

学位論文要旨

幼児の外在化問題に対する  
保育者の認知と保育実践に関する研究

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻

D176805

濱田 祥子

## 目 次

### 第1章 本研究の背景と目的

第1節 外在化問題を示す子どもの保育

第2節 外在化問題に対する保育者の認知と保育実践

第3節 外在化問題における保育者支援

第4節 先行研究の課題と本研究の目的

### 第2章 外在化問題に対する保育者の認知と保育実践の関連

第1節 先行研究の追試的検討（研究1）

第2節 自由記述データによる予備的検討（研究2-1）

第3節 背景要因と対応に関する項目作成と予備調査（研究2-2）

第4節 本調査：保育者の認知と保育実践の関連（研究2-3）

第5節 本調査：保育方法の類型化による検討（研究2-4）

### 第3章 外在化問題における保育者支援の検討

第1節 保育者の認知傾向のフィードバック（研究3）

第2節 背景要因の推定への介入とその結果のフィードバック（研究4）

### 第4章 総合考察

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の限界と今後の課題

### 引用文献

## 第1章 本研究の背景と目的

### 第1節 外在化問題を示す子どもの保育

外在化問題とは、反抗性、攻撃性や多動性などの環境との葛藤に関する行動の諸問題を指し（Achenbach, 1982）、保育現場では「気になる子ども」と称される概念に包含される。「気になる子ども」の研究において、外在化問題の顕在率や保育者が問題視する程度は高い（本郷他, 2003; 久保山他, 2009; 和田, 2021 など）。

外在化問題は保育者によって不適切となりかねない対応が行われることが憂慮される。外在化問題は他の行動特徴と比して否定的な認知がされ、厳しい指導や制限の対象となりやすい（Hagekull & Hammarberg, 2004; 上山・杉村, 2018）。また、子どもの行動や子どもと保育者の関係性の悪化など、子どもと保育者の相互作用による悪循環が指摘されている（Doumen et al., 2008; Partee et al., 2019 など）。これらの悪循環は、事例研究ではあるが、保育者による叱責や行動の制限によってもたらされることが示されている（平澤・藤原, 2001; 丹葉他, 2011）。そのため、叱責や行動の制限などの対応は、その頻度や強度が高いと、子どもの行動や子どもと保育者の関係性の悪化をもたらすと考えられ、不適切な対応になる可能性がある。そして、子どもと保育者の相互作用の悪循環を断ち切るためには、不適切となりかねない対応を避ける必要があると考えられる。

以上をまとめると、外在化問題は不適切となりかねない対応がされやすく、子どもと保育者の相互作用の悪循環が危惧され、両者にとって支援が必要な状況といえる。そこで、本研究は外在化問題に対する保育者の対応に関連する要因を明らかにし、悪循環を防ぐ手立てや保育者支援の一助とする。

## 第2節 外在化問題に対する保育者の認知と保育実践

外在化問題への対応に関連する要因として認知的側面が挙げられる。その一つに評価があり、行動の評価と対応の評価に二分できる。行動の評価は、行動を問題視するか否かという行動自体の評価である。保育者が行動を問題視するほど命令が増加し(Dobbs & Arnold, 2009)、子どもとの親密性が低い(Thijs & Koomen, 2009)ことが分かっている。対応の評価は、負担感や責任性などの対応に伴う感情や思考に関する評価である。「気になる子ども」の研究では、外在化問題へ対応することの負担感や困難さが多数報告されている(池田他, 2007; 中山, 2014; 和田, 2021 など)。

もう一つの重要な認知的側面として、背景要因の推定がある。背景要因の推定は「なぜこのような行動をするのか」という行動の背景にある原因を推定することである。原因帰属研究では、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や、自分に都合のよい帰属が示されている(外山, 2017)。小学校教師を対象とした研究は多数あり(北口, 2015; Nemer et al., 2019 など)、教師は子どもの行動問題を子どもに関する要因に帰属し、自身を含む環境に関する要因に帰属しない傾向がある。また、背景要因の推定は対応と関連し、子どもに関する要因に帰属する場合は援助的な対応が少なく、環境に関する要因に帰属する場合は対応を模索する傾向がある。保育者を対象とした研究は極めて少ないが、子どもの内的要因への帰属と「不適切な方略」は正の相関、「情緒的なサポート」は負の相関が示されている(Carter et al., 2014)。

