

(2013年10月7日受稿 2013年10月24日受理)

【原著】

幼児の行動問題に関する機能的アセスメントに 基づく研修プログラムの検討

——保育者の実態把握スキルと援助スキルに及ぼす効果——

齊藤 勇紀 (飯田女子短期大学幼児教育学科)
菱田 博之 (飯田女子短期大学幼児教育学科)

I. 問題と目的

厚生労働省「保育所保育指針」が改訂され、保育の質の向上に努めることが強調された。第7章には「職員の質の向上」があげられ、「質の高い保育を展開するために、絶えず、一人一人の職員についての資質及び職員全体の専門性向上を図るように努めなければならない」と記されている(厚生労働省, 2008)。大豆生田・三谷・高島(2009)は、保育の質を高めるための体制や研修について強調されたことは、評価できることである一方で、具体的に何をどのようにすることが、本当の意味での質を高めることにつながるかについては、必ずしも自明とは言えないと指摘している。近年のこうした保育ニーズの高まりの背景には、保育そのものの重要性が認識されてきたことに加え、子どもの発達の問題、保護者の問題、それに対応する保育の質や保育者の専門性の問題があることが指摘されている(岩立, 2011)。

このような状況のなか、各自治体においては、保育者の資質向上に関する様々な取り組みがなされている。筆者は、人口20万人の特例

市であるA市において、保育者の資質を向上させることを目的とした取り組み(以下:「検討委員会」)を行った(齊藤・有川・横尾・米持・宮下, 2011)。「検討委員会」では、就学前保育・教育や子育て支援の在り方などの今日的課題の抽出をおこなった。そして、保育者が発達障害を理解すること、支援に対する技術を向上させることが緊急性のある課題として挙げられた。A市では、これまで有識者による定期的な研修会が実施されていた。しかし、多忙な勤務体制の中で保育者が継続的に研修会に参加することは困難であった。そのため「検討委員会」と保育園を担当する行政が研修会の参加者を任命し、こども発達支援センター主催の継続研修会に参加することとなった。保育現場のニーズが行政と共有され、知識と技術の定着と各園への普及を目的とした保育・療育研修会が行われた。本稿は、保育者の専門性の向上を目指し、子どもの理解やかかわりについて知識と技術を学ぶことを目的とした研修プログラムの効果を検討したものである。

これまでも、保育者の発達障害のある幼児へのかかわりに関する専門的知識や技術の習得は急務とされ、そのための効果的なプログラムの

開発は求められてきた（重成・井上・山口，2008）．その一つとして，応用行動分析*1に基づく機能的アセスメントの研修プログラムの有効性が示されている（平澤・藤原，2001；平澤，2008；島宗，2009；大久保・井口・野呂，2011）．保育園ではないが，平澤（2008）は，特別支援学校，特別支援学級の教師を対象として，学校場面での機能的アセスメントに関する短期的な研修会での効果を明らかにした．また，大久保ら（2011）は，講義によって行動理論の知識と情報収集スキルが高まり，演習によって支援計画の妥当性が高まることを明らかにしている．

保育園での適用もいくつか報告されている（平澤・藤原，2001；石川，2004）．保育者研修による機能的アセスメントの実行を目的とした研究では，田中・三田村・野田・馬場・嶋崎・松見（2011）の報告がある．田中ら（2011）は，主任保育士を対象とした研修が，支援立案スキルの向上と対象児の行動に望ましい効果をもたらすことを報告している．しかし，行動の前後への対応の難しさ，研修に関連しない場面での不適切な行動への対応，一般的な支援には変化が見られなかったことを示唆している．このように，保育者を対象とした機能的アセスメントに基づく研修プログラムは，支援行動に一定の効果や波及効果が期待されるが，適切な指導に結びつけることは容易ではないことが示唆されている．

保育者対象の報告ではないが，自閉症児の親を対象としたParent-Trainingにおいても，同様の指摘がある．有川（2009）は，自閉症児の親を対象にParent-Trainingを実施したが，応用行動分析の知識量と肯定的な支援行動との間に明確な関連性が見られなかったことを指摘している．その原因として，子どもの行動は常に変化するため，講義だけでは客観的に分析し

対応することが困難であることを挙げている．有川（2009）は，このような課題に対して，VTRによる自己モニタリング（以下，モニタリング）とフィードバックの手続きを導入し，肯定的な支援行動の増加を図った．その結果，指導場面が変わっても，指導スキルを般化させ，適切な支援行動の生起頻度を促進，安定させることが可能であることを述べている．このことから，親指導プログラムの提供では，講義・演習に加え，指導に厳密な手続きを整理するためのモニタリングとフィードバックをプログラムに組み込むことが必要であることを示唆している．

