

スクリプトのあるごっこ遊びを通した幼児への言語 およびコミュニケーションスキルの発達支援

篠原 陽風¹・小林 真^{1,2}

Developmental Support on Language and Communication Skills for a Young Child through Group Pretended Play with Scripts

Haruka SHINOHARA¹ and Makoto KOBAYASHI^{1,2}

E-mail: kobamako@edu.u-toyama.ac.jp

要旨

本研究では、言語発達に遅れが見られる幼児に対して、スクリプトを用いた小集団でのごっこ遊びを継続的に実施した。絵画語い発達検査(PVT-R)によれば、発達支援を実施する前の対象児の語い年齢は暦年齢に比べて24ヶ月の遅れがあった。しかし5ヶ月間にわたる支援の結果、暦年齢が5ヶ月増加したのに比して語い年齢は20ヶ月分の上昇が見られた。また、ごっこ遊びの最中に他児との適切な会話が見られるようになったり、日常生活の中で困ったことが生じた場合には保育士に援助を求めるようになったりするなど、コミュニケーションスキルの向上も確認された。したがって、幼児期にスクリプトを用いたごっこ遊びを経験することは、言語発達の遅れが顕著に見られる「気になる子ども」にとって、語いの獲得やコミュニケーションスキルの獲得に有効であると考えられる。

キーワード：言語発達，コミュニケーションスキル，ごっこ遊び，スクリプト

Keywords：language development, communication skills, group pretended play, scripts

問題と目的

文部科学省初等中等局特別支援教育課(2012)の調査によれば、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒の中で、知的障害は有していないが発達障害及びその疑いのある子どもは6.5%である。しかし、幼稚園・保育所・認定こども園を対象とした全国規模の公的な調査はない。中島・竹尾・谷野(2012)の調査では、「気になる子」がいると回答した保育所の数は40施設中31施設であった。また「気になる子」が幼児の中に占める割合は公立保育所で0～20.6%、私立保育所(園)で0～13.7%であると報告している。

保育所には発達障害の診断を受けた子どもだけでなく、まだ診断名はついていないが発達障害が強く疑われる子どもや、発達障害の傾向が見られるグ

レーゾーンの子どもなど「配慮の必要な子ども」が多く存在している。そのため、「気になる子ども」に対する保育上の支援や、その保護者への支援が大きな課題となっている。

本郷・飯島・平川(2010)は「気になる子ども」の行動特徴として、場所を変えたり次の行動に移ったりすることが難しい「状況への順応性の低さ」、こだわり強くルールが守れないといった「ルール違反」、思い通りにならないと友だちをたたいたり乱暴な言葉を言ったりする「対人的トラブル」、落ち着いていなくてはいけない場面で立ち上がったたり、動き回ったり、まわりの子どもたちにちょっかいをだしたりする「落ち着きのなさ」「衝動性」の5つがあると述べている。

また藤井・小林(2010)は、富山県内の幼稚園・保育所を対象にした調査を行い、保育者が「気になる子ども」と判断する子どもの多くが、何らかの発達障害の特徴を有していることを報告している。このように、発達障害児や「気になる子ども」は集団

¹ 富山大学人間発達科学部附属幼稚園

² 富山大学人間発達科学部

で行動することに困難さがあり、対応のあり方を研究することが急務である。

ところで、知的障害児や発達障害児を対象とした療育の現場では、ごっこ遊びを継続的に行う実践がなされている。青野・古岡（2013）は、精神発達遅滞（現・知的障害）のある幼児を対象に、ごっこ遊びを行うことで、自発語が見られるようになったと報告している。

また、状況を判断したり他者の意図を理解するためには、心の理論の獲得が必要である。小川・高橋（2012）は幼稚園児46名に対し、役割遊びを意図的に行うことで心の理論の促進がみられたと報告している。しかし一般的には、自閉スペクトラム症（以下、ASDと略記）傾向のある子どもは心の理論の獲得に遅れがあり、ごっこ遊びを行うことは苦手であるとされる。春日・藤戸・安田・松本・小島・古田・富井・中原・荒木・竹内・荒木（2015）は、年中児と小学1～3年生を含んだASD児に対する、見立て活動とごっこ遊びを取り入れた療育を実施した。また宮崎（2006）は、自閉症で精神年齢が3歳5カ月の10歳男児を対象にスクリプトを用いたごっこ遊びを行い、その結果発語が促進されたと報告している。

ここでいうスクリプトとは台本のことである。幼児がごっこ遊びに没頭しているをときには、あらかじめ台本が決められているわけではなく、子どもたちは各自の発想を言語化し、他児との間でイメージを共有しながらいわばアドリブで劇遊びを展開していく。しかし想像力の発達に弱さのある知的障害児やASD児は、他児との間でアドリブによるごっこ遊びを展開することが苦手である。こうした子どもたちは、ある程度決まった台本（スクリプト）を用意し、パターン化したごっこ遊びを十分に楽しむ経験を積むことによって、徐々にスクリプトにはない言葉を発するようになり、アドリブでのごっこ遊びを展開することができるようになる。このように、スクリプトを設定したごっこ遊びを継続的に行うことは、知的障害児やASD児の言語・コミュニケーション能力を高める効果を持つと考えられる。

