

## 資料

## 5歳児発達障害スクリーニング質問票の妥当性の検証

石川 有美\*・大六 一志\*\*・長崎 勤\*\*・園山 繁樹\*\*  
 宮本 信也\*\*・野呂 文行\*\*・多田 昌代\*\*\*・岡崎 慎治\*\*  
 東原 文子\*\*・竹田 一則\*\*・柿澤 敏文\*\*

就学前に発達障害児を早期発見するためのツールとして開発された、5歳児発達障害スクリーニング質問票（大六ら，2006）の妥当性の検証を行った。担任教諭用と保護者用の質問票を作成し、つくば市内の年少（2年保育）園児663名を対象に、担任および保護者に回答を求めた。質問票回収後に保育観察を実施し、得られたデータに基づき質問票の項目の識別力を検証し、識別力の乏しい担任教諭用2項目、保護者用1項目を削除した。質問票は一定の信頼性・妥当性を示した。また、質問文に対する解釈を観察者と保育者で一致させるため、さらに、観察の指標として使用するために、質問文解釈の可能性のレパートリを列挙し、これを下位項目とした。これにより、幼稚園を啓発する必要性が明らかになるとともに、場面により質問文の解釈が異なるため、観察場面の特定やプログラム、保育方針等のアセスメントも必要であると考えられた。

キー・ワード：発達障害 5歳児 スクリーニング質問票 妥当性 保育観察

## I. はじめに

発達障害への支援を主たる目的とした5歳児に対する健康診査（以下健診）や発達相談は、ここ2～3年で全国的に広がってきている。

このような5歳児に対する健診や発達相談は、主に幼稚園・保育園に在園中に行われる。この時期に健診や発達相談を行うことにより、集団参加や自己統制、コミュニケーションの困難など、3歳児健診では見つけにくい問題を就学前に発見でき、就学に向けた支援を行うことが可能になる。

筑波大学心身障害学系では平成16年度より、研究プロジェクト「インクルーシブ社会実現に

向けた包括的支援システム開発」の一環として、特別な教育的ニーズをもつ幼児の追跡および支援を行っている。対象となる幼児の決定に、5歳児健診に準じたシステムを導入している。すなわち、協定を結んでいるつくば市内の幼稚園を対象とし、①幼稚園教諭および保護者による発達障害スクリーニング質問票への回答、②研究プロジェクトのメンバーによる保育観察、③困難を示す園児に関する園への助言、④保護者への相談サービスと助言、⑤大学相談室等での継続的支援、という流れをとる。

平成16年度の予備調査により、①で用いるスクリーニング質問票が作成された（大六ら，2006）。これはAD/HD、LD、PDDのスクリーニングテスト等を参考に作成したもので、保護者用17項目、担任教諭用23項目であり、「はい」「少し」「いいえ」の3件法で回答するものであ

\* 筑波大学大学院教育研究科障害児教育専攻

\*\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

\*\*\* 植草幼児教育専門学校

石川有美・大六一志・長崎 勤・園山繁樹・宮本信也・野呂文行・多田昌代・岡崎慎治・東原文子・竹田一則・柿澤敏文

る。軽度知的障害や学習障害（以下、LD）の検出力が弱いこと、および、質問文の多義性が課題として残された。

本研究の目的は、この質問票の妥当性を高めることである。すなわち、大六ら（2006）の質問項目の一部を入れ替えることにより、軽度知的障害やLDの検出力を高める。また、大六らでは調査対象は市街化地域の5園に限られていたが、これを市内全域の16園に増やした。これによりサンプリングの妥当性を高めて、各項目の発達障害に対する識別力を検討する。また、保護者と担任教諭の回答を比較し、それぞれの特徴や、どちらか一方のみの調査でも障害の検出が可能かどうかを検討する。さらに、質問文がどのように解釈され得るのかについて調査する。

## Ⅱ. 方 法

### 1. 対象児

つくば市内の16の公立幼稚園に在籍する年少（5歳児）クラス園児663名。

### 2. 回答者

上記園児の保護者および幼稚園担任教諭。

### 3. 質問項目

大六ら（2006）では、担任教諭用質問票は23項目、保護者用質問票は17項目で構成された。これについて、一部の表現を修正するとともに、下記のように保護者用1項目、教諭用2項目を差し替えて実施した。

教諭用では多動性、衝動性、不注意に関する項目が11項目と半数近くを占めており、一方、LDに関する項目が4項目と少なかった。そこで、前者に属する「こちらの質問が終わらないうちに答えてしまうことが多いですか」「気が散りやすいですか」の2項目を削除し、代わりに後者に属する「聞き間違いや聞きもらしが多いですか（「知った」を「行った」と聞き間違えるなど）」（項目16）、「ことばにつまって『え〜っと』などと言ったり、『ひゅ〜』『ダダダ』などの擬音や身振りを使うことが多いですか」（項目20）の2項目を追加した。追加した

2項目はいずれも予備調査で識別力はあったが、介入済み、要介入、要経過観察の子どもで「はい」と回答される率が低いために削除されていたものである。

保護者用質問票については、「お遊戯に進んで参加して、友だちのやり方をまねしますか」を削除した。これは、問題のない子どもでも「いいえ」「少し」（つまりハイリスク）と回答される率が高く、また、保護者には普段の園生活の様子はわかりにくいと考えたからである。代わりに、「一緒に遊ぶ時やお話をするとき、あなたの顔を見ますか」（項目2）を追加した。その理由は、①この項目の識別力は有意ではなかったが、有意ではない項目の中では最も識別力が高いこと、②教諭用では有意な識別力が見られたこと、③回答者がよく読んで回答しているかどうかを確認できるようにするためには、質問票の全てを「はい」がハイリスクの項目とするのではなく、「いいえ」がハイリスクになる項目をなるべく多く設定したいことである。

質問票の回答形式は「はい」「少し」「いいえ」の3件法であった。教諭用の最初の2項目、保護者用の最初の3項目は「いいえ」と回答した場合に発達障害ハイリスクと考えられる項目であり、それ以外は「はい」と回答した場合にハイリスクと考えられる項目である。

質問はA4サイズ用紙に両面印刷され、表紙には子どもの氏名、年齢、所属園名、記入日、記入者、相談希望の有無の記入欄を設けた。氏名の記入を求めたのは、保護者の回答と教諭の回答を比較検討するためである。

Table 2に本研究で用いた担任教諭用の項目を、Table 3に保護者用の項目を示した。

### 4. 倫理的配慮

本研究は、筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理委員会の審査を経て実施された。質問票には本研究の趣旨説明および問い合わせ先を明記した文書を添付し、また、同じ内容を園に対し口頭でも説明した。趣旨説明には、回答は任意であること、提出後も随時撤回可能であること、回答したくない問いには記入しなくて

もよいことを明記した。

## 5. 手続き

2005年11月下旬に各園に質問票を配布し、2006年1月上旬までに回収した。保護者へは園から配布してもらい、記入後は厳封して園に提出してもらい、教諭記入のものと一括して園から返送してもらった。したがって、保護者と担任教諭は互いの回答を知ることはできない。

