

原著論文

「特別な配慮を要する幼児」に対する保育のあり方について

—保育現場における特別支援に関する一考察—

Childcare and Special Support for Children with Special Needs at Childcare Centers

土橋 久美子 (白百合女子大学)
Kumiko Dobashi (Shirayuri University)

「気になる子」とは、「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」と定義され、保育者が「気になる子」の存在により、クラスをまとめることに対して困難さを感じ、手探りで対処方法を考えている現場は多い。そして、子どもとの関わりの中で、「気になる子」には特別な配慮が必要だと感じている保育者も多い。特別な配慮とはどのようなことをすれば良いのか、特に一人担任のクラスでは不安を抱えながら保育を行っているのではないだろうか。そこで本稿では、幼稚園の生活の中での幼児の姿を観察し、実際に筆者が支援を行いながら、「特別な配慮を要する幼児」に対する保育のあり方を検討し、特別支援の必要性について述べる。発達障害の診断がある3年保育の年少男児の参与観察を通して、支援の方針を検討し、実際の支援を通しての効果を明らかにする。

1. 問題の所在と目的

近年、保育の現場において「気になる子」という表現が多く聞かれる。2012年、文部科学省が調査研究会に委嘱して実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」によれば、学習面又は行動面で著しい困難を示す公立小中学校の児童生徒は、通常の学級に推定値6.5%と示された。この実態調査は、公立の小中学校の児童生徒が対象だったが、幼稚園、保育所においても、この数値に近い数の、学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもが通っていると思われる。2004年には、発達障害者支援法が施行され、発達障害児・者を対象に、医療、教育、福祉、就労など多方面でさまざまな支援を受けることが可能になった。そして2007年度からは、特別支援教育制度の導入により、教育現場だけでなく保育現場でも個人の特性に応じた個別対応が目指されるようになった。

保育現場の1クラスの中に、4～6人は気になる子が存在していると木原(2006)は指摘している。「気になる子」とは、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。また、藤井・小林・張間(2011)は、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、と定義付けを行っている。筆者が20年前に保育現場で担任をしていた時よりも、気になる子どもについての講演や研修会も増え、発達障害や気になる子どもに対する保育者の理解も深まってきている。現に、子どもとの関わりの中で、「気になる子」には特別な配慮が必要だと感じている保育者は多い。しかし一方では、保育者が「気になる子」の存在により、クラスをまとめることに対して困難さを感じ、手探りで対処方法を考えている現場も多い。特別な配慮とはどのようなことをすれば良いのか、特に一人担任のクラスでは不安を抱えながら保育を行っているといえる。保育者にとって、不安を解消する方策を探る必要がある。そこで本研究では、保育者が「気になる子」に対して「特別な配慮を要する」と感じていることを踏まえ、幼稚園の生活の

中での幼児の姿を観察し、実際に筆者が支援を行いながら、「特別な配慮を要する幼児」に対する保育のあり方を検討する。そして、特別支援の必要性について述べる。

2. 事例研究

1) 事例の概要

対象児：発達障害の診断がある3年保育の年少男児（以下、A児と表記）。診断は、広汎性発達障害の疑いがあるということである。

事前観察と支援実施期間：2010年4月中旬～2011年1月下旬。A児の通う私立幼稚園において、隔週一回、9：15～12：00の間で、計14回。

支援方法：筆者が事前観察・保育に参加しながら、支援計画を立て実施。なお、移動動物園、運動会などの園行事の日も含んでいる。

2) 事前観察で得られたA児の姿と支援方針

事前観察より得られた事例から、A児の姿を把握し、支援方針を考える。

事例1 入園後、園舎の廊下を走り続ける場面（4月中旬）

朝、登園した後、A児は保育室の前の廊下を走っている。保育室の前の廊下は直線で長い。A児はその廊下を端から端まで行ったり来たりを走って楽しんでいる。保育者B（フリー）が後をついて追いかけている。A児はほぼ午前中、ずっと廊下を行ったり来たりして走っている。

