



# 行動随伴性に関する教示が利用者の問題行動に対する 福祉専門学校生の援助にもたらす影響 ——従来の教育内容に基づく教示の効果との比較——

渡 辺 修 宏

(水戸総合福祉専門学校)

## The Effects of Behavioral Instruction about Contingencies of Reinforcement on the Welfare College Students' Behaviors in the Care-service setting

WATANABE Nobuhiro

(Mito Welfare College)

The present study investigated the effects of instruction about behavioral contingency comparing with those of traditional instruction on students' behaviors of a welfare college. The participants were 31 students. They received two kinds of pretests, the paper and the role-play tests. The paper test consisted of 10 multiple-choice questions which asked each participant about events related to residents' problem behaviors. In the role-play test, they were asked to deal with problem behaviors of a model exhibiting them. Based on the paper test, the participants were divided into two groups, the behavioral contingency and the traditional instruction groups. The former group received the instruction about behavioral contingency. The latter group received the traditional instruction emphasizing inner causes of behaviors. After each instruction, each group received the post tests. The procedure of the posttests was same as that of the pretests. Further, for the paper tests in the post tests, both generalization and retention tests were conducted. Dependent variables were the students' correct answers in the paper tests and their adequate behaviors for the problem behaviors of the model in the role-play tests. The results showed that the instruction of behavioral contingency helped students attend the events related to residents' behaviors, and promoted their adequate behaviors in the problem situations.

本研究は、援助者になるために援助教育を受けている学生が、行動随伴性の教示を受けることで、援助場面にかかわる問題を利用者と援助者の行動の問題ととらえることができるようになるのかどうか、さらに問題行動を示している利用者に適切に対応することができるようになるのかどうかを従来の教示の効果と比較して調べた。

研究は介護福祉士養成課程の学生 31 名を対象に、彼らを、従来の介護福祉にかかわる教育内容を教示した従来教育教示群と、行動随伴性の視点に基づいて教示した行動随伴性教示群の二つの群に分けた。そして、それらの教示によって彼らが援助場面の問題を、利用者と援助者の行動の問題としてとらえることができるかどうか、さらにロールプレイ場面で問題行動（徘徊行動）を示している利用者に適切に対応できるかどうかを調べた。本研究の独立変数は上で述べた二つの教示であり、従属変数は、①利用者の問題行動の原因についての参加者のとらえ方（ペーパーテストにおける彼らの選択行動）、②ロールプレイ場面における利用者への対応行動（利用者の要望を確認する行動と、利用者の安全確保のための代替行動を促す行動）、③ロールプレイ場面における参加者の主観的評価（利用者への彼らの気持ちと、利用者に対する参加者自身の対応についての評価）であった。

結果、行動随伴性教示群の参加者は、利用者の問題行動を随伴性の視点でとらえられるようになり、徘徊を示す利用者に対して代替行動を提案することができ、さらにこの利用者に対する援助の失敗件数がこの群でなくなった。したがって、介護福祉の教育内容を行動随伴性の視点に基づいて教示することは、援助者が援助場面で遭遇するジレンマの問題を援助者自身が解決できるようなるための有効な教示といえるかもしれない。

**Key Words** : Behavioral contingency instruction, traditional instruction, college students' behavior, care-service setting, person-centered care

キーワード : 行動随伴性の教示, 従来教育の教示, 福祉専門学校生, 援助場面, 利用者主体の援助

## 序 論

援助者は、援助場面で利用者への対応に迷うことが時々ある。例えば、利用者の ADL や QOL の向上を企図してアクティビティやリハビリテーションへの参加を利用者に促しても、利用者がそれを拒否するようなどきである。このとき援助者は、利用者にアクティビティへの参加を再度うながすべきか、それとも利用者の希望を尊重して促すことをやめるべきかというジレンマに陥る。このような援助者のジレンマは、なぜ生じるのだろうか。1つの理由として、援助者が「利用者主体の援助」の視点に基づく援助を実践しようとしていることが考えられる。

「利用者主体の援助」の視点は、今日の社会福祉実践の基本的な理念の1つである。それは、利用者の自己選択や自己決定を尊重した援助の実践を強調する。福祉教育では、この視点に基づく援助の実践が求められる。

しかし、援助者がこの視点に忠実であろうとすればするほど、援助者は上記のジレンマを経験するかもしれない。なぜならば、利用者の主張を尊重してアクティビティやリハビリテーションへの彼らの拒否を認めることは、医療的な視点から問題があると援助者は考えるからである。福祉教育、特に援助者養成教育は、援助者が適切な援助をすみやかに行うことができるようにするための実践教育である。この実践教育を受けた援助者が上記のようなジレンマを経験するのであれば、「利用者主体の援助」の実践は困難だろう。

「利用者主体の援助」を実践するには、利用者だけでなく、援助者にとっても望ましいと思えるような援助を考慮すべきである。利用者主体という言葉の字義どおりに解釈すれば、利用者だけの利益享受と受け止められるが、利用者との援助者の相互のかかわりが援助である以上、一方だけの利益享受の援助は成り立たない（渡辺・森山，2008，2009）。援助者にとっての利益とは、利用者を理解してより良い援助技法を学び、それを実践することによって利用者が喜んでくれることだろう。ジレンマに陥り、そのような利益享受ができない援助者は、結局、援助に困難を覚えて介護や福祉の現場から去るかもしれ

ない。それを防ぐには、援助者が援助場面で直面する上記のようなジレンマを自らすみやかに解決できるような教育が必要だろう。

従来、福祉教育では、理念としての「利用者主体の援助」が提唱されている（久田，1997；河，2010；中野，2010 など）。そして、その理念に基づく援助事例が教科書などに紹介されている（是枝，2013；森，2013）。しかし、そのような事例の多くは、「利用者主体の援助」の明確な実践方法を示していない。上のようなジレンマ場面について言えば、利用者の要望を一時的に認めてもアクティビティへの参加を促すことを強調したものもあれば、利用者の参加拒否を全面的に認めたものもあり、どちらの対応が「利用者主体の援助」といえるのかが不明である。このようなことから、援助者が経験するジレンマは、「利用者主体の援助」の理念のみを強調した従来の教育の副産物と言えるかもしれない。そうであるなら、理念と実践の具体的な関係を明示した教育が援助者養成に必要である。

そのような教育として、応用行動分析学に基づく教育が可能であると筆者は考える。応用行動分析学は、徹底的行動主義を哲学的基盤とする行動分析学の一領域であり、私たちの日常生活の行動の問題の解決に、実験的行動分析学で明らかになった「行動の原理」を応用する科学ならびに技術である（Cooper, Heron, & Heward, 2007 中野訳，2013）。すなわち、応用行動分析学は、日常的な行動の問題に対する効果的な介入方法を提供できる。福祉や看護といった対人援助の領域でも、応用行動分析学の視点と方法は、近年、注目されている（三原，2006；服巻・島宗，2008；山崎・山本，2012）。応用行動分析学に基づく実践が援助場面で行われるのであれば、「利用者主体の援助」の理念が科学的な視点に基づく技法によって具体的に実践できると考える。

援助者が援助場面で経験する多くのジレンマは、援助者と利用者の行動の問題であって、援助者の葛藤や困惑といった心理的な過程の問題ではない。ジレンマは、援助者の心の持ち方、あるいは精神状態で解決できるような問題ではなく、援助者の利用者への具体的なかかわりによって解決できる問題ある。行動分析学は、そのように考える（Miltenberger,

2011)。対人援助が実践活動である以上、援助にかかわる問題は、利用者に対する援助者の具体的なかかわり、すなわち、利用者と援助者のそれぞれの行動と彼らの生活環境との機能的なかかわりという視点で解決されなければならない<sup>1)</sup>。援助者が直面するジレンマを、援助者と利用者の行動の問題として捉え、その問題解決の実践が「利用者主体の援助」の実践となるべきである。そのような実践教育が援助者養成教育で行われる必要がある。

援助者養成教育において、「利用者主体の援助」の理念にもとづく援助技法を応用行動分析学の視点で教育する方法は、利用者と援助者のそれぞれの行動と、それらの行動の結果事象の関係、すなわち行動随伴性を理解させる教示であると考えられる。この考えを裏付けるには、行動随伴性についての教示が、従来の教示より、「利用者主体の援助」の行動的理解とその実践を可能にすることを示す必要がある。

