

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	愛着と発達に課題をもつ子どもに対する保育者のアセスメントと研修のあり方：日中の比較を通して
Author(s)	劉, 一杰
Citation	学習開発学研究, 14 : 95 - 104
Issue Date	2022-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/52286
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052286
Right	Copyright (c) 2022 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



愛着と発達に課題をもつ子どもに対する保育者のアセスメントと研修の

あり方

—日中の比較を通して—

劉 一杰¹

(2022年1月10日 受理)

Caregivers' Assessments of Children with Attachment and Developmental Issues and Prospects for Training —Through Comparison between Japan and China—

Yijie LIU

Abstract: Nowadays, the number of cases that caregivers feel difficult in getting along with children has been greatly increased both in Japan and China. This is mainly due to the fact that the background of children's problematic behaviors are becoming more complex, but in order to provide effective support for children with various issues, it is necessary to first conduct an accurate assessment. In this study, by conducting a questionnaire survey on caregivers in Japan and China, we first compared whether caregivers are actually able to make accurate assessments of children with issues, as well as factors that may affect accurate assessment, such as training, learning, and face-to-face communication time with parents. The results of analysis are as followed. First, the scores on the attachment assessment tended to be higher in China, while the scores on the developmental assessment were significantly higher in Japan. Then, training time had an impact on the accuracy of the assessment, but not learning time. Furthermore, face-to-face communication time with parents had a positive impact on the attachment assessment, but a negative impact on the developmental assessment. In addition, all three were significantly higher in China. According to these results, Chinese caregivers may be better able to work with parents than Japanese ones, but the developmental assessment scores were lower in China, even though the training and learning time were longer, which suggested the need to improve the quality of training and learning, rather than focusing only on length of time. In addition, developmental assessment may have a completely different mechanism than that of attachment. So, it will be necessary to conduct more specific research on the factors necessary for accurate attachment and developmental assessment, and to consider meaningful training plans with the aim of further improving the assessment skills and qualifications of caregivers.

Key words: Caregiver, Children with Issues, Assessment, training

キーワード: 保育者, 課題をもつ子ども, アセスメント, 研修

¹広島大学教育学研究科博士課程後期教育学習科学専攻

問題と目的

今、日本の教育・保育現場では、子どもとの関わりに困難を感じる事例が以前に比べ増加している（米澤，2016）。中国でも、子どもの問題行動は年々増加しており（王・2017），保育者はその対応に追われている状況である（何・2016）。

保育現場では、このような対応に難しさを感じる子どもはよく「気になる子」と呼ばれるが（中島，2014；原口・野呂・神山，2015），この「気になる子」の定義自体は一貫していない（藤井・小林・張間，2011）。例えば，日高・橋本・秋山（2008）は、「発達障害児を含めた，保育現場で保育者が気になりになる子」と定義した。また，藤井・小林・張間（2011）は、「気になる子」を「発達障害と共通した特徴が認められるが，はっきりとした診断がついておらず，保育者がその子どもに対してどのように関わってよいか戸惑う」子どもと定義した。

これらの定義からみると，保育現場において対応の難しい「気になる子」の大多数は背景に発達障害，またはそれに類似した特徴がみられる課題を抱えていると考えられる。実際，「気になる子」の問題行動の背景としては，子どもの発達障害がよく挙げられている（橋場，2014；佐藤・田口・山口・大森，2019）。確かに，なんらかの発達障害が原因で様々な問題行動が見られる子どもや，集団生活になじめない子どもは実際保育園にいるのだろう。また，中国でも，保育現場においての注意欠如・多動性障害の診断をもつ子どもや自閉症の子どもに対する支援の先行研究も増加し（杜，2015；徐，2017；楊・秦・趙，2021 など），発達障害を背景にもつ子どもに対する支援の重要性が意識されつつある。

しかし，岡田（2012a，2012b）は，発達障害は遺伝的要因が大きく，このような神経システムの機能的障害が短期間で急増するとは考えにくいとしており，遺伝要因だけでなく，後天的な養育的・環境的要因も考慮すべきではないかと述べている。養育的・環境的要因の一つとして，家庭における養育者の不適切な養育態度が存在し（大鷹・菅原・熊谷，2009；油川，2020），池田・楠（2019，2020）は，保育園での「気になる子」の問題行動の原因の一つとして，乳幼児期の愛着形成をめぐる問題があるとしている。つまり，養育者がネグレクト，あるいは過干渉な態度をとる，またしつけと称した虐待など不適切な養育を行うことは，母子間の愛着関係を歪ませ，子どもの発達に影響を及ぼす可能性が考えられる。一方，中国でも，愛着の問題が子どもの情緒安定や保育園・幼稚園での言動に与える影響についての研究はみられ（趙，2016；唐，2021；陳・王・趙・王，2021 など），子どもの愛着形成の重要性が認知されつつある。

