

小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係

The relations between praise behaviors and understanding of the applied behavior analysis in Japanese elementary school teachers

北口勝也*

KITAGUCHI, Katsuya

Abstract

The present research investigated the relations among praise behaviors, understanding of the applied behavior analysis (ABA), and years of experiences. The participants were 68 teachers who are working as a teacher in charge of a normal class in public elementary schools. The results showed that the more the teachers had knowledge of ABA, the more they provided praise to their students. Experience teachers showed less knowledge of ABA and praise behaviors relative to new young teachers. These results suggest that it is important to provide more effective methods to spread ABA knowledge for teachers.

1. 問題意識と目的

(1) 通常学級における要支援児童

2012年、文部科学省は、岩手、宮城、福島 の3県（震災の影響に配慮した）を除く全国の公立小中学校各600校において、通常の学級に在籍する、「知的障害はないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒」に関する調査を行った（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012¹）。53,882人（小学校：35,892人、中学校：17,990人）の学習面および行動面の状況が、担任教員によって記入され、特別支援教育コーディネーターまたは教頭（副校長）による確認を経て提出された。その結果は表1の通りで、学習面または行動面で何らかの「著しい困難」をしめす児童生徒が6.5%に上ることが明らかにされた。人数に換算すると約60万人に上り、1クラスにつき2,3人の割合になる。「6.3%ショック」と呼ばれた前回（2002年）の調査とは調査方法が異なるため単純には比較できないが、発達障害の可能性のある児童生徒の割合は0.2ポイント増えたことになる。

この調査では、これらの児童生徒の受けている支援の状況等も報告されている。対象児童生徒のうち、58.2%は教員がより丁寧に教えたり教卓に近い席に移したりするなどの支援を受けていたが、38.6%は、「いずれの支援もなされていない」という状態であることがわかった。

2006年の学校教育法改正で本格的に取り入れられた「特別支援教育」では、その理念を、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニ

表1 学習面または行動面で何らかの「著しい困難」をしめす児童生徒の割合
(文部科学省(2012)の調査結果をもとに著者が作成)

「困難」の種別	推定値
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す (うち「不注意」又は「多動性・衝動性」の問題) (うち「対人関係やこだわり等」の問題)	3.6% (3.1%) (1.1%)
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6%

ーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」(文部科学省, 2005²)としている。当然、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に対しても、一人一人の個性に合わせた適切な指導および必要な支援が行われているはずであるが、現状は前述の調査結果の通りである。

(2) 行動コンサルテーションの有効性

通常学級で支援を必要としている児童生徒になかなか支援が届かないという現実に対し、教育委員会や学校、あるいは教員個人も努力はしている。例えば、校内委員会を組織したり、研修会を充実させたり、外部の専門家によるコンサルテーションを導入したり、というような取り組みが行われている。なかでも、コンサルテーションは「巡回相談」と呼ばれる事業として、各教育委員会が積極的に取り入れている。コンサルテーションと

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

は、専門知識をもった外部の専門家（以下、コンサルタントと呼ぶ）が、その知識を必要とする者や機関（以下、コンサルティと呼ぶ）に対して、外部から客観的に現状業務を観察して現象を認識、問題点や原因を分析し、対策案を示すことである。

なかでも、近年注目されているのが、「行動コンサルテーション」である。行動コンサルテーションとは、応用行動分析の知識や技法を用いて、クライアント（教育現場では幼児・児童・生徒）が示す行動上の問題に対して、コンサルタントとコンサルティ（教員や保護者）が相談し、問題の解決を図っていくことをいう（Bergan & Kratochwill, 1990³; 加藤・大石, 2004⁴; 鈴木, 2010⁵）。

応用行動分析は、学習心理学の中で研究されてきたオペラント条件づけの原理に基づいている。オペラント条件づけとは、われわれ人間を含む動物の多くに共通する学習メカニズムで、「ある先行刺激のもとで、自発行動が生じたとき、その直後に生じる後続刺激によって、当該行動が増加したり減少したりする現象」である。例えば、「両親が家事に忙しいような時、こどもがお手伝いをした。そうすると両親は『良い子だね、ありがとう』と言ってほめた。その後、同じような状況でこどものお手伝いの回数が増えた」ということである。この場合、「両親が忙しいように家事をしている姿」が先行条件、「こどものお手伝い」が自発行動、「ほめられること」が強化子となる。つまり、環境に適応して生存する確率を高めるため、動物や人間に共通して進化してきた「利得をもたらした行動は増加し、損失をもたらした行動は減少する」という学習メカニズムを、現実場面での行動変容に応用する技法である。

