

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の相互交渉の促進—

重 成 久 美 (活水女子大学健康生活学部子ども学科)
井 上 雅 彦 (兵庫教育大学附属発達心理臨床研究センター)
山 口 洋 史 (九州保健福祉大学社会福祉学部)

Development and Effect of Self-Training Program using Self-Check for Preschool
Teachers in charge of Handicapped children: Promotion of Interaction between
Teacher and Autistic Child in a Free play setting

Kumi Shigenari, Masahiko Inoue, Hiroshi Yamaguchi

Abstract

The present study examined the development and the effect of self-training program for preschool teachers in charge of handicapped children to promote interaction between teacher and autistic child. The training program consists of 2 steps. First, VTR monitoring that recorded about teacher played with child, using self-check list. Second, reading three kinds of leaflet that written about communication method to autism, then teacher played with child again. This program conducted 5 times. The results were that at the self-check condition, the amount of interaction between teacher and child increased, at the generalization condition, the interaction between teacher and another child increased, too. And the self-check score increased. These results were discussed the effect of this training program and its contents.

Key words: preschool teacher in charge of handicapped children, self-training, self-check,
interaction, autistic child

I. はじめに

近年、発達障害者支援法の成立や特別支援教育の推進等により、発達障害児を取り巻く義務教育段階の支援体制は、急速に整備されている。しかしながら、幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関しては、平成15年文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、小・中学校での取り組みに加え、幼稚園、高等学校、高等教育の各段階において適切な対応を図る重要性や幼児期からの支援を進めるための幼稚園全体で支援し合える体制の整備、保護者への理解推進を進める研修等の充実の必要性が示された。同省は、平成15年度より地域における乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を具体化するためのシステムのモデル構築を目的とした「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」を実施しており、その観

点の1つに「(4)教員の専門性を高める研修の在り方」があげられている。幼稚園では、平成17年中央教育審議会「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)」において、幼稚園等施設の教員等に必要な力量として「特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力」が示され、一方、保育所では、平成14年度より指定保育士養成施設の修業教科目である障害児保育が必修化されたことから、保育者の障害のある乳幼児に関する専門性の獲得は急務であるといえる。しかしながら、未だ現場の保育者は障害児への対応や指導上の困難さ等の問題を抱えており、その対策として保育者の力量形成を目的とする研修や専門家の巡回相談による発達支援や障害児保育を取り巻く包括的な支援が行われてきてはいるものの、地域や設置主体等による格差が激しく、効果的な研修の在り方が求められている。

これまで実践的な指導技術の獲得を目的とした教師のトレーニングプログラムは、1970年代より米国において多くの研究が行われており、教室内での児童・生徒の問題行動などの対処法に関するもの¹⁰⁾⁵⁾⁶⁾¹¹⁾¹³⁾¹⁴⁾と障害児担当教師のためのもの⁸⁾²⁾⁹⁾とに大別できる。

Koegel, Russo, and Rincover⁸⁾は、11人の教師を対象に自閉症児に対する課題指導場面における5つの行動変容技法(①弁別刺激、②プロンプト、③シェイピング、④結果操作、⑤ディスクリート試行)の使用を目的として、マニュアル、ビデオ視聴、フィードバック(モデリング)の手続きでトレーニングを行った結果、教師の行動変容技法の適切な使用と、対象児の反応において、教師全員に効果が得られたと報告している。

また、わが国の障害児指導に関する実践的な指導技術の獲得を目的とした研修プログラムは、教師¹²⁾、保育士¹¹⁾¹⁵⁾などに適用され、その効果が示されてきている。澤村・加藤・小林¹²⁾は、発達障害児の教師トレーニングとしてロールプレイVTRとレクチャーVTRを用いてトレーニングを行い、課題場面における3つの行動変容技法(弁別刺激・強化・プロンプト)の使用と対象児の反応において高い効果が得られたと報告している。また、保育士研修としては、里見・武繩¹¹⁾；武繩・里見¹⁵⁾は、インリアルな技法を用いて保育所保母における障害児の発達援助の可能性の検討を目的に学習会と個別フィードバックによるトレーニングを行った結果、子どものかかわりの数量や、フィードバック・プロセス(受容的態度、場面・話題の設定、コミュニケーション行動への反応、話題の共有、受容的展開)の達成において、効果が認められた。しかしながら、これらのプログラムは時間的制約の高いものが多く、また、専門家による巡回相談が不十分な現状においては、その実施方法の簡便さに欠けるという問題点も生じる。このように、研修プログラムにおける課題としては、①経済的・時間的コストの削減、②個人レベルの簡便さ、③専門家不在や連携可能な機関の不足があげられよう。

