

保育現場における 行動分析による「気になる子ども」への支援

赤星裕子*・福田恭介**

要旨 本研究では、保育現場において「気になる子ども」への支援策について検討した。「気になる子ども」とは、保育中に友だちとトラブルを起こしたり、保育者に対して反抗的な行動をとったりすることが多く、保育者としてどのように対応すべきか困難を感じる子どもを言う。ここでは、一人の子どもの行動エピソードをいくつか取り上げて、約4ヶ月間にわたって観察・記録し、さらにその行動についてA-B-C分析を行った。行動分析結果をもとに、保育者の言葉かけを変えたり、保育室の環境構成を変えたりしていった。その結果、子どもの行動が穏やかなものになっていっただけでなく、周りの子どもたちの本児への見方も変わっていった。子どもの行動を変えることに影響をもたらした要因や支援策について検討を行った。

キーワード 気になる子ども、行動観察・記録、A-B-C分析、環境構成、保育者の言葉かけ

目的

近年、保育の現場では「気になる子ども」の保育が大きな課題となっている。「気になる子ども」について、本郷ら（2003）は、「何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」と定義し、緒方（2020）は、「明確な診断はないものの発達障害の特性が見られ、保育者にとって日常の保育をする上で困難さがあり、特別な配慮を必要としている子ども」と述べている。

筆者がこれまで勤務してきた保育園においても、どのように関わればよいか戸惑ったり、特別な配慮の必要性を感じたりする子どもたちが一定数いた。このように、他の子どもたちと比べて行動が目立つ、「気になる子ども」に対してどのような支援ができるのか、その解決策がなかなか見えにくく、園としても筆者自身としても困難を抱えていた。

本論文では、一人の子どもの行動に注目し、いくつかの活動場面における7つのエピソードを紹介し、子どものどんな行動が友だちとのトラブルを引き起こしているのかを示していく。

*北九州市立大学 i-Design コミュニティカレッジ

**福岡県立大学人間社会学部・特任教授

さらにA-B-C分析を用い、保育者の言葉かけや環境構成によってそれらの行動がどのように変容していくのかを検討する。A-B-C分析とは、子どもの行動の前のきっかけをA (Antecedent)、そこから引き起こされた子どもの行動自体をB (Behavior)、それに続く刺激や出来事をC (Consequence) として記述的に分析していく方法である(馬場・松見, 2011)。この行動分析により、子どもの行動がどのような状況で引き起こされ、その結果どのような状況になったのかをみていくと、子どもの行動がどのような意味を持っているのかを保育者にとって理解しやすくなるとされている(田中, 2017)。

そこで本研究の目的は、「気になる子ども」の行動がどのようなきっかけによって生じ、その行動に対して周囲の子どもや保育者がどのような言葉かけをするかを分析することで、子どもがどのような気持ちでその行動を起こしたのか仮説を立て、保育者の「気になる子ども」に対する支援のあり方を探ることである。

方法

対象児：Aさんは、福岡県内の保育施設に通う5歳2か月児であった。園では4歳児クラスに所属していた。本児に対する倫理的配慮のため、本児の性別、所属する園名、記録した年月日は無記名とした。

事例の概要：1歳5ヶ月から保育園に通いはじめ、入園当初は、偏食が見られ少量のご飯や麺は食べるが、介助しても残すことが多かった。2歳5ヶ月ごろになると、給食で食べられる食材も増えてきて、特に気になる様子は見られなかった。3歳5ヶ月ごろから、集まりの時

間、大好きな絵本の読み聞かせの時間は座っているが、興味がなくなるとウロウロする行動が見られていた。4歳5ヶ月ごろになると、保育士や友だちにも、「おはよう」、「明日も遊ぼうね」などといった日常会話はできていたが、友だちとのトラブルが目立ってきた。集団生活において、クラスの約束事や順番を守ったり、スムーズに次の活動に移ったりすることが苦手であった。そのいっぽうでプラスブロック遊びには毎日取り組み、平面で繋ぎ合わせたり立体的に組み合わせたりして、車を作ることができるようになってきていた。プラスブロックとは、プラス+の形をしたブロックで、これらを組み合わせることで、平面的にも立体的にも作ることができる玩具である(<https://utopia-shop.com/collections/plus-plus>)。