また，発達障害や愛着形成の他に，生まれてすぐの乳児にも各々の特徴と個性が存在することが判明しており，その個人的な気質は乳幼児以降もある程度の一貫性をもつとされ，子どもの気質的要因が母親の養育態度や母子間の愛着形成に影響を与えることが示唆されている（三宅，1983；Thomas&Chees,1986；Rutter,1987；森下・森下，2006）。

このように，所謂「気になる子」の問題行動の背景には多数の要因が複雑に絡まり合っており，さらに，各要因の症状の類似性も重なり（Levy&Orlans，2005；杉山，2011），保育者の対応の難しさに繋がっていると考えられる。しかし，背景となる要因が複雑かつ類似しており，判別が難しいとはいえ，様々な課題を抱える子どもに対して効果的な支援を行うためには，まず的確なアセスメントが必要と考えられる。また，支援の遅れにより二次的な問題を生じさせないためにも，保育所保育指針解説（厚生労働省，2018）に，「障害のある子どもを含め，一人一人の実態を的確に把握し，安定した生活を送る中で，全ての子どもが自己を十分に発揮できるよう見通しをもって保育することが必要」とあるように，保育者は，早期に，かつ的確に子どもの問題行動の要因をアセスメントしていく必要があると考えられる。

そのため，より保育者の専門性を高めていくことが求められると考えられるが，北野（2015）は，保育者の資質向上を目指す上で必要不可欠なものとして現職研修の充実を挙げている。また，小川（2018）は，保育者は多様な要請に応えられるよう，日頃の研修や研鑽の積み重ねから知識や技量を向上させていくことが重要と述べている。近年日本では，研修の重要性がますます意識されており，特に保育における園内研修の重要性は多くの研究によって明らかにされている（小川，2004；中橋・橋本，2016；安藤・大宮・川合・佐藤・那須・羽根，2021；小方・片岡，2021 など）。さらに，小川（2018）は，園内・園外研修だけではなく，目標をもって書籍やネットなどを閲覧し，個人での学習を重視している保育者も一定数いることを指摘している。一方で，中国の保育現場においても研修の必要性は唱えられつつあるが（施，2015；彭，2016；王，2020 など），研修のシステムの構築がまだ完全でないこともあり，日本に比べてまだ不十分な状態にあると考えられる（徐，2012；凌・邵，2015）。すなわち，的確なアセスメントに影響を及ぼす要因として研修と自己学習が考えられるが，この点

に関して、中国は日本に比べやや劣るのではないかと考えられる。

また、保育者は、障害や発達上の課題が見られる子どもの保育において、家庭との連携を密にし、保護者と日頃の交流を通して子どもの保育所と家庭での生活の状況を伝え合い、見通しを持って保育することが求められている（厚生労働省，2008；厚生労働省，2018；文部科学省，2018）。すなわち、研修と学習の他に的確なアセスメントに影響を与える要因として、保育者による保護者との交流が考えられる。この保護者との交流について、日本では連絡帳などの間接的な方法を用いる園が多くみられる（張・真下，2016；丸目，2018）。しかし、連絡帳の内容や書き方の不備により誤解が生じる可能性もある（張・真下，2016；張・真下，2018）。また、連絡帳は保育者と保護者の相互交流を促進するというよりは、園側から保護者への情報通知の手段として用いられている場合も多い。したがって、子どもの家での様子や他の園内の観察だけでは知りえない情報を保護者から収集することは的確なアセスメントに繋がると考えられるが、こうした情報の獲得は連絡帳では困難であり、面と向かっての直接的交流を重視する必要があると考えられる。

なお、保育現場においては、気になる言動はみられるが未診断である子どもは少なくないため（木曾，2013；木曾，2016）、保育者が行うべきアセスメントとは診断名を下す医師の「アセスメント」とは別物と考えられる。よって、本研究における「的確なアセスメント」とは、LIU&KURIHARA（2021）が述べるように、「気になる子どもの問題行動となる原因を多視点・多方面の情報から考慮し、多様な可能性および仮説を想定すること」とし、多様な可能性および仮説を想定するとは、注意欠陥・多動性障害や自閉症スペクトラム、知的障害などの発達障害要因、養育者による不適切な養育要因、また子どもの気質と性格要因といった多様な可能性を考えるということとする。

