幼児用発達障害スクリーニング尺度の実用化に向けた質的検討

阿部美穂子・小林　　真・水内　豊和・尾崎　康子[1)]

Qualitative Study for a Practical Use of the Screening Scale for Infants with Developmental Disabilities

Mihoko ABE・Makoto KOBAYASHI・Toyokazu MIZUUCHI・Yasuko OZAKI

小林ら（2009）は、発達障害が疑われる幼児を早期発見・支援するため、発達障害の特徴を把握でき、保育や療育のプラン立案に役立つ、保育者が現場で記入しやすいスクリーニングチェックリストの開発を目指して、広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の子どもの特徴を反映した４領域からなる試案を作成した。そこで本研究では、本試案（チェックリスト）の保育現場における活用の可能性を探ることを目的に、発達に気がかりがある年長児５名を対象に、対象児１名につき３名ずつの保育者によるチェックリストの試用を実施し結果を分析するとともに、保育者にその有用性に関するインタビューを実施した。分析の結果、各対象児のもつ広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の特徴が明確となり、その程度を把握することができた。またインタビューから、複数の保育者がチェックリストを用いて評価し、カンファレンスを行うことにより、対象児の特徴を客観的にとらえて支援計画を立案し、支援者間連携や支援の継続・引継に生かすことができることが示唆された。

キーワード：発達障害　幼児　スクリーニングチェックリスト　広汎性発達障害　注意欠陥多動性障害
Key words：Developmental Disabilities, Infants, Screening Checklist, Pervasive Developmental Disorder, Attenntion-Deficit/Hyperactivity Disorder

Ⅰ．目的

今日、発達障害のある子どもに対し、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うことは「喫緊の課題」（内閣府，2008、2009）とされる。中でも、乳幼児期からの支援について、発達障害者支援法（2004）では、できるだけ早期に発達支援を行うことの重要性が明記され、発達障害の早期発見と就学前からの適切な発達支援に向けた措置を講じる必要性が示されている。また、早期からの発達障害児の発見は、その後の支援を効果的・継続的に行っていくためにも重要であることが示されてきている（文部科学省・厚生労働省，2005）。このような要請を背景に、現実として子どもに対し最も早期にかかわる支援者は、保育所（園）の保育士や幼稚園の教員（以下、保育者）である。平成20年度の全国公立幼稚園における校内委員会の設置率は70.9％、特別支援教育コーディネーターの指名率は74.4％と報告され（内閣府，2009前出）、平成19年度の同設置率53.2％、同指名率52.6％（内閣府，2008前出）を大きく上回り、幼児教育の場における発達障害児に対する支援体制の急速な整備が進む中で、保育者が確かな眼をもって、発達障害が疑われる幼児を発見し、具体的な支援につなぐことが求められている。

また、対象となる幼児については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要がある（文部科学省，2005）ことから、単に発達障害の疑いのある幼児を医師の診断や専門機関での療育につなげるだけでなく、一人ひとりの保育者が、毎日の保育の場で子どもの実態を的確に把握し、個々のニーズに応じた支援を実践していくことが求められている。

このように、発達障害のある子どもの早期発見・早期支援に重要な役割を担う保育者であるが、実際には発達障害について専門的に学んできた保育者は少なく、日常の保育の中で、子どもの障害の特性を把握することは難しいと考えられる。保育者は、実感として子どものいわゆる「気になる」行動を把握してはいるが、その行動を発達障害の特性に応じて客観的に整理

1）相模女子大学人間社会学部

し、支援の必要度とその内容の検討へとつなぐためには、何らかの指標が必要となる。その場合の指標とは、保育者が日常の観察から得た事実や印象をそのまま活用できるものであることが望ましい。実態把握において保育者自身が使いやすく、支援に結びつけやすいと実感できる指標を利用することは、保育者の支援実践に対するモチベーションを高め、発達障害が疑われる子どもに対する支援の促進につながるであろう。

このことについて、近年、発達障害児の幼児期における特徴を評価するチェックリストの開発が試みられてきている（大六ら，2006、本郷ら，2006）。しかし、保育者にとって分かりにくかったり、把握できる発達障害の特徴が不十分であったりする問題が指摘されている。そこで、我々は発達障害が疑われる幼児を早期発見・支援するため、保育者が現場で記入しやすく、発達障害の特徴を正確に把握し、保育や療育のプランを立案する際に役立つようなスクリーニングチェックリストを開発することを目的に調査研究を積み重ねてきた（小林ら，2007、尾崎ら，2008、水内ら，2008）。その結果、これまでに広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の子どもの特徴を反映した４領域28項目からなる試案を作成した（小林ら，2009）。本チェックリストの開発にあたっては、何よりも保育現場での使いやすさと支援への活用性を重視しており、その意味で、実際の導入にあたっては、使用する保育者自身の視点から、発達に気がかりがある子どもの実態把握と支援のための情報源としての有用性に関する検討が必要である。そこで本研究では、チェックリスト（試案）の試用により、実用化に際しての利点と改善点を明らかにし、保育現場における活用の可能性を探ることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．チェックリスト（試案）の概要

対象児１名につき、Ａ４サイズ用紙２ページ（両面印刷１枚）で、28のチェック項目と１つの自由記述欄からなる。項目については、広汎性発達障害の特徴に関して「特徴的な行動について」８項目と、「他者との関係性について」６項目、注意欠陥多動性障害の特徴に関して「不注意と多動について」７項目、「周囲に迷惑をかける行動について」７項目を取り上げ、それぞれ「まったくあてはまらない＝１」、「ほとんどあてはまらない＝２」「ややあてはまる＝３」、「よくあてはまる＝４」の４件法でチェックする（逆転項目を含む）。自由記述については、対象児について「保育者が特に気になると感じられたエピソード」を記入するよう求める。

