

幼児教育・保育現場における発達障害児および未診断の
発達障害の傾向のある幼児への「特別な支援」に関する
実践研究の現状と課題

橋本 翼

The Research and Issues of “Supports with Special Needs” for Infants
of Developmental Disorders or Characteristics of Developmental
Disorders in Kindergartens and Nursery Schools.

Tsubasa Hashimoto

Abstract

The purpose of this paper is to reveal tendency of recent studies on “supports with special needs” for infants of developmental disorders or characteristics of developmental disorders in kindergartens and nursery schools. The papers published from 2015 to 2020 were discussed in this study. The papers were categorized into five. 1)The papers about teachers in kindergartens and nursery schools experienced and felt difficulty about supporting for infants with developmental disorders or characteristics of developmental disorders. 2)The papers of training about supporting infants of developmental disorders or characteristics of developmental disorders. 3)The papers of cooperating between kindergarten teachers or nursery school teachers and specialists about supporting children with special needs. 4) The papers of “individualized teaching plan” or “individual educational support“. 5) The papers of case studies in kindergartens and nursery schools about supporting infants with developmental disorders and characteristics of developmental disorders. In conclusion, the author suggests that studies about “supports with special needs” from the viewpoint of “partnership with kindergarten and nursery school teachers” have to be made for realizing “Inclusive childcare”.

Key Words: Kindergartens and Nursery Schools , Supports for Children with Special Needs, Inclusive childcare

問題と目的

2007年に特別支援教育が始まって10数年が経過した。特別支援教育とは、文部科学省によれば¹⁾、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導および必要な支援を行うもの」と定義されている。幼児教育の分野においても特別支援教育の推進が進められており、令和元年度からは幼稚園教諭免許状取得に係る必修科目として、「幼児への特別な支援」（本学における科目名称）が設置されるに至った。いっぽう保育の分野においては、障害児保育が1970年代に制度として導入されて後発展を続けている。2006年の国連総会における決議において、「障害者の権利に関する条約」が採択され、わが国は2014年にこの条約に批准した。障害児だけでなくすべての子どもたちを包みこむインクルーシブ教育・保育の実現に向けた動きが加速している。

その一方で、インクルーシブ教育・保育を行う主体である幼稚園・保育園・認定こども園の保育者は、試行錯誤しながら現場での特別支援教育、インクルーシブ保育の実践を行ってきた。吉川(2015)²⁾によれば、我が国の幼稚園における障害児保育は、幼稚園における独自の実践形態として発展してきている。1970年代中ごろから、保育所および幼稚園における統合保育が広がりを見せるようになり、障害特性論に基づく障害に関する専門的知識の理解や工夫を幼稚園教育に応用する実践が見られるようになった。1990年代から、発達障害の幼児に対する実践研究が見られるようになり、発達障害の診断はついていないが、行動面において保育者が「気になる子」に関する研究が増えてくるようになる。2007年の特別支援教育の施行後は、障害児を受け入れる園数が大幅に増加している。また保育における「個別の指導計画」に関する研究も、2007年以降増加している。吉川(2015)²⁾はこうした幼稚園教育における障害児保育が障害特性論に基づく発達論に偏重していることを批判的に検討している。「できる/できない」という二項対立によって障害幼児の特性を捉えるのではなく、従来の保育が基本としてきた、子ども理解に基づいた集団の中での個別の支援の必要性を訴えている。また、障害児保育において遊びの重要性が看過され、障害特性の改善を目的とした保育者の指導に重点が置かれている点を批判的に検討している。

現在保育現場、幼児教育の現場においては、ASD（自閉スペクトラム症）、AD/HD（注意欠如・多動症）といった、発達障害の幼児への理解と支援が喫緊の課題となっている。いっぽう保育現場においては、「気になる子」と保育者が認識する子どもたちへの理解と支

援について、実践と研究が積み重ねられてきた。「気になる子」とは本郷(2010)³⁾によれば、「『知的な面での顕著な遅れはない』ものの、『他児とのトラブルが多い』『多動である』『注意がそれやすい』『ルールを破って自分勝手にふるまう』などの特徴を持つ」子どもたちである。野村(2018)⁴⁾は「気になる子」に関する我が国の研究に関して詳細なレビューを行っているが、「気になる子」を「保育所・幼稚園の生活で行動・対人関係の課題があることで集団への参加に困難を持つ子ども」かつ「その困難に関して特別なニーズを抱えている子ども」と定義している。発達障害の診断の有無に関わらず、集団生活の中で困り感を抱えている状態を示している子どもたちが、「気になる子」として保育者のまなざしに捉えられることとなる。しかし「気になる子」には発達障害傾向の幼児も、環境因子により課題となる行動が顕在化している幼児も含まれているため、本研究では、木曾(2016)⁵⁾の「未診断の発達障害の傾向」のある幼児という用語を使用することとする。本研究の目的は、近年に発表された幼児教育の現場および保育現場における、発達障害の幼児または未診断の発達障害の傾向のある幼児に対する「特別な支援」に関する実践研究を整理し、現状と今後の検討課題を明らかにすることである。

