

# 知的障害児の日常生活スキルの形成と長期的維持 家庭でのお手伝いを学校で指導し、家庭で継続させるための方略

五十嵐 勝義

Igarashi Katsuyoshi

## 要旨

特別支援学校での指導により形成された日常生活スキルを、家庭に移行して長期にわたり維持することを目的とした。4名の対象児は小学部に在籍し、いずれも知的障害がある。指導したスキルは、洗濯、洗濯物干し、食器洗いである。保護者のニーズ、家庭の物理的環境、家庭独自のやり方を考慮して、課題分析を行い、指導を計画した。学校での指導は、視覚的手がかりを導入し、全課題提示法により行った。基準達成後、家庭へ移行した。4名の対象児とも、学校で指導した標的行動（洗濯、洗濯物干し、食器洗い等）を家庭でも実行することができ、1年間の長期にわたり維持したことが報告された。また、フォローアップ評価では、学校で指導した以上に、スキルが向上していた。

キーワード：知的障害 お手伝い 日常生活スキル 課題分析 視覚的手がかり

## I. はじめに

### 1. 学校における「日常生活指導」の問題点

特別支援学校では自立に向けて様々な日常生活のスキルを指導している。しかしながら、知的障害児が、家庭等の実際の生活場面で、身につけたスキルを活用しているとは言い難い場合が生じている。知的障害児にとって、学校で学んだスキルを学校とは全く異なった環境において「応用」して用いることは、その障害ゆえに難しい。また、学校で学んだ直後だけは家庭で行うことができても、しばらく時間がたつと、全く行えなくなってしまうということもよく見られる。

日常生活の指導における問題点は、以下の2点にまとめられる。

- ・特別支援学校で学んだスキルが、家庭で活用されることの困難（般化の困難性）
- ・特別支援学校で学んだことを家庭で行い、そのことを維持していくことの困難（維持の困難性）

多くの実践研究が般化や維持の成立に取り組んでいるが、困難性についての報告は多い。渡部・上松・小林（1993）は、バス乗車スキルの訓練において、いったん成立した技能が日常場面で直ちに長期的に維持されるようになるとは限らないと報告した。大石橋・衛藤・岡田・飯塚・佐藤・小林（1992）は、料理指導において、訓練で獲得した料理スキルは、家族からの指示なしに、参加者が料理を作ることはなかったと報告した。

このように、知的障害のある児童生徒の多くが、教室や訓練室で獲得した行動を別の環境で発揮できなかつたり、長続きしないという傾向があり、そのことが日常生活の指導における大きな問題となっている。

従来の実践研究では、学校で指導して、家庭での般化を期待する（train and hope）考え方であった。学校で教えさえすれば、後は、家庭で応用してくれるはずという前提であ

った。志賀（1990）が指摘するように、今までの実践の多くは、日常生活の指導で目標とされる行動が、対象児童生徒の現在あるいは将来の生活の中で、実際にどのような意味を持つのか考察していなかった。それはすなわち、日常生活の指導において、家庭でどのように般化・維持をさせるかという方略を持っていなかったということである。

知的障害児の日常生活の指導において、般化・維持は自然には生じない。特別支援学校の教育計画の中に、積極的で、計画的な方略を持つべきなのである。

## 2. 日常生活スキルの般化・維持を促進する指導方略

現在、般化・維持を促進する上で、有効とされる指導手続きについて検討する。

代表例教授法（general case instruction）は、実際にスキルが使用されるであろう環境の調査を行い、それを基に指導の凡例を選択するものである。井上（1997）は、電話の典型的な会話の仕方を訓練することで、公衆電話での報告行動が成立し、日常場面での般化が促進されたことを報告した。井上・井上・小林（1996）は、料理の代表的な品目を訓練することで、家庭で簡単な料理を作る行動が維持したことを示している。

シミュレーション指導と実際場面での指導を組み合わせることで、獲得したスキルの般化を図る実践研究もある。渡辺（2002）は、パソコンを使用したシミュレーション指導を行うことで、電車とバスを利用した移動において、移動スキルの行動連鎖を形成することができたと報告した。安部（1997）は、教室の中に、バスに似せた座席や整理券を配置し、ビデオモニターでバスからの風景を流すシミュレーション場面と、実際の路線バスでの指導を組み合わせることで、路線バスに乗るスキルが実際に可能となったことを示した。

