
統合保育における保育効果の実践的アセスメント

加藤 哲文
桐原 宏行

1. はじめに

わが国において、障害のある幼児と、障害のない幼児とを地域の施設で保育する試みは、いわゆる「統合保育」として全国的に広まってきている。これはノーマリゼーションの理念の世界的な普及や、昭和49年の厚生省通達「障害児保育事業の実施について」や、昭和53年の同省通達「保育所における障害児の受入れについて」などによる統合保育の推奨などが要因（蔭山，1992；園山，1994）と考えられる。

この統合保育という障害児保育の形態は、園山（1996）によれば、主として「メインストリーミング（mainstreaming）」と「インクルージョン（inclusion）」という米国を中心として広がりつつある2つの理念を根底としている。すなわち、メインストリーミング型保育は、障害のある幼児の保育ニーズに応じて最小制約的環境で保育を行うものであるが、一般に障害の程度が軽度であるほど一般クラスでの保育に適合するとみなされ、重度であるほどより分離した形態での保育に適合するとみなされる。一方、インクルージョン型保育は、障害の程度とは関係なく、全ての幼児が一般クラスでの保育に適合するとみなされる。

我が国の障害児保育の形態をみると、比較的に重度の障害のある幼児に対しては障害幼児の通園施設などで保育を行う場合が多く、一方、比較的に中度や軽度の障害のある幼児に対しては一般の保育園や幼稚園で保育を行う場合が多いと考えられる。したがって、我が国の障害児保育はメインストリーミング型保育に近い方法がとられている場合が多いといえよう。しかし、その一方で、さまざまな障害のある幼児が、何の療育的な配慮もない保育環境で保育されているという実態が大きな問題となってきている（若松・船津，1997a，1997b；徳田・遠藤，1997）。特に、自閉症や精神遅滞のある幼児においては、彼らの示す数々の行動問題などやコミュニケーション行動の障害などのために、特別な研修や専門的な支援のない状態での保育の限界や困難性が指摘されている（加藤，1995a；徳田・遠藤，1997）。

このようなわが国の障害児保育の現状をみるときに、障害のある幼児の保育にとって有効なのは、障害幼児の通園施設か、一般の保育園や幼稚園での統合保育かといった二者択一的な選択ではなく（萬歳ほか，1993）、いかなる幼児も統合することを前提とした「統合保育を成功させる条件は何か」といった視点、すなわちインクルージョン型統合保育への転回がせまられているといえよう（加藤・大石，1995）。

統合保育の効果を検証するために、数々の調査研究（例えば、古田ほか，1983；畑山ほか，1982，1990，1992；若松，1995；若松・船津，1997a，1997b；本郷・田中，1993；加藤・大石，1995）や、保育実践や事例研究（例えば、板垣，1982；園山ほか，1989；加藤，1995a）が報告されてきている。これらの報告をみると、統合保育の効果を肯定的にとらえたもの（後藤・小笠原，1985；蔭山，1992）だけではなく、統合保育の実施には多くの問題や障壁が存在することもまた指摘されている（松田，1982；茂木，1997）。

このような統合保育についての効果の評価の違いは、単に“統合保育か分離保育か”といった保育形態の物理的側面の比較ではなく（三宅，1987）、統合保育の概念の要因、障害の要因、指導や療育プログラムの要因、障害のない幼児の要因、園の取り組みの要因、および療育の専門機関の支援の要因などの「状況要因（園山，1994）」からもたらされていると考えられる。

そこで、統合保育の諸要因に関する科学的評価方法の確立が必要とされるが、実際の統合保育現場では、これらの要因を明確にした実践研究の蓄積が不十分である（園山，1994）といえよう。

また、欧米では実験的、臨床的に効果を認めた方法や技法を実際の統合保育現場に適用し、客観的な評価方法を用いてその効果の実用性について検討した研究が多くみられる（Buysse and Bailey, Jr, 1993）。今後、我が国の統合保育研究においても、地域の幼稚園や保育所の実態に即した状況要因を評価するための科学的で実用的な評価方法の開発が必要と考えられる。

また、統合保育に関する評価の中でも、特に、保育や療育といった観点から、そのためのプログラムや指導方法に関する評価は重要視されている要因である（園山ほか，1997）。これまでも、障害のある幼児の保育目標や保育計画の立案のために、チェックリストを用いて園の活動参加や身辺処理技能の評価（秋元ほか，1992）を行ったり、行動観察表の作成（野村，1988）や行動特徴の評価（野村，1989）を試みた報告がある。しかし、評価基準の客観性や保育現場での実際の使用を考慮した実用性という観点からは、未だにその質や量において不十分であるといえよう。

本論文では、実際の保育現場で用いられることを想定した、簡便で実用的な評価法の開発の可能性について検討する。一般に、障害児・者に関する評価は、「アセスメント（assessment）」という用語が用いられることが多い。アセスメントには、スクリーニング、診断や教育措置のためのアセスメント、カリキュラムや教育プログラムのためのアセスメント、教育効果のアセスメントなどがある（太田，1992）。その中でも、カリキュラムや教育プログラムの策定のためや、教育や療育効果の点検のためのアセスメントは、保育や療育現場において最も必要なものであると考えられる。

そこで、ここでは、障害のある幼児の保育や療育のためのプログラムを計画したり、実施のための方法を選択するために実用的であると考えられるアセスメントを紹介し、その実用性という観点からの効果について検討する。特に、筆者がこれまでの統合保育研究のなかで、独自に開発し検討を加えてきたものも紹介し、これらを含めた今後のアセスメント方法の開発に必要な要因について考察する。

2. 行動の機能を把握するためのアセスメント

障害のある幼児が保育場面で示す問題行動は、保育を担当する保母にとっても、同じ保育環境で

生活する障害のない幼児にとっても、保育上重大な支障となっていることが多い。これまで、このような行動は、障害のある幼児本人の“わがまま”であるとか、“情緒の混乱”などと解釈され、抜本的な対応がなされないことが多かった。これらの行動を示す幼児が統合保育場面で不利なのは、これらの行動が他者（障害のない幼児や保母）に向けられる他害行動であったり、適応的であり生産的な行動を学習したり自発する機会を制限してしまう行動だからである（志賀，1993）。これらの問題を改善するためには、その行動の原因を個人の皮膚内の問題（病理的あるいは生理学的レベル）としてよりも、個人と環境の相互作用の悪循環の問題としてとらえることがより実用的である（Durand，1990；志賀，1993）。

このような観点から対処方法をとる場合、行動の機能を分析したり、子どもの示す問題行動の原因（行動触発の直接的な要因や、行動の持続する要因など）を同定するための「行動アセスメント」が必要となる。以下に、代表的な行動アセスメント法を紹介する。

(1) ABC分析法

行動の機能を同定するための代表的なアセスメント方法として、「ABC分析法」がある（Heward，1987）。ここでいうABCとは、Antecedents（先行事象）、Behavior（行動）、Consequences（結果事象）の各々の単語の語頭のアルファベットから作られた略語である。これは、一つの行動の文脈の最少分析単位と考えられている。すなわち、ある行動は先行事象（弁別刺激ともいう）の制御を受け、結果事象（強化刺激ともいう）によって維持されるとする、行動分析学の「3項強化随伴性」の原理に基づいている。Table 1の例のように、子どもの行動の直前と直後の環境事象を客観的に記述することにより、子どもの行動が“なぜ引き起こされ”，“なぜ持続するのか”が明らかになりやすい。このようなABC分析法は、アセスメントの対象となる行動や、指導の目標などによって「ABC B」や「ABC BC」など、いくつかのバリエーションが用いられている。このようなアセスメントによって、保育現場で日常的に生じている子どもの行動を、客観的な観察と行動の記述によって同定することが可能になる。そしてその行動が生起し、持続している環境的な要因がある程度明らかとなり、適切な対応方法をとるための指針となることが期待される。

Table 1 ABC分析法による逸話的な観察記録の例 (Heward, 1987)

子どもの名前：テレサ 観察者：レビスさん		日付：5月11日 観察時間：午後6時45分から7時15分	
時間	先行事象(Antecedents)	子どもの反応(Behavior)	結果事象(Consequences)
6時45分	家族が夕食の皿をテーブルから下げる	テレサは母親の前後にまとわりつく	母親は「テレサ、今はお母さんのじゃまをしないでね」と言う
6時51分	父親がテーブルの上をスポンジで覆く	テレサは父親のシャツを引っ張り、泣き声をあげる	父親は「テレサ、やめなさい」と言う
6時55分	母親と父親は皿への盛りつけをしている	テレサは台所の床でブロックで遊んでいる	両親は話をしている
7時 0分	同上	同上	同上
7時 5分	同上	テレサはブロックを持って、父親の足に向かって這っていく	同上
7時 7分	同上	テレサはブロックで父親の足をたたく	父親は大声で叫んで、テレサを突き飛ばす
7時 9分	同上	テレサが泣いている	母親が「テレサ、静かにしなさい、いい子になってね」と言う
7時15分	家族でテレビを見ている	テレサはテレビを見ている	家族でテレビを見ている

