

幼保小接続期における小学校での支援的介入 — 養護教諭が行う個別ペアレント・トレーニング —

椎葉恵美子¹ 立元 真²

Supportive Intervention after Elementary School Entrance — Individual Parent Training Conducted by a School Nurse —

Emiko SHIBA and Shin TATSUMOTO

小学1年生が、入学後しばらくしても落ち着かず学習が成立しにくい状況は、「小一プロブレム」といわれる(新保, 1997)。幼稚園・保育所・認定こども園から小学校へ進学した際には、子どもたちが今までとの生活の違いに戸惑い、小学校生活にスムーズに適應できない場合がある。平成29年改訂の幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領および同年公示の小学校学習指導要領の改訂に伴い、就学前のアプローチカリキュラムや小学校側のカリキュラムマネジメントの工夫を含めたカリキュラムマネジメントの改善による、接続期の問題の改善が目指されている。もっとも、診断の有無に関わらず発達障害の特性を持つ子どもや、不安の兆候を度々示す子どものなかには、幼稚園・保育所・認定こども園に在籍している間にすでに登園しぶりを示したり、小学校入学という大きな環境の変化に際して急激な不安から登校を渋ったり、逆に過剰に興奮して不適切な行動を繰り返したり、適應しようと無理をして結局少し時間をおいてから力尽き登校できなくなったり、といった問題事態に陥ってしまうことがある。子どもの問題や特性、家庭背景や学校のおかれている状況等を加味しながら、個別に慎重な関わりをもって問題事態の改善を図っていく必要がある。

小学校入学に際しての環境移行時の不適應に起因して生じる問題事態を予防したり、生じてしまった問題の改善を図るためには、子どもの保護者、特に母親によるサポートが重要になる。移行に際して担任の先生などの人的環境や通う施設などの物理的環境が大きく変わる中で、ほぼ変化のないまま維持されるのが家庭であり、なかでも母親は子どもにとって最も中心的な情緒的なサポート源であることが多く、家庭内で子どもに適切な行動を教示する存在であるからである。立元・齊田・福島・瀬戸山(2015)は、幼保小連携版のペアレント・トレーニングプログラムを作成し、就学直前の幼児をもつ保護者に対して集団介入を行い、その効果を示した。このようなプログラムが拡がることは、就学前の幼児に対するアプローチカリキュラムの実践とともに、その保護者にも子どもの環境移行を支え乗り切らせるサポートのスキルを提供する

¹宮崎市立 大淀小学校

²宮崎大学大学院 教育学研究科

手厚い支援となることが期待される。

その一方で、上記のような予防的な支援に接する機会に恵まれない場合や、あらかじめ持っていた特性の強さのために就学後の新たな環境に適応しきれないでいるケースもある。こうした場合には、素早く問題の所在を察知し、母親へのスキル教示や情緒的支援、子どものための環境調整などの戦略を立て、適宜支援を実践していくことが望まれる。

本研究は、幼稚園、保育所、認定こども園から小学校へと進学した子どもたちの保護者を対象としたペアレント・トレーニングプログラムとして、個別施行の「幼保小連携版ペアレント・トレーニング」を提供する。これにより、保護者の不安を軽減するとともに、子どもたちの環境移行のストレスを上手に乗り越えられるようにすることが期待できると考えられる。

養護教諭は、メンタルヘルスについての知識をもち、担任教諭に次いで子どもに近い。さらに子どものメンタルヘルスに由来する身体症状にいち早く気づける立場にあり、ストレスマネジメントの手法を取り入れて心身の不適応状況を予防したり改善したりするアプローチも可能である。担任教諭とは違った、一步引いた視点から子どもを観察できるという点や、保護者が担任教諭には直接相談しにくいことでも気軽に声をかけられる強みがある。保護者も学業成績等を意識せずに接することができ、子育ての不安や悩みを軽減していくことも期待できる。このような立場を生かし、望ましい行動を教えて習慣付けるスキルや注目獲得行動などの望ましくない行動を適切に切り替えていくスキルを伝えるペアレント・トレーニングを保護者に対して個別に実践していけば、子どもたちが安心して小学校生活を楽しめるようになり、二次的な障害を予防できるのではないかと考えられる。

