

Parent-trainingによる応用行動分析学の  
知識量の変化と援助行動の変容  
— 講義・演習形式の効果と課題 —

An Evaluation of didactic instruction and practice  
for Parent of child with autism

有 川 宏 幸  
Hiroyuki ARIKAWA

### I. 問題と目的

自閉性障害児への治療的アプローチに親が関与することの重要性が言われてから、既に30年以上が経過している (Shopler & Reichler, 1971)。この間、親指導 (Parent-training) に関する研究も数多く発表されてきた。

親指導 (Parent-training) とは、親が自分の子どもに対する最良の治療者になり得るという考えに基づき、子どもに対してではなく、親に対して行われる指導形態を言い、それにより子どもに対する濃密で長期的な指導環境の提供が保障されると考えられている。

ところで応用行動分析的アプローチにおける自閉性障害児のスキル指導にあたっては、クリニックのような日常とは大きく懸け離れた指導環境でスキルの獲得を進めても、スキルを使用する環境や相手が変われば、例え獲得したスキルであっても般化 (generalization) が困難であることが言われている。この問題について、親が応用行動分析的アプローチを用いた治療プログラムを積極的に家庭において実施することにより、般化が促されることが、様々な経過を経て報告されるようになり、今日では既にその有効性について実証されるに至っている

(Laski, Charlop, & Schreibman, 1988; Lovaas, 1993; Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1973; Koegel, Schreibman, Britten, Burke, & O' Neill, 1982など)。

さらに親指導 (Parent-training) の有効性は般化の問題の解決に留まらず、知的能力の向上や社会的なスキルの獲得、言語コミュニケーションの改善、不適応行動の低減など多岐にわたるスキルの改善・促進にも貢献している (Brookman-Fraze, Stahmer, Baker-Ericzen, & Tsai, 2006; McConachie & Diggle, 2007; The National Research Council, 2001など)。

他にも直接的な養育者である親が、治療者として子どもに関わることにより、子育ての知識を深めるとともに、子育て上の様々なスキルをも豊かにすることが期待でき (Koegel, Glahn, & Nieminen, 1978; Lerman, Swiezy, Perkins-Parks, & Roane, 2000; Neef, 1995), さらに親自身の子育て上のストレスの軽減にも繋がる (福田・中藤・本多・興津, 2005; Smith, Buch, & Gamby, 2000) など、その有効性は多岐にわたっている。

このように応用行動分析学にもとづく親指導 (Parent-training) は、般化の促進、スキルの獲得、そして親自身の養育スキルの向上と精神的安定に繋がる事が報告される一方で、それには一週間に10時間程度の指導では、まったく行わないのに等しく、20時間以上であればわずかに成果がみられ

(Anderson, Avery, Di Pietro, Edwards, & Christian, 1987), 週40時間以上の指導時間により大きな改善が見込めることが言われている (Lovaas, 1987)。つまり, 莫大な時間的負担を要するというのである。

しかしながら我が国においては, その有効性は認めつつも, このような指導環境の提供を前提とした親指導 (Parent-training) プログラムについて, 十分な検討は行われていない。これについては様々な要因が考えられるが, 社会保障サービスが異なっていることに加え, 現実的にサービスを提供できる機関も, また人員も極めて限られていることなどが挙げられよう。

我が国で検討されている多くの親指導 (Parent-training) プログラムが, 講義・演習形式を中心としたものであり, これには少ない資源の中で成果を得ると言うねらいがあるようである (菅野・小林, 1996)。また細谷・藤田・井上 (1995) は, 2時間半から3時間の親指導により親が適切な指導スキルを提示することが可能となったことを報告している。その後も講義・演習形式を中心とした親指導 (Parent-training) プログラムは, 週40時間の指導効果とまではいかないまでも, その成果についてはこれまでに数多く報告されている (福田・中藤, 2000; 福田ら, 2005; 長澤・谷崎, 2006など)。

しかしながら, 講義形式による指導効果が, 実際の子どもへの指導時にどのような効果をもたらしているのか, 特に講義・演習形式で得た知識が実際の指導にどのように反映されるのかを実証した研究は少ない。

そこで本研究では, 自閉性障害児を子どもに持つ保護者に対し応用行動分析学に基づく講義・演習形式による親指導プログラム (Parent-training) を実施し, そこで得た知識量の変化が適切な支援行動の生起にどのような効果をもたらすのか検証し, 親指導プログラム (Parent-training) の構成において, 欠かすことの出来ない要素とはいかなるものであるのか示唆を得ることを目的とする。したがって, 本研究において取り上げる親指導プログラムの内容は, 主に講義と演習で構成されたものである。ただし, 母親については, 講義・演習以外に母親が実際に行った指導に対して, 支援行動のビデオモニタリングを行いながら, あわせて指導時における修正箇所や課題等についてのフィードバックをするという条件が含まれている。

## II. 研究方法

### 1. 参加者

本研究の参加者は父親・母親そしてA児である。

A児は在胎週数31週, 1514g, 双生児にて出生。

0歳5ヶ月時に腸捻転により腸閉塞を起こし, 捻転部で血流が止まったことにより腸の半分近くが壊死していた。そのため小腸のすべてと大腸の3分の2を失い, その後はTPN (中心静脈栄養点滴) で生命維持される。しかし, 0歳10ヶ月時に肝硬変末期状態になり, 0歳11ヶ月時に移植手術 (小腸・大腸・肝臓・脾臓・すい臓・胃) を受け, その二ヶ月後にはGVHD (移植片対宿主病) が起こり脾臓摘出手術を受ける。

