



保育所におけるソーシャルワーク実践研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-07-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鶴, 宏史 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00002509

博士学位論文

保育所におけるソーシャルワーク実践研究

The Study on Social Work Practice in Child Day-care Center

2009 年度

大阪府立大学大学院
人間社会学研究科社会福祉学専攻

鶴 宏史

目次

第1章 子育ての困難さと保育士の意識

1. 子どもの育ちと子育ての困難・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
2. 保育士（保育者）と保護者の意識のずれ・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
3. 保育士（保育者）に対する保護者の期待と意識・・・・・・・・・・・・ 5
4. 本論文の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6

第2章 保育制度の変遷とソーシャルワーク

1. 保育所制度の変遷－保育サービスの展開・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
2. 「子育て支援」をめぐる取り組み・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
3. 保育士資格制度の変遷・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16
4. 保育所保育指針の変遷・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 21
5. 保育士（保母）養成課程の変遷・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 23
6. 小括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 24

第3章 保育ソーシャルワークの概念の検討

1. 「保育指導」と保育ソーシャルワーク・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27
2. 保育所保育指針および保育所保育指針解説書にみるソーシャルワーク・・・・ 27
3. 地域子育て支援センターにおける実践の分析・・・・・・・・・・・・ 35
4. 保育ソーシャルワークに関する文献レビュー・・・・・・・・・・・・ 40
5. 小括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 51

第4章 保育ソーシャルワークの実践アプローチ

1. 保育ソーシャルワークにおいて検討された理論・・・・・・・・・・・・ 57
2. 保育ソーシャルワークの枠組み・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 57
3. 保育ソーシャルワークの実践アプローチ：依拠する理論・・・・・・・・ 63
4. 評価の方法；保育・援助効果の測定・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69

第5章 事例研究

1. 研究デザイン・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75
2. 事例①・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 78
3. 事例②・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 88
4. 事例③・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 102
5. 事例④・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 107
6. 全体的な考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 113

第6章 結論

1. 保育ソーシャルワークの概念・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 119
2. 実践における意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 121

3. 本研究の限界と課題	122
参考文献	124

論文要旨

1990年代より、子育ての困難さの顕在化から、子育てと仕事の両立支援や地域における子育て支援が展開されるようになった。様々な保育施策や子育て支援施策が実施され、保育所や保育士がその中心的な役割の1つを担ってきた。しかし、一方で、保育士の業務過多や支援内容の不明確さから、保育所や地域子育て支援センターでの「親子のお客様化」や「親が悪い論」「親犯人論」などの必ずしも保護者を支援できていない状況が指摘された。このような状況が起こる要因の1つとして、保護者と保育士の子育てに関する意識のずれも明らかにされている。この意識のずれにより保育士にその意図がなくとも、結果的に親を責めたり、自尊心を傷つけて信頼関係の形成が困難になる可能性が高いし、保護者が主体的に子育てに向かう力を奪う可能性も否定できない。

筆者自身の経験からも、保護者を支援するはずが逆に保護者と対立する、困難を持つ子どもに十分な援助ができない状況が生じた。その根底にあるものは何か。これが第1の問題意識である。もう1つの問題意識は、保育士に家族援助の専門性が求められ、ソーシャルワークなどの習得が求められているが、どの様な実践アプローチが適しているのかである。つまり、保育所におけるソーシャルワークについてはその概説はあるが、概念については不明確であり、その実施にあたってのモデルがない。この問題意識のもと、本論文では、これまでの保育におけるソーシャルワーク（以下、保育ソーシャルワーク）の議論を整理し、保育ソーシャルワークの概念を明らかにするとともに、実践アプローチのモデルを仮説的に提示し、事例研究を通して、どのようにそれが有効なのかを検証することを目的としている。

本研究の概要は以下の通りである。第1章では、前述のような問題提起を行なった。

第2章では、1章で論じた状況に対して、保育制度の変遷を通して、保育所にソーシャルワークが導入される過程を論じた。保育所は、保育に欠ける乳幼児の保育を目的とした施設であり、その入所理由から、一般的に保育所は、子どもの保育と同時に、保護者の子育てと就労の両立を支援する施設として捉えられてきた。それが比較的順調に機能した時期は、幼稚園教諭免許同時取得との兼ね合いや保育の充実化の視点から幼稚園との接近が図られた。しかし、1990年以降は社会的に子育て支援施策が開始され、保育所では、特別保育事業をはじめ、入所児童の保護者や地域の子育て家庭への支援が徐々に導入されるようになり、政策上において、保育所は家族および地域の子育て機能の低下を踏まえて、ソーシャルワーク機能を発揮することが求められるようになった。これらに対応するように児童福祉法が改正され、保育所保育指針（以下、保育指針）や保育士養成課程も変更され、特に、保護者への保育指導、保育所における子育てに関する相談・助言の明確化、地域子育て支援センター業務の追加において、ソーシャルワークの必要性が強調されるようになった。

第3章では、保育所保育指針および保育所保育指針解説書の分析、地域子育て支援セン

ターの実践と、保育ソーシャルワークに関する文献のレビューを実施し、保育ソーシャルワークの概念を整理した。保育所はソーシャルワーク機能を発揮することが求められ、そのために保育士は連携機能、管理・運営機能、媒介機能、調停機能、代弁・弁護機能、相談援助機能、側面的支援機能、教育機能などが求められていた。そして、保育指導との関連では、保育指導は保育技術を基盤とした専門性に基づいており、子ども－保護者の関係性を対象とした援助であるが、部分的にはソーシャルワークを担っていると考えられ、狭義の保育ソーシャルワークといえる。一方、広義の保育ソーシャルワークは、子ども－保護者のみならず、子どもを取り巻く環境全体、あるいは保護者のもつ社会関係も視野に入れ、それらを対象とした援助が想定される。これは現状では、主に所長が担い、部分的に主任や地域子育て支援センター担当保育士が担うと考えられる。ただ、この両者が連動していることが子ども家庭福祉実践の特質であり、社会福祉専門職として、両者に共通する認識枠組を追求することが有効であると考えられた。

第4章では、試論的に保育ソーシャルワークにおける実践アプローチを展開した。筆者は、その認識枠組をエコロジカル・ソーシャルワーク理論に求めた。保育ソーシャルワークをさらに具体的に方向付け、展開するための実践アプローチモデルとして解決志向アプローチと行動変容アプローチを採用した。そして、実践を評価する方法として乳幼児社会性発達のプロセススケール、シングル・システム・デザイン、マッピングを提示した。

第5章では、第4章で提示した実践アプローチがどのように有効かを検証しようと試みた。研究方法は、事例研究であり、4つの事例を取り上げた。そのうち2つが障害のある子どもとその保護者への支援、残り2つが地域の子育て家庭への子育て相談である。それぞれの事例群による複数ケース・スタディ（multiple-case study）を行った。援助の効果測定をシングル・システム・デザインや乳幼児社会性発達のプロセススケール、エコマップ、面接後の保護者とのやりとりによって実施した。

結果として、ソーシャルワークを導入することが、親子への支援に有効であることが確認された。母親が生活に困窮している事例では、その状況によって、子どもに向き合える状況ではなかった。また、母親が父親と保育士の板ばさみ状態になっていた事例でも、子どもの保育園での様子が望ましい方向に変化した時に、それを保護者に伝えるだけでは、必ずしも保護者に何らかの変化が生じるわけではない。子どもの背景に保護者がいるように、保護者の背景にも目を配り、生活者としての一人の人間として捉える必要があることが確認された。また、保護者のストレングスに着目することによって、保護者の自己肯定感を回復させていく。孤立し、育児がうまくいかないと訴える母親の事例や子どもがかんしゃくを起こしている事例では、日頃の生活に関わる質問を行っている。このようなやりとりを繰り返すことで、具体的な状況とともに問題解決の方法も浮かび上がり、ただアドバイスや情報提供を行うよりも有効であることが示唆された。保護者のストレングスに着目しつづけることで、日常生活の中にすでに対処能力や解決法が存在することを、つまり家族のもつストレングスを認識してもらうのである。

結論として、子どもや保護者を取り巻く環境やストレスに着目し続け、保護者と向き合うことで、保護者と保育士がパートナーシップを築き、子育てに主体的に向かう可能性が開かれてくる。ここに保育ソーシャルワークの意義があると考ええる。

本研究の限界と課題を挙げる。第1に、事例研究における複数ケース・スタディを実施したが、2事例の比較にとどまっており、どこまで一般化できるか不明である。今後、事例の積み重ねや事例数を増やした比較が求められる。第2に、今回の事例は筆者の視点のみで、担任保育士や園長に対するインタビューやカンファレンスの内容の詳細な分析が実施できなかった。ソーシャルワークを導入する過程に着目した研究が求められる。第3に、保育とソーシャルワーク、保育指導と保育ソーシャルワークの関係、幼児教育との関係について十分に検討できなかった点である。これらの概念を十分に検討してくとともに、保育ソーシャルワークの概念についても深化させたい。第4に、メゾレベルやマクロレベルの実践の展開に関する考察である。本論文では、ミクロレベル実践である子どもの不適応行動への対応や保護者への相談援助を中心に論じてきた。主任や園長の視点から、地域の人々や他機関・施設との連携や子育て支援のためのネットワーク作りなどに関する実践や研究を積み重ねたい。最後に、価値と倫理に関する考察である。本論文では、社会福祉専門職としての共通の基盤を援助の視点に求めた。しかし、人間尊重などの社会福祉専門職としての価値についても言及する必要があると考ええる。最後に、保育ソーシャルワークの実施者については今後も検討の余地があることを指摘した。

第1章 子育ての困難さと保育士の意識

1. 子どもの育ちと子育ての困難

(1) 子どもを取り巻く環境

子どもの育ち、あるいは子どもを取り巻く環境の危機が指摘されるようになってから久しい。特に、1989年の「1.57ショック」で少子化が着目されて以降、社会的に子どもが育ちにくい環境、同時に、保護者が子どもを育てにくい環境にあることが強調されるようになった。

子どもはその未熟性もあり、自分一人で成長するのではなく、家族をはじめとする様々な関係性の中で育っていく。そのため、成人に比べて周囲の環境に影響を受けやすい。柏女霊峰は、現代の子どもを取り巻く状況を「子どもたちが主体的に遊び、自らの可能性を开花させ、生きる力の基礎を育成することのできる『三間』の縮小化」（柏女 2002；25）と指摘する。三間とは、「仲間（人間関係）」「空間（居場所）」「時間（ゆとり）」である。この3つが縮小したということは、現代の子どもは生きること、生活することそのものに影響を受けているといえる。

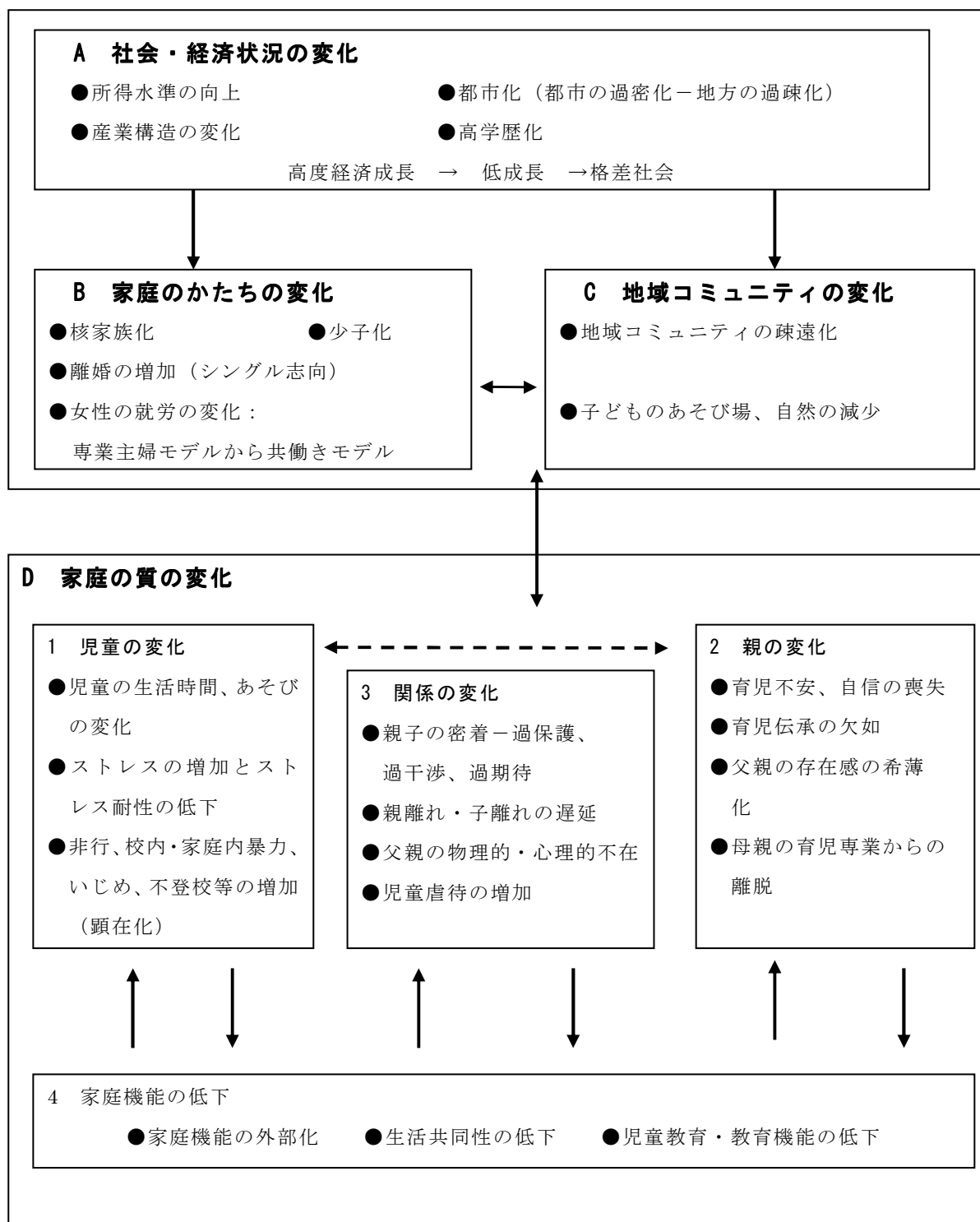
このような変化は、社会・地域・家族の変化に伴うものであるが、柏女霊峰は、現代の子どもと親（家族）を取り巻く環境を図1-1のように様々なシステム・レベルにおける「児童・家庭に関する諸状況の整理」として構造化した（柏女 2002）。社会・経済状況の変化としては、産業構造の変化、都市化、高学歴化、所得水準の向上や、他方で近年では、リストラや派遣労働の増加に伴う所得格差の増大などが挙げられるが、これらの変化が、地域社会、さらに家族に大きな影響を与えた。地域社会の変化でいうと、都市化によって近隣とのつながりが希薄化し、また、近所で手ごろな遊び場が減少し、子ども同士で戸外遊びが可能な環境が減少し、屋内でのテレビゲームや、また、幼少期からの塾通いが増加している。さらに、交通事故や犯罪に巻き込まれる危険性も増大している。

子どもの身近な存在である家族はどうだろうか。家族の変化では、核家族化・小家族化が進展し、相対的に家庭での人間関係が単純になり、家庭生活を送る中で子どもが人間関係を学ぶ機会が少なくなった。さらに近隣関係の希薄化によって、子育ての支援が得にくく、結果として、家族レベルでは、仕事と子育ての両立の困難さと、育児家庭の孤立化、育児不安の増加、育児文化の伝承の欠如をももたすと指摘されている（例えば、柏女 2002；矢藤 2002など）。

育児不安や子育ての困難さに関する調査は多くあるが、代表的なものに服部祥子と原田正文（1991）と、原田正文（2006）の調査がある。両者は、同じ調査内容で実施されており、前者は1980年に大阪で、後者は2003年に兵庫県で実施されている。これらを比較すると、1980年に比べて2003年の方が育児不安が増加したことが明らかになっている。図1-2と図1-3のように、「育児のことで今まで心配なことがありましたか」については、4か月の子どもの親以外は「しょっちゅうあった」が倍増し、逆に「あまりなかった」が減少している。また、図1-4のように、「育児のことでいらいらすることは多いですか」に対して「はい」と答えた親は、1歳半、3歳の親ともに約3倍に増加していることが分かる。

1980年の調査では、育児不安が、①母親が子どもの要求を理解できないこと、②母親の

図 1-1 児童・家庭に関する諸状況の整理



出所：柏女霊峰（2005）、24頁を加筆修正。

具体的心配事が多いこと、およびその未解決放置、③母親に出産以前の子どもの接触経験や育児が不足していること、④夫の育児への参加・協力が得られないこと、⑤近所に母親の話し相手がいないことと相関関係にあることが明らかになった。

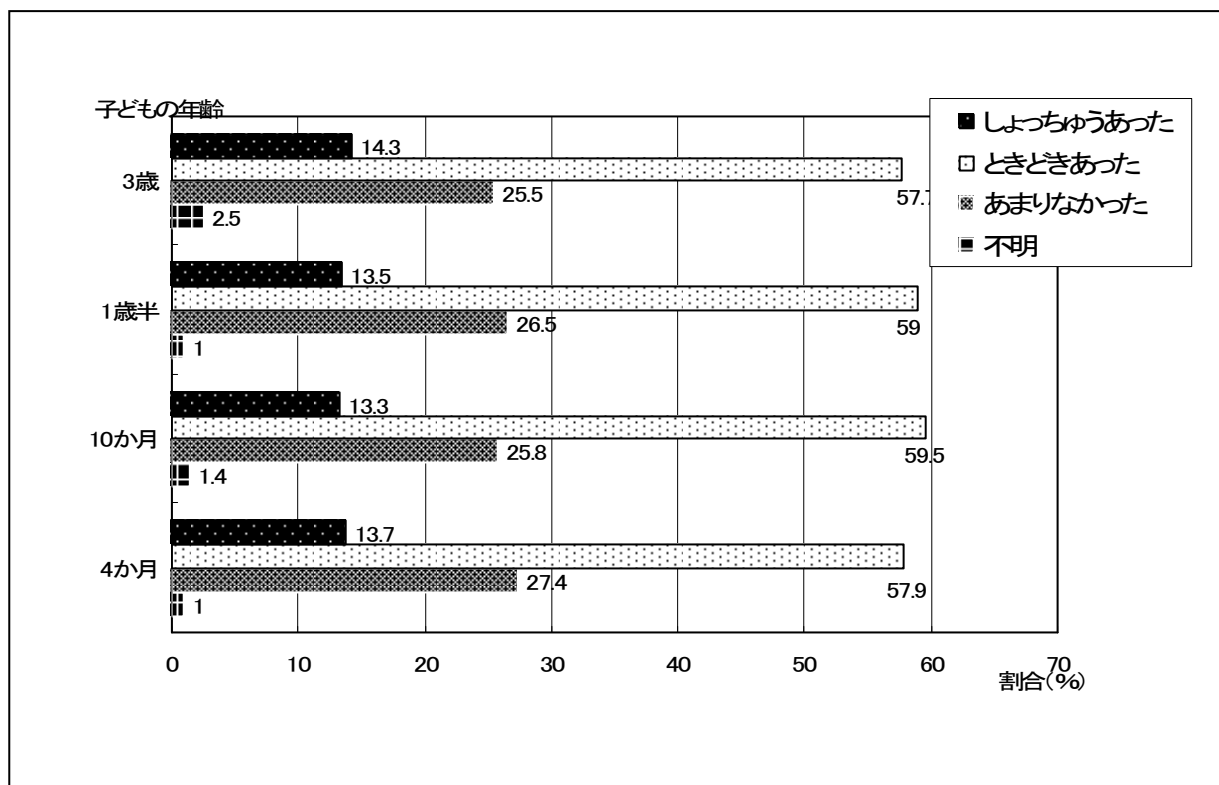
単純に考えれば、これらが改善されれば育児不安が減少すると考えられるのだが、2003年の調査において、改善されたのは④夫の育児への参加・協力のみで、他の項目について

あまり改善されていないことが明らかになった。例えば、③母親に出産以前の子どもの接触経験や育児が不足していることについては、1980年の段階では、そのような育児経験が「まったくない」親は39%前後であったが、2003年の調査では、56%と増加している。逆に「よくあった」という親は22%から16%へと減少した。また、近所の話し相手や育児を支援してくれる人がいても人間関係が表面的になっており、育児不安があまり減少していないことも挙げられている。ただし、2年以上育児サークルに参加している場合は、育児不安が解消されていることも明らかになっている。

さらに、2003年の調査では育児不安の要因として、①イメージしていた育児と現実との大きなギャップの存在、②自分の育児に自信がもてないこと、③子どもにどうかかわっていいか、わからないこと、④よその子と自分の子とを比較して気にすること、⑤自分の育児に対する、人の目が気になること、⑥育児についての努力を誰もほめてくれないこと、⑦自分の思い通りにものごとをすすめたいことが関係していることが明らかになった。

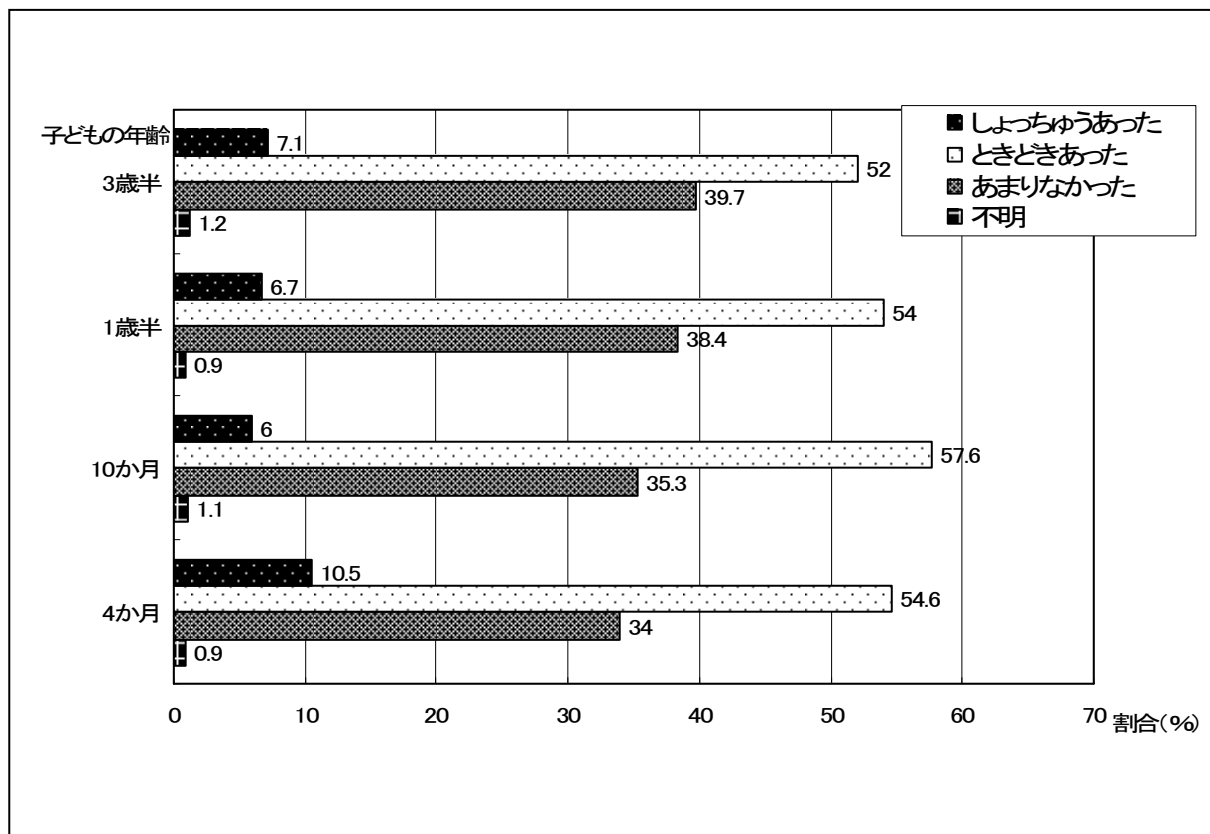
これらの変化はすでに述べたように、社会や地域の変化と連動しており、単純に「きちんと子どもを育てられない親が悪い」「今の親は甘えている」と親（家族）の責任にのみ帰せないことを認識しなければならない。

図1-2 育児のことでいままで心配なことがありましたか（兵庫県 2003年）



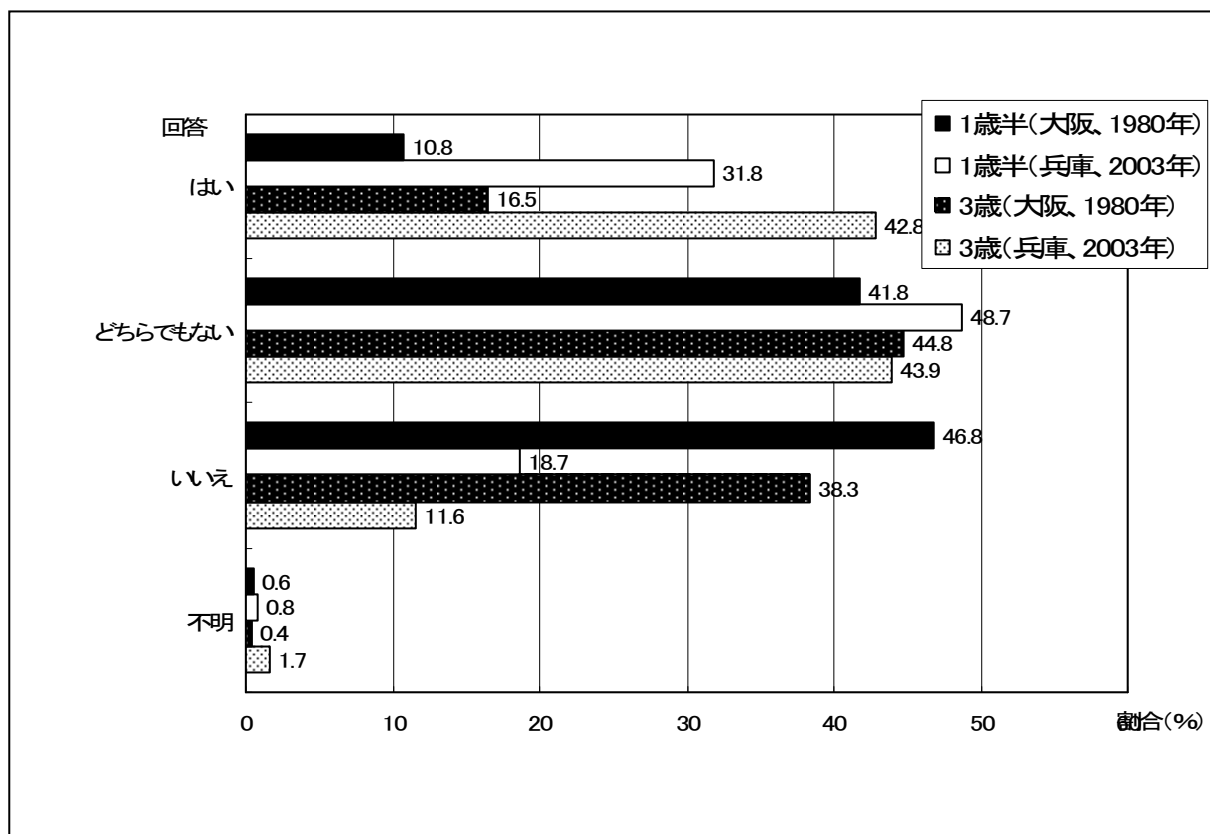
出所：原田正文（2006）、179頁の図Ⅱ-7-3-1を修正。

図 1-3 育児のことでいままで心配なことがありましたか（大阪府 1980年）



出所：図 1-2 に同じ。179 頁の図 II-7-3-1 を修正。

図 1-4 育児でいらいらすることは多いですか



出所：図 1-2 に同じ。251 頁の図 II-12-1-3 を修正。

2. 保育士（保育者）と保護者の意識のずれ⁽¹⁾

子育ての困難さの顕在化から、次章でふれるように様々な保育施策や子育て支援施策が実施され、保育所や保育士がその中心的な役割の1つを担ってきた。しかし、一方で、保育所や地域子育て支援センターでの「親子のお客様化」や「親が悪い論」「親犯人論」などの必ずしも保護者を支援できていない状況が指摘されている（倉石 1998：前原 2008：大日向 2005：大村 2007）。このような状況が起こる要因の1つとして、保護者と保育士の子育てに関する意識のずれが考えられる。

例えば、神田直子と神谷哲司（2008）は、幼稚園、保育園（3歳未満児）、保育園（3歳以上児）を利用する保護者と、幼稚園教諭、保育士（3歳未満児担当）、保育士（3歳以上児担当）を対象に性別役割分業や三歳児神話に関する調査を行い、保育者と保護者の意識のずれを明らかにした。それによれば、保育者は、「男女役割分業には反対だが、子育て、特に3歳未満児の育児は母親が行うべき」と考えている人が多かった。三歳児神話について、賛成は幼稚園教諭が50%台、保育園3歳未満児担当が30%台となり、反対は前者が約10%、後者が20%強であった。最も両者の差がひらいたのが、保育園3歳未満児の母親と保育士であった。性別役割分業については賛成が数%、反対が60～70%台であった。しかし、三歳児神話については、母親は賛成が10%台で、反対が40%台であるのに対して、保育士は賛成側が30%台、反対側が20%台で大きな開きがあった。この結果について、神田と神谷は「三歳未満児の母親から見れば、自分自身の生活スタイルを保育者には否定的に見られているということは、かなりストレスのかかる状況ではないか」（同前；8）と指摘する。つまり、子どもと保護者を支援する役割をもつ保育者自身の子育て観を意識的にしろ、無意識的にしろ保護者に押し付ける可能性を示唆している。

また、香月保子ら（2009）は、親役割および子どもの生活習慣に関して、保育士による保護者の評価と保護者による自己評価を比較し、両者にずれがあったことを明らかにしている。そのずれとは、第1に、保護者は子どもとの関わりや家族団欒など、子どもや家族を大切にしていると思っているが、保育士は子どもや家族よりも仕事を大切にしている点で保護者を評価している点である。第2に、子どもの生活習慣については、約80%の保育士が現状ではよくないと考えているが、約45%の保護者は子どもの生活リズムは現状のままでもいいと捉えていた点である。

そこでは保育士が、保護者の養育力や生活する力を過小評価したり、否定的に捉えている可能性を示していた。このようなずれは、子育てという行為において、保護者の役割が保育士に比べて多く、その中で保護者は保育士から子育てに関わる期待を強くかけられていることから生じると考えられる（同前）。それは、保育士が子育てに関わる専門職であるため、子どもの立場で、「子どもにとって」という視点をもつ。そのため、保育士は保護者に対して親役割としての側面に強く役割期待を抱いていると推測できる。

3. 保育士（保育者）に対する保護者の期待と意識

では、逆に保護者からみて保育士はどのように捉えられているのだろうか。笠原正洋（1999a）によれば、子育てのことを誰に一番相談したいかという質問に対して、子育ての悩みの中で母親自身にかかるストレス（「子育てのことで自分を責める」など）は配偶者に、子どもの発育や発達の遅れに関する悩みは小児科医へ、子どもの性格や行動について

の悩みは保育士にと、悩みの種類に応じて相談したい相手が変わっていた。

また、保護者を対象にした調査では、保育士や幼稚園教諭への相談の実態や要望に対して、保育者の人柄に加えて、保育者の保育能力が優れているかどうか、そして相談する時間や場所が関連していた（笠原 1999b）。

さらに笠原（2004）は、保護者の悩みを、母親自身にかかるストレス、子どもの行動や性格についての悩み、発育・発達についての悩み、生活習慣の悩みに分類した上で、保育士への相談の有無を明らかにしている。それによれば、母親自身にかかるストレスに関する悩みを保育士に相談した母親は約 30%で、それ以外のカテゴリーでは約 40～50%が相談をしていた。さらに、同じ調査で、保護者が保育士に子育ての悩みを相談するか否かに何が関わっているのかを明らかにしている。それによれば、保育士に相談の専門性があり、相談する時間や場があることを保護者が認知すれば、保護者は自分の内面のつらさなどを保育士に打ち明けることが多くなる傾向にある。また、子どもが喜んで保育園に通うなど保育の専門性の認知が高まると、子どもの行動や性格の悩みを開示しやすくなる。さらに、保育士が他の専門機関に照会してくれることが認知されれば発育・発達面での相談を促しやすいことを明らかにしている。同時に、保育士に相談した保護者たちは、概して満足度が高く、何かあったら保育士に相談する気持ちが高いことが明らかになった。

また、望月彰ら（2008）の調査では、保育所への要望として母親の 40%強、父親の 30%弱が、保護者と保育者が落ち着いて話せる場所と時間を改善するべきと考えていることを明らかにしている。また、保育者への相談のあり方と内容に関して、図 1-5 に示されるように、保育者に対して「話すのにとまどいや不安」を感じる保護者は相対的に少ない。そして、「保育者に励ましてほしい」かについて、保護者の 47%が「そう思う」「ややそう思う」と答え、「保育者からのアドバイス」について、保護者の 83%が「そう思う」「ややそう思う」と答えている。約半数の保護者は精神的な励ましを求めているが、それ以上に具体的なアドバイスを求めている保護者が多い。この点は、前述した笠原の調査とも合致する。

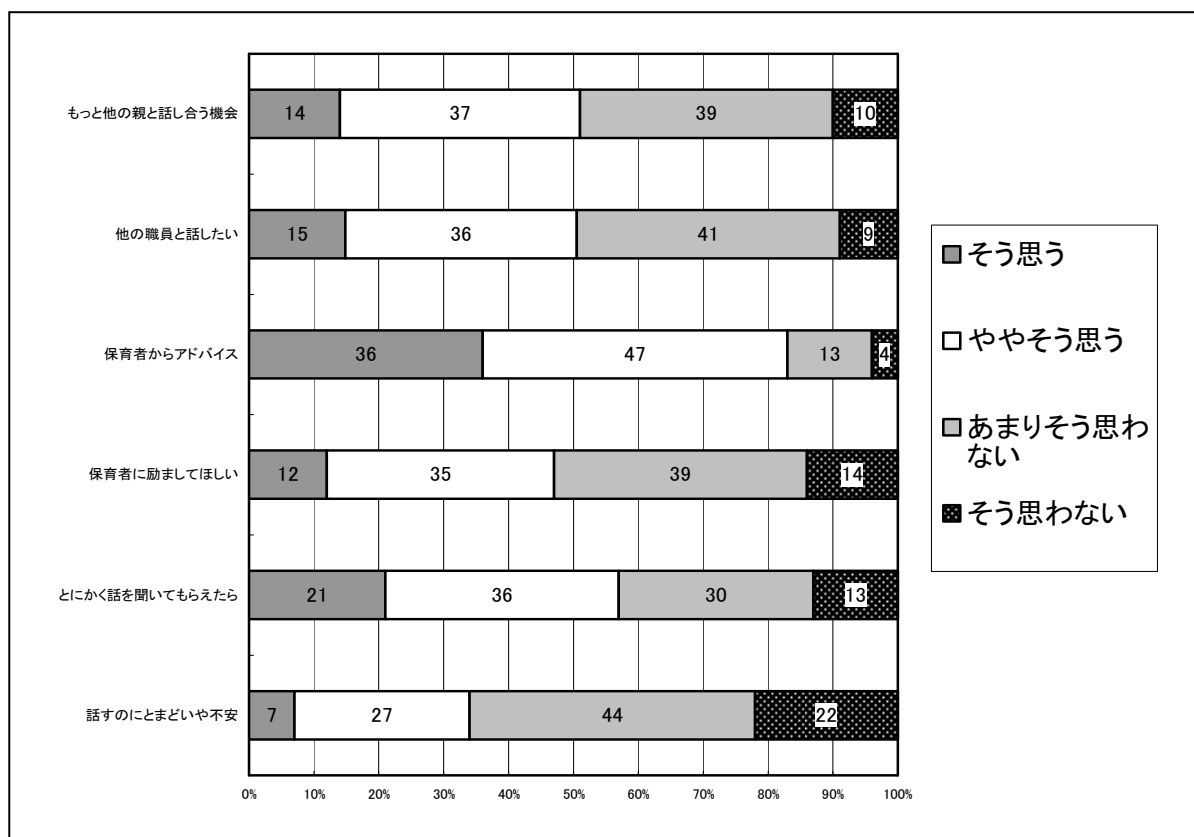
このようにみると、保育所や幼稚園を利用している保護者は、子どもに関係することに関してはアドバイスを求めているが、保護者自身のことについては相談をしたくない傾向にあるといえる。また、保育のあり方を含めた保育者の質や相談する空間や時間の有無をもとに、保育者に相談するか否かを決定する傾向にあるといえる。

4. 本論文の目的

保護者は保育士に対して、子どもの養育に関するアドバイスを求めながら、自身のことについて相談したくない傾向がみられた。しかし、保育士が相談の専門性があり、相談する時間や場があると認知されると、保護者は自分の内面のつらさなどを保育士に打ち明ける傾向にあり、さらに、保育士が他の専門機関に照会してくれることが認知されれば発育・発達面での相談を促しやすいことが明らかになった。他方で、保育士は保護者に対して親役割としての側面に強く役割期待を抱いており、保護者の子育てをする力を過小評価する傾向にあった。

これらの結果するところは、保護者の話を聞き、対話しながらも、親子の抱える問題ばかりに焦点を当て、問題そのものや問題の原因や因果関係の理解に終始したり、一方的

図 1-5 保育者への相談のあり方と内容



出所：望月彰・諏訪きぬ・山本理絵（2008）、30 頁

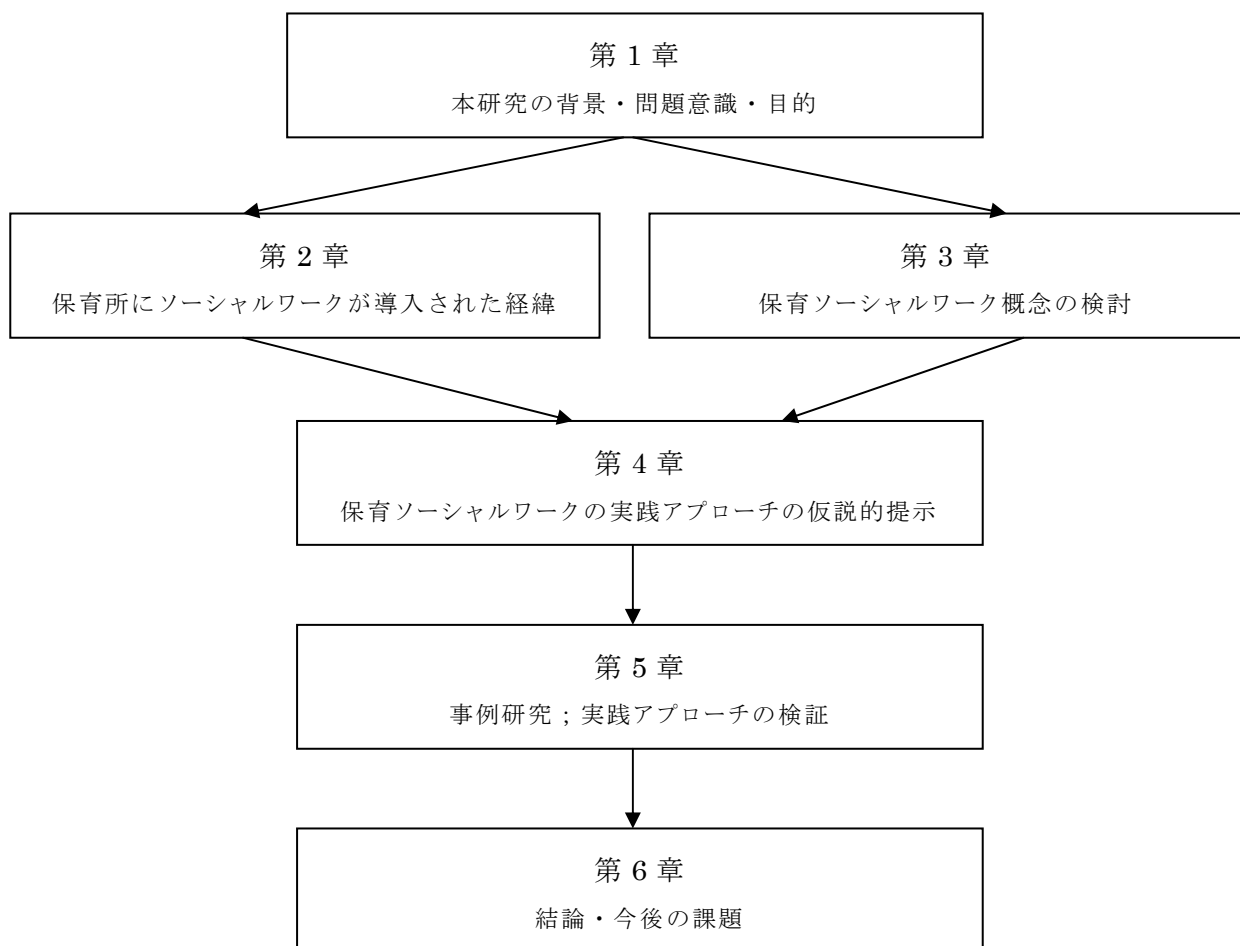
にアドバイスしがちになる。そうなると、保育士の意図に関わりなく、結果的に親を責めたり、自尊心を傷つけて信頼関係の形成が困難になる可能性が高いし、保護者が主体的に子育てに向かう力を奪う可能性も否定できない。筆者自身も、保育士として勤務する中で同僚と意識の共有が難しい場面に遭遇し、保護者を支援するはずが逆に保護者と対立したり、困難を持つ子どもに十分な援助ができない状況が生じた。その背景にあるものは何か。これが第 1 の問題意識である。これについては、保育士の多忙さや保育士が社会福祉専門職としてのアイデンティティ（価値や倫理、視点を含めて）を有しておらず、自らの実践がどのように子どもや家族の福祉に貢献しうるのかという視点の欠落が指摘されている（土田 1998）。この点は、大井和子（2003a）も指摘したように、保育士養成において「社会福祉」「社会福祉援助技術」「児童福祉」などの科目で、保育士はソーシャルワークを学んできたが、なぜそれが生かされてこなかったのかという疑問に通じる。

保育所や保育士が子育て支援の中心的な役割の 1 つを担うことを期待される中で、保育士に家族援助の専門性が求められ、保育所におけるソーシャルワーク／保育士によるソーシャルワーク（暫定的に「保育ソーシャルワーク」と呼ぶ）が求められるようになった。後者については賛否両論あるが、少なくとも保育所におけるソーシャルワーク機能の必要性に関しては共通認識されてきたといえる。そのため、保育士養成レベルでは「家族援助論」などが追加され、また、現任研修として保育所保育士を対象としたソーシャルワークに関する研修が増加してきた⁽²⁾。確かに、科目や研修を増してソーシャルワークに関する

理解を深めていくことは重要であるが、現在のところどのような実践アプローチが適しているのかが曖昧である。これが第2の問題意識である。つまり、保育所におけるソーシャルワークについての概説はあるが、その概念や内容については不明確であり、実践にあたってのモデルがほとんどない。この部分を明らかにしなければ、第1の問題意識で述べたように、どのように保育所における実践において、ソーシャルワークを生かしていくのかが曖昧にされる可能性がある。

このような意識のもと、本論文では、まず保育士がソーシャルワークを学びながらなぜ生かされてこなかったのか、また、保育ソーシャルワークが導入された経緯を明らかにする（第2章）。その上で、保育ソーシャルワークの概念を明らかにし（第3章）、それをもとに実践アプローチを仮説的に提示し（第4章）、事例研究を通してその有効性の検証を行う（第5章）ことを目的とする。

図1-6 本論文の構成



<注>

(1) 本論文では、保育所保育士を対象としているが、本節および次節で取り上げる文献の中には保育所保育士だけでなく、幼稚園教諭も調査対象となっているものがあり、両者を総称して「保育者」という用語を用いている。

(2) 例えば、明治安田こころの健康財団では、保育関係者（保育士や施設長）や他の福祉関係者、保育・福祉系の学生を対象に「保育ソーシャルワーク講座」を主催している。この講座は、2009年に14回目を迎えており、過去5年間の講座のテーマは「新保育所保育指針と保育士の基本的資質－保育士の力量を高めるための具体的取り組み」（2009年）、「家族援助と保育環境評価」（2008年）、「地域に開かれた保育実践－求められる家族援助の視点」（2007年）、「新しい社会性を育てる保育（幼保の教育を問い直す）－社会的保育（家庭養育の補完）における愛情としつけ論」（2006年）、「子育ての福祉援助」（2005年）と多岐にわたっている。

第2章 保育制度の変遷とソーシャルワーク

もともと保育士は、1948年の保育士養成校創設初期ほど養成課程に福祉系科目の比重が高く、「地域で活動するケアワーカーであるとともにソーシャルワーカーでもある職種として位置づけられていた」（待井・野澤 1999；56）と指摘される一方で、「保育所は保育に欠ける乳幼児を集団的に保育する施設であることを強調するだけ」であり、「保育所は、単に保育面のみを担当するのではなく、児童の家庭の経済的困難を解決する社会福祉政策と結びつき、それとの有機的関連において機能を果たすものでなければ効果を発揮しえない」と批判されている（岡村・山本 1956；1-2）。このように、保育所の機能・役割、あるいは保育所保育士の専門性については、それらが幼児教育専門職のそれなのか、社会福祉専門職のそれなのかのせめぎ合いであるといえる（岡村・山本 1956；土田 1998；待井 1972；1980；2003；待井・野澤 1999；小林・小舘 2002）。

本章の目的は、幼稚園制度および他の社会福祉制度との関連を視野に入れながら、保育関連制度の変遷を概観し、保育所にソーシャルワークがどのように取り入れられようとしたのかを明らかにすることである。具体的には、保育制度を保育所制度、子育て支援施策、保育士（保母）資格制度、保育所保育指針、保育士（保母）養成課程の5つの制度をわけてみていくが、まず、保育所制度および子育て支援施策の変遷から、保育所がどのようなサービスを展開しようとしたのかを概観する。それを基盤として、保育士（保母）資格制度、保育所保育指針、保育士（保母）養成課程の変遷をみていく。

1. 保育所制度の変遷－保育サービスの展開

山縣文治は、戦後の保育所の歴史を4期に分けて説明をしている（山縣 2002）。本節では、山縣の区分にしたがって保育所制度の変遷を概観する。

第1期は、戦後処理期で、創設初期は低所得世帯の子どもを中心に保護的な保育を行っていた。児童福祉法が成立した当初は、保育所の規定に「保育に欠ける」という規定は存在しなかった。しかし、幼稚園との混乱を招くことから、保育所の入所用件に「保育に欠ける」を、1951年に児童福祉法に盛り込まれた。ここにおいて、保育所と幼稚園が目的や対象の異なる制度（施設）であることが明確化されたのである。ところで、児童福祉法では保育所利用を低所得者層に限定したことはなく、「保育に欠ける」全ての乳幼児を対象に保育を行うことを定めているにもかかわらず、現実には多くの国民が、保育所は低所得者が利用する施設と考えていたようである（山縣 2002；72）。

第2期は、高度経済成長支援期と呼ばれ、高度成長経済期を中心に展開される。この時期は、第1期の低所得者対策から、高度経済成長を支える労働力確保対策への転換であった。1950年代半ばより、居住地に近い地域に保育所設置を求める働く女性たちの活動が盛んになった。働く母の会による共同保育所づくりや、日本教職員組合婦人部による三鷹市立保育所建設運動などがその先駆けである。1955年に始まった日本母親大会において「ポストの数ほど保育所を」をスローガンに、重要なテーマとして取り組んだ。こうした盛り上がりを受け、1961年、日本労働組合総評議会に、保育所づくり推進協議会が設置され、保育所づくりは中央、地方を結んだ大きな運動となった。これらを受けて、保育所は急激にその数を増加させていった。しかし、前述したことは性別役割分業の範囲内のものではあ

り、この点は、中央児童審議会に設置された保育制度特別部会による中間報告「保育の七原則」⁽¹⁾に如実に表れている。すなわち、「ここにおいて女性の就労が求められることになるが、これは、いわば『社会が必要とする程度の労働力』であり、決して女性の自立あるいは権利保障としての就労ではなかった。これに合わせて保育所の整備も進むが、対象は三歳以上の子どもが中心であり、また保育時間は八時間を原則とするもの」(同前；74)であった。

また、幼稚園との関係については、文部省(当時)と厚生省(当時)との共同通知「幼稚園と保育所との関係について」(1963年)において明示された。そのポイントは、第1に幼稚園と保育所はその目的と機能が異なる施設である点、第2に保育所の教育に関する機能は幼稚園に準ずることが望ましい点、第3に両者は地域的な偏在がないように配慮し、連携をとる点であった。さらに、1966年の労働力確保のために保育所緊急整備計画、1971年の社会福祉施設整備緊急5か年計画によって、保育所整備が進められた。さらに、「保育の七原則」を基本としつつも、1969年に所得税非課税世帯を対象とした乳児保育特別事業が開始された。このようにこの第2期は、保育所が増設されると同時に、3歳以上の子どもを対象とした8時間保育という形ができた時期である。

第3期は、オイルショックからバブル経済が終わるまでの経済安定期の時期である。積極的とは言えないまでも徐々に女性の就労が受け止められる社会が形成されつつあり、女性の就労が増加する時期でもあったため、山縣はこの時期を、就労を通じた女性の自立・自己実現支援期と名づけている(同前；77-79)。そのため、オイルショック後の財政の福祉引き締めにもかかわらず、第2期に引き続き、保育所の整備が進められ、1980年には保育所数2万2000ヶ所、定員210万人を超えることとなり、最初のピークを迎えている。

また、1980年代に入り、保育要求が多様化した。保育所はその要求に十分に応えられず、それは営利無認可保育施設の増加を促した。しかし、営利無認可保育施設における子どもの死亡事故が社会問題化した。いわゆる「ベビーホテル問題」と呼ばれるものであるが、これをきっかけに営利無認可保育施設を規制する方向で児童福祉法が改正された。同時に、乳児院の活用(1981年4月)、夜間保育の実施(1981年7月)、延長保育等特別対策(1981年10月)などの「第二期の基盤整備の上に立つ、『保育に欠ける』家庭を対象とした『上乘せ』サービス」(同前；78)制度が新設され、事業が進められていった。「結果的にベビーホテル問題が、多様な保育ニーズへの対応の口火を切ることになった」(同前；79)のである。これは、その後の特別保育事業につながるものであった。

第4期は、子育て支援期と呼ばれる時期で、バブル経済が崩壊した頃から始まる。1.57ショックや子どもの育つ環境の悪化などに伴って、その詳細は後述するが「今後の子育て支援のための施策の基本的方向性について」(以下、エンゼルプラン)をはじめとする計画的な子育て支援が推進されていく。保育所ではこれらのプランに基づき、特別保育が徐々に実施されていくこととなる。2000年には個別に通知として出されていた特別保育が、厚生労働省による通知「特別保育事業の実施について」(平成12年3月29日児発第247号)に基づき、仕事などの社会的活動と子育て等の家庭生活との両立を容易にするとともに子育ての負担感を緩和し、安心して子育てができるような環境整備を総合的に推進するため、表のごとく延長保育、一時保育、地域の子育て支援などを実施することにより、児童の福祉の向上を図ることを目的として行われる事業として、一本化された(表2-1参照)。

表 2-1 特別保育事業一覧

①延長保育促進事業及び長時間延長保育促進基盤整備事業	延長保育に対する需要に対応するため、保育所が自主的に延長保育に取り組む場合に補助を行う。保育士配置の充実や 11 時間の開所時間よりさらに 2 時間以上の延長保育を実施する。
②一時保育促進事業	専業主婦家庭などの育児疲れ解消、急病や断続的勤務・短時間勤務等の勤務形態の多様化等に伴う一時的な保育に対する需要に対応するため、保育所が自主的に一時的な保育に取り組む場合に補助を行う。
③乳児保育促進等事業	乳児の入所は、年間を通じて入所児童数の変動があるため、各々の保育所において安定的に乳児保育を実施できるよう、乳児保育を担当する保育士を確保しやすくすることにより、年度途中入所の需要等に対応するとともに、乳児の受入れのための環境整備を行ない、乳児保育の一層の推進を図る。
④地域子育て支援センター事業 ¹⁾	子育て家庭の支援活動の企画・調整・実施を担当する職員を配置し、①育児不安などについての相談指導、②子育てサークルなどへの支援、③地域の保育需要に応じた特別保育事業などの積極的な実施・普及促進、④ベビーシッターなどの地域の保育資源の情報提供、⑤家庭的保育を行うものへの支援などを実施することで、地域の子育て家庭に対する育児支援を行うことを目的とする。
⑤保育所地域活動事業	保育所は、多様化する保育需要に積極的に対応するとともに、地域に開かれた社会資源として、保育所の有する専門的機能を地域住民のために活用することが要請されていることに鑑み、障害児保育や夜間保育の推進、世代間交流事業や保育所体験事業など、地域の需要に応じた幅広い活動を推進する。
⑥障害児保育対策事業	障害児の保育を推進するため、障害児を受け入れている保育所に対し、保育士の加配を行い、障害児の処遇の向上を図るとともに障害児保育を行うために必要となる設備整備等に助成する。
⑦家庭支援推進保育事業	日常生活における基本的な習慣や態度のかん養などについて、家庭環境に対する配慮など保育を行う上で、特に配慮が必要とされる児童が多数入所している保育所に対し、保育士の加配を行うことにより入所児童の処遇の向上を図る。
⑧休日保育事業	日曜・祝日等の保護者の勤務等により児童が保育に欠けている場合の休日保育の需要に対応するため、休日の保育を行う事業に対し、補助を行う。

1) 2007 年度からは、この事業と、つどいの広場事業を児童館の活用も図り、地域子育て支援拠点事業として再編し、整備されることとなった。地域子育て支援センター（小規模型）については、2009 年度末までに、ひろば型かセンター型へ移ることとなっている。

出所：日本保育協会 HP (<http://www.nippo.or.jp/howto/index2.html>) を一部修正。

第3期と異なるのは、これまで「保育に欠けない」とされ、保育所（保育サービス）がそれほど対応してこなかった部分でのサービスで、『上乘せ』（基本サービスの利用者に対して、さらなるサービスを展開すること）サービスに対して、『横出し』（基本サービスが対象としていない層へのサービスを新たに展開すること）のサービス」（同前；79-80）が増やされた点である。