幼稚園の卒園前に集団形式で介入を行った立元・齊田ら(2015)では、保護者の養育スキルにおいて「罰スキル」が大きく減少したことが認められた。保護者評定による子どもの社会的行動傾向尺度では、「協調的な適応行動」や「自己統制行動」が改善した。さらに、補足的に収集した教師評定による子どもの行動傾向では、「攻撃性」、「自己制御」、「衝動・多動性」といった不適切な行動傾向が減少し、「関係促進」、「集団行動」といった望ましい行動傾向が高まった。その一方で、母親のストレス反応への効果は限定的であった。本研究で行う介入では、保護者の養育スキルの改善や子どもの行動傾向が集団介入と同じように改善され、また、すでに生じている問題事態の改善に伴い母親のストレス反応も改善することが予想できる。

本研究は、小学校入学直後の時期に対応した個別施行のペアレント・トレーニングを構成し、その効果を検証するための以下の仮説を検討することを目的とする。

仮説1：小学校入学直後の時期に対応させて作成した本プログラムを実施することで、保護者の養育スキルを高め、それに伴い子どもの行動傾向が改善されるだろう。

仮説2：本介入の特色である問題解決思考法をていねいに実施することで、保護者のストレス反応が軽減するだろう。

仮説3：保護者や子どもの実態やニーズに合わせた介入プログラムを実施することで、介入への参加のきっかけとなった保護者や子どもの困り感を軽減することができるだろう。

方 法

対象者 公立小学校の1年生担任教諭と相談して、気になる行動をとる児童を選定し、保護者に対して個別に介入をおこなった。

介入内容 幼児版・小学生版の個別施行にならって、幼保小連携版ペアレント・トレーニングプログラムの集団施行プログラム(立元・齊田ら, 2015)に個別施行メニューを加えて、90分×8回構成の個別施行の幼保小連携版のプログラムを構成した。このうち、前半の5回は、「はなまるプロジェクト幼児版ペアレント・トレーニングプログラム」を基にして、DVD教材、ロールプレイを用いて教示する幼保小連携版ペアレント・トレーニングプログラムと同一の内容のものであった。後半の3回は、問題解決思考法の実践を行った。

参加者にプログラム内容を記した資料冊子を配布した。参加者は、プレゼンの視聴とともに介入者の説明を聴き、資料冊子への書き込みやロールプレイを通してスキルや知識を学習した。

プログラムの内容 第1回は「注目と子どもの行動分類」「ほめる」に、オプションは「リラクゼーション」「オペラント学習」を加えて構成した。第2回は「のぞましい行動を増やす具体的なテクニック」「シランプリ」に、「不安対処」「パプロフ型学習」で構成した。第3回は「基本的生活習慣」「家族のルール」「退場」に、「気そらし法」「モデリング」を加えた。第4回目は「社会的スキルトレーニング」「指示・警告」に、「認知・表象」「レスポンス・コスト」を加えた。第5回は「問題解決的思考法」「学習指導」「制限」に、「過剰修正法」を加えた。第6回は、「問題解決的思考の実際」、第7回は具体的な戦略としての「ポジティブな行動を高める方法」や、「ネガティブな行動を減らす方法」、さらに、第8回は、「将来の予想図作成」と題し、実際に問題解決の演習を行った。

介入者 公立小学校の養護教諭1名が介入を行った。

手続き 開始にあたっては、まず担任教諭を通して保護者に連絡を取り、概要を説明した。引き続きインフォームドコンセントの確認を行った。その後、それぞれ約1週間の期間を置いて8回のセッションを、約2か月にわたって行った。

