

## 保育者の養育スキル研修が幼児の行動に及ぼした効果

立元真<sup>1</sup> 古川望子<sup>2</sup> 福島裕子<sup>3</sup> 永友絵理<sup>2</sup>

### The Effects of The “BPT Trainer” Training for Kindergarten and Nursery Teachers

Shin TATSUMOTO, Misako FURUKAWA,  
Hiroko FUKUSHIMA, Eri NAGATOMO

平成20年3月に公示され同21年4月から施行された新しい幼稚園教育要領では、従来の幼稚園教育要領に、新たにいくつかの点を書き加えている。たとえば、従来の幼稚園教育要領では、「第3章 指導計画作成上の留意点」の中の「1 一般的な留意事項」において、「(5) 幼稚園の運営に当たっては、子育ての支援のために地域の人々に施設や機能を開放して、幼児教育に関する相談に応じるなど、地域の幼児教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」と記述されていた。この記述は、新しい幼稚園教育要領では、同じく「第3章 指導計画作成上の留意点」の中に新設された、「第2 教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項」の中に「2 幼稚園の運営に当たっては、子育ての支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力に配慮しつつ、幼児期の教育に関する相談に応じたり、情報を提供したり、幼児と保護者との登園を受け入れたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど、地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」と追記がなされ改められた。従来から示されている、「幼稚園は、幼児教育のセンターとしての役割を果たす」ことが求められ、その筆頭の機能は「幼児教育に関する相談に応じる」ということは変わりなく、さらにこのセンター機能を補完する手段として、「情報を提供したり」「幼児と保護者との登園を受け入れたり」「保護者同士の交流の機会を提供したり」という幼児教育のセンターとしての具体例が追加されたものと解釈できる。

他方で、保育所保育指針は、従前の平成11年公示の保育指針では、「第13章 保育所における子育て支援及び子育て支援及び職員の研修など」の中で、「子育て家庭における保護者の子育て負担や不安・孤立感の増加など、養育機能の変化に伴う子育て支援が求められている」、さらに、「地域において最も身近な児童福祉施設であり、子育ての知識、経験、技術を蓄積している保育所が、通常業務に加えて、地域における子育て支援の役割を総合的かつ積極的に行う

<sup>1</sup> 宮崎大学教育文化学部

<sup>2</sup> 宮崎大学医学部生殖発達医学講座

<sup>3</sup> 宮崎大学教育学研究科，宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

ことは、保育所の重要な役割である」と積極的な姿勢を示し、「(2) 地域活動事業」や「(3) 乳幼児の保育に関する相談・助言」の中で記述されてきた。平成20年に公示された保育所保育指針は、従前の保育指針がその構成から改められたが、「第6章 保護者に対する支援」の中で、「1 保育所における保護者に対する支援の基本」、「2 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」、「3 地域における子育て支援」と3つの項目に分け、手あつく指針が記述されている。

幼児期の子どもの発達や教育に際して、子どもやその保護者にとって最も身近に感じられ、また、各地域に必ずある幼稚園や保育所は、その専門性が発揮されれば、非常に頼りになる存在となろう。また、まだ未就園の乳幼児や、在籍している発達上の問題が疑われる子ども、障害や虐待等のリスクがある子どもやその保護者に対して、紹介も含む適切な相談・支援活動が行われれば、社会問題となっている様々な育児上の問題を減らしていくことができるであろう。さらに、このような活動を適切に行うことのできる幼稚園や保育所は、保護者の信頼を獲得し、少子化時代の中での生き残り競争にも勝ち抜いていけるだろう。

このような幼児教育の改革に際して、有望な技法の一つに、行動理論に基づいたペアレント・トレーニングのプログラムがあげられる。幼児期は、躰がなされる時期、すなわち、子どもの立場からは様々な行動の学習が活発に行われる時期である。この時期に行われる子どもの行動学習を適切に支援することや、覚えてしまった不適切な行動を適切な行動に再学習させていくことは、子どもの保護者や保育者にとってきわめて重要かつ基本的な問題である。さらに、子どもの行動学習の全体的な方向性を明確にし、つまり、躰や教育の方向性を明確にしつつ、かつ、幼稚園や保育所の保育者がその方向性を保護者と共有し、また技術支援を行っていくことは、まさに幼児教育・保育の専門機関たる幼稚園や保育所の専門性を発揮する場であると考えられるからである。

