

# 保育園における「気になる子」への支援事例研究

—斉活動における退室行動を教室の環境調整によって減少させる試み—

木村 明子<sup>1)</sup>・松本 秀彦<sup>2)</sup>

## The Case Study of intervention for Children with Developmental Problems in Nursery School:

a Functional Behavioral analysis and Environmental Adjustment Intervention.

### 要 約

集団活動時に参加ができず、自席から離席したり、退室したりしてしまう「気になる子」の支援のために、行動問題が生じる要因を機能的行動分析に基づいてアセスメントを行い、主に環境調整を行って、行動問題の減少が認められるか検討を行った。その結果、退室の先行条件が課題遂行の難しさ及び課題終了時であった。そのため、教室の一角に一人で過ごすことができる“コーナー”を設けたところ、退室回数が半減した。このことから、行動の持つ機能的意味を分析すること、本人への介入ではなく環境調整することで有効な支援が行えることが示された。

Key words : 気になる子、保育園、機能的行動分析、環境調整

### 1. はじめに

近年、幼児教育や保育の場において、他の子ども達とはどこかが違うと感じられるような子どもや、保育上何らかの課題がある子どもを、「気になる子」「ちょっと気になる子ども」「困難を抱えた子ども」など様々な名称で呼ばれている（以降「気になる子」と表記）。しかし、実際には「気になる子」という名称は、特定の定義が一致してはおらず、その行動や特性も多様であるがゆえに、保育者はその対応に大変苦慮され日々保育にあたっている。しかし一番に困っているのは「気になる子」本人自身であり、もしかすると「困り感」

<sup>1)</sup> 作新学院大学大学院心理学研究科（現・那須町教育委員会・心の教室相談員）

<sup>2)</sup> 作新学院大学人間文化学部

(佐藤、2007)を抱いて生活しているのかもしれない。保育の場における「気になる子」について、その対応や支援が課題となっているようである。

## 2. 問題

2005年4月に発達障害者支援法が施行、2007年4月に特別支援教育が導入され、就学前の幼児教育や保育の場における、発達障害などの理解や早期発見、早期発達支援に目が向けられ、それらの支援の向上が期待されている。2008年の全国保育協議会の全国の保育所実態調査報告書によると「気になる子」つまりは「配慮を必要とする子ども」が増えているという報告がある。また、就学前の幼児期における「気になる子」の発見の困難さ・体制整備不足、その子どもの保育にあたる保育者だけが対応・指導に苦慮するという現状があるとの指摘もなされている(文部科学省、2009)。さらに、2009年4月に改定された保育所保育指針には、保育の質を高め「養護と教育の一体的な実施」をすることが明確化され、障害のある子どもをはじめ特別な支援を要する子どもの保育の充実、加えて保護者に対する支援、地域の保健師・医療など関係機関との連携が課題であると指摘されている。

気になる子の行動や発達上の特徴について、木村・松本(2011)は、乳幼児(1～5歳)127名を対象として、「新版S-M社会生活能力検査」と「「気になる」子どもの行動チェックリスト(D-3様式)」(本郷、2008)を実施して、保育者が「気になる」と挙げた対象児の2つの検査のプロフィールの分類を行った。その結果、全般的な能力の発達の遅れはあるが集団の適応はある程度可能な子ども、全般的な能力の遅れと集団の中で落ち着きがなく気になる子ども、そして能力の遅れは見られないが集団の中で落ち着かず適応に難しさを呈している発達障害の疑いのある子どもに分類された。これらは、保育者それぞれの観点によって、気になる子どもが異なることを示唆しており、共通認識を持って支援するための方法の必要性を明らかにしたものであった。

発達障害児者が示す様々な行動問題(行動上の問題の意味)に対する応用行動分析学のアプローチが、行動問題の軽減だけでなく、生活の質の向上や適応行動の増加を目指した支援として提唱されている。応用行動分析のアプローチとは、平澤(2005)によると、行動問題に対して、その原因を環境と個人の相互作用の中で分析することである。その中心的方法論は、行動問題の機能的アセスメントに基づく支援計画の立案である。平澤らの論文では、O'Neillらを引用して「行動問題の機能的アセスメントとは、行動問題の生起要因をその先行条件と結果条件から同定する一連のプロセスであり、この方法論の効力は検証されつつある」と指摘している。実践研究としては、平澤・藤原(2001)において、知的障害のある子の行動障害に対し、保育園で支援する際に機能的アセスメントを用いて支援プログラムの効果について検討している。特に、当該保育園ならびに担当保育士のプ

プログラムに関する実行可能性の条件に配慮すること（例えば、保育園の活動スケジュールに沿った支援計画を立てる）で、行動障害の減少と適応行動の増加という結果を見出している。また、野呂・吉村・秋元・小松（2005）の研究では、攻撃行動を示す注意欠陥・多動性障害の幼児に対して、機能的アセスメントに基づく支援を幼稚園において実施し、その効果について検討している。その結果から、支援計画を効果的にするためには、最初に実施するアセスメントだけでは十分ではなく、継続的な行動評価システムの存在も必要であることが示された。

そこで、本研究では「気になる子」が示す行動問題・課題に対して、この機能的アセスメントに基づく支援計画を実施し、その支援の有効性を図ることができるかと考える。筆者の役割である支援を行う者として、以降、筆者を支援者と表記する。

### 3. 目的

「気になる子」が在籍するクラスおよび園における様々な課題や問題に対しての支援実践を、事例研究会を通して行う。なお、それらの支援は機能的アセスメントに基づく支援から導きだされた支援内容を主に環境調整による支援を行い、それらの有効性について明らかにする。

