

発達障害リスク幼児に対する
「声のものさし」を用いた設定保育の有効性
—保育コンサルテーションの視点から—

松山 光生・藤田 和弘*・倉内 紀子

The effectiveness of programmed childcare using a voice level scale for children at risk of developmental disabilities: From the perspective of childcare consultations

Mitsuo Matsuyama, Kazuhiro Fujita, Noriko Kurauchi

Abstract

As part of support through childcare itinerant consultations concerning a 5-year and 7-month-old child at risk of a developmental disability, programmed childcare using a voice level scale was implemented and its effectiveness was tested. Childcare itinerant consultants and childcare workers jointly created a childcare support plan. In the plan, a priority issue for the child was to be able to make voice volume adjustments according to the rules for group situations. To achieve this, individual and group instructions were given using the scale as part of programmed childcare. When creating and applying the voice level scale, efforts were taken to reflect the simultaneous cognitive processing style in which the child was adept. A childcare worker rated the child's voice volume control for each instruction and regular childcare situation. At the end of one series of instructions, the childcare worker was asked about behavior modification of the child and the other children. When prompted by the childcare worker and other children, the child was able to make voice volume adjustments to match each situation in a group activity according to the rules. In light of this finding and in anticipation of the child's upcoming entry to school, we discuss the effectiveness of the programmed childcare based on the childcare support plan and ideal methods of childcare consultations.

Key words : children at risk of developmental disabilities, childcare support plan, programmed childcare, voice level scale

キーワード : 発達障害リスク幼児、保育支援計画、設定保育、声のものさし

1. はじめに

昨今、注意欠如多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)、自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder)、学習障害 (Learning Disability) などを含む発達障害リスク幼児の早期発見、早期支援の重要性が指摘されている。発達障害リスク幼児とは、本郷ら (2003) でいう「気になる子」と同義で

あり、知的な発達には顕著な遅れは認められないにもかかわらず、「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」などの特徴を持つ幼児のことである。これらの幼児は、1歳6ヶ月児健診や3歳児健診では発見が難しいとされている。実際の問題として、発達障害リスク幼児は3歳児健診のあと、保育所や幼稚園で集団生活をするようになってから、様々な問題点が指摘されるようになる (小枝、

九州保健福祉大学保健科学部言語聴覚療法学科 〒882-8508 宮崎県延岡市吉野町1714-1
Department of Speech Therapy, School of Health Science, Kyushu University of Health and Welfare
1714-1 Yoshino-machi, Nobeoka-city, Miyazaki, 882-8508, Japan
*九州保健福祉大学 QOL研究機構 〒882-8508 宮崎県延岡市吉野町1714-1
*QOL Research Organization, Kyushu University of Health and Welfare
1714-1 Yoshino-machi, Nobeoka-city, Miyazaki, 882-8508, Japan

2008)。

松山ら (2017) は、発達障害リスク幼児の発見ツールとして、6領域30項目から成るN式得手不得手チェックシートを作成し、要支援児の抽出基準及び支援領域の設定とともに、その有効性を明らかにし、保育コンサルテーションの活用の可能性を示した。

発達障害リスク幼児の支援にはチェックシートだけでなく、その幼児の行動の要因や背景を明らかにする必要がある。今回、保育巡回相談員と保育士が共通の視点に立てるような支援ツールを作成した。支援ツールは、「保育支援計画表」と「手立てヒント集」から構成される。「保育支援計画表」は、専門領域が異なる巡回相談員と保育士間で情報共有できるように、学際的な共通のフォーマットにしたものである。具体的には、フェイスシートとともに、①本児が困っていること、②N式得手不得手チェックシートの結果、③見立て（その子なりの理由—行動の要因）、④園でできる手立て（具体的な支援内容）で構成される。「手立てヒント集」は、「保育支援計画表」を作成する際、N式得手不得手チェックシートの項目ごとに背景要因を複数列挙し、その中から適切な支援方法を選択できるようにしたものである。また、ここでいう保育巡回相談員は、福祉、心理、医療の専門家が保育士にコンサルテーションを行い、保育士による園児の支援をバックアップする個人またはチームを指す。

