

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 II

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 II

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内容について検討をおこなった。応用行動分析学に基づいた技法について学生研修員に対してトレーニングを実施した。技法の項目は、環境調整、プロンプト、シェイピング、課題分析、連鎖、強化であった。トレーニング内容に関しては、学生研修員による自己評価式の質問紙で評価した。基本的な行動支援技法の知識に関する評価は、トレーニング後に上昇傾向にあり、習得に関しては個人内差では上昇がみられた。各技法では、課題分析とプロンプトの評価が高く、シェイピングと連鎖の評価は低かった。したがって、今後の課題としては、シェイピングと連鎖に関してトレーニング内容を工夫することが挙げられる。

キーワード：発達障害，研修，特別支援教育

I はじめに

特別支援教育やインクルーシブ教育の理念や知識が広まり、実際に教育の場において子どもひとり一人に合った指導や支援への期待が高まっている。しかしながら、集団による一斉教育を選択してきた我が国においては、その枠組みで個別支援教育を実施することには、かなりの研究と高度な技術を要する。集団による一斉教育では、定型発達の子どもの学び方に合わせて授業内容が工夫され、教授法についてもその知識や技術が積み重ねられてきた。一方、特別支援教育やインクルーシブ教育では、非定型の子どもたちに対してもその子どもの学び方に合わせ、授業内容や教授法を工夫する必要がある。したがって、特別支援教育の知識や支援技法を習得することが重要となる。

しかし、実際に特別支援教育の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(下山・岡田, 2014)。特別支援教育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いるので、知識獲得を中心に学

習ができる。それに比べれば、実際に支援技法を獲得する機会をはるかに少ないと言える。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(Applied Behavior Analysis; 以下ABAと記す)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。その一方で、課程の中では実際の技法を臨床的に習得する機会は学生にはほとんどない。

そこで、本学心理教育相談室における相談活動に学生を参加させ、子どもに対する支援の知識の定着と支援技法の習得の機会を設定した。ただし、この活動は、障害のあるお子さんへのセッションに参加したいと自発的に表明した者だけが対象となる。心理教育相談室では、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ることになる。

学生研修員にトレーニングする体系的な支援技法の内容は、ABA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, 2012)。ABAは学習支援やコミュニケーション、ソーシャルスキルの獲得など幅広い領域でその効果を示してきた。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な環境調整をおこなえばいいのかを考え、実施することが基本となる。近年のABAは、その技法だけでなく、支援の理念として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支援や研究の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ことが必要である。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べることがABAの利点といえる。

よって本研究では、学生研修員が本学心理教育相談室の相談活動において行動支援技法を習得するためのプログラム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プログラム内容についてその課題と今後の展望を考察する。

II 方法

1. 参加者

学生研修員として、セッションに参加した大学1年生～4年生の計12名。本年度開始当時から参加者は5名で、残りの7名は順次参加したか、もしくは不規則の参加であった。参加者は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。学生研修員A～Cは、本年度4月の時点でセッションに参加し初めて半年経っていた。

学生研修員Dは同様に2年が経ち、学生研修員Eは1年が経っていた。学生研修員A～Eは、本学の授業科目の「障害児心理学各論」「知的障害児教育」にてABAの理念や技法について学んでいた。

2. 子どもへのセッション

子どもへのセッションの実施は、週1回～2回の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、運動、学習の3つの領域で構成した。また、それぞれの領域ごとに学生が班に別れ、班ごとにおおよそ15分ずつ担当させた。

3. 行動支援トレーニングの期間

本年度の行動支援トレーニングに関しては、4月～12月まで実施した。なお、夏季休暇などの長期休暇期間は実施しなかった。

4. 行動支援トレーニングの内容

(1) 基本的支援技法

ABAの基本的支援技法として、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著者が指導を実施した。各技法の内容は表1にまとめた。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指導した。強化に関しては、不適切なことをした場合に注目して強化をする(例えば叱るなど)のではなく、とくに子どもが望ましい行動をした場合に褒めるもしくは子どもを認めるようなコメントを行うよう全員に指導した。プロンプトに関しては、何度も子どもに行動修正をさせるような指導するのではなく、子どもが望ましい行動を生起するためにタイミングをアセスメントで測定しておき、適度なプロンプトタイミングを検討しながら実施させた。

表1 基本的な支援技法

	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) 班別によるトレーニングの詳細

学生は、コミュニケーション班、運動班、学習班と3つの班に分かれ、担当領域について子どもへの指導内容をそれぞれ検討した。各班の指導内容は以下の通りであった。

コミュニケーション班は、会話のルールについてロールプレイを設定し、子どもに指導した。具体的には、会話の話題選び、会話の交代、目を見て話すなどを子どもの標的行動とした。