## 4. 方法

### 4.1 事例のプロフィール

#### 4.1 期間と活動構成

期間は、200x年7月～200x年12月に行われた。その間は、支援準備期間・ベース期・介入期・支援後評価と活動を構成した。

#### 4.2 対象園

木村・松本（2011）における『保育者が気になる「気になる子」の発達と行動特性』調査を実施したA市B地区の保育園6園において各園一事例の支援実践を行った。本稿においては、その支援実践の中からC園の事例を取り上げた。対象は、A県山間部B市のC保育園であった。入園児童数は21名、職員数7名。保育園を取り巻く環境は、山間部地区の農村地帯に位置し、保護者は自営業を営み市内地方面への就労も多い。二世帯家族が多く祖父母と同居をしている児童が大半を占めている。また、近隣地域との交流も大切にしている地域である。

### 4.3 対象クラス

年長組と年中組の10名（男児7名・女児3名）の混合クラスで、「気になる子ども」としてあげられた2名の児童が在籍した。担任保育者は、女性一人（保育年数8年）であった。

### 4.4 対象児（E児）の様子

担任保育士の聞き取りと実態把握表から（200x年5月現在）

対象児は、Dクラスに在籍する男児E児（4歳6ヶ月）であった。入園は200x-2年であった。E児の園生活で適応している事は、自由画帳での自由なお絵描き、草花の世話や畑仕事（草むしり等）、興味のある製作をすること、自分でやりたいことを見つけて行うことであった。E児の気になる事は、担任が話をしている時や、E児に興味のない事をしている時に保育室を出てテラス等に行き、離席の回数が多かった。また、スムーズに次の活動を行なえず、時折発する言葉の意味が伝わらず、会話が成り立たなかった。発達相談の経緯は、乳幼児健診以降保健師による家庭の巡回相談が行われ、3歳児健診後に保健師からB市の発達相談およびことばの教室を勧められた。その後、200x年4月に、発達相談とA県のリハビリテーションセンターの小児科を受診した。その際、園には保護者からは特定の診断を受けていないと報告を受け、「自閉の疑いがある」と伝えられた。なお、保護者からの対象児に対する相談や問題意識の有無はほとんどなく、問題意識を持たれていなかった。

#### 4.4.1 S-M社会生活能力検査

S-M社会生活能力検査の調査結果は、領域「L移動」が平均より高く、それ以外は領域「SH身辺自立」・「O作業」・「S集団参加」「C意志交換」「SD自己統制」は-2SD以下で低かった。

#### 4.4.2 「気になる」行動チェックリスト

##### 4.4.2.1 「気になる」行動チェックリスト領域別

領域別（「どのような場面、状況」で気になっているかを示すもの）では、全領域において、「3少し気になる」を超え、「4気になる」もあった。その中で、領域別において1番高い値は「c生活・遊びの場面で見られる様子」であった。

##### 4.4.2.2 「気になる」行動チェックリスト因子別

因子別（「どのような問題」で気になっているかを示すもの）では、①対人トラブル以

外の領域において、「3少し気になる」を超え、「4気になる」以上もあった。その中で、因子別において1番高い値は「③状況への順応性の低さ」であった。

#### 4.5 対象クラスの状況（200x年7月現在）

200x年度当初より、「気になる子」2名（E児ともう一人の「気になる子」）によるトラブルが発生し、E児は担任の個別的な関わりが不可欠な状況が続いていた。E児は、興味がある活動には積極的に取り組むが、興味が持てない活動や担任が一对一で関われない場合、室内での活動時教室内からの退室行動が多かった。その際、担任自らが迎えに行き、他クラスの保育者に付き添われ教室に戻っていた。なお、戸外での活動時は、遊びに夢中になると一斉での入室が困難なことが多かった。その都度、担任が教室へ促すためにE児への関わりが増える一方、その間のクラス・教室内における保育活動は担任不在状態となった。その間に他児同士のトラブルが起き、活動に支障をきたす場合もあった。

#### 4.6 各期間の活動（園および主に担任保育者と支援者の内容）

各期間の支援活動を、園および主に担任保育者が行った活動内容と支援者が行った内容を表記した。各期間とは、支援準備期と介入期と支援後評価に分けた。

##### <支援準備期>

支援準備期では、主に機能的アセスメントによる内容を行った。機能的アセスメントの手順は、(1) 実態把握（インタビュー・聞き取り・保育記録）、(2) 行動観察1：標的行動の特定と命名、(3) ABC分析：支援を検討、(4) 支援計画の立案：機能推定の結果・支援プログラムの案、(5) 具体的な支援内容計画、(6) 状況要因の支援：環境調整であった。内容を以下に示した。

##### (1) 実態把握（インタビュー、聞き取りおよび保育記録の読み取り）

担任や担当保育者らの実態把握のためのインタビューおよび情報の聞き取り調査と保育記録の読み取りから情報を収集した。内容は、対象児の①気になる行動の種類と程度、②気になる行動を起こした日課活動と起こさなかった日課活動、③気になる行動を最も起こしやすい状況と起こしにくい状況および④行動問題に影響する関連状況である。④は例えば、睡眠や前日の生活リズムなどを指す。

##### (2) 行動観察1：標的行動の特定と命名

支援者が行った直接観察による行動観察記録から整理して示した。内容は、気になる行動として挙げられた行動が一日の日課において生起する頻度、生起する状況を記録した。事例検討会において、気になる標的行動を特定し、行動に名前を付けた。

##### (3) ABC分析：支援を検討

○月△日の行動観察から、気になる標的行動をABC分析によって、行動問題の前後に

何が起きていたかを逸話的に記録した。

#### (4) 支援計画の立案：機能推定の結果・支援プログラムの案

逸話的記録から、A行動問題を起こしやすい先行条件、B行動問題、C生じる結果・なくなる結果を収集、整理した。この整理をもとに行動問題が生起する機能的意味を推測した。次に、行動問題を望ましい行動Bとそれに随伴する結果条件C、および機能的に等価な代替行動Bと生じる結果Cが生じるように、機能的意義から先行条件Aを変えるような環境調整を検討した。その他に、代替行動Bが出るような事前の指導方法や望ましい行動Aによって得られる結果条件Cの方法について協議を行った。(図1下段)

