

知的障害特別支援学校における応用行動分析学に関する教員研修の実践 －大学と連携した取り組み－

富田（神井）享子¹⁾，末永 統²⁾，原田 晋吾³⁾

1) 愛媛大学教育学部

2) 東京都立八王子西特別支援学校

3) 東京家政学院大学現代生活学部

Practice of Teacher Training on Applied Behavior Analysis in Special Needs School － Collaborative Efforts with University Laboratory －

Kyoko KAMII TOMITA¹⁾, Subaru SUENAGA²⁾, Shingo HARADA³⁾

1) Faculty of Education, Ehime University

2) Tokyo Metropolitan Hachioji-Nishi Special Needs School

3) Faculty of Contemporary Human Life Science, Tokyo Kasei Gakuin University

1. 問題と目的

応用行動分析学は、「なぜ、人（動物）はそのように行動するのか」を明らかにすることを目的とする学習心理学の一つである（小笠原，2019）。応用行動分析学に基づいた支援については、発達障害児者の行動を理解し適切な支援や指導を行う効果的な考え方として、知見が積み重ねられてきた（山本・澁谷，2009）。

近年では、支援や研究の倫理として、対象児者に対して肯定的な行動支援をすることが求められるようになっていく（下山・岡田，2014）。行動問題が見られた場合には、機能的に等価な（同じ役割を果たす）代替行動やその場で本来行うべき望ましい行動といった適応行動の形成・促進に関する計画を立案することが求められる（半田・加藤，2021）。

行動問題に関して、小笠原・守屋（2005）は、知的障害特別支援学校に通う児童生徒の55.4%に、奇声、他傷、自傷などの行動問題が見られるという結果を示している。また、それらの行動問題に対して、代替行動に関する支援を実施している教員の割合が7.7%にすぎないことを指摘している。このように、知的障害特別支援学校においては、行動問題への対応をはじめとする応用行動分析学に基づく

支援の必要性が高いものの、その考え方が十分に浸透していないという課題が存在する。加えて、肥後・衛藤・天海（2021）は、特別支援学校においては行動分析が単なる指導技法として矮小化した評価をされ、客観的科学的な認識の方法であると正しく評価されていないことを危惧している。

応用行動分析学を体系的に学ぶ場としては、大学等の高等教育機関が考えられる。しかし、教員養成に関して、文部科学省は、「『指導法』については、特別支援学校の教育において適用できると思われる方法又は方法の裏付けとなっている理論は多様に想定されるため、特定の方法論の表記は避ける」と示している（特別支援学校教諭免許状の教職課程コアカリキュラム作成の基本的方向性と考え方，2021）。そのため、現在では、教員養成段階において応用行動分析学のみを取り上げて授業を編成することが難しく、体系的に学ぶ機会が限られた状況にある。

そのような中で、現職教育の一環として、大学と諸機関が連携して応用行動分析学に関する体系的な研修を行った先行研究が複数報告されている（宮崎・秦・宮崎・井上・川崎，2013；松崎，2013；猪子・橋本・山王丸・島宗，2014；松崎・山本，2015；加藤・小笠原，2017；藤原，2019；松下，2020；半田・加藤，2021）。しかし、これら

の多くは保育士や小学校教員を対象としており，特別支援学校教員を対象としているのは加藤・小笠原（2017），半田・加藤（2021）のみである。また，松崎・山本（2015）はオンザジョブトレーニング（OJT）の重要性を指摘しているが，松崎・山本（2015），藤原（2019）以外の研究は職場から離れた環境で実施されている。松崎・山本（2015）についても，参加者は自ら希望した2名であり，参加者を希望によって募らず実施された研修は藤原（2019）のみである。

そこで，本研究では，知的障害特別支援学校で特に重要性が高い応用行動分析学に基づいた支援について，大学と特別支援学校が連携して職場内研修を実施し，その有効性と課題について検討することを目的とする。