行動コンサルテーションあるいは類似した方法を用いるペアレント・トレーニングの効果を測定する試みとして、コンサルティあるいはトレーニーの応用行動分析への理解度を測定することが提唱されている。代表的なものは、KBPAC (Knowledge of Behavioral Principle as Applied to Children; O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979⁶) で、幸田・梅津・青山・井戸・三好・角張・佐藤 (1982)⁷により邦訳されている。主として自閉症児の行動療法などに携わる補助治療者養成のために作成された質問紙である。応用行動分析に関してのトレーニングを受けた者は、一般の人々と比較して高い得点を得ることが示されている（菅野・小林, 1997⁸）。これまでこのKBPACを用いて、行動論的知識とほめる行動との関連（田中・嶋崎, 2009⁹）や一般の母親や保育者の行動論的知識を有する程度（権藤, 1999¹⁰）、臨床心理学関係者の行動論的知識の経年変化（佐藤ら, 1999¹¹）が明らかにされてきた。また、KBPACは発達障害を持つ子どもの保護者指導の成果（免田ら, 1995¹²）や、教員・保育者研修の成果（菅野・小林, 1997; 斎藤・菱田, 2014¹³）の検討にも用いられてきた。いず

れの研究でも、指導や研修の終了後にはKBPAC得点が向上している。

(3) 行動コンサルテーション普及に関する問題点

鈴木 (2010) は、行動レベルで問題をアセスメントして具体的な支援方法を提案する点や、その効果を数値データに基づいたエビデンスによって示す特徴などから、応用行動分析に基づく行動コンサルテーションが現状の「間接的支援形態」における有効な取組であることを指摘している。その有効性は、欧米においても日本においても数多く報告されている（例えば、Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1990¹⁴; Noell, Duhon, Gatti & Connell, 2002¹⁵; 野呂・藤村, 2002¹⁶; 奥田, 2006¹⁷; 松岡, 2007¹⁸; 北口, 2013¹⁹など）。

通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に対して、行動コンサルテーションが有効な支援であることが実証されているにもかかわらず、現時点ではそれほど多くの小中学校に取り入れられてはいない。その理由としては2つの面から考えることができる。一つは、コンサルティに要する時間的な問題であり、もう一つはコンサルティすなわち教員の「意識」に関する心理的な問題である。

第1に、コンサルティには時間と人的資源が必要である。例えば、北口 (2013) においては、対象児童の行動観察 (20~30分間) にのべ6日間 (期間としては3週間) をかけた後、2日にわたって90分間のコンサルテーションを1対1で2度行った。その効果は明らかではあったが、一人の対象児童に対して、約360分の時間をコンサルタントとコンサルティ双方が費やすことになる。クラスに平均2名の対象児童がいるとして、その学校に18クラスあるとすれば、総計約216時間の時間を2人の関係者が費やさなければならない。また、コンサルタントの数も不足している。大学や医療機関などに勤務している専門家や教育委員会の指導主事が担当することが多いが、前述したように全国に60万人と言われる「要支援児童生徒」がいる中で、コンサルティという支援は届いていないのが現状である。

第2の問題は教員の意識である。北口 (2013) では、5名の教員のコンサルテーション前後の行動変容が検討された。個人内での行動の増減としては、対象児童への言語的賞賛行動は増加し、叱責行動と身体的拘束は減少したという結果であったが、コンサルティ間の個人差は大きかった。つまり、応用行動分析における「強化子」にあたる「ほめる」という行為の重要性は理解しながらも、「叱る」あるいは「注意する」ことを教育の中心に置いている教員も存在していたのである。このような、いわゆる「教師文化」として「罰」を多用する傾向があることは、これまでにも指摘されている（南本, 1995²⁰; 中