幼稚園教諭や保育士がペアレント・トレーニングのトレーナーになるための研修を行うに際して、重要な課題が一つあげられる。それは、研修の効果ならびに問題点を明確に示すことである。ペアレント・トレーニングそれ自体は、もともと行動理論に基づく心理療法であり、この領域は治療効果のエビデンスを重視する姿勢をもつことで、治療法の選択肢の中での信頼性を獲得してきた。ただし、それは、基礎や臨床の理論を十分に学習した者が、厳密な訓練内容とスーパーバイジングの中で行われた研究の中で示されたものである。充分ではない研修やスーパーバイジングのもとで行われる活動は、誤用や不適切な対応を引き起こし、そうなるのであれば、適切な保育臨床の活動ではなくなってしまう。各地で、ペアレント・トレーニングのトレーナー養成の活動が行われ始めているが、養成研修の受講者の属性や専門性のレベルを加味しつつ、効果の慎重な検討を行うことが必要である。

幼稚園教諭や保育士がペアレント・トレーニングのトレーナー研修を受講することによって、予想される効果は大きく3つの領域において期待できよう。その1つ目は、トレーナーとなる保育者が、保護者に教授すべき養育スキルを十分に獲得することにより、保育者自身の子どもの行動に対する対応が変容し、その結果として子どもたちの行動傾向が改善され保育の効果がさらに高まるであろうと考えられることである。この点は、保育者の養育スキルや知識についての時系列的な測定によって検証できるだろう。また子どもたちの行動傾向の時系列的な検討のデータもまた、この結果を補足することになるだろう。2つ目の予想される効果は、保育者が保護者たちにペアレント・トレーニングを実施することによって、保護者が養育スキルを獲

得ることにより、家庭での子どもへの関わりが変容することによって、子どもたちの行動傾向が改善され、その結果として保護者の育児上のストレスや不安感が改善されるであろうということである。この点を検証する鍵は、ペアレント・トレーニングを受けた保護者やその統制対象の時系列的な変化を追うことによって証明することができるだろう。また、子どもたちの行動傾向の変容のデータも、これを補足することになるだろう。さらに、3つ目の効果は、幼稚園や保育所の保育者によってペアレント・トレーニングが実施されることは、幼児教育・保育の専門的な技量を示すことになるということである。幼稚園や保育所から教示された養育スキルによって、育児上の様々な問題が解決されたり軽減されたりすることによって、保護者の、子どもの発達や教育のスペシャリストである幼稚園や保育所への信頼感が増し、両者の関係がさらに向上していくことが予想されるのである。この点については、ペアレント・トレーニングを受講した参加者の幼稚園や保育所に対する顧客満足度の評価が、効果を証明することになるだろう。

幼稚園教諭や保育士の免許や資格を得るためには、教育心理学または発達心理学が必須科目であり、免許や資格の保持者は、ペアレント・トレーニングの基礎理論となる行動学習の基礎については習得済みである。ただし、それらの知識は、保育現場での応用のされ方において個人差が大きいことが見込まれ、さらに、専門領域の学習の経験がない保護者たちに教授することを考慮すると、基礎に近いところから実際の子どもの行動への応用まで幅広い研修が必要であり、どんなに短くても、実際のプログラムの運用時間よりは長い時間が必要となる。ペアレント・トレーニングの基本理念と詳細なマニュアルを示したKazdin (2005) は、少なくとも6カ月以上のトレーナーの訓練期間を提唱している。その一方で、保育の実務は、一般にみられているよりもはるかに重労働であり、保育者の立場からは、長時間の研修時間を確保することが困難である。そのため、保育者や園経営者の立場からは、より少ない負担での研修が望まれ、プログラムのより堅実な実行を望む開発者の立場からは、より慎重な研修が望まれるというジレンマが生じる。Hautmann, Hoijtink, Eichelberger, Hanisch, Plück, Walter & Döpfner (2009) は、心理学の既習者や教育相談の経験者に2日間の研修を課すことで、予防的な介入に踏み切っている。Plant & Sanders (2007) も同様に、心理学の既習者を対象に2日間の研修を行ったうえでSSTPのプログラムの実践をさせているが、毎週のスーパービジョンセッションやビデオチェックによって治療忠実性を確保している。どの程度の研修が必要なのかについての問題に対する答えは、実際の研修実践の積み重ねを振り返ることによって、その結論が導かれることになるだろう。