福祉の援助場面で援助を実践する者に対してそのような教示を行った研究として内田（2004, 2005）の研究がある。彼は、福祉施設に勤務する職員に対して自己管理法にもとづくニーズ関連活動の増加システムとニーズ解決技能習熟システム、さらにそれらの組織的強化システムからなる組織援助システムを行動パッケージとし、それが施設全体の専門的援助機能を高めるかどうか、さらに、すべての入所者の行動レパートリーの向上と拡大をもたらすかどうかを検討した。彼の研究手法は、組織行動分析マネジメントの方法であるが、上記パッケージの中に行動分析学の視点と応用行動分析学の技法の教示が含まれていた。このパッケージによって施設利用者の望ましい行動変容が生じ、施設職員は、個々の利用者に対して望ましいかかわり行動ができるようになったことが報告されている。内田の研究は、行動分析学の視点と応用行動分析学の技法からなる組織行動マネジメントが福祉援助場面で援助を実践する施設職員の、利用者に対する適切な対応を促すことを報告した点で意義深いものである。しかし、本研

究の目的あるいは問題提起からすると、次の点で問題があるように考える。それは、行動分析学の教示の位置づけが明らかではないということである。内田が用いた介入変数は、上記のように三つのシステムからなる複合変数であり、教示の効果そのものよりパッケージに基づく自己管理システムの効果が強調されている点である。そのため、自己管理システムの導入によって利用者に対する施設職員のかかわり行動が改善し、それによって利用者の問題行動が改善したとしても、それらの効果が自己管理システム導入前に行われた教示によるものなのか、あるいは自己管理システムそのものによるものなのかが内田の研究では明らかでない。このような問題を考えると、内田の研究から、行動分析学の視点と技法の教示が援助者の援助行動を改善したと結論することは難しい。したがって、本研究の問題提起に論を戻すと、行動分析学の教示の内容を明確にし、その具体的な手続きおよび効果について検討する必要があるといえる。

行動分析学を教示するのであれば、その中身において最も重要な概念は「行動随伴性」であると考えられる。そしてその教示の対象者は、福祉教育という視点に基づけば、施設職員より学生のほうが望ましいであろう。学生が望ましい理由には、教示の対象者が施設職員であると職場におけるこれまでの彼らの経験などが教示の内容に影響をおよぼす可能性があるため、この問題を避ける意味もある。そこで本研究は、援助者になるために介護福祉士養成課程で援助教育を受けている学生が、行動随伴性の教示を受けることで、援助場面にかかわる問題を利用者と援助者の行動の問題ととらえることができるようになるのかどうか、さらに問題行動を示している利用者に適切に対応することができるようになるのかどうかを従来の教示の効果と比較して調べた。

## 方 法

本研究は、介護福祉士養成課程に在籍する学生が介護福祉にかかわる知識を行動随伴性の視点に基づく教示によって受けることで、援助場面の問題を利用者と援助者の行動の問題と捉えることができるか

1) Umbreit, Ferro, Liaupsin, and Lane (2007) によれば、機能とは行動が提供する目的を意味する。より専門的に言えば、行動に続く出来事を意味し、それが起こりやすくなる可能性を高める。すなわち、行動の目的とは、行動の結果なのである。

どうか、さらに、問題行動を示している利用者に適切に対応することができるかどうかを調べるため、行動随伴性の教示の効果を従来の介護福祉の教示の効果と比較した。

介護福祉士養成課程に在籍する学生を、介護福祉にかかわる教育内容を従来の教育内容で教示される群（以下、従来教育教示群）と、行動随伴性の視点に基づく教示を受ける群（以下、行動随伴性教示群）の2群に分けて、それぞれの教示が学生たちの行動に及ぼす影響を比較した。

問題にした従属変数は、利用者の問題行動の原因に対する学生の捉え方と、ロールプレイの援助場面における利用者への彼らの対応行動、ならびにその行動と利用者への彼らの主観的な評価であった。

利用者の問題行動の原因に対する学生の捉え方は、利用者の問題行動の原因を説明した3種類の文章選択肢に対する彼らの選択行動として調べた。選択肢の1つは、利用者の問題行動とその随伴結果を明示した説明文であった。他の二つの選択肢は、利用者のいわゆる心理状態や疾病を記述した説明文であった。すなわち3種類の選択肢は、随伴性による説明か、それ以外の構成概念による説明であった。

ロールプレイにおける学生の対応行動は、利用者の問題行動に対する学生の具体的な対応行動であり、「利用者の要望確認行動」と「安全確保のための代替行動の促し行動」の二つであった。本研究のロールプレイでは、徘徊行動を示す利用者への対応行動をもっぱら調べた<sup>2)</sup>。この事例での「利用者の要望確認行動」は、利用者に何をしているのか、あるいは何をしたいのかを尋ねる行動であり、「安全確保のための代替行動の促し行動」は、利用者の望ましくない行動や危険な行動を阻止する機能を持つ行動で、例えばレクリエーションや食事などの適切なアクティビティへの参加の促しであった。「利用者の要望確認行動」は、利用者の要望を聞くだけの行動であり、その要望に応じるわけではない。それに

対して「安全確保のための代替行動の促し行動」は、利用者の要望を聞くだけではなく、その要望を考慮にいれて、安全な手段によって利用者の意向を叶えさせる行動である。したがって、後者の行動のほうが、利用者のQOL向上につながるといえる。この二つは、いずれも徘徊を示す利用者に対して適切な対応行動であると考えられた。

ロールプレイにおける学生の主観的な評価は、「利用者に対する学生の評価」と「利用者に対する学生の対応行動への評価」の2種類であった。

### 参加者

参加者は、介護福祉士養成校1年次に所属する学生31名であった。彼らは、介護福祉士資格取得に必要な介護福祉実習450時間のうち160時間（第1段階および第2段階の介護福祉実習）を経験していた。そのため、彼らは介護の初歩的な知識と技術を学習しており、ある程度の介護等体験を有していた。

### 倫理的配慮

本研究は、研究参加に対する参加者達の同意のもとで行われた。その際、彼らには、いつでも研究参加を拒否できるということを説明した。また、すべての手続きにおいて個人が特定化されたり、あるいはそれらの情報が漏洩したりしないよう十分に配慮することを誓約した。データは、連結匿名で処理した。

### 研究期間

本研究の実施期間は、20XX年1月から4月までであった。

### 刺激材料ならびに器具

利用者の問題行動が記されている問題文10問と、それぞれの問題行動の原因として記された選択肢三つからなる問題用紙（資料1）を作成した。問題文には、援助者が援助場面で直面するだろう利用者の問題行動が記されていた。そして解答である選択肢には、利用者の問題行動の原因と考えられる理由が記されていた。なお、後述のプレテスト、ポストテスト、保持テストではこの問題用紙を用いたが、般

2) 手続きで述べるように、本研究のロールプレイでは、徘徊事例以外に二つの事例のプレイも行った。しかし、それらのプレイ録画内容が誤って消去されたり、割り当てられた参加者の数が徘徊事例の参加者数よりも少なくなったりしたため、徘徊事例のロールプレイを受けた従来教育教示群の7名と行動随伴性教示群の5名だけの結果を分析の対象とした。

化テストでは、利用者の問題行動およびその原因としての選択肢の内容はこれらの三つのテストのものと異なるものとした。

ロールプレイでは、利用者役を筆者が行い、この利用者に対する参加者の「対応行動」を録画するためにビデオカメラと集音マイク、そして三脚を用いた。ロールプレイ場面で用いた器具は、他にベッド、車椅子、ターンテーブルであった。ベッド、車椅子、ターンテーブルはそれぞれ援助に関わる器具として用いた。

### 手続き

**プレテスト：**参加者の学生 31 名が、行動随伴性の知識をどの程度有しているのかを明らかにするため、プレテストを実施した。プレテストでは、利用者がなんらかの問題行動を示している事例 10 個の問題文（資料 1）を参加者に提示した（ペーパーテスト）。参加者には、各事例の利用者の行動の原因として適切と思われる回答を 3 選択肢の中から 1 つ選択させた。選択肢の 1 つは利用者の問題行動の随伴性を記述した選択肢であり、他の二つは従来の教育内容に従って構成概念を記述した選択肢であった。参加者が随伴性を記述した選択肢を選んだ場合、利用者の問題行動を環境との具体的なかかわりで彼らが理解しているということで、この選択肢を正反応とした。