以上を踏まえ、本研究では、日中の保育者に対して質問紙調査とインタビュー調査を行い、様々な課題をもつ子どもに対してどれほど的確にアセスメントできるのか、その実態について比較検討し、以下の仮説を検証することを目的とする。

- ①研修時間・学習時間・直接交流時間が長いほどアセスメントの的確性が高い
- ②愛着・発達障害のアセスメントの的確性はともに日本の方が高い

方法

1. 調査協力者と方法

調査は質問紙と電話による聞き取りで行われた。

質問紙調査は無記名で行われ、調査協力者は中国の幼稚園 2 園に勤務する幼稚園教諭 68 名と保育士 41 名の計 109 名、日本の幼稚園 5 園、保育園 6 園に勤務する幼稚園教諭 33 名と保育士 39 名の計 72 名であった。回収率は日中ともに 100% であり、回収したアンケートのうち不備があった 17 名分を除き、中国 96 名、日本 68 名を分析対象とした。中国の調査は 2017 年 9 月上旬に集合調査形式で行われ、日本の調査は 2017 年 11 月中旬から 12 月中旬または 2018 年 11 月末から 12 月末に、郵送配布、郵送回収形式で行われた。電話による聞き取り調査の調査協力者は質問紙調査を行った各幼稚園・保育園の実態をよく知っている園長等の代表者 13 名であった。電話によるインタビュー調査は後日行われ、質問紙調査を行った時期のことを想起してもらい、回答を求めた。

なお、被験者には事前に研究の目的と方法、調査に協力したくない場合もその意思が尊重されること、および研究の公開について説明し、協力の同意を得た保育者に質問紙を配布し調査を行った。

2. 調査内容

(1) 質問紙

質問紙の内容は LIU et al. (2021) で使われたものと同一である。なお、LIU et al. (2021) では、日本のデータのみを使用し分析を行ったが、本研究では、中国のデータも入れ込み、比較検討を行った。

①フェイスシート

性別、年齢、担当クラス、勤務年数を記入してもらい、一年以内に集団による研修に参加した合計時間について ①概ね 0 時間 ②1 時間から 10 時間未満 ③10 時間から 20 時間未満 ④20 時間から 30 時間未満 ⑤30 時間以上の 5 つの選択肢、そして一週間のうち個々で学習をする時間について ①概ね 0 時間 ②1 時間未満 ③1 時間から 2 時間未満 ④2 時

間から3時間未満 ⑤3時間以上の5つの選択肢から回答を求めた。

②事例の作成と調査手続き

5歳の「気になる子」によく見られる問題行動に関する事例4例を作成した。事例を作成する際には、アメリカ精神医学会の愛着障害、注意欠如・多動性障害 (Attention deficit hyperactivity disorder, 以下 ADHD)、自閉症スペクトラム (Autism Spectrum Disorder, 以下 ASD)、広汎性発達障害の定義 (高橋・大野・染矢・神庭・尾崎・三村・村井訳, 2014; 融・中根・小見山・岡崎・大久保訳, 2005) と米澤 (2015) の愛着障害、社交障害、発達障害への支援事例を参考にした。

各事例文では多様な可能性が想定できるように作成しており、その事例文に対して、前述した「気になる子」の問題行動を引き起こす原因として考えられる六つの要因、すなわち、愛着形成の課題に関連する要因として「養育者の過度なしつけ」と「養育者の子どもへの無関心」の二つ、発達障害に関連する要因として「ADHD」、「ASD」、「知的発達の遅れ」の三つ、そして子どもの気質に関連する要因として「子どもの性格」を設定した。

なお、全事例において問題行動の要因としてこの六つの要因全ての可能性が想定できるようにしているが、事例1では、その中でも ADHD と養育者の子どもへの無関心について、「可能性が高い」を選択することが適切であるように問題文を作成した。他の事例も同様に、事例2では ADHD と養育者の過度なしつけ、事例3では ASD と養育者の過度なしつけ、事例4では知的発達の遅れと養育者の子どもへの無関心について、「可能性が高い」を選択することが適切であるように設定した。

なお、事例文の客観性、妥当性を確認するため、心理、発達、特別支援をそれぞれ専門とする大学教員3名と心理学を専攻する大学院生5名によって検討と修正が行われた。

教示文は「以下に五歳児の問題行動の事例を挙げています。このような言動をする原因として考えられる要因として、当てはまると思う程度に数字に丸をつけてください」としており、それぞれ5件法(①可能性が低い ②可能性がやや低い ③どちらともいえない ④可能性がやや高い ⑤可能性が高い)で回答を求めた。

