

幼稚園教諭によるインクルーシブな保育の 実践事例に関する一考察

A consideration of a practical case of inclusive childcare by
kindergarten teachers

子ども支援学科 守 巧
Takumi Mori

I. 目的

現在、我が国では、共生社会の実現を目指したインクルーシブ教育システム構築に向けて、特別支援教育の拡充をはじめとした様々な施策が実現されている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。山本・山根（2006）は、インクルーシブ保育は最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人ひとりが異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行うことを意味しており、一元的に論じられるものである、としている。さらに、ニーズに応じるということは、単に多様な子どもが同じ環境に置かれるのではなく、子どもそれぞれに適切なサポートを伴わせることを意味していると指摘している。また、浜谷（2014）は、幼児期のインクルージョンの基本的要件として、「どの子どもも人権が尊重されている。子どもは主要な活動において、子ども間でも、子ども・保育者間でもつながっている。どの子どもも、主要な活動に参加している。子どもそれぞれの多様性・複数性が前提とされて活動が創られている」ことを挙げている。つまり、障害の有無に関わらず、子どもたちは充実した園生活を送る権利があり、保育者はインクルーシブな保育を展開する義務が生じていることを示しているのである。

このように、今日までインクルーシブな保育を巡る議論が活発になされ、これまでもその有効性を高める様々な検討がなされてきた（園山，1994；松原，2010）。その議論の背景には、「気になる子」の増加と関連している。気になる子を示す定義は多くあるが、この用語の定義は不明確である（増田・七木田，2000）。その特徴には、「細かな配慮や支援、あるいは観察が必要な子ども」と言える（守，2017）。気になる子を捉える視点の要諦は、必ずしも発達障害等の診断名があるわけではないことである。さらに、保護者、特に母親との愛着の不形成な子どもや入園までに慢性的な生活上の経験不足がある子どもも含まれており、近年では気になる子が増加していると考えられる。

したがって、保育現場で発達障害児や気になる子に対する保育の在り方を検討する必要性が生じてくる。一方で、原口他（2013）の調査によれば、気になる子は障害の診断を受けていないために、診断のある子どもに比べて支援が十分ではないことが示されている。これらのことは、気になる子に対して個別的な支援を検討するというよりも、他児を含めたインクルーシブな保育の在り方や実践の検討が求められることを意味している。

これまでの気になる子に関する諸研究から、気になる子の多くは、落ち着きが無かったり、友だちとのトラブルが絶えなかったりなどの特性から、園生活における集団生活に困難を抱えている（本郷他，2007；藤井・小林，2010）。言うまでもなく、集団生活では、他児との社会的な相互作用が求められる。これまでは、支援の対象となっていたのは自閉症児などの診断された子どもに限定されていたが、障害がある子どもは他児との社会的相互作用に困難を抱えていることが指摘され（東，2001；足立・京林，2001）、これらの研究は一様に対象児の社会的スキルの向上や保育者の意図的なプログラム作成の必要性を求めている。

しかし、これらの指摘について今日の保育現場に目をやると、診断されていない気になる子が多く存在

することから、「保育者の障害に対する知識・スキル不足」「保育業務の増加」「保護者の障害受容の程度」等、実践にあたるには実に多様な課題が山積しており、現実的な保育実践までには人材不足や時間的制約等の問題をはらんでいると考えられる。

そこで、本研究では、長期間にわたり幼稚園教諭が「気になる」と感じた幼児に対する保育実践、特に他児との社会的相互作用が促された実践事例を基に保育のありようを検討することを目的とした。このことにより、インクルーシブな保育を志向するために不可欠とされる仲間集団の育ちを支える重要な人的環境である担任教師の保育的意図や葛藤も含蓄しながら、担任教師、気になる子、他児（特定の仲が良い他児も含む）との相互作用を掘り下げて、保育の質向上に資する基礎資料の提示につながることを期待される。

