

# 保育園における“気になる子ども（特別なニーズを有する子ども）”への特別支援保育

—広汎性発達障害が疑われる男児の事例研究—

藤井 千愛\*・小林 真・張間 誠紗\*\*

Special Support Care in Nursery School for Children with Special Needs :  
A Case Study for a Boy suspected High-Function Pervasive Developmental Disorder

Chiaki FUJII\*, Makoto KOBAYASHI and Misa HARIMA\*\*

## 要約

保育園で、担当保育士が“気になる”と評価した子どもに対して、通常の保育活動の中で支援を行った。事前観察や保育士からの聞き取りにより、対象児は高機能広汎性発達障害と似た特徴を持つ子どもだと判断された。そこで、広汎性発達障害児に対して有効だと思われる4つの方法で支援を試みた。そのうち3つの方法で支援の効果が示された。したがって、保育現場では、仮に発達障害の診断を受けていなくても、発達障害と共通する特徴を有する子どもには、発達障害を想定した支援を行うことが有効だと考えられる。

キーワード：幼児、発達障害、環境の構造化

Keywords : young children, developmental disorders, structurize of environment

## 問題と目的

文部科学省（2002）の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によれば、通常学級で学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が約6.3%存在している。したがって、幼稚園や保育所などの保育現場にも、知的障害児以外に発達障害児や、その疑いのある幼児が同程度の割合で在籍していると推測される。しかし、発達障害やその疑いのある子どもを受け入れた場合にどのように保育を展開すればよいかについては、まだ方法論が十分に確立されていない。

近年、保育現場では保育者から“気になる”と言われる子どもたちがいる。平澤・藤原・山根（2005）の実態調査では75.8%、井口（2000）の調査では約半数の保育者が、障害の診断はないが保育上何らかの問題を抱えている子どもが存在していると回答している。また斎藤・中津・粟飯原（2008）の調査によれば、96.6%の保育者が「気になる子ども」の保育を担当したと答えている。池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾（2007）は、68.5%の保育者が「気になる子ども」について問題や悩みを抱えていると述べている。

しかし「気になる子ども」の定義については一貫していない。本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島（2003）は「調査時点では何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」であるとしている。またさらに日高・橋本・秋山（2008）は、「発達障害児を含めた、保育現場で保育者が気がかりになる子」と定義している。藤井・小林（2010）によれば、保育者が「気になる子ども」として特定した子どもの多くに、発達障害の特徴が認められたという。

そこで本研究では、気になる子どもを以下のように定義する。気になる子どもとは、「発達障害と共通した特徴が認められるが、はっきりとした診断がついておらず、保育者がその子どもに対してどのように関わってよいか戸惑う」子どもである。本研究では、保育者が「気になる子ども」とみなした子どもに対して、保育補助者が保育現場に参加し、日常の保育の中で子どもの特徴を観察したり、実際に支援を行ったりする。こうした参与観察の過程を通して、「気になる子ども」に対する保育のあり方を検討する。

\* 砺波市立北部幼稚園

\*\* 輪島市立松風台保育所

## 事例研究

### 1. 保育園の概要

#### (1) クラス編成

本研究を実施した保育園は、3歳未満児クラスが0歳児・1歳児・2歳児各1クラス、3歳以上児は縦割り保育の3クラス（以下、A組、B組、C組と表記する）からなる。全般的な生活は縦割りの組で行うが、活動によっては年齢別クラスで行う（以下、5歳児：aクラス、4歳児：bクラス、3歳児：cクラスと表記する。）

#### (2) デイリープログラム

3歳以上児の保育園での1日の生活の流れ（デイリープログラム）をTable1に示す。8時30分頃に登園し、シール貼りなど朝の活動を行う。a・bクラスの子どもの中で当番が割り当てられており、当番の活動（出席確認など）も朝の活動に含まれる。その後、保育室や園庭で自由に遊ぶ。10時頃から組別または年齢別で「おあつまり」と呼ばれる集団での活動がある。原則として曜日によって組別か年齢別が決められているが、行事がある日は随時変更される。集まりのあとに時間がある際には再び自由遊びをし、給食がある。給食後に年齢別クラスごとの集まりがある。この時間帯に夏期（7・8月）は午睡が行われている。その後自由遊び・おやつ・自由遊びがあり、帰宅準備の後は迎えが来た子どもから帰宅するという流れである。

Table 1 3歳以上児のデイリープログラム

8:30	登園・健康観察・自由遊び
10:00	集合（おあつまり）・自由遊び等
11:45	片付け・昼食の準備
12:00	食事（終了後、自由遊び）
13:15	年齢別保育（夏期は午睡） （3歳児：7～9月、4・5歳児：7～8月）
14:00	自由遊び
15:00	おやつ
16:00	自由遊び
16:30	帰宅の準備 （家族の迎えに応じて順次帰宅）

