

「気になる子」への保育者の理解に関する研究

広島大学大学院教育学研究科
学習開発専攻博士課程後期
D184428 劉 一杰

1 博士論文構成

第1章 本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

第2節 本研究の目的

第2章 「気になる子」に対する保育者の子ども理解とその影響要因（研究1）

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第3章 「気になる子」の子ども理解・対応に影響を与える要因—障害児保育経験と省察に着目して—（研究2）

予備調査

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果と考察

本調査

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第4章 総括

第1節 本研究のまとめと総合考察

第2節 本研究の課題と今後の展望

引用文献

2 本論の概要

第1章 本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

第1項 保育園で急増する「気になる子」

幼稚園・保育園には、保育者から「気になる子」と呼ばれる子どもが多数在籍しており（中島，2014；原口・野呂・神山，2015），保育者はその対応に苦慮している（池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾，2007；郷間・圓尾・宮地・池田・郷間，2008；松永，2013）。

久保山・斉藤・西牧・當島・藤井・滝川（2009）は、この「気になる子」を、「障害があるかもしれないが診断がついていない場合や、子どもが示す気になる行動が障害によるものか、環境の為なのか分かりにくい」という特徴をもつ子どもとしているが、実際には「気になる子」という名称には特定の定義がない（木村・松本，2012）。例えば本郷・飯島・平川・杉村（2007）では、「気になる子」は「知的な発達に遅れは認められないにもかかわらず、落ち着きがない、他児とのトラブルが多い、自分の感情をうまくコントロールできない、などの特徴をもつ子ども」と定義されている。一方で、日高・橋本・秋山（2008）では、「気になる子」を「発達障害児を含めた、保育現場で保育者が気になる子」と定義されている。すなわち、「気になる子」という用語は概念的・操作的定義が確定された専門用語でない（藤井・小林，2010）。したがって、本研究では、「気になる子」を「明確な診断はつけられていないが、保育者が保育に困難さを感じ、その背景に何かしらの課題を抱える子ども」とする。

第2項 「気になる子」の問題行動の裏にある要因の多様性

これらの「気になる子」の問題行動の背景には様々な要因が考えられる。城元・昇地（2010）では、保育・教育現場では発達障害と呼ばれる子が増えていると述べられている。実際に注意欠陥・多動性障害や自閉症スペクトラム、知的障害など、何らかの発達障害があるため、攻撃的・反抗的行動をとったり、癩癩やパニックをすぐに起こしたり、保育園での集団生活になじめない「気になる子」は少なくはないのだろう。しかし、岡田（2012）は、発達障害は遺伝的要因が大きく、このような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、幼稚園・保育園における「気になる子」の様々な問題行動の背景には遺伝要因の強い「発達障害」だけでなく、養育的・環境的な要因の影響についても考慮すべきと述べている。

養育的・環境的要因と言っても、国の文化性や地域の特性および周りの環境、家庭など（小林，2003；Haynie, Sliver&Teasdale, 2006）、多岐にわたる。その中でも影響の大きい要因としては家庭が考えられ、例えば、養育者の過保護・過干渉、または過度な放任・ネグレクト的な養育態度や過度なしつけなど、様々な側面が存在する（大鷹・菅原・熊谷，2009；油川2020）。その中で、池田・楠（2019，2020）は、保育園での「気になる子」の問題行動の要因の一つとして、乳幼児期の愛着形成をめぐる問題があるとしており、通常の親子にみられる親密な関わりが希薄であったり、逆に過剰であったり、攻撃的・否定的な関わりが目立つなど、母親の不適切な養育が母子間の愛着形成に歪みを生じさせ、子どもの正常発達に影響を及ぼしている可能性を述べている。つまり、子どもの問題行動の一つの重要な背景として、愛着の課題が存在していると考えられる。

さらに、先行研究では、生まれてまもない乳児の行動にも様々な特徴的個人差が存在することが判明しており、それらは乳幼児期以降も一貫性を持ち、母親の養育態度や母子間の愛着形成などにも影響を及ぼすことが示唆されている（三宅，1983；Thomas&Chees,1986；Rutter,1987；森下・森下，2006）。また、親が精神障害をもっているため不適切な養育などに繋がり、結果的に子どもの発達に何らかの影響を及ぼしている可能性も考えられるだろう（加藤，2015）。

以上のことから、問題行動を引き起こす背景には、発達障害等を含めた遺伝的要因や不適切な養育などの環境要因、子ども自身の性格や気質と親の特性など、様々な要因が複雑に絡まっている可能性があると考えられる。

第3項 背景要因の症状の類似性と判別の困難さ

池田ら（2007）は、保育者があげた「話を聞けない」「多動で落ち着きがない」「集団活動が苦手」などの「気になる子」の特徴は、軽度の発達障害の子どもの特徴と類似していると述べている。また、問題行動の背景の一つとして挙げられる愛着形成の課題についてだが、特定の対象との愛着形成がうまくいかなかった場合、子どもたちは発達において、自己コントロール能力が欠如している、反抗的態度と行為をとる、攻撃性が高いなど、様々な問題行動がみられる（Levy &Orlans, 藤岡孝志・ATH 研究会訳，2005）が、これらは発達障害の症状と似ているものが非常に多い。さらに、杉山（2011）は、虐待などの不適切な養育により生じた強い情緒的なこじれが多動性行動障害などという形で表出されることも稀ではないと述べている。

すなわち、「気になる子」の問題行動の背景には多様な要因の可能性が存在するだけでなく、表面上に現れる問題行動や症状が非常に類似していることから、表面上の行動や一側面の情報のみで子どもの背景を的確に理解することは難しく、保育者の適切な子ども対応の困難さが増していると考えられる。

第4項 的確な子ども理解の重要性

米澤（2016）では、よく混同されがちな発達障害と愛着障害の支援の違いについて述べられているが、例えば、同じ発達障害でも注意欠如・多動性障害の場合は実行機能の問題が大きいため「行動」の支援が必要であるが、自閉症スペクトラムの場合は「認知」の支援が必要、

また愛着障害の場合は「感情」の支援が必要としている。つまり、「感情」の支援が必要な子どもに「行動」や「認知」の支援を行っても、「行動」の支援が必要な子どもに「認知」や「感情」の支援を行っても、あるいは「認知」の支援が必要な子どもに「行動」や「感情」の支援を行っても、効果は限定的、もしくは見られないと考えられる。判別が難しいからといって、背景を丁寧に考慮せず、様々な課題を抱える子どもに対して同じ対応や支援をしても、十分な改善は期待できない。また、石倉・仲村（2011）は、「つまずきの原因判定の難しさによる支援の遅れや二次的な問題が発生してからの対応では、本人も周囲も多大なエネルギーを費やすこととなる」とも述べている。このことから、子どものつまずきや課題を早期に、的確に理解し、対応していくことは重要と考えられる（合原・虫明・加戸，2018）。

保育において、子ども理解は保育実践を展開していく中での出発点として捉えられており、子どもの適切な対応のためには、まずはその背景について丁寧に考慮することが大事である（川西・米山，2015；厚生労働省，2018；池田・坂田，2020）。また、磯邊（2017）は問題を抱えた人々に何らかの関わりを行うときは、どのような援助が最適で効果的であるかを、様々な情報をもとに判断していくプロセスが必要であるとしており、子どもたちに生じた問題について、一つの要因から生じたと決めつけるのではなく、できるだけ多くの視点から子ども自身とそれを取り巻く環境を捉える子ども理解が重要と述べている。

以上のことから、より効果的な支援のために重要となるのは、子どもの行動の背景について多側面から可能性を考慮し、よりの確に子ども理解をすることと考えられる。そこで本研究では、的確な子ども理解を「気になる子どもの問題行動の背景を多視点・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、このような子ども理解に繋がる要因について検討する。

