な力を重視する視点は、教育相談においても同様に引き継がれている。教育相談については、「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」とであると明記している。また、教育相談の実施者については、「特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものではない」と明記している。

また、対象も、生徒指導と同様に、すべての児童を対象とするという教育活動である立場を示している。「教育相談はすべての児童生徒を対象にします。いじめ、不登校、非行などの問題を抱える児童生徒、また、学習や対人関係、家庭の問題等で不適応感を持ち始めてきているが、まだ非行や欠席などの具体的な行動には表れていない児童生徒、さらには、表面上は特段の問題なく元気に学校生活を送っている多数の児童生徒を対象として、学校生活への適応とよりよい人格の向上を目指して行う」ものであるとしている。

一方で、生徒指導と教育相談の関係については、「学校教育は、集団での活動や生活を基本とする」としつつ、「教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図る

うとするのに対して、生徒指導は主に集団に焦点を当て、行事や特別活動などにおいて、集団としての成果や変容を目指し、結果として個の変容に至る」という考え方が示されている。「生徒指導提要」においては、一度、生徒指導と教育相談の役割について分けながらも、「教育相談の機能が発揮されるためには、学校が一体となって対応することができる校内体制を構築し、かつ、整備していくことが必要」とし、双方の関係は、相互に補完しあうものであり、個と集団への指導もしくは相談（援助）は、個から集団へ、集団から個へと影響を及ぼし合うという捉え方をするものと解釈できる。

学校内の体制づくりとしては、教員が中心となりながら、教員が一人一人の児童生徒と向き合えるような条件整備が求められるという。そのためには、「全校を挙げて、教育相談を効果的に推進するためには、その中心となって連絡や調整等を行う部・係・委員会等の組織が必要であり、組織内の分掌として、その役割と責任を明確にして、相互の関連が十分に図られるようにすることが必要」であるとしている。

「生徒指導提要」においては、児童生徒の課題について、どのようなものをその対象として捉えているのか、「Ⅱ 個別の課題を抱える児童生徒への指導」から整理してみる（表2）。

表 2 児童生徒の個別課題からみた教育相談内容の例

| 項 目                |
|--------------------|
| 発達に関する課題と対応        |
| 喫煙・飲酒・薬物乱用         |
| 少年非行               |
| 暴力行為               |
| いじめ                |
| インターネット・携帯電話に関わる課題 |
| 性に関する課題            |
| 命の教育と自殺の防止         |
| 児童虐待への対応           |
| 家出                 |
| 不登校                |
| 中途退学               |

児童生徒の個別課題からみられる教育相談の対象となる問題は、特別支援を必要とする児童生徒の適応や学習面に関わる問題から、いじめや不登校、中途退学といったまさに教育現場で発生する課題、インターネットトラブルや非行といった社会性の問題、さらには、暴力行為や飲酒・薬物乱用といった犯罪・触法・虞犯行為等、多岐にわたっている。また、「Ⅱ 個別の課題を抱える児童生徒への指導」の内には含まれていないが、進路指導も教育相談のうちに含まれている。これらの問題は、幼児期から児童期、思春期、青年期にかけて共通して発生する可能性のあるものから、児童期から思春期にかけて発生する可能性が高いものなど、子どもの発達課題と関連づけて、相談内容の特色が現れてくると考えられる。

以上、教育相談に関して、学校教育のなかでどのように位置づけられてきたのかについて、概念的整理と歴史的概観を行ってきた。教育相談が、教育活動として重視されていく歴史的過程においては、明示的にも暗黙的にも、何を教育相談の対象として捉えるのか、つまり、子どもの心の問題や発達課題に即して何に焦点を当ててきたのか振り返ってみれば、児童期から青年期（児童生徒）にかけての問題や課題であることは明らかであろう。しかし、幼児期の教育は、学校教育法に位置づけられる幼稚園において行われるものであり、保育所においても、保育所保育指針には「養護及び教育を一体的に行うこと」と明記されていることから、認定こども園含め、幼児期の就学前施設における、教育相談を幼児期の教育の中にどう位置づけるのかについては重要な課題である。

## 幼児期の子どもを巡る現状

### 1. 保護者の現状

保護者の現状について語られるとき、いくつかのキーワードがあげられる。例えば、児童虐待、育児不安、モンスターペアレント、などがその例である。

子どもにとって、最もよき理解者であってほしい、と願われる大人は、他でもなく子どもの保護者であろう。幼稚園や保育所で、今日あった楽しかったこと、発見したことなど、お迎えにきた保護者に嬉々として話し、笑みを浮かべて耳を傾ける保護者の姿は容易に想像できるものである。また、他の子どもとけんかしたことや、保育者（幼稚園教員、保育士、保育教諭）から注意を受けたことなど、子どもが自発的に保護者に話したがないことも、保護者は、わが子の様子を察知し、子どもが話し出すのをじっと待つ姿も、特別な親子関係ではない。一昔前であれば、「子どもを守るのが親の務め」であった。

しかし、現代社会においては、わが子への基本的な世話を放棄してしまったり、生活の中での不満をそのまま子どもに怒りとしてぶつけてしまったり、また「子どもを守る」の意味が最近では異なって理解され、わが子のことだけを守るという姿勢を示す親たちが目に付くようになった（楠, 2008）。育児と家事に追われ、閉塞感を感じている子育て中の母親は多い。いつ自分が子どもを虐待してしまうかわからない、という心配を抱えて育児をしている親も多い（大日向, 1999）。