これらを踏まえて、本研究は、まず、保育者がペアレント・トレーニングの研修を受けたことによる、保育者自身への効果と子どもの行動傾向への効果に焦点を当てる。本研究と同じように、ペアレント・トレーニングのトレーナーとなるための研修の効果を検討した、立元、児玉、井上、吉川 (2006) は、幼稚園教諭が、『養育スキル』を習得すると、自身のスキル、および担当の年長児の行動にポジティブな変容が生じたことを報告した。本研究では、研修で学んだスキルが、研修終了後において定着したことを確認するために、研修直前・研修直後の測定に、研修終了後1ヶ月後の測定を加えて検討する。さらに、研修の内容が、さまざまな場面で応用されるための判断基準となる保育者の知識の変容を確認するために、応用行動分析についての基礎知識の調査(KBPAC-R)による測定も併せて行う。

先行の立元ら (2006) では、保育者がトレーナー研修を受講したことによる子どもたちの行

動傾向についての測定を社会的スキル尺度を用いて行ったが、今回は、幼保小連携や保育現場での応用を意図して、「幼保小連携のための子どもの行動傾向尺度(立元・戸ヶ崎, 2007)を用い、保育者と同じく3つの時点での測定を行い検討を試みる。さらに、保育者がトレーナー研修を受講したことが、どのタイプの子どもにどのような効果をもつのかについての資料を得るために、子どもたちをその行動傾向によってタイプ分けし、効果の検討を試みる。

## 【方法】

### 調査対象

幼稚園と保育所の保育者25名に対して、保護者にペアレント・トレーニングを実践することを前提としたトレーナー養成研修を行った。受講者のうち年中児・年長児を担当する保育者21名に対して、最初の研修の直前、最終の研修の1週間後、さらに12名の保育者については、研修終了1ヶ月後についても測定を行った。

### 研修内容

研修は、週に1度、1回につき約2.5時間を5回行った。研修の内容は、立元(2005)の幼児を持つ保護者に対する養育スキルプログラムを、将来的に幼稚園や保育所の職員が保護者に対して行うことを前提にして、教諭や保育士自身が研修し日常の保育の中で実践して身につけるというものであった。具体的には、研究機関から提供されたプログラム(90分×5回)を、1回分ごとに担当の保育者があらかじめ予習し、トレーナーとして参加者に対して講習を行った。さらに、プログラムの開発者が、ロールプレイや教示の示し方、理論的根拠や応用例についての講義を行った。参加者には、各回の学習内容を日常の保育活動で実践してくるよう教示した。各回の主な教示の内容は以下のとおりであった。

**セッションA：注目を与えること** ①「注目を与えること、取り去ることの効果」、②「注目の与え方とそのポイント」、③「子どもの行動を3つ(はなまる行動、注目獲得行動、ぼーそー行動(注目が関係しない不適切な行動))に分類すること」を説明した。さらに、ホームワークとして、「行動分類表」のプリントを配付し、保育活動を通して子どもの行動例を分類・記入するよう求めた。

**セッションB：ほめること(賞賛)** 普段どのように子どもをほめているかについて発言を求め、ディスカッションを行った。続いて、①「賞賛の方法とポイント」、②「学習の原理(レスポデント条件づけ、オペラント条件づけ、観察学習)」、③「予告、プレマックの原理」、④「シェイピングの原理とプロンプティング」、⑤「トークンシステム」の教示内容を、短大や大学などの保育者養成機関での学習内容と結びつけながら説明を行った。さらに、スモールステップの原理と背向型の原理についてのプリント課題を配付した。