ところで、浜谷 (2002) によると、コンサルテーションにはその時点での保育の問題を解決する問題解決的コンサルテーションと、保育士が同様の問題に将来直面した時に解決する能力を高める予防的コンサルテーションがある。予防的コンサルテーションに関して、西本 (2008) は、保育士の成就感を高める上でも、否定的な行動よりも肯定的行動についてアセスメントを行う必要があると述べている。また、藤田 (2000) は、発達障害児に未習得の技能を獲得させるには長所活用型指導が有効であり、認知処理様式を「継次処理様式」と「同時処理様式」に分け、その子どもの得意な認知処理様式に合った指導方略をとることが重要であると述べている。さらに、継次处理的指導方略と同時处理的指導方略の5原則を提唱している。

飯島・本郷 (2009) は、3歳の発達障害リスク幼児に対する保育コンサルテーションの効果を協同遊びの参加という肯定的行動に焦点を当てて、その有効性を検証した。しかし、この研究は3歳児を対象としており、5歳児を対象とした場合、就学への移行という観点から教室内の集団活動にも注目していく必要がある。

本研究は、5歳児の発達リスク幼児への支援としての

「声のものさし」を用いた設定保育を実施し、その有効性を検討した。なお、この設定保育は、保育コンサルテーションに基づき、保育巡回相談員と保育士が共通の視点に立てるように作成した支援ツールから導かれたものである。本研究は、発達障害リスクのある5歳児の幼児に対して、就学を見据え、保育コンサルテーションに基づいた設定保育を実施しその有効性を検討した。設定保育は、既存のアセスメント及び支援ツールを活用して、支援領域及び認知特性に焦点を当てて指導を行った。

方法

1. 対象児の概要

5歳男児、診断名なし。保育園に在園。2歳1ヶ月の時、現在の保育園に入園した。4歳5ヶ月時に、保育園の年長クラス及び年中クラス全園児に実施したN式得手不得手チェックシートでは、本児の支援総合得点26/50点（カットオフポイント：19点）であり、要支援児に該当した。これまで、1歳6ヶ月児健診及び3歳児健診では異常が認められなかった。しかし、保育園では、集団から逸脱して一人で行動すること、言葉の理解力はあるが保育士の指示に従えないこと、他児に自分の気持ちをうまく伝えられないことがみられた。自分の気持ちを言葉で伝えることはできるが、相手の話を落ち着いて聞いたり、素直に受け止めたりすることが苦手である。直近では、興奮すると、他児と話す際、距離が近いにも関わらず大きな声を出してしまうことが保育士間で問題視されていた。

自由遊びの場面では、一人で自由に動き回ったり、気の合う友達と暴れたり、戦いごっこをしたりしている。ブロック遊びが好きで集中して遊ぶ。ブロック遊びでは、家などの建物をつくることは少なかったが、3歳過ぎてから、市販のブロックで自動車や飛行機をよく作っていた。保育士からみて、出来上がりは他児より特に秀でていたわけではないが、見劣りもしない程度であった。運動能力が高く、走ったりダンスをしたりする場面では積極的に参加できる。また、時々周囲の子どもたちを呼び集めたりするなど、リーダーシップを発揮することもある。家庭では特に母親の言うことを聞かずに、反抗的な態度をとることがある。

4歳5ヶ月時のN式得手不得手チェックシートに基づいて、保育巡回相談の対象児となり、5歳7ヶ月まで支援が行われた。離席が少なくなるなど、本児にポジティブな変化がみられたものの、その変化は大きいと言えなかった。その理由の1つとして、支援方針や具体的手立てが専門家主導によって立てられ、保育巡回相談員と保

育士間で、共通の視点に立脚したアセスメントから支援に繋がるアプローチがとられなかったことが挙げられた。

2. 支援を実施した機関

私立のA保育園。A保育園は0歳～就学前の乳幼児を対象としており、定員は120名である。現在、23名の保育士が担当している。本支援も含めて、2年間にわたって、筆者らの多職種チーム（臨床発達心理士、特別支援教育士、特別支援学校の教員、作業療法士、言語聴覚士、ソーシャルワーカーで構成）による保育巡回相談を受けている。ただし、今回の設定保育は、臨床発達心理士である筆者を中心に企画された。

