

幼児教育施設における早期支援を促進する 研修プログラムの効果に関する検討

石塚 誠之¹⁾ 狩野 信也²⁾

1) 北翔大学教育文化学部教育学科 2) 土幌町発達相談センター

抄 録

本研究では、幼児教育施設における相互コンサルテーションなどを含む研修プログラムが及ぼす影響をSDQ得点の変容、及び保育者へのインタビューにより検討した。対象者は認定子ども園に通う幼児199名と担当保育者15名であり、実験群として幼児63名及びその担当保育者7名、対照群として幼児136名、担当保育者8名とした。研究では、全ての対象児に1回目のSDQを実施し、その後、実験群の幼児の保育者にのみ相互コンサルテーションを含む研修プログラムを実施した。結果、実験群の幼児におけるSDQに困難得点が減少していた。保育者のインタビューにおいても同様の傾向が認められ、研修プログラムの実施により幼児の困難さの低減に加え、保護者と幼児について相談・連携するきっかけになっていることが示唆された。

キーワード：発達障害、強さと困難さアンケート、早期支援、幼児、発達相談センター
研修プログラム

I. 問題と目的

今日、認定こども園制度の開始など、幼児を取り巻く保育・教育環境は大きな転換期を迎えている。平成17年4月に施行された「発達障害者支援法」、平成23年度の「改正障害者基本法」では、児童に対する早期支援の必要性について明記された。そのため近年、乳幼児の保育・教育を担う保育所・幼稚園・認定こども園では、発達障害のある児童や保護者に対して、一層の支援体制の整備が求められている。厚生労働省や文部科学省では、保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集を出すなど、早期支援の知見を深めているが（文部科学省・厚生労働省，2009）¹⁰⁾、子どもの効果的な支援に関しては、個別の臨床事例の積み重ねに加え、発達障害リスクが疑われる子どもの情報共有や早期支援の効果について検討することが必要である。笹森ら（2010）¹⁴⁾の調査では、要配慮児が在籍している幼稚園・保育所は共に約80%と報告されており、そのニーズが高い一方、幼児教育施設における支援については個々の保育士や保育教諭の経験や技量に委ねられる傾向が指摘されている。更に、支援ニーズが高い子どもへの理解や支援方法の共有化におい

ても課題があるとの報告もある（石塚，2016）⁴⁾。このような児童を取り巻く問題に対し、複数の専門家や保護者からなる援助チームを組織し、異なる専門性や役割に基づく相互コンサルテーションの有効性が認められている（石隈，1999）⁵⁾。相互コンサルテーションとは、援助関係が一方ではなく、両方向性であることであり、平岡（2005）³⁾では小学校において、その効果が報告されているが、保育教諭を対象とした実践はほとんどない。一方で、幼児教育施設では、保護者に幼児の実態に対する受容を促し、相談機関等と連携しながら支援を行う機会も多く、相互コンサルテーションを行うことの意義が大きいといえる。

また、現在行われている早期支援の課題の一つとして、子どもの支援ニーズについて把握するための共通する一定の尺度がなく、指導者の経験に頼る側面が大きい一方で、経験年数や理解度、技能などの差異が大きい点が挙げられる。それらの問題を解決する手立てとして、今中ら（2016）⁷⁾は子どもが抱える困難性の客観的な把握が期待されるツールであるSDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire）を挙げている。SDQとは、4歳から16歳を対象にした行動スクリーニングのための質問紙である（Goodman, 1997¹⁾, Goodman, 2001²⁾）。11歳未満

は保護者と教師・保育教諭によるチェックで判定し、5つの下位尺度（行為面、情緒面、多動性、仲間関係、向社会的性）があり、それぞれの下位尺度の合計得点を算出することで、その領域における支援の必要性を「Low Need（ほとんどない）」、「Some Need（ややある）」、「High Need（大いにある）」と判断できる。さらに、「行為面、情緒面、多動性、仲間関係」の4つの下位尺度の合計でTDS（Total Difficulties Score）を算出し、全体的な支援の必要度を把握する。日本語版については、保護者評価での標準化（Matsuishi et al. 2008）⁹⁾や保育教諭評価の採点基準の検討（西村・小泉 2010）¹¹⁾が行われており、就学前の「気になる子」の行動特徴を説明するツールとしてSDQを利用した研究も進められており（西村・小泉, 2011¹²⁾・玉井ら, 2011¹⁶⁾・今中ら, 2013⁶⁾）、「気になる子」に対する保育教諭と保護者の評価をSDQで比較した研究も行われている（大神, 2011¹³⁾）。

