

児童発達支援事業所研修における 言語発達に遅れのある幼児に対する個別指導の振り返り

藤井 和子*・村木 千恵**・高橋 峰子**

(令和4年1月31日受付；令和4年5月6日受理)

要 旨

児童発達支援事業所は、インクルーシブ教育システムを支える重要な位置づけを担うため高い専門性が求められている。特に、職員間の協働に関わる専門性を高める職場研修の開発が喫緊の課題となっている。同様に、インクルーシブ教育を担う特別支援学校では、独自の領域として、自立活動の指導が行われている。自立活動では、教師間あるいは、教師と関係者との連携の関係性の形成が重視されている。そのため、協働性を高める研修方法として、協働による個別の指導計画や授業分析に関する研究が実践されてきた。そこで、児童発達支援事業所において、職員の協働性の形成を意図し、自立活動の個別の指導計画と授業分析を取り入れた職場研修を試みた。その結果、「協働による研修の意義」「療育者としてのあり方」「同僚へのかかわり」「個別指導の捉え」「地域における役割の自覚」「地域協働に関する研修の必要性」への振り返りがみられた。さらに、支援の対象となった言語発達に遅れのある幼児に対する支援の目標やかかわり方が明確になり、対象児の成長が確認された。児童発達支援事業所における学び合いの関係性を形成する上で、自立活動において開発されてきた協働性の形成に関わる知見が活用できると考えられた。

KEY WORDS

現職研修 in-service training 省察 reflection 協働 collaboration

1 問題と目的

1.1 インクルーシブ教育システムにおける児童発達支援事業所の位置づけ

現在我が国では、共生社会の実現に向けて、特別な支援を必要とする子どもへの就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制を整備することが求められている。就学前の段階にある障害のある子ども又はその可能性のある子どもは、児童発達支援センター等において発達支援を受けていることが多い。学校は、就学前からの支援を受け継ぐ機関として、児童発達支援センター等との連携を図っていかなければならない（文部科学省，2021）。

厚生労働省が公開している児童発達支援ガイドライン（以下、ガイドライン）では、「児童発達支援センター等は、主に未就学の障害のある子ども又はその可能性のある子どもに対し、個々の障害の状態及び発達の過程・特性等に応じた発達上の課題を達成させていくための本人への発達支援を行うほか、子どもの発達の基盤となる家族への支援」、「地域社会への参加・包容（インクルージョン）を推進するため、保育所、認定こども園、幼稚園、小学校、特別支援学校（主に幼稚園及び小学部）等（以下「保育所等」という。）と連携を図りながら支援を行うとともに、専門的な知識・経験に基づき、保育所等の後方支援に努めなければならない」とされている。これらのことから、児童発達支援事業所は、地域のインクルーシブ教育システムを支える基盤的な位置づけを担っていると考えられる。

1.2 児童発達支援と自立活動

児童発達支援では、児童発達支援計画を個別に作成し支援を行う。その際、幼児においては、保育所保育指針の「養護」、保育の内容の「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」のねらい及び内容に準じて支援にあたること、幼稚園教育要領、特別支援学校幼稚園部教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領のねらい及び内容について理解した上で支援にあたることが重要であるとされている。特に注目されるのは、ガイドラインが、「特別支援学校幼稚園部教育要領の「自立活動」は、障害のある幼児がその障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服のための指導について示していることに留意する必要がある」（p.10）と示していることである。平成30年改訂幼稚園教育要領では、「障害のある幼児などの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容

*臨床・健康教育学系 **上越市こども発達支援センター

や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。」と記述された。幼稚園は、障害のある幼児などを指導する際、特別支援学校などの助言又は援助を活用することとされているのである。特別支援学校幼稚部は、通常の幼稚園と同様の5領域（「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」）に加えて、幼児の障害に対応する側面から、その障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服に関する領域「自立活動」により教育課程を編成しているところに特徴がある。このことから、幼稚園からの要請に基づいて特別支援学校（幼稚部を含む）が提供する助言や援助は、自立活動の専門性に基づくものであることが想定される。ガイドラインでは、児童発達支援事業所等が特別支援学校幼稚部教育要領、すなわち、「自立活動」についても理解し、支援に当たることが重要であるとしているものと考えられる。特別支援学校は、児童発達支援事業所が、「自立活動」についての理解を深めていけるように連携を図っていく必要があると考えられる。

1. 3 児童発達支援事業所における学び合いの醸成

ガイドラインでは、職員の知識・技術の向上への取り組みは設置者・管理者の重要な管理業務の一つであり、「職員が児童発達支援センター等における課題について共通理解を深め、協力して改善に努めることができる体制を構築するためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢が重要である。そのため、設置者・管理者は、児童発達支援センター等において職場研修を実施し、職員は当該研修を通じて、常に自己研鑽を図る必要がある。」と記述している。いかに日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢を醸成し、研修意欲を喚起し得る職場研修を組織的に実施するかが課題となっている。

1. 4 児童発達支援事業所における研修に関する研究動向

これまで実施されてきた児童発達支援事業所における「研修」に関わる研究動向を把握するために、文献検索サイトCiNiiにおいて、「児童発達支援」をキーワードに検索した。検索された255件について、論文タイトル及びキーワードに「研修」に関するワードが付され、かつ、研修実践について取り上げているものを抽出した。

