

認定こども園における支援を“発見し” “伝える” ための 応用行動分析に基づく記録の実践

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, 善大 メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4373

認定こども園における支援を“発見し”“伝える”ための 応用行動分析に基づく記録の実践

児童教育学部 児童教育学科 田中 善大

要旨：本研究では、合理的配慮の提供のための保育者の専門性として支援の発見と伝達に焦点を当て、これらを促進するための応用行動分析に基づく記録について取り上げた。記録は、標的行動の記録と支援記録シートの2種類であり、標的行動の記録は支援の発見を促進し、支援記録シートは支援の伝達を促進するものであった。認定こども園で3名の保育士が記録を実施し、記録の実施及び活用の状況などを分析することで、園での活用の可能性について検討した。結果から、標的行動の記録の実施率は非常に高いものであり、園で日常的に持続可能なものであることが示唆された。支援記録シートについては、就学後の新しい所属機関（小学校、児童館）に対して、支援の共有ツールとしての活用が確認された。活用は、保育士だけでなく、保護者においても確認された。結果から、支援記録シートが園で発見した支援を他の支援者に伝達するためのツールとして活用可能なものであることが示唆された。

キーワード：応用行動分析、合理的配慮、認定こども園、保育士、支援記録シート

問題と目的

障害の有無にかかわらず、全ての国民が相互に認め合いながら共に生きる社会(共生社会)の実現のために2016年に障害者差別解消法(「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」)が施行された。この法律では、障害者に対する差別の解消として、不当な差別的取り扱いを禁止することに加えて、合理的配慮の提供を求めている。合理的配慮は、障害者からの意思表示に対して、負担が重すぎない範囲で、社会的障壁を取り除くために行う対応である。合理的配慮の提供が、不当な差別的取扱いの禁止と同様に、社会の中に浸透していくことは、共生社会の実現にとって非常に重要である。

合理的配慮が法的に位置づけられたことによって、障害者への支援に対する見方は大きく変わることとなる(田中, 2016)。障害者への支援は、従来は支援者の「善意」によって実施されることが多かったが、今後は障害者の「権利」として、また支援者にとっては「義務」として実施することとなる。今後、障害者の権利が保障されかつ、提供機関等にとって過重な負担とならない「合理的配慮」の実現のためには、被支援者と支援者の建設的対話を通じた相互理解・合意形成が重要となる。

障害者の「権利」としての合理的配慮を社会に浸透させるためには、保育所や小学校等の早期の集団生活

において合理的配慮を提供することが求められる。早期の集団生活の中で、合理的配慮を提供することで、障害のある子もいない子も、そのような配慮が当然のものとして認識されるようになる。早期の段階でこのような配慮を提供するためには、各機関における支援者の専門性を向上させる必要がある。

合理的配慮の提供のために、就学前の機関(保育所、幼稚園、認定こども園等)で働く保育者(保育士及び幼稚園教諭)に求められる専門性には、障害者(保育所等の場合は、主に保護者)から要請された支援を実施することに加えて、支援を“発見し”、“伝える”ことも含まれる。障害者差別解消法において合理的配慮は、基本的には障害者(保育所等の場合は、主に保護者)からの要請に応じて実施することとなっているが、多くの子どもにとって初めての集団生活となる保育所等の就学前の機関では、障害のある子どもの集団生活の中でのニーズや、そこで必要な配慮、支援を保護者が把握できていない場合がある。このような場合には、保育者が子どもたちのニーズや支援を積極的に発見し、そのニーズや支援を保護者に伝えていく必要がある。これによって、保護者は必要な配慮や支援を知ることができ、進級や進学の際には、新しい支援者に合理的配慮を要請することが可能となる(Fig. 1)。もちろん保護者だけでなく、現在の支援者(担任保育士等)は、可能な限り次の支援者(次年度の担任保育士、小

