

〔論文〕

応用行動分析学による保育者の行動の分析

—設定保育場面と自由遊び場面に着目して—

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、設定保育場面と自由遊び場面において保育者の行動観察を行い、応用行動分析学の視点から見た保育の強みと課題を明らかにすることである。保育者35名の行動について動画の観察から分析を行った。その結果、望ましい行動に対する正の強化は保育場面による影響を受けず、一定の頻度で行われていることが明らかになった。保育現場において、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が示唆された。しかし、応用行動分析学の理論は保育者に広がっていないことが推測された。これまでの経験で蓄積された保育スキルを系統立てて、よりよい保育が可能となるために、応用行動分析学の技法を学ぶ機会が必要とされる。

キーワード：保育、応用行動分析学、正の強化、先行事象方略、注意・叱責

I 問題と目的

1974年に厚生省（現・厚生労働省）から「障害児保育事業実施要綱」が出され、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場所で一緒に保育されるようになった。また、学校教育法の一部改正により、2007年4月に特別支援教育が制度化された。従来の特殊教育の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害の子どもも対象となった。社会福祉法人 日本保育協会（2016）は、障害児やいわゆる「気になる子ども」（障害の診断は受けていないが、障害の疑いを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。保育現場においては、クラスに配慮や支援の必要な子どもが複数いる中で、保育者は保育を進めていっていることがうかがえる。竹田ら（2013）が述べているように、インクルージョンの理念を前提に、障害のある子どもを含めた保育を考えていかねばならない。しかし、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有意に多いことを明らかにしている。その要因として、障害の診断を受けていないため、理解や対応の困難さによるものが大きいと述べている。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と考えられる。また、「第3回 幼児教育・保育についての基本調査」（ベネッセ教育総合研究所）によれば、保育者に必要な研修として、園種を問わず、「特別な支援を必要とする子どもの理解や保育」を約7～8割の保育者が選択している。一人一人のニーズに応じた教育支援の充実を図ることの必要性を保育者は感じていると考えられる。

行動上の問題への支援方法として、応用行動分析学が有効であることが報告されている（例えば、川西・米山, 2015、住田ら, 2012）。それらの先行研究では、子どもの行動の改善に効果があったことが明らかになっている。応用行動分析学とは、三項随伴性（行動とその前後の先行事象、結果事象）を収集し、望ましくない行動が生起する環境を修正し、望ましい行動の拡大を目指すものである（小川ら, 2021）。藤田（1993）は、客観的に捉える応用行動分析学は、これからの保育にとって最も必要な視点であると述べている。また、宮・平田（2014）が述べているように、保育者が有効な支援を行う上で応用行動分析学の知識が必要となる場面は少なくないと考えられる。よって、保育者が応用行動分析学の視点を持つことは重要であると考えられる。

保育現場においても、応用行動分析学に関する研究が少しずつ増えてきている。保育者を対象とした研修やプログラムによって、保育者の支援技術の向上や子どもの行動問題の改善に効果が示されていることが報告されている（例えば、松崎・山本, 2015）。しかし、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ほと

んどなく（須藤ら、2020）、先行事象や結果事象で保育者はどのような方略を取っているのかを調べた研究は見当たらない。保育者の実態に応じた研修やプログラムでなければ、応用行動分析学が有効な支援方法として機能しないことが考えられる。研修やプログラムが期待される成果をあげ、保育現場に応用行動分析学が広がっていくために、まず、応用行動分析学の視点から見た保育の実態を明らかにすることが必要である。

そこで、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保育者の行動観察を行い、保育現場で用いられている方略の実態を把握し、そこから保育の強みと課題を明らかにすることを研究目的とした。なお、本研究では、「設定保育」と「自由遊び」の保育形態に着目した。「設定保育」とは、保育者が一定の指導目標を持って活動を計画し、意図を持って子どもに経験させる活動を行う保育形態のことであり、「自由遊び」とは、活動を展開していく主導性の観点から、子どもの自発的・自主的・主体的な意思や要求、個人的な興味や関心が色濃く働き、展開される活動のことであり（改訂新版保育用語辞典、2019）。「設定保育」と「自由遊び」では、活動への取り組み方（活動の始まり）や活動への主導性（活動の展開）が異なっていると推測される。保育形態によって保育者の行動に違いがみられる可能性が考えられるため、設定保育場面と自由遊び場面に着目した。

II 研究方法

1. 対象者

対象者は、A 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）である。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 20 年未満 15 名、20 年以上 13 名であった。対象者の属性が特定の勤務先・所属・保育経験年数に偏らないように選出した。