岩坂ら（2010）⁸⁾では、SDQを実施し、支援ニーズについて検討した幼稚園、保育園在園児の約10%に発達面の支援ニーズがあり、特に男児において多動や行動面、さらに情緒面の問題を有することが多いことが報告されている。さらに4歳児よりむしろ5歳児になって行動面の問題を生じる男児が少なからず存在することが示唆された。

支援ニーズが高い児童への支援に対する保護者の理解という点では、慎重な対応を要する事例も多い。岩坂ら（2010）⁸⁾は、4・5歳児を対象とした調査において、支援ニーズの高い子どもに対する行動コンサルテーションの推進を早期支援の課題として挙げている。具体的には、子どもの行動観察を通して教師に対するコンサルテーションを行うことで、支援における技能向上とその共有化が期待される。また、行動コンサルテーションを通じてコンサルテーション会議の充実を図ると共に、保護者に対することも理解・支援方法の共有化を図り、支援ニーズが高い児への支援が充実することが期待される。しかし、保育園全体を対象として行動観察を基にした相互コンサルテーションを主とした介入を行い、その推移を具体的な指標により評価した研究は多くない。そのため本研究では、SDQや相互コンサルテーション等を介入とした、保育園全体に対する研修プログラムの実施が、児童のSDQの成績にどのような影響を与えるのかを明らかにすることで、就学前の幼児への効果的な研修プログラムの開発・発展に資する示唆を得ることを目的とした。

Ⅱ. 方 法

1. 調査対象者

実験群としての調査対象は、北海道内のA園の年中・年長児（63名）、保育教諭（7名）であった。A園は、幼保連携型のこども園として設置されており、各学年2クラス編成であった。対照群は、北海道内のB幼稚園の年中・年長児（99名）と保育教諭（6名）、北海道内のC幼稚園の年中児・年長児（37名）と保育教諭（2名）であった。B幼稚園は、Aこども園と同様に学年2クラス編成、C幼稚園は、学年1クラス編成であった。本研究では研修プログラムの効果を検討するため、研修方法の異なる2園を対照群として設定した。

2. 調査計画

本研究では、SDQの評価にあたって、幼児の所属する認定子ども園、幼稚園の担当者に実施手続きについて説明した上で依頼を行なった。第1回目のSDQの調査を201X年5月頃、第2回目のSDQの調査を6ヶ月後の201X+1年1月頃に実施した。各園で幼児に日常的に関わる担当保育教諭が各幼児についての評価を行なった。また、幼児を担当する保育教諭を対象とした意識調査を201X年6月に実施した。第一回目のSDQ実施の後、実験群の担当保育教諭に対し、介入として子ども対応に関する相互コンサルテーション等を実施した。実験群のA園に対して実施した介入は以下の6点であった。①年2回実施するSDQの6項目の観点を子ども理解のツールとして用い、個別支援計画（月案検討）に反映させる。②実験群の保育教諭に対して支援方法に関する相互コンサルテーション会議を定期的に行い、個々の支援ニーズの高い児に対する具体的な支援方法を相互に出し合う。③支援方法の中に、愛着形成や行動分析の視点を取り入れ、支援ニーズの高い児と保育教諭との愛着を形成しながら具体的に行動の修正を図る視点で意見を出し合う④支援を実施する中で、対象児が通所することも発達相談センターの担当者と保育教諭が連携し、共通目標・共通方法に基づく支援を行う。⑤保育教諭が保護者と情報共有を行うだけでなく、事例に応じてこども発達センターへ積極的につなぐよう保護者に働きかけ、特に要支援が高い支援児に対してフォローアップを行う。⑥会議資料作成の形式にPDCAサイクルを取り入れ、支援児が所属する集団の成長の視点からも支援を検討する。

