

発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する 特別支援担当保育士の意識と研修ニーズ —保育士研修の事前・事後アンケートに着目して—

小川 裕代¹⁾, 橋本 典子²⁾

1) 高知大学教育学部附属特別支援学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

The awareness and training needs of childcare workers in charge of children with developmental disabilities

-Focusing on the pre and post questionnaires of the training of childcare workers-

OGAWA Hiroyo¹⁾, HASHIMOTO Noriko²⁾

1) Special Support School Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University
Faculty of Education

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

要 約

本研究の目的は、A市の「特別支援担当保育士研修」に参加した特別支援担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズとそれに対する特別支援学校が提供できる知識や情報は何かを検討することであった。

その結果、担当保育士は、発達障害特性を考慮した接し方を一定理解して保育に臨んでいたが、具体的な対応場面では、特性への対応に難しさを感じており、悩みや迷いを持ちながら支援にあたっている現状が明らかになった。そのため、具体的な支援事例、具体的な対応方法についての知識習得の研修がまずは求められる。また、担当保育士研修が、保育士の自己効力感や学ぶ意欲を高める機能をもっていることが確認できた。特別支援学校の障害特性や発達段階を考慮した指導・支援の実践事例が、保育士研修の資源になると考える。

キーワード：特別支援担当保育士、保育士研修、発達障害、特別支援学校のセンター的機能

1. はじめに

1.1 特別支援学校のセンター的機能

特別支援学校のセンター的機能は、平成17年12月の中教審答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」¹⁾において、それまでの盲・聾・養護学校の学習指

導要領等で、地域の「特殊教育に関する相談のセンター」としての役割を果たすよう努めることとされ、様々な取組が進められてきていることを踏まえ、「小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、(中略)その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学

校を積極的に支援していくことが求められる」とされた。また、そのことを契機に、学校教育法第 74 条において特別支援学校のセンター的役割が規定され、幼稚園や小・中学校等の要請に応じて、障害のある幼児児童生徒の教育に関し、必要な助言又は援助を行うよう努めるものとされている。

さらに、平成 24 年 7 月の特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」²⁾においては、「域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、(中略) 障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすこと」とされ、そのためのセンター的機能の一層の充実とともに専門性の向上が求められた。その後改訂となった特別支援学校学習指導要領³⁾においても、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備することや、他の特別支援学校や地域の小・中学校等や関係機関との連携を図り、センター的機能の充実を図っていくことが大切であるとされている。

これらを受け、高知大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）においては、校内に「地域支援部」を設け、地域支援活動を行っている。対象は主に知的障害や発達障害、発達の遅れ等に関する小・中学校や保育所・幼稚園に在籍する幼児児童生徒であり、支援内容は対象幼児児童生徒の支援の方法や就学に関する相談、小・中学校の校内研修や保育所等の保育者研修の講師依頼の要請に応じる等である。

本校が地域の特別支援教育のセンターとしての役割を担うためには、小・中学校の特別支援教育や保育所における特別支援保育の実態や、担任教員や保育者の困り感を的確に把握し、ニーズに応じた支援に関する情報や研修内容を提供するための専門性が求められていることは言うまでもない。加えて学校として地域のニーズに応じることができる校内体制の充実や担当者の人材の育成も今後の課題である。

1.2 目的と背景

本稿では、高知県 A 市の保育幼稚園課が主催する「特別な支援を必要とする幼児を担当する保育士（以下、担当保育士）」を対象とした「特別支援担当保育士研修（以下、担当保育士研修）」について、参加した担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意

識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズと、それに対して知的障害特別支援学校である本校が提供できる知識や情報は何かを検討することを目的とした。

A 市では、保育所において障害のある、あるいは発達の遅れがある幼児を担当する担当保育士の研修は、長期にわたって継続的に実施されている。第 1 筆者が、前任の地域支援担当教員から引き継ぎ、担当保育士研修に関わるようになって 3 年目になるが、前任者によると平成 10 年頃にはすでに現在のような形態（後述）で実施されており、本校は継続して支援に関わってきた。その間、障害がある、あるいは発達の遅れがあるなどにより、加配として担当保育士が配置される保育所数や担当保育士の数は増加している。また、第 1 筆者が関わっている「発達障害・発達の遅れ」のグループをはじめ、他の障害種（聴覚障害・肢体不自由）のグループにおいても、参加している担当保育士は、経験年数が浅く、臨時的任用の職員である場合が少なくない現状にある。

第 3 期高知県教育振興基本計画⁴⁾においては、就学前教育の充実に関して「特別な支援を要する子どもへの対応や、子育てに不安や悩みを抱える保護者への支援等の充実が求められる中、各園において、個々の保育者はもとより、園としての組織的な対応力を一層高めていく必要」について述べられている。本研究における担当保育士の研修への支援に着目した特別支援学校のセンター的機能の在り方の検討が本県の特別支援保育の充実に寄与しうるものとなることを目指したい。

