

# 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

宮崎 光明・秦 基子・宮崎 美江  
井上 雅彦・川崎 聡大

とやま発達福祉学年報 第4巻 抜刷

平成25年5月

# 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

宮崎 光明<sup>1)</sup>・秦 基子<sup>2)</sup>・宮崎 美江<sup>3)</sup>  
井上 雅彦<sup>4)</sup>・川崎 聡大

## Development of an In-School Model Program to Teach Task Learning Based on Applied Behavior Analysis for Children with Autism

Mitsuaki MIYAZAKI・Mtoko HATA・Mie MIYAZAKI  
Masahiko INOUE・Akihiro KAWASAKI

本研究では、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して校内研修モデルプログラムを開発し、その効果を検討した。研修は、応用行動分析学に関する講義と3日間の自閉症児への集中指導を含む実習から構成された。その結果、参加者の応用行動分析学に関する知識が増加し、実際の指導においてスキルの向上が見られ、指導に対する自己効力感が上昇した。しかし一方で、参加者のセルフチェックの正確性に妥協が認められず、研修のための準備に関して実施者、参加者双方からやや負担であったという意見が聞かれた。プログラムの効果及び限界点、今後の課題について考察を行った。

**キーワード**：自閉症、課題学習、応用行動分析学、校内研修

**Key words**：Autism, Task Learning, Applied Behavior Analysis, In-School Training

## I はじめに

平成19年度より本格的に開始された特別支援教育において、特別支援学校は地域のセンター校としての機能を担うことが定められた。姉崎(2005)は、特別支援学校の教員に求められる研修として、教員一人一人が発達障害をはじめとする様々な障害の特性を理解し、その指導について専門性をさらに高められることであると指摘している。

指導に関して、特別支援教育の分野でも、応用行動分析学に基づく様々な具体的手続きの有効性が検証されてきた(大石, 2000)。しかし、応用行動分析学に基づいて指導を行う教員が、一貫して手続きを正確に使用しないと、これらの結果を再現できるとは限らないとする研究も見られる(Koegel, Russo, & Rincover, 1977)。

いくつかの先行研究では、特別支援教育に関わる教員への応用行動分析学に基づく指導に対する研修プログラムを開発し、その効果の検証が進められてきた。Koegel et al. (1977)では、特別支援教育に携わる11名の教員に対し、指導用マニュアルを読むこと、VTRを見ること、実践でのモデリングやフィードバックを通して応用行動分析学に基づいた指導を教授した。その結果どの教師も自閉症児への指導に改善が見られた。

澤村・加藤・小林(1994)では、特別支援学級担任等の3名の教員に対し、応用行動分析学に基づく指導(弁別刺激の提示、プロンプト、結果操作)を講義形式で述べるものと、それらの指導を実際に臨床場面で用いられている擬似的指導場面を録画したVTR教材を用いて教授した。その結果、すべての教員において、応用行動分析学に関する知識が増加し、指導場面でのパフォーマンスが向上した。

重成・井上・山口(2003)では、幼稚園教諭2名に対し、対象児との自由遊びを撮影したビデオをセル

1) 富山市立山室小学校

2) 浜松市子どものこころの診療所

3) 富山県立新川みどり野高等学校 スクールカウンセラー

4) 鳥取大学大学院医学系研究科臨床心理学講座

フチェックし、得点が低い項目についてリーフレットを読むという自主研修プログラムを開発し実践した。その結果、参加者の弁別刺激提示行動を促す効果が示された。しかし、このプログラムでは教員のセルフチェックの妥当性が疑問視されており、妥当なセルフチェックを行うために、参加者同士で他者のチェックを行うなどの改善点が示された。

Sarokoff & Sturmey (2004) では、特別支援教育に携わる教員3名に対し、教員のパフォーマンスを示したグラフ提示による教示、言語によるフィードバック、そしてリハーサルやモデリングといった行動論的なスキルトレーニングを行った。その結果、3名の教員すべてにおいて、子どもへの指導が顕著に改善された。

さらに、大羽・井上 (2007) では、小学校の特別支援学級に在籍する発達障害児を担任する教員3名に対し、セルフチェックシートと問題解決シートを用いた講義・演習とeラーニング、自主研修とを組み合わせた研修プログラムを実施した。その結果、個別指導場面での指導における教師の適切な指示、援助、機能的な賞賛の割合が向上し、子どもから教員への適切な関わりの回数が増加した。また、授業場面におけるセルフチェックの正確性の向上が見られた。

