

幼稚園教諭を対象としたCARE (Child-Adult Relationship Enhancement) の実践報告

山下 雅子* ・ 加茂 登志子**

1. 背景と目的

癇癇を起こす、大人のいうことが聞けないなど、大人が「問題」と考える子どもの行動において、身近な大人である幼稚園教諭がどのように関わると、その行動が減少するのか、また、大人にとって「問題」ではなくなるのかは、就学前のカウンセリングでも相談内容としてよく上がる。小・中・高等学校、および特別支援学校等教育機関において、児童・生徒と大人のよりよい関係を支援する一助としてスクールカウンセラーが1995年から文部科学省により全国配置されているが、幼稚園ではまだ十分な配置がなされていない。

大阪府私立幼稚園連盟や京都私立幼稚園連盟が臨床心理士等の資格を持つ心理専門家が幼稚園で継続的に園児や保護者、地域の保護者を対象に心理的な支援を行う「キンダーカウンセラー事業」では、事業実施園数は増加し（安家他, 2004; 菅野, 2011, 2012）幼稚園での心理支援のニーズがあることを示している。キンダーカウンセラーを定義する概念は見当たらないが、全国の小学校から高等学校において導入されているスクールカウンセラーの幼稚園版という認識がされている（大日方・蒔崎, 2010）。本稿では、心理専門家が実施する幼稚園での心理支援をキンダーカウンセリングと、その心理専門家をキンダーカウンセラー（以下、KC）と定義する。

KCが行う心理支援には、保護者を対象とした個別カウンセリングや子育てに関する講演会・学習会、幼稚園教諭や保育士を対象としたコンサルテーション、子どもを対象とした行動観察やアセスメントが上げられる（小川, 2014）。筆者がKCとして関わる福岡市の幼稚園でも、2014年から園に通う児をもつ保護者の子育てサロンを毎月開催している。この子育てサロンでは、保護者のニーズに合わせたテーマ、例えば、怒っ

ても言うことをきかない児への関わり方や保護者の叱りすぎによる保護者自身の後悔を軽減する方法を学ぶ「保護者のアンガーマネジメント」や、時間の概念が未発達な児への関わり方や手がかかる小さい子どもをもつ保護者が疲れを溜め込まない時間の使い方を学ぶ「タイムマネジメント」など、親子の関わりに関する内容を取り上げている。

子育てサロンに参加している保護者が子どもの行動を観察するようになり、保護者自身の関わり方や子どもの成長を支える環境を整えることによって子どもの行動が変化することに気づくようになった。その結果、保護者から「参観日に落ち着きのない我が子の姿を見て心配になった」「担任から『園で我が子が友だちに手を出していた』と聞き、家で子どもに友だちとの関わり方をどう伝えたり、教えたりすればいいのか」という悩みも聞かれるようになった。

一方で、幼稚園教諭からは「教室から無断で飛び出してしまう子や、思い通りにならないと言葉ではなく、すぐに他児に手が出てしまう子がいるが、どのように関わったらいいのか。また、保護者にどう伝えたらよいか」、「集団で話が聞けない子がいる。専門機関未受診だが、その子の支援をどうしたらよいか」などの相談があった。幼稚園教諭や保育士が心理職に求める支援の中には、発達がゆっくりな子どもへの見立てや関わり方がある（中山・藤本・山下, 2019）。療育センター等の公的機関に所属する専門家の園訪問（巡回相談）の主な相談対象は、園生活で児自身や幼稚園教諭がその児への関わり方に困り感がある場合が多い。巡回相談では園が希望する相談回数や日程を調整することが難しく、相談も単回で終わることが多く、対象児への定期的な継続支援には繋がりにくい。

このように保護者から幼稚園教諭へ相談したい気持

*ふくおか子どものこころサポート研究所

**一般社団法人日本PCIT研修センター

ちがあっても、相談する機会や対象児の継続的な支援が少ない。また、幼稚園教諭の側からすると、専門家の助言を受けて、その後の経過報告や保護者への伝え方が分からないという声もある。特に、幼稚園教諭が気になる子どもはいるものの、保護者にその子どもの特性や関わり方をどのように伝えればよいか、特に発達がゆっくりな子どもの保護者との連携の難しさがある。また、幼稚園教諭が保護者に子どもの発達相談を促しても保護者から「我が子はそういう子なので」「専門機関に相談したら、子どもは変わるのですか？」と言われ、保護者が相談機関につながる事が難しいことも課題となっている。保護者にとっても幼稚園は相談しやすい場(菅野, 2004)であり、医療機関や発達支援センターなどの専門機関よりも敷居が低いこともあり、毎日通う日常的な場面で、普段の子どもの様子を相談できることも保護者の安心感にも繋がっている。