第5項 ALACT モデル

上記のように、適切な支援を行うためには、まず的確な子ども理解が必要であり、子ども理解は保育者の専門性の一つである（藤川，2023）。保育者の専門性の向上については、園内研修の有用性が多くの先行研究で述べられている（北野，2015；小川，2018；中橋・橋本，2016など）。また、様々な形態や方法の園内研修がある中、保育実践のリフレクションを喚起し、保育者の見方・認識の再構築を促すことは保育者の学びと成長に繋がると考えられる（淀川・箕輪・門田・秋田，2020；片岡・松井，2022）。リフレクションに関しては、ショーン（Schön, A. D. 1983）が提起した「反省的实践家」という専門家像により、専門職者の資質向上や学びと関連付けた研究が多くあり、多様なモデルが示されている（片岡・松井，2022）。

厚生労働省（2009）では、「保育所では、保育指針を踏まえた保育課程を編成し、それに基づく指導計画を作成します。計画（Plan）に基づき実践し（Do），その実践を評価し（Check），改善（Action）に結び付けていくという PDCA の循環の継続が重要であり、これらの連動のなかで保育の質と職員の協働性が高められていきます」と述べられている。すなわち、保育現場においては、PDCA サイクルのような、循環的なシステムのモデルが重視されており、保育者の専門性向上と全体的な保育の質の向上に繋がると考えられる。このような形態の理論モデルとして、コルトハーゲン（Korthagen, F. A. J., 2001）の ALACT モデル（行為：Action→行為の振り返り：Looking back on the action→本質的な諸相への気づき：Awareness of essential aspects→行為の選択肢の拡大：Creating alternative methods of action→試み：Trial）が挙げられる。

片岡ら（2022）は、この ALACT モデルの中の「本質的な諸相への気づき」とは「違和感の背景にあった物事の本質」に気づくことであり、保育者の認識の再構築に繋がるとしている。すなわち、本質的な諸相への気付きは、保育者の専門性を高めることとなり、よりの確な子ども理解の基盤となると考えられる。したがって本研究ではこの ALACT モデルの理念

を応用し、子ども理解の的確性の向上について検討する。

第6項 省察の重要性

ALACTモデルの一環である「本質的な諸相への気づき」の実現には、保育者の専門性が求められる。一般的には、年齢が高く、勤務年数が長い保育者ほど保育実践が積み重なり専門性が向上し、よりトラブルにうまく対応できると考えられている(吉田・片山・高橋・西山, 2015; 上山・杉村, 2015; 高橋, 2017; 小柳津, 2020)。しかし、一方で、知識や技能などは経験年数が増えたからといって獲得できるものではない(上山・杉村, 2015)。専門性を向上させるためには、経験から学ぶ能力が必要であり、自分の実践を振り返る省察が重要であるとされている(佐藤, 1996; Moon, 2004; Larrivee, 2008 など)。

津守(1980)は、反省に考察を加えることが省察であると定義しており、杉村・朴・若林(2009)は、省察は保育者の実践と成長において重要な役割を果たしていると述べている。保育所保育指針解説(厚生労働省, 2018)においても、保育所職員は、保育における子どもや保護者等との関わり、同僚との協働の中で、常に自己の保育の経過や結果について省察し、次の保育に生かすことを求められている。

また、コルトハーヘン(2001)は、経験による学びの理想的プロセスとは行為と省察が循環的に行われるものとしている。さらに、杉村・朴・若林(2009)は、狭義的には、省察とは実践中や実践後の振り返りを意味し、実践前の見通し立ては含まれないことがあるが、計画や予測を立てるといった活動は省察に基づいて行われることが多いため、省察から切り離さず考慮することがよいとしている。

これらのことから、省察という行為を断片的に事前、または事後だけに行うものと位置づけるのではなく、保育活動の実践前にはできる限りの計画や予測を立て、実践中には行為と省察を循環的に行い、実践後にまた行為を振り返りすべての過程を省察するプロセスが重要であり、このような循環的プロセスを本研究の省察として定義する。そして、このような循環的な省察を行うことで保育者の専門性の向上によい影響を及ぼし、よりの確な子ども理解と適切な対応に繋がると考えられる。

しかし、保育者の省察の構造や具体的なメカニズムなどについての理論研究はまだ少ない(杉村・朴・若林, 2007)。そこで杉村ら(2009)では、杉村・朴・若林(2006, 2007)の問題点を改善し、保育における省察の構造を検討した。その結果、杉村ら(2009)は、省察を、保育者自身に関する省察、子どもに関する省察、他者を通じた省察の3種類とした。そして、因子分析の結果から、保育者自身に関する省察尺度は、比較的短期及び長期の自己の保育に関する省察である「自己考慮」と、実践中の保育者の自己の態度や言動に対する注意や知識に関する省察である「自己注意」の2因子構造とした。また、子どもに関する省察尺度は、比較的短期及び長期の子どもの発達に関する分析的省察である「子ども分析」と、実践中の子どもの行動や態度に対する注意や予想に関する省察である「子ども察知」の2因子構造とした。さらに、他者を通じた省察尺度は、他者との会話や他者の保育のよって得られた情報を自己の保育の省察に利用する省察である「他者情報利用」と、他のクラスの子どもや他の保育者の様子に注意を向けたり見たりする省察である「他者情報収集」の2因子構造とした。

第2節 本研究の目的

第1項 先行研究の課題

1つ目の課題として、これまでの先行研究では、発達障害児に対する理解の重要性と具体的な対応(野呂・吉村・秋元・小松, 2005; 楯, 2018; 宝田, 2018 など)、愛着障害児の早期発見と理解およびその対応(渡辺・渡辺, 2001; 米澤, 2022 など)、保育者が考える「気になる子」の特徴や支援、そしてインクルーシブ保育への理解とそれに必要な保育者の専門性(金山, 2015; 三宅・久保田, 2021; 萬・白川, 2023; 小柳津・野々山, 2022; 金・田村,

2022 など) について検討されているものはある。しかし、いずれも保育者の「的確な子ども理解」を「気になる子どもの問題行動の背景を多視点・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」という意味合いで解釈しておらず、子ども理解とその的確性に影響を与える要因についての具体的な検討はされていない。

2つ目の課題として、保育者の省察について、杉村ら(2009)は保育における省察の構造を明らかにしたが、省察尺度の6つの下位因子、「自己考慮」「自己注意」「子ども分析」「子ども察知」「他者情報利用」「他者情報収集」が、具体的にどのように子ども理解に影響を与えているのかは検討されていない。また、上山ら(2015)は、他者との交流を通じた省察により、子どもや保育を客観的に捉えなおすことができると述べているが、具体的に子ども理解の的確性にどのような影響があるのかは検討されていない。一方で、渡辺・青山(2018)では省察尺度を用いて保育者の専門性とし、保育者のストレスとの関連を分析しているが、保育者の専門性の向上に繋がると考えられる他者を通じた省察尺度の項目は除外されており、省察尺度の6つの下位因子の内、検討されているのは、「自己考慮」「自己注意」「子ども分析」「子ども察知」の4因子のみである。また、渡辺ら(2018)の研究では、省察と子ども理解の的確性の関係性については特に触れられていない。

第2項 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究ではこれらの課題の解決に向けて、以下のように進めていく。

まず研究1では、現場の保育者がどれほどの確に子ども理解ができているのか、実態把握をする。また、先行研究から、保育者の子ども理解の的確性に影響を与えていると考えられたのは、年齢・勤務年数・学習時間・研修時間・保護者との直接交流時間の5つの要因であり、これらの要因と子ども理解の関係性について検討する。

次に研究2では、研究1の結果と考察を踏まえ、研究1の5つの要因の他に、先行研究から考えられる、省察と障害児保育経験が子ども理解の的確性に及ぼす影響について検討する。

最後に、総括にて、どのような理論を基盤とし、どのような要因を重視することで、より「気になる子」に対する理解の的確性が向上するか、そして今後の保育者の専門性の更なる向上のため、より有効な研修のあり方を検討する。

第2章 「気になる子」に対する保育者の子ども理解とその影響要因(研究1)

第1節 目的

保育所・幼稚園に多数在籍する「気になる子」に対する早期の、的確な子ども理解は、その後の支援の基盤として非常に重要である。子ども理解に影響を及ぼすと考えられる要因として、第一に、年齢が高い保育者ほど専門性が高く、職務において必要なソーシャルスキル・技能などが豊富であり、若い保育者に比べ、よりトラブルにうまく対応できると考えられている(吉田ら, 2015; 高橋, 2017)。