そこで本研究では、特別支援保育担当者がOJT(on-the-job-training)として実施可能な自主研修として、特別支援保育担当者のための自閉症幼児との初期の相互交渉の促進を目的とした簡便な実技研修プログラムを開発し、自由遊び場面における研修参加者と対象児との相互交渉の促進に及ぼすプログラムの効果、及び別の対象児との相互交渉に及ぼす般化について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方 法

1. 参加者

- (1) T1：H大学大学院障害児教育専攻で、教員志望の24歳の学生（修士1年）であった。学部では、障害児病理に関する講義を受講していたが、障害児への具体的な指導方法に関する知識はなかった。実践は、小学校で1ヶ月間の教育実習に加え、2年間の適応指導教室における学生ボランティアを行っていたが、自閉症児に接した経験はなかった。大学院では、週2回の自閉症児のセッションに参加し、本研修開始当初、臨床経験2ヶ月を有していた。
- (2) T2：H大学大学院障害児教育専攻で、教員志望の24歳の学生（修士2年）であった。学部では、障害児教育や障害児保育に関する講義を受講し、障害種別の特徴や統合教育・保育に関して学習したが、具体的な指導方法などの知識は得ていなかった。実践は、小学校で1ヶ月間の教育実習に加え、大学院では養護学校での2週間の教育実習中に初めて自閉症児と接する経験を得ていた。

2. 対象児

- (1) C1：本研究開始時、生活年齢2歳6ヶ月の女児で、1歳6ヶ月から地域の保育所に通所していた。2歳6ヶ月時に医療機関より自閉症との診断を受けていたが、本研究終了後、3歳2ヶ月時に手指運動能力の退行、手もみなどの常同行動が出現し、3歳9ヶ月時にレット症候群との診断を受けた。KIDS 乳幼児発達スケール（Tタイプ）によると、運動1歳4ヶ月、操作0歳9ヶ月、理解言語0歳11ヶ月、表出言語0歳8ヶ月、概念0歳0ヶ月、対子ども社会性1歳0ヶ月、対成人1歳5ヶ月、しつけ1歳4ヶ月、食事1歳0ヶ月で、総合発達年齢は0歳10ヶ月であった。本児は、単独歩行が可能となったのが2歳2ヶ月であったため、当初歩行が不安定であった。また、人の急な接近や接触過敏反応が見られ、後ずさりや回避などの行動が観察された。視線は殆ど合わず、自分から両親以外の大人に働きかけることはなかった。言語面では、「んー」「あえー」等の自己刺激的な喃語による表出言語があり、多動な動きを伴っていた。プレイルームでは、絶えず室内を歩き回るが、遊びの発見には至らなかった。保育所では、身の回りの始末や食事、遊びなども自分から行おうとせず、無表情でぼんやりしていたり、保育室が騒がしくなると大泣きする姿も見られた。担任保育者は、声かけや言語賞賛をしても無反応で、本児からの接近も無いため、反応の薄い本児へのかかわり方や援助の仕方に苦慮していた。
- (2) C2：本研究開始時、生活年齢2歳2ヶ月の男児で、2歳0ヶ月から地域の保育所に通園しており、医療機関での診断は受けていなかったが、DSM-IVに従って臨床像から判断した結果、自閉性障害の基準を満たしていた。KIDS 乳幼児発達スケール（Tタイプ）によると、運動1歳8ヶ月、操作1歳0ヶ月、理解言語1歳0ヶ月、表出言語0歳9ヶ月、概念1歳5ヶ月、対子ども社会性1歳2ヶ月、対成人1歳0ヶ月、しつけ1歳5ヶ月、食事0歳11ヶ月で、総合発達年齢1歳2ヶ月であった。本児は、車輪への強いこだわりが見られ、車を用いた一人遊び以外はほとんど行わなかった。主な要求手段はクレーンで、表出言語は「がったん」などの遊びで用いる擬音語を不明瞭な音声で発する程度であった。また、自分の要求が通らないと、周囲の遊具をかき乱して癩癩を起す姿も見られた。対人回避反応は見られず、くすぐり遊びなどを好んでいた。保育所では、本児の発達年齢を考慮して1歳下のクラスへ在籍しており、午前中のみ保育を受けて

