



Kobe Shoin Women's University Repository

KARASHI-DANE

# 気になる子どもの保育と可能性：安定した発達環境を求めて

著者	勝木 洋子, 荒井 まこよ, 井上 裕子, 下里 里枝
著者別名	KATSUKI Yoko, ARAI Makoyo, INOUE Hiroko, SHIMOZATO Satoe
雑誌名	研究紀要. 人文科学・自然科学篇
巻	50
ページ	81-94
発行年	2009-03-10
URL	<a href="http://doi.org/10.14946/00001557">http://doi.org/10.14946/00001557</a>



# 気になる子どもの保育と可能性

## — 安定した発達環境を求めて —

Children Who Require Special Attention and Their Potentials:  
Finding a Stable Environment for Growth and Development

勝 木 洋 子	子ども発達学科
荒 井 まこよ	姫路市立保育所所長
井 上 裕 子	津田このみ保育園園長
下 里 里 枝	姫路市立保育所所長

Children of age three to five who possibly require a special attention were observed, and natures of the obstacles and hardships they faced when interacting with other children in groups were further studied in our research. In addition, case-studies which introduce methods of supporting such children and examples of creative childcare plans were brought to our examination in order to understand the key elements of healthy environment for children's physical and psychological developments.

A children who is observed to encounter problems in groups is deliberated as “A Child Who Requires Special Attention”, even though he may not been formally diagnosed with a disorder in accordance to the Special Needs Education Guideline of 2007. Despite such diagnosis may not be present, we have discerned clear differences in ways in which he developed in comparison to a child with no developmental handicap. We have conducted our practical research by approaching parents and child-care specialists, and by further studying how they interact with such child in need of special attention.

## はじめに

2005年、発達障害者支援法が施行され、発達障害児の早期発見や発達支援をおこなうことが国や地方公共団体の責務として明らかになった。かつての特殊教育から特別支援に転換したことは、学校や社会的環境のネットワークの中で一人ひとりの子どものニーズに柔軟に対応し、本人や保護者の希望が大切にされ、発達障害児自身とその家族支援も配慮されることとなった（小野ら2007）。身体障害者福祉法制定から8次にわたる法改正がなされ、障害者施策の展開がおこなわれてきた（丸山1998）。この法律の成立により、発達障害が定義され、支援の必要性が明らかにされた。乳幼児から就労に至るまで一貫した支援体制の整備を図るため、国は予算拡充し支援体制整備事業の充実を図っている。

現実には子どもと接し保育をする中で「行動が衝動的」、「集団生活になじみにくい」、「友達とのトラブルが絶えない」、「気が散って集中しにくい」など気になる行動をする、発達障害もしくはその疑いのある子どもが近年増えてきていると実感する。集団で活動する場面が苦手で、人とうまく関われないために孤立感や否定的な感情を表す子どもも少なくない。従来の集団保育では対応が難しいこのような子どもたちの、友好的な友達関係や自尊感情を育むための安定した発達を促す保育をしたい。また、保育者が気になる子どもの行動や課題を見極める力を高め、子どもが能動的に活動できる生活環境を工夫する必要性を、保育実践を通して考える。

## 1 発達障害の定義

（発達障害者支援法（平成十六年法律第百六十七号）第二条）

この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活または社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。

この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するためおこなう発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

(厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課HP)

## 2 研究方法

障害と判定されないまでも、集団の中で問題を抱えて生活していると思われる子どもを、「気になる子ども」として取り上げた。未受診であるが、あきらかに定形発達の子どものとは異なる育ちをしている。

平成19年度、H市6か所の保育所において、3歳児～5歳児の気になる子どもが集団生活の中で「子どもが困っていることや苦手なこと」などを観察し、その支援の方法や保育の工夫などの事例を持ちより検討した。子どもとの関わりを保護者と保育者からアプローチし課題解決を探った。

## 3 現状と課題

発達障害者支援法が施行され、2007年度から特別支援教育制度がスタートした。本研究のフィールドであるH市においても、発達障害サポートシステムを立ち上げ、医師、臨床心理士、教師、保育士などの各専門分野が集まってチームを組み、発達障害の個別の事例について検討をおこなっている。しかし、そこで検討されるケースは、保護者が医療機関などで診断を受けた個別配慮を必要とする子どもに限られている。発達障害の疑いがあっても未受診である子どもに関しては取り上げられない。発達障害は、人口に占める割合は高いにもかかわらず、従来の施策では十分な対応がなされていない。また、発達障害に関する専門家は少なく、地域における関係者の連携も不十分で支援体制が整っていない。そのような現状の中で家族は、地域での支援がなく大きな不安を抱えている。さらにガラスのような心を持つ保護者が問題の視点を持たないでいると、気になる子どもの対応だけに疲弊し、自己の子育てに自信をなくしてしまう。また、「良くなるように」「子どもが問題を起こさないように」との思いから、子どもを叩くということがしつげととらえ、繰り返し子どもを虐待してしまう

