

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

下山真衣・岡田信吾（教育心理学科）

An Evaluation of Student Staff Training in Behavioral Techniques Based on Applied Behavior Analysis

Mae SHIMOYAMA and Shingo OKADA (Department of Educational Psychology)

抄 録

本研究では、就実大学心理教育相談室の学生研修員を対象に実施した行動支援技法のトレーニングについて検討をおこなった。発達障害のある子どもへの支援技法として、応用行動分析学に基づいた技法を学生研修員に対してトレーニングした。トレーニングでは、実際に子どもと関わる中で、基本的な支援技法を学べるように構成した。技法に関する学生の主観的な評価においては、全般的にトレーニング開始当初よりも評価は向上していた。今後の課題として、子どもに必要な支援の目標を立てるため知識や経験、技法の習得が促進されるためには、継続的な行動支援技法のトレーニングが必要であることが挙げられる。

キーワード：発達障害，指導計画の立案，特別支援教育

I はじめに

発達障害のある子どもへの支援の必要性について、この十年間でより広く知られるようになった。支援の理念や支援技法については、多くの書籍が発売され、発達障害理解のための講座が設けられており、知識獲得を中心に学習ができる。しかし一方で、実際に支援技法を体系的に獲得する機会は、それほど多くないのが実情である。

本学では、地域に開かれた心理相談室として就実大学心理教育相談室を擁している。相談室では、学生は学生研修員として相談に来ている障害のある子どもや親に直接かかわっている。学生にとっては、大学の授業で学んだ知識を基に実際に子どもとかわり、修練する場である。学生研修員にとって相談室での活動は、支援技法を体系的に習得する機会である。

学生にトレーニングする体系的な支援技法の内容は、応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis; 以下 ABA と記す) に基づく行動支援技法を採用した。ABA は、心理学の中でも学習心理学の分野にて発展した行動分析学の原理を応用したものである (吉野, 2011)。発達障害のある子どもの支援の領域では、コミュニケーションやソーシャルスキル支援で

効果を示してきた。ABAでは、①なぜ子どもがその行動をするのか(もしくはしないのか)、②どのような環境でその行動をする(もしくはしない)ようになるのか予測し、③子どものQOLを高めるためにどのように環境調整をおこなえばいいのか考えることが基本となる。

近年のABAは、技法だけでなくその支援理念として Horner, Dunlap, Koegel, Carr, Sailor, Anderson, and O'Neill(1990)らの論文をきっかけに提唱されたPBS(Positive Behavior Support)のような子どもに肯定的な行動支援をすることが倫理として求められている。子どものQOLを高めるような支援目標の設定とその目標に沿った支援計画や技法を実施するようになってきている。子どもたちへの支援の理念や技術を具体的になおかつ体系的に学ぶことがABAの利点といえる。

本学では、特別支援学校教諭養成課程があり、特別支援学校教諭や小学校教諭、心理職を目指す学生が受講している。学生たちは、「知的障害児教育」の授業において基本的な応用行動分析学の知識を学び、「障害児心理学各論」の授業にて実際のABAの技法の知識や指導計画の立案方法を学ぶことができる。実際にこれらの授業で学んだ知識を基盤として、教員指導の下に学生研修員は子どもへの支援について考え、実践してきている。

そこで本研究では、学生研修員が行動支援技術を習得するためのプログラムの内容について学生自身の評価から検討し、今後の学生研修員の研修内容を考察する。

Ⅱ 方法

1. 参加学生

大学1年生～3年生の計14名(セッション開始当時から参加者は7名で残りの7名は順次参加した)。発達障害のある子どもへのセッションに自発的に参加したいと申し出た学生たちである。

2. 子どもへのセッション

子どもへのセッションは、週1回1時間(長期休みは除く)で、プレイルームにて実施した。セッションの内容は、コミュニケーション、ソーシャルスキル、学習、余暇の4つの領域から構成された。それぞれの領域ごとに学生が班に別れ、1班10分程度担当した。

3. 行動支援トレーニングの内容

(1) 基本的支援技法のトレーニング

応用行動分析学の基本的な支援技法として、吉野(2012)を参考に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強化について学生研修員に指導を実施した。各技法の内容は表1にまとめた。子どもへのセッションが開始される以前に、基本的な支援技法の理論について学生に講義した。

