

就学前の“気になる”子どもの理解とアセスメント

合原 晶子*、虫明 淑子**、加戸 陽子***

Understanding and evaluation of preschool “children of concern”

Akiko GOHARA, Yoshiko MUSHIAKE and Yoko KADO

The expression "children of concern" is often used among kindergarten teachers and nursery school staffs, however, there is no unified view or consensus regarding the meaning of this word and the area covered by this term. This study reviewed articles dealing with nursery school teacher's awareness of “children of concern”. Nursery school teachers tended to focus on an adaptive behavior which allow children to participate in group activities in the classroom, and also focused on social relationships such as eye contact and friend relationships. Clumsiness was also taken up as an important sign of the needs for special support. Furthermore, present study outlined various assessments for preschoolers. New assessment tool for nursery school teachers was developed with the aim of providing the basis of optimal support to meet the needs of each child.

It is important to provide ongoing and transitional supports with a long-term prospect, and to prevent psychiatric comorbidities by sharing information among supporters based on objective evaluation from early development at nursery school.

Keyword : “気になる”子ども "children of concern"、神経発達障害 neurodevelopmental disorder、アセスメント assessment、人間関係・対人関係 social relationship

はじめに

平成29年3月31日、10年ぶりに「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が同時に改訂された。

これらの3種の要領・指針の改訂で内容の整合性を図ったことにより、3つの施設での「学び」を援助するという共通性が明確になり、幼児がどの施設を利用しても同等の質や水準の教育の提供の保障を目指すこととなる（無藤2017）。

今回の改訂の背景にあるものは近年の子どもを

とりまく生活状況の著しい変化であり、未来の社会を主体的に生きていくためには、幼児期に社会情動的スキルや非認知能力と呼ばれる忍耐力や自己制御、自尊心等の特性を身につけていくことが期待されている（無藤・汐見・砂上2017）。

新「幼稚園教育要領」で特に注目すべきは、第1章総則第2の幼稚園教育において育みたい資質・能力及び幼児期の終わりまでに育ってほしい姿である。幼稚園教育において育みたい資質及び能力を「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」とし、これらは小中高等学校の学習指導要領の改訂の方向性にも相通じている。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、保育内容の

* 広島文化学園大学学芸学部子ども学科
** 広島文化学園大学・中仙道幼稚園
*** 関西大学文学部総合人文学科

5領域について(1)健康な心と体、(2)自立心、(3)協同性、(4)道徳性・規範意識の芽生え、(5)社会生活との関わり、(6)思考力の芽生え、(7)自然との関わり・生命尊重、(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9)言葉による伝え合い、(10)豊かな感性と表現という具体的な姿が10項目で示された。

これら10項目のうち、(2)、(3)、(4)、(5)は、領域「人間関係」に関連する姿であり、特に人との関わりが重要視されていることが伺える。無藤(2017)は、(3)の協同性を「人間関係の中で共通の目的を見出し協力していくことであり、協同性の考え方は単に友達と仲良くするだけでなく、目的を共有すること」、(4)道徳性・規範意識の芽生えでは「道徳性の芽生えは、相手の気持ちがわかる、相手の立場に立てる、思いやりが中心となる」と解説している。また、(9)の言葉による伝え合いは、領域「言葉」に関連する姿ではあるが、先生や友達との心のつながり即ち人間関係が基盤にあることで、言葉による伝え合いを楽しむようになると考えられている。さらに無藤ら(2017)は、資質・能力を育むための主体的・対話的で深い学びの必要性を指摘しており、これもまた、人との関わりが不可欠であることを示している。

幼稚園・保育所・認定こども園の現場の実態から考えると、子どもは日々保育者や友達をはじめいろいろな人との関わりの中で生活をしているが、その中で人との関わりにつまずきを示す幼児も少なくない。その姿は保育者のみならず保護者や周囲の子どもにとっても何か気になる、どうしてなのか、という疑問や悩みにもつながり、“気になる”子どもとして周囲の人々の困り感が際立ち、“気になる”子ども自身ももつ生きにくさへの対応が不十分になる。

保育者の感性と“気になる”子どもの見立てについて島本(2016)は、「保育士の気になる子どもの見立てについては、障害に対する専門的知識を駆使しての発達から見た子どもの育ちというより感覚的なところが多い」と述べている。日々の保育活動での経験が判断の基盤になっていることは否めないが、より適切な見立てを行うためには、保育者が客観的に判断できる基準が必要と思われる。

そこで、本論文では保育者の“気になる”が視点として扱われた研究の動向を概観するとともに、近年刊行された就学前の子どもを対象とした各種アセスメントについて概説し、“気になる”子どもへの支援の在り方について検討することとする。

