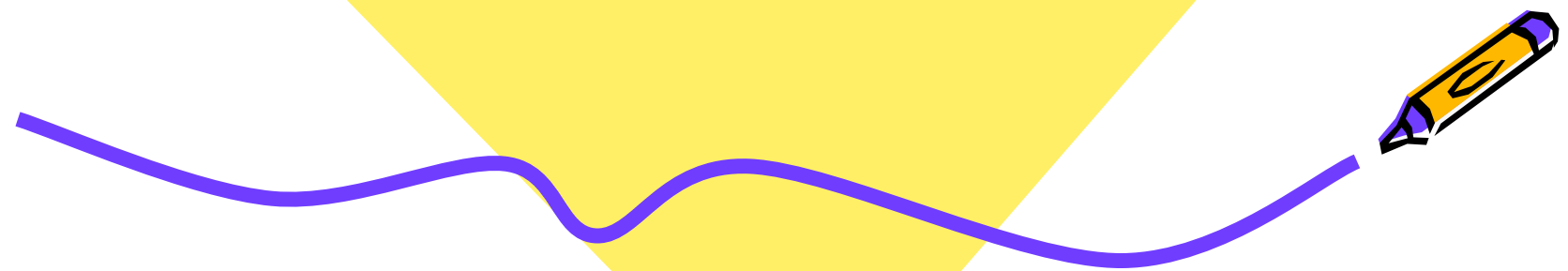


2025.9.24

こどもの理解と相談支援



こどもの理解と相談支援 (第2回: 第5章～第8章)

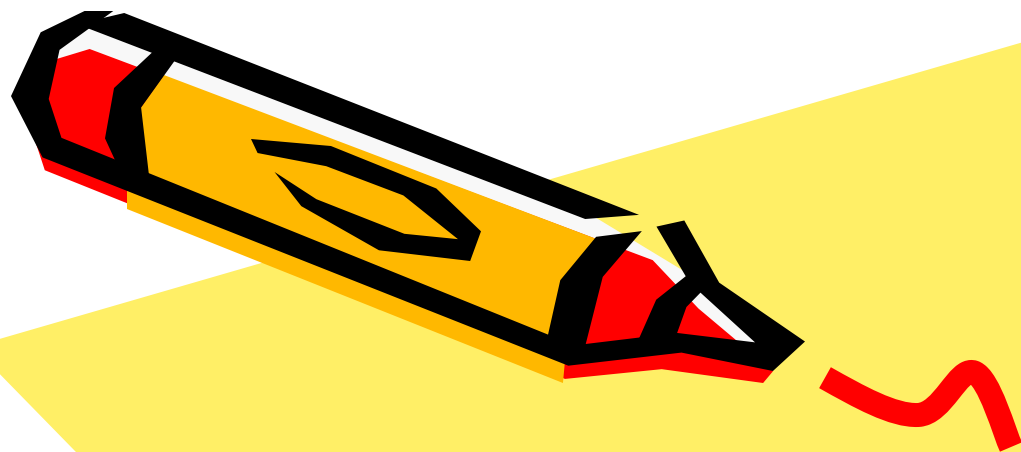


聖和学園短期大学 保育学科
准教授 山本 信

授業計画

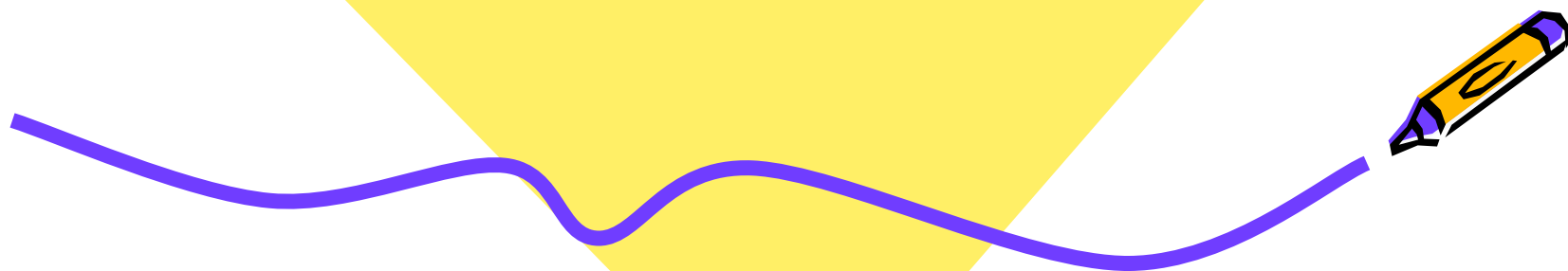


- 1 子どもの実態に応じた発達や学びの把握
- 2 相談支援の基本
- 3 こどもを理解する視点①
- 4 こどもを理解する視点②
- 5 こどもを理解する方法①
- 6 こどもを理解する方法②
- 7 こどもを理解する方法③
- 8 こどもの自己理解を進める技法
- 9 幼児・子ども理解とカウンセリング・マインド
- 10 幼稚園・保育園における園児への心理的援助
- 11 小学校における児童への心理的援助および
その保護者との相談支援
- 12 相談支援の実際①
- 13 相談支援の実際②
- 14 相談支援と家庭・学校・地域との連携と相談支援
- 15 相談支援の課題と対応



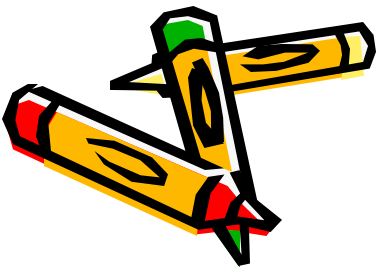
第5章

こどもを理解する方法①



第5章のポイント

- 知能検査
- 発達検査
- 行動観察法





第1節 知能検査

- 「知能」のイメージは？

- 知能の定義は様々

- 学習または経験によって獲得していく能力（学習能力）
- 抽象的思考を行う能力
- 新しい場面に適応する能力（適応能力）

...