これらの研究成果から、特別支援教育において応用行動分析学に基づく指導を行う教員の指導力を向上させるには、応用行動分析学の講義や実践場面での教授、セルフチェック等を組み合わせた研修方法の有効性が示唆される。また、校内研修として実施するためには、より多くの教員で実施できるプログラムの開発が必要とされる。

そこで本研究では、先行研究の教員研修プログラムを参考にして、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を開発し、その効果の検討を目的とした。

## II 方法

### 1. 実施者

実施者のプロフィールを表1に示した。プログラムは、A大学院修士課程の第2学年又は第3学年に在籍し、臨床心理学又は特別支援教育を専攻する大学院生6名（教職経験者1名を含む）により実施された。全員が1年以上の臨床経験があり、1名の現職教員は特別支援学校において10年以上の教員経験があった。実施者は全員、応用行動分析学に基づくスーパーバイズを受けた経験があった。実施者は、プログラムにおける運営、講義を担当する講師（I5を除く）、実習

のグループリーダーの役割（I6を除く）を担った。

表1 実施者のプロフィール

実施者	年齢	性別	所属	臨床・教職経験
I1	24	男	A大学院2年	1年3か月
I2	25	女	A大学院2年	1年3か月
I3	24	女	A大学院2年	1年3か月
I4	34	男	A大学院2年	11年3か月
I5	23	女	A大学院2年	1年3か月
I6	24	男	A大学院3年	2年3か月

### 2. 参加者

トレーナーとして参加した参加者のプロフィールを表2に示した。参加者は17名であった。その内訳は、A大学院修士課程の第1学年又は第2学年に在籍し臨床心理学又は特別支援教育を専攻する大学院生13名（教職経験者4名を含む）、特別支援学校教員1名、研修生としてA大学院に通う者3名であった。指導可能な人数の都合上、全参加者のうち講義と実習の両方に参加した者は10名であり、残りの7名は講義のみの参加となった。

### 3. 参加児

トレーニーとして参加した参加児のプロフィールを表3に示した。参加児は、自閉症の診断を受けている子ども5名であった。その中で3名がA大学院において1～2週間に1回の療育を受けており、2名が実施者による週1回の家庭療育を受けていた。参加児の決定に当たっては、実施者が任意に選択し、保護者に対しプログラムへの参加協力を依頼した。

### 4. プログラムの構成と内容

プログラムは、講義と実習から構成されており、X年7月～9月にかけて実施された。プログラムの流れを表4に表した。講義は1回およそ2時間で、X年7月に4回実施した。講師は実施者が行った（ただし、事情により第3回のみS9の協力を得た）。講義の内容を表5に示した。

また実習は、X年8月に行われた3日間連続の集中指導とグループごとのカンファレンス、集中指導の事前と事後に行われ、大学教員がスーパーバイザー（以下、SVとする）として参加したカンファレンスから構成された。集中指導は5つのグループで行われ、1グループの構成は、参加児1名に対し実施者1名と参加者2名であった。実習のグループを表6に示した。各グループのリーダーは実施者が担い、参加者の指導にあたった。グループのメンバーと担当の参加児は全講義終了後に発表され、その日以降、集中指導開始までのおよそ20日間にグループごとのカンファレンス

表2 参加者のプロフィール

参加者	年齢	性別	所属	臨床・教職経験	応用行動分析学に基づく	
					指導経験	講義受講経験
S1	53	女	A大学院1年	記入なし	あり	あり
S2	24	男	A大学院1年	3か月	あり	あり
S3	38	女	A大学院研修生	6年3か月	なし	なし
S4	22	女	A大学院1年	3か月	あり	あり
S5	31	男	A大学院研修生	10年3か月	なし	なし
S6	24	女	A大学院2年	なし	なし	あり
S7	24	女	A大学院1年	3か月	あり	あり
S8	42	女	A大学院1年	なし	なし	なし
S9	32	男	A大学院1年	6年3か月	あり	あり
S10	22	女	A大学院1年	なし	なし	なし
S11	24	男	A大学院1年	なし	なし	あり
S12	22	男	A大学院1年	なし	なし	なし
S13	47	男	B特別支援学校	24年3か月	あり	あり
S14	23	女	A大学院研修生	なし	なし	あり
S15	38	男	A大学院1年	7年3か月	なし	なし
S16	22	男	A大学院1年	4年3か月	あり	あり
S17	22	女	A大学院1年	なし	なし	なし

表3 参加児のプロフィール

参加児	年齢	性別	診断名	KIDS(DQ)	S-M(SQ)	発語レベル	所属
C1	7:2	男	自閉症	21	29	なし	特別支援学校
C2	3:11	女	自閉症	42	68	2語文	幼稚園
C3	4:3	男	自閉症	53	63	1語文	通園施設
C4	5:0	男	自閉症	29	36	なし	保育園
C5	5:1	男	自閉症	92	102	なし	保育園

