

## 機能的アセスメントの観点からみた小1プロブレム対策としての 就学支援プログラムの展望

小野はるか・小関 俊祐  
桜美林大学

### Supporting school entry as a commitment to first-grade problems from view of functional assessment: A literature review

Haruka ONO, Shunsuke KOSEKI  
J. F. Oberlin University

キーワード：小1プロブレム，就学支援，発達障害，機能的アセスメント

抄録：本研究では，幼児に対する小1プロブレム対策としての就学支援プログラム構築の一助として，小1プロブレムに対するこれまでの取り組みに関する介入研究を整理し，機能的アセスメントの観点から有効な支援方略について検討した。すべての幼児に小1プロブレムのリスクがあると推察されるが，中でも特に，発達障害の疑われる子どもが実際上の対象児となることが多い。そのため，キーワードを「気になる子」「小1プロブレム」「就学支援」「発達障害」として，Google Scholar および CiNii を用いて，2015年5月に文献検索を行った。

文献検索を行い，選別した結果，10件の論文が抽出された。抽出した論文を，期間，対象者，標的行動，手続き，指標，結果，課題に分けて整理した。その結果，小1プロブレム対策として標的行動をソーシャルスキルに設定している論文が5件，授業参加に関するスキルに設定している論文が6件，基本的な生活習慣の獲得に設定している論文が2件であった。本研究では機能的アセスメントを基に，それぞれのプログラムにおいて，標的行動がどのように獲得されたかを推察した。就学支援プログラムの有効性を確保するために，行動論に基づいた子どもたちの行動の理解が不可欠であり，機能的アセスメントを基に標的行動を設定することによって結果の予測をすることが可能になると考えられた。また，プログラムの内容は，子どもが楽しんで取り組めるようにゲームを取り入れるなどの工夫が必要だと考えられた。本研究は，小1プロブレムを子どもたちの行動上の問題ととらえ，すでに行われている就学支援プログラムの実践から対応を提案した点で意義がある。本研究で得られた知見をもとに，実際の就学支援プログラムを開発し実践したうえで，有効性を蓄積していくことが重要であると考えられた。

## 1. 問題と目的

近年、小学校入学直後の子どもたちの問題が「小1プロブレム」と呼ばれ、注目されている。高田（2000）は、小1プロブレムを、児童間、もしくは教師と児童間の対人関係が十分に構築されないまま、1人ひとりがばらばらに行動する状況であると指摘している。このような小1プロブレムの原因として考えられるのは、少子化による兄弟や近所の同年代の子どもへの減少、生活の豊かさ、子ども同士で遊ぶ経験の少なさなどの可能性について指摘されている（関原、2007）ものの、十分な説明や理解に至っていないのが現状である。

東京都教育委員会（2011）の調査においては小1プロブレムを「入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、教師の話を受けない、指示通りに行動しない、勝手に授業中に教室の中を立ち歩いたり教室から出て行ったりするなど、授業規律が成立しない状態へと拡大し、こうした状態が数ヶ月にわたって継続する状態」と定義している。さらに、このような学級自体の不応状態が都内の18.2%の小学校で発生しており、そのうちの56.7%は年度末まで解決していないと報告されている。

しかしながら、このような小1プロブレムとされている問題は、あくまで入学初期に観察される児童の状態像の総称であり、個々の問題を適切に反映しているとはいえない。小1プロブレムの問題として考えられるのは、行動上の問題、適応上の問題、心理的な問題が含まれていると考えられる。行動上の問題としては、授業中の離席や教師の指示を聞くことができない、話を継続して聞くことができないといった問題行動があげられる（東京都教育委員会、2011）。これらの行動の引き起こす心理的な問題として、教師に注意や叱責を受けることによって、子どもの自己評価が下がることや（中山・田中、2008）、不注意および多動、衝動的行動傾向と攻撃性および抑うつとの関連性も確認されている（野田ら、2013）。

適応上の問題として、心の健康内部の要素（自己効力感、不安傾向、行動、身体的訴え）と基本的生活習慣の要素間の関連が認められていることから（文部科学省、2003）、小学校入学時に基本的生活習慣が獲得されていないことは、就学前施設に比べ集団行動が増える小学校において不適応を起こす可能性があると考えられる。

このような不適応を予防するための対策を進める一環として、2008年に「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「小学校教育要領」が改訂され、重要なポイントの1つとして、保幼小連携の推進の重要性が明記されている（厚生労働省、2008；文部科学省、2008）。そのなかでも、保育所保育指針においては、就学に際して、子どもの育ちを支えるための資料である「保育所児童保育要録」を小学校へ送付することが義務づけられている（厚生労働省、2008）。また、文部科学省は、2011年度から、小学校1年生、2012年度から、小学校2年生の35人以下学級を実現させ、学級を少人数にすることで児童の適応を図っている（文部科学省、2011）。

