

ティーチャー・トレーニング・プログラムによる 保育者支援に関する研究 第二報

－事例を通じた発達特性の違いによる効果の検討－

大西貴子・武藤葉子・小枝久美子・岩坂英巳
(奈良教育大学 特別支援教育研究センター)

A Study of Teacher Training Program for Supporting Early Childhood Teachers Vol.2

Takako ONISHI, Yoko MUTO, Kumiko KOEDA, Hidemi IWASAKA
(Center for Special Needs Education, Nara University of Education)

要旨：本研究では「ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究 第一報」の結果を踏まえて、対象児の発達特性によるプログラムの有効性の違いについて、発達遅滞タイプ、ADHD タイプ、ASD タイプの3例を抽出し事例検討を行った。各事例について全5回のプログラムの進行過程を、評価尺度やホームワークシート、および逐語記録から検討した結果、保育者の関わり方の変化が対象児との関係構築や回復を促し、問題の困難さを緩和させ、保育者の自己効力感が増大する過程がより明らかとなった。また、どのタイプの子どもに対しても一定の有効性が示唆されたが、子どもの発達段階や障害のタイプによっては、効果の現れ方に違いが出てくることがわかった。

キーワード：ティーチャー・トレーニング Teacher Training
発達障害児への対応 Treatment for Children with Developmental Disorder
保育者支援 Support for Early Childhood Teachers

1. 問題と目的

筆者らは、「ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究第一報」において、発達障害や、未診断ながらそれに類似した行動特性を示す子どもの保育に困難を感じている保育者を対象としたグループワークであるティーチャー・トレーニング・プログラム（以下 TT）の効果を、3つの評価尺度を用いて検討し、プログラム実施後に、保育者の自己効力感が増大したこと、そして保育者が対象児の行動に対応困難と感じる度合いが減少したことを報告した（大西ら, 2014）。評価尺度の分析と参加者へのインタビューからは、基本的にはどのようなタイプの子どもを担当する保育者にも一定の効果をもたらされることが示唆されたが、子どもの発達特性のタイプ別に詳細な効果の検討を行うことが課題として残された。

本研究で取り扱う TT は行動療法をベースとしており、その元になったペアレント・トレーニング(以下 PT)は、注意欠如・多動性障害（以下 ADHD）児をもつ親を対象としたプログラムである。したがって ADHD タイプの行動問題には当然有効と見られるが、その他のタイプではどのように効果が表れるのかは具体的にはわかっていない。

障害特性に応じた対応の仕方についてはこれまでにも

多くの研究者が言及している。たとえば井上(2011)は、自閉症スペクトラム障害（以下 ASD）を対象とした PT では問題行動に対しての機能的アセスメントを通して問題行動の機能を固定し、それに代替えるコミュニケーションスキルなどのさまざまな適切な行動を獲得させることが必要であり、ADHD を対象とした PT では問題行動や社会的スキルの改善が主なターゲットとなるとしている。

発達特性によって有効なプログラムが変わるのであれば、非 ADHD タイプの子どもの保育において本プログラムは適用外ともとれるが、第一報で示された評価尺度得点の改善を見ると、ある部分では共通して効果が表れたと考えることができる。

そこで本研究では、子どものタイプ別に個々の事例を細かく分析し、プログラムの有効性について検討することを目的とする。

2. 方法

2. 1. 対象

A 市内の幼稚園、保育園の教諭、保育士を対象とし、各グループ 7・8 人の固定メンバーでトレーニングを行った。

募集は市の教育センター、発達支援センター、私学連

盟を通して各園に案内を配布して行い、参加者の選定は応募書類を元にスタッフ会議で決定した。

参加者は、現在受持っている子どもの中から、＜気になる子＞1名を選択し、プログラムの対象児とする。＜気になる子＞については池田ら(2007)にならない、「話をきけない」「多動で落ち着きがない」「きれやすい」「未熟な生活習慣」「集団生活が苦手」「情緒が不安定」などの特徴を示し、「調査時点では何らかの障害があるとは診断されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」とする。

今回の検討対象としたのは、平成23年度から平成26年度の4年間でTTプログラムを受講した30名(表1)のうち、対象児のタイプ別に3事例である。3つのタイプは、発達全般に遅れの見られる「発達遅滞タイプ」、多動・衝動性と不注意傾向が目立つ「ADHDタイプ」、こだわりやコミュニケーション困難が目立つ「ASDタイプ」とした。

表1. 参加保育者および対象児の内訳(H23~H26)

保育者(人)		男 2		女 28	
		幼稚園 6		保育園 24	
対象児	年齢(人)	年長児 9		年中児 21	
	診断名(人) (確定/疑い)	ASD 3 / 5	ADHD 1/ 12	MR 3	その他 6
	PARS 平均値	18.75	9.77	13.56	

