

保育所における個別の支援を必要とする幼児の個別の指導計画に基づく保育支援の検討

谷口 翠

I 問題

1974 年の厚生省の通達「障害児保育実施要綱」以来、統合保育を行う保育所が次第に増えてきた。

水内・増田(2001)は、障害のある子どもについての早期対応、早期療育の必要性について、それがどのような障害であれ、親や療育機関に限らず、保育者にとっても受け入れやすいものとなってきたことを報告している。

しかし、障害児を受け入れ、そのニーズに応じた保育を行うためには、物的にも人的にもその環境を整えることが困難な現状であり、障害児保育の支援のシステム作りが期待されている現在、十分な支援システムが実施されていない(藤田・渡邊, 2003)。

近年、幼児教育現場において、発達障害児やその保育者を支援する有効な方法として外部の専門家と連携したコンサルテーションという概念が注目されているが、平澤・藤原・山根(2005)は、コンサルテーションを行う際、具体的で継続した実行可能な対応方法を保育者と協議しながら提供していく協働作業が重要であるとし、保育を支援するコンサルテーションにおいて課題が残されていることを指摘している。

これらのことから、保育実践を通して、保育を支援する際のポイントを探る必要があると考える。

II 目的

本研究では、保育所において安藤(2001)の個別の指導計画の作成方法に基づく保育支援を実施し、保育支援の有効性を対象児の変容と保育士の変容の 2 点から検討する。

III 方法

1. 研究者の位置づけ

情報収集及び、指導計画の立案者

2. 研究の参加者

1)年中クラスに在籍する自閉症男児 A 児, B 児

2)保育士

(1)担任保育士 C

(2)加配保育士 D (A 児担当)

(3)加配保育士 E (B 児担当)

(4)園長

3. 支援の手続き

1)個別の指導計画作成

①対象児の実態把握のための情報収集

安藤(2001)の作成手続きに従い、上記 4 名の保育士と研究者が情報収集を行った。

②情報収束

③実態把握図作成

④個別の指導計画作成

⑤指導プログラムの作成・提示

2)指導プログラムの実施と修正

3)事後アンケートによる情報収集の評価

尚、研究者が保育士を支援する流れについては、以下図 1 に示す通りである。

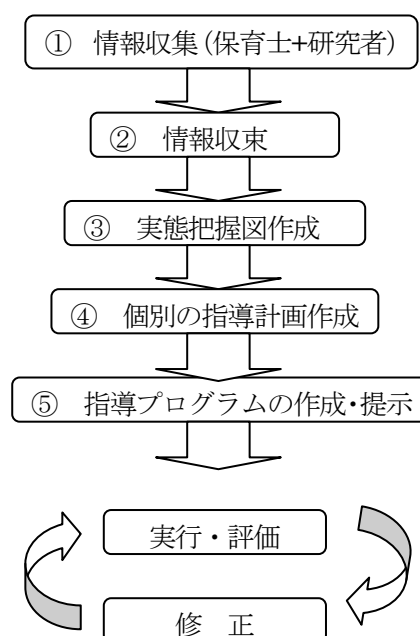


図 1 保育士支援の流れ

IV 結果

1. 情報収集を実施したことによる保育士の変容

事後アンケートにより保育士自身に評価を行ってもらった結果、記録を書き、読み合うといった手続きは、相手の考えや子どもの実態に対する気づきをもたらし、自分の考えや子どもの捉え方を見直す機会になり得ることが明らかになった。また、記録を書く行為が意識化され、おのずと注意して子どもを見る視点を持てるようになったという多数の意見から、書くことによってより詳細な「気づき」が促されたことが示唆された。

2. 加配保育士Dの変容によるA児の変化

A児は、日常生活場面において、文脈に合った使用が困難であり、応え方がパターン化していたため、A児の意図を汲み取り、A児のレベルに合った言葉かけや発話意欲を促すといったインリアル・アプローチ（竹田・里見，1994）を参考にしたプログラムが立てられた。

表1に示す支援前のD保育士のかかわり方は、A児の要求を即時に受け入れていたが、支援後は、表2や表3に示すように、A児との一つ一つのやりとりを大切にしながら、目標に応じて自発行動を促すかかわりが見られるようになった。指導計画見直しの時期には、A児との会話のターンの回数を増やそうという思いが強く、D保育士からのA児への質問が多くなったことが反省としてあげられたが、ターンを増やすことだけが目的ではなく、A児の伝達意図を読み取って対応するという方法を再確認したところ、A児からの発信を促すためにはどのような姿勢で待つべきか、問題意識を持ってかわるようになった。

これらのD保育士の変容により、指導後のA児は、保育士と会話のやりとりが続くようになり、他児とのやりとりにおいては、保育士の支援を受けて気持ちを抑えることが少しずつできるようになり、トラブルが生じた時にも自発的に謝ることができるようになった。

