

# 特別支援学校教員における強度行動障害の理解と研修ニーズに関する調査研究

特別支援教育研修課 指導主事 千歳 歓

キーワード： 強度行動障害 特別支援学校教員 研修

## 1 問題と目的

厚生労働省（2023）は、強度行動障害を、自傷・他害・こだわり・物の破壊等の行動が高頻度で生起し、本人及び周囲の生活に著しい影響を及ぼすため、特別な配慮を要する「状態」と定義している。また、支援に当たっては、行動の背景要因を機能的に把握し、環境調整やチームによる継続的支援を重視することが国の通知において示されている（こども家庭庁・厚生労働省，2024）。

文部科学省（2024a，2025）の全国調査によれば、知的障害特別支援学校には、強度行動障害の状態にある児童生徒が一定数在籍しており、特に中学部・高等部においてその割合が相対的に高い傾向が報告されている。さらに、校内研修や外部研修の受講機会が十分に確保されていない学校が多いことが示されており、強度行動障害に関する理解啓発及び専門性向上の取組を計画的に推進する体制整備の必要性が指摘されている（文部科学省，2021，2024b）。

こうした状況の中で、特別支援学校では、強度行動障害を状態として捉え、行動の機能的理解や環境調整、チームによる一貫した支援といった基本的視点を教職員間で共有し、それを実践に結び付ける校内研修の在り方を具体的に検討する必要がある。とりわけ採用1～3年目の教員は、指導・支援の経験が十分でない段階にありながら、強度行動障害のある児童生徒への指導・支援を担っている。また、この時期は初任者研修等の法定研修が体系的に実施される期間であり、専門性形成の基盤を築く重要な時期でもある。

したがって、この段階にある教員が強度行動障害をどのように理解しているのかを把握することは、研修内容や校内支援体制を検討する上で重要な課題である。

そこで本研究では、公立特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員を対象に、①強度行動障害という用語及び概念の理解、②その特徴に関する理解、③適切な支援の在り方に関する理解の実態を把握し、その傾向と課題を明らかにすることを目的とする。得られた知見をもとに、初任者研修等の在り方及び校内における支援体制の検討に資することをめざす。

## 2 研究方法

### (1) 対象

本県の公立特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員（法定研修受講免除者を除く）、計270人（1年目100人、2年目89人、3年目81人）に調査を依頼した。270人から回答を得、回収率は100%であった。

### (2) 調査方法

Webアンケートフォームを用いて実施し、無記名・任意回答とした。

### (3) 調査項目

質問項目は、文部科学省による強度行動障害の児童生徒等に関する実態把握ア

ンケート調査の調査観点を参照しつつ（文部科学省，2024）、本研究の目的に合わせ、以下の3つの設問で構成した。質問1は「強度行動障害という用語の理解状況について最も適切なものを1つ選択する設問（単一選択）」、質問2は「強度行動障害の特徴として適切なものをすべて選択する設問（複数選択）」、質問3は「強度行動障害のある児童生徒への支援として適切なものをすべて選択する設問（複数選択）」とした。これらの設問は、通知等において示されている強度行動障害の定義及び支援の基本方針を踏まえ、概念理解・環境調整・チーム支援・予防的視点の4つの観点を中心に設定したものである（こども家庭庁・厚生労働省，2024）。

#### (4) 調査時期

2025年4月から8月に実施した。

#### (5) 分析方法

分析にあたっては、まず各設問について、選択肢ごとの回答割合を算出し、正しく理解できている点と、誤った理解が見られる点の傾向を整理した。あわせて、採用年数（1年目・2年目・3年目）ごとに結果を比較し、理解の違いや共通して見られる特徴を検討した。これらの分析により、単に知識の到達度を確認するだけでなく、特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員における理解の深まり方の特徴を捉え、そこから研修ニーズを明らかにすることを目的とした。

#### (6) 倫理的配慮

本研究は調査の実施にあたり、調査対象者に対して事前に調査目的を説明し、回答は研究目的のみに使用すること、また、個人及び所属が特定されない形で集計・公表することを明示した上で実施した。さらに、調査への協力によって参加者に過度な負担が生じないように配慮し、あわせて、調査の進め方が適切であるよう留意しつつ、倫理的観点到に十分配慮して実施した。

### 3 結果

表1 強度行動障害という用語の理解状況

| 回答パターン | A               | B                | C                 | D      |     |
|--------|-----------------|------------------|-------------------|--------|-----|
|        | よく理解しており支援経験もある | 定義や特徴をある程度理解している | 聞いたことはあるが内容は分からない | 初めて聞いた | 総計  |
| 1年目    | 7               | 43               | 43                | 7      | 100 |
| 2年目    | 12              | 40               | 34                | 3      | 89  |
| 3年目    | 7               | 36               | 37                | 1      | 81  |
| 総計     | 26              | 119              | 114               | 11     | 270 |