1997年の児童福祉法改正においてもいくつかの改革がなされた。まず、保育所の入所方式については、措置制度を改めて情報提供して、利用者の選択による利用契約制度を導入した点である。次に、「保育所は、当該保育所が主として利用される地域の住民に対してその行う保育に支障がない限りにおいて、乳児、幼児等の保育に関する相談に応じ、及び助言を行うように努めなければならない」（児童福祉法第48条の3）とされたことである。そして、2001年には保育士が国家資格化され、保護者への支援が明記された。これらの改革を受けて、1990年以降は後述するように「保育所保育指針」が3度改訂され、保育所における子育て支援機能・親支援機能の明確化、専門職としての倫理と資質向上などが明記された。

さらに、幼稚園との一元化も志向されはじめている。2005年度には、保育所と幼稚園の機能を一体化させた総合施設のモデル事業が実施された。総合施設は、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」（2006年10月）によって認定こども園と定められ、その設置が進められている。認定こども園では、保護者の就労に関わらず、就学前の子どもに幼児教育・保育を提供する機能と、地域における子育て支援を行う機能を有する施設を都道府県が認定するシステムをとっている。職員構成は、保育士資格を有する者と幼稚園教諭免許を有する者のみを必須としており、子育て支援に関して両者によって担うことが求められている。

2. 「子育て支援」をめぐる取り組み

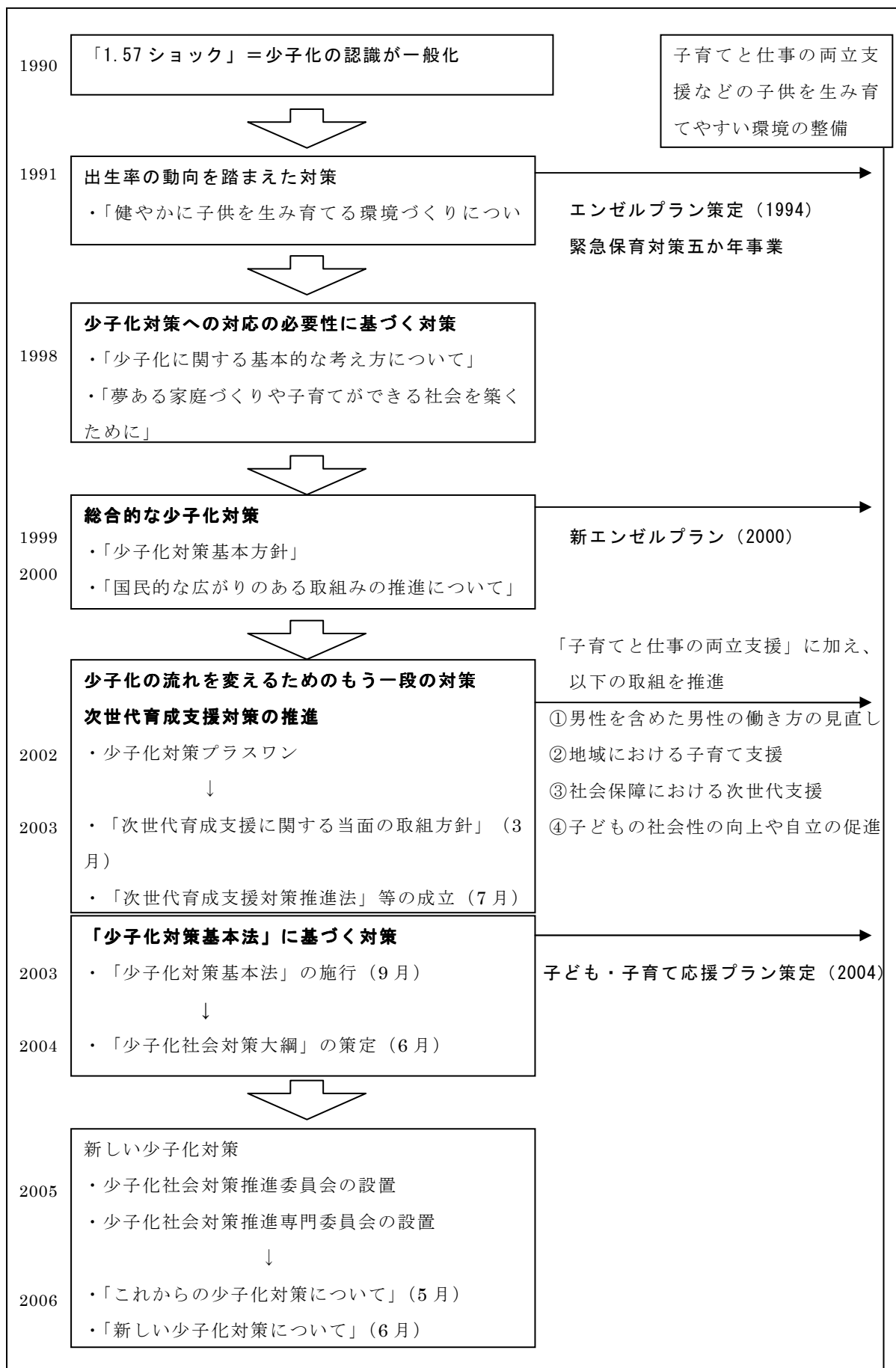
子育て支援は、前節で述べた保育所の歴史の第4期にあたる時期からはじまる。1980年代までは、相対的に、子どもの養育は私的なもの＝家庭（母親）のものであると見なされていたため、保護者・家族を支援するという視点は希薄であったといえる。

1994年のエンゼルプランが策定されてからは「子育て支援」という、子育てを近隣・地域・社会で支える政策が志向されるようになってきた。つまり、子育て問題を、社会全体で取り組む問題と考えられるようになったのである。なお、子育て支援に関する施策の流れを図2-1に示す。

この背景には、直接的には、1.57ショックをきっかけとする少子化問題の顕在化がある。また、離婚の増加や育児不安などの増加という子どもの生活基盤に関わる社会状況、児童の権利に関する条約（1989年）や国際家族年（1994年）などの国際的な流れの中で、子どもにとって家族の重要性が認識されはじめたことにある。すなわち、子どもだけでなく、子どもの成長を保障するために親や家族を支援することが認識されはじめたのである。

1994年の「緊急保育対策等5か年事業」では延長保育、低年齢児保育の整備といった子育てと仕事の両立支援と、一時保育や地域子育て支援センターの整備といった地域子育て支援の整備が進められた。2000年の「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について」（新エンゼルプラン）でも前述のサービスや休日保育の充実を目指すものであっ

図 2-1 これまでの少子化対策・子育て支援施策の流れ



出所：大日向雅美（2005）、7頁および全国保育団体連絡会・保育研究所編（2006）、24頁をもとに作成。

た。

これらの施策を進めたが、少子化は止められず、政府は見直しを進めることとなる⁽²⁾。エンゼルプランから新エンゼルプランまでの流れは、保育対策重点の子育てと仕事の両立支援に主眼が置かれていたが、2002年の「少子化対策プラスワン」では、「働き方の見直し」や「地域における子育て支援」など、企業や教育分野などを含めた社会全体で取り組む方向を提言した。これに続いて、2003年の「次世代育成支援に関する当面の取組方針」は、少子化対策プラスワンを踏まえ、国の基本方針として、政府・地方公共団体・企業などが一体となったもう一段の取り組みを推進することとし、2003・2004年を次世代育成支援対策の基盤整備期間と位置づけて一連の立法措置を講じることとした。これ以降、少子化対策としての子育て支援を一步進めて、次世代の全ての子どもを支える次世代育成支援としての子育て支援が志向されはじめる。

これらを踏まえ、2003年に次世代育成支援対策推進法が制定された。これは、①次世代育成支援対策に関して基本理念を定める、②国・地方公共団体・事業主および国民の責任を明確にする、③行動計画策定指針、地方公共団体・事業主に対する行動計画の策定の義務付け、などを行うことで、次世代育成支援対策を迅速かつ重点的に推進し、次代の社会を担う子どもが健やかに生まれ、育成されること社会の形成に資することを目的とする。そして、全ての都道府県および市町村は2005年度から5年1期として、国の行動計画策定指針に基づく行動計画の策定が義務付けられた。また、従業員301人以上の事業主も、事業主行動計画の策定が義務付けられた。なお、同法は、2008年の改正によって、従業員101人以上の事業主も、事業主行動計画の策定が義務付けられた（施行は、2011年4月より）。

また、同じく2003年に少子化社会対策基本法が制定された。「家庭や子育てに夢を持ち、かつ、時代の社会を担う子どもを安心して生み、育てることができる環境を整備し、子どもがひとしく心身ともに健やかに育ち、子どもを生み、育てる者が真に誇りと喜びを感じることができる社会を実現し、少子化の進展に歯止めをかけること」（前文）を趣旨とし、①少子化対策の目的、基本理念や国・地方公共団体・事業主・国民の責務、②雇用環境の整備、保育サービス等の充実、地域社会における子育て支援体制の整備、母子保健医療体制の充実、ゆとりある教育の推進、生活環境の整備、経済的負担の軽減、教育・啓発等の施策の推進、③少子化対策会議を内閣府に設置すること、を規定している。

この法律をもとに、2004年に「少子化社会対策大綱」が策定され、少子化の流れを変える、をキーワードに、3つの視点、4つの重点的課題、28の具体的行動が示されている（図2-2参照）。そして同年「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について」（子ども・子育て応援プラン）が策定された。

このような流れの中で、2003年8月、厚生労働省の次世代育成支援施策のあり方に関する研究会は、「社会連帯による次世代育成支援に向けて」をまとめた。これは、子どもや子どもを養育する家庭への支援に関する今後の方向性を示したものである。この報告書では、子育て支援施策の基本的方向に、普遍化と多様化、総合化と効率化、家庭と地域の子育て力、出生から青少年まで年齢に応じたきめ細やかな施策、専門性の確保の5つを挙げている。ここでの子育て支援における保育所の位置づけは、図2-3のように、「保育所の子育ての専門性を活かす視点から、保育所が地域の子育てを支え、助ける存在として地域

に開かれたものとなるとともに、家庭の子育て力の低下を踏まえ、ソーシャルワーク機能を発揮していくことが必要（傍点筆者）」で、そのために「一定の実務経験を積んだ保育士等をこうした役割を担うスタッフとして養成する等の取組を進めていくことが必要である」なことが示されている。

さらに、2006年6月に「新しい少子化対策」が発表され、「社会全体の意識改革」と「子どもと家族を大切にするという視点に立った施策の拡充」を2本柱としている。特に後者については、子育て家庭を社会全体で支援すること、親の就労の有無にかかわらず、全ての子育て家庭を支援すること、出産前後や子どもが乳幼児期にある子育て家庭への重点的支援など、これまでの対策の中で曖昧であった視点を明確にしている。

2008年の児童福祉法改正では、子育て支援に関する事業を法律上に位置づけることによって、質の確保された子育て支援事業の普及および促進を図っている。改正によって新たに法定化された子育て支援サービスは、乳児家庭全戸訪問事業、養育支援訪問事業、地域子育て支援拠点事業、一時預かり事業、家庭的保育事業の5つの事業である。

3. 保育士資格制度の変遷

(1) 保母から保育士へ

保育士資格の前身である保母資格は、1948年公布の児童福祉法施行令で「児童福祉施設において、児童の保育に従事する女子を保母といい、左の各号の一に該当する者を以てこれに充てる」（第13条）と規定されたのが最初である。

1977年、児童福祉法施行令が改正され、男性も「保母に準ずるもの」と呼称され、児童福祉施設において児童の保育に従事できるようになった。

1999年度からは児童福祉法施行令の改正により、保母から「保育士」に名称が変更された。そして、2001年には児童福祉法改正によって保育士資格が、それまでの任用資格から、名称独占の国家資格化された。これに伴って、守秘義務、信用失墜行為の禁止、自己研鑽が法定化された。

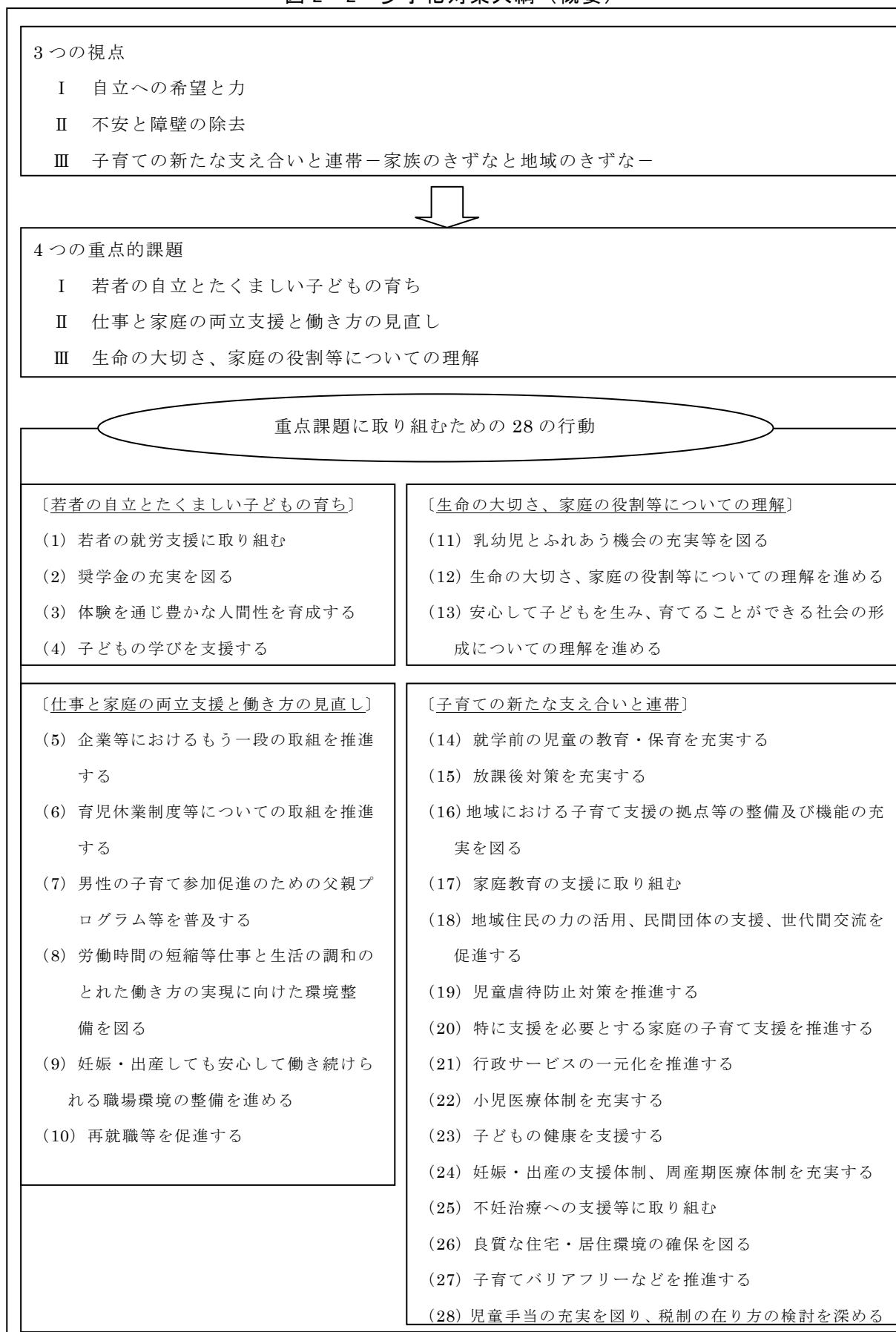
保育士については、「登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識および技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」（児童福祉法第18条の4）と明確に定められ、子どもへの保育に加えて、保護者への援助が明確にされた。また、「保育所に勤務する保育士は、乳児、幼児等の保育に関する相談に応じ、及び助言を行うために必要な知識及び技能の修得、維持及び向上に努めなければならない」（第48条の3の2）ことも追加され、保護者や地域住民を対象とした子ども（乳幼児）に関する相談や子育て支援の担い手としての役割が期待されるようになった。

また、国家資格化に伴って、2003年には全国保育士会が「全国保育士会倫理綱領」を策定し、全国保育協議会、全国保育士会がそれぞれ総会においてそれぞれ倫理綱領を採択し、専門職としての自覚を促している。

(2) 資格化および他資格との関連

社会福祉専門職の資格化を目指し、1971年、中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会より「社会福祉士法制度試案」が提出された。そこでは、福祉系四年制大学卒業者を一種の社会福祉士と位置づけ、保育士など、いわゆるケアワーカーが二種社会福祉士

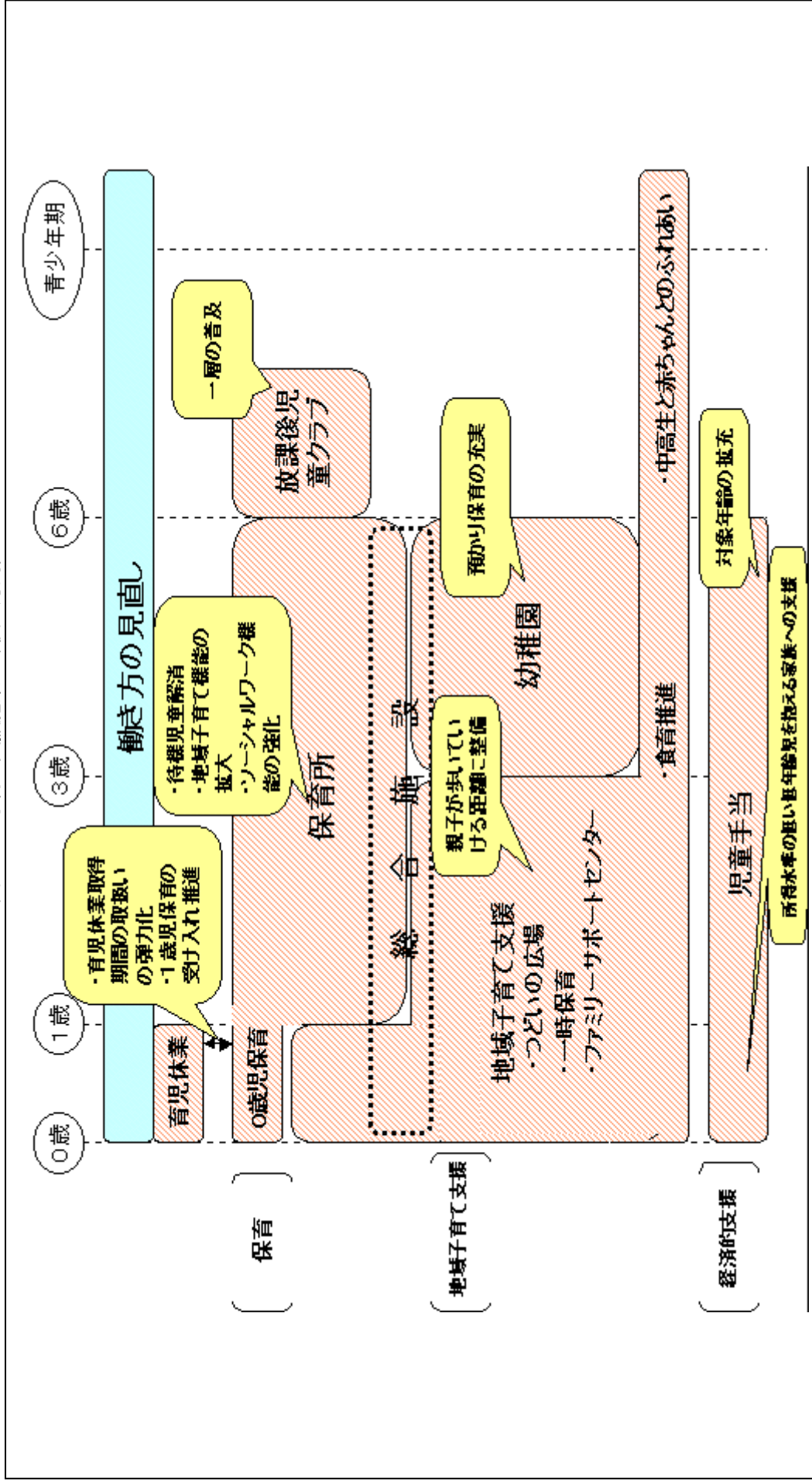
図 2-2 少子化対策大綱（概要）



出所；内閣府 HP「少子化対策」

(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2005/17WebGaiyoh/html/hg120100.html>)

図2-4 子育て支援施策の今後の方向性



出所：厚生労働省 HP 「社会連帯による次世代育成支援に向けて一次世代育成支援施策の在り方に関する研究会報告書のポイント」

(<http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/seisaku/syousika/030807-1.html>)

注：図中の「総合施設」とは、現在の「認定こども園」を指す。

してその体系に組み込まれていた。

これに対して、全国保母養成協議会（当時）は専門部会を設け検討した結果、①保育士の専門職への位置づけに賛成、②社会福祉士法案に条件付きで賛成、③専門職化には賛成だが、社会福祉士法案には反対の3つの意見が出された。②に関しては、社会福祉士の中に教育性が認められていないこと、職務内容があきらかでないこと、現在の低い処遇や最低基準を前提には考えられないこと、保育士の専門性を保育との関わりで検討してほしいことが挙げられた。また、③に関しては、「専門職化への道は、現実に当面している最低基準、労働条件を改善し、すべての乳幼児にゆきとどいた保育ができるような保育内容を高めること」（全国保母養成協議会 1975；15）という各種条件整備が先決であることがその理由であった³⁾。結論として、「保母のみの単独立法に向かって研究を重ね内容を深め、時間かけても全国の保母の力で保母の自覚によって運動をもりあげていく」（同前）ことになり、専門委員会を設置することとなった。

「保育士法」を提出し、教育職員免許法に準じて、数回にわたって作り直している。その特徴をいくつか挙げると、①保育士とは「児童福祉法第 39 条に定める保育所において保育に従事する者」という定義、②1 級保育士、2 級保育士という等級化、③検定試験の導入である。保育士法は 1980 年頃まで検討が続けられることとなり、『保母会だより』（第 65 号、1981 年）には、「保育者の免許に関する法案要綱（案）」が提案・紹介されている。しかし、最終的にこれらの試案が実現することはなかった。

1990 年から 1995 年頃も保育士のあり方をめぐって議論が活発化する。ここでは四年制大学における保育士養成のあり方が議論されている。待井和江と野澤正子（1999）は、1990 年以降の中央児童審議会の報告書を中心に保育士養成制度に関わる考え方の変遷を分析し、「保母の 4 年制制度化への志向は、近年になるほど保母そのものではなく、2 年制保母と異なる役割分担を有する児童ソーシャルワーカーへの方向に向かっているように思われる」（同前；36）と指摘した。

表 2-2 に、1990 年以降の主な保育士の専門職化に向けた構想を整理した。『（要望書）四年制保母について』は、全国保育士養成協議会に加盟する四年制大学の有志が、四年制保母養成カリキュラム検討談話会をつくり、四年制保育士のカリキュラムを作成し、厚生労働省に要望したものである。そこでは、四年制保育士を保育のスーパーバイザーであるとともに、家族や地域とのコーディネーター機能を持つものと位置づけている。ここで示された四年制保育士養成制度とカリキュラムの特徴として、①二年制養成における科目を基礎として単位増をはかる（おおよそ 20 単位程度）、②四年制保育士の独自科目として、子育て支援にかかわる科目を増設する、③大学独自の科目を設ける、④二年制保育士養成から編入学が可能となる積み上げ方式、である。

『四年制大学保母養成課程についての提言』は、『（要望書）四年制保母について』を前提にして、四年制保育士の類型と役割を分類した構想である。その特徴は、①四年制保育士を、社会福祉士型、施設福祉型、乳幼児保育型の 3 つの類型に分けたこと、②類型に応じて活動内容・場所、期待される役割などを提示したこと、③ダブルライセンスを導入し、社会福祉士型は社会福祉士国家試験受験資格、社会福祉主事、施設福祉型は看護師、教員免許、乳幼児保育型は幼稚園教諭免許を持つことを条件とすることである。これらの類型は、保育士養成がおおよそ社会福祉学系、家政学系、教育学系の 3 系列で実施されている

表 2-2 四年制保育士養成のあり方に関する報告書の概要

報告書名	概 要	保育士の位置づけ
『(要望書) 四年制 保母について』 (1990年)	<p>○全国保育士養成協議会に加盟する四年制大学の有志で、四年制大学保育士養成カリキュラム検討懇話会をつくり、四年制保育士のカリキュラムを作成し、四年制保育士の制度化を厚生労働省に要望した。</p> <p>○カリキュラムの特徴として、①短期大学(二年制)の科目を基礎として 20 単位程度の単位増をはかると同時に、各養成校の独自科目を認める点、②四年制養成校の独自科目として「地域や家族とのコーディネーターに必要な科目」を挙げ、家族援助の理論と技術、児童福祉行政論などを提示している点、③二年制養成から編入学が可能となる積み上げ方式の導入がある。</p>	<p>○スーパーバイザー</p> <p>○家族や地域とのコーディネーター</p>
『四年制大学保母 養成課程についての 提言』(1992年)	<p>○上記の要望書を前提にして、四年制保育士の類型と役割を分類した構想である。</p> <p>○特徴は、①四年制保育士を、社会福祉士型、施設福祉型、乳幼児保育型の 3 つの類型に分けたこと、②類型に応じて活動内容・場所、期待される役割なども提示したこと、③ダブルライセンスを導入し、社会福祉士型は社会福祉士国家試験受験資格、社会福祉主事、施設福祉型は看護師、教員免許、乳幼児保育型は幼稚園教諭免許を持つことを条件とすることである。</p>	<p>○家族援助・地域福祉の担い手</p> <p>○施設運営・管理を行う者</p> <p>○児童の特性に応じた保育</p> <p>など</p>
『保健福祉行政の 新たな展開が福祉 専門教育に及ぼす 影響に関する調査 研究－児童福祉士 (仮称)養成につい て－』(1995年)	<p>○上記の 3 類型のうち、社会福祉系大学が採るべき社会福祉士型を取り上げて、それを「児童福祉士」とする案を出している。</p> <p>○「ケアワークを備えたソーシャルワーカー」の養成を目指しており、社会福祉士を専門性に応じて、老人・障害者型、児童型に分類し、前者には介護福祉士を、後者には保育士の資格取得というようにソーシャルワークとケアワークをリンクさせる構想である。</p>	<p>○児童福祉領域のソーシャルワーカー</p>
『民間保育サービ スの保育従事者の 資質に関する調査 研究事業報告書－ 保母の専門性と養 成・資格制度の課 題に着目して－』 (1995年)	<p>○保育士資格を教員免許に準じて等級化・種別化することを 2 つの案で提案している。</p> <p>○第一案では、専修、一種、二種、三種の等級を設けるとともに、普通(=保育所保育士)、特別(保育所以外の児童福祉施設保育士)に分類している。第二案では、保育士の分類はせず、専修、一種、二種、三種、特修の等級を設けている。いずれの案においても、専修は修士を、一種は学士の修得を前提としている。</p>	<p>○等級および領域別の保育士</p>

(筆者作成)

ことと、それぞれ2つ以上の資格・免許を与えている実状を考慮したものである。

『保健福祉行政の新たな展開が福祉専門教育に及ぼす影響に関する調査研究－児童福祉士（仮称）養成について－』は、『四年制大学保育養成課程についての提言』で提示された3類型のうち、福祉系大学が採るべき社会福祉型四年制保育士の構想を一步進めて児童福祉士として提示している。ケアワークを備えたソーシャルワーカーの養成を目指しており、社会福祉士を専門性に応じて、老人・障害者型、児童型に分類し、前者には介護福祉士を、後者には保育士の資格取得というようにソーシャルワークとケアワークをリンクさせる構想である。

『民間保育サービスの保育従事者の資質に関する調査研究事業報告書－保育の専門性と養成・資格制度の課題に着目して－』では、保育士資格を教員免許に準じて保育士資格の等級化、種別化を提案したものである。等級化・種別化に関して、2つの案で提案しており、第一案では、専修、一種、二種、三種の等級を設けるとともに、普通（＝保育所保育士）、特別（保育所以外の児童福祉施設保育士）に分類している。第二案では、保育士の分類はせず、専修、一種、二種、三種、特修の等級を設けている。いずれの案においても、専修は修士を、一種は学士の修得を前提としている。

4. 保育所保育指針の変遷

保育所保育指針（以下、保育指針）は、厚生労働省が保育所保育の理念や保育方法、保育内容などを提示したもので、これまで3度の改訂が行われている。すなわち、1990年（第1次改訂）、1999年（第2次改訂）、2008年（第3次改訂）であるが、全てが1990年代に入ってから改訂で、当時の社会背景や政策に影響を受けている。

1963年10月、文部省（当時）と厚生省（当時）との共同通知「幼稚園と保育所の関係について」が通達された。その趣旨は、「幼稚園と保育所は明らかに機能を異にするものであり、それぞれが十分その機能を果たしうるよう充実整備する必要がある」点、また、「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準じることが望ましい」点などである。この流れを受けて、幼稚園教育要領や全国社会福祉協議会保母会による保育所保育要領を叩き台として、1965年に初版の保育指針が刊行された。その大きな特徴は、保育所保育における保育の特性を「養護と教育が一体となって、豊かな人間性をもった子どもを育成する」と明示したことである。岡田正章は、「保育所の世界だけでなく、保育担当行政者を始め広く保育、幼児教育に関わる人々に、保育所での機能のなかに教育という用語を定着させたことにある」（岡田 1978；164）と保育指針の意義を指摘した。

25年後の1990年、初めての改訂が行われた。この改訂の特徴は、子どもの発達をこれまでの統計的・平均的発達論から、子ども一人ひとりの発達状況を考慮する人間形成における基本条件を重視する方向に向かった点である。また、大場幸夫はこの改訂の核心を「子どもの主体性の尊重であり、その一事を重視する理念の実現を目指すには、子どもの現実の生活環境があまりにも歪曲しつつある認識」（大場 1992；41）であると指摘した。

さて、この改訂で特筆すべき点は3つある。1点目は、保育者主導の保育から、子ども主体の保育（＝子どもの主体性の尊重）が強調された点である。これにより「環境による保育」が志向されるようになった。環境による保育とは、「保育者が子どもとの信頼関係を築きながら豊かな環境を創造することによって子どもの主体性・自主性を引き出していく

保育（ここでいう環境とは単なる物ではなく、子ども自身が好奇心や意欲をもって能動的にかかわろうとする『もの』や『ひと』や事象や生活である）」（齋藤 2006；57）、あるいは、「主体性の確立や個性の育成や、意欲ある生き方のねらいを具体化した・・・子ども1人ひとりが自分の力で環境にかかわり、生活を創り出す力を育てることが基本」（川原 1992；46-47）とした保育の方法論である。

2点目は、幼稚園教育要領の改訂を受けて、保育内容が、健康・社会・言語・自然・音楽・造形の6領域から、健康・人間関係・環境・言葉・表現の5領域になった点である。3点目は、保育所の役割を「家庭養育の代替」から「家庭養育の補完」に捉え直した点である。改訂以前は、親の就労を中心に親不在の時間帯における家庭養育の「代替」という認識であったが、しかし、代替というのは、親機能の完全な代行を意味しており、親や家族の存在の必要性・重要性を無視しており、補完に改められたと指摘されている（待井・野澤 1999）。

1999年には第2次改訂が行われた。この背景には、児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）や、エンゼルプランの策定（1994年）、児童福祉法の改正（1997年）などによる保育所機能の拡大がある。この改訂の特筆すべき点は、まず、保育の指針として「乳幼児の最善の利益」を考慮することが加えられた点である。それに伴って、体罰の禁止やプライバシーの確保など保育士の姿勢や倫理が明記された。次に保護者との協力・連携の深化である。そのため、家庭養育の補完に関して「保護者との協力のもとに」が加えられ、また、保育計画の策定に際して保護者の意向や家庭の状況を考慮することが明記された。

さらに、保育所の役割に地域子育て支援が明記され、新たに第13章「保育所における子育て支援及び職員の研修など」が加えられた点である。保育所における保育に関する相談のあり方や特別保育を実施する際の留意点が示された。同時に、保育士の自己評価や自己点検を実施し、研修などを通しての資質向上や保育士としての心構えについても明記された。

そして、最新の改訂は2008年に行われた（実施は2009年4月）。大きな変更点として、これまで保育所保育指針は「通知」として保育所保育の充実を目指したガイドラインであったが、厚生労働大臣による「告知」となり、規範性を有する基準として位置づけられたことである。すなわち、保育所は保育所保育指針に規定されていることを踏まえて保育や子育て支援を実施しなければならない。そのため、保育指針は大綱化され、これまでのものよりも簡明化された。そして、より有効的かつ具体的に使用できるように保育所保育指針解説書が作成され、保育指針を補うものとされた。

保育所保育指針解説書⁽⁴⁾によれば、今回の改訂の要点は4つに分けられる。第1点目は、保育所の役割の明確化である。すなわち、入所している子どもの保育と、保護者に対する支援（入所している子どもの保護者と、地域の子育て家庭に対する支援）を行うことを明記した。そして、子どもの人権の尊重、説明責任の発揮、個人情報保護といった保育所の社会的責任を規定している。

2点目は、保育内容の改善である。保育内容そのものに関する大きな変更はないが、①発達過程の把握による子どもの理解と保育の実施、②保育所保育の特性（養護と教育の一体的な実施）の明確化、③健康・安全のための体制充実、④小学校との連携が明記された。

3点目は、第6章「保護者に対する支援」を設け、保育所入所の子どもの保護者への支

援と地域子育て支援を定めている。保育所の特性を生かした支援、保護者の養育力向上に結びつく支援、地域の社会資源の活用など示されている。この第6章において、保育所がソーシャルワーク機能を果たすことが明記されている。すなわち、「保育所においては、子育て等に関する相談や助言など、子育て支援のため、保育士や他の専門性を有する職員が相応にソーシャルワーク機能を果たすことが必要となります。その機能は、現状では主として保育士が担うこととなります。ただし、保育所や保育士はソーシャルワークを中心的に担う専門機関や専門職でないことに留意し、ソーシャルワークの原理（態度）、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開することが必要」であると記載されている。

最後に、保育の質を高める仕組みである。保育指針第4章において、従来の「保育計画」を改めて「保育課程」と規定された。これにより、計画的に保育に取り組むことや一貫性・連続性のある保育が目指されている。さらに、障害のある子どもに関しては、関係機関と連携して個別の支援計画の作成を規定している。また、保育課程および指導計画に基づく保育実践の振り返り、保育内容などの自己評価と公表を努力義務として定めている。自己評価に基づき、自己研鑽などを通じて資質向上と専門性の向上を求めると同時に、保育の資質向上のための所長の責務についても明確にしている。

5. 保育士（保母）養成課程の変遷

保育士（保母）養成課程は、これまで5回（1952、1962、1970、1991、2001）変更されている。そもそも保育士養成が制度化されたのは1948年である。これは、1947年に児童福祉法が制定されたことによって、保育所保育士（当時は「保母」）になるためには、高等学校卒業を資格取得の基礎条件とする「保母資格証明書」を有する必要が規定されたためである。わが国で最初の保母養成課程を定めた「保母養成施設の設置及び運営に関する件」（厚生省児童局長通知、昭和23年4月8日）は、修得すべき科目が羅列的であり、そのため、これを教育課程として認めない立場もあると指摘されている（待井 2003）。

本格的に保育士養成の課程を示したのが、厚生省告示第33号（昭和27年3月1日）においてである。これは、甲類（必修）と乙類（選択）を設置し、単位制をとっている。その特徴として、①社会福祉系科目が選択必修科目を含めて15科目である点、②実習（総合実習）が20単位必修とされ、総計900時間の実習時間に及んだ点がある。この課程内容は、保育士養成の教育内容を高め、保育士の資質向上を図る点は評価されながらも、他方で、「短期大学などの2年課程では幼稚園教諭などの他職種の資格・免許を同時に取得することがきわめてむずかしく、『いわば“クローズド・システム”的な養成方法』になっていた」（全国保育士養成協議会編 2007；14）点を指摘されている。

保育所増設要求の高まりは、同時に保育士不足を生み出し、その確保は国の緊急課題となった。その結果、すでに短期大学で取り込まれていた幼稚園教諭養成とのタイアップにつながった。そしてそれは、1962年に保育士養成課程を全面的に改定し、最低必修科目数を削減にもつながる結果となった。さらに、1970年に保育士養成課程は短期大学設置基準に準じて整備し、一般教育科目を基盤として、専門科目については、福祉、保育・教育、保健、保育内容、家政、基礎技能の系列に整理した。また、「乳児保育Ⅰ・Ⅱ」「保育原理Ⅱ」「養護原理Ⅱ」「養護内容」「乳幼児心理学」が新設された。

ここまでの養成課程の変遷は、①履修単位数の減少、②社会福祉関連科目・保健系科目

の科目数と単位数の減少、教育系・保育内容系科目と単位数の増加、③乳児保育の必修化、④選択科目の増加の4点にまとめられる(黒田 1997)。①②に関しては、保育士と幼稚園教諭の同時取得と、1963年の文部・厚生両省通達にある保育所の幼児に対する幼稚園教育要領に準じる教育を行うとする保育所機能への関心が高まったことによるものである。

保育所保育指針の改訂や幼稚園教諭養成に関わる教育職員免許法などの改正などに伴い、1991年に4度目の保育士養成課程の改正が行われた。その課程は、基礎科目(10単位)、必修の選択科目(15科目47単位)、選択必修科目(16科目38単位)から成る。専門科目は「保育の本質・目的の理解」「保育の対象の理解」「保育の内容・方法の理解」などの系列に再編成し、選択必修科目は系、科目数・単位数のみを示して科目指定をなくしている。この点は基礎科目も保健体育と外国語を除いては履修科目数や単位数の指定をなくしている。新たに選択必修科目として「児童文化」「障害児保育」「児童福祉Ⅱ」が加えられ、また、「保育内容」が1科目6単位とし、「保育実習」は事前事後指導を明確に位置づけ、5単位とした。児童福祉Ⅱは保育所が地域子育て支援を果たすことを期待される動向から、子ども家庭ソーシャルワークをその内容とすることに鑑みて設けられ、保育内容についても養護に関する基礎的事項と保育内容5領域を必ずしも分けなくともよいことを示している。

最新の改正は2001年で、「家族援助論」の新設、「養護内容」「障害児保育」の必修科目への追加、「社会福祉Ⅱ」の「社会福祉援助技術演習」への科目名変更などが行われている。特別なケアの必要な子どもへの対応と、保護者支援・子育て支援に対応できるように考慮された科目が追加された。

6. 小括

児童福祉法上、保育所は、保育に欠ける乳幼児を保育する施設である。保育に欠けるとは、家庭養育に欠けることを意味し、その中心は保護者の就労である。1970年代に入っからの保育要求の多様化はこの延長線上にある。しかし、多様な勤務形態に対応できておらず、1980年代を過ぎた頃からその硬直性が指摘されていた。

保育所制度の第3期までは、1963年の通知「幼稚園と保育所との関係について」のもと、制度的・機能的に保育所と幼稚園が異なる施設であると強調されてきた。しかし一方で、教育機能については幼稚園に準じることとされたため、保育士養成や保育所保育指針の変遷を概観した場合、実態としては、保育士の幼稚園教諭への接近がみられる。第4節で述べたように、保育所保育指針の存在が、保育所が単なる託児ではないことを社会に認知させたと同時に、保育実践における質の向上に貢献した。しかし、他方で、保育技術の矮小化や養護面の軽視(待井・野澤 1999)、社会福祉専門職として専門性の希薄化(土田 1998: 今堀 2002)が生じたことも指摘されている。すなわち、保育所保育士の専門性は保育そのもの、特に教育的側面に収斂されていた時期であり、保育者(幼児教育専門職)としてのアイデンティティを形成した時期といえる。

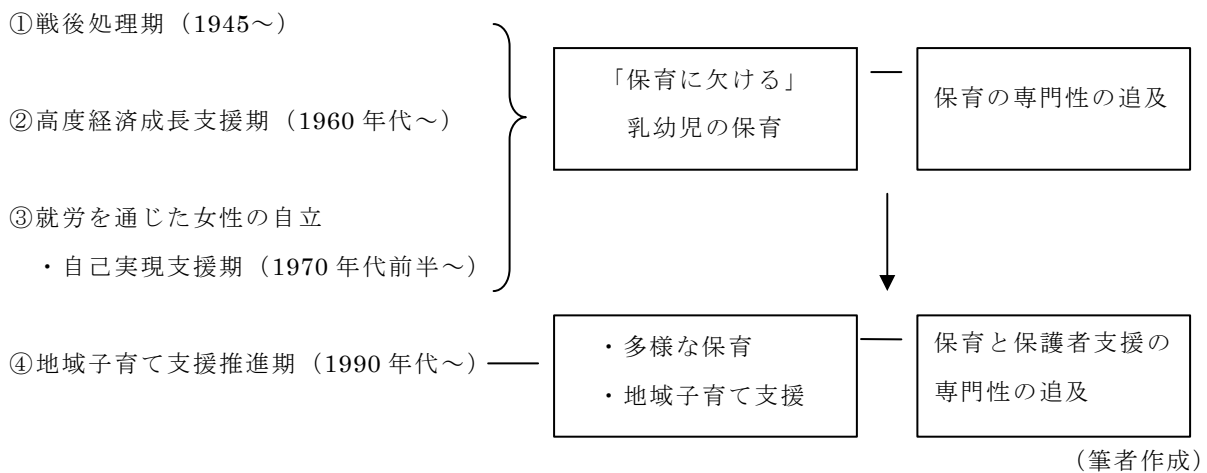
この点について、待井は「幼稚園教諭の免許と保育士資格の同時取得によって、両者は急速に質的格差をちぢめたのであるが、反面、保育所保育を単に就学前教育という狭い枠のなかに閉じ込める傾向をもたらしたのである。保育所保育は、社会問題に対応するいとなみでなければならないが、幼稚園教員養成に密着したことは、具体的には、福祉系科目の

減少を結果したのである。『保育に欠ける』子どもの問題も『養護に欠ける』子どもの問題も、すべては深く社会問題に根ざしているのである。そこを不問にふしてその実をあげることはできない」（待井 1980 ; 142）と評価している。

変化が生じるのは、保育所制度の第4期、すなわち子育て支援が認識された時期からである。保育所は、地域における児童福祉施設としての役割が明確化され、保育士は、従来の乳幼児の保育に加えて、保護者への援助を行う専門職として、また地域子育て支援を行うことなどが明示された。それと同時に家庭、地域社会、専門機関との連携・協力関係の必要性も明確化された。そこで目指されるものは、子ども最善の利益を考慮しながら子どもの福祉を保障すると同時に、あるいは保障するために、家庭や地域の養育機能を高めることである。つまり、子どもの健全育成は、子どもへの直接的援助だけでは解決が難しく、家族への援助や地域での子育て環境の構築によって解決されるものと明示された。

この制度的背景として、少子化対策から始まった子育て支援も、全ての子育て家庭、特に乳幼児を養育している家庭を対象にして展開されるようになった。その中で、保育所におけるソーシャルワーク、あるいは保育士によるソーシャルワークの必要性の転機なつたと考えられるのは、①子育て支援施策の1つ、特別保育事業の推進である。特に1993年のモデル事業から始まる地域子育て支援センター事業では、育児不安の相談や子育てサークルの支援など、保護者への支援が明記されたこと、②1997年の児童福祉法改正において、保育所が地域の子育て家庭を対象に相談・助言を行うことが規定されたこと、③保育士が国家資格化された点。つまり、保育士の業務として子どもの保育と、保護者への保育に関する指導が明記され、保護者への支援が明記されたことである。これらと連動して保育指針の改訂や保育士養成課程の変更が進められたといえる。そして、保育とソーシャルワークの議論が活発となるのは2000年以降で、保護者への支援や子育て支援に関わる部分でソーシャルワークが強調されてきた。

図 2-4 保育所制度の変遷と保育士の専門性



このように保育所におけるソーシャルワークの必要性は論じられているが、その意味するところは曖昧な部分が多い。そこで、次章ではその概念を明らかにしていきたい。

<注>

- (1) 「保育七原則」とは、中央児童福祉審議会に設置された保育制度特別部会が 1962 年に中間報告として挙げた原則である。すなわち、第一原則：両親による愛情に満ちた家庭保育、第二原則：母親の保育責任と父親の協力義務、第三原則：保育方法の選択の理由と、こどもの母親に保育される権利、第四原則：家庭保育を守るための公的援助、第五原則：家庭以外の保育の多様化、第六原則：年齢に応じた処遇、第七原則：集団保育、である。
- (2) この点について、中尾香子は「そもそも「子育て支援」を必要としているのは、今現在、子育てをしている親たちである。したがって、「子育て支援」の目的は、子育て中の親たちが子育てしやすい環境をつくることにある・・・しかし、「少子化対策」の目的は子どもを産みやすい環境をつくることになる。少子化が問題としている社会状況とは出生率の低下だからである。今まさに子育て中である親たちの子育てに対する負担感は、あくまで少子化の要因となるという位置づけだ。「子育て支援」といいながら、実際には子育てそのものの支援が目的でないために、現状が分析され、対応されているとはいいがたい状況なのである」（中尾 2006；21-22）と批判している。
- (3) 待井和江（1980）は、全国保母会が、社会福祉士法案に対して批判的になった理由について 2 点を指摘している。第 1 に、社会福祉士法制度試案で示された「被援助者」の捉え方にある。すなわち被援助者が、情緒的・経済的・身体的・社会的不適応をもつ者として捉えられたことにある。これに対して、全国保母養成協議会は、①全ての児童が要保護性を有しており、全てが福祉の対象となるべきである、②児童は発達しつつ生きる存在であり、その生存権と学習権を総合的に保障し、その発達を助成するのが児童福祉の本質であり、対象を何らかの不適応症状をもつとする考えは不適応である、と主張している。第 2 に、試案におけるソーシャルワークと学校教育の関係に対する捉え方である。つまり学校における教師＝教育、ソーシャルワーカー＝福祉という機能分担が、保育所保育における養護と教育の一体化の考え方になじまないというものである。
- (4) 保育所保育指針解説書については、複数の出版社からも出版されているが、厚生労働所のホームページにも掲載されている（<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>）

第3章 保育ソーシャルワークの概念の検討

1. 「保育指導」と保育ソーシャルワーク

前章で指摘したように、1990年代より保育所における保護者支援・子育て支援がその業務として追加され、保育士の対人援助技術の習得が重視されるようになった。そもそも、保育所におけるソーシャルワーク、あるいは保育士によるソーシャルワーク（以下、これらを暫定的に「保育ソーシャルワーク」と呼ぶ）については、保育士養成課程の必修科目に社会福祉や社会福祉援助技術などが位置づけられていたため、ハンドブックやテキストについては早くから文献がみられた（例えば、浅賀 1951：森脇 1949：1950a：1950b）。また、1990年以前からも保育所が保護者支援を実施してきたことは指摘されているが、それは付加的なものとしてみなされており、保育士の専門性や業務として明確化されていなかった（井上・笹倉 2009：柏女 2008：待井・野澤 1999）。それが2000年の児童福祉法改正による保育士資格の法定化によって、保育士の業務として、子どもの保育と、子どもの保護者に対する保育に関する指導（以下、保育指導）が明確にされた。

前章で指摘したが、これまで保育の専門性を追求してきた保育所にとって、1990年代以降は、保護者支援・地域子育て支援の専門性も求められてきた。しかし、そこで示される保育指導の定義および内容が示されるのは2008年改訂の現行の保育所保育指針（以下、保育指針）である。国家資格化されてから数年の開きがあり、保育指導の概念検討や方法論が追及されているとはいいがたい状況にある（柏女 2003：2008）。

しかし、保護者支援や子育て支援の方法について何も検討されていないわけではない。むしろ、「保育カウンセリング」や「保育ソーシャルワーク」という形で保護者支援・子育て支援の概念や方法が導入され、研究が蓄積されてきた。この点は、保育所保育指針解説書（以下、解説書）において、保育指導にカウンセリングやソーシャルワークを導入する必要性が示されていることから明らかである。また、保育指針の中で保育所のソーシャルワーク機能やソーシャルワークの活用など、保育所におけるソーシャルワークについても言及されている。

本章では、まず、保育指針および解説書の分析を行い、保育所においてソーシャルワークがどのように位置づけられているのか、どのように捉えられているのかを明らかにする。次に、地域子育て支援センター事業に関する調査・研究をレビューし、その実態や内容を明らかにする。最後に、保育ソーシャルワークに関する文献をレビューし、保育ソーシャルワークの概念を明確にすることを目的とする。

2 保育所保育指針および保育所保育指針解説書にみるソーシャルワーク

本節では、保育指針および解説書の分析を行う。保育指針は、厚生労働省が保育所保育の理念や保育方法、保育内容などを提示したもので、最新改訂である現行保育指針（2008年改訂、2009年4月実施）は、厚生労働大臣による告示となり、規範性を有する基準として位置づけられ、さらに、大綱化されており、それまでの保育指針と比べて簡略化されているが、より有効かつ具体的に使用できるよう解説書が作成され、保育指針を補うものとされた。なお、保育指針および解説書を引用する際には、[]を使用し、頁数などは記さない。

(1) 保育所の役割－保育所保育の目的と機能

本項では、まず、保育所保育指針を概観しながら、保育所の目的、機能、内容、方法を再確認する。

保育所の目的、役割と機能については、保育指針において以下のように示されている。

- (1) 保育所は、児童福祉法第39条に基づき、保育に欠ける子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。
- (2) 保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。
- (3) 保育所は、入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援等を行う役割を担うものである。
- (4) 保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである。

(1) では、保育所が、児童福祉法第39条を根拠としており、保育に欠ける子どもの保育を目的とする児童福祉施設であることを改めて確認している。さらに「子どもの最善の利益を考慮」とあるが、これは子どもの権利条約を根拠とし、保育所保育がこれに基づいて実践されることを明記している。保育所の役割は、まず、子どもの福祉の実現であり、そのために保育所が子どもにとって安全かつ安心できる場であると同時に、その成長・発達を促すように、子どもが子どもらしい生活を送ることが可能となるようにすることである。

(2) では、(1) を実現させるための保育機能について触れている。保育所では、子どもが健全な発達を図るために、保育所における環境を通して、養護と教育が一体となった子どもの育成が目指され、それをもって保育所保育の特性としている。同時に、保育にあたっては家庭との連携の必要性が示されている。

(3) では、保育所の子育て支援機能についての記述である。この機能を遂行するにあたっては家庭や他機関との連携が前提とされている。保育所に入所する子どもの保護者への支援はもちろん、児童福祉法第48条3に規定される地域子育て支援や特別保育推進事業で示される事業を行うものである。

(4) は、保育士の業務が、児童福祉法第18条の4で規定されているように、子どもの保育と、子どもの保護者に対する保育に関する指導（以下、保育指導と省略）であることを示している。保育所がその役割や機能を適切に発揮していくためには、保育士が保育所の役割や機能を適切に遂行することが求められる。

以上から、保育指針における保育所の役割は以下のように整理できる。

第1に、保育に欠ける子どもの保育である。保育所は常に子どもの最善の利益を考慮し、子どもの権利を守り、その発達を促すための環境を整備・構成する。また、家庭との連携のもとで、養護と教育を一体的に行うことを保育所保育の特性とし、環境を通して子ども

の保育を実施する。

第2に、保護者に対する支援である。保育所は、保育に欠ける子どもの保育を目的とし、家庭との連携のもとで、保育を実施する。保育は、家庭を基本とし、保育所はそれを補完・支援する役割を担っている。さらに、子育ての中心となっている家庭が、子どもにとって安心して生活できる環境となるように、保護者を支援することは、子どもの最善の利益を考える上で重要であろう。

このように、保育の基本とは、子どもにとって重要な家族（保護者）と連携・協力し、子どもにとって滋養的な環境を整えることによって、子どもの福祉を増進していくことにある。すなわち、子どもと保育士の二者関係ではなく、保護者を含めた三者関係を援助原則とするのである。「親を視座に入れた保育」「地域を視座に入れた保育」（待井 1995；4-5）が求められている。

（2）保育所のソーシャルワーク機能と保護者支援

保護者への支援については、保育指針の第6章「保護者に対する支援」において規定され、「保護者に対する支援の基本」「保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」「地域における子育て支援」の3節から構成される。そして、ソーシャルワークについて言及されているのは、この第6章においてであるが、ただし、保育指針の中で直接触れられているのではなく、解説書の中で触れられている。表3-1に解説書の中でソーシャルワークが記載されている箇所を示している。

1) 保護者支援の原則

〔保育所における保護者への支援は、保育士等の業務であり、その専門性を生かした子育て支援の役割は、特に重要なものである。保育所は、第1章（総則）に示されているように、その特性を生かし、保育所に入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭への支援について、職員間の連携を図りながら、次の事項に留意して、積極的に取り組むことが求められる〕としている。その上で、解説書において、保護者支援の原則、地域子育て支援の原則、入所児童の保護者との連携の原則、特別の支援を必要とする家庭及び児童の優先入所の原則が挙げられている。

保護者支援の原則とは、保育指導に関するもので、保育指導が〔何よりも保育という業務と一体的に深く関連していることに常に考慮しておく〕ことを示している。その上で、保育指導を〔子どもの保育の専門性を有する保育士が、保育に関する専門知識・技術を背景としながら、保護者が支援を求めている子育ての問題や課題に対して、保護者の気持ちを受け止めつつ、安定した親子関係や養育力の向上をめざして行う子どもの養育（保育）に関する相談、助言、行動見本の提示その他の援助業務の総体〕と定義づけている。柏女霊峰（2008）は、この定義に沿って保育指導を図3-1のように図式化している。

地域子育て支援の原則は、まず、保育所の地域子育て支援が通常業務に支障のない範囲で行うことを示すと同時に、積極的に取り組むことが望ましいことを示している。そして〔地域における様々な子育て支援活動と連携して、それぞれの地域の特徴、保育所の特性を踏まえ、それを生かして進めることが大切〕としている。