表4 プログラムの流れ

実施	内容
7月下旬	講義 (4回) 実習グループ発表 グループ・カンファレンス
8月上旬	事前カンファレンス グループ・カンファレンス
中旬	集中指導 (3日間) グループ・カンファレンス
9月上旬	事後カンファレンス

表6 実習のグループ

実施者	実習での担当児・者		実習でのSV
	参加者	参加児	
I 1	S1・S2	C1	SV1
I 2	S3・S4	C2	SV2
I 3	S5・S6	C3	SV3
I 4	S7・S8	C4	SV4
I 5	S9・S10	C5	SV5

表5 講義の内容

回数	内容
1回目	自閉症の特性 絵カードで要求する行動の獲得
2回目	行動の原理
3回目	ビデオ演習・行動の機能
4回目	教材、手続きの作成法 教示、援助の仕方・記録の取り方

が随時実施された。

集中指導には、D特別支援学校教員1名(29歳)とE大学院研究生1名(26歳)がSVとして参加した。いずれも応用行動分析学を専門とし、特別支援教育又は臨床心理学を専攻して修士課程を修了しており、臨床経験はそれぞれ6年3か月と2年3か月であった。2名のSVは、指導実施中に各グループを巡回し随時指導を行うとともに、1日の指導終了後の全体カンファレンスで指導を行った。実施者は、参加者の指導に随時アドバイスを行うことや、グループミーティングで

表7 集中指導のタイムスケジュール

時間	内容
8:45	SV、実施者、参加者打ち合わせ
9:15	参加児集合
9:30	健康チェック
10:00	午前の指導開始
12:00	昼食、プール、午睡
14:00	午後の指導開始
15:30	指導終了、参加児帰宅
16:00	グループミーティング (チェックシートへの記入)
17:00	夕食、SV 会議
18:30	SV からのスーパーバイズ (1 ケース 30 分程度)
21:30	グループミーティング (チェックシートや指導へのフィードバック、翌日の準備) SV 会議

実施者と参加者が別々に記入したチェックシートの点数に差がある項目に関する指導へのアドバイスを行った。集中指導期間中の1日のタイムスケジュールを表7に示した。

一方、集中指導の事前と事後に行われたカンファレンスでは、応用行動分析学を専門とするA大学院の教員がSVとして参加した。事前のカンファレンスでは、集中指導で実施予定の課題をグループごとに発表し指導を受けた。事後のカンファレンスでは、各参加者が集中トレーニングでの参加児の課題達成率等の課題実施結果及び課題実施場面のVTRを提示し、指導を受けた。また、専門機関や家庭での療育へどのように引き継ぐかについてアドバイスを受けた。

## 5. 測定

### 1) 応用行動分析学に関する参加者の知識

参加者の応用行動分析学に関する知識を測定するため、O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn (1979) によって作成されたKB PAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children) を実施した。KB PACは50項目の問題があり、各問題について4つの選択肢の中から正しい答えを選択するようになっている。本研究では、志賀(1983)による25項目の簡略版を用いた。KB PACは、講義の実施前、講義の終了後に参

加者が記入した。

### 2) 参加者の指導に対する自己効力感

参加者の指導に対する自己効力感を評定するために、実施者によって作成された質問紙(以下、参加者の指導に対する自己効力感尺度とする)を実施した。参加者は無発語から3語文程度の発語レベルの自閉症児を指導する場面を想定し、表8に示した19項目に対して5件法(自信がない:1、やや自信がない:2、どちらでもない:3、やや自信がある:4、自信がある:5)で解答した。参加者の指導に対する自己効力感尺度は、講義の実施前、講義の終了後、集中指導の終了直後に実習に参加した10名の参加者が記入した。

### 3) 集中指導における実施者による参加者の指導の評価と参加者のセルフチェック

実習に参加した10名の参加者の集中指導中の指導を評価するための質問紙(以下、チェックシートとする)を作成し実施した。チェックシートは、大羽・井上(2007)などを参考に実施者が独自に作ったもので、表9に示した17項目に対し4件法(ちがう:1、どちらかといえばちがう:2、どちらかといえばそうだ:3、そうだ:4)で評定した。チェックシートは、課題の指示の出し方(4項目)、プロンプトの出し方(5項目)、強化の仕方(5項目)、環境調整の仕方(3項目)の4つの下位項目から成っていた。実施者はグループのメンバーである2名の参加者の指導を評価した。チェックシートへの記入は、1日の指導終了後のグループミーティングの時間に、参加者が参加児に対して課題を実施している場面のビデオを視聴しながら行われた。評価の対象となった課題場面は1日2場面ずつ、3日間で計6場面であった。