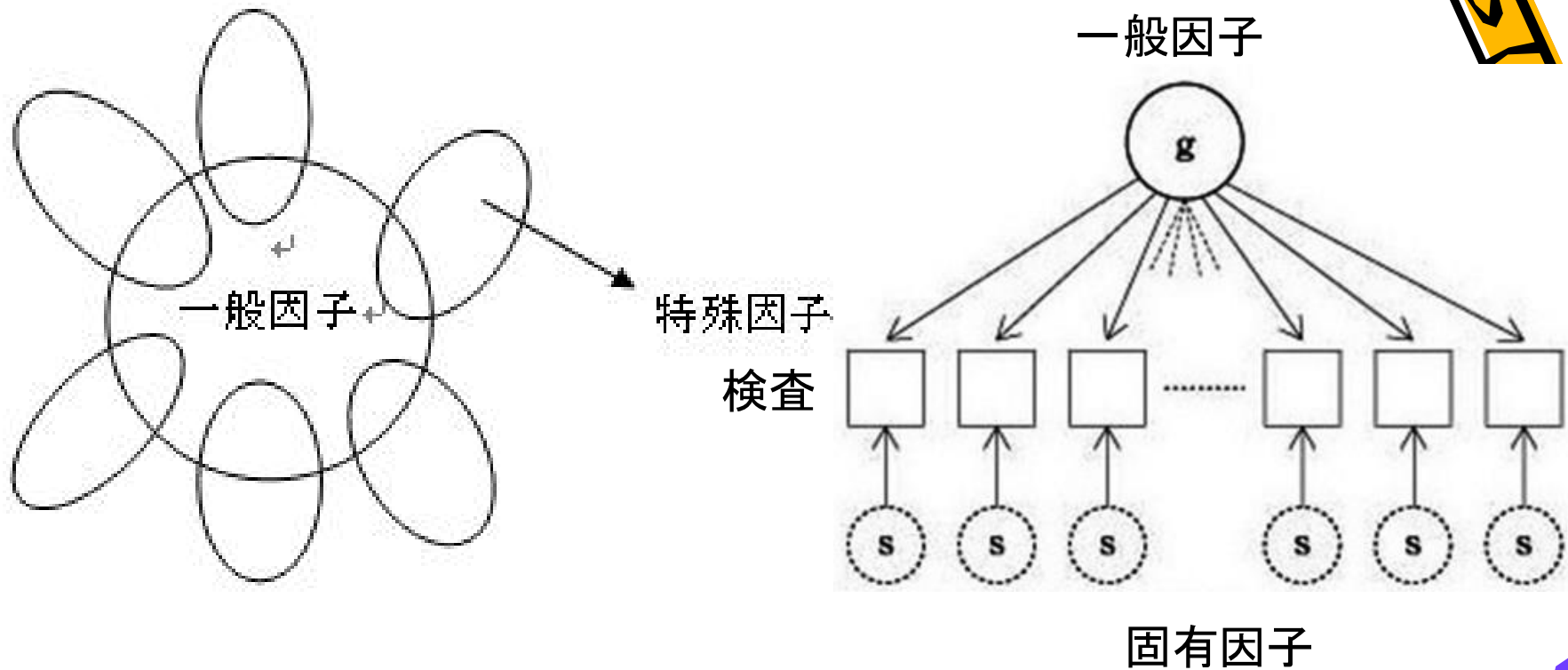
- 「知能」をどのように測定するか

- 知能検査

検査をするために、「知能」を定義する必要がある



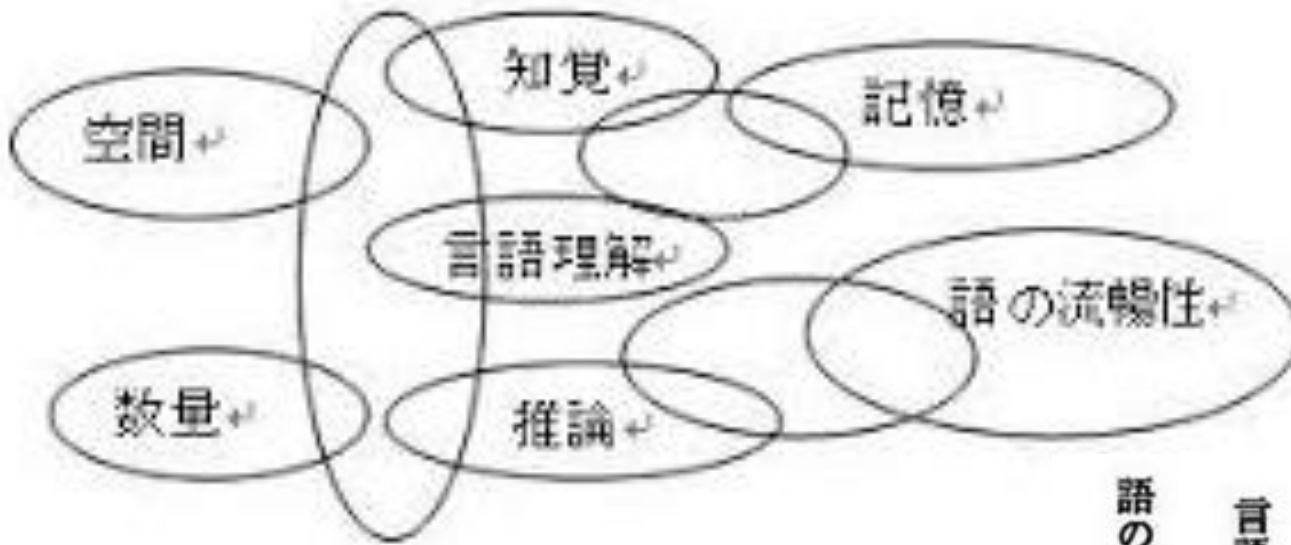
2因子説(スピアマン)



全体に**共通**する一般因子
個々の検査に固有な**特殊**因子



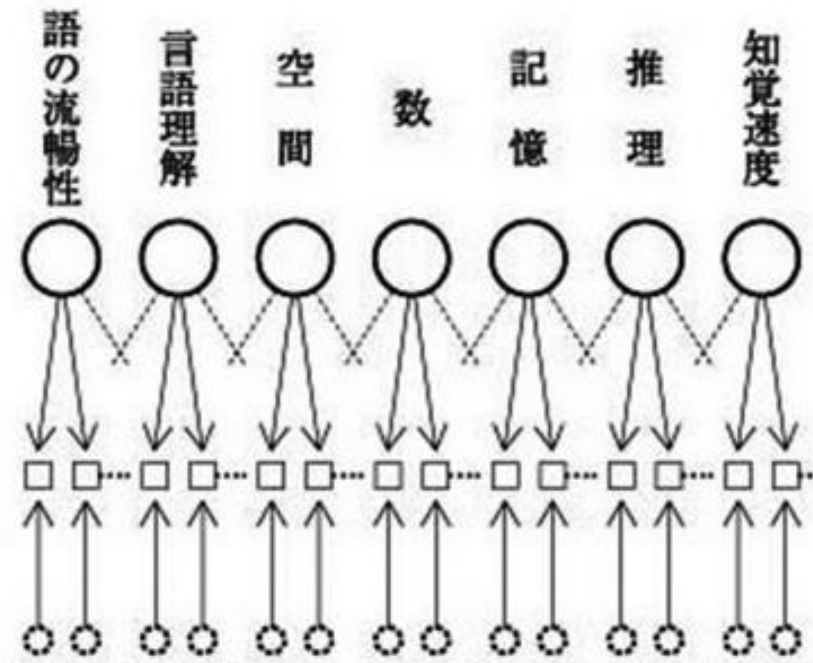
多因子説(サーストン)



2因子では単純すぎる
→ 8~10の因子



検査



固有因子

知的構造モデル(ギルフォート)



環境からの情報の入力

内容

図形 (形・図形)

聴覚 (音声・音楽)

記号 (文字・数・マーク類)

概念 (言葉・文・物の性質)

— 行動 (人間の感情・意思)

— 評価 (比較判断)

— 集中思考 (推理・倫理的な考え)

— 拡散思考 (自由な考え 新たな発想)

— 記憶 (記憶・再生)

— 認知 (理解・認識)

単位 —

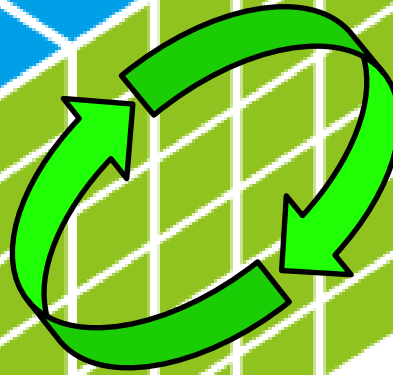
分類 —

関係 —

体系 —

転換 —

見通し —



頭の中で考えること

操作

所産

考えた結果の出力



結晶性知能と流動性知能（キャッテル）

- 流動性知能

新しい場面への適応が必要な場面が必要
（思考力, 推理能力）

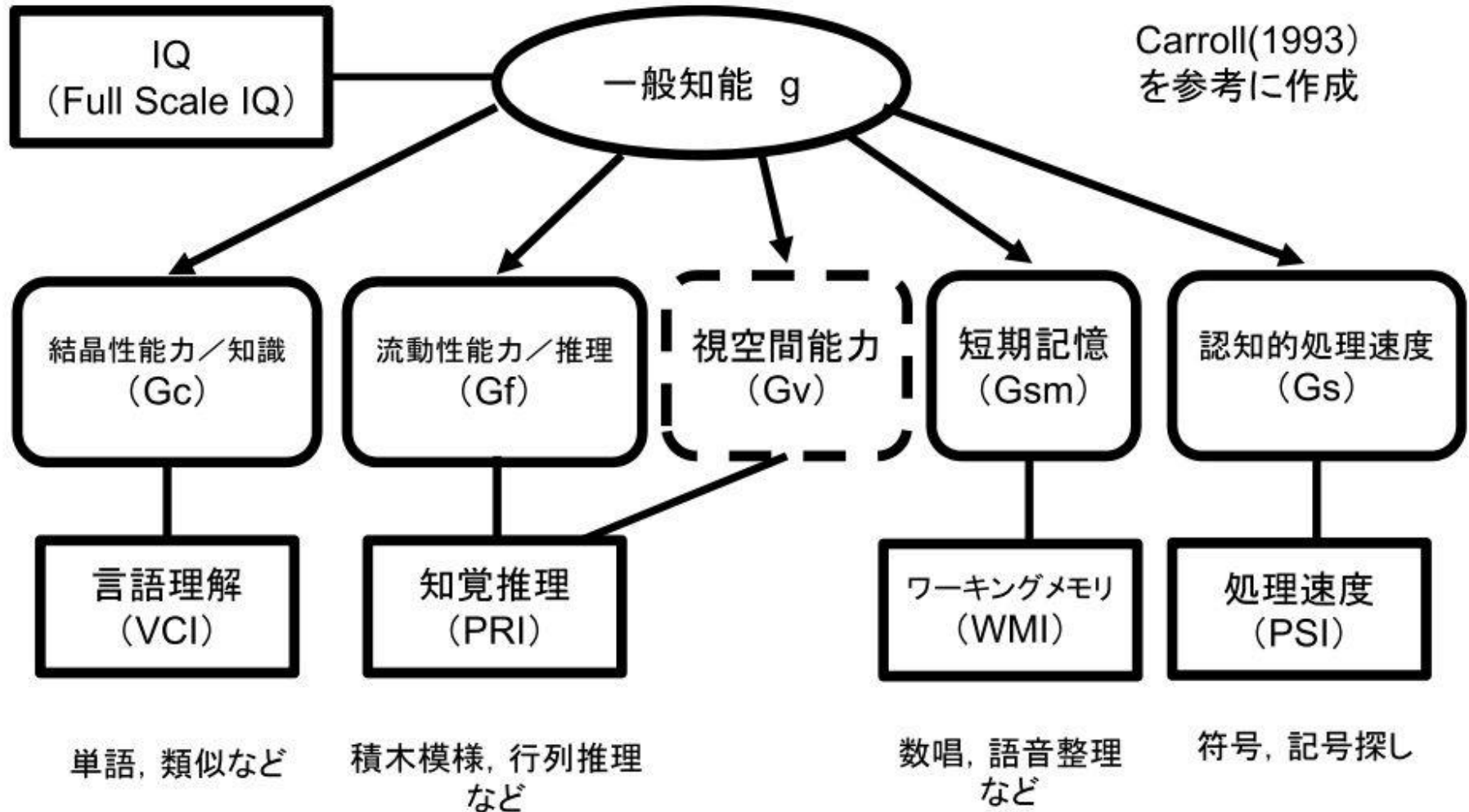
- 結晶性知能

的確な判断が必要な場面が必要
（習得された知識など）





CHC理論とWISC-IV



多重知能の理論(ガードナー)