(2) 機能的等価性

障害のある幼児が頻繁に示す問題行動が、同年齢の障害のない幼児の話し言葉を主とするコミュニケーション行動の示す意味と同様であることが明らかにされてきている（Carr, 1988; Durand, 1990; 志賀, 1993）。

障害のある幼児の示すこのようなコミュニケーション行動は、その表現手段が保育園や幼稚園などの集団生活場面で社会的に受け入れられなかったり、なじまない行動であることが多い。例えば、Table 2 に示すような自閉性誘導行動（クレーン反応とよばれているような、大人の腕をつかんで要求対象物などがある所へ誘導する行動）、攻撃行動、自傷行動、エコラリア反応の機能を検討したい。これらの問題行動の解決は、行動そのものの出現頻度やその強さなどを測定しても、本質的な問題解決にはならないことが多い。重要なのは、それらがどのような状況や文脈で生じているのかをアセスメントすることであると考えられる。すなわちこれらの行動の機能を同定する作業が必要となる。このような観点から行動の機能をみると、Table 2 のように、自閉性誘導行動は“要求”，自傷行動は“他者の関心を自分に向ける”，エコラリア反応は“理解困難な状況や嫌悪場面からの逃避”といった機能あることが明らかにされる。このような概念は「機能的等価性（functional equivalence: Carr, 1988）」といわれる。このようなアセスメントによって、問題行動の機能が同定されれば、問題の解決のためには、これらの行動と機能的に等価（同じ機能を示す）で、より適応的な行動を形成すればよいことになる。

例えば、自閉性誘導行動には「指さし」や「チョーダイ」という言葉を、自傷行動には「他者の肩をたたく行動」を、エコラリアには「ワカラナイ」「オシエテ」などの言葉やサイン言語を指導することが可能となる。

Table 2 機能的に等価な反応クラスの組み合わせと、その等価性のもつ機能（Carr, 1988）

反応クラス1	反応クラス2	共通する機能
自閉性誘導	前言語的コミュニケーション （指さし）	物の要求
攻撃行動 自傷行動 かんしゃく	「助けて」と言う、あるいは 「よくできたでしょう」と言う	嫌悪事態からの逃避 あるいは注目してもらう ことの要求
常同行動	「助けて」と言う	嫌悪事態からの逃避
エコラリア	「知りません」と言う	理解ができない

(3) 問題行動の動機づけのアセスメント

上述のような問題行動の機能を比較的簡便にアセスメントするために、「問題行動の動機づけ評定尺度 (Motivation Assessment Scale : M A S, Durand, 1990)」といわれるチェックリスト式のアセスメント方法が開発されている。これは、問題行動を動機づけていると考えられる代表的な機能 (他者からの注目、嫌悪場面からの逃避、物や特定の目的達成に対する要求、および感覚刺激の入力) を同定するために、14項目の質問を7段階 (0~6点) で評定するものである。このようなアセスメントによって、問題行動の特定の機能が同定されれば、それらの機能を満たすための社会的に認められたコミュニケーション行動を形成すればよいことになる。これらの実践は、わが国でも報告されるようになり (平澤・藤原, 1996)、指導や訓練プログラムとして実用化されようとしている。このアセスメント法は、先述したABC分析法とともに、保育や療育現場において保育士や指導員が比較的簡単に記入や記述ができるため、実用性が高いものと考えられる。筆者は、Appendix 1 に示すように原典を翻訳しているが、原典の記述の一部を日本の保育や教育現場で適用しやすいものに改変して使用している。

(4) 言語・コミュニケーションのアセスメント

障害のある人の言語の問題は、従来、認知や脳の器質的障害と結びつけられることが多かった (Beveridge et al., 1989)。しかし、このような impairment に関する診断や情報は、保育や療育の現場ではあまり役に立つものではなく、実際の関わり方や指導などの情報を得るためのアセスメントが必要とされている (渡部, 1995)。このようなアセスメント法としては、言語の機能に焦点を当てたものが近年注目されている (加藤, 1997)。

ここでいう「機能」とは、行動分析学において、言語行動 (verbal behavior) が「3項強化随伴性」という枠組みによって分類され、このような随伴性を同定する作業を「機能分析 (functional analysis)」とよんでいることと関連が深い。つまり、日常場面でのコミュニケーションの機会の確保や、コミュニケーション行動として言語行動が使用される場合に、“機能的”であるとするのである。このような行動は、感情、ニーズ、情報といったコミュニケーションの機会において、対人的な文脈で実際に始発されるものであり、その反応型や発声・発語の形態は特定のものに限定しないで使用される (Kaiser, 1993)。したがって、先ほどの Table 2 に示した問題行動も機能的言語行動といえる。

このような観点から言語・コミュニケーション行動をとらえると、Table 3 に示すような、日常場面での言語行動のもつ機能をアセスメントすることが可能となる。

Table 3 言語機能の定義と凡例（Browder, 1987）

<p>[道具的機能]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 物を要求する（“塩はいりません”，“ジュースをもっとください”，食べ物を要求するためにマニュアルサインをする，ボールを要求するために指差しをする） 2. 援助の要求（不快を示す泣き，靴の紐をしぼることを要求して指差しをする，“助けて”と言う） 3. 許可の要求（“これから出かけていいですか”と言う，友達のおもちゃを指差して遊ぶことの許可を得る） 4. してもらいたいことを要求する（ブランコを押してもらうために教師の腕を引く，ダンスの相手をしてもらうためにコミュニケーション用の絵カードを指差す） 5. 注意を引く（教師や指導員の注意を引くために大声を出す，こちらを向いてもらうために教師の名前を呼ぶ，指導員の腕をたたく） 6. 情報を得る（“これは何？”と質問する，新しい項目や活動が導入された時コミュニケーション・ボードの質問マークを押す，“何？”という意味のサインをする） 7. 好みや選択を主張する（水を飲みたいかと質問されて“いません”というサインをする，彼の隣に友人が座っていいかどうかきかれた時“いいですよ”という文字を指差すことで同意を表明する，飲物の選択機会がある時に“チェリージュースを飲みたい”と言う，“一人になりたい”と言う）
<p>[社会的機能]</p> <p>〈自発的な関わりやコミュニケーション〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. あいさつ（“ハイ”と言う，手を挙げることであいさつをする，電子ボードの記号を押して“ハイ，僕はジョンです”という音を出す） 2. 質問（“今日の天気はどうですか？”と尋ねる，“あなたの名前は？”というサインをする，“しばらく話したいですか？”という意味を示す記号を指差す） 3. 叙述（ジョーク，お世辞，“今日は暑いですね”とか“きれいなドレスですね”というような，会話を始める際の社交辞令的な決まり文句） <p>〈他者からの関わりやコミュニケーションに対する応答〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 応答（“私はサリーと言います”と応答する，“しばらくの間あなたと話したい”という意味のサインで応答する） 2. 返答（あいさつに返答する，“ええ、とても暑いですね”と返答する，儀礼的なあいさつに対して“ありがとうございます”とサインをする） 3. 社会的連鎖（“その他に何かお話がありますか”と尋ねる，会話を続けるかどうかを尋ねるために相手の腕に触れる） 4. 終わりのあいさつ（“さようなら”とサインをする，“後ほどお会いしましょう”と言う，手を振ってさよならの意味を示す）
<p>[個人的機能]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 感情の表現（“幸せです”という意味の記号を指差す，“悲しい”というサインをする，“怒っている”と言う） 2. 命名（“これは車です”と言う，誰かが“くつ”という音声を発した時、実際の靴を指差す） 3. 復唱（活動をしながら教師の教示を繰り返して言う，一連の手順のステップを声を出して言う） 4. 余興（遊びながら、ある単語を繰り返して言う，韻を踏みながらしゃべる）

さらに、個々の子どもの現有するコミュニケーション・モードを調査し、潜在的に有している実現可能なモードを的確に把握するためのアセスメントも必要となる。Table 4は、コミュニケーション・モードの調査のためのチェックリストの例である。このようなチェックリストを利用して、指導や訓練の際の標的行動の選定や、訓練の優先順位を決定することができる。

Table 4 コミュニケーション・モードについてのチェックリスト (Browder, 1987)

I. 対象となる障害児者が、自発的に使用するコミュニケーション・モードの種類を全てチェックしなさい。また、その中でも頻繁に使用しているものには丸印をつけなさい。

- _____1. 発語
- _____2. 発音 (例えば、“パバ” など)
- _____3. 不明瞭な発音
- _____4. うなずき (不正確な場合もあるが、「ハイーイイエ」の意味を示すもの)
- _____5. うなずき以外の頭の動き
- _____6. 対象物への注視
- _____7. 並んでいる写真や絵への注視
- _____8. 指を使う (“OK” のサイン、年齢を指で示す)
- _____9. 物を指差す
- _____10. 物を扱うために両手を使う (パンツをはく、食事をする)
- _____11. 腕と手の両方を頭上や前方に動かす
- _____12. 腕と手の両方をわずかに動かす
- _____13. 腕を動かすことはできないが、その他の体の一部分を動かす (肩、足、膝など)
- _____14. 観察可能な自発的な反応 (舌を打ち鳴らす、まばたきなど)