また、3～5月に各幼稚園を訪問し、教諭への面談、および全園児を対象とした保育場面観察を行った。観察は主として午前中に実施し、朝の集まり（講話・出席・紙芝居等）、自由遊び場面（室内・室外の両方）、昼食時を観察した。これに加え、一部の園では課題場面が設定されていた。観察の視点は質問票に基づき、また、教諭および保護者による質問票回答の妥当性について確認を行った。

教諭への面談、および保護者の質問票への記入に基づき、①既に専門機関による介入を受けている者（介入済み）を特定した。また、観察に基づき、②介入を要すると考えられる者（要介入）、③経過観察が必要と考えられる者（要経過観察）を特定した。この際、(1)知的障害、発達障害などの発達の問題と、(2)養育の問題（maltreatment）を区別した。

この観察結果と質問票の結果を照合することにより、質問項目の識別力を検討することができる。

## Ⅲ. 結果

### 1. 質問票の回収率

対象児663名中、担任教諭より662名分（回収

率99.8%）、保護者より371名分（回収率56.0%）の回答があった。8名は転居または観察日の欠席により保育場面観察が実施できなかったが、うち2名は他機関の介入を受けていることから介入済みとして分析の対象とし、残る6名は分析の対象から除外した。また、重度の発達の遅れによりこの質問票に回答しにくく無回答の多かった1名を分析の対象から除外した。

その結果、分析の対象は656名（教諭655、保護者367）となった。

### 2. 保育場面観察

観察の結果、介入済みおよび要介入の者は計28名（分析対象全体の4.3%）、要経過観察の者は59名（同9.0%）であった。内訳をTable 1に示した。介入済みであるかどうかは教諭への面談および保護者の質問票で調べたが、筆者らの観察でも障害を有することが確認された。

すでに診断や他の専門機関の介入を受けている16名は、PDDないし自閉症が9名、軽度知的障害2名、発達遅滞と構音障害が各1名であった。残り3名の診断および療育理由は不明であった。

介入が必要であると考えられた12名は、アスペルガー症候群ないし自閉症が疑われた子どもが4名、軽度知的障害が2名、中等度の知的障害、LD、言語発達遅滞が疑われた子どもが各1名であった。養育問題の疑いで介入が必要と考えられたのは1名であり、残り2名は分類不能であった。

経過観察が必要と考えられた59名は、PDDないし自閉症の疑いが6名、AD/HDの疑いが14名、LDの疑いが3名、軽度知的障害の疑い

Table 1 保育場面観察の結果、何らかの困難があると考えられた園児の内訳

	発達の問題	養育の問題	発達および養育の問題	計
すでに診断または介入を受けているもの	16 ( 4 )	0	0	16 ( 4 )
直ちに介入が必要であると考えられるもの	9 ( 3 )	1 ( 1 )	2	12 ( 4 )
経過観察が必要であると考えられるもの	38 ( 6 )	8 ( 4 )	13 ( 6 )	59 ( 16 )
計	63 ( 13 )	9 ( 5 )	15 ( 6 )	87 ( 24 )

( ) 内は女児の数, ( ) のついていない数字は男女計

が11名、言語発達遅滞と構音障害の疑いが各2名であった。養育の問題が疑われたのは8名であり、残り13名は分類不能ないし「何か気になる」といった程度の者であった。

### 3. 識別力に基づく項目の選択および基準変更

介入済みおよび要介入の28名を困難あり群、観察時に問題が認められなかった569名のうち質問票回答時には問題があってその後改善したという報告のあった10名を除く559名を困難なし群とし、それぞれについてハイリスクに分類された者の割合を求めたものが、Table 2およびTable 3である。大六ら(2006)では、項目によって「少し」をハイリスクに含めるかの基準が異なっており、表中の太字の数字は大六らの基準に従ったものである。識別力を検討するために、SPSS13.0Jを用いて群間の差の直接確率(両側検定)を求め、Table 2、Table 3に有意水準に応じて「\*\*\*」「\*\*」「\*」の記号で示した。

(1) 担任教諭用：Table 2は担任教諭の回答である。困難あり群28名、困難なし群558名であった。最初の2項目は「いいえ」と答えた場合に発達障害ハイリスクと考えられる項目であり、残りの21項目は「はい」と答えた場合にハイリスクと考えられる項目である。また、大六ら(2006)にしたがい、1、4、7、9、10、11、12、15、17、19、21の11項目については「少し」という回答もハイリスクに含めた。新たに追加した項目16、項目20、および、識別力の低い項目については、「少し」をハイリスクに含めない場合と含める場合の両方の割合を掲載した。

大半の項目において0.1%水準で群間差が有意であり、高い識別力が証明された。新規項目である項目16、項目20についても、「少し」をハイリスクに含めるか否かにかかわらず0.1%水準で有意であった。これらの項目については、LD児の見落としを少なくするために「少し」もハイリスクに含めることにし、該当する両群の割合を表中に枠で囲んで示した。

一方、項目13「よく物をなくしますか」は困難あり群の検出率がやや低く、「少し」をハイリスクに含めてもあまり改善されなかった。置き忘れと紛失のどちらを意図するのかわかりにくいという回答者の意見があったことから、識別力を改善するためには表現を修正する必要があると考えられる。ただし、他に十分な数の項目があることから、本研究ではこの項目を削除することにした。

項目22については群間差は有意ではなく、「少し」をハイリスクに含めると5%水準で有意となった。識別力が低いことから、この項目は削除することにした。

(2) 保護者用：Table 3は保護者の回答であり、困難あり群は20名、困難なし群は312名であった。最初の3項目は「いいえ」と答えた場合に発達障害ハイリスクと考えられる項目であり、残りの14項目は「はい」と答えた場合にハイリスクと考えられる項目である。また、大六ら(2006)にしたがい、1、3、6、10、11、13、15、16、17の9項目については「少し」という回答もハイリスクに含めた。新たに追加した項目2、および、識別力の低い項目については、「少し」をハイリスクに含めない場合と含める場合の両方の割合を掲載した。

大半の項目において0.1%水準で群間差が有意であった。新規項目の項目2「一緒に遊ぶ時やお話をするとき、あなたの顔を見ますか」は、「少し」をハイリスクに含めた場合のみ5%水準で有意であった。識別力が低いため、この項目は削除することにした。

項目6については、「少し」をハイリスクに含める大六ら(2006)の基準を用いると群間差が有意でなく、これは表現を婉曲なものに修正したためと考えられた。「少し」を含まないと有意になることから、基準を変更することにした。

項目14は5%水準で有意であり識別力は低かったが、識別力を高めるために「少し」をハイリスクに含めると困難あり群が45%ハイリスクになることから、基準を変更することにした。