2. 方法

2.1 研究対象

20xx 年度に、A 市の保育所に勤務する、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する「特別支援担当保育士」が回答したアンケートを分析する。アンケートは、A 市が作成したもので、担当保育士研修会を開催するにあたって、研修の前後に実施したものである。

なお、担当保育士が担当している幼児は、診断の有無ではなく、A 市の判定基準により療育手帳や身体障害者手帳等を所持している、またはそれに相当すると A 市が判定した幼児である。

2.2 特別支援担当保育士研修会

A 市の保育幼稚園課が、特別な支援の必要な子どもたちへの理解を深めるために、「特別支援担当保育士」を対象として毎年開催している。年度初めと年度末の 2 回実施され

ており、本稿では、20xx年度の2回の研修会前後に行われたアンケートを対象とした。

この研修は、新型コロナの流行以前は、一日日程で実践発表園の公開保育を参観し、実践交流や講師からの助言を行っていた。新型コロナの流行により、研修会自体が中止になったこともあるが、20xx年度は、1回目は、集合研修が可能となり、半日日程で実践発表園による写真や動画をういた実践発表、講師による講話という研修であった。2回目は、再び新型コロナの増加により、実施直前にオンライン研修となり、講師による講話のみの研修となった。

2.3 研究手続き

20xx年度当初に、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当する担当保育士は、36名であった。

1回目の事前アンケートは、対象幼児ごとに作成しているため37回答、事後アンケートは、実践発表園の保育士3名を除く33回答であった。

2回目の事前アンケートは、36回答の提出があった。事後アンケートは、44回答であった。これは、新型コロナの影響により、急遽オンライン研修に変更となり、それに伴って、他の障害グループ（聴覚障害、肢体不自由）との合同研修となったことによる。事後アンケートは無記名のため、発達障害・発達の遅れのグループの担当保育士のみの回答を選ぶことができないため、全ての回答を分析対象とした。

2.4 分析方法

A市が作成した事前アンケートは、全て自由記述である。質問項目は、表1のとおりであった。

表1 アンケートの質問項目（A市作成）

| 【1回目研修】事前アンケートの質問項目 | |
|---------------------|------------------------------|
| ① | 担当児の診断名や主な症状 |
| ② | 担当児の様子（あそび・運動発達・コミュニケーションなど） |
| ③ | 担当児の様子（基本的な生活習慣） |
| ④ | 大切に取組んでいること |
| ⑤ | 講師の先生や実践発表園に聞きたいこと |
| 【2回目研修】事前アンケートの質問項目 | |
| ① | 保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ |
| ② | 保育の中で大切にしていること |
| ③ | 先生が保育をしていく中で課題と感じるところ |
| ④ | 講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと |

本稿で分析対象とした項目は、1回目の「④大切に取組んでいること」「⑤講師の先生や実践発表園に聞きたいこと」、2回目の「①保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ」「③先生が保育をしていく中で課題と感じるところ」「④講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと」とした。

分析手順としては、手書きの自由記述を全てExcelソフトで電子化したのち、カテゴリーについては、障害がある子どもや「気になる子ども」に対する保育士の気づきや配慮に関して行われた先行研究（久保山・齋藤・西牧・當島・藤井・滝川2009、西川・永田2012）⁵を参考にした。第1筆者がまず共通する内容をカテゴリーに整理し、次に第2筆者がカテゴリーを確認、修正を行った。

2.5 倫理的配慮

本研究については、A市保育幼稚園課の責任者に対して、本研究の趣旨および個人情報の取り扱いには十分配慮することを、文書にて説明を行い、書面にて承諾を得た。

3. 結果と考察

3.1 対象児について

担当保育士が受け持っている対象幼児の診断名または主な症状は、大別すると表2のとおりであった。ASDまたはASD疑いの幼児は14名で、そのうち診断がある幼児は6名で、8名はASD疑いの幼児であった。言語または発達の遅れのある幼児は23名で、発語なしや言葉の遅れ、コミュニケーションのとりにくさ、軽度知的障害、多動衝動傾向等であった。なお、知的障害を有するASDについては、ASDまたはASD疑いのグループに分類した。対象児の7割以上が診断のない幼児であり、行動面や支援度により担当保育士が配置されていた。

表2 対象児の診断名または主な症状（ $n=37$ ）

| 診断名または主症状 | 人（%） |
|-------------|--------|
| ASDまたはASD疑い | 14（38） |
| 言語または発達の遅れ | 23（62） |