#### (3) 保育環境

3歳以上児の保育室は全てオープンクラスになっており、廊下でつながっている。また、保育室の外にはウッドテラスがある。テラスには木製のテーブルや椅子、外遊び用の靴箱が設置されており、ここから園庭へ出て行くことができる。園庭・グラウンドには、固定遊具の他に小川や築山があるなど起伏に富んだ作りになっている。3歳以上児の活動する範囲の概略図をFigure1に示す。

## 2. 事例の概要

**対象児** 保育園から“気になる子ども”と報告された年長男児2名を対象児とした。そのうち、本研究では第1著者が中心となって支援を行った1名について報告する（以下、A男と表記）。A男はB組に在籍しており、支援開始時CA＝5：6であった。

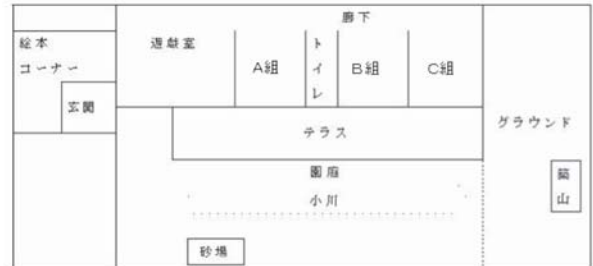


Figure 1 3歳以上児の保育環境

**実施期間** 200X年6月下旬～12月上旬にかけて、事前観察・保育に参加しながらの支援・事後観察を実施した。観察および支援は、概ね週1回程度、計24回実施した。なお、日常の保育日に限らず、運動会、園外保育、生活発表会など園行事の日を含んでいる。本研究の実実施スケジュールをTable2に示す。

Table2 本研究の実実施スケジュール

事前観察期	6月下旬～7月中旬（5回）
支援期	7月下旬～11月下旬（17回）
事後観察期	12月上旬（2回）

**アセスメント・支援方針の立案** 事前観察では、対象児の様子や支援者の関わりの内容をその場でメモ書きし、支援終了後に第1著者と第3著者で協議しながら加筆・整理を行った。対象児について得られた情報をエピソードの形で記録した。

事前観察期間が終了した後、保育園において、3人の著者と管理職、3歳以上児担当保育士によるカンファレンスを3回実施した。

#### (1) 事前観察で得られたA男の特徴

事前観察記に見られた典型的なエピソードを、以下に挙げる。なお、事例の中の登場人物については、個人が特定されないようにアルファベット等で表記してある。<sup>注1)</sup>

##### ・エピソード1 苦手な運動で、集団に参加できなかった場面（6月下旬・体操教室）

外部講師による体操教室の際に、A男は準備体操は列の後ろで一緒にしたが、ゲームのチーム分けをする時

注1) 本研究の素データ（エピソード記録）では、A男以外の子どもが登場するたびにB男・C男・D子…というように子どもに順番にアルファベットを割り振った。しかし本論文では、誌面の都合で素データの一部のみを掲載した。そのため、子どものアルファベットは必ずしも連続していない。

ら集団の輪を離れ遊戯室の隅に座り込んだ。保育者が数回声掛けをして誘うが、A男は保育者から逃げるようにして拒んだ。ゲームの途中ふらふらと立ち歩き、カーテンに隠れた際に他児と一緒にふざけ始めたため、保育者Aは「遊ぶのは違う」と声掛けし、列の後ろで座って見ているよう促した。しかし、その後もA男は台の上に登ったり、テラスにつながるガラス製のドアを叩いたりしたため、保育者Aは「登りません」「見ている人は“お山すわり”」と数回注意した。A男はその間、他児がゲームをしたり鉄棒に取り組んでいた様子を見て、数回笑った。

体操教室が終わり、他児が保育室に戻ったところで保育者AがA男に声掛けし、遊戯室に連れてきて鉄棒をやってみよう働きかけると、A男は2回鉄棒に取り組んだ。

#### ・エピソード2 自分の感情・考えを言語で説明することが困難だった場面（6月下旬・給食後の自由遊び）

テラスで男児3人とブロック遊びをしていた。A男は「赤、青色、黄色～」と言いながら楽しそうにブロックで車を作った。ブロックはいくつかの箱に分かれて置かれており、近くでC男が大きな乗り物を作っていた。遊びの途中、急に3人の男児が「おれ、C男ちゃんの仲間になる」と言ってA男から離れた。するとA男は無言で遊びをやめ、遊戯室へ行ってしまった。男児らが遊戯室に行きA男に向かって「おれらのせいじゃない？」と言うと、A男は「うん」と頷いた。A男はその後も遊びに戻ることはなく、遊戯室にあるトランポリンの裏に入ったところを保育者Fに注意されて保育室へ行った。

