

保育者の困り感からとらえた発達の課題

－ 5歳児健診から見えてきたこと－

Difficulties Arising From Preschool Teachers' Feelings of Anxiousness
－ insights from the medical checkups of five-year olds－

兵藤 朱實

HYOHDOH Akemi

(五月山こども園)

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

就学前・後の子どもについて落ち着きがない、相互関係が保ちにくい、集団で行動するのが難しい子どもの相談を受けることが多くなってきている。こども園の現場において、5歳児健診の目的で行動観察・運動機能測定・心理発達検査を実施し、その結果に基づきアセスメントを行い、保育・支援に活かした実践について報告する。その際、アセスメントの結果は保護者に説明をし、家庭生活と本園の場を分け、相互に連携をとれるようにし、矛盾のないように配慮した。就学前には、教育機関と連携した。こうした支援事例に共通していたことは、特に母親の就労により親子で向き合う時間の少なさ、加えて祖父母の子育て支援に依存していたことであり、それに応じたわかりやすい環境の構造化と愛着の支援が重要であることが示唆された。

Key Words : Assessment, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Structure, Attachment

はじめに

最近、就学前後の児童の中で「落ち着きがない」とか、「よく動き回る」といわれている子どもがいるが、ここでは特異に多動性、注意集中に問題がある場合をさす。多動性や過活動性、不注意、衝動性などが様々な場所で出現すること、同じ状態が6か月以上にわたって出現することなどの特質がある。花田(1981)、花田・上田(1987)は、一般的に検査で特に指数が低いということもないのに、学業成績が悪い子が多く、また不注意、集中力のなさ、衝動性などのために、周囲から期待の要求に十分に適応できにくいということが生じてくる、さらに、認知、感覚、記憶などの障害の結果として、抑鬱気分、いらいら感などの情動面の問題も生じてくるといっている。

WHOの「精神および行動の障害－その研究用診断基準第10版」(ICD-10)で提案されている多動性障害(hyperkinetic disorder)は「小児期および青年期に通常発生する行動および情緒の障害」という大分類の中に含まれている。もう一つの定義として、アメリカの「精神疾患の分類と診断の手引き」第4版(DSM-IV)がある。ここでは注意欠陥/多動性障害(attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD))と称し、主要症状を「不注意」と「過活動/衝動性」の2つに分けている(白瀧、1998)。

私立Sこども園では、5歳児健診の目的で行動観察や運動機能測定などを実施している。本園では3歳児

から5歳児まで統一したカテゴリーで分析を行い、結果は保護者に開示し、その後の保育・教育に課題としてデータを利用している。以下にその実践の成果を報告する。

研究 I

方法

期間 : 2011. 3 ~ 2011. 11

対象 : 年少児23人、年中児29人、年長児18人、(男児37人 女児33人)、計70人

場所 : K市私立Sこども園、保育室

測定指標と手続き : 自由遊びの場面で行動観察を実施した。指標としたカテゴリーは保育者や他児とのコミュニケーションの問題(以下、「コミュニケーションの問題」と表記)、課題保育や給食場面などでの落ち着きのなさ(以下、「落ち着きのなさ」と表記)、親の養育態度の問題(以下、「養育態度の問題」と表記)、特定の保育者や他児などひとへのこだわりや物へのこだわり(以下、「こだわり」と表記)、無意識に自分の身体の一部を触ったりする自己指向性(以下、「自己指向」と表記)、給食における態度の問題(以下、「給食態度の問題」と表記)、偏食(以下も「偏食」と表記)、保育者からみた保育の困り感(以下、「保育者の困り感」と表記)の8つであった。観察の記録者は中堅の保育者2人が行った。いずれも、3段階(3:問題あり~1:問題なし)で評定された。年少児は当園

では少なくとも2年間のこども園での経験があった園児ばかりであった。

結果

Table. 1に、8つの指標についての平均評定値、標準偏差を示した。また、Table. 2に8指標間のピアソンの相関係数を示した。全体の分析の結果、保育者の子どもに対する困り感と、落ち着きのなさ、こだわり、コミュニケーションに有意な高い相関が認められた。

自己指向、給食の態度とも相関が見られた。

Table. 3～5に年齢別の8指標間のピアソンの相

Table. 1 8指標の平均評定値と標準偏差（全体）

	平均値	標準偏差	N
コミュニケーションの問題	2.7000	.59831	70
落ち着きのなさ	2.4286	.75319	70
養育態度の問題	2.6571	.56172	70
こだわり	2.8714	.47917	70
自己指向	2.7429	.67428	70
給食態度の問題	2.6857	.60296	70
偏食	2.7286	.50852	70
保育者の困り感	2.2857	.80114	70

