

ADHDの行動特徴に対する保育学生の原因帰属とその対応について

濱田祥子¹

The child care student's causal attribution and correspondence to ADHD behavioral feature

Shoko Hamada¹

Abstract : Children with ADHD (attention deficit / hyperactivity disorder) present significant problems with attention, impulsiveness and over-activity. In the investigation, the causal attribution and the correspondence to the child who showed the ADHD behavioral feature by the child care student were examined.

As a result, it was shown that it belonged easily to “Child” and “Parents” factor the ADHD behavioral feature. Additionally, the difference by child's sex became clear, too. The boy belonged easily from the girl to “Child” factor. The ADHD behavioral feature is considered to be boy's character. Moreover, it has been understood that the correspondence to the ADHD behavioral feature is assumed that “Positive relations” is the most suitable. When belonging to “Parents”, the boy got “Positive relations”, the girl got “Severe relations” and the correlations seen.

It has been understood that the causal attribution and correspondence are different according to whether the subject of the ADHD behavioral feature is a boy or a girl from these results. It might not be assumed the problem because it is caught as seeming a boy boy's ADHD behavioral feature. However, girl's ADHD behavioral feature might be judged that severe relations are necessary because it is assumed the problem, and is considered act of should the correction.

Differing, the causal attribution and the correspondence of the same action according to sex shows the possibility that a human environment in the child care is not equal.

Key Words : ADHD behavioral feature, child care students, causal attributions, correspondences

問題と目的

ADHD（注意欠陥多動性障害）は、文部科学省によって「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、および／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもの」と定義されている。診断はDSM-IVやICD-10の基準に従う。DSM-IVの診断基準によると、不注意と多動性-衝動性のそれぞれ9項目のうち、どちらかにおいて6項目以

上、学校や家庭などの2つ以上の場面で少なくとも6ヶ月以上持続し、7歳以前に発現すると示されている。

ADHDの発症率については様々な研究がなされている。1歳6ヶ月健診において多動であると判定された幼児を縦断的に調査した結果、ADHDの発症率は2.9%であったという報告（吉川、1997）の一方で、同じく1歳6ヶ月健診において「親から離れてどンドン行ってしまい、名前を呼んでも振り向かないし、親の位置も確認しない行動」が見られた幼児のうち、

1 関東短期大学

80%が6歳の時点でADHDと診断されていた(上林・斉藤・北, 2003)。小泉(2000)も、6歳の時点でADHDと診断された幼児の全てが、1歳6ヶ月健診において行動発達課題のつまずきがあったとしている。このように、ADHDの発症率に関しては様々な結果が得られており、その診断の時期や行動特徴の線引きの困難さがうかがえる。

また、有病率については性差があるとされている。山崎(2002)の調査によれば、幼児期のADHD行動特徴のスコアは女兒よりも男児の方が有意に高いことが示されている。また、相馬(2006)は、保育士と幼稚園教諭を対象に、担任する幼児一人一人についてADHD行動特徴がどの程度認められるか評定させている。その結果、ADHD行動特徴の有所見者率は、3歳児では男児8.8%、女児2.1%、4歳児では男児7.4%、女児1.4%、5歳児では男児4.9%、女児1.0%であった。さらに、保育現場で多動や衝動性といった行動に問題があるとされる幼児の多くは男児の事例である(倉光, 2004・吉村, 2003)。これらの行動が障害であるか、そうでないかにかかわらず、保育者はその行動を気になると評価しており、対応に困難さを抱えている。比率に違いはあるものの、以上のようにADHDの有病率、もしくはADHD行動特徴は女兒よりも男児に認められるという報告が多い。しかし、性差は認められなかった調査もあり(中村・林・木戸・澄川, 2004)、一貫した結果が得られているわけではない。

さらに、ADHDを含む発達障害について、杉山(2000)は①健常児との連続性の中に存在し、加齢、発達、教育・保育的介入により臨床像が著しく変化する②視点の異なりから診断が相違してしまう③理解不足による介入の誤りが生じやすい④二次的情緒・行動障害の問題が生まれやすいとしている。市川(2001)も、ADHDの子どもは何らかの生物学的な脆弱性を抱えていると考えられるが、その発症や悪化については、家庭や学校などの、周囲の環境が関係すると述べている。このように、ADHDは一次的には多動などの行動面の問題が取り上げられるが、二次的な問題として情緒障害や反社会的行動が挙げられる。二次的情緒・行動障害に関して、中村(2005)によれば、ADHDの特性をもつものは、実行機能の問題がその背景にある衝動性に加えて、劣等感や低いセルフエスティームとの関係から反社会的行動が生じており、情緒的対

