

気になる子どもの外在化問題に対する保育者の認知と 認知傾向のフィードバックの有効性

濱田 祥子¹・杉村伸一郎²

ECEC Teachers' cognition of Externalizing Problems of Children with Special Needs, and Effectiveness of Feedback of Cognitive Tendencies

Shoko HAMADA¹, Shinichiro SUGIMURA²

Abstract: Two surveys were conducted to examine the cognition of externalizing problems by early childhood education and care (ECEC) teachers, and the effectiveness of feedback on cognitive tendencies. Survey 1 administered a questionnaire to ECEC teachers on the description of a 5-year-old child's daily situation at the ECEC to examine their cognition of the severity, burden, background factors, and correspondence with the externalizing problems and their relationship to childcare. The analysis of the 77 open-ended responses generated six categories of background factors for externalizing problems, as recognized by ECEC teachers, and ten categories of correspondence. The results showed that the more group-cohesion-oriented teachers were, the higher they recognized the severity and burden of actions related to externalization. In childcare, emphasizing the needs of each child, and behaviors related to externalizing problems were considered less severe. These teachers tended to reflect on the relationships in the ECEC, and chose environmental adjustment over direct instruction, based on their understanding of the child. In Study 2, the results of Study 1 were used as feedback to analyze the relationship between the effectiveness of feedback and daily reflections. There were 80 participants in the analysis. The mean score for effectiveness was 4.89 (on a 6-point scale), indicating that the feedback was generally effective. The higher the reflection score, the higher the score of effectiveness. Based on these results, support for ECEC teachers is important to prevent the vicious cycle surrounding externalizing problems.

Key words: externalizing problems, children with special needs, feedback, BPS model (Bio-Psycho-Social model), reflection

問題

保育において「気になる子ども」という用語が使われるようになって久しい。「気になる子ども」の明確な定義はされていないが、緒方(2019)は先行研究(本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島, 2003; 佐藤・田口・山口・大森, 2019など)を総合して、「明確な診断名がないものの

発達障害の特性が見られ、保育者にとって日常の保育をする上で困難さがあり、特別な支援・配慮を必要としている子ども」としている。「気になる子ども」の行動特徴は多岐であるものの、落ち着いたなさやルール違反などの行動は常に挙がる(本郷他, 2003; 久保山・齋藤・西牧・當島・藤井・滝川, 2009; 増田・石坂, 2013)。Achenbach, & Edelbrock (1978)は、子どもの行動を外在化問題と内在化問題に大別し、多動性、攻撃性、反抗性などの環境との葛藤に関する

1 比治山大学

2 広島大学大学院人間社会科学部研究科

る行動の諸問題を外在化問題に分類した。本稿は、「気になる子ども」の行動特徴のなかでも、外在化問題に着目した研究である。

なぜ多くの保育者は上記のような行動が気になるのであろうか。一つに、緒方（2019）の「気になる子ども」の定義にあるように、保育の困難さがあると考えられる。保育者は、気になる子どもを手探りで保育し、困り感を抱いている（池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾崎・永井・牛尾，2007；岡本・安田，2018；和田，2021）。特に、落ち着きのなさなどの集団からの逸脱や、乱暴や暴言などの他児との社会的関係に関して対応に難しさを感じる（中山，2014）から、他の「気になる子ども」の行動特徴と比較して、外在化問題に関する行動を示す子どもの保育の負担感により大きいと推測される。

しかし、外在化問題の捉え方には個人差があり、それによって対応が異なる。例えば、行動の重大性の認知に関して、保育者が子どもの行動を問題であると評価するほど、その子どもに対する指示的行動が増え（Dobbs, & Arnold, 2009）、親密性は低い（Thijs, & Koomen, 2009）。また、外在化問題は、保育者主導の傾向が強い保育の下でより問題視されると予想される。増田他（2013）は、保育者が外在化問題に関する行動が気になる背景に、クラス単位の保育を志向する集団主義的思考があると指摘した。集団で同じことをすることが「普通」や「日常」であれば、その集団から逸脱する行動はより問題視されるであろうし、保育者の「ちゃんとさせなければならない」という負担感や責任性も増大するであろう。

気になる子どもへの対応としては、気分の安定や褒めるなどと同時に注意・指導が多く挙がる（緒方，2019）。また、内気や非社会的行動は寛容に捉えられる傾向がある一方、活発さや乱暴さなどの他児や集団への影響が大きい行動は厳しく捉えられ、介入や制限的な関わりの傾向があること（上山・杉村，2018）からも、外在化問題に関する保育は、大人が問題視する行動を大人が望ましいと考える行動に変容させようとする意識がうかがえる。

しかし、保育者が対応に苦慮するということは、子どもの行動が保育者の望む方向に変化していないともいえ、外在化問題に関する行動を示す子どもはますます「気になる子ども」とされてしまう可能性がある。そして、保育者は負担感をさらに高めるのであろう。子どもに対し

てうまく対応できないと感じる保育者は、外在化問題に関する行動を示す子どもに対して多くの指示や叱責を使用する（Hagekull, & Hammarberg, 2004）。丹葉・大西・尾藤（2011）は、大人から見て困った行動に対して保育者が抑止や注意をすることで、子どもは承認欲求や自尊感情が満たされず、反抗的な態度や暴言が激しくなり、保育者は自身の保育を失敗と捉えるという悪循環を指摘した。外在化問題は環境との葛藤であり、子どもを対象として切り離すのではなく、保育者自身の認知や周囲の人的・物的環境をも含めた理解が求められる。

外在化問題に対する理解の一つとして、「なぜこのような行動をするのか」という行動の背景要因の推定が挙げられる。その際、丹葉他（2011）や緒方（2019）が指摘するように多角的な視点での理解が求められるが、実際には容易ではない。私たちは事象の捉え方の枠組みをもっており、時にバイアスをもった捉え方をする。例えば、他者の行動の原因を状況要因よりも内的要因に帰属する根本的な帰属の誤り（fundamental attribution error）や、自分に都合のよい帰属（self-serving bias）などがある（外山，2017）。外在化問題の背景要因の推定においても、バイアスの影響が指摘されている（Nemer, Sutherland, Chow, & Kunemund, 2019）。原因帰属研究では、保育者が外在化問題に関する行動の原因の所在を子どもの内的要因に帰属することと不適切な関わりに正の相関が認められ（Carter, Williford, & LoCasale-Crouch, 2014）、外在化問題の重大性を高く認知する保育者ほど、原因や責任を子どもに帰属すること（Yoder & Williford, 2019）が分かっている。