尺度 保護者については、小学生版養育スキル尺度、子どもの社会的行動評価尺度(CSB-RS; 立元・古川ら, 2014)、心理的ストレス反応尺度(新名・坂田・矢富・本間, 1990)を、教師には、幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度のフルバージョン(立元・戸ヶ崎, 2007)を用いた。介入開始1ヶ月前・介入直前・介入終了直後・介入終了1ヶ月後に査定を行った。これらの結果は、100(SD=15)、50(SD=10)を平均値とした偏差得点で表し、いずれも5ポイント以上の変化を有意な変化と見なした。また、保護者と教師に共通して、厚生労働省が推奨している行動評価法(子育てSDQ: Matsuishi, Nagano, Araki, Tanaka, Iwasaki, Yamashita, Nagamitsu, Iizuka, Ohya, Shibuya, Hara, Matsuda, Tsuda, and Kakuma, 2008)を用いて、プログラム直前・プログラム終了直後・終了1ヶ月後に査定を行った。

結 果 と 考 察

介入事例 1

三人きょうだい(本人・弟・妹)の長子の男児であった。担任教諭は、母親の本児に対する期待が大きいことが本児にとって負担になっている部分があるのではないかと危惧しており、

大人が見ていないところで友達とトラブルが時々あることを気にしていた。

介入の目的： 事前アセスメントでは、教師評定の「主張性」と「自己制御」が頭抜けて低かった。母親の評定では、「子ども主導」が極めて低く、また「自己統制」はノーマル領域内でも比較的高いと評価していた。ターゲットは、教師評定の「主張性」と「自己制御」であるが、母親と教師の評価のズレを考慮することの必要性も考えられた。

養育スキル： 「上手なほめ方」についてはPreからPost, PostからFollow, PreからFollowにかけて数値が上がった。「子ども主導」に関しては、PreからPostにかけて、PostからFollow, PreからFollowにかけていずれも変化はなかった。「上手な教え方」は、Pre0からPostにかけて数値が上がっていた。PostからFollowにかけて変化はなく、PreからFollowについては数値が上がっていた。「情報・関心」については、PreからPostにかけて、PostからFollowにかけて、PreからFollowにかけては数値が上がっていた。「罰」では、PreからPostにかけて上がっており、PostからFollowにかけて変化はなく、PreからFollowにかけては、数値が上がっていた（図1-1参照）。

養育スキルに関しては、「子ども主導」を除いて、おおむね良い方向に数値が変化し、介入の効果がみられたと考えられる。ここでは、低すぎる「子ども主導」を改善するプログラムは行われなかった。担任の、母親（保護者）主導が強い傾向を少しやわらげたいという願いには十分には添えなかったのではないかとと思われる。