２．調査方法

Ｔ県内の幼稚園１か所（以下、Ｐ園）、保育園１か所（以下、Ｑ園）において、発達に気がかりがある年長児２～３名を対象とし、保育者に対し、それぞれの子どもの日頃の行動の様子に基づいて、チェックリスト（試案）の記入を求める。対象児１名につき、担任や主任、管理職など立場の異なる保育者複数名が、それぞれ個別に記入するものとする。記入にあたっては、あらかじめ用紙を配布しておき、各自が自由な時間に記入してもらうようにする。一定期間をおいて回収し、対象となった子どもごとに、記入した保育者全員と筆者らでミーティングを行い、記入者間での評価の一致やばらつきの状態を調べ、なぜそのような評価をしたのかや、子どもについてどのようなことが分かったかなどについて、意見交換をする。併せて、記入者に対し表１に示す事項についてインタビューを行う。インタビューは、Ｐ園については第１～３筆者の３名で、Ｑ園については第１筆者１名で、記入者全員に対し集団で実施した。

表１　インタビューの主な事項

a）項目の分かり易さ	普段の子どもの様子に基づいて、チェックすることができたか。 項目が示している内容が子どもの日頃の行動と結びつきやすかったか、等。
b）項目の妥当性	子どもの気になっている点を示す項目が十分含まれているか。もし足りないとしたらどのような点か。 子どもについてなんとなく気になっていることが、チェックすることで整理できるか。 気になる子どもの特異な傾向を読み取ることができるか。 子どものつまずきが、明確に捉えられるか、 等。
c）記入し易さ	記入量、所要時間などが適切であるか。 負担感はどうか、等
d）活用性	今後も使ってみたいか。 支援のためにどのように使えるか。 得られた情報は、どのような場面で利用できると思うか、等。

表２　記入対象児および記入者の内訳

園	対象児			記入者
P	A	女	５歳９か月	園長・担任・元担任
	B	男	５歳11か月	園長・担任・元担任
Q	C	男	５歳４か月	主任・担任・元担任
	D	男	５歳11か月	主任・担任・元担任
	E	男	５歳２か月	主任・担任・元担任

Ⅲ．結果

１．記入対象児および記入者について

対象児は計５名で、いずれも医療機関等の受診は未実施である。記入者は対象児１名につき３名で、同じ保育者が２名以上の対象児について記入する場合がある。内訳は表２に示すとおりである。記入者は各園４名で全員が記入後話し合いとインタビューに参加した。

２．対象児の評価内容について

各記入者が、各対象児の広汎性発達障害の特徴と注意欠陥多動性障害の特徴について記入した尺度得点（平均値）は、図１～５に示す通りである。また、同じく各記入者が、各対象児について４つの領域ごとに記入した尺度得点（平均値）と記入者全員の平均値は、図６～10、及び表３に示す通りである。

また、記入したエピソードや評価結果に基づく話し合いで、各対象児について話題に挙がった主な内容を以下に示す。特に、（　）内に領域を示したものは、当該領域の記入結果の補足として出た話題である。

（１）Ａ児について

・自分の気になったものに対する執着が強く、常に持ち歩くが、途中でそれを置き忘れてしまうこともしばしばある。日用品の置き忘れもある。（「特徴的な行動について」領域、「不注意と多動について」領域）
・進級時など、新しい場面では不安が高くなり、担任のそばについて活動する。（「特徴的な行動について」領域）
・気がかりなことを保育者に繰り返し聞いたり、自分で説明しながら繰り返し話したりする。（同上）
・気になることがあると、それが解決するまで切り替えできない。解決できないときは、保育者のせいだと強い語気で責めることがある。（同上）

（２）Ｂ児について

・活発に動くが、協応動作が苦手で、ぎこちない様子である。
・片付けや食事に時間がかかる。
・石や棒などを手にすると、我慢できず、つい振り回したり投げたりすることがある。（「不注意と多動について」領域）
・友達とじゃれつき遊びをしていて加減が分からず、「叩いた」「押された」という、他児からの訴えが出る。（「周囲に迷惑をかける行動について」領域）
・ドッジボールで、ルールを頭では理解したが、ボールが欲しくて守ることができない。（同上）
・自分の思い通りに遊べないときに、すぐ他のグループに移ることを繰り返して孤立する。他の子どもたちから、何かと注意されたり、クレームを受けたりすることが多い。そのため、自己評価の低下が心配である。約束を守った時は、言葉でだけでなく、身体接触をしたり、サインを出したりして認め、自己評価を下げないように心がけてやることが必要だと思われる。（同上）

（３）Ｃ児について

・はさみを使えるはずなのに、場面によって「使い方がわからない」と、自信なさそうにする。（「特徴的な行動について」領域）
・大きな音に耳ふさぎをすることがあった。今まで気に留めていなかったがチェックしてみて気付いた。（同上）
・ルールをすぐには理解できず、活動に参加できない状態が続く。しかし、時間はかかるものの、一旦ルールを理解すると逆に忘れない。決まった役割であれば、参加できる。（「他者との関係性について」領域）
・鼻をかんだ紙をところかまわず置いたままにする。（「不注意と多動について」領域）
・気に入ったブロックでいつも遊ぶ。しかし、自分でうまく作れないと急に怒り出し、ブロックを投げたり、暴れたりしてしまう。（「特徴的な行動について」領域、「周囲に迷惑をかける行動について」領域）
・集会のときなどじっとしていられず、飛び出したり、寝転がったりする。また、前後にいる子どもにもたれかかる、押す、叩くなどする。（「不注意と多動について」領域、「周囲に迷惑をかける行動について」領域）
・保育者が簡潔に繰り返し話すようにすることで、話の内容が理解できる。

（４）Ｄ児について

・ひとりでいるわけではないが、一緒に遊べる子どもが限られている。（「他者との関係性について」領域）

・「周りの子どもが騒いでいると自分もつられて騒いでしまう」項目については、大変よくあてはまり、テンションが上がりすぎてトラブルにつながることがあり、保育者に指摘されてハッと気づく姿が見られる。(「不注意と多動について」領域)
・普段の生活では落ち着いているのに、突然キレた状態になり、大人が止めに入るまで収められない。月に2回ぐらいのペースでそのようなことが起こる。理由は、友達に無視された、叩かれた等である。クールダウン後は、落ち着いてその時の様子を説明することができる。(「周囲に迷惑をかける行動について」領域)
・ゲームや競争では、負けると大泣きしたり相手を攻撃したりしてしまう。そのせいか、あまり自分からゲームに参加しようとしない。(「周囲に迷惑をかける行動について」領域)