**セッションC：シランプリ(計画的無視)をすること** 注目獲得行動の具体例(子どもが注目獲得行動としてスーパーで泣き騒ぐ)を提示し、ディスカッションを行った。おもな教示内容は①「計画的無視」、②「非隔離型のタイムアウト」であり、ロールプレイを交えてポイントを学習した。

**セッションD：上手な制限を設けること(制限)** おもな教示内容は、①「望ましい行動が生じやすいようにすることによって“ぼーそー行動”を防止すること」、②「養育の方向性を明確にすること(家族のルール)」、③「制限のテクニック(指示、警告、タイムアウト)」であり、

これらについてスキル学習を行った。

**セッションE：子どもの発達と心の問題** このセッションでは、現在の子どもの発達上の実状や心の問題をディスカッションした。また、保育上の問題に対処するための問題解決的思考およびその実践例について説明した。

#### 効果査定のための尺度

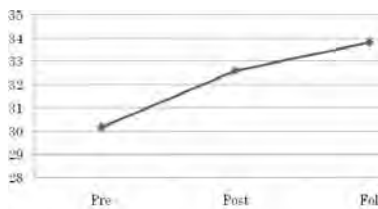
保育者の養育スキルの変容と知識に関しては、保育者養育スキル尺度（岡本・立元，2007）とKBPA-C-R（佐藤・岩本・梅津，1999）を、さらに子どもの行動変容については子どもの行動測定尺度（立元・戸ヶ崎，2007）を用いての測定を保育者が行った。子どもの行動評価については、各保育者が評定を行い、合計で82事例、このうち60名については研修終了後1ヶ月後のデータを得た。

### 【結果と考察】

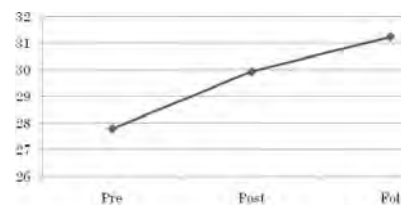
#### 保育者に対する効果

保育者養育スキル尺度（岡本・立元，2007）によって測定可能な、援助称賛スキル、情報スキル、罰スキル、一貫性のない対処スキルの4つの領域について、21名の保育者が、研修直前および研修終了1週間後に回答した。各領域の得点を、研修の前後で比較すると、援助称賛スキル、情報スキルは有意に増加し（それぞれ、 $t_{(20)}=-2.77, p<.05$ ； $t_{(20)}=-4.17, p<.001$ ），罰スキルの使用は有意に減少した（ $t_{(20)}=5.44, p<.001$ ）。しかしながら、一貫性のない子ども主導の対処スキルの変容は有意に達しなかった。

さらに、同じ尺度について、12名の保育者については、研修終了後1ヶ月後にも測定を行った。研修直前および研修終了1週間後、研修終了後1ヶ月後の3時点での1要因分散分析で比較をおこなった。この結果、援助称賛スキルにおいて、主効果が有意（ $F_{(2,22)}=15.39, p<.001$ ）であり、Bonferroniの法による多重比較の結果、研修直前から研修終了1週間後（ $p<.001$ ），研修直前から研修終了後1カ月後（ $p<.001$ ）にかけての得点の向上が有意であり、研修によって向上した援助称賛スキルが維持されていたことがあきらかになった（Fig. 1 参照）。

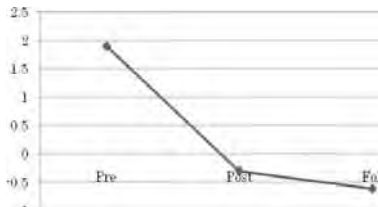


**Fig. 1** 保育者の援助称賛スキルに及ぼした効果



**Fig. 2** 保育者の情報獲得スキルに及ぼした効果

情報獲得スキルにおいては、主効果が有意（ $F_{(2,22)}=10.23, p<.01$ ）であり、Bonferroniの法による多重比較の結果、研修直前から研修終了1週間後にかけての得点の向上は有意に達しなかったが、研修直前から研修終了後1カ月後にかけての得点の向上が有意（ $p<.001$ ）であり、研修をきっかけに終了後1カ月後にかけて情報獲得スキルの向上が進行していたことがあきらかになった（Fig. 2 参照）。