さらに、外在化問題の対応に認知が関連するだけでなく、対応や認知に保育方法が関連することが示唆されており、保育方法を含めた検

討が必要である。増田・石坂（2013）はクラスという集団単位の保育が外在化問題に関する行動を問題視する一因であると述べている。また、小学校教師を対象とした研究では、自身は教育制度から求められるカリキュラムを執行さえすればよいと認識することによって多様な背景要因を推定しなくなるという指摘がある（Mavropoulou & Padelidi, 2002）。これらが実際に生じているならば、個別性や子どもの姿に応じた柔軟性が高い保育方法と比べて、まとまりや一斉性の高い保育方法の方が、保育者は外在化問題に対してより否定的な認知や対応をする可能性がある。

### 第3節 外在化問題における保育者支援

保育者は省察的実践家であり（Schön, 1983 柳沢・三輪訳 2007）、外在化問題への不適切となりかねない対応と関連する認知や保育方法があるならば、その自覚や改善を促す保育者支援の開発と効果検証が求められる。具体的には、第一に、認知傾向のフィードバックが省察に有効であるかを検証する必要があるだろう。個々の保育者の実践知には差異があることから、省察には可視化や他者との共有が効果的であるとされる（小松, 2019; 野澤他, 2018; 上山・杉村, 2021）。また、背景要因の推定に関して、調査の結果を活用した省察の支援が期待されているが（Nemer et al., 2019）、実践的な検討はされていない。数字やカテゴリーなどによって可視化された質問紙調査の結果は、自身と異なる実践知を含むため、結果のフィードバックは省察の機会となり得ると考えられる。

第二に、背景要因の推定に対する介入の有効性を検証する必要があるだろう。保育者支援には、背景要因の推定によって子ども理解を促したのちに対応を選択する方法があるが（岡本, 2017）、効果検証はほ

とんどされてない。先行研究から（木曾, 2012; 丹葉他, 2011), 子どもの行動の改善や子どもと保育者の関係性の良化をもたらすのは, 多様な背景要因の推定による対応の変容であることが分かっている。

本研究では, 多様な背景要因の推定を促す思考の枠組みとして, 生物心理社会モデル (biopsychosocial model: これ以降 BPS モデルと表記する) (Engel, 1977) とシステム思考 (Senge, 1990 枝廣他訳 2011) を用いる。教育現場への援用に関しては, BPS モデルを教師に紹介し, 障害児の社会参加に影響する背景要因を推定したのちに支援計画を作成するという介入を実施した結果, 教師が背景要因の複雑さに気づき, 行動を子どもの視点で捉えるようになることが示されている (Hellblom-Thibblin et al., 2013)。ただし, BPS モデルは要因のカテゴリーを示し, それらの相互作用から人間を理解する概念ではあるが, 具体的な方法を示すツールではない。そこで, 本研究では背景要因の推定への介入のツールとして, システム思考に基づく関係構造図を用いる。関係構造図とは, 出来事の構造に着目し, 背景要因を推定し, 要因間の関連を図式化し, 現状に変化をもたらすために自身にできることを見つけるためのツールであり, 教育現場では, 複雑な事象や問題解決を志向する場面で活用されている (内田他, 2014; 山本, 2016)。

#### 第 4 節 先行研究の課題と本研究の目的

以上から, 本研究は外在化問題に対する保育者の認知と保育実践の関連を検討するとともに, 認知傾向に対するフィードバックと背景要因に対する介入の効果検証をし, 保育者支援の一助とすることを目的とする。まず, 背景要因の推定に関して, 保育者養成課程の学生を対象とした先行研究を保育者で追試する (研究 1)。次に, 保育者の自由記述に基づいて背景要因の推定と対応のカテゴリーを抽出し, 保育方

法，評価，背景要因の推定と対応との関連を予備的に検討する（研究 2-1）。続いて，カテゴリーに基づいて作成した項目を用いた予備調査を実施して本調査用の項目を選定する（研究 2-2）。そして，本調査を実施して，保育方法，評価，背景要因の推定と対応との関連を検討する（研究 2-3）とともに，支援が必要なタイプの保育方法を見出す（研究 2-4）。その後，保育者支援への示唆を得るために，保育者研修における認知傾向のフィードバックの有効性に対する認知（研究 3）や背景要因の推定への介入効果と結果のフィードバックの有効性に対する認知（研究 4）を検討する。

## 第 2 章 外在化問題に対する保育者の認知と保育実践の関連

### 第 1 節 先行研究の追試的検討（研究 1）

**目的** 背景要因の推定と対応の関連を検討するとともに，保育経験年数，障害児保育経験，幼児の性別による差を検討する。

**方法** 参加者 保育者 202 名に質問紙調査を実施した。回答者 147 名（回収率 72.8%）のうち，分析対象は 139 名であった。調査内容 保育学生を対象とした濱田（2011）と同様であり，外在化問題を示す 5 歳児の事例（これ以降「事例」と表記する）を提示し，背景要因の推定 27 項目，対応 18 項目について 5 件法で回答を求めた。対象者の半数に男児版，残りの半数に女児版を配付した。倫理的配慮については，所属機関に倫理審査の制度がなかったため，倫理審査に準ずる書類を作成し，所属機関の決裁を受けて研究を実施した。