有川（2009）の研究は自閉症児の親を対象としている．しかし，子どもへの適切なかわりを検討するといった点においては，保育者を対象とした研修プログラムにおいても効果が期待できるのではないかと考える．また，機能的アセスメントの実施を目的とし，研修のプログラムにモニタリングとフィードバックを導入した報告はこれまで行われていない．したがって，本研究では，保育者を対象とした研修にVTRによるモニタリングとフィードバックを加えた研修プログラムを提供する．そして，研修前・後における保育者の実態把握スキルと援助スキルの変化について検証をおこなうこととした．

さらに，田中ら（2011）は主任保育士を対象とした研修を行うことで，園での波及効果を測定し，支援の定着が期待できることを報告している．本研究においては，指導的立場である主任保育士以外の保育者が参加しており，先行研究とは異なる条件で波及効果を検証することが可能である．よって，研修参加者が在籍する園内の保育者に対する伝達や波及効果についても検証を加え，今後の保育者研修のあり方を検討することとした．

II. 方法

1. 参加者

(1) 研究協力者

A市公立保育園の保育者10名（28歳から41歳，平均年齢33.3歳， $SD=4.6$ 保育者経験平均年数13.1年， $SD=4.3$ 障害児担当保育平均年数4.7年， $SD=2.1$ ）にたいして，機能的アセスメントの実行・実施を目的とした研修をおこなった。

本研究の対象となる保育者は，行政から保育園内で発達支援のコーディネイターを期待される人材が選定された。人選は，所管担当課の管理職が行った。人選された保育者は，各園を代表して研修に参加した保育者であり，研修で得た知見を他の職員に伝える役目を担うことが期待された。よって主任保育士同様，他の園内スタッフに影響を与えうる存在であった。

(2) 研修スタッフ

第1筆者が講義を担当した。グループ演習を毎回行うため，A市こども発達支援センターで経験を積み，応用行動分析の知識を学んだ職員5名をファシリテーターとして選定した。

2. 研修会の日程とプログラムの構成

(1) 研修会の頻度

月に一度，1回4時間の研修プログラムを計10回行った。

(2) プログラムの内容

研修プログラムは講義と演習に分かれており，講義内容は，有川（2009）を参考とした。Table1に講義のアウトラインを示す。第1筆者が講義を担当し，発達障害児の行動問題の捉え方，行動問題の生起要因，機能的アセス

メントとそれに基づく支援に関する概要を解説した。また，演習では，保育者が5つのグループに分かれ，VTRの視聴を行い，対象児の行動分析を行った。その際，演習を円滑に進め，分析内容を詳細に検討するためにファシリテーターを各グループに1名ずつ配置した。各回の講義と演習の内容をTable2に示した。

(3) モニタリング

事前に事例提供をおこなう保育者が園内で対象児の指導に関わった場面をVTR録画した。VTRは，事例提供をおこなう保育者，ファシリテーター，第1筆者の三者で視聴した。また，第1筆者とファシリテーターは，VTRと講義の概要を照らし合わせながら，対象児と保育者の行動の因果関係を口頭で説明した。行動の機能が十分に理解されるまで，保育者からの質問に応じた。モニタリングでは，できる限り客観的な観察を行い，標的行動*²に対して緻密な指導ができるような配慮を行った。

(4) フィードバック

VTR視聴後，対象児の指導の様子について，ファシリテーター，第1筆者から解説と助言を加え，標的行動を目標とした支援方法を検討した。モニタリングを行った場面を再度VTR撮影し，資料1および資料2の用紙を用いて，対象児と保育者双方の行動について，フィードバックを行った。

(5) 演習

事例提供をおこなった保育者は，VTR視聴の前に，保育所やクラスの概要，対象児の生育歴や発達の状況に関する情報提供をおこなった。その後5つのグループに分かれ，VTRを視聴し，行動の分析と支援計画の立案を行った。

Table1 講義のアウトライン

1. 三項随伴性* ³ (ABC 分析)
2. 行動の随伴性 (正の強化, 負の強化, 弱化, 消去)
3. 罰手続きのみでの対応の問題
4. 行動に対する情報収集と操作的定義
5. 問題行動の機能 (注目の獲得・要求・逃避・感覚)
6. 適切な行動を促すための技法 (プロンプト* ⁴ とフェーディング* ⁵ , 課題分析* ⁶ と行動連鎖法* ⁷ , トークンエコノミー* ⁸)
7. 文脈への適合性
8. 行動支援計画の作成・評価・修正
9. 般化* ⁹ と維持* ¹⁰