## 5歳児発達障害スクリーニング質問票の妥当性の検証

Table 2 担任用質問票におけるハイリスクの率および識別力

No	担任用質問項目	「少し」をハイリスク に含まない		「少し」をハイリスク に含む			
		困難 なし	困難 あり	困難 なし	困難 あり		
1	仲のよい友達がありますか。			.07	.68	***	
2	テレビのヒーローやヒロイン、悪役などになりきって遊んだり、また、ままごとで役になりきって遊んだりしますか。	.02	.32	***			
3	自分のやり方や順番にこだわり、変更をひどく嫌がったことがありますか。(例：電車やバスで必ず同じ席に座る、道順にこだわる等)	.01	.36	***			
4	動作や身振りが不器用で、ぎこちないことがありますか。			.06	.61	***	
5	きちんとしていなければならないときに、よく席を離れたり走り回ったりしますか。	.02	.64	***			
6	落ち着きがないですか。	.02	.46	***			
7	順番を待つことが難しいですか。			.04	.61	***	
8	他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりすることが多いですか。	.01	.21	***			
9	幼稚園ではみんなから離れて一人でいることが多いですか。(例：教室にいない、行事に参加しないなど)			.04	.54	***	
10	一つの遊びが長続きせず、次々と遊びを変えますか。			.06	.61	***	
11	目の前で話しかけているのに、聞いていないように見えることがよくありますか。			.03	.71	***	
12	作業を最後までやり遂げないことが多いですか。			.04	.68	***	
13	よく物をなくしますか。[削除]	.01	.11	**	.07	.18	*
14	注意されたことが守れず、何度も同じことをくり返しますか。	.01	.50	***			
15	ことばの発達が遅いですか。			.04	.68	***	
16	聞き間違いや聞きもらしが多いですか。(「知った」を「行った」と聞き間違えるなど)	.00	.32	***	.03	.46	***
17	「〇〇しなさい」と指示されても、理解できないことが多いですか。			.04	.71	***	
18	ふだんは聞き取れるのに、みんながいる場面では聞き取れないということがよくありますか。	.00	.29	***			
19	会話になりにくいですか。(例：一方的にしゃべる、相手の話を理解できない、相手の話題とは関係ないことを話すなど)			.03	.75	***	
20	ことばにつまって「え〜っと」など行ったり、「ひゅ〜」「ダダダ」などの擬音や身振りを使うことが多いですか。	.00	.29	***	.04	.43	***
21	その子の言いたいことは相手に伝わりにくいですか。			.04	.82	***	
22	幼稚園になかなか慣れず、固まってしまったり、泣き叫んだりすることが長く続きましたか。[削除]	.03	.07		.07	.21	*
23	パニックやかんしゃくをよく起こしますか。	.01	.21	***			
N		558	28				

項目1～2は「いいえ」がハイリスク、項目3以降は「はい」がハイリスク。\*\*\* p<.001 \*\* p<.01 \* p<.05  
太字は大六ら(2006)に従って困難ありなしを分類した場合の割合。□内は本研究で決定した分類に基づく割合。

Table 3 保護者用質問票におけるハイリスクの率および識別力

No	質問項目	「少し」をハイリスク に含まない		「少し」をハイリスク に含む		
		困難 なし	困難 あり	困難 なし	困難 あり	
1	仲のよい友達がありますか。			.07	.65	***
2	一緒に遊ぶ時やお話をするとき、あなたの顔を見ますか。 [削除]	.02	.05	.06	.20	*
3	みんなでルールのある遊び（かくれんぼ、おにごっこ）などを するとき、ルールに従うことができますか。			.11	.70	***
4	自分のやり方や順番にこだわり、変更をひどく嫌がったこと がありますか。（例：電車やバスで必ず同じ席に座る、道 順にこだわる等）	.05	.45			***
5	他の子どもは興味を持たないものに熱中したことがありますか。 （例：住居表示、時刻表など）	.06	.35			***
6	人を困らせたり怒らせたりするようなことを配慮しないで 言うてしまうことがよくありますか。	.02	.25		.37	.45
7	同じことを同じ言い方でしつこいくらいくり返したこと、 または、相手にくり返し言わせたことがありましたか。	.05	.30			**
8	きちんとしていなければならないときに、よく席を離れた り走り回ったりしますか。	.01	.40			***
9	落ち着きがないですか。	.04	.30			***
10	順番を待つことが難しいですか。			.13	.50	***
11	他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりするこ とが多いですか。			.22	.65	***
12	目の前で話しかけているのに、聞いていないように見える ことがよくありますか。	.02	.25			***
13	ことばの発達が遅いですか。			.05	.65	***
14	聞き間違いや聞き漏らしが多いですか。（例：「知った」を 「行った」と聞き間違えるなど）	.03	.15		.16	.45
15	「〇〇しなさい」と指示されても、理解できないことが多 いですか。			.06	.65	***
16	お子様の言いたいことは相手に伝わりにくいですか。			.13	.75	***
17	ことばの使い方が気になりますか。（例：助詞「て、に、を、 は」の使い方がしばしば間違っているなど）			.17	.60	***
	N	312	20			

項目1～3は「いいえ」がハイリスク、項目3以降は「はい」がハイリスク。\*\*\* p<.001 \*\* p<.01 \* p<.05  
太字は大六ら（2006）に従って困難ありなしを分類した場合の割合。□内は本研究で決定した分類に基づく割合。

項目6および14については、変更後の基準に基づき両群の割合を表中に枠で囲んで示した。

#### 4. 発達障害・知的障害の検出力

この質問票は尺度化して用いるわけではないが、ハイリスクとなった項目の数によって障害が識別できるかどうかについて検討する。

まず項目の等質性を確認するためにクロンバ

ックのアルファ係数を求めたところ、高い信頼性が得られた。担任用質問票では21項目、N=655で $\alpha = .916$ 、保護者用では16項目、N=367で $\alpha = .828$ であった。