いた。保育者や他児とのかかわりは殆ど無く、自宅から持参している新幹線と車でいつも一人遊びをしており、遊具の紛失や次への活動への移行等、遊びの続行が不可能な場合にパニックになることがあった。また、衣服の着脱や靴の脱ぎ履きなどを激しく嫌がることもあったため、保育者は次の活動への誘いかけやパニックへの対応、援助の仕方などに悩みを抱えていた。

3. セッティング

- (1) プレイセッティング：対象児の好みや発達段階に応じた遊具が設置された大学のプレイルームを使用し、毎回遊具の種類や数、位置は一定とした。室内には、参加者と対象児の行動を録画するためのビデオカメラが設置された。
- (2) モニタリングセッティング：大学の行動観察室において行われた。ビデオデッキ、モニター、椅子を使用し、参加者の前セッション時における自由遊びを録画したビデオテープ、セルフチェック表、筆記用具が準備された。

4. 研修プログラムの概要

本研修プログラムは、①研修参加者がセルフチェック表を用いて、対象児との自由遊びを撮影したビデオをセルフチェックする、②チェック項目に対応するリーフレットを読む、という2段階で構成された。セルフチェック表は11項目41問からなっている。セルフチェック表は、4件法による評価を数値にして得点化し、11項目毎の平均得点が低い3項目に対応するリーフレットが配布された。リーフレットは、セルフチェック項目と対応して11種類あり、井上³⁾⁴⁾の指導法などを参考に自閉症児への対応における指導者側の具体的対処法について記述されたものが使用された。セルフチェック項目とリーフレットの種類を表1に示す。

表1 セルフチェック項目とリーフレットの種類

セルフチェック		リーフレット	
番号	項目	No.	種類
1～2	強化子探し	No. 1	子どもが喜ぶ対応について
3～5	強化随伴操作	No. 2	子どもが喜ぶ対応の仕方について
6～9	接近	No. 3	子どもへの接近の仕方について
10～13	身体遊び	No. 4	身体遊びについて
14～17	注意喚起	No. 5	注意の引き方について
18～21	弁別刺激	No. 6	遊びへの誘いかけについて
22～25	プロンプト	No. 7	援助の仕方について
26～28	行動パターン	No. 8	遊びのつなげ方について
29～31	遊びの広げ方	No. 9	遊びのレパトリーの広げ方について
32～36	要求行動の作り方	No. 10	要求行動の作り方について
37～41	発声・発語の促し方	No. 11	発声や発語の促し方について

5. 手続き

- (1) ベースライン条件 (BL)

参加者は対象児の氏名、生活年齢を知らされ、できるだけ子どもと多くかかわりをもって遊ぶよう教示が与えられた。その後、参加者はプレイルームにて10分間対象児との自由遊びを行った。

2名の対象児について、それぞれ2回から4回測定された。

(2) セルフチェック条件 (SC)

参加者に対象児との前セッション時における10分間の自由遊び場面を録画したVTRを視聴させた後、セルフチェック表を記入させた。その後、研修実施者がチェック表を集計し、平均得点の低い3項目に対応するリーフレット(対処方法)を各参加者に配布した。そして「セルフチェック表に印の入った項目を改善するためのリーフレットをお渡しします。〇〇とのかかわりを思い浮かべながら、じっくりと読んで下さい。」と教示を与えてリーフレットを読ませた。その後、ベースライン(BL)条件と同様の手続きにより、プローブとして10分間の自由遊びを行った。セルフチェックによる介入は、ベースラインの対象児2名のうち、1名についてのみ5セッション行った。

(3) 一般化プローブ条件 (PR)