第二に、勤務年数が長い保育者の方が色々経験しており、子どもとの関わりがよりうまくできると考えられている(吉田ら, 2015; 高橋, 2017)。

第三に、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が挙げられる(北野, 2015; 小川, 2018; 中橋・橋本, 2016; 大河内, 2016)。

第四に、小川(2018)は、悉皆的な現職研修だけではなく、専門の書籍や論文などを閲覧し、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。

第五に、保育者は、障害や発達上の課題がみ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、子どもの理解を深め、見通しをもって保育することが求められている(厚生労働省, 2018)。なお、保育者と保護者の交流においては、間接的な方法として連絡帳を用いること

が多くみられるが（張・真下，2016；丸目，2018），連絡帳は家庭からの情報発信よりは、園側からの情報発信に比重が置かれていると考えられる。さらに、張・真下（2016，2018）は、連絡帳の内容や書き方の不備により誤解が生じることがあると述べている。こうした齟齬の回避も含め、送迎時の時間などを利用し、面と向かって直接的な交流をした方がより効果的であると推察される。

これらを踏まえ、以上の5つの要因が高い水準にある場合、よりの確な子ども理解が可能になると考えられるが、その検証のためには、現場の保育者の子ども理解の実態を把握するとともに、前述した要因が子ども理解に与える影響を検討する必要があると考えられる。そこで研究1では、現場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、保育者の子ども理解の実態とその的確性に影響を与えると考えられる要因について検討し、「年齢、勤務年数、学習時間、研修時間および保護者との直接交流時間が長いほど、子ども理解の的確性が高くなる」という仮説を検証することを目的とする。

第2節 方法

第1項 調査対象と調査形式

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、調査協力者は幼稚園6園、保育園5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100%であり、回収した質問紙のうち、不備があった4名分を除いた68名を分析対象とした。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代表者11名であった。

質問紙調査は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は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。

第2項 調査内容

(1) 質問紙内容

- ①性別・年齢・勤務年数・担当クラス・研修時間・学習時間からなるフェイスシート
- ②保育者の子ども理解の的確性を測る4つの事例

事例は、5歳の「気になる子」によくみられる問題行動に関するものである。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（American Psychiatric Association 高橋・大野・染矢訳 1996；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。

その事例文に対して、問題行動の要因として考えられる6つの要因、「養育者の過度なしつけ」、「養育者の子どもへの無関心」、「ADHD」、「ASD」、「知的発達の遅れ」、「子どもの性格」を選択肢として設定し、可能性の程度を5件法で回答してもらった。また、各事例は6つの要因すべてに可能性が想定できるよう作成しているが、事例毎に特に可能性が高い選択肢を2つ設定している。なお、事例文の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名によって数回の検討と修正が行われ、作成者である研究者及び乳幼児教育・保育に関わる専門家によって厳密な協議がなされた。

(2) 電話によるインタビュー調査

以下の内容について、各園の実態をよく知る代表者に電話で回答を求めた。

- ①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

②保護者と直接的な交流がない、または少ない場合の他の交流手段

第3節 結果

第1項 各事例の点数

各事例の中の特に可能性の高い2つの要因の欄で選択した1~5の数字をそのまま各事例の子ども理解得点とした。すなわち事例毎に得点が1~10点で、4事例のすべてについて適切な子ども理解ができている場合には、4問合計で子ども理解得点の満点は40点であった。

なお、本調査で用いた事例分析の回答方法から、子ども理解得点が高かった保育者の中には、正解としている可能性が高い2つの選択肢だけでなく、すべての選択肢に対して高得点をつけている可能性が考えられるため、子ども理解得点を調整再算出した。具体的には、信号検出理論をもとに、当てはまる2要因の評定値の合計から1引いたものを9で割り、当てはまらない4要因の評定値から3引いたものを17で割り、前者から後者を引いたものを子ども理解得点とし、以降の分析に用いた。

第2項 各変数の平均値と標準偏差 (SD)

年齢、勤務年数、学習時間、研修時間、直接交流時間および調整済みの子ども理解得点の平均値と標準偏差 (SD) を Table1 に示す。

Table1 各変数の平均値と標準偏差 (SD)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
年齢	32.35	11.71
勤務年数	7.21	8.00
学習時間	2.79	1.19
研修時間	3.04	1.35
直接交流時間	2.36	1.36
子ども理解得点 (調整済み)	3.17	.43

第3項 各変数間の相関係数

各変数間の相関変数を Table 2 に示す。

分析の結果、上記5つの独立変数の内、年齢と勤務年数 ($r = .71, p < .001$)、勤務年数と直接交流時間 ($r = .28, p < .05$)、学習時間と研修時間 ($r = .54, p < .01$)、および研修時間と直接交流時間 ($r = .26, p < .05$)の間には有意な正の相関がみられた。年齢と勤務年数および学習時間と研修時間の相関は比較的高い相関係数がみられたが、いずれも全く同じものといえるほどの数値ではないため、変数として相違があると考えられる。

また、各独立変数と従属変数である子ども理解得点の相関については、年齢と勤務年数は子ども理解得点との相関がみられなかった。一方で、学習時間 ($r = .33, p < .01$)、研修時間 ($r = .56, p < .001$) および直接交流時間 ($r = .63, p < .05$) と子ども理解得点の間では正の相関がみられた。

Table 2 各変数の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1 年齢	-	.71***	.04	-.17	.12	.01
2 勤務年数		-	.07	.03	.28*	.20
3 学習時間			-	.54***	.13	.29*
4 研修時間				-	.26*	.52***
5 直接交流時間					-	.65**
6 子ども理解得点						-

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

第4項 各独立変数が子ども理解得点に与える影響

年齢、勤務年数、学習時間、研修時間および直接交流時間が子ども理解得点に及ぼす影響について明らかにするため、子ども理解得点を従属変数として、強制投入法による重回帰分析を行った。分析の結果、研修時間 ($\beta = .486$, $p < .001$, $VIF = 1.590$) と直接交流時間 ($\beta = .630$, $p < .05$, $VIF = 1.210$) が子ども理解得点に有意な正の影響を与えていた。結果を Table3 に示す。

Table3 重回帰分析の結果

	年齢	勤務年数	学習時間	研修時間	直接交流時間	F / R^2
子ども理解得点	-.099	.115	.155	.486***	.630*	7.096 / .267***

*** $p < .001$ * $p < .05$

第4節 考察

以上の分析から、まず、保育者の年齢は子ども理解得点との間に有意な相関がみられなかったことから、子ども理解の的確性に有意な影響を与えていない結果となった。

次に、保育者の勤務年数も同じく子ども理解得点との間に有意な相関がなく、子ども理解の的確性に有意な影響を与えていない結果となった。しかし、先行研究においては、経験の長いベテラン保育士の方が経験の浅い保育士よりスキル・専門性が高いという結果もみられる(小柳津, 2020)。今回の調査対象者は比較的若く、勤務年数が短い保育者が多く、故に有意な相関がみられなかった可能性も考えられるため、この点に関しては今後さらに詳しく、各年代の保育者の子ども理解の的確性について比較と検討をしていく必要があると考えられる。

第三に、相関分析においては、学習時間と子ども理解得点の間には有意な正の相関がみられたが、重回帰分析を行ったところ、学習時間は子ども理解得点に有意な影響を及ぼしてないことが示された。これは、学習時間と研修時間の相関が高かったため、学習時間と子ども理解得点の間に疑似相関がみられた可能性が考えられる。

第四に、研修時間と子ども理解得点の間に有意な正の相関がみられ、重回帰分析においても研修時間が子ども理解得点に有意な正の影響を与えていることから、研修時間を増やすことは、的確な子ども理解に繋がる可能性が考えられる。このことから、的確な子ども理解を行うにあたって、経験値は重要かもしれないが、勤務年数が短い若い保育者でも、日頃から研修時間を確保し、勉強を重ねることで、的確に子どもを理解できる可能性は十分にあることが推察される。なお、相関分析にて学習時間と研修時間の相関が高く、学習時間と子ども理解得点の間に疑似相関がみられた可能性があることを踏まえると、保育者の中では自己学習をすることと研修に参加することに対する区別はあまりついていないと考えられるため、今後の調査においては、調査協力者が両者を区別して回答できるような設問を考えるべきだろう。