2. 観察方法

直接観察は、その場のすべての情報を利用できるが、見落としや再評価できないといった欠点がある（田邊ら、2000）。一方、間接観察も、場の雰囲気や記録できず、画面の精度や範囲の制限のために微妙な表情の変化

や相互関係を写し出すことの難しさが指摘されている（齋藤、1998）。しかし、繰り返し見直すことで行動をより正確に記録することができる点は、本研究において重要である。よって、本研究では、ビデオ撮影による間接観察によりデータ収集を行うことにした。

保育者には事前に、通常通りの保育をしてもらうように伝え、分析の観点から設定保育と自由遊びの保育形態をとってもらった。子どもの登園が落ち着く午前 9 時頃から昼食の準備までの約 3 時間を撮影時間とした。日常的な保育者と子どもの行動を観察できるように、筆者は子どもが登園して来る午前 8 時 30 分頃から教室に入り、子どもに筆者とビデオカメラの存在に慣れてもらう時間を設けた。また、通常の保育に影響しないよう、子どもから求められたり、子どもの安全上かわりが必要であったりするような場面以外、筆者は子どもにかかわらないようにした。ビデオカメラは筆者が手に持ち、保育者の移動に対応できるようにした。撮影は、屋内・屋外ともに保育者と子どもがビデオ画面に入りかつ両者の音声の収集ができるよう撮影位置や距離に配慮して行った。

3. 質問紙調査

当日の保育終了後、保育者に質問紙（氏名・所属・年齢・保育経験年数・性別・担当クラス・クラス人数・担当クラスへの加配・支援対象児の人数・気になる子どもの人数・「ペアレント・トレーニング（以下、PT）」「ティーチャー・トレーニング（以下、TT）」と「応用行動分析学」の認知度）に回答してもらった。「PT」「TT」と「応用行動分析学」の認知度については、三田地ら（2017）の質問紙を使用した。

4. 分析方法

今回のビデオ録画から、保育者の意図により提示された活動で、活動の展開が保育者主導の保育形態を「設定保育」、子どもの自発的な活動で、活動の展開が子ども主導の保育形態を「自由遊び」（環境制限がある場合も含む）と本研究では定義した。各園によって、設定保育と自由遊びの回数や順序に異なりがあった。そのため、ビデオ録画を設定保育場面と自由遊び場面、そのどちらでもないその他の場面（移動や着替えなど）に整理した。ビデオ録画の時間から分析対象となる設定保育場面と自由遊び場面の観察時間を求めた。

観察する保育者の行動を先行事象では「先行事象方略」、結果事象では「望ましい行動に対する正の強化」と「望ましくない行動に対する注意・叱責」とした。そして、庭山（2020）、大久保（2019）、寺坂（2018）、上

林 (2016)、末永・小笠原 (2015)、松崎・山本 (2015)、田中ら (2014)、山本・池田 (2005)、Alberto & Troutman (1999/2004) を参考に、観察する行動のカテゴリー化を行った。行動カテゴリーとその定義を表1に示す。以上の手続きを行い、設定保育場面と自由遊び場面のビデオ

録画を事象見本法で分析した。また、結果の解釈のために、保育者の行動及び付随する情報(場面や状況)も記録用紙に記述しておくようにした。なお、本研究では、保育の強みを明らかにするために、先行事象では、有効であった行動に焦点化し、子どもの望ましい行動が生起