ベースラインと同条件で、セルフチェックによる介入を行っていない対象児と10分間自由遊びを行った。

6. 結果の測定・処理方法

参加者と対象児間の相互交渉は、10分間の自由遊び全てがビデオ記録された。そのビデオを用いて10分間に見られた参加者と対象児の全ての行動とその働きかけの方向性を記述するトランスクリプトを作成し、表2の基準にしたがって測定した。

表2 相互交渉の定義

1. 対象児(C)の始発行動	C→T: Tに対する直接的な始発行動 [例: Tの手をつかむ]
2. 対象児(C)の行動に対する参加者(T)の反応行動	C←T: Cが物に対して行った始発行動にTが反応したもの [例: Cが積木を倒し, Tが『すごい』と言う]
3. 対象児(C)の反応行動	T→C: Tの働きかけに対する反応 [例: 見る, 受け取る]
4. 相互交渉の開始	①働きかけや反応の終了後, 5秒間相手に対するいかなる働きかけも起こらずに経過した場合, 次に現れたやりとりを相互交渉の開始とする ②相互交渉の内容が明らかに変化した場合, 次に現れたやりとりを相互交渉の開始とする
5. 相互交渉の終了	①相手からの働きかけに対して, 5秒以内に反応を返さなかった場合, そこで相互交渉を終了とする ②新たな開始が起こった場合, その前の相互交渉で終了とする ③CがTに背中を向けた場合, 終了とする

7. 結果の信頼性

相互交渉の成立とその方向性について信頼性が測定された。測定は、1年以上の障害児教育の臨床経験を有する独立した2名の評定者によって行われた。自由遊びにおける参加者と対象児の言葉や行動をVTRから起こした行動表を使用し、ビデオを視聴しながら相互交渉が成立した際、その方向性を示す矢印を記述するよう教示が与えられた。測定は、各フェイズ1セッション中30%以上

を抽出して行われ、一致率は〔一致数／全評定数×100〕により算出された。2者の一致率は、T1では80.6%、T2では87.6%であった。

Ⅲ. 結 果

1. T1の結果

(1) セルフチェック得点と配布したリーフレットについて

T1のセルフチェックの総得点と各項目の平均得点、及び配布したリーフレットを表3に示す。表中の下線は、該当するリーフレットを配布した項目を表している。セルフチェック(SC)条件のSess. 7のセルフチェック総得点は84.9点であり、Sess. 11では108.3点へ徐々に上昇した。特にSess. 9では、10点もの著しい上昇が見られた。各項目の平均得点は、「身体遊び」「発声・発語の促し方」が当初から全般的に低く、リーフレットを配布した後、いずれも上昇を見せている。また「弁別刺激」「プロンプト」は、途中のSess. 9で得点が下降し、リーフレットの配布に至った。リーフレットが配布された項目の点数は、次のセッションにおいては同点か、あるいは上昇が認められた。T1に配布したリーフレットは合計8種類で、No. 1, 3, 9の3種類については、一度も配布に至らなかった。

(2) 相互交渉について

T1における相互交渉数の推移を図1に示す。グラフの縦軸は相互交渉数、横軸はセッション数を表している。ベースライン(BL)条件の各セッションごとの対象児C1との相互交渉の総数は、Sess. 1～3までは120～145回であった。その方向性の殆どはT→Cで占めていたが、C→Tは2～19回見られた。Sess. 4, 5では、セルフチェックによる介入を行わないC2に対象児が変わり、続けてベースラインが測定された。C2との相互交渉の総数は60～64回であり、そ