タイプ分けにあたっては、参加申込書に記入された、「対象児の気になる行動特徴」と、セッション中のエピソードをもとに、複数の臨床心理士や児童精神科医が検討の上、決定した。広汎性発達障害評定尺度(以下 PARs)の結果も対象児の特徴の一つとして明記しておく。PARs は、日常行動から広汎性発達障害の傾向を評定できる尺度である。視線が合わない、他の子どもに興味がないなど、34項目からなる。

参加者の発言内容は毎回のセッションでスタッフが記録する逐語録、および参加者が毎回持参するホームワークから抽出し、本人の気づきや実践の様子、また保育への効果について検討した。また第一報で報告した評価尺度の個人結果も併せて評価の対象とした。

2. 2. プログラム概要

TT プログラムでは子どもの＜行動＞を観察することと、子どもの好ましい行動に肯定的な注目を与えてほめることを基本としている。目標は、保育者と子どものコミュニケーションをスムーズにし、よりよい関係を築くこと、子どもの好ましい行動を的確に強化し、問題行動

を減少させること、そして同じ悩みを持つ保育者と一緒に学ぶ事で不安や孤独感の軽減、自身の回復を図ることである。

全5回の各セッションは共通して、①子どものよいエピソードの報告、②ホームワーク(以下 HW)の報告、③本日の講義、④次回の HW 告知、という流れで進行し、1回のセッションは約90分である。全5回のプログラム終了後にフォローアップ・セッションを行い、フォローアップを含めた6回のセッションで1クールとした。プログラムの内容を表2に示す。

表2. TT プログラムの内容

回	セッションのテーマ
1	子どもの行動を観察して3つに分けよう
2	行動の仕組みとほめることの意味
3	指示の出し方とスペシャルタイム
4	無視-ほめるために待つ
5	振り返りとまとめ
6	フォローアップ

第1回では「子どもの行動観察と分類」をテーマとし、行動とは何か、行動の流れをよく観察することでよい介入のポイントを見つけることを学ぶ。初回までの HW として、対象児の行動を＜増やしたい行動＞＜減らしたい行動＞＜なくしたい行動＞の3つに分類したものを持参し、報告する。子どもの「行動」に焦点を当ててその特徴やパターンを把握し、行動の流れをよく観察することが基本であることを意識させる。

この回の HW は「行動観察シート」である。「行動」を観察し、個々のエピソードについて具体的に書くように伝える。

第2回では「行動の仕組みとよい注目」をテーマとし、行動の仕組みを学ぶ。きっかけ・状況があって行動が生じ、その結果があるという仕組みを知る中で、誤学習や学習の消去の原理にも言及し、まずはよい注目を与えてほめることが好ましい行動を強化し増やすというメカニズムを確認する。注目した行動は必ず増えるので、「ほめる=ポジティブ・フィードバック」を使って保育者が＜増やしたい行動＞を増やしていくことを徹底する。またロールプレイを通して見逃しやすい小さな行動を確実にほめることを意識づける。

この回の HW は「ほめるシート」である。ほめた行動とほめ方、ほめ言葉を具体的に記入する。

第3回では「達成しやすい指示の出し方」をテーマとし、情報入力に課題のある子どもに伝わりやすい指示の出し方を学ぶ。①子どもの注意をひく、②視線を合わせる、③指示は短く、具体的に、④落ち着いて口調ははっきりと、⑤手がかりを与える、⑥タイミングを逃さず細かくほめるの6点を中心に、ロールプレイを交えて＜予告-指示-達成-ほめる＞の流れを確認する。

またこの回から、保育者と子どもの特別な時間として「スペシャルタイム」を導入している。スペシャルタイム中は、保育者は指示や指導をせずに子どもと関わり、よく観察して子どものしていることにプラスのフィードバックをしていく。保育時間の隙間を狙って短時間、保育者自身も一緒にやって楽しかったと感じられるような特別なひとときを持つ中で、保育者は子どもの好ましい行動に気づき、子どもは保育者からのよい注目を存分に味わえるといった、両者の関係性をより深める効果が期待できる。

この回のHWは「指示シート」と「スペシャルタイムシート」である。「指示シート」ではどのような場面でどう指示したか、指示に対しての子どもの反応、保育者の対応を具体的なエピソードとして記入する。「スペシャルタイム」では何をして保育者がどのように関わったか、また気づいたことなどを記録する。

第4回では「無視・ほめるために待つ」をテーマとした。子どもの好ましくない行動への誤った強化を取り除き、問題行動を減少させる学習の消去の手続きを学ぶ。保育者は減らしたい行動に注目を示さず、好ましい行動が出てくるのを待ってからほめる。これを実行するには保育者と子どもの間にプラスの関係、つまり、保育者が好ましい行動に十分な注目を与えてほめ、子どもはほめられてうれしいという関係性があることが前提となることを確認する。なお、年齢や子どもの障害特性、親子関係などの条件によっては使いづらいテクニックであることに注意しておく。