原因帰属研究では、背景要因を、内的要因であるか外的要因であるかなど、極として捉える次元項目を用いることが一般的である。この方法では、背景要因は、内的でもあり、外的でもある複合的なものとする思考を捉えることができない。ある時点の人間の行動を結果としたとき、その行動の原因が内的要因のみ、外的要因のみで生じることはほとんどない。本郷（2019）は、「気になる子ども」の行動の背景に、「気になる子ども」の特性だけでなく、「気になる子ども」を取り巻く人的・物的環境があることを指摘した。特に保育のようにさまざまな人的・物的環境を通して発達のプロセスを支える営みにおいて、子どもの行動の背景要因を2極的に捉えることはふ

さわしくないといえる。

原因帰属の研究方法として、次元項目の他に、具体的項目を用いたものもある。これは、具体的な要因をリストとして提示、あるいは記述させる方法である。具体的項目は安定した因子構造が得られにくいものの、評定者にとって分かりやすく、それぞれの意味や要因間の関係に着目することができるというメリットがある（中村, 1986）。保育者による背景要因の推定を検討する場合は、具体的な思考や思考の構造を捉えることができる具体的項目が適していると考ええる。また、研究結果を保育実践に還元する場合、次元項目よりも具体的項目の方が、保育者に自身の認知や他の保育者の認知が捉えやすいと考える。

1980年から2018年の間に実施された幼児から小学生までの問題行動に関する具体的項目を用いた研究では、半数以上の研究で、原因の所在は子ども、家庭、保育者・教師、園・学校の4要因が抽出された（Nemer, Sutherland, Chow, & Kunemund, 2019）。また、外在化問題を扱った研究ではないものの、日常的に生起する行動の場合、その要因は内的・外的の2分法的に分類されない、自己と他者の両方に関わる関係的要因が見出されている（岩立, 1991）。保育者を対象として具体的項目を用いた研究では、外在化問題の背景要因として、家庭や子どもの意図に帰属し、他の要因を考えないことが適切な関わりの少なさと関連すること、生物学的要因への帰属と厳しい関わりの少なさが関連した（濱田, 2019）。この研究から、子どもの内的要因にも、意図のように本人に統制可能な要因と生物学的要因のように統制不可能な要因が含まれ、それぞれ異なる対応と関連することが想定される。ただし、濱田（2019）の研究はギリシャの親を対象とした研究を参考に項目を作成しており、保育者が推定する外在化問題の背景要因や対応を網羅しているとはいえ、妥当性に疑問がある。保育者が外在化問題の背景要因と対応の関連を検討するにあたり、まずはどのような要因や対応を考えるのかを抽出し、整理することが必要である。

以上から、本研究の第一の目的は、保育者が外在化問題をどの程度問題視し、負担感を抱いているのか、それは保育方法と関連するのか、また、保育者が考える背景要因と対応について探索的に検討することとする（目的1）。

ところで、保育者は省察的実践家（Schön,

1983）と呼ばれるように、自身の保育実践を省察し、その専門性を維持、向上させる。省察を促す方法として、保育実践の可視化、他者との対話がある（上山・杉村, 2021；小松, 2019）。その機会の一つに、研修がある。近年の保育者を対象とした研修は、従来の知識伝達から、保育者同士の対話や実践との往還を重視したものへと変わりつつある（高嶋・岩田・松山・三谷・大豆生田, 2021）。自園や他園の保育者との対話は、自身とは異なる保育観や子ども理解、保育方法等に触れ、省察を促す機会となる一方で、類似した集団であればその効果は低いであろう。したがって、効果的な研修とするには対話の相手が重要となるが、研修において、経験年数や担当クラスなどの属性によるグルーピングはできても、保育観などの認知的指標や保育方法等の保育実践的指標を用いたグルーピングは困難である。そのため、本稿では、集会的実践知を用いた研修を提案したい。実践知とは、「学問的理論や知識の単なる適用ではない、個別具体的な状況で発揮され更新される実践者独特の暗黙の知識や思考様式、方略の総体」（砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見, 2012）である。個々の保育者で実践知には差異があるため、可視化・共有化を通して学び合う仕組みが必要である（野澤・井庭・天野・若林・宮田・秋田, 2018）。例えば、外在化問題に対する認知に関するアンケートで得られた結果は、個々の保育者の実践知を総合した集会的実践知である。アンケート結果のフィードバックは、集会的実践知と自身の認知を照らし合わせ、癖の自覚や子どもを理解する新しい視点取得の機会になるのではなかろうか。そこで、本研究の第二の目的は、外在化問題に対する保育者の集会的実践知のフィードバックが保育者にとって有効であるのかを検討し、研修方法への示唆を得ることとする（目的2）。

以上の2つの目的について、2回の調査を実施した。第一筆者が講師をした保育者研修への同一参加者を対象に、外在化問題に対する認知についてアンケートを実施し（調査1）、調査1の結果を参加者にフィードバックしたのち、その有効性についてアンケートを実施した（調査2）。なお、本研究は比治山大学・短期大学部研究倫理委員会による審査を受け、承認を得た（番号2106）。また、分析における統計処理はHAD（清水, 2016）を用いた。

調査1

外在化問題に対して、保育者がどの程度問題であると捉え、対応にどの程度負担感等を抱いているのか、これらは保育方法と関連するのかを検討する。また、外在化問題の背景要因としてどのような要因を推定し、どのような対応を想定するのかを検討する。

方法

対象者と手続き A市保育連盟が主催する3回の継続型研修の参加者を対象として、アンケート調査を実施した。研修への参加人数は、公立保育所、私立保育所の保育者117名であった。研修テーマは「子ども理解」であり、第一筆者が講師を担当した。研修は、各回3時間、全てオンラインで実施した。

調査1は、20XX年9月の第1回の研修において実施した。文書と口頭で本調査の趣旨を説明し、休憩時間を利用して、Google Formsで作成したアンケートのQRコードを読み込み、回答してもらった。アンケートへの回答者は78名であった(回答率66.7%)。このうち、基本属性以外の項目に欠損があった1名を除いた77名を分析対象とした。なお、回答率の低さについて、回答が任意であることに加え、自園から参加するオンライン研修のため、スマートフォンを携帯していない、QRコードの読み込み方が分からない等の理由が挙げられた。

調査内容 外在化問題に関する行動を示す5歳児男児(A)の事例を呈示し、以下5つの質問を設定した。

行動の評価 育児ストレスの研究(海老原・秦野, 2004;吉永, 2007)と援助行動の研究(高木・竹村, 2014)を参考に、Aの行動に対して、「問題があると思う」(重大性)、「5歳児によくみられる行動だと思う」(一般性)など、行動自体の評価に関する6項目を作成した。6件法で回答を求めた。

対応の評価 育児ストレスの研究(海老原・秦野, 2004;吉永, 2007)と援助行動の研究(高木・竹村, 2014)を参考に、Aの行動に対して、「何かしら対応しなければならぬ」(責任性)、「保育することは大変である」(負担感)、「うまく対応できそうだと思う」(対応可能性)などの、行動への対応の評価に関する9項目を作成した。6件法で回答を求めた。