2012年に実施された文部科学省幼児教育実態調査（文部科学省、2013）によると、幼稚園と小学校での幼児と児童の交流実施率は75.8%（公立95.7%、私立62.4%）であり（文部科学省初等中等教育局幼児教育課、2013）、2008年度と同調査結果の55.6%（公立72.6%、私立44.6%）と比べると（文部科学省、2008）、約20%の上昇がみられた。また、教師同士の交流実施率に

においても 54.6% (公立 69.2%, 私立 45.1%) から 72.2% (公立 90.3%, 私立 61.5%) へと上昇している。

上記の施策により、学校だけでなく幼稚園や保育所において就学に向けての取り組みが実施されている。しかしながら、これらの取り組みは幼稚園や保育所といった就学前施設から小学校に移行していく際のさまざまなステップが十分に考慮されているとはいえない。たとえば、遊びを中心とした生活から教科学習が中心の生活への移行、対人関係の変化、物理的な環境の変化、就学前施設でのルールと小学校でのルール、指導方法の違い、などがあり、学習環境の変化のみならず生活環境の大きな変化に入学当初から苦戦する子どもがいることが考えられる (山中, 2010)。生活の変化として、幼稚園は 1 つ 1 つの活動時間は短く、主体的に遊びや運動を行いながら活動する一方で、小学校では 1 つの授業が 45 分であり、国語や算数などは 45 分間の着席が求められる。小林 (2003) は、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭がとらえやすい不適応児の特徴は「情動のコントロールができず、集団行動ができない子ども」であると指摘している。また、高橋 (2002) は、幼児の問題行動チェックリストの作成と尺度構成の検討を行い、「多動」、「自己中心性」、「分離不安」、「攻撃性」、「ストレス耐性欠如」、「発達障害」、「神経質傾向」、「衝動性」の 8 因子を抽出しており、潜在的な攻撃性の強さと不安の高さは情動のコントロールを失わせ、幼児の問題行動の引き金になると指摘している。

これらの観点をふまえると、すべての幼児が小 1 プロブレムという問題を抱えるリスクがあると想定される。その中でも特に、保育士や幼稚園教諭、小学校教諭が支援を行う対象として多くあげられるのが、発達障害を抱える子ども、あるいは発達障害の診断は受けていないが「気になる子」とされている子どもである。「気になる子」に関しては幼小児期の子どもに多く見られる問題として注目されているが、定義が一致しているわけではない。本郷 (2008) は、「気になる子」とは、知的側面に顕著な遅滞は認められないにもかかわらず、「落ち着きがない」、「感情をうまくコントロールできない」、「言葉で要求を伝えられず、叩いてしまうなどのトラブルが多い」、「友だちとの相互作用の構築に苦手さを感じる」などの特徴を持つ子どもとしている。また、無藤ら (2005) は、学習障害や注意欠如・多動性障害、高機能自閉症など知的の遅れを伴わない発達障害や比較的障害の程度の軽い知的障害の特徴自体は認められるが、現時点では診断の不明である子どもを「気になる子」としている。郷間ら (2008) によると、保育者は、診断を受けた障害児に対しては具体的な指導方法について困難感を持っており、「気になる子」に対しては、「障害のための行動なのか、性格上の問題なのか区別がつかない」、「診断を受けていないため加配保育士がつかない」などの診断を受けていないがゆえの子どもの問題行動の理解や対応の困難さと、人員不足に対して困難感を持っていることが示された。これらのことから、保育者や教師が小 1 プロブレムにあげられるような子どもたちの問題行動への対応に関して持つ困難さの中に、子どもたちの行動の機能を理解できないために、保育や指導をどう進めるかという困難感が含まれると予測される。

このように整理していくと、小 1 プロブレムという問題は、決して大きな「問題」を子どもたちが抱えているわけではなく、幼稚園や保育所といった就学前施設から小学校入学にかけて、

いくつかの環境の変化や刺激の変化に馴化するために生じる、行動上の、非機能的な反応であるととらえることが可能になる。

こうした行動上の問題に対しては、行動論的アプローチを用いた支援が実施されており、保育現場や学校において効果をあげていることが報告されている。たとえば、佐藤ら（2002）は、保育所において、発達障害児とその友だちや保育者を対象に機能的側面からの相互作用を分析したうえで介入し、社会的相互作用の促進を示した。学校においては、野呂・藤村（2002）が、児童の授業参加が困難とされた事例において、機能的アセスメントに基づき、担任教師へのコンサルテーションを行い、授業準備行動を標的行動とし、改善されたことが報告されている。

機能的アセスメントとは、問題行動の機能すなわちその行動が対象者にとってどのような目的を果たしているのかという観点と、行動の頻度が増加する要因となる環境や刺激を同定するために用いられる評価手続きのことを指す（DuPaul & Ervin, 1996）。具体的な方法としては、インタビューを関係者に対して行う、行動観察に基づいた記述的分析、系統的に関連する変数を操作する実験的分析の3つによって構成されている（DuPaul et al., 1997）。機能的アセスメントを行うための手続きは、①標的行動の設定、②標的行動に対する三項随伴性に基づく理解、③機能の同定、に大別可能である（加藤・大石, 2004）。なかでも機能は、注目の獲得、物の獲得、嫌悪事態の回避、ストレスの発散、感覚刺激の獲得の5つが設定されている（加藤・大石, 2004）。機能的アセスメントに基づく行動の理解を行うことは、三項随伴性における先行刺激、行動、後続刺激のいずれからアプローチを行うことが効果の期待が高く、実効可能性が高いかを予測する上で有効であり、さらに代替行動の設定を行う際には、機能的に等価な行動を設定するための基準となるという利点がある（加藤・大石, 2004）。