一般的にみれば、従来の教育内容に従った選択肢が適切な回答であり、その選択肢を選んだ場合を正反応とみなすかもしれない。例えば、資料 1 の Q1 では、ユニットの外に出ていこうとする利用者の行動の理由を、選択肢 1 は「(利用者が) 外に出ていきたいから」と表記している。この表記はある意味で正しい。ただ、この表記内容は、利用者の心理状態を、仮説として説明しているだけに過ぎない。したがって、この選択肢から援助者は、利用者に対してどのように対応すべきか一義的な判断を下すことができない。また、「出ていきたい」利用者の気持ちを「受容」したり、その心理的状态に「寄り添う」という判断ができて、それが具体的にどのような対応なのかは不明瞭である。したがって適切な対応をすることは難しい。それに対して選択肢 2 は、「(利

用者が) 外に出ると、職員がそばにくるから」と表記されている。利用者の行動の結果、職員がそばにくる、という利用者を取り巻く環境の変化が明確である。したがって、援助者は、変化している環境をどう操作すべきか具体的に検討することができる。つまり、利用者が外に出ようとしても援助者が接近しないようにしたり、あるいは、利用者が外に出ていこうとする前に援助者が利用者接近するといった対応を、援助者が検討することができる。本研究ではこのように考えて、参加者が随伴性を記述した選択肢を選んだ場合を正反応とし、従来の教育内容に従って構成概念を記述した選択肢を選んだ場合を誤反応と定めた。

1 問の正反応につき 1 点を付与したので、プレテストは 10 点満点であった。なお、参加者への選行情報の正誤と得点結果のフィードバックは一切行わなかった。プレテストの実施場所は通常教室であり、テストは全参加者に対して一斉に行なった。10 問の事例問題に対して全員が解答（すなわち選択）し終わるのに約 15～20 分を要した。

**群分け：**プレテストの答案を筆者が別室で採点した後、平均得点の差が群間で統計的に有意とならないように、ブロックデザインに基づき従来教育教示群と行動随伴性教示群の 2 群に参加者を分けた。ただし、教示の天井効果の可能性を考慮し、7 点以上の高得点の参加者 7 名を除外した。その結果、従来教育教示群は 11 名（平均点は 4.18、標準偏差は 1.83 であった）、行動随伴性教示群は 13 名（平均点は 4.23、標準偏差は 1.36 であった）となった。

**プレロールプレイ：**次に、問題行動を示している利用者への援助場面を想定したプレロールプレイを参加者に実施し、そこでの彼らの「対応行動」を撮影した。ロールプレイは、一人の参加者に対して 1 つの事例場面で 5 試行を行った。事例は、先に述べたペーパーテストの問題文で紹介した 10 事例の 1 つ（徘徊事例）であった。これは、認知症を患い、言語による意思疎通に困難がみられる利用者が、単身で施設の外に出ていくという問題行動を示す事例であった。実際には、他に二つの事例も行ったが、プレイ場面の録画内容が誤って消去されたり、割り当てられた参加者の数が徘徊事例の参加者数よりも少なく

なったりしたため、本研究では徘徊事例だけの結果を扱うことにした。この徘徊事例のロールプレイを受けたのは、従来教育教示群が7名、行動随伴性教示群が5名であった。プレロールプレイを実施するにあたり、参加者には次の内容を教示した。その内容は、「できるだけ大きな声を出して演じること」、「なるべくカメラに背中を見せないようにすること」、「利用者の安全を図ることを考え、決して室外に行かせないようにすること」、「適切な援助の実践を心掛けること」、「終了の合図があるまで、一生懸命援助者になりきって演じ続けること」の5点であった。すでに述べたように、参加者である学生は援助者役、筆者が利用者役を演じた。したがって、参加者の対応行動とは、問題行動を示す筆者へのかかわり行動であった。具体的には、利用者が何をしようとしているのか、何がしたいのかを尋ねる声かけ（利用者の要望確認行動）と、利用者に対して問題行動以外の何かを促がすこと（安全確保のための代替行動の促し行動）であった。プレロールプレイの開始のタイミングは、利用者役を演じた筆者によって指示された。しかし、その指示の後、問題行動を示す筆者への対応行動の開始と終了は、参加者自身が判断した。よって1試行に要した時間は、参加者間においても、試行間においても異なった。プレロールプレイの実施場所は、福祉用具等が保管されている準備室を利用した。

プレロールプレイの各試行の直後に、参加者に二つの評価を求めた。1つは「利用者に対する自分の気持ち」であり、もう1つは「自身の対応行動に対する評価」であった。各評価は5段階評価であった。利用者の行動に対する自分の気持ちは、「かなり好感がもてた」、「少し好感がもてた」、「ふつう」、「少し嫌悪感をもった」、「かなり嫌悪感をもった」であった。自身の対応に対する評価は、「非常によくできた」、「よくできた」、「ふつう」、「よくできなかった」、「非常によくできなかった」であった。以上の評価は、援助場面に対する参加者自身の主観的評価の変化を明らかにするために行われた。

**教示：**プレロールプレイ終了後、行動随伴性教示群には行動随伴性に関する教示を、従来教育教示群には従来どおりの教育内容を筆者が教示した。それぞ

れの教示は、通常の授業1コマ（90分）で行われた。介護福祉士養成機関のスケジュールの都合上、はじめに従来教育教示群への教示、次に行動随伴性教示群への教示の順番で教示した。二つの群の参加者間で、教示内容が共有されないようにした。

従来教育教示群の教示内容は、(1) ケアワークにおける記録の記述様式やその分類および内容、(2) 援助記録を書く心構え、(3) 利用者の「その人らしさ」を援助するという援助観、(4) より豊かな生活の実現にむけたケアプランの考え方、(5) ニーズの特定と援助目標の設定の仕方、(6) 援助目標の例、であった。一方、行動随伴性教示群の教示内容は、上で述べた(2)を除く5つの内容に付け加えて、利用者の行動についての強化随伴性と弱化随伴性を、先行事象と行動、そしてその行動の結果の関係を示すダイアグラムで説明した。さらに、行動随伴性教示の最後にまとめとして、以下の項目を伝えた。まとめの項目は、①心的構成概念を用いて行動を説明しないこと、②行動の原因は行動の前と後の出来事であること、③行動の前と後の出来事に目を向けること、④望ましい行動を認めること（気付いて、きちんと強化する）、⑤望ましくない行動はそれを問題にせず代わりに望ましい行動を強化すること、であった。**ポストテスト：**教示終了後、それぞれの教示がプレテストの問題への参加者の解答にどのような影響を及ぼしたのかを調べるため、ポストテストをペーパーテストとして実施した。ポストテストの問題は、従ってプレテストの問題と全く同じであった。ポストテストでも、問題の解答に対する正誤のフィードバックは行わず、その他の条件もプレテストと同じであった。

**保持テストと般化テスト：**ポストテスト終了後に、保持テストと般化テストをペーパーテストとして行った。保持テストは、教示の内容を参加者がどの程度保持していたのか、さらに、テスト間での彼らの解答の一貫性を調べるため、ポストテストを終えてから2週間後に1回、4週間後に1回の、計2回実施した。保持テストの問題ならびその他の条件は、プレテストとポストテストと同じであった。

般化テストは、2回目の保持テストの日と同じ日（ポストテストを終えてから4週間後）と、さらに

その一ヵ月半後の計2回実施した。般化テストは、プレテストとポストテストでの問題とは異なる新奇な問題であったが、2回の般化テストは同一の問題によって行われた。般化テストは、それぞれの教示の効果が、新奇な問題に般化するかどうかを調べるために行われた。

**ポストロールプレイ:**最後に、それぞれの教示がロールプレイにおける参加者の「対応行動」にどのような影響を及ぼしたのかを調べるため、ポストテスト終了後に2回目のロールプレイ、すなわちポストロールプレイを行った。ポストロールプレイで用いた事例および撮影手順は、プレロールプレイのときと全く同じであった。

### 結果

本研究は、行動随伴性教示群と従来教育教示群の3種類の行動を比較し、それぞれの教示の効果を明らかにすることを目的とした。3種類の行動とは、参加者たちの各ペーパーテストにおける選択行動と、ロールプレイ場面における利用者への彼らの対応行動、そしてその対応行動と利用者に対する彼ら