その後、廊下や保育室をフラフラと移動し、絵本コーナーで絵本を読み始めた。そこへ保育者Cが来て「テーブルの上が汚れているから拭いて来て」と言った。

A男：「おれじゃない！」

保育者C：「じゃあ他に誰と食べていたの？」

A男：「・・・」

保育者C：「汚したのがA男君じゃなくても、A男君が食べていたテーブルなんだから拭いてくれない？」

A男：「おれじゃないんだってば！」

保育者C：A男をテーブルに連れて行った。

A男：「やだ！」と言いながらテーブルをガタンガタンと激しく揺らし始めた。

そこへ、通りかかった保育者DがA男をその場から離れた。

保育者D：「何があったの？」

A男：「おれじゃない！」

その間に、テーブルを汚したD男が来て保育者Cと一緒にテーブルを拭いた。A男は保育室から遊戯室へと飛び出して行き、巧技台に座って怒っていた。

#### ・エピソード3 不注意・活動の切り替えの困難さがみられた場面（7月下旬・給食時）

配膳時にA男はお茶と箸を取り忘れたことに気付かな

いま席についた。しばらくして、周りの園児の様子を見て、自分が忘れたことに気付き、慌てて取りに戻った。

食後、片付けのためにお盆を取りに行く途中、A男はカブト虫のケースの前に立ち止まり、そのまましばらくケースを揺するなどして遊んでいた。支援者1が席に座ったまま「お盆取ってきてね」と声をかけるがA男は動かないままなので、A男の側まで行って再度声をかけた。するとA男が支援者1に向かって「何回も言わないで」と怒った口調で言った。

#### ・エピソード4 年下の子どもに対して感情的になった場面（7月中旬・朝の自由遊び）

テラスでCクラスの子ども数人がブロック遊びをしており、その近くにA男がいた。片付けの時間になったため、支援者1がCクラスの子どもに声掛けをしていたところにA男が近付き支援者1を見つめて立っていた。

支援者1：「A男君、片付け手伝ってくれる？」

A男：立ちすくんだまま動かない。

支援者1：「A男君、手伝ってくれるの？」

A男：首を横に振った。

その時、Cクラスの男児が大きいブロックを小さいブロックのケースに入れたのを見て、A男が「違う！」と言って激しく突き飛ばした。

#### ・エピソード5 一人遊びをしていた場面（7月上旬・朝の自由遊び）

遊戯室でA男は男児数人と遊んでいた。A男の周囲にいたのは大部分が年下の子ども（b・cクラス）であった。子どもたちは近くにはいるが、それぞれが別の遊びをしていた。A男は一人で何かになりきって、ピアノに向かって戦いごっこをして遊んでいた。

#### (2) カンファレンスにおいて得られたA男の特徴

保育者とのカンファレンスの中で、管理職や担当保育士からA男について次のような特徴が示された。

- ・集合すること自体に問題はないが、制作、合奏、体操、集団でのゲームなど、初めて行う活動に全く参加しない。
- ・ごっこ遊びで限度が分からず、本気で他児を蹴ったり嘸んだりする。
- ・左右があまり理解できていないように思われる。
- ・年中児の時はあまり気にならなかったが、年長になってからは口調が怖いと感じられる。
- ・好きな遊びは絵を描くことで、描画等の様子を見る限り不器用ではない。

#### (3) 支援方針の立案

A男は発達障害の診断を受けておらず、実際に行動を見ていても診断基準を満たしているとは思われない。しかし、事前観察とカンファレンスで得られた情報から、A男は見通しが持てない状況で不安になること、動作や口調などの対人行動がじょうずではないこと、などの特徴が示された。

これらの特徴から、A男の気になる様子は高機能広汎

性発達障害児の特徴に似ていると思われる。したがって、広汎性発達障害児に対して有効だと思われる支援を行うことで、A男の保育園生活がより楽しく、苦痛の少ないものに変化できるのではないかと考えられる。特に、苦手意識の高い活動を避けようとするため、どうしても注意・叱責を受けることが多くなる。こうした悪循環を断ち切ることが、A男の健全なパーソナリティ形成にも必要であろう。そこで、以下のような支援方針を立案した。

#### ①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

普段からA男に声を掛け、本人のよいところを賞賛する。また、注意・叱責を控えて、本人がやる気になるまでできるだけ待つ。そして、本人が活動に取り組めた場合には賞賛する。

#### ②次の活動にスムーズに移行できるように促す

A男が参加を拒むことが考えられる活動がある際には、事前にその内容を説明し、スケジュールや活動についての見通しを持たせる。

#### ③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

全体への指示を聞き漏らすことへの配慮として、全体の後で個別に声掛けを行う。

#### ④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

保育園での生活や友だちとの関わり方を絵と文章によって示した教材（ストーリーブック）を用いることで、感情の制御や年下の子どもとの関わり方を教える。

なお、ストーリーブックはGray（2000）の「ソーシャルストーリー™」を参考に作成した。<sup>注2）</sup>ストーリーは3部構成であり、第1部はA男の紹介、第2部・第3部は標的行動であった。Gray（2000）の考え方にに基づき、ストーリーの半分以上はA男を賞賛する内容であった（末尾の資料を参照）。