その後は, 免疫抑制剤等の薬物治療やそれに伴う定期検査は続いてはいるものの, 順調に回復に向かっていた。

しかし, 発達の遅れは顕著であり2歳7ヶ月時に医師より自閉性障害と診断される。また脳質周囲白質軟化症, 陳旧性脳梗塞があり, また左前頭頂葉に限局性の脳萎縮も見られる状態であった。

2歳11ヶ月時より, 週一回, 筆者らが行っている応用行動分析学的アプローチによるコミュニケーションスキルの獲得のための指導を受けている。

インテーク時 (2歳11ヶ月時) は無発語であり, わずかに奇声を発するも喃語などは観察されなかった。またプレイルームに入室するも, 遊具等に接近することはなかった。指導者からの呼びかけ等への反応もなく, 無目的にプレイルーム内を歩くか, ロッカーの間をジツとのぞき込んだまま動かないという行動が観察された。

また父親・母親の主訴は「自閉性障害と診断された。障害があることは理解しているが, 少しでも状態が改善できないか」というものであり, その翌月から指導は開始された。

本研究開始直前 (4歳0ヶ月時) の様子では, 着席スキル, 簡単な動作模倣スキル, そして御用 (Following-instruction) スキル (例えば「アンパンマンの人形取ってきて」に取りに行く) については大学での指導の中で既に獲得しており, いずれについてもプレイルーム内でスタッフの指導のもと, 安定してスキルの生起が確認されていた。しかしながら同様の課題を家庭において母親や, 家庭教師が行う場合には, 回避・逃避的な行動が多くみられ, 課題へ従事させることがなかなか困難な状況である

ことが母親より報告されていた。

なお、大学内で実施されている指導内容や指導方法については、母親は常に筆者と一緒に観察しており、A児の行動変容の経過についても把握していた。

本研究開始時は4歳1か月であり、その直前(4歳0ヶ月時)に行った新版K式発達検査2001の結果では、姿勢・運動(P-M)の発達指数が50.0、認知・適応(C-A)が45.8、言語・社会(L-S)が35.4、全領域43.8であり中度の知的障害を伴っていた。

父親・母親はともにこれまでに毎月一回程度、応用行動分析学にもとづく親による家庭療育プログラム(藤坂, 2004)を学ぶため、地域の「親の会」の講習会にも参加しており、そこで既に応用行動分析学の知識を得ていることを報告していた。

しかし、講習会で学んだプログラムについてもなかなか成果を得ることが出来ずにいることを報告していた。

本研究への参加協力については「応用行動分析学に基づく、親指導プログラムを作ろうと考えている。そこで、プログラムのパイロット版を受講してもらい、効果的なプログラムについて示唆を得たい。研究への協力願えないか」との主旨を母親に伝えたところ、積極的な協力を得ることができた。また父親の参加についても同様をお願いしたところ、多忙な中を時間の調整をしてくれ、研究への協力を快諾してくれた。

## 2. 研究デザインと手続き

筆者により作成された親指導(Parent-training)プログラムが、父親・母親によるA児への指導にどのような効果があるのか評価した。研究はABデザインが採用され、(1)親指導前の指導スキルの測定とそれに伴うA児の課題遂行の様子を測定する「ベースライン(baseline)」, (2)「親指導(Parent-training)プログラム」, そして(3)親指導後の指導スキルとA児の課題遂行の様子を測定するための「親指導後(post-didactic instruction and practice)の支援行動の測定」で進められた。なお母親のみ(4)ビデオモニタリングと実行した指導へのフィードバックを行う「ビデオモニタリングと指導スキルへのフィードバック(VTR monitoring and performance feedback)」を導入した。ここで父親の参加を要請しなかったのは、データの採取が平日の午後という時間帯でしか調整できず、また父親は仕事が多忙であったことによるものである。

### (1) ベースライン(baseline)

親指導(Parent-training)を実施する前に、これまでに大学のプレイルームにおいて実施してきたセッティング、および指導手続きと同様の条件でA児へ御用課題(Following-instruction)の指導を行うように教示した。強化子については、大学のセッションで使用しているものに併せて、家庭での指導で使用されているものが用意されていた。

御用課題(Following-instruction)の手続きは「(対象物の写真カードを示し、対象物を呼称し)を持ってきて」をA児に教示するというものであり、この手続きについては父親・母親共に事前の説明で十分に理解しているようにも思えたが、念のためスタッフが行っている指導風景が撮影されたビデオも示した。ただし、それ以外の説明については一切この段階では行わなかった。

### (2) 親指導(Parent-training)プログラム

親指導(Parent-training)の内容は、講義と演習で構成されていた。

講義内容は、1)「応用行動分析学の基本的知識」に関する内容であった。また演習内容については、具体的な事例をもとに「日常で想定される具体的な行動への対応手続き」について、筆者が作成したテキストをもとに行った。また、講義・演習内容についての質問については応じるが、A児への具体的な対応等の助言等を求める内容の質問には応じない旨を事前に説明し、同意を得た。