事例2 避難訓練を見学することが困難な場面（5月初旬）

10：25近くになり、避難訓練が始まる。年少組は、部屋の前の廊下に出て、年長が園庭に避難している様子を見学している。A児もフリーの保育者に連れられて、部屋の前の廊下に出て、座って見ている。すると急に廊下を走り、玄関の近くに来る。保育者B（フリー）がA児のあとを追う。

保育者B「火事の練習、座って見よう」

A児「やだ」

保育者B「見に行こうね」

A児「みにいかない」

その後、保育者BはA児に話し続けるが、A児は玄関の前から動かない。保育者BはA児を抱えて、クラスの友だちがいるところに連れて行く。

事例3 登園後のダンスを楽しみ、他の大人に親しげに話しかける場面（6月初旬 登園後）

登園後身支度が終わると、A児は保育室から出て、首を振りながら廊下を行ったり来たりしている。保育者BがA児を連れて保育室に戻って来る。保育者Bは、保育室にあるデッキで、ダンスの曲をかけ始める。A児は音楽に合わせてダンスを踊り始める。両腕を閉じたり開いたりしながら笑ってジャンプしている。保育室にいた他の保育者も、Aを含む4人くらいの幼児と一緒に踊っている。

廊下から見ていた筆者が、保育室の入口の所から中を覗くように、顔を部屋の中に入れる。A児は筆者を見つけ、ピョンピョン跳ねながら近づく。保育者Cが「(筆者に)教えてあげたら」と声をかける。A児が「いっしょにやろうよ」と筆者に声をかける。そして「こうやって“て”をね」と言いながら、筆者の前で踊り始める。踊っている途中で「ここはでんしゃ、しているの」と筆者の目を見ながら嬉しそうに話す。

3つの事例をもとに、整理してみると、次のような特徴が示された。

- 動きが多動で、目に付いたものに向かって走って行く。
- 同じ場所を行ったり来たりするなど、同じ動きを繰り返す。

- 大人がいたり近くに来たりすると、自分から寄っていき、一方的に話す。話す言葉が聞き取りづらい場合がある。
- 遊びが持続しない。
- 遊びの途中で、周りに他の幼児がいたり幼児の数が増えてきたりすると、落ち着かなくなり、その場を去る。多くの場合、事務室に入って行く。

A児は、発達障害の診断を受け入園している。そのため、クラスには、A児を介助する担任以外の保育者がいる。A児の発達障害は、広汎性発達障害の疑いがあるというものであるが、事例観察から得られた情報を整理すると、A児は、見通しを持たない状況では不安定になること、動きが多動であること、同じ年齢の幼児との関係がつくりづらい、大人との関係を好むなど、広汎性発達障害の特徴に類似している点が多く見られた。

A児のクラス担任保育者には、KIDS 乳幼児発達スケールのタイプC（3歳0カ月～6歳11カ月）でのアセスメントをお願いした。以下にその結果を示す。

A児の生活年齢は、4歳3カ月であった。（5月生まれ）

- | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|-----------|-------|
| ① 運動 | 3歳2カ月 | ② 操作 | 3歳2カ月 | ③ 理解言語 | 3歳0カ月 |
| ④ 表出言語 | 3歳2カ月 | ⑤ 概念 | 3歳0カ月 | ⑥ 対子ども社会性 | 3歳0カ月 |
| ⑦ 対成人社会性 | 3歳5カ月 | ⑧ しつけ | 3歳8カ月 | | |

