

〔論文〕

「気になる子ども」の行動への保育者の対応における 応用行動分析学の視点からの検討

緒 方 宣 拳
Nobutaka Ogata

奈良県立教育研究所 研修員

本研究の目的は、保育者が子どもの「行動」をどのように捉え、どう対応しようとしているのかを明らかにし、「気になる子ども」の行動への保育者の対応について応用行動分析学の視点から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実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果、子どもに《望ましい行動の生起》があっても、保育者は適切に《ほめる》ことができないまたは《ほめられない》ために、《望ましい行動を増加・維持することができない》という帰結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、保育者は望ましい行動に対して効果的にほめるための条件を十分に理解できていなかったり、ほめる機会を逃していたりする可能性があることが示唆された。保育者が応用行動分析学の視点をもつことで、「気になる子ども」の望ましい行動に対する正の強化を適切に行えるようになり、より支援も機能するようになると考えられる。

キーワード：気になる子ども、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

保育現場において、多くの保育者が「気になる子ども」の保育または支援に不安や悩みを抱えていることが報告されている（例えば、岡本・安田，2018）。「気になる子ども」をめぐるさまざまな研究が行われてきたが、「気になる子ども」の保育または支援において依然として保育者が苦慮している状態が続いているのである。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、自信がもてなかったりするような事例が増えている（芦澤，2010）と推測される。しかし、「気になる子ども」と捉えるのは保育者の観点からであり、保育者が「気になる」と思っているところで、実はたいは子どもが困っているのである（鯨岡，2017）。京林（2019）が述べているように、子どもの健やかな発達や二次障害の防止のためにも、保育者が幼児期から適切な支援策を講じることは非常に重要である。よって、多様化している「気になる子ども」にも対応できる保育者の専門性の向上が喫緊の課題であると考えられる。

小川・小林・山本・掛川・森広（2021）は、「気になる子ども」への対応力の向上という観点では、応用行動

分析学が参考になると述べている。応用行動分析学は、教育、医療、福祉、子育て等、幅広いヒューマンサービスに関する多様な領域で活用されてきており、このような適用範囲の広さとその効果から、その理論の正しさが実証されている（山本，2009）。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プログラムについての研究が多く、研修プログラムの受講による効果が報告されている。一方、寺坂（2018）が日本の教育現場において実際に用いられる方略にどのようなものがあり、どのような教員の言動が取られやすいかということを調べた研究は乏しいと述べているように、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、須藤・河野・中山・高松・林・本多・吉水・山本・植村・厚東・福田・高橋・高田・松岡（2020）などごくわずしかない。

森川・名越（2017）は、子どもや保育者が実際に実行できる条件がそろっていないければ、それらの支援は実行されずに終わるか、実行されたとしてもほんの一時で終わり、継続して実施されることはないと述べている。つまり、応用行動分析学に基づく支援が有効であっても、保育現場の実態に依拠していなければ、その効果を十分に得られない可能性があると考えられる。より効果的な保育または支援が行えるようになるためにも、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必要がある。そのため、緒方（2022）は保育者の行動観察を行い、保育現場で用いられている先行事象や結果

奈良県立教育研究所

〒636-0343 奈良県磯城郡田原本町秦庄 22-1

nog7199501@gmail.com

事象の方略の実態を明らかにした。その結果、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、先の研究においては、先行事象や結果事象における保育者の行動の意図は明らかにされなかった。藤田（1993）は、子どもと関わる自分の行動が子どもの行動を変容させる刺激であることを自覚し、子どもの望ましい行動を増加させ、子どもの望ましくない行動を減少・消失させる手続きを正確に理解し、それらを適宜使い分けられることが、行動分析学的な意味で「良い保育者」であると述べている。したがって、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ことを明らかにすることは重要である。そして、得られた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より適切なものになると考えられる。

先行事象においては、保育者への半構造化インタビューの分析から、子どもの「気になる行動」の要因や支援の結果を保育者は十分に解釈できていない可能性があることを既に報告した（緒方，2023）。結果事象においても、保育者が子どもの「行動」をどう捉えて、どのような意図で対応しているのかという知見を得ることは重要である。既に報告した先行事象と本研究の結果事象の結果を総合的に検証することで、保育者の「気になる子ども」への支援のプロセスについても明らか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「行動」をどのように捉え、どう対応しようとしているのかを明らかにし、「気になる子ども」の行動への保育者の対応について応用行動分析学の視点から検討することを目的とする。なお、本論文においては、結果事象における全ての結果を取り上げると膨大な内容となることや、望ましい行動に対する正の強化の方が保育現場の実態に応じており、望ましい行動への対応について明らかにすることで、望ましくない行動への対応についても的確な理解が図れると考えられるため、まず望ましい行動への保育者の対応について検討する。

Ⅱ 研究方法¹⁾

1. 研究協力者の選定

保育現場で用いられている方略の実態を明らかにするために、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3・4・5歳児のクラス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。筆者は、日常的な保育場면을観察するために、保育者や子どもと直接関わらないようにした（子どもの安全上の関わり及び応答が必要な場面は除く）。保育者には、設定保育と自由遊びの保育形態をとってもらい、通常通りの保育を行ってもらった。観察時間は午前中の約180分とした。当日の保育終了後、保育者にフェイスシートへの回答を求めた。さらに、「気になる子ども」のことや保育者が行っていた対応などについて、約60分話を聞かせてもらう時間を設けた。

本研究は、第3者から見て応用行動分析学的な対応を行っている保育者が、実際には子どもの「行動」をどのように捉え、どう対応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、保育者ごとに、設定保育場面と自由遊び場面における先行事象方略（支援）、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（回／分）を算出した。次に、設定保育場面における先行事象方略（支援）の提示頻度の平均値を求め、平均値0.326から標準偏差0.142を引いた値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25人を選出した。そして、行動観察及び保育者との対話内容から、支援や望ましい行動に対する正の強化を適切に行って円滑に保育を進めていると判断した保育者を候補者として選定した。選定した候補者に、研究協力の依頼を行い、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月に研究協力者の各園に筆者が訪問し、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分であった。研究協力者の許可を得てICレコーダーにより録音した。

「気になる子どもへどのような対応をしているのか」、「そのような対応をしている意図や理由について」、「そのような対応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対応でうまくいかなかったことやそのときの対応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、「気になる子ども」への保育者の対応に関する情報を得た。

なお、本研究の保育者のインタビューにおいては、鯨岡（2017）に倣い、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。また、保育者が子どもの行動に対して、望ましいと感じている行動を「望ましい行動」とする。

3. 分析方法

データの分析にはグランデッド・セオリー・アプローチ（以下GTA）（戈木, 2021、2016）を使用した。多様な「気になる子ども」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、（1）テキストの作成、（2）テキストの読み込み、（3）テキストの切片化、（4）概念の抽出、（5）アキシタル・コーディングの手順で行った。

