

# 学級介入による特別な支援を必要とする幼児の活動参加の促進

宮内 絢香

## I 問題と目的

保育園（以下、園）には、障害のある幼児と気になる子を合わせると約 6%在籍していることが報告されており、幼児期からの早期支援が求められている（原口・野呂・神山, 2013）。特別な支援が必要な児童が在籍する学級に対する支援方法として、学級規模介入（class-wide intervention、以下、学級介入）がある。学級介入とは、特別な支援が必要な児童を含む学級の児童全体に効果的な支援を行う方法である。学級介入は、児童全員が共通して適切な行動を学習することで仲間同士が強化し合う効果が期待できる（大対・野田・横山・松見, 2005）。

学級介入の対象は通常の学級が多く、園の幼児を対象としたものは少ない。自由遊びを扱った研究が多く、設定保育への活動参加を促すものは見当たらなかった。本研究では、特別な支援を必要とする幼児 1 名が在籍する年長児学級に対して学級介入を実施し、幼児全員の保育活動への参加促進を目標とした。実践を通じて、学級介入が特別な支援を必要とする幼児と他幼児の参加行動に及ぼす効果、学級介入が仲間の働きかけの変容に及ぼす効果とその要因を明らかにし、保育現場の応用に向けた保育上の要点と配慮点について提案することを目的とした。

## II 方法

### 1 期間及び場所

実施期間は X 年 4 月～11 月の 8 か月であった。対象園は、公立保育園であった。研究者は原則として週 2～3 回訪問した。

### 2 参加児

A 園年長児学級に在籍する男児 10 名、女児 6 名の計 16 名（Participant、以下、P1～P16）であった。園側から特別な支援を必要とする 5 歳の男児 1 名の P1（研究途中に ASD の診断を受けた）が挙げられた。学級全体に落ち着きがなく、仲間同士のトラブルが多いなど、個別指示を必要

とする幼児が多かった。園の中でも課題となっており、園長や担任も改善を強く要望した。

### 2 倫理的配慮

研究の実施にあたって、年少、年中、年長学級の保護者に研究の目的、方法、予測される成果について書面を提出し、承諾を得た。園長や担任に 1 か月に 1 回程度、研究の中間報告を行い、研究終了時に結果報告を行った。学内における研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号 2016-21）。

### 3 手続き

アセスメント I、II、ベースライン BL、介入①～④で構成した。アセスメント I II では、対象学級と標的場面選定のため直接観察を行った。BL では、特別な支援方法などは導入しなかった。普段の保育の様子や担任の要望を聞き、仲間同士で声を掛け合い、時計を見て準備や片づけをする、給食準備・片づけの時間を短くする、全員で歯磨きに参加するを支援目標とした。

#### 1) アセスメント I

対象学級選定のため、年少、年中、年長児学級各 15 分ずつ直接観察を行った。活動への参加、不参加を観察の観点として観察した。参加とは、一人で活動に参加し活動の流れに遅れずに活動していること、不参加とは保育者の支援や促しで活動に参加していること、望ましくない行動をしていることとし、記録した。

#### 2) アセスメント II

年長児クラス 16 名の各活動における参加状況を把握するため、朝の支度、ダンス体操、遊戯室片付け、園庭片付け、給食準備から歯ブラシの 5 場面を対象に直接観察を行った。

場面ごとに課題分析を行い、課題項目について平澤・藤原（2001）、石川（2010）を参考に一人で参加している場合は参加、保育者の促しで参加、保育者と一緒に参加している場合は支援付きで参加、途中参加や活動に参加していない場合は不参

加の3つのレベルで評価した。その結果を基に16名の各場面への参加状況の割合を課題項目数÷参加項目数（支援付きで参加項目数、不参加項目数）×100（%）で算出した。

### 3) ベースライン期 (BL)

BLでは、支援方法を導入せずに参加児16名の給食準備場面における参加状況を把握した。

#### 4) 介入①：約束カード・模型の時計

給食準備・給食・歯磨きのそれぞれの場面でのめあてを約束カードとして黒板に貼った。準備開始前に担任が準備の約束3つを読み上げ、担任は目標時間を全員に伝えた。目標時間になると各グループに準備ができたかの「○グループさん、準備は良いですか？」と確認を行った。