総合発達年齢は、3歳3カ月、総合発達指数76.5という結果になった。生活年齢よりは、発達年齢が低く、概念、理解言語、対子ども社会性の年齢が低かった。

以上のようなA児の姿、アセスメントを踏まえ、支援方針を以下のように検討した。

- ① 好きな遊びに進んで取り組めるように促す。
→A児がやりたいと思って行動に移したり、言葉で「やりたい」と話したりした遊びがすぐにできるように環境を整える。
- ② 次の活動にスムーズに移ることができるように促す。
→参加を拒むことが考えられる活動がある際には、前もってその内容をわかりやすく話し、活動の見通しを持たせる。
- ③ 他児（特に同じ年齢の幼児）との遊びの楽しさを伝える。
→対幼児の関係が出来てくるように、友だちとの遊びのつながりをつくる。気の合う友だちを見つけることができるように、遊びの場面での援助をする。
- ④ 自分の気持ちを言葉で伝えることができるように補助する。
→自分の気持ちを話そうとして、発音が不明瞭になったり、早口になったりした場合、もう一度ゆっくりその言葉をくりかえし、話し方や伝え方を教える。

3) 支援方針に沿った実施方法と内容

支援の方法として、筆者が遊びの時間にA児の側において、一緒に遊びながらの支援を行った。しかし保育時間中での関わりであったため、A児だけと関わり、支援することは難しく、時と場合によっては、他児とも関わりながら、A児への支援を行った。クラスの担任保育者とは、A児の情報の共有やA児に対しての支援方法の一貫性を図るため、学期ごとに話し合いの時間を持った。そしてA児に対しての支援方法への理解と協力を求めた。その他に、担任保育者にはKIDS 乳幼児発達スケールを渡し、日ごろのA児の姿を回答してもらい、支援方法を考える上での参考にした。また臨床発達心理士の資格を持つ大学教員に、毎回支援後、A児の支援についてのアドバイスを受けた。

次に支援方針の内容ごとに特徴的な事例をあげ、支援の効果を考察する。

- ① 好きな遊びに進んで取り組めるように促す。

事例4 魚釣りコーナーに興味を示す場面（7月上旬 外遊びの際）

A児が外遊びに出る。年少組前に出ている、ベビーバスの所にある魚釣りコーナーを見つける。早速、釣り竿を持ち、ベビーバスに浮いている魚を釣ろうとしている。筆者もA児の側で釣っている様子を見ている。

A児が釣りざおで魚を釣り、「ほら～みてえ」と筆者に釣り上げた魚を見せる。筆者が「たくさん、釣れたね」と声をかける。A児は釣りざおを置き、今度は洗剤のスプーンで小さな金魚やカメをすくい始める。カメが気に入ったようで、カメだけを何回もすくって集めている。A児は、「ほら、カメ」と側にいた筆者に大きいカメや小さなカメを見せる。A児は特に小さなカメを気に入った様子が見られた。

事例5 好きな遊びを考える場面（11月中旬 外遊びの際）

A児、外遊びに出かけるために保育室にある自分のロッカーから青い帽子をとり、かぶる。

筆者「Aちゃん、今日は何にして遊ぶのかな？」

A児「なにしようかな？きょうは…すなばに行く！」

A児は靴を履き替え、砂場に向かう。筆者もA児の後を追う。しかし、A児は大きなシャベルを持って砂場の中に向かうが、すぐに片付けてしまう。

今度は「むこうに行く」といって、A児は園庭の端にある畑の方に走っていく。「Aちゃん、どこ行くの？」と筆者がA児の後をついていく。A児は、畑の所で、あとをつけて来ていた筆者を見つけ、側に寄ってくる。

A児「なにしてあそぶ？」

筆者「何したい？かくれんぼ？おにごっこ？」

A児「おにごっこがいい」

筆者「いいよ。じゃあ、鬼になるね。1, 2, 3, 4…10」

A児「わー」

A児は歓声をあげながら逃げ始めるが、すぐに自分から「わー」と言って、筆者を追いかけ始める。筆者は向かってきたA児から逃げる。鬼役が逆転する。

好きな遊びに進んで取り組めるように促すことを意識し、支援を行ったA児の行動の変化を考察する。事例4ではA児は目についたものに興味を持ち、楽しみ、ある程度の時間遊ぶようになった。A児が魚を釣った様子を、筆者が「たくさん、釣れたね」とA児の今の状況を言葉にして伝えることで、自らの遊びの状態を理解し、遊びに対しての満足感や喜び、楽しさを感じることで、また釣りたいという気持ちになったのだろう。

