

# 援助を必要とする乳幼児への個別支援について

高知大学 教育学部 指導教員 鈴木 恵太  
佐川町立黒岩中央保育所 主幹 伊能 ひろみ

## 1 はじめに

保育現場では「気になる子ども」に出会う機会が増えている。「気になる子ども」には発達障害のある幼児や、診断はないもののその傾向が疑われる者で、何らかの特別な支援や配慮を要する幼児が含まれる。幼児期は、基本的な生活習慣を獲得するとともに、遊び等の様々な経験を通して興味関心の幅を広げ、認識力や社会性を発達させていく重要な時期にあたる。「気になる子」は、その発達特性から、活動に落ち着いて取り組めなかったり、子ども同士の体験が充実しにくいといった課題を示すことが多い。したがって、彼らに対しては、その特性を理解し、特性に応じた関わりを、集団場面や個別指導場面の両面で展開していくことが重要である。保育所で一人ひとりの特性に応じた支援を行うことで、それから先の社会生活に肯定的な変化をもたらすことになるのである。

発達障害に対する指導や支援の方略については様々な方法論が提案されているものの、現場の保育士や教諭に十分に理解されているとは必ずしも言えない。特に、指導の前提となるアセスメントと、アセスメントに基づく指導計画の実践については、実践の難しさを感じる者も多いものと推測される。子どもの特性把握と特性に応じた指導の方法について、保育士や教諭が実践へと活用しやすい具体的な指導実践例とアセスメントの活用例の蓄積が必要と考えられる。

## 2 研究の目的

本研究では、一般の保育所において、特別な支援や配慮を必要とする幼児やクラスを対象に、特性の把握とそれに応じた指導法の検討に関して、Z町内のB保育所を研究フィールドとして、2つの研究を行う。研究Ⅰでは、SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) を用いた実態把握と指導への活用について、主に集団指導場面を中心に実践的検討を行う。研究Ⅱでは、特別な支援を要する幼児を対象とし、実態把握から指導に至るまでを、主に個別指導を中心に実践して指導法とその教育的効果について検討する。

## 3 研究内容

### (1) 研究Ⅰ SDQを用いた実態把握に基づく指導

#### ア 方法と対象

SDQは幼児の「強み」と「弱さ」を評価する行動スクリーニングで、教師(保育士)および家庭から評価する質問紙である。得られた結果は、支援の必要性から「High Needs」「Some Needs」「Low Needs」の3段階で評価される。

研究Ⅰでは、1歳児から5歳児の全4クラス(40名)を対象とした。SDQ教師版はクラスの担当保育士10名が記入し、家庭版は保護者が記入した。研究の概要は、①SDQ(プレ)を実態把握として20XX年5月に実施し、②20XX年8月に全保育士を対象とした分析報告会(結果と指導法に関する協議)を行い、指導や支援への活用を図った。その後、③SDQ(ポスト)を20XX年11月に再度実施して①からの子どもの行動の変化を検討するものであった。

#### イ 結果

全クラスの結果を概観すると大きく2つの変化パターンが得られた。1～3歳児クラスではプレ時の家庭版と教師版の結果に大きな差異があったが、ポスト時にはそれが小さくなり支援の必要性のある幼児が減少した。一方、4～5歳児クラスではプレ時の家庭版と教師版で結果に差異が小さ

く、また両者ともプレ時とポスト時の変化が小さかった。本稿では紙面の都合もあり、各々のパターンから3歳児クラスと5歳児クラスの結果のみ示すこととする。

3歳児クラス(13名)は、プレ時における家庭版と教師版の比較から、「多動不注意」、「情緒」、「向社会性」のサブカテゴリーで保護者よりも保育士でHigh Needsの割合が高く、両者の間に差異があることが分かった。一方、「仲間関係」では両者の評価が一致していた。