II. 次の各記号について、(a)記号に対する反応の有無 (例えば、異なった話し言葉に対して、異なった反応をする)、(b)この検査の対象となる人が自発的に使用することができる記号の数、(c)現在は使っていないが、指導によって適用が可能と考えられる記号の種類について記入しなさい。

記号の種類	反応の有無 (ハイーイイエ)	使用可能な記号数 (記号の数)	適用可能性の有無 (ハイーイイエ)
1. 音声言語			
2. 印刷の文字			
3. プリシボルや その他のシボル			
4. 絵			
5. 写真			
6. 具体物			
7. マニアルサイン			

3. 対象児と環境との関連性を把握するためのアセスメント

保育現場における子どもの適応状況をアセスメントする場合、対象児の障害（ここでは impairment を示す）の側面のみを調査しても、具体的な対応方法を見出すことが難しいことが多い。つまり、その子どもが本来もっている障害の特徴（例えば、自閉症のために話し言葉がみられない、脳性麻痺のために歩行ができないなど）を明らかにしても、それらの障害を消失させることは不可能なことが多いし、現状における対応策を生産的に検討することができないといえよう。

そこで、それらの障害の存在を前提として、保育を可能にする条件や対応方法を検討するためには、個々の子どもが生活をしている実際の環境（物理的な環境の他にも、人的な環境も含む）をアセスメントする必要がある。このためには、「エコロジカル・インベントリー (ecological inventory)」, 「生態学的調査」, あるいは「環境調査」とよばれるアセスメント方法が必要となる (Snell and Browder, 1986; 志賀, 1990)。

これは、以下のような項目がある。

- ①対象児のさまざまな領域におけるスキル（例えば、身辺処理技能、社会的技能、コミュニケーション技能、地域社会利用技能、余暇活動技能など）が実生活環境で実行される程度を調査する。
- ②対象児の生活時間や生活地図、家族や家庭の生活様式（ライフスタイル）など。これは対象児や家族の生活の仕方を調査する。具体的には、対象児を含んだ家族全員の社会的資源の利用状況、子どもの生活範囲、生活時間やスケジュール、関わる人達とのネットワークを具体的に聴取し、数値化や図示をする。さらに対象児の好みの活動、食事、遊び、場所などを直接的、間接的に調査する。
- ③養育者や保母といった子どもの関連者の保育や指導への希望や期待、直面している問題、個人的な願望、将来への希望などを含んだ、対象児に関するあらゆる情報を可能な限り詳細に調べる。これらは、指導の目標、方針、内容、手続きなどに対する家族や関係者の価値観を調査するという「社会的妥当性 (social validation)」の検証とも関連し、彼らが地域社会で生活する以上、そこでの社会的随伴性にさらされることになることから、重要な情報となる。このような調査をすることによって、標的行動の般化や維持が期待できることになる。
- ④物理的環境として、保育環境（部屋の広さ、トイレや机の位置、教材や遊具の種類、各活動をする位置や順序など）と家庭環境との違い、登降園時の交通機関やルートなどを調査する。

これらは、現在、保育環境を対象として開発されたものがないので、いくつかの関連文献から重要な項目を取り出して利用している (Brown and Snell, 1993; IEP調査研究会, 1995)。

また、先述したABC分析法や、MAS、言語・コミュニケーション行動の機能のアセスメント法などは、いずれも対象児と、彼と関わる環境側の相互作用の分析に他ならない。したがって、広義にはこれらのアセスメント方法も、対象児と環境との関連性を把握するためのアセスメントに含まれることになろう。

4. 対象児への介助や援助方法を同定するためのアセスメント

統合保育の対象となる幼児の障害の状態像にはさまざまなタイプがある。したがって各々の障害

像に対応した介助や援助方法も異なることになる。例えば、肢体不自由児と自閉症児の介助や援助方法の違いについてしてみると、肢体不自由児には一般に、身辺処理技能や運動・移動の技能において disability のある場合が多く、したがって園生活の多くの場面において保母や指導員などによる特定の持続的な介助や援助を必要とすることが多いと考えられる。一方、自閉症などの発達障害児では身体的、物理的な impairment は存在しないにしても、状況を理解したり認識する能力やコミュニケーション能力に disability の存在が認められ、そのために集団生活におけるさまざまな活動に参加したり、実行することに問題が生じ、結果として保母や指導員などによる個別的な介助や援助が必要な状況が生じることになる。

したがって、担任の保母や障害児を担当することになるいわゆる加配保母が、個々の障害のある幼児に対して、どのような場面や状況で、どのような介助や援助によって、適切な保育を実現していくのかという基本的な情報が必要となる。従来の障害児のアセスメントは、発達検査や行動観察などが行われていたが、これらでは、このような保育方法に関わる具体的な情報を提供することは難しいと考えられる。保育の目標の一つとして、子どもが他者の援助を受けずに一人で活動することができるレパトリーを少しでも増加させることとした場合に、そのための教育的・療育的診断アセスメントが必要であろう。

このアセスメントは、保育活動の中で、介助という観点からその種類を同定することで、加配の配置やその量を査定するために開発したものである。以下に、開発までの手続きについて述べる。

(1) 開発までの経過

このチェックリストは、筆者がC県A市の委託を受けて作成した「保育所適応チェックリスト」(加藤, 1995a)を、さらに保育現場のニーズ調査やチェック項目の再検討を行って作成されたものである。

(2) 本チェックリストの特徴

このチェックリストは、先にも述べたように、保育現場で個々の対象児が、どのような介助や援助を必要とするのかについてのアセスメントを行うものである。これは、障害のある個々の幼児の行動や活動において、自力で実行可能なものと、そうではないものを明らかにする。そして保育者が日々の保育活動の中で、介助の必要な機会を的確に捉え、可能な限り自立に向けた援助を行うためには、適切な介助の種類やその使い方を選択することが重要な要素となっている (Halle, 1987; 加藤・佐竹, 1991; Riley, 1995)。

特に, Halle(1987)は, “自発性”を促進する要因について応用行動分析学の観点から, Fig. 1のような, 自発性を引き出す弁別刺激の階層を示した。ここで示されている各階層は, “自発性”の低い弁別刺激, すなわち自発性を引き出しにくい指導者や保母からの手がかりを, いかにして “自発性”の高い弁別刺激, すなわち自発性を引き出しやすい弁別刺激のもとでの行動や活動に向けていくかという, 指導や介助および援助の目標を具体化するのに役に立つと思われる。

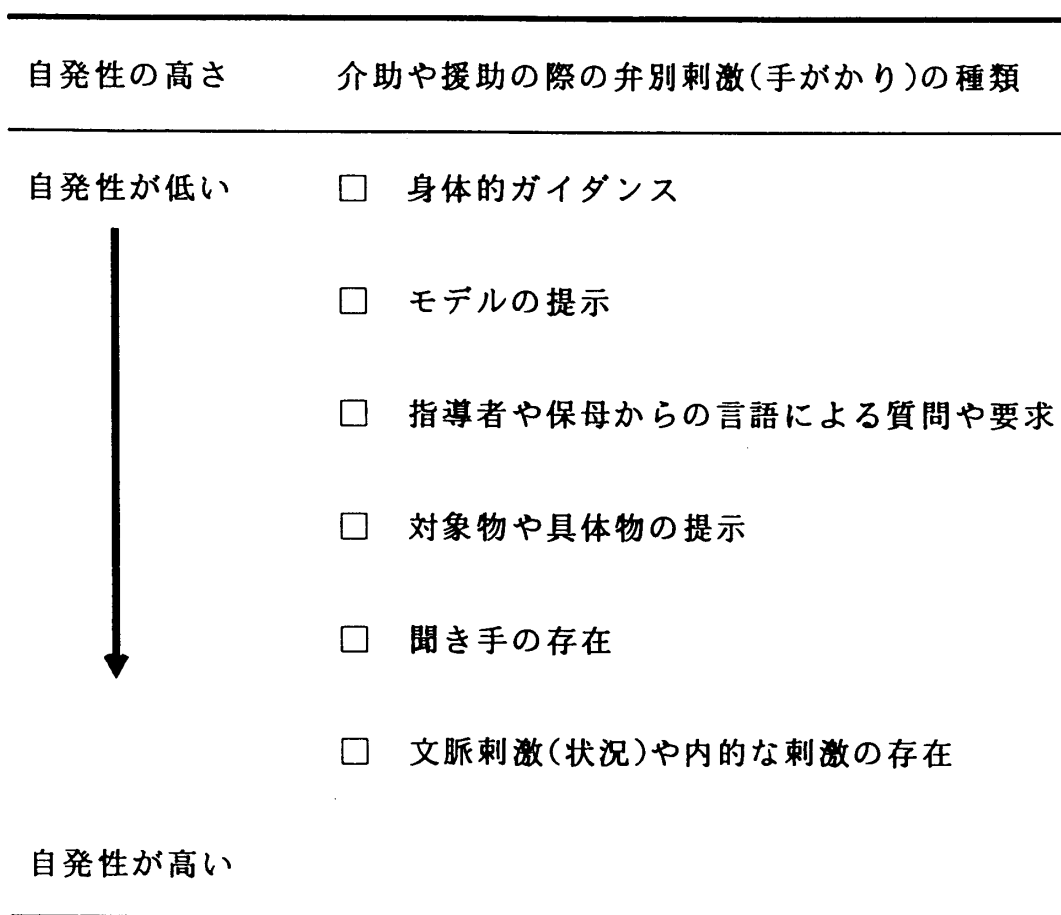


Fig. 1 自発性を引き出す弁別刺激の階層 (Halle, 1987)