テキストは13頁で構成されており、応用行動分析の基本的な知識を、可能な限り平易な表現で講義するように努めた。

また講義・演習時間については、出来る限り参加者に負担をかけないものにしたと考え、1日2時間、計2日間(合計4時間)行われた。

当日の時間経過と講義・演習の内容等についてはTable 1に示した。

### (3) 親指導後(post-didactic instruction and practice)の支援行動の測定

親指導(Parent-training)の後、ベースライン(baseline)時とまったく同様のセッティングおよび内容でA児に対して御用課題(Following-instruction)を行うよう教示し、指導後の変容を測定した。

Table 1 親指導 (Parent-training) の内容とタイムスケジュール

	フェイズ	時 間	内 容
第1日	親指導 (Parent-training) 前の知識量・支援行動の測定	10:00-10:30	1) “The Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children (KBPAC)” による応用行動分析に関する知識量の測定 2) スタッフの指導によるA児の御用課題 (Following-instruction) のスキル遂行状況の確認
		11:00-11:30	スタッフの指導の様子をビデオにより提示すると共に、課題 (御用課題 / Following-instruction) の内容について口頭で説明。また課題の内容に関することについては質問に応じ、課題の実行について十分な理解が得られた時点で父母による実際の指導の様子を測定した
		11:30-12:30	親指導 (Parent-training) 前の知識量に基づくA児に対する父母の御用課題 (Following-instruction) 指導スキルの測定
	講 義	14:30-15:30	1) 講義内容: 「行動分析の基本」「強化と罰の関係」「記録の重要性」「強化の性質」「正の強化と負の強化」
		15:45-16:45	2) 講義内容: 「強化スケジュール」「強化と行動レパトリー」「消去手続き」「タイムアウト」「レスポンスコスト」
第2日	演 習	10:00-11:00	1) 演習内容: 事例をもとに「三項随伴性を基本に行動を分析する」「行動を説明する」
		11:15-12:15	2) 演習内容: 「問題解決への道筋」「機能的アセスメント」「シェイピング」
	親指導 (Parent-training) 後の知識量・支援行動の測定	14:30-15:00	1) “The Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children (KBPAC)” による応用行動分析に関する知識量の測定 2) スタッフの指導によるA児の御用課題 (Following-instruction) のスキル遂行状況の確認
15:00-16:00		親指導 (Parent-training) 後の知識量に基づくA児に対する父母の御用課題 (Following-instruction) 指導スキルの測定。	

#### (4) ビデオモニタリングと指導スキルへのフィードバック (VTR monitoring and performance feedback)

親指導 (Parent-training) プログラム実施の1ヶ月後に、母親に対してのみ行った。なお、親指導 (Parent-training) プログラム以降、このビデオモニタリングと指導スキルへのフィードバック (VTR monitoring and performance feedback) を行うまでの間は、大学での指導はまったく行っていない。

内容はベースライン (baseline) と同様のセッティングで、御用課題 (Following-instruction) の指導をA児に対して行うというものだったが、母親は指

導を開始する直前に「親指導後 (post-didactic instruction and practice) の支援行動の測定」時に採取された自身の指導風景が記録されたVTRを筆者とともに視聴した。また母親の指導の特徴として、強化子の管理が不徹底なことが観察されていたことから、特にこの点について解説を加えながらフィードバックも行った。その後、ベースライン時と同様の手続きでA児への指導を行ってもらった。

さらにその2ヶ月後の指導スキルの「維持 (maintain)」の測定を行うために、ベースライン時と同様のセッティングで、母親によるA児への指導を行ってもらった。なお、この2ヶ月の間の大学での指導は、本研究で採用されたセッティングによ