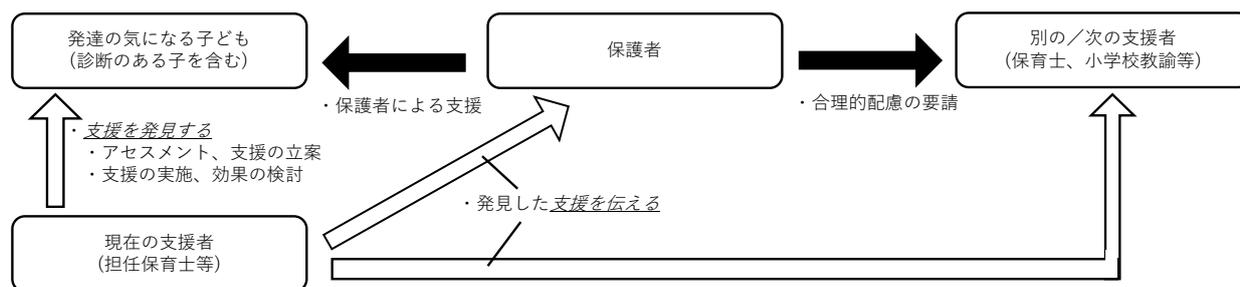


Fig. 1. 合理的配慮実施のための支援者（保育者等）の専門性. 白抜き矢印は支援者（保育者等）の専門性を示す。

学校の担任教諭等)に支援を伝える必要もある。

支援を発見し、伝えるという支援者の専門性を高めるものとして、応用行動分析がある。応用行動分析は、発達障害や知的障害等に対する効果的な発達支援の方法を開発し、そのエビデンスを蓄積してきた(山本・澁谷, 2009)。ここでは、行動と環境(周囲の人の対応を含む)との相互作用のアセスメント(機能的アセスメント)を行い、適応行動の拡大を目指す形で、効果的な支援方法を立案する(Alberto & Troutman, 1999/2004)。応用行動分析では、行動と環境との相互作用のアセスメントや支援方法の立案のためにABC分析という枠組みを用いる。ABC分析は、行動の前(先行事象、先行刺激: Antecedent)、行動(Behavior)、行動の後(後続事象、結果: Consequence)の英語の頭文字をとったものであり、この枠組みを用いてアセスメントを実施し、その結果に基づいて効果的な支援を考える。支援は、対象者の行動の前(A)と後(C)の環境(人的なものを含む)を変化させることによって実施する(田中, 2018b)。支援の効果は、対象となる行動に関するデータに基づいて検討する。行動(B)を変える(適応行動の増加等)ために、前(A)・後(C)の環境を変え、実際に行動(B)が望ましい方向に変わったか否かを行動データに基づいて確認しながら、支援を進めていくのである。

効果的な支援を発見したら、その支援を他の支援者に伝えて、支援を広げていくことも重要である(望月, 2007)。応用行動分析では、行動の成立を環境との相互作用の中で捉えるため、ある場面でできた行動が、別の場面でできない場合には、場面間の環境(先行事象、後続事象)に違いがあると考えられる。環境の違いが行動の成立に影響していると考えれば、別の場面でも行動を成立させるためには、すでに行動が成立している場面の環境を移行すればよいということになる。G先生の前でできたことが、H先生の前でできない場合には、G先生の対応等をH先生に伝えて対応をそろえ

ることで、H先生の前でもできるようになる等がこの例である。ある場面で適応行動の成立のための支援を発見したら、その支援を言語化し、積極的に他の場面の支援者と共有し、支援を移行・定着させることで適応行動を拡大していくことができるのである。支援者は、対象者の行動が自分の目の前で成立する(「できる」)だけでなく、自分がいなくても成立する(「できる」)ように、支援を言語化し、対象者に関わる多くの人にその支援を伝え、広げていく必要がある。応用行動分析においては、支援者が対象者との関係のみに閉じた状態で支援を進めるのではなく、他の支援者と積極的に支援に関する情報共有を行いながら、適応行動やそのための支援を拡大していくのである(望月・サトウ・中村・武藤, 2010)。

合理的配慮の文脈においては、これまでの支援者が発見した効果的な支援が、本人や保護者から新しい場面の支援者に対して要請されることとなる。保育所等において発見した支援を保育者から小学校の教員に伝えるだけでなく、保護者からも小学校の教員に伝えることによってより支援の移行が確実なものとなることが予想される。小学校に対して保護者が合理的配慮を要請するためには、保育者は保育所等において、効果的な支援を発見し、その支援を言語化して、保護者と共有する必要がある。また、保護者が、小学校の教員に対して効果的に支援を要請できるように支援の引継ぎ書類等のツールを作成したり、ツールを使った話し合いの方法(ツールの活用方法)を教える等の保護者支援も必要となる(三田村・田中, 2014)。

本論文では、認定こども園(対象園)において実施した保育者の支援の発見と伝達を促進するための応用行動分析に基づく2種類の記録について取り上げる。2種類の記録は、標的行動の記録と支援記録シートであった。標的行動の記録は、対象となる園児の行動データを収集し、支援の効果を検討するためのものであり、支援の発見を促進するための記録である。支援記

録シートは、対象となる園児について保育者が発見した支援を他の支援者に伝えるための記録である。支援記録シートは、子どもの「できる」行動とそのための支援(環境設定)を「～すれば(あれば)、～できます」という形式で記録するものであった。

対象園において保育者が実施した2種類の記録の実施及び活用の状況や記録の内容に関する分析を行い、それぞれの記録の対象園での活用の可能性について検討した。標的行動の記録については、園での持続可能性と支援効果の判断資料としての活用の可能性について検討した。支援記録シートについては、保育者及び保護者の活用状況から支援の伝達ツールとしての活用の可能性について検討した。

方法

参加者

参加者は、A認定こども園(対象園)に所属する3名の保育士であった。3名は、3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの担任であった。平均年齢は24.3歳($SD = 1.5$)、平均保育士歴は3.3年($SD = 1.5$)であった。いずれの参加者からも研究のためのデータ提供に関する同意を得た。同意書への記入を求める際には、個人情報の保護やインフォームド・コンセントに関する事項等についての説明文書を配布し、口頭でも説明を行った。

コンサルテーション

X年9月とX+1年1月の2回、著者がコンサルタ

ントとして対象園に訪問し、対象児の観察及び参加者からの聞き取りを行い、応用行動分析に基づく支援方法と標的行動の記録に関する助言を行った。対象児の選定は、事前に参加者が行っていた。参加者からの聞き取りによって、対象児の標的行動(適切行動または不適切行動)を選定し、適切行動の増加のための支援を中心に助言を行った。支援の効果を検討するために、対象となる標的行動の記録について助言を行った。また、標的行動の記録を介して、主任保育士と定期的に連絡を取りながら、支援方法や記録等に関する助言を行った。