発達障害児や「気になる子ども」に対して、個別または小集団の療育場面における発達の効果を示した先行研究は多い。しかし、通常の保育現場でスクリプトを用いたごっこ遊びがどのような効果をもたらすかについて検討した研究は見当たらない。幼稚

園・保育所・認定こども園では、コミュニケーションに困難を抱える子どもとそうでない子どもが一緒に生活をし、主体的な遊びを通じた教育が行われている。

そこで本研究では、保育所の生活の中でスクリプトを用いたごっこ遊びを継続的に行い、言語やコミュニケーション能力、心の理論の発達にどのような効果をもたらすのかを検討する。本研究では、語い年齢が生活年齢に比べて著しく低い幼児を対象児として抽出し、スクリプトのあるごっこ遊びの効果を検証すると共に、今後の保育のあり方について提言することを目的とする。

事例の概要

対象児 A児（5歳男児）。B保育所の3・4・5歳児縦割りクラスに在籍する年中児である。医学的な診断名はなく、いわゆる「気になる子ども」である。

支援を実施した施設 A児が在籍するB保育所において支援を実施した。

支援期間 X年8月～X+1年1月の5ヶ月間にわたって実施した。

アセスメント X年8月末に、以下の（1）～（5）の測度を用いてアセスメントを実施した。また支援終了後のX+1年2月初めに同じ測度を用いて効果測定を行った。

（1）発達障害チェックリスト（CHEDY）担任保育士に、幼児用発達障害チェックリスト（尾崎・小林・阿部・芝田・斎藤，2014）の記入を求めた。この測度は、a.社会的コミュニケーションの困難さ（8項目）とb.こだわりと過敏性（6項目）という2つの下位尺度からなるASD尺度、c.注意散漫（7項目）とd.多動・衝動性（7項目）という2つの下位尺度からなるADHD尺度、e.理解・判断の困難さ尺度（5項目）の計33項目からなっている。それぞれの項目について「あてはまらない（1点）」から「あてはまる（4点）」で評定する。

A児の得点はa.社会的コミュニケーションの困難さ：14点、b.こだわりと過敏性：14点、c.注意散漫：28点、d.多動・衝動性：15点、e.理解・判断の困難さ：10点であった。注意散漫と社会的コミュニケーションの困難さが顕著に見られ、他の下位尺度でも障害の傾向がやや強いという範囲にあった。これらの結果からADHDの傾向が強く、ASD

の傾向も併せ持ち、知的発達の遅れについてはカットオフ値レベルにあるといえる。

(2) PVT-R 受容語いの能力を測定するためにPVT-R 絵画語い発達検査(上野・名越・小貫, 2008)を実施した。この検査は4枚の絵画を同時に提示し、検査者が読み上げた単語に最も近い絵を4枚の中から選択する課題を年齢に沿って順次実施する検査である。検査する語いは名詞だけでなく、動詞や形容詞も含まれる。

検査得点(素点)に基づいて対象児の語い年齢(VA)を算出する。A児は暦年齢(CA):60ヶ月の時点で語い年齢(VA):36ヶ月であった。すなわち、A児の語い年齢は暦年齢に比べて24ヶ月遅れている状態にあった。

(3) アニメーション版心の理論検査 藤野(2004)が開発したPC上で動作するアニメーションの心の理論検査課題の中から、ボールの問題(サリーとアン課題)とトランプの問題(スマーティ課題)の2問を実施した。定型発達の幼児であれば、概ね4歳~4歳6ヶ月程度で両課題を通過できると考えられるが、A児はCA:60ヶ月の時点で2問とも不通過であった。

A児は検査中に、PCの画面に映った選択肢を拾い読みしてにこにこし、その中から気に入ったものを選ぶ様子が見られた。スマーティ課題の選択肢で、まったく関係のないチョコレートを選んだので、「どうしてこれにしたの?」と尋ねると「おいしいから」と答えが返ってきた。本来の問題の意味はすっかり忘れていたようなので、問題文をもう一度読んで、「どれでしょう?」と尋ねたが、やはり自分が気に入ったものを指さして答えていた。

(4) 生態学的アセスメント①-行動観察- A児は1人で遊ぶことが多い。同年齢の子どもとままごとをしたり、ヒーローになって遊ぶことはない。クラスでの集まりの時は着席するものの、ロッキングをしたり、指しゃぶりをしたり、常に手足がもぞもぞ動いている状態である。紙芝居の読み聞かせなどが始まると離席し、机の下にもぐっている。話を全く聞いていないわけではなく自分が知っている言葉が聞こえると出てきて物語に関係なく口を挟む。こうした設定保育の最中に、上履きを脱いで匂いを嗅ぎ「くさい」と騒いで注目を得ようとするところがある。