### 3. 支援

**実施方法** 午睡が行われる夏期は概ね9:30-13:15の時間帯に、それ以外の期間は9:30-15:30の時間帯に、第1著者（以下、支援者1と表記）と第3著者（以下、支援者2と表記）の2名が保育補助者という形態で参与観察を行った。この時間帯は、担任の保育者から支援の要請があった時間帯である。Table1に示したように、この時間帯は朝の集合の前から午睡まで、またはおやつまでというプログラム内容である。

参与観察では、2人の支援者は遊びの時間にはなるべく対象児と一緒に遊ぶようにした。しかし事前観察期と事後観察期は対象児との関わりを最小限にとどめた。そして、支援期には先に述べた支援方針を念頭に置いて関わりを多く保った。しかし、通常の保育活動の中で支援を行うため、対象児のみを抽出して支援することは不可能であった。そこで必要に応じて他の園児とも関わりながら、観察記録を収集し、対象児への支援を行った。

注2）ソーシャル・ストーリー™（Social Story™）はCarrol Grayの登録商標である。

**保育士との連携** 支援中に担当保育士と情報の共有・支援方法の一貫性を図るため、以下の2つの点を実施した。

#### (1) 連絡帳による情報の共有

支援者が観察してわかったこと、エピソードについての解釈などを連絡帳に書き、主任保育士に渡した。保育者の負担を考え、保育者からのコメントは求めなかった。

#### (2) 保育士との協議

事前観察期終了後に対象児担当保育士と主任保育士、支援者2名で打ち合わせの時間を設けた。内容は対象児の様子や、支援者の保育補助のあり方の確認であった。また、保育中にインフォーマルな聞き取りを随時実施した。

### 4. 支援の経過

**支援の経過** 支援の内容ごとに、特徴的なエピソードを挙げる。記録中の下線部は、支援者および保育士による実際の支援をさす。

#### ①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

##### ・エピソード6 スイカ割りに参加しなかった場面（7月下旬）

3歳以上児の行事で『スイカ割り』が園庭で行われた。スイカ割りの場所に整列した時点ではA男は列に加わっていた。しかし、保育者の見本を見るためにaクラスは一旦園舎の階段に移動することになった。

スイカ割りが始まり、aクラス男児の順番になったので所定の位置に移動したが、A男はその場を動かず、隣に座っていた支援者1にもたれかかっていた。

支援者1は、スイカ割りの男児の列の中にいた保育者Cに、A男がまだ移動していないことを視線で訴えた。保育者CがA男を迎えに来て参加を促したが、A男は動かないままであった。A男は、b・cクラスの子どもたちがいなくなったらスイカ割りをすると主張した。保育者たちは、もしそのような状況が作れなかったら、A男にはスイカ割りを強要しないことにした。A男は、他児がスイカを割っている様子を眺めていた。

A男：スイカ割りをしている男児を見ながら「（もっと）右！右！前！前！」と声を出した。

支援者1は、他児がスイカを割ろうとしているときに、A男に尋ねた。

支援者1「（振り上げる場所は）ここでよかった？もっと右だったかな」

A男：「もっと左！前！左前！」

A男は男児の動きに注目しながら言った。

A男が他児のスイカ割りに注目しなくなったときに、支援者1は、保育者Fがスイカ割りに挑戦することを伝えた。A男はスイカ割りの方を振り向き、保育者Fの動きに合わせて「1 2 3！右！右！前！前！」と大声を出していた。

保育者Fの棒はスイカをかすったが割れず、A男は残念そうな顔をした。保育者Fが、A男の近くへ来た。

支援者1：「A男君が大きい声で応援してたの聞こえましたか？」

保育者F：「聞こえたよ！先生割れなかったからA男に頼む！一緒にいてあげるから！」

保育者Fの誘いで、A男はスムーズにスタート場所へ移動した。しかし、スタートの合図がかかってもA男は自分から動こうとしなかったため、保育者Fが後ろから押して進み、スイカの前で合図をした。A男が振った棒はスイカに当たったが一度では割れず、その後何度もうれしそうに棒を振り、最後にはきれいに割れた。

その後、A男は「おれスイカ割った！」とうれしそうに話して回った。その場にいなかった保育者Eからは「すごいね！」と言いながら抱いてもらい、A男は一層うれしそうなお表情をした。

#### ・エピソード7 鼓笛隊の練習に参加を渋った場面（9月上旬・運動会の練習）

Aクラスで集まり、運動会の鼓笛練習へ移るときに、A男は行きたがらず保育者Cに説得されていた。そのすぐ側で女兒に遊びに誘われた支援者1が「鼓笛の練習見てくるから（その女兒とは遊べない）」と話していた。保育者Cが「ほら、支援者1先生見てくれるって！」と言うと、A男は支援者1を見つめてきた。気付いた支援者1が「そうだよ！A男君のかわいさを見に行くんだから！」と言うと、A男はグラウンドに出て行きその日の練習に参加した。練習中、階段で支援者1が近くの女兒と話しているとA男は「見てないじゃないか！」と叫んだ。A男は不安そうにしながら、周りの様子を見て合わせながら動いていた。

