

## 資料

施設における盲重複障害者の日常生活スキルの促進  
—指導員の行動の分析と介入に基づく行動変容—

多田昌代\*・丸山恵美\*\*・加藤元繁\*\*\*

本研究では、施設を利用する盲重複障害者を対象として、標的行動の機能アセスメントに基づく環境への介入の効果を検討した。アセスメントの結果、標的行動を抑制している要因として、指導員の指示的なプロンプトが多いこと、社会的な強化が十分に行われていないことが明らかになった。介入は、前述の要因を改善した指導案を筆者らが作成し、これに基づき指導員に関わってもらった形で行った。その結果、標的行動が増加しプロンプト場面にも般化したことから、標的行動の機能アセスメントに基づく介入の有効性が示唆された。またアセスメント・介入を対象者の日常場面で行うこと、介入として環境側を変容することの有効性も示唆された。

キー・ワード：盲重複障害 更正援護施設 機能アセスメント 正の行動支援 環境変容

## I. 問題と目的

盲教育は聾教育とともにわが国の特殊教育において最も早くから取り組まれたものであることは広く知られている。しかしそこで教育対象とされたのは単一の感覚障害を持つ者であり、きわだった発達遅滞を伴う児童・生徒は学校教育の対象とはされてこなかった。顕著な発達遅滞を伴わない児童・生徒を対象としてきたということは、教材の点訳、触察の機会や方法などの工夫によって指導可能な部分も多いことを意味する。したがって重度・重複障害を対象とする場合とは異なり、子どもや環境への介入と、その子どもの行動の変化との因果関係の分析をことさらに行わずとも、指導の方法論を確立することが比較的容易であった(加藤, 1996<sup>7)</sup>)。しかし近年の障害の重度・重複化は、対象児者

のアセスメントや課題分析に基づいた具体的な指導計画の作成とその評価の過程を必須のものとしている。米国では、行動論的アプローチによる視覚障害研究が1960年代後半から進められ、近年では特に重度・重複障害児者を対象として集中的な検討が行われているが(加藤, 1996<sup>7)</sup>)、わが国でもその積極的な導入が期待される。

行動論的アプローチは、これまで様々な行動を対象に顕著な成果を上げてきた。さらに近年では、対象児者の日常の文脈や“主体性”の重視から、機能分析に基づく多角的で総合的なアプローチが構成されるようになってきている(藤原, 1988<sup>8)</sup>)。ここで機能分析(functional analysis)、あるいは機能アセスメント(functional assessment)とは、行動の生起と機能的に結びついて変数を同定すること、すなわち行動の強化随伴性を分析することを言い、その方法には、①間接的な方法(インタビュー、評定尺度など)、②記述的な方法(スキッター・プロット、ABC

\*筑波大学心身障害学研究科

\*\*筑波大学教育研究科(現無所属)

\*\*\*筑波大学心身障害学系

分析など)、③実験的な方法などがある(Miltenberger, 1998<sup>9)</sup>)。

行動の機能アセスメントは、現時点では問題行動を低減するために用いられることが多い。例えば問題行動を維持している要因を機能アセスメントによって明らかにし、当該行動と等価な機能を持つ他のコミュニケーション行動を訓練する方法がある。機能的コミュニケーション訓練 (Functional Communication Training; FCT) と呼ばれるこの技法は、行動の生起要因に対応した介入を行うため、問題行動がある一定時間生起していないときに強化する DRO や問題行動に対してある一定時間強化を受ける機会を与えないタイム・アウトのような従来のアプローチに比し、行動の般化や維持が達成されやすい (Durand & Carr, 1992<sup>3)</sup>; Durand & Carr, 1991<sup>4)</sup>)。

しかし機能アセスメントの有効性は、適切な行動を形成する上でも検討されつつある。例えば Koegel, Dyer, and Bell (1987<sup>8)</sup>) は、相互作用場面における対象児の社会的回避行動 (視線をそらす、顔をそむけるなど) に活動の好み影響を及ぼしていることを明らかにした。この結果に基づき、相互作用場面において対象児に好みの活動を始発させるプロンプトを行ったところ、当該場面での社会的回避行動の生起率が減少した。また Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke, and Robbins (1991<sup>2)</sup>) は、課題に含まれる運動反応のタイプや対象児が課題を選択できるのか否かといった要因が課題場面における対象児の on-task 行動に影響を及ぼしていることを明らかにした。次にこれらの要因を改善した課題を設定したところ、on-task 行動が増加したばかりか問題行動も低減したことを報告している。

このように機能アセスメントによってより効果的な介入が導かれるが、その多くは構造化された訓練室場面で行われている。しかし日常的な場面の多くの行動は、その社会におけるその行動に固有の刺激-反応-強化関係を有しており (藤原, 1988<sup>5)</sup>)、従って行動の強化随伴性を