2. 方法

2.1. 参加者

参加者は，知的障害特別支援学校に勤務する教員15名であり，内訳は教諭9名，常勤講師6名であった。そのうち12名が特別支援学校教諭免許状を保有していた。教職経験年数の平均は11.6年（1～29年），特別支援学校勤務年数の平均は6.8年（1～22年）であった。なお，参加者のうち9名は教職経験年数が10年以下であった。9名は特別支援学校のみ，4名は特別支援学校と小学校，1名は特別支援学校と小学校・中学校，1名は特別支援学校と高等学校での勤務経験があった。教職経験年数，特別支援学校勤務年数ともに，教諭・講師のいずれの年数も含めた。

2.2. 研修実施者

研修は，第1著者が中心となり実施した。第1著者は学部・大学院で応用行動分析学を学んでおり，関連する研究業績を有していた。研修実施当時は当該特別支援学校の教諭として勤務しており，研修参加者と同じ学年グループに所属していた。また，応用行動分析学を専門とする大学研究室（研修実施当時第2著者・第3著者が所属）と連携し，大学教員並びに大学院生がスーパーバイザーとして関与した。

2.3. 研修の概要

2.3.1. 研修実施までの経緯

当該特別支援学校では，小学部低学年部・高学年部，中学部各学年部，高等部各学年部でグループを設定し，テーマを決めて校内研修を実施していた。そのうち，第1著者が所属するグループにおいては，行動問題への対応に悩む声が多く挙げられたことから，応用行動分析学に基づいた支援について研修を実施することとした。

2.3.2. 研修の時期・回数

X年6月からX+1年1月までに，講義及び演習を全10回実施した。研修時間は1回につき1時間から1時間20分程度であり，放課後の時間を用いて行った。うち1回は，大学教員を招いて授業参観，事例検討会，全校対象の講演会を実施したため，合計4時間の研修となった。

2.3.3. 研修の内容

各回の研修のテーマ，講義内容，演習内容，各自の課題，大学の役割について，表1に示した。

研修は，宮崎ら（2013），下山・岡田（2014），下山・岡田（2015），松崎・山本（2015），加藤・小笠原（2017），藤原（2019）を参考に，講義，演習，実践を組み合わせた形式とした。全体を通して，応用行動分析学について体系的に学ぶことができるよう，スーパーバイザーが内容の検討・調整を行った。また，各学級から1名ずつ対象児童を選出し，事例検討の形で研修を進めることとした。事例検討の対象となった児童の行動について，表2に示した。

第1回の研修では，応用行動分析学について，個人攻撃の罫，三項随伴性，行動の原理，強化子の種類，ABC分析，課題分析，チェイニング，シェイピング，分化強化，機能的アセスメント，行動の機能，目標の立て方，アセスメントを生かす8つの支援の視点（①好みを利用する ②行動問題の生じていない状況を利用する ③選択機会を入れる ④上手に褒める ⑤先手を打つ ⑥物理的な環境を整える ⑦高頻度で行われる行動レパトリーを利用する ⑧スモールステップ）（井上・平澤・小笠原，2013），プロンプト，積極的行動支援，競合行動バイパスモデルについて講義を行った。講義内容の選定に際して，スーパーバイザーの大学教員より助言を受けた。第2回までの間に，事例検討の対象となる児童及び行動問題について，各学級で選定することとした。

第2回では，事例検討の対象とする児童の行動問題について，情報を共有した。また，東京学芸大学特別支援科学講座小笠原研究室ウェブサイト（<http://www.kei-ogasawara.com/>）に掲載されている機能的アセスメントワークシートを用いて，対象児童の行動を記録し，ABC分析を行うための演習を行った。第3回までの間に，各学級で対象児童の行動観察（事前評価）とABC分析を行うこととした。

第3回では，対象児童の行動観察から分かったことや，ABC分析の結果について，ワークシートに書き込む形で情報を共有した。代替行動や支援方法については，参加者間で自由に意見を交換することとした。また，目標の立て方，8つの支援の視点，競合行動バイパスモデルについて再度講義を行い，第1著者の担任する児童を参考に，代替行動や支援の視点を活用して支援方法を考える演習を行った。第4回までの間に，各学級で具体的な支援方法と支援