2. “気になる”子どもの定義

幼稚園や保育所、認定こども園等の保育現場において、“気になる”子どもは保育者が指導している。久保山・齊藤・西牧・當島・藤井・滝川(2009)は“気になる”という表現は「障害があるかもしれないが診断がついていない場合や、子どもが示す気になる行動が障害によるものか、環境の為なのかがわかりにくい場合」に用いるとし、藤永(2009)は「問題が微少で曖昧であること、就学前の早い段階に限定される場合」に用いられると記述している。

現場の保育者が“気になる”と表現する場合、保育上なんらかの特別な配慮が必要である事実については、保育者間で情報共有として用いることがある。また、先述の島本(2016)が感覚的と指摘するように、保育者は“気になる”子どもを直感的、経験的に把握しているが、その“気になる”視点は、就学前の範囲で検討されることがほとんどである。保育者の“気になる”視点が就学後の学習上の困難として現れる可能性を考慮すれば、就学後の課題を含めて支援の工夫に努めることが重要である。就学前教育は「子どもの自発的な活動である遊びや生活」「環境を通して行う教育」を中心としている。意欲や好奇心、粘り強さ、意思、協調性、思いやり、自制心などの社会的情動スキルや非認知的能力を育成することに関心が向けられているが、障害児保育への関心もまた高まりつつある。しかし、現時点では限局性学習障害を予測し、早期に対応することはあまり期待できないように思われる。石倉・仲村(2011)は、「つまずきの原因判定の難しさによる支援の遅れや二次的な問題が発生してからの対応では、本人も周囲も多大なエネルギーを費やすことになる」と言及しており、保育者が就学後の子どもの将来を見通した長期的視野で“気になる”子どものつまずきを具体的に把握し、発展的に継続した支援を進

めていくことは重要である。

幼稚園教育要領解説では、「障害の種類や程度などを的確に把握」「特別支援学校や医療・福祉などの関係機関との連携」「専門的な助言や援助を活用」「長期的な視点に立って幼児期から学校卒業までの一貫した支援を行うことが重要」と示している。“気になる”子どもについての状況を就学前に保育者が適切に把握し、共通理解を図るための手立てとしていくことは有効である。

3. “気になる”子どもに関する研究の動向

日常保育における子どもとの関係の中で、“気になる”と判断する保育者の視点はこれまでに着目されてきた。若山（2017）は1982年から2016年までを3期に分類し、“気になる”子どもの研究動向を報告している。先ずⅠ期は、平井（1981）が文献タイトルの中に“気になる”という用語を用いて以降、2004年までの期間とし、保育者側の“気になる”視点に着目したものが主流であったと述べている。Ⅱ期は2005年の発達障害者支援法施行以降であり、障害属性に還元した研究の展開としている。Ⅲ期は2013年から2016年までで、「発達障害という見方は強いものの、それだけではないということが現場の実践経験によって明らか」「子どもと保育者を取り巻く全体から“気になる”子どもを見ていく関係発達論」と報告している。日常保育における子どもとの関係の中で直感的、経験的に保育者が抱いた“気になる”視点については、以前から注目されていたが、近年再び注目されている。

今中・高橋・伊澤・中村（2013）は、「発達障害のある子どもやその疑いのある子どもの二次的な問題防止や健やかな成長・発達のためには、個々の保育者において、“気になる子”という意識、子どもの抱える困難性の客観的な把握、必要に応じてなされる発達障害に関する知識からの子ども理解の3つがうまく合わさることが大切であるという考えに立脚」と指摘する。以上のことから、保育者の“気になる”という意識や視点に着目することは、“気になる”子どもにとって、今後、切れ目のない支援体制を構築する上でも重要である。

4. 先行研究にみる保育者の“気になる”視点

保育者の“気になる”視点に着目し、具体的支援のあり方を考えることは子どものよりよい成長・発達のために重要である。先行研究には、保育者の“気になる”意識、視点、認知に関する様々な報告が散見される。そこで、2010年以降の研究に見られる保育者の“気になる”視点の特徴について検討する。