(2) 電話によるインタビュー調査

各園における保育者と保護者一人毎との毎日の平均的な直接交流時間について、代表者13名に回答を求めた。

結果

1. 日中の研修時間・学習時間・直接交流時間の平均値の比較

今回の質問紙では研修時間と学習時間について5件法で回答してもらったが、分析においては、①を選んだ人は1点、②を選んだ人は2点というように、選択肢を点数化し量的データとして扱った。また、直接交流時間は代表者に園ごとの平均交流時間を回答してもらったため、分析においては各園の平均交流時間をその園に所属する保育者個人の直接交流時間として入力し、分析を行った。

国別に、研修時間・学習時間・直接交流時間の平均を比較した結果を表1に示す。分析の結果、研修時間の点数は中国の方が有意に高く ($F(1, 162)=7.172, p<.01$)、学習時間の点数は中国の方が高く ($F(1, 162)=42.360, p<.001$)、直接交流時間は中国の方が長いことが示唆された ($F(1, 162)=287.694, p<.001$)。

表1 日中の研修時間・学習時間・直接交流時間の比較

	中国 (N=96)		日本 (N=68)		F(df)
	M	SD	M	SD	
研修時間	3.63	1.38	3.04	1.35	7.172** (1.162)
学習時間	4.02	1.19	2.79	1.19	42.360*** (1.162)
直接交流時間	7.81	2.49	2.26	1.22	287.694*** (1.162)

*** $p<.001$ ** $p<.01$

2. 日中の研修時間と学習時間が愛着・発達障害のアセスメント得点に与える影響

日中の研修時間・学習時間・直接交流時間が発達障害・愛着のアセスメント得点に与える影響について重回帰分析を行った。結果をまとめて表2に示す。

表2 日中の研修時間・学習時間・直接交流時間が各アセスメント得点に及ぼす影響の重回帰分析 (β)

	中国 (N=96)		日本 (N=68)	
	研修時間	学習時間	研修時間	学習時間
愛着のアセスメント得点	.125	.080	.505 ^{***}	.114
発達障害のアセスメント得点	.123	.035	.247 [†]	-.110

*** $p < .001$ † $p < .10$

(1) 研修時間と学習時間が愛着のアセスメント得点に与える影響

①中国

研修時間と学習時間を独立変数とし、愛着のアセスメント得点を従属変数とした重回帰分析を行った。分析の結果、研修時間と学習時間は愛着のアセスメント得点に有意な影響を及ぼさないことが示唆された。

②日本

研修時間と学習時間を独立変数とし、愛着のアセスメント得点を従属変数とした重回帰分析を行った。分析の結果、研修時間は愛着のアセスメントに有意な正の影響を及ぼすことが示されたが ($\beta = .505, p < .001, \text{adj}R^2 = .310, \text{VIF} = 1.416, \text{許容度} = .706$)、学習時間は愛着のアセスメント得点に影響を及ぼさないことが示唆された。

(2) 研修時間と学習時間が発達障害のアセスメント得点に与える影響

①中国

研修時間と学習時間を独立変数、発達障害のアセスメント得点を従属変数とした重回帰分析を行った。分析の結果、研修時間と学習時間は発達障害のアセスメント得点に影響を及ぼさないことが示唆された。

②日本

研修時間と学習時間を独立変数、発達障害のアセスメント得点を従属変数とした重回帰分析を行った。分析の結果、研修時間は発達障害のアセスメント得点に正の影響を及ぼす傾向が示されたが ($\beta = .247, p < .10, \text{adj}R^2 = .014, \text{VIF} = 1.416, \text{許容度} = .706$)、学習時間は発達障害のアセスメント得点に影響を及ぼさないことが示唆された。

3. 直接交流時間が愛着・発達障害のアセスメント得点に与える影響

日中のデータを合わせ、直接交流時間が愛着・発達障害のアセスメント得点に与える影響について回帰分析を行った。結果を表3に示す。

表3 直接交流時間が各アセスメント得点に及ぼす影響の単回帰分析 (β)

	愛着のアセスメント得点	発達障害のアセスメント得点
直接交流時間	.249 ^{**}	-.313 ^{***}

N=164 *** $p < .001$ ** $p < .01$

分析の結果、直接交流時間は愛着のアセスメント得点に有意な正の影響を与えていたが ($\beta=.249$, $p<.01$, $\text{adj}R^2=.056$, $\text{VIF}=1.000$, 許容度=1.000), 発達障害のアセスメント得点には有意な負の影響を与えていたことが示唆された ($\beta=-.313$, $p<.001$, $\text{adj}R^2=.092$, $\text{VIF}=1.000$, 許容度=1.000)。

