

保育者による子どもの「気になる行動」への応用行動分析学の視点を踏まえた支援の有効性

著者	緒方 宣孝
雑誌名	大阪総合保育大学紀要
号	17
ページ	103-120
発行年	2023-03-30
URL	http://doi.org/10.15043/00001052



〔論文〕

保育者による子どもの「気になる行動」への 応用行動分析学の視点を踏まえた支援の有効性

緒方 宣 拳
Nobutaka Ogata

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

本研究の目的は、保育者が子どもの「気になる行動」をどのように捉え、どう支援しようとしているのかを明らかにし、子どもの「気になる行動」への応用行動分析学の視点を踏まえた支援の有効性について検討することである。保育者10名に半構造化インタビューを行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った。その結果、保育者は、〈子どもや状況に合わせた支援〉を適切に行っている、〈支援がうまくいった〉と実感できず、〈否定的な評価〉に至る場合があることが明らかになった。応用行動分析学の視点から見ると、子どもの「気になる行動」の要因や支援の結果を十分に解釈できていない可能性が示唆された。応用行動分析学の基本的な理論を学ぶことで、これまでの経験で蓄積されてきた保育スキルがより機能すると考えられる。

キーワード：気になる子ども、支援、保育、応用行動分析学、グラウンデッド・セオリー・アプローチ

I 問題と目的

日本保育協会（2016）は、障害児や「気になる子ども」（障害の診断は受けていないが、障害の疑いが感じられる子どもや保育上の支援を要する子ども）の受入れ実態の全国的な調査を実施している。その結果、回答保育所全体の60.0%に障害児がおり、92.7%に「気になる子ども」がいることが明らかになった。原口・野呂・神山（2015）による、ある県の全公立幼稚園を対象とした質問紙調査では、障害児は65.3%、「気になる子ども」は88.0%の園にいたことが明らかになっている。また、全在籍児に占める人数の割合は、障害児は2.1%、「気になる子ども」は5.9%であった。「気になる子どもへ」の支援は担任のみに任せられやすく、障害児だけでなく「気になる子ども」に対する支援もより充実させていく必要があると原口・野呂・神山（2015）は述べている。

郷間ら（2008）は、保育者は障害児よりも「気になる子ども」に指導上の問題を感じている場合が多いことを明らかにしている。平澤・藤原・山根（2005）の保育者への質問紙調査からも、「気になる・困っている行動」を示す子どもへの対応の困難性は、「診断なし」群で最

も高いことが報告されている。「気になる子ども」の保育または支援において、多くの保育者が不安や悩みを抱えていることがうかがえる。子どもの「気になる行動」に対して適切に判断し、支援していくことは容易なことではない。そのため、岡本・安田（2018）の調査からも分かるように、「気になる子ども」への有効な保育や支援を行うための専門知識や技術の向上の必要性を多くの保育者が感じていると考えられる。

中島・金子・中村（2020）は、「気になる行動」について支援者が対応を検討する際、応用行動分析学（Applied Behavior Analysis：ABA）の考え方が参考になると述べている。応用行動分析学は、行動の原因を個人と環境との相互作用の中に見出し、支援へとつなげる理論と実践の体系である（松崎、2013）。先行事象（Antecedent）－行動（Behavior）－結果事象（Consequence）という三項随伴性を基本の枠組みとし、各頭文字を取ってABCフレームと呼ばれることもある（村浦・奥住、2022）。このABCの枠組みで行動を捉えると、行動の増減は「先行事象」や「結果事象」を操作することで変わる（川西・米山、2015）。林・井澤（2012）は、行動問題が生起しにくく、望ましい行動が生起しやすい先行事象を整備することで、行動問題を低減し、望ましい行動が増加したという研究は多くみられると述べている。また、応用行動分析学による介入では、望ましい行動を増やすことを目的にしている（山本、2014）。そのため、教育的、倫理的に、最も望まし

大阪総合保育大学大学院

〒546-0013 大阪府大阪市東住吉区湯里6丁目4-26

nog7199501@gmail.com

いのは「正の強化」に基づいた手続きが推奨されている（日本行動分析学会、2015）。「正の強化」とは、即時の「結果事象」で何かを「得ているとき」つまり「プラスの結果」が得られて、直前の行動の生起が増加・維持している場合を指す（三田地、2009）。行動の直後に出現すると、その行動の将来の生起頻度を上げる刺激や出来事、条件のことを「好子」と呼び（杉山ら、1998）、学校や福祉施設場面では、望ましい行動に対して、簡便で他者への影響が少ない言語賞賛が「好子」として用いられやすい傾向がある（末永・小笠原、2015）。

日本の教育現場において、応用行動分析学に基づく実践や研究が盛んに行われるようになってきている（野田、2018）。保育現場においては、保育者を対象とした応用行動分析学の研修やプログラムに関するものが多い（例えば、田中ら、2011、松崎・山本、2015）。それらの実践や研究によって、保育者の支援を行う上での必要な知識の獲得や支援技術の向上及び子どもの行動上の問題の改善に効果があることが明らかにされている。一方、応用行動分析学の視点から見た保育の実態を調査した研究は、これまで須藤ら（2020）などごくわずかしかなかった。そのため、緒方（2022）は、応用行動分析学の視点から保育者35名の行動観察を行い、保育現場で用いられている先行事象や結果事象の方略の実態を明らかにした。そして、子どもの望ましくない行動を注意・叱責で減らすのではなく、望ましい行動を正の強化により増加・維持していく保育が実践されている可能性を示唆している。「望ましくない行動」を減らすのではなく、「望ましい行動」を増やすことが応用行動分析学の教育支援方法で最も大切なことであると、山本・池田（2007）は述べている。これらを踏まえると、望ましい行動を増加・維持させることで、望ましくない行動を減少させるという応用行動分析的な視点が保育者にはあると推測される。しかし、この研究では、先行事象や結果事象において、どのような意図でそのような行動を保育者がしているのかは明らかにされなかった。保育者が子どもの「行動」をどう捉え、どのような意図で行動しているのかという知見を得ることは重要である。その結果を応用行動分析学の視点から捉えることで、先行事象や結果事象における保育者の行動がさらに適切なものになると考えられる。

そこで本研究では、保育者が子どもの「気になる行動」をどのように捉え、どう支援しようとしているのかを明らかにし、子どもの「気になる行動」への応用行動分析学の視点を踏まえた支援の有効性について検討することを目的とする。なお、本論文においては、先行事象と結果事象を合わせると膨大な内容となることに加え、

先行事象について明らかにすることで、結果事象についても確かな理解が図れると考えられるため、まず先行事象に関する内容のみを取り上げることにする。

II 研究方法

1. 研究協力者の選定

設定保育場面と自由遊び場面において、応用行動分析学の視点からX県の公立の幼稚園・保育所・認定こども園のクラスの担任をしている保育者35名（男性2名、女性33名）の行動観察を行った。当日の保育終了後、保育者にフェイスシート（氏名・所属・年齢・保育経験年数・性別・担当クラス・クラス人数・支援対象児の人数・「気になる子ども」の人数・応用行動分析学の認知度）に回答してもらった。なお、応用行動分析学の認知度については、三田地ら（2017）の質問紙を用いた。また、「気になる子ども」のことや保育者が行っていた支援などについて、1時間程度話を聞かせてもらった。

保育者35名の勤務先は、a市17名、b市2名、c市13名、d市3名であった。所属は、幼稚園16名、保育所4名、認定こども園15名で、担当クラスは3歳児7名、4歳児14名、5歳児14名であった。平均年齢は38.2歳（23～61歳）、保育経験年数は平均15.5年（2～30年）で、10年未満7名、10年以上15年未満10名、15年以上20年未満5名、20年以上13名であった。障害の診断の有無にかかわらず、保育者が「気になる行動」を示すと捉えている「気になる子ども」のクラスに占める割合の平均は37.4%であった。「気になる子ども」が担当クラスにいると回答した保育者の割合は100.0%であった。応用行動分析学の認知度の結果は、「全く知らない」が63.0%、「聞いたことがある程度」が29.0%、「知っており研修等も受けた」が8.0%であった。応用行動分析学を実践しているという回答は、0であった。