の主観的な評価行動であった。

まずプレテスト、ポストテスト、保持テスト、般化テストの各テストにおける参加者たちの選択行動の結果を各群の平均得点で述べる。テストの問題数が10問だったので、各テストの最高点は10点、最低点は0点であった。各群の各参加者の全ての得点を表1に示した。さらに表中には各テストにおける各群の平均点と標準偏差も示した。そして、行動随伴性教示群と従来教育教示群の各テストにおける平均得点の推移を図1に示した。横軸はそれぞれのテストを、縦軸は各群の平均得点を示す。図1が示すとおり、プレテスト時における2群の平均得点はほぼ同じであった（行動随伴性教示群の平均点は4.23、標準偏差は1.36。従来教育教示群の平均点は4.18、標準偏差は1.83であった）。しかし、ポストテスト以降のすべてのテストにおいて行動随伴性教示群の方が従来教育教示群より得点が高かった。

プレテストからポストテストにかけての得点の変化に、二つの群の間にどのような違いがあるのかを調べた。表1と図1から明らかであるように、行動随伴性教示群の成績はプレからポストにかけて、得点が4.23から6.23に2点上昇したが、従来教育教示

表1 行動随伴性教示群と従来教育教示群の各テストにおける選択問題の得点

	参加者	プレ	ポスト	保持1	保持2	般化1	般化2	
行動随伴性教示群	a	2	9	3	3	4	5	
	b	5	10	10	10	10	10	
	c	5	7	5	6	5	7	
	d	3	0	5	4	3	4	
	e	4	6	6	6	7	4	
	f	5	7	8	8	7	8	
	g	5	7	1	3	6	1	
	h	4	3	4	2	2	1	
	i	2	4	5	7	5	8	
	j	3	6	5	6	4	4	
	k	6	9	3	10	10	10	
	l	6	6	7	7	7	7	
	m	5	7	5	7	7	5	
		平均点	4.23	6.23	5.15	6.08	5.92	5.69
	標準偏差	1.36	2.68	2.30	2.53	2.43	2.95	
従来教育教示群	n	5	3	1	1	1	0	
	o	4	4	6	5	6	5	
	p	2	2	3	1	1	1	
	q	2	5	5	4	4	7	
	r	3	1	1	2	1	1	
	s	4	4	2	5	7	4	
	t	5	6	3	4	4	6	
	u	5	5	6	4	9	5	
	v	2	2	2	4	4	3	
	w	7	8	5	3	3	1	
	x	7	8	9	8	6	9	
		平均点	4.18	4.36	3.91	3.73	4.18	3.82
		標準偏差	1.83	2.34	2.51	2.00	2.64	2.89

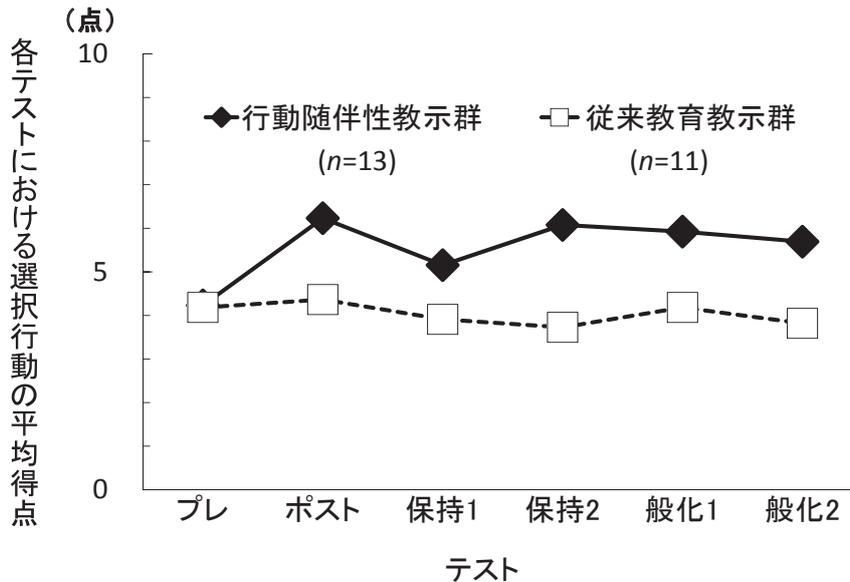


図1 行動随伴性教示群と従来教育教示群の各テストにおける平均得点

群の成績は、プレが4.18、ポストが4.36で0.18点上昇した。これらの変化を、群（行動随伴性教示群と従来教育教示群の2群）×テスト（プレとポスト）の2元配値分散分析を行って分析したところ、群の要因の単純主効果 ( $F(1,22)=6.664, p < .05$ )、および交互作用が有意であった ( $F(1,22)=4.628, p < .05$ )。そこで、群別にプレテストとポストテストにかけての成績の変化を1元配値分散分析で検定した。行動随伴性教示群は、プレテストからポストテストへの成績の変化は有意であったが ( $F(1,12)=8.432, p < .05$ )、従来教育教示群の変化は有意でなかった。以上の結果から、行動随伴性教示群はプレからポストにかけて得点が上昇したが、従来教育教示群は有意に上昇しなかったと言える。

次に、ポストテスト以降の二つの群の結果を比較する。表1と図1から明らかのように、プレテストを除くすべてのテストで行動随伴性教示群の方が従来教育教示群よりも得点が高かった。さらに、どちらの群もテスト間で得点の変動は大きくなかった。そこで、この結果を、群（行動随伴性教示群と従来教育教示群）×テスト（プレテストを除くポストテスト以降の5つのテスト）の2元配置の分散分析を行ったところ、群の要因の単純主効果が有意となった ( $F(1,22)=4.396, p < .05$ )。一方、テスト要因、ならびに群要因とテスト要因の交互作用は有意でなかった。したがって、ポストテスト以降のすべての

テストで、行動随伴性教示群の方が従来教育教示群よりも得点が高かった。

次に、ロールプレイ場面における参加者の対応行動の結果を述べる。ここでは、ロールプレイ場面において、各参加者の「利用者の要望確認行動」と「安全確保のための代替行動の促し行動」が生じたかどうかを問題にした。すでに述べたように、本研究では徘徊事例以外に二つの事例も行ったが、プレイ録画内容が誤って消去されたり、割り当てられた参加者の数が徘徊事例の参加者数よりも少なくなったりしたため、徘徊事例のロールプレイを受けた従来教育教示群の7名と行動随伴性教示群の5名だけの行動を問題にした。

各参加者の対応行動は、行動分析学を学んだ介護福祉士養成校の教員2名（1名は筆者）がそれぞれ独立にビデオ録画に基づいて観察記録した。その結果、観察者間一致率は全ての参加者の全てのセッションで100%であった。

プレとポストの二つのロールプレイ場面における二つの群の対応行動の平均生起率を図2に示した。横軸は、2種類の対応行動のプレとポストのロールプレイを示し、縦軸はそれぞれの対応行動の平均生起率を示す。これは次のようにして求めた。1人の参加者の対応行動の生起率は、テストの5試行に対するその行動が生じた試行数の割合である。すなわち、すべての試行で当該行動が生じた場合の生