Ⅱ. 方法

1. 幼稚園の概要

関東近県の私立幼稚園で、年長2クラス、年中2クラス、年少2クラス、最年少1クラスの計7クラスで構成され、園児定員120名である。教職員は、園長、主任、教諭7名、非常勤教諭3名である。

2. 観察対象

対象児は、「気になる子ども」として筆者（以後、担任教師）が認識していた、年長組（5歳児）の男児A（以後、A児）である。観察開始時、筆者は該当する幼稚園の教諭であった。クラスには加配教員はなかった。

3. 観察期間と方法

観察期間は、200X年4月から翌200X年3月までの1年間とした。

上記期間における保育実践事例を記述したフィールドノーツは、A児と筆者、他児との関わりを含めクラス全体を意識して筆者が保育終了後に記述したものである。筆者が1年間、A児に対する集団参加の変容と実践を時系列に沿って記述し、考察した。

【】は考察であるが、そこでは実践当時に筆者が感じたこと、考えたこと、また、筆者の思いも記してある。

Ⅲ. 結果と考察

1. 途中入園直後

A児は、4歳児の際に両親の引っ越しに伴う、途中入園であった。当初は、登園時に、玄関で母親から離れられず、母親の後方に隠れて泣いていた。他児や保育者の言葉は理解している様子はみられたが、語彙が少なく、担任の言葉かけに対する応答性は乏しい状態であった。しかし、担任教師の問いかけに指さしで応えるなど、応答的な行動を示すことはあった。

入園前に担任教師は、母親から“妙なこだわり（母親の表現）”がある、と事前に知らされていた。具体的には、「暑い日でも長袖、長ズボンを着る」「弁当はやきそばの麺しか食べない」「保育室のCDの音を頻繁に小さくするよう求めてくる」といったことであった。担任教師と母親との面談において、母親は、そのような行動は気になるものの、「言葉が少ない」「表情が乏しい」などの言語・表出面の心配は、集団生活を送るうちに解消していくのではないかと期待していた。

A児は、自閉症を定義づける特徴は見られたが、医学的診断は受けていなかった。

【考察】

A児は、自閉症と関連する各種行動を示しているが、医学的診断を受けておらず、気になる子に該当していた。しかし、担任の問いかけには反応することから、環境設定によっては行動が改善するものと期待された。

2. 年長組進級後の時系列変化

1) 4月：遊びを模索している

年長組に進級当初における対人関係面は、他児との接点はほぼない状態であった。A児から他児に関わっていくことはないが、近くで友だちがいて遊んでいると笑顔でその様子を見ていた。担任教師が砂場遊びに誘っても、A児は泣きそうな顔で嫌がり、すぐに一人で保育室に戻ることが多かった。この時期のA児は、園庭に出て周囲を徘徊した後に黙って戻る、といった行動が頻繁にみられた。

自由活動では他児が遊んでいる様子を見ていることが多く、興味を持ってグループに入って遊ぶことはなかった。

身体測定は毎月行われるが、4月の身体測定では、着替えをしようと衣服を自分で脱ごうとするものの、着替える手順がわからないのかそのままの状態で立ち尽くして他児の様子をぼんやり見ていた。

【考察】

担任教師は、A児が苦手とする遊びについて十分理解していないために、遊びのグループに誘うなど過剰にA児に関わり、結果としてA児の求める行動を制限したようである。担任教師は、進級当初A児が示した砂場での遊びを嫌がる等の行動が「感覚過敏」に起因していると捉えておらず、「経験不足」が起因していると捉えていた。この担任教師によるA児の実態の把握の見誤りが結果としてA児の遊びの幅を狭めていたのではないかと想定される。A児については、まず自分のやりたい遊びを実行して、安心できる時間を保障する必要がある。このことを通して、安心できる空間から、A児が周囲への関心を高め、他児との共有点を見だし、園生活における他児や保育者との活動範囲を広げていくべきだと思われた。