応が問題解決に有効であることを示した。つまり、ADHD行動特徴に対する周囲の対応は、十分に配慮されなければならない。

では、ADHD行動特徴に対する周囲の反応はどのように引き起こされるのであろうか。一般に、自分もしくは他者の行動について、「なぜそのように行動したのか」とその原因について考えること、すなわち、行動に対する原因帰属は、帰属者の後の行動や感情といった反応と関連している(Bell-Dolan & Anderson, 1999)。つまり、ADHD行動特徴に対する反応には、ADHD行動特徴に対する原因帰属が大きく影響するということである。

ADHD行動特徴を示す幼児に対する原因帰属に関しては、Maniadaki, Sonuga-Barke, & Kakouros(2005)が親を対象に調査している。調査内容は、幼児の父親と母親を対象に、ADHD行動特徴を示す幼児についての記述を読ませ、その行動に対する原因帰属をさせるというものであった。分析の結果、幼児の性差が認められた。両親は、ADHD行動特徴を示すのが男児の場合は本人の内的要因に帰属し、女児の場合は生物学的要因に帰属した。また、ADHD行動特徴への対応に関しては、本人の内的要因に帰属することは、より厳しくするという対応と相関があった。つまり、男児の示すADHD行動特徴は、本人の内的要因に帰属されやすく、そしてそのことは厳しいかわりを誘発し、二次的情緒・行動障害をもたらす危険性があることを示唆した。

親と同様、幼児を取り巻く重要な人的環境として挙げられるのが保育者である。幼稚園教育要領や保育所保育指針に記載されているように、障害児も保育の対象である。そのため、保育者を目指す保育学生は、障害児の教育・保育に関する科目が必修となっており、障害児についての知識や障害児の保育技術を習得しなければならない。もちろん、ADHDについても学習することとなる。しかしながら、ADHDを含めた発達障害については授業を履修しても「あまりわからない」とする学生が約60%いるという報告もあり(小瀬, 2007)、十分な理解がされないままに保育現場へ就いている現状がうかがえる。また、それまでの経験等によって理解の程度も異なり、中には偏った認識を抱いている学生もいる(石山・安部・田中, 2008)。そのため、障害児の教育・保育に関する科目のあり方は十分に検討される必要があり、保育学生の

障害理解に関する研究が進められている(松尾, 2009・徳広, 2010など)。

保育学生はADHD行動特徴を示す幼児に対して、その行動の主体が男児であるか女児であるかによって原因帰属や対応が異なるのであろうか。もし、Maniadaki et al. (2005)の親のように、原因帰属や対応に性差が認められるのであれば、保育現場におけるADHD行動特徴を示す幼児を取り巻く環境は公平でないかもしれない。そして、もしそうであるならば、保育学生は学生時代にADHDに関する知識や理解を深めると同時に、ADHD行動特徴に対する自身の原因帰属の「癖」を自覚する必要がある。

同じ行動をしても、その主体の性別によって評価が異なることは、ジェンダーの視点が含まれる。保育におけるジェンダーに関する研究は、持ち物や名簿、呼称、保育活動等の物的環境に関するものや、性役割期待などの人的環境に関するものがある(吉田, 1986)。金子・青野(2008)らの調査では、保育者は物的・人的環境どちらにおいても、性別によるかかわり方の区別には否定的であり、個性を最優先するという保育観が共通してみられることが示されている。しかしながら、保育者は保育戦略として性別による区別をしている。特別な目的はなくとも、保育を実施するにあたって便宜的に性別を用いているのが現状である。また、ジェンダーに関して学生時代や研修等で学習する機会がある保育者は半数以下であるという報告もある(金子・青野, 2008)。つまり、保育者は幼児の性別によってかかわり方を区別することに否定的ではあるが、意識せずに区別をしているのが現状のようである。

