

〔論文〕

日本の保育現場における「気になる子ども」への介入技法に関する研究の動向

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、日本の保育現場において「気になる子ども」への介入方法として取り扱われている技法や技術に関する先行研究を概観し、その内容を分析・整理することで、「気になる子ども」への保育者の介入技法の方策を探ることである。その結果、①応用行動分析、②ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング、③社会的スキル訓練、④心理療法、⑤その他の5つに分類することができた。特に、応用行動分析に関する研究が多く報告されていた。そして、応用行動分析の研修プログラムに保育者が参加することで、専門的な知識と技術を向上させ、「気になる子ども」の不適応行動の軽減に効果を示す可能性が明らかとされた。よって、保育現場における「気になる子ども」への保育者の介入技法として応用行動分析が有効であると考えられる。今後、応用行動分析が有効な介入技法として保育現場に受け入れられていくための方策を検討していくことが必要である。

キーワード：気になる子ども、保育、介入、支援、技法

I 問題と目的

近年、保育現場において「気になる子ども」¹⁾「気になる子」という用語が頻繁に使われるようになってきた。久保山・齋藤・西牧・當島・藤井・滝川（2009）は、「気になる」という言葉で表現される内容は保育者によって異なっていると述べている。また、佐藤・高倉・広瀬・植草・中坪（2006）によると、先行研究での「気になる」子ども像は各研究の特徴や回答者である保育者の主観により幅があることが想定されるとしている。そのため、「気になる子ども」という用語は多義的に使用され、明確に定義するのは難しい。しかし、赤木（2017）が述べるように、それでも保育者が「気になる子」と言う表現に実感を持ったからこそ、急速に広まるようになったと推測される。その一方で、今中・高橋・伊澤・中村（2013）は、多様さはあるにしても保育という共通する文脈上での「気になる」であり、重なりあうところもあるのではないかと述べている。京林（2019）は、保育者に担当クラスの在籍児について障害の有無に関わらず、「気になる子」を挙げてもらい、在籍児全員についての「子どもの困難さアンケート（以下、SDQ）」の評定から分析を行っている。その結果、保育者が「気になる子」と認識している子どもの71.1%が、SDQによっても支援の必要があると判定された。保育者が「気になる子」と認識している子どもの多くは、支

援を必要としている子どもであることが明らかにされた。鯨岡（2017）は、保育者が「気になる」と思っているところで、実はたいていの子どもが困っているとし、「気になる子」から「配慮の必要な子」へと述べている。これらを踏まえると、「気になる子ども」は「特別な支援・配慮を必要としている子ども」であるという認識は共通していると考えられる。

今日まで、「気になる子ども」に関連する多くの研究が報告されている。佐藤・田口・山口・大森（2019）は、全認可保育所の施設管理および保育士を対象にアンケート調査を行っている。その結果、全在籍児に占める「気になる子ども」の割合は10.8%であることが明らかとなった。同様の調査からは、原口・野呂・神山（2015）5.9%、中島（2014）5.3%、原口・野呂・神山（2013）4.6%という結果が得られている。一概に比較することは難しいが、保育現場には「気になる子ども」が一定数在籍している事実は明らかである。また、「気になる子ども」を保育した経験があると答えた保育者は、橋本・木村・津田（2015）85.2%、斎藤・中津・栗飯原（2008）96.6%という高い割合になっている。そして、池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾（2007）により、「気になる子ども」についての問題や悩みがあると回答した保育者が68.5%もいるという実態が明らかにされた。岡村（2011）の結果では、「気になる子ども」の保育をする上で問題や悩みがあると回答した保育者が

94%にもなっている。岡本・安田（2018）の最近の調査でも、「気になる子ども」の保育に不安を感じる保育者は90.4%にのぼっている。「気になる子ども」の保育または支援において、不安や悩みを抱える保育者²⁾の多さが近年際立っている。それは、「気になる子ども」への直接的な対応の難しさを反映していることが考えられる。菅原（2016）のアンケート調査でも、「気になる子ども」への対応方法が分からないと回答した保育者が平成27年39.3%、平成25年49.3%にもなることから、対応への困り感が伺える。つまり、芦澤（2010）が述べているように、これまで蓄積してきた保育の専門性だけでは、子どもを理解することや保育の工夫を行っていくことに保育者が困難を感じたり、自信が持てなかったりするような事例が増えていることが推測される。加えて、白井・糠野・新谷・井上・芳賀・金田（2009）が指摘しているように、気になる子の保育には、医学・心理学などの専門知識が必要となるが、現場保育者がそれらを十分に備えているとはいえないことも要因となっていると考えられる。

このような現状から、「気になる子ども」への支援に関して、巡回相談や研修、専門機関との連携などのニーズが保育現場では高まってきている。鶴（2012）は、保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究を概観し、巡回相談を行うことで、保育者の子ども理解や対応方法の理解、不安軽減などに高い効果を示していることを報告している。また、木原（2006）による保育者へのアンケート調査からは、保育を進める上で、専門機関による特別な技術的な援助指導が役に立ったことが示唆されている。しかし、中山・中津濱（2019）は、巡回相談の課題として、巡回相談の回数不足や相談内容の共有の困難さ、保育者の巡回相談員への依存などが指摘されていることを報告している。岡本・安田（2018）は、園内研修において、研修回数や時間が十分に確保できないなどにより、有効に活用できるまでに至っていないことを示唆している。また、園外研修においても、時間や回数、研修内容が難しく、実践につながりにくいなどの問題に加え、研修への参加が困難な状況であることを示唆している。このように、巡回相談や研修、専門機関との連携などは「気になる子ども」の保育を行う保育者に対する支援の一つとして果たしうる役割や期待できる効果は大きいと考えられるが、課題も残る。

「気になる子ども」への支援に関する保育実践や研究は、かなり積み重ねられてきているが、依然として「気になる子ども」と直接関わる保育者の不安や悩みは解消されておらず、対応に苦慮している状態が続いている。また、丹葉・大西・尾藤（2011）は、子どもの気になる

行動に対し直接的に保育士が指導し、保育士が望む行動を促す関わり方が多くなることで、子どもの気になる行動が助長されてしまうことを報告している。そのため、「子ども－保育士」間の相互作用において、悪循環が生じてしまっていることを示唆している。関わる保育者の対応によっては悪循環を形成してしまい、「気になる子ども」の不応や問題行動を悪化させてしまっていることが推測される。したがって、「気になる子ども」の保育を進める上で、「気になる子ども」へ適切に対応するための支援技術を習得することが保育者には求められていると考えられる。しかし、これまでの「気になる子ども」に関する研究の動向においては、「気になる子ども」への介入方法として、保育現場ではどのような技法や技術が取り扱われているのかは、十分に明らかとなっていない（野村、2018、若山、2017、中山、2015、本莊、2012）。また、緒方（2020）は、「気になる子ども」への保育者の対応に関する研究の動向から、有効性が実証されている技法を取り入れた介入等による対応を保育者が行っている報告がほとんどないことを明らかにしている。加えて、介入技法に関する先行研究及び巡回相談や研修、専門機関で行われている指導や助言の内容を整理・分析することの必要性について示唆している。「気になる子」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にだけに任せていられる状況ではなくなっていることを櫻井（2015）が指摘していることから、有効に活用されている技法を精査することは保育者支援において有用であると考えられる。そうすることで、保育者が有効な介入技法を習得することができ、「気になる子ども」一人一人に応じた適切な対応を行えるようになることが期待される。幼児期から関わる保育者であるからこそ、適切に対応していくことは「気になる子ども」の将来においても大変重要なことだと考えられる。

そこで本研究は、日本の保育現場³⁾において「気になる子ども」への介入方法として取り扱われている技法や技術に関する先行研究を概観し、その内容を分析・整理することで、「気になる子ども」への保育者の介入技法の方策を探ることを目的とする。なお、横山（2016）によると、「気になる子ども」の定義は、保育者、研究者など個々それぞれがどこに視点を置いて研究をすすめるか、保育に臨むかによって相違していると述べている。本研究においては個々の先行研究における保育者や研究者の視点を尊重するため、「気になる子ども」の定義は限定しないこととする。

II 研究方法

国立情報学研究所（NII）が提供する文献情報・学術情報検索サービス CiNii Articles を使用し、2020年8月にデータベース検索を行った。野村（2018）によると、保育現場において「気になる子」の問題が大きく取り扱われるようになってきたのは2000年代に入ったところであると述べていることから、対象期間を2000年～2020年までとした。キーワードとして、「気になる」and「保育」and『「介入」or「技法」or「コンサルテーション」or「研修」』及び「発達」and「保育」and『「介入」or「技法」or「コンサルテーション」or「研修」』で検索を行った。また、Google Scholar を使用し同様に検索を行った。本研究の目的と合致する文献を検索するために、「介入」のキーワードについては、「介入技法」に変更して行った。「研修」のキーワードについては、本研究の目的と異なる医療、看護、保育者養成校に関する文献が非常に多く含まれ、キーワードとして適切でなかったため削除した。したがって、Google Scholar ではキーワードとして、「気になる」and「保育」and『「介

入技法」or「技法」or「コンサルテーション」』及び「発達」and「保育」and『「介入技法」or「技法」or「コンサルテーション」』で検索を行った。なお、保育現場における「気になる子ども」への介入方法として取り扱われている技法や技術が明確でない文献や推測できない文献は除外した。文献は論文を中心とし、実践・事例・研究報告、学会発表要旨も含めた。