Table 2 「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」の評価項目とその定義

	評価項目	定義
1	強化子の管理ができています	A児が勝手に強化子にふれることができないような状態にする、あるいは接近（あるいは視たり）し、アイテムを手に入れるを試みても、それが達成されない状態であればこれを強化子が管理できているとする。
2	課題以外の活動と課題の区切りが確実についている	課題以外の活動を終了する時、その活動（アイテム等）から完全に対象児から引き離し、その活動にA児が携わっていない状態で、課題を提示した場合に活動の区切りがについているとする。
3	課題の教示を適切に伝えている	他の活動やアイテム等に注意が行っていない、あるいは注意がいついたとしても直ちにカードに注意を戻した状態にしてから写真カードを示し、それをとってくるように指示できている場合、これを課題の教示を適切に伝えているとする。
4	誤った行動を学習させることなしに標的行動の生起後に適切にかつ直ちに強化子を提示している	標的としている行動が確実に遂行できた直後に強化子を提示している。ただし強化子については事前査定で一定の強化価があることが事前に把握されているものとする。今回の研究においてはあらかじめ強化刺激とならないものは使用していない。したがって、標的行動遂行後、他の活動を提示したり、しばらく時間がたつて（おおむね5秒以上）から、強化刺激を提示した場合、これを直ちに提示していないとする。また、標的行動ではない行動が遂行されている、あるいは誤反応行動を遂行しているにも関わらず、教示者がこれらの強化子を提示している場合、適切に強化子を提示していないとする。
5	強化子の飽和に対する適切な配慮がなされている	標的行動の生起頻度、従事時間が減少している場合、強化刺激を変更したり、あるいは強化事態の提示時間（強化刺激の提示時間）、活動従事時間が長くなるようにできている場合、飽和に対する配慮ができているとする。なお従事時間が長いとは、強化子、あるいは強化事態（活動）を時系列的に三つ以上提示していたり（たとえば、絵本を見て、一度閉じた後で今度は新しい別の本を開き、さらにそのあと好きなおもちゃで遊ぶなどした場合）した場合、強化子の飽和に対する配慮がなされていないとする。
6	適切に課題提示場面に戻す、あるいは活動場面にとどめ置くことができる	逸脱状態にある、あるいは課題以外の活動に携わっている状態にある場合でも、課題開始時には必ず活動開始位置に戻した状態にしてから活動を開始出来ていた場合、これを適切に課題提示場面に戻す、あるいは活動場面にとどめ置くことができるとする。
7	適切にプロンプトを提示している	行動が停止しA児が教示者の方を見ている、あるいは異なったアイテムを手にしたときに、写真カードを提示しアイテムの名称を言って、それを持ってくるように再度教示を行っている、あるいはA児がスムーズに課題を遂行している時に、教示やそれに類する言葉かけ等を行わず見守っていた場合は、これを適切にプロンプトを提示しているとする。

る指導は行ってはなかった。これはスタッフが大幅に変わったことと、指導内容をより高度なものに展開していくための準備に入っていたという理由によるものである。

### 3. データおよび分析

#### (1) 親指導 (Parent-training) 前・後の知識量の測定

応用行動分析学に関する知識量については O'Dellら (1979) により開発された “The Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children (以下KBPACとする)” を日本語に翻訳

Table 3 御用 (Following-instruction) 課題項目と定義

項	目	定 義
1	対象物を取りに行く	教示者の前で写真カードが提示され「○○とってきて」の指示を聞いた後、対象物が置いてある机に向かって歩いて取りに行くことができた場合、これを正反応とする。ただし、対象物が置いてある机から半径1mより離れた状態に30秒以上板状対になった場合、これを誤反応とする。
2	弁 別	教示された対象物一つを選択し、その対象物を持って机から1m以上離れた場合、これを正反応とする。教示とは異なる対象物、あるいは二つの対象物を同時に持って1m以上机から離れた場合、これを誤反応とする。
3	対象物を持ち帰り渡す	対象物をもって教示者のもとに戻り、対象物を手渡した場合、これを正反応とする。対象物を持ってきても渡さない、あるいは教示者から半径1m以上離れた場所に30秒以上とどまり続けた場合、これを誤反応とした。

したものにより測定した。このKBPAは、全部で50項目の質問項目で構成されており、各質問項目にはそれぞれ4つの選択肢が提示され、最もあてはまると思われる内容を選択し、知識の修得度を測定するものである。

なお、測定は親指導 (Parent-training) の実施前・後に父親・母親に対して測定を行った。

### (2) 親指導 (Parent-training) 前・後の指導スキルの測定

講義・演習が父親・母親のA児への指導スキルにどのような影響をもたらすのか測定するために、講義前・後 (それぞれ9試行ずつ) の指導の状況について、事前に作成された項目に基づき評価した。

評価項目は、家庭において父親・母親がA児に対する指導に苦慮しているとの訴えがあったことから、家庭指導の様子が記録されたVTRをもとに、大学院生1名、学部学生1名、筆者それぞれが個別に査定し、3名に共通し改善を要すると判断したものを項目として作成した。項目は、全7項目で構成されており、定義に従い正誤を評価し、その正反応項目を「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」とし、これをカウントしたものを親指導 (Parent-training) 前・後の父親・母親の指導スキルの遂行状況データとした。

評価項目および定義の詳細については Table 2 に示した。

### (3) A児の御用 (Following-instruction) 課題遂行状況の測定

講義・演習の前後に父親・母親が、A児の御用

(Following-instruction) 課題を行った際のA児の課題遂行状況を評価した。評価は、大学スタッフが指導において使用していた評価項目に従い正誤の評価を行い、正反応項目についてA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況のデータとした。

評価項目および定義の詳細については Table 3 に示した。

また父親・母親の指導スキルの様子を測定する前に、大学スタッフによる指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況を、同様の基準により測定した。

## III. 結 果

親指導 (Parent-training) プログラムの実施前後の父親・母親の応用行動分析学に関する知識量の変化については Figure 1 に示した。また父親・母親の親指導 (Parent-training) プログラムの実施前後の援助行動の様子については Figure 2, Figure 4 に、A児の御用 (Following-instruction) 課題の正反応の様子については Figure 3, Figure 5 にそれぞれ示した。

以下に、それぞれの結果の詳細について述べる。

### 1. 親指導 (Parent-training) 前・後の知識量の変化

親指導 (Parent-training) による講義・演習を受ける前のKBPAの得点は、父親は35項目に正回答しており正答率は70%であった。また、母親は30項目に正回答しており、正答率は60%であった。