研修会の協議より、落ち着きがなく情緒面での弱さが3歳児クラスの課題であると捉え、困った時に自分から気持ちを表せる環境づくりや、一人ひとりと関わる時間を増やして個人理解を深めること、保育者としても見本となるような態度や言葉を心がける指導を意識することとした。保育実践を進める中で、子ども達同士が積極的に関わり合って遊ぶ場面が増えるとともに、落ち着いて遊ぶ様子が窺えた。ポスト時評価では、教師版において全てのサブカテゴリーでHigh Needsの割合が減少した。また、保育士と保護者との差異が縮小したことから、子どもたちの姿に大きい成長・変化があったことが示唆された(Table 1)。

Table 1 SDQ 3歳児13名

3歳児13名		行為 人数(%)	多動不注意 人数(%)	情緒 人数(%)	仲間 人数(%)	向社会性 人数(%)	TDS 人数(%)
保護者	プレ	H:6(46)	H:5(38)	H:2(15)	H:4(31)	H:1(8)	H:3(23)
	ポスト	H:3(23)	H:6(46)	H:0(0)	H:3(23)	H:4(31)	H:2(15)
保育士	プレ	H:2(15)	H:8(62)	H:7(54)	H:5(38)	H:6(46)	H:9(69)
	ポスト	H:1(8)	H:4(31)	H:1(8)	H:2(15)	H:5(38)	H:2(15)
H, High Needs							

5歳児クラス(5名)は、プレ時における家庭版と教師版の比較から、両者において「情緒」でHigh Needsの割合が少なかったことから、子どもの情緒面の安定が本クラスの強みと考えられた。一方で、「多動不注意」および「仲間」のサブカテゴリーでHigh Needsの割合が高く、この側面に支援の必要性があると示された。

研修会の協議より、落ち着きがなく、仲間とのつながりや社会性に弱さがあり集団としての弱さが5歳児クラスの課題であると捉え、友だちといることの楽しさを知る経験を増やすことの重要性が考えられた。例えば、全員が好きで取り組めるリズム遊びを多く取り入れたり、個々の得意分野をみんなに伝えたりすることで友だち同士が認め合えるような関係作りを促すこととした。保育実践を進める中で、子ども達は生活や遊び、行事の中で自信をつけ成長していく様子が窺えた。しかしながら、ポスト評価時の教師版では大きな変化がみられなかった(Table 2)。

Table 2 SDQ 5歳児5名

5歳児5名		行為 人数(%)	多動不注意 人数(%)	情緒 人数(%)	仲間 人数(%)	向社会性 人数(%)	TDS 人数(%)
保護者	プレ	H:2(40)	H:2(40)	H:0(0)	H:2(40)	H:0(0)	H:2(40)
	ポスト	H:1(20)	H:2(40)	H:0(0)	H:2(40)	H:0(0)	H:1(20)
保育士	プレ	H:1(20)	H:3(60)	H:0(0)	H:2(40)	H:2(40)	H:3(60)
	ポスト	H:3(60)	H:2(40)	H:1(20)	H:2(40)	H:2(40)	H:3(60)
H, High Needs							

## ウ 考察

3歳児クラスでは、教師版のプレーポスト比較において、全カテゴリーでHigh Needsの割合が減少した。プレ評価から「落ち着き」や「情緒」の課題が示されたことから、落ち着いて気持ちを表現できる環境や行動モデルの提示などの指導を行ったが、この指導の効果と有効性が考えられた。一方、5歳児クラスでは、プレ評価で示唆された特性に対して指導を展開した結果、行動観察から

は生活や遊びを通して自信をつけていく子ども達の成長が窺えたものの、SDQ上での変化としては観察されなかった。この背景にはいくつかの可能性が考えられるが、指導を展開していく際の視点に大きな要因があると考えられる。年長クラスは行事を進める上での要求と課題が多く、その取組を中心に指導が展開されることが多くみられた。行事を行うために課題に取り組むのではなく、日々の遊びや活動を基盤とし、その延長に行事があるという意識を強く持つべきであろう。

