

幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度の作成

立元 真 戸ヶ崎 泰子

Development of a Children's Behavior Scale for Association between Nursery, Kindergarten, and Elementary School

Shin TATSUMOTO Yasuko TOGASAKI

平成17年度から全国的に幼保小連携を推進する活動が始まり、宮崎県でも幼保小連携推進懇話会が立ち上げられて、県内の3地域で指定校・園が設定され、「幼保小連携推進モデル事業」が展開されている。同時期に県が策定した、「宮崎の就学前教育すくすくプラン」は、「子どもたちの交流」や「先生方のお互いの教育・保育の理解推進」について啓発し、連携の促進を企図している。

さて、実際に幼保小連携を推進するにあたって、おもな課題が3つ挙げられる。まず、1つ目は、小学校教諭・保育士・幼稚園教諭の互いの理解の推進の課題である。多くの研究実践事例では小学校区を基盤として、合同の研修や授業や保育の相互参観などの活動を通してこの課題の解決に向かっている。

2つ目の問題は、中央教育審議会（文部科学省中央教育審議会、2005）でも話題となっている「小1プロブレム」の問題である。幼稚園や保育所から小学校への進学は、子どもにとって決して小さくない環境移行の事態である。しかしながら従来は、小学校への入学時における問題はそれほど重視されてはいなかった。幼稚園や保育所の保育活動が大きく変わったわけでもない。また、小学校教諭の能力が急激に低下したわけでもない。子どもの保護者が、この環境移行の事態を子どもにうまく乗り越えさせる支援をうまくできなくなっているのではないかと考えられるが、現在のところ、この仮説を支持する調査研究は存在せず、予測の域を脱しない。ここではむしろ、小学校入学に伴う環境移行を適応的に乗り越えることに失敗する子どもが増えつつあるという事態と、この変化に対応して、就学期のストレスを乗り越えさせ糧とするための方策が必要であろうということに目を向けたい。

ここで鍵となるのは、小学校就学時のストレス状況において不適応を起こす子どもは、就学前の幼稚園や保育所での保育において、ストレス事態に対するなんらかの不適応をすでに起こしている可能性があると考えられることである。多くの子どもは幼稚園や保育所への入園時点で何らかのストレス事態を経験する。また、大なり小なりのストレス事態を、保育者や保護者によって支えられる中で乗り越えながら、時に不適応的な行動を示しながら発達していく。このような、ストレス事態に起因して生じた困った行動の傾向や、どのようにして事態を乗り越

えてきたのかという発達に関する情報は、小学校入学直後の適応を手助けする上で有用な情報であろうと考えられる。幼稚園と小学校の間では指導要録の写しが伝達され、ある程度の発達の様子が伝達されるが、しかしその情報量は非常に少なく、そのためひとりひとりの指導に必要な配慮を準備しにくいことが指摘されている。保育所に至っては法制化された書類すらなく、幼稚園とともに小学校進学前に行われる連絡会で口頭での情報の伝達が行われている程度である。当然、個々の子どもについて伝達される情報は少ない。

幼稚園や保育所から、小学校へ伝えられる情報は、日常の観察記録をもとにしてまとめたものであり、たびたび保育カンファレンスに名前が挙がってくる子どもでもない限り、担当者の主観や他の偶然に生じる要素が混ざってしまうことは避けられない。日常の保育活動の中で、年に何回かのより客観的な測定を行い、保育における配慮事項を微調整していくことが必要だと考えられる。より客観性の高いこの情報は、幼稚園や保育所とは異なった施設で活動を行う小学校教諭にとっては、理解しやすく役立てやすい情報であると考えられる。また、小学校において同じ行動観察尺度で測定した結果を、保育所や幼稚園にフィードバックすることによって、保育所や幼稚園では、特定の行動傾向をもつ子どもに行った関わりが効果を持ったのか否かを検証することができる。このような教育的介入の方法に関する情報や、子どもの行動傾向の変容に関する情報を共有することが可能になれば、幼保小間の技術の共有も図られ、連携がさらに効果的に行われるようになることが期待できる。

幼稚園や保育所で子どもの行動傾向を測定する観察尺度は、従来、教育・発達心理学の領域で開発されてきた（例えば、金山・中台・磯部・岡村・佐藤・佐藤，2006）。また、小学校段階においても、同様の観察尺度が用いられてきた（渡邊・岡安・佐藤，1998）。これらの観察尺度は、幼児版のものと小学生版のものとが別個に標準化され、観察項目の内容や因子構成が微妙に異なっている。小学校入学を挟んで、共通した因子と項目で測定できる観察尺度があれば、小学校教諭・幼稚園教諭・保育士の3者が、客観性の高い情報を共有しやすくなることが期待できる。就学前から小学校入学後の4年間にかけて、共通して測定が可能な、教師・保育者評定による行動傾向の観察尺度を作成することが必要である。