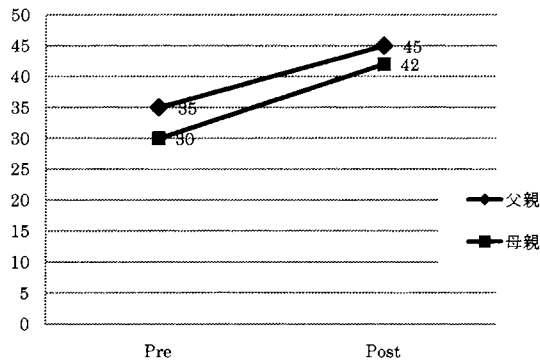


Figure 1. KBPAC得点の変化

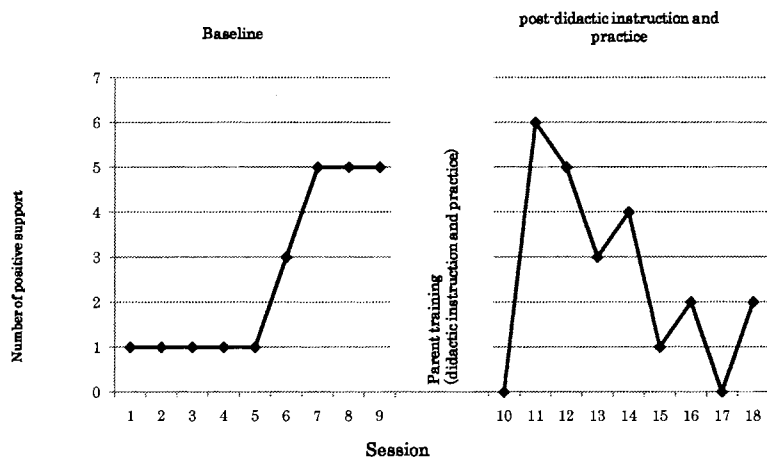


Figure 2. 父親の肯定的支援行動の変化

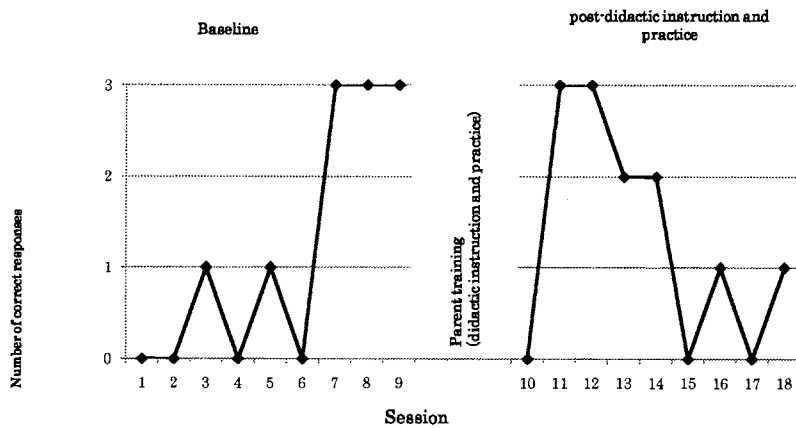


Figure 3. 父親指導時のA児童の御用 (Following-instruction) 課題遂行の変化

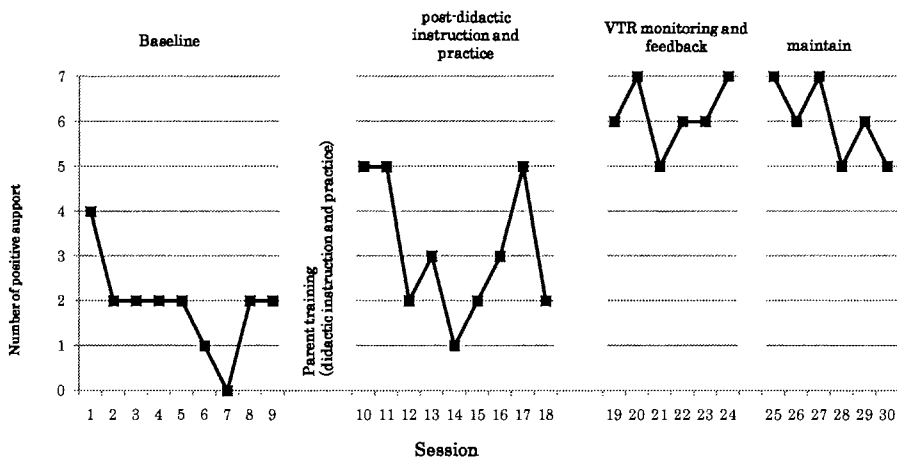


Figure 4. 母親の肯定的支援行動の変化

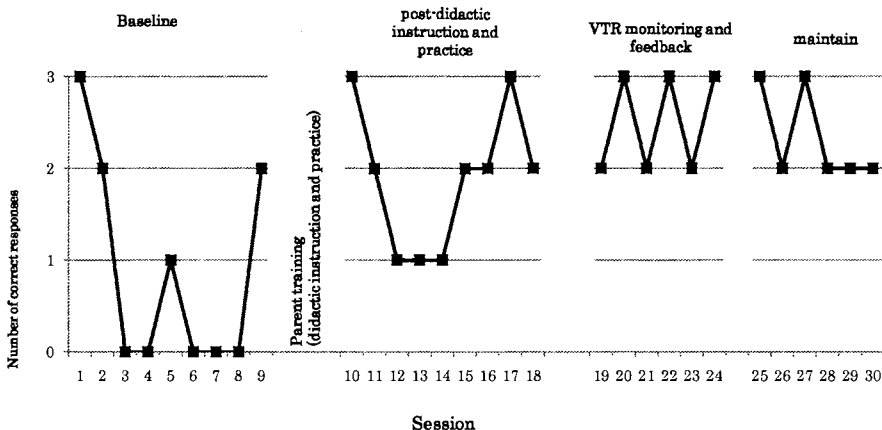


Figure 5. 母親指導時のA児童の御用 (Following-instruction) 課題遂行の変化

親指導 (Parent-training) 後の父親の正回答数は、45項目と10項目上昇しており正答率は90%、母親については42項目と12項目の上昇がみられ、84%の正答率を示し、父親・母親共に親指導 (Parent-training) プログラムの実施前と比較して知識量の増加がみられた。

2. 親指導 (Parent-training) 前・後の指導スキルについて

父親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」の変容の様子についてはFigure 2 に、母親についてはFigure 4 に示した。

(1) 父親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」の変容

父親の親指導 (Parent-training) 前に測定した「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」は、第5試行まで低く推移していたが、第6試行以降は強化子を、これまで使用していた本の提示などから身体感覚遊び (「タカイタカイ」やその状態からくる回るなど) に変更するなど、飽和の問題や強化子の即時の提示など、支援行動は5項目において適切な支援行動を実施していた。

ところが親指導 (Parent-training) 直後の試行 (第10試行) では「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」がまったく生じなかった。



その後の第11試行では、今回の測定の中で最も多い6項目に適切である支援行動が生起していた。にもかかわらず、12試行以後は上昇・下降を繰り返しながら徐々に適切な支援行動は減少していった。

## (2) 母親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」の変容

親指導 (Parent-training) 前に測定した母親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」は、第1試行で4項目に「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」が生起していた。しかし、その後は下降していった。

親指導 (Parent-training) 後の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」は、2試行 (第10試行, 第11試行) 続けて、親指導前よりも高い5項目で適切な行動が生起していたが、その後大きく減少し、再び第17試行にかけて上昇傾向を示した。ところが、第18試行で再度大幅に減少するなど父親同様不安定な様相を示していた。