視覚的手がかり（visual cue）を導入して、日常生活スキルを形成・維持する実践報告もなされている。滝澤・武蔵（2022）は、オンデマンド動画教材により、台拭きやタオル畳みなど家庭でのお手伝い行動が形成され、維持したことを報告した。井上・飯塚・小林（1994）は、写真カードを手がかりとして自発的に料理を作る行動を形成し、料理において写真カードの利用が2年後においても維持されたことを示した。武蔵・高畑（1997）は、手がかりツールを導入することで、雑巾がけ、ゴミ出し、米とぎ等を生徒本人が周囲の援助に依存せずに自ら遂行することができたと報告した。このように、視覚的弁別刺激を機能化することにより、周囲の大人の言語指示によらない自立的行動を生起させることが可能である。

セルフ・マネジメント（self management）は、自分で自分の行動を管理し、統制することで、生活行動に自立的に取り組むものである。三上・須藤（2019）は、バスによる一人通学スキルにおいて手順を示す教材の補助的支援として自己チェックカードを用いることで、通学スキルが向上したと報告した。青木・山本（1996）は、写真カードを用いて、学校の持ち物の準備等を自己管理し、家庭で安定して自発的に生起するようになったことを示している。新井（1992）は、プランシートを使用することで、家庭の手伝いができるようになったことを示した。井上（1999）は、仕事表、手順カードを自分で管理することで、就労先で仕事の開始前の準備が一人でできることを示している。

以上のことから、特別支援学校で指導された日常生活スキルが、家庭等の実際の場面で般化・維持しないことは、知的障害児本人の能力の問題、あるいは、家庭で般化させるこ

表1 一般化を促進するための基本的な指導方略

指導室環境の分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標とする行動に関する指導室環境と家庭環境の相違</li> <li>→指導室環境を家庭環境に近似させる。</li> <li>→家庭環境での一般化・維持を前提とした条件を、指導室環境に取り入れる。</li> </ul>
家庭環境の分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭環境に一般化しないのは、家庭で正しく行える弁別刺激が存在しない。</li> <li>→目標とする行動を実行するために、弁別刺激となる手がかりを家庭環境に導入する。</li> <li>・家庭環境で維持しないのは、家庭環境において正の強化刺激が存在しない。</li> <li>→家庭環境での強化システムを確立する。</li> </ul>

とができなかった保護者の問題というのではなく、個人と環境との相互作用に起因するという視点から、以下の2点を検討することに帰せられる(表1)。

・指導室の環境の分析：個々のケースについて一般化を促進するための条件を明らかにし、その条件を指導室での指導プログラム

ラムの中に組み込んでいく(中野、1990)。

- ・日常(家庭)環境の分析：日常環境の方に一般化を阻害する要因を検討する。指導室での結果をもとに、日常環境に対して働きかけ、一般化に必要な条件を日常の生活の中に整備していく(望月、1990)。

## II. 目的

第1の目的は、特別支援学校で指導する日常生活スキルが家庭で一般化・維持するような指導プログラムを開発することである。第2の目的は、開発した指導プログラムを実施し、その有効性を検証することである。第3の目的は、家庭場面での標的行動の一般化・維持の要因を検討することである。

## III. 方法

### 1. 対象児と標的行動

知的障害特別支援学校小学部に在籍する4名の知的障害児であった。

対象児S1は、小3男子、自閉的傾向を伴う知的障害であった。PEP-R 発達障害児教育診断検査では、言語表出、言語理解、模倣に遅れが見られ、発達得点は3歳代後半を示した。保護者のニーズの把握の調査から、本児の標的行動は、「洗濯及び洗濯物干し」とした。

対象児S2は、小3女子、自閉的傾向を伴う知的障害であった。PEP-Rでは、模倣、言語表出、言語理解に遅れが見られ、発達得点は4歳前後を示した。保護者のニーズの把握の調査から、本児の標的行動は、「洗濯物干し」とした。