現代日本社会においては、まずは、親自身が自分の生活を守らなければならないということも事実である。保護者を巡る社会的状況は、ここ数年回復傾向の兆しは示しているものの（図2）、先行き不透明感は依然続いている（図3）。それは、雇用や所得にも影響を与えている（図4）。また、国税庁の調査（民間給与実態統計調査）によれば、年収300万円以下の人口は、平成14年度から増え始め、ここ数年大きな変化はないものの、人口の40%程度を占めているという。しかし、生活を支えるために女性が就労しようとしても、保育所等の施設での預け先がきまらず、仕事につくことが難しい。また、保護者の「教育力」「養育力」の低下が言われるが、地域による子育て機能が低下し、保護者に子育ての役割が一極集中化したことが要因とも考えられている。父親の協力もなく、母親1人で育児を行う状態について、「ワンオペ育児」という造語まで生まれている。さらに、子育てをめぐる価値観が多様化し、「これがわが家のやり方」への固執が生じ、保育者や保健師からの助言等に全く耳を貸さない保護者や、育児雑誌に依存し何冊も読みふけ、その通りにわが子が育たないと途端に不安になり、小児科に駆け込むという事態さえ起きているという。

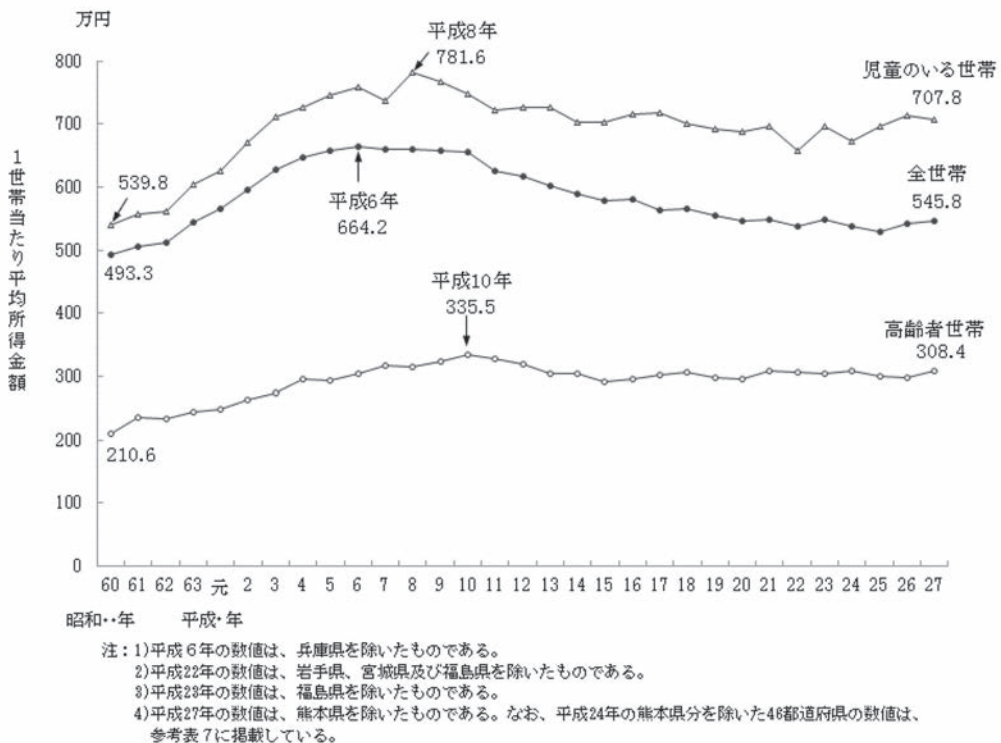


図2 各種世帯の1世帯当たりの平均所得金額の年次推移

（平成28年度 国民生活基礎調査状況 より）



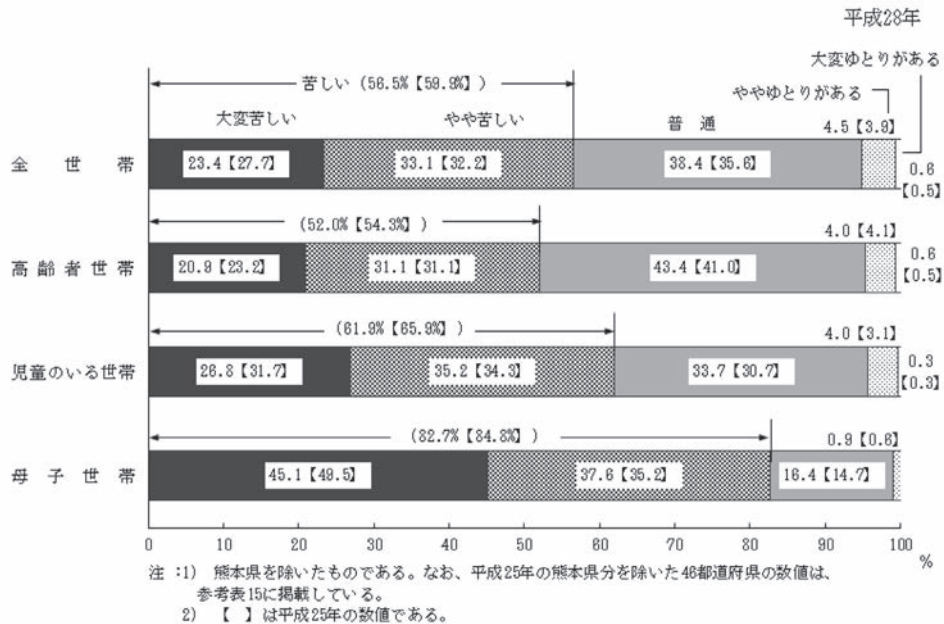


図3 各種世帯の生活意識

(平成28年度 国民生活基礎調査状況 より)