2) 5月：特定の友だちに関心を向けていく

A児には、発語は少ないが、集団活動に参加している様子が伺えた。例えば、片付けの指示にはスムーズに従ったり、帰りの会では自主的に椅子を運んで座ったりしていた。また、他児から「ここは基地だから入らないで」と言われるとその場所を避けて通る姿もあった。

併せて、園生活において自分がどう行動したら良いかわからない時は、友だちの行動を模倣するようになった。表出してきた行動例として、以下のようなことがあった。A児は、当初は担任教師から製作活動で使用する物を持ってくるよう指示された後、困惑した表情を浮かべて道具箱の前で立ち尽くすことが多かった。しかし、隣の友だちが道具箱からはさみとのりを取り出しているのを見て、安堵した表情で同じ行為をすることが増えてきた。

担任教師が、A児のモデルとなっている対象児の存在を確認したところ、B児とC児の2名であることがわかった。彼らは、A児にとって興味深い遊びをしているようで、自ら遊びに入ることはないものの、彼らに接近する傾向がみられた。B児・C児は、担任教師の説明を十分に理解し、行動するタイプの子どもであった。これらのことから担任教師は、A児に対して、B児・C児を一つの行動の手がかりにするよう働きかけた。具体的には、A児に「先生の言っていることがわからなかったら先生に聞くか、B君とC君を見るといいよ」などであった。

【考察】

A児は、他児への関心があり、自ら積極的に関わろうとはしないものの、他児を拒否する姿勢は示さなかった。この姿から、A児は、他児と何等かの接点があれば、グループに入るきっかけが生まれるのではないかと期待された。

また、A児は他児の動きを参考にして、自分のやるべきことやとるべき行動を規定していることがあった。このことは、A児が困惑している状況では、B児やC児のような他児の動作が「手がかり」になっていることを意味している。A児の他児との関わりを考える上で、模倣の対象になるキーマンの存在が大きく関与するのではないかと考えられた。

3) 6月：適応的行動をする

A児は、保育室でリズム活動のためピアノを弾いている時や一斉活動で興奮して他児の声が大きくなった場面では、耳を塞いだり、耳を両手で軽く叩いたり、眉間にしわを寄せて目をつぶっていることが増えた。また、ざわついた状況になると途端に「返事を返さない」「園庭(外)をみる」など反応が鈍くなり、逃避をするようになった。

一方において、A児は徐々に不快な音があっても耳を塞いでも、音が遮断されている状態ではあるものの、視線は他児を追っていることが多く見られるようになった。

【考察】

A児は「音」に対して何らかの嫌悪感を抱き、不快な感覚を遮断しようとしていることが考えられた。担任教師は、A児の「感覚過敏」が生活上の困難の原因の一つで、これまで保育中に示していたA児の行動が結びついていることをはじめて理解したのである。音に対し嫌悪感を抱くものの、それを越える興味を抱かすことができれば、A児は保育室における集団生活を好み、その場に適応して居続けることができるだろうと期待された。

3) 7月：適応的行動の促進

プール遊びがはじまり、担任教師は子どもたちが自分で衣服の着脱を行うような配慮を行っていた。しかし、A児は衣服の着脱の経験が少ないためか、また触覚の過敏のためなのか、衣服の着脱を嫌がった。プールの水が自分の身体に付くことも嫌がった。そして、初回のプール活動が嫌だったのか、それ以降登園時に必ず担任教師に「今日は、プールある？」と不安そうな表情で確認するなど、警戒するようになっていった。

担任教師は、A児が他児と楽しい場面を共有するところから人間関係を広げていくと考え、A児も安心してプール活動に参加できるようにするため、他児が入るプールの近くにベビーバスを用意した。自分で遊び始めるタイミングを決められるように、A児が入りたいときにはいつでも入れるような環境設定を行ったのである。担任教師は保護者とも連携を図り、プールがある日は、ボタンが少なく、脱ぎやすい大きめの服を着てくるよう話し合った。これらの配慮が有効に機能したためか、担任教師が着脱を促すと、一度は断るものの、自分で行おうとするように変化していった。プール活動8回目には、衣服の着脱を拒む姿はなくなり、他児が着替え終えたことが分かると、焦って着替えるようになった。さらに、最初のうちは担任教師の指示を待ってベビーバスに入っていたのが、他児がプールに入る姿を見ると、担任教師が促さなくても、自主的にベビーバスに入るようになった。