松崎・山本（2015）は、児童発達支援事業所に勤務する保育士2名に対し、応用行動分析の知識と技術に関する講義・OJT（on-the-job training：実践場面のビデオを複数人で観察し、教授方法等について指導や討議を行うもの）、ビデオフィードバックから構成される研修プログラムを実施し、その効果を示した。齊藤・有川・土居（2018）は、早期療育に従事する12名の保育者を対象に「循環型」研修会を実施した結果、保育者間での主体的な問題解決と生産的な学びの過程が生じたことを考察した。藤井・永井（2019）は、児童発達支援事業所職員に対し、特別支援学校の自立活動の指導において開発された協働性に基づく個別の指導計画作成方法（安藤，2001）を参考に個別の支援計画作成支援を行った。その結果、保護者と職員との間で子どもの実態に関する共通理解が進み、保護者による主体的な就学先決定及び個に応じた指導の改善につながったことを報告した。伊藤・竹内（2020）は、選択的注目のスキル獲得を目的としたスタッフ・トレーニング法を開発・実施し、適切な選択的注目行動と対象児の適切行動が増加したことを報告した。齊藤・土居（2020）は、児童発達支援を担う保育者1名を対象に行動コンサルテーションを行った結果、対象児の気になる行動が減少し、保育者の対象児の捉え方が変容したことを報告した。神山・野呂（2021）は、児童発達支援事業所の支援員1名に対してペアレント・トレーニングに関するコンサルテーションを実施し、その効果を検討した。

以上を概観すると、研修実践に関する研究は、事業所職員個人の知識や技能の向上に着眼したものと、斎藤ら（2018）や藤井ら（2019）のように、職員間に「学び合い」の関係性を形成することに着眼したものとに分けられると考えられた。

1. 5 自立活動で実施される授業研究

教師教育の分野では、授業づくりにおける教師同士の学び合う関係性の形成が教師の成長に影響を与えるとして、これまで多くの授業研究が実施されてきた（坂本，2007など）。特別支援教育の分野では、安藤（2021）は、授業研究にカテゴライズできる研究が極めて少ないことを指摘しつつ、今後は、授業過程における教師と児童生徒の思考や感情などの内面過程に着目した意思決定研究による授業研究を進めていくことが重要であると指摘し、自立活動の授業における意思決定研究（内海・平山・安藤，2018；北川・内海・安藤，2020）を紹介している。内海・平山・安藤（2018）は、特別支援学校（肢体不自由）のティーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程を分析し、授業改善のポイントを明らかにした。北川・内海・安藤（2020）は、特別支援学校（肢体不自由）における身体の動きに関

わる自立活動の指導において、動作法の習熟度が教師の意思決定にどのように影響しているかを明らかにした。一方、言語発達に遅れのある幼児児童生徒に対する指導においても、意思決定という視点ではないもの子どもと教師間の内面過程の観点から教師行動の改善を図ることを目的とした研究が行われてきた。坂口（1994）は、特別支援学校の重度重複障害のある生徒に対するチーム・ティーチングによるコミュニケーション指導場面をインリアル・アプローチ（竹田・里見，1994）を応用して分析した。その結果、児童の評価・目標設定・教師のかかわり方が明確になり、教師全員が児童のねらいに沿った働きかけができるようになったことを報告した。関根（2012）は、重度重複障害のある生徒の自立活動の授業における教師のかかわり方について、インリアル・アプローチを用いて検討した。その結果、教師の働きかけと対象児の課題との関係が明確になり、教師のかかわり方が変容したことによって語彙の増加、働きかけに対する応答が増えたとしている。伊佐治（2012）は、特別支援学級に在籍する言語発達に遅れのある子どもと教師との間に円滑に相互伝達ができる関係を形成する上で、インリアル・アプローチが有効であったことを報告した。このように、インリアル・アプローチでは、子どもの言語・非言語的な行動にいかにかかわり添い、応答していくかが分析されるため、教師のかかわり方の改善を図る研修方法としての活用がなされてきた。

また、安藤（2001；2021）は、自立活動の個別の指導計画作成は、授業のデザインに関わる意思決定事態であるとし、教師間の協働を前提とした個別の指導計画作成方法を開発した。自立活動は、子どもの実態に応じて指導目標・内容を設定するため、唯一の絶対解が存在しない事態での解の析出となる。このため、個別の指導計画を複数教師が関与して作成する事態は、不確実性の状況下での集団意思決定を行うことであると述べている。安藤（2001；2021）が開発した個別の指導計画では、まず実態把握図を作成する。複数の教師がそれぞれ気づいた対象児の姿を情報として収集し、KJ法を参考に収束していくものである。実態把握図作成プロセスには、他教師の子ども理解の視点や考え方に触れる学び合いが生成され、授業の活性化につながるという研修機能が埋め込まれているという特徴がある。

1. 6 児童発達支援事業所の研修における自立活動の研修方法の活用

A市立B児童発達支援事業所では、職員の異動に伴い、新任職員に対して個別支援計画の意義を伝えていくことや事業所間における発達支援の捉え方を共有することについて課題意識を持ち、研修部を中心に、研修の内容と方法の改善を追求してきた。特に、新任職員における指導への不安は大きく、事業所内に学び合う関係性をいかに形成するか、が喫緊の課題となっている。