次に、ハイリスクとなった項目数の相対度数分布をFig. 1、Fig. 2に示した。担任教諭用（Fig. 1）では、困難あり群の1名がハイリス

## 5歳児発達障害スクリーニング質問票の妥当性の検証

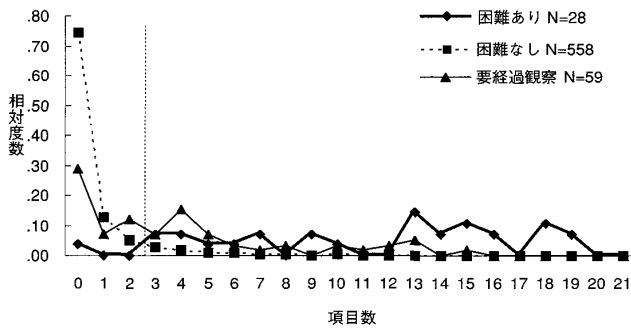


Fig. 1 担任回答による相対度数分布

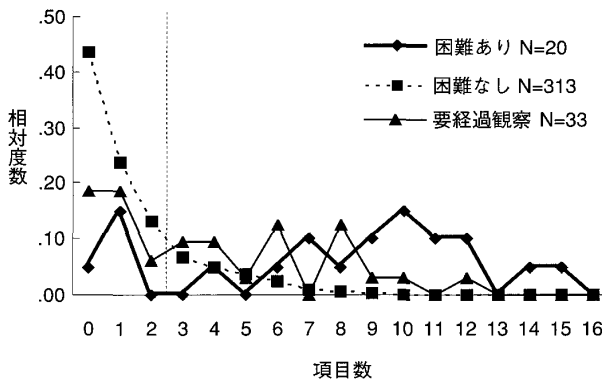


Fig. 2 保護者回答による相対度数分布

ク項目数0であったが、他は3項目以上ハイリスクとなった。一方、困難なし群では91.6%がハイリスク項目数2以下であった。したがって、ハイリスク項目数3以上が障害の一つの目安と考えてよい。ただし、要経過観察群では47.5%がハイリスク項目数2以下であったこと、上記のように困難あり群でも1名がハイリスク項目数0であったことを考えると、これらの子どもの様子をふまえて新たな項目を追加する必要がある。例えば困難あり群の子どもは、聴覚過敏やそれによるパニックがあった。また、要経過観察群では項目数0が17名おり、その特徴は、養育不全によると見られる生活の乱れ4、多動4、動作緩慢2、描画の遅れ4、軽微なこだわり2、一人遊びと大人びたことば1であった。

保護者用 (Fig. 2) では、困難あり群では84%が4項目以上であったが、0項目が1名、1項目が3名であった。一方、困難なし群では80.5%が項目数2以下であった。教諭用同様、ハイリスク項目数3以上を目安とするならば、困難あり群で2以下の者が4名おり、また、要

経過観察群でも44%が2以下であることから、やはり新たな項目を追加する必要があると考えられる。例えば困難あり群で2以下の4名はそれぞれ、集団参加困難、特異な友だち関係、養育不全によると見られる行動の乱れ、母子癒着を示した。また、要経過観察であるがハイリスク項目が0であった6名の特徴は、落ち着きのなさ2、軽微な構音障害と吃音、一人遊びと大人びたことば、能力不相応な運動、軽微なこだわり各1であった。

## 5. 保護者と担任教諭の判断の一致度

担任教諭用の質問票と保護者用とは、11項目が共通している。担任教諭用の項目1、3、5、6、7、8、11、15、16、17、21と、保護者用の項目1、4、8、9、10、11、12、13、14、15、16である。教諭と保護者の認識の一致度を調べるために、両者が照合可能な336名分のデータを用いて一致率を調べた。その結果、一致率は76.8~94.0% (平均86.8%) であり、担任教諭と保護者の回答はほぼ一致しているといえる。

ただし、保護者の方がハイリスク回答の多い傾向が見られた。これは、保護者の回答において「少し」という回答が多かったためである。保護者は教諭に比べ、自分の子どもを他児と比較する機会が少ないことから、質問項目を客観的に解釈しにくく、バーナム効果によって自分の子どもに当てはまるように感じやすい可能性が考えられる。

次に、子どもが抱える困難の程度の認識が一致しているかどうかを調べるため、保護者用と担任用とでハイリスクとされた項目数の相関係数を求めたところ、 $r=0.58$  ( $N=336$ ,  $p<0.001$ ) というやや強い相関が得られた。このことから、保護者と担任教諭における困難の程度の認識はある程度一致していると考えられる。

同様の主旨で、介入済み、および要介入の子どもについて、ハイリスクとされた項目数を担任教諭、保護者それぞれについて調べ、Table 4のクロス表に示した。既に述べたように、介入済み、および要介入の子どもの合計は28名であったが、このうち担任教諭と保護者の両方か

Table 4 困難を持つ子どもにおける保護者と担任教諭のハイリスク項目数の比較

	保護者ハイリスク項目数											
	0	1	4	6	7	8	9	10	11	12	14	15
担任教諭ハイリスク項目数	0			AS								
	3		構音障害 (診断確定)					AS				
	4	発達 問題					AS (診断確定)					
	5							発達問題 (介入済)				
	6	発達+ 養育問題										
	7											
	10									軽度MR (診断確定)		
	13				PDD (診断確定)					言語発達 遅滞	発達問題 (介入済)	
	14					LD						
	15	自閉症										自閉症 (診断確定)
	16				自閉症+ 養育問題					発達問題 (介入済)		
	18						軽度 MR	AS (介入済)				
	19									発達遅滞 (診断確定)		

( ) は診断確定ないし介入済みを示す。診断確定と書かれていない者は介入のみ。

( ) のないものは、本研究で要介入と判断された者。

ら回答があったものは20名であった。

全体的に見れば、保護者が多くの問題を感じているほど、教諭も多くの問題を感じる傾向がある。また、保護者、教諭ともに問題に気づいていない者はいない。しかし、保護者ないし教諭のいずれか一方のハイリスク項目数が低い事例が何名も見られた。

教諭のハイリスク項目が0で、保護者が6項目であった、アスペルガー症候群が疑われる者は、実際には担任教諭より相談希望が出されていた。この子どもは風や機械音に敏感で、強風の日にはパニックを起こすということであったが、質問票にはこのような感覚過敏を問う項目はなかった。

一方、教諭の回答で6～7項目がハイリスクになっているにもかかわらず保護者が1項目のみであった2事例は、母子の癒着や保護者の養育不足など、いずれも養育の問題が関係しており、保護者の過干渉や、子どもに対する問題意識の不足が質問票に反映されたと考えられる。

ハイリスク項目数が教諭で4、保護者で0であった、発達の問題が疑われる子どもは、集団参加を嫌がることが課題となっており、これは家庭ではとらえにくい問題と考えられた。また、ハイリスク項目数が教諭で15、保護者で1の、自閉症が疑われる子どもも、やはり集団活動でのトラブルが課題となっており、やはり家庭ではとらえにくいと考えられた。ただしこの子どもは指示理解の困難も示しており、保護者の発達障害に関する問題意識の不足もあると考えられる。この問題意識の不足は、自分の子どもと他児を比較できる機会が少ないことが影響している可能性が考えられる。

以上より、集団場面を観察できる担任教諭の方が、子どもの困難に気づく可能性は高いといえる。しかし、担任教諭が気づいていない問題に保護者が気づいているということもあった。また、教諭に比べ保護者のハイリスク項目が少ない場合、保護者の問題意識の不足である可能性がある。さらに、現行の質問項目では、感覚



過敏等、とらえきれていない問題があることが明らかになった。これらのことをふまえると、スクリーニング質問票は、やはり教諭、保護者の両方に回答してもらうことが有効と考えられた。

#### 6. 各項目に対する下位項目の作成

識別力の項で述べたように、削除された教諭用の項目13は多義的であった。この項目に限らず一般的に質問文は多義的になりやすいものであり、それゆえ人により異なる解釈に基づいて回答する可能性がある。特に発達障害に関する質問票の場合、たとえば質問者は自閉症を想定して「自分のやり方や順番にこだわりますか」と質問したとしても、保護者や教諭は負けず嫌いで自己主張の強い子どもを想定して回答してしまうということが起こり得る。