保育方法 園の日頃の保育について、梶田・

後藤・吉田(1985)で抽出された4因子のうち、外在化問題の認知に関連すると考えられる「保育者中心-子ども中心」「まとも重視-個性重視」の2因子を参考に、6項目を作成した。6件法で回答を求めた。

背景要因 保育者が考えるAの行動の背景要因を抽出するため、「Aくんはなぜこのような行動をするのだと思いますか。先生のお考えを思いつく限り教えてください。」と教示し、自由記述で回答を求めた。

対応 Aの行動に対する保育者の対応を抽出するため、「先生がAくんの担任だったら、どのような対応をしようと考えられますか。先生のお考えを思いつく限り教えてください。」と教示し、自由記述で回答を求めた。

基本属性 年齢、性別、保育経験年数、園の設置主体(公立・私立)、現在の担当(未満児・年少児・年中児・年長児・異年齢・フリー・主任・園長)、年中児・年長児の担任経験の有無、障害児保育経験の有無に関して回答を求めた。

結果

基本属性 分析対象者77名の基本属性は以下の通りであった。平均年齢は33.99歳(最小21歳-最大62歳)、平均保育経験年数は9.97年(最小1年-最大38年)であった。性別は男性が2名、女性が74名、不明が1名であった。園の設置主体は公立が49名、私立が28名であった。現在の担当は、未満児が47名、年少児が12名、年中児が4名、年長児が5名、異年齢が1名、フリーが3名、主任が1名、園長が2名、不明が2名であった。年中児・年長児の担任経験は、ありが41名、なしが36名であった。障害児保育経験は、担当経験ありが40名、担当経験はないが保育経験ありが15名、保育経験なしが22名であった。

行動の評価 6項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った結果、2因子構造が確認された(Table 1)。第1因子は行動を問題行動と捉える項目で構成されるため「重大性」と、第2因子は行動を特殊なものとして捉えない項目で構成されるため「一般性」と命名した。

対応の評価 9項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。因子負荷量が.40以下の2項目を削除し、最終的に2因子構造が確認された(Table 2)。第1因子は保育の負担感や責任性に関する項目で構成されるため「負担・責任」と、第2因子は対

応ができそうだという項目で構成されるため「対応可能性」と命名した。

保育方法 6項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った結果、2因子構造が確認された (Table 3)。第1因子は集団での保育に関する項目で構成されるため「まとまり保育」と、第2因子は個別の子どものペースに応じる項目で構成されるため「個別保育」と命名した。

背景要因と対応の自由記述のカテゴリー分類

背景要因カテゴリー 背景要因について、所在の観点でカテゴリー分類をしたところ、「障害」「未発達・未学習」「子どもの意思」「家庭環境」「保育環境」「園での関係性」の6つの要因が抽出された (Table 4)。また、生物・心理・社会モデルを参考にカテゴリーの枠組みを設けた。生物・心理・社会モデル (bio-psycho-social model) とは、人間の発達や身体的・精神的機能を「生物」「心理」「社会」の3側面の相互作用から捉え、効果的な治療や介入をするための枠組みである。Engel (1977) が提唱した生物・心理・社会モデルは、現在の障害観にも影響を与え、ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health : 国際生活機能分類) の基盤となっている。本調査で抽出された6要因は、「生物」に関するものは「障害」「未発達・未学習」, 「心理」に関するものは「子どもの意思」, 「社会」に関するものは「家庭環境」「保育環境」「園での関係性」であった。7割以上の保育者が本人に統制できない「未発達・未学習」を挙げ、次いで本人がやりたいと思っている、楽しいからなどの「子どもの意思」が44.2%, 保育者や他児との関係の悪さや関わり対する不満などの「園での関係性」が39.0%であった。「障害」「保育環境」「家庭環境」は10%程度であった。

対応カテゴリー 杉村・桐山 (1991) を参考に「受容的方法」「意図的方法」の枠組みを用いて分類した。「受容的方法」とは、子どもの

Table 1 行動の評価の因子分析

	F1	F2
F1 : 重大性 (α=.73)		
Aの行動は、このままではよくないと思う	.78	.10
Aの行動は、問題があると思う	.68	.05
Aの行動は、5歳児の一般的な行動ではない	.63	-.20
F2 : 一般性 (α=.61)		
Aの行動は、5歳児ではめずらしくない行動である	.19	.82
Aの行動は、5歳児によくみられる行動だと思う	-.06	.57
Aの行動には何の問題もない	-.30	.47
		因子間相関
		-.12

Table 2 対応の評価の因子分析

	F1	F2
F1 : 負担・責任 (α=.76)		
Aを保育することは、大変である	.82	-.05
Aを保育することは、負担だと思う	.66	.03
Aの行動に対して、うまく対応する自信がない	.61	-.32
Aの望ましくない行動を減らす責任があると思う	.58	.16
Aの行動に対して、何かしら対応しなければならない	.55	.12
F2 : 対応可能性 (α=.87)		
Aの行動に対して、うまく対応できそうだと思う	.08	.98
Aの行動をよりよくすることができると思う	.09	.83
		因子間相関
		-.40

Table 3 保育方法の因子分析

	F1	F2
F1 : まとまり保育 (α=.76)		
午前中の多くの場面で、子どもたちは同じ遊びや活動をする	.90	.07
製作活動は、保育者が素材を用意し、子どもたちは同じものを作る	.66	.10
給食やおやつのは、クラス内で同じペースで進める	.62	-.24
F2 : 個別保育 (α=.60)		
基本的な生活習慣やルールを伝えるよりも、子どもがのびのび過ごすようにする	.06	.65
子ども達は、クラスでまとまってというより、一人ひとりの意欲やペースに基づいて過ごす	.04	.61
子どもの様子によって、柔軟に遊びや活動の計画を変える	-.06	.50
		因子間相関
		-.24

Table 4 背景要因のカテゴリー分類

カテゴリーの枠組み	背景要因カテゴリー	定義	記述数	記述者数	記述者割合
生物	1 障害	発達障害などの障害に関するもの	9	9	11.7%
	2 未発達・未学習	「まだ〇〇ができないから」、「〇〇がわからないから」などの子どもの意思では統制できないもの	113	55	71.4%
心理	3 子どもの意思	「〇〇をしたいから」など、子どもの意思に基づくもの	52	34	44.2%
	4 家庭環境	養育者や兄弟など家庭環境に関するもの	6	6	7.8%
社会	5 保育環境	保育の内容や環境に関するもの	12	8	10.4%
	6 園での関係性	保育者や他児など園での関係に関するもの	43	30	39.0%
	7 分類不能	特定のカテゴリーへの分類が困難なもの	23	19	24.7%