そこで、事業所の全体研修において、自立活動において蓄積されてきた知見を活用することができるのではないかと考え、安藤（2001）を参考にした実態把握図の作成及び個別指導場面对象にインリアル・アプローチを参考にしたVTR分析を実施した。坂本（2007）は、教師同士の対話を通して協働的に省察を行う授業研究によって授業への省察が深められるとともに、学校の中に教師が学び合う関係が形成されると述べている。児童発達支援事業所内の研修においても、職員同士の対話を通して協働的に実態把握図（安藤，2021）を作成し、「個別指導」の場面分析を行うことによって、職員同士が自らの指導への省察を深め、学び合う関係の形成に効果を及ぼすのではないかと考えられる。本研究では、本研修に参加した職員における振り返りの実態を明らかにすることを目的とした。

2 方法

2. 1 対象

A市立B事業所（以下、B事業所とする。乳幼児の児童発達支援を担っている。）の職員のうち、本研修に参加した22名。うち、新任職員2名（事例提供者1，事例提供者2）それぞれが担当する幼児の個別指導について、実態把握図作成及びインリアル・アプローチを参考にしたVTR分析を行う。事例提供者1が担当する幼児は事例1，事例提供者2が担当する幼児は事例2とする。

事例提供者1は、公立保育所で4年勤務後、20XX年度からB事業所へ異動となった。現在、30名の幼児を担当している。事例提供者2は、公立保育所で15年勤務後、20XX年度年度からB事業所へ異動となった。現在、25名の幼児を担当している。

事例1は、保育所の年少クラスに在籍し、事例2は保育所の年長クラスに在籍している。どちらも、言語発達の遅れと集団行動が難しいことを主訴に月一回程度通室していた。事例1の個別の支援目標は、a. バランスボールなどを動かす遊びを担当者と一緒に楽しむこと、b. 机上学習課題に集中して取り組むことであった。事例2の個別の支援目標は、a. 見通しを持って活動に取り組むこと、b. 気持ちの切り替えができるようになること、c. 話をきく

ことであった。どちらの事例提供者も、活動を切り替えて次の活動に取り組ませたいが、「やだ」と言ったり泣いたりして抵抗されてしまい、どうかかわったらいいかかわらないという不安を抱えていた。個別支援計画は、指導を担当する職員一人一人が中心となって作成していた。

2. 2 B事業所20XX年度の職場内全体研修計画

20XX年度の全体研修計画は、表1に示す通りであった。第1回目は、A市内の児童発達支援事業所を対象とした公開研修会として開催した。第1回全体研修終了後からは、B事業所内の職員のみを対象とした。全職員が当事者意識をもって事例1, 2の検討を行っていくことをねらい、職員を4グループに分け、それぞれどちらかの事例の検討を行った。また、各グループにはグループリーダーを配置し、事例提供者にはサポーターを一人ずつ配置した。サポーターは、グループ討議時に同席するとともに、日ごろから事例提供者の質問と一緒に考えるなどサポートを行った。グループのメンバーは、年間を通して固定された。具体的には以下のように進められた。

2. 2. 1 第1回終了後から第2回まで

第1回の全体研修終了後、事例提供者は自身の個別指導場面をビデオ録画した。グループリーダーは、安藤(2001)を参考に実態把握図の作成方法についてガイダンスを行った。全職員が個別指導場面の録画を視聴し、気になった子どもの姿を付箋紙に記録した。その後、各グループで実態把握図を作成した(図1)。さらに、指導の改善について意見交換を行い、それを踏まえ事例提供者は指導を実施し、後期支援計画を作成した。

表1 全体研修計画

時期	研修単位	内容	目的
第1回 8月	・全体	・講演会「子どもの姿の正しいとらえ方と支援計画への活かし方」 ・検討事例2ケースの紹介(事例提供者)	・地域の中核的な役割を担うことの自覚を養う
第1回終了後から第2回開催までの期間	・グループ	・参加者を4グループに分け、検討事例について実態把握図を作成し、指導に関する意見交換を行う。それを参考に事例提供者は個別支援を行い、後期支援計画を検討する	・事例提供者だけではなく、全参加者が当事者意識をもって療育の改善に取り組む ・事例提供者個人による振り返り ・グループによる振り返り
第2回 9月	・全体 ・グループ	・支援の現状をVTRで報告、後期支援計画案を報告(事例提供者) ・作成しておいた実態把握図をもとに、グループ討議 ・グループ討議の結果を全体で共有	・事例提供者個人による振り返り ・グループによる振り返り ・全参加者による振り返り
第2回終了後から第3回開催までの期間	・個人 ・グループ	・第2回の研修結果を受けて個別支援を実施(事例提供者) ・個別支援場面をビデオで記録し、指導困難な場面を抽出してインリアル・アプローチを参考に分析表を作成(事例提供者個人) ・4グループで、事例提供者が作成した分析表をもとに、VTRを視聴しながら、事例提供者に対して、そのときのねらいや思いを問い、自分ならどうかかわるかを伝える(記録者は、発言者の名入りで発言内容を記録する)	・事例提供者だけではなく、全参加者が当事者意識をもって療育の改善に取り組む ・事例提供者個人による振り返り ・グループによる振り返り
第3回 11月	・全体 ・グループ	・事例提供者によるビデオ分析の報告(どう考え、どう判断し、療育を行ったか)と支援の現状をVTRと分析表で報告 ・4グループで討議し、かかわりかたの改善を検討 ・グループ討議の結果を全体で共有	・事例提供個人による振り返り ・グループによる振り返り ・全参加者による振り返り
第3回終了後から第4回開催までの期間	・個人	・第2回の研修結果を取り入れながら個別支援を実施(事例提供者) ・担当サポーターへ適宜質問	・事例提供個人による振り返り
第4回 1月	・全体 ・グループ	・支援経過報告(事例提供者) ・グループ討議 ・グループ討議の結果を全体で共有	・事例提供者個人による振り返り ・グループによる振り返り ・全参加者による振り返り

