

## 幼稚園における機能的アセスメントの実施に関する実践的研究

真鍋 健<sup>1</sup>

### The study about application of functional assessment to early childhood setting

Ken Manabe<sup>1</sup>

The purpose of this study was to discuss about application of functional assessment in early childhood setting, through a case of preschooler with pervasive developmental disorder who was crying at preschool activities frequently. By using functional assessment, the situation of crying could be summarized in some reasons (scare of the mother and child separation / can't see her way / difficulty of the activity / difficulty of a position to sit) and the supports that based on the every reasons could be done. As a result, crying of the child decreased gradually and she could participate in preschool activity meaningfully. It was thought that it was necessary to examine about (1) the consideration of the variety of the preschool's activity, (2) the combination with the method to be able to involve plural teachers, (3) the examination of the method to facilitate the process of the support, in future.

**Key Words** : functional assessment, early childhood setting, problem behavior

#### 1. 目的

ノーマライゼーション理念の浸透, LD・ADHDといった発達障害についての認識の高まり, といった社会的風潮の中, 障害のある幼児が地域の幼稚園や保育園に通うことは, もはや珍しいことではなくなっている。また「場における支援」から「個に応じた支援」へのシフトチェンジを掲げた特別支援教育の開始を受け, 多くの実践・研究において障害のある幼児に対する個に応じた支援方法の検討が, 近年盛んに行われている。

ところで, 障害のある幼児を保育する保育者からの相談内容の一つとして, 「保育中問題行動や困った・気になる行動を示す幼児への対応」が挙げられる。平澤・藤原・山根 (2005) の調査では「集団や対人関係に関する複数の行動 (皆とずれる, 勝手なことをする, かんしゃくなど)」が気になる行動として上位に挙げら

れること, それらの行動に対する支援の効果や満足度は十分でないことが述べられている。

このような問題行動や気になる行動の背景には, 環境設定や保育者の捉え方が影響を与えていることが指摘されているが (藤原・平澤, 1999; 水内・増田・七木田, 2001), これらの行動に対する対応が不十分な場合, 保育活動参加への障壁や当該幼児に対するネガティブな印象づけ, さらには学齢期や就労期での問題行動の複雑化や対応の困難につながっていく場合もある。ノーマライゼーション理念に基づく地域での豊かな自立や参加を支えるためにも, 幼児期からの問題行動等に対する適切な支援の検討が求められる。

これまでこのような行動に対する支援方略として, 応用行動分析学に基づく機能的アセスメント (Functional Assessment: 以下FA) の適用が成果を挙げている。この方法は問題行動等の起きている環境を, その行動の先行条件と結果条件に分け, 問題行動等のもつ機能を推定する

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

方法である (O'Neil, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997)。つまり、問題行動の原因を障害のある人に求めるのではなく環境との相互作用の中に求めるという関係論的な観点を内在していることから、問題行動等に対する支援方法としてFAへの期待は非常に高いと考えられる。

しかしながら、これまでわが国の幼稚園や保育園に対するFAの適用は比較的多く報告されているものの (平澤・藤原, 2001; 石川, 2004; 野呂・吉村・秋元・小松, 2005; 野澤・徳田, 2005), 実際の保育でFAやそれに基づく支援を実施するにあたって、配慮すべき事柄については、十分に議論が行われていない。

そこで本研究では、保育中に頻繁に泣きを生じ、保育活動への参加に困難を示していた広汎性発達障害幼児に対してFAを実施した事例について報告するとともに、年間の泣きの変容やそれに関わる事柄などもあわせて、幼稚園でFAに基づく支援を実施する際に配慮すべき事柄について検討を行う。