#### (5) 状況要因の支援：環境調整

次に、ABCの分析を基に、図1下段に示したような(1)機能推定の結果を「行動問題を起こしやすい先行条件」(A)を「状況要因」と「直前の状況」に分けて対策を検討し、「行動問題への方略」と、「結果条件への方略」を立案し、支援を開始した。

なお支援記録票は、ロバート・E・オニール他(2003)や、メリーアン・デムチャック(2004)、志賀利一(2000)を参考に作成し、記録方法と評価基準を設定し保育者に紹介し、担任が試し記録を行って修正した。以下に、支援準備期の共通した活動内容を示した(表1)。

##### <ベース期>

園および担任保育者が行った内容は、支援記録票に記録を行った。記録に関しては主に担任が記入した。なお日常の保育や園行事、その他の業務に支障のない範囲で行った。また、ベース期における実態を、記述や写真にて記録した。また、支援者が訪問時、事例検討会および支援会議・情報交換が行われた際は、担任および参加可能な保育者は参加し、さらに日々の保育者間の情報交換等の記録を行った。そして、介入期に向けて環境設定の整備・必要な教材を作成し準備をした。

##### <介入期(介入1期・介入2期)>

介入期においては、ABC分析から環境調整と行動に対する支援を実施し、行動頻度の記録を行った。

##### <支援後評価>

介入2期が終了した際に、保育者、支援者ともに参加した支援の振り返り会議を行った。

## 4.7 倫理的配慮

事例記録や保育日誌などは非常に多くの個人情報を含むため、慎重に管理を行った。論文執筆に際しては、個人が特定されないよう配慮し、家庭背景などについても記述はしないことを条件に、執筆の許可を得た。

表1 支援準備期の活動内容と使用した資料（全体に共通した項目）

期間名	活動内容		使用資料（資料添付先）
	園・担任保育者	支援者	
支援準備期	<input type="checkbox"/> 「気になる子」選出 <input type="checkbox"/> 実態把握 ・実態把握票記入 ・インタビュー、聞き取り ・保育記録からの読み取り調査 <input type="checkbox"/> 支援概要説明会  <input type="checkbox"/> 事例検討会  <input type="checkbox"/> 支援会議  <input type="checkbox"/> 支援記録票 ・試し記録・協議・修正	<input type="checkbox"/> 選出依頼 <input type="checkbox"/> 実態把握 ・実態把握票作成、提案 ・インタビュー、聞き取り ・保育記録の読み取り ・行動観察 <input type="checkbox"/> 支援概要説明会 ・資料作成・説明会 <input type="checkbox"/> 事例検討会 ・「気になる」課題や問題の検討 ・機能的アセスメントにおける気になる標的行動と介入手続きの特定化および要因仮説の推定と支援計画の立案 <input type="checkbox"/> 支援会議 ・支援の手立てを決定、適合性の検討、支援内容の作成 <input type="checkbox"/> 支援記録票 ・作成・記録方法と評価基準の設定・協議・修正	・「気になる子」実態把握票（資料1） ・インタビュー用紙（資料2）  ・支援概要説明（資料3） ・行動記録表 ・標的行動と介入手続きの特定化および要因仮説の推定と支援計画の立案  ・支援の手立て・内容  ・支援記録票

## 5. 結果

### 5.1 機能的アセスメントの結果

上記4.1の機能的アセスメントの手順に沿い、以下に機能的アセスメントの結果を記載し、表2の機能的アセスメント実態把握（その1・その2）の結果に示した。

#### ①対象児の気になる行動の種類と程度

保育者が気になるとした行動について、行動と頻度（1日にどの程度の割合で起こるか）、強度（その行動はどの程度のダメージを与えるか）、今までの対応の方法についてまとめ

表2 機能的アセスメント実態把握の結果（その1）

①対象児の気になる行動の種類と頻度

気になる行動のそれぞれについて、気になる行動と頻度（1日にどの程度の割合で起こるか）、強度（その行動はどの程度のダメージを与えるか）、今までの対応をまとめる。

行動	頻度	強度	今までの対応
a.保育室を退室（テラスや午睡室に行く）	1日に6,7回	抑えられない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別に関わる</li> <li>・ある程度見守る</li> <li>・声掛け</li> <li>・叱咤</li> <li>・なだめる</li> <li>・その場から一時的に離れさせる</li> <li>・気持ちが別の事に向くよう促す</li> </ul>
b.離席をする	1日に5,6回	落ち着かない	
c.次の活動に移せない	1日に2,3回	納得がいくまで	
d.パニック（暴れる、保育者を叩く）	1日に2,3回	手がつけれない・相手が痛い	
e.花や草を摘む	1日に1,2回	破壊	
f.歌を歌う	1日に1,2回	耳が痛い	
g.午睡時迷惑（大声を出す、暴れるなど）	1日に1,2回	止められない・他児が迷惑	

②気になる行動を起こした/起こさなかった日課活動

時間および日課活動ごとに、気になる行動を起こした場合は生起欄に✓印を付け、気になる行動を起こさなかった場合は非生起欄に✓印をつける。

時間	日課活動	生起	非生起
9:00	登園		✓
	朝の準備		
	自由遊び		✓
10:30	保育室入室	✓	
	トイレ	✓	✓
	朝の集まり		✓
	課題・活動	✓	
	（お絵かき）		✓
11:30	給食準備	✓	✓
11:45	給食	✓	
	給食片付け	✓	
	歯磨き	✓	
	午睡準備	✓	
12:50	午睡	✓	
	着替え	✓	
15:30	おやつ		✓
	帰りの集まり		✓
	自由		✓
16:30	帰宅		✓
	全体集会	✓	