本研究は、第三者から見て応用行動分析的な支援を行っている保育者が、子どもの「行動」をどのように捉え、どう支援しようとしているのかを明らかにすることを目的としている。まず、行動観察の分析結果から、設定保育場面において、先行事象方略（支援）の提示頻度（回/分）の平均値0.326から標準偏差0.142を引いた0.184より低い保育者を除外した上で、望ましい行動に対する正の強化が望ましくない行動に対する注意・叱責より提示頻度が4倍以上だった保育者を25人選出した。そして、行動観察の様子や保育者と話した内容から、支援や望ましい行動に対する正の強化を適切に行い、円滑に保育を進めている保育者を候補者として選定した。選定した候補者に、研究協力の依頼をし、本人の同意と所

長・園長の許可を得た上で対象とした。

2. データ収集方法

202X年9月～10月に筆者が研究協力者の各園に訪問し、プライバシーが確保できる個室で、半構造化インタビューを行った。インタビュー時間は約60分で、研究協力者の許可を得てICレコーダーに録音した。

「気になる子どもへどのような支援をしているのか」、「そのような支援をしている意図や理由について」、「そのような支援をするようになったきっかけはあるか」、「気になる子どもへの支援でうまくいかなかったことやそのときの支援について振り返ってみてどう思うか」などの質問によって、子どもの「気になる行動」への支援を保育者はどのように進めているのかについての情報を得た。

なお、「気になる子ども」については、明確な定義はない(岡本・安田, 2018)。本論文で引用した先行研究の「気になる子ども」については、障害の診断を受けていなかった。しかし、本研究の保育者のインタビュー内容には、障害の診断を受けている「気になる子ども」が含まれている可能性がある。そこで、本研究においては障害の診断の有無にかかわらず、保育者が「気になる行動」を示すと捉えている子どものことを「気になる子ども」とする。同様に、保育者が子どもの行動に対して、気になると感じている行動を「気になる行動」とする。

3. 分析方法

データの分析にはグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下GTA)(戈木, 2021, 2016)を用いた。GTAは、質的研究法の代表的なものの一つであり(若林, 2015)、現象について、相互作用によって生じる変化のプロセスを捉えようとする研究方法である(戈木, 2014)。多様な「気になる行動」を示す子どもに関わる複数の保育者からデータを収集することで、より多くのプロセスを捉えられ、現象を形作る多様なメカニズムを把握できる点では、本研究に適していると考えられる。

分析は、戈木(2021, 2016, 2014)に基づき、次の手順で行った。(1)テキストの作成:インタビューによって収集したデータを文字起こし、カッコ付きで話し手の表情、沈黙の時間、声の強弱などを加えたテキストを作成した。(2)テキストの読み込み:接続詞や助詞、代名詞や指示語が何を意味しているのかを考えながら、テキストが表している内容を丁寧に読み取った。(3)テキストの切片化:文脈にとらわれず分析するためにテキストを内容のまとまりごとに細かく切片化した。(4)概念の抽出:切片ごとに抽象度の低い概念

であるプロパティとディメンションを抽出し、それらをもとにしてラベル名をつけた。プロパティは分析者の視点を示すものであり、ディメンションはプロパティから見たときのデータが取る位置づけを示すものである。そして、似たラベル同士をまとめて、より抽象度の高いカテゴリ名をつけた。(5)アキシタル・コーディング:カテゴリを現象ごとに状況(condition)、行為/相互行為(action/interaction)、帰結(consequence)に分類した。状況・帰結は現象の構造を表し、行為/相互行為は現象のプロセスを表している(斎藤・大月・兼宗, 2021)。そして、複数のカテゴリ(概念)をプロパティとディメンションを使い結びつけることによって、どのようなカテゴリ間の結びつきによりその現象が成り立っているのかを示すカテゴリ関連図を作成した。1つのカテゴリからは2つ以上の矢印を出し、2つ以上出せない場合は、破線で推測できる関係を示して他のカテゴリとつないだ。

データを収集するごとに上記の(1)～(5)を繰り返した。2人目のデータの分析からは、これまでにつくった同じ現象に関するカテゴリ関連図と統合してカテゴリ関連(統合)図をつくり、それをもとにストーリーラインを書いた。生成されている理論に新たなデータを加えても新しいカテゴリ、プロパティ、ディメンションが抽出されなくなった時点で理論的飽和に至ったと判断し、分析を終了した。

4. 倫理的配慮

本研究は大阪総合保育大学研究倫理委員会の承認(承認番号:児保研-051)を得て、実施した。調査対象の各市の所長・園長会にて本研究の目的、調査方法、研究参加への自由意思の確保、不参加あるいは途中で参加辞退による不利益がないこと、匿名性の確保及び守秘義務、データの管理方法、研究結果の公表について口頭と書面で説明した。各所長・園長には、依頼文書、研究説明文書、同意書・同意撤回書を保育者に配布して同様の説明をしてもらうようお願いした。一部の園については筆者が直接訪問し、同様に口頭と書面で説明した。同意書への署名により同意を得た上で、研究を実施した。なお、同意取得後、行動観察からインタビュー実施までに一定期間あったため、インタビュー前には再度同意の意思を確認してから行った。

Ⅲ 結果

1. 研究協力者

10名の保育者から研究の協力を得た。研究協力者の

保育者 10 名は、すべて女性である。勤務先は、a 市 5 名、c 市 4 名、d 市 1 名であった。所属は、幼稚園 2 名、保育所 1 名、認定こども園 7 名で、担当クラスは 3 歳児 3 名、4 歳児 5 名、5 歳児 2 名であった。平均年齢は 41.5 歳 (34 ~ 45 歳)、保育経験年数は平均 17.6 年 (13 ~ 25 年) で、10 年以上 15 年未満 4 名、15 年以上 20 年未満 2 名、20 年以上 4 名であった。クラス人数の平均は 15.8 人 (8 ~ 26 人) で、障害の診断の有無にかかわらず、保育者が「気になる行動」を示すと捉えている「気になる子ども」のクラスに占める割合の平均は 40.5% (11.1 ~ 100.0%) であった。「気になる子ども」が担当クラスにいると回答した保育者の割合は 100.0% であった。応用行動分析学の認知度の結果は、「全く知らない」が 20.0%、「聞いたことがある程度」が 70.0%、「知っており研修等も受けた」が 10.0% であった。応用行動分析学を実践しているという回答は、0 であった。

2. インタビューの分析結果

10 名の分析を統合した時点で理論的飽和に至ったと判断し、最終的に 12 個のカテゴリーが抽出された。現象を構成する 12 個のカテゴリーの中から、中心になっているカテゴリーである【子どもを理解する】を選んで現象名とした。本研究の結果、【子どもを理解する】という現象が明らかになった。(1)【子どもを理解する】という現象のカテゴリー関連図、(2)ストーリーライン、(3)各カテゴリーの説明について、以下に結果の詳細を述べる。なお、本論文においては、現象の中心となるカテゴリーを【 】、その他のカテゴリーを< >で表記する。

(1) 【子どもを理解する】という現象のカテゴリー関連図

【子どもを理解する】という現象のカテゴリー関連図を図 1 に示す。図中の四角は、カテゴリー (概念) を表し、中心となるカテゴリー名を【 】、その他のカテゴリーを< >で示した。カテゴリーの下に概念の主要なプロパティ (概念を見る視点) を太字で、ディメンション (プロパティから見たときの概念の位置づけ) を細字で示した。「状況」のカテゴリーを上、「帰結」のカテゴリーを下、「行為/相互行為」のカテゴリーは中央に置いた。今回の分析で明らかになった関連を実線の矢印で、収集したデータにはないが、推測される関連を破線の矢印で示した。また、データには出てこないが推測されるディメンションには () をつけ、該当ディメンションがない場合には「-」をつけた。各カテゴリーは、ディメンションの組み合わせの違いによって異なる

