

投稿論文

研究論文・研究ノート

日本子ども学会では、2021年3月から2021年8月まで
14編の投稿論文の審査を行い、4編を採択いたしました。

本誌では、採択論文4編を掲載いたします。

編集委員および査読者は以下のとおりです。

編集 委員

榊原洋一
(編集委員長)

眞榮城和美
(編集副委員長)

佐藤朝美
(編集副委員長)

石渡正志
梅永雄二
太田美代
大橋節子
北野幸子
木下 真
酒井 厚
志村洋子
菅原ますみ
瀬尾知子
宮下孝広
渡辺富夫

査読者

安藤寿康
上原 泉
内田伸子
大橋節子
小椋たみ子
長田有子
河合優年
北野幸子
木下 真
酒井 厚
榊原洋一
佐々木玲子
佐藤朝美
志村洋子
菅原ますみ
中井昭夫
林 亜希子
眞榮城和美
宮下孝広
渡部 茂

日本子ども学会は「日本学会協議協力学術研究団体」です。

● 研究論文

「個別支援計画」に内包される支援者の支援枠組みの可視化に関する実践的研究

佐伯未希 (武庫川女子大学大学院 臨床教育学研究員)

要約

本研究の目的は、事業所の支援特徴を明らかにすることにより、発達支援で支援員が共通してもつ観点を可視化することにある。A事業所において作成された53名の支援記録を分析した。その結果、「個別支援計画」が11の観点(情報受容・表出・課題遂行・身辺自立・家庭生活・社会生活・対人関係・余暇活動・自己統制・粗大運動・微細運動)から成り立っていることがわかった。支援者はそれらの観点から子どもを捉え、①人と関わる能力、②日常の困りごとや行動問題、③支援する時期と発達課題領域を考えて、「個別支援計画」を作成していた。その際、般化の可能性や活動頻度、動機づけの必要性に応じて優先課題を判断していた。また、「情報受容」「余暇活動」「対人関係」の行動達成状況によって、他の行動の支援の必要性を判断しており、支援時期と発達課題領域間の関係を考えて支援目標を設定することで、段階的に適応行動の獲得を目指していることが示唆された。

キーワード：児童発達支援、放課後等デイサービス、療育、個別支援計画

I. 問題と目的

児童発達支援(以下、児発)・放課後等デイサービス(以下、放デイ)などの通所支援を行う事業所(以下、事業所)の数は、全国で増加し、各事業所では多様な手法を取り入れた支援が行われている。支援の検討段階では、責任者のもとへチームを構成する支援員による情報が集められ、複数の職員の経験や知恵を統合する形で支援計画が立案される。それは熟練者の直感によるものではなく、支援者が頭の中にもつ何らかの観点から導かれたものと考えられるが、それを客観的に捉え、支援者間で共有し、発展させてゆくことは容易ではない。「個別支援計画」に関する研究としては、大学による児発への作成支援(藤井・永井, 2019)や、知的障害者施設やグループホームでの作成に関する取り組み(小野澤, 2019、望月, 2016)など、支援内容や方法の改善のための報告が主であり、「個別支援計画」作成から見直しに至る具体的な支援者の考えは系統的に分析されていない。支援者の考えに関する基本的な情報が明確にされていない中では、津田(2010)が「現場の第一線で利用者とかかわっている担当職員の意向に大きく影響受け、各支援者の価値観や支援に関する考え方に左右される」と指摘しているように、支援者の考えが支援に反映され、支援内容と被支援者が求める支援に相違が生じる可能性がある。それらと支援内容の関係を明確にしないままでは、支援の最適化は進まないと考えられる。そこで、支援者がもっている支援の枠組みを、支援記録の内容分析を通じて明らかにし、用いられている観点を可視化することを目的とし

た研究を行う。言語化が難しい熟練者のもつ観点を定性的、定量的に捉えるため、1つの事業所の「個別支援計画」に含まれる計画の内容をコード化し、長期的に支援を行うことから、時間軸に沿って支援の特徴を検討する。本研究の結果は、支援者の知識や技術の共有にとって意味あるものと考えられる。

II. 方法

II-1. 分析の対象

実践された支援記録の整理を行うため、児発・放デイとして、3歳～12歳を対象に週1回1時間の療育を2年間の契約で提供するA事業所に、研究目的と方法を説明し、同意を得た上で対象となる「個別支援計画」での支援を受けた被支援者に研究協力を依頼した。A事業所では、発達検査、ニーズの聞き取り、家族による事業所を利用する子ども(以下、利用者)の行動評価、利用者の活動観察の後「個別支援計画」を作成しているため、多方面からの情報を踏まえた支援を行っていると判断し、調査依頼の対象とした。A事業所では個別療育を一貫して行い、サービスを移行することもあるため、分析対象として、両事業を2年間継続して利用した94名に本研究についての資料使用協力を依頼し、同意を得ることができた53名の「個別支援計画」を分析対象とした。本研究は、武庫川女子大学教育研究所倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認番号805-MWUIE-R-004)。

分析対象の「個別支援計画」は以下のプロセスで作成されている。①責任者が利用者の心身の状況や生活

環境等を把握する。②療育担当職員（以下、担当者）が家族のニーズ等を把握し、臨床心理士が発達検査を実施する。③事業所の職員全員で利用者情報と意見を共有し、担当者が個別支援計画の原案を作成する。④家族に対し、サービスの提供方法等を説明する。⑤個別支援計画を利用者へ交付し、受領の確認をとる。⑥事業所の職員全員で実施状況の把握、達成状況の評価と見直しを行い、サービス改善を図る。⑦必要に応じて変更する。⑦以降、②に戻り、半年毎に見直しを行う。A事業所の「個別支援計画」は、担当者が原案を作成するが、職員全員の合議で決めていることから、担当者の枠を超えて作成されているものといえる。

表1：対象者の属性

項目		人数
診断名	ダウン症	2
	知的障害	7
	ASD	33
	未診断	11
所属	特別支援学校	3
	特別支援学級	16
	通常学級	4
	未就学	30
性別	男児	42
	女児	11
利用事業	未就学児	30
	就学児	23

II -2. 分析方法

本調査では、支援員がもっている支援の枠組みを明らかにするため、「個別支援計画」の支援目標の変化を時間軸で整理することで、支援を組み立てる要素を抽出する。分析データは、A事業所で個人が特定できないように番号化し、2年分の支援目標と属性情報（利用事業、診断名、性別、所属）に該当する情報を集約して分析資料とし、研究実施者に渡された。記載文章はそのまま使用し、1つの支援目標に2つ以上の支援内容が含まれる場合は分解した。利用事業、所属については、利用開始時のものを使用し、診断名については、事業利用中に医師の診断として報告されたものを分類、「自閉症スペクトラム（以下、ASD）」（DSM-5, 2013）は1つにまとめた（表1）。

II -3. 支援目標の分類と得点化

支援目標の記載内容をコード化するため、分類基準を用意した。既存の尺度＜ABS適応行動尺度（富安・村上・松田・江見, 1973）、新版S-M社会生活能力検査（三木, 1980）、精神障害者社会生活評価尺度（岩崎・宮内・大島・村田・野中・加藤・上野・藤井, 1994）、ASA旭式社会適応スキル検査（肥田野, 2012）、日本版Vineland-II適応行動尺度（辻井・村上, 2014）＞から、子どもの発達状態を測定する指標をグループ化した。その結果、コミュニケーション（情報受容・表出・課題遂行）、自立した生活（身辺自立・家庭生活・社会生活）

表2：各発達課題領域の分類基準

発達課題領域	目標達成のために取り組む課題の概要	支援目標の例
情報受容	外部からの情報を受け取るために必要な行動や理解に関する課題（聞く、見通しをもつ、手順書の理解等）	・スケジュールを理解し行動できるようになる。 ・用意された課題に取り組むことができるようになる。
表出	もっている情報を外部に向けて発信する行動に関する課題（明瞭な発音、意思表示等）	・物の特徴を伝えられるようになる。 ・要求を人に伝えられるようになる。
課題遂行	勉強や作業等の課題を遂行するために必要な行動に関する課題（読む、書く等）	・ひらがなが読めるようになる。 ・文を読んで理解することができるようになる。
身辺自立	身の回りの自立活動に必要な行動に関する課題（食事、トイレ、入浴等）	・ボタンをはずすことができるようになる。 ・トイレで排尿できるようになる。
家庭生活	家庭内における生活のための行動に関する課題（準備、掃除、手入れ等）	・使った物を片付けることができるようになる。 ・活動に合わせた準備ができるようになる。
社会生活	家庭外における生活のための行動に関する課題（時間、お金、電話等）	・時計が読めるようになる。 ・お金の種類を理解する。
対人関係	相手に対する気遣いや会話に必要な発信をし、やりとりを続けることに目的がある行動に関する課題	・気持ちを相手に伝えられるようになる。 ・相手の質問に合わせて、返事ができるようになる。
余暇活動	遊び、余暇の時間を過ごすための行動に関する課題	・一人で時間を過ごすためのアイテムを増やす。 ・おもちゃを共有して遊ぶ経験をする。
自己統制	気持ちを整理する、またはそれによって行動を調節することに関する課題	・時間になったら活動を終わることができるようになる。 ・場面に合った行動を知る。
粗大運動	協応運動のために腕と脚を使うことに関する課題	・体を使った遊びをしながら身体意識を高める。
微細運動	物を操るために手と指を使うことに関する課題	・人差し指と親指で物を掴めるようになる。

会生活)、社会適応(対人関係・余暇活動・自己統制)、運動(粗大運動・微細運動)の4つに大別でき、さらに内容で11領域に分けて発達課題を示す領域(以下、発達課題領域)が導出された(表2)。その信頼性を検討するため、大学院生2人が分析対象の25%($n=13$)を無作為に選択してカテゴリーの一致度を求めた。その結果、 $\kappa = .85$ という高い値を得た。対象者の支援目標を該当する発達課題領域に分類するとともに、4期(利用開始時から半年毎にI期、II期、III期、IV期)に分け、利用期間との関係からも分析を行った。カテゴリーの出現頻度は、時期によって異なるため、カテゴリーの総出現数に対して各カテゴリーが占める割合を求め、出現度数を標準化した。

II-4. 結果の集計方法

発達課題領域ごとのカテゴリー出現頻度を指標として、SPSS Statistics 24を用いて、①利用期間、②診断名、③性別、④利用事業、⑤所属とのクロス分析を行った。また、⑥各期の発達課題領域間の相関係数を算出して利用期間と発達課題領域の関係をみた。その際、①についてのみ、利用期間ごとの得点を使用し、②～⑤の分析では、4期分の合計得点を使用した。

III. 結果と考察

III-1. 利用期間と発達課題領域間の関係

支援を行う際、発達課題領域間で支援がどのように変化するかを調べるため、相関分析を行った(表3)。III、IV期の「粗大運動」は全対象者が0点のため、この項目を除いた。結果、I期では、「情報受容」を支援する場合、「社会生活」の支援をすることは少ない一方、「自己統制」を支援する場合、「家庭生活」の支援をすることが多くなっていた。II期では、「余暇活動」を支援する場合、「家庭生活」の支援を多く行う一方、「身辺自立」「社会生活」の支援をすることは少なくなっ

ていた。また、「対人関係」を支援する場合、「自己統制」の支援を多く行う一方、「表出」「微細運動」の支援をすることは少なかった。III期では、「自己統制」を支援する場合、「表出」の支援をすることが少なくなっていた。IV期では、「自己統制」を支援する場合、「余暇活動」の支援をすることが少なく、「対人関係」を支援する場合、「表出」の支援をすることが少なくなっていた。また、全期を通して、「情報受容」を支援する場合、「対人関係」の支援をすることは少なく、I III IV期で、「情報受容」を支援する場合、「対人関係」の支援をすることは少なくなっていた。

利用期間によって発達課題領域間の関係の有無と強さが変化していることが示唆された。これらのことから、「個別支援計画」を作成する際に主軸としている発達課題領域があり、それは、I III IV期では、「情報受容」、II期では「余暇活動」「対人関係」であった。また、「情報受容」と「対人関係」は、4期間を通して負の相関がみられ、人と関わる領域については、基礎的な行動と応用的な行動を同時期に設定していないことが示された。一方、関係の有無が利用期間によって変化するものもあり、行動獲得状況に応じて、他の発達課題領域と並行した支援を行うことも示された。また、他の発達課題領域とのつながりはI II期に多く、III IV期では少なかったことから、利用開始後の1年間は多様な発達課題領域についての支援は行わずに個々の行動の獲得を目指し、その後に複数の発達課題領域について支援を行っていた。

III-2. 利用期間

利用期間による支援の違いを検討するため、発達課題領域得点について、「個別支援計画」の作成時期を要因とする1要因分散分析を行った結果、「情報受容」($F(3, 156) = 15.12, p < .01$)と「対人関係」($F(3, 156) = 5.11, p < .05$)で主効果が有意だったため、多重比較を行った(表4)。