野・初澤・昼田・松崎, 2002²¹)。これは「強化」を中心に据える行動コンサルテーションの効果を抑制するものである。

(4) 「教師文化」としての「教師特有のビリーフ」

河村・國分(1996)²²は、上記のような「教師文化」を「教師特有のビリーフ」として測定した。ビリーフとは、人間が感情を持ったり行動したりするときに持つ思考様式で、具体的には信念・価値観から構成された文章記述で示される。彼らは、小学校教員が教育実践中にとることが多い行動や児童への対応、態度の背景となっているビリーフとその強迫性を調査し、小学校教員には、共通する強迫性の高いビリーフがみられることを示した。そのビリーフは3領域に分けることができ、「教師の意図通りに児童を統制・方向づけようとするビリーフ」、「教育実践における集団主義志向のビリーフ」、「学級運営の規則・慣例主義志向のビリーフ」であった。

教員の教育実践に関するビリーフの強迫性の高さは、児童に教員の定めた特定の行動や態度をとることを強要する指導行動や態度につながり、そんな態度の担任に指導された児童は、学級生活における行動や態度について教員から抑制されることが多くなり、スクール・モラルが低下することが明らかになっている。このようなビリーフが行動コンサルテーション普及の妨げの一つである可能性が考えられる。「教師文化」の中に存在する上記のビリーフが行動コンサルテーションの基礎である応用行動分析学と親和性の低いものであれば、第1の問題点としてあげた時間的問題の解決法として、長時間にわたる個別コンサルテーションの代わりに学校規模の研修会を開催することも考えても、その効果はきわめて低いものとなるであろう。

(5) 本研究の目的

本研究の目的は、以下の3点を明らかにすることである。第1に、小学校教員における経験年数が、応用行動分析的な考えや教師特有のビリーフのうちの「罰による児童管理傾向」とどのような関係にあるのか。第2に、小学校教員における応用行動分析的な考えが、教師特有のビリーフのうちの「罰による児童管理傾向」とどのような関係にあるのか。そして第3に、実際に小学校教員が行う賞賛行動が、「罰による児童管理傾向」および「応用行動分析の理解」とどのような関係にあるのか。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力校

本研究は、2013年および2014年における夏季休暇中(7月～8月)に、兵庫県下の公立小学校5校の協力を得て、職員研修の際に行われた。いずれも都市部の小学校

であり、3校は1学年のクラス数が3～4の中規模校、2校は1学年1クラスの小規模校であった。

(2) 調査対象者

調査対象者は、夏季職員研修会で、筆者の応用行動分析に関する講義を聞いた小学校通常学級担任教員68名であった。それらの研修会には、管理職教員、養護教員、特別支援学級担任教員、担任を持たない教員も参加していたが、本研究の調査対象とはしなかった。68名のうち、男性が30名、女性が38名であった。また、教員経験5年未満が16名、5年以上20年未満が25名、20年以上が27名で、平均経験年数は15.8年(範囲0～34年)であった。

なお、5校中1校では年間を通じて著者自身がほぼ毎週1回コンサルテーションを行っており、国語の授業1回において担任教員の行動を観察・測定していた。著者に加えて行動観察の経験のある大学院生が教室での賞賛行動を観察できたクラスの担任教員18名については、賞賛行動の回数を測定した。この18名は、男性が6名、女性が12名であった。また、教員経験5年未満が3名、5年以上20年未満が9名、20年以上が6名で、平均経験年数は16.2年(範囲0～31年)であった。

(3) 調査に用いた質問紙

応用行動分析学に関する知識及び理解を測定するために、KB PACを使用した。ただし、オリジナルは質問項目が50項目あって所要時間が長いので、KB PAC簡略版(志賀, 1983²³)を用いた。この短縮版には、25の質問項目があり(1問1点)、4つの選択肢から正答と思うもの1つを選んで回答するようになっていた。その内容は、行動形成(6項目)、行動除去(6項目)、行動理論(4項目)、行動分析(3項目)、行動維持(2項目)、強化子(2項目)、罰(1項目)、環境統制(1項目)であった。

また、教師文化としてのビリーフである「罰による児童管理傾向」を測定するために、河村・國分(1996)が作成した「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ビリーフ尺度」のうち、河村(1998)²⁴が抜粋した「児童管理項目」10項目(表2)を用いた。回答は2件法であった。