幼保小連携の推進に絡む3つめの問題は、発達障害に関わる問題である。幼児期においては、発達障害の確定的な診断は困難なものが多い。また、専門医の数が足りないという地域の問題もある。文部科学省の統計によれば、診断を伴わないものを含めた発達障害（ADHD、LD、高機能自閉症）の子どもは、約6%を占めると見積もられ、30人学級で考えると各クラスに2人近くは、これに該当する子どもが在籍することになる。偶然が重なると、3人～4人以上の発達障害の疑いのある子どもが1つのクラスに在籍してしまうこともありうる。子どもの問題行動、特に外在的な問題行動は、子どもの体格・体力・行動範囲が大きくなっていくにつれて、大きな問題になっていく傾向がある。また、外在的な問題行動傾向の高い子どもだけでなく、内在的な問題行動傾向の高い子どもも、生活経験の幅が広がって来るとともに、逆に失敗経験を重ね、不安・抑うつなどの二次的な障害につながる危険性をもつ。発達障害に含められる障害は、遺伝的な要素や器質的な原因が考えられるものが多く、障害そのものを無くすことは困難である。しかし、子どもが乗り越えられないほどのトラブルに直面することを減らすことや、問題が比較的軽微なできるだけ早い段階でその兆候を発見し、早くから適切な介入を行うことができれば、苦手な機能を補う技法を身につけたり、二次的な障害を予防したりすることができる。これは、個々の子どもへの適切な発達支援であるとともに、安定した学級の経営にも貢献する

と考えられる。医師による診断がともなうにこしたことはないが、現状の宮崎県の医療施設では手が回りきらない状況である。他方で、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭は、医療行為としての診断を行うことはできないが、逆に最も近くで子どもを観察することができる専門的な立場にいる存在である。保育者や教諭からの客観的な子どもの行動傾向の情報は、日常的かつ自然な場面での測定であるだけに、医療的支援を引き出すための有用な材料ともなりうる。そしてなによりも、幼稚園や保育所の保育者が測定した子どもの行動傾向についての情報は、小学校入学時のクラス編成や人材の配置のために、有用な情報となりうるだろう。

さて、既存の子どもの行動傾向を測定する尺度を検討すると、CBCLの日本語版であるChild Behavior Checklist (CBCL) 日本版、(戸ヶ崎・坂野, 1998) は、4歳から18歳までの子どもの問題行動傾向に焦点を当てており、医療・心理臨床の場面で多く用いられている尺度である。これらは、障害の診断を行うための、発達障害等に起因する問題の発見や診断のために、「ひきこもり」、「身体的訴え」、「不安/抑うつ」、「社会性の問題」、「注意の問題」、「非行」、「攻撃行動」、および「性の問題」の8カテゴリーについて評価でき、特定の不適応行動に対して感度が高い尺度であると考えられる。

また、金山ら(2006)が作成した幼児版の保育者評定尺度も、子どもの問題行動傾向に焦点をあて、外在化問題行動と内在化問題行動の個人差を測定できる。幼稚園・保育所での保育者による測定を前提としたものであるが、外在的問題行動傾向や内在的問題行動傾向に焦点を当てている。

他方で、渡邊・岡安・佐藤(1998)は、「学業達成」、「社会的働きかけ」、「協調性」、「仲間強化」、「冷静な対処」の5つの下位尺度からなる教師評定の社会的スキル尺度と、「妨害行動」、「引っ込み思案行動」、「怒り表出行動」の3つの下位尺度からなる児童用問題行動尺度を作成している。渡邊ら(1998)の尺度は、子どもの社会的スキル訓練を前提としたものであり、この技法によって幼児期や児童期の子どもの園や学校での適応状況の改善のための介入の成果を数多く挙げている。社会的スキル介入は、不適切な行動をなくしていくことというよりもむしろ、望ましい社会的スキルを学習させていくことに特徴があり、社会的スキルの向上により、拮抗する問題行動を減少させていく。保育所や幼稚園、あるいは小学校の先生が、子どもの問題行動のみに焦点化してしまうと、叱責や懲戒のみに終始してしまい、結果的に行動の改善を鈍らせてしまう。しかし、望ましい行動にも着目すると、結果的に不適切な行動を減少させるだけでなく、不適切な行動の代わりに望ましい行動を増加させていくため、効果的な介入が期待でき、それは問題行動の改善だけではなく様々な教科における学習活動に応用していける可能性がある。この特性のために、社会的スキル教育は、教育界に親和性が高く、広く応用されつつある。本研究で作成していく尺度も、教育界での応用を前提としているため、問題行動だけではなく、望ましい行動も積極的に測定していくものであることがポイントになるだろう。