Table 1 SDQの質問項目

| | NO | |
|--------|----|--|
| 行為面 | 5 | カッとなったたり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある |
| | 7 | 素直で、だいたい大人の意うことをよくきく |
| | 12 | よく他の子とけんかをしたり、いじめたりする |
| | 18 | よくうそをついたり、ごまかしたりする |
| | 22 | 家や学校、その他から物を盗んだりする |
| 多動・不注意 | 2 | おちつきがなく、長い間じっとしてられない |
| | 10 | いつもそわそわしたり、もじもじしている |
| | 15 | すぐに気が散りやすく、注意を集中できない |
| | 21 | よく考えてから行動する |
| | 25 | ものごとと最後までやり遂げ、集中力もある。 |
| 情緒面 | 3 | 頭がいたい、お腹がいたい、気持ちが悪いなどと、よくうたえる |
| | 8 | 心配ごとが多く、いつも不安なようだ |
| | 13 | おちこんでしずんでいたり、涙ぐんでいたりすることがよくある |
| | 16 | 目新しい場面に直面すると不安ですがりついたり、すぐに自信をなくす |
| | 24 | こわがりで、すぐにおびえたりする |
| 仲間関係 | 6 | 一人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い |
| | 11 | 仲の良い友だちが少なくても一人はいる |
| | 14 | 他の子どもたちから、だいたい好かれているようだ |
| | 19 | 他の子から、いじめの対象にされたり、からかわれたりする |
| | 23 | 他の子どもたちより、大人という方がうまくいくようだ |
| 向社会性 | 1 | 他人の気持ちをよく気づかう |
| | 4 | 他の子どもたちと、よく分け合う(おやつ・おもちゃ・鉛筆など) |
| | 9 | 誰かが心を痛めたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなど、すすんで助ける |
| | 17 | 年下の子どもたちに対して優しい |
| | 20 | 自分からすすんでよく他人を手伝う(親・先生・子どもたちなど) |

Table 2 SDQの評価票

| | SDQの番号 | Low Need | Some Need | High Need |
|--------------------------|-------------------|----------|-----------|-----------|
| (1) 行為 | 5, 7, 12, 18, 22 | 0 - 2 | 3 | 4 - 10 |
| (2) 多動 | 2, 10, 15, 21, 25 | 0 - 5 | 6 | 7 - 10 |
| (3) 情緒 | 3, 8, 13, 16, 24 | 0 - 3 | 4 | 5 - 10 |
| (4) 仲間関係 | 6, 11, 14, 19, 23 | 0 - 2 | 3 | 4 - 10 |
| (5) 向社会性 | 1, 4, 9, 17, 20 | 6 - 10 | 5 | 0 - 4 |
| Total Difficulties Score | ((1)-(4)の合計) | 0 - 13 | 14 - 16 | 17 - 40 |

3. SDQの項目とSDQ得点の評価

SDQは、保育者や保護者が短時間でチェックすることができる得点によって、「Low Need：ほとんどない」「Some Need：ややある」「High Need：おおいにある」の3つに分類する。質問項目は5つの下位尺度項目（行為面、多動・不注意、情緒面、仲間関係、向社会性）から構成されている（Table 1）。さらに「多動性、情緒面、行為面、仲間関係」の4つの下位尺度の合計で TDS (Total Difficulties Score) を算出し、全体的な支援の必要度を把握するという構造である（Table 2）。全ての項目について「あてはまる」「まああてはまる」「あてはまらない」の3段階で評価し、各項目について0, 1, 2点を配点する。Table 2はSDQスコアの評価表である。またSDQには、子どもの困難さのみでなく、強みも評価できる特徴がある。最終的には下位尺

度ごとの合計得点（10点）と1から4の下位尺度の合計得点（TDS（40点））によって、全体的な支援の必要性を判断する。向社会性は逆転項目となり、得点が低い方が支援の必要性（High Need）があるとされている。

4. 相互コンサルテーション会議

実験群では、それぞれの年中、年長児の学年ごとに月に1回、園内で相互コンサルテーション会議を実施した。この会議では、チーム援助の考え方を下に、お互いがコンサルティとコンサルタントになる相互コンサルテーションを取り入れ、下学年から引き継いだ幼児の援助の情報、行動観察から得られた支援ニーズの高い幼児の支援方法などについて意見を出し合い、自分ができる具体的な援助方法を決定することに主眼をおいた。また、保護者との面談においては、保護者を幼児の援助者として位置づけて援助方法の共有化を図る。保護者への

具体的な支援方法の伝え方についても、保護者の感情に寄り添うこととした。それぞれの相互コンサルテーションを通じた援助法と幼児の変容については、個別支援計画に記入した。更に、支援ニーズの高い幼児に対しては、フォローアップとして介入し、新たに支援ニーズが高まった幼児に対しては、発達相談センター指導員を含めた個別のコンサルテーション会議を実施し、課題の解決を図った。更に随時、支援方法の共有化も図った。