事例5では、A児ははじめ、筆者に「なにしてあそぶ？」と聞いたが、筆者の「何したい？かくれんぼ？おにごっこ？」という具体的な遊びを聞いて、自分のやってみたい遊びを言葉で伝えた。筆者はこれまでの関わりの中で、A児が走ることを好きなことを把握していたので、かくれんぼか、おにごっこかの遊びの選択肢をあげて聞いた。自分が好きな遊びに対して進んで取り組めるようになってきたといえるが、筆者が遊び種類を選択肢としてあげない場合のA児はどうであったかということも検証していく必要があると考える。

- ② 次の活動にスムーズに移ることができるように促す。

事例6 観劇する予定がある場合（11月初旬 登園後）

この日は観劇会がある。年少のC組・T組は9:40から劇を見にホールに行っている。A児は、遅い時間の園バスでの登園であったので、A児のみ、他のS組の幼児と一緒に10:40から劇を見ることになっていた。

A児、登園後、C組に誰もいないのを見て、「みんなきている？」と筆者に聞く。

筆者「C組のお友だちは、先に劇を見に行っちゃったよ。あとでAちゃんも見に行こうね」

A児、筆者の声かけに安心し入室する。A児は自分のロッカーに行き、一人で身支度を始める。シールコーナーでカバンをおろし、シールノートを探す。しかしシールノートがない。

A児「シールノート、ない。わすれた」と早口で焦ったように話しながら、筆者を見つめる。

筆者「あとでB先生に言おうね。大丈夫だよ」

A児は落ち着かない様子で、スモックを脱いで支度をしている。筆者は、大丈夫だよと声をかけながら、A児のバッチ付け替えを手伝う。

筆者「終わったら、隣のクラスに行って、劇見に行くまで待ってようね」とA児に声をかける。

A児「うん」安心したような表情をする。

その後、A児はS組に行き、筆者と一緒に他の幼児との集まりに参加する。劇を見に行く時も、筆者と手をつなぎホールに向かう。筆者は、これから劇を見に行くんだよ、S組の友だちと一緒に見ようねと声をかけながらホールと一緒に移動する。

事例6では、A児の登園が遅かったことで、クラスの友達がいなくて、そしてシールノートも忘れており、A児の焦りが感じられた。そこで、筆者は次の行動に対しての見通しをA児にわかりやすく伝えていき、大丈夫だよと話すことで、A児の焦った気持ちが落ち着き、次の活動に移ることができるようになった。事前観察で、遊びの途中で周りの状況が変わると落ち着かなくなるという姿があったが、周りの状況を伝えたり、先の活動の見通しが持てる声かけをしたりすることで、A児が周りの状況を把握することができ、気持ちが落ち着き、次の動きがスムーズになったと考える。

③ 他児（特に同じ年齢の幼児）との遊びの楽しさを伝える。

事例7 好きな電車遊びをしている場面（6月下旬 登園後）

A児、C組に向かい、室内にあった電車のおもちゃに「でんしゃ！」と言いながら触る。

A児が電車に興味を持ったと感じたため、筆者が声をかける。筆者「Aちゃんは電車が好きな？車が好きな？」と言いながら、「どンドン、レールをつなげていこう」と電車のレールをつなげてみる。A児、筆者の様子を見ながら、つなげたレールに電車を置き、車両をつなげて走らせ始める。

T組のB子が「入れて」と言ってくる。A児、B子には気づいていないようで、自分の電車を走らせている。筆者が「Aちゃん、Bちゃんが入れてって言っているよ。どうする？」と声をかけるとA児は気がつく。そして口をもごもごさせている。