本研究は、幼保小の連携の活動の中で用いることを前提として、子どもの行動傾向を測定する、行動観察尺度を作成することを目的とする。本研究で目指す尺度の要件をまとめると以下のとおりになる。

保育所や幼稚園の年中児、年長児から、小学校の1年生、2年生までの4学年を通して、共通した因子構造で、同じ観察項目から構成されていること。

子どもの問題行動の傾向だけではなく、望ましい行動の傾向も測定できるもの構成の尺度であること。

測定・データ処理の作業が簡便であり、また、理解しやすい形で表現できること。
十分な、心理測定学的な根拠を有すること。
幼保小連携の活動の中で応用できること

【方法】

< 調査対象 >

調査対象者は、宮崎県内に在住する年中、年長の幼児、及び、小学校1年生・2年生に在籍する児童であり、一時に多くの子どもの評価を行う負担を考慮して、各クラスの担任教諭及び保育士が10名ずつの子どもを評価するよう依頼した。10名の子どもの選出については、男女各5名ずつを、五十音順、誕生日順、誕生日の逆順などと、調査を依頼した校園ごとに設定し、サンプリングの偏りが生じないように配慮した。

また、宮崎県を県北部、県南部、中央部に分け、各地区から小学校・幼稚園・保育所から調査対象の施設を選定した。調査対象の施設及びサンプル数は、保育所4園80事例(平均年齢：5歳6ヶ月)、幼稚園6園166事例(平均年齢：5歳7ヶ月)。小学校は6校230事例であった(平均年齢：7歳6ヶ月)。子どもの性別については、男児が251名、女児が245名であった。さらに、小学校の選定においては、大規模校・中規模校。小規模校に分け、児童数500名以上の大規模校2校、200～499名の中規模校2校、200名以下の小規模校2校を選定した。

< 調査材料 >

個々の行動観察項目の作成については、既存の尺度の因子構成を参考にして、「教室適応」、「協調性」、「主張性」、「社会的働きかけ」、「攻撃・妨害」、「引っ込み思案」、「不注意・多動」の仮説的な因子構成を立て、それに沿って計70項目の行動観察項目リストを作成した。

この行動項目リストについて、3名の現役小学校教諭、3名のもと小学校での勤務経験のある現役幼稚園教諭、7名の現役の幼稚園教諭、3名の現役の保育士によって、幼稚園や保育所・小学校での通常の生活形態の中で観察しにくい行動項目、解釈が複数に分かれ混乱しそうな行動項目、としての評価が複数挙がった6項目を削除し、行動項目リストは64項目となった。

< 手続き >

選定した調査対象校・園の校長・園長を介して、担任の教師に調査用紙への回答を求めた。まず、各クラスで10名(男児5名、女児5名)を、無作為に選択させた。それぞれの項目について、書かれている行動が、多いか、あるいは、少ないかを、「非常によく見られる；5」、「やや多くみられる；4」、「多くも少なくもない；3」、「まれにみられる；2」、「まったくみられない；1」の5段階評定で評定させた。

調査は留置法で行い、各施設を訪問あるいは郵送によって回収を行った。

【結果と考察】

< 予備的な分析 >

子どもの行動傾向を測定する項目は、あらかじめ、多面的な観察の状況が複合的に構成されている可能性がある。例えば、子どもの発話に端を発する行動の観察と、あるいは子どもの間のなんらかのトラブルに端を発する行動の観察とでは、発生の頻度や観察者にとっての印象の

程度が異なる可能性がある。また、昨今、行為的な問題と称されるような子どもの問題行動と、一見当たり前に生じているようにも思われる子どもの望ましい行動とは、観察者の印象の及ぼす影響が異なっている可能性がある。このため、まず、全64項目のデータをもとに予備的な因子分析を行った。その結果、重み付けのない最小自乗法バリマックス回転を行い、2因子を抽出した。第1因子は、「仲間とのトラブルが生じたときに、泣いたり、攻撃したり、逆上したりする」、「ゲームや集団での活動中に、順番を待つことができる」といった、保育や授業時間あるいは遊びの中での子どもの不適切な行動や適応に関する行動を示す観察項目から構成されていたため、セルフコントロール領域の観察項目群と命名した(31項目、 $\alpha = .88$)。第2因子は、「自分から仲間に話しかける」、「仲間に励ましの言葉をかける」といった主に子どもの言語表現による人間関係に係る観察項目から構成されていたため、コミュニケーション領域の観察項目群と命名した(23項目、 $\alpha = .57$)。