この2つのエピソードでは、A男が自発的に活動に参加しないときでも注意せずに待った。そして、友だちを応援するなど“部分的に参加”する行動も賞賛した。そして、A男に期待していることを伝え、活動に参加できたときには賞賛した。

#### ②次の活動にスムーズに移行できるように促す

##### ・エピソード8 片付けを渋った場面（8月上旬・自由遊び）

多数の子どもたちが園庭で遊んでいた。ほとんどの園児が保育室に戻ったあとも、男児数人はなかなか片付けを始めず遊び続けていた。A男は再び小川の頂上に登って行った。支援者1や保育者が「もう片付けだよ。」と言って回るうちに他の男児は保育室に入ったが、A男は1人で園庭に残った。

支援者1は砂場用のじょうろをいくつか持ってA男に近づいた。

支援者1：「このじょうろ、どこに片づけるか教えて」

A男：（小川で遊びながら）「あそこ！」（と倉庫を指差す）

支援者1：「わからないから一緒に来て！それもってきてね！頼むわ！」

支援者1はじょうろを2つ残して倉庫に向かった。

A男：「やだ。」と言いながらも、じょうろを持って支援

者1に付いてきた。そして、無言でじょうろをかごの横に置いた。

支援者1：「ここでいいの？」

A男：「うん。」

支援者1：「ありがとう！すごく助かったよ！」

##### ・エピソード9 泥団子作りへの参加（10月下旬）

園庭で一斉に泥団子作りを行う日の朝に、友だちと遊んでいたA男は支援者1を見つけると「こっち来て！」と誘い、遊具で遊ぶ様子を見せた後に保育室に入った。A男は数字の練習をしたプリントを見せ、「これ練習する。」と言ってさらにプリントに取り組み始めた。

支援者1は外にいた保育者AにA男の所在を知らせた。しばらくすると保育者Aが部屋の中に入った。保育者A：「練習してたの？今から泥団子作るから来てね。これ終わったら来る？待ってるよ。」と言って出て行った。

その後、弟とbクラスの男児が部屋に入って来て絵本を読もうとした。

A男：「オレ読んであげる」と言って本を読み始めた。

一通り読み終わると、A男は「オレ泥団子作らんなんから」と言って素早く外へ出て泥団子作りに参加した。

エピソード8では、片付け始めないA男を注意するのではなく、どのように片付ければよいかA男に尋ねた。そうすることで、今は片付けの時間であることをA男に伝え、片付けたA男を賞賛することができた。またエピソード9では、保育者が外で泥団子作りをしていること、A男が今取り組んでいる活動が終わったら作りに来て欲しいことを伝えた。このように先の見通しを持たせ、子どもに時間を与えることでA男は泥団子作りに参加することができた。

#### ③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

##### ・エピソード10 鼓笛隊の練習（9月中旬・年齢別の活動）

A男はテラスで男児2人とブロックで遊んでいた。aクラスの手遊びが始まり、男児2人は保育室の中に入ったがA男はまだテラスで遊びを続けていた。支援者1はA男の隣に座っていた。

保育者A：「すごい！今日はaクラスさんみんないるね！」

女兒：「A男がいないよ」

保育者A：テラスを覗き、「A男君、待ってるよ！」

支援者1：A男に向かって「ほら、（保育者A）先生呼んでるよ！」

その後、保育者Aは全体に向けて話し始めた。

支援者1：「ここだとお話聞こえないなあ」

A男：「まだできないんだよ。これをこうして・・・」とブロックを組み立てている。

支援者1：「何作ってるの？」

A男：「くわがた」「あ、今おれ、（保育者の話が）ちょっ

と聞こえた」

ブロックを組み終えた瞬間、「よしできた！」と言って立ち上がり、靴棚の上にブロックを乗せた。支援者1は「よし！」と言って、先に保育室の入口へ行った。するとA男も保育室に入った。

このエピソードでは、担任保育士が話している方にA男の注意を促したり、支援者がモデルとなって次の行動を促したりした。

#### ④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

##### ・エピソード11 ストーリーブックの導入（11月上旬・年齢別活動）

A組の保育室に年長児が集合した後で、遊戯室へ移動する際にA男はテラスへ行ってしまった。支援者1が覗くとA男はテーブルの下に潜り込んで支援者1を見つめてきた。支援者1と支援者2はA男の近くに行った。

支援者1：「じゃあさ、(aクラスの活動を)やらないんだったら、絵本作ってきたから読まない？」

しかしA男の反応はなかった。そこで支援者2がストーリーブックを見せようとする、A男は目を閉じ、支援者2が本を読み始めると耳を塞ぎ、そのまま柵に登ってしまった。支援者2がそのままストーリーを読み始めると、A男は耳を塞いだままテラスを走って部屋へ行ってしまった。