データを収集するごとに上記の（1）～（5）を繰り返す、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ー関連図と統合してカテゴリー関連（統合）図を作った。そして、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ー、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を得て、実施した（承認番号：児保研－051）。調査対象の各市の所長・園長会において、本研究の目的、調査内容、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をした。各所長・園長には、保育者に依頼文書、研究説明文書、同意書・同意撤回書を配布し、同様の説明をしてもらうよう依頼した。一部の園については筆者が直接訪問して同様に説明をした。同意書への署名による同意を得た上で、研究を実施した。同意取得後、行動観察からインタビューの実施まで期間があったため、インタビュー前に再度同意の意思を確認した。

Ⅲ 結果

1. 研究協力者¹⁾

10名（全て女性）の保育者から研究の協力を得た。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）であった。全ての保育者の担当するクラスに障害の有無にかかわらず「気になる子ども」がいた。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回答した保育者はいなかった。

2. インタビューの分析結果

本研究の結果、【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象が明らかになった。（1）【望ましい行動を見つけようとする意識】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、本論文では、現象の中心となるカテゴリーを【 】、その他のカテゴリーを《 》で表記した。

（1）【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象のカテゴリー関連図

【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象に関するカテゴリーとして、7個のカテゴリーが抽出された。これらのカテゴリーの関連を示したカテゴリー関連図を図1に示す。現象を構成する複数のカテゴリーの中で、中心になっているカテゴリーである【望ましい行動を見つけようとする意識】を現象名とした。カテゴリー関連図では、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。該当ディメンションがない場合には「－」をつけた。今回の分析で明らかになった関連を実線の矢印で示した。

（2）ストーリーライン

《望ましい行動の生起》頻度が高い場面であれば、保育者は子どもを《ほめる》ことができた。《望ましい行動の生起》頻度が低い場面であっても、【望ましい行動を見つけようとする意識】が高いと、生起しにくい望ましい行動に気づけたり、《同僚との連携》を図ったりすることで、保育者は子どもを《ほめる》ことができた。効果的にほめることができれば、《望ましい行動を増加・維持することができた》が、効果的にほめることができなかった、《望ましい行動を増加・維持することができなかった》。

一方、《望ましい行動の生起》頻度が低い場面だと、【望ましい行動を見つけようとする意識】の度合にかかわらず、保育者が子どもを《ほめられない》ときがあった。ほめられなかったことを自覚していないと、生起頻度の低い《望ましい行動を増加・維持することができない》ままに陥った。ほめられなかったことを自覚していると、保育者は別の《望ましい行動の生起》頻度の高い

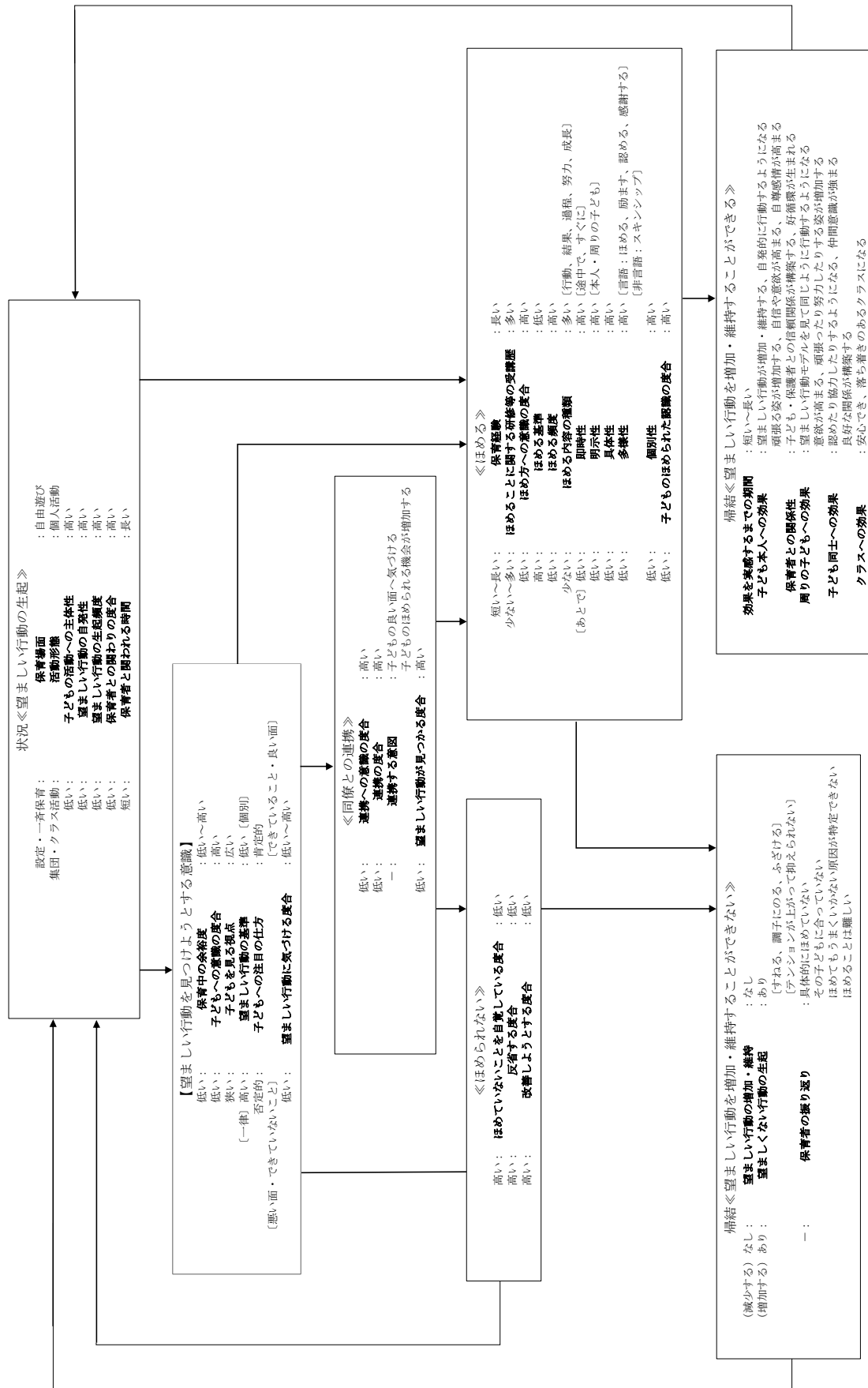


図1 【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象に関するカテゴリー関連図

場面で《ほめる》ようにした。そのため、元の望ましい行動の生起頻度が低い場面では、《望ましい行動を増加・維持することができない》ままという帰結に至った。

(3) 各カテゴリーの説明

【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象に関わる7個のカテゴリーについて説明する。各カテゴリーの説明において、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とディメンションは表1のように示した。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筆者が補

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【望ましい行動を見つけようとする意識】

【望ましい行動を見つけようとする意識】とは、子どもの望ましい行動に気づけるように、子どもの行動を意識して見ることである。

保育者は、常に余裕をもって保育をするように心がけていた。そうすることで、子どものことをしっかりと意識して見ることができた。そして、子どもを見る視点を広げることで、一人一人の子どもの様子にも気づくことができた。