本研究では、保育所に入所している乳幼児を対象として、SDQを用いた実態把握を行い、特性に応じた指導法を検討・実践し、かつ指導効果を検討する資料として活用した。結果からは、保護者と保育士の見解の差が大きくみられた。家庭と保育所での子どもの姿の違いがあることを考えても、子どもを理解し、保育所と家庭との連携が円滑に行われ、足並みをそろえて対応することは非常に大切なことだと考えられた。SDQを子どもの姿を捉える一つの方法として、また、変化が見える資料として保育所全体で取り組むことの有効性があつたと考えられる。

## (2) 研究Ⅱ 特別な支援を要する幼児を対象とした認知特性に応じた指導

### ア 対象と方法

対象は、4、5歳児混合クラスに在籍する女児1名（A児、生活年齢は5歳）。指導の実施期間は20XX年4月～翌年1月までの約10か月間であった。実態把握を4月～6月に行い、指導は指導Ⅰ期（7月～9月）、指導Ⅱ期（10月～1月）に分けて実践した（Table 3）。

アセスメントでは、SDQ や田中ビネー式知能検査Ⅴの他、ABA（応用行動分析）の手法を用いた行動分析を用いた。その結果、A児の特性として、不器用さのほか記憶力・言語理解力・想像力・言語表現力・ソーシャルコミュニケーション力の弱さが示唆された。また強さとして、保育所では情緒的に落ち着いて生活できており、視覚的・具体的に指示されると理解できること、繰り返しの作業が得意であることが示された。

A児の特性から指導のポイントとして、①具体的で視覚的な指示をする、②自分で確認できるように視覚掲示する、③考えを再認できるように選択制で問いかける、④保育者が幼児間のパイプ役となり、また行動のモデルとなる、⑤じっくり取り組める時間の保障と環境づくりを行う、⑥小学校にスムーズな引き継ぎを行う、という6項目が考えられた。これらのポイントは大きく「視覚的構造化」、「自立を促す指導」、「時間的配慮」に分けられる。

行動観察からは、日々の生活の中で、スケジュールの把握におけるつまずきや、忘れ物が多く日課活動が円滑に進まないなどの課題が窺えた。実際の指導では、(ア)視覚的構造化として「スケジュール提示」の指導、(イ)遊び場面における「遊びの充実」を目指した指導、(ウ)帰り支度場面における「忘れ物」を減らすための指導を取り上げた。

Table 3 研究の年間計画

	期間	内容	評価
実態把握	4月～6月	実態把握 (園児全体→対象児)	SDQ実施(プレ) 教育相談(田中ビネー知能検査Ⅴ 新版S-M社会生活能力検査)
指導Ⅰ期	7月～9月	個別の指導計画の作成 支援案①提案 保育実践 支援案②検討 小学校との連携に向けた情報交換	保育観察 SDQ分析報告会 取り組みの話し合い
指導Ⅱ期	10月～1月	支援案②提案 保育実践 支援案検討	SDQ実施(ポスト) 取り組みの話し合い



Fig. 1 スケジュールボード

(ア) スケジュールの提示

1日の活動や次の活動が自分で確認できるよう、A児のためのスケジュールボードを設置した。加配保育士がA児と一緒に活動を確認し、各活動が終わったら、予定を消したり、カードを箱に片付けるようにした(Fig. 1)。また、クラス全体には一日の生活のスケジュールを示した。誰もが見える保育室の全面の黒板に毎日担任保育士が表示することにした。