感情や行動を尊重し、共感し、子どもの枠組みで子どもの内側から成長を援助することである。「意図的方法」とは、保育者の枠組みで子どもの行動をより好ましい方向へ方向づけようとする援助のことである。加えて、対応の内容が対象児に対して「直接的」「間接的」であるかという視点を加えた。分類の結果、「受容的関わり」「本人の気持ちを尊重した遊び・活動の導入」「他児との仲立ち」「気持ちの確認」「アセスメント」「園内連携」「家庭との連携」「指示・説明」「褒め」「保育環境の工夫」が抽出された（Table 5）。カテゴリーの枠組みとして、杉村他（1991）の「受容的方法」「意図的方法」以外に、「理解的方法」が得られた。これは、援助の方向性を探るための対応であり、子どもの行動を観察することや周囲の大人との情報共有などであり、「気持ちの確認」「アセスメント」「園内連携」「家庭との連携」の4カテゴリーを含む。

記述者の割合について、トラブルを予防する環境構成やツールを用いるなどの「保育環境の工夫」や、ダメなことやルール、他児の気持ちを伝えるなどの「指示・説明」という指導的対応を約半数が挙げた。次いで、本人の気持ちを受け止めるなどの「受容的関わり」、本人のやりたいことや好きなことを取り入れるという「本人の気持ちを尊重した遊び・活動の導入」、他児に本人の気持ちやよいところを伝えるなどの「他児との仲立ち」を約30%が挙げた。「気持ちの確認」「アセスメント」「園内連携」「家庭との連携」など、本人の状況を理解しようとする、周囲の大人と連携する対応は相対的に少なかった。

外在化問題に対する評価、背景要因・対応と保育方法の関連 外在化問題に対する評価、背景要因・対応の記述数やカテゴリー数と保育方法の関連を検討するために相関係数を算出した（Table 6）。年齢、経験年数と「対応可能性」に

Table 5 対応のカテゴリー分類

カテゴリーの枠組み	対応カテゴリー	定義	記述数	記述者数	記述者割合
受容	1 受容的関わり	本人の気持ちを受け止める、保育者との信頼関係の構築など、受容的な関わり	34	26	33.8%
	2 本人の気持ちを尊重した遊び・活動の導入	本人が好きな遊びや夢中になる活動の導入など、本人の気持ちを尊重した保育	31	26	33.8%
	3 他児との仲立ち	他児に対する本人の気持ちの代弁、本人のよいところを他児に伝えるなど、他児との関係性の仲立ち	25	23	29.9%
理解	4 気持ちの確認	トラブルになった際の本人の気持ちの確認	9	8	10.4%
	5 アセスメント	観察・記録や分析などのアセスメント	6	5	6.5%
	6 園内連携	カンファレンスをするなど、園内での連携	3	3	3.9%
意図	7 家庭との連携	保護者と情報共有をするなど、家庭との連携	3	3	3.9%
	8 指示・説明	すべき行動の指示、ルールやしてはいけないこと、周囲への影響などの説明	48	36	46.8%
	9 褒め	本人がよい行動をしたときに褒める	13	13	16.9%
	10 保育環境の工夫	トラブルを予防するための環境構成や伝達ツールの工夫	62	39	50.6%
	11 分類不能	特定のカテゴリーへの分類が困難なもの	23	21	27.3%

Table 6 評価、保育方法、背景要因・対応の相関係数と偏相関係数

	M	SD	最小	最大	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1 年齢	33.99	11.44	21	62	-																	
2 性別					.12	-																
3 保育経験年数	9.97	8.44	1	38	.89**	.11	-															
4 園の種類					-.05	-.05	-.07	-.09	.14	-.08	.11	-.22*	-.12	-	-.20*	.52**	.23*	.31**	.12	.17	.01	.15
5 現在の担当					.19	.05	.33**	.02	-	-.10	.17	.13	-.11	.12	.04	.39**	-.12	.19	.03	.08	.24*	
6 年中・年長担任経験					-.28*	.15	-.41**	.16	-.26*	-	.35**	-.26*	.17	-.08	-.30*	-.20*	.30*	-.18	.06	-.31**	-.25*	
7 障害児保育経験					-.46**	-.05	-.50**	.11	-.02	.46**	-	-.05	-.03	-.02	-.12	.03	.05	-.14	-.05	-.05	-.08	
8 重大性	4.08	0.76	1.00	5.67	.22*	.09	.14	-.08	.11	-.22*	-.12	-	-.20*	.52**	.23*	.31**	.12	.17	.01	.15	.05	
9 一般性	3.08	0.78	1.00	5.33	.04	-.02	.05	-.01	-.08	.12	-.05	-.19*	-	-.30*	.01	-.10	.28*	-.18	-.05	-.19	-.04	
10 負担・責任	4.14	0.67	1.20	5.60	-.19	-.02	-.24*	-.22*	.01	.04	.10	.47**	-.30**	-	-.20*	.28*	.13	.28*	.09	.19	.08	
11 対応可能性	3.12	0.74	1.00	5.00	.45**	-.08	.43**	.14	.14	-.38**	-.31**	.29**	.03	-.27*	-	-.11	-.11	-.03	-.15	.17	.08	
12 まとまり保育	3.96	1.05	1.00	6.00	-.15	-.03	-.27*	-.18	.19	-.01	.15	.28*	-.11	.33**	-.19	-	-.22*	.08	-.14	.05	.09	
13 個別保育	4.03	0.71	2.33	5.33	.06	0.00	.01	.22*	-.14	.28*	.03	.14	.27*	.13	-.07	-.18	-	.05	.13	.05	.32**	
14 背景要因記述数	3.35	1.36	1	8	.18	-.08	.21*	-.28*	.24*	-.26*	-.22*	.18	-.16	.21*	.06	.01	.04	-	.55**	.60**	.40**	
15 背景要因カテゴリー数	1.84	0.80	0	4	-.01	-.24*	-.06	-.06	-.02	.05	-.02	.01	-.05	.10	-.15	-.09	.13	.52**	-	.36**	.38**	
16 対応記述数	3.34	1.27	1	7	.20*	-.08	.23*	-.10	.15	-.37**	-.15	.16	-.16	.12	.24*	-.02	.05	.63**	.35**	-	.69**	
17 対応カテゴリー数	2.36	1.06	1	5	.23*	-.10	.21*	.05	.25*	-.30**	-.18	.09	-.02	.03	.17	.05	.32**	.43**	.38**	.71**	-	

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$; 左下が相関係数, 右上が年齢・性別・保育経験年数を統制した偏相関係数