分析手続き：本児が、プラスブロック遊びを通して友だちと、どのような関わりを持っているかを3つのエピソードにおいて、A-B-C分析に基づいて観察、記録を行った。その記録結果をもとに、(1)どのようなきっかけによって本児がこのような行動をしたのか、気づいたこと、今後対応できそうなことを検討した。さらに、(2)それらの対応を普段の保育の中で実践することで、保育者としてできる支援のあり方について検討した。

結果と考察

(1) A-B-C分析結果から示されたこと

エピソード1 (X年Y月Z日) 自由遊び 10時ごろ

保育室では、10人以上の子どもたちがプラスブロックで車や飛行機、家などを作って遊んでいた。Aさんはこの日も、得意なピストルを制作していた。作りながらも友だちの作って

る物に目を向ける姿が見られた。ピストルが出来上がるとすぐに立ち上がり、車を作っている友だちのそばへ行き、「バン、バン」と言いながらピストルで撃つ真似をした。車を作っていた友だちは、突然顔の近くでバン、バンとされたことに驚き、「やめて、やめて」と訴え、周りにいた友だちも「だめだよ」とAさんの行動をやめさせようとした。Aさんは、やめるどころかますます激しく「バン、バン」と言いながら撃つ真似をした。気づいた保育士は、Aさんの前に座り「Aさん、お友だちがやめてって言うてるよ」と伝えた。するとAさんは「もう〇〇さん、嫌い」「遊ばない」と言って、保育室を出て行った。エピソード1の様子をA-B-C分析表にまとめたものが表1である。

表1のA-B-C分析表から気づいたことをまとめると、Aさんのピストルでの「バン、バン」という行動は、作りながらも友だちの作っている物に視線を向けていたことから、自分が作ったピストルを友だちに自慢したり、友だちと一緒に遊びたいという気持ちを、ピストルで「バン、バン」と言いながら撃つという行動で表現したものと考えられる。友だちと遊びたいという気持ちを言葉で言えず、ピストルで「バン、バン」と言いながら撃つという行動でしか表現できないことが、友だちとのトラブルに繋がっ

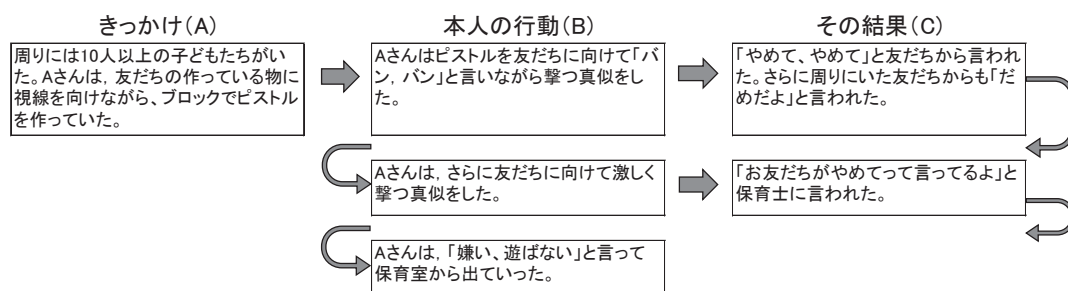
ていった。さらにAさんの行動に対して、保育士や友だちが注意・叱責をしたことで、反抗的な態度になり、友だちに対して「嫌い、遊ばない」の言葉がAさんから発せられてしまった。

このとき、保育士としてはどのような言葉かけができたのであろうか。「本当はこのピストルを友だちに見せていっしょに遊びたかったんだよね」と気持ちを理解した上で、遊びたいときは「いっしょにピストルで遊ぼう、と言えればいいんだよ」と、適切な行動を伝えていくことができたのかもしれない。今回のような場面では様子を見ながら、保育士の方から「Aさんのピストルかっこいいね、上手にピストル作ったね」などの言葉をかけると、Aさんの行動や友だちの反応も変わったと思われる。

エピソード2 (X年Y月Z+10日) 自由遊び 16時ごろ

保育室では保護者の迎えを待つ子どもたちが、思い思いに好きな遊びをしていた。Aさんはプラスブロックで車を作っていた。しばらくすると、作っていたブロックの車を床に置いて立ち上がり、ブロックで電車を作っている友だちの所へ移動した。「ぼくも作りたい」と言いながら友だちが座っている間に無理やり入り込み、電車を作り始めた。そのときAさんは、さっきまで自分が作っていた車のブロックで友