(5) E児について
・友達と遊びたいが役割が分からず、実際には平行遊びの状態である。(「他者との関係性について」領域)
・ルールのある遊びについては、ルールの理解が遅く、話して聞かせても集中して聞き続けられない。保育者が間に入ることで参加できる。(「他者との関係性について」領域、「不注意と多動について」領域)
・集中できない様子で、ふわふわした印象である。いすを持って移動する際など、あらぬところを見ていて人にぶつかってしまう。他の場面でも注意散漫でよくぶつかることがある。(「不注意と多動について」領域)
・いすに座っているときには常に体が動く。(同上)
・集会時や整列時などじっとしていられず、近くの子どもに話しかける。(同上)

3. 評価の傾向について

(1) 評価の一致傾向について

各対象児について、記入者間による評価のばらつきが「あてはまらない(1・2)」群、あるいは「あてはまる(3・4)」群内に収まり、評価の傾向が一致すると見なされる項目が全体に占める割合を表4に示す。項目全体では、A児16項目(57.1%)、B児21項目(75.0%)、C児18項目(64.3%)、D児20項目(71.4%)、E児18項目(64.3%)であった。領域ごとにみると、最も一致傾向が高かったのがB児とE児の「不注意と多動について」領域7項目100%で、いずれもすべての項目の評価が「あてはまる(3・4)」群内であった。また、A児の「他者との関係について」、E児の「周囲に迷惑をかける行動について」の領域以外は、どの領域でも50%以上の一致傾向が得られた。

また、記入者間で同じ傾向の評価をつけた項目数を対象児ごとに表5に示す。中でも、全記入者の評価が一致した項目は、A児、C児では3領域にわたり2〜3項目ずつ、B児では全領域にわたり2〜4項目ずつ、D児では全領域にわたり2〜5項目ずつ、E児では2領域にわたり2〜3項目ずつあった。中でも特に、記入者間で評価が「よくあてはまる=4」で完全一致した項目は、表6に示すとおりである。

(2) 評価の不一致傾向について

表4にあるように、一致傾向が50%に満たなかったのは、A児の「他者との関係について」領域2項目(33.3%)と、E児の「周囲に迷惑をかける行動について」領域3項目(42.9%)であった。

また、同じ対象児の同じ項目で記入者間の評価が「まったくあてはまらない=1」、と「よくあてはまる=4」に分かれた項目はA児で2項目、E児で1項目あった。B児、C児、D児ではそのような項目はなかった。

A児の2項目とは、「他者との関係について」領域の「欲しいものがあったり、手伝って欲しかったりしたときには身ぶりや言葉を使って相手の顔をきちんと見て自分の思いを伝えることができる(逆転項目)」「嬉しい時や悲しい時でもあまり表情を変えない」であった。この不一致について記入者間で話し合った結果、A児は親しい保育者に対しては表情の表出もあり、コミュニケーションもとれるが、不慣れな保育者に対してはコミュニケーションがとりにくいことが明らかになり、保育者との親しさの度合いの違いがA児の行動に反映することが分かった。また、これらの項目を記入するにあたり、各保育者が何をもって「要求の身振り」あるいは「悲喜の表情」として判断するかの基準の違いが評価に影響することが報告された。

E児の1項目とは、「特徴的な行動について」領域の「同年齢の子どもと比べて、記号や数字や文字に特別な興味を示し、それに熱中している(例えば、車の種類、マーク、時刻表、カレンダー、図鑑など)」で、これについては、「よくあてはまる=4」につけた元担任から、過去に対象児に一時的に見られた行動であり、現担任の「まったくあてはまらない=1」と反対の評価となったことが報告された。

さらに、E児の「他者との関係性について」領域では、「同年齢の子どもと、鬼ごっこやかくれんぼなど、ルールのある集団遊びができる(逆転項目)」という項目で、E児が平行遊びの状態であるものの、保育者

が仲立ちをすることにより遊ぶことができる姿をとらえて「できる（特徴にあてはまらない）」とした場合と、支援なしの状態を「できない（特徴にあてはまる）」とした場合に評価が分かれたことが報告され、支援の度合いの違いが評価に影響したことが確認された。

また、E児の「周囲に迷惑をかける行動について」領域の「突然動き出すので、周りの人や物にぶつかる」項目では、「突然」という、行動の衝動性に着眼する場合と、「周りの人や物にぶつかる」という行動そのものに着眼する場合では評価が異なることが報告された。このことは、他児においても、評価が記入者間でばらばらだった項目について、例えば「周囲に迷惑を