この回のHWは「無視シート」である。個々のエピソードについて、無視した行動、どう無視したか、その後どうほめたかを記入する。

第5回ではこれまでのセッションを振り返り、ポイントを確認しながら、フォローアップ・セッションまでに学んだテクニックを継続して使っていくように促す。また、第1回のHW「行動分類シート」を見直し、半年のプログラムを受けた後での保育者の見方や考え方がどう変わったかを確認する。

3. 事例検討

検討の対象とした子どもとそれぞれの担当保育者の概要を表3にまとめた。ケースごとに全5回の経過を追って検討する。事前事後に行った3尺度についても個別の変化をグラフに示した。なお、個々の事例については個人が特定できないようエピソードに若干の修正を加えた。

表3. 事例検討の対象とした保育者と園児の内訳

タイプ	所属	年齢	保育者
発達遅滞タイプ	保育園	4歳	20代男性
ADHDタイプ	保育園	4歳	20代女性
ASDタイプ	保育園	5歳	40代女性

3. 1. 発達遅滞タイプ

- 4歳男児
- 保育園年中組
- 公的相談機関にて約1年の発達の遅れを指摘

申込時、保育者から見た問題行動として、「ことばの遅れ」「他児とのコミュニケーションが難しい」「日常的な身の回りのことができないときがある」「母親への暴力的関わり」の4点が挙げられた。

本児は基本的な生活習慣が未熟で、ことばの理解が難しく、指示が通りにくかった。言語コミュニケーションが難しいために、フラストレーションを癩癩や暴力的な行為によって表現することが多いと見られた。また適切な行動に関するスキル不足から、他児や大人を叩くなどの問題行動を起こして注意を引くといった誤学習が生じている可能性があった。PARSの得点は10点であり、幼児のカットオフ値である9点を1点上回ることから、多少のコミュニケーション困難が認められる。以上を総合して、適切なふるまい方、感情表現、話しことばの獲得が課題の発達遅滞タイプと分類された。

以下に各セッションの経過を示す。

<第1回>

本児のよいところとして、友だちが好きで興味があること、1つのおもちゃでとことん遊び続けることが語られた。HW（行動分類シート）では、<増やしたい行動>に、「制作を最後までやり遂げた」と「友だちをなぐさめた」の2点が、<減らしたい行動>には「母への暴力行為」と「友だちの作品を壊した」の2点が挙げられ、<なくしたい行動>は選択されなかった。

セッション中のエピソードからは、本児の暴力が母への大きな負担になっている点に苦慮している様子がうかがえた。保育者と本児の関係性は力で押さえつけることも多く、保育者のペースでぐいぐい引っ張っていくような関係に偏りがちであった。本児の問題行動の意味や、できるときとできないときの波があることが保育者には理解できず、焦りが感じられた。

<第2回>

よいエピソードとして適切な行動を報告することができなかった。しかしHW（行動観察）では降園時の母への暴力行為、また保育者に注意された時の行動の流れに

ついでの詳細な観察結果が語られた。この課題によって、問題行動が起こる前の状況にあわせた声かけが増えてきた。ロールプレイを通して、「自分のペースに巻き込んでしまい、本児に合った進め方を考慮していなかった」との気づきがあった。

<第3回>

よいエピソードとして、ことばが増えて積極的な発言が増加したことが報告された。HW（ほめる）を通して、増やしたい行動に対してポジティブな声かけができるようになり、状況に応じてアレンジされたほめ言葉や、抱き上げたりハグしたりといったダイミックな動きを交えて触れ合う機会が増えた。さらに、最近のエピソードとして、本児のどなり声の音量が小さくなってきたこと、丁寧に状況を説明すると理解できることへの気づきが語られた。

この時期には初期に比べて、些細な行動も見逃さず、多くのほめるべき行動に気づくようになってきている。また男性保育士ならではの大胆なほめ方が本児の感情表現をうまく引き出していた。当初挙げられていた母親への暴力行為に関するエピソードは出てこなくなっている。

<第4回>

よいエピソードとして、帰り支度がスムーズになり継続していることが報告された。HW（指示）では、子どもが従いやすいタイミングや伝え方を意識して明確でわかりやすい指示を出すことができていた。

スペシャルタイムは保育の隙間をぬって本児との2人の時間を作り、本児のペースに合わせた関わりを持つことができた。ゆったりとした会話の中で、以前はタイミングをはかることなく思いついたまま話していた本児が、相手が話し終えるのを待ってから口を開くことが増えたことへの気づきが報告された。

この時期には、指示のテクニックを上手に使うことができ、子どもの様子を細かく観察できるようになり、発言のタイミングなどに気をつけるようになった。元来の、積極的に子どもを引っ張っていくスタイルから、子どもに合わせた関わり方を意識するようになってきている。また子どもは保育士が多くを語らずとも近づくだけで察知して好ましい行動に移ることが増えていた。