**結果** 因子構造 探索的分析（最尤法・プロマックス回転）の結果，背景要因の推定は「親の養育・子どもの意図（ $\alpha = .84$ ）」「生活環境・状況（ $\alpha = .82$ ）」「生物学的要因（ $\alpha = .66$ ）」の 3 因子を採用した。対応

は「ポジティブな関与 ( $\alpha = .73$ )」「保育環境の変化 ( $\alpha = .68$ )」「安定した生活習慣 ( $\alpha = .59$ )」の3因子を採用した。保育経験年数・障害児保育経験による差 保育経験年数(5年未満, 5年以上10年未満, 10年以上)と障害児保育経験(なし, あり)を独立変数, 背景要因と対応の下位尺度得点を従属変数として二要因の分散分析を行った結果, 背景要因の「生活環境・状況」において障害児保育経験の主効果が有意であり ( $F(1, 133) = 4.30, p = .040, \eta^2 = .03$ ), 「障害児保育経験あり」群は「障害児保育経験なし」群よりも得点が高かった。多変量回帰分析(強制投入法)の結果, 群によって異なる関連を示したものを以下に示す。「保育経験年数10年以上」群は, 背景要因の「親の養育・子どもの意図 ( $\beta = .28, p < .05$ )」「生物学的要因 ( $\beta = .32, p < .01$ )」が対応の「安定した生活習慣 ( $R^2 = .34$ )」と関連した。「障害児保育経験あり」群は, 背景要因の「生活環境・状況 ( $\beta = .30, p < .05$ )」「生物学的要因 ( $\beta = .24, p < .05$ )」が対応の「安定した生活習慣 ( $R^2 = .31$ )」と関連した。幼児の性別による差 「事例」の性別を独立変数として, 背景要因の推定と対応の下位尺度得点について  $t$  検定を行った結果, いずれも有意差は認められなかった。背景要因の推定と対応の類型化 クラスタ分析の結果, 背景要因の推定は4群, 対応は3群を採用した。人数の偏りを  $\chi^2$  検定で検討した結果, 様々な対応をする「対応多様群」は「原因帰属高群」が多く ( $p = .002$ ), 「原因帰属低群」が少なかった ( $p = .025$ ) ( $\chi^2(6) = 22.57, p = .001, V = .285$ )。

**考察** 保育経験年数や障害児保育経験によって背景要因の推定と対応の関連に差はあったが, 大きな差ではなかった。幼児の性別によって認知や対応に差はないことが示唆された。したがって, 他の要因に関しても検討し, 対応とより強い関連を示す要因を特定する必要が



ある。また、様々な背景要因を推定することが多様な対応と関連することが示唆された。ただし、使用項目は保育者用のものではないことから妥当性は十分とはいえず、保育者用の項目作成が必要である。

## 第2節 自由記述データによる予備的検討（研究2-1）

**目的** 保育者が考える背景要因と対応を抽出し、外在化問題に対する評価や保育方法との関連を予備的に検討する。

**方法** 参加者 著者が講師を担当する保育者研修に参加した保育者117名に質問紙調査を実施した。回答者78名（回収率66.7%）のうち、分析対象は77名であった。調査内容 研究1では保育者の認知や対応に「事例」の性別による大きな差は認められず、外在化問題に関する行動の報告は女兒よりも男児が多いことから（本郷他，2003），男児の「事例」を提示し、背景要因、対応について自由記述で回答を求めた。また、行動の評価6項目、対応の評価9項目、保育方法6項目について6件法で回答を求めた。これ以降の研究は比治山大学・短期大学部研究倫理委員会による審査を受け、承認を得て実施した。

**結果** 背景要因と対応のカテゴリー分類 背景要因は、原因帰属研究の所在の枠組みを用いて6カテゴリーに整理した（Table 1）。対応は上位概念に杉村・桐山（1991）の「受容」「意図」に「理解」を加えた3つを設定し、10カテゴリーに整理した（Table 2）。「背景要因の記述数」「背景要因のカテゴリー数」「対応の記述数」「対応のカテゴリー数」の間には中程度以上の正の相関があった（ $r = .35 - .71, p < .01$ ）。保育方法、保育経験年数と評価、背景要因の推定、対応との関連 保育方法に関して、「まとまり保育」は「重大性」「負担・責任」との間に中程度の正の相関（順に  $r = .28, p = .013$  ;  $r = .33, p = .003$ ）、「個別保育」は「対応のカテゴリー数」と中程度の正の相関があった（ $r = .32,$