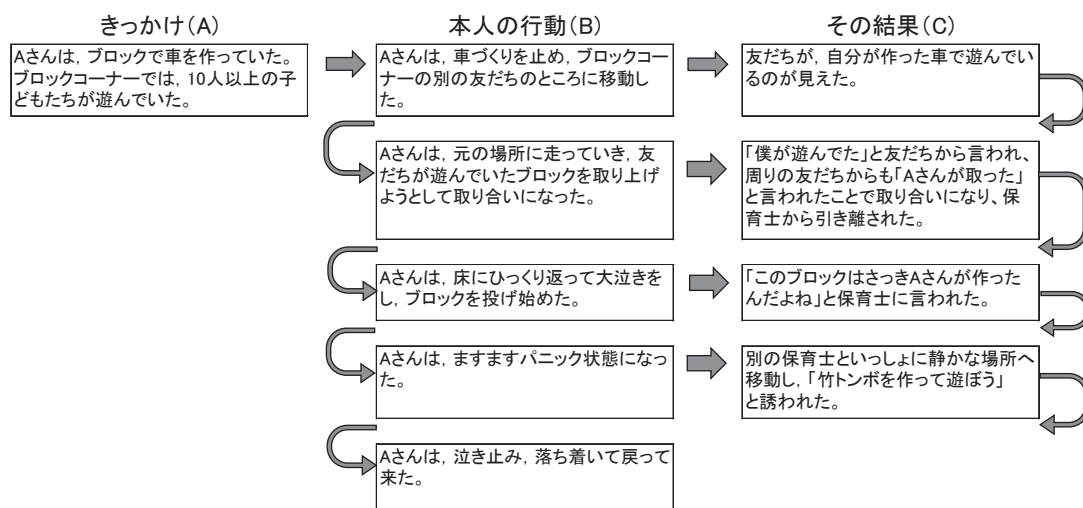
表1. Aさんの行動の前後にわたるA-B-C分析表 (X年Y月Z日) 10時ごろ



だちが遊んでいることに気づいた。Aさんはすぐに立ち上がり、最初に遊んでいた場所へかけ戻ると、友だちが手に持っていた車のブロック（Aさんが作った物）を突然取り上げようとして、取り合いになった。友だちは「僕が遊んでた」と泣きながら保育士に訴えた。周りにいた友だちも「Aさんがとった」と保育士に伝えた。話を聞くために、保育士が2人を引き離すと、Aさんは床にひっくり返って泣き、周りにあるブロックを投げ始めた。保育士は取り合いになった車のブロックが、Aさんが作ったものだとして把握していたので、「このブロックはさっきAさんが作ったんだよね」とAさんに声をかけたが、ますますパニック状態になった。その様子を見ていた別の保育士がAさんを静かな場所へ連れて行った。しばらく泣いていたが、気持ちを切り替えるために、竹とんぼ（前日の誕生日会で使用した竹とんぼに興味を持っていた）を作って遊ぼうと誘うと泣き止み、保育室に戻ってきた。エピソード2の様子をA-B-C分析表にまとめたものが表2である。

表2のA-B-C分析表から気づいたことをまとめると、Aさんが立ち上がり移動した行動は、1つのブロック遊びコーナー（図1左、変更前）に、10人以上の子どもたちがいたためだと考えられる。なぜなら、Aさんにとってたくさんの友だちがいるブロックコーナーで車を作ることは、友だちが作っている物が目に入りやすく、制作に集中しづらい状況になってしまっていたからである。また取り合いになった行動は、自分が作ったブロックを今は使っていないけれども、自分の物であるというこだわりと、それを「これ返してね」と言葉で表現するのではなく、突然ブロックを取り上げるという衝動性のためであろう。さらにAさんが床にひっくり返って泣き、ブロックを投げ始めた行動は、Aさんが作った物であるにもかかわらず、友だちからの「僕が遊んでた」という言葉と、周りの友だちからの「Aさんがとった」という言葉がきっかけとなり、Aさんのパニックが引き起こされてしまった。しかしパニックが起きても、保育士が気持ちを切り替えて落ち着かせる手助

表2. Aさんの行動の前後にわたるA-B-C分析表（X年Y月Z+10日）16時ごろ



けをすれば、泣き止むことができた。このことは、Aさんに対する新しい発見であった。

このとき、保育士としては保育室内にどのような環境構成をすれば、トラブルを少なくできたのであろうか。Aさんにとって、友だちが作っている物が気になるのであれば、Aさんの周りにいる子どもの人数を少なくすることで、気になる人や物も少なくなり、集中しやすくなるであろう。トラブルになったとき、保育士や友だちの言葉がパニックを引き起こすきっかけとなっていることから、このようなときはトラブルの場からAさんをすぐに離し、保育士の方から、Aさんが興味を持ちそうな別の遊びに誘うことが、気持ちを切り替えるきっかけになると考えられる。それができたときに、気持ちを切り替えることができたことをほめるというやり方が、Aさんのパニックを拡大させずに済むであろう。