(5) 生態学的アセスメント②-保育士からの聞き取り- 第1著者が2名の担当保育士から聞き取りを

行った。A児の日常生活の様子は以下の通りであった。

- 基本的な生活習慣 着脱衣・食事・排泄は自立している。
- 集団生活 話を最後まで聞かないですぐに動き出してしまう。「どうして〇〇するのか?」とか「この中で何が一番楽しい?」などの問いには「わからん」「知らん」と言い、答えようとしなくて、他の子どもにちょっかいを出す。また、頼まれたことをして褒めてもらいたい、という気持ちが強い。動きたくて仕方ない様子も見られるので、「〇〇を取ってきて」など用事を頼むが、「どこで」「いくつ」などの部分を聞かずに話の途中で飛び出していっていき、結局「なんだったっけ?」と戻ってくるのがよくある。最後まで話を聞かないので2つ課題があるのに、1つしかしないことが多い。数を数えることは得意で、10くらいまでは物と対応して数えることができる。順番は理解できるが待つことは苦手である。クラスでの当番活動などは大きな声で言葉を言い、てきぱきとできる。
- 仲間関係 他児への乱暴な行動はなく、むしろ困っている様子を見ると「どうした?」と声をかけたり手を差し伸べる。遊び場面では、ブロックの組み立てやぬり絵をすることが多く、同じテーブルで友だちと一緒に遊んでいるが、平行的遊びである。なお、ぬり絵をしているときは集中して20分くらい塗り込んでいることがある。
- クラス全体の様子 A児の在籍するクラスは3歳から5歳児が共に生活する縦割りクラス編成である。A児が在籍する生活クラスには、広汎性発達障害と知的障害の診断を受けた幼児が2名在籍するほかに、診断は受けていないが衝動性が高く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子どもが数名いる。

総合所見 クラスの担任保育士は、A児の多動・衝動性が気になるが理解力には問題がないと考えていた。しかし、CHEDYとPVT-Rの結果から理解力や語いの獲得の遅れがあることが推定できる。また心の理論を獲得していないことも明らかになった。こうした弱さが設定保育場面での行動上の問題につながっていると考えられる。自由遊び場面における仲間関係は、平行遊びがほとんどであり他の幼児との相互交渉の場面が少ない。したがって、仲間とイメージを共有し、コミュニケーションをとりながら

のごっこ遊びをほとんど経験していないと判断される。

A児はこれまでに医学的な診断を受けたことはないが、各種のアセスメントの結果からADHDとASDが強く疑われる。それに加えて認知・言語面の軽度の遅れも推定される。

支援方針 A児は多動・衝動性が顕著であるが、その背景に心の理論の未獲得や認知・言語の遅れがあると考えられる。さらにクラス全体の状況から、ごっこ遊びの経験不足もあげられる。

そこで、小集団におけるスクリプトを用いたごっこ遊びを継続的に経験することが、A児の他者理解や言語能力を向上させるために有効であると考えられる。具体的には、「相手が注目しているもの、ことに気づく」「言葉でのやりとりをしてごっこ遊びを楽しむ」「気持ちを言葉で表現する」「相手の思いに気づき、応える」経験を通して、共通のイメージをもって遊ぶことが楽しめるようになることを目標とする。

倫理的配慮 本研究は、富山大学五福キャンパスにおける倫理審査体制が整備される以前に企画・実施されたため、大学の倫理審査は受けていない。しかし、富山大学研究者倫理・行動規範に則って研究を実施した。事例研究を行うにあたり、対象児の保護者に研究の趣旨・参加および中断の任意性・研究成果の公表と個人情報の取り扱いについて説明し、自筆署名による承諾を得た。

支援の経過

本研究で実施したスクリプトのあるごっこ遊びの実践は、B保育所において行われた集団でのごっこ遊びに関する研究の一部であり、A児はその研究への参加者である。本研究では、B保育所で担任を持たない保育士（第1著者）がスクリプトのあるごっこ遊びを実践したので、以下の実践報告では“実践者”と表記する。以下に、実践の概要を述べる。

ごっこ遊びのグループ編成 担任保育士と相談し、子ども達の関係性を踏まえながら6人ずつのグループを編成した。グループ成員の年齢構成は年長児2～3名、年中児2～3名、年少児1名である。グループのメンバーについては年齢のバランスが良く、それぞれのグループに語いの豊富な子どもと気になる子どもが1～2名ずつ含まれている。ごっこ