表1 行動カテゴリー表

カテゴリー		定義	
先行事象	先行事象方略		
	見通し・予告	予定や活動の順序を伝えたり視覚的に提示したりする、活動の開始や終了等を予告する (例)「今日の活動は○と△です」「○時になったらお片付けをしますよ」	
	注目	指示を出すために子どもの注目を集める方法や声かけ (例)「(手遊び歌から)手はお膝～」「もういいかい?」「○紐さ～ん」	
	具体的な指示	短く具体的でかつ、順序を表す言葉(数)や視覚を取り入れた指示 (例)「1番○します、2番△します」「線の上に並びましょう」	
	活動や課題の調整	子どもの様子から判断し、活動や課題の時間・量を調整したり、難易度を修正したりする (例)「もう少し時間をとるね」「点と点を結べば三角が描けるよ」「○と○を合わせて折りましょう」	
	提案・お願い	(行動が出現していない場面で)提案や依頼をして望ましい行動を引き出す (例)「明日も続きができるようにするから片付けできる?」「このおもちゃの片付けお願いしていい?」	
	選択・自己決定	選択肢を示して子どもに選ばせたり自分で決めさせたりする (例)「今一緒にする?お昼からにする?」「ここ(おもちゃコーナー)で(制作)するんだね」	
	ヒント・手がかり	言語・視覚・ジェスチャー・モデリング・身体的ガイドなどによるヒントや手がかりの提示 (例)「次は何をするんだった?」「(姿勢カードを見せ)どうやって座るんだった?」	
	予防	行動問題が起こらないように事前に望ましい行動を伝えて約束する (例)「リズム室まで歩いて行きます」「マジックを使う人は新聞紙を敷きましょう」	
	ポジティブルール	「○したら△できるよ」「△するなら○をするよ」というかたちの指示 (例)「着替えた人から絵本よんでいいよ」「絵本読みたい人は早く着替えよう」	
結果事象	望ましい行動に対する正の強化		
	行動の事前修正	行動問題が生じる前になされる、望ましい行動を再確認する声かけ (例)「お山座りが上手な人は誰かな?」「静かに座っている人から配りますね」	
	遊び	遊びながら望ましい行動を引き出したり行動を促進させたりする声かけ (例)「ピアノが終わるまでに着替えよう」「5秒で座るよ」「先生より早く帰ることができるかな?」	
	聴覚刺激	行動を促すための音(指示との併用も含む) (例)「ピアノ音のみ→座る・立つ」「ピアノ音+ (指示)立ちましょう、座りましょう」「(手を1回たたく)立ちましょう」	
	言語賞賛	具体的	望ましい行動を具体的に述べている全体・集団・個人に対する賞賛 (例)「つま先までそろって上手に座っているね」「ズボンの中に服を入れていてすばらしい」
		具体的でない	望ましい行動を具体的に述べていない全体・集団・個人に対する賞賛 (例)「すごいね」「上手だね」「すばらしい」
	他者の注目	非言語賞賛	リアクション・身体接触 行動による全体・集団・個人に対する非言語の賞賛 (例)サイン、うなずき、拍手、頭をなでる、抱きしめる、ハイタッチなどの行動
		他者の注目	他者から注目してもらう特別な機会を与える (例)「○さんが上手に作ったからみんなで見ましょう」「○さんはこんなすばらしい作品を作りましたよ」
		特権	特別に権利を与える (例)「早く終わったから先頭ね」「きちんと座っていたから1番にするね」
	望ましくない行動に対する注意・叱責	否定的な言葉や命令口調、叱責 (例)「今するときではありません」「ちゃんと座りなさい」「ちゃんとしないと○させないよ」	

しなかった場合は、行動カテゴリー表の行動を保育者が行っても記述しなかった。ただし、見通し・予告についてのみ、子どもの望ましい行動の生起の判断ができなかったため、保育者が行動をしたら記述することにした。また、非言語賞賛については、他の望ましい行動に対する正の強化と重複を認めた。

以上より、保育者ごとに行動カテゴリー表の各カテゴリーで得られた行動数を求め、観察時間で乗ずることで1分あたりの提示頻度を算出した。次いで、設定保育場面と自由遊び場面の提示頻度の平均値をt検定によって比較した。さらに、言語賞賛については、保育場面と言語賞賛内容（具体的・具体的でない）ごとの平均値を分散分析によって比較した。t検定と分散分析には、IBM SPSS Statistics Ver.26を用いた。

5. 観察期間

20XX年5月～7月において、筆者が合計35日間訪問し、観察を実施した。

6. 倫理的配慮

各教育委員会の了承を得て、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で文章に基づき説明した。各園長に協力いただき、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った。一部の園については直接訪問し同様に口頭で文章に基づき説明した。同意書への署名により同意を得た上で、研究を実施した。また、保護者には各園に応じたかたちで周知してもらい理解を得た。なお、本研究は大阪総合保育大学研究倫理委員会の許可を得て、実施した（承認番号：児保研-051）。

III 結果

1. 保育者の行動観察

分析対象となった観察時間は、設定保育場面は2269分、自由遊び場面は2129分であった。保育者の総行動数は3320となった。先行事象方略、望ましい行動に対する正の強化、望ましくない行動に対する注意・叱責の提示頻度（回/分）の結果を表2に示す。先行事象方略、望ましい行動に対する正の強化、望ましくない行動に対する注意・叱責について、以下に結果の詳細を述べる。