方法

文献研究を行った。最近5か年(2015年度から2020年度まで)に発刊された国内の学術論文のうち、幼児教育の現場もしくは保育現場における、発達障害児または未診断の発達障害の傾向のある幼児への理解と支援をテーマとしたタイトル、もしくは内容の論文を選定した。論文の検索にはCinii Articlesを用いた。結果として25本の論文を分析の対象とした。

結果

論点を整理するため、論文の内容から以下の5つのカテゴリーに便宜的に分類した。1) **保育者の発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育経験や困難感に着目した研究**、2) **研修に関する研究**、3) **外部の専門家との連携に関する研究**、4) **個別の指導計画や個別の教育支援計画に関する研究**、5) **発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育実践に関する研究**。内容として複数のカテゴリーに属する論文も見受けられたが、主たるテーマをもとに分類した。それぞれのカテゴリーに属する論文の数は1) 6本、2) 4本、3) 2本、4) 5本、5) 8本であった。

1) 保育者の発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育経験や困難感に着目した研究

松井・越中・朴・若林・鍛冶・八島・山崎 (2015)⁶⁾ は、保育者が障害児保育の経験をどのように意味づけているのかを明らかにするため、22名の保育士にインタビューを行い、語りを「参加/不参加」という二項対立の視点に着目して分析した。その結果、「行事への参加/不参加」「集団活動への参加/不参加」「物理的環境の工夫による参加/不参加」「加配教員が加わった時の参加/不参加」という4項目が分析対象となった。「行事への参加/不参加」の項目では、運動会に代表される行事の練習期間において、「定型発達児」ができたことが障害児にはできなかったという二項対立状況を浮き彫りにし、障害児にとって苦痛な経験となりやすい点が示された。「集団活動への参加/不参加」においては、クラスの活動の流れに障害児を無理に参加させる関りから、保育者が価値観の転換を図ったことで、保育者の障害児へのまなざしに変化が生じ、クラス集団の雰囲気に変化した事例が報告されている。「物理的環境の工夫による参加/不参加」においては、視覚支援に代表される特別支援教育の「シャーゴン」の存在がインパクトを持つがゆえに、保育者にとって十分に障害児の支援ができなかったという後悔が事例の中で語られている。「加配教員が加わった時の参加/不参加」においては、加配教員が障害児への支援を中心に行うことで、逆に担任と障害児との関係性が切れてしまったという後悔が事例において語られている。以上の結果より松井ら(2015)⁶⁾は、現在のユニバーサルデザインの実践は、決まった方法をすべての子どもたちに適合するように行われていると批判的に述べ、日常の保育の中での丁寧な子ども理解の積み重ねにより、「実践がユニバーサル化」すると捉える視点の転換が必要であると述べている。また木曾(2016)⁷⁾は、未診断の発達障害の傾向がある子どもの保育に関する保育士の心理的負担に関連する要因を、質問紙により調査した。「子どもの行動特徴尺度」、「保護者支援困難尺度」、「園内外との連携尺度」を作成し、尺度の妥当性の検討を行った。「子どもの行動特徴尺度」は「問題行動」（「こだわりが強く、切り替えができない」など）、「要個別援助」（「指示の理解が難しく、個別の指示がないと理解できない」など）の2因子に分かれた。「保護者支援困難尺度」は「問題伝達の困難性」（「保護者に子どもの様子を話したことによって苦情を言われる」など）、「保護者自身の困難性」（「保護者が生活自体に余裕がないと感じる」など）の2因子に分かれた。「園内外との連携尺度」は「組織的連携」（「巡回相談などの制度や体制があり、専門家に相談している」など）、「個人的相談」（「保育所(園)内の同僚に、子どもや保護者についての悩みを相談する」など）の2因子に分かれた。作成した各尺度と、バーンアウト尺度との関連を調べるため、バーンアウト尺度を従属変数にした重回帰分析を行った結果、「問題伝達の困難性」と「情緒的消耗感」（「仕事に対する疲労感や仕事を辞めたいと感じる」など）および「脱人格化」（「同僚やクライアントとの接触の回避や仕事に意義を感じなくなる」など）との間に弱い正の相関がみられ、保育士にとっ