表3: 各利用期間の発達課題領域における支援目標出現率の相関係数

	情報受容	表出	身辺自立	家庭生活	社会生活	対人関係	余暇活動
I期	課題遂行						
	社会生活	-.366**					
	対人関係	-.345*	-.367**				
	自己統制	-.494**		.354**			
II期	対人関係	-.326*	-.282*				
	余暇活動			-.290*	.362**	-.274*	
	自己統制		-.385**			.335*	
III期	微細運動					-.339*	
	対人関係	-.352**					
IV期	自己統制	-.306*	-.309*				
	対人関係	-.313*	-.349*				
	自己統制	-.374**					-.380**

** $p < .01$, * $p < .05$

直接的に人と関わる行動について、受動的な「情報受容」が初期に多く、相互的な「対人関係」が後期に多かった。つまり、人と関わる能力についての支援を重視しており、支援初期に介入を行って行動各状況を把握し、その後、より上位の行動獲得に向けた支援を行っていた。

Ⅲ-3. 診断名

診断名による支援の違いを検討するため、発達課題領域得点について、診断名を要因とする kruskal-wallis 検定を行った結果、「家庭生活」($p < .01$)、「社会生活」($p < .01$)、「粗大運動」($p < .01$)、「微細運動」($p < .01$) で主効果が有意だったため、Dann-Bonferroni の方法で多重比較を行った(表5)。

「家庭生活」と「社会生活」に関する行動には、環境調整のしやすさや必要となる場に違いがある。「家

庭生活」の支援が多かった ASD 児では、日常生活における行動獲得の遅れの指摘(武部・藤野, 2018)とともに、視覚情報処理等の ASD 児の得意な理解方法での支援の有効性を示した研究も多い(中村, 2009 等)。このことから、本人が得意な方略を見つけ、日常生活での困りごとや行動問題の解決につなげることを目指しているといえる。一方、「社会生活」の支援が多かった知的障害児では、学校から家等へ環境が変わった際に、獲得した行動の応用が容易ではないことや、しばしば、獲得した行動でも時間が経つとできなくなる(渡部・上松・小林, 1993、大石橋・衛藤・岡田・飯塚・佐藤・小林, 1992) ことから、練習の機会を増やすことで、将来必要となる行動の獲得を目指しているといえる。また、知的障害児では「粗大運動」と「微細運動」が、ダウン症児では「微細運動」の支援が多かった。松崎(1978)は「劣っていたり、不得意とす

表4: 利用期間による支援目標数 ($n = 53$)

	I 期		II 期		III 期		IV 期		F 値	η^2	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
情報受容	0.31	0.19	0.22	0.19	0.19	0.21	0.16	0.20	15.12**	.635	I 期 > II 期, I 期 > III 期, I 期 > IV 期
表出	0.22	0.15	0.21	0.17	0.23	0.22	0.20	0.20	<i>n.s.</i>		
課題遂行	0.04	0.09	0.05	0.12	0.05	0.10	0.07	0.11	<i>n.s.</i>		
身辺自立	0.08	0.12	0.09	0.13	0.06	0.10	0.05	0.10	<i>n.s.</i>		
家庭生活	0.02	0.07	0.03	0.07	0.04	0.10	0.05	0.11	<i>n.s.</i>		
社会生活	0.04	0.10	0.04	0.11	0.05	0.09	0.06	0.13	<i>n.s.</i>		
対人関係	0.07	0.12	0.12	0.16	0.15	0.21	0.16	0.22	5.11*	.429	I 期 < II 期, I 期 < III 期, I 期 < IV 期
余暇活動	0.08	0.12	0.09	0.12	0.06	0.10	0.06	0.10	<i>n.s.</i>		
自己統制	0.10	0.14	0.10	0.14	0.13	0.18	0.15	0.21	<i>n.s.</i>		
粗大運動	0.00	0.02	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	<i>n.s.</i>		
微細運動	0.04	0.08	0.06	0.10	0.03	0.07	0.04	0.08	<i>n.s.</i>		
	1.00		1.00		1.00		1.00				** $p < .01$, * $p < .05$

表5: 診断名別の発達課題領域得点の差

	ダウン症 ($n = 2$)		知的障害 ($n = 7$)		ASD ($n = 33$)		未診断 ($n = 11$)		H 値	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
情報受容	0.30	0.21	0.17	0.18	0.22	0.15	0.25	0.20	<i>n.s.</i>	
表出	0.16	0.22	0.26	0.13	0.19	0.13	0.26	0.18	<i>n.s.</i>	
課題遂行	0.11	0.16	0.04	0.04	0.05	0.08	0.05	0.07	<i>n.s.</i>	
身辺自立	0.07	0.04	0.06	0.09	0.06	0.09	0.11	0.11	<i>n.s.</i>	
家庭生活	0.00	0.00	0.04	0.07	0.04	0.06	0.00	0.00	12.132**	ASD > 未診断
社会生活	0.00	0.00	0.12	0.16	0.04	0.08	0.02	0.04	13.054**	知的障害 > ASD/未診断
対人関係	0.02	0.03	0.07	0.11	0.13	0.14	0.14	0.16	<i>n.s.</i>	
余暇活動	0.12	0.11	0.06	0.05	0.08	0.10	0.07	0.05	<i>n.s.</i>	
自己統制	0.08	0.11	0.10	0.09	0.13	0.15	0.08	0.07	<i>n.s.</i>	
粗大運動	0.00	0.00	0.01	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	13.205**	知的障害 > ASD / 未診断
微細運動	0.13	0.04	0.07	0.07	0.04	0.06	0.02	0.04	20.375**	知的障害 / ダウン症 > 未診断, ダウン症 > ASD

** $p < .01$, * $p < .05$

る運動・動作は、ダウン症者の日常生活において、敬遠される行動となりがち」と述べ、奥住 (2012) は「課題に対する理解の問題や意欲の乏しさなどの心理的要因」を指摘していることから、課題理解や達成がわかりやすい課題により、継続的に取り組む動機づけへ配慮していると考えられる。

Ⅲ-4. 性別

性別による支援の違いを検討するため、発達課題領域得点について、性別を要因とする t 検定を行った結果、どの発達課題領域でも有意な差はなかった (表6)。

男女差については、成長や発育に伴う行動達成度や家族による役割期待から、支援内容に偏りが生じることはなく、性別以外の要因によって必要な支援を判断していた。ただし、ASD 児では男児に比べて女児の診察年齢が思春期に集中していることが報告 (山内・宮尾・奥山・井田, 2013) されており、今回の対象年齢では性別で偏った問題が顕在化していない可能性がある。

Ⅲ-5. 利用事業

利用事業による支援の違いを検討するため、発達課題領域得点について、利用事業を要因とする t 検定を行った。その結果、「社会生活」の平均値は、放デイが児発よりも有意に高く ($t(51) = 2.91, p < .01$)、「余暇活動」の平均値は、児発が放デイよりも有意に高かった ($t(51) = 2.22, p < .05$) (表7)。

利用事業の違いの背景には、年齢、生活環境の違いがある。未就学児では幼稚園や保育所等に通い、余暇的な活動の機会が増える一方、学校や家庭で社会に触れる経験をする機会が増えることから、日常生活の中でも、新しく必要となった行動や求められる頻度の高い行動への支援を行っているといえる。

表6: 性別ごとの目標出現率と t 検定結果

	男児 ($n = 42$)		女児 ($n = 11$)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
情報受容	0.23	0.17	0.20	0.14	<i>n.s.</i>
表出	0.20	0.14	0.28	0.15	<i>n.s.</i>
課題遂行	0.05	0.08	0.06	0.07	<i>n.s.</i>
身辺自立	0.08	0.10	0.04	0.06	<i>n.s.</i>
家庭生活	0.03	0.05	0.03	0.06	<i>n.s.</i>
社会生活	0.04	0.08	0.07	0.10	<i>n.s.</i>
対人関係	0.12	0.15	0.11	0.11	<i>n.s.</i>
余暇活動	0.07	0.08	0.10	0.10	<i>n.s.</i>
自己統制	0.13	0.13	0.07	0.13	<i>n.s.</i>
粗大運動	0.00	0.01	0.00	0.00	<i>n.s.</i>
微細運動	0.04	0.06	0.04	0.07	<i>n.s.</i>

Ⅲ-6. 所属

所属による支援の違いを検討するため、発達課題領域得点について、所属を要因とする $kruskal-wallis$ 検定を行った結果、「情報受容」($p < .01$)、「表出」($p < .01$)、「課題遂行」($p < .05$)、「身辺自立」($p < .05$)、「家庭生活」($p < .05$)、「社会生活」($p < .01$)、「対人関係」($p < .01$)、「余暇活動」($p < .01$)、「自己統制」($p < .01$)、「微細運動」($p < .05$) で主効果が有意だったため、Dann-Bonferroni の方法で多重比較を行った (表8)。

差がみられた発達課題領域の中でも、特定の所属への偏りがあり、生活で使用する頻度の高い行動に支援が行われていることが示された。これらの支援によって、失敗経験の蓄積を防ぐとともに、固有の支援方法を日常生活で活用することを目指しているといえる。

Ⅳ. 全体考察

支援者は、①人と関わる能力、②日常の困りごとや行動問題、③支援する時期と発達課題領域の組み合わせ、に基づいて支援を考えていた。②については、般化の可能性や活動頻度、動機づけの必要性に応じて、優先課題を決めていた。③については、「情報受容」「余暇活動」「対人関係」の行動達成状況によって、他の発達課題領域への支援の必要度を判断していた。つまり、支援者は、時期によって発達課題領域間の関係を見極めながら「個別支援計画」を作成することで、支援対象の適応を目指していた。なお、本研究においては、対象児の IQ の情報が得られなかったが、支援目標作成の際には重要な情報であり、その関係についても検討する必要がある。

表7: 利用事業ごとの支援目標出現率と t 検定結果

	児発 ($n = 30$)		放デイ ($n = 23$)		t 値	r
	平均	SD	平均	SD		
情報受容	0.24	0.17	0.20	0.15	<i>n.s.</i>	
表出	0.22	0.14	0.20	0.15	<i>n.s.</i>	
課題遂行	0.04	0.07	0.07	0.09	<i>n.s.</i>	
身辺自立	0.07	0.09	0.08	0.10	<i>n.s.</i>	
家庭生活	0.03	0.05	0.03	0.06	<i>n.s.</i>	
社会生活	0.02	0.03	0.09	0.12	2.91**	.51
対人関係	0.13	0.15	0.12	0.12	<i>n.s.</i>	
余暇活動	0.10	0.09	0.05	0.07	2.22*	.30
自己統制	0.10	0.12	0.13	0.14	<i>n.s.</i>	
粗大運動	0.00	0.00	0.00	0.01	<i>n.s.</i>	
微細運動	0.06	0.07	0.03	0.05	<i>n.s.</i>	

** $p < .01$, * $p < .05$

V. 結論

個人の発達や行動獲得状況は異なるが、支援期間をそろえると、支援内容に特徴があった。今回の調査で支援員がもつ支援計画作成のための観点（情報受容・表出・課題遂行・身辺自立・家庭生活・社会生活・対人関係・余暇活動・自己統制・粗大運動・微細運動）を可視化できた。それによって、経験の浅い支援員に気づきを促し、支援員が共通概念をもって、支援に関するコミュニケーションをとることにつながるのではないか。また、支援方針を検討する際の確認項目ともなり得るだろう。それらの観点をもとに、支援チームの各専門性の視点から何がどのように導かれるかを明らかにすることを今後の課題としたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただきました社会福祉法人の関係者の皆様、調査にご理解を頂きました利用者・ご家族の皆様がこの場をお借りして厚く御礼申し上げます。

〈引用文献〉

- 旭出学園教育研究所（1980）. 新版 S-M 社会生活能力検査, 三木安正（監修）, 日本文化科学社.
- 旭出学園教育研究所（2012）. ASA 旭出式社会適応スキル検査, 肥田野直（監修）, 日本文化科学社.
- 藤井和子・永井弘子（2019）. 児童発達支援機関に対する個別の支援計画作成支援に関する研究, 上越教育大学研究紀要, 39（1）, 115-124.
- 岩崎晋也・宮内勝・大島巖・村田信夫・野中猛・加藤春樹・上野容子・藤井克徳（1994）. 精神障害者社会生活評価尺（LASMI）の開発（第1報）, 精神医学, 36（11）, 1139-1151.
- 松崎博文（1978）. 第7章ダウン症児の運動の指導, 水田善次郎（編著）, ダウン症児の心理と指導, 学苑社, 143-171.
- 望月隆之（2016）. 知的障害者グループホームにおける個別支援の現状と課題－サービス管理責任者と世話人の関係性に着目して－, 田

- 園調布学園大学紀要, 11, 151-168.
- 中村義行（2009）. 自閉症児の視覚的情報処理能力に視点をあてたコミュニケーション・スキルや日常生活スキルの指導に関する検討, 佛教大学教育学部学会紀要, 8, 23-34.
- 大石橋義治・衛藤裕司・岡田睦子・飯塚暁子・佐藤克敏・小林重雄（1992）. 重度精神遅滞児に対するフィットネスクラブの試み（1）アセスメントとシステムの検討, 日本教育心理学会第34回大会発表論文, 483.
- 奥住秀之（2012）. 知的障害者の運動機能の制約とその支援, 障害者問題研究, 40, 10-17.
- 小野澤昇（2019）. 障害者支援施設における個別支援計画作成のこころみ, 育英短期大学研究紀要, 36, 81-98.
- Sparrow, S. S.・Cicchetti, D. V.・Ball, D. A. (Eds.)（2005）. *Vineland adaptive behavior Scales Second Edition MN*. Pearson.
- 黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・柴木史緒（2014）. 日本版 Vineland-II 適応行動尺度, 辻井正次・村上隆監修, 日本文化科学社.
- 武部正明・藤野博（2018）. 自閉症スペクトラム障害児者の日常生活スキルに関する研究動向と課題, 東京学芸大学紀要総合教育科学系 69（2）, 285-297.
- 富安芳和・井上英治・松田惺・江見佳俊（1973）. ABS 適応行動尺度手引き, 日本文化科学社.
- 津田耕一（2010）. 障害者の「個別支援計画」作成に向けての現状と課題, 総合福祉科学研究, 55, 39-47.
- 渡部匡隆・上松 武・小林重雄（1993）. 自閉症生徒へのコミュニケーションスキル訓練－自己記録法を含むバス乗車指導技法の検討, 特殊教育研究 31（3）, 27-36.
- 山内裕子・宮尾益知・奥山真紀子・井田博幸（2013）. 女兒 Asperger 障害の臨床的特徴, 脳と発達, 45, 366-70.