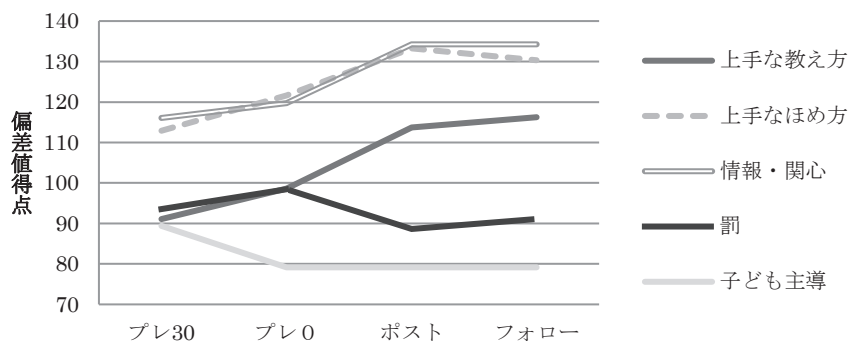


図1-1 介入事例1における母親の養育スキルの変容

子どもの社会的行動尺度 (CSB-RS)： 「衝動・多動性」では、PreからPostにかけて数値が下がり、PostからFollowにかけて変化はみとめられず、PreからFollowにかけて数値が下がっていた。「攻撃的行動」は、PreからPostにかけて数値が上がり、PostからFollowにかけて、PreからFollowにかけて変化はなかった。しかしながら、これらの変化は、偏差値で35～41というエリアでの変化であり、相対的に攻撃行動が少ないなかでの変化であった。「協調的な適応行動」では、PreからPostにかけて、PostからFollowにかけて、PreからFollowにかけていずれも数値に明らかな変化はなかった。「自己統制行動」では、PreからPostにかけて、PostからFollowにかけて変化はなく、PreからFollowにかけて数値が下がった。Pre30からPre0にかけて大きな変動がみられているため、この「自己統制行動」のPreからFollowにかけての変化は、介入に起因するものであるとは考えにくい。「孤立行動」に関しては、PreからPostにかけて変化はなく、PostからFollowにかけて、PreからFollowにかけて、数値が下がった。母親の主訴である子どもの孤立行動傾向に関しては、効果が認められたと考

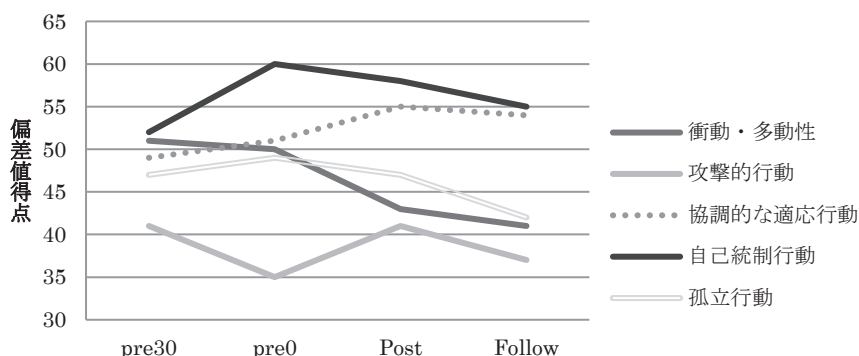
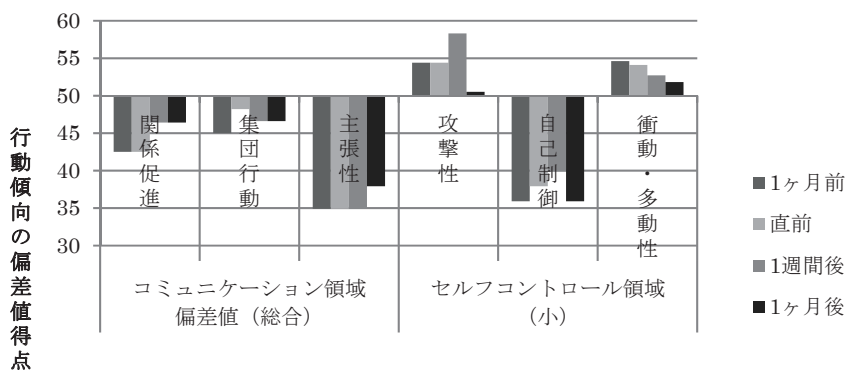


図1-2 介入事例1における母親評定による子どもの社会的行動傾向の変容

えられる(図1-2参照)。

教師評定による子どもの行動傾向測定尺度：「集団行動」「関係促進」「衝動・多動性」「自己制御」「主張性」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけて変化がみられなかった。「攻撃性」においては Pre から Post にかけて数値の変化はなく、Post から Follow にかけて、数値はよくなった。Pre から Follow にかけて変化はなかった。全体的に数値の変化はなく、介入の効果が教室場面での子どもの行動に反映されていない(図1-3参照)。



行動傾向評価

SDQ： 保護者は、直前・直後にも支援の必要性を「ほとんどない」(low) いずれも総得点 8 と評価しており、Follow の段階でも変わらず、「ほとんどない」総得点 4 であった。