ては、未診断の発達障害傾向の子ども本人の対応は心理的負担にならず、保護者に子どもの問題を伝えることの難しさ（「問題伝達の困難性」）が心理的負担につながる事が示唆された。また廣瀬・国広・山口(2018)⁸⁾は、発達障害児あるいは未診断の発達障害傾向の幼児を含む「気になる子」と関わった経験のある新人保育者 8 名にインタビュー調査を行った。M-GTA を用いて分析した結果、【発達障害や「気になる子」の個別性の理解と対応への移行】【発達障害児や「気になる子」の個性を尊重する集団づくりの芽生え】【「気になる子」の利益と家族の思いの両者を尊重することのジレンマ】【同僚および外部機関から支援を受ける】【大学・短大の学びだけでは役に立たない】という5つのカテゴリーが抽出された。新人保育者にとって発達障害児や「気になる子」を理解し支援を行うことは容易ではなく、養成校段階において発達障害児や「気になる子」への支援を体験的に学べる機会を提供することの重要性が指摘された。また、新人保育者にとって、発達障害児や「気になる子」を支援する上で、保護者の理解と協力を得ることは難しいと感じられており、職場の同僚からのアドバイスや外部の専門機関からの間接的支援が重要なサポート源となっていることが示された。京林(2019)⁹⁾は保育所の2歳児～5歳児349人に対し、保育者評定による「子どもの強さと困難さアンケート」(SDQ)を分析した。保育者の挙げる「気になる子」は36.7%であり、5歳児が他の年齢よりも有意に多く、53.6%(30名)であり、男児は約50%が「気になる子」と評定されていた。SDQによる支援の必要な幼児の割合は、40%であり、保育者が「気になる子」と評定した幼児の約7割が要支援と判定された。「気になる子」は向社会性、多動・不注意、行為面で支援が必要と判断されており、集団適応に困難さを示す幼児を保育者が「気になる」と判断する傾向が示唆された。富田・根本(2019)¹⁰⁾は、幼稚園、保育園、認定子ども園に勤務する保育者を対象に質問紙調査を行い、インクルーシブ保育に対する意識と保育者効力感、子どもの権利条約に対する意識と保育経験や障害児保育経験との関連について分析した。その結果、ベテランの保育者や障害児保育経験のある保育者ほど、周囲からの連携や協力を得られていないと感じていることが明らかとなった。また、若手保育者や障害児保育の経験のない保育者ほど、インクルーシブ保育に対する困難感を感じており、「インクルーシブ保育に困難を感じにくい保育者は、保育者効力感が高い」ことが示された。子どもの権利条約に対する保育者の意識に関しては、ベテランほど「差別されないこと」を重視し、若手は「子どもの自主性を尊重」することを重視していることが明らかとなった。また、櫻井(2019)¹¹⁾は障害児保育の経験を長年積んできた保育者にインタビュー調査を行い、障害児保育における困難感をどのように乗り越えていったかに着目して、保育者の障害児保育実践の熟達化のプロセスについて調べた。SCATを用いて分析した結果、(1)「障害児の知識も不十分で保育することで精いっぱいであった時期」(2)「保育に慣れてきた時期」(3)「研修会に参加し、専門性を身につけることで葛藤を抱える時期」(4)「強迫的結果優先葛藤(子どもの姿に合わせた援助が重要と分かっているにもかかわらず、障害に関する知識が入ると、結果を求めてしまう気持ちになり葛藤を抱える)を乗り越えた時期」(5)「オーダーメイ

ド型保育（子どもに合わせた保育）が可能となる時期」、へと熟達化が進んでいた。保育者は障害児に関する知識を得ると実践との間に葛藤を抱えるが、目の前の子どもの姿を通して省察し、失敗する経験を重ねながら省察を重ねることで発達予測が可能になり、支援するか見守るかという判断が可能になっていった。

以上の研究結果からは、保育者にとって発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への支援を行うことは重要な課題であると認識されているが、特に若手の保育者や障害児保育の経験のない保育者にとっては、「何から手をつければ分からない」という困難感や自らの対応に対する自信のなさから困難感を抱きやすいという結果が読み取れる。また、未診断の発達障害傾向の幼児への支援に関しては加配保育者等の制度的措置がとれず、保育者はより困難感を感じるとともに、その保護者への対応に関しても苦慮していることが示された。またインクルーシブ保育の実践のためには、既存の保育の枠組みや保育者の価値観そのものを見直す必要性が示唆された。

2) 研修に関する研究

次に保育者に対する特別支援教育、障害児保育の研修に関する実践研究について述べる。大河内(2016)¹²⁾は、障害児保育を担当する保育者に対して、「インシデント・プロセス法」を応用した事例検討法による研修を行った。「インシデント・プロセス法」とは出来事を最初に提示し、背景情報は参加者が質問していくことで情報を収集する研修の方法である。3歳児の他児に暴力をふるってしまう男児の事例が提供された。参加者は事例検討を通して多様な見方で子どもを理解する視点を得、「インシデント・プロセス法」を応用した事例検討による研修が、保育者の障害児保育に関する資質向上につながる可能性が示唆された。また、権・齋藤・山田(2017)¹³⁾は、保育所1園と幼稚園1園を対象に、特別な支援を必要とする幼児の発達相談を実施したプロセスを分析した。保育所においては年中児1名に対して二回の保育カンファレンスを行った。カンファレンスを通して子どもの行動の背景にある要因に担任保育者は気づき、子どもの肯定的な側面に着目するようになった。幼稚園においては年長児2名に対して、保育者の支援ニーズの整理と保護者の思いの整理を行った後、保護者と保育者とを交えた発達相談を行った。発達相談を通して保護者は子どもの成長を実感し、保育者はSSTを通じた具体的な支援を実行した。最終回では、相談員は保育者が作成する個別の指導計画の作成および就学後へ引き継ぐ情報に関して保育者に助言を行い、小学校への移行に際してフォローアップを行った。実践を通じて保護者は不安を抱え相談や連携が難しい時期から子どもの特性を理解し、主体的に関係機関と連携する存在へと変容した。保育者は、自信がなく保護者に伝達できない時期から、主体的に子どもへの支援を行うようになると共に就学後の支援を見据えた連携を図ることが可能になった。中(2017)¹⁴⁾は、保育士のPDD児へのコミュニケーション支援力を高め