カテゴリーと結びつきながら帰結に進むというプロセスをたどっている。

(2) ストーリーライン

【子どもを理解する】という現象のカテゴリー関連図を見ると、<気になる行動への支援の困難さ>から始まり、ディメンションの組み合わせの違いによって異なるカテゴリーと結びつきながら、帰結である<肯定的な評価><前向きな評価><否定的な評価>に進んでいる。このプロセスについて、以下に説明する。

保育者は、支援を行う上で、子どもの<気になる行動への支援の困難さ>が低くても、【子どもを理解する】ことから始めた。子どもの「気になる行動」の要因を理解することで、<子どもや状況に合わせた支援>を行うことができた。子どもの<気になる行動への支援の困難さ>が高くなると、保育者は<同僚への相談>や<保護者との連携>を行った。そして、子どもの見方に変化があった場合、【子どもを理解する】ことからやり直すことで、「気になる行動」の要因の理解度が高まり、<子どもや状況に合わせた支援>を行うことができた。具体的な支援方法が得られた場合も、<保育者としての適性>があれば、<子どもや状況に合わせた支援>を行うことができた。

<子どもや状況に合わせた支援>として適切であった場合、子どもの「気になる行動」に変化が認められることで、<支援がうまくいった>と実感し、<肯定的な評価>に至ったが、子どもの「気になる行動」の変化が小さいと、<支援がうまくいった>と実感しにくく、<否定的な評価>に至った。

<子どもや状況に合わせた支援>として適切ではなかった場合、「気になる行動」に変化はなく、<支援がうまくいかなかった>と実感した。省察により、<前向きな評価>に至れば、うまくいかなかったことを前向きに捉え、次の支援への意欲につながっていたが、支援がうまくいかない状況が続くと、<否定的な評価>に至り、自信を喪失した。また、子どもや保護者側に原因を帰属すると、自らの支援については<肯定的な評価>に至るものの、子どもや保護者が変わらなければ、支援をやめてしまう可能性が考えられた。

一方、子どもの<気になる行動への支援の困難さ>の度合にかかわらず、【子どもを理解する】必要性を保育者が感じていないと、<保育者本位の支援>を行った。また、<同僚への相談>を行えなかったり、<同僚への相談>や<保護者との連携>により助言やアドバイス、具体的な支援方法が得られたとしても<保育者としての適性>が低かったりすると、<保育者本位の支援>を

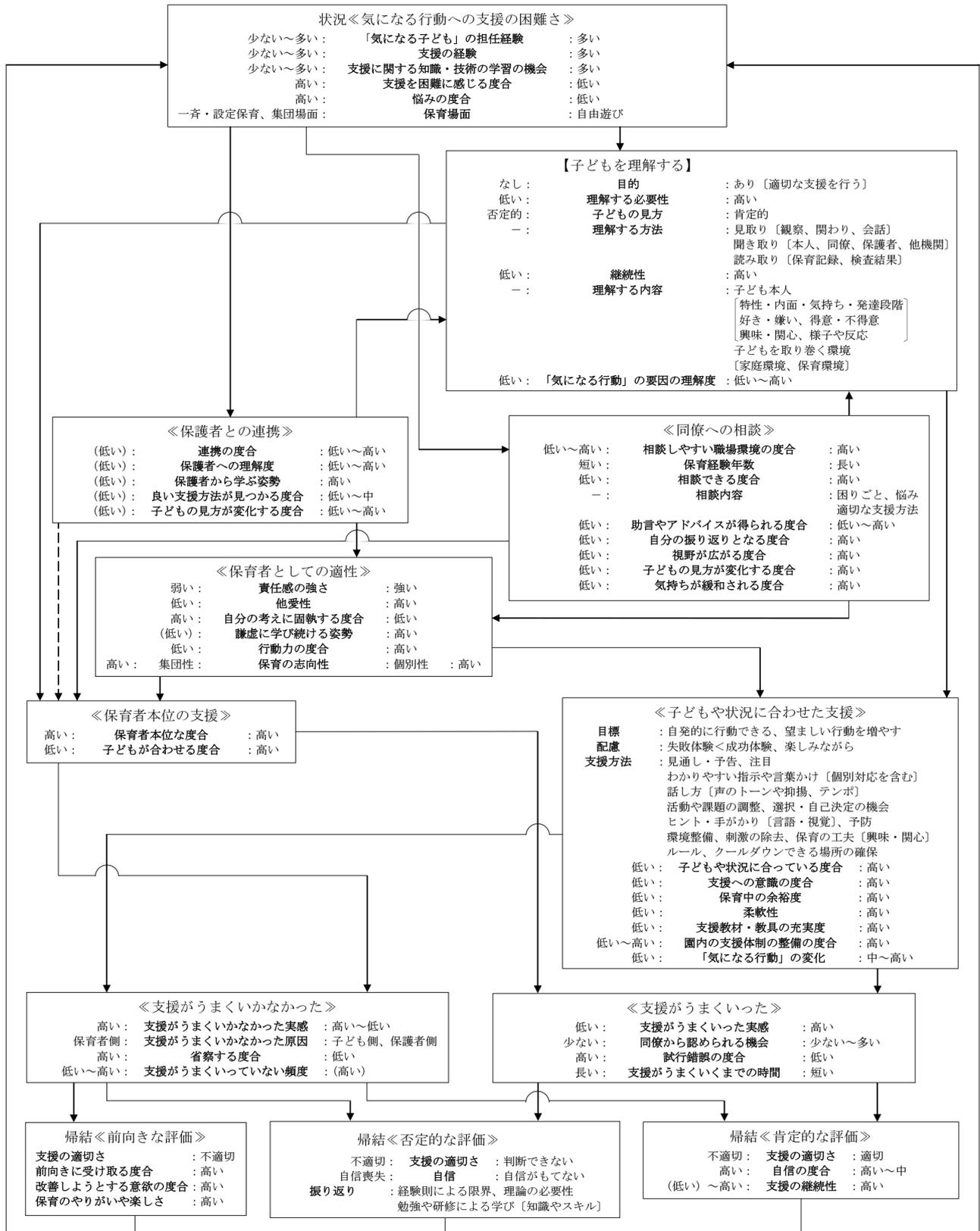


図1 【子どもを理解する】という現象に関するカテゴリー関連図

行った。《保護者との連携》を行えないときも、《保育者本位の支援》を行う可能性が考えられた。

《保育者本位の支援》では、子どもが保育者に合わせており、《支援がうまくいった》と実感できずにいるため、《否定的な評価》に至った。しかし、《保育者本位の支援》であっても、子どもが保育者に合わせることで《支援がうまくいった》と保育者が実感してしまうと、《肯定的な評価》に至り、不適切な支援を継続した。

《保育者本位の支援》をして《支援がうまくいかなかった》ときは、内省を行った。その結果、《前向きな評価》に至る場合と、《否定的な評価》に至る場合があった。しかし、内省を行わないと、自分の行った支援について《肯定的な評価》をした。支援がうまくいかなかった実感がなければ、不適切な支援を継続した。支援がうまくいかなかった実感があっても、子どもや保護者側に原因を帰属することで、支援をやめてしまう可能性が考えられた。

(3) 各カテゴリーの説明

本論文では、【子どもを理解する】という現象に関わ

る12個のカテゴリーについて説明する。カテゴリーを抽出する基になったデータ及びプロパティ、ディメンションについては表で示す。実際のデータを引用した部分は、イタリック体の「」で表記し、データの理解のために研究者が補足した内容は、〔 〕で表記した。保育者にはA～Jの仮名をつけた。

①【子どもを理解する】

【子どもを理解する】とは、適切な支援につなげるために、「気になる行動」を示す子どもとの関わりや観察などによる見取り、子どもや保護者、同僚などからの聞き取り、保育記録の情報や諸検査の結果などの読み取りによって、複数の情報を収集し、得られた情報を総合的に解釈することで、子ども本人やその子どもを取り巻く環境についての的確に理解することである。