<セルフコントロール領域の検討>

31項目のセルフコントロール領域の観察項目について、あらためて、重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量.4以上を基準として3因子を抽出した。得られた因子とそれに含まれる項目数、および各因子の寄与率、 α 係数をまとめたものをTable-1に示す。なお、因子負荷量が小さかった項目は削除し、28項目が残された。

セルフコントロール領域の第1因子は、「席についていても、そわそわ落ち着きがない」、また逆転項目としての「先生が話している時に、先生のほうを向いて聞く」、といった子どもの多動傾向・衝動的な行動傾向を示す観察項目13項目から構成されていたために、『多動性・衝動性』の因子と命名した。

問題行動傾向の第2因子は、「大きな声を出して仲間を従わせようとする」、「つかみあいのケンカをする」といった、攻撃的な行動傾向を示す観察項目7項目から構成されているため、『攻撃性』の因子と命名した。

セルフコントロール領域の第3因子は、「批判されたり問題点を指摘されても受け入れることができる」、「仲間とのトラブルが生じた時に、自分の気持ちをコントロールする」、といった、なんらかの葛藤場面における自制の能力を示す観察項目7項目から構成されていたので、『自己制御』の因子と命名した。

セルフコントロール領域の、『多動性・衝動性』、『攻撃性』、『自己制御』の各因子は、順に、 $\alpha = .779$, $\alpha = .775$, $\alpha = .843$ と、満足できる内的一貫性を示していた。

<コミュニケーション領域の検討>

23項目のコミュニケーション領域の観察項目について、あらためて、重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量.4以上を基準として3因子を抽出した。得られた因子とそれに含まれる項目数、および各因子の寄与率、 α 係数をまとめたものをTable-2に示す。因子負荷量が基準より小さかった項目を削除し、22項目が残された。

Table 1 セルフコントロール領域の観察項目群の因子分析

第1因子『多動性・衝動性』13項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 1.36 = .779		因子 1	因子 2	因子 3
14	先生が話している時に、先生のほうを向いて聞く	-.774	.128	.048
6	教室や保育室の遊具や備品をきちんと片付ける	-.554	.184	.291
53	ロッカーや机をきれいに整理・整頓している	-.553	.20.2	.281
43	必要な時に待つ	-.519	.053	.388
41	先生の指示に従う	-.494	.041	.376
23	ゲームや集団での活動中に、順番を待つことができる	-.415	-.104	.348
64	先生が話している最中に話し始める	.445	.380	.01.8
39	教室での活動中に室外に出て行く	.494	.154	.038
58	過度に走り回ったり、高いところによじ登ったりする	.513	.120	.059
16	じっくり考えないで衝動的に行動する	.566	.237	.058
57	何かに夢中になって、周囲の他の物事に注意が向かない	.651	.086	.115
12	先生が話している最中に、離席する	.661	.194	.1.5
1	席についていても、そわそわ落ち着きがない	.870	.065	.145
第2因子『攻撃性』7項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 9.15 = .775		因子 1	因子 2	因子 3
63	怒りの感情にまかせて物を投げる	.085	.567	-.015
1	仲間とのトラブルが生じた時に、泣いたり、攻撃したり、逆上したりする	-.074	.611	-.287
2	イライラ、不機嫌である	-.084	.658	-.219
5	仲間の遊びや活動を邪魔する	.236	.677	.104
46	仲間を叩いたりけったりする	.060	.684	-.009
26	つかみあいのケンカをする	-.010	.723	.016
3	大きな声を出して仲間を従わせようとする	-.134	.769	-.067
第3因子『自己制御』7項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 9.57 = .843		因子 1	因子 2	因子 3
52	仲間の話をよく聞く	-.365	.099	.443
6	仲間と利害が対立した時に、譲る	.049	-.165	.478
7	ゲームでの負けを認める	.040	-.278	.494
36	仲間と遊具や教具を分かち合って使う	-.015	-.124	.603
31	仲間とのトラブルが生じた時に、自分の気持ちをコントロールする	.063	-.195	.633
4	仲間の提案を受け入れる	.018	.101	.779
32	批判されたり問題点を指摘されても受け入れることができる	.103	-.100	.784