このような、行動に着目し、子どもの問題行動について機能的アセスメントを行い、環境調整や刺激統制、代替行動の獲得によってマネジメントを行うという支援方略が、再現性が高く問題に対する支援方略を共有するためには有効であると指摘されている（加藤・大石, 2004）。以上のことから、本研究の目的は、小1プロブレム対策としての就学支援プログラム作成に向けて、就学支援プログラムの開発と実践を行った研究について、機能的アセスメントに基づいて整理することである。そのための手続きとして、小1プロブレムとしてあげられるような問題行動の減弱や標的行動の獲得に焦点をあてるために、標的行動、手続き、および評価の際の指標を中心に整理を行うこととする。

## 2. 方法

本研究では、小1プロブレム対策としての就学支援プログラムの作成および実践を行った研究のレビューを作成し、幼児に対する小1プロブレム対策としての就学支援プログラムを開発するための前段階として、以下の方法で検索した。まず、Google Scholar および CiNii を用いて、2015年5月に「気になる子」「小1プロブレム」「就学支援」「発達障害」をキーワードとし、幼稚園教育要領や保育所保育指針および小学校教育要領の改正後の2008年から2014年の過去6年間に公開された介入研究を対象として検索を行った。次に、重複した論文を除外し、

タイトルや抄録からスクリーニングを行った。その際の条件は、①対象となる子どもは、保育所や幼稚園に通う幼児から小学校2年生まで、②発達障害の診断の有無については限定しない、③個別対応、クラス全体など介入形態の限定はしない、④一事例研究など、研究方法の限定はしない、である。その後、フルテキストで適格性を評価した。検索の手順は系統的展望の報告ガイドラインのPRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews) 声明 (Moher et al., 2009) に準拠した国里 (2015) を参照して Figure1を作成した。

本研究で対象とした論文は、Figure1によって得られた論文を、認知行動療法を専門とする大学教員1名と臨床心理学を専攻する大学院生1名、心理学を専攻する大学生2名が選択基準に当てはまるか否かを検討した。

その際、小1プロブレムとしてあげられるような問題行動の減弱や標的行動の獲得に焦点をあてることを目的として、標的行動、手続き、指標を中心に整理した。

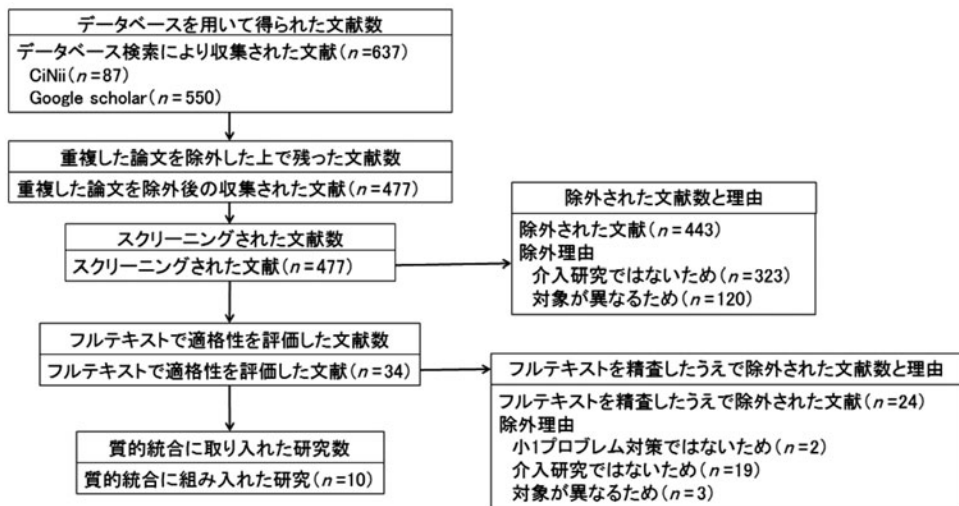


Fig 1. PRISMA (Moher et al., 2009) に基づく文献選択と抽出の流れ

### 3. 結果

論文検索の結果、Table1にあるように10件の論文が抽出された。これらの論文は小1プロブレム対策として標的行動をソーシャルスキルに設定している論文が5件、授業参加に関するスキルに設定している論文が6件、基本的な生活習慣の獲得に設定している論文が2件であった。1件は標的行動をソーシャルスキルと授業参加の両方に設定しており、1件はソーシャルスキルと基本的な生活習慣の獲得の両方が設定していた。また、問題行動の減弱や標的行動の獲得を目的とした手続きが設定され、それらに伴った指標が用いられていた。