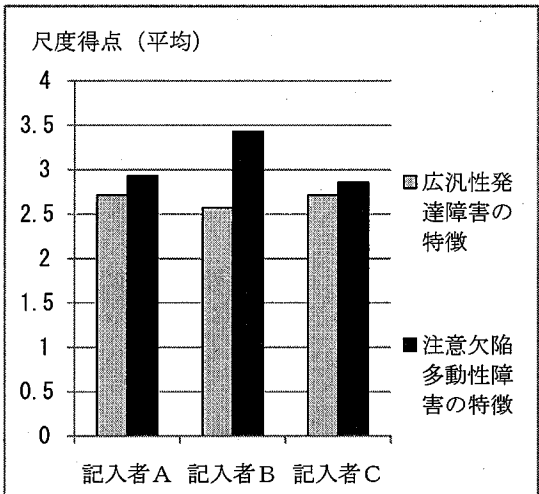

図１　A児の評価

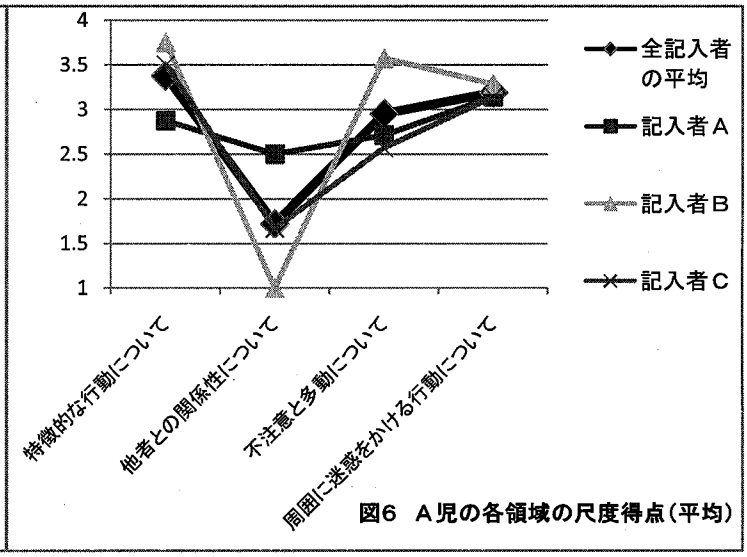

図6　A児の各領域の尺度得点（平均）

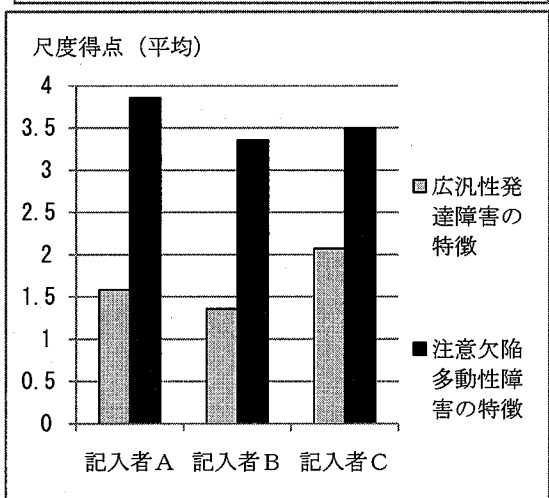

図２　B児の評価

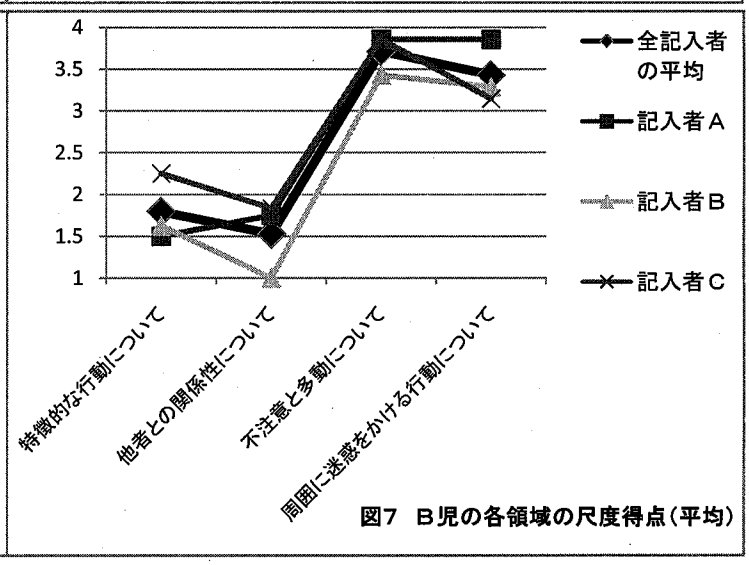

図7　B児の各領域の尺度得点（平均）

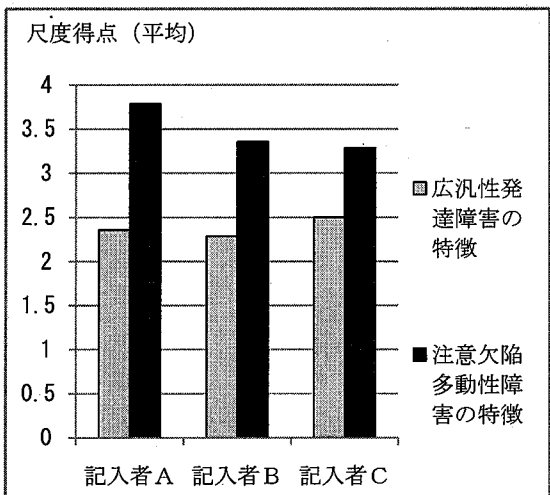

図３　C児の評価

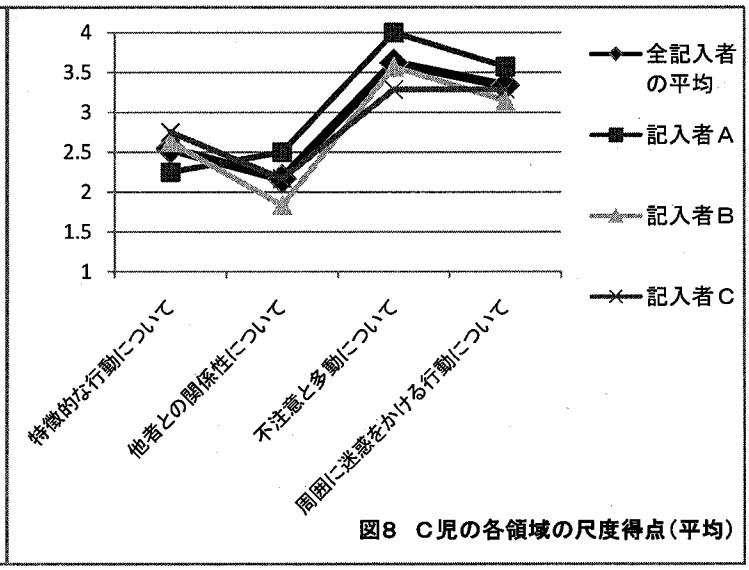

図8　C児の各領域の尺度得点（平均）

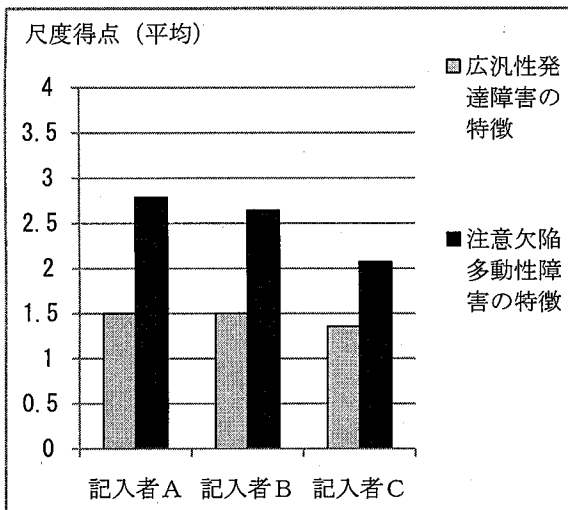

図４　Ｄ児の評価

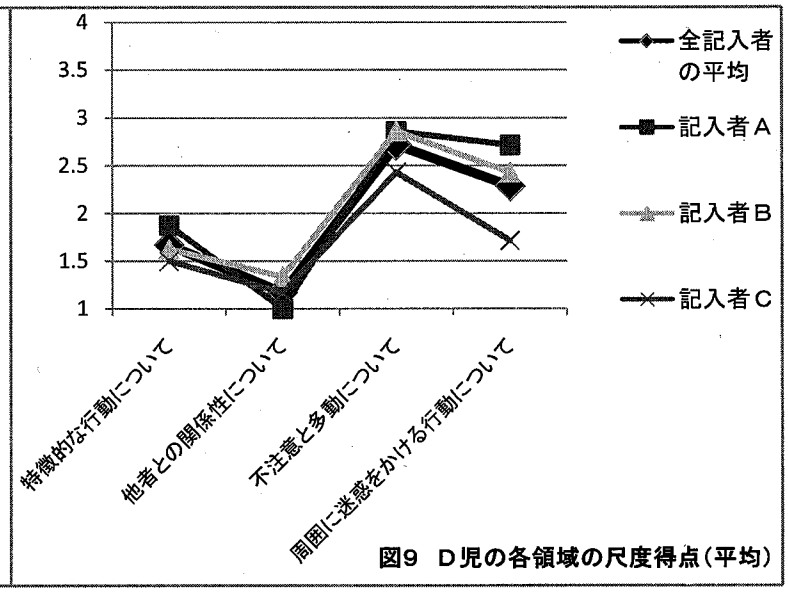

図9　Ｄ児の各領域の尺度得点（平均）

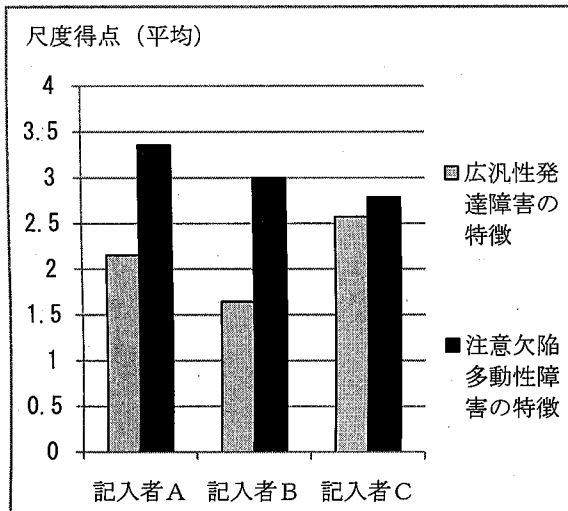

図５　Ｅ児の評価

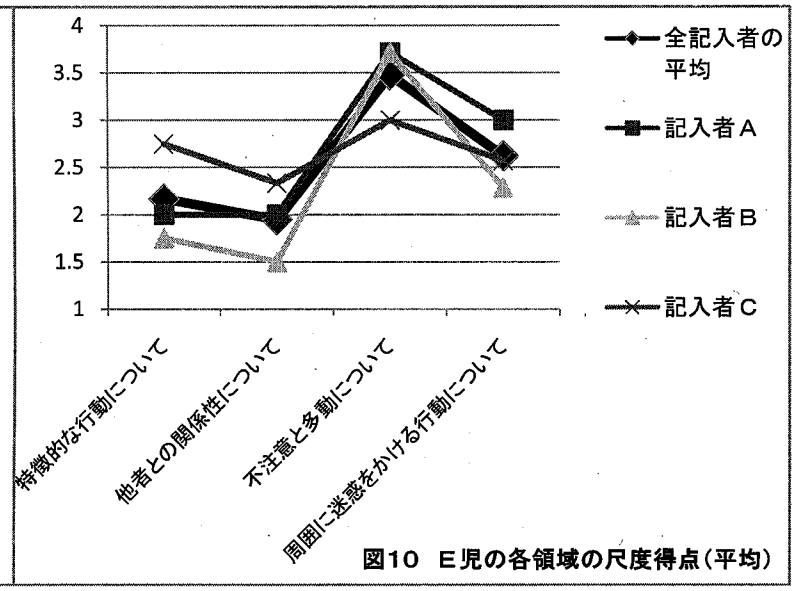

図10　Ｅ児の各領域の尺度得点（平均）

表３　各領域の尺度得点（全記入者の平均）

項目領域	A児	B児	C児	D児	E児
特徴的な行動について	3.38	1.79	2.54	1.67	2.17
他者との関係性について	1.72	1.53	2.17	1.17	1.94
広汎性発達障害特徴	2.67	1.67	2.38	1.45	2.12
不注意と多動について	2.95	3.71	3.62	2.71	3.48
周囲に迷惑をかける行動について	3.19	3.43	3.33	2.29	2.62
注意欠陥多動性障害特徴	3.07	3.57	3.48	2.50	3.05

表４　記入結果の一致傾向

	A児		B児		C児		D児		E児	
項目領域（項目数）	項目数	%	項目数	%	項目数	%	項目数	%	項目数	%
特徴的な行動について（8）	6	75.0	4	50.0	4	50.0	6	75.0	5	62.5
他者との関係性について（6）	2	33.3	5	83.3	3	50.0	5	83.3	3	50.0
不注意と多動について（7）	4	57.1	7	100.0	6	85.7	4	57.1	7	100.0
周囲に迷惑をかける行動について（7）	4	57.1	5	71.4	5	71.4	5	71.4	3	42.9
全体	16	57.1	21	75.0	18	64.3	20	71.4	18	64.3

