

幼稚園における学級規模ポジティブ行動支援の実践

— 幼児の片付け行動に及ぼす効果 —

宮木 秀雄・出羽 佳枝*¹

Class-wide Positive Behavior Support in Kindergarten: Effects on Children's Tidying Up

MIYAKI Hideo, DEWA Kae *¹

(Received JULY 31, 2024)

キーワード：幼稚園、学級規模ポジティブ行動支援、片付け行動、言語称賛

はじめに

ポジティブ行動支援 (Positive Behavior Support) とは、個人の生活の質を向上し、それによって問題行動を最小化するために個人の行動レパートリーを拡大する教育的方法と個人の生活環境を再構築するシステム変化の方法を用いる応用科学である (Carr, et al., 2002)。ポジティブ行動支援を学校規模で適用する学校規模ポジティブ行動支援 (School-wide Positive Behavior Support) では、3層の支援モデルが採用されており、まず第1層支援として、すべての児童生徒を対象に、すべての学校場面を通じて、全校の教職員が望ましい行動目標を提示・教授し、強化する支援を行う。第2層支援では、第1層支援に反応しない児童生徒のグループに対して、課題従事や社会的スキルの支援を行う。第3層支援では、深刻な行動を示している児童生徒に対して個別支援を行う (平澤, 2019)。学級規模ポジティブ行動支援 (Class-wide Positive Behavior Support) は、学校規模ポジティブ行動支援と同様の枠組みを学級規模で適用するものであり、特に第1層支援においては、学級のすべての子どもに対して「ポジティブな目標行動を選んで教える」や「望ましい行動を強化する」といったことが求められる (Simonsen & Myers, 2015 宇田・西口訳 2020)。

幼稚園において学級規模ポジティブ行動支援の第1層支援を行った研究として、例えば、Carter & Norman (2010) は、2～5歳児の学級を対象に、ポジティブな目標行動を設定して教室内に一覧表を掲示し、目標行動に対して具体的な言葉で褒めるといった支援を行っている。その結果、幼児の課題従事行動は高い水準で維持されたことを報告している。また、Mahon, Gunning, Holloway, & Lydon (2020) は、2～5歳児の学級を対象に、適切な要求行動のスキルトレーニング、望ましい行動に対する言語称賛やトークン (ポイント) の付与といった支援を行っている。その結果、幼児の適切な要求行動や課題従事行動が増加したことを明らかにしている。我が国においては、大多和・関戸 (2021) が、自閉スペクトラム症のある幼児を含む5歳児の学級を対象に、朝の会や帰りの会で教師や他児の話聞く、遊び場面で要求・拒否を音声言語で表出する、列の最後尾に並んで自分の順番が来るまで待つといった目標行動を設定し、達成できた児童やグループにはシール等の強化子を提示するという支援を行っている。その結果、目標行動の生起率が大幅に増加したことを報告している。

このように、幼稚園における学級規模ポジティブ行動支援の効果が国内外の研究により明らかにされている。しかし、我が国においては、学級規模ポジティブ行動支援の第1層支援を小学校の学級に適用した研究が多く (黒瀬・野田, 2022; 宮木・勝田, 2022; 佐々木・杉本, 2020)、幼稚園において適用した研究は大多和・関戸 (2021) 以外見られない。したがって、幼稚園における学級規模ポジティブ行動支援の効果を検討するためにはさらなる実践事例の積み重ねが求められる。特に、幼稚園には特別支援学級や通級による指導の制度がないため、すべての子どもを対象とした第1層支援の充実が極めて重要となる。

以上より、本研究では、幼稚園において学級規模ポジティブ行動支援の第1層支援を適用し、その効果を

* 1 防府市立玉祖小学校 (元 山口大学教育学部附属幼稚園)

検討することを目的とする。

1. 方法

1-1 対象学級

国立大学教育学部附属幼稚園の5歳児クラス（19名）を対象とした。対象学級では、学級担任1名（第二著者）と補助教諭1名が指導を行っていた。

1-2 倫理的配慮

本研究の実施および公表にあたっては、所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得た。また、対象園の園長および副園長、学級担任に対して、研究の目的や方法、個人情報の保護等について口頭と書面で説明し、同意を得た。