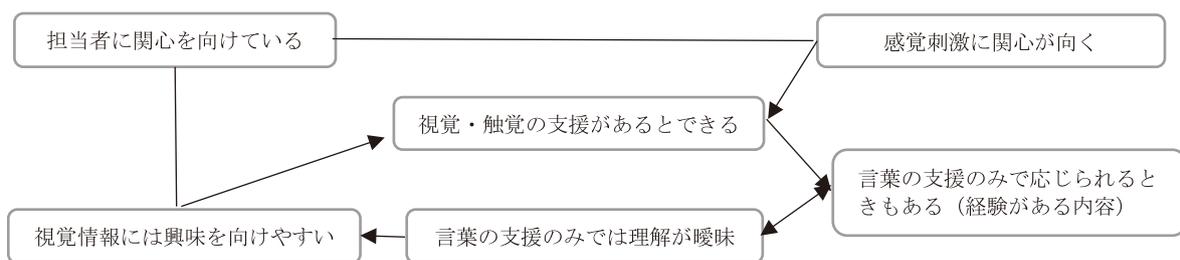


図1 実態把握図例

2. 2. 2 第2回及び第2回終了後

第2回全体研修では、事例提供者は実態把握図作成後の指導の様子、後期支援計画案を報告した。第2回全体研修後、まず、事例提供者は指導場面を録画し、指導困難場面2分間を抽出してインリアル・アプローチを参考にした場面分析表（以下場面分析表とする）を作成した（表2）。その後、各職員が2分間のVTRを視聴し、事例提供者が作成した分析表をもとに支援の改善についてグループ討議を実施した。事例提供者は、グループ討議の結果を踏まえ指導を実施した。

表2 場面分析表（事例1 抜粋）

事例1		支援者（事例提供者1）	
伝達意図	発話・動作	発話・動作	伝達意図
手にとった玉を見てほしい	玉を持ち「あっ見て」と言う	「じょうずー」と言う	本児の行動を見ていることを伝えたい
	「でれれれー」と言って笑いながら玉を見る	「あっ、どれー？」と言う	本児の話しを聞いていることを伝えたい
	「見てでれれれー」と言って玉を手から出す	「何だかきれいだね」と言う	本児のしているものを理解したい
	「てて」と言って玉を支援者に向けた後すぐに下を見る	「うん、どの色にしようかな」と言って転がっていく玉を見る	本児の話を聞いていることを伝えたい
カメラに玉を見せたい	カメラの方を見て玉をカメラに向ける	「ねえ、どれがいいかな」と言う	ケースの中に玉を入れてほしい

×—— どう応答したらよいか不安になっている箇所

2. 2. 3 第3回及び第4回研修

第3回全体研修では、事例提供者は実態把握図及び場面分析表をもとに進めた支援の結果を全員に向けて報告し、引き続き、支援の改善についてグループ討議を行った。第4回研修は、今年度の研修のまとめとして、成果を報告した。

2. 3 筆頭者のかかわり

筆頭者は、B事業所において年に4回程度実施される事業所内全体研修会、通所幼児の支援、保護者支援について、事業所からの要請に応じて助言を行ってきた。教員養成大学の教員という立場から、地域の特別支援教育体制整備に貢献することを意識し、B事業所ともかかわりを持ってきた。本研修では、実態把握図の作成及びインリアル・アプローチを参考にした場面分析の導入を提案した。

2. 4 分析手続き

実態把握図及び場面分析表作成が全体研修会参加者に与える影響を明らかにするために、20XX年度のB事業所全体研修会時に提出された資料及び研修会の記録をデータとした。第2回及び第3回の研修会を中心に分析した。

2. 5 研究倫理に関する事項

20XX年度の全体研修会時に提出された資料及び研修会の記録を個人情報の保護のもと研究データとして使用することについて、事業所長から許可を得た。

3 結果

事例提供者及び参加者の振り返りの内容は、以下の通りであった。

3. 1 第2回研修会

3. 1. 1 事例提供者1

第2回研修会開催までのグループ研修において出された意見は、a.言葉だけで伝わらないことがあるが、支援の仕方によっては理解が広がっている。b.動作を見るとイメージしやすい。c.理解が曖昧な時は、「担当者の顔を見る」「周囲を見回す」。d.感覚刺激を求めている。e.「わからない」と感じた時の表現が相手に伝わりにくい、であり、今後に向けた意見としては、a.感覚刺激を含めた指示があるときできる課題や取り組める時間が増えそう（例：聞かせる、触れる、見せる）。b.課題の内容（指示やルール）は、「簡潔に」「分かりやすく」とするとよい。c.不安な時に周囲を見回す様子が見られるので、「安心感」を高めるため、本児の関心を担当者に向けてから指示を出せるとよいかもしれない、であった。