表2 機能的アセスメント実態把握の結果（その2）

③気になる行動を最も起こしやすい最も起こしにくい直前・同時・結果の状況				
	状況	直前・同時の状況	行動	結果状況
起こしやすい状況	場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな活動の終了の促し</li> <li>一斉での課題、製作活動</li> <li>嫌いな食べ物がある</li> <li>歯磨き準備の促し</li> <li>一人では行えない時</li> <li>寝付けない時</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パニック</li> <li>退室</li> <li>離席</li> <li>現在の活動遂行</li> <li>暴れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好みの活動の遂行</li> <li>活動の中断、中止</li> <li>保育士の個別の関わり</li> <li>保育士の叱咤、他児の注目</li> <li>保育者、他児の介入がない</li> </ul>
	人	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任や他の保育士</li> <li>他児</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パニック、叩く</li> <li>歌を歌う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育士のなだめ、関わり</li> <li>他児の注目、賞賛</li> </ul>
	活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育室入室</li> <li>一斉での課題、製作活動</li> <li>給食</li> <li>歯磨き開始前</li> <li>午睡</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パニック</li> <li>退室</li> <li>離席</li> <li>現在の活動遂行</li> <li>大声、暴れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好みの活動の遂行</li> <li>活動の中断、中止</li> <li>保育士の個別の関わり</li> <li>保育士の叱咤、他児の注目</li> </ul>
起こしにくい状況	状況	直前・同時の状況	行動	結果状況
	場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>戸外での自由な遊び</li> <li>保育室内にて自由な遊び</li> <li>取り組める課題、手順が分かる日課</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本児の好きな、自由な遊び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の遂行</li> <li>日課の遂行</li> <li>保育士の賞賛</li> </ul>
	人	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任</li> <li>公務の先生</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>会話</li> <li>好きな作業を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育士の個別な関わり</li> <li>公務の先生との個別な関わり</li> </ul>
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>戸外遊び</li> <li>保育室内での自由遊び</li> <li>一斉での日課活動以外</li> <li>一人で行える日課活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本児の好きな、行える課題、製作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の遂行</li> <li>保育者、他児の介入がない</li> </ul>	
④気になる行動に影響するかもしれない関連する状況				
治療			疲労	睡眠不足の朝など疲れている様子
服薬			騒音	
睡眠	父の帰りが遅い際、夜中に遊ぶことがある。休日に出かけると次の日、寝不足である。		食事	偏食がある。ご飯に汁もの（カレーのような）をかけて食べる食べ物は食が進むようだ。
集団規模			指導形態	
他				

た。その結果、「a.保育室を退室（テラスや午睡室に行く）」行動は1日に6,7回、強度は抑えられない程、「b.離席をする」行動は1日に5,6回、強度は落ち着かない程、「c.次の活動に移せない」行動は1日に2,3回、強度は納得いくまで、「d.パニック（暴れる、保育者を叩く）」は1日に2,3回、強度は手がつけられない・相手が痛い程、「e.花や草を摘む」行動は1日に1,2回、強度は破壊である、「f.歌を歌う」行動は1日に1,2回、強度は耳が痛いである、「g.午睡時迷惑（大声を出す、暴れるなど）」行動は1日に1,2回、強度は止められない・他児が迷惑である。保育者の今までの対応は、「個別に関わる・ある程度見守る・声掛け・叱咤・なだめる・その場から一時的に離れさせる・気持ち別の事に向くよう促す」などであった。

### ②気になる行動を起こした日課活動と起こさなかった日課活動

次に、気になると挙げられた行動が、保育の中のどの場面で生じやすいか集計した。その結果、E児は保育室入室後から午睡の間に気になる行動が起きた。一方で、朝の準備やトイレ等の手順が定着している活動や、戸外での自由遊びや好きな絵を自由に描くお絵かきの日課活動は、気になる行動は起こさなかった。

### ③気になる行動を最も起こしやすい/最も起こしにくい直前・同時・結果の状況

次は、気になる行動を最も起こしやすい、または最も起こしにくい状況を、場面と人、活動ごとに、直前と同時の状況と結果の状況に分けて示した。気になる行動を最も起こしやすい場面は、直前・同時の状況は「好きな活動の終了の促し・一斉での課題、製作活動・嫌いな食べ物がある・歯磨き準備の促し・一人では行えない時・寝付けぬ時」で、行動は「パニック・退室・離席・現在活動の遂行・暴れる」で、結果状況は「好みの活動の遂行・活動の中断、中止・保育士の個別の関わり・保育士の叱咤、他児の注目・保育者、他児の介入がない」だった。次に、気になる行動を最も起こしやすい人は、「担任や他の保育士・他児」で、行動は「パニック、叩く・歌を歌う」で、結果状況は「保育士のなだめ、関わり・他児の注目、賞賛」であった。次に、気になる行動を最も起こしやすい活動は、「保育室入室・一斉での課題、製作活動・給食・歯磨き開始前・午睡中」で、行動は「パニック・退室・離席・現在の活動遂行・大声、暴れる」で、結果状況は「好みの活動の遂行・活動の中断、中止・保育士の個別の関わり・保育士の叱咤、他児の注目」だった。

一方、気になる行動を最も起こしにくい場面は、直前・同時の状況は「戸外での自由な遊び・保育室内にて自由な遊び・取り組める課題、手順が分かる日課」で、行動は「本児の好きな、自由な遊び」で、結果状況は「活動の遂行・日課の遂行・保育士の賞賛」だった。次に、気になる行動を最も起こしにくい人は、「担任・公務の先生」で、行動は「会話・好きな活動を遂行」で、結果状況は「保育士の個別な関わり・公務の先生との個別な関わり」だった。次に、気になる行動を最も起こしにくい活動は、「戸外遊び・保育室内での自由遊び・一斉での日課活動以外・一人で行える日課活動・本児の好きな、行える課