5. 保育教諭が幼児に行う具体的な支援方法について

幼児に対して行う具体的な支援方法として(1)保育教諭への愛着形成、(2)場面の構造化、(3)行動分析を援助方法に取り入れる、(4)さりげない行動評価、(5)環境への働きかけを主な支援の視点として位置づけた。(1)の愛着形成の方法として、幼児の不安感に寄り添い気持ちを受け入れる支援（スキンシップ含む）や、米澤（2011）¹⁵⁾が提唱している「愛情の器」モデルによる支援第1フェーズ「①愛情の器づくりの意識、②気持ちの受け止め方支援、③振り返り支援、④キーパーソン決定と役割分担によるわかりやすい支援」、第2フェーズ「①主導権をキーパーソンが握る、②働きかけによる応答学習強化、③気持ちの変化意識支援」を支援の方法として取り入れた。(2)の場面の構造化においては、活動の流れを絵カードと言葉で事前に示す。(3)については行動分析を取り入れた支援として、行動分析後の即時報酬やタイムアウトの与え方、先行刺激の与え方などを検討した。(4)さりげない行動評価については、望ましい行動を言葉で伝えるよう努めた。(5)環境への働きかけとしては、学級の子に協力してもらうなど支援方法を工夫して行った。

6. 分析方法

介入効果を調べるためSDQを評価尺度として用い、保育教諭が記入したSDQの各項目とTDS（合計点）について平均TDSと各下位項目の平均値とSDを算出した上で（小数第二位を四捨五入）、ANOVA 4を用いた2要因【介入の有無（実験群・対照群）×年齢（年中・年長）】の分散分析を行った。また、SDQの得点に変化について起点月と6ヶ月後の変化の差を算出した上でSpieler, Balota, and Faust (1996)¹⁵⁾を参考に【(5月の得点-11月の得点) / 11月の得点】を行い、効果率を算出した。各児童から得られた効果率についてANOVA 4を用いた2要因【介入の有無（実験群・対照群）×年齢（年中・年長）】の分散分析を行った。それぞれ、主効果が有意な場合の多重比較としてRyan法を用いた。また、2回のSDQ調査に合わせて児童を担当する保育教諭の意識調査及び実験群・対照群の副園長に半構造化面接を行い、介入効果について検討した。個別の対象に

についても事例的に生活面での変化及びSDQの変化について記述統計により分析を行った。

III. 結 果

1. 実験群と対照群におけるSDQの比較

実験群のSDQの平均TDSは5月で年長13.4（SD=4.7）、年中13.7（SD=4.8）であり、対照群の幼児の平均TDSは5月で年中18.1（SD=4.6）、年長17.2（SD=4.8）であり、実験群のTDSが低かった（ $p<0.05$ ）。また、実験群の幼児の平均TDSは介入後で年中11.5（SD=3.1）、年長11.7（SD=3.4）であり、対照群の幼児の平均TDSは6ヶ月後で年中17.1（SD=5.8）、年長15.5（SD=4.9）であった。全ての群でTDSは減少していた（Fig. 1）。それぞれの平均TDSについて、効果率を算出したところ、実験群の年中20%（SD=43.2）、年長17.3%（SD=29.5）であり、対照群では年中17.3%（SD=49.4）、年長16.7%（SD=32.9）であった。対照群と比較して実験群の年中のTDSの減少が最も大きかったが、有意な差は認められなかった。

SDQの5つの下位尺度（行為面、多動・不注意、情緒面、仲間関係、向社会性）について、実験群・対照群ともに、多動・不注意、仲間関係、向社会性で平均得点に時期により差が認められ（ $p<0.05$ ）、5月からの6ヶ月間での平均得点における変化が、逆転項目となっている向社会性で上昇したが、それ以外の項目においては全て平均得点が下降していた。それぞれの下位尺度について効果率を算出して比較したところ、年中では、96%で多動の効果率が最も大きく減少しており、年長では140%と行為面の減少が最も大きいという結果であった。また、対照群の幼児では5月からの6ヶ月間での変化について効果率を算出して比較したところ、年中41%と行為面の減少が最も大きく、年長では情緒面の減少94%と最も大きい結果であった。