エピソード3（X年Y+2月Z日）10時半ごろ

運動会も終り、子どもの興味関心に合わせて保育室の環境構成を見直した。それまでは、ブロック遊びに興味をもつ子どもが多く、ブロッ

ク遊びを通しての友だちとの関わりが見られていたので、ブロック遊びコーナーを広く取り、いつでも自由に遊べる環境を設定していた（図1左、変更前）。しかし、コーナー内で友だちの遊びに注意がそれやすいだけでなく、他のコーナーでの遊びにも注意がそれやすいという状況になっていた。

日々の活動を通してハサミやのり、鍵盤ハーモニカ（メロディオン）の使い方を子どもたちに知らせ、使い方も身につけてきたので、それらをいつでも自由に使えるように、制作コーナーやメロディオンのコーナーを、保育室内に新たに設置した（図1右、変更後）。その結果、新たに設置したコーナーに興味を持つ子どもが増え、ブロック遊びコーナーで遊ぶ子どもの人数が少なくなり、ブロック遊びコーナーを今までよりも狭く設定することができた。さらにパーティションと柵でブロック遊びコーナーを区切ることで、周りの友だちへの注目が行きにくい環境になった。室内の環境構成を見直したことで、毎日ブロックで遊ぶAさんにとって、ブロックで遊ぶ人数が少なくなり、友だちの行動に感わされることも減った。

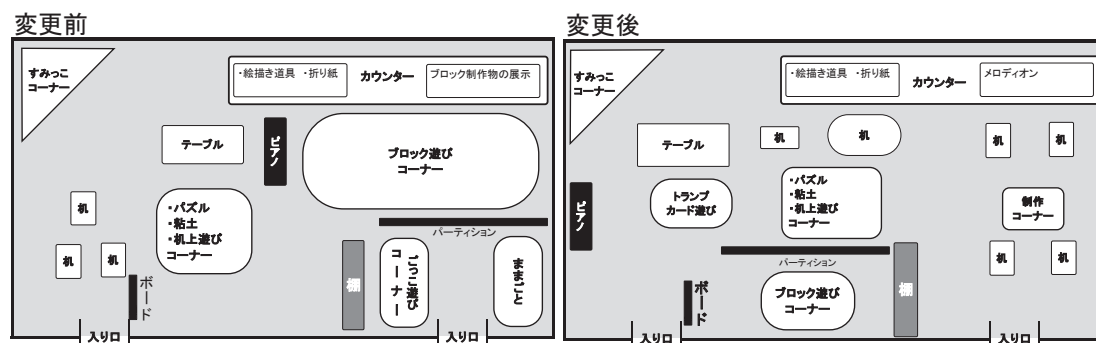


図1. 変更前と変更後の保育室：変更前(左)は、ブロックで遊ぶ子どもが多かったのでブロック遊びコーナーを広く作り、いつでも遊べる環境にしていた。変更後(右)では、新しいコーナー（メロディオン、制作、トランプ、カード遊び）が増えたことで、ブロック遊びコーナーを狭く設定した。

エピソード3の日は、クラスを2つに分けて活動をした。室内では全部で15人の子どもたちが好きな遊びで遊んでいた。そのうちのブロック遊びコーナーでは、Aさんを含め5人の子どもたちが遊んでいた。この日のAさんは、1人で集中して電車を作っていた。完成すると「飾りたい」と言って、Aさんが座っている場所の横にある棚の上に電車を飾った。その行動は、飾りたい気持ちというより自分の物だという気持ちを表現したかったのだと思われる。その後、「ぼくも遊びたい」と近くにいる友だちに声をかけ、友だちが作っている連結電車を見ながら、同じ物を作り始めた。作りながら「あっ」と思い出したように、最初にAさん自身が作った電車を探す様子が見られたが、棚の上に飾ってある電車を見つけると、安心したように再び連結電車を作り始めた。この日はプラスブロックで遊んでいる間、一度もトラブルが起きることはなかった。