Table 2 コミュニケーション領域の観察項目群の因子分析

第1因子『自己制御』1項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 6.55 = .885		因子1	因子2	因子3
17	喧嘩やトラブルの仲裁をする	.406	.034	.366
37	家庭であったことを先生や仲間に話す	.419	-.005	.165
33	不適切な行動をしている仲間を、止めたり、たしなめたりする	.431	.025	.367
34	不当な扱いを受けている仲間をかばったり守ったりする	.521	.072	.178
11	積極的に先生の手伝いをする	.595	-.176	.075
9	すすんで仲間の手伝いをする	.648	-.023	.022
29	年下の子どもに話しかけたり、世話をしたりする	.734	-.084	-.090
3	仲間が何かを成し遂げた時には一緒によこす	.747	.113	-.167
42	仲間のよい点を誉める	.785	.065	-.115
38	仲間に励ましの言葉をかける	.858	-.007	-.039
第2因子『集団行動』8項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 6.55 = .888		因子1	因子2	因子3
45	ひとりで過ごしている	.073	-.938	.211
49	ひとりきりで遊んでいる	.065	-.895	.193
4	仲間と一緒にいる時に、不安そうにしている	.101	-.574	-.088
56	仲間を活動や遊びに誘う	.208	.539	.068
44	仲間を遊びに誘う	.161	.567	.098
21	自分から仲間に話しかける	-.086	.599	.277
15	ゲームや集団での活動に率先して参加する	.101	.620	.057
22	すすんで、集団の遊びや活動に加わる	-.010	.651	.156
第2因子『集団行動』8項目		因子負荷量		
因子寄与率 = 5.53 = .776		因子1	因子2	因子3
13	仲間からの理不尽な要求をきっぱりと断る	-.046	.091	.441
27	適切な場面で、自分のよいところや得意な点を述べる	.186	-.102	.478
48	必要な時に、はっきりした声で発言する	-.109	.008	.896
47	話し合いの時にはっきりとした声で発言する	-.052	.012	.911

コミュニケーション領域の第1因子は、「仲間に励ましの言葉をかける」、また、「年下の子どもに話しかけたり、世話をしたりする」といった子どもどうしや大人との関係を改善していく行動傾向を示す観察項目10項目から構成されていたために、『関係促進』の因子と命名した。

コミュニケーション領域の第2因子は、「すすんで、集団の遊びや活動に加わる」、また逆転項目としての「ひとりで過ごしている」といった、攻撃的な行動傾向を示す観察項目8項目から構成されているため、『集団行動』の因子と命名した。

コミュニケーション領域の第3因子は、「話し合いの時にはっきりとした声で発言する」、「適切な場面で、自分のよいところや得意な点を述べる」といった、適切な場面で適切な方法で

言語的な主張を行う能力を示す観察項目4項目から構成されていたので、『主張性』の因子と命名した。

コミュニケーション領域の、『関係促進』、『集団行動』、『主張性』の各因子は、順に、 $\alpha = .885$, $\alpha = .888$, $\alpha = .776$ と、満足できる内的一貫性を示していた。

因子間相関

上記で作成したセルフコントロール領域及びコミュニケーション領域の各因子間の関係性を検討した (Table 3 参照)。この結果、『関係促進』の因子の得点が高い子どもや、集団に積極的に参加し仲間を集団に誘う『集団行動』の得点が高い子どもは、望ましい形で言語的な意思表出ができる『主張性』の得点や、『自己制御』の得点が高い一方で、『多動性・衝動性』は低いという、理想的な子ども像に近い関係性が見られた。このパターンは、逆に解釈すると、『多動性・衝動性』が高く、『自己制御』が少ない子どもは、『関係促進』にまで気が回らず、『集団行動』や適切な形での意思表出の『主張性』の得点も低いという、外在的問題行動傾向を示唆する関係性であるとも解釈することができる。また、『多動性・衝動性』の高い子どもは、『攻撃性』が高く、逆に『自己制御』は苦手であるという、外在的問題行動傾向を持つ子どもにも典型的な関係性も示された。このため、この尺度の各因子は、論理的に妥当な相互関係を示すとともに、外在的問題行動傾向の測定に有効な尺度であることが示されたと考えることができる。

Table 3 因子間の相関関係

	関係促進	集団行動	主張性	多動衝動	攻撃性	自己制御
関係促進		.518	.577	-.284	-.052	.346
集団行動	p < .00 ***		.458	-.205	-.048	.290
主張性	p < .00 ***	p < .00 ***		-.089	.116	.075
多動衝動	p < .00 ***	p < .00 ***	p < .05 *		.655	-.727
攻撃性	NS	NS	p < .01 **	p < .00 ***		-.669
自己制御	p < .00 ***	p < .00 ***	NS	p < .00 ***	p < .00 ***	