(千葉2005)。気になる子どもとその保護者とどう向き合い支援していくかが、保育者の資質として大きな課題となっている。

### 3-1 H市総合福祉通園センター初診患者数からみえてくるもの

表1 年度別初診者数

障害名		年度	2005年 (対象人口50万人)	2006年 (対象人口55万人)	2007年 (対象人口55万人)
脳性麻痺			18	16	28
精神遅滞			78	70	88
自閉症	精神遅滞なし		87	116	113
	精神遅滞あり		69	96	109
LD AD/HD			15	12	7
言語障害			14	18	15
後遺症			3	3	5
神経筋疾患			-	6	4
染色体異常			-	12	7
診断未確定			19	4	-
正常			5	1	-
その他(含む親の治療)			8	11	5
計			316	365	381

\*2006年に合併し人口の変動あり

初診年齢の内訳はH市総合福祉通園センターのセンター長への聞き取り調査をおこなった。

合併後の人口の増加に関係なく、自閉症の部分が他の項目に比べ初診人数が多いことがわかる。自閉症・精神遅滞なしという欄は知的障害を伴わない高機能自閉症をさしている。また、自閉症・精神遅滞ありの人数も増加しているのがわかる。

発達障害の子どもは小学校に就学してから受診するケースが多い。その理由は、45分の授業を受けることが著しく困難であることから、小学校から受診を勧められること、また、3歳児以降の保健センターなどでの定期検診がなく、

発見しやすいシステムが現状ではないためである。

小学校に就学して急に発達障害になるのではなく、保育所・幼稚園時代からすでに、問題を抱えて生活していると思われる。

### 3-2 保護者と保育者の現状からみえてくるもの

知的発達が通常なため、多くの保護者がわが子の状態を受け入れられない。保育者が集団生活で子どもの様子を伝えても、理解してもらえない。子どもの育ちについて保護者と語りあえないことは、その子に応じた保育を進めることができない重要な問題である。また、中には、「他のお子さんが原因を作るから、うちの子がそうなるんです」、「先生、しっかりしつけてください」と逆にお叱りを受けることもある。信頼関係が構築できず、その結果、保育所を退所し、別の幼稚園や保育所に移っていくケースもある。

そして、わが子が問題を持っているとは言われたくない、大きくなるまでに何とかしたいと、厳しくしつつけたり、体罰で育てたりしている保護者が多いのが現状である。

さらに、保育者もその子を認められず、「わがままな子」、「迷惑をかける子」ととらえて保育を進める。そして、保育者は何度注意しても同じことを繰り返す子どもの行動に、「自分の保育が未熟でいたらないからだ」、「このような子どもを認められない私は保育者として失格なのではないか」と自分を責め、思い悩み、心の病になる保育者もいる。

注意されることが多い日々を送る子どもたちは、自分を否定する感情や孤立感を持ち、自尊感情が低下し、その結果、自分って悪い子、いけない子、だめな子なのだといった思いこみによる二次障害に陥っていることがわかった。

そのような子どもの保育を進めていく上で筆者らが感じたことは、その子が問題を抱えて生活をしているのも関わらず、保護者も保育者も、そのことを理解せず、他の子と同じように育てたり保育をしたりしていることが大きな問題であるということである。

### 3-3 気になる子どもの実態

- ・落ち着きがなく立ち回る
  - ・思い通りにならないとパニックを起こす、泣き通す
  - ・一番になることにこだわる
  - ・集団で行動できない
  - ・協力して活動できない
  - ・注意されてもまた同じことを繰り返す
  - ・言葉の内容が理解できにくい
  - ・遊びやゲームのルールが理解できにくい
  - ・片付けができない
  - ・イメージする力が弱く友達との会話がかみ合わない
  - ・暴力的な行動や暴言を吐くことがある
  - ・食事をじっくりと座って食べられない
  - ・午睡時に眠ることができない
  - ・しゃべり続ける
  - ・危険を予知できにくい
  - ・ハイテンションになる
  - ・保育士や仲間が話していても周りの空気が読めず、口をはさむ
  - ・こだわると他のことができない
  - ・自分の独特の手順がある
- など