III 結果

検索した結果、23件の文献が本研究では分析対象となった。分析対象となった文献を技法ごとに分類したところ、①応用行動分析、②ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング、③社会的スキル訓練、④心理療法、⑤その他の5つに整理することができた。①～④のどれにも分類できなかった文献は、⑤その他としている。その結果を表1に示す。①11件、②3件、③4件、④3件、⑤4件となった。なお、1つの文献において技法が複数扱われている場合は、複数に分類している。

表1 本研究で分析対象となった文献の著者一覧

分類	著者（年）
①	荻野昌秀（2017）、大河内修（2017）、猪子秀太郎・橋本俊顯・山王丸誠・島宗理（2015）、松崎敦子・山本淳一（2015） 齊藤勇紀・菱田博之（2014）、田中善大・馬場ちはる・鈴木ひみこ・松見淳子（2014）、塩田心・竹澤大史（2013） 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） 藤原直子・大野裕史・日上耕司・久保義郎・佐田久真貴・松永美希（2010）、鶴宏史（2004）
②	中藤広美・酒井志織（2017）、田中尚樹・渡辺顕一郎（2017）、大西貴子・武藤葉子・岩坂英巳（2015）
③	磯部美良・江村理奈・越中康治（2008）、岡村寿代・杉山雅彦（2007）、岡村寿代・佐藤正二（2002）
④	仁科綾菜・遠藤清香（2018）、古賀弘之・丹羽裕紀子・小田紀子（2017）、榊原久直・中野弘治（2014）
⑤	中美子（2018）、府川昭世・井梅由美子・近藤俊明・出口保行（2014）、佐藤百合子・佐藤晋治・加藤元繁（2002）
①③⑤	藤原里美（2013）

（①応用行動分析、②ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング、③社会的スキル訓練、④心理療法、⑤その他）

1. 応用行動分析

保育者を対象とした応用行動分析の研修についての報告が多く見られた（表2）。また、1件ではあるが、幼児の不応行動の改善のために応用行動分析を導入した事例研究が報告されている。以下に、その詳細について述べる。

（1）応用行動分析の研修プログラム

田中・三田村・野田・馬場・嶋崎・松見（2011）は、主任保育士を対象に応用行動分析の研修プログラムを実施し、支援行動の変化を検討した。参加者15名は、すべて女性であり、平均年齢は49.5歳（範囲：44歳－57歳）、平均主任歴は3.2年（範囲：0年－20年）であっ

た。参加要件として、研修受講の経験がある等、発達障害の基本的な理解があることが募集の際に明記されていた。プログラムは、全4セッションから構成されており、1セッションの実施時間は3.5時間であった。第1セッションから第3セッションまでは1週間毎に実施し、第4セッションは第3セッションから約4か月後に実施した。研修内容として、1セッションは講義と演習からなっており、演習は、参加者を3グループに分けて行った。第1セッションでは行動の分類（増やしたい行動、減らしたい行動、今のままでいい行動）、行動の定義、三項随伴性（ABC分析）、強化、弱化を中心とした行動の原理と、機能的アセスメントの中の記述的アセスメントであるABCの観察記録について、第2セッショ

日本の保育現場における「気になる子ども」への介入技法に関する研究の動向

表2 応用行動分析の研修プログラムの概要

著者(年)	参加者	プログラムの構成	研修内容	研修プログラムの効果
荻野(2017)	保育士13名(全員女性) 保育経験平均年数26.6年	全4回 第1回講義60分 第2回(約1か月後)講義80分 第3回(第2回の約3か月後)保育士1名あたり30分程度の実践報告とディスカッション 第4回(第3回の約3か月後)取り組みの報告とディスカッション110分	＜第1回＞レスポナントとオペラント、行動の定義、強化と弱化 ＜第2回＞消去、行動の機能、バイパスモデル、プロンプト、行動支援計画、記録の仕方 ＜第3回＞実践の報告とディスカッション	知識面の向上に効果があった。 また、対象児の行動の一部のや 向社会性に改善が認められた。
大河内(2017)	保育者45名(障害児担当35名、乳児担当2名、幼児担当6名、その他2名) 保育経験年数0～5未満15名・5～10年未満8名・10～20年未満16名・20年以上6名	全1回 2時間、講義形式	①障害児理解の3側面、②ASDの概念、③発達障害児を育てる基本方針、長所を伸ばし欠点をカバー、④保育場面の行動理解の推移、⑤友達関係の推移を理解するための視点、⑥問題行動対応の前提として、子どもの安心、育ちつつある部分を知る、⑦問題行動を収める対応、⑧問題行動を起こさない時点での事前対応、⑨まなざしをむけること・まなざしを外すこと、⑩援助はできる状態で最小限がベスト、⑪取り組む過程で自己肯定感と他者への信頼を形成	自分の経験を再整理し、新たな発見が見られた。
猪子・橋本・山王丸・島宗(2015)	保育士10名(全員女性) 保育経験年数1～22年(平均12.5年) 障害児保育経験年数0～13年(平均3.8年)	全2回 第1回5時間、第2回5時間、延べ10時間	＜第1回＞自閉症・AD/HDの障害特性、応用行動分析学の基礎、用語ゲーム、問題行動の定義、ABC分析、問題行動の原因推定 ＜第2回＞解決すべき問題の選定、対象児の情報収集、ポジティブルール、first-then(Cardon、2007)、シェーピングゲーム、ほめることを増やす、原因の推定数を増やす、原因に対する解決策立案	原因推定の解答数、解答の記入速度、原因推定カテゴリ数、解決策の正答率が有意に上昇した。
松崎・山本(2015)	応用行動分析の基礎や問題行動への対応方法に関する講義を受けたことがある保育士2名(20代女性) 発達支援事業所の勤務経験4年	全3回 90分の講義を週1回 全講義終了後、OJTを各30分、週1～2回、10週間計15回実施 ビデオフィードバックを各1時間、週1回、計10回、OJTと並行して実施	応用行動分析の基礎、支援技術リスト(環境整備、先行刺激の提示方法、課題設定、強化刺激の提示方法、問題行動への対応)の解説、支援計画の立案方法や実践方法	保育士の支援技術が向上し、介入終了から2か月後の事後評価においても維持されたことが示された。また、参加児の発達も複数の評価指標において上昇し、問題行動が減少した。
齊藤・菱田(2014)	保育者10名 平均年齢33.3歳(28～41歳) 保育経験平均年数13.1年 障害児担当保育平均年数4.7年	全10回 月1回、1回4時間の講義と演習	1. 三項随伴性(ABC分析)、2. 行動の随伴性(正の強化、負の強化、弱化、消去)、3. 罰手続きのみでの対応の問題、4. 行動に対する情報収集と操作的定義、5. 問題行動の機能(注目の獲得・要求・逃避・感覚)、6. 適切な行動を促すための技法(プロンプトとフェーディング、課題分析と行動連鎖法、トークンエコノミー)、7. 文脈への適合性、8. 行動支援計画の作成・評価・修正、9. 般化と維持	行動理論に対する知識についての得点が向上し、高い水準で維持され、行動理論の知識向上に関する効果が見られた。また、実態把握のスキル向上に効果がみられた。援助スキルでは、「望ましい行動への対応」について効果が得られた。
田中・馬場・鈴木・松見(2014)	発達障害の基本的な理解があり、また他の保育士に助言・指導する立場にある保育士21名(全員女性) 平均年齢は44.8歳(27～57歳)	全4回 各回の実施時間は3時間 第1～3回…毎週実施 第4回…第3回から2か月後に実施 参加者を2つに分け、2日間実施	1. 行動の分類(増やしたい、減らしたい、今のままでいい行動)、具体的な行動に注目、三項随伴性(ABC分析)、行動の原理(強化、弱化)、支援のABC、言語称賛のポイント、先行刺激、ABC観察記録の表記方法、標的行動の記録 2. 行動の機能(要求、注目獲得、逃避・回避、自己刺激)、機能に基づく支援(代替行動の指導、課題分析)、課題分析、指示の工夫、観察のポイント(指示) 3. 消去・分化強化、予防的な支援、機能に基づく支援(他行動分化強化、代替行動の指導)	保育士の支援行動に関して、適切行動への言語称賛に関する支援が増加した。対象園児の行動では、標的行動が適切行動の場合には支援の効果が確認されたが、不適切行動の場合には支援の効果がほとんど確認されなかった。
藤原(2013)	保育士16名(全員女性) 平均年齢40歳(25～55歳) 保育経験平均年数16年(5～35年)	全5回 1回目講義 2～5回目療育グループでの実習	障害特性に応じた支援、構造化、問題行動の評価と対応、活動・課題の設定、トレーニングプログラム	記載なし
塩田・竹澤(2013)	保育士26名(男性2名、女性24名) 保育経験平均年数3.9年 発達障害児の対応経験平均年数2.9年	全3回 ①講義90分 ②講義90分×2 ③ケース検討300分×3	①障害特性に関する講義 ②ABC分析と強化の原理に関する講義 ③ケース検討	観測点や支援案の量的な増加や発達障害児の支援に有効な支援案の増加が見られた。
田中・三田村・野田・馬場・嶋崎・松見(2011)	発達障害の基本的な理解がある主任保育士15名 平均年齢49.5歳(44～57歳) 平均主任歴3.2年(0～20年)	全4セッション 1セッションの実施時間は3.5時間 第1～第3セッションまでは1週間毎に実施 第4セッションは第3セッションから約4か月後に実施	＜第1セッション＞行動の分類(増やしたい行動、減らしたい行動、今のままでいい行動)、行動の定義、三項随伴性(ABC分析)、強化、弱化を中心とした行動の原理と、機能的アセスメントの中の記述的アセスメントであるABCの観察記録の講義と演習 ＜第2セッション＞問題行動の機能及び機能に基づく支援方法の講義と演習 ＜第3セッション＞適切な行動に対する先行事象および強化の工夫、消去、分化強化、課題分析、シェーピングの講義と演習 ＜第4セッション＞経過について報告	保育士の支援立案スキルの向上が促された。特に、適切な行動に対する言語称賛等の対応と、困った行動に対する注目の除去という対応に関する報告が増えた。また、対象園児の行動の変化については、多くの参加者が対象園児の行動に望ましい変化が見られたことを報告した。
藤原・大野・日上・久保・佐田久・松永(2010)	幼稚園教諭6名 平均年齢40.8歳(32～51歳) 保育経験平均年数17.2年(10～29年)	全5回 毎週1回(第5回のみ第4回実施の2週間後)1時間40分実施 3週間後にフォローアップを実施	＜第1回＞行動の見方・分類 ＜第2回＞増やしたい行動への対応(正の強化) ＜第3回＞効果的な支持の出し方(先行刺激操作) ＜第4回＞減らしたい行動への対応(機能的アセスメント) ＜第5回＞全体のまとめ ＜フォローアップ＞終了後の経過報告	対象児の行動に改善が見られた。さらに、参加者が子どもに対応する際に感じるストレスが軽減し、保育者としての効力感が向上した。