標的行動の記録とその活用

9月から3名の参加者が、対象児に対する標的行動の記録を実施した。標的行動の記録は、標的行動の生起頻度を測定するためのものであった(田中・馬場・鈴木・松見, 2014)。6名の対象児に対して計11種類の記録が実施された(Table 1)。記録の方法は、1日を3分割し各インターバルでの標的行動の状況を3件法で記録する方法、場面を限定しその中の標的行動の状況を2~3件法で評価する方法、標的行動の生起頻度を記録する方法があった。記録用紙は、1週間分の記録を行うものと1ヶ月分の記録を行うものがあった(田中・神戸市発達障害ネットワーク推進室, 2011)。新しい記録を始める際には、現状を把握するため、記録の開始後しばらくの間は新しい支援等は行わず通常の保育を実施するように助言した。

記録は、主任保育士が定期的に回収し、電子化した

Table 1
標的行動の記録の詳細

参加者	対象児	記録No.	標的行動	場面	方法	評価の基準			頻度の記録方法
						2	1	0	
X	a	#1	・友達とのトラブルで泣く	1日を3分割	3件法	・泣かなかつた	・泣いたが保育者の一言で泣き止んだ	・泣く時間が長かつた	
		#2	・午前中の活動への参加	1場面	3件法	・最後までできた	・途中で抜けたが戻ってこれた	・途中で抜けて戻ってこれなかった。抜けている間に活動が終わっていた。	
		#3	・スリッパを並べる	1場面	2件法		・並べることができた	・並べることができなかった	
Y	b	#4	・嫌なことがあったときに気持ちを言葉で表す	1日	頻度	・嫌なことがあったときに気持ちを言葉で表す	・嫌なことがあったときに気持ちを暴言や暴力で表す	・嫌なことがあったときに気持ちを「言葉で表した」回数と「暴言や暴力で表した」回数を記録	・嫌なことがなかった日は「なし」と記録
Z	c	#5	・午睡時に布団の上で身体を休める	1場面	3件法	・布団の上で身体を休める	・立ち歩く	・声を発し、周囲を起こそうとする	
		#6	・午睡時に布団の上で身体を休める	1場面	3件法	・布団の上で身体を休める	・立ち歩く	・声を発し、周囲を起こそうとする	
	d	#7	・時間に間に合い、登園する	1場面	3件法	・時間に間に合い、登園できた	・泣くまではあるが、自ら準備ができた	・気分も乗らず、時間に間に合わない	
		#8	・時間内に給食を食べ終える	1場面	3件法	・時間内に決めた量を完食できた	・時間には間に合わなかったが決めた量を完食できた	・決めた量も完食できず中断	
	e	#9	・9時半まで登園する	1場面	3件法	・9時半までに身支度をして登園できた	・9時半には間に合わなかったが自分で身支度をして登園	・遅刻	
		#10	・時間内に給食を食べ終える	1場面	3件法	・時間内に決めた量を完食できた	・時間には間に合わなかったが決めた量を完食できた	・決めた量も完食できず中断	
f	#11	・片づける	1日	頻度				・片づけた回数を記録	

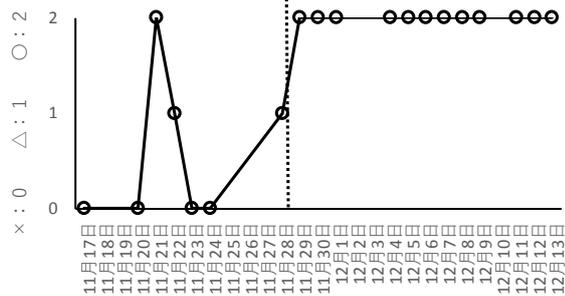


Fig. 2. 標的行動の記録のグラフの例(記録No.#10).

ものをコンサルタントに送った。コンサルタントは、送られた記録をもとにグラフ(Fig. 2)を作成し、主任保育士に送るとともに、グラフの解釈等を伝えた。主任保育士は、コンサルタントから送られたグラフを各参加者に配布し、支援に関する助言等を行った。グラフの提供は、参加者が標的行動の記録を実施した9月から3月までの間に9回行われた。また、主任保育士の要望に応じて、コンサルタントは電話で支援や記録に関する助言等を行った。記録やグラフをもとに支援が順調でない場合には、支援を検討するために参加者がABC観察記録(田中・神戸市発達障害ネットワーク推進室, 2011)を実施し、それをもとに主任保育士と話し合いが行われることもあった。ABC観察記録は、ABC分析に基づく記録であり、対象児の行動と環境との相互作用をアセスメントするために実施された。

支援記録シート

支援記録シート(Fig. 3)は、支援方法を支援者間で共有するためのツールであった。シートには、「項目」、「本人の状況」、「支援方法」の3つの欄が設けられていた。「項目」は、支援の対象となる行動や場面を記入する欄であった。「本人の状況」は、支援前の本人の状況(園児の困った行動、困った行動がよく起る状況、困った行動が起こったときの周りの対応等)を具体的に記入する欄であった。「支援方法」の欄は、「具体的な支援方法」と「支援によって現在の園児ができること」を「～すれば(あれば)、～できます」という形式で記録するものであった。具体的な支援方法とその支援の下での園児の現在の「できる」行動を記録し、この記録を基に次の「できる」行動やそのための支援方法を考え、実施する。支援の実施等によって、園児の「できる」行動や支援方法を新たに発見した場合は、新しい支援記録シートを作成し、内容を更新していくこととなる。園児の「できる」行動は、最終的に目標とする行動ができていない場合でも、「ここまではできる」という形で具体的に現在の

日付: 年 月 日	
~ 年 月 日	
作成者:	
<項目>	
<本人の状況>	
<支援方法「□□すれば(あれば)、○○できます」>	

Fig. 3. 支援記録シート.