表3 Tのセルフチェック条件における総得点とリーフレットの項目別平均得点の推移

		T 1					T 2				
		Sess. 7 (SC1)	Sess. 8 (SC2)	Sess. 9 (SC3)	Sess. 10 (SC4)	Sess. 11 (SC5)	Sess. 7 (SC1)	Sess. 8 (SC2)	Sess. 9 (SC3)	Sess. 10 (SC4)	Sess. 11 (SC5)
総得点		84.9	90.3	100.3	104.3	108.3	112.3	110.9	112.6	108.9	112.2
項 目	強化子探し	2.3	4.0	3.5	3.5	3.5	<u>2.15</u>	2.8	4.0	2.8	2.8
	強化随伴操作	2.0	2.0	2.33	3.0	<u>2.33</u>	<u>2.33</u>	2.66	3.0	3.0	3.0
	接近	3.0	3.25	3.25	3.0	3.25	3.25	3.0	<u>2.75</u>	3.0	3.0
	身体遊び	<u>1.58</u>	<u>1.58</u>	2.33	2.33	2.58	<u>1.75</u>	<u>2.08</u>	2.4	2.08	2.4
	注意喚起	2.0	2.0	<u>2.0</u>	2.5	<u>2.5</u>	3.0	2.5	3.25	<u>2.5</u>	3.0
	弁別刺激	2.25	2.0	<u>1.5</u>	<u>2.25</u>	2.5	2.75	<u>2.5</u>	3.0	2.75	<u>2.75</u>
	プロンプト	2.0	2.25	<u>1.0</u>	<u>2.0</u>	2.0	2.5	2.75	3.0	<u>2.75</u>	<u>2.75</u>
	行動パターン	<u>1.0</u>	2.33	3.0	3.0	<u>2.33</u>	2.66	<u>2.0</u>	<u>2.33</u>	2.0	2.66
	遊びの広げ方	2.66	3.0	2.66	2.66	2.66	3.33	3.33	3.0	<u>1.66</u>	3.33
	要求行動の作り方	2.2	<u>1.0</u>	3.2	<u>2.4</u>	3.2	3.4	3.2	<u>1.6</u>	3.4	<u>1.8</u>
	発声・発語の促し方	<u>1.8</u>	<u>1.8</u>	2.6	2.2	2.4	2.6	2.8	2.8	2.8	3.0

(下線は、リーフレットを配布した項目を示す)

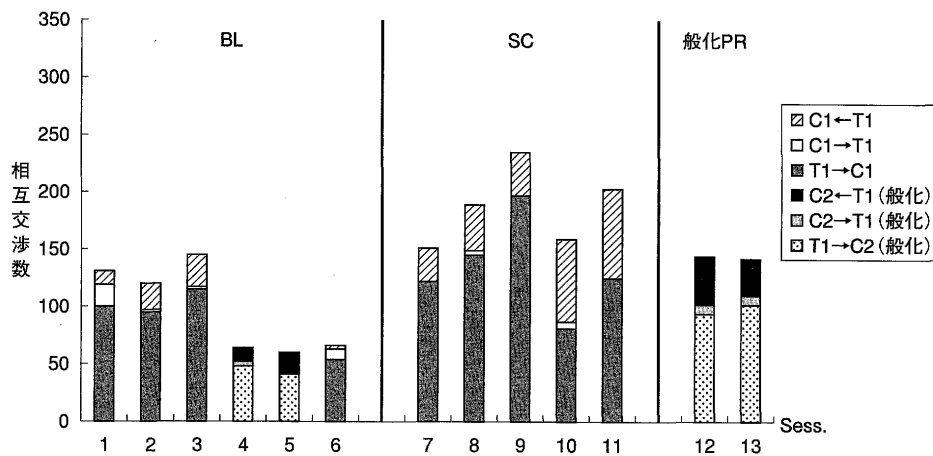


図1 T1における相互交渉数の推移

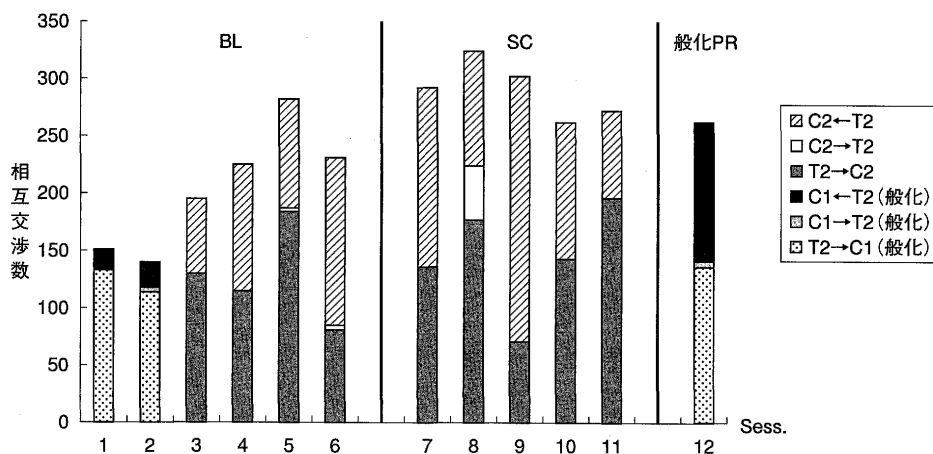


図2 T2における相互交渉数の推移

の割合もT→Cが殆どであった。Sess. 6では、再び対象児をC1に戻して測定された結果、相互交渉の総数は66回であり、その方向も多くはT→Cであったが、C→Tは9回見られた。