<第5回>

よいエピソードとして、「他児のために自分は使わない物を取ってきてあげた」という具体的な行動が初めて報告された。HW（無視）の実施回数は少ないながら、学習の消去の原理をよく理解した実践ができていた。

第1回の「行動分類シート」を振り返り、噛みつきなどの「減らしたい行動」が減っていることを確認した。また「増やしたい行動」が回を追うごとに増えていることに対し、「自分の注目のポイントが変わってきているの

かもしれない」との感想が語られた。

最終回では、よいエピソードを具体的に数多く報告することができた。子どもの些細な成長や変化にも注目し、見守って待つ関わりができるようになったことや、自らの視点の変化への気づきが報告された。

3尺度の結果をグラフに示す（図1）。受講後に、子どもの問題の強度を示すSDQと多動衝動性や不注意傾向を示すADHD-RSが減少し、養育に対する保育者の自身を示す保育者自己効力が上昇している。すなわち保育者から見た子ども問題の困難度が減少し、保育者の養育に対する自信が回復していることが示された。

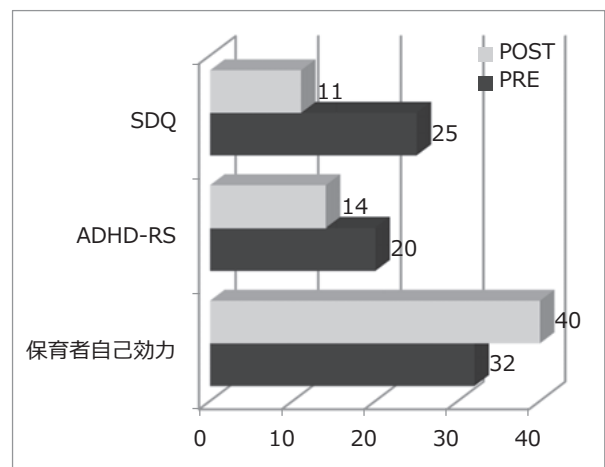


図1. 発達遅滞タイプの保育者の事前事後評価

3. 2. ADHDタイプ

- 4歳男児
- 保育園年中組
- 相談歴および医療機関受診歴なし

申込時の保育者からみた対象児の問題として、「友だちとのコミュニケーションがうまく取れない」「周囲の遊びを邪魔して壊してしまう」「やられたら倍にして返す」「暴力、暴言があり自分が悪い事がわかっていない」など、数多くの問題行動が挙げられ、「好ましい行動があまり見つけられない子」とであると記入されていた。

本児は、頭の回転が速い器用な子どもと評価されており、基本的な生活技能も習得していた。にもかかわらず、大人の指示に従うことができず、友だちとの間で頻繁に騒ぎを起こすトラブルメーカーという位置づけであった。つまり全般的な発達に遅れは見られないが、集団の中では特に衝動性を抑えることが苦手で、自分の思いを通すことにこだわり、叶わないと暴力行為に訴えることが多い。保育士とも友好的な関係を築き保つことができず、「叱責→反抗→さらなる叱責」という悪循環に陥っているものと思われた。

分類上は多動・衝動性の目立つADHDタイプとした。

PARS の得点は4点であり、コミュニケーションの質的問題は認めない。

以下に各セッションの経過を示す。

<第1回>

よいところがあまり見つけられないとの発言があり、よいエピソードを話し始めても次第に問題行動のエピソードに移行していった。

HW（行動分類）報告では、<増やしたい行動>に「気持ちが悪く落ちているときは友人や保育士の話を素直に聞ける」という条件付きのエピソードが1つだけ挙げられた。<減らしたい行動>には、「友だちの作品を壊す」「痛癢を起して暴れる」「遊びを邪魔されると暴言・暴力で対応する」の3点が、<なくしたい行動>には「注意されると奇声を上げる」「友だちへの暴力暴言」「保育士への暴力」等の5点が挙げられた。

初回セッションでは、本児の暴言や暴力などの激しい行動に苦慮している様子がうかがえた。友だちとのコミュニケーションがうまくとれずトラブルになってしまうという問題発生のパターンに気づいており、本児が友だちに関心を持っていないが、うまく関わることができず、結果的に傷つけてしまうということも理解していた。しかしその膠着状態をどうしたらいいのか？というところで保育者自身がつまずき、度重なるトラブル対応にうんざりしていた。

<第2回>

よいエピソードとして、ブロックをこつこつと組み立てていたことが報告された。HW（行動観察）では、友だちに急に暴力を振ったときの状況や、保育者が制止をしても聞き入れない様子を細かく観察した。