次に、対象児のクラス年齢は、表3のとおりであった。発達障害や発達の遅れのある幼児に対して、特別支援担当保育士が配置されているのは3.4.5歳児クラスが多く、3歳児未満児では、ほとんど配置されていない。ASD診断のある幼児は、3歳児クラス2名、4歳児クラス2名、5歳児クラス2名であった。

表3 対象児のクラス年齢 ($n=37$)

| クラス年齢 | 人 (%) |
|--------|---------|
| 2歳児クラス | 1 (3) |
| 3歳児クラス | 15 (41) |
| 4歳児クラス | 9 (24) |
| 5歳児クラス | 12 (32) |

3.2 1回目の研修会 事前アンケート

1回目の事前アンケートは、4月から5月初旬に書かれており、担当保育士が対象児の受け持ちになって間もない時期である。その時期に担当保育士が「大切に取組んでいること」として回答したものを表4に示した。

表4 大切に取組んでいること ($n=37$)

| カテゴリー | 件 |
|----------|-----|
| 保育士の関わり方 | 39 |
| 生活習慣 | 15 |
| 安心基盤 | 12 |
| 友達との関わり | 10 |
| 言葉の発達 | 9 |
| 切り替え | 8 |
| 保護者との関係 | 6 |
| 遊び、興味・関心 | 4 |
| 集団参加 | 4 |
| 環境構成 | 4 |
| 活動の見通し | 4 |
| 専門機関との連携 | 2 |
| 担任との連携 | 1 |
| 視覚支援 | 1 |
| 総計 | 119 |

3.2.1 保育士の関わり方

全体では37名の対象幼児に対し、119の回答があった。最も多かったのは、「保育士の関わり方」で25名の担当保育士から39の回答があった。具体的にどのような関わりを大切に1年間の保育を始めようとしているのか、大別したものを表5に示した。

実際の記述では、「楽しい時、困った時、不安な時など寄り添い共感の言葉をたくさんかける」(3歳児発語なし)「無理強いせずに、本児の気持ちに寄り添い、まずはできることからするようにしている」(5歳児ASD)「できた姿、やろうとした姿等、本児の頑張りはおもいきり褒めるようにしている。そこからどんどん自信をつけていってもらいた

表5 どのような関わりを大切にしているか ($n=25$)

| 回答の主な内容 |
|------------------------------|
| ・気持ちに寄り添い共感する。気持ちを受け止める。 |
| ・本児のペースに合わせてゆったり関わる。無理強いしない。 |
| ・見守り、必要に応じて援助する。 |
| ・小さなことでも褒めて自信をつける。 |
| ・パニックや気持ちの高ぶりに対して様子を見る。 |
| ・声掛けのタイミングや流れに気をつける。 |
| ・一緒にやってみる、一緒に楽しむ。 |
| ・やりたい気持ち、意欲を大切に作る。 |
| ・気持ちを代弁する。 |

い」(5歳児ASD)「本児が好きなこと、気になっていることなどを一緒に楽しみ、力を伸ばしてあげられるような関わりをしていきたい」(3歳児言葉の遅れ)「友達の気持ちを代弁したり本児の気持ちも代弁し、遊びの中でコミュニケーションがとれるよう仲介となっている」(5歳児言葉の遅れ)などである。担当保育士は、発達障害や発達の遅れの特性を考慮した関わり方があることを知識として持っており、それを大切に取組もうとしていることがわかる。

3.2.2 基本的な生活習慣

「大切に取組んでいること」で、次に多かったのは、生活習慣や生活リズムに関することであった。事前アンケートの「担当児の様子(基本的な生活習慣)」の項目は、本稿では分析対象にはしていないが、そこには、朝の仕度や衣服の着脱、片付けに関して、「1つ片づけては別の場所へ移ったりその都度『〇〇するよ』と言葉で知らせ保育者の促しや見守りで行う」(5歳児発達の遅れ)「他のことに気をとられやすく声掛けのみでは難しい。またやりたくない気持ちもあるので一つ一つ手を取りやり方から伝えている」(3歳児ASD)といったように、周囲に気を取られたり気分や体調によって続かないことがあり、保育士がマンツーマンで一連の流れを丁寧に支援しているといった記述が多い。また、偏食や食具の使い方など食に関して、「ふりかけご飯は食べるが他の物は嫌がるものがほとんど」(3歳児ASD)「偏食で保育者がそばにつくか抱っこをしていないとすぐに席を立ってしまう。保育者が手を添えてすくって食べている」(4歳児ASD・知的障害)「食事中席を立った箸で遊ぶ」(5歳児言葉の遅れ・落ち着きがない)等の記述が多くみられた。このような実態に対して、担当児の思いを大事にしながら、生活スキルの獲得に向けて日々取り