表8：所属ごとの発達課題領域得点の差

	特別支援学校 (n = 3)		特別支援学級 (n = 16)		通常学級 (n = 4)		未就学 (n = 30)		H値	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
情報受容	0.41	0.11	0.19	0.17	0.07	0.14	0.25	0.22	30.768**	特級 / 未就 / 特校 > 通常級, 特校 > 特級 / 未就
表出	0.08	0.12	0.26	0.18	0.10	0.16	0.23	0.19	21.112**	未就 / 特級 > 特校, 未就 / 特級 > 通常級
課題遂行	0.01	0.05	0.07	0.10	0.08	0.14	0.04	0.10	9.362*	特級 > 未就
身辺自立	0.16	0.14	0.06	0.10	0.05	0.10	0.06	0.12	9.233*	特校 > 通常級 / 未就
家庭生活	0.10	0.14	0.02	0.06	0.03	0.09	0.04	0.09	9.836*	特校 > 特級
社会生活	0.00	0.00	0.11	0.16	0.01	0.07	0.02	0.06	38.735**	特級 > 特校 / 通常級 / 未就
対人関係	0.04	0.09	0.12	0.18	0.30	0.26	0.11	0.16	21.305**	通常級 > 特校 / 未就 / 特級
余暇活動	0.05	0.10	0.04	0.08	0.06	0.11	0.10	0.12	13.773**	未就 > 特級
自己統制	0.08	0.13	0.10	0.13	0.28	0.25	0.10	0.15	15.730**	通常級 > 特校 / 特級未就
粗大運動	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	n.s.	
微細運動	0.06	0.09	0.03	0.07	0.01	0.05	0.06	0.09	9.363*	未就 > 通常級

** $p < .01$, * $p < .05$

保育者を志す学生は多様な文化的背景を持つ 子どもの「声」をどのように聴いたか

— 多文化プレイシヨップにおける遊び事例の生態学的記述 —

内田祥子 (高崎健康福祉大学)

要約

本研究は子どもが周囲の世界に対して見出す固有の意味や価値、すなわち彼らの「声」を捉える視点として生態学的観点にたち、保育者を志す学生が言語的文化的に多様な背景を持つ子どもの声をどのように傾聴 (Rinaldi, 2006) したかを記述し、その特徴を明らかにすることを目的とした。多文化プレイシヨップと呼ばれる大学と日系ブラジル人によって運営される保育施設が協働で実施する実践的研究サイトでおこなわれた、積み木を用いた遊び事例に焦点をあてた。相互行為の詳細な展開を検討するため、学生と子どもの間で相互行為が最も長く継続していた遊び場面を取りあげ、事例検討をおこなった。積み木を介して、(1) 両者の間にどのような相互行為パターンが形成されたか、(2) またその過程で積み木という環境資源がどのように利用されたか、という2点を検討した。分析の結果、共通の言語的文化的基盤がなくても、学生は子どもと環境資源を介して声を聴き相互性を深めていたことがわかった。それは、大人が子どもの独力ではできないことを捉え達成できるよう援助するだけでなく、相互行為過程に内在する子どもの行為の意味を捉え、彼らの個別具体的な声を尊重することを含むものだった。このような傾聴の特徴は、環境資源を介した微細な相互行為の変化によって捉えられるものであり、生態学的観点から記述をすることの意義を示唆する。

キーワード：傾聴 生態学的記述 言語的文化的に多様な子ども 保育者養成 多文化プレイシヨップ

1. 目的

全ての子どもの「声」を聴く、すなわち傾聴することの重要性は、子どもの有能性に価値をおく民主的な教育哲学に根差す (Rinaldi, 2006)。全ての子どもは、周囲の世界を能動的に探求し、固有な意味や価値を見出し、言語的、非言語的な媒体を用いてそれを表現する (Rinaldi, 2006)。従って彼らの「声」は、その多様な表現を通して聴くことができる。ただし子どもの表現を完成した作品と捉え、そこに子どもの思いが「込められている」とする表象主義的な見方は、表現をそれが創出された多様な背景や文脈から切り離してしまい、固有の価値や意味を聴くことから私たちを遠ざけてしまう可能性がある。

子どもの「声」に対する表象主義的な見方を避け、子どもの固有の「声」をとらえる視点として、人が生活のなかで見出す意味や価値が、人間の頭の中で構成されるのではなく、環境にあらかじめ存在しているとする生態学的観点 (Gibson, 1986; Reed, 1996) がある。この視点にたてば「声」は、生体と周囲の物理的環境との接触を通じて立ち現れてくるといえる。

生態学的観点からの発達研究によると、文化的先住者である大人は、子どもが能動的な探索を通じてどの

ような環境資源を利用しているのかをモニターし微細な環境調整を行うことによって、子どもが文化的に価値づけられた情報にたどり着けるように支援するという (Reed, 1996)。文化的発達において、大人は環境資源を介して子どもの声を聴くといえる。

生態学的観点からの言語発達に焦点を当てた研究領域は、大人と子どもが協働活動を通じて形成する相互行為パターンが言語獲得の基盤になる重要な環境の構造化であることを明らかにしている (Tomasello, 2003; Reed, 1996)。相互行為パターンとは、参加者間で繰り返し出現する、相互凝視等によって秩序づけられる一定の相互行為のパターンを指す (石黒, 2013)。養育者と言語獲得前の乳児は、歌遊びなどを通じて対面的なやりとりのパターンを創り出す (Gustafson, Green & West, 1979)。やがて両者の関係が、対象の意味を共有する「三項関係 (triadic interaction) (Tomasello, 2003)」へ移行すると、子どもはコンテキスト内のトピックを指示身振りによって示すことが可能となり、意味共有における予期性や自発性を高める。これらの知見は、大人と子どもの間で環境資源を介したやりとりのルーティンを形成することが、互いの声をより深く聴く基盤になることを示唆する。

相互行為パターンの形成は、環境を利用した様々な

文化的仕掛けに支えられている (Reed, 1996)。ここでいう文化とは、人種や民族によるものだけでなく、社会的な組織や家族等のより小さな共同体による生活様式や価値体系を含む。例えば日本の保育の場では絵本等の言語媒体が数多く配置され、制度化された発話形式の使用等によって、言語という価値への選択圧が強められている (石黒, 2013)。同時に大人は、環境資源の変形、移動、回転などによる注意の構造化 (Zukow, 1997) を通じて、子どもの行為を絶え間なく調整しなければならない。なぜなら大人があらかじめ構造化した環境を、子どもが大人の意図通りに利用するとは限らないためである。以上の知見から、相互行為パターンの形成過程において、大人の意図と子どもの能動性との間には常に緊張関係があることがわかる。

子どもは時に大人による構造化を拒絶し、意図とは異なる仕方で環境を利用する (Reed, 1996)。そのような子どもの声にどのように応答するかは、相互行為の文脈や構造化の度合いによって異なるだろう。石黒 (1993) によれば、言語獲得を目的としない日常的な遊びの場面においても、大人は玩具の位置を多様な仕方で変更すること等を通じて、文化的に価値づけられた出来事の知覚を促すという。このような比較的緩やかに構造化された遊び場面と言語獲得のように特定の発達を促すことを目的とした相互行為場面では、大人による傾聴の在り方が異なる可能性が高いが、その違いは実証的に検討されてはいない。

ところで、近年日本の保育の場では多様な言語的文化的ルーツを持つ子どもたちが増加している。彼らは日本文化への適応を求められることによって、自らのルーツや自己像を否定的に捉えてしまうことが多い (Ishiguro, 2019)、保育者は、彼らの声を聴き、肯定的自己を育てる必要がある。上述したように、大人は常に環境資源を介して子どもの声を聴くが、特定の文化的発達の促進を目的とした相互行為場面では、子どもの声は、大人が望ましいと思う方向に構造化を強める手がかりとして利用されるにとどまり、固有の意味や価値それ自体を認める聴き方がなされない可能性がある。このような聴き方では、子どもは自身の声が尊重された実感できない。保育者には、「コミュニケーションへの高度な信頼と粘り強い努力 (Karttunen, 1994)」のもとで多様な子どもの声に丁寧に応答する姿勢が求められるのであり、声の固有性を認める傾聴の特徴を明らかにすることは民主的な保育実践において重要な意義をもつといえる。

本研究は、多文化プレイシヨップ (Uchida, 2019; Uchida, Hasumi, Ishiguro, 2019; 蓮見, 内田, 石黒, 2020) と呼ばれる研究者と保育現場が協働で実施する実践的研究サイトでおこなわれた、保育者を志す日本の大学生とブラジルにルーツをもつ幼児による積み木

を使った遊びに焦点をあてる。多文化プレイシヨップは、大学と地域の連携のもとで、子どもが本来もつ文化的言語的資源を豊かにすること (Gutierrez & Bien & Selland, 2011) を目指す研究実践サイト 5thD (Cole, 2006) やそれをバイカルチュラルな環境のもとで展開した La Clase Magica (Vasquez, 2003; 2014) の理念を参考にし、多様なルーツを持つ子どもの声を聴く力を育てる保育者養成プログラムの開発を目指している。定期的に遊び活動を計画し、保育者を志す日本の学部生に、保育施設に通う3～5歳児との遊びを通じて、多様なルーツを持つ子どもへの援助について体験的に学ぶ場を提供している。参加者たちは、通訳を介さず複数の言語と文化が入り混じるハイブリッドな空間のなかで粘土や積み木、廃材といった多様な媒体を用いて多様な表現を楽しむ活動をおこなう。

多文化プレイシヨップにおける遊び事例に着目するのは、文化的背景の異なる大人と子どもによる自由度の高い遊び場面での環境資源を介した傾聴過程の特徴を詳細に検証できるためである。また、その検証を通じて、多文化プレイシヨップに参加した学生の経験の一端を明らかにし、保育者養成プログラムを発展させるための視点を得られるだろう。相互行為の詳細な展開を検討するため、収集された映像データのうち、学生と子どもの中で相互行為が最も長く継続していた積み木を用いた遊び場面を取りあげ、微視的な視点で検討する。積み木という媒体は、複数を組み合わせることによって面や立体の構成を多様に楽しむことができる。こうした媒体を介して、(1) 両者の間にどのような相互行為パターンが形成されたか、(2) またその過程で積み木という環境資源がどのように利用されたか、という2点を検討する。

2. 方法

2.1. 調査方法

調査は、群馬県内のブラジル人集住地域内にある日系ブラジル人によって運営される無認可保育施設でおこなわれた。この施設には約60名の外国にルーツをもつ0～5歳児と、保育者5名 (全員が無資格) がいる。保育者と大半の子どもはブラジルにルーツを持ち、施設内ではポルトガル語を中心に使用する。このような場で月に1回程度、デイリープログラム終了後の約2時間に渡って多文化プレイシヨップの遊び活動が実施され、保育施設に通う3～5歳児と保育者を志す日本の学部生や地域のボランティア、保育施設の保育者が参加した。学生たちは活動に参加して子どもと直に関わった後、事後カンファレンスで遊びを振り返る機会を得た。

本研究で焦点をあてる遊びは2018年12月17日に実施された。カプラ (KAPLA® 社) という同一の大

きさ（8mm x 24mm x 120mm）、形（直方体）、色の積み木を使って構成を楽しむ活動をおこなった。保育室内にマットを敷き、そのうえに積み木（約3000ピース）が設置をされた後、約2時間、参加者が思い思いに積み木で遊んだ。事前の言語的指示はなされなかった。参加者はプレイグラウンドの4～5歳児25名、学生スタッフ5名、地域ボランティア1名、保育者1名である。学生たちは日本語を母語とし、著者の研究室に配属されてからの約1年間に月1回の頻度で活動に参加した。全員、それ以前に外国籍の子どもと接する機会を持たなかった。活動はすべてデジタルビデオカメラ2台で録画された。調査は高崎健康福祉大学研究倫理審査委員会の審査を経て実施した。保護者に事前説明を行い、研究同意を得た子どもに参加してもらった。