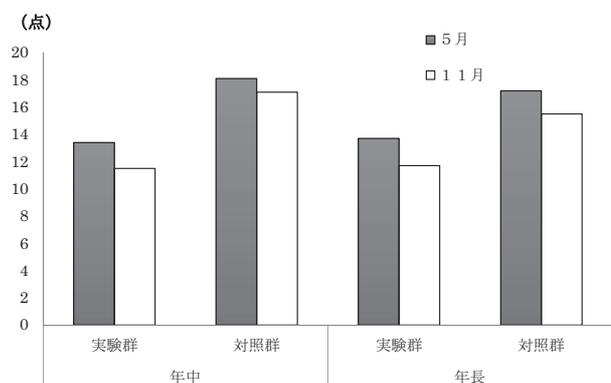


Fig. 1 実験群と対照群の年中・年長のTDS得点の変化

Table 3 実験群と対照群の保育者の支援に関する意識調査の結果

| | 実験群 (N = 7) | 対照群 (N = 8) |
|------------------------------------|-------------|-------------|
| 1 子どもの様子から、「気になる子」に気づくことがよくある。 | 1 (6→5) | 0 (0→0) |
| 2 目立たないが、困り感のある「気になる子」に気づくことがよくある。 | 0 (5→5) | 0 (5→5) |
| 3 「気になる子」を見つけた場合、どんな特性があるかよく観察する。 | - 1 (2→3) | 0 (4→4) |
| 4 「気になる子」を見つける方法を複数もっている。 | 0 (11→11) | 0 (9→9) |
| 5 「気になる子」に対して目標をもって支援する。 | 0 (2→2) | 0 (5→5) |
| 6 「気になる子」に対してその子に合った支援を行う。 | 0 (3→3) | 0 (7→7) |
| 7 「気になる子」の就学後の不適応を予測して支援を行う。 | - 1 (6→7) | 0 (8→8) |
| 8 「気になる子」の支援方法について教諭同士でよく相談する。 | 1 (2→1) | 0 (3→3) |
| 9 「気になる子」を見つけたときに、保護者と継続的に相談する。 | - 1 (2→3) | 0 (7→7) |
| 10 「気になる子」の保護者に相談して、関係機関につなげる。 | 3 (8→5) | 0 (9→9) |

2 実験群と対照群における保育教諭を対象とした意識調査

2回のSDQ調査の実施に合わせて担当保育教諭【実験群 (n=7), 対照群 (n=8)】の意識調査を実施した。本調査では、「あてはまらない」を2点, 「まああてはまる」を1点, 「あてはまる」を0点として集計している。対照群では5月と11月の2回の実施で得点の変化は認められなかったが, 実験群では5月と11月の2回の実施で質問項目10【「気になる子」の保護者に相談して, 関係機関につなげる。】において実験群における数値が減少していた (Table 3)。

3. 半構造化面接において抽出したカテゴリー間の分析

実験群であるA園のコンサルテーション会議の方法や内容, 保育教諭が行う具体的な援助方法を基に, 調査項目についてカテゴリー化を行った。そのカテゴリーごとの質問を作成し, 実験群, 対象群の所属する3園を対象に半構造化面接を実施した。その後, メモと録音を基

に逐語録を作成し, カテゴリーに当てはめた (Table 4)。本研究ではB園とC園を対照群としているが, コンサルテーション会議の方法や内容が一部異なっていたため, B園, C園の副園長, 主任から聞き取った内容を別に記載した。また, 面接の質問項目では, 保護者と関係機関の連携の視点を入れた。3園の結果を比較すると, 3園ともほぼ同じような支援が行われているが, 「1. 支援ニーズの変容を促す会議」「3. 多様な支援方法」の項目で違いが見られた。特に「1」の項目において, A園は月一回の会議を学年毎に設けP (計画)-D (実行)-C (評価)-A (改善) サイクルの下実施されており, B園は, 毎日30分から40分程度, ミーティングにおいて支援児の援助について口頭で協議していた。C園は, 支援児の検討会議がA園と比較して少なく, 園独自の会議が年2回, センターとの会議が年長で1回, 年中, 年少で1回実施されていた。また, 「3」の項目において, A園においては, 理論に基づいた支援が多岐にわたり, 支援児の状態に応じた支援がなされていることが伺えた。

Table 4 面接法において抽出したカテゴリー間の分析

支援ニーズの高い幼児に対するコンサルテーション会議(年中児・年長児対象)