の視点についてまとめることとした。

第4回では、具体的な支援方法と支援の視点について意見交換を行った。

第5回では、スーパーバイザーの大学教員が来校し、授業参観、事例検討会、全校向けの講演会を実施した。第6回までの間に、各学級で行動問題や代替行動について回数や頻度を再度観察・記録し、中間（再）評価を行うこととした。

第6回では、スーパーバイザーによる研修内容をまとめ、見直した支援計画の検討を行った。

第7回から第9回は、月に1回のペースで進捗状況を共

有した。その際に、支援計画の見直しや新たな支援方法のアイデアについて、参加者間で自由に意見を交換した。

第10回では、6月以降の取り組みをまとめ、①対象児童の行動問題 ②対象となる行動のABC分析 ③支援方法・支援の視点 ④支援の経過（行動問題の生起回数・頻度、代替行動の生起回数・頻度、その他エピソード）⑤まとめと今後の課題という形式で発表を行った。

なお、第1著者は随時参加者からの質問や相談を受け付け、必要に応じてスーパーバイザーの助言を受けながら研修を実施した。

表1 研修会の内容

回(月/日)	テーマ	講義内容	演習内容	次時までの課題	大学の役割
1 (6/1)	応用行動分析学とは	個人攻撃の畏、三項随伴性、行動の原理、強化子の種類、ABC分析、課題分析、チェイニング、シェイピング、分化強化、機能的アセスメント、行動の機能、目標を立て方、アセスメントを生かす8つの支援の視点、プロンプト、積極的行動支援、競合行動バイパスモデル		各クラスで事例検討の対象とする児童、気になる行動や改善したい行動について決めておく	講義で扱う項目についての助言
2 (6/9)	ABC分析 機能的アセスメント	「行動」とは何か 記録の取り方	機能的アセスメントワークシートの記入 行動の記録方法 ABC分析	事例検討対象の児童について、行動を観察し、ABC分析を行う	行動の具体化、記録方法への助言
3 (7/10)	代替行動の考え方	目標を立て方 支援の視点 競合行動バイパスモデル	代替行動、支援方法の検討	具体的な支援方法と支援の視点についてまとめる	行動の機能に関する助言
4 (8/28)	アセスメントを生かした支援		各対象児童の事例に対する意見交換		「8つの視点」を用いた具体例の提示
5 (9/2)	参観・ケース会議・講演会	行動型、行動の原理、機能的アセスメント、予防的観点、事例紹介	事例検討会	支援計画の再検討、中間（再）評価	授業参観、ケース会議での助言、講演
6 (9/14)	再評価・支援計画の再検討	第5回研修のまとめ、解説	中間評価の発表 支援計画の検討	見直し後の支援の実施	支援計画への助言
7 (10/13)	事例検討	随時質問に答える	各事例10分程度で経過を報告	支援の実施・経過のまとめ	随時相談・助言
8 (11/16)					
9 (12/8)					
10 (1/15)	研修のまとめ		発表		講評

表2 事例検討の対象となった児童の行動

児童	行動問題	代替行動
A	笑い続ける	困っていることを伝える
B	「いやだ」「しない」と連呼する	活動内容が分かり、見通しをもつ
C	教室から出ていく 離席する	適切な方法で教師の注意を引く、カードを使って意思を伝える
D	あごをたたく	廊下に出て苦手の音から離れる
E	暴言を吐く 他人をにらみつける	嫌なことを伝える
F	教室から出ていく	行きたい場所を教師に伝える
G	大声を出す、屋外に飛び出す、物を壊す、教師を嘔む	不安な活動や嫌な活動を教師に伝える

表3 基本的な行動支援技法に関する質問項目

I 技法の知識に関する質問項目
1. 行動の原理（弱体化・強化）について知っていますか？
2. プロンプトについて知っていますか？
3. 課題分析について知っていますか？
4. 行動連鎖（チェイニング）について知っていますか？
5. 行動形成（シェイピング）について知っていますか？
6. 行動の機能について知っていますか？
II 技法の習得に関する質問項目
1. 適切な強化ができていますか？
2. 適切なプロンプトができていますか？
3. 課題分析ができていますか？
4. 行動連鎖（チェイニング）の技術が使えていますか？
5. 行動形成（シェイピング）ができていますか？
6. 行動の機能を意識した支援ができていますか？