運動班は、セッションに参加した子どもの身体の動かし方の課題に対して子どもに指導を行った。具体的には、肩を動かす運動としてメンコを使って、肩を上げる運動と、家庭での継続的な運動を目標として実施した。

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の学習従事スキルと時計や長文読解、文章題などについて子どもが学びやすい方法を見出すことがこの班の目標であった。

(3) 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、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。

5. 基本的支援技法に関する学生の自己評価の調査

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。対象者は、本年度セッション開始当時から参加していた学生研修員5名であった。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(表2)。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7ヶ月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？

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、以下のようになった。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

学生研修員による基本的な行動支援技法の知識に関する評価を図1に示した。

(1) pre評価の結果

環境調整の評価については、ほとんど知らないが3名、少し知っているが2名であった。プロンプトについてはほとんど知らないと評価した者が4名、よく知っているとして評価した者が1名であった。シェイピングに関しては、全く知らないが1名、ほとんど知らないが2名、少し知っているが1名、よく知っているが1名であった。課題分析の評価は、少し知っているが4名で、よく知っているが1名であった。連鎖はほとんど知らないが4名、よく知っているが1名であった。強化は、ほとんど知らないが3名、少し知っているが1名、よく知っているが1名であった。

(2) post評価の結果

環境調整については、全員が少し知っているとして評価した。プロンプトについては少し知っているとして評価した者が3名、よく知っているとして評価した者が2名であった。シェイピングに関しては、少し知っているが3名、よく知っているが2名であった。課題分析の評価は、少し知っているが2名で、よく知っているが3名であった。連鎖はほとんど知らないが1名、少

し知っているが2名、よく知っているが2名であった。強化は、少し知っているが2名、よく知っているが3名であった。

(3) pre評価とpost評価の個人内差

学生研修員A～Cは、pre評価にくらべてすべての項目においてpost評価が高くなっていた。学生研修員DとEはどちらも変化がなかった。

(4) 項目ごとの評価傾向

各評価項目について、学生研修員が評価した点数の合計を算出した（各項目20点満点、トータル120点満点）。pre評価は、環境調整12点、プロンプト16点、シェイピング12点、課題分析16点、連鎖12点、強化13点、トータル81点であった。post評価は、環境調整15点、プロンプト18点、シェイピング17点、課題分析18点、連鎖16点、強化18点、トータル102点であった。

2. 基本的な行動支援技法の習得について

(1) pre評価の結果

環境調整の評価については、全くできていないが1名、ほとんどできていないが2名、少しできているが2名であった。プロンプトについては、ほとんどできていないと評価した者が2名、少しできていると評価した者が1名であった。シェイピングに関しては、全くできていないが1名、ほとんどできていないが3名、少しできているが1名であった。課題分析の評価は、ほとんどできていないが2名で、少しできているが3名であった。連鎖は全くできていないが1名、ほとんどできていないが4名であった。強化は、全くできていないが1名、ほとんどできていないが1名、少しできているが3名であった。

(2) post評価の結果

環境調整の評価については、ほとんどできていないが2名、少しできているが2名、よくできているが1名であった。プロンプトについては、ほとんどできていないと評価した者が1名、少しできていると評価した者が2名、よくできていると評価した者が2名であった。シェイピングに関しては、ほとんどできていないが2名、少しできているが3名であった。課題分析の評価は、ほとんどできていないが1名で、少しできているが4名であった。連鎖はほとんどできていないが4名、少しはできているが1名であった。強化は、ほとんどできていないが2名、少しできているが2名、よくできているが1名であった。

(3) pre評価とpost評価の個人内差

学生研修員はみな、pre評価にくらべて一部の項目においてpost評価が高くなっていた。評価が上がっていた項目は学生研修員ごとに違っていた。

(4) 項目ごとの評価傾向

各評価項目について、学生研修員が評価した点数の合計を算出した（各項目20点満点、トータル120点満点）。pre評価は、環境調整11点、プロンプト13点、シェイピング10点、課題分析13点、連鎖9点、強化12点、トータル68点であった。post評価は、環境調整14点、プロンプト16点、シェイピング13点、課題分析14点、連鎖11点、強化14点、トータル82点であった。