第2回研修会では、まず、事例提供者1より、実態把握図作成を通して感じたこととして、a.付箋に書かれた内容を読み、自分になかった着眼点を知ることができた。今後、他のケースを見ていく上でもヒントになると思う。b.私自身、本児は「気が散りやすい」と捉えていた。しかし、「気が散りやすい」と捉えた行動の前後関係を見ると、課題の内容を理解していない時に起こりやすいことが見えてきた。c.実態把握図をつくっていく上で、全員が同じイメージを共有できるように実態を書くことの難しさを感じた。伝わるように書いたつもりが曖昧な表現になっていたり、2つの行動が1つの付箋にまとめられていたりして、実態のまとまりに分類する際にどこに分類したらいいかわからなくなったりしたことがあった、といった3点が報告された。

また、後期の個別支援計画に反映させたいこととして、a.視覚的情報に興味を持ちやすく、言葉だけの説明では伝わりにくいこともあると考えられる。そのため、課題の内容を説明する際は、絵カードなどの視覚支援やジェスチャーを用いる。話をする際は、本児の手を握って担当者に注目してもらうことで聞いた内容が入りやすくなると思われる。説明の仕方は、短い言葉で端的に伝え、手順を1つ説明するたびに本児の様子を見て、見まわす(不安な)様子がなさそうなら説明を続ける。b.長い時間、物事を記憶することが苦手そうであるため、課題が終わったらイラストが描かれ、番号カードを貼ったスケジュールボードを見せて、次の課題は何かを伝える。課題が終わるたびに席を立つこと、興味があるものが目の前にあるとそれに取り組むことから、スケジュールボードを見せた後すぐに課題を出せるようにする、の2点が報告された。

グループ討議の内容は、「関わり方に関すること」(「呼んで(聴覚)、見せて(視覚)、手を持って(触覚)課題に導くような感覚刺激を入れたアプローチはよい)、「支援内容に関すること」(「支援内容が具体的になってきている」「児が「できた」と実感できるような課題を増やすとよい)、「目標設定に関すること」(「支援計画の「集中して取り組む」ということは、評価がしづらい。注目する部分を絞るとわかりやすい等」の3点であった。

3. 1. 2 事例提供者2

第2回研修会開催までのグループ研修において出された意見は、a.個別支援場面の流れは知っているが、応じることができないときがある。b.気持ちのコントロールができず、やりたいことを優先してしまう、というものであった。また、できている姿として、a.見本を見ること、b.担当者を見ること、c.課題が提示された時応じられる時があること、d.ボディイメージはありそうであること、d.拒否のことばを表出できること、が確認された。

第2回研修会では、まず、事例提供者2より、実態把握図作成を通して感じたこととして、a.複数の目で見ていくことで、自分一人では見えてこなかった姿がいくつもあった。また、自分ではできなかった捉え方があり、自分の見方に偏りがあったのだと感じた。複数の目で見た姿を実態把握図にすることで具体的な姿が整理されて見えてきた。b.個別支援の中で、担当者の話に応じられない姿があり、児ができていない姿に目を向けて支援を考えていたことに気づかされた。実態把握図作成を通して、指示に応じないと自分自身が見ていた中でも、物が出ると見る・物が出ると椅子に座る等の反応があり、できていない部分に気づくことができた。c.前期の支援計画を振り返ると、実態を具体的に捉えることができておらず、目標が高く、達成しにくいものだったように思う。実態を捉えた上で、前期の支援計画を見直し、後期の計画を作成した。d.一つひとつの実態につながりや関連性があることがわかった、また今の実態と課題・今後の課題となってくることの見通しを持つことができた、の4点が報告された。

次に、後期の個別支援計画に反映させたいこととして、以下のa, b, c, の3点が報告された。a.終わりの見通しを分かりやすく伝える、b.担当者に関心を向けることができていく。指示に応じられる時と応じられない時があるので指示に応じられることを増やしていけるようにするというように支援計画を修正する、c.泣いて気持ちを表現する実態がある。促しに応じることや言葉での表現に向けて、まずは、担当者の提示した選択肢から自分で選択し行動すること、担当者とのやりとりの中で自己表現をし、意欲的に取り組み、褒められる経験を積む、という内容であった。

グループ討議の内容は、「事例2の実態の解釈に関すること」(・「わからない」という援助要求はできている、・視覚支援があると注意が向けられるのが児の強み、・好きなこと(スタンプ)に意識が向いていた。スタンプを押せば終わりだから取り組むのか、スタンプを押す行為が好きだから取り組むのか、何が好きで取り組んでいるのか、掘り下げてみるとよい)、「実態の解釈から今後の目標設定に関すること」(・一瞬泣き止む姿がある。泣くことで自分への注意をひいている。泣かずに気持ちが伝えられるようになるのが課題)であった。

3. 2 第3回研修会

第3回研修会開催までのグループ研修において、場面分析表をもとに指導の改善に関する意見が出されていた。それを踏まえ、事例提供者は支援を行い、第3回研修会において報告した。報告に引き続き、グループ討議が行われた。