Table2 プログラムの内容

第1回		
時間	研修科目	内容
13:30	オリエンテーション	自己紹介および研修日程・内容
14:40		
14:45	講義Ⅰ「発達障害の理解」	子どもの発達, 発達障害の特性について, トレーニングを開始するにあたり共通の基盤知識の獲得
16:45	KBPAC	①応用行動分析に関する知識量の測定
	事前アンケートの実施	②平澤 (2008) を参考に作成された尺度 (Table3・Table4)
第2回		
13:30	講義Ⅱ	
	1. 三項随伴性 (ABC 分析)	行動の原理について, 行動分析の基本, 強化と罰の関係, 正の強化, 負の強化, 弱化, 消去についての説明
	2. 行動の随伴性 (正の強化, 負の強化, 弱化, 消去)	
15:00	演習Ⅰ「A 保育園 (3歳児)」VTR (「他者への攻撃行動」, 「片付け・昼食準備行動」の分析)	「自由遊び」, 「片づけ」, 「昼食」までの一連の流れを VTR 視聴, 資料1の用紙を用いた行動の分析
17:00		
第3回		
13:30	講義Ⅲ	
	1. 罰手続きのみでの対応の問題	具体的な行動の選定・記述, 個人と環境との相互作用から情報収集の方法, 行動の意味理解についての説明
	2. 行動に対する情報収集と操作的定義	
	3. 問題行動の機能 (注目の獲得・要求・逃避・感覚)	

14:30	演習Ⅱ 「B 保育園（5歳児）」VTR 「(離席行動), (暴言行動), (担任への注視行動)」の分析	「製作」を VTR 視聴, 資料 1 の用紙を用いながら行動の分析
16:00	第 4 回	
13:30	講義Ⅳ 1. 行動に対する情報収集と操作的定義 2. 問題行動の機能 (注目の獲得・要求・逃避・感覚)	個人と環境との相互作用から情報収集の方法, 具体的な行動の選定, 行動の意味理解についての説明
14:30	演習Ⅲ 「C 保育園（4歳児）」VTR 「(部屋からの逸脱行動), (着席行動)」の分析	「朝の会」を VTR 視聴, 資料 1 の用紙を用いながら行動の分析
16:00	第 5 回・第 6 回・第 7 回	
13:30	講義Ⅴ 適切な行動を促すための技法 (プロンプティング&フェーディング課題分析と行動連鎖, トークンエコノミー)	講義ⅠからⅣの振り返り, 具体的な標的行動の選択と基礎的な技法について説明
14:30	演習Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ 「D 保育園（4歳児）」VTR (「こだわり行動」の分析) 「E 保育園（4歳児）」VTR (「生活スキル行動」の分析) 「F 保育園（5歳児）」VTR (「集団遊び行動」の分析)	「朝の会」, 「自由遊び」を VTR 視聴, 資料 1 の用紙を用いながら行動の分析
17:00	第 8 回・第 9 回・第 10 回	
13:30	講義 1. 行動支援計画の作成 2. 評価、文脈への適合性 3. 般化と維持	行動の分析, 標的行動の選定, 支援計画の立案方法について説明, 支援計画についての意見交換, 文脈への適合性への配慮, 般化や維持を促進するための手続きの説明
14:30	演習Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ 「D 保育園（4歳児）」VTR 「E 保育園（4歳児）」VTR 「F 保育園（5歳児）」VTR (「D・E・F 保育園の VTR に基づく 支援計画の立案」) KBPAC	1. 「自由遊び」, 「午睡」, 「おやつ」を VTR 視聴, 資料 2 に示した用紙を利用し行動の分析, 支援計画の作成 2. 資料 3 の用紙を用いて, 立案計画の評価
17:00	事後アンケートの実施	

3. 倫理的配慮

研究協力者からは、研修で得られた個人情報、データの取り扱いについては十分に配慮してもらうことの同意を得た。同時に研究の目的及び方法について説明し、研究への参加・協力は自由意思であること、参加・協力しないことで勤務評定などへの不利益は生じないことを口頭で説明した。研修で得られたデータの流用はせず、管理は十分に留意した。

4. 効果査定のための尺度

(1) 保育者の行動論アプローチに関する知識の評価

KBPAC (Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children: O'dell, Tarler-Senlolo, and Flynn, 1979) は、行動分析に関する知識を測定する目的で作成された質問紙であり、行動分析に関してのトレーニング

を受けたものは、一般の人々と比較して高い得点を得ることが示されている(菅野・小林, 1996)。本研究では、KBPA C 簡略版(志賀, 1983)への回答を保育者に依頼した。日本語版は、25の質問項目があり(一問一点)、4つの選択肢から1つを選んで回答するようになっている。その内容は、行動形成(6項目)、行動除去(6項目)、行動理論(4項目)、行動分析(3項目)、行動維持(2項目)、強化子(2項目)、罰(1項目)、環境統制(1項目)である。各保育者には第1回目の研修と第10回目の研修前・後の評定を行った。得られたデータの平均得点について、正規分布をなしているかどうかを確認するため、各項目の研修前・後2つの得点について「正規分布している」を帰無仮説とし、Shapiro-Wilk 検定を行った。有意水準は5%以下とした。帰無仮説が支持され、どちらも正規分布である可能性を統計的に確認できた(研修前得点: $p=.19$)、(研修後得点:

Table3 子どもの行動の理解と対応に関する研修前・後アンケート

質問項目
(1) 行動のきっかけについて理解できる。
(2) 行動のきっかけへの対応について理解できる。
(3) 望ましい行動への対応を考えることができる。
(4) 行動の結果どのような意味があるかを理解できる。
(5) 行動の結果に対する対応を考えることができる。
(6) 子どもの目標を具体的に考えることができる。

Table4 園内の保育者への知識の伝達に関する研修前・後アンケート

質問項目
(1) 行動の分析の方法(理論)を他の保育者に伝えることができる。
(2) 他の保育者が困っているときにアドバイスをすることができる。
(3) ケース会議において子どもの実態の把握を提案することができる。
(4) 個別保育計画を立案することができる。
(5) 研修会の内容を伝えるための園内研修をもつことができる。

$p=.30$). その後研修前・後2つの平均得点について、対応のある t 検定を行った。なお、本研究の統計分析は、統計ソフト SPSS Statistic 21 を用いた。

(2) 保育者の対応についての評価

平澤 (2008) を参考に質問紙 (Table3, Table4) を作成した。質問紙は、研修前・後に実施した。質問紙は、子どもの行動の理解と対応に関する6項目と各保育者が在籍する園での知識の伝達に関する5項目からなっている。各保育者が研修前・後それぞれの時期において5件法 (1:まったくない, 2:少し, 3:中くらい, 4:多い, 5:とても多い) で評定した。得られた研修前・後における各項目の平均得点について、正規分布をなしているかどうかを確認するため、「正規分布している」を帰無仮説とし、Shapiro-Wilk 検定を行った。いずれも、有意水準5%以下であり帰無仮説が棄却され、正規分布でない結果が示された。そのため、研修前・後の質問紙、それぞれ6項目 (子どもの行動の理解と対応について) と、5項目 (園内の保育者への知識の伝達について) について、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。

(3) 自由記述による研修会の成果と今後の課題の抽出

研修会終了後に「本研修会で得られたことや今後の課題についてご自由にお書きください。」といった内容で自由記述での回答を求めた。得られた回答を以下の手順で分析を行った。

- ①一つの記述を1内容1単位として抽出し、コード化した。
- ②コード類似性と異質性によって分類統合し、カテゴリー化した。
- ③分析の信頼性を高めるため、コード化の手

続きを3日間あけて4回行った。分析の一連の過程は、第1筆者と第2筆者が繰り返し検討を行った。分析結果は、心理学を専門とする大学教員に提示し、妥当性の確認を行った。

Ⅲ 結果

1. KBPAC 簡略版の結果

行動論的アプローチの知識を確認する手段として、KBPAC 簡略版 (志賀, 1983) の得点を研修会前・後の2回実施した。その結果、保育者全員について研修後の KBPAC 得点が上昇した (Figure1)。

研修前・後2つの得点について、対応のある t 検定を行ったところ、有意差がみられた ($t(9)=10.99, p<.001$)。研修会でのトレーニングは、保育者の行動分析に関する知識を高めることが確認された (Table5)。

Figure1 参加者の研修前後の KBPAC 平均得点の変化 (N=10)

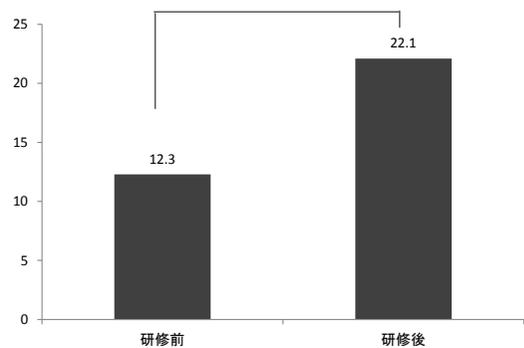


Table5 研修前・後における KBPAC の平均得点 (N=10 df=9)

	研修前	研修後
<i>M</i>	12.3	22.1
<i>SD</i>	2.21	1.6
<i>t</i>		10.99***

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

2. 保育者の対応に関する研修前・後評価の変化

Table6 に研修会前・後の保育者の対応に関する変化を示した。Wilcoxon の符号順位検定から、子どもの行動の理解と対応に関する6項目では、【行動のきっかけについて理解できる】($p=.004$)、【望ましい行動への対応を考慮することができる】($p=.046$)、【行動の結果どのような意味があるかを理解できる】($p=.004$)、【子どもの目標を具体的に考えることができる】($p=.018$)で有意差が得られた。有意差が得られた項目の結果から、研修に参加した保育者は、子どもの行動について事前のきっかけ、行動の機能を理解できるようになったことが示された。また、具体的な目標を立案できるようになったことで、望ましい行動への対応を選定することが可能となった。