3. 支援期間

2015年9月～2016年1月（本児の生活年齢5歳7ヶ月～5歳11ヶ月）。

4. アセスメント

1) N式得手不得手チェックシート

本児の支援ニーズを明らかにするため、5歳7ヶ月時に再度、N式得手不得手チェックシートを実施した。その結果、支援総合得点が21/50点で要支援児に該当し、「多動性」が8点、「行為」が6点であり、支援領域であった。これら2つの領域を構成する10項目のうち、「多動性」の領域では3項目（「おちつきがなく長い間じっとしてられない」、「いつもそわそわしたりもじもじしている」、「よく考えずに行動する」）、「行為」の領域では2項目（「素直でなく、大人のいうことをきかない」、「よく他の子とけんかをしたりいじめたりする」）において支援の必要性が高かった。この結果を踏まえ、手立てヒント集を用いて、園でできる支援を考えるため、N式得手不得手チェックシートの各項目に対応する見立て（その子なりの理由・行動の要因）を、担当保育士と保育巡回相談員が協同して導いた。その結果、表1の整理表のように、具体場面と類似した行動が1つ以上観られるか確認した後、その見立てが8つ挙げられた。

2) KABC-II

4歳8ヶ月時に実施したKABC-IIでは、認知総合尺度が85、習得総合尺度が89であり、両者に有意差が認められなかった。認知尺度では、継次尺度が75、同時尺度が98であり、継次尺度に比べ同時尺度が有意に高かった。習得尺度では、語彙尺度が99、算数尺度が65であり、算数尺度に比べ語彙尺度が有意に高かった。

3) 総合所見と保育支援計画の作成

5歳7ヶ月時のN式得手不得手チェックシートの結果、本児は依然として要支援児に該当し、「多動性」、「行為」が支援領域であることが示された。「多動性」の3

項目、「行為」の2項目で特に支援の必要性が示された。これらの結果を基に、「手立てヒント集」を活用した結果、表1に示すように、8つの要因が挙げられた。この8要因を大別すると、①感情のコントロールが苦手、②ルールがわからない、③注意力・集中力が乏しい、④自己刺激行動がある、⑤姿勢を保持することが苦手という5種類に集約された。これらに対して、図1に示した保育支援計画表を作成し、園でできる手立て5つを導き出した。

5つの手立てに基づき、巡回相談員として、作業療法士や言語聴覚士などがそれぞれの立場からさらに専門的な評価を行った上で、保育士に助言を行った。その中で、ルールを具体的に教えることに関連させて、他児の近くで大きな声を出してしまい、場面に応じた声量調節をできるようにしてほしいという園側から要請が出された。これは、本児のルールの理解にのみならず、注意や感情のコントロールとも関連しており、巡回相談員間でも就学見据えたととき看過できない課題と判断された。そこで、巡回相談員が介入して場面に応じた声量調節に関する設定保育での指導方法を立案し、担当保育士1名に対して具体的に支援のモデルを提示することにした。なお、声量調節の指導には、KABC-IIの結果を踏まえ、本児が同時処理優位であることに注目して「声のものさし」を活用することにした。

4) 「声のものさし」の作成

「声のものさし」は図2に示すように、KABC-IIの結果を活かし、一般に普及しているものを改良し、次の4点の工夫を加えた。(a) 関連性を重視し、①場面と声の大きさ、②声の大きさと身近な楽器とを対応させた。(b) 視覚的手がかりを重視し、「声のものさし」に写真、イラストを多用した。(c) 運動的手がかりを重視し、個別指導において、楽器や「声のものさし」の操作を本児自ら行わせ、場面に応じた声量の理解を促した。(d) 語彙の豊かさを活かし、声の大きさの段階を言葉で表現した。このうち、(a)～(c)は、藤田(2000)による同時処理方略の5原則の中から、関連性の重視と視覚的・運動的手がかりの2原則を採り入れたものである。なお、「声のものさし」は、個人指導用と集団指導用の2種類を用意して、個人指導用には本児が直接操作しやすいようにB4サイズ、集団指導用にはホワイトボードに貼り複数の園児が見やすいようにA1サイズに設定した。