表 3-1 保育所保育指針解説書において「ソーシャルワーク」が記載されている箇所

記載箇所	内 容
1- (5)	<p>保育所においては、子育て等に関する相談や助言など、子育て支援のため、保育士や他の専門性を有する職員が相応に<u>ソーシャルワーク</u>機能を果たすことが必要・・・その機能は、現状では主として保育士が担うこととなります。ただし、保育所や保育士は<u>ソーシャルワーク</u>を中心的に担う専門機関や専門職でないことに留意し、<u>ソーシャルワーク</u>の原理（態度）、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開することが必要です。</p>
1- (5) - ①	<p><u>ソーシャルワーク</u>の原理（態度）には、保護者の受容、自己決定の尊重、個人情報の取扱いがあります。保育所における<u>ソーシャルワーク</u>では、一人一人の保護者を尊重しつつ、ありのままを理解し受け止める「受容」が基本的姿勢として求められます。受容とは、不適切と思われる行動等を無条件に肯定することではなく、そのような行動も保護者を理解する手がかりとする姿勢を保つことです。</p>
1- (5) - ② コラム	<p>（<u>ソーシャルワーク</u>とは）生活課題を抱える対象者と、対象者が必要とする社会資源との関係を調整しながら、対象者の課題解決や自立的な生活、自己実現、よりよく生きることの達成を支える一連の活動をいいます。対象者が必要とする社会資源がない場合は、必要な資源の開発や対象者のニーズを行政や他の専門機関に伝えるなどの活動も行います。さらに、同じような問題が起きないように、対象者が他の人々と共に主体的に活動することを側面的に支援することもあります。保育所においては、保育士等がこれらの活動をすべて行うことは難しいといえますが、これらの<u>ソーシャルワーク</u>の知識や技術を一部活用することが大切です。</p>
2- (5) - ②	<p>保育所における個別的な支援は、個々の保護者の思いや意向、要望、悩みや不安などに対して、保育士が培ってきた知識や技術、保育所保育の専門性を中心としながら行う援助活動です。ただし、その内容によっては、保育の知識や技術に加えて、<u>ソーシャルワーク</u>やカウンセリング等の知識や技術を援用する必要があります。さらに子どもの健全育成の観点から、多胎児や低体重出生児、外国籍の子ども、慢性疾患のある子どもの保護者への支援が求められます。また、精神疾患等を抱える保護者、育児不安を持つ保護者等への個別的な対応も必要に応じて行います。</p>
2- (6)	<p>保護者に不適切な養育等や虐待が疑われる場合の保護者支援には、時に保育所と保護者との間で意向や気持ちにずれが生じたり、対立が生じかねないことがあります。何よりも重要なことは、常日ごろ、保護者との接触を十分に行い、保護者と子どもとの関係に心を配り、<u>ソーシャルワーク</u>機能を念頭に置いて、関係機関との連携のもとに、子どもの最善の利益を重視して支援を行う・・・そのことが保護者の養育に変化をもたらし、あるいは虐待の予防や養育の改善に寄与する可能性を広げます。</p>
3- (1) - ①	<p>地域子育て支援においても、<u>ソーシャルワーク</u>の原理を踏まえることは非常に大切です。保護者の受容、自己決定の尊重、個人情報の保護については、本章の「1 保育所における保護者支援の基本」の内容が参考となります。</p>

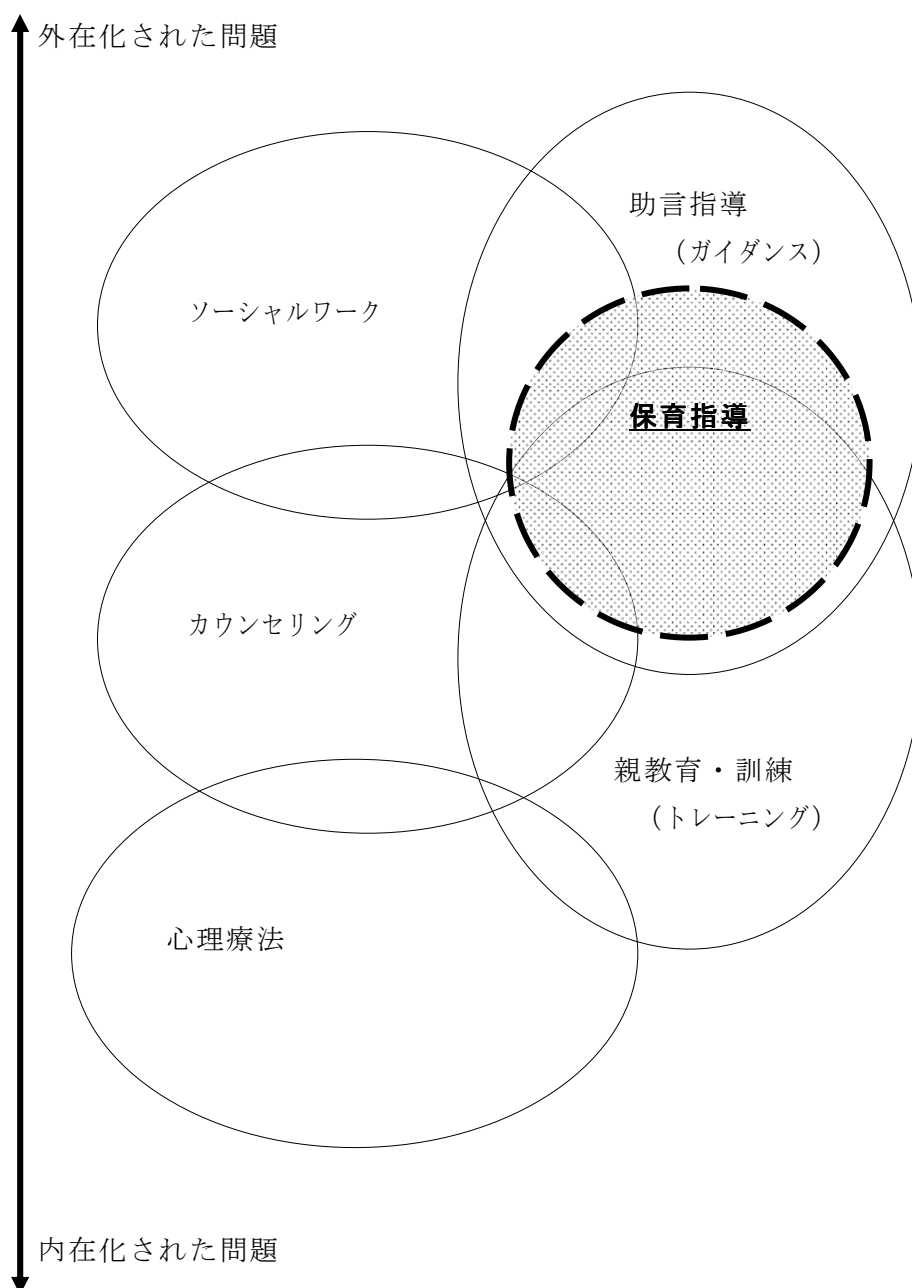
(筆者作成)

注：すべて解説書「第 6 章 保護者支援」で示されている。ソーシャルワークの部分の下線は筆者によるものである。

入所児童の保護者との連携の原則は、[保育所における保育が、保護者との密接な連携のもとで行われることは、子どもの最善の利益を考慮し、子どもの福祉を重視した保護者支援を進める上で不可欠]であることを示している。

特別の支援を必要とする家庭及び児童の優先入所の原則は、児童虐待防止法、母子及び寡婦福祉法、発達障害者支援法の趣旨を踏まえ、虐待を受けた子ども、あるいはその可能性の高い子ども、ひとり親世帯の子ども、および自閉症などの発達障害のある子どもとその保護者といった、特別の支援が必要な家庭や保護者への支援や子どもの保育に留意することを示している。

図 3-1 助言指導（ガイダンス）、ソーシャルワーク、カウンセリング、心理療法、親教育・訓練（トレーニング）の相互関係と保育指導業務



出所：柏女霊峰・橋本真紀（2008）、22 頁を加筆修正。

2) 保護者に対する支援の基本

保育指針において、保護者に対する支援の基本は、以下の7項目から成る。

- (1) 子どもの最善の利益を考慮し、子どもの福祉を重視すること。
- (2) 保護者とともに、子どもの成長の喜びを共有すること。
- (3) 保育に関する知識や技術などの保育士の専門性や、子どもの集団が常に存在する環境など、保育所の特性を生かすこと。
- (4) 一人一人の保護者の状況を踏まえ、子どもと保護者の安定した関係に配慮して、保護者の養育力の向上に資するよう、適切に支援すること。
- (5) 子育て等に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者一人一人の自己決定を尊重すること。
- (6) 子どもの利益に反しない限りにおいて、保護者や子どものプライバシーの保護、知り得た事柄の秘密保持に留意すること。
- (7) 地域の子育て支援に関する資源を積極的に活用するとともに、子育て支援に関する地域の関係機関、団体等との連携及び協力を図ること。

(1) は、保護者に対する支援が〔子どもの福祉を重視〕して実施されるもので、子どもの最善の利益が最優先されるべきであることを示している。これを基本として、(2) (3) では、子どもの保育と関連づけながら、日常的に保護者と接していく保育士の基本的態度について言及している。(4) も基本的な態度といえるが、保護者支援が、〔子どもと保護者との関係、保護者同士の関係、地域と子どもや保護者との関係を把握し、それらの関係性を高めることが、保護者の子育てや子どもの成長を支える大きな力になることを念頭において働きかける〕ことが重要となることを示している。

(5) (6) (7) については、ソーシャルワークの原則や機能について触れられている。すなわち、(5) では受容、(6) では自己決定、(7) では関係機関や団体、具体的には〔児童相談所、福祉事務所、市町村相談窓口、市町村保育担当部局、市町村保健センター、児童委員・主任児童委員、療育センター、教育委員会等〕との連携が挙げられている。

保護者への相談・助言においてソーシャルワーク機能が求められており、解説書では、〔保育所においては、子育て等に関する相談や助言など、子育て支援のため、保育士や他の専門性を有する職員が相応にソーシャルワーク機能を果たすことが必要となります。その機能は、現状では主として保育士が担うこととなります。ただし、保育所や保育士はソーシャルワークを中心的に担う専門機関や専門職でないことに留意し、ソーシャルワークの原理（態度）、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開することが必要〕と示している。

3) 保育所に入所している子どもの保護者への支援

保育所に入所している子どもへの保護者への支援は、以下の6項目から成るが、具体的な支援内容として、①日々の相談・助言、連絡、②就労と子育ての両立支援（延長保育、休日保育、夜間保育、病児・病後児保育など）、③子どもの障害、育児不安、児童虐待への対応が規定されている。

- (1) 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援は、子どもの保育との密接な関連の中で、子どもの送迎時の対応、相談や助言、連絡や通信、会合や行事など様々な

機会を活用して行うこと。

- (2) 保護者に対し、保育所における子どもの様子や日々の保育の意図などを説明し、保護者との相互理解を図るよう努めること。
- (3) 保育所において、保護者の仕事と子育ての両立等を支援するため、通常の保育に加えて、保育時間の延長、休日、夜間の保育、病児・病後児に対する保育など多様な保育を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努めること。
- (4) 子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。
- (5) 保護者に育児不安等が見られる場合には、保護者の希望に応じて、個別の支援を行うよう努めること。
- (6) 保護者に不適切な養育等が疑われる場合には、市町村や関係機関と連携し、要保護児童対策地域協議会で検討するなど適切な対応を図ること。また、虐待が疑われる場合には、速やかに市町村又は児童相談所に通告し、適切な対応を図ること。

(1) (2) では、保護者との日々のコミュニケーションを通して信頼関係を築くことを示し、そこから保護者に対する連携や支援が始まることを明らかにしている。解説書にもあるように「子どもの生活は、家庭から保育所へ、保育所から家庭へと連続しており、家庭と保育所の相互理解は、子どもの安定的な保育に欠かせない」のである。また、日々のコミュニケーションは、生活場面面接として重要な場であり、その時々状況に応じて適切な支援へと展開させることも重要である（安藤 2009：伊藤・渡辺 2008）。そのためには、面接技術やアセスメント能力が求められる（中村 2007）。

これは (4) (5) (6) の保護者への個別支援につながるものである。アセスメントにあたっては、[保護者の意向や思い、家族の状況、関わりのある社会資源等に加えて、子どもの発達や行動の特徴、生活リズムや生活習慣、そして保育所における子どもの行動特徴、送迎時や連絡帳の記述等に見られる親子関係等]に着目することが示されている。これらは日々のコミュニケーションから明らかになるものである。つまり、日常的にアセスメントを意識し、保護者から相談を受けた場合や、潜在的なニーズ、何らかの問題を発見した場合に対応できるようにすることが重要である。個別支援のためには、ソーシャルワークの展開過程が必要とされるし（伊藤・渡辺 2008）、さらに、他機関との連携や調整が求められることとなる。

4) 地域における子育て支援

地域における子育て支援は、以下の3項目から成る。

- (1) 保育所は、児童福祉法第48条の3の規定に基づき、その行う保育に支障がない限りにおいて、地域の実情や当該保育所の体制等を踏まえ、次に掲げるような地域の保護者等に対する子育て支援を積極的に行うよう努めること。

ア 地域の子育ての拠点としての機能

- (ア) 子育て家庭への保育所機能の開放（施設及び設備の開放、体験保育等）
- (イ) 子育て等に関する相談や援助の実施
- (ウ) 子育て家庭の交流の場の提供及び交流の促進

(エ) 地域の子育て支援に関する情報の提供

イ 一時保育

- (2) 市町村の支援を得て、地域の関係機関、団体等との積極的な連携及び協力を図るとともに、子育て支援に関わる地域の人材の積極的な活用を図るよう努めること。
- (3) 地域の要保護児童への対応など、地域の子どもをめぐる諸課題に対し、要保護児童対策地域協議会など関係機関等と連携、協力して取り組むよう努めること。

地域における子育て支援は、第1に、地域における子育て拠点としての役割がある。具体的には、(1)ーアに記されているとおりである。いわば、子育ての孤立化を防止し、育児の負担や育児不安を予防する役割である。第2に、一時保育の役割である。

この2つの役割に関しても[ソーシャルワークの原理を踏まえることは非常に大切です。保護者の受容、自己決定の尊重、個人情報保護については、本章の「1 保育所における保護者支援の基本」の内容が参考となります]と示されているように、ソーシャルワークと関係づけて遂行することが必要となる。

(2)(3)については、地域の子ども、あるいは子育てをする保護者に関連する問題ないし課題に対応するために、関係機関や団体との連携について触れられている。地域における子育て支援は、地域の子育て家庭に対する相談援助、複数の子育て家庭の交流を促進するための集団への援助、地域を理解し、関係機関や団体と連携し、ネットワークを形成することが求められるために、ソーシャルワークを総合的に実施することが求められるといえる(伊藤・渡辺 2008)

(3) 保育所保育指針におけるソーシャルワーク

以上から、保育指針および解説書における保育ソーシャルワークについて下記のようにまとめることができる。

- ①保育ソーシャルワークに関する定義はないが、ソーシャルワークの定義については、解説書において、表3-1に示した通り、[生活課題を抱える対象者と、対象者が必要とする社会資源との関係を調整しながら、対象者の課題解決や自立的な生活、自己実現、よりよく生きることの達成を支える一連の活動をいいます。対象者が必要とする社会資源がない場合は、必要な資源の開発や対象者のニーズを行政や他の専門機関に伝えるなどの活動も行います。さらに、同じような問題が起きないように、対象者が他の人々と共に主体的に活動することを側面的に支援すること]とされている。
- ②保育ソーシャルワークの主体は、保育士であると明記されている。しかし、同時に保育所は主にソーシャルワークを担う施設でもなく、保育士はソーシャルワーカーでないことも示されており、①の定義で示されているソーシャルワークを一部担うとされている。
- ③保育ソーシャルワークは、保護者支援と地域子育て支援において発揮されるものとされている。そのため、その対象は、直接的には子育てに関する相談を必要とする保護者である。特に、障害のある子どもや虐待が疑われる子どもなどの特別なケアを必要とする子どもとその保護者、育児不安を抱える保護者とされるが、第一に考慮すべきは、子どもの最善の利益であることが明示されている。
- ④保育ソーシャルワークの機能は、まず子育てなどに関する相談・助言において発揮される。相談援助にあたっては、受容や自己決定といったソーシャルワークの原則を保育士

が身につけることが求められている。また、[主体的に活動することを側面的に支援する]と明記されているように、側面的支援機能が求められている。さらに、子どもと保護者の関係性を支援するための調停機能、あるいは調整機能が求められると同時に、子どもや保護者のための代弁機能も必要となる。保育指導における行動見本の提示（モデリング）や、地域の子育て支援に関する情報の提供は、保護者に対して新たな技術を学習する機会や必要な情報を提供するものであり、教育機能として位置づけられる（伊藤・渡辺 2008）。さらに、関係機関や団体と連携すること、ネットワークを構築するといった連携機能が必要とされる。

- ⑤保育士による保護者支援・子育て支援は、保育の専門性に基づくものであり、②に留意して[ソーシャルワークの原理（態度）、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開することが必要][保育の知識や技術に加えて、ソーシャルワークやカウンセリング等の知識や技術を援用する必要]と明記されている。ソーシャルワークの知識や技術を必要に応じて援用することが明記されている。
- ⑥特定の実践モデルやアプローチについては言及されていないが、受容、自己決定、秘密保持などをソーシャルワークの原則（態度）としており、バイスティックの七原則を参照していると考えられる（金子 2008）。

3. 地域子育て支援センターにおける実践の分析

(1) 地域子育てセンターの概要

前章で指摘したように、保育ソーシャルワークの必要性が求められた契機の1つは、地域子育て支援センターの存在である（土田 2001）。地域子育て支援センターは、1995年の地域子育て支援事業を根拠としているが、その目的は、「地域全体で子育てを支援する基盤の形成を図るため、子育て家庭等について相談指導、子育てサークル等への支援などを実施することにより、地域の子育て家庭に対する育児支援を行うこと」である。具体的な事業内容として、①育児不安などについての相談指導、②子育てサークルなどへの支援、③地域の保育需要に応じた特別保育事業などの積極的な実施・普及促進、④ベビーシッターなどの地域の保育資源の情報提供、⑤家庭的保育を行うものへの支援があり、従来型指定施設はこのうち3事業以上、小規模型指定施設は2事業以上を実施することになっている。なお、2007年度からは、地域子育て支援拠点事業として再編され、地域子育て支援の拠点として整備されることとなった⁽¹⁾。

上記のような事業を保育士が担うことを期待され、ソーシャルワークが求められることとなった。そこで、地域子育て支援センターに関する研究論文を概観し、そこで何が求められたのか、そしてその実態についてソーシャルワークとの関連で明らかにする。文献の収集は、NDL-OPAC（国立国会図書館）と、CiNii（国立情報学研究所の学術コンテンツ・ポータル）を用いて、「地域子育て支援センター」「保育士」のキーワード検索でヒットした論文のうち、本研究に直接的に関連する論文を選択した。

(2) 先行研究

八重樫牧子ら（1998）は、岡山市の地域子育て支援センターを調査し、センター職員には他機関との連携および調整ができるような専門性が要求されており、そのような専門性

を高める研修が必要だと指摘している。また、白石淑江（1998）は、愛知県の子育て支援センターを対象に調査を行い、センター職員はネットワークの力量を高めていくことや、コーディネーターの役割を果たすことが求められている。そして、その職務内容が保育士としての専門的知識や技術だけでは対応できないため、研修体制の充実を望む声が高かったことを明らかにしている。

民秋言ら（1999）は、地域子育て支援センターに位置づけられている保育所を対象に、訪問調査を行っている。結果、各地域における多様な取り組みが明らかとなり、保育所がそれぞれの地域の実情に合わせてニーズに応える体制づくりを行う必要があることを指摘している。また、相談事業、特に電話相談では、子育て相談にとどまらない多様な相談が寄せられていることが明らかになった。このような相談内容の多様さは、担当者にインテークのような的確さと、相談内容に受容的な対応をして、相談者自身が自己決定へと向かわせるためにカウンセリングの知識が求められると指摘している。

柏女霊峰ら（1999）は、全国の子育て支援センターに質問紙調査を実施した。調査の結果、子育て支援センターの職員の90%弱が保育士であった。地域子育て支援センターの中心活動は大きく2つに分けられ、第1に、個別的な相談援助であった。保護者からの相談内容は、「しつけ・教育等に関する相談」が最も多く、相談援助を継続する必要のないケースが数多く見られた。ただ、専用の面接室や電話などが整備されていないといった物理的環境に関する課題も明らかになっている。第2に、育児グループの支援や育児講座などの集団を対象とした援助活動が中心であることが明らかになった。ここでは、保護者同士の仲間づくりや居場所の確保、他のサービスの働きかけなどを促進するためのファシリテーターやコーディネーターとしての役割が求められることを指摘している。

これらから、地域子育て支援センターにおける相談とは、個別的な援助と同時に、集団活動を通じた子育て家庭、保護者の当事者グループの組成であり、その関わりの中で日常生活の一部として行われる相談と示唆している。その上で、「ケアワークで培ったノウハウを基礎として相談援助活動を行うソーシャルワーカー」（同前；39）という職員像を浮き彫りにした。同時に、地域の他の社会資源や機関との連携が十分でないことも明らかになった。要保護性の高い子どもやその家庭に対する地域レベルでのケースマネジメントやソーシャル・サポート・ネットワークの形成などのファミリー・ソーシャルワーク機能を果たすことが現状では困難であることを指摘した。

由岐中佳代子と園山繁樹（2001）は、地域子育て支援センターで聞き取り調査を行い、その取り組みと課題について報告している。育児相談については、面接室で行われる相談よりも、交流保育や一時保育を通して展開されることが多かった。子育てサークル育成・支援については、サークルの育成よりも遊びや施設資源の提供、親子同士の交流を重視していた。特別保育事業の実施については、多様な保育を展開し、保育士もその必要性を感じていたが、一方で在園児の保護者との関わりに困難を覚える状況も明らかになった。今後の課題として、第1に、指導的立場というより保護者の気持ちに共感し、共に子育てをする態度を身につけるためにカウンセリング技術を習得することが挙げられた。第2に、専門的助言が必要な際の保健所や児童相談所との連携体制の構築である。特に障害のある子どもに対する支援の不十分さが指摘された。第3に、多様な保育サービスの検討である。子育て支援として様々なサービスが展開されているが、その子どもへの影響や保育内容を

見直す必要性を指摘している。最後に、保育士への支援である。子育て支援を担う保育士を育てる保育士養成はもちろん、現任の保育士への研修やバックアップ体制の充実が挙げられた。

橋本真紀（2003）は、地域子育て支援センター職員へ半構造化面接によるインタビュー調査を行っている。結果、対象者は全て保育士資格を有し、臨床心理士や社会福祉士などの資格は有していなかった。また、センター業務において保育所保育士では対応できない場面に遭遇していること、これに関連してカウンセリングやグループワーク、ファシリテーター、ネットワーク形成などの知識や技術、スーパービジョンやコンサルテーションを求めていることが明らかになった。そのため、地域子育て支援センター職員に限定した継続した研修の実施と、スーパービジョンやコンサルテーションの実施を提案している。

今村光章ら（2004）は、岐阜県内の地域子育て支援センターを対象に質問紙調査を行っている。センター職員の90%強が保育士資格を有し、70%の前職が保育所保育士であった。センター職員が、守秘義務、傾聴、信頼関係の構築、公平に接することを自覚していることが明らかになった。また、受講したい研修として、親子でできる室内遊びなどの保育技術、カウンセリング技術が上位に挙げられた。

橋本真紀ら（2005）は、保育所保育士、特別保育事業における保育所地域活動事業の担当者、保育所併設型地域子育て支援センター職員の比較を通して、保育所併設型地域子育て支援センターの現状と課題の明確化を目的として、質問紙調査を実施している。

結果、保育所や地域子育て支援センター実施の地域子育て支援においては、遊びの提供、遊び場の提供などの遊びを中心とした事業が多く実施されていることが明らかになった。今後中心となる活動については、地域子育て支援センターでは、親子への遊びへの提供を目的としたプログラム、情報提供、個別相談および地域で始まったサークルの支援が上位を占めた。また、地域子育て支援センターは他の2群よりも他機関と連携して事業に取り組む傾向が明らかになった。ただ、それは保育所がこれまで連携していた機関であり、連携の対象が広がったという結果は得られていない。この連携については業務においても頻繁にみられるものではなく、相談記録などの記録、事業の起案や報告書の作成、親子を対象としたプログラムが業務として上位を占めていた。必要性を感じる研修では、3群ともカウンセリングが40%程度で高い必要性を感じていた。また、大人とのコミュニケーションをとる技術もいずれも20%で差がなかった。地域子育て支援センター職員と他の2群で有意差が認められたのは、乳幼児の心身の発達に関する知識と集団援助プログラムの展開と進行に関する技術であった。ケースマネジメントや家族援助に関する知識の選択はあまりなく、有意差も見られなかった。子育て支援に関しては、3群とも保育士の経験および知識のみで充分という回答は少なく、相談援助、情報提供、プログラム実施、サークル支援、他機関連携に関しては、プラスアルファの知識や技術の必要性を感じていた。以上のから、地域子育て支援センターの現状は、遊びおよび遊びの場の提供として機能しているが、サークル支援や相談業務、他機関との連携については多くの課題が残されており、実施要領や先行研究において提示されたセンターの役割や機能と現状の間にズレがあると結論づけている。

西村真実（2005）は、前述の橋本らの研究を基盤に、子育て支援センター事業を実施していない保育所に焦点をあてている。特別保育事業の担当者と地域子育て支援センター職

員の比較ら、地域子育て支援事業の現状と課題を明らかにすることを目的とし、子育て支援の実際を明らかにするために質問紙調査を行っている。結果、保育所地域活動実施保育所においては、「園庭開放」や「中高生などの体験学習の受け入れ」といった、通常保育を基盤にして、無理なく実施できるものが中心であり、現在持ちうる資源を活用することで、地域子育て支援を実施する傾向を明らかにしている。今後は地域でのサービスの重複の回避のために、また、1つの保育所で子育て支援を担うのは不可能なので、地域内の社会資源との連携や協働が求められると指摘している。

大村綾（2007）は、地域子育て支援センターに勤務する保育士の専門性の実態に関する考察を目的としている。大村は、先行研究ではセンター職員の専門性の提示にとどまり、それが現場でどのように体现されているのか、逆に体现されていないのかについては議論されていないと指摘し、1つの地域子育て支援センターを対象に、そこでの参与観察と、担当保育士に対する半構造化インタビューを行っている。結果、保育士の親子への関わりにおいて、声かけを中心に子どもの遊びが発展するような援助や、保護者に向けた遊びへの参加を促す場面でファシリテーターの役割が確認されると同時に、毎回の取組みが参加する子どもの年齢や人数、季節などを考慮し、調整しながらプログラムを組んでおり、コーディネーターとしての役割も必要とされた。それらの家庭で親子の声に耳を傾け、信頼関係を築いていくコミュニケーション力が必要とされる状況も確認された。

一方で、現段階では、保育士＝サービスの提供者、親子＝サービスの消費者という構図が形成されていた。それは保育士の求めている支援の構図ではなく、保護者が自分たちで何かをやってみようという気持ちを引き出す支援が必要だと認識していることも明らかになった。このようなズレに対して、大村は、「保育士が認識する『親自身が考え、動いていけるような支援』を実践に取り組んでいけるだけの研修を保育士自身が受けて」おらず、「保育の延長線上での専門性の発揮にとどまっており、必要とされている支援の専門性とは必ずしも一致するものではない」（同前；195-196）と指摘した。

金子恵美（2007）は、全国の地域子育て支援センターの実態を把握し、その課題を検討することを目的に、質問紙調査と聞き取り調査を行い、実態調査の中からソーシャルワーク活動に関わる事項を抽出し、その結果について考察を行っている。指定事業の実施については、相談指導（93%）、子育てサークル支援（70.6%）、地域の保育資源の情報提供（62.8%）、特別保育事業などの積極的な実施・普及促進（51.7%）、家庭的保育を行うものへの支援（41.6%）の割合を占めていた。

相談指導における相談内容については、子どもの発達、基本的な生活習慣、子どもの健康・身体・保健に関するものが多く、これらは保育の専門性に基づいて対応できると指摘する一方、育児不安に関する相談（全体の40%）、夫婦関係・家族関係に関する相談（全体の10%強）、虐待に関するもの（全体の4%弱）のセンターが受けており、相談援助技術が重要だと指摘している。また、物理的環境として面接室を設置しているセンターは30%程度にとどまっていることも明らかになっている。子育てサークルなどへの支援に関しては、場や情報の提供、活動状況の把握、立ち上げや継続的支援が多く、親子への直接的支援が多く、利用者参加やボランティア育成などの社会資源の開発は30%にとどまっていた。関係機関と協働して活動するセンターは90%弱を占め、保健所・保健センターが最も多く、次いで福祉事務所を含む市町村の行政機関、他の保育所・幼稚園であった。アウトリーチ

に関しては、70%を超えるセンターが実施しており、具体的には、地域の啓発活動および地域に出たひろば活動が上位を占めた。また、地域に出向いて相談援助を行ったセンターが20%あり、さらに10%弱は家庭や近所に出向いて相談援助を行っていた。今後のセンターに求められる専門性は、子どもの成長・発達に関する理解・対応力、保護者へのカウンセリングが40%を超え、次いで、関係機関との連携、家族関係の理解・対応、個別援助技術が20%程度を占めていた。結論として、今後の子育て支援拠点として、地域福祉の視座に立ち、地域全般を視野に入れた支援を展開すること、そのためにはセンターはソーシャルワーク機能を展開する拠点となること、そして地域ネットワークを構築し機能させると同時に、地域に積極的にアウトリーチしていくことが重要だと指摘している。

山縣文治は、保育所型地域子育て支援センターにおける保育士の地域子育て支援業務の把握を目的に、エキスパートによるワークショップによりその業務を抽出している（山縣2008：橋本ら2009）。結果、モデルワークショップにおいては、①環境設定、②利用者との関わり、③相談、④プログラム、⑤地域子育て環境の改善、⑥連携調整、⑦運営、⑧研修の8項目が大項目として抽出された。従事者ワークショップ（関東）においては、①利用者対応関連業務、②情報関連業務、③環境整備業務、④プログラム関連業務、⑤連携に関する業務、⑥園外プログラム業務、⑦記録・相談作成業務、⑧保育関連業務、⑨ボランティア関連業務、⑩専門性向上に関連する業務の10項目が大項目として抽出された。従事者ワークショップ（関西）においては、①園内業務、②出前講座関連業務、③記録業務、④ボランティア関連業務、⑤保護者対応関連業務、⑥連携に関する業務の6項目が大項目として抽出された。そして、先行研究レビューによるソーシャルワークの業務と比較して、情報提供、相談・助言、サービス（資源）提供、交流支援、関係機関との連携・ネットワーク、アウトリーチ、アドボカシーについて遂行されていること、一方、ケースマネジメントについては確認できなかったことを明らかにしている

（3）地域子育て支援センターにおけるソーシャルワーク

前項のレビューの結果、以下のように地域子育て支援センターの実態、内容、課題をまとめることができる。

- ①相談指導における相談内容は、子どものしつけや発達に関する1、2回の相談で終了するものが多く、保育の専門性に基づいて対応できる内容のものが多かった。一方で、育児不安に関する相談の増加、さらに、家族関係や親子関係に関するものも見受けられ、より専門的な援助につなげる必要があるものがあつた。また、面接室などの構造化された場面よりも、子どもが遊んでいる様子を見ながら話をするといった非構造化された状況下で実施されている。
- ②子育てサークル育成・支援については、施設資源の提供や親子を対象とした遊び・プログラム、親子同士の交流を重視していた。まず、地域子育て支援センターが子育て家庭の居場所として機能している（松永2005：2006）ことが明らかになった。次いで、親子を対象とした遊び・プログラムや親子同士の交流において、ファシリテーターやコーディネーターとしての役割を果たしていることが明らかになった。一方で、保護者の主体的な参加や活動が期待されているが、そこまで至っていない。
- ③地域子育て支援センターに勤務する職員は、ほとんどが保育士資格保有者か保育所保育

士経験者（兼任も含む）であり、センターにおける支援は保育の知識および技術を基盤に展開される傾向にある。しかし、それだけでは対応しきれない事実があり、カウンセリング、プログラムにおける集団援助といった保護者への直接援助に関する研修を求めている。また、スーパービジョンやコンサルテーションを求めている。

④他機関との連携については、徐々にその機能を発揮しているようであるが、まだ十分とはいえない状況にある。また、要保護性の高い子どもやその家庭に対する地域レベルでのケースマネジメントやソーシャル・サポート・ネットワークの形成は現状では困難である。また、ケースマネジメントに関しては実際の業務の中でも確認できず、また、センター職員自身も研修などで学ぶ必要性をほとんど感じていない。

⑤①～④を総合すると、地域子育て支援センター実践では、保育を基盤としたマイクロレベルにおける相談援助機能、教育機能、代弁機能、調停機能、および管理・運営機能などが実施されていることが明らかになった。同時に、これらに関する研修やスーパービジョン、コンサルテーションが求められていた。

4. 保育ソーシャルワークに関する文献レビュー

(1) レビューの方法

研究レベルにおいて、保育ソーシャルワークがどのように捉えられてきたのかといえ、実はまだ一致した見解はない。そこで、本節では先行研究をレビューしながら、これまで保育ソーシャルワークがどのように捉えられてきたのかを概観する。

文献の収集は、NDL-OPAC（国立国会図書館）と、CiNii（国立情報学研究所の学術コンテンツ・ポータル）を用いて、①「保育ソーシャルワーク」のキーワード検索、②「保育ソーシャルワーク」のキーワード検索、③「保育 社会福祉援助技術」のキーワード検索でヒットした論文のうち、本研究に直接的に関連する論文を選択した。また、保育ソーシャルワークに関する文献レビューを行なった土田美世子（2006）と、山縣文治（2008）で取り上げられた文献も追加した。これらの分析にあたっては、前述した土田（2006）、山縣（2008）の分析軸を参照する。両者の分析軸については表 3-2 の通りであるが、ようするに、①保育ソーシャルワークとは何か（定義）、そして、②誰が実施するのか（主体）、③誰に対して実施されるのか（対象）、④何をするのか（機能・業務）が問われ、さらに⑤保育（ケアワーク）とソーシャルワークの関係が問われている。

(2) 保育ソーシャルワークの定義

保育ソーシャルワークを明確に定義したものは少なかったが、山縣（2008）によれば、多くの論者が、保育ソーシャルワークを「保育所で行われるソーシャルワーク活動」、あるいは「保育士が行うソーシャルワーク」と捉えていたことを明らかにしている。定義されたものについては、表 3-3 に掲載しているが、これらの定義は大きく 2 つの立場に分かれる。

第 1 の立場は、保育所における実践全体、あるいは実践そのものをソーシャルワークとして捉えようとする立場である。つまりソーシャルワークの視点や方法から保育を捉え直す立場である。今堀美樹（2002）は、『社会福祉の専門技術』（大塚達夫編 1975）の文献解題を通して、保育実践にソーシャルワークを展開することが可能であり、日々の保育実

表 3-2 「保育ソーシャルワーク」の分析軸

土田美世子 (2006)	山縣文治 (2008)		本論文での分析軸
—	保育所におけるソーシャルワークの定義	→	①保育ソーシャルワークの定義
保育ソーシャルワークの主体	ソーシャルワーク機能の実践者	→	②保育ソーシャルワークの主体
保育士の位置づけ	—		
—	ソーシャルワーク機能の対象	→	③保育ソーシャルワークの対象
保育士の実施するソーシャルワークの機能	ソーシャルワークの業務	→	④保育ソーシャルワークの機能
ケアワークとの関係	ソーシャルワークとケアワークの関係	→	⑤ソーシャルワークと保育の関係

(筆者作成)

践にソーシャルワークの目標と機能を導入することを主張する。松岡俊彦(2008)は、障害のある子どもとその保護者への支援を通して、保育所では保育とソーシャルワークが一体的に行われており、それが保育所で実施されるソーシャルワークの特徴だと指摘している。また、橋詰啓子(2005)や倉石哲也(2008)は、保育、保護者支援・子育て支援、社会資源の活用まで視野に入れた援助活動として保育ソーシャルワークを捉えている。

第2の立場は、保育分野におけるソーシャルワークという立場である。柏女霊峰(2008)は、解説書に示されるソーシャルワークの定義(本章第2節・表3-1参照)をもとに保育ソーシャルワークを定義づけている。伊藤利恵と渡辺俊之(2007)は、子ども家庭福祉領域の1つに保育があり、そこで展開されるソーシャルワークという捉え方をしている。

すなわち、第1の立場では、保育実践もソーシャルワークの一部、あるいは連動しているものとして捉えられ、第2の立場では、保護者支援や地域社会づくりにおいてソーシャルワークを実践すると考えられており、保育とは異なることが示されている。この点は、後述する保育ソーシャルワークの主体、保育とソーシャルワークとの関係や保育指導との関係をどのように捉えるかが関連する。

表 3-3 保育ソーシャルワークの定義

文献	定義	立場
今堀(2002)	何らかの特別な取り組みなのではなく、日々の保育実践の“意識的な”積み重ね	第1の立場
松岡(2008)	問題を抱える親子を支えるために、保育士がチームを組み、役割分担しながら、受容、自己決定に至る一連の過程を継続的に進めていく取り組み	
橋詰(2005)	一人の子どもを家族全体で理解して、その福祉を保証する視点を持ち、子育てに関する社会資源を活用、調整しながら問題解決を図る方法論をいう。加えてそのプロセスを通して保護者とともに解決していく姿勢で、個人と社会との結びつきを視野にいたした保育活動	
倉石(2008)	保育ソーシャルワークを「保育における社会福祉援助技術」として、①すべての子育て家庭を対象とし、②子育て家庭で起きる子育てに関する心理的・社会的諸問題について、③保育所、子育て支援センターなどの児童福祉施設が中心となり、④多様な保育および子育て支援活動を通して、⑤同時に地域社会に子育て環境づくりを広めながら、⑥問題の解決、軽減および予防を目的として行なわれる	
伊藤・渡辺(2007)	子どもの福利のために児童福祉政策があり、そこには「子どもの保護者への保育に関する相談・助言」が明示されている。そして、それに基づく社会福祉援助活動の実践として家族支援があり、保育ソーシャルワークとはその総称	第2の立場
柏女(2009)	個別援助活動、社会資源の開発、福祉的地域社会づくりの3つがソーシャルワーク援助のポイントとなります。いわゆる保育ソーシャルワークは、その一連の活動を保育分野において行うもの	

(筆者作成)

(3) 保育ソーシャルワークの主体

保育ソーシャルワークの主体については、多くの論者が、表 3-4 のように、保育士が担う立場をとっている。しかし、保育士が担うことに関しては、肯定的な立場と否定的な立場に別れていた。

肯定的な立場として、石井哲夫(2002)は、家族の養育機能の低下に伴う保育所の機能拡大を受けて、保育士が保育ソーシャルワークを行うことを明言している。中村和彦(2007)や新川泰弘(2008)は、保育士をソーシャルワーカーと捉え、ソーシャルワークの習得を強調している。また、今堀(2002:2005)や松岡(2008)は、保育士が個人的にソーシャルワークを展開するのではなく、組織的に行うことを強調する。さらに、保育とソーシャルワークを職域によって分担することを主張する立場もある。民秋言(2000)は、担任保育士は保育を担い、主任保育士が保育とともにソーシャルワークを担うことを

主張している。さらに、小林育子と民秋言（2009）は、保育所所長の専門性の1つとしてソーシャルワークを提示し、保育ソーシャルワークを確立する必要性を訴えている。

表 3-4 各文献における保育ソーシャルワークの主体と機能

文 献	主 体	機 能
相澤(2005)	保育士	相談、SV、連携、変革、組織、計画
赤瀬川(2005)	保育士	相談、連携、変革、組織、計画
網野(1991・2002)	保育士（社会福祉士資格を有する保育士）	相談、側面、代弁、処遇、SV、連携、変革、組織、計画
安藤(2008)	保育士	相談
榎田(2007)	保育士、幼稚園教諭	相談、調停、連携、組織
福田・石田(2005)	保育士	相談、教育、連携
橋詰(2005)	保育士	相談、仲介
今堀(2002)	保育士	相談、連携
今堀(2005)	保育士	SV、連携
石田(2006)	保育士	相談、連携
石田ら(2004)	保育士	相談、連携
石井(2002)	保育士	相談、側面、代弁、保護、連携、変革、組織
伊藤ら(2008)	保育士	代弁、CM
伊藤・渡辺(2008)	保育士	相談、側面、教育、管理、保護、連携
柏女(2003)	ソーシャルワーカー	—
柏女(2005)	—	—
小林・民秋(2008)	保育所長	相談、管理、SV、組織
小池(2007)	保育士	相談、仲介、調停、連携
小崎(2005)	保育士	—
小清水(2005)	保育士＝保育と保護者への直接的援助、社会福祉士＝地域援助	相談、側面、代弁、仲介、連携、変革、組織、計画
松岡(2005)	保育士	相談、処遇、教育、仲介、連携
松岡(2008)	保育士	相談、側面、処遇、連携
中村(2007)	保育士	相談
新川(2007)	保育士	相談
守本(2001)	保育士	相談
那須(2001)	保育士	相談、処遇
野島(2005)	保育士	相談、処遇、教育、仲介
野澤(1999)	保育士（社会福祉士資格を有する保育士）	調停
大井(2003ab・	保育士	相談、管理、SV

2004ab・2005)		
西郷(2004)	保育士	相談、代弁、処遇、連携、変革
民秋(2000)	主任保育士	相談
土田(2002)	保育士	相談、連携
土田(2006)	保育士（保育所長・主任＝ソーシャルワーク、担任＝保育の役割分担を視野に入れ、保育所全体として実施）	相談、教育、連携、変革、組織
鶴(2004・2005)	保育士	相談、側面、代弁、処遇、教育、仲介、調停、CM、連携、変革、組織
鶴(2006)	保育士	－
植田(2001)	保育所長、主任保育士、担任保育士、専任スタッフ	相談、教育、CM、変革
上村（2005）	保育士	相談、CM、連携、変革、組織、計画
若宮(2008a)	保育士	相談、CM、SV
若宮(2008b)	保育士	相談、側面、代弁、処遇、教育、仲介、調停、CM、連携、変革、組織、計画
山本(2000)	社会福祉士などのソーシャルワーカー	相談、処遇、CM、連携、変革、組織、計画
吉弘(2004)	保育士	処遇、保護、連携
吉田(2006)	保育士	相談、側面、代弁、教育、仲介、調停、CM、連携、変革、組織、計画

(筆者作成)

注 1: 「機能」の欄の記載については、相談＝相談援助機能、側面＝側面的支援機能、代弁＝代弁機能、処遇＝処遇機能、教育＝教育機能、保護＝保護機能、仲介＝仲介機能、調停＝調停機能、CM＝ケースマネジメント機能、管理＝管理・運営機能、SV＝スーパービジョン機能、連携＝連携機能、変革＝社会変革機能、組織＝組織化機能、計画＝調査・計画機能を指す。

注 2: 表中の「－」は、記載されておらず、また、文脈上からも読み取れないことを示している。

一方、批判的立場であるが、柏女霊峰は、「保育指導とは、家庭や保育所における子どもの保育をより良くするための援助であり、保育の一環として保育指導という業務が行われる・・・(中略)・・・それは社会福祉士や臨床心理士の行うソーシャルワークやカウンセリングと異なっている・・・(中略)・・・保育指導の業務が保育士に付加されたからといって、保育士がソーシャルワーカーの一翼を担うようになったと考えるのは早計」(柏女 2003 ; 129) と指摘する。その上で、保育ソーシャルワークは、社会福祉士や精神保健福祉士の資格を有する者か、ソーシャルワーカーのアイデンティティを持つ者が行うものだとし、保育士は保育の視点・立場から保育指導を行うことを主張する(柏女 2009)。

小崎恭弘(2005)は、ソーシャルワークの活用を認めるが、保育士のアイデンティティは保育専門職であり、決してソーシャルワーカーではないと指摘する。土田美世子(2006)

は、実践事例を通して、保育所全体でソーシャルワークを実践していることを示したが、誰がソーシャルワーカーかは断定できず、現時点では、保育士をソーシャルワーカーと見なすことは判断できないとしている。また、山本真実（2000）は、保育士は保育を中心にソーシャルワーク的な業務を行い、ソーシャルワーカーを保育所に配置することを提案している。ただし、保育士が社会福祉士を取得して、ソーシャルワーク・スキルを修得することも提示している。

野澤正子（1996）や網野武博（2002）は、保育士と社会福祉士の両方の資格を併せ持つ者が保護者支援・子育て支援にあたることを選択肢の1つとして提示している。

なぜ、保育ソーシャルワークの主体が問題とされるのか。それは、他の児童福祉施設であれば、ソーシャルワークを担う者として家庭支援専門相談員や児童指導員などが想定されるが、保育所における社会福祉専門職は、最低基準に照らせば保育士のみだからである。つまり、保育所の機能が拡大した場合、他の専門職を導入しない限り、それは保育士の役割の拡大を意味する⁽²⁾。

ここでの議論は、前述のように、その主体としての保育士を肯定的に捉えるのか、否定的に捉えるのかである。第1に、保育士の職業的なアイデンティティをめぐることであり、批判的立場では、保育士がソーシャルワークの技術などを取り入れることを反対しているのではなく、保育士がソーシャルワーカーではないことを主張し、保育士という専門職のアイデンティティを強調している。第2に、誰が、どの程度ソーシャルワークを担うのかも問題となる。肯定的立場では、職域による保育とソーシャルワークの分担が提示されていた。また、保育士と社会福祉士の分担も提示されていた（小清水 2005）。否定的立場では、ソーシャルワーカーを新たに配置することが提案されていた。

保育士がソーシャルワーク全般を担うということに関しては、筆者自身は賛成できない。というのは、現在、保育所の抱える問題として、限られた財政・人的体制・物理的体制のもとでの勤務があり、それによって職務の多忙さや疲労感の高さが挙げられている（例えば、橋詰 2005）。そのため、現状のまま、すべてを保育所で実施するという自己完結的な発想で、様々な子どもや保護者のニーズに対応しようとするれば、保育士の負担感が増すばかりである。また、第2節で明らかになったように、保育指針では、保育ソーシャルワークの主体は、保育士であると明記されながら、同時に保育所は主にソーシャルワークを担う施設でもなく、保育士はソーシャルワーカーでないことも示されている。そうすると、保育士がソーシャルワーク機能の何を、どこまで担うのかが問題となる。次項で、後者について、つまり、保育ソーシャルワークの対象について概観する。

（4）保育ソーシャルワークの対象

山縣（2008）も指摘しているように、保育ソーシャルワークは、保育所に入所している子どもの保護者と地域の子育て中の保護者を対象としたものが多く、さらに、子育て家庭の生活する地域社会が続くことが明らかになっている。これは前章や本章の第1節および第2節で論じた、児童福祉法や保育指針、解説書に記載されている保育所や保育士の職務を反映したものといえる。

まず、最も多いものは保護者を対象としたものであった。例えば、野澤は、子育て支援において、「直接的には親の養育力を高めるための親支援であるが、子どもの健全な成長

を目的とするもの・・・（中略）・・・親と子がそれぞれにもつ関係性への支援を中核に含む」（野澤 1996；7-8）と指摘し、親子関係の調整が重要であり、それがゆえにソーシャルワークが必要とされることを強調する。直接的には保護者に働きかけるが、その援助の中心的な視点は保護者とその子どもの関係の調整といえよう。

今堀は、保護者に加えて、保育所内や他機関も視野に入れ、「『子育て』という大変なそして大切な取り組みを共に担って行けるような協働性を、親と保育士、そして保育所内の連携、また他の施設や機関との連携、そして地域とのつながりの開発していくこと・・・（中略）・・・『子育て』をめぐる協働性の開発」（今堀 2002；189-190）としている。ここでは、保護者と保育士との信頼関係形成や協力関係の形成、保育士のチームワーク、他機関との連携など、ミクロからマクロまでの関係形成や組織形成に注目している。

柏女（2008）は、生活課題を抱える乳幼児とその家族、そしてその親子が生活する地域社会を保育ソーシャルワークの対象としている。なお、ここでいう生活課題とは、子育て家庭に起りうる各種の生活上の課題である。また、土田（2006）は、①就学前の子ども、②子どもと保護者との関係性、③子育ての主体者としての保護者、④子どもの環境および保護者による子育てを支援する環境、の4つが援助の対象だとする。柏女においては生活上の課題が、土田においては、養育における主体者としての保護者や親子の関係性に焦点が当てられる。

子どもや保護者に関わる関係性について、それぞれの論者によって、ミクロからマクロレベルまで設定の仕方が異なる。しかし、保育指導との関係や援助の対象を考慮に入れると、野澤や土田が指摘するように、子どもと保護者の関係性を中心に置くことが望ましいと考える。

（5）保育ソーシャルワークの機能

保育ソーシャルワークの機能については、福田公教と石田慎二（2005）が、近年の子ども家庭福祉政策の動向を検討し、保育所に通う子どもの保護者と地域の子育て家庭への支援、いわゆる子育て支援において発揮されるものとして捉えている。石井（2002）は、ソーシャルワークのもつ個人と社会との適切な相互作用への援助に着目し、「子どもの社会的支援」と「育児コミュニティの創出」を目指すべきだと指摘している。

各文献の具体的な援助機能については、表 3-4 に整理している。なお、文献の中で明記されたものばかりでなく、文脈上読み取れる機能についても記載している。ここでいうソーシャルワークの機能については、主にソーシャルワーカーの役割から捉え、①相談援助機能、②側面的支援機能、③処遇機能、④教育機能、⑤保護機能、⑥仲介機能、⑦調停機能、⑧代弁機能、⑨連携機能、⑩組織化機能、⑪ケースマネジメント機能、⑫管理・運営機能、⑬スーパービジョン機能、⑭社会変革機能、⑮調査・計画機能とした⁽³⁾。

分類の結果、最も多いのが相談援助機能で、次いで連携機能、さらに組織化機能、社会変革機能、教育機能と続いていた。相談援助機能および連携機能については、前章や第1節および第2節で触れたように、児童福祉法や保育指針において明記されており、保育ソーシャルワークの機能として明確に位置づけることができる。また、組織化機能や社会変革機能は、主に地域子育て支援や特別保育事業で発揮されることが期待されていた。これらは前項で述べた保育ソーシャルワークの対象と連動し、矛盾するものはないだろう。

ただ、第2節において、保育指針では、保育ソーシャルワークの機能として、相談援助機能、側面的支援機能、調停機能、代弁機能、教育機能、連携機能が示されたが、相談援助機能、連携機能、教育機能以外は一致しておらず、地域子育て支援センターの実践と文献レベルのものとのずれが生じている。おそらく、文献や地域子育て支援センターの実践では地域の子育て家庭に主眼を置いてその機能を考えているのに対し、保育指針では子どもと保護者との関係や保護者への直接的な援助に着目してその機能を設定していると考えられる。

(6) 保育とソーシャルワークの関係

ここでの論点は、保育とソーシャルワークを異なる専門性として捉えるのか、あるいは、両者の連続性をどのように捉えるかにある。ただ、保育とソーシャルワークとの関係に論じた文献はほとんどなく、曖昧なものが多かった。

石井(2002)は、ケアワークである保育がソーシャルワークの一分野であり、保育を基盤としてソーシャルワークが可能だと捉えており、「家庭と園にまたがった子ども一人ひとりの立場、生活の状況、生活の内容というものの把握をしっかりとする・・・(中略)・・・広がりをもった子どもの生活実態を理解することです。そして、それをよりよくしていくために保育所ではどのような生活をしたらいいのか。当然、個人差も考えて、子どもたちの生活のリズムをよく整えていく」(石井 2002 ; 9)と述べ、家庭と保育所での生活の連続性や子どもの生活の全体性を捉えることの有効性について指摘する。視点レベルで保育とソーシャルワークとを連続するものとして捉えている。

野澤(1995 : 1998)は、保育技術はケアの技術とソーシャルワークの技術から成り立つと指摘する。ケアの技術とは、従来の保育における保育内容での技術を指すが、教育的側面と同時に養護的側面の技術も含む。ソーシャルワークの技術は、人間関係の調整や改善を図る援助技術で、人間を関係の中に生きる主体性を持った存在として捉え、保護者自身が子どもとの関係を再構築するまでを支えるものとしている。技術レベルで保育とソーシャルワークとを連続するものとして捉えている。

網野(2002)は、保育(ケアワーク)を縦糸、ソーシャルワークを横糸に例えて、前者を子どもの福祉の基盤を支えるもので、後者を子どもと家族などの多様な関係性への働きかけるものとして捉え、両者の連動性を求める。

また、土田は、「保育士の専門性については、ケアワークの専門性を追及していくこと自体に、現状では必ずしも実践されていないソーシャルワークの視点と技術が必要となる」(土田 2006 ; 36)という立場をとっている。

以上のように、保育(ケアワーク)とソーシャルワークの専門性、視点、方法・技術のいずれのレベルで捉えるかによって両者の関係性をどのように捉えるかは異なる。

古川孝順は、生活主体としての人間の存在を以下の3つのシステムの総体として理解する枠組みを提起し、ソーシャルワークとケアワークの概念規定を行っている(古川 2004)。3つのシステムとは以下の通りである(図3-2参照)

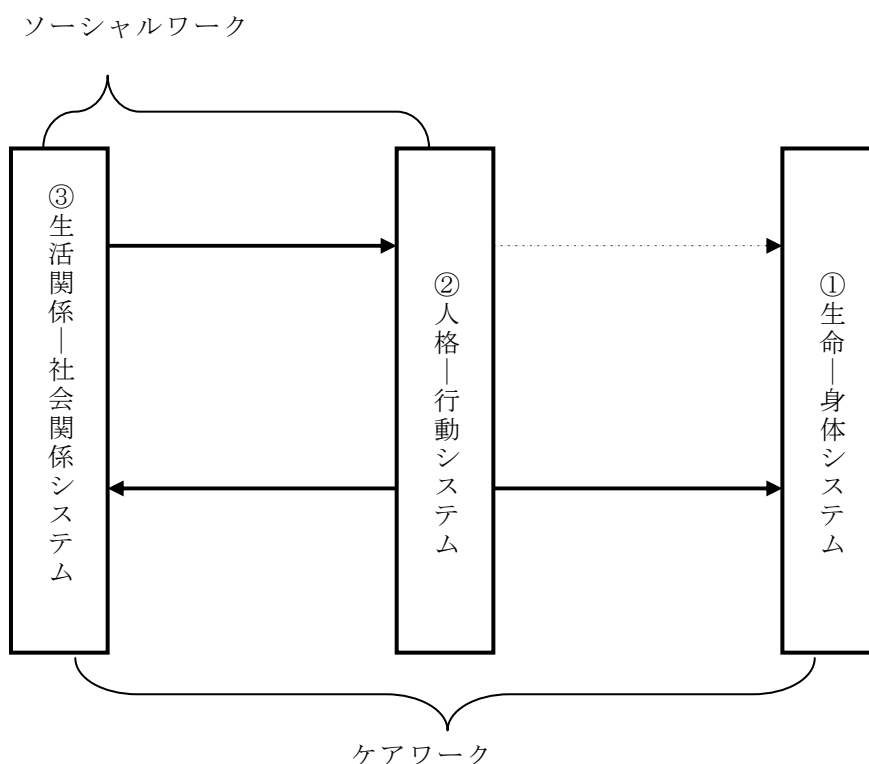
- ①「生命－身体システム」；生命、労働力の維持・再生産に関わり、人間の生理的・身体的諸条件に依存する側面。
- ②「人格－行動システム」；人格と役割行動の形成と維持発展に関わり、経済や政治、