福岡市でも、就学前の子どもたちの発達相談件数が年々増えており、10年間で福岡市療育センターへの相談件数は倍増し、中でも発達障がいとの相談は3倍となっている(福岡市子ども未来局, 2021)。また、相談件数の増加に伴い、相談から初診までの期間が長期化していることも課題となっている。一方で、権藤(2005)によると、幼稚園教諭が過去もしくは現在、コミュニケーションの難しさを感じる子どもたちがいるにも関わらず、特別な支援を受ける制度がなく、園内の自助努力によって解決する傾向にあり、特に、1人の子どもの衝動性(立ち歩き、かみつきの、大声など)で子ども集団がまとまりを失うなど集団活動の難しさを感じる幼稚園教諭が半数を占めた。このように日々、発達がゆっくりな児童に対し、幼稚園教諭は支援に難しさを感じながらも、専門家への相談やコンサルテーションまでの時間を何とか凌いでいる現状がある。

発達がゆっくりな未就学児を支援する支援者研修プログラムの一つとして「ペアレントプログラム(以下、ペアプロ)」がある。ペアプロは、ABA (Applied Behavioral Analysis : 応用行動分析) を基本とした精研式ペアレントトレーニングや肥前式ペアレントトレーニングの前段階と位置づけられており、「行動で考える／行動で観る」ことに特化し、子どもの行動に対する養育や支援者の捉え方を修正することを目指した簡易なプログラムである。原則として、1回60-90分を隔週で6回実施する。実際にペアプロを受講した保育士や幼稚園教諭の満足度は高く、支援者の経験年数に関係なく、子どもの行動理解が深まっている(佐藤・川島・中村・高橋, 2020)。ペアプロの課題としては、保

護者自身のメンタルヘルス問題への対応や子どもの発達段階の理解という点について効果が他に比べて低いこと、支援者が一人でペアプロを実施できるという感覚を持つことが難しいことが挙げられている(佐藤他, 2020)。

このように、子どもの発達を理解し、それぞれの子どもへの適切な見方や関わり方が子どもに関わる大人に求められる中で、ペアレントトレーニングはもとより、ペアレントプログラムのように専門性が高くないと言われているものであっても、その関わり方を行動に問題をもつ子どもに実施していく上で困難さが生じている。

では、発達がゆっくりな子どもに対して早期発見・早期支援が謳われている中で、幼稚園や保育園などでは実際にどのように子どもを理解し支援をしているのだろうか。久保山ら(2009)は、保育者が何らかの課題があると思う子どもを「気になる子ども」と定義し、具体的にどのような子どもが気になるのか、また、そのような子どもに保育者がどのように関わっているのかをアンケート調査したところ、「気になる子ども」とは年齢相応の集団活動参加の難しさや言葉の遅れ、指示したことが理解できないなどの「発達上の問題がある子ども」、発音がはっきりしない、目が合わない、何を言っても返事をしないなどの「コミュニケーションの問題がある子ども」、集中力に欠けるなど「落ち着きのなさが見られる子ども」と認識している保育者が半数以上を占めていた。中でも、幼稚園では保育園と比べ「発達上の問題」が多くみられ、自分の気持ちがなかなか表せない、保育者に食事を食べさせてもらおうとする、保育者に確認しないと行動できない、といった子どもが見られ、さらに子どもが「何らかの活動に取り組もうとしない」ことを問題とする解答が多く見られた。また、そのような「気になる子ども」への関わりで幼稚園教諭が困難さを感じている行動は、落ち着きのなさや、一定時間座って話を聞くことが難しい、といった「集団活動に参加するために必要な子どもの行動面での課題」と、集団を乱してしまう、他児を待たせてしまうなどの「集団活動運営上の課題」があげられた。こういった困難さを感じる行動は、3歳までは一旦減少し、4歳、5歳で増加する傾向が見られ、さらに成長するにつれて、集団活動での課題が現れていた。保育者がこのような「気になる子ども」に対して試みている関わり方として、できるだけ一対一で関わる、気になる子どもの目を見てゆっくり話すなど、「個別の関わり・声かけ」が半数以上を占めていてい

た。また、数は少ないものの、気持ちを落ち着かせるための1人のスペースを準備した、時計を見せて「何の針まで頑張ろう」など、目標を決めて取り組み、できたときは褒めるなど、「気になる子ども」の特性に合わせた関わり方に取り組む「保育上の工夫」も見られた。

このように、幼稚園や保育園では、問題となる行動をする子どもに対して、保育者が関わり方を工夫することが多いことが分かった。一方で、その「個別の関わり方・声かけ」によって、「気になる子ども」の問題とされる行動がどのように変化したかについては明らかにされていない。

未就学児へ「個別な関わり方」として、尾曾（2018）が未就学児の養育者を対象とした心理教育プログラムCARE（Child-Adult Relationship Enhancement、以下CAREプログラム）の実践報告がある。CAREプログラムとは、シンシナティ子ども病院、トラウマ・トリートメント・トレーニング・センター（TTTC）において開発された幼児期から児童期・思春期の子どもと大人のコミュニケーションに焦点を当てた心理教育的介入プログラムである。その理論的枠組みや概念は、PCIT（Parent-Child Interaction Therapy）という心理療法を基礎にしている。PCITはS. Eybergらが開発した親子のための相互交流療法で（McNeil & Hembree-Kigin, 1995）、アタッチメント理論と社会学習理論を基礎とし、親のペアレンティングスタイルと親子の交流に焦点が当てられている。

