

体罰を行った教員を対象とした児童生徒の行動上の問題への対応力を高める研修の効果検討 －機能的アセスメントに関する知識獲得を標的として－

企画調査課 主任指導主事兼課長 横山 恵子
主任指導主事 京極 潤
指導主事 蘆田 典幸
指導主事 千歳 敏

キーワード：行動上の問題 機能的アセスメント 体罰再発防止研修

1 問題と目的

体罰は、学校教育法第11条において禁止されており、校長及び教員（以下「教員等」という。）は、児童生徒への指導に当たり、いかなる場合も体罰を行ってはならない。体罰は、違法行為であるのみならず、児童生徒の心身に深刻な悪影響を与え、教員等及び学校への信頼を失墜させる行為である（文部科学省, 2013）。このように、体罰は法的に完全に否定されている。

文部科学省（2023）によると、令和4年度の児童生徒に対する体罰の発生件数は、幼稚園段階から高等学校段階の国公立校で、572件であった。体罰の態様では、素手で殴る・叩くが最も多く、場面別では授業中、部活動中の順で発生が多い。

本県においては、令和4年度の体罰に関する発生件数は19件であった。体罰の態様では、素手で殴る・叩くが5件、蹴る・踏みつけるが5件で、場面別では授業中の発生が5件と多かった（文部科学省, 2023）。また、近年の本県における体罰の中には、発達障害の傾向のある児童生徒に対する体罰が見られ、特別支援学校における体罰も発生している。発達障害の傾向のある児童生徒や障害のある児童生徒は、その場で求められる適切な行動がとれなかったり、周囲が困る行動をしたりすることがある。このような行動上の問題については、障害特性や行動の背景を理解した上で対応することが求められる。しかし、教員の知識不足や感情コントロールの未熟さから、体罰に発展することがある。

本県における、体罰を行った教員を対象とした体罰再発防止研修のプログラムの中には、「多様な生徒の理解と支援の在り方」という講義・演習があり、発達障害のある児童生徒への指導についての基本知識獲得を標的とした研修がある。しかし、行動上の問題への専門的な知識獲得（例えば機能的アセスメントに基づく指導・支援）にまで至る内容ではないのが現状である（兵庫県教育委員会, 2023）。

岡村ら（2022）は、体罰を行い、再発防止研修を受講した教員と所属校の校長にインタビュー調査を実施した。その結果、生徒との適切な関わりや指導方法、教員の協働や組織的な指導に関する研修や、自身の指導を振り返り、今後の指導の在り方を検討する研修が生徒指導における行動変容に効果的であったと述べている。また、再発防止研修を受講した教員に言語賞賛に関する自己記録を求め、記録に基づき校長との面談を設定したところ、研修受講後には、抽象的称賛に比べて具体的賞賛が増加し、生徒への関わりの肯定的な変化が見られた（岡村ら, 2023）。このように、体罰の再発防止研修において、効果的であった研修内容が明らかにされているが、体罰を行った教員が再発防止研修受講により、児童生徒の行動上の問題への対応力が向上したかについての検証はされていない。

行動上の問題を示す児童生徒に対する、根拠のある標準的な支援方法として機能的アセスメントがある。応用行動分析学の理論を基にした代表的な方法として、機能的アセスメントに基づく支援が挙げられる。機能的アセスメントとは、行動問題の先行事象と後続事象の機能的関係から行動問題の機能を推測するための情報収集プロセスである（田原ら, 2023）。厚生労働省（2023）は、強度行動障害を有する者への支援においては、障害特性を正しく理解し、機能的なアセスメントを行う等の根拠のある標準的な支援を行うことを基本として、行動上の課題を引き起こさないための予防的な観点が重要であると述べている。また、強度行動障害を有する者への支援において、行動の意味（機能）を理解せずに介入することで、抑圧的な対応となってしまうおそれがあり、問題となっている行動がどのような意味（機能）をもって起きているのかを調べる機能的アセスメントを進めることが重要であると述べている。大久保（2011）は、児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの研修を実施した。その結果、機能的アセスメントに必要な情報収集のスキルの向上には、講義が有効に作用し、演習によって支援計画の妥当性が高まったと述べている。平澤（2008）は、特別支援学校、特別支援学級の教師を対象として、学校場面での機能的アセスメントに関する短期的な研修会での効果を明らかにしている。

そこで本研究は、体罰を行った教員を対象とした機能的アセスメントに関する研修が、児童生徒の行動上の問題への対応力向上につながったかどうか、研修受講後に課した研修の課題レポート及び研修第1回の始めと第4回の終わりに実施した架空事例テストの結果比較から、効果と課題について検討することを目的とした。