2.2. 対象場面・対象児

上記の遊びのなかで、学生スタッフの日本人学生Eと男児R（4歳児）との積み木を介した相互行為場面（開始から終了までの4分間）に焦点を当て1事例の詳細な検討をおこなう。Rは学生とのやりとりがおこなわれた4分間のうち76%（183/240秒）を積み木行為に費やしており、積極的に積み木遊びに参加していた。EとRの相互行為は言語を介さずにおこなわれた。

Rはプレイグラウンドに通う4歳児で、ブラジルにルーツをもち、日本語での会話は困難だった。調査時に初めてプレイショップに参加したため、活動の開始当初は非常に緊張した様子で、両手をズボンのポケットに入れて保育室の隅にたたずんでいた。Eは保育者養成課程に属する学部生で、対象場面では、他の子どもにも関わりながら、遊びに参加しないRの様子を気にかけていた。プレイショップの活動が開始されて40分後、RがEの傍でマットの上に積み木を並べ始めたところから、やりとりが始まった。

2.3. 分析方法

1次分析として、4分間の対象場面を動画解析ツールElan（EUDICO Linguistic Annotator）で再生し、RとEの相互行為過程を図示した（Figure1）。RとEの行為は、「対他行為（他者に向けておこなわれた行為）」と「積み木行為（積み木を用いた構成行為）」に分けた。RとEいずれかによる対他行為を起点とした行為の連なりを1系列とし、各系列の開始点を秒毎に示し、積み木行為を併記した。抽出された総行為系列数は53だった。

対他行為は、情動や要求を示す際に他者を凝視する「他者凝視」、他者が積み木等の対象に関わっている様子を見る「他者観察」、指示内容を他者に指し示す意図的な身振り「他者指示」に分類した。他者観察は、他者やその行為に関心を向けている状態であるため2

項的な関係を示している。一方、他者指示は、対象の意味を他者と共有しているときにあらわれる行為であり、3項関係の成立を示す。

積み木行為は、積み木の狭い側面を下にして配置する「立たせる」、複数の積み木を同じ場所にまとめておく「集める」、積み木の広い側面を下にして配置する「並べる」、並べた積み木の向きを整える「揃える」、配置した積み木の向きを変える「向き変える」に分類した。

以上のカテゴリ分類の信頼性を確かめるために、訓練された大学生の評定者1名が全ての行為について筆者と独立に評定をおこなった。その結果、一致率は0.97だった。

Figure1. 男児Rと学生Eの相互行為

系列	(秒)	男児R			学生E			相互行為パターン
		対他行為	積み木行為	視線	視線	積み木行為	対他行為	
1	0:05		立たせる		不明			I
2	0:06	凝視		→	他児	凝視		
3	0:08	凝視		他児	他児	凝視		
4	0:11	凝視	指し出す	→	←	凝視		
5	0:13		立たせる		←	観察	II	
6	0:15	凝視		→	←	凝視		
7	0:17		立たせる		←	観察	II	
8	0:18		立たせる			立たせる		観察
9	0:19	観察	立たせる	→		立たせる		
10	0:21		立たせる		←	立たせる		観察
11	0:23	凝視		→	←	凝視	II	
12	0:24		立たせる		←	立たせる		観察
13	0:32	凝視	立たせる	→	←	凝視		
14	0:33		立たせる		←	立たせる		観察
15	0:34	凝視	立たせる	→	←	凝視	II	
16	0:35		立たせる		←	立たせる		観察
17	0:37		並べる		←			観察
18	0:54		並べる		←	集める		観察
19	0:55		集める		←		観察	
20	1:11	凝視		→	←	凝視	II	
21	1:12		集める		←			観察
22	1:14	凝視		→	←	凝視		
23	1:15		集める		←			観察
24	1:26	凝視		→	←	凝視	II	
25	1:31		並べる		←			観察
26	1:34		並べる		←	集める		観察
27	1:46	凝視		→	←	凝視		
28	1:47		並べる		←		観察	
29	1:51	凝視	並べる	→	←	凝視	II	
30	1:52		並べる		←	集める		観察
31	2:01		集める		←			観察
32	2:09	凝視	差し出す	→	←	受け取る		凝視
33	2:10	凝視		→	←	凝視	III	
34	2:12		並べる		←	立たせる		観察
35	2:17		並べる		←	並べる		観察
36	2:29	観察		→		並べる		
37	3:30	凝視		→	←	並べる	凝視	
38	2:33	観察	Rの積み木			並べる	III	
39	2:34	指示	Rの積み木		←	並べる		
40	2:35	凝視		→	←	並べる		凝視
41	2:37		揃える			並べる	IV	
42	2:38		揃える		←	向き変える		観察
43	2:47		揃える		←			観察
44	3:08	凝視		→	←	凝視		
45	3:09	凝視	R/Eの積み木		R/Eの積み木		III	
46	3:12	凝視	R/Eの積み木		R/Eの積み木			指示
47	3:13	観察		→	←	揃える		
48	3:15	凝視		→	←	凝視		
49	3:16	指示	R/Eの積み木		R/Eの積み木		V	
50	3:17	指示	R/Eの積み木		←			凝視
51	3:20	凝視	R/Eの積み木		R/Eの積み木			指示
52	3:23	凝視		→	←	凝視		
53	3:25	凝視		他児	他児	凝視	I	

2次分析として、Figure1に基づき、以下の検討をおこなった。まず、石黒(2013)の「参加者間で繰り返し出現する、相互凝視等によって秩序づけられる相互行為のパターン」という定義に従い、Figure1に示した行為系列の連なりを相互凝視が生じた直後で区切ることによって、相互行為パターンを抽出した。次に、相互行為パターンの移行過程と積み木による環境変形との関連性を生態学的観点から記述した。行為の変化を生態学的観点から記述する方法の一つに「生態幾何学的記述(山崎, 2010)」がある。これは面を構成する環境と姿勢制御との関連を視覚的なデータを用いて記述する方法である。この方法を参考にし、積み木構成による物理的特性を視覚的データで示しながら相互行為の移行過程を記述した。

3. 結果

1) 相互行為パターンの抽出と分類

Figure1における一連の行為系列を相互凝視が生じた直後で区切ったところ、以下のような5つの相互行為パターンが抽出された。

パターンⅠ〈相互凝視〉は、RとEの周囲にいる他児等、相互行為に関連しない対象に、両者が注意を向けたあとに、相互凝視をおこなった場合を指す。相互行為の開始前や終了時の相互行為から注意が逸れた時に生じるパターンだと考えられる。パターンⅡ〈R構成-E観察・構成〉は、Rの積み木構成をEが観察後、構成をおこない、相互凝視が生じた場合を指す。パターンⅢ〈E構成-R観察・構成〉は、Eの積み木構成をRが観察後、構成をおこない、相互凝視が生じた場合を指す。パターンⅣ〈相互構成〉は、RとEが相互に積み木を構成し、その後相互凝視をおこなった場合を指す。パターンⅤ〈相互指示〉は、RとEが相互に積み木を介して指示的身振りをおこなった場合を指す。

2) 相互行為過程の生態学的記述

相互行為パターンⅠ〈相互凝視〉を除いた系列5-52を、相互性の深化という観点から3つの時期に分けて

示したのがTable1である。第1期は、Rの構成を見守ったのちにEが構成をおこなうというパターンⅡが繰り返し生じた。第2期は、Eの構成をRが観察後にさらに構成をするパターンが生じた。第3期は、相互に構成や指示的身振りをおこなうパターンⅣ、Ⅴが生じた。相互行為の進展と共に、双方に指示身振りが生じていることから、相互性が次第に深まったことがわかる。

以下では、第1期から第3期における相互行為が生じた状況を、積み木構成による環境資源の特性と関連付けながら記述する。

第1期(系列5-33)

不安定な環境変形をサポート

(系列5-6/7-11/12-13/14-15)

【概要】Rが積み木を「立たせる」が、うまくいかない。

RはEに視線を向けた後に再び「立たせる」構成をおこなう。その様子を見たEが「立たせる」構成をする(Figure2)。この相互行為パターンは、系列5-15にかけて繰り返し生じている。

【環境資源の特性と利用】積み木の下に敷いてあるマットはやわらかいクッション性を含んでおり、積み木を立たせるのが難しい。Eは、Rの傍らでRと同じ構成を実演してみせることで、Eの環境変形が持続するようにサポートする。

持続的な環境変形をサポート

(系列16-20/21-22/23-24/25-27/28-29/30-33)

【概要】Rが積み木を「並べる」構成を開始したのを見て、EがRの取りやすい位置に積み木を「集める」構成をおこなう(Figure3)。RはEが集めた積み木を使って配置を進めながら、Eに視線を向けて、積み木の構成具合をEと確認し合うような表情をみせる。このような相互行為は、系列16-33にかけて繰り返し生じている。



Figure2. 不安定な環境変形をサポート



Figure3. 持続的な環境変形をサポート

Table1. 相互行為パターンの生起状況

時期区分	Figure 1 の行為系列	相互行為パターン
—	1-4	I : 相互凝視
第1期	5-6/7-11/12-13/14-15/16-20/21-22/23-24/25-27/28-29/30-33	II : R 構成-E 観察・構成
第2期	34-37/38-40	III : E 構成-R 観察・構成
第3期	41-44	IV : 相互構成
	45-49	III : E 構成-R 観察・構成
	50-52	V : 相互指示
—	53	I : 相互凝視

【環境資源の特性と利用】「並べる」構成は「立たせる」構成に比べ、積み木の広い側面を下にするため、面に対する安定性が高く、持続的な環境変形が容易である。積み木を同じ側面を下にして並べることによって、面が構成される。EはRによるこうした構成を知覚し、Rの手が届く位置に積み木を「集める」ことによってRの構成をサポートする意図を可視化させている。



Figure6. 環境構造の共通性の可視化

第2期 (系列 34-40)

環境構造の共通性と差異の可視化

(系列 34-37/38-40)

【概要】系列 34-37 において、Rは「並べる」構成を続ける。その様子を見ながら、Eは複数の積み木を手に取り「立たせる」。自分の手元にある積み木と共に、Rにも視線を向け構成する。Rは「並べる」構成を続ける。Eは、自らの「立たせる」構成を壊し、「並べる」構成をおこなう。するとRが初めて、Eの構成行為を観察する (Figure4)。系列 38-40 でEが「並べる」構成を続けると、Rはそれを観察後、自身の構成を指して指を積み木の面に沿って左右に動かす指示身振りをおこなう (Figure5)。

【環境資源の特性と利用】Rの「並べる」ことによる持続的な構成のそばに、Eが不安定な環境変形である「立たせる」構成をおこなう。しかしその直後にEは自らの構成を壊して「並べる」構成を、Rとは異なる向きでおこなう。双方の持続的な環境変形が並置されることで、両者の構成の共通性と差異が可視化される。その直後にRによる観察及び、指示身振りが生じていることから、この環境特性がRの知覚制御を促した可能性がある。

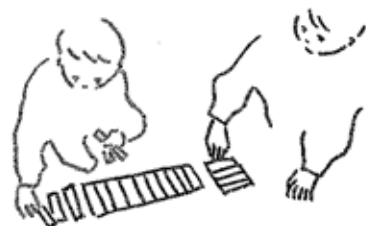


Figure4. 環境構造の共通性と差異の可視化



Figure5. Rによる指示身振り



Figure7. Rによる指示身振り

第3期 (系列 41-52)

環境構造の共通性の可視化

(系列 41-44/45-48/49-52)

【概要】系列 41-44 において、Rは並べた積み木の端を「揃える」構成を開始し、Eは「並べる」構成を続ける。Eはさらに自身で並べた積み木の向きを変えて、Rが構成した積み木と同じ向きに配置する (Figure5)。系列 45-48 において、Eが両手で、双方の並べた積み木を指しながら前後に動かし、構成の共通性を強調する指示身振りをおこなう。Rは両者の構成とEの身振りを見る。Eは自身の構成の端を「揃える」。系列 49-52 では、Rが、EとRの構成を交互に指した後に、積み木の縁に沿って指先を左右に動かす身振りを繰り返す (Figure6)。それを見たEも、両手を積み木の縁に沿って平行に動かす身振りをおこなう。RはEの身振りに視線を向け、Eと視線を交わす。

【環境資源の特性と利用】Eは「並べる」構成の後、「向きを変える」構成をすることによって、Rの構成との共通性を一層際立たせている。Eはこの構成の直後に身振りを使って、双方の構成が共に同じ向きであることをさらに強調している。Rもまた、双方の構成を指して指示身振りをおこなったことから、Eの構造化によって、構成間の共通性の知覚を促されたと考えられる。

4. 考察

本研究は子どもが周囲の世界に対して見出す固有の意味や価値、すなわち彼らの「声」を捉える視点として生態学的観点にたち、保育者を志す学生が言語的文化的に多様な背景を持つ子どもの声をどのように傾聴