3. 2. 1 事例提供者1

まず、場面分析表作成を通して気づいたこととして、以下のa～cの3点が報告された。a.課題をさせなければならぬ、終わらせなければならぬという気持ちが全面に出ており、コミュニケーションが取れていないことがわかった。b.その場では言葉が聞き取れない、意図がわからないこともビデオ分析することで、冷静な状態で考えることができ、文脈から多くのヒントを得られることがわかった。c.今までの自分は、自分が気になったことに焦点を当て、対応方法を考えてきた。そのため、ミクロ分析で文字起こしをした際に、「こんなに細かく書かなければいけないのか」と思ったが、完成してみると今まで気にかけていなかった部分から「これじゃこちらの意図が伝わらない」「本児はこういうことを伝えなかったのかな」という面が見え、大きなヒントになった、というものであった。

次に、場面分析を踏まえて心がけたこととして、a.担当者に注目したくなるような療育課題を考える。話をする前に名前を呼び、手を握って担当者に注目できるようにする。b.活動が終わったらスケジュールボードに貼ってある写真をポストに入れてもらうというように、本児が動くことで活動への主体性が持てるようにする。c.本児の体験していることや気持ちを大切に、それを言語化する。d.個別支援計画の目標や支援内容をより具体的に書く、が報告された。

グループ討議では、「子どもの行動の解釈」（「ケースを叩いて玉を入れる」という行動については、支援者の「ポコン」に反応したのではないか。課題を「おしまい」にしたい行動ではないか）、「子どもの行動の解釈に基づくかわり方の提案」（転がらないものを教具として選定したほうがよかったのではないか。落ちたことについて支援者が反応してしまうと対象児も反応してしまう。何度も玉を落としている姿から、学習していることも考えられる。）、「課題の提示の仕方に関すること」（課題の終わりが見えにくく見通しの持ちづらさを感じた。）、「子どもの評価」（子どもの成長がみられる。支援者の言葉を聞きながらやり取りができてる。）という意見が挙げられた。

3. 2. 2 事例提供者2

場面分析表作成を通して気づいたこととして、以下のa～eの5点が報告された。a.自分がいかに曖昧な言葉かけをしていたかに気づくことができた。また、児が拒否し始めると動揺し、その後の言葉がけの内容が頻繁に変わり、ビデオを自分自身が見ても自分が何をしようとしたのか分かりにくかった。b.現在の児の姿に合わない（イメージしにくい）課題設定だったように感じる。c.自分が教材を必要以上に動かしていることがわかった。d.児の気持ちや困難さを理解しようという姿勢が見られない。e.やりとりをすることが楽しいと感じられるように、児の言葉に耳を傾けること、気持ちを受け止めることを意識していこうと思った、というものであった。

次に、場面分析を踏まえて心がけたこととして、以下のa～bが報告された。a.終わりが見通ししやすい課題を設定し、意欲を持って取り組めるようにする。また、自分で選択し取り組む→褒められる→達成感につながるように意識している。b.物を提示すると「見る」、「寄ってくる」、「座る」等の反応があるので、視覚的に知らせる取り組みやすいようにしている、というものであった。

グループ討議では、「子どもの反応の解釈に関すること」（インリアル分析表に、支援者の働きかけに反応がないと書かれているが、反応がないというよりは、もう一度確認をする必要がある場面であると理解するとよいのではないか。）、「子どもの行動の解釈に基づくかわり方の提案」（「あれ」の指示ではわかりにくい。指示語や代名詞による曖昧な表現ではなく具体的に伝えるとよい。「おしまい」と指示しているが、なぜ、おしまいにするのかを伝えてあげるとより分かりやすくなるのではないか。）という意見が挙げられた。

3. 3 今年度の研修についての参加職員全員による振り返り

3. 3. 1 事例提供者1

担当児の変化について、a～cの3点を挙げた。a.本児は、自分のしたいこと言いたいことを一方的に言うことが多かったが、担当者の指示を聞き、行動することができるようになってきた。b.支援者に要求するときに、「見て」というだけであったのが、名詞を加えて「〇〇見て」と発することが増えた。c.「〇〇したい」と要求してきたときに、支援者が「△△したらね」と伝えると納得し、言われたことを覚えていることが多い。活動に集中して取り組み、以前見られた「ママどこ？」と言って離席するような不安を示す様子が見られなくなった。見通しを持てるようになってきたのかもしれない、というものであった。

指導を担当する自分自身の変化として、a～dの4点を挙げた。a.研修前は、自分が用意した課題を最後までやってほしい、離席せず、自分の話を聞いてほしいと思うことが多かった。研修を通して、本児の療育目標は何かを考え直すことが出来た。そして、本児が発する言葉やそこからのコミュニケーションが大切であることを知ることができた。b.実態把握図を作成したことで、自分が気付かないことや児を見る上での視点を学ぶことができた。また、実態把握図として情報を視覚化することで児の実態が分かりやすくなり、新たな視点の発見にもつなげることが

できた。c.教材があると集中できると思い、本児が集中できそうなものを用意してきたが、それに引っ張られて担当者との言葉を通じたコミュニケーションがとりにくくなっている可能性があることを知ることができた。d.場面分析表を作ったことで、私自身が本児の聞き取りや気持ちのキャッチが出来ていなかったこと、コミュニケーションになっていないことなどを知ることができた。

3.3.2 事例提供者2

担当児の変化について、a～cの3点を挙げた。a.4つの課題に取り組んだら終わりという療育の流れが分かり、見通しが持てるようになってきている。わかりやすい課題にするよう心掛けたことによるものかもしれない。b.簡単なルールを支援者と共有しながら、最後まで取り組む姿が見られるようになった。c.机上の課題に取り組む姿勢が身につけてきている。人に意識を向けること、担当者のやり方を見て取り組むことができるようになってきている。