表2 先行事象方略、望ましい行動に対する正の強化、望ましくない行動に対する注意・叱責の提示頻度

	設定保育場面		自由遊び場面		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
先行事象方略	0.326	0.142	0.1392	0.070	$t(34) = 8.331^{**}$
見通し・予告	0.022	0.017	0.015	0.014	$t(34) = 1.953$
注目	0.036	0.028	0.011	0.014	$t(34) = 5.118^{**}$
具体的な指示	0.043	0.033	0.008	0.012	$t(34) = 6.659^{**}$
活動や課題の調整	0.003	0.007	0.001	0.005	$t(34) = 0.956$
提案・お願い	0.008	0.012	0.046	0.043	$t(34) = -4.985^{**}$
選択・自己決定	0.005	0.012	0.003	0.010	$t(34) = 0.538$
ヒント・手がかり	0.136	0.093	0.031	0.035	$t(34) = 6.491^{**}$
予防	0.018	0.017	0.008	0.011	$t(34) = 2.638^*$
ポジティブルール	0.001	0.005	0.003	0.008	$t(34) = -1.378$
行動の事前修正	0.016	0.019	0.009	0.019	$t(34) = 1.585$
遊び	0.014	0.020	0.003	0.007	$t(34) = 3.828^{**}$
聴覚刺激	0.025	0.031	-	-	/
望ましい行動に対する正の強化	0.535	0.345	0.508	0.294	$t(34) = 0.476$
言語賞賛	0.147	0.117	0.131	0.099	$t(34) = 0.960$
非言語賞賛	0.319	0.239	0.350	0.236	$t(34) = -0.760$
他者の注目	0.065	0.082	0.028	0.045	$t(34) = 2.380^*$
特権	0.003	0.009	-	-	/
望ましくない行動に対する注意・叱責	0.001	0.003	-	-	/
望ましくない行動に対する注意・叱責	0.066	0.056	0.043	0.035	$t(34) = 2.484^*$

- : 保育者の行動なし ** $p < .01$ * $p < .05$

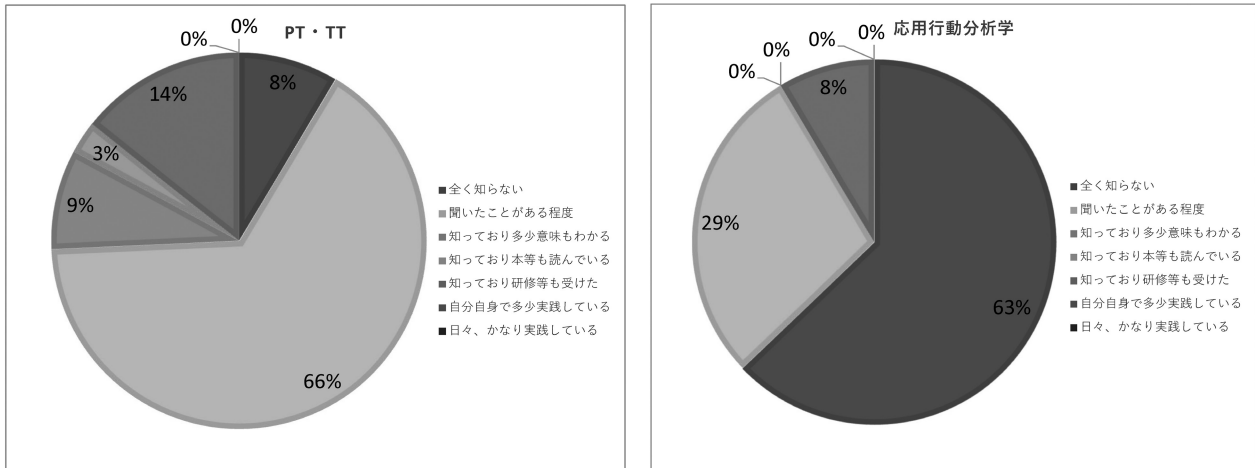


図1 PT・TT、応用行動分析学の認知度

(1) 先行事象方略

先行事象方略の提示頻度は、設定保育場面において平均0.326 ($SD = 0.142$)、自由遊び場面において平均0.1392 ($SD = 0.070$)であった。t検定を行った結果、有意な差がみられ、自由遊び場面よりも設定保育場面の方が多かった ($t(34) = 8.331, p < .01$)。保育者全員が自由遊び場面より設定保育場面の方が多かった。

自由遊び場面より設定保育場面の方が有意に提示頻度の平均値が高かった行動の中では、ヒント・手がかり、具体的な指示、注目の順に多かった。先行事象方略の中では、設定保育場面におけるヒント・手がかりが明らかに多かった。