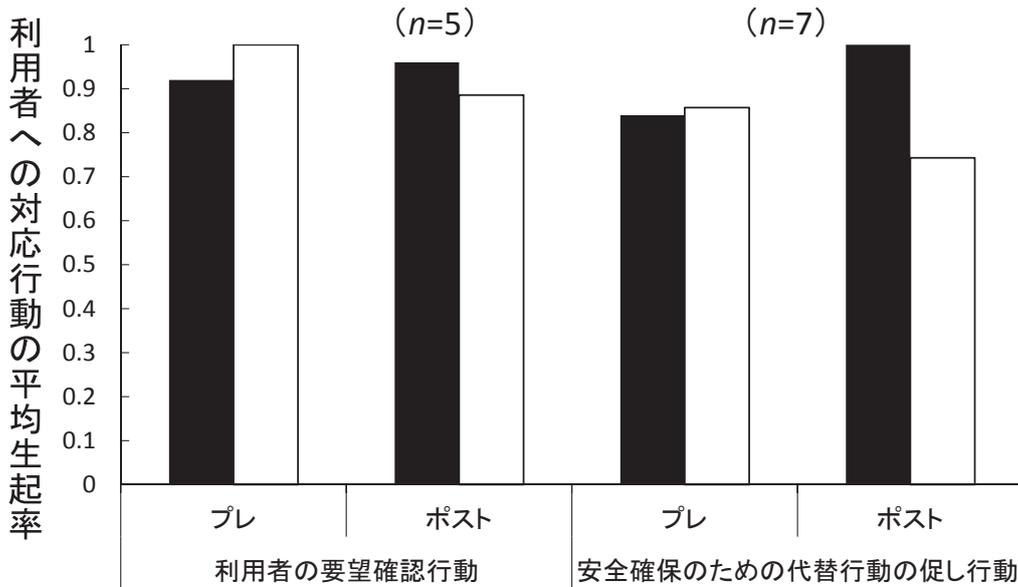


図2 行動随伴性教示群と従来教育教示群の利用者への対応行動の平均生起率

起率は1であり、3試行で行動が生じた場合の生起率は0.6である。縦軸の平均生起率は、各群のすべての参加者の行動生起率の人数分の平均である。

「利用者の要望確認行動」について、行動随伴性教示群のプレの平均生起率は0.92(標準偏差は0.28)、ポストは0.96(標準偏差は0.2)であった。一方、従来教育教示群のプレの平均生起率は1、ポストで0.89(標準偏差は0.32)であった。行動随伴性教示群の平均生起率はプレからポストにかけて0.04上昇したが、従来教育教示群は0.11減少した。この結果を群(行動随伴性教示群と従来教育教示群)×テスト(プレとポスト)の2元配置の分散分析を行ったところ、群の要因とテストの要因の単純主効果、ならびに二つの要因の交互作用のいずれも有意でなかった。

「安全確保のための代替行動の促し行動」について、行動随伴性教示群のプレの平均生起率は0.84(標準偏差は0.37)、ポストで1であった。一方、従来教育教示群のプレの平均生起率は0.86(標準偏差は0.35)、ポストで0.74(標準偏差は0.44)であった。行動随伴性教示群の平均生起率はプレからポストにかけて0.16上昇したが、従来教育教示群は0.12減少した。この結果を群(行動随伴性教示群と従来教育教示群)×テスト(プレとポスト)の2元配置の分散分析を行ったところ、群の要因とテストの要因の単純主効果は有意でなかったが、二つの要因の交互作用は有意傾向であった( $F(1,10)=3.322, p < .10$ )。

このことから「安全確保のための代替行動の促し行動」の生起率は、行動随伴性教示群ではプレからポストにかけて上昇傾向を示したが、従来教育教示群では減少傾向を示したと言える。

ところで、プレとポストのロールプレイセッションで、利用者が室外に出てしまうという結果、すなわち援助失敗<sup>3)</sup>になった試行が二つの群で起こった。行動随伴性教示群のプレでは、参加者すべての25試行(5試行×5名)中3試行で失敗が起こり(失敗率12%)、ポストでは起こらなかった。一方、従来教育教示群のプレでは、参加者すべての35試行(5試行×7名)中6試行(失敗率17%)で、ポストセッションでは35試行中5試行(失敗率14%)で失敗が起こった。これらの結果を参加者の数で見ると、行動随伴性教示群の場合、利用者を室外に出さしてしまった参加者は1名だけだった。従来教育教示群では、2名の参加者が利用者を室外に出さしてしまった。このうち1名はプレの3試行、もう1名はプレの3試行とポストの5試行で、利用者を室外に出さしてしまった。

次に、ロールプレイの各試行の直後に参加者に求

3) 「手続き」のプレロールプレイの教示のところで述べたように、各参加者に対して、安全のために絶対に室外に出さないように求めた(説明項目の三つ目「利用者の安全を図ることを考え、決して室外に行かせないようにすること」)。にもかかわらず、室外に利用者を出させた場合、その対応は失敗と見なすことができる。

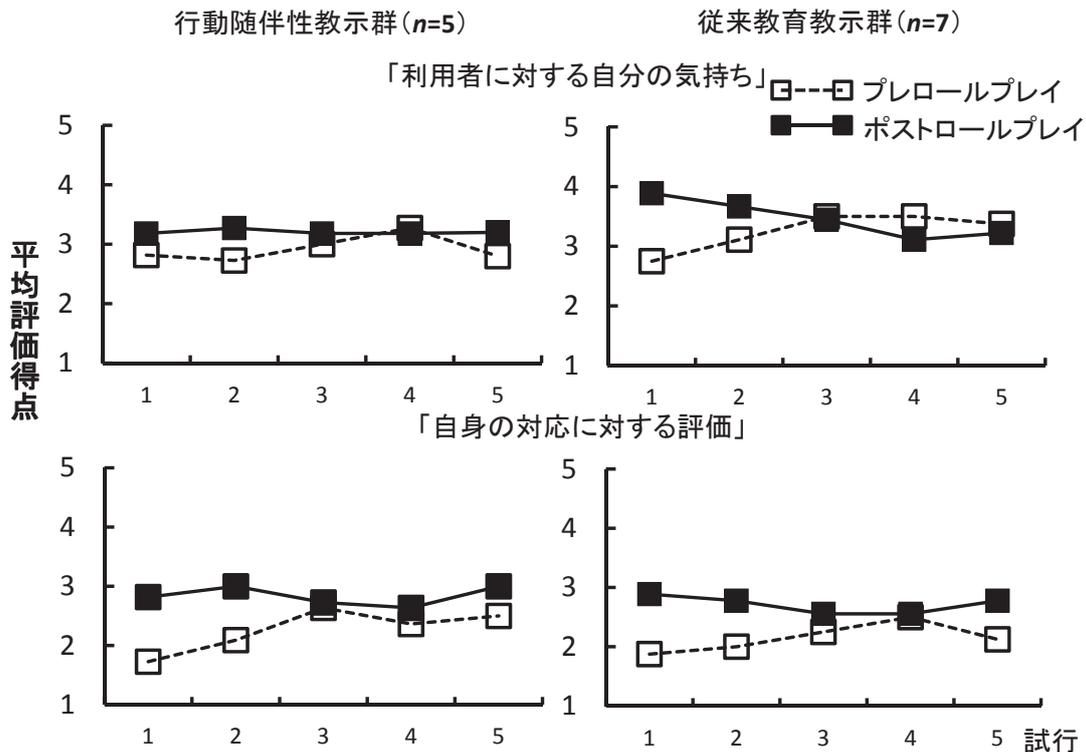


図3 各教示群のプレロールプレイおよびポストロールプレイの各試行後における自己評価

めた二つの評価、「利用者に対する自分の気持ち」と「自身の対応に対する評価」の結果を図3に示した。この二つの主観的評価は、援助場面における参加者自身の主観的な評価の変化を明らかにするために行われた。「利用者に対する自分の気持ち」は、利用者に対する参加者の好感度の変化を、「自身の対応に対する評価」は、参加者の対応行動の適切さに対する自己評価の変化と捉えた。これらの評価は、それぞれのロールプレイの各試行直後、計5回実施された。参加者は、ロールプレイ場面の隅に用意された記録台で二つの評価のそれぞれを5段階評価で記録した。すなわち、利用者の行動に対する自分の気持ちは、「かなり好感がもてた」、「少し好感がもてた」、「ふつう」、「少し嫌悪感をもった」、「かなり嫌悪感をもった」であった。自身の対応に対する評価は、「非常によくできた」、「よくできた」、「ふつう」、「よくできなかった」、「非常によくできなかった」であった。なお、それぞれの回答には、5（「かなり好感がもてた」と「非常によくできた」）～1（「かなり嫌悪感をもった」と「非常によくできなかった」）点の得点を付与した。

図3の横軸は、プレロールプレイおよびポストロー

ルプレイにおける各試行を、縦軸は各群の平均評価得点を示す。図3上段の「利用者に対する自分の気持ち」について、群間（行動随伴性教示群と従来教育教示群）、ロールプレイ（プレとポスト）、試行（各試行の直後評価）の2×2×5の3元配置の分散分析を行った。その結果、「利用者に対する自分の気持ち」では、ロールプレイ要因と試行要因 ( $F(4,13) = 5.097, p < .05$ )、そして群間要因とテスト要因と試行要因における交互作用で有意であった ( $F(4,13) = 4.107, p < .05$ )。