ることを目的とし、INREAL (Inter Reactive Learning and Communication)の仮研修プログラムを開発した。保育経験3年未満の新人保育士4名がプログラムに参加した。対象児はPDDおよび自閉性障害の診断を受けており、1名につき二名の保育士が担当者となった。全8回の仮研修プログラムを行った結果、参加保育士のPDD児への支援技術および支援態度が向上するなどの効果が見られた。また竹澤(2019)¹⁵⁾は発達障害児を担当する保育士43名に対し、巡回相談のシステムを活用した研修プログラムを行い、その効果を保育者効力感および保育者ストレスとの関連から分析した。研修プログラム中に発達障害に関する講義、保育者による発達評価を実施した後、事例検討会を3回実施した。プログラムに参加した保育士は有意に保育者効力感得点が増加した。一方プログラム前後で保育者のストレスに有意な差は見られなかった。

以上の研究を整理すると、単一の研修よりも、障害児保育に関わる知識・支援の手立て、実践と評価を含む、数か月から1年にわたる中期的な視点に立った研修が研究者によって立案・実施されている。これらの研修は一定の成果を挙げており評価できる一方で、発達障害児への専門的支援の手法を保育現場、幼児教育における支援に援用する視点が中心になっており、「集団の中での子どもの育ち」「遊びを用いた総合的な指導」という幼児教育・保育の核となる視点は後景に退いているように見受けられる。

3) 外部の専門家との連携に関する研究

松本(2018)¹⁶⁾は、乳幼児期の発達障害のスクリーニングと早期療育の重要性について述べている。乳幼児健診において、保健師が発達障害の早期発見に有効なチェック項目をもとに健診を行うことの重要性が、試論的に提案されている。また発達障害児の保護者の障害受容のプロセスは一様ではなく、支援者が丁寧に保護者の心理に寄り添うことの重要性について述べている。また、横山・國久(2018)¹⁷⁾は、大阪府の私立幼稚園に於いてキンダーカウンセラーとして活動した4年間の実績をまとめている。幼稚園でのキンダーカウンセラーの業務は多岐にわたるが、発達上の問題に関する相談のニーズが高く、園からの評価も高いことが述べられている。結論として、発達障害支援の専門性を有したキンダーカウンセラーが幼稚園教諭にとって身近な相談相手となっていると述べている。

以上の研究を整理すると、保健師やカウンセラーといった保育者とは異なる専門性を有した外部の専門家との連携が、発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への幼児教育、保育現場における支援において重要度を増している。今後保育者と外部の専門家とのより効果的な連携のあり方を模索していく必要があると思われ、実践研究の蓄積が待たれる。

4) 個別の指導計画や個別の教育支援計画に関する研究

次に発達障害児への個別の指導計画や個別の教育支援計画に関する研究について整理する。嶋野・柏田・廣瀬・三上・高島・佐々木・佐々木(2015)¹⁸⁾は、幼稚園において ASD 傾向および ADHD 傾向の強い幼児への個別の教育支援計画を作成し、事例検討会を通じて当該幼児への支援を行った。個別の教育支援計画の作成に際し、「気になる子どもチェックリスト」(嶋野, 2014)¹⁹⁾を用い、子どもの行動特徴を客観的に把握した。1年間の事例検討会を通して当該幼児の気になる行動が減少し、教員間の共通理解が促進された。今後の課題として、個別の教育支援計画の要素である「支援目標の設定」「支援方法の設定」「支援の評価」が時系列的に記述可能な様式を作成する必要性が提言された。また、吉川・川田・及川(2019)²⁰⁾は障害のある子どもの個別の指導計画に関する保育者の意識に関して探索的研究を行った。5名の個別の指導計画を作成・活用した経験がある保育者に、フォーカス・グループ・インタビューを行い分析した。保育者は障害のある子どもの個の育ちを尊重すると共に、子どもを集団の一員として位置づけ目標を設定して支援計画に位置付けていた。しかし、保育者は障害のある子どもへの個の対応と集団指導の間で葛藤を感じることがあり、担任保育者の場合より葛藤を感じる傾向は顕著であった。また、障害のある子どもの育ちを、遊びを中心とする生活の中で充実させていく視点と、子どもの将来を見越して集団の中で必要な力を身につけさせなければならない、という意識が保育者に葛藤を引き起こすこともあった。また、個別の指導計画を通して保育者は障害のある子どもに対する理解を促進し、職員間の情報の共有が図られていた。保育者は個別の指導計画を保育者が負担なく取り組める様式に修正して活用していた。今後の課題として、子どもの個の育ちと集団の中で子どもを育てる視点を両立した個別の指導計画や、複数の保育者が参与でき、無理なく取り組める個別の指導計画について検討する必要があると提言している。さらに吉川・東・川田(2020)²¹⁾は、私立幼稚園において、「子どもの能動性に着目し、評価する『信頼モデル』」に基づく個別の指導計画の様式を作成し、保育者による個別の指導計画の作成、保育記録の作成、保育カンファレンスによる支援の振り返りと評価を行った。発達障害の診断がある年中および年長児3名を対象児として選出した。個別の指導計画における目標は、「環境に対する子どもの能動性」と「必要な合理的配慮」の視点をもとに設定された。個別の指導計画と保育記録、保育カンファレンスで使用された「振り返りシート」、事後アンケートを分析に使用した。保育記録においては、Carr(2013)²²⁾の提唱した、「学びの物語」の5つの視点(①「関心をもつ」②「熱中する」③「困難に立ち向かう」④「考えや感情を表現する」⑤「自ら責任を担う」)に即した「学びの構え」が抽出された。結果として、保育者は保育記録において、子どものできないことに着目する「欠損モデル」の記述よりも、「学びの構え」の視点を中心として子どもの姿を記述していた。一連の実践過程を通して保育者は自らの子ども理解を修正し、肯定的に子どもの発達を捉える視点へと転換していった。「信頼モデル」に基づく個別の指導計画の作成と評