その後、ビデオモニタリングと指導スキルへのフィードバック (VTR monitoring and performance feedback) を行った後の母親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」は、5項目から7項目の間を推移し続けていた。また、その2ヶ月後に行った維持データについても、同様に5項目から7項目の間で推移しており、大きく減少することはなかった。

## 3. A児の御用 (Following-instruction) 課題遂行状況の変容について

父親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況についてはFigure 3に、母親の指導時についてはFigure 5にそれぞれ示した。

なお父親・母親が指導を実施する直前には、必ず大学スタッフによりA児に対して御用 (Following-instruction) 課題をそれぞれ3試行ずつ行い、その遂行状況を測定した。ベースライン (baseline) の直前でのA児の課題遂行の評価は100%の正反応率であった。親指導 (Parent-training) 後、父親・母親指導が開始される直前の評価についても同様に100%の正反応率を示していた。したがって、A児は大学スタッフによる指導においては安定した課題遂行を示していることが確認された。

## (1) 父親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況

親指導 (Parent-training) 前に実施された父親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題遂行の様子は、開始当初から逸脱行動が見られ、同様に第2試行, 第4試行, 第6試行でも課題を逸脱していた。しかし第7試行から第9試行にかけて、父親の「肯定的支援行動 (Positive support behavior)」が上昇すると、それに合わせて正反応も生起していた。

親指導 (Parent-training) プログラム後に実施した父親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題遂行状況は、開始当初 (第10試行) から逸脱行動がみられ、課題の正反応は見られなかった。しかし、その後の2試行 (第11試行, 第12試行) については、完全に課題を遂行し正反応を示していた。

それ以降は誤反応が生起し始め、第15試行, 第17試行では逸脱行動も生起しており、課題を完全に遂行出来ていなかった。

## (2) 母親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況

親指導 (Parent-training) 前に実施された母親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題遂行の様子は、第1試行で正反応が見られるも、その後は誤反応も多く、第3試行, 第4試行, 第6試行, 第7試行, 第8試行と課題への正反応はみられなかった。

親指導 (Parent-training) プログラム後に実施した母親指導時のA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行では、逸脱行動は生起せず、第10試行, 第17試行では完全に課題を遂行していた。しかし全体としては課題への誤反応も多く見られていた。

親指導 (Parent-training) プログラムの実施後1ヶ月してから母親に行ったビデオモニタリングと、指導スキルへのフィードバック (VTR monitoring and performance feedback) 後に測定されたA児の御用 (Following-instruction) 課題の遂行状況では、逸脱行動は生起しなかった。また第20試行, 第22試行, 第24試行では誤反応もなく完全に課題を遂行していた。2ヶ月後の維持データにおいても、まったく逸脱することはなかった。