教師は、介入直前、直後に支援の必要性を「ややある」(some) (いずれも総得点 13) と感じていた。Follow の段階では、「ほとんどない」(low) の総得点 11 に変化していた(表1参照)。この評価法においては、教室場面で介入後の子どもの問題行動の評価に反映されたと考えられる。しかし、この評価でも保護者と教師の間にずれがあった。向社会性において保護者は支援の必要性を感じていないが、教師は直前では High, 直後と Follow 時点でいずれも Some の評価をしていた。

表1 介入事例1における母親と教師によるSDQ 評定の結果

	保護者 評定			教師 評定		
	直前	直後	1か月後	直前	直後	1か月後
行為	low(2)	low(3)	low(1)	low(3)	low(3)	low(3)
多動・不注意	low(5)	low(4)	low(2)	low(5)	low(3)	low(3)
情緒	low(0)	low(1)	low(0)	low(3)	some(4)	low(2)
仲間関係	low(0)	low(0)	low(1)	low(2)	low(3)	low(3)
向社会性	low(6)	low(7)	some(5)	high(4)	some(5)	some(5)
Total	low(7)	low(8)	low(4)	some(13)	some(13)	low(11)

心理的ストレス反応：「抑うつ」「不安」「怒り」「自信喪失」「心配」「思考低下」「非現実的願望」「無気力」「引きこもり」「焦燥」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけていずれも数値に変化はなかった。「不機嫌」では、Pre から Post にかけて数値が上がり、Post から Follow にかけて変化はなく、Pre から Follow にかけて数値が上がっていた。「絶望」では、Pre から Post にかけて数値が下がり、Post から Follow にかけては数値が上がり、Pre から Follow にかけて変化はなかった（図1-4 参照）。

母親のストレスに関しては、もともと良好な状況であり、ごくわずかに部分的な改善がみられたのみであった。「絶望」に関しては、介入前にも変動があり、介入による改善とは考えにくい。

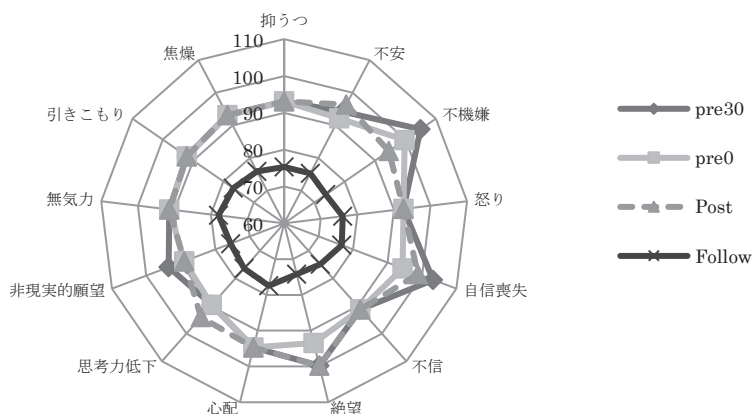


図1-4 介入事例1における母親のストレス反応の変容

介入事例 2

医療上の診断はついていないが、多動傾向を理由に校内のケース会議には常に挙げられている男児であった。

介入の目的：事前のアセスメントでも「衝動・多動性」の項目が高い値を示していた。また、保護者の養育スキルの「情報・関心」は高いものの、「上手な教え方」が他と比較して若干低い値を示していた。そこで、母親の養育スキルの習得を介入の目的とした。

養育スキル：「上手な教え方」についてはPre から Post, Pre から Follow にかけて数値が上がり、Post から Follow にかけて変化はなかった。「子ども主導」に関しては、Pre から