#### 5) 介入②：グループ評価

担任の「○グループさん、準備は良いですか？」の確認の際にグループ全員が準備を終わらせ、「いいです」と応答できた場合に無地のシールを1枚貼った。シールが10個貯まると、グループ全員がキラキラのキャラクターシールを1枚もらえた。

#### 6) 介入③：挙手による自己評価

確認の際に参加児は、「いいです」ということに加えて、手を挙げる手続きを導入した。

#### 7) 介入④：担任による評価

担任が確認の後に、「お友達に声をかけてくれた人はいますか？」と聞いた。友達に声をかけた参加児は挙手した。

## 4 分析

参加児16名の活動参加の状況を把握するため課題分析を行い、各項目についてプロンプトレベル（以下、レベル）、担任の一斉指示での参加割合、各活動の所要時間を分析した。仲間への励ましや促しなどの生起数を記録した。

## III 結果

### (1) アセスメント期

#### 1) アセスメント I

Fig. 1に朝の支度場面における年少、年中、年長の不参加行動の生起数を示した。年少、年中学級に比べ年長学級の不参加が多かった。P1だけでなく年長児学級全体に不参加が認められた。こ

の傾向は、全場面において認められた。

### 2) アセスメント II

Table 1に参加児16名の朝の支度場面における参加状況を示した。16名全員が支援付きで参加、または不参加が見られました。この傾向は他の場面でも認められた。

アセスメントIIに加え標的場面選定のため、①仲間同士のやり取りを設定できる場面である②指導機会が豊富である③活動内容が一定である④担任の要望が強いを観点とし、より多く満たしている場面を標的とした。全観点を満たしている給食準備から片づけ・歯磨き場面を標的場面とした。

### (2) 介入期

#### 1) 参加行動

参加児全員の活動参加状況より活動参加が良好（以下、H群）、中間（以下、M群）、支援が必要（以下、L群）とした。

Fig. 2にH郡のP11、M郡のP13、L郡のP1における参加割合を示した。介入①を導入すると学級全員の参加率のレベルは、BLに比べて高まる傾向が認められた。H群の参加率は、BLで高く、介入①でも高いレベルを維持した。M群の参加率は、介入①の導入後には上昇したが、その後、BLと介入①で同じレベルであった。介入②になると、仲間の支援による参加率が高まった。P1は介入①～③ではBLと同じレベルであったが、介入④になると担任や加配の支援が減少し、仲間からの支援が多くなり、参加率のレベルが高まった。