##### ・エピソード12 ストーリーブックの導入（エピソード11の翌日・設定保育中）

支援者1：「もう一回言うけど、この前持ってきた絵本だけど、ちょっと見てみない？」

これに対してA男は首を横に振った。

支援者2：「そうなの？」

A男：「オレもう小学校なるから（小学生になるから）。そういうの読まない。」

支援者1：「・・・そっか」

2日間続けて、A男はストーリーブックを一緒に読むことを拒否した。そこで、絵本の柵にこの本を置き、A男の気が向いたら読むことにして、無理強いしなかった。

## 5. 対象児および保育者の行動の変化

### (1) A男の変化

支援期後半及び事後観察期に得られたA男の姿を以下に示す。

#### ①様々な活動に自発的に取り組めるように促す

- ・「1回だけ」「途中参加」「最後にする」など『参加の仕方』の幅が広がった。
- ・言葉で自分の思いを話すようになった（自分から「最後にやるから！」などと主張する）。

#### ②次の活動にスムーズに移行できるように促す

- ・時間はかかるが、自分の中で気持ちに整理をつけて活動できるようになった。

#### ③指示の聞き漏らしがないように個別に配慮する

この点については、(3)の項で保育者自身がどのように変化したかを述べる。

#### ④他児（特に年下の子ども）との関わり方を教える

- ・一人遊びが少なくなり、集団で遊ぶようになった。その際に自分から友達を誘うことが増えた。（A男：「ねえ〇〇ごっこしよう！」等）
- ・遊びをリードするようになった。しかし、自分勝手にルールを変える姿がよく見られるようになった。（A男：「やっぱりバナナおににしよう！」等）
- ・他児の遊びに興味をもつようになった。（A男：園庭でAクラス数人がはなないちもんめをしているのをじっと見て笑っている。）

ただし本研究では、A男がストーリーブックを読むことを拒んだ。そのため、A男に見られた他児との関わりの変化は、ストーリーブックによる効果ではない。

### (2) 保育者からの評価

支援の内容に関して社会的妥当性を検討するために、支援期間の終了後に保育者に自由記述式のアンケートを実施した。対象はA男と関わりが多い3歳以上児担当の保育者であった。質問の内容は、①A男について、②支援者が保育現場に入ったことについて、③保育者自身についての3点である。以下に自由記述で得られた回答を示す。

#### ①A男について

○支援開始時と比較して成長したと感じる点

- ・活動に参加していなくても、保育士が声をかけると少しずつ参加できるようになった。
- ・以前と比べ、自信がついてきたのか当番やゲーム進行などでリーダーシップをとろうとするようになってきた点。
- ・声掛けすると行動出来るようになった。
- ・aクラスの行事（運動会・生活発表会）の練習に、自分の気が進まない活動にも、以前よりは練習しないまでも部屋にいることが多くなってきている。
- ・弟以外の年下の幼児に優しく接してくれるようになった。

○支援開始時はできていたが、できなくなったと感じる点

- ・b・cクラスに対し、支配的になったように思う。

#### ②支援者が保育現場に入ったことについて

○支援者が入ったことによって良かった点（対象児に関して）

- ・いつも関わっている保育士とは違い、また違った視点での関わりで、新鮮だったと思う。
- ・自分を見てくれる、認めてくれる存在がいることで、安心して少しずつ自信を持って行動できるようになってきたのではないかと思う。
- ・担任の他にも自分と多く関わり、自分を認めてくれる人の存在が出来たことにより、その支援者にいいところを見せたいという気持ちが芽生えていた。

- 支援者が入ったことによって、良くなかった点
  - ・何か活動をしたい時に、本人たちも嬉しかったり、興奮したりして集中できなくなることもあったように思う。
  - ・対象児の対応をしている時、支援者の方が見ておられて（保育士が）緊張する事があった。

### (3) 保育者の変化

事後アンケートのなかで、以下の項目を尋ねた。

#### ①支援者が保育現場に入ったことについて

- 支援者が入ったことによって良かった点（保育者自身に関して）

- ・改めて対象児に対しての関わり方を考えたり、支援者の毎日の日誌（連絡帳）や報告などから、今までと違う視点で子どもを見るきっかけとなった。
- ・日頃、自分が見落とししてしまいがちな子どもの様子や気持ちを聞くことができ、とても勉強になった。
- ・客観的に見られるので、私たちが質問されるたびに初心に戻らされた。
- ・様々な問題点を投げかけてもらうことにより、新しい発見があったり、反省点やよりよい関わりが見えてきたように思う。
- ・対象児との関わりだけでなく、他児との関わりを考えるきっかけとなった。「しなさい！」の強制をせず、待つことの大切さを感じられた。