Table. 2 8指標間のピアソンの相関係数（全体）

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	.032	.207	.066	.165	-.064	-.033	.302*
	有意確率(両側)		.792	.086	.589	.172	.597	.784	.011
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	.032	1	.078	.356**	.106	.269*	-.146	.611**
	有意確率(両側)		.792	.519	.003	.382	.024	.228	.000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.207	.078	1	.318**	-.007	.148	.278*	.221
	有意確率(両側)		.519	.007	.957	.222	.020	.066	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
こだわり	Pearsonの相関係数	.066	.356**	.318**	1	.076	.059	.093	.399**
	有意確率(両側)		.589	.003	.007	.534	.629	.446	.001
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
自己指向	Pearsonの相関係数	.165	.106	-.007	.076	1	.084	.047	.245*
	有意確率(両側)		.792	.957	.534	.492	.699	.041	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	-.064	.269*	.148	.059	.084	1	.379**	.249*
	有意確率(両側)		.597	.024	.222	.629	.492	.001	.038
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
偏食	Pearsonの相関係数	-.033	-.146	.278*	.093	.047	.379**	1	-.020
	有意確率(両側)		.784	.228	.020	.446	.699	.001	.867
	N	70	70	70	70	70	70	70	70
保育者の困り感	Pearsonの相関係数	.302*	.611**	.221	.399**	.245*	.249*	-.020	1
	有意確率(両側)		.011	.000	.066	.001	.041	.038	.867
	N	70	70	70	70	70	70	70	70

Table. 3 8指標間のピアソンの相関係数（年少児）

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	-.055	.187	-.083	-.120	-.177	.086	-.086
	有意確率(両側)		.802	.393	.708	.587	.420	.696	.696
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	-.055	1	.116	.469*	.028	.392	-.114	.584**
	有意確率(両側)		.802	.597	.024	.898	.065	.604	.003
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.187	.116	1	.228	-.212	.123	.270	.082
	有意確率(両側)		.393	.597	.296	.332	.575	.213	.712
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
こだわり	Pearsonの相関係数	-.083	.469*	.228	1	-.066	.106	-.171	.499*
	有意確率(両側)		.708	.024	.296	.765	.630	.435	.015
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
自己指向	Pearsonの相関係数	-.120	.028	-.212	-.066	1	.154	-.010	-.227
	有意確率(両側)		.587	.898	.332	.765	.484	.963	.298
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	-.177	.392	.123	.106	.154	1	.399	.462*
	有意確率(両側)		.420	.065	.575	.630	.484	.059	.027
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
偏食	Pearsonの相関係数	.086	-.114	.270	-.171	-.010	.399	1	.027
	有意確率(両側)		.696	.604	.213	.435	.963	.059	.903
	N	23	23	23	23	23	23	23	23
保育者の困り感	Pearsonの相関係数	-.086	.584**	.082	.499*	-.227	.462*	.027	1
	有意確率(両側)		.696	.003	.712	.015	.298	.027	.903
	N	23	23	23	23	23	23	23	23

Table. 4 8指標間のピアソンの相関係数（年中児）

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	.145	.304	.033	.179	.149	.119	.427*
	有意確率(両側)		.454	.109	.867	.352	.442	.538	.021
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	.145	1	-.104	.132	.008	.155	-.154	.535**
	有意確率(両側)		.454	.591	.493	.966	.422	.424	.003
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.304	-.104	1	.339	.051	-.014	.423*	.330
	有意確率(両側)		.109	.591	.072	.795	.942	.022	.081
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
こだわり	Pearsonの相関係数	.033	.132	.339	1	-.139	-.087	.354	.309
	有意確率(両側)		.867	.493	.072	.472	.655	.059	.103
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
自己指向	Pearsonの相関係数	.179	.008	.051	-.139	1	.034	.106	.280
	有意確率(両側)		.352	.966	.795	.472	.862	.584	.142
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	.149	.155	-.014	-.087	.034	1	.153	.174
	有意確率(両側)		.442	.422	.942	.655	.862	.428	.366
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
偏食	Pearsonの相関係数	.119	-.154	.423*	.354	.106	.153	1	.253
	有意確率(両側)		.538	.424	.022	.059	.584	.428	.186
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
保育者の困り感	Pearsonの相関係数	.427*	.535**	.330	.309	.280	.174	.253	1
	有意確率(両側)		.021	.003	.081	.103	.142	.366	.186
	N	29	29	29	29	29	29	29	29