本児が叱られていてもきょろきょろして上の空であることについて、「怒られているところを他児に見られたくないのではないかな？」「わかっていてやっているのではないかな？」「心から謝っていない気がする」と否定的に捉えがちで、何度も「どう関わっていったらいいかわからない」と語った。

この時期には、おそらく発達特性に起因するであろう本児の行動を理解できず、ひたすら手を焼いていることが報告された。よいところが見つからず、気になる点ばかりが目につくあまり、指導的に関わるが多くなっていた。

<第3回>

よいエピソードとして、年下の子のめんどうをみてあげていたことが報告された。HW（ほめる）を通して、「友だちを遊ぼうと誘った」などの小さな進歩に目を向けることができるようになった。

セッション中には、「保育士のことば1つで子どもの気持ちや行動が変わるとわかってきた」「否定的なことばでなく、ほめることを常に意識していきたい」と語った。

このセッションでは、子どもの小さな行動に気づきの

確なポジティブ・フィードバックができるようになってきている。子どももほめられることに反応を示しており、気持ちのコントロールができる場面も出現している。まだ試行錯誤を重ねている段階で、保育者自身の自信にはつながっていないようであったが、課題には積極的に取り組み、セッション中も前向きな発言が多く見られた。

<第4回>

よいエピソードとして、抱っこやハグなどをせがんでくるようになったことを報告した。HW（指示）は子どもがふざけて指示を聞かないといった困難な場面で実践し、うまく本児の気づきを促して行動させることに成功した。スペシャルタイムには、登園時や給食の時間などのちょっとした隙間を当て、1対1で過ごしながら本児との心理的距離を縮めていった。抱っこやハグといった身体接触を持つことで子どもが落ち着く様子が感じられたと語り、触れ合うことは本児にとって大切なのではと気づいている。

前回に引き続き、課題をしっかりとこなしており、これまで気づけなかった子どものいろいろな側面が見えてきている。またスペシャルタイムを持つことで身体接触が増え、本児との間に愛着が芽生えている様子が見られた。保育者の視点と対応の変化に子どもはよく反応し、ほめられることを喜んだり、自ら甘え近づく場面が増え、指示も通りやすくなっていた。

<第5回>

よいエピソードとして、年少児の面倒を見る様子が語られた。HW（無視）では、集団をうまく使い、他児に注意を移して本児に好ましい行動を促すテクニックを的確に実践した。

第1回の「行動分類シート」を振り返り、嘔みつきや奇声などの<なくしたい行動>がほとんどなくなっていること、<増やしたい行動>が増え、日常的な問題であった友だちとのトラブルも、自分の気持ちをちゃんと話せる機会が増えて仲良しの友だちができたことで自然と減少したことを確認した。

プログラム受講前は本児に対して“手に負えない子”というイメージがあり、好ましくない行動ばかりが気になっていたらと回想した。また、当初はどうしようもなく行き詰まり、関わるのが嫌だったが、途中から本当にかわいくなってきたと笑顔で語った。

回を追うごとに、よいエピソードが多く語られるようになり、学んだテクニックを本児に合うようにアレンジして使いこなせるようになった。ほめることで子どもの好ましい行動が増加していることに気づき、よりよい行動に注目できるというプラスの循環ができあがったものと思われる。さらにこの時期には、落ち着いた環境でコンディションが整っていれば高水準で機能できるという本児の潜在能力を生かした関わりができるようになってきている。

事前事後調査の結果をグラフに示した（図2）。

SDQ はわずか1ポイントの減少、ADHD-RS は倍に増加した。保育者自己効力感は上昇している。つまり、子どもの問題の困難さに数値の上では変化は見られないが、保育者の養育に対する自信が回復していることを示している。

ADHD-RS の得点増加は、多動、衝動性、不注意の傾向が目立つようになったことを示しているが、得点が上昇した質問は、「聞いていないように見える」「出し抜けに答える」「遊びや余暇におとなしく参加しない」の3項目であり、当初訴えられていた暴言・暴力などの激しく目立つ行動が見られていない。一方で注意機能の問題のような発達特性に起因する傾向は、幼児期ではコントロールが難しいことがわかる。

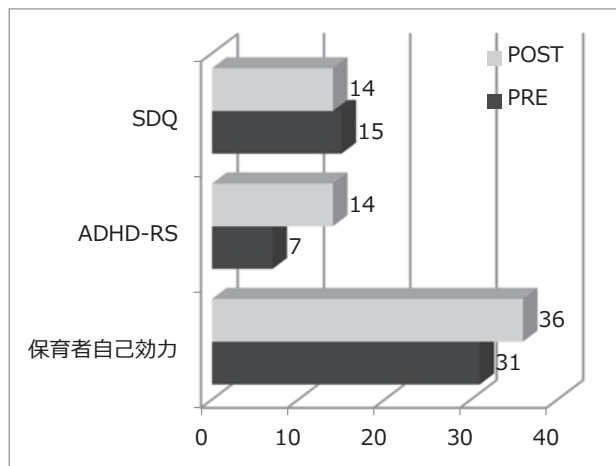


図2. ADHD タイプの保育者の事前事後評価

3. 3. ASD タイプ

- 5歳男児
- 保育園年長組
- 公的相談機関利用歴あり

申込時の保育者から見た対象児の問題行動として「集団に入りやすく、興味のない活動には参加しない」「集団の中で話を聞くのが苦手で歩きまわる」「友だちとのトラブルが多く、すぐに手が出る」「相手の表情が読めず、嫌がる事をいつまでもする」の4点が挙げられた。