Table 1 抽出された論文

著者名 (年)	期間	対象者	標的行動
北・藤原 (2012)	6週間 朝の健康観察 (8:30～8:45)	公立小学1年 26名: 介入群 24名: 統制群	<p><b>基本的な生活習慣</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食事, 排泄, 睡眠, 衣服の着脱, 清潔</li> <li>・規則正しい生活 (睡眠, 生活リズム)</li> </ul> <p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉遣い, 話し方</li> <li>・姿勢, 腹式呼吸</li> </ul>
上野・高浜 野呂 (2012)	9か月間 週1回 約3時間	・発達障害児: 4名 (年長～小学3年) ・親4組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども</li> </ul> <p><b>基本的な生活習慣</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①基本的な生活習慣 (食事, 排泄, 衣服の着脱, 清潔)</li> </ul> <p><b>授業参加に関するスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>②課題従事行動 (宿題への取り組み)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親の適切行動 <ul style="list-style-type: none"> <li>①強化・強化子を与える</li> <li>②プロンプトを提示</li> <li>③環境調整</li> </ul> </li> </ul>
山本・香美 田村・東川 井澤 (2012)	2か月間 週1回 約1時間	・発達障害のある, または疑われる幼稚園年長児: 5名	<p><b>授業参加に関するスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①入室時にあいさつをする</li> <li>②授業開始時間に号令に合わせてあいさつをする</li> <li>③質問時は挙手する</li> <li>④発表者を見る</li> <li>⑤順番を守る</li> </ul>
曾山・木原 (2013)	5か月間 隔週水曜 朝の短学活 (8:10～8:25)	公立小学1年 22名 (男児: 9名 女児: 11名)	<p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・SST</li> <li>①ありがとうと言える</li> <li>②話を肯定的に聞ける</li> <li>③指示をしっかりと聽ける</li> </ul> <p>・SEG</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①お互いを知り親しみを持つ</li> <li>②価値観の違いに気づく</li> <li>③友だちの多様な面に気づく</li> <li>④様々な表現方法に気づく</li> </ul>
寺園・新村 中村 (2013)	不明	幼稚園児	<p><b>授業参加に関するスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・即時反応</li> <li>・集中力</li> <li>・指示を聴く力</li> <li>・想像力</li> <li>・表現力</li> <li>・短期記憶力</li> </ul>
小松 (2013)	7か月間	保育所 5歳児: 41名 A (男児: 10名 女児: 11名) B (男児: 10名 女児: 10名) 対象児: 高機能広汎性発達障害	<p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス: 他者との関わり方の向上 (他者の動きに目をむける→他者意識 気持ち切り替える→自己抑制 自発的に参加する→自己主張 仲間と協力する→協調性)</li> </ul> <p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児: 社会性が育つ</li> </ul>
渋谷・少徳 藤井・中村 笹井・樽谷 芳本 (2013)	5か月間 月2回 全10回 各回: 約2時間	4歳児: 4名 (教師からの報告)	<p><b>授業参加のスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体運動 (静的バランス運動, 動的バランス運動 微細運動→目と手の協応)</li> <li>・ボディイメージの発達</li> </ul>
新村・中村 (2014)	不明	小学1年 3クラス (男児: 41名 女児: 44名)	<p><b>授業参加のスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者の動きをまねする</li> <li>・正しい音程でまねする</li> <li>・即時反応</li> <li>・注意力</li> <li>・短期記憶力</li> </ul> <p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・誰とでも活動することができる</li> </ul>
寺井・松本 ・茂 (2014)	5月14日～6月29日 アンケート: 7月17日	小学校1年 29名 (男児: 13名 女児: 16名)	<p><b>ソーシャルスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちを誘い合って遊ぶ</li> <li>・出身幼保とは異なる交友関係をもつ</li> </ul>
府川・井梅 近藤・出口 (2014)	9か月間 週1回 1時間半～2時間	・保育所 4歳: 19名 5歳: 28名 ・小学校1年 A小: 19名 B小: 54名	<p><b>授業参加のスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚機能の発達 (視覚と運動の協応, 図形と素地, 空間関係 形の恒常性, 空間における位置)</li> </ul>