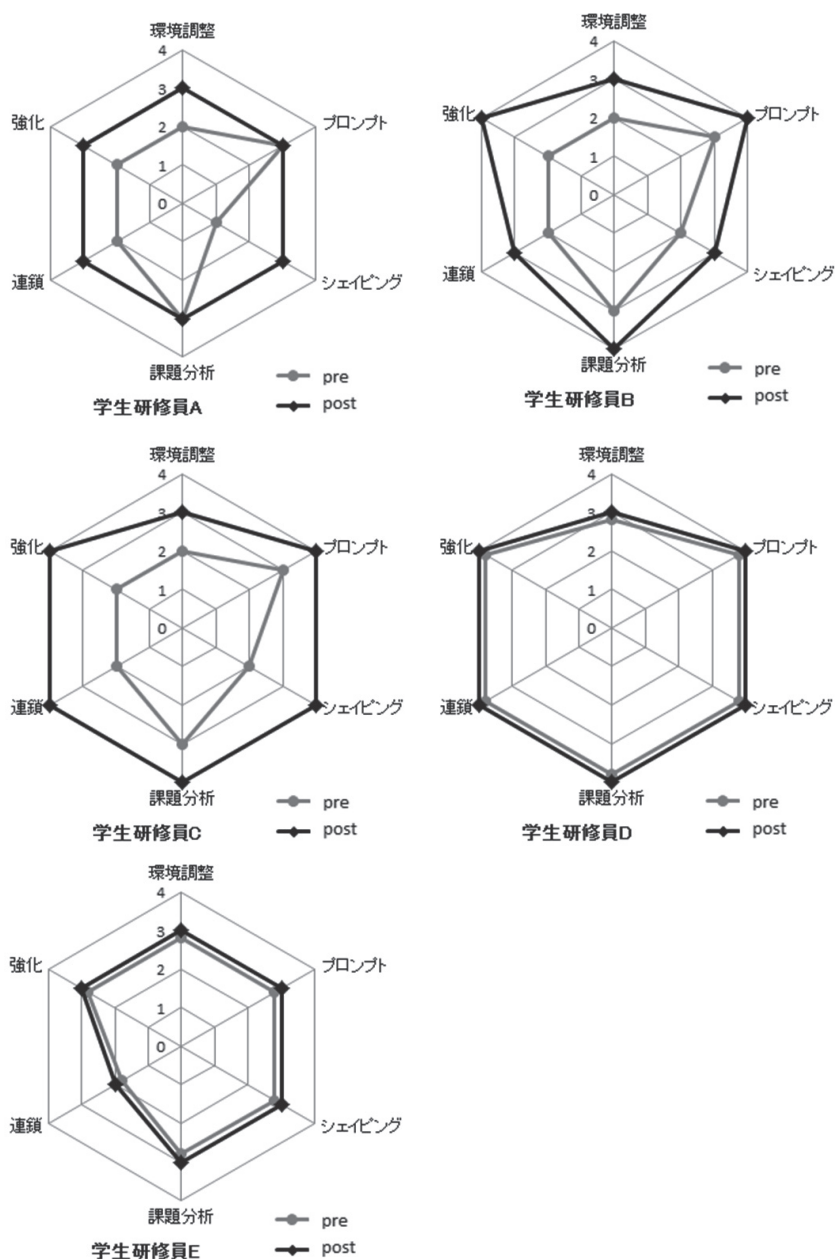


図1 基本的な行動支援技法の知識に関するpreとpostの学生による評価

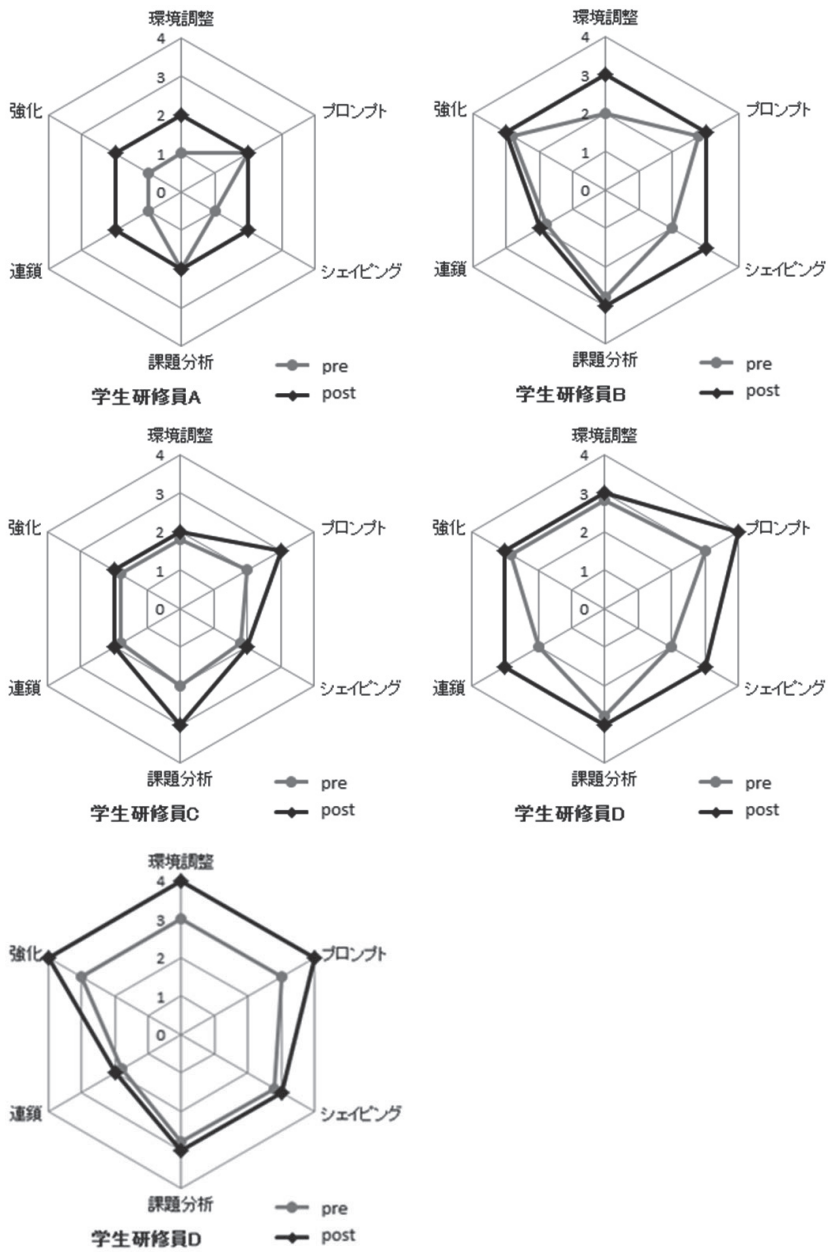


図2 基本的な行動支援技法の習得に関するpreとpostの学生による評価

Ⅳ 考 察

本研究は、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、トレーニング内容について質問紙による学生の自己記述式評価から検討した。

(1) 基本的な行動支援技法の知識

質問紙による学生の自己記述式評価の結果から、7ヵ月のトレーニング後に、基本的な行動支援技法の知識の評価は上昇傾向にあった。知識に関しては、授業とともに本セッションに参加することで定着したと考えられる。項目ごとにみれば、課題分析やプロンプトの知識に対する評価は高く、環境調整やシェイピング、連鎖の知識に対する評価は低いといえる。したがって、今後は環境調整やシェイピング、連鎖の知識について学生研修員に指導することが必要であると考ええる。

(2) 基本的な行動支援技法の習得

質問紙による学生の自己記述式評価の結果から、7ヵ月のトレーニング後に基本的な行動支援技法の習得の評価は個人内差で上昇していた。知識に比べればpre評価・post評価での評価点は低いが、トレーニングを受けた後の上昇は大きかった。知識に比べ、技法習得に関しては最初から評価が低いこと、トレーニング後に上昇がみられることから、やはり知識だけでなく、習得のトレーニングが必要であることを裏付けている。今後の課題としてはさらにトレーニング内容を改善するために、著者の指導技術を吟味することと指導に工夫を行うことが必要であるといえる。