PCITは親子双方を対象とした継続的な心理療法で、その内容は大きく2つの部分から構成されている。前半のCDI（Child Directed Interaction）という部分では、子どもとの関係を築くために、子どもが親をリードし、親が子どもについていく中で、親子の愛着関係を強化することに焦点が当てられる。次に、PDI（Parent Directed Interaction）とよばれる後半の部分では、親が子どもをリードし、子どもがついて行けるように、その子どもに適切でかつ、効果的なしつけの習得に焦点が当てられている。PCITはすでに20年以上に渡る研究によって効果が示唆された心理療法で（Herscell, et. al., 2002）、特にトラウマをはじめ、神経発達症や場面緘黙などさまざまな問題を背景に対人関係に困難を抱えていたり問題を呈している子どもの治療において有効性が示されている。

このように、PCITは親子双方を対象とした効果のあるプログラムである一方、個別の心理療法であるため、親子で約15回前後のセッションが求められ、特にハイ

リスクの状況にある家族には負担が大きくなることが指摘されている（Pearl, 2008）。こうした課題を踏まえ、PCITの目的とその主要な概念を用いつつ、実践を踏まえた改良をもとに、子育て支援のプログラムとして開発されたのがCAREプログラムである。CAREプログラムがPCITと大きく異なる点は、対象が問題行動を抱えた子どもとその養育者に限定されることがなく、家庭や園といった日常場面における大人と子どもの関係を築くための、広義での心理教育的介入プログラムとして改良され実用化に至ったところである。こうした経緯を経て、CAREの対象は子育て中の一般の親をはじめ、多様な現場で子どもと接する大人全般（保育士や施設で子どもと関わる支援者、また支援者とは限らない大人へと広がっている（Pearl, 2008）。また、子どもとの遊びという身近な場面を想定したユニークなロールプレイを中心に、とるべき（有効な）スキルと避けるべきスキルを短時間（目的に応じて3時間半から4時間程度）のワークショップで学べるような工夫がされている点も特徴である。より効果を重視する際には、実施後、数週間ほど後にフォローアップを行うなど、対象者のニーズに合わせてながらの実践も可能である。さらに、プログラム実施者1人につき参加者16名前後を対象にできるので経済的効率の点でも優れていると同時に、上記のような点プログラムの流れを具体的に説明すると、PCITと同じく2部から構成されており、前半では子どもとの関係を築くために、子どものリードについていくこと（PDITではCDIの段階）、そのために大切な「使うスキル（3P：具体的な賞賛、行動の描写、会話の繰り返し）」と、「避けるスキル（3K：質問、命令、禁止や否定的な言葉）」を具体的なロールプレイ、実践を通して習得する（表1）。後半は、子どもが親に従うことが必要な場面（PCITではPDIの段階）において、一貫した態度で効果的に指示を出すことに主眼がおかれている。各スキルについては、その背景にある理論的な根拠についても説明が加えられる。こうした知識を得て納得した上で、ユニークなロールプレイを通して、スキルの習得を図っていくのがCAREプログラムの特徴である。なお、3Pおよび3Kのより具体的な内容は、ワークショップにおける説明や実習を通して学ぶことになっているため、ここでは詳細な説明は省略する。日本でのCAREプログラムの導入は、福丸（2009）が、CAREプログラムをシンシナティ子ども病院メイヨーソンセンター（Frank W. Putnam, 2008）から、日本語への翻訳、および社会・文化的な状況に合わせた改変と、それに基づくプログラム実施、さらに

研究に対する許可を得て、日本に導入となった。

翻訳した資料をもとに、主に心理、医療、教育、福祉の現場で、子どもと関わる専門家を中心に、1日3時間程度のワークショップが全国で実施されている。具体的には、前半でロールプレイによるデモンストレーション、3Kと3Pの説明と実習、おもちゃを使つてのロールプレイやスキルチェックなどを通して子どもとの関係を築くためのスキルについて学び、後半では、効果的な指示の出し方の体験実習や講義など、しつけに焦点をあてた内容を習得するという流れになっている。

表1 CAREプログラムのスキル

| 使うスキル (3P) | 避けるスキル (3K) |
|------------------------------|---------------|
| 具体的にほめる Praise (Specific) | 命令 コマンド |
| くり返す Paraphrase | 質問 クエスチョン |
| 行動を言葉にする Point out | 批判 クリティシズム |