(イ) 遊びの指導

A児は、遊びのイメージが浮かびにくく、また、特定の相手(妹や保育士)との関わりが多く、友だちとの関わりが少なかった。そこで、保育士が具体的な行動モデルを示したり、パイプ役となることで友だちとの関わりにつなげていった。さらに、A児は言語表現力が乏しく困った時や分からない時は笑ってやり過ごすことが多かったため、保育士が適切な表現をモデルとして提示したり、考えを再認できるように選択肢を挙げる支援を行った。9月の行動記録から、運動会に向けた活動の多さによって疲れが見られ表情や反応の悪さが目立ってきたため、じっくり遊べる時間を保障する支援・配慮を行い、A児の興味や関心に応じて、環境の工夫を行った。

(ウ) 忘れ物指導

行動観察から、A児は帰り支度の準備(荷物をカバン等に入れる作業)をする際、度々忘れ物があることが分かった。そこで、視覚的環境調整を図ることで、忘れ物を減らす指導を展開することとした。

ベースライン期(9月14日～18日)における忘れ物を記録したところ、毎日1～2個の忘れ物があり、忘れていることを友だちが教えてくれていた。そこで、以下の支援方略を起案し指導を行ったが、指導中のA児の行動の様子から適宜、方略を修正することとし、介入Ⅰ期～介入Ⅲ期の指導を行った。

a 忘れ物指導介入Ⅰ期(10月13日～11月12日)

その日に持って帰るものが分かるように、ボードに貼って見せ準備するようにした(Fig. 2)。生活や活動内容が安定する運動会後の10月13日～16日の間に加配保育士がボードの使い方の指導をし、翌週の10月19日から記録を行った。

b 忘れ物指導介入Ⅱ期(11月13日～12月17日)

その日に持って帰るものが分かるように、ボードに貼って見せてからA児が荷物を準備する(Fig. 2)。準備ができてから、再度ボードに戻り準備できたもののカードを片付けて確認するように指導を行った。

c 忘れ物指導介入Ⅲ期(1月7日～)

ロッカーの場所を変更し一目でボードと荷物が見えるように配置した(Fig. 3)。一つずつボードのカードと対応させながらカバンに入れ、入れたらカードを片付ける(Fig. 4)。カードが全てなくなれば帰り支度が終了することが視覚的に分かるような指導を行った。

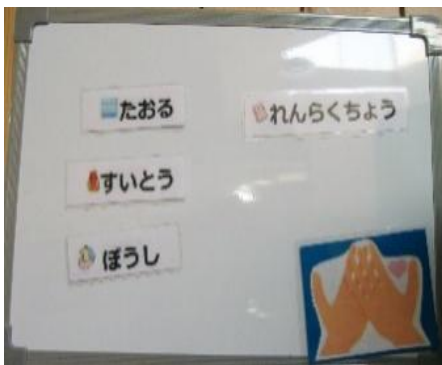


Fig. 2 忘れ物支援ボードⅠ・Ⅱ期

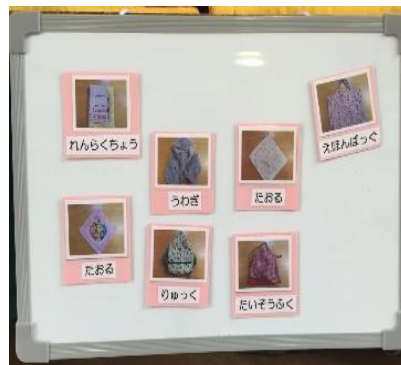


Fig. 3 忘れ物支援ボードⅢ期



Fig. 4 ロッカーの配置

## イ 結果

### (ア) スケジュール提示、視覚的構造化による変化

スケジュールを示し、詳しい内容等を見せて伝えることで、内容の理解がスムーズにできるようになり、A 児が自分で確認する姿も見られるようになった。例えば以下のような場面が典型的である。

A 児が室内で絵を描いた後スケジュールボードの所に自分で行き、以降の活動を一つずつ順番に指さしして見ている。そこへ加配保育士が行き「これ（絵を描く）は終わったね。次は何？」と問いかけると、A 児は「次は、ゆうぎ室で夕涼み会の練習」と答えた。

