

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—

小松 昌代・小林 真

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—

小松 昌代*・小林 真

Supportive Care and Education for a Boy with High Function Pervasive Developmental Disorder in Nursery School : Classwide Intervention by Introduction of Games with Rules

Masayo KOMATSU and Makoto KOBAYASHI

キーワード : 高機能広汎性発達障害, 支援的保育, 集団ゲーム遊び

Keywords : Highfunction Pervasive Developmental Disorder, Supportive Care and Education, Game with Rules

問題と目的

文部科学省(2012)は、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち、発達障害またはその特徴が疑われるものが6.5%であることを報告している。しかし、幼稚園・保育所についてはこのような公的な統計資料がない。少し古いデータではあるが、郷間・圓尾・宮地・池田・郷間(2008)は、幼稚園・保育園における「気になる子ども」の実態について調査した。その結果、障害の診断を受けている幼児が約4%在籍しているほかに、保育上の困難を有するいわゆる「気になる子ども」が13.43%在籍すると報告している。これに対して原口・野呂・神山(2013)が保育所を対象に行った調査では、障害児と「気になる子ども」を合わせた在籍率は約6%であった。原口ら(2013)の調査では、在籍率は文部科学省(2012)の報告と大きく変わらない。いずれにせよ、一定数の発達障害児や「気になる子ども」が保育現場に在籍していることは事実である。

それでは、「気になる子ども」とはどのような子どもなのであろうか。本郷・飯島・平川・杉村(2007)は、「気になる子ども」を、知的発達に顕著な遅れはないが、落ち着きがない・他児とのトラブルが多い・自分の感情をうまくコントロールできないなどの特徴を持つ子どもと定義している。また藤井・小林(2010)は、保育者の自由記述による「気になる子ども」の特徴と「発達障害の特徴を評価する尺度」との関連性を検討した結果、「気になる子ども」の多くが発達障害の特徴を示していることを明らかにした。したがって、こうした子どもが相当数在籍している以上、保育現場で発達障害児や「気になる子ども」に対する保育のあり方を検討することは急務である。

しかし原口ら(2013)の調査によれば、「気になる子ども」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という。したがって、「気になる子ども」を抽出して個別に支援するよりも、全ての子どもに保育を実施する際に、どのような発達支援が有効なのかを検討すべきである。

その際に、「気になる子ども」の特徴に配慮することは重要である。「気になる子ども」の多くは、本郷ら(2007)が指摘するように、落ち着きがなかったり他児とのトラブルが多く、感情の制御が苦手なために、集団生活での困難さを抱えている。特に広汎性発達障害児(現:自閉スペクトラム症児, アメリカ精神医学会, 2000;2013)に類似した特徴がみられる子どもの場合は、想像上の遊びを他者と一緒にしたり友人を作ることに困難さを有している。またWing(1996)は、障害の三つ組みとして社会性、コミュニケーション、想像力の障害を挙げている。したがって、自由な遊び活動を中心とした保育では、広汎性発達障害児やそれに類似した特徴の見られる子どもたちは、コミュニケーション能力と高度な想像力が要求されるごっこ遊びを遂行することが困難である。

また、注意欠陥/多動性障害児(現:注意欠如・多動症, アメリカ精神医学会, 2000;2013)や、それに類似した特徴の見られる子どもたちは、不注意のために活動に集中し続けられないことがある。また、多動性・衝動性のためにじっとしていられなかったり、順番を待たずに他児とトラブルになったりする可能性もある。したがって、保育者が遊びに集中できるように声をかけたり、他児とのトラブルの仲介をしたりする支援が欠かせない。したがってこうした子どもが参加した遊び集団では、ごっこ遊びやルールのあるゲームが最後まで完了できず、子どもたちの中に不全感や発達障害児、「気になる子ども」

* 2013年3月 人間発達科学研究科修了

に対する反感が高まってしまうおそれがある。

したがって、「気になる子ども」を含んだクラス集団に対して保育者が適切な支援を行い、発達障害児や「気になる子ども」が様々な発達課題を達成していけるような保育技術を開発する必要がある。特に年長児の発達段階は協働遊びを遂行することであり（小林, 1990）、複雑なごっこ遊びを展開したり、ルールのあるゲームを楽しむようになる年代である。しかし前述のように、広汎性発達障害の傾向がある子どもたちはごっこ遊びを展開することが苦手なため、ルールを視覚的に提示することで遊び方を理解し、仲間との関係性を構築することが可能になると考えられる。また、注意欠陥／多動性障害の傾向がある子どもたちにとって、ルールが明示され活動の目標がわかりやすい遊びであれば、集団での遊びを最後まで遂行することが可能になるであろう。