- 支援者が入ったことによって、良くなかった点

- ・支援者と保育者の関わり方の連携をもっと深めていけば、もっといい関わり方が出来ると思う。

#### ②保育者自身について

- 対象児と関わる際に気をつけるようになった点

- ・気持ちを聞いたり、意欲を持てるような言葉掛けをするよう心がけるようになった。
- ・以前よりも、見通しを持って子どもと関わったり、伝えるようになった。
- ・話し合いで出た課題などが頭に入っているの、深く関わろうとしたり、よく声をかけるようになった。
- ・無理矢理させるのではなく本児がやりたいと思うまで待つようになった。
- ・「～しない」「～はダメ」などの禁止語はもっと意識して使わないようにし、「～した方がよい」という好ましい事を具体的に分かりやすい方法で提示する。
- ・マイナス面で見ない。「できない」「しない」といった否定で捉えない。いいところ探しをする。
- ・集まりに参加する事が絶対ではないと思え、対象児の気持ちも尊重出来るようにしたい。

- “気になる子”を見る際の捉え方や視点で変化したと思われる点

- ・1つの答えでなく、いくつかの選択肢を提供出来るようになった。
- ・話し合いで出た課題などが頭に入っているの、ちょっとしたつぶやきにも耳を傾けてあげられるよう

になった。

- ・短く、分かりやすい指示を出したり、その子だけ後からもう一度一対一で伝えるようにしている。
  - ・気になる事は“いつ”“どんな時に”なのか、そうではないときはどうなのかと、気になる行動について自分なりに捉えてみようとするようになった。
  - ・関わり方を変えたり、日々の体験を通して、気になる点も良くなる可能性がある。
- 子どもとの関わり方（例：一斉保育時などの指示の出し方）で変化した点
    - ・次の活動、これからの活動をしっかり事前に知らせておく。
    - ・集団からはみ出た子を無理矢理連れ戻すのではなく、声（子どもの意見の意）を聞いたり時には見守り、待てることも増えた。
    - ・流れを子どもと一緒に確認することを忘れないよう気を付けるようになった。

## 考 察

### 1. 本研究における支援の効果

本研究では、アセスメントの結果4種類の支援を行う方針を立てた。しかし、ストーリーブックについては本人が読むことを拒否したため、実施できたのは3種類の支援であった。そこで、支援方法ごとにその効果を検討する。

#### (1) 自発的な参加を促す取り組み

本研究において、支援者1はA男が集団活動への参加を拒むことに対して、参加を強要せずA男の気持ちに寄り添うという立場をとった。A男を受容する言葉かけや、A男が自発的に行動を開始するまで待つ、などの対応を行った。こうした対応は、保育士の行動の変化も生み出した。その結果、A男は少しずつ活動に参加することができるようになった。

#### (2) 次の活動へと促す取り組み

次の活動の見通しを持つこと（保育環境の構造化）は、広汎性発達障害児に対して有効な支援である。実際に支援者や保育士が「次は〇〇をするよ」「××が終わったら来てね。待っているよ。」などの言葉かけをしたことは、A男に対して次の活動の見通しを持たせ、参加する意欲を高めることにつながった。保育者の事後アンケートの中に、「参加することが絶対ではなく、子どもの気持ちを尊重したい」「次の活動、これからの活動をしっかり事前に知らせる」という回答があった。このように、活動の切り替えが困難な子どもに対して見通しを持たせることは、通常の保育の中で大切な支援である。

#### (3) 不注意に対する個別配慮

保育士の事後アンケートの中に、「短くわかりやすい指示を出したり、その子だけ後から一対一で伝える」「（活動の）流れを子どもと一緒に確認する」という回

答があった。このように、保育士が指示の出し方を配慮したり、子どもに後から確認するなど、ちょっとした配慮をすることで、子どもがスムーズに園生活を送れるようになるといえる。

## 2. 気になる子どもを保育する際の留意点

先行研究や本研究の事例から、気になる子どもを保育する際の留意点が明らかになったので以下に示す。

### (1) 賞賛する・認めること

A男のみならず、保育現場で“気になる子ども”の多くは、保育者から叱責されることが多く、賞賛されることがほとんどない。保育の中で誉められることより注意されることの方が多いと、子どもは自分を認めて欲しいという欲求が強くなると考えられる（江上・佐々木, 2009）。こうした子どもたちは、賞賛・承認されることによって、自発的・意欲的に行動することが増えると考えられる。

また、保育者や支援者が常にその子どものことを“見守っている”という状況が、気になる子どもに安心感を与えることができる。郷式（2006）は、子どもの行動を観察する中で「測定（行動観察）という常に他者から注目されている状況になったため、攻撃行動によって他者の注目を集める必要がなくなった」と報告している。このように、注目を獲得するための問題行動をとる必要がなくなると、叱責されることが減少し、結果的に適切な行動の増加につながる。したがって、何でもない普通の場面で子どもに注目することが大切である。

### (2) 集団活動への支援

集団活動への参加を拒む子どもに対して、参加を強要せず子どもの気持ちを受容するという態度は、保育現場でどの程度有効なのであろうか。

本研究においては、A男は支援者を信頼し自分の感情について話してくれるようになった。また支援者がそばにいた状況で、保育士に対して自分の思いを伝えることができるようになってきた。