質問1（強度行動障害という用語の理解状況）の結果を表1に示した。全体（N＝270）では、「定義や特徴をある程度理解している」と回答した者が119名（44.1%）と最も多く、次いで「聞いたことはあるが内容は分からない」が114名（42.2%）であった。一方、「よく理解しており支援経験もある」と回答した者は26名（9.6%）にとどまり、「初めて聞いた」と回答した者は11名（4.1%）であった。

これらの結果から、用語自体は多くの教員に認知されている一方で、深い理解や指導・支援経験を伴う割合は限定的であることが示された。

経験年数別にみると、1年目（N=100）では、「定義や特徴をある程度理解している」43名（43.0%）及び「聞いたことはあるが内容は分からない」43名（43.0%）が同率であり、「よく理解しており支援経験もある」は7名（7.0%）、「初めて聞いた」は7名（7.0%）であった。

2年目（N=89）では、「定義や特徴をある程度理解している」40名（44.9%）が最も多く、「聞いたことはあるが内容は分からない」34名（38.2%）がこれに続いた。「よく理解しており支援経験もある」は12名（13.5%）と、1年目に比べてやや増加した一方、「初めて聞いた」は3名（3.4%）であった。

3年目（N=81）では、「定義や特徴をある程度理解している」36名（44.4%）、「聞いたことはあるが内容は分からない」37名（45.7%）であり、両者の割合が拮抗していた。「よく理解しており支援経験もある」は7名（8.6%）、「初めて聞いた」は1名（1.2%）であった。

以上より、多くの教員は「概念をある程度理解している」と考えている水準にとどまり、経験年数が進んだからといって、必ずしも理解が深まるというわけではないことが明らかとなった。

表2 強度行動障害の特徴

| 回答パターン | A          | B          | C                      | D                      | E                     | F                     | G                     | H                      | I                      | J                      |                        |    |
|--------|------------|------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----|
|        | 医学的な診断名である | 医学的な診断名である | 支援環境によって状態が大きく変わることがある | 支援環境によって状態が大きく変わることがある | 医学的な診断名である            | 医学的な診断名である            | 医学的な診断名である            | 支援環境によって状態が大きく変わることがある | 支援環境によって状態が大きく変わることがある | 支援環境によって状態が大きく変わることがある | 支援環境によって状態が大きく変わることがある |    |
|        |            |            |                        |                        | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる  | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる  | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる  | 自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる  |    |
|        |            |            |                        |                        |                       |                       | 一律に施設入所が必要である         | 一律に施設入所が必要である          |                        |                        | 一律に施設入所が必要である          | 総計 |
| 1年目    | 0          | 2          | 5                      | 14                     | 3                     | 15                    | 1                     | 1                      | 57                     | 2                      | 100                    |    |
| 2年目    | 1          | 1          | 3                      | 13                     | 3                     | 21                    | 1                     | 2                      | 42                     | 2                      | 89                     |    |
| 3年目    | 3          | 1          | 7                      | 3                      | 2                     | 9                     | 1                     | 0                      | 52                     | 3                      | 81                     |    |
| 総計     | 4          | 4          | 15                     | 30                     | 8                     | 45                    | 3                     | 3                      | 151                    | 7                      | 270                    |    |

質問2（強度行動障害の特徴）の結果を表2に示した。全体（N=270）では、「自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる」を選択した者が247名（91.5%）と最も多く、次いで「支援環境によって状態が大きく変わることがある」が225名（83.3%）であった。一方、「医学的な診断名である」を選択した者は64名（23.7%）、「一律に施設入所が必要である」を選択した者は13名（4.8%）であった。

この結果から、強度行動障害を「状態像」として捉え、支援環境との関連を伴って理解している教員が一定数存在する一方で、医学的診断名として誤認している回答も少なからずみられることが明らかとなった。

経験年数別にみると、1年目（N=100）では、「自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる」が93名（93.0%）、「支援環境によって状態が大きく変わる

ことがある」が 82 名 (82.0%) であった。一方、「医学的な診断名である」を選択した者は 21 名 (21.0%)、「一律に施設入所が必要である」は 4 名 (4.0%) であった。