4. 日中の各アセスメント得点の比較

(1) 事例の採点方法

事例の要因を愛着に関連する要因と発達障害に関連する要因の2つに分け、5件法で選ばれた点数を合計した。すなわち設問毎に愛着のアセスメント得点が1~5点、発達障害のアセスメント得点が1~5点で、4問合計で各アセスメント得点は20点満点であった。日中の愛着のアセスメント得点(以下愛着得点)、発達障害のアセスメント得点(以下発達得点)の平均値、標準偏差とF値を表4に示す。

表4 日中の愛着得点と発達得点の平均値、標準偏差(SD)、F値

	中国 (N=96)		日本 (N=68)		F(df)
	M	SD	M	SD	
発達得点	12.34	2.73	15.53	2.32	61.355 ^{***} (1.162)
愛着得点	14.71	2.50	13.97	2.76	3.180 [†] (1.162)

*** $p<.001$ † $p<.10$

(2) 日中の各アセスメントの得点比較

国別の愛着のアセスメント得点と発達障害のアセスメント得点の平均値の比較を行った。

分析の結果、まず、愛着のアセスメント得点については、中国の保育者の得点の方が日本より高い傾向が見られた ($F(1, 162)=3.180$, $p<.10$)。次に、発達障害のアセスメント得点については、日本の保育者の得点の方が中国より有意に高かった ($F(1, 162)=61.355$, $p<.001$)。

考察

1. 日中の研修時間・学習時間・直接交流時間の比較について

まず、日中の研修時間と学習時間を比較したところ、両方とも中国の保育者の方が有意に長い結果となった。著者の経験上、中国の保育現場では研修システムの構築がまだ不完全な部分が目立ち、日本に比べると研修時間が少ないと推察されたが、現場の保育者たちの研修への参加時間および自己学習の時間は多かったことが分かった。これに関しては、今回調査に協力してもらった中国の2園は両園とも省(日本でいう県)の中で優秀な幼稚園として評価されているため、この2園の保育者は勉強することに対する意欲が高く、結果として日本より研修と学習時間が長いという結果が見られたと考えられる。また、著者は学部時代に実際に調査を行った内の1園で実習をしたことがあるが、確かにこの園では、比較的園内研修が多く行われていた記憶がある。これらのことから、研修時間と学習時間においては、このような結果が見られたのだろう。

一方で、直接交流時間についても、中国の保育者の方が長いことが示された。この結果がみられた原因としては、中国の幼稚園では、バスを利用した集団的な登園や帰宅を実施している園は日本に比べるとまだ少なく、保護者が毎日子どもを園まで送り迎えをしているため、保育者は子どもの登園、帰宅の際に保護者と直接的に接する時間が多いと考えられ、連絡帳などによる間接的交流よりは保護者との直接的交流をする方が便利と考える傾向があり、自然と会話をする時間も長くとれる可能性が高くなったと考えられる。

2. 仮説①の検討

分析の結果、仮説①は部分的に支持された。

まず、学習時間が愛着と発達障害のアセスメント得点に与える影響について分析をしたが、日中のどちらにも有意な影響を及ぼしていなかった。これはつまり、日中ともに、自己学習の時間が長くあればよいアセスメントができるとは限らないことが示された。

次に、研修時間について、中国では研修時間は愛着・発達障害のアセスメント得点には有意な影響を及ぼしていないことが示されたが、日本は研修時間が愛着のアセスメント得点に有意な正の影響を与えており、発達障害のアセスメント得点には有意な影響を与える傾向が示された。つまり、中国の保育者に関しては、学習と同様で、研修の時間が長ければ必ずしもよいアセスメントができるとは言えないということだろう。実際に日中の愛着・発達障害のアセスメント得点を見てみると分かるが、確かに研修時間は中国の方が有意に長いのに、発達障害のアセスメント得点は日本の方が高かった。この原因として、中国の幼稚園では定期的に悉皆的な園内研修を行ったりして、時間的に見ると多く勉強しているように見えるが、例えば形式的には講義スタイルのものが多かったりするため、効果が弱かった可能性が推察される。すなわち、研修の時間だけでなく、研修内容や形式も重要ということだろう。また、日本の結果について、愛着のアセスメントに関しては研修を通して勉強すればするほどの確かなアセスメントができることが示唆されたが、発達障害のアセスメントに関しては有意傾向であったため、研修の時間だけでなく、また別の要因がアセスメントの的確性に影響を及ぼしている可能性が推察される。