先ず、本郷・飯島・平川（2010）が“気になる”子どもの発達の特徴を明らかにするために保育者に対して行った調査では、3歳児群では落ち着きのなさ、4歳児、5歳児群では対人的トラブル、落ち着きのなさ、順応性の低さ、ルール違反、衝動性を挙げている。今中ら（2013）による行動特性のマッチング評価の分類は知的障害、自閉症スペクトラム障害（Autism spectrum disorder: ASD）、注意欠如／多動性障害（attention-deficit/hyperactivity disorder: AD/HD）、何らかの神経発達障害、非神経発達障害であるが、非神経発達障害に分類されたグレーの子どもの中に見られる特徴として、集中力に欠ける、不安が強い、手先が不器用、人前で話すのが苦手等を挙げている。岡村（2011）は“気になる”子どもの特徴的な姿として、3歳児では視線のあいにくさ、落ち着きがない、こだわりが強い、見通しがもてない、集団から離れていく、コミュニケーションがとりづらい等、4歳児は友達とのトラブル、自分の思い通りにならないとパニックになる、周りの状況がつかめない、注意散漫、話からイメージがもちにくい、思いを言葉で伝えられず、手が出てしまう、言葉がでにくい、奇声を発する等、5歳児では3・4歳児の特徴に加え、ルールが守れない、衝動的、暴力、暴言等で、全体的特徴として落ち着きがないこと、人との関わり、気持ちの切り替えにくさ、他児とのトラブル、目を合わさない、視線があいにくいことが挙げられている。渋谷（2010）は、動作・運動の問題を神経発達障害を示唆する指標として捉え、子どもの不器用さについての保護者の印象と海外で発達性協調運動障害（developmental coordination disorder: DCD）を評価・判別する際に最もよく使われるMovement Assessment Battery for Children（M-ABC）との関連性を分析した結果、手先の器用さ領域に焦

点を当てていくことの重要性を指摘した。藤井・小林 (2010) が保育者の“気になる”理由に関する自由記述のカテゴリー分類からクラスター分析をした結果は言語によるコミュニケーション障害、アイコンタクトの欠如、多動性・衝動性、パニック、指示理解が困難という項目が多く、粗大運動、微細運動の回答数が少ない結果になった。このことについて、保育者が視覚的に捉えやすい運動発達面を“気になる”という概念で捉えることが少ないからではないか、と指摘している。木曾 (2014) の保育士への質問紙調査による神経発達障害傾向児（診断は受けていないが、神経発達障害の傾向や特徴がある子ども）の行動特徴として回答の割合が高かった項目は、落ち着きがなく、じっとしてられない、指示の理解が難しく、個別の指示がないと生活できない、こだわりが強く、切り替えができないであり、神経発達障害の診断児では指示の理解が難しく、個別の指示がないと生活できない、手先や身体が不器用で、製作や運動などがうまくできない、こだわりが強く、切り替えができない、落ち着きがなく、じっとしてられない、の順であった。

以上のことから、保育者の“気になる”視点は、落ち着きのなさや集中力、こだわり、ルールが守れない、指示の通りにくさなどの集団活動への不適応につながる行動や、コミュニケーションがとりづらい、周りの状況がつかめない、対人的トラブル等、領域「人間関係」に関連した項目が多い。嶋野 (2010・2014) は保育者が“気になる”と認知する行動特徴に対し、チェックリストを作成する必要性を提言しており、保育者の感覚的、経験的な気づきとしての“気になる”視点を客観的に捉え、就学前の段階から長期的に二次的障害の発症を予防しつつ子どもの資質・能力の育成を支援していくことが重要と考えられる。

5. 就学前の“気になる”子どものアセスメント

発達の全般的あるいは何らかの領域において気になる問題を示す子どもの支援を行う上で、子どもの特性を捉えるアセスメントの役割は重要である。アセスメントにはさまざまな種類があるが、就学前の子どもの場合には、認知面のみならず、社会性や運動面など、各発達領域の水準と領

域間のバランスを多面的に実態把握しておくことが望ましい。“気になる”子どものつまずきの背景要因はさまざまにあるが、本項では主にASD、AD/HD、DCDなどの神経発達障害に関するものを中心に上げていくこととする。

神経発達障害では、環境とのかかわりの中で顕在化する主要症状やその程度が左右され、また、複数の神経発達障害を併存している場合も少なくないため、1人ひとりの子どもが示す臨床像は多様となる（図1）。また、“気になる”子どもの場合、保育現場と家庭での行動が異なっていることも多く、保育者と保護者との間で子どもの状態像の認識を共有することが難しいこともある（本郷2016）。このため、診断名のみでは個別ニーズに適した支援の手掛かりにはつながらず、客観的な評価手法による実態把握をしておく必要がある。標準化された評価手法とは、評価の実施手順や結果の判断基準、多くの同年齢の人口データにもとづく平均的な得点とばらつき、評価機能について厳正な手続きにもとづいて明らかにされているものをさす。アセスメントを用いることは保育者、保護者個人の経験値や価値観、子どもとの関係性から、“気になる”と感じられる部分が神経発達障害の症状によるものか、子どもの気質や経験の偏りによるもので正常範囲のものであるのかを捉えるのに役立つ。また、保育の場と小学校で一般的となっている用語には違いがあり、引き継ぎの際に情報提供側の意図が十分には伝わらないという問題点も指摘されており（辻井2014）、アセスメントは保育者が専門機関との連携、就学先への移行にむけた引き継ぎなど、支援者間での円滑な共通理解を図る上でも有用といえる。多くの場合、