2 年目 (N=89) では、「自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる」84 名 (94.4%)、「支援環境によって状態が大きく変わることがある」70 名 (78.7%) と、いずれも高い割合で選択されていた一方で、「医学的な診断名である」を選択した者も 27 名 (30.3%) と、1 年目より増加していた。「一律に施設入所が必要である」は 5 名 (5.6%) であった。

3 年目 (N=81) では、「支援環境によって状態が大きく変わることがある」が 73 名 (90.1%) と最も高く、「自傷や他害などの行動が非常に頻繁に見られる」が 70 名 (86.4%) であった。「医学的な診断名である」は 16 名 (19.8%) と、他の年次よりも低かったが、「一律に施設入所が必要である」は 4 名 (4.9%) であり、一部の回答では誤った理解が引き続き見られた。

以上より、全体として「頻繁に生起する行動」と「環境との相互作用」という特徴は多くの教員に共有されている一方、医学的診断名や入所と結び付けた固定的理解といった誤った理解が一定の割合で残っていることが明らかとなった。

表 3 強度行動障害のある児童生徒への支援として適切なもの

| 回答パターン | A          | B            | C           | D           | E            | F            | G            | H            |     |
|--------|------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
|        | チームによる支援体制 | チームによる支援体制   |             | チームによる支援体制  | チームによる支援体制   | チームによる支援体制   |              |              |     |
|        |            | 行動の背景を理解した対応 |             |             | 行動の背景を理解した対応 | 行動の背景を理解した対応 | 行動の背景を理解した対応 | 行動の背景を理解した対応 |     |
|        |            |              | 構造化された環境の整備 | 構造化された環境の整備 | 構造化された環境の整備  | 構造化された環境の整備  | 構造化された環境の整備  |              |     |
|        |            |              |             |             |              | 罰を中心とした行動抑制  |              |              | 総計  |
| 1年目    | 5          | 11           | 2           | 5           | 74           | 0            | 1            | 2            | 100 |
| 2年目    | 0          | 15           | 1           | 2           | 66           | 1            | 1            | 3            | 89  |
| 3年目    | 3          | 9            | 2           | 4           | 61           | 0            | 1            | 1            | 81  |
| 総計     | 8          | 35           | 5           | 11          | 201          | 1            | 3            | 6            | 270 |

質問 3 (強度行動障害のある児童生徒への支援として適切なもの) の結果を表 3 に示した。全体 (N=270) では、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」の 3 項目を同時に選択した回答が 201 名 (74.4%) と最も多く、次いで「チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」を選択した回答が 35 名 (13.0%) であった。「チームによる支援体制」のみを選択した回答は 8 名 (3.0%)、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制」は 11 名 (4.1%)、「構造化された環境の整備」のみは 5 名 (1.9%)、「行動の背景を理解した対応」のみは 6 名 (2.2%) であった。なお、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・罰を中心とした行動抑制・行動の背景を理解した対応」を選択した回答は 1 名 (0.4%) であった。

経験年数別にみると、1 年目 (N=100) では、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」を選択した回答が 74 名 (74.0%) と最も多く、次いで「チームによる支援体制・行動の背景を理解した

対応」11名(11.0%)、「チームによる支援体制」5名(5.0%)、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制」5名(5.0%)であった。「行動の背景を理解した対応」のみは2名(2.0%)、「構造化された環境の整備」のみは2名(2.0%)であった。

2年目(N=89)では、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」が66名(74.2%)、「チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」が15名(16.9%)、「行動の背景を理解した対応」のみが3名(3.4%)であった。「構造化された環境の整備・チームによる支援体制」は2名(2.2%)、「構造化された環境の整備」のみは1名(1.1%)、「構造化された環境の整備・行動の背景を理解した対応」は1名(1.1%)、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・罰を中心とした行動抑制・行動の背景を理解した対応」は1名(1.1%)であった。

3年目(N=81)では、「構造化された環境の整備・チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」が61名(75.3%)、「チームによる支援体制・行動の背景を理解した対応」が9名(11.1%)、「チームによる支援体制」が3名(3.7%)であった。「構造化された環境の整備・チームによる支援体制」は4名(4.9%)、「構造化された環境の整備」のみは2名(2.5%)、「行動の背景を理解した対応」のみは1名(1.2%)、「構造化された環境の整備・行動の背景を理解した対応」は1名(1.2%)であった。