「できる」行動を記入する(例えば、「声掛けしても10分ぐらいいか話を聞くことができません」ではなく、「声掛けすれば10分ぐらいいか話を聞くことができます」と記入する等)。「本人の状況」の欄に支援前の状況を具体的に記入しているため、比較することによって新しい支援者も「支援方法」の欄に記載された園児の現在の「できる」行動について理解しやすくなる(例えば、「支援前は～だったけれど、支援によって～まではできるようになった」等)。「支援方法」の欄には、可能であれば支援が必要なタイミング(「～のときに」)や支援の具体例(声掛けの場合は実際のセリフ等)の記載があると他の支援者が支援を実施しやすくなることが予想される。

X+1年1月のコンサルタントの訪問後、コンサルタントは支援記録シートの様式、記入方法、記入例等の資料を主任保育士に提供し、加えて主任保育士に電話での説明を行った。これをもとに主任保育士が、3名の参加者に支援記録シートの記入方法を説明し、3名の参加者がそれぞれ支援記録シートの作成を行った。要望のあった記録シートについてはコンサルタントが主任保育士に対して助言を行い、それを基に主任保育士が参加者に対して助言を行った。

結果

標的行動の記録

実施状況 Table 2 に、標的行動の記録の実施期間

Table 2
標的行動の記録の実施期間と実施状況

記録No.	記録開始	記録終了	合計週	実施週	実施率	全記録 日数	週毎の記録日数	
							平均値	SD
#1	9月7日	11月17日	11	11	100	50	4.80	0.42
#2	12月4日	3月30日	19	19	100	87	4.56	0.98
#3	1月26日	3月30日	9	9	100	44	4.75	0.46
#4	9月11日	1月12日	18	18	100	81	4.53	1.23
#5	9月11日	10月14日	5	5	100	24	4.75	0.96
#6	9月11日	10月13日	5	5	100	22	4.50	0.58
#7	9月11日	11月18日	10	9	90	46	4.44	1.88
#8	11月17日	3月2日	16	14	87.5	55	3.60	1.92
#9	2月9日	3月2日	4	4	100	14	4.33	0.58
#10	11月17日	3月2日	16	14	87.5	65	4.27	2.15
#11	2月9日	3月2日	4	4	100	9	2.67	1.53

と実施状況を示した。実施状況については、各記録の実施期間を1週間(7日間)毎に区切り、記録があった週を実施週、記録がなかった週を非実施週として、それぞれの合計数を算出した。実施週数と非実施週数の合計を合計週とし、実施率(実施週数/合計週数×100)を算出した。加えて、週毎の記録の実施日数の平均値を算出した。なお、最終週の日数が7日未満の場合は、その週の記録は平均値の算出には使用しなかった。

Table 2から、合計週数は最も少ない記録で4週間、最も長い記録で19週間実施された。記録の実施率は、ほとんどの記録が100%であり、87%を下回るものはなかった。週毎の平均記録日数も#11以外は、すべて3日以上となっていた。A認定こども園は、日曜日が休みであったため週の半分以上の日で記録が実施されたこととなる。

標的行動の記録に基づく行動の変化 Table 3に、標的行動の記録に基づく行動の変化を示した。なお、全ての記録において、値の上昇は行動の改善を示していた。記録の開始直後の5日分(開始期)の記録と終了直前の5日分(終了期)の記録を比較し、標的行動の変化を示した。なお、#11は、全体の記録日数が9日間であったため、開始期と終了期をそれぞれ4日間とした。開始期と終了期の記録について、平均値に加えて、最良の状態を示す上限値を示した日数の割合を上限値率として算出した。開始期と終了期の平均値を比較した結果、11種類中7種類(63.64%)で開始期から終了期にかけて行動の改善(平均値の上昇)が確認された。行動の改善が確認されなかった4種類の内、2種類は開始期の段階で、上限値率が100%となっていた。

開始期と終了期の記録を基に1事例実験の効果を求めた。効果量は、開始期と終了期の平均値差を、各

Table 3
標的行動の記録に基づく行動の変化

記録No.	記録日数		上限値	上限値率(%)		平均値		効果量
	開始期	終了期		開始期	終了期	開始期	終了期	
	#1	5	5	100 ^a	0	60	46.67	
#2	5	5	2 ^b	80	100	1.80	2.00	0.71
#3	5	5	1 ^b	80	100	0.80	1.00	0.71
#4	5	5	100 ^c	20	0	40.00	0.00	-1.51
#5	5	5	2 ^b	100	80	2.00	1.60	-0.71
#6	5	5	2 ^b	40	60	0.80	1.20	0.41
#7	5	5	2 ^b	80	100	1.80	2.00	0.71
#8	5	5	2 ^b	20	100	1.00	2.00	2.24
#9	5	5	2 ^b	100	80	2.00	1.60	-0.71
#10	5	5	2 ^b	20	0	0.60	2.40	1.77
#11	4	4	2 ^d	0	50	1.00	1.50	1.41