題、製作・活動の遂行」で、結果状況は「保育者、他児の介入がない」だった。

#### ④気になる行動に影響するかもしれない関連する状況

次は、気になる行動に影響するかもしれない関連する状況を、治療、服薬、睡眠、集団規模、疲労、騒音、食事、指導形態、その他の状況に分けて示した。E児は、睡眠の状況において父の帰りが遅い際、夜中に遊ぶことがある。休日に出かけると次の日、寝不足である。疲労の状況においては、睡眠不足の朝など疲れている様子である。食事の状況は偏食があって、ご飯に汁もの（カレーのような）をかけて食べる食べ物は食が進むとのことであった。その他の状況、治療、服薬、集団規模、騒音、指導形態、その他はなかった。

### 5.1.2 E児の気になる標的行動の特定と命名

気になる行動について、保育者があげた気になる行動の中で最も気になる行動は「保育室からの退室」であった。実際に支援者が行った直接観察の際は、「a.保育室退室」は10回あり、「b.離席」は9回だった。このことから、E児の気になる標的行動は「離席」と「保育室退室」と特定され、「離席や保育室からの退室」と命名した。

## 5.2 機能的アセスメントに基づく支援計画の立案

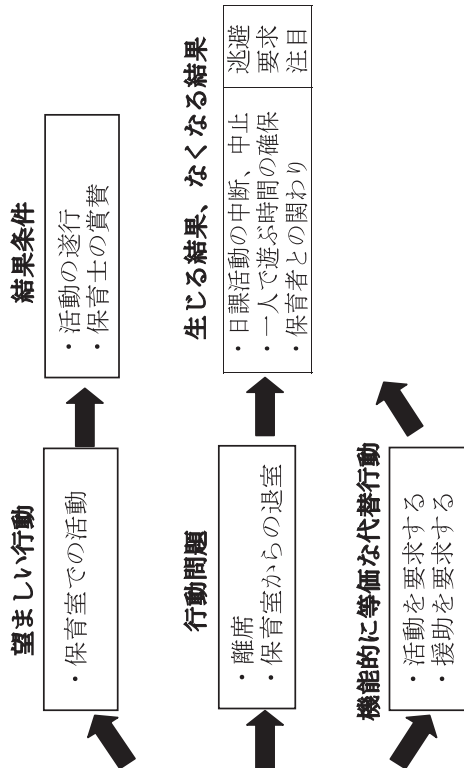
「離席や保育室からの退室」と命名後に行った機能的アセスメントの結果から、機能的アセスメントに基づく支援計画の立案をし、以下の図1機能的アセスメントの結果に示した。

#### (1) 「行動問題」が生じるルート

ある状況（A）で、ある行動問題（B）をし、それによって「ある結果が生じたり、なくなったり」している（C）ことで強化されているルートを考えた。「一斉での活動や製作、担任がいるが関わりが持てない」状況（A）があり、この状況でとられる行動（B）が「離席や保育室からの退室」で、この行動の結果（C）が「活動の中断や中止」、「テラスや午睡室での一人の時間が過ごせる」、「担任が迎えに来ることによって個別の関わり」が得られると推測された。これは、E児が、気になる標的行動「離席や保育室からの退室」を起こす直接的な理由であると推測された。

#### (2) 「望ましい行動」を生起する先行状況

次に、先行条件（A）において、他の望ましい行動（B）によって、達成や満足が得られる（C）ルートを考えた。望ましい行動を起こしやすい状況を作り（A）、うまく出来るように支援し（B）、達成や満足が生じれば（C）、行動問題を起こしにくくなる支援の循環を想定した。「一斉での活動や製作、担任がいるが関わりが持てない」状況（A）において、望ましい活動（B）によって、達成や満足が得られる（C）ことが推測された。



**行動問題を起こししやすい先行条件**

状況要因	直前のきっかけ
<ul style="list-style-type: none"> <li>活動スキルや遂行経験の不足</li> <li>一斉活動の困難さがある</li> <li>一人で取り組める自由時間の過ごし方がない</li> <li>偏食がある</li> <li>行動が引き起こされやすい環境構成</li> </ul> <p>[ ・歯磨きセットがテラスにある ・窓からテラスへ出入りが可能 ・午睡室の出入りが自由</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一斉での製作や活動において自分一人で行えない活動や遂行である</li> <li>一人で取り組む自由時間の過ごし方が分からない</li> <li>行動が引き起こされやすい環境設定である</li> <li>保育者との個別な関わりが持てない</li> <li>援助要求行動の困難さがある</li> </ul>

先行条件への方略	直前の状況	行動への方略	結果条件への方略
<p><b>状況要因</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一斉での活動・製作の見直し</li> <li>一人で行う自由時間を確保できる場所を設定</li> <li>屋食時に嫌いな食べ物を確認</li> <li>歯磨きセットを保育室のロッカー内に設置</li> <li>窓辺の物理的構造化を行い、出入り口を一本化し意識付けする</li> <li>午睡室の施設を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一斉での活動、製作ではなく個別で対応する。</li> <li>一人で行う活動や場所＝コーナーへの促し、要求を教える</li> <li>食べられない時のお知らせを確認し、促す</li> <li>歯磨き活動へのスムーズな促し</li> <li>出入り口の意識化を図る</li> </ul>	<p><b>行動への方略</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>活動への取り組みが増えるよう個別での関わりを増やす</li> <li>要求や援助のコミュニケーション能力を高める指導を行う</li> <li>行う活動を確認し促しを目で見て分かりやすいように、視覚的な手掛かりの絵カードを用いる。</li> </ul>	<p><b>結果条件への方略</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>適応行動（望ましい行動や代替行動）をしようとしたことを大いに褒める</li> <li>「離席や保育室からの退室」の際は、保育者の関わりは増やさずに、活動への促しを行う対応をとる。</li> </ul>