表５　記入者間で同じ傾向の評価をつけた項目数

		A児		B児		C児		D児		E児	
項目領域（項目数）	一致の方向	一致傾向	完全一致	一致傾向	完全一致	一致傾向	完全一致	一致傾向	完全一致	一致傾向	完全一致
特徴的な行動について（8）	あてはまる	6	2	1	1	2				2	2
	あてはまらない			3	1	2	2	6	4	3	1
他者との関係性について（6）	あてはまる					1					
	あてはまらない	2	2	5	2	2		5	5	3	
不注意と多動について（7）	あてはまる	4		7	4	6	2	3	3	7	
	あてはまらない							1			
周囲に迷惑をかける行動について（7）	あてはまる	4	2	5	2	5	3	2	2	3	2
	あてはまらない							3			

※一致傾向：あてはまる＝前記入者の評価が（3・4）群内、あてはまらない＝同（1・2）群内
　完全一致：記入した評価が同じ（内数）

表６　「よくあてはまる＝４」評価が完全一致した項目

			A児	B児	C児	D児	E児
特徴的な行動について	①	予定が急に変わると不安になったりパニックになったりする。	○				
不注意と多動について	①	先生が話している途中で他の音や物に気を取られて注意がそれてしまう。			○		
	②	注意がそれて、すぐに視線があちこちに移る。		○	○		
	④	座っている間中、身体がもぞもぞと動いている。		○			
	⑦	周りの子どもが騒いでいると自分もつられて騒いでしまう。		○		○	
周囲に迷惑をかける行動について	③	相手の話に興味を持つと、すぐに割り込んでしまう。	○	○			
	④	先生の話を遮って自分の考えを突然述べようとする。	○	○			
	⑤	嫌なことを「やられた」と思った瞬間に、すぐに手が出てしまう。			○		
	⑥	突然動き出すので、周りの人や物にぶつかる。			○		

表7　インタビューの結果

	使いやすさや有用性を感じた内容	戸惑いや難しさを感じた内容
a）各項目の分かり易さ	・具体的な表記であるので、日頃の行動に照らして記入できた。 ・気になる子どもの具体的な姿と結びつきやすく、同意できる項目も多かった。 ・行動をイメージしやすい。 ・発達障害についてある程度知識のある保育者には、チェックしやすい。	・子どもの行動を保育者個人が、どう解釈しているかが影響する。 ・項目内容の「傾向」の度合いや「頻度」、「程度」のとらえ方に迷う。
b）項目の妥当性	・経験的に気になっていた子どものつまずきを具体的に整理できた。 ・子どもの行動を整理　→　特徴の読みとり　→抱える問題の把握という流れで子どもを捉えることができた。 ・子どもに気になることがある場合、子どもをどのような観点から見たらよいかが分かった。 ・それまで気付いていなかった、また、見ていたつもりで理解していなかった子どもの特徴が見えてきた。 ・たとえ、自分が普段かかわる時のとらえ方が客観的でなくても、これを継続してチェックしていくことで、子どもの姿が見えてくる。 ・他の人が異なる評価をしているのを見て、自分の独りよがりにならず、子どもをとらえることができた。	・場面によって行動の様子が異なることがあるので、どの場面のことを書けばよいか迷う。 ・かかわっている保育士自身の心境が影響する可能性がある。 ・「分からない」という尺度を設けて置いて、継続的に観察していくこともできるのではないか。
c）記入し易さ	・記入項目数が少なく、短時間で記入できるので負担感がない。 ・記入分量としてはちょうどよいので、繰り返し使うことができる。 ・子どもの行動が気になるときに何となく気になっているときに、気負わずに記入できる。	・自由記述では、どのエピソードを選択して記入すべきか迷う。
d）活用性	・複数の保育者がそれぞれ記入して持ち寄って話し合うことで、それぞれの評価の相違点や共通点から、子ども理解を深め、支援に向けて多様な意見を出し合うカンファレンスができる。（複数回答） ・上記に加え、気になる子どもの行動の特徴や傾向をふまえた上で、より具体的な対応をとることができる。（複数回答） ・記入量に負担がないので、定期的に繰り返し評価し、子どもの変容を確認したり、支援目標設定の手掛かりにしたりできる。（複数回答） ・長い目でその子どもに合う支援をするために、繰り返し、継続して使うことができる。 ・子どものつまずきの特徴について、どんな行動で裏付けられた特徴かを示すことができ、専門機関等との連携で情報共有しやすい。 ・園内研修や小学校との連携で情報を共有するときに使うことができる。 ・保護者と連携する際の資料として使うことができる。	・自分としては、正確に答えられない項目もあり、もっと子どもを捉える目を養うことが必要だと感じた。そのためにも継続して使っていきたい。 ・プロフィール表として視覚的に特徴をとらえられやすいようにまとめるとよい。

かける行動について」領域の「嫌なことをやられたと思った瞬間に、すぐ手が出てしまう」の場合、対象児の「やられた」と感じ取った認知自体に主眼を置く場合と、「手を出す」行動の頻度に主眼を置く場合では、評価に差が出るというように、項目によって保育者の着眼点の違いが反映する可能性が報告された。