本研究では、保育所の年長児クラスを対象に、集団ゲーム遊びの導入を試みた。このゲーム遊びの導入は、発達障害児や「気になる子ども」に特化した保育ではなく、幼稚園教育要領（文部科学省, 2008）・保育所保育指針（厚生労働省, 2008）で示された領域（人間関係）のねらいを達成するための保育技術の開発研究である（小林, 2013）。しかし、遊びの中で幼児がお互いの良さに気づき、互いに支え合い、きまりの必要性に気づいて自ら守ろうとする態度をクラス全体で育てることは、そのクラスに在籍する発達障害児や「気になる子ども」の発達にも十分に寄与すると考えられる。様々な子どもたちが互いに支え合うクラスを作ることは、インクルーシブ保育が目指すところである。したがって本研究では、クラス全体に対する遊びの介入を通じて、発達障害児がどのように成長するのかを検討する。

事例の概要

対象児 A児（5歳）。B保育所の年長児クラスに在籍。

支援を実施した施設 対象児が在籍するB保育所内。担任保育士2名と第1著者が共同で支援を実施した。

支援期間 X年6月～X+1年3月。

倫理的配慮 事例研究に当たって、対象児の保護者に研究趣旨を説明し、抽出対象児とすることについて書面で同意を得た。同意を得る際に、保育中の様子を記録するためにビデオ録画を行うが、撮影した映像は研究終了後に消去すること、個人が特定される情報は一切公表しないことの2点を確約した。

アセスメント

(1) **医学的情報** X-1年（年中時）にC療育機関を受診し、高機能広汎性発達障害の診断を受けた。

(2) **知能検査** X-1年11月にC療育機関にてWISC-IIIを実施した。本研究では、保護者から提供を受けた検査結果に基づき、著者2名がA児の特徴を解釈した。^{注)} 検査結果はVIQ:86, PIQ:101, FIQ:93, VC:89, PO:103,

FD:76, PS:103であった。VIQ < PIQ ($p<.05$), FD < PS ($p<.05$) のディスクレパンシーが認められた。したがって、視覚的な情報の理解・検索などが音声言語の理解・処理よりも優れていることがわかる。

知能指数および群指数の中で最も低かったのは注意記憶（FD）であった。この指数は算数と数唱の2つの下位検査から構成されている。A児の算数の素点は3点であり、各問の解答をみると、13本の本を数えて4本を隠す、子どもとアイスクリームの数を比較するなど、複数の処理を課せられた場合に誤答が見られた。数唱の素点も3点であり、逆唱ができていない。注意記憶指数はWISC-IVではワーキングメモリ指標に改訂されているが、算数と逆唱の解答の様子を見る限り、A児は聴覚的なワーキングメモリが小さいと推定される。

下位検査のプロフィールを見ると、言語性検査の評価点平均（7.5）を3点以上上回っているのは知識（11点）であった。動作性検査は、全ての下位検査が平均値±3以内に収まっており、顕著な個人内差は見られなかった。

これらの結果を総合すると、A児は知識は年齢相応であるが、音声情報を処理するためのワーキングメモリが小さい。そのため、言語を用いた概念的思考や複雑な事柄を説明することが苦手だと推定される。

(3) **発達障害チェックリスト** 幼児用発達障害チェックリスト（CHEDY:尾崎・小林・水内・阿部, 2013）を用いた。チェックリストはPDD尺度14項目、ADHD尺度14項目、知的おくれ尺度5項目からなっており、それぞれの項目について「あてはまらない（1点）」～「あてはまる（4点）」で評価する。2名の担任保育士と第1著者が全33項目について評定し、3人の評定者の得点の平均値をA児の得点とした。

なお、この尺度が公表されたのは2013年12月であり、本研究はそれ以前の実践であったため、作成段階のチェックリストを用いている。しかし使用した尺度の項目は最終版（尾崎ら, 2013）と同一である。

PDD尺度とADHD尺度は14点～56点の範囲、知的障害尺度は5点～20点の範囲になる。尾崎ら（2013）によるPDD尺度のカットオフポイントは25点で、A児の尺度得点は41.3点であった。ADHD尺度のカットオフポイントは34点でA児は43.0点であった。知的おくれ尺度のカットオフポイントは10点でA児は10.7点であった。したがって日常の様子に基づいて評価したA児は、広汎性発達障害の傾向が顕著で、ADHDの傾向も併せ持っている。また知的発達の遅れがあるかも知れない、というレベルであった。

(4) **ソーシャルスキル尺度** この尺度は渡辺（2001）が作成した尺度を、小林・河合・廣田（2005）の研究を参考に短縮したものである。原版は26項目であるが、本研究の短縮版は13項目からなる。尺度の内容は小林（2013）に紹介してある。なおこのソーシャルスキル尺度は、支援の効果測定にも用いる。