分析するのであれば、それは日常生活の中で実施すべきだと考えられる。また特に問題行動を標的として行われる機能アセスメントでは、行動を維持する要因を注目 (attention)、逃避 (escape)、事物の要求 (tangible)、感覚 (sensory) という代表的な 4 つの機能のいずれかに収束させる手続きをとることが多く、行動の強化随伴性は必ずしも分析されない。しかし行動が個体と環境との相互作用によりもたらされるものである (太田, 1995<sup>14)</sup>) なら、維持要因の分析だけでなく、行動の生起に関わる先行条件の分析も必要であろう。すなわち行動の強化随伴性を分析することによって、環境側の変容も含めたより効果的な介入方法の選択が可能になる。

そこで本研究では、介入前に行動の強化随伴性の分析を含めたアセスメントを実施し、その分析に基づいて介入を行う。その際、アセスメントと介入を対象者の日常場面で実施する効果、および主に環境側の変容による介入の効果を検討することを目的とする。

## II. 介入前アセスメント

### 1. 方法

#### 1) 対象者 (以下 S とする)

盲重複障害者のための I 県重度身体障害者更生援護施設を利用 (入所) している男性。両眼白内障・網脈絡膜萎縮症。両眼ともに光覚弁。指導開始時の生活年齢は 21 歳 2 カ月。

#### 2) 場所

S が利用している施設で行った。

#### 3) 標的行動選定のためのアセスメント

##### ①発達検査

- ・ S-M 社会生活能力検査: SA 3 : 9
- ・ 知能検査 (WAIS-R): 測定不能

②施設指導員 (以下指導員とする) とのカンファレンス: 担当指導員による評価や年間の処遇方針などについて筆者らがインタビューを行った。

- ・ 日常生活動作 (移動、食事、排泄、着脱、洗面など) の修得度は、5 を自立、1 を全介

助とする5段階評価で3程度。

- ・指導員の声かけがないと日課に取り組みない。
- ・情緒不安定。
- ・今年度の処遇方針：日課に自発的に取り組めるようにする。また日課への取り組みを指導員が承認することによって、情緒の安定を図る。

③直接観察：朝食後から夕食前までの様子を筆者らが観察した。

- ・施設内の移動、日課への参加に困難はないが、指導員の指示を待っていることが多い。
- ・同室の一利用者を除いて利用者との関わりはほとんどない。
- ・指導員、同室の一利用者に対しては援助を要求することができる。
- ・注目牽引や要求充足の機能を持つと考えられる自傷行動（自分の顔、身体を叩く）がまれに生起する。
- ・作業など非好みの場面では、状況にそぐわない発語が頻繁に生起する。
- ・居室に一人にいるときなど、常同行動（目押し、身体を前後に揺らすなど）が頻繁に生起する。

#### 4) 標的行動の選定

①注目牽引や要求充足の機能を持つと考えられる自傷行動の生起頻度は低く、著しい身体損傷は引き起こさないこと、②常同行動は頻繁に観察されるものの、緊急を要するような行動ではないこと、さらに③自傷行動や常同行動といったネガティブな行動に注目、介入するよりも、指導員が今年度の処遇方針に挙げているようなポジティブな行動(すなわち日課への自発的な取り組み)に注目、介入するほうが、Sと指導員のより好ましい関係を促進すると考えられること。以上から、日課における行動連鎖を指導員のプロンプトなしに遂行すること(日課での自発的行動、以下自発的行動とする)を標的行動として選定した。

#### 5) 介入場面の選定

全指導員を対象に、遂行に必要な基本的ス

キルは獲得しており、次の段階として自力で(指示がなくても)遂行できるようになってほしい日課について、リッカート尺度によるアンケートをとった。その結果、洗濯場面、掃除場面、歯磨き場面、布団敷き場面などが挙げられ、一番ニーズの高かった洗濯場面を介入場面として選定した。

#### 6) 介入方法選定のためのアセスメント

洗濯場面におけるS、および指導員の行動を観察、記録し、標的行動の強化随伴性の分析を行った。

洗濯場面は、a)居室から洗濯物を持って洗濯室に行く、b)5台の洗濯機の中から空いている洗濯機を探し洗濯物を入れる、c)洗剤を部屋の隅に取りに行く、d)洗剤を洗濯機の中に入れスタート・ボタンを押す、e)洗剤を元の場所に戻す、f)居室に戻るという行動連鎖から成っており、Sはこれらの連鎖を習得済みであった。

なお洗濯は、その日の入浴を終えた利用者から順に行われた。また洗濯室には、その日の担当指導員1名が在室しており、Sを含め洗濯機を利用する利用者の指導・介助にあっていた。

#### 7) 行動の定義と介入条件

①自発的行動：Halle (1987<sup>6)</sup>)、佐久間 (1988<sup>16)</sup>)、杉山 (1989<sup>17)</sup>)を参考に、本研究では自発的行動を「プロンプトなしに生起した行動」と定義した。ただし、この場合のプロンプトとは、指導員の直接的なプロンプトのみを指し、他のプロンプトによって生起した行動は自発的行動とした。また行動観察で得た情報から、Sの行動に対する先行刺激を以下のように分類、定義した。

#### a) 指導員の直接的なプロンプト

- ・マニュアル・ガイダンス：Sの行動を促す身体的誘導。
- ・言語的指示：Sの行動を促す指示的な言語行動(「～しなさい」など)。
- ・身体的プロンプト：Sの行動を促す身体接触(Sの肩を叩く、背中に触れるなど)。
- ・音声・言語的プロンプト：Sの行動を促す音声刺激、および非指示的な言語行動(音