4．インタビューについて

インタビューによって得られた報告の主な内容は、表7に示すとおりである。

Ⅳ．考察

1．チェックリスト（試案）の活用によって明らかになった対象児の特徴について

保育者が各対象児について気になっている行動について本チェックリストを用いて整理し、それについて話し合った結果から、対象児の以下のような特徴がとらえられる。

A児は、図1では、広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の双方の特徴を併せ有していることが分かる。しかし、図6及び表3、表4、表5を見ると前者の特徴は興味の限定やこだわり、新奇場面での不安感などの特徴的な行動の領域に強く現れており、もう一方の他者との関係性に関する領域では保育者間で評価が分かれている。評価が分かれたことについては、前述したように、記入者間の話し合いからA児の他者に対する不安感によってコミュニケーションの問題が起きている可能性が示唆される。さらに表5を見ると、他者との関係性の問題はむしろ「あてはまらない」とする評価で記入者の評価が完全一致している項目があり、この領域の特徴は弱いことが分かる。一方、注意欠陥多動性障害の特徴については、尺度得点が全記入者平均で、「不注意と多動について」領域が2.95、「周囲に迷惑をかける行動について」領域3.19であり、表4、表5の一致傾向とも合わせて見ると、やや高い傾向にある。特に、表6を見ると「周囲に迷惑をかける行動について」の領域では、「相手の話に興味を持つと、すぐに割り込んでしまう。」「先生の話を遮って自分の考えを突然述べようとする。」の2項目で、記入者の評価が「よくあてはまる＝4」で完全一致しており、ここでもA児のもつ問題がコミュニケーションスキルにあることが見て取れる。このことから、A児の支援にあたっては、新奇場面への不安感への対応をベースにコミュニケーションをスキルを高めていくようにし、その過程で注意欠陥多動性障害の特質に応じた配慮をする必要があることが分かる。

B児は、図2に見るとおり、広汎性発達障害の特徴は弱く、注意欠陥多動性障害の特徴が強く現れている。図7及び表3から「不注意と多動について」領域と「周囲に迷惑をかける行動について」領域の尺度得点がそれぞれ3.71、3.43と、ともに高い。表4、表5からこの2領域で記入者の「あてはまる」評価の一致傾向も大きく、表6を見ると、同様にこれらの領域で「よくあてはまる＝4」評価が完全一致した項目が5つあり、どの保育者も同様に、普段の保育の様子から、B児の注意欠陥多動性障害の特徴をはっきりと捉えていることが分かる。記入後の話し合いから、特に「周囲に迷惑をかける行動について」領域で見られる他児への攻撃は意図的なものではなく、人とかかわるスキルの未熟さや、無意識のうちについやってしまう衝動性によるものであると推量された。また、B児のもつ注意欠陥多動性障害の特徴が他児からの非難を招いていることが危惧されることから、まずは情緒的サポートと自己評価低下への配慮など、優先すべき支援の方向性が明らかとなった。

C児は、図3に見るとおり、B児と同様に広汎性発達障害の特徴が弱く、注意欠陥多動性障害の特徴が強く現れている。図8及び表3から「不注意と多動について」領域と「周囲に迷惑をかける行動について」領域の尺度得点がそれぞれ3.62、3.33と、ともに高い。表4、表5からこの2領域で記入者の「あてはまる」評価の一致傾向も大きく、表6を見ると、同様にこれらの領域で「よくあてはまる＝4」評価が完全一致した項目が4つあり、C児についてもB児同様、どの保育者も普段の保育の様子から、注意欠陥多動性障害の特徴を捉えていることが分かる。しかし、B児と異なる点として、興味の限定など、広汎性発達障害の特徴にもあてはまる項目がいくつか見られる。また、表6にみるように、不注意さに加え、感情の爆発をコントロールする困難さが顕著であり、このことは、記入後の話し合いでも、エピソードから裏付けられている。さらに、ルール理解の弱さがあるために集団参加が困難となっていることが分かる。C児もB児と同様に自信のない様子が観察されているが、上記の特徴を踏まえるなら、支援内容は情緒的なサポートを優先するB児とは異なり、スモールステップによるルールの理解や感情コントロールのスキルトレーニングを組み込む必要があると考えられる。

D児は、図4から注意欠陥多動性障害の特徴が見ら

れるものの、図９、表３から各領域の尺度得点は２点台であり、その程度はさほど強くないといえる。また、広汎性発達障害の特徴については、表４、５からむしろ「あてはまらない」評価の一致率が高く、尺度得点も１点台である。にもかかわらず、保育者たちがＤ児を気になる子どもとして感じるのは、時折見られる対応に苦慮するほどの強い感情の爆発が原因であることが、話し合いによって明らかとなった。また、話し合いでは、尺度得点が低くなっているのは、Ｄ児自身がトラブルとなりそうな場面から距離を置いたり、気心の知れた仲間を選んで遊んだりなど、無意識に自己コントロールしているためや、日頃の保育者からの声かけを手かがりに、大きなトラブルになる前にそれを回避しているためであることも明らかになった。このようにチェックリスト評価の点数と記入者の印象の矛盾から、Ｄ児の抱える問題だけでなく、Ｄ児の努力や保育者の対応の効果も共通理解することができた。

Ｅ児は、図５、図10から、注意欠陥多動性障害の特徴の中でも、不注意と多動が顕著なケースと推量される。表３を見ると、当該領域の尺度得点のみが3.48と３点台であり、他の領域が１～２点台であるのと比べても抜きんでている。さらに、表４、表５を見ると、一致傾向も「あてはまる」で100％となっている。記入後の話し合いからは、不注意と多動性を裏付けるエピソードが多数挙げられた。しかし、Ｅ児のもつ問題はそれだけでない。「遊びたいが役割が分からない」「平行遊びの状態で、ルールのある遊びでは保育者の仲立ちが必要」という報告や、広汎性発達障害の「特徴的な行動について」領域で「予定が急に変わると不安になったりパニックになったりする」「新しい場面では、情緒不安定になったり、落ち着かなくなったりする」の２項目で「あてはまる」一致傾向が見られたことなどから、場面理解やそれに基づく集団参加にも困難があることが分かる。特に、集団参加については、前述したように、本チェックリストに記入された記入者間の評価の違いに基づいて話し合うことで、平行遊びの段階にあるＥ児にとって、保育者からの支援の有無がＥ児の参加成功体験を左右していることが明らかになった。

２．チェックリスト（試案）の有用性について

これまでみてきたように、本チェックリストを用いることで、各対象児の気になる行動を広汎性発達障害と注意欠陥多動性障害の２つの軸で整理し、その特徴を把握できることが明らかとなった。表４、表５から分かるように、保育者らが記入した評価の一致傾向は「あてはまる」を選択した場合と「あてはまらない」を選択した場合を含めて、大部分の領域で50％以上であり、中には100％の領域もあったことから、本チェックリストで得られた結果は、対象児の特徴を表す数値として、かかわっている保育者の誰もが納得できるものであったと思われる。