表1 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とディメンション

データ	プロパティ	ディメンション
「本当にもうなんか毎日いっぱい、いっぱいやし。でも、なんかこう子どもと関わってるときだけはあの～余裕をもたなあかんっていうの、心がけてるんで。」(A)	保育中の余裕度	高い
「やっぱりこの子どもの動きとかっていうのはしっかりあの見るように心がけてるんですけど。」(I)	子どもへの意識の度合	高い
「やっぱり21人は、いてたら、あの～どうしても何かまあ、静かに過ごしてる子、やっぱりわ～ってなってる子の方が目がいきがちなんですけど。まあ基本的にやっぱりそういう〔静かに過ごしている〕子たちにもまあ、極力目を向けて。」(H)	子どもを見る視点	広い

保育者は、子ども一人一人の実態を踏まえて、子どもの成長や育ちつつあることを個別に捉えていた。そうすると、子どものことを肯定的に受け止められ、子どもの

できていることや良い面に注目することができた。そのため、一人一人の子どもの望ましい行動の生起にも敏感に気づくことができた。

「一人一人の頑張りとか、あっこの子はこちょっとしんどいよな～、でも頑張りようとしてるよなとか。この子はやっぱりしんどいねんとか。そこは一人ずつは大事に見ようとは思ってる (略)」(D) 「4歳やからこれができるとかじゃなくて。」(A) 「ちょっといいとこ見つけたらほめたらうと。」(F)	望ましい行動の基準	低い〔個別〕
「ああ何か、できないよりもできるところを見るようになったのは思います。」(B) 「まあ、よさに目を。どこがいいとこかな～っていうところに目を向けるようには。まあ、常に気を張ってとか、気向けてっていう形ではしてます。」(H)	子どもへの注目の仕方	肯定的 〔できていること〕 〔良い面〕
「まあちょっとしたところ。やっぱり〔ほめるところを〕見逃さずっていうところもまあ。あの～やっぱり年齢重ねるうちには、あの～研ぎ澄まされてきてるところもあるのかな～どうか～と。」(H)	望ましい行動に気づける度合	高い

一方、保育者は保育中の余裕がなくなると、子どもへの意識が低下し、子どもを見る視点が狭くなっていた。また、保育者の子どもの育ちへの思いや願いが強すぎる

と、望ましい行動の基準が一律になっていた。そうすると、子どもの否定的な側面に目が向きやすかった。このような状況下においては、子どもの行動の変化に気づけ

ず、望ましい行動を見落としてしまった。

「自分自身が行事とかに追われたりすると（中略）自分の中でもその～焦りがあったりいらいらがあったり（略）」（E）	保育中の余裕度	低い
「まあ、行動一つ一つ、私自身がそこまであの～意識してなかったところもあるんですけど（略）」（H） 「やっぱり、何か何となく全体見がちなだけで（略）」（G）	子どもへの意識の度合	低い
「一斉〔保育〕なのでいろんな一斉ねえ。他の子たちも見てる中でのその場面だけしか見れてないかもしれないんですけど。」（C）	子どもを見る視点	狭い
「何かこう5歳としてのやっぱりここまで来てほしいラインがあるじゃないですか。でも、その一人ずつの力であったりとか、姿が違うからそこを大事にしつつ、でもこっちにももっていきたい、こどもを保ちたい。そこがやっぱりすごい難しいなと思うときがあつて。」（D）	望ましい行動の基準	一律
「〔若いときは〕どうしても子どものそういうマイナスなできてないことが目につくので（略）」（I）	子どもへの注目の仕方	否定的 〔できていないところ〕
「何かこう、あの～私が見逃してた部分とか（略）」（E） 「〔望ましい行動に気づけないときが〕 あったかもしれないですやっぱり。そのへんの経験のなさでっていうところもあったかもしれないです。」（H）	望ましい行動に気づける度合	低い

② 《望ましい行動の生起》

《望ましい行動の生起》とは、子どもが望ましい行動をすることである。

自由遊びの場面では、主体的に楽しく活動に取り組ん

でいる姿が子どもには見られた。遊びを通して、子どもは自発的に望ましい行動をするようになり、望ましい行動の生起頻度も高くなった。子どもにとって、保育者と十分に関わることができる状況があった。

「自由遊びのときはできるだけ共感してあげるようにして、（中略）やっぱりその子が楽しいと思って遊んでることをやっぱり一緒に楽しんであげたいな。」（C）	保育場面 子どもの活動への主体性	自由遊び 高い
「遊びの中では、（中略）何か一人でも黙々としてやる、頑張ってる場所を見つけてとか。」（D）	望ましい行動の自発性	高い
「何かでも今日の〔自由〕遊びとかでも、何かあつこうなかなかあの～、何かこっちの話とかが耳に入らへん子とかでも、何か好きなことになったらすごく生き生きとかする姿とか見ると。」（G）	望ましい行動の生起頻度	高い
「やっぱり自由遊びやったらやっぱり個別にもっと関わられるので。」（D）	保育者との関わりの度合	高い

一方、設定や一斉保育場面では、活動内容によって子どもの主体性が低下することがあった。そうすると、子どもは望ましい行動を自発的にしなくなり、望ましい行

動の生起頻度も低くなった。保育者は集団全体への指示や指導を行っており、子どもにとって、保育者と十分に関われない状況があった。

「(設定保育は、) あの～子ども達にこれは、今日はしますよって言うてあのこっちらからまあ強制ではないですけども、あの、しますって、もう子どもの気持ち関係なく今日はこれするよって感じの活動になるので。どうしてもどんな気持ちがもう出てくると思うんですね。(中略)ほんでいらんな～とか、もうちょっと人から遅れてくるとどうしてももうやめたってなってしまうと思うんですけど。」(A)	保育場面	設定保育
「(設定保育は) 何か、はいこれをしますよ。じゃあこれで遊んでね、だったらやっぱりその子の気持ちの向きもあるし、あのなかなか参加しづらいついていう子たちのしんどさ、癖があるから。」(C)	子どもの活動への主体性 望ましい行動の生起頻度 望ましい行動の自発性	低い 低い 低い
「一斉保育のときはやっぱり一斉にあの、集団で話を聞かなくていうところはまず必要になってくるかなと思うので。やっぱりあの、個々の声はまあ、ほんとに受け止めてあげるとこは受け止めてあげないといけないんですけど、でも今はちょっと違うよっていうところもまあ作りながらあの～今はここであの皆でお話するときよねっていうところもまあ一線置きながらっていうところでやってます。」(H)	保育場面 活動形態 保育者との関わりの度合	一斉 集団 低い
「やっぱ個別に子どもと関わってる時間が〔設定保育だと〕結局正直少なかったりするんで。」(G)	保育者と関われる時間	短い

③ 《同僚との連携》

《同僚との連携》とは、一人一人の子どもの行動を丁寧に、より細やかに見るために、同僚と連携を図ることである。

保育者は、一人一人の子どもの行動を把握するためには、同僚との連携が必要であると感じていた。同僚との

連携が構築されていれば、複数の保育者の目で子どもを見ることができた。そうすることで、子どもの良い面への気づきが得られるだけでなく、子どもにとって他の保育者から認められたりほめられたりする機会も増えると捉えていた。連携することで、子どもの望ましい行動が見つかる可能性が高まった。