今回、CAREファシリテータの資格を持つ筆者はKCとして勤務するA幼稚園の職員研修で、専門家向けCAREプログラムを実施した。A幼稚園は地方都市にある幼稚園で、15人編成の年少児2クラス、30人編成の年中、年長が各1クラスある。担任は1名で状況に合わせて補助教員が入る体制となっている。筆者はKCとして月に1～4回、教師が「気になる子ども」の状況や保護者の子育ての悩みなどのカウンセリングや医療機関への連携等、園と相談しながら勤務している。CAREプログラム実施の目的として「気になる子どもへの対応を知りたい」という相談があったため、本稿では、CAREプログラムで身につけたスキルを幼稚園教師が「気になる子ども」に使うことで、教師から見た「気になる子ども」の行動の強度や問題とされる認識についての変化を報告する。

2. 方法

CAREファシリテータの資格を持つ筆者がスキルチェックを3分間行った。スキルチェックの方法は、対象児童への担任の言葉かけの中から3分間での「3K」、「3P」の数をそれぞれ数値化した。その後、担任に対して20分ほどのライブコーチングを行った。

A幼稚園の職員研修として、専門家向けCAREプログラムを全職員に実施した。CAREプログラムは約2時間2回とし、内容はマニュアル通りに進めた。また、

担任にはCAREプログラム受講前に各クラスで「気になる子ども」の行動評価尺度SESBI-R (Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised 加茂・佐藤・古川, 2020) を記載するよう依頼した。SESBI-Rとは2歳から16歳までの年齢の子どもの行動上の問題、例えば、教師の指示に従わない、友達と喧嘩するなど学級運営が難しくなる要因となる行動を測定する評価尺度である。SESBI-Rは園や学校で問題行動における“ハイリスク”の子どもや子どもの問題行動に悩む保育士や教師を特定するスクリーニングテストとしても活用できる。

A幼稚園では、子どもと関わる教師から見た対象児が、集団活動にスムーズに参加できない、年齢相応の自立活動が難しい、などの問題を抱える子どもを「気になる子ども」とし、その行動に対して教師が問題として認識しているかを知るためにSESBI-Rを実施した。

研修後は、毎週1回、担任に前回と同じ子どものSESBI-Rを記載してもらい、各クラスで担任がCAREプログラムで身につけたスキルチェックを子どもたちが降園後、担任の関わり方で良かった点や更に良くなるための工夫について話し合い、CAREのスキルを実践するための質問を受ける時間を30分ほど設けて各担任にフィードバックを行った。表2は、実施したプログラムとコーチングの内容を示したものである。尚、CAREプログラムを3月に実施したため、年長児は卒園しており、対象児は年少の男児Eくん、Fくんの2名、年中の女児Gさん1名であった(表3)。

表2 実施したプログラムとコーチングの内容

| ステージ・時期 | 内容 |
|------------------|--|
| 開始前 | 「気になる子ども」のSESBI-R記入 |
| ケアプログラム (1日目) | CAREとは／3K／3P／スキルチェック／質疑応答 |
| 課題 | CAREダイアリー実施 |
| ケアプログラム (2日目) | 選択的注目／反対の良い行動／よい指示を出す／質疑応答 |
| コーチ1 (C1) | 「気になる子ども」のSESBI-R記入／スキルチェック／ライブコーチング／フィードバック |
| コーチ2 (C2) | 「気になる子ども」のSESBI-R記入／スキルチェック／ライブコーチング／フィードバック |
| コーチ3 (C3) | 「気になる子ども」のSESBI-R記入／スキルチェック／ライブコーチング／フィードバック |

また、Eくん、Fくん、Gさんを含むクラス児童全員に対して、担任から「みんながもっと仲良くなるようにKCが先生のお手伝いに来ている」と説明した。本調査以前より、KCとしてクラスや児童の様子を観察していたため、KCに入室に対する児童の不安による行動などは見られなかったが、事前に、担任とは児童の様子を見ながら、安心して園生活を送ることを優先して調査することを話し合った。

表3 気になる子どもの年齢と性別、担任の経験年数

| 担任(勤務年数) | クラス | 性別 |
|----------|-----|----|
| B (11年) | 年少E | 男児 |
| C (5年) | 年少F | 男児 |
| D (4年) | 年中G | 女児 |

3. 結果

①教師の関わり方の変化

CAREプログラム受講時にある3分間スキルチェックをbase lineの値とし、その後、クラスでの週1回のスキルチェックを3回、各先生に実施した変化を示す(図1～3)。CAREのスキルチェックでは3分間で「3P」の「具体的にほめる」「くり返す」「行動を言葉にする」がそれぞれ5つ以上、「3K」の「命令」「質問」「批判」の3つのスキルを合わせて3以下がゴール基準とされている。