(2) 望ましい行動に対する正の強化

望ましい行動に対する正の強化の提示頻度は、設定保育場面において平均0.535 ($SD = 0.345$)、自由遊び場面において平均0.508 ($SD = 0.294$)であった。t検定を行った結果、有意ではなかった。

設定保育場面・自由遊び場面ともに、望ましい行動に対する正の強化としては、言語賞賛が明らかに多かった。

具体的な言語賞賛の提示頻度は、設定保育場面において平均0.147 ($SD = 0.117$)、自由遊び場面において平均0.131 ($SD = 0.099$)であった。具体的でない言語賞賛の提示頻度は、設定保育場面において平均0.319 ($SD = 0.239$)、自由遊び場面において平均0.350 ($SD = 0.236$)であった。保育場面と言語賞賛内容の2要因の分散分析を行った結果、保育場面と言語賞賛内容の交互作用と、保育場面の主効果は有意ではなかった。言語賞賛内容の主効果は有意であり、具体的な言語賞賛より具体的でない言語賞賛の方が多かった ($F(1, 34) = 30.842, p < .01$)。

(3) 望ましくない行動に対する注意・叱責

望ましくない行動に対する注意・叱責の提示頻度は、設定保育場面において平均0.066 ($SD = 0.056$)、自由遊び場面において平均0.043 ($SD = 0.035$)であった。t検定を行った結果、有意な差がみられ、自由遊び場面より設定保育場面の方が多かった ($t(34) = 2.484, p < .05$)。

2. 質問紙調査

質問紙調査のうち、気になる子どもの人数、「PT」「TT」と「応用行動分析学」の認知度の結果について述べる。

障害の有無に関わらず、保育者が気になると感じる子どもの全在園児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と回答した保育者の割合は100%であった。

「PT」「TT」と「応用行動分析学」の認知度の結果を図1に示す。全く知らない、聞いたことがある程度は、「PT」「TT」で74%、「応用行動分析学」で92%であった。「PT」「TT」と「応用行動分析学」を実践しているという回答は、ともに0であった。

IV 考察

1. 保育者の行動観察

保育者の観察された行動から、先行事象方略、望ましい行動に対する正の強化、望ましくない行動に対する注意・叱責の設定保育場面と自由遊び場面の保育形態による提示頻度が明らかになった。以下、本研究の結果から考察する。

(1) 先行事象方略

先行事象方略は、自由遊び場面より設定保育場面で多く用いられていることが明らかになった。35名の保育者全員が自由遊び場面より設定保育場面の方が多かった。設定保育場面においては、子どもの望ましくない行動が起りやすいと考えられる。望ましくない行動のきっかけとなる場面は、個人活動（制作など）と集団活動（歌など）で圧倒的に多いことが明らかになっており、聞く・待機する場面にも起こっている（大対、2017）。また、落合（2021）による「気になる子ども」に関する保育所へのアンケートからは、気になる子どもの「気になる内容」として、落ち着きのなさ、全体指示が聞けない、集中できない・注意がそれる、周囲の刺激などに目を奪われて人の話を聞けない、姿勢を選択した担任が8割以上であるという結果が明らかになっている。菅原（2016）の保育所へのアンケート調査においても、「気になる行動」として、落ち着きのなさ、じっとしていない、話が聞けない、指示が通らないという順に回答が多いことが報告されている。これらを鑑みると、設定保育場面においては、望ましい行動を生起させる先行刺激の整備が必要とされることが考えられる。そのため、望ましい行動が起りやすい状況をつくったり、望ましい行動を引き出ししたりする先行事象方略を保育者は意図的に用いていたと考えられる。その結果、設定保育場面において先行事象方略が多くなったと推測される。また、望ましくない行動を予防するために保育者は先行事象方略を一定数用いている可能性も考えられる。

自由遊び場面より設定保育場面の方が有意に提示頻度の平均値が高かった行動の中では、ヒント・手がかり、具体的な指示、注目の順に多く用いられていることが明らかになった。設定保育場面におけるヒント・手がかりは、先行事象方略の中で明らかに多かった。一日の保育の中で、保育者の教示・指示などの先行刺激が増える設定保育場面においても、子どもの自発性が損なわれないような配慮を行っている可能性がある。その結果、自発的な行動を促したり促進させたりするために、ヒント・手がかりを保育者は多く用いていたと考えられる。幼児期は発達途中であることを考えると、行動レパートリーが少なかったり行動を起すのに時間がかかったりすることで、失敗経験ばかり重なることがないように支援していくことは重要である。また、幼児期は言葉を獲得していく時期である（加藤・大國、2015）。そのため、幼児期の子どもにとって、指示を聞き、理解する力は十分に育っていないと言えるだろう。そこで保育者は、保育者に注目を集め、具体的な指示を出すことで、子どもたちが指示を理解できるように努めていたと考えられる。