手続き	指標	結果	研究の課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートで説明→練習</li> <li>チェックシートで自己評価</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の自己評価</li> <li>①健康への内的統制意欲</li> <li>②健康への自己実践力</li> <li>③健康生活行動</li> <li>④小学生用ストレス反応尺度</li> <li>⑤児童用社会的スキル尺度</li> <li>・教師評価</li> <li>①健康への内的統制意欲</li> <li>②健康への自己実践力</li> <li>③小学生用ストレス反応尺度</li> <li>④児童用社会的スキル尺度</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の自己評価</li> <li>①健康への自己実践力</li> <li>介入群&gt;統制群</li> <li>②引込み思案行動：介入群</li> <li>Pre &gt; Post</li> <li>・一致評価</li> <li>健康生活行動：介入群</li> <li>Pre &gt; Post</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導内容の精選と焦点化</li> <li>・実施期間の再検討</li> <li>・評価の工夫</li> <li>・体系的継続的なプログラム開発</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①標的行動を設定</li> <li>②様子をビデオ撮影</li> <li>③セッション (ビデオ視聴と課題報告, 相互フィードバック, 講義・演習)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者</li> <li>①ビデオの様子を他の親と共に行動観察</li> <li>② KBPAC (行動分析の基礎的知識)</li> <li>③新型 STAI (特性不安と状態不安)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども</li> <li>行動変容が見られた</li> <li>・保護者</li> <li>KBPAC：平均 15 点以上 (一定の効果あり)</li> <li>新型 STAI：状態不安得点は pre &gt; post</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ編成の偏り</li> <li>・十分なインフォームドコンセント</li> <li>・コストの低減</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①移行先の小学校の環境に近づけたシミュレーション訓練</li> <li>②トークンエコノミー</li> <li>③支援者によるプロンプト</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援者が評価した標的行動の生起数</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プロンプトがなくても発表者を見ることが出来る</li> <li>・自発的に順番を守ろうとする</li> <li>・1回から4回まで獲得された標的行動が維持された</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児のプログラムに対する客観的評価を測定していない</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ビンゴを用いた SGE</li> <li>じゃんけんを用いた SST</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童：アンケート (Q-U を 2 回)</li> <li>・学校満足度尺度</li> <li>[承認得点, 被侵害得点]</li> <li>・学校生活意欲尺度</li> <li>[友達関係得点, 学習意欲得点, 学級の雰囲気得点]</li> <li>・担任：行動観察</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Q-U 得点：承認得点, 友達関係得点, 学習意欲得点</li> <li>Pre &lt; Post</li> <li>被侵害得点</li> <li>Pre &gt; Post</li> <li>学級の雰囲気得点</li> <li>Pre &lt; Post (n.s.)</li> <li>・行動観察</li> <li>喜んで取り組んでいた 標的行動が授業や生活場面でもみられた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「れん友タイム」のみが学校適応感を高めたとはいえない</li> <li>・発達段階に応じた効果的なプログラムの提示</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①歌をうた</li> <li>②音に合わせて動く</li> <li>③同じ曲を違うテンポで聞く</li> <li>④音楽に合わせて動く</li> <li>⑤指導者のまねをする</li> <li>⑥リズムをステップする</li> <li>⑦リズムに乗って全身運動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中村による行動観察</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しみながら集中して取り組んでいた様子</li> <li>・指導者の意図した通りに動いていた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実施時間が長い</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①アセスメント</li> <li>②1か月交替でゲーム実践 (第1・2期：ボールゲーム) (第3・4期：鬼ごっこ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小松と保育者による評価</li> <li>①ソーシャルスキルチェックリスト (他者意識, 自己抑制, 自己主張, 協調性)</li> <li>②行動観察</li> <li>・保護者へのアンケート</li> <li>・第三者 (学生や大学教員) へのアンケート</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス：ソーシャルスキル得点の増加</li> <li>・対象児</li> <li>①自発的に手伝う</li> <li>②衝動のコントロール</li> <li>③向社会的行動の増加④自ら保育者に支援を要請</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・客観的評価が不十分</li> <li>・保護者への説明方法</li> <li>・人的配置や保育室環境に左右される</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①発達検査</li> <li>②集団で, 全身を使う粗大運動</li> <li>③机上課題として微細運動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・K式発達検査 (介入前)</li> <li>・人物画知能検査 (DAM) (介入前後)</li> <li>・フロスティック視知覚発達検査 (DTVP-2) (介入前後)</li> <li>調査者：行動観察</li> <li>保護者：聞き取り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・DAM：3人の得点増加</li> <li>・DTVP-2：4人の得点増加</li> <li>・運動機能の改善</li> <li>・目と手の協応向上</li> <li>・生活態度に良い変化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対照群との比較がない</li> <li>・対人関係スキルに目立った効果なし</li> <li>・通常の生活空間での実現可能性</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者が先唱, 児童がまねして歌う</li> <li>・動きをつけて, ②と同様</li> <li>・階名で歌い, 模唱</li> <li>・適当なメロディを即興で歌い模唱</li> <li>・手拍子をまねする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童：授業アンケート</li> <li>・指導者：行動観察</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中が途切れなかった</li> <li>・設定した目標通り取り組めた</li> <li>・全児童が面白かったと回答</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピアノに苦手意識のある教諭でも可能なプログラムの開発。</li> <li>・汎用性</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを使って友だちを遊びに誘う</li> <li>・遊び, 遊ぶ</li> <li>・自己評価 (3色のシール)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども：アンケート, インタビュー, ビデオ, 写真</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交友関係の広がりが見られた</li> <li>・遊びの工夫が見られた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・消極的な児童への指導方法</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>①視知覚検査</li> <li>②鉛筆あそびの実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども：フロスティック視知覚検査</li> <li>・支援員：行動観察</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フロスティック</li> <li>多くの場合で得点上昇</li> <li>・スクリーニング：練習群&gt;非練習群</li> <li>・行動観察</li> <li>注意・集中できるようになった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援方法が学生により異なる</li> <li>・支援者と保育所の時間的制約</li> </ul>