指導を担当する自分自身の変化として、a～dの4点を挙げた。a.付箋を用い、複数の職員で実態を集めることで、自分だけでは気づけなかった姿が見えてきた。多くの視点から、情報を集めることで児の姿を具体的に把握できることを実感した。また、自分の視点が、児の苦手なところやできないところにあり、「できているところはどんなところか」という視点や捉え方ができていなかったことに気づかされた。b.インリアル・アプローチでの分析を実践し、子どもの行動やその意図に注目することができた。「自分の主張を通そうとして泣く」と捉えてしまっていた姿も、細かく見ていくと、担当者との言葉のやり取りの中でズレが生じていたことからつながる行動であったことに気づけた。どこの部分でズレが生じたのか、どのようにズレを修正するかかわりができたのかを振り返ることができたのは大きな収穫であった。c.自分の言葉かけの曖昧さや無意識に行っていた行動が見えてきた。VTRで振り返ることで、今後心掛けなければならない点に気づけた。d.子どもに必要な支援をするためには、推測ではなく根拠を持って手立てを見出して行くことが重要なのだとわかった。また、子どもの姿を正しくとらえるためには、主観を入れずに情報を書き出す力をつけていかなければならないと感じた。

3.3.3 参加者全員

第4回目終了後に実施された事後アンケートの自由記述をカテゴリーに分けたところ、振り返りの内容は、「協働による研修の意義」、「地域における役割の自覚」、「指導の捉え」、「療育者としてのありかた」、「同僚へのかかわり方」、「地域協働に関する研修の必要性」に分けられた(表3)。

表3 今年度の研修の振り返り

大カテゴリー	小カテゴリー	具体的な内容(抜粋)
協働による研修の意義	協働研修	・発表者以外の職員が、どう感じどう助言していくか、そこを書き出していくことがお互いのOJTになる。
	1事例通年研修	・年間を通して事例の経過を追うことで子どもの成長とともに療育担当者の変化も感じ取ることができて有意義だった。
	VTR分析の意義	・療育の場面をVTRで取り、子どもの反応に大人がどう対応すると子どもからどんな行動が見られるのかということ細かく分析することでよりよい関わりを検討することができる。
	実態把握図作成の意義	・実態把握図作成の中で、療育者が普段見えていないことが見えてくると実感した。
地域における役割の自覚		・本事業所は、地域の療育機関の中核を担うべき位置づけであることを職員全体で認識し、外とつながり合っていくことを意識した研修の組み立てが来年度以降も行えるとよい。
「指導」の捉え		・コミュニケーションは共同学習であり、子どもに問題があると捉えるのではなく、子どもの主張とかかわる大人の受け止めがずれていると捉え、そのずれをどう受け止めていくかということが大切という助言も印象的だった。
療育者としてのあり方		・自分のケースもインリアルを使い自己分析してみた。いろいろなことに気づくことができ、「時間が無い、忙しい」を理由にせず、もっと突き詰めていかねばということが年間を通しての反省である。 ・自分を客観的に見るということはベテランでも難しい。新任職員が事例提供者となり、確実に力をつけた姿を最終回に見せてくれたことは自分への刺激になった。子どもが見せてくれている実態が見えてくる支援者でありたい。
同僚へのかかわり方	サポート役としてのあり方	・サポート役であるはずが、一緒に悩みながら考えていくことが多く、サポート役としては、まだまだであったと感じる、何をどのようにどこまで伝えるべきか、どのように伝えたら気づきを得られるかという点はむずかしさがあった。どう伝えていくか、どう、チームワークを回していくか、どう、次の担当者へ引き継いでいくかなど、切れ目ない支援や連続した学びのためにはまだまだ課題があると思う。
	研修係としてのあり方	・研修係として、サポートする側も発言に責任を持つ。お客さんにならずに全員参加を念頭に計画してきたが、1回終えるごとに事例提供者とサポート担当以外はどうしても気持ちが離れてしまう。職員育成・全職員の資質向上のために、わからないことはすぐに聞く、複数で振り返るために集まる、検討するなどが悩んだときにすぐに見えるような体制が定着していくように今後も考えていきたいと思う。
地域協働に関する研修の必要性	研修内容の改善	・就学後への引継ぎなど、目の前の支援だけにとどまらず、先の関係者とのつながりについての検討ができるとなおい。
	地域の職員との研修	・療育内容を保育所にも伝えることで、園内での実践につなげたいと感じた。園の職員と学べる場を復活させたい。

4 考察

4.1 実態把握図作成及びインリアル・アプローチを参考にした場面分析による振り返りの内容

実態把握図作成については、子どもの課題の捉えに対する振り返りが確認され、安藤（2001）の結果と同様であった。インリアル・アプローチを参考にした場面分析では、「課題をさせなければならない、終わらせなければならない」という気持ちが全面に出ており、コミュニケーションが取れていないことがわかった」（事例提供者1）等、支援者としての自己のあり方を振り返り、「本児はこういうことを伝えたかったのかな」（事例提供者1）と子どもの理解を深め、「物を提示すると「見る」、「寄ってくる」、「座る」等の反応があるので、視覚的に知らせて取り組みやすいようにしている」（事例提供者2）というようにかかわり方が明確になるなどの変容がみられた。これらについても、坂口（1994）や関根（2012）の結果と同様であり、自立活動を対象とした先行研究と同様の振り返りであったと考えられる。