結城（2006）は、日々の保育の流れの中で『参加の枠組み』をどれだけ拡張していけるかが重要だと述べている。活動そのものに参加することが全てではなく、“同じ部屋の中にいる”“他児の活動を見ている”“応援している”等の行動も「参加」として認める柔軟性が必要であると思われる。

### (3) 他児との関わり（遊び）への支援

気になる子どもの多くは、その認知的・行動的特性のために、集団の中から排斥されたり孤立してしまうことが多い。佐藤（2009）は、幼稚園で“気になる子ども”を含んだ学級全体に対し、向社会的行動を育てることを狙ったソーシャルスキル教育を実施した。その結果、仲間が感情的になって強い言い方をしたときにそれをたしなめたり、「そんなときは○○って言えばいいよ」と教えあうなど、子ども同士で適切なコミュニケーションを考える習慣が芽生えたことを報告している。

また飯島（2008）は、気になる子は遊び場面では他児と遊びを共有できないと述べている。本研究でも、支援開始時のA男は、1人でブロックを使った構成遊びや何かになりきった遊び（劇的遊び）をしていることが多かった。その際に、対象児の遊びのイメージを周囲の子どもの遊びとつなげて、イメージが共有できるように保育者が援助する必要がある。本研究のA男も、徐々に他児とのごっこ遊びを望むようになった。

保育園では、保育士の関心は子どもの安全管理や保育の内容に向かいがちである。しかし竹内・上野・前田・玉村・越野（2009）は、子どもと一緒に楽しもうという保育者の素朴な姿勢が大切であると述べている。幼児教育は遊びを通じて子どもの全面的な発達を促す行為であり、保育者が遊びに参加し、子ども同士のイメージ共有を促す支援が欠かせないのである。

## 引用文献

- 江上園子・佐々木奏恵 2009 幼児教育課程の学生と保育現場との相互的な関係を探る—“ちょっと気になる子ども”の観察を通して—。北海道教育大学紀要（教育科学編），60（1），165-177.
- 藤井千愛・小林真 2010 保育者による「気になる子ども」の評価—「気になる子ども」と発達障害との関連性—。とやま発達福祉学年報，1，41-48.
- 郷式徹 2006 衝動性が高い保育園年長児に対する保育現場での行動支援の事例。静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇，56，229-242.
- グレイ，キャロル & ホワイト，アービー（編著）2000 安達潤（監訳）マイソールストーリーブック。スペクトラム出版社.
- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 2008 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用。東京学芸大学紀要総合教育科学系，59，503-512.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 2005 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—。発達障害研究，26（4），256-267.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 2003 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究。発達障害研究，25，50-61.
- 井口均 2000 保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析。長崎大学教育学部紀要—教育科学—，59，1-16.
- 飯島典子 2008 「気になる」子どもの遊びの共有と社会性の発達—遊びタイプの分類—。発達研究発達科学研究教育センター紀要，22，151-162.



池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 2007 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究. 小児保健研究, 66 (6), 815-820.

文部科学省 2002 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)

斎藤愛子・中津郁子・栗飯原良造 2008 保育所における「気になる」子ども保護者支援—保育者への質問紙調査より—. 小児保健研究, 67 (6), 861-866.

佐藤友子 2009 通常学級における“気になる子”に対する支援の在り方. 平成20年度富山大学教育学部幼児教育専攻特別研究論文.

竹内範子・上野由利子・前田喜四雄・玉村公二彦・越野和之 2009 特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援—感情の起伏が激しく気持ちのコントロールがしにくい幼児を支える集団づくりの実践を通して—. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 18, 157-163.

結城孝治 2006 「気になる子ども」の発達支援に向けて—一障害児保育巡回指導における保育的観点からのアドバイス—. 國学院短期大学紀要, 23, 115-136.

## 付記

本研究は、第1著者（藤井）が平成21年度に提出した富山大学教育学研究科修士論文と、第3著者（張間）が平成21年度に提出した富山大学人間発達科学部特別研究論文を基に、第2著者（小林）が改稿したものである。

## 謝辞

プライバシー保護のために、保育園名をあげることはできませんが、研究に協力して下さった保育園の皆様 に心より感謝いたします。

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)

## 資料 本研究で用いたストーリーブック（一部）



ほくはA男です。  
ほくは OOほいくえんのBぐみです。  
ほくには XXという おとうとがいます。  
XXも Bぐみです。



なつには おがわに はいって あそびます。  
かわに はいると つめたくて きもちいい です。

ぺっとほとるに みずを 入れて あそぶのも たのしいです。



でも、Bぐみのおともだちは、うまく みずを 入れることが できません。  
ほくは、「やってあげようか?」と こえを かけて、 かわりに やって あげます。

Bぐみのおともだちは、とっても うれしい です。