5. 支援仮説と支援方法

「声のものさし」を活用し、設定保育場面で声量の調節を指導すれば、本児は普段の集団場面でもルールに従って声量調節をする行動が定着すると仮定された。設定

表1 手立てヒント集の整理表（一部抜粋）

領域	No.	項目	保育での具体場面	見立て	手立て
多動性	2	おちつきがなく、長い間じっとしてられない	場面1 姿勢が崩れるなど	<input type="radio"/> ①姿勢を保持することが苦手	
			場面2 たえず動き回るなど	<input type="radio"/> ②自己刺激行動	
			場面3 興味がなくてそわそわする	<input type="radio"/> ③興味や関心の乏しさ・苦手意識	
			場面4 ちょっとした刺激に影響されるなど	<input type="radio"/> ④感覚過敏(触覚、視覚、聴覚)	
多動性	11	いつもそわそわしたり、もじもじしている	場面1 玩具を取られたことで乱暴な行動をするなど	<input type="radio"/> ①感情を言葉で表現できない	
			場面2 手がぶつかったことで乱暴な行動をするなど	<input type="radio"/> ②自分の感情を抑えられない	
			場面3 お友達のものを取ってしまう	<input type="radio"/> ③触覚が過敏	
			場面4 お友達がいやがることを言う	<input type="radio"/> ④どのくらい力で相手がケガをするかわからない(触覚、固有覚鈍麻)	
			場面5 乱暴なことを言う	<input type="radio"/> ⑤貸し借りのルールを知らない	
多動性	25	よく考えずに行動する※	場面1 玩具を取られたことで乱暴な行動をするなど	<input type="radio"/> ⑥相手の気持ちが理解できない	
			場面2 手がぶつかったことで乱暴な行動をするなど	<input type="radio"/> ⑦生活の中で悪いことが身についている	
			場面3 お友達のものを取ってしまう		
			場面4 お友達がいやがることを言う		
			場面5 乱暴なことを言う		
行為	8	素直でなく、大人のいうことをきかない※	場面1 わざと、反抗したりするなど	<input type="radio"/> ①家庭などで、要求が聞き入れられる経験が少ない	
			場面2 おしゃべりしていて指示が聞こえない	<input type="radio"/> ②注意力や集中力が乏しい	
			場面3 ぼおとして指示に気がつかない	<input type="radio"/> ③ひとつの物や音にばかりとらわれやすい	
			場面4 周囲に気をとられ指示に気づかない	<input type="radio"/> ④記憶力が弱い	
			場面5 指示の内容が理解できず従えない	<input type="radio"/> ⑤聞こえに問題がある	
行為	14	よく他の子とけんかをしたり、いじめたりする	場面1 他児からのことばなどに対し暴言を吐いたりするなど	<input type="radio"/> ①ルールが分からない	
			場面2 特定の子どもをたたくなどの行為がある	<input type="radio"/> ②感情のコントロールが不得手	
			場面3 いつもイライラしている	<input type="radio"/> ③不適切な対人対処スキル	
			場面4 特定の子どもを仲間はずれにする	<input type="radio"/> ④気持ちを言葉で伝えられない	
				<input type="radio"/> ⑤相手の気持ちが分からない	

※支援の方向性をわかりやすくするため、項目の表現を換えてある

フェイスシート(基本情報)

施設名	〇〇保育園	記入者	〇〇 〇子
ふりがな		生年月日	平成〇〇年〇月〇日生
幼児氏名	〇〇 △△	性別	(男・女)
記入年月日	平成〇年9月9日	コーディネーター氏名	

① 家族構成

5才 妹〇才

家庭環境(特記事項)

② 保護者の気づきとねがい

① 気づき

気づいている

気づいていない

不明

具体的に 気づいているが、今は妹の方が大変だと言う

② ねがい

不明

具体的に 落ちついて集団行動ができる。就学がスムーズにできる。

③ 成育歴・生活歴

○出生体重 ○〇〇〇g

○5ヶ月健診 異常なし

○1歳半健診 異常なしたがじっとしていない。

○3歳の時 母親が落ちつきのなさを市の子ども家庭課に相談した。

○3歳健診 母親から育児に対する不安の訴えがあった。

④ これまで受けた支援

○発達支援モデル事業での保育巡回相談

○〇〇市就学相談

本人の好きなこと・得意なこと(ストレンクス)

○体を動かすこと・ダンス

○ブロックあそび

○リーダーシップがとれる

○お手伝いが好き

○男女問わず友だちから好かれる

○先生に甘えられる(いろんな先生に)