また、ADHD行動特徴を示す幼児は、保育者から「困った」子とされる。同様に、教師らに「困った」子とされる学業不振児に対する原因帰属を調査した研究では、教師は自分たちの教え方よりも、子どもたちの能力やパーソナリティに原因を帰属させる傾向がみられた(Medway, 1979)。このような子どもの内的要因に帰属するほど、教師は子どもに対して批判的行動や命令などの統制的指導をとることも示されており、同様の結果が日本でも認められている(速水, 1981)。一方で、教師が子どもの問題行動を本人が統制できないものへ原因帰属すると、教師は子どもに積極的・肯定的介入をとることが示されている(Poulou & Norwich, 2000)。これらの結果は、Maniadaki et al. (2005)

の親と同様である。

インクルージョンの理念浸透に伴い、保育所や幼稚園における障害児の保育は今や当然のものとなっている。そのため、保育学生が障害について理解することは重要な課題である。したがって、保育者養成校における障害児の教育・保育に関する科目は、保育学生の実態を把握し、必要な知識や技術を体得させるものでなければならない。本調査は、ADHD行動特徴に対する保育学生による原因帰属とその対応について探るとともに、保育者養成校における障害児の教育・保育に関する科目のあり方について検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 保育者養成校(2年制短期大学)の1年生85名(男性14名, 女性71名), 2年生65名(男性8名, 女性57名)の計150名(平均年齢19歳5ヶ月)。全ての学生が「障害児教育・保育」の授業を履修であった。なお、フェイスシートにて、ADHDに関する知識があると回答した学生は調査対象から除外した。この際、「ADHDという言葉は知っているが、詳しいことは知らない」と回答した者は調査対象に含めた。

調査内容 DSM-IVの診断基準に記述されているADHD行動特徴を示す5歳児についての文章を提示した。対象者の半数に男児版, 残りの半数に女児版を配布した。その後、記述されている行動の原因帰属として設定した27項目それぞれについて、原因として当てはまると思うかどうかを「とても思う」「思う」「どちらでもない」「思わない」「全く思わない」の5段階評定で回答させた。さらに、記述されている行動への対応として設定した18項目について、対応としてふさわしいと思うかどうかを「とても思う」「思う」「どちらでもない」「思わない」「全く思わない」の5段階評定で回答させた。なお、原因帰属項目と対応項目については、Maniadaki et al. (2005)を参考に作成した。

結果と考察

原因帰属

原因帰属27項目の平均値, 標準偏差を算出した。天井効果およびフロア効果はなかった。主因子法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の変化は5.73, 2.40, 2.13, 1.81, 1.42, 1.25…というものであり, 4因子構造を採用した。

Table 1 原因帰属項目の因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

項目内容	I	II	III	IV
貧困だから	.72	-.08	.07	.13
空腹だから	.68	.00	.08	.03
難聴だから	.68	-.22	-.26	.04
親が亡くなったから	.67	.06	-.09	-.17
偶然の行動	.55	-.25	.14	-.05
親が離婚したから	.53	.21	-.01	-.34
都会に住んでいるから	.53	.09	.07	-.05
保育所が厳しいから	.45	.00	-.01	.13
一人っ子だから	.42	.21	.09	-.08
親が厳しいから	.41	.28	.00	.10
脳に障害があるから	.36	.09	-.29	.16
母親が働いているから	.35	.27	.08	-.11
親が無関心だから	.12	.70	-.09	.03
しつけがされていないから	-.16	.58	-.03	.09
愛情が不足しているから	.29	.52	-.06	-.06
甘やかされているから	-.19	.41	.02	.28
子どもらしい行動	-.06	-.02	.61	-.05
楽しんでやっている行動	.07	.06	.61	.19
性格	-.07	-.04	.57	-.11
生まれつきの行動	.10	-.05	.45	.15
保育所が楽しくないから	.09	.03	-.26	.46
友達がいないから	.39	.04	.09	.42
担任の責任	.08	.32	.20	.40
因子間相関	I	II	III	IV
I	-	.31	-.21	.38
II		-	-.03	.15
III			-	-.11
IV				-

「未熟児だったから」「周りの注目を集めたいから」2項目がどの因子においても因子負荷量.35未満、「男(女)の子だから」「わざとやっている行動」2項目が2因子において因子負荷量.35以上であったため、これら4項目を排除した。したがって、第1因子は12項目、第2因子は4項目、第3因子は4項目、第4因子は3項目となった。最終的な因子パターンと因子間相関をTable1に示す。なお、回転前の4因子の説明率は44.71%であった。