第五に、保護者との直接交流時間と子ども理解得点の間に有意な正の相関がみられ、重回帰分析においても直接交流時間が子ども理解得点に有意な正の影響を与えていることから、保護者との直接交流の時間を増やすことは、よりの確な子ども理解に繋がる可能性が考えられる。なお、直接交流時間の低群においては、5割の園が連絡帳による交流を主としていた。このことから、連絡帳等の間接交流では不十分であり、保護者との直接交流の時間を増やすことでより詳しく保護者の困り感や家庭での子どもの様子を把握でき、子ども理解の的確性を向上させた可能性が推察された。なお、保護者との直接交流時間に関しては、今回の調査では園ごとの平均値で分析を行ったため、次の調査では、各保育者一人ひとりの保護者との直接交流時間を精密に収集し分析を行う必要があると考えられる。

以上のことから、保育者の子ども理解の的確性は経験の長さによって必ずしも決まるものではなく、例えば年が若い、勤務年数が短い保育者であっても、平日頃から保育に関連する書籍などを意識的に読んだり、研修に参加する時間を増やしたり、新しい知識や理論を習得することを重視することで、専門性が向上する可能性は十分であると示唆された。また、自己学習と研修を重視する他に、保護者との直接交流を重視し、交流時間を増やすことで、より多面的な視点から子どもの様子を把握でき、さらに的確な子ども理解に繋がることが考えられる。すなわち、本研究の仮説は部分的に支持され、「学習時間、研修時間および保護者との直接交流時間が長いほど、子ども理解の的確性が高くなること」が示唆された。

第3章 「気になる子」の子ども理解・対応に影響を与える要因—障害児保育経験と省察に着目して— (研究2)

予備調査

研究1の子ども理解の的確性（事例分析得点）と研究2の子ども理解の的確性（自己認知得点）の関係

第1節 目的

研究2においては、子ども理解の的確性を事例分析の点数によって測るのではなく、子ども理解の的確性についての自己認知の点数を子ども理解得点として使用した。その理由としては、事例分析を的確性の指標とする場合はどうしても思考と判断に時間が長くなり、また、研究2・研究3においては各要因と尺度の質問項目数も多く、調査協力者の負担が大きくなること、そして時間の都合上調査の協力が難しいという現場の意見があった。このことから、事例分析の得点ではなく、ストレス評定尺度を使用し、子ども理解の的確性についての自己認知を指標とすることがよいと考えた。

しかし、実際自己認知の点数が高いからと云う的確な事例分析ができていないとは限らず、できないのに自分はできていると認知している可能性が考えられる。したがって、本研究においては、研究1で使用した事例分析を再度使用し、事例分析で測った的確性と子ども理解についての自己認知で測った的確性との関係性を検討することを目的とする。

第2節 方法

第1項 調査対象、時期及び手続き

保育者68名（女性67名、男性1名）から回答を得た。回答の不備はなかったため、この68名を分析対象とした。調査時期は2022年10月であった。

調査はgoogleフォームで質問紙を作成し、調査協力の同意を得た上で回答を求めた。調査は大学の倫理規定に沿って行った。倫理的配慮として、調査実施前にgoogleフォームの文面にて①個人情報外部に報告されることなく、研究者によって厳重に管理されること、②調査結果は研究のみに利用され、学会発表や学術論文として公表されること、③調査結果は研究終了後一定の期間経過後に粉碎・破棄されること、④調査同意後に回答を辞めなくなった場合、やめることは可能であり、一切の不利益が生じないことを説明し、調査協力の同意を得た保育

者のみが質問紙の回答に進めるようにした。

第2項 調査内容

(1) 研究1で使用した、保育者の子ども理解の的確性を測定する4つの事例

研究1で作成した4つの事例を使用し、保育者の子ども理解の的確性を測定した。

(2) 子ども理解・対応尺度

赤田(2010)が作成した保育者ストレス評定尺度を用いて、「当てはまる」から「当てはまらない」までの5件法によって回答を求めた。本調査では、保育者ストレス評定尺度の第一要因、「子ども理解・対応のストレス」の項目のみを抽出した。なお、尺度自体は保育者のストレスについて問うものであったが、項目の内容から、ストレスが低いと答えた保育者ほど子ども理解が出来ていると捉えられるため、以後の検討では、子ども理解・対応尺度として使用する。分析においては調査協力者の回答を逆転して扱っているため、この尺度の得点が高いほど、保育者は子ども理解、子ども対応ができていることを示す。

第3節 結果と考察

研究1と同じように、まず各事例の中の特に可能性の高い2つの要因の欄で選択した1~5の数字をそのまま各事例の子ども理解得点($M=28.28$, $SD=4.34$)とし、以降の分析に用いた。次に、子ども理解の自己認知得点を算出した($M=22.26$, $SD=5.70$)。

事例分析によって測定された子ども理解得点と子ども理解の自己認知得点の関係を確認するため、相関分析を行った。その結果、事例分析と自己認知の点数の間には有意な正の相関がみられた($r=.68$, $p<.001$)。事例分析と自己認知の点数の相関係数は.68と示されており、強い正の相関がみられたことから、子ども理解の的確性に対する自己認知の点数が高い保育者は、事例分析の得点も比較的高く、自己認知の点数を保育者の子ども理解の的確性として扱うことは可能と考えられる。

そこで、研究2の本調査においては、保育者の子ども理解に対しての自己認知を子ども理解の的確性として捉え、検証を進める。

本調査

第1節 目的

研究1においては、保育者の年齢と勤務年数は影響要因ではないと示唆されたが、富田・根本(2019)では、障害児の保育経験がよりインクルーシブ保育への理解を深め、子ども理解と適切な対応につながる可能性を述べている。すなわち、普通の日常勤務や定型児との関わりの中で生まれた経験だけでなく、障害児保育の経験がどれほどあるかが重要と考えられる。したがって、研究2においては、障害児保育の経験を要因の一つとして追加し検討することが必要と考えられる。

また、上山ら(2015)が述べるように、知識や技能などは経験年数が増えたからといって獲得できるものではない。専門性を向上させるためには、経験から学ぶ能力が必要であり、自分の実践を振り返る省察が重要であるとされている(佐藤, 1996; Moon, 2004; Iarrivee, 2008など)。すなわち、省察を行うことでより保育者の専門性が向上し、的確な子ども理解に繋がることが考えられる。したがって、研究2では障害児保育経験に加え、省察にも着目し、障害児保育経験と省察尺度の各下位因子が子ども理解の的確性に及ぼす影響を検討する。また、子どもの適切な対応のためには、まずはその背景について丁寧に考慮することが大事であることから(川西・米山, 2015; 厚生労働省, 2018; 池田・坂田, 2020)、的確な子ども理解をすることがより適切な子ども対応の前提となると考えられる。以上のことを踏まえ、本研究の背景にて言及した仮説から、以下のモデルを構築し、検証する(Figure1)。

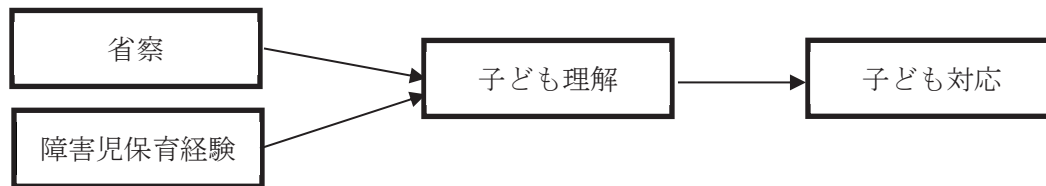


Figure1 仮説モデル

第2節 方法

第1項 調査対象、時期及び手続き

保育者 211 名（女性 187 名，男性 23 名，不明 1 名）から回答を得た。その内，回答に不備があった 6 名，また全質問項目に対して 5 あるいは 1 をつけていた 4 名を除外し，201 名を分析対象とした。なお，平均年齢は 33.1 歳で $SD=9.52$ ，勤務年数は 1 年から 42 年で平均年数は 10.96 年， $SD=7.38$ であったことから，保育現場には若い保育者が多く，また勤務が長く続かないという実態がみられたと考えられる。調査時期は 2021 年 7 月であった。