#### 4. 考察

本研究の目的は、小1プロブレム対策としての就学支援プログラム作成に向けて、就学支援プログラムの開発と実践を行った研究について、機能的アセスメントに基づいて整理することであった。抽出された論文はいずれも、問題行動の減弱と標的行動の獲得がなされていた。これらの支援方略において、問題行動の減弱と標的行動の獲得がどのような手続きによって達成されたかということ、機能的アセスメントの観点から再検討し、手続きについて推測したうえで、課題と改善案の検討を行う。

標的行動の獲得に有効であったと推察される手続きとして、北・藤原（2012）の支援プログラムは、セルフチェックシートを用いたセルフモニタリングを行うことで、健康への自己実践力が介入後に高まり、基本的な生活習慣という行動を学習することができた。巢山・木原（2013）では、「ありがとう」といえる、友だちの話をうなずきながら聞くことができる、などの行動を獲得することができた。寺蘭ら（2013）や新村・中村（2014）の音楽プログラムでは、音楽に合わせて体を動かし、声を出すことによって、感覚刺激が提示されることで、授業参加に関するスキルの1つである「指示を聴く力」が獲得された。渋谷ら（2013）においては、対象児それぞれに支援者と母親がかかわって運動指導を実施することで、微細運動ができるようになり、さらに母親からの注目などを随伴させることで、集中力が高まったと報告された。寺井ら（2014）の研究においては、友だちを誘い合って遊ぶことができるようになっていた。「誘い合って」と教師に促され、誘い合って遊ぶ時間が設定された。また、府川ら（2014）のプログラムでは、特に発達の遅れのある幼児2～3人を1グループとして支援者がつき、指導を行うことで、視覚と運動の協応が発達し、注意や集中できるようになったと報告された。

以上のことから、子どもの標的行動を促進する手続きとして、北・藤原（2012）や巢山・木原（2013）、渋谷ら（2013）、府川ら（2014）のように、社会的称賛や注目といった強化子を随伴させることによって、行動の獲得と維持をねらった手続きを実施していると推察される。同様に、寺蘭ら（2013）および新村・中村（2014）は、感覚刺激という強化刺激を用いることで、行動の獲得を行っていると理解できる。また、寺井ら（2014）は、適切なプロンプトの提示によって、行動の遂行を喚起していると推察される。このように、適応行動の獲得には、大きく、強化子の提示と強化事態の設定、適切なプロンプトの提示が有効であったと整理可能である。これらをふまえると、今後の就学支援プログラム構築には、自己強化をねらいとしたセルフモニタリングの実施や、児童同士あるいは教師からの強化子の提示を円滑にする環境設定、行動を生じやすくするためのプロンプトを含む環境調整を考慮する意義が示唆された。

次に、問題行動の減弱という点でみていくと、上野ら（2012）の研究では、それぞれの家族4組に対して、講義と演習を含めた集団形式でのペアレントトレーニングを実施し、親同士によるビデオフィードバックを行った。具体的な標的行動は各家庭によって設定されたが、大別すると基本的な生活習慣の獲得と授業参加のスキル獲得を目的としていた。手続きとしては、強化子であるチョコレートを減らしていくフェイディングが用いられていた。また、それまではおもちゃやテレビに注意が向くため宿題への取り組みに時間がかかっていたが、おもちゃやテ



レビなど刺激となるものの少ない部屋で宿題に取り組むことによって、スムーズに課題従事できるようになった。山本ら (2012) の就学支援プログラムにおいては、幼児が順番を守って並ぶことができるようになった。手続きとしては、トークンエコノミーと支援者からのプロンプトのフェイディングが行われていた。また、小松 (2013) の研究においては、対象児の問題行動としてボールを独り占めするなどが挙げられていたが、ゲームの中で対象児に役割が与えられたことによって、介入後には仲間と協力できるようになっていた。

以上のことから、子どもの問題行動の減弱のための手続きとして、罰を用いずに、上野ら (2012) や山本ら (2012) は強化子を減らしていくフェイディングを用いて問題行動を減弱させることを目的とした手続きを実施していると推察される。同様に、小松 (2013) は、問題行動が生起しにくく、強化子の提示が円滑になるような環境を調整することによって問題行動を減弱し、適応を促していたと推測される。このように、問題行動の減弱には、罰を用いずに、問題行動を強化している強化子のフェイディング、問題行動が生起しにくい環境調整が有効であったと整理することができる。これらをふまえると、今後の就学支援プログラム構築には、適切な強化子の提示、刺激の少ない環境で課題に取り組むなどの問題行動が生起しにくい環境調整を考慮する意義があると示唆された。