B先生の「3K」のスキルはCAREプログラム受講当初、「質問」が18と多かったが、C3では2に減少した。「3K」においては、「批判」は継続して見られず、「命令」は集団活動を運営する上でお片付けや椅子に座するなど、対象児が達成可能な場面での命令を出すのみであった。「3P」では「具体的にほめる」「行動を言葉にする」スキルが回を追うごとに増えていた。「くりかえし」はC2まで減少し、その後C3にかけて増えていた。「くりかえし」は子どもの発言がないと「くりかえし」スキルが使えないため、子どもの発言によって「くりかえし」スキルの回数は左右されるが、子どもの発言があった場合、B先生は必ず「くりかえし」のスキルを使っていた。

C先生の「3K」のスキルはCAREプログラム受講当初、「質問」が6であったが、C3では2に減少した。「批判」は継続して見られなかった。「命令」は1～2で、お集まりのために椅子に座る場面であった。「3P」のスキルは「具体的にほめる」がプログラム受講時は1であったが、C3では11、「行動を言葉にする」スキルはCARE受講時は0であったが、C3では9と増加した。

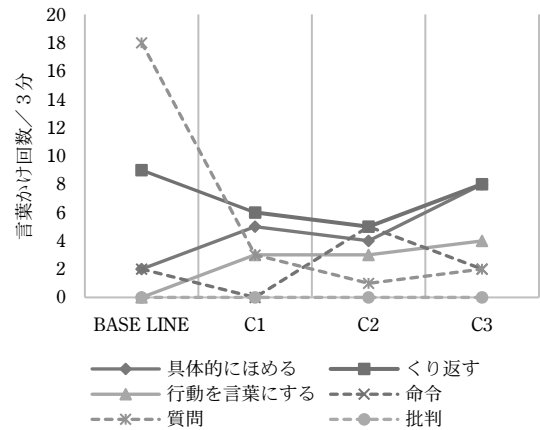


図1 B先生のスキルの変化

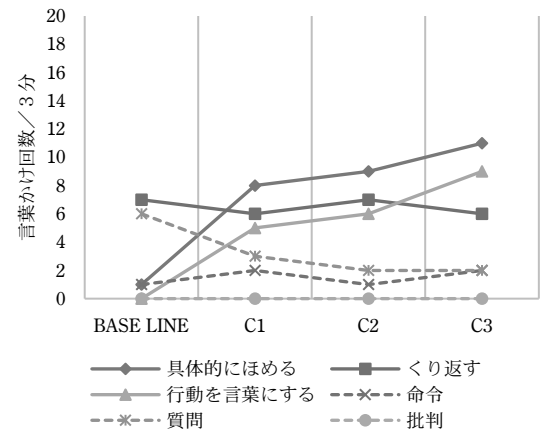


図2 C先生のスキルの変化

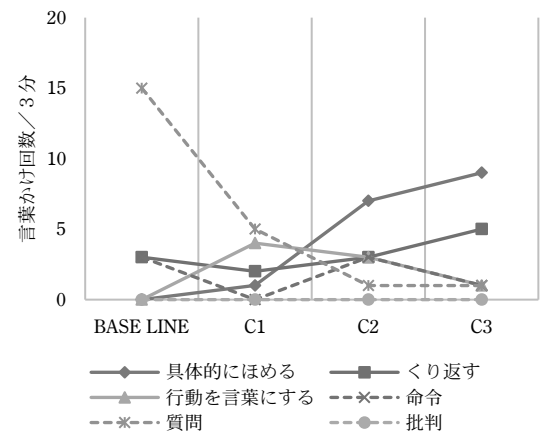


図3 D先生のスキルの変化

「くりかえし」スキルは6以上を継続した。

D先生の「3K」のスキルは、「質問」がCAREプログラム受講当初15であったが、C3には1に減少した。

「批判」は継続して0で、「命令」は児童を並ばせる場面での指示であった。「3P」のスキルでは「具体的にほめる」ことが回を追うごとに増加した。また、子どもの言葉を「くりかえす」も徐々にスキルが伸びていった。「行動を言葉にする」は子どもの行動を具体的に褒めることが多いため、少ない傾向にあった。

②SESBI-R強度スコアの変化

次に「気になる子ども」の問題行動の強度の変化を示す(図4)。強度スコアは子どもがその行動を呈する頻度を「ない」から「いつも」の7段階で評価する。日本語版SESBI-Rのカットオフ値は153点以上で、担任がCAREのスキルを使った関わりをする前のbaselineの値は全員、153点以上であった。C1からC3までに全員、強度スコアが下がり、カットオフ値以下となり、CAREスキル実施前とC3の変化率平均は61.93%と強度スコアの減少が見られた。