また参加者は、実施者が使用したものと同一のチェックシートを用い、参加者自身の指導のセルフチェックを行った。記入の方法、時間帯、回数は、実施者が行ったものと同様であった。

## 6. プログラムに対するアンケート

実施者及び講義と実習の両方に参加した参加者に対して、実習の終了後にプログラムのアンケートを行った。アンケートは、自由記述であった。

## III 結果

講義では、17名中すべての回に出席した人数は15名であり、欠席を1回した人数は2名であった。集中指導では参加者10名全員が、全日出席した。

### 1. 参加者のパフォーマンスと指導に対する自己効力感

図1では、講義に参加したデータに欠損のない参加

表8 参加者の指導に対する自己効力感尺度

1	子どもに応じて注意の引き方を工夫できる。
2	子どもにわかりやすい教示ができる。
3	子どもに適切な援助を行うことができる。
4	子どもにとって嫌悪的でない援助ができる。
5	一貫した方法で指導することができる。
6	子どもがわかるようにほめることができる。
7	適切なタイミングでほめることができる。
8	いくつかの方法を用いてほめることができる。
9	不適切な行動に対処することができる。
10	子どもと一緒に遊ぶことができる。
11	子どもがわかりやすいように遊びを提示することができる。
12	遊びを通して子どもを楽しませることができる。
13	遊びから学習へ子どもを誘導することができる。
14	パニックを起こしている子どもに対して、いくつかの手立てを実践することができる。
15	課題の狙いに合わせて教材を用意することができる。
16	1つの課題について指導手順を作成できる。
17	課題を行った結果を記録することができる。
18	子どもが課題に取り組みやすいように環境設定ができる。
19	自閉症児に新しい行動を形成することができる。

表9 チェックシート

1	課題の手順が一貫している。
2	子どもの注意を引いてから教示している。
3	子どもにとって嫌悪的でない教示をしている。
4	子どもにとって何をすればよいのかがわかりやすい教示をしている。
5	タイミングよく援助している。
6	子どもが間違えたとき同じ手順で訂正している。
7	子どもにとって嫌悪的でない援助をしている。
8	子どもへの援助はできるだけ少なくしている。
9	援助を徐々に減らしていく工夫をしている。
10	課題ができたなら即座にほめている。
11	子どもにわかるようにほめている。
12	子どもにとって嫌悪的でないほめ方ができている。
13	ほめるべき行動の基準が一貫している。
14	子どもが喜ぶ数種類のほめ方ができている。
15	子どもが課題に取り組みやすい環境である。
16	適切に遊びから勉強へ子どもを誘導している。
17	不適切な行動に対して、子どもが喜ばないように対応することができている。

者13名のKBPAの平均得点の変化を示した。参加者の平均得点は、講義前17.4点 ( $SD = 4.68$ 点、得点範囲4～23点)、講義後19.7点 ( $SD = 2.36$ 点、得点範囲15～24点)であった。各参加者の得点について

Wilcoxonの符号付き順位和検定によって比較を行った結果、講義前より講義後の得点が有意に高かった ( $z = 2.45, p < .05$ )。

図2では、実習に参加したデータに欠損のない9名

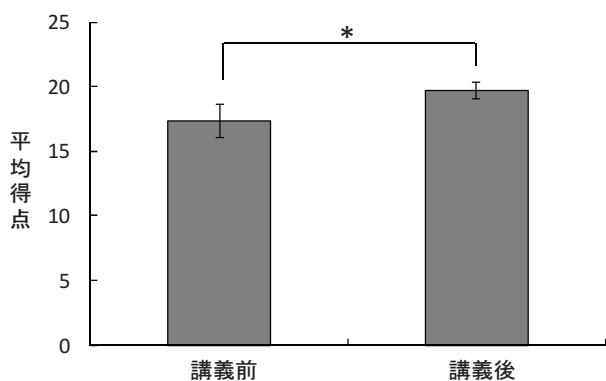


図1 KBPACの平均得点の変化  
(エラーバーは標準誤差、\*  $p < .05$ )