セルフチェック (SC) 条件においては、相互交渉の総数は、Sess. 7～9で151～235回と急激な上昇が見られ、その方向性の割合もT→Cが殆どであった。Sess. 10においては、相互交渉の総数は一旦159回まで下降を見せたが、C←Tの相互交渉の増加に伴い、T→CとC←Tの相互交渉数が初めて同割合になった。Sess. 11では、再び相互交渉の総数が203回と増加を示し、その方向性の割合もT→Cが大半を占めた。またC→TはSess. 8, 10のみ4～6回見られた。さらに、T1によるセルフチェック未介入であるC2との一般化プローブ (PR) 条件においては、相互交渉の総数は140回以上となり、BL条件と比較して2倍以上の顕著な増加が認められた。その方向性においてはT→Cが殆どであり、C←T, C→Tも増加は認められたもののその割合の変化は何えなかった。

2. T2の結果

(1) セルフチェック得点と配布したリーフレットについて

T2のセルフチェックの総得点と各項目の平均得点、及び配布したリーフレットを表3に示す。

総得点は Sess. 7～11にかけて108.9～112.6点の間を上下する不安定な点数であった。各項目の平均得点は、「身体遊び」「行動パターン」が全般的に低い傾向にあったが、それ以外の項目は、セッションによってばらつきがみられた。リーフレットが配布された項目の平均得点は、Sess. 9の「行動パターン」を除いて、次のセッションにおいて同点か、あるいは上昇が認められた。T 2に配布したリーフレットは、No. 11以外の10種類であった。

(2) 相互交渉について

T 2の相互交渉の変化を図2に示す。BL条件においては、セルフチェックによる介入を行わない他児、C 1との相互交渉の総数は、140～151回であり、その方向性の割合の殆どはT→Cで、C→TはSess. 2で4回のみ見られた。Sess. 3～6では対象児がC 2に変わり、続けてベースラインが測定された。C 2との相互交渉の総数は、195～282回であった。その方向性は、Sess. 3, 5ではT→Cが主であり、Sess. 4ではT→CとC←Tがほぼ同率、Sess. 6では、初めてC←Tの割合が大半を占めた。またC→TはSess. 5, 6でのみ若干見られた。

SC条件においては、相互交渉の総数は、Sess. 7, 8で292回, 324回と上昇し、その方向性はSess. 7ではC←Tが若干多く、Sess. 8ではT→Cの割合が多いものの、C→Tが47回と顕著な増加を見せた。その後、Sess. 9, 10, 11の相互交渉の総数は、262～302回となった。その方向性の割合は、Sess. 9で初めてC←Tが主となり、Sess. 10では若干、Sess. 11では、その殆どをT→Cが占めたが、C→Tは全く見られなかった。さらに、セルフチェック未介入であるC 1との般化PR条件においては、相互交渉の総数は262回となり、BL条件と比較して1.7倍以上の顕著な増加が認められた。方向別で見ると、C→Tは変化が見られなかったが、T→Cの相互交渉数がわずかに増加し、C←Tでは4.9倍ほどの著しい増加が伺えた。そのためBL期ではT→Cの割合が優勢であったが、般化PR条件ではC←Tとほぼ同率に変化した。

IV. 考 察

本研究では、セルフチェックとリーフレットで構成された障害児保育担当者のための自主研修プログラムを開発し、参加者と対象児との相互交渉における効果について検討した。その結果、両者とも対象児との相互交渉において若干の増加が見られ、さらに未介入児との相互交渉の総数に顕著な増加が認められたことから、本研修プログラムの効果が示された。

まず、セルフチェックの効果について考察する。相互交渉数の増加という観点から、T 1はSC条件で上昇、T 2はBLから上昇傾向にあったため、SC条件の明確な効果は示されなかったが、般化PR条件において、T 1, T 2ともに顕著な上昇が認められた。