を出して行動を促す、名前を呼ぶ、Sの行動が生起していないときの「お願いします」など。

b) 指導員の間接的なプロンプト

- ・ Sへの問いかけ：Sの行動に関する対象者への発問（「次は何をするの?」「今は何の時間?」など）。
- ・ Sの行動の方向づけ：Sの自発的行動に対するプロンプト（Sの行動が生起しているときの「お願いします」など）。

②洗濯行動：洗濯場面を構成する行動連鎖に該当する行動。

③ Sの洗濯行動に随伴する後続刺激：行動観察で得た情報から、Sの洗濯行動に随伴する後続刺激を以下のように分類、定義した。

a) 修正：Sの行動を修正する言語・非言語的行動（稼働中の洗濯機に触れるなどの誤反応に対して「違うでしょ」と教示する、あるいは身体をブロックするなど）

b) 承認：Sの行動を承認する言語・非言語的行動（「そうそう」など）

8) 記録および分析

洗濯場面の開始から終了までをビデオ録画した。5秒を1インターバルとする連続インターバル・レコーディング法によって、Sの自発的行動、およびSの行動に先行・後続する刺激の生起率を求めた。

9) 信頼性

行動観察法の訓練を受けた2名の大学院生によって全データの一致率を求めた。行動および刺激の生起インターバルについては95.6%、刺激の分類については93.7%であった。

2. 結果

洗濯場面における行動観察の結果をFig. 1に示す。自発的な洗濯行動の平均生起率は13%であった。Sの洗濯行動には、指導員の直接的なプロンプトが先行刺激として提示され、また修正が随伴することが多かった。なお自発的な洗濯行動は、指導員の間接的なプロンプトと承認の生起率が高かった第2セッションで最も生起した。

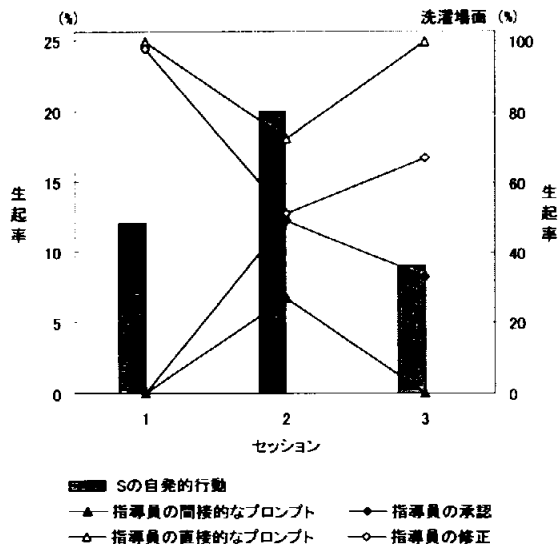


Fig. 1 Sの自発的行動と指導員の行動の関係  
(注：左軸はSの自発的行動を、右軸は指導員の行動を示す)

3. アセスメント分析

1) 自発的な洗濯行動の強化随伴性の分析

Sの洗濯行動に先行する指導員の働きかけは、マニュアル・ガイダンスや言語的指示など、直接的なプロンプトが大半を占めていた。Sが洗濯場面において行動連鎖を獲得していることは、直接観察によって確認されており、指導員がSの行動を待たずに先回りしすぎている様子が窺えた。一方Sの洗濯行動に後続する指導員の働きかけは修正が多く、承認のような正のフィードバックは少なかった。

このように、①指導員がSに次の行動を直接的に指示してしまうこと、②指導員がSの洗濯行動に正のフィードバックを随伴しないことがSの自発的な洗濯行動を抑制していると考えられた。このことは、直接的なプロンプトが少なく間接的なプロンプトの多かった、また修正が少なく承認の多かった第2セッションで、Sの自発的な洗濯行動の生起率が高かったことから支持される。

2) 介入方法の選定

アセスメント結果からSの自発的な洗濯行動を促進する方法として、以下が考えられた。

- ①プロンプトの質の変容：直接的なプロンプトではなく、Sに次の行動の手がかりを与えるような間接的なプロンプトを用いる。
- ②Sの洗濯行動に社会的強化を随伴させる。

