

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 24 日現在

機関番号：32627

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23530867

研究課題名(和文) インクルーシブ保育・教育における日常活動の参加を支援するシステムの研究

研究課題名(英文) Inclusive Education System Supporting Social Participation for Preschoolers

研究代表者

秦野 悦子 (HATANO, Etsuko)

白百合女子大学・文学部・教授

研究者番号：50114921

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,900,000円、(間接経費) 1,170,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、就学前のインクルーシブな保育・教育集団において、遊びと生活を通して子どもと保育者を支援するシステムを検討することを目的とした。特別支援児は、興味や関心に依存しがちな課題適応、また集団活動への適応しにくさが指摘された。子どもに対する具体的な支援として、認知特性にあわせた個別支援だけでなく、日常の集団生活における遊びや活動に対する参加への支援を焦点化し、「関係の中の個人」と「日常活動への参加」をキーコンセプトとして、共同注意、共同行為を作り出す保育・教育面での介入と、インクルーシブな保育・教育現場で活用しうるアセスメント指標を検討した。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is to investigate the inclusive education system supporting social participation for preschoolers, and to examine how nursery school teachers should contact specialist and cooperate with specialized institution in order to support the children with special educational needs. The results show the three adaptive behavior assessment scales for children aged 3-6 years with special educational needs.

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：社会科学・心理学・教育心理学

キーワード：インクルーシブ保育・教育 日常活動への参加 特別支援児 保育支援 インフォーマルアセスメント  
コンサルテーション

## 1. 研究開始当初の背景

「発達障害」とは知的障害を伴わない発達障害の総称である。IQ85以上を正常知能とするが境界領域も含めたIQ70以上を知的遅れがないとみなすこともある。境界知能は厳密には疾患ではないが、保育・教育現場における日常生活での社会的不利は少なくない。これらの子ども達は、1歳6か月児健診、3歳児健診などで把握されても、継続的な子どもの発達支援や育児支援にいたらず、幼児期後期に保育・教育集団における適応上の問題として顕在化してくることも多い。しかしながら、これらの子どもが、小規模集団にて個に応じた保育の関りが一定以上満たされている場合、活動からの逸脱や衝動性などの不適応を持ちながらも、それなりに保育・教育の中での生活が行われる。そして幼児期から小学校への以降にあたり、新奇環境への適応として、子どもの特性がより顕在化してくることも珍しくない。

乳幼児健診との関連で「気になる子ども」には次の点が指摘される。①3歳児健診で明確な所見がなく、経過をみないとどういふ子どもかが分かりにくく、3歳児健診では問題点が見極められない。②これらの大部分は定型発達 (typical development) 児であり、その一部は、児童期にかけてLD (学習障害)、ADHD (注意欠陥多動性障害)、HFPDD (高機能自閉症)、アスペルガー症候群と診断される可能性がある。また、発達障害診断との関連では、これらの子どもたちが、幼児期、学齢期、思春期と育つてくる中で近縁の異なる診断名がつくことから、保育・教育現場で子ども理解に戸惑いや混乱により、一貫した保育支援体制がとりにくい現状も指摘された (秦野 2006,2007,2008,2010)。

群馬県、鳥取県における5歳児健診で受診者の9%を要支援児として把握されているという報告がある。秦野 (2008年度～2010年度 科学研究費補助金) の調査結果によれば、3歳児以降の保育集団において、特別な配慮が必要と判断された児数は12%であることが明らかになった (秦野 2009,2010)。保育・教育集団において5歳児健診よりも要支援児としての把握率が高い理由としては、保育集団は健診よりも集団での適応しにくさをより顕在化し、家庭よりも相対的に行動問題を把握しやすい場であることが指摘された。幼児期の保育集団が、子どもの社会性の発達と関わる人間関係力が、生活と遊びを通し、育っていく場であることがあらためて注目された。

以上より、幼児期の特別支援対象児の保育において、集団生活における個と関係性のあり方を重視した視点で日常支援の枠組みを構築する必要性が指摘された。また保育における、これらの子ども達の行動特徴が、幼児期の発達過程において、どのように変化するか、保育・教育現場での具体的な支援のありかた