本チェックリストは、個々の対象児の自発性のレベルを、このような行動や活動を制御する弁別刺激の種類から同定し、指導や援助の過程においてより自発性の高い弁別刺激のもとでの行動や活動が可能となるように、その指導や援助技術を洗練化していくことを目的としている。そして、統合場面（原則として、集団保育で物理的人的配慮のない場面）における具体的な活動において、“どのような援助が必要か”ということと、“その援助の方法と、援助量のおおよそのめやすをつける”ことを目的としている。これは、統合のために必要な物理的援助の内容と量を、担当の保母以外の関係者(担当以外の保母、保護者、療育の専門職など)をも含めて共通理解し、子どもと関わる全ての人々が最善の対応や援助を可能にするための客観的な資料として活用されることが考えられる。

(3) チェックリストの概要

これは「集団適応発達チェックリスト」と称され、一般の保育園や幼稚園生活でみられる、29項目の行動や活動と、各々の対象児に固有の行動や課題（例えば、問題行動など）を対象としている。これらの項目は、C県A市下の保育所、および就学前心身障害児の通園施設の保母から、通常の保育において一般的に行われる保育活動を抽出してもらい、複数の保母とともに最終的に選定したものである。このチェックリストは、A市の児童保育課および障害福祉課からの依頼にもとづき、

- ・ 該当する番号をマルで囲んで下さい。
- ・ 2つ以上の番号が該当する場合でも、比較的多く見られる番号を一つ選んでつけてください。

1 : 全介助(全体的身体介助)
2 : 部分的身体介助
3 : 視覚的な手がかりがあるとできる
4 : 言葉がけのみでできる
5 : 一人でできる

【食 事】

1. 食事をとる _____ 1・2・3・4・5
 2. 落ち着いて食べられる _____ 1・2・3・4・5

【排 泄】

3. 排尿をする _____ 1・2・3・4・5
 4. 排便をする _____ 1・2・3・4・5

【衣服着脱】

5. 衣服を脱ぐ _____ 1・2・3・4・5
 6. 衣服を着る _____ 1・2・3・4・5
 7. 靴をはく _____ 1・2・3・4・5

【衛 生】

8. 手を洗う _____ 1・2・3・4・5
 9. 歯を磨く _____ 1・2・3・4・5

【移 動】

10. 室内を移動する _____ 1・2・3・4・5
 11. 室外を移動する _____ 1・2・3・4・5

【コミュニケーション】

12. 要求する _____ 1・2・3・4・5
 13. 拒否する _____ 1・2・3・4・5
 14. 話しかけや問いかけに应答する _____ 1・2・3・4・5
 15. 挨拶をする _____ 1・2・3・4・5

【大人との対人関係】

16. 大人と関わる _____ 1・2・3・4・5
 17. 大人からの関わりに応じる _____ 1・2・3・4・5

【子どもとの対人関係】

18. 子どもと関わる _____ 1・2・3・4・5
 19. 子どもからの関わりに応じる _____ 1・2・3・4・5

【遊 び】

20. 一人で遊ぶ _____ 1・2・3・4・5
 21. 大人と遊ぶ _____ 1・2・3・4・5
 22. 子どもと遊ぶ _____ 1・2・3・4・5

【保育活動】

23. 設定保育(運動的な活動)に参加する _____ 1・2・3・4・5
 24. 設定保育(絵画や造形活動など)に参加する _____ 1・2・3・4・5
 25. 必要な時に着席する _____ 1・2・3・4・5
 26. 集合の合図で特定の場所に集まる _____ 1・2・3・4・5
 27. 片づけをする _____ 1・2・3・4・5
 28. 昼寝をする _____ 1・2・3・4・5
 29. 散歩をする _____ 1・2・3・4・5

【その他】(気になる行動や、対象となる活動などがあれば記入して、評定して下さい)

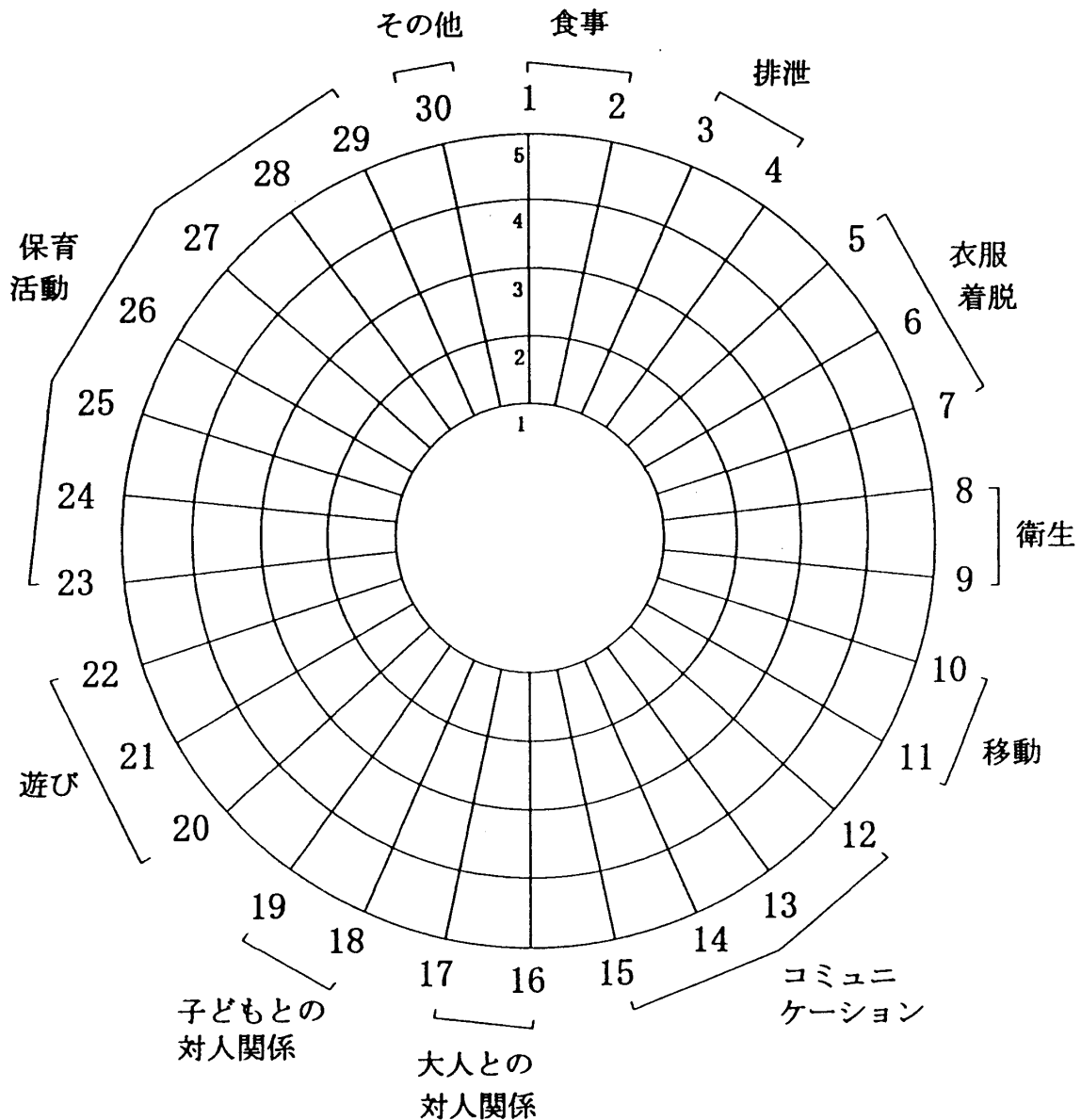
30. [_____] 1・2・3・4・5

Fig. 2 集団発達適応チェックリスト・記入シート

児童氏名: _____ (男・女) 生年月日: 平成 ____ 年 ____ 月 ____ 日 生まれ

- 1 : 全介助(全体的身体介助)
- 2 : 部分的身体介助
- 3 : 視覚的な手がかりがあるとできる
- 4 : 言葉がけのみでできる
- 5 : 一人でできる

言語・コミュニケーションの特徴	身体的特徴
-----------------	-------



記入年月日 平成 ____ 年度

(1) ____ 月 ____ 日 (CA: ____ 歳 ____ 月) (記入者: _____) (2) ____ 月 ____ 日 (CA: ____ 歳 ____ 月) (記入者: _____)

Fig. 3 集団発達適応チェックリストプロフィールシート

特定の保育所と通園施設（合計8カ所）において使用されることを念頭に開発したもので、他の地域での使用にあたっては項目等の再吟味が必要であるかもしれない。

Fig. 2は、チェックリスト記入シートで、10領域29項目と、その他1項目の合計30項目の評定を行うものである。また、この評定結果は、Fig. 3に示すようなプロフィールシートに図示できるようになっている。