第三に、直接交流時間が愛着・発達障害のアセスメント得点に及ぼす影響についてだが、愛着のアセスメント得点に関しては有意な正の影響が見られた。つまり、愛着に関しては、仮説で想定していた通り、保護者との直接交流を増やすことでより子どもに関する色々な情報が収集でき、子どもと養育者の関係性などについても把握することが可能になり、的確なアセスメントに繋がる可能性が示唆された。一方で、直接交流時間が発達障害のアセスメント得点に有意な負の影響を及ぼしているという結果は、想定外であった。これはすなわち、保護者との直接交流を増やすことで発達障害のアセスメントが上手くいかなくなる可能性を示唆しており、保護者と良い関係性を作り、家庭内状況を把握することで逆にそれらの情報に翻弄されてしまい、発達障害の的確なアセスメントができなくなった可能性が考えられる。また、今回は直接交流の時間のみに注目したが、交流の内容によっては、アセスメントに負の影響を及ぼす可能性も否定できない。

3. 仮説②の検討

分析の結果、仮説②は部分的に支持された。

まず、愛着のアセスメント得点に関しては、中国の方が高い傾向があることが示された。すなわち、愛着要因のアセスメントに関しては、中国の保育者の方が、日本の保育者よりの確にアセスメントできる傾向が示唆された。このような結果が見られた原因として考えられるのは、愛着に関する知識や概念を本当に習得・理解しているかは別として、中国の文化的に、子どもが問題行動を起こした際、家庭内の状況について考える傾向がある可能性が推察される。前述したように、日本と比べると、中国の保育者は保護者と直接交流をする機会が比較的多いので、交流時間を長めにとりやすい傾向がある。また、中国の幼稚園では学力の育成を比較的重視している所が多いので、保育者はよりよく子どもの現状を把握し、学力の発達を促進すべく、保護者が子どもを園に送り迎えする時間を利用して園での子どもの状況や家での子どもの様子に関して話をしているため、子どもの知力や学力についての情報の他にも、自然と家庭内の情報や親子関係などに関して収集・把握でき、問題行動が起きた際に、家庭での養育問題を思い浮かべる可能性が高くなったと考えられる。

実際に日本の多くの幼稚園でも教師が毎日連絡帳を書いて幼児に持たせることで家庭と交流をしているが、文面での限られた交流より、毎日直接顔を合わせて話をするほうが交流の面も広がると考えられる。また、中国の中堅・年配の保育者は特に積極的に自分の家庭内の状況や子どもに関しての話題を持ち出す傾向もあるので、保護者も信頼関係を築いたと感じる相手には色々と相談しやすくなるのではないかと考えられる。そこで、日本の保育者はもっと保護者との交流機会を増やし、互いに色々と話し合える良好な関係を築けるよう工夫することが必要と考えられる。

一方で、発達障害のアセスメント得点に関しては、日本の方が有意に高いことが示された。すなわち、発達障害要因のアセスメントに関しては、日本の保育者の方が、中国の保育者よりの確にアセスメントできることが示唆された。その原因として、日本では、近年特別支援教育の発達が注目され始め、特に研修会などでは発達障害について取り上げることが増えており（中橋・橋本、2016；大河内、2016；小川、2018）、保育者が様々な園内研修・保育カンファレンスに参加する機会が

多くなったことが考えられる。また、研修を通じた実践の振り返り、すなわち実践の中での省察を行うことで保育を客観的に捉えなおし、保育の質の向上を目指す視点が重視されていることも（上山・杉村，2015）、発達障害のアセスメントの的確性に繋がった可能性が推察される。なお、今回の調査では、学習時間はアセスメント得点に有意な影響を及ぼさない結果となったが、こちらも研修と同様、時間だけではなく、個人の学習の方法や内容が違うことで、アセスメントの的確性に差がみられる可能性もあるだろう。

一方、中国の発達障害のアセスメント得点が低かった原因としては、中国では特殊な支援ニーズを必要とする児童に関する政策はあるが（全国人民代表大会，2015）、そのほとんどが身体的障害や知的障害を持つ児童への支援や教育指導であり、発達障害や愛着などの概念はまだ十分に浸透していないと考えられる。また、中国の保育者が今受けている研修の内容や形式、行っている自己学習の方法などが力量の向上に適していない可能性がある。すなわち、中国の幼稚園では、さらに効果が期待できる研修プログラムとシステムを構築していき、保育者の資質向上を目指すことが必要と考えられる。

総合考察および課題

以上のことから、様々な課題をもつ子どもをよりの確にアセスメントし、適切な支援を行うためには研修が必要不可欠と示唆されたが、時間量だけでなく、その内容や形式も重要であることが示唆された。