【考察】

当初はプール遊びを拒絶していたA児であった。しかし、他児が使用する大きなプールではなく、ベ

ビーバスという新しい環境を提供することで水に慣れ、また自立的に着脱を行う所まで進展したことになる。A児に対して適切な環境設定を行ったことが「みんなに合わせようとする姿勢」を推進することにつながったと理解できる。

4) 9月：得意な面を生かした他児との接点

A児が好きな電車のおもちゃで遊んでいた時、他児の遊びには見られないような、線路を立体交差にしたり、分岐点を作ったりしていた。担任教師がその遊びに近づき「すごいよ、A君の線路。上も通れるんだよ。」と話をすると、近くにいた男児が集まってきた。そのうちの一人が「やらせて」とA児に言った。A児は、その男児をちらっと見て一瞬戸惑った様子を示したが、「いいよ」と言い、電車を使うことを許した。さらにA児は、自主的に電車の進行方向などを他児に教えていた。

【考察】

進級当初の4月であれば、他児がA児に「入れて」など遊びに入る許可を求める場面では、無視をするか、怒り出すかのどちらかであった。しかし、A児の得意な面において、他児の申し出を受け入れたのである。担任教師が、A児の成長を実感した場面であった。

5) 9～10月：かけっこを通した集団参加

夏休み終了後、クラスでは自由活動になるとかけっこ遊びをすることが多くなった。担任教師は、かけっこ遊びを運動会の取り組みにつなげたいと考えた。クラスでは、「早い者勝ち」を目指す子どもたちが大半であった。A児はかけっこ遊びに入らず、距離を置いて離れて見ているか、木枝を持って徘徊しているかどちらかであった。

担任教師がA児をかけっこに誘ったところ、参加を拒否したものの、担任教師の隣で他児のかけっこの様子を真剣な表情で見ていた。それ以後も、A児は走らないものの、担任教師の隣で見ようになっていったことから、他児の様子をゆっくり理解した後であれば模倣して、かけっこに参加できやすいのではないかと考えた。

担任教師がA児に「かけっこするよ」と声をかけると、ニコニコしながら走って担任教師のもとにくるように変化した。そこで担任教師は、「かけっこの誘い」を担任教師ではなく、A児にとっては特別な存在であるB児とC児に頼んだ。彼らは担任教師の申し出を快く受け入れ、A児を誘うようになった。

最初A児は、2人の誘いに驚いた表情で黙って、彼らから離れた。しかし、誘い初めて4回目、B児とC児はA児に「一緒に走ろう？ A君さ、足はやいの？」とかけっこに誘った。A児は、拒否をしなかったが表情が硬いまま、2人に手を引っ張られる形でスタートラインに並んだ。A児は、スタートの合図で勢いよく出ていったB児とC児の背中をぼんやり見ていたが、周囲の状況を理解したのか途端に笑顔になって走りだした。このことがきっかけとなり、A児はB児とC児に誘われるとスムーズにかけっこ遊びに参加するようになっていった。

【考察】

当初、A児はかけっこに興味を示していたが、自ら加わろうとはせず、他児のかけっこを離れて見ていた。この時期のA児は、周囲の楽しそうな雰囲気に関心を示し、その様子を見たり聞いたりしながら一緒に楽しむことを求めているが、その楽しい雰囲気の中に入り込むことに強い不安を抱えており、楽しむためには適度な距離が必要となっていたようである。つまり、A児は、“かけっこ”遊びに“自分が最も楽しめる距離”を置いていたと思われる。この距離の短縮に寄与したには、同じ事柄を共有して楽しむ他児の存在であろう。安定した関係をもつ相手と一緒にいられる安心感は、A児に外の世界に関心を示し関わ