## II. 対象

### 1. 対象児について

対象児 (A児) は幼稚園の年長組に在籍する女児であった。A児は広汎性発達障害と医療機関で診断されており、月に2回程度療育機関で個別・集団の訓練を受けていた。年長時に実施された田中ビネー式知能検査ではIQ70-80であった。A児は2年保育の年少より登園しており、1・2語文程度であれば、質問応答も可能であった。年長に進級した当初は友達との継続した言葉のやりとりは難しいものの、ごっこ遊びなどで友達に話しかけられると笑顔で返すなど、友達関係は比較的良好であった。「他児のコップや壁紙に飾ってある絵を見て全員の名前を言える」「ペットボトルのキャップを見て会社名や品名を言える」「いるはずの人や物がなくなると不安になる」などの行動面・認知面の特徴があった。年長になってしばらくして、母子分離時や保育活動中に泣いてしまうことが頻繁に起きていた。

### 2. 保育体制について

A児の通っていた幼稚園 (2年保育) は年少2学級、年長3学級の計5学級で構成されており、主に自由保育 (一部設定保育) が中心となって保育が行われていた。基本的には、登園・自由遊び・給食・自由遊び (おなか休め)・降

園の流れで、途中設定保育や行事、体操や絵本・囲碁などの活動が行われることがあった。各クラスに障害幼児や外国籍幼児など特別な配慮を要する幼児が数名ずつおり、担任保育者とは別に加配保育者が各クラスに1名ずついた。保育カンファレンスは行われていなかったが、個別の指導計画作成時やその他必要な場合に保育者同士の話し合いが行われた。

A児の所属するクラスには、A児のほかにも運動障害のある幼児、外国籍幼児が数名在籍していた。保育者は担任保育者と加配保育者 (筆者) の2名であった。

### 3. 支援期間および支援場面

幼稚園でのFAならびに支援は○年4月より7月までの1学期の間、朝A児が登園してから降園するまで行われた。支援場面も同様に登園から降園までの全ての活動を対象とした。FAの実施、支援計画の立案は加配保育者が実施し、実際の対応に当たっては担任ならびに加配保育者が行った。

### 4. 研究にあたって

本研究にあたっては、目的や手続きに関して対象児の保護者に説明を行い、書面にて承諾を得た。

## III. 機能的アセスメントの実施

### 1. 焦点を当てた行動 (標的行動)

本研究で焦点を当てた行動は「保育活動中に泣いてしまうこと」とした。すでに述べているが、A児は母子分離時や保育活動中に頻繁に泣くことがあった。A児が泣いた際には保育者がその場で対応していたが、頻繁にまた長時間泣き続けることも多く、全体の活動が一時中断することもしばしば生じていたことから、保育者にとってのニーズも高いものであった。

### 2. 機能的アセスメントの手続き

本研究における機能的アセスメントの実施は図1に示したプロセスに従って進めた (4月下旬~5月上旬; 計12日)。各プロセスにおける詳細を下記に示した。

#### 1) 情報の収集 (ABC分析<sup>1)</sup>)

気になる行動 (泣き) とその前と後の出来事を、所定の記録用紙に記録した (例えば「どんとき: グループ決めの時間、担任がクラス全体に話をしている」→「行動: 急に「ママ」と泣き出す」→「対応: 保育者が対応する、すぐに泣き止む」など)

#### 2) 気になる行動が生起している場面の特徴の

### 把握

ABC分析の実施後、記録された用紙のうち「A：どんとき」の欄に注目し、行われている保育活動全体を考慮に入れながら、気になる行動が生じることの多い活動、少ない活動に整理した。またそれと同時に（もしくはそれを基にして）、なぜ「泣き」が生起しているのかについての理由を、活動やそこで関わっている友達や保育者などの環境の中で整理した。

### 3) 支援方法の計画および作成

上記のプロセス終了後、多く生起している活動ごと又は理由ごとに対応方法を検討した。その際に1)で行ったABC分析の枠組みと同様、「a：泣きが生じる前」、「b：泣きそのものに対して」、「c：泣いた後」の3つに分けて対応方法を検討した。