文化と接点をもつ側面。

③「生活関係－社会関係システム」；家族、友人、近隣者との関係、職場や社会組織との関係に関わる側面。

この枠組みでは、ソーシャルワークは、利用者の「生活関係－社会関係システム」を中心に「人格－行動システム」まで焦点を当て、利用者の自立生活の支援、社会参加、社会への統合を目標に展開される社会的な援助技術の体系として理解できる。他方、ケアワークは、利用者の「人格－行動システム」を中心に「生命－身体システム」や「生活関係－社会関係システム」にも配慮し、食・衣・住の生活の基盤となる諸条件を整備し、利用者の自立的な日常生活の確保を目標に展開される社会的な技術の体系として理解することが可能となる。

図 3-2 ソーシャルワークとケアワークの関係



○ソーシャルワーク：中心は③で、②にも配慮する。

○ケアワーク：中心は②で、①③にも配慮する。

注：古川孝順（2004）をもとに作成。

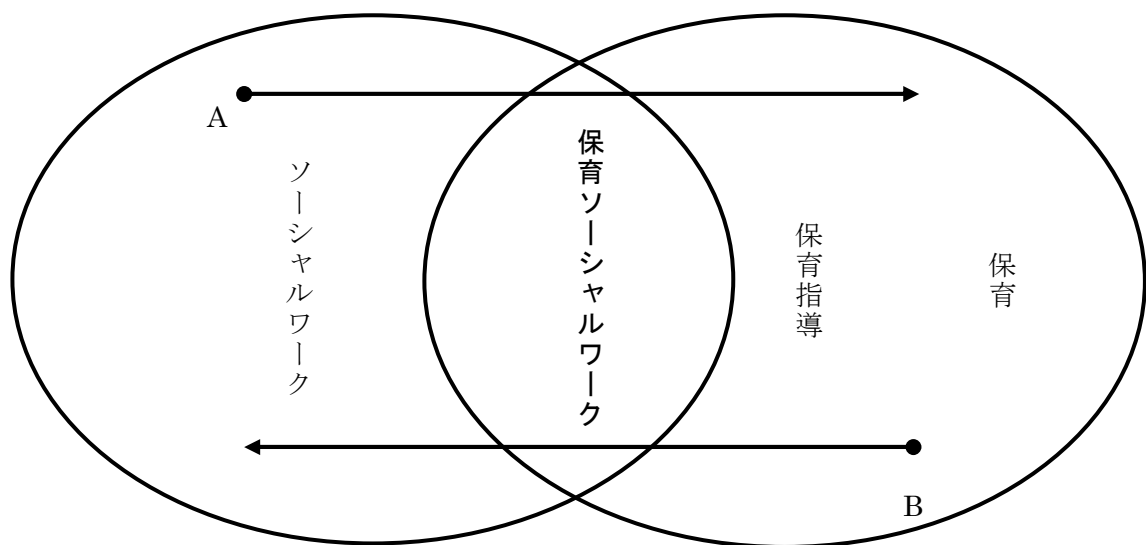
これに従えば、そもそも保育所での実践は子どもにのみ着目すればいいわけではなく、子どもが関係する者、特に家族との関係にも着目する必要がある。これまでの議論を振り返れば、1980年代までの保育は、保育所内での「人格－行動システム」への働きかけ（あるいは、「人格－行動システム」を中心に「生命－身体システム」へ向かう）が一般的であった⁽⁴⁾。しかし、それではこれまで指摘したように、保育所保育が就学前教育のみにとどまることを意味していた。それが子育て支援が提唱されて以降は、「人格－行動システム」を中心に「生活関係－社会関係システム」へと向かうようになってきていると考えられる。子どもの関係性を捉えた結果、子どもと保護者の関係の不調や、保護者自身が孤立するなど

の子育てに関わる困難を抱えていたことが明らかになる。つまり、関係性を主眼においた保育や援助が志向されるようになったといえる。

また、柏女は、保育ソーシャルワークと保育指導の関係性を図 3-3 のように示している（柏女 2008）。保育指導は保育を基点に行われるものであり、その基本体系は保育技術だとする。一方、保育ソーシャルワークはソーシャルワークが基盤にあり、ソーシャルワーク技術が基本体系にあるとする。そして、両者には重なり合う部分があり、保育指導とソーシャルワークの重複部分に保育士が担うソーシャルワークが位置づけられるとする。

両者の捉え方を参照すると、各論者による保育ソーシャルワークの捉え方は、保育（ケアワーク）を基点にソーシャルワークに向かうのか、逆にソーシャルワークから保育（ケアワーク）に向かうのかという違いになる。つまり、前者の立場では、保育にソーシャルワークの視点、知識や技術を取り込んだもの、あるいはソーシャルワークの価値や理念で保育所での実践を読み解いたものとして志向され、後者の立場では、保育領域におけるソーシャルワークとして認識される。レビューでは、ほとんどが前者の立場をとりながら、ソーシャルワークの何を、どの範囲で摂取するのか、あるいはどのようにソーシャルワークを活用するのかに関して違いが見られていた。この点は、両者をどの程度一元的に捉えようとするのかの度合いにもつながる。

図 3-3 保育ソーシャルワークと保育指導との関係



A ; ソーシャルワークから保育（ケアワーク）を捉える

B ; 保育（ケアワーク）からソーシャルワークを捉える

出所；柏女霊峰・橋本真紀（2008）、100 頁を加筆修正。

このように考えると、保育指導は、あらゆる保育士に最低限求められる保育技術を基盤とした専門性であり、子ども－保護者の関係性を対象とした援助であるといえる。ただし、部分的にはソーシャルワークを担っていると考えられ、狭義の保育ソーシャルワークと呼

ぶことができる。なぜなら、いくら保育指導が保育技術に基づくとしても、それを保護者に適切に活用したり、保護者の背景を考慮したり、家庭と保育所との連続性を考えるならば意識的にしろ、無意識的にしてもソーシャルワークの機能、特に図 3-1 にも示されているように、相談援助機能と教育機能は必要とされるためである。つまり、直接的には親子関係に焦点を当てるとしても、後述する保護者の社会関係も視野に入れる必要はあろう。一方、広義の保育ソーシャルワークは、子ども－保護者のみならず、子どもを取り巻く環境全体、あるいは保護者のもつ社会関係も視野に入れ、それらを対象とした援助が想定される。これは現状では、主に所長が担い、部分的に主任や地域子育て支援センター担当保育士が担うと考えられる。

(7) 保育ソーシャルワークの概念

文献レビューの結果、以下の点が明らかになった。

- ①保育ソーシャルワークの定義については、2つの立場があった。第1の立場は、保育所における実践全体、あるいは実践のいずれかをソーシャルワークとして捉えようとする立場である。この場合、①保育所における実践活動全体、②保育指導、③地域子育て支援、④②+③の4つに分類できた。つまりソーシャルワークの視点や方法から、保育所での実践を捉え直す立場である。第2の立場は、保育分野におけるソーシャルワークという立場である。この場合、個別的な支援、社会資源の開発、福祉コミュニティの形成がその援助活動として捉えられていた。
- ②保育ソーシャルワークの主体については、①保育士、②園長・主任・地域子育て支援センター担当保育士、③1つの保育所の保育士全員、④ソーシャルワーカー、⑤社会福祉士資格を有する保育士、の5つに分けられた。さらに、保育士をソーシャルワーカーとして捉えるのかという問題も含んでおり、保育士の専門職としてのアイデンティティや保育所がどの程度、ソーシャルワーク機能を担うのかに関わる部分である。
- ③保育ソーシャルワークの対象は、狭義には子育て困難を抱える保護者で、広義には子どもから地域までを包含していた。しかし、いずれにせよそこでは子育てをめぐる関係性を構築あるいは修復することが主眼に置かれていた。そのため、保育所がソーシャルワーク機能を発揮するというのは、最終的には子どもの福祉につながるように、保育所入所にかかわらず子育て中の保護者を直接的な支援の対象としながら、子育てをめぐる関係性、すなわち、親子関係、親同士の関係、子育て家庭と地域社会との関係、専門職同士の連携などの回復あるいは構築を目指すことを意味していると考えられる。
- ④保育ソーシャルワークの機能については、保育指針同様に、何らかの問題を有する子どもと保護者への支援、保護者支援や地域子育て支援で発揮されるものと捉えられており、そこで保育士は多様な役割を期待されていた。特に期待される業務として、相談援助機能、連携機能であった。逆に仲介機能やケースマネジメント機能については、保育指針では期待されておらず、主任保育士や保育所長レベルが自発的に行うか、ソーシャルワーカーが行うものだと考えられる。
- ⑤保育とソーシャルワークの関係を検討すると、保育指導は、あらゆる保育士に最低限求められる保育技術を基盤とした専門性であり、子ども－保護者の関係性に焦点づけられた保護者への直接的で、個別的な援助であるといえる。そして、部分的にはソーシャル

ワークを担っている、あるいは導入しており、狭義の保育ソーシャルワークと考えることができる。一方、広義の保育ソーシャルワークは、子ども－保護者のみならず、子どもを取り巻く環境全体、あるいは保護者のもつ社会関係も視野に入れ、それらを対象とした援助が想定される。つまり、保育指針でのソーシャルワークの定義で示された社会資源開発、福祉コミュニティ形成が想定される。これは現状では、主に所長が担い、部分的に主任保育士や地域子育て支援センター担当保育士が担うと考えられる。

5. 小括

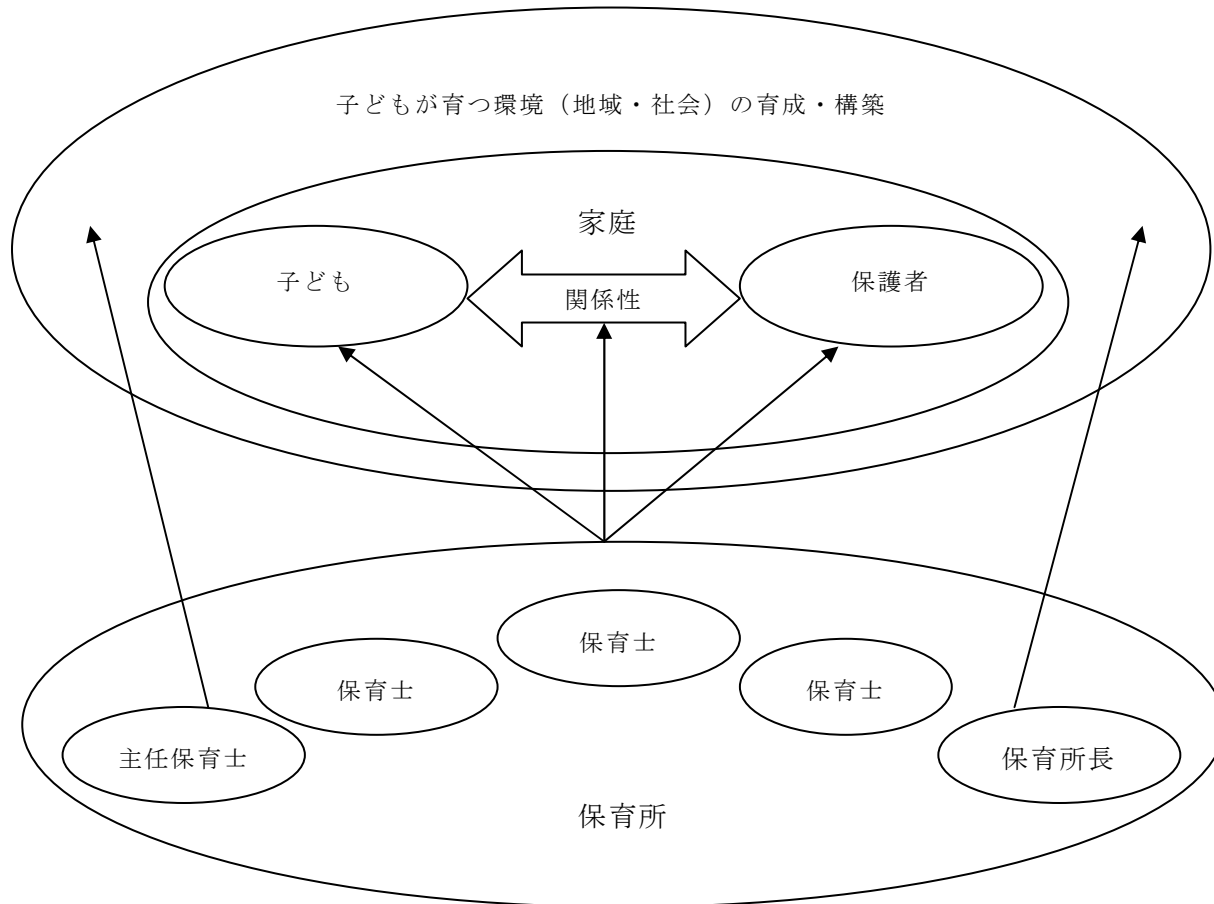
保育指針では、保育所においてソーシャルワーク機能を発揮すること、そしてそれを担うのは保育士であると明記されている。そして、保育所がソーシャルワーク機能を発揮するとは、保護者（家族）が、子どもの成長・発達を育む環境として機能するように援助を行うことと考えられる。この点は、保育ソーシャルワークに関する文献レビューでも同様であった。つまり、①人と環境とを調整する機能に関しては、子どもと保護者の関係を調整すること、②人の対処能力を強化する機能に関しては、子どもへの保育と同時に、保護者が「親」としての役割を果たすことができるように、相談援助や情報提供などを行う、③環境を修正・開発する機能に関しては、保護者が就労しやすいサービスを実施したり、孤立した子育てを防ぐために保護者を組織化したり、地域に働きかける支援を行うことである。そのために保育士は様々な役割を果たすことが期待されていた。すなわち、相談援助機能、連携機能、管理・運営機能、媒介機能、調停機能、代弁機能、側面的支援機能、教育機能などが求められていることが明らかになった。一方、ケースマネジメント機能や仲介機能は積極的には求められておらず、子育て支援センターの実践においても、職員自身があまり意識していない機能といえた。

保育ソーシャルワークを誰が、どの機能を程度担うのかについても言及されていた。この点は、保育指針や解説書において曖昧にされている点である。つまり、日々の保育や保護者への対応は、担任の保育士など全ての保育士が担うが、特別なケアや支援を必要とする親子への対応や他機関といった社会資源との連携やネットワークは、所長や主任が担うことが想定される。ソーシャルワーカーを設置している保育所がほとんどいないこと、社会福祉士の資格を有する保育士は数少ないことも事実であり（鶴 2008a）、このように考えると、現状では保育ソーシャルワークの実施には、図 3-4 のように保育所全体で、分担し、チームアプローチとして実施することが妥当であろう。ソーシャルワーカーの配置が可能であれば、メゾレベル、マクロレベルの実践（図 3-4 の子どもが育つ環境（地域・社会）の育成・構築の部分）も容易になると考えられる。

ここで、これまでの議論を踏まえて、保育ソーシャルワークの定義を行う。保育ソーシャルワークとは、子どもとその保護者・家族のウェルビーイングの増進を目指して、子どもと家族との関係性の支援を図ると同時に、子育て家庭を取り巻く環境を調整する援助の総体である。実践の場は、保育所を中心に地域子育て支援センターで展開され、保育所保育士が実施する場合には、ミクロ・メゾレベルを中心に、子どもと保護者（家族）との関係性の支援のために、子どもおよび保護者への直接的な支援とその関係性への支援が中心となり、両者を取り巻く環境への働きかけは部分的に担う。この場合、相談援助機能を中心に、側面的支援機能、教育機能、調的機能、連携機能、組織機能を中心に展開される。

ソーシャルワーカーが実施する場合（ソーシャルワーカーの配置が可能な場合）、仲介機能、ケースマネジメント機能、社会変革機能の展開も視野に入れ、ミクロからマクロまでの実践が展開できる可能性は高くなると考える。

図3-4 保育ソーシャルワークの実施のイメージ図



(筆者作成)

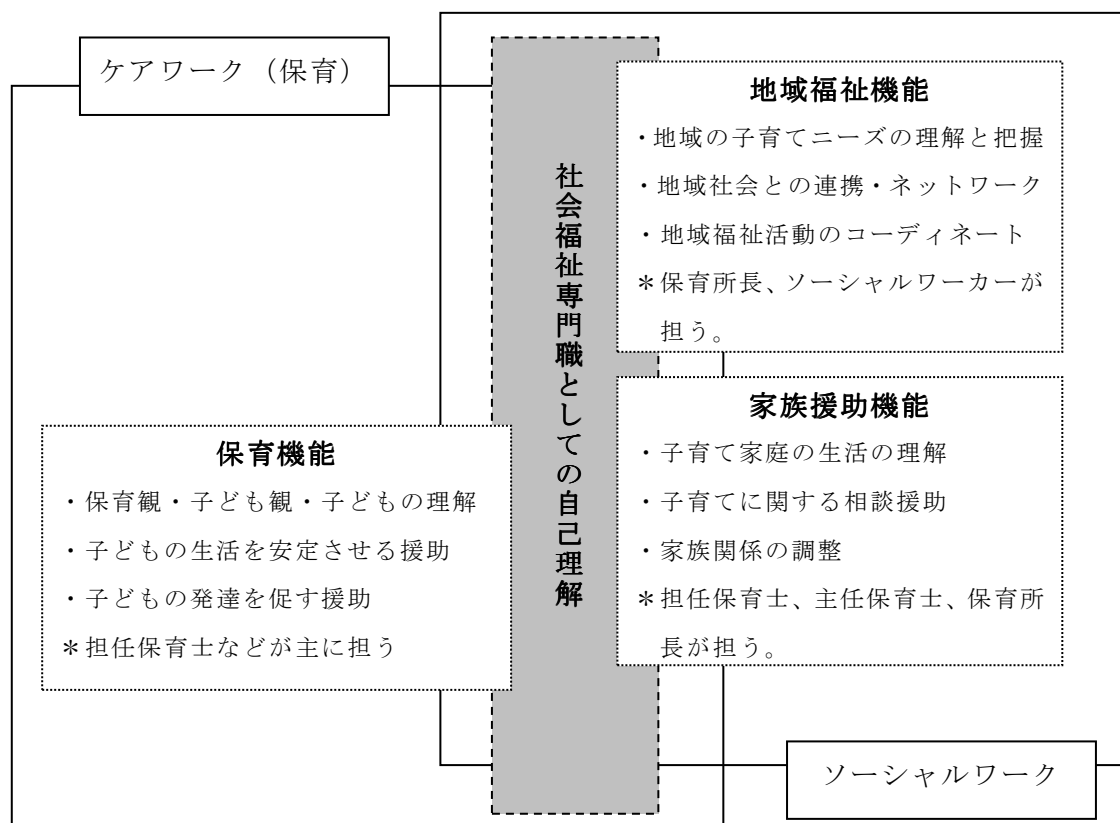
また、保育指導と保育ソーシャルワークの分類は、概念的には図3-3のようになるが、厳密に分けることはできないし、子どもへの保育も保護者との関係性や家庭との連続性を視野に入れて実施されるのならば、両者が連動していることが子ども家庭福祉実践の特質といえる（網野 2002）。そのように考えると、厳密に保育指導と保育ソーシャルワークを別々のものとして強調するよりは、社会福祉（子ども家庭福祉）専門職として、両者に共通する援助の視点や専門職的価値などを追求した方が有効であると考え（5）。

その場合、子どもの生活、保育所の役割・機能、保育士の役割を捉え直すことが求められる。つまり、保育所の機能ないしは保育士の役割を、個人—家族—地域—社会という開かれたシステムの中で捉えるということである。そうすることで、子どもの心身の健全な発達のために、保育実践においては主体性・自発性を育むような環境を構成し保育を行うこと、さらに、保護者と協力・援助し、家族という場を安定させること、そして、地域において子どもが生活しやすい環境を形成することを明確にすることができる。実際には、

子どもや保護者への直接的な援助や支援が中心になるとしても、このような視点で保育や子育て支援を位置づけることが重要である。

その際、単にソーシャルワークの技術を用いるというレベルではなく、社会福祉専門職としてのアイデンティティが求められると考える。このような保育所の機能とソーシャルワーク・保育（ケアワーク）を一元的に捉えたのが、田辺敦子と金子恵美（1996）である。この図3-5では、社会福祉専門職としての自己理解を軸にして、保育（ケアワーク）とソーシャルワークが連動して取り組まれる必要性を示している⁽⁶⁾。

図 3-5 保育所機能の構造



出所；田辺敦子・金子恵美（1996）の図 2 を加筆修正した。

<注>

(1) 地域子育て支援センターは、1993年の保育所地域子育てモデル事業に遡る。1995年には地域子育て支援事業となり、2006年には全国3,435か所に設置されている。2007年度からは、この事業と、つどいの広場事業を児童館の活用も図り、地域子育て支援拠点事業として再編し、地域子育て支援の拠点として整備されることとなった。地域子育て支援センター（小規模型）については、2009年度末までに、ひろば型かセンター型へ移ることとなっている。

(2) この点は、児童厚生施設でも同様のことが指摘できる。ただし、児童厚生施設の場合、その職員である児童の遊びを指導する者（児童厚生員）の資格要件が、①厚生労働大臣の指定する児童福祉施設の職員を養成する学校、その他の養成施設を卒業した者、②保育士の資格を有する者、③高校卒

業後2年以上児童福祉の仕事に従事した者、④小学校、中学校、高等学校、幼稚園の教諭となる資格を有する者、⑤大学で心理学、教育学、社会学、芸術学、体育学のいずれかの課程を修めて卒業した者、のいずれかであり、社会福祉専門職の配置が必ずしも必要なわけではない。この点では、保育所以上に社会福祉(児童福祉施設)施設としての機能や専門職に関する議論が必要とされるだろう。しかし、児童健全育成推進財団によって、児童厚生員の資質や意識の向上と身分の安定、社会的地位を高揚することを目的に、児童厚生員資格認定制度を設けている。そこでは、児童厚生二級指導員、児童厚生一級指導員、児童健全育成指導士の3段階の任意資格制度を実施しており、福祉系の科目として、児童福祉援助技術総論、個別援助技術、集団援助技術、地域福祉活動、地域福祉演習・実習が必修科目として位置づけられている。なお、児童厚生施設におけるソーシャルワークについては、所貞之(2009)を参照のこと。

- (3) これらの分類については、空閑浩人(2009)、齊藤順子・谷口泰史(1999)、日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会(1998)を参考にした。
- (4) 近年の障害児保育や病児・病後児保育の推進や乳児保育を鑑みると、「人格-行動システム」を中心に「生命-身体システム」へ向かう方向が弱くなったとは考えられない。むしろ、「生活関係-社会関係システム」と同時に、「生命-身体システム」にも同様の比重で目を向ける必要があるだろう。
- (5) 古川孝順は、社会福祉専門職資格との関連で、両者の違いを厳密にしすぎることによって以下のように警告している。すなわち、「社会福祉士、介護福祉士、保育士という用語に含まれる社会福祉、介護福祉、保育は機能概念として理解すべきものであって制度概念ではない。広義の社会福祉事業のレベルでいえば、社会福祉、介護福祉、保育は相互に重なり合い、連続する事業の一部分を意味するものである。また、機能概念のレベルにおいても、社会福祉、介護福祉、保育は、概念的には相互に区分されるべきものであるが、実態的には相互に重なり合い、連続しているものである。三者の違いは社会福祉の援助機能のどの部分に焦点化するかの違いとして理解されるべきである。いたずらに相互の違いを際立たせようとするのは、かえってそれぞれの専門職の発展を妨げることにもなりかねないのである」(古川 2008 ; 126)。
- (6) 図3-5の中央に位置する「社会福祉専門職としての自己理解」は、原典では「ソーシャルワーカーとしての自己理解」となっている。すでに本章で述べたように、ソーシャルワーカーをどの範囲に設定するかによって保育士の捉え方が異なってくる。そこで、ソーシャルワーカーとケアワーカーを包含する用語として「社会福祉専門職」を使用した。

資料1 土田美世子(2006)においてレビューされた文献一覧(アルファベット順)

1. 網野武博(1991)「チャイルドケースワーカーとしての保育者」『保育年報1991』111～118頁。
2. 網野武博(2002)『児童福祉学』中央法規。
3. 石井哲夫(2002)「保育士によるソーシャルワーク」石井哲夫・渡辺久子・民秋言・山崎美貴子・村田保太郎・小川益丸・大久保えり・増田まゆみ『子育てとソーシャルワーク』安田生命社会事業団、1～26頁。
4. 柏女霊峰(2003)『子育て支援と保育士の役割』フレーベル館。
5. 野澤正子(1996)「子育て支援概念と保育所保育の方法技術ー『措置保育』から『子育て支援保育』への転換ー」『社会問題研究』第46巻第1号、1～19頁。
6. 民秋言(2000)「保育者改革論」石井哲夫・村田保太郎・八木紘一郎・民秋言・中村安秀・白澤政和・松岡俊彦・今井明代『新しい保育の創造』安田生命事業団、75～108頁。
7. 山本真実(2000)「保育所機能の多様化とソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』第26巻第3号、193～200頁。

資料2 山縣文治研究代表(2008)においてレビューされた文献一覧(アルファベット順)

1. 相澤穰治(2005)「保育とソーシャルワーク」相澤穰治編集代表『保育士をめざす人のソーシャルワーク(新版)』みらい、10～15頁。
2. 赤瀬川修(2005)「保育士による家族に対するソーシャルワークに関する研究」『九州栄養福祉大学研究紀要』第2号、85～95頁。
3. 網野武博(2002)「保育所等児童福祉施設における子育て支援」網野武博編著『家族援助論』建帛社、158～177頁。
4. 榎田二三子(2007)「家族援助ー子育て支援の意義と必要性ー」米山岳廣・榎田二三子編著『家族援助の基礎と実践』文化書房博文社、17～35頁。
5. 福田公教・石井慎二(2005)「保育所におけるソーシャルワーク機能の検討」『佛教福祉学』(種智院大学佛教福祉学会)第13号、71～81頁。
6. 今堀美樹(2005)「保育ソーシャルワーク研究ー保育所におけるスーパービジョンの適用方法をめぐってー」『神学と人文』(大阪キリスト教短期大学)第45集、147～154頁。
7. 今堀美樹(2002)「保育ソーシャルワーク研究ー保育士の専門性をめぐる保育内容と援助技術の問題からー」『神学と人文』(大阪キリスト教短期大学)第42集、183～191頁。
8. 石田慎二(2006)「保育所の子育て支援に対する意識とソーシャルワーク機能に関する考察」『社会福祉士』(日本社会福祉士会)第13号、109～115頁。
9. 石田慎二・前迫ゆり・智原江美・中田奈月・高岡昌子・福田公教(2004)「保育所におけるソーシャルワーク援助」『研究紀要』(奈良佐保短期大学)第12号、9～17頁。
10. 改訂・保育士養成講座編纂委員会編『家族援助論(保育士養成講座11改訂3版)』全国社会福祉協議会、158～168頁。
11. 柏女霊峰(2005)『次世代育成支援と保育・子育て・子育て支援の応援団になろう』全国社会福祉協議会。
12. 柏女霊峰・山本真実・尾木まりら(1999)「保育所実施型地域子育て支援センターの

- 運営及び相談活動分析」『日本子ども家庭総合研究所紀要』第36号、29～57頁。
13. 小池由佳（2007）「子育て支援と家族援助」成清美治・高橋紀代香編著『家族援助論』学文社、132～142頁。
 14. 小崎恭弘（2005）「ソーシャルワークと保育」西尾祐吾・橘高通泰・熊谷忠和編『ソーシャルワークの固有性を問う』晃洋書房、49～68頁。
 15. 小清水奈央（2005）「保育ソーシャルワーク研究：地域子育て支援における保育士等の専門性」『上智大学大学院修士論文』。
 16. 松岡俊彦（2005）「保育所における実践例」改訂・保育士養成講座編纂委員会編『改訂・家族援助論』全国社会福祉協議会、168～186頁。
 17. 守本友美（2001）「保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育のあり方」『近畿大学豊岡短期大学紀要』第29号、33～43頁。
 18. 那須信樹編著（2001）『家族援助論・保育に求められる子育て支援』保育出版社、50～56頁。
 19. 野島正剛（2005）「保育者のソーシャルワーク、カウンセリングと家族支援：親のエンパワメント」『紀要』（上田女子短期大学）第28号、41～50頁。
 20. 西郷康之（2004）「専門職としての保育士の職種と福祉援助技術」岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行監修、松本寿昭編著『社会福祉援助技術』同文書院、131～152頁。
 21. 新保幸男（2004）「児童福祉実践と福祉専門職」岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行監修、網野武博編著『児童福祉の新展開』同文書院、105～123頁。
 22. 土田美代子（2002）「子育てに対する相談援助活動」柏女霊峰・山懸文治編著『家族援助論（保育・看護・福祉プリマーズ④）』ミネルヴァ書房、87～103頁。
 23. 土田美世子（2006）「エコロジカル・パースペクティブによる保育実践」『ソーシャルワーク研究』第31巻第4号、285～294頁。
 24. 鶴宏史（2004）「子育て支援における援助初期面接技法に関する考察：保育ソーシャルワーク試論（その1）」『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』創刊号、49～56頁。
 25. 鶴宏史（2006）「保育ソーシャルワークの実践モデルに関する考察」（その1）：保育ソーシャルワーク試論（その3）」『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』第3号、65～78頁。
 26. 植田章・大阪保育出版編著（2001）『はじめての子育て支援・保育者のための援助論』かもがわ出版。
 27. 上村千尋（2005）「保育士養成課程におけるソーシャルワーク教授法（1）学生主体（learner-centered）の演習プログラムの展開」『山口芸術短期大学研究紀要』第37号、43～60頁。
 28. 山本真美（2000）「保育所機能の多様化とソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』第26巻第3号、17～24頁。
 29. 吉弘順一（2004）「保育ソーシャルカウニング」横井一之・吉弘順一編著『保育ソーシャルカウニング』建帛社、1～14頁。
 30. 吉田真理（2006）『児童の福祉を支える家族援助論』萌文書林。

第4章 保育ソーシャルワークの実践アプローチ

前章において、保育指導は、あらゆる保育士に最低限求められる保育を基盤とした、子ども－保護者の関係性を対象とした援助であり、部分的にソーシャルワークを担っていると考えられ、狭義の保育ソーシャルワークと規定した。一方、広義の保育ソーシャルワークは、子ども－保護者のみならず、子どもを取り巻く環境全体、あるいは保護者のもつ社会関係も視野に入れ、それらを対象とした援助が想定される。

また、保育指導と保育ソーシャルワークは、その出発点は異なるが厳密に分けることはできず、子どもへの保育も保護者との関係性や家庭との連続性を視野に入れて実施されるのならば、両者が連動することが重要だと指摘した。このように考えると、厳密に保育指導と保育ソーシャルワークを分けるよりは、社会福祉（子ども家庭福祉）専門職として、両者に共通する援助の視点や専門職的価値などを追求した方が有効である。

その場合、子どもの生活、保育所の役割・機能、保育士の役割を捉え直すことが求められる。つまり、保育所の機能ないしは保育士の役割を、個人－家族－地域－社会という開かれたシステムの中で捉えるということである。そうすることで、子どもの心身の健全な発達のために、保育実践においては主体性・自発性を育むような環境を構成し保育を行うこと、さらに、保護者と協力・援助し、家族という場を安定させること、そして、地域において子どもが生活しやすい環境を形成することが明確にされる。

ところで、第2次改訂の保育所保育指針までは、保育所保育と保護者支援・子育て支援が別個のもののように扱われていたことが指摘されていた（今堀 2002：鶴 2005）。むしろ、子どもへの支援（＝保育）と、保護者への支援（＝保護者支援・地域子育て支援）は直接的な対象が異なり、その援助・支援内容も異なるため、その援助行為・活動・技術自体が異なって当然である。しかし、子どもと保護者の関係性を援助することを考えた場合、問題なのは、それぞれの視点などの認識枠組が拡散していることであろう。

それが、現行の保育指針ではすでに触れたように「総則 保育の原理」の中にも保護者支援が位置づけられるなど、従来のもものと比して、両者を一元的に捉えようとしている。すなわち、保育や援助の理念である「子どもの最善の利益を考慮して」保育を実施するだけでなく、保護者支援も行うことを明記している。この点は後述するが、子どもの最善の利益を援助の拠り所に位置づけているのは重要なことである。ただ、これ以外に両者を統合するような視点や認識枠組が明記されているとはいいい難く、本章では、両者の共通の認識枠組などを仮説的に提示することを目的とする。

1. 保育ソーシャルワークにおいて検討された理論

本節では、第3章第4節で取り上げた文献の中から、保育ソーシャルワークに関する実践モデルやアプローチ、具体的な技術群を提示した文献についてレビューを行う。

土田美世子（2002）は、保育所実践におけるエコロジカル・パースペクティブの必要性について論じている。保育所実践における価値の実現は、子どもの自己実現を可能にする方向での支援により具現化されるため、子どもの最適な発達支援を行うことと、子どもの生育環境を最適なものとする目標が設定される。このため、子どもの生活全体の中に保育所生活を位置づける視点が不可欠であり、エコロジカル・パースペクティブが必要

とされる。それによって、眼前の子どもの支援に集中しがちな保育士に、生活の多面性、多様性、複雑性、連続性を認識する視点を提供するとその意義を強調する。そして、社会の中の子どもと家族の理解、すなわち、①子どもの最適な発達のために何が必要か、②家族が生活し、適切に機能するために何が必要か、③家族や子どもに必要な近隣・コミュニティなどの環境の資源という、子ども・家族・コミュニティ間の相互作用に注目することを提示し、支援は、子どもへの直接ケアからコミュニティに働きかけることを目標とし、①子どもとその環境に働きかけることと、②子育ての主体である保護者とのパートナーシップの形成の重要性を指摘している。

伊藤良高ら（2008）や若宮邦彦（2008a；2008b）は、保育実践・子育て支援活動のマネジメントの研究視点から、保育ソーシャルワークの理論・実践パラダイムを提示している。伊藤らは、ケアマネジメントを、子育て家庭がソーシャル・インクルージョン理念を具現化する効果的な方法として、さらに医学モデルから生活モデルへの転換を図る手段として捉え、生活の質に着目した PDCA システム（plan-do-check-act system）を孤立した子育ての解消や保育実践において導入することを主張している。そして、保護者との関係形成や支援を、メゾレベル・ソーシャルワークの領域に設定し、「保育を乳幼児の発達支援という個別ニーズに対するケアワークのみではなく、発達支援に加えて、家族背景や社会的側面、アドボカシー、さらには、ソーシャル・サポート・ネットワークの有無などを視野に入れた支援のあり方が要求」（伊藤ら；15）されるため、「地域での生活者としてのクライアントである子どもと親が有する生活課題に対して、ジェネリック・ソーシャルワークの視点をもつことが有効的である」（同前）とする。

安藤健一（2008）は、保育所保育士によるライフモデルに基づく生活場面面接を提案している。生活場面面接の場の特性として、援助者と利用者の生活の場が重なる場所で、両者が面接のために共有することを挙げている。そして、場合によっては、利用者が面接を行っている自覚がない場合もあるが、援助者側に面接を行う意図がなれば生活場面面接は成立しないことも強調している。これらを踏まえ、子育てに関する相談を行う場合、保育士、保護者、子どもの生活の場が重なり、子どもと保護者の相互作用が把握できることが望ましいとし、保育所における生活場面面接の重要性を指摘する。この場合、保護者がともに共有できる場は、保護者が送迎にくる時間帯の保育所で、そこで継続的に、毎日かわる保育士が保護者の相談を受けることにも意味があるという。「この場を生活面接場面の展開する機会として捉え、実践していくことが、保育士の専門性を高め、保育士の資質と保育サービスの質を高めることに大きく貢献する」（同前 2008；10）と述べている。

野島正剛（2007）は、保育士によるソーシャルワークの基礎知識として、ブリーフセラピーを導入することを主張している。ブリーフセラピーの基本的考え方である、①問題解決のための変化の志向、②人間は意味づけの中で生きている、③病理ではなく肯定面に焦点を当てる、④現在と未来を志向する、⑤相互作用への焦点を取り上げた上で、子どもや保護者に対して相談援助を行う際には、受容や傾聴に加え、ブリーフセラピーを取り入れることでより適切な援助が可能になるとともに、保育士が自らの実践を振り返る際に、重要な視点を与えると指摘している。

新川泰弘（2007）は、保育士を対象に、トランスセオレティカルモデルに基づいたストレスマネジメント行動変容ステージ理論を活用した保育ソーシャルワーク研修の検討を行

っている。保育ソーシャルワークに関する概念に直接触れていないが、子育てにストレスを抱える母親支援を担う保育士と設定している。研修後の振り返りでは、保護者が相談しやすい環境を作ると同時に、コンパッションに基づいた対人援助における姿勢や態度の重要性、具体的な社会資源につなぐ必要性、そして、保護者が主体的に具体的解決を見出すような援助の重要性が確認されている。今後の課題として、社会資源との連携を視野に入れたソーシャルワークの研修や、具体的に問題を解決するためのアプローチなどを実践場面に導入し、効果測定することを挙げている。

以上、先行研究において、土田（2006）や安藤（2008）はエコロジカル・ソーシャルワークを、伊藤ら（2008）や若宮（2008a：2008b）はジェネリック・ソーシャルワークの導入を試みている。両者ともに、ソーシャルワークの対象を人と環境との交互作用に焦点を当てているが、後者がマイクロからマクロまでを包括する理論であるのに対し、前者は、マイクロレベル、メゾレベルを中心にするクリニカル・ソーシャルワークの統合理論という違いがある（谷口 2003）。本研究との関連では、前章で述べた誰が保育ソーシャルワークを担うかによって、どちらを導入するか変わってくる。保育所にソーシャルワーカーを導入し、保育ソーシャルワークを実施する際にはジェネリック・ソーシャルワークが望ましいだろう。逆に、現状のように保育ソーシャルワークを保育士によるチームアプローチならエコロジカル・ソーシャルワークを導入する方がいいだろう。また、野島（2007）のブリーフセラピーについては、マイクロレベルの相互作用に着目しており、ソーシャルワークとの親和性もあると同時に、保護者や子どもの病理ではなく肯定面に焦点をあわせることから、第1章で論じた保育士と保護者の意識のずれをうめることに貢献しうるものだと見える。

2. 保育ソーシャルワークの枠組み

さて、保育ソーシャルワークを構築するにあたっての留意点は、保育の方法・内容と保護者支援・子育て支援の整合性を合わせることである（今堀 2002）。この点にはすでに前章で述べたが、社会福祉専門職（子ども家庭福祉専門職）として、両者に共通する、援助の視点や専門職的価値などを含めた認識枠組みを追求することが必要である。

筆者は、前章で、保育ソーシャルワークとは、子どもとその保護者・家族のウェルビーイングの増進を目指して、子どもと家族との関係性の支援を図ると同時に、子育て家庭を取り巻く環境を調整する援助の総体であると定義した。そして、保育所の機能ないしは保育士の役割を、個人－家族－地域－社会という開かれたシステムの中で捉えるということである。そうすることで、子どもの心身の健全な発達のために、保育実践においては主体性・自発性を育むような環境を構成し保育を行うこと、さらに、保護者と協力・援助し、家族という場を安定させること、そして、地域において子どもが生活しやすい環境を形成することが明確にされる。また、実態として保育ソーシャルワークを担うのは保育士であり、マイクロ・メゾレベルを中心とした援助が想定される。これらから筆者は、保育ソーシャルワークに、エコロジカル・ソーシャルワーク（谷口 2003：2005）⁽¹⁾を取り入れたい。

ここで、援助の視点は2点が挙げられる。1つは、人と環境との交互作用に焦点をあてるエコロジカル・パースペクティブである。エコロジカル・パースペクティブを導入する理由は、まず、保育所の役割は、子どもの保育と同時に、保育指導、保護者支援や地域子

育て支援などの子どもの養育環境を最適にすることであった。この役割を果たすためには、子どもの生活全体の中に、保育所の生活を位置づける視点が求められるためである（石井 2002）。つまり、家庭の生活と保育所の生活の連続性を意識し、自己完結的な実践に陥るのを防ぐことができる。次に、エコロジカル・パースペクティブは、保育士に子どもや保護者・家族を通じて、彼／彼女らを取り巻く環境と相互作用を行い、直接的に子どもに関わる環境レベルだけでなく、様々なレベルの環境の影響下にあり、子どもの最適な成長・発達のためには家族や地域が適切に機能し、両者を取り巻く環境が滋養的であることの必要性を認識する視点を提供する。そのため、特に子どもの主たる養育者である保護者とのパートナーシップ形成の重要性を職務として認識できる。

いま1つはストレングス・パースペクティブである。ストレングスとは、人間が潜在的・顕在的に有している様々な能力、豊かさ、健康さで、ストレングス・パースペクティブとは、それを信頼し、それに着目することである（Kim 2008 ; 179-181）。保育実践は子どもの生きる力の基礎＝コンピテンスやストレングスを育む営みであり、保護者支援・子育て支援は、保護者のストレングスを育むと同時にそれを引き出す営みともいえる。そして、この視点は、当事者の抱える問題を最も理解しているのは、当事者自身であるという考えを導き、実践はエンパワメントが志向されることとなる。

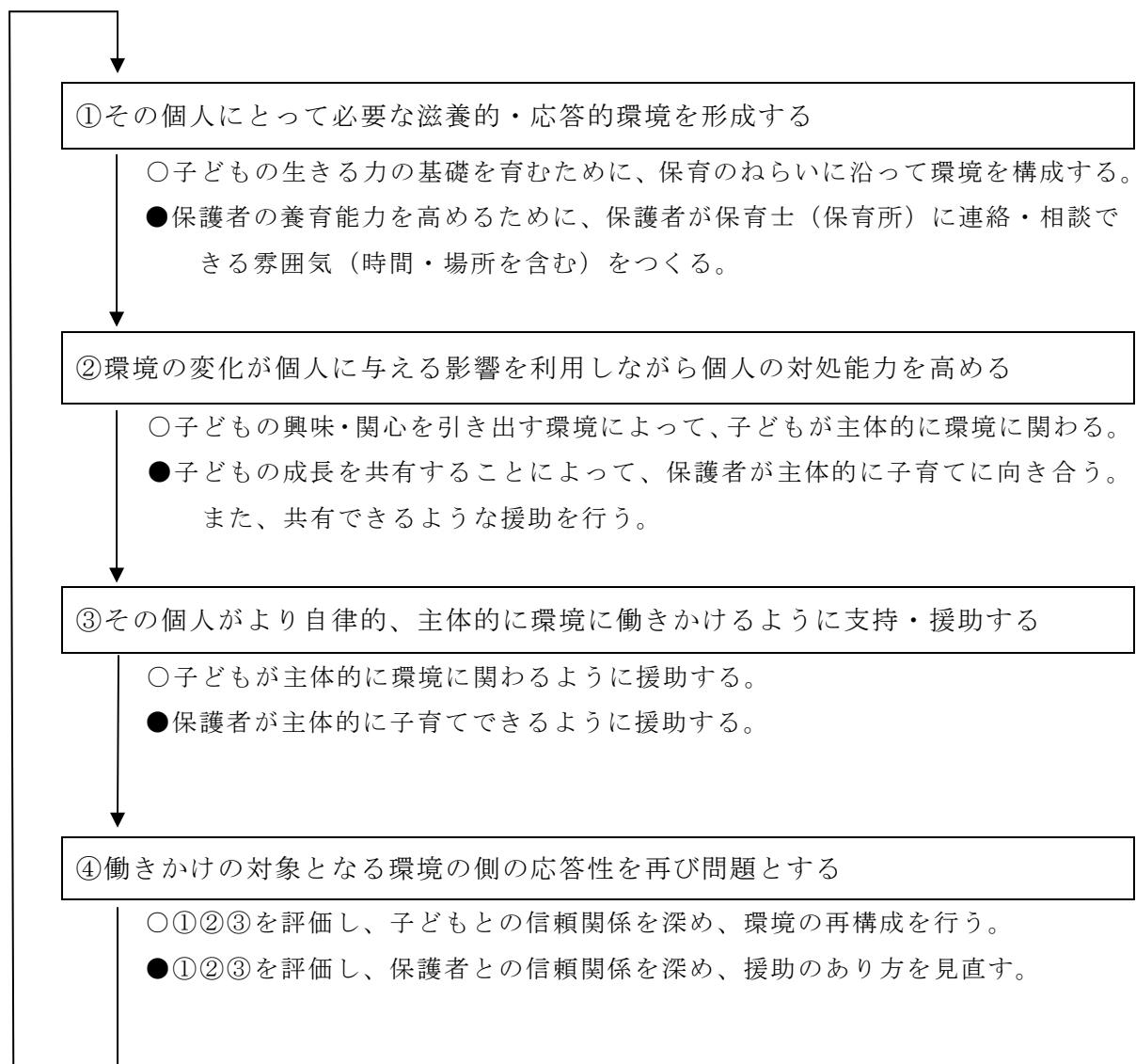
ストレングス・パースペクティブを導入する理由であるが、第1章において、保護者と保育士の間には子育てに関する意識のずれがあり、保育士は保護者の養育力を過少評価する可能性が高いこと、そしてそのような認識では、保護者との信頼関係を形成することや保護者の本来持っている力を引き出すことが困難になることを指摘した。保護者のマイナス面やできない部分にのみ視点を当てるのではなく、保護者の持つストレングスに焦点を当て続けることによって、保護者と保育士とのパートナーシップの形成が容易となり、保護者が主体的に子育てに向かう可能性が高くなると考えるためである。

そして、保育ソーシャルワークの対象は、児童福祉法や保育指針で示される就学前の子どもおよびその家族である。具体的には、①保育所保育を利用する乳幼児およびその保護者、②地域の子育て家庭（乳幼児とおよびその保護者）、③子どもと保護者の関係性、④地域社会である（土田 2006）。そして、保育ソーシャルワークの機能は、家庭養育の補完および支援である。この補完機能および支援機能のもとに、これまで指摘した保育士の多様な役割・機能が発揮され、保育と保護者支援・子育て支援が展開されるのである。子ども家庭福祉における補完的機能とは、「社会的支援サービスを行うことで家庭機能を支援し、サービスを利用することで相互のフィードバックを行い同時に家庭の本来備えている機能（親の役割やその家庭が持つ良さ）を強化する」（倉石 1998 ; 135）ことである。そして、保育における補完については、「子どもの全生活を見極め、子育ての第一の責任者である親の状況に応じて、欠けるものを補い全体として、完全なものにすることを目指すもの・・・（中略）・・・『補完』は単に不足を補う穴埋めではない。また保育所のみ全面依存するものでもない。むしろ自己完結になることを警告」（待井・野澤 1999 ; 23-24）するものと指摘される。そして、保育所保育指針に示された保育方法や前節で示した実践の指針も合わせて、保育士には多面的な役割（表4-1）が求められる。

これまで、保育所は保育を中心として子どもの福祉の実現に主眼が置かれてきた。また、保護者から見れば、子育てと就労の両立という意味でその福祉に貢献してきた。そして、

それによって保護者の養育困難が解消されてきた（と考えられてきた）。むろん、この両者は今後も保育所における基本的役割であるが、現在では、子どもを取り巻く環境の変化によって、保育所が子どもにとってより豊かな環境であることが求められ、かつ、子どもにとって最も身近な環境である保護者（家族）への働きかけが求められ、また、子育てが安心してできる環境を形成することも求められている。これらを通して、子どもと保護者の成長が志向されているのである。そして図 4-1 に示されるように、子どもを中心とした保育実践、保護者支援・地域子育て支援に当てはめることができ、異なるのはその働きかけ（援助行為）である。

図 4-1 保育所におけるエコロジカルな視点に基づく援助



出所：谷口泰史（1999）、14 頁。一部加筆修正。

注：○＝保育実践における視点、●＝保護者支援・子育て支援における視点を示す。

表 4-1 保育におけるソーシャルワークの機能とソーシャルワーカーの役割

機 能	役 割	保育・子育て支援において
仲介機能	親子と社会資源の仲介者としての役割	他専門機関の紹介、情報提供
調停機能	子どもや家族と地域社会の間での意見の食い違いや争いが見られる時、その調停者としての役割	子ども同士の関係、親子関係、保護者関係の調整
代弁機能	権利擁護やニーズを自ら表明できない親子の代弁者としての役割	地域の保育ニーズへの対応 虐待への対応
連携機能	各種の公的な社会的サービスや多くのインフォーマルな社会資源の間を結びつける連携者としての役割	他専門機関との連携 家族・地域住民との連携
処遇機能	施設内の利用者に対する生活全体の直接的な援助、指導、支援者としての役割	日々の保育活動
相談援助機能	親子とともに問題解決に取り組み、協働するために対等な関係性を基礎にした機能。カウンセラーやセラピストの役割も含まれる	子育て相談・助言
教育機能	親子に情報提供をしたり、新たなソーシャル・スキルを学習する場を提供する役割。	各種情報提供 子育てに対するアドバイス 日々の保育活動（教育面）
保護機能	子どもなどの保護者としての役割	日々の保育活動（養護面） 虐待からの保護など
組織化機能	フォーマル、インフォーマルな活動や団体を組織する者	子育てサークルの組織支援 保育所でのイベント開催など
ケースマネージャー機能	個人や家族へのサービスの継続性、適切なサービスの提供などのケースマネージャーとしての役割	他専門機関との連絡・調整
側面的支援機能	対象者が自ら目的を達成するための行動をなすように側面的に援助をする役割	子育て支援全般において
管理・運営機能	ある目的を持った組織においてその目的を達成していくための方針や計画を示し、組織が適切に機能していくための維持・調整・管理の役割を担う者。	保育所の運営管理 職員同士のチームワークの調整
スーパービジョン機能	一定の経験を積んだ保育士による、適切なサービス提供を可能にする支援、保育士の力量向上のための支援など。	保育士への指導・研修
調査・計画機能	地域住民の子育てニーズをやサービスの整備状況を把握し、その整備や住民参加を行う。	特別保育事業
社会変革機能	地域の偏見・差別などの意識、硬直化した制度などの変革を行う社会改良・環境の改善を働きかける役割	地域の保育ニーズへの対応 など

注：日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究（1998）、齊藤順子・谷口泰史（1999）、空閑浩人（2009）をもとに、保育や子育て支援の機能・役割を照らし合わせて作成。

同時に、それに応じた信頼関係を構築する技術、環境を構成する技術、コミュニケーション技術、つなぐ技術、養護技術、遊びを展開する技術などが求められる（橋本 2008：野澤 1995）。養護技術や遊びを展開する技術、環境構成技術についてはこれまでも保育領域で数多く検討されてきたが、これまで述べてきた保育ソーシャルワークの目的や価値、すなわち、子どもの福祉の増進を目指す方向で用いられる必要がある。

3. 保育ソーシャルワークの実践アプローチ：依拠する理論

第1節、第2節で保育ソーシャルワークのための枠組みを仮説的に提示した。また、前述した技術群については、それぞれについて多くの研究・実践の積み重ねがある。ここでは、これまで示した保育ソーシャルワークをさらに具体的に方向付け、展開するための実践アプローチを示す。これから示すものはあくまでもこれまで論じた枠組において用いられ、子どもや保護者、他機関との連携などに対しても援用できると考えている。

ここでは、解決志向アプローチと行動変容アプローチ（特に応用行動分析）を実践アプローチとして採用したい。なお、これらのアプローチは次章の事例研究にも採用している。

(1) 解決志向アプローチ

そもそも、解決志向ブリーフセラピー（Solution Focused Brief Therapy）は、薬物や飲酒などの嗜癖による家族問題、児童虐待などの家族問題を扱っている Brief Family Therapy Center で開発されたブリーフセラピーである。その中心原理は、①うまくいっていることを、そのまま続ける、②一度うまくいったなら、またそれを行う、③もしうまくいかないなら、何か違ったことをする、である（Berg 1994）。そして、問題の解明よりも、すでにある解決を発展させることに焦点を合わせている。

また、発想の前提として、①変化は絶えず生じ、それは必然である、②小さな変化は大きな変化を生み出す、③解決について知る方が、問題原因追究よりも有用である、④クライアントは問題解決のための資源を持ち、問題解決のためのエキスパートである、があげられる（森・黒澤 2002）。また、利用者がどのような変化を望んでいるかをよく確認することが重要とされており、目標の記述が、①利用者にとって明確、②大きすぎない、小さい目標、③具体的で、行動の形で記述できること、④相互作用・社会的・対人関係的な枠組みで記述されること、⑤問題の終わり（消失）ではなく、何か他のことの始まり（出現として記述されること、⑥利用者が自分たちの相応の努力が必要だと印象を持つこと、⑦現実的かつ達成可能であること、が挙げられる（de Shazer 1991：Berg & Miller 1992）。

これらを前提として、ソーシャルワーク、特に家族ソーシャルワークに取り込んだのが、Christensenらである（Christensen & Todahl 1999：Christensen, et.al. 1999=2002：Miler & O'Byrne 1998=2001）。解決志向アプローチは、人と環境との相互作用に着目した生態学的視点を前提に、ブリーフセラピー、特に、解決志向ブリーフセラピーやナラティブ・セラピーの考え方や援助技法を取り込んだ家族ソーシャルワークの実践モデルである。このアプローチの大きな特徴は、問題に焦点を当てるアプローチに加えて、解決に焦点を当てるアプローチを統合した点にある。そして、援助においては、日常生活に着目し続けながら、援助者は、当事者が問題解決スキルを持ち、それを使用でき、そして、今までに成功したこと（問題がない状態で生活すること）があるので、日常的にそれを選択し、

実行できると信じることである。すなわち、ストレングスの強調であり、問題や解決の専門家は援助者でなく当事者であるという考え方に基づいている。

第2に、援助の姿勢として、当事者と援助者の平等性、問題において誰が悪いのかを問わない（犯人探しをしない）、そして、会話・対話を重視する。当事者が語ることで問題とされる現実を浮かび上げらせ、当事者と援助者のコミュニケーションを通じて、資源を生成・投入し、新たな現実（解決された現実、あるいは問題のない現実）を構成していくのである。

第3に、家族のライフサイクルの理解である。家族の直面する課題を特別なものとして対応するのではなく、毎日の日常生活の発達課題につなぎとめることである。なお、共通する家族の発達段階とは、カップルの誕生、就学前の子どもがいる段階、学齢期の子どもがいる段階、思春期の子どもがいる段階、子どもが巣立ちを迎えた段階、子どもが結婚した段階、離婚と再婚を考える段階である。

他にも、資源としての地域と家族という視点や再発予防理論を取り入れている。そして、このモデルの利点は、援助の前提として当事者とのパートナーシップの形成が重視され、そのための方法・技術が優れている点が挙げられる。我が国では、児童相談所における実践（木村 2008）、児童養護施設における実践（加茂・大下 2002：大下 2002：）、医療ソーシャルワーク実践（大下 2003）、面接での活用（千葉 1998：曾我 2002）などで導入されている。