遊びの実践を行う前に、グループのメンバー表と各グループがいつごっこ遊びを行うのかについてのスケジュールをクラスに掲示した。

レストランごっこの進め方 昼食後の自由時間を利用して、遊戯室の一角にレストランコーナーを設定してごっこ遊びを実践した。本研究では6名の幼児のうち3名が店員、3名が客になってレストランごっこを行った。遊びの時間を前半と後半に分けて途中で役割を交代し、各回で店員とお客の両方を体験できるように設定した。レストランごっこの環境構成をFigure 1に示す。

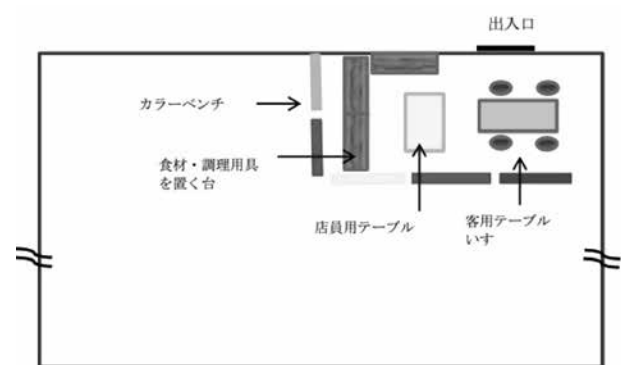


Figure 1 レストランごっこの環境構成

(1)ごっこ遊びへの導入 事前に「レストランにいったことがある?」「どんなもの食べた?」「誰と行ったの?」など子どもたちに話し、過去の楽しかった経験を思い出した後で遊びに取り組めるように配慮した。

(2) レストランごっこのスクリプト 始まりと終わりに次のようなスクリプトを用い、始まりと終わりの部分は、いつも同じルーティンとした。本研究で設定したスクリプト以下に示す。

始まりの部分の店員役の台詞では、

- 「いらっしゃいませ」(全員そろってお客さんにあいさつする)
- 「どうぞお水です」(人数分のコップに水を入れる真似をしてお盆にのせて運ぶ)
- 「メニューをどうぞ」(メニューのカードを入れたメニューケースを運ぶ)
- 箸とフォークとスプーンをテーブルにのせる
- 「ご注文は決まりましたか?」

というスクリプトを設定した。

終わりの部分では、実践者が「そろそろ終わりに

しましょう」と合図をした後に、店員と客のやりとりとして、

- ・「お会計をお願いします」
- ・「いくらですか？」
- ・「〇〇円です」
- ・「お金です」
- ・「ありがとうございました」

というスクリプトを設定した。

導入部分でいつも同じスクリプトを用いることで、見通しがもてないと不安になる幼児にとっても、これから行われる遊びについて予測ができる。こうしたやりとりの後で、客役の子どもたちがメニューを見て思い思いに食べたいものを注文し、レストランのお店役の子どもの注文に応じ食べ物を調理、配膳する。客役の子はテーブルでおしゃべりをしたり食べる真似をしたり、お店役の子どもにさらに注文をしたりする。

また終わりのスクリプトによって、遊びがもうすぐ終わるという見通しがもてる。途中で役割を交代し、後半のグループが会計を終えたところで、「振り返り」を行う。

(3) ごっこ遊びで用いた素材・道具 毛糸、色紙、クレープ紙、ウレタンスポンジなど可塑性がある見立てやすい素材を準備した。黄色い紙を四角に切って卵焼きにしたり、緑の紙を細く切ってラーメンのネギにしたりするなど、その場で好きな形に加工できるよう、ハサミ、糊、鉛筆、色鉛筆を設置する。

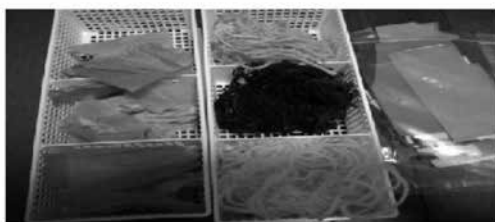


Figure 2 ごっこ遊びで用いた素材・道具

さらに、紙皿、コップ、フォーク、スプーン、フライパン、おたま、フライ返しなどで調理のイメージが持ちやすいよう、レジ（電卓）、メニュー、などで店のイメージを持ちやすいように環境づくりをする。本研究で用いた素材・道具を Figure 2 に示す。**遊びにおける支援** レストランごっこの実践においては、A児だけでなく他の子どもたちに対しても以下のような支援を行った。

(1) 遊びの最中における支援 ごっこ遊びを行う際の基本的なルールとして、子どもたちと「素材は何にしても（見立てても）よいこと」「友だちが悲しくなることは言わないこと」の2点を約束事項とした。そのほかに以下の6点に関する支援を行った。