ンでは問題行動の機能及び機能に基づく支援方法について、第3セッションでは支援の立案方法として、適切な行動に対する先行事象及び強化の工夫、消去・分化強化、課題分析、シェーピングについて行った。第3セッション後、約4か月の間、参加者は研修に基づく支援を対象園児に実施し、第4セッションでその経過について報告を行った。希望のあった参加者の園に対してのみ、第1筆者が巡回相談を行った。研修プログラム参加前後の参加者自身の支援の立案スキル及び対象園児への支援方法の変化を測定するために、第1セッション（プレ）と第4セッション（ポスト）で、研修のために作成した事例（シミュレーションケース）への支援案及び対象園児への支援方法について自由記述による回答を求めた。その結果、シミュレーションケース及び対象園児への支援方法について、研修プログラムに基づく支援である言語称賛等の適切な行動に対する対応及び不適切な行動に対する注目の除去に関する回答数の増加が見られた。また、対象園児の行動の変化については、困った行動の減少（80%）と望ましい行動の増加（73%）を参加者は報告していた。

他の文献における、参加者、プログラムの構成、研修内容、研修プログラムの効果についての概要は、以下に述べる。

それぞれの研修プログラムには、最小2名から最大45名の保育者が参加していた。参加者の年齢の内訳を見ると20代～50代と幅広く参加しており、平均年齢は30歳を超えていた。そのため、保育経験平均年数は、10年以上となっていた。

プログラムの構成は、それぞれの研修ごとに大きく異なっていた。最短で1日、最長で10か月を研修期間として設定していた。1・2回で終わる研修もあったが、3～5回程度を採用している場合が多かった。最大では、月1回、全10回実施している研修も見られた。研修時間は講義等の内容によって異なっているものや毎回決められた時間となっているものとばらばらであった。最も短いものでも1時間以上行われていた。研修の実施回数に関わらず、1回の研修にかかる時間が長いものが多かった。

研修内容は、講義を中心に行われているものが多かった。1例だけ、事例検討型研修となっており、事例検討を中心に行い、事例検討の導入と最後にミニ講義が実施されていた（大河内、2017）。また、演習を取り入れたり、参加者の実践報告の機会を設けたりするなど工夫されているものもあった。松崎・山本（2015）ではOJTを取り入れ、講座終了後に専門家による参加者への保育場面での直接的な指導が行われていた。講義の内容とし

ては、応用行動分析の基本から応用まで幅広く学べるものとなっていた（詳しくは、表2の研修の内容参照）。

研修プログラムの効果として、保育者の応用行動分析の知識の向上（荻野、2017、齊藤・菱田、2014）や保育者の子どもへの支援技術の向上（松崎・山本、2015、齊藤・菱田、2014、田中・三田村・野田・馬場・嶋崎・松見、2014）が報告されていた。また、対象児の行動面での改善が見られたという報告もあった（荻野、2017、松崎・山本、2015、藤原・大野・日上・久保・佐田久・松永、2010）。さらに、藤原ら（2010）の結果からは、保育者が対象児に対応する際に感じるストレスの軽減に効果があることが示された。

（2）応用行動分析を導入した事例研究

鶴（2004）は、中度発達遅滞の診断を受けている男児の不応行動（自傷行動）の改善のために応用行動分析を導入した事例について報告した。対象児の行動観察として、1日3時間、計6日間観察し、記録をとった。そして、行動分析から自傷行動を改善するために、状況・先行状況への対応、行動への対応、結果事象への対応について、それぞれ方針を立てて援助を行った。その結果、A Bデザインで必ずしも厳密な特定とは言えないが対象児の自傷行動は、援助開始後減少し、最終的には消失することができた。

2. ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング

応用行動分析を基本にした保護者を対象としたペアレント・トレーニング（Parent Training、以下本研究ではPTと略す）のプログラムを保育者・教育者に応用したプログラムとして実施されていた。ペアレントトレーニング、ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング（Teacher Training、以下本研究ではTTと略す）と表記は様々であり、それぞれのプログラムの構成も実施者によって異なっていた。以下に、各文献の詳細について述べる。

中藤・酒井（2017）は、A市が主催した「PTのスキルアップ講座」に参加した保育園での2実践と、A市が募集した「PTを教育・保育現場に応用するための研修会」に応募した保育園での1実践について報告した。講座・研修共に5回実施していた。講座の内容は、第1回PTの実際と特別支援教育への応用、第2回観察と記録の仕方、第3回環境の整え方と手助けの仕方、第4回困った行動を減らし、望ましい行動を増やすには、第5回事例発表会となっていた。また、研修の内容は、第1回困った行動、望ましい行動、行動の強化について、第2

回子どもの行動の観察と記録の仕方およびその効果について、第3回手助けの仕方、環境の整え方について、第4・5回事例検討となっていた。講座や研修の結果、子どもの困った行動が目立たなくなり望ましい行動が増え、保育者のスキルアップが見られたことが述べられていた。

田中・渡辺（2017）は、A市からの委託を受け、発達障害児やその保護者への支援について、保育士や幼稚園教諭等の保育者を対象とするPT及びコンサルテーションに関する研修会を実施した。従来から実施している「PT」の内容を、保育者をはじめ多くの支援者が実施できるように「ペアレント・プログラム」として整備をしていた。「ペアレント・プログラム」は5回のシリーズから構成されており、1回3時間の講座を隔週ペースで開催した。講座は、講義とグループワークが行われた。研修の概要は、第1回発達障害の幼児期の特有の課題と気になる段階からの支援に関する講義と困難さの体験的ワーク、第2回ペアレント・プログラムの概要と効果に関する講義と「ほめる」「行動での現状把握」に関するワーク、第3回行動の整理と課題設定のワーク、第4回宿題の共有と課題設定と取り組みの検討についてグループワークによる振り返り、第5回コンサルテーションの基礎知識と方法についての講義と傾聴に関するワーク及び事例による支援方法についての実践的な学習となっていた。研修の結果、保育者が発達支援を効果的に実践するために必要とされる知識・技術の向上に関して、一定の効果が見出された。

大西・武藤・岩坂（2015）は、8～9人の保育者を対象にADHD児を対象に開発された全10回のPTを短縮改訂し、全5回のTTプログラムとして実施した。3年間に参加した保育者は、計23名であった。1回あたりの所要時間は90分とし、月1回、半年間行った。プログラムの内容は、第1回子どもの行動観察と3つの分類、第2回行動の仕組みとほめるパワー、第3回スペシャルタイム、達成しやすい指示、第4回ほめるために待つ、第5回ふり返りとまとめであった。プログラムが終了して約1か月後に、フォローアップセッションを設けていた。プログラムの受講前後に、評価尺度を用いて効果の測定を行った結果、保育者自己効力感尺度とSDQの合計得点（TDS）に有意な差が見られた。また、受講者の自由回答による感想では、行動変容技術の習得を実感したという内容が多く書かれていた。

3. 社会的スキル訓練

社会的スキルの学習機会を意図的、計画的に提供することによって、幼児の問題行動の低減を目的とした技

法として、社会的スキル訓練（SocialSkillsTraining、以下本研究ではSSTと略す）が実施されていた。以下に、各文献の詳細について述べる。

磯部・江村・越中（2008）は、仲間外れ、無視といった関係性攻撃を示す年中女児1名を対象としたSSTプログラムを開発し、その有効性を検討した。プログラムは全10セッションあり、①仲間入りスキルの習得や仲間協力児との関わりを通して排他的な仲間関係を解消すること、②関係性攻撃を適切な規律性スキルに置き換えること、の2点から構成されていた。訓練は、保育園の応接室にて、登園から設定保育が開始されるまでの自由遊び時間（約1時間）のうち、約15分を利用して約1か月行われた。また、習得された社会的スキルの維持と般化を促進する手続きとして、訓練に仲間協力児として2名の女児を参加させていた。対象児との相互作用が比較的少なく、教師の指示に対する反応がよいことを選定基準としていた。各セッションは、①紙芝居や指人形を用いた問題場面の提示、②主人公の問題行動が引き起こす否定的な結果についての話し合い、③社会的スキルの悪い例の提示と話し合い、④適切な社会的スキルのモデリング、⑤役割交代をしながらの行動リハーサルとフィードバック、および社会的強化、⑥自然場面での積極的な協同遊びへの参加と適切な社会的スキルの使用の奨励の6ステップから構成された。トークン強化として、ステップ⑤において、適切な社会的スキルを実行できたときに、社会的強化と同時に1日1個ずつビーズを与え、箱に入れさせる手続きをとった。そして、ビーズを10個集めたら、後にネックレスと交換できることにした。また、社会的スキルの集団訓練も園全体を対象に対象児が個別訓練を受けている期間に2回にわたり実施していた。その結果、対象児の関係性攻撃は低減し、多様な仲間との関わりが増加した。また、ターゲットスキルも増加していた。この効果は、3か月後のフォローアップ査定の時点でも安定して維持されていた。