2.4. 研修の評価

2.4.1. 参加者の知識・技法の習得状況

研修開始前に、谷・大尾（2011）を参考に、応用行動分析学についてどの程度学習した経験があるのか調査を行った。調査項目は、①これまで「応用行動分析学」「ABA」「行動分析」等の言葉を聞いたことがあるか ②これまで行動分析に関する本を読んだことがあるか ③これまで行動分析に関する研修会に参加したことがあるか ④これまで大学やその他の学校で行動分析に関する講義を受けたことがあるかの4点であった。

また、下山・岡田（2014）、下山・岡田（2015）を参考に、基本的な行動支援技法の知識と技法の習得状況について評価を行った。基本的な行動支援技法の知識については、「全く知らない」を1点、「よく知っている」を4点とする4件法で、基本的な行動支援技法の習得については、「全くできていない」を1点、「よくできている」を4点とする4件法で回答するよう設定した。下山・岡田（2014；2015）では、吉野（2012）を参考に、応用行動分析学の基本的な支援技法として①環境調整 ②プロンプト ③シェイピング ④課題分析とチェイニング ⑤強化を示し、研修のpre/post評価では、課題分析とチェイニング（連鎖）を分け、全6項目を質問している。本研究では、実際の研修内容を考慮し、先行研究の「環境調整」を「行動の機能」に置き換え、順序を入れ替えた。両者について、第1回研修会の前に事前評価を行い、第10回研修会の後に事後評価を行った。質問項目について、表3に示した。なお、行動分析に関する研修の前後では、評価としてKB PAC（Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children）短縮版（志賀，1983）を用いたケースが多く報告されている（宮崎ら，2013；加藤・小笠原，2014；加藤・小笠原，2015；藤原，2019；半田・加藤，2021）。しかし、本研修においては、参加者の大半に応用行動分析学の学習経験がないと予想されたため、KB PACやTK-ABA（谷・大尾，2011）のように専門用語が多数出てくる評価は実態に合わない判断し、採用しなかった。

2.4.2. 参加児の変容

参加児の行動問題、代替行動について、6月に事前評価、9月に中間評価、1月に事後評価を行った。具体的な方法としては、6月・9月・1月のうち各1週間について担任もしくは副担任が参加児の行動を直接観察し、行動問題の生起回数・頻度、代替行動（望ましい行動）の生起回数・頻度を記録し、比較した。併せて、関連するエピソードの記述も行った。加えて、支援方法を考える際に参考にした「8つの視点」について、明記するようにした。

2.4.3. 研修に関するアンケート

研修後、参加者に対し無記名でアンケートを実施した。

アンケートは、①内容 ②回数 ③時間 ④負担感 ⑤支援の改善につながったか ⑥今後も応用行動分析学に関する研修を受講してみたいかの項目について、「不適切」や「全く生かされない」を1点、「適切」や「とても生かされる」を4点とする4件法で実施した。また、難しかった内容、特に役に立った内容について、自由記述で回答を求めた。

2.5. 倫理的配慮

本研究の実施に当たっては、当時の第1著者の所属校校長に書面で研究計画を伝え、了承を得て実施した。また、研修参加者には、口頭及び書面で研究計画を伝え、研究成果として公表する可能性を伝えて了承を得た。ケースの対象となった児童及びその保護者に対しては、校内研修で事例検討の対象とすること、一連の取り組みを、教員研修に関する研究成果として、本人が特定できない形で公表する可能性があることを担任から口頭で伝え了承を得た。研究参加者に対しても、ケースの対象となった児童及びその保護者に対しても、個人を特定できる情報は公開しないことを伝えた。

3. 結果

3.1. 参加者の知識・技法の習得状況

研修開始前に実施した、応用行動分析学に関する学習経験調査の結果を表4に示した。

「応用行動分析学」等の言葉を聞いたことがあると答えたのは3名であり、12名は名前を聞いたこともない状態であった。また、本を読んだことがあると答えた2名は、大学等での受講経験がある者1名、ない者1名であり、大学等での受講経験がある2名のうち1名は本を読んだことはないと答えていた。