- ①メニューなどの視覚的な情報を利用してお店役とお客役の子どもが同じイメージをもって「食べ物」を注文したり提供したりする（三項関係（共同注意）の成立を促す）
- ②自分が作りたいものでなく、相手が注文したものを作り提供することで自他の心は違うことを知る（「他者の心」への気づきを促す）
- ③活動を通し、スクリプトの助けを受けながら言葉でのやりとりを行い、さらに自由な発語への意欲を高める（会話を通した語いの拡充）
- ④ごっこ遊びの活動中は、相手が明らかに嫌がる行為については制止するが、叱ったりマイナスの評価をすることはせず、「よかったところ」を褒める（他者との遊びを楽しいと感じる経験の蓄積）
- ⑤不適切な行動について「〇〇することはいけない」と指摘するのではなく、次の回の事前に「どうやって遊ぶと良いか」について考える機会を持ち、自分で考えた「こうするとよい」としたことができたときは十分に褒めて、自信をもって楽しく参加できるようにする（適切な行動に関するコーチング）
- ⑥イラストで第三者が不適切な行動をしている絵を見せ、「こういうことをされたらあなたは思うだろう」と質問し、自分だったらそうされたら、どう感じるかについて考えることかできたり、さらに相手の立場になって考えたりすることができたときは十分に褒めるようにする（自分の心的状態をシミュレーションする経験の蓄積）

(2) 振り返りの時間における支援 振り返りでは、今日の活動を思い出し、楽しかったことやそれぞれの良かった点について発表する。褒める内容につい

て子どもが思いつかない場合や、同じ場面のことがわかりが話題になっている場合には、実践者が子どもたちの良かったところを褒めて「着眼点」のヒントを与える。褒めた子ども、褒められた子どもの双方がご褒美のシールをもらって貼り付け、「それでは今日のごっこ遊びの時間はおしまいです」の実践者の言葉かけで活動を終了した。

友だちをどう褒めたらよいかわからない子どもについては、初めに言葉の多い子どもを指名し「褒め方」のモデルになってもらう。また、「誰の」「どの場面での」「どんなところがよかったのか」をなるべく具体的に言葉にするよう促し、必要があれば言葉を補う。少しでも自分で発言しようとしたことを十分認め褒めるようにしていく。

1. 初回のごっこ遊びの様子

(1) A児の行動 「ごっこ遊びのルーティン」について実践者が説明している間は手足やおしりをもぞもぞさせて動かしながらも着席し、話を聞いていた。「じゃあ、やってみようね、お店屋さんとお客さん、どっちがやりたいかな」と聞くと「お店屋さん」と答えた。「お店さんはこっちね、お客さんがテーブルに座ったら、いらっしやいますって言おうね」と実践者が言葉をかけ、店員役の友だち2名と一緒に

に「厨房」の方に向かった。初回のごっこ遊びの様子を Table 1 に示す。

(2) A児の行動を踏まえた具体的な支援方針 まず「ごっこ遊びとはどのような遊びであるのか」「実際にどのようなことをすればよいのか」の2点についてA児が理解できることを目標にする。他の幼児と一緒にルーティンのあるごっこ遊びに参加する前に「この場面ではどうすることが適切か」について、落ち着いた環境で考え、どのようなものが考えられるか「自分で言う」活動を行う。

ごっこ遊びの場面では「今すべきこと」を一つずつ順に指示し、できたときにすかさず褒める。ずれた応答や行動については、修正モデルや正誤をフィードバックして与え、相手とのかみ合った会話や行動が成立するような経験を積み重ね、他の幼児と一緒に「ごっこ遊び」をすることの面白さを感じることができるよう、場面に応じた適切な行動ができるように支援していく。振り返りの時間には「自分が褒められること」で、自分の行動に自信を持つことができるようにする。また、友だちを褒める活動では、実践者の復唱であってもほかの子どもの行動について褒めたことを十分に認め、賞賛する。

ごっこ遊びを通じたA児への具体的な支援 初回のA児の行動に基づいて、第2回のごっこ遊びを実施する前に個別の支援を行った。また、実際のごっこ遊びと振り返りの時間にも支援を行った。その様子を以下に述べる。第3回以降もごっこ遊びと振り返りの時間に同様の支援を行った。

(1) 「ごっこ遊びを理解する」・「ごっこ遊びにおける適切な行動を知る」ための支援 第2回のごっこ遊びを始める前に、静かな環境でほかの子どもが困っている場面を描いたイラストを見せながら、「これ、いいかな?」と聞いた。具体的には、たくとくん(架空の子どもの名前)がコップでタワーを作る、わざとコップをひっくり返す、食べ物を散らかす、など初回にA児が行った不適切な行動を描写したものである。実践者の質問に対しては「ダメだ」と言うので、「そうだよ、Aくん、すごい、よくわかるね」というと嬉しそうな顔をしていた。ここで、自分で「ダメだ」と言った行動については、第2回以降のごっこ遊びではすることがなかった。