「何かその子、クラスもやけど、保育をこういい方にしようと思ったら、やっぱりそこの連携は積極的に取っていかなあかんねやろなと。」(D)	連携への意識の度合	高い
「今度はあの～まあ皆で見てくれてはるから、やっぱ園庭とかでも皆やし。」(F) 「自分が見れてないところを副担の先生があの子こうでしたよね～っていうちょっと言うたらおとなしくてこぼれそうな子とかのことを教えてもらったりとか。」(D)	連携の度合	高い
「なかなかこう部屋ではやっぱり友達とのトラブルが多かったりとかして、なかなかこういい場面っていうかこう見せてもらえないような子でも、他の先生から見たらこういうとこすごいですよとか見てもらったりとかするので。(中略) その子にとってもやっぱりその認めてもらえ人が一人でも多いっていうのはいいことかなと思います。」(E)	連携する意図 望ましい行動が見つかる度合	子どもの良い面へ気づける 子どものほめられる機会が増加する 高い

しかし、連携せずに一人でクラスの子どもの全体を見るには限界があった。同僚との連携が図れなければ、子ど

もの望ましい行動を見つけられない可能性が高まった。

「まあ、やっぱりねえ、私一人で見てる限りではやっぱり全員の全ての姿をやっぱり見きれていないともやっぱりあるのはあるので、外なんかで遊んでたら。」(H)	連携の度合 望ましい行動が見つかる度合	低い 低い
---	------------------------	----------

④ 《ほめる》

《ほめる》とは、子どもの望ましい行動に対して、保育者が肯定的な働きかけをすることである。

保育者は、保育経験を積み重ねたり研修等を受けたりする中で、効果的なほめ方を学んできた。そのため、ほめ方への意識が高く、些細なことであってもほめており、頻度も高くなっていた。また、子どもの行動をほめるようにし、ほめる内容も結果だけでなく過程や努力、成長などさまざまであった。子どもに望ましい行動が起ると、以下の条件を意識してほめるように努めていた。特に、具体性を意識してほめていると述べている保

育者が10人中9人と多かった。

- ・ 即時性 望ましい行動が生じたら、その直後にほめる
- ・ 明示性 本人や周りの子どもにはっきりと分かるようにほめる
- ・ 具体性 短く、具体的にほめる
- ・ 多様性 多種多様な言語や非言語を用いてほめる
- ・ 個別性 その子どもに合わせてほめる

このようなほめ方を保育者がすることで、ほめられたことを子どもは明確に理解することができた。

「経験とともにです。(中略)うまくほめてあげられるっていう、先生としての余裕、余裕って言ったらか今が余裕あるっていうわけじゃないんですけど。」(C)	保育経験	長い
「ほめ方っていう風なところへの研修も多分あったと思うんですね。」(A)	ほめることに関する研修等の受講歴	多い
「具体的にその子のポイントをほめるのが大事っていうのは教わってきたので、そこを心がけてはいるけど。」(D)	ほめ方への意識の度合	高い
「子どものことはどんな小さなことも、まあほめるじゃないですけど。」(G) 「あの～ちょっとしたことでも。やっぱりまあこう実際いろいろあるんですけど。ちょっとしたことでもほめる、ほめるで。」(H)	ほめる基準	低い
「やっぱり小さなことでもたくさんたくさんほめてもらうことで、(略)」(E)	ほめる頻度	高い
「もうとにかくその行動をほめることでっていうのは心がけてたかも。」(A) 「なるべく具体的にこの絵のここが素敵とかこうやって頑張ってる描いたからいいやんとか。」(D) 「前こうやってうまくいかへんかって悔しかったけど今日もう一回チャレンジできたよとか。」(C)	ほめる内容の種類	多い〔行動〕 〔結果〕 〔努力〕 〔成長〕
「僕がこんな風に頑張ったことを先生は見てくれてんねやっていうのを、その本人がちゃんと分かるように細かく声はかけるようにはしてるつもりです。」(C)	即時性	高い〔途中で〕
「一応あの～本人が分かってくれるようには一応ほめたりとか。」(G) 「周りの子に〔ほめていることが〕聞こえるように言ってたんじゃないですかね、私。」(A)	明示性	高い〔本人〕 〔周りの子ども〕
「具体的に何かそのピンポイントでほめるっていうことを心がけてますかね。」(E) 「何ができたかも一応なるべく具体的には伝えて、本人があつ何がどこをほめられてるかっていうのをまっ意識してもらえたらな～とは思って一応声はかけてます。」(G) 「あの具体的に認めるっていうことは意識をしています。それ上手だね、それいいじゃなくて、〇〇君のここがすごくいいと思うとか、〇〇ちゃんの今こういうした行動がすごい素敵だと思うって。」(J) 「子どもが分かりやすく入りやすくと思って。端的にそういう言葉も選んで言うようにはしてるかなと多分。」(D)	具体性	高い

「頑張ったときに、頑張ってるところをほめてもらったときにやっぱり伸びると思うんですよ。」(D) 「何かちょっとこう、ちょっと難しいハードルとかをこうこっちがこう頑張れて発したときに、それを頑張って超えて、それをほめてもうたときにやっぱりすごい伸びる (略)」(D) 「ほめて認めてあげる方が伸びる子もいたりするし。」(I) 「何かもうぎゅっ〔抱きしめ〕とかして何か。」(G)	多様性	高い 〔言語：ほめる〕 〔言語：励ます〕 〔言語：認める〕 〔非言語：スキンシップ〕
「やっぱりそれぞれに合わせたそのなんか (中略) ほめるポイントっていうのは絶対違うので。もうそれも一人一人で、はい、様子見ながらっていう感じでやらしてもらってます。」(A) 「こういう言葉の方がこの子は伸びるやろなとか (中略) こう自然とこう出るようにはなってきた感じがします。」(J)	個別性	高い
「やっぱり具体的に子ども達に伝えるってことはあの～すごく心がけています。ただほめられるだけじゃなくて、「これがいいのか」って子ども達もきっと分かるやろうし、それがまた次の行動とか自信につながっていくと思う。」(A) 「具体的にほめることで、子どもって、あっ何か先生見てくれてんねんって。うれしいなっていう気持ちの方がより味わえるのかなと思うので。」(J)	子どものほめられた認識の度合	高い