### Ⅲ. 介入

#### 1. 方法

- 1) 対象者：S
  - 2) 場所：アセスメント期と同様に、Sが利用する施設で行った。
  - 3) 標的行動：アセスメント期と同様に、日課での自発的行動とした。
  - 4) セッティング
  - ①洗濯場面：アセスメント期と同様であった。
  - ②掃除場面：a) 居室からゴミ箱を持って出てゴミ捨て場に通じるドアの前まで行く、b) ドアを開け屋外に出る、c) ポリバケツのふたを開けゴミを捨てる、d) 屋内に入りドアを閉める、e) 居室まで戻りゴミ箱を所定の場所に置くという行動連鎖から成っており、Sはこれらの連鎖を習得済みであった。なお掃除は朝一斉に行われ、利用者にはそれぞれ分担があった。また掃除場面には特定の指導員はつかず、全体を見回っている指導員が時折指導・介助にあたるのみだった。
  - 5) 手続き
- 介入は、筆者らが作成した「洗濯場面の指導案」に基づいて、指導員に関わってもらう形で実施した（指導案については参考資料を参照のこと）。
- ①ベースライン：指導員に指導案を渡さない状態で行った。
  - ②介入1（プロンプトの質の変容）：指導員に対して、a) Sが直前のステップを終了してから20秒ほど経過しても次のステップを遂行しない場合、「次は何をするの？」などの声かけをする、b) 声かけから20秒ほど経過しても次のステップを遂行しない場合、「〇〇してください」などの指示をするという条件を提示した。
  - ③介入2（社会的強化の随伴）：指導員に対し

て、Sが各ステップを遂行した場合には、プロンプト（声かけ、指示）のあるなしに関わらず社会的強化を随伴させるという条件を提示した。介入1の要素も引き続き指導案に明記した。

なおデータは、洗濯場面では第1、2、3、4、5、7、9、11、13セッションの計9セッション、掃除場面では第1、4、6、8、10、11、12、13セッションの計8セッションを収集した。

6) デザイン  
 プロープつきのABCデザイン（Barlow & Hersen, 1984<sup>11)</sup>）：洗濯場面を介入場面とし、掃除場面をプロープ場面とした。

7) 行動の定義  
 掃除場面を構成する行動連鎖に該当するものを掃除行動として定義した。その他はアセスメント期と同様。

8) 記録および分析  
 アセスメント期と同様の記録、分析を行った。

9) 信頼性  
 全データの30%について一致率を求めた。行動および刺激の生起インターバルについては93.8%、刺激の分類については90.0%であった。

#### 2. 結果

##### 1) 自発的行動

洗濯場面、掃除場面におけるSの自発的行動の生起率をFig. 2に示す。

①洗濯場面：自発的な洗濯行動の平均生起率は、ベースライン・フェイズで14.5%、介入1フェイズで24.3%、介入2フェイズで69%であった。ベースライン・フェイズでは、指導員が指示しないと何もしないことが多かった。また「次は何をするの？」という指導員の問いかけにも反応はなかった。しかし介入1フェイズになると、指導員の問いかけに次の行動を言語化して応答するようになった（例えば指導員の「次は何をするの？」に対してSが「お洗濯」と答えるなど）。さらに介入2フェイズでは、Sが指導員に問いかけその応答を得たり（例えばSの「次は？」に対

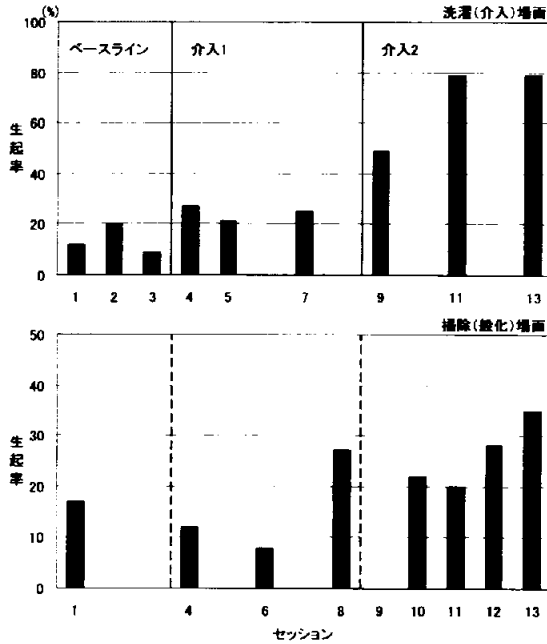


Fig. 2 Sの自発的行動の生起率  
(注：数字が表示されていないセッションでは、データの収集を行っていない)

して指導員が「洗剤」と答えるなど)、あるいは指導員の問いかけがなくてもS自身が次の行動を言語化するようになった(例えば「(スタート)ボタン」など)。また介入2フェイズの後半では、指導員のプロンプトがなくても自発的に洗濯をするようになった。

②掃除場面：自発的な掃除行動の平均生起率は、ベースライン・フェイズで17%、介入1フェイズで15.6%、介入2フェイズで26.2%であった。洗濯場面ほど顕著ではないが、自発的な掃除行動の生起率は増加の傾向にあった。また洗濯場面と同様、介入2フェイズに入った頃から次の行動を言語化するようになった(例えば「ゴミ捨て」など)。