また、ウェイトレスがお客さんに「いらっしやいませ」と言った後、お盆に食べ物を載せて運ぶイラスト(適切な行動のモデル)を数枚用いて紙芝居風

Table 1 ごっこ遊び初回のA児の行動

A児以外の店員役の行動	A児の行動
客役、店員役に分かれ、客役の子どもが音楽する C1・C: 「いらっしやいませ」と声をそろえて言う	「いらっしやいませ」の挨拶は大きな声で一緒に言った
C: 「メニューと、フォークと」 C: コップ一つずつ水をくむ真似をして「お水を入れて、はいお水をどうぞ」	水を入れるコップを取りに行こうとしたものの、パフェを入れるためのコップを目の前にすると、積み重ね始めた。後ろでC1・Cが「接客」をしているが、背を向けたままコップを重ねることに没頭している。
C: 「ちょっと、A君、それ使うんだけど」	積み重ねることができたので「みてみて」とC1・Cの方を振り返った。
C: 「・・・」 C: 「Aくん、ちがうよ」	満面の笑顔で呼びかけたがCが無反応で、Cに否定的な言葉をかけられ、不機嫌な顔になる。
C: 「Aくん、それ使うから」 C: 「ご注文は?」 C: 「パフェですね」 C: 「Aくん、それちょうだい」	コップを積み重ねる遊びを続ける 「ちょうだい」といわれらるる直にパフェ用のコップの一つ渡す。
C: Aからパフェ用のコップをひとつ受け取る。パフェを作ろうとウレタンスボンジの入った容器を使って盛りつけている	ウレタンスをスプーンですくってコップに入れることをまねてやってみたくなったようで空のコップにウレタンスボンジをスプーンですくって詰め込んでいる。 「ほら、見て、スカイツリー!」
C: 「Aくん、もういい加減にしてよ」	

に見せたときも興味をもって見ていた。ごっこ遊び中にこれらの適切な行動を実行したときには即時に褒めることを繰り返した。

(2) ごっこ遊びにおけるA児への支援 注文を聞きに行く、注文されたものを作る、作ったものをお盆に乗せる、お盆をもってテーブルに運ぶ、「どうぞ」「おまたせしました」などの言葉をかけること、お盆の上の食べ物をとり、お客さんの前に置くなど、「今、何何をすればよいか細かく知らせる」ことを言葉かけやモデルの提示を通して行った。

2. 第6回（最終回）のごっこ遊びの様子

(1) ごっこ遊びにおける行動 ごっこ遊びでの具体的な行動について実践者が「お盆にコップを載せて」「お盆のコップを〇〇ちゃんの机に置いて」などA児に一つ一つ言葉をかけることを繰り返した。指示が短ければA児は適切に実行できた。

A児が「コップをお盆にのせてテーブルに運ぶ」「椅子に座ったお客さん役の友達に一つずつ配る」などの行動をとると相手が笑顔になったり、実践者のプロンプトに倣ってA児が「どうぞ」と言った時に客役の子どもが「ありがとう」など言葉を返してくれたりする経験を喜んでいた。3回目のごっこ遊び以降は、既に経験した場面であれば実践者の指示・プロンプト等がなくてもレストランごっこの役割行動を自らできるようになった。さらに、学習した場面と同じ場面だけでなく似たような場面に対して「おまたせしました」「どうぞ」「ありがとう」などの受け答えが般化された。また、遊びの中で初めての場面に遭遇すると「これは？どうするの？」と実践者に質問するようになった。「楽しく遊べる行

動のパターン」が学習できたことにより、ごっこ遊びから逸脱する行動は消失していった。

最終週のA児のごっこ遊びの様子をTable 2に示す。

(2) 振り返りの時間の発言の変化 初回には、自分の行動とは関係なく「ご褒美シール」を欲しがっていたが、友だちがごっこ遊びでのA児の行動を思い出して褒めてくれていることが理解できるようになり、3回目以降は友だちに「A、かっこよかった？」と尋ねる姿が観察された。また、A児が友だちを褒めると称賛されることが理解できるようになり、友だちの言葉を復唱して、「〇〇ちゃんが」の部分を変えて言おうとするようになった。さらに、A児自身もごっこ遊びでの友だちの姿を思い出して「〇〇くん、ラーメン、大盛り作ってくれた」「〇〇ちゃんのあかちゃん（のまね）かわいかった」など発言するようになった。

支援の効果

事後評価 X+1の2月初旬に、アセスメントと同じ測度を用いて効果測定を行った。

(1) CHEDY CA:66の時点でa.社会的コミュニケーションの困難さ:14, b.こだわりと過敏性:13, c.注意散漫:26, d.多動・衝動性:10, e.理解判断の困難さ:5であった。b・d・eの下位尺度では改善傾向が見られた。しかしc.注意散漫傾向についてはほとんど変化がなかった。