しかし、保育経験や研修等の受講の多少にかかわらず、ほめ方への意識が低下することがあった。そうすると、子どもに望ましい行動が生起しても、即時性、明示

性、具体性、多様性、個別性を意識したほめ方ができなかった。そのため、子どもはほめられたと認識することができなかった。

「やっぱり昔は、あの～ほめるとか認めるっていうのんも、自分ではやってるつもりでも、やっぱりそれが上辺だけになってて。」(I)	保育経験	短い
「何でもかんでもほめるんじゃないかって、何かあっこぞって言うときに何かいっぱいほめてあげる (略)」(C)	ほめる頻度	低い
「まあ後でも、こういうとこ頑張ってるよねとか、ちょっとまあ一つでも、必ずまあ皆が頑張ってるところっていうのを見つけて必ずまあほめるっていうところではしてます。」(H)	即時性	低い
「ほめ方としてやっぱりこう、何か、あの～本人聞いてないのにさら～っとはめちゃうと、何かあんまり、ああまた先生言ってるわみたいになったらあれやな～とは思って。」(G)	明示性 子どものほめられた認識の度合	低い 低い
「自由遊びやったら、あっ今日この子ちょっとしっかり寄り添ったあげよっていうのは、その日の一日ちょっとその子の流れ見てたりしたら、ああこうこうやっただけ今日最後こうやってやってたねっていうのを経緯をちゃんと説明してほめてあげられるっていうところはあるけれども、一斉活動の中では、やっぱり一斉を見てるので、私もそんな器用ではないので、その場面だけで捉えてしまってるところはあるのかもしれない。」(C)	具体性	低い
「言葉のボキャブラリーがないときは、何かもうすぐいいやんとか超かっこいいやんとか、何かそういう言葉になってしまうことあるんですけど。」(D)	多様性	低い〔言語〕
「私のこのほめる言葉と本人がほしい言葉と何かちょっと違うときがあるみたいで。」(I)	個別性	低い

⑤ 《ほめられない》

《ほめられない》とは、子どもの望ましい行動に対する保育者の肯定的な働きかけがないことである。

ほめられなかったことを自覚した一部の保育者は、反

省を踏まえて、ほめていない現状を改善するように努めた。しかし、保育者にほめていない自覚がなければ、反省したり改善しようと努めたりすることはなく、現状のままであった。

「[昔は] やっぱりその園長先生だったり園の先生とかに、先生もっとほめたらなあかんでとか言って、声かけられて。あって、あの気づいたこととかあって (中略) ああやっぱりこの声かけていうのか、プラスの言葉で言って、何か子どもたちも心地いいし、動きやすいんやなってあの～気づいたこととかもあって。やっぱりそこからやっぱりこう、行動につなげようと思ったら、あの～ほめる言葉で伝えていく方がいいのかな～っていうのは思いました。」(I)	ほめていないことを自覚している度合	低い 高い
「あの～なかなかこう [ほめられない]、(中略) その子は一日一回は何かどっかほめようと思ってるんですけど。」(E) 「しっかり見れへん日とかもあったりすると思うので、じゃあまあ次の日とかに見るようにしたりして。」(I) 「1日1個でも何か見つけてほめてあげられたら。」(C)	反省する度合 改善しようとする度合	高い 高い

⑥ 《望ましい行動を増加・維持することができる》

《望ましい行動を増加・維持することができる》とは、子どもの望ましい行動に対して保育者がほめることで、子どもの望ましい行動が増加・維持することである。

保育者が、子どもの望ましい行動に対してほめても、

その望ましい行動は急激に増えるわけではなく、効果を得るためには、時間をかけてほめることが大切であると保育者は捉えていた。ほめることで、その子ども本人だけでなく、保育者との関係、周りの子どもや子ども同士、そしてクラスにおいても効果が見られた。

「ほめることで、まああの～、まあ言うよりもそっちの方が、まあ私自身があの～まあ手っ取り早いって言ったらあれなんですけど。長い時間はかかるんですけど、最終やっぱり伝わったときに、まあ手っ取り早いところもあるよねって。」(H)	効果を実感するまでの時間	長い
---	--------------	----

保育者が、子どもの望ましい行動に対してほめることで、その子どもの望ましい行動を増加・維持することができた。望ましい行動をすると保育者からほめられるという経験を繰り返すことで、子どもは自発的にその望ま

しい行動をするようになった。このような成功体験を積み重ねることで、子どもは自信や意欲がもてるようになり、さらに頑張ることができた。その結果、子どもの自尊感情が高まった。

「プラスの言葉がたくさんってことは、マイナスの言葉はそんなにかけなくても、あの子どもらがこう行動できるっていうところへんもあの見えてきた部分もあるので。」(I) 「子どもから発してくれることもたくさん増えてきましたし。」(J) 「自分たちでやってみようとしたりとか。」(H) 「ほめてもらうことで、子どもたちもやっぱり次の自信につながっていけるし。」(E) 「Kちゃんは特にほめてもらったらすごいこうやる気を出すので。」(D) 「ほめてたら、しゃしゃしゃってできるけども。」(G)	子ども本人への効果	望ましい行動が増加・維持する 自発的に行動するようになる 自信や意欲が高まる 頑張る姿が増加する
---	-----------	---

「やっぱりこう認めることによって、あっ、何か大丈夫じゃないですけど。あっ、僕ってできるんだ。私って、あの～すごいんだなっていう。何て言うんですかね、その自分を認める。まあ言ったら自尊感情なんですけども。」(J)		自尊感情が高まる
---	--	----------

保育者が時間をかけて子どもの望ましい行動をほめることで、子どもの望ましい行動が増加し、保育者と子どもとの間に良い関係性が構築されていった。また、子どもの望ましい行動が安定してくることで、その保護者と

の関係も良好になった。このような良い関係性が土台となり、その後の保育や支援を円滑に進めることができた。

「〇〇君のここがすごいね、上手だねって言っていくと、うん、その子どもとの信頼関係も、うん、できてきて。」(J) 「おうちの方との信頼関係ができたなら（中略）おうちの人と一緒に喜び合えたり（略）」(C) 「それ〔ほめること〕でうまいこと回っていけばいいかなって思う。」(F)	保育者との関係性	子どもとの信頼関係が構築する 保護者との信頼関係が構築する 好循環が生まれる
--	----------	--

保育者のほめる様子を周りで見えていた子どもたちは、望ましい行動のモデルを理解することができた。そうすると、周りの子どもも意欲が高まり、頑張ったり努力し

たりする姿が増加した。保育者がその子どもをほめることで、周りの子どもに対しても良い影響を与え、ほめる効果が集団へも広がっていった。

「その子がどういうところがすごくてほめられてんのかなっていうのをその他の子たちも知る機会になるから、いいのかな。」(C) 「その子一人をほめることによって周りの子にもこう相乗効果みたいな形での行動にプラスの行動につながっていったりすることもあるの。」(I) 「今ちょっと、あの～座るのでもほんとに何か一所懸命子どもたちが、あの～、びんと座るっていうところも背中伸びてるよねとか、氷みたいにかちこちになってるよねとかいうところを。また、あの具体的に声をかけると、まあ、ほんとにその子の姿を見て他の子が頑張ろうとする姿やったりとかっていうところも見えてはきてるので」(H) 「何か、お友達がほめられてるのとか、何かプラスの言葉、声かけられてたら、やっぱり自分もほめてほしいとか見てほしいっていう思いが子どもにはあるので。やっぱり、先生、僕もとか、先生、見て見てみたいなどこらへんにもなっていく。」(I) 「やっぱりそうやって、誰かほめてる場面を他の子たちも見ること、僕たちも頑張ってるよって、同じようにこうお互い刺激し合って他の子たちも刺激する言葉にもなるのかなって。」(C)	周りの子どもへの効果	望ましい行動モデルを見て同じように行動するようになる 意欲が高まる 頑張ったり努力したりする姿が増加する
--	------------	--