(4) チェックリストの評定基準

評定は、記入シート（Fig. 2）の右上に書かれている5段階の評定基準のうち該当する段階にマルをつけることで行う。

つぎに各段階の操作的な定義を示す。

- ①全介助：身体的な機能が不自由で自力ではできなかつたり、機能は確保されていても、声かけ（言語指示）、その他の手がかりを与えてもやろうとはしない場合に、大人が子どもの身体部位を支えたり、動かしたりして介助する場合。
- ②部分的身体介助：一人では実行が不可能なので、大人が部分的に介助する必要がある場合。
- ③視覚的な手がかりがあるとできる：手本（見本）、ジェスチャー、指さし、写真やカードなどの視覚的な手がかりがあれば実行できる場合。
- ④言葉がけのみできる：介助や視覚的な手がかりを示さなくても、大人や他の子どもからの個別的语言がけや言語指示のみで実行できる場合。
- ⑤一人でできる：大人からの個別的语言指示がなくても、自発的に実行できる場合。

(5) 評定の際の留意事項

このチェックリストによる評定を行う際には、留意する事項として以下の5項目を、チェックリスト記入シートとともに配布される「評定の手引き」（Appendix 2）のなかに記載している。

- ①子どもの行動は、1年間を通して必要とする援助の方法や度合いが変化することもありますので、前回の評定結果を気にしないで集団場面での“現在の”状態について評定して下さい。
- ②数字による評定にはおのずと限界がありますので、記入シート右側の補足事項記入欄に指定した事項を必ず記入して下さい。
- ③項目によっては、例えば、5と評定できたり、2と評定できたりというように、一貫した評定ができない場合がありますが、ここ1ヶ月の状態をみて、どちらの場合が多いかによって評定して下さい。
- ④対象児が所属しているクラスの他児のレベルを基準として評定して下さい。
- ⑤いつもの保育生活場面では分からない項目は、実際に調べてから評定して下さい。

さらに、各評定項目における評定精度を高めるために、Appendix 2に示すような「評定の手引き」を作成した。

5. 保育者の保育行動のアセスメント

保育場面における保育者の保育行動のアセスメントについては、これまで詳細な筆記記録や、ビデオ録画からのトランスクリプトといった方法がとられていた。このような方法は、たいへんなコストがかかる上、観察者や記録者に特別な訓練をする必要があり、保育現場における実用性という点からは不十分であった。そこで、加藤ほか（1992）や加藤（1995）は、保育行動を行動記述的に抽出し、各々の保育行動に対して簡便なりっカート尺度で評定するアセスメント方法を開発した。これは、「保育者の指示や働きかけの適切さ」、「保育者の介助方法」、「保育者の褒め方」、および「指導時の保育者の行動の全体的な印象」といった保育者の行動のアセスメントからなっている。具体的な評定項目は、Table 5 に示すとおりである。これらの各項目は、5段階あるいは3段階の主観的な評定方法（例えば、「5：該当する～1：該当しない」など）を用いているが、対象児と保育者の行動をほぼ同時に評定することが可能であり、おおよその行動変化を把握するためには有効である（加藤ほか，1992）。このようなアセスメント方法を用いて、実際に保育者の保育技術を改善するための実地訓練にも応用されており（加藤，1995b）、今後、客観的な指標（例えば、ビデオ録画した実際の行動を定量的に分析するなど）との相関を検討し、より客観的で精度の高い尺度にしていく必要があると考えられる。

Table 5 保育者の保育行動のアセスメント項目（加藤ほか，1992）

【指示や働きかけ】

- ① 明瞭に指示を出している
- ② ジェスチャーや身振りを使って指示を出している
- ③ 言葉のみによる指示が少ない
- ④ 子どもの注意を引いてから指示を出している
- ⑤ 簡潔に指示を出している

【介助方法】

- ① 介助をできるだけ少なくしている
- ② 子どもの遂行度に応じて身体的介助、ジェスチャー、モデルなどを使い分けている
- ③ 介助をワンテンポ遅らせてから出している
- ④ 身体的介助に比べて、ジェスチャーやモデルなどを多く用いている
- ⑤ 介助をしだいに少なくしている

【褒め方】

- ① 褒め方が明瞭である
- ② 目標とする行動が起こった直後に褒めている
- ③ 不適切な行動に対して褒めない
- ④ 褒めるべき行動の基準が一貫している
- ⑤ 褒め方を個々の子どもに応じて変えている

【全体的印象】

- ① 楽しそうにやっている
- ② 子どもを無理に動かそうとしない
- ③ 対応がキビキビしており、メリハリがある
- ④ 場面設定や課題を工夫している
- ⑤ 対応の仕方に余裕がある

6. おわりに

本論文は、統合保育における保育効果に関わるアセスメント・バッテリーを構築するための予備的なデータベースについて検討した。

統合保育のアセスメントには、園山(1996)も指摘するように、状況要因毎に、多軸的な評価次元が必要となる。その中でも、本論文では、対象児の行動の機能に関するアセスメント方法、生態学的な環境のアセスメント方法、保育時の介助や援助方法に関するアセスメント方法、および保育者の保育行動のアセスメント方法を取りあげた。これらのアセスメント方法は、いずれも実際の統合保育の現場で、どのような環境を設定して、どのような対応をしたらよいかという、保育現場のニーズに応じることができるものであると考えられる。

しかし、さらに重要な状況要因として、障害のない幼児の要因(徳田, 1992)、保育者の要因(桐原, 1995)、さらに保育や療育システムなどのソフト面(加藤・大石, 1995)の評価が必要となろう。

また、保育や療育現場において、本論文で示してきた個々のアセスメントに加えて、園山(1994)に示されている他の状況要因のアセスメントも同時に行うとなると、実施に費やす時間やその労力においてコストがかかる可能性があろう。そこで、個々のアセスメント内容を吟味し、さらに簡略化した総合的なアセスメント尺度を開発する必要がある。これには、障害のある幼児自身、他の人的要因(障害のない幼児、および保育者や家族など)、保育環境、支援システム、療育内容、保育場面での適応状況などを主要項目としたリックカートスケールやレーダーチャートなどが考えられる。今後、こうした内容を実用化するために継続的に研究を進めていく必要がある。

謝辞：本論文で紹介された研究の一部は、平成8年度つくば国際大学・共同研究の助成を受けたことを付記します。

(かとう・てつぶみ 社会福祉学科)

(きりはら・ひろゆき 社会福祉学科)

文 献

1. 秋元久美江・園山繁樹・磯部真由美 1992 個別的ニーズに応じた保育の指導法-軽度精神遅滞を伴う幼児の事例を通して-. 保育学研究, pp.37-44.
2. 萬歳芙美子・富岡武博・林 泰子・植谷洋子・大谷藤枝 1993 発達障害児の地域療育における統合保育と通園施設の療育的意義の考察. 神奈川県小児医療相談センター研究紀要(神奈川県小児医療福祉財団), 13-30.
3. Beveridge, M., Conti-Ramsden, G., and Leudar, I. 1989 Language and communication in mentally handicapped people. Chapman and Hall. 今野和夫・清水貞夫監訳「知的障害者の言語とコミュニケーション」学苑社, 1994.
4. Browder, D.M. 1987 Assessment of individuals with severe handicaps: An applied behavior approach to life skills assessment. Baltimore, Paul H. Brookes.
5. Brown, F. and Snell, M. 1993 Meaningful assessment. pp.61-98. In Snell, M.E. (Ed.) Instruction