(Rinaldi, 2006) したかを記述し、その特徴を明らかにすることを目的とした。結果から、言語的発話がないなかで、両者は相互性を深めていたことがわかった。また学生は積み木という環境資源を介して声の聴き方を変化させていたことがわかった。1期において、学生は積み木をどのように立たせたらよいかを実演し、子どもの手元に積み木を準備するなど子どもの「独力では達成できないこと」を捉え手助けする関わりした。一方2期、3期には、学生は子どもがおこなった環境変形の特徴を「ハイライト化 (Lynch, 1990)」し、双方の環境変形の共通性や差異を可視化させる構成をした。このような構造化を通じて、子どももまた更に自らの知覚を制御し、学生と共に環境内の価値を発見する能動性を高めていった。

以上から、傾聴の特徴として次のことが指摘できる。まず自由度の高い遊び場面において、学生は、相互行為の進展と共に子どもの声をより深く聴いたといえる。相互行為の前半は、子どもが一人ではできないことを手助けするという保育教育的な文化に埋め込まれた援助枠組みにもとづき、子どもの「声」を、構造化を強める手がかりとして聴いた。一方後半は、学生は、子どもの声に自身の声を接触させることで、新たな環境の価値を可視化させた。これは子どもの声をそれ自体価値のあるものとして聴くものだった。学生は援助者としてではなく、遊びの参加者として、Rと共に声を響かせあうことを楽しむ対等性に基づく関わりを、環境資源の変形を通じて実践したといえる。

子どもの声をそれ自体尊重するような聴き方は、どのようにして可能となったのか。相互行為の形成過程における初期段階では、学生はどのように関わればいいのかを探っている様子があった。しかしやりとりの進展とともに、安定した相互行為パターンが形成されると、子ども自身が環境変形に対して能動性を発揮し始めた。このような子どもの行為に巻き込まれるようにして、学生は次第に対等な仲間へと変化していった。このことから、学生は自身にとって馴染みのある援助方法を用いて、ひとまず目の前に環境を介して働きかけを開始し、子どもの行為に繰り返し応答し続けることが重要だったといえる。それによって相互行為のルーティンを形成され、双方に知覚制御が促された。ルーティンを外れた行為が可視化され、子どもによる、より多様で能動的な環境利用を、学生が捉え聴くことが可能になったと考えられる。

また、このような未知性に拓かれた傾聴は、環境資源の特性に支えられていた。本研究で焦点を当てた積み木は、環境の変形を持続的に残すことができ、柔軟に変形させることの可能な媒体である。このような媒体は他者との間で構成の共通性や差異を可視化させやすい特性をもつため、双方の声をより明確に聞くことを助けた可能性がある。

以上のような多様な傾聴の在り方は、環境資源を介した微細な相互行為の変化によって捉えられるものであり、生態学的観点から記述をすることの意義を示唆する。ただし本研究は、多文化プレイシヨップで行われた遊びの1事例に焦点を当てて、傾聴過程相の微細な記述を目指したものであり、以下の事柄については更なる検討が必要である。

まず、より深い傾聴を可能にする環境条件を、環境資源の特性と関連させながら更に明らかにすることである。

また、言語的文化的背景が異なる者同士の傾聴の特徴を明らかにする必要がある。本研究で観察した傾聴の特徴は、文化的背景が異なる者同士でなくても、言語を獲得中の乳児や言語コミュニケーションが困難な障がい児との相互行為において確認することが可能だと考えられる。ただし先行研究によると、言語コミュニケーションが困難な子どもとの間であっても、大人は言語的発話を伴わせることが多く、情動の共有や情動調節、注意の方向付け、出来事の構造化をする際に言語資源が利用されることが示されている(岡本他, 2014)のに対し、本研究の事例では、学生は言語的発話をほとんどおこなわなかった。異なる文化的ルーツをもつ他者との間では、特定の言語的手段を用いることへの自覚を高めた可能性も考えられるため、今後更なる検討が必要である。

また、多文化プレイシヨップの養成プログラムが学生の援助者としての学びをどのように促すのかを検討する必要がある。多文化プレイシヨップに参加する学生は、多様なルーツをもつ子どもと直接関わるだけでなく、子どもの姿を視聴覚機器で記録したり、それらを見て自身の援助について議論する機会を与えられている。このような活動への継続的参加によって学生の援助観や傾聴の仕方にもどのような変化が生じるのかを検証していきたい。

〈文献〉

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology—A once and future discipline*. Harvard University Press. (コール, M. 天野清 (訳) (2002). *文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ* 新曜社)
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (First published 1979). (ギブソン, J. J. 古崎敬他 (訳) (1985). *生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る* サイエンス社)
- Gutierrez, K., Bien, A., and Selland, M. (2011). "Polylingual and Polycultural Learning Ecologies: Mediating Emergent Academic Literacies for Dual Language Learners". *Journal of Early Childhood Literacy*, 11 (2), 232-261.
- Gustafson, G., Green, J., & West, M. (1979). The infant's changing role in mother-infant games: The growth of social skills. *Infant Behavior and Development*, 2, 301-308.
- 蓮見絵理・内田祥子・石黒広昭 (2020). 言語的文化的に多様な子どもとの対話：音を使った即興演奏過程の微視的分析. *日本哲学プラクティス学会編 思考と対話*, vol.2, 1-12.
- 石黒広昭 (2013). *実践される文化—子どもの日常学習過程における*

- 大人との協働. 河野哲也 (編) 知の生態学的転回 第3巻 倫理—人類のアフォーダンス所取 pp237-265. 東京大学出版.
- Ishiguro, H. (2019). The Power of Diversity Project: Arts-based outreach program for transnational children. In University-Community Links 2019 International Conference, Linking Voices: Co-Constructing University-Community Engagement, UC Berkeley, March.
- Karttunen, F. (1994). *Between worlds: Interpretive, guides, survivors*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Lynch, M. (1990). The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life science. In Lynch, M. & Woolgar, S. (Eds.). *Representation in science*.
- 岡本依子, 菅野幸恵, 東海林麗香, 高橋千枝, 八木下 (川田) 暁子, 青木弥生, 石川あゆち, 亀井美弥子, 川田学, 須田治 (2014) 親はどのように乳児とコミュニケーションするか: 前言語期の親子コミュニケーションにおける代弁の機能. *発達心理学研究*. 25 卷) 1 号 23-37.
- Reed, S. E. (1996) *Encountering the world: toward an ecological psychology*. Oxford University Press. (リード, S. E. 細田直哉 (訳) (2000). *心とことばの起源を探る* 新曜社)
- Reed, S. E. (1995). The ecological approach to language development. *Language and Communication*, 15, 1-29.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia —Listening, researching and learning*. Routledge. (リナルディ, C. 里見実 (訳) (2019). *レッジョ・エミリアと対話しながら—知の紡ぎ手たちの町と学校 ミネルヴァ書房*)
- Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self-concept. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*, 174-184. Cambridge: Cambridge University press.
- Uchida, S. (2019). *Preschool Teacher's Training of Children with Diverse Linguistic and Cultural Backgrounds: A Content Analysis of Student's Reports in the Afterschool "Multicultural Playshop" Program*. EECERA2019, August.
- Uchida, S, Hasumi, E, Ishiguro, H. (2019). *Multicultural Playshop: Play-based university-community collaboration for Japanese Brazilian preschoolers in Gunma, Japan*. University-Community Links 2019 International Conference, UC Berkeley, March.
- Vasquez, O. A. (2003). *La Clase Magica: Imaging Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Vasquez, O. A. (2014). *Generating Transworld Pedagogy: Reimaging La Clase Magica*. Lexington Books.
- 山崎寛恵 (2010). 乳児期におけるつかまり立ちの生態幾何学的記述—姿勢制御と面の配置の知覚に着目して. *質的心理学研究*. 第10号. No.10. 7-24.
- Zukow-Goldring, P. (1997). Ecological realist approach to the emergence of the lexicon: educating attention to amodal invariant in gesture and speech. In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.). *Evolving explanations of development; ecological approaches to organism-environment systems*. American psychological association. pp.199-250.

謝辞: 多文化プレイショップの運営、実施に関わってくださった子どもたち、関係者のみなさまに感謝申し上げます。付記: この研究は科学研究費 (17K18056) の助成を受けて行われたものです。

色知覚についての実証研究と 保育における色・光の環境づくり

嶋田容子 (同志社大学赤ちゃん学研究センター) 楊 嘉楽 (中央大学研究開発機構)

序

「色」には、光の波長成分、照明の色温度、絵画の材料、色彩の美しさなど、さまざまな側面がある。光の波長成分で捉える物理的領域があれば、美を問題にする感性的領域もあるというように、人が色を扱う場面や学問領域によって、捉える側面は異なる。それぞれの専門家が、それぞれの領域の言語で色について議論する際には、他の領域の「色」を理解する必要はないかもしれない。しかし、保育においては、子どもたちが物理、感性、あらゆる側面を知覚し、それらと関わりを持つ可能性がある。そのため、どの側面も子どもにとっての環境として開かれていることが望ましいと言える。

さらに、乳幼児と私たち大人の知覚は異なるということを理解することも、環境づくりには大切だと考えられる。保育者は、子どもたちの日々の経験に文字通り寄り添い共感することのできる立場にあり、子どもの育ちへの「思い」や「願い」をもっている。しかし一方で、それらがもし、子どもならではの知覚のあり方とその育ちを理解したものでなければ、大人の自己満足に終わってしまう。大人の感覚ではなく、大人とは異なる乳幼児ならではの感覚について、客観的な知識が必要である。乳幼児が何を見る・見ないのかを知ることは、言い換えれば、その時々々の知覚発達に最近接領域を理解することでもある。最近接領域とは、ヒントや援助によって次にはそこへ移行すると予想される、発達しつつある段階を指す。例えば、見え始めてきた色や光を乳児が「発見」できる環境を創ったり、乳児の目で室内を見直し「発見」を妨げる過剰な刺激を減らしたりすることが、乳児が自ら豊かな色の学びを見出すための環境づくりになると考えられる。

では、大人と乳幼児の知覚の相違とはどのようなものだろうか。色に目を向け始める乳児期には、どのように色を見るのだろうか。本稿では、発達科学研究の視点から、乳幼児の色認知発達に関する知見を、保育実践の根拠として読み直し、日々形成される保育者の実践知への融合を目指す¹⁾。

1. 色の見分け²⁾

①色弁別の初期発達

眼底の網膜には光を感じる視細胞が2種類あり、暗いところではたらく桿体細胞と、明るいところではたらく錐体細胞とに分けられる。桿体細胞は明暗しか認識しないため、その説明は割愛する。錐体細胞はさらに光のスペクトル感度の違いにより、長波長の光（赤）に敏感に反応するL錐体、中波長の光（緑）に敏感なM錐体、短波長の光（青）に敏感なS錐体に区別される。色は、目に入る光に対して3種類の錐体細胞のどの種類がどのくらい応答したか（応答割合）によって、生じる視覚的感覚である。網膜で生じる錐体細胞の神経応答は、そのまま脳に伝達されるのではなく、まず、L錐体の応答とM錐体の応答の差から「赤・緑の違い」が計算され、同様に、L・M錐体の応答を合わせたものとS錐体の応答の差で「青と黄の違い」が計算される。次に、「赤と緑の違い」と「青と黄の違い」の2種類の反対色情報は、別々の種類の神経細

胞によって脳に伝達されるのである。例えば紫を見ているときには、赤緑反対色を計算する神経細胞では「赤成分が緑成分よりも多い」という情報、青黄反対色を計算する神経細胞では「黄色成分が青成分よりも多い」という情報が、伝達されている。この2つの反対色情報を使えば、任意の色を脳内に伝達できる。例えば、紫は赤っぽい青、オレンジは赤っぽい黄というふうに知覚できる。ただし、反対色情報は、反対色同士の違いとして表現されているため、反対色同士が同時に知覚されることはない。そのため、「赤っぽい緑」や「青っぽい黄」という感覚は生じない。

乳児の色知覚の発達については、70年代から研究が盛んに行われてきた。3種類の錐体細胞は、成人と比べ、感度がずいぶん弱いものの、どれも生後1ヶ月頃で機能を始める (Volbrecht & Werner, 1987; Knoblauch, Bieber & Werner, 1998)。しかし、錐体細胞が機能し始めるといっても、1ヶ月児が成人のような色覚をもつとはいえない。赤と緑の色弁別を調べた実験では、半分以上の1ヶ月児が赤・緑の四角形を均一な背景か

ら検出できなかったのに対し、8割の2ヶ月児が検出できたことを示した (Hamer, Alexander & Teller, 1982)。さらにほかの研究でも、2ヶ月児が赤・オレンジ・緑・紫色を、背景の白色から弁別できたことが報告されている (Peeles & Teller, 1975; Teller, Peeples & Sekel, 1978; Allen, Banks, & Norcia, 1993)。すなわち、赤緑反対色の処理システムに関わる色弁別は、生後2ヶ月から発達することが考えられる。一方で、青黄反対色の処理システムに関わる色弁別能力の発達は、研究によって結果が異なる。生後2ヶ月頃に青黄反対色の処理システムによる色弁別が発達すると示した研究があれば (Varner, Cook, Schneck, McDonald, & Teller, 1985; Clavadetscher, Brown, Ankrum, & Teller, 1988; Suttle, Anderson, & Harding, 1997)、その能力は未熟だと示した研究もある (Teller, Peeples & Sekel, 1978; Pulos, Teller, & Buck, 1980)。行動実験と脳波実験を同時に駆使した研究 (Suttle, Banks, & Graf, 2002) では、青黄反対色の処理システムの機能は、3-4ヶ月になるとようやく機能し始める証拠が得られた。