を検討することが継続的課題とされた。

## 2. 研究の目的

インクルーシブな保育・教育集団において、遊びと生活を通して子どもと保育者を支援するシステムを検討することをめざした。

特別支援対象児は、興味や関心に依存しがちな課題適応、また集団活動への適応しにくさが指摘された。そこで、子どもに対する具体的な支援として、認知特性にあわせた個別支援だけでなく、日常の集団生活における遊びや活動に対する参加への支援を焦点化し、「関係の中の個人」と「日常活動への参加」をキーコンセプトとして、共同注意、共同行為を作り出す保育・教育面での介入と、インクルーシブな保育・教育現場で活用しうる支援試案を検討することを研究の目的とした。

## 3. 研究の方法

### 研究協力フィールドと対象児：

申請者が障害児巡回相談に長年携わっている自治体 (人口145万人、政令指定都市) の公立保育所全園 (88園の公立園が民営化へと移行し公立園数は毎年減少し、2010年で78園、2013年度は59園) に対し、3歳児～5歳児クラスに在籍し、知的に明らかな遅れがないにもかかわらず園生活での特別支援を必要とする子どもについて、研究協力が得られた場合に小学校2年生までの3年間継続フォローを行なう。当該地域の療育センター4施設のケースワーカー、および保健センター保健師にも随時協力を得る。

発達検査場面では検査者が、また保育における課題設定場面ではクラス担任などが評価を行う。

### 観察・調査内容：

(1) 3歳児クラス以上の特別支援対象児に対する個人の特性を明らかにする。1名につき、年3回の保育観察およびアセスメント (K=ABC、WISCIII、DN-CAS)、保育カンファレンス実施。2008年度～2010年度科学研究費研究の継続として研究参加児の協力を得た。毎年3歳児が新規に研究参加児として加わる。

(2) 5歳児クラスの特別支援対象児に対しては、保小連携と送りについて卒園時期 (3月) 調査、1年生7月、3月、2年生7月、3月期にそれぞれの追跡調査、学校訪問、学級参観を実施した。

(3) 統制されない登園から降園までの保育観察により、特別支援対象児が、保育集団によってどのようなパーソナルネットワークを持ち、そこに保育者がどのように関わるのかという視点で「関係の中の個人」と「日常活動への参加」をキーコンセプトとして、共

同注意、共同行為を作り出す保育・教育面での介入について分析を行う。1名につき年3回の観察を実施。

### 3. 研究成果

#### (1) 保育場面参加における適応行動アセスメントシートの作成

保育集団における活動参加にみる適応の視点から5カテゴリー、および特記項目を加えた6カテゴリーのアセスメントシートを作成した。構成要因は、①衝動性(7項目)、②語用面(5項目)、③情動の自己調整(4項目)、④場面適応(5項目)、⑤社会関係性(4項目)、⑥追加項目(6項目)の計31項目からなった(表1)。

保育集団において特別支援対象児への対応として、保育士が具体的に直面していることとしては、上述の5要因にとどまらず、基本的な生活習慣、および人間関係の基礎となる活動、すなわち、①大人への依存や注意ひき行動、②意欲の乏しさ、③コミュニケーションの希薄さ、⑤養育環境などが指摘され、追加項目などに反映されている。