第1因子は「貧困」「親の死」「離婚」などの生活環境にかかわる内容の項目が高い負荷量を示したため、「生活環境」因子と命名した。第2因子は「親の無関心」「しつけ」「愛情不足」などの親のかかわりに関する内容の項目が高い負荷量を示したため、「親」因子と命名した。第3因子は「子どもらしい」「楽しみ」「性格」など子ども自身に関する内容の項目が高い負荷量を示したため、「子ども」因子と命名した。

Table 2 原因帰属項目の下位尺度間相関と平均, SD, α 係数

	生活環境	親	子ども	保育環境	平均	SD	α
生活環境	-	.38**	.07	.38**	2.18	0.50	.83
親		-	-.03	.34**	3.12	0.65	.66
子ども			-	.16*	3.22	0.65	.63
保育環境				-	2.75	0.60	.64

* $p<.05$, ** $p<.01$

第4因子は「保育所が楽しくない」「友達」「担任」など保育所の環境にかかわる内容の項目が高い負荷量を示したため、「保育環境」因子と命名した。

原因帰属項目の4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「生活環境」で $\alpha=.83$ 、「親」で $\alpha=.66$ 、「子ども」で $\alpha=.63$ 、「保育環境」で $\alpha=.64$ であった。原因帰属の下位尺度間相関と平均値, SD, α 係数をTable 2に示す。

各因子の平均値について分散分析を行った結果、有意差が認められた ($F(3,441) = 112.99, p<.001$)。多重比較の結果、「子ども」「親」は「生活環境」「保育環境」よりも、「保育環境」は「生活環境」よりも5%水準で有意に得点が高いことが示された。したがって、ADHD行動特徴は「子ども」や「親」に原因帰属されがちで、「生活環境」にはあまり原因帰属されないことが示唆された。

また、質問紙の性別と学年による差を検討するために、原因帰属の各尺度得点について分散分析を行った (Table 3)。その結果、「親」「子ども」因子について有意な交互作用が認められた (それぞれ $F(1,145) = 6.98, p<.01$; $F(1,145) = 4.65, p<.05$)。「親」因子は学年の主効果が有意で、2年生の得点の方が高かった ($F(1,145) = 11.58, p<.001$)。「子ども」因子は質問紙の性別と学年それぞれの主効果が有意であり、質問紙が男児版の1年生の得点が最も高かった (それぞれ $F(1,145) = 13.53, p<.001$; $F(1,145) = 4.23, p<.05$)。また、「生活環境」「保育所」因子については、学年の主効果が有意で、2年生の方が得点が高かった (それぞれ $F(1,145) = 18.23, p<.001$; $F(1,145) = 11.26, p<.001$)。以上の結果から、同じADHD行動特徴を示しても、男児の方が女児よりもその行動を本人の性格や子どもらしさに原因帰属されること、そして保育学生の学年が低いほどその傾向があることが示された。加えて、

Table 3 原因帰属における質問紙の性別と学生による各因子の平均値・SDと分散分析結果

質問紙の性別	男児				女児				主効果		交互作用
	1年生		2年生		1年生		2年生		質問紙の性別	学年	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
生活環境	2.00	0.40	2.44	0.54	2.08	0.55	2.31	0.40	0.11	18.23 ***	1.68
親	2.94	0.73	3.56	0.55	3.03	0.62	3.11	0.51	3.15	11.58 ***	6.98 **
子ども	3.61	0.70	3.19	0.74	3.02	0.52	3.03	0.53	13.53 ***	4.23 *	4.65 *
保育環境	2.62	0.67	2.99	0.54	2.61	0.60	2.90	0.50	0.28	11.26 ***	0.15