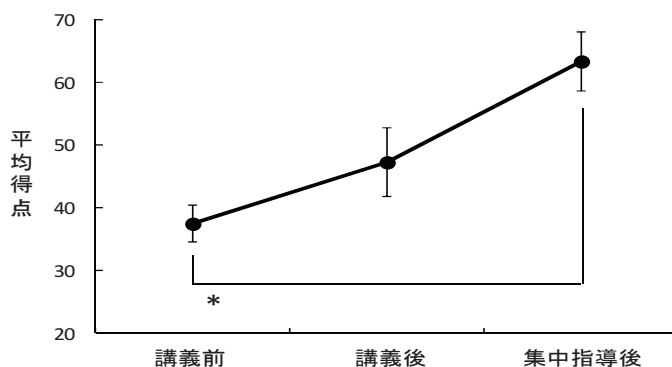


図2 参加者の指導に対する自己効力感尺度の平均得点の変化 (エラーバーは標準誤差、\*  $p < .05$ )

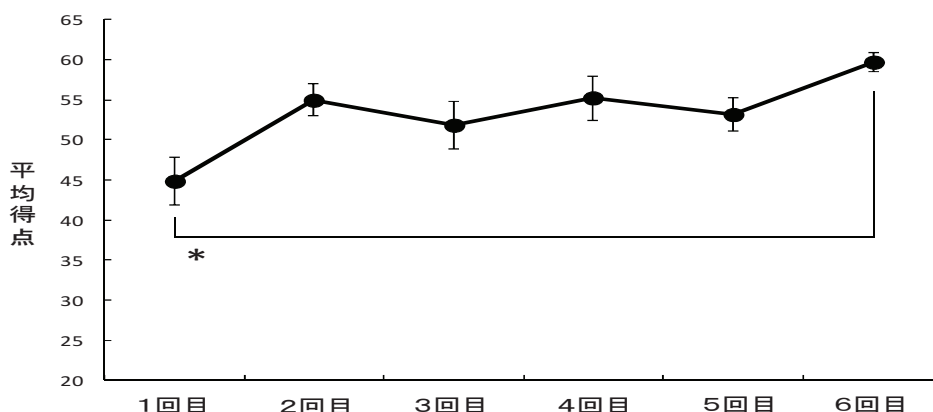


図3 参加者の指導に対して実施者が評価したチェックシートの平均得点の変化  
(エラーバーは標準誤差、\*  $p < .05$ )

の参加者の指導に対する自己効力感尺度の平均得点の変化を示した。参加者の平均得点は、講義前37.4点 ( $SD = 8.83$ 、得点範囲25～51点)、講義後47.2点 ( $SD = 16.52$ 、得点範囲22～76点)、集中指導後63.3点 ( $SD = 14.27$ 、得点範囲35～77点)であった。各参加者の得点についてSteel-Dwass法により多重比較を行った結果、講義前より集中指導後の得点が有意に高かった ( $p < .05$ )。

さらに図3では、実習に参加したデータに欠損のない参加者6名の指導に対して実施者が評価したチェックシートの平均得点を算出し、その変化を示した。データの欠損については、集中指導においてチェックシートの一部の項目で指導場面が生起せず、記入できなかった参加者も含まれた。参加者6名の各回の平均得点は、第1回が44.8点 ( $SD = 7.25$ 、得点範囲34～53点)、第2回が55.0点 ( $SD = 4.86$ 、得点範囲48～61点)、第3回が51.8点 ( $SD = 6.74$ 、得点範囲44～63点)、第4回が55.2点 ( $SD = 6.77$ 、得点範囲45～63点)、第5回が53.2点 ( $SD = 5.12$ 、得点範囲46～59点)、第6回が59.7点 ( $SD = 2.94$ 、得点範囲55～

64点)であった。各参加者の得点を見ると、得点は常に上昇傾向にあったわけではなく、第2回目以降の得点はその前の回の得点を下回るという結果も見られた。参加者6名の得点についてSteel-Dwass法により多重比較を行った結果、1回目より6回目の得点有意に高かった ( $p < .05$ )。

## 2. 参加児の実施課題と達成度

集中指導において参加児に実施した課題とその実施状況及びその結果を表10に示した。参加児1名あたりの実施課題数は平均7.4課題(6～9課題)であった。また、課題を実施した結果として、正反応率100%に達成した課題に○、100%に達しなかったが正反応率の上昇が見られた課題に△、正反応率の上昇が見られなかった課題に×、正反応率を算出していない課題に一を示した。

## 3. 指導のセルフチェック

実習に参加したデータに欠損のない参加者6名が行った回ごとのチェックシートの自己評価における合計得点と、実施者が行った参加者評価における合計得点の差の変化を図4に示した。得点差は、各参加者に