この評定は、日常の保育場面での対象児の行動を熟知しているクラス担任などが行うものとした。

表1 保育場面参加における適応行動アセスメントシート

保育場面参加における行動アセスメントシート ( )保育園 ( )組					
名前:( ) (男・女) ( )歳( )か月					
記入日:( )年( )月( )日 記入者:( )					
該当するところに○を記入してください。					
保育場面参加における子どもの行動		1	2	3	4
		よくある	ときどきある	まれにある	ない
衝動性	1 子どもに対し、突然叫んだり、引つ張ったりする				
	2 他児にちよつと手を出す				
	3 他児の制作物を破したり遊びを妨害する				
	4 順番を守らずに、機材に入り込む				
	5 しゃべらないでしゃべっているのに、やめてしま				
	6 ほかのやうな子どもの発言を叫ぶ				
	7 しゃべっている子を見て笑ったり楽しんだりしている様子がある				
語用面	8 保育者の話をさげきって自分の考えを述べようとする				
	9 保育者が注意を向けでない時に、しゃべりかける				
	10 自分の興味や関心のある話題を一方向的に話したがる				
	11 話している途中で別の話題に移ってしまう				
情動の自己調整	12 急に気分が落ちることがあると保育者の話を最後まで聞かない				
	13 一度気分が解けると、切り替えができない				
	14 自分の思い通りにならないとパニックになり不適切な行動を取る				
	15 目によって調子の良いときと悪いときの差が大きい				
	16 注意されると保育者を叫んだり罵ったりする				
	17 手先の不器用さがみられる				
場面適応	18 体の動きがぎこちない				
	19 視覚的に提示しないと理解が難しい				
	20 急な予定の変更で混乱する				
	21 新しい場面ではなかなか慣れない				
社会関係性	22 皆と一緒に活動に参加できない				
	23 自分の好きな活動のみに関わる				
	24 絵本を見る場面ですべて聞けない				
追加項目	25 集団活動中に、部屋から出て行ってしま				
	26 特定の物ややり方へのこだわりがある				
	27 不注意(気が散る・集中しない)				
	28 注目引き行動がある(人の気を引くためにわざと〜する)				
	29 保育士への過度な依存・甘え・密着がみられる				
	30 活動意欲が低い(ぼーっとしている・言われないと何もしない)				
31 ADL(排便・食事・着替えなど)に困難がある					
その他、気になる保育場面での行動がありましたら、自由にお書きください。					

#### (2) 保育場面における言語・コミュニケーションアセスメントシートの作成

保育場面における言語・コミュニケーションの日常適応視点から6カテゴリーのアセスメントシートを作成した。構成要因は①会話(6項目)、②指示理解(8項目)、③言語理解(7項目)、④言語表出(7項目)、⑤表出面の特徴(9項目)、⑥気持ちの言語化(5項目)の計41項目からなった(表1)。

この評定は、日常の保育場面での対象児の行動を熟知しているクラス担任などが行うものとした。

表2 保育場面における言語・コミュニケーションアセスメントシート

保育場面における言語・コミュニケーションアセスメントシート ( )保育園 ( )組				
名前:( ) (男・女) ( )歳( )か月				
記入日:( )年( )月( )日 記入者:( )				
該当する所に○を記入してください。				
言語コミュニケーション行動		1	2	3
		よくある	ときどきある	まれにある
会話	1 質問に対して応答しない(黙っている)。			
	2 質問をオームスルーする。			
	3 会話が分り合わない(適切な答えが返ってこない)。			
	4 会話が続かない。			
	5 友達同士の話についていけない。			
	6 状況に合わない話をする。			
指示理解	7 保育者の指示に従って、皆と同じように行動することができない。			
	8 スターンの指示しからない。			
	9 集団場面で、全体指示では理解できない。			
	10 状況理解で行動している(周囲を見て行動している)。			
	11 複数の指示が入ると理解できない(聞きもたず)。			
	12 相手の話を聞いていないと感ずることがある。			
	13 相手の話を最後まで聞くことがない。			
	14 聞いたこと、指示されたことをすぐ忘れる。			
言語理解	15 言葉だけが伝わらない。			
	16 何度が言わないと理解できない。			
	17 単語の意味が理解できない。			
	18 ことばや文の意味を捉えられない。			
	19 長い語句を理解できない。			
言語表出	20 新しい言葉をなかなか覚えられない。			
	21 かつく話さないと言理解が困難である。			
	22 発音が不明瞭(未熟)である。			
	23 語彙の数が少ない。			
	24 単語の羅列や短い文しか話さない。			
	25 語の言い間違いが頻る(「はさみ」が「はし」のりなど)。			
	26 音の置換がある(「やわらかい」を「やわがやうい」など)。			
	27 思いつくままに話の内容があらこちに飛んでしま			
	28 助詞(は、を、に、など)の誤りがある			
	29 身振子を使用することが多い			
表出面の特徴	30 声の大ききのコントロールが難しい(そばで大声で話す)			
	31 発話の抑揚が不自然である。			
	32 繰り返しが多い。			
	33 発音の誤りがある(さかまをたかま、りんごをりんご、など)。			
	34 決まったフレーズの使用を好む(特定の場面ですべてある言い方を、など)。			
	35 数字や文字、アルファベットへの関心が強い。			
	36 大人びた難しい言葉を使う。			
気持ちの言語化	37 手がかりがなくても平気で言ってしまう。			
	38 要求をそばで伝えられない。			
	39 自分の気持ちのことばで表せない。			
	40 困っていることが伝えられない(黙っている)。			
	41 困ったこと、嫌なことがあると泣いて訴える。			
42 友だちに入れて、「貸して」が言えない				
その他、気になる言語・コミュニケーション行動がありましたら、自由にお書きください。				