1-3 研究期間

研究期間はX年5月～12月であった。

1-4 実践手続き

まず、著者らの協議により目標行動の設定を行った。対象園の教育目標「やさしく」「かしこく」「たくましく」をもとに、対象学級の実態と学級担任のニーズを踏まえ、「ふわふわことばをつかおう（やさしく）」「みんなでちからをあわせてあそびやかたづけをしよう（かしこく）」「じぶんからともだちやせんせいにあいさつしよう（たくましく）」の3つの目標行動を設定した。その後、以下の流れで実践を行った。

1-4-1 ベースライン

従来通りの指導が行われた。なお、ベースラインでは3つの目標行動は園児には示さなかった。

1-4-2 介入

3つの目標行動を示した木の掲示物を教室の前の黒板に掲示し（図1）、それぞれの目標行動について園児らに説明した。その上で、目標行動が達成できている園児がいた際には、その場で学級担任が言語称賛したり、目標行動を実行している様子をタブレット端末等で写真撮影したりした。また、昼食前や帰りの会等、全員が集まる場において目標行動が達成できていた園児の名前と行動の内容を紹介し、言語称賛するとともに該当する木に「にこちゃんマーク」を貼った。その際、目標行動を実行している様子の写真を他の園児に見せることもあった。なお、紹介する園児が複数名いた場合には、1名につき1枚ずつ「にこちゃんマーク」を貼った。

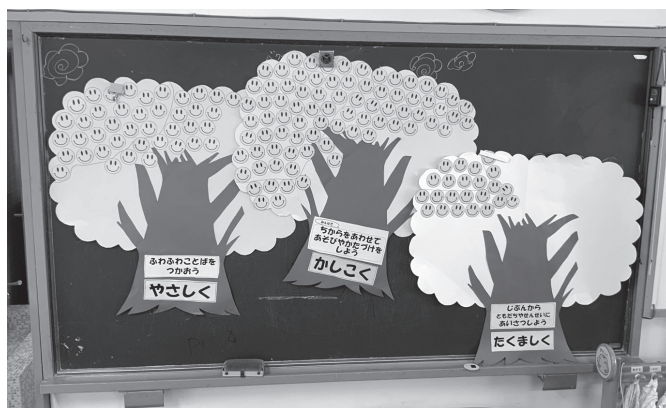


図1 目標行動を示した木の掲示物

1-5 従属変数

従属変数については記録のしやすさを考慮し、3つの目標行動のうち「みんなでちからをあわせてあそびやかたづけをしよう（かしこく）」の「片付け」に焦点化し、以下の3つを記録した。

1-5-1 園児の片付け従事率

昼食前の片付けの場面（概ね11時から11時20分頃まで）において、第一著者が対象学級の後方に立ち、1分間隔のタイムサンプリング記録法により園児の片付け従事率を記録した。具体的には、1分間隔で振動

するインターバルタイマーを持ち、タイマーが振動する度に「教室の中にいる園児の人数」と「そのうち片付けに従事している園児の人数」を記録した。その際、①自分や仲間が出した物（ペンやテープ等）をもとの場所に戻す、②ごみをごみ箱に捨てる、③ほうきとちりとりで床の掃除をする、④昼食のための机といすを並べるといふ行動をしていれば「片付けに従事している」と判断した。タイマーのスタートは、学級担任が片付けの合図（「片付けましょう」等）を出した時点とし、昼食のための机といすを並べ終わった時点が含まれるインターバルを最終インターバルとした。その後、各インターバルについて「（片付けに従事している園児の人数／教室の中にいる園児の人数）× 100」という計算式により片付け従事率を算出し、すべてのインターバルの片付け従事率の平均を求めた。なお、第一著者が片付けについての記録を取っていることは園児には伝えず、記録の内容も見えないようにした。

1-5-2 学級担任による言語称賛の生起回数

昼食前の片付けの場面（概ね 11 時から 11 時 20 分頃まで）において、教室の前方と後方に 1 台ずつビデオカメラを設置し、学級担任および補助教諭の指導の様子を定点撮影した。その後、ビデオ映像を見ながら学級担任および補助教諭が行った言語称賛の生起回数を記録した。記録する範囲は、園児の片付け従事率と同様、学級担任が片付けの合図を出した時点から昼食のための机といすを並べ終わった時点が含まれるインターバルが終了するまでとした。その上で、言語称賛の生起回数を総インターバル数で除して、1 インターバル（1 分）当たりの生起回数を求めた。なお、言語称賛は、庭山・松見（2016）を参考に「学級全体に聞こえるような（ビデオカメラに録音されるような）、学級全体、集団、個人に対する口頭での称賛で、かつ園児の片付けに随伴した称賛」（例「○○ちゃん、ありがとう」「○○くん、すてき」「○○くん、片付けるのが上手」等）と定義した。