群間要因が有意でなかったのでそれぞれの群で個別に結果を詳細に分析した。それぞれの群で、プレロールプレイとポストロールプレイの同一試行における評価得点の差と、教示の直前試行（プレロールプレイの第5試行）と教示の直後試行（ポストロールプレイの第1試行）の評価得点の差をそれぞれ対応のある1元配置の分散分析を行って教示の効果を検定した。その結果、従来教育教示群の第1試行でのみ、プレとポストの平均評価得点の間に有意な差がみられた ( $F(1,6) = 8.00, p < .05$ )。

次に、図3下段の「自身の対応に対する評価」について、群間（行動随伴性教示群と従来教育教示群）、

ロールプレイ（プレとポスト）、試行（各試行の直後評価）の $2 \times 2 \times 5$ の3元配置の分散分析を行った結果、群間要因、ロールプレイ要因、試行要因における交互作用は有意ではなかったが、ロールプレイ要因の主効果は有意であった（ $F(1,16)=11.084, p < .05$ ）。このことから、両群とも、「自身の対応に対する評価」はプレロールプレイよりポストロールプレイの方が高かったと言える。最後に、それぞれの群で、プレロールプレイとポストロールプレイの同一試行における評価得点の差と、教示の直前試行（プレロールプレイの第5試行）と教示の直後試行（ポストロールプレイの第1試行）の評価得点の差をそれぞれ対応のある1元配置の分散分析を行って教示の効果を検定した。その結果、行動随伴性教示群の第2試行目におけるプレとポストの評価得点の差（ $F(1,4)=10.286, p < .05$ ）と、従来教育教示群の第2試行目におけるプレとポストの評価得点の差が有意となった（ $F(1,6)=8.00, p < .05$ ）。

## 考 察

本研究は、介護福祉士養成課程の学生を参加者として、彼らを、従来の介護福祉にかかわる教育内容を教示した従来教育教示群と、行動随伴性の視点に基づいて教示した行動随伴性教示群の二つの群に分けた。そして、それらの教示によって彼らが援助場面の問題を、利用者と援助者の行動の問題としてとらえることができるかどうか、さらにロールプレイ場面で問題行動（徘徊行動）を示している利用者に対処できるかどうかを調べた。本研究の独立変数は上で述べた二つの教示であり、従属変数は、①利用者の問題行動の原因についての参加者のとらえ方（ペーパーテストにおける彼らの選択行動）、②ロールプレイ場面における利用者への対応行動（利用者の要望を確認する行動と、利用者の安全確保のための代替行動を促す行動）、③ロールプレイ場面における参加者の主観的評価（利用者への彼らの気持ちと、利用者に対する参加者自身の対応についての評価）であった。

ペーパーテストでは、行動随伴性教示群の参加者は、利用者の問題行動を行動随伴性の視点から選択

できるようになり、それは時間が経過しても維持され、さらに新奇な問題へも般化した。そして彼らは、ロールプレイ場面で利用者に適切な代替行動を提案した。行動随伴性教示群の場合、ロールプレイ場面で援助の失敗が教示前に散見されたが教示後はなくなった。一方、従来教育教示群の参加者は、利用者の問題行動を随伴性の視点で捉えることはなかった。ロールプレイ場面でも彼らは利用者に適切な代替行動を提案することはなかった。さらに援助の失敗が教示後でも見られた。

主観的評価の結果であるが、行動随伴性教示群は教示前と教示後で利用者に対する気持ちに変化は見られなかったが、従来教育教示群はロールプレイの第1試行目で利用者に対する評価が教示後で高かった。利用者への対応についての評価は、どちらの群もロールプレイの第2試行目で差がみられ、いずれも教示後の評価が高かった。

以上が本研究の結果である。以下にそれぞれの結果について考察する。

まずペーパーテストにおける選択行動の成績について考察する。結果から、行動随伴性教示群の学生は、その教示によって利用者の問題行動を随伴性の視点からとらえられるようになったと言えるだろう。それに対して従来教育教示群はそれができなかったわけであるが、その理由は次のように考えられる。行動随伴性教示群の場合、その教示内容は、「心的構成概念を用いて行動を説明しないこと」、そして「行動の原因は、行動の直前と直後の出来事であり、それらに目を向けるように」という教示であった。学生がその教示に従ってペーパーテストで解答すればおのずと成績はよくなる。それに対して、従来教育教示群が受けた教示は、行動の原因を心的構成概念に基づいて説明する理念的な内容であった。そのため、この群は、随伴性の視点にもとづく解答を選択できなかったといえるだろう。二つの群の成績の違いは、したがって、それぞれの群が受けた教示による効果と結論できる。

次にロールプレイ場面における利用者への対応行動の結果について考察する。行動随伴性教示群は、教示後、徘徊している利用者に対処する適切な代替行動を促すようになり、結果として援助の失敗は見られなくなっ

た。一方、従来教育教示群は、教示後も利用者に代替行動を促すことはなく、援助の失敗が続いた。教示後の利用者への対応行動にみられる二つの群のこれらの違いも、彼らが受けた教示の違いによると言えるだろう。なぜなら、行動随伴性教示群には、「利用者の望ましくない行動は、それを問題とせずに代替りの望ましい行動を強化するように」と教示し、従来教育教示群にはそれを教示しなかったからである。

次に主観的評価の結果について考察する。行動随伴性教示群も従来教育教示群も教示前と教示後のすべての試行で主観的評価が顕著に変わったわけではなかった。行動随伴性教示群では、利用者への自分の対応が教示後の1つの試行でよくなっただけであり、従来教育教示群の参加者は、利用者に対して教示後の1つの試行で好感を持てるようになり、自分の対応についても教示後の1つの試行で高く評価した。このように二つの群の教示後の1つの試行だけに評価の変化が見られたのは、はたして教示の効果といえるのだろうか？利用者への主観的評価は利用者への好感度として測定された。教示後に利用者への好感度が例え1つの試行でも従来教育教示群で高まったのは、教示によるものと考えられなくもない。なぜならば、従来教育教示群が、「利用者が自分のニーズを自ら表現できるように援助者は援助する」とか「利用者の主張を援助者はそのまま受け止める」といった教示を受けたからである。うがった見方をすれば、従来教育教示群の参加者は、この教示とおりの対応を実践したことで利用者に対して共感し、それが好感へと変化した可能性はある。行動随伴性教示群は、上記のような教示を受けなかったのに、利用者への好感度に変化を示さなかったのかもしれない。しかしながら、主観的評価は、どちらの群も明らかな変化を示したわけではないので、この指標に対する教示の効果は明確なものとは言えないだろう。本研究で用いた二つの主観的評価は、利用者役を行った筆者の発言や仕草といった要因の影響を受けたのかもしれない。その結果、これら主観的評価への教示による影響は明らかにならなかったのかもしれない。そうであれば教示に関連した評価、教示の効果を反映しやすい評価を今後検討する必要があるだろう。

以上、主観的評価への二つの群の教示の効果は明らかではなかったが、行動随伴性教示群において、利用者の問題行動を随伴性の視点でとらえられるようになったこと、徘徊を示す利用者に対して代替行動を提案することができたこと、さらにこの利用者に対する援助の失敗件数がこの群でなくなったことは、まさにこの群が行動随伴性の教示を受けたことによるものと結論できるだろう。そして従来教育教示群は、従来教育の内容にしたがったため、利用者の問題行動を随伴性の視点でとらえず、徘徊を示す利用者への対応や、援助の失敗件数を改善できなかったのであろう。したがって、介護福祉の教育内容を行動随伴性の視点に基づいて教示することは、彼らが援助場面で遭遇するジレンマの問題を援助者自身が解決できるようなるための有効な教示といえるかもしれない。序論で述べたとおり、ジレンマは、援助者が利用者への対応に迷う事態であり、本研究で取り上げた事例でいえば、施設の外に出ていこうとする利用者を認めるか、あるいはそれを止めるかの判断に躊躇することである。しかし、行動随伴性の教示を受けたことによって、そのような場面で利用者に対してすばやく代替行動を提示でき、ケアの失敗を回避できれば、ジレンマを解決したとみることができよう。実際、行動随伴性教示群は試行を繰り返すことによって、利用者に代替行動を提示するタイミングが早くなっていった。

ところで、本研究の行動随伴性教示群が、随伴性についての教示を受けたことで随伴性の視点で利用者の問題行動を捉えることができるようになったことと、ロールプレイ場面で代替行動を提案することができたことが、序論で述べた「利用者主体の援助」とどのようにかわるのかについて考察する。