自分でスケジュールを確認することで、先の活動への見通しが持てるようになっていった。また、視覚支援にて指示理解が促された場面もみられるようになった。視覚支援を取り入れる以前では、言語的指示は1回では理解することができず行動の切り替えが遅れる場面が目立っていたが、視覚的な支援を行うことで活動の理解もスムーズにでき、移行や準備も支援前に比べて早くできることが増えた。

### (イ) 遊びの様子の変化

アセスメント時の行動観察では、1人で黙々と遊んだり、妹もしくは保育士へのかかわりが多かった A 児の遊びであるが、具体的に保育士がモデルを示したり、パイプ役となることで、遊びが広がり、友だちとの関わりが増えた。また、言語表現力が乏しく、困った時や分からない時は笑ってやり過ごすことが多かったが、保育士がモデルを示したり、考えを再認できるように選択制で問いかける支援を行うと、自分の思いを言葉で相手に伝えることができる場面が増えた。

どろんこ遊び用の服に着替え外に出る。どろんこ用の服の時は基本的には裸足で外に出ることになっているが、靴をはいたままで気付かない。筆者が「靴が汚れるけど、どうしたらいいだろうね？」と声をかけると黙って何も言わない。そこで「靴はいちよく？脱いじょく？」と声かけを変えると「脱いじょく」と靴を脱いで遊び始めた。

さらに、9月の記録より、運動会に向けた取り組みが多く、疲れが見られ、表情や反応の悪さを感じることが多くみられるという課題が見えてきたため、じっくり遊べる時間的配慮を行い、A 児の興味や関心に応じた支援を行うことで、遊びの様子に変化が見られた。

園庭で、友だちは砂で作ったケーキに木の実などで飾り付けパーティーごっこへと発展する。A 児は砂場での「型抜き遊び」に夢中だ。それまであまりうまくできなかったが、きれいにできるようになりおもしろいようだ。「うんてい」も3段ほど進めるようになったことがうれしく、「型抜き」の合間に気が向くと「うんてい」をしに行き砂場へ戻る。その繰り返しを続けて3日目。保育士が砂場で花を見つけ「こんなきれいなお花があるけど使う？」と花を渡すが、「どうやって使うか分かん」と言うので、「ケーキみたいにして見たら？」と伝えると、少し考えて型抜きの上に並べる。きれいにできたのを認めてもらい微笑んだ。友だちにも「すごい」と言われる。笑顔でみんなのパーティーごっこへ参加している。

充実した遊びができるようになってきたことに合わせて、集団で遊ぶ取り組みが増え遊びにバリエーションができることで想像性や社会性が育ってきた姿が窺えた。

### (ウ) 忘れ物の変化について

指導開始後の忘れ物の変化を Fig. 5 に示す。介入 I 期当初の1週間は毎日1～3個の忘れ物があったが、次の1週間は忘れ物がなくなった。その後は1個だけ忘れ物がある日が度々見られた。全般的には忘れ物が少なくなったことから一定の指導効果が窺えたものの、忘れ物は完全にはなくならなかった。加配保育士との協議ではボードの使い方が十分に伝わっていなかったことが考えられたため、支援方法について見直すことにした。

介入Ⅱ期（23日間）のうち、忘れ物があった日は11日間であった。その個数は1～2個で持ち帰るべき物のうち忘れた物が50%を超えた日はなかった。2つの物を忘れた日は、週末で荷物が多くなる日、および、荷物の場所が普段と異なる場所に置いてあった日であった。全ての日でA児は、最後はしっかりと帰り支度を調えることができたが、それは保育士による指示や友達からの声かけで忘れ物に気づいたためであった。介入Ⅱ期の指導においても忘れ物が完全にならなかった。加配保育士との協議からは、A児が荷物を準備している途中で忘れ物に気が付いた友だちが教えてくれることが多いということが分かった。またボードを利用しなくても準備できることもあり、必ずしもボードに頼らなくてもいいのではないかと思ひ、迷いながら支援を行っていたということであった。