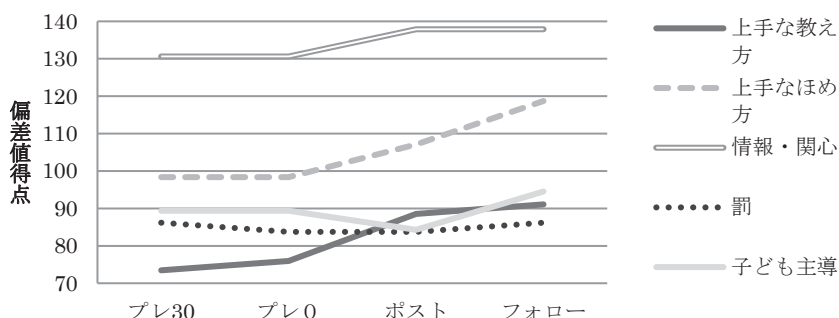


図2-1 介入事例3における母親の養育スキルの変容

Post にかけて、Post から Follow、Pre から Follow にかけていずれも変化はなかった。「上手なほめ方」は、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけていずれも数値が上がっていた。「情報・関心」については、Pre から Post にかけて、Pre から Follow にかけては数値が上がり、Post から Follow にかけて変化はなかった。「罰」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけては、変化はなかった。養育スキルに関しては、おおむね良い方向に数値が上がり、介入の効果があったのではないかと考えられる(図 2-1 参照)。

子どもの社会的行動尺度(CSB-RS)：「衝動・多動性」「自己統制行動」「孤立行動」「協調的な適応行動」では、Pre から Post、Post から Follow、Pre から Follow にかけて変化はみられなかった。「攻撃的行動」は、Pre から Post にかけて、Pre から Follow にかけて数値が下がり、Post から Follow にかけて、変化はなかった(図 2-2 参照)。

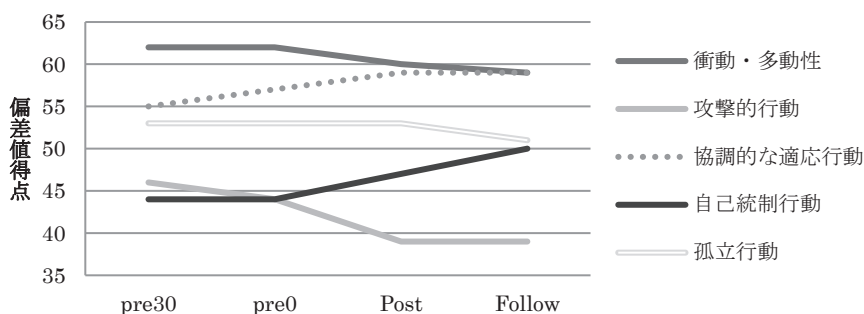


図2-2 介入事例2における母親評定による子どもの社会的行動傾向の変容

母親の主訴である子どもの「衝動・多動性」に関しては効果はあったとはいえない。他の行動傾向が改善されたことにより、2次障害や他児との間のトラブルは軽減されていくことが期待できる。衝突・多動性の性質は、脳の機能傾向から直接生じるので、明確な改善はみられにくいのもかもしれない。

教師評定による子どもの行動傾向測定尺度：「集団行動」「関係促進」「衝動・多動性」「攻撃性」「主張性」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow

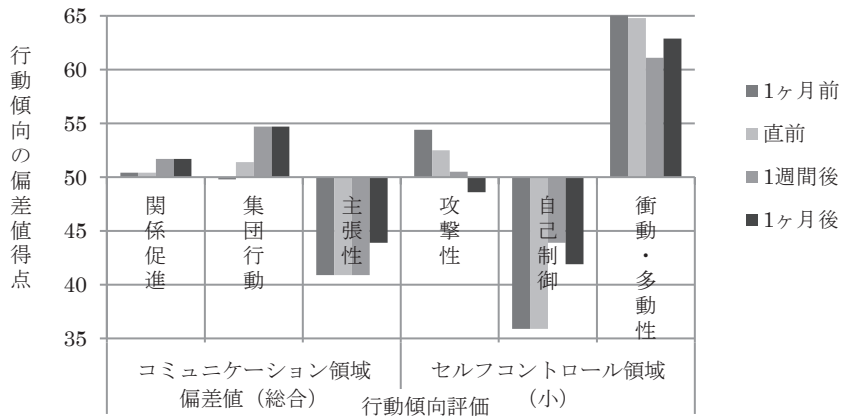


図2-3 介入事例2における教師評定による子どもの行動傾向の変容

にかけて変化がみられなかった。「自己制御」においては Pre から Post にかけて数値の変化はなく、Post から Follow にかけて、数値はよくなった。Pre から Follow にかけて変化はなかった。全体的に数値の変化はなく、介入の効果が教室場面での子どもに反映されたとはいえない(図 2-3 参照)。