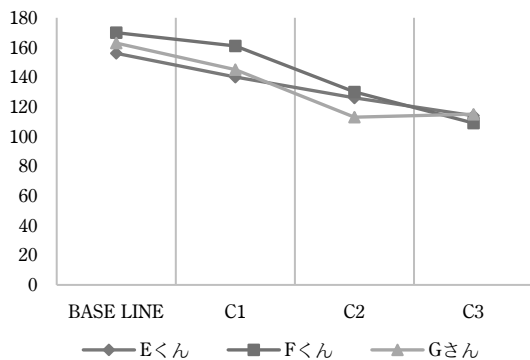


図4 SESBI-R強度スコア

③SESBI-R問題数の変化

base lineでは、全員が日本語版SESBI-Rにおけるカットオフ値13以上であった。3回目のコーチセッションでは、問題数が半減、もしくは三分の一に減少していた。「気が散りやすい」「衝動的な行動」「席でそわそわもぞもぞする」などの項目は、問題として上がっているものの強度スコアは減り(図5)、CAREスキル実施前とC3の変化率の平均で41.97%の問題数の減少が見られた。

以上から教師の「3P」スキルの増加、「3K」スキルの減少だけでなく、「気になる子ども」の問題となる行動の強度や問題数も減少した。

次に、「気になる子ども」の教師の関わり方の変化について述べていく。

B先生は登園してきたEくんに何度も「リュックをロ

ッカーに入れようか？」と繰り返し声を掛けるが、リュックをすぐに自分のロッカーに入れることが難しくリュックは床においたまま他の教室に黙って遊びに行ったり、やっとリュックを持ってロッカーに移動するかと思いきや、他児の遊びに見入ってしまったたり、絵本の読みきかせで椅子に座っていることが難しいEくんの対応に困っていた。CAREプログラム受講後、B先生はEくんの「行動を言葉にする」スキルを使い「Eくんがリュックを床に置きました」と伝えたり、褒める対象となる行動目標を下げて「Eくんは朝の準備の場所に来てえらいね」、一瞬でも椅子に座った時には「Eくんは椅子に座れてかっこいいね」など「具体的に褒める」スキルを取り入れたところ、Eくんは自分の行動に対して「僕、椅子に座れるもん」と言い、座っているところを筆者に見せてくれるようにもなり、リュックもすぐにロッカーに入れることができるようになった。

C先生はお友達との関係が難しく、特に遊びの場面で他児が遊んでいるおもちゃを取ってしまったたり、気に入らないことがあると他児にぶつかっていくFくんに「お友達と仲良く遊ぼうね」「そのおもちゃはお友達が使っていたよ」といっても、いうことが聞けないという対応に頭を悩ませていた。CAREプログラム受講後、Fくんが他児と仲良く遊んでいる場面を見つけて「Fくんはお友達と仲良く遊べて素敵だね」「お友達におもちゃを譲れるなんてFくんすごいね」と、良い行動に着目し「具体的に褒める」スキルを使っていくと、Fくんと他児のトラブルは減少していった。

D先生はお集まりで他児が話している際、横から割って入り、先のお友達の会話と関係がないGさんが気になっている内容を話し出したり、給食の準備でクラスの全員が準備できるまでの待ち時間に指しゃぶりをするGさんに「指しゃぶりによってコロナ感染しないか」

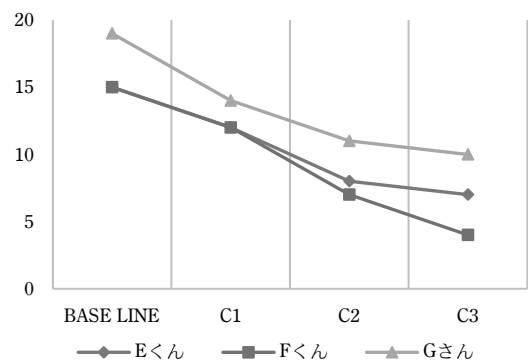


図5 SESBI-R問題スコア

と心配していた。Gさんがマスクをしている時や、他児や教師の話を最後まで聞いている行動に対し、「具体的に褒める」スキルを活用したところ、話の途中で割って入ることが減った。しかし、Gさんが手持ち無沙汰な時に、指しゃぶりをしてしまうことは続き、給食などで他児を待っている間、手を使う作業などを取り入れることも検討したが取り入れることが難しく、マスクをつけている行動を「具体的に褒める」、マスクを外し指しゃぶりをした時は即「マスクをします」と伝え、すぐにマスクをつけることができた時も「具体的に褒める」スキルを活用していくと、指しゃぶりをする時間が減っていった。

4. 考察

幼稚園において、成長に応じた自立活動や集団活動を支援することは就学に向けて大切な営みである。遊びを通して自ら“やってみよう”“やってみよう”とする意欲、自発性を育むこと、また、その結果、“できた”“楽しかった”と子ども自身が実感できること、身近な大人である教師から“認められた”と子ども自身が感じる関わりは子どもの自己肯定感にも繋がる。一方で、癇癪や注意引き行動など、子どもがする行動が必ずしも大人が子どもに望む行動ではないこともあり、その際、どのような関わり方をするかは教師のこれまでの経験から対処することが多く、その対処法でうまくいかない場合に“関わり方に悩む”ことがある。

今回、3人の担任の3P、3Kをコーディングする中で、＜批判＞が一度もなかったことは、少なくとも教師が＜批判しない＞行動が子どもと関係性を構築するため、また、子どもの自己肯定感を維持、向上するために必要と認識していると考えられる。