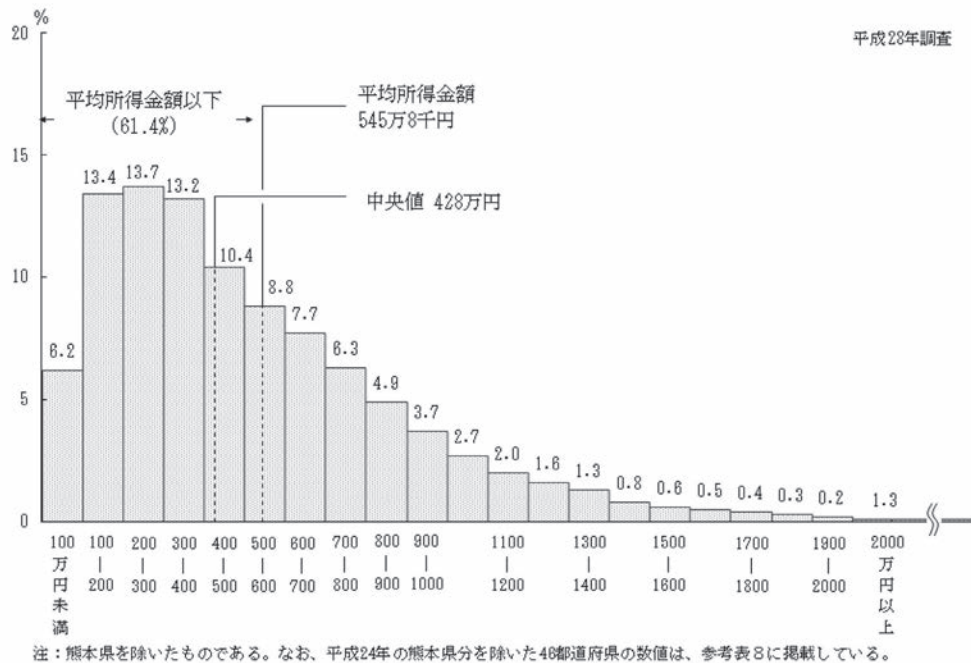
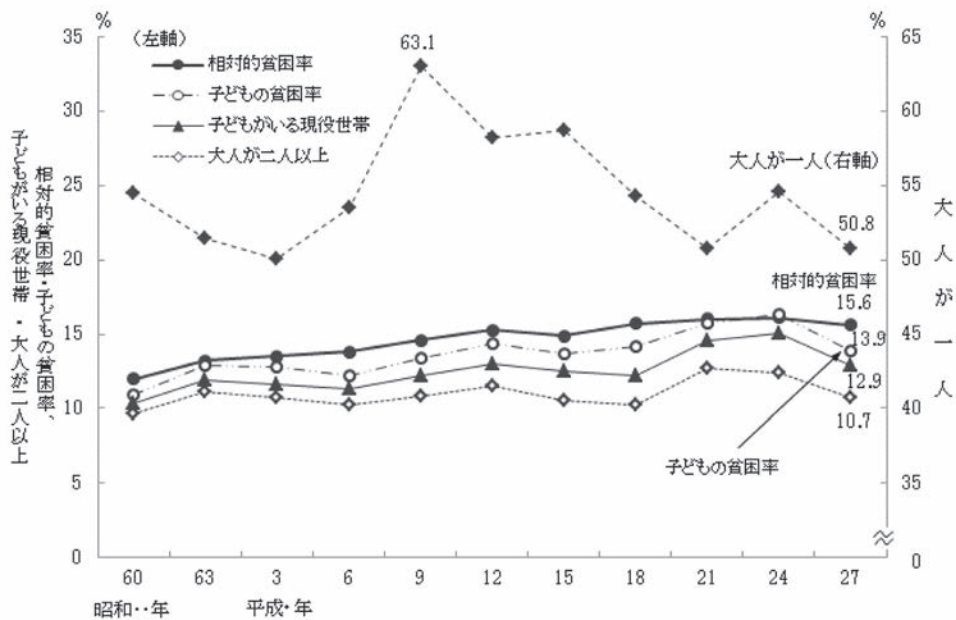


図4 所得金額階級別世帯数の相対度数分布（子どもがいる世帯）

(平成28年度 国民生活基礎調査状況 より)

このような保護者が抱える育児等の問題の背景には、社会・経済的な不安定さに起因するものも多いと考えられている。厚生労働省の同調査によれば、平成27年度において、日本の相対的貧困率は、15.6%となっている（図4）。また、同調査においては、平成24年度調査結果までは、子どもの貧困率（16.3%）は増加傾向にあった。この問題については、社会的な注目も集め、民間団体の慈善的な援助や公的施策により、平成27年度においては、13.9%と若干低下はしている。湯浅によれば、貧困状態に陥る経緯は、決して自己責任論で説明される問題ではないという（湯浅, 2008）。様々な要因が連鎖的に絡み合い、教育や社会から排除され、さらに、自己肯定感や自尊心が奪われ、自分自身からも排除された結果であるという。現代社会においては、大多数の人が、その状態に陥る危険性があるという指摘もある。そういう現状の中で、幼児期の子育てがすすめられているのである。