項目ごとに検討すると、プロンプトや課題分析の習得に対する評価が高く、シェイピングや連鎖の習得に対する評価が低い。これは、知識の評価とほぼ同じ結果となっている。今後は、シェイピングと連鎖の習得に関してトレーニング内容を工夫することが必要である。

(3) 基本的な行動支援技法の総合的な検討

基本的な行動支援技法の知識と習得に関して総合的に判断すると、課題分析やプロンプトに対する学生の評価は高いため、この項目についてのトレーニングは良好であると考えられる。しかしながら、シェイピングや連鎖に対する学生の評価は低い。シェイピングと強化には強い関連性があるし、課題分析と連鎖には強い関連性がある。したがって、この関連性を強調しながら、シェイピングや連鎖についてトレーニングをすることが、トレーニングによる効果の改善につながると考えられる。さらに、学生研修員に自己目標を立てさせることも、それぞれの技法の習得に対する動機づけや意識付けを高めると予想されるので、今後実施していきたい。評価に関しても、今後は教員や学生研修員同志など、他者評価も取り入れ、より多角的な視点で検討していく必要がある。

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のみなさんにあらためて感謝を申し上げます。

引用文献

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.

下山真衣・岡田信吾 (2014). 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. *就実教育実践研究*, 7, 99–107.

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.