^a生起率 = 最良評価(2)となった場面数/記録実施場面数×100, ^b素点,
^c生起率 = 言葉の回数/(言葉の回数+暴言・暴力の回数)×100, ^d片づけた回数

期をプールした標準偏差で割って算出した(Busk & Serlin, 1992; 高橋・山田, 2008)。なお、本研究で用いた効果量は高橋・山田(2008)によって、値が1.58の場合の効果は小、2.38の場合の効果は中、2.71の場合の効果は大という解釈基準が示されている。開始期から終了期にかけて平均値の上昇がみられた8種類の記録の内3種類の効果量は、小の解釈基準である1.58を上回るものであった。

支援記録シート

作成状況と標的行動の記録との対応 3名の参加者は、計6名(参加者平均 = 2, SD = 1)の園児について27枚の支援記録シートを作成した。支援記録シートの作成数は、参加者平均が9.00枚(SD = 7.00)で、園児平均が4.50枚(SD = 1.87)であった。

6名の園児の内4名が標的行動の記録の対象児であった。4名中3名の園児で標的行動の記録内容と支援記録シートの項目の対応が見られた。参加者毎の標的行動の記録と支援記録シートの対応は、各参加者とも1名の園児について標的行動の記録と対応した支援記録シートの作成を行っていた。

支援記録シートの活用 支援記録シートの作成の対象となった6名の内3名は5歳児クラスの園児であった。この3名については、支援記録シートを活用した小学校への引き継ぎが行われた。なお、3名中2名は標的行動の記録の対象児(c, e)であった。標的行動の記録の対象児でなかった1名の園児については、進学先の小学校の教員の園訪問の際に、支援記録シート、支援記録シートを1枚にまとめたシート(支援要約シート)、支援実施前後のABC観察記録の3種類のシートを渡し、口頭でも支援内容等の説明を行った。3種類のシートは、保護者に対しても同じものを渡した。保護者は、小学校入学後、自主的に児童館の職員にシートの提供を行った。対象児cについては、進学先の

小学校の教員の園訪問の際に、支援記録シート、支援要約シート、支援の前後のABC観察記録の3種類のシートを渡し、口頭でも支援内容等の説明を行った。なお、保護者には、3種類のシートは渡さず、進学先の教員に支援に関するシートを提供したことのみに伝えた。対象児eについては、進学先の教員の園訪問の際には、支援記録シートが未作成だったため、シートに記載予定の支援内容等を口頭で伝えた。その後、保護者に支援記録シートと支援要約シートの2種類のシートを渡した。入学後、保護者は学校に対してシートの提出を行った。

進学先との共有に加えて、園内での共有のためにX+1年3月末に園全体での会議が行われた。ここでは、3名の参加者が6名の対象児の支援記録シートを使って他の保育士に支援方法等の情報共有を行った。支援記録シートの「支援方法」の内容

1. 適切行動(B)の記述数 支援記録シートの「支援方法」の内容を分析するために、記述内容の分類を行った。なお、27枚の支援記録シートの内1枚は、保護者との連携に関する内容であったため、分類の対象とはしなかった。なお、分類対象としなかったシートには、保護者と連携して対象児の行動を強化する内容が記載されていた(目標設定、目標達成に対してシールを貼る等)。

支援方法の記述には、計73の文があり、参加者平均は24.33文($SD = 16.62$)で、対象児平均は12.17文($SD = 3.97$)であった。支援記録シートは、対象児の適切行動の成立のための支援方法を記載したものであるため、支援の対象となる適切行動との関連でまとまりを作りその分類を行った。支援の対象となる適切行動の記述は計48であり、参加者平均は16.00($SD = 9.17$)で、対象児平均は8.00($SD = 2.76$)であった。なお、1文に複数の内容が記載されている場合には1つの行動とした。全73文について、適切行動の成立のための支援方法が記載されているか否かを判断したところ、61文で適切行動の成立のための支援方法の記載が見られた。

2. 先行事象(A)及び強化(C)に関する支援の記述数 適切行動の記述毎に、支援方法の記述が適切行動の先行事象に関する支援か、適切行動の強化に関する支援かを分類した。48の適切行動の記述の内、先行事象に関する支援の記述は45、強化に関する支援の記述は5であった(先行事象と強化の両方の記述が、1つの適切行動に対して記載されていたのは2ケースのみであった)。先行事象に関する支援の記述数の参加者

Table 4
先行事象(A)及び強化(C)に関する支援の記述の分類基準

カテゴリー	定義	
先行事象 (A)	声掛け	適切な行動を引き出すために声をかける、話をする、伝えるなど声掛けの仕方や内容に関する支援(ツールに分類されるものは除く)
	ツール	適切な行動を引き出すために支援ツールや具体物(絵カード、タイマーなど)を使うことに関する支援
	見守り	側にいて見守ることに関する支援(例、見守る、つきそう、側にいるなど)
	その他	「声掛け」、「ツール」、「見守り」に分類されないその他の支援
強化 (C)	言語称賛	適切な行動に対して、ほめる、認める等の言語称賛を用いた強化に関する支援(例、できたことをほめる/できたことを保育士、園児に伝える等)
	言語称賛以外	適切な行動に対して、物(シール等)を与える、特権を与える、スキップを行う等の言語称賛以外の強化に関する支援

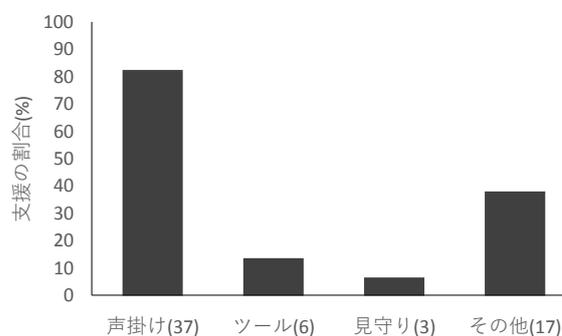


Fig. 4. 先行事象に関する記述における各支援の割合(%). 横軸の数字は、当該の支援が含まれていた記述数を示す. 支援の割合 (%) = 各支援が含まれる記述数 / 全記述数 (45) × 100.