この尺度は保育者評定による4件法で、①他者の気持ちを考える行動（3項目）、②自己抑制（4項目）、③自己主張（3項目）、④協調性（3項目）の4つの下位尺度からなっている。発達障害スクリーニング尺度と同様に、2名の担任保育士と第1著者が評定を行った。下位尺度によって項目数が異なるため、各下位尺度の合計得点を項目数で除したものについて、3名の評定者の平均値を求めた。この尺度は発達障害スクリーニング尺度とは異なり、カットオフポイントがないため、A児が在籍するクラスの平均値と標準偏差に基づいて、A児の標準得点を求めた。

4つの下位尺度の標準得点はそれぞれ、①他者の気持ちを考える行動（-1.94）、②自己抑制（-1.83）、③自己主張（.45）、④協調性（-1.28）であった。これらの得点から、自己主張以外の3つの下位尺度は、いずれもクラス平均を大きく下回っており、他者との関係性の構築が困難であることが示された。

(5) **生態学的アセスメント1ー行動観察ー** 第1著者が、A児の日常生活の様子を観察した。登所後の自由遊びと一斉保育の時間帯にA児の行動をビデオ録画し、A児と周囲の子どもの発言・行動を文字化した。その中からA児の特徴的なエピソードを抜粋し、表1・表2に示す。

表1 A児のエピソード①【自由遊び場面】

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕保育室で、A児が自分の得意なミノのピースでコースを作っている場面	
「いいのができた！」（笑顔で、自分が作ったコースを上から眺めたり、寝そべって横から眺めたりする）	→ T1「いいコースができたね」（A児の喜びに賛同する）
-----	-----
「なんだよ～！あっちいけよ」	← C1「見てるだけやよ」（と慌てて答える）
「だって壊すかも知れんもん」	← C2「見に来ただけなのに…、行こうぜ」（A児の様子に困惑し、その場を立ち去る）
（険しい表情で起こった口調になる。コースを守ろうとする動作が見られる。）	

※ 他児が接近してきたことを「壊しに来た」と被害的に認知する。

表2 A児のエピソード②（一斉保育場面）

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕朝の集まりで、園外保育に行く説明を聞いている場面	
「やったー」（他児と一緒に喜ぶ）	→ T1「今日はこれから〇〇公園に行きます」
（保育士の方を向いて話を聞く）	→ C1「やったね」
「えー、そしたらちょっとしか遊べんし。行きたくないー！」（突然怒り出す）	← T1「お昼になったら帰ってきましょうね」
「じゃ、行かない」	→ T1「戻ってきて給食食べなきゃ行けないでしょ。だから、11時半までなの」（T2がA児のそばで、小声で話をする）
「長い滑り台してくる」（表情が少し柔らかくなり、公園に行く気持ちになる）	→ T2「公園に行ったら、滑り台する？」 「公園でアスレチックしてこようよ」（気持ちを切り替えて、参加を促すための声かけ）

※ 思い通りにならないとカッとなる。保育士が付き添って、気分転換を図る必要がある。

表1からは、他児がドミノのコースを見に來ただけだという意図が理解できずに、コースを壊しに來たと被害的に認知してしまった様子がわかる。また表2からは、自分が思い描いていた予定に反する指示が出されると、不機嫌になり感情の制御ができなくなる様子がわかる。

(6) **生態学的アセスメント2ー保育士からの聞き取りー**
第1著者が2名の担任保育士からA児の日常の様子について聞き取りを行った。

1) **基本的生活習慣** 着脱衣・食事・排泄は自立している。登園後の所持品の整理や着替えなど、ルーティンになっていることは保育者が援助しなくても1人でできる。しかし清潔・身だしなみについては無関心な面がある。手洗いや歯磨きをおっくうがったり、シャツが出ているのを直そうとしなかったりすることがある。

2) **集団生活** 自由遊びから一斉の活動に移行するときに、気持ちの切り替えが難しい。保育者が話している最中でもそれを遮って、次々と質問をしてくるため、注意されたり対応を後回しにされたりすることが多い。

3) **仲間関係について** 他児とかかわろうとするが、コミュニケーションが一方的である。自分で決めたルールが強く、攻撃的になって他児とトラブルになりやすい。遊びについて 集団でのゲームや鬼ごっこなど②は積極的に参加するが、勝つことにこだわり、負けを受け入れられずに暴れ出すことがある。室内ではドミノを並べて複雑なコースを作ったり、ピタゴラスイッチのような仕掛けのあるコースを作ったりする。

4) **クラス全体の様子** A児の在籍するクラスは、21名の5歳児を2名の保育士で担任している。A児以外にも、医学的診断は受けていないがパニックになりやすい子どもや多動傾向のある子どもなど、配慮が必要な「気になる子ども」が数名在籍している。

A児の気持ちが安定しているときには友達と落ち着いて遊ぶことができるが、A児が思うようにならないときにはトラブルが生じる。クラスのリーダー格の子どもがA児の気持ちをくみ取ろうとする場面も見られるが、A児が攻撃的な言動をとったときには周囲の子どもはA児との関係を避けてしまう。