さらに、セッション実施時に直接子どもにかかわっている学生研修員にその場で著者が

技法について指導した。

表1 基本的な支援技法 吉野（2011）より改変して引用

基本的な支援技法	
事前の状況を調整する	①環境調整 目標の行動が起こりやすく、 問題行動が起こりにくい環境作り
	②プロンプト 目標の行動が起こりやすくするためのキューやヒント
行動を形成する	③シェイピング 新しい行動を形成する
	④課題分析 新しい行動を形成するために細かいステップに分け、行動を連鎖させる
事後の状況を調整する	⑤強化 生じた行動を次回も起きやすくする、行動を維持する

（2）基本的な行動支援技法に関する学生の評価

基本的支援技法に関して、学生自身の知識と技法の習得状況について質問紙によって学生に評価させた。質問紙の質問項目は、①基本的な行動支援技法に関する知識について、全く知らない1点～よく知っている4点までの4件法で評価し、②基本的な行動支援技法の習得について、全くできていない1点～よくできている4点までの4件法で評価するものだった。質問項目は、表2にまとめた。セッションが実際に開始される以前に1回目の評価を実施し（pre 評価）、2回目はセッションが始まって半年後に評価を実施した（post 評価）。

表2 基本的な行動支援技法に関する質問紙の質問項目

I 基本的な行動支援技法の知識に関する質問項目
1. 環境調整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. シェイピングについて知っていますか？
4. 課題分析について知っていますか？
5. 連鎖について知っていますか？
6. 強化について知っていますか？
II 基本的な行動支援技法の習得に関する質問項目
1. 環境調整ができていますか？
2. プロンプトができていますか？
3. シェイピングができていますか？
4. 課題分析ができていますか？
5. 連鎖の技術が使えていますか？
6. 適切な強化ができていますか？

(3) 子どもへの支援理念と目標の立て方のトレーニング

子どもへの支援理念と目標設定については、ABAのPBSとKoegel and Koegel(2006)のPivotal Responseを参考に学生研修員に指導した。PBSは、非嫌悪的行動マネジメントのアプローチを推奨しており、①子どもを中心とした支援プランの作成、②機能的アセスメントの使用、③正の強化による支援方略の使用、④包括的な支援の実施、⑤環境調整、⑥社会的に妥当とみなされる支援の結果、⑦日常生活への般化、⑧組織レベルでの支援が中核となっている (Anderson & Freeman, 2000)。

Pivotal Responseは、子どもがその行動をいったん獲得すると、子どもの広範囲な向上がみられ、他の領域においても大きな変化をもたらす行動である (Koegelら, 2006)。子どもへの支援目標を決定する上で、重要な視点である。

4. その他の支援トレーニングの内容

(1) 子どもへのセッション指導計画のトレーニング

セッションでの指導内容については、学生研修員が毎回指導レジメを作成し、そのレジメに従って指導をおこなわせた。レジメは、標的行動、教材、プレイルームのセッティングを記し、指導の流れの表中には、メイントレーナーの行動（指示など）、子どもの予測される行動とその行動への対応について子どもに教える項目ごとに書くように学生に指導した。図1は、指導レジメの雛形である。

(2) 指導内容検討のトレーニング

コミュニケーション班、ソーシャルスキル班、学習班、余暇班と4つの班に学生は分かれて、担当領域について子どもへの指導内容を検討させた。各班の内容は次のとおりであった。

コミュニケーション班は、会話のルールや声の大きさ、話のわかりやすさについてロールプレイを通して、子どもに教えた。具体的には、学校で今日あったことを話すために、絵カードなどの視覚的支援を使用して指導をおこなうことがこの班の目標であった。

ソーシャルスキル班は、対人関係を円滑にするスキルをロールプレイなどのトレーニングを通して、子どもに教えた。具体的には、同年代の子どもたちと楽しくゲームに参加できるように、ゲームのルール遵守や感情のマネジメントの指導を立案し、子どもに指導をおこなうことがこの班の目標であった。

学習班は、アカデミックスキルを中心に子どもに指導した。座るときの姿勢から、問題を解くための手順などを子どもに習得させることがこの班の目標であった。

余暇班は、子どもが自分の好きなことを楽しむためのスキルを獲得させることが目標であった。相談室に来ている子どもの好きな活動が工作であったため、道具の使い方を中心に指導をおこなった。

指導レジメ作成見本

年 月 日

〇〇班 MT〇〇 ST〇〇 記録〇〇 VTR〇〇

長期目標：
短期目標：

【課題の流れ】

1.
2.
3.