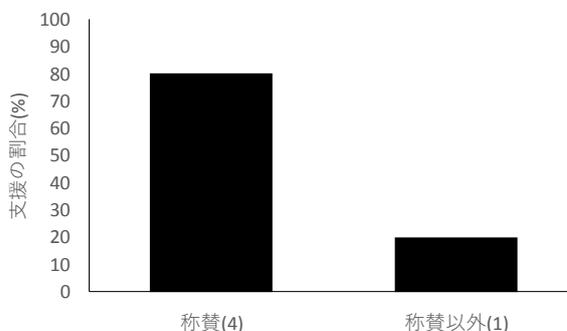


Fig. 5. 強化に関する記述における各支援の割合(%). 横軸の数字は、当該の支援が含まれていた記述数を示す. 支援の割合 (%) = 各支援が含まれる記述数 / 全記述数 (45) × 100.

平均は15.00($SD = 7.94$)で、対象児平均は7.50($SD = 3.27$)であった。強化に関する支援の記述の参加者平均は1.67($SD = 2.08$)で、対象児平均は0.83($SD = 1.17$)であった。

3. 先行事象(A)及び強化(C)に関する支援の記述内容

先行事象に関する45の支援の記述と、強化に関する5の支援の記述について内容の分類を行った。先行事象に関する支援については声掛け、ツール、見守

り、その他の4種類について、強化に関する支援については言語称賛、言語称賛以外の2種類について分類した(Table 4)。先行事象に関する支援及び強化に関する支援の各記述について、各カテゴリーに該当する支援の記述が含まれているか否かを分類者1(著者)が分類した。分類の信頼性を算出するために、分類者2が全ての記述を対象に同様の分類を行った。分類の信頼性を確認するために、分類項目毎に分類者1と分類者2の分類の一致率(一致数/(一致数+不一致数)×100)を算出した。平均一致率は、先行事象に関する支援では90.10%(83.33%~97.92%)、強化に関する支援では100%であった。

Fig. 4に、先行事象に関する記述における各支援の割合(%)を示した。横軸は支援内容を示し、縦軸は全45の記述に対して各支援の記述が含まれていた割合を示した。Fig. 4から、声掛けに関する支援が最も多く、全体の約80%の記述で確認された。一方で、ツールに関する支援は約10%程度であった。

Fig. 5に、強化に関する記述における各支援の割合(%)を示した。横軸は支援内容を示し、縦軸は全5の記述に対して各支援の記述が含まれていた割合を示した。Fig. 5から、ほとんどの支援が言語称賛に関連するものであることがわかった。言語称賛以外の支援は、1つの記述のみで、内容は目標達成に対してカード表にシールを貼るといったものであった。

考 察

ここでは、標的行動の記録と支援記録シートのそれぞれについて考察した後、標的行動の記録と支援記録シートの対応について考察を行う。

標的行動の記録

実施状況 結果から、標的行動の記録はすべての参加者でほぼ毎週実施されていたことがわかった。また、週ごとの実施状況から、週の半分以上の日で記録が実施されていることもわかった。これは、本研究で実施した標的行動の記録が、対象園で日常的に持続可能なものであることを示唆する結果である。

本研究における参加者の記録行動の生起・維持の要因を検討するために、参加者の記録行動のABC(随伴性)について検討する。Fig. 6には、本研究において想定される記録行動の随伴性を示した。本研究では、標的行動の記録開始前に、記録用紙の原本となる用紙の作成を依頼した。記録用紙は、その原本をコピーする形で作成することとしていたため、新しい記録用紙の作成の負担は少ないものであった。そのため、記録

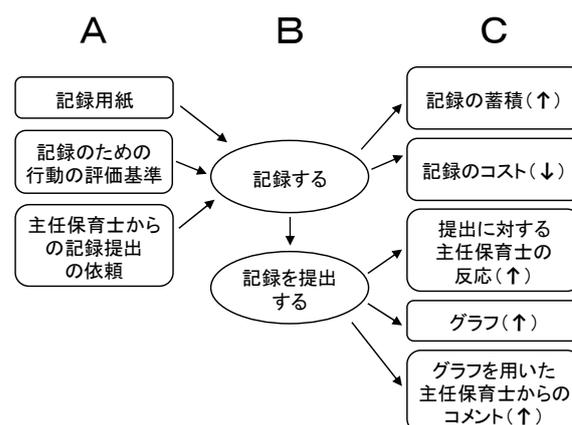


Fig. 6. 参加者の記録行動のABC(随伴性)。

実施期間中は記録用紙が常に用意された状態であったと考えられる。また、標的行動の記録では、事実として起こったこと(起こらなかったこと)について、事前に決めた評価基準に基づいて記録を行った。評価基準は、参加者とのやり取りを通して作成したものであったため、それぞれの参加者にとって判断しやすいものであったと考えられる。さらに、記録の方法も記号を記入するだけの簡単なものであり、その負担は少ないものであったと考えられる。これらの点から、記録行動の減少をもたらす後続事象である記録のコスト(用紙の準備、記録の判断、記入の手間)の影響が少ないものとなった可能性が考えられる。また、先行事象として、主任保育士から定期的に記録用紙の提出依頼が行われたことは、記録行動の生起・維持を促進する環境設定であったことが予想される。