SDQ: 教師と保護者のいずれの評定でも、介入直前には、支援の必要性を「必要」(High)と感じていた。介入直後や Follow の段階では、「ややある」(Some)に変化した。他方で、「不注意・多動」に関しては教師と保護者とも明確な改善は認められなかった(表 2 参照)。

表2 介入事例2における母親と教師によるSDQ評定の結果

行為	保護者 評定			教師 評定		
	直前	直後	1か月後	直前	直後	1か月後
行為	low (3)	low (3)	low (3)	some (4)	low (3)	low (3)
多動・不注意	high (7)	high (7)	high (7)	high (8)	high (7)	high (7)
情緒	some (4)	low (2)	low (2)	some (4)	low (3)	low (3)
仲間関係	some (4)	low (3)	low (3)	some (4)	low (2)	low (2)
向社会的性	some (5)	low (6)	low (6)	some (5)	some (5)	low (6)
Total	high (18)	some (15)	some (15)	high (20)	some (15)	some (15)

心理的ストレス反応: 「不信」「思考低下」「非現実的願望」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけていずれも数値に変化はなかった。「抑うつ」「不安」「心配」では、Pre から Post にかけて数値が下がり、Post から Follow にかけて変化はなく、Pre から Follow にかけて数値が下がっていた。「不機嫌」「絶望」「無気力」「引きこもり」「焦燥」では、Pre から Post にかけて数値が下がり、Post から Follow, Pre から Follow にかけて変化はなかった。「怒り」では、Pre から Post にかけて、Post から Follow にかけて、Pre から Follow にかけていずれも数値が下がっていた(図 2-4 参照)。

保護者の養育スキルに関しては、全体的に良い方向に数値があがっており、介入の効果があ

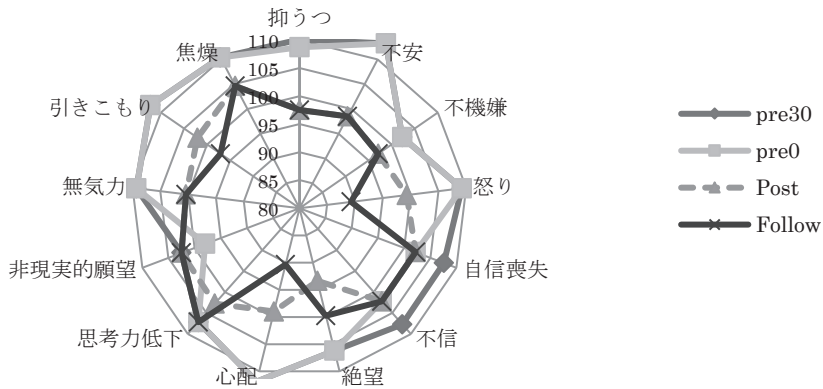


図2-4 介入事例2における母親のストレス反応の変容

ったのではないかと考える。しかし、本児の行動傾向は、わずかに改善が見られたけにとどまっている。さらに支援を継続することで、行動上の変化が生じることを期待したい。

総合的考察

本研究の仮説1については、保護者の養育スキルでは、事例1については「子ども主導」を除いておおむね改善がみられた。事例2では、「上手な教え方」と「上手なほめ方」において改善がみられた。保護者の養育スキルに関しては、すべての養育スキルの下位項目にわたって改善がみられたわけではないが、部分的に高めることはできた。また、介入によって、悪化した養育スキルの下位項目は皆無であった。