行動随伴性教示群の参加者が、利用者の問題行動を、その行動とそれに随伴する結果の関係で理解できるようになった。この理解があれば、彼らは、利用者の行動だけでなく、自分たちの援助行動も随伴性の視点でとらえることができるだろう。援助のたびに失敗するのは、利用者や援助者の能力や性格のせいではなく、両者の行動随伴性が考慮されていないからと考えることができるだろう。そうであれば、このような視点を持つことができた援助者は、序論

で述べた「利用者主体の援助」を実践できるかもしれない。なぜなら「利用者主体の援助」は、渡辺・森山（2008, 2009）が述べたように、利用者と援助者の双方にとって望ましい結果となる援助だからである。援助者が援助場面で遭遇するさまざまな問題を、援助者が、利用者のみならず援助者のそれぞれの行動の問題ととらえることができるのなら、まさに「利用者主体の援助」は実現するだろう。残念ながら、本研究においては、行動随伴性教示群の参加者に、彼らの援助行動を随伴性の視点でとらえることを教示しなかった。今後、利用者のみならず援助者自身の行動も同じ随伴性の視点で理解させるための教示を行って、その教示が真に「利用者主体の援助」の実現に有効であるかどうかの検討を行う必要がある。

次に、行動随伴性教示群の参加者が、利用者に代替行動を提案して、援助の失敗をなくしたことについて、これが「利用者主体の援助」とどのようにかわるのかについて考察する。本研究のロールプレイ場面では、援助者は、利用者の問題行動である徘徊行動に対して、基本的に以下の三つの援助方略を選択することができた。一つ目は、利用者の徘徊行動を認めることであり、二つ目は利用者の徘徊行動を止めさせることであり、三つ目は、徘徊行動以外の何か別の適切な代替行動を利用者に勧めることであった。一つ目のように援助者が利用者の徘徊行動を認めれば、利用者は徘徊によって部屋の外に出ていくこととなり、援助者は「安全確保」という援助の目的を達成することができなくなる。つまりこの場合、援助者自身が納得できる援助を実践できない。二つ目の徘徊行動を止めさせる方法だと、援助者は援助目的を達成しても、利用者は徘徊によって移動するという目的を達成できず、援助者の援助に利用者は満足しないだろう。利用者の徘徊行動の目的が移動そのものではなく、「援助者にかかわってもらいたいこと」なら、援助者の「徘徊行動をやめさせる」対応によって利用者は目的を達成でき、その援助に満足するかもしれない。しかし、それによって利用者の徘徊行動が続けば、援助者は援助目的を達成するために何度も利用者の徘徊行動を止めさせることになる。つまり、援助者は援助を終結させることが

できなくなる。このように、上の二つの方略、すなわち徘徊行動を認めること、あるいは止めさせることのどちらを援助者が実践しても、援助者と利用者のどちらかは必ず何らかの目的を達成できない、あるいは満足できない結果となる。

しかし三つ目の方略、すなわち援助者が徘徊行動以外の適切な代替行動を利用者に勧めるという援助は、援助者と利用者の両方を満足させる援助であると考えられる。なぜなら、援助者が利用者に適切な代替行動をすすめることで徘徊行動が消失すれば、援助者は「利用者の安全確保」という援助目的を達成することができるし、利用者は、徘徊行動によって得られる目的を援助者に提案された代替行動によって達成できるからである。つまり、適切な代替行動を提示する援助は、利用者にとっても援助者にとっても望ましい結果となる。その意味で、利用者と援助者の双方にとって有益な「利用者主体の援助」が可能になる。

援助者が提示した代替行動に利用者が従事し、それが利用者にとっても有益であるなら、そのような両者のかかわりは利用者にとっても援助者にとっても強化的な事態であると言えるだろう。そして、そのような強化的な事態こそが、利用者にとっても援助者にとっても幸せと言える事態であるだろう。Skinner（1990）によれば、「幸せ」は、正の強化の随伴性によって感じられる行動である。適切な代替行動の提案という援助の場面にこれを援用すれば、利用者には適切な代替行動によって受ける正の強化があり、援助者には利用者の満足を経験できるという正の強化があると言えるだろう。適切な代替行動を提案することは、したがって、双方に「幸せ」という正の強化をもたらすことになり、まさに渡辺・森山（2008, 2009）が提案している「利用者主体の援助」の実践と言えるだろう。

以上のように、行動随伴性の教示は、従来の教育内容と比較して、福祉専門学校の学生たちに利用者の問題行動の原因を、問題行動とその随伴結果の関係を求めさせ、さらに、問題行動を示している利用者に対して適切な対応を促す効果があることがわかった。そして、このような効果は、「利用者主体の援助」の実践につながると考える。援助場面におけるさまざまなジレンマ事例を、行動随伴性（すな

わち、行動分析学の視点）の考え方に基づいて分析すれば、利用者と援助者の双方にとって強化的な望ましい援助が可能になるだろう。

最後に、本研究の問題点を述べる。ロールプレイで利用者役を演じた筆者は、参加者の学生にとって教員であった。そのため、ロールプレイであっても、学生からみれば利用者役を演じている筆者は利用者ではなく教師であったのかもしれない。そのような両者の関係が本研究のロールプレイ場面における参加者たちの行動に影響した可能性は否めない。特に二つの主観的評価の指標で、教示前後で得点の差が見られなかったのはその可能性によるものとも考えられる。したがって、福祉教育における応用行動分析学の有効性を検討するには、本研究のような方法ではなく、実践現場との連携によって実際の援助場面での利用者の問題行動に対する援助者の行動を評価し、必要があればその修正を試み、その効果を検討する研究が必要だろう。また、福祉教育と実践現場が連携して援助研究に取り組めば、実践現場で援助者が直面した問題を福祉教育の現場に還元することができる。その結果、福祉教育の内容を改善することができ、その教育を受けた学生が実践現場に巣立っていき、つまり、実践現場と福祉教育が教育と研究の面から送受信しあえるという連携体制が構築できる。今後、このように両者が絶えずフィードバックしあえる循環的環境の確保が、必要となってくるだろう。

本研究は、応用行動分析学に基づく福祉教育の意義と援助場面の問題を応用行動分析の視点で解決することの意味を検討した。今後は、福祉教育と実践現場を地続き的に捉え、「利用者主体の援助」に対する応用行動分析学の有効性を検討していかなければならない。

## 謝 辞

本研究に参加して下さった31名の参加者の方々、データの分析をお手伝いして下さった水戸総合福祉専門学校の後藤かおり先生、そして、懇切丁寧な論文の校閲をはじめとする研究のご指導をして下さった常磐大学の森山哲美教授に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. 2th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. (ジョン・O・クーパー／ティモシー・E・ヘロン／ウイリアム・L・ヒューワード 中野良顯 (訳) (2013). 応用行動分析学 明石書店)
- 服巻繁・島宗理 (2008). 対人支援の行動分析学—看護・福祉・教育職をめざす人のABA入門改訂版 ふくろう出版
- 久田則夫 (1997). 社会福祉における権利擁護の視点に立つ新たな援助論—「利用者主体のサービス」の実現をめざして— 社会福祉研究 社会福祉研究, 70, 46-58.
- John Umbreit, Jolene Ferro, Carl J. Liaupsin, Kathleen L. Lane (2007). *Functional Behavioral Assessment and Function-Based: Intervention An Effective, Practical Approach*. New Jersey: Prentice Hall Press.
- 河幹夫 (2010). 利用者本位への改革がめざしたもの—「人間の尊厳」と「社会福祉基礎構造改革」— 月刊福祉, 1, 12-15.
- 是枝祥子 (2013). 介護とは 介護福祉士養成講座編集委員会 (編) 介護の基本 I 第2版 中央法規, 2-21.
- 三原博光 (2006). 行動変容アプローチによる問題解決実践事例—障害者福祉への導入を目標に— 学苑社
- Miltenberger, R.G. (2011). *Behavior modification: Principles and procedures*. 5th ed. Belmont, California: Wadsworth/Thomason Learning.
- 森繁樹 (2013). 「生活支援」としての介護とは 介護福祉士養成講座編集委員会 (編) 介護の基本 I 第2版 中央法規, 22-63.
- 中野敏子 (2010). 利用者本位の社会福祉サービスを検証する—利用者の意向確認を手がかりに— 社会福祉研究, 108, 58-65.
- Skinner, B. F. (1990). The non-punitive society. 行動分析学研究, 5, 98-106.
- 内田一成 (2004). 知的障害者入所施設における応用行動分析学の広範な使用—組織行動マネジメントについての臨床的研究— 行動分析学研究, 19, 124-136.
- 内田一成 (2005). 内田 (2004) 「知的障害者入所施設における応用行動分析学の広範な使用：組織行動マネジメントについての臨床的研究」への補足 行動分析学研究, 20, 66-67.
- 渡辺修宏・森山哲美 (2008). 利用者主体の福祉サービスに対する職員と利用者の認識の乖離 厚生指標, 55, 16-22.
- 渡辺修宏・森山哲美 (2009). 利用者主体の福祉サービスの実践条件に対する職員と利用者の認識 厚生指標, 56, 34-39.
- 山崎裕司・山本淳一 (2012). リハビリテーション効果を最大限に引き出すコツ応用行動分析学で運動療法とADL訓練は変わる第2版 三輪書店