図1 E児の機能的アセスメントに基づく支援計画の立案

(3) 「機能的に等価な代替行動」を生起する結果条件

行動問題「離席や保育室からの退室」の他に、「活動の中断、中止・一人の時間確保・担任との関わり」(C) が得られるルートを設定するために、より適切な行動 (B) によって同じ結果が生じたり、なくなったりすれば、行動問題を起こす必要がなくなるものと考えられた。

以上のような観点から、事前と事後の対応を考えた。

(4) 「望ましい行動」を生起する先行状況

次に、先行条件 (A) において、他の望ましい行動 (B) によって、達成や満足が得られる (C) ルートを考えた。望ましい行動を起こしやすい状況を作り (A)、うまく出来るように支援し (B)、達成や満足が生じれば (C)、行動問題を起こしにくくなる支援の循環を想定した。「一斉での活動や製作、担任がいるが関わりが持てない」状況 (A) において、望ましい活動 (B) によって、達成や満足が得られる (C) ことが推測された。

(5) 「機能的に等価な代替行動」を生起する結果条件

行動問題「離席や保育室からの退室」の他に、「活動の中断、中止・一人の時間確保・担任との関わり」(C) が得られるルートを設定するために、より適切な行動 (B) によって同じ結果が生じたり、なくなったりすれば、行動問題を起こす必要がなくなるものと考えられた。

以上のような観点から、事前と事後の対応を考えた。

(1) 事前の対応Aを変える

望ましい行動を起こしやすい先行条件Aを、「一斉での活動、製作ではなく個別で対応する」こととした。「一人で取り組める活動や場所の準備や設定」があれば、課題終了時にもどのように行動すればよいかE児に分かりやすいものと考えられた。

(2) 事後の対応Cを変える

望ましい行動を起こしたら達成や満足が得られるようにするためには、「一人で取り組める活動をしたら、褒める、一緒に関わる」ことが有効であろうと考えた。

### 5.3 具体的な支援内容と配慮点の計画

機能的アセスメントに基づいて、一斉指導において生じる退室行動を減らすための支援計画を立案した (表3)。

### 5.4 環境調整の内容

ベース期から介入期に行った A保育室内の環境調整の内容を、環境調整場所ごとに図2に記載した。一人で過ごすためのコーナー設置と窓から外に出ないようにするための窓辺の物理的構造化であった。コーナー設置場所は、先生用机の後ろ側のロッカーや本棚の

表3 一斉指導における退室を減らす支援内容と計画：介入期

		介入期	
支援計画		(1) 具体的な支援内容	(2) 配慮点
先行条件への	状況要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーナー設置</li> <li>・窓辺の物理的構造化を行い、出入り口を一か所にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーナーは、落ち着いた環境場所となるように、必要なものを以外は設置しないようにする</li> <li>・窓辺からの出入りを制限し、出入り口はテラスにつながつている一か所にする</li> </ul>
方略	直前の状況	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一斉での指導（製作活動）ではなく個別で対応する。</li> <li>・コーナーへの促し要求を教える</li> <li>・食べられない時の知らせ方を教える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーナー設置や利用について知らせ、自由時間帯にコーナーへ誘導する。留意事項などはその都度知らせる</li> <li>・要求の仕方はA児の反応に合わせて行う</li> <li>・知らせ方はA児の反応に合わせて行う</li> </ul>
方略	行動への	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動への取り組みが増えるよう個別での関わりを増やす</li> <li>・要求や援助の仕方を高める</li> <li>・行う活動を確認し視覚的な手掛かりの絵カードで促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児の取り組みの様子に合わせて、対応する</li> <li>・具体的な要求や援助の伝え方をA児とのコミュニケーションを図りながら行う</li> <li>・今行う活動を確認できるように、声かけと同時に絵カードを提示して知らせる</li> </ul>
方略	結果条件への	<ul style="list-style-type: none"> <li>・適応行動（望ましい行動や代替行動）をしようとしたことを大いに褒める</li> <li>・「離席や保育室からの退室」の際は、保育者の関わりは増やさずに、活動への促しを行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・望ましい行動や代替行動の様子が見受けられた際、すぐに褒めるようにする</li> <li>・今ままでとは違う対応で関わり、保育者との関わりが増えないように留意する</li> </ul>