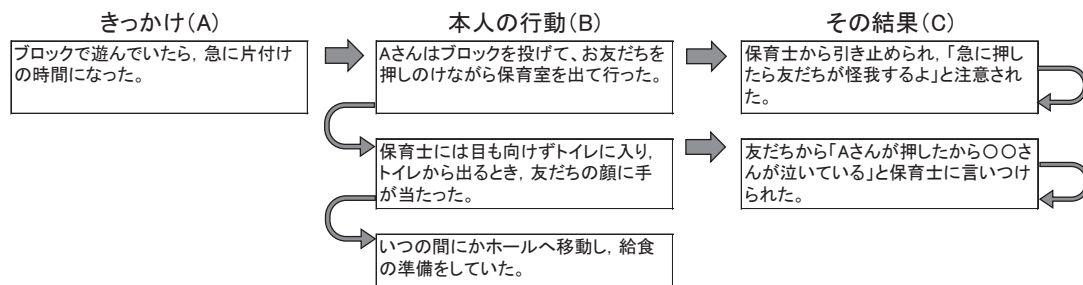
エピソード3では、ブロック遊びコーナーで遊ぶ子どもの人数が5人と少なかった。この状態では気になる物が減り、十分な数のブロックが自由に使えることから、Aさんは集中して遊ぶことができている。この日穏やかに遊べたのは、子どもの人数が少ないことで周りの様子が見えやすくなり、自分が作った物も見つけやすくなったためだと考えられる。日々のブロック遊びの積み重ねによって、自分のイメージ通りに作れるスキルも上達した。このことも集中して遊べるようになっている要因の一つだろう。こういったことから、1日の活動の流れや状況を見ながら、子どもたちが落ち着いて遊べ、トラブルが起きにくい環境構成が大切であることが示される。

しかしこの後、いつもとは違う片付けの知ら

せ方を行ったためにトラブルが発生した。普段は15分前に時計の針の模型を見ながら、子どもたちに「時間になったら片付けるよ」と確認をするが、この日は給食の時間が迫っていたため、突然の片付けを伝えてしまった。するとAさんは、作っていたブロックを投げて怒り出してしまい、近くの友だちを押しつけながら保育室を出て行った。すぐに保育士がAさんを引きとめ「押ししたら友だちが怪我するよ」と注意をしたが、Aさんは保育士には目も向けず、給食準備の流れで走ってトイレへと向かった。トイレから出るときに、トイレの入り口にいた友だちを押し出たために、友だちの顔にAさんの手が当たってしまった。周りにいた友だちが「Aさんが押したから〇〇さんが泣いてる」と保育士に伝えにきた。その頃Aさんは、いつものように2階の保育室から1階のホール（給食を食べる場所）へ移動し、給食の準備をしていた。エピソード3の様子をA-B-C分析表にまとめたものが表3である。

A-B-C分析から気づいたことをまとめてみると、Aさんがブロックを投げたり友だちを押ししたりする行動は、急に片付けの指示が出され、まだ遊びたい、片付けたくないという気持ちの表れと考えられる。周りの子どもたちは保育士の意図を汲んで今日は急がなければいけないと感じ、一斉に片付け始めた。このような突然の予定変更は、Aさんに混乱を引き起こした。このことから、Aさんは周りの空気を読んで、活動をスムーズに切り替えることが難しく、その結果、急に怒り出したり物や人に当たったりする行動が、友だちとのトラブルに繋がっていったと推察される。また、保育士から注意をされた後、保育士には目も向けず走ってトイレへと向かった行動は、そのときの不愉快

表3. Aさんの行動の前後にわたるA-B-C分析表（X年Y+2月Z日）10時半ごろ



な状況を早く回避したいという気持ちの表れだったと思われる。このようなトラブルが起きているときでも、トイレへ行き、給食の準備をしていることから、園生活の流れは身についていた。

このとき保育士としては、エピソード3のような突然の片付けという場面を、生活の中で極力作らないことが重要な対応策だろう。そのような状況が起きてしまった場合に、これまでの行動観察からAさんは、自分のペースが維持できなくなると、衝動的に物にあたるという行動が見られるため、物に当たることを防ぐことは難しいかもしれない。このようなときはすぐにAさんをその場からいったん離し、「今日の給食はなんだと思う？」というように次の活動への見通しが持てるような対応をすることで、気持ちが切り替わり、物に当たることは防げなくても、友だちを押しついたりする行動を未然に防ぐことはできると推察される。

3つのエピソードから、本児のどんな行動特徴が友だちとのトラブルに繋がりがやすいのかをあげてみると、

- ① 自分の気持ちを言葉で説明することが苦手
- ② 好きな活動をしているときでも集中しきれずに、気になるものを見つけるとすぐに移動してしまうという多動性と、欲しいものを友