調査は google フォームで質問紙を作成し，調査協力の同意を得た上で回答を求めた。調査は大学の倫理規定に沿って行った。倫理的配慮として，調査実施前に google フォームの文面にて①個人情報外部に報告されることなく，研究者によって厳重に管理されること，②調査結果は研究のみに利用され，学会発表や学術論文として公表されること，③調査結果は研究終了後一定の期間経過後に粉碎・破棄されること，④調査同意後に回答を辞めなくなった場合，やめることは可能であり，一切の不利益が生じないことを説明し，調査協力の同意を得た保育者のみが質問紙の回答に進めるようにした。

第2項 調査内容

以下のフェイスシート・自由記述及び尺度によって調査を行った。

(1) フェイスシート

保育者の基本属性について，性別，年齢，勤務年数，障害保育の経験人数，年間の研修会参加時間，保護者との交流時間について回答を得た。

(2) 自由記述

提示文を「あなたのクラスの中の『気になる子』についてお伺いします。あなたはその子どものどのようなところを観察し，『気になる子』と判断していますか？その観察ポイントや判断の仕方，必要と思う情報等について自由にお書きください」とし，保育者の「気になる子」の観察ポイントや情報収集の側面について回答を求めた。

(3) 省察尺度

杉村・朴・若林（2009）が作成した保育者の省察尺度を用いた。この尺度は，保育者自身に関する省察尺度，子どもに関する省察尺度，他者を通じた省察尺度の三つに分かれ，それぞれが 2 つの下位因子から構成されている。「当てはまる」から「当てはまらない」までの 5 件法によって回答を求めた。

保育者自身に関する省察尺度は，「子どもと話した後，自分の言い分が適切かどうか考えることがある」などの比較的短期及び長期の自己の保育に関する省察である「自己考慮」に関する 6 項目と，「子どもと話すとき，自分の態度に注意をむけることがある」などの実践中の保育者の自己の態度や言動に対する注意や知識に関する省察である「自己注意」に関する 5 項目から構成される。

子どもに関する省察尺度は，「子どものこれからの成長について考えることがある」などの比較的短期及び長期の子どもの発達に関する分析的省察である「子ども分析」に関する 6 項目と，「子どもと一緒にいるとき，子どもの行動に注意を向けることがある」などの実践中の

子どもの行動や態度に対する注意や予想に関する省察である「子ども察知」に関する4項目から構成されている。

他者を通じた省察尺度は、「他の人と保育の話をして、自分の保育の方針を改めることがある」などの他者との会話や他者の保育のよって得られた情報を自己の保育の省察に利用する省察である「他者情報利用」に関する6項目と、「他のクラスの子どもが保育者と関わる様子を注意深く見ることがある」などの他のクラスの子どもや他の保育者の様子に注意を向けたり見たりする省察である「他者情報収集」に関する5項目から構成されている。

(4) 子ども理解・対応尺度

予備調査と同様、赤田（2010）が作成した保育者ストレス評定尺度の第一要因である「子ども理解・対応のストレス」の項目のみを抽出し、「当てはまる」から「当てはまらない」までの5件法によって回答を求めた。分析においては調査協力者の回答を逆転して扱っているため、尺度の得点が高いほど、保育者は子ども理解・子ども対応ができていることを示す。

また、調査協力者の負担を減らすため、先行研究における上記尺度の各項目の因子負荷量の数値を引用し、省察尺度は因子負荷量が.40以上だった32項目、子ども理解・対応尺度は因子負荷量が.40以上だった9項目を採用した。

第3節 結果

第1項 子ども理解・対応尺度の因子分析結果

本研究では、保育者の子ども理解の的確性を測るため、赤田（2010）の尺度の一部を利用したが、質問項目を詳細に検討すると、「子どもの特徴がつかめない」「子どもの気持ちが分からない」などの、子どもをどう理解すればいいかわからないことに重きを置いた項目と、「気になる子どもに上手く対応できない」「一人一人の子どもの関わりを十分にもてない」などの、子どもの対応について重きを置いた項目があり、項目の内容の一貫性に疑問があった。そこで、再度因子分析を行った。

子ども理解・対応尺度の9項目の平均値、標準偏差を算出し、天井効果フロア効果を確認し、問題はなかったため、9項目すべてを採用し、最尤法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、より単純構造に近く、解釈もしやすいことから、最終的に2因子を抽出することが適当と判断した。2因子の累計寄与率は59.61%であった。最終的な因子パターンをTable4に示す。

第1因子に高い負荷を示す項目をみると、「子どもの特徴がつかめない」「子どもの気持ちが分からない」など、子ども理解への困難感を示す項目であったため、「子ども理解」と命名した。第2因子に高い負荷を示す項目をみると、「自分が子どもを叱ること」「一人一人の子どもの関わりを十分にもてない」など、子どもの対応への困難感を示す項目であったため、「子ども対応」と命名した。

以上のような因子分析の結果を踏まえ、子ども理解・対応尺度の各因子に負荷の高い項目の得点を合計し、尺度得点とした。「子ども理解」は4項目、「子ども対応」は3項目の下位尺度となった。次に、 α 係数を算出し各下位尺度の内在的統合性を検討したところ、第1因子は.78、第2因子は.69であったことから、一定の信頼性を有していることが示された。

Table4 子ども理解・対応尺度の因子分析結果

	F1	F2	共通性
子ども理解			
子どもの特徴がつかめない	.73	.19	.58
子どもに必要な援助がわからない	.72	.32	.57
子どもの気持ちがわからない	.67	.25	.51
自分の知識が不足している	.45	.04	.26
子ども対応			
自分が子どもを叱ること	-.14	.68	.50
わがままと必要の境界線の判断	.28	.59	.40
一人ひとりの子どもとの関わりを十分にもてない	.08	.49	.29
α 係数	.78	.69	

第2項 省察尺度の下位因子，子ども理解と子ども対応の得点

省察の各下位因子，子ども理解と子ども対応の平均値および *SD* を示す (Table5)。

Table 5 各要因の平均値と *SD*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
自己考慮	3.82	.61
自己注意	3.84	.62
子ども分析	3.87	.53
子ども察知	3.95	.58
他者情報利用	3.71	.56
他者情報収集	3.15	.68
子ども理解	2.65	.66
子ども対応	2.37	.69

第3項 省察と子ども理解，子ども対応の相関

省察と子ども理解，子ども対応の関連を検討するために，省察尺度の下位因子と子ども理解および子ども対応の平均点を用いて相関係数を算出した (Table 6)。その結果，省察尺度の各下位因子間ではすべて有意な正の相関を示していた。また，省察尺度の下位因子の中では「子ども分析」だけが子ども理解との間に有意な正の相関を示していた ($r = .20, p < .01$)。なお，子ども理解と子ども対応の間には有意な正の相関がみられた ($r = .45, p < .001$)。

Table 6 省察尺度の下位因子と子ども理解・子ども対応の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 自己考慮	-	.74***	.69***	.48***	.68***	.59***	-.04	-.06
2 自己注意		-	.77***	.58***	.57***	.50***	.14	.01
3 子ども分析			-	.61***	.61***	.51***	.20**	.03
4 子ども察知				-	.52***	.48***	.10	.04
5 他者情報利用					-	.65***	-.08	.02
6 他者情報収集						-	-.06	.07
7 子ども理解							-	.45***
8 子ども対応								-

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

第4項 障害児保育経験と子ども理解，子ども対応の相関

障害児保育経験の人数と子ども理解，子ども対応の相関係数を算出した。その結果，障害児保育経験と子ども理解の間には有意な正の相関 ($r = .26, p < .001$) が示されたが，子ども対応とは相関が示されなかった。