ろうとする力を与えたと推察できる。

A児は、かけっこ遊び以外でも、砂場遊びや集団でのゲームなど他児との活動に抵抗を示すこともあったものの、B児・C児を手本としながら集団活動に参加する機会が増えていった。A児は、B児・C児との関係を基盤としながら、楽しそうな雰囲気や笑い声に興味を示し、徐々に子ども社会に入っていたのである。

6) 1月：仲間の増加

正月明け、クラスではコマ回しが流行りはじめた。A児は、手先の不器用さがあって一人でコマに紐を巻きつけることができず、担任教師の補助が必要であった。力の入れ具合がわからず、最初から肩に力が入ってしまい、コマはうまく回らなかった。担任教師は、コマ回しをして遊びの幅を広げたいと思っている反面、必要以上にコマ遊びを促すとかえって苦手意識を植え付けるような気がして、少し様子を見るようにした。A児が、紐を巻けないことに苛立っている様子が担任教師にも伝わっていた。

B児とC児は、コマ回しが思うようにできるようになり、2人でコマ勝負をするようになった。これまで、2人の後ろをついてまわるような形で遊んでいたA児は、コマを持ったまま、2人のコマ勝負を傍で見ていることが多くなった。そこで、担任教師は「A君、審判したら？」と提案をした。当初はどのように審判をしたら良いのかわからなかった様子であったため、実際に担任教師が2、3回やってみせた。その後、①長く回っているコマを確認する、②当該コマの所有者の名前を言う、ことを理解したようで、A児が2人のコマ回しの審判をするようになった。他児もコマ回し勝負に参加するようになり、審判をA児が担当した。

【考察】

手先の不器用さがあるA児にとってコマ回しは難しい遊びであった。担任教師は、A児の遊びの幅が狭い、また遊びの経験が不足していることを懸念していた。そのため、他児と同様にコマを回す楽しさを味わってほしい、という気持ちがあったが、どこまで促して良いかの判断が難しいと感じていた。担任教師が、A児にコマを回すのではなく、審判を提案したことで、コマ回しにA児が参加できる新たな状況展開につながった。

ここでA児の遊びの質を変化させた要因として、大きく2つ挙げることができる。1つは、B児、C児の存在である。これまで、A児が2人の近くで遊んでおり、楽しい経験を積んできている。この経験がA児の“コマを持って見ている”、つまりコマ回しに興味を示すという行動を促したと推察できる。この意味で、A児の居場所が確立できたといえる。

次に、担任教師がA児にコマ勝負の審判を勧めたことである。2人の勝負に直接参加することは難しいが、審判という形でコマ回しに参加でき、“そこにいる意味”を付与したことになる。コマ回しが“勝負”として認識が集団の中で強まり、その中にA児が審判という重要な役割を持つことで他児との相互作用が促されたと考えられる。

IV. 総合考察

本研究は、担任教師が保育中に気になると感じるA児に対し、他児との社会的相互作用が促されたと考えられる実践事例を中心に人間関係の広がりを検討した。インクルーシブな保育の実例から以下のことが導出された。

①適切な実態を把握する

担任教師にとってA児は気になると感じる子どもであった。現実的には、保育者にとって診断のない

「気になる」という実感を、対象児の特性に応じて客観的に捉え直し、支援の必要性や内容を見立てていくことは難しい。また、「気になる」という現象は保育者の主観であり、その具体的な行動面や認知面の特徴には保育者による差異が生じる。そのため、気になる子への対応は保育者個人に委ねられるケースが多く、個別に悩みながら対応せざるを得ない現状がある。