だちが持っているときと突然取り上げてしまうという衝動性

- ③ 突然の予定変更に対して、自分のペースの維持を最優先させたいというこだわりの強さ
 - ④ 特性から引き起こされるかんしゃくやパニック
 - ⑤ 気持ちや行動の切り替えが苦手
- といった5つの行動特徴が見えてきた。

3つのエピソードを通して保育者が対応できそうなことをまとめると、下記の5つの支援策が考えられる。

- 支援① なぜそんなことをしたのか子どもの行動の意味を理解する。
- 支援② 不適切な行動の代わりに適切で望ましい行動を教え、それが出たときほめる。
- 支援③ トラブルを未然に回避できるような対応や環境構成を行う。
- 支援④ 気持ちを切り替えて落ち着かせる手助けをする。
- 支援⑤ 見通しを持つための個別の対応や視覚的な手がかりを用意する。

(2) 5つの支援策の実践と本児の行動変容

本児の行動特徴を踏まえて5つの支援策を実践していく中で、本児の行動変容と保育者とし

てできる支援のあり方を検討した。

エピソード4 (X年Y+3月Z日) 11時ごろ

ここでは、①～③の支援策を試みたエピソード4を示す。友だちが机の上で絵本を読んでいた。Aさんも興味があったようで、最初は友だちの横に並んで覗き込むように見ていた。しばらくするとAさんは、本を少しずつ自分の手元に引っ張って、友だちのことを全く気にすることなく一人で読み始めた。隣に座っている友だちは、「先生、Aさんが絵本をとった」と近くにいた保育士に訴えた。保育士はAさんに「この本読みたいの？」とAさんの気持ちを確認すると(支援①)、Aさんは「うん」と答えた。保育士は、「読みたいときはいっしょに読もうってお友だちに言うんだよ」と伝えたと(支援②)、Aさんは、「いっしょに見よう」と言い、友だちも「いいよ」と答えた。保育士はAさんが上手に言えたことをほめることができた(支援②)。その後はAさんだけのペースにならないよう、保育士もいっしょに3人で絵本を見て過ごした(支援③)。

エピソード5 (X年Y+3月Z+1日) 11時20分ごろ

ここでは、①～⑤の支援策を試みたエピソード5を示す。この日は、コーナー遊びのボードを見ながら、どのコーナーで遊ぶのかを自分たちで選択して遊ぶ活動をしていた。コーナー遊びのボードとは、制作、粘土、机上遊び、プラスチックのコーナーなど、保育室のコーナーが一つひとつ写真で表示されているボードである。写真の横に○が付いていたなら遊べるコーナー、×がついていたならお休みのコーナーであることが、どの子どもにも分かるようになっていた。この日はブロック遊びコーナーを選んだ

子どもの数が、Aさんを含め11人いたので、コーナーを広くして、ブロックの箱を2つに増やした(支援③)。Aさんは1人で集中して本物そっくりのパトカーを作っていた。

遊んでいる間、保育室内でトラブルは起きなかった。保育士が片付けの15分前に、クラスの子どもたちに時計の針の模型を使って、片付けの時間を知らせた(支援⑤)。Aさんはそのことに気づかずにプラスチックで遊んでいたもので、別の保育士が個別に伝えた(支援⑤)。片付けの時間になると、周りの子どもの様子や保育士の個別の声かけで片付けをしなければいけないことをAさんは理解していた。しかしAさんは、片付けなければならないという気持ちと、まだ遊びたい、片付けたくないという気持ちと、どう折り合いをつけていくのが難しいようで、目の前にあるAさんが作ったブロックを手で荒っぽく崩し始めた。Aさんの表情は、唇をギュッと閉めてパニックになることを我慢しているように見えた(支援①)。以前は、ひっくり返って泣くことが多かった。そのことを察知した保育士は、気持ちを切り替えて楽しく片付けができるように、袋を使ってブロックを集める方法を提案した(支援④)。楽しいことが大好きなAさんはすぐに笑顔になり、袋の中にブロックを集め始めた。「我慢できて偉かったね」と、頭を撫でると(支援②)、ますます張り切って片付ける姿が見られた。周りの友だちもAさんの真似をして片付けを楽しんでいた。片付けの後、保育士が片付けが出来たことをほめると(支援②)、Aさんは、「ピッピッして、お昼寝したらまたブロック遊びしようね」と見通しを持った言葉を発することができた。ピッピッとは、昼寝の前に保育士がタイマーで時間をセットして、ピッピッと音が鳴るまでの間に