対象児S3は、小5男子、自閉的傾向を伴う知的障害であった。PEP-Rでは、言語表出、言語理解、模倣に遅れが見られ、発達得点は4歳前後を示した。保護者のニーズの把握の調査から、本児の標的行動は、「食器洗い」とした。

対象児S4は、小6男子、知的障害。PEP-Rでは、模倣、言語表出に大きな遅れが見られる一方で、微細運動、粗大運動、目と手の協応は高い得点を示した。発達得点は3歳代前半を示した。保護者のニーズの把握の調査から、本児の標的行動は、「食器洗い」とした。

### 2. 指導プログラムの構成

指導プログラムの全体構成は表2に示した。

表2 指導プログラムの構成

事前アセスメント	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者のニーズの把握 (アンケート、面談)</li> <li>・家庭の物理的環境の調査 (アンケート、家庭訪問)</li> <li>・家庭の独自のやり方の調査 (アンケート、面談)</li> </ul>
課題分析とベースライン測定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・標的行動の課題分析表の作成</li> <li>・ベースライン測定 (家庭、学校)</li> </ul>
学校での集中指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭の環境を再現</li> <li>・家庭独自のやり方を身につける指導</li> <li>・視覚の手がかり (手がかりツール※) の導入</li> <li>・毎回の指導の評価</li> <li>・指導内容・方法の改善</li> </ul>
家庭での実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚の手がかりの家庭への移行</li> <li>・がんばり記録 (交換記録ツール※) の導入。家庭での実行の確認評価</li> </ul>
標的行動の長期的維持の評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長期的維持の調査</li> <li>・フォローアップ評価</li> </ul>

※の二つを富山大学教育学部附属養護学校 (2001) が「支援ツール」として提唱している

するもの」「掃除・洗濯に関するもの」「その他」に分け、「箸をならべる」等の比較的簡単なものから、「風呂のタイルをみがく」等の難度の高いものまでで構成された。

調査方法は、保護者に2つの観点から評価を行ってもらった。まず、家庭での現在の実態を5段階で評価してもらった。評価基準は、「1;言わなくても一人でできる、2;やるように言えばできる、3;手本を示す、または手順を示せばできる、4;手を貸せばできる、5;できない」である。次に、同じ項目について、現在及び今後の希望を答えてもらった。希望の段階は、「a;すぐにでも一人でできるようになってほしい、b;将来一人でできるようになればよい、c;一人でできなくてもよい、d;させたくない」である。さらに、a;、b;をつけたものには、できるようになってほしい優先順位をつけてもらった。最後に、日常生活スキルの指導を学校ですることに対して、全般的な意見や希望を、自由記述欄に書いてもらった。

アンケートの結果をもとに、対象児にとって家庭で有益な日常生活スキルについて、担任も交えて話し合いを重ね、標的行動を決定した。

② 標的行動に関する「家庭の物理的環境」の調査：家庭で実際に標的行動を行う状況を把握し、学校での指導場面をそれに近づけるように試みた。例えば、「洗濯」という手伝いであれば、家庭でどのような洗濯機を使っているのか、洗剤はどのタイプか、洗濯物はどのような用具で、どのような場所にどのように干しているのかということである。家庭訪問や保護者との面談により、情報を収集した。家庭訪問が難しい場合には、絵で状況を描いてもらった。

③ 標的行動に関する「家庭独自のやり方」の調査：家庭の物理的環境を把握すると同時に、その標的とする日常生活スキルに関する「家庭独自のやり方」を、アンケートと保護者との面談により調査した。「洗濯物干し」のやり方を調査した際のアンケートでは、エプロンは、どのようなハンガーに干すか、洗濯ばさみはどこにつけるのかなどを調査するものである。家庭での日常行動にはそれぞれの家庭のやり方がある。「食器はもっとなすいでほしい」「洗濯物はもっとなすいを伸ばしてほしい」といった保護者の満足度である。子どもが保護者と違ったやり方をした場合、結局、後で保護者がやり直すということ