岡村・杉山（2007）は、保育園に通う引っ込み思案の男児1名へのSSTを2か月行った。話を聞くスキル、質問スキルの2つがターゲットスキルとして選定され、7セッションからなる個別SSTが保育園の1室を使って行われた。対象児と同じクラスに在籍する仲間2名（男児1名、女児1名）が協力児として参加していた。同年齢の子どもから人気があること、相互作用が多いこと、対象児にも適切な社会的スキルを使用できること、という選択基準を満たした幼児が抽出されていた。セッションは、①教示、②問題行動の提示、③モデリング、④行動リハーサル、⑤フィードバックおよび社会的強化、の要素から構成されていた。その結果、対象児は

SST 場面において質問スキルや、SST 期の自由遊び場面において仲間への働きかけを増加させた。また、対象児は集団活動場面からの逸脱行動を減少させ、集団活動に参加する際は、仲間をモデルとして活動に参加するようになった。

岡村・佐藤（2002）は、攻撃的な幼児を対象とした SST を実施した。3つの標的スキル（エントリースキル、適切なやりとりスキル、断られたときの対処スキル）を訓練するために16セッションからなる個別 SST が行われた。また、訓練対象児と相互作用があること、社会的スキルに長けており訓練対象児に適切な社会的スキルを使用できること、同年齢同性の仲間から人気があり、相互作用の多い幼児であることを選択基準とし、3名を仲間協力児として参加させた。訓練室での社会的訓練では、保育園の1室を使って1セッション15分から20分として、5セッション実施した。セッションは、①適切な社会的スキルを用いることの重要性の説明、②紙芝居による問題となる場面の提示、③登場人物の行動についての説明、④適切な社会的スキルのモデリング、⑤行動リハーサルとフィードバック、および社会的強化、⑥自然場面での積極的な協調的遊びへの参加と自発的な社会的スキルの使用の奨励、の6つの要素から構成された。自然場面での SST では、1セッション30分から40分として、11セッション実施した。トークン強化を行い、シールをトークンカードに貼っていくという手続きで実施された。シールが10枚たまると、金色のカードと交換できるようにした。その結果、対象児の仲間への社会的働きかけや仲間からの対象児への社会的働きかけが増加し、攻撃行動が減少した。さらに3か月後にもこれらの訓練効果が維持していることが示された。

4. 心理療法

心理療法として、（1）トークン・エコノミー法、（2）音楽表現活動（音楽療法的活動）、（3）臨床動作法の観点から作成された運動活動が実施されていた。なお、トークン・エコノミー法は応用行動分析においても用いられる技法であるが、下記の文献ではトークン・エコノミー法のみが限定的に取り扱われていたため、応用行動分析のカテゴリーから除外して心理療法として扱った。以下に、各心理療法について詳細を述べる。

（1）トークン・エコノミー法

仁科・遠藤（2018）は、保育園に通う2歳4か月の男児 A 児と3歳の男児 B 児を対象に、不適応行動の改善におけるトークン・エコノミー法の効果について検証・考察した。期間は約6か月、週2～5回、筆者が保育園

に行き、日常の保育に副担任として関わりながら行った。A 児は排泄時の不適応行動、B 児は支度・片付け時の不適応行動を標的行動として、トークンを用いてそれらの頻度の減少を試みた。トークンとして、A 児・B 児が共に好きな乗り物のシールを使用した。望ましい行動ができると1枚シールがもらえ、6枚そろくと1つの乗り物の絵が完成する（大きなご褒美）になるようにした。その結果、A 児・B 児共にトークンを使用して支援すると、不適応行動の回数が減少し、排泄や支度・片付けにかかる時間が短縮された。

（2）音楽表現活動（音楽療法的活動）

古賀・丹羽・小田（2017）は、自閉症スペクトラム児 A を含む30名の4歳児クラスの集団を対象に、A の集団適応を目的として音楽表現活動（音楽療法的活動）を実施した。実施期間は月1～3回、約6か月間であった。1回の実施時間は約30分間とし、合計25回行われた。他児と協調的に活動できるような活動内容が取り入れられていた。その結果、楽器の演奏のタイミングや音量の変化、活動の内容の違いによって、A が集団に適応できるための手がかりが得られた。

（3）臨床動作法の観点から作成された運動活動

榊原・中野（2014）は、「のびのび・どっしり体操」という臨床動作法の技法などを基に作成された運動活動について考察した。動作課題を保育活動の一環として約6分間行った。初めは臨床動作士が実演指導を行い、その後は解説や実演の資料を配ったり、相談の機会を設けたりするなどフォローアップの体制を取りながら進められた。実施形態は、保育者1名が園児のモデルとなって実演し、他の保育者は4名の園児を1名でサポートする形であった。その際、“気になる子”とされる園児を4名のうち2名までとし、特にその1名を中心に関わるようにした。中心に関わる園児は日々交代した。その結果、初めのころは落ち着きのなさや身を委ねられない様子であった園児が、介入によって適応的な対人行動が見られるようになったことが報告されていた。

5. その他

その他の介入技法として、INREAL、フロスティックプログラム、仲間媒介法が実施されていた。また、研修の中で、感覚統合療法やコーディネーショントレーニングが取り上げられていた。以下に、各介入技法についてその詳細を述べる。

（1）INREAL

中 (2018) は、保育士 4 名を対象に INREAL に基づく広汎性発達障害児へのコミュニケーション支援の実践やビデオフィードバック、支援技術や支援態度の講義と演習で構成した研修プログラムを実施した。INREAL (Inter Reactive Learning and Communication の略) は、1974 年コロラド大学の R.Weiss 博士によって開発された言語発達遅滞児のためのコミュニケーション・アプローチである (内田、2015)。自由な遊びや会話場面という自然な文脈を通じ、大人と子どもが相互に反応し合うことでことばやコミュニケーション能力の向上を目指すアプローチであり、子どもと大人の間で伝達意図が伝わりあうプロセスに気付かせる支援ができる (中、2018)。研修プログラムとして、2～3 週間に 1 回の研修を 5 か月間、全 8 回実施していた。1 回の研修実施時間は 90 分 (4 回目のみ 120 分) とした。研修は、Ⅰ実践、Ⅱ講義・演習、Ⅲビデオフィードバックの 3 つで構成されていた。1 回目と 8 回目は、支援技術や支援態度の研修による介入を行わなかった。1 回目を遊び方研修期とし、PDD 児とのやりとりが生じやすい遊び方についての講義と演習を行った。8 回目は、研修Ⅱのまとめとして、それまで受講した研修を振り返り、感想を述べてもらったり今後の課題を整理したりした。支援技術については、2 回目と 3 回目に非言語研修期とし、非言語伝達行動の習得を目的とした研修を行った。その後の 4 回目から 7 回目の言語研修期では、INREAL のことばかけの支援技術である言語心理学的技法を学び、コミュニケーション支援力を高めることを目的とした研修を実施した。支援態度については、2 回目と 3 回目に研修を行った。4 回目から 7 回目には支援態度に特化した講義や演習を行わなかった。こうした研修の結果、支援技術と支援態度がそれぞれ向上した。

(2) フロスティングプログラム

府川・井梅・近藤・出口 (2014) は、2 箇所の保育園の発達に課題をもつ 4・5 歳児にフロスティング視知覚発達プログラムを用いた視知覚運動訓練を行い早期介入の効果を明らかにした。Marianne Frosting によって考案されたフロスティング視知覚発達プログラムの基礎的概念と支援マニュアルを学習した大学 3 年生が週 1 回の支援を約 9 か月、一人の子どもに約 20 分の支援を行った。その結果、視知覚運動能力の増進ばかりでなく自己肯定感や行動面の安定に有効であることが示唆された。

(3) 仲間媒介法

佐藤・佐藤・加藤 (2002) は、総合保育場面において、発達障害児とその仲間および保育士を対象として、

社会的相互作用の促進を試みた。機能的分析に基づいて、仲間の抽出 (P 児) と介入方法の選定が行われた。また、仲間媒介法の問題点への配慮から、P 児への前訓練、対象児への始発の直接的な指示を全く実施しなかった。一般的手続きとして、対象児が在籍する自由保育場面約 30 分間のうち、最初の 10 分を介入場面とし、それに続く約 20 分を般化場面とした。訓練者は、保育士の補助ボランティアを行っている大学院生 1 名であった。訓練者は介入が始まる 2 か月前からボランティアを開始し、園児たちが訓練者に対する違和感をもたないように努めた。対象児が登所した連続しない 6 日間に介入を実施した。介入において、(a) セッティング調整、(b) プロンプト提示、(c) 反応間の強化随伴性形成、(d) 訓練者による個別的始発の制限が行われた。その結果、介入により対象児と P 児との相互作用促進に効果的であることが明らかとなった。般化場面においても相互作用の時間が拡大しており、訓練者のいない場面においても訓練の効果の持続が認められた。また、般化場面ではこれまでに観察されなかった遊びの場面においても相互作用が観察された。さらに、訓練、般化場面両方において、P 児以外の仲間と対象児のやりとりも観察されるようになった。