さらに、応用行動分析に関する職員研修のためのワークシートという形で、現在のクラスに在籍する児童のうち1名を思い浮かべてその「問題行動」と「問題行動の原因」を自由記述形式で記入させた。それぞれA4用紙の半分ずつ程度の欄を設け、質問はそれぞれ「実習1: 現在、ご担当されているクラスの生徒を一人思い浮かべて、その『問題行動』を書いてください」と「実習2: 実習1で挙げた『問題行動』の原因を思いつく限り書いてください」であった。

表2 河村(1998)の教師のビリーフ「児童管理項目」

1	学級の決まりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である。
2	教師はその指示によって、児童に規律ある行動をさせる必要がある。
3	生徒指導などでは、学校の教師全体が同じ方針で取り組むことが必要である。
4	教師は、児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある。
5	児童は、担任教師の指導を、素直に聞く態度が必要である。
6	教師と児童は、親しい中にも、毅然たる一線を保つことが必要である。
7	児童の教育・生活指導には、ある程度の厳しさが必要である。
8	児童が学級・学校の決まりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる。
9	児童は授業中に、挙手の仕方、発言の仕方など、規律ある態度が必要である。
10	学級経営は、学級集団全体の向上が、基本である。

(4) 調査手続き

本調査は、小学校の夏季休暇中に行われる校内研修会の一環として行われた。著者が「応用行動分析を通常学級における特別支援教育に活かす」という題目で、90分間の講義を行う前の30分間、質問紙調査への回答協力を求めた。調査対象者は、KB PAC、教師のビリーフ、行動分析ワークシートの順で回答した。なお、講義の詳細な内容は北口(2010)²⁵に詳しいが、①行動は学習される(オペラント条件づけの原理)、②強化子を提示して行動を増やす(強化子の種類、標的行動の設定、スモールステップ、直後強化など)、③先行条件を提示して行動を増やす(プロンプトとフェイディング)、④不適切な行動を減少させる(罰と消去、他行動分化強化)といった、応用行動分析の基本を説明した。

なお、5校中1校では年間を通じて著者自身がほぼ毎週1回コンサルテーションを行っており、夏季校内研修会における調査に先立ち、1学期の授業において18クラスの担任教員の行動を観察・測定した。コンサルテーションそのものは2学期の第2回観察の後に行う予定であり、調査実施時にはまだ行われてはいなかった。著者に加えて行動観察の経験のある大学院生1名、合計2名が教員の賞賛行動を互いに独立に記録を行った。行動記録にかかわった大学院生は合計4名であった。記録は、教員及び児童の行動に影響を及ぼさない距離を保つことに配慮して行った。観察時間は45分間で、教科はすべて国語に統一した。

測定したのは賞賛行動の生起頻度で、「言語的賞賛行動」と「非言語的賞賛行動」とに分けて計数した。それぞれの行動は以下のように定義された。「言語的賞賛行動」は言葉による賞賛であり、「よく頑張ってるね」「それでいいんだよ」「よくできました」などの他、「よし」などの行動を認める相槌も含まれる。「非言語的賞賛行動」とは、対象児に対して行われるうなづき、肩に手を乗せること、頭をなでることと定義した。

調査対象者には、研究の目的及び方法について説明し、研究への参加・協力は自由意思であること、参加・協力しないことで勤務評定などへの不利益は生じないことを口頭で説明した。また、本調査で得られたデータの流用はせず、管理には十分に留意することを説明した。

3. 結果と考察

(1) 教員の応用行動分析的知識の理解について

研修会受講前の KB PAC の点数は、25 点満点で平均 12.98 点であった。行動論的知識を学習した経験のない一般被験者の KB PAC 得点は、9 点前後(菅野・小林, 1997)であるので、本研究で対象とした教員の行動論的知識は、一般よりもやや高かったと言える。性別による点数の差はなかったが、経験年数では統計的に有意な差が見られた。図1のように、5年未満、5年以上20年未満の教員に比べて、20年以上の経験を持つ教員の KB PAC 得点が有意に低かった。

1 要因の分散分析を行った結果、3 群の間に有意な差が見られた ($F(2,65)=3.45, p<0.05$)。下位検定としてテューキーの HSD 検定を行ったところ、5年未満群および5年~20年群と20年以上群の間に有意な差が見られた。