組もうとしていることがわかる。

その他に、保育士が大切にに取り組んでいることは、安心基盤をつくること、友達との関わりに関すること、言葉の発達に関すること、気持ちや活動の切り替えに関すること、保護者との関係などであった。

3.2.3 講師や実践発表園に聞きたいこと

27名から47件の質問があった。質問内容を表6に示した。特性に応じた支援に関する質問が19件と最も多く、その中でも「気持ちの切り替えや活動の切り替え」に関する質問が10件と多かった。『『おわり』と言うと声を出してパニックになり、玩具を投げる、使っているものを壊して部屋から走り出て行くことが多い。どう対応していくと良いですか』(4歳児言語または発達の遅れ)のように、乱暴な言動や行動が出ると、他児との関係や集団生活に影響が出ることから、担当保育士の困り感となり、発達障害の特性理解や具体的な事例を知りたいといった思いが現れていると推察する。

表6 講師や実践発表園に聞きたいこと (n=37)

| カテゴリー | 件 |
|------------------|----|
| 特性に応じた支援に関すること | 19 |
| 生活習慣に関すること | 12 |
| 発達・遊びに関すること | 5 |
| 就学に関すること | 4 |
| 保護者との関わり方 | 2 |
| 危険または乱暴な行為に関すること | 2 |
| 障害理解に関すること | 1 |
| 環境構成に関すること | 1 |
| 集団活動に関すること | 1 |
| 総計 | 47 |

生活習慣に関することは、偏食や食具に関する質問が5件、トイレトレーニングに関する質問が5件、身の回りのこと全般に関する質問が2件であった。

就学に関する質問は、4件とも5歳児を担当する担当保育士からであり、就学を意識した支援に関心が高まっていることがうかがえる。

以上のような事前アンケートの回答を踏まえて、講師依頼を受けた本校地域支援担当教員(第1筆者)が担当保育士を対象とした講話を準備して研修に臨むことになる。1回目の研修会では、「幼児期の保育で大切にしたいこと」というタイトルでパワーポイントを使って、3園の実践発表

園の保育から学ぶべき内容、保育場面で困った時に大事にしたい視点について紹介して、多かった事前質問と関連づけながら講話を行った。

3.3 2回目の研修会 事前アンケート

1回目の研修から半年後、2回目の研修に向けて担当保育士はアンケートを記入する。内容は、先に触れたように4月からの担当児の成長や、担当保育士自身の保育実践を振り返る内容である。

3.3.1 お子さんの成長を感じるころ

「保育をしてきた中でお子さんの成長を感じるころ」の質問に対して、一文や箇条書きで多くの記述があり、表7に示したとおり98の内容を確認した。「生活習慣の形成」「人との関わり」に関する内容がそれぞれ26、「言語・コミュニケーション」に関する内容が24であった。

表7 保育を受けてきた中でお子さんの成長を感じるころ (n=98)

| カテゴリー | 件 |
|---------------------|-----------|
| 生活習慣の形成 | 26 |
| 偏食・食事面 9 | |
| 排泄面 6 | |
| 身の回りのこと全般 4 | |
| 着替え 3 | |
| 身支度や片付け 3 | |
| 昼寝 1 | |
| 人との関わり | 26 |
| 集団活動への参加 13 | |
| 友達との遊びの広がり 8 | |
| 保育士との愛着形成 5 | |
| 言語・コミュニケーション | 24 |
| 語彙が増えた 16 | |
| 意思表示 6 | |
| 言語理解 2 | |
| その他 | 22 |
| 情緒の安定 6 | |
| 自主性、意欲、達成感、自我 6 | |
| 見通し、気持ちの切り替え 4 | |
| 遊びのスキル 2 | |
| 運動面 2 | |
| 文字、数への関心 2 | |
| 総計 | 98 |

「生活習慣の形成」の詳細は、偏食・食事面に関する成長が9人で最も多く、内訳は3歳児5人、4歳児2人、5歳児2人であった。「春頃は白ご飯のみだったりおかずによっては少しだけ食べることもあったりしたが、少しずつ食べられるものが増え、毎日給食もおやつもほぼ完食している」(5歳児発達の遅れ)「食べられる食材が増え、苦手な物も口にしようとする姿も見られる」(3歳児ASD)「食も以前に比べて自分から触ったり、口に付けてみたりするようになる。お茶も飲まなかったが飲みだした」(3歳児ASD疑い)「友達や保育者に励まされながら、苦手な食材を少しずつ自分から食べようとしている」(3歳児ASD疑い)など、築き上げてきた人間関係の中で、励ましを受けながら苦手な物でも食べようとする幼児の姿が見られるようになってきていることがわかる。