価のプロセスが円環的に機能し、子どものホリスティックな発達への理解とつながった。事例内に登場する保育者は、対象児を集団の遊びに導入するという視点ではなく、対象児の好きな遊びに他児が興味を持って関わるきっかけを作るという目標設定を行い一貫して支援しており、質の高いインクルーシブな保育実践としても評価できる。

特別支援教育における小学校との連携に関しては、齋藤・池田・奥住・國分(2017)²³⁾が先行研究を詳細にレビューしている。齋藤・池田(2017)は保育所保育児童要録や幼稚園幼児指導要録の作成や活用は行われているものの、特別支援教育の対象となる幼児については修学支援シート等のより詳しい情報が引き継がれる必要があること、一方で私立幼稚園からは情報が小学校側に引き継がれない場合があり、就学前に把握したい子どもの情報に関しても、小学校教諭と保育者の間で認識にズレがあることが示され、書面だけでなく直接小学校教諭と保育者が顔を合わせて幼児の情報交換を行う機会を設定することが重要であると述べている。

以上の研究から、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の作成が、発達障害児や未診断の発達障害児の個別の支援のみに留まらず、他児との関係性の発展や、子どもの可能性に着目した子ども理解、支援のためのツールとして機能することを目的とした実践研究が行われていることが分かる。保育者にとって使いやすく、作成に多大な労力を要することがない個別の指導計画、個別の教育支援計画の開発が求められている。また、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、評価を通して保育者の省察が深まり、より多面的な子ども理解が促進されるような事例研究の成果が積み上げられる必要がある。

5) 発達障害児や未診断の発達障害の幼児への保育・教育実践に関する研究

最後に発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育・教育に関する実践研究を概観する。宮寺・吉澤(2015)²⁴⁾は、幼稚園において発達障害の診断を受けている幼児とそうでない幼児の行動特徴を、石川ら(2007)²⁵⁾の作成した発達障害に関するスクリーニング質問票を用いて調査し、3歳児、4歳児、5歳児の結果を比較した。その結果、発達障害の診断のある幼児は全年齢において、「コミュニケーションの困難さ」と「動作のぎこちなさ」を有していることが明らかになった。また、5歳児においては、自閉症スペクトラム、ADHD傾向、言語発達、LD傾向の得点が、診断あり群が診断なし群に比べて有意に高い傾向が見られ、就学前から就学後への継続した支援が必要であることが示唆された。また山田(2016)²⁶⁾は、自らの担任としての経験や巡回相談員としての経験をもとに、発達障害児を含む特別な教育的ニーズを要する子どもへの保育実践を、「子どもの最善の利益を護る保育者の援助」という観点から事例研究を行った。子どもと保育者の信頼関係をベースに、子どもの意思決定や行動選択が広がるよう保育者はサポートすることが重要

であり、さらに一緒にの生活を送る経験を通して、障害児も周りの子どもたちも共に成長していくような環境構成を保育者が行う必要性を指摘している。

成田・関・澤田・水内(2017)²⁷⁾は、保育所における自閉症スペクトラム症の年中男児に対する保育カンファレンスが、保育実践にどのような影響を与えているのかを分析した。1年間計4回のカンファレンスと実践を通して、保育者の子ども理解が促進され、子どもの行動の変化につながった。以上から障害児保育において有効な保育カンファレンスとは、多様な意見やアイデアが出され、子どもへの保育実践を再考する側面を有し、園全体の共通理解と統一した保育方針が取られ、子どもの興味関心から保育方針を探り、保育実践につなげるという、循環した構造を示すものであると結論付けている。さらに吉川・上村・川田(2017)²⁸⁾は、ニュージーランドの幼児教育プログラムに対応したカリキュラムである、「学びの物語」²⁹⁾を用いた障害児保育の半年間の実践研究を行った。「『子どもは有能な学び手』であるという子ども観と、子ども自身の学ぶ力と可能性を基礎としている」「信頼モデル」に基づいてPDDの診断を受けている幼児の「学びの物語」による記録、評価が行われた。カンファレンスを通して作成と評価を積み重ねていった結果、保育者らは子どもの問題点や改善点に着目していた従来の記録・評価の視点から、子どもの遊びや仲間との関係が充実することを目指した、関係性を中心に捉えた記録・評価の視点へと変化した。