しかし、具体的に愛着要因のアセスメントと発達障害要因のアセスメントについて見ていくと、愛着のアセスメントに関しては、研修を通して勉強するほどの確にアセスメントができる、そして保護者との交流時間を増やすことでアセスメントの的確性が向上することが示唆された。一方で、発達障害のアセスメントに関しては、研修時間を増やすことで的確性が上がる傾向はみられたが、はっきりと有意な影響を与えているとは言えない結果となった。さらに、愛着とは逆に、保護者との交流時間は発達障害のアセスメントに負の影響を与えていることが示された。

つまり、愛着とは違い、研修に参加して勉強すれば必ずしも発達障害のアセスメントが的確にできるようになるとは言い難く、また、保護者から収集した家庭に関する情報に至っては、多く保育すればするほど、的確な発達障害のアセスメントができない可能性があることが分かった。このことから、発達障害のアセスメントは愛着とは全く違うメカニズムが働いている可能性があると考えられる。すなわち、保育者の発達障害のアセスメントの的確性の向上については、決して研修時間を増やせばいい、保護者との交流を積極的に図ればできるようになる、という簡単なものではなく、研修内容や形式も含め、それ以外にも他の要因が関わってくると考えられるが、今回の調査ではその解明には至らなかった。

また、今回の質問紙の設問では日中の保育者の日頃の研修時間・学習時間を量的には取っておらず、保育者と保護者の直接交流時間についても園ごとの平均時間のデータしか取っていなかったため、今後はさらに厳密な分析を行えるよう、質問紙を作成していくことが必要と考えられる。研修・学習および保護者との交流についても、今回の調査では時間量しか聞いておらず、どのような内容の研修と学習を行ったか、保護者との交流は具体的にどのような話をしたかのデータはなかったため、今後は的確なアセスメントを行うために必要な要因についてさらに具体的に調査を進めていき、さらなる保育者のアセスメント能力と資質の向上を目指し、有意義な研修案を考慮していくことが必要であろう。

引用文献

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition. (DSM-5)*.

2013 American Psychiatric Association Publishing, Washington DC. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉（訳） 2014 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院。

安藤香・大宮摂子・川合真由美・佐藤朋絵・那須とよみ・羽根由美子 2021 園外研修における保育者の学びに関する研究 人間文化研究 36 117-134.

陈立・王倩・赵微・王庭照 2021 早期社会剥夺的发展风险与儿童依恋障碍 学前教育研究 10 22-31.

杜文洁 2015 多动症儿童课堂注意力的干预个案 现代特殊教育 17 77-78.

- 藤井千愛・小林真・張間誠紗 2011 保育園における“気になる子ども（特別なニーズを有する子ども）”への特別支援保育 ―広汎性発達障害が疑われる男児の事例研究― 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 5 131 - 139.
- 何木叶 2016 幼児問題行為の心理疏导 当代教育理论与实践 8(05) 155-157.
- 原口英之・野呂文行・神山努 2015 幼稚園における特別な配慮を要する子どもへの支援の実態と課題 ―障害の診断の有無による支援の比較― 障害科学研究 39 27 - 35.
- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子 2008 保育所・幼稚園の巡回相談における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用 東京学芸大学紀要総合教育科学系 59 503 - 512.
- 橋場隆 2014 発達障がい幼児へのかかわり 小学館.
- 池田佐輪子・楠凡之 2019 保育所における子どもの愛着形成の理解と支援 北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）26巻 1 - 22.
- 池田佐輪子・楠凡之 2020 保育所における子どもの愛着形成の理解と支援 その2 北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）27巻 13 - 34.
- 木曾陽子 2013 発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係 ―質問紙調査より― 保育学研究 51(2) 199-210.
- 木曾陽子 2016 未診断の発達障害傾向がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関係 ―バーンアウト尺度を用いた質問紙調査より― 保育学研究 54(1) 67-78.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 2008 保育所保育指針解説書 134-135.
- 厚生労働省 2018 保育所保育指針解説 57.
- 北野幸子 2015 現職研修による保育実践の向上を目指して―現状とこれからの展望 発達142 ミネルヴァ書房.
- 凌静思・邵小佩 2015 美, 英, 日幼儿教师在职培训比较及启示 教育与教学研究 29(05) 40-44.
- Levy, T. M. & Orlans, M. O. (著) 藤岡孝志・ATH 研究会 (訳) 2005 愛着障害と修復的愛着療法 ミネルヴァ書房.
- 森下順子・森下正康 2006 幼児の気質が母親の行動特徴と養育態度に及ぼす影響 和歌山大学教育学部紀要 56 43 - 50.
- 丸目満弓 2018 乳児保育における保護者支援研究(1) ―連絡帳の記述文字数及び保育士―保護者間の応答率の分析― 大阪総合保育大学紀要 12 73-84.
- 三宅和夫 1983 乳児の気質・母子相互作用と愛着形成の関連 (1) 第25回日本教育心理学会大会発表論文集 164 - 165
文部科学省 2018 幼稚園教育要領解説 117-121.
- 中島正夫 2014 保育所と幼稚園における発達障害がある子ども・「気になる子」の状況について 椋山女学院大学看護学研究 6 23 - 31.
- 大鷹田美・菅原正和・熊谷賢 2009 母子関係と子どものソーシャルスキル発達の阻害要因 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 8 119-129.
- 小方朋子・片岡今日子 2021 就学前施設における園内研修の実態と意識―質問紙調査より― 香川大学教育学部研究報告 5巻 29-40.
- 小川圭子 2004 保育者の資質の向上をめざす園内研修の試み ―M 保育園での研修を手がかりに― 大阪信愛女学院短期大学紀要, 38. 33-41.
- 小川圭子 2018 専門性の向上を目指す保育者研修のあり方についての検討 ―障害児保育を中心に― 四天王寺大学紀要 65,65-74.
- 岡田尊司 2012a 発達障害と呼ばないで 幻冬舎新書.
- 岡田尊司 2012b 愛着崩壊 子どもを愛せない大人たち 角川選書.
- 大河内修 2016 インシデント・プロセス法による事例検討を利用した障害児保育担当者への支援現代教育学部紀要 8 39