基本的な行動支援技法の知識と技法の習得状況について、各項目の事前・事後の中央値・四分位範囲を表5に示した。得点の範囲は1点から4点であった。事前・事後の得点をWilcoxonの符号付き順位検定で比較したところ、いずれの項目も、0.1%水準で有意差が認められた。また、いずれの項目も、指導技法よりも知識の方が高い評価を示した。なお、統計解析ソフトはIBM SPSS Statistics version.28を用いた。

表4 応用行動分析学に関する学習経験

項目	経験あり(人)	経験なし(人)
①言葉を聞いたことがある	3	12
②本を読んだことがある	2	13
③研修会に参加したことがある	0	15
④大学等で講義を受けたことがある	2	13

表5 知識・技法の習得状況（中央値・四分位範囲）

I 技法の知識に関する項目	事前	事後	Z 値
1. 行動の原理	1 (1-1)	3 (2-4)	-3.51***
2. プロンプト	1 (1-1)	4 (3-4)	-3.51***
3. 課題分析	1 (1-1)	3 (3-3)	-3.53***
4. 行動連鎖（チェイニング）	1 (1-1)	2 (2-3)	-3.54***
5. 行動形成（シェイピング）	1 (1-1)	2 (3-3)	-3.53***
6. 行動の機能	1 (1-1)	3 (3-3)	-3.77***
II 技法の習得に関する項目	事前	事後	Z 値
1. 適切な強化	1 (1-1)	2 (2-2)	-3.63***
2. 適切なプロンプト	1 (1-1)	3 (3-4)	-3.57***
3. 課題分析	1 (1-1)	3 (2-3)	-3.47***
4. 行動連鎖（チェイニング）	1 (1-1)	2 (2-3)	-3.54***
5. 行動形成（シェイピング）	1 (1-1)	2 (2-3)	-3.45***
6. 行動の機能	1 (1-1)	3 (2-3)	-3.54***

*** $p < .001$

3.2. 参加児の変容

A から G のいずれの児童においても、6月の研修開始時と比べて、1月までに行動問題の減少と代替行動の増加が見られた。多くの児童が、9月の中間評価の時点で行動問題の減少が見られ始め、代替行動について指導を始めた段階であった。また、7名中5名について、スーパーバイザーの助言を受けて支援計画の見直しが行われていた。

また、8つの支援の視点のうち、④上手に褒める ⑤先手を打つについて、5名の児童で支援の視点として活用されていた。①好みを利用する ③選択機会を入れるは2名の児童で、⑥物理的な環境を整える ⑧スモールステップは1名の児童で活用されていた（複数選択の事例あり）。一方で、②行動問題の生じていない状況を利用する ⑦高頻度で行われる行動レパトリーを利用する視点は、活用されていなかった。

3.3. 研修に関するアンケート

研修終了後に実施したアンケートの結果を表6に示した。

得点の範囲は1点から4点であった。いずれの項目についても平均点が3点を超えていた。特に内容、支援の改善につながったか、今後も応用行動分析学に関する研修を受講してみたいかという項目については、3.6点以上の高い評価であった。一方、負担感については、平均点が3.06

点とやや低い傾向を示した。

「難しかった内容」については、適切な記録の取り方に関して10名、行動型で行動を記述することに関して8名、行動の原理と分化強化に関してそれぞれ6名のアンケートに記載が見られた。記録の取り方については「環境的に記録を取ることが難しいことがあった」「何種類か記録の取り方を学んだが、どんなときにどの方法を選ぶのか判断が難しい」という内容が記載されていた。また、行動型で行動を記述することについては「きっかけは、つい推測で書いてしまう」「モヤモヤしたときや、イライラしたとき、機嫌が悪いときを、どうやって行動型で書けばいいのか分からなかった」という記載が見られた。

一方、役に立った内容は、客観的な記録（共通理解を含む）に関して12名、8つの視点に関して10名、代替行動を考えることに関して9名のアンケートに記載があった。

具体的には「記録をすることで、行動問題の状況や原因を客観的に把握することができた」「行動問題を改善するための方法について、担任間で共通理解を図りながら考えるきっかけとなった」「叱って止めるのではなく、望ましい方法を増やして、好きなことや得意なことを見つけていこうと、ポジティブな方向で考えられるようになった」「代替行動を考えることで、支援の方法が明確になった」「支援の結果が数字で見えるので、大人にとってもやる気につながる」等の記載が見られた。