保育者が子どもに肯定的な注目をしてほめていると、その周りの子どもたちはその様子をよく見ていた。そうすると、子ども同士においても肯定的な注目が増えた。互いに認めたり協力したりするようになり、仲間意識も

強まった。その結果、子ども同士においても良好な関係性が構築された。子ども同士においてあたたかな関係が築かれることで、安心感が高まり、落ち着きのあるクラスになった。

<p>「認め合えるというか、うん。プラスの言葉をこう発していったら、やっぱり子どもたちもそういう目で友達を見ますし。」(J)</p> <p>「やっぱり子どもたち自身も他の子を認めるとか。他の子をほめてあげると。」(H)</p> <p>「しんどい子も置いていかんとちゃんとこう一緒にやろよって〔周りの子どもが〕引っ張っていってくれたりしてた (略)」(A)</p> <p>「あの～友達同士も、うわ～っていうすごい言い合いのところは多かったんですけど、友達同士でまあちょっと、こういうとこあかんよね～とか気づき合えるような声かけをちょっとしてくれるようになってきてるので。」(H)</p>	<p>子ども同士への効果</p>	<p>認めたり協力したりするようになる</p> <p>仲間意識が強まる</p> <p>良好な関係が構築する</p>
<p>「プラスの言葉をこう発していったら、やっぱり子どもたちもそういう目で友達を見ますし。で、子どもたちにとってもきっと、あの～いい空間づくりというか。」(J)</p> <p>「クラスがこうまとまってくるなっていうことをこう実感したんですね。」(J)</p>	<p>クラスへの効果</p>	<p>安心でき、落ち着きのあるクラスになる</p>

⑦ 《望ましい行動を増加・維持することができない》

《望ましい行動を増加・維持することができない》とは、子どもの望ましい行動に対して保育者がほめられない、あるいは、ほめても子どもの望ましい行動が増加・維持しないことである。

子どもの望ましい行動に対して保育者がほめることができないと、子どもの望ましい行動が増加・維持するこ

とはなかった。また、ほめてもらえない、すなわち、肯定的な注目がないために、子どもは望ましくない行動をすることもあった。子どもの望ましい行動に対して保育者がほめられない状態が続くと、子どもの望ましい行動が減少し、逆に望ましくない行動が増加する可能性が考えられた。

<p>「もうだいたい流れも身についてはきてるかな～やけども、やることをだから分かってんのになかなかこうふざけてしない姿はありますけどね。」(F)</p> <p>「じゃあ僕も寝転がしてみたいなところもあるから。」(E)</p>	<p>望ましい行動の増加・維持</p> <p>望ましくない行動の生起</p>	<p>なし</p> <p>あり</p>
--	--	---------------------

一方、子どもの望ましい行動に対して保育者がほめていても、その望ましい行動を増加・維持することができないときがあった。さらに、望ましい行動をほめているにもかかわらず、望ましくない行動が生起するようなこともあった。そうすると、保育者は自身の行動を振り

返った。そして、具体的にほめていなかったり、その子どもに合ったほめ方でなかったりするなど、効果的にほめていなかったことに気づくことができた。しかし、ほめてもうまくいかない原因を特定できないこともあり、ほめることに難しさを感じる保育者もいた。

<p>「ほめることをやっぱり心がけて、ここすごかつ、あの～何かいいよなってほめたことが、子どもには何かわあ～うれしいって受け止めてくれなくて。何かこう逆にすねてしまったりっていう場面もあったりとかはして。」(A)</p> <p>「ほめてたら調子乗ってふざけ過ぎる。」(B)</p> <p>「ほめてばかりいるとなんかこう、調子に乗ってきてというか、もう自分を抑えられなくなるぐらいこうテンションがどんどん上がっていくので。」(A)</p>	<p>望ましい行動の増加・維持</p> <p>望ましくない行動の生起</p>	<p>なし</p> <p>あり</p> <p>〔すねる〕</p> <p>〔調子にのる〕</p> <p>〔ふざける〕</p> <p>〔調子にのる〕</p> <p>〔テンションが上がって抑えられない〕</p>
--	--	--

「あの～よく言われる具体的にほめるってなかなか具体的な言葉って出てこなかったりするんですけど。」(H) 「あっちゃっと、この子の気持ちを読み違えてたかなっていうところはちょっとあったりもしますけど。」(A) 「ほめてもうまくいかないときもあるので。」(B) 「でもまあ、ほめ方って難しくって。」(C) 「そう、[ほめることは] 難しいですね。何か。」(A)	保育者の振り返り	具体的にほめていない その子どもに合っていない ほめてもうまくいかない原因が特定できない ほめることは難しい
--	----------	---

IV 考察

1. 効果的に《ほめる》ための条件

【望ましい行動を見つけようとする意識】という現象において、《望ましい行動を増加・維持することができる》という帰結に至るためには、《ほめる》ことが不可欠であった。しかし、子どもの望ましい行動に対して保育者がほめていても、必ずしもその帰結に至ることができるわけではなかった。また、《望ましい行動を増加・維持することができない》という帰結に至った保育者の中には、結果の中でも述べたように、ほめてもうまくいかない原因を特定できておらず、ほめることに難しさを感じていた。これらを踏まえると、効果的に《ほめる》ための条件を保育者が十分に理解できていない可能性があると考えられる。

応用行動分析学の視点から考えると、子どもをほめることは、子どものある行動を増加させる手続きである「正の強化」である。正の強化とは、行動の直後に、好子を出現させたり、好子が増加したりするという経験をする、その行動は将来起こりやすくなることである(杉山・島宗・佐藤・Malott・Malott, 1998)。子どもにとってほめ言葉や肯定的な注目というのが、好子にあたる。しかし、本研究において、ほめても望ましい行動が増加・維持していないときもあったことから、好子が子どもの行動の結果に随伴されていない、あるいは、ほめるということが好子として機能していないことが考えられる。これらの点について、以下に詳しく述べる。

まず、保育者が増やしたい望ましい行動に対して好子を随伴できていないことが推測される。本研究においては、《望ましい行動の生起》があっても、保育者が子どもを《ほめられない》ときがあった。そうすると、保育者は別の《望ましい行動の生起》に対して、《ほめる》ようにしていた。しかし、元の《望ましい行動の生起》に対して保育者はほめることができていないことに変わりはない。つまり、保育者が標的としている望ましい行動に随伴して好子を出現できていなかったと考えられ

