

乳幼児の障害特性論に焦点をあてた個別の指導計画に基づく支援が 保育者における子どもの姿の捉え方に及ぼした変化 —児童発達支援の個別指導による実践からの考察—

*¹新潟青陵大学准教授

*²長野県飯田養護学校

齊藤 勇紀*¹・土居 正城*²

要 旨

本研究は、児童発達支援を担う保育者1名を対象として発達支援に対する行動コンサルテーションを行った。子どもの障害特性論に焦点をあてた個別の指導計画の立案、活用により対象児の行動変容と保育者の子どもの姿の捉え方にどのような変化が生じたかを明らかにした。その結果、対象児の気になる行動の数は大幅に減少した。また、保育者の指導記録から、子どもの姿の捉え方として「課題」の記述が大幅に減少、「改善点」「成果」の記述が大幅に増加した。このことから、保育者の障害特性論を踏まえた個別の指導計画に基づくかわりには、子どもの行動変容と保育者の子どもの姿の捉えに肯定的な変化を与えたことが示唆された。

【Key words】 障害特性論、個別の指導計画、保育者、児童発達支援、行動コンサルテーション

はじめに

発達に遅れや偏りがある乳幼児への早期発達支援の課題として、支援プログラムを実施できる人材の育成が指摘されている¹⁾。そのため、保育者を地域における早期支援の実践家として人材育成をする取り組みが注目されている²⁾。

人材育成の方法論として障害特性論³⁾に焦点を当てた、保育者への行動コンサルテーションの有効性が示されている^{2,4)}。一方、保育所保育では、子どもの主体的な遊びにおける姿から子どもの発達上のねらいを設定し、環境を通して乳幼児の発達を促進する取り組みが主流である。したがって、保育所保育を経験してきた保育者は、子どもの主体的な遊びを捉える視点を重視しており、障害特性論を背景とした視点への転換に対しては、批判的な見解がある³⁾。このことから障害特性論への視点の転換は、慎重に行われるべきであろう。しかし、大人による子どもの見方や理解の仕方は、多様な視点をもつことが重要であると指摘されている⁵⁾。

それでは保育所保育の経験を有する保育者が障害特性

論の視点を身に付けた場合にどのような視点の変化が生じるのであろうか。

本研究では遊びを中心とした保育を長年経験してきた保育者が、地域の児童発達支援の担い手となり、実践上の困難さを抱えた事例を紹介する。

保育者への障害特性論に焦点をあてた行動コンサルテーション⁴⁾により、個別の指導計画を立案、活用することで保育者の子どもの姿の捉え方にどのような変化が生じたかを実践の振り返り記録から明らかにした。そして、乳幼児期の発達支援における子ども理解のあり方について考察した。

方 法

1. 参加者

(1) コンサルティ（以下、「保育者」）

コンサルティは、A自治体の保育者1名であった。公的機関の人事異動により児童発達支援での指導を担うことになった。保育所での保育経験が18年であり、担任保育者として障害児が在籍するクラスを10年以上担当していた。遊びを主とした保育所での指導経験が主であった

ため、児童発達支援の場での指導に実践上の困難さを抱いていた。

(2) コンサルタント

コンサルタントは、保育所保育の経験が2年、発達相談・児童発達支援の経験が10年である幼児教育、特別支援教育を専門とする大学教員であった。

(3) 対象児

対象児は保育所に在籍する5歳6か月（支援開始時）の男児であった。集団行動が苦手、落ち着きがない、口の中に玩具を入れてしまうことを保育所で指摘され、保護者とともに来談した。初回面談時に実施した新版K式発達検査では、DQ（発達指数）81、C-A（認知・適応）79、L-S（言語・社会）82であった。

対象児は、不注意、多動性・衝動性が顕著であり、小児神経の専門医からはADHDと診断されていた。

2. 研究期間および場面

本研究はX年6月11日から6月24日までの個別の指導計画の立案期（BL期）、および、X年7月1日からX+1年1月25日までの個別の指導計画の実行期（TR期）により構成された。実施場所と指導場面は、A自治体の児童発達支援センターの個別指導であった。個別指導は1か月に2回であった。1回のセッションは40～50分間で対象児の発達の促進を目標とし、保育者が選定した4～5つの認知発達課題が行われていた。