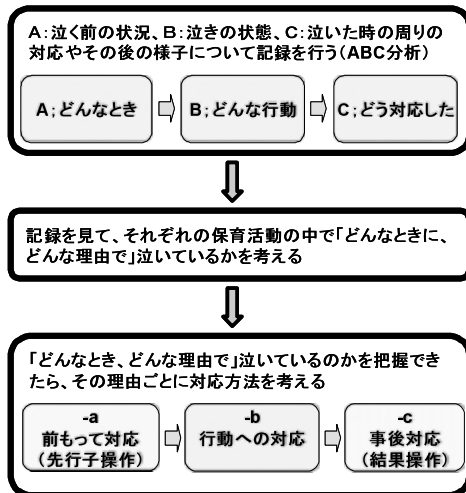


図1 機能的アセスメントのプロセス

### 3. 機能的アセスメントの結果

図1のような手続きに従ってFAを実施した。対象児の泣きの前後の例を表1に、またそのような記録を基に、期間内で生じた「泣き」を保育活動ごとに累積したものを図2に示した。FAの結果、A児は「登園時（母子分離時と朝の準備中）」、「活動の切り替えの場面」、「A児の所属するクラスの設定保育活動」で、またそれに次いで、「自由遊び場面」や「散歩」などの活動で多く泣いていたことが明らかとなった。一方「給食」や「降園」などでは泣いてしまうことは少なく、全体的に午後よりも午前中に泣くことが多かった。

また、表2にアセスメントの結果を通して推

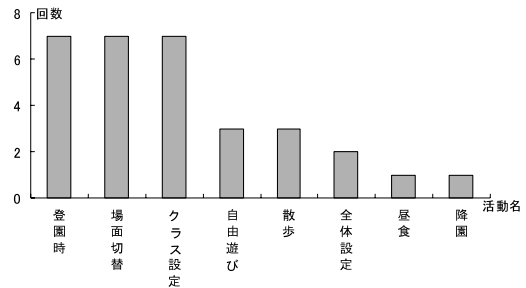


図2 機能的アセスメントの結果（活動ごとの「泣き」の総数）

定された「泣いてしまう理由」の主要なものを示した。推定された1つ目の理由は「母子分離時の不安」であった。A児は登園時に母親と別れる際に泣き出し、そのままクラスに入ってくることが多かった。また、一旦泣き止んでも、かばんやタオルかけなどの準備中に「ママ、ママ」と再度泣き出すこともあった。ただし、A児の場合、「泣いている途中でちらちら保育者を見る」、「急に何事もなかったかのように泣き止む」など通常母子分離で想像されるものとは異なる様相を見せることもあった。このことから、母子分離時における泣きでは、まず母子分離の不安がもとで泣いてしまうものの、その後は泣くことで保育者の気を引いていたのではないかと推測された。

2つ目の理由は「見通しが立たなかったり、近くに大人がいないことによる不安」であった。A児は言葉での理解が他児に比べ難しく、活動内容や保育者が説明している言葉が理解しにくい傾向があった。またあるはず物や人が突然なくなる状況や長い間待たなければならぬような状況は、A児の障害特性とも関係し、特に苦手であった。そのような状況で、次にすることが予測できない場合に不安で泣いていたのではないかと考えられた。特に活動と活動の間の時間（切り替え）、クラスや全体での設定保育場面などで生起していた。

3つ目の理由は「活動遂行に当たっての困難」であった。担任保育者がクラス全体に折り紙の折り方を支持しているときに指示が理解できずあせって泣いてしまったり、狭いところを通ることができずに泣いてしまうなど、クラスでの設定場面や椅子を移動させる際に多く起きていた。

4つ目の理由は「給食で保育者が座る位置」に関するものであった。A児は保育者の給食を食べる場所に関して、「今日はどこ？」と頻繁

表1 対象児の泣きについて記述したABC分析の例

A：先行条件		B：行動	C：後続条件
どこで	どんなとき	行動	対応、その後の様子など
登園時	名札を忘れる	泣く（5分ちかく）	「ママ持ってくるからね」となぐさめるが泣き続ける
散歩の準備中	お弁当の場所を確認してくる →「公園で決めようね」と言う	泣く	一緒に食べようねで納得
移動	散歩に行くために靴置き場に置く。 保育者が「一人で行っていいよ」と立ち去る	泣き出す	保育者が対応する ：すぐに泣きやむ
散歩	公園から帰る途中、他児から「早く行って」と言われる	泣く	保育者が対応：すぐに泣きやみ友達に話しかける
自由遊び	担任と遊びたかったのか、外に行った瞬間に「外はもうおしまいだよ」と言われた	泣く	
移動直後	不明：お誕生会后、部屋に帰ってきたときには泣いていた	泣く	他児がなぐさめているが泣き続ける。
設定・折り紙	折り方がわからない、硬くて折れなくて焦る	「せんせい」と何度も泣く	