筆者「いいよって言えるといいね」

A児「いいよ」と声をかける。

その後、A児は筆者が渡すレールをつなげていく。B子との会話はない。B子もレールをつなげていく。B子はA児に対し、「こっちもつなげようよ」「ここにも」と話しながら、レールをつなげている。B子は、少しすると自分のクラスの保育室に帰っていく。

その間、A児はブロックの電車におもちゃのキリンを乗せ、電車を動かす。筆者にむかって「きもちいいって！きもちいいよ～」と話す。時折、「プープー」と言いながら線路に電車を走らせる。A児は、次々におもちゃの人形を電車に乗せる。

「ここにトンネルを作ろう」と筆者が、ブロックで簡単なトンネルを作る。そして「トンネルをのぞいてみて」とA児に覗くように促す。A児は筆者に促され、トンネルを覗く。筆者が動かす電車が近づき、「うわー、きたぁー」と歓声を上げる。

A児の声を聞いて、女兒が2人寄ってくる。筆者に向かって「入れて」と言う。

筆者「Aちゃんが遊んでいるから、Aちゃんに言ってください」

女兒2人「Aちゃん、入れて」

A児は声をかけられ、驚いた表情をするが、少し間を置いて「いいよ」と言う。女兒2人も遊びに加わる。

ここでは、筆者がA児と一緒に遊びながら他児が遊びに入ってくることに對して、A児が気づくような声かけを行った。以前は周りの状況が変化したり、他児が遊びに入ってこようとしたりすると、その場を離れてしまったA児だったが、筆者の声かけで他児の存在に気づき、他児を拒否したり離れたりすることはなかった。B子からはレールを一緒につなげようとするアプローチをA児は受けていたが、嫌がることはなく、自然と一緒にその場の遊びを楽しんでいたようである。この時は筆者も一緒にレールをつなげながら遊んだことで、A児が安心感を感じていたと考えられ、他児が入ってきてそのまま遊び続けることができたと思われる。

④ 自分の気持ちを言葉で伝えることができるように補助する。

事例8 好きな遊具を使い遊んでいる場面（7月上旬）

A児が、隣の保育室で女児Bと一緒に木製のトラックで遊んでいる。A児は筆者に気づき、近くに寄ってくる。手で動かしていたトラックの荷台からピーマンを出し、筆者に見せる。

A児「ほら」

筆者「Aちゃん、あそんでいるの？」

A「あべているの」（あそんでいるの）

筆者「それなに？」とA児の持っている食べ物を指さす。

A「あべられないんだから」（たべられないんだから）

筆者「たべられないんだね」と言い返す。

Aが側にいたので、筆者の名札をみせて、「私の名前は、なかむらくみこ。く・み・こだよ」と伝える。

A児は、筆者の名札を見て「く・み・ど？（くみこ）」と言う。

保育室の子ども達が外遊びに出る時間になったことをA児に伝える。

筆者「T組さんたち、外遊びに行くんだって。Aちゃん、C組にもどろうか」

A児「うん」と返事をして、そのままトラックを持って部屋を出ていこうとする。

筆者「Aちゃん、借りるんだったら、貸して下さいって言ってから戻ろうね」

A児はT組の担任の所に行くが、口ごもっている様子がある。

筆者、A児の側に行ってもう一度「かしてくださいって言おうね」と声をかける。

A児「かしてください」

T組担任「はあい、いいですよ」

A児、木製のトラックを持ってC組に戻っていく。

事例9 けがをして興奮している場面（1月下旬）

A児は他の年少児4人とボールを蹴って、園庭の脇にあるゴールにいれる遊びを始める。しばらく楽しんでいるが、サッカーコートの中のほうに一人走っていく。その後、サッカーコートに戻ってくる時に畑の段差で転んだらしい。筆者はA児の姿が見えなくなりあたりを見渡していると、A児が泣いて筆者のいる方に歩いてくる。