3. 倫理的配慮

研究参加者である対象児の保護者、保育者には、研究で得られた個人情報、データの取り扱いについては十分な配慮を行うことを口頭と文章で説明され、本研究への同意が得られた。

4. 個別の指導計画の立案期（BL期）

(1) 気になる行動の同定

保育者は保育所保育の経験は豊富であったが、児童発達支援の経験がなく、個別指導での対象児の行動に苦慮していた。このことからコンサルテーションは保育者本人がコンサルタントへ依頼し、開始された。コンサルテーションは、機能的アセスメント⁶⁾に基づく一連の手続きで行われた。

保育者の臨床上の課題を確認後、対象児の主訴の確認を行った。一次情報を基に、コンサルタントが個別指導の直接観察を行った。そして、対象児の気になる行動の生起頻度から、優先課題となる気になる行動を同定した。

一連の手続きから気になる行動は、「離席」、「口に入

表1 対象児の気になる行動の定義

行動	定義
離席	席を立ち、3秒以上課題遂行の場から離れる行動
口に入れる	教材を口の中を含む行動（一度口に含んでから出したものを再度、口に含まない場合は1カウント追加する）
落書き	教示以外の箇所や他の教材、机上の書きたいことを書く

れる」、「落書き」に決定した（表1）。課題への従事率を高め、気になる行動の低減を図ることが支援目標として決定した。

(2) 気になる行動の機能分析

コンサルタントは、対象児の3つの気になる行動について、ストラテジーシートと指導計画の様式⁷⁾を用いて対象児の気になる行動の生起要因を分析した（図1）。その結果、対象児が苦手としている課題、保育者の口頭での説明、課題に対する見通しが持てない状況において当該の行動が生起していた。保育者は、それらの行動が生起すると声かけや制止、身体接触によるかかわり、課題の取り下げ、対象児の好みの課題を提示していた。上記から対象児の気になる行動は、保育者からのかかわりの獲得、課題からの逃避、好みの課題の獲得といった機能があることが推定された。

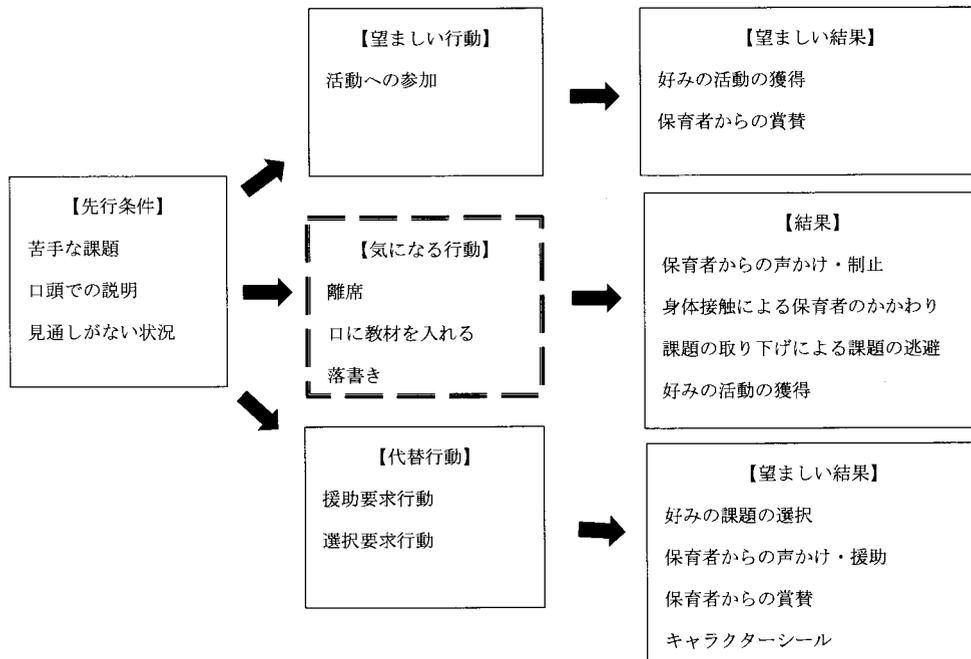
この結果を基に、コンサルタントは保育者と指導方法について検討を行った。図1のストラテジーシートと指導計画の様式⁷⁾をもとに、分析結果を伝え、指導目標と指導内容を検討した。