## (1) 事前アセスメント

① 保護者のニーズの把握・標的行動の決定：保護者に対して、日常の生活場面で、どのような生活行動を実現してほしいかについて調査を行った。「おてつだい学習」(おてつだい学習会刊、1987)を参考として、具体的な標的行動が明らかになるように、対象児の実際の状況をイメージして、アセスメント項目を絞り込み、アンケートを作成した。

アンケートの項目は、家庭での日常生活スキルを、「食生活に関

が生じる。保護者の満足度を満たさないと、子どもの手伝いは家庭では長続きしない。今回の指導プログラムでは、その家庭の独自のやり方（保護者のやり方）を取り入れた生活スキルを、対象児に身につけさせることがポイントとなった。

## （２）標的行動の課題分析とベースライン測定

① 標的行動の課題分析：家庭の物理的環境と保護者の独自のやり方の調査に基づき、対象児が行う標的行動の課題分析（task analysis）を行った。課題分析は、日常場面で遂行される必要のあるスキルを、一連のより細かい行動要素に分割し、個々の行動要素について遂行の有無について査定することをいう（小林・加藤・山本、1997）。

② ベースライン測定：課題分析表の行動項目について、指導開始前に、家庭での様子と、学校の指導場面での様子を測定した。家庭での様子はビデオを撮ってもらうか、それが難しい場合は課題分析表を渡して保護者に評価してもらった。

評価は6段階で、「5;一人のできる、4;視覚的手がかりを見るように促されてできる、3;絵の説明やことばの指示・説明でできる、2;モデルを示せばできる、1;身体的補助をされてできる、0;標的行動とは異なる自分なりの方法で行う、もしくは飛ばして次へ進んだもの、-;行わなかった、またはデータのないもの」である。

この測定で得られたデータが、指導の水準、援助方法を定めるための基礎資料となる。なお、学校での集中指導の毎回の評価も、同じ評価段階で行った。

## （３）学校での集中指導

学校での集中指導は、下記の点に留意して、実施した。

① 教室に家庭の環境を再現：標的行動に関する家庭の物理的環境をできる限り再現するように努めた。具体的には、食器洗いでは家庭のシステムキッチンと同じように場所を設けた。洗濯では類似した操作の洗濯機、洗濯物の干し場を準備した。

② 家庭独自のやり方（保護者の満足度を満たすやり方）を身につける指導：それぞれ家庭のやり方に基づいて作成した課題分析表により指導を構成した。同じ標的行動であっても、対象児ごとに課題分析表の行動項目の数や内容は異なった。学校での指導で家庭独自のやり方を身につけさせるようにした。

③ 視覚的手がかり（手がかりツール）の導入：視覚的手がかりを参照して従えば、保護者が付き添わなくても、一人で標的行動が実行できるように指導を行った。具体的には、食器洗いでは、どのような手順でどのような程度に洗えばよいか分かる手がかりを導入した。洗濯では、何をどこにどのような手順で干したらよいか分かる手がかりを導入した。

学校での指導では、視覚的手がかりをどのように見るのか、どのように参照するのかを指導のポイントにした。当初は、教師が視覚的手がかりに書いてある説明文を読んで聞かせ、視覚的手がかりが示す動作を行って示し、対象児が視覚的手がかりと実際の動作とを対応できるようにした。次第に、説明や動作を減らし、視覚的手がかりを参照するように言語指示するだけとし、最後には、手がかりを指さして示すだけとしていった。

④ 学校での指導の原則：すべての対象児で、以下のことを原則とした。指導は、課題分析表をもとに、全課題提示法（total task presentation）により行った。全課題提示法は、行動の連鎖の最初から順に指導し、対象児が間違ったり、行動自体を行えなかった部分は、修正し援助を与えて最後まで指導していく方法をいう（小林・加藤・山本、1997）。

通常は、手がかりを徐々に少なくすることが一般的な方法であるが、本実践では、手がかりを参照して遂行することを強調した。標的行動の達成度が80%以上になるまで、学校での指導をほぼ毎日、続けて指導した。一人で行うことが可能となってから、家庭で始めてもらう。中途半端な状態では、たとえ対象児がやりたがっても家庭では行わせない。