教師トレーニングの先行研究においては、これまでトレーニングで対象とされた子ども以外の効果が示された研究はほとんどなく、多くの子どもを対象とする教師、及び保育者の役割を考慮すると、本研究で得られた対人般化に対する効果は、大きな意義をもつものであるといえよう。

しかしながら、本研究で得られた般化PR条件の値については、直前までの別の参加者によるSC条件のセッション効果が、その後の般化セッションにおける対象児のパフォーマンスに影響を与えた可能性も否めない。そこで対象児を中心にSC条件と般化PR条件のセッションデータの比率を比較すると、SC条件(T 1-C 1)では、T→C:C←T:C→T=7.2:0.1:2.7であるのに対し、般化PR条件(T 2-C 1)では、T→C:C←T:C→T=5.2:4.6:0.2であった。またC

2の場合、SC条件(T2-C2)では、 $T \rightarrow C : C \leftarrow T : C \rightarrow T = 5.0 : 4.7 : 0.3$ であるのに対し、般化PR条件(T1-C2)では、 $T \rightarrow C : C \leftarrow T : C \rightarrow T = 6.9 : 2.6 : 0.5$ であり、相互交渉の方向性の比率は全く異なることが明らかになった。このことから、般化PR条件の値は、対象児2名の相互交渉における方向性の比率の相違から、純粹に個々の参加者と対象児との間に生じる相互交渉であり、セルフチェックの効果を示しているといえる。

次に、相互交渉の方向性とセルフチェック得点、及びリーフレットとの関連について考察する。T1における相互交渉数の方向性の比率は、BL条件とSC条件を比較すると、 $T \rightarrow C : C \leftarrow T : C \rightarrow T = 7.9 : 1.4 : 0.1$ (BL), $7.2 : 0.1 : 2.7$ (SC) であり、また直接SCを行わないC2とのBL条件と般化PR条件においては、 $7.2 : 2.4 : 0.4$ (BL), $6.9 : 2.6 : 0.5$ (般化PR) であった。また、T2における相互交渉数の方向性の比率は、 $T \rightarrow C : C \leftarrow T : C \rightarrow T = 5.5 : 4.5 : 0$ (BL), $5.0 : 4.7 : 0.3$ (SC) であり、またC1とのBL条件と般化PR条件では、 $8.5 : 1.4 : 0.1$ (BL), $5.2 : 4.6 : 0.2$ (般化PR) であった。このようにSCによる介入後、 $T \rightarrow C$ の相互交渉の比率はT1, T2の全ての条件で減少し、 $C \leftarrow T$ の比率にはいずれも増加が見られたが、これら相互交渉の方向性とセルフチェック得点及びフィードバックされたリーフレットとの関連性は伺えなかった。この要因として、セルフチェックの実施日の相違が考えられる。本研修におけるセルフチェックは、前回の対象児との自由遊び場面のVTRを視聴して行い、そのパフォーマンスを得点化してフィードバックする方法をとっている。しかしながら、VTRで撮影された前回の自由遊びとセルフチェックでは、日を違えて行っていたため、自由遊び当日では、対象児の様子も異なり、フィードバックされたリーフレットの内容が反映されるに至らなかった。したがって、前回の自由遊びと同日にセルフチェックを実施し、すぐにフィードバックすることが必要であろう。

最後にプログラム内容について考察する。参加者のアンケートからは、「自分の足りないところを考えることができた」という感想が得られた反面、「セルフチェック表の基準がわかりにくかった」「第三者から助言がもらえないので、不安もあり独りよがりになる」というという感想も得られた。