排泄面の成長をあげているのは、3歳児3人、4歳児1人、5歳児2人であった。「トイレでの排尿ができるようになりました。保育者の声掛けで、向かうこともあります。本児がトイレへ行きたい時に『トイレ行きたい』と伝えることができています」(3歳児ASD)「活動の節目にトイレに行けるよう習慣化したことで、排尿し一日中布パンツで過ごせるようになった。排尿後の処理の順番を絵カードで提示することで、自分でできるようになった」(5歳児ASD・知的障害)「排泄のリズムがついてきて、トイレで排尿できだした」(3歳児知的障害)など、集団保育を活かして、活動の流れの中に位置づけることで排泄リズムが形成されたこと、言語の発達も加わって伝える力が育っていることがわかる。

次に、「人との関わり」の詳細は、「集団活動への参加」「友達との遊びの広がり」「保育士との愛着形成」であった。「絵本や紙芝居を見る時や友達が遊びに誘った時など、集団の中に入ることができるようになった」(3歳児発達の遅れ)「行事等、不安を感じながらも、友達や保育士に励まされ、自分で気持ちを立て直して参加する姿がみられた」(5歳児発達の遅れ)「担当保育士と廊下へ出て二人で製作に取り組んだり、室内でもパーティーをして、個別でしてきましたが、11月から一斉での製作に参加できるようになりました」(3歳児ASD)「担当保育士、クラス担任以外の職員に対しての警戒心が薄れ、甘えたり名前を呼ぶようになった」(3歳児ASD)「友達や保育者がしていることに、興味を持ち、保育者が誘うと、一緒にやろうと輪の中に入って楽しめる」(3歳児ASD疑い)などの記述があった。1回目の事前アンケートで、「保育の中で大切にしたいこと」のトップが「保育者の関わり方」であったように、気持ちに寄り添い、無理強いすることなく、担当児のペー

スに合わせることや、一緒にやってみるなどの保育士の関わりや、友達の存在が、人との関わりの成長に繋がっているのだと推察する。

「言語・コミュニケーション」に関する成長も多く、その中でも多かったのが、「語彙が増えた」ことであった。「言葉の成長が著しく、単語から文章で思いを伝えようとしている」(3歳児ASD)「相手に言葉で伝えようとする姿が増え、発音も少しずつはっきりしてきた」(3歳児言葉の遅れ)「言葉数も増え表情が豊かになってきた」(3歳児知的障害)『『ちょうだい』『行く』』と言う言葉が出たり、行きたい場所の写真を指差し、場所の名前を言って行きたい気持ちを言葉や行動で表現することが増え、絵本や紙芝居を見ている時や遊んでいる時にも言葉が出ているので、すごく成長を感じる」(4歳児ASD傾向)「言葉がすごく増え、思いを言葉で伝えられるようになった」(5歳児発達の遅れ)など、やりたい気持ちや伝えたい思いの育ちと共に、言語・コミュニケーションの成長が助長されていることがわかる。

3.3.2 保育をしていく中で課題と感ずること

次に、「保育をしていく中で課題と感ずること」に対する自由記述を大別したものを、表8に示した。36名の保育士全員が回答しており、63の内容に分けることができた。保育士の半数以上が、2つ以上の課題をあげている。

表8 保育をしていく中で課題と感ずることはありますか？ (n=36)

| カテゴリー | 件 |
|------------------|----|
| 言語・コミュニケーション | 13 |
| 支援の迷い | 7 |
| 思い通りにならないときの切り替え | 7 |
| 危険な行為、不適切な行為 | 6 |
| 排泄、偏食、生活習慣全般 | 6 |
| 人との関わり方 | 3 |
| 保育士への依存 | 3 |
| 勝敗へのこだわり | 2 |
| 初めての活動や苦手な活動 | 2 |
| その他 | 14 |
| 総計 | 63 |

なお、カテゴリー化できなかった内容については、その他で表した。最も多かったのは、言語・コミュニケーションに関する記述であった。「言葉が出ないこともあり、どこまで理解しているのかが分からない」(3歳児言葉の遅れ)

「発語がほとんどないので、本児の意思や気持ちを正確に受け止めること」(4歳児 ASD)「言葉が出ていないので、本児の思いを分かちあげることができない時があり、ペクカードでのやりとりを始めたが、思うように進まないこと」(4歳児 ASD・知的障害)「伝えることの難しさ」(5歳児 ADHD・言葉の遅れ)など、言葉や表情、アイコンタクトといったコミュニケーションが困難なことから、意思をくみ取ることやこちらの意図を伝えることが困難な現状を課題と捉えていることがわかる。