⑤ 毎回の指導の評価と指導内容・方法の改善：毎回の指導において、標的行動の課題分析表の行動項目がどれだけ行えたかを評価した。達成できない行動項目について、その原因を検討した。視覚的手がかりの内容にあるのか、課題分析の行動項目が複雑すぎるためなのか、行動項目そのものが不適なものであるのか等が考えられた。そこで、視覚的手がかりを対象児に合わせて分かりやすいものに改良する、一つであった行動項目をいくつかに分割する、行動項目そのものを削除したり新しい行動項目を追加する等の改善を行った。標的行動の実行を阻害している要因を改善し、個々の行動項目がより確実に実行されるようにした。

#### (4) 家庭での標的行動の実施

学校での指導において、基準を達成した後、家庭で標的行動を実行することを開始した。

① 視覚的手がかりの家庭への移行：学校の集中指導で用いた視覚的手がかりをそのまま家庭に持ち込み、家庭でもその視覚的手がかりを見て、手伝い（標的行動）を行うように、保護者にお願ひし準備を整えた。

② 家庭での維持のための交換記録法（交換記録ツール）の導入：家庭で標的行動が維持するための方略として「がんばり記録」を導入した。高畑・武蔵（1998）は、知的障害者を対象に、標的行動の実行の結果を累積して記録することによって、低カロリー食品の選択と、なわとび等の運動が家庭で維持することを示している。本実践でも、対象児が家庭で標的行動を実行したらがんばり記録に自分でシールを貼ることとした。シールには対象児が好きなアニメのキャラクターを用いた。保護者には、標的行動を実行したら、がんばり記録に好みのシールを貼ることを促して、シールを渡す際に十分に褒めるように依頼した。また、家庭での実行の確認評価のため、がんばり記録は学校に毎日持たせてもらい、がんばり記録を使って担任も対象児を称賛した。保護者と担任との意見交換を継続して行った。対象児の家庭での実行の様子に応じて、電話や面談でアドバイスをを行った。記録は課題を実行した日だけ貼り、実行しなかった日は空欄としないこと、実行したことのみを評価し、実行しなかったことにはふれないこと、標的行動の実行の直後にがんばり記録をつけて称賛すること等である。

#### (5) 標的行動の長期的維持の評価

家庭での標的行動の維持の様子を1年間に渡って調査する。実施の経過は、がんばり記録の記録数により評価する。フォローアップ評価として、ほぼ100日後に、家庭での様子をビデオ撮影してもらい、家庭での標的行動の達成度を確認する。

## IV. 各対象児の結果と考察

各対象児の学校での集中指導の経過を表3から表6に、家庭での維持の経過を図1から図4に示した。対象児ごとの経過をまとめた。

## 1. 対象児 S1

### (1) 課題分析表の作成

洗濯 6 項目、洗濯物干し 19 項目の計 25 項目からなる課題分析表を作成した。

様々な形態の洗濯物を正しく干すためには、ハンガーを特定することが必要だと考えて、どの洗濯物をどのハンガーに干すかが明確になるように保護者と検討した。

### (2) ベースライン測定

家庭での評価は達成率 20%、学校では達成率 36%であった(表 3)。洗濯機の行動項目は一つ一つ指示が必要であった。ボタン操作も「ここを押して」という指示で行い、洗剤は止めるまで何杯も入れようと、洗濯機の蓋を閉めることはできなかった。洗濯物干しの行動項目はすべて自己流であった。長袖シャツはハンガーに掛けず洗濯ばさみで留めたり、長ズボンは二つ折りにしてハンガーに掛けていた。

この測定結果をもとに、①洗濯機のボタン操作は一番簡単な「電源ボタンを押す→これっきりボタンを押す」とし、操作順を示す数字の表示を貼り付ける。②洗剤量を間違わないように、洗剤の量を示す絵を洗剤箱に貼り付ける。③柔軟剤を入れる