1-5-3 学級担任によるプロンプトの生起回数

昼食前の片付けの場面（概ね 11 時から 11 時 20 分頃まで）において、教室の前方と後方に 1 台ずつビデオカメラを設置し、学級担任および補助教諭の指導の様子を定点撮影した。その後、ビデオ映像を見ながら学級担任および補助教諭が行った園児の片付けを促すプロンプトの生起回数を記録した。記録する範囲は、園児の片付け従事率と同様、学級担任が片付けの合図を出した時点から昼食のための机といすを並べ終わった時点が含まれるインターバルが終了するまでとした。その上で、プロンプトの生起回数を総インターバル数で除して、1 インターバル（1 分）当たりの生起回数を求めた。なお、プロンプトは、庭山・松見（2016）を参考に「学級全体に聞こえるような（ビデオカメラに録音されるような）、学級全体、集団、個人に対する片付けを促すような声かけ」（例「お片付けしますよ」「ほうきお願いします」「いすを運んでください」等）と定義し、プロンプトによって園児の片付けが生起したか否かは問わないものとした。

2. 結果

2-1 各従属変数の推移

園児の平均片付け従事率、学級担任による言語称賛およびプロンプトの平均生起回数の推移を図 2 に示す。まず、園児の平均片付け従事率について、ベースラインでは平均 16.0%、介入では平均 22.8%であった。次に、学級担任による言語称賛の平均生起回数について、ベースラインでは 1 インターバル当たり平均 0.2 回、介入では 1 インターバル当たり平均 0.8 回であった。最後に、学級担任によるプロンプトの平均生起回数について、ベースラインでは 1 インターバル当たり平均 0.9 回、介入では 1 インターバル当たり平均 0.9 回であった。

次に、各従属変数の相関係数を算出した結果、園児の平均片付け従事率と学級担任による言語称賛の平均生起回数との間に有意な強い相関がみられた ($r = .90, p < .05$)。一方、園児の平均片付け従事率と学級担任によるプロンプトの平均生起回数との間には有意な相関はみられなかった ($r = .52, p > .10$)。なお、相関係数の算出には IBM SPSS Statistics 22 を使用した。

2-2 その他の観察されたエピソード

介入開始後の片付けの場面において、園児から「にこちゃん（マーク）がいっぱいになったね」や「にこ

ちゃん（＝片付けをがんばっているから）写真撮って」といった発言が聞かれた。また、学級担任が「（片付けをがんばっているから）にこちゃんだね」と言語称賛する場面も観察された。