**Fig. 3** 保育者の罰・放置スキルに及ぼした効果

罰・放置のスキルにおいては、主効果が有意 ( $F_{(2,22)}=9.57, p<.001$ ) であり、Bonferroniの法による多重比較の結果、研修直前から研修終了1週間後 ( $p<.05$ )、研修直前から研修終了後1カ月後 ( $p<.05$ ) にかけての得点の低下が有意であり、研修によって生じた罰・放置のスキルの低減が維持されていたことがあきらかになった (Fig. 3 参照)。

一貫性のない子ども主導の対処スキルについては、主効果は有意に達せず、研修1カ月後までの期間にかけての変容は明確には示されなかった (Fig. 4 参照)。

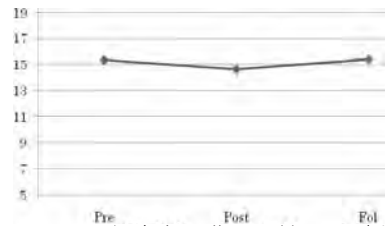
保育者の養育スキルの背景理論の知識については、22名の保育者に研修開始直前および研修終了1週間後にKBPA-C-Rの回答を求めた。この結果、得点は、研修の前後で有意に改善した ( $t_{(20)}=-6.63, p<.001$ )。さらに、12名の保育者による1カ月後の測定を含めた検討では、主効果が有意であり ( $F_{(2,22)}=18.07, p<.001$ )、Bonferroniの法による多重比較の結果、研修直前から研修終了1週間後 ( $p<.01$ )、研修直前から研修終了後1カ月後 ( $p<.01$ ) にかけての得点の向上が有意であり (Fig. 5 参照)、研修によって向上した行動理論の知識が維持されていたことがあきらかになった。

ペアレント・トレーニングのトレーナー研修を通して、保育者たちは、4つの養育スキルの領域のうち、援助称賛スキル、情報スキル、罰スキルについての改善を示し、それらは、1カ月後においても維持されていた。また、行動理論に関する知識についても、研修を介して得点が向上し、その高い水準が維持された。概して、保育者に対する効果は明確に生じたと受け止めてよいだろう。

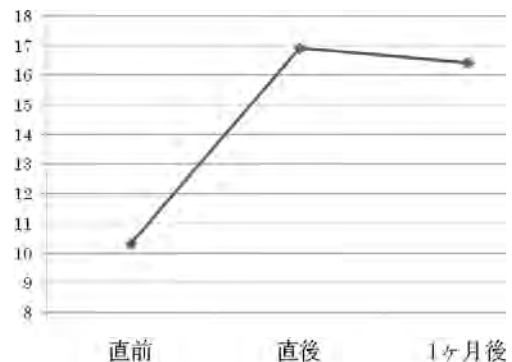
なお、保育者の一貫性のない子ども主導の対処スキルは、7点から28点のレンジで推移する。Fig. 4 に示された平均値は15点前後であることから、天井効果や床効果が生じたとは考えにくい。ペアレント・トレーニングのトレーナー研修は、保育者の関わりの一貫性を安定させることには効力が弱かったのかもしれない。

### 子どもたちに対する効果

子どもの行動については、82名の子どもについて、保育者が評価した子どもの行動傾向は、保育者の研修の前後で、関係促進 ( $t_{(81)}=-3.15, p<.05$ )、集団行動 ( $t_{(81)}=-3.88, p<.05$ )、主張性 ( $t_{(81)}=-3.52, p<.05$ )、自己制御 ( $t_{(81)}=-4.40, p<.05$ ) の因子での改善がみられた。