設定保育を進めていく上で、具体的な指示や注目を保育者は意識して用いていたために、多くなったと推測される。これらの方略は、設定保育場面において、気になる子どもに限らず、クラスの子どものためにも、望ましい行動を生起させる先行刺激として有効である可能性がある。

(2) 望ましい行動に対する正の強化

保育者は、保育場面の影響を受けず一定に望ましい行動に対する正の強化を行っていることが明らかになった。「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省、2019）に記されているように、一人一人の子どもを肯定的に見ることが保育現場において必要とされている。高山（2021）が述べる、その子どものできていること、強みに目を向けるという視点が保育者の基本姿勢の一つだと考えられる。子どもの理解が保育の出発点とされており、子どもの行動の観察を通して子どもの姿を丁寧に捉えることを保育者は大切にしているのだろう。だからこそ、望ましい行動に対しても敏感に察知することができると考えられる。保育者は、肯定的な注目を常に子どもに向けているために、望ましい行動に対する正の強化は、保育場面の影響を受けなかったと推測される。

自発反応の後にくる後続刺激のうち、行動の増加につながるものを、特に「正の強化子（好子）」と呼ぶ（北口、2010）。正の強化子として用いられていたのは、設定保育場面と自由遊び場面ともに言語賞賛が明らかに多いという結果になった。末永・小笠原（2015）が述べているように、周りの子どもへの影響や時間に限りがあるため、言語賞賛という簡便で周りの子どもへの影響の少ない正の強化子が保育現場でも用いられる傾向があることが推測される。厳密には本研究と比べられないが、保育者の言語賞賛の頻度は、先行研究（北口、2013、庭山、2020）の小学校や中学校の教師の言語賞賛の頻度より高かった。保育者は子どもの小さなことでもできたことを一つ一つ丁寧に賞賛していると考えられる。しかし、Alberto & Troutman（1999/2004）は、決まりきった言葉だけで賞賛していると強化の効果がなくなると指摘している。また、岩坂ら（2019）は、ほめ方は子どもたち一人一人によって異なるだけでなく、同じ子どもでも置かれた状況によって変わると述べている。堀（2018）が述べているように、効果的にほめようとすれば、ほめることの難しさが実感できると言える。言語賞賛が正の強化子として機能するためには、上林（2016）が述べるように、状況や子どもに合わせて使えるように言語賞賛のバリエーションをたくさん知っておくことが重要である。

具体的な言語賞賛と具体的でない言語賞賛は保育場面の影響を受けず、言語賞賛の多くは、具体的でない言語賞賛であることが明らかになった。具体的でない言語賞賛は、子どもがどのような行動を賞賛されたのか分かりにくいことが考えられる。漠然と賞賛しているだけでは、望ましい行動に対する正の強化になっていない。正の強化によって望ましい行動を増やすためには、子どもが賞賛されたと感じられる言語賞賛となって初めて意味を成すことを理解しなければならない。また、岩立(2017)は、四、五歳になると、「すごいね」「偉いね」という全体的なほめ言葉より、具体的にどこがよく、何が素晴らしいのかをほめる方が、ほめてくれる相手を信頼し、賞賛された内容に納得できると述べている。望ましい行動に対して具体的に言語賞賛することが大切であると考えられる。そこで、庭山(2020)は、中学校の教師8名を対象に学年規模の組織的な行動支援を行った。介入期の研修では、具体的に言語賞賛していくことの重要性について教示し、生徒の望ましい行動をどのように言語賞賛するか、具体例を書き出す活動が取り入れられた。その結果、具体的な言語賞賛は介入前に1名しか観察されなかったのに対し、介入期には全教師(行動観察できた6名)に観察されるようになった。また、庭山・松見(2016)は、公立小学校の通常学級の担任教師3名を対象に、具体的な言語賞賛を標的とした介入を行った。その結果、介入前は具体的な言語賞賛回数が1授業平均2.6～5.6回だったが、介入期には平均11.8～19.3回に増え、介入終了後のフォローアップ観察においても平均10回以上を維持することができた。子どもの強みに注目して、具体的な行動を言葉にして伝えることが専門家であると高山(2021)が述べているように、具体的な言語賞賛をするには一定の技術があると考えられる。