Table. 5 8指標間のピアソンの相関係数（年長児）

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	-.194	.132	.192	.280	.000	-.077	.140
	有意確率(両側)		.440	.603	.444	.260	1.000	.761	.579
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	-.194	1	.376	.561*	.408	.561*	-.072	.832**
	有意確率(両側)		.440	.125	.016	.093	.016	.777	.000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.132	.376	1	.418	.304	.418	.122	.415
	有意確率(両側)		.603	.125	.084	.220	.084	.630	.087
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
こだわり	Pearsonの相関係数	.192	.561*	.418	1	.889**	.333	.356	.566*
	有意確率(両側)		.444	.016	.084	.000	.176	.147	.014
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
自己指向	Pearsonの相関係数	.280	.408	.304	.889**	1	.404	.454	.529*
	有意確率(両側)		.260	.093	.220	.000	.096	.059	.024
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	.000	.561*	.418	.333	.404	1	.089	.728**
	有意確率(両側)		1.000	.016	.084	.176	.096	.725	.001
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
偏食	Pearsonの相関係数	-.077	-.072	.122	.356	.454	.089	1	.000
	有意確率(両側)		.761	.777	.630	.147	.059	.725	1.000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
困り感	Pearsonの相関係数	.140	.832**	.415	.566*	.529*	.728**	.000	1
	有意確率(両側)		.579	.000	.087	.014	.024	.001	1.000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18

Table. 6 8 指標間のピアソンの相関係数 (男児)

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	.022	.161	-.133	.177	-.125	.067	.205
	有意確率(両側)		.904	.372	.460	.324	.488	.713	.251
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	.022	1	.032	.391*	-.046	.349*	.042	.575**
	有意確率(両側)	.904		.860	.024	.801	.047	.815	.000
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.161	.032	1	.058	-.116	.080	.486**	.044
	有意確率(両側)	.372	.860		.747	.519	.657	.004	.809
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
こだわり	Pearsonの相関係数	-.133	.391*	.058	1	-.107	.067	-.065	.317
	有意確率(両側)	.460	.024	.747		.552	.713	.721	.073
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
自己指向	Pearsonの相関係数	.177	-.046	-.116	-.107	1	.044	-.107	.229
	有意確率(両側)	.324	.801	.519	.552		.807	.552	.200
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	-.125	.349*	.080	.067	.044	1	.067	.149
	有意確率(両側)	.488	.047	.657	.713	.807	.713		.406
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
偏食	Pearsonの相関係数	.067	.042	.486**	-.065	-.107	.067	1	-.280
	有意確率(両側)	.713	.815	.004	.721	.552	.713	.114	
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
保育者の困り感	Pearsonの相関係数	.205	.575**	.044	.317	.229	.149	-.280	1
	有意確率(両側)	.251	.000	.809	.073	.200	.406	.114	
	N	33	33	33	33	33	33	33	33

Table. 7 8 指標間のピアソンの相関係数 (女児)

		コミュニ	落ち着き	養育態度	こだわり	自己指向	給食態度	偏食	困り感
コミュニケーションの問題	Pearsonの相関係数	1	.002	.258	.273	.145	.002	-.049	.420**
	有意確率(両側)		.990	.123	.102	.393	.989	.775	.010
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
落ち着きのなさ	Pearsonの相関係数	.002	1	.114	.394*	.242	.201	-.004	.568**
	有意確率(両側)	.990		.503	.016	.149	.233	.982	.000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
養育態度の問題	Pearsonの相関係数	.258	.114	1	.586**	.117	.223	.302	.442**
	有意確率(両側)	.123	.503		.000	.490	.184	.069	.006
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
こだわり	Pearsonの相関係数	.273	.394*	.586**	1	.268	.052	.163	.537**
	有意確率(両側)	.102	.016	.000		.109	.760	.337	.001
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
自己指向	Pearsonの相関係数	.145	.242	.117	.268	1	.125	.169	.248
	有意確率(両側)	.393	.149	.490	.109		.460	.316	.139
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
給食態度の問題	Pearsonの相関係数	.002	.201	.223	.052	.125	1	.639**	.376*
	有意確率(両側)	.989	.233	.184	.760	.460		.000	.022
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
偏食	Pearsonの相関係数	-.049	-.004	.302	.163	.169	.639**	1	.283
	有意確率(両側)	.775	.982	.069	.337	.316	.000		.089
	N	37	37	37	37	37	37	37	37
保育者の困り感	Pearsonの相関係数	.420**	.568**	.442**	.537**	.248	.376*	.283	1
	有意確率(両側)	.010	.000	.006	.001	.139	.022	.089	
	N	37	37	37	37	37	37	37	37