一方、【行動のきっかけへの対応について理解できる】($p=.12$)、【行動の結果に対する対応を考慮することができる】($p=.058$)の2項目については、研修後の平均得点が上昇していたものの、統計的な有意差はみられなかった。行動のきっかけや、行動の機能推定に応じて、具体的な指導手続きを導き出すことが困難であることが示された。研修会で得られた知識は、子どもの実態把握に基づく目標設定までの立案に効果があったが、目標に応じた具体的な指導手続きを支援計画に組み入れること、実際の援助に反映することへの困難さが示された。

3. 研修プログラムの園内への普及について

Table7 に、保育者が研修で得られた知識を普及させたかどうかの波及効果を示した。Wilcoxon の符号付き順位検定から、園内の保育者への知識の伝達に関する5項目について、すべての項目において有意差が見られた。【行

Table6 子どもの行動の理解と対応に関する研修前・後の得点の変化

		(N=10 df=6)	
		研修前	研修後
(1)行動のきっかけについて理解できる	最頻値	3.0	4.0
	p		0.004***
(2)行動のきっかけへの対応について理解できる	最頻値	3.0	3.0
	p		0.102
(3)望ましい行動への対応を考慮することができる	最頻値	3.0	3.0
	p		0.046*
(4)行動の結果どのような意味があるかを理解できる	最頻値	2.0	4.0
	p		0.004***
(5)行動の結果に対する対応を考慮することができる	最頻値	3.0	4.0
	p		0.058
(6)子どもの目標を具体的に考えることができる	最頻値	2.0	4.0
	p		0.018**

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

動の分析方法を他の保育者に伝えることができる】(p=.018),【他の保育者が困っているときにアドバイスすることができる】(p=.021),【ケース会議において実態の把握を提案することができる】(p=.020),【個別支援計画を立案することができる】(p=.004),【研修会の内容を伝えるための園内研修をもつことができる】(p=.003)であった。保育者は、研修で得られた知識を他の保育者に伝達しようと試みていたことが示された。また、園内研修やケース会議、他の保育者が困った際の助言のためのツールとして利用したことが示された。さらに、個別保育計画の作成にも役立てられたことが示された。

4. 自由記述による課題の抽出結果

研修会後におこなった自由記述について分類を行った。それぞれの記述は5つに分類され、20のカテゴリーが抽出された(Table8)。20のカテゴリーは、保育者のスキルアップ、保育への導入の困難さ、他職員への波及効果、園内

研修のありかた、園内研修開催への課題のいずれかに属するものであった。

IV 考察

1. モニタリングとフィードバックによる実態把握スキルと援助スキルの変化

本研究では、現職保育者10名に対して、機能的アセスメントの実施と支援計画立案に基づく保育方法の検討に関する研修プログラムを実施した。その結果、行動理論に対する知識についての得点が向上し、高い水準で維持された。研修プログラムはこれまでの先行研究(平澤, 2008, 大久保ら, 2011)と同様に行動理論の知識向上に関する効果が明確に生じたことが示唆された(Figure1, Table5)。

研修会前・後における保育者の対応については、実態把握のスキル向上に効果がみられた(Table6)。具体的には、子どもの行動の生起条件と行動の機能を把握できるようになり、それに基づく個別目標を立案できるようになった

Table7 園内の保育者への知識の伝達に関する研修前・後の得点の変化

		(N=10 df=5)	
		研修前	研修後
(1)行動の分析方法(理論)を他の保育者に伝えることができる	最頻値	2.0	4.0
	p		0.021*
(2)他の保育者が困っているときにアドバイスをすることができる	最頻値	3.0	4.0
	p		0.02*
(3)ケース会議において子どもの実態の把握を提案することができる	最頻値	3.0	4.0
	p		0.006***
(4)個別保育計画の作成に役立てることができる	最頻値	2.0	4.0
	p		0.004***
(5)研修会の内容を伝えるための園内研修をもつことができる	最頻値	3.0	4.0
	p		0.003***

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Table8 自由記述から得られた記述の分類とカテゴリー

分類	カテゴリー
保育者のスキルアップ	適切な実態把握／適切な目標と計画の立案／援助方法の理解／保育への自信／具体的な技能の獲得／他職員への助言スキルの向上
保育への導入の困難さ	保育場面にあった計画／クラス構成の多様性／保育形態の多様性／現場の理解／保育観／人的環境
他職員への波及効果	園内職員の意識向上／ケース会議での利用／自治体単位での保育者の資質向上
園内研修のありかた	職員間の共通理解／時間的制約
園内研修開催への課題	経験の豊かさ／主観への依存／現場の意識とのすり合わせ