(3) 望ましくない行動に対する注意・叱責

望ましくない行動に対する注意・叱責は、自由遊び場面より設定保育場面の方が多くなることが明らかになった。しかし、表2を見ても望ましくない行動に対する注意・叱責は明らかに少ない。望ましくない行動を減少させる手続きとしての正の弱化は、子ども自身や他の子どもに危険をもたらすようなときのみ、使うべきであるとAlberto & Troutman(1999/2004)は述べている。保育者の注意・叱責においても、本人や周りの子どもへの危険性など怪我につながる場面等の基準があると考えられる。保育者は、望ましくない行動に対する注意・叱責は必要最低限しか用いないため、少なくなったと推測される。

2. 質問紙調査

本研究の気になる子どもの全在園児に占める割合の平均は、37.4%であった。一概に比較することは難しいが、近年の研究では、39.1%(落合、2021)、36.7%(京林、2020)である。また、本研究や落合(2021)の保育者全員が、気になる子どもが担当クラスにいると回答している。保育現場において、気になる子どもがどのクラスにも一定数在籍している事実は明らかだろう。

「応用行動分析学」の認知度の調査から、全く知らない、聞いたことがある程度を含めると、保育者の92%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。また、実践しているという回答はなかった。応用行動分析学の理論は、保育者にほとんど広がっていないことが推測される。

V 総括と今後の課題

本研究の目的は、設定保育場面と自由遊び場面において保育者の行動観察を行い、応用行動分析学の視点から見た保育の強みと課題を明らかにすることである。

子どもの望ましい行動に対する正の強化は、保育場面に影響されずに一定の頻度で行われていることが明らかになった。保育者は、正の強化により望ましい行動を増加・維持させることを大切にしていると考えられる。望ましい行動に注目した保育者の支援や対応により、子どもと保育者との間に良好な関係が生まれていると推測される。そのため、子どもの望ましくない行動が起りにくくなり、注意・叱責が少なくなると考えられる。山本・池田(2007)は、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であると述べている。このような教育支援は保育においても大切にされており、その結果、正の強化子である賞賛行動が教育現場の中でも多くなるのではないかと推測される。いつでも安定して正の強化によって子どもの望ましい行動を増やし・維持していけるのは、保育の強みであると言えるだろう。これらを踏まえると、保育にとって応用行動分析学は親和性の高い支援技法であると考えられる。

応用行動分析学についての認知度の調査から、保育者の92%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。また、応用行動分析学を実践しているという回答はなかった。応用行動分析学の理論は保育者にほとんど広がっていないことが推測された。本研究では分析対象としては採用しなかったが、望ましくない行動を強化してしまっている場面や、標的行動と思われる行動に適切に強化子を与えられず、行動が消去してしまった

り、望ましくない行動が生起してしまったりする場面も観察された。保育者の賞賛行動は他の教育現場に比べると多いとは言え、適切に子どもの望ましい行動を増やしたり、望ましくない行動を減らしたりできていない可能性が考えられる。藤田（1995）は、子どもの行動を変容させる手続きを具体的に提供する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、小川ら（2021）は、望ましい行動を増加させる応用行動分析学は気になる子ども以外にも適用可能であると述べている。本研究からも、気になる子どもがどのクラスにも在籍していることが明らかになった。応用行動分析学は、クラスの子どもたちにとっても役立つ支援技法であると言えるだろう。応用行動分析学により、これまでの経験で蓄積された保育スキルを系統立てることで、よりよい保育が可能となると考えられる。

保育者の専門的な知識や技術の向上のために、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。しかし、先行研究のような長期間・長時間の研修は、保育者にとって負担が大きいと考えるだろう。また、研修自体も非常に少ない。保育者の負担が軽減され、研修効果が高まる、保育現場の実態に応じた研修の開発が望まれる。そうすることで、保育現場に応用行動分析学が普及していくことが期待される。

なお、本研究では、観察時間と活動内容が均一でなく、行動記述の信頼性を十分に確保するまでに至らなかった。特に、設定保育場面は、活動内容による子どもの行動に差が生まれやすく、保育者の行動に影響を与えやすいと考えられる。観察時間や保育活動を限定し、比較検証していく必要がある。また、応用行動分析学の視点から見た保育の強みに重点を置いたため、保育者の行動による子どもの望ましい行動の消去や望ましくない行動の強化については分析を行わなかった。保育現場における応用行動分析学の実態を明らかにするには、保育者の適切でない行動も分析する必要がある。そうすることで、より応用行動分析学が保育現場で機能するようになると考えられる。