Table 1  
背景要因のカテゴリー

枠組み	カテゴリー	定義	記述数	記述者数(%)
子ども	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 )
	3 子どもの意思	「〇〇をしたいから」などの子どもの意思に基づくもの	52	34 ( 44.2 )
家庭	4 家庭環境	養育者の養育態度や兄弟の行動など家庭環境に関するもの	6	6 ( 7.8 )
保育	5 保育環境	保育の内容、環境構成、保育者の関わりなど保育環境に関するもの	12	8 ( 10.4 )
	6 園での関係性	保育者や他児との不仲など園での関係性に関するもの	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 )

Table 2  
対応のカテゴリー

枠組み	カテゴリー	定義	記述数	記述者数(%)
受容	直接的 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 )
	間接的 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	直接的 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 )
	間接的 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 )
	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 )
意図	直接的 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 )
	間接的 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 ( 50.7 )
	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 )

$p = .005$ )。「保育経験年数」は、「対応可能性」「対応の記述数」と中程度の正の相関があった（順に  $r = .43, p < .001$  ;  $r = .23, p = .049$ ）。

**考察** 背景要因の推定と対応に関して、保育者の自由記述に基づく内容的妥当性のあるカテゴリーを抽出した。背景要因と対応のカテゴリー数の相関 ( $r = .38, p < .001$ ) から、多様な背景要因を推定するほど対応も多様であることが示唆された。また、保育方法は、一斉性を重視するほど否定的な認知と関連し、個別性を重視するほど多様な対応と関連することが示唆された。保育経験年数について、経験が長いほど外在化問題にうまく対応できそうだと考え、対応の記述数が多い

傾向があった。ただし、対応のカテゴリー数とは有意な相関は示されず、多様な対応に関しては保育方法や背景要因の推定の方が強い関連があるといえる。保育方法や評価の尺度の信頼性係数 ( $\alpha = .60 - .87$ ) に十分とはいえないものがあったため、項目を修正した調査が必要である。

### 第3節 背景要因と対応に関する項目作成と予備調査（研究 2-2）

**目的** 背景要因の推定と対応を測定する項目を作成し、本調査で用いる項目を選定する。

**方法** 参加者 保育者 310 名に質問紙調査を実施した。回答者 269 名（回収率 86.8%）のうち、回答に不備のあった 37 名を除いた 232 名を分析対象とした。調査内容 保育者の自由記述データを参考に項目を作成し、発達心理学を専門とする研究者 2 名、保育経験者 2 名が内容を検討した。男児の「事例」を提示し、背景要因の推定 58 項目、対応 76 項目について 6 件法で回答を求めた。

**結果と考察** 探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）の結果、背景要因の推定は 6 因子を想定した。対応は 6 因子と 9 因子が抽出されたが、6 因子は「褒め」カテゴリーの全項目が、9 因子は「本人の気持ちを尊重した遊び・活動の導入」カテゴリーの全項目が除外されたため、結果を勘案して 10 因子を想定した。最終的に、背景要因の推定 32 項目、対応 54 項目を本調査用の項目として作成した。

### 第4節 本調査：保育者の認知と保育実践の関連（研究 2-3）

**目的** 研究 2-2 で作成した項目を用いて、認知的側面である評価ならびに背景要因の推定と対応との関連を明らかにするとともに、保育方法、保育経験年数と評価、背景要因の推定、対応との関連を検討する。

**方法** 参加者 インターネット調査会社に依頼してアンケート調査を実施し、回答者 628 名を分析対象とした。調査内容 男児の「事例」を提示し、行動の評価 10 項目、対応の評価 13 項目、背景要因の推定 32 項目、対応 54 項目について 6 件法で回答を求めた。また、保育方法 12 項目について 6 件法で回答を求めた。