表の右上部が相関係数、左下部が有意水準を示す。

(n = 496)

学年間の比較

6つの下位尺度における得点の、保育所や幼稚園における年中の学年・年長の学年・小学校1年・2年の4学年による違いを検討するために、各下位尺度の得点を学年ごとに比較する1要因分散分析を行った。この結果、コミュニケーション領域の『関係促進』、『集団行動』、『主張性』の得点においては学年間の主効果は有意ではなかった(いずれも, $df = 3$, ns)。

その一方で、セルフコントロール領域の下位尺度においては、『攻撃性』、『自己制御』、『衝動性・多動性』の3つ全ての下位尺度において学年の主効果が有意であった(順に, $F_{(3)} = 5.50$, $p < .001$, $F_{(3)} = 5.58$, $p < .001$, $F_{(3)} = 16.84$, $p < .0001$)。

『多動性・衝動性』の尺度について、下位検定を行ったところ、2年生と年長児 ($p < .01$)、および年中児 ($p < .05$) の間の差が有意であった。また、1年生と年長児の間の差が有意であっ

た ($p < .01$)。

『攻撃性』の尺度について、下位検定を行ったところ、年中児と1年生 ($p < .001$)、および2年生・年中児 ($p < .001$) の間の差が有意であった。

『自己制御』の尺度について、下位検定を行ったところ、2年生と年中児 ($p < .001$) の間の差が有意であり、さらに1年生と年長児 ($p < .001$) および年中児 ($p < .001$) の間の差が有意であった。

上記をまとめると、セルフコントロール領域における3つの下位尺度は、おおむね小学校入学を境に異なった値を示している。そのため、偏差値を用いて、子どもの行動傾向を示す場合には、セルフコントロール領域においては、小学校就学前と小学校就学後とに分けて示すことが望ましいことが示された。

測定の可能性

本研究で作成した尺度による典型的な測定パターンを明らかにすることにより、本尺度の可能性を検討するために、6つの下位因子の得点をもとにクラスター分析を行って4つのクラスターを抽出した。各クラスターのクラスター中心をFig. 1に示す。

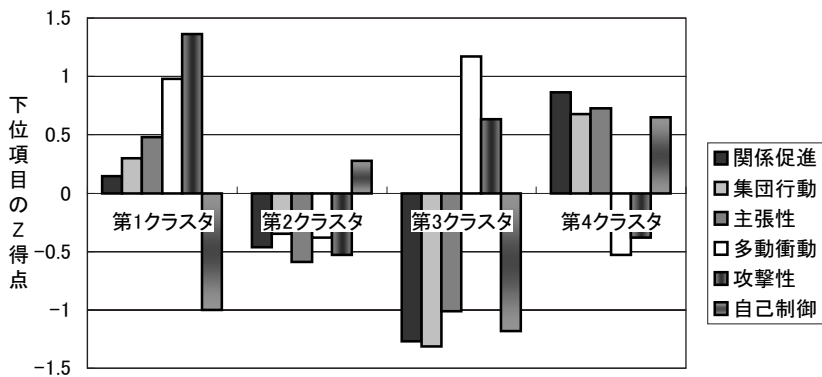


Fig. 1 典型的な測定パターン

第1クラスター (17.74%) は、高い『攻撃性』と、『多動性・衝動性』、および『自己制御』の低さに象徴される。典型的な外在的問題行動傾向が示されているパターンだと考えることができる。

第2クラスター (35.69%) は、大きな値ではないが、『関係促進』、『集団行動』、『主張性』といったコミュニケーション領域の得点がそろって低く、『多動性』や『攻撃性』も低いが、やや『自己制御』が高い傾向にある状態の子どもたちが示されている。得点の方向性だけからは、内在的な問題行動傾向が示されているとも考えることができる。このような行動傾向の子どもたちは、目立つことは少ないのだろうが、それだけに問題の所在が見逃されがちにもなりやすい。このようなパターンを示す子どもたちの中でも極端な値を示す子どもについては、対応の仕方を検討する必要があるだろう。

第3クラスター (12.30%) は、『関係促進』、『集団行動』、『主張性』といったコミュニケーション領域の得点が軒並み低く、また『自己制御』も低いが、『衝動性・多動性』、『攻撃性』が高

い子どもたちの行動傾向を示している。高い『多動性・衝動性』により、攻撃行動も起こしてしまうが、むしろそれによって、コミュニケーション領域の行動が阻害されてしまっている子どもたちであると考えられる。外在的な問題行動傾向と内在的な問題行動傾向の双方がみられる状態であり、ADHDなどの素因によって、環境に適応できない状態が続き、さらに抑うつなどの2次障害を併発してしまっている事態と解釈することもできる。そうであるならば、早急な臨臨的対応が必要なグループであると考えられる。