- of students with severe disabilities. New York, Macmillan.
6. Buysse,V. and Bailey,Jr.D.B. 1993 Behaviorl and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings : A review of comparative studies. The Journal of Special Education, 26(4), 434-461.
 7. Carr,E.G, 1988 Functional equivalence as a mechanism of response generalization. In Horner,R.H., Dunlap,G., and Koegel,R.L. (Eds.), Generalization and maintenance. Baltimore,Paul H Brookes, pp.221-241. 小林重雄・加藤哲文（監訳）「自閉症，発達障害者の社会参加をめざして - 応用行動分析からのアプローチ-」二瓶 社, pp.234-256.
 8. Durand,V.M. 1990 Severe behavior problems : A functional communication training approach. The Guilford Press.
 9. 古田俊文男・畑山みさ子・吉田 栄・山形潔子・白橋宏一郎 1983 障害児の統合保育の現状と課題. 宮城学院女子大学研究論文集, 59, 21-39.
 10. 後藤 守・小笠原詠子 1985 統合保育の動向. 北海道教育大学紀要 第1部, 35(2), 101-114.
 11. Halle, J. W, 1987 Teaching language in the natural environment : an analysis of spontaneity. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12, 28-37.
 12. 畑山みさ子・古田俊文男・吉田栄・山形潔子・白橋宏一郎 1982 障害児の統合保育に関する調査研究(1)-宮城県の幼稚園および保育所における現状-. 発達障害研究, 4, 134-143.
 13. 畑山みさ子・古田俊文男・足立智昭・白橋宏一郎 1990 障害児の統合保育に関する調査研究(2)- 宮城県の幼稚園および保育所における現状の検討-. 発達障害研究, 12, 146-154.
 14. 畑山みさ子・古田俊文男・足立智昭・白橋宏一郎 1992 障害児の統合保育に関する調査研究(3)- 保育条件とその効果について-. 発達障害研究, 14, 126-135.
 15. Heward,W.L. 1987 Selecting and defining target behavior. In Cooper,J.O., Heron,T.E., and Heward,W.L.(Eds.), Applied behavior analysis. Columbus, Merrill, pp.35-58.
 16. 平澤紀子・藤原義博 1995 発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練-置換条件のもつ伝達性の検討-. 特殊教育学研究, 33(2), 11-19.
 17. 本郷一夫・田中道治 1993 「統合」保育に対する保育者の意識に関する研究(1)-鳴門市の保育所における現状-. 鳴門教育大学紀要（教育科学編）, 8, 151-166.
 18. IEP調査研究会 1995 個別教育計画の理念と実践. 安田生命社会事業団.
 19. 板垣健太郎 1982 集団への参加をめざして. 松原隆三・寺山千代子編「自閉傾向をもつ幼児の保育」ひかりのくに. pp.120-136.
 20. 蔭山英順 1992 統合保育の理念と歴史. 蔭山英順編「統合保育」pp.9-20.
 21. Kaiser,A.P. 1993 Functional language. In M.E.Snell(Ed.), Instruction of students with severe disabilities., pp.347-379, New York : Macmillan.
 22. 加藤哲文 1995a 統合保育を支援する巡回相談システムに関する事例的研究. 土浦短期大学紀要, 23, 69-82.
 23. 加藤哲文 1995b 障害児療育施設における指導員訓練-指導技能の習得におけるビデオ・フィー

- ドバックとセルフ・モニタリングの効果について - 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 72-73.
24. 加藤哲文 1997 コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的指導技法. 山本淳一・加藤哲文編著「障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析入門」学苑社 pp.97-120.
 25. 加藤哲文・佐竹真次 1991 発達障害児の小集団指導場面における指導初心者の教授行動の分析. 筑波大学心身障害学研究, 15(2), 43-52.
 26. 加藤哲文・今井登茂子・渡部匡隆 1992 日常療育場面における大学スタッフ介入の試み(Ⅱ)-療育実践の評価について-. 日本特殊教育学会第30回大会発表論文集, 154-155.
 27. 加藤哲文・大石幸二 1995 統合保育をささえる地域療育システムの開発と, その機能的実施方法に関する実証的研究. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 31(1), 122-132.
 28. 桐原宏行 1995 保育所保母及び幼稚園教諭の職務満足に関する研究. 桐花教育研究所紀要, 8, 83-86.
 29. 松田淳之助 1982 障害幼児の統合保育考. 岡山県立短期大学研究紀要, 26, 84-93.
 30. 三宅信一 1987 障害児保育の形態. 清水貞夫・小松秀茂編著「統合保育-その理論と実践-」学苑社. pp.85-100.
 31. 茂木俊彦 1997 統合保育で障害児は育つか-発達保障の実践と制度を考える-. 大月書店.
 32. 野村勝彦 1988 保育所における障害児の統合保育(1)-行動観察表の作成-. 大分大学教育学部研究紀要, 10(2), 377-391.
 33. 野村勝彦 1989 保育所における障害児の統合保育(2)-行動の評定-. 大分大学教育学部研究紀要, 11(2), 287-301.
 34. 太田俊己 1992 アセスメント. 日本精神薄弱者福祉連盟編「発達障害療育訓練ハンドブック」 pp.22-35.
 35. Riley, G.A. 1995 Guidelines for devising a hierarchy when fading response prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(3), 231-242.
 36. 志賀利一 1990 応用行動分析のもう一つの流れ-地域社会に根ざした教育方法-. 特殊教育学研究, 28(1), 33-40.
 37. 志賀利一 1993 発達障害者の問題行動-その理解の仕方と対処法マニュアル-. 情緒障害教育研究紀要 (北海道教育大学旭川分校), 12, 11-20.
 38. Snell, M.E. and Browder, D.M. 1986 Community-referenced instruction : Research and issues. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 1-11.
 39. 園山繁樹 1994 障害幼児の統合保育をめぐる課題-状況要因の分析-. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
 40. 園山繁樹 1996 統合保育の方法論-相互行動的アプローチ-. 相川書房.
 41. 園山繁樹・秋元久美江・伊藤ミサイ 1989 幼稚園における一自閉性障害児の発話の出現過程と社会的相互作用. 特殊教育学研究, 27(3), 107-115.

42. 園山繁樹・野呂文行・山根正夫・加藤哲文・野口幸広 1997 統合保育の方法論の確立をめざして - 行動論的アプローチの貢献と課題 - .日本特殊教育学会第35回大会自主シンポジウム資料集.
43. 徳田克己 1992 幼稚園・保育所において統合保育を受けている障害児と他の園児との関係について.桐花教育研究所紀要, 5, 45-48.
44. 若松昭彦 1995 広島市における統合保育の実態調査(1)-保育上の困難点や対応方法を中心として - 学校教育実践学研究(広島大学学校 教育学部附属教育実践研究指導センター), 1, 217-225.
45. 若松昭彦・船津守久 1997a 広島市における統合保育の実態調査(2)-担任及び加配保母を対象として - 広島大学学校教育学部紀要 第I部, 19, 99-107.
46. 若松昭彦・船津守久 1997b 広島市における統合保育の実態調査(3)-平成8年度の調査結果について-学校教育実践学研究(広島大学学校 教育学部附属教育実践研究指導センター), 3, 155-165.
47. 渡部匡隆 1995 言語障害の教育的診断. 小林重雄・加藤哲文編著「言語障害」黎明書房 pp.30-40.

Current Issues in the Practical Assessments for the Effects of Integrated Care and Education of Children with Handicaps

Tetsubumi Katoh and Hiroyuki Kirihara

This article reviews about the assessment methods to evaluate the effects of the practice of care and education of preschool children with handicaps in the integrated settings. A multi-dimensional rating scale as a lot of researchers also point out to assess the effect of the child care and education in each factor is needed.

In this review, the focus is especially appropriated to an interactive factor of the child and his environment in those factors.

That is, the assessment methods of four following viewpoints is discussed.

- (1) Assessment methods concerning function of child behaviors.
- (2) Assessment methods concerning ecology of child and his family life.
- (3) Assessment methods concerning prompt and help method of child care and education.
- (4) Methods of assessing children caring and teaching behaviors of nurses and teachers.

It is thought that these assessment methods gives profitable information when takes care and education of the children with handicaps. It will be necessary to develop the assessment method concerning factors of children with nonhandicaps and nurses and teachers' factors, and supporting systems for handicaps besides the assessment methods of the above-mentioned in the future.

In addition, it is necessary to develop the assessment system which makes to integration to assess these easily in a short time on the site of the child care and education.

Key Words ; practical assessment for integration, integrated care and education, preschool children with handicaps.

Appendix 1 問題行動の動機づけ評価尺度 (MAS) 評価用紙 (Durand, 1990)

お子さんの気になる行動や、困っている行動がありましたら、具体的にお書きください。
現在、特に心配なされている行動、少しでも早く対応したい行動について書かれている
項目の番号に○をつけてください。