シェークスピア、ゲーテ、
アブラハム・リンカーン

アインシュタイン
ステファン・ホーキング
アイザック・ニュートン

レオナルド・バーンスタイン
モーツァルト

言語

音楽

論理数学

自然

8つの知性

身体運動

チャールズ・
ダーウィン
ファーブル

内省

空間

人間関係

マザー・テレサ
J・F・ケネディ
マーティン・ルーサー・キング

ソクラテス
フロイト
バートランド・ラッセル

ピカソ
クリストファー・
コロンブス

※注) 各知性に対応する著名人は、
「コリン・ローズの加速学習実践テキスト」
を参考にしました。



● 個別式知能テスト

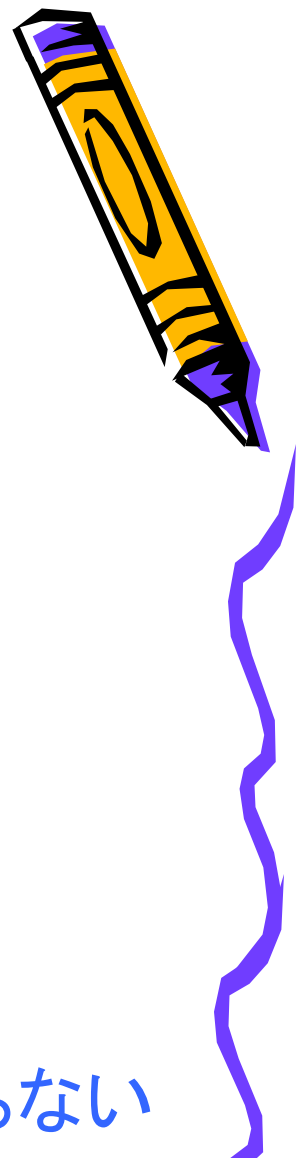
- ・被験者の特性に合わせて丁寧に関わることができる
- ・検査中の個々の状況が観察できる
 - 結果だけでないプロセスを診断できる
- ・一人一人の実施に時間がかかりすぎる

● 集団式知能テスト

- ・一度に短時間で大勢の実施ができる
- ・特定の訓練が必要ない(習熟度に関係ない)
- ・被験者の実情に合わないこともある

「完璧な検査」はない

→ 「何を測りたいか」を明確にすることが大切



第2節 発達検査

直接検査: 子どもに直接「聞く」

ex. 新版K式

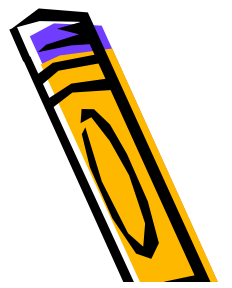
間接検査: 保育者・保護者に聞く(質問紙)

ex. 遠城寺式, KIDS, 津守式

- ・直接検査できない子どもに対しても適用可能
- ・検査時の子どもの姿に左右されない
- ・設備や用具が不要
- ・検査時間が短い
- ・養育者の主観で評価されやすい
- ・観察したことがない項目の評定をしなければならない

「できる・できない」だけでなく

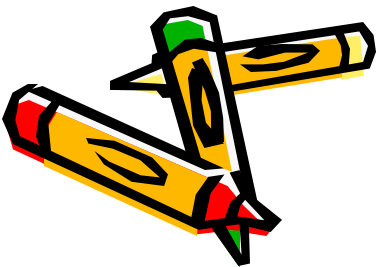
「発達のアンバランス(不均衡)」を捉えることも大事



保育者、保護者は、日常的に、子どもを「近くで」見ている
＝ 子どもの「一番の理解者」である

では、なぜ「検査」があるのか

「保育者の目」と「検査」の違いは？



第3節 行動観察法

観察法

日常生活で非意識的に行われている諸活動(の一部)を自覚的に行い、現象をある側面から捉えようとするもの

- ・現象のどんな「側面」を取り出そうとするのか
- ・「客観性」をどのように担保しようとするのか
- ・どのような「一般性」を目指しているのか



客観主義的アプローチ：実験的観察法

誰が見ても疑い得ない現象の「可視的な側面（行動等）についての一般的な傾向・相関・法則を検証しようとするアプローチ

＝「場面を設定（固定）」した上での「観察」

＝ 実験的

⇔ 自然的観察法

例：ストレンジ・シチュエーション法



ストレンジ・シチュエーション法(エインズワース)