#### IV. 考 察

父親・母親ともに親指導 (Parent-training) 後の知識量については、大きく増加していた。講義・演習形式の親指導 (Parent-training) により、応用行動分析学に関する基本的知識の習得については十分な成果があったと言えよう。父親は、講義の中で「消去手続きによって強化子が提示されないことで消去抵抗が起こり、その時点で強化してしまうと行動がさらに悪化するといっているのであれば、この考えを逆に肯定的な行動において応用すれば、よい行動をもっと強めることにも使えるのでは」との質問があった。これは、強化スケジュールの内容を講義する以前のことであった。知識の表面的な理解に留まっていないことはこの発言からも推測できる。

これまでに、父親も母親も応用行動分析学の有効性については、書物等から十分な知識を得ているという報告を、今回の親指導 (Parent-training) を実施する前から既に受けていた。しかしながら、父親・母親ともに「家庭では、なかなか思うように指導ができない」ことを述べていた。つまり、知識はあるが、指導はうまくいっていないということであった。

本研究においても、知識量と肯定的支援行動との間には、はっきりとした効果は視認できておらず、家庭での実態を裏づける結果であった。

父親の親指導 (Parent-training) 後の肯定的支援行動は乱高下しながら徐々に低減していくという推移を示していた。また、母親についてもやはり不安定な推移を示していたことから、父親・母親に共通していたのは、講義等による知識が増加したことで、肯定的支援行動の生起が不安定になるという点にあった。

この点について考えられることは、随時変化する子どもの行動に、講義によって得た知識をどのように対応させていくべきかなど、知識とA児の現実の行動の狭間で混乱し、客観的な分析が出来ない一種のパニック状態に陥ったものと思われる。父親のように適切な支援行動が生起していたと思いきや、次の瞬間には、まったく生起しなくなるといった傾向を示していたのもそのためであろう。

これはエピソードであるが、母親は父親の指導が終了した時点で、父親に対して「なんで、あそこ (逸脱後にA児が父親のところに戻ってきた場面) で強化子を提示したの?」と述べていた。しかしながら、実際母親も自身の指導場面では、少なからず

そうした場が観察されていた。また、こうした光景は、筆者が学生に対して指導を行う場面においても、たびたび遭遇する事象である。

つまり客観的な立場に立てば、得た知識を活用して冷静な分析も可能であるが、いざ自身が指導する段階になると、いくら知識が豊富であっても、適切な指導に結びつけるのは容易なことではないことを意味していると思われる。

支援行動や指導行動においては、支援・指導者が提示する刺激 (指示の出し方や、強化子の提示など) が、相手の行動に、どのような影響を及ぼしているのか常に分析しておく必要がある。さらに、その刺激提示に反応した子どもの行動を分析し、それを次の刺激提示に反映させることを繰り返し行う。すなわち、相互にどのような作用を及ぼしているのか、自身の行動を含め客観的に分析するという視点が重要となるのである。この視点が欠けてしまうと、知らず知らずのうちに指導者側がとるべき指導行動が、指導対象である子どもの行動に影響され、徐々に変容してしまうことにも繋がる。実際、A児の課題遂行時の正反応の推移をみると、ほぼ父親・母親の肯定的支援行動の推移に対応していた。これについては、父親・母親の支援行動がA児のパフォーマンスに影響していたのか、あるいはA児のパフォーマンスが、父親・母親の支援行動に影響していたのかは定かでないが、いずれにしても相互に作用し、その結果、標的行動への手続きが曖昧になっていくプロセスが存在していた可能性は否定できないであろう。

Gresham, Gansle, Noell, Cohen, & Rosenblum (1993) は、行動分析的なアプローチにおいて、指導時に厳密 (integrity) な指導手続きがとられることにより、指導に良好な結果をもたらすことを説明している。本研究の結果と照らし合わせると、今回の親指導 (Parent-training) プログラムの中では、こうした介入上の厳密性については、講義の中で知識として伝えてはいるものの、実際のA児の指導にあたる段階では、具体的にどのような手続きを厳密に行うべきであるかは一切伝えていない。

やはり、実際の指導に携わる段階で、手続き上どのような点に注意を払うべきであるか、また、当該の指導に際して厳密な手続きをとるべきところは何であるのか等、あらかじめ事前に整理し、それに忠実に従う努力目標をたてていく過程がプログラムに設けられる必要がある。そうでなければ、いざ子どもへの指導に応用する段階で、今回観察されたような現象が起きれば、結果的には親指導

(Parent-training)により、子どもへの指導方法を習得したという実感はなかなか持ちにくくなるであろう。

ところで母親については、親指導 (Parent-training) プログラムを実施した一ヶ月後に、ビデオモニタリングと、指導スキルへのフィードバック (VTR monitoring and performance feedback) を取り入れていた。

母親は、これまで大学内で実施している指導の様子についてはすべてを観察していた。しかしながら、こうした観察によって、家庭での指導がうまくいくと言うことはなかった。

指導者によるデモンストレーションだけでは、子どもの課題が変わった場合や、指導場面が変わった場合に、指導スキルを般化 (generalization) させることが出来ないという報告があるが (有川・衛藤・小林, 2001; 有川, 2003; Koegel et al, 1978), やはり指導風景を見ると言うだけでは、実際に指導を行う上での効果は見込めないようである。