本児は「回るもの」に強いこだわりを示し、周囲の状況を察するのが苦手で、場面や状況に応じて行動をコントロールすることが難しい子どもであった。興味の幅は狭く、関心外の活動に取り組もうとしない。他児との関わりは薄く、保護者や保育者にも積極的な愛着行動を見せることは少ない。フラストレーションは、他者を叩くなどの不適切な行動で爆発させる。これらの特徴から、対人コミュニケーションを課題とする ASD タイプと分類した。PARS の得点は14点であり、幼児のカットオフ値を大きく上回る。

以下に各セッションの経過を示す。

<第1回>

よいエピソードとして、小動物に興味があり世話をすることを報告した。HW（行動分類）シートには、<増やしたい行動>には「友だちを遊びに誘った」「おもちゃを貸してあげた」「順番を譲ってあげた」の3点が挙げられた。<減らしたい行動>には「ルールを破る」「友だちへの一方的で過度な関わり」の2点が、<なくしたい行動>は「暴言」「叩くなどの暴力」の2点が挙げられた。

初回セッションでは、語られるエピソードから子どもの姿が見えにくい状態であった。<減らしたい行動>と<なくしたい行動>に挙げた対人関係でのトラブルは、発達特性の影響も多分にあるように思われた。おそらく本児の対人興味が未熟な段階にあることによって保育者と本児との心理的距離が遠く、いまいち掴みにくい、わかりにくい子どもとして捉えられていたものと考えられる。

<第2回>

よいエピソードとして、声かけして遊びの輪の中に入ったこと、年少児のペースに合わせて行動できたことを報告した。HW（行動観察）では、自分の思い通りにいかず、すねて部屋の隅で座り込む場面と、制止の指示が聞けずに歩きまわる場面の一連の流れを観察した。

この時期、本児は保育者との関わりにほとんど関心を示してないが、保育者はベテランらしく動じずに対応し続けていた。本児には響いていないように感じながらも、細かな行動に目を向け、具体的なポジティブ・フィードバックを試みている。

<第3回>

よいエピソードとして、友だちからほめられたことを喜んでほめ返したことを語った。

HW（ほめる）は、細かく具体的にほめることを意識して実践された。メンバーの中で最も多くの好ましい行動をピックアップしており、普段からの意識の高さが表れていた。

子どもは少しずつ友だちの輪の中へ入れるようになってきたが、反面トラブルも多いことが語られた。

主にことばでのフィードバックを用いており、ハグなどの身体接触は使用していない。触覚が過敏である本児の感覚の特異性を察知した対応と考えられ、子どもをよく観察し、距離感を模索する様子が見て取れた。

<第4回>

よいエピソードとして、上手にできた工作を母に見せるために目立つ場所に置いた様子を報告し、「母にほめてもらいたいという思いがいじらしかった」と語った。

HW（指示）は、手続きどおりにきちんと実践したものの、指示された行動の遂行中に友だちとトラブルを起こして、結局達成できなかった。

保育の合間に短いスペシャルタイムを持つ中で、子どもがほめられることにポジティブな反応を示すようになったこと、また保育者は本児のユニークな発想に気づき、会話が楽しいと感じたことが報告された。

この間、子どもの行動に大きな変化が見られたわけではないが、スペシャルタイムを通して、保育者は本児の独特な見方や考え方に興味深く向き合うことができ、子どもは保育者からの積極的関心や安定したポジティブ・フィードバックに好ましい反応を示すようになっていた。
 <第5回>

よいエピソードとして、けんかして興奮している友だちのそばに行ってなだめる様子が報告された。HW（無視）は実践されたものの、本児に対して注目を外して待つことの効果は弱く、保育者自身の感情のコントロールも重要になるのではとの感想が語られた。

第1回の「行動分類シート」を振り返り、<なくしたい行動>が減っていること、ことばで伝えようとするが増え、ほめると嬉しがることが見られるようになったことを確認した。

全5回を経て、暴力行為などの激しい行動は減少しているが、誰の目にも明らかな大きな行動の変化は見られず、友だちとのトラブルもたびたび生じていた。しかし本児が保育者に関心を示し、ほめられることを喜ぶようになってきていることから、保育者にほめられることが、徐々に社会的強化子としての役割を果たすようになってきたものと考えられた。