A(回避)型、B(安定)型、C(アンビバレント)型

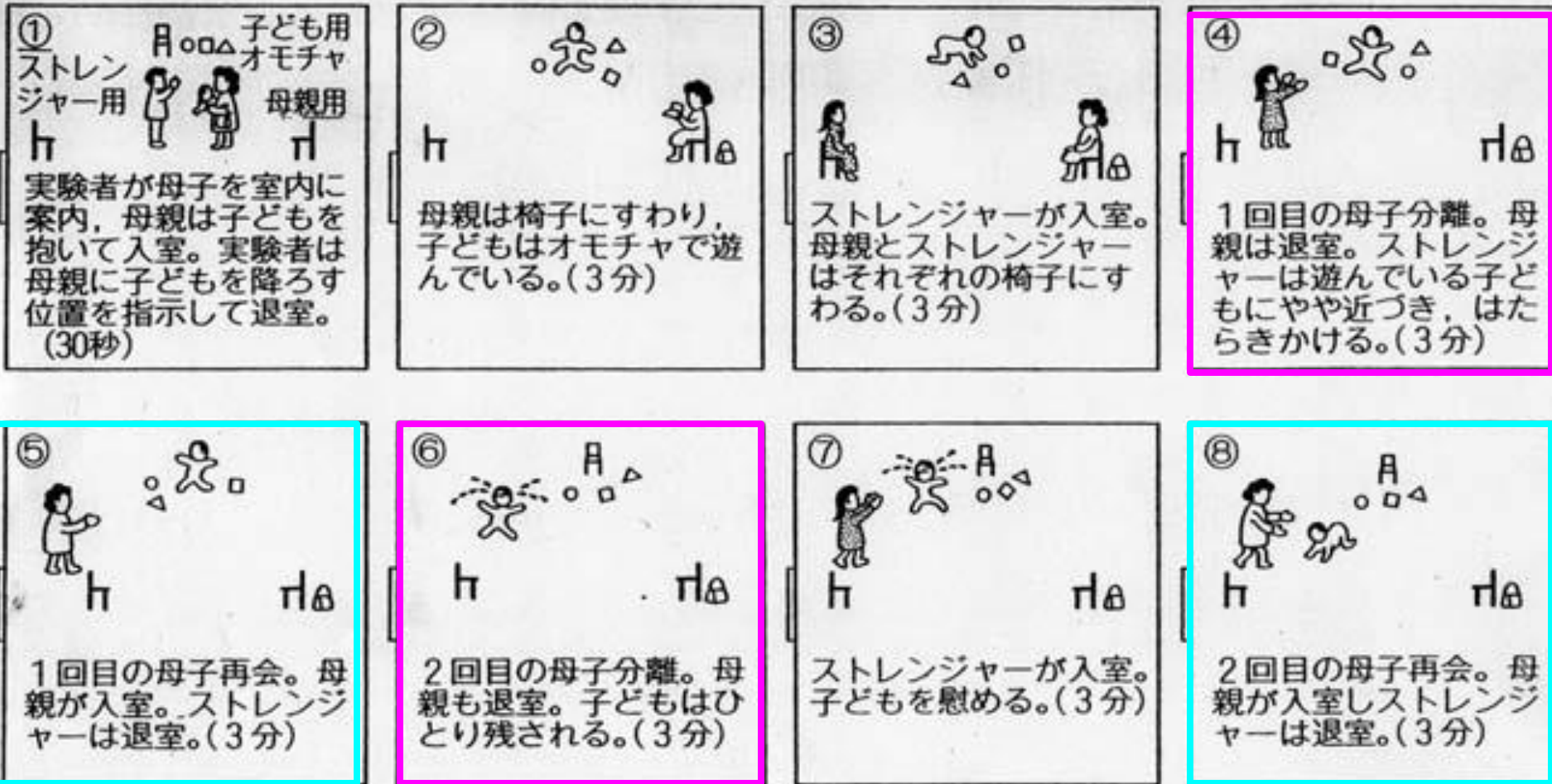


図1 ストレンジ・シチュエーションの8場面

「客観主義的アプローチ」では、「日常」を捉えきれない

→ 解釈学的なアプローチ

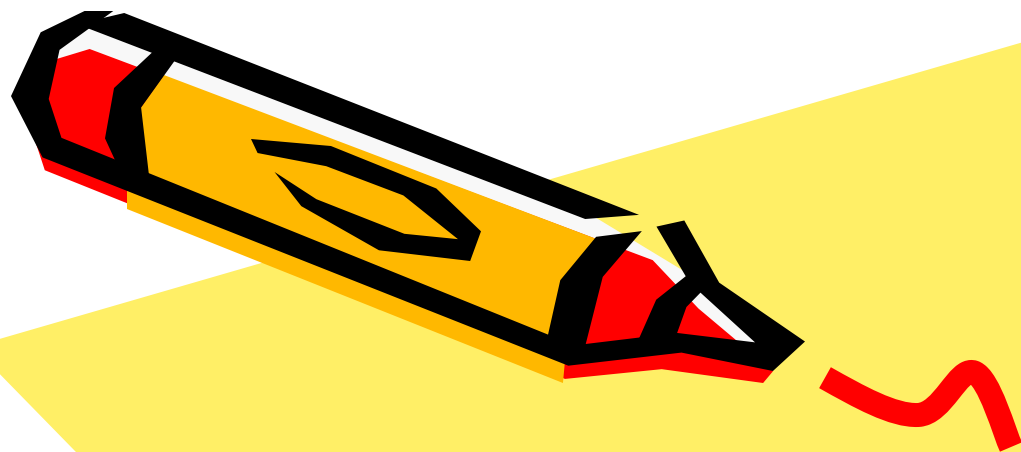
= 人々の(日常での)振る舞いの「意味」を解釈学的に読み解いていく

+ 更に関与的なアプローチ

保育・教育現場にどう活用できるか

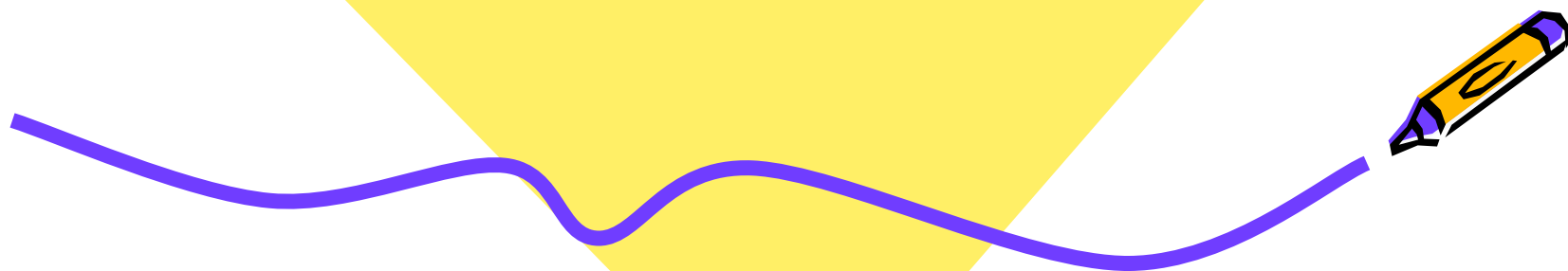
p.43

- ・自然観察法: ありのままの観察
- ・実験的観察法: 場面を統制。視点や解釈の客観性
- ・偶然的観察法: 時系列から特長や法則を解明
- ・場面見本法: 起こりやすい場面を選択
- ・時間見本法: 対象と時間を設定(一定期間観察)



第6章

こどもを理解する方法②



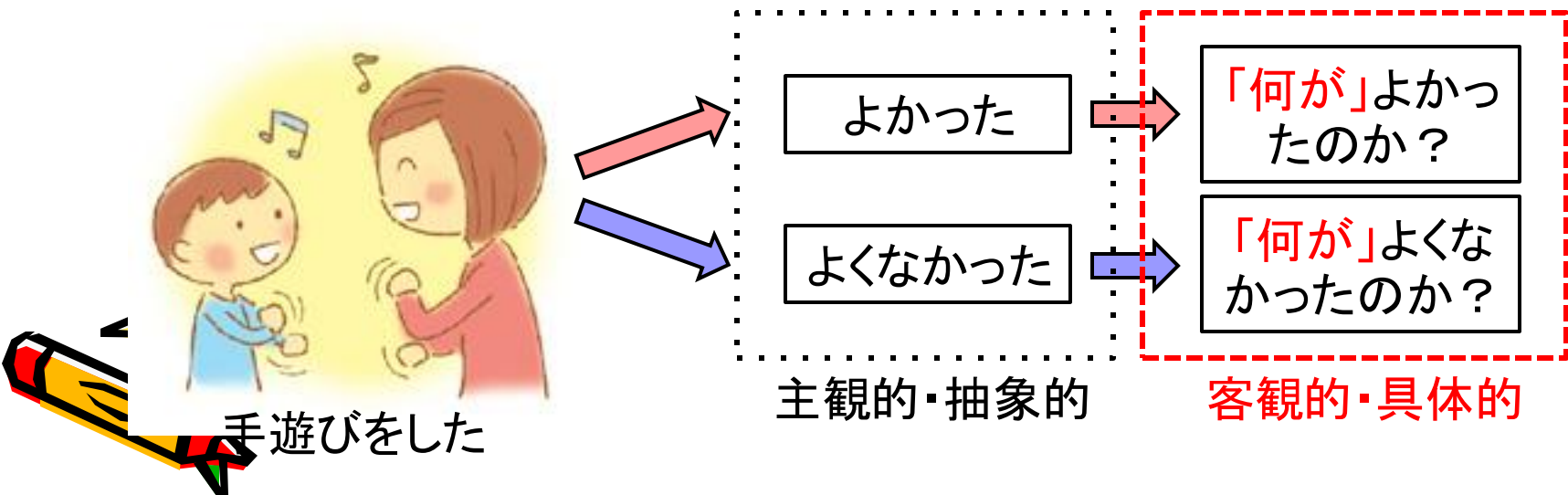
第6章のポイント

- 観察
- 記録
- 省察(せいさつ)
- 評価



計画を支える「記録」～なぜ記録をするのか？

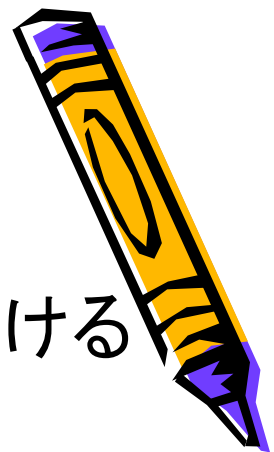
- 正確に覚える(覚えておく)ため
- 情報として保管(保存)するため
 - 自分で(後から)振り返るため
 - 他者と共有するため
- 情報を蓄積するため



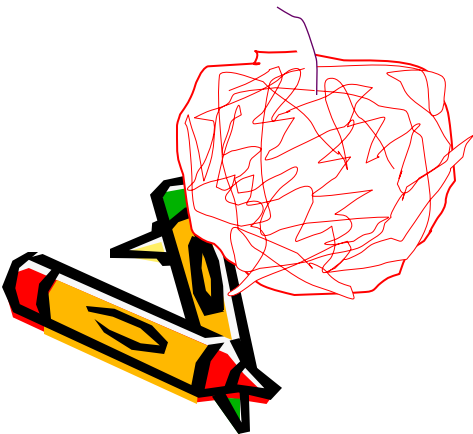
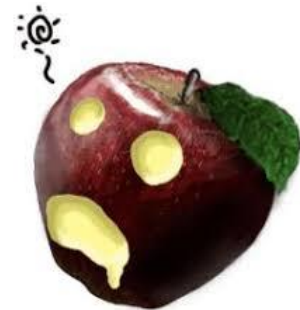
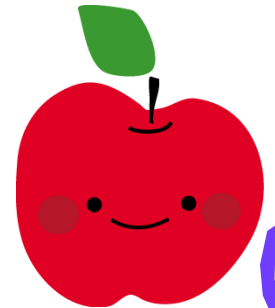
「どのように」記録するか

「記録」は技術

→ 「見たまま」をどれだけ正確に「書けるか（描けるか）」



りんご



「どのように」記録するか



「客観的」な記述

- 「上手に踊っていた」(何が“上手”なのか?)
→「両手の先までしっかり伸ばして踊っていた」
(主観的な評価ではなく、**行動を具体的に・客観的に記述**)

第三者が読んだ時に、場面を思い浮かべることができる

When(いつ), Where(どこで), Who(誰が), What(何を)

次の記述は、客観的？主観的？

5回ジャンプした
いい子

音楽を楽しんでいる

玩具に指で触れながら数を「3」まで数えた

おもちゃをつかみ、「私の！」と言った

絵本のコーナーで悲しそうに座っていた

パズルを手伝って欲しそうな子ども
ジュースをこぼさずに注いだ

保育士の目を見て、笑顔になった

早く終わりにしたい様子だった

対応が難しい子ども

問題のある子ども

「どのように」記録するか



「詳細」な記述

- 「ハサミで紙を切っていた」
→ 「ハサミを左手で取り、厚紙の端を切り始めた」
(詳細な記述 → より**正確な解釈・考察**が可能になる)

第三者が読んだ時に、場面を思い浮かべることができる

次の記述をより「詳細」にするには？

5回ジャンプした
いい子

音楽を楽しんでいる

玩具に指で触れながら数を「3」まで数えた

おもちゃをつかみ、「私の！」と言った

絵本のコーナーで悲しそうに座っていた

パズルを手伝って欲しそうな子ども
ジュースをこぼさずに注いだ

保育士の目を見て、笑顔になった

早く終わりにしたい様子だった

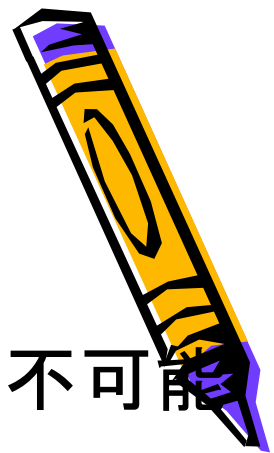
対応が難しい子ども

問題のある子ども

メモを取ることの重要性(※時と場合による)