表 10 参加児の実施課題と実施状況及び結果

対象児	課題名	実施日数・試行数など	結果	課題名	実施日数・試行数など	結果
C1	プットイン	3日間・31試行	○	動作模倣	3日間・26試行	△
	なぞり書き	3日間・39試行	△	サーキット	3日間・13試行	○
	同一見本合わせ	3日間	○	トークンの導入	全課題において実施	—
C2	なぞり書き	3日間・12試行	△	のり付け	3日間・16試行	○
	形の弁別	3日間・51試行	○	御用学習	3日間・10試行	○
	1対1対応	3日間・18試行	○	サーキット	3日間・15試行	—
C3	はさみ	3日間	△	2肢選択(音声指示)	3日間・22試行	×
	スナップ	3日間・50試行	○	色の分類	2日間・15試行	○
	ファスナー	3日間・32試行	○	色の命名(音声)	2日間・9試行	△
	物の命名(音声)	3日間	○	色のマッチング	1日間・2試行	○
C4	トークンの導入	3日間	—	シール貼り	3日間・35試行	○
	型はめ弁別	3日間・45試行	○	なぐり書き	3日間・8試行	—
	マッチング	3日間・27試行	△	フックかけ	3日間・36試行	○
	絵カードでの 要求行動の形成	2日間・26試行	○	台の昇降	2日間・29試行	○
C5	質問応答	3日間・30試行	×	指示理解	3日間・35試行	○
	じゃんけん	3日間・36試行	○	位置理解	3日間・72試行	○
	転がしドッチ	3日間	○	学校ごっこ	3日間・18試行	○

ついて回ごとの自己評価の合計得点から実施者の参加者評価の合計得点を引くことにより算出した。データの欠損については、集中指導においてチェックシートの一部の項目で指導場面が生起せず、記入できなかった実施者や参加者も含まれた。

参加者6名における回ごとの合計得点の差の平均は、第1回が-9.0点 ( $SD = 6.81$ 点、得点範囲-17～0点)、第2回が-15.5点 ( $SD = 14.49$ 点、得点範囲-37～2点)、第3回が-8.3点 ( $SD = 16.40$ 点、得点範囲-40～8点)、第4回が-8.0点 ( $SD = 12.00$ 点、得点範囲-14～4点)、第5回が-5.5点 ( $SD = 6.53$ 点、得点範囲-14～4点)、第6回が-11.0点 ( $SD = 9.67$ 点、得点範囲-26～2点)であった。参加者6名の得点についてSteel-Dwass法により多重比較を行った結果、有意な差は見られなかった。

#### 4. 実施者及び参加者の感想

事後アンケートの結果、プログラムへの参加に関して、実施者、参加者双方から「機会があればまた参加したい」「参加してよかった」などの肯定的な感想が得られた。またプログラムの負担度に関して、実施者

からは「準備期間がもう少しあればよかった」、参加者からは「実習のための準備が大変だった」などの意見があった。プログラムの内容に関しては、参加者から「大学の授業にあればよいと思う」「講義や指導がわかりやすかった」、「分からないところはその場で教えてもらえた」などの肯定的な感想が得られた。

## IV 考察

本研究では、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を開発し、その効果の検討を目的とした。プログラムは、応用行動分析学に基づく講義と自閉症児への3日間の集中指導を含む実習から構成された。

その結果、参加者の応用行動分析学に関する知識を測定するために実施したKBPAACの得点が、講義の実施後に有意に上昇した。このことは、本プログラムにおいて、参加者の応用行動分析学に関する知識を増加させることができたと考えられる。