表 3 S1の学校での集中指導の経過

課題分析	ベースライン及び指導の回数		指導回数								
	家庭でのBL	学校でのBL	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目
1 洗濯機にカゴの洗濯物を入れる	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2 電源ボタンを押し、スタートボタンを押す	3	3	0	3	5	5	5	5	5	5	5
3 柔軟剤を投入口にキャップ1杯入れる	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4 スプーン1杯の洗剤を入れる	3	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5
5 洗濯機の蓋を閉める	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6 洗剤や柔軟剤を片づける	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7 洗濯物をカゴに取り出す	3	3	5	3	5	5	5	3	5	5	5
8 洗濯機の蓋を閉める	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9 バスタオルはバスタオルハンガーにかけ、角を合わせる	-	0	0	3	3	3	1	3	3	3	5
10 Tシャツ、ランニング三角ハンガーにかける	0	0	0	3	3	5	5	5	3	5	5
11 ボタン付きのシャツは三角ハンガーにかけ、一番上のボタンをとめる	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	5
12 ゴムのズボンはハンガー四角で4カ所程度洗濯バサミでとめる	0	0	5	3	3	5	3	3	5	-	5
13 長ズボンはハンガー四角で4カ所程度洗濯バサミでとめる	0	0	0	3	1	4	1	1	1	2	4
14 エプロンは逆さまにしてハンガー四角で4カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	0	3	1	3	1	5	5	-	5
15 キンチャク袋はハンガー四角で逆さまに2カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	0	3	1	5	1	3	5	-	4
16 マスクはハンガー丸で1カ所洗濯バサミでとめる	-	5	0	3	1	5	5	4	5	-	5
17 タオルはハンガー四角で2カ所程度洗濯バサミでとめる	0	0	5	1	5	3	5	5	5	-	4
18 ハンカチ、三角巾はハンガー丸で2カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	0	3	3	1	2	5	5	5	5
19 下着のパンツはハンガー丸で2カ所程度洗濯バサミでとめる	0	0	0	3	1	1	2	3	5	-	5
20 靴下はハンガー丸で1カ所洗濯バサミでとめる	5	5	0	3	5	5	5	5	5	-	5
21 洗濯物を振って広げてから干す	0	0	0	2	1	0	1	2	3	5	2
22 ハンガーや洗濯バサミを使って干した後、しわを伸ばす	0	0	0	1	3	3	2	3	5	5	3
23 ハンガーとハンガーの間隔を空ける	0	0	0	0	0	0	2	3	3	3	5
24 カゴをしまう	5	0	3	3	3	3	5	5	5	5	5
25 「できました」と報告する	-	5	3	3	3	5	5	5	5	5	5

- 5 一人で行える
- 4 ツールを見るように促されるだけでできる。
- 3 絵の説明や言葉の指示・説明だけでできる。
- 2 モデルを示せばできる。
- 1 身体的補助をされてできる。(または正しいやり方をやってもらうこと、洗濯物の一部を持ってもらうことも含む)
- 0 標的行動とかけ離れた自分なりの方法でやり、次へと進んだもの。もしくは、飛ばして次へと進んだもの。
- 試行環境がない、またはデータがない

ことと、洗濯機の蓋を閉めることは、練習を重ねれば覚えると判断して、とくに手がかりは用意しない。④個々の洗濯物を干すハンガーを正しく選択できるように、干し方が一目で分かる「干し方手がかりハンガー」を用意する。⑤洗濯物を干すときのコツ(洗濯物を振って広げる、両手でたたいてしわを伸ばす、ハンガーとハンガーの間を開ける)は、学校の指導の中で、教師が手がかりを指しながら誇張して実演する。

### (3) 学校での集中指導

学校で9回の指導を行った(表3)。ボタン付きシャツ、バスタオル、長ズボン等の難しいものは、枚数を増やして多く練習できるようにした。

達成率は次第に上昇し、9回目には達成率 96%となった。この時点で、洗濯をほぼ一人で行うことが可能になったと判断し、学校での指導を終了とした。

### (4) 家庭での維持とフォローアップ評価

家庭での洗濯・洗濯物干しは、ほとんど毎日行っており、365日中360日であった(図1)。休日には1日に2度行うときもあり、家庭での本児の役割として完全に定着した。