「どのように」記録するか

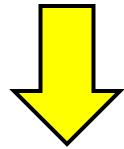


「視点・焦点」を定めた記述

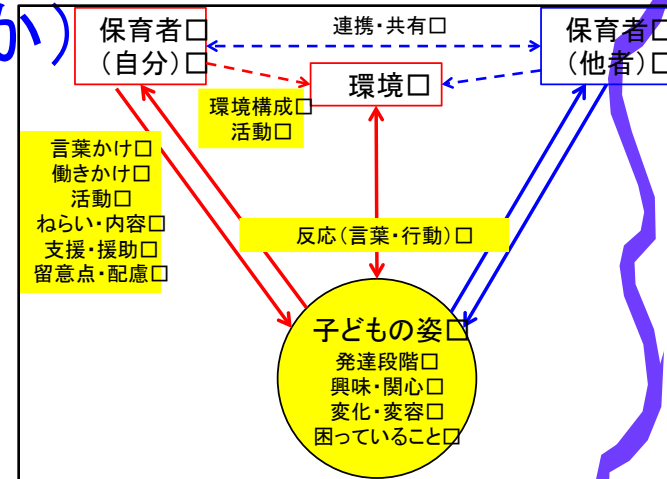
すべての出来事を「客観的・詳細に」記録するのは不可能

→ 発達領域, 場面, 子ども, 時間帯など

何に着目するか(焦点を当てるか)



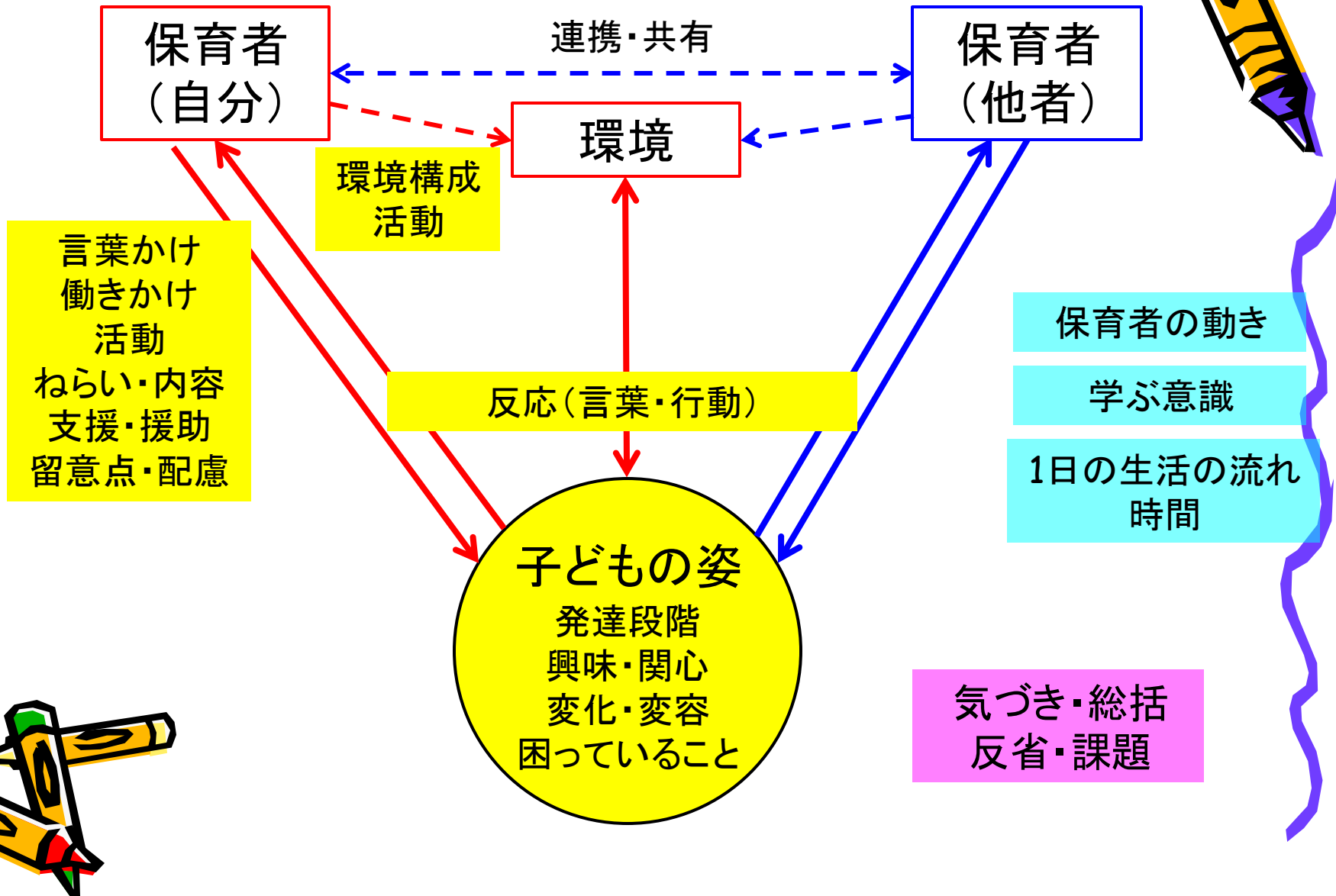
観察・記録をもとにした「**解釈・考察**」
をするために必要



記録をする時には「**客観的な記述**」と「**主観的な解釈**」は、
しっかりと分ける

「**主観的な解釈**」の根拠となるものの記述も必要

「何」を記録するか



記録と評価の「3つの階層」

1. What (「何」を記録するのか: 記述)

→ 客観的・詳細な記述・視点

1. So what (「何」を意味するのか: 理解)

→ それがなぜ起こったのか, なぜそれを記録したのか

→ 何かわかったのか(わからなかったのか)

2. Then what (「何」につなげるのか: 改善)

→ その記録・事例から, 何がわかるのか

→ それが, どのように「改善」につながっていくのか



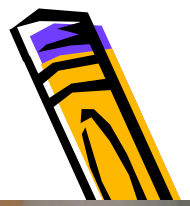


「誰に」伝えたいか、「何を」伝えたいか



これまでの「記録」をした経験の中で感じた
こと・考えたことを共有してみましょう☆

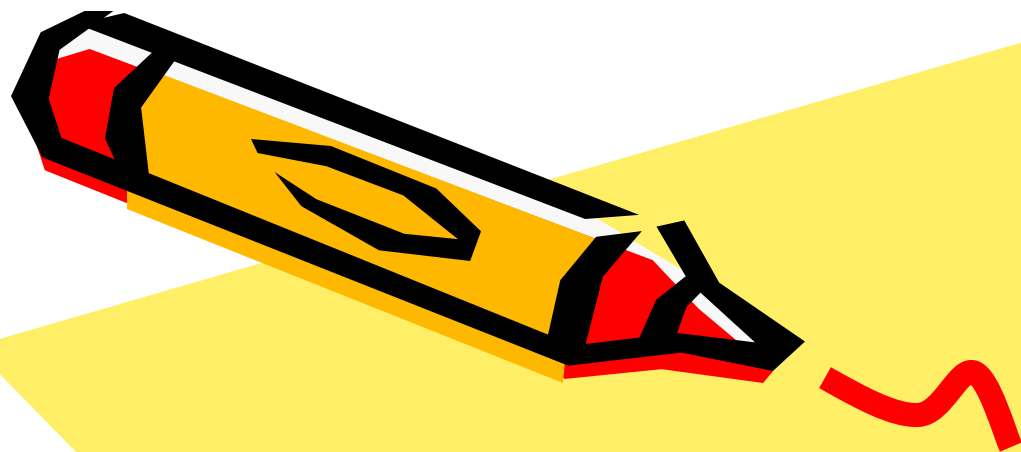




記録例（詳細な記録の場合）

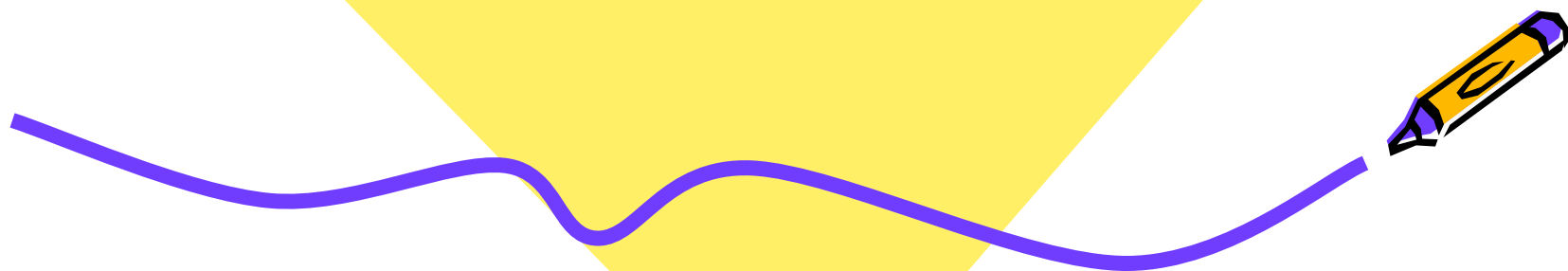
Sは、椅子の上に立ち、テーブルの上に置いてあるイチゴの苗を笑顔で覗き込んでいた。母親が「大きくなるといいね」と言葉をかけると「これがいちごになるといいね」と、テーブルの上にあった細い棒（茎）を右手に取り、「これもね」と苗の葉に棒で触れていた。母親が「とっても楽しみだね」と言うと、Sは母親の方を見て、「はっばっていちごになるの？」と、問いかけた。母親が、花が咲いた後に実になるということを、実際の苗を見せながら説明した。その後、Sは実を触りながら、「大きいね。ちょっと赤い」と言葉にしていた。