これらのことから、小1プロブレム対策としての就学支援プログラムを開発する上での課題は、大別すると2つあると考えられる。1つは、小1プロブレム対策としての標的行動の設定である。ソーシャルスキルの獲得や授業参加するためのスキル獲得、あるいは基本的な生活習慣の獲得といった、さまざまなスキルの獲得が小1プロブレム対策として求められている。しかしながら、さまざまなスキルを1度の介入手続きによって獲得されることは、難しいと予測される。そのために、標的行動を具体的に同定することによって介入手続きのポイントを絞り、短い期間で多くの児童を対象に支援するという観点で重要であると考えられる。もう1つは、これまでの研究では、就学後よりも就学前にプログラムを実施する有効性が述べられていたが、移行期間は就学前施設において繁忙期である。本来のカリキュラムに含まれていないプログラムを移行期間の繁忙期に実施する実現可能性、実施者が幼稚園教諭や保育士、あるいは小学校教諭である場合、時間の制約や仕事量の増加といった負担となる可能性があることなどがあげられる。

これらの課題に対し、機能的アセスメントを基にした改善案は以下のように論ずることができる。まず、就学支援プログラムの有効性を確保するために、行動論に基づいた子どもたちの行動の理解が不可欠であり、機能的アセスメントを基に標的行動を設定することによって結果の予測をすることが可能になると考えられる。機能的アセスメントを行うことによって、対象とする行動を設定し、その行動の機能に合わせた代替行動を修得する手続きを選択することで、一度に複数の行動に対してアプローチを行うことや、行動の機能がわからないために、複数のターゲットスキルを扱うソーシャルスキルトレーニングを行うという事態を避けることが可能になる。具体的な例を挙げると、「離席」という行動に対して、通常は「制止」という対応がとられることが多いが、機能的アセスメントの結果に基づけば、離席の機能が「注目の獲得」

である場合には、発言スキルなどの注目獲得のための代替行動の習得を目的にすることになる。しかし、離席の機能が「嫌なことからの回避」である場合には、「先生に相談する」などの問題解決のためのスキルを習得する必要がある。このように、対応策の設定には、機能的アセスメントを中心としたアセスメントの手続きが不可欠であり、機能の同定が行われないうままに対応しようとする、発言スキルや問題解決スキルなど、機能をもつ可能性のあるすべての代替行動を網羅的に修得せざるを得なくなる。このような事態を避けるために、適切な機能的アセスメントを行うためには、子どもの実際の様子を観察する方法や、保育者に子どもの行動に関してインタビューを行い、問題行動や適応行動の先行刺激と後続刺激についてアセスメントすることなどが必要になる。

さらに、プログラム内容の維持促進を図るためには、子どもたちが楽しみながらできる要素を取り入れることや、小学校でもスキルが自発するように設定することが必要である。たとえば、山本ら（2012）は、「順番を守る」、「挨拶をする」などのソーシャルスキルと「指示を聴く」、「発表者を見る」などの授業参加に関するスキルを標的行動とした。「順番を守る」訓練としてトランポリンを跳ぶ、平均台を渡るなどを取り入れて子どもが楽しめる工夫を行い、スキルが自発するために移行先の小学校を使用したシミュレーション訓練という方法を用いてプログラムを実施している。このような手続きがプログラムの維持、促進に有効であると推察される。

2つ目の課題に関して、前述したように繁忙期であるための時間や人員不足といった制約があることが想定される。そのため、保育者や教師の負担が少ない短時間または短期間のプログラムや、保育時間あるいは授業時間内で実施可能なプログラムの構築が必要であると考えられる。欧米で展開されている支援プログラム（Bradshaw et al., 2014; Griffin et al., 1998 など）は、特に多くの時間をかけて多くの介入手続きを実施する傾向にある。それに対し、本邦の実情を考えれば、標的行動を具体的にし、適切な機能的アセスメントを行うことで、介入手続きを厳選することが実施者である保育者や教師の負担を減らすことにもつながると推察される。

本研究は、幼稚園や保育所といった就学前施設から小学校に移行するにあたり生じるとされる小1プロブレムを子どもたちの行動上の問題ととらえ、すでに行われている就学支援プログラムの実践から対応を提案した点で意義がある。本研究で得られた知見をもとに、実際の就学支援プログラムを開発し実践したうえで、有効性を蓄積していくことが重要であると考えられる。また、実施者の時間の確保や環境整備の点も踏まえて実現可能性の高いプログラムを試作することも重要であると考えられる。