(4) 感覚統合療法やコーディネーショントレーニング

藤原 (2013) は、保育所にて発達障害児の保育を実践している保育士 16 名に対して、発達障害児の保育実践向上を目的とした研修を実施した。研修の目的は、①障害特性の理解、②評価方法の理解、③支援方法の獲得と実践、④保護者支援の理解であった。東京都小児総合医療センター幼児デイケアで療育の指針としている理論とトレーニングプログラムから具体的な研修内容が検討された。扱われている理論とトレーニングプログラムとして、感覚統合療法とコーディネーショントレーニングが含まれていた。感覚統合療法は、子どもの学習、行動、情緒あるいは社会的発達を脳における感覚間の統合という視点で分析し、治療的介入を行うこと、コーディネーショントレーニングは、身体と脳・神経系統のバランスの良い発育を促し、「運動における一連の過程」を円滑に、正確に行う能力を向上させるためのトレーニングであることと記されていた。全 5 回の研修プログラムのうち 1 回目は講義、2 回目～5 回目までは療育グループに参加しながらの実習が行われた。研修後の実践についての質問紙調査の結果、研修前の「子どもの行動が理解できない」、「実践に対して確信がもてない」、「実践についての指針がない」という問題が、実践研修後に軽減されたことが示唆された。

Ⅳ 考察

1. 応用行動分析

「応用行動分析は、学習心理学の中で研究されてきたオペラント条件づけの原理に基づいている。オペラント条件づけとは、われわれ人間を含む動物の多くに共通する学習メカニズムで、『ある先行刺激のもとで、自発行動が生じたとき、その直後に生じる後続刺激によって、当該行動が増加したり減少したりする現象』である。『利得をもたらした行動は増加し、損失をもたらした行動は減少する』という学習メカニズムを、現実場面での行動変容に応用する技法である。」と北口（2013）は述べている。今日の教育現場において応用行動分析に基づいた実践や研究が盛んに行われるようになってきており（野田、2018）、その有効性が報告されている（山本・澁谷、2009）。そのため、保育者への応用行動分析の研修プログラムの効果に関する研究が多くなっていたと考えられる。

応用行動分析の研修への参加人数が10名～20名程度で実施している研修が多かったのは、講義形式だけでなく、演習やグループディスカッション、ケース検討なども行われており、研修に参加できる人数が限られてしまったためだと考えられる。参加者は、主任保育者や障害児保育経験者が多くっており、平均年齢や保育経験平均年数が高くなっていた。保育現場における指導的立場やコーディネーターを担う保育者の参加が期待されることが推測される。

プログラムの構成は、3～5回程度を採用しており、長期的な研修となっていた。講義で得た知識を実際に技法として実践することで、少しずつ技法が習得されていくため、定期的に、また継続的に行う必要があるためだと考えられる。また、研修時間は、最低でも1時間以上となっていた。それは、講義と演習やグループワークが組み合わさったプログラムとなっていたためである。演習やグループワークにより、模擬的な体験ができることは、技法を習得するために有効な学習方法であると考えられる。

講義の内容としては、問題行動を減少させることよりも、適応行動を増やすことに焦点が当てられていた。しかし、実際の保育者の対応としては、問題行動を減らす注意や指導が多くなりがちである。北口（2015）も、応用行動分析における「強化子」にあたる「ほめる」という行為の重要性は理解しながらも、「叱る」あるいは「注意する」ことを教育の中心に置いている教員の存在を指摘している。島宗・吉野・大久保・奥田・杉山・中島・長谷川・平澤・眞邊・山本（2015）は、教育的、倫

理的に、最も望ましいのは「正の強化」にもとづいた手続きであり、その次が、倫理的に問題がなければ「負の弱化（反応コスト法など）」になると述べている。強い苦痛刺激を用いた「正の弱化」や「負の強化」の手続きを使わなくても、望ましくない行動を副次的な作用を生じさせないで減少させることは可能だと指摘している。そのため、応用行動分析の講義においても、子どもの行動変容には、抵抗感や負担感のない、適応行動を増やすという実践可能な方法が大切にされていると考えられる。

このような応用行動分析の研修の効果として、保育者の応用行動分析の知識の向上や子どもへの支援技術の向上が示された。これらの結果から、応用行動分析の研修プログラムが保育者の専門知識や技術の向上に効果的であると考えられる。そのため、対象児へ保育者が適切な対応を行うことができるようになり、対象児の不適応行動が減少したと推測される。また、事例研究からも対象児の不適応行動の消失に有効であったことが示された。そして、保育者と対象児との関係性が改善されることで、対象児に対応する際に感じる保育者のストレスの軽減にもよい影響を与えたと考えられる。

したがって、「気になる子ども」への介入技法として、応用行動分析は保育現場において有効であると考えられる。しかし、応用行動分析の研修への参加は保育者の負担が大きいために推測される。特に保育現場では、長時間保育が行われ、研修のための時間を確保することは容易なことではない。保育者が参加できるような体制づくりや、短時間で効果の得られる研修方法を明らかにする必要がある。そうすることで、保育現場に応用行動分析がより普及していくと考えられる。

2. ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング

PTとは、養育に困難を感じている親を対象に、主体的に子どもの行動をアセスメントし適切な介入ができるようになることを目的として実施されている（吉田・野中・堀川・加藤・嶋田、2019）。1960年代にアメリカを中心に始まり、大部分のプログラムは応用行動分析によるアプローチを基礎に置いている（肥後・前野、2020）。今日、保護者やその子どもにとって有効であるという研究成果が示されている（温泉・小野寺、2020）。このような取組は、保育や教育現場において、子どもと関わる保育者や教師への支援にも応用可能であると考えられ、PT・TTの実践、研究が進んできている。また、保護者へのPTの実践における課題から、保育者へのPT・TTは汎用性が高く、少ない回数で効果が得られるよう

に効率化されたプログラムに改良されてきている。

本研究で取り上げた文献のプログラムの構成は、実施者によってそれぞれ異なっていた。共通する講義の内容として、子どもの行動の観察と理解が挙げられ、行動の機能分析をし、環境調整や子どもへの肯定的な働きかけを習得することで子どもの好ましい行動を強化していく流れとなっていた。保育者は、つい気になる行動に注目し過ぎるがために、注意や指導、叱責が多くなってしまう。そのため、保育者と「気になる子ども」との関係が悪循環に陥っている場合が多い。上林（2016）は、このような悪循環を断ち切るためには、子どもを変えようとするよりも、大人の対応を変えていく方が効果的であると述べている。だからこそ、岩坂（2012）が述べているように、大人が好ましい行動に注目して一貫した対応をすることによって、適応行動を積み重ねていくことが大切である。子どもの行動を観察し理解することで、子どもの些細な好ましい行動でもほめることができるようになっていくと考えられる。そうすることで、保育者は子どもの適切な行動を強化することを学び、保育者と「気になる子ども」共に成功体験を積み重ねていくことで、肯定的な関係を構築していくことができる。ほめることで好ましい行動を増やし、好ましくない行動を減らしてから無視や待つ、指示などの具体的な対応方法を順に習得できるようなプログラムになっている。

プログラムの実施回数、時間及び頻度において、比較的時間を要するのは、ほめることで好ましい行動を十分に増やしてから具体的な対応方法を学ぶプログラムの構成となっていることが考えられる。また、中藤・酒井（2017）のPTのスキルアップ講座のスケジュールでは、18:30～20:30に実施されており、参加者は勤務後にPTプログラムの講座を受講していたことが推測される。肥後・今村（2019）は、教員・保健師・保育士等をPTのインストラクターとして養成するためのプログラムを実施しているが、実施後のアンケート調査から仕事とプログラム参加の両立が大変だったという記述もあり開催のあり方についてさらに検討する必要があることを示唆している。保育者の勤務状況を考えると、講座への参加が課題として挙げられるため、施設管理者の理解や保育現場の体制づくりが求められる。

このようなPT・TTプログラムへの保育者による参加の効果として、子どもの困った行動が軽減し、保育者の行動理論に基づく知識・技術の向上に有効であったことが述べられている。また、保育者の自己効力感の向上も報告されている。肥後・今村（2019）は、プログラムについて周囲に広めたいという意見や、今後の活動に活かそうだという期待感、今後も学び続けたいという意

欲も見られ、プログラムがエンパワーメント機能を持つ可能性が考えられると述べている。岩坂・池島・小野・久松・藤原（2005）は、大学主催のPTの講演会後に、参加者である保育園・幼稚園25名、小学校82名、中学校15名、盲聾養護15名、その他（教育センターなど）9名の計146名の教職員に「学校でのPTの必要性に関するアンケート調査」を実施している。その結果、146名中127名がPTの有用性を感じるという結果も得られている。教育現場において、PT・TTのもたらす効果は大きいと言える。

したがって、PT・TTは現場において必要度が高く、効果的であることから、「気になる子ども」への間接的な介入技法として有効であると考えられる。しかし、市町村が実施するPP・TTも見られるようになったが、大学や医療機関、専門的施設などの実践が中心となっており、PT・TTの専門家の少なさもあるため、保育者の参加できる機会が限られていることが課題である。また、PTの場合、応用行動分析など行動分析学の基本に則って、行動の仕方を把握し、取り組みを進めていくため、実際の現場の保育士や指導員の方たちが実施するのは難しいことも指摘されている（特定非営利活動法人アスペ・エルデの会、2014）。