**Fig. 4** 保育者の非一貫性・子ども主導スキルに及ぼした効果



**Fig. 5** KBPA-C-Rで測定した、保育者の行動理論に関する知識に対する効果

**Table 1** 研究開始直前, 研修終了1週間後, 研修終了1カ月後における子どもたち (n=82) 全体の行動子傾向の変化とその統計値

	1 要因分散分析の統計値	改善	遅延効果・維持	更なる改善
関係促進	F <sub>(2, 118)</sub> =8.49, p<.001	p<.05	p<.01	ns
集団行動	F <sub>(2, 118)</sub> =12.71, p<.001	p<.01	p<.01	ns
主張性	F <sub>(2, 118)</sub> = 4.08, p<.05	ns	p<.05	ns
攻撃性	ns	ns	ns	ns
自己制御	F <sub>(2, 118)</sub> =12.19, p<.001	p<.01	p<.001	ns
多動・衝動	F <sub>(2, 118)</sub> = 4.07, p<.05	ns	p<.05	ns

研修終了1カ月後を含めた、60名の子どもについての保育者評定の行動傾向の3時点での評価では、関係促進、集団行動、自己制御の各因子において、研修期間内に生じた改善効果が1カ月後においても維持されることが示された (Table 1 参照)。さらに、主張性と多動・衝動の因子においては、研修開始から研修終了1カ月後にかけての長い期間をかけての改善がみられることが示された。

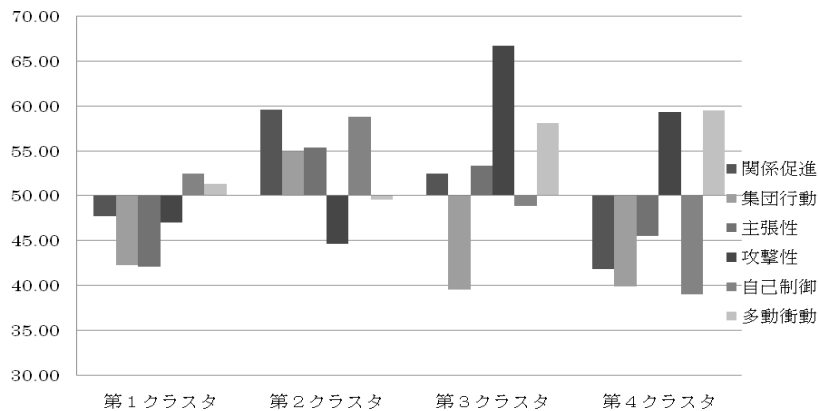
総じて、子どもたちの行動傾向に対する効果は、ポジティブな方向で生じている。但し、子どもたちの攻撃性に対する効果は、全体の平均値からみれば得られていない。

**子どものタイプ分けと、それに伴う効果の違い**

開始直前の時点の子どもの行動傾向の評価のデータをもとにクラスタ分析を行い、4つのクラスタを抽出した (Fig. 6, Table 2 参照)。第1クラスタ (31名) は、集団行動や主張性がやや低めではあるものの標準的な範囲にある、やや控えめな行動特性をもった子どもたちであると解釈できる。第2クラスタ (11名) は、いずれの因子も標準的な範囲にあるものの関係促進や自己制御が高く、社会性の高い子どもたちであると解釈することができる。第3クラスタ (18名) は、集団行動の得点が低い半面、

**Table 2** 子どもの行動傾向によるクラスタ分類の確認的分散分析の結果

因子	統計値
関係促進	F <sub>(3, 78)</sub> =22.85, p<.001
集団行動	F <sub>(3, 78)</sub> =13.06, p<.001
主張性	F <sub>(3, 78)</sub> =16.05, p<.001
攻撃性	F <sub>(3, 78)</sub> =52.82, p<.001
自己制御	F <sub>(3, 78)</sub> =31.23, p<.001
多動・衝動	F <sub>(3, 78)</sub> =14.77, p<.001



**Fig. 6** 子どもの行動傾向のクラスタ分類

攻撃行動が高く問題行動が外在化しがちな子どもたちであると解釈できる。第4クラスタ(22名)は、集団行動と自己制御の得点の低さが特徴的であり、関係促進の得点もやや低めである。他方で、攻撃性や多動・衝動の傾向も決して低くはないタイプの子どもたちであり、園での社会生活に混乱をきたしている子どもたちであると解釈することができる。