- 注：1）平成6年の数値は、兵庫県を除いたものである。  
 2）平成27年の数値は、熊本県を除いたものである。  
 3）貧困率は、OECDの作成基準に基づいて算出している。  
 4）大人とは18歳以上の者、子どもとは17歳以下の者をいい、現役世帯とは世帯主が18歳以上85歳未満の世帯をいう。  
 5）等価可処分所得金額不詳の世帯員は除く。

図5 貧困率の年次推移

（平成28年度 国民生活基礎調査状況 より）

## 2. 子どもの現状

特に幼児期に限ったことではないが、児童虐待については深刻化の一途をたどっている。児童虐待の統計を取り始めて以来、前年度比に対して減少した年度はない。平成12年5月に「児童虐待の防止等に関する法律」が公布され、児童虐待の定義が明確化された。平成27年度、児童相談

所の対応件数は10万件を超え、10年前と比して3倍に増えている（厚生労働省, 2016）。同法第6条において、「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに（中略）福祉事務所・児童相談所（中略）に通告しなければならない」とされているため、社会での児童虐待についての認識が広まったことが増加の原因という説もあるが、生命、成長・発達の保障が子どもの近親者によって脅かされていることには変わりはない。

また、幼児期における統計的な数値は、現在のところ公的には示されていないが、文部科学省の調査によれば、学齢期以降において、学習面又は行動面で著しい困難を示す通常学級に在籍する子どもは、6.5%に及ぶという（文部科学省, 2012）。小学校入学後に、急に、このような特徴を示すことはないかと推測されることから、幼稚園、保育所等の就学前施設においても、このような子どもたちは、何らかの困難を抱えながら生活していたことは想像できる。

## 幼児期の教育とは

### 1. 幼児期の特性

幼児期は、自立歩行が開始される乳児期と比して身体運動機能が飛躍的に向上し、言語を流暢に使えるようになり、自分の思いを言葉にのせ他者と交渉が可能となり、初歩的な概念を用いながら思考が可能となってくる時期である。また、基本的生活習慣（身辺自立：睡眠、食事、排泄、着脱、衛生等）も自立し、生活に関しては自分のことは自分でできるようになってくる。とりわけ、乳児期から幼児期にかけて、自我の成長が著しい。「自分」という存在に気づき、自分ができそうなことを見定め、果敢に挑戦し、目的意識をもって活動に取り組み、達成感を味わう。また、自他の比較を行うことも可能となり、それによって競争心が育つ一方で、傷つくことも多い時期でもある。社会生活に必要な善悪に関する観念や、道徳心なども芽生えはじめ、身近な地域や大人の社会的活動に対しての興味関心を持ち始め、社会性の育ちも著しい。

しかし、まだ保護者や保育者の援助は欠かせない。基本的生活習慣が自立したといっても、親の庇護のもと衣食住については依存しなければならない。思考や道徳的判断についても、客観的な視点から考えることは難しい。また、葛藤や混乱等の自身の内面世界を言葉で表現することはまだ難しい。

### 2. 幼児期の発達課題

エリクソン（1973）によれば、幼児期前期においては自律性が、幼児期後期においては積極性が、発達課題となっている。

#### 1) 自律性

幼児期前期は、筋肉系の成熟とともに、自己の身体の制御が課題となる。特に、排泄の自立が大きな課題となる。エリクソンによれば、「この段階の総括的な意義は、筋肉系の成熟、その結果得られる『つかまえておくこと holding on』と『手放すこと letting go』というはげしく葛

藤しあう無数の行動パターンを強調させる能力（と同時に体験される無能力）そしてまた、未だ著しく依存的な子どもが自分の自律的な意志に付与しはじめる過大な評価にある」という。

排泄の自立は、それまで自然と流れ出てしまった排泄物を、意識的に溜めたり出したりするという自分の身体に生じる生理的な作用を、意思によって制御することを獲得することを意味する。つまり、これによって「自分が」「自分で」「自分の」という、自己意識が芽生え始めると考えられている。排泄の自立に関しては、子ども自身がトイレで行いたいという自発的な成長というよりは、むしろ、親側の「しつけ」としてすすめられていくことが多い。自分の意思で何かをしたという衝動と、親側のしつけとしてやらされることとの間で、自律心の裏返しとして強い反抗心が生まれる。また、他の身体機能の制御と同様に、腸や膀胱の制御も一路順風にいくわけではなく失敗も多い。「自分」という意識が育ってきているため、自分の身体の制御がままならない状態においては、自身に無力さを痛感（恥じらい）することになる。同時に、親の目（評価）を気にかけるようになる。親愛なる親（前段階において親との間に基本的な信頼が確立されている）から、この失敗した自分がどう見えているのか、親が望む自分（適切な場所で排泄ができる自分）ではない自分を、果たして受け入れてくれるだろうかと不安になる。親のしつけの力が強すぎれば、委縮した自己を形成し、逆に弱ければ、失敗を繰り返す自己に対して無力感を覚え、否定的な自己や、卑下する自己を形成していくことになる。

「自分が」「自分で」「自分の」という自己が形成されるこの時期においては、排泄の自立に限らず、基本的生活習慣の自立が課題となる。自分で食事をし、服や靴の着脱を行い、洗面や手洗い、歯磨きを行い、「自分でやれた」という自信を獲得していくことになる。この自信はまだ親の望みの範囲内、すなわち親がこうしてほしいことを感受しそれができた自分、という域でのものである。実際「自分でやれる」ことは限られてはいるが、この自信によって、一時期「なんでもやれる」「なんでもやってみたい」という過大な自己意識を持つようになる。この強い自己主張は、集団生活の中で互いにぶつかり合うこととなる。そして、4、5歳を迎えるころ「自分が」が、他者の言い分を聞き入れ、「自分たち」という意識が徐々に育ち、自己制御力を獲得していく。