Sは、実際の苗に触れ、「花がイチゴになる」ということの不思議さと、大きく赤くなるということへの楽しみを存分に感じている様子であった。また、母親との穏やかな雰囲気の中でのやりとりを通し、自分の思ったことを言葉にし、伝えることの楽しさを味わっていたと思われる。身近な動植物を実際に見たり触ったりすることにより、様々な感覚を直接的に体験し、驚きや感動を味わうことは、幼児期において非常に重要である。この体験を通して、Sは、植物や命に対する認識がより具体的で豊かになり、また、実体験を通して感じたことを自分なりに言葉にすることで、言葉の感性も磨かれていくのだと感じた。



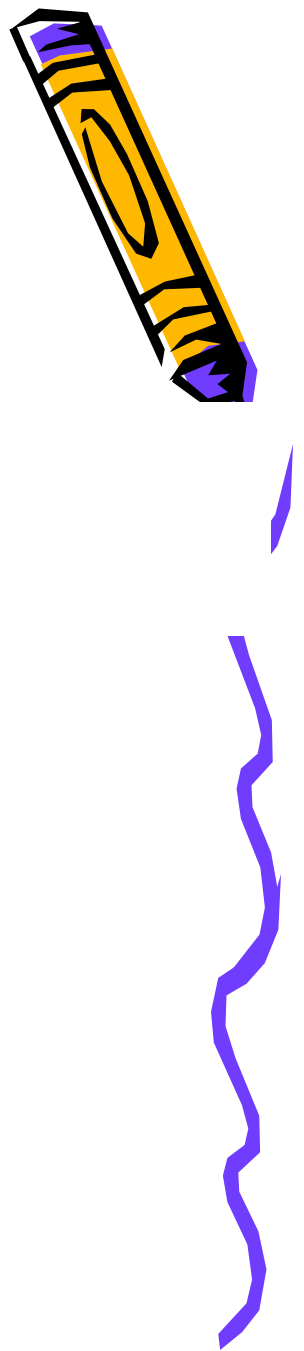
第7章

こどもを理解する方法③

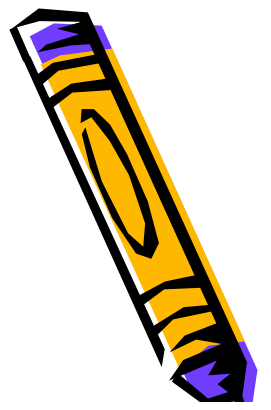


第7章のポイント

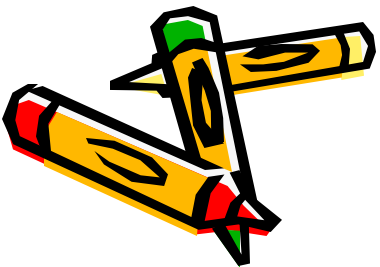
- 職員間の情報共有
- 保護者との情報共有



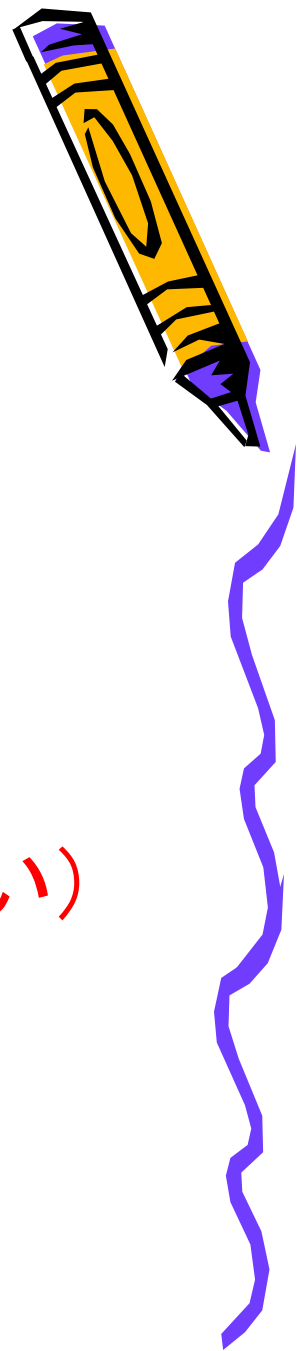
第1節 職員間の情報共有



- いつ、どこで、誰を、何を、どのように共有するか



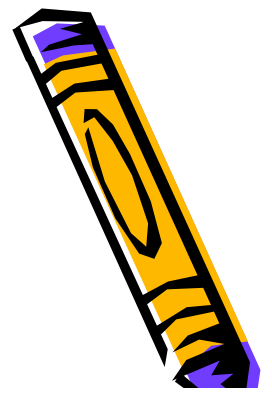
支援に関する情報： フォーマルな情報



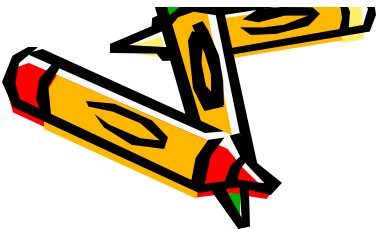
- 聴き取り
- 成長・育ちの評価
- 各種検査(知能検査等)
 - 数値化される客観的評価(わかりやすい)
 - あくまで「一場面」を切り取ったもの



支援に関する情報： インフォーマルな情報



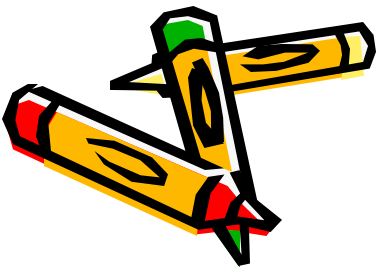
- 様々な出会いの中で蓄積され，日々の出会いの中に生まれ続ける心の動き
- 直接的な関わり(観察)
 - フォーマルな情報からだけでは得られにくい部分の理解
 - “誰がやるか”に左右される。
客観的根拠を示しづらい



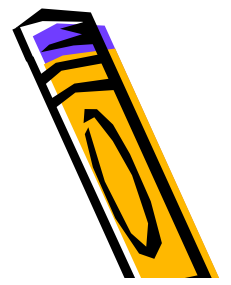
「理解」とは？



- 「フォーマルな情報」と「インフォーマルな情報」をバランス良く収集
→ それでも「すべて」は理解できない
＝ 「仮に」「部分的に」理解する
(→ 支援仮説 → 支援計画 → 支援 → 評価 → …)



「理解」のズレについて



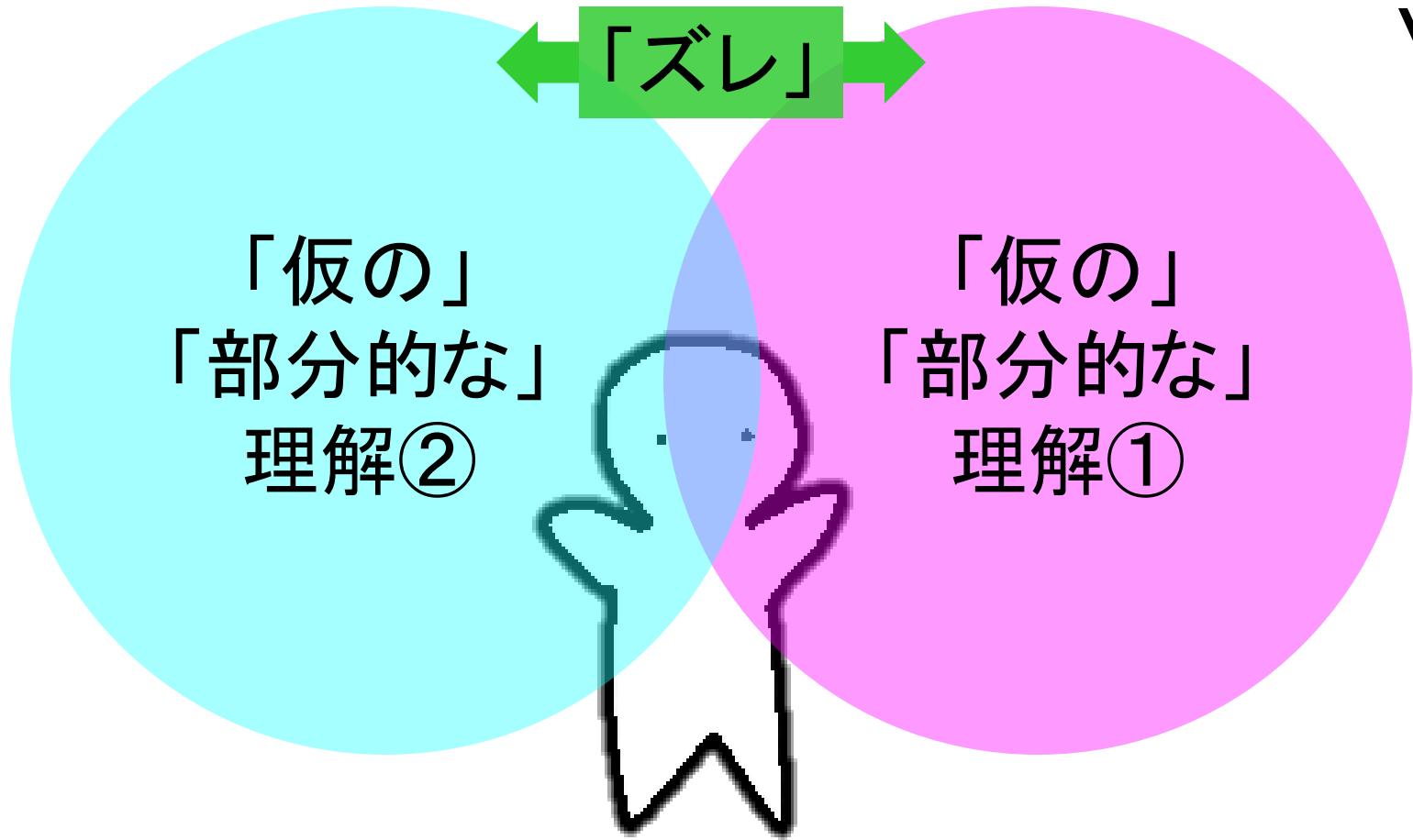
- 二人で同じ利用者を見た時に、「理解」がズレることがある。
 - 二人の「見方」の違い
 - (子どもが)二人に「見せる姿」の違い