る。そのため、行動は強化されず、その行動を増加・維持することができなかったと推測される。田中・嶋崎(2009)は、「ほめる」行動と行動分析学の知識との間の関連について検討を行い、その結果から、行動分析学の知識がほめる行動と関連するか否かは、その状況におけるほめやすさに依存することを示唆している。保育者にとっても、ほめやすい場面、ほめにくい場面が存在しており、多くのほめがほめやすい場面でのほめである可能性が考えられる。ただし、いくら保育者がほめたとしても、本来増えてほしい標的としている望ましい行動が生じたときにほめなければ、その行動を強化することはできない。子どもの行動の結果への好子の随伴性について理解する必要があると考えられる。

次に、望ましい行動の直後に好子を提示できていない可能性がある。Alberto & Troutman (1999/2004) は、好子の効果を上げるには、望ましい行動が生じたら即座に好子を提示する必要がある、そうすることで、望ましい行動と好子のつながりを子どもが認知することができる、と述べている。杉山ら(1998)の指針によると、即時とは、行動の生起から60秒以内のことである。また、即時強化することで、望ましい行動と強化との間に介在する別の行動を強化してしまう危険を回避でき、さらに、子どもが望ましくない行動をする機会を減らすことができる(Alberto & Troutman, 1999/2004)。本研究においては、即時性の度合いが低いことを示す語もあり、また、ほめているにもかかわらず、望ましくない行動が生起しているときもあったことから、好子の即時提示が十分ではなかったと推測される。行動の直後に好子を提示することが重要であるということを保育者が理解する必要があるだろう。

最後に、全ての子どもに共通する効果的な好子はないという認識をもつ必要がある。岩坂・井上・式部(2019)は、好子として機能する刺激や活動は一人一人の子どもによって異なっていると述べている。そのため、北口(2010)が述べているように、普段から子どものことをよく観察することで、効果的な好子を見つけ出ししておく

のである。しかし、大人が好子だと思っていなくても子どもにとっても好子であるとは限らない。本研究でも、行動の直後に好子を保育者が提示しても、その子どもにとっては好子になっていないこともあった。そのため、岩坂・井上・式部（2019）が述べているように、好子を行行動の後に随伴してその経過から有効性を判断する必要がある。また、本研究では、好子として言語賞賛が多く用いられていたが、その多様性のなさを感じている保育者もいた。そのため、多様な好子を保育者が知っていることも重要であるだろう。保育現場には、言語・非言語以外にも好子となるものが多数あると考えられる。それらを精査することで、より機能する好子が見つかる可能性もあると推測される。したがって、一人一人の子どもの年齢や発達、特性に合わせて提示できるように、保育者がよりたくさんの好子を知っておく必要もあると考えられる。

一方、多くの保育者が、具体性を意識してほめるようにしていた。小笠原・加藤（2019）が述べているように、あいまいな表現では幼児期の子どもには、何をほめられたのか理解できないと考えられる。そのため、漠然とほめるだけでは、子どもにほめていることが伝わらないという認識が多くの保育者にあり、具体性を意識してほめていると推測される。Floress & Jenkins（2015）は、これまでの先行研究から、教員のほめ方の中に、セルフモニタリングを取り入れることが重要であり、教員がセルフモニタリングすることで、目的をもって戦略的にほめる可能性が高くなると述べている。保育者が、具体性のあるほめを意識することに加え、即時性や多様性、個別性などをより意識することで、さらに効果的にほめることができるようになるのではないかと期待できる。

2. 【望ましい行動を見つけようとする意識】の重要性

研究対象であった保育者は、ほめることの重要性を十分認識していた。そのような保育者であっても、《望ましい行動の生起》頻度が低い場面だと、子どもを《ほめられない》ときがあった。このような《望ましい行動の生起》頻度が低い場面とは、設定や一斉保育、集団活動などの場面が本研究では挙げられた。大対（2017）は、個人あるいは集団での活動場面で圧倒的に多く望ましくない行動が起きていることを明らかにしている。個人の活動場面とは、制作活動をする場面などであり、集団の活動場面とは、みんなで歌を歌う場面などを指している。また、望ましくない行動は、聞く・待機場面でも多く見られることが報告されている（大対，2017）。これらを踏まえると、《望ましい行動の生起》頻度が低い場

面における行動は、保育者にとって増えてほしい、つまり標的とする行動であると考えられる。先にも述べたように、「正の強化」の原理に基づけば、子どもの望ましい行動を増加・維持するためには、保育者が行動の直後に《ほめる》という好子を出現させなければならない。本来、《望ましい行動の生起》頻度が低い場面の行動は、保育者が《ほめる》ことで増加・維持しなければならないと考えられる。しかし、そのような行動を保育者が《ほめられない》ことは課題であると言えるだろう。なぜなら、子どもが望ましい行動をしても、保育者が《ほめられない》状態が続くことで、子どもの望ましい行動が減少し、逆に望ましくない行動が増加する可能性も考えられたからである。したがって、《ほめられない》に至るプロセスを回避し、《ほめる》に至ることができる働きかけが必要とされる。そのためには、【望ましい行動を見つけようとする意識】が非常に重要な役割を担っていると考えられる。

川田（2021）は、養育者は、何かしらの意図や願いをもって子どもに関わっており、その意図や願いがあるからこそ、子どもの姿に対して望ましいとか、これは望ましくないというような価値判断をし、その価値判断が、次の関わりを生み出していくと述べている。《望ましい行動の生起》頻度が低い場面においては、保育者の教育的・指導的側面が強くなると考えられる。そうすると、本研究の対象であった保育者の語りにも示されているように、子どもへの思いや願いがあるからこそ、望ましい行動の基準が高まったり一律化してしまったりする傾向になると推測される。また、島本（2017）が述べているように、保育者達は専門教育を受けることによって子どもの育ちを理解していくため、その分そこから外れる子どものことについてはネガティブな思考になりやすいのかもしれない。そのため、一斉指導や集団活動のような場面や状況になると、子どもの肯定的な面への注目が向けにくくなる可能性があると考えられる。そのような場面や状況でこそ、【望ましい行動を見つけようとする意識】を働かせ、一人一人の違いを受け止め、肯定的な目で子どもを見ようと努めることが大切である。また、保育者が事前に標的とする行動を明確に定義することで、その行動により意識が向きやすくなる可能性もある。そうすることで、ちょっとした望ましい行動にも注目できるようになり、《ほめる》機会を逃さなくなっていくと考えられる。このように、【望ましい行動を見つけようとする意識】を働かせ、子どもが行動をしようとしたら、また始めたら、そしてやり終えたらと、何度も機会を捉えて望ましい行動に気づき、ほめられるようになることで、生起頻度の低い行動であっても強化できるよう

になることが望まれる。

V 総括と今後の課題

本研究の目的は、保育者が子どもの「行動」をどのように捉え、どう対応しようとしているのかを明らかにし、「気になる子ども」の行動への保育者の対応について応用行動分析学の視点から検討することである。

既に報告した先行事象と本研究の結果事象の結果を踏まえると、適切な支援によって望ましい行動を生起させ、ほめることで望ましい行動を増加・維持する保育が実践されていると推測される。しかし、保育者の《ほめる》行為においては、以下の課題も残されていると考えられる。