第5項 モデル図の検証

「目的」にて言及した仮説から，省察と障害児保育経験から子ども理解を媒介して子ども対応へとつながる流れを想定した子ども理解・対応モデルの構築を試みた。具体的には，省察の6つの下位因子と障害児保育経験が子ども理解に作用し，その影響が子ども対応へと収束する流れを想定して変数間にパスを引いた結果，Figure 2 に示したモデルが得られた。省察尺度の下位因子である「子ども分析」から子ども理解には有意な正のパスが認められ，一方で，同じく省察尺度の下位因子である「自己考慮」から子ども理解には有意な負のパスが認められた。また，障害児保育経験から子ども理解に有意な正のパスが認められた。さらに，子ども理解から子ども対応に有意な正のパスが確認された。

なお，モデル適合度は，GFI=.998, AGFI=.990, CFI=1.00, RMSEA=.000 と十分な値が得られ，本モデルの妥当性が検証された。

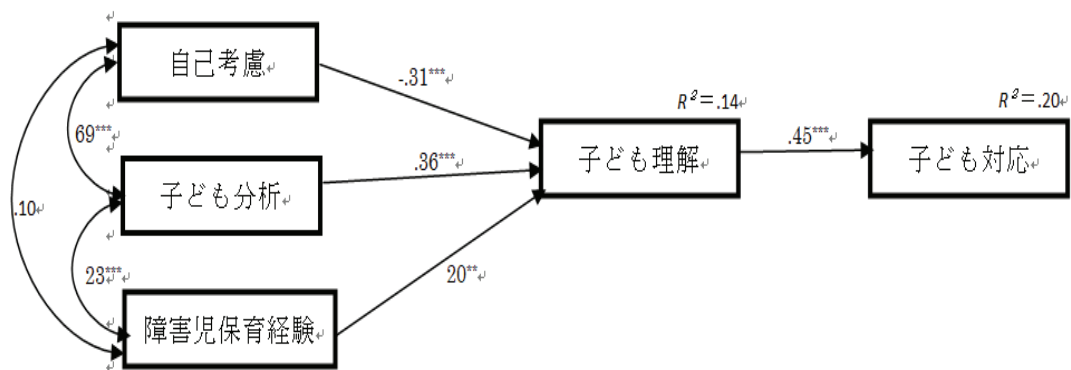


Figure2 子ども理解・対応モデル

GFI=.998, AGFI=.990, CFI=1.00, RMSEA=.000

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

第4節 考察

上記のモデル図から，省察尺度には自己考慮，自己注意，子ども分析，子ども察知，他者情

報収集、他者情報利用の6つの下位因子があったが、そのすべてが子ども理解に有意な影響を与えているわけではなく、「子ども分析」が子ども理解に有意な正の影響、「自己考慮」が子ども理解に有意な負の影響を与えていることが示された。また、障害児保育経験は保育者の子ども理解に有意な正の影響を与えていることが示された。さらに、「自己考慮」、「子ども分析」と障害児保育経験は、子ども理解を媒介し、子ども対応に影響を与えていることが示唆された。

このことから、保育者が「子ども分析」を重視する省察を行うことは、循環的な、本質的諸相への気づきを経た省察（Korthagen, F.A.J., 2001）に繋がったため、子ども理解の的確性の向上に影響を及ぼしたことが推察される。また、本質的な諸相を把握することで多様な課題やニーズをもつ子どもに対してよりの確な理解ができるようになった可能性が考えられる。したがって、保育者は常に子どもの表情や態度に着目して些細な変化と成長に気を配り、子どもの成長に必要なものを多方面から考慮し、子どもの特性に合わせた長期的な保育活動の見通しを立てることが重要と考えられる。一方で、保育者の「自己考慮」は、保育実践中の自己の態度や言動などの意識をすれば比較的変容性が高くなる要因に対しての省察ではなく、自己の長所や短所など、自己属性の部分に着目して考えてしまう傾向があり、自分の在り方を否定したり、子ども対応が上手くいかない原因を能力不足に帰属してしまったりして、省察ではなく反芻を行ってしまい、子ども理解がうまくいかなかった可能性が考えられる。

また、障害児保育経験は、子ども理解を媒介して子ども対応に正の影響を及ぼすことが示された。これは、富田・根本（2019）が述べるように、障害児を保育する経験を蓄積することで、保育者の見えない不安が軽減することに繋がる可能性が考えられる。また、「気になる子」は様々な課題を抱えており、その背景にある要因は複雑に絡み合っているため、一人の障害児を保育した経験があっても、他の全ての「気になる子」の課題を網羅することはできない。しかし、例え一人でも障害児の保育を経験することでそこから何らかの学びを得て、その後の省察の中でその経験と学びを思い返し、過去の学びと今日の前の困った事例を循環的に考えることで、子ども理解の力が向上する可能性が推察される。

以上のことから、子ども理解の的確性の向上のためには本質的な諸相への気づきを経た省察が重要であり、比較的短期及び長期の子どもの発達に関する分析的な省察である「子ども分析」（杉村ら、2009）を行うことは必要不可欠であることが示唆された。また、障害児保育経験を踏まえた上でこのような省察を行うことができれば、さらなる専門性の向上に繋がると考えられる。一方で、自己の保育に関する省察を行うことは大事であろうが、それが省察ではなく反芻にならないよう気をつけることが必要であろう。

なお、今回のモデル検証において、子ども理解の決定係数の値が比較的低かったことを踏まえ、子ども理解の的確性に影響を及ぼす要因は、省察尺度の下位因子と障害児保育経験の他にもあると考えられる。また、本研究においては、子ども理解の的確性を測る指標として、赤田（2010）のストレス評定尺度の第一因子部分を使用しており、すべて逆転項目として処理し点数を加算している。すなわち、研究2の予備調査において、子ども理解の的確性に対する自己認知の点数が高い保育者は事例分析の得点も比較的高いと考えられることが示唆されたが、やはり同じく点数が高かった保育者でも、子ども理解に困難さは感じていないが、実際は子ども理解ができていない保育者と、子ども理解に困難さを感じておらずかつ実際に十分に子ども理解ができていない人が混在していると考えられる。今後はこの尺度についてのよりよい処理方法を検討すること、また、信用性や妥当性がより高い、子ども理解の的確性を測る別の指標を使用し、更なる精査を行うことが必要だろう。

第4章 総括

第1節 本研究のまとめと総合考察

第1項 本研究のまとめ

本研究の目的は、「気になる子」に対する子ども理解の的確性に影響を及ぼす要因について検討し、保育者の「気になる子」に対する理解の構造を明らかにすることであった。この目的を達成するために実施した2つの研究から、①保育者の研修時間と保護者との直接交流時間が子ども理解の的確性に影響を与えていること（研究1）、②省察尺度の下位因子である「子ども分析」と「自己考慮」、そして障害児保育経験が、保育者の子ども理解の的確性に有意な影響を及ぼしていること（研究2）、この結果は、いくつかの新しい知見を示すものであった。以下では、個々の研究についての成果を具体的に述べたい。

研究1では、まず保育者の「気になる子」への子ども理解の現状を把握することができ、その上で保育者の研修時間および保護者との直接交流時間が子ども理解の的確性に影響を与えていることが示された。すなわち、普段から悉皆的な研修に参加したり、学習をしたりすることで専門性を向上することは十分可能であり、よく勉強すればするほど「気になる子」に対する理解が深まり、適切な対応ができるようになって考えられる。また、保護者との交流を重視することで、保育者が観察できる園内の子どもだけでなく、園外での様子についての情報も把握でき、本研究における子ども理解の定義である「気になる子どもの問題行動の背景を多視点・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」に繋がると考えられる。