2 方法

(1) 研修実施期間・場所

研修は、X年8月からY年2月に計2回～4回、兵庫県立教育研修所で実施した。

(2) 研修受講者

研究対象者は、体罰再発防止研修の受講者2名で、児童・生徒に対して殴る、物を投げる等の体罰を行った教員であった。懲戒処分を踏まえ、研修受講回数は受講者により2回から4回と異なった。受講者Aは4回、受講者Bは2回であった。なお、受講者2名ともに、研修受講前には機能的アセスメントに関する知識を有していない。

(3) 研修プログラムの内容

従来の研修プログラム及び機能的アセスメントに関する講義・演習のアウトラインを表1に示す。従来の研修プログラムに、機能的アセスメントに関する内容を加えた。機能的アセスメントに関する内容には応用行動分析学も含めた。これらの講義を第4筆者が行った。第1回では、機能的アセスメントとは、問題行動の機能を同定するために、行動を「きっかけ」、「行動」、「結果」に分けて情報を集めて整理するプロセスであることを説明した。また、行動上の問題には、その行動を起こす理由があり、何らかの機能を果たしていることを説明した。最後に、行動のABCフレームで行動を分析し、行動の改善を図る応用行動分析学について説明し、受講者には、第2回までのホームワークとして、ABCフレームを用いた行動上の問題のある児童生徒の行動観察記録を課した。第2回は、第1回にホームワークとして課した児童生徒の行動観察記録を基に、行動上の問題の機能を同定する演習を行った。受講者3名とも、ABCフレームへの記入に慣れていないため不備が多く、修正に時間を要した。第3回は、第2回に引き続き、ABCフレームに基づいた児童生徒の行動

観察記録を基に、行動上の問題の機能を同定する演習を行った。また、第4回の行動支援計画の立案に向けて、事例を1つに絞り込む検討を行った。第4回は、第3回で原因推定を行った事例について、行動支援計画を立案する演習を行い、きっかけ、行動、結果を書き出して発表し、立案した行動支援計画が原因推定と一致しているかどうかを検討した。

表1 従来の研修プログラム及び機能的アセスメントに関する講義・演習のアウトライン

回	従来の研修プログラム	機能的アセスメントに関する講義・演習のアウトライン
第1回	「教員の職務と体罰をめぐる法的責任」 「多様な生徒の理解と支援の在り方」 「生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅰ」	<ul style="list-style-type: none"> ・機能的アセスメントとは ・行動上の問題の機能 ・応用行動分析（ABCフレームを用いた記録と分析）
第2回	「アンガーマネジメント」 「カウンセリングマインド」	<ul style="list-style-type: none"> ・ABCフレームを用いた記録に基づく行動上の問題の機能の同定①
第3回	「生徒理解に基づく生徒指導の進め方Ⅱ」 「児童・生徒の人権を尊重した指導の在り方」	<ul style="list-style-type: none"> ・ABCフレームを用いた記録に基づく行動上の問題の機能の同定②
第4回	「体罰禁止を伝える実習」 「信頼される教員を目指して」	<ul style="list-style-type: none"> ・行動支援計画の作成（実行はなし）

(4) 研修効果測定の手続

本研究では、研修の効果を評価するため、架空事例テストを導入した。推定される行動上の問題の機能と、それに対応する解決策（支援方法）をできるだけ多く考えて回答する架空事例テストを作成し、研修の第1回のはじめと第4回の終わりの2回実施した。また、受講者が記述した各回の研修の課題レポートについて、機能的アセスメントに関する知識獲得についての記述を抽出し、分類を行った。

(5) 架空事例テストの概要

行動上の問題を示す児童生徒の架空事例テストは、研修第1回と第4回で、異なる事例を用いた。架空事例は、小笠原（2011）及び平澤（2010）、半田ら（2021）を参考に、350字程度の事例を計6種類作成した。問題作成にあたっては、行動分析学の専門家である大学教員からの助言を受けた。テストで用いた架空事例の概要を表2に示す。架空事例における各対象児童生徒は、何らかの行動上の問題を示しており、問題となる行動は、注目獲得、要求、逃避・回避、感覚刺激の4つの機能のうちのいずれかの機能を有している設定であった。