グループ分けした各クラスタに属する子どもたちへの効果に関する統計的検定の結果をTable 3に示す。

**Table 3** 子どもの分類グループごとの、保育者の研修が及ぼした効果

	2時点の測定 n=82		3時点の測定 n=60				
	n	改善	n	改善	遅延効果・維持効果	更なる改善	
第1クラスタ	関係促進	$t_{(30)}=-2.76, p<.05$	24	$F_{(2, 46)}=3.70, p<.05$	$p<.05$	ns	ns
	集団行動	$t_{(30)}=-2.36, p<.05$		$F_{(2, 46)}=8.99, p<.001$	$p<.001$	$p<.05$	ns
	主張性	$t_{(30)}=-6.06, p<.05$		$F_{(2, 46)}=11.97, p<.001$	$p<.001$	$p<.001$	ns
	攻撃性	ns		ns	ns	ns	ns
	自己制御	$t_{(30)}=-3.46, p<.05$		ns	ns	ns	ns
	多動・衝動	ns		$F_{(2, 46)}=2.89, p<.10$	ns	ns	ns
第2クラスタ	関係促進	ns	5	ns	ns	ns	ns
	集団行動	ns		ns	ns	ns	ns
	主張性	ns		ns	ns	ns	ns
	攻撃性	ns		ns	ns	ns	ns
	自己制御	$t_{(10)}=-4.95, p<.001$		ns	ns	ns	ns
	多動・衝動	ns		ns	ns	ns	ns
第3クラスタ	関係促進	ns	15	$F_{(2, 28)}=4.67, p<.05$	ns	$p<.05$	$p<.10$
	集団行動	ns		$F_{(2, 28)}=6.77, p<.01$	ns	$p<.05$	ns
	主張性	ns		$F_{(2, 28)}=3.03, p<.10$	ns	ns	ns
	攻撃性	ns		ns	ns	ns	ns
	自己制御	ns		$F_{(2, 28)}=4.63, p<.05$	ns	$p<.05$	ns
	多動・衝動	ns		ns	ns	ns	ns
第4クラスタ	関係促進	$t_{(21)}=-3.18, p<.01$	16	$F_{(2, 30)}=7.03, p<.01$	$p<.05$	$p<.05$	ns
	集団行動	$t_{(21)}=-2.31, p<.05$		$F_{(2, 30)}=3.77, p<.05$	ns	$p<.10$	ns
	主張性	$t_{(21)}=-1.83, p<.10$		$F_{(2, 30)}=4.21, p<.05$	ns	$p<.05$	ns
	攻撃性	ns		ns	ns	ns	ns
	自己制御	$t_{(21)}=-3.06, p<.01$		$F_{(2, 30)}=7.74, p<.01$	$p<.05$	$p<.05$	ns
	多動・衝動	ns		ns	ns	ns	ns



第1クラスタの、やや控えめな行動特性をもった子どもたちに対しては、保育者の養育スキルの研修は、子どもたちの「関係促進」、「集団行動」、「主張性」を改善し、それらは1ヵ月後においても維持されていた。

第2クラスタの社会性の高い子どもたちに対しては、研修の前後の2時点で比較した際においてのみ、「自己制御」の改善が示されたのみであった。このグループの3時点の測定の結果は、被験児数が5と少ないため慎重にみなければならないが、もともと、社会性の高い特性をもつ子どもたちのグループであるために天井効果が生じてしまっているのではないかと考えることができる。

第3クラスタの、問題行動が外在化しがちな子どもたちに対しては、保育者の研修の事前事後の比較の段階では、子どもたちの行動傾向へのポジティブな効果は認められない。しかしながら、研修終了後1ヵ月後まで範囲を広げてみると、「関係促進」、「集団行動」、「自己制御」の領域において、約2カ月の長い期間を経ての有意な改善を認めることができた。このグループの子どもたちの行動傾向の改善は、保育者が研修を受けたからといって、即、改善が生じるようなものではないようである。改善された保育者の働きかけが長期間維持されてはじめて効果が現れてくるのではないかと解釈することができる。また、保育者の養育スキルと保護者の養育スキルの方向性が一致しないような状況が生じているのかもしれない。このような子どもたちにこそ、保育者の養育スキルと保護者の養育スキルを改善し、協働的な関わりを構成するペアレント・トレーニングの効果が期待できるのではないだろうか。