やや強い正の相関があったが、対応の記述数やカテゴリ数は弱い相関であり、経験を重ねることで対応できそうと考えるようになるものの、多様な対応を考えられるわけではないといえる。また、「負担・責任」は「重大性」と強い正の相関、「一般性」と中程度の負の相関があり、行動を問題である、普通ではないと思うほど、対応の負担感や責任性が高いことが分かった。保育方法について、「まとまり保育」は「重大性」「負担・責任」と中程度の正の相関があり、集団のまとまりを重視する保育は行動をより問題と捉え、負担感や責任性が高いことが分かった。また、「個別保育」は対応カテゴリ数と中程度の正の相関があり、一人一人のニーズを重視する保育は多様な対応を考えられることが分かった。

保育方法のクラスター分析 保育方法のZ得点を用いて Word 法によるクラスター分析をし、3群を得た (Figure 1)。そして、保育方法

の群 (バランス重視保育群、まとまり重視保育群、個別重視保育群) を独立変数として一要因分散分析を行った (Table 7)。その結果、重大性と負担・責任において有意差があった (順に、 $F(2,74)=4.92, p<.01, \eta^2=.12$; $F(2,74)=4.67, p<.05, \eta^2=.11$)。Holm 法による多重比較を行ったところ、いずれも個別重視保育群はバランス重視保育群、まとまり保育重視群より低いことが示された。続いて、保育方法の群ごとに背景要因と対応の各カテゴリの記述者数の割合を算出した (Table 8, Table 9)。各群の人数に差があるため結果の解釈は慎重であるべきだが、記述者の割合について、個別重視保育群は他の群と比較して、背景要因の「園での関係性」、対応の「気持ちの確認」「環境の工夫」が高く、対応の「指示・説明」「褒め」が低いことが特徴である。個別の子どものニーズを重視する保育では、子どもを理解しようとし、直接的な指導よりも環境調整を選択する傾向があるのかも

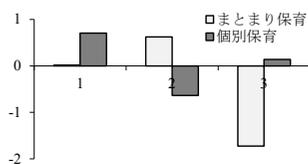


Figure 1 クラスターの特徴

Table 7 各群の平均値と分散分析

	1 バランス重視 n=29	2 まとまり重視 n=35	3 個別重視 n=13	p 値	η^2	多重比較
保育経験年数	8.64 (7.28)	9.53 (7.76)	14.33 (11.68)	.14	.06	ns
重大性	4.15 (0.73)	4.24 (0.49)	3.51 (1.16)	.01	.12	3<1,2
一般性	3.10 (0.80)	3.03 (0.68)	3.15 (1.01)	.87	.00	ns
負担・責任	4.16 (0.55)	4.30 (0.60)	3.66 (0.91)	.01	.11	3<1,2
対応可能性	2.98 (0.75)	3.11 (0.68)	3.42 (0.86)	.21	.04	ns
まとまり保育	3.98 (0.57)	4.61 (0.59)	2.15 (0.65)	.00	.69	3<1<2
個別保育	4.53 (0.36)	3.58 (0.47)	4.13 (1.01)	.00	.38	2<3<1
背景要因記述数	3.17 (1.31)	3.46 (1.48)	3.46 (1.20)	.68	.01	ns
背景要因カテゴリ数	2.00 (0.80)	1.71 (0.79)	1.85 (0.80)	.37	.03	ns
対応記述数	3.24 (1.27)	3.40 (1.24)	3.38 (1.45)	.88	.00	ns
対応カテゴリ数	2.59 (1.05)	2.26 (1.04)	2.15 (1.14)	.35	.03	ns

Table 8 保育方法の各群の背景要因の記述者数の割合

	n	障害	未発達・未学習	子どもの意思	家庭環境	保育環境	園での関係性	分類不能
バランス重視	29	10.3%	75.9%	51.7%	10.3%	13.8%	37.9%	13.8%
まとまり重視	35	14.3%	71.4%	37.1%	8.6%	8.6%	31.4%	28.6%
個別重視	13	7.7%	61.5%	46.2%	0.0%	7.7%	61.5%	38.5%

注) 網掛けは他の群よりも割合が高い傾向, 太枠は他の群よりも割合が低い傾向を示す。

Table 9 保育方法の各群の対応の記述者数の割合

	n	受容的関わり	遊び活動	他児との仲立ち	気持ちの確認	アセスメント	園内連携	家庭との連携	指示・説明	褒め	環境の工夫	分類不能
バランス重視	29	41.4%	48.3%	24.1%	10.3%	3.4%	3.4%	3.4%	55.2%	20.7%	48.3%	17.2%
まとまり重視	35	31.4%	25.7%	31.4%	5.7%	8.6%	5.7%	5.7%	45.7%	17.1%	48.6%	25.7%
個別重視	13	23.1%	23.1%	38.5%	23.1%	7.7%	0.0%	0.0%	30.8%	7.7%	61.5%	53.8%

注) 網掛けは他の群よりも割合が高い傾向, 太枠は他の群よりも割合が低い傾向を示す。

しれない。

調査2

調査1の結果を対象者にフィードバックし、外在化問題に対する保育者集団の認知傾向を知ることが保育者にとって有効であるか検証する。また、日頃の省察とフィードバックの有効性の関連についても検討する。

方法

対象者と手続き 20XX年12月の第3回の研修において実施した。研修内において、調査1の結果をフィードバックした後、Google Formsで作成したアンケートのQRコードを読み込み、回答してもらった。アンケートへの回答者は80名であった(回答率68.4%)。回答した全員を分析対象とした。

調査内容

フィードバックの有効性認知 松田・濱田(2019)のティーチャー・トレーニングの有効性認知の項目を参考に、本調査に適するよう作成した5項目を作成した。6件法で回答を求めた。

フィードバックの感想 「フィードバックの内容について、感じたことや考えたことを教えてください。どのようなことでも構いません。」と教示し、自由記述で回答を求めた。

省察尺度 日頃の省察を測定するため、杉村・朴・若林(2009)が作成した保育者の省察尺度(33項目5件法)を使用した。本尺度は、「保育者自身に関する省察」(下位尺度「自己考慮」「自己注意」)、「子どもに関する省察」(下位尺度「子ども分析」「子ども察知」)、「他者をとおした省察」(下位尺度「他者情報利用」「他者情報収集」)で構成されている。

基本属性 調査1と同じ項目に関して回答を求めた。

結果

基本属性 分析対象者80名の基本属性は以下の通りであった。平均年齢は31.74歳(最小21歳—最大60歳)、平均保育経験年数は8.85年(最小1年—最大30年)であった。性別は男性が3名、女性が77名であった。園の設置主体は公立が47名、私立が33名であった。現在の担当は、未満児が47名、年少児が16名、年中児が7名、年長児が5名、異年齢が0名、フリーが2名、主任が2名、園長が1名であった。年中児・年