相関係数を示した。年齢別相関分析を行ったところ、保育者の困り感は、年少児は落ち着きのなさ、こだわり、給食態度の問題に特に強い有意な相関があった。年中児では落ち着きのなさ、コミュニケーションに、年長児は落ち着きのなさ、給食の態度、こだわり、自己指向に高い有意な相関があった。

Table. 6～7に年齢別の8指標間のピアソンの相関係数を示した。性別による分析では、女児は保育者の困り感とこだわり、落ち着きのなさ、養育態度の問題、コミュニケーションの問題、給食態度の問題に高い有意な相関があった。男児では最も相関が高く有意であったのは落ち着きのなさであった。

保育者の困り感を目的変数に、他の変数を説明変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)でも落ち着きのなさ($\beta = .534$)、コミュニケーション($\beta = .273$)、こだわり($\beta = .191$)が有意であった($R^2 = .461$)。

また、行動観察結果と保護者面接でのカウンセリングの中で、発達検査が必要と判断した子どもには更に検査を実施した。70人の内8人に新版K式発達検査を実施した。発達検査の結果、8人中7人はDQ74～78であった。総じて課題の中で注意を集中し続けることが難しく、教示に従えなかったり、課題遂行の間手足がそわそわと動かし、離席した。勝手なお喋りが始まり、注意喚起しても落ち着くことが難しいなど所謂ADHD(DSM-IV-TR, 2008)を窺われる結果であった。

研究Ⅱ

行動観察から特に気になる子どもについては、保護者の了解のもと新版K式発達検査を実施した。

事例A：分節化と文脈づくり

①対象児の家族の環境等についての新版K式発達検査による心理アセスメント検査結果

CA 5歳1月、DA 認知・適応領域 3：7、言語・社会領域 3：8、DQ 75であった。この結果から境界域の範疇と史料された。

検査時の状況は入室するや手足がそわそわと動き最後まで集中できなかった。言語は明瞭であった。しかし落ち着いて他者の話を聴くことが難しかった。

検査の認知・適応領域では、3歳半から4歳の課題「門の模倣・四角構成」などが難しかった。

言語・社会領域では3歳半から4歳の課題「13の丸10まで1/2」はできなかった。4歳から4歳半の課題「左右弁別」では、すべて当てずっぽうに答えた。また「数選び6」は答えられなかった。

家庭環境は複雑で両親共に離婚歴があり、それぞれに社会人の兄がいる。両親は働き者だが、本児に歳の離れた兄の陰になっている様子が母親からの話で推測は簡単であった。

検査結果を母親に説明したが、とても前向きに傾聴したのが印象的であった。

②アセスメントに基づく教育援助の方針・計画と実施

検査結果から、反応できない課題とあと一息のところまで遂行出来るであろうと推測できるめばえ反応がみられたので、両親や保育者の関わり如何で本児の変容を期待できると判断した。

上記の結果から、数の保存と相互関係の保持を当面の教育援助とした。

家庭生活の中でできる課題を奨めた。数概念については単に数唱するだけでなく、具体的に物を用いて自ら比べたり、順序づけたり、1対1対応をしてみることをなどを考慮した。その時は机上で学習させるより本

児の周りにあるもの、例えば食事の時の手伝いを通して、食器その他を家族の数だけ具体的に並べる、デザートなどの果物をそれぞれに取り分けることをさせるなど、興味をもって無理のない環境を準備することを奨めた。

相互関係については、歳の離れた兄に比べて子育てもとっくに終わっており、母親は本児に何を話しかければよいか悩んでいた。特別に何かを教え込むということではなく、本園での生活の中で印象に残っている例えば給食のなどについて話しかけることを奨めた。

ことばはその意味を理解することも大切であるが、与えられた状況で話し手と聞き手の間に働く伝達力（communication force）はさらに重要である。母親は夫の早朝の出勤に合わせて最寄りの駅までの送迎をし、本児の登園の時間に合わせ、さらに母親の出勤もするということが日課に追われ、本児と充分な関わりが持てず現在のままでよいとは思っていないと言っていた。そのために本児の遊んでいる中で、先ず本児の文脈に沿って関わりのことばをかけ、できれば本児と母親のコミュニケーションが続けられるように奨めた。本園でも上に述べたように、保育者は「数」や「ことば」を意識した関わりを取り入れるようにした。家庭と本園の両方で適切な取り組みをすることで、一層よりよい結果が得られると考えたからである。初めは上手にいかなくても、意欲を持たせることが大切である。できにくいことを上手に援助して、できたという成功感を体験させること、これらの能力を楽しく行使する機会をたくさん用意することが大人の側のすべきことである。