【準備するもの】

【配置図】

【手続き】

課 題	先行刺激	予測される 子どもの反応	後続刺激

【記録用紙】

図1 毎セッション学生研修員が作成する指導レジメの雛形

Ⅲ 結 果

基本的な行動支援技法に関して、学生自身の知識と技法の習得状況について尋ねた質問紙の評価の結果は、以下ようになった。なお、この質問紙はセッション開始当時から継続して参加していた学生研修員7名に対して実施した。

1. 基本的な行動支援技法の知識について

基本的な行動支援技法の知識に関して結果を図2に示した。pre 評価においては、課題分析に関する評価が全体的に高かった。シェイピングや環境調整や連鎖に関する知識は相

対的に低かった。post評価においては、pre評価に比べ大幅に知識の点数が高くなったのは、プロンプト、シェイピング、強化についてであった。個人内差では、どの学生研修員もpre評価に比べ、post評価が高くなっていた。個人間差では、学生研修員によってそれぞれ質問項目で差がみられ、全体的な傾向はみられなかった。

2. 基本的な行動支援技法の習得について

基本的な行動支援技法の習得に関して結果を図3に示した。pre評価においては、プロンプトに関する評価が全体的に高かった。一方、シェイピング、連鎖、強化に関する習得の項目は低い評価であった。post評価においては、pre評価と比べ点数が高くなったのは、シェイピングと強化であった。個人内差では、全体的にはpre評価に比べpost評価が高くなっていたが、知識に比べれば、評価が高くはなかった。学習研修員Fは、pre評価とpost評価では差はなかった。全体的に、連鎖やプロンプトの習得はpre評価とpost評価ではほとんど差がなかった。

3. 指導レジメと記録表の作成

指導レジメの書き方も抽象的な表現や「～しない」などの死人テスト（死人にできることは行動と定義されない）を通過しないような表現をさげ、より具体的に文章表現すること、標的とされる行動の同定が学生研修員の習得がより困難であった。

4. 班ごとの指導内容の検討と実施

1班おおよそ10分ほど課題を担当するといった設定をしたため、初めて発達障害のある子どもにはじめてかかわる学生研修員にとっては、実施しやすくなった。

IV 考察

本研究は、発達障害のある子どもへの支援技法の習得として、ABAに基づく行動支援技法について学生研修員にトレーニングを実施し、トレーニング内容を検討した。基本的な行動支援技法に関する質問紙による学生研修員の自己記述式評価では、半年のトレーニング後に、全体的に評価が上昇していた。とくに知識に関しては、トレーニングを介してより深まったことがいえる。一方、基本的な行動支援技法の習得に関しては、全体的に見れば評価は上昇したものの、知識に比べれば低い上昇であった。しかし、その習得に特に効果的であったと考えられるのは、シェイピングと強化であった。

子どもへの支援技法は、知識に関していえば、その技法の習得とともにより深まることが考えられ、技法の習得自体は即座に大幅に伸びるのではなく、少しずつ習得されていくことが考えられた。したがって、講義で得た知識を実際に技法として習得する機会を作り、継続してトレーニングを受けることが子どもへの実際的な支援を獲得するためには必要だと考えられる。