表6 研修受講後のアンケート結果

項目	平均点 SD
内容	3.66 .48
回数	3.46 .64
時間	3.26 .45
負担感	3.06 .45
支援の改善につながったか	3.80 .41
今後も応用行動分析学に関する研修を受講してみたいか	3.73 .59

4. 考 察

本研究では、応用行動分析学に基づいた支援について、大学と特別支援学校が連携して職場内研修を実施し、その有効性と課題を検討することを目的とした。

以下、参加者の知識・技法の習得状況の変化について、参加児の行動の変容について、アンケート結果から考えられる本研修の効果と課題について、大学と特別支援学校が連携して研修を行う意義について、考察する。

4.1. 参加者の知識・技法の習得状況の変化

参加者の知識・技法の習得状況については、研修の前後で大幅な変化が見られた。もっとも、本研究の参加者においては、15名中12名に応用行動分析学に関する学習経験がなく、事前評価の段階では、「全く知らない」や「全くできていない」に該当する1点の評価が大多数を占めていた。そのため、研修後に評価が向上したのは必然であったとも言える。

研修後の評価をみると、いずれの項目においても、技法の習得よりも技法の知識に関する評価の方が高かった。この結果は、下山・岡田（2014）、下山・岡田（2015）の知見を支持するものであった。また、下山・岡田（2015）は、7か月間のトレーニング後の評価において、プロンプトと課題分析は知識・技法とも評価が高く、チェイニングとシェイピングは知識・技法とも評価が低いことを指摘している。この点についても、本研究において同様の結果が示された。行動の原理については、知識に関する評価と技法に関する評価に乖離が見られた。なお、本研究独自の項目である行動の機能に関しては、知識・技法とも、プロンプトに次いで高い評価であった。

これらを総合すると、プロンプトや課題分析、行動の機能に関する知識・技法は、講義や演習を含む研修によって身に付けられる可能性が高いと考えられる。チェイニングとシェイピングについては評価が低かったものの、チェイニングは課題分析と、シェイピングは強化と、それぞれ関連が強い内容である（下山・岡田，2015）。課題分析については、先行研究・本研究ともに高い評価を示したことから、これらの関連を示しながら身近な実践例と併せて演習を行うことで、研修効果が向上する可能性もある。また、いずれの項目も知識に関する評価が技法に関する評価より高かった。学んだ知識を実践に生かし、技法を活用できたと実感するためには、本研究よりも長いスパンでの継続した研修が必要かもしれない。

4.2. 参加児の行動の変容

本研究で事例検討を行ったいずれの参加児においても、行動問題の減少と代替行動の増加が見られた。藤原(2019)は、少年院職員を対象に行った講義主体の研修について、満足度は高かったが実際の関わりへ応用することが少なく、個々の事例への対応が知りたいという感想が多かったという課題を示している。また、松下（2020）は、小学校教員を対象に行った支援計画立案に関する研修について、短時間で計画立案に関する質的・量的変化は見られたが、研修が実際の指導に与える影響は検討できなかったとしている。これらのことから、講義主体の研修や短期間の研修では、参加者の知識は増えたとしても、日々の実践での具体的な対応の改善や幼児児童生徒等の行動変容にはつながりづらい課題があると指摘できる。

一方本研究においては、講義、演習、実践をセットにした7か月間、10回の研修を通して、参加者が応用行動分析学を体系的に学び、理論や根拠に基づいた実践を重ねることができた。また、グループ研修という形にすることで、客観的な記録に基づいて情報を共有し、8つの支援の視点に沿ってアイデアを出し合うことができた。それによって実現可能性の高い支援計画を立てることができ、効果的な実践を推進できた可能性が示唆される。

なお、8つの支援の視点については、②行動問題の生じていない状況を利用する ⑦高頻度で行われる行動レパトリーを利用するの2項目について、活用されることがなかった。これらの項目が活用されづらい理由については、さらなる検討が求められる。