に聞いてくることがあった（いわゆる“こだわり”であった）。「決まっていなければ一緒に食べる」という思いがA児には強くあったようで、それがかなわないと分かると泣き出すことが多く見られた。また、一緒に食べることを伝えても、食べる席に座るまでは安心しないようで、保育者が離れた瞬間泣き出すことも多かった。給食場面よりもむしろ、それ以前の活動中などに多く起こっていた。

表2 想定された泣きの理由

主に想定された理由	起きやすい活動・場面
①母子分離時の不安	・登園
②「見通しが立たない」「近くに大人がいない」などのために不安になる	・場面切替・移動場面 ・設定保育(クラス・全体)
③活動でうまく行かない、困ったときに伝えることができない	・設定保育(クラス) ・給食
④給食で保育者がどこの席に座るのか分からない	・午前中の活動 ・給食

#### 4. 対応の検討

以上のような機能的アセスメントの結果に基づいて、支援計画を作成した（表3）。以下、推定された「泣き」の理由ごとに対応を述べていく。

##### 1) 母子分離時の不安

「母子分離時の不安」に対してはまず「前もって対応」として登園時に視察によってその日

の調子や体調を確認し、また可能な場合には母親からの朝の様子に関する話を聞き、その日の細かい対応変更の参考とした。「事後対応」としては、当初泣いてしまうことに対して、十分接することで「泣いたら先生が来てくれる」ということの定着をもたらしてしまうのでは、という懸念があった。しかし、A児と加配保育者が関わるのはこの年が初めてだったことや、別の加配保育者との話の中で「進級してBちゃん（A児と仲のよかった女兒）と別のクラスになったから不安なのもあるのかね」といった話のもと、保育者とA児との間の信頼関係を築く上でもこの時期に十分に接することが必要であると考えた。そこで基本的には、A児の気持ちを汲み言葉をかける、徐々に回りにある視覚的な環境やA児の着ている服などに注目させ不安な気持ちをそらせる、などの対応を行うこととした。

##### 2) 見通しや周りに大人がいないことによる不安

見通しが立たない場合などの不安に対して、まず「前もって対応」として誕生会などの行事、前クラス合同の活動などで、保育者がA児から離れなければならなくなる場合に、前もってA児に「Aちゃん、さみしくなったら『先生きてー』とか『おいでー』って言ってね」と伝えてから離れることとした。またA児にとって見通しの立ちにくいような状況がある場合には、それが1個の場合は口頭で、2個以上ある場合には保育者がメモ帳に活動の流れを絵で書いたも

表3 立案された支援計画

泣いてしまう理由	対応方法			各活動ごとの支援の有無 ※「◎」は特に注意							
	A 前もって対応	B 行動への対応	C 事後対応	登園	自由遊び	設定クラス	設定全体	散歩	移動切替	給食	降園
母子分離時の不安	・視診により子どもの調子を前もって予測しておく ・必要に応じて保護者と子どもについて話す	なし	・保育者とのやりとりや視覚的環境で気をそらす ・不安な気持ちを一緒に受け止める	◎	○						
「見通しが立たない」「近くに大人がいない」ことによる不安	・活動の前に「寂しくなったら『おいで』とか『こっちきて』って先生に教えてね」などとA児に伝えておく ・慣れない活動が、一つある場合には朝口頭で、二つ以上ある場合には予定を絵などを用いて説明する ・活動の切り替えの際には「次に○○があるからね」「先生○○にいるね」と伝えておく	・顔を伺いながら、泣き出す前に、「Aちゃん、ちょっときてー、だよ」と言葉を促す	・対応する		○	◎	◎	◎	◎		
活動遂行にあたっての困難	・求められる活動や作業がA児にとって難しそうな場合には、個別的な配慮を行う。 ・MTが全体指示をしているときには、STが個別に理解できるように説明する	・困って泣いてしまう前に保育者が言葉のモデルを示す（「ちょっとー、だよー」「おしえて」）	・対応する		○	○	◎	○	○	◎	
給食での保育者の座る位置	・クラス内にMTとSTが給食で座るグループを示しているカードを掲示しておく	なし	・原則対応する（A児の様子を見ながら、できそうな場合には慣れてもらうために「一緒に座れないことを伝える」）	○	○	○	○	○	○	○	