次に多かったは、担当児の課題に対して担当保育士自身の迷いや自信のなさが課題として挙げられており、「支援の迷い」とカテゴリー化した。「機嫌が悪く、泣いている時などに抱っこを求めてくるときには、抱っこをしているが、最後は甘え泣きになってしまうため、自分のやり方があっているのかが分からない」(3歳児 ASD)「本児の行動をどこまで見守っていくかとか声を掛けるタイミング」(3歳児言葉の遅れ)など、対象児に寄り添いつつも、経験年数が浅く、同じ立場の保育士もいないことから、自分の支援に迷いや不安が生じて1人で抱え込んでいる現状がうかがえた。

次に、「思い通りにならないときの切り替え」7件、「危険な行為、不適切な行為」が6件であった。「衝動的な面が多く、体や顔を叩く姿が見られる。力加減が分からないようで強くたたいたり、友達にやめてと言われると更に叩きに行ったりして、触らないと気が済まない姿がある」(4歳児 ASD 疑い・知的障害)「自分が1番でないと気に入らない、勝つことへのこだわり、人から指摘されたり、否定的なことを言われると『イヤだ』『べーだ』『バカ』と怒り泣く、たたく行為があり激しい」(5歳児発達の遅れ)「注意を促す声掛けが通じず、友達とぶつかったり、転げたり、危険な行動が見られる」(3歳児 ASD・知的障害)「友達に対してすぐ手が出る(悪気はなく首にしがみつく等)こと等、危険な部分がある」(4歳児 ASD 疑い)など、他児とのトラブルや危険な行為をどう防いでいけばよいか、どうすれば担当児に理解してもらえるのか困っている現状がうかがえた。

3.3.3 講師の先生や研修参加園に聞きたいこと

次に、「講師の先生や研修参加園の先生に聞きたいこと」を表9にまとめた。33件の質問があり、1回目の事前アンケート同様に、特性に応じた支援に関する質問が最も多く、次いで、発達・遊びに関する質問が多かった。1回目のアンケートでは、生活習慣に関する質問が12件と多かったが、2回目では2件と少ない。表7(成長と感じるどころ)

では、生活習慣の形成が最も多かったことと合わせると、1年間の取り組みによって生活習慣の成長がみられたことによると推察する。

表9 講師や実践発表園に聞きたいこと (n=36)

| カテゴリー | 件 |
|------------------|----|
| 特性に応じた支援に関すること | 8 |
| 発達・遊びに関すること | 7 |
| 危険または乱暴な行為に関すること | 4 |
| 保護者との関わり方 | 4 |
| 就学に関すること | 3 |
| 生活習慣に関すること | 2 |
| 叱りかた、メリハリ | 2 |
| 集団活動に関すること | 1 |
| 特別支援全般に関すること | 2 |
| 総計 | 33 |

3.3.4 障害特性に対する長期的支援の見直し

特性に応じた支援に関する質問で、ある担当保育士は言葉の遅れのある3歳児に対して、以下の内容を挙げている。「思い通りにいかない時に、泣き怒ったり、乱暴な言葉を使う時の関わり方について聞きたい」保育士は、「課題と思うところ」の回答においても、「自分の思い通りにならないと泣いて怒り気持ちを切り替えるのに時間がかかる。また、仲の良い友達と一緒に遊ぶが、言葉で上手く伝わらないと力加減が分からず強く叩いてしまう」と挙げている。そして、この幼児の「成長を感じるどころ」の回答では、「自分の思いを保育者や友達に言葉で伝えようとする姿」「友達と関わって遊ぶことが多くあり、仲の良い友達と遊ぶ時などには言葉のやりとりも見られる」と挙げている。つまり、言語・コミュニケーションや、友達との関わりについて成長が見られた、しかし上手く伝わらないこともまだ多く、泣いたり乱暴な言葉を使ったり叩いたりすることが見られ、どう対応すればよいか教えて欲しい、といった内容である。このように、保育士の記述では、担当児の「成長」「課題」「講師への質問」が関連している記述が多く見られた。これは、生活習慣の形成と比べると、障害特性による困難さは、すぐに解決できるような内容ではなく、スモールステップで、粘り強く、また周囲の理解や協力など集団保育の利点を生かしながらの保育が必要であり、担当保育士を支えていく園の体制や研修なども必要であろう。

これらの2回目研修の事前アンケートの回答を受けて、

また、年度末の時期であることを踏まえて、講師依頼を受けた本校地域支援担当教員（第1筆者）が2回目の研修に臨んだ。2回目の研修の直前に講師の講話のみのオンライン研修に変更になり、当初予定されていた集合研修による実践発表がなくなった。その分、聴覚・肢体不自由のグループとの合同研修になり、2名の講師で講話を行った。本校地域支援担当教員（第1筆者）は、事前に保育幼稚園課に了解を得て、1回目研修で実践発表を行った3園を訪問し、幼児の様子を参観したり、実践発表以降の担当児の様子を保育士から聞き取った。そして、本校地域支援担当教員（第1筆者）からは、「子どもの成長を確認して来年度につなげよう」というタイトルで講話を行い、聴覚・肢体不自由のグループの講師である特別支援学校教員からは、難聴について講話が行われた。