事前事後評価の結果をグラフに示す（図3）。

SDQ と ADHD-RS が減少し、保護者自己効力感が上がっている。ADHD-RS は減少したものの、依然として高値を示しており、実際には子どもの行動問題は残存していると考えられる。ただし関係性が変化したことによって、保育者から見た子どもの問題の強度が下がり、保育者の養育に対する自信が回復していることが分かる。

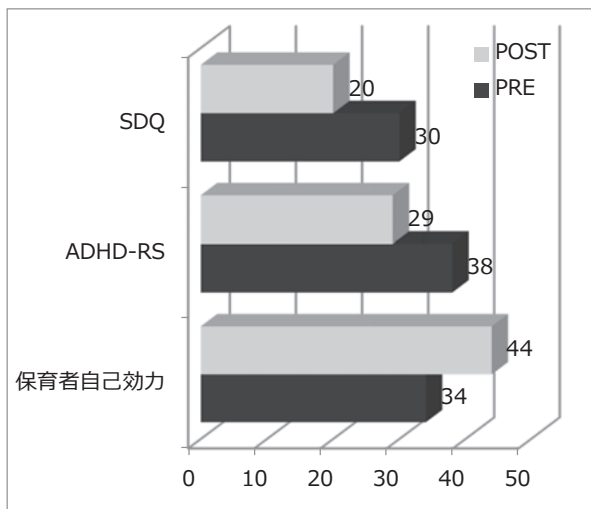


図3. ASD タイプの保育者の事前事後評価

4. 考察

TT 全過程を通して見られた保育者と子どもの変化について考察する。

4. 1. 発達遅滞タイプ

このケースでは、保育者は子どもの行動を詳しく観察することで、ほめるポイントやタイミングをよくつかめるようになった。しだいに保育者のペースでなく、本児の理解に合わせて丁寧に伝えることを意識するようになり、そのことで本児が指示に従う機会が増え、ほめる行動も増えた。身体接触や大きな動きを多用し、周りの子にも本児がほめられている様子が伝わることで、本児と保育者のプラスの関係を通して、本児と他児との交流を促すことができた。また基本的に子どもを力強くリードするタイプの保育士であることが、経験不足で社会的スキルの未熟な本児のモデルとして機能しているようでもあった。終盤には、最も重大な問題とされていた母親への暴力行為はほぼ消失しており、この点でも大きな改善が認められる。

保育者が視点を変え、対応を子どものペースに合わせて一貫性を持たせたことが本児の成長を促し、さらに両者の信頼関係がより深まったというプラスの循環の中で、自然と問題状況が改善されていった事例と言える。

4. 2. ADHD タイプ

このケースの保育者は、開始当初は本児の暴言や暴力などの激しい行動に振り回され、「関わるのが嫌だ」と語るほど追いつめられていたが、課題をよく理解し、積極的に取り組んだ。行動観察を通して発達特性に気づき、対応を工夫するようになって、徐々に本児との間に愛着関係が築かれていった。

理解が深まり、保育者自身の成功体験が積みあがることで最終的には自信が持てるようになっていったが、その過程では、失敗すると“これで良かったのか”と不安になってしまう場面も見られた。苦慮する若い保育者を精神的に支える同僚や上司の存在が重要であると思われる。

転換期は第4回のセッションでの「スペシャルタイム」の実践に見られた。ゆったりとした時間を2人で過ごすことで、ポジティブな側面に気づき、子どもの方からは甘えや身体接触をストレートに求めるようになっていた。ほめることでマイナスの関係性がプラスに変わり、子どもが指示に従い達成しようとするが増えた。そして“関わるのが嫌”であった子は、“本当にかわいく”変わっていったのである。

衝動性や注意のコントロールが課題となる本児であったが、暴言・暴力等の激しい行動は後半には消失している。一方で同年代の子どもたちとの細かいいざごは続いており、注意機能や衝動制御といった発達特性に起因

する課題は解消できたとは言い難いが、保育者自身の視点の変化が対応の工夫につながり、子どもがそれにストレートに反応したことが、保育者の自信回復と、子どもの激しい問題行動の消失につながった事例と言える。

4. 3. ASD タイプ

このケースではまず、対人興味が未熟で物へのこだわりが強い発達特性を持つ本児との関係を築くことが困難であった。初期には保育者のバラエティ豊かなほめ言葉にも反応を示さず、さらに TT のいくつかのテクニック（たとえば指示の出し方）は本児には明確な効果が見られなかった。しかし「スペシャルタイム」における個別の関わりを転機として、本児が保育者からのポジティブな注目の存在に気づき、ほめられることへ喜びを表すようになっていく。自らの働きかけが実りつつあることを感じられたことで、保育者自身にも精神的余裕が生じ、通常とは異なる本児のユニークな視点を楽しむことができるようになった。保育者との関係性が安定していくにつれ、友だちとの関わり方にも、一方的で不適切な干渉行動が減少し、ことばでの相互の関わりが少しずつ見られるようになっていく。