なぜこれまで不一致の実験結果が得られていたのか。一つの可能性として、青黄反対色に基づく色弁別を調べるときに、桿体の応答をきちんとコントロールできておらず、桿体とL錐体あるいはM錐体のはたらきによって、青黄の色が弁別できたのではないかと推測された (Brown, 1990)。よって、乳児の色知覚を調べるときに、桿体の反応を排除する必要があると考えられる。

②初期の発達に合った環境調整

発達初期の色知覚をまとめると、赤緑反対色の弁別が生後2ヶ月から先に発達し、4ヶ月になると、青黄反対色の弁別も機能し始める、というように。この色弁別力が段階的に進むことが示唆された。弁別力が大きく発達する生後0~4ヶ月は、乳児の発達においては長く重要な5ヶ月間であり、できるだけ配慮をする必要がある。

赤・緑の反対色を弁別し始める生後2ヶ月の乳児の周りには、赤・オレンジ・緑・紫色などの色を比較的多く配することで、よく注意を惹き、色への経験を増やすことができる。生後4ヶ月以降、青・黄系の色の違いを見分ける時期には、色に限らず探索行動が目立ち始める。見え始めた色は乳児にとっては「新しい」刺激であり、強く興味を示すことが予想される。個々の乳児が何に興味を持つか、言い換えれば「その子の好みの移ろい」(個々の乳児の興味の変化や好みの色の変化)をよく観ることで、適した環境を準備しやすくなるのではないだろうか。モノクロに赤・緑系を、そして青、黄色、黄緑、空色・・・と子どもたちの様子を見ながら新しい色を段階的に加え、大人も楽しみ

ながら風景に変化をもたらすことができると良いだろう。

また、細かな色の模様に対する知覚についても、知っておく必要がある。色の弁別が十分にできるとされる時期にも、実はまだ面積の小さい、細かな色の違いは大人と同じようには見ていない。PackerらとAdamsらの研究によると、提示された刺激のサイズが小さいほど、乳児は色の弁別をうまくできなかった (Adams, Maurer, & Cashin, 1990)。楊・山口 (2010) は「質的な色知覚が生後4-5ヶ月までに完成し、後に「量的」な発達に移行する」と考える。つまり、生後4ヶ月頃は面積の大きい色のおおまかに把握している段階で、その後少しずつ、小さな物や模様の色などを見分けるようになって考えられる。季節の壁面モチーフなどを入れ替える際に、このことを意識して絵や模様の細かさを変えていくと乳児にとって新鮮な経験をもたらすことができる、

「発達途上」であるということは、見えなかったものが見え始めたり、別の見え方に気づいたりという新鮮な体験の過程にあるということでもある。変化の最中にある「発達途上」の時期にこそ、色や光の適切な刺激に触れることを大切にしたい。

2. 色の知覚と環境内の光や照明

①色の恒常性の知覚

視覚は、物体や環境を感知するための生物の重要な基本機能の一つであり、外部にある物体を認識するのが、視覚の役目といえる。物体の色は、照明の光が物体に反射し、目に入ることによって引き起こされる感覚である。私たちの生活環境では、照明が変化するたびに、物体から目に入る光の成分も変わる。しかし実際には、照明が変わった時に物体の色が変化したと感ずることはめったにない。例えば、白い紙を屋外で見ても、室内の電球の照明下で見ても、同じ白い紙であると認識する。このように、照明環境による変化をうまく排除して同じ色だと知覚する視覚のはたらきを「色恒常性」メカニズムと言う。例えば、電球の下の白い紙は、オレンジがかっているはずだが、私たちの視覚系はそれを「照明の色」として差し引くことで、白い紙という認識を保っている。色恒常性のはたらきのおかげで、人は照明環境がどう変わっても、外部の物体を安定的に知覚することができる。

ただし、生後4ヶ月までの乳児の色知覚は弱く、色恒常性が成立していない可能性がある。生後5ヶ月を過ぎると、色恒常性の知覚を獲得し、照明の変化を差し引いて「同じ色」と知覚できるようになる (Dannemiller, 1989; Yang, Kanazawa, Yamaguchi, & Kuriki, 2013)。大人に比べて、色を知覚する際に周囲の照明の影響を強く受け、朝と夜でもものの色が変わると知覚してい

る可能性がある。実はこの頃までは、大人がはっきりと知覚しないような明るさの相違を知覚するが、その知覚能力は生後5ヶ月頃に失われ、その後に質感や色の恒常性への知覚を獲得するとされる（Yang et al., 2015）。

この時期には、周囲の光と物体の色との関係を、それまで以上に繊細に知覚する。そのため、適度な日の光の変化や照明の変化を経験することが、知覚の発達において重要になると考えられる。発達初期に単色光の照明環境で育ったサルは、色の恒常性の知覚を獲得しなかった（Sugita, 2004）という研究報告からも、多様な経験が恒常性の知覚発達においてとても重要性であることが分かる。視覚発達の観点からは、光環境が均一に近く変化に乏しいということは避けるべきだと言える。

②環境内の日光や照明への配慮

保育指針等において「保育室に適度に光が入る」ことは、保育環境に必要な条件とされている。しかし、夕方や雨の日、薄暗さをどう活かすか、どのような変化を付ければ良いのか、といったことは示されていない。実際の保育室では、むしろ、安全のために薄暗くなることを避け、常時点灯して室内を明るく保つ例が多くみられる。常に四方から照明が当たるため、ほとんど「影」を見かけない部屋も見受けられる。しかし、適度な陰影や光の移ろいは、視覚経験という意味では重要である。朝と夕の自然な明るさ・光の色合いの違い、晴れ間で差し込む光の帯、などを活動に取り入れることでも、乳児の知覚経験を豊かにすることができる。

また、恒常性の知覚を意識して光を積極的に利用することでも、見せ方のアイデアは広がる。たとえば、セロファンなどを使ったモビールは、揺れながら光の反射を変え、周囲の光を受けて色合いを変える。それは乳児にとって、初めは別の物体が次々に現れるようなものだが、徐々に「色の変化」として知覚される。また、色水の入ったボトルやサンキャッチャー等を窓辺に配置すると、外から光の揺らめきで変化する色の体験を提供することができる。

3. 形・質感および距離の把握

①立体と光沢・質感の知覚発達

物体の素材や表面のテクスチャは、色の見え方に影響することが知られている。例えば、ゴールドというのは、光沢を帯びた黄色である。ゴールドに光沢感がなければ、ただの黄色として知覚される。物体の光沢は物体の中の状態をも教えてくれる。例えば、新鮮でない野菜や果物と比べ、新鮮なものは光を反射して光沢が目立つのが特徴である。光沢感のあるものを見分

け、注視する傾向は、7～8ヶ月児で確認されている（Yang, Otsuka, Kanazawa, Yamaguchi & Motoyoshi, 2011）。色そのものに加えて、形状や光沢感なども含めて色を処理した結果として、ヒトは「リンゴのおいしいような赤」という情報を知覚する。

生後7～8ヶ月の乳児は、周りの光によって生じる物体の陰影も情報として、対象物の奥行・立体感が推定できるようになる（Imura, et al., 2006; Sato, Kanazawa & Yamaguchi, 2016; Tsuruhara, et al., 2010）。また、この知覚発達は絵に描かれた陰影から立体を読み取ることも可能にする。

②立体の物体や空間を体験できる環境

この時期に乳児がさまざまな物体への関心を強く示し始めることは、これら知覚の発達と関連していると考えられる。この生後7～8ヶ月には、ハイハイで移動するようになり、視覚経験の幅も大きく広がる。運動発達と相まって、乳児の出会う空間や物体が急速に増えるためである。

立体感や奥行きの知覚発達は、物体の形を「発見」させる。それまで平面のように見えていた物の、立体的な形や、角のとがり具合、表面の凹凸、光沢などが見えるようになり、より多彩な視覚刺激に探索意欲がかきたてられると考えられる。そして、手や口を使った探索によって、音・触り心地・匂い・味・食感等々の情報もたらされ、多感覚の情報が統合される。大人から見れば、次々に物で遊び「散らかしている」ように見えても、探索と知覚経験という観点からは、それは重要な学びの機会である。安全に配慮しつつも探索の余地を最大限に残すことも、環境の提供に当たっては重要である。

4. 実証研究における「選好」と保育の日常での「好み」について

保育者からしばしば、「赤ちゃんは明確な色が好きだと聞きますが、家具や壁面イラストにも好きな色を多くしたらいいでしょうか」といった質問があがる。

色の明度や純度の影響を考慮して、色そのものへの注視時間を調べた研究（Taylor, Schloss, Palmer, & Franklin, 2013）では、乳児がもっとも長く見た色は、大人の好まない「暗い黄色」だった。また、乳児は大人が好む青系の一つ「明るい水色」をもっとも見なかった。上記の研究は、大人のこの選好の違いが物の意味の相違からくる可能性を指摘する。例えば、大人にとって緑がかった黄色は、汚れた水や腐った物など、ネガティブな物にむすびついている。つまり、色と関連づけられた生活経験が、色の好悪の傾向を形成した、という可能性である。他方、乳児は意味に関連づけず色に選好を示した、とも言える。

しかし、乳児の「選好」は必ずしも「好み」ではない。「乳児はどんな色が好きか」という言葉で保育者が知りたいのは「どんな色を喜ぶか・どんな色だと落ち着いて過ごせるか」といったことだと思われるが、実証研究での「乳児がある対象を選好注視した」という表現は、乳児が「2つ以上の対象のうちその対象に比較的よく目を向けた」ということを示す。初期視覚に関する先述の文献（山口・金沢, 2019）には、乳児の「選好」と「好み」が必ずしも同じでないということが明記されている。研究の伝える「選好する対象」は、乳児を知る一つのヒントではあるが、実践への応用においては慎重に捉える必要もある。

「選好する」ような、すなわち「目を惹く」刺激に満ちた環境では、相対的にほかの対象へ注意が向きにくくなる可能性がある。すると、細やかな色の差異・明るさや色による質感の相違など、自然物や家具等々に含まれる多様な色への出会いの機会は自然と少なくなる。色環境を設定する際には、色で注意を惹くことだけではなく、長期的な知覚経験の豊かさという観点をもつことが望ましいと考えられる。

ただし、「選好」という考え方で乳児の視線を観察することは、ひとりひとりの乳児の心の動きを知る上での手がかりとなる。乳児がそれまで目に留めなかったものを熱心に探索し始めたら、それは、その色や模様や立体感が「見えるようになった」しるかもしれない。乳児がそれらを「新しいもの」とみて、熱心に探索し始めるためである。その時を逃さず、身の回りの環境内にそれまでより少し複雑な色模様を加えることで、豊かな知覚経験の機会をもたらすことができる。

言うまでもなく、一つの問題に焦点化して乳児に共通する事実を明らかにしようとする科学の姿勢と、個々の子どもの総体としての育ちを目標とする保育の姿勢には、根本的な相違がある。「選好」と「好み」の例のように、乳幼児の発達に関する実験研究から得られる知見や用語は、実際の環境に置き直し、さらに個人個人の違いも考慮に入れると、保育実践ではかなり読み直しが必要となることが少なくない。

5. 保育者が乳児に寄り添うための手がかりとしての科学的知識

幼い子どもたちと我々大人は知覚が異なり、感受する世界が異なる。そのことを認識した上で子どもたちの感受するものを真摯に知ろうとすることが、本当の意味で「寄り添う」出発点となるのではないだろうか。「わかりあえないことから」（平田, 2012）からのスタートである。

子どもの知覚や思考についての知識は、子どもの目から世界を見る・子どもの耳から世界を聞くための手がかりになる。子どもが注目する対象は、色や光の物

理的な不思議や美しさ、変化や周囲の光との関係など多様であり、典型的な「りんごは赤」といった意味づけには限定されない。さまざまな観点や発想を柔軟に受け止めるために、保育者には、常識的な意味づけから離れ、子どもの視線に寄り添う力が必要になる。乳幼児の知覚についての科学的知識は、そのためにこそ必要かつ有効であると考えられる。

もちろんその知識は、日々の保育への直接的な答えではなく、読み解きと創意工夫が必要である。保育者は、生命感や季節感を微細な色から感じとる感性を育み、また素材の色やその変化を感じながら造形できるような、保育環境を考える、大人でもある。その両方の視点を持つことが、適切な援助を可能にするのではないだろうか。

保育と実証研究の間にもまた「分かり合えなさ」が存在する。しかしその上で、実証研究者もまた実践の知を学び、実践にコミットする責任がある。研究の視野からは語れない総合的で創造的な発展は、保育ならではのものと言える。研究者が、そのような視点に依って立ち視野を広げることもまた、非常に有益だろう。