上記のような行動を重ね持つ子どもが多い。知的発達の遅れは感じられないのに要求されたことやルールが理解できず友達とのトラブルが多い。自分の思い通りに動こうとするので友達との衝突が絶えない。殴る、蹴る、噛みつくなどの暴力をふるってしまう。自分の感情をコントロールするのが苦手で、食事時間やお昼寝など静かな時間に大声でしゃべる、叫んでしまう。ときには暴力を伴うパニックになる。音や光に敏感である、感覚が私たちとはちがう（尾崎ら2007）。

A 児とB 児の例 （4 歳児クラス 担任の記述から）

A 児は4 歳児から入所。絶えず動き回り落ち着かない。

いきなり友達を押ししたり引っ張ったりするので、トラブルが絶えない。気に入らないとき、玩具を友達に放り投げたりする。保育者の話が聞けず、別の場所で遊び始める。

食事面ではじっくりと座って食べることができず、自分の体が支えきれずグニャグニャしているようにみえる。午睡時はなかなか眠ることができず遊んだり、しゃべりっぱなしで落ち着かない。

危険だとわかっていても体が止まらなかったり、ブランコに乗っていていきなり両手を離して後ろに落ち、後頭部を打ったこともある。また、2 階の手すり（2 m くらいの所）によじ登りそこから1 階のフロアに身を乗り出したり、危険を予知できないことが多々ある。

集中力がなく、ごっこ遊びなどイメージして遊ぶことは苦手である。自分の思い通りにならないと友達を噛むことがある。楽器遊びをしていて音の止め方がわからず、ずっと鳴らし続けているということもある。

B 児は3 歳児から入所

落ち着きがなく、A 児とよく似たタイプである。

ハイテンションになり友達を押ししたり、たたいたりするときは引き離し、別の静かな場所に移動させる。

A 児とB 児と一緒に遊んでいるときは保育者が側につく。保育者が声のトーンを落として静かにゆっくり話しかける。

4 月当初からクラスの中で担任一人で関わっていたが、他にも気になる子どもや多動の子が数名おり、クラス全体が崩壊状態であった。そのような環境では、一人ひとりの子どもの発達が保障できないこともあり、給食から時間外保育になるので、A 児とB 児用に個々のスペースを職員室に作った。そこでクールダウンし、なるべく音や視覚の面で刺激を少なくし、食事面では壁に向かって一人ずつ食べるなど工夫をした。その結果、落ち着いて食事をするようになった。

### 3-4 気になる子どもの保護者の実態

- ・子どもに振り回されてしつけられない
- ・懇々と言葉で諭している
- ・体罰でしつけている
- ・わがままな性格だと思っている
- ・家庭では問題と感じるような行動を起こさない
- ・自分の幼児期と似ている
- ・子どもってこんなもんだと思っている
- ・小学校に行けば何とかできると考えている など

子どもをしつけられず自分を責めてイライラしたり、「しつけたら治る」と思い厳しく注意したりする。また反対に、子どもが泣き叫んでも制止できず根負けして子どものいいなりになっている保護者もみえられる。親が期待しているような関わりを子どもと持つことができず、育てにくさや「他の子どもとはどこか違う」と感じているが、相談機関や医療機関には行こうとはしない。

### 4 保育者が保育の手だてを模索する

気になる子どもへの保育は個別に対応することはもちろんであるが、他の子どもとは関わり方が異なっていることを保育者自身が理解し、多くの場面に対応できるノウハウを持つためのスキルアップが必要である。

- ・生活の見通しを立てた丁寧な関わり
- ・個々に応じた情報提供の仕方
- ・生活や遊びのルールを明確にする
- ・小集団や個別に対応する
- ・地域保健師や専門機関との連携 など

また、その対応が適切であるか専門機関との連携を持ち確認し合う。地域保健師と連携し、親に子育て方法をわかりやすく伝えていくことで、子ども自身の戸惑いが軽減されると考える。保育現場で試行錯誤しながらその子の発達に

応じた保育を進めるための実践を重ねてきた。それらの一部を事例としてあげる。

## 5 課題解決への取り組み

気になる子どもは、ときとして二次的障害（自信の欠如、情緒不安定など）に陥ることがある。一日の大半を保育所で過ごす子どもに、もし、その感情を植え付けているとすれば、保育者がその子を理解し、気になる子どもの立場にたって考えることが重要であると痛感した。保育を見直し、次のような実践をおこなった。