そこで本研究では担任教諭用質問票の各項目について、質問文が実際にどのように解釈されたのかを教諭から聴取したり、あるいは、教諭がどのように解釈したのかを、教諭の回答と子どもの様子の比較から保育場面観察者が推定したりした。各項目に対する理解のレポトリをTable 5の下位項目欄にまとめた。

表では、質問が意図した通りの解釈を○、意図したものではない解釈を×で表した。たとえば、項目1のc「常に特定他児の後を追い、その子の言うとおりにしたり、真似をしたりする。自分からその子や他児に働きかけることはほとんどない。」や、項目2のc「ごっこ遊びの内容や台詞が毎回同じであり、パターン化している。他児の演技に応じることよりもパターンの維持が優先している。」等は発達障害が疑われる行動であるが、教諭は通常の友だち関係やごっこ遊びであると判断していた。また、項目3以降については、定型発達でも見られる行動がいくつかハイリスクと判断されていた(×の項目)。

また、いくつかの質問項目は場面により異なる行動となって表れていた。たとえば、項目3のやり方や順番へのこだわりは、行事、日常の場面の切り替わり、食事、自由遊び、集団ゲー

ム等によって、異なる行動として表れた。したがって、正確な回答を求めるためには、場面を特定する必要がある。そこで、本郷ら(2003; 2006)、中田ら(1999)、栃木県今市市(2004)、栃木県日光市(2006)を参考に、各下位項目の行動がどのような場面で見られるかを表中に記した。

#### IV. 考 察

本研究では5歳児発達障害スクリーニング質問票の妥当性を検証した。担任教諭用では識別力の低い2項目を削除して21項目とし、保護者用では1項目を削除して16項目としたが、聴覚過敏や大人びた言葉遣いなどの項目を追加する必要性も考えられた。また、質問項目の解釈の多様性について検討した。

##### 1. 本研究におけるサンプリングの妥当性

まず、本研究の標本集団がスクリーニング質問票を作成するためのよき標本であるかどうかの検討が必要である。

本研究では、介入済みおよび要介入の者が4.3%、要経過観察の者が9.0%という結果であった。2002年の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では特別なニーズを持つ子どもは6.3%であり、特殊学級や養護学校の児童を合わせると約7%であった。本研究における介入済みおよび要介入4.3%という数字は7%よりもやや少ないが、対象が幼稚園児であり、学習障害がまだ顕在化していないことを考えると、妥当な数字と考えられる。

また、栃木県今市市(現日光市)の平成17年度の健診では、①すでに保健センターの個別相談や医療機関・療育機関を利用している者4.6%、②個別相談・医療機関・療育機関の利用が必要であると考えられる者9.6%、③集団生活上不適応は見られないが発達上の問題が疑われる者が26.3%という結果であった(栃木県日光市, 2006)。このうち①は本研究の介入済みとほぼ同義であるが、②については発達上の問題が疑われるため二次健診や言語聴覚士、心

Table 5 担任教諭用質問票の下位項目（その1）

質問項目	下位項目（実際の行動）	質問の意図との一致	観察され得る場面
1 仲のよい友達がありますか。	a 一般的な意味で仲のよい友だちがいる。	○	全般、自由遊び
	b 常に特定他児の後を追ひ、その子の言うとおりにしたり、真似をしたりする。自分からその子や他児に働きかけることはほとんどない。	×	全般、自由遊び
	c 他児から誘われればついていくが、誘われなければ一人の世界に入り、自分から他児を誘うことはなく、他児と関わろうという意思が見られない。	×	全般、自由遊び
	d 特定の他児によく働きかけるが、働きかけ方がパターン化していたり、やりとりが長続きせず断片的であったりする。	×	全般、自由遊び
2 テレビのヒーローやヒロイン、悪役などになりきって遊んだり、また、ままごとで役になりきって遊んだりしますか。	a 一般的な意味でごっこ遊びができる。	○	自由遊び
	b 恥ずかしがって役にふさわしくないが、一応演じようとしている。	○	自由遊び
	c ごっこ遊びの内容や台詞が毎回同じであり、パターン化している。他児の演技に応じることもよりもパターンの維持が優先している。	×	自由遊び
	d 他児に混じってごっこ遊びの場にいるが、役を演じているわけではない。	×	自由遊び
3 自分のやり方や順番にこだわり、変更をひどく嫌がったことがありますか。（例：電車やバスで必ず同じ席に座る、道順にこだわる等）	a いつもと違うプログラム（行事など）になると混乱したり不安定になったりする。	○	行事、イベント
	b 場面が切り替わったときにそれについていけず、不安定・不機嫌になったり、前のことをやり続けたりする。例えば自由遊びから課題場面に切り替わったときなど。	○	場面が切り替わるとき（自由遊びから課題場面に移るとき等）
	c 極端な偏食がある（決まったものしか食べない、食事でパニックを起こして食べない等）	○	食事
	d ゲーム等で自分の思い通りにならなかったり、一番でなかったりすると、著しく不機嫌になったり、パニックになったりする。	○	自由遊び、集団ゲーム、課題場面
	e 大將的ないし親分的で自己主張が強く、他児を自分に従わせようとする。	×	自由遊び
4 動作や身ぶりが不器用で、ぎこちないことがありますか。	a はさみや筆記具の持ち方がぎこちなく、他児と比べて切ったり描いたりするスキルが低い。練習してもあまり改善が見られない。	○	自由遊び、課題場面（製作、描画）
	b 折り紙で、角と角を合わせたり、しっかりと折り目を折ることができる。あるいは、積木等をまっすぐに積むスキルが、他児と比べて低い。	○	自由遊び、課題場面（製作）
	c ボタンをとめることができない。	○	着替え
	d 利き手が定まらない。	○	全般
	e 食事中、スプーンやはしの持ち方がぎこちなく、他児と比べて食べこぼしや口の周囲の汚れが目立つ。それは落ち着きのなさによるものとはいえない。	○	食事
	f 三輪車をこいで進むことができない。	○	自由遊び
	g 走り方がぎこちない。走る姿勢が不自然で、たとえばお腹が前に出ている。	○	自由遊び、運動、遊戯
	h バランスを維持するのが難しく、よく転ぶ。	○	全般
	i 同じ姿勢を保つことが難しい。	○	全般
	j はさみや筆記具、スプーン、はしの持ち方がぎこちなかったが、少し教えたらすぐに上手になった。（家庭での指導の不足による経験不足）	×	自由遊び、課題場面（製作、描画）、食事
5 きちんとしていなければならぬときに、よく席を離れたり走り回ったりしますか。	a どういう状況か、どうすべきかの理解が乏しいため、興味をひく事物があると、そちらへ行ってしまう。	○	集団行動
	b どういう状況か、どうすべきかは理解しているが、興味をひく事物があると、思わずそちらへ行ってしまう。	○	集団行動
	c 他児や大人の動きへの関心が乏しく、集合の合図に反応せず、別行動し続ける。	○	集合
	d 他児や大人の動き、集合の合図には気づいているが、自分のやりたいことをやり続け、集まってこない。	○	集合
	e 食事が終わっていないのに立ち歩く。	○	食事
	f 集団から離れた他児に同調して一緒に集団から離れる。	○	集団行動
6 落ち着きがないですか。	a 集団場面で集団とは異なる動作や行動が目立つ。	○	集団行動
	b 他児が着席しているときに離席して動き回ることが多い。	○	課題場面、食事
	c 着席時、あるいは並んでいるとき等に、他児以上にモゾモゾ動いたり、よそ見したりしている。	○	集団行動、課題場面、食事
	d 遊びの途中で次の遊びに移り、次々と遊びを変える。	○	自由遊び
	e むやみに走り回ったり、大声で騒いだりすることが多い。	○	全般
	f 集団から離れて一人でみんなとは違うことをすることが多い。	○	全般
	g 相手の話や質問を最後まで聞かずに答えることが多く。	○	全般
	h 落ち着きのない他児に便乗して一緒に騒ぐことが多い。	×	全般
7 順番を待つことが難しいですか。	a 順番を待つということが理解できない。	○	全般
	b 順番を待つことは理解しているようだが、実際には待つことができず、衝動的に順番を抜かしてしまう。	○	全般
	c 一番にこだわり、一番でないとき著しく混乱したりパニックになったりする。	○	全般
	d 大將的ないし親分的で一番を主張し、他の子に従わせる。	×	全般