パジャマの着替えを行うことである（支援⑤）。

エピソード6（X+1年Y月Z日）11時30分ごろ

ここでは、①、②、④、⑤の支援策を試みたエピソード6を示す。自由遊びの時間、片付けが始まる10分前に保育士が、子どもたちの注意を向けるために口頭で「ピンポンパンポン」と合図をした。その後に時計の針の模型を使って「時計の針が9（11時45分）のところに来たらお片付けを始めます」と子どもたちに知らせた（支援⑤）。Aさんは時計に興味が出てきたことで、保育士が話をしている間は、時計の針を真剣な表情で見ている。保育士の話が終わった後も、ブロックでパトカーを作りながら、時計の針を何度も確認する姿がみられた。Aさんは、時計の長針が9になると「9になったよ」と言ったが、片付けには取りかかれなかった。このときのAさんは、11時45分になったことは理解していたが、片付けをする時間であることの意味を理解する前に、周りの友だちが「お片付けだよ」と声を掛け合いながら一斉に片付け始めることに混乱しているようであった（支援①）。Aさんはブロックで作ったパトカーを足で踏みながら崩し、ブロックを投げるようにして片付けを始めた。そのとき、保育士はすぐに「Aさん、ブロックが落ちていないかパトロールしてくれるかな」と声をかけると（支援④）、Aさんの表情はすぐに穏やかになり、両手で沢山のブロックを集めて片付けを始めた。保育士は「Aさんがパトロールしてくれるから助かるね」と声をかけると（支援②）、周りにいた友だちも「パトロールに行ってきたー」と、楽しみながら片付けをすることができた。片付けが終わると、「ピピピッしたらまたブロックしていい？」とAさんは保育士に確認してきた。保育士に認

められ、大好きなブロックでまた遊ぶことができることがわかると、Aさんは次の給食の準備に取り掛った。

エピソード7（X+1年Y月Z日）15時ごろ

ここでは、①、④の支援策を試みたエピソード7を示す。おやつ時間、Aさんは友だちに「いっしょに食べよう」と声をかけたが友だちに断られてしまったため、大きな声で「くそー」と叫んだ。最近、気に入らないことがあると、「くそー」と言うことがたびたびあるため（支援①）、保育士は、つい「あっ、またくそーって言ったよ」とAさんに言ってしまった。すると、Aさんは手に持っていたプラスチック製のコップを床に投げて、おやつを食べるホールから出て行こうとしていた。そのとき保育士は、おやつの配膳をしながら何事もなかったように「Aさん、コップが割れていないか見てくれる？大丈夫かな？」と声をかけると（支援④）、Aさんは走ってコップが落ちている場所に戻り、コップを確認する行動がみられた。その後は、コップを持って空いている席に座り、普段通りにおやつを食べていた。コップを床に投げたことを叱りつけるのではなく、割れていないかを確認するという別の行動を促したことで、Aさんの行動は穏やかなものになった。

総合考察

本研究では、一人の「気になる子ども」のさまざまな活動場面におけるエピソードを通して、どんな行動が友だちとのトラブルを引き起こしているのかについて、「気になる子ども」の気持ちに対する仮説を立て、保育者の支援のあり方を検討した。

本児のどのような行動特徴によって友だちとのトラブルが引き起こされるのかを推測すると、①自分の気持ちを言葉で説明することが苦手、②多動性、衝動性、③強いこだわり、④パニックやかんしゃく、⑤気持ちや行動の切り替えが苦手、こういった行動特徴によることが示唆された。

保育施設における「気になる子ども」の行動特徴について、下野・稲富（2007）の保育者を対象とした調査でも「衝動性、多動性」、「見通しの持てなさ」、「自己コントロールの弱さ」、「注意の問題」をあげている。本研究の、一人の子どもに対するエピソードにおいても似たような特性が見られており、こういった行動特徴が集団生活の中で友だちとのトラブルを引き起こす原因となっていると言えるだろう。トラブルが起これば、保育者や友だちから注意や叱責を受けてしまい、そのことがきっかけとなり、保育者に反抗したり友だちが嫌がる行動に発展するだけでなく、パニックやかんしゃくといった行動を引き起こしてしまい、悪循環になることが示された。その結果、保育者は気になる行動をする子どもの対応に悩まされ、保育の困難性を感じていた。