のを、様子を見ながら必要に応じて見せることとした（図3；A児は抽象的な絵に対する理解が得意であったため、このような提示の仕方でも十分理解できた）。

「行動への対応」としては、他児に注意を払いながらA児の様子を定期的に見て、顔を伺うなど行った。そして泣き出しそうな場合には、声をかけ「Aちゃん、『きてー』だよ」と促し、A児がそれをモデルとして言った後に対応することとした。

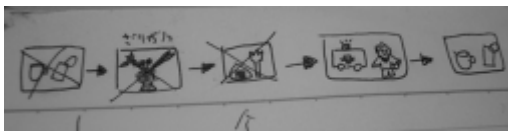


図3 A児に対して示したメモ帳に書いた絵（朝の準備・ザリガニ釣り・お弁当・歯科健診・帰りの準備）

### 3) 活動遂行にあたっての困難

行っている活動が難しく泣いてしまっている場合には、まず「前もって対応」として、活動内容を考えてA児にとって難しすぎると明らかに分かるものについては、教材の調整など個別的な支援を行った（例えば、折り紙で折るところに鉛筆で線を引く、のりをつけるところを

黒く塗っておく）。

「行動への対応」としては、難しくくてできない活動で焦ったり、狭い所を通れないなどの場合に、保育者がA児に対して「何って言うんだっけ?」「どいてって～」「教えてって～」などと段階的にモデルを示した。

### 4) 給食での保育者の座る位置

給食で保育者の座る位置で困ってしまった場合には、「前もって対応」として担任保育者と加配保育者が給食で座るグループを示したカード（図4；幼稚園の壁にあったものを再現した）を掲示することとした。保育者は毎日このカードを動かして、その日どのグループで給食を食べるかを視覚的に示した。

また、上記の対応を行っても泣いてしまった場合には、「事後対応」として、A児の様子を見ながら徐々に慣れていくことができるよう、可能な場合には「今日はごめんね、こっちで食べるからね」と言い、A児とは食べることができないことを伝えた。

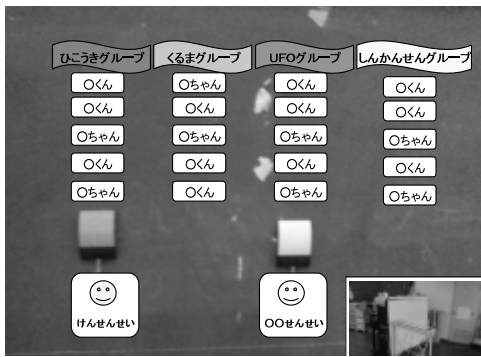


図4 保護者の座る位置を示したカード（再現）

#### IV. 機能的アセスメントに基づく支援の結果

全体的な泣きの推移について、図5に1日当たりにA児が泣いた総数の年間推移を示した。なお、図5ではBL期・支援期を含む1学期だけでなく、2・3学期の泣きの推移についても示している。4月下旬から5月下旬までのBL（ベースライン）期では、1日に4日から7回泣くことも多く、平均すると1日3回程度泣いていた。一度泣くと保育者や他児がなだめてもなかなか泣きやまず、5分近く泣き続ける