## 5歳児発達障害スクリーニング質問票の妥当性の検証

Table 5 担任教諭用質問票の下位項目（その2）

質問項目	下位項目（実際の行動）	質問の意図との一致	観察され得る場面
8 他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりすることが多いですか。	a 大人の会話や作業にしばしば割り込んで自分の用件を話し、注意してもなかなか止めなかったり、同じようなことを頻繁に繰り返したりする。	○	自由遊び
	b 周りの人への意識が乏しいため、マイペースでやっていることがしばしば結果的に他の人の邪魔になっている。	○	自由遊び
	c 自分が気にしている物に他者が触れると、状況にかかわらず取り返そうとする。	○	自由遊び
	d 自分が気にしている話題で他者が会話を始めると、口をはさむ。	○	自由遊び
	e 大人の会話や作業に割り込んで自分の用件を話すことはあるが、注意すればやめる。	×	自由遊び
	f 大將的ないし親分的で、他児を自分に従わせようとする。	×	自由遊び
9 幼稚園ではみんなから離れて一人でいることが多いですか。（例：教室にいない、行事に参加しないなど）	a 集団の中に入ると混乱することが多く、集団から離れて一人になろうとすることが多い。	○	自由遊び、課題場面、 集団行動
	b 興味を引くものがあるとそちらへ行ってしまう、結果的に一人になる。	○	自由遊び、課題場面、 集団行動
	c 仲間に入りたそうな素振りは見せるが、内気できっかけがつかめない。	×	自由遊び
	d 一人遊びを好む。または、大人と遊んだり会話したりするのを好む。	×	自由遊び
10一つの遊びが長続きせず、次々と遊びを変えますか。	a 一つの遊びをしている途中で他の遊びに興味に移り、前の遊びを途中で放置したまま次の遊びを始めることが多い。	○	自由遊び
	b 感覚遊びを好み、短時間で玩具を次々と変える。	○	自由遊び
	c 個々の遊びの時間は短い、途中でやめているわけではなく、内容的には完結している。	×	自由遊び
11目の前で話しかけているのに、聞いていないように見えることがよくありますか。	a 人への関心が乏しく、目の前で声をかけても反応が乏しい（目を合わせない、あいさつを返さない、表情を変えない等）。質問しても応答がない。はにかむ様子もない。	○	全般
	b 人の話を聞いているとき、相づちや視線等の反応が乏しく、うわの空で聞いていないように見える。	○	全般
	c 叱られているのに表情を変えない、あるいは笑っている。	○	全般
	d 内向的で、はにかんで、反応が小さい。	×	全般
12作業を最後までやり遂げないことが多いですか。	a 作業の途中で他の物に興味を引かれて注意がそれ、やっていた作業を途中で放置して他の活動に移ることがしばしばある。	○	自由遊び、課題場面 （製作、描画）
	b 作業が納得のいく出来映えにならず、途中で投げ出すことがしばしばある。	○	課題場面（製作、描画）
	c 食事が終わっていないのに席を離れたり、食事以外のことを始めてしまったりすることがしばしばある。	○	食事
	d 苦手でやりたくない作業をやらされ、途中でパニックを起こす。	○	自由遊び、課題場面
	e できない作業はすぐにあきらめて止めてしまう。	○	課題場面
	f 不器用等により作業ペースが著しく遅く、時間内にやり遂げることができない。	○	課題場面、食事
14注意されたことが守れず、何度も同じことをくり返しますか。	a 何について注意されたのか理解できない。	○	全般
	b ちょっかいを出す（邪魔したり嫌がることをしたりする）ことにより他児の注意を引くという形でしか他児と関わることができないので、注意しても同じ関わり方を繰り返す。	○	全般（特に自由遊び）
	c 確かめてみると、注意されたことを覚えていない。	○	全般
	d 確かめてみると注意されたことは覚えているが、思わず（衝動的に）同じことを繰り返す。	○	全般
	e ちょっかいを出して他児の注意を引くことが多いが、相手が辟易するほどではない。	×	全般（特に自由遊び）
15ことばの発達が遅いですか。	a ことばがまだ出ていない。	○	全般
	b 他児と比べ語彙が少ない。	○	全般
	c 発音が不明瞭で聞き取りづらい。	○	全般
	d 他児と比べ発音が未熟に感じられる。たとえば、発音できない音が多かったり、単語中の音の脱落、音の置き換え（ライオンを「ダイオン」、靴を「くちゅ」等）、音の歪み（か行の側音化等）が多かったりする。	○	全般
	e 構文が未熟に感じられる。たとえば、一文が1～2文節と短かったり、動作主を後で言ったり、接続助詞・接続詞の使用が見られなかったり、助詞・助動詞の誤用が顕著だったりする。	○	全般
	f 他児と比べ発話量が明らかに少なく、意思表示が乏しい。何かを相手に伝えようとする意思があまり感じられない。	○	全般
16聞き間違いや聞きもらしが多いですか。（例：「知った」を「行った」と聞き間違えるなど）	a 指示が理解できないため、指示通りの行動ができない。	○	課題場面、集団行動
	b 遊びや作業に夢中になると、声かけや集合の合図があっても気づかず、反応しないということが頻繁にある。	○	全般
	c 会話中、聞き返しが多い。	○	全般（会話）
	d 質問に対し見当外れな回答をしたり、指示に対し見当外れな言動をしたりすることが多く、調べてみると聞き間違いや聞きもらしがある。	○	全般
	e 相手の話を正確に聞き取っているが、誤解や思い込みが多い。	○	全般