## 付記

本稿を作成するにあたり、ご協力いただいた桜美林大学リベラルアーツ学群心理学専攻の飯野晴香さん、栗原志津香さん、ここに記して感謝いたします。

なお、本研究の一部は科学研究費補助金（研究代表：小関俊祐，課題番号：15K17306）の助成を受けて実施しました。

## 5. 引用文献

- \*が付された論文は、本論文の抽出論文である。
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, **130**(5), e1136-e1145.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & McGoey, K.E.(1997). Interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis.School Psychology Review, **26**, 369-381.
- DuPaul, G. J. & Ervin, R. A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention-deficit/hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy*, **27**, 601-622.
- Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. *National Academies Press*.
- \*府川昭世・井梅由美子・藤俊明・出口保行 (2014). 発達に課題をもつ子どもへのフロスティックプログラムによる早期介入の効果 東京未来大学研究紀要, (7), 135-146.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 (2008). 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究 京都教育大学紀要, **113**, 81-89.
- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 (2008). 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用 東京学芸大学紀要・総合教育学系, **59**, 503-512.
- 本郷一夫 (2008). 子どもの理解と支援のための発達アセスメント 有斐閣, 1-27.
- 加藤哲文・大石幸二 (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション 連携と協働を実現するためのシステムと技法 学苑社
- \*北俊恵・藤原忠雄 (2013). 小学校1年生対象の「基本的な生活習慣」形成プログラムの開発及び効果の検討—養護教諭による健康観察の実践的研究 学校教育学研究, **24**, 31-37.
- 小林小夜子 (2003). 幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえ方に対する指導者間比較 保育学研究, **41**(2), 32-39.
- \*小松昌代 (2013). 発達障害児および“気になる子ども”を含んだクラスにおける人間関係づくり：ゲーム遊び実践を中心に 富山大学大学院人間発達科学研究科発達教育専攻修士論文抄
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針
- 国里愛彦 (2015). 系統的展望とメタアナリシスの必須事項 行動療法研究, **41**(1), 3-12, 2015
- 文部科学省 (2003). 心の健康と生活習慣に関する指導
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2009). 平成20年度幼児教育実態調査 文部科学省初等中等教育局幼児教育課
- 文部科学省 (2011). 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法
- 文部科学省 (2013). 平成24年度幼児教育実態調査 文部科学省初等中等教育局幼児教育課
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, **6**, e1000097.
- 無藤隆・神長美津子・拓殖雅義・河村久 (2005). 幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導「気になる子」の保育と就学支援 東洋館出版
- 中山奈央・田中真理 (2008). 注意欠陥／多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究 特殊教育学研究, **46**(2), 103-113.
- 野田航・岡田涼・谷伊織・大西将史・望月直人・中島俊思・辻井正次 (2013). 小中学生の不注意および多動・衝動的行動傾向と攻撃性、抑うつとの関連 心理学研究, **84**(2), 169-175.
- 野呂文行・藤村愛 (2002). 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室内介入 行動療法研究, **28**(2), 71-82.

- \* 渋谷郁子・少徳仁・藤井奈央子・中村友美・笹井久嗣・樽谷友理・芳本有里子 (2013). 集団活動において困難が目立つ幼児への運動を軸とした支援 立命館人間科学研究, **26**, 89-98.
- 新村元植・中村礼佳 (2014). 鹿児島市における幼児期からの児童期移行の音楽プログラムの取り組み II 南九州地域科学研究所報, **30**,
- 佐藤百合子・佐藤晋治・加藤元繁 (2002). 総合保育場面における発達障害児と健常児との社会的相互作用の促進に関する研究—機能的分析の適用とこれに基づく介入効果の検討 心身障害学研究, **26**, 141-152.
- 新保真紀子 (2000). 「小1プロブレム」「学級崩壊」をともに超えるために—大同教「小1プロブレム」アンケートから見えてきたもの 解放教育, **30**(1), 65-77.
- \* 曾山和彦・木原明子 (2013). 朝の会を活用した短時間のグループ体験が小学一年児童の学級適応に及ぼす効果—「れん友タイム」の実践 名城大学教職センター紀要, **10**, 27-36.
- 高田一宏 (2000). 「小1プロブレム」を乗り越える 解放教育, **30**(9), 9-16.
- 高橋淳一郎 (2002). 幼児の問題行動チェックリストにおける尺度構成の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, **44**, 561.
- \* 寺井茶妃・松本謙一・茂貴子 (2014). 入学直後に設定する「遊び単元」の在り方：1年生活科「ひろばであそぼう～さそいあつて～」の実践を通して 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, **8**, 105-116.
- \* 寺蘭玲子・新村元植・中村礼佳 (2013). 鹿児島市における幼児期から児童期移行の音楽プログラムの取り組み I 南九州地域科学研究所報, **29**, 51-61.
- 東京都教育委員会 (2011). 東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査について 東京都教育庁
- \* 上野茜・高浜浩二・野呂文行 (2012). 発達障害児の親に対する相互ビデオフィードバックを用いたペアレントトレーニングの検討 特殊教育学研究, **50**(3), 289-304.
- 山中久美子 (2010). 小学校生活を円滑にスタートさせるための幼稚園における取り組み—有効な連携で「具体的支援」を小学校につなぐ 特別支援教育コーディネーター研究, **6**, 51-63.
- \* 山本真也・香美裕子・田村友佳梨・東川博昭・井澤信三 (2012). 発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討 特殊教育学研究, **50**(1), 65-74