## 2) 積極性

積極性が発達課題となるのは、4、5歳から小学校初期の段階にあたる。幼児期の中でも最も活発で、想像力が豊かな時期である。そのあり余るエネルギーは、遊びという形で放出されることになる。特にこの時期、あこがれの他者（多くは親）に対しての同一視によって、ごっこ遊びが展開されることになる。ごっこ遊びの中で、他者と協力してイメージを出し合い、調整し作り上げる達成感を得て、言語表現能力や想像力、また共同性や向社会的な意識、目標をもって活動する意識等が育っていく。遊びの世界は想像の世界である。この世界の中で、子どもはその世界の主人公となる。場合によっては、過大な妄想を抱く場合もある。特にこの時期は、性への強い関心を抱く時期でもある。過大な妄想と性への関心が、あこがれの異性（母親や父親）を「ものに



したい」という欲望へと移っていく。しかし、「ものにしたい」相手の相方（例：母親に対しての父親）は、子どもにとっては強大な力をもった到底かなわない相手である。そして、その相手は、日常的に生活を共にし、自ら愛し自らを愛してくれる者ではある。その反面、自分の行動をしつけとしてコントロールしようとする支配的な力を有し、監視している者でもある。子どもは、自分の性に関する関心（母親を「ものにしたい」）を、見抜かれまいかと恐怖心を抱いたり、罪の意識を覚えることになる。

現実生活の中では、集団生活のなかで習慣や規則があることを自覚した振る舞いができるようになる一方で、その規則や習慣に対しての自律的な判断基準を持ち合わせていない段階（他律的段階）でもある。まだ、習慣や規則を客観的な視点で見ることは難しい。規則を破れば罰せられる、だから規則を守ることが大事である、と考える傾向にある（コールバーグ, 1999）。

このような恐怖心や不安を乗り越え、習慣や規則に沿った行動が自律的にできるようになっていくことが幼児期後期の課題である。幼児期後期は、規則は守らなければならないものではなく、生活を共にする他者と喜びを共有しながら生活していくために必要なものであると感じ、その中で困難に出くわしてもやりたいことを諦めず、話し合い、粘り強く工夫をこらし、やり遂げようとする力を獲得していく時期であると言える。

### 3. 幼児期の教育

幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期であり、幼児期の教育は、保育者の適切な環境構成の下、幼児同士の集団的なかわりなど、家庭ではできない多様な経験を通して主体性や社会性を育むことである。平成29年3月、幼稚園教育要領の改訂が行われたが、幼稚園教育の基本については、従来の教育観を踏襲するものとなっている。

幼児期の教育は、幼稚園教員との確固たる信頼関係を基盤にし、幼稚園での活動において、一人一人の子ども達が、自分自身の持てる力を存分に発揮できるよう、その主体性が保障されなければならない。また、育みたい資質・能力として、①豊かな体験を通じて、感じたり、気づいたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、②気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、③心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」とされ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、10の姿が示されることになった。これは、卒園までの到達目標といった性質を帯びたものではないが、小学校との接続を意識した、具体的な子どもの育ちの姿が描かれたものとなっている。何れの姿においても、充実感や達成感、喜び、好奇心、探究心、楽しみ、意欲等の言葉が使われており、子ども達の主体的な学びに向かう姿が描かれている。

幼児期の教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、その環境は、子ども達の自発的な活動としての遊びを生み出すためであり、幼児期における学習は、



遊びを通して行われると考えられる。したがって、幼児期の教育において最も重要なことは、自発的な活動である遊びを通じて、子ども自身が学びの主体であることに気づき、学びに対しての意欲、自信、表現する喜びを味わい、獲得した知識・技能をさらなる学びのために活用していく基礎的な力を、教員とともに養っていくことにある。

## 幼児教育における教育相談とは

教育相談が、子どもが抱える教育上のさまざまな問題への教員による援助であるとすれば、教育相談は、教育の対象となる年齢の満3歳児以降ということになるだろう。平成23年2月、幼稚園と保育所の一体化の動きの中、文部科学省は、幼稚園における教育を明確化するために、「学校教育の対象年齢について」を作成した。3歳に満たない子どもに対し学校教育が可能であるかどうかという点については、今後も議論の余地があると思われるが、本論においては、学校教育における教育相談の役割について論点を絞っているため、本稿においては、幼稚園及び認定こども園、保育所保育での、3歳以降の幼児期を中心に整理していく。なお、保育所における教育については、平成29年3月に告示された「保育所保育指針 第1章 総則 4 幼児教育を行う施設として共有すべき事項」として、同年に告示された「幼稚園教育要領」と統一した見解が示されている。幼稚園、認定こども園、保育所での教育相談は、その目的に応じて、保育者によって子どもの諸般の問題について保護者との間で行われるものと、教育センター等から専門員が派遣されて就学前の幼児を対象として行われる「就学相談」とに分かれる。また、教育相談の実施者については、保育者によって行われるものと、外部の専門員が定期的に園に訪問して行うもの（「巡回相談」）とがある。本稿については、「生徒指導提要」における教育相談の主旨と照らし合わせるために、園内において保育者によって行われる教育相談に焦点をあてて、その意義について論じていく。

### 1. 幼児教育における教育相談の位置づけ

幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）においては、「教育相談」という用語ではなく、「第3章 教育課程に係る教育時間の終了後に行う教育活動などの留意事項」において、幼稚園における子育て支援の一環としての「教育に関する相談」という用語が用いられている。しかし、その意図するところは、地域の子育て支援のために相談に応じたり、情報提供を行うことだけでなく、その対象は、園児・園児の保護者も含めるものと解釈できるものである。