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

学年が上がるとADHDの行動特徴を「子ども」以外の要因に原因帰属する傾向が強まることが示された。

また、「生活環境」「子ども」因子にそれぞれ、43, 42と同程度の負荷量を示したため分析から除外した「男(女)の子だから」という性別への原因帰属については個別に検討を行った。性別への帰属は、男児の平均値は1年生が3.53 ($SD = 1.20$), 2年生が3.24 ($SD = 1.04$), 女児の平均値は1年生が1.84 ($SD = .79$), 2年生が2.22 ($SD = .82$)であった。分散分析の結果、交互作用と質問紙の性別の主効果が認められた(それぞれ $F(1,145) = 5.56, p < .05$; $F(1,145) = 65.8, p < .001$)。つまり、保育学生らはADHD行動特徴を男児らしい行動、男児がとりうる行動として捉えていること、特に1年生においてこの傾向がみられることが示された。

対応

対応18項目の平均値、標準偏差を算出した。天井効果およびフロア効果はなかった。主因子法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の変化は3.46, 2.74, 1.28, 1.19, 1.13...というものであり、3因子構造を採用した。「生活習慣を変える」「一人の時間をつくる」「行動の理由を尋ねる」「睡眠をしっかり取る」の4項目がどの因子においても因子負荷量、.35未満となったため、これらの項目を排除した。したがって、第1因子は5項目、第2因子は5項目、第3因子は4項目となった。最終的な因子パターンと因子間相関をTable 4に示す。なお、回転前の4因子の説明率は41.52%であった。

第1因子は「担任を変える」「保育所を変える」「しつけを減らす」などの家庭や保育環境の変化にかかわる内容の項目が高い負荷量を示したため、「環境変化」因子と命名した。第2

Table 4 対応項目の因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

項目内容	I	II	III
担任を変える	.80	.11	-.02
保育所を変える	.76	-.07	.00
しつけを減らす	.73	.08	-.12
何もしない	.59	-.12	.07
テレビの視聴をやめる	.51	.13	.17
より愛情を注ぐ	.12	.77	-.02
活動を手伝う	.09	.75	.01
自由遊びを増やす	.13	.65	-.30
褒める	-.39	.62	.04
新しい友達をつくる	.16	.54	.30
甘やかさない	-.13	-.11	.76
厳しくする	.21	-.08	.52
罰を与える	.17	-.10	.49
専門家に相談する	.29	-.06	.38
因子間相関			
I	-	-.05	.36
II		-	.08
III			-

因子は「より愛情を注ぐ」「活動を手伝う」「褒める」などの子どもに対するポジティブなかかわりに関する内容の項目が高い負荷量を示したため、「ポジティブなかかわり」因子と命名した。第3因子は「甘やかさない」「より厳しくする」「罰を与える」など子どもに対する厳しいかかわりに関する内容の項目が高い負荷量を示したため、「厳しいかかわり」因子と命名した。

対応項目の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「生活環境の変化」で $\alpha = .74$, 「ポジティブなかかわり」で $\alpha = .70$, 「厳しいかかわり」で $\alpha = .52$ であった。対応項目の下位尺度間相関と平均値、

Table 5 対応項目の下位尺度間相関と平均, SD, α 係数

	生活環境	ポジティブ	厳しい	平均	SD	α
生活環境の変化	-	.00	.43**	2.12	0.54	.74
ポジティブなかわり		-	.06	3.57	0.56	.70
厳しいかわり			-	2.73	0.54	.52

** $p < .01$ SD, α 係数をTable 5に示す。

各因子の平均値について分散分析を行った結果, 因子の主効果がみられた ($F(2, 290) = 313.69, p < .001$)。多重比較の結果, 「ポジティブなかわり」, 「厳しいかわり」, 「環境変化」の順に5%水準で有意に得点が高いことが示された。したがって, 保育学生はADHD行動特徴への対応は, 子ども自身への直接的なかわり, 特に「ポジティブなかわり」がふさわしく, 次いで「厳しいかわり」がふさわしいと捉えており, 「環境変化」という間接的なかわりは高く評価しないことが示された。

また, 質問紙の性別と学年による差を検討するために, 対応の各尺度得点について分散分析を行った (Table 6)。その結果, 質問紙の性別と学年による差は有意ではなかった。このことから, ADHD行動特徴への対応における行動主体の性差や学年の影響はないことが示された。

原因帰属と対応

ADHD行動特徴に対する原因帰属と対応の関係を検討するために, 相関分析を行った。

質問紙が男児版の場合, 1年生は「生活環境」への原因帰属と「ポジティブなかわり」, 「保育所」への原因帰属と「厳しいかわり」に有意な相関がみられた。2年生は「生活環境」「親」への原因帰属と「ポジティブなかわり」に有意な相関がみられた。また, 「保育所」へ