また、参加者の指導に関して、実施者の記入したチェックシートの得点が、1回目に比べ6回目におい



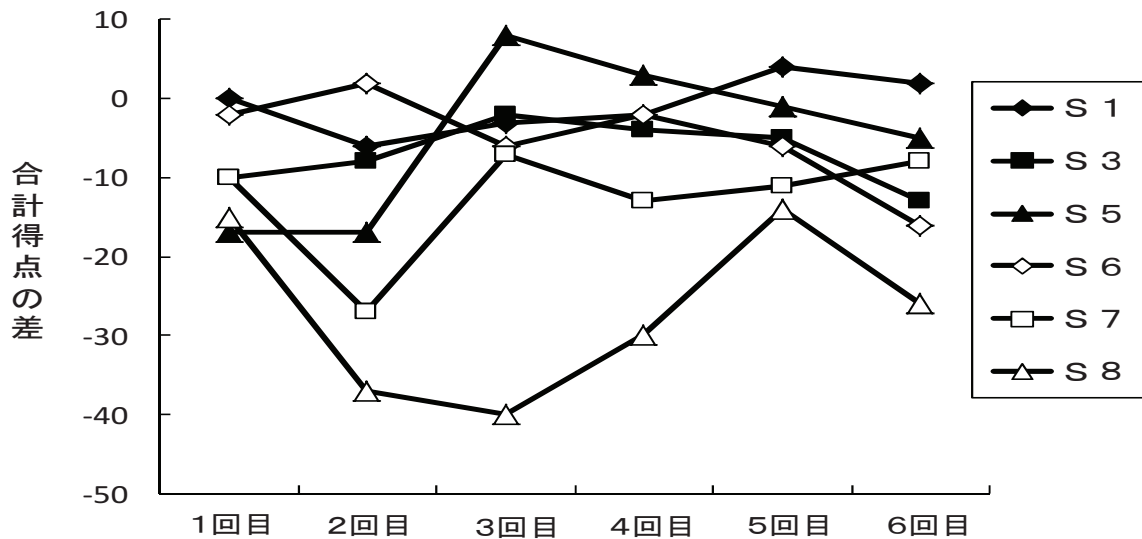


図4 回ごとの参加者の自己評価と実施者の参加者評価における合計得点の差の変化

て有意に上昇した。従属変数の測定方法がそれぞれ異なるため一概に比較できないが、参加者の指導の改善に関して、Koegel et al. (1977) や大久保・井上 (2006)、澤村ら (1994) と同様、一定の成果を示せたと言えるだろう。この結果から、澤村ら (1994) も示しているように、応用行動分析学に基づく指導を効果的に学ぶためには、理論的な知識の獲得と実際の子どもに対する指導場面において他者からの指導を受けるといふ二つが組み合わさっていることが必要であると考えられる。

ただし、本研究では、評定の対象となった各場面で参加児に実施した課題が異なったため、参加者の得点は回によって増減が見られた。今後の研究では、評価の対象とする課題を統一し、実習で指導を受けることにより参加者の技術が徐々に向上することを明確に示す必要があるだろう。

参加者の指導に対する自己効力感尺度の得点では、集中指導後で有意に上昇した。使用した尺度が実施者によって独自に作成されたものであるため、他の研究と比較することができないが、本プログラムが参加者の指導に対する自信に肯定的な効果があったと考えられる。さらに指導に対する自己効力感は、講義と実習を組み合わせることにより向上することが示唆された。今後の課題として、本プログラムが参加者の指導に対する自己効力感尺度を集中指導直後に行い実習後に行わなかったため、集中指導後のグループごとのカンファレンスや、事後カンファレンスの効果について示すことができなかった。集中指導後のカンファレンスも実習の重要な変数と考えられることから、実習後

に参加者の指導に対する自己効力感尺度を行い、効果を検討する必要がある。

さらに、参加児の行動変容に関して、集中指導により参加児は新たなスキルを獲得することができた。ただし、Koegel et al. (1977) や大久保・井上 (2006) のように、参加者の指導の改善が参加児の行動変容にどの程度影響したかを検討することはできなかった。今後は、参加者の指導と参加児の課題正答率や課題従事時間を対応させたデータを収集し、その点についても明らかにする必要があるだろう。

一方、参加者の指導に対するセルフチェックについては、全6回の実施中に正確性の変容が見られず、大羽・井上 (2007) のようにセルフチェックが指導の改善に効果があったと推測できなかった。その要因として、大羽・井上 (2007) では、研修の中でセルフチェックに関する講義を行ったが、本研究では、研修の中でセルフチェックに関する講義が含まれていなかったことが挙げられる。セルフチェックは、プログラムの効果の般化や維持のための重要なツールとされおり (大羽・井上, 2007)、参加者がセルフチェックの正確性を向上させられるように、セルフチェックの基準を設定し、セルフチェックのための講義や演習を行うなど本プログラムを改善する必要がある。

次に、本プログラムでは、参加者と実施者、集中指導に参加したSV2名の年齢が近かった。さらに、実施者やSV2名の臨床経験は決して多いものとは言えなかった。このような条件で本プログラムを実施することによる利点とその限界について考察する。

まず利点として、参加者の大学の先輩や同級生であ

る実施者が指導にあたったため、仲間集団内における介入の利点が参加者の応用行動分析学の知識と指導の改善に効果的に作用したことが挙げられる。仲間集団は物理的に近接した条件で活動することが多く、頻繁に、そして即時的にフィードバックを与えることや望ましいモデルになることが可能であり (Sulzer-Azaroff, Fox, Moss, & Davis, 1987)、仲間集団における介入は参加者の受け入れ度が高い (Greller, 1980) ことが報告されている。本プログラムの事後アンケートでも、参加者から実施者の指導や質問のしやすさに関して肯定的な評価が得られた。仲間集団において実施される研修として、大学のゼミや特別支援学校などで校内研修として実施されることが想定されるが、参加者と指導者の関係が近いことでプログラムに肯定的な影響があると考えられる。