発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児に対して、「遊び」を通した保育実践を行った研究も見られる。小松・小林(2015)³⁰⁾は、保育所の5歳児クラスに在籍する高機能広汎性発達障害の男児に対し、クラス集団へのルールがあるゲーム遊びを通して支援を行った。視覚情報を提示し、ルールを明確化し、当該幼児が仲間と協力してゲームを楽しめるよう支援した。保育者は「他者と協力する」「集団の中で役割を担いながら自己肯定感を高める」という二点の長期目標を設定し、3か月ごとの短期目標を設定して支援を行った。その結果、当該幼児のソーシャルスキル得点は大きく上昇したが、特に他者への配慮や他者と協力することに関する得点の増加が顕著であり、保育現場において集団遊びを通してクラス全体に働きかけることで、発達障害児の社会性や協調性を育てる試みの有用性が示唆された。また細川(2016)³¹⁾は、保育所の4歳児クラスにおいて、発達障害の診断を受けた子どもに対して、クラス全体を視野に入れ遊びを育てる保育実践を行った。保育者の発案で廃材を使った遊びを行い、遊びの展開が見られない際には保育者の働きかけで模造紙に見立てた道路に家を作るなど、遊びの展開に適宜保育者が介入し、遊びが発展していった。最終的にはお店屋さんごっこをクラス全体で行うなど、クラス全体を巻き込んだ遊びへと発展していった。衝動的に手が出ていた発達障害の子どもは、自分の好きな遊びを「遊びこむ」ことで、衝動的な行動表出はなくなり、他児と遊ぶ姿や他児への配慮を遊びの中で示すようになった。子ども個人の変容のみを目的とせず、クラス全体の遊びを育てそれぞれの子どもの好きな遊びに没頭できるような保育者の働きかけの有効性が示された。

保育現場における発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への特別な支援に着目して、フィールドワークを行った実践研究について最後に述べる。垂見・橋本(2017)³²⁾は、私立保育所のフィールドワークを行い、「特別な支援」を保育者が受容していくプロセスを組織的な視点から分析した。調査開始当初、園では未診断の発達障害傾向の幼児を含む「気になる子」への対応に困難感を抱えていた。発達障害に関する研修やスクリーニングによる子どものアセスメント、手立ての実行を繰り返すことを通じ保育者の負担感は軽減し、専門家に頼らず自立的に特別な支援を実践する動きが保育者の中で共有された。結果として「怒る」状況が減り、保育士が「ほめることも増えたし(中略) 雰囲気的にはすごいよくなってきた」と述べる状況が生じるなど、特別な支援の受容が組織全体の雰囲気の良化につながるなどの組織的な変化につながった。特別な支援の受容によってもたらされた組織的な変容の条件として、「『特別な支援』の受容に積極的な推進者がいる点」、保育者同士の関係性のよさ、自由保育中心の保育方針による各保育士の裁量の高さ、が仮説的に提示された。結論として、「特別な支援」の積極的な受容が保育の質的な転換をもたらすものである一方で、制度的な措置が必要であり構造的に「特別な支援」の受容が妨げられているという保育現場もあるのではないかという問題提起を行っている。また垂見(2019)³³⁾は、保育所へのフィールドワークを行い、発達障害児へのインクルーシブ保育の経験が保育士に与える影響について詳細に分析している。保育士は発達障害の知識を得たことにより、「発達の問題のある子ども」と「家庭環境が絡んでいる子ども」を二項対立的な枠組みで理解するようになり子どもへの対応方針が迅速に、合理的に行われるようになった。そして園の保育士全体が、発達障害児の行為(逸脱行動やトラブルなど)に対し、「行為の免責」を行うように変化していった。子どもの行為の背景を障害や家庭環境と言った要因に帰属させることで、強く叱責するという行為がなくなり、子どもに対する共感的な関係性が生まれた。また、保育士は発達障害児への対応に手ごたえを感じるようになった結果、支援ニーズを有した別の子どもにも配慮が可能となった。当該保育士にとっては、発達障害の知識や情報は子ども理解を深める参照枠を広げる役割を果たした。そして一斉保育の際子どもたちの負担を軽減するような工夫を導入する(活動を短くし、終わったら遊ばせるなど)ように、「同一処遇」に関しても変化が見られるようになった。また発達障害の子どもを療育機関につなぐという「異別処遇」に関しても、個人面談を通して保護者との信頼関係を培うことにより円滑になった。結論として、発達障害児へのインクルージョンを経験することで、保育士の負担感は軽減した。その要因として筆者は、新しい課題に対する知識や経験が蓄積されたという点、子どもの行為の免責は保育士の免責ももたらした点、そして発達障害の子どもや保護者からの肯定的な反応が、保育士に肯定的にフィードバックされた点、を挙げている。

以上の研究からは、従来の統合保育の枠組みである「**定型発達の幼児の集団の中で発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児の適応を目指す**」視点から、「**発達障害児も未診**

断の発達障害傾向の幼児もその他の子どもも一人一人を大切に、それぞれの育ちを遊びを通して育む」というインクルーシブ保育の視点への転換が、現在のわが国の幼児教育・保育現場における実践において着実に進行していることを示唆している。