| カテゴリーグループ1 | カテゴリーグループ2 | A園 | B園 | C園 |
|------------|----------------------|---|---|--|
| 1 教師の支援 | 1. 支援ニーズ児の変容を促す会議 | 月1回, 学年ごと開催される。出席者は, 園長(学校心理士), 副園長, 学級担任, 支援児担任が入り, 月ごとのカリキュラムにおける子どもの変容と支援ニーズの高い幼児の支援方法, 変容, 課題(P-D-S)に視点で文書化)などを中心に協議する。 | 毎日, 就業前30分から40分程度, ミーティングという名称で学級の子どもの様子も含め支援児や気になる子の支援についての対処の仕方についての協議をする。口頭での報告であるが, 結果については文書化し, 共通理解を図っている。出席者(支援児担当パートタイムを除く園長, 主任, 担任, 支援担当) | 年中児は年1回, 2月に向けて集まりの会議をもっている。年長児は, 就学に向けて8月に会議をもち, 関係諸機関が集まり, 支援児の状態把握も含め支援方法等を検討している。また, 1月にケース会議として全員で, 学級集団としての成長の視点から会議を行っている。8月に個々の成長の視点において行っている。 |
| | 2. 相互コンサルテーション | 会議が, 支援ニーズの高い幼児の課題解決のために, 相互に支援方法を出せる関係の中で進められ, その解決方法を事例提案者の決定にゆだねられている。 | 気になる子や支援児の対処の仕方について, それぞれが考えた方法を出し合い, 方法の決定については, 支援担当者や担任に委ねられている。 | 支援児の状態や援助方法, 変容などについて, 協議している。支援策については教師が取捨選択することが, 支援児の状況に合わせながら支援することが多い。 |
| | 3. 多様な支援方法 | 支援方法として, 子どもの理解を含めて, 仲立ちはもちろん, 変容形成の視点や行動分析, SSTなどと多岐にわたっている。 | 支援児への介入の仕方(構造化により, 行動の仕方を知らせる。要めるタイミングなど)についての方法を探っているが, 行動分析やSSTなどは行っていない。 | 家庭との連携を重視し, 母子間での接し方を助言している。行動分析やSSTは採用していない。 |
| | 4. 集団への働きかけ | 支援児の受け入れやすい環境づくりの視点からも協議されている。 | 全体的に活動場において教えたり教えられたりするなど協力的な活動が見られる。侵害行為を行う子についての対応には着目している。 | 支援児も含めて集団としての成長の視点からも評価をしている。 |
| | 5. フォローアップ | ケースの程度に応じて, 支援方法が適切かどうかを園長がフォローアップする。 | 支援児に苦戦しており経験年数が少ない教諭に対して, 個別的にフォローアップしている。 | 副園長や園長が担当の教師と相談しながら支援児の担当を支援している。 |
| 2 保護者への協力 | 6. 保護者への協力の依頼 | ケースによって差異はあるが, 保護者に園での子どもの様子を伝え, 共に解決しようという姿勢を示している。 | 他児への侵害行為に被害を受けた保護者に対しては, 協力体制が形成されていない状況である。当事者の保護者に対しては良さを伝えと共に, 起きた出来事について伝える。 | 家庭への働きかけを重視している。母子間の変容形成に重点が置かれている。 |
| 3 外部との連携 | 7. 学校, 発達支援センターなどの連携 | 随時, センター指導員など, カンファレンスを行い, 協働して子供を支援している。 保護者へセンターなどに繋げるよう働きかけをしている。 | センター通所児については, 連携をとって, 支援の助言を受けている。 センターに繋がるような働きかけをしている。学校での様子とずれがあることを指摘されている。 | 教師が対応の難しい支援児については, センターが入り, 助言や指導を受けている。 就学に当たっては, 学校との連携を深めている。コーディネーターが2名(園長, 主任)がいて, 外部と緊く役割を担っている。 |

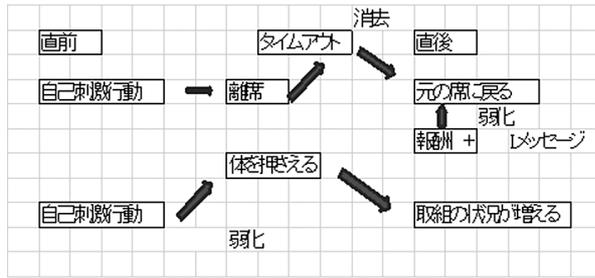


Fig. 2 多動・不注意の項目得点が要支援の幼児に対する保育教諭の援助

4. SDQにおいて多動・不注意の項目得点が要支援の幼児に対する保育教諭の援助

SDQにおいて多動・不注意の項目得点が要支援の幼児（以下、K児）に対する保育教諭の具体的な援助方法をFig. 2に示した。「愛着の器」モデルによる支援及び、行動的なアセスメントを行ったところ、K児は、多動・衝動傾向が強く、集団での活動の時に頻繁に、離席行動を起こしていた。そこで、K児の担当である保育教諭に対して、個別のコンサルテーションを行い、本児の離席となる直前の行動を共に観察した。K児は、活動に飽きてくると、席を離れて教室を動き回り、他児の邪魔をする等の行動が見られた。また、活動に飽きる時に自己刺激行動として身体が動き、顔を動かすことが認められた。そこで、タイムアウトを取り入れ、離席すると廊下に連れ出し、椅子に座らせ、保育教諭から廊下に出されて椅子に座らせた理由について話した。また、落ち着いたら褒めて席に戻り、保育教諭が支援児に「他児の邪魔をしないKが好きだし、先生は嬉しい」というIメッセージを伝えるなどの報酬を与えた。実際に保育教諭自身が実施できるように助言・指導を行うことで、SDQにおける困難さ得点の減少が認められただけでなく、対応する保育教諭からも困難さが低減したエピソードが得られた。