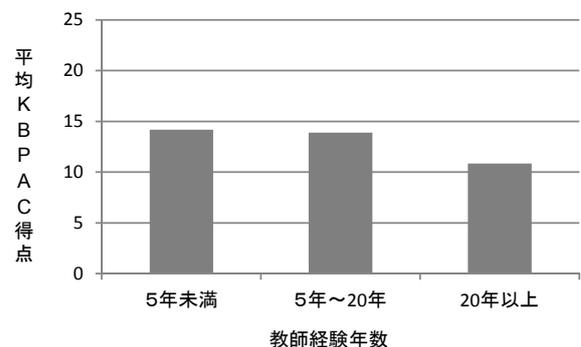


図1 教員経験年数とKB PAC 得点

(2) 教師のビリーフ「児童管理傾向」について

研修会受講前の「児童管理傾向」の点数は、10 点満点で平均 3.07 点であった。性別による差はなかったが、経験年数では統計的に有意な傾向が見られた。図2のように、5年未満の教員に比べて、20年以上の経験を持つ教員の得点が有意に高かった。1 要因の分散分析を行った結果、3 群の間に有意な傾向が見られた ($F(2,65)=2.88, p<0.1$)。下位検定としてテューキーの HSD 検定を行ったところ、5年未満群と20年以上群の間に有意な差が見られた。

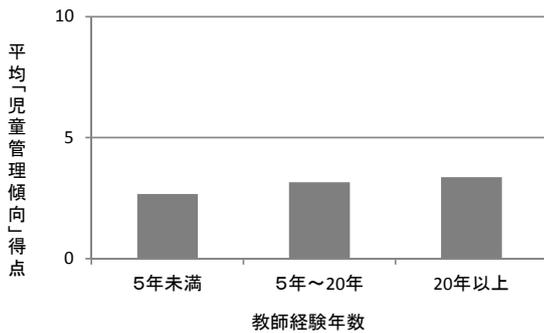


図2 教員経験年数と「児童管理傾向」

(3) 児童の「問題行動」の原因帰属について

研修会受講前に、児童の「問題行動」についてその原因のうち最も決定的なものに丸を付けさせたところ、その回答は「個人要因」と「環境要因」の2種類に分類することができた。その分類基準は、以下の通りである。「個人要因」とは、「問題行動」の原因を児童の個人的な資質、家庭環境、生育歴、発達障害などに求めている回答である。一方、「環境要因」とは、「問題行動」の原因を児童の環境、すなわち教室、他の児童の行動、教員の授業、教員の対応などに求めている回答である。68名の対象教員のうち、「個人要因」と分類できる者が49名、「環境要因」と分類できる者が18名、無回答が1名であった(図3)。このように、問題行動の原因を「個人要因」に求める考え方を持つ教員が多いことは、応用行動分析の研修会前には一般的によく見られる。

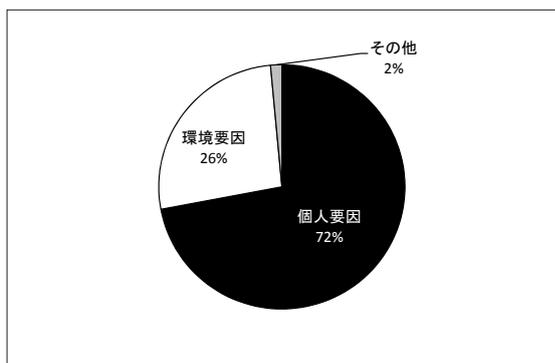


図3 児童の「問題行動」の原因帰属

児童の「問題行動」の帰属において、「個人要因」および「環境要因」と分類された教員の KBPAC と「児童管理傾向」を分析した結果、いずれにおいても統計的に有意な差が見られた。

KBPAC 得点においては、問題行動を「個人要因」で説明する教員の方が、「環境要因」で説明する教員よりも得点が低かった(図4)。t検定を行った結果、この両群の差は有意であった($t(65)=3.31, p<0.01$)。