保育者は、個に応じた適切な支援を行うためには、正しく子どもを理解することが必要であると感じていた。そのため、子どもの示す「気になる行動」を肯定的に捉えていた。

データ	プロパティ	ディメンション
「それぞれのね。何か育ちもあれば、もってるものもあるから、そこに合わせてというかそこを見て〔支援を〕やらんとそんな。」(B) 「どうしてっていうその原因というかその、そこを考えることでいろんなこう(中略)〔支援の方法が〕○もあるし△もあるし□もあるし◇もあるし。」(J)	目的	あり 適切な支援を行う
「子どものことを理解しようっていうのはまず一番ですよ。」(A)	理解する必要性	高い
「あっそういう思いでやってたんか。じゃあこうしようかみたいな風に何かこう、肯定感できるというか。」(A)	子どもの見方	肯定的

保育者は、子どもを理解する方法として、子どもとの関わりや会話、子どもの行動の観察などによる見取りを特に行っていた。さらに、聞き取りや読み取りにより情報を得たり時間をかけたりすることで、的確に子どもの

ことを理解しようと努めていた。子ども本人についての理解だけでなく、家庭環境や保育環境など、その子どもを取り巻く環境についても理解しようとしていた保育者もいた。

「もちろん、その～その子自身と、もうこう会話であったりとかそういう関わりで見ると理解しようと思ってる部分もあるし。」(D) 「う～ん、何か自分の見方だけで決めたらあかんと思って。いろんなところから親とかいろんな園の先生とかからの情報も得て、理解しようとはしてます。」(D) 「こうやって今のこのあの支援の子たちが、今日発達検査行ってきたんです～って。こうやってくれはった数値をばって分かって見れるようになったのは何かすごくおっきいとは思いますが。」(C)	理解する方法	見取り〔関わり・会話〕 聞き取り〔同僚・保護者〕 読み取り〔検査結果〕
「何か月間か子ども見ててのこう理解ですかね。」(D)	継続性	高い

<p>「そのやっぱり一人一人の子どもたちの、その特性とか、長所とか、ちょっと苦手な部分とかを一通り把握しといて。」(J)</p> <p>「あっ、何で興味もたれへんねやろうってまず考えたら、何がおもしろくなかったんか、何が、何が気になってそっちに行ってしまうのかなというの考えて、(中略)一回その子の動線ですごい行ってるのかなってまず見ながら、あっ何かあっちに気になるものが目に入ってしまったんかなっていうのをまず原因探つて。」(C)</p> <p>「家とかK園〔療育〕でできてんのに、何で幼稚園でできへんねやろとかっていう。その、あ〜できてないねや幼稚園では。何でやろみたいな部分もあったりとか。」(D)</p>	<p>理解する内容</p>	<p>子ども本人〔特性・不得意〕</p> <p>子どもを取り巻く環境〔保育環境〕</p> <p>子どもを取り巻く環境〔家庭環境・保育環境〕</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------	---------------------------------------------------------------------------

このように、「気になる行動」を示す子ども本人の要因やその子どもを取り巻く環境の要因から、「気になる行動」の要因を保育者は理解しようとしていた。しか

し、「気になる行動」の要因を理解することは容易なことではなかった。

<p>「やっぱり言うだけでできない(中略)それがね、何か子どものもってるもの〔特性〕なのか、経験とか何なのか分からないんですけど。」(B)</p>	<p>「気になる行動」の要因の理解度</p>	<p>低い</p>
---------------------------------------------------------------------------	------------------------	-----------

一方、子どもを理解する必要性が自覚できなかったり、

子どもの見方が否定的になったりする保育者もいた。

<p>「どんなけ〔どれだけ〕子どもの理解ができるかっていう。何か子ども聞いていないのに平気では〜って、わ〜って言葉通り過ぎていく〔同僚の〕先生たちも今までも見てきたし。」(D)</p>	<p>理解する必要性</p>	<p>低い</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	-----------

② 《気になる行動への支援の困難さ》

《気になる行動への支援の困難さ》とは、「気になる行動」を示す子どもへの支援に、困難さや悩みを感じることである。

保育者は、「気になる子ども」の担任経験、支援の経

験、支援に関する知識や技術の学習などを積み重ねることで「気になる行動」を示す子どもに、支援の困難さを感じなくなる場合もあったが、経験等を積み重ねても、「気になる行動」を示す子どもに、支援の困難さや悩みを感じる場合があった。

<p>「まあ、いろんな園行かせてもらって、まあ、気になる子とかがいるクラスとかもつことが多いので。」(G)</p>	<p>「気になる子ども」の担任経験</p>	<p>多い</p>
<p>「やっぱりクラスには、あの〜支援が必要な子がいたりとか、まあ、あの、個別に対応する、しないといけない子が多いので。」(I)</p>	<p>支援の経験</p>	<p>多い</p>
<p>「特別支援教育士のえと〜、免許を取るのに特別支援教育士のえとセミナーとか受けて。で、その流れでそのセミナーだったり研修行かしてもらったり。」(B)</p>	<p>支援に関する知識・技術の学習の機会</p>	<p>多い</p>
<p>「L君って(中略)なかなか難しいところもあって、なかなか難しいしハードなところもあるから。」(D)</p>	<p>支援を困難に感じる度合</p>	<p>高い</p>
<p>「なかなかこの子にはうまい対応してあげれてないとか。」(E)</p>	<p>悩みの度合</p>	<p>高い</p>

③ 《同僚への相談》

《同僚への相談》とは、「気になる行動」を示す子どもの支援や保育への悩みや困りごとを同僚に相談することである。

保育者が同僚へ相談するには、相談しやすい職場環境

であるかが影響していた。同じ保育者であっても職場環境によって大きく異なっていた。また、相談できるようになるには、保育経験年数も関係していた。一方、保育現場においては、時間が取りづらく相談する機会がなかなかもてない状況もあった。

「ほんとに一番最初に、えっと働き始めた園が、すごく何かあの先生方に恵まれてて、(略)」 「自分自身もやっぱりすごくこう否定されることが職場であって、すごい何かもうほんと、何かしんどい時期が1～2年続いて、(略)」(G)	相談しやすい職場環境の度合	高い 低い
「自分若いとき、全然ようしゃべらんと、上〔先輩〕の先生がしゃべって一言もしゃべらへんような感じやったので。」(B) 「何か昔と違っていろんな先生とこう、声に出してしゃべれるようになったのはすごくおっきいのかな。」(C)	保育経験年数	短い 長い
「なかなか皆で話〔をする機会〕、会議をもつとかいうのはなかなか時間がないので。」(E)	相談できる度合	低い

同僚へ相談することで、助言やアドバイスが得られ、自分の振り返りとなり、視野が広がり、子どもの見方が変化することで、困りごとが解決したり適切な支援を考えるヒントが得られたりしていた。気持ちの面においても、悩む気持ちが緩和されるなどの効果を感じていた。すべての保育者は、日常的に相談しながら「気になる行動」を示す子どもへの支援や保育を進めていた。

④ 《保護者との連携》

《保護者との連携》とは、「気になる行動」を示す子

どもを支援していくために、その保護者と子どものためにという共通意識をもって連携していくことである。

保育者は、保護者と同じ方向性で支援していくことが子どもにとって大切だと感じていた。そのため、保護者とできる限り話す時間を取ってコミュニケーションを図ろうと努めていた。保育者は、子育てを経験することで保護者のことをより理解できるようになっていた。「気になる行動」を示す子どもの支援にとって、子どものことを一番理解している保護者から学ぶことが重要であると捉えていた。