#### (3) 課題場面での適応行動アセスメントシートの作成

発達検査場面、保育における課題設定場面での日常適応視点から、6カテゴリーよりなるアセスメントシートを作成した。構成要因は、①注意の集中(11項目)、②情動の調整(6項目)、③語用面(5項目)、④言語(4項目)、⑤認知(2項目)、⑥巧緻性(4項目)の計42項目からなった(表3)。

発達検査場面では検査者が、また保育における課題設定場面ではクラス担任などが評定を行う。

表3. 課題場面における適応行動アセスメントシート

課題場面での行動アセスメントシート ( )保育園 ( )組		1 2 3 4			
名前:( ) (男・女) ( )歳( )ヵ月		記入日:( )年( )月( )日 記入者:( )			
課題場面での行動アセスメント		1	2	3	4
		よくある	たまに ある	ほとんど ない	ない
注意の集中	1 座席する。				
	2 検査用具を覗き込む、触ろうとする。				
	3 机をガタガタさせたり、イスからずり落ちたり姿勢がふらつく。				
	4 部屋にあるものなどに気が散る。				
	5 小さな音に気が散る。				
	6 よく考えないで衝動的に取っかかる。				
	7 課題指示を待たずに反応する。				
	8 集中が持続しにくい。				
	9 睡しそうだとすぐに「わかない」とあきらめる。				
	10 睡しそうだと手をつけない/他のことをする。				
	11 睡まずと気を取り直してとりかかる。				
情動の調整	12 課題に対して「ばからしい」「つまらない」など不平を言う。				
	13 時間を計っていることを気にする。				
	14 回答した後、はしゃぐ、騒ごう。				
	15 回答した後、涙々として無頓着。				
	16 回答した後、正解を気にする。				
	17 課題が完成できないと機嫌が悪くなる。				
	18 丁寧過ぎることば、大人びた口調、睡しい言い回しをする。				
服用場面	19 必要な言葉遣いをする。				
	20 飲まずとストップしにくい。				
	21 動作課題で考えていることを口に出しながら取り組む。				
	22 人の話を聞かず一方的に話す。				
言語	23 短い文章や単語のみで話す。				
	24 言葉に詰まることがある。				
	25 指示を何度も繰り返す必要がある。				
	26 指示を十分に理解していない。				
認知	27 間違えていても間違いないと気づかない。				
	28 完成した後、すぐに気づいて誤りを訂正する。				
巧緻性	29 細かい操作に時間がかかる。				
	30 鉛筆の握りが未熟である。				
	31 筆圧が弱い。				
	32 利き手が定まらない。				
その他、気になる行動があれば、自由にお書きください。					