(2) PVT-R CA:65の時点でVA:56であった。アセスメント時に比べて約5か月間で20か月分の語い年齢の伸びが見られた。

前回不正解であった「食事」「こぐ」「鳴く」「つぼみ」を正答し、図版2で誤答したのは「羽」のみであった。前回戸惑いを見せた「ほえる」はすぐに正しい答えを指さした。図版4が3問正解、図版5が2問正解であった。「勝負」「すすぐ」など保育場面でよく使う語いについてはすぐに回答できたことから、生活の中で使用する語いが定着してきたといえる。

(3) アニメーション版心の理論検査 CA:65の時点でサリーとアン課題を通過したが、スマーティ課題は不通過であった。

サリーとアン課題では、アニメーションを見ながら「ゆうたくんだって！」など聞いた言葉を復唱していた。「今、ボールはどこにありますか」「また

Table 2 最終週のA児のごっこ遊びのエピソード

A児以外の幼児の行動	A児の行動
C:「じゃんけんどれ運ぶか決めよう」 C:「いいよ」	「いいよ」 A児もじゃんけんに参加し、メニューを選ぶ役になり、メニューを客席に届け、すぐ注文を聞いた 「ご注文は?」「お寿司だって」 「ごはん、どこ?」
C:「炊飯器の中だよ」	炊飯器を探す。Cに「これこれ」と指さされご飯をよそう真似をする
客(赤ちゃん役)の子どもが水をこぼす 客のお母さん「申し訳ございません」	「申し訳ございません」と言い、机をふきんで拭く真似をする 「新しいお箸お持ちします」
客のお母さん「ありがとうございます」	「どういたしまして」
C:「はい、ラーメン二つです」	最初のお寿司は忘れてしまって、あとの注文のラーメンを届けしたが、その後客に再度注文され、寿司も届けていた。

ボールで遊ぼうと思ったなつきちゃんはどこをさがすでしょう」の2問の質問には、正答した。「どうしてなつきちゃんはそのにあると思うのかな？」と尋ねると「あると思うから」と答えた。スマーティ課題はモニターに映った選択肢を読み上げる行動は前回と同様であったが、「今何が入っていますか？」の問1には「トランプ」と正答した。中身がビー玉であることを見せた画像の後で「今はこの中に何が入っていますか？」の問2には「ビー玉」と正答した。「ゆうたくんは箱の中をみていません。ゆうたくんは中に何がはいていると言うのでしょうか？」の問3には「ビー玉」と答え不正解であった。また、「あなたは最初にこの箱を見たときに中に何がはいていると言いましたか？」の問いにも「ビー玉」と答え、不正解であった。不通過という結果になったが、前回検査時に「自分の気に入ったもの」を答えた姿からは大きく変化したといえる。

(4) 行動観察 Table 2に示すように、「設定されたレストランごっこ」場面ではイメージを共有し、会話を楽しみながらごっこ遊びを遂行できるようになった。しかし自由遊びの場面では、他児が行うごっこ遊びに参加する姿は確認されなかった。

(5) 保育士からの聞き取り ごっこ遊びの活動を重ねるにつれ「おれ、せん（しない、の意）」と言って活動をやろうとしない、机の下に潜り込んだりする、といった行動が減った。また、集合時に一斉の活動とは関係のない行動によって注目を獲得することがほぼ見られなくなった。

ごっこ遊びの実践を始める前は、担任からの「どうしたらいいかな？」などオープンな問いかけに「知らん」と答えたり、言葉で自分の意思を表現したりすることがほとんどなかった。しかし最近は少し考えて答えようとするようになった。また「Cちゃん(妹)こんなことした」「ガリってした(ひっかいた)」などと、担任に対して家での出来事を思い出して話をするようになった。

また、A児に何かを頼もうとしても以前は話の途中で走り出してしまったが、この頃は「先生、次、どうするが？(どうするの？の意)」「なんて言えばいいが？(いいの？の意)」など担任に尋ねることが増えた。このように「行動する前にちょっと止まって考えるようになった」「過去のことを思い出して話そうとするようになった」など、行動面・言語面ともに数値に現れない変化があるとのことで

あった。

考察

1. A児に対する発達支援の効果

本研究では、医学的な診断はないが発達障害が強く疑われる幼児を対象に、他児と一緒に小集団でスクリプトを用いたごっこ遊びの経験を積み重ねるという実践を行った。対象児は、心の理論が未獲得で語い年齢が顕著に低く、日常のコミュニケーションも十分ではない年中児(5歳)であった。5ヶ月にわたって合計6回実施されたごっこ遊びの実践後には、語いの顕著な伸びとコミュニケーションスキルの獲得が見られた。PVT-Rやごっこ遊び場面でのコミュニケーション行動、担任保育士からの聞き取りにより、対象児は5ヶ月の間に顕著な発達の成果を示したといえよう。