また、教師が難しいと感じる“気になる子ども”との関わり方やその子どもの気持ちを知らうとするために＜質問する＞行動が増えることや、集団活動で望ましい行動を取れない子どもに対して、“できなかった”という結果ではなく、少しでも望ましい行動を取ったら褒めるプロセスに着目するために「～しなさい」というのではなく、「～しようか」と＜間接的な命令＞や＜質問＞をすることが見られた。しかし、この「～しようか」は、その子どもがどこまでできるかを「3P」の＜行動を言葉にする行動＞や＜具体的に褒める＞ことで、その子どもがどこまでできるかが具体的にになり、集団活動に必要な支持をその子の達成可能な行動で伝えることも増えた。

上田（2010）は、指導が難しいと保育者（幼稚園教

諭、保育士）が感じる場面（けんか、いざこざ）で、指導的ティーチング・スタイルと応答的ティーチング・スタイルのそれぞれ異なる関わり方を提示した調査を行った結果、「ティーチング・スタイルに対する語りの中で命令的・権威的であるため好ましくない」とされる指導的スタイルに対して、必ずしもそうではないことが明らか」と報告し、「指導的関わり方は権威的・直接的であり好ましくないと言われてきた指導的ティーチング・スタイルの保育者が保育に対する教育的意図を持って関わる時、巧みな方法を用いて「指導的」に関わる姿がある。このことは、むしろ幼児への関わり方の多様性を広げるものとなるのではないだろうか」と述べている。

子どもと大人の温かい関係の上で、子どもが大人の言うことをきく（しつけ）方法は、CAREプログラムの中に含まれている。その際、「指示が発達や年齢に相応しい、現実的な範囲であること」、「大声で怒鳴ることはせず、丁寧で中立的であること」、「はっきりと直接的に伝えること」、「〇〇しないで」ではなく、肯定文で伝えること」「指示は1回にひとつずつ」などの指示の伝え方にも言及している。これはCAREの理論的背景であるPCITの基本概念であるDiana Baumrindが提唱した「ペアレンティング（養育）スタイル」を基礎にしている。この「ペアレンティングスタイル」は子どもに対する親のあたたかみ（反応性）と、親の子どもに対するしつけ（要求や制限）を縦軸と横軸とし4つに分類されている（図6）。そして、この4つのペアレンティングによって、子どもが将来的にどのような行動や対人関係の特徴を示すかを表している。PCITが目指すペアレンティングスタイルは「authoritative parent（権威的な親）」と言われている。権威的な親とは、権威を振り翳して子どもを萎縮させるのではなく、温か

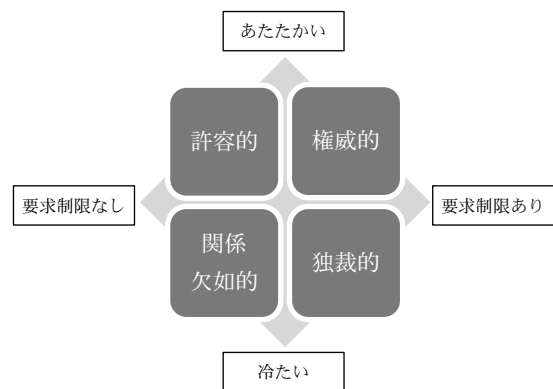


図6 Baumrindのペアレンティングスタイル

みのある親子の関係性の中で、親がリーダーシップを発揮する養育のことである（加茂，2020）。加茂は、このリーダーシップとして“ルールが明快であること”、“子どもへの期待が高いこと”、“支援的であること”、“子どもを尊重すること”、“あたたかみと責任感のある態度であること”を挙げている。また、子どもを養育することは就学前の子どもにとって、必ずしも親だけでなく、子どもに関わる教師や保育士にとっても必要な関わりである。今回報告した事例でも、子どもに取り組ませたい集団行動や自立行動については「～しようか？」や「～しないで」という＜間接的な命令＞から「～します」「～してください」と＜具体的に指示すること＞、＜行動を言葉にするスキル＞＜具体的に褒めるスキル＞を用いることによって、教師が子どものできている行動に着目するようになり、どの程度の指示であれば子どもができるかが理解できたことで「マスクをします」「椅子に座ります」という直接的な指示を出すことに繋がったと考えられる。そして、その結果、子どもにとっても教師から求められている行動が理解しやすく取り組むことができた。また、教師が子どものできている行動に着目し、＜具体的に褒めるスキル＞や＜行動を言葉にするスキル＞を行うことで、子どもの語彙力を高めたことだけでなく、「僕、椅子に座れるもん」と子ども自身が自分のできている行動に着目することができたのではないだろうか。“子どもは大人の言うようには育たないが、大人がやったように育つ”と言うように、大人の行動は特にPCITの対象年齢となる2歳から7歳の子ども、模倣学習が可能な子どもにとって強力なお手本（モデリング）となる。一見、大人から見て当たり前と判断してしまう子どもの行動や、すでに獲得されているような行動であったとしても、子どもが次の自立行動（最後まで相手の話をきく、片づけをする、友だちとおもちゃを共有する）を身につけていく上で、どの行動をどのようにほめるのかは「気になる子ども」に関わる支援者にとっても大切な視点と考えられる。