## 4 考察

### (1) 理解の特徴と課題

結果から、特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員における強度行動障害という用語自体の認知は一定程度広がっているものの、「指導・支援経験を伴う十分な理解」に至っている教員は少数であるといえる。また、「ある程度理解している」とする層と、「内容は分からない」とする層が拮抗している状況から、理解の質にはばらつきがあることが示唆される。したがって、現状は概念の周知段階にとどまる教員が多く、指導・支援経験や体系的な研修を通して理解を深化させる機会の充実が求められると考えられる。この点について、支援者が学習機会を十分に得られないことが支援上の困難感に結び付くと指摘する相馬大祐(2023)の知見は、本研究結果の背景を補強するものと考えられる。また、尾野諄平・山本彩・高階光梨(2025)が、学校現場における専門的支援の実装が「専門的な情報を得にくい環境」や「専門的な知識を有する教員が少数派であること」により阻害され得ると指摘していることも、理解の形成が経験機会や学習環境に大きく依存している可能性を裏づける知見と位置付けられる。

また、質問2・3の結果から、環境調整やチーム支援の重要性を理解している一方で、医学的診断名としての捉え方や支援を特定の教員の力量や経験に任せる考え方を同時に選択する回答がみられ、本人の特性として固定的に捉える理解と、環境との相互作用に基づく理解が併存している状況にあると考えられる。この点について、日詰正文・吉川徹・樋端佑樹(2022)が強度行動障害を「状態概念」として捉える必要性を述べている。

さらに、経験年数別の比較では、年数の進行に伴い、理解が一律に向上してい

るとはいえない結果が得られ、理解の深化が経験年数のみで自動的に進展するのではなく、どのような指導・支援経験をどのような環境のもとで積み重ねてきたかが重要であることが示唆された。とりわけ、実際に強度行動障害のある子どもを担任し、日常的に対応を行った経験の有無が、理解や対応力に影響を及ぼしている可能性が考えられる。

この点について、岡田裕樹・日詰正文・内山聡至（2023）は、支援に関する記録形式や情報共有体制の差異が、教職員間における共通理解の形成を困難にする場合があることを指摘している。すなわち、支援の経過や対応の意図が組織内で十分に共有されない状況では、個々の教員が得た経験が学校全体の知見として蓄積されにくく、結果として経験年数を重ねても理解の質的深化に結び付きにくい構造が生じ得ると考えられる。また、岡元和正（2008）は、支援が個々の支援者の判断や経験に依存する体制下では、支援の一貫性や適切な対応が確保されにくいことを指摘し、支援情報を組織的に共有・蓄積する枠組みの必要性を述べている。この知見を踏まえると、強度行動障害への理解や対応力は、単なる経験年数の長さよりも、実際の指導・支援経験がどの程度組織的な振り返りや情報共有の中で意味づけられているかに左右される可能性が高いと考えられる。

以上のことから、強度行動障害に関する専門性の形成には、経験年数の蓄積そのものではなく、実際の指導・支援経験を基盤としつつ、その経験を記録・共有・省察する組織的な学習の仕組みが不可欠であると考えられる。このことは、本研究の結果が、学校全体としてどのように支援体制を整え、教職員が学び合える環境をつくるかという視点からも重要であることを示している。

## (2) 今後の研修に求められる方向性

結果から、特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員では、環境調整やチームで支援に取り組むことの重要性を理解している一方で、適切な指導・支援方法と不適切な指導・支援方法が同時に選択されている回答が同時に見られた。これは、指導・支援の工夫等について理解は有しているものの、それらを具体的な場面の中でどのように位置付け、状況に応じて適切に選択・組み合わせていくかという実践的な判断に関する学習機会が十分でないことによるものと考えられる。そのため、今後の初任者研修等では、強度行動障害を状態としてとらえる視点を土台にし、行動の背景や環境との相互作用を踏まえて指導・支援を考える研修を、事例を用いて整理しながら学ぶことが重要であると考えられる。

特に、機能的アセスメントの視点を取り入れ、環境調整や代替行動をどのように身に付けていくかを、具体的な事例を通して学ぶことは、指導・支援の考え方を実際の場面に結び付けて理解する上で有効であると考えられる。當真正太・城間園子（2024）が、アセスメントに基づき環境調整と関係づくりを進めることで行動が変化していく様子を示していることは、このことを裏づける知見であるといえる。

また、一部の回答において、罰的・対処的な対応を肯定する傾向があったことは、安全面及び支援の質の観点から課題であると考えられる。矢野川祥典・柳本佳寿枝・大久保裕也・山崎敏秀（2019）が、力による対応が子どもだけでなく支援者自身にも危険を及ぼし得ることを指摘していることや、井上雅彦・大久保賢一・岡村章司・岡本邦広・倉光晃子・下山真衣・田熊立・村本浄司（2024）が、