A児が泣きながら、「ここどころんだ」「あしいたい」と興奮して筆者に訴える。筆者が、「Aちゃん、大丈夫？どこどころんだの？」と聞き、ころんだ場所と思われる方向を見て、A児の足を見る。A児「アンパンマンのバンドエイドしてもらいたい」「じむしつにいく」と興奮して泣きながら言い続ける。

A児と事務室と一緒に行く。事務室に入ると、保育者Dが「Aちゃん、どうしたの？何があったのかな」と聞く。

筆者「Aちゃん、自分で言えるかな？」とA児の後ろから声をかける。

A児「もりにんげんに、ぶつかったの」「みおちゃんがいて、おいかけっこになってころんだの」「サッカーしててね」と興奮して話し始める。

保育者Dが、「どうしてしたいの？」「なにがあったのかな？」とA児の目線に合わせ、しゃがんで聞く。

A児の興奮した状態は続き、「うるさい。じむしつはうるさいよ。しずかにしなくちゃ」と言い出す。保育者Dはひそひそ声にして「どこでころんだの」とA児に聞く。

A児「ぼうけんのもり……」「うるさい」「つめたいのやだ」

保育者D「じゃあ、いたいところ、消毒しようね」「バンドエイドだけ、つけようか」

A児「うん」ようやく、バンドエイドを左のひざにつけてもらい、落ち着く。

筆者「バンドエイド貼ってもらってよかったね」と声をかける。その後A児と一緒に園庭に戻る。

事例8では、使っているおもちゃを借りてもいいかと、自分のしたいことを言葉で表現できるように、筆者が具体的に伝え方を示した。今までは、何も言わずに使いたいものをそのまま持って自分のクラスに帰って行ったのだろう。気持ちを言葉で伝えることができるように補助することで、言いたいことを言葉ではっきりと伝えることができた。事例9では、思いかげずケガをしてしまったA児。ケガをしたことで気持ちが興奮し、A児と保育者Dのやりとりでも、興奮からくるA児からの一方的な言葉が多いように感じる。どうしてほしいのか、言葉で伝えてごらんと筆者が促すことで、興奮しながらも自分の気持ちを話そうとするA児の姿が見られた。どのような状態でケガをしたのか、その後どうして欲しいのか、自分の気持ちを言葉で話すことで相手に自分の状況を理解してもらえ、自分の気持ちが伝わったという実感が得られることがA児にとって大切なことではないかと思われる。

3. まとめ

A児のKIDS乳幼児発達スケールでは、概念、理解言語、対子ども社会性が生活年齢より低く、主に言葉や社会性に関しての支援を行うことを考え、支援を行った。支援の効果としてあげると、まずA児は、目についたものに興味を持ち、そこに向かって行く姿が多く、遊びこむという場面が少なかった。筆者と一緒に遊んだり、何をしたいのか聞いたりすることにより、A児自身が持つ遊びのイメージが明確になり、遊びを楽しむ時間が延びていったようであった。また次の活動のことを事前に伝えることで、A児の気持ちを安定させ、活動に参加する意欲を高めることにつながったようであった。

対子ども社会性に関しては、筆者がA児と他児との会話の仲介をすることで、A児が他児との遊びが楽しいと感じ、他児に興味を持ち、関わろうとしたりする姿が見られるようになった。言葉の発達に関しては、筆者や保育者がA児の話す言葉を繰り返し言ったり、A児の気持ちを言葉で代弁したりすることで、人に自分の気持ちを伝える方法がわかるようになったようである。興奮した状態になると、不明瞭な言葉や意味が分からない言葉が多くなるが、筆者や保育者が落ち着いて対応することで、A児の気持ちは落ち着き、自分の気持ちを話すことができるようになってきた。