1回目、2回目の研修後に書かれたアンケート（自由記述による感想）から代表的な内容を表10に示した。新型コロナにより公開保育や実践交流ができない中でも、研修を受け、疑問や悩みを共有したり共感したりすることや、映像や講話により自らの保育に見通しや自信を持つことができた姿をみとることができた。

| い。 ・一対一で生活していると過度な支援になっているかもと話を聞いて反省した。 | ・他の先生方も自分と同じ気持ちと思うと自分一人ではないのだと頑張れる気持ちになった。 ・難聴、聴覚について知ることができて良かった。 |
|---|--|
| 研修形態に関する内容 | |
| ・公開保育がなくて残念だったが、写真や動画があってわかりやすかった。 ・実践交流がなくて残念だったが、実践発表は聞くことができ他園の様子や悩みがわかり共通理解が深まった。 ・講話資料があるのがわかりやすい。実践発表園の保育のポイントも講話でまとめてくれてわかりやすかった。 ・全体で質問しづらいことを事前に提出して話を聞くことができて良かった。 ・6月という時期に研修があった良かった。 | ・オンラインになり残念だったが、事前アンケートでの内容を知ることができて良かったし、オンラインでも研修を開催してくれて良かった。 ・講話資料があってわかりやすかった。 |

表10 事後アンケート（感想）の主な内容（n=33）

| 1回目の研修 | 2回目の研修（オンライン） |
|---|---|
| 実践発表（3園）に対する主な内容 | |
| ・あたたかく見守っている園の保育体制に励まされた。実態把握が丁寧。 ・担当児と重なり共感できた。 ・製作活動、切り替えの仕方、絵カードの使用が参考になった。保育に取り入れたい。 | ・実践発表がなくなり残念だったが、講師による実践発表園の参観報告と、年度当初の様子とを比較してみることができた。 ・玩具が参考になった。 |
| 特別支援学校の講話に対する主な内容 | |
| ・偏食、悩んでいたが支援学校の様子を聞いて気持ちが楽に。 ・就学を前に排泄指導で気負って悩んでいたが、就学後の話を聞いて焦らなくてよいと安心した。 ・担当児と一緒に自身も成長していきたい。 ・事前アンケートで書いた内容にピンポイントで応えてくれて、悩んでいるのは自分だけではないという安心感を持った。 ・周りの保育者や先輩の先生に相談しながら支援していき | ・4月からの姿を振り返ることができた。すごく成長していると思えた。 ・6月の研修の頃は不安だったが、担当保育士も一緒に成長できていることを実感できた。 ・自分の保育の再確認ができた。 ・大人の視点でなく子どもの視点で考える大切さを知った。 ・卒園後の小学校や特別支援学校での成長を写真で見て、気持ちが楽になった。焦らず引き継いでいきたい。 |

4. まとめ

本稿では、高知県A市の「特別支援担当保育士研修」に参加した担当保育士から提出された研修の事前・事後アンケート（主催者実施）に着目し、発達障害や発達の遅れのある幼児を担当した保育士の意識や、支援に関する困り感を明らかにすることで、保育士の研修ニーズとそれに対する知的障害特別支援学校である本校が提供できる知識や情報は何かを検討することを目的とした。

担当保育士研修の流れと、アンケートの分析から得られた保育士の意識を図1に示した。担当保育士は、年度当初と年度末の2回の担当保育士研修の一連の流れを通して、実態把握の記述から始まり、講話や実践交流で知識や情報を得、保育現場では職員と共有・協働しながら実践を行い、年度末には成長や課題を確認する機会となっているといえる。

担当保育士研修の研修ニーズとして、まず第一に、担当保育士は、具体的な支援事例、具体的な対応方法についての知識習得の場を求めていることが明らかになった。アンケート結果から、担当保育士は、発達障害や発達の遅れのある幼児について、その特性を考慮した接し方を一定理解し心得て保育に臨んでいた。しかし、その一方で、具体的な対応場面では、特性への対応に難しさを感じており、悩みや迷いを持ちながら支援にあたっていることが明らか