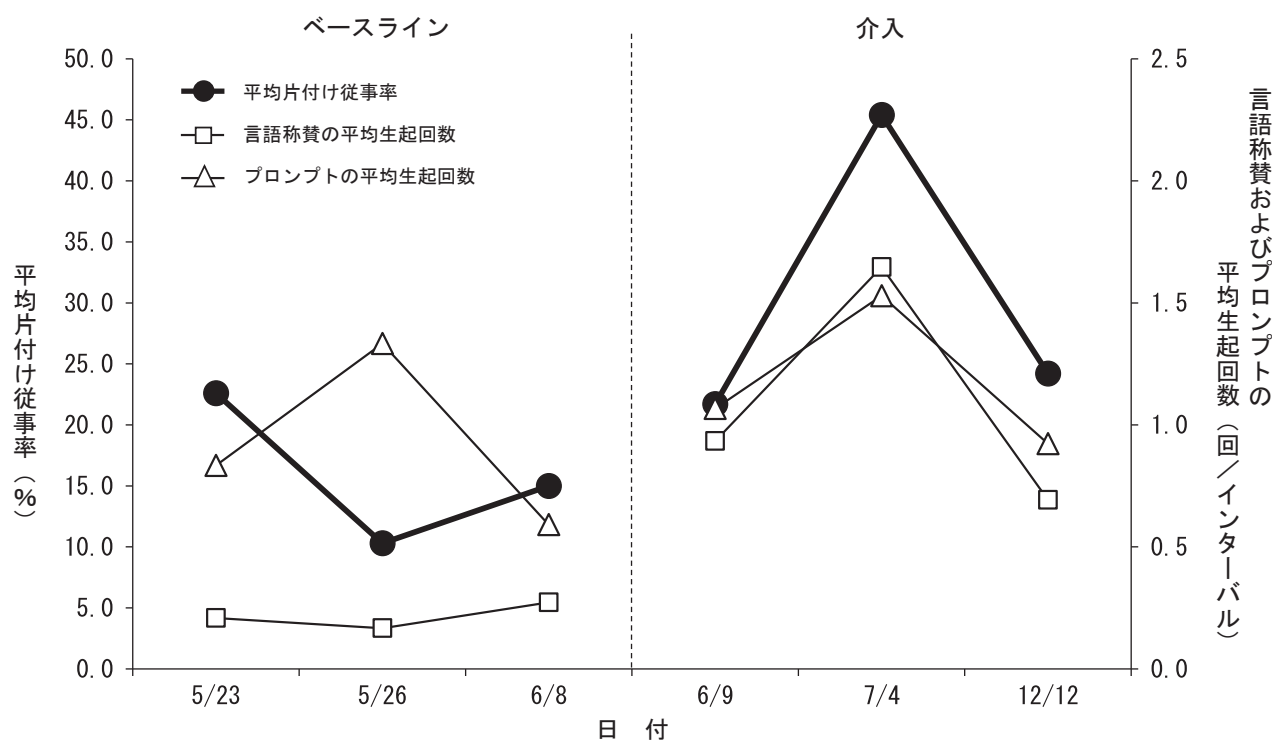


図2 各従属変数の推移

3. 考察

本研究の目的は、幼稚園において学級規模ポジティブ行動支援の第1層支援を適用し、その効果を検討することであった。介入の結果、園児の片付け従事率の増加が見られた。3つの目標行動を示した木の掲示物が園児の目標行動の実行を促す先行条件として機能するとともに、学級担任による言語称賛、全員が集まる場において紹介してもらえること、木に「にこちゃんマーク」が貼られることが目標行動に随伴する強化子として機能したと考えられる。

まず、学級担任による言語称賛については、園児の片付け従事率との強い相関がみられ、介入によって学級担任による言語称賛が増加するとともに、園児の片付け従事率も増加している。一方、学級担任によるプロンプトの生起回数については、園児の片付け従事率との相関は有意ではなく、ベースラインと介入の差もなかった。つまり、園児の片付け従事率の増加は、学級担任によるプロンプトの影響ではなく、言語称賛の増加の影響が強く、学級担任による言語称賛が強化子として有効に機能したと言える。なお、介入によって学級担任による言語称賛が増加した要因としては、3つの目標行動を示した木の掲示物の影響が推測される。松山・三田地（2020）は、目標行動の一覧（マトリクス）を掲示することは、目標行動を称賛する教員の行動の先行条件としても機能する可能性を指摘しており、本研究において学級担任が「（片付けをがんばっているから）にこちゃんだね」と言語称賛する場面が観察されたことから、目標行動を示した木の掲示物が学級担任の言語称賛を促す先行条件として機能したと推測される。

次に、全員が集まる場において紹介してもらえること、木に「にこちゃんマーク」が貼られることについて、園児から「にこちゃん（マーク）がいっぱいになったね」や「にこちゃん（＝片付けをがんばっているから）写真撮って」といった発言が聞かれたことから効果的な強化子として機能したことが伺える。また、目標行動を実行している様子の写真は、他の園児にとっては目標行動のモデリングとなり、園児の目標行動の実行をさらに促進したと考えられる。「にこちゃんマーク」について、本研究においては、一定量貯まっ

たらバックアップ強化子と交換するといったトークンエコノミー法を適用しなかったにもかかわらず、園児の片付け従事率が増加した。したがって、木に「にこちゃんマーク」が貼られること、あるいは「にこちゃんマーク」が増えていくこと自体が強化子となっていたと考えられる。加えて、学級担任にとっては、バックアップ強化子を用意する必要がないため、負担の少ない方法であったとも言える。