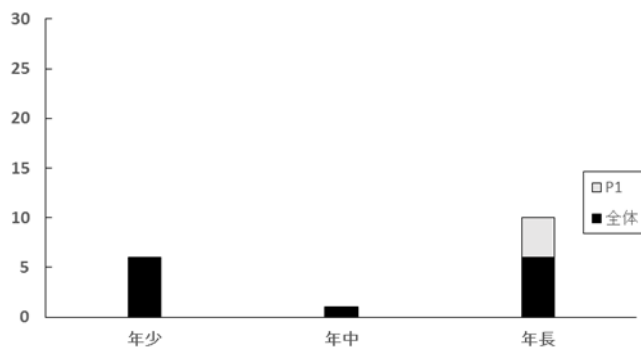


Fig.1 朝の支度場面における年少・年中・年長の不参加数

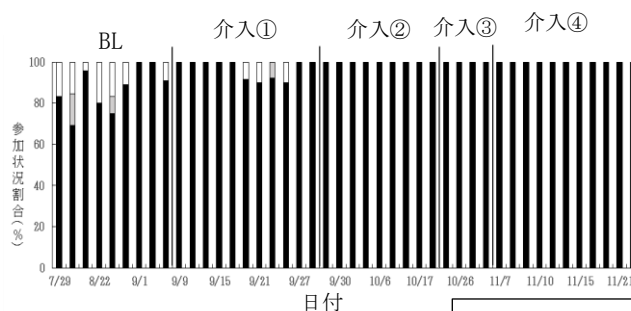
Table 1 朝の支度場面における参加児全員の参加状況

参加児	6/6	6/9	6/13	6/16	6/20	6/23	6/27	6/30	7/4	7/7	7/11	7/14	7/21	7/25
P6						休	*					遅	休	
P7				*	*	*		*					*	休
P11				*	*							*	*	
P10				*	*							*	*	
P9				*								*	*	休
P12		休		*			*					*	*	
P3		休		*			*					*	*	
P4												*	*	
P5	休			遅				休				*	休	
P16				休								*	*	
P8		休	休									*	*	
P14		休										*	*	休
P15												*	*	休
P13				*	早			休	休			*	*	
P2												*	*	
P1												*	*	

■ 全課題項目参加 □ 支援付きで参加または不参加あり \* 機会なし 休 休み 遅 遅刻 早 早退

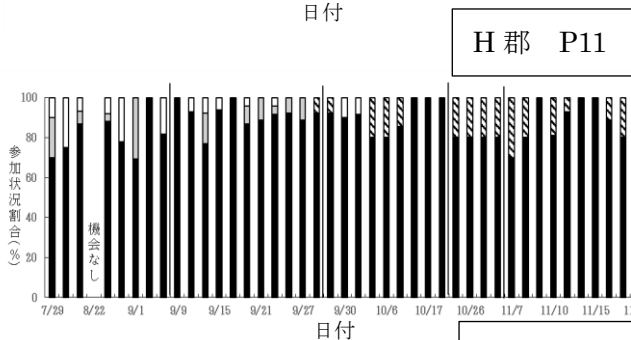
2) 担任の一斉指示における参加児の参加割合

Fig. 3 に給食準備後に行われるお口の体操における参加児全員の参加割合を示した。BL では、全員が揃って参加できる日はなかった。介入①で約束カードと模型の時計を導入すると全員で参加できる日が多くなった。



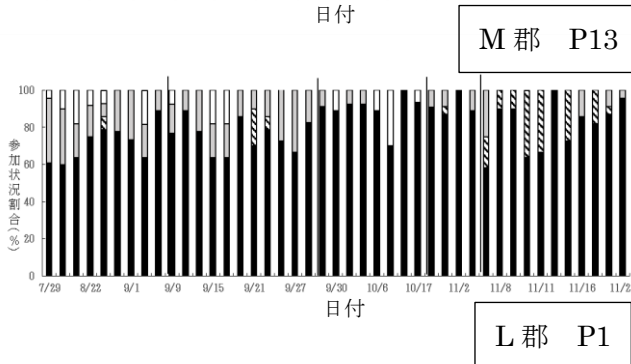
3) 所要時間

Fig. 4 に給食準備開始から全員がお弁当を出すまでの所要時間を示した。BL に比べ所要時間が短縮した。



4) 仲間同士のやりとり

対象学級はテーブルごとに4つのグループに分けられ、保育活動が行われていた。Fig. 5 に、2グループにおける仲間同士のやりとりの生起回数を示した。



BL では仲間同士で声を掛け合って準備を促したり、励ましたりする行動は見られなかった。介入①では、約束カードに明記された内容に関する言葉が「タオルだすんだよ」「お弁当こっちだよ」などが見られた。しかし、介入①では次第に生起数が全グループとも、BL と同様の結果となった。介入②では、「早く」「シールもらえないよ」のやりとりが増加した。介入④担任の評価でやりとりが増加した。やりとりの内容が「早く」「急いで」などと急がせる言葉が減少し、「がんばれ」「あと少しだよ」など励ましの言葉が増加した。

■ 一人で参加  
■ 支援付きで参加  
■ 仲間の支援で参加  
□ 不参加

Fig.2 給食準備における P11・P13・P1 における参加割合

#### IV 考察

約束カードと模型時計を導入したことで、目標とする行動、活動の開始や活動の区切りが明確となり学級全員の参加率が上がったと考えられる。グループ評価は、グループ全員の参加に伴って強化が随伴される集団随伴性 (group-contingency) を生じさせ、仲間同士のやり取りが増加したと考えられる。また、グループ評価にプラスして、自己評価、担任による評価や直接的な称賛を導入することで仲間への促しや励ましが増加し、仲間に合わせて効果的な促し方に修正する質的な変化も見られるようになった。障害のない参加児は仲間を援助したり働きかけるスキルが元々高かったこ