〈引用文献〉

- Adams, R. J., Maurer, D., & Cashin, H. A. (1990). The influence of stimulus size on newborns' discrimination of chromatic from achromatic stimuli. *Vision Research*, 30 (12), 2023-2030. doi: [https://doi.org/10.1016/0042-6989\(90\)90018-G](https://doi.org/10.1016/0042-6989(90)90018-G).
- Allen, D., Banks, M. S., & Norcia, A. M. (1993). Does chromatic sensitivity develop more slowly than luminance sensitivity? *Vision Research*, 33 (17), 2553-2562.
- Clavdetscher, J. E., Brown, A. M., Corlene, A., & Teller, D. Y. (1988). Spectral sensitivity and chromatic discriminations in 3- and 7-week-old human infants. *Journal of the Optical Society of America A*, 5 (12), 2093-2105.
- Dannemiller, J. L. (1989). A test of color constancy in 9- and 20-week-old human infants following simulated illuminant changes. *Developmental Psychology*, 25 (2), 171-184. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.171>.
- Dannemiller, J.L., & Banks, M.S. (1983). The development of light adaptation in human infants. *Vision Research*, 23, 599-609.
- Dannemiller, J. L., & Hanko, S. A. (1987). A test of color constancy in 4-month-old human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44 (2), 255-267. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(87\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(87)90033-6).
- Hamer, R.D., Alexander, K.R. & Teller, D.Y. (1982). Rayleigh discrimination in young infants. *Vision Research*, 22, 575-587.
- Imura, T., Yamaguchi, M.K., Kanazawa, S., Shirai, N., Otsuka, Y., Tomonaga, M., & Yagi, A. (2006). Perception of motion trajectory of object from the moving cast shadow in infants. *Vision Research*, 46 (5) (5), 652-657.
- Knoblauch, K., Bieber, M. L., & Werner, J. S. (1998). M- and L-cones in early infancy: I. VEP responses to receptor-isolating stimuli at 4- and 8-weeks of age. *Vision Research*, 38, 1753-1764.
- Packer, O., Hartmann, E.E. & Teller, D.Y. (1984). Infant color vision: The effect of field size on Rayleigh discriminations. *Vision Research*, 24, 1247-1260.
- Peebles, D.R. & Teller, D.Y. (1975). Color vision and brightness discrimination in 2-month old human infants. *Science*, 189, 1102-1103.
- Sato, K., Kanazawa, S., & Yamaguchi, M. K. (2016). Infants'

- discrimination of shapes from shading and cast shadows. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 78 (5), 1453-1459. doi: 10.3758/s13414-016-1114-7.
- Sugita, Y. (2004). Experience in early infancy is indispensable for color perception. *Current Biology*, 14(14), 1267-1271.
- Suttle, C. M., Anderson, S. J., & Harding, G. F. A. (1997). A longitudinal study of visual evoked responses to tritan stimuli in human infants. *Optometry and Vision Science*, 74 (9), 717-725.
- Suttle, C. M., Banks, M. S., & Graf, E. W. (2002). FPL and sweep VEP to tritan stimuli in young human infants. *Vision Research*, 42 (26), 2879-2891. doi: [https://doi.org/10.1016/S0042-6989\(02\)00333-4](https://doi.org/10.1016/S0042-6989(02)00333-4).
- Taylor, C., Schloss, K., Palmer, S. E., & Franklin, A. (2013). Color preferences in infants and adults are different. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20 (5), 916-922. doi: 10.3758/s13423-013-0411-6.
- Teller, D. Y., Peeples, D. R., & Sekel, M. (1978). Discrimination of chromatic from white light by two-month-old human infants. *Vision Research*, 18, 41-48.
- Tsuruhara, A., Sawada, T., Kanazawa, S., Yamaguchi, M. K., Corrow, S., & Yonas, A. (2010). The development of the ability of infants to utilize static cues to create and access representations of object shape. *Journal of Vision*, 10 (12:2), 1-11.
- Yang, J., Kanazawa, S., Yamaguchi, M. K., & Kuriki, I. (2013). Investigation of color constancy in 4.5-month-old infants under a strict control of luminance contrast for individual participants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115 (1), 126-136. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.013>.
- Yang, J., Otsuka, Y., & Kanazawa, S., Yamaguchi, M. K., & Motoyoshi, I. (2011). Perception of Surface Glossiness by Infants Aged 5 to 8 Months. *Perception*, 40 (12), 1491-1502.
- Yang, J., Kanazawa, S., Yamaguchi, M., Motoyoshi, I. (2015). Pre-constancy Vision in Infants, *Current Biology*, 25 (24), 3209-3212. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2015.10.053>.
- Varner, D., Cook, J. E., Schneck, M. E., McDonald, M. A., & Teller, D. Y. (1985). Tritan discriminations by 1- and 2-month-old human infants. *Vision Research*, 25 (6), 821-831.
- Volbrecht, V. J., & Werner, J. S. (1987). Isolation of short-wavelength sensitive cone photoreceptors in 4-6-week-old human infants. *Vision Research*, 27 (3), 469-478.
- 山口真美, 金沢創. (2019). 赤ちゃんの視覚と心の発達. 東京: 東京大学出版会.
- 村上郁也. (2019). 知覚心理学. 東京: サイエンス社.
- 平田オリザ. (2012). わかりあえないことから. 東京: 講談社.
- 楊嘉樂, 山口真美. (2010). 乳児における色知覚の発達. *日本色彩学会誌*, 34 (2), 2-8.

〈注〉

- 1) 本稿では、0～3歳児の実証研究に関する部分では「乳幼児」「乳児」という用語を用いるが、保育に関する部分では「子ども」という語を用いる。
- 2) 知覚に関する実証研究の知見を紹介する部分では、刺激の相違を弁別したことを示す反応が確認されたことを示す「色弁別」という用語を用いる。これに対して「色の見分け」は実践者へのメッセージとして、日常的な広い意味でとらえる。しぐさや表情も含め「別の色と見ているらしい」と判断するのが、保育の日常に即した捉え方であり、「弁別」と同一で述べられないことから、あえて用語を区別した。

● 研究ノート

大学と地域の支援施設との連携による ペアレント・トレーニングの実践

— 参加者の心理的变化と満足度による効果検討 —

藤原直子 (吉備国際大学心理学部准教授) 栗田喜勝 (吉備国際大学大学院心理学研究科教授)

要約

本研究では、大学と大学が所在する地域の障害児福祉支援施設が連携してペアレント・トレーニングを実施し、参加者の心理的变化と満足度から効果を検討した。

対象者は、子どもの行動や発達が気になる母親計 27 名であった。プログラムは、1 回 2 時間の 5 セッションを実施し、全体への講義とグループワークで構成された。講義では、応用行動分析の考え方や手法に基づいて、子どもの行動を理解したり、子どもへの関わり方を学んだりした。そして、グループでは、家庭における子どもへの関わり方を検討し、その対応を家庭で実践した。プログラム終了後、参加した母親の養育ストレスとうつ状態が有意に減少し、プログラムへの満足度も高かった。この結果から、大学と地域の支援施設が連携して行うペアレント・トレーニングは効果的であり、親・支援者・大学それぞれにとって様々な意義があることが示唆された。

キーワード: ペアレント・トレーニング、保護者支援、地域の支援施設

1. はじめに

発達障害に関する支援は、社会資源を十分に利用しながら地域で生活していくという地域生活支援が主流であり、最も近くで支える家族を含めた総合的支援が求められている (野田, 2010)。家族への支援は多くの領域や機関で実施されるようになり、面接相談や心理教育、親子教室、親の会におけるピアサポート等さまざまな支援が行われている (百瀬・越智・佐藤・松永・藤崎, 2014)。このような状況の中、厚生労働省 (2020) は、「発達障害児・発達障害者の支援施策の推進」における「発達障害児・発達障害者とその家族に対する支援」として、都道府県及び市町村においてペアレント・トレーニングを実施することを明示している。ペアレント・トレーニングは、「親は自分の子どもに対して最良の治療者になることができる」という考えに基づき、子どもの行動を改善する方法や養育技術を親に伝授する系統的プログラムである (山上, 1998)。これまでに多くのプログラムが実施され、子どもの行動改善のみならず、親の養育技術や自己効力感の向上、ストレスやうつ状態の軽減といった効果が得られ、さらにその効果は参加後も維持されることが報告されている (例えば、Hautmann, Hoijtink, Eichelberger, Hanisch, Plück, Walter and Döpfner, 2009; 免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995)。

我が国におけるペアレント・トレーニングの実施は、医療機関や大学附属機関が中心であったが、近年は学校・保育所、地域の支援センター、療育機関等で

実施されるようになり、乳幼児向けプログラムから思春期の子どもへの保護者向けプログラムまで発展をみせている (松尾・井上, 2013; 免田・藤原, 2017)。一方、専門性の確保が困難であるため地域への普及が十分ではない (原口・上野・丹治・野呂, 2013)、参加する保護者の多様なニーズに十分応えられない (肥後・前野, 2019) といった課題も指摘されている。本学では、2003 年から心理学専攻の教員や大学院生が企画してペアレント・トレーニングを開催してきたが、2014 年度からは地域の障害者福祉支援施設 (以下、支援施設とする) と連携して開催している (藤原・岡田, 2014)。地域の支援施設が主催することにより、保護者にとって身近な場所で、すでに関係性のある支援者も一緒に実施できる。また、心理職や支援者を目指す学生が参加することは、子どもの行動や親の心理を理解し、支援方法も学ぶことができる貴重な機会となる (藤原・大野・日上・佐田久, 2012)。

本研究では、大学と地域の支援施設が連携してペアレント・トレーニングを実施した 5 年間の取り組みから、参加者への効果を検討するとともに、支援者および大学にとっての意義を考察する。

2. 方法

2.1 実施までの経緯

本研究のペアレント・トレーニングは、A 市の NPO 法人が主催し、「A 市自発的活動支援事業の委託事業」の一部として実施された。この NPO 法人は、

障害児福祉支援として「児童発達支援」「放課後等デイサービス」「日中一時支援」「相談支援」等の事業を行っている。実施にあたって、法人理事長より第一筆者に協力依頼があり、本学心理相談室が協力することとなった。会場は、本学の心理・発達総合研究センターを使用し、託児には同センター内の心理相談室プレイルームを使用した。

2.2 参加者

NPO 法人が運営する施設を利用している保護者を中心に募集を行った。対象は、3歳から就学前までの発達や行動が気になる子どもの保護者で、発達障害等の診断の有無にかかわらず募集した。

X年からX+4年の5年間に実施した基本プログラム4クールに合計27名の参加があり、参加者は全員母親であった。募集定員は1クールにつき8~10名であったが、参加人数はさまざまで、第1クール11名、第2クール5名、第3クール7名、第4クール4名であった。プログラム開始時の子どもの平均年齢は5歳0ヶ月、参加者からの報告による子どもの主な特性や傾向は、自閉スペクトラム症が15名、注意欠如・多動症が8名、軽度の知的能力障害が4名で、この中には、確定診断ではないが施設を利用している子どもも含まれていた。

2.3 スタッフ

本学から、講師として教員1名、親担当として大学院生（心理学研究科）2~3名、託児担当として大学3・4年生2~3名が参加した。支援施設からは、療育や相談支援を行っているスタッフが毎回2~3名参加した。

講師は、プログラムに使用する資料の作成、会場準備、講義およびグループワークの進行を行った。支援施設のスタッフは、参加者募集、参加者への連絡、備品の準備を行い、グループワークにも参加した。

2.4 プログラムの構成と内容

1クルールの構成は、1回2時間のセッションを5回であった。各回のテーマと主な内容を表1に示す。

プログラムは、井上（2012）を参考に作成し、特定の発達障害や症状に特化した内容ではなく、全ての保護者が家庭で活用できる基本的な内容で構成した。各回の前半はテーマに関する講義や演習を行い、後半は3~5名のグループに分かれて各家庭における対応方法の報告や検討を行った。

2.5 評価方法

(1) 養育上のストレス

養育の資源とストレスを評価する Questionnaire on Resources and Stress 短縮版（Friedrich, Greenberg, & Crnic, 1983:以下、QRSと略す）の日本語版（山上, 1998）を用いた。52項目で構成され、「親と家族の問題」「悲観」「子どもの特徴」「身体的能力の低さ」の4因子で構成されている。

(2) うつ状態

ベック抑うつ評価尺度（Beck Depression Inventory:以下、BDIと略す）を使用した（Beck, Steer, & Brown, 1996）。21項目で構成され、最近2週間の気持ちに近いものを選択する質問紙である。

(3) プログラムに対する満足度

プログラムの内容、講義およびグループワークの進め方等について5件法（1:全然そう思わない、2:

表1:プログラムの概要

回	テーマ	主な内容
1	オリエンテーション 行動を観察しよう	・ペアレント・トレーニングとは ・参加者・スタッフの自己紹介 ・行動の分類、具体的な記述 ・行動の前後を見る方法
2	ほめ上手になろう	・ほめることの意義・効果 ・子どもにあったほめ方の工夫
3	ほめ方の工夫 環境の整え方	・スモールステップ ・トークンシステム ・環境調整の工夫
4	教え方の工夫 手続きを考えよう	・行動の分解・教え方 ・わかりやすい声かけ ・支援の手続き・記録方法
5	支援の発展 まとめ・修了式	・うまくいかないときの対応 ・支援の発展 ・講座の振り返り

あまりそう思わない、3：ふつう、4：ややそう思う、5：とてもそう思う)で尋ね、参加した感想や意見を尋ねる自由記述欄も設けた。

2.6 倫理的配慮

参加者を募集する際に質問紙への協力依頼を明記し、プログラム初回に倫理的配慮について説明した。回答の有無や回答内容によって不利益は生じないこと、個人情報の保護に遵守すること、プログラム全体の報告として学会や広報誌等で報告することを書面および口頭で説明し、同意を得た。

3. 結果

3.1 評価時期および対象者

第1回開始時(以下、Preとする)にQRSとBDI、第5回終了後(以下、Postとする)にQRS、BDI、満足度アンケートを実施した。PreとPostいずれも提出し、回答に不備のなかった27名を分析対象とした。

3.2 参加者の心理的变化

質問紙の平均得点およびt検定の結果を表2に示す。

(1) 養育上のストレス (QRS)

合計得点が14.33 (Pre) から11.00 (Post) に減少し、t検定の結果、有意な差が認められた ($t(26) = 5.02, p < .01$)。因子ごとに比較した結果、「親と家族の問題」 ($t(26) = 3.23, p < .01$)、「悲観」 ($t(26) = 2.09, p < .05$)、「子どもの特徴」 ($t(26) = 3.98, p < .01$)、「身体的能力の低さ」 ($t(26) = 1.23, p < .05$) の4因子全てに有意差が認められ、養育上のストレスが減少したことが示された。

(2) うつ状態 (BDI)

平均得点が12.33 (Pre) から6.89 (Post) に減少した。t検定の結果、有意な差が認められ、うつ状態の改善が示された ($t(26) = 4.34, p < .01$)。

3.3 プログラムに対する評価

(1) 満足度

各項目の平均は3.23～5.00で、全項目の平均は4.49であった。14項目が平均4点以上の高い評価で、プログラムの回数、時間、参加人数といった運営に対する評価も平均4.3～4.7という高い評価であった(表3)。

(2) 自由記述の内容

質問項目は、①自分自身の変化、②特に参考になったこと・印象に残った内容、③もっと聞きたかったこと、④講座全体についての感想・意見の4項目であった。同様の記述をまとめ、延べ人数を算出した。

①では「ほめることが増えた、ほめ方が変わった」が12名、「子どもの見方や考え方が変わった」が8名、「自分の対応で子どもの行動が変わることがわかった」が7名であった。②では「ほめ方やほめる効果」が9名、「スモールステップの目標や支援」が9名の他、行動を具体的にみること、環境調整、支援グッズや記入シートの活用といった応用行動分析に基づく対応に関する記述がみられた。③では「痙攣やパニック等の困った行動への対処」「きょうだいへの対応」といった記述があり、④では内容や進め方に対する肯定的な感想が多かった。

4. 考察

4.1 ペアレント・トレーニングの効果

本研究のペアレント・トレーニングは、参加者の満足度が高く、親のストレスとうつ状態の軽減に効果を示した。この結果は、これまでに本学で実施した発達障害のある子どもの保護者対象のプログラム(藤原ら、2012)や、他機関で実施された全8～10回のプログラムと同様であった。今回のプログラムは、発達障害に特化せず、全ての保護者と子どもに適用可能な内容の5回のプログラムであったが、従来のペアレント・

表2：質問紙の平均得点とt検定結果($n=27$)

	Pre	Post	t 値
	平均 (SD)	平均 (SD)	
QRS			
親と家族の問題	5.00 (3.95)	3.56 (2.44)	3.23 **
悲観	3.63 (2.62)	3.04 (2.47)	2.09 *
子どもの特徴	3.96 (2.56)	2.93 (2.13)	3.98 **
身体的能力の低さ	1.74 (1.32)	1.48 (1.05)	1.23 *
総得点	14.33 (8.35)	11.00 (6.63)	5.02 **
BDI			
総得点	12.33 (8.03)	6.89 (5.07)	4.34 **

** $p < .01$, * $p < .05$

トレーニング同様に保護者支援として有効であることが示唆された。近年はこのような短縮プログラムの実践が一定の効果を示しており（肥後・前野, 2019）、参加者やスタッフの負担軽減という視点からも、短縮版の適用が現実的である（原國・坂本・篠田, 2018）。

参加者の心理面に改善があった要因として、アンケートの記述から、子どもの行動を客観的に見ることができ、見方や対応が変わったこと、ほめ方がわかりほめる機会が増えたこと等が影響していると推察される。「対応によって子どもが変わることがわかった」というコメントも多く、ほめ方や対応方法を学んで実際に家庭で実践してみるというペアレント・トレーニングの効果と考えられる。

ペアレント・トレーニングは複数の内容がパッケージ化され、内容のみならず講義やグループワークといった形態も実施者に一任されるが、より効果的な実践にするためには、プログラムのどの側面が特に有効なのか検討する必要がある（免田, 2013）。実施者の教授スキルや実行度（例えば、内容を的確に伝えたか、適切な応答ができたか等）を評価する（Breitenstein, Fogg, Garvey, Hill, Resnick & Gross, 2010）、実際のプログラムとは異なる設定で教授内容の効果を見るといった検討によって、さらに汎用性の高いプログラム実施が可能になるであろう。

4.2 大学と支援施設の連携の意義

本研究のペアレント・トレーニングの特色は「大学と地域の支援施設の協働実施」であるが、大学・学生、

地域の支援者、参加した保護者、それぞれにとって非常に意義があると考えられる。大学にとっては、学生が保護者と関わる貴重な機会を設定することができ、保護者の考え方や家庭での対応を知るだけでなく、話を聞いて共感や理解をする体験もできるため、心理実習としての意義が大きい。

一方、地域の支援施設にとっては、大学と連携することで、施設・設備、専門家や学生といった人材を活用することができ、支援施設だけでは遂行できない部分を大学が補うことによってプログラムが実施可能となる。また、支援者も保護者と一緒に専門的知識や技術を学び、子どもの行動や対応方法を共通理解することは、その後の療育や継続的支援に生かすことができる。参加者の多くはプログラム期間中も支援施設に通っており、家庭での実践について支援者と話ができただけでもプログラムの満足度に影響したと考えられる。終了後も参加者のフォローができるのは、地域の支援者がペアレント・トレーニングに参加する大きなメリットといえる。

4.3 今後の課題

今回のように、地域の支援施設が中心となって実施することは、大学を含めた地域の支援ネットワークが好循環し、大学および地域の人材育成や、支援者同士の連携も強化されることが期待できる。今後は、他の支援施設・機関や支援者（行政、自立支援協議会、親の会、保育所・幼稚園等）との連携も検討しながら、ペアレント・トレーニングを実施していくことが課題

表3：満足度アンケートの質問項目と評価

質問項目	評価（平均）
1 講義はわかりやすかった	4.96
2 講座で聞いたことは、子どもに接する時の参考になった	4.89
3 グループの話し合いは、子どもに接する時の参考になった	4.78
4 グループの話し合いは、話しやすかった	4.70
5 講座に参加して、自分(親)の意識や行動に変化があった	4.67
6 子どもを上手にほめることができている	4.00
7 子どもに変化があった	4.30
8 子どもの変化に満足している	4.33
9 ホームワーク(宿題)に取り組むのは、簡単だった	3.23
10 開催回数・頻度(2週間に1回、全5回)は、適当だった	4.33
11 実施時間(1回120分)は、適当だった	4.41
12 参加者・スタッフの人数は、適当だった	4.67
13 これから先、子どもの問題にうまく取り組む自信がある	3.74
14 講座に参加して、よかった	5.00
15 またこのような講座があれば、参加したい	4.89
16 他の親御さんにも、参加をすすめたと思う	4.89
全項目 平均	4.49

である。継続的に実施したり、実施対象を拡大したりするためには、スタッフの育成が必要である。講義やグループワークを進めるためには、基本的な行動理論や応用行動分析の技法に加え、親の話を支持しながら話し合いを進め、技法や考え方を教授する技術も必要である (Kaiser & Hancock, 2003)。また、ペアレント・トレーニングは、進行する実施者の技量によって効果に差があることが報告されているが (Sonuga-Barke, Thompson, Daley & Laver-Bradbury, 2004)、心理職を目指す学生や地域の支援者をペアレント・トレーニングの実施者として養成することは効果的で (肥後・前野, 2020)、支援者としてのスキルアップになるであろう。

今後、ペアレント・トレーニングの実施にとどまらず、支援者への研修、学生ボランティアの派遣、心理相談室における子どもや保護者のカウンセリング等、さまざまな形態で支援施設との連携を強化し、地域における子育て支援を拡大していくことも重要である。

謝辞

ペアレント・トレーニングの開催にご尽力いただいたNPO法人 color の理事長川上路代氏をはじめとするスタッフの方々、アンケートにご協力いただいた参加者の皆様に感謝申し上げます。

〈文献〉

- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (1996) Beck depression inventory (2nd Ed.) U.S.A.; The Psychological Corporation. (小嶋雅代・古川壽亮訳 (2003) 日本語版 BDI- II . 日本文化科学社.)
- Breitenstein, S.M., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B., & Gross, D. (2010) Measuring implementation fidelity in a community-based parenting Intervention. *Nurs Res*, 59, 158-165.
- Friedrich, W.N., Greenberg, M.T., & Crnic, K.A. (1983) A short form of the questionnaire on resources and stress. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 41-48.
- 藤原直子・岡田佐和子 (2014) 地域行政と大学の協働によるペアレント・トレーニングの実践—子育て支援ネットワークにおける短期プログラムの効果—. 吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要, 11, 39-46.
- 藤原直子・大野裕史・日上耕司・佐田久真貴 (2012) 発達障害児の親に対するペアレント・トレーニング参加がスタッフに与える効果—大学院生を対象とした支援者養成の試み—. *特殊教育研究*, 50, 383-392.
- 原口英之・上野茜・丹治敬之・野呂文行 (2013) 我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの現状と課題：効果評価の観点から. *行動分析学研究*, 27, 104-127.
- 原國優子・坂本美香・篠田峰子 (2018) ペアレントトレーニングの普及に関わる因子—地域の機関の活用—. *健康科学大学紀要*, 14, 151-162.
- Hautmann, C., Hoijsink, H., Eichelberger, I., Hanisch, C., Plück, J., Walter, D., & Döpfner, M. (2009) One-year follow-up of a parent management training for children with externalizing behaviour problems in the real world. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37, 379-396.
- 肥後祥治・前野明子 (2019) 思春期・不登校状態の子どもの子育てに悩む保護者に対するペアレントトレーニング実施の効果. 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 70, 105-114.
- 肥後祥治・前野明子 (2020) 発達障害児の保護者へのペアレントトレーニング実施の日本における現状と課題—地域における実践とスタッ

- フ養成の観点から—. 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 71, 89-99.
- 井上雅彦 (2012) 子育てが楽しくなる5つの魔法・改訂版. 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会.
- Kaiser, A.E., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parent new skills to support their young children's development. *Infant & Young Children*, 16, 9-21.
- 厚生労働省 (2020) 令和2年度障害保健福祉部予算案の概要3 発達障害児・発達障害者の支援施策の推進. URL: <https://www.mhlw.go.jp/wp/yosan/yosan/20syokanyosan/dl/gaiyo-11.pdf>. 2020.8.10 アクセス.
- 松尾理沙・井上雅彦 (2013) 思春期の発達障害児を持つ親のためのペアレント・トレーニングプログラムの開発. *発達科学研究*, 27, 71-80.
- 免田賢 (2013) ペアレントトレーニング (親訓練) の理論的基礎：効果的プログラムの開発に向けて (その2). *佛教大学教育学部学会紀要*, 12, 39-53, 3-18.
- 免田賢・伊藤啓介・大隈紘子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子 (1995) 精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究. *行動療法研究*, 21, 25-38.
- 免田賢・藤原直子 (2017) 思春期の発達障害に対するペアレントトレーニングプログラムの開発に向けて：文献的考察. *吉備国際大学心理・発達総合研究センター紀要*, 3, 19-27.
- 百瀬良・越智眞理子・佐藤昌子・松永しのぶ・藤崎春代 (2014) 地域の発達障害児支援事業における発達相談室の役割—個別発達相談およびペアレント・トレーニングの検討—. *昭和女子大学生活心理研究所紀要*, 16, 81-93.
- 野田香織 (2010) 発達障害児の家族支援の実施に関する調査研究—家族支援の実施が支援者に与える影響について—. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 50, 181-188.
- Sonuga-Barke, E.J.S., Thompson, M., Daley, D., & Laver-Bradbury, C. (2004) Parent training for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Is it as effective when delivered as routine rather than as specialist care?. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 4, 449-457.
- 山上敏子 (1998) 発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム・お母さんの学習室. 二瓶社.