長児の担任経験は、ありが47名、なしが33名であった。障害児保育経験は、担当経験ありが46名、担当経験はないが保育経験ありが13名、保育経験なしが21名であった。

フィードバックの有効性認知 5項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。因子負荷量が.40以下の2項目を削除し、最終的に1因子構造が確認された(Table 10)。

フィードバックの感想 有効性認知の平均値を用いて低群(M=4.06, SD=.53(28名))と高群(M=5.34, SD=.42(52名))の回答を6つのカテゴリーに分類した(Table 11)。「保育方法」「子ども理解の視点」といったフィードバックの内容に関する回答、「省察」「対話」といった自身の実践に関する回答、「フィードバックの方法」に関する回答があった。フィードバックは、知識的な学びだけではなく、自身の保育の振り返りの機会ともなったようである。有効性認知高群の方が、低群よりも「省察」「子ども理解」に関する感想が多かった。

省察尺度 6つの下位尺度について確証的因子分析を行い、十分な内的整合性を確認したため(α 係数は、自己考慮=.86, 自己注意=.82, 子ども分析=.87, 子ども察知=.80, 他者情報利用=.88, 他者情報収集=.81), 杉村他(2009)と同じ因子構造で尺度得点を算出した。

有効性認知と省察の関連 フィードバックの有効性認知と省察の関連を検討するために、相関係数を算出した(Table 12)。省察尺度の6つの下位尺度全てにおいて有効性認知と中程度の正の相関が確認された。調査1の結果のフィードバックは、日頃から自身の保育の省察をしている保育者にとってより有効であることが分かった。

考察

調査1では、外在化問題について、自由記述回答から保育者が考える背景要因と対応のカテゴリーを抽出するとともに、保育者の認知と保

Table 10 有効性認知の因子分析

フィードバックの内容を今後の保育にいかした と思う	.82
フィードバックで自身の子どもの捉え方を振 返ることができた	.78
子どもと関わる上でフィードバックの内容は参 考になった	.69
α 係数	.81

Table 11 有効性認知の群別のフィードバックの感想

カテゴリー	回答例	有効性低群		有効性高群	
		人数	割合	人数	割合
1 保育方法	子どもの行動の捉え方は保育者自身の気持ちの問題による違いだと思っていたが、保育の方法によって違いがあることに驚いた。子どもの行動を捉える時に、問題行動と捉えるか否かについて、保育の方法によって感じ方が違うということは良くわかった。	8	28.6%	9	17.3%
2 子ども理解の視点	様々な角度から捉える視点が必要だと感じた。様々なカテゴリーがあるのを見て、いろんな捉え方があることに気が付き新しい発見や柔軟に考えることができた。	5	17.9%	16	30.8%
3 省察	自分の傾向を考えるきっかけになった。子どもに対して多くの対応を思いついても、いろいろな種類のカテゴリーを考えられていないという結果を聞き、私自身の対応の考えにも偏りやクセがあるのだと感じた。今後それを意識して、様々なカテゴリーや視点から考えてみたいと思った。	2	7.1%	13	25.0%
4 対話	子ども達の気になる行動について、複数の保育士の意見を聞くことが大切だと感じた。気になる子どもへの対応で、一人で対応を考えていたら、固定概念に縛られることもあるので、他者の意見も聞き入れながら、色々な視野で子どもを見るのが大切だと思った。	5	17.9%	5	9.6%
5 フィードバックの方法	何人の方が受けられているので、難しいとは思いますが自分がどのタイプに当てはまるのかが知りたかったです。カテゴリーに分けることで、振り返りの仕方が分かりやすいくと感じた。	4	14.3%	3	5.8%
6 分類不能	最もな結果だろうと感じた。普段何気なく感じている事を客観的に再確認できた。	4	14.3%	5	9.6%

Table 12 有効性認知, 省察の相関係数と偏相関係数

	M	SD	最小	最大	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 年齢	31.74	9.20	21	60	-													
2 性別					.03	-												
3 保育経験年数	8.85	6.97	1	30	.85**	.04	-											
4 園の種別					-.04	.03	-.07	-	.02	.21*	.20*	.19*	.02	-.01	.01	.01	-.04	.01
5 現在の担当					.25*	.07	.40**	-.01	-	-.30**	.01	.32**	.24*	.20*	.17	.21*	.14	.21*
6 年中・年長担任経験					-.30**	.17	-.42**	.23*	-.41**	-	.39**	.04	.08	-.04	-.00	-.06	.13	.16
7 障害児保育経験					-.26*	0.00	-.35**	.22*	-.14	.48**	-	.10	.01	.02	.02	.07	.08	.13
8 有効性認知	4.89	.76	2.00	6.00	-.05	0.00	-.08	.20*	.25*	.07	.12	-	.42**	.34**	.40**	.46**	.44**	.42**
9 自己考慮	3.50	.78	1.50	5.00	-.10	.08	-.14	.03	.16	.15	.06	.42**	-	.86**	.79**	.66**	.81**	.73**
10 自己注意	3.53	.73	1.40	5.00	-.11	.03	-.08	-.01	.16	-.01	.04	.34**	.86**	-	.77**	.62**	.76**	.65**
11 子ども分析	3.63	.66	1.57	5.00	.01	.05	-.02	.02	.14	.02	.03	.40**	.79**	.77**	-	.82**	.76**	.63**
12 子ども察知	3.87	.73	1.00	5.00	-.11	.08	-.10	.02	.16	0.00	.10	.46**	.67**	.63**	.82**	-	.72**	.60**
13 他者情報利用	3.66	.73	1.50	5.00	-.21*	.07	-.27*	-.01	.01	.25*	.17	.44**	.81**	.74**	.74**	.71**	-	.68**
14 他者情報収集	3.29	.79	1.20	5.00	-.03	.04	-.10	.02	.13	.20*	.16	.42**	.73**	.64**	.63**	.59**	.68**	-

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$; 左下が相関係数, 右上が年齢・性別・保育経験年数を統制した偏相関係数

育方法の関連を分析した。

自由記述の分類の結果、背景要因は「障害」「未発達・未学習」「子どもの意思」「家庭環境」「保育環境」「園での関係性」の6カテゴリーが抽出され、BPSモデルを参考に整理した。7割以上の保育者が、「まだ〇〇ができないから」などの「未発達・未学習」といった「生物」の側面について記述した。「子どもの意思」という「心理」の側面や、「園での関係性」といった「社会」の側面について記述した保育者は半数に満たなかった。本調査の結果から、保育者はBPSモデルの「生物」の側面に該当する、子どもの発