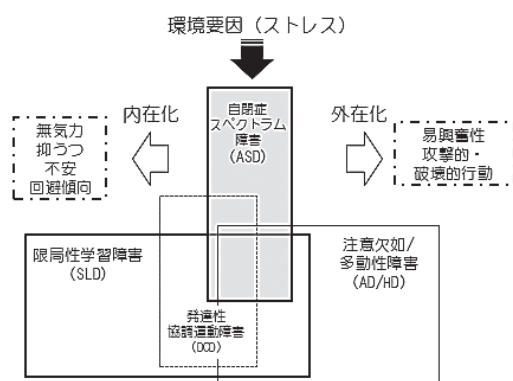


図1 神経発達障害の併存と二次的な問題
(真田2010一部改変)

アセスメントは専門機関で実施されており、教育現場にはその所見が検査者による解釈・解説とともに提供されることになる。そこで、各種アセスメントの評価機能や特徴、結果の意味するところを共有しておくことは、個別ニーズに適した保育の実践上重要である。表1に就学前の子どもを対象としたアセスメントについて、質問紙検査、発達検査、認知検査の別に適用年齢や実施方法、所要時間、概要に従ってまとめた。これらに挙げた評価手法の内、近年新しい手法や改訂版が刊行されたものを中心に概説する。

まず、情緒と行動の問題に関するアセスメントとしてAchenbachが開発した子どもの行動チェックリスト (Child Behavior Checklist: CBCL) があり、日本では1991年版の評価法 (就学前の対象年齢に用いるものとしてはCBCL/2-3, CBCL4-18) が広く用いられてきた。CBCLは2001年版で就学前の評価法は1つにまとめられ、保護用のCBCL 1½ - 5および教師用のCaregiver-Teacher's Report Form (C-TRF) から成る。なお、これらの評価法のプロフィールシートは発行時期未定で、スコアリングに関してはASEBA本部のホームページ (<http://www.aseba.org/site/license.html>) を参照する必要があるが、長沼・北・上林・河内 (2012) は症状尺度、上位尺度 (内向尺度・外向尺度)、総得点に関する本邦での標準化の報告をしている。

CBCL以外に子どもの情緒と行動の問題に関する評価法として、子どもの強さと困難さアンケート (Strength and Difficulties Questionnaire: SDQ) がある。60カ国以上の言語で翻訳されており、日本版の質問紙はホームページ (<http://www.sdqinfo.com/>) から無料で入手でき、就学前児用としては飯田・森脇・小松・神尾 (2014) が4-5歳の標準値を報告している。同データは国立精神・神経医療研究センターのホームページにおいても公開されている (<http://sdqinfo.org/norms/JapaneseMeans.pdf>)。本手法は保護者や教師にとってわかりやすい表現で質問が記載されており、短時間での実施という簡便さ、得点化も平易という点から有用性が高いとされる (森脇2016)。

表1に挙げた各評価法の多くは専門家による解釈を必要とするものであるが、2017年に保育者な

ど日常的に子どもの様子をよく知る立場にある人物による評価法として、保育・指導要録のための発達評価シート (Transitional Assessment Sheet for Preschoolers: TASP) が刊行された。TASPはAD/HD、ASDおよびDCD特性に関する7領域 (落ち着き・注意力・社会性・順応性・コミュニケーション・微細運動・粗大運動) について、保育者が学年と生まれ月別に評価し、次年度の担任や小学校に子どもの発達状態を引き継ぎ、クラス編成や担任の割り振りに活かすツールとして開発されたものである (辻井2017)。TASPでは8年にわたる追跡調査により、年長時の適応状態と就学後の不適応状態との関連性の強さを確認している。

次に、自閉症症状に関する評価手法について述べる。親面接式自閉スペクトラム症評定尺度テキスト改訂版 (Parent-interview ASD Rating Scale - Text Revision: PARS-TR) は日本で開発されたASDに関するスクリーニング尺度である。2006年にPARSとして開発され、2015年にはDSM-5への移行を視野に入れ、現在の名称へと変更された。幼児期、小学生、中学生以上のいずれかの該当する年齢帯と幼児期の症状が最も顕著な時点との2種類で評価を行い、ASDと診断される可能性と現在の支援ニーズ (適応困難度) を把握する (安達2016)。

乳幼児期自閉症チェックリスト修正版 (Modified checklist for Autism in Toddlers: M-CHAT) は共同注意や模倣など、定型発達において1歳半までに獲得されるコミュニケーションの基礎となる重要な行動に関する項目から構成されている (稲田2014)。本検査は一般乳幼児を対象に一次スクリーニング目的に使用され、基準を超えたケースでは1~2か月後に第2段階スクリーニングとして専門家が電話面接を実施する (稲田2016)。神尾・稲田 (2006) による日本語版M-CHATはウェブで公開されている (<http://www.ncnp.go.jp/nimh/jidou/aboutus/mchat-j.pdf>)。