また、表4に示すように、手助けを受けた時には、自発的に「ありがとう」と感謝の気持ちを保育士に伝える姿が見られるようになった。

表1 牛乳の蓋をあける場面（7月上旬～中旬）

A児	加配保育士D
「D先生、あかな～い！」	（あける）

表2 牛乳の蓋をあける場面（9/11）

A児	加配保育士D
「D先生、あかな～い！」	「うん？」のぞきこみながら…
	「何て言うの？」
「あけてください」	「はい」（あける）

表3 床に落としたクレヨンの蓋をとる場面（9/14）

A児	加配保育士D
「先生、とれない！とって」	「Aくん、自分でとれると思うよ」
	「とれないよ」
	「手をこっちから回してとってごらん、もう少し手を伸ばしてみて」
	（とる）

表4 絵を描いている時、マジックの蓋が開かなかった場面（9/21）

A児	加配保育士D
「あかない、あけて」	（あける）
	「ありがとう」

3. 加配保育士Eの変容によるB児の変化

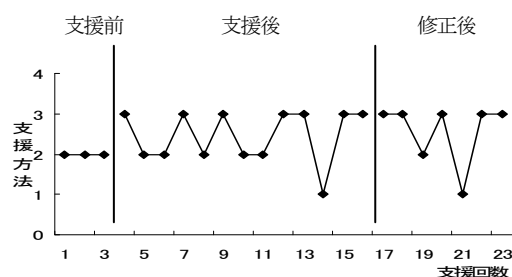
実態把握図を作成した結果、B児は加配保育士がそばにすることで安心感を得ている面と、距離が近すぎるために本来持っている技能を生かしきれていない面が明らかになった。このことにより、B児と加配保育士の距離を離していく必要性があげられた。

そこで、B児が自発遂行できることを課題とした「手洗い・うがい」場面において、B児が本来獲得している技能をもう一度見直し、保育士の必要最低限の支援によるB児の自発遂行を高めていくことが課題となった。支援機会としてあげられたのは、①流し台に行く場面、②ポケットからハ

ンカチを出す場面、③自分で席に戻る場面の3場面である。また、支援方法は、「身体援助」「言語指示+指さし」「指さし」「支援なし」の4段階とし、担任保育士の全体指示の後、B児の自発行動を待ち、反応が見られない場合には、E保育士が支援内容を選択して支援を行ってもらった。

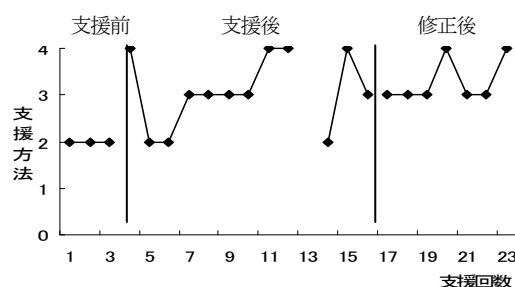
支援後、E保育士はB児の発信を詳細に観察することができるようになった。具体的には、B児の要求の「指さし」が生じたことに気づき、それ以後は、「指さし」の機能の重要性を理解し、B児への指導に生かす姿が見られるようになった。図2で示した例は、「言語指示+指さし」の言語指示が減り、「指さし」による支援が増加した例である。

これらのE保育士の変容により、B児は選定された「手洗い・うがい場面」において、指導プログラムに基づいた指導が行われた結果、流し台が混雑しない限り、一人で遂行することが可能になった（図3）。



支援方法: 1 身体援助 2 言語指示+指さし 3 指さし 4 支援なし

図2 各支援機会における支援方法
ー流し台に行く場面ー（給食前）



支援方法: 1 身体援助 2 言語指示+指さし 3 指さし 4 支援なし

図3 各支援機会における支援方法
ーポケットからハンカチを出す場面ー（給食前）

V 考察

本研究では、子どものかわり手すべてが情報提供を行い、適切に収束する手続きを行うことで実態把握の妥当性が高められ、保育士の不安が低減した。また、このような手続きによって作成された指導プログラムの実践により、保育士のかわり方と対象児の変容をもたらした。保育士は対象児に合った適切な支援を選択して実行できるようになったことから、支援方法を確認し、随時複数による評価・修正と実行を繰り返しながら指導するといった安藤（2001）の手続きを行うことが有効な支援につながった。

以上のことから、保育所において安藤（2001）の手続きは保育士の子ども理解の力量を高める上で有効であり、保育所においても適用可能な手続きであることが示唆された。

VI 今後の課題

保育所という場は、保育士の勤務体制が日々変動する職場である。本研究の対象となった子どもに対しては、本研究に参加した以外の保育士からも保育がなされており、その日に配属された保育士に支援方法を十分に理解してもらうのが困難であった。このことから、療育機関や大学教員等の専門家が保育を支援するコンサルテーションを行う際には、保育士の勤務体制の変動を考慮し、誰がいつ支援を行っても実行可能なプログラムの作成、実行の方法を検討することが必要である。

文献

安藤隆男(2001)個別の指導計画作成の方法論. 安藤隆男(編)自立活動における個別の指導計画の理念と実践:あすの授業を創造する試み. 川島書店.

藤崎春代・木原久美子(2005)統合保育を支援する研修型コンサルテーションー保育士と心理の専門家の協働による互恵的研修ー. 教育心理学研究, 53, 133-145.

藤田久美・渡邊亮太(2003)障害児保育を支援するシステムの研究(2). 山口短期大学学術研究所報告, 55-64.

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ー障害群からみた当該児の実態と保育士の対応および受けている支援からー. 発達障害研究, 26, (4), 256-267.