の原因帰属と「厳しいかわり」に有意傾向の相関がみられた (Table 7)。

質問紙が女児版の場合, 1年生は「生活環境」「親」「保育所」への原因帰属と「環境変化」「厳しいかわり」にそれぞれ有意な相関がみられた。一方, 2年生は原因帰属と対応における有意な相関はみられなかった (Table 8)。

まとめ

本調査は, ADHD行動特徴に対する保育学生による原因帰属とその対応について探るとともに, 保育者養成校における障害児の教育・保育に関する科目のあり方について検討することを目的として実施した。

原因帰属に関しては, ADHD行動特徴は「子ども」や「親」に原因帰属される傾向が認められた。特に男児の場合は「子ども」, つまり, 本人に原因帰属されやすいことが示された。この傾向は1年生の保育学生でより認められた。ADHD行動特徴は子どもが意図的にしていたり, 本人の性格といった子ども自身や, 親のしつけができていなかったり, 愛情が足りないといった親のかかわりによって生じる行動とみなされるということである。

また, 「保育環境」の平均値は2.75であり, 原因帰属されにくい傾向があった。これは, 教師が子どもの学業不振を教師自身に原因帰属しにくい傾向や (速水, 1981), 保育者が気になる子が増加した原因を保育者の力量不足に原因帰属しにくい傾向 (嘉数・財部・上地・石橋, 2007) と同様の結果である。

保育学生の学年による特徴について, 2年生は1年生よりも, ADHDの行動特徴を「子ども」以外の要因に原因帰属する傾向があった。このことは, 1年間保育者養成校で様々な学習や実習を経験する中で, 子どもを取り巻く周囲の環境に着目するようになったことと表れであると

Table 6 対応における質問紙の性別と学年による各因子の平均値・SDと分散分析結果

質問紙の性別	男児				女児				主効果		
	1年生		2年生		1年生		2年生		質問紙の性別	学年	交互作用
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
生活環境の変化	2.06	0.53	2.06	0.48	2.07	0.68	2.29	0.39	1.85	1.64	1.34
ポジティブなかわり	3.50	0.53	3.65	0.54	3.63	0.64	3.53	0.50	0.00	0.07	1.70
厳しいかわり	2.68	0.60	2.67	0.52	2.67	0.54	2.92	0.43	1.76	2.00	2.13

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 7 学年ごとの男児に対する原因帰属と対応の相関係数

学年	生活環境		親		子ども		保育環境	
	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年
生活環境の変化	.28	.32	.14	-.10	-.14	.12	.29	.18
ポジティブなかかわり	.39*	.70**	.10	.52**	.01	.22	.26	.10
厳しいかかわり	.16	-.03	.22	.12	.16	-.14	.41**	.37

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 8 学年ごとの女児に対する原因帰属と対応の相関係数

学年	生活環境		親		子ども		保育環境	
	1年	2年	1年	2年	1年	2年	1年	2年
生活環境の変化	.67**	.23	.32**	-.09	.08	.28	.61**	.04
ポジティブなかかわり	-.02	.02	.05	.00	.28	.23	.29	.07
厳しいかかわり	.45*	-.13	.56**	.25	.20	.29	.76**	.27

* $p < .05$, ** $p < .01$

考えられる。このような学生の学年による差はあるものの、全体としては「子ども」や「親」に原因帰属する傾向がみられたことを考慮して障害児の教育・保育に関する科目を展開する必要がある。授業の中で、発達障害について「親の育て方が原因ではなく、脳機能の障害である」と話ただけで、学生がどよめいたという報告もある（徳広，2010）。保育者養成校では、保育学生に原因帰属の誤りを自覚させ、正しい理解を定着させなければならない。

対応に関しては、「ポジティブなかかわり」がもっともふさわしいとされ、次いで「厳しいかかわり」「環境変化」の順に得点が高かった。質問紙の性差や保育学生の学年による差はみられなかった。ただし、この結果は、保育学生の理想の保育が反映されたものである可能性が高く、実際の保育における対応とは異なると思われる。