- ① _____

- ② _____

- ③ _____

MAS について説明します

「話し言葉に遅れがあったり、伝達技能が未熟なお子さんの場合、問題行動がコミュニケーションの役割をはたしていることがある」という考え方があります。

MAS は、この考え方に基づいて作成された、問題行動の働きを調べるために用いるチェックリストです。

お子さんが「どのような問題行動を」、「どのような場面で」、「どの程度」起こしているかを把握することにより、問題行動が、ある場面で果たしている役割を推定します。

この役割には、① 注目の要求、② 嫌な場面からの逃避、③ 物や活動の要求、④ 自己刺激の4種があります。

質問は16項目あり、各項目毎に7段階評価で回答してもらいます。

MAS の結果は、今後の指導方法を考えていく上で大変役に立つものです。活用方法としては次の3点があげられます。

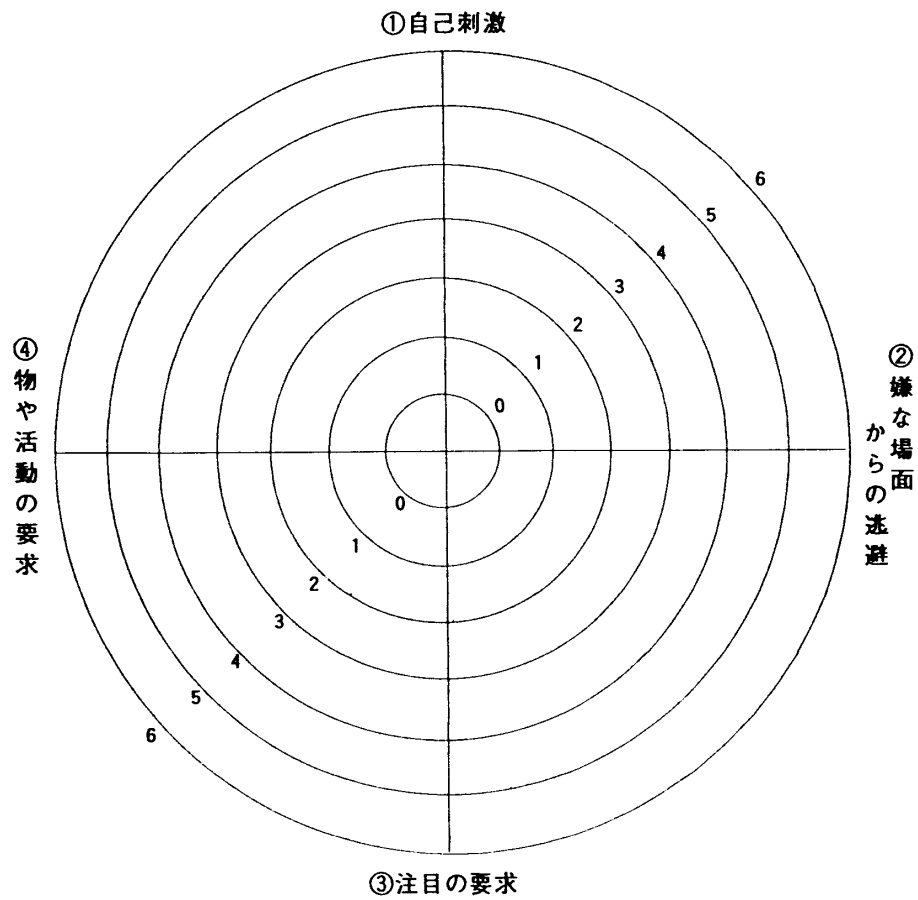
- (1) 「問題行動と同じ役割を果たすであろう望ましい行動(望ましいコミュニケーション行動など)を選定するための手がかりとなります。
- (2) 問題行動が起こることによってお子さんが得られるであろう状況を、指導の中で効果的に利用して問題の解決にあたります。
- (3) 問題行動の原因を調べることによって、今ある環境の中で修正すべき点を具体的に明らかにすることができます。

MAS の記入の仕方

- (1) 日常生活で行われている問題行動を具体的に書き出してください。
- (2) 1つの行動につき、1枚のチェックリスト用紙に記入してください。
例えば、「自分の頭を叩く」と具体的に書いていただき、「わがまま」というような漠然とした書き方はしないでください。
- (3) 各設問は(0:全くしない～6:必ずする)のいずれかの段階に○をつけてください。
また、アンダーライン部分の行動(または、その変化)についてお書きください。
- (4) 設問のアンダーライン部分について、どのような場面でのお子さんの様子を思い浮かべて回答したのかを、具体的に記入してください。

MASの評定結果

①自己刺激	②嫌な場面からの逃避	③注目の要求	④物や活動の要求
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
①1+5+9+13	②2+6+10+14	③3+7+11+15	④4+8+12+16
①/4	②/4	③/4	④/4
順位	順位	順位	順位



質問紙

NO.	記入日： 年 月 日
お子さんの名前：	お子さんの生年月日： 年 月 日
記入者：	生活年齢： 年 ヶ月

◎気になる（困っている）行動（具体的に書いてください）

◎上に書いた行動について、以下の質問を読んであてはまる番号に○をつけてください。

また、質問のアンダーライン部に対して、どんな場面のお子さんの様子を思い浮かべて回答したかを、具体的に書いてください。（いつ・どこで・誰と・何をしているとき）

- | | |
|----------------------------|---|
| 必ずする・止める・楽しんでいる…………… | 6 |
| ほとんどする・止める・楽しんでいる…………… | 5 |
| する・止める・楽しんでいることが多い…………… | 4 |
| しない場合とする場合が半々くらい…………… | 3 |
| しない・止めない・楽しんでいないことが多い…………… | 2 |
| ほとんどしない・止めない・楽しんでいない…………… | 1 |
| 全くしない・止めない・楽しんでいない…………… | 0 |

記入例

NO. 1	お子さんの名前： ○○ ○○	お子さんの生年月日：平成4年 7月 7日
記入者： ○○ ○○	記入年月日：平成8年10月15日	

◎気になる行動（困っている行動）

大声でわめく（手足をばたばたさせながらの場合もある）

6. その子はあなたが何かをするように求めると、 0 1 2 3 4 5 ⑥

その行動をしますか

* どんな場面で：

いつ	どこで	どのように
授業の始まりに	教室で	休憩時間に遊んでいたものを片付けるように「もとの場所に戻しなさい」と注意すると

1. お子さん（児童、生徒）は、長い間ひとりしていると、
その行動をひっきりなしに繰り返しますか
- 0 1 2 3 4 5 6
必ず繰り返すならば「6」
全く繰り返さないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこで	どのくらいひとりしていると
		どのように

2. お子さんは、お子さんにとって難しいことをするよう
に求められると、その行動をしますか
- 0 1 2 3 4 5 6
必ずするならば「6」
全くしないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこで	どのように
----	-----	-------

3. お子さんは、あなたがお子さんのいる部屋で、他の
子どもや大人と話していると、その行動をするよう
ですか
- 0 1 2 3 4 5 6
必ずするならば「6」
全くしないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

4. お子さんは、「だめだよ」といわれている食べ物・
おもちゃ・教材を得るためや、「してはだめ」といわ
れている活動をするために、その行動をするようですか
- 0 1 2 3 4 5 6
必ずするならば「6」
全くしないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

5. お子さんは、周りに誰もいないときにその行動を繰り返
し、同じやり方で長時間しますか
(例.1時間以上、前後にゆすっている)
- 0 1 2 3 4 5 6
必ずするならば「6」
全くしないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこで	どのくらいの時間
		どのように

6. お子さんは、あなたが何かをするように求めると、
その行動をしますか
- 0 1 2 3 4 5 6
必ずするならば「6」
全くしないならば「0」

*どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

7. その子は、あなたが注目（関わるの）を止めると、
その行動をしますか 0 1 2 3 4 5 6
 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

8. お子さんは、好きな食べ物・おもちゃ・教材・活動を
 禁止されると、その行動をしますか 0 1 2 3 4 5 6
 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

9. お子さんは、その行動をすることを楽しんでいるよう
 ですか（例. その行動で、感覚・味・見ること・臭い
 ・音などを、楽しんでいるようですか） 0 1 2 3 4 5 6
 必ず楽しんでいれば「6」
 全く楽しんでいなければ「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

10. お子さんは、あなたがお子さんに何かをさせようと
 すると、あなたを慌てさせたり、困らせるために、
その行動をするようですか 0 1 2 3 4 5 6
 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

11. お子さんは、あなたが注目して（関わって）いない
 と、あなたを慌てさせたり、困らせるために、
その行動をするようですか（例. あなたが違う部屋に
 座っていたり、他の人と関わっていると） 0 1 2 3 4 5 6
 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

12. お子さんは、欲しがっていた食べ物・おもちゃ・
 教材が与えられたり、やりたがっていた活動を許さ
 れると、その行動を止めますか 0 1 2 3 4 5 6
 必ずやめるならば「6」
 全く止めないならば「0」
 *どんな場面で：

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

13. お子さんは落ちつき、周囲で起こっていることに無関心で、その行動をしていますか 0 1 2 3 4 5 6
 *どんな場面で: 必ずそうならば「6」
 全くそうでないならば「0」

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

14. お子さんは、あなたがお子さんに何かを促したり、要求するのを止めるとすぐに（5分以内）その行動を止めますか。 0 1 2 3 4 5 6
 *どんな場面で: 必ずやめるならば「6」
 全く止めないならば「0」

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

15. お子さんは、あなたと一緒にいて欲しいために、その行動をするようですか 0 1 2 3 4 5 6
 *どんな場面で: 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

16. お子さんは、やりたいことを「しちゃだめ」といわれ、その行動をするようですか 0 1 2 3 4 5 6
 *どんな場面で: 必ずするならば「6」
 全くしないならば「0」