そこで、担任保育士、加配保育士とともに再度支援方法の検討を行い、ロッカーとボードが一目で視界に入るように配置し、物とカードを一つずつ対応させていくといった指導を行うことになった。介入Ⅲ期の指導は、現在取り組み実践中であるため、結果は示さない。

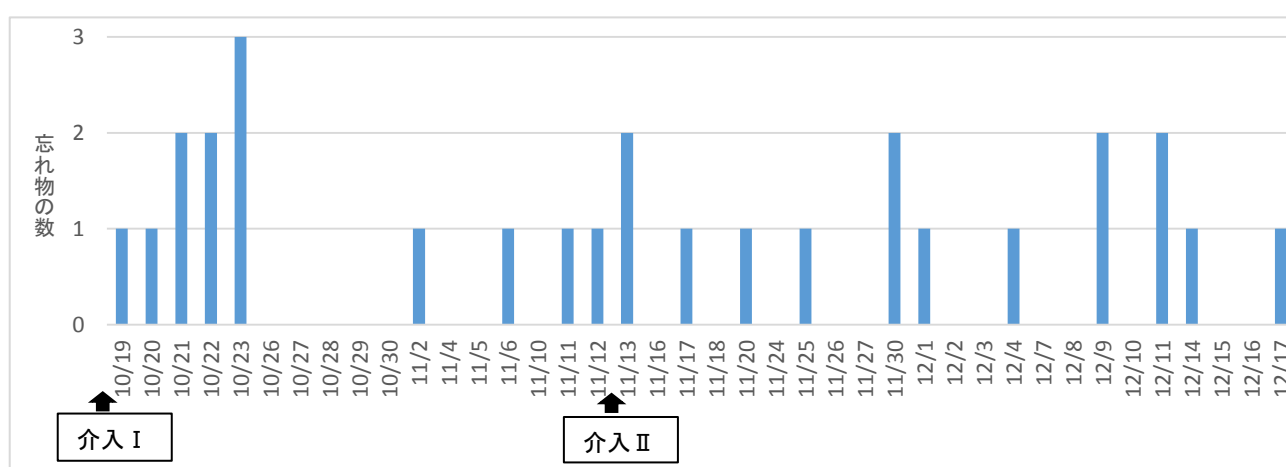


Fig. 5 忘れ物の数

(カ) SDQ の変化

プレ時および指導経過後（ポスト時）に実施したSDQの結果を比較した。全体的には大きな変化はないものの、教師版の「多動不注意」で得点が下がり、落ち着いた様子が窺えた。「情緒」では家庭版の得点が上がリ教師版は得点が下がったことから、保育所での不安定さは少し解消されたが、家庭での不安定さが増したことが考えられた（Table 4）。

Table 4 A児におけるSDQの結果

評価者	行為		多動不注意		情緒		仲間		向社会性		TDS	
	保護者	保育士	保護者	保育士	保護者	保育士	保護者	保育士	保護者	保育士	保護者	保育士
プレ得点	5	2	9	8	0	2	2	3	5	0	15	15
ポスト得点	6	2	9	4	3	1	1	6	5	0	19	13

ウ 考察

結果から、「スケジュール提示」および「遊びの充実」の指導については、行動観察やエピソードより、次の活動の移行がスムーズになったことや遊びの広がりといった肯定的な変化がみられたことから、A児の見通しを付ける力や社会性が身に付いていったことが窺えた。これは、アセスメントから視覚的で具体的な指示理解の強さの特性が示されたことを受けて指導法を立案・実践したことの効果であると考えられ、したがって、本指導法の有効性およびアセスメントと指導の有効性が示唆された。一方、「忘れ物」の指導については、全体的には減少したものの、完全にはなくなっ