○絵を描く時は集中して取り組む

○虫や生き物に興味があり世話をする

活用

I. 困っていること(具体的にお書きください。)

- ① 気になる事があると離席してしまう
- ② 全体への指示が入らず別の行動をとる(待つとき)
- ③ 1番にならないと不機嫌になる

II. N式得手不得手チェックシートの結果

	得点	支援の必要性	番号
向社会性	7	高い・低い	
多動性	8	高い・低い	2 11 25
情緒	2	高い・低い	
行為	6	高い・低い	8 14
仲間関係	3	高い・低い	
言葉・動作	2	高い・低い	

ヒント集を参考に

III. 見立て(その子なりの理由【行動の要因】を考えよう。)

- ① 感情のコントロールが苦手
- ② ルールがわからない
- ③ 注意力・集中力が乏しい
- ④ 自己刺激行動
- ⑤ 姿勢を保持することが苦手

IV. 保育園でできる手立て(具体的な支援内容)

- ① 全身を使う機会を増やす。(朝の集まりで体操やじゃれつき遊び、リミック等を取り入れる)
- ② 子どもの興味を引き集中しやすい工夫をする。(ボードを使い、絵や文字で伝えていく)
- ③ ルールを具体的に教える(特に、場面に応じた声量調整を教える。)(1対1でどのようにすればよいか具体的に説明し、よい例を伝える)
- ④ クールダウンさせる。(静かな部屋に行く、お茶を飲むなど落ち着ける雰囲気を作る)

図1 保育支援計画表

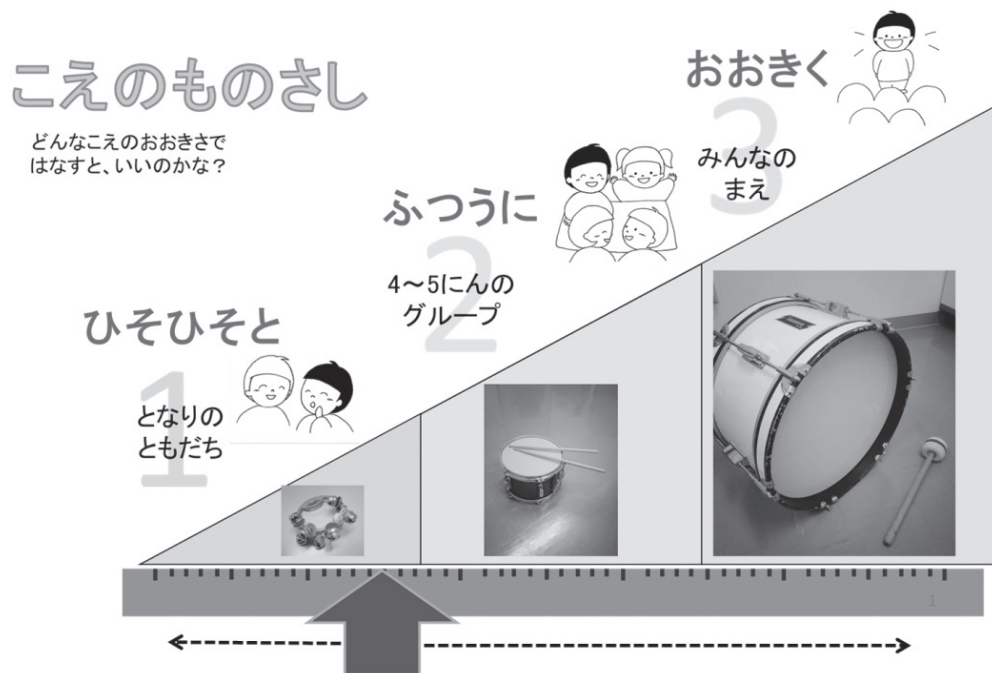


図2 作成した声のものさし

保育では、この行動を本児が獲得させ、普段の保育場面での定着、般化されることを目的に、個人指導と集団指導を行った。これらの指導全体の流れと形態は、図3に示すとおりである。ここでの専門家の役割は、教材作成やモデル提示など、保育士が構造化した指導を行いやすいように支援する。実施するのはあくまで担当保育士である。また、本指導の期間は3カ月に及び、指導間隔は概ね2週間であった。