③本事例の支援の意義

本事例は、「数」「ことば」等の支援を1対1対応を実施することで、世界を理解するわかりやすい分節化の支援ができたものとする。こうした分節化を実施することで、かかわりの文脈を意識して、理解していくことが可能になったと考えられる。親子関係の関係作り、こども園での関係作りも同様で、ただ一緒にいるだけでは関係はできないし、闇雲に関係を作ろうとしても難しい。適切な関係作りの単位とそのつながりが必要なのである。

事例B：受容

①対象児の家族の環境等についての新版K式発達検査による心理アセスメント検査結果

CA 5歳10月、DA 認知・適応領域 4：9、言語・社会領域 3：8、DQ 74であった。この結果から境界域の範疇と史料された。

検査時の状況では、何度も来たことのある部屋にも関わらず入室後はきょろきょろと辺りを見まわしていた。表情は終始自信がなさそうな様子を呈していた。また、鉛筆をごろごろと机上でころがし片時も落ち着くことはなかった。課題遂行時は再三注意喚起を要した。

検査の認知・適応領域で、4歳から5歳の課題「玉

つなぎ 1/2」は、検査者の顔を見ながらゆっくりペースで遂行した。「積木叩 4/12」は難しかった。注意して見ていなかった。

言語・社会領域では、3歳半から4歳の課題「4数復唱 1/3」や「13の丸10まで 1/2」も難しかった。また、4歳から4歳半の課題「指の数 左右」や「数選び 6」、「左右弁別」なども難しかった。

家庭環境は両親共に晩婚であること、父性愛は充分であると窺われたが、母親は仕事を口実にして本児との関わりを拒否することが多かった。また、本児の関わりについて保育者が話しかけても逃げるようにするのが印象的であった。個人懇談の時、父親に夕ご飯について聴くとほとんど食事の用意は父親の仕事であると話した。

②アセスメントに基づく教育援助の方針・計画と実施

検査結果から一貫して言えることは、本児は今何をすべきかが解らない。検査者の意図や意味理解が難しかったので、スモールステップでの関わりが必要であると判断した。家庭ではお手伝いを通してひとつひとつを大人が確認して遂行することを伝えようとしたが、父親より遅く帰宅する母親には言いがたかった。母親が本児に関わる前に、本児は就寝してしまうからである。母親は、いつも本園では保育者から何を言われるのかびくびくしているような様子で逃げ腰であった。まるで子育てや家庭生活を拒否しているかのようであった。仕方がないので本園での関わりのみになった。

数の概念は4までであったので、保育者は4以上の数に意識せず、しっかり4を定着するようにした。

注意喚起しても一見無視しているような表情が多いので、しっかり保育者は本児と向き合って確認しながら関わるようにした。

子どもが今、何に難儀しているのか、何を訴えたいのか、何を欲しているのかなどを保育者だけでなく母親にも受け止めて貰いたいと念じた。経済的に困っていても精神的に貧乏な家庭環境は改善に時間がかかるのは仕方がないことかもしれない。

③本事例の支援の意義

本事例では、何より、こどもを受容することが出発点として大切であることを示している。母親も受容されていないので、こどもを受容できない。受容は支援の最低限の基盤として必要である（米澤、2013）。

事例C：枠組み作り

①対象児の家族の環境等についての新版K式発達検査による心理アセスメント検査結果

CA 5：4、DA 認知・適応領域 4：2、言語・社会領域 4：6、DQ 78であった。この結果から境界域の範疇と史料された。

しかし、検査時の状況から注意の欠如と多動傾向は否めない。

検査時の状況は、入室後本児の笑顔はよかった。

しかし検査が始まると、机上にぐったりとした感じ

で身体を預け、だらしない姿勢になった。注意喚起しても一瞬姿勢を正すが、直ぐにだらしない格好になった。終始手足はがさがさそわそわしていた。口に鉛筆をくわえ、視線はキョロキョロと落ち着かなかった。

検査の認知・適応領域では3歳半から4歳の課題「門・四角構成 例前 2/3」や「正方形模写」も難しかった。「模様構成 I」は斜めに置いた。工夫をしたができなかった。「人物完成 6/9」は 4/9にとどまった。