達の状態を行動の背景要因として推定する傾向が示された。このことについて、例えば、保育所保育指針解説（厚生労働省、2018）には「環境を通して行う保育」という記述があり、続いて「保育所保育においては、子ども一人一人の状況や発達過程を踏まえて、計画的に保育の環境を整えたり構成したりしていくことが重要である。」とも記述されている。「環境を通して行う保育」であれば、子どもの行動は環境との相互作用も含むはずであるが、子どもの発達を内的側面のみで捉えている場合、発達を重視することによって、その他の側面を捉えることが難

しくなるということも考えられる。

対応は「受容的関わり」「本人の気持ちを尊重した遊び・活動の導入」「他児との仲立ち」「気持ちの確認」「アセスメント」「園内連携」「家庭との連携」「指示・説明」「褒め」「保育環境の工夫」の10カテゴリーが抽出された。カテゴリーの枠組みとして、杉村他（1991）の「受容的方法」「意図的方法」に参考としたところ、これら2つ以外に、観察や気持ちの確認等による子どもの理解や関係者間の連携といった「理解的方法」の枠組みが得られた。記述の傾向をみると、約半数が「指示・説明」「保育環境の工夫」などの「意図的方法」を挙げた。「受容的方法」は3割程度、「理解的方法」は多くても1割程度であった。この結果から、保育者は外在化問題に関する行動に対して、意図的に変容させよう、その生起を防ごうとする対応を選択する傾向が示唆された。

背景要因と対応について、記述したカテゴリー数の平均はそれぞれ1.84個、2.36個であり、それほど多くの背景要因や対応の種類を考えているとはいえない。重要な背景要因が存在する場合もあるものの、外在化問題に限らず、人間の行動の背景には複雑な要因が絡まっており、1つの、あるいは真の要因を特定することは困難である。例えば、子どもが外在化問題に関する行動を示すのは、脳の機能的要因かもしれないし、本人がイライラしているという感情的要因かもしれない。また、イライラしているのは、友達から不合理な扱いを受けたからかもしれないし、その友達の行動は、その子が適切な表現方法を知らないからかもしれない。このように、背景要因は要因間のつながりによって永遠と抽出される。それにも関わらず、背景要因として推定するものに個人の、あるいは保育者の癖があるならば、保育者に求められるのは、1つの、あるいは真の要因を特定することではなく、自身の認知の癖を自覚しつつ選択肢を多くもつことや、バイアスに捉われない保育実践をすることではないだろうか。

続いて、外在化問題に関する認知について、子どもの行動を問題行動である、普通ではないと捉えるほど、その行動への対応の負担感や責任性が高かった。保育方法について、集団のまとまりを重視する保育ほど、外在化問題に関する行動を問題行動であると捉え、その行動への対応の負担感や責任性が高かった。クラスター分析による保育方法の群ごとの差では、個別重

視保育群は他の群よりも、外在化問題に関する行動を問題視せず、負担感は低かった。この結果は、増田他（2013）が指摘した、保育者が外在化問題に関する行動が気になる背景にクラス単位の保育、集団主義的思考があることを実証した。また、保育方法の「個別保育」は対応のカテゴリー数と中程度の正の相関が認められた。さらに、個別重視群は他の群と比較して、背景要因では「園での関係性」、対応では「気持ちの確認」「環境の工夫」の記述者の割合が高く、「指示・説明」「褒め」の記述者の割合が低かった。総合すると、子ども一人一人のニーズを重視する保育のもとでは、外在化問題に関する行動は問題視され難く、保育者は自身も含めた園での関係性を振り返り、子ども理解に基づき、直接的な指導よりも環境調整を選択する傾向があることが示された。

以上の保育方法による外在化問題に対する認知や背景要因の推定、対応の違いは重要な示唆である。保育は、保育所保育指針、幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領などのナショナルカリキュラムに基づくものの、実践に関する具体的な指定はなく、実際の保育は園による裁量が大きい。保育者は自園の保育文化に組み込まれて生きており、子どもの行動に対する認知や対応は園の文化の影響を受けていると考えられる。保育者が外在化問題を気になる行動と捉える保育と、そうではない保育があったら、気になる子どもや外在化問題においてアプローチすべきは子ども「のみ」ではないであろう。

実際に、保育者による子どもの行動の評価のまなざしは、子どもとの関係性や保育の質を支えている。例えば、子どもの行動に対する保育者の評価とクラス全体の保育の質は関連している（Partee, Hamre, & Willford, 2019）。また、鯨岡（2017）は、「保育者に子どもが「気になる」と映るとき、保育者の側にはおのずから負の感情が動いています」と述べている。外在化問題に関する行動を問題視することは子どもに対する感情、保育の質等と関連し、悪循環が危惧される。ただし、外在化問題に対する保育者のネガティブな認知は保育の変化によって変容することが示されている（木曾, 2012）。

そこで、外在化問題を取り巻く悪循環を防ぐためには、保育者の支援が重要となる。本調査のように、保育者の認知を扱った研究の結果を活用した保育者の省察や保育実践のサポートが期待されている（Nemer, Sutherland, Chow, &

Kunemund, 2019)。調査1では、保育者の年齢が高いほど、また、保育経験年数が長いほど、「対応可能性」が高いことが示された一方で、対応の記述数やカテゴリー数とは強い相関がなかった。つまり、経験を重ねることで外在化問題に対して対応できそうと考えるようになるものの、多様な対応を考えられるわけではないということである。保育経験年数に関して、外在化問題に関する行動に対する困り感に保育経験年数は関係なく、障害に関する概論的知識はあっても具体的な対応に関する知識は不足していることが分かっている(和田, 2021)。さらに、保育者の実践力は保育経験年数以外に省察力、なかでも「子ども分析」が関連すること(上山・杉村, 2015)から、経験を重ねるだけでなく、子どもについて振り返ることが保育の質向上に寄与するといえる。本研究で取り上げた背景要因や対応の視点が、外在化問題の解決を目的としたツールではなく、子どもの視点となって保育を振り返る省察ツールとして機能することを目指したい。

その可能性を探るために、調査2では、調査1の結果を対象者にフィードバックし、外在化問題に対する保育者集団の認知傾向を知ることが保育者にとって有効であるか、また日頃の省察と有効性認知の関連を分析した。有効性認知の平均値は4.89(6点満点)であり、理論的な中間値である3点以上であったことから、フィードバックは概ね有効であったといえる。省察との関連について、日頃から省察する保育者ほど、フィードバックの有効性を高く評価した。また、感想の自由記述では、有効性高群ほど「省察」「子ども理解」に関する記述が多かった。以上から、日頃から省察する保育者ほど、フィードバックを通して、子ども理解に関する視点をもって更に省察を深めることが示唆された。