研究2では、研究1の結果を踏まえ、保育者の専門性向上のためにはただの勤務年数や経験の積み重ねだけでは効果がないと考え、障害児保育経験と省察に着目し、これらが子ども理解の的確性に及ぼす影響についてモデルを構築し、検証した。仮説では、省察尺度のすべての下位因子が子ども理解の的確性に影響を及ぼしていると考えたが、共分散構造分析を行った結果、省察尺度の6つの下位因子の内、「子ども分析」が子ども理解に有意な正の影響を及ぼしていたのに対し、「自己考慮」は子ども理解に有意な負の影響を及ぼしていた。このことから、日頃から子ども自身のことを丁寧に観察して特徴を把握したり、自分の言動が子どもにどう映るか考えたり、子どもの些細な変化も見逃さないように注意したりすることがコルトハーヘン（Korthagen, F.A.J., 2001）の提唱するALACTモデルの「本質的な諸相への気づき」に繋がると考えられる。また、片岡ら（2022）が、このALACTモデルの中の「本質的な諸相への気づき」とは「違和感の背景にあった物事の本質」に気づくことであると述べているように、保育者が「気になる子」に対して的確な理解や適切な支援を行うためには、まず子どもの「違和感」に気づくことが必要と考えられる。すなわち、保育者は「子ども分析」を重視することで、「今日のこの子の言動はいつもと違う」、「同じ年齢の他の子とは明らかに違う」というような感覚が備わってくるのが推察される。また、障害児保育経験も子ども理解に対して有意な影響がみられたが、これもいわゆる「普通と違う子」、「気になる子」を経験したことが多ければ多いほど、違和感に気づきやすくなり、「本質的な諸相への気づき」が生じ、さらに、似たような事例を見たことがある、経験したことがあるという安心感も加わり、過去の経験からアセスメントの仮説を考えることができるので、よりの確な子ども理解に繋がった可能性が推察される。

第2項 総合考察

上記の研究を踏まえて、保育者の専門性を向上させ、よりの確な子ども理解ができるようになるためには、まず、研修を通じた知識と理論の習得が大事と考えられる。しかし、ただ沢山時間を使い人の話を延々と聞いているような研修ではあまり効果はないと考えられる。淀川ら（2016）や片岡ら（2022）が述べるように、様々な形態や方法の園内研修がある中、保育実践のリフレクションを喚起し、保育者の見方・認識の再構築を促すことは保育者の学びと成長に繋がる。すなわち、研修時間を長くとることも大事であるが、その研修の中で、自分の実

践についてきちんとした省察が行われているかが、より重要であると考えられる。

また、普通の勤務における経験年数ではなく、障害児保育経験がよりの確な子ども理解に繋がると示されたが、これに関しても、障害児と接したことがあれば必ずしも子ども理解が的確にできるとは限らないだろう。ここでも省察をしているかどうかが大事成らなると考えられる。コルトハーヘンが提案した ALACT モデルでは特に「本質的な諸相への気づき」が重視されているが、障害児を対面した経験があっても、関わる前に何も考えずに接し、そしてその後も自分の思考や言動、対応の仕方について何も省察せずに終わらせてしまっただけでは、「本質的な諸相」への気づきは期待できず、専門性の向上には至らないと考えられる。ただし、研修における省察にも同じことが言えるが、「自己考慮」など、過度の自己反省を行いすぎてしまい、省察ではなく、反芻になってしまうと、逆に的確な子ども理解に負の影響を及ぼしてしまうので、注意すべきである。

さらに、研究 1 においても、保護者との直接交流時間が子ども理解の的確性に影響を及ぼしていたように、園内だけの関わりでは把握しきれない子どもの情報を保護者から得ることは、子どもと関わる際に重視すべきことであるだろう。このように子どものことを様々な視点から観察し、子どもの些細な変化と違和感にもきちんと気づけるよう接し、なにか問題があったから子どものことを見るのではなく、普段から常に、比較的短期及び長期の子どもの発達に関する分析的省察である「子ども分析」(杉村ら, 2009)を行っていくことが、よりの確な子ども理解に繋がると考えられる。そのためにも、子どもとの信頼関係づくりを大事にし、丁寧に関わっていくことは勿論重要であるし、日頃から、保護者との関係づくりも重視し、いつでもスムーズなやり取りができるよう、心掛けることも必要だろう。

以上のことから、保育者の専門性向上に向けてのより有効な研修のあり方として、まず、事例検討などを通して、保育者に他視点・多方面から子どもを理解することの重要性、そもそも包括的な視点で子どもをみるという意識がなければ適切な支援策は案出できないし、子どもに変化が見られないということを知ってもらうことが必要だろう。これを踏まえた上で、省察の重要さと具体的な省察方法について教えることが必要不可欠と考えられる。障害児保育経験の活用においても、保育者の成長と専門性の向上においても、有意義な省察を行うことは非常に重要だろう。

第 2 節 本研究の課題と今後の展望

まず、研究 1 で使用した保育者の子ども理解の的確性を測る事例については、作成にあたり心理、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 名によって数回の検討と修正が行われた。すなわち、作成者である研究者及び乳幼児教育・保育に関わる専門家によって厳密な協議がなされており、事例の妥当性は概ね保証ができると考えられる。しかし、量的分析などによってその信頼性・妥当性の検証がはっきりできていなかったことは課題であると考えられるため、今後この点について精査していく必要がある。また、研修に関しては、時間のみを検討しており、研修の方法については回答を求めていなかった。今後は研修の量だけでなく、研修の質、すなわちどのような形式や内容の研修を行うことがより保育者の子ども理解の的確性を向上させられるのかを検討していくことが今後の重要な課題となるだろう。さらに、保護者との直接交流時間に関しては、今回の調査では園ごとの平均値で分析を行ったため、次の調査では、各保育者一人ひとりの保護者との直接交流時間を精密に収集し分析を行う必要があると考えられる。

今後の展望としては、これらの研究結果を踏まえて、現職保育者を対象とした、保育の質の向上に繋がる具体的な研修案を検討していく必要が考えられる。また、町井 (2019) は、小学校の教師は今までよりも幼児教育に目を向け、一人一人の児童のニーズに合わせた指導ができるよう、幼・保・小の連携強化を意識するべきと述べており、このことから、保育者だけで

なく、小学校教員にも目を向ける必要があるだろう。保育者や教員の専門性の向上に繋がる研修案としては、まず参加者同士が十分に交流できる、事例検討や保育カンファレンスのようなアクティブな形式が望ましいと考えられる(中橋・橋本, 2016; 大河内, 2016)。また、杉村ら(2009)が、省察は保育者の実践と成長において重要な役割を果たしているとして述べているように、コルトハーヘン(Korthagen, F.A.J., 2001)の提唱するALACTモデルにおける「本質的な諸相への気づき」に基づいた、本当の意味で有意義な省察の仕方を身に付けられるような研修内容を考案することも必要と考えられる。さらに、それを受けた保育者の質的な意見や量的に何か変化がみられたか、効果があったかについて検討していく必要があるだろう。

引用文献

- American Psychiatric Association 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸(訳)(1996).『精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院
- 赤田太郎 2010 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究 81 巻 2号 158 - 166
- Donald A. Schon 1983 専門家の知恵: 反省的实践家は行為をしながら考える 7 佐藤学・秋田喜代美訳 ゆるみ出版 2001
- 藤井千愛・小林真 2010 保育者による「気になる子ども」の評価 ―「気になる子ども」と発達障害との関連性― とやま発達福祉学年報 1 41 - 48
- 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こども)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 No.5, 131 - 139
- 藤川志つ子 2023 保育者の専門性を支える「子ども理解」についての検討 ―絵本から発展した遊びの連続性に注目して― 淑徳大学短期大学部研究紀要 第66号 91 - 102
- Fred. A. J. Korthagen in cooperation with Bob Koster, Bram Lagerwerf, Theo Wubbels 2001 Linking Practice and Theory –The Pedagogy of Realistic Teacher Education– Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers Routledge
- F・コルトハーヘン編著 2001 武田信子監訳 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳 2010 教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ 学文社
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 2008 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究 京都教育大学紀要 113, 81-89
- 合原晶子・虫明淑子・加戸陽子 2017 就学前の“気になる”子どもの理解とアセスメント 子ども・子育て支援 研究センター年報 7 13 - 21
- 橋場隆 2014 発達障がいの子へのかかわり 小学館
- Haynie, D.L., Sliver, E., & Teasdale, B. 2006 Neighborhood Characteristics, Peer Networks, and Adolescent Violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22 147-169
- 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
- 蓮井和也・中平絢子・高橋敏之・片山美香 2022 岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊 243 - 255
- 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
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村凌子 2007 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果 LD研究 16 (3) 254 - 264
- 磯邊聡 2017 学校臨床における「みため」 千葉大学教育学部研究紀要 65 21 - 30