3. 社会的スキル訓練

「社会性の学習場面を系統的に設定する手法としてSSTが知られている。この手法は対人行動や集団行動の学習と親和性が高く、学齢期以降の子どもや成人を対象として活用されてきた。特に学齢期以降の発達障害児者を対象とした研究報告は多い。しかし、幼児を対象としてSSTを実施している研究は、学齢期以降の子どもを対象とした研究と比較するとあまり見られない。」と中尾（2020）は述べている。本研究の結果からも、SSTを実施している研究は少なく、一部の研究者のみが行っていることが伺える。

本研究で分析対象となった文献では、攻撃的な幼児や引込み思案の幼児を対象としており、対象児の問題行動に直接的にアプローチできる標的スキルが選定されていた。集団のSSTでは標的スキルの選定が課題となっているが、個別のSSTにおいて、標的スキルの選定は比較的容易であったと考えられる。訓練の時間は約15分～20分で、プログラムは7～16セッションとなっており、実施期間は約1～2か月であった。高橋・小関（2011）は、SSTが十分な効果を示すために必要となるセッション数については、実証的根拠に基づく一貫した結論は得られていないと述べている。また、わが国の教育現場で介入プログラムを実施するうえでは時間的制約

が困難点となることも考慮すると、SST の効果を今後さらに高めていくためには、限られたセッション数の中で介入効果を最大化するための工夫点の提案と実証的知見の蓄積が必要であると指摘している。多忙を極める保育者にとって時間的制約は課題である。

数多くの SST に関する研究によって、問題行動の減少や適応行動の増加といった効果が見られることが報告されている（中尾、2020）。本研究で分析対象となった文献でも同様の結果が得られ、攻撃的な幼児や引っ込み思案の幼児の問題行動が軽減され、標的スキルの増加が見られることが明らかとなった。問題行動は通常不安、抑うつなどの内在化問題（非社会的問題）と攻撃などの外在化問題（反社会的問題）に分けられる（鎌原、2017）ため、内在化問題と外在化問題を抱えるどちらの幼児においても有効であったことは意義深い。また、スキルの般化・定着が課題として挙げられている報告も見られるが、介入の3か月後にも効果が維持しているという報告からも SST の有効性が示されたと考えられる。松本・山崎（2012）は、ソーシャル・スキルの遂行に関わる感情統制が、攻撃的行動を予防する、集団社会的スキル訓練が「小1プロブレム」の改善に効果があるという知見を報告している。社会的スキルの獲得や発達が十分ではない子どもたちに対して積極的に介入を行っていくことは非常に重要なことである。

したがって、「気になる子ども」への介入技法の一つとして、SST は有効であると考えられる。しかし、佐藤・大浜・岡安・佐藤・高山（1997）は、従来、SST に関する訓練を受けてきた研究者や学生（または院生）がトレーナーとなって実施されることが一般であったため、SST の担い手を教師や保育者に移行させることが急務であると述べている。20年以上たった今も幼児に対する SST は研究数から考えても普及しているとはいえない。また、SST を保育者が実践している研究は本研究では見られなかった。これらを踏まえると、「気になる子ども」に直接対応する保育者が SST の技法を実施するには課題が残されていると言える。

4. 心理療法

望ましい行動の随伴性に関して、行動を維持したり増やしたりするための結果操作の一つにトークン・エコノミー法がある（小笠原・広野・加藤、2013）。仁科・遠藤（2018）は、適応行動に対して①トークン（強化子）を与え、6枚そろえると、②バックアップ強化子として1つの乗り物の絵が完成する手続きで実施した。その結果、対象児の不適応行動の回数を減少させることができた。矢野（2017）は、トークン・エコノミー法は、何よ

りも簡便であり、支援方法として採用しやすい等の特徴が先行研究の結果から挙げられていると述べている。しかし、保育現場には多数の子どもが在籍しており、集団場面でトークンを用いて実施していくことが難しいと考えられる。先行研究において、トークン・エコノミー法は個別の介入で行われているものが多いのはそのためであろう。また、保育体制によっては、保育者による即時強化が難しい場面もあるだろう。有効性は多くの研究で評価されているが、保育現場におけるトークン・エコノミー法の研究はほとんど報告されていない。これらを踏まえると、保育現場における「気になる子ども」への介入技法として集団保育において実施するには困難であろう。

臨床動作法の観点から作成された運動活動や音楽表現活動（音楽療法的活動）の実施においては、臨床動作士や日本音楽療法学会認定音楽療法士という専門的な資格を有する者が介入している。それぞれの資格の認定要件は非常に高く、保育者が容易に取得できるものではない。そのため、保育者が実践していくには、そのような資格取得者の支援を受けなければならないと言える。しかし、資格取得者の支援を受けられる機会は少ないと考えられる。また、「気になる子ども」における支援として実践している研究は、ほとんど見られない。これらを踏まえると、保育現場にはまだまだ普及しておらず、「気になる子ども」への介入技法として適しているとは言えない。

5. その他

その他の介入技法として、INREAL、フロスティックプログラム、仲間媒介法、感覚統合療法、コーディネーショントレーニングがある。

日本 INREAL 協会のホームページによると、INREAL には、「相互に反応しあうことで、学習とコミュニケーションを促進する」の意味があり、言語やコミュニケーションに障害がある子どもたちとのよりよきコミュニケーションを求めて、実践や研究を行っているという。中（2018）の仮研修プログラムの結果からは、参加した保育士の支援技術と支援態度が向上したことが報告された。しかし、仮研修プログラムは、2～3週間に1回90分（4回目のみ120分）の研修を5か月間、全8回実施されており、定期的に保育者が参加するには難しいと考えられる。また、INREAL に基づく実践、研究を行っている者も限られているだろう。中（2018）の研究では、保育士4名に対して対象児は2名であったが、保育現場の実情を考えると現実的ではない。したがって、個別支援においては、INREAL は有効な介入技

法と言えるだろう。

府川ら（2014）は、4・5歳児にフロスティック視知覚発達プログラムを用いた視知覚運動訓練を行った結果、視知覚運動能力が増進し、自己肯定感や行動面の安定に有効であることを明らかにした。視知覚能力は3歳半から7歳ごろまでが最もよく発達し、それが学習の基礎となるため、就学前に発見し支援することが重要であるということを Marianne Frosting は述べている（府川ら、2014）。就学期の学習と適応を考えると、就学前からのフロスティック視知覚発達プログラムの実施は効果的であると言える。しかし、幼児期の子どもへの実施には課題が残ると考える。それは、視知覚運動訓練は「書く」活動であるため、配られた課題用紙に記入する方法で行われ、活動の際の姿勢や鉛筆の持ち方等の指導が必要とされていることにある。そのため、今回は2～3名のグループでの指導にすることで個別に配慮することができたが、現実の保育者の勤務体制を踏まえると難しいだろう。また、幼児期の子どもへ楽しく指導できる技術も保育者に求められる。実施体制や遊び感覚の楽しい雰囲気の中で意欲的に継続できるような工夫が必要である。

佐藤ら（2002）は、仲間媒介法を用いることで対象児の社会的相互作用を促進させることを明らかにした。「仲間媒介法とは、訓練対象児と一緒に学級の仲間も訓練に参加させ、彼らに対象児との社会的な相互作用の方法を教示する技法である。仲間からの相互作用を増やすことで、対象児の社会的スキルの向上を狙うものである。」と藤枝・相川（2001）は述べている。杉本（2016）は、仲間媒介法のメリットとして、①学級の子ども達をトレーニングに参加させることで、日常の学校生活の中でトレーニングができること、②そのことによって自然な場面への般化が起りやすいこと、③対象の子どもの社会的スキルの向上したことが他の子ども達にも認知されやすくなり友達からの受容が高まりやすいこと、④学級の仲間の社会的スキルも更に向上するため、対象となる子どもが自然な場面で受容される環境が整いやすくなることを挙げている。したがって、仲間媒介法は対象児にとって、有効な介入技法であると言える。しかし、仲間を選定された幼児は自由保育場面での遊びや友達が限定されてしまっていることが佐藤ら（2002）の研究から伺える。また、対象児にとって適任となる仲間が必ずいるとは限らない。そして何より、仲間を選定された幼児への配慮やその保護者の理解が必要となる。それらを踏まえると、「気になる子ども」への介入技法として仲間媒介法を用いることは容易ではない。

藤原（2013）の研修では、感覚統合療法やコーディネ

ーショントレーニングが扱われていた。感覚統合療法やコーディネーショントレーニングは体にぎこちなさのある「気になる子ども」にとって、有効な介入技法であるだろう。しかし、感覚統合療法においては、高度な専門知識や技術を要し、子どもの抱える様々な課題に保育者が一つ一つ応じて実践していくには困難である。また、コーディネーショントレーニングにおいても、子どもの体力低下を背景の一つに広がってきたが、幼児において、決められた運動を指導されるよりも自由に遊ぶ方が運動能力は高くなることが報告されている（杉原・吉田・森、2011）ことを考えると積極的な導入・実施はしづらいと考えられる。

V 総括と今後の課題

本研究の目的は、日本の保育現場において「気になる子ども」への介入方法として取り扱われている技法や技術に関する先行研究を概観し、その内容を分析・整理することで、「気になる子ども」への保育者の介入技法の方策を探ることである。その結果、①応用行動分析、②ペアレント・トレーニング、ティーチャー・トレーニング、③社会的スキル訓練、④心理療法、⑤その他の5つに分類することができた。