2) 指導員の行動

洗濯場面における指導員の行動の質の変化を Fig. 3 と Fig. 4 に、掃除場面における指導員の行動の質の変化を Fig. 5 と Fig. 6 に示す。

①洗濯場面：間接的なプロンプトの平均生起率は、ベースライン・フェイズで13.5%、介入

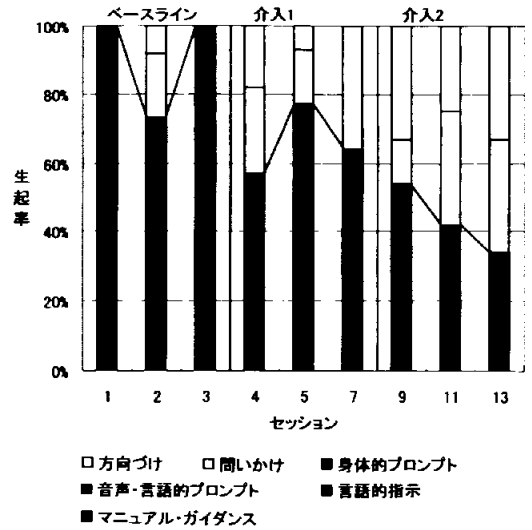


Fig. 3 洗濯(介入)場面における指導員のプロンプトの変化  
(注：実線の上段は間接的なプロンプト、下段は直接的なプロンプトを示す)

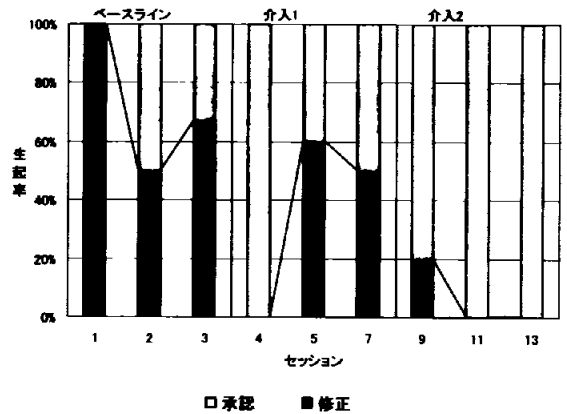


Fig. 4 洗濯(介入)場面におけるSの行動に後続する指導員の行動の変化

1フェイズで33.3%、介入2フェイズで56.6%であった(Fig. 3)。一方、後続する行動のうち承認が占める率は、ベースライン・フェイズで41.5%、介入1フェイズで63%、介入2フェイズで93.3%であった(Fig. 4)。ベースライン・フェイズでは、指導員はSの行動が中断するとすぐに直接的なプロンプトを提示していた。しかし介入1フェイズでは、Sの行動を待つようになり、それでもSが洗

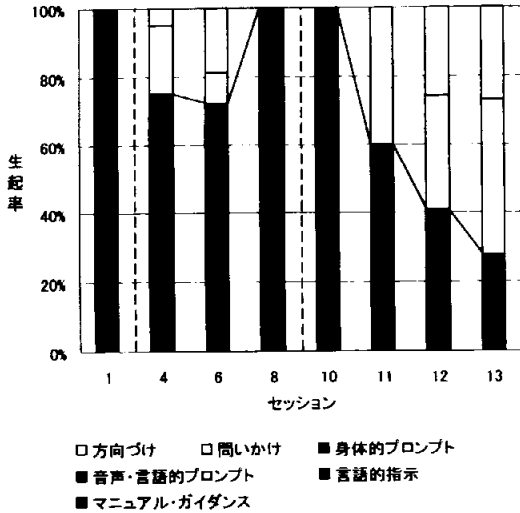


Fig. 5 掃除（般化）場面における指導員のプロンプトの変化  
 (注：実線の上段は間接的なプロンプト、下段は直接的なプロンプトを示す)

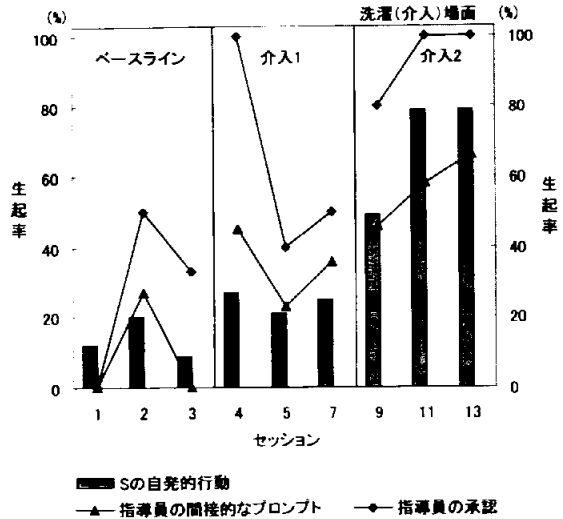


Fig. 7 Sの自発的行動と指導員の行動の質の変化  
 (注：左軸はSの自発的行動を、右軸は指導員の行動を示す)

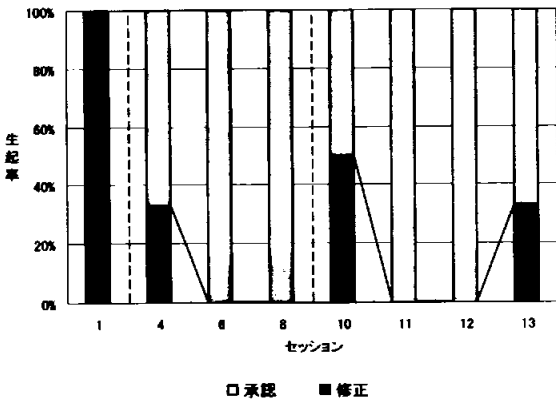


Fig. 6 掃除（般化）場面におけるSの行動に後続する指導員の行動の変化

濯に従事しないときにのみ、プロンプトを段階的に提示するようになった。さらに介入2フェイズでは、それまでは洗濯が終了したときにのみ「ご苦労様」などの声かけをしていたのが、各ステップの終わりに「そうだね」などの承認を行うようになった。また介入2フェイズより増加し出した次の行動に関するSの問いかけに対しては、洗濯室に在室していた指導員が一貫して応答していた。