(3) 指導内容の検討

先行条件への支援として、①本児の認知発達に合わせた課題の選択、②見通しをもちやすくするためのスケジュールの確認、③課題選択後のモデル提示、④課題遂行時の基本的動作の視覚化を行った。

行動への支援として、代替行動は、やり方がわからないときには「せんせい」と声をかけることを伝える援助要求行動と課題に複数の選択肢を用意し、指さしや言語で好みの課題を伝える選択要求行動によるコミュニケーション行動を目標とした。その上で、本児の好みの課題を選択し、すべての課題を保育者と一緒に活動することを最終目標とした。

結果への支援として、援助要求行動を獲得することで課題の遂行方法を伝える、選択要求行動に対しては課題選択を促す声かけをすることとした。また、すべての課題スケジュールが終了した際には、対象児の好みのキャラクターシールが得られるように援助を行った。



A. 先行条件への支援	B. 行動への支援	C. 結果への支援
①本児の認知発達に合わせた課題の選択	【代替行動】 援助要求行動：やり方がわからないときには「せんせい」と声をかけることを伝える	【代替行動】 援助要求に対して、課題のやり方を伝える
②見通しをもちやすくするためのスケジュールの確認	選択要求行動：一つの課題内に複数の選択肢を用意し、指さし、言語での要求選択行動を伝える	【選択要求行動】 選択要求に対して、課題選択を促す
③課題選択後のモデル提示	【望ましい行動】 本児の好みの課題を選択し、すべての課題を保育者と一緒に活動する	【課題終了後】 賞賛、キャラクターシール、好みの活動
④課題遂行時の基本的動作を視覚化		【行動が起きたときの対応】 視線を合わせず、身体誘導を行い、課題の選択を促す

図1 ストラテジーシートと指導計画（ストラテジーシートと支援計画⁷⁾を修正）

5. 個別の指導計画の実行期 (TR期)

個別の指導計画に基づく指導が開始された。保育者の適切なかわりを促すため、個別指導終了後には、保育者とコンサルタントが個別指導の様子をVTR視聴し、保育者の適切なかわりの維持・継続のためのモニタリングとフィードバック²⁾を行った。その後、指導経過記録を記入した。

6. 従属変数とデータの収集

介入前後の時系列データを評価するABデザイン⁸⁾によって以下の2点を査定した。

(1) 各セッションの気になる行動の頻度

すべてのセッションのVTRを第1著者と児童発達支援の専門家である心理士の2名が独立して視聴し、行動の生起数を記録した。観察者間一致率は86.3%であり、一定の信頼性が保たれていると判断した⁹⁾。

セッション毎の対象児における気になる行動の生起数を基に、BL期からTR期の変化を検討するための効果判定を行った。効果量はPNDとES_BS2¹⁰⁾を用い、効果判定には、「効果量の効果の大きさの解釈基準」¹⁰⁾を用いた。(2)指導経過記録による保育者の子どもの姿の捉え方の変化

保育者が実践の振り返りを目的として記述した指導記録から情報を得た。BL期とTR期の指導記録から保育者

表2 記述内容の区切り方の基準

(1)「対象児の行動」、「課題設定」、「保育者の行動」、「感想」等の異なる内容が並列して記述されている場合は、1文であっても複数の内容の記述と判断して複数の文に分ける

例「課題ができたときに褒めたが、すぐに離席をしてしまい、連れ戻すことができない。」は「課題ができたときに褒めた。」、「離席をしてしまう。」、「連れ戻すことができない。」のように分ける