Table 5 担任教諭用質問票の下位項目（その3）

質問項目	下位項目（実際の行動）	質問の意図との一致	観察され得る場面	
17「〇〇しなさい」と指示されても理解できないことが多いですか。	a 言語発達に遅れがあるため、ことばだけでは指示が理解できない（指示が理解できるレベルまで発達していない）、手を取ったり体の向きを変えたりして援助する必要がある。	○	全般	
	b 作業の手順等を一度で理解することができない。	○	課題場面	
	c 遊びや作業に夢中になると、声かけや集合の合図があっても気づかず、反応しないということが頻繁にある。	○	全般	
	d 話し手に集中できず、上の空でボーッとしている。	○	全般	
	e 一応指示通りに動くが、他児の様子を見ながらワントempo遅れて動くので、指示を理解して動いているのではなく、周囲の様子を見て動いているようだ。	○	課題場面、集団行動	
	f わざと指示に従わないことで大人の注意を引こうとする。	○	全般	
	g のんびりとした性格で、すぐには実行しないので、指示を理解できないような印象を与える。	×	全般	
	18ふだんは聞き取れるのに、みんながいる場面では聞き取れないということがよくありますか。	a 個別に指示すれば理解できるが、一斉場面になると他のことに気をとられて先生の話に集中できない。	○	集団行動（一斉指示）
		b 一斉指示では手順を理解できず、個別に指示する必要がある。	○	集団行動、課題場面
c 個別に指示すれば理解できるが、一斉場面になると他児とおしゃべり等してしまい、先生の話に集中できない。		×	集団行動、課題場面	
19会話になりにくいですか。 （例：一方的にしゃべる、相手の話を理解できない、相手の話題とは関係ないことを話すなど）	a ことばがまだ出ていない、あるいは、言語発達に遅れがあり、会話と呼べるほどには話せない。	○	全般	
	b 発音が不明瞭で聞き取りづらい、理解できる人が限られている。	○	全般	
	c 相手の質問に答えず、急に別の話題を始めたり、別のことをやり始めたり、去ったりすることがしばしばある。質問がわからないという意思表示はない。	○	全般（会話）	
	d 口を挟めないほど早口で話し、会話が一方的になりがちである。	○	全般（会話）	
	e 自分の興味がある話題を一方的に話すので、相手の話としばしばかみ合わない。	○	全般（会話）	
	f 相手が自分の興味ない話題をすると、黙ってしまったり、去ってしまったりする。	○	全般（会話）	
	g 自分の質問や要求を一方的に話し、相手の応答にはあまり関心を示さない。（「何で時計しているの？」「お腹すいた」「お絵かきヤダ」等）	○	全般（会話）	
	h まだ日本語を習得していない。	×	全般（会話）	
	i 内気なので、大人や初対面の人が話しかけると、はずかしがって返答しない。	×	全般（会話）	
20ことばにつまんで「え〜と」などと言ったり、「ひゅ〜」「ダダダ」などの擬音や身振りを使うことが多いですか。	a 言いたいことばがすんなりと出ず、まわりくどい表現や代名詞（「あれ」「それ」等）、擬音語、擬態語、身振りが多い。	○	全般（発話場面）	
	b 緊張するとどもったり、ことばが出なくなったりする。	×	全般（発話場面）	
21その子の言いたいことは相手に伝わりにくいですか。	a ことばがまだ出ていない。	○	全般	
	b 他児と比べ発話量が明らかに少なく、意思表示が乏しい、何かを相手に伝えようとする意思があまり感じられない。	○	全般	
	c 発音が不明瞭で聞き取りづらい、理解できる人が限られている。	○	全般（発話場面）	
	d 構文が未熟で伝わりにくい。たとえば、助詞・助動詞・接続詞の誤用が顕著だったりする。	○	全般（発話場面）	
	e 言いたいことばがすんなりと出ず、まわりくどい表現や代名詞（「あれ」「それ」等）、擬音語、擬態語、身振りが多い。	○	全般（発話場面）	
	f 自分の興味がある話題、あるいは脈絡のないことを一方的に話す。確認のため相手が質問しても、適切な返答があることは少ない。	○	全般（発話場面）	
	g 人が聞いて分かるように説明することができない。他児と比べて説明する力が低い。	○	全般（発話場面）	
	h 内気で声が小さいので、相手が聞き取りづらい。	×	全般（発話場面）	
23パニックやかんしゃくをよく起こしますか。	a ゲーム等で自分の思い通りにならなったり、一番でなかつたりすると、著しく不機嫌になったり、パニックになったりする。	○	全般	
	b 苦手でやりたくない作業をやらされ、途中でパニックを起こす。	○	課題場面	
	c 偏食があり、苦手なものを強制させるとパニックを起こす。	○	食事	
	d 注意されると激しい攻撃性や自傷を示す。	○	全般	
	e 予告なくスケジュールが変更されると大騒ぎする。	○	全般	
	f 集団の中にいると混乱することが多い。奇声を上げたり、大騒ぎをしたりする。	○	全般	
	g 大將的なし親分的で自己主張が強く、他児を自分に従わせようとし、思い通りにならないとすねる。	×	全般（特に自由遊び）	

理士による個別相談を勧めるということで、本研究における要介入および要経過観察を合わせたものに近いと考えられる。本研究の介入済みは2.4%で今市市より少な目であるが、要介入、要経過観察まで含めた13.3%という数字は、今市市の14.3%に近い。以上のことから、本研究の標本は、発達障害について検討するには妥当な標本であると考えられる。

## 2. 軽度知的障害、LD、養育問題の検出力

予備調査（大六ら、2006）では、軽度知的障害、LD、養育問題について質問票の検出力が弱いという課題があった。これについては、依然として同じ問題が残る結果となった。

軽度知的障害については、本研究でも要経過観察者の中に、担任教諭のハイリスク項目数が1以下の者が2名存在した。教諭の項目数が0であった者は、実際には離席や被転導性、描画の未熟が見られた。また、項目数が1であった者は、実際には一斉指示では理解できず、教諭の個別援助で行動していた。一斉指示が理解できないことが見落とされた点については、教諭の知的障害に関する知識の不足と考えられる。一方、離席や被転導性が見落とされた点については、教諭の認識の問題だけでなく、自由遊び時間の多いプログラムや園の保育方針等による可能性も考えられる。したがって、スクリーニングの精度を上げるには、教諭に対する知的障害、発達障害の解説、および、プログラムおよび保育方針等のアセスメントが必要と考えられる。また、描画の未熟については、後述するLDでも観察されていることから、質問項目を追加することが望ましい。