一方、限界点として、臨床経験が多いとは言えない指導者でも十分効果的な講義を実施できることが示されたが、実習の実施に関しては疑問が残ったことが挙げられる。特に、集中指導における参加者への指導に関して、どの程度適切に行われたかといった指導の妥当性の検討がなされていない。本プログラムでは、大羽・井上 (2007) と異なり、集中指導で実施した参加者のセルフチェックの正確性に改善が見られなかった。その一因として指導の妥当性の問題が考えられ、今後、より適切な指導のための留意点の検討や、指導の妥当性を評価するための指標設定が必要となる。

また実習では、参加児への集中指導の事前と事後にカンファレンスを行い、豊富な臨床経験のある応用行動分析学を専門とする大学教員が指導にあたった。経験豊富な指導者からの承認は、参加者の指導に対する自己効力感に少なからず影響を与えると推測できるが、本プログラムでは大学教員による指導の影響の大きさを検討していない。臨床経験の多いとは言えない指導者でどこまで効果をあげられるか、さらなる検証が必要である。

最後に、本プログラムの汎用性を高めるための今後の課題について考察する。

まず第1に、本研究が校内研修のモデルプログラムの開発であるため、実際に特別支援学校などで実施される必要がある。その場合、講義は放課後に分割して行い、実習は長期休業期間中にキャンプを実施して行うなど柔軟なスケジュールを組むことが考えられる。

第2に、本プログラムの事後アンケートにおいて、本プログラムの負担についての意見が挙げられており、指導コストを削減したり、適確な指導を行った

りするためのツールの開発が必要であると考えられる。講義の実施では、指導者の準備コストを削減するために、応用行動分析学に関する基礎的な内容の講義DVDを作成することが考えられる。また実習での指導では、指導のポイントを示すフォーマットの作成が必要である。仲間集団内では特定のフォーマットに基づいたフィードバックが有効 (大久保・井上, 2006) とされており、指導へのフィードバックにおいても同様のことが言えると推察される。

そして第3に、このようなプログラムでの効果を多くの教員に教授され、多くの子どもに還元できるようにするためには、このプログラムを継続させることが必要である。そのために特別支援学校などで校内研修として実施される場合、1年目に参加者として参加した者が、翌年から実施者として新たな参加者の指導にあたることを想定される。指導者育成の方法を確立させることは、応用行動分析学に基づいた正確な指導を普及させ、子どもの行動変容に貢献することへつながるであろう。

## 文献

- 姉崎弘 (2005) 特別支援教育における教師の研修に関する一研究—障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から— 三重大学教育学部研究紀要 教育科学, **56**, 257-269.
- Greller, M. M. (1980) Evaluation of feedback sources as a function of role and organizational level. *Journal of Applied Psychology*, **65**, 24-27.
- Koegel, R. L., Russo, D. C., & Rincover, A. (1977) Assessing and training teachers in the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **10**, 197-205.
- O'Dell, S. L., Benlolo, L. T., & Flynn, J. M. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, **10**, 29-34.
- 大羽沢子・井上雅彦 (2007) 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討—学習指導場面における教授行動と学習行動の変容— 特殊教育学研究, **45**, 85-95.
- 大石幸二 (2000) 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ 特殊教育学研究, **38**, 53-63.
- 大久保賢一・井上雅彦 (2006) 自閉症児を対象とした臨床スタッフの教授行動改善に及ぼす Trainer-

Trainingの効果 行動療法研究, **32**, 45-64.

Sarokoff, R. A. & Sturmey, P. (2004) The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **37**, 535-538.

澤村まみ・加藤哲文・小林重雄（1994）発達障害児の教師トレーニングに関する試み—行動変容技法訓練パッケージを用いて— 心身障害学研究, **18**, 121-130.

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— 自閉児教育研究, **6**, 31-45.

重成久美・井上雅彦・山口洋史（2003）障害児保育担当者のための自閉症児とのかかわりに関する自主研修プログラムの試み—幼稚園教諭に適用した事例の検討— 今治明德短期大学研究紀要, **27**, 55-

63.

Sulzer-Azaroff, B., Fox, C., Moss, S. M., & Davis, J. M. (1987) *Feedback and safety : Involving workers*. Unpublished manuscript, University of Massachusetts, Amherst.

## 注

- 1) 本研究は、兵庫教育大学において平成19年度課外研究プロジェクトの助成を受けた。
- 2) 本研究の一部は、日本行動療法学会第34回大会において発表された。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました参加児ならびに保護者の皆様、井上雅彦先生の研究室の皆様方に心より感謝申し上げます。