一斉保育で集団的なゲーム遊びをしようとすると、A児や他の数名の子どもが負けたときに騒いだり暴れたりするため、ゲームを最後まで楽しむという経験が少ない。

(7) **総合所見** A児は高機能広汎性発達障害であり、特に音声言語を処理することが苦手である。こうした認知面の特徴が、保育者の話を遮って次々に質問をしてくる行動につながっていると考えられる。すなわち、保育士が5歳児クラス全体にある程度長い話をすると、それを理解できないために不安になり、「次はどうするの?」といった質問を続けるのだと思われる。

さらに、他児の心情を察することが苦手なため、ドミノや立体コースづくりを見に來た他児を「邪魔しに來た」または「壊しに來た」と誤解してしまい、攻撃的な言動

を発すると考えられる。こうした特徴はソーシャルスキル尺度にも反映されている。

またクラス全体の傾向として、年長児にふさわしいダイナミックなごっこ遊びや、ルールのあるゲームを通して達成感・充実感を感じる機会が乏しい。したがってA児は、集団の中で認められる機会が少ないと考えられる。

支援方針の立案

総合所見に基づいて担任保育士とカンファレンスを行い、A児および在籍するクラスに対して次のような支援計画を立案した。

(1) **A児の達成目標** 小学校への就学を見通して、長期目標を「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」の2点とした。支援が可能な期間はX年6月～X+1年3月までの9ヶ月間と限定されているので、約3ヶ月を1つの区切りとして、初期・中期・後期の短期目標を設定した。

初期：見通しを持って安定した生活を送る

中期：集団場面において、ルールを守って楽しく遊べるようになる対人的なトラブルを減少させる

後期：集団の中で自己肯定感を高める

(2) **A児への支援方針** 短期目標を達成するため、3つの時期ごとに次のような支援方針を立てた。

初期：聴覚的な指示理解の弱さを補うため、活動を視覚的に提示する

仲間との活動の際に、自分の役割がわかるように環境を構造化する

A児に対して事前に個別の声かけを行い、活動の見通しを持たせる

中期：A児が楽しめる集団活動（ゲーム遊び）を通して、他児と関わる機会を増やす

（X年8月から、クラス全体で行う集団ゲーム遊びを導入した。詳細は小林（2013）を参照されたい。）

集団活動の際に、ルールを視覚的に提示する

集団活動の際に、仲間と協力して活動を楽しめたことを賞賛する

後期：他児とうまく関わられたことを賞賛し、自信が持てるように支援する

(3) **クラスに対する支援方針** 日常生活や集団活動の際に、クラスの他の子どもたちがA児と適切に関われるように、他児との関わり方についても配慮した。

初期：A児の気持ちを保育者が代弁したり、他児の気持ちをA児に伝えたりして、A児と他児の仲介をする

中期：ルールのある集団ゲーム遊びを通して、仲間と協力して楽しむ機会を増やす

後期：日常生活場面や集団ゲーム遊び場面で、クラスのメンバーがお互いのよい点に気づき、認め合う機会を増やす

また、支援期間中に担任・所長・主任などとの協議の機会を設け、日常のエピソードからA児やクラスの子どもたちの成長の様子を把握し、関わり方についての方針を共有した。

支援の経過

本研究では、クラス全体への保育を通したA児の発達支援に焦点を当てているが、支援方針のところでも述べたように、日常の保育の中でA児に対する個別の声かけや仲間との関係性の構築の支援も行っている。しかしクラスを対象にした集団ゲーム遊びの導入がA児の発達に及ぼす効果を検討するという本研究の趣旨に基づき、以下では集団ゲーム遊びの中で見られたA児の変化に絞って記載する。

(1) **集団ゲーム遊びの流れ** 本研究のゲーム遊びは、X年8月～11月まではボールゲームを行い、それ以降は様々な鬼ごっこを導入した。なお、子どもたちが自由遊びの時間に自発的にボールゲームを行うことが頻繁に見られた。

ゲーム遊びは、A児だけでなく数名の"気になる子ども"にとってもわかりやすいように、毎回の進行を一定にし、視覚的な手がかりを多用するなどの構造化を図った。毎回のゲームの流れは次の通りである。

- ① ルールの説明・その日のクラス目標の確認・その日の個人目標の確認 (5～10分)
 - ・ クラス目標の例 負けて悔しくても泣かずに次のゲームを待つ、仲間を応援する、友だちのよいプレーを賞賛する等
 - ・ 個人目標 (きらりんマナー) の例 勝ってもいばらない、負けても泣かない等
- ② 準備体操
- ③ ゲーム遊び (ボールゲーム、鬼ごっこ)
- ④ 振り返り
 - ・ 頑張った点や友だちのよかった点についての発表
 - ・ 個人目標の達成度の確認
 - ・ ゲームで難しかった点の発表と次回に向けた改善点の話し合い