これらを踏まえ、現場で本研修プログラムを用いる際の改善点を以下に示す。第一にセルフチェックの精度の向上である。富田・田上¹⁶⁾は、健常児を対象とする幼稚園教員にチェックリストを用いたビデオ自己評価を実施しているが、チェックリストは、実際に表出している行動と自己のイメージしている行動の認知のズレを修正する必要があると指摘している。また、加藤⁷⁾は指導員訓練において、セルフモニタリングにおける(訓練)対象者の自己評定と訓練(実施)者による評定を数回比較する手続きを取り入れており、対象者の自己評定と訓練者の評定結果との比較行動が、自己評定の精度を高める効果につながったと考察している。本研究においても、研修実施者が参加者のVTRをチェックした評価と参加者がセルフチェックした評価が異なることがあった。したがって、セルフチェックの精度を高めるため、セルフチェック表の基準を明確にすると共に、参加者の主体性に重きを置きながら部分的に専門家の参加やスーパービジョンを取り入れるなどの改善が必要であると思われる。第二に「他の参加者のかかわり場面も見なかった」という感想からも伺えるように、他の参加者も共に研修を行うという点である。単独で行う研修方法に不安が伴う場合や、特別支援は他の保育者との共通理解も求められることから、現場で用いる発展型として、他の参加者をモデルとしたり、互いの実践をチェックし合うことができるよう、数名の保育者で研修を行う

ことが必要であろう。

今回は、幼稚園教育の基本で特に重視すべき「遊びを通しての総合的な指導」の重要性を鑑み、園生活の中で自由遊び場面を取り上げた。保育者は、幼児の生活そのものである遊びの中で発達していく姿を様々な側面から総合的に捉え、発達に必要な経験が得られる状況を一人一人に応じてつくり出す役割を担っている。その専門性の向上をめざし、園内カンファレンスの材料としてVTRを活用し、全園で特別支援保育に取り組む体制が整備されることを期待する。

文献

- 1) Hay, L.R., Nelson, R.O., and Hay, W.M. (1977) : The use of teachers as behavioral observers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 345-348.
- 2) Hundert, J. (1982) : Training teachers in generalized writing of behavior modification programs for multi-handcapped deaf children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 111-122.
- 3) 井上雅彦 (1999) : コミュニケーション障害の個別指導プログラム, 月刊実践障害児教育, Vol. 310-319
- 4) 井上雅彦 (2000) : 発達障害を持つ子どもの遊びの理解とその指導, <http://www.edu.hyogo-u.ac.jp/mainou>
- 5) Jones, F.H., and Eimers, R.C. (1975) : Role playing to train elementary teachers to use a classroom management "skill package". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 421-433.
- 6) Jones, F.H., Fremouw, W., and Carples, S. (1977) : Pyramid training of elementary school teachers to use a classroom management "skill package". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 239-253.
- 7) 加藤哲文 (1995) : 障害児療育施設における指導員訓練: 指導技能の習得におけるビデオ・フィードバックとセルフ・モニタリングの効果について. 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 72-73.
- 8) Koegel, R.L., Russo, D.C., and Rincover, A. (1977) : Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied behavior Analysis*, 10, 197-205.
- 9) Reid, D.H., Parsons, M.B., McCarn, J.E., Green, C.W., Phillips, J.F., Schepis, M.M. (1985) : Providing a more appropriate education for severely handicapped persons: increasing and validating functional classroom tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 289-301.
- 10) Ringer, V.M.J. (1973) : The use of a "token helper" in the management of classroom behavior problems and in teacher training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 671-677.
- 11) 里見恵子・武縄睦美 (1991) : 障害児とのコミュニケーションにおける保母の役割 (I) - インリアルアプローチによる試み -. 日本保育学会第44回大会研究論文集, 384-385.
- 12) 澤村まみ・加藤哲文・小林重雄 (1994) : 発達障害児の教師トレーニングに関する試み - 行動変容訓練パッケージを用いて -. *心身障害学研究*, 18, 121-130.
- 13) Sloat, C.M., Tharp, R.G., and Gallimore, R. (1977) : The incremental effectiveness of classroom-based teacher training techniques. *Behavior Therapy*, 8, 810-818.
- 14) Speidel, G.E., and Tharp, R.G. (1978) : Teacher-Training workshop strategy: Instructions, discrimination training, modeling, guided practice, and video feedback. *Behavior Therapy*, 9, 735-739.
- 15) 武縄睦美・里見恵子 (1992) : 障害児とのコミュニケーションにおける保母の役割 (II) - インリアルアプローチによる試み -. 日本保育学会第45回大会研究論文集, 112-113.
- 16) 富田久枝・田上不二夫 (1999) : 幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価の効果. *教育心理学研究*, 47(1), 97-106.

(2008年1月31日受理)