**結果** 因子構造 探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）の結果、保育方法は「子ども中心・個別保育志向（ $\alpha = .81$ ）」「保育者主導・一斉保育志向（ $\alpha = .81$ ）」の 2 因子を採用した。行動の評価は「重大性（ $\alpha = .83$ ）」「一般性（ $\alpha = .81$ ）」の 2 因子、対応の評価は「負担感（ $\alpha = .84$ ）」「責任性（ $\alpha = .83$ ）」「対応可能性（ $\alpha = .84$ ）」の 3 因子、背景要因の推定は「障害（ $\alpha = .90$ ）」「未発達・未学習（ $\alpha = .66$ ）」「注意引き（ $\alpha = .89$ ）」「家庭環境（ $\alpha = .87$ ）」「保育環境（ $\alpha = .81$ ）」の 5 因子を採用した。対応は上位概念別に、「受容」は「子どもの気持ちを尊重した保育（ $\alpha = .90$ ）」「他児の前での指導抑制（ $\alpha = .78$ ）」の 2 因子、「理解」は「気持ちの確認（ $\alpha = .71$ ）」「アセスメント・園内連携（ $\alpha = .91$ ）」「家庭との連携（ $\alpha = .79$ ）」の 3 因子、「意図」は「褒め（ $\alpha = .85$ ）」「厳しい指導（ $\alpha = .70$ ）」「予防的保育（ $\alpha = .70$ ）」「遊びの制限（ $\alpha = .74$ ）」「安定した生活習慣の保護者への依頼（ $\alpha = .84$ ）」の 5 因子を採用した。保育方法、保育経験年数、評価、背景要因の推定、対応の関連 共分散構造分析の結果、最終的なモデルの適合度は  $\chi^2(81) = 96.616$ ,  $p = .114$ , GFI = .987, AGFI = .955, CFI = .998, RMSEA = .018 であった。有意なパスは 79 本得られ、様々な要因が複雑に関連して対応が選択されることが分かった（Table 3, Table 4）。保育方法に関して、「子ども中心・個別保育志向」は、行動を問題視しつつも対応が可能であると考え、背景要因として保育に関する要因を推定し、「厳しい指導」

Table 3

共分散構造分析の標準化偏回帰係数と決定係数（評価，背景要因）

	行動の評価		対応の評価			背景要因				
	重大性	一般性	負担感	責任性	対応可能性	障害	未発達・未学習	注意引き	家庭環境	保育環境
保育経験年数					.09 **	.09 **				
保育方法	子ども中心・個別保育志向	.23 ***	-.11 **		.31 ***	.25 ***		.34 ***	.09 **	.24 ***
	保育者主導・一斉保育志向	.24 ***	-.12 ***	.20 ***	.31 ***			.23 ***		
$R^2$		.13	.03	.04	.22	.08	.01	.19	.01	.06

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

Table 4

共分散構造分析の標準化偏回帰係数と決定係数（対応）

	受容		理解			意図				
	子どもの気持ち尊重保育	他児の前での指導抑制	気持ちの確認	アセスメント・園内連携	家庭との連携	褒め	厳しい指導	予防的保育	遊びの制限	安定した生活習慣の依頼
保育経験年数		.10 **		.05 *	.06 *					.09 **
保育方法	子ども中心・個別保育志向	.38 ***	.20 ***	.32 ***	.34 ***	.18 ***	.36 ***		.21 ***	.18 ***
	保育者主導・一斉保育志向	.13 ***		.16 ***	.13 ***	.12 ***	.18 ***	.31 ***	.16 ***	.18 ***
行動の評価	重大性						.13 **			
	一般性	-.10 ***			-.10 ***	-.13 ***	-.17 ***			.14 ***
対応の評価	負担感							.18 ***	.09 *	
	責任性	.23 ***		.25 ***	.29 ***	.37 ***	.20 ***	.22 ***		.15 ***
	対応可能性	.07 **	.12 **	.06 *	.07 **	.09 **		.10 *	.14 ***	.18 ***
背景要因	障害								.10 *	.07 *
	未発達・未学習	.10 ***		.09 **	.15 ***	.15 ***	.14 ***	.10 **		
	注意引き									
	家庭環境	-.08 ***			-.14 ***			.10 **	-.10 **	.13 **
保育環境	.23 ***	.16 ***	.13 ***	.13 ***		.11 ***	-.10 **	.22 ***		
$R^2$		.58	.13	.43	.59	.47	.53	.34	.22	.10

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

「遊びの制限」を除く全ての対応と正の関連を示した。一方、「保育者主導・一斉保育志向」は、外在化問題に対する負担感があり、「厳しい指導」「遊びの制限」を含む多様な対応と正の関連を示した。保育経験年数は保育方法と比べて相対的に低い関連であった。背景要因の推定に関して、「保育環境」は家庭に関する対応や「厳しい指導」「遊びの制限」を除く多様な対応と正の関連を示した。一方で、子どもに関する要因や家庭に関する要因のなかには、「厳しい指導」や「遊びの制限」と正の関連を示すものがあった。

**考察** 外在化問題への対応について、因子分析によって 10 因子を

抽出した。本研究では、縦断データによる先行研究（Hagekull & Hammarberg, 2004; 丹葉他, 2011 など）を参考に、10 因子のうち「厳しい指導」と「遊びの制限」を強度や頻度によっては子どもの行動や子どもと保育者の関係性の悪化をもたらす「不適切となりかねない対応」とした。「保育者主導・一斉保育志向」は否定的な認知や不適切となりかねない対応と直接関連を示した一方で、「子ども中心・個別保育志向」は不適切となりかねない対応を除く多様な対応と直接関連を示した。また、背景要因の推定に関して、不適切となりかねない対応の生起と関連するのは、背景要因に子どもに関する要因や家庭に関する要因を推定して保育に関する要因を推定しないこと、すなわち、原因帰属でいうところの「自分に都合のよい帰属」であると考えられる。以上から、子どもの姿に柔軟に応じる保育方法と背景要因として保育に関する要因を推定することが不適切となりかねない対応を防ぐ重要な要因となり得ることが示唆された。