「やっぱり、同じその方向、同じ目線で一緒にこう育てていけるっていうのがやっぱり一番大事ななって思いますね。」(E)	連携の度合	高い
「やっぱり何か、自分〔保育者〕の子を生んで、あっすごいお家の人たち一人一人がこんだけの思いをもって子どもを預けてくれると思ったら(略)」(B)	保護者への理解度	高い
「保護者との信頼関係があってこそ(中略)やっぱり私たち園で見てるけれども、一番そばで見ているのは保護者の人やから、保護者の方が知ってる(略)」(E)	保護者から学ぶ姿勢	高い

保護者と連携することで、保育者は自分の支援が適切でなかったことに気づくことができた。そして、保護者から教わった、家庭で効果のあった支援を取り入れたい

と考えていた。また、保護者と話すことで、子どもの違う一面を知り、子どもの見方が変化していた。

「やっぱりこっち〔保育者〕は声かけしゃあかんかな～って思ってかまいに行くけども、(中略)後引くからちょっと放っとくねん(中略)て〔保護者から〕聞いた(中略)まあ保護者が家でやってるようなことどうまいこといったやつは取り入れる。」(F)	良い支援方法が見つかる度合	高い
「保護者と話して、ほんなら意外な〔子どもの〕内面が分かったりとか。」(D)	子どもの見方が変化する度合	高い

一方、連携したり理解したりすることが難しい保護者もいた。

⑤ 《保育者としての適性》

《保育者としての適性》とは、「気になる行動」を示す子どもへ適切な支援を行っていくために、保育者として必要とされる態度や意識のことである。

保育という子どもと関わる仕事であるため、強い責任感や、何よりも子どものためにという思いを保育者は

もっていた。

「やっぱり、自分の関わるほんとにこの子どもたちの1年ってすごく特に幼稚園の子たちの1年ってすごく貴重じゃないですか。」(C)	責任感の強さ	強い
「結構多分私、まあまあねえ、子どものためっていろいろ思ったりもやってますけど。」(A)	他愛性	高い

そして、様々な経験を重ねたからといって、自分の考えに固執してはいけないと考えていた。そのため、支援

や保育経験、研修等での学びを積み重ねてきても、謙虚な姿勢でずっと学び続けようとしていた。

「うーん、ああそうじゃないなって思ってたなら、もうずっと自分の考えだけにしかこうね、次に広がっていかないの。」(C)	自分の考えに固執する度合	低い
「もうずっと多分、勉強し続けることなのかな〜っていう意識はあるので。ここまでで終わりっていうところはもう多分一生ないかなと思ってます。」(H)	謙虚に学び続ける姿勢	高い

また、助言やアドバイスを受けると、すべての保育者はすぐに実践していた。このような保育者の場合、個を

重視した保育が行われていた。

「子どもたちに合うこととかそのクラスの実態とかで、何か教えてもらったこととかは、こうやってみよう(略)」(I)	行動力の度合	高い
「一人一人に合わせてやろうっていう。(中略)一人一人はもう自分とも全然違う人格やし、もう皆それぞれ21人違うし。」(A)	保育の志向性	個別性

一方、子どものことより自分のことを優先したり、自分の考えに固執したり、助言やアドバイスをいかさな

かったりする保育者もいた。このような保育者の場合、個より集団を優先した保育が行われていた。

「10人中10人が同じようなことをしてて、いいっていう、やっぱ保育が[過去は]強かったんですね。」(J)	保育の志向性	集団性
------------------------------------------------------	--------	-----

⑥ 《子どもや状況に合わせた支援》

《子どもや状況に合わせた支援》とは、自発的に行動できるように、「気になる行動」を示す子どもの実態や状況に合わせて支援を行うことである。

保育者は、自発的に行動できるような支援を心がけて

おり、「気になる行動」を減らす支援ではなく、望ましい行動が増えるような視点で支援を行っていた。そして、子どもが楽しみながら成功体験が積み重なっていくような配慮もされていた。

「子どもが自発的に動けるようになってるのは心がけてるので。」(A) 「子どもにこう気づいてもらえるきっかけというか、そういうのは、うん、あの、作るようにはしていますね。」(J) 「いい行動をするようになっていくにはどうしたらいいかって考えなあかんとか。」(D)	目標	自発的に行動できる 望ましい行動を増やす
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	-----------------------------

保育者は、子どもの実態や状況に合わせた支援ができ

るように努めていた。子どもの「気になる行動」への支

援として、見通し・予告、注目、指示や言葉かけ、活動や課題の調整、選択・自己決定の機会、ヒント・手がか

り、予防、環境整備、刺激の除去、ルール、クールダウンできる場所の確保など、様々な方法が用いられていた。

<p>「その子どもの実態に応じて〔支援〕は変えていく（中略）その子に合わせてあの～言葉をかけてますね。で、その子の興味のあることとないこと、見極めながら。」（F） 「特にその支援を要する子が、より興味をもって聞けるようにとか、例えば電車が好きなんやったら電車をこう取り入れてみたりとか、虫が好きなんだったら虫を取り入れてみたりとか。」（J）</p>	<p>子どもや状況に合った度合</p>	<p>高い</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	-----------

子どもや状況に合った支援であれば、「気になる行動」を示す子どもに変化が認められた。反対に、子どもや状

況に合った支援でなければ、変化が認められなかった。

<p>「やっぱりそれ〔支援〕でいい〔子どもの〕反応が出たら（略）」（C） 「あの～もちろん合う子もいてるんやけれども、なかなかこの子にはうまい対応してあげれてないなとか。」（E）</p>	<p>気になる行動の変化</p>	<p>高い 高い、低い</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------	---------------------

子どもや状況に合った支援を行えるかは、保育者の保育中の余裕度、保育や支援の柔軟性、支援教材・教具の充実度、園内の支援体制の構築等の影響を受けていた。

⑦ 《保育者本位の支援》

《保育者本位の支援》とは、「気になる行動」を示す子どものことを考慮しないで、保育者側にとって都合のよい支援を行うことである。

子どもより保育者側の思いが強くなると、保育者本位の支援になっていた。

<p>「何かそういう〔頑張らせたい〕ときは、こうこっち主導になっちゃうんですけど。」（G） 「〔自分本位の思いが〕やっぱり時々にじみ出てくるときもあるから。」（D）</p>	<p>保育者本位な度合</p>	<p>高い</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	-----------

保育者本位の支援を行うと、望ましくない行動を示す子どもがいた。一方、保育者本位の支援であっても、保

育者に合わせてしまう子どももいた。

<p>「結局なんかこうば～ってなって、もうなんかぐちゃぐちゃになって。もうそれで破いたりする子も過去にもいましたし。」（A） 「指示して動かす（中略）何か子どもも、何かちゃちゃちゃつとできるかもしれないんですけど。」（B） 「今こう言っていくと、（中略）そのときは聞くけど。」（H）</p>	<p>子どもが合わせる度合</p>	<p>低い 高い</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	-----------------------

⑧ 《支援がうまくいった》

《支援がうまくいった》とは、「気になる行動」を示す子どもへの支援によって、子どもの行動に変化が認められ、支援の効果が感じられることである。

支援することで、子どもの「気になる行動」に変化が

認められると、行った支援がうまくいったと保育者は感じていた。また、同僚から認められることで支援がうまくいったとより実感することができた。しかし、子どもの「気になる行動」の変化が認められても小さいと、支援がうまくいったと感じにくかった。

「やっぱり子どもの育ちが見えたときにこうやっぱり保育間違ってたかなとか、(略)」(D)	支援がうまくいった実感	高い
「先生がこうやって関わってくれてたからこんなできるようになったよ〜とか言ってもらえると(中略)その子が成長するのであれば、すごいそれって何か素敵やなと思って。」(G)	同僚から認められる機会	多い

支援がうまくいくまでに、何度も試行錯誤を繰り返したり、長時間かかったりする場合もあった。

「どんどんどんどんこう、変えていったらあっ最後にはうまいこといったみたいなのが(略)」(A)	試行錯誤の度合	高い
「これあかんかった。じゃあこっちしたらどうなんかな。あっこれもあかんかった。じゃこっちは、あっ入った[うまいこと]とか。」(J)		
「1学期のあの悲惨な姿を見ていただいたら分かるかなと思うんですけど。2学期入ってねえ、すごくずっと子どもたち落ち着いて。」(H)	支援がうまくいくまでの時間	長い