参加者全員に対するアンケート結果は、「協働による研修の意義」、「地域における役割の自覚」、「指導の捉え」、「療育者としてのありかた」、「同僚へのかかわり方」、「今後の研修の内容と方法」にまとめられ、本研修によって、地域の中核的存在としての役割意識を再認識し、学び合う関係性の形成により専門性を高めようとする意識の喚起につながったのではないかと考えられた。

4.2 児童発達支援と自立活動との関連

ガイドラインでは、「特別支援学校幼稚部教育要領の「自立活動」は、障害のある幼児がその障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服のための指導について示していることに留意する必要がある」と記述されている。自立活動は、個々の障害のある子どもの実態に応じて指導するため、指導目標と内容が各教科のように予め決められていない。対象となる児童生徒の障害の状態は多様であるため、教師間及び多職種との協働性の涵養が必要であるとの視点から、個別の指導計画作成や授業改善に関わる研究が実施されている（安藤，2001；2021）。これらの蓄積を本研修において活用したところ、「療育者としてのあり方」といった個人への振り返りと「同僚としてどのようにかわるか」といった職場内の協働性への気づきが促され、結果として、事例提供者のかかわり方が明確になり、対象児の成長が確認された。

児童発達支援においても自立活動同様、支援内容は個別に選定され、チームによる支援が行われる。特別支援学校は、学校教育法第74条に規定されるセンター的役割を担う。就学前における児童発達支援を引継ぎ、切れ目ない支援を実現していく機関として、児童発達支援事業所との連携のあり方を検討していくことは意義あることであると考えられる。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究の実施にあたっては、科学研究費補助金（基盤(C)：通級指導担当教員の自立活動の専門性向上を図る現職研修プログラム開発に関する 研究課題番号：17K04847）の助成を受けた。

文献

- 安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践．川島書店．
- 安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開．教育出版．
- 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．
- 伊左治智香子・根津知佳子・高林朋世（2012）伝え合う関係を築くかかわり方～フォーマットを用いたことばの授業実践～．三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，32，57-62．
- 伊藤夢未・竹内康二（2020）発達障害のある幼児を対象とした小集団療育場面における実施負担の少ないスタッフトレーニングの開発．多摩心理臨床学研究，14，5-12．
- 神山 努・野呂文行（2021）児童発達支援員への全6回で行うペアレント・トレーニングのコンサルテーションに関する有効性の検討．障害科学研究，45，241-254．
- 北川貴章・内海友加利・安藤隆男（2020）自立活動の個別の指導場面における若手教師の意思決定プロセスの分析，障害科学

研究, 44, 149-159.

厚生労働省児童発達支援ガイドライン. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaiho-kenfukushibu/0000171670.pdf> (2022年1月27日取得).

松崎敦子・山本淳一 (2015) 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価. 特殊教育学研究 52(5), 359-368.

文部科学省 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00004.htm (2022年1月27日取得).

齊藤勇紀・有川宏幸・土居正城 (2018) 児童発達支援事業における保育者の力量を高めるための研修会のあり方—「循環型」研修会における参加者の療育に対する関心の変化の検討を通して—. 学校メンタルヘルス, 21, 1, 117-128.

齊藤勇紀・土居正城 (2020) 乳幼児の障害特性論に焦点をあてた個別の指導計画に基づく支援が保育者における子どもの姿の捉え方に及ぼした変化—児童発達支援の個別指導による実践からの考察—. 保育と保健, 26, 2, 55-60.

坂口しおり (1994) 重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み—インリアル分析の複数担任指導への応用—. 特殊教育学研究, 31, (5), 55-61.

坂本篤史 (2007) 現職教師は、授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55, 584-596.

関根一美 (2012) 重度・重複障害のある生徒のコミュニケーションの向上に関する一考察. 複数の支援者によるアセスメントとインリアル・アプローチの取組から—. 教育実践研究, 22, 285-290.

竹田契一・里見恵子 (1994) インリアル・アプローチ. 日本文化科学社.

内海友加利・平山彩乃・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善. 特殊教育学研究, 56(4), 231-240.

Training in Individual Support for Young Children with Language Retardation in Staff of a Child Development Support Center

Kazuko FUJII* · Chie MURAKI** · Mineko TAKAHASHI**

ABSTRACT

A child development support center is in a good position to support inclusive education and requires a high degree of specialization. In particular, the development of OJT, which enhances staff collaboration, is an urgent issue. In particular, the special needs schools located in the inclusive education system provide guidance on *jiritsu katsudo* as a unique area. To provide guidance on *jiritsu katsudo*, it is important to form relationships between teachers or between teachers and related parties. Therefore, as a training method to enhance collaboration, study of individual teaching plans and the lesson study of *jiritsu katsudo* through collaboration were practiced. At the child development support center, we pursued OJT to incorporate individual guidance plans and lesson study to form collaboration among staff. From this, the following were extracted: the significance of collaborative training, self as a supporter, relationship with colleagues, recognition of individual support, awareness of the role in the community, and necessity of training on regional collaboration were confirmed. Teaching goals and support methods for infants with delayed language development were clarified. From this, the growth of the target child was confirmed. In OJT, a child development support center could utilize the knowledge about collaboration developed in *jiritsu katsudo* of special needs schools.