になった。特に、思い通りならない時の切り替えの方法や、他児や保育士への乱暴な行為や言動に対する対応、こたわ

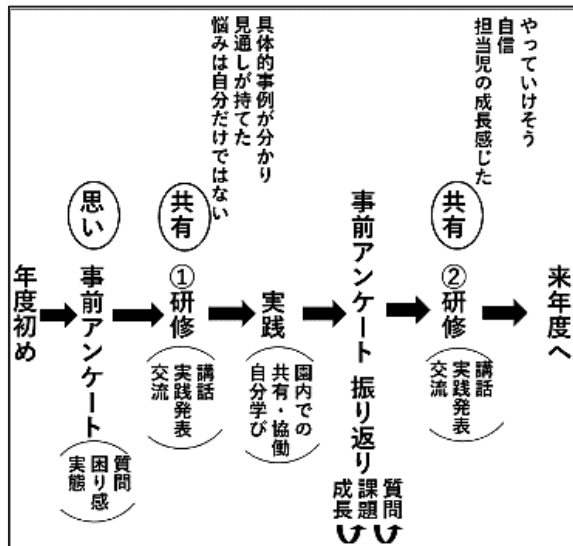


図1 保育士研修の流れと保育士の意識

りが強い時の対応の仕方などに困っている現状がみられた。和田 (2021) ⁶⁾は、保育者に障害の概論的な知識はあっても、その具体的な対応がわからなければ困難さは解消しないと指摘している。さらに、特性をよく理解した具体的な対応方法の知識の習得機会が求められていると述べている。保育士研修では、同じ立場の保育士が集まるため、具体的な対応方法の知識が得られる機会である。公開保育や実践発表、小グループによる実践交流、場合によっては課題意識別の小グループで実践交流することも担当保育士のニーズに応えるものになると推察する。

新型コロナの流行により、研修形態が大きく制約を受けているが、事後アンケート（感想）から評価の高かった写真や動画を活用した実践報告や、事前アンケートであらかじめ出しておいた質問内容を活用したグループ交流などにより研修効果が期待できる。

第二に、担当保育士研修が、保育士の自己効力感や学ぶ意欲を高める機能をもっていることも確認できた。表 10 に示したように、研修後のアンケートからは、「悩んでいたことがみんなと一緒にほっとした」「自分だけではないと少し安心した」「担当児と重なり共感できた」「気持ちが楽になった」「気持ちが軽くなった」「励みになった」「少し自信になった」「担当児と一緒に自身も成長していきたいと思った」「明日からの保育に役立てたい」「まだまだ工夫の余地があると思った」など、ポジティブな感想が非常に多い。竹澤 (2019) ⁷⁾は、知識・技術の向上に加え、保育者の

効力感を育み、不安や負担感を軽減することが必要であると指摘している。担当保育士は、園で同じ立場の保育士が少ないことから、自身の実践に対して、悩みや不安感、孤独感を抱いており、早期課題解決が難しい現状がみられた。この担当保育士研修では、同じ立場の保育士が市内の各保育所から参加しており、保育士同士が共感でき、自己効力感を得ることで、自信をつけ、学び成長したいという研修意欲が高まり、それぞれの保育園に戻って、園内で共有・協働しながら、頑張ろうとする感情が作られていた。これらの意義を踏まえると、担当保育士研修の役割は大きい。

次に、知的障害特別支援学校が担当保育士研修で提供できる校内資源について考察する。本校では、知的障害に加えて、ASD、ADHD、DCU（発達性協調運動障害）といった発達障害のある児童生徒が在籍の半数を占めており、障害特性による指導・支援の実践事例が保育士研修の資源になると考える。今回の研修でも、保育園時代には偏食が強かった児童が、就学後に緩和されている姿を画像で見てもらい、指導・支援の視点を紹介したことに対して、実際の指導事例を知ることができて良かったという感想が多かった。就学後の姿を報告することで、保育士が焦らず長いスパンで見通しを持って担当児に関わることができると思う。実践交流という側面であれば、講師の立場である特別支援学校もまた保育園の実践に学ぶものがあり、実践者同士の強みを生かした情報提供や共有が可能となり、今後の本校のセンター的機能の充実に資することが期待できる。

謝辞

本研究にご協力いただいた高知県 A 市の保育幼稚園課の方に感謝申し上げます。

文献

- 1 中央教育審議会答申（2005）：「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」
- 2 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告（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の構築のための特別支援教育の推進」
- 3 文部科学省（2017）：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、（2019）：高等部学習指導要領
- 4 高知県教育委員会（2022）：第3期高知県教育振興基本計画<第2次改訂版>
- 5 久保山茂樹・齋藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）：「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査国立特別支援教育総合研究所紀要 36 55-74
- 6 西川ひろ子・永田彰子（2012）：加配保育士がとらえる特別支援保育の課題と他機関との連携 安田女子大学紀要 40. 183-191
- 7 和田美香（2021）：衝動・多動傾向のある子どもに対する保育者の困り感と対応の現状-質問紙調査の結果より-東京家政大学保育学研究第 59 巻第 2 号.75-85
- 8 竹澤大史（2019）：発達障害のある子ども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 No.4