ことであると考え、この結果は、子どもの問題行動の生起条件のみに焦点を当てたのではなく、望ましい行動を繰り返しモニタリングした手続きの成果であろう。つまり、モニタリングを行うことで、子どもが達成できているスキルの見極めと、子どもの適切な行動を支える条件を適切に保育者にフィードバックできたものと考えられる。子どもとの相互交渉を客観視することで、自身のかかわりや保育の環境による要因を分析することが可能になり、保育者としてのスキルアップにつながったと考える。

一方で、援助スキルへの効果については、「行動のきっかけ」と「結果への対応」において、大きな効果が得られなかった（Table6）。要因として、保育現場への導入の困難さが考えられる（Table8）。具体的には、保育場面に合った計画、クラス構成や保育形態の多様性、人的環境などがあげられる。保育園や幼稚園などの就学前施設は遊びや生活を中心として日々の活動が設定されており、その活動も多様である。藤原（1999）は、障害幼児の問題行動等の生起に影響を与える要因として、活動の容易さや見通しのもちやすさを指摘している。ま

た、就学前の保育現場においては、集団に適応しにくく、個別的な配慮が必要な子どもが複数在籍するクラスもみられる。したがって、対象となる子どものアセスメントだけでなく、周囲の子ども、活動予定や園環境が与える影響を明確にし、文脈に適合（Albin, Lucyshyn, Horner & Flannery, 1996）した計画を盛り込む必要があった。

援助スキルで効果が得られたのは、「望ましい行動への対応」についてである。保育場面での実態把握から、子どものもっているスキルを見極めることで、行動問題の代替となる望ましい行動を選定することが可能になったと言えよう。平澤（2008）は、望ましい行動の形成については、何を標的行動とし、どのような支援手続きを用いるかを明確にすることが必要であると指摘している。本研究でおこなった、VTRによるモニタリングとフィードバックは、対象児のもっているスキルに応じた標的行動を明確にする手続きとして有効であったことが考えられる。また、研修会プログラムの過程には、事例提供までに二回のモニタリングの機会をもつことができた。そのため、保育者、

ファシリテーター、著者の三者がVTRを視聴し、モニタリングとフィードバックの手続きを複数回おこなうことが可能であった。特にフィードバックにおいては、肯定的な場면을評価しながら、標的行動の生じやすい状況要因を推定した。時間をかけてディスカッションをおこなうことで、対象児、保育者双方のニーズにあった標的行動を選定することができたと考えられる。一事例に対する時間的な負担は今後の課題として残されるが、日常の保育活動において、より客観的なエビデンスのある対応が可能となった。このことは、保育園全体の信頼性を高めることにもつながると思われる。今後は保育者個々の保育観、保育場面に適合したモニタリングやフィードバックの方法と技術を検討する必要がある。

本研究においては、研修前・後による対応の効果の検証は、保育者への質問紙による回答のみであり、保育者が実態把握を基に対応した子どもの変化のデータは抽出していない。自由記述からは、実際に子どもの肯定的な変化を実感した保育者が多かったため、実態把握スキル、援助スキルの双方に影響を及ぼしたことが推測される。今後は、実態把握スキルと援助スキルの獲得に応じて、対象とする子どもの肯定的な変化を厳密に検証する必要がある。

2. 園内への伝達に関する波及効果

モニタリングとフィードバックの波及効果を示すには、デザインやデータは不十分であった。しかし、研修会前・後と比較すると、多くの波及効果が得られた（Table 7）。研修後には、「園内でVTRを撮影できれば他の職員に広がっていった」、「VTRがあればフィードバックできた」等、モニタリングとフィードバックを利用しようとする回答が得られた。研修で得られた経験や知識は、その後の保育者

の伝達意欲や意識につながったのではないかと考えられる。秋田（2009）は、様々な状況が複合的に交錯する保育実践においては、外部の理論や情報をそのまま当てはめて保育することは困難であることを指摘している。本研究では、個別的、具体的な場面に基づいて学ぶ機会をもつことで、様々な対話と気づきが得られ、保育を見直すきっかけと自信につながったのではないかと考えられる。参加者が得た知識を個人のものにするだけでなく、同じ方法論を用いて他者に伝達しようとしたことは本研究において見出された成果である。

田中ら（2011）は、研修の対象となる保育者の職位や、保育条件が課題となることを述べていた。本研究の結果からは、園内で指導的な立場にある園長や主任保育士といった管理職でなくとも研修内容の普及を図ることができるといった成果が得られた。一方、指導的な立場でないことからの限界も感じられる（Table 8）。「伝えるスキルが不足」、「園内で知識を伝える場所・時間的な制約」、「保育者同士の連携」といった知識や技能の伝達だけでなく、現在の保育所の抱える事情も影響を与えていることが考えられる。中坪（2013）は、保育者として成長するためには、個人で知識や技能を蓄えるだけでなく、保育士同士がチームで学びあうことが必要であることを指摘している。本研究からは、学んだものを伝達するためには保育者間の良好な連携も重要な要因となることが推察された。したがって、研修結果の波及による保育の資質向上は、チームで学びあうための保育者間の連携が必要と考えられる。まずは、園内に良好な連携を生むための要因を明確にするための検証が必要である。その上で、各階層の保育者及び保育者養成段階での内容、研修会後のフォローアップ、スーパービジョン体制の検証が必要となるであろう。