言語・社会領域では、3歳半から4歳の課題「4数復唱 1/3」は難しかった。「指の数 左右」や「左右弁別」、「色の名称」、「了解II」なども応えられなかった。

家庭環境は、母子家庭である。本児の祖父母は、あたたかく見守り経済的な心配は全くない。

本園に入園したときは1歳であり、母親は離婚の調停中であった。

入園当時、本児は始終激しく動きまわった。母親は途方に暮れた様子で、まるで本児を見放したような表情が印象的であった。しかし調停の成立後は、徐々に母親の表情も明るくなってきた。本児の表情も和らいできたが、落ち着かない様子は続いた。

本園での様子を伝え、場合によっては心理検査することを奨めた処、母親は快く了解した。

②アセスメントに基づく教育援助の方針・計画と実施

検査結果から、注意のなさや多動傾向であることは明らかであった。

家庭では、規則正しいリズムを保持すること。特に起床時間を現在より早くすること。そうすれば、就寝時間も定まってくると考えたからである。

母親が仕事から帰宅するまで祖父母の家に本児を預けている。しかし祖父母は午後の7時過ぎても仕事が終わらないこともあった。その時は、本児が遊んで待っている間、特に関わる大人が不在なのでできる限り本児のお手伝いを通して、家族の役に立っているという実感を本児にもって貰いたいと考えた。

その生活の中で、数の保存と左右の認識などを通して、意味理解もステップアップしたいと考えた。例えば、夕食の支度時に数を意識した食器の準備などがあり、入浴時には身体の左右を意識できるように母親に助言した。

特に年長組になる頃は家族全員が前向きで、楽しそうな表情になった。中でも本児の表情がマイルドになった。

本園でも数と意味理解について、保育者は丁寧に関わった。

単に課題を意識して子どもに関わるだけでなく、その子どもを含めた家族へのカウンセリングも見落としはけない。

③本事例の支援の意義

多動系の子どもにとって必要な支援は、生活リズム、行動の規範となる枠組み作りの支援である。枠組みがないから、規範となる行動基準が意識できないから、多動になるのである。母子関係がこうした枠組みの基盤となることは言うまでもない。

事例D：タイムアウトの意義

①対象児の家族の環境等についての新版K式発達検査による心理アセスメント検査結果

CA 5：7、DA 認知・適応領域 4：9、言語・社会領域 3：6、DQ 76であった。この結果から境界域の範疇と史料された。

加えて多動傾向が強く、就学後の教育援助を要する。

検査時の状況は、入室後は勝手なお喋りがはじまった。名前を聞くと、「カンダ タクラ」と表現した。正しくは、「かんだ さくら」である。

検査中、終始足はバタバタと動かし、常時文脈に沿わないお喋りをした。笑顔はよかった。

検査の認知・適応領域では、4歳半から5歳の課題「三角形模写」はあと一息のところであった。「積木叩き 4/12」は集中が続かないのか、3/12であった。

言語・社会領域では、3歳半から4歳の課題「4数復唱 1/3」や「数選び 4」、などは応えられなかった。4歳から4歳半の課題「指の数 左右」や「左右弁別」なども難しかった。

家庭環境は、父母妹の4人である。

父親は場面緘黙か、と感じてしまうほどで挨拶も2年に1度位である。仕事は転々と変わり、現在、鬱の治療中で、失職中である。母親は保育者からの連絡など理解が難しく、何人もの職員に同じ事聞いて廻る。加えて自己防衛が強く、時には攻撃的でもある。

②アセスメントに基づく教育援助の方針・計画と実施

検査結果から、DQを意識するより、両親の環境課題を考慮する前に、本児の明るさや人なつこさを保持したままモデリングのさらなる獲得をめざし、ことばの意味理解を支援することとした。

家庭では、夕食や入浴も本児の父親の実家で済まし、自宅では寝るだけと母親から聴いた。母親に本児への関わり方を伝えても馬耳東風なので、本園のみに限った。

集団行動について、本児が難しくなったとき保育者が1対1で関わった。

本児は気に入らないことがあると大泣きをすることが多い。しかし文脈に関係なく大泣きすることもあるので周りが大変になった。そのようなときは別の医務室や保育室の静かな環境で落ち着かせて、ゆっくり保育者とコミュニケーションを計ることをした。