こうした効果をもたらしたのは、支援を受けながらごっこ遊びの経験を積んだことと、振り返りの時間に適切な行動を賞賛されたことによると考えられる。ごっこ遊びの中では、「おまちどうさま」と運んだ食べ物をお客役の子どもがおいしそうに食べてくれたり、「ありがとう」と感謝される経験を多く積んだ。ふりかえりの時間には、どのような行動が保育者や仲間から賞賛されるのかを確認できたことが対象児の自己肯定感の向上につながったものと思われる。その結果、注目を獲得するために行っていた不適切な行動が消失し、場面に相応しい会話を行うことができるようになった。

CHEDYでは、多動・衝動性と理解・判断の困難さの得点がそれぞれ5点低下した。それ以外の下位尺度ではほとんど変化が見られなかったことから、社会的コミュニケーションの困難さ、こだわりと過敏性、注意散漫の3つについては対象児の本質的な特徴であると考えられる。多動・衝動性と理解・判断の困難さの得点が低下したのは、ごっこ遊びの実践を通じて語い力が増え、適切なコミュニケーション行動を獲得したからだと考えられる。これまでは理解語いが少ないことに加えて、注目獲得のための不適切な行動が多かったのであるが、その点が改善されたために多動・衝動性と理解・判断の遅れの問題が減少したと保育士が判断するようになったのであろう。

アニメーション版心の理論検査では、サリーとア

ン課題は通過するようになったが、スマーティ課題は未通過であった。サリーとアン課題を通過したことは、時間の経過による自然な発達である可能性も否定できない。CHEDYに見られるように、対象児はASD傾向を有しているため、心の理論の課題に通過できるようになるのはもっと後になると思われる(別府, 2003)。

2. 保育現場への提言

保育現場には知的障害児、発達障害児や「気になる子ども」が在籍している。こうした子どもたちを含んだ集団の中で、遊びを通して発達を促し保育内容の5領域のねらいを達成するためには、保育技術の開発が必要である。例えば小林(2013)は、領域「人間関係」のねらいの達成にむけて構造化されたルールのあるゲーム遊びの実践を提案している。本研究では、スクリプトを用いたごっこ遊びの実践を通して、理解語いが少なかった幼児の語い力が大幅に向上した。また、適切なコミュニケーション行動も獲得されたことから、領域「言葉」に焦点を当てた保育技術の開発につながったと考えられる。

しかし本研究では、設定されたごっこ遊びの中では対象児は適切なコミュニケーションを示すようになったが、実践が終了した後で他の子どもたちがごっこ遊びを楽しんでいる中に参加することはできなかった。対象児はASD傾向が見られるため、他者と興味・関心を共有することが苦手であり、自由遊びの中で他児とごっこ遊びを楽しむためには、保育者による仲立ちが必要である。対象児が持つイメージをうまく他の子どもたちにも伝え、対象児が他の子どもたちとコミュニケーションをとりながら楽しく遊び込めるような支援を行う必要がある。

保育所では、長時間子どもを保育することと、多くの保育士が交代で保育に当たることなどから、安全に1日を過ごす「養護」の側面が重視されている。しかし新たな保育所保育指針(厚生労働省, 2017)では、0歳児で3領域の保育内容が設定され、1歳以上では従来の3歳以上児と同じ5領域の保育内容が設定された。長時間の保育を行う場合でも、デイリープログラムや年間の保育計画を工夫し、幼児教育のねらいを達成して小学校との接続を図る必要がある。その意味では、遊びを通して全面的な発達を促すという保育のあり方をこれからも追求していかなければならない。

引用文献

- 青野香那恵・吉岡恒生 2013 精神発達遅滞と診断された幼児のごっこ遊びの変遷 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 4, 55-62
- 別府 哲 2003 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか 特殊教育学研究, 41, 279-283.
- 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.
- 藤野 博 2004 アニメーション版心の理論検査D I K .
- 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 (2), 121-133.
- 春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本理沙・小島拓・吉田絵里・富井奈菜実・中原咲子・荒木美知子・竹内顕彰・荒木穂積 2015 幼児期後期・学童期前期における自閉スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム— 立命館人間科学研究, 31. 35-52.
- 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.
- 厚生労働省 2017 保育所保育指針
- 宮崎 眞 2006 相互交渉的ルーティンを使った言語指導—行動分析的アプローチの検討— 岩手大学 教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 5, 139-150.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 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 椋山女学院大学教育学部紀要, 5, 69-81.
- 尾崎康子・小林 真・阿部美穂子・芝田征司・斎藤正 典 2014 CHEDY 幼児用発達障害チェックリスト 文教資料協会.
- 上野一彦・名越斉子・小貫 悟 2008 PVT-R 絵画

謝辞

個人情報保護のため詳細は記すことができませんが、本研究にご協力いただいたB保育所の保護者とお子様、職員の皆さまに心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、第1筆者が平成29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、指導教員である第2著者の責任で改稿したものである。

(2018年10月22日受付)

(2018年12月19日受理)