担任教師は、進級当初のA児が示す行動について、集団生活での課題を総じて成長過程における「経験不足」という枠組みで捉えていた。特に、衣服の着脱がスムーズにできない姿や製作場面で見られる不器用さ等は経験を積むことによって補うことができると予想していた。しかし、A児の実態は、感覚過敏が起因していることが多かった。このことを適切に理解していたのであれば、担任教師による砂場遊びへの誘い方等も違っていただはずである。

このことは、子どもの実態を適切に把握する必要があるとともに、各種行動を正確に「読み取る」アセスメントツールが必要であることを意味している。具体的には、保育者が日々の保育実践場面で直面した対象児の姿や印象を、数値で直接評価できるものが望ましい。対象児の日常的な行動特徴を整理することで具体的な支援をイメージでき、支援の指針を得ることで保育者の支援の実践に対するモチベーションの促進にもつながると考えられる。

就学前の発達障害児をスクリーニングすることを目的とした質問表(石川, 2007)や新たな指導プログラムの作成等必要な方策を検討することを目的とした行動チェックリスト(本郷, 2006)がある。しかし、これらも把握できる障害特性が不十分であり(阿部, 2010)、障害特性とチェックリストから得られた結果の関連や因果関係などを保育者自身で分析、活用することは難しい。そもそも発達障害児を対象としたチェックリストであることから、A児のような「気になる子」への適用が適しているか否かは不明である。この点を踏まえても早急に客観的に評価ができるチェックリストの開発が望まれる。

②人間関係を促すインクルーシブな保育展開

5)で示した、他児がかけっこをしている姿をA児が見ていた行為は、A児にとってみると、他児が「どうやって遊んでいるか」「何を楽しんでいるか」「誰が遊んでいるのか」といった情報を入手するために必要であったと考えられる。つまり、時間をかけて他児のかけっこを見ている理由がA児なりにあったといえる。

岡村(2011)は、クラス内に「気になる子ども」や何らかの支援を必要とする子どもが多く存在していることで、結果的に上手くいかない、今までのやり方では通用しない、かえってまとまりにくくさせてしまったなどの状況を生み、その状況にまた悩むという保育の現状が存在するとしている。保育者は、このような状況に対して焦りを深めることで、さらに気になる子に個別的アプローチをすることが予想される。気になる子がいるクラスを担当する保育者は、この負の連鎖を的確に認識することは難しく、また現況を打破する具体的な保育実践を考えることは難しいと思われる。

このような状況を踏まえると、A児が示した集団参加のプロセスは、気になる子の具体的な成長過程の参考例になると考えられる。

③特定の仲の良い友だちの必要性

A児にとってB児、C児の存在は大きく、遊びに入るきっかけを作ったり、活動の手がかりとなったりしていた。岡野(1996)は、子どもの人間関係について「人間関係が成立するためには、『他者』の存在に気づくこと、そしてその『他者』に関心を向けること、が前提となる」と指摘している。A児にとってこの『他者』はB児、C児であり、他児との相互作用を促すすべての起点となっていた。A児は、自閉的な特性を有していたが、②でも述べたように、他児の遊びに入るための「手続き」「時間」があって、しかも「心を許せる友だち」がいれば、少しずつではあるが仲間を増やして遊びの幅を広げていくことが可

能であるといえる。

A児は保育中に困ったことがあればB児、C児をモデルとしていた。保育者は、気になる子が保育中に集団参加が難しい状況になると、個別支援の量を増加して回避する傾向がある。しかし、1クラスで在席する気になる子が多い場合は、このやり方には限界がある。今回の例では、担任教師に促されなくても、B児、C児がA児をフォローしている場面があった。この意味で、A児にとっても担任教師にとっても2人の存在は大きい。したがって、保育者は、A児にとってのB児、C児のような特定の友だちとの橋渡しを構築する、いわば「コーディネーター」として機能する必要があるといえる。