②掃除場面：間接的なプロンプトの平均生起率は、ベースライン・フェイズで0%、介入1フェイズで25%、介入2フェイズで57%であった。プロンプトの変化は、介入場面に少し遅れて生じた (Fig. 5)。一方、後続する行動のうち承認が占める率は、ベースライン・フェイズで0%、介入1フェイズで89%、介入2フェイズで79.2%であった (Fig. 6)。掃除場面は少数の指導員が全体(他の掃除場所)を見回っていたこともあり、指導員はSが掃除に従事していないのを見かけると、その行動を待たずに指示してしまうことが多かった。また指示した後は他の利用者の指導・介助にあたるため、指導員が移動してしまうことが多く、相対的にSの掃除行動に対して承認が随伴する頻度は低くなってしまった。また介入2フェイズより増加し出した次の行動に関するSの問いかけに対しても応答がないこと(物理的にできない)が多かった。

3) Sの自発的行動と指導員の行動の関係  
 Sの自発的行動、指導員の行動の質の変化、両者の関係を Fig. 7 に示す。自発的行動の生起率は、間接的なプロンプトと承認の率が増すにつ

れ増加していった。

### 3. 討論

#### 1) 指導員の関わりの変化とSの自発的行動の変化

一般的に、日課が固定的な居住施設などでは、その規則的な生活の流れや業務の能率ゆえに、指導員が要求を先取りすることなどによって、利用者の言語的な反応レパトリーの出現が抑制されたり、学習の機会が著しく制限されてしまうといった可能性が考えられる(望月・野崎・渡辺, 1988<sup>12)</sup>)。本研究でも、指導員がSの行動を先回りしていたために、Sは基本的な行動レパトリーを獲得していたにも拘わらず、その自発的使用は抑制されていた。そこで介入では、Sの行動を抑制している指導員側の要因をまず変容した。その結果、Sの自発的行動は促進され、また逸話ではあるが、それまで生じていた場面とは関係のない発語が減少していった。さらに介入2フェイズの後半になると、行動連鎖の最後のステップを遂行した直後に、Sが指導員に対して「ありがとう」などのポジティブな発語を自発するようになった。指導員の行動に関して、プロンプトの質の変化よりも、社会的強化を随伴させる行動の変化のほうが早かったのは、指導員の承認に対して、Sがこのような応答をしたことが原因とも考えられる。このように指導員の関わりの変化に基づくSの自発的行動の変化は、また指導員の関わりの変化も促すこととなった。

#### 2) 一般化について

掃除(一般化)場面でも指導員の関わりの変化とそれに伴うSの自発的行動の生起率の増加が観察された。以下に介入効果が比較的容易に一般化した理由を挙げる。①介入として、Sではなく標的行動を抑制する指導員側の要因を変容した。②介入を構造化された訓練室場面ではなく、Sの日常場面で行った。

しかし掃除(一般化)場面では、洗濯(介入)場面ほど効果が上がらなかった。その理由として、Sの発語に対する指導員の応答が少なかったこと、また掃除行動に対する承認が少なかっ

たことが指摘できる。掃除場面は、一室で行われ、しかも指導員が在室している洗濯場面とは異なり、少数の指導員が複数箇所を見回っていた。このため、Sと指導員の関わり自体が少なくなってしまうと考えられる。

#### 3) 盲重複施設における指導のあり方

本研究では、介入方法として環境側を変容する手続きを用いた。指導員の関わりの変化に伴いSの自発的行動の生起率が増加したように、行動は個体と環境との相互作用によりもたらされるものである(太田, 1995<sup>14)</sup>)。

行動分析学では、前述の個体と環境との相互作用を、弁別刺激-反応(行動)-結果(強化刺激)という三項随伴性によって表現するが、この表現は、ある随伴性を成立させる強化の執行者(agent)のあり方を常に問うている(望月, 1988<sup>11)</sup>)。例えば Van Hasselt, Hersen, Egan, McKelvey, and Sisson (1989<sup>18)</sup>)は、視覚障害者の社会的相互作用への介入によって、標的行動とはされなかった自己刺激行動の生起頻度が60%台から20%台に減少したという結果を示し、問題行動に介入するよりもむしろ、正の強化による行動形成こそが重要である(加藤, 1996<sup>7)</sup>)ことを提起した。望月(1988<sup>11)</sup>)は、現状の姿がたとえその時点で否定的なものに見えても、まずはそれが正の強化を受けるべく状況を変えられないかという努力が払われるべきであると指摘し、環境側が正の強化をアレンジする重要性を主張している。また同時に、個人を取り巻く“状況”をその個人の反応にとっての弁別刺激とすることの必要性も指摘している。本研究では、前者の視点からSの自傷行動や常同行動には介入しなかった。すなわち自発的行動というポジティブな行動を、指導員に介入することによって促進することを試みた。また後者に関しては、Sの行動を待つことによって試みた。本研究では、両者が十分に実践されたとは必ずしも言えないが、このような正の強化のアレンジと状況の弁別刺激化によって、正の強化を受ける行動の選択肢を拡大していくこと、すなわち正の強化によって維持される行動に満