現時点において、幼稚園等の就学前施設における教育相談がどのように行われているのかについて実態調査を行った研究はほとんど見当たらない。幼稚園における「教育相談」として実施されているものは、地域の子育て支援策の一環として、教育センターや大学から派遣された専門員によって行われているものである（表3）。小林（2001）によれば、幼稚園における教育相談の内容は、①子どもの性格・情緒に関する相談、②子どもの発達に関する相談、③しつけに関する

相談、に整理できるという。上述のように、幼稚園は学校であり、児童生徒における教育相談の理念は共通理念として援用可能であろう。しかし、長谷部・大野（2017）は、現時点での教育相談は、小学校高学年から、中学校、高校域の年齢層の問題を取り扱うのには最適なものであるが、児童生徒を対象として想定し、組み上げられてきた教育相談であり、幼児教育・保育においてどのように実践面において援用可能であるか問題提起を行い、その可能性について展望を述べている。

表 3 専門員による幼稚園における教育相談事例

| 来談者  | 主訴                          | 心理所見                                     | 来談者   | 主訴                            | 心理所見                              |
|------|-----------------------------|------------------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------------------------|
| 未就女児 | きょうだいゲンカが激しい<br>母がついて叱ってしまう | やや頑固な性格<br>母親のイライラ                       | 年少女児  | マフラーが手放せない<br>恐がり             | 気質的に不安が高い<br>父親の不安・イライラ           |
| 年中女児 | 慎重・落ち込みやすい<br>習ったことが応用できない  | 気質的に不安が高い<br>母親にゆとりがない                   | 年少男児  | 頑固<br>円形脱毛症(入園後)              | 気質的な易興奮性<br>環境の変化による緊張            |
| 未就男児 | 恥ずかしがり・指しゃぶり<br>最近反抗的になった   | 気質的に刺激に敏感<br>反抗期                         | 未就男児  | 待つことができない<br>すぐに飽きる           | 気質的な注意集中困難                        |
| 未就男児 | 人見知りが激しい                    | 気質的に不安が高い                                | 年長男児  | わがまま<br>攻撃的                   | 注目獲得のいたずら<br>母親の自信喪失の可能性          |
| 未就女児 | 転居による不安・緊張<br>人見知りが激しい・吃音   | 環境の変化による不安<br>気質的に不安が高い                  | 年少男児  | 母が怒るとかんしゃくを起こす                | 母親のイライラ<br>(育児に余裕がない)             |
| 年長男児 | わがまま・独占欲が強い                 | 社会的スキルの未習得                               | 小4 男児 | 落ち着きがない・不注意<br>不器用・書字が苦手      | A/D/H/DとLD                        |
| 年中男児 | 起床が遅い・登園が遅れる                | 気質的にスロースターター<br>慣れるのに時間がかかる              | 年少女児  | 母と義母の不和(国際結婚)<br>習い事をさせてもよいのか | 文化の違いによる母親の不適応                    |
| 年少男児 | 爪噛みが激しい(入園後)<br>分離不安が強い     | 気質的に不安が高い<br>環境変化による緊張                   | 年中男児  | 手の臭いをいつもかぐ<br>友だちの家にいけない      | 気質的に不安が高い<br>家庭内の緊張が高い            |
| 年中男児 | 排泄を予告しない                    | 発達のな一過性のもの<br>家庭の事情による排泄訓練の不備<br>母親のイライラ | 年長男児  | 攻撃的<br>カッとなりやすい               | 母親のイライラ<br>気質的な易興奮性<br>注目獲得のための攻撃 |
| 未就男児 | 言葉の遅れ                       | 問題なし                                     | 年中女児  | チェックが始まった<br>不安・恐がり           | 気質的に不安が高い<br>家庭内の緊張が高い            |
| 未就男児 | 友だちと遊べない<br>トイレで排便しない       | 気質的な不安の高さ<br>保護者の期待過剰                    | 未就男児  | 遊びの中でことばが少ない<br>恐がり・競争場面が苦手   | 気質による不安、接近の低さ<br>処理速度が遅い可能性       |
| 未就男児 | 落ち着きがない<br>会話が続かない          | 気質的な注意集中困難                               | 未就男児  | 落ち着きがない                       | 注目獲得による離席<br>気質による集中困難の可能性        |

(小林, 2001より作成)

## 2. 幼児教育における教育相談の対象者

長谷部・大野（2017）によれば、幼稚園等の就学前施設においても、児童生徒において行われる教育相談と同様に、問題を抱えた子どもだけでなく、すべての子どもを対象とした子どもの健全やかな発達・育ちを支えるための教育活動でなければならない、としている。一方、児童生徒と比して、相談の主体となる者は、幼児自身であるよりも、子どもの保護者であることが多い。相談の内容は子どもに関するものであるが、相談を受ける教員が向き合う相手は、幼児ではなく、子どもの保護者となる。この点については、幼児における教育相談の特徴となる。したがって、園内における幼児の生活のなかでの振る舞い等も重要な情報となるものの、家庭における保護者と子どもとの関係から、保護者が見た子どもの問題が、相談の内容として俎上に上げられることが多くなる。そのため、教育の問題に関わる相談といっても、家庭での育児に関しての相談もその内容領域に含めたものとしなければならない。その点、児童生徒についても、家庭での問題が相談内容として取り上げられることはあるが、その比重は幼児における教育相談の場合には、圧倒的に多くなるものと思われる。よって、幼児期の教育相談を行う上では、相談にあたる者は、