彭景 2016 幼儿园教师有效培训研究及探索 科教导刊(中旬刊) 23 70-71.

全国人民代表大会 2015 中華人民共和國義務教育法.

RutterM. 1987Temperament, personality and personality disorder. *British Journal of Psychiatry*.150,443-458.

施亚芳 2015 我区幼儿园教师园本研训现状调查与分析 东方宝宝(保育与教育) 9 55-58.

杉山登志郎 2011 杉山登志郎著作集 2 軽度発達障害への道株式会社日本評論社 64.

佐藤日菜・田口敦子・山口拓洋・大森純子 2019 保育士による発達上「気になる子」の保護者への支援の実態と関連要因の探索:発達上の課題の伝達に着目して 日本公衛誌 7 356-369.

唐书芳 2021 小班幼儿的分离焦虑问题及对策分析 河南财政税务高等专科学校学报 35 (04) 91-93.

ThomasA.& Chees S. The New York Longitudinal Study : Form infancy to early adult life. *The study of temperament : Changes, continuities and challenges*.LEA 1986.

上山瑠津子・杉村伸一郎 2015 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究 63 401-411.

王柳苏 2020 幼儿园教师培训实施中存在的问题和改进建议 基础教育研究 11 16-19.

王婉纯 2017 亲子关系, 师幼关系与幼儿攻击行为的相关研究 湖北師範大学 修士論文.

徐芳 2017 融合教育环境下改善 ADHD 幼儿专注行为的研究 浙江师范大学 修士論文.

徐力玲 2012 发达国家幼儿教师培训特点与启示-以美, 英, 日, 韩等国为例· 高等函授学报(哲学社会科学版) 25 (11) 11-13, 37.

World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders, Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 1992 World Health Organization Publishing. 融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗訳 2005 ICD-10 精神および行動の障害・臨床記述と診断ガイドライン新訂版 医学書院.

杨晶・秦治琳・赵佳丽 2021 儿童‘多动’行为背后的社会适应性问题的分析及解决策略 黑龙江教师发展学院学报 40 (05) 87-90.

YijieLIU &ShinjiKURIHARA 2021 Preschool and Kindergarten Teachers' Assessments of Children with Special Needs and Influences on Their Assessments. *Asian Journal of Human Services* 29 - 41.

米澤好史 2015 「愛情の器」モデルによる愛着修復プログラムによる愛着障害・社交障害・発達障害へ支援事例和歌山大学教育学部紀要 教育科学 65 15 - 36.

米澤好史 2016 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム 福村出版.

油川さゆり 2020 保護者の養育態度が幼児の問題行動に与える影響 日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集 27.

赵静 2016 浅谈幼儿园中的师幼依恋 科教导刊(上旬刊) 31 57-58.

中橋美徳・橋本祐子 2016 幼稚園における園内研修の実態に関する研究 一研修担当教員への質問紙調査から一教育学論 究 8 157-164.

張貞京・真下知子 2016 保護者一保育者間のコミュニケーションにおける誤解事例の収集 京都文教短期大学研究紀要 54 47-58.

張貞京・真下知子 2018 保護者からみた保育者との誤解体験 京都文教短期大学研究紀要 56 45 - 54.