ていないことから、一定の効果はあったものの、忘れものがなく帰り支度ができるという期待される効果までは到達しなかったといえる。指導法は、A児の視覚的には強いという特性から、当初、視覚支援を中心にいくつかの工夫を展開した。介入Ⅰ期では、ボードに示したカードを見て準備する。介入Ⅱ期では、A児の行動観察から、準備ができた物のカードを片付けるという工夫を追加した。忘れものは減少傾向にあったが、再度、指導法を分析したところ、A児が気付く前に友だちが教えてくれる、ボードの位置が荷物をする場所が離れているという環境の特性が、要因と考えられた。そこで、介入Ⅲ期では、ボードとロッカーの位置が一目で見える位置に配置し、物とカードを一つずつ対応させていくという手続きに変更した。一般的に「視覚支援」の重要性は知られているが、本研究の結果から、単純に「視覚的に提示」するのではなく、個人の特性や活動の難易度に応じて、適宜、環境調整を図ることの重要性が示唆される。また、この際、A児の行動を丹念に観察記録しつつ指導法を修正していく手続きが必要であろう。本指導は現在も適宜、調整を行いながら継続中である。

実践の中で大切なことは、考えた支援を継続することであり、子どもの変化に合わせて支援内容を検討していくことだと考えられる。また、実践して変化を見ることで、保育の振り返りとともに子どもの成長の記録にもつながっていくといえる。そして、子どもについて話し合う機会を多く持つことで、より内容が深まっていくと思われる。また、就学前という時期では、自立に向けてどう指導するかがポイントになってくると考えられる。子どもの力を過大評価したり、過干渉になったりせず、どのような支援をすべきかしっかり考えていく必要がある。

#### 4 まとめ

本研究は、アセスメントに基づいた指導の実践について、研究ⅠではSDQを用いて集団指導場面を中心に実施し、また研究Ⅱでは、特別な支援を要する個人を対象とした指導を展開した。この2つの研究からは、クラスや個人が落ち着いて生活できるようになったり、遊びの広がりにつながったという肯定的な変化が認められたことから、本研究で取り上げた、視覚支援や保育士の具体的な関わり方といった指導法の有効性が考えられた。また、この際、視覚的構造化、自立を促す指導、時間的配慮といった指導の鍵となる項目が示唆された。

アセスメントをしっかり行い、個人の弱さと強さを知ったうえで指導の実践を行う本研究の取組は、子どもの実態把握に基づいた指導の展開であり、指導と評価が一体となることで、子どもやクラスの特性に焦点化した指導法の立案と実践が可能となった。それと同時に、指導効果の評価も行うことで、指導と子どもの変容をより理解し、指導の見直しが可能になった。このことは、指導におけるPDCAサイクルに合致することから、より有効な指導法の検討につながっていくものと考えられる。しかしながら、アセスメントの実施については、難しいと考える保育士が多いと推測される。子どもを取り巻く保育所、家庭、小学校、各機関が連携・協力し、個人や集団の特性を把握するアセスメントを行うことができれば、その特性に応じた指導法を現場の保育士が検討することは実践可能であると思われる。保育所に入所している乳幼児が相談機関等にかかる場合、保育所での様子を記入する質問紙等を扱う機会もあるが、それによってどのようなことが分かるのかという知識は全くといえるほど持ち合わせていないのが現状である。しかし、直接子どもにかかわる保育士として、ある程度の知識は必要であり、そのためには、たくさんの保育士が専門知識を学べるような研修会や「気になる子」も含めた発達障害に関する様々な支援等の研修会の開催が望まれる。アセスメントや指導実践例の知見を増やすことが子どもの理解につながり、個々に応じた支援へとつながるのではないかと考える。

#### 【参考・引用文献】

- ◆大神 英裕(2008). 発達障害の早期支援 研究と実践を紡ぐ新しい地域連携. ミネルヴァ書房.
- ◆滝吉美知香 名古屋恒彦(2015). 心理アセスメントの基礎知識. 東洋館出版社