1) 個別指導

「声のものさし」の仕組みを本児に理解させることを目的として、室内で保育士と本児による1対1の個別指導を行った。具体的な手続きは、①「声のものさし」を提示し、左から順番に大きくなることに注目させる、②各段階に対応する楽器があることに注目させ、保育士が各楽器を鳴らすのに合わせて発声させる（例：「こんにちは」）、③「声のものさし」の矢印を本児で操作させながら各場面に相応しい発声を促す。

2) 集団指導

本児が属するクラスメイト（24名）にも、「声のものさし」の仕組みを理解させることを目的として、他児に向けて集団指導を行った。他児にも指導した理由は、①場面に応じた音量調節が必要であるというルールを可視化して再確認したこと、②指導場面において、本児が「声のものさし」を活用した音量調節のモデルとするためである。具体的な手続きは、個別指導と同様である。但し、

「声のものさし」をホワイトボードに掲示し、矢印の操作は保育士が行った。

さらに、「声のものさし」を活用して、集団場面において本児の音量調節を定着、般化させることを目的として、「ぬり絵」の集団活動を通して、相応しい発声ができるように各場面を構造化した。すなわち、「声のものさし」の3段階の音量を使い分ける場面を意図的に設定した。具体的には、「ぬり絵」の集団活動の際、図3に示した指導の流れと形態を採用した。ぬり絵は、2枚ずつ各グループに配布された。まず、隣りに座ったクラスメイト1名と一緒にペアになり、何色のクレヨンで塗るか2名で話し合い、1枚の絵を完成させるように指示した。その際、「鈴の音（ひそひそと）」で話すように、「声のものさし」を使って教示した。次に、グループの中で、いずれのペアがうまく塗れているかを話し合わせた。その際は、「小太鼓の音（ふつうに）」で話すように教示した。最後に、クラスメイト全員の前で、うまく塗れた絵について発表させた。その際は、「大太鼓の音（大きく）」で発表するように促した。また、発表は、他児が何名か発表した後で、本児が必ず発表するようにした。

6. 指導結果の検討方法

指導結果の検討に、表2と表3の評価表を用いた。表2は指導場面の様子について、表3は普段の保育場面の様子について、担当保育士に回答してもらった。なお、評価項目は、「全くできない」～「よくできる」の4段