主たる質問技法については、表 4-2 に掲載するが、ここでは主たる 4 つの面接技法を取り上げる。これらの技法は問題について合意を築くためのものである（Christensen, et. al. 1999=2002；189）。つまり、これらの技法を用いる中で、家族と援助者が何らかの問題について共通認識し、一緒に取り組むことを明確にするために役立ち、パートナーシップ形成のための技法ともいえる。

第1に、家族の抱える困難・問題を一般化すること（ノーマライジング）である。これは家族の抱える問題を異常性や病理として捉えるのではなく、どのような家族でも経験する日常生活のプロセスの一部であるとして、一般化することである。それは、その家族だけがそのような困難を経験するのではなく、家族のライフサイクルのある段階ではいくらか理解でき、他の家族は同じような困難から抜け出していることから、その家族の抱える困難を解消できる知恵がいくらでもあるという希望を伝えることを意味する（同前；190）。もちろん、一般化するからといって、それぞれの家族間の経済的・文化的な差を無視するものではない。

近年、子育て方法が分からず苦勞する親が多いが、それが親の不安を高めたり、親としての自信をなくす原因ともなっている。子育ての困難さを時代の流れや社会状況の中に位置づけ、それを親に伝えられたら、親は安心し、援助者に対して防衛的になりにくく、結果的に子育て支援サービスにもつなげやすくなる。そのため、現代の子育て期にある家族の困難にどのようなものがあるのか、そしてその背景は何か、家族のライフサイクルや地域の実情などを保育者が把握しておく必要がある。

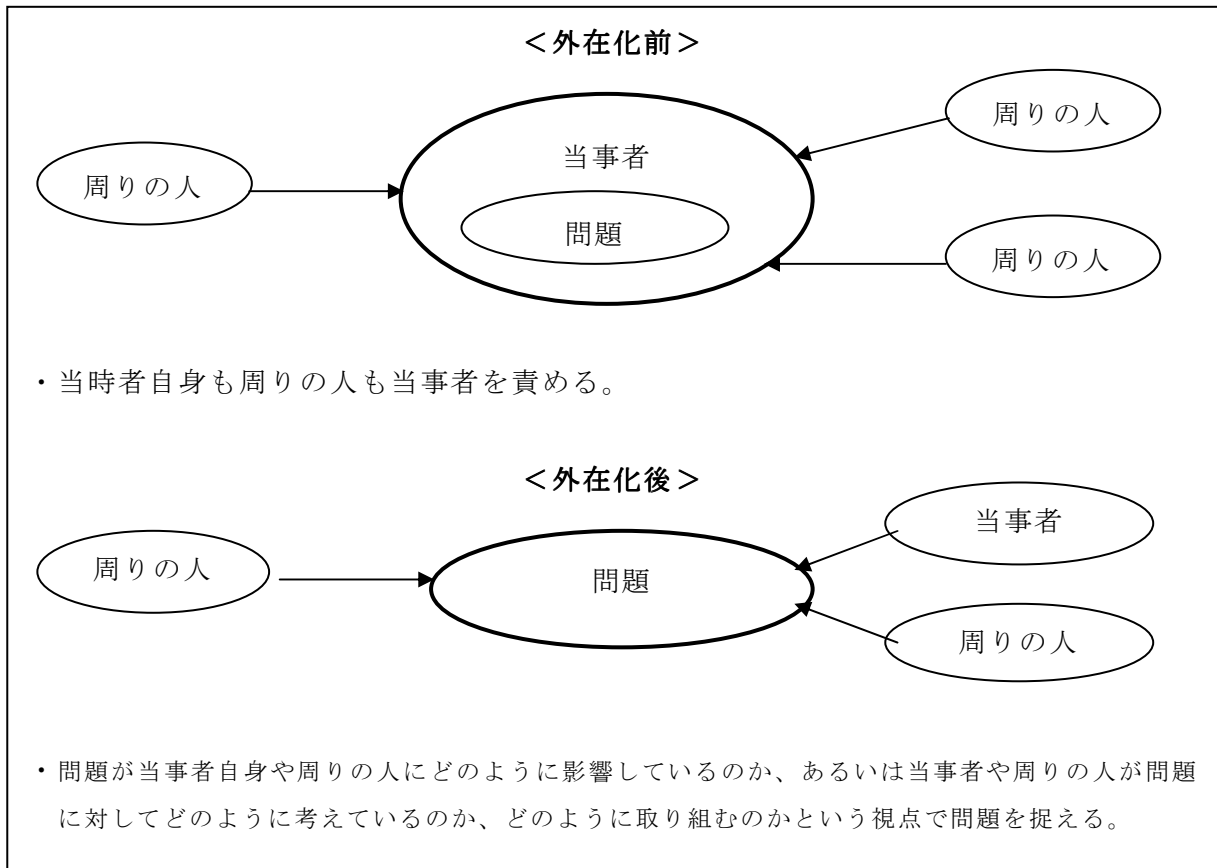
第2に、問題のパターンのトラッキングである。我々は困難や問題が偶然生じると考えるが、その多くはそうではなく、それまでの家族関係や他の人間関係や状況の中で生じ、いわばパターン化されている。それをたどることは、パターン化している家族関係・人間

表 4-2 解決志向アプローチの質問・面接技法

質問名	内容
①スケールリングの質問	「あなたが今どのくらい落ち込んでいるかを、1点から10点で評定して下さい。今まで感じた最悪の状態を10点、一番いい状態を0点として考えて下さい」といった質問で、評定してほしい内容を10点程度の尺度で評価してもらう。そして、その尺度で1~2点程度よかった時はどのような時か（例外）、1~2点改善したら何が起こるのか（結果）などの質問を続け、介入を行う。
②相談前の変化の質問	「予約の電話の時（または前回の相談）から今日までの間で、少しでもうまくいっていることはどのようなことですか？」など、相談以前に相談者あるいは環境に関するよい変化を確認する。そして少しでもよい変化を見つけ出し、それを確認し、それを続けるように指示する。
③例外の質問	「その問題がそれほど問題でない時には何が起きているのですか」というように、問題が起こっていない状況（例外の状況）について質問する。そして、問題が起こっていない状況が広がるように指示する。
④ミラクル・クエスト	問題が解決した未来を想定して、それを質問する。「もし今夜あなたが眠っている間に奇跡が起きてあなたに問題が解決したとします。でもあなたは眠っていたので奇跡を知りません。明日の朝目が覚めたとき、あなたはどんな違いから奇跡が起きて問題が解決したと気がつくでしょう」
⑤コーピングの質問	より困難な事態にならずに済んだことに焦点を当て「そのような大変な問題を抱えて、どうやってこれまで耐えてこられたのですか」と質問する。相談前の変化の質問、例外の質問、結果の質問などを実施してもクライアントがよいところを考えられない場合に使用。
⑥肯定的焦点づけの質問	「落ち込むかわりにどうやっていたいですか」というように、問題行動の代わりにどのようなポジティブな行動を考えられるかを焦点づける質問。
⑦ノーマライジング	家族の抱える問題を病理ではなく、どの家族でも経験する日常生活の一部として、一般化する。
⑧問題パターンのトラッキング	問題の一定のパターン（行動や認識、感情）を認識できるように援助する。当事者が問題状況を認識し、そのきっかけに気づき、問題となる行動パターンを避けたり、断ち切ったり、その状況を回避するスキルを強化するために利用される。
⑨問題の外在化	人が問題なのでなく、あるいは人の中に問題があるのではなく、問題が問題であるという考えから、援助者が、問題を客観化または人格化し、まるで当事者や家族の外にあるように話す技法である。
⑩関連性の質問	「それはどのように助けになっているのか」「それはどのように問題になるのか」のように問題や解決の具体的影響を問う質問。これにより過去のダメージより、現在の障害という現実的で対処可能な面に目を向けることができる。
⑪関係性の質問	特定の人物に解決に向けた変化が起こった時、その人と関係ある人にはどのような変化が起こるのかを質問する。解決に向かう連鎖を明確にし、一人に焦点を当てただけでは気づきにくい変化をより容易に、着実に変化を促すことができる。

出所：千葉浩彦（1999）および Christensen ら（1999=2002）より作成。

図 4-2 問題の外在化の概念図



出所：若島孔文・佐藤宏平・三澤文紀（2002）、23 頁の図を加筆修正。

関係を当事者や家族が一定のパターンで行動しがちな傾向（行動や認識、感情）を認識できるように援助することである。つまりこの技法は、当事者が問題状況を認識し、そのきっかけに気づき、問題となる行動パターンを避けたり、断ち切ったり、あるいはその状況を回避するためのスキルを強化するために利用される（同前；194）。

第3に、問題の外在化である。人が問題なのでなく、あるいは人の中に問題があるのではなく、問題が問題であるという考えから、援助者が、問題を客観化または人格化し、まるで当事者や家族の外にあるように話す技法である。論理的には「いたいいたいのとんではけ～」と同じである。図4-2に示したように問題を外在化することで、当事者と困難・問題とを切り離し、それらを一步引いて見ることが可能になり、個人から独立した問題として受け止められるようになる。そして、それは同時に当事者と援助者がパートナーシップ関係にあり、共に外在化された問題に取り組むことを伝えることにもなる。例えば、かんしゃくをおこす子どもに困っている親に対して「どうすればA君のかんしゃくを少なくできるか話し合しましょう」ではなく、「A君の‘かんの虫’を鎮めるためにどうすればよいか話し合しましょう」と話すのである。そうすることで、「A君=困った子ども」ではなく、「A君≠かんの虫=取り組む問題」となる。

ところで、Christensenらは、問題の一般化や外在化の使用の注意点を挙げている。それは、虐待などの破壊的行動に関して、それまでも正当化をしてはならないことである。例えば、虐待を子育てのストレスで生じる正常な反応であると捉えたり、虐待の原因を子

どもに帰してしまうことである。つまり、子育てによるストレスは一般的なことかもしれないが、だから虐待してよいわけではない（同前；67、191-192）。あくまでも虐待にどのように取り組んでいくのかを話し合うのである。

最後に、問題の例外探しである。問題は四六時中起きているわけではなく、同じ状況でも問題が起こらないこともある。問題パターンをトラッキングしながら、問題が生じない状況で、家族がどのように考え、行動しているのかを質問しながら、問題のない状況（問題の例外）を認識できるように援助を行う。例えば、「子どもがかんしゃくをおこしている」と訴える親がいれば、どのような状況でかんしゃくが生じているかをトラッキングしながら、「どういう時はかんしゃくをおこさないのでしょうか？」「同じような時にかんしゃくをおこさなかったことはありますか？」「そういう時（かんしゃくをおこさなかった時）、あなたはどのように考え、どのように接していたのでしょうか？」といった質問をするのである。

例外探しは解決志向アプローチの基本的な技法であり、問題が起こらない状況＝解決している状況（あるいは解決の糸口）と考え、援助においてはそれをどのように繰り返していけばよいのかが話し合われる。

多くの家庭では、問題がない状況を偶然と考えてしまいがちで、例外に気づいていない場合がある。「（家族のちょっとした相談に関して）スタッフは答えの引き出しを持っていることは大切だが、それを教え、指導していくのではなく、親自身あるいは親同士で答えを出していくことを支援する姿勢も、あってもよい」（伊志嶺・新澤 2003；70）の指摘の通り、こちらからすぐに解決法を提示するよりも、家庭で行っていることに気づき、それを実行する方が家族の負担も少ないように思われる。問題の例外を探求することは、親が問題解決のスキルを持っていることに親に気づかせ、たとえ1回限りであったとしても過去に行った問題を変化させる発見につながるのである（Christensen,et.al. 1999=2002；190）。

このように問題の例外に焦点を当てることは、エンパワメントである。なぜなら、問題を克服できないと思ってネガティブになっている当事者が、そうでない時もあることに気づき始めると、希望を持てるようになるからである（同前；219）。つまり、当事者自身が無力なのでなく、問題解決のスキルのための持っていることに気づくのである。

（2）行動変容アプローチ（応用行動分析）

行動変容アプローチは、1960年代に行動療法をソーシャルワークに導入した実践理論で、「ソーシャルワーク専門職によって、オペラント条件づけ、レスポナント条件づけ、観察学習を含めた、実験から得られた学習理論に基づくインターベンション技法を用いるもの」（Thyer & Hudson 1987；1）と定義される。学習理論・行動理論は、動物実験を行うことなどからそれを人間生活に応用することに対して非人間的という批判があるが、実際には、①当事者の自発性の尊重、②日常場面での人と環境との相互作用への着目、③望ましい行動の形成・強化、維持、④ライフスタイルの改善や QOL の向上、を重視している（鶴 2006）。

我が国では、障害者福祉分野（三原 2006）や、子ども家庭福祉分野（武田・立木 1980）でも導入されている。後者については、特に、ペアレント・トレーニングにおいてその有

効性が明らかになっている（芝野ら 1989：1993：1995：1998：2000：2006：桑田・芝野 1991：中川・芝野 1993：野口 2008）。また、保育領域においても統合保育（中野・榎本 1995：園山 1996）や子どもの不適応行動への対応（河合 1986：2000：平澤・藤原 2000：藤原 2005：鶴 2006）、保護者への援助や保育士の研修にも用いられている（重成ら 2003）。芝野松次郎は、これを発展させて、「人の成長過程において育まれるべき問題解決（適応）能力すなわち『コンピテンス』を高めるために、オペラントのパラダイムに基づくプロセティック関係をプログラミングすることによって、プロセティック環境を作り出す」（芝野 2002；97）というプロセティックアプローチを提唱している。

ここでは前述の先行研究を踏まえて、オペラント条件付けを基盤とする応用行動分析について言及する⁽²⁾。その理由は、基礎理論が比較的容易であるため保育士や保護者にも習得しやすい点や、援助方法が具体的で援助効果が客観的に判断できるためである（三原 2006：武田・立木 1980）。また、三項随伴性の視点、すなわち、行動を環境との相互作用から捉えるため、例えば、子どもの不適応行動などを子ども個人の要因に起因せず、環境構成や保育士の援助についても分析できるためである。そのため、ステップ・バイ・ステップで子どもの行動を捉えることができ、保護者へのアドバイスも具体的に実施することができる。つまり、丁寧に子どもの行動、子どもと環境との相互作用を捉えることができると考えられる。

表 4-3 応用行動分析における援助の手順

援助の手順	手 順 内 容
① 標的行動の設定	形成したい行動、あるいは、改善したい行動（標的行動）を選択し、確定する。
② 標的行動の機能分析	①環境の分析（機能分析）を行い、いかなる条件で標的行動が出現するのか、あるいはしないのかを特定する。 ②標的行動を構成する下位スキル（服の着脱行動であれば、上着に手を通す、ボタンをつける等）を分析し、現在、子どもがどこまでできるのかを特定する。
③ 援助計画の策定	自発的に行動し、それを維持するためにどのように環境を整えるか決定する。すなわち、どのような弁別刺激を配置するのか、どのような強化子を用いるのか等を決定する。
④ 実施と評価	①～③に基づき援助を実施し、評価する。改善が見られなければ、違う援助法を考える。

（筆者作成）

応用行動分析では、自発する行動を三項随伴性という枠組で捉える。三項随伴性とは、「先行条件－行動－結果」という関係で、先行条件とは行動が起こる直前の状況、結果は行動の直後に起きた環境の変化である。このように、応用行動分析では行動をマイクロレベルにおいて環境との相互作用から捉え、それを分析し、援助を行う。

例えば、知的障害のある子どもが服の着脱ができない場合、その原因を知的障害に求め

ない。それは先行条件（＝着脱時の状況）と、結果（＝着脱の結果、何が起こったのか）、現在の行動スキルの有無との関係に着目し、働きかける。要するに、応用行動分析では、子どもが適切な行動を自発させ、維持するために環境との相互作用を分析し、明らかにして、そのような環境をいかにして整えるかに主眼が置かれている。そして、このような分析枠組において、課題分析、強化、変動強化などを含む強化の原理、シェイピング、行動連鎖などの技法が用いられる。また、トークン・エコノミーやソーシャルスキル・トレーニング（SST）、さらに TEACCH プログラムやポータージプログラムなどにもその技法が取り入れられている（井上 2007）。

また、近年では「間接的状況－先行条件－行動－結果」という三項随伴性の背景となる間接的状況をも考慮した「四項随伴性」と、それに基づく行動分析も発展し、エコロジカル・アプローチへと発展している（Bijou 1993＝2003：O'Neill, et. al. 1997＝2003）。すなわち、ミクロレベルでの人間と環境の相互作用だけでなく、メゾレベルの環境の視野に入れており、ここにもエコロジカル・ソーシャルワークとの類似性がみられる。

解決志向アプローチと行動変容アプローチは理論的基盤が異なるが、袴田俊一（2008）によれば、解決志向アプローチは、思考（認知）と行動に分けて見ることができ、前者を強調すれば認知療法、後者を強調すれば行動変容アプローチであると指摘する。すなわち、解決志向アプローチが行動変容アプローチを包含する形になる。

解決志向アプローチでは問題をトラッキングするが、それは行動変容アプローチの行動分析（機能分析）と類似するし、行動変容アプローチでは具体的な行動を取り上げて問題解決に臨むが、解決志向アプローチでも前述したように、目標設定において利用者にとって明確で、具体的に行動の形で記述し、かつ、相互作用的な枠組みで設定することが求められている。また、千葉浩彦（1998：1999）は、両者の援助目標の設定や相談結果の評価に関して共通基盤を有していること、課題の出し方についての姿勢について共通していることを指摘している。

いずれにせよ、両アプローチは利用者の主体性を重視し、ストレングスやコンピテンスに着目するが、相対的に、前者は当事者への直接的な働きかけを、後者は当事者を取り巻く環境への働きかけを重視しているといえる。このように両者を取り入れることによって、当事者への働きかけと、環境への働きかけが両者の相互作用を視野に入れながら、具体的ななかたちで展開することが期待できると考える。

4. 評価の方法；保育・援助効果の測定

(1) 保育の評価

保育とソーシャルワークは、前者は養護と教育であり、後者は問題解決というその内容自体は異なるが、アセスメントし、計画を立て、実践を行い、評価を行うという過程をたどる。また、現在、社会福祉分野にも自己評価や第三者評価が取り入れられるなど、その評価の重要性が指摘されている。もちろん、保育所も例外ではないし、また、保育指針では、第4章において「保育内容の自己評価」が明記されている。

保育の評価については、[保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努め

なければならない]とし、さらに自己評価に当たっては、[子どもの活動内容やその結果だけではなく、子どもの心の育ちや意欲、取り組む過程などにも十分配慮すること][自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にするとともに、保育所全体の保育内容に関する認識を深めること]と留意点が挙げられる。

つまり、保育指針に示される評価は、まず、保育士一人ひとりが行う評価があり、自らの保育と子どもの育ちを振り返り、今後の保育の方向性（ねらい・内容）を導き出すことを目的とする。もう1点は、保育所全体で行うものであり、[職員間の絆や協働性を強め、学び合いの基盤を作り、研修内容の確認や自己研鑽]を目的とする。そして、その基礎となるのが記録といえる。記録には、日誌、連絡帳、実践記録などがあるが、個々人の実戦経験を言語することで、自己評価を行い、また、園内で共有して施設としての評価につなげていくことが重要である（今井 2009）。既存の記録方法はもちろん、現在ではエピソードによる記録法も着目されている（鯨岡 2005：鯨岡・鯨岡 2007：2009）。

保育指針に示される評価は上記の通りであるが、他者（同僚、他の専門職など）との共有という点や保護者支援の点から、いくつかの評価の方法を以下に挙げる。ここでの焦点はマイクロレベルとメゾレベルの関係性であり、これらは次章の事例研究において用いる。

(2) 社会性発達の評価

発達を評価する指標は多数あり、これまでも新版 K 式発達検査といった発達検査や子ども同士の関係を捉えるソシオメトリックなどが紹介されているが、ここでは「乳幼児社会性発達のプロセススケール」を取り上げる（安藤・川原 2008：待井ら 1995）。それは、保育指針の第1章総則「(3) 保育の環境」において、[子どもが人と関わる力を育てていくため、子ども自らが周囲の子どもや大人と関わっていくことができる環境を整えること]とあるように、人と関わる力を育てることの重要性を明確にしているからである。

このスケールは、表 4-4 の「乳幼児社会性発達調査票」と、図 4-3 の「レーダーチャート」から成り、保育所に入所している乳幼児の社会性発達を測定することを目的とする。その構造は、A（母親から分離する過程）、B（不安感・緊張感の減少過程）、C（遊びの発達過程）、D（制限が理解される過程）、E（自己制御ができていく過程）、F（感情の表出過程）、G（集団に適応していく過程）、H（保育者との関係が深まる過程）、I（他児との関係が深まる過程）、J（三者関係が成立する過程）から成る。なお、多変量解析による主成分分析結果では、これらは、第一主成分（C・F・G・H・I・J：集団生活の見通し・集団参加の総合力）、第二主成分（A・B：個体化・集団への慣れ）、第三主成分（D・E：社会的ルール・自己の緊縮力）を持つことが分かっている。

このスケールの利点は、子どもの保育所生活における社会性発達に主眼を置いているが、子ども－保育士の関係性、子ども同士の関係性、子ども－保護者の関係性に着目し、それを測定できる点である。つまり、子どもを取り巻くマイクロレベルの人的環境との関係性について知ることができる。これによって子どもの生活行動の質的領域を客観的に把握し、好ましい環境の在り方を総合的に判断することが可能になるし、援助の効果の測定も可能である。つまり、このスケールを用いることにより、保育士が自らの保育経験で得る子どもの発達や変化と援助の手立てが見えてくる。

表 4-4 乳幼児社会性発達評価票

男・女 生年月日： 年 月 日 調査年月日： 年 月 日 年齢： 歳 月

	A 母親から分離していく過程	B 不安感、緊張感の減少過程	C 遊びの発展過程	D 制限が理解されていく過程	E 自己制御ができていく過程
1	分離前の問題、母親と分離したことを認識せず、母親との愛着が成立していない段階（分離不安期）。	新しい場面においても、特に不安感や緊張感を感じずに、無表情で過ごす遊び始める。	偶然に触れられた物は持ちたり取ったりするが、自分から求めて関心を示すことばない、身体が触られたり、掃き出されるの好む。	制限に対しては断言などで制限を全く理解しない。	自己の衝動にまかせて行動する。
2	一旦分離しても急に不安になって、すぐに母親にしがみついて離れようとしなかったり、急に泣き出して保育室から出ようとする。	極度の不安が起ると泣き叫ぶ、嘔吐する、失禁するなど強い不安の身体的表現が見られる。	物への関心と操作が高まってきているが、その物の用途に応じた遊びがまだできない。	ダメと言われたりその保育者を見たり、動きを一旦止めた後、またすぐ同じ事を繰り返す。	動きは衝動的だが、周囲の状況判断はある程度でき、指向性が芽生える。
3	母親と離されることを恐ろしく、しがみついていたりして分離されることが拒否する。	涙ぐんだり保育所の中をうろろろするなど、かなりの不安や緊張が見られ、遊びが手につかない。	物への関心と操作が高まってきているが、その物の用途に応じた遊びがまだできない。	ダメと言われたことが感情的に理解され、その時苛められるが、またすぐ同じ事を繰り返す。	手さし、指さし、声で自分のやりたいことを伝えようとしたり、行きたいところに直線的に行く。
4	登り前に保育者が持つていく物（例えばバス）を見たり、保育所に近づくと、母親と離れることを予想して泣いたり、登りを嫌がったりする。	牌のまわりを回り、自分が安心できる物（例えば玩具）を持つたりして、安心して全体の様子を眺めたりしている。	身近な大人と、与えられた行動を共有する（イナイイナ、コラマテ、コラマテマテなど）。	ダメと言われることで一応は止められる。	相手の反応や障害物などに応じて自分の動き方を変える。
5	母親と離れることを嫌がったり、泣いたりしていても保育者が抱かれるなどしているうちに落ち着く。	保育者と手を繋ぐなど、大人との身体接触で安定する。	身近な大人の動きや音の振りを模倣する。興味は持続時間短く。	制止されるとすねたり、ハニヒクになったりする。	簡単な言いわけが実行できる（「いやだします」まで待つ。）
6	自分からは母親の制御を嫌がらないうが、保育者が抱いたり手をかすときと母親と離れることができる。	そばにある物に手を伸ばして遊ぶが、不安が残ったり、音や物の動きに敏感に反応する。	身体や物の動きや音が先行し、それに自分のイメージを合わせる。他の遊びや物も取り込んで遊ぶ。見立て遊びが見られる。	その場で具体的な言葉で制止されると従うことができるが、時にはふざけてわざとしたりする。	自分の欲しいものを強く要求したり、いやなことばはつきり「いや」と言う。
7	分離までできるが、後ろを振り返って母親の様子を見たり、納得できないうが、なかなか遊べない。	登り後しばらくは緊張が見られるが、保育者がそばにいと、自分の遊びができるようになる。	つもり（自分のイメージ）が先行してそれにあつた物や動きを自分で選択する。他児と物を取り合ったりけんかになる。	言葉による制止は理解できるが、気持ちの上で制約が抑えられず、「だめよ」と言いながらやってしまうことがある。	新しくできるよになつたことや、自分の気に入ったことに対する手伝いや介入を拒む。
8	自分から離れて登所できるが、日常の保育場面では時々思い出して泣く。	自分のペースで遊びますが、場面の変化があると不安や緊張を示すことがある。	お母さんごっこなど役割を自認しており、それなりに遊びも進んでいるが、長続きしない。	制限の意味を理解して、言葉だけでなく制約を守ろうとするが、長続きしない。	集団の中で順番を守ったり交代ができるようになる。
9	いつもはじぶんから分離できるが、発表会や運動会の時など、いつもと違うときに母子分離不安を示す。	場面が刺激が強すぎると緊張したり、不安や緊張が見られる。	いろいろな材料を使って、自分のイメージに合った場面を構成する遊びをする（例えば積み木で家を作る、砂場で山や川を作る）。	制限の意味を理解し、理由をつけて自分を抑えるので、言い聞かされると気がいらなくなっても対応できる。	相手の求めたことに応じて譲ったり、我慢したりできるが、理不尽なことには抗議をする。
10	母親と分離することがあつていて、しかも、分離可能である。	自由に伸び伸びと遊んで、自分の遊びに集中できる。	ごっこ遊びなどで自主的、積極的に遊ぶ。ルールのある遊びなど、競い合うおもちゃやその手ぶさで熱中する。	日常的な約束は、いちいち言われなくても守ることができる。	適切な自己制御をしながら自分の目標を表現できる。

	F 感情の表出過程	G 集団に適合していく過程	H 保育者との関係が深まる過程	I 他児との関係が深まる過程	J 三者関係が成立する過程
1	感情の表出がほとんど見られず、無感情に近い。	集団の動きには全く無関心。	保育者との関係は遠くて、保育者の動きかまけには無関心。	他児の動きには全く無関心、他児からの働きかまけにも無反応。	保育者と他児との関係には全く無関心である。
2	未分岐な感情（例えば突然とした喜びや不安や怒り）が現れるが、生理的な条件に左右されやすい。	集団の激しい動き、楽しそうな雰囲気や仲間同様の心を示し、離れたいところから見ていることがある。	保育者の感覚レベルの働きかまけ（身体運動）に応じることが、保育者を意識するあまり、働きかまけに対して、極度の不安、緊張を示す。	他児の激しい動き、大きな声のみを注視する、他児からの働きかまけに不快感を示したり、微笑みだけの情緒表出が見られる。	保育者と他児の仲間同様の関わりをしている（楽しそうに話をしている、叱られる、叱られる）時のみ注目する。
3	社会的微笑や人見知りなど状況に応じた単純な感情が表出される。	集団の近くに寄って来たりするが、集団との直接的な関わりはない。	保育者の働きかまけに対して消極的であるが、簡単なやりとりが成立する。	自分の周りに遊具があっても、他児の持つ物に関心があき、物を媒介して他児に興味を持つ。	他児は興味はないが、保育者が他児と遊んでいる姿に関心を持ち、側へ寄って来る。
4	人が泣いたり喜んだりすると、それに応じて呼ぶ声に反応して泣いたり喜んだりする（例えば他児の泣き声につられて泣く）。	集団の動きに呼ぶ声に興味を引く動きのみを呼ぶ。	保育者を安心できる大人として捉え、保育者の脚へ行こうとしたり、自分の行動を保育者に示そうとする。	たまたまそばにいる他児を見て、声を出して呼びかけたり笑いかけたりする、他児の働きかまけをきっかけに単純な感情的行動が生じる。	保育者と他児が遊んでいると、両者に関心を示して中に割って入って来てきたりする。
5	受け入れられる感情、または、拒否する感情がはっきりと焦点づけられて表される。	保育者の援助で少しの間、集団の中に入っている、または、集団から少し離れたところで同じような動きをする。	何かあると保育者のところへ戻る。何か許可を得たがるなど、保育者を基点に動く。	大人の肩に腕を置き込んだり、ブランコや車を押すが相手の反応を確認しない。	保育者と一緒に遊んでいる他児に注目して、その子どもと同じように保育者と関わろうとする。
6	楽しい場面ではともに喜ぶなど、大人との感情の交流が維持される。ただこねこね、つぶつぶとした働きかまけで気持ちの転換が容易。	集団の中で同じように行動しているが、お互いの関わり合いはほとんどない（平行遊び）。	保育者の注意を引こうとし、わざと叱られるような行動をする。	他児が遊んでいるのに介入して相手の反応を見る。他児からの積極的な働きかまけに対し、大人の援助があれは嫌がる。	他児と遊んでいる保育者の注目をあびるために、わざと関心を引くよう行動に出るが、三者関係にはない。
7	感情がうまくできないうちはつぶつぶ、ふくれたり、ふさふさしたりする。	集団の動向に関心を示す。同年齢の集団よりも、低年齢の集団と関わって遊べるようになる。	保育者が見てくれるとかみかみの冒険を試みたり、自己主張することができる。	他児が積極的な関心を示し、大人の援助なしにかまけり合う、動きはお互いに影響され合う。	保育者を独占するため、他児を排除しようとする。
8	アンビバレンスな感情（興奮）をコントロールしようとするがうまくいかず、くやし泣き、引きこもり、また時には感情の爆発が生じる。	同年齢集団の子ともたちと同じような活動ができる。	保育者からよい評価を得るため、進んでお手伝いをとをする。	はつきりした意図をもって他児に働きかまけをする、うまくいかず反発の行動が出たり、喧嘩ごっこたりする。	保育者の働きかまけがあれば保育者、他児の三者で遊ぶ。
9	感情を努力してコントロールしようとする（例えば自ら理由づけたり、他へ転嫁する）。	保育者の援助で、他児と一緒に制作やゲームなどの組織的な集団活動ができる。	保育者を信頼できる援助者が大人として捉え、自分自身の行動や遊びが得意になるようになる。	他児の反応を予想して積極的な働きかまけしたり、他児からの関わりをうまく広げられる。	働きかまけがなくとも、保育者と他児とともに一つの遊びをするが、長続きしない。
10	状況に応じて感情をコントロールでき、安定した形で豊かに表現する。	保育者の援助がなくとも、組織的な集団活動ができる。	保育者との関係は、自由で開放的であり、その中で伸び伸びと自己を表現できる。	働きかまけがなくとも、保育者と他児とともに一つの遊びをするが、長続きしない。	保育者、他児、自己の関係の中ができて、その関係の中で自由に動く。

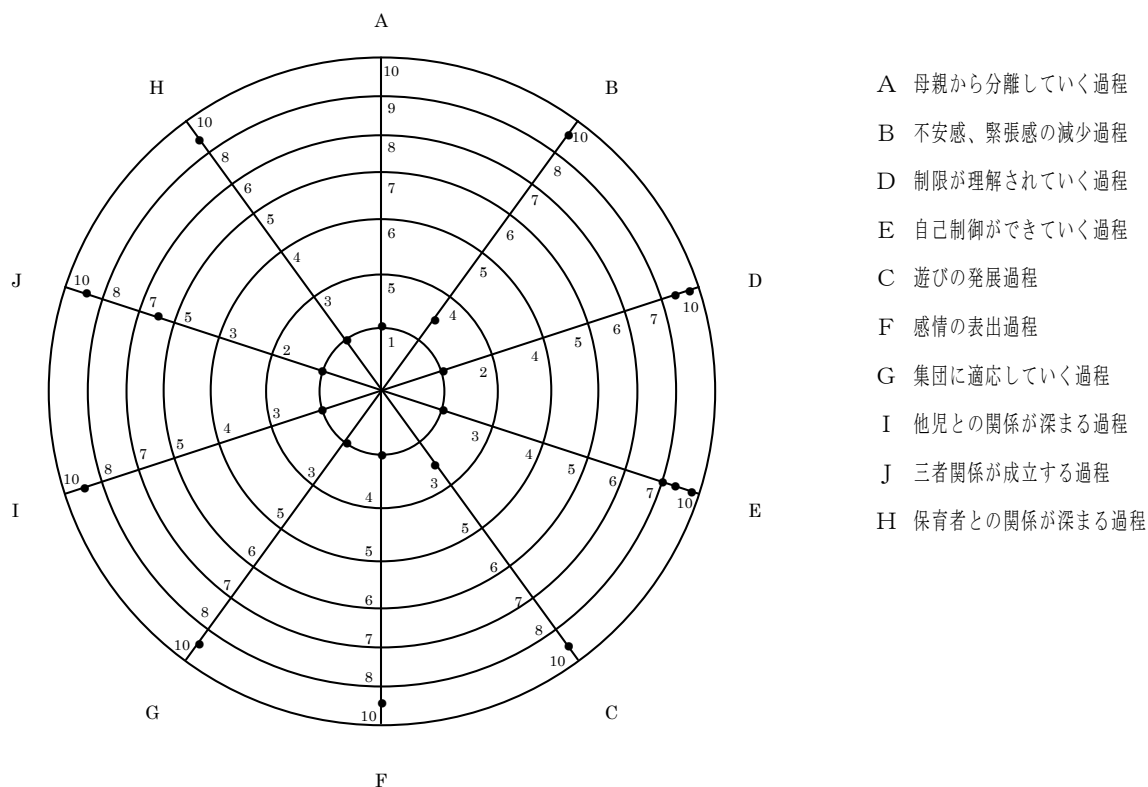
出所：図 4-5 と同じ。76～77 頁。

(3) シングル・システム・デザイン

シングル・システム・デザインとは、「単一のクライアント／システム（個人、家族、小集団、組織、地域）を対象に使用される調査方法、または評価法」（平山 2002；29）である。具体的には、クライアントのニーズや問題を具体的な行動に定め、クライアントが介入を受けない時期と介入を受ける時期を経験し、その前後の行動を測定し、数値化したものを比較する方法である。このデザインの利点は、個別のケースについて実践に役立つデータが得られ、かつ日常の実践の中で実行しやすい効果測定の方法という点である。保育においては、子どもの不適応行動の改善や望ましい行動を形成する場合などの評価に用いることができるだろう。また、家庭においても具体的な行動を設定し、記録をすることで子どもと自分との関わりを少しひいて見ることが可能になる。

シングル・システム・デザインにはいくつかのデザインがあるが、代表的なものとして AB デザイン、ABAB デザインなどがある。

図 4-3 レーダーチャート



- A 母親から分離していく過程
- B 不安感、緊張感の減少過程
- D 制限が理解されていく過程
- E 自己制御ができていく過程
- C 遊びの発展過程
- F 感情の表出過程
- G 集団に適応していく過程
- I 他児との関係が深まる過程
- J 三者関係が成立する過程
- H 保育者との関係が深まる過程

出所：待井和江・安藤忠・野澤正子・川原佐公・泉千勢（1990）、75 頁。

(4) マッピング

マッピングとは、「焦点化された問題状況に対し、当該状況の改善に重要なきっかけを提供するべく、生活環境の諸要因間の関係性とその全体相関性を、地図のごとく表す記録法」(戸塚 2002 ; 65) である。代表的なものに、ジェノグラム、ファミリーマップ、ファミリースカラプチュア、社会的支援ネットワーク図、エコマップなどが挙げられる。ここではエコマップを取り上げる。

エコマップは、個人や家族を取り巻く外部システム(環境)との関係を一定のルールに従って図示した要約記録である。個人や家族が有する関係性を把握でき、その時々の問題を抱える個人や家族のフォーマルあるいはインフォーマルなサポートネットワークを明らかにできる。さらに、援助者ととも利用参加してエコマップ作成が可能のため、問題状況を話し合い、分析することができる。

これらは子どもと家族の関係や、子どもと家族を取り巻く環境を理解するのに有用であると同時に、保育所を中心にして、他機関・施設との関係を把握するのにも有用であると考えている。また、保護者などがマップの作成に参加することで、自分の家族の状態を客観的に見ることができることや、ケース記録の1つの方法としても活用できる。ソーシャルワークの分野では一般的なものであるが、今後は保育所での使用も求められると考える(金子 2008)。

<注>

- (1) 谷口泰史のエコロジカル・ソーシャルワークは、岡村重夫(1963 : 1968 : 1983)や Germain と Gitterman (1980 : 1996 : 2008) の理論をもとに構成されている。
- (2) 本節の記述は、大河内浩人・武藤崇編著(2007)および、Alberto,P.A. & Trutman,A.C.(1999=2004)を参考にしている。

第5章 事例研究

1. 研究デザイン

(1) 研究目的

前章において、保育ソーシャルワークに関して仮説的な提示を行った。本章では、仮説的に提示した保育ソーシャルワークのアプローチの有効性を検証することにある。これまでの研究で、保育所での実践の振り返りや、参与観察することで保育所においてソーシャルワークが展開されてきた事例はいくつかあるが(例えば、松岡 2005; 土田 2006 など)、最初からソーシャルワークの導入を意図して検証を試みたものはほとんどなく、本研究の意義はこの点にあると考えている。ここでいうソーシャルワークの視点とは、第4章の図4-1に示したエコロジカル・パースペクティブ、そしてストレングス・パースペクティブである。

研究方法は次項で述べるように、事例研究(ケース・スタディ)であるが、本章では4つの事例を取り上げる。前半の2事例(事例①と事例②)は保育園に入園している子どもと保護者への援助、後半の2事例(事例③と事例④)は保育園に入園していない子どもの保護者への援助を取り上げている。

事例①と事例②では、気になる行動を示す障害のある子どもに対して行動変容アプローチを採用した事例である。そして、保育ソーシャルワークを担当保育士、主任保育士、園長、筆者によるチームとして展開する。これらを通して、困難を抱える子どもとその保護者への援助の有効性を明らかにしたい。前提には第1章で触れた、保護者が保育士に相談するかどうかを決定する要因の1つに、保育をする力が優れているかどうかがあった(笠原 1999b: 2004)が、子どもの変化が保護者にどのように変化を与えるのか、あるいはそのためにはどのような支援が必要かにも焦点を当てる。

事例③と事例④では、第1章で触れた、相談する時間や場があることが保護者から認知されると、保護者は自分の内面のつらさなどを保育士に打ち明ける傾向にあること(笠原 1999b: 2004)を前提に、時間や場所が構造化された面接で、かつ、異なる面接者が解決志向アプローチに基づいて実施した面接を逐語録形式で比較する。そして、特定の技法群(トラッキング、外在化、ノーマライジング、例外探し)に着目し、子どもの養育に関する相談の際に、短時間で保護者の生活背景やストレングスに焦点を当て続けながら、子育てを親子の生活の中に位置づけて支援することの有効性を明らかにしたい。そのことによって、保育ソーシャルワークにおける相談援助機能のあり方を明らかにする。

(2) 研究方法

前節でも述べたように、事例研究(ケース・スタディ: case study)を行う。事例研究とは、「臨床現場という文脈で生起する具体的事象を、何らかの範疇との関連において、構造化された視点から記述し、全体的に、あるいは焦点化して検討を行い、何らかの新しいアイデアを抽出するアプローチ」(山本 2001; 16)である。前項で述べたように、事例①と事例②、そして事例③と事例④を比較する複数ケース・スタディ(multiple-case study)のうち、事実の追試、すなわち複数のケースを比較分析することによって、同じような結果が予測できる事例を対象とした(Yin 1994)。事例の概要については表5-1を

参照されたい。

表 5-1 各事例の概要

事例	子ども	家族構成
①自傷行動を示す子どもに対する援助	D 君 (4 歳) 中度発達遅滞	母親 (C さん ; 30 歳)、D 君、妹 (E ちゃん ; 2 歳)
②意欲の低い子どもに対する援助	A 君 (4 歳) 軽度発達遅滞	父親 (C さん ; 32 歳)、母親 (D さん ; 33 歳)、A 君、弟 (B 君 ; 2 歳)
③子育てがうまくいかずに悩んでいる保護者 (母親) への援助	C 君 (1 歳)	父親 (B さん ; 28 歳)、母親 (A さん ; 26 歳)、C 君 (1 歳)
④子どものパニックに困っている保護者 (両親) への援助	C ちゃん (5 歳)	父親 (E さん ; 33 歳)、母親 (F さん ; 33 歳)、兄 (D 君 ; 7 歳)、C ちゃん

(筆者作成)

事例研究の意義として、特殊な事例の症状や減少、あるいは変化過程の特徴、それらへの対応の仕方について知ることができ、後の臨床活動に役立たせることができることが挙げられる。また、新しい援助法の発見やそれまで通説とされていた理論やパラダイムの見直しにもつながる可能性がある。現在進行中の事例では、スーパービジョンとしての役割もあり、新たな視点を得、事例への理解を深め、今後の指針の参考にし、技量を向上させることができる。また、初学の援助者の教育・訓練にも大きく役立つ。事例研究は、対象をその生活の中で全体として把握し、全体状況の中で時系列的に理解し、個人の複雑な行動間の関連についてその構造を明らかにするなど、多くの有用な示唆を与える研究方法である (武田 2002)。

なお、事例①と事例②においては援助の効果測定をシングル・システム・デザインや乳幼児社会性発達のプロセススケール、エコマップによって実施する。事例③と事例④では面接後の保護者とのやりとりによって実施した。

(3) 対象となった保育園

対象となった保育園は、K 社会福祉法人が運営する民間保育園である。この社会福祉法人は保育園 4 ヶ所を運営するほか、特別養護老人ホームなどを運営している。

本論文で対象となった保育園は A 保育園と B 保育園である。両保育園とも、人口約 12 万人の M 市内に設置されている (各保育園の概要については表 5-2 を参照)。筆者は当時、同法人の D 保育園に非常勤の保育士として勤務していたが、1 週間に 1 回程度、各保育園を訪問し、幼児クラスにおける設定保育や、地域子育て支援センターの活動への参加も業務としていた。そのような状況の中で、保育士の質の向上のため、A 保育園園長から、保育内容、障害児保育や保護者支援について園内 (法人内) で研修を実施したいとの相談を受けた。筆者個人では判断できないため、園長会議で提案してはどうか提案すると同時

に、D 保育園園長にもその旨を伝えた。その後、4 保育園の園長および主任が会議を行い、筆者が中心となって、数回の研修を行うこと、A 保育園と B 保育園において気になる子どもと保護者への支援を行うことが決定された。なお、研修については、①障害のある子どもへの対応や不適応行動への対応、②保護者とのコミュニケーションの取り方、③子育て支援センターを利用する、気になる保護者への対応について実施した。研修の講師は、筆者やK 社会福祉法人が運営する特別養護老人ホームや障害児施設のソーシャルワーカー（いずれも社会福祉士資格所持者）が務めた。

表 5-2 保育園の概要

項目	A 保育園	B 保育園
保育士数*1	17	15
保育時間*2	7 時～19 時	7 時～19 時
延長保育	実施	実施
休日保育	実施せず	実施せず
障害児保育	実施	実施
病児・病後児保育	実施せず	実施せず
一時保育	実施	実施せず
地域子育て支援センター	設置。①育児相談 ②地域交流 ③障害児との交流を実施。	設置せず

*1：園長は除く。ただし、両保育園の園長はいずれも保育士資格を所持。

*2：延長保育時間を含む。

(筆者作成)

(4) 筆者の立場

前項で触れたように、事例の対象となる A 保育園および B 保育園の職員ではないが、同じ社会福祉法人の別の保育園で勤務する職員（非常勤の保育士）である。そしてそれぞれの保育園には少なくとも週に 1 度は訪問しており、A 保育園では主に育児相談を、B 保育園では幼児クラスでの設定保育を実施してきた。また、第 3 項でも述べたように、保育士への研修も担当しており、各保育園の職員や入所児童および保護者との関係はある程度形成されている。

そして、後述する各事例における筆者の位置については表 5-3 に示す通りである。事例①と事例②では、おおむね 1 週間に 1 度は保育園を訪問し、保育に参加すると同時にその後のカンファレンスやアセスメント、評価にスーパーバイザー的に参加した。事例③では、筆者は子どもを預かる役割として、母親に対する主任保育士の育児相談の面接場面に参与観察した。事例④では、筆者自身が両親に対して育児相談を実施している。筆者の位置は、事例③は参与観察であり、事例①②④は、研究を行う立場であると同時に、各保育園の実践に参加し、問題解決に取り組んでおり、アクション・リサーチを実施している。

表 5-3 事例研究における筆者の位置

型・名称	研究者と実践との関連	筆者の位置
観察研究	一時的ストレンジャー、 透明人間	—
参与観察	継続的ストレンジャー、 異文化者	事例③
アクション・リサーチ（コンサルテーション・スーパービジョン）	実践づくりの間接的支援、 コンサルタント	事例① 事例②
アクション・リサーチ（カウンセリング、介入訓練）	特定の問題場面での実践者、カウンセラー、 訓練指導者	事例④
アクション・リサーチ（実践者による研究）	日常的・継続的な全面的実践者	—

出所；藤江康彦（2007）、244頁を加筆修正。

（5）倫理的配慮

研究の実施に関して、社会福祉法人および各保育園には口頭で説明し、了承を得た。また、事例の対象となる子どもの保護者に対して、本研究の目的と趣旨について、筆者が依頼文書を手渡すとともに、口頭で説明を行い、研究論文として発表や投稿を行うことへの承諾を得た。さらに、個人情報取り扱いについては、細心の注意を払うことを誓約し、社会福祉法人と保護者との間で契約書を交わした。

プライバシーの観点から、事例に登場する人物や環境が特定できる属性などに関しては、内容に支障がない程度に一部データを加工をしている。また、事例③と事例④については、事前に面接の録音の許可を得た上で、逐語録を作成した。逐語録作成後、それぞれの保護者に読んでもらった結果、一部削除してほしい申し出があったため、一部削除している部分がある。

2. 事例①自傷行動を示す子どもに対する援助

前述のように、この事例では、気になる行動を示す障害のある子どもに対して行動変容アプローチを採用した。そして、保育ソーシャルワークを担当保育士、主任保育士、園長、筆者によるチームとして展開する。筆者は、おおむね1週間に1度保育園を訪問し、保育に参加すると同時に、その後のカンファレンスやアセスメント、評価にスーパーバイザー的に参加した。

（1）D君のプロフィール

2000年7月時点で、D君（男児）は4歳3ヶ月である。表5-4⁽¹⁾に示すように、同年、4月下旬に妹とともにA保育園に入園した。1歳6ヶ月健診で言葉の遅れを指摘され発達検査を勧められるが、検査を行っていない。3歳児健診では社会性の発達や言葉の発達が気になることを指摘されたため、検査を行い、その結果中度発達遅滞の診断を受ける。

表 5-4 D君のプロフィールと保育所での様子（7月時点）

名前	D.N.（男）	年齢	4歳3ヶ月	診断名	中度発達遅滞
クラス運営		4歳児クラス20名（男子11名、女子9名）。保育士2名。			
子どもの病歴	生育歴	出生時体重3,210g、身長：47cm。始歩：12ヶ月、始語：1歳6ヶ月、人見知りはなかった。			
	既往歴	・大きな病気はしていない。視覚・聴覚異常なし。1歳半健診で言葉の遅れを指摘されるが、その時は対応せず。3歳児健診で言葉の遅れを指摘され検査を受ける。施設などを紹介されているが行ってはいない。			
	現症	・健康状態は良好。自傷行動が見られる。			
子どもと家族	家族歴など	・家族構成は、母、本児、妹の3人暮らし。今年初めに両親が離婚した。離婚に伴い、母親が就労を始め、きょうだいともに保育所に入所した。母親が仕事のため忙しく、ゆっくり相手ができない。また、D君の遅れを気にしており、きびしく接している。近所づきあいはほとんどないという。			
子どもと保育所	食事	好き嫌が多く、嫌いなものは絶対に食べない。箸は使えないが、スプーンを使ってこぼさずに食べる。			
	排泄	尿意を感じた時は保育士に知らせてトイレに行く。後始末はしない（できない）。			
	着脱	ゆっくりであるがボタンをかける。ズボンや靴下は、保育者がそれらを持ってきてはくように促すとはく。服を脱ぐのはできる。			
	午睡	一睡もしないことがほとんどである。			
	清潔	指示すれば手洗いをするが、泥遊び・砂遊びなどの後、汚れても、着替えをせずに室内に入ろうとする。歯磨きは身に付いている。			
	安全	すぐに高い所に登る。前後左右足下に注意しないのでよく他児とぶつかったり、こけたりする。			
	運動	ジャングルジムやうんていなどでよく遊ぶ。			
	言語	発音は不明瞭。言葉はほとんど喃語・単語。親や保育者の話は一部理解しているようである（簡単な指示なら従う）。			
対人関係	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら他児に関わる、集団参加はせず、一人で積み木・ブロックで遊んでいることが多い。 ・担任保育士にはクレーンなどの要求行動がある。また必要な時は、ズボンを引っ張る。 ・母親との分離を嫌がり、泣き叫ぶなど不安・緊張が強い。 				

注：この表は担任保育士と園長が作成した。

家族の状況は、母親（Cさん）、D君、妹（Eちゃん）の3人家族である。2000年初めに両親が離婚し、D君、妹ともに母親に引き取られた。

(2) カンファレンス；親子の抱える困難の確認

園長、主任保育士、担任保育士および筆者でカンファレンスを行った。カンファレンスは基本的に週1回行ない、参加者もこの5名で実施した。ただし、必要に応じて他のクラスの保育士にも参加を要請した。D君の自傷行動は、具体的には手の甲や腕を噛むことである。保育所入所前から自傷行動はあり、母親によれば、以前は血が出るまで噛んでいたが、現在はその部位が硬くなり血が出ないとのことであった（この点は園長が入所前の面談の時に母親から聞いていた）。

担任保育士によれば、送迎時は常に急いでいる様子で、保育士を避けている様子も見られる。また、甘えようとするD君に対して怒鳴り、それによって泣き出すD君を無理やり連れて帰る様子が頻繁に見られた。母親への対応として、「D君のことで困ったことはありませんか」「何かあれば言ってくださいね」というメッセージを伝えている。

(3) アセスメント

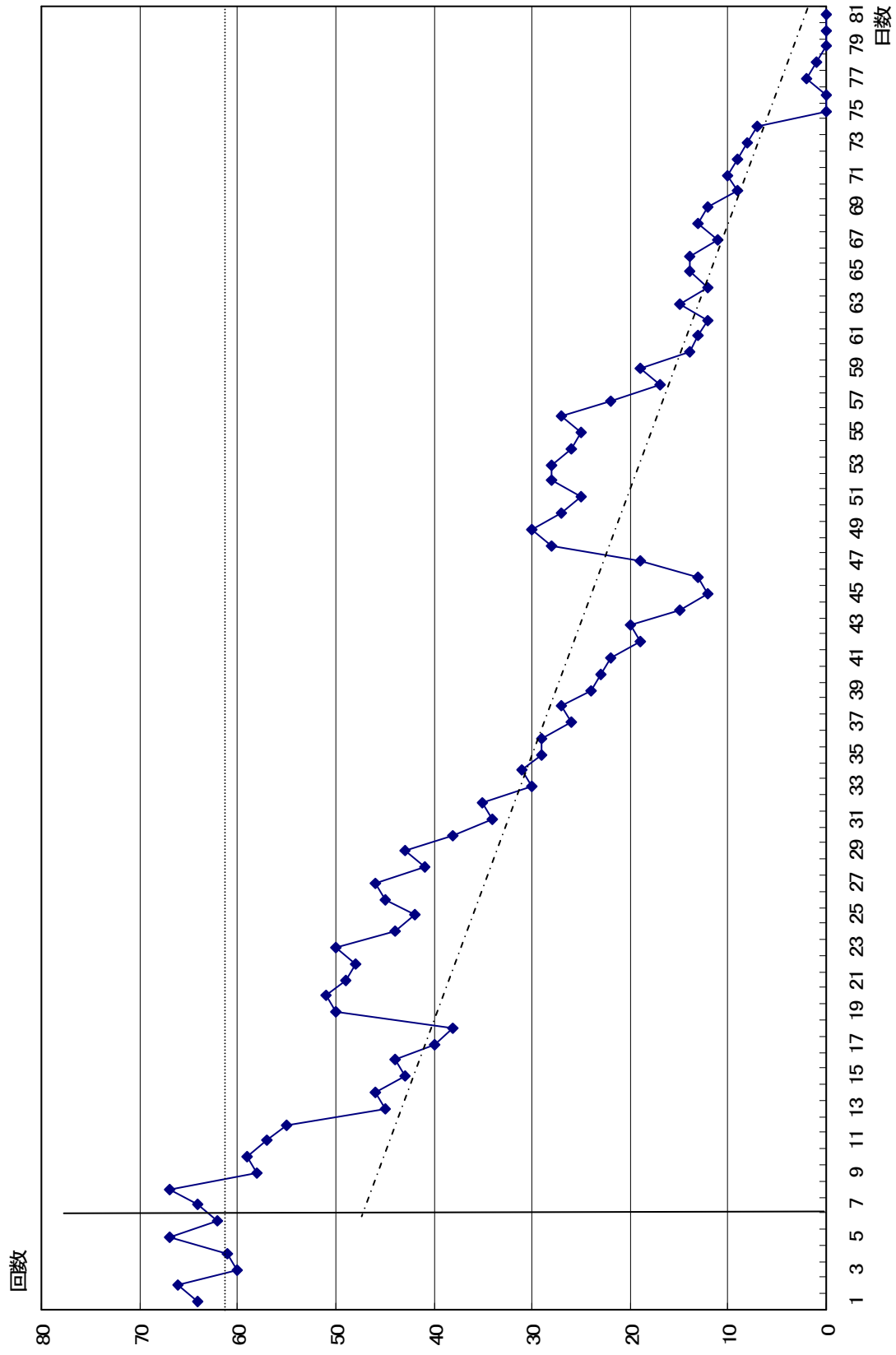
7月時点でのD君の保育所での様子は表5-4の通りである。なお、この表は園長と担任保育士が記入をした。実践の評価については、自傷行動の回数の推移をシングル・システム・デザインで行い、D君家族との関係性についてはエコマップで実施した。

<行動分析>

担任保育士2人と筆者が、「手の甲や腕を噛む」を標的行動とし、それが「どのような場面で」「どの程度」起こり、そして「どのような結果」を伴っているのかを午前中3時間、6日間観察し、記録した（図5-1、ベースラインの部分）。結果、以下のことが明らかになった。