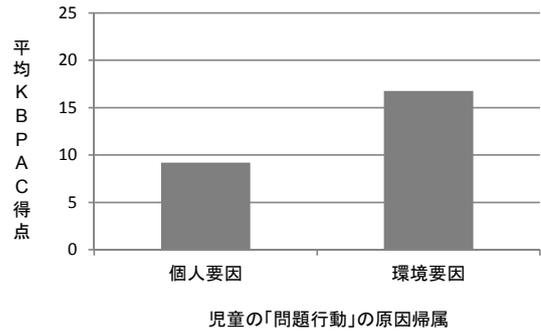


図4 児童の「問題行動」の原因帰属と KBPAC 得点

「児童管理傾向」得点においては、問題行動を「個人要因」で説明する教員の方が、「環境要因」で説明する教員よりも得点が高かった(図5)。t検定を行った結果、この両群の差は有意であった($t(65)=2.02, p<0.05$)。

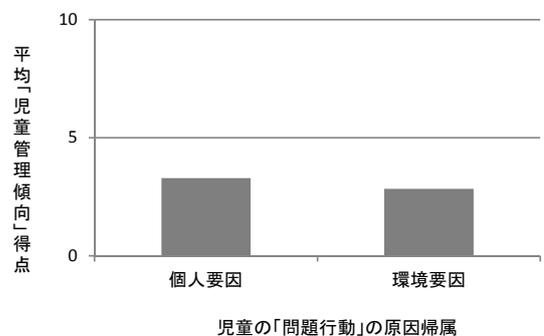


図5 児童の「問題行動」の原因帰属と「児童管理傾向」

(4) 応用行動分析の理解と「児童管理傾向」の相関

研修会受講前の KBPAC 得点と「児童管理傾向」得点との相関係数を求めたところ、有意な負の相関が見られた($r=-0.33$)。つまり、応用行動分析的知識の理解が低い教員ほど、教師特有のピラードとしての「児童管理傾向」が高いということが明らかになった。

この結果は、行動論的知識とほめる行動との関連を検討した先行研究(田中・嶋崎, 2009)と一致しており、保護者指導(免田ら, 1995)や教員・保育者研修(菅野・小林, 1997; 斎藤・菱田, 2013)において指導・研修の終了後に KBPAC 得点が向上する結果とも同じ方向だといえる。つまり、いわゆる「教師文化」として児童を罰で管理する傾向にあった教員は、応用行動分析の基本的な考えである「ほめること(社会的強化子)」によって児童の行動が支えられていることを理解していないことが本研究の結果から示唆された。先行研究と合わせて考えれば、応用行動分析に関する研修を受講することで、その「教師文化」が多少なりとも変化する可能性があることが示唆されたといえよう。

(5) 授業における賞賛行動について

1校（16クラス）において研修会受講前の期間で行われた教員の行動観察の結果、45分間の授業での賞賛行動の平均生起頻度は21.37回（範囲8～42回）であった。そのうち、言語的賞賛行動の平均生起頻度は12.54回（範囲4～30回）、非言語的賞賛行動の平均生起頻度は8.83回（範囲4～15回）であった。言語的賞賛行動と非言語的賞賛行動の相関は非常に高く（ $r=0.72$ ）、言葉でほめる教員は、うなずきなどの非言語的な賞賛も頻繁に児童に与えていることがわかる。したがってこれ以後の分析では言語的と非言語的な賞賛行動を足し合わせたものを賞賛行動の生起頻度として用いた。

教員の賞賛行動とKBPAAC得点および「児童管理傾向」得点との相関を分析した結果、いずれにおいても高い相関が見られた（KBPAACとは $r=0.43$ 、「児童管理傾向」得点とは $r=-0.31$ ）。行動観察をした教員の数が16名と少ないため相関係数の妥当性は高いとは言えないが、応用行動分析的知識の理解が高い教員ほど賞賛行動が多く、教師特有のピリーフとしての「児童管理傾向」が高い教員ほど賞賛行動が少ないということが示唆された。

また、児童の「問題行動」の原因帰属を考えるワークシートにおいて、行動観察された16名の教員は、個人要因10名、環境要因6名に分けることができた。この要因ごとに賞賛行動を分析すると、図6のように、問題行動を個人要因で説明する教員の方が、環境要因で説明する教員よりも賞賛行動の生起頻度が低かった。t検定を行った結果、この両群の差は有意であった（ $t(14)=2.29$, $p<0.05$ ）。