神経発達障害や知的発達障害、精神障害をかかえる人の適応行動の評価法としてVineland-II適応行動尺度 (Vineland Adaptive Behavior Scales Second Edition) があり、日本では2014年に刊行された。本手法では適応行動の個人間差と個人内差を捉え、適応行動総合得点はウェクスラー式知

表1 就学前の子どもの各種アセスメント

検査	実施方法	所要時間の目安	概要
<p>□ 質問紙検査</p> <p>ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) : 子どもの行動チェックリスト (CBCL) 教師用 (C-TRF)</p> <p>子どもの強さと困難さアンケート (SDQ)</p> <p>保育・指導要領のための発達評価シート (TASP)</p> <p>小児自閉症評定尺度 (CARS: Childhood Autism Rating Scale)</p> <p>親面様式自閉スペクトラム症評定尺度 テキスト改訂版 (PARS-TR)</p> <p>乳幼児期自閉症チェックリスト修正版 (MCHAT)</p> <p>新版SM社会生活能力検査</p> <p>Vineland-II 適応行動尺度</p> <p>SP感覚プロフィール</p> <p>乳幼児版感覚プロフィール (ITSP)</p>	<p>質問紙形式 (CBCL 1½-5: 養育者用、 C-TRF: 保育者用)</p> <p>保護者・保育者による質問紙記入</p> <p>保育者による評価</p> <p>保護者への聴き取りおよび 対象者の行動観察</p> <p>保護者への聴き取り</p> <p>保護者による質問紙記入と回答後 1〜2か月後の電話面接の2段階で実施</p> <p>対象者のことをよく知る人物による 質問紙記入</p> <p>対象者のことをよく知る人物への 聴き取り</p> <p>対象者のことをよく知る人物による 質問紙記入</p> <p>保護者による質問紙記入</p> <p>検査者による評価</p> <p>保護者への聴き取りおよび 対象者の行動観察</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p>	<p>15-20分</p> <p>5分</p> <p>5-10分</p> <p>30分</p> <p>60分 (短縮版30分)</p> <p>質問紙 10-15分 電話面接10-30分</p> <p>10-15分</p> <p>20-60分</p> <p>30分 (短縮版10分)</p> <p>15分</p> <p>15分</p> <p>10分</p> <p>15-60分</p> <p>30-60分</p> <p>45分</p> <p>60-90分</p> <p>認知検査と習得検査は 分けて実施可能 所要時間は 年齢によって異なる</p>	<p>CBCL 1½-5: 7つの症状尺度、2つの上位尺度 (内向尺度・外向尺度)、総得点、DSM志向 尺度で評定 C-TRF: 6つの症状尺度、上位尺度 (内向尺度・外向尺度)、総得点、DSM志向尺度で評定 ※質問紙は販売されているがプロフィールシートは発行時期未定 ※DSM志向尺度は日本で標準化はなされていない</p> <p>情緒、攻撃的行動、不注意、多動、仲間関係、向社会的の5分野で評価</p> <p>AD/HD特性、ASD特性、DCD特性に関する7領域の項目で評価 学年と生まれ別に判定</p> <p>15の行動領域 (模倣、物の扱い方、変化への適応など) について特異性や頻度、強度、持続時 間などの観点から評価を行い、それらの評価をもとに総合的に自閉症状態の重症度を評価</p> <p>就学前・小学生・中学生以上の各年齢帯でASDに関する特徴的な項目について幼児期ピーク (幼 児期の症状が5歳も顕著な時) と現在の2つの観点から評定</p> <p>共同注意、模倣、対人的関心、遊びなどの社会的行動に関する項目によってASD症状や発達初 期の社会的行動について評価</p> <p>6領域 (身辺自立、移動、作業、意志交換、集団参加、自己統制) で評価 全検査社会生活年齢 (SA) および社会生活指数 (SQ) を算出</p> <p>4つの適応行動領域 (コミュニケーション・日常生活スキル・社会性・運動スキル) と不適応 行動領域で評価</p> <p>各下位領域の相当年齢、領域間の強み (S) と弱み (W) を判定</p> <p>聴覚や視覚、触覚、味覚、嗅覚等の感覚の問題について刺激に対する気づきやすさと反応様式 に応じて整理し、個人の感覚処理特性をとらえる</p> <p>聴覚、視覚、触覚、前庭覚、口腔感覚に対する乳幼児の感覚刺激への反応傾向を評価</p> <p>4コマの絵が描かれた図版の中から検査者の提示した語に関連の深いイラストを選択すること により語彙力を評価し、語彙年齢 (VA) を算出</p> <p>運動 (移動運動・手の運動)、社会性 (基本的習慣・対人関係)、言語 (発語・言語理解) の3 領域で評価し発達指数 (DQ) を算出</p> <p>姿勢・運動 (P-M)、認知・適応 (C-A)、言語・社会 (L-S) の3領域の評価をもとに発達年齢 (DA) と発達指数 (DQ) を算出</p> <p>13歳以下は年齢級別の問題の通過状況をもとに精神年齢 (MA) およびIQを算出。14歳以上で は結晶性領域、流動性領域、記憶領域、論理推論領域別の偏差知能指数 (DIQ) および総合 DIQを算出</p> <p>言語性下位検査と動作性下位検査により言語性IQ、動作性IQ、全検査IQを算出</p> <p>10種の基本下位検査 (補助検査5種) に基づき言語理解、知覚推論、ワーキングメモリー、処 理速度の指標得点、全検査IQを算出</p> <p>11種の認知尺度下位検査と9種の習得尺度下位検査から構成。認知尺度では継次尺度、同時尺 度、計画尺度、学習尺度および認知総合尺度、習得尺度では語彙尺度、読み尺度、書き尺度、 算数尺度および習得総合尺度を算出</p>
<p>□ 認知検査</p> <p>絵面語彙発達検査 (Picture Vocabulary test-revised: PVT-R)</p> <p>遠城寺式乳幼児分析的発達検査</p> <p>新版K式発達検査2001</p> <p>田中ビネー知能検査V</p> <p>WPPSI ※2017年にWPPSI-III刊行予定</p> <p>WTISC-IV</p> <p>K ABC-II</p>	<p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p> <p>検査者による評価</p>	<p>3y0m ~12y3m</p> <p>0y0m ~4y7m</p> <p>0y0m ~成人 (69y)</p> <p>2y0m ~成人</p> <p>3y10m ~7y1m</p> <p>5y ~16y</p> <p>2y6m ~18y11m</p>	<p>語彙力</p> <p>発達水準</p> <p>認知・発達水準</p> <p>知的機能</p> <p>知的機能</p> <p>知的機能</p> <p>知的機能</p> <p>認知処理様式 および基礎的学力</p>