本研究は、公立保育所の保育者が保育現場で感じる課題を掲げ、保育の質の向上を目的に主体的に行われた研修会であった。一年間の取り組みが評価され、以後継続して研修会が開催されている。また、園内の業務分掌としてコーディネイター的な役割として研修会への参加が可能となった。単に専門的な知識や技能を身に付けるだけでなく、保育者が主体的に保育の質を高めるための場という新たなリソースの実現を促したことも本研究で得られた成果の一つとしてあげられる。

(さいとう ゆうき・ひしだ ひろゆき)

参考・引用文献

- 秋田喜代美 (2008). 園内研修による保育支援—園内研修の特徴と支援者に求められる専門性に注目して— 臨床発達心理実践研究, 3, 35-40.
- Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., & Flannery, K.B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for "goodness of fit". In L. K. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community, 81-98.
- 有川宏幸・衛藤裕司・小林重雄 (2001). 思春期自閉症者の質問スキルの般化に関する研究—随伴性操作による家庭場面への応用— 特殊教育学研究, 39 (2), 41-51.
- 有川宏幸 (2003). 自閉症児の小遣い帳記入時における指示待ち行動の変容—母親の言語援助への介入を通して— 特殊教育学研究, 41 (4), 415-424.
- 有川宏幸 (2009). Parent-trainingによる応用行動分析学の知識量の変化と援助行動の変容—講義・演習形式の効果と課題— 新潟大学教育学部研究紀要, 1 (2), 117-128.
- 藤原義博・平澤紀子 (1999). 統合保育場面における知的障害児の適応に関する調査研究 (1) 上越教育大学研究紀要, 19 (1), 321-335.
- 平澤紀子 (2008). 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援研修に関する評価 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 56, 167-174.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001). 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から— 特殊教育学研究, 39 (2), 5-9.
- 平澤紀子・藤原義博 (2002). 激しい頭打ちをすする重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく課題指導—課題遂行手続きの形成と選択機会の設定を通じて— 特殊教育学研究, 40 (3), 313-321.
- 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, 25 (4), 256-267.
- 肥後祥治 (2007). 教育関係者に対する行動分析と行動コンサルテーションの指導に関する研究 熊本大学教育学部紀要 (人文科学), 56, 41-50.
- 石川昌紀 (2005). 幼児のニーズに応じた支援のための保育技術の獲得と環境整備 東洋大学大学院紀要 (文学・哲学・仏教), 41, 481-502.
- 岩立京子 (2011). 現場における保育支援の広がりやをどう捉えるか 秦野悦子・山崎晃 (編著) シリーズ臨床発達心理学・理論と実践: 3 保育のなかでの臨床発達支援 ミネルヴァ書房 16-23.
- クーパー J.O. 他 (2013) 応用行動分析学 明石書店 (Cooper J.O., Heron, T.E., & William L.H. (2007). Applied Behavior Analysis 2rd ed. Pearson Education.)
- Koegel, R.L., Glahn, T.J., & Nieminen, G.S. (1978). Generalization of parent-training results. Journal of Applied Behavior Analysis, 11 (1), 95-109.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書 フレーベル館 248-249.
- 中坪史典 (2013). 保育者の専門性を高める園内研修—多様な感情交流の場のデザイン— 発達 134 これからの保育者の専門性 ミネルヴァ書房, 46-52.
- O'Dell, S. L., Tarler-Benlolo, L., & Flynn, J.M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10, 29-34.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997) Functional assessment and program

development for problem behavior: A practical Handbook. Brooks/Cole Publishing Co. Pacific Grove.

大久保賢一・井口貴道・野呂文行（2011）. 児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの効果：架空事例を用いた「情報収集スキル」と「計画立案スキル」の獲得を標的として 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 61（2）, 77-88.

大豆田啓友・三谷大紀・高嶋景子（2009）. 保育の質を高める体制と研修に関する一考察 人間環境学会「紀要」 11, 17-32.

齊藤勇紀・有川宏幸・横尾ユキエ・米持三枝子・宮下礼子（2011）. 保育園職員の資質向上に関する取り組みの経過について 日本子育て学会第3回大会発表論文集, 76.

志賀利一（1983）. 行動変容法と親トレーニング（その知識の獲得と測定）自閉症教育研究（埼玉大学教育学部教育心理学科）, 6, 31-35.

重成久美・井上雅彦・山口洋史（2008）. 特別支援担当保育者のためのセルフチェックによる自主研修プログラムの開発—自由遊び場面における自閉症幼児と相互交渉の促進— 活水論文集, 51, 31-40.