記録行動の生起・維持の要因としては、先行事象に加えて、記録行動に対する強化も重要である。記録を実施することで、園児の行動の記録が蓄積され、そこから園児の行動や支援に対する新たな気付きがあり、このことが記録行動を強化した可能性がある。これら記録行動に伴う自然な強化に加えて、本研究では、記録の提出行動に対する強化も機能した可能性が考えられる。具体的には、記録提出時の主任保育士の反応(記録に対する労いの言葉等)に加えて、記録提出後の主任保育士からの記録に基づくグラフの提供や、グラフを用いたコメントが、記録行動及び記録提出行動の行動連鎖を強化したことが推察される。

標的行動の記録を今後も日常的に持続させるためには、保育者の記録行動を支える環境設定(AとC)を整えていくことが重要である。今後の研究においても、本研究と同様に、行動が成立した場合のABCを分析し、行動の生起・維持に影響する要因を検討することで、保育者の記録行動を支えるために必要な園内体制

を明らかにすることができるだろう。

行動の変化 標的行動の記録に基づく行動の変化の分析の結果、約60%の記録について、記録の開始期から終了期にかけて行動の改善(値の上昇)が確認された。これは、記録の実施期間中に行った参加者の支援の効果を示唆するものであった。結果から、本研究で実施した標的行動の記録は、支援の効果の判断資料として活用できる可能性が示唆された。標的行動の記録は、本来は支援前後の状態を比較することで、支援の効果を検討するものである。今回の研究では、支援開始の時期が不明確な記録が複数見られたため、記録開始直後と終了直前の一定期間を比較し、行動の変化を検討した。今後の研究では、支援の効果をより明確に検討するために、支援の開始時点を明確に記録するための仕組み(随伴性)を整える必要がある。具体的には、記録用紙の工夫(支援の開始時点の記入欄等)や、支援前(ベースライン)の記録に基づく話し合いの機会の設定(支援前のグラフを主任保育士等と確認し支援の開始時点をデータに基づいて決定する等)が考えられる。

行動の改善が確認できなかった記録の半数は開始期の段階で最良の値を示していた。これらの記録については、記録の初期の段階で行動の改善を確認できる状態になかったことになる。支援の実施前の段階で、行動が最良の状態を示している場合は、改善の必要がない(新しい支援は必要ない)か、改善の必要はあるが記録の方法がそのことを適切に反映できていないかのいずれかである。このような場合は、対象とする行動や記録の方法を変更する必要がある。支援前の記録に基づく話し合いの機会を設定することで、対象とする行動や記録が不適切な場合に、早期の段階でより適切なものに変更することが可能となる。

今後の研究 結果から、標的行動の記録は、園で日常的に持続可能なものであり、支援の開始時点を記録するための仕組みを整えることで支援の効果をより明確に検討できることが示唆された。今後は、この標的行動の記録をより効果的に活用するための園内体制の整備を進める必要がある。園内体制の整備としては、記録に基づく支援の効果を検討する機会の設定、効果検討の手順や検討結果を基にした意識決定の手順等の作成を行う必要がある。一定の基準を設けて、対象児の行動データ(標的行動の記録)に基づく意思決定を行うことで、園内のすべての保育士が、子どもの状態に合わせて、支援の改善を進めることができる。また、データを用いて子どもの情報を園内で共有すること

で、担当する保育士だけでなく、園全体で支援を発見し、実施していくことも可能となるだろう(田中, 2018a)。行動データを活用し、対象児に対する支援をチームで発見していくための持続可能な園内の体制(随伴性)とはどのようなものなのか、今後の研究で検討すべき重要な課題である。

支援記録シート

活用状況 3名の参加者が27枚の支援記録シートを作成した。5歳児クラスの担任(参加者)によって作成された3名の園児の支援記録シートは、すべて進学先に提出され、シートの内容に関して口頭での説明も進学先の教員に対して実施された。これらの結果から、支援記録シートが、園内で保育士が発見した支援を進学先の小学校の教員に伝えるツールとして活用可能なものであることが示された。

5歳児クラスの2名の保護者に対して支援記録シートが渡され、この2名の保護者については、入学後に新しい所属機関(小学校、児童館)に支援記録シートを渡すという行動が生じた。これは、支援記録シートが、保護者がこれまでの機関で行われていた支援を新しい機関に共有し、要請することを促進するツールとなることを示唆する結果である。

支援記録シートは、これまでの支援(行動成立のための環境)とその支援の中での子どもの現在の「できる」行動を「～すれば(あれば)、～できます」という形式で言語化する(望月・サトウ・中村・武藤, 2010)。この形式は、「～してください」という要求書とは異なり、記載された支援を新しい支援者に強要するのではなく、新しい支援者が支援を考えたり、実施したりするためのヒントとして情報を共有するものである。要求書ではなくヒント集という位置づけは、シートを受け取る側(新しい支援者)を勇気づけるものであることに加えて、渡す側にとっても渡すことの負荷を下げるものであることが予想される。加えて、子どもの現在の状態を「～できない」ではなく「～できる」という形式(「ここまではできる」)で表現することも、シートを受け取る側を勇気づけることが推察される。