4.3. アンケート結果から考えられる本研修の効果と課題

アンケート結果を見ると、いずれの項目も評価平均点が3点を超えており、概ね満足度が高かったと考えられる。特に、研修内容、支援の改善、今後の学習意欲に関しては、非常に高い評価が得られている。研修開始時に80%（12/15）の参加者が応用行動分析学に関する知識を持っていなかったことを考えると、これらの結果は本研修の効果とみなすことができよう。しかし、負担感については、他の項目よりもやや評価が低かった。この点については、自由記述にもあるように記録に関する困難な印象が影響している可能性があるが、詳細は検討できていない。研修に対する負担感を軽減するために、どのような点に負担を感じ、どのような解消策が考えられるのか、今後の検討が必要である。

また、自由記述からは、15名中10名の参加者が記録の取り方について、8名の参加者が行動型での記述について困難さを感じたという結果が示された。加藤・小笠原（2017）においても、知的障害特別支援学校の教員が行動問題支援過程において直面する困難さとして、記録時の教員の体制や、行動を具体的に定義するスキルの不十分さが指摘されている。一方で、本研修において役に立った内容として、15名中12名が客観的な記録に関する内容を挙げていた。つまり、記録を取る必要性は理解し、その効果も感じているものの、体制面や具体的な方法については不安を感じている参加者が多いことが指摘できる。これらのことから、より研修の効果を高めるために、特に記録の取り方や行動の定義に関して丁寧に演習を行い、具体策を提示し、実際の支援場面においてもフォローを行う必要があると考えられる。

4.4. 大学と特別支援学校が連携して研修を行う意義

本研究においては、第1著者がファシリテーターの役割を担いながら、大学と連携して研修を実施した。具体的には、研修全体の構成や初回の講義内容はスーパーバイザー

の助言を受け決定し、その後も随時大学との連携を図りながら研修を進めた。その際には、研究室で作成されたワークシートを用いることで、情報が整理され、研修グループ内での情報共有が円滑に進められた。さらに、第5回研修でのスーパーバイザーの助言を受け、対象児7名中5名の支援計画が見直されたように、専門的かつ客観的な立場からのコメントは非常に重要であった。

宮崎ら（2013）は、仲間集団において研修を実施することで、頻繁で即時的なフィードバックが可能になることや、質問のしやすさなど、研修参加者と研修実施者の距離が近いことによる肯定的な影響があることを指摘している。本研究においても、第1著者がモデルを示しつつ、可能な範囲で助言をしながら研修を進めることができた。また、グループ研修による事例検討という形をとることで、活発な意見交換を行いながら、講義・演習・実践をバランス良く進めることができた。このように、大学と特別支援学校が連携を図ることで、応用行動分析学を体系的に学びながら現場で実践を重ねることができ、研修の効果が上がったと考えることができる。

しかし、既述したように応用行動分析学を専門に学び支援に生かすことのできる現職教員は少なく、現状では教員養成段階で体系的に学ぶことも難しい。そのような状況で、本研究のような仲間集団での研修の肯定的な側面と応用行動分析学の体系的な学習を両立させる手段として、指導的立場の職員に対する応用行動分析学研修プログラム（田中・馬場・鈴木・松見，2014；田中，2017）の実施が考えられる。つまり、大学等高等教育機関の専門家によって指導的立場の教員に対し研修を行い、現場への波及的な効果をもたらしつつ、必要に応じて巡回指導を行うという形である。なお、田中ら（2014）、田中（2017）の研究は、保育士を対象とし、1回あたり3時間の研修を4回実施している。この点については、より特別支援学校の実情に合わせた内容・回数・期間・時間等を検討する必要がある。

本研究を通して、講義・演習・実践を併せた研修の有効性、参加者及び参加児の行動変容に必要な研修期間、現場の教員にとって有意義な研修内容、実践に困難さを感じる要因等が明らかになった。また、大学と特別支援学校の連携の効果についても示された。今後、これらの知見を踏まえた上で、高等教育機関による体系的な学びの提供を通じた現職教育の在り方について、さらなる検討が求められよう。