第4クラスタ(34.27%)は、『関係促進』、『集団行動』、『主張性』といったコミュニケーション領域の得点が軒並み高く、『自己制御』も高いが、その反面『多動性・衝動性』や『攻撃性』も低いという、ある意味、理想的な子どもたちの行動傾向が示されていると考えることができる。

まとめと今後の課題

領域	項目	大つと し							
		57.0	58.3	62.2	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
コミュニケーション領域 偏差値(総合)	関係促進	57.0	58.3	62.2	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
	集団行動	36.9	33.6	33.6	28.8	28.8	28.8	28.8	28.8
	主張性	46.8	43.8	46.8	14.2	14.2	14.2	14.2	14.2
セルフコントロール領域(総合)	攻撃性	61.7	48.6	72.8	28.2	28.2	28.2	28.2	28.2
	自己制御	54.8	41.1	47.0	4.1	4.1	4.1	4.1	4.1
	衝動・多動性	57.3	59.1	58.2	61.0	61.0	61.0	61.0	61.0
セルフコントロール領域(小学)	攻撃性	64.1	50.5	75.7	29.3	29.3	29.3	29.3	29.3
	自己制御	51.9	37.9	43.9	-0.0	-0.0	-0.0	-0.0	-0.0
	衝動・多動性	64.8	64.8	67.5	62.9	62.9	62.9	62.9	62.9
セルフコントロール領域(幼・保)	攻撃性	60.0	47.0	71.1	26.6	26.6	26.6	26.6	26.6
	自己制御	57.7	43.3	49.5	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3
	衝動・多動性	55.8	57.7	56.7	59.6	59.6	59.6	59.6	59.6
コミュニケーション領域 素点	関係促進	36	37	40	0	0	0	0	0
	集団行動	5	3	3	0	0	0	0	0
	主張性	11	10	11	0	0	0	0	0
セルフコントロール領域 素点	攻撃性	18	11	24	0	0	0	0	0
	自己制御	20	19	22	0	0	0	0	0
	衝動・多動性	-4	-2	-3	0	0	0	0	0

項目番号	1	2	3	4	5
仲間とトラブルが生じた時に 泣いたり 攻撃したり 逆上したりする	2	2	5		
イライラ、不機嫌である	2	3			
大きな声を出して仲間を従わせようとする	3	2			
仲間と一緒にいる時に けんかをしてしまう	4	1			
教室や保育室の道具やゲームを壊す	7	1			
ゲームや集団ゲームを長時間やる	4	4			
ゲームや集団ゲームを長時間やる	7	4			

Fig. 2 各因子の行動傾向偏差値の計算シート

本研究の目的は、5つの要件を満たす、行動観察尺度を作製することであった。まず、1つ目の要件である「保育所や幼稚園の年中児、年長児から、小学校の1年生、2年生までの4学年を通して、共通した因子構造で、同じ観察項目から構成されていること。」については、作業そのものを通して目的を達成することができた。

2つ目の要件である「子どもの問題行動の傾向だけでなく、望ましい行動の傾向も測定できる構成の尺度であること」については、ポジティブな行動傾向の因子である『関係促進』、

『集団行動』、『主張性』、『自己制御』の因子とともに、ネガティブな行動傾向の『攻撃性』、『多動性・衝動性』の因子からなる尺度を構成することにより達せられた。

3つめの要件は、測定・データ処理の作業が簡便であり、また、理解しやすい形で表現できることであった。本尺度は、計6因子、50項目から構成されており、この項目数は最大30名から35名になるクラス全員の子どもの評価をたびたび行うことを考えると、評価を行う先生の負担は決して小さいものではない。本尺度の特性に基づきながら、簡便な評価が可能な短縮版が必要であろう。また、集計処理の作業は、マイクロソフトエクセルで作成した計算シート (Fig.2 参照)を添付して公開することにより簡便化している。計算シートには、標準化データの平均値、SDをもとにした偏差値を算出する計算式をあらかじめ入力しておくことにより、作業を簡便に行えるようにした。慣れたユーザーにとっては、シートのコピーファイルに直接入力していくことも可能である。本尺度の測定結果は、50を中央値とした偏差値で示されるが、さらに解釈しやすくするために、グラフ化のシートも作成した (Fig.3 参照)。これによって結果を視覚化することによって、判断を容易にすることができた。