ことも頻繁にあった。一方5月中旬からの介入期では変動はあるものの、徐々に泣きは減少していった。また、泣いてもすぐに泣きやむことが多くなり、6月終わりごろより保育活動中の泣きは生じしなくなった。

なお1学期に減少した「泣き」については、2・3学期に再度生起している。これは夏休みの間にA児の言語表出や理解の能力が急に伸びたことが影響していた。つまり、保育者に言葉で自己主張したり、友達と会話できる機会が増加した一方で、言葉でのやりとりの中でトラブルが増加するなど、1学期とは異なる要因が影響を与えていたことについて触れておく。

次に活動場面ごとの泣きの推移についてみていく。図6に活動ごとの泣きの推移（算出方法；期間内で泣きが生じた日数／総日数×100）を示した。ここでは介入期を3週ごとに区切り、それぞれ前半（5月14日から6月1日）・中盤（6月4日から6月22日）・後半（6月25日から7月19日）と示した。登園場面と食事場面を除く活動において、BL期から徐々に減少していった。特に移動・切り替え場面については、BL期に頻繁に生じていたのが介入期に入るとほとんど生じしなくなった。全体での設定場面

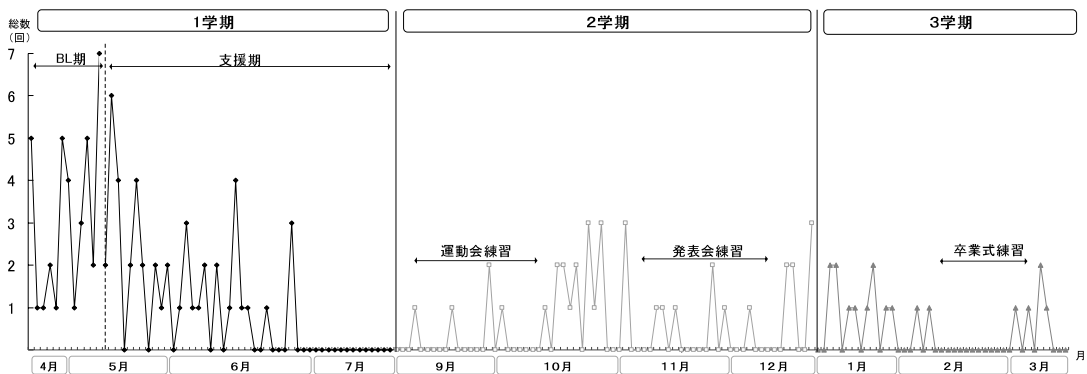


図5 泣きの生起数の年間推移

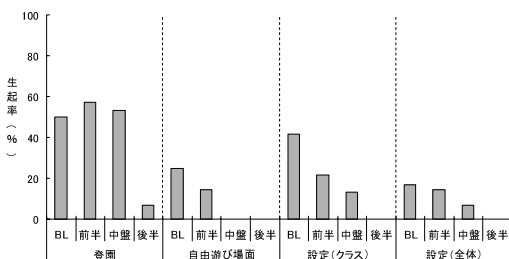


図6-1 活動ごとの「泣き」の生起率の推移（1学期）

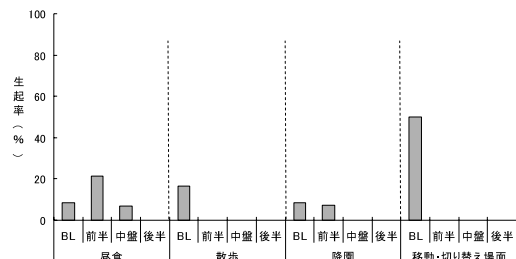


図6-2 活動ごとの「泣き」の生起率の推移（1学期）

についても5月上旬より囲碁教室・体操教室・スポーツ集会・身体測定など、その機会数自体が増加していたにも関わらず、泣きは徐々に減少していった。一方登園場面と昼食場面については、介入前半・中盤にかけてもBLと同様のもしくはそれ以上の頻度で生じていたが、介入後期に入ると減少し、その後ほとんど生起しなくなった。