そこで、A-B-C分析に基づいて「気になる子ども」の行動の前後を観察すると、子どもの行動の意味や気持ちを理解しやすいことが示された。また、子どもに不適切な行動が見られたときは、それに代わる適切な行動が出るようになりやすく伝えられたほうが伝わりやすく、それが子どもに伝わると、子ども自身の思いや気持ちが友だちに伝わった喜びと、その行動に対して保育者からほめられたことで、気持ち良く遊べることも示された。

「気になる子ども」に対して保育者が実践し

やすい支援は、トラブルを未然に防ぐ対応や環境構成であった。日頃の行動観察から、トラブルが起きると予想されるときは、保育者もいっしょに活動を楽しみ、本児と友だちの仲介役という支援をすることで「気になる子ども」の行動特徴を目立たなくすることが示された。また、その日の状況や活動を見ながら、遊ぶためのコーナーを作り、コーナーで遊ぶ子どもの人数や広さ、ブロックの数を調整することで、子どもたちにとって周りの状況が分かりやすく、集中しやすい環境になった（図1右、変更後）。このような環境構成は、「気になる子ども」にとっても落ち着いて遊ぶことができ、また、ブロック遊びのスキルも上達したことでトラブルも起きにくくなった。

エピソード1、2、3では、保育士が、起きてしまった問題行動を減らそうとAさんを口頭で注意していたため、周りの子どもたちもAさんの問題行動に過剰に反応し、保育士に必要以上に訴える姿が見られていた。しかしエピソード6、7では、保育士がAさんの問題行動に対して、それに代わる適切な行動となるよう気持ちを切り替える対応をしたことで、「Aさんがブロックを足で壊してる」、「Aさんがコップを投げた」などと保育士に訴えてくる子どもはいなかった。このように「気になる子ども」の行動が落ち着いたものになると、周りの子どもたちの「気になる子ども」に対する見方も変わっていった。

保育園生活の中で子どもが納得して、次の活動をスムーズに行うためには、個別の対応や、コーナー遊びのボード、時計の針の模型など視覚的な手がかりの提示などを繰り返し行うことで、「気になる子ども」だけでなくクラス全員が見通しを持った生活を送ることが示された。

もう一つ、本児の行動を大きく変えたものとして、保育者の言葉かけの変化があげられる。日々の生活の中で、保育者が本児の行動を叱責するのではなく、別の言い方に変えることで、本児の問題行動が問題行動ではなくなり、本児自身も穏やかに過ごす時間が増えていくことが示された。

しかし、本児をめぐるトラブルが完全になくなったわけではない。今でもトラブルが起きると、周りにいた子どもが「Aさん怖いね」と言ってくることもある。そのようなとき、一部の保育者だけが気になる子どもへの支援を実践してだけでなく、園全体として、子ども一人一人の発達の特性に合った保育を日々実践していくことが求められる。園全体で取り組むことで、周りの子どもたちの本児に対する見方もさらに変わっていくと予想される。また、本研究では一人の子どもだけを観察・記録の対象としたため、一般化には問題が残る。今後の課題は、本研究を通してわかった子どもたちへの支援のあり方を職員全体で共有し、連携して取り組んでいき、その効果を検討することである。それによって集団保育における「気になる子どもたち」に対する職員全体の子どもたちへの言葉かけや困り感がどのように変化していくのか、それとともに「気になる子どもたち」の行動がどのように変容していくのかを明らかにしていくことが求められる。

引用文献

馬場 ちはる・松見 淳子 (2011). 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての実践的検討. 関西学院大学人文論究, 61(1), 100-114. <http://hdl.handle.net/10236/9823>

本郷 一夫・澤江 幸則・鈴木 智子・小泉 嘉子・飯島 典子 (2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査 発達障害研究, 25(1), 50-61.

緒方 宣挙 (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.

下野 美紗子・稲富 眞彦 (2007), 保育所における「気になる」子ども 一行動特徴、保育者の対応、親子関係について 高知大学教育学部研究報告, 67, 11-20.

田中 善大 (2017) 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効果 行動療法研究, 43(1), 71-81.

<https://doi.org/10.24468/jjbt.15-161>

脚注

- ・本論文は筆頭著者が北九州市立大学i-Designコミュニティカレッジの授業「心理学研究」に提出したレポートに、さらにエピソードを追加し、加筆修正を行ったものである。
- ・本論文の作成に当たり、吉岡和子教授及び中藤広実元助教には、貴重なコメントをいただきました。心より感謝申し上げます。