保育の中で、多動な動きをする幼児に対しては、保育者がその幼児の後を追うことが多く、他の幼児たちも在籍することから、その幼児にじっくり関わる時間を取ることができない保育現場が多いように感じる。そこで、特別な配慮を要する幼児に対して、他の介助者がつくことが可能であれば、その介助者の果たす役割は大きい。そして特別な配慮を要する幼児には、ただ側にいて一緒に遊んだり、危険がないように見守ったりするだけではなく、幼児自身の姿にあった支援の仕方に合わせたかかわりが必要である。しかし、気になる子、特別な配慮を要する幼児を持つ担任にとって、その保育の困難さを理解し、かつ、その幼児の発達状況やかかわり方を相談する先が少ないのが現実である。無藤(2002)は、チーム保育のやり方をあげ、「特に、問題のある子どもが多いクラスでは、他の保育者が応援に入ったり、二人で一緒に保育をしたり、分担する場合が増えてきた」と述べ、支援者がそのやり方を指導する必要もあるとしている。しかし、チーム保育で幼児のかかわりを分担する保育現場も増えてきている一方、外部の支援者が指導している現場は少ないのではないかとと思われる。権藤(2005)は「ほとんどの保育者が園内の園長、主任保育者、および先輩保育者には助言を求めるが、さまざまな障害の専門家や地域の支援システムを有効に利用していない」とし、「園長、主任保育者、および先輩保育者は、多くの子どもの発達や保育についての専門家であるが、外部の支援システムや専門家と連携

していくという意識が必要である」と述べている。

今回のA児の支援に関しては、臨床発達心理士の資格を持つ大学教員にA児の支援についてのアドバイスを受け、A児個人の支援計画を立て、担任保育者と連携を取りながら支援を行った。また、KIDS 乳幼児発達スケールの診断を担当に協力してもらうことで、観察の際に見られたA児の姿からのアセスメントだけでなく、他の視点からのA児の現在の成長度合いを探ることができた。このことにより、担任がA児の発達に関してより理解を深め、日々の保育の中で幼児の成長度合いを意識して関わるができるようになるのではないかと感じている。

「特別な配慮を要する幼児」との関係について、日々の保育の忙しさから保育者が手探りで関わっている現場も多い。保育を円滑に進めていかなければならない使命感から、「特別な配慮を要する幼児」に寄り添うことができないジレンマを感じている保育者も多いことだろう。しかし「特別な配慮を要する幼児」に対して、第三者が支援の協力をすることで、保育者の心の負担もケアできるはずである。今回のA児への支援は、現場の保育者にとって、さまざまな幼児の姿、実態に対しての保育の新たな方向性を導き出す一つのきっかけになったのではないかと感じている。今後の課題は、「特別な配慮を要する幼児」に合った支援計画を担当保育者のみだけでなく、他の保育者も参加し、園全体での支援のあり方を考える場を持つことだと考える。そして、外部の支援や専門家と連携していく必要性をより保育現場に発信していくことが必要であると感じている。

【引用文献】

- ・木原久美子（2006）『『気になる子』の保育をめぐるコンサルテーションの課題—保育者の問題意識と保育の対処の実態を踏まえて—』帝京大学文学部教育学科紀要31, pp.31-39
- ・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, pp.503-512
- ・藤井千愛・小林真・張間誠紗（2011）「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」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究No.5, pp.131-139
- ・無藤隆（2002）『育児・保育現場での発達とその支援』ミネルヴァ書房, pp.172
- ・権藤桂子（2005）「幼稚園における特別支援教育の必要性」立教女学院短期大学紀要第37号, pp.75-85

【英文要旨】

“Children of concern” are defined as “children, including developmentally disabled children, about whom caregivers at the caregiving site are worried.” Because of the presence of such children, caregivers experience difficulty in managing a class and, in many cases, struggle for a method to cope with the situation. In their involvement with children, many caregivers feel the need for special consideration toward these “children of concern.” In terms of what type of special consideration there should be, it seems that care is provided with a sense of unease, especially in classes with one teacher. In that regard, this study observes children in a kindergarten environment, considers how to provide care to “children requiring special care” when the author was actually engaged in support, and discusses the need for special support. Through participatory observation of a young boy diagnosed with developmental disabilities in his third year of child care, a support policy was considered and the effects of actual support were clarified.