文献

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史（訳）（2004）. はじめての応用行動分析 日本語版第2版 二弊社
 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.
 ベネッセ教育総合研究所 「第3回 幼児教育・保育について

の基本調査」

<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail.php?id=5444> (2021年9月5日)

藤田勉（1993）. 幼児教育における行動分析学 長野県短期大学紀要, 48, 103-112.
 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, 81-89.
 堀由里（2018）. 子どもをほめる観点に関する心理学的考察—熟達者と初学者の違い— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 18, 67-75.
 岩坂英巳・井上雅彦・式部陽子（2019）. ペアレントトレーニング 児童青年精神医学とその近接領域, 60(1), 57-65.
 岩立京子（2017）. 発達段階に応じたほめ方・叱り方のコツ 発達, 71(11), 18-24.
 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
 加藤ひとみ・大國ゆきの（2015）. 幼児期の言葉の獲得～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～ 東京成徳短期大学紀要, 48, 23-34.
 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.
 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.
 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.
 京林由季子（2020）. 「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.
 宮裕昭・平田真知佳（2014）. 対人援助職における行動分析的知識の検討 保育士・幼稚園教諭を対象とした調査から 日本心理学会大会発表論文集, 78, 991.
 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
 文部科学省（2019）. 幼児理解に基づいた評価 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/___icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf (2021年9月3日)
 庭山和貴（2020）. 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防— 教育心理学研究 68(1), 79-93.

庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果－担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果－ 教育心理学研究, 64 (4), 598-609.

小川修史・小林将也・山本真也・掛川淳一・森広浩一郎 (2021). 気になる子への対応方法に関する気づき獲得を目的とした保育士向け研修支援システムに求められる機能の検討 日本教育工学会論文誌, 44 (Suppl.), 145-148.

大久保賢一 (2019). 3ステップで行動問題を解決するハンドブック 小・中学校で役立つ応用行動分析学 学研プラス

落合利佳 (2021). 「気になる子」に関する保育者の意識と支援の実態－保育所アンケートからクラス構成に着目して－ 京都女子大学発達教育学部紀要, 17, 1-11.

大対香奈子 (2017). 通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント－小学校と幼稚園の比較－ 近畿大学心理臨床 教育相談センター紀要, 1, 1-12.

齋藤やよい (1998). VTRを用いた食行動の分析 日本看護研究学会雑誌, 21 (2), 41-43.

社会福祉法人 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> (2021年10月30日)

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.

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.

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.

住田友行・藤田知也・住田彩加・杉山雅彦 (2012). 着席に強い抵抗を示した幼児への応用行動分析学的支援－着席に関する指導の効果および社会的妥当性の検討－ 自閉症スペクトラム研究, 9 (2), 45-53.

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

竹田契一・里見恵子・西岡有香・秋元壽江 (2013). 保育における特別支援教育 竹田契一監修 日本文化科学社

田邊義浩・神戸正人・田口洋・野田忠 (2000). 小児の歯科治療に対する適応状態の観察方法に関する研究－ビデオ映像のデジタル化とデータベースの試作 小児歯科学雑誌, 38 (4), 832-837.

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.

寺坂明子 (2018). 小学校の通常学級における学級経営方略－教師による児童への働きかけの観察から－ 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 66, 21-133.

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

谷田貝公昭編集代表 (2019). 改訂新版 保育用語辞典 一藝社

付記

本研究の行動観察にご協力くださいました保育者の皆様に深く感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたりご尽力いただきましたA県教育研究所教育支援部部长、教育委員会、園長先生、元園長先生の皆様に厚く御礼申し上げます。

なお、本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

Childcare Worker Behavior from the Perspective of Applied Behavior Analysis

: A Focus on Programmed Childcare and Free Play Settings

Nobutaka Ogata

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

To clarify the strengths and problems of childcare from the viewpoint of applied behavior analysis, this study observed the behaviors of childcare workers during programmed childcare and free play settings. The behaviors of 35 childcare workers were analyzed by observing video recordings. The results revealed that the frequency of positive reinforcement of desirable actions was not affected by the type of activity, and it was carried out more or less consistently. It was suggested that childcare practices that increase and maintain desirable child behavior by means of positive reinforcement, rather than reducing undesirable behavior by rebuking or chiding, were being practiced in the childcare settings. However, it was suggested that the theory and techniques of applied behavior analysis had not spread to the childcare workers. To enable better childcare, opportunities to learn techniques of such analysis are needed to systematize the childcare skills accumulated through previous experience.

Key words : childcare, applied behavior analysis, positive reinforcement, antecedent strategies, rebuke/chiding