### 5-1 保育者のブレインストーミングとケース・スタディ

気になる子どもを理解するために基本的な問題点を抽出しさまざまな解決策を考えた。

- ・どんなことが得意で、どんなことが苦手なのか
- ・その子はなぜ、そういう行動をするのか
- ・なにに困っていて、どんなことが理解できていないのか など

気になる子ども一人ひとりについて、保育者間で意見を出し合い、話し合った。多いところではクラスに気になる子どもは1割いる。

#### 実践1 子どもの理解

- ・耳が敏感だからか、みんなといると疲れるのではないか
- ・肌（皮膚）が敏感だから、友達と手をつなぎたくないのではないか
- ・順番という言葉は知っているが、意味は理解できていないのではないか
- ・予期せぬ質問に、あわてふためいてパニックになったからおもらしをしたのではないか

意見を出し合い話し合う中で、発達障害だといっても、一人ひとりの状況が違い、得意なことも苦手なことも異なっているということがわかった。

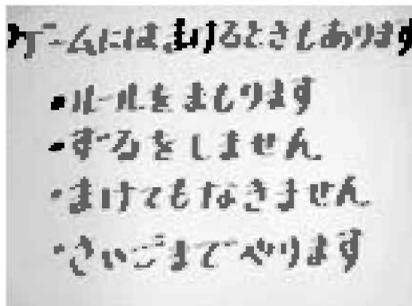
個々への配慮が大切で、少人数での保育が必要であるということは、熟知しているが、クラスにおける保育者は一人で何人もの子どもを保育しなくてはならない。個別配慮をするための時間もなく、障害児認定されていない子どもへの加配保育者もいないのが現状である。

しかし、その中で日々成長していく子どもたちの発達保障をするために、問題となる点を抽出し、どのようにすればよいか対策を検討した。

## 実践2 集団保育を工夫する取り組み

年齢的なものだけでなく、言葉で伝えても理解できない子どもが多かったので、視覚で訴える保育を進めていった。身の周りの片付けが苦手な子どもには、手順を書いたカードを用意し、「次は手を洗います」、「給食を食べます」などの例を絵で示した。

ゲームをするとトラブルを起こす子どもには、以下のような約束を壁に貼った。



集団での行動を嫌がる、特に自分の苦手なこと、しんどいことはしない子どもには、見通しを持たせ能動的に参加できるようお楽しみの部分も加えた。

- ・朝の会で一日の流れを説明する
- ・楽しいことがあることを伝える。
- ・できたときは、その子が喜ぶ形で認める（例えばごほうびシールを貼る）
- ・ごほうびシールがたまると園長先生と一緒に園長室でステキなランチが食べられる



運動会で自分の並ぶところが覚えられない子どもには、地面に目印のカラーマーカーを打つ。先の見通しが持ないと不安で遊べない子が多いので、運動会の演技の説明や音楽会の演奏なども保育者がやって見せて、こんなことをして遊ぶんだよということを理解させた。

座る（落ち着く）ことでその子にとってその行動がどのようなプラスにつながったかを考え、多動な子どもを座らせることだけがプラスと取るような保育展開にはしたくない。子どもの行動が例えば、園庭をあてもなくふらふらと走り回っている、だから、かけっこの活動やリレーをしてみようという発想の転換をしたい。

試行錯誤の取り組みでであったが、気になる子どもたちは落ち着いてきた。友達と一緒に遊ぶことや、みんなと同じようにできるという経験は、子どもたちにとって自信へとつながり、表情が豊かになり、苦手な活動にも参加することが多くなった。

## 5-2 専門機関との連携

その子に合った保育を展開していくために、また、保育者が自分の保育が正しいかどうかを常に確認しながら進めていくためには、専門機関や保健師との連携は欠かせない。市の巡回相談を活用し、保護者と密接に関わることができる保健師と話し合いを持ち、今後の方向性を相談した。

自分たちのしている保育が、子どもの発達に即しているか、一人ひとり違うこだわりの行動、そして年齢が大きくなることで知能が付き、気になる行動が

変化することなど、保育者が学習しなければならないことは絶え間なくある。さまざまな場面や行動に対応できるノウハウが持てるよう、保育者自身のスキルアップが必要である。

## 6 子どもと保護者との関係を改善

保護者が専門機関で受診し、わが子を理解し受け入れることで、子どもの情緒が落ち着くケースがある。発達障害が軽減されるわけではないが、パニックを起こす回数が減り、少し落ち着いて保育者や友達の話聞くことができるようになった子もいる。