「できない」行動リストよりも「できる」行動リストの方が、保護者との共有も行いやすい。対象児にとって難しい場面であるが、その中でも「ここまではできる」という形で今の「できる」とそのための支援(～すれば)を具体的に言語化すれば、例え難しい場面であっても保護者と現状を共有し、前向きに話し合える可能性は高まるだろう。

支援記録シートを使って保護者と支援等の情報を共有し、さらに保護者にシートを活用した情報共有の方法を伝えることで、新しい支援者に対して保護者が支援を伝える際に、その支援者を勇気づけるような形でのコミュニケーションが可能となるかもしれない。これは、合理的配慮のための建設的な対話を促進するものである。保護者が新しい支援者と効果的なコミュニケーションを行うために、保育者には、支援記録シートの作成に加えて、その使い方に関して保護者をサポートすることが求められる。

今後の研究 今後の研究では、支援記録シートの効果を検証することが求められる。支援記録シートの活用が、小学校での支援や子どもの「できる」行動の維持、向上にどのような効果をもたらすのかについて検討することが求められる。これは、小学校での直接の行動観察に加えて、保護者への調査や、小学校の教員への調査によっても実施することができる。

支援記録シートの「支援方法」の内容に関する分析の結果から、強化に関する支援よりも先行事象に関する支援の記述が多いことが示された。また、先行事象に関する支援においては声掛けに関する支援の記述が多く、強化に関する支援においては言語称賛に関する支援の記述が多かった。これは、対象園で発見され、言語化されやすい支援を反映したものであると考えられる。今後の研究では、支援記録シートの記述内容と、その後の小学校でのシートに記載された情報の活用状況との対応を検討することが求められる。小学校では、どのような情報が活用されやすい(されにくい)のかを明らかにすることで、より効果的で効率的な支援記録シートの記述内容や方法を明らかにすることができるだろう。これについては、小学校での活用状況だけでなく、園内での引き継ぎ後の活用状況の検討も重要である。園内の引き継ぎにおいて、情報の共有や活用を効果的に進めるための記述の内容や方法を明らかにすることで、その後の小学校への引き継ぎにも役立つ知見を得ることができるだろう。

標的行動の記録と支援記録シートの対応

結果から、各参加者ともに標的行動の記録に関連した支援記録シートの作成を行っていた。今後の研究では、標的行動の記録と支援記録シートとの対応をより明確にすることが求められる。標的行動の記録によって支援の効果が確認されたら、支援記録シートを作成し、園内で共有するという流れができれば、より多くの支援記録シートが作成され、情報共有に活用されることとなるだろう。支援記録シートは、園内での共有

だけでなく、保護者との共有に活用していくことが望まれる。標的行動の記録によって行動データを確認しながら効果的な支援を発見し、支援記録シートの作成によってその支援を言語化し、シートを活用して他の支援者(保護者を含む)に伝えるというサイクルを繰り返すことによって、合理的配慮の提供のために保育者に求められる支援の発見と伝達に関するスキルは大きく向上するだろう。

付 記

本研究は平成29年度大阪樟蔭女子大学特別研究助成費の助成を受けて、行われたものである。

文 献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers (5th ed.)*. Prentice-Hall, Prentice-Hall. (佐久間 徹・谷 晋二・大野 裕史 (訳) (2004). はじめての応用行動分析 二瓶社)
- Busk, P. L., & Serlin, R. C. (1992). Meta-analysis for single-case research. In T. R. Kratochwill, & J. R. Levin (Eds.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education* (pp. 187-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 三田村 仰・田中 善大 (2014). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング-相互作用を強調したロールプレイ・アセスメントによる追試的検討- 行動療法研究, 40, 105-114.
- 望月 昭 (編) (2007). 対人援助の心理学 朝倉書店
- 望月昭・サトウタツヤ・中村正・武藤崇 (編) (2010). 対人援助学の可能性-「助ける科学」の創造と展開- 福村出版
- 高橋 智子・山田 剛史 (2008). 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, 22, 49-67.
- 田中 善大 (2018a). 特別支援学校におけるスクールワイドPBSの導入に向けた記録の実施 実践障害児教育, 540, 17-20.
- 田中 善大 (2018b). 応用行動分析 鶴 宏史 (編) 障害児保育 (pp. 211-221) 晃洋書房
- 田中 善大・馬場 ちはる・鈴木 ひみこ・松見 淳子 (2014). 指導的立場の保育士を対象とした応用行動分析の研修プログラムの波及効果-適切行動に

対する言語称赞スキルの向上－ 特殊教育学研究, 52, 169-179.

田中 善大・神戸市発達障害ネットワーク推進室 (2011). 発達支援のためのチャレンジブック 神戸市発達障害ネットワーク推進室

田中 真理 (2016). 障害児支援を考えるモノサシとは

－多義性と合理的配慮－ 発達心理学研究, 27, 312-321.

山本 淳一・澁谷 尚樹 (2009). エビデンスにもとづいた発達障害支援－応用行動分析学の貢献－ 行動分析学研究, 23, 46-70.