(2) **ゲーム遊びの内容と支援** ボールゲームはハンドボールに似た的当てゲームで、「おたからゲットゲーム」と称する活動であった。おたからゲットゲームの具体的な進め方は小林 (2013) に詳述したのでここでは省略する。X年12月～X+1年3月の間に実施した鬼ごっこの種類と、鬼ごっこのねらいは以下の通りである。

- X年12月～X+1年1月：しっぽとり・バナナ鬼
- ・ しっぽとりのねらい 鬼にしっぽをとられても泣かない・怒らないで最後までゲームに参加する、お互いに助け合う体験を積む
 - ・ バナナ鬼のねらい 友だちや鬼の動きに注意しながら、お互いに助け合う体験を積む

X+1年2月～3月：氷鬼・くつつき鬼・木の中のリス

- ・ 氷鬼のねらい 友だちや鬼の動きに注意しながら、お互いに助け合う体験を積む

- ・ くつつき鬼のねらい 友だちの動きに注意しながら、ルールを守って遊ぶ
- 自分の役割を覚えておき、状況に合わせて仲間を呼ぶ
- ・ 木の中のリス 自分の役割を覚えておき、状況に合わせて仲間を呼ぶ
- 友だちの言葉をよく聞いて、ゲームを楽しむ
- ここでは鬼ごっこを楽しく遂行するために行った支援について述べる。

- ・ しっぽとり 鬼役の子どもはカラー帽子をかぶり、ゼッケンを身につけた。しっぽをとられた際に怒ったり泣いたりする幼児がいるため、しっぽをとられても1回だけ新しいしっぽを装着できるルールにした (ゲーム中には「パワーチェンジ」と称した)。ゲームに参加せず待っている子どもたちが「しっぽ工場」で新しいしっぽを取り付ける役を担当することで、しっぽをとられた子どもが仲間から助けてもらう機会を設定した。
- ・ バナナ鬼 鬼がわかるようにカラー帽子・ゼッケンを身につけた。鬼に捕まって「バナナ」になった子どもたちには、「助けて!」と大きな声で言うことを促した。
- ・ 氷鬼 バナナ鬼と同様の支援を行った。
- ・ くつつき鬼 2人組のところに新しく1人の子どもが参加すると、反対側の子どもが組から離れて逃げる役になるため、イラストやモデルを用いてルールを視覚的に提示した。
- 子どもたちがルールを理解するまで、ゆっくりとゲームを進行した。鬼や逃げる役の交代がわかりにくいときには、その都度「〇〇ちゃん鬼ね。△△ちゃんは逃げるよ。」などの声かけをした。
- ・ 木の中のリス イラストを用いてルールを視覚的に提示した (図1)。ルールになれるまではゆっくりとゲームを進行した。動き方に戸惑う子どもに対しては「〇〇ちゃん、リスだよ。ほら、動いて。」などの声かけをした。

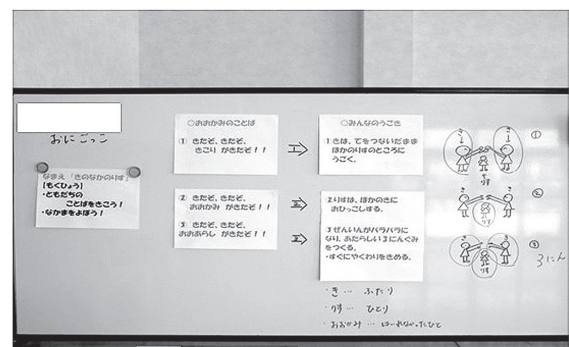


図1 鬼ごっこ (木の中のリス) のルール説明

支援の効果

(1) ソーシャルスキル尺度の変化 X年6月時点(事前)とX+1年3月(事後)のA児のソーシャルスキル尺度

の得点を図2に示す。図2からわかるように、全ての尺度で得点が上昇した。特に他者の気持ちを考える行動と自己主張のスキルは1点以上の増加が見られた。本研究は1事例を対象としているため統計学的な有意性の検定