- ①手の甲や腕を噛む行動が最も多かったのは、生活の中で場面が変わる時で、泣きながら腕を噛む行動が見られた。特に集団のペースで場面が変化する場合には顕著で、保育士が制止しても噛み続ける場合もあった。落ち着くと噛むのをやめていた。保育者がD君の様子を見て声をかけた場合（例えば「今度は～しようね」）はほとんどその行動は見られなかった。
- ②登所時に母親と別れる時にも手の甲や腕を噛む行動が見られた。①と同様に保育士や母親が制止しても噛み続け、落ち着くと噛むのをやめていた。母子分離場面での自傷行動は、観察期間中、毎日見られた（なお、登所時の自傷行動は、図5-1にはカウントされていない）。
- ③D君が保育士のズボンを引っ張った時に、保育士がこれに気づかない状況・応じられないという状況、保育者が離れた所にいる状況で見られた。手の甲や腕を噛み始めると、保育者が「噛むのはダメよ」などと注意していた。逆に、保育士がすぐに反応する時、一緒に遊んでいる時には観察されなかった。
- ④後述のエコマップの結果から、間接的状況として、離婚に伴う家族構成の変化や居住地の変化などから家族関係・親子関係の不安定さが考えられる。

図 5-1 D 君の自傷行動の変化



<母親と保育士との関係・D君家族と社会との関係>

カンファレンス1回目での報告同様、送迎時は常に急いでおり、ゆっくり話す機会ができない。さらに、「D君のことで困ったことはありませんか」「何かあれば言ってくださいいね」と声をかけているが、それがかえってCさんに負担を与えているのではないかという意見もでた。しかし、何らかの形で接触を図る必要性があることは共通理解を得た。

また、D君家族の関係性を明らかにするために、図5-3（上側）のようにエコマップを作成したこれは園長、主任保育士、担任保育士、筆者によって作成された。離婚による家族構成の変化と居住場所の変化、Cさんが働きながら子育てをするようになったという変化が、家族にストレスをかけていることが予想される。

(4) 援助計画

行動分析から、自傷行動は、変化に対する不安の解消・抵抗の機能⁽²⁾、そして、注意を獲得する機能をもつと考えられた。この仮説に基づいて、自傷行動を改善するための援助として、行動に先立つ状況への対応、行動そのものへの対応、行動の結果状況への対応について、以下のような方針を立てた（図5-2）。

1) 行動に先立つ状況への対応

- ①入所後2ヶ月程度であるため、保育士との安定した人間関係の形成、そして保育所生活に慣れるよう援助する。
- ②場面の変化に際しては、D君の様子を見て「次は～するよ」「～しようね」など声かけをする。他児との関わりや集団参加においても声かけをする、D君の気持ちを代弁する、保育士が近くにいるなど援助を行う。
- ③家庭においても自傷行動があるので、母親に対する働きかけも行う。

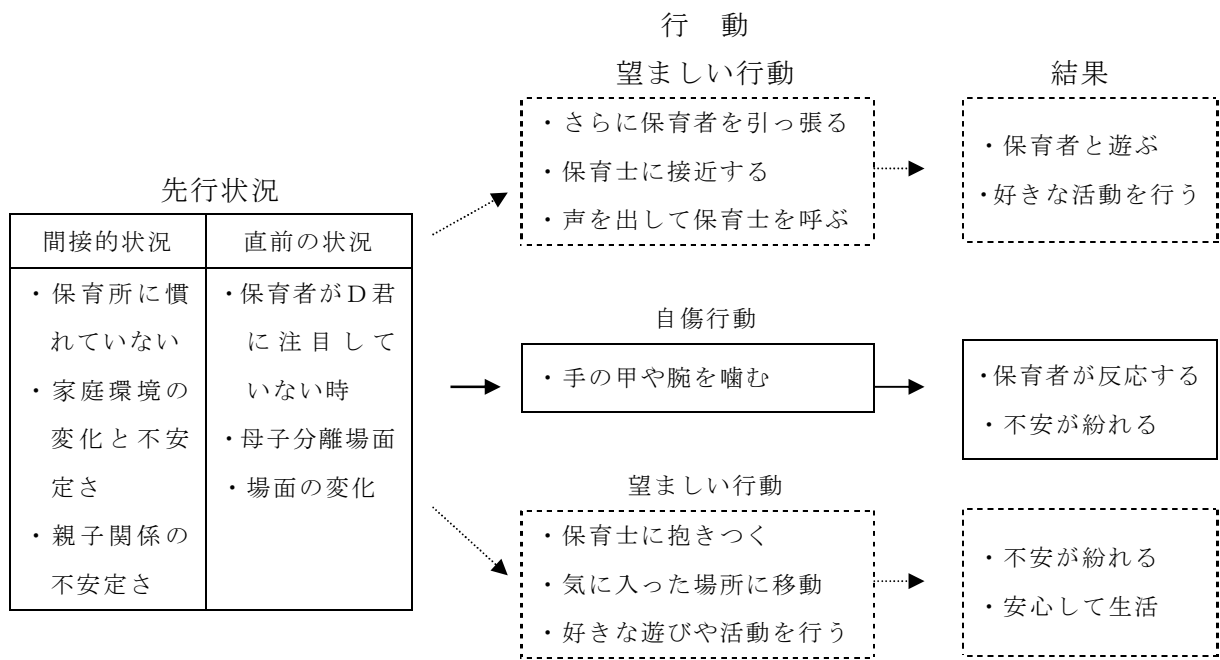
2) 自傷行動への対応

- ①保育士に注目してほしい時には、手の甲や腕を噛むのではなく、適切な方法で保育者の注目を得る。
- ②具体的には、声を出す、接近する、もう1度ズボンを引っ張る行動を増やし、形成することを目標とする（特にズボンを引っ張る行動は自発的に行っていた）。

3) 結果への対応

- ①自傷行動によって、保育士が注意すること自体が関わりにならないようにする。制止する時に、目を合わせない、声を出さないなど、自傷行動によって強化刺激を獲得できないようにする⁽³⁾。
- ②落ち着いてから声かけをする、抱っこをする。
- ③自傷行動が起こる状況で、それが起きなかった場合（泣いてはいるが自傷行動が起きない場合など）は、スキンシップを多くする、少し大げさな程褒めるという対応をする。
- ④自発的な望ましい行動に対しては、すぐに反応する、スキンシップを多くする、少し大げさな程褒める、というように、保育者が気持ちよく関わってくれる適切な手段をD君が理解できるように配慮する。

図 5-2 D 君の自傷行動と望ましい行動の機能分析



(筆者作成)

第 2 回カンファレンスでは、上記のアセスメントと援助計画の内容が確認された。そして、D 君への援助の一貫性と、母親 C さんへの対応は担任保育士を窓口として、必要に応じて主任保育士や園長も対応を視野に入れることを確認した。さらに、表 5-5 のように、D 君家族の背景とストレングスを再度、確認した。

表 5-5 事例①の問題・背景・ストレングス

問題	<ul style="list-style-type: none"> ○自傷行動（手の甲を噛む） ●離婚後、転居、就労し、余裕がない状態。そのため子どもとの関わり方が気になる。
生活背景・変化	* 離婚、転居、知り合いが近所にいない（孤立）、就労開始
ストレングス	<ul style="list-style-type: none"> ○自傷行動が生じる状況でも、それが生じず、望ましい行動が見られる。 ●離婚、転居、就労などの生活の変化があるが、二人の子どもを育てている。

○=子どもに関すること ●=保護者に関すること

(筆者作成)

(5) 援助

1) 援助開始期（2000年 7 月～8 月）

<D 君への援助>

援助方針に従い、実際の援助を 7 月の第 2 週目（7 日目）から行った。担任保育士と D 君との関係の形成、保育所生活に慣れるための援助は、具体的には、①彼の気に入った場

所で、好きなこと・遊びをさせ、保育者がそれに付き添うことで、共有する経験を重視する、②抱っこしたり撫でたりするなどのスキンシップをとる、③D君からの要求には可能な限り応じる、④生活のペースはできる限りD君に合わせることで、彼と保育士との一対一の関係を強め、情緒の安定を図るようにした。

9日目から手の甲や腕を噛む回数が徐々に減り始め、18日目には40回にまで減少した。同時にズボンを引っ張る回数が増加し始めた。ズボンを引っ張れば、すぐに振り返ったり、

「どうしたの」「～したいの」と反応した。そのため、この対応を続けることが妥当であると判断して継続することにした。

しかし、19～23日目に腕を噛む行動が増加している。これは18日日後、D君が体調不良で保育園を1週間休み、しかも休み明けの19～21日目に、現時点で最も関係が形成されている担任の保育士Aが病気のため欠勤したため、環境の変化によって不安が高まったと考えられる。その後24日目になると、再び減少し始めた。8月末になると、母親との分離を嫌がりながらも、保育者に抱かれるうちに落ち着くようになり、母子分離場面での自傷行動も減少してきた。

<Cさん（母親）への援助>

Cさんへの対応も必要であるが、送迎時は常に急いでおり、会話を交わす機会が設けられない。A保育園では、0～2歳児までは連絡帳でのやりとりを行っているが、3歳児以上では行っていないが、カンファレンスにおいて連絡帳によるやりとりが提案され、了承された。連絡帳は主任保育士あるいは園長もその内容を確認することとした。

連絡帳には、D君の保育所の様子（保育所に慣れてきつつあること、どのような遊びをしたかなど）を記載していたが、連絡帳を導入した当初はCさんからの返答はなかった。しかし、何も記入されていないが、連絡帳はD君を通して返却されていた。そこで、「何も書いていない」とマイナスの評価ではなく、「書いていないが、ちゃんと返している」とプラスの評価をし、全員で共有した。

7月の中旬頃、疲れきったD君を迎えにきた際、彼を涙目で怒鳴る場面があった。担任が声をかけたが「何でもありません」と答え、D君を引っ張るようにして帰宅した。この状況を受けて、カンファレンスにおいて、主任や園長の役割として、家庭児童相談室や児童相談所との連携と、Cさんへの対応を視野に入れることを確認した。翌日の連絡帳に「昨日はだいぶお疲れのようでしたが大丈夫でしょうか」という旨の記載を行った。その翌日、はじめて連絡帳に返事があり、それによれば、生活が大変であることが繰り返し述べられていた。元夫（D君たちの父親）が養育費を払っていないこと、離婚を機に就業したが、パートであるため、生活に余裕がないことなどである。

D君の保育所生活について知らせながら、いつでも相談を受けるメッセージを繰り返し伝えた。そして、経済的に大変なのであれば、児童扶養手当などの申請を行ってはどうかと提案した。

2) 援助中期（2000年9月～12月）

<D君への援助>

9月になると担任の保育士を基点に行動するようになり、D君の好きな積み木遊びでも保育士と一緒に積み木を積み上げる、並べる、保育士に積み木を渡すなどのやりとりが多くなった。ズ

ボンを引っ張るだけでなく、保育士への接近行動や発声が増加してきた。それに対して、ズボンを引っ張った時と同様に、「D君、先生を呼んでくれたんだね」「どうしたの」などすぐに反応するようにした。それに伴って、注意の獲得が要因と考えられる自傷行動は見られなくなった。

また、場面の变化においては、D君のペースに合わせて待ったり、声かけすることで自傷行動は減少してきた。しかし、運動会やそれに先立つ練習などがあり、9月半ばには一時期、自傷行動が増加した。これはそれまでの生活の流れが変化したことなどが考えられた。

そのため、カンファレンスにおいて、これまでの対応に加えて、無理な集団参加をさせないこと（もちろん、自分から参加する場合はこの限りではない）、担任保育士や筆者だけでは対応が困難であったため、運動会の練習時には園長や主任保育士もD君に対応するとともに、対応の仕方について確認を行った。10月下旬になると、母子分離場面でも保育者に向かって抱っこを要求し、D君が手の甲や腕を噛むことがなくなり、保育者との対人関係が形成されてきたことや保育所生活に慣れてきたと考えられる。

<Cさんへの援助>

Cさんへの対応は担任保育士が行い、カンファレンスではどのような状況かを逐次報告された。連絡帳のやりとりが続く中、10月に入ると、生活の大変さの話が主であったが、保育士と話すようになった。9月に児童扶養手当の申請を行ったようで、「今までより生活は楽になった」「児童扶養手当はうちの生命線」といったことなどが伝えられた。Cさんに若干、余裕がみられるようになった。D君に対しても7月に比べると、若干ではあるが怒鳴ることなどが減った。

10月上旬の個別面談時に、「なぜ自分の子ばかり遅れているのか」「べたべた甘える」忙しい時に限って困ったこと（自傷行動）をする」「そんなD君につらくあたる自分が情けない」と子育ての大変さを訴えた。担任保育士Aは落ち着くのを待って、「子育てもして、仕事もしてがんばってるんですね。私達もできる限りのことはしますので、一緒にやってみましょう」と伝えた。

これ以後、徐々にではあるが、連絡帳でも子育てに関する話題も出てくるようになった。甘えて困っていることに関しては、「それだけ甘えるということは、D君はお母さんが大好きなんですね。甘えてきたら抱っこしたり、頬ずりしてあげてください」と伝えた。また、自傷行動については、彼なりの「甘えたい」「かまってほしい」という自己主張の方法であること、しかし、自傷行動を続けさせるわけにはいかないの、保育所での対応の仕方を具体的に伝えた。それに対して母親は、自傷行動をするのは「私が嫌いだからだ」「離婚したことを責めていたからだ」と言っていた。対応の仕方についてはどこまでできるか分からないができるだけのこととするとのことだった。

3) 援助後期（200〇+1年1月～3月）

<D君への援助>

半年の保育所の生活にも慣れ、担任保育士との信頼関係も形成されてきた。1月に入ると、自傷行動は見られなくなり、言葉の遅れに対する援助や他児との関わりへの援助を念頭に置きながら保育を継続した。その際、発達支援の必要性もあることから、他機関との連携を念頭に置きながら行った。

<Cさんへの援助>

送迎時は相変わらず急がしい様子であったが、担任保育士とのやりとりは7月に比べるとかなり増えてきた。自傷行動への対応はなかなかうまくいかないようであったので、いつでもよいので一度時間をとって面談時に対応について話し合ったり、保育参観で保育園での様子を見てもらうなどの提案を行い、承諾を得た。

(6) 評価と考察

本事例をエコロジカル視点に基づく援助を図示すると、図5-4のようになる。これらの4つの局面においてカンファレンスを実施し、常に担任保育士、主任保育士、園長、筆者、さらに必要に応じて他クラスの保育士と一貫した援助を確認し、ストレングスに着目すると同時に、それぞれの役割分担を明確にした。この事例では、担任保育士がD君とCさんの対応を中心となって担いながら、状況に応じて主任保育士と園長が対応する体制をとった。さらに場合によっては他機関との連携を考え、それは園長が中心となって対応することが確認されていた。

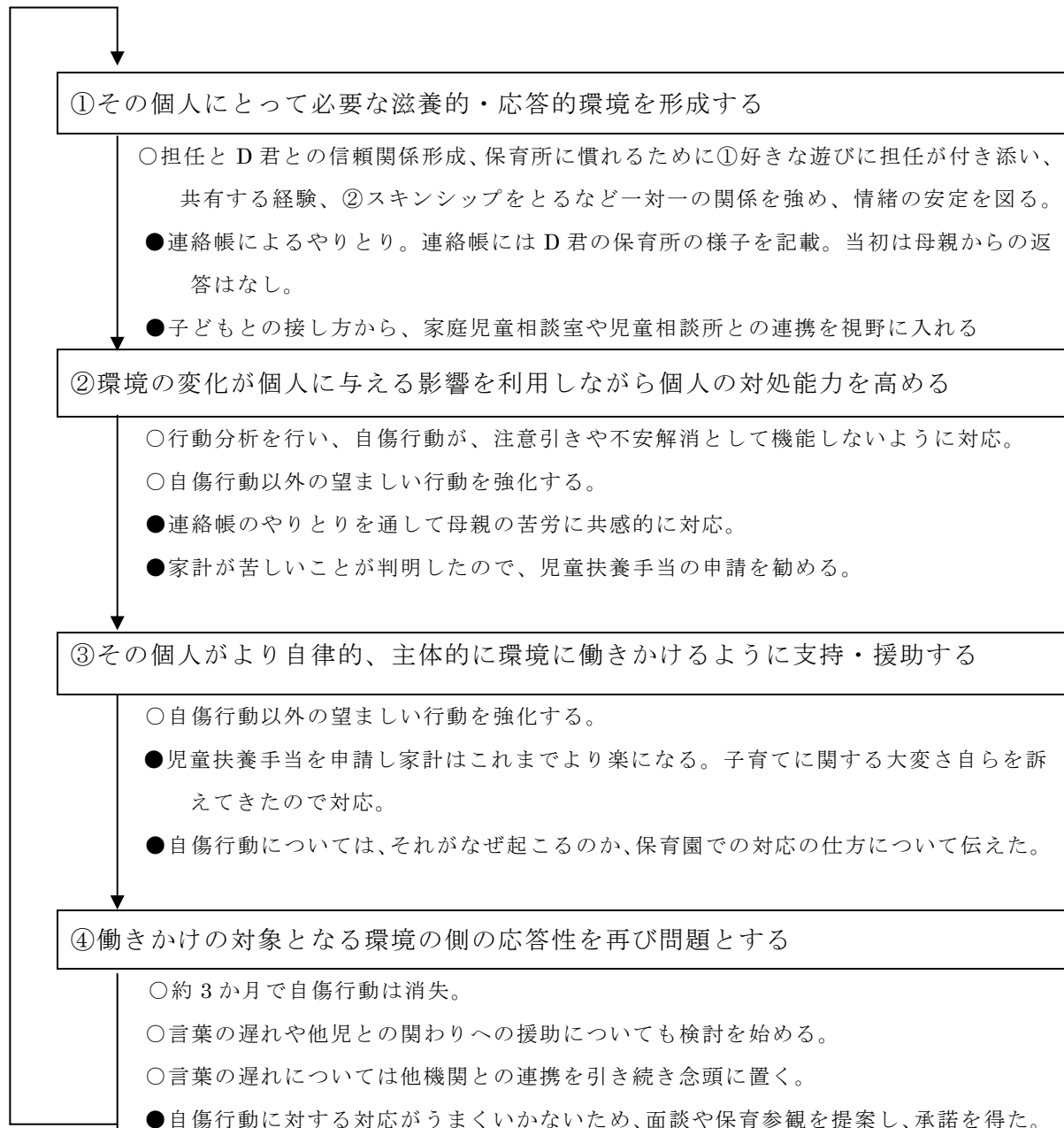
C君については、不安や緊張が生じた時に手の甲や腕を噛みつくことで、それらを紛らわすこと、保育士のズボンを引っ張っても反応が得られない時、手の甲や腕を噛むことで保育士の注目が得られたこと、これらのために自傷行動が学習されたと考えられた。

援助に際しては、まずD君の不安・緊張を解消するために保育士との安定した対人関係の形成、彼のペースに合わせて保育所生活を送れるように援助を行った。具体的な対応はすでに述べたが、生活の中で、自傷行動そのものに対しては消去の手続きと、望ましい行動に対する強化の手続きを行った。効果測定に関していえば、ABデザインで必ずしも厳密な測定とはいえない。しかし、自傷行動に関しては、援助開始後減少し、最終的には消失している。それは、ズボンを引っ張る行動や保育士への発声（保育士を呼ぶ行動）が増加したためと考えられる。以上から、行動変容アプローチによる援助が妥当であったと考えられる。

同時に、母親であるCさんとD君の安定した親子関係の形成を主眼におき、彼女へも働きかけた。これは四項随伴性でいう間接的状況にあたるが、自傷行動が保育所入所前から起こっていたこと、送迎時の親子の様子、家庭の状況などから、D君のみへの援助は不十分と考えたためである。実際、Cさんも離婚やそれに伴う生活の変化のストレスを感じており、親子関係にも影響を与えていた。生活のストレスがD君と向き合うことを難しくしており、連絡帳を用いてD君の様子を伝えるだけでは不十分であった。また、場合によっては家庭児童相談室や児童相談所との連絡・連携も視野に入れながら、保育園での親子のやりとりをきっかけにして、Cさんを気にかけているメッセージを伝えることに

よって、保育士とのコミュニケーションが始まったといえる。これをきっかけに保育士と保護者との関係が好転し、そこから C さんと D 君との関係にも変化が生じたと思われる。

図 5-4 事例①におけるエコロジカルな視点に基づく援助



出所：谷口泰史（1999）、14 頁。一部加筆修正。

注：○＝保育実践における視点、●＝保護者支援・子育て支援における視点を示す。

3. 事例②意欲の低い子どもに対する保育実践

この事例においても、気になる行動を示す障害のある子どもに対して行動変容アプローチを採用した。そして、保育ソーシャルワークを担当保育士、主任保育士、園長、筆者によるチームとして展開する。筆者は、おおむね 1 週間に 1 度保育園を訪問し、保育に参加

すると同時に、その後のカンファレンスやアセスメント、評価にスーパーバイザー的に参加した。

(1) A君のプロフィール

200〇年4月現在、A君（男児）は4歳5ヶ月である。母親の就労に伴い、B保育園に3歳3ヶ月で年度途中に、弟もともに入園した。入園当初より、言語発達の遅れ（二語文程度）、集団参加ができないなど発達上、気になることがあったが、元気で遊んでおり、保護者からは何も情報提供がなかったこともあり、2、3ヶ月は様子を見ていた。しかし、他児に比べると気になることもあり、主任より母親に発達検査を進めたが「それほど気にならない」と何の対応もなかった。ところが、3歳10ヶ月の時に、3歳児健診で言葉の遅れが指摘されたことを受け、検査を行い、軽度発達遅滞の判定を受ける。障害のある幼児と保護者を対象とした「ことばの教室」（仮名）を利用している。ここには家庭児童相談室のワーカーと臨床心理士および言語聴覚士が関わっている。

家族の状況であるが、両親（Cさん・Dさん）、A君、弟（B君）の4人家族である。父方祖父母は徒歩5分以内の所で自営業を営んでおり、父親（Cさん）はそこで勤務している。父親、祖父母もA君とB君の送迎を行っている。

(2) カンファレンス（1回目）；親子の抱える困難の確認

園長、主任保育士、担任保育士および筆者でカンファレンスを行った。カンファレンスは基本的に週1回行ない、この6名で実施した。ただし、必要に応じて他のクラスの保育士にも参加を要請した。担任保育士が気になったのは言葉の遅れであった。また、入園当初は二語文があったのが消失したことも気になっていた。さらに無表情で、こちらからの働きかけを回避することが多く、応答関係が持ちにくいとのことであった。

保護者に関しては、母親のDさんはよく保育士と話をしている。Dさんは弟と比べて遅れているとは思っているが、「言いたいことも分かるし、こちらの言っていることも理解している」と問題意識は低いように感じられた。Dさんが困っているのは、「最近ベタベタ甘えて困る」ことであり、担任保育士に訴えていた。父親のCさんは、よくA君らを遊びに連れて行くが、接し方は父親のペースで、育児には厳しく、母親に甘えようとするA君を叱っている。また、言葉の遅れを非常に気にしており、発語の強制がある（父親に関する情報は母親から聞いたものである）。

(3) アセスメント

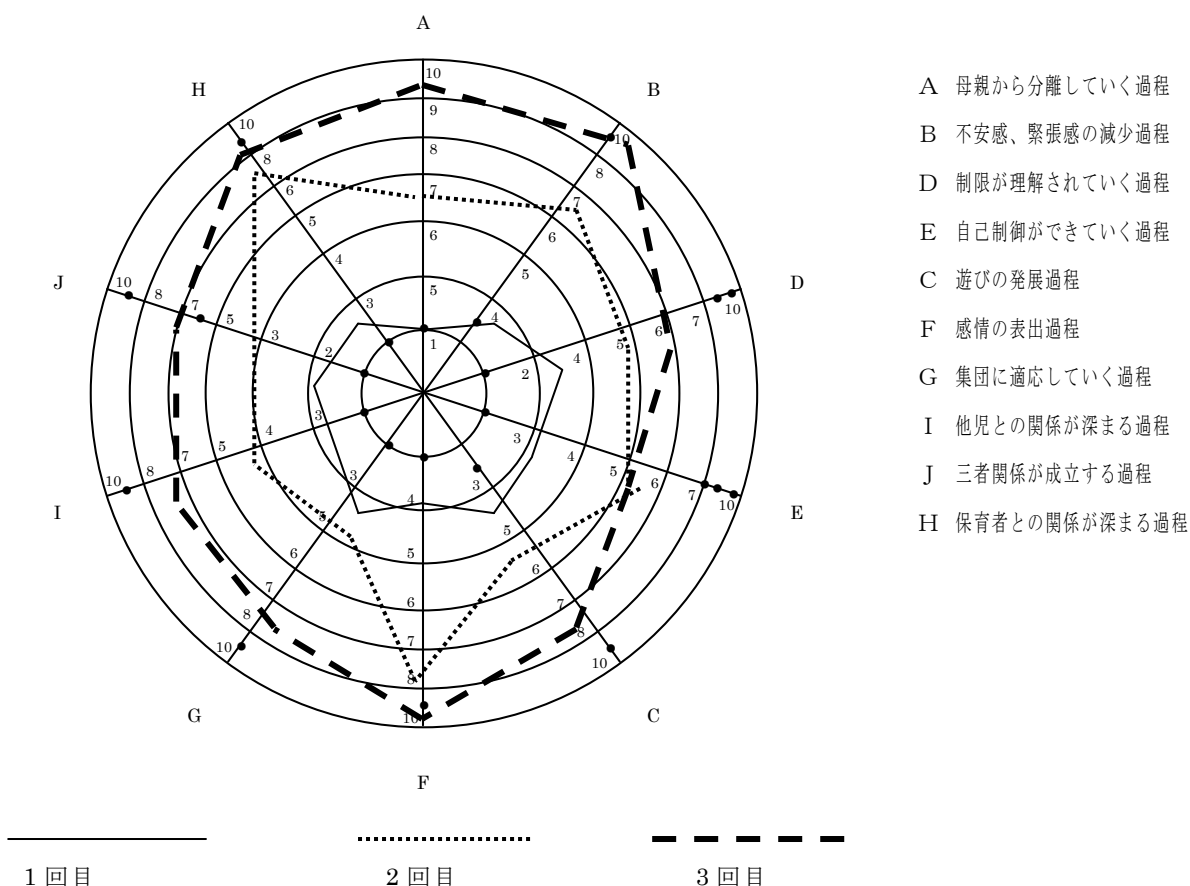
保育所での様子を表5-6に記す。これは園長と担任保育士が記入した。実践の評価については、A君の言葉の表出数の推移をシングル・システム・デザインで行い、A君の社会性（意欲や家族関係）と保育士との関係については社会性発達のプロセススケールによって実施した。第1回目の社会性発達評価を行った（図5-5/細かい実線部分）。社会性発達の評価については、担任保育士と筆者が観察し、話し合っけて記入した。全体として0・1歳の社会性の発達レベルであるが、特にA（母親から分離する過程）、およびF（感情の表出過程）が低くなっている。A君は普段、気に入ったおもちゃである自動車のおもちゃや、ままごとの道具を持って、一人でうろうろしている。よく他児が遊んでいるのを見てい

表 5-6 A 君のプロフィール

名前	A 君 (男)	年齢	3 歳 5 ヶ月	診断名	軽度発達遅滞
クラス運営		2 歳児クラス 23 名 (男子 12 名、女子 11 名、うち障害児 2 名)、保育士 3 名			
子どもの病歴	生育歴	出生体重：3,411 g 身長：50 c m 始歩：10 ヶ月 始語：10 ヶ月 母親の就労に伴い、保育所へは 3 歳 3 ヶ月で中途入所 (弟もともに入所)。			
	既往歴	3 歳児健診で言葉の遅れが指摘され、児童相談所で軽度発達遅滞の判定を受ける。			
	現症	風邪を引きやすいが大きな病気はしていない。視覚・聴覚には異常はない。			
子どもと家族	家族歴など	<ul style="list-style-type: none"> ・両親ともに地元の高校を卒業し就労。父親は、祖父母とともに自営業を営んでいる。母親は結婚と同時に退職したが、パート就労を再開。祖父母は育児に協力的である。 ・母親は弟と比べて遅れているとは思っているが、「言いたいことも分かるし、こちらの言っていることも理解している」と問題意識は低い。最近、甘えて困ると訴えている。父親はよく遊びに連れて行くが、接し方は父親ペースで、育児には厳しく、母親に甘えようとする A 君を叱っている。また、言葉の遅れを非常に気にしており、発語の強制がある。 			
子どもと保育所	食事	食は細いが、好き嫌いはない。箸 (握り箸) やスプーンを使ってきれいに食べる。			
	排泄	保育士「シーシー」などと尿意・便意を知らせ、トイレに行く。後始末もできる。			
	着脱	ほぼ自分でできる。うまくいかない時は保育士に知らせる。			
	午睡	一人で寝るし、よく眠る。			
	清潔	手洗い・うがいは水遊びの感覚で行う。服が汚れたり、濡れても気にしない。			
	安全	危険なことはあまり理解していない (危険な所に行くなど)。			
	運動	運動は全般的に苦手。体のバランスが悪く、よくこける。			
	言語	言葉全てで単語で「ブーブー」「お母さん」など 10 語前後である。発音は不明瞭で聞き取りにくいことが多い。入所当初は二語文も聞かれたが、最近はなくなった。保育士の言うことには反応し、簡単な指示も理解している。			
対人関係	他児が遊ぶ様子をよく見ているが、自分から関わることはない。また、他児が誘っても集団に入っていくことはほとんどない。こちらからの働きかけを回避することが多く、応答関係が持ちにくい。				

注：この表は担任保育士と園長が作成した。

図 5-5 A 君の社会性発達



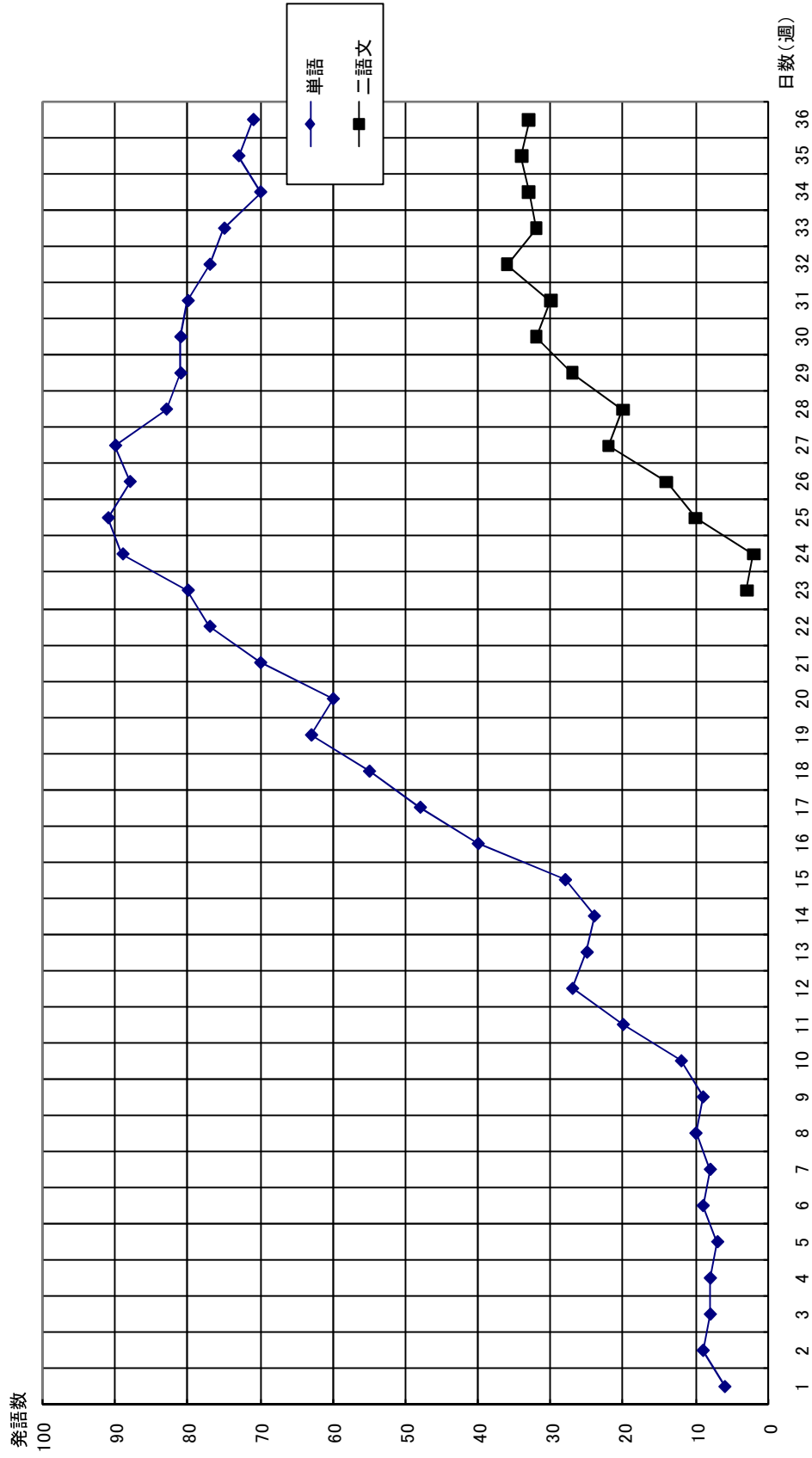
- A 母親から分離していく過程
- B 不安感、緊張感の減少過程
- D 制限が理解されていく過程
- E 自己制御ができていく過程
- C 遊びの発展過程
- F 感情の表出過程
- G 集団に適応していく過程
- I 他児との関係が深まる過程
- J 三者関係が成立する過程
- H 保育者との関係が深まる過程

が、他児からの働きかけに対して回避する面もある。基本的な生活習慣はできているが、無表情で意欲があまり感じられない。担当保育士に対して、A君は、何か困ったことがあった場合に時折、援助を求める。A君より保育士からの働きかけがほとんどである。

A君は基本的な生活習慣が身に付いているが、意欲のなさ、言葉の消失、コミュニケーションのとりづらさなどが対応の焦点として挙げられる。保護者・保育士ともに言葉について最も重視していたので、A君の発語数のデータを収集した。ここでの標的行動は「発語」で、明瞭・不明瞭な言葉に関わりなく、週に1回自由遊びの時間に1時間にわたって記録した。図5-6は15分間の平均発語数である。

確かに言葉は平均7語と少ないが、その前になぜ二語文が消失したのかを考える必要がある。母親によれば、家庭においては、3歳児健診以降、父親が発語の強制をしていることから、家庭において言葉が減少したと考えられる。保育所においては、保育士が無理な発声を強要してはいなかったが、入所当時から、言葉の遅れを指摘されていたため、A君の言葉を増やそうとした働きかけをしていてきたことも事実である。そこで、保育士のA君に対する接し方を自由遊びの時間に観察した。これは筆者と主任保育士が記録を行い、文章化してカンファレンスで検討した。

図5-6 A君の平均発語数



《場面 1》

午前中の自由遊びの時間、A 君は、赤ちゃんの人形を抱っこしてうろうろしていた。人形をじっと見たり、他の子どもが遊んでいる様子を見たり、ぼんやりしている。保育士が近づいて「A 君、お人形さんだね。お・に・ん・ぎ・よ・う」と言うと、逃げていく（200〇年 3 月 7 日）。

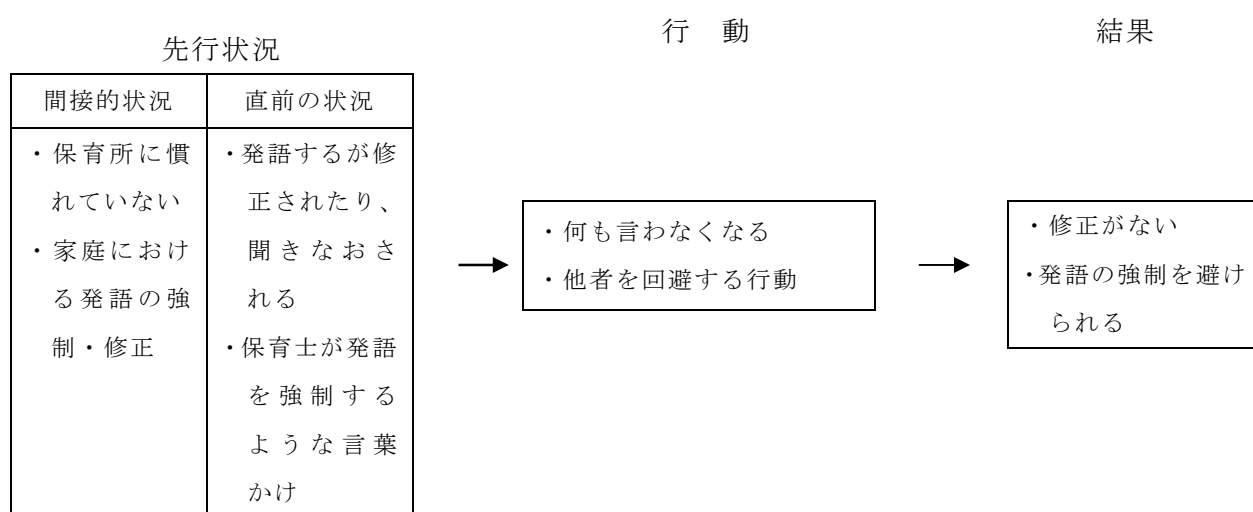
《場面 2》

午前中の自由遊びの時間、人形を持ってうろうろしている。時折、頭を撫でたり、叩いたりする。「赤ちゃん・・・」と何かボソボソ言っているが聞き取りづらく、何を言っているかは分からない。保育士が「A 君、赤ちゃんがどうしたの？」と尋ねる、黙ってしまった。保育士が続けて「A 君、A 君、何て言ってるかよく分かんないなあ」と言うと、保育士をじっと見てから、人形を持ってうろうろし始めた(200〇年 3 月 15 日)。

保育士が「A 君～だね(よ)」「A 君～なの？」というように発語を促す働きかけが多く、その場合、A 君は無言であったり、保育士を回避するような行動が見られた。また間違えた時に「これは～でしょ」と発語修正しても、彼は言い直すことはしなかった。また、保育士が先に先に手を回すことが多く、保育士からの働きかけが頻繁に見られた(図 5-7)。

このようにみるならば、親や保育士の対応によって A 君の話そうとする意欲が押さえられていると考えられた。そのため、我々は発語行動そのものよりも、A 君が言葉を話そうとする意欲に着目し、それを高める援助を行う必要があった。

図 5-7 A 君の言葉の減少の機能分析



(筆者作成)

D 君家族との関係性についてはエコマップで実施した。親子関係については、父親と母親のニーズにずれがあり、また、前述した関わり方から A 君がストレスを感じているのではないかと考えられた。利用している社会資源は、前述したように、障害のある幼児と保

護者を対象とした「ことばの教室」（仮名）で、家庭児童相談室のワーカーと臨床心理士および言語聴覚士が関わっている。まだ利用を開始したばかりであり、この機関との連携をしていく必要があると考えられた。

（４）援助計画

A君が発語する意欲を高めるためには、第一に、A君にとって保育所が安心でき、楽しい場になるようにしなければならない。保育士がA君にとって安心できる大人、頼れる大人となれるような関係を形成することが必要である（これは担任保育士も同じことを感じていた）。そこで、彼が興味・関心を示している人形遊びや自動車おもちゃの遊びに徹底して付き合うことにした。その際、彼が困ったり、助けを求めたりした時には援助するが、こちらから先に先に手出しするような働きかけはなるべく減らす対応をとった。もちろん今でも困った時には助けを求めているのだから、決して関係が悪いわけではないが、現在以上に保育士がA君にとって安心できる大人となるようにするのである。なお、年度が変わったが、担任の保育士は変更していない。

言葉に関してはA君が自ら発語するのを待ち、それをこちらが真似て返す対応、そして、場面・状況に応じた言葉かけを行う対応をとった。さらに、こちらから発語させたり、発語修正を行わないことにした。つまり、自発する発声・発語が強化されるような働きかけを行う。

保護者に関しては、担任保育士を中心に日頃からの保育園での様子を伝えながら、Dさんを中心に働きかけること、同時に、Cさんが、A君の送迎をしたり、遊んでいることは認めながら、言葉の強制を行わないことや甘えを認めることを伝えていくことで合意を得た。

第2回カンファレンスでは、上記のアセスメントと援助計画の内容が確認された。そして、A君への援助の一貫性と、母親D・父親Cさんへの対応は担任保育士を窓口として、必要に応じて主任保育士や園長も対応すること、児童家庭相談室のワーカーとの連携は園長および主任保育士が行うことを確認した。さらに、表5-7のように、D君家族の背景とストレングスを確認した。

表 5-7 事例①の問題・背景・ストレングス

問題	○言葉の減少、意欲の低下、他者を避ける ●急に甘えるようになったことへの対応の仕方（母親Cさん） ●子どもの言葉の遅れを気にし、発語の強制を行っている（父親Dさん）
生活背景・変化	●就労開始（母） ○保育所への入所 ○ことばの教室の利用
ストレングス	○必要があれば担任に援助を求める。○他児の様子をよく見ている。 ●担任とよく会話をする（母親） ●A君の送り迎えをする、一緒に遊ぶ（父親） ●地域の社会資源を活用

○＝子どもに関する事 ●＝保護者に関する事

（筆者作成）

(5) 援助

1) 援助初期：4月～6月（第5～16週）

＜A君への援助＞

＜場面3＞

A君が自動車に乗っていると、ひっかかって動けなくなった。保育士の方を向いたので、保育士が「うんしょ、うんしょ」と言って自動車を押した。自動車は動き、A君は自動車を再び走らせ始めた。保育士は「しゅっぱーつ」と声をかけながら、かがみながら、A君についていった（2000年4月13日）。

＜場面4＞

夕方の自由遊びの時間、人形を持って床に座っている。時折、「赤ちゃん・・・」と言っているがその後は聞き取りづらい。保育士が「うん、赤ちゃん」と言葉をかける。続けてA君は「赤ちゃん・・・」と人形に向かって言葉をかけているが、やはり聞き取りにくい。保育士はもう1つ人形を持ってきて、「先生も赤ちゃんだっこ」とD君の隣に座った。D君はそれをじっと見つめて、保育士の抱いている赤ちゃんの頭をなでた（2000年4月19日）。

上記のような対応を意識的に三週間ほど続けると、何かあるとすぐに保育士のもとに行くようになった。この時点で、いつも傍にいてくれる人、以前よりもA君にとって保育士が頼れる人という認識を持ったと考えられる。さらに関係を深めるために、できるだけA君とのスキンシップに努めた⁽⁴⁾。5月を過ぎると笑顔が見られるようになってきた。このような状況を担任保育士、主任保育士、筆者が記録し、それをカンファレンスで発表し、対応の一貫性を図った。同時にこのような場면을保護者にも積極的に伝えていった。

＜場面5＞

自動車のおもちゃ（子どもが乗れるくらいの大きさ）に乗っている。保育士が微笑み、A君の頭を撫でながら「A君、運転うまいね」と言うとニコッと笑って、さらに運転を続ける。それに合わせて保育士が「ブー、ブー」と言うとさらに加速する（2000年5月10日）。

＜場面6＞

赤ちゃんの人形を持って、うろうろしている。頭を撫でながら「赤ちゃん」と言う。それに続けて保育士が「赤ちゃん」と繰り返す。保育士を見て再び「赤ちゃん」と言って人形の頭を撫でる（2000年5月25日）。

5月中は4月と同様、言葉の種類が「赤ちゃん」「お母さん」「ブーブー」「トラック」など10数語であった。しかし発語の頻度は6月後半になると、40語前後に増えてきた。また、7月の第1週目に社会性発達評価票を用いて2回目の評価を行った（図5-5/点線部分）が、全体的に伸びていた。特に、A（母親から分離していく過程）、B（不安感、緊張感の減少過程）、H（保育士との関係）および、F（感情の表出）が伸びている。

つまり、保育士との関係は3月に比べて良好なものとなり、保育所での不安が減少した

ものと考えられる。さらに自分の好きな遊びをたくさんできるので、保育所生活が楽しくなったのではないだろうか。そこでしばらくは同じ対応を続けることにした。これらの点はカンファレンスで確認され、主任保育士から他のクラス（特に3・4・5歳児クラス）の担任保育士にも伝えられた。

<家族との連携・家族への援助>

Dさんに対しては、担任保育士が窓口となって関わりながらも、必要に応じて園長が家庭児童相談室のワーカーと連携を取りながら対応するした。保育士、ワーカー共に、Dさんの「甘えが強くて困っている」という訴えに対しては、「それだけお母さんが好きなんです」「保育所に来てお母さんと会えないので、甘えたくなっているんですよ。たくさん甘えさせて下さい」と伝えた。例えば、D君が家でベタベタしたり、Dさんにご飯を食べさせるように要求した場合、可能な限りそれに応じるなどの対応である。また、Cさんの発語の強制に関しては行わず、保育所同様に、A君が自ら発語した時に応えるように、Dさんを通して実行してもらおうことにした（この時期はCさんは仕事が忙しく送迎はほとんど行っていなかった）。

しかし、しばらくして、甘えさせるとCさんがうるさいことと、発語の強制をやめさせるのは難しいと再び訴えがあったので、甘えさせるのはCさんが見てない時ならどうかと提案すると、それなら可能であるとのことであった。発語の強制に関しては、それはやむを得ないにしても、その後で甘えさせたり、なぐさめるたりしてはどうかと提案した。

5月後半になると登園時には「お母さん、お母さん」と泣き始め、母親に対する愛着が表面化するようになった。家では、弟がいない時には特に甘えているということであった。カンファレンスでは引き続き、同じ対応を続けていくことで合意を得た。

<他機関との連携>

家庭児童相談室との連絡や調整などは主に園長が担った。また、4月より「ことばの教室」に参加する。Dさんによれば、A君は、ことばの教室に行くのを楽しみにしているとのことであった。それは、ままごとセットや自動車がプレイルームにあってそれらで遊べるからではないかということであった。さらに、A君がプレイルームにいる間は、母親たちへのグループ・カウセリングがあり、様々な情報を得ているということであった。なお、グループ・カウセリングは家庭児童相談室のワーカーが行っている。ワーカーは保育所を2ヶ月に1回程度訪問したり、保育園側からも連絡するかたちで連携をとり、情報交換を行っていた。ワーカーによれば、6月の中頃になるとプレイルームでも保育園と同じ遊びが出てきているとのことであった。

カンファレンスを実施し、A君の好きなままごとや自動車での遊びを続けていくことで合意を得ると同時に、遊びを広げていくことが必要でないかという提案もされた。

2) 援助中期：7月～11月（第17～36週）

<A君への援助>

7月に入り、母親から「最近父親が仕事をしているところも真似するんですよ」というのを聞いたので、保育士が厚紙の伝票や段ボールの電話を準備した。これまでも自動車

に乗るのは父親の模倣であると考えられたが、遊びを広げていく目的で、様々なものを準備することとなった。

《場面 6》

自動車に乗りながら電話を持って、「お母さん」と言う。保育士が「お母さんにかけてんだ」と応える。A君は保育士の方を見て笑い、電話に向かって「お母さん、お母さん」とさらに続ける。自動車を走らせ、また電話に向かって「お母さん」と言う（200〇7月11日）。

《場面 7》

自動車の横に立って電話に向かって「お母さん・・・荷物」と言う。保育士もA君の横に立って背中を撫でながら、「うん、荷物」と応える。自動車に乗って、保育士の周辺を一周して、また自動車から降りて厚紙を取り出して「伝票」と言って、厚紙に何かを書いていた（なぐり書きで何を書いているかは分からない）。保育士が「伝票だね」と言って、微笑みながら頭を撫でる。A君もニコッと笑いながら、[自動車に乗る→伝票を書く]を5回ほど繰り返した（200〇7月25日）

「お母さん」と「荷物」の間には4・5秒ほどの間があったが、二語文に近づきつつあった。また、「荷物」「伝票」など言葉の種類が20前後まで増え、発語数は7月に60を越え、8月には平均で76.5語となった。A君が頻繁に自動車や電話などで遊んでいるのが見られた。

《場面 8》

自動車に乗りながら電話に向かって「お母さん」と言う。保育士が「お母さんね」と応えると「荷物運びます」と言って積み木を持ってきた。保育士は笑顔で「荷物運ぼう」と言って、一緒に積み木を自動車に載せた。荷物を乗せると、自動車に乗って部屋を一周し、保育士のもとに戻ってきた。そして「伝票を・・・(伝票以下は不明瞭)」と言いながら、厚紙を出し、伝票を書いて保育士に渡した。保育士が「伝票ありがとうございます。お疲れ様です」と応えると、A君は再び荷物を運び始めた（200〇8月9日）。

援助開始から初めて二語文が出た時であった。保育士は喜びつつも発語を促すのではなく、遊びを楽しむように努めた。「伝票」以下も聞き返すのではなく、A君の一連の動作を見守っていた。お盆休みを挟んだが、この遊びはなお続いた。保育士が準備をしていなくても、自分から自動車や電話を取り出すようになっていた。また、人形にミルクを飲ませたり、ご飯を作る真似をするようになり、人形に向かって「ご飯待って」「ご飯作る」と言う場面も見られた。

9月に入ると、「荷物あっち」「伝票書く」「バックします」などの二語文が増えてきた。対応は基本的には以前と変わらず、あくまでもA君中心で保育をすすめた。9・10月は運動会の練習があったが、A君は集団で活動するのはまだ困難で、無理に集団に入れることはしなかった（もちろん、自分から集団に入っていった時は除くが）。しかし、A君は他児の動きに興味があるのか、運動会の練習をじっと見ている場面が頻繁に見られた。10月の

後半になると、他児の真似をする場面も見られた。

《場面 9》

B 君が C 君に向かって「C 君のアホ」と言って、逃げていた。それを見ていた A 君は筆者の所に走りながら「C 君アホ、C 君アホ」を繰り返していた。筆者が「C 君アホなん？」と言うと、「アホー、アホー」と言いながら走り去っていった（2000年10月25日）。

二語文が出始めてから他者の言葉や会話の模倣が増えてきた。発声・発語すること自体が楽しくなり、また、他者への関心も増してきたと推測できた。さらに11月に入り、自動車遊びに加えて、ままごとも増えてきた。二語文は40を越えるようになった。11月後半になると、言葉のやり取りも見られるようになった。

《場面 10》

ままごとをしている時に、筆者の所に来るやいなや、「お父さん（A君自身をさして）、怒ってるの」と言う。筆者が「怒ってるんや」と返すと、「そう、怒ってるの」と言い返す。そしていきなり、「お兄ちゃん（筆者）、出て行き」と言い出すので、「いやや、外怖い」と返すと、「メッ」と言われる（2000年11月24日）。

＜家族との連携・家族への援助＞

A 君の保育園での様子は当初より伝えていたが、最近の A 君の成長を両親ともに非常に喜んでいて、9月になって二語文が増え、C さんの模倣をしていることを、C さんは嬉しいようで、以前のように言葉の強制が少なくなったとのことである。カンファレンスにおいて、この機会に C さんとも話をするのが重要だと考え、園長がその役割を担うこととなった。送迎時はゆっくりと話をするのは難しかったので、運動会の時にその機会を設けた。園長が C さんに「無理なさらず、一緒にゆっくりやってみましょう」と声をかけると、大きく頷いていた。D さんも「A の表情が明るくなりました」と笑顔で話してくれるようになった。D さんに対する甘えはあるが、ベタベタはしなくなってきた。A 君自身、安定してきたのではないかと考えられる。

＜他機関との連携＞

引き続き、園長を中心に連絡を取り合う。ワーカーによれば、プレイルームでも二語文が増え、遊びはもっぱらままごとが中心であるということであった。また、D さんの雰囲気も以前より落ち着いたものということであった。