原因帰属と対応の関係については、同じ「生活環境」「親」への原因帰属であっても、行動主体が男児の場合は「ポジティブなかかわり」、女児の場合は「厳しいかかわり」という異なる対応が引き起される可能性が示された。また、「保育所」への原因帰属は「厳しいかかわり」が引き起こされる可能性も示された。ただし、女児におけるこれらの傾向は保育学生が2年生の場合には認められなかった。

これらの結果を総合すると、ADHD行動特徴

に対する原因帰属とその対応の性差について、男児の場合には女児よりも本人に原因帰属される傾向はあるものの、そのことが特定の対応と関連することはないことが示唆された。これは、保育学生はADHD行動特徴を男児らしい行動とみなすことによって、特別な対応を必要としないと考える傾向があることを示しているのかもしれない。また、男児の場合、本人が統制できない要因に原因帰属することは、より愛情をそそぐ、褒めるといった対応を保育者としてすることが望ましいと考える傾向が示された。一方、女児の場合では男児と逆で、本人が統制できない要因に原因帰属することは、甘やかさない、厳しくするといった対応を保育者としてすることが望ましいと考える傾向が示された。

このような、同じ行動に対する原因帰属や対応の性差は、先にも述べたようにジェンダーの視点がかかわってくる。ADHD行動特徴に含まれる内容はどちらかといえば活発さや乱暴さといった、男児らしさに近い（河添，2006）。そのため、男児がADHD行動特徴を示すことは、男児らしさの現れとして捉えられ、問題とされないのかもしれない。しかし、女児がADHD行動特徴を示すことは、問題とされ、矯正すべき行動とみなされるために、厳しいかかわりが必要であると判断されるのかもしれない。もし、そうであるならば、保育環境におけるADHD行動特徴を示す幼児は、その性別によって対応が

異なる可能性がある。保育者らは、男児と女児とでかかわりを区別することはふさわしくないという保育観をもちつつも(金子・青野, 2008), 本調査のように男児と女児とで区別をして捉えているかもしれない。このような幼児の属性の視点が、ADHD行動特徴そのものを理解することの妨げとなるかもしれない。

本調査における以上の結果は、保育者養成校における障害児の教育・保育に関する科目にどのように役立てられるだろうか。障害児について、それぞれの障害の特徴を記憶するといった教科書の知識のみでは、障害児の実像がわからない。また、演習科目でもあることから、多くの保育者養成校において事例検討などがなされていると思われる。事例検討において、本調査のような同じ行動であるが属性が異なる事例を提示し、学生による原因帰属や対応の差を体験させることもひとつの学習となるのではなかろうか。授業における保育学生と障害児との具体的なかかわりについては限界があり、全ての保育学生がそのような機会をもつことは難しい現状がある。そのため、教科書や視聴覚教材を用いた学習が主となる。同じ行動であるにもかかわらず、その主体の属性によって自身の捉え方が異なることを知ることも障害理解の深まりとなるのではなかろうか。

最後に、本調査の限界について述べる。第一に、質問紙調査であるという点である。文章で示されたADHD行動特徴と、実際にそのような行動を示す幼児の姿を目の当たりにした場合とでは反応は異なる可能性は大いに考えられる。本調査の対象はADHD児にかかわったことのない保育学生であるから、なおさらである。また、実際のADHD行動特徴の現れは個人によって大きく異なる。あくまで、仮想した幼児の姿に対する評価となった。第二に、本調査ではADHD行動特徴の原因帰属と対応の相関を扱っており、因果関係まで述べることは困難であるという点である。第三に、本調査の結果はManiadaki et al. (2005)とは異なった。彼らの調査結果では、男児の示すADHD行動特徴は子ども本人に帰属されがちで、このことは男児へのより厳しかかわりをもたらすというものであった。この違いが、評定者が親であるか保育学生であるかということによるものか、文化によるジェンダー観の違いによるものかは本調査の内容では言及できない。しかしながら、保育学生のADHD行動特徴を示す幼児の捉え方について明らかにし