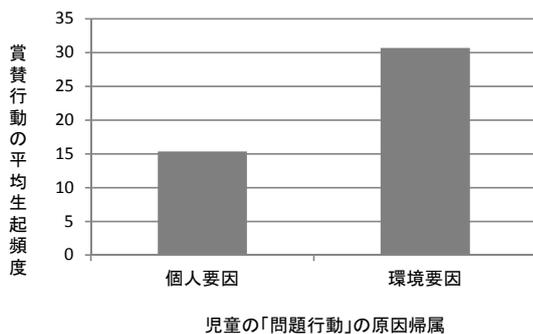


図6 児童の「問題行動」の原因帰属と賞賛行動

(6) 通常学級における特別支援教育に対して応用行動分析が果たす役割

本研究の結果は、以下の3点にまとめることができる。第1に、小学校教員としての経験年数が長いほど、応用行動分析的な理解は低く、「罰による児童管理傾向」は高い。第2に、小学校教員における応用行動分析的な考えは、教師特有のピリーフのうちの「罰による児童管理傾向」と負の相関関係にある。つまり、応用行動分析的な

知識が少ない小学校教員ほど「罰による児童管理傾向」が高い。そして第3に、実際に小学校教員が行う賞賛行動は、「応用行動分析学の理解」とは正の相関を示し、「罰による児童管理傾向」と負の相関を示す、ということがわかった。

第1、第2の結果は、個別に見ればそうでないベテラン教員もいるが、全体的傾向としては、ベテランほど教育活動の中で「社会的な強化子を提示して（ほめて）適切な行動を増やす」という教育ができていない。特別支援教育が「特殊教育」と呼ばれた時代に教職免許を取得し、新人研修を受け、教員としてのキャリアの前半を過ごしてきた教員歴20年以上の教員の中に、児童を「管理すべき者」、特別な配慮の必要な児童を「普通ではない児童で特別な管理が必要な者」と捉えている教員がいる、ということを示唆している。そのような教員の「教師文化」をどのように転換させるかが今後の課題となるだろう。北口（2013）で最も教員歴が長かったのは17年の女性教員で、行動コンサルテーションを受ける前には賞賛行動が少なかった。ところがコンサルテーションの結果、賞賛行動は増加し、その後のフォローアップでも増加した水準を維持していた。じっくり時間をかけたコンサルテーションを用いることができれば、教員の態度や行動を変容させることはできるのである。今後は1度きりの講習に、どのような演習や実習を組み合わせれば、効果があがるのかを検討していく必要があるだろう。

第3の結果も、上記の考察と同様で、「教師文化」や応用行動分析的知識は、実際の賞賛行動頻度にも影響していたことを示している。第2の結果と合わせれば、研修やコンサルテーションの開発により、教員の意識を変えて行動を変えていくことができるだろう。

齋藤・菱田（2013）が指摘しているように、学んだものを伝達するためには教員間の良好な連携も重要な要因となるだろう。管理職との関係、先輩・後輩の関係、学年担任団の中での関係など、校内に良好な連携を生むための雰囲気醸成した上で、各階層の教員及び教員養成段階での内容、研修会後のフォローアップ・スーパービジョン体制の検証が必要となるであろう。今後、応用行動分析の研究者は、教育委員会、学校とより緊密な連携をとる必要があるだろう。

本研究の結果は、今後の行動コンサルテーションにとって有用なデータではあるが、その一般性については今後の検討が必要である。第1、第2の結果に関しては阪神地区の5校に在籍する教員から得られたデータであり、第3の結果に関しては1校でしかデータが得られていない。行動観察によるデータ収集には、学校の理解、教員の理解、長期間にわたる観察者の確保など、困難が数多くあるものだが、学校、校種、地域を超えて考えることのできる一般的な検討ができるよう、今後のさらな

るデータ収集が必要であろう。

本研究は、現状の教員の意識（あるいは「教師文化」）と応用行動分析的知識およびそれに伴う効果的な教育行動との関係を明らかにすることで、今後の特別支援教育の発展に応用行動分析的知識が寄与する可能性を示した。しかしながら、本研究では研修会後の教員の行動変

化を検討することまではできなかった。これは、主に協力校の事情と時間的な制約により、致し方ないことではあったが、研修会後の教員の行動および意識における変化は、必ず検討しなければならない問題である。今後、さらなるデータ収集と考察を積み重ねたい。