表2 架空事例の概要

第1回		第4回	
学年・性・行動の機能・問題行動に関する情報		学年・性・行動の機能・問題行動に関する情報	
	小1・男子・注目		小5・女子・注目
事例1	友だちに身体を触られたり悪口を言われたりすると友だちをたたく。先生に叱られるとパニックを起こす。友だちをたたいた後はニヤニヤする。	事例1	授業や給食のときに教室等の電気を消してしまう。好きな先生のいるクラスの電気を消すこともある。先生が注意をすると電気をつけるが再び消す。
	小3・男子・要求		中3・男子・要求
事例2	机の位置に強いこだわりを示しクラスの活動に支障が出ている。先生に注意されると大声を上げたり友だちを叩いたりする。授業場面にはしないことが多い。	事例2	帰宅すると冷蔵庫やテーブルの上にあるお菓子を一通り食べ、保護者がそれを制止すると泣き叫び床に転げ手に負えない。お店でおもちゃを買ってもらえないときにも同様の行動が見られる。
	小2・男子・感覚刺激		中2・男子・感覚刺激
事例3	授業中に指を使って目の前の空間に何かを描いたり、手をひらひらさせたりすることがある。プリント課題や作業的な学習をしているときはしない。	事例3	聴覚に過敏性があるが好きな音楽を聴くこともある。場所や時間に関わらず、自分の足の裏を臭うことが多い。注意されると一時的には止めるがまた同じ行動を繰り返す。

(6) 倫理的配慮

本研究への協力依頼について、兵庫県教育委員会から文書を受講者の所属校の校長へ送付し、校長から受講者に説明し同意を得た。

3 結果

(1) 研修の課題レポート

各回の終了時に課題レポートを配布し、研修を受講して印象に残ったこと、感想、新たに知ったこと、考えたこと、今後取り組んでみたいことを記述するよう求めた。以下に、各回で得られた課題レポートの中で、機能的アセスメントに関する知識獲得が読みとれる記述内容を抽出し、その内容から3つの項目に分類し、表3のように各項目名をつけた。

「行動の機能を知る意義への気づき」の項目では、受講者 A、B にABC分析の効果に関する記述がみられた。「行動支援計画等を用いた他の教員との協働」については、受講者 A、B が他の教員との協働について記述していた。また、受講者全員に行動支援計画やABC分析といったツールの活用に関する記述がみられた。「獲得した知識の今後の指導への活用」については、受講者全員に研修で得た機能的アセスメントに関する知識を今後の指導に生かす記述がみられた。受講者 A、B は、行動上の問題が起こらないための事前の工夫にあたる環境調整に着目した記述がみられた。

表3 機能的アセスメントに関する知識獲得が読みとれる記述内容

項目名	受講者A	受講者B
行動の機能を知る意義への気づき	ABCフレームを用いることでより詳しく原因を追究することができ、より最適な指導ができると思った	ABC分析を行うと、どう対応すればその生徒にとってよいか分かる。同じ機能をもつ適切な行動を教えていけばよいことがわかった
行動支援計画等を用いた他の教員との協働	他の先生方とも行動支援計画について協議や情報共有し、よりよい支援を行いたいと思った	ABC分析を行って、他の教員との情報共有をし、有効な指導方法を考えていきたい
獲得した知識の今後の指導への活用	本人が何をしたいのか、やりたいのかを引き出せるように指示や教材の提示の仕方を工夫していきたい	問題行動が出現しにくい状況をつくる環境調整として、クラス替え、少人数指導、席替え等が効果的であると思った

(2) 架空事例に対して推定した行動上の問題の機能と立案された支援手続き

受講者が架空事例に対して推定した行動上の問題の機能と立案された支援手続きの結果を表4に示した。第1回における結果は、受講者Aは、事例1を除く事例2及び事例3において、機能の同定ができていた。問題が生じている理由として、事例1は、「友だちに身体に触れられたり悪口を言われたりすると叩く」「ニヤニヤしたり平然とした顔をする叩く」、事例2は、「大声をあげて物を投げたり友だちを叩く」「机の位置へのこだわり」、事例3は、「指を使って目の前の空間に何かを描いたり手をひらひらさせたりする」と記述していた。また、立案された支援方法については、事例1は、「別室で気持ちを落ち着かせる」「冷静に話せる状態になったらひとまず振り返る」「絵カードなどで人を叩いたり触ってほしくないことを伝える」「友だちを叩いた後は謝る」、事例2は、「クールダウンして気持ちを落ち着かせる」「友だちの安全確保する」「机の位置の約束をする」「机の下に目印となるものを貼る」「帰る前や朝の会後に、一斉に机を直す時間を作る」、事例3は、「最初に話をすることを伝え、伝える内容を端的に短く伝える」「手順表など、流れのカードを渡して、今行っていることに対しての見通しを持たせる」「ちゃんと座れたときは誉めてあげる」と記述していた。