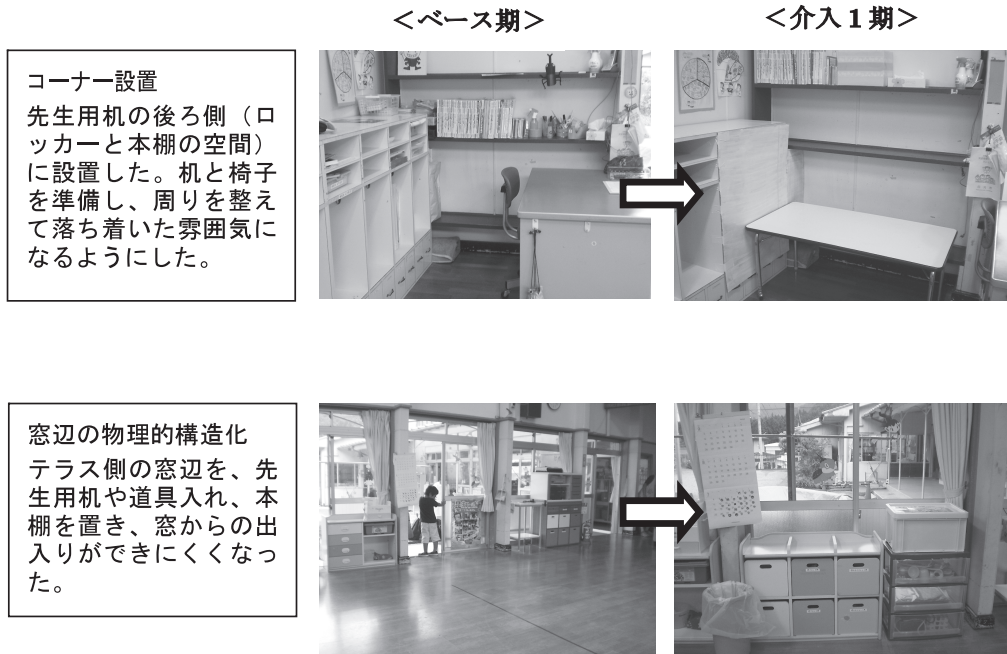


図2 環境調整の内容（ベース期→介入期）

ある空間に、幼児用机と椅子を準備した。本棚にあった本や手に届く道具（セロハンテープ台）を目に見えないように手作りした箱の中に入れて、他のものは手の届かない場所に移動した。またロッカー内に教材を入れたロッカー部分には、段ボールを白絵の具で塗ったもので塞いだ。コーナー内は落ち着いた空間を確保できるようにした。窓辺の物理的構造化は、土足禁止のテラス側の窓辺に、先生用机や道具入れ、本棚を置いて窓辺を塞いだ。窓辺からの出入りや行き来ができにくいよう抑制した。これにより、保育室の出入り口は一か所のみとなるようにした。

### 5.5 「離席や保育室からの退室」の生起回数について

ベース期および介入期の行動問題の生起を記録し、環境調整の有効性について検討する。主活動から午睡時間前までの時間帯における、E児の標的行動「離席や保育室からの退室」の結果を図3に示した。支援の推移および結果を記録するためには、支援者が作成した支援記録票（表4）を用いた。

離席回数のベース期の平均回数は6回、介入期の平均回数は7回だった。退室回数のベース期の平均回数は14回、介入期の平均回数は5回だった。退室回数のベース期と介入期の平均の差は、ベース期より介入期の方が9回少なかった。

また、8月後半から9月上旬にかけて、極端に数値が増加した時期があった。行事や保育体制の変動があって落ち着かず、また、家庭の都合によって疲れが生じたためであった

表4 支援記録票見本<ベース期用>

月 日 ( ) 天気		活動『 』										<ベース期用> 記録者:		
No.	教室での集団活動	離席と退室回数・対応										参加の様子		
1	活動 : ~ :	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		離:離席/逸脱回数
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		・離席や逸脱=○
		対												退:退室回数
2	昼食準備	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		退:退室回数
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		・退室=○
		対												対:退室時の対応
3	昼食 : ~ :	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		・声かけのみ=こ ・迎えに行く=む ・その他=た ・何もしない=×
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
4	昼食片付け	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
5	歯磨き準備	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
6	歯磨き	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
7	歯磨き片付け	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
8	着替え	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
9	読み聞かせ	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
10	午睡	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
11	着替え	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												
12	おやつ	離	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		退	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
		対												