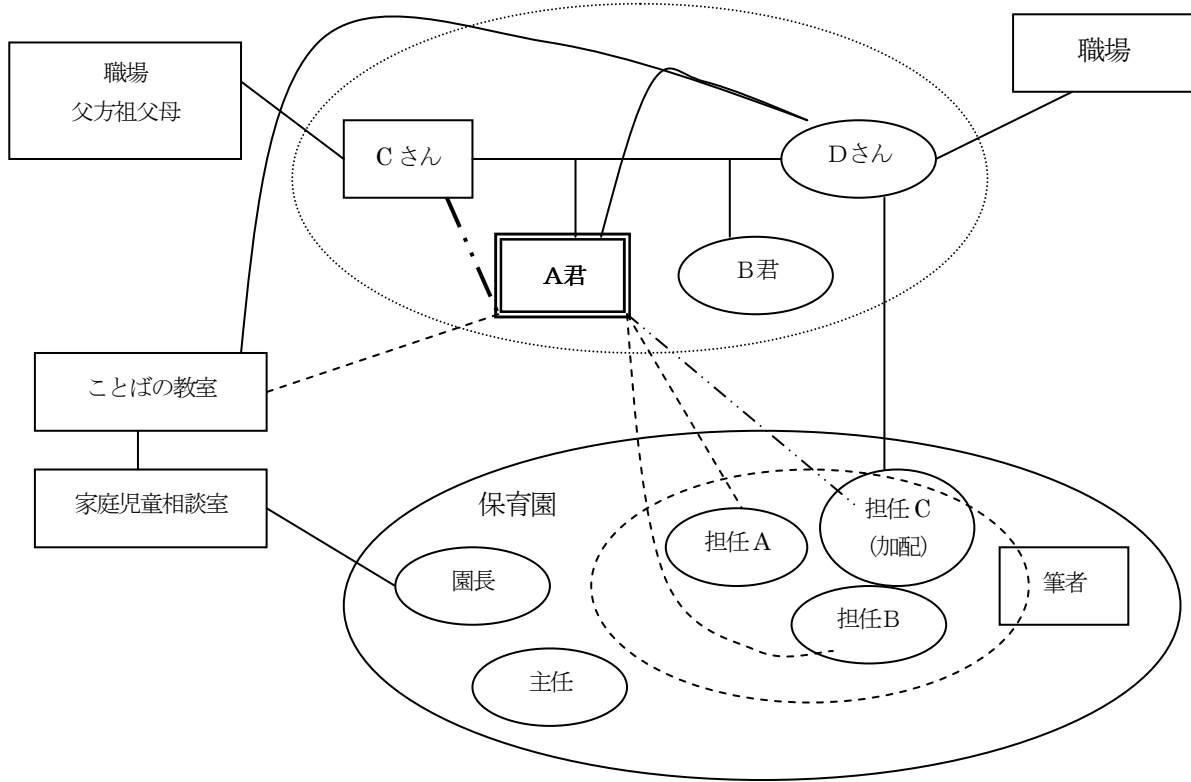
3) 援助後期：12月～3月（第37週～50週）

＜A 君への援助＞

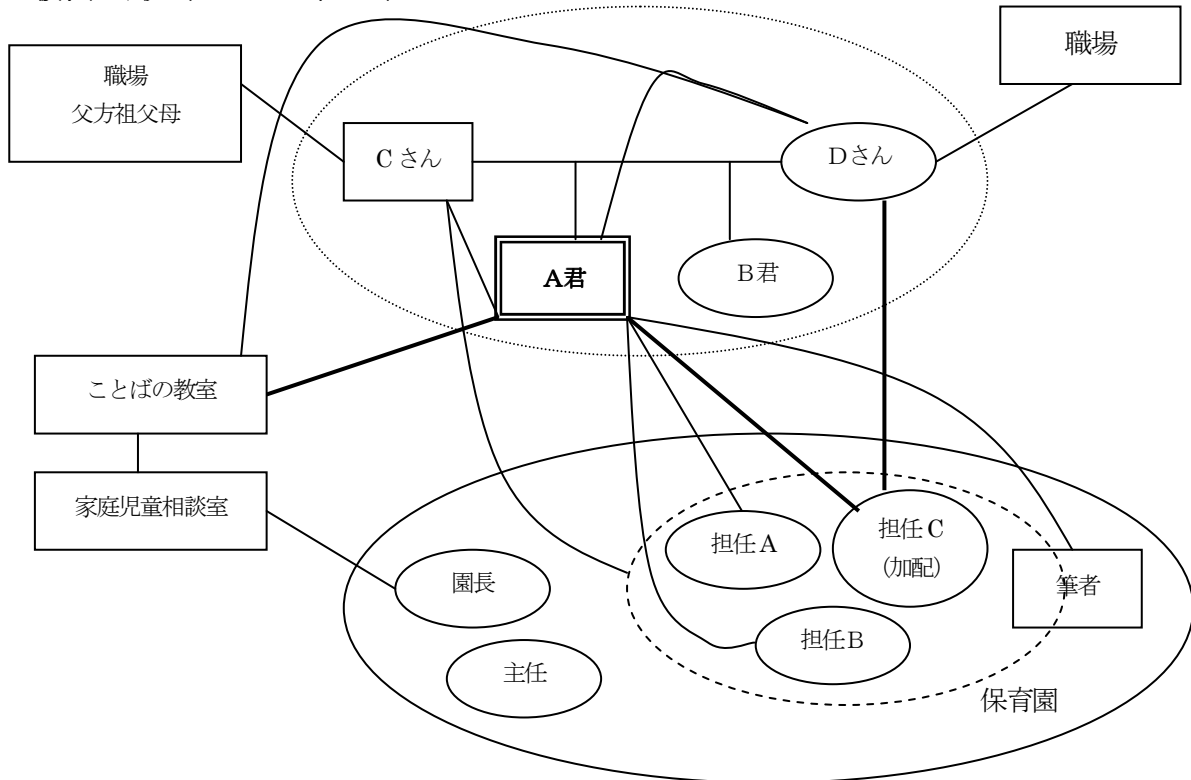
社会性発達評価票で3回目の評価（図5-5/太い点線部分）を行ったが、A と H の伸びを見られるように保育士や親との関係はさらに良好となった。また、F の部分からも分かるように、感情のコントロールはまだうまくいかないものの、表情は豊かになった。また、保育士を介在すれば、他児とも遊ぶようになってきた。

図5-8 援助開始前と援助開始後のエコマップ

<援助開始前 (2000年4月)>



<援助開始後 (2000+1年2月)>



関係は普通

関係が薄い

ストレス関係

《場面 11》

ままごとをする。段ボールで作った電子レンジを使って調理をする。野菜を切って、それをナベや皿に入れて電子レンジで焼く。筆者が「お腹空いたな」と言うと、「チーン（と鳴るまで）まで待って」と言って、お皿をレンジに入れる。「チッチッチ・・・・チーン。できた、熱いよ」と言って筆者にお皿を渡す。食べる真似をしながら「ふーふー、もぐもぐ、あーおいしかった。（そばにいたFちゃんを指差して）今度はFちゃんにもつくって」と言うと、にこにこしながらまた調理を始めた。そしてそれをFちゃんに「はい、どうぞ」と渡した（2000年12月11日）。

《場面 12》

「荷物運びますよ」と言って積み木を自動車に載せる。保育士と一緒に積み木を自動車に載せた。荷物を乗せると、自動車に乗って5m程先にいたE君に「荷物です」と積み木を渡そうとした。筆者が「E君、荷物だって」と言うと、E君は「どうもお疲れさん」と荷物を受け取る。A君は笑顔で「ありがとうございました～」と応えながら、部屋を半周し、保育士のもとに戻ってきた。（2000+1年1月29日）。

<家族との連携・家族への援助／他機関との連携>

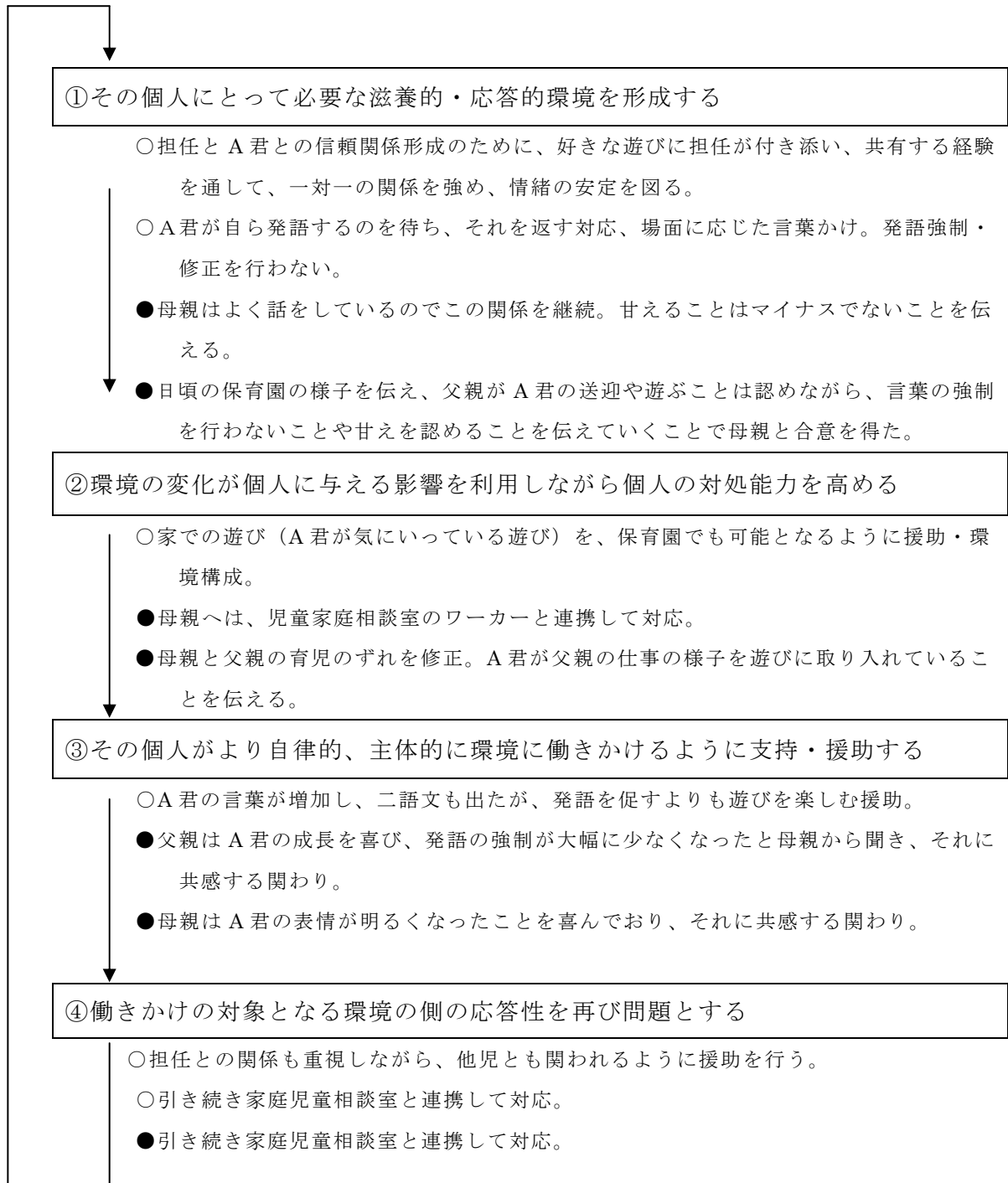
援助中期と変わらず、連絡を取り合う。2月の生活発表会では自分の役を演じることができ、両親、ワーカー（招待した）もその様子を見て喜んでいた。

(6) 評価と考察

本事例をエコロジカル視点に基づく援助を図示すると、図5-9のようになる。これらの4つの局面においてカンファレンスを実施し、常に担任保育士、主任保育士、園長、筆者、さらに必要に応じて他クラスの保育士と一貫した援助を確認すると同時に、それぞれの役割分担を明確にした。この事例では、担任保育士がA君とCさん・Dさんの対応を中心となって担いながら、状況に応じて主任保育士と園長が対応する体制をとった。主任保育士は、A君の対応もしながら担任保育士が一貫して援助が可能となるように観察記録をつけながら、カンファレンスで共有できるようにした。さらに家庭児童相談室との連携は園長が中心となって対応することが確認されていた。

A君の言葉に関しては、入所当時から言葉の遅れを指摘されていたため、A君の言葉を増やす働きかけをしてきてきた。また、家庭でも、父親が無理に発声・発語させようとしていた。うまく発声・発語できないのに無理に行わせようとするれば、それは失敗経験にしかならず、発声しようという意欲は失われる。入所当時は、保育所でも家庭でもそのような状況であったために、A君の意欲は失われ、無表情だったと考えられる。援助開始後は、発声に対する働きかけの変化が発声頻度を高め、自発的な発語につながったこと、発語に対する強制・矯正の排除が意欲を高めたと考えられた。すなわち、成功経験や楽しい経験を多く持たせることによって、A君のやる気を高めさらには自己肯定感を高めたと考える。つまり、こちらがA君の言葉をそのまま返すことによって、発声・発語が楽しくなるようにしたのである。というのも、子どもの発声に続いて大人が同じ声で応じ、楽しい経験を共有することで、オペラント条件づけの原理に基づいて子どもの発生頻度が増加し、さら

図 5-9 事例②におけるエコロジカルな視点に基づく援助



出所：谷口泰史（1999）、14 頁。一部加筆修正。

注：○＝保育実践における視点、●＝保護者支援・子育て支援における視点を示す。

に楽しい経験の積み重ねの結果として、相手から同じ声が帰ってくるのを待つようになるからである（佐久間 1994）。発語修正しなかったのは、言葉に限らず、子どもは行動の誤りを修正されると、「間違わないように」「訂正されないように」と行動する。それは結果的に、間違ふ可能性のある発音を避ける行動をとらせることになり、かえって言葉の発達を妨げる（佐久間 1994）。そのためにも保育士との関係をよくし、保育士とのやりとりを

楽しいものとする対応が求められたのである。すなわち、保育士との関係が良好でかつ保育所が子どもにとって安心できる環境であることが必要とされるのである。

家族関係に関しては、本事例の場合、母親が保育士によく相談をする方であったため、連携がとりやすかった。そのような中で甘えや発語に関するアドバイスをを行うとともに、母親との協力によりA君の好きなことを知り（彼の自動車や電話を使った遊びは祖父や父親の仕事の様子を表現したものであり、ままごとは母親の家事の様子を表現したものであり、A君の観察力には驚かされた）、それを保育に生かすことによってA君の表情や言葉に変化が表れ、A君の保育所生活が楽しいものとなり、母親や父親の態度にも大きく影響を与えている、というように常に相互作用するものであった。すなわち、家庭の養育機能の補完につながっているのである。

また、園長や主任保育士の役割として、家庭児童相談室との連携があった。家庭児童相談室のワーカーは言葉を重視しつつも、A君が安心できる環境の形成を最優先課題とした。そこに保育所と家庭児童相談室の間で合意が得られたわけである。また、ことばの教室における取り組みは、援助時の対応と同様なものであったために、同じ遊びが見られたとも考えられる（その逆も考えられる）。A君やDさんの様子をお互いに情報交換することで、スムーズに、そして矛盾することなしに援助できたのではないだろうか。そして、それをカンファレンスにおいて共有できたことも有効な援助につながった1つの要因として考えられた。

本事例では、地域への働きかけに関しては、フォーマルな環境に限定されたが、まずなすべきことは、保育所保育指針にもあるように、日頃から関係機関との連絡・連携をとることである。そのためには、日頃から地域にどのような資源があるかを把握し、他専門職について理解しておくことも必要である（Germain & Gitterman 1996）。そして、この役割を担うのは園長を中心に、主任保育士が担うのが適当であろう。

4. 事例③子育てがうまくいかずに悩んでいる母親への援助

本事例は、地域の子育て家庭を対象にした育児相談を、解決志向アプローチに基づいて実施したものである。筆者は子どもを預かる役割として、母親に対する主任保育士の育児相談の面接場面に参与観察した。そして、次節の事例④では、筆者自身が両親に対して育児相談を実施している。主任保育士と筆者はともに、解決志向アプローチに基づくカウンセリングなどの研修を数回受講し、定期的に臨床心理士主催の学習会への参加や、スーパーバイズを受けた経験を持っている。

(1) 事例概要

本事例は、子育てがうまくいかず、子どもを叩いてしまいそうだと訴える母親（Aさん）の初回の相談である。親子で園庭開放に来園していたが、Aさんの暗い表情が気になり、主任保育士が少し時間をとって話をしないかと声をかけところ、Aさんがそれに応じたものである。B保育園には面談する部屋はなく、職員室も手狭であるため、遊戯室で面接を実施した。主任が母親との面接をしながら、筆者が許可を得て、同室して子どものB君（1歳）を預かり、遊んでいる場面である。なお、本節の逐語録は主任保育士がAさんに録音の許可を得て、テープレコーダーで録音をした。

来所者：A さん（26 歳、専業主婦）、C 君（1 歳）

家族：A さん、B さん（夫；28 歳）、C 君の三人暮らし。

（2）面接場面

主任 1：「こんにちは、Y です。ここの保育園の主任です」

母親 1：「・・・（無言で会釈）」

主任 2：「彼は、保育士の T（筆者）です。お子さんは彼がみてくれます」

筆者 1：「こんにちは（A さん、会釈し、子どもを筆者に渡す）」

主任 3：「どうぞ、おかけください（母親座る）。今日は（園庭開放に）よく来てくれました」

母親 2：「はあ」

主任 4：「突然呼び止めてすみません。A さんを初めて見かけたので、声をかけたんだけど」

母親 3：「はあ・・・どうも」

主任 5：「ご迷惑だったかしらね」

母親 4：「いえ・・・なかなか、他の人と話す機会がないので・・・」

<周りとも関わりがなく、いらいらしながらの子育てで、今日の園庭開放に思い切って申し込んだことが語られる>

母親 5：「この子が泣いたり、騒ぐとイライラして、つい手をあげそうになるんです・・・
今までは何とか耐えてきましたが・・・もう・・・」

主任 6：「・・・うちにこもっての子育ては大変だから、イライラしてしまうのね」

母親 6：「ええ（涙ぐむ）・・・」

主任 7：「今までがんばってきたけど、どうしようと・・・」

母親 7：「はい。イライラして・・・何か爆発しそうで・・・」

主任 8：「（子どもを抱っこしながら）でも、これまでその‘爆弾’に負けずにこの子を育ててきましたね。今日も園庭開放に来てくれたし。最近はニュースで親の虐待の話聞くけど、A さんは、爆発させずにがんばってますね」

母親 8：「・・・やっぱり、自分の子どもだから・・・」

主任 9：「うんうん。やっぱり自分の子どもはかわいいからね。じゃあ、その‘爆弾’に負けないように、これからどうすればいいか、一緒に考えていきましょうか」

母親 10：「はい（泣きながら頷く）・・・」

主任 10：「（落ち着くのを待って）ところで、A さん、どういう時に‘爆弾’に火がつきそうになるんですか？ちょっと、嫌なことを聞いてしまうけど・・・」

母親 11：「・・・そうですね・・・オムツをかえる時とか・・・この子にご飯を食べさせる時、それから・・・」

主任 11：「オムツをかえる時、ご飯をあげる時、それから・・・」

母親 12：「それから・・・お風呂に入れる時とか・・・とにかくうまくいかないんです・・・」

主任 12：「オムツ、ご飯、お風呂などがうまくいなくて・・・」

母親 13：「うまくいなくて・・・イライラしてきて・・・爆発しそうになるんです・・・」

主任 13：「うん、いろんなことでうまくいなくて爆発しそうになるのね」

母親 14「はい・・・自分の子どものことなのに、うまくオムツをかえれないし、うまく（離乳食を）食べさせられないし・・・」

主任 14「それでイライラして、‘爆弾’に火がつきそうになる・・・」

母親 15「ええ・・・情けないですよね・・・」

主任 15「それでも、子どもさんがかわいいから爆発させずにがんばってこられたと」

母親 16「はい・・・」

主任 16「オムツやご飯、お風呂の時は‘爆弾’に火がつきそうになるけど、他の時はどうなのかしら？だんなさんと一緒の時とか、テレビを見てる時とか」

母親 17「ああ、そういう時は（母親自身が）落ち着いてます」

主任 17「なるほど。お子さんが寝ている時はどう？」

母親 18「ええと・・・大丈夫です」

主任 18「爆弾に火がつきそうになる時とそうでない時とありますね。オムツとかご飯を食べさせるとかは・・・」

母親 19：「なんか・・・うまくいかないんです・・・」

主任 19：「そうねえ、私とか、Aさんのお母さんの頃は、そういうこと（子育て）を見る機会もあったし、自分の子どもが生まれれば、いやでも手助けしてくれる人がいたんだけどね」

母親 20：「・・・私は・・・そんなことはなかったんです。」

主任 20：「そうね。今ではそういうのが少なくなって、同じようなことで苦勞する親御さんも多いのよ」

母親 21：「（少しホッとした感じで） そうなんですか」

主任 21：「ええ、だから、うち（保育園）にもお母さんたちが相談にも来て、子育てしているお母さんやお父さんたちが集まってサークルを作ったりするのをお手伝いしたり、他にアドバイスしてくれる所を紹介しているの」

母親 22：「そうなんですか・・・」

主任 22：「こういう言い方をすると気を悪くするかもしれないけど、相談に来られるお母さんたちも最初は、Aさんのように悩む人がけっこういるのよ」

母親 23：「・・・私だけがこんなふうに悩んでいるかと思いました・・・」

主任 23：「最初は皆さん、そういうふうに言うのよ」

母親 24：「そうなんですか・・・」

主任 24：「時間があれば、また、うちの園庭開放にきませんか？Aさんの気が向けば、他の保育園（A 保育園）の地域交流も紹介するけど」

母親 25：「ええ、よろしくをお願いします」

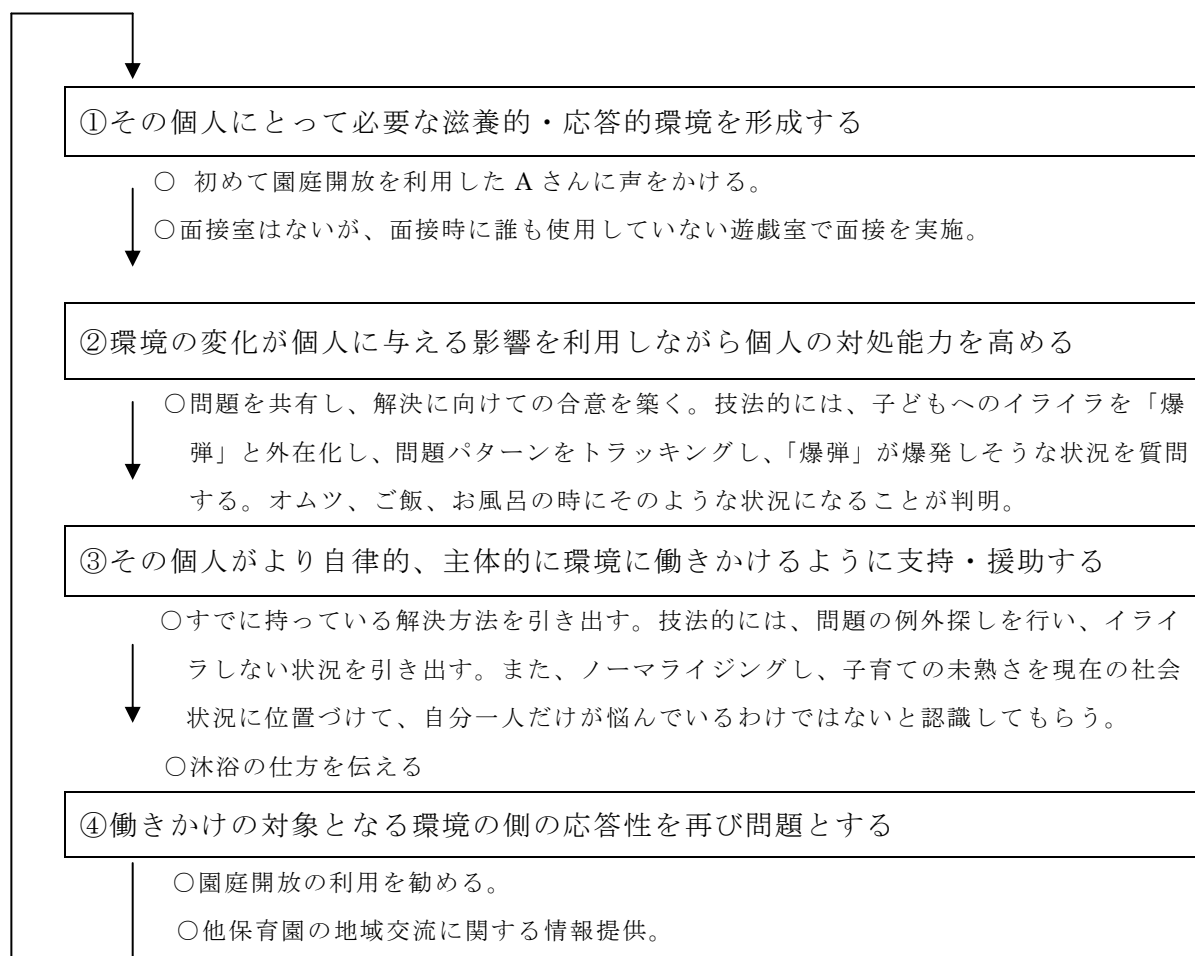
<沐浴の仕方などの説明をして面接を終了>

その後、Aさんは、頻繁に園庭開放を利用し、「主任先生と話しができてよかった」「いらいはするけど、気分転換するようにしている」とのことだった。また、地域の育児サークルへ参加するようになったということであった。

(3) 評価と考察

本事例をエコロジカル視点に基づく援助を図示すると、図 5-10 のようになる。事例①と事例②のように数ヶ月の期間をかけての援助ではなく、30～40 分程度の面接であるが、エコロジカル・パースペクティブによって A さんの状況を把握し、関係性に焦点づけて面接を実施した。また、この事例で、主任保育士が認識した問題などは表 5-8 に示す通りである。

図 5-10 事例③におけるエコロジカルな視点に基づく援助



出所：谷口泰史（1999）、14 頁。一部加筆修正。

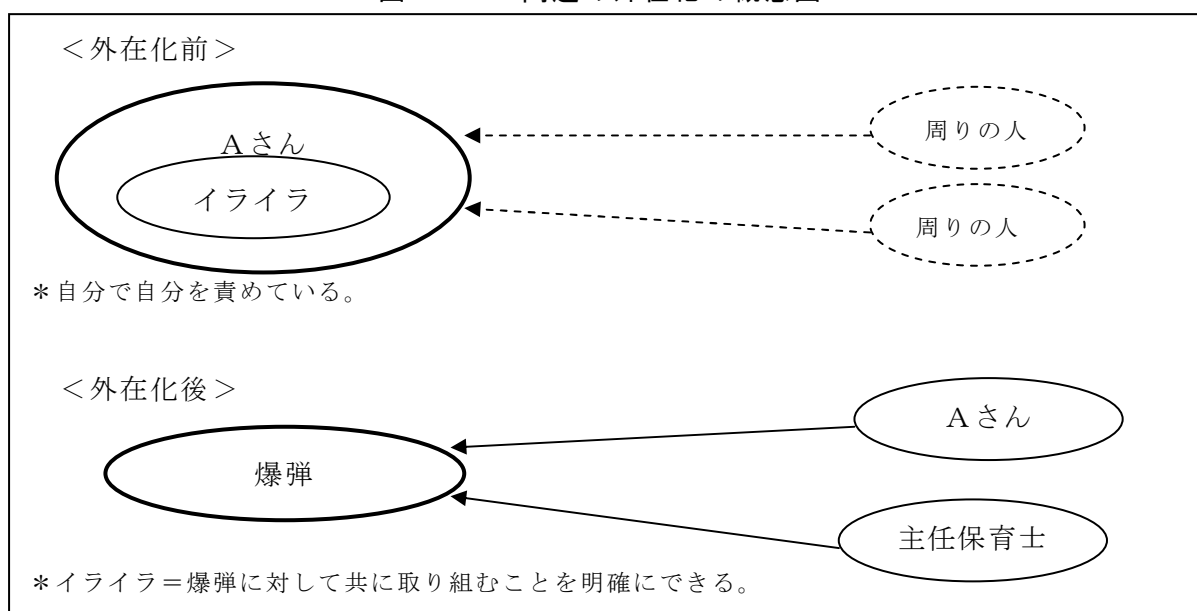
表 5-8 事例③の問題・背景・ストレングス

問題	○子どもが泣くとイライラし、手をあげそうになる。
生活背景・変化	○孤立した子育て ○育児技術の未熟さ
ストレングス	○孤立を解消するために、自ら園庭開放を申し込み、来園した。

(筆者作成)

面接を進める中でこれらを認識していくわけだが、[母親7]の「爆発しそうで」を受けて、[主任8]で、虐待しそうな状態、つまり、イライラが爆発しそうな状態を「爆弾」と外在化し、また、園庭開放に来たというAさんが子どもを叩きそうになるのを避けるため努力していることを認める言葉をかけている。外在化に関して、「手をあげてしまうのは」とか「虐待しそうなのは」とこちらが返すよりも母親の心理的な負担が軽くなると思ったためである。同時に、[主任9]で、「爆弾に対して一緒に取り組みましょう」と応えることで、図5-10のように、母親が自分の抱える困難を一步引いて見、共に取り組むべき課題と考えることができるのではないかと考えたためである(White & Epston 1990=1992)。つまり、問題を外在化し、それを話し合うことで、決して保育士(ここでは主任保育士)が母親を責めているわけではないことを理解してもらおうと同時に、母親と保育士が共にそれを克服できる問題として考えられるようになる。

図5-11 問題の外在化の概念図



注：若島孔文・佐藤宏平・三澤文紀（2002）、23頁をもとに筆者が作成。

母親が落ち着くのを待ってから、[主任10]から、問題パターンのトラッキングを行っている。すなわち、ここでは、どのような状況で、「爆弾」に火がつきそうになるのかをたどっている。我々は何らかの困難や問題が偶然生じると考えがちだが、その多くは、瞬間的に生じるのではなく、それまでの生活や家族成員の関係（あるいは関係する人々との関係）の歴史や文脈の流れの中で生じ、いわばパターン化されている。この事例では、母子の関係の中で、子どもにご飯を食べさせる時やオムツを代える時に、それがうまくいかず、イライラするというパターンである。それをたどっていくことは、パターン化している家族関係・人間関係について話をし、当事者や家族が一定のパターンで行動しがちな傾向（行動や認識、感情）を認識できるように援助することであると考えられる。

しかし、トラッキングし、いきなり[主任24]に飛んで、サービスを紹介するだけでは、Aさんは辛い状況を思い出すだけで、問題解決への意欲は出にくいと考える。「外在化」し

ていても、母親の解釈の仕様によっては、責任追及になるおそれがある。そこで[主任 16] [主任 17]において、「爆弾」に火がつかない状態を質問し、問題の例外探しを行っている。この技法については次節の事例で詳しく述べるが、主任はここでは「例外」については詳しく質問していない。どういう状況で爆弾に火がつかないかを詳しく質問することにより、例えば、うまく離乳食を食べさせられた時や、夫と一緒にいれば大丈夫ということが分かったかもしれない。

しかし、[主任 19]～[主任 23]において、問題のノーマライジング技法を用いている。これは、Aさんの状況が、孤立した子育てと子育て技術の未熟さによるものと判断し、例外探しを続けるよりは、何らかのサービスにつなげたり、アドバイスにつなげた方が適切だと判断したことによるものである。そして、ノーマライジングすることによって、子育ての困難さ——ここでは、母親が子育ての技術を身につけていないこと——を家族のライフサイクル、時代の流れや社会状況の中に位置づけて一般化し、そのことを保護者に伝えられるのであれば、自分一人だけが悩んでいるわけではないと認識し、安心し、援助者に対して防衛的になりにくい。それは結果的に、他の子育て支援サービスにもつなげやすくなると考える。ここで初めてコーディネーターや情報提供者といった役割が生きてくると考えられる。

5. 事例④子どものパニックに困っている保護者への援助

本事例も、地域の子育て家庭を対象にした育児相談を、解決志向アプローチに基づいて実施したものである。なお、本事例では、筆者自身が両親に対して育児相談を実施している。

(1) 事例概要

本事例は、Cちゃん(5歳、女児)のパニックに困っている保護者の事例である。父親の転勤により、M市に地域に引っ越してきたばかりである。この面接の前に1度、電話で相談を受けており、今回は両親でA保育園に訪問した時の場面である。この日は母方祖父母が遊びにきており、D君とCちゃんは祖父母と自宅で過ごしている。なお、本節の逐語録は主任と筆者がEさんとFさんに録音の許可を得て、テープレコーダーで録音をした。

来所者：Eさん(夫、33歳、会社勤務)、Fさん(妻、33歳、会社勤務)

家族：Eさん、Fさん、D君(長男、7歳)、Cちゃん(長女、5歳)

(2) 面接場面

筆者1：「こんにちは。どうぞおかけください」

父親1：「どうも(Eさん・Fさん椅子に腰掛ける)」

筆者2：「先日、電話を受け取りましたT(筆者)です」

母親1：「先日はどうも」

父親2：「僕ははじめましてかな」

筆者3：「そうですね。どうもはじめまして」

<数分間、雑談し、Cちゃんに関する話に入っていく>

筆者4：「失礼ですが、これまで（Cちゃんのことを）誰かに相談したことはありますか？」
母親2：「お母さん（夫の母）とか、担任の先生に相談したこともありましたが、（少し声を震わせて）どこも一緒でした・・・」
筆者5：「一緒というと？」
母親3：「『あなたがしっかりしていないからだ』とか、『がんばれ』とか、『この子を受け止めろ』とか・・・」
筆者6：「いろいろと言われて大変でしたね」
母親4：「そんなことは分かっているんです。どうしていいか分からないから相談しているのに（涙声になる）」
父親3：「（母親の背中をさすって）私もうまくフォローできればよかったです・・・」
筆者7：「（数分間、母親が落ち着くのを待って）では改めて、Cちゃんのことでお話を聞かせてもらえますか？」
母親5：「Cはすぐに怒り出してパニックになるんです。」
筆者8：「パニックですか・・・」
母親6：「ええ、そうなんです。」
筆者9：「パニックと言っていますが、具体的には？」
母親7：「そうですね・・・大声で泣き叫びながら、（手足を）バタバタさせたり、持っているものを投げつけたり・・・落ち着かせるまでが大変です」
筆者10：「泣き叫んだり、物を投げたりですか・・・‘かんの虫’が大暴れする感じですか？」
父親4：「ええ、まあ。大変ですわ」
筆者11：「ところで、どういう時に‘かんの虫’が騒ぎだすんですか？」
父親5：「え～と、例えば、ハミガキの時とかですね。」
筆者12：「ハミガキの時ですか。昨日もそうだったんですか？」
父親6：「ええ。」
筆者13：「歯磨きの前にCちゃんは、何かしてました？その時の状況というか、様子を聞かせていただけますか？」
父親7：「え～、確かおもちゃで遊んでいたような・・・」
母親8：「そうそう、おばあちゃんの買ってくれたお人形で遊んでいました。」
筆者14：「遊んでいたんですね。それからお父さん、お母さんはどうされたのですか？」
母親9：「遊んでいる途中だったと思うのですが寝る時間になったので、お父さんに頼んで無理に洗面所に連れて行かせようとしたんです。」
筆者15：「次の日のことを思ったら、早く寝かしつけたいですからね。」
父親8：「そうなんです。でも、暴れだしてかえって大変でした。結局それで寝るのが遅くなるんです。」
筆者16：「大変でしたね。それで、‘かんの虫’が暴れだして、お父さんはどうされたんですか？」
父親9：「（少しうつむいて）無理に磨かせました・・・」
筆者17：「そうですか。それで磨き終わっても機嫌が悪かったんですか？」
母親10：「ええ、もう大声で泣くし、バタバタするし、本当にどうしたらいいんでしょう・・・いつもいつも何かあるたびにこんな感じで・・・」

筆者 18 : 「いつも、そのような状況なのですか？」

父親 10 : 「う～ん、そうですね・・・テレビを見ているところでハミガキさせようとしても、同じ感じかなあ・・・」

母親 11 : 「本当にいつもいつも同じことの繰り返しで・・・どうしようもないですね。この子も・・・私たちも・・・」

筆者 19 : 「それでもお二人で何とかしようとかんがっているのは、お話を聞いてよく伝わってきますよ。」

母親 12 : 「でも、全然うまくいかないんで・・・」

筆者 20 : 「う～ん・・・あ、ちょっと話は変わりますが、逆に暴れない時もありますか？」

父親 11 : 「(少し驚いた表情になる)・・・え～と、(母親に向かって) どうだっけ？」

母親 13 : 「(少し考えて) 機嫌がいい時は洗面所に向かうけど・・・」

筆者 21 : 「機嫌がいい時というのは、何かしているんですか？」

母親 14 : 「好きな歌を歌い終わった時とか・・・そういう時は機嫌がよく歯磨きに向かうんです。」

筆者 22 : 「Cちゃんは歌うのが好きなんですね。お母さんやお父さんが一緒に歌うことってあるんですか？」

母親 15 : 「そうですね。というかほとんど一緒に歌ってますね。歌うと機嫌がよくなるし、私も楽しいですし・・・」

筆者 23 : 「何か、こう(楽しく歌っている姿が)想像できますね。ああ、すみません。話がそれてしまいましたが、Cちゃんは遊んでいる途中で洗面所に連れて行こうとすると‘かんの虫’が大暴れして、機嫌がいい時、例えば、歌を歌った後は洗面所に向かうんですね。」

父親 12 : 「そうですね・・・う～ん、もしかしてタイミングの問題でしょうかね、先生」

筆者 24 : 「そうですね。遊んでいる時は『まだ遊ぶんだ!』と抗議しているんでしょうね。」

父親 13 : 「タイミングか・・・」

筆者 25 : 「他に‘かんの虫’が暴れない時はありますか？今の話は寝る前のことでしたけど、朝も大騒ぎになるんですか？」

母親 16 : 「そういえば、朝、‘かんの虫’が暴れることはほとんどないですね」

筆者 26 : 「朝の歯磨きの様子はどのような感じなんでしょうか？」

父親 14 : 「朝ご飯を食べ終わってすぐに、私とD(Cちゃんの兄)とCで洗面所に行くんです」

筆者 27 : 「ご飯を食べてすぐにハミガキをするのは大丈夫なんですね。ちなみに晩御飯の後すぐにハミガキすることはありますか？」

母親 17 : 「そうですね・・・(父親もしばらく一緒に考え込んで)ほとんどないんですが・・・たまにありますね」

筆者 28 : 「そういう時はそうです？」

父親 15 : 「どうだったかな(しばらく沈黙)。(はっとしたように) いや、ないです。そう言われてみれば、晩御飯の後、すぐに洗面所に行く時は普通です。」

母親 18 : 「そういえばそうねえ・・・。」

父親 16 : 「こうやって話していると、意外と‘かんの虫’が暴れない時もあるなあ・・・」

筆者 29：「そうですね。もう 1 回整理しましょうか（パニックが起こる状況とそうでない状況を箇条書きにしてまとめる。表 5-9）参照）」

表 5-9 ‘かんの虫’ が暴れる時とそうでない時のまとめ

‘かんの虫’ が暴れる時	‘かんの虫’ が暴れない時
<ul style="list-style-type: none"> ・ テレビを見ている途中でハミガキさせようとする時。 ・ 人形で遊んでいる途中でハミガキさせようとする時。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 機嫌がいい時。例えば、好きな歌を歌った後、ハミガキをさせる時。 ・ 遊びが一段落した後、ハミガキに向かう時。 ・ 晩ご飯の後、すぐにハミガキに向かう時。 ・ 朝ごはんの後、すぐにハミガキに向かう時。

(筆者作成)

父親 17：「なるほどねえ・・・そうか、晩御飯の後にハミガキしたり、遊ぶのが一段落してからハミガキさせたらいいわけですね」

筆者 30：「お父さんのおっしゃる通りだと思います。（箇条書きにした紙を持って）それを意識してやっていけば、かなり‘かんの虫’は落ちくのではないのでしょうか」

母親 19：「さっそく、今晚からやってみます。なんだかだいぶ気が楽になりました」

筆者 31：「そう言っていただいて何よりです。また、いつでも来てください」

母親 20：「ありがとうございました」

父親 17：「ありがとうございました」

<しばらく雑談をして面接終了>

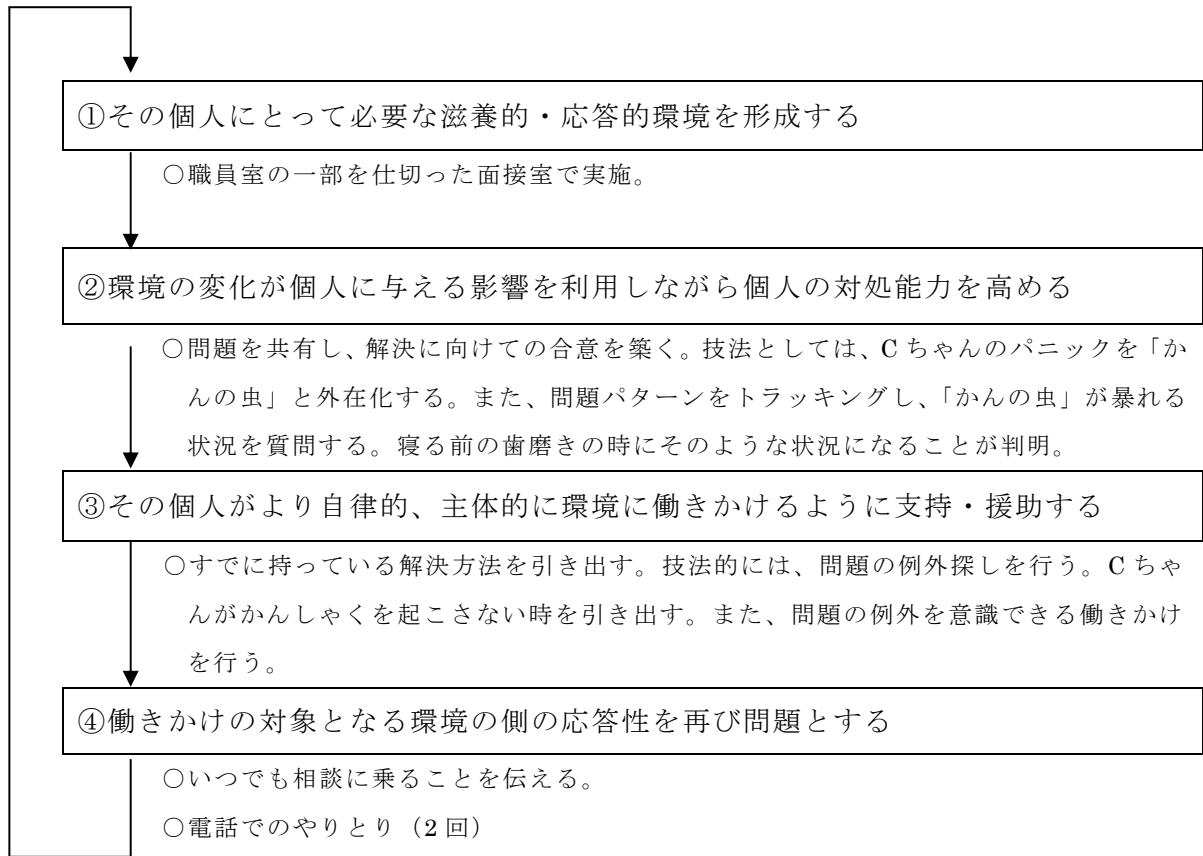
この後、2 回電話でのやりとりがあったが、C ちゃんのパニックは減ったということと、半年後、C ちゃんは保育園への入園が決まったということであった。

(2) 評価と考察

本事例をエコロジカル視点に基づく援助を図示すると、図 5-12 のようになる。事例③と同様に 30～40 分程度の面接であるが、エコロジカル・パースペクティブによって E さん・F さん夫妻の状況を把握し、関係性に焦点づけて面接を実施した。また、この事例で、筆者が認識した問題などは表 5-10 に示す通りである。

この事例では、まずはこれまでの親の何とかしたいという努力や思いに耳を傾け、受容し、C ちゃんのパニックや保護者の努力を生活の文脈から理解する必要がある。保護者の努力とは、保護者のストレングスであり、ここでは夫婦が二人で子育てに取り組んでいることや、引越し前にも保育園や姑に子育てに関する相談を行っていたことである（ただし、これらはいまうまくいかなかった）。その上で、問題の起こる状況や問題の起こらない状況を認識してもらい、そこから解決方法あるいはその糸口を見出そうとした。

図 5-12 事例①におけるエコロジカルな視点に基づく援助



出所：谷口泰史（1999）、14 頁。一部加筆修正。

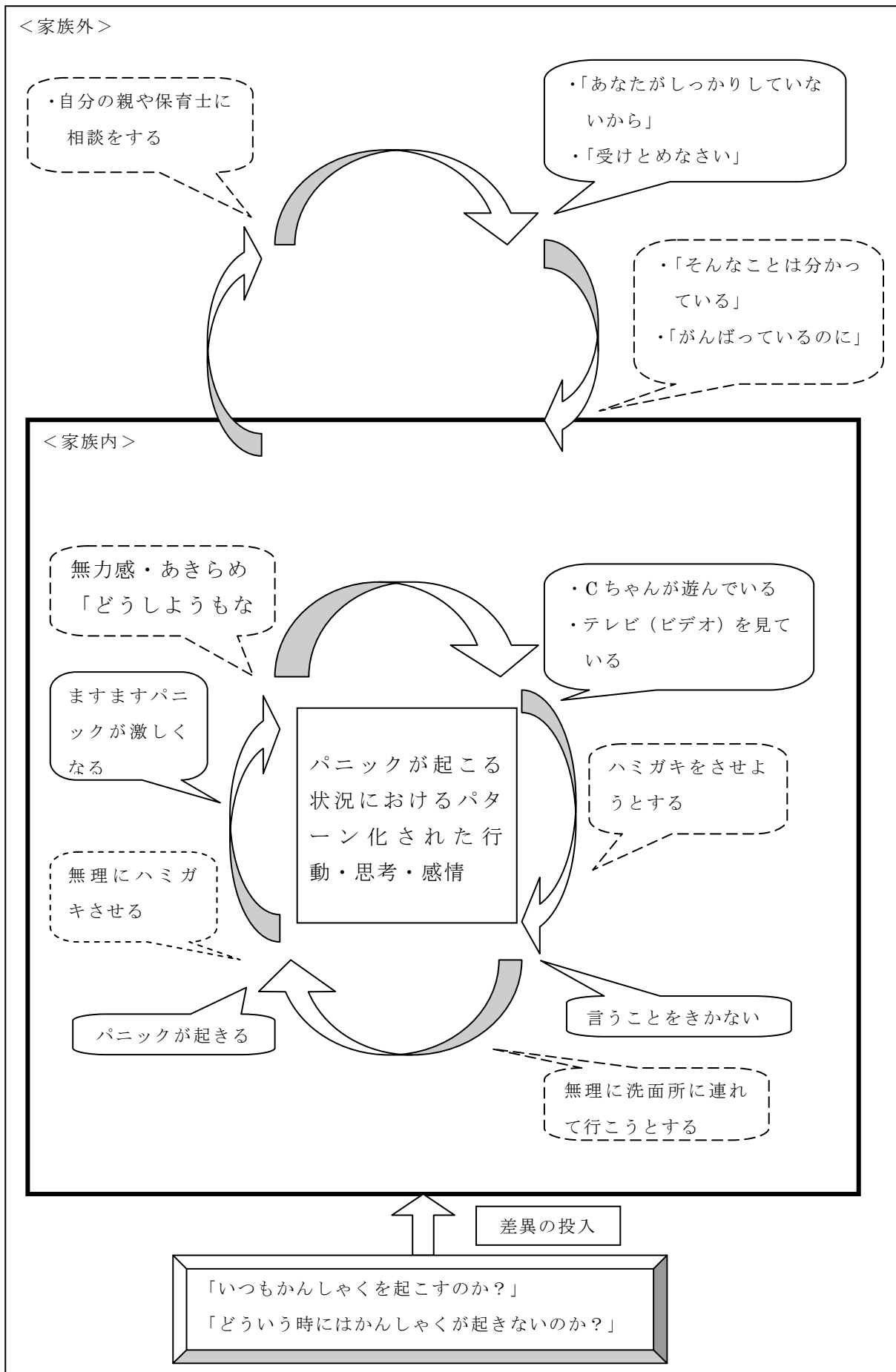
表 5-10 事例④の問題・背景・ストレングス

問題	○子どものパニック
生活背景・変化	○転居 ○子育てを非難された経験
ストレングス	○夫婦で協力して子育てに取り組んでいる。 ○夫婦で面接に臨んでいる。

（筆者作成）

まず、[筆者 10] において、パニックを「かんの虫」と外在化した。外在化したのは、前節の事例と同じ理由で、決して両親の対応の仕方が悪いと責めるわけではないことを伝えていくためである。また、「C ちゃん＝パニックを起こす困った子ども」ではなく、「C ちゃん≠かんの虫＝取り組む問題」となり、話し合いを進めやすくする目的もある。そして、[筆者 11]から問題パターン、すなわち、パニックが起こる時の状況のトラッキングを [母親 11] まで行った。それを図式化したのが図 5-13 であるが⁽⁵⁾、このように両親と C ちゃんの一定のパターン化された相互作用、行動や認識、感情が理解できる。問題をトラッキングしながら、[筆者 20] より問題の例外探しを行っている。[母親 11] で「いつもいつも何かあるたびにこんな感じで・・・」とあるように、何らかの問題や困難に遭うとそれにだけ目をとらわれがちである。例外探しをすることで、パニックが起こらない状況で、父親や母親がどのように考え、行動しているのかを質問しながら、問題の

図 5-13 問題パターンのトラッキングと例外探し



(筆者作成)

ない状況（問題の例外）を認識できるように援助するのである。つまり、パニックが起こるパターンの中に、[筆者 20] のように「逆に暴れない時もありますか？」や [筆者 26] の「朝の歯磨きの様子はどのような感じなんでしょうか？」といった質問をすることで、‘差異’を投入するのである。これによって、問題パターンに楔を打ち込んだ形となる。しかし、問題のない状況を質問するだけでは、それは偶然だと思いがちになるので、問題パターンのトラッキングと同じ要領で、問題の起こらないパターンをトラッキングした。つまり、すでに問題のない状況＝パニックが起こらない状況が生じていることを認識してもらったのである。そのことによって、[父親 12] の「タイミングの問題でしょうかね」や [父親 16] の「こうやって話していると、意外と‘かんの虫’が暴れない時もあるなあ・・・」というようにパニックの起こらない状況を認識したと考えられる。このように、問題の例外探しをすることによって、すでに家族の中に解決法があることを認識してもらうのである。

そして、[父親 16] を受けて、[筆者 29] でパニックが起きる状況とそうでない状況を表 5-4 のように、これまで話し合ったことを整理した。[父親 17] で、「晩御飯の後にハミガキしたり、遊ぶのが一段落してからハミガキさせたらいいわけですね」と自ら解決を導き出している。

6. 全体的な考察

(1) 事例①と事例②の比較

表 5-11 に 2 つの事例を、問題、生活背景・変化、ストレングス、そして 4 つの局面に分類し、対比させている。これらの事例では、生活背景やストレングスに着目し援助を展開すると同時に、担任保育士、主任保育士、園長、筆者によるチームアプローチによって展開した。事例①では、4 つの局面においてカンファレンスを実施し、常に担任保育士、主任保育士、園長、筆者、さらに必要に応じて他クラスの保育士と一貫した援助を確認し、ストレングスに着目する同時に、それぞれの役割分担を明確にした。この事例では、担任保育士が親子の対応を中心に担い、状況に応じて主任保育士と園長が対応する体制をとった。さらに場合によっては他機関との連携を考え、それは園長が中心となって対応することが確認されていた。事例②でも、常に担任保育士、主任保育士、園長、筆者、さらに必要に応じて他クラスの保育士と一貫した援助を確認すると同時に、それぞれの役割分担を明確にした。この事例では、担任保育士が親子の対応を中心に担い、状況に応じて主任保育士と園長が対応する体制をとった。主任保育士は、子どもの対応と、担任保育士が一貫した援助が可能となるように観察記録をつけ、カンファレンスで共有できるようにした。さらに家庭児童相談室との連携は園長が中心となって対応することが確認されていた。

子どもへの援助については子どもの主体性に焦点を当てた。子どもの主体性は、その経験によって大きく左右される。すなわち、行動を自発させ、その結果、達成経験を多く持つと、行動は自発されやすくなる。逆に行動を自発させ、その結果が失敗に終わることが多いと、行動は抑制されるようになる。そのため、事例では、自傷行動と言葉に焦点を当てたが、我々は保育に当たって、子どもの望ましい行動を増やす、あるいは望ましくない行動を減らすと姿勢と同時に、自ら「～したい」という意欲や自発性に着目し、引き出すことが重要である。

表 5-11 事例の比較（事例①と事例②）

	事例①	事例②
問題	○自傷行動（手の甲を噛む） ●離婚後まもなく転居、就労し、余裕がない状態。 そのため子どもとの関わり方が気になる。	○言葉の減少、意欲の低下、他者を避ける ●急に甘えるようになったことへの対応の仕方 ●子どもの言葉の遅れを気にし、発語の強制を行っている。
生活背景・変化	●家族構成の変化、転居、保育所入所 ○離婚、転居、就労開始	●保育所入所、ことばの教室の利用 ○就労開始（母）
ストレングス	○自傷行動が生じる状況でも、それが生じず、望ましい行動が見られる。 ●離婚、転居、就労などの生活の変化があるにもかかわらず、二人の子どもを育てている。	○必要があれば担任に援助を求める。 ○他児の様子をよく見ている。 ●担任とよく会話をする（母親） ●A君の送り迎えをする、一緒に遊ぶ（父親） ●地域の社会資源を活用
①個人にとって必要な滋養的・応答的環境を形成	○担任とD君との信頼関係形成、保育所に慣れるために、①好きな遊びに担任が付き添い、共有する経験、②スキンシップをとるなど一対一の関係を強め、情緒の安定を図る。 ●連絡帳によるやりとり。連絡帳にはD君の保育所の様子を記載。当初は母親からの返答はなし。 ●子どもとの接し方から、家庭児童相談室や児童相談所との連携を視野に入れる。	○担任とA君との信頼関係形成のために、好きな遊びに担任が付き添い、共有する経験を通して、一対一の関係を強め、情緒の安定を図る。 ○A君が自ら発語するのを待ち、それを返す対応、場面に応じた言葉かけ。発語強制・修正を行わない。 ●母親はよく話をしているのでこの関係を継続。甘えることはマイナスでないことを伝える。 ●日頃の保育園の様子を伝え、父親がA君の送迎や遊ぶことは認めながら、言葉の強制を行わないことや甘えを認めることを伝えていくことで母親と合意を得た。
②環境の変化が個人に与える影響を利用し、個人の対処能力を高める	○行動分析を行い、自傷行動が、注意引きや不安解消として機能しないように対応。 ○自傷行動以外の望ましい行動を強化する。 ●連絡帳のやりとりを通して母親の苦労に共感的に対応。 ●家計が苦しいことが判明したので、児童扶養手当の申請を勧める。	○家での遊び（A君が気に入っている遊び）を、保育園でも可能となるように援助・環境構成。 ●母親へは、児童家庭相談室のワーカーと連携して対応。 ●母親と父親の育児のずれを修正。A君が父親の仕事の様子を遊びに取り入れていることを伝える。
③その個人がより主体的に環境に働きかけるように支持・援助する	○自傷行動以外の望ましい行動を強化する。 ●児童扶養手当を申請し家計はこれまでより楽になる。子育てに関する大変さ自らを訴えてきたので対応。 ●自傷行動については、それがなぜ起こるのか、保育園での対応の仕方について伝えた。	○A君の言葉が増加し、二語文も出たが、発語を促すよりも遊びを楽しむ援助。 ●父親はA君の成長を喜び、発語の強制が大幅に少なくなったと母親から聞き、それに共感する関わり。 ●母親はA君の表情が明るくなったことを喜んでおり、それに共感する関わり。
④働きかけの対象となる環境の側の応答性を再び問題とする	○約3か月で自傷行動は消失。 ○言葉の遅れや他児との関わりへの援助についても検討を始める。 ○言葉の遅れについては他機関との連携を引き続き念頭に置く。 ●自傷行動に対する対応がうまくいかないため、面談や保育参観を提案し、承諾を得た。	○担任との関係も重視しながら、他児とも関われるように援助を行う。 ○引き続き家庭児童相談室と連携して対応。 ●引き続き家庭児童相談室と連携して対応。

○=子どもに関すること ●=保護者に関すること。

(筆者作成)

また、自傷行動に限らず、不適応行動にのみ着目すると、その要因を子ども本人や障害にのみに帰因しがちになる。しかし、なぜ子どもが何らかの不適応行動をとるのか、あるいはとらざるを得ないのかという視点に立てば、その行動を背景にある文脈から捉えなければならず、不適応行動の軽減、望ましい行動の形成・維持のために、子どもと環境との相互作用に働きかける必要がある。ここにエコロジカル・パースペクティブの1つの意義があり、行動変容アプローチが有効に機能することを示していた。同時に、ストレングス・パースペクティブ導入の意義として、不適応行動に代わる望ましい行動がすでに存在しないかを検討するという視点を持ち込むことができた。