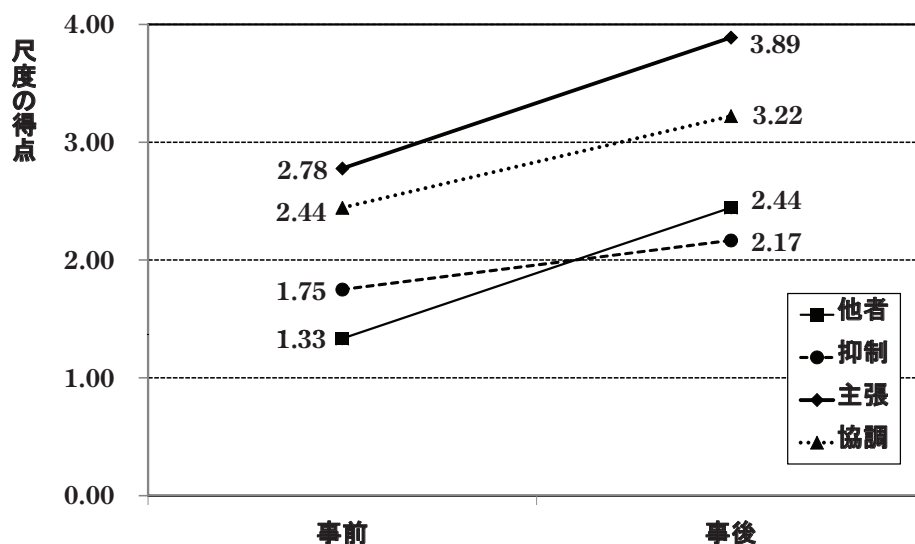


図2 A児のソーシャルスキルの変化

表3 A児のエピソード③(ボールゲームの第2回)

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕ボールの取り合いになり、ジャンプボールでゲームを再開する場面	
「投げていいが?」(喜んでボールを持つ)	T1(A児をジャンプボールのトス係に指名し) 「A君、ボール投げて」
(ボールを上にとスする)	T1「よーい、ピー(ホイッスル音)」
「なんで?なんで、オレ取れんが?」 (突然怒り出す)	(別の子どもがボールを受け、コート内を進む)
(一度納得してプレーを再開するが、プレー中も怒っている)「なんで、なんでー!」	T2が間に入り、A児にルールを説明する 「ジャンプボールを投げた人がそのまま受け取ってはいけないの。ちゃんとパスをもらってからゴールを倒して」
「なんでー!」 (怒りだし、近くにいた友だちを叩く) 「負けたあー!」(と言いながら飛び跳ねる)	(相手チームに点数が入る) T1「Bチーム1点」

※この時点では自分の思い通りにゲームを進めたいという意思表示が見られる。また、勝ち負けにこだわっており、1点入れられただけで仲間を叩いてしまった。

表4 A児のエピソード④（ボールゲームの第5回）

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲーム中に、相手チームに得点が入った場面 (相手チームに点が入ったとたんに泣き、暴れ出す。) 「なんでだよー！ばかやろう。」 (応援している子どもたちを見て) 「このやろう！」 (怒りが収まり、ゲームに参加する)	応援していた子どもたち 「C君、ナイスシュート」 「やったね」(C児と握手する) 応援していた子どもたち 「A君がんばってー」 (女児たちがA児のことも応援した) →女児たち「がんばれー」

※この日は、試合を待っていて他児を応援していた女児たちが、怒りによってゲームに参加できなくなったA児を応援した。A児は他児からの応援の言葉によって感情を制御し、ゲームに参加することができた。

表5 A児のエピソード⑤（ボールゲームの第6回）

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲームの進行中 (A児がボールに向かって走っている) (C1に向かってパスをした) 「イエーイ」(笑顔でハイタッチに応じる)	C1(A児に向かって)「A君、パス！パス！」 →(C1がボールを受けて走り出す) T1「A君、ナイスパスだよ」 (C1がゴールを決め、A児のチームが得点した) 子どもたち 「C君、ナイスシュート」「すごい」等 A児と同じチームの子どもたち 「イエーイ」「やったー！」(喜ぶ) (C1がA児のもとに来てハイタッチを求め) C1「イエーイ」 →T1「C1君、ナイスだったね。A君、いいパスできたね」

※個人プレーではなく仲間にパスを出して得点できたことを、仲間と一緒に喜ぶことができた。

はできないが、自己抑制のスキルの上昇は0.4点ほどであり、顕著な増加があったとはいえない。

(2) **ゲーム中のA児の行動の変化** ボールゲームに参加した際のA児のエピソードを表3～5に示す。初めは自分が思ったようなプレーができないときや相手チームに得点が入った時に、感情の制御ができずプレーから離れることもあった。しかし仲間からの応援によって気持ち

を切り替えることができるようになり、仲間にパスを出して得点できたことを仲間と喜び合えるようになった。表5のエピソードの後でゲームの振り返りをしていた際に、パスを出したことをC1児から感謝され、A児は笑顔で「ぼく頑張ったからシール貼る」と発言していた。ボールゲームの第7回以降は、自分がプレーに参加していないときに「〇〇チーム頑張れー」「△△君、行けー！」

などのように、他のチームや他の子どもを応援する姿も見られるようになった。

鬼ごっこに参加した際のA児のエピソードを表6・7に示す。しっぽとりでは、友だちにしっぽをつけ直してもらい、最後まで残ったことを他の子どもたちと一緒に

喜ぶことができた。またバナナ鬼の振り返りの中で、自分が頑張ったこととして友だちを助けたことを発表した。こうしたA児の様子から、他者のことを考えたり仲間に協力したりすることを楽しんでいるようになってきたことが示される。