子育て家庭の現状がどのようなものであるのかに関する知見・情報や、福祉的観点から相談援助論（ソーシャルワーク）の知見・情報は持つておくべきであり、また、教育相談に用いられるカウンセリング技術についても、幼児を対象として想定するものとは別に、保護者に対してのカウンセリング技術が重要となってくる（長谷部・大野, 2017）。

### 3. 幼児教育における教育相談の実施場面

実際の相談場面についても、小学校以降の場合とは異なり、保護者と日常的に接する機会は多い。幼稚園等においては、送迎時等に保護者と子どもの様子については情報交換が行われており、問題が大きくなる（問題解決型の教育相談）前に、日常的に相談は行われている（予防的・開発的な教育相談）。現場では、それに関してあえて「教育相談を行っている」という意識は薄いかもしれないが、これも幼稚園等の就学前施設における教育相談の一つの特色として捉えることはできる。

また、直接、教育相談の対象として幼児を想定する場合には、幼稚園教育要領に沿って幼稚園教育の目的及び方法から鑑みるに、幼児教育が、遊びを中心とした自発的活動に基づき行われているため、すでに幼児を活動の主体として見る視点は成立しており、日常の保育そのものが援助という方法論に基づいて組み立てられている。また、保育者の子どもへのかかわりは、園生活のあらゆる領域において行われているため、あからさまに指導か援助かという対立は生じにくく、日常の保育において、受容、援助、指導という方法論は浸透しており、幼児教育の教育課程そのものに、實際上、教育相談が意図する目的及び方法は埋め込まれていると考えられる。しかし、その中でも、保育者が「気になる子ども」や、保護者がわが子の成長・発達、育児等の問題で気にかかる問題については、別途、個別相談という形で実施されている。

### 4. 幼児教育における教育相談の実施者

教育相談にあたる者については、生徒指導提要で述べられていることと同様に、担任を中心としつつ、園全体で当たることが望まれるため、現状のまま、担任に新たな職務として教育相談を職務として加えることは難しく、組織体制づくりは必須の課題であろう。小学校以降の学校のように、スクールカウンセラー等の専門員が園もしくはその地域の拠点となる園に常駐し、地域の園との連携を取りながら教育相談を行っていることは、まれなケースである。多くは、自治体の教育センターや地域の大学等から、半年に1度程度の割合で定期的に訪問する専門員がその役割を担っている。このような専門員は、特別な教育的支援ニーズを持つ子どもの発達の相談・支援方法についての助言等を行いつつも、幼児期の教育・発達・育児に関わる幅広い諸般の問題への対応も期待されている。

専門員が行う教育相談においては、保育者がその場に陪席しない場合であっても、その後、園側と専門員とのカンファレンスは実施されている場合が多く、小学校以降の学校におけるスケー

ルカウンセラー等が実施する教育相談と同様に、専門員と園側との連携は図られてはいる。しかし、これは、教育相談の一形態ではあるものの、「巡回相談」に属するものであり、本稿で議論している、幼稚園教員による教育相談とは別のものである。

## 5. 幼児期における教育相談の方法

教育相談の対象者は、子ども自身と保護者とに大きく分かれる。通常、子ども自身は、自らが抱える心の問題について保育者に訴えることは少ない。訴えてくる問題は、日常的な行動面での問題（「～をしてほしい」「～を手伝ってほしい」）や、他児とのトラブルの解決にあたるものであり、保育者は心の問題というような形ではなく、教育の問題として対処している。幼児期の特性のところでも述べたように、幼児においては、葛藤や混乱等については、言葉で具体的に抱えている問題を表現することは難しい。幼児は、そのような問題を態度や行動で示す。したがって、保育者は、表面上にあらわれた態度や行動をそのまま受け取るのではなく、そこから、心の内面を推測し、対応しなければならない。その場合、専門性の高い心理学的な知識や技術が必要となる場合もあるが、「保育技術専門講座資料」（1993）にも示されているように、保育者はカウンセラーではない。保育者は、あくまで保育者として子どもにかかわる必要がある。保育者が保育者として、そういった心の問題を抱える子どもにかかわる場合、通常の保育においても、カウンセリングマインドによって、子どもの心の内面は垣間見ること、それに応じた対応は可能である。対応が難しい場合であっても、地域の社会的資源（教育センター等の巡回相談）を活用したり、普段の保育を工夫することによって対応が可能となる問題が多い。

一方、保護者が対象となる場合においては、諸般の問題についてのより専門的な知識とカウンセリングの技術は必要となってくる。保護者が抱える現状についての社会的背景に関する知識や、児童家庭福祉に関する知識、発達障害に関連する知識、乳児期から児童期の子どもの発達及び子育てについての知識、親が抱える心の問題に関する知識等は持ち合わせていなければならない。対応についても、親の子育ての方法について責めたり、方法論的な助言や指導を与えるのではなく、まずは、保護者の思いを受け止める姿勢が大切であり、保護者が子どもの子育て・家庭教育に主体的に向き合える姿勢の回復を主眼においた対応が望まれる。

## 6. 幼児教育における教育相談についての今後の課題

幼稚園教員は幼児期の教育に関しての専門的知識を有した人材であり、日常的に子どもたちに接することのできる人材であるので、「生徒指導提要」で述べられているように、幼稚園教員自身が、園に通う子ども、その保護者に対しての教育相談が実施されているはずである。現時点においては、専門員による活動についての報告は散見されるが、現場保育者によってどのように教育相談が行われているのかに焦点をあてて、その内実について報告したものはほとんどない。今後、幼児期の教育において、どのように教育相談が行われているのか、実態的な調査を行うこと