- 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・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 (6) ,815-820
- 池田愛・坂田和子 2020 保育者の子ども理解における保育記録に関する研究 福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学 第8号 25 - 30
- 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 卷 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 卷 13 - 34
- 石倉健二・仲村愼二郎 2011 「気になる子どもについての保育者と小学校教員による気づきの相違と引き継ぎに関する研究 兵庫教育大学研究紀要 39 卷 67-76
- 城元寿美・鼻地勝人 2010 保育園での発達障害児への個別支援の取り組み 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要 第42号 79 - 84
- 川西舞・米山直樹 2015 応用行動分析にもとづく視点から特別支援教育を考える 41 卷 29-35
- 金山美和子 2015 「気になる子ども」「気になる保護者」の理解と支援 子育て支援者と保育者の専門性に着目して 長野県短期大学紀要 70 号 169 - 180
- 金幸愛・田村光子 2022 特別な支援を要する子どもの保育の専門性についての考察—保育観察と保護者の意見から— 植草学園短期大学紀要 23 71 - 80
- 加藤曜子 2015 精神障害をもつ親と要保護児童対策地域協議会 流通科学大学論集—人間・社会・自然編— 第27卷2号 11 - 22
- 片岡今日子・松井剛太 2022 保育者集団がリフレクションにおいて本質的な諸相への気づきに至る過程 —アクションリサーチによる縦断的検討を通して— 保育学研究 60 卷 2 号 57 - 68
- 厚生労働省 2009 保育所における自己評価ガイドライン 3 - 4
- 厚生労働省 2018 保育所保育指針解説
- 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
- 木村明子・松本秀彦 2012 保育園における「気になる子」への支援事例研究 —一斉活動における退室行動を教室の環境調整によって減少させる試み— 作大論集 261 - 279
- 小林寿一 2003 我が国の地域社会における非行統制機能について 犯罪社会学研究 28 39 - 54
- 倉橋惣三 2008 倉橋惣三文庫③ 育ての心 (上) 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
- Larrivee, B. 2008 Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice* 9 341-360
- 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 5-6
- 町井富子 幼稚園・保育所における教育と小学校教育の連携強化による「伝え合う力」の変容 文教大学教育学部紀要 第52集別集 137-144
- 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—

- Moon, J.A. 2004 *A handbook of reflective and experiential learning : Theory and practice*. London : Routledge Falmer
- 松永あけみ 2013 「気になる」子どもへの保育者の対応と周囲の子どもたちへの影響に関する保育者の意識調査 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 62,139-145
- 森下順子・森下正康 2006 幼児の気質が母親の養育行動に及ぼす影響 和歌山大学教育学部紀要 56 43 - 50
- 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
- 三宅浩子・久保田真規子 2021 多様性の尊重とインクルーシブ保育—継続的な園内研修が保育者に与える影響— 宮崎学園短期大学紀要 13 109 - 117
- 村井尚子 2019 省察による保育観の問い直し：ALACTモデルを用いた教育実習のリフレクションを通して 京都女子大学発達教育学部紀要 15号 69 - 80
- 村井尚子・坂田哲人 2022 保育実践のリフレクションの意義に関する一考察：保育観の問い直し 京都女子大学発達教育学部紀要 第18号 33 - 43
- 中橋美穂・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：研修担当教員への質問紙調査から 関西学院大学教育学会教育学論究 8 157-164
- 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
- 野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英 2005 幼稚園における機能的アセスメントの適用：攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究 心身障害学研究 29 219 - 236
- 野本茂夫 2009 保育実践を振り返る (総説) 保育学研究 47 (1) 8 - 11
- 緒方宣挙 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 第14号 69 - 84
- 岡井鴻介・梶井芳明 2021 教師の指導に関する信念についての研究の概観と展望 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 72 129 - 139
- 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号 39-48
- 岡田尊司 2012 発達障害と呼ばないで 幻冬舎新書
- 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号 65 - 74
- 小柳津和博 2020 インクルーシブ保育・教育における専門性の検討—保育者の自己評価を基にした考察—桜花学園大学保育学部研究紀要 21,75-83
- 小柳津和博・野々山貴 2022 インクルーシブ保育における子ども同士の関わり合いを促す保育者の専門性 リハビリテーション心理学研究 48 (1) 51 - 63
- 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 8巻 119-129
- 小澤拓大・小川美由紀 保育観の違いへの対処と保育者の省察および職務満足感の関連—心理的安全性から検討— 2023 日本家政学会誌 vol.74 No.4 169-178
- Rutter, M. 1987 Temperament, personality and personality disorder. *British Journal of Psychiatry*. 150, 443-458
- Schön, A. D. 2015 専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える (佐藤学・秋田喜代美, 訳). ゆみる出版. 76-128. (Schön, A. D. (1983) . *The Reflective Practitioner* :

How Professional Think in Action, Basic Books.

- 佐藤学 1996 教育方法学 岩波書店
- 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
- 佐藤智恵・七木田敦 2007 幼稚園教諭の Belief に関する研究—小学校教員との比較から— 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第 56 号 333 - 339
- 渋谷郁子・川那部隆司 2022 保育者養成課程学生の保育観・子ども観 —保育についての基本的な価値観の定着と関連づけて— 大阪成蹊教職研究 第 2 号 93 - 99
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 2006 保育者省察尺度に関する探索的研究 (2) —省察の 3 層モデルによる検討— 広島大学心理学研究 6 号 175 - 182
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 2007 保育者省察尺度に関する探索的研究 (1) —保育現場における反省的実践— 幼年教育研究年報 29 巻 5 - 12
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 2009 保育における省察の構造 幼年教育研究年報 31 5 - 14
- 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
- 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2021 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題Ⅳ 十文字学園女子大学紀要 51 133 - 142
- 宝田紗希子 2018 統合教育において自閉症児が活動に関わる過程 子ども学研究紀要 6 47 - 56
- 高橋あい 2017 経験年数別にみた保育士のソーシャルスキルとソーシャルスキル教育ニーズの関連性法政大学大学院紀要 78,21-33
- Thomas,A.&Chees,S. 1986 The New York Longitudinal Study : Form infancy to early adult life. In Plomin,R.&Dunn,j(eds.) The study of temperament : Changes, continuities and challenges.LEA
- 張貞京・真下知子 2016 保護者—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 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 56 45 - 54
- 楯誠 2018 自閉症スペクトラム幼児に対する質問への応答反応の指導の試み 教育保育研究紀要 4 15 - 21
- 津守真 1980 保育の体験と思索 —子どもの世界の探求— 大日本図書
- 富田久枝・根本咲那 2019 インクルーシブ保育に対する保育者の意識—保育者効力感・人権意識に着目して—千葉大学教育学部研究紀要 67 89-96
- 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
- 渡辺鈴子・渡辺久子 2001 保育園における愛着障害の早期発見例 別冊発達 (24), 229-237 ミネルヴァ書房
- 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
- 渡邊賢二・青山奈央 2018 保育者のストレスと専門性との関連 —幼稚園教諭と保育士との比較より— 皇學館大学紀要 56 208-192
- 山田智久 2014 教師のビリーフの変化要因についての考察 —二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から— 日本語教育, 157 32-46

- 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 第4版 36-39 福村出版
- 米澤好史 2022 愛着の視点からの発達支援 発達支援学研究 2(2) 59-69
- 吉岡一志 2007 保育士の成長を支える信念の形成過程 ―ある保育士のライフヒストリーを中心に― 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 56号 101 - 108
- 萬なぎさ・白川佳子 2023 発達障害に焦点を当てたインクルーシブ保育についての保育者の認識：保護者の認識とのずれに着目して 共立女子大学家政学部紀要 69号 145 - 156
- 淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美 2020 園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み―心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して―. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 485-516
- 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修 2015 保育経験年数からみた気付き体験の特徴岡山大学教師教育開発センター紀要 5,9-18
- 油川さゆり 2020 保育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