表6 A児のエピソード⑦（しっぽとりの第3回）

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 ゲーム中に、自分のしっぽが取られた場面	
「えー」（怒った口調）	（C2がA児のしっぽを取った） T1「A君、パワーチェンジできるよ」
「あ、そっか。早く早く！」 （焦りながらしっぽ工場に行き、新しいしっぽをつけてもらい、ゲームに参加する）	
「やったー！」（跳び跳ねて喜ぶ）	（終了の笛が鳴る）
「オレ、残ったし。」 （一緒に残った友だちと笑顔で喜ぶ）	C3「やったね」 C4「よかったね。A君も速かったね。」
（他児に「速かったね」といわれて得意そうな表情になる）	

※しっぽを1回チェンジできたことでゲームに参加することができた。最後まで残ったことを友だちと一緒に喜び合うことができた。

表7 A児のエピソード⑧（バナナ鬼の第2回）

A児の言動	保育者・他児の言動
〔状況〕 バナナ鬼終了後の振り返り場面	T1「今日の鬼ごっこで頑張ったところ、嬉しかったことはありますか？」
（挙手をした）	（数人の幼児が発言した後で）
「えっと、今日3人助けた。楽しかった。」	T1「はい、A君。」 T1「そうだね、A君3人も助けたね。A君に助けてもらった人？」 C5「はい」 C6「オレも」
（自分が助けた友だちを笑顔で見ている）	
「C7君もだよ」	C7「そうだった、僕もか。」 T1「助けたり、助けられたり、いっぱいできたね」

※自分が捕まらずに逃げるだけでなく、バナナになった友だちを助けたことを楽しむことができた。

(3) **保育士からの聞き取り** A児に対する支援が終了したあとのX+1年4月に、2名の担任保育士に聞き取り調査を実施した。A児の変化の概要を初期・中期・後期に分けて示す。

初期：視覚的な支援を行うことで、A児が自分で確認できるようになり、毎回の質問が減った。友だちに「今日、ゲームするって」と教えることもあり、(見通しがもてたことで) 不安が少し減ってきたと思われる。

中期：(ゲーム遊びの他に) 園行事がたくさんあり、子ども同士で話し合う機会が多かった。自分の意見が通らないことがあると怒り出すこともあったが、少しずつ友だちの話を聞くようになった。また、この時期に友だち関係が広がっていったと思われる。「(約束を) 守れないとみんなと一緒に(活動) できない。みんなと楽しく(活動) するためにカッコよく(約束を) 守ろう」と説明すると、A児は「わかった」と言って聞いていた。

後期：(初めの頃は) ほめて嬉しそうにすることがなかったが、少しずつほめられると嬉しそうに笑ったり、照れたりするようになった。また、冬頃から暴れなくなった。「どうせオレばかり」というネガティブな思いを引きずらなくなった。

A児が成長した点：ゲームや当番活動や行事の中で、仲間と協力することや(自分がみんなの) 役に立つことをたくさん経験していった。A児にとってはやはり友だちが一番大切に、友達と遊びたい・一緒に(活動) したいという思いが大きくなることで、守れたルールも多いと思われる。

周囲の子どもたちも、A児の嫌いなことや苦手なことを知っていき、うまく関わる子どもが増えたことも大きい。

(4) **保護者からの聞き取り** A児が保育所を修了した後のX+1年6月に、母親の了解を得ることができ、聞き取り調査を実施した。母親が語った内容からA児の変化を示すと思われる部分を要約して記載する。

ゲーム遊びについて：「今日のゲーム負けた。でもボク泣かんかった」というようになった。負けても泣かなくなるまでには時間がかかったようだ。

他者の気持ちの理解について：X+1年1月か2月(支援の後期)頃、家でA児が作った積み木やパズルを赤ちゃんが壊しても、「赤ちゃんだし、しょうがないよね。しょうがない。」と自分に言い聞かせながら、感情を制御できるようになった。またときどき「お母さんは赤ちゃんのお世話で大変だから、手伝ってあげようか」と、母を気遣う発言もするようになった。

(5) **総合的な効果の評価** ソーシャルスキル尺度、ゲーム遊び中のA児の行動の変化(表6・7)、保育者や母親からの聞き取りの結果を総合すると、A児は他者の気持ちを考えたり、他者に協力したりする行動が明らかに増えたと考えられる。広汎性発達障害そのものはA児の本質的な特徴ではあるが、保育者や友だちから受容・承

認される経験を十分に積んだことが、A児の他者理解や協調性の発達を促したと考えられる。

考 察

本研究では、保育所に在籍する高機能広汎性発達障害の男児に対する支援と、社会的スキルの発達過程を述べてきた。本研究では、広汎性発達障害児が生活の見通しをもてるような環境の構造化と平行して、仲間関係の構築を企図した集団ゲーム遊びを導入し、クラス全体で楽しく遊ぶ経験を保証しながら対象児の発達を支援するという保育技術の開発を試みた。