(4) 課題場面における場面適応性および反応特徴アセスメントシートの作成

課題場面における場面適応性(maladaptive behavior) 7項目、と反応特性7項目の計14項目のアセスメントシートを作成した。

発達検査場面では検査者が、また保育における課題設定場面ではクラス担任などが評価を行う。

表4. 課題場面における場面適応性および反応特徴アセスメントシート

場面適応性	1	2	3	4
1 入室に(指差・指差・挨拶)			知覚	視覚
2 サボールが取りにくい。			ある	ない
3 部屋から出て行きたがる。			ある	ない
4 早くして/あと何分/いつ終わる/お部屋に帰るなど終了催促。			ある	ない
5 座席の担任(保護者)と離れられない/常着/依存的。			ある	ない
6 機嫌的に取り組む。			よくある	たまに ある
7 機嫌が合っていない。			よくある	たまに ある
反応特性	1	2	3	4
1 全体の形態をわらえず、パーツをバラバラな集合とする反応。			分解	ある
2 同じカテゴリ、同じ形態に注目する類似反応。			類似	ある
3 一部分のみに注目しており、全体をわらない反応。			部分	ある
4 種間関係(実質的・差別的関係で、種間差別的な語の隣接のこと。ニゾール-食べる)「暗い夜」などの直列的関係。			シリアマツヤク	ある
5 もの用途や使い道に注目した反応。			用途	ある
6 同音・類音・同音異義語など音意味よりも音韻注目した反応。			音韻	ある
7 種間関係(同位関係であり、範疇的なもの。類義・反義語、類別・活用などの分布、並列反応)。			タイプ/イタイプ	ある

(5) 有効なインフォーマルアセスメント

日常保育現場でのフォーマルアセスメントだけでなく、本研究成果として作成されたアセスメントシートを適宜使用することで、インフォーマルアセスメントの質を高めていくことの重要性が指摘された。

今後は、①専門家としての力量形成を中

心とした相互スーパービジョン、②地域性・保育内容をふまえた園内連携や、外部機関との調整、③保育カンファレンスの進め方を検討するという課題が指摘された。各園の独自性を尊重するとともに、支援者間で、対象児の見方やとらえ方に対する共通認知を形成し、保育現場における臨床発達支援に関するアクションリサーチを展開していく必要があることが指摘された。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 8件)

- ① 秦野悦子. 園における子どもの育ちを支える保育巡回相談. 発達 139. ミネルヴァ書房. 2014. 51-54. 査読無
- ② 下山恵・東敦子・秦野悦子. 遊び場面における ASD 幼児とその母親による相互交渉の特徴についての検討. 白百合女子大学発達臨床センター 17号、2014. (印刷中). 査読有.
- ③ 秦野悦子. 保育者へのメンタルヘルス. 保育ナビ. フレーベル館. 2013.5,8-21. 査読無.
- ④ 大畑茜・秦野悦子. 保育園 3 歳児の半年間における仲間関係. 生涯発達心理学研究. 第 6 号 2014. (印刷中). 査読有
- ⑤ 木原久美子・秦野悦子. 実践交流型研究における保育支援の力量形成. 臨床発達心理学研究. 第 6 巻, 2011.68-75. 査読有.
- ⑥ 秦野悦子. 園の保育相談力向上のための人材育成に関する研究. 平成 25 年 文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」報告書、2014、94-97,100-103. 査読無.

[学会発表] (計 22 件)

- ① 秦野悦子. 乳幼児の保育現場におけるトランスレーショナル・リサーチ. 日本乳幼児医学・心理学会、2013.10.26、北海道大学.
- ② 大島真理子、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、新沼優理、渡辺菜々子、保育カンファレンスの質的分析から見た保育巡回相談の評価. 日本発達心理学会第 24 回大会、2014. 3. 21、京都大学.
- ③ 新沼優理、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、大島真理子、渡辺菜々子、保育巡回相談の主訴からみた保育現場の相談ニーズ. 日本発達心理学会 第 24 回大会、2014. 3. 21、京都大学.
- ④ 下山恵、東敦子、秦野悦子、遊び場面における ASD 幼児とその母親による相互作用の特徴についての検討. 日本発達心理学会 第 24 回大会、2014. 3. 23、京都大学.
- ⑤ Hatano Etsuko, Use of Pragmatic Language and Behavioral Characteristic in Classroom by Young Children

with Autism Spectorum Disorders, ISSBD,20127.10,Edmonton,Alberta,C anada.