このズレは「よくないもの」か？

ズレを解消し「誰もが同じく理解」すべき？



多様な側面を捉える



行動の原因や背景を理解していく
重要な手がかりとなるもの

「ズレ」と「視点」と「見方」の違い



今、目の前で起きていることは

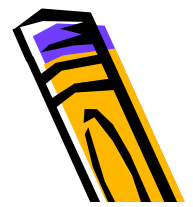
「困ったこと」なのか

「ステキなこと」なのか

「自分」と「他の保育者」、そして「子ども自身」の
視点と見方がズレていないかを考える



包括的アセスメント



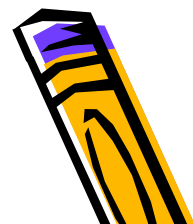
- 自分一人で様々な視点から多様な側面を捉える
- 他の職員と、カンファレンスを通して「理解」と「ズレ」を共有し、多様な側面を捉える

「正解かどうか」ではなく、「自分の理解」を確認し、他者と共有することが大事



「正しい理解」は「正しい支援」につながる

保育における配慮と支援



大事なのは、「診断名」ではない！



保育の中での子どもの支援は
「障害」への支援ではなく、子どもの生活の支援
＝これから**伸びようとする子どもの力の後押し**

支援は「**子どもが保育の中で困っている**」ことを
保育者がキャッチした時から始められるべき

子どもの行動には、必ず**理由・意味**がある
園で行う行動には、必ず**園に原因・誘因**がある

子どもの行動を分析する



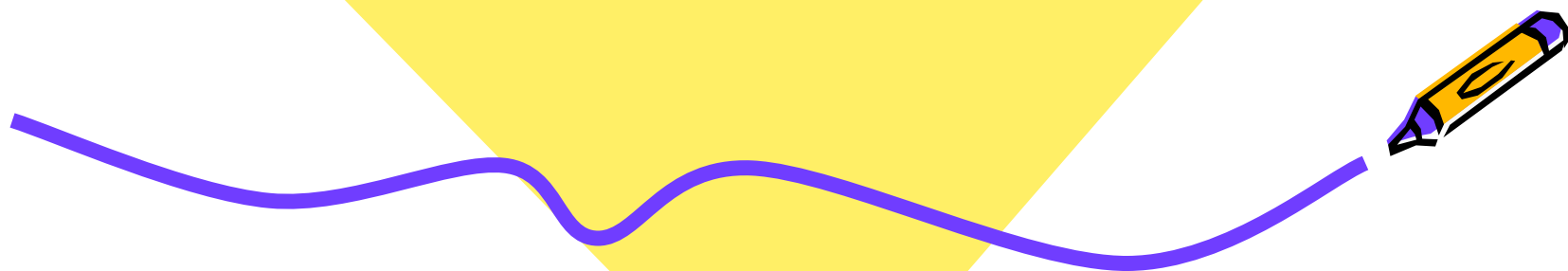
- ① 現在の環境
 - 園の環境(人的環境・物的環境)
 - 家庭環境(人的環境・物的環境)
- ② 子どもの持って生まれた資質・素質
 - 発達障害(脳の発達)
 - 持って生まれた力・長所
- ③ 子どもが学んできたもの・学んでこなかったもの
 - 学習してきたこと・適切に学習できなかったこと(未学習・誤学習)

変えられるもの, 変えられないものを考える



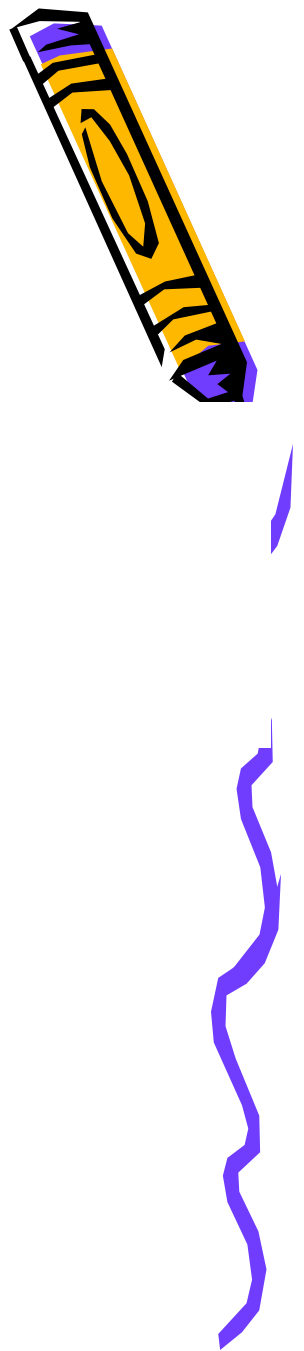
第8章

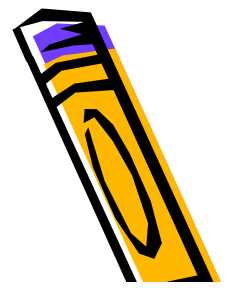
こどもの自己理解を進める技法



第8章のポイント

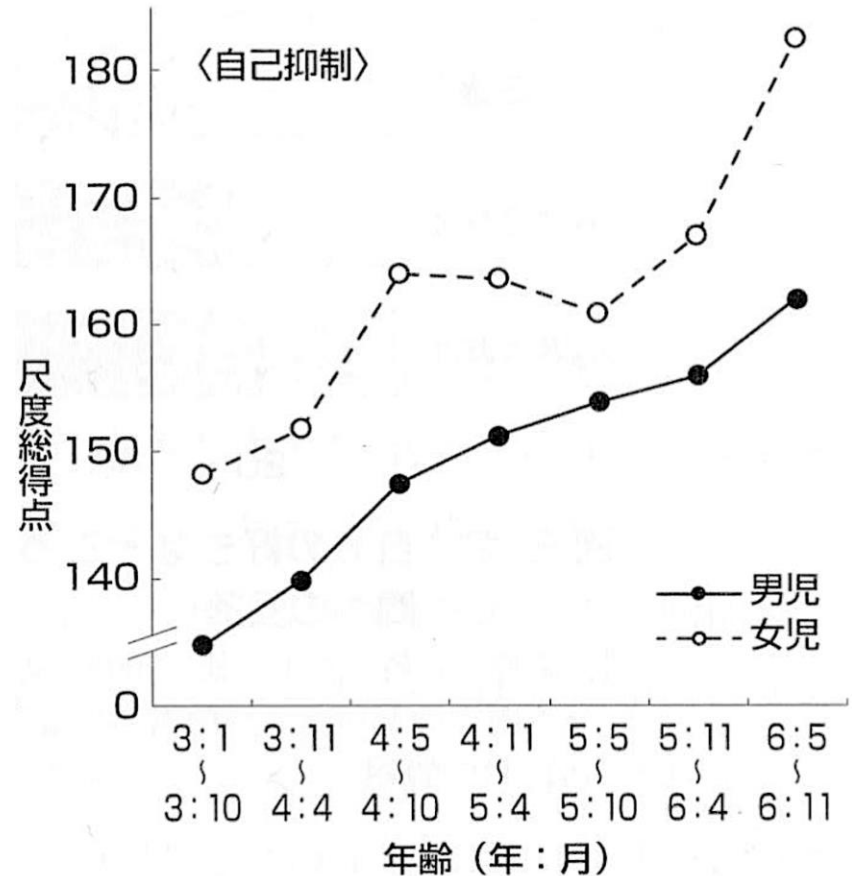
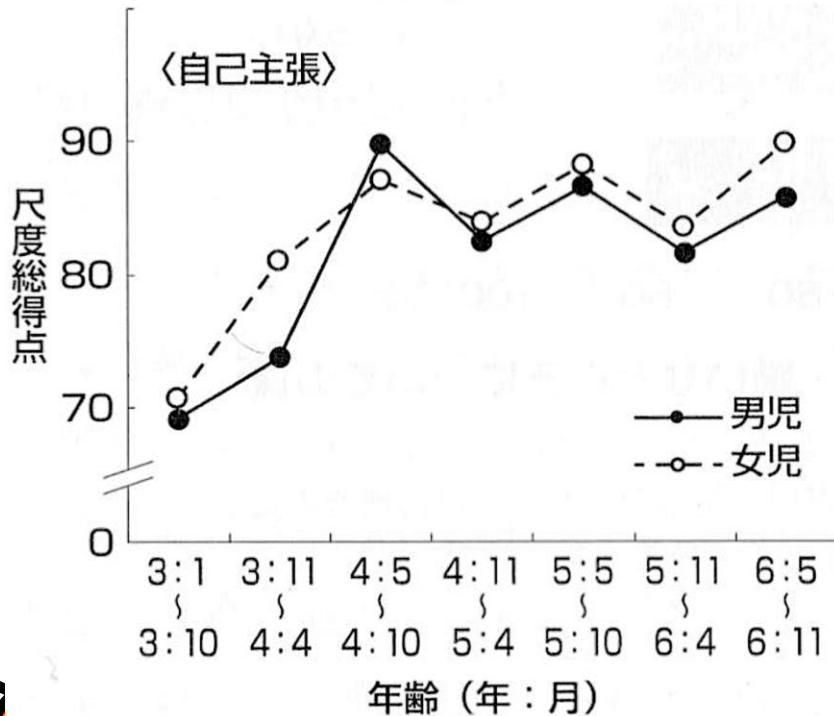
- 子どもの自己表現
- 自己理解の発達
- 自己理解の技法