そんな中で、本児は県の絵画のコンクールで入賞できた。

③本事例の支援の意義

本事例も1対1のかかわりを重視したが、どうしてもパニック行動のように大泣きする。こういう場合、タイムアウトの手法が有効である。タイムアウトの意義は、その不適切な行動が起こった文脈、環境から切り離し(脱文脈)、適切な環境において文脈的かかわりに移し替えることにある。従って、どうしても切り離せない場合は、別の人間が別室に誘うということも有効な場合がある(米澤、2013)。

事例E：やりとりのツール

①対象児の家族の環境等についての新版K式発達検査による心理アセスメント検査結果

CA 5:11、DA 認知・適応領域 4:11、言語・社会領域 4:1、DQ 76であった。この結果から、境界域の範疇と史料された。

検査時の状況は、入室後席に着く前から勝手なお喋りが続いた。お喋りしながら手足はがさがさと動くので注意喚起しても、止まらなかった。終いには離席した。

検査の認知・適応領域で、5歳の課題の内「模様構成」や「積木叩き」は難しかった。

言語・社会領域の3歳半の課題「4数復唱」や4歳の課題「指の数 左右」や「左右弁別」などは難しかった。「数選び 8」は、何度も試行したができなかった。

家庭環境は、両親共に中学校まで養護施設で生活を送った。再婚同士で当時27歳の長男と18歳の長女、本児の5人家族であった。両親はよく働き、それぞれの子どもにも気にかけていたようだが、長兄姉はそれに応えていないようであった。母親は、本児のことについては、前向きであった。

しかし、仕事が忙しく実際の家庭生活ではおさなりになっているのが窺われた。

②アセスメントに基づく教育援助の方針・計画と実施

検査結果から数の保存を具体物で学習すること、落ち着いての課題遂行が難しかったので、保育者と1対1対応に関わることにした。

家庭での関わりを大切にすることを願ったが、家庭環境を考慮すると保護者への負荷が大きくなると判断し、本園で保育者との関わりの中で変容することを目指した。

ことばそのものは持っているが、道具として使えていなかったため、保育者とのやりとりを文脈に沿うようにした。方略はインリアルアプローチを使った。

③本事例の支援の意義

本事例では、保育者とのやりとりのツールを明確にしていく支援の大切さを示している。ことばはしゃべれるだけでは、コミュニケーションツールとして使えない。文脈に応じたやりとりを通して、伝え合うことの楽しさ、意味を実感していく支援が重要である。

事例を通して言えること

事例に共通していえることであるが、1つには経験を重視すること、子どもの自発的変化を重視することを考えた。加えてどの子どもにも肯定的な環境で学習（Schopier, 1990）することのほうが、より効果的であると考えた。課題に取り組む子どもが、間違いに自分で気づいてくれること、そしてできれば自発的に自分のしたことを修正するまでになって欲しいと願うものである。

知覚・記憶・思考といった知的過程の個人差だけでなく、動機付けの個人差も絡めて統合的に発達を捉えなければならない。また、発達評価はIQ (DQ) といっ

たものだけで判断するのではなく、いろいろなものを含めて総合的に判断していくことが必要である。

数概念は、量の比較、系列化、1対1対応づけ、量と数詞と数字との対応によって形成される（上野一彦、1992）。数はそのものではなく、ものとの関係から抽象される概念である。これを具体的に指導することで本児に理解させることを目標にした。

子どもは普通1歳頃に話し始め、2歳頃には単語の数も増え、複数の単語をつないだことば（多語発話）や簡単な文を話し、質問したり応えるなど初歩の会話ができるようになる（竹田・里見、1994）。

事例に共通していえることは、家庭内部で子どもがどのような経験を持つかは、物的な環境の準備の他に、親が子どもの生活をどう構成するかが関係する（小嶋、1991；森下、1988；1991）。親は子どもを導き、援助し、励まし、共感することが大切である。それに加えて、こども園での教育や経験も相まって社会性が育つと考える。

事例A～Eの支援意義について指摘したように、分節化と文脈づくり、受容、枠組み作り、タイムアウトの意義、やりとりのツールという形で、環境に働きかけた支援であった。こどもを環境に投げ出すのではなく、そこに確かな位置づけをしわかりやすく構造化して、自らが、どうすれば落ち着いて行動できるかの枠組みを明確にする支援の大切さに目を向けるべきである。これは、米澤（2012、2013）で示したように、愛着障害のこどもへの支援でも指摘したことである。親子関係が物理的に存在しても、心理的に問題を生じさせている親子関係の支援に必要な視点である。