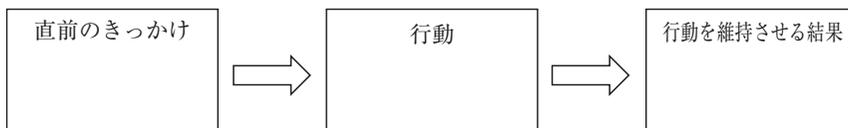
島宗理・竹田真理子（2010）. 特別支援学級におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援 法政大学文学部紀要, 61, 153-173.

菅野千晶・小林重雄（1996）. 発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討—児童相談所におけるプログラムの実施— 行動分析研究, 10（2）, 137-151.

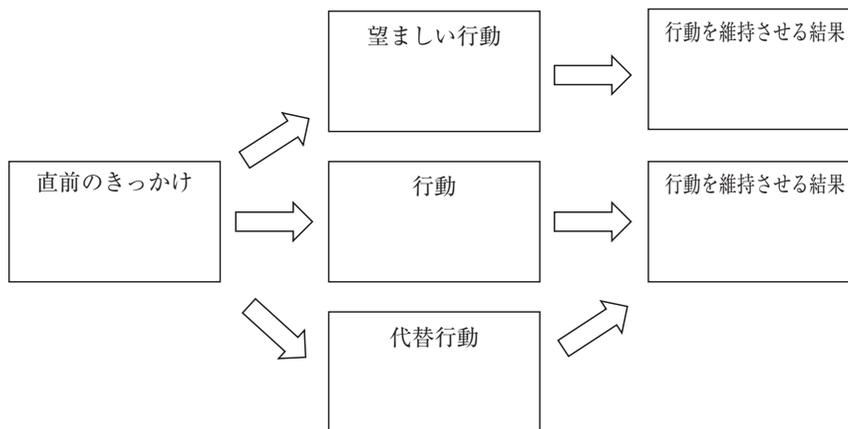
田中善大・三田村仰・野田航・馬場ちはる・嶋崎恒雄・松見淳子（2011）. 応用行動分析の研修プログラムが主任保育士の発達障害児への支援行動に及ぼす効果の検討 行動科学, 49（2）, 107-113.

山本淳一・加藤哲文（編著）（1999）. 応用行動分析学 学苑社

資料1 演習で用いた用紙



資料2 演習で用いた用紙



Aに対する方略	Bに対する方略	Cに対する方略

資料3 演習で用いたチェックリスト

チェック項目	チェック
支援計画は行動の機能に基づいたものになっていますか？	
支援計画は集めた情報に基づいたものになっていますか？	
行動と置き換わる行動が定められていますか？	
支援計画には文脈適合性に関する配慮がされていますか？	
支援計画には般化や維持を促進するための手続きが含まれていますか？	

注

- * 1 応用行動分析 行動原理から導き出された戦術を社会的に重要な行動に適用して、実験を用いて行動の改善の原因となる変数を同定する科学のことである。
- * 2 標的行動 介入のために選択される対象となる行動を明確に定義することである。
- * 3 三項随伴性 個人と環境との相互作用は複雑なものであるため、行動修正をはかる上で最も有効な単位に分けて分析をする必要がある。行動分析学では、“弁別刺激→行動→強化刺激”の三項の関係を分析のための単位としている。
- * 4 プロンプト 行動を形成したりその生起率を上昇させたりするために与える付加的なてがかり刺激のことである。
- * 5 フェーディング 行動を形成する上で手がかり刺激を有効に用いる手続きのこと。プロンプトを徐々に増やしていくフェイド・イン手続きと、徐々になくしていくフェイド・アウト手続きがある。
- * 6 課題分析 日常場面で遂行される必要のあるスキルを、一連のより細かい行動要素に分割し、個々の行動要素についてその遂行の有無について査定すること。そして、そのスキルの遂行を阻害している要因を取り除き、個々の行動要素がより確実に遂行されるために、その指導手順や手続きを見出すための分析方法である。
- * 7 行動連鎖法 多くのスキルや行動は、実際には複数オペラント行動が連続して生起することが多い。このような複数の行動からなっているスキルなどを形成する場合、各々の行動を一定の順に徐々に形成していく方法のことである。
- * 8 トークンエコノミー 参加者が、特定の行動に対する即時的結果として般性条件性強化子（例：ポイント）を獲得するシステム。参加者はトークンを貯めて、バックアップ強化子のなかから品物や活動を選んでそれらと交換することである。
- * 9 般化 指導や訓練によって形成された行動が、指導や訓練が行われた環境以外でも成立することを言う。
- * 10 維持 さまざまな指導、訓練によって形成された行動が、指導終了後も生起する場合を、「行動が維持されている」と言う。