第1節 子どもの自己表現

- 乳児期の「泣き」と「笑い」
- 自己主張と自己抑制



柏木恵子(1988) 幼児期における「自己」の発達 より作成

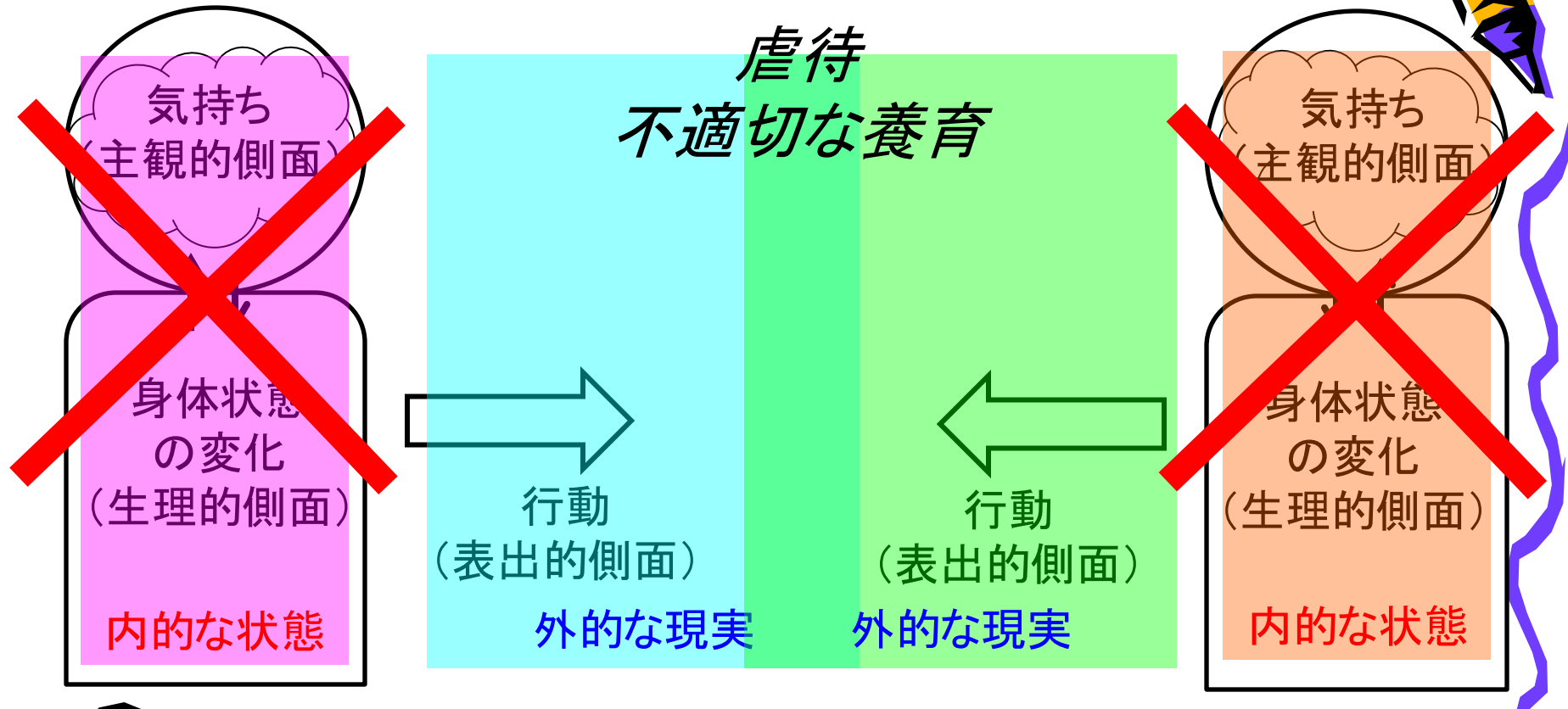




- 「けんか」から子どもが学べるような働きかけ
→ どのような「働きかけ」「保育者の姿勢」が大事なのか、考えてみましょう。



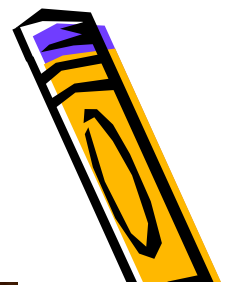
メンタライゼーション



恐怖と向き合うことを避ける

他者の悪意を読み取ることを避ける

第2節 自己理解の発達



9ヶ月すぎ



概念的自己の発達

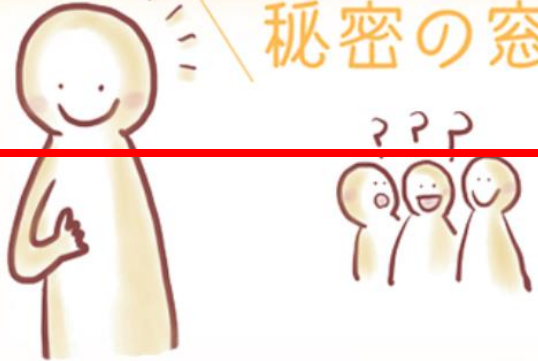


体系的信念と 計画 (目標・社会 に対して)	がんばりのきく 丈夫な身体	信仰のため教会に 行く	生き方としてボラ ンティア	世界平和を目指 す
対人的 意味付け (他者にとっ て)	強いので頼られ る	遊びが好きで人に 好かれる	人に親切	判断力があって 頼りになる
比較による 自己査定 (～よりも)	人より背が高い	ほかの子より絵が 上手	先生にほめられる	人より頭が悪い
範疇的 自己規定 (事実)	青い目をしてい る	野球をする	妹がいる	ときどき悲しく なる
	身体的自己 (身体の特 徴)	行動的自己 (行動特徴・好 み・技術)	社会的自己 (他者との関 係)	心理的自己 (気持ち・性 格知識・思い など)

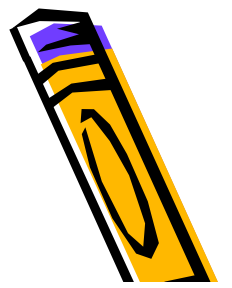
幼児期＝幼児楽観主義

ジョハリの窓



	自分は知っている	自分は気づいていない
他人は知っている	 開放の窓 自分も他人も知っている自己	 盲点の窓 自分は気が付いていないが、 他人は知っている自己
他人は気づいていない	 秘密の窓 自分は知っているが、 他人は気が付いていない自己	 未知の窓 誰からもまだ知られていない自己

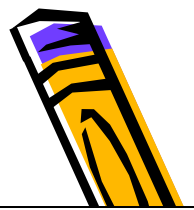
第3節 各種の自己理解の技法



- 20答法
- 箱庭療法
- エゴグラム



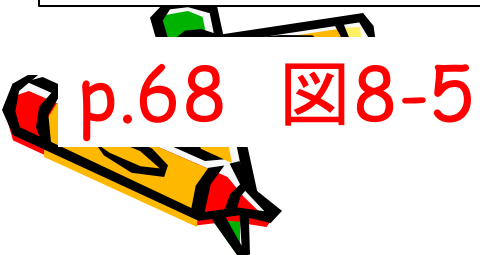
エゴグラム



交流分析: エリック・バーンが創始した心理療法

- 精神分析理論を基礎
- 平易な言葉で対人関係进行分析
- 「5つのところ」それぞれの「量」が違う
- 結果は固定的でない(そのときどきで変化する)
- 自分自身や周囲との関わり方についての気づき

NP(保護的な親)、CP(批判的な親)、A(大人)、FC(自由な子)、AC(順応した子)



p.68 図8-5



次回：10/1（水）

- 第9章：幼児・子ども理解とカウンセリング・マインド
- 第10章：幼稚園・保育園における園児への心理的援助
- 第11章：小学校における児童への心理的援助及びその保護者との相談支援



ありがとうございました☆