⑨ 《支援がうまくいかなかった》

《支援がうまくいかなかった》とは、「気になる行動」を示す子どもへ支援しても、子どもの行動に変化が認められず、支援の効果が感じられないことである。

支援を行っても、子どもの「気になる行動」に変化が認められないと、支援がうまくいかなかったと保育者は

感じていた。その原因を保育者側にあると捉えた保育者は、保育日誌等も用いながら省察していた。支援がうまくいかなかった原因としては、自分自身の行動や環境構成、子どもや保護者との信頼関係の構築不足などが挙げられていた。また、繰り返し支援を行っても、うまくいかないケースもあった。

「子どもが集中できんへんのは、自分の話し方か話をしてる環境が悪いのであって。う〜ん、何かそこは前に立ってる者の責任かな〜とは思いますが。」(D)	支援がうまくいかなかった原因	保育者側
「何かこうやっぱり、[支援がうまくいかないのは] こう[子どもと] 関係がうまいことでできてなかったなっていうのが一番大きいですかね。」(E)		
「お家の人とうまく関係が作れなかったりしたら、結構[支援が] うまいかへんかなっていうのは思いますね。」(B)		
「毎日の日誌とかでも反省ばかり書いてるんで。」(A)	省察する度合	高い
「やっぱり何回やっても出ていくんです(略)」(C)	支援がうまくいっていない頻度	高い

一方、行った支援がうまくいかなかったと認識していない保育者もいた。また、支援がうまくいかなかった実感

があっても、その原因を子どもや保護者側だと捉える保育者もいた。

「この子、何で言うこと聞いてくれへんのかな〜とか[過去]はありましたけど。」(A)	支援がうまくいかなかった原因	子ども側
-------------------------------------------	----------------	------

⑩ 《肯定的な評価》

《肯定的な評価》とは、「気になる行動」を示す子どもに行った支援を肯定的に捉えていることである。

適切な支援であれば、保育者は自信をもってうまくいった支援をそのまま継続して行っていた。

「[支援で] うまいことやってることで自分なりのやり方と思ってる部分ではそれはそれでさしてもらってるし。」(C)	支援の適切さ 自信の度合 支援の継続性	適切 高い 高い
----------------------------------------------------------	---------------------------	----------------

一方、実際には不適切な支援であっても、保育者が自分の支援に自信をもってしていると、不適切な支援を継続していた。また、保育者が自分の支援に自信があるにもか

かわらず支援がうまくいかないと、支援をやめてしまう可能性が考えられた。

「間違っただけでも自信のあるまんまでいったかもしれない〔可能性がある〕(略)」(B)	支援の適切さ 自信の度合 支援の継続性	不適切 高い 高い
--------------------------------------------	---------------------------	-----------------

⑩ 《前向きな評価》

《前向きな評価》とは、「気になる行動」を示す子どもに行った支援を前向きに捉えることである。
保育者は、支援がうまくいかななくても、同じ失敗を繰

り返さず、次の支援へいかしていこうと前向きであった。このような姿勢でいられるのは、保育の仕事へのやりがいや楽しさを感じているからであった。

「おんなじ失敗はしたらあかんっていうのは思うので。」(A)	前向きに受け取る度合	高い
「じゃあ、次、この子たちにはどうしたら伝わるかな〜っていうところを。」(H)	改善しようとする意欲の度合	高い
「大変なこともあるんですけど、やっぱり、その子どもたちが、あの〜笑顔で走ってきてくれたりとかできなかったことができるようになったりとかするのが、やっぱり一番この仕事のねえ、醍醐味やし。」(E) 「腹立つこともあるけど、何やろうやっぱ、ねえ。そう言ったら最近あの子泣かへんとか、何かおっきなったなあってやっぱ感じられるのはすごく、楽しいし、うれしいしね。」(F)	保育のやりがいと楽しさ	高い

⑪ 《否定的な評価》

《否定的な評価》とは、「気になる行動」を示す子どもに行った支援を否定的に捉えることである。

保育者は、「気になる行動」を示す子どもに行った支援が適切かどうか判断できなかった。そのため、自分の支援に自信がもてなかった。

「それ〔支援〕が合ってるのかどうかも分からないんですけど。」(F)	支援の適切さ	判断できない
「何か自分のしてること〔支援〕が、何やろう、正しいじゃないけど、そういう自信がもてない。」(F)	自信	自信がもてない

一方、支援がうまくいかないことで失敗経験が積み重なると、不適切な支援しかできない現状から、自信を喪失した。

一方、支援がうまくいかないことで失敗経験が積み重なると、不適切な支援しかできない現状から、自信を喪失した。保育者は、支援を振り返る中で、経験則による支援だ

保育者は、支援を振り返る中で、経験則による支援だ

「もちろん経験してきたことはまずやってみるけども、それではやっぱ、はまらへんっていうかねえ。」(F)	振り返り	経験則による限界
「もっと論理的じゃないですけど、(中略)自分の中でもっとしっかり、確固たる何かものにして勉強はしとかんなんな(略)」(G)		理論の必要性
「何かもっとスキルを身につけないといけないなっていう自分がいてるんで。」(H)		勉強や研修による学び
「指導方法で困ったりとかしたときに、まっ、研修に出たり(略)」(I)		

IV 考察

1. 《肯定的な評価》につながる理論の必要性

本研究の結果から、適切に《子どもや状況に合わせた支援》を行っていても、《肯定的な評価》と《否定的な評価》という異なる帰結に至る点について本論文では注目する。

佐藤ら（2019）の保育者へのアンケート調査からは、「気になる子どもの特徴に合わせた支援方法が分かる」に「そう思う」と61.3%の保育者が回答しているにもかかわらず、「気になる子どもや保護者への支援を行う自信がある」になると「そう思う」に回答した保育者が37.9%しかいないことが明らかになっている。保護者への支援が含まれているため一概には言えないが、回答者の保育総経験年数が 11.6 ± 7.7 であることを踏まえると、保育者が保育経験に裏付けられた自身の支援に対して、自信がもてないままであることが推測される。高山（2021）は、保育者には判断の基準となる原則的な理論が必要であり、判断基準がなければ、自分の感覚や考えで振り返るだけで終わると述べている。支援への自信がもてない要因として、支援の評価を保育者が適切に判断できていない可能性があると考えられる。本研究の対象であった保育者においても、判断基準となる原則としての理論が不足していたため、《子どもや状況に合わせた支援》が適切であると客観的に判断することができなかつたと推測される。そうすると、保育者が《子どもや状況に合わせた支援》を適切に行っていても、《支援がうまくいった》と感じにくくなり、《否定的な評価》に陥ってしまうと考えられる。《肯定的な評価》に至るためには、保育の専門職としての理論を身につけることが保育者には必要とされていると言えるだろう。藤田（1995）は、応用行動分析学の理論と技法は保育現場にとって非常に有用であると述べている。また、応用行動分析学は幼児期の行動上の問題に取り組むための手法として保育者が学ぶべきものであると肥後・今村（2020）は述べている。本研究の結果においても、応用行動分析学の理論を踏まえて支援を行うことが有効であると考えられる。

本研究の対象であった保育者は、子どもが自発的に行動できるような支援を心がけており、子どもの「気になる行動」を減らすような支援ではなく、望ましい行動が増えるような支援を行っていた。そして、支援によって、望ましい行動が子どもに生じたかどうかで、その支援の結果を評価していた。そのため、望ましい行動が生起すると、支援がうまくいったと感じ、適切な支援であったと判断することができた。また、望ましい行動が