(2)対象児の不適切な行動が並列して記述されている場合は、1文のままの記述とする。

例「紙面をはみ出して机に落書きし、紙をくしゃくしゃにして、鉛筆を口に入れる。」は1文のままの記述とする。

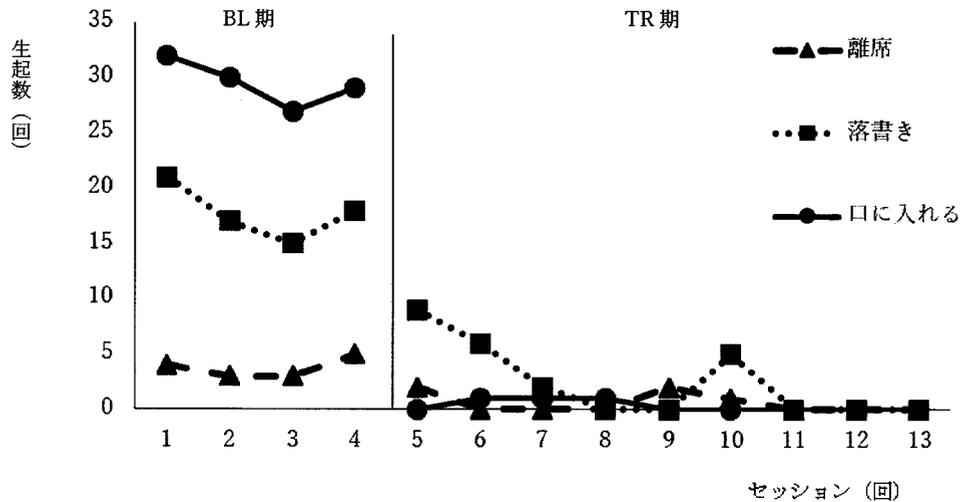


図2 各セッションにおける対象児の気になる行動の生起数

の子どもの姿の捉え方の変化を検証するため、収集した記録データを第1著者と心理士の2名により以下の作業を行った。まず記述内容に目を通し、合議しながら記述内容の区切り方の基準を定め、単位抽出基準を作成した(表2)。

上記の基準で記述内容から単位の抽出を行い、KJ法で分類、カテゴリー化を行った。分類結果の妥当性を高めるために、第2著者が加わり、そこで得られた結果を最終的な分類結果とした。分類した大カテゴリーの記述の個数を基に、BL期からTR期の変化を検討するための効果判定¹⁰⁾を行った。

結 果

1. 対象児の気になる行動の変化

各セッションにおける対象児の気になる行動の生起数の推移を図2に示した。

「離席」行動の生起数の平均値は、BL期で3.75 ($SD=0.96$)、TR期で0.56 ($SD=0.88$)であった。PNDは100.0、ES_BS2は11.73であった。PND、ES_BS2は「効果大」であった。

「口に入れる」行動の生起数の平均値は、BL期で29.50 ($SD=2.08$)、TR期で0.33 ($SD=0.50$)であった。PNDは100.0、ES_BS2は82.84であった。PND、ES_BS2は「効果大」であった。

「落書き」行動の生起数の平均値は、BL期で17.75 ($SD=2.50$)、TR期で2.44 ($SD=3.40$)であった。PNDは100.0、ES_BS2は15.98であった。PND、ES_BS2は「効果大」であった。

以上より対象児の気になる行動の生起数は大幅に減少したと認められた。

2. 指導記録における保育者の子どもの姿の捉え方の変化

(1) 指導記録から抽出されたカテゴリーの指標

保育者の子どもの姿の捉え方の変化を査定する指標を得るため、指導記録の記述を抽出し、カテゴリー化を行った。その結果、3つの大カテゴリーに分類された。分類されたカテゴリーと記述例を表3に示した。第1の大カテゴリーは「課題」であり、構成する小カテゴリーは「気になる行動」「かかわりの困難さ」であった。子