わが子の障害を認められない保護者であっても、親子関係が良好であることで、子どもの情緒の安定につながる。親と子の良好な関係作りを援助することも保育者の役目である。障害の有無にかかわらず子どもにとって共通の問題や課題を考えていくことが基本である。しかし、障害を持つ子どもには障害の状態により特別の配慮や対応は必要なことである。このことを考えていくことが結果的にはどの子どももより健やかに伸びていくことを支えることにつながっていく（石井ら2006）

保育士たちの試行錯誤の実践や専門機関で学んだスキルを、保育の中で展開し、うまくいけば、そのやりかたを保護者に伝える。「保育所でこういうふうの話しかけたら、上手にできたんですよ」と、叱らない子育ての方法を知らせていく。また、保護者の悩みを聞いて、「一緒に考えていきましょう。保育所でもがんばってみますね」という姿勢で接していく。この実践で保護者との信頼関係が築けることも確認できた。

保護者と信頼関係が持たことで、年度末には、保護者の方から、「先生、専門機関に相談に行きたいのですが」と言ってこられた。

## 7 今後の課題

集団保育の中でおこなう個別配慮は、保育者にとって精神的にも体力的にも負担が大きい。また、クラスの子どもたちが尊重し合う関係を作り出す保育は、発想の転換や他者支援、物的支援が不可欠である。乳幼児期だけでなく成人期

までを見通した支援課題を把握し、専門機関と連携をとりながら、一人ひとりに応じた支援計画を立て、それを基に幼・小と連携して系統立てた指導へと結びつけていくことが必要であると考える。

- ・保護者への肯定的な発達障害の情報や学習機会の提供
- ・保健所での5歳児検診の実施と就学前施設との連携
- ・個々に応じた保育やクラス運営の工夫
- ・幼稚園や小学校と連携を持った支援計画の作成                      など

良好な親子関係や適切な関わりこそが、子どもの情緒の安定をもたらし、子どもの問題行動が改善される。育てる親を育てるという視点が大切である（柏女ら2002）。保護者への肯定的な発達障害の周知は、その子を正しく理解すると共に適切な指導へとつながり、二次的障害（自信欠如・情緒不安定・思春期またはその後の精神疾患）も軽減できる。5歳児検診を実施し発達障害の早期発見や早期支援、保護者への告知及びその後の長期的なフォロー体制が急がれる。

## おわりに

当初、研究を進める上で客観的なデータを取ることも検討した。例えば、ビデオ解析し、回数、時間などから離席率を数値化して比較検討することなどである。しかし、子どもの着席が、意味のある着席であり、能動的に参加していることがわからなければならない。無理強いした活動では意味がないのである。自由な遊びの中で子どもの活動をとらえ、多動の子どもと一緒に動きを楽しむという視点が大切なことが事例研究を進める中でわかってきた。

幼児期に必要なのは、保育所に自分の居場所があって保育所は楽しいところだ、友達と一緒に遊び、自分は認められているんだ、自分もできるんだ、大丈夫だという自尊感情を育むことである。目の前にいる子どもを理解し、その子の発達に応じた保育を創造する。安定した発達環境を創造することが、自尊感情の育成を促し、すべての子どもに通じる普遍的なものだと信じている。

保育現場で気になる子どもとの関わりは、保育者が適切になればなるほど保護者の思いと乖離することがある。しかし、保育者としての専門性を発揮し、

子どもが生活しやすい状況を常に考えていきたい。

本研究はH市の6保育所の事例研究から始まった。ご協力いただいた保育者のみなさまに感謝いたします。

\*日本保育学会第61回大会において口頭発表したものを基にした。

## 参考文献

小野次朗 上野一彦 藤田継道 よくわかる発達障害 LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群 2007 ミネルヴァ書房 16-17

丸山一郎 障害者施策の発展 [身体障害者福祉法の半世紀] 1998 中央法規 97-99

千葉喜久也 児童福祉論 子ども家庭福祉論への招待 2005 中央法規 1-3

尾崎洋一郎 草野和子 高機能自閉症・アスペルガー症候群及びその周辺の子どもたちー特性に対する対応を考えるー 2007 同成社 18

石井信子 杉原康子 藤井裕子 森和子 乳幼児発達臨床の基礎 ～子どもの育ちを支える保育カウンセリング～ 2006 ふくろう出版 34-42

柏女靈峰 山縣文治編 家族援助論 2002 ミネルヴァ書房 82-84

## 資料

発達障害者支援法の試行について 文部科学省HP  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/06050816.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050816.htm)

発達障害者支援施策について 厚生労働省HP  
<http://www.mhlw.go.jp/topics/2005/04/tp0412-1.html>