生起しないと、《支援がうまくいかなかった》と保育者は感じ、適切な支援ではなかったと判断していた。一方、《子どもや状況に合わせた支援》を行っていても、望ましい行動がわずかしこ生起しないときもあり、そのような場合、保育者は《支援がうまくいった》かどうかの判断をできなかったと考えられる。しかし、子どもの望ましい行動が少ししか生起しなくても、即時にその行動を強化する（例えば、ほめる）ことで、子どもの望ましい行動を増加・維持することができたかもしれない。そうすると、適切さが判断できなかった支援も実際は有効であった可能性が高いと推測される。山本・池田（2005）が述べているように、「先行事象」の支援が効果をもつには、「結果事象」において「好子」を与えることで、支援の効果を支えなければならない。保育者が、支援によって引き出した望ましい行動を「正の強化」により増加・維持できるようになれば、支援の効果をより実感できるようになるだろう。よって、応用行動分析学の基本的な理論を学ぶことで、《否定的な評価》に陥っていた保育者が《肯定的な評価》に至ることができると推測される。また、ABCの枠組みから捉えることで、支援の結果を正しく評価することもできるようになると考えられる。そうすれば、保育者が理論を基にして支援を振り返ることができるようになり、専門性が着実に積み上がることで、有効な支援方法も確立されていくだろう。さらに、これまでの経験により蓄積されてきた保育スキルや特別支援教育等の研修で得てきた豊富な専門的知識が、応用行動分析学の理論によって整理され、より機能する可能性もあると考えられる。

一方、カテゴリー関連図は循環する現象を示すものとはいえ、《否定的な評価》に繰り返し至ったり、ずっと《否定的な評価》にとどまったりすることは問題である。木曾（2013）は、発達障害の傾向がある未診断の子どもへの困難さが保育者のバーンアウトに影響していることを示唆している。そして、櫻井（2015）は、「気になる子ども」が保育現場で急増しており、子どもへの対応を従来のように特別な「専門」機関や「専門」家と言われる人たちだけに任せていられる状況ではなくなっていると述べている。また、小柳津（2018）は、自動化・無意識化している適切な支援は他の保育者に広がっていきにくいと指摘している。応用行動分析学の理論を学ぶことで、経験豊富な保育者の適切な支援が言語化され、共有することが可能になると考えられる。そうすれば、保育者支援の体制が園内で構築できるようになり、上述した問題をも解決することができると考えられる。

2. 【子どもを理解する】ことから始まる支援

本研究の結果である【子どもを理解する】という現象において、適切な支援を行うことで「肯定的な評価」に至るためには、【子どもを理解する】ことが重要であった。適切な支援を行うには、【子どもを理解する】ことが前提となっていると言えるだろう。そのため、保育者は、目の前の子どもの実態に合った適切な支援を行うには、【子どもを理解する】ことが何よりも大切であると認識していたと考えられる。

子ども理解の過程では、初めに子どもの情報を収集することから始まり、行動、表情、発達の特徴、家庭環境など様々な情報の中から理解に必要な情報に注目する(上山・杉村、2018)。本研究の対象であった保育者は、「気になる行動」の要因を明らかにするために、子ども本人を理解することが重要だと捉えていた。そのため、「同僚への相談」や「保護者との連携」をしながら、子ども本人の理解を深化させる努力をしていた。一方、【子どもを理解する】カテゴリーの理解する内容のディメンションを見ると、子ども本人の理解がほとんどで、子どもを取り巻く環境についての理解は比較的少なかった。丹葉・大西・尾藤(2011)の研究からも分かるように、保育者は、子どもの「気になる行動」のみを捉える傾向が強いと考えられる。しかし、「気になる行動」は子ども本人の要因だけで起こるのではなく、その子どもを取り巻く環境の要因との相互作用によって起こっている。子どもの「気になる行動」に関係している要因を明らかにするためには、「気になる行動」が起こりやすい状況や起こりにくい状況を把握することが重要であると考えられる。

この点においても、応用行動分析学のABCの枠組みが寄与できると考えられる。ABCの枠組みから行動を見ることで、「気になる行動」を起こしている状況や起こしていない状況が明らかになる。そのため、普段の保育記録を活用し、「気になる行動」の前後の状況や回数、いつ、どこでなどの情報を具体的に記して、「見える化」することが大切である。記録をつけることで、「気になる行動」がどのような要因(先行事象・結果事象)で起こっているのかをより理解することができるようになるだろう。このように、「気になる行動」の前後の要因を把握することで、望ましい行動を増やすためのより具体的な支援を見出すこともできる(鈴木・佐藤、2020)。ABCの枠組みによって、「気になる行動」の前後を見つめることで、より【子どもを理解する】ことができ、さらに、保育や支援をする上で有効な方法も見つけられると考えられる。

V 総括と今後の課題

本研究の目的は、保育者が子どもの「気になる行動」をどのように捉え、どう支援しようとしているのかを明らかにし、子どもの「気になる行動」への応用行動分析学の視点を踏まえた支援の有効性について検討することである。

的確に【子どもを理解する】ことで適切な支援方法が見つかり、適切な支援を行うことで保育者が「肯定的な評価」に至る、このような好循環が生じることが何よりも望まれることである。しかし、【子どもを理解する】ことが十分ではなかったり、支援の結果の解釈が足りず「否定的な評価」をしたりしていることが示唆された。

このような問題を解消するための一つとして、応用行動分析学の理論が有効であると考えられた。しかし、三田地ら(2017)によって、日本の公立学校教員において、応用行動分析学の理論・技術はほとんど広まっていない現状が明らかにされている。金川(2021)のアンケート調査からも、応用行動分析学について「知っている」と回答した人数は1割以下であり、多くの保育者に知られていないことが示されている。本研究においても、「全く知らない」「聞いたことがある程度」を含めると、90.0%の保育者が応用行動分析学を知らないという結果が明らかになった。涌井(2007)は、教育界で行動分析学が受け入れられるための普及・啓蒙活動の必要性を述べている。大久保(2020)は、「特別支援教育」の枠組みに限定されない全校規模の行動論的アプローチが実践され、その成果が報告され始めてきていることなど、この10年で確実に進歩しているところがあると述べている。しかし、実際に保育現場で働く保育者の応用行動分析学の認知度の低さからも、応用行動分析学に関する研究や実践はまだまだ限定的に行われていると推測される。そのため、保育者が応用行動分析学の理論を学ぶ機会が必要であると考えられる。

一方、応用行動分析学の認知度のアンケート結果から、「知っており研修等も受けた」保育者がいるにもかかわらず、実践しているという回答は得られなかった。川西・米山(2015)は、教育現場において、応用行動分析学がなかなか浸透しない理由として、応用行動分析学の専門的な用語の難しさが壁の一つとなっていることを挙げている。また、島宗(2007)は、応用行動分析学の専門用語の定義が言えるようになるよりも、支援技法を使いこなす方がはるかに難しいと述べている。さらに、涌井(2007)は、教員が行動分析的な思考を身につけるためには、相当のトレーニングが必要であると推測されると述べている。しかし、道城(2007)は、応用行動

分析学に基づいて運用されていない現在の学校システムにおいても、少し工夫を加えるだけで十分に効果的であるものが多く存在しており、すでにあるものを利用するだけで済むことも多く、視点を変える必要性について述べている。そして、学校場面においては、容易に取り入れやすい先行事象の操作から始めることを提案している。これを踏まえ、保育現場の実態に応じた研修やプログラムであれば、応用行動分析学が有効な支援技法として運用される可能性があると考えられる。そうすることで、より研修やプログラムの効果も実感でき、保育現場において、保育者による応用行動分析学を用いた支援が促進されることにつながるのではないだろうか。さらに、応用行動分析学の基本的な理論を学ぶことで、これまでの経験で蓄積されてきた保育スキルがより機能するようになると考えられる。保育者が勤務しながら受けられる保育者にとって負担の少ない、保育現場の実態に応じた研修やプログラムの開発が望まれる。