LDについては、基本的には多くの問題が就学後に顕在化すると考えられることから、現段階では保育観察後もLDが疑われた子どもは4名と少なく、追跡調査によって検討する必要がある。このうち3名（要介入1名、要経過観察2名）は描画の未熟さを示していたことから、この項目を追加することによりLDの検出力が高まるかどうか、今後検討する必要がある。

本研究のスクリーニング質問票は養育問題の

検出を意図して作られたものではないため、養育問題を検出するための質問項目は含まれていない。しかし、養育のみの問題と考えられた9名のうち、6名において教諭のハイリスク項目数は3以上であり、発達障害と共通の困難を示す子どもも少なくないことが確認された。発達障害検出の精度を向上させるためには、質問票上で発達問題か、養育問題かある程度識別できることが望ましいと考えられる。9名のうち4名において、不規則な生活による遅刻や、食生活・服装の乱れ等が指摘されたことから、こうした質問項目を追加すれば、養育問題の検出も可能になると考えられる。

以上より、軽度知的障害、LD、養育問題の検出力を高めるために、描画や身だしなみ等に関する質問項目の追加、園への啓発活動、プログラムや保育方針等のアセスメントが必要と考えられる。

## 3. 回答者による質問解釈の多様性

Table 5でも示したように、本研究では回答者が質問に対して多様な解釈をすることが明らかになった。特に発達障害の行動特徴に関する質問項目では、われわれが意図しない解釈に基づいて回答されたり、逆に意図した行動が存在するのに気づかれなかったりした。

このことから、質問項目の意図を正しく理解してもらうために、幼稚園に対して質問票や発達障害について解説を行う必要があると考えられる。また、質問項目が適切に理解されたとしても、やはり各質問項目は多様な行動を含むことから、スクリーニングから精査アセスメントに進むにあたっては、Table 5のうちのどの行動が見られたのかを確認する必要がある。したがって、Table 5の下位項目リストは、教諭との面談や保育場面観察のツールとしても使用することが可能であり、また、使用する必要があると考えられる。

## 4. 時間の経過による問題の改善

本研究では質問票実施から観察実施まで、3カ月から半年の間があった。そのため、質問票には複数のハイリスク項目があったが、観察時

石川有美・大六一志・長崎 勤・園山繁樹・宮本信也・野呂文行・多田昌代・岡崎慎治・東原文子・竹田一則・柿澤敏文

には改善していたという者が10名存在した。改善した項目は、教諭の項目15、16、17、19、21など言語に関する項目が多く、他に友だち（項目1）、不器用さ（項目4）、話し手への注目（項目11）であった。幼児期の言語発達のペースは速く、幼稚園の同じ学年では4月生まれの子と3月生まれの子で約1年の生活年齢差があることから、同じ学年の中でも言語の発達水準には差があると考えられる。したがって、これらの項目については、その子どもの生活年齢なども考慮に入れながら、経過を見る必要がある。また、下位項目によっては改善しない可能性があるため、下位項目の経過の検討が今後の課題である。

### 5. 今後の課題

すでに述べたように、いくつかの質問項目の追加と削除、幼稚園への啓蒙活動、プログラムや保育方針等のアセスメント、下位項目の経過の検討が今後の課題と考えられた。

このうち下位項目については、本研究では各質問項目に対する解釈のレポートリとして列挙したに止まる。したがって、今後は下位項目について、保育観察や聴取のデータを収集し、検証していく必要がある。

また、この下位項目は、専門家と保育者が共通の視点で子どもの発達を見守るためのツールとしても活用可能であると考えられ、本研究のプロジェクト終了後も、保育者等によって活用される可能性が広がると考えられる。幼稚園・保育園の現状では、保育者が障害児教育に関する知識や技術を習得する機会が少ないため（園山・由岐中，2000）、このような質問票と下位項目の存在は意義があると考えられる。したがって、そのような使用に耐えるような表現や構成の工夫も必要となってくるであろう。

### 謝 辞

本研究にご協力くださったつくば市教育委員会、およびつくば市の幼稚園、並びに保護者の皆様に心より感謝いたします。

### 付 記

本研究は、平成17年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（A）「インクルーシブ社会実現に向けた包括的支援システム開発」の助成を受けた

本研究の母体となった研究プロジェクトの2006年8月末における構成員は以下の通り。

安藤隆男、河内清彦、園山繁樹、長崎勤、中村満紀男、前川久男、宮本信也、四日市章、柿澤敏文、竹田一則、野呂文行、藤田晃之、結城俊哉、岡崎慎治、大六一志、東原文子、米田宏樹、佐々木順二、坂尻千恵（以上、筑波大学大学院人間総合科学研究科）、岩崎信明（茨城県立医療大学）、多田昌代（植草幼児教育専門学校）

### 文 献

- 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・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 (2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究. 発達障害研究, **25** (1), 50-61.
- 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－. ブレーン出版.
- 文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD (学習障害), AD/HD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案). 東洋館出版社.
- 中田洋二郎・上林靖子・福井知美・藤井浩子・北道子・岡田愛香・森岡由起子 (1999) 幼児の行動チェックリスト (CBCL/2-3) の日本語版作成に関する研究. 小児の精神と神経, **39** (4), 305-316.
- 園山繁樹・由岐中佳代子 (2000) 保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討－療育のある統合保育に向けての課題－. 社会福祉学, **41**(1), 61-70.
- 栃木県今市市 (2005) 今市市における「5歳児健康診査」の実態と課題 (未公開)
- 栃木県日光市 (2006) 日光市5歳児健康診査実施要領

(未公刊)

— 2006.9.15 受稿、2007.1.31 受理 —

## Validity of Developmental Disorders Screening Questionnaire For Five-years-olds

**Yumi ISHIKAWA, Hitoshi DAIROKU, Tsutomu NAGASAKI, Shigeki SONOYAMA,  
Shinya MIYAMOTO, Fumiyuki NORO, Masayo TADA, Shinji OKAZAKI,  
Fumiko HIGASHIBARA, Kazunori TAKEDA and Toshibumi KAKIZAWA**

We tested the validity of a screening questionnaire for use with five-year-old children. The questionnaire was developed for early detection of developmental disorders (Dairoku et al., 2006). There were 23 items for homeroom teachers and 17 items for parents. 648 kindergarten children in Tsukuba City were surveyed with these two questionnaires. From observing these children and interviewing their teachers in nursery school, 87 of the children were found or suspected to have developmental or child care problems. The discrimination power of each item of these questionnaires was tested by comparing the answers about children with and without these problems. Eventually, 2 items for teachers and 1 item for parents were deleted. Both questionnaires showed sufficiently high reliability and validity. Since questionnaire items were subject to various interpretations, some interpretations of each item were listed as subitems. It thus became clear that kindergarten teachers must be enlightened in this regard. Moreover, since different situations can lead to different interpretations of a given item, it is necessary to specify the situation in which the behavior was observed, and to assess specific nursing programs or the goals of the kindergarten.

**Key Words:** developmental disorders, five-year-olds, screening questionnaire, validity, observation in kindergarten