当初挙げられた本児の問題行動は大半が存続しており、こだわりや感覚過敏など発達特性に強く影響される部分は改善されていないと思われるが、評価尺度の結果によれば、保育者は、子どもの不可解な行動を「重大な問題」とは捉えなくなり、自信を持って保育に取り組めるようになった。保育者が徹底した行動観察とポジティブな働きかけを続けることで、子どもの特性の理解を深め、それに応じた適度な距離を保ちながら、的確に、かつ余裕を持って対応できるようになった事例と言える。

5. 総合考察

全体としてプログラムを振り返ると、それぞれのタイプに一定の有効性が見られたが、ASD タイプの事例のような、対人関係構築に課題を持つ子どもには、保育者が効果を感じられるようになるまでにより時間を要することがわかる。保育者の賞賛を社会的強化子として価値を持つものとするには、通常、菓子や感覚刺激など子どもが生得的に喜ぶ一次性強化子と対呈示する過程を経ることが多いが、集団保育の中では難しい。本事例のように、他者への関心が芽生えつつあるケースでは、時間をかけて根気よく続けることで好ましい反応が生じる可能性があるが、自閉傾向の強いケースでは、本プログラムそのままの形での適用は困難と言わざるを得ない。

発達全般がスローペースで進んでいるタイプには、保育者が自身のペースを見直して、子どもの発達段階や、理解の速度に合わせたいいない関わりを意識すること

が子どもの成長を促し、新たなスキルを獲得することによって問題行動が消去される過程が見てとれる。

多動、衝動性の激しい派手なトラブルを起こしやすいタイプには、保育者が巻き込まれて冷静さを失うことが問題を悪化させ、膠着状態を招いていることが多い。このため、客観的に行動を観察することを初回から徹底する本プログラムは、このタイプでもっとも早く保育者が変化を見せる。保育者が冷静さを取り戻すことで子どもとの関係が改善し、子どもの特徴に応じた対応を選択できるようになるのは、本プログラムの元となるペアレント・トレーニングでも通常見られる過程であり、ADHD をターゲットとしたプログラム構成であることを考えると当然の結果と言えよう。

ただし、子どもの発達特性に起因する問題行動までを改善するには、より個別的な行動の機能分析と目標設定、ターゲット行動を獲得させるためのスケジュール設定が必要になる。

TTプログラムの構成要素の中では、どのタイプでも、「スペシャルタイム」の実施が1つの転機となっている。親子を対象としたプログラムにおいてはその効果はすでに知られているところであるが、集団内での実施には平等保育の精神から賛否両論分かれており、外部の TT プログラム実施機関でも含めていないところが多い。しかし、実施した保育者からは、プログラム終了後に、もっとも手応えの感じられた課題として挙げられており、セッション中にはスペシャルタイムを通して子どもとの心理的距離が縮まる様子がたびたび報告されている。フォローアップ・セッションでの報告によれば、保護者にもスペシャルタイムを勧めて親子関係の改善を図っている保育者も多く、園と家庭で共有できる楽しい企画として位置付けている様子が見える。

危惧される集団内での実施のタイミングについては、「工夫次第でどうにでもなる」という意見が大半であった。子どもを日常的に観察することができるようになれば、数分間の特別なひとときを確保することにはさほど苦労しなくなるのかもしれない。

本プログラムの実施にあたっては、虐待家庭などの重要な要素を除いて、たとえば保育士の経験年数や障害児の保育経験、対象児の家庭環境や発達歴、受診歴などを詳細に聞くことはしていない。個人情報保護という観点に加えて、集団プログラムという特質上、個々の細かい条件を扱うことには限界があるというのも大きい。基本的にはどのようなケースでも、保育者が一定の行動分析的視点やテクニックを習得することと、子どもとのよい関係を築くことが、問題となる状況を緩和させ得ると考えたからである。ただしそのためには、参加者選別の段階である程度類似性のあるタイプを集めておくなど、グループ構成にひと工夫が必要と思われる。

参考文献

大西貴子、武藤葉子、岩坂英巳(2015)、「ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究 第一報～評価尺度の分析を中心に～」奈良教育大学、次世代教員養成センター研究紀要第1号、pp.83-90.
井上雅彦(2011)、「ペアレント・トレーニングを地域で

の実践に広げるために～スタッフ養成の取り組みから～」日本特殊教育学会第49回大会発表論文集7.
池田友美、郷間英世、川崎友絵、山崎千裕、武藤葉子、尾川瑞樹季、永井利三郎、牛尾禮子(2015)、「保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究」小児保健研究、Vol.66、No.6、pp.815-820.