Barkley, R.A. (1997) は、行動に問題を示す（従順ではなく、反抗的で、敵対的で、頑固で扱いにくい）子どもへの関わり方の中で、親に対して①子どもの好ましい遊び行動に注目すること、②子どもの従順な応答に注目すること、③効果的な指示を与えること、④一人遊びに注目することなどをあげられている。

宮本ら（1996）によれば、StraussやCruickshankらによって提唱された環境統制法は、刺激や情報のコントロール、教育プログラムの内容と方法の構造化を通して、子どもがその能力を最大限に発揮できるような環境を整えることで、新しい行動やより高次の概念の形成を可能にしようとする指導方法である。①環境刺激を出来るだけ少なくする、②教材・教具の刺激度を高める、③構造化されたプログラムを準備する、といった3つの原則に基づいている。

空間認知については、視知覚の訓練として、Frostig（1978）は、視覚-知覚の作業と運動の作業の両方に焦点を当て、特別な注意を視覚-運動の協応に向けている。

空間における位置の知覚は、人は常に自分自身を中心に於て事物は自分の前・後や、上や下や横に位置するものとしている。発達に何らかの問題のある子どもには、先ず自分の身体で学習することが必要であることが判断した。従って左右を意識した課題を日々の

生活で取り入れ、本児が身体を意識して動かすことにした。

事例に共通していえることは、発達に問題を抱えていても、如何なる子どもにも文化があり、生活があり、環境が存するということである。教育という文化的刺激を得、経験し、また学習するのである。その際忘れてはならないことの1つに、学校教育と家庭生活が全く何らの連絡もなくバラバラに生活することは非合理的だということである。

対象児の保護者には、医師の受診を奨めた。他方家庭での相互関係の取り方や、落ち着きのない行動については集中できる方法と家庭での課題、水泳や戸外での散歩など粗大運動を奨めた。家庭内では毎日決めたお手伝いをするように保護者に提示した。本園では、Barkley, R.A. (1997) の親や指導者の遂行課題を実施した。社会的なルールを守る約束をする。出来たときはしっかりほめて評価する方法と、出来たときはカレンダーなどにシールを貼る、丸印を記入する。大人が話しているとき対象児が割り込んで話をしてきたときは、話が終わるまで待つように伝え大人の話が終わったなら対象児の話をしっかり聴くといった指導を実践した。

今後は子どもを取り巻く環境の整備と、不適応行動については適切な関わりと、継続した指導を欠かすことは出来ない。指導方法に間違いがなければ必ず子どもは改善されるはずである。

引用文献

- Barkley, R.A. 1997 Defiant children: A clinician's manual for assessment and parental training.
 DSM-IV-TR 2008 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 精神疾患の分類と診断の手引き.
 花田雅憲 1981 落ち着きのない子どもたち 臨床精神医学叢書13 星和書店.
 花田雅憲・上田格 1987 多動をめぐって—精神医学の立場か

ら— 発達障害研究 9, 81-88.

- ICD-10 1993 融道男・中根允文・小見山実 (訳) 精神および行動の障害—臨床記述と診断ガイドライン— 医学書院.
 石井喜代香・竹田契一・里見恵子 1989 ことばに遅れのある障害幼児に対するINREALアプローチ(1)—コミュニケーション成立にかかわる大人の役割—大阪教育大学障害児研究紀要, 12, 71-88.
 角本順次 1994 知能と「注意の障害」について 特集「注意の障害」をめぐって 発達障害研究 15, 253-258.
 小嶋秀夫 1991 児童心理学への招待—学童期の発達と生活—サイエンス社.
 Frosting, M. 1978 *Movement Education: Theory and practice.* (肥田野直・茂木茂八・小林芳文訳 ムーブメント教育—理論と実際— 日本文化科学社).
 宮本茂雄・林邦雄・金子健 1996 認知学習ハンドブック コレール社.
 森下正康 1988 乳幼児の発達と家族関係 児童心理学の進歩 第8章 金子書房.
 森下正康 1991 母子関係 新児童心理学講座 第12巻 第2章 金子書房.
 Schopler 1990 佐々木正美(訳) 自閉症の療育 神奈川県児童医療福祉財団.
 白瀧貞昭 1998 多動性障害(注意欠陥障害) 松下正明編集 臨床精神医学講座 第11巻 児童 青年期精神障害 中山書店.
 竹田契一・里見恵子 1994 インリアル・アプローチ 日本文化科学社.
 上野一彦・牟田悦子 1981 東京学芸大学紀要1 部門, 32, 199-211.
 米澤好史 2012 こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果—調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデル—和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 62, 1-8.
 米澤好史 2013 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実例 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 63, 1-16.