まとめと今後の課題

本研究では、国内で 2015 年度から 2020 年度に刊行された学術論文のうち、幼児教育、保育現場における発達障害児および未診断の発達障害傾向の幼児に対する「特別な支援」を主題とした実践研究の内容を分析した。その結果、以下の 5 つのカテゴリーに分類された。1) 保育者の発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育経験や困難感に着目した研究、2) 研修に関する研究、3) 外部の専門家との連携に関する研究、4) 個別の教育指導計画や個別の教育支援計画に関する研究、5) 発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児への保育実践に関する研究。筆者の分類は論点を整理するために便宜的に行われたものであり、当然ながら以上の複数のカテゴリーに該当する研究も存在する。それぞれのカテゴリーにおける研究成果に関する成果と課題に関しては既に述べた。全カテゴリーに共通する成果は、以下の三点に集約される。①保育者による発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児の個別の理解や支援の技術を獲得する機会や内容が工夫・改良され、保育実践につながっている。②発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児の可能性や個別性に着目した、インクルーシブな保育実践研究が見られるようになっている。③保育者にとっては発達障害児や未診断の発達障害の幼児への「特別な支援」は困難感として経験される場合があり、困難感の克服にはさまざまなサポート（制度的サポートおよび専門的サポート）が必要とされる。

今後の課題としては以下の点が挙げられる。まず、現時点では発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児にとって、より発達促進的なインクルーシブ保育のあり方についての知見が充分蓄積されているとは言えない。幼児教育・保育の根幹である「遊びを中心とした総合的な指導」の中で、具体的にどのような保育内容、保育環境が発達促進的な影響を与えるのか（あるいは逆に発達阻害的な影響を与えるのか）を明らかにすることが必要であり、保育現場、幼児教育の現場をフィールドとした量的・質的研究の充実が急がれる。

二点目として、保育現場、幼児教育の現場における保育者の特別な支援に関する実践力の向上に必要な要因にはどのようなものがあるかが、十分に明らかになっていない点が挙げられる。研修プログラム、個別の指導計画や個別の教育支援計画、専門家の関与などが先行研究では検討されているが、これらは単独で用いられるよりも、相互に組み合わせることで保育者にとって益するところが多くなるであろう。また、垂見・橋本(2017)³⁴⁾が明らかにしたように、「特別な支援」の受容が組織全体の変化をもたらすこともあると考えられる。各幼児教育の現場、保育現場における保育者の「特別な支援」への

関与プロセスを縦断的に研究し分析するような質的研究を行うことで、保育者の「特別な支援」に対する実践力の向上に必要となる要因が明らかになるのではないだろうか。

三点目として、保育者と研究者が「協働」して生まれた実践研究が不足していることが挙げられる。言うまでもなく保育者は幼児教育、保育のプロフェッショナルであり、特別支援教育の専門家や保健師、臨床心理士とは異なる専門性を有している。筆者は共同研究者（垂見）と共に、2014年度から私立保育所A園を継続的に訪問し、保育現場における未診断の発達障害傾向の幼児を含む「気になる子」への理解と支援について保育者と協働しているが、現在では「気になる子」本人への対応よりもその保護者の支援を保育現場で行うかという研究課題を持ち、協働を続けている（橋本(2017)³⁵⁾、橋本(2018)³⁶⁾）。中山(2015)³⁷⁾は2005年から2014年までの「気になる子」に関する先行研究をレビューし、「子どもへの保育内容・支援」「保護者支援」「保育者支援」の三つの観点から整理している。「保護者支援」に関する研究では、多くの保育者が保護者への支援に関して困難感を感じているが、困難感をどのように解消するかを実証的に示した研究は少ないと指摘している。筆者は今後保育者との「協働」をキーワードに、発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児の保護者への、保育現場における支援のプロセスについてアクションリサーチを続けていく予定である。インクルーシブ保育の実現に向け、保育者が専門家に求める支援とはどのようなものか、また発達障害児や未診断の発達障害傾向の幼児を含め、ひとりひとりの子どもの個の育ちを集団の中でどのように育んでいくか、現場の保育者とともに探求を続けていきたい。

文献

- (1) 文部科学省(2012) 特別支援教育の推進について(通知) (19文化初第125号)
- (2) 吉川和幸(2015) 我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 123, 155-173.
- (3) 本郷一夫編著(2010) 「気になる」子どもの保育と保護者支援 健帛社 pp2
- (4) 野村朋(2018) 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題 保育学研究, 56(3), 70-80.
- (5) 木曾陽子(2016) 未診断の発達障害の傾向がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関連 —バーンアウト尺度を用いた質問紙調査より— 保育学研, 54(1), 67-78.