ちた生活を目標とすること（望月，1995<sup>10)</sup>）こそ、施設におけるサービスのあり方として考えられる。

#### 4) 今後の課題

本研究は、Sの指導に関する指導員の依頼を受けスタートしたものだ。指導員が筆者らの介入条件に比較的好く応じたのは、このためだと考えられるが、両者の考えには相違もあった。指導員にとっては、利用者のADLを高めることが指導の目標であった。一方筆者らは、正の強化によって維持される行動に満ちた生活を実現すること（望月，1995<sup>10)</sup>）が指導の最終目標であると考えていた。本研究では、日常生活スキルを標的行動としていたために、こうした意見の相違は必ずしも問題とならなかったが、利用者のコミュニケーション・スキルや施設のサービスなどの環境設定自体を改良するプロアクティブな方針を継続的に遂行する（織田・鶴飼，1999<sup>15)</sup>）際には、利用者へのサービス形態やQOLに関する基本的なミッションを確認することが必要であろう（望月・織田・渡部・野崎，1998<sup>13)</sup>）。織田・鶴飼（1999<sup>15)</sup>）は、行動問題に対処するにあたり、“行動問題は環境設定との相互作用として維持されているもの”などの基本的なミッションを確認・共有した上で実践を行った。その結果、行動問題の頻度、あるいはプロアクティブな方向での実践の頻度は、実践に関する関係者間での検討、提案、コミュニケーション、報告の機会と相関することが明らかになった。利用者へのサービスに関して、筆者らと指導員の間でどのような一致を図っていけるかが今後の課題となろう。

ところで、指導員の承認が減少すると、Sの自発的行動も減少したことに示されるように、Sの行動は指導員との1対1の関係で維持されている。今後指導を進めていくにあたっては、そのような関係ではなく、より社会的・自律的な方法で行動を維持することを検討していく必要がある。例えば、Sと関わりのある利用者は同室の一利用者に限られていたが、仲間を媒介にした指導（Werts, Caldwell, & Wolery, 1996<sup>19)</sup>）

の可能性が考えられる。Sの自発的行動は指導員の間接的なプロンプトによって促進されたが、このことから、仲間のような、刺激性制御としてはより間接的な機能を持つ他者を指導の場で利用することの有効性が示唆される。さらにSは介入の後半で、次の行動を言語化し、それと一致した行動をとるようになったが、言行一致訓練（correspondence training）などを指導プログラムに組み込むことの効果を検討することも今後の施設運営の課題となろう。

#### 引用文献

- 1) Barlow, D. H. & Hersen, M. (1984) Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change 2/ed. Pergamon Books Ltd. 高木俊一郎・佐久間徹監訳 (1993) 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用—。二瓶社。
- 2) Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991) Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 387-39.
- 3) Durand, V. M. & Carr, E. G. (1992) Analysis of maintenance following functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 777-794.
- 4) Durand, V. M. & Carr, E. G. (1991) Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- 5) 藤原義博 (1988) 重度精神遅滞児の言語形成。上里一郎(編), 心身障害児の行動療育。同朋社, 130-159.
- 6) Halle, J. W. (1987) Teaching language in the natural environment: An analysis of spontaneity. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 28-37.
- 7) 加藤元繁 (1996) 視覚障害研究の現状と課題: 行動分析的アプローチの導入の必要性と問題。行動分析学研究, 9, 148-153.
- 8) Kogel, R. L., Dyer, K., & Bell, L. K. (1987)

- The influence of child-preferred activities on autistic children's social behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 243-252.
- 9) Miltenberger, R. G. (1998) Methods for assessing antecedent influences on challenging behaviors. In J. K. Luiselli & M. J. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support*. Baltimore: Paul H. Brookes, 47-65.
- 10) 望月 昭 (1995) ノーマライゼーションと行動分析:「正の強化」を手段から目的へ. *行動分析学研究*, 8, 4-11.
- 11) 望月 昭 (1988) 障害児(者)教育における行動分析的方法の意味. 上里一郎(編), *心身障害児の行動療育*. 同朋社, 20-41.
- 12) 望月 昭・野崎和子・渡辺浩志 (1988) 聾精神遅滞者における要求言語行動の実現—施設職員によるプロンプト付き時間遅延操作の検討—. *特殊教育学研究*, 26, 1-11.
- 13) 望月 昭・織田智志・渡部匡隆・野崎和子 (1998) 福祉施設における「行動障害」への対処の実例を通して. *日本行動分析学会第16回年次大会発表論文集*.
- 14) 太田俊己 (1995) ノーマライゼーションと行動分析における関係と課題:松原氏の論文へのコメント. *行動分析学研究*, 8, 40-48.
- 15) 織田智志・鶴飼和江 (1999) 福祉施設におけるPEモデルをもとにしたQOL向上の実践とその継続的な提供. *日本行動分析学会第17回年次大会発表論文集*, 102-103.
- 16) 佐久間徹 (1988) フリー・オペラント技法による自閉症児の言語形成(その1)—構音障害を伴う自閉症児に対するワン・サウンド・センテンスの試み—. 上里一郎(編), *心身障害児の行動療育*. 同朋社, 62-93.
- 17) 杉山雅彦 (1989) 自閉症児の治療教育に関するHIROCo法の適用. *心身障害学研究*, 13, 131-139.
- 18) Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Egan, B. S., McKelvey, J. L., & Sisson, L. A. (1989) Increasing social interactions in deaf-blind severely handicapped young adults. *Behavior Modification*, 13, 257-272.
- 19) Werts, M. G., Caldwell, N. K., Wolery, M. (1996) Peer modeling of response chains: Observational learning by students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 53-66.