また、表７のインタビュー結果から、保育者らが本チェックリストについて感じている有用性として以下の６点が明らかになった。

①普段の保育でみられる子どもの姿と結びつけて記入できる。
②「気になる」という実感を、数値化したデータとして客観的に整理でき、特徴を明らかにできる。
③保育者自身の子どもを捉える力や視点が養われる。
④繰り返し使っても、負担感がない。
⑤子どもにかかわる複数の支援者や保護者、支援機関との間で、情報共有とカンファレンス資料として使うことができ、支援計画に結びつく。（横のつながり）
⑥定期的に繰り返し評価することで、変容を確認しながら支援を引き継ぐことができる。（縦のつながり）

特に重要なのは、本チェックリストを気になる子どもの特徴を整理するためだけに用いるのでなく、支援のの連携や計画作りに役立てることができるという指摘である。実際に記入後の話し合いでは、対象児について記入者間で評価が一致した項目だけでなく、むしろ評価がばらばらであったり、全く正反対だったりした項目を取り上げ、なぜそのように判断したかについて説明し合うことで、子どもの実態についてより正確に把握し、共通理解が進んだ。さらには、評価結果の違いを各々の保育者の子どもへのかかわりかたや支援の視点の違いとの関係でとらえて、具体的な支援方法のヒントを共有する話し合いへと発展した。

また、本チェックリストが保育者の日頃の実感に基づいて記入できることや、分量的に記入の際の負担度が少ないという指摘は、繰り返し継続して使うためには必須の要件であるといえる、それにより支援の横のつながりである共通理解や連携、さらに縦のつながりである継続や引継に役立てることができると考えられる。

③については、特に経験年数の浅い保育者からの指摘である。上で述べたように、分量や所要時間の面で、同じ子どもを対象に繰り返し使ったり、複数の子どもを対象に一斉に実施したりすることが可能であることから、保育者自身のスキルアップに繋がるという感想である。

以上のことから、本チェックリストは、機能面でも

労力面でも有用性が認められ、保育者にとって使いやすく、利用価値のあるものであると考えられる。

3．チェックリスト（試案）の持つ課題について

本チェックリストは、簡便さを確保するため、項目数も必要最低限に絞り込んでおり、各項目について細かな評価基準を設けることもしていない。そのため、表7のインタビュー結果にあるように、気になる子どもに対する記入者の個人的な要求水準や、判断基準、記入時の気分、心境などの影響を受けることが考えられる。また、対象児に場面によって異なる行動がみられる場合は、特定の活動場面を取り上げただけでは、評価できない項目があるという指摘もその通りである。これについては、一人の対象児について複数の保育者が評価したり、あるいは、場面や時間を変えて複数回評価を行ったりする必要性があるであろう。しかし、このように複数の条件で評価し、そこで出てきた評価の違いをカンファレンスで検討することが、先に述べたより正確な実態把握と支援の手がかりの共有につながっている。その意味で、本チェックリストのもつ課題は、その有用性と裏腹の関係にあるといえる。

V．まとめ

我々が開発したスクリーニングチェックリスト（試案）については、試用の結果、保育者がそれを用いて、実際に発達に気がかりのある子どもの発達障害の特徴を把握することができ、その有用性を確認できた。また、気軽に複数の保育者で記入して共有できることから、単なるスクリーニングだけでなく、支援のためのカンファレンス資料や子どもの変容の記録としても活用できることが分かった。特に、保育者間の本チェックリスト上の評価の違いが、それぞれの子ども観の相違を明確にし、それをもとに話し合うことで、さらに的確な子ども理解と支援連携に進むという指摘は、本チェックリストが各保育機関における支援体制整備推進に役立つことを示唆するものである。今後は、さらに各項目の表記や内容について、分かり易さの点から改善を加え、標準化に向けた検討が必要である。

文献

内閣府（2008）障害者白書　平成20年度版.

内閣府（2009）障害者白書　平成21年度版.

厚生労働省（2004）発達障害者支援法.

文部科学省・厚生労働省（2005）発達障害者支援法の施行について．17文科初第16号厚生労働省発障第0401008号.

文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について．特別支援教育に関する中央教育審議会答申.

大六一志・長崎勤・園山繁樹・宮本信也・野呂文行・多田昌代（2006）5歳児軽度発達障害スクリーニング質問票作成のための予備的研究. 心身障害学研究, 30, 11－23.

本郷一夫編著（2006）保育の場における「気になる」子どもの理解と対応　－特別支援教育への接続－. プレーン出版.

小林真・尾崎康子・水内豊和（2007）幼児用発達障害スクリーニング尺度の作成について　－項目プールの作成と広汎性発達障害児に関する予備調査から－．日本保育学会第60回発表論文集, 1344-1345.

尾崎康子・小林真・佐藤徳・水内豊和（2008）幼児用発達障害スクリーニング尺度の開発（2）－ＰＤＤ，ＡＤＨＤ，ＬＤの特性識別についての検討－, 日本発達心理学会第19回発表論文集, 272.

水内豊和・小林真・阿部美穂子・尾崎康子（2008）幼児用発達障害スクリーニング尺度の作成について（2）　－ＰＤＤ・ＡＤＨＤ・ＬＤの特性識別についての検討－．日本保育学会第61回発表論文集, 714.

小林真・水内豊和・尾崎康子・阿部美穂子（2009）幼児用発達障害スクリーニング尺度の開発（3）－本調査のための尺度作成－．日本保育学会第62回大会発表論文集, 183.

阿部美穂子・小林真・水内豊和・尾崎康子（2009）幼児用発達障害スクリーニング尺度の開発（4）－実用化に向けた質的検討－．日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 646.

謝辞

本研究を実施するにあたり、データの収集と事例の提供に多大なご協力をいただきましたＰ幼稚園とＱ保育園の園長はじめ教員、保育士の皆さまに心より感謝申し上げます。