園での社会生活に混乱をきたしている子どもたちではないかと解釈した、第4クラスタの子どもたちに対しては「関係促進」、「集団行動」、「主張性」、「自己制御」の改善がみられた。一部、「集団行動」と「主張性」の改善が遅れる子どもたちもいるようである。そもそもが、「関係促進」や「自己制御」が低い、幼さが目立つ子どもであるだけに、保育環境の中心をなす保育者の養育スキルの改善は、大きな意味をもつものと考えられる。

なお、「多動・衝動」については、ほぼ改善の効果がみられていない。「多動・衝動」の行動傾向は、発達障害など脳の機能に起因するものが多いと考えられ、そのため、子どもにとっての外部からの関わりの変化があっても、そうそう変容しない性質のものであると考えられる。むしろ、「多動・衝動」の特性は持ちながら、この特性によるトラブルを防ぐなどの対処の方向性が重要であると考えられる。また、攻撃性の高い行動傾向を持つ子どもたちに対しても、その攻撃性を低減させる効果は得られていない。これは、立元・福島(2009)が、衝動的攻撃的な子どもに対するペアレント・トレーニングが、衝動的・多動的行動や攻撃的行動を減らす効果をもつことを報告した結果と反する。この違いには、本研究で行った研修において、保育者の一貫した関わりに関する有意な変化の結果を得られなかったことが関係するのかもしれない。攻撃性のようなネガティブな行動傾向を改善していくためには、保育者が研修をしてそのスキルを向上させるだけでなく、じっくりと関わることでできる保護者がスキルアップし、子どもの不適切な行動に対する大人の包囲網が強固になることが必要なのであろう。そのためにも、保育者と保護者がともに養育スキルを向上させるような、総合的なプログラム構成が重要となるだろう。

なお、子どもたちへの効果を概観すると、本研究においてはネガティブな効果は全く生じていない。また、効果が遅延して生じているものもあり、改善に対する抵抗の大きい状況では、諦めずに対処を続けることによって効果が得られることがあることにも着目したい。

本研究の結果は、先行研究(立元ら, 2006)と同様, 保育者自身のみの評価によっている。そのため, ある程度のバイアスは否定できない。今後, 保護者への介入の実践を分析する段階で, 保育者と保護者の評価のズレの検討や第三者による評定を導入して, これらの問題点の解決を図ることができるだろう。

### 引用文献

- Hautmann C., Hoijsink H., Eichelberger I., Hanisch C, Plück J., Walter D. and Döpfner M. (2009), One-Year Follow-up of a Parent Management Training for Children with Externalizing Behaviour Problems in the Real World, *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, **37**, 379-396.
- Kazdin A. K. (2005) Parent Management Training, *Oxford University Press*. New York.
- 岡本憲和, 立元 真 (2006) 保育者スキル尺度の作成, 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, **14**, 33-42.
- Plant K. M., Sanders M. R. (2007) Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities, *Research in Developmental Disabilities* **28**, 362-385
- 志賀利一 (1983) 行動変容法と親トレーニング —その知識の獲得と測定— 自閉症教育, **6**, 31-45.
- 立元 真 (2005) 幼児の親に対する予防的な養育スキル・愛着関係改善トレーニング 平成15~16年度科学研究費補助金(基盤C)研究成果報告書
- 立元 真, 福島裕子 (2009) 幼児を持つ親への予防的親トレーニングの試み(5) —ペアトレはどんな子にどのように効いたのか— 第35回日本行動療法学会 プログラム&抄録・発表論文集, 310-311.
- 立元 真, 児玉育子, 井上妙子, 吉川瑞枝 (2006) 幼稚園教諭への養育スキル研修が幼児の行動に及ぼした効果, 臨床発達心理実践研究誌 **1**, 52-56.
- 立元 真, 戸ヶ崎泰子 (2007) 幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度の作成, 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, **17**, 107-118.

(2010年9月29日受理)