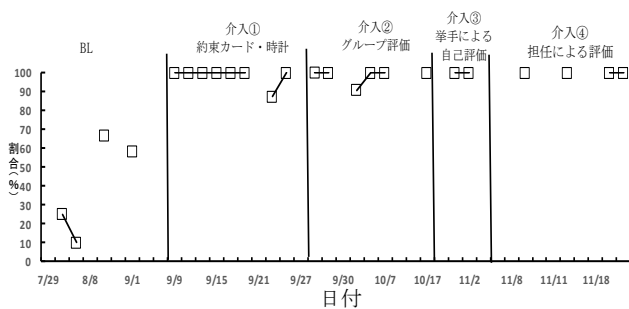


Fig.3 担任の一斉指示でお口の体操に参加している人数の割合

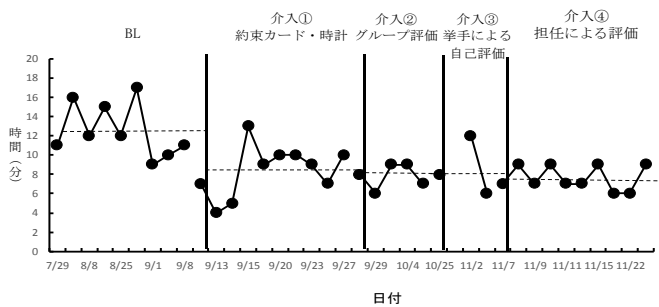


Fig.4 給食準備開始から全員がお弁当を出すまで所要時間

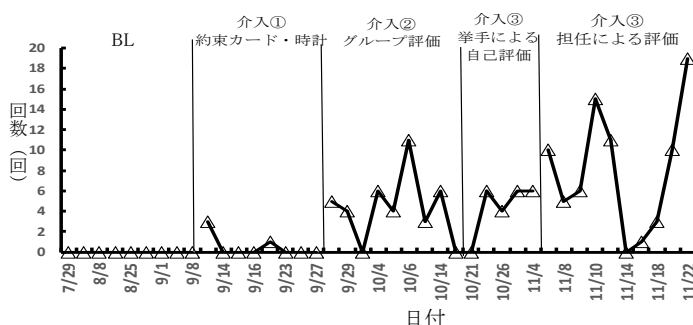


Fig.5 仲間同士のやりとり生起回数 (2グループ)

とや、P1 とのそれまでの日常生活でのやりとりを通じて P1 への効果的な伝達方法を学習していたと考えられる。

特別な支援を必要とする P1 の参加行動では、毎日の繰り返しによる準備行動の形成、仲間からの援助や励ましの増加や質的変容、学級全体の参加が高まったことによるモデルに効果によって促進されたと考えられる。

#### V 結論

特別な支援を必要とする幼児 1 名が是移籍する年長児学級への学級介入をすることで、学級全体では、声を掛け合って保育活動に全員で参加できるようになった。特別な支援が必要な P1 では、担任や加配の支援がなくても仲間の支援で保育活動に参加できるようになった。また、担任は一斉指示が通りやすくなることで、個別指示への負担が減少した。特別な支援を必要とする幼児を含む学級介入は、P1 だけでなく、学級の仲間、担任を含めた学級全体にもプラスの効果をもたらすことが明らかになった。

#### 文献

- 原口英・野呂文行・神山努 (2013) 保育園における特別な支援を要する子どもに対する支援の実態と課題—障害の診断の有無による支援の比較—. 障害科学研究, 37, 103-114.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001) 統合保育場面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, 5-19.
- 石川佳奈恵 (2012) 保育園における発達障害児の活動参加の促進—仲間同士のやりとりを通して—. 上越教育大学大学院特別支援教育コース修士論文.
- 大対香奈子・野田航・横山晃子・松見淳子 (2005) 小学 1 年生児童に対する学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果—学級単位での行動的アプローチの応用—. 行動分析学研究, 20, 28-39.