#### 第 5 節 本調査：保育方法の類型化による検討（研究 2-4）

**目的** 保育方法のタイプによる外在化問題への評価、背景要因の推定、対応の差を検討し、支援が必要なタイプの保育方法を見出す。

**方法** 研究 2-3 と同様であった。

**結果** 保育方法の下位尺度得点を用いてクラスター分析を行った結果、5 群を採用した。評価、背景要因の推定、対応の群間の差を検討するために一要因分散分析を実施した結果、個別性が低く一斉性が高い「保育者主導保育群」は「負担感」と「厳しい指導」が高く、その他の対応は中間的であった。個別性が高く一斉性が低い「子ども中心保育群」と個別性も一斉性も高い「両方重視保育群」は他の 3 群よりも背景要因の「保育環境」が高く、対応は「受容」「理解」に関する

ものが高かった。両群の違いは不適切となりかねない対応である「厳しい指導」「遊びの制限」に認められ、「子ども中心保育群」は低く、「両方重視保育群」は高い傾向にあった。

**考察** 個別性が低く一斉性が高い「保育者主導保育群」は、負担感が高く、不適切となりかねない対応である「厳しい指導」が最も高いことが示されたため、最も支援が必要なタイプの保育方法だと考えられ、園単位での支援や組織的な省察が求められる。

### 第3章 外在化問題における保育者支援の検討

#### 第1節 保育者の認知傾向のフィードバック（研究3）

**目的** 外在化問題に対する保育者の認知傾向をフィードバックし、フィードバックの有効性に対する保育者の認知を検討する。

**方法** 参加者 研究2-1と同様であり、回答者80名（回収率68.4%）を分析対象とした。調査内容 研究2-1の結果をフィードバックし、有効性認知5項目（6件法）、省察尺度（杉村他，2009）33項目（5件法）、フィードバックの感想（自由記述）に関して回答を求めた。

**結果** 有効性認知 探索的分析（最尤法・プロマックス回転）の結果、1因子を採用した。平均値は  $M = 4.89$  ( $SD = 0.76$ ) と4（少しあてはまる）を上回り、5（あてはまる）より若干低かった。有効性認知と省察の関連 有効性認知と省察尺度の6つの下位尺度すべてとの間に有意な正の相関があった ( $r = .34 - .46, p < .01$ )。フィードバックの感想 5カテゴリーに分類され、上位3つは「子ども理解の視点(26.3%)（数値は記述者割合，以下同様）」「保育方法(21.3%)」「省察(18.8%)」であり、これらの重要性や影響への気づきを示された。

**考察** 日頃から省察をする保育者ほど、フィードバックは有効であ

ると認知する可能性が示唆された。

## 第2節 背景要因の推定への介入とその結果のフィードバック(研究4)

**目的** ①背景要因の推定に介入し、対応の変化を検討する。②介入前と1ヵ月後の外在化問題に対する認知や保育実践の変化を検討する。③上記の結果をフィードバックし、フィードバックの有効性に対する保育者の認知を検討する。

**方法** 参加者 著者が講師を担当する保育者研修(約1ヵ月毎に1回、計4回実施)に参加した保育者161名(介入群)と参加していない保育者157名(統制群)を対象とした。調査内容 ①介入群を対象に実施した。研修の初回(時点1)に、男児の「事例」への対応を自由記述で求めてから、BPSモデルやシステム思考に関する講義と外在化問題の背景要因の図式化を実施した。その後、再度「事例」への対応を求めるとともに図式化の感想を求めた。

②介入群と統制群を対象に実施した。「事例」について、介入群では①の対応に関する最初の自由記述の前に、評価14項目、自由記述の後に、対応37項目(調査2-3から「他児の前での指導抑制」「家庭との連携」「褒め」「安定した生活習慣の保護者への依頼」の17項目を除く)、保育方法12項目に対してそれぞれ6件法で回答を求めた。また、介入によって、省察や子どもの多面的理解が促されたならば、その後の保育実践において省察の向上や子どもとの関係性の良化がもたらされると考えた。そこで、介入効果の指標として省察尺度(杉村他,2009)33項目(5件法)、日本語版STRS(藤田・森口,2015)15項目(5件法)に関して回答を求めた。約1ヵ月後に行った研修の2回目(時点2)に、自由記述以外の質問紙を再度実施した。統制群には、介入群と同じ時点で同じ質問を郵送し、回答を求めた。また、保育実