IV 考 察

本研究の目的は、保育園全体を対象として相互コンサルテーション等を主とした研修を導入として行い、その効果について、子どもの抱える困難性を客観的な指標であるSDQや保育教諭へのインタビュー等を通して検討することであった。本研究の結果、実験群では、SDQを月ごとの支援計画（月案）に反映させることで、支援ニーズの高い幼児の全体像を明らかにしていた。SDQの実施は、保育教諭自身の支援児の見方の広がりにも寄与していたと考えられる。また、保育教諭にとって特に大変な子どもという捉えがなくても、相互コンサルテ

ーション等を通して、関わりについてのアイデアを共有し、具体的な支援を進めたことにより、子どもの客観的な指標であるSDQ得点が増えたと考えられ、本研究で実施した研修プログラムの効果が示されたといえる。

SDQに関して、実験群と対照群のTDSを比較したところ、起点月の実験群のTDSが対照群よりも低いという結果であった。日常的な園での支援などの影響が考えられるため、どのような影響によるものかさらに詳細の検討が必要といえる。副園長等を対象としたインタビューからも、対照群の保育教諭を対象とした研修などは実施されており、児童のTDS等の減少が認められた。ただ一方、実験群は介入前から対象群と比べ、平均TDSが低かったにも関わらず、介入後の減少割合が大きい。これらの結果については、本研究における相互コンサルテーションを基にした研修の効果が影響したと考えられる。今後は、複数行った介入をどのような順序・手続きで実施することで効果を高めることができるか検討する必要があるといえる。また、起点月と6ヶ月後の変化を効果率により検討したところ、実験群の幼児では、年中では、95%で多動・不注意の効果率が最も大きく減少しており、年長では140%と行為面の減少が最も大きいという結果であった。また、対照群の幼児では、年中41%と行為面の減少が最も大きく、年長では不注意の減少94%と最も大きい結果であった。実験群のTDSの減少が対照群よりも大きかったのは、相互コンサルテーション等を主とした研修の効果と考えられるが、実験群と対照群で異なる下位項目に関して変容していたため、詳細について検討する必要がある。また、対象とした園が少ないという点が本研究の課題となっており、今回のプログラムにおける影響についても、さらに対象を増やした上で検討を行う必要があるといえる。

実験群と対照群における保育教諭の意識について明らかにするため、2回のSDQ調査の実施に合わせて担当保育教諭を対象に意識調査を実施したところ、【「気になる子」の保護者に相談して、関係機関につなげる。】という項目において実験群における数値が変容しており、保育教諭の意識が変化していることが伺えた。実験群・対照群共に、それぞれの保育教諭が子ども理解や保護者や関係諸機関との連携を重視して、支援を行っていたことがインタビューのエピソードにより示されたが、実験群においては、こども発達相談センターに繋ぐという保育教諭の意識の変容が見られた。この結果は、それぞれの立場が違う専門家同士の連携した支援が効果的であるという点に関連して、保育教諭の気づきを示しているといえる。

また、実験群・対照群の副園長、主任に半構造化面接を実施した結果を比較すると、ほぼ同ような支援が行

われている点がある一方で、【支援ニーズの変容を促す会議】【多様な支援方法】の項目で違いが見られた。特に【支援ニーズの変容を促す会議】の項目において、実験群においては月一回の会議を学年毎に設け、P(計画)-D(実行)-C(評価)-A(改善)サイクルの下実施されており、園全体で児童を支援する体制が広がっていることが伺えた。また、各園のコンサルテーション会議の分析結果から、3園の差は会議の頻度ではなく、会議の目的の違いによって生じており、それがTDS得点に影響していたと考えられる。具体的には、実験群においては、1ヶ月の期間で支援児の様子を計画的に追跡し、その変容と次の課題を文書化することに加え、相互コンサルテーションの中で、支援児の変容を確認すると共に、次への課題について、学年の出席者の中でお互いに助言を出し合っていた。また、次の月の会議までに課題が解決できない場合は、園長・副園長に相談し、支援担当と共に該当児の観察を行い、新たな解決方法を支援担当と検討し、次の1ヶ月後の会議において確認していた。また、センター職員とのカンファレンスを随時に行う保育教諭も現れた。これらの変化は、実際に具体的な指標により児童の困難さを共有することができたこと及び、相互コンサルテーションなどの影響であると考えられる。