—注—

- 1 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級の在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)」2012。（アクセス日2014年7月8日）
- 2 文部科学省特別支援教育に関する中央教育審議会答申（平成17年12月8日発表）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」2005。
- 3 Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. *Behavioral consultation and therapy*. 1990. Plenum Press, New York.
- 4 加藤哲文・大石幸二『特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法』学苑社, 2004.
- 5 鈴木ひみこ「日本における行動コンサルテーション研究の課題と展望」『関西学院大学人文論究』, 59, 2010, pp. 181-196.
- 6 O'Dell, S. L., Tarler-Benlolo, L. & Flynn J. M. An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 1979, pp. 29-34.
- 7 幸田栄・梅津耕作・青山均・井戸美恵子・三好隆史・角張憲正・佐藤ゆみ「自閉児の行動療法-15-質問紙KB PACによる親・教師の行動理論的知識の特徴」『精神医学研究所業績集』, 22, 1982, pp. 15-27.
- 8 菅野千晶・小林重雄「発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討：児童相談所におけるプログラムの実施」『行動分析学研究』, 10, 1997, pp. 137-151.
- 9 田中善大・嶋崎恒雄「大学生のほめる行動とその効果の認識に関する調査：行動分析の知識との関連を通して」『日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集』, 27, 2009, 82.
- 10 権藤真織「KB PAC を用いた日常的な「育児観」に関する調査：行動理論的な考え方はどの程度一般に利用されているか?」『日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集』, 17, 1999, pp. 112-113.
- 11 佐藤友香・岩本隆茂・梅津耕作「KB PAC による行動理論的知識についての経年変化と KB PAC-R の開発」『日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集』, 17, 1999, pp. 114-115.
- 12 免田賢・伊藤啓介・大隈紘子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子「精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究」『行動療法研究』, 21, 1995, pp. 25-38.
- 13 齊藤勇紀・菱田博之「幼児の行動問題に関する機能的アセスメントに基づく研修プログラムの検討：保育者の実態把握スキルと援助スキルに及ぼす効果」『人間発達研究所紀要』, 27, 2014, pp. 30-43.
- 14 Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. Behavioral consultation with parents and teachers : Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, 19, 1990, pp. 33-52.
- 15 Noell, G. H., Duhon, G. J., Gatti, S. L. & Connell, J. E. Consultation, follow-up and implementation of behavior management interventions in general education. *School Psychology Quarterly*, 31, 2002, pp. 217-235.
- 16 野呂文行・藤村愛「機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業準備行動への教室介入」『行動療法研究』, 28, 2002, pp. 71-81.
- 17 奥田健次「不登校を示した高機能広汎性発達障害児への登校支援のための行動コンサルテーションの効果：トークン・エコノミー法と強化基準変更法を使った登校支援プログラム」『行動分析学研究』, 20, 2006, pp. 2-12.
- 18 松岡勝彦「通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果」『特殊教育学研究』, 45, 2007, pp. 97-106.
- 19 北口勝也「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—」『武庫川女子大学教育学研究論集』, 8, 2013, pp. 9-15.
- 20 南本長穂「児童・生徒への対処にみる教師の行動(1)：教師の職業的社会化へのパースペクティブ」『愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学』, 41, 1995, pp. 1-19.
- 21 中野明德・初澤敏生・昼田源四郎・松崎博文「子どもの問題行動と教師文化：日米の中学校教師へのアンケート調査から」『福島大学教育学部論集. 教育・心理部門』, 73, 2002, pp. 15-30.

- 22 河村茂雄・国分康孝「小学校における教師特有のピリ
ーフについての調査研究」『カウンセリング研究』, 29,
1996, pp. 44-54.
- 23 志賀利一「行動変容法と親トレーニング（その知識の
獲得と測定）」『自閉児教育研究』, 6, 1983, pp. 31-45.
- 24 河村茂雄「校内研究の分析」『岩手大学教育学部研究
年報』, 59, 1998, pp. 71-80.
- 25 北口勝也「応用行動分析を用いた教育コンサルテー
ション」『武庫川女子大学教育学研究論集』, 5, 2010,
pp. 9-15.