「気になる子ども」への介入技法として、応用行動分析、PT・TT、SST に関する研究が複数報告されていた。各介入技法の変遷を見ると（表1）、応用行動分析の研究は定期的に報告されており、PT・TTの研究は近年の報告が目立っている。一方、SSTは近年あまり報告されていない。PTは、応用行動分析、行動理論の原理をもとにしている（野村、2016）ことを考えると、応用行動分析に関する研究数が最も多くかつ定期的に報告されていると解釈できる。その背景として、「気になる子ども」への対応の困難さが挙げられる。実際、「気になる子ども」への保育者の対応として「注意・指導」が最も多くなっている（赤田・滋野井・小正・友久、2008）。また、荒井・前田・張・井上・荒木・竹内（2012）の「気になる子」への対応の実態調査からは、「気になる子」への保育者の対応として、「自分の経験と勘で対応している」と回答した保育者が62.9%にもなることが明らかとなっている。つまり、「気になる子ども」への保育者の対応が適切でないものになっている可能性が考えられる。さらに、中山（2020）は、「気になる」子どもの保育において、子どもにイライラしてしまう、思わず感情的な対応をとりそうになってしまうなど、保育において様々な感情を伴いながら実践に臨んでいることが推測されると述べている。保育者と「気になる子ど

も」との関係が悪循環に陥っている可能性がある。そのため、「気になる子ども」への対応方法や具体的な指導方法への研修のニーズが高まり、応用行動分析の研修が多く報告されるようになったと考えられる。一方、他の技法は応用行動分析に比べ報告が少なかった。それは、集団保育や保育勤務体制による実施の難しさ、高度な専門性が求められる一方で研修の機会が少ないこと、幼児への実施には工夫を要することなどが課題となっていることが考えられる。有効性は示されているものの、「気になる子ども」への保育者の介入技法として実施していくには、さらなる工夫や改善が求められる。

応用行動分析では、不適応行動を減らすことよりも、「正の強化」の原理を用いて適応行動を増やす手続きが推奨される。例えば、日本行動分析学会（2015）による「体罰」に反対する声明では、望ましくない行動を減らすためには、まずは本人の生活の質の向上につながる望ましい行動を増やす手続きを用いるべきであるというのが、国際的に合意された学界としての見解であると述べている。保育現場では子どもをほめることが大切にされてきたことから、応用行動分析は抵抗感や負担感が少なく、実践しやすい介入技法であるだろう。また、応用行動分析の研修の効果としては、保育者の専門的な知識や技術に基づく行動の増加が明らかとなっている。さらに、「気になる子ども」の不適応行動への効果も認められている。よって、「気になる子ども」への保育者の介入技法として、応用行動分析が有効であると考えられる。しかし、応用行動分析の研修への参加については、保育者への大きな負担が課題として残っている。特に保育現場では、長時間保育が行われ、研修のための時間を確保することは容易なことではない。そのため、保育者が短期間で応用行動分析の知識や技術を効果的に習得するための研修プログラムを検討しなければならない。また、保育者が研修に参加できるような体制整備も必要である。そうすることで、保育現場に有効性が実証されている応用行動分析がより普及していくと考えられる。

一方、瀧澤・渡部・田中（2017）は、先行研究において応用行動分析などの支援・指導のための保育者研修プログラムで上記のような効果が得られたのは、参加者の意欲が高く長期にわたって参加可能であった保育者が対象であることに留意すべきであると述べている。北口（2010）においては、応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実施において、その成否を左右する一つとして、コンサルティの動機づけを挙げている。応用行動分析学を受容するためには、その本質的な必要性を認識させることが、実効性を伴ったコンサルテーションを行うための条件であると述べている。また、北口（2015）

は、いわゆる「教師文化」として児童を罰で管理する傾向にあった教員は、応用行動分析の基本的な考えである「ほめること（社会的強化子）」によって児童の行動が支えられていることを理解していないことを示唆している。そのような教員の意識（あるいは教師文化）は賞賛行動頻度に負の影響を与えていることから、「強化」を中心に据える行動コンサルテーションの効果を抑制していると考えられる。そのため、北口（2015）は、教員の意識（あるいは教師文化）をどのように転換させるかが課題であると述べている。これらを踏まえると、保育者が応用行動分析について本質的な必要性を認識し、的確に理解することで初めて「気になる子ども」への介入技法として応用行動分析が機能すると考えられる。今後、応用行動分析の受容に影響すると考えられる保育者の応用行動分析に対する必要性の認識や保育に対する意識等の要因について明らかにし、応用行動分析が有効な介入技法として保育現場に受け入れられていくための方策を検討していくことが必要である。

なお、本研究は日本の保育現場における介入技法に関する研究の実態から全体像を把握することに重きを置いたため、本研究で取り上げられている介入技法に関する個々の研究における効果の妥当性及び限界や課題の検討については十分とは言えない。また、幼児期と児童期・青年期との介入技法の比較や、海外の知見を踏まえたわが国独自の介入技法についての議論も必要である。加えて、幼児期では、誰（介入者）が誰（被介入者）に対して実施する介入技法が有効であるかについても明らかにしなければならない。幼児期における有効な介入技法について、さらに精査を行っていく必要がある。

注

- 1) 本研究では、保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園等の保育施設全般を指す。
- 2) 本研究では「気になる子ども」とし、文献においては、表記に基づいた記述とする。
- 3) 本研究では、幼稚園教諭、保育士、保育教諭全てを総称して保育者とするが、文献においては、表記に基づいた記述とする。

文献

- 赤木和重（2017）. 気になる子の理解と保育—創造の保育に向けて— 発達, 149, 18-23.
- 赤田太郎・滋野井一博・小正浩徳・友久久雄（2008）. 公立保育所における障害幼児と気になる子どもの対応に関する調査研究—他機関の利用と保育上の対応の関係について— 龍谷大学教育学会紀要, 7, 17-40.
- 荒井庸子・前田明日香・張鋭・井上洋平・荒木穂積・竹内謙彰（2012）. 舞鶴市における発達障害児の実態とニーズに関する

- 調査研究—保育所・幼稚園における「気になる子」の特別なニーズと発達支援— 立命館産業社会論集, 47(4), 99-121.
- 芦澤清音 (2010). 発達臨床の専門性は保育カンファレンスで保育者をどのように支援するか—保育園の“気になる子”の事例検討会の分析— 帝京大学文学部教育学科紀要, 35, 25-35.
- 藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49(3), 371-381.
- 藤原直子・大野裕史・日上耕司・久保義郎・佐田久真貴・松永美希 (2010). 「気になる子」を担当する幼稚園教諭への集団コンサルテーションプログラムの効果 行動療法研究, 36(2), 159-173.
- 藤原里美 (2013). 発達障害児への保育実践能力に関する研究—専門機関の実践研修を受講した研修生の視点から— 保育学研究, 51(3), 343-354.
- 府川昭世・井梅由美子・近藤俊明・出口保行 (2014). 発達に課題をもつ子どもへのフロスティックプログラムによる早期介入の効果—学部学生によるフロスティック視知覚向上プログラムの意義— 東京未来大学研究紀要, 7, 135-146.
- 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.
- 原口英之・野呂文行・神山努 (2013). 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題—障害の診断の有無による支援の比較— 障害科学研究, 37, 103-114.
- 橋本逸子・木村留美子・津田朗子 (2015). 保育所における「気になる子ども」の研究—保護者への対応について— 金沢大学つるま保健学会誌, 39(1), 101-108.
- 肥後祥治・今村幸子 (2019). CBRの考えに基づく保護者トレーニングに関わるインストラクター養成プログラムの効果 鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編, 70, 91-103.
- 肥後祥治・前野明子 (2020). 発達障害児の保護者へのペアレントトレーニング実施の日本における現状と課題—地域における実践とスタッフ養成の視点から— 鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編, 71, 89-99.
- 本莊明子 (2012). 「気になる」子どもをめぐる研究動向 愛知教育大学幼児教育研究, 16, 67-75.
- 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.
- 今中博章・高橋実・伊澤幸洋・中村満紀男 (2013). 保育者の「気になる子」という認識と子どもの行動に関する調査 福山市立大学教育学部研究紀要, 1, 7-14.
- 猪子秀太郎・橋本俊顯・山王丸誠・島宗理 (2015). 保育士を対象とした応用行動分析学研修の効果測定—問題行動の原因推定力と解決策策定力の客観的な査定— 特殊教育学研究, 52(3), 205-215.
- 磯部美良・江村理奈・越中康治 (2008). 関係性攻撃を示す幼児に対する社会的スキル訓練 行動療法研究, 34(2), 187-204.
- 岩坂英巳 (2012). 困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック—活用のポイントと実践例— じほう
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子 (2005). 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み—特別なニーズのある子どもへの対応として— 教育実践総合センター研究紀要, 14, 141-145.
- 上林靖子 (2016). 保育士・教師のためのティーチャーズ・トレーニング発達障害のある子への効果的な対応を学ぶ 中央法規出版株式会社
- 鎌原雅彦 (2017). 幼児の対人関係におけるスキル(社会的スキル)の学習としての社会性について 聖学院大学総合研究所 newsletter, 27(1), 28-33.
- 木原久美子 (2006). 「気になる子」の保育をめぐるコンサルテーションの課題—保育者の問題意識と保育対処の実態をふまえて— 帝京大学文学部教育学科紀要, 31, 31-39.
- 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.
- 北口勝也 (2013). 応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際—幼稚園および小学校での実践— 教育学研究論集, 8, 9-15.
- 北口勝也 (2010). 応用行動分析を用いた教育コンサルテーション 教育学研究論集, 5, 33-40.
- 古賀弘之・丹羽裕紀子・小田紀子 (2017). 保育園での音楽表現活動—自閉症スペクトラム児Aの行動変化— 名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究, 27, 81-89.
- 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, 55-75.
- 鯨岡峻 (2017). 「気になる子」から「配慮の必要な子」へ 発達, 149, 2-6.
- 京林由季子 (2019). 「気になる子」の行動特性に関する保育者の認識—SDQを用いた検討— 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 26, 97-103.
- 松本有貴・山崎勝之 (2012). トップ・セルフ, ベース総合教育(構成)上位目標「ソーシャル・スキルの育成」—大目標「自立性の育成・対人関係性の育成」を実現するための目標構成— 鳴門教育大学研究紀要, 27, 273-295.
- 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.
- 中藤広美・酒井志織 (2017). ペアレントトレーニングを保育現場に応用するための講座および研修会の実践報告 福岡県立大学人間社会学部紀要, 25(2), 93-105.
- 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 相山女学園大学看護学研究, 6, 23-31.
- 中尾繁史 (2020). 幼児期の社会的スキルトレーニングに関する研究動向 仁愛女子短期大学研究紀要, 52, 59-62.
- 中山政弘・中津濱瑠美 (2019). 教育相談としての認定こども園カウンセラーのあり方について—コンサルテーションによ