先行事象においては、適切に《子どもや状況に合わせた支援》を行っていても、保育者は《支援がうまくいった》と実感できず、《否定的な評価》に進むプロセスがあった。また、結果事象においては、《望ましい行動の生起》があっても、《ほめられない》ために、《望ましい行動を増加・維持することができない》という帰結に進むプロセスがあった。これらのことから、《子どもや状況に合わせた適切な支援》によって《望ましい行動が生起》していても、その行動を保育者が《ほめられない》ため、《望ましい行動を増加・維持することができなかった》可能性がある。そのために、《支援がうまくいった》と保育者が実感できず、《否定的な評価》に至っていたと推測される。このような支援が必要となる場面での行動とは、生起頻度は低いが本来増えてほしい標的となる行動であると考えられる。したがって、そのような望ましい行動に対してほめることでその行動を強化することが大切となる。しかし、望ましい行動の生起頻度の低い場面では保育者はほめられないときがあった。そうすると、別の望ましい行動の生起頻度の高い場面で保育者はほめるようにしており、本来増えてほしい望ましい行動を強化することはできなかった。これらの結果から、望ましい行動の結果への好子の随伴性について十分に保育者は理解できていないと推測される。よって、先行刺激に対して、望ましい行動が生起したら、好子を随伴させる三項随伴性の理論に従って保育者が行動できるようになることが重要であると考えられる。そうすることで、先行事象の支援もより効果的に機能するようになる可能性がある。

一方、《ほめる》ことができて、《望ましい行動を増加・維持することができない》ときもあった。高崎(2013)は、ほめが報酬として機能するためには、受け手がほめを報酬としての価値をもつと判断する必要がある

と述べている。子どもがどのようにほめを受け取るかによって、ほめることが好子として機能しない場合もあるのである。そのため、今回の研究の対象であった保育者がほめても行動を強化することができなかったのは、子どもにとってほめが好子になっていなかった可能性があると考えられる。特定の刺激が好子として機能するかどうかは、個々によって異なるという点を十分に保育者は理解しておく必要があるだろう。ただし、宮崎(2022)の行動理論的知識についての調査からは、具体的な好子についての理解が不十分であり、知識の普及の必要性が示唆されている。ほめ言葉や賞賛以外に、社会的注目、承認なども十分賞に値する(前田, 1992)ことから、子ども一人一人を考慮した好子を提示できるようになるためにも、保育者が多様な好子を知っておくことは重要である。また、ほめの効果については、ほめ方の条件の影響が大きいと考えられ、効果的な条件に関する研究も重ねられてきた(高崎, 2013)。青木(2005)が述べているように、強化理論に基づけば、適切なほめ方とは、強化したい行動が起きたとき、即時にほめることや、それを繰り返すことである。このような好子を用いるための必要条件を保育者が理解しておくことで、ほめる効果がより高まると推測される。

以上のことから、保育者が応用行動分析学の視点をもつことで、「気になる子ども」の望ましい行動に対する正の強化を適切に行えるようになり、その結果、より支援も機能するようになると考えられる。したがって、保育現場にとって、応用行動分析学は十分貢献できる支援方法であると考えられる。

なお、本研究では、結果事象における望ましい行動への対応についての結果のみから考察している。今後、望ましくない行動への対応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「気になる子ども」への保育者の支援のプロセスが明確になると考えられる。先行事象及び結果事象の全ての結果を含めた総合的な検証が望まれる。

注

- 1) 研究方法及び研究協力者の詳細については緒方(2023)を参照されたい。

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
- 青木直子(2005). ほめることに関する心理学的研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学,

- 52, 123-133.
- 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ー保育園の“気になる子”の事例検討会の分析ー 帝京大学文学部教育学科紀要, 35, 25-35.
- 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.
- 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.
- 川田学 (2021). 総論 問題としての子ども理解 発達, 42 (168), 2-8.
- 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.
- 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ーSDQを用いた検討ー 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 26, 97-103.
- 前田基成 (1992). ほめることと叱ることの問題点 児童文化研究所所報, 14, 7-9.
- Margaret T. Floress & Lyndsay N. Jenkins (2015). A Preliminary Investigation of Kindergarten Teachers' Use of Praise in General Education Classrooms. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 59 (4), 253-262.
- 宮崎友香 (2022). 21世紀における行動理論的知識の普及ーKBPAによる25年後の経年変化の検討ー 札幌学院大学心理学紀要, 4 (2), 1-26.
- 森川明子・名越斉子 (2017). 応用行動分析学に基づく支援における文脈適合性 (1)ー特別支援学校で活用できる手続きやシートの検討ー 埼玉大学紀要 教育学部, 66 (2), 269-282.
- 小笠原恵・加藤慎吾 (2019). 発達の気になる子の「困った」を「できる」に変える ABA トレーニング ナツメ社
- 緒方宣挙 (2022). 応用行動分析学による保育者の行動の分析ー設定保育場面と自由遊び場面に着目してー 大阪総合保育大学紀要, 16, 79-88.
- 緒方宣挙 (2023). 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 大阪総合保育大学紀要, 17, 103-120.
- 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, 145-148.
- 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.
- 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ー小学校と幼稚園の比較ー 近畿大学心理臨床 教育相談センター紀要, 1, 1-12.
- 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
- 島本一男 (2017). 気になる子が生きやすい保育とは 発達, 38 (149), 7-12.
- 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ー正の強化、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ー 教育実践総合センター研究紀要, 49, 61-65.
- 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
- 高崎文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, 62 129-135.
- 田中善大・嶋崎恒雄 (2009). 大学生のほめる行動とその効果の認識に関する調査ー行動分析の知識との関連を通してー 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 82, P3-08.
- 寺坂明子 (2018). 小学校の通常学級における学級経営方略ー教師による児童への働きかけの観察からー 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 66, 21-133.
- 山本淳一 (2009). OTのための教養講座 Lesson5 応用行動分析学で作業療法が変わる その1 「行動と学習の法則」を学ぶ 作業療法ジャーナル, 43 (8), 943.

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた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。

An Applied Behavior Analysis Perspective on Childcare Workers' Responses to the Behavior of “Special Needs Children”

Nobutaka Ogata

Nara Prefectural Institute for Educational Research

The purpose of this study is to clarify how childcare workers perceive and attempt to respond to children's “behavior” and to examine childcare workers' response to the behavior of “Special Needs Children” from an applied behavior analysis perspective. Semi-structured interviews were conducted with 10 childcare workers and the data were analyzed using the grounded theory approach. The results revealed that even if a child “exhibits desirable behavior,” the childcare worker may not be able to “praise” or “not praise” the child appropriately; thus, “desirable behavior cannot be increased or maintained.” From an applied behavior analysis perspective, the results suggest that childcare workers may not fully understand the conditions for effectively praising desirable behaviors or may miss opportunities to praise. It is believed that childcare workers can provide appropriate positive reinforcement for the desirable behavior of “special needs children” and their support will also function better when they adopt the applied behavioral analysis perspective.

Key words : special needs children, support, childcare, Applied Behavior Analysis,
Grounded Theory Approach