ASD: Autism spectrum disorder, AD/HD: Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder, DCD: Developmental coordination disorder

能検査と同じ標準化スコアが採用されていることから、双方の比較が容易であり、個別ニーズに適した支援方法の検討に有用とされる (Sparrow, Cicchetti, Balla, 2005 辻井・村上 2014)。DSM-5では知的発達障害を知的機能と適応機能の双方の困難を抱える障害と定義されており、ASDでは知的水準と適応能力との乖離が生じやすいことから、本手法は今後の適応機能の客観的な評価法として重要な役割を担うものと考えられる。

また、近年感覚特異性に関する評価法も刊行されている。ASDではDSM-5での診断基準の改訂にともない、感覚特異性に関する項目が新たに加えられた。この感覚特異性に関する評価法としてSP感覚プロファイル (Sensory Profile) および乳幼児版感覚プロファイル (Infant/Toddler Sensory Profile: ITSP) があり、日本では2015年に刊行された。聴覚や視覚、触覚などの多様な感覚領域での刺激に対する気づきやすさと反応様式に応じて整理し、個人の感覚処理特性を「低登録 (刺激への気づきにくさ)」「感覚探求 (自己の安定を得るために特定の感覚を求める)」「感覚過敏 (刺激への気づきやすさ)」「感覚回避 (苦痛となる誘因刺激を受けないような行動)」の4象限に分類して捉えるものである (萩原 2016)。

最新の認知検査としてはK ABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children second edition) がある。適用年齢の拡大とともに、日本版では文部科学省の指導要領に基づき基礎的な学力を評価できる習得検査が作成され (石隈2014)、知的機能水準や認知処理様式と学力との比較を行うことができるようになった。認知処理様式としては情報を時間軸に沿って順番に処理する能力に関する継次尺度、複数の視覚情報を空間的に統合して処理する能力に関する同時尺度、問題を解決するための方略決定や課題遂行過程のフィードバック能力に関する計画尺度、情報を効率的に学習し、保持する能力に関する学習尺度によって捉えることができる (東原2016)。特に認知発達に偏りを生じやすい神経発達障害には必要と考えられ、ウェクスラー式知能検査と組み合わせた活用も有用である。また、同検査では知能の因子分析的研究による知能構造理論モデルであるCattell-Horn-Carroll (CHC) 理論から捉えなおすCHC総合尺度と7つの下位尺度も設けられ、CHC総合尺度

はウェクスラー式知能検査の全検査IQに相当する (石隈2014)。

以上のように、神経発達障害をとまなう子どもへの適切な支援に向け、個別ニーズの把握のためのさまざまなアセスメントが開発されつつある。標準化されたアセスメントを用いることは、支援者間で共通理解を図る客観的な情報を得ることができ、多様な臨床像を呈する神経発達障害をとまなう子どもの支援において引き続き重要な役割を担うことになる。なお、アセスメントでは検査を受ける子どもの状態や、質問紙に記入する側の設問の捉え方などの要因が結果に多少なりとも影響を及ぼすことがあることへの一定の理解も必要である。アセスメントの実施者は個々のアセスメントの特徴を理解し、バッテリーとして組み合わせ有効活用するとともに、保育者や保護者の子どもに対する適切な理解と支援の視点につながる情報提供を行っていくことが重要である。