しかしながら、ここで採用した自己モニタリングとフィードバックの手続きには、一定の成果があった。自己モニタリングにより自身の指導行動を観察でき、これに親指導 (Parent-training) という文脈が加われば、「出来ないのは子ども」という視点ではなく、「如何にして自身の指導行動を促進、あるいは修正すべきなのか」という視点でビデオを視聴することを可能にすると思われる。すなわち自身の指導手続き自体を焦点化できるのである。

またフィードバックには、指導のポイントを指摘するだけでなく、強化随伴性 (ただし、多分に「負の強化 (negative reinforcement)」の要素も強いことは否定できないが) の機能があり、適切な支援行動の生起頻度を促進、安定させる上では重要な手続きでもある。こうした指導プログラムを提供可能にする指導規模などの検討の必要性はあるが、より機能的な親指導プログラムを作成するためには欠かすことの出来ない手続きの一つと言えよう。

以上のことから、機能的な親指導 (Parent-training) プログラムのあり方として、講義・演習に加え、1) 介入の厳密性を維持させるための手続きがプログラムに導入されており、2) 実際に親が指導している様子のモニタリングと、その内容に応じたフィードバックをすることが、プログラムの中に網羅されている必要があることが示唆された。

なお今後、さらに体系的なプログラムを構築して

いくためには、改めて対象人数を増やした上での有効性の検討などを行うことが今後の課題である。

## 引用文献

1. 有川宏幸・衛藤裕司・小林重雄 (2001) 思春期自閉症者の質問スキルの般化に関する研究—随伴性操作による家庭場面への応用—. 特殊教育学研究, 39(2), 41-51.
2. 有川宏幸 (2003) 自閉症児の小遣い帳記入時における指示待ち行動の変容—母親の言語援助へ介入をとおして—. 特殊教育学研究, 41(4), 415-424.
3. Anderson, S.R., Avery, D.L., Di Pietro, E.K., Edwards, W.P. (1987) Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and Treatment of Children*, 10, 352-366.
4. Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M.J., and Tsai, K. (2006) Parenting Interventions for Children with Autism Spectrum and Disruptive Behavior Disorders: Opportunities for Cross-Fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 3, 181-200.
5. 福田恭介・中藤広美 (2000) 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価. 福岡県立大学紀要, 9(1), 87-94.
6. 福田恭介・中藤広美・本多潤子・興津真理子 (2005) 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価(2). 福岡県立大学人間社会学部紀要, 13(2), 35-49.
7. 藤坂龍司 (2004) つみきBook—自閉症児のためのABA早期集中療育マニュアル—. つみきの会.
8. 細谷忠司・藤田継道・井上雅彦 (1995) 発達障害児の親のセルフマネジメントによる行動の般化と維持について. 日本行動分析学会第13回大会発表論文集, 46-47.
9. Gresham, F.M., Gansle, K.A., Noell, G.H., Cohen, S., & Rosenblum, S. (1993) Treatment integrity of school-based behavioral intervention studies: 1980-1990. *School Psychology Review*, 22, 254-272.
10. Koegel, R.L., Glahn, T.J. & Nieminen, G.S. (1978) Generalization of parent-training

- results. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 95-109.
11. Koegel, R.L., Schreibman, L., Britten, K., Burke, J. C., and O'Neill, R.E. (1982) A comparison of parent training to direct child treatment. In Koegel, R.L., Rincover, A., and Egel, A.I. (Eds. *Educating and Understanding Autistic Children* Houston: College Hill Press.
  12. Laski, K. E., Charlop, M. H. & Schreibman, L. (1988) Training parents to use the Natural Language Paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21 (4), 391-400.
  13. Lerman, D.C., Swiezy, N., Perkins-Parks, S.& Roane, H.S. (2000) Skill acquisition in parents of children with developmental disabilities: interaction between skill type and instructional format. *Research in Developmental Disabilities*, 21(3), 183-196.
  14. Lovaas, O.I. (1987) Behavioral treatment and normal intellectual and educational functioning in autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
  15. Lovaas, O.I. (1993) The development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 617-630.
  16. Lovaas, O.I., Koegel, R., Simmons, J.Q., and Long, J.S. (1973) Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 131-166.
  17. McConachie, H and Diggle, T (2007) Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.
  18. 長澤正樹・谷崎美菜 (2006) 新潟大学方式親支援プログラム (NIP-SKIP) の有効性. 発達障害支援システム学研究, 5(2), 15-22.
  19. National Research Council (2001) *Educating Children with Autism*. Committee on educational interventions for children with autism. Commission on behavioural and social science and education. Washington, DC: National Academy Press.
  20. Neef, N.A. (1995) Pyramidal parent training by peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 333-337.
  21. O'Dell, S.L., Tarler-Benlolo, L., and Flynn, J.M. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
  22. Schopler, E.& Reichler, R.J. (1971) Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and childhood Schizophrenia*, 1(1), 87-102.
  23. 菅野千晶・小林重雄 (1996) 発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討—児童相談所におけるプログラムの実施—. *行動分析学研究*, 10, 2, 137-151.
  24. Smith, T., Buch, G.A.& Gamby, T.E. (2000) Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 21(4), 297-309.