が大きな課題として残る。幼児期の教育相談の対象、内容、実施者、方法、いずれにおいてもまだ議論は始まったばかりである。当然、この問題は、幼稚園教員養成教育においても関係する問題でもある。コアカリキュラムが策定されたとはいえ、幼児教育における教育相談とはどのようなものであるのかが議論されて作られたものではない。児童生徒の教育相談を母体としながらも、幼児期の教育相談における独自の特徴を明らかにし、それを受けての養成校教育を行ってこそ、幼児期の子どもが抱える問題、保護者が抱える問題に寄り添える人材育成が可能になると思われる。

## 文 献

- エリクソン, E.H. (1973). 小此木啓吾 (訳編). 『自我同一性 —アイデンティティとライフサイクル』, 誠信書房.
- 下司昌一. (2012). 教育相談の歴史と理念. 仙崎武・野々村新・渡辺三枝子・菊池武魁 (編著). 『改訂 生徒指導・教育相談・進路指導』, 田研出版.
- 花井正樹. (2006). 生徒相談と教育相談. 春日井敏之・伊東美奈子 (編著). 『よくわかる教育相談』, ミネルヴァ書房.
- 長谷部比呂美・大野精一. (2017). 学校教育相談の総括とこれからの展開 —保育・幼児教育実践とのつながりで—. 教育総合研究: 日本教育大学院大学紀要 (10), 93-104.
- 本多修. (1995). 幼児保育における子ども理解 —カウンセラーの立場から. 氏原寛・東山紘久 (編著). 『幼児保育とカウンセリングマインド』, ミネルヴァ書房.
- 岩田純子. (2007). 学校教育相談の理論と方法. 牟田悦子 (編). 『生徒理解・指導と教育相談』, 学文社.
- かしまえりこ・神田橋條治. (2006). 『スクールカウンセリングモデル100』, 金剛出版.
- 春日井敏之. (2006). 子どもにとっての教育相談. 春日井敏之・伊東美奈子 (編著). 『よくわかる教育相談』, ミネルヴァ書房.
- 小林真. 幼稚園における教育相談の必要性 —子育て支援の新しい方向を求めて. 富山大学教育実践総合センター 紀要, 2, 39-44.
- コールバーグ, L. (1999). 岩佐信道 (訳). 『道徳性の発達と道徳教育 —コールバーグの理論の展開と実践—』, 麗澤大学出版会.
- 厚生労働省. (2016). 平成27年度 児童相談所での児童虐待相談対応研修 (速報値).  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000132381.html>
- 厚生労働省. (2017). 国民生活基礎調査 (平成28年度版).  
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/index.html>
- 厚生労働省. (2017). 保育所保育指針.  
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>
- 楠凡之. (2008). 『「気になる保護者」とつながる援助 —「対立」から「共同」へ』, かもがわ出版
- 文部省. (1981). 『生徒指導の手引』, 大蔵省印刷局.
- 文部省. (1990). 『生徒指導資料第2 1集・生徒指導研究資料第15集 学校における教育相談の考え方・進め方



- 中学校・高等学校編』. 大蔵省印刷局.
- 文部省. (1993). 保育技術専門講座資料. 幼児保育研究会（編）. 『最新保育資料集2002』. ミネルヴァ書房.
- 文部科学省. (2007). 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）教育相談等に関する調査研究協力者会議.
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm)
- 文部科学省. (2008). 中学校学習指導要領解説（特別活動編）. 東洋館出版社.
- 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領解説（特別活動編）. 海文堂出版.
- 文部科学省. (2011). 生徒指導提要. 教育図書.
- 文部科学省. (2011). 学校教育の対象年齢について.
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/23/1303354\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/__icsFiles/afieldfile/2011/03/23/1303354_5.pdf)
- 文部科学省. (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)
- 文部科学省. (2015). 学校に教育相談に関する資料（平成27年12月17日）
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/120/gijiroku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/12/1366025\\_07\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/02/12/1366025_07_1.pdf)
- 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領.
- [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf)
- 森岡正芳. (2012). 『カウンセリングと教育相談』. あいり出版
- 西原彰宏. (2003). カウンセリングマインドと保育臨床. 森上史朗・浜口順子（編著）. 『幼児理解と保育援助』. ミネルヴァ書房.
- 大日向雅美. (1999). 『子育てと出会うとき』. 日本放送出版協会.
- 齊藤慶典. (2015). わが国における教育相談の位置づけ. 津川律子・山口義枝・北村世都（編著）. 『教育相談』. 弘文堂.
- 仙崎武. (1991). 生徒指導の系譜. 仙崎武・渡辺三枝子・野々村新（編著）. 『生徒指導論』. 福村出版.
- 城丸章夫. (1984). 生徒指導とは何か. 生徒指導学会（編）『生活指導研究1』 明治図書出版
- 高垣忠一郎. (2006). 受容（共感）と指導（要求）. 春日井敏之・伊東美奈子（編著）. 『よくわかる教育相談』. ミネルヴァ書房.
- 上野和久. (2011). 「生徒指導の手引」（1981年）と「生徒指導提要」（2010年）の比較研究 —「生徒指導の意義」における記述方法・意味内容の比較を通して. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 83-88.
- 湯浅誠. (2008). 『反貧困 —「すべり台社会」からの脱出』. 岩波書店.