表3 指導記録の記述内容のカテゴリーと記述例

カテゴリー<記述数>	記述例(要約)
I 課題<146>	
1 気になる行動<86>	カードやビーズを投げ、ビーズを口の中に入れた。
2 かかわりの困難さ<60>	食べ物のパズルは膝の上で行った。
II 改善点<141>	
1 先行条件への工夫<62>	2つのパズルを提示する乗り物パズルを選択した。
2 結果事象への工夫<59>	適切な振る舞いをした瞬間に褒めた。
3 環境設定の改善<20>	教材は見えないようにカラーボックスを移動した。
III 成果<76>	
1 適切行動<32>	細かい部分も良く見て、ピースをはめることができた。
2 肯定的な発話<26>	困った様子でTの顔を見て「せんせい」という発話がみられた。
3 円滑な課題の遂行<18>	車のパズルはとてもスムーズであった。

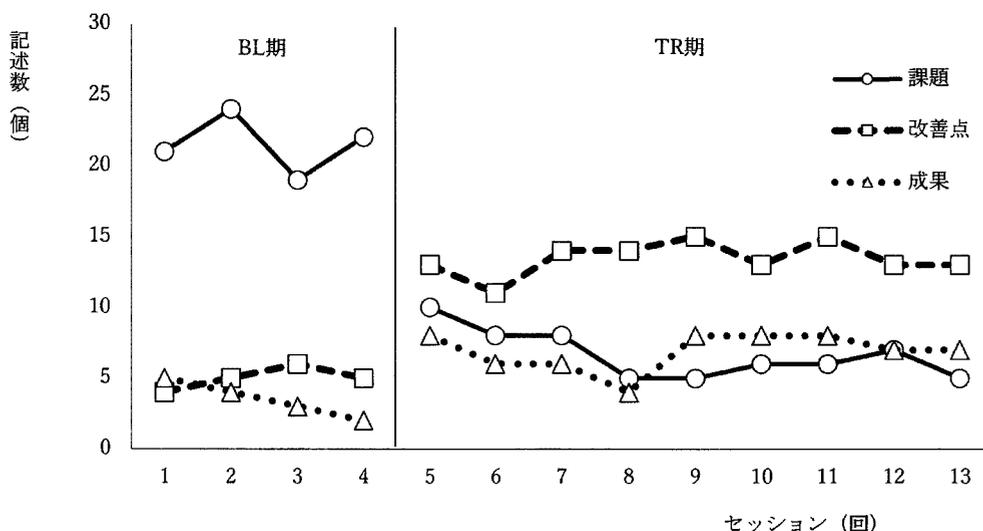


図3 各セッションにおける保育者の子どもの姿の捉えに対する記述個数

どもの気になる行動の状態像について、子どもへの対応の難しさが記述された内容であった。

第2の大カテゴリーは「改善点」であり、構成する小カテゴリーは「先行条件への工夫」「結果事象への工夫」「環境設定の改善」であった。先行条件への対応や結果への対応、子どもが課題へ従事するための環境的な配慮について記述された内容であった。

第3の大カテゴリーは「成果」であり、構成する小カテゴリーは「適切行動」「肯定的な発話」「円滑な課題の遂行」であった。対象児の望ましい行動、目標である発話、課題遂行時の肯定的な姿について記述された内容であった。

以上により、全セッションにおける保育者の指導記録

の記述をカテゴリー化し、3つの大カテゴリーからなる指標を抽出した。

(2) 介入前後における保育者の子どもの姿の捉え方の変化の検証

各セッションにおける各カテゴリーに属する指標の個数を図3に示した。

「課題」における平均値は、BL期で21.50 ($SD=2.08$)、TR期で6.67 ($SD=1.73$)であった。PNDは100.0、ES_BS2は26.82であった。PND、ES_BS2は「効果大」であった。「課題」に関する記述の個数は大幅に減少したと認められた。

「改善点」における平均値は、BL期で5.00 ($SD=0.82$)、TR期で13.44 ($SD=1.24$)であった。PNDは100.0、ES_

BS 2は24.63であった。PND, ES_BS 2は「効果大」であった。「改善点」に関する記述の個数は大幅に増加したことが認められた。

「成果」における平均値は、BL期で3.50 (SD=1.29), TR期で6.89 (SD=1.36) であった。PNDは88.9, ES_BS 2は8.36であった。PNDは「効果大」, ES_BS 2は「効果大」であった。「成果」に関する記述の個数は増加したことが認められた。