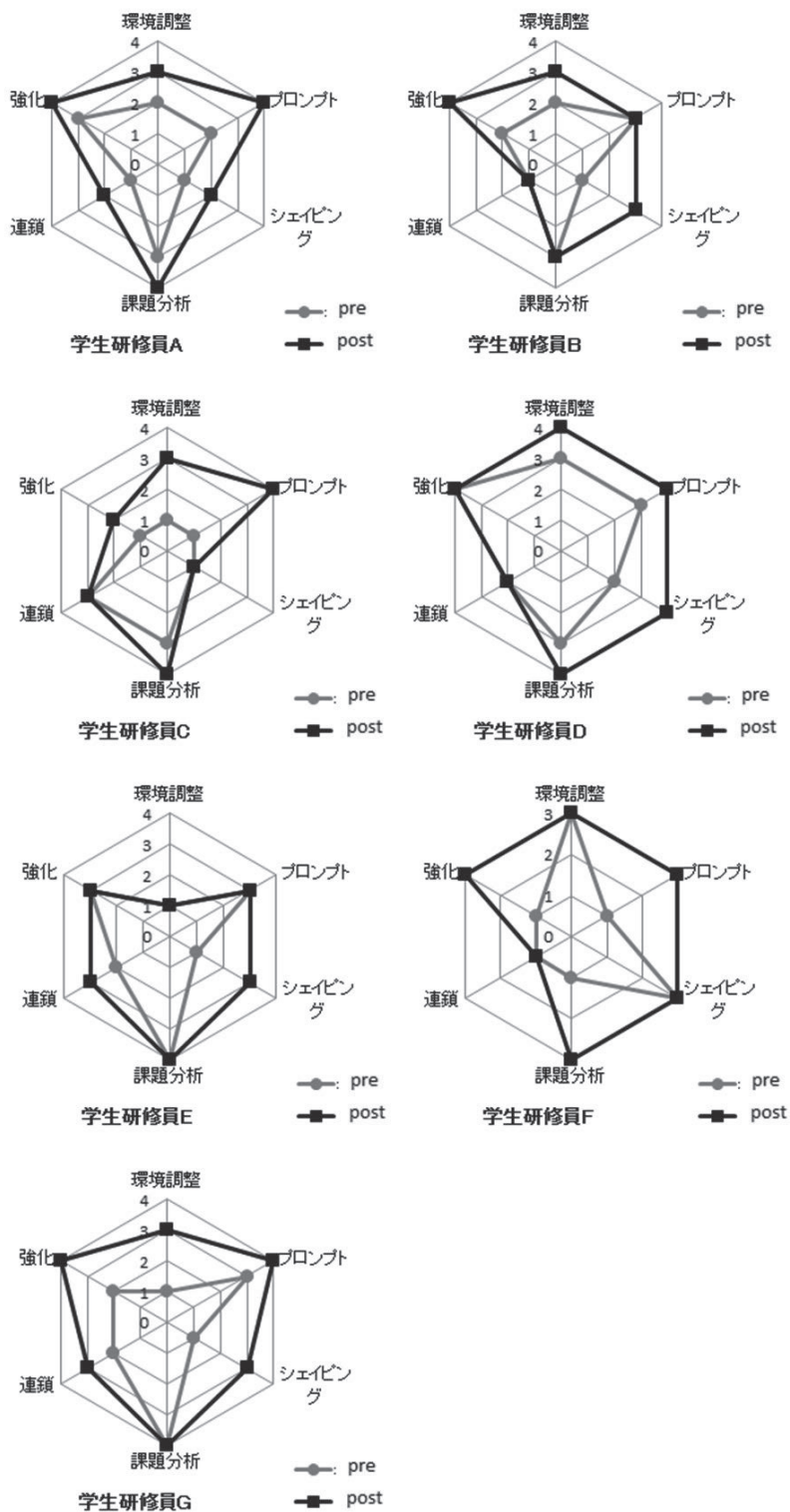


図2 基本的な行動支援技法の知識に関する pre と post の学生による評価

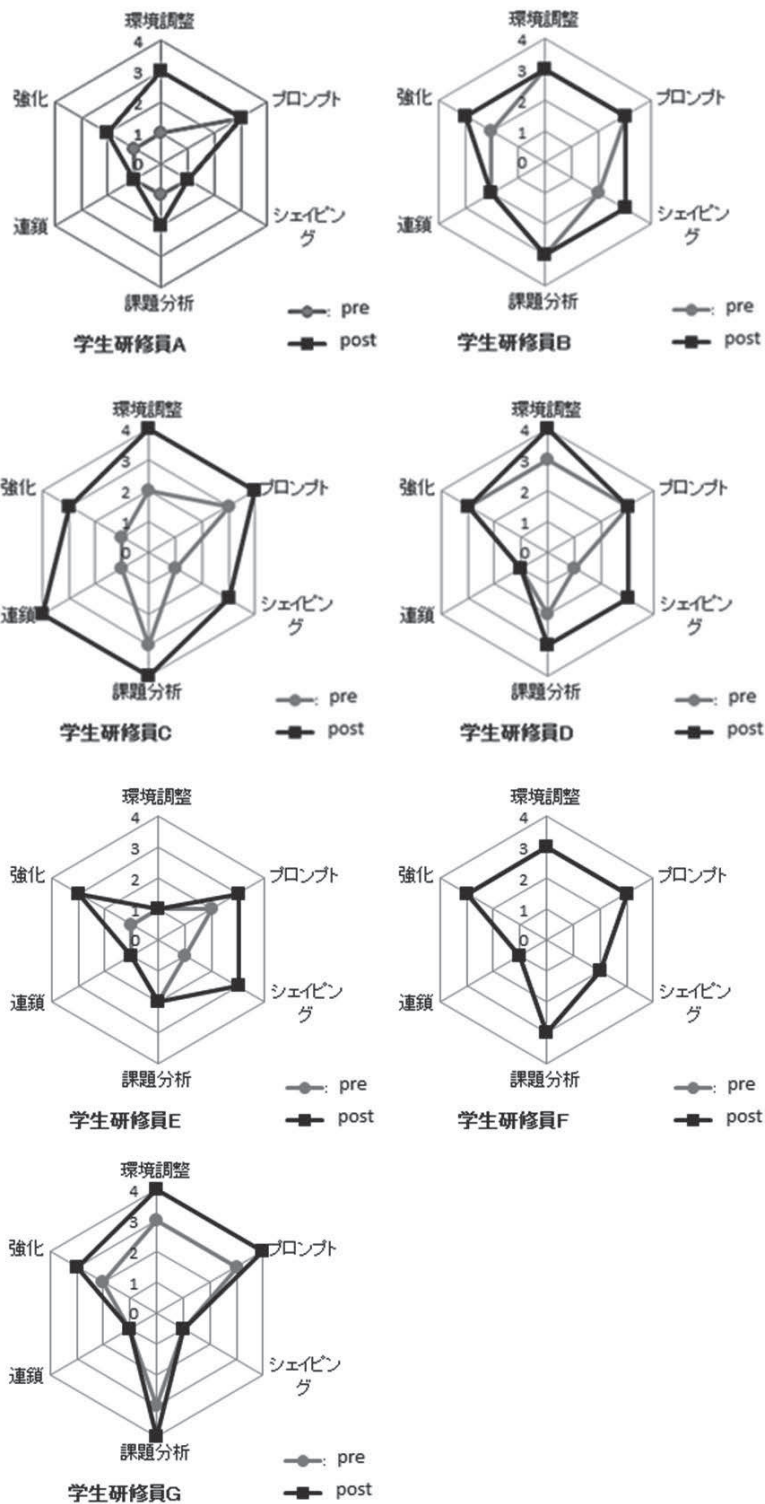


図3 基本的な行動支援技法の習得に関する pre と post の学生による評価

指導レジメや記録用紙の作成については、その作成方法について講義の時間を取ることで、今後より具体的な指導レジメが作成できると考えられる。指導レジメの作成は、子どもへの支援目標をいかに設定するかが重要である。したがって、PBSやPivotal Responseの理解をさらに深める事前の講義を学生研修員が受講し、実際に子どもにかかわりながら、「今なぜこの支援、指導が必要なのか」を学生研修員が考え、指導レジメを作成し、実施する機会を設定することが重要だと考える。

本研究では、支援技法の習得の評価に関して、学生研修員の主観的な評価のみ取り扱ったが、今後はその後に参加した学生研修員に対しても同様の評価を実施していく。加えて教員や学生研修員同志の他者による評価についても取り入れ、より多角的な視点で本研究のトレーニングについて継続的に検討していきたい。

V 謝辞

毎週セッションに積極的に参加し、本研究の参加と研究発表について快く承諾してくれた学生研修員みなさんにあらためて感謝を申し上げます。

引用文献

- Anderson, C. M., & Freeman, K. A. (2000). Positive behavior support: Expanding the application of applied behavior analysis. *Behavior Analyst*, 23(1), 85–94.
- Horner, R., Dunlap, G., Koegel, R., Carr, E., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., & O'Neill, R. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 125–134.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- 吉野智富美 (2012). スクールシャドー入門. 山本淳一 (監修). 学苑社.