次に、第4回における結果は、受講者Aは事例1を除く事例2及び事例3において、機能の同定ができていた。行動上の問題が生じている理由として、事例1は、「電気を消してしまう行動からかんしゃくを起こす」、事例2は、「自分勝手にどこかへ行ってしまう」「冷蔵庫やテーブルの上にあるお菓子を一通り食べてしまう」、事例3は、「自分の足の裏を臭う」「大きな音が聞こえると耳をふさぐ」と記述していた。また、立案された支援方法については、事例1は、「電気係に任命し、消しているとき（休み時間）をホワイトボードに視覚的に支援する」「約束事として、机などに『電気スイッチ触りません』といったカードを貼る」、事例2は、「自分がどこに行くのか伝えるか、ホワイトボードなどで行先を書いて貼る」「1日1つのお菓子という約束を決める」「何かお手伝いや課題をしたら食べられるようにする」「ちょうだい、くださいと言ってからもらう約束作りをする」事例3は、「友だちがそのような行動をしているか見せる」「『足の裏を臭う×』の絵カードを用意し、何回かしたら好きな発砲スチロールで遊べないなどのルールを決める」「イヤーマフの着用、

安心できる言葉かけ」と記述していた。

なお、表4の機能欄にある機能は、受講者の記述内容から4つの機能（注目、要求、逃避、感覚刺激）のいずれに該当するか、筆者による判断で記載した。

受講者Bについては、研修受講回数が第1回・第2回の2回のみで、第4回での架空事例テストを実施していないため除外した。

表4 架空事例に対して推定した行動上の問題の機能と立案された支援手続

受講者A		
事例	機能	支援方法
第1回	逃避	<ul style="list-style-type: none"> ・別室で気持ちを落ち着かせる ・冷静に話せる状態になったらひとまず振り返る ・絵カードなどで人を叩いたり触ってほしくないことを伝える ・友だちを叩いた後は謝る
	要求	<ul style="list-style-type: none"> ・クールダウンして気持ちを落ち着かせる ・友だちの安全を確保する ・机の位置の約束をする ・机の下に目印となるものを貼る ・帰る前や朝の会後に、一斉に机を直す時間を作る
	感覚刺激	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に話をすることを伝え、伝える内容を端的に短く伝える ・手順表など、流れのカードを渡して、今行っていることに対しての見通しを持たせる ・ちゃんと座れたときは誉めてあげる
第4回	要求	<ul style="list-style-type: none"> ・電気係に任命し、消していいときをホワイトボードに視覚的に支援する ・約束事として、机などに「電気スイッチ触りません」といったカードを貼る
	要求	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がどこに行くのか伝えるか、ホワイトボードなどで行先を書いて貼る ・1日1つのお菓子という約束を決める ・何かお手伝いや課題をしたら食べられるようにする ・ちょうだい、くださいと言ってからもらう約束作りをする
	感覚刺激	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちがそのような行動をしているか見せる ・「足の裏を臭う×」の絵カードを用意し、何回かしたら好きな発砲スチロールで遊べないなどのルールを決める ・イヤーマフの着用、安心できる言葉かけ

4 考察

本研究は、体罰を行った教員を対象とした機能的アセスメントに関する研修が、障害のある児童生徒の行動上の問題への関わりに及ぼす効果について、研修受講後に課した研修の課題レポート及び研修の第1回と第4回の架空事例テスト結果の検討を通して明らかにすることを目的とした。研修では、教員の職務と体罰をめぐる法的責任、発達障害を含めた多様な生徒の理解と支援、生徒理解に基づく生徒指導、アンガーマネジメント、カウンセリングマインドに関する講義・演習等を行った。これらの講義・演習に加えて、機能的アセスメントに関する知識獲得を標的とした講義・演習を4回行った。また、講義・演習ごとの課題レポートの作成を通して、自身のこれまでの指導を振り返るとともに、講義・演習で学んだことを実際の指導場面でどのように生かすかを検討する機会を設けた。また、

研修前後において、行動上の問題に関する架空事例テストを実施し、行動上の問題の機能の理解と支援方法のバリエーションの広がりを検討する機会を設けた。その結果、課題レポートからは、受講者A、Bともに行動上の問題に対応するためには、機能的アセスメントが有効であることの記述が見られた（表3）。架空事例テストにおいて、受講者Aは行動上の問題の機能を同定することについて、研修受講後に全事例とも正解とはいかなかった。しかしながら、研修受講前と比較すると受講者Aは、行動上の問題が起こってから対応ではなく、行動上の問題が起こらないよう予防的対応の視点からの具体案や行動上の問題と同じ機能を持つ適切な代替行動の提案が多く見られるよう変化した（表4）。