そして、ここで認識しなければならないのは、保育士もまた子どもや家族にとっては1つの環境だということである。つまり、子どもの行動分析を行う際、同時に援助者を含めた環境からの働きかけも分析しており、それによって、子どもへの働きかけを変えることができ、有効な援助を行うことができるのである。そしてその前提となるのは、保育士と子どもとの信頼関係と、生活の場が子どもにとって安心できる環境であることが必要とされるのである。

さて、保護者に関しては事例①では母親が生活に困窮している状態であり、子どもに向き合える状況ではなかった。また、事例②では、当初、母親が父親と保育士の板ばさみ状態になっていた。そのため、子どもの保育園での様子が望ましい方向に変化した時に、それを保護者に伝えるだけでは、必ずしも保護者に何らかの変化が生じるわけではなかった。

事例①の場合であれば、離婚をして間もないことや、低い所得でどのように生活すればよいのかという課題がある程度解決しなければ、子育てに向かうことは難しい。そのためまずは母親の生活の状況を受け止め、場合によっては必要な社会資源に関する情報提供をしたり、他機関と連携していく必要がある。事例②であれば夫婦の子育てに関するずれがある場合、そのずれを調整しなければ、子どもの抱える問題は解決に向かいにくくなる。そして、そのずれを認めながらも、子どもにとって何が最もよいことなのかの保護者とともに考えていく必要がある。子どもの背景に保護者がいるように、保護者の背景にも目を配り、生活者としての一人の人間として捉える必要がある。ここにもエコロジカル・パースペクティブの1つの意義がある。

また、保護者のストレングスに着目することも重要である。事例①であれば、大変な状況にあっても仕事をして、子育てをしていることは、母親のストレングスである。また、事例②であれば、発語を強制する父親であっても、子どもの送迎をしたり、休日には遊びに連れて行っていることは父親のよさとして認める必要がある。このような当たり前だと思われていることに焦点を当て続け、援助していくことが重要である。また、両事例で取り上げられた子どもの甘えに関しても、「甘えることがいけない」のではなく、「それだけお母さんのことが好きなんです」というように、肯定的な意味変換によって、保護者の育て方が悪くないことを理解してもらい、保護者の自己肯定感を回復させていくのである（倉石 1992）。

（2）事例③と事例④の比較

地域子育て支援、特に育児相談にあたっては、事例①と事例②と異なり、継続的に保護者と接することができるわけではない。そのため、初回面接は保育所入所の子どもの保護

者との面接に比べて、異なる難しさをもつ。しかし、面接を進めながら、問題、生活背景・変化、ストレングスを意識し、認識する必要がある。表 5-12 にこれらと、4つの局面に分類し、対比させている。

事例③では、孤立し、育児がうまくいかないと訴える母親の事例であった。面接においては、孤立している現状を打破しようと園庭開放を利用したことを認めながら、外在化→トラッキング→例外探し→ノーマライジングを行い、問題を共有しながら、解決に向けての合意を築きながら、すでに母親のもつ解決法を引き出しながら、沐浴の指導や別のサービスの紹介につなげている。

事例④では、子どものかんしゃくに困り、無力感の中にいる両親（特に母親）の事例であった。トラッキング→外在化→例外探しを行い、さらに例外探しのトラッキングを行って、両親の自分たちの持つ資源——いつも自分たちの対応が悪いわけではなく、子どもがかんしゃくを起こさない対応もしていること——の気づきにつなげている。

2つの事例は、一方では孤立し、他方では周囲より責められた経験をもつという対照的な背景を持ち、特定の技法群を用いたり用いなかったりの違いはあるが、面接において、育てを生活に関連付けて展開していることは共通している。事例③であれば、例外探しにおける「テレビを見ている時はイライラしないのか」「夫のいる時はイライラしないのか」といった質問や、ノーマライジングにおいて「手助けする人が少なくなって、同じことで苦勞する親が多い」「相談に来るお母さんたちも最初は、あなたのように悩む人が多い」と子育てをしにくい現在の状況に位置づけながらやりとりをしている。

事例④であれば、夜のハミガキの時にかんしゃくを起こしているが、「朝はどうなのか?」「いつ歯磨きをするのか?」といった日頃の生活に関わる質問を行っている。このようなやりとりを繰り返すことで、具体的な状況とともに問題解決の方法も浮かび上がり、ただアドバイスや情報提供を行うよりも有効であると考ええる。

エコロジカル・パースペクティブによって、我々の生活は、日常のありふれた出来事がその中心であり、個人と環境との絶えざる相互作用の連続であることが理解できる。ノーマライジングによって、「浮かび上がるのは日常的行動の連鎖のみで、取り組むべき課題は日常の行動連鎖の変容となる」（加茂・大下 2002 ; 25）。問題パターンのトラッキングを行うことにより、困難の起こる状況を認識し、整理することで、そのきっかけやパターンに気づき、それを避けたり、断ち切るためのコンピテンスを高めることができる。しかしトラッキングするだけでは、特に援助初期においては、場合によっては困難な状況を思い出すだけになりかねないと考ええる。そこで、「問題の外在化」を行って、保育士が保護者を責めているわけではないことや親の抱える困難に対して共に取り組んでいくことを伝えていかなければならない。さらに、問題の例外探しも外在化と同様の効果を持つが、さらに、日常生活の中にすでに対処能力や解決法が存在し、家族のもつストレングスを認識してもらうのである。このような技法を用いて、保護者とのパートナーシップを築き、保護者が主体的に子育てに取り組むことができるのではないかと考えている。

表 5-12 事例の比較（事例③と事例④）

	事例③	事例④
問題	○子どもが泣くとイライラし、手をあげそうになる。	○子どものパニック
生活背景・変化	○孤立した子育て	○転居 ○子育てを非難された経験
ストレングス	○孤立を解消するために、自ら園庭開放を申しこむ。	○夫婦で協力して子育てに取り組んでいる。 ○夫婦で面接に臨んでいる。
①個人にとって必要な滋養的・応答的環境を形成	○初めて園庭開放を利用した A さんに声をかける。 ○面接室はないが、面接時に誰も使用していない遊戯室で面接を実施。	○職員室の一部を仕切った面接室で実施。
②環境の変化が個人に与える影響を利用し、個人の対処能力を高める	○問題を共有し、解決に向けての合意を築く。 ・問題の共有のために、子どもへのイライラを「爆弾」と外在化する。 ・問題パターンをトラッキングし、「爆弾」が爆発しそうな状況を質問する。オムツ、ご飯、お風呂の時にそのような状況になることが判明。	○問題を共有し、解決に向けての合意を築く。 ・問題の共有のために、子どものパニックを「かんの虫」と外在化する。 ・問題パターンをトラッキングし、「かんの虫」が暴れる状況を質問する。寝る前の歯磨きの時にそのような状況になることが判明。
③その個人がより主体的に環境に働きかけるように支持・援助する	○すでに持っている解決方法を引き出す。 ・問題の例外探しを行う。「オムツやご飯、お風呂の時は‘爆弾’に火がつきそうになるけど、他の時はどうなのかしら？だんなさんと一緒の時とか、テレビを見てる時とか」 ・ノーマライジングし、子育ての未熟さを現在の社会状況に位置づけてやりとりをし、自分一人だけが悩んでいるわけではないと認識。	○すでに持っている解決方法を引き出す。 ・問題の例外探しを行う。「(かんの虫が) 暴れない時はあるのか？」「朝の歯磨きの時はどうなのか」「夜との違いは何か？」 ○問題の例外を意識できる働きかけを行う。 ・「かんの虫」が暴れる時と暴れない時を比較したものを夫婦に図示した。
④働きかけの対象となる環境の側の応答性を再び問題とする	○園庭開放の利用を勧める。 ○他保育園の地域交流に関する情報提供。	○いつでも相談に乗ることを伝える。 ○電話でのやりとり（2回）

（筆者作成）

<注>

- (1) 表 5-2 の様式は、大阪府、神戸市などで行われている障害児保育ゼミの事例検討で用いられているものを参考にしている。詳しくは、待井和江・安藤忠・野澤正子・川原佐公・泉千勢（1995）および安藤忠・川原佐公（2008）を参照のこと。なお、表 5-3 も同様である。
- (2) 不安と不適応行動との関連については、佐久間徹（1978、1986b）を参照のこと。
- (3) 自傷行動に対して無視しなかったのは、消去急騰が起こるのを懸念したことと、担当保育士が無視するのは抵抗があったためである。また、自傷他害の恐れのある行動の場合、無視せずに弱く反応する方が妥当であると考え。なぜなら消去急騰がどれだけの期間継続するかは予測できないし、途中で無視しきれずに反応したならば、その行動を強化するためである。
- (4) 具体的なスキンシップ（身体接触）の方法に関する文献には、佐久間徹（1986a）や Tinbergen と Tinbergen（1984=1987）が挙げられる。このように触れる、撫でる、抱き上げるといった身体接触が強化子となることは、そもそも人間にとって身体接触＝皮膚への刺激が必要不可欠であることに起因している。例えば、Montagu（1971=1977）は個体の成長にとって皮膚が形質のみでなく、行動面にも密接に関係していることを強調している。また、Harlow（Schilinger:1995=1998 を参照）らはアカゲザルを用いた実験によって、身体の接触が愛着行動を生み出す強力な強化子になることを証明している。もちろん本事例の場合、スキンシップは保育士との関係が良いものにするための 1 つの手段である。
- (5) 図 5-9 は、Christensen ら（1999=2002）が「ハイリスク状況におけるパターン化された行動」をマッピングするために示されたものを筆者が加筆修正して作成したものである。Christensen らは、①「引き金となる出来事」→②「初期形成（他者を責める／否定的思考）」→③「後期形成（筋緊張／動悸／言い訳）」→④「破壊的な事件（虐待／自虐／薬物乱用など）」→⑤「正当化（謝罪／責任回避／関係者をなだめるなど）」→①→・・・というパターンが固定化されていると述べている。

第6章 結論

本論文の目的は、①これまでの保育所におけるソーシャルワークの議論を整理し、その概念を明らかにするとともに、②実践アプローチの仮説的な提示を行い、事例研究を通して、その有効性の検証することであった。この2点について本論文で明らかになったことを論じていく。

1. 保育ソーシャルワークの概念

保育ソーシャルワークの概念について、保育所保育指針と保育所保育指針解説書の分析、地域子育て支援センター実践に関する文献レビュー、保育ソーシャルワークに関する文献レビューを通して明らかにしようとした。文献レビューでは先行研究をもとに、保育ソーシャルワークの定義、主体、対象、機能（業務）、保育（ケアワーク）とソーシャルワークの関係から分析した。

保育ソーシャルワークの定義には、2つの立場があった。第1の立場は、保育所における実践全体、あるいは実践のいずれかをソーシャルワークとして捉える立場である。この場合、ソーシャルワークの視点や方法から、保育を含めた保育所での実践を捉え直す立場である。第2の立場は、保育分野におけるソーシャルワークという立場である。この場合、個別的な支援、社会資源の開発、福祉コミュニティの形成がその援助活動として捉えられていた。

保育ソーシャルワークの主体については、①保育士、②園長・主任・地域子育て支援センター担当保育士、③1つの保育所の保育士全員、④ソーシャルワーカー、⑤社会福祉士資格を有する保育士、の5つに分けられた。さらに、保育士をソーシャルワーカーとして捉えるのかという問題も含んでおり、保育士の専門職としてのアイデンティティや保育所がどの程度、ソーシャルワーク機能を担うのかに関わる部分である。

保育ソーシャルワークの対象は、狭義からには広義まで多様であるが、いずれにせよ子育てをめぐる関係性を構築あるいは修復することが主眼に置かれていた。そのため、保育所がソーシャルワーク機能を発揮するというのは、最終的には子どもの福祉につながるように、保育所入所にかかわらず子育て中の保護者を直接的な支援の対象としながら、子育てをめぐる関係性、すなわち、親子関係、親同士の関係、子育て家庭と地域社会との関係、専門職同士の連携などの回復あるいは構築を目指すことを意味していた。

保育ソーシャルワークの機能については、保育指針同様に、問題を抱える子どもと保護者への支援、地域子育て支援で発揮されると捉えられ、そこで保育士は、特に期待される機能として、相談援助機能、教育機能、連携機能であった。逆に仲介機能やケースマネジメント機能は、保育指針では期待されておらず、主任保育士や保育所長レベルが自発的に行うか、ソーシャルワーカーが行うものだと考えられる。

保育とソーシャルワークの関係を検討すると、保育指導とソーシャルワークの関係にたどり着く。保育指導は、あらゆる保育士に最低限求められる保育技術を基盤とした専門性であり、子ども－保護者の関係性に焦点づけられた保護者への直接的で、個別的な援助であるといえる。そして、部分的にはソーシャルワークを担っている、なぜなら、いくら保育指導が保育技術に基づくとしても、それを保護者に適切に活用したり、保護者の背景を

考慮したり、家庭と保育所との連続性を考えるならば意識的にしろ、ソーシャルワークの機能が必要とされるためである。つまり、直接的には親子関係に焦点を当てるとしても、後述する保護者の社会関係も視野に入れる必要はあろう。一方、広義の保育ソーシャルワークは、子ども－保護者のみならず、子どもを取り巻く環境全体、あるいは保護者のもつ社会関係も視野に入れ、それらを対象とした援助が想定される。これは現状では、主に所長が担い、部分的に主任や地域子育て支援センター担当保育士が担うのが妥当だろう。

一方、保育所保育指針と保育所保育指針解説書では、保育所においてソーシャルワーク機能を発揮すること、そしてそれを担うのは保育士であると明記されている。保育所がソーシャルワーク機能を発揮するとは、保護者（家族）が、子どもの成長・発達を育む環境として機能するように援助を行うことと考えられる。この点は保育ソーシャルワークに関する文献レビューでも同様であった。つまり、①人と環境とを調整する機能に関しては、子どもと保護者の関係を調整すること、②人の対処能力を強化する機能に関しては、保護者が「親」としての役割を果たすことができるように、相談援助や情報提供などを行う、③環境を修正・開発する機能に関しては、保護者が就労しやすいサービスを実施したり、孤立した子育てを防ぐために保護者を組織化したり、地域に働きかける支援を行うことである。そのために保育士は様々な役割を果たすことが期待されていた。すなわち、相談援助機能、教育機能、連携機能、管理・運営機能、媒介機能、調停機能、代弁能、側面的支援機能などが求められていることが明らかになった。一方、ケースマネジメント機能や仲介機能は積極的には求められておらず、子育て支援センターの実践においても、職員自身があまり意識していない機能といえた。

保育ソーシャルワークを誰がどの程度担うのかについても言及した。この点は、保育指針や解説書において曖昧にされている点である。つまり、前述したように、日々の保育や保護者への対応は、担任の保育士など全ての保育士が担うが、特別なケアや支援を必要とする親子への対応や他機関といった社会資源との連携やネットワークは、所長や主任が担うことが想定される。ソーシャルワーカーを設置している保育所がほとんどいないこと、社会福祉士の資格を有する保育士は数少ないことも事実であり（鶴 2008a）、現状では保育ソーシャルワークの実施には、保育所全体で、分担し、チームアプローチとして実施することが妥当であることが明らかになった。この場合、ミクロレベル、メゾレベルでの実践が中心になることが想定された。仮にソーシャルワーカーなどの配置が可能であれば、メゾレベル、マクロレベルでの実践もより可能になると考えられた。

これらを踏まえた上で、保育ソーシャルワークを「子どもとその保護者・家族のウェルビーイングの増進を目指して、子どもと家族との関係性の支援を図ると同時に、子育て家庭を取り巻く環境を調整する援助の総体である」と定義した。

しかし、実態概念として、保育指導と保育ソーシャルワークの両者を厳密に分けることは難しく、子どもへの保育も保護者との関係性や家庭との連続性を視野に入れて実施されるのならば、両者が連動していることを考慮する必要がある。その場合、子どもの生活、保育所の役割・機能、保育士の役割を捉え直すことが求められる。つまり、保育所の機能ないしは保育士の役割を、個人－家族－地域－社会という開かれたシステムの中で捉えるということである。そうすることで、子どもの心身の健全な発達のために、保育実践においては主体性・自発性を育むような環境を構成し保育を行うこと、さらに、保護者と協力・

援助し、家族という場を安定させること、そして、地域において子どもが生活しやすい環境を形成することが明確にされる。

2. 実践における意義

保育指導は保育技術を基盤としているために、保育ソーシャルワークを考える際には、保育とソーシャルワークの共通認識を示すと考えられた（今堀 2002；松岡 2005）。そこでエコロジカル・パースペクティブとストレングス・パースペクティブを基盤に、保育指針を踏まえて、解決志向アプローチと行動変容アプローチを導入した。第5章ではそれをもとにした実践の事例研究を行なった。

事例①と②では、子どもが何らかの困難を抱える場合、それを保育園で対応し、ある程度よい方向に向かっても、それを保護者に伝えていくだけでは、家庭でも改善されるわけではないことが明らかになった。なぜなら、子どもの背景に保護者がいるように、保護者にも背景があり、子育てに向かい合える状況にないこともあるからだ。そのため、保護者の目を配り、生活者としての一人の人間として捉え、保護者と向き合う必要がある。彼／彼女と向き合うことによって、認め、解決の糸口を探り出し、保育所だけで解決できない場合は、他機関との連携を行ったり、サービスを紹介することが求められた。そうすることによって、保護者が子育てに向かい合える体勢を整えることが示唆された。

このようにエコロジカル・パースペクティブに基づいて、子育ての主体者である保護者と、あるいは保護者が子育ての主体者となれるように支援し、子どもの権利実現に向けてパートナーシップを形成することや、保護者の子育ての主体であることを妨げている環境も視野に入れ、応答性を促進するように働きかけること、他機関との連携あるいは連携を視野に入れることについては、土田（2006）の研究と一致するものであった。

さらに、土田（2006）が指摘した担任保育士、主任保育士、園長との支援方針を共有やケースの状況に応じた役割分担や、松岡が統合保育の実践を振り返って、「問題を抱える親子を支えるために、保育士がチームを組み、役割分担しながら、受容、自己決定に至る一連の過程を継続的に進めていく取り組みこそ、『保育ソーシャルワーク』（松岡 2005；80）と定義しているが、この点も本研究と一致するものであろう。つまり、日常の親子の対応は担任保育士が担い、困難な場合には主任保育士や園長も対応し、さらに他機関との連携には園長が中心となって取り組むことが有効で、そのためには定期的なカンファレンスによって援助の一貫性と役割分担を明確にすることが有効な援助につながるようになった。つまり、保育ソーシャルワークは保育士によるチームワークによって展開され、それによって困難を抱える親子への有効な援助が可能となるようになった。

また、事例③と④では、事例①と②と異なり、地域の子育て家庭を対象とした事例であった。地域の子育て家庭を対象とする場合、必ずしも継続的な接触ができるとは限らないため、初回の面接やコミュニケーションをいかにとるが重要となる。本研究では、構造化された面接場面を対象としたが、直接的に保護者の背景にある関係性そのものに介入できなくても（そもそも保育所のみで全てをカバーすることは不可能だが）、面接の中で、エコロジカルな視点で、子育てを具体的に親子の生活の中に位置づけ、保護者のストレングスに着目し続けることによって、子育てに関する保護者自身のもつ問題解決能力を発見したり、他の機関への紹介につなげることが可能となることが示唆された。

このように、絶え間なく子どもや保護者を取り巻く環境やストレスに着目し続け、そして保護者と向き合うことで、保護者と保育士がパートナーシップを築き、保護者が子育てに主体的に向かう可能性が開かれてくる。本研究では、それを明らかにすることができた。

2. 本研究の限界と課題

本研究では、事例研究における複数ケース・スタディ (multiple-case study) のうち、事実の追試によって研究を行なった。しかし、2 事例の比較にとどまっており、どこまで一般化できるか不明である。今後、事例の積み重ねや事例数を増やした比較が求められる。特に、対象となった保育園は同系列であり、さらに 2 つの保育園があり、情報交換や連携もしやすい状況であったと考える。これが 1 法人 1 施設の場合や、公立保育所の場合の事例についても比較検討を行う必要がある。

また、今回の事例は筆者の視点のみで、特に事例①と②においては、担任保育士や園長に対するインタビューやカンファレンスの内容の詳細な分析が実施できなかった。研修などを通してソーシャルワークなどの学習は行っていたが、実際にはどれほど意識していたのかは不明であり、ソーシャルワークを導入する過程に着目した研究が求められる。

次に、本研究の課題、今後のこの分野の課題について 4 点を挙げたい。まず、第 1 に、保育とソーシャルワーク、保育指導と保育ソーシャルワークの関係、幼児教育との関係について十分に検討できなかった点である。この点は、第 3 章で論じたようにソーシャルワークとケアワークとの関係をどのように捉えるかと関連している。本論文では、保育はケアワークに含まれることを前提に議論を展開したが、そもそも保育がケアワークに含まれるのか、別個の援助体系なのかの議論もあり (秋山 2005 : 大和田 2004)、今後、これらの概念を十分に検討してくとともに、保育ソーシャルワークの概念についても深化させていきたい。

第 2 に、メゾレベルやマクロレベルの実践の展開に関する考察である。例えば、石川県では「マイ保育園登録制度」があり、そこでは保育士がケアプランの手法を取り入れて子育て支援のコーディネーターを行っている (福井 2008)。本論文では、ミクロレベル実践である子どもの不適応行動への対応や保護者への相談援助を中心に論じてきた。これは事例①②では担任の保育士の視線から支援を中心に論じたこともあるのだが、これを主任保育士や園長の立場から保護者支援を論じれば違うものが浮かび上がってくるだろう。むしろ、メゾレベルやマクロレベルの実践に言及することは保育所保育士の実践内容や範囲と関連するものであるため、この点と関連させながら、地域の人々や他機関・施設との連携や子育て支援のためのネットワーク作りなどに関する実践や研究を積み重ねたい。

第 3 に、価値と倫理に関する考察である。本論文では、ソーシャルワークや保育などの社会福祉専門職としての共通の基盤をエコロジカル・パースペクティブやストレス・パースペクティブに求めた。しかし、子どもの最善の利益については触れたが、人間尊重などの社会福祉専門職としての価値についても言及する必要があると考える。特に保育士の倫理綱領をみた場合、専門職としての価値が曖昧だと指摘されており (伊藤 2007 : 鶴 2008b)、どこにそれを求めるかが課題とされる。ソーシャルワーカー協会、日本医療社会事業協会、日本社会福祉士会、日本精神保健福祉士協会が合同で採択する「ソーシャルワ

ーカーの倫理綱領」がある。そこに求めていくのか、あるいは保育士の独自性を強めていくのか、あるいは、社会福祉専門職全体を包括する価値や倫理をどのように構築（あるいは再構築）することも考えられる。

最後に、誰がソーシャルワークを担うのかについても検討する必要がある。本論文では保育士がソーシャルワークを担うことを前提にしたが、第3章の文献レビューにおいてソーシャルワークを保育士に担わせるのかどうかについて見解が分かれていた。これについては2つの方向性が考えられる。

第1の方向性として現状を維持し、保育士がソーシャルワークを担う方向性である。この場合、ソーシャルワークに関する研修の充実が必要である。養成校でもソーシャルワークや家族援助に関する科目があるが、その中心は保育であり、科目数としてはまだ少ない。そこで、ソーシャルワーカー（社会福祉士や精神保健福祉士など）が関わりながら、現任研修としてソーシャルワークに関する研修を増やしていく必要があるだろう。また、ソーシャルワーカーによるスーパービジョン体制の確立が考えられる。例えば、地域ごとに1名のソーシャルワーカー、あるいは数園ごとに1名のソーシャルワーカーが子育て支援などに関する相談援助事例に関するスーパーバイズを行うものである。保育所で発生した対応困難な子どもの不適応行動事例や保護者対応事例において、ソーシャルワーカーによるスーパービジョンの有効性は明らかになっており、ある程度の有効性が考えられる（千葉・鑑・渡辺 2007）。

第2の方向性として、保育所にソーシャルワーカーを設置する方向である。児童養護施設などに配置されている家庭支援専門相談員、あるいは学校に配置されるスクールソーシャルワーカーと同じ形である。配置の仕方については、各保育所にソーシャルワーカーを配置するのか、市区町村に1名ないし数名のソーシャルワーカーを配置するのか、議論の必要があるが、スクールソーシャルワーカーの議論が参考になる（峯本 2007）。

いずれの方向に向かうにせよ、社会福祉士会や精神保健福祉士協会などと、保育士会という職能団体レベルでの連携・協力体制を構築し、積極的な交流を図ることが望まれる。そのような他の専門職との連携によって、保育ソーシャルワークはより発展するものと考えられる。

参考文献

A

- 相場幸子・龍島秀広編（2006）『みんな元気になる対人援助のための面接法－解決志向アプローチへの招待』金剛出版
- 秋田喜代美・井上さく子・大場幸夫・鈴木美岐子・増田まゆみ（2007）「座談会 保育所保育指針の改訂 中間報告を読む」『保育の友』第 55 巻第 12 号、10～25 頁
- 秋山智久（2005）『社会福祉実践論－方法原理・専門職・価値観－（改訂版）』ミネルヴァ書房
- Alberto,P.A. & Trutman,A.C. (1999), *Applied Behavior Analysis for Teachers (5th ed.)*, Bell& Howell Company. (=2004 佐久間徹・谷晋二監訳『はじめての応用行動分析（日本語版第 2 版）』二瓶社)
- 浅賀ふさ（1951）『ソーシャルケースワーク－保母と保健婦のために』公衆衛生社
- 安藤健一（2008）「保育ソーシャルワークに関する一考察～保育士による生活場面面接の可能性～」『清泉女学院短期大学研究紀要』第 27 号、1～11 頁
- 安藤忠・川原佐公（2008）『特別支援保育に向けて－社会性を育む保育 その評価と支援の実際－』建帛社

B

- Biestek,F.P. (1957), *The Casework Relationship*, Loyala University Press. (=2006 尾崎新・福田俊子・原田和幸訳『ケースワークの原則－援助関係を形成する技法（新訳改訂版）』誠信書房)
- Briggs,H.E. & Rzepnicki,T.L.(eds.) (2004) *Using Evidence in Social Work Practice : Behavioral Perspectives*, Lycecum Books,Inc.
- Bijou,S.W. (1993) *Behavior Analysis of Child Development*, Context Press. (=2003 園山繁樹・根ヶ山俊介・山口薫訳『子どもの発達の行動分析（新訳版）』二瓶社)

C

- 千葉千恵美・鑑さやか・渡辺俊之（2007）「保育所保育士による家族支援：27 例のケース検討会から」『高崎健康福祉大学紀要』第 6 号、91～104 頁
- 千葉浩彦（1998）「解決志向アプローチの行動療法的理解：相談援助における positive 志向と未来志向の意義」『淑徳大学社会学部研究紀要』第 32 号、51～67 頁
- （1999）『解決志向行動療法－相談のエッセンスとその展開可能性－』川島書店。
- Christensen,D.N. & Todahl,J. (1999) “Solution based casework : A model to prevent relapse” *Journal of Family Social Work*,
- Christensen,D.N., Todahl,J. & Barrett,W.C. (1999) *Solution-Based Casework*, Walter de Gruyter, Inc. (=2002 曾我昌祺・杉本敏夫・得津慎子・袴田俊一監訳『解決志向ケースワーク』金剛出版)

F

- 深谷美枝 (1999) 「『連続』と『断絶』－『ソーシャルワーク』と『ケアワーク』をめぐる論点－」『人間の福祉』(立正大学社会福祉学部) 第 6 号、93～109 頁
- 福田公教 (2009) 「地域子育て支援拠点事業」山縣文治編『よくわかる子ども家庭福祉 (第 6 版)』ミネルヴァ書房、144～145 頁
- 福井逸子 (2008) 「マイ保育園 (子育て支援プラン)－石川県の実践事例－」福井逸子・柳澤亜希子編著『乳幼児とその家族への早期支援』北大路書房、90～101 頁
- 古川孝順 (2002) 『社会福祉学』有斐閣
- (2004) 『社会福祉学の方法－アイデンティティの探究』有斐閣
- (2005) 『社会福祉原論 (第 2 版)』誠信書房
- (2008) 『社会福祉研究の新地平』有斐閣

G

- Gambrill, E. (1995) “Behavioral Social Work: Past, Present, and Future”, *Research on Social Work Practice*, Vol.5 No.4, pp.460-484
- Germain, C.B. & Gitterman, A. (1980) *The Life Model of Social Work Practice: Advances in Theory and Practice*, Columbia University Press
- (1996) *The Life Model of Social Work Practice: Advances in Theory and Practice (2nd ed.)*, Columbia University Press
- Gitterman, A. & Germain, C.B. (2008) *The Life Model of Social Work Practice: Advances in Theory and Practice (3rd ed.)*, Columbia University Press

H

- 袴田俊一 (2008) 「危機状態としての抑うつに対する心理的介入：プロセスに対応した技法の適用を中心に」『関西福祉科学大学紀要』第 11 号、1～10 頁
- 長谷川啓三 (2005) 『ソリューション・バンク』金子書房
- 原田正文 (2004) 「変わる親子、変わる子育て」『臨床心理学』第 4 巻第 5 号、586～590 頁
- (2006) 『子育ての変貌と次世代育成支援－兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防』名古屋大出版会
- (2008a) 『完璧志向が子どもをつぶす』筑摩書房
- (2008b) 「子育ての過去・現在・未来」『そだちの科学』第 10 号、33～37 頁
- 橋本真紀・扇田朋子・多田みゆき・藤井豊子・西村真実 (2005) 「保育所併設型地域子育て支援センターの現状と課題－A 県下の地域子育て支援センター職員と地域活動事業担当者、保育所保育従事者の比較調査から－」『保育学研究』(日本保育学会) 第 43 巻第 1 号、76～89 頁
- 橋本真紀・中谷奈津子・小清水奈央・金子恵美・山縣文治 (2009) 「保育所におけるソーシャルワークに関する研究－地域子育て支援業務に着目して－」『日本保育学会第 62 回大会発表論文集』509 頁
- 服部祥子・原田正文 (1991) 『乳幼児の心身発達と環境－「大阪レポート」と精神医学的

視点』名古屋大学出版会

平山尚（2002）「評価と実践の統合ーシングル・システム・デザイン」平山尚・武田丈・藤井美和『ソーシャルワーク実践の評価方法ーシングル・システム・デザインによる理論と技術』中央法規、28～48頁

I

今井和子（2009）『保育を変える記録の書き方評価の仕方』ひとなる書房

井上雅彦（2007）「応用行動分析学」小野次朗・上野一彦・藤田継道編『よくわかる発達障害』ミネルヴァ書房、140～141頁

井上直美（2004）「解決志向アプローチを用いたエンパワーメント」『現代と文化』（日本福祉大学福祉社会開発研究所）第110号、215～238頁

井上寿美・笹倉千佳弘（2009）「ソーシャルワーク的な子育て支援の実践に関する一考察」『日本保育学会第62回大会発表論文集』594頁

石井哲夫（1984）「保育所におけるファミリーケースワーク」『保育の友』第32巻第2号、21～25頁

———（2002a）「私説 保育ソーシャルワーク論」『白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター研究年報』第7号、1～3頁

———（2002b）「保育士によるソーシャルワーク」石井哲夫・渡辺久子・民秋言・山崎美貴子・村田保太郎・小川益丸・大久保えり・増田まゆみ『子育てとソーシャルワーク』安田生命社会事業団

伊志嶺美津子・新澤誠治（2003）『21世紀の子育て支援・家庭支援』フレーベル館

伊藤利恵（2007）「福祉専門職としての保育士における『価値』の位置づけ」『高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要』第4巻第2号、17～29頁

伊藤利恵・渡辺俊之（2007）「保育ソーシャルワークの展望」『高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要』第4巻第1号、29～40頁

———（2008）「保育所におけるソーシャルワーク機能についての研究ーテキストマイニングによる家族支援についての分析ー」『高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要』第5巻第2号、1～26頁

伊藤匠（2007）「発達研究におけるケース・スタディ：歴史・理論・実践」『はじめての質的研究法：生涯発達編』東京図書、102～138頁

J

次世代育成システム研究会（2003）『社会連帯による次世代育成支援に向けて』ぎょうせい

K

加茂陽・大下由美（2002）「ソーシャルワーク論における資源システムの構築Ⅰ：理論編」『社会福祉学』第42巻第2号

神田直子・神谷哲司（2008）「保育者は子育て中の父母にどう寄り添えているかー父親・母親・保育者の育児観の実態とズレを通して」『発達』第114号、3～10頁

- 金子恵美（2007）「地域子育て支援拠点におけるソーシャルワーク活動ー地域子育て支援センター全国調査からー」『日本社会事業大学研究紀要』（日本社会事業大学）第 54 号、129～150 頁
- （2008）『保育所における家庭支援ー新保育所保育指針の理論と実践』全国社会福祉協議会
- 笠原正洋（1999a）「育児相談において保護者がとらえる保育者の対応について」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第 31 号、21～27 頁。
- （1999b）「保育者による育児相談への保育者の意識」『保育学研究』（日本保育学会）第 37 巻第 2 号、191～199 頁
- （2004）「保育園児の保護者が子育ての悩みを保育士に相談することに何がかかわっているのか」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第 36 号、25～31 頁
- 柏女霊峰（2003）『子育て支援と保育者の役割』フレーベル館
- （2005）『次世代育成支援と保育ー子育ての応援団になろう』全国社会福祉協議会
- （2008）『子ども家庭福祉サービス供給体制ー切れ目のない支援をめざしてー』中央法規
- （2009）『子ども家庭福祉論』誠信書房
- 柏女霊峰・山本真実・尾木まり・谷口和加子・林茂男・網野武博・新保幸男・中谷茂一（2000）「保育所型地域子育て支援センターの運営及び相談活動分析」『日本子ども家庭総合研究所紀要』第 36 集、29～57 頁
- 加登田恵子（2002）「ソーシャルワークの機能」黒木保博・山辺朗子・倉石哲也『ソーシャルワーク』中央法規、22～25 頁
- Kim, J.M.(2008) “Strengths Perspective” Mizrahi, T. & Davis, L.E.(eds.), *Encyclopedia of Social Work (20th ed.)*, NASW, pp.179-181.
- 木村真（2008）「従来のソーシャルワーク技法との比較による解決志向アプローチの特徴ー『持続的支援』と関連させてー」『人間科学』（琉球大学法文学部）第 21 号、143～164 頁
- 香月保子・山田勝美・吉武久美子（2009）「保育所における保育士と保護者の認識のズレに関する研究ー親役割、生活習慣に関する保育士の保護者評価と保護者の自己評価の視点から」『純心現代福祉研究』（長崎純心大学現代福祉研究所）第 13 号、111～126 頁
- 川原佐公（1992）『保育所保育内容論』三晃書房
- 小清水奈央・西村真実・橋本真紀・高山静子・山川美恵子・柏女霊峰（2009）「保育士同技術の体系化に関する研究 2ー援助技術の類型化ー」『日本保育学会第 62 回大会発表論文集』575 頁
- 小山隆（2007）「社会福祉実践の枠組み⑤形態」仲村優一・一番ヶ瀬康子・右田紀久恵監修『エンサイクロペディア社会福祉学』中央法規、624～625 頁
- 空閑浩人（2009）「ソーシャルワーカーの機能」日本社会福祉士会編『新・社会福祉援助の共通基盤く上>（第 2 版）』中央法規、214～233 頁

- 鯨岡峻・鯨岡和子（2007）『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房
 ———（2007）『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房
 倉石哲也（1992）「家族を中心とするシステムズ・アプローチでの肯定的意味変換の意味」
 『社会問題研究』（大阪府立大学社会問題研究会）第42巻第1号、1～17頁
 ———（1998）「児童家庭福祉転換期における家族援助の展望－児童家族ソーシャルワ
 ークの援助技法の課題検討－」『社会問題研究』（大阪府立大学社会問題研究会）第
 47巻第2号、131～147頁
 ———（2008）「保育と社会福祉援助技術」大竹智・倉石哲也編著『社会福祉援助技術』
 ミネルヴァ書房、1～6頁
 黒田暎（1997）「保育所保母の養成」日本保育学会編『わが国における保育の課題と展望』
 世界文化社、269～280頁
 楠凡之（2005）『気になる子ども 気になる保護者－理解と援助のために』かもがわ出版
 ———（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
 桑田繁・芝野松次郎（1991）「ソーシャルワーク実践における R&D の試み－0 歳児を持つ
 母親に対する母子相互作用スキル指導プログラムの調査開発例－」『関西学院大学社会
 学部紀要』第61号、49～82頁

M

- 前原寛（2008）『子育て支援の危機－外注化の波を防げるか－』創成社
 待井和江（1972）「保母の身分に関する問題」『社会問題研究』（大阪社会事業短期大学社
 会問題研究会）、第21巻第3・4合併号、34～54頁
 ———（1980）「保母の専門職化と保育者養成」『社会問題研究』（大阪社会事業短期大学
 社会問題研究会）、第30巻第2・3・4合併号、117～148頁
 ———（1995）「はじめに」待井和江・安藤忠・野澤正子・川原佐公・泉千勢『障害児保
 育の発展のために－障害児保育ゼミ10年から学ぶもの－』大阪府社会福祉協議会、1
 ～5頁
 ———（2003）「保育施策の変遷と保育士養成の歩み」『社会問題研究』（大阪府立大学社
 会問題研究会）、第52巻第2号、25～52頁
 ———（2007）『保育所保育の基礎を学ぶ』社会福祉法人親和福祉の会
 待井和江・野澤正子（1999）「保育所保育指針改訂の課題と保育士養成」『社会問題研究』
 （大阪府立大学社会問題研究会）第48巻第2号、19～45頁
 待井和江・安藤忠・野澤正子・川原佐公・泉千勢（1995）『障害児保育の発展のために－
 障害児保育ゼミ10年から学ぶもの－』大阪府社会福祉協議会
 松岡是伸・小山菜生子（2008）「ソーシャルワークの機能と役割に関する一考察－児童養
 護施設の実践事例をもとにして－」『名寄市立大学紀要』第2号、29～39頁
 三原博光（2006）『行動変容アプローチによる問題解決実践事例－障害者福祉への導入を
 目標に－』学苑社
 峯本耕治（2007）「スクールソーシャルワークの働き」山野則子・峯本耕治編著『スクー
 ルソーシャルワークの可能性－学校と福祉の協働・大阪からの発信』ミネルヴァ書房

ミネルヴァ書房編集部編 (2009) 『保育所保育指針・幼稚園教育要領 [解説とポイント]』
ミネルヴァ書房

Milner, J. & O'Byrne, P. (1998) *Assessment in Social Work* Macmillan Press. (=2001
杉本敏夫・津田耕一監訳『ソーシャルワーク・アセスメントー利用者の理解と問題の
把握』ミネルヴァ書房)

森脇要 (1949a) 「幼稚園、保育所におけるケース・ワーク (一)」『幼児の教育』 (日本幼
稚園協会) 第 49 号 7 号、19~21 頁

———— (1949b) 「幼稚園、保育所におけるケース・ワーク (二)」『幼児の教育』 (日本
幼稚園協会) 第 49 号 8 号、13~15 頁

———— (1950) 「幼稚園、保育所におけるケース・ワーク (三)」『幼児の教育』 (日本幼
稚園協会) 第 49 号 9 号、19~21 頁

森俊夫 (2000) 『先生のためのやさしいブリーフセラピーー読めば面接が楽しくなる』ほん
の森出版

———— (2001) 『“問題行動の意味” にこだわるより “解決志向” で行こう』ほんの森出
版

森俊夫・黒沢幸子 (2002) 『<森・黒沢のワークショップで学ぶ> 解決志向ブリーフセラ
ピー』ほんの森出版

森上史朗編 (1998) 『幼児教育への招待ーいま子どもと保育が面白い』ミネルヴァ書房

望月彰・諏訪きぬ・山本理絵 (2008) 「子育て中の父親・母親が保育園に望んでいること」
『発達』第 114 号、26~33 頁

N

日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会 (1998) 「ソーシャルワークのあり方
に関する調査研究」『社会福祉実践理論研究』第 7 号、69~90 頁

新川泰弘 (2007) 「トランスセオレティカルモデルを活用した保育ソーシャルワーク研修
の試み」『研究紀要』 (日本福祉図書文献学会) 第 6 号、111~118 頁

虹釜和明 (2007) 「児童養護施設における家庭支援専門相談員の専門性」『北陸学院短期大
学紀要』第 39 号、13~21 頁

西村真実 (2005) 「保育所における地域子育て支援事業の今後の展開に関する考察 I」『研
究紀要』 (奈良佐保短期大学) 第 13 号、9~18 頁

西村真実・小清水奈央・橋本真紀・高山静子・山川美恵子・柏女霊峰 (2009) 「保育士同
技術の体系化に関する研究 1ー実践事例の検討ー」『日本保育学会第 62 回大会発表論
文集』574 頁

野島正剛 (2007) 「教員・保育士養成と教育相談・子ども理解・社会福祉援助技術・家族
援助の方法理解に関する一考察ーソーシャルワーク・カウンセリングの基礎知識とし
てのブリーフセラピー」『児童文化研究所所報』 (上田女子短期大学) 第 29 号、11~
31 頁

野澤正子 (1995) 「保育内容と援助技術 (第 1 節 保育内容と技術)」待井和江・野澤正子・
川原佐公編著『保育内容論』東京書籍、211~220 頁

———— (1996) 「子育て支援概念と保育所保育の方法技術ー『措置保育』から『子育て支

援保育』への転換—」『社会問題研究』（大阪府立大学社会問題研究会）第 46 巻第 1 号、1～19 頁

O

岡田正章（1978）「保育所保育指針の刊行」植山つる・浦辺史・岡田正章編『戦後保育所の歴史』全国社会福祉協議会、161～166 頁

大場幸夫（1992）「保育における環境重視の考え方」『教育と医学』第 39 巻第 3 号、243～248 頁

大日向雅美（2005）『「子育て支援が親をダメにする」なんて言わせない』岩波書店

大井和子（2003a）「保育におけるソーシャルワーク①『親』である前に『人』として接する」『現代と保育』第 56 号、44～69 頁

———（2003b）「保育におけるソーシャルワーク②『個別化』について考える」『現代と保育』第 57 号、122～137 頁

———（2004a）「保育におけるソーシャルワーク③個人面談って難しい？—『非審判的態度』と『共感（的理解）』—」『現代と保育』第 58 号、120～138 頁

———（2004b）「保育におけるソーシャルワーク④ていねいな説明ってなんだろう？—一歳児クラスの『かみつき』の事例から—」『現代と保育』第 60 号、120～130 頁

———（2005）「保育におけるソーシャルワーク⑤職員間の共感的相互理解—判断基準は『子どもの姿』—」『現代と保育』第 61 号、67～75 頁

大村綾（2007）「地域子育て支援センターの保育士の専門性に関する事例研究」『九州教育学会研究紀要』（九州教育学会）第 35 号、189～196 頁

O'Neill, R.E., et al. (1997) *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook (2nd ed.)*, Brooks/Cole Publishing Company. (=2003 茨木俊夫監修、三田地昭典・三田地真実監訳『子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック』学苑社

大下由美（2003）「医療場面における解決志向のソーシャルワーク—身体症状への社会構成主義的アプローチ」『ブリーフサイコセラピー研究』第 12 号、17～25 頁。

大和田猛（2004）「ソーシャルワークとケアワーク」大和田猛編著『ソーシャルワークとケアワーク』中央法規、230～287 頁

P

Pichot, T. & Dolan, Y.M. (2003) *Solution-Focused Brief Therapy: Its effective use in agency settings*, The Haworth Press, inc. (=2008 三島徳雄訳『解決志向アプローチ再入門—臨床現場での効果的な習得法と活用法』金剛出版

S

齊藤順子・谷口泰史（1999）「ソーシャルワーカーの機能と役割」太田義弘・秋山薊二編著『ジェネラル・ソーシャルワーク—社会福祉援助技術総論—』光生館、115～200 頁

齋藤政子（2006）「環境による保育」宍戸武夫・金田利子・茂木俊彦監修、保育小事典編

- 集委員会編『保育小事典』大月書店、57頁
- 佐久間徹（1994）「発達とことばと行動理論」高井俊夫編『ダウン症の早期教育－ワシントン大学法導入10年目のまとめ－』二瓶社、39～83頁
- Schroeder, S. T. (eds.) (1990) *Ecobehavioral Analysis and Developmental Disabilities*, Springer-Verlag.
- Sharry, J. (2007) *Solution-Focused Groupwork (2nd ed.)*, Sage Publications Ltd.
- 芝野松次郎（2002）『社会福祉実践モデル開発の理論と実際－プロセティック・アプローチに基づく実践モデルのデザイン・アンド・ディベロップメント－』有斐閣。
- 芝野松次郎ら（1989・1993・1995・1998・2000・2006）「行動療法しつけ指導事業」『育ちゆく子どもⅠ～Ⅵ（神戸市総合児童センター）』
- 白石淑江（1998）「地域子育て支援センターの現状と課題－愛知県内の実態調査から－」『同朋福祉（社会福祉編）』（同朋大学）第5号、39～57頁
- 白澤政和（2007）「ソーシャルワークとケアワーク」仲村優一・一番ヶ瀬康子・右田紀久恵監修『エンサイクロペディア社会福祉学』中央法規、716～719頁
- （2009）「相談援助の構造と機能」社会福祉士養成講座編集委員会編『相談援助の基礎と専門職（新・社会福祉士養成講座⑥）』中央法規、27～51頁
- 側垣順子（2008）「保育所保育士の家族支援の視点と方法－『保育に関する指導』の分析－」『金城大学紀要』第8号、95～109頁
- （2009）「保育所のソーシャルワークとは何か－ゆるる概念の再考」『金城大学紀要』第9号、185～194頁
- 曾我昌祺（2002）「社会福祉援助面接技術としての問題志向法と解決志向法」『関西福祉科学大学紀要』第6号、5～23頁
- Stake, R. E. (2000) “Case study” Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research (2nd ed.)* Sage Publications. (=2006 油布佐和子訳「事例研究」平山満義・藤原顕監訳『質的研究ハンドブック（2巻）質的研究の設計と戦略』北大路書房、101～120頁）
- 杉本美江（1977）「保育士法（第3次試案）について」『賃金と社会保障』第726号、39～42頁
- 社団法人日本社会福祉士会編（2009）『新・社会福祉援助の共通基盤（第2版）』中央法規

T

- 武田丈（2002）「ソーシャルワーク・リサーチ」黒木保博・山辺朗子・倉石哲也編『ソーシャルワーク』中央法規、176～177頁
- 武田建・立木茂雄（1981）『親と子の行動ケースワーク』ミネルヴァ書房
- 民秋言・小林育子（2009）『園長の責務と専門性の研究－保育所保育指針の求めるもの－』萌文書林
- 民秋言・大嶋恭二・糸幸男・倉戸直美（1999）「地域子育て支援センターの実証的研究」『研究助成論文集』（安田生命社会事業団）第34号、111～118頁
- 田辺敦子・金子恵美（1996）「ソーシャルワークの観点から見た保育カリキュラムの構造と課題」『保母養成研究』第14号

- 田中利宗 (2007)「社会福祉士という専門職を考えるー社会福祉士の生誕 20 年を迎えてー」
『名寄市立大学紀要』第 1 号、103～114 頁
- 谷口泰史 (1999)「エコロジカル・アプローチの基本的視点ー児童福祉臨床から得た実践の指針ー」谷口泰史・安藤忠・野澤正子編『児童ソーシャルワークの理論及び展開過程の研究』児童ソーシャルワーク研究会、11～18 頁
- (2001)「求められる包括的な実践パラダイムーこれからの児童ソーシャルワークの課題と展望」『世界の児童と母性』（資生堂社会福祉事業財団）第 50 号、34～37 頁
- (2003)『エコロジカル・ソーシャルワークの理論と実践ー子ども家庭福祉の臨床からー』ミネルヴァ書房
- (2005)「児童福祉とソーシャルワーク」望月彰・谷口泰史編『子どもの権利と家庭支援ー児童福祉の新しい潮流』三学出版、169～192 頁
- (2005)「社会福祉と社会福祉援助技術」谷口泰史・松本英孝・高間満・相澤譲治編著『社会福祉援助技術』久美出版、2～19 頁
- Thyer, B.A. (1987) “Focus on Behavioral Social Work”, *Behavior Therapist*, Vol.10 No.6, pp.131-134
- Thyer, B.A. & Hudson, W. (1987) “Progress in Behavioral Social Work: An Introduction”, *Journal of Social Service Research*, Vol.10 No.2/3/4, pp.1-6
- 所貞之 (2004)「『子育て支援』の福祉的アプローチの理論化に向けた基礎的研究」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』第 6 号、31～44 頁
- (2009)「児童館におけるソーシャルワークの展開」『城西国際大学紀要』第 17 巻第 3 号、25～37 頁
- 東京都社会福祉協議会保育部会調査研究委員会編 (2007)『保育園を利用している親の子育て支援ニーズに関する分析と提言～親から寄せられた「自由記述」の分析から～』東京都社会福祉協議会
- 戸塚法子 (2002)「マッピング」黒木保博・山辺朗子・倉石哲也『ソーシャルワーク（福祉キーワードシリーズ）』中央法規、52～53 頁
- 土田美世子 (1998)「社会福祉専門職としての保育士についての考察」『聖和大学論集 A』第 26 号、123～131 頁
- (2001)「保育ソーシャルワーク研究の現状と課題」『社会福祉士』（日本社会福祉士会）第 8 号、89 頁
- (2006)「エコロジカル・パースペクティブによる保育実践」『ソーシャルワーク研究』第 31 巻第 4 号、33～42 頁
- 鶴宏史 (2004a)「統合保育における応用行動分析の適用ー不適應行動の改善事例ー」『神戸親和女子大学児童教育学研究』第 23 号、49～60 頁
- (2004b)「子育て支援における援助初期の面接技法に関する考察ー保育ソーシャルワーク試論 (1) ー」『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』創刊号、49～56 頁
- (2005a)「子どもの自発性を重視した障害児保育実践ー家族・他機関との連携を視野に入れた事例」『神戸親和女子大学児童教育学研究』第 24 号、30～48 頁
- (2005b)「子育て支援における援助初期の面接技法に関する考察 (事例編) ー保

- 育ソーシャルワーク試論（2）－』『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』第2号、55～65頁
- （2006）「保育ソーシャルワークの実践モデルに関する考察（その1）－保育ソーシャルワーク試論（3）－』『神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要』第3号、65～78頁
- （2008a）「西宮市公立保育所保育士の実態調査」未刊行
- （2008b）「アメリカにおける保育者の倫理綱領の策定過程に関する研究－我が国の保育領域の専門職倫理研究および実践の課題」『神戸親和女子大学研究論叢』第41号、109～120頁
- （2009）『保育ソーシャルワーク論－社会福祉専門職としてのアイデンティティ』あいり出版

W

- 若島孔文・佐藤宏平・三澤文紀（2002）「家族療法から短期療法、そして物語療法へ」長谷川啓三・若島孔文『事例で学ぶ家族療法・短期療法・物語療法』金子書房、1～17頁
- 若宮邦彦（2008a）「保育ソーシャルワークとスーパービジョン」『熊本学園大学論集総合科学』第14巻第2号、61～86頁
- （2008b）「保育ソーシャルワークの可能性」伊藤良高・中谷彪編『子ども家庭福祉のフロンティア』晃洋書房、100～106頁
- White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*, W W Norton & Co Inc. (=1992 小森康永訳『物語としての家族』金剛出版)

Y

- 八重樫牧子・奥山清子・西井麻美（1998）「岡山市の子育て支援（1）岡山市の地域子育て支援センターの実態を中心に」『ノートルダム清心女子大学紀要』第22巻第1号、1～15頁
- 山田昌弘（2004）「家族の個人化」『社会学評論』（日本社会学会）第54巻第4号、341～354頁
- （2005）『迷走する家族－戦後家族モデルの形成と解体』有斐閣
- （2007）『少子社会日本－もうひとつの格差のゆくえ』岩波書店
- 山田剛史（2001）「一事例実験とメタ分析」『臨床心理学研究（講座臨床心理学2）』東京大学出版会、203～222頁
- 山縣文治（2001）「保育の仕組みと政策」川原佐公・今井靖親編著『わかる・役に立つ現代の保育原理』保育出版社、25～44頁
- （2002）『現代保育論』ミネルヴァ書房
- （2009）「保育サービスの展開と地域子育て支援」『保育学研究』（日本保育学会）第46巻第1号、62～70頁
- 山縣文治研究代表（2008）『保育士の子育て支援業務におけるソーシャルワーク機能の検討』2007年度日本証券奨学財団研究調査助成事業、大阪市立大学少子社会科学研究室

- 山縣文治・橋本好市・福田公教・石田慎二・崔英信（1999）「特別保育事業の展開と地域子育て支援センター」『大阪市社会福祉研究』第 22 号、104～113 頁
- 山口弥生（1998）「児童ソーシャルワークの実践と課題ー特に、保育所における実践を通してー」澤田健次郎編『社会福祉方法論の新展開』中央法規、189～199 頁
- 山崎美貴子（2005）「保育士に求められる倫理とソーシャルワーク」『保育士会だより』（日本保育士会）第 208 号、2～5 頁
- 矢藤優子（2005）「気になる子どもの行動とその背景（第 6 章第 3 節）」大日向雅美・荘巖舜哉編『＜実践・子育て講座＞③子育ての環境学＞』大修館書店
- Yin,R.K. (1994) *Case Study Research (2nd ed.)*, SAGE. (=1996 近藤公彦訳『ケーススタディの方法』千倉書房)
- 吉村公夫（2005）「児童指導員とソーシャルワーク」『人間文化研究』（名古屋市立大学大学院人間文化研究科）第 3 号、31～40 頁

Z

- 全国保育団体連絡会・保育研究所編（2006）『保育白書 2006』ひとなる書房
- 全国保育士養成協議会編（2007）『保育実習指導のミニマムスタンダード』北大路書房
- 全国社会福祉協議会保母会編（1976）『保育者の専門職化を考えるためにー「保育士法案」（仮称）をめぐって』全国社会福祉協議会
- （1978）『増補・保育者の専門職化を考えるためにー「保育士法案」（仮称）をめぐって』全国社会福祉協議会

謝辞

本論文作成にあたっては、主査としてご指導下さいました黒田研二先生に心より感謝申し上げます。また、副査の労をおとり下さった望月彰先生、関川芳孝先生、山野則子先生には示唆に富むご指摘をいただきました。深く感謝申し上げます。

また、本論文の骨子にあたる『保育ソーシャルワーク論』（あいり出版）の執筆にあたっては、泉千勢先生（佛教大学教授・大阪府立大学名誉教授）、安藤忠先生（神戸親和女子大学・大阪府立大学名誉教授）の多大なる指導を賜りました。心からお礼を申し上げます。

最後に、第5章の事例検討の掲載を許可して下さった家族の皆様と保育園の先生方に感謝致します。