対象児は聴覚的なワーキングメモリに弱さを持つため、視覚的な情報の保証は不可欠である。広汎性発達障害児に対する視覚情報を活用した社会性の支援技法としては、Gray(2000)によるソーシャルストーリーやコミック会話などの有効性が確認されている。しかし単に毎日の生活の流れを構造化するだけでは、仲間関係の構築や協調性の発達を支援することは困難である。そこで他の子どもたちとの関係性を構築できるような遊びを通した支援が必要になってくる。

本研究は、こうした問題を解決するために集団ゲーム遊びの導入を試みた。ゲーム遊びがクラス全体に及ぼす発達の効果は小林(2013)ですでに報告したが、今回はクラスに在籍する発達障害児を対象として、遊びを通した発達の变化を検討した。日常生活の支援に加えて集団ゲーム遊びを導入したことで、対象児の社会性はかなり発達したと考えられる。

中島・竹尾・谷野(2012)が保育園に行った調査では、3歳以上児を対象とした場合の発達障害児(疑いを含む)の在籍率は2.4%程であった。学習上の困難さは幼児期には発見しにくいとしても、文部科学省(2012)の調査における注意欠陥多動性障害児と広汎性発達障害児を合わせた在籍率が3.8%程度になることを考えると、かなり低い値である。このような実態を考えると、保育者が子どもの発達障害(およびそれに近い特徴)を正確に把握できていない可能性も考えられる。

しかし本研究のように、クラス全体に対して遊びを導入することは、通常の保育現場でも可能である。したがって、発達障害児や「気になる子ども」を抽出して特別に支援をするのではなく、クラス全体の支援を通じて発達障害児の仲間関係や集団行動を育てることができるのであれば、集団ゲーム遊びを保育現場に導入することは有益なことであろう。

今後は、クラス全体の子どもたちの社会性の特徴や、在籍する発達障害児・「気になる子ども」の特徴に合わせた遊びのレパートリーの拡充が求められる。また、こうした集団ゲーム遊びを活用できる保育者の力量形成も不可欠である。さらに保育現場での実践を容易にするための要因を探る研究が必要である。

引用文献

- アメリカ精神医学会 2000 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸
(訳) DSM- IV -TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- アメリカ精神医学会 2013 高橋三郎・大野裕(監訳)
DSM- 5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- 藤井千愛・小林真 2010 保育者による「気になる子ども」
の評価ー「気になる子ども」と発達障害の関連性ー
富山発達福祉学年報, 1, 41-48.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美
子 2008 幼稚園・保育園における「気になる子」に対
する保育現場の困難さについての調査研究 京都教育
大学紀要, 113, 81-89.
- グレイ, キャロル & ホワイト, アービー(編著) 2000
安達潤(監訳) マイソールシャルス トーリーブック
スペクトラム出版社
- 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ー障
害の診断の有無による支援の比較ー 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, 254-264.
- 小林真 2013 保育園のクラスを対象とした社会的スキル
の発達支援 臨床発達心理実践研究, 8, 8-16.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社
会的行動を促進する教育実践ー改良型 V L F プログラ
ムの導入ー 富山大学教育学部附属教育実践総合セン
ター紀要, 6, 21-31.
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領
- 文部科学省 2012 通常の学級に在籍する発達障害の可能
性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関

する調査結果について

- 中島正夫・竹尾晃子・谷野亜美 2012 保育所に通う発達
障害を持つ子ども「気になる子」の状況について 相
山女学園大学教育学部紀要, 5, 69-80.
- 尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子 2013 保育者
による幼児用発達障害チェックリスト (CHEDY) の
有用性に関する検討 特殊教育学研究, 51, 335-345
- 渡辺弥生 2001 役割取得能力(思いやりの心)の向上を
意識した道徳的実践モデルの構築 平成 11 年度〜平
成 12 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- ウィング, L. 1995 久保紘章・佐々木正美・清水康夫(監
訳) 自閉症スペクトルー親と専門家のためのガイド
ブックスー 東京書籍

謝 辞

個人情報保護のため詳細を記すことができませんが、
本研究にご協力いただいた A 児と保護者の方、そして B
保育所の皆様に感謝します。

付 記

本研究は、第 1 著者が平成 24 年度に富山大学人間発
達科学研究科に提出した修士論文の一部を、第 2 著者の
責任で改稿したものである。

注) 第 2 著者は、臨床発達心理士・特別支援教育士スー
パーバイザーの資格を有しており、学会や教育センター
主催の研修会で WISC- III の実施・解釈の講師を複数回
務めた経験がある。

(2014 年 9 月 1 日受付)

(2014 年 10 月 8 日受理)