6. 考察

保育現場での保育者による“気になる”という視点は1980年代から注目されてきた。保育者によって“気になる”と認識される兆候としては、落ち着きのなさや集中力、こだわり、ルールが守れない、指示の通りにくさなどの集団活動への不適応につながる行動や、視線が合いにくい、手が出る、友達とのトラブルという対人関係の問題が挙げられている。また、近年では手先の不器用さも重要な兆候であることが指摘されている。運動発達面の不器用さはこれまで保育者が“気になる”という視点で捉えることが少なかったとされるが、製作活動の多い保育現場で注目すべき観点として認識が共有されれば子どもに起因した問題の捉え方や対処方法も変わってくるであろう。

保育現場において“気になる”子どもとして認識される子どもの中には神経発達障害を抱えている子どもも少なからず含まれ、就学後に問題が顕在化する場合も多い。しかし、原口・野呂・神山 (2015) の幼稚園を対象とした調査では、“気になる”子どもは障害のある子どもよりも多く在籍しているにもかかわらず、障害のある子どもよりも全園体制による十分な支援がなされにくく、担任のみに任せられやすい傾向があることを報告して

いる。このため、保育者が就学後の子どもの将来を見通した長期的視点で“気になる”子どもの実態を具体的かつ客観的に共通理解し、個別ニーズに適した支援を行い、就学先に有効な支援情報を引き継いでいくことが重要である。

なお、神経発達障害への認識が高まる反面、その特徴をふまえた適切な理解や対応については十分に理解されていないという現状も懸念されている(平岩2014)。非常に対応が難しい場合は別として、“気になる”ことが即座に神経発達障害の可能性へと結びつけられ、専門機関への受診を急がせるというということは根本的な解決策とはならない。診断の有無にかかわらず、子どものこれまでの発達経過と現状に関する客観的把握により、個々の子どもの抱える課題や特徴を整理して対応の工夫を行い、経過を見て有効な対応方法を探ることが必要である。特に神経発達障害では個々の子どもが抱える特徴と環境とのかかわり合いの中で問題が顕在化してくるため、子どもの行動の変化が生じた前後で問題の誘因となる出来事の有無や、行動の結果から子どもがどのような対応を受け因果関係を学習したかを分析的に捉え、環境調整やかかわり方の見直しにつなげることが重要である。対応の工夫を検討する際には各種アセスメントによる子どもの行動傾向や認知水準などの情報を参考にすることが望ましい。

1人ひとりの子どもの実態を客観的に把握し、支援者間での共通理解を図るとともに個別ニーズに適した支援を行い、二次的障害の予防や就学先に有効な支援情報を引き継いで切れ目のない支援を行っていくことが重要である。

引用文献

- 安達 潤 (2016). ASDのスクリーニング② PARS-TR. 臨床心理学16, 19-22.
- ASEBA (<http://www.aseba.org/sitelicense.html> 確認日2017/9/8)
- 藤井千愛, 小林 真 (2010). 保育者による「気になる子ども」の評価—「気になる子ども」と発達障害との関連性—. とやま発達福祉学年報 1, 41-48.
- 藤永 保 (2009). 「気になる子」にどう向き合うか—子育ての曲がり角—. フレーベル館.
- 萩原 拓 (2016). 感覚をアセスメントする 感覚プロファイル・シリーズ. 臨床心理学16, 65-68.
- 原口英之, 野呂文行, 神山 努 (2015). 幼稚園における特別な配慮を要する子どもへの支援の実態と課題—障害の診断の有無による支援の比較—. 障害科学研究39, 27-35.
- 東原文子 (2016). K ABC-IIの活用による学習支援. 発達障害研究38, 381-389.
- 平井信義 (1981). 気になる子どもたち—幼児の精神衛生と保育. フレーベル館.
- 平岩幹男 (2014). 幼少時期の発達障害とスクリーニング 早期発見と早期支援. 公衆衛生78, 388-391.
- 本郷一夫 (2016). アセスメント結果の共有を通じた発達支援. 発達147, 14-19.
- 本郷一夫, 飯島典子, 平川久美子 (2010). 「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報58, 121-133.
- 飯田悠佳子, 森脇愛子, 小松佐穂子, 神尾陽子 (2014). わが国の就学前幼児(4-5歳)における保護者及び担任評定にもとづくStrength and Difficulties Questionnaireの標準化. 平成25年度厚生労働科学研究費補助金障害者対策総合研究事業精神障害分野「就学前後の児童における発達障害の有病率とその発達の変化: 地域ベースの横断的および縦断的研究(研究代表者: 神尾陽子)」総括・分担研究報告書, pp33-41.
- 稲田尚子 (2014). 4-1 M-CHAT (エムチャット) 日本語版. 辻井正次(監修) 発達障害児者支援とアセスメントのガイドライン (pp159-162). 金子書房.
- 稲田尚子 (2016). ASDのスクリーニング① M-CHAT. 臨床心理学16, 12-15.
- 石隈利紀 (2014). 1-5 K ABC-II. 辻井正次(監修) 発達障害児者支援とアセスメントのガイドライン (pp96-103). 金子書房.
- 今中博章, 高橋 実, 伊澤幸洋, 中村満紀男 (2013). 保育者の「気になる子」という認識と子どもの行動に関する調査. 福山市立大学教育学部研究紀要 1, 7-14.
- 石倉健二, 仲村慎二郎 (2011). 「気になる子ども」についての保育者と小学校教員による気づきの