参考資料 K.Y.さん 洗濯場面指導案(2)

場面の流れ	指導方法
1. 居室から洗濯物を持って洗濯室に行く	<p>1-① 入浴を終え居室に戻ってから5分ほど経過しても洗濯室にこない場合、「次は何をするの?」などの声かけをする(次にすべきことをK.Y.さんに間接的に意識させます)。</p> <p>1-② 声かけから20秒ほど経過しても洗濯物を持って洗濯室に向かわない場合、「洗濯してください」などの指示をする(次にすべきことをK.Y.さんに直接的に意識させます)。</p> <p>*居室を出た後、洗濯室に向かう途中で動作が止まってしまった場合なども同様の段階で声をかける。</p>
2. 5台の洗濯機の中から空いている洗濯機を探し、洗濯物を入れる	<p>2-① 入室し20秒ほど経過しても洗濯機を探さない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>2-② 声かけから20秒ほど経過しても洗濯機を探さない場合、1-②と同様の指示をする。</p> <p>*稼働中の洗濯機に触れた場合、すぐに誤りを指摘するのではなく、自ら誤りに気づくような声かけをする。</p> <p>*洗濯機を探した後、洗濯物を入れる途中で動作が止まってしまった場合なども、同様の段階で声をかける。</p>
3. 洗剤を部屋の隅に取りに行く	<p>3-① 洗濯機の中に洗濯物を入れてから20秒ほど経過しても洗剤を部屋の隅に取りに行かない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>3-② 声かけから20秒ほど経過しても洗剤を部屋の隅に取りに行かない場合、1-②と同様の指示をする。</p> <p>*洗剤を取りに行く途中で動作が止まってしまった場合なども、同様の段階で声をかける。</p>
4. 洗剤を洗濯機の中に入れる	<p>4-① 洗剤を取ってきてから20秒ほど経過しても洗濯機の中に洗剤を入れない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>4-② 声かけから20秒ほど経過しても洗剤を洗濯機の中に入れない場合、1-②と同様の指示をする。</p>
5. スタート・ボタンを押す	<p>5-① 洗剤を入れてから20秒ほど経過してもスタート・ボタンを押さない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>5-② 声かけから20秒ほど経過してもスタート・ボタンを押さない場合、1-②と同様の指示をする。</p>
6. 洗剤を元の場所に戻す	<p>6-① スタート・ボタンを押してから20秒ほど経過しても洗剤を元の場所に戻しに行かない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>6-② 声かけから20秒ほど経過しても洗剤を元の場所に戻しに行かない場合、1-②と同様の指示をする。</p> <p>*洗剤を戻しに行く途中で動作が止まってしまった場合なども、同様の段階で声をかける。</p>
7. 居室に戻る	<p>7-① 洗剤を元の場所に戻してから20秒ほど経過しても居室に戻らない場合、1-①と同様の声かけをする。</p> <p>7-② 声かけから20秒ほど経過しても居室に戻らない場合、1-②と同様の指示をする。</p>

\*1～7の各ステップを遂行できたときには、声かけや指示のあるなしに拘わらず、賞賛してください。

注：介入2を行うにあたり指導員に配布した指導案。介入1のときには、指導案の最下段の賞賛をお願いする箇所を削除してあった。

## **Facilitating Everyday Living Skills of a Person with Multiple Handicaps : Interventions through Functional Assessment**

**Masayo TADA, Emi MARUYAMA, and Motoshige KATO**

The purpose of this study was to examine the effects of interventions that was based on functional assessment. The subject was a person with blindness and developmental disabilities who resided at a facility for the multiple handicaps. First, we conducted a functional assessment of the target behavior in subject's daily setting. Results of assessment showed that caretakers' directive prompting and negative feedback suppressed the target behavior. Interventions involved caretakers' indirective prompting and contingent praise of the target behavior. Results showed that interventions for caretakers' behavior were sufficient to produce significant increase in the target behavior. Increase in the target behavior was also found in nontraining setting. These results indicated that interventions that was based on the results of a functional assessment was effective. Implications of these results were discussed in the context of positive behavioral support.

**Key Words :** multiple handicaps, facility for the multiple handicaps, functional assessment, positive behavioral support