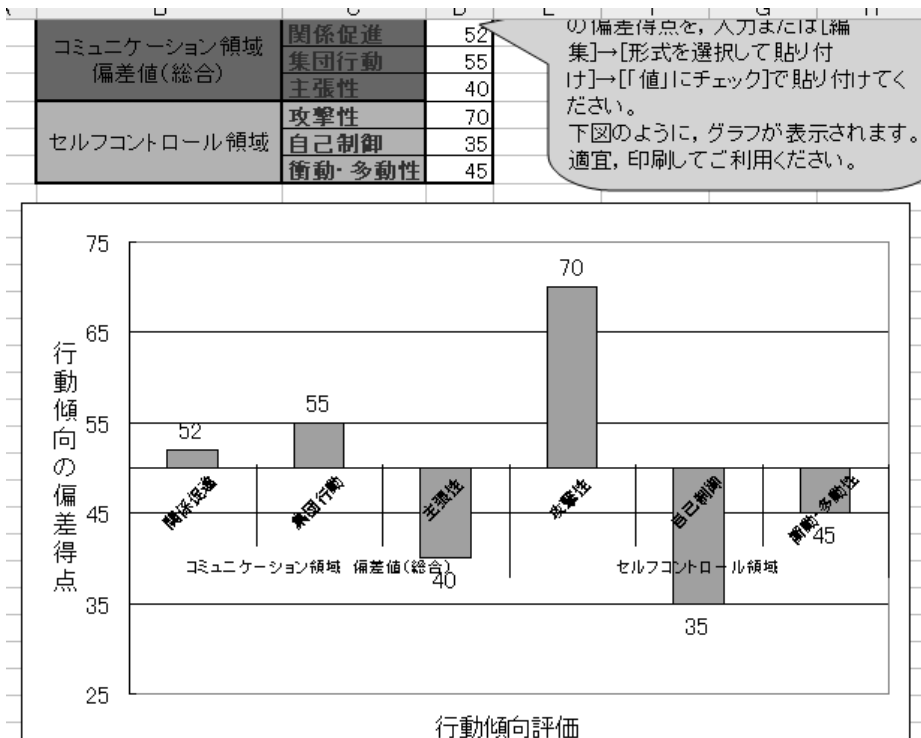


Fig.3 結果のグラフ作成シート

「十分な、心理測定学的な根拠を有すること」が、本研究が目指す4つ目の要件であった。本研究で作成した尺度の6つの因子は、十分な内的一貫性の数値を示した。また、因子間の相関は、論理的に妥当な関係性を示すとともに、本尺度が外在的問題行動傾向を敏感に測定していることを示した。さらに、標準化データに基づくクラスター分析の結果は、典型的な外在的問

題行動傾向の子どもたち、『自己制御』が高くコミュニケーション領域の得点や『攻撃性』『衝動性・多動性』の得点が低い活動性の少ない子どもたち、『多動性・衝動性』や『攻撃性』が高い割にコミュニケーション領域の得点が低く2次的な障害が疑われる可能性がある子どもたち、全般に良好な行動傾向のパターンを示す子どもたちを測定しうる観察尺度であることが示唆された。

他方、基準関連妥当性、再検査信頼性については、本稿では触れるにいたっていない。今後、これらについても、検討結果を示しておくことが必要である。

本研究で作成した尺度の、最も重要な要件は、「幼保小連携の活動の中で応用できること」である。これまで、述べてきた要件は、全てこのための要件である。本尺度を用いることによって、幼保小の各機関の先生たちが、情報を交流させ、さらに技術交流が高められることが可能であるか。また、本尺度を用いた測定によって、小1プロブレムを予防すべく、適切な教育的介入を行うことができるか。さらに、普通学級における特別支援領域の子どもたちの進学に際して、的確な情報伝達により十分な準備を整えることができるか。本県の実践は始まったばかりであるが、教育・保育の現場と学術のチームプレーによって、幼保小の連携の課題を着実に解決していきたい。

引用文献

- 金山元春 中台佐喜子 磯部美良 岡村寿代 佐藤正二 佐藤容子 2006 幼児の問題行動の個人差を測定するための保育者評定尺度の開発 パーソナリティ研究 14巻2号 235-237.
- 戸ヶ崎泰子 坂野雄二 1998 児童期・思春期の問題行動の評価：Child Behavior Checklist (CBCL) 日本版による診断と評価 季刊精神科診断学 (日本評論社) 9巻2号, 235-245.
- 文部科学省中央教育審議会 2005 義務教育に係る諸制度の在り方について (初等中等教育分科会の審議のまとめ)
- 渡邊朋子 岡安孝弘 佐藤正二 1998 教師評定用社会的スキル標準化の試み 日本行動療法学会第24回大会発表論文集 100-101.