謝 辞

本研究にご協力いただいた特別支援学校の先生方に心より感謝申し上げます。

また、元東京学芸大学教授小笠原恵先生にはスーパーバイザーとして本研究に参加していただきました。我々に臨床家・研究者としての在り方を示し、多くのことを伝え導いてくださったことに厚く御礼申し上げます。

文 献

- 藤原直子（2019）「特別な支援を必要とする少年に関わる少年院職員への研修の実践－応用行動分析を取り入れた研修の効果－」、『特殊教育学研究』57（1）、59-68.
- 半田健・加藤哲文（2021）「機能的アセスメントに基づく行動支援計画の立案に関する知識獲得を標的とした研修が知的障害特別支援学校教員にもたらす効果」、『障害科学研究』45（1）、199-210.
- 肥後祥治・衛藤裕司・天海丈久（2021）「発達障害・知的障害の自立活動を展開するために必要な知識と方法論とは何か－自立活動の「解説」の記載内容の分析－」、『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』No.8.
- 猪子秀太郎・橋本俊顕・山王丸誠・島宗理（2014）「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.
- 井上雅彦・平澤紀子・小笠原恵（編著）（2013）『8つの視点でうまくいく！発達障害のある子のABAケーススタディ』、中央法規.
- 加藤慎吾・小笠原恵（2014）「行動問題支援に関する教師トレーニング－トレーニングの効果と教師が感じる困難についての検討－」、『日本特殊教育学会第52回大会発表論文集』、USBメモリ.
- 加藤慎吾・小笠原恵（2015）「応用行動分析学に基づいた行動問題支援教師トレーニング－KBPAを用いた応用行動分析学に関する知識の変容の検討－」、『日本特殊教育学会第53回大会発表論文集』、CD-ROM.
- 加藤慎吾・小笠原恵（2017）「知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援課程において直面する困難の検討」、『特殊教育学研究』54（5）、283-291.
- 松下浩之（2020）「小学校教師を対象とした機能的アセスメントにもとづく行動支援計画立案の研修効果の検討」、『障害科学研究』44（1）、75-86.
- 松崎敦子（2013）「応用行動分析学に基づく発達支援法の普及を目的とした保育士研修プログラム」、『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究』76、158-162.
- 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.
- 宮崎光明・秦 基子・宮崎美江・井上雅彦・川崎聡大（2013）「応用行動分析学に基づく自閉症児への課題学習の指導に対する校内研修モデルプログラムの開発」、『とやま発達福祉学年報』4、35-44.
- 文部科学省（2021）特別支援学校教諭免許状の教職課程コアカリキュラム作成の基本的方向性と考え方 https://www.mext.go.jp/content/20220323-mxt_tokubetu01-000021460_14.pdf（最終確認日 2022年9月26日）
- 小笠原恵・守屋光輝（2005）「知的障害児の問題行動に関する調査研究－知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して

-], 『発達障害研究』27, 137-146.
- 小笠原恵 (2019) 「応用行動分析」, 秋田喜代美監修, 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター編著, 『保育学用語辞典』, 中央法規.
- 志賀利一 (1983) 「行動変容法と親トレーニング-その知識の獲得と測定-」, 『埼玉大学教育学部教育心理学科自閉症児教育研究』6, 31-45.
- 下山真衣・岡田信吾 (2014) 「学生研修員への応用行動分析学に基づいた行動支援技法のトレーニング」, 『就実教育実践研究』7, 99-107.
- 下山真衣・岡田信吾 (2015) 「学生研修員への応用行動分析学に基づいた行動支援技法のトレーニングⅡ」, 『就実教育実践研究』8, 115-124.
- 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 (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.
- 谷 晋二・大尾弥生 (2011) 「ABA 基礎知識理解到達度テスト (TK-ABA) の作成と妥当性の検討」, 『行動療法研究』37 (3), 171-182.
- 東京学芸大学特別支援科学講座小笠原研究室ウェブサイト
<http://www.kei-ogasawara.com/> (最終確認日 2022年9月26日)
- 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, 46-70.
- 吉野智富美 (著) 山本淳一 (監修) (2012) 『ABA スクールシャドー入門』, 学苑社.