## V. 考 察

### 1. 事例の考察と機能的アセスメントの有効性

本事例においてFAの実施とそれに基づく支援の結果、1学期におけるA児の泣きは活動ごとに幾分差は見られたものの、徐々に低減し支援実施1ヶ月後の6月中旬にはほとんど生起しなくなった。まず、比較的早期に減少傾向を示した活動や場面としては「自由遊び場面」「クラスの設定保育場面」「移動・切り替え場面」などが挙げられる。この場面で生じていた泣きの多くは、A児の活動の理解や見通しなどの問題を背景として生じていた。これに対しては特に「前もっての支援」が有効であった。つまり先の予定を伝えておいたり、困ったときの対処方法を一緒に考えたりなど、A児にとって苦手な状況が生じにくい環境を作り上げることが効果的であったと考えられた。一方そのような「前もっての支援」を行っても不安になった際には、その場で不安を解消するための行動を保育者がモデルとして示した。モデルを示し始めた当初は保育者による促しが間に合わず泣いてしまうこともあったが、支援中盤以降では、保育者が促さなくても大きな声で「どいて」と友達に伝えることが可能になっていた。

給食の場所の問題に関しては、黒板にカードを提示するようになって以降給食の前になると自分でカードを見て納得する様子がうかがえた。これについてもカード提示という「前もって」の設定が視覚情報を好むA児にうまくフィットした環境調整であったといえる。

「登園場面」では上記の活動と異なる減少傾向を示し、支援後半になってから泣きは減少していった。これについては、例えば「朝の準備が終わるとすぐに仲のよい友達と一緒に跳び箱やかがんだ保育者をジャンプする」など、6月中旬より朝の自由遊び場面での遊びの定着やとだち関係の深まりなどがA児の登園時の不安を軽減させていたのではないかと考えられた。

以上のように、FAに基づいた支援はいくつ

か検討すべき点もあったものの、A児の泣きに対する対応に肯定的な影響を与えた。特にFAを用いることでA児の泣きに対して、その理由ごとの対応を検討することができた。障害のある幼児が示す問題行動や気になる行動においては、保育する側にとっては問題の深刻さや不慣れさから、問題行動等の一面的・表面的な解決に目に行くことが多い。本事例でもA児は周りの大人に「よく泣く子」という全体的な印象を与えることが多かった。しかし、多くの問題行動・気になる行動の背景には、幼児本人の特性と活動内容との間に生じている“ずれ”が影響を与えていることが多い。FAは幼児本人の生活レベルに視点を向けさせ、現在起きている状況を捉え直し、支援につなげることのできる“ツール”として捉えることができるだろう。

### 2. 機能的アセスメントの実施にあたっての配慮等

ここでは本事例を通して、幼稚園や保育園などの就学前施設においてFAを実施する際に配慮すべき事柄について指摘する。

#### 1) 幼稚園等の活動の多様性の考慮

基本的には、幼稚園や保育園などの就学前施設は遊びや生活を中心として日々が構成され、その活動も非常に多様である。また活動間の違いと共に、幼稚園等では活動の内容も日ごと・週ごとに変化が見られることが少なくない。園によっては当日になって活動の予定が急に変更されることもめずらしいことではないだろう。しかし、活動の容易さや見通しの持ちやすさは障害幼児の問題行動等の生起に影響を与えることが指摘されている(藤原ら, 1999)。本事例においても、A児の泣きは活動ごとに異なる様相を示し、また行事練習の有無で泣きの推移が変化していた(図5参照)。

このことから、保育者が保育活動の特性を理解することは、FAに基づいた支援を検討する上で非常に重要となると考えられる。特に、週案や月案などの保育計画作成時点での予測や前もっての支援の検討が保育者に求められる。同様に「外部の専門家」にとっても、支援を園の状況に合わせる(平澤ら, 2001)段階において、このような各園の活動やその特性の理解が重要になることは言うまでもない。