本研究では、体罰を行った教員の児童生徒の行動上の問題への対応力向上について評価するために、行動上の問題の機能を同定することに着目した。行動上の問題の機能を同定するための機能的アセスメントの知識獲得を標的とした研修を通して、行動上の問題への考え方の見直しや支援方法のバリエーションの広がり等、具体的な変容を明らかにすることができた。受講者Aは、第1回研修の始めの架空事例テストにおいて、行動上の問題の機能の同定は事例3問中、2問正解していた。立案された支援策には、「別室で気持ちを落ち着かせる」や「クールダウンして気持ちを落ち着かせる」と記述しており、行動上の問題が起きた後の対応、すなわち対症療法的な対応の立案が多かった。しかし、第4回研修の終わりの架空事例テストでは、支援策としては、「電気係に任命し、消していいとき（休み時間）をホワイトボードに視覚的に支援する」や「イヤーマフの着用、安心できる言葉がけ」といった行動上の問題の機能を理解した上での代替行動の提案や行動上の問題が起きないように予防的対応の視点の記述が見られた。平澤（2008）は、望ましい行動の形成のためには、何を標的行動とし、どのような支援手続きを用いるかを明確にすることが必要であると指摘している。課題レポートにおいても、「ABCフレームを用いることでより詳しく原因を追究することができ、より最適な指導ができると思った」と記述しており、研修受講によりABCフレームを用いた分析の重要性を感じていると推察できる。これらの変化は、機能的アセスメントに関する講義・演習を通して、ABCフレームを用いた記録に基づき、行動上の問題の機能を同定した上で支援策を立案する知識を獲得した結果であると考えられる。機能的アセスメントに関する研修の効果について、齊藤（2014）は、機能的アセスメントに基づく研修に参加した保育者は、子どもの行動について事前のきっかけ、行動の機能を理解できるようになったことが示されたと述べている。また、具体的な目標を立案できるようになったことで、望ましい行動への対応を選定することが可能となったと述べている。今回の研修プログラムにおいても、これまでの先行研究（平澤，2008，大久保ら，2011）と同様に行動理論の知識向上により、児童生徒への対応力を高める効果が生じたことが示唆された。

以上のことから、体罰を行った教員の不適切な指導のみに焦点を当てるのではなく、児童生徒の行動上の問題に対して、機能的アセスメントの知識に基づく指導ができるようになることが、体罰再発防止に有効に機能すると考えられる。

5 今後の課題

本研究では、受講者の受講後の課題レポート及び架空事例テストを分析し、児童生徒の行動上の問題への対応力向上について検証したに過ぎない。課題レポートについては、研修後すぐに作成していることから、機能的アセスメントに関する知識の記憶も新しい。そのため、知識が定着したかどうかについては検証できていない。また、研修前後で架空

事例テストを行ったが、限られた情報の中で機能を同定し支援策を考えたに過ぎず、実際の指導場面において受講者の行動観察を行ったわけではない。

今後は、実際の指導場面において、行動観察記録を基にした機能的アセスメントを行い、行動支援計画の立案ができるようになることが、より研修の効果を明らかにすることになると考えられる。

謝辞

本研究に御協力いただいた皆様に心より感謝を申し上げます。

文献

平澤紀子（2008）教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援研修に関する評価. 岐阜大学教育学部研究報告（人文科学），56，167-174.

平澤紀子（2010）応用行動分析学から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド. 学研.

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, 199-210.

兵庫県教育委員会（2023）体罰再発防止研修プログラム.

厚生労働省（2023）強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会報告書.

文部科学省（2013）体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について（通知）.

文部科学省（2023）体罰の実態把握について（令和4年度）.

大久保賢一・井口貴道・野呂文行（2011）児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの効果：架空事例を用いた「情報収集スキル」と「計画立案スキル」の獲得を標的として. 北海道教育大学紀要，教育科学編，61（2），77-88.

岡村章司・千歳歆（2022）体罰再発防止研修が参加者の生徒指導における行動変容に与える効果－実践の語りを通して－. 兵庫教育大学研究紀要, 61, 43-52.

岡村章司・千歳歆（2023）体罰再発防止研修が参加者の言語賞賛を主とした生徒への関わりに及ぼす効果－自己記録手続きを用いて－. 兵庫教育大学研究紀要, 63, 1-8.

小笠原恵（2011）発達障害のある子の「行動問題」解決ケーススタディやさしく学べる応用行動分析. 中央法規.

齊藤勇紀・菱田博之（2014）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, 30-43.

田原有希・岡村章司（2023）幼稚園における学校全体への支援を促す機能的アセスメント研修－フォローアップを含めた効果検討－. LD 研究, 32, 204-215.