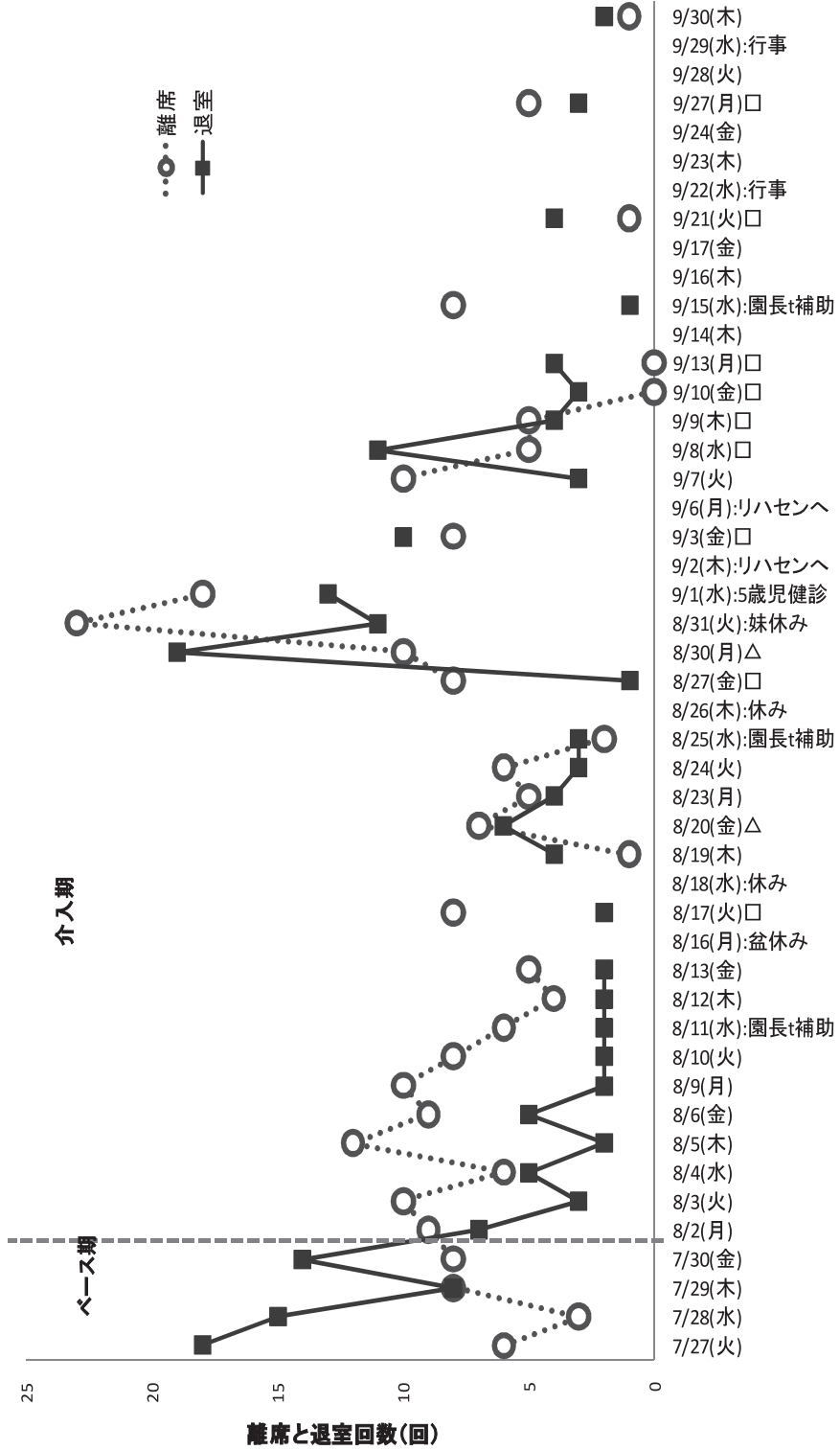


図3 離席と退室回数の生起推移

と記録された。コーナーでの活動に関する行動記述には、介入期初日8/2に「皆より早く終わったため、コーナーにて切ったり貼ったり作業」、9/1の5歳児健診の主活動時に「コーナーにいて、やりたい時だけ参加した」、9/27に「終わってからコーナーで過ごす」「何枚も行いたいと言う」と記録された。

## 6. 考察

### 6.1 「離席や保育室からの退室」の回数について

退室回数が、ベース期の一日平均回数は14回から介入期の一日平均回数5回と大きく減った。これは、環境調整による窓辺の環境の構造化によって、窓からの出入りが抑制されたためであると考えられる。また、保育室の出入り口までの移動距離が生じ、テラスへ行くことが困難となったことも考えられる。コーナーに関する記述からは、主活動後の時間の過ごし方、代替行動として活動後に好きな遊びを取り組める場として設けたコーナーにて過ごすことができるのであると、E児が理解したために退室行動が減少したのであると考えられる。さらに、保育者に「何枚も行いたいと言う」という活動の要求を行う発言があったことから、保育室内のコーナー場所においてE児が取り組める活動を行うことも出来るようになって、退室をして過ごしていた時間が保育室のコーナーでの活動に置き換えられたためであるとも考えられる。

### 6.2 退室が減少したことが保育者の活動に及ぼす影響

E児の退室が減ったことに伴って担任も退室が減ったことが報告された。このことにより、担任がクラス内での活動を中断することも少なくなり、以前に比べて保育活動に安心・集中して取り組んでいると評価された。保育者の活動が逆にE児に影響を与えることも認められ、行事や保育体制の変動がある時期にはE児の退室や離席行動が増加することが認められた。8月下旬の増加がこの時期に相当し、E児が落ち着かず、不安定になったとのことであった。つまり、E児の行動の安定化によって保育者の養育態度にプラスに働く一方で、子どもの行動の原因が実は保育者によるものである可能性も示唆されたことになる。このことは、養育者・教育者の態度は子どもの行動問題に影響を及ぼしかねない重要な環境要因の一つであることを意識させるのに十分な結果であった。今後は、保育者自身も環境要因であると意識することが重要であろう。

### 6.3 家庭との連携

事例検討会の記述によると、家庭の都合によって、休みの際にいつもかまってあげられていないからと夜遅くまで遊んだり、出掛けたりしたために、寝不足になったり疲れが生

じて、園生活に影響を及ぼしたことがあった。これらは、事前の実態把握において把握済みのことであったが、その都度家庭に確認をして、園での様子をお伝えすると共に、家庭での過ごし方を考えていただけるよう、担任と保護者とで話を交わされた。教室の環境調整だけではなく、保育者と家庭との日頃のコミュニケーションも重要であることを示しているであろう。

謝辞 本研究は、日光市藤原栗山ブロック保育研究会との共同研究として行われた。調査と支援実践は保育士の皆様の熱意によるところが大きかった。ご協力に感謝いたします。

#### 引用文献

- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫（2005）. 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究 発達障害研究, 26, 256 - 267.
- 本郷一夫（2008）. 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応－特別支援教育への接続－ブレン出版株式会社
- 木村明子・松本秀彦（2011）. 保育者が「気になる子」の発達と行動特性 作大論集, 1, 209-225.
- 厚生労働省（2008）. 保育所保育指針（厚生労働省告示第141号；平成21年4月1日から適用）
- メリーアン・デムチャック（2004）. リサーチから現場へ 第2巻 問題行動のアセスメント. 株式会社学苑社
- 野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英（2005）. 幼稚園における機能的アセスメントの適用：攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究 心身障害学研究, 29, 219-236
- 文部科学省（2009）. 平成20年度特別支援教育体制整備など状況調査結果について
- ロバート・E・オニール他（2003）. 子どもの視点で考える 問題行動解決支援ハンドブック. 株式会社学苑社
- 佐藤暁・小西淳子（2007）. 発達障害のある子の保育の手だて 岩崎出版
- 志賀利一（2000）. 発達障害者の問題行動 その理解と対応マニュアル. エンパワメント研究所
- 全国保育協議会（2008）. 全国の保育所実態調査報告書（2008.5） 社会福祉法人全国社会福祉協議会