以上より、本研究で行った学級規模ポジティブ行動支援の実践は、学級担任による言語称賛および園児の片付け行動を促進した。しかし、本研究にはいくつかの課題が残された。まず、介入によって園児の片付け従事率や学級担任による言語称賛の増加が見られたが、その水準は安定せず、12月12日には減少した。したがって、介入効果の維持については課題があったと言わざるを得ない。特に、園児の片付け従事率について、本研究で行った第一層支援による効果が十分に見られない園児に対しては、第二層、第三層支援を適用する必要があるが、本研究では行っていない。今後、幼稚園において、第二層、第三層支援をどのように進めていくかについてさらなる検討が必要であろう。また、本研究では、シングルケースデザインにおけるABデザインにより介入の効果を検討したが、ABデザインでは剰余変数の影響を排除しきれない。加えて、介入における記録日数も少なかった。したがって、介入効果の検討にあたっては、多層ベースラインデザイン等の実験デザインを採用するとともに、より多くのデータに基づいて分析し、内的妥当性を高める必要があった。さらに、本研究では、記録のしやすさを考慮し、昼食前の片付けの場面での行動記録しか取れていない。したがって、「ふわふわことば」や「あいさつ」といったその他の目標行動への効果については明らかにできなかった。今後は片付けの場面以外の行動についても行動記録を取り、効果を検討していく必要がある。

おわりに

近年、幼稚園においては、いわゆる「気になる」子どもへの対応が課題となっており（平野・水野・別府・西垣，2012）、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）においては、障害のある幼児などへの指導について集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していく必要性が示されている。こうした現状において、本研究で行った学級規模ポジティブ行動支援の第一層支援は、特別な配慮を必要とする幼児を含めたすべての幼児を対象とするものであり、幼児教育におけるエビデンスに基づく実践の普及に貢献するものであると言える。近年では、幼稚園等におけるポジティブ行動支援の実践事例も報告され始めており（徳島県教育委員会，2020）、今後、全国的な拡大が期待される。

付記

本研究は JSPS 科研費 20K02676 の助成を受けたものである。

引用文献

- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H. et al. (2002) Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Carter, D. R., & Norman, R. K. (2010) Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 279-288.
- 平野華織・水野友有・別府悦子・西垣吉之（2012）幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態—クラス担任を対象とした調査をもとに—（第2報）中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要，13，145-153.
- 平澤紀子（2019）支援者の実行を支えるサポート—スクールワイドPBSから—。行動分析学研究，33(2)，118-127.
- 黒瀬圭一・野田航（2022）小学校5年生学級における学級規模ポジティブ行動支援の効果—児童自身が主体的に参加することを通して—。LD研究，31，46-57.
- Mahon, D., Gunning, C., Holloway, J., & Lydon, H. (2020) Implementing Positive Behavior Support Within Preschool Settings: Group Functional Assessment and CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 167-180.

- 松山康成・三田地真実（2020）高等学校における学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）第1層支援の実践－ Good Behavior Ticket（GBT）と Positive Peer Reporting（PPR）の付加効果－．行動分析学研究，34(2)，258-273.
- 宮木秀雄・勝田志織（2022）公立小学校における学級規模ポジティブ行動支援の実践に向けた遠隔コンサルテーションの効果．行動分析学研究，37(1)，118-132.
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領．
- 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，64，598-609.
- 大多和亮介・関戸英紀（2021）行動問題を示す幼稚園児に対する集団随伴性に基づいたクラスワイドな支援．横浜国立大学教育学部紀要 I 教育科学，4，127-136.
- 佐々木由佳・杉本任士（2022）互いのよさに気づき・認めあう学級経営を目指した Positive Behavior Support の実践－小学校3年生における学年規模での Positive Peer Reporting の効果－．北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要，12，79-89.
- Simonsen, B. & Myers, D. (2015) *Classwide Positive Behavior Interventions and Supports: A Guide to Proactive Classroom Management*. The Guilford Press, New York. 宇田光，西口利文監訳（2020）ポジティブ生徒指導・予防的学級経営ガイドブック－いじめ，不登校，学級崩壊を予防する問題解決アプローチ－．明石書店.
- 徳島県教育委員会（2020）たくさんの「できた！」で子どもの育ちを支えるポジティブな行動支援による保育～子どもも保育者も笑顔があふれる園をめざして～．