以上より、BL期からTR期にかけて、「課題」の記述が大幅に減少、「改善点」「成果」の記述が大幅に増加したことが認められた (図3)。

考 察

障害特性論に基づく個別の指導計画の立案、活用により、対象児の気になる行動の生起数は大幅に減少した。また、保育者の子どもの姿の捉え方として3つのカテゴリが抽出され、子どもの気になる行動やかかわりの困難さである「課題」のカテゴリの減少、指導の工夫や子どもを肯定的にとらえる「改善点」「成果」のカテゴリの増加がみられた。

保育者は自身の指導の困難さから対象児を否定的な視点でとらえていた。しかし障害特性論に基づく指導の開始以降は、「改善点」「成果」のカテゴリ増加に示された通り、肯定的な視点に変化していった。

本研究の結果からは、保育者の指導記録における子どもの姿の捉え方の変化と行動コンサルテーションとの関連性を明確にすることはできない。しかし、保育者の障害特性論を踏まえた個別の指導計画に基づくかかわりは、保育者の子どもの姿の捉えと指導への工夫に変化を与えたと推察される。

このように保育者がこれまで経験してきた遊び中心の子どもの捉えに加え、障害特性論の実践知を獲得することは実践上の利点となり得ると考えられる。

したがって今後は、子どもの「遊び」や「学びの構え」¹¹⁾に加え、障害特性論にも着目し、包括的な子ども理解に基づく個別の指導計画の立案が必要であろう。

結 論

本研究は、子どもの障害特性論に焦点をあてた個別の指導計画の立案、活用により対象児の行動変容と保育者の子どもの姿の捉え方の変化を明らかにした。保育者の障害特性論を踏まえた個別の指導計画に基づくかかわりは、子どもの行動変容と保育者の子どもの姿の捉え方に肯定的な変化を与えたことが示された。

保育所保育では、子どもの主体的な遊びを保障し、環

境を通して乳幼児の発達を促進する。児童発達支援および障害のある子どもの保育においては、子どもの主体的な遊びの姿を捉えながらも障害特性論を理解した援助が必要であろう。

謝 辞

本研究を遂行するにあたり御協力をいただきましたお子様とご家族、保育者の方に深く感謝申し上げます。

本研究の一部は、日本特殊教育学会第54回大会(2017年9月:新潟)で発表した。

日本保育保健協議会の定める利益相反に関する開示事項はありません。

文 献

- 1) 井上雅彦: 自閉症に対するエビデンスに基づく実践を我が国に定着させるための戦略, 行動分析学研究, 2009; 23-2: 173-183.
- 2) 松崎敦子他: 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価, 特殊教育学研究, 2015; 52-5: 359-368.
- 3) 松井剛太: 保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から—, 保育学研究, 2013; 51-3: 9-20.
- 4) 野口和也他: 私立幼稚園における発達障害児への「柔軟な指導」を実現するための行動コンサルテーション, コミュニティ心理学研究, 2012; 15-2: 117-135.
- 5) 小田 豊: 子どもの遊びの世界を知り, 学び, 考える!, ひかりのくに, 2011.
- 6) O'Neill, R. E., et al.: Functional assessment and program development for problem behavior: A practical Handbook. Brooks/Cole Publishing Co. Pacific Grove. 1997.
- 7) 齊藤勇紀: ことばの遅れと気になる行動を示す幼児に対する機能的アセスメントに基づく子育て相談の効果—養育者と支援者の「協働」によるアプローチの検討, 保育と保健, 2019; 25-2: 39-43.
- 8) 岩本隆茂他: シングル・ケース研究法—新しい実験計画法とその応用—, 勁草書房, 1990.
- 9) Kennedy, C. H.: Single case designs for educational research. Boston: Allyn and Bacon. 2005.
- 10) 高橋智子他: 一事例実験データの処遇効果検討のための記述統計的指標について: 行動分析学研究の一事例実験データの分析に基づいて, 行動分析学研究, 2008; 22-1: 49-67.
- 11) 吉川和幸: 「信頼モデル」による記録, 評価は障害児保育実践をどう変えるのか—「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討—, 保育学研究, 2017; 55-1: 55-67.