母親評定の子どもの行動傾向については、事例1において、「孤立行動」と「衝動・多動」で改善が認められた。事例2では、すべての項目において有意な改善は見られなかった。しかし、すべての事例において、悪化した子どもの行動傾向の下位尺度もまた皆無であった。

養育スキルや子どもの行動傾向のすべての下位項目において改善がみられることが理想的ではある。しかしながら、もともとあまり悪い状態ではなかった養育スキルや子どもの行動傾向の下位因子は、そもそもそれ以上の改善が難しい。また、問題解決でターゲットにした問題事態も、子どもによって異なる。従って、効果の表れ方が一様でないのは、むしろ当然であると考えられる。本研究で用いた介入プログラムは、効果のほどは一様ではないが、概して母親の養育スキルや子どもの行動傾向を改善する効果を示した。

事例1のようにSDQの教師評定と保護者評定にズレが見られる場合には、子どもの行動傾向の改善は明確ではない。保護者が問題事態を認識していない場合には、当然、保護者介入を介した子どもの行動への効果は薄いだらう。また、子どもの行動傾向が、家庭か学校かという場によって異なる場合もありうる。養護教諭が繋ぎながらも、それぞれの場での子どもの問題の所在を、保護者と担任教諭が共有できるようにすることが、本研究で行った養護教諭による介入の課題として挙げられる。

仮説2については、本介入の特色である問題解決思考法をていねいに実施するプログラム構成にしたことで、すべての事例において保護者のストレス反応を軽減することができた。立元・

齊田ら(2015)では、母親のストレス反応の改善は限定的であったが、小学校入学後に、問題事態がある程度表面化してきた後に行った本介入では、介入開始前にストレス反応の得点が相対的に高く、それらが問題解決のセッションを含む介入プログラムの全体や、養護教諭が個別に寄り添って行う介入形式によって軽減されたものであると考えられる。

仮説3については、保護者の実態・ニーズに合わせた介入を実施したことで、保護者の困り感を軽減することができた。常に校内のケース会議で名前が挙がっていた事例2の子どもは対象から外すことができた。子どもが落ち着いて行動できるようになった、学んだスキルを実際に使って他の兄弟の困り感をも解決できたといった母親の報告があった。

養護教諭が学校現場でペアレント・トレーニングを行う意義は、問題が小さいうちに気づき、介入ができるという点である。保健室で子どものさまざまな問題に直面したとき、保護者の認知のしかたが子どもの変容に直結していることを感じた。保護者の影響を受けやすいこの時期の子どものために、ペアレント・トレーニングを実施する効果を肌で感じた。

本研究で用いた幼保小連携版の個別介入プログラムと立元・齊田ら(2015)の集団介入プログラムと組み合わせて2段階構えで用いられることが理想である。つまり、小学校入学前に集団でペアレント・トレーニングを行うことで、子どもたちが小学校入学という環境移行のストレス事態を乗り越えやすくなるだろう。その上で、小学校入学直後に環境移行のストレス事態をうまく乗り越えられず困難な状況に陥った子どもを素早く特定し、個別にその子どもの特性にあった丁寧な介入を検討し実施することが望ましい。現時点では、個別施行の試行データを示した段階ではあるが、集団介入のプログラムについてはすでにトレーナーの育成が進んでいる。

文献

- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭(1990) 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, 1, 29-38.
- 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 of infant and school children in community sample. *Brain and Development* 30(6):410-415.
- 新保真紀子(2010) 小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム ～就学前教育と学校教育の学びをつなぐ～ 明治図書
- 立元真・古川望子・椎葉恵美子・齊田聖美(2014) 保護者評定による子どもの社会的行動評価尺度の作成(2)ー小学校低・中学年版の作成ー 宮崎大学教育文化学部紀要 31号 教育科学, 77～86.
- 立元真・齊田聖美・福島裕子・瀬戸山由香里(2015) 幼保小連携のためのペアレント・トレーニングの実践ー 日本教育大学協会研究年報 第33集, 317-327.
- 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.

(2019年5月10日受理)