- 相違と引き継ぎに関する研究. 兵庫教育大学研究紀要39, 67-76.
- 神尾陽子, 稲田尚子 (2006). 1歳6か月健診による広汎性発達障害の早期発見についての予備的検討. 精神医学48, 981-990.
- 木曾陽子 (2014). 保育における発達障害の傾向がある子どもとその保護者への支援の実態. 社会問題研究63, 69-82.
- 国立精神神経医療センター 日本語M-CHAT (<http://www.ncnp.go.jp/nimh/jidou/aboutus/mchat-j.pdf> 確認日2017/9/8)
- 国立精神・神経医療研究センター児童思春期精神保健研究部 SDQ日本における標準化データ (http://sdqinfo.org/norms/Japanese_Means.pdf 確認日2017/9/8)
- 久保山茂樹, 齊藤由美子, 西牧謙吾, 當島茂登, 藤井茂樹, 滝川国芳 (2009). 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—. 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要36, 55-76.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 (pp.225-227). フレーベル館.
- 森脇愛子 (2016). 情緒と行動をアセスメントする. 臨床心理学16, 52-56.
- 無藤 隆 (2017). 「3法令改訂(定)の要点とこれからの保育」. チャイルド本社
- 無藤 隆, 汐見稔幸, 砂上史子 (2017). ここがポイント! 3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—. フレーベル館.
- 長沼葉月, 北 道子, 上林靖子, 河内美恵 (2012). ASEBA就学前子どもの行動チェックリスト親記入様式および保育士・幼稚園教諭記入様式の日本語版の開発. 小児の精神と神経52, 193-208.
- 岡村裕子 (2011). 保育者からみた「気になる子ども」についての調査研究. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集14, 37-48.
- 眞田 敏 (2010). 第1章 広汎性発達障害の医学. 安藤美華代・加戸陽子・眞田 敏 (編著) 子どもの発達障害・適応障害とメンタルヘルス (pp.3-29). ミネルヴァ書房.
- ショプラー, E., ライクラー, R.J., ラナー, B.R. (著). 佐々木正美 (監訳) (2008). 新装版 CARS 小児自閉症評定尺度. 岩崎学術出版社.
- 渋谷郁子 (2010). 幼児の不器用さについての保育者の印象—M-ABCとの関連から—. 立命館人間科学研究21, 67-74.
- 島本一男 (2016). 保育の中での『気になる子への見立てと関わり』について. 子育て支援と心理臨床11, 13-19
- 嶋野重行 (2010). 「気になる」子どもに関する研究 (3) —幼稚園におけるADHDが疑われる子どもに対する支援と事例—盛岡大学短期大学部紀要20, 23-34.
- 嶋野重行 (2014). 「気になる」子どもに関する研究 (7) —幼稚園の調査と「気になる子どもチェックリスト」の作成—. 盛岡大学短期大学部紀要24, 33-44.
- Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., & Balla, D.A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales, second edition: Survey forms manual*. Minneapolis, MN: Pearson. (Sparrow, Cicchetti, S.S., Cicchetti, D.V., & Balla, D.A. 辻井正次, 村上隆 (監修) (2014). 日本版Vineland-II 適応行動尺度 マニュアル. 株式会社日本文化科学社 2005).
- 辻井正次 (2014). 障害特性に応じた支援のありかた 地域連携ネットワークによる支援. 公衆衛生 78, 378-381.
- 辻井正次 監修 (2017). TASP 保育・指導要録のための発達評価シート 解説書. 株式会社 スペクトラム出版社.
- 若山飛鳥 (2017). 「気になる」子ども研究の展開—1982年から2016年まで—. 武庫川女子大学教育学研究論集12, 57-62.
- Youthinmind Ltd. Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (<http://www.sdqinfo.com/> 確認日2017/9/8)