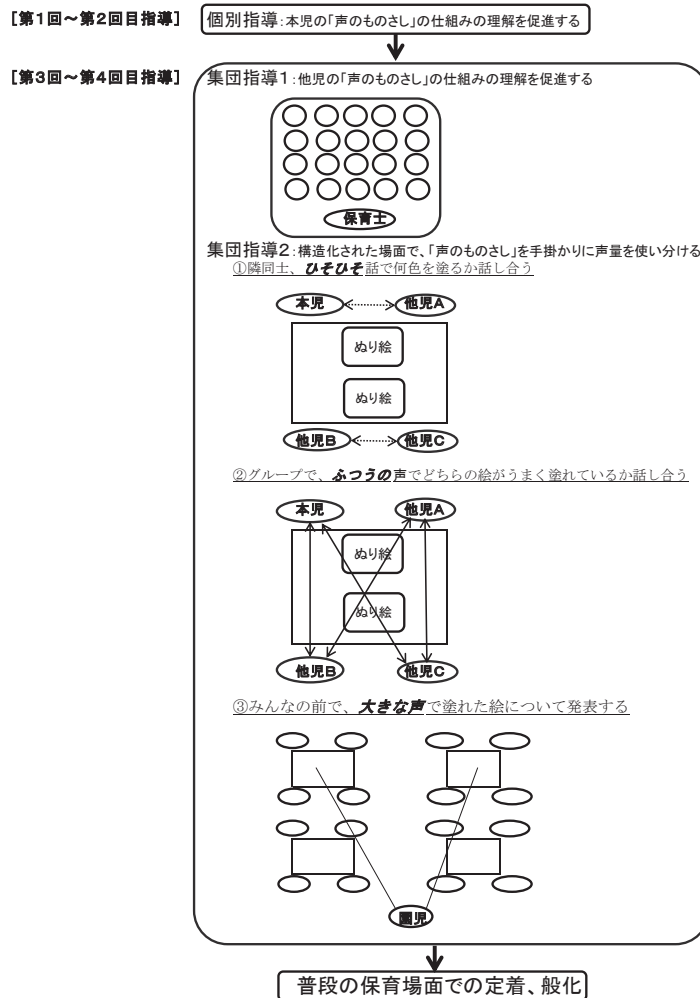


図3 全体の流れと指導形態

階評定を採用した。なお、保育園の承諾を得て、これら全てを録画し、筆者により観察が行われた。さらに、全ての指導が終了後、担当保育士に1名インタビューを行った。

表2 保育士による声量調節の指導場面の様子に関する評価表<各回の指導後に実施>

項目1 本児の「ふつうの声」はうまく出せましたか
項目2 本児の「大きな声」はうまく出せましたか
項目3 本児の「小さな声」は、先生との間でうまく出せましたか
項目4 本児の「小さな声」は、友達との間でうまく出せましたか

表3 保育士による普通の保育場面の声量調節に関する評価表

項目1 本児は、4～5名で話す際、声をうまく出せますか
項目2 本児は、みんなの前で発表する際、声をうまく出せますか
項目3 本児は、先生とのひそひそ話す際、声をうまく出せますか
項目4 本児は、友達とのひそひそ話す際、声をうまく出せますか

結果

1. 指導場面での本児の様子

個別指導と集団指導共に、「ふつうの声」、「大きな声」、「小さな声（先生と）」、「小さな声（友達と）」の4種類の声量調整を毎回1回ずつ実施した。その結果、2回の個別指導では活動に集中せず離席することはほとんどなく、活動の意味を理解して興味を持ち取り組んでいた。また、担当保育士の評定結果をみると、全項目で「よくできる」の評定であった。2回の集団指導では、離席が何度かみられたが、「ぬり絵」の活動にも積極的に参加でき、各場面で声の大きさを意識し使い分ける様子が観察された。評定結果は、初回の「大きな声をうまく出す」のみで「まあまあできる」であったが、残りが全て「よくできる」であった。

2. 普通の保育場面での本児の変化

担当保育士の評定によると、普通の保育場面について、

図4に示すとおり、〈4～5名で話す〉では、指導開始前は「あまりできない」であったのに対して、個別指導開始後は「まあまあできる」に変化した。〈みんなの前で発表する〉では、指導開始前から集団指導終了後まで一貫して「まあまあできる」であった。〈先生とのひそひそ話をする〉では、指導前は「まあまあできる」であったのに対して、個別指導開始以降は「よくできる」に変化した。〈友達とのひそひそ話をする〉では、指導開始前や個別指導では「あまりできない」であったのに対して、集団指導を導入することで「まあまあできる」に変化した。

保育士の報告によれば、集団指導終了後も、「声のものさし」を使って集団で発表する場面や、少人数で話す時など、場面に応じた声の大きさを繰り返し伝えていったことで、保育士からプロンプトがあれば本人が意識して声量調節を行うことができるようになった。また、他児にも声量調節が定着し、教室以外の「声のものさし」がない場面（例えば、移動中のバスの中）でも、「鈴の音」、「小太鼓の音」、「大太鼓の音」の言葉を使って、自発的に声量調節を行うようになった。他児のこれらの言葉も、本児の声量調節のプロンプトになった。

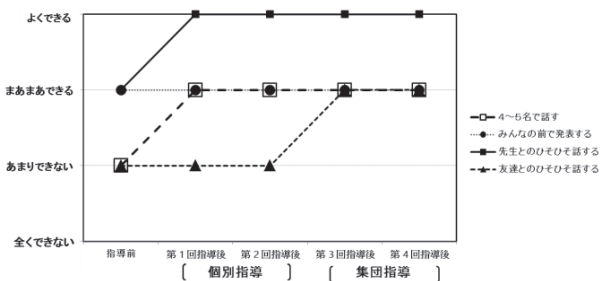


図4 保育場面における本児の声量調節の結果 (担当保育士の評定による)