- る支援の試み— 福岡県立大学心理臨床研究・福岡県立大学心理教育相談室紀要, 11, 43-58.
- 中山智哉 (2020). 「気になる」子どもの保育における保育者の感情的実践に関する研究— 保育者の熟達化とクラス規模および「気になる」子ども在籍数の視点から— こども学研究, 2, 1-15.
- 中山智哉 (2015). 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.
- 中美子 (2018). 保育士の広汎性発達障害児へのコミュニケーション支援力を高めるINREALの研修プログラムの開発と評価 社会問題研究, 67, 23-41.
- 日本INREAL協会ホームページ.
http://www3.kcn.ne.jp/~inreal/ (2020年9月6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.
- 仁科綾菜・遠藤清香 (2018). 保育現場における気になる子への支援—トークンエコノミー法を活用した不適応行動の改善— 山梨学院短期大学研究紀要, 38, 101-111.
- 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.
- 野村和代 (2016). ペアレントトレーニングの実際 児童青年精神医学とその近接領域, 57(1), 87-90.
- 野村朋 (2018). 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題 保育学研究, 56(3), 70-80.
- 小笠原恵・広野みゆき・加藤慎吾 (2013). 行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援 特殊教育学研究, 51(1), 41-49.
- 緒方宣孝 (2020). 「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.
- 荻野昌秀 (2017). 保育所における発達支援—保育士研修の効果の検討— 自閉症スペクトラム研究, 15(1), 31-38.
- 大河内修 (2017). 障害児保育事例検討型研修における参加者の学びについて 現代教育学研究紀要, 11, 35-43.
- 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.
- 岡村寿代・佐藤正二 (2002). 攻撃的幼児への社会的スキル訓練—一般化の分析と仲間協力児の役割の検討— 行動療法研究, 28(2), 137-147.
- 岡村寿代・杉山雅彦 (2007). 引っ込み思案幼児への社会的スキル訓練—相互作用の促進と問題行動の改善— 行動療法研究, 33(1), 75-87.
- 岡村裕子 (2011). 保育者からみた「気になる子ども」についての調査研究 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 14, 37-48.
- 大西貴子・武藤葉子・岩坂英巳 (2015). ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究 第一報—評価尺度の分析を中心に— 次世代教員養成センター研究紀要, 1, 83-90.
- 温泉美雪・小野寺敦子 (2020). 発達障害に対するペアレントトレーニングの現状と課題—支援ニーズに添ったプログラムの開発に向けて— 目白大学心理学研究, 16, 33-45.
- 斎藤愛子・中津郁子・栗飯原良造 (2008). 保育所における「気になる」子どもの保護者支援—保育者への質問紙調査より— 小児保健研究, 67(6), 861-866.
- 齊藤勇紀・菱田博之 (2014). 幼児の行動問題に関する機能的アセスメントに基づく研修プログラムの検討—保育者の実態把握スキルと援助スキルに及ぼす効果— 人間発達研究所紀要, 27, 30-43.
- 榊原久直・中野弘治 (2014). 幼児期の「気になる子」の心理・発達の援助を目指す「のびのび・どっしり体操」の言語化の試み 大阪大学教育学年報, 19, 69-82.
- 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.
- 佐藤慎二・高倉誠一・広瀬由紀・植草一世・中坪晃一 (2006). 保育所・幼稚園における「障害」のある子どもおよび、いわゆる「気になる」子どもの活動参加に関する調査研究 (1)—「運動会」における支援を中心にして— 植草学園短期大学紀要, 6-7, 1-9.
- 佐藤正二・大浜紋子・岡安孝弘・佐藤容子・高山巖 (1997). 幼児教育担当者による社会的スキル訓練技法の評価 (2)—現在の使用状況についての分析— 日本教育心理学会総会発表論文集, 39, 125.
- 佐藤百合子・佐藤晋治・加藤元繁 (2002). 統合保育場面における発達障害児と健常児との社会的相互作用の促進に関する研究—機能的分析の適用とこれに基づく介入効果の検討— 心身障害学研究, 26, 141-152.
- 塩田心・竹澤大史 (2013). ABAが保育士の発達障害児支援のスキルに与える影響 発達障害児支援研修プログラムを通じて 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 31, 107.
- 白井由希子・糠野亜紀・新谷公朗・井上明・芳賀博英・金田重郎 (2009). 「気になる子」の保育を支援するための巡回相談支援システムの提案と評価 情報処理学会論文誌, 50(2), 588-600.
- 菅原亜紀 (2016). A市内保育所における「気になる子」に関するアンケート調査結果より見えてきたもの 純真紀要, 56, 85-96.
- 杉原隆・吉田伊津美・森司郎 (2011). 幼児の運動能力と基礎的運動パターンとの関係 体育の科学, 61(6), 455-461.
- 杉本任士 (2016). 児童期における社会的スキルの発達と課題—いじめ未然予防の一助として— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 17, 179-190.
- 高橋史・小関俊祐 (2011). 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果—メタ分析による展望— 行動療法研究, 37(3), 183-194.
- 瀧澤聡・渡部良子・田中謙 (2017). 「機能する保育」実践のための研修プログラム開発の可能性—構造構成学によるアプローチ— 北翔大学短期大学部研究紀要, 55, 107-119.
- 田中尚樹・渡辺顕一郎 (2017). 発達障害児とその保護者への

- 支援に関する保育者研修のあり方についての検討—A市の就学前施設の保育者に対する研修事業を通して— 日本福祉大学子ども発達学論集, 9, 47-56.
- 田中善大・馬場ちはる・鈴木ひみこ・松見淳子 (2014). 指導的立場の保育士を対象とした応用行動分析の研修プログラムの波及効果—適切行動に対する言語称賛スキルの向上— 特殊教育学研究, 52(3), 169-179.
- 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者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 (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.
- 特定非営利活動法人アスベ・エルデの会 (2014). 楽しい子育てのためのペアレント・プログラムマニュアル
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihoukenfukushibu/0000068264.pdf> (2020年9月6日)
- 鶴宏史 (2012). 保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向 帝塚山大学現代生活学部紀要, 8, 113-126.
- 鶴宏史 (2004). 総合保育における応用行動分析の適用—不適応行動の改善事例— 児童教育学研究, 23, 49-60.
- 内田芳夫 (2015). 小児の言語獲得に関する研究 南九州大学人間発達研究, 5, 3-5.
- 若山飛鳥 (2017). 「気になる」子ども研究の展開—1982年から2016年まで— 教育学研究論集, 12, 57-62.
- 山本淳一・澁谷尚樹 (2009). エビデンスにもとづいた発達障害支援: 応用行動分析学の貢献 行動分析学研究, 23(1), 46-70.
- 矢野正 (2017). 小学校における発達障害が疑われる児童に対する行動論的アプローチトークン・エコノミー法を用いた連絡帳の試み— 教育保育研究紀要, 3, 43-50.
- 横山文樹 (2016). 保育における「援助」について—「気になる子ども」に焦点をあてて— 学苑, 908, 25-39.
- 吉田遥菜・野中俊介・堀川柚・加藤海咲・嶋田洋徳 (2019). ペアレントトレーニングにおける親子の認知行動的特徴に応じたアセスメントと介入方法の検討 早稲田大学臨床心理学研究, 19(1), 169-178.

Trends in Research on Intervention Techniques for “Children of Concern” in Childcare Settings in Japan

Nobutaka Ogata

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

The purpose of this study was to review, analyze, and summarize previous studies of techniques and skills applied when intervening with “children of concern” in childcare settings in Japan so as to explore interventional measures for child caregivers to use with children of concern. We found that these techniques and skills can be classified under the following five categories: (1) applied behavior analysis, (2) parent training and teacher training, (3) social skills training, (4) psychotherapy, and (5) other. In particular, there was a significant body of research reporting on applied behavioral analysis. In addition, we found that the caregiver’s participation in the training program for applied behavior analysis may be effective in improving their professional knowledge and skills as well as reducing the inappropriate behaviors of children of concern. Thus, we believe that applied behavior analysis is the most appropriate interventional measure for caregivers to use with children of concern in childcare settings. In the future, it is necessary to examine ways in which applied behavior analysis can be accepted by child caregivers as the most effective interventional technique.

Key words : children of concern, childcare, intervention, techniques, support