子どもの支援を行う際には、担当者が中心となり子どもの対応を行うことが多いが、児童の困難さを周囲の人間が理解した上で、適切な対応を行うことは子どもにとって大きなメリットとなる。得意・不得意な点を含め、これら子どもの情報を共有し、必要に応じて外部の力を借りながら支援を行うことが保護者の理解及び、保育教諭の意識にも変化を及ぼす可能性がある。今回、保育教諭の支援に対する保護者の意識等についてはエピソードを中心としたものしかないが、今後さらに検討を進める必要があるといえる。

謝辞

本研究は、日本学術振興会平成28年度科学研究費助成事業(奨励研究)の助成を活用している。本研究に参加していただいた母子に深く感謝致します。

引用文献

- 1) Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- 2) Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337-1345.
- 3) 平岡永子 (2005) 小学校における相互コンサルテーションの実際: 不登校女児をめぐる援助チームの形成とその展開, *臨床教育心理学研究*, 31 (1), 23-27.
- 4) 石塚誠之 (2016) 学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題: 保護者のニーズに関する調査研究から, *北翔大学教育文化学部研究紀要*, 1, 1-14.
- 5) 石隈利紀 (1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス, *誠信書房*.
- 6) 今中博章・高橋実・伊澤幸洋・中村満紀男 (2013) 保育教諭の「気になる子」という認識と子どもの行動に関する調査, *福山市立大学教育学部研究紀要*, 1, 7-14.
- 7) 今中博章・伊澤幸洋・井上洋平・高橋実 (2016) 就学前後のSDQ得点に基づく子どもの行動傾向変化の類型化, *福山市立大学教育学部研究紀要*, 4, 1-10.
- 8) 岩坂秀巳・松浦直己・八木英治・前田由美子・根津智子 (2010) 教師版SDQを用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査-地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点として-, *教育実践総合センター研究紀要*, 19, 113-117.
- 9) Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., Kakuma, T. (2008) Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study infant and school children in community samples. *Brain & Development*, 30 (6), 410-415.
- 10) 文部科学省・厚生労働省 (2009) 保育所や幼稚園と小学校における連携事例集.
- 11) 西村智子・小泉令三 (2010) 日本語Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) の保護者評価, *福岡教育大学紀要*, 59(4), 103-109.
- 12) 西村智子・小泉令三 (2011) 就学前の「気になる」子の行動特徴と発達障害の関係, *福岡教育大学紀要*, 60, 4, 179-189.
- 13) 大神優子 (2011) 「気になる子」に対する保育教諭と保護者の評価-SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) を利用して, *和洋女子大学紀要*, 51, 179-188.
- 14) 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・広瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹 (2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題, *国立特別支援教育総合研究所研究紀要*, 37, 3-15.

- 15) Spieler, D.H., Balota, D.A., & Faust, M.E. (1996) Stroop performance in healthy younger and older adults and in individuals with dementia of the Alzheimer's type. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22, 462-479.
- 16) 玉井ふみ・堀江真由美・寺脇希・村松文美 (2011) 就学前における「気になる子ども」の行動特性に関する検討, *人間と科学*(県立広島大学保健福祉学部誌), 11 (1), 103-112.
- 17) 米澤好史 (2013) 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際, *和歌山大学教育学部紀要*, *教育科学*, 63, 1-16.

The study of training program which promotes early support in Preschool

Masayuki ISHIZUKA, Shinya KARINO

Abstract

In this study, we examined the influence of training program including mutual consultation etc. at the early-childhood-education institution by changing the SDQ score and interviewing the child minder. The subjects were 199 children and 15 child minders who attended the accredited children's garden, 63 children and 7 nursery teachers in the experiment group, 136 children as the control group, and 8 nursery teachers. In the study, the first SDQ was performed for all the target children, and then an early support program including mutual consultation was implemented only for the child minders of the experimental group. As a result, SDQ in children in the experimental group had reduced difficulty scores. Same result was also observed in the interview with the child minder. Finally, we suggested that our training program give opportunity to consult and cooperate with parents, not only reducing the difficulty of children.

Key words : developmental disabilities, Strengths and Difficulties Questionnaire, early support, infant, child development consultation center, training program