#### 2) 複数の保育者が関与できる方法との併用

本事例における支援は、基本的には担任保育者と加配保育者が中心となって行っていた。しかし登園時の泣きに関して、別の加配保育者と

の話し合いが保育者のA児に対する理解や対応に影響を与えたように、FAにおけるABC分析のみでは当該幼児の特性やそれまでの経緯、他児や担当保育者との関係性などについての理解や解釈は十分でない場合がある。このような場合、関係する人々との話し合いが行われることで、より複層的な子ども理解や支援方法の検討の可能性が高まるだろう。近年、障害幼児に対する支援体制の一つとして重視されている保育カンファレンスでは「多くの保育者からの意見に基づく実態の把握」「園全体での共通理解とそれに基づく一貫した対応」などの効果が指摘されており（例えば松井・七木田，2005），またこのような効果をうまく用いて問題行動や気になる行動に対応しようとする研究も見られる（松井，2008）。

ABC分析やFAの結果を1次資料としながら、それをもとに関係者相互で子ども理解や支援方法を検討できる方法との併用が期待される。

### 3) 保育者が主体的にFAを用いる方法論の検討

本事例でのFAの実施はその知識を有していた筆者が行ったという点で、一般化へ向けての制限がある。つまり通常であれば保育者のFAの原理の理解という段階を考慮しなければならない。しかしこれまで、FAやその理論的背景である応用行動分析の基本原則が現場の教員に伝わりにくい・使いにくいことが指摘されている（肥後<sup>2)</sup>，2007）。これらの指摘は保育現場においても同様であり、専門家がいる間は支援方法を検討できるが、いったん抜けてしまうとその支援が維持されないという問題を生じさせている。また保育を支える巡回相談の実施回数が十分保障されていない自治体も多く存在する（近藤・白石・張・藤野・松原，2001）ことから、FAの効果的・効率的な教授方法の検討とともに、保育者が主体的に問題行動に対する支援計画作成の各プロセスに関与していく方法論（例えば、野澤ら<sup>3)</sup>，2005）を検討していく必要があるだろう。

### 謝辞

本研究の執筆にあたり、ご協力していただきましたAさんとその保護者の方に心より感謝申し上げます。また幼稚園の園長先生ならびに担任の先生を始めとする関係する皆様に心より感謝申し上げます。

### 注

- 1) 応用行動分析では行動の分析枠組みとして、行動が起こる前の状況を先行事象、起こったあとの状況を後続事象としている。行動を含めこの3つの時系列的な順序性を三項随伴性と言い、ABC分析はこの3つをそれぞれ逸話的に記入する記録方法である。
- 2) 肥後（2007）はこれらの原因を専門用語とその概念に対する理解が影響していることを指摘している。またそれを解決するために「教師に提供する行動分析の用語を分かりやすくする」「一方的な知識の教授ではなく事例検討との併用を行う」などの工夫が必要であることを指摘している。
- 3) 野澤ら（2005）では、手引書と呼ばれるツールを用いて巡回相談機会数の問題の解決を試みている。

### 引用文献

- 藤原義博・平澤紀子（1999）統合保育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・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），5-19．
- 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（2004）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の整備．東洋大学大学院紀要（文学・哲学・仏教），**41**，481-502．
- 近藤直子・白石恵理子・張貞京・藤野友紀・松原巨子（2001）自治体における障害乳幼児施策の実態．障害者問題研究，**29**（2），96-123．
- 松井剛太（2008）軽度発達障害のある幼児の行動変容に関する実践的研究．発達研究，**22**，13-22．
- 松井剛太・七木田敦（2005）統合保育における



保育カンファレンスの方法とその効果—グループインタビュー法を用いた障害児の個別支援計画作成に関して—。小児保健研究, **64** (3), 469-475.

水内豊和・増田貴人・七木田敦 (2001) 「ちょっと気になる子ども」の事例に見る保育者の変容過程。保育学研究, **39** (1), 28-35.

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.

野澤純子・徳田克己 (2005) 巡回相談を活用した「特別ニーズ」保育への支援効果の検討。乳幼児教育学研究, **14**, 67-78.

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, CA.