考察

本児は、4歳5ヶ月時に発達障害リスク児であることが判明し保育巡回相談の対象児となり、5歳7ヶ月まで支援が行われていた。しかし、保育巡回相談員と保育士間で、共通の視点に立脚したアセスメントから支援に繋がるアプローチがとられておらず、本児のポジティブな変化は少なかった。そこで、支援ツールを作成し、5歳7ヶ月時のN式得手不得手チェックシートで明らかになった支援領域に基づいて、手立てヒント集を使って保育支援計画を保育巡回相談員と保育士の協同で作成した。その中で、本児は集団場面において、ルールに従って場面に応じた声量調節ができることが課題として挙げられ

た。これらを習得するため、KABC-IIで明らかになった本児の認知特性を踏まえ、「声のものさし」を作成し個別指導と集団指導を実施した。その結果、保育士や他児のプロンプトがあれば、集団活動において、ルールに従って場面に相応しい声量調節ができるようになった。発達障害児等には一般的に、構造化された指導が有効と言われる。その意味で、本実践の設定保育で採用した集団指導において場면을構造化したことが、本児のポジティブな行動の習得に有効であったと考えられる。指導を構造化するにあたっては、保育園でも実施可能なものにすべきである。それには、本実践で保育支援計画を協同で作成したように、専門家が一方的に進めるのではなく、保育士との話し合いが肝要であろう。また、本児の得意な同時処理様式に着目し、「声のものさし」を活用した指導も促進要因と考えられる。

保育実践で、問題解決的コンサルテーションから予防的コンサルテーションの移行段階として、本実践のように、専門家が介入し具体的に支援のモデルを提示し保育士が支援を実施することも必要であると考えられる。

さらに、本児は小学校の通常学級への就学が間近に迫り、ルールに従って声量調節ができるようになるのは、学校生活を送る上でも有益であると考えられる。また、今後、学校生活において、本児が望ましい行動を習得する上で、本実践は有効なアプローチであり、保育園から小学校に引き継がれるべき情報のひとつといえよう。

他方、今回の設定保育で「声のものさし」の仕組みを他児にも教えることによって、普段の保育場面でも、3種類の楽器の音がクラス全員にとっての声量調節の合言葉になった。その合言葉が本児のプロンプトになったと推測される。これは、指導場面で本児が他児をモデルにすることを期待した以上の効果であった。飯島・本郷(2009)は、保育コンサルテーションでは、本人自身への支援と本人を取り巻く人的・物理的環境の支援、調整の側面が重要であると指摘している。本実践も、この指摘のように、他児にもアプローチしたことが本児の変容に繋がったと推察される。

以上より、発達障害リスク児は、保育園で適切な支援を実施すれば望ましい行動を習得できると示唆される。その支援とは、就学を見据え、①リスク児の支援ニーズを把握し現時点で習得すべき行動を具体的に明らかにすること、②保育巡回相談員と保育士間で、共通の視点で保育支援計画表を作成すること、③アセスメント結果を最大限活用して、肯定的行動焦点を当ててリスク児の長所を活かした支援方法を導き出すことが挙げられる。

なお、本報告にあたり、本児の保護者及び支援機関の

保育園の園長、担当保育士から承諾を得ている。

文献

- 藤田和弘（2000）認知処理様式と長所活用型指導．藤田和弘（監修），長所活用型指導で子どもが変わる Part2 一国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導．東京，図書文化社，9-20.
- 浜谷直人（2002）保育におけるコンサルテーションとは何か．東京発達相談研究会・浜谷直人（編著），保育を支援する発達臨床コンサルテーション．京都，ミネルヴァ書房，11-24.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子（2003）保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育士の対応に関する調査．発達障害研究，25（1），50-61.
- 飯島典子・本郷一夫（2009）「気になる」子どもの保育コンサルテーションー遊びを通じた集団参加．臨床発達心理実践研究，4，97-104.
- 小枝達也（2008）発達障害と適正発見．小枝達也（編）5歳児健診ー発達障害の診療・指導エッセンス東京，診断と治療社，1-4.
- 松山光生・藤田和弘・倉内紀子・戸高翼（2017）発達障害リスク幼児のためのアセスメントツールに関する研究ー延岡式得手不得手チェックシートの開発と活用．リハビリテーション連携科学，18（1），9-19.
- 西本絹子（2008）「自立的に悩む力」を支えようとしてきた巡回相談ー私が不要となる支援，効率よく質の高い間接支援をめざして．発達，29（114），78-84.