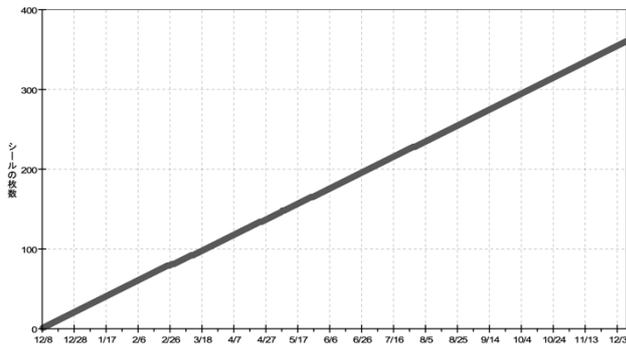


図1 S1の家庭での維持の経過(シール枚数累積の推移)

なお、9月19日以降はシールを使わない記録方法に変わったが、洗濯・洗濯物干しは続いているため、シールは貼ったものとして数えた。

フォローアップ評価では、達成率100%であり、すべての行動項目を一人で完璧に行えるようになっていた。スキルは確実に向上しており、とくに、しわ伸ばしは手際もよく、短時間に次から次へと干せるようになっていた。

がんばり記録が貯まるに連れ、キャラクターシールを貼ったがんばり記録ばかりを見て過ごし、生活に支障をきたすまでになった。そこで、シールを

貼らないで記録する方法に変更した。対象児は変わらず、家庭で洗濯・洗濯物干しを実行していた。その後、がんばり記録を見直していることはあっても、生活に支障が生じるほどではなくなった。

## (5) 考察

学校の集中指導においては、手がかりが示す動作の意味を理解すること、その動作を何度も練習することで動きを確実に身につけさせることに配慮した。本児は、手順を覚えていて、手がかりを見ないことがあったが、迷ったときは自分から見に行き確認していた。

家庭で休むことなく、長期にわたり維持した要因として、家庭で手伝いをさせたいという保護者のニーズに一致したこと、本児がスキルを確実に身につけ自信を持ったこと、本児の好きなキャラクターのシールを強化刺激として用いて学校と家庭でその行動を称賛したこと、が考えられる。

その後、がんばり記録にシールを貼らないで記録する方法に変更したが、本児は変わらず洗濯・洗濯物干しを行っていた。シールがなくても、記録をすることで、周囲から称賛を得られることがわかり、それが十分な強化機能を果たしたと考えられる。

## 2. 対象児 S2

### (1) 課題分析表の作成

洗濯物干しについて、20項目からなる課題分析表を作成した。

事例1と同様に、様々な形態の洗濯物について、どの洗濯物をどのハンガーに干すかが明確になるように、保護者と話し合い検討した。

### (2) ベースライン測定

家庭での評価は保護者の意向により行えなかった。学校では達成率40%であった(表4)。ボタン付きシャツ、バスタオル、エプロン等は自己流で、しわやたるみがあり、掛けるハンガーも様々であった。巾着、マスク、三角巾等の比較的小さいものは、ほぼ保護者のやり方どおり干すことができた。