(資料1)

利用者の行動についてのミニテスト

以下の Q1 から Q10 の設問に答えてください。

**Q1** ユニットのリビングに1人である Aさんは、自力歩行可能で認知症があり、若干意思疎通に不和がみられる。ここ数ヶ月間、Aさんは時々、1人でユニットの外に出て行こうとする。しかし、Aさん一人での外出は危険が伴う。そこで、Aさんがユニットの外に出て行こうとする度に介護員は声をかけるが、それでも外へ出ようとする。Aさんと職員のようなやりとりがここ2週間ばかり頻回にみられている。なぜ、Aさんは外にでていくのでしょうか？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Aさんは、外に出ていきたいから
- 2 Aさんが外に出ると、職員がそばにくるから
- 3 Aさんはユニットにいたくないから

**Q2** ユニットのリビングのテーブルに座っている Bさんは、自力歩行可能、認知症があり、若干意思疎通に不和がみられる。職員は皆、入浴の準備のためリビングを離れている。Bさんは、突然リビングのフロアに寝転がる。介護者がそばによって「どうしましたか？」と声をかけると、起きるが、しばらくすると、再び寝転がる。Bさんと職員のようなやりとりがここ2週間ばかり頻回にみられている。なぜ、Bさんはフロアに寝転がるのでしょうか？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Bさんが寝転がると、職員が話しかけてくるから
- 2 Bさんは認知症だから
- 3 Bさんはフロアに寝転がりたい気分だったから

**Q3** ユニットのリビングに1人である Cさんは、日中、車椅子を利用（自走不可）、立位は一部介助で可能、認知症があり、若干意思疎通に不和がみら

れる。朝方、Cさんは居室で臥床していると「トイレ～」と叫ぶ。介護者が居室に入って、トランスファー介助によって車椅子に移乗させ、トイレに行かせるが、トイレに入るとBさんは「やっぱりでない」という。部屋に戻って再び臥床すると、しばらくすると再び「トイレ～」と叫ぶ。このようなやりとりが、ここ一ヶ月ほど、何度も続いている。なぜ、Cさんは「トイレ～」と叫ぶのか？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Cさんが「トイレ～」と叫ぶと職員が介助しにくるから
- 2 Cさんが朝と夕にトイレにいきたくなるから
- 3 Cさんはトイレに何度もいくのが好きだから

**Q4** 居室で臥床している Dさんは日中、車椅子を利用（自走不可）、立位は一部介助で可能、認知症があり、若干意思疎通に困難がみられる。夕食後、Dさんが居室で臥床していると、「起きる～」と叫ぶ。介護者が居室に入り、トランスファー介助によって車椅子に移乗し、リビングに移動する。Dさんはしばらくリビングにいたが、やがて「寝せて～」と叫ぶので再び部屋に戻り臥床する。しかししばらくすると「起きる～」と叫び、一連の介護が繰り返される。このようなやりとりがここ一ヶ月ほど、朝方と夕刻に何度も続いている。なぜ、Dさんは「起きる～」「寝せて～」と叫ぶのか？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Dさんは起きなくなったり、寝なくなったり、気分がよく変わるから
- 2 Dさんは、起きたいのか、寝たいのか、自分でもよくわっていないから
- 3 Dさんが「起きる～」「寝せて～」と叫ぶと職員が介助しにくるから

**Q5** 個室で臥床している Eさんは、日中、車椅子を利用（自走不可）、立位は一部介助で可能、認知

症があり、若干意思疎通に不和がみられる。真夜中、Eさんが居室コールボタンを押す。介護者が居室に入り、「どうしましたか?」と尋ねると、「背中が痛い。薬を塗って。」という。しかし、介護者は、今、薬を塗ったばかりである。「さっき薬を塗りましたよ。」と言ってもきかない。そこで、介護者は、薬じゃないクリームを塗ってあげた。そうするとEさんは落ち着くので、介護者は居室をでるが、しばらくするとまたEさんはコールボタンを押す。このようなやりとりが、ここ一ヶ月ほど、夕刻から真夜中にかけて何度も続いている。なぜ、Eさんはコールボタンを押すのか?その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Eさんの背中が痛くてどうしようもないから
- 2 Eさんがコールを押すと職員がそばにきて、背中をさすってくれるから
- 3 Eさんは薬を塗ってほしいから

**Q6** 個室で臥床しているFさんは日中車椅子使用（自走不可）、立位は一部介助、認知症があるものの、生活場面における意思疎通はほとんど問題ない。Fさんは、自分以外の利用者や職員の悪口をいう。「あの利用者は馬鹿だから早く死ねばいいんだ」とか「職員の○○は全然仕事ができない」といった悪口を場所と時間を選ばずする。介護員は「そうなんですか?そんなことないと思いますよ。どうしてそんなこというのですか?」と応対する。しかしそれでもFさんの悪口はとまらず、このようなことがここ数ヶ月よくみられている。なぜ、Fさんは他の利用者やその場にいない職員の悪口をいうのか?その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Fさんは、他の利用者やその場にいない職員が嫌いだから
- 2 Fさんが悪口をいうと、職員があいつちをうったり、反論したりするから
- 3 Fさんは認知症があるため、作話や虚言をして

しまうから

**Q7** 脳血管障害による右まひがあるGさんは、週に一回、作業療法士の指導の元、リハビリテーションに参加しなければならない。介護職員が付き添って、平行棒を用いた歩行訓練を行うと、しばらくするとGさんはしかめ面をする。介護員は、Gさんが痛みを感じているのだらうと心配し、休憩を入れる。休憩した後、歩行訓練を開始するが、しばらくするとGさんは再びしかめ面をする。しかし、医学的にはGさんが歩行で痛みを感じることはありえない。このようなしかめ面は、毎回、歩行訓練の途中でみられている。なぜ、Gさんしかめ面をするのか?その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Gさんはリハビリテーションが嫌いだから
- 2 Gさんがしかめ面をすると、歩行訓練が休止されるから
- 3 Gさんは付き添い介護員のことをよく思っていないから

**Q8** 脳血管障害による後遺症があるHさんは、週に一回、学習療法のアクティビティの参加を促されている。しかしHさんは、毎週、学習療法の時間になると決まって、「庭の草木に水をやらなきゃならないんだよ」といって、外にでていってしまう。なぜ、Hさんは外に出て行ってしまうのか?その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Hさんは学習療法が嫌いだから
- 2 Hさんは庭の草木の手入れが好きだから
- 3 Hさんは学習療法に参加しないですむから

**Q9** 大腿部骨折により2カ月入院した後、退院して施設に戻ってきたIさんは、数週間、入浴拒否が続いた。しかし、ある時からお風呂に入るようになった。なぜ、Iさんはお風呂にはいるようになったの

か？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Iさんがお風呂にはいると職員がほめてくれたから
- 2 Iさんがお風呂好きになったから
- 3 Iさんは職員を困らせないようにしようと思ったから

**Q10** 日ごろから、他の利用者や職員の悪口をいうJさんは、毎月の誕生会の参加のときだけ、一言も悪口を言わなくなる。なぜ、Jさんは悪口を言わな

くなるのか？その理由について、あなたの考えを以下の選択肢から最も適切な解答と思われるものを1つ選んで、番号を○で囲んでください。

- 1 Jさんは誕生会でカラオケができるから
- 2 Jさんが誕生会の時ぐらいやさしくなろうと思ったから
- 3 Jさんは誕生会が大好きだから

(2013. 7. 22 受稿) (2013. 11. 11 受理)

(ホームページ掲載 2013年12月)