A児は、一緒に遊ばない時でも、B児、C児の近くで過ごしていることがあった。つまり、2人の周辺がA児の居場所であった可能性が高く、自分が存在できる場所を確保したことで落ち着いて遊びを見たり、安心して園生活を過ごすことができたりしたと思われる。保育者は、気になる子にとっても居場所が必要であることを再認識し、居場所を保障するよう努力すべきである。

中村(1999)は、「居場所がある」と感じられる状況と「居場所がない」と感じられる状況との比較を行い、「居場所の感覚が安定するためには、『ウチー中間領域ーソト』という空間構造と、『自分ーなじみのある他者ーなじみのない他者』という対人構造とが、それぞれ対応していることが重要である」と述べている。つまり、中村がいう『中間領域』『なじみのある他者』は、A児にとってはB児、C児であるとわかる。

保育者は、インクルーシブな保育を志向する時、気になる子の集団参加を目的にするケースが散見されるが、まずは起点となる人的環境の整理が求められると考える。

④今後の課題

本研究では、気になる子を対象に、保育の場面を切り取りながら考察をした。しかし、子どもの成長・発達には総合的な要因が重層的に影響を与えていると考えられる。この点を踏まえると、保育者、保護者、対象児童との関係性や関わり、サポーターとなり得るあるいは児童とそれ以外の他児との関わりなど、他の人たちとの関わりを盛り込んで相互作用を検討する必要がある。さらに、気になる子からの聞き取りや介入による変化など広いデータ収集を図り、行動に対する裏付けをより深く分析する必要がある。

文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
- 山本佳代子・山根正夫(2006) インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察-専門的知識と技術の観点から-。山口県立大学社会福祉学部紀要 12, 53-60
- 浜谷直人(2014) インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談。障害者問題研究 42(3), 18-25
- 園山繁樹(1994) 障害幼児の統合保育をめぐる課題 -状況要因の分析-。特殊教育学研究 32(3), 57-68
- 松原豊(2010) 発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究 -幼児教育における自立活動の指導について-。こども教育宝仙大学紀要 1, 65-81
- 増田貴人・七木田敦(2000) 保育園における「ちょっと気になる子ども」の観察事例に関する記述:不器用さの目立つA児の変容過程幼年教育研究年報 22, 71-77
- 守巧(2017) 気になる子がいるクラスを多面的に捉える -どの子にも居場所があるクラスを目指して(特集“気になる子”の発達と保育)。発達 38(149), 29-34
- 原口英之・野呂文行・神山努(2013) 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課

- 題：障害の診断の有無による支援の比較. 障害科学研究 37, 103-114
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子 (2007) 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果. LD研究 16 (3), 254-264
- 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
- 東俊一 (2004) 知的障害児の相互作用拡大に関する小集団指導の検討. 新見公立短期大学紀要 25, 89-97
- 足立里美・京林由季子 (2001) 総合保育における健常幼児と障害幼児の仲間関係：保育士・幼稚園教諭へのアンケート調査の結果から. 日本教育心理学会総会発表論文集 (43), 108
- 岡村裕子 (2011) 保育者からみた「気になる子ども」についての調査研究. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集 14, 37-48
- 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歳児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
- 本郷一夫 (2006) : 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応－特別支援教育への接続－. ブレーン社
- 阿部美穂子・小林真・水内豊和・尾崎康子 (2010) : 幼児用発達障害スクリーニング尺度の実用化に向けた質的検討. とやま発達福祉学年報. 1. 3-13
- 岡野雅子 (1996) 人間関係の発達心理学 2 乳幼児期の人間関係. 第5章「仲間関係の発達」佐藤眞子編, p103, 培風館
- 中村泰子 (1999) 「居場所がある」と「居場所がない」の比較－○△□法の基礎研究として－ 家族・児童相談所紀要 16, 13-22

謝辞

本研究の実施にあたり、幼稚園関係者の皆様に多大なご協力を頂きました。ここに記して感謝致します。また、執筆にあたって、東京福祉大学・大学院 栗原久教授に多分な助言を賜りました。深謝致します。