いつ	どこ	どのように
----	----	-------

Appendix 2 評定の手引き（一部のみ掲載）

【各項目の評定上の留意点（項目番号は、チェックシートの項目番号と同一です）】

- [1] 食事に必要な動作が確立されているかどうかを評定します。偏食などがあって食事可能なメニューに偏りがある場合は、比較的好きなメニューの食事技能について評定して下さい。
- [補足事項欄記入項目]
- ・食事の手段（手づかみ、スプーン、箸など）
 - ・偏食の有無、偏食するメニュー、素材
 - ・主として保育者がとる介助方法
- [2] 給食時に“落ちついて食事を取る”ことができるかどうかを評定します。落ちつきのない行動としては、ふらふら出歩いたり、大声を出したりなど様々ですが、ここでは、対象児の（落ちつきのない）行動を、具体的に補足事項欄に記述して、その行動について評定して下さい。
- [補足事項欄記入項目]
- ・落ちつきのないと判断される行動（例えば、合図や挨拶の前に、勝手に食べる、大声を出す、立ち歩きをするなど）
 - ・主として保育者がとる介助方法
- [3] 一連の排尿の技能が確立しているかどうかを評定します。排尿には、トイレに行き、パンツやズボンを下げ、排尿し、後始末をし、ズボンやパンツをはき、戻ってくる、という一連の動作が必要です。クラスの他児と比較して、一部でも介助が必要な場合は、“2：部分的介助”と評定します。そして、直接介助の必要な部分について、補足事項欄に記述して下さい。
- [補足事項欄記入項目]
- ・介助の必要な動作の部分
 - ・お漏らしの有無
 - ・オムツ使用の有無（オムツを使用していて、脱着のための最低限の負担以外に介助の必要がない場合は“2：部分的介助”と評定して下さい）
 - ・時間排泄の有無（時間排泄を実施していて、声がけだけで自分でトイレに行ける時は、“4：言葉がけのみでできる”と評定して下さい）
 - ・排尿途中にパンツを汚したりして、その後始末が必要な時はその旨を記入し“2：部分的介助”と評定して下さい
 - ・主として保育者がとる介助方法
- [4] 一連の排便の技能が確立しているかどうかを評定します。時間排泄で可能な場合は、“4：言葉がけのみでできる”と評定して下さい。その他は「排尿」の項と同様です。
- [補足事項欄記入項目]
- ・介助の必要な動作の部分
 - ・お漏らしの有無
 - ・園で排便がない場合は、排便に関して介助が必要ないわけですから、“5：一人でできる”と評定し、家庭での様子を補足事項欄に記入して下さい
 - ・主として保育者がとる介助方法
- [5] ふだん着慣れている衣服について、昼寝時などの着替え場面での様子について評定して下さい。クラスの他児と比較して、一部でも介助が必要な場合は“2：部分的介助”と評定します。そして、直接介助の必要な部分について補足事項欄に記述して下さい。
- [補足事項欄記入項目]
- ・介助の必要な動作の部分
 - ・主として、保育者がとる介助方法
- [6] ふだん着慣れている衣服について、昼寝時などの着替え場面での様子について評定して下さい。評定は「衣服を脱ぐ」の項と同様です。
- [補足事項欄記入項目]
- ・介助の必要な動作の部分

- ・主として保育者がとる介助方法

[7] ふだん履き慣れているものについて評定して下さい。評定は「衣服を脱ぐ」「衣服を着る」の項と同様です。

[補足事項欄記入項目]

- ・介助の必要な動作の部分
- ・主として保育者がとる介助方法

[8] 給食前などの手洗い場面で評定して下さい。ここでも、手洗いに必要な一連の動作として、手洗い場に行く、水道の蛇口の操作、石鹸の使用、手を洗うなどがありますが、クラスの他児と比較して、一部でも介助が必要な場合は“2：部分的介助”と評定します。そして直接介助の必要な部分について、補足事項欄に記述して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・介助の必要な動作の部分
- ・主として保育者がとる介助方法

[9] 給食後などの洗面の場面で評定してください。評定は「手を洗う」の項と同様です。

[補足事項欄記入項目]

- ・介助の必要な動作の部分
- ・主として保育者がとる介助方法

[10] “自力で”保育室など室内を移動することが可能かどうかについて評定して下さい。歩くか這うかは問いません。また、車椅子を押したり、抱きながらの移動は、常に介助者が必要ですので、“1：全介助”と評定し、車椅子を自力で動かせる場合は“5：一人でできる”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・対象児の主たる移動手段（いざる、這う、歩くなど）
- ・介助の必要な動作の部分
- ・主として保育者がとる介助方法

[11] “自力で”園庭など室外を移動することが可能かどうかを評定して下さい。歩くか這うかは問いません。また、車椅子を押したり、抱きながらの移動は、常に介助者が必要ですので、“1：全介助”と評定し、車椅子を自力で動かせる場合は“5：一人でできる”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・対象児の主たる移動手段（いざる、這う、歩くなど）
- ・介助の必要な動作の部分
- ・主として保育者がとる介助方法

[12] 他者に要求するかどうかについて評定して下さい。適切な方法での要求行動がみられない（泣きや、かんしゃくなどで要求を表現する、または要求はしているが何の要求か分からない）場合は、“1：全介助”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・要求行動の有無
- ・要求の手段（指さし、単語、大人の手を引く、泣き、かんしゃくなど）
- ・要求行動が見られない場合、あるいは適切な方法で要求行動を示さない場合、保育者がとる援助方法（欲しそうな様子を察して、欲しそうな物を与えるとか、“～がほしいの”といいながら欲しそうな物を示すなど）
- ・要求をする特定の相手がいれば記入してください

[13] 嫌な事や嫌な場面を拒否する状況について評定して下さい。適切な方法での拒否行動がみられない（泣き、奇声、かんしゃくなど）場合は、“1：全介助”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・拒否行動の有無
- ・拒否の手段（単語、泣き、奇声、かんしゃくなど）

・拒否が見られない場合、あるいは適切な方法で拒否しない場合、保育者がとる援助方法

- [14] 大人からの問いかけに対して、“はい”“いいえ”といった意味をもつ応答行動について評定してください。ただし、言葉、声、身振り、ジェスチャによる応答手段に限ります。また、応答行動が見られない場合は、“1：全介助”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・応答行動の有無
- ・応答の手段（単語、2語文以上、声、身振り、ジェスチャ、書字、奇声など）
- ・はっきりした応答が見られない場合の保育者の対応方法

- [15] 朝の会、給食、帰りの会などの全体会での挨拶について評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・挨拶の仕方（動作、言葉、声など）
- ・介助の必要な部分
- ・主として保育者がとる介助方法

- [16, 17, 18, 19]

保育園生活全般について総合的に評定して下さい。関われる人が一人でもいる場合は、“5：一人で行える”と評定します。また、孤立していて大人や他児に近づかないことが多くて、保育者が関わりを促進するために何らかの介助をする場合は、その介助量や介助の仕方に応じて評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・特定の関われる人がいる場合、関われる人を記入
- ・主として保育者がとる介助方法

- [20] 自由遊び時間について総合的に評定して下さい。年齢相応で適切ではない一人遊びをしていて、保育者が何らかの介助をする場合は、その介助量や介助の仕方に応じて評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・最も頻繁に見られる遊び（園庭、室内）
- ・主として保育者がとる介助方法

- [21, 22]

自由遊び時間について総合的に評定して下さい。年齢相応で適切ではないような、大人や他児との遊びをしていて保育者が何らかの介助をする場合は、その介助量や介助の仕方に応じて評定して下さい。また、大人や他児との遊びを拒否したり回避する場合は“1：全介助”と評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・最も頻繁に見られる遊び（園庭、室内）
- ・主として保育者がとる介助方法

- [23] 運動的な設定保育への参加状況について全般的に評定して下さい。ここでの“参加”とは、クラスの他児と同様の活動ができることと、設定した時間の約半分以上において活動できることとします。

[補足事項欄記入項目]

- ・おおよその参加可能時間
- ・参加できない時の、保育者がとる介助方法

- [24] 絵画や造形など、着席して行う設定保育への参加状況について全般的に評定して下さい。ここでの“参加”とは、クラスの他児と同様の活動ができることと、設定した時間の約半分以上において活動できることとします。

[補足事項欄記入項目]

- ・おおよその参加可能時間
- ・参加できない時の、保育者がとる介助方法

- [25] 朝や帰りの会、及び給食時で、着席が必要な場面について評定して下さい。評定は総合的に
行い、最も頻繁にみられる段階を評定して下さい。つまり、ほとんどの時間で着席が不可能
な場合は“1：全介助”と評定します。

[補足事項欄記入項目]

- ・着席が特に難しい場面や状況
- ・主として保育者がとる介助方法

- [26] 園庭から保育室へ、あるいは保育室から園庭へ集合する場合について評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・集合が難しい場面や状況（例えば、クラス単位での集合は可能だが、園全体の時は不可
能など）
- ・集合できない時の保育者がとる介助方法

- [27] 自分の持ち物の片づけ状況について評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・片づけるのが難しい物、状況
- ・主として保育者がとる介助方法

- [28] 眠れなくても、他児に迷惑をかけない程度に静かに寝室にすることができたり、個室など
で一人で寝ることができる場合も“5：一人で行ける”と評定して下さい。ただし、保育
者が浴寝をしなければ寝ない（寝室にいない、泣くなど）場合は、“1：全介助”と評定
して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・昼寝の時間に眠るかどうか
- ・主として保育者がとる介助方法

- [29] 散歩は、通常の保育活動で行われる範囲について評定して下さい。遠足などの通常よりも
遠距離の場合は除きます。また、行きと帰りの両方について総合的に評定して下さい。

[補足事項欄記入項目]

- ・行きと帰りの状況（例：行きは手をつないで介助し、帰りはバギーに乗せるなど）
- ・主として保育者がとる介助方法

- [30] 対象児にとって、保育生活での指導上、重要な評定項目がありましたら、独自の項目を書
き加えて評定して下さい。（例えば、かんしゃく、自傷行動などの問題行動や、特に習慣
化させたい身辺処理項目など）

[補足事項欄記入項目]

- ・主として保育者がとる介助方法