罰に頼る対応から予防的で前向きな支援へ切り替える必要性を述べていることは、研修においてこの点を明確に扱う必要性を示す知見であるといえる。

さらに、本研究では、経験年数が進んでも理解が必ずしも深まっているわけではないことが示され、指導・支援に関する理解が、各教員がどのような経験を積んできたかに強く左右されている可能性が考えられる。したがって、指導・支援方法を個人がばらばらに身に付けるのではなく、校内で共有し、複数の教員が同じ考え方と方法で取り組めるようにする研修を位置付けることが重要であると考えられる。小林愛（2022）も、教員同士で支援方法を共有し、同じ考え方で継続的に実践することが行動の変化につながると報告している。さらに、尾野ら（2025）が、チームでの協働的な取組が実践を進める要因になると指摘していることも、校内で共通理解を育てる研修の必要性を支える知見であると考えられる。

以上より、今後の初任者研修等では、事例を用いて環境調整や代替行動の指導・支援を具体的に検討し、実際の場面でどの方法を選び、どのように活用するかを学ぶ内容と、校内の教員が同じ視点と方法で指導・支援に取り組めるよう、チームで共有し継続的に振り返る機会を組み合わせていくことが、特別支援学校に勤務する採用1～3年目の教員の理解をより確かなものにしていく上で効果的であると考えられる。

## 5 本研究の課題

本研究は、採用1～3年目の教員の強度行動障害に関する理解と研修ニーズを明らかにした点に意義がある。一方で、対象が初期教員に限定されているため、結果を全教員に一般化することはできない。今後は、経験年数を拡大した比較検討が必要である。また、3設問による把握にとどまったため、理解の構造を十分に明らかにできていない可能性がある。今後は、インタビュー等を加えた多面的な分析が求められる。さらに、本研究の知見を基に、理解の程度に応じた研修の内容を工夫し、その効果を確かめていくことが今後の課題である。

## 謝辞

本研究のための調査に御協力いただいた先生方、多忙な中、アンケート調査にお時間をいただきました。本当にありがとうございました。心から感謝いたします。

## 文献

- 日詰正文・吉川徹・樋端佑樹（2022）対話から始める 脱！強度行動障害．日本評論社．
- 井上雅彦・大久保賢一・岡村章司・岡本邦広・倉光晃子・下山真衣・田熊立・村本浄司（2024）強度行動障害に関する支援ガイドライン．行動分析学研究，38，141-147．
- こども家庭庁・厚生労働省（2024）強度行動障害を有する児者への地域の支援体制整備の促進について（令和6年6月27日こ支障第162号・障障発0627第1号）．
- 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（令和5年3月30日）．
- 小林愛（2022）強度行動障害をもつ生徒が安心感や目的意識をもって活動に取り組む支援の検討と実践－PBSの視点を基に－．信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2022年度実践研究報告書 抄録．
- 文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告（令和3年1月）．
- 文部科学省（2024a）令和6年度委託事業 発達障害のある児童生徒等に対する支援に関する家庭・教育・福祉の連携に関する調査研究事業 強度行動障害の児童生徒等に関する実態把握アンケート調査結果．
- 文部科学省（2024b）強度行動障害を有する児童生徒への支援の充実について（周知）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（令和6年7月5日）．
- 文部科学省（2025）強度行動障害の児童生徒等に関する実態把握の結果について（周知）（令和7年6月20日）．
- 岡田裕樹・日詰正文・内山聡至（2023）強度行動障害支援事業所におけるアセスメントと記録，情報共有等の実態についての調査．国立のぞみの園紀要，14．
- 岡元和正（2008）強度行動障害のある重度知的障害生徒への働きかけのあり方－頭部への激しい自傷行動のある中学1年生に対する指導をとおして－．福祉心理学研究，5(1)，64-73．
- 尾野諄平・山本彩・高階光梨（2025）学校現場における児童生徒の行動上の問題に対する機能的行動アセスメント及びそれに基づくコンサルテーション実装の促進・阻害要因－CFIR（Consolidated Framework for Implementation Research）を用いたインタビューのパイロットスタディー．札幌学院大学心理学紀要，7，1-2，1-29．
- 相馬大祐（2023）強度行動障害を有する人に対する障害福祉サービスの課題－A県における質問紙調査結果より－．福井県立大学論集，59．
- 當真正太・城間園子（2024）強度行動障害のある児童の伝える力を高めることを目指して－環境の調整と関係性の形成を中心とした関わりから－．琉球大学教職大学院紀要，8．
- 矢野川祥典・柳本佳寿枝・大久保裕也・山崎敏秀（2019）強度行動障害を伴う自閉症児への教育支援の在り方と課題．高知大学教育実践研究，32，161-168．