たことで、保育者養成校における障害児の教育・保育に関する科目の内容構成、実施する上での資料となり得ると考える。

引用文献

- Bell-Dolan, D., & Anderson, C. A. (1999). Attributional processes : An integration of social and clinical psychology. In R. M. Kowalski, & M. R. Leary, *The social psychology of emotional and behavioral problems : Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 37-67). Washington, DC : American Psychological Association.
- 速水敏彦. (1981). 学業不振児の原因帰属—ケース評定尺度によるアプローチ— *教育心理学研究*, 29 (4), 1-10.
- 市川宏伸. (2001). ADHDへの臨床研究総論. 中根 晃編, ADHD臨床ハンドブック. 金剛出版, 173-186.
- 石川貴章・安部 孝・田中 誠. (2008). 短期大学生の「自閉症」に関する認識. 埼玉純真短期大学研究論文集. 1. 9-18.
- 金子省子・青野篤子. (2008). ジェンダーの視点で捉えた保育環境と保育者のジェンダー観 *日本家政学会誌*, 59 (6), 363-372.
- 嘉数朝子・財部盛久・土地亜矢子・石橋由美. (2007). 保育者の「ちょっと気になる子」の認識と保育に関する研究 I—子ども観との関連で— *琉球大学教育学部紀要*, 70, 25-35.
- 河添博幸. (2006). 男らしさと攻撃性に関する一考察 *熊本大学社会文化研究*, 4, 203-219.
- 小泉 毅. (2000). 1歳半健診における発達障害のリスク児の早期発見から6歳迄の地域ケア・フォローの試み及びADHDの入学後の予後調査 *小児の精神と神経*, 40 (2), 111-119.
- 倉光美穂. (2004). 保育者の抱く「気になる子ども」の特徴に関する基礎的研究 *日本保育学会第57回大会発表論文抄録*, 820-821.
- Maniadaki・K, Sonuga-Barke・E, & Kakouros・E. (2005). Parents'causal attributions about attention deficit/hyperactivity disorder : the effect of child and parent sex *Child Care, Health & Development*, 31 (3), 331-340.
- 松尾寛子. (2009). 保育士養成校における学生の学習に対する意識調査—演習「障害児保育」の授業への取り組みを中心に— *関西*

- 国際大学研究紀要, 10, 209-216.
- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school related problems : Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71, 809-818.
- 中村仁志. (2005). 反社会的行動が頻発する軽度発達障害児の事例比較—2事例の比較を通して— 山口県立大学看護学部紀要, 9, 41-48.
- 中村仁志・林 隆・木戸久美子・澄川桂子. (2004). 健常児男女のADHD RSを用いた行動比較 山口県立大学看護学部紀要, 8, 13-18.
- 小瀬絢子. (2007). 幼児教育学科学生「障害理解」に関する研究—障害理解の変容についての一考察—. 日本教育心理学会第49回総会発表論文集. 306.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- 相馬行男. (2006). 就学前の子どもの注意欠陥多動性障害 (ADHD) の研究—保育園児と幼稚園児の調査を通して— 新潟医学会雑誌, 120 (6), 324-328.
- 杉山登志郎. (2000). 軽度発達障害 発達障害研究, 21 (4), 241-251.
- 徳広圭子. (2010). 保育士養成と発達障害—2009 (平成21) 年度・集中講義「福祉特論・発達障害を考える」を通して—, 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42,, 81-95.
- 上林靖子・齊藤万比古・北 道子. (2003). 注意欠陥／多動性障害—AD/HD—診断・治療ガイドライン. 東京:じほう.
- 山崎晃資・木村友昭・小石誠二・朝倉 新・林田治美・松本辰美・加藤由起子・渥美真理子・猪股丈二・松本英夫. (2002). 注意欠陥／多動性障害の評価尺度の作成と判別能力に関する研究—ADHD Rating Scale-IV日本語版の標準値—, 厚生労働省「精神・神経疾患研究委託費」注意欠陥／多動性障害の診断・治療ガイドライン作成とその実証研究 平成11～13年度研究報告書, 23-35.
- 古田耕一郎. (1986). 保育者がもつ幼児への性役割期待と性別対応 日本保育学会大会研究論文集, 39, 682-683.
- 吉川領一. (1997). 1歳6ヵ月の多動と就学前の注意欠陥・多動障害—1歳6ヵ月から6歳までの追跡調査による— 精神神経学雑誌, 99, 47-67.
- 吉村智恵子. (2003). 幼稚園で「気になる子」の傾向—保育者の記述分類— 名古屋女子大学紀要, 49, 55-65.