践の変化を捉えるために、時点2で介入群のみ「変えたこと、意識したこと」「クラスや子どもの変化」(自由記述)に関して回答を求めた。

③介入群を対象に実施した。初回から約3ヵ月後に実施した研修の4回目において、①と②の結果に関して、全体の結果を説明する資料(全体傾向)と個人の回答や得点と全体の平均値を表やグラフで示した資料(個票)の2種類の資料を配付し、講義形式でフィードバックを行った。その後、有効性認知3項目(6件法)、フィードバックの感想(自由記述)に関して回答を求めた。

**結果** ①介入群の回答者153名(回収率95.0%)のうち回答に不備のあった5名を除いた148名を分析対象とした。事例への対応の自由記述を研究2-1のTable 2に基づいて分類した結果、図式化前よりも後の方が「指示・説明」カテゴリーの記述者数が少なかった( $\chi^2(1) = 16.25, p < .001$ )。対応のカテゴリー数は増加する傾向があった( $t(147) = 2.37, p = .019, d = .24$ )。背景要因の図式化の感想は6つのカテゴリーに分類され、上位3つは「図式化する難しさ(39.9%)」「思考の整理のしやすさ(35.1%)」「新しい視点(34.5%)」であった。

②時点1と時点2の両方に回答したのは介入群153名(回収率95.0%)、統制群137名(回収率87.3%)で、回答に不備のあった者を除いた介入群148名、統制群130名を分析対象とした。尺度ごとに1ヵ月の変化量を算出し多変量分散分析を実施したところ、評価のみ有意差が認められ、下位尺度ごとに $t$ 検定を実施した結果、介入群の方が「重大性」「負担感」「責任感」の変化量が大きく、得点が減少した(順に $t(276) = 3.20, p = .002, d = .38$ ;  $t(276) = 4.38, p < .001, d = .53$ ;  $t(276) = 3.97, p < .001, d = .48$ )。次に、介入群を対象に1ヵ月の保育実践の変化を分析したところ、「変えたこと、意識したこと」(回答者

144名)は5つのカテゴリーに分類され、上位3つは「子どもにとっての意味を考えた保育実践(39.6%)」「自身の捉え方の省察(35.4%)」「子どもの行動の観察・背景の推察(28.5%)」、  
「クラスや子どもの変化」(回答者137名)は7つのカテゴリーに分類され、上位3つは「子どもの安心感・落ち着き(40.9%)」「子どもの意欲向上(24.1%)」「子どもと保育者の関係性の良化(19.0%)」であった。

③介入群の回答者119名(回収率80.4%)を全て分析対象とした。フィードバックの有効性認知は、全体傾向に関しては $M=4.97$ ( $SD=0.68$ )、個票に関しては $M=5.10$ ( $SD=0.74$ )であった。フィードバックの感想は5つのカテゴリーに分類され、全体傾向の上位3つは、「省察」(39.6%)」「フィードバックの方法(17.6%)」「子ども理解の視点(15.4%)」、個票は「自身の客観視(35.4%)」「今後の保育への活用(33.3%)」「自己認識とのズレ(15.2%)」であった。

**考察** ①介入によって「指示・説明」が減少し、対応の種類は増加する傾向があった。感想からは、背景要因の推定の図式化によって、子どもの多面的理解が促される可能性が示唆された。これらの結果から、背景要因の図式化は保育者支援のツールになり得ると考えられる。  
②介入によって外在化問題に対する否定的な評価の低下が示された。自由記述から、介入による保育実践の変化は多様であった可能性があるが、統制群のデータがないため、介入のみによる変化だと結論づけることはできない。  
③結果のフィードバックについて、全体傾向と個票のいずれも保育の振り返りや明日の保育の手立てとして活用可能であることが示唆された。感想からは、フィードバックの内容を今後の保育へ活用できた保育者がいる一方、具体的な行為を導くことが難しい保育者の存在も認められたため、フォローアップが必要だと考え

られる。

## 第4章 総合考察

### 第1節 本研究の成果

本研究の目的は、外在化問題に対する保育者の認知と保育実践の関連を明らかにすることであった。まず、先行研究を援用した調査にはじまり、新たに開発した保育者用の尺度を用いて質問紙調査を実施し、外在化問題に対する保育者の認知と保育実践の関連を検討した。続いて、背景要因の図式化による介入効果やフィードバックの有効性を検討した。そして、以下の成果を得た。