最後に本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究の意義は、外在化問題に対して、保育者が問題であると捉える程度や対応の負担感等の認知と保育方法との関連を明らかにした点にある。しかし、それぞれの項目の因子分析の信頼性係数には.60台のものもあり、尺度としての信頼性が十分ではない。今後は項目内容を精査し、より信頼性の高い項目を用いた検討をしたい。次に、保育者が考える外在化問題の背景要因と対応を抽出した点での意義はあったものの、自由記述であったことから各カテゴリーの関連を検討するには至らなかった。バイアスの

有無を明らかにするためにも、更なる検討が必要である。最後に、集合的実践知のフィードバックが研修の一つの手法として有効であることが示唆された。ただし、日頃の省察の程度によって有効性や感想に差が認められ、日頃から省察する保育者は研修内容を自律的に省察と結びつけ、子ども理解の深化に活用していることがうかがえた。今後は、省察が低い保育者にも有効な研修方法の検討が求められる。

引用文献

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, **85**, 1275-1301.
- Carter, L. M., Williford, A. P., & LoCasale-Crouch, J. (2014). Reliability and Validity of a Measure of Preschool Teachers' Attributions for Disruptive Behavior. *Early Education and Development*, **25**, 949-972.
- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, **24**, 95-105
- 海老原 亜弥・秦野 悦子 (2004). 保育園・幼稚園児を育てる母親の育児負担感：ストレス・コーピング・ソーシャルサポートの関係 小児保健研究, **63**, 660-666.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine, *Science* 196, 129-136.
- Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers, *Scandinavian Journal of Psychology*, **45**, 301-312.
- 濱田 祥子 (2019). ADHDの行動特徴に対する保育者の原因帰属と対応の関連 LD研究, **28**, 283-295.
- 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調査 発達障害研究, **25**(1), 50-61.
- 本郷 一夫 (2019). 「気になる」子どもと発達障害 日本臨床矯正歯科医会雑誌, **30**(2), 6-10.
- 池田 友美・郷間 英世・川崎 友絵・山崎 千裕・

- 武藤 葉子・尾崎 瑞季・永井 利三郎・牛尾 禮子 (2007). 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究 小児保健研究, **66**, 815-820.
- 岩立 京子 (1991). 児童の向社会的行動場面における帰属要因の自由記述による検討 東京学芸大学紀要, **42**, 23-31.
- 梶田 正巳・後藤 宗理・吉田 直子 (1985). 保育者の「個人レベルの指導論 (PTT)」の研究—幼稚園と保育園の特徴— 名古屋大学教育学部紀要, **32**, 173-200.
- 木曾 陽子 (2012). 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス 保育学研究, **50**, 116-128.
- 小松 和佳 (2019). 保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上に関する研究—保育者同士の言葉の相互共有に着目して— 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, **68**, 21-30.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説 フレーベル館.
- 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.
- 鯨岡 峻 (2017). 「気になる子」から「配慮の必要な子」へ 発達, **149**, 2-6.
- 増田 貴人・石坂 千雪 (2013). 「気になる子」への保育援助をめぐる保育者の認識や戸惑い 弘前大学教育学部紀要, **110**, 117-122.
- 松田 侑子・濱田 祥子 (2019). 保育者志望学生を対象とした応用行動分析に基づく援助スキル訓練の試み：ティーチャー・トレーニングによる子どもの行動とその対応に関する理解の変化 保育者養成教育研究, **4**, 81-91.
- 中村 薫 (1986). 孤独感の原因帰属に関する研究—自己の場合と他者の場合— 心理学研究, **57**, 141-148.
- 中山 智哉 (2014). 保育現場における「気になる」子どもに関する研究動向と展望—子どもの保育, 保護者支援, 保育者支援の視点から— 九州女子大学紀要, **52(1)**, 1-16.
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education and Treatment of Children*, **42**, 557-578.
- 野澤 祥子・井庭 崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美 (2018). 保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性 東京大学大学院教育学研究科紀要, **57**, 419-449.
- 緒方 宣拳 (2019). 「気になる子ども」への保育者の対応に関する研究の動向, 大阪総合保育大学紀要, **14**, 69-84.
- 岡本 美幸・安田 純 (2018). 「気になる子ども」への保育者の対応に関する研究の動向, 大阪総合保育大学紀要, **14**, 69-84.
- Partee, A. M., Hamre, B. K., & Willford, A. P. (2019). Examining the Role of Preschool Classrooms' Behavioral Composition as a Predictor of the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, **28**, 1-19.
- 佐藤 日菜・田口 敦子・山口 拓洋・大森 順子 (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 日本公衆衛生雑誌, **66**, 356-369.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (シヨーン, D. A. 柳沢 昌一・三輪 建二 (監訳) (2007). 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—鳳書房)
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, **1**, 59-73.
- 杉村 伸一郎・桐山 雅子 (1991). 子どもの特性に応じた保育指導—personal ATI Theoryの実証的研究— 教育心理学研究, **31**, 31-39.
- 杉村 伸一郎・朴 信永・若林 紀乃 (2009). 保育における省察の構造 幼根教育研究年報, **31**, 5-14.
- 砂上 史子・秋田喜代美・増田 時枝・箕輪 潤子・中坪 史典・安見 克夫 (2012). 幼稚園の

- 片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較 発達心理学研究, **23**, 252-263.
- 高木 修・竹村 和久(編)(2014). 思いやりはどこから来るの？－利他性の心理と行動 誠信書房
- 高嶋 景子・岩田 恵子・松山 洋平・三谷 大紀・大豆生田 啓友 (2021). 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修－実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程－ 保育学研究, **59**, 299-310.
- 丹葉 寛之・大西 満・尾藤 祥子 (2011). 「気になる子ども」を捉える思考プロセスの形成－保育士に行った間接的支援の実践報告－ 藍野学院紀要, **25**, 29-36.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, **24**, 186-197.
- 外山 みどり (2017). 「説明」の心理的機能を巡る諸問題 対人社会心理学研究, **17**, 103-110.
- 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.
- 上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2018). 保育における子ども理解の研究動向－保育者の認知過程の観点から－ 幼年教育研究年報, **40**, 61-71.
- 上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2021). 保育における子ども理解を可視化する実践支援 保育学研究, **59**, 287-298.
- 和田 美香 (2021). 衝動・多動傾向のある子どもに対する保育者の困り感と対応の現状－質問紙調査の結果より－ 保育学研究, **59**, 233-243.
- Yoder, M. L., & Williford, A. P. (2019). Teacher Perception of Preschool Disruptive Behavior: Prevalence and Contributing Factors. *Early Education and Development*, **30**, 835-853.
- 吉永 茂美 (2007). 育児ストレス過程の一考察岡山県立大学保健福祉学部紀要, **14**, 11-18.

謝 辞

本研究にご協力くださった保育者の皆さま方に、心から感謝申し上げます。

付 記

本研究は、科学研究費補助金（課題番号：18K13134、研究代表者：濱田祥子）の助成を受けて行った。