なお、本論文では、先行事象のみの結果から考察している。本来は結果事象の結果も含めて考察することで、応用行動分析学の視点から見た保育者による子どもの「気になる行動」への支援のプロセスが明らかになると考えられる。今後、結果事象の結果を含めた総合的な検証が必要である。また、「気になる行動」の解釈や程度は保育者によって差異があると思われ、厳密に統一されているわけではないことや、研究協力者の応用行動分析学の認知度にはばらつきがあり、そのばらつきが実践している支援の内容やインタビューの回答にどのように影響を及ぼしているのかについては、明らかにされていないことを留意した上で、今回の分析結果を捉える必要がある。

文献

- 道城裕貴 (2007). 特別支援教育における行動分析学の実践的検討 行動分析学研究, 21 (1), 24-29.
- 藤田勉 (1995). 幼稚園児の歩行行動に及ぼす称賛の効果 行動分析学研究, 8 (2), 151-159.
- 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, 81-90.
- 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.
- 林周一郎・井澤信三 (2012). 活動移行時に激しい行動問題を示す自閉症児に対する先行子操作と結果操作による介入－行動問題と望ましい行動の随伴性の分析に基づく支援計画の立案－ 特殊教育学研究, 50 (1), 45-54.
- 肥後祥治・今村幸子 (2020). 保育士養成校における応用行動分析の基礎知識の指導方法のあり方に関する研究 鹿児島大学教育学部研究紀要, 71, 101-113.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 (2005). 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究－障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から－ 発達障害研究, 26 (4), 256-267.
- 金川朋子 (2021). すべての子どもへの運動あそびを通じた発達支援に関する一考察－ムーブメント教育・療法に関する研修アンケート結果の分析－ 四條畷学園短期大学紀要, 54, 11-22.
- 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 関西学院大学心理科学研究, 41, 29-35.
- 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 保育学研究, 51 (2), 199-210.
- 松崎敦子 (2013). 応用行動分析学に基づく発達支援法の普及を目的とした保育士研修プログラム 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学 人間と社会の探究, 76, 158-162.
- 松崎敦子・山本淳一 (2015). 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価 特殊教育学研究, 52 (5), 359-368.
- 三田地真実 (2009). 環境との相互作用から理解する人間行動～応用行動分析学 (ABA) の視点から～ 人間環境論集, 10 (1), 23-42.
- 三田地真実・岡村章司・坂上貴之・遠藤祐一・原口一郎 (2017). 問題行動に対応できる教員養成プログラムの開発－ビデオ学習教材の効果測定－ 2016年度科学研究費助成事業 研究成果報告書
- 村浦新之助・奥住秀之 (2022). 応用行動分析学における三項随伴性に基づく知的障害特別支援学校における初任者指導の実践 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 73, 243-249.
- 中島正夫・金子美和・中村紗静 (2020). 自閉スペクトラム症の特性がある子ども（「気になる子」）の「気になる行動」について 教育学部紀要, 13, 141-150.
- 日本保育協会 (2016). 保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書 <https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h27handicapped.pdf> (2022年8月14日)
- 日本行動分析学会 (2015). 「体罰」に反対する声明 行動分析学研究, 29 (2), 96-107.
- 野田航 (2018). 応用行動分析学と学習指導 教育心理学年報, 57, 179-191.
- 大久保賢一 (2020). 特集号「学校場面におけるPBSの最前線」の発行にあたって (巻頭言) 行動分析学研究, 34 (2), 162-165.
- 岡本美幸・安田純 (2018). 「気になる子ども」への保育に対する保育士の困難さに関する研究 美作大学・美作大学短期大学部紀要, 63, 57-62.
- 小柳津和博 (2018). 特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究－保育所に在籍する子どもの行動に着目して－ 桜花学園大学保育学部研究紀要, 18, 13-23.

- 戈木クレイグヒル滋子 (2014). グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論 慶應義塾大学湘南藤沢学会, 14 (1), 30-43.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2016). グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版 理論を生みだすまで 新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2021). グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究ハンドブック 新曜社
- 斎藤未希・大月恵理子・兼宗美幸 (2021). 中期中絶を受ける女性へのケアで助産師に生じる葛藤と折り合い 日本母性看護学会誌, 21 (2), 9-17.
- 櫻井慶一 (2015). 保育所での「気になる子」の現状と「子ども・子育て支援新制度」の課題－近年における障害児政策の動向と関連して－ 生活科学研究, 37, 53-65.
- 佐藤日葉・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 日本公衆衛生雑誌, 66 (7), 356-369.
- 島宗理 (2007). ハウターではなくホワイとしての行動分析学を学校教育のスタンダードに 行動分析学研究, 21 (1), 35-40.
- 末永統・小笠原恵 (2015). 行動問題を示す発達障害児者に対する研究の動向－望ましい行動の随伴性を中心に－ 学校教育学研究論集, 31, 43-55.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・Richard W.Malott・Maria E.Malott (1998). 行動分析学入門 産業図書
- 須藤邦彦・河野功志郎・中山理佳・高松大悟・林一穂・本多なつ・吉水麻莉・山本彩織・植村久美子・厚東佳奈枝・福田香織・高橋千恵・高田和宜・松岡勝彦 (2020). 特別支援教育及び応用行動分析学の視点から見た附属幼稚園の保育－正の強化、逆模倣（拡充模倣）、分りやすい指示等はどうに行われているか－ 教育実践総合センター研究紀要, 49, 61-65.
- 鈴木あやか・佐藤愼二 (2020). 適切な行動を増やし、問題となる行動を減少させる支援について－ABC分析の考え方を取り入れたリーフレットの作成・活用を通して－ 植草学園短期大学紀要, 21, 81-88.
- 高山静子 (2021). 改訂 保育者の関わり方の理論と実践～保育の専門性に基づいて 郁洋舎
- 田中善大・三田村仰・野田航・馬場ちはる・嶋崎恒雄・松見淳子 (2011). 応用行動分析の研修プログラムが主任保育士の発達障害児への支援行動に及ぼす効果の検討 行動科学, 49 (2), 107-113.
- 丹葉寛之・大西満・尾藤祥子 (2012). 「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.
- 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.
- 若林功 (2015). グラウンデッド・セオリー・アプローチ－労働研究への適用可能性を探る－ 日本労働研究雑誌, 57 (12), 48-56.
- 涌井恵 (2007). 学校におけるアクションリサーチの推進を！：集団、組織（チーム）、社会的随伴性をキーワードに 行動分析学研究, 21 (1), 30-34.
- 山本淳一 (2014). リハビリテーション「意欲」を高める応用行動分析－理学療法での活用－ 理学療法学, 41 (8), 492-498.
- 山本淳一・池田聡子 (2005). 応用行動分析で特別支援教育が変わる 子どもへの指導方略を見つける方程式 図書文化社
- 山本淳一・池田聡子 (2007). できる！をのばす 行動と学習の支援 応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育 日本標準

謝辞

本研究の調査にご協力くださいました10名の保育者の皆様に深く感謝申し上げます。

付記

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

Effectiveness of Support Based on the Perspective of Applied Behavior Analysis for Children's "Concerned Behavior" by Childcare Workers

Nobutaka Ogata

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

The purpose of this study was to clarify how childcare workers perceive the "concerning behavior" of children under their care, and how these workers try to provide support to these children. A further purpose was to investigate the efficacy of an Applied Behavioral Analysis (ABA) perspective in providing such support. Semi-structured interviews were conducted with 10 childcare workers, and an analysis was carried out using the Grounded Theory Approach. The results clarified the following scenario. That is, even when there is appropriate "support tailored to the specific child and the child's circumstances and situation," there is no real sense that "the support went well" (i.e., achieved its targeted aims), which leads to a "negative assessment." When viewed from the perspective of ABA, the results suggested that childcare workers are not sufficiently analyzing and interpreting the factors of children's "concerning behaviors," nor the results of their support. If childcare workers can learn the fundamental theories of ABA, then the childcare skills they have accumulated through their experiences can function even better.

Key words : children that cause concern, support, childcare, Applied Behavioral Analysis, Grounded Theory Approach