- ⑥ 秦野悦子、瀬戸淳子、保育参加に関する行動アセスメント(1)発達障害児の言語/コミュニケーション行動の評価、第 50 回日本特殊教育学会、2012. 9. 29, つくば国際会議場.
- ⑥ 瀬戸淳子、秦野悦子、保育参加に関する行動アセスメント(2)発達障害児の行動特性の評価、第 50 回日本特殊教育学会、2012. 9. 29, つくば国際会議場.
- ⑦ 渡部朗代、秦野悦子、広汎性発達障害児の保育活動における「参加」の支援、日本発達心理学会第 23 回大会、2013. 3. 15, 明治学院大学白金キャンパス.
- ⑧ 秦野悦子、保育の中で生きるアセスメントとは、日本発達心理学会第 23 回大会、2013. 3. 15, 明治学院大学白金キャンパス.
- ⑨ 野村直子、秦野悦子、瀬戸淳子、大澤絢乃、鈴木普子、隠村美子、特別ニーズ保育児の幼児期から学童期の支援の連続性と課題(1)特別ニーズ保育児に小学校への申し送りに関する調査結果からの分析、日本発達心理学会第 22 回大会、2012. 3. 9, 名古屋国際会議場.
- ⑩ 大澤絢乃、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、鈴木普子、隠村美子、特別ニーズ保育児の幼児期から学童期の支援の連続性と課題(2)特別ニーズ保育児の小学校への申し送りとその後、日本発達心理学会第 22 回大会、2012. 3. 9, 名古屋国際会議場.
- ⑪ 鈴木普子、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、大澤絢乃、隠村美子、特別保育ニーズ児への相談事例から考える 巡回相談員としての役割、日本発達心理学会第 22 回大会、2012. 3. 9, 名古屋国際会議場.
- ⑫ 渡部朗代、秦野悦子、広汎性発達障害事例の保育における個別支援と集団適応、日本発達心理学会第 22 回大会、2012. 3. 9, 名古屋国際会議場.
- ⑬ 秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、大澤絢乃、鈴木普子、隠村美子、特別保育ニーズ児への相談事例から考える 巡回相談員としての役割就学支援事例(1)就学直前の保護者の迷いに対する支援、第 49 回日本特殊教育学会、2011. 9. 23, 弘前大学.
- ⑭ 大澤絢乃、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、鈴木普子、隠村美子、特別保育ニーズ児への就学支援事例(2)就学後通常学級から特別支援学級へクラス移行したケース、第 49 回日本特殊教育学会、2011. 9. 23, 弘前大学.
- ⑮ 鈴木普子、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、大澤絢乃、隠村美子、特別保育ニーズ児への就学支援事例(3)肢体不自由児への就学支援とその後、第 49 回日本特殊教育学会、2011. 9. 23, 弘前大学.

- ⑯ 野村直子、秦野悦子、瀬戸淳子、大澤絢乃、鈴木普子、隠村美子、特別ニーズ保育児の小学校への申し送り後の追跡調査(5)学校へ申し送り後に伝えておけば良かったと思うこと、第 49 回日本特殊教育学会、2011. 9. 23, 弘前大学.
- ⑰ 隠村美子、秦野悦子、瀬戸淳子、野村直子、大澤絢乃、鈴木普子、特別ニーズ保育児の小学校への申し送り後の追跡調査(6)小学校への申し送り、第 49 回日本特殊教育学会、2011. 9. 23, 弘前大学.

〔図書〕(計 5 件)

- ① 秦野悦子、ナツメ社、発達障がいのある子の感覚あそび・運動あそび、2013、全 159.
- ② 秦野悦子、新曜社、発達科学ハンドブック 6 発達と支援、175-185.
- ③ 秦野悦子、ミネルヴァ書房、保育の中の臨床発達心理学的支援、2011、全 232.
- ④ 秦野悦子、ミネルヴァ書房、地域における保育臨床相談のあり方、全 200.

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

秦野 悦子 (HATANO, Etsuko)  
白百合女子大学・文学部・教授  
研究者番号：50114921

### (2) 連携研究者

瀬戸 淳子 (SETO Junko)  
帝京平成大学・健康メディカル学部・教授  
研究者番号：70438985