本報告では3例と症例数が少なく、CAREプログラムの効果やライブコーチングのあり方、保護者と連携してこのスキルを活用することなど課題があるため引き続き幼稚園にCAREプログラムを導入する効果について検討していく。

謝辞

今回の実践報告について、A幼稚園の先生方と園児、保護者の皆様には多大なご協力いただき、感謝申し上げます。

げます。

文献

- 安家周一・邨橋雅広・菅野信夫・辻河 優（2004）．大阪府私立幼稚園連盟におけるキンダーカウンセリング事業の利用効果．日本保育学会第57回大会発表論文集，676-677．
- 福丸由佳（2009）．CAREプログラムの日本への導入と実践—大人と子どものきずなを深める心理教育的介入プログラムについて—．白梅学園大学短期大学教育・福祉研究センター研究年報 14，23-28．
- 福岡市子ども未来局（2021）．教育子ども委員会報告資料．
<https://www.city.fukuoka.lg.jp/data/open/cnt/3/73563/1/0313-komirai-houkoku.pdf?20200331145842>
- 権藤桂子（2005）．幼稚園における特別支援教育の必要性 立教女学院短期大学紀要，37，75-85．
https://doi.org/10.20707/stmlib.37.0_75
- Gurwitch, R.H., Messer, E.P., Masse, J., Olafson, E., Boat, B.W., & Putnam, F.W. (2016). Child-Adult Relationship Enhancement (CARE): An evidence-informed program for children with a history of trauma and other behavioral challenges. *Child Abuse & Neglect*, 53, 138-145.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.016>
- Herschell, A.D., Calzada, E.J., Eyberg, S.M., & McNeil, C.B. (2002). Parent-child interaction therapy : New directions in research. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 9-16.
[https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80034-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80034-7)
- 加茂登志子（2020）．1日5分で親子関係が変わる！育児が楽になる！PCITから学ぶ子育て．小学館．
- 加茂登志子・佐藤美幸・古川 心（2020）．日本版SESBI-R使用マニュアル千葉テストセンター
<https://www.chibatc.co.jp/cgi/web/index.cgi?c=catalogue-zoom&pk=296>
- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）．「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言— 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 36，55-76．
- McNeil, C.B., & Hembree-Kigin, T.L. (1995). *Parent-Child Interaction Therapy* (2nd ed.), Springer, New York.
- 中山政弘・山下雅子・森 夏美（2017）．幼稚園・保育

- 園における臨床心理士のニーズについて ～発達・教育相談の視点から～. 福岡県立大学心理臨床研究, **9**, 49-56.
- 小川 晶 (2014). 保育所における子育て課題を持つ母親への支援の視点と方法－保育士による母親への支援プロセス分析から－. 東洋大学大学社会福祉研究, **7**, 61-65.
- 大日方重利・蒔崎清子 (2010). キンダーカウンセリングの実践と課題－幼稚園・保護者・カウンセラーの連携. 人文学部紀要／神戸学院大学人文学部編, **30**, 173-183.
- 尾曾亮彦 (2018). 未就学児の養育者を対象とした心理教育プログラムの実践報告 子どもと大人の絆を深めるプログラムCAREを用いて. 洗足論議 **46**, 139-145.
- Pearl E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, **14**(5), 295-305.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.03.007>
- 特定非営利活動法人アスペ・エルデの会 (2015). 楽しい子育てのためのペアレント・プログラムマニュアル 2015-2020. アスペ・エルデの会
- 佐藤則行・川島慶子・中村志寿佳・高橋紀子 (2020). 福島におけるペアレント・プログラムを通じた支援者支援の実践. 福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要 **2**, 65-71.
- Schilling, S., French, B., Berkowitz, S.J., Dougherty, S.L., Scribano, P.V., & Wood, J.D. (2017). Child-Adult Relationship Enhancement in Primary Care (PriCARE): A Randomized Trial of a Parent Training for Child Behavior Problems. *Academic Pediatrics*, **17**(1), 53-60.
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.06.009>
- 菅野信夫 (2011). 京都府私立幼稚園連盟キンダーカウンセラー派遣事業. 子育て支援と心理臨床, **4**, 59-63.
- 菅野信夫 (2012). 親のメンタルヘルス(5) 幼稚園での保護者面接より子育て支援と心理臨床, **5**, 134-137.
- 上田敏丈 (2010). ティーチング・スタイルを視点とした保育者の関わりについての研究 子ども社会研究, **16**, 3-16.
https://doi.org/10.57410/jschildstudy.16.0_3