- (6) 松井剛太・越中康治・朴信永・若林紀乃・鍛冶礼子・八島美菜子・山崎晃(2015) 保育者は障害児保育の経験をどのように意味づけているのか 保育学研究, 53(1), 66-77.
- (7) 前掲(5).
- (8) 廣瀬春次・国広勝代・山口季音・梅木幹司(2018) 発達障害児や「気になる子」に
わる新任の幼稚園教諭および保育士の体験 至誠館大学紀要 (5) ,37-50.
- (9) 京林由季子(2019) 「気になる子」の行動特性に関する保育者の認識—SDQを用いた
検討— 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 26(1), 97-103.
- (10) 富田久枝・根本咲那(2019) インクルーシブ保育に対する保育者の意識—保育者効力
感・人権意識に着目して— 千葉大学教育学研究紀要, 67, 89-96.
- (11) 櫻井貴大(2019) 障害児を保育する保育者の熟達化に関する研究 岡崎女子短期大学
紀要, 52, 67-76.
- (12) 大河内修(2016) インシデント・プロセス法による事例検討会を利用した障害児保
育担当者への支援 現代教育学部紀要, 8, 39-48.
- (13) 権明愛・齋藤忍・山田陽子(2017) 障害児保育の担い手となる現職保育者の育成に
つながる発達相談モデルの構築 十文字大学研究紀要, 48, 227-239.
- (14) 中美子(2017) 保育士の広汎性発達障害児へのコミュニケーション支援力を高める
INREALの研修プログラムの開発と評価 社会問題研究, 67, 23-41.
- (15) 竹澤大史(2019) 発達障害児を担当する保育者を対象とした研修プログラムの効果
測定の試み 和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, 4, 29-34.
- (16) 松本恵美子(2018) 乳幼児期の発達障害への気づきと保護者支援 社会問題研究,
67, 161-169.
- (17) 大西貴子・國久美代子(2018) 幼児期の発達障害支援におけるキンダーカウンセラ
ーの役割 次世代教員養成センター研究紀要, 4, 45-52.
- (18) 嶋野重行・柏田祐子・廣瀬洋子・三上まどか・高島慎太郎・佐々木美穂・佐々木番
章(2015) 幼稚園における個別の教育支援計画の研究(1) —自閉症スペクトラム
障害・ADHDの行動特徴が顕著な子どもの事例をとおして— 盛岡大学短期大学部紀
要, 25, 9-24.
- (19) 嶋野重行(2014) 「気になる」子どもに関する研究(7): 幼稚園調査と「気になる
子どもチェックリスト」の作成 盛岡大学短期大学部紀要, 24, 33-44.

- (20) 吉川和幸・川田学・及川智博(2019) 障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー 子ども発達臨床研究, 13, 23-33.
- (21) 吉川和幸・東重満・川田学(2020) 障害児保育における「信頼モデル」に基づく個別の指導計画及び保育記録の開発と実践 子ども発達臨床研究, 14, 49-69.
- (22) マーガレット・カー(Carr, M.) (2013) 保育の場で子どもの学びをアセスメントする 「学びの物語」アプローチの理論と実践 (大宮勇雄・鈴木佐喜子訳) ひとなる書房 (Carr, M. (2001) ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD SETTINGS Learning Stories. SAGE Publications.)
- (23) 斎藤遼太郎・池田吉史・奥住秀之・國分充(2017) 幼保小連携と特別支援教育に関する文献検討 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 68, 185-191.
- (24) 宮寺千恵・吉澤智慧(2015) 発達障害の診断を受けた幼児の行動特徴：3歳から5歳の変化に関する検討 千葉大学教育学部研究紀要 63, 43-49.
- (25) 石川有美・大六一志・長崎勤・園山繁樹・宮本信也・野呂文行・多田昌代・岡崎慎治・東原文子・竹田一則・柿澤敏文(2007) 5歳発達障害スクリーニング質問票の妥当性の検証 障害科学研究, 31, 75-89.
- (26) 山田陽子(2016) 日常の保育における子どもの最善の利益を護る保育者の援助のあり方 保育学研究 54(3), 9-19.
- (27) 成田泉 関理恵 澤田美佳 水内豊和(2017) 障害のある子どもの保育カンファレンスに関する研究：保育カンファレンスと保育実践の循環に着目して とやま発達福祉学年報, 8, 33-44.
- (28) 吉川和幸 上村毅 川田学(2017) 「信頼モデル」による記録、評価は障害児保育実践をどう変えるのか—「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討— 保育学研究, 55(1), 55-67.
- (29) 前掲(22).
- (30) 小松昌代・小林真(2015) 高機能広汎性発達障害のある男児に対する支援的な保育—ルールのあるゲーム遊びを通したクラス集団への介入を通して— 富山大学人間発達化学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 9, 51-60.
- (31) 細川かおり(2016) 保育において遊びを育てることによる発達障害児の気になる行動の変容—多様な子どもが在籍するクラスにおける保育実践のアクションリサーチ— 千葉大学教育学部研究紀要 64, 171-177.

- (32) 垂見直樹・橋本翼(2017) 「特別な支援」の受容に伴う保育現場の組織的変容の萌芽—私立保育所のフィールドワークから— 保育学研究, 55(1), 43-54.
- (33) 垂見直樹(2019) インクルーシブ保育のエスノグラフィー—発達障害児への異別処遇の過程— 保育学研究, 57(2), 76-86.
- (34) 前掲(32).
- (35) 橋本翼(2017) 保育所における保育者と保護者の「対話の場」による子育て支援の可能性—保護者の語りの分析を通して— 近畿大学九州短期大学研究紀要, 124-135.
- (36) 橋本翼(2018) 保育所における「気になる子」の保護者支援の取り組みに関する一考察—保育者へのインタビュー調査を通して— 近畿大学九州短期大学研究紀要, 48, 77-89.
- (37) 中山智哉(2015) 保育現場における「気になる」子どもに関する研究動向と展望—子どもの保育、保護者支援、保育者支援の視点から— 九州女子大学紀要, 52(1), 1-16.