第一に、研究1と研究2を通して、保育方法と背景要因の推定が対応に関連していることを示した。なかでも、保育方法の「子ども中心・個別保育志向」と背景要因の推定の「保育環境」が、受容的対応や理解的対応、不適切となりかねない対応を除いた意図的対応と関連することを明らかにした。加えて、これらは保育経験年数よりも重要な要因であることが示唆された。また、類型化の結果から、個別性が低く一斉性が高い「保育者主導保育群」が最も支援が必要なタイプの保育方法であることが分かった。保育方法、背景要因の推定ともに介入可能な要因であることから、保育者支援の要所を見出したといえる。

第二に、研究3と研究4を通して、質問紙調査の結果のフィードバックや背景要因の推定への介入が効果的な保育者支援となり得ることが示唆された。保育者はフィードバックを有効だと認知する傾向が示されたことから、フィードバックは保育実践への気づきをもたらすと考えられる。また、背景要因の推定への介入は、外在化問題への否定的な評価や子どもの行動を変容させようとする対応を低減するこ

とを示した。ランダム化比較による効果検証など、より精練した検討が求められるものの、集団を対象とした介入に一定の有効性が確認されたことから、保育者支援への重要な示唆となった。

## 第2節 本研究の限界と今後の課題

本研究における今後の課題は以下の3点である。第一に、本研究は事例を用いた質問紙調査であるため、第三者による行動評定等を用いて実際の子どもの行動と保育者の対応を測定し、本研究の結果の妥当性を確認する必要がある。第二に、本研究で作成した尺度に関して、異なるサンプルデータでも本研究と同様の因子構造が得られるか、再現性の確認が必要である。第三に、介入の効果検証では定量的な差はほとんど示されなかった。介入内容の改善とともに、効果検証の指標について検討する必要がある。

## 引用文献

- Achenbach, T.M. (1982). *Developmental Psychopathology*. (2nd ed.). Wiley.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.898358>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., &

- Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine, *Science*, 196, 129-136. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.847460>
- 藤田 亜紀・森口 佑介 (2015). 児童期における教師に対するアタッチメント 上越教育大学研究紀要, 34, 111-120.
- 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. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.2004.00409.x>
- 濱田 祥子 (2011). 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 幼年教育研究年報, 33, 115-123. <https://doi.org/10.15027/33684>
- Hellblom-Thibblin, T., Klang, K., & Åman, K. (2013). Biopsychosocial model and the ICF-CY in in-service training: general educators' reflections. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58, 12-19.
- 平澤 紀子・藤原 義博 (2001). 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援——機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から—— 特殊教育学研究, 39, 5-19. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.39.5>
- 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, 50-61.

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.

北口 勝也 (2015). 小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係 教育学研究論集, 10, 1-8.  
<http://doi.org/10.14993/00000669>

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.  
[https://doi.org/10.20617/reccej.50.2\\_116](https://doi.org/10.20617/reccej.50.2_116)

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.  
<https://doi.org/10.15027/48456>

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.

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.

Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational*

*psychology*, 22, 191-202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>

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, 1-16.

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. <https://muse.jhu.edu/article/735088>

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. <https://doi.org/10.15083/00076436>

岡本 邦広 (2017). 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向 特殊教育学研究, 55, 233-243. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.55.233>

Partee, A. M., Hamre, B. K., & Williford, 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*, 31, 873-891. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1694813>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

(シヨーン, D. A. 柳沢 昌一・三輪 建二 (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)

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Crown Business.

(センゲ, P. M. 枝廣 淳子・小田 理一郎・中小路 佳代子 (訳)

- (2011). 学習する組織——システム思考で未来を創造する——  
英知出版株式会社)
- 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, 39,  
31-39. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.39.1\\_31](https://doi.org/10.5926/jjep1953.39.1_31)
- 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. <https://doi.org/10.15027/31138>
- 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 Re-  
search Quarterly*, 24, 186-197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.001>
- 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. <https://doi.org/10.18910/67201>
- 内田 有亮・西本 彰文・田口 浩継 (2014). 技術科教育における, 思  
考力・判断力・表現力等の育成のためのシステム思考の導入につ  
いて 日本産業技術教育学会九州支部論文集, 21, 15-22.
- 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. <https://doi.org/10.15027/46525>
- 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. [https://doi.org/10.20617/rec-  
cej.59.3\\_11](https://doi.org/10.20617/rec-<br/>cej.59.3_11)



- 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. [https://doi.org/10.20617/reccej.59.2\\_75](https://doi.org/10.20617/reccej.59.2_75)
- 山本 隆太 (2016). 地理学習におけるシステム思考を用いたコンピテンシー開発論に関する一考察——学問研究と教科教育の架橋—— 教育と研究, 34, 89-106.