この測定結果をもとに、①個々の洗濯物、とくに、ボタン付きシャツを干すハンガーを正しく選択できなかったため、干し方が一目で分かる「干し方手がかりハンガー」を用意

表4 S2の学校での集中指導の経過

課題分析	ベースライン及び指導の回数										
	家庭でのBL	学校でのBL	指導1回目	指導2回目	指導3回目	指導4回目	指導5回目	指導6回目	指導7回目	指導8回目	指導9回目
1 洗濯物をカゴに取り出す	-	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5
2 洗濯機の蓋を開める	-	0	0	3	5	5	4	5	5	5	5
3 バスタオルはハンガー四角で5カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	5	3	5	5	5	5	5	5	5
4 下着のシャツ、体操服の半袖はハンガー三角にかけ、肩の位置で1カ所洗濯バサミでとめる	-	0	5	1	1	1	1	3	3	3	3
5 ボタン付きのシャツはハンガー三角にかけ、肩の位置で1カ所洗濯バサミでとめ、胸元で2枚合わせて1カ所洗濯バサミでとめる	-	0	0	3	1	2	3	3	3	3	3
6 ブラジャーはハンガー三角にかけ、2カ所洗濯バサミでとめる	-	0	5	5	1	5	1	5	5	-	5
7 ズボン類はハンガー四角で3カ所程度洗濯バサミでとめる	-	5	5	-	5	5	2	1	5	3	5
8 エプロンは逆さまにしてハンガー四角で4カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	-	3	3	1	3	5	3	-	3
9 キンチャク袋はハンガー四角で逆さまに2カ所程度洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	5	3	3	5	-	5
10 マスクはハンガー丸で1カ所洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	5	5	5	-	5	5
11 タオルはハンガー四角で3カ所程度洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	5	5	5	5	-	5
12 三角巾はハンガー丸で1カ所洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	4	5	5	-	-	5
13 ハンカチはハンガー丸で2カ所程度洗濯バサミでとめる	-	0	0	0	0	-	2	5	5	3	5
14 下着のパンツはハンガー丸で2カ所程度洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	3	5	4	-	-	5
15 靴下はハンガー丸で1カ所洗濯バサミでとめる	-	5	5	3	5	5	5	5	5	-	5
16 洗濯物を振って広げてから干す	-	0	0	2	3	5	3	5	5	5	5
17 ハンガーや洗濯バサミを使って干した後、しわを伸ばす	-	0	0	2	3	5	3	5	5	5	5
18 ハンガーとハンガーの間隔を空ける	-	0	0	0	0	2	3	2	3	3	3
19 カゴをしまう	-	0	0	3	3	5	5	5	5	5	5
20 「できました」と報告する	-	5	0	3	3	5	5	5	5	5	5

- 5 一人でできる
- 4 ツールを見るように促されるだけでできる。
- 3 絵の説明や言葉の指示・説明でできる。
- 2 モデルを示せばできる。
- 1 身体的補助をされてできる。(または正しいやり方をやってもらうこと、洗濯物の一部を持ってもらうことも含む)
- 0 標的行動とかけ離れた自分なりの方法でやり、次へと進んだもの。もしくは、飛ばして次へと進んだもの。
- 試行環境がない、またはデータがない

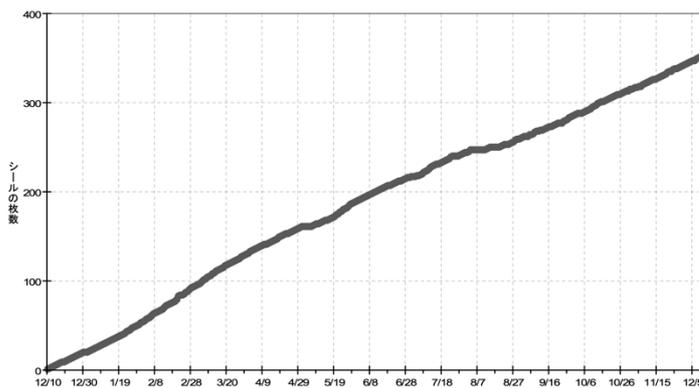


図2 S2の家庭での維持の経過 (シール枚数累積の推移)

「しわを伸ばした」「全部干した」という自己評価欄を作り、保護者にシールをもらう前に、本児が自分で○×を記入することにした。その後、この2つのポイントをかなり気にしながら干すようになったという報告を受けた。

する。②洗濯物を干すときのコツ (洗濯物を振って広げる、両手でたたいてしわを伸ばす、ハンガーとハンガーの間を開ける) は、学校の指導の中で、教師が手がかりを指しながら、簡潔な言葉で言い、誇張して実演する。

### (3) 学校での集中指導

学校で9回の指導を行った。9回目は達成率75%に留まった(表4)。ボタン付きシャツを正しく干せなかったこと、洗濯物のしわ伸ばしができなかったことのためである。5回目以降の指導では、シャツの枚数を増やして集中トレーニングを行ったが、達成するに至らなかった。この状態でも家庭での開始が可能であると判断し、学校での指導を終了とした。

### (4) 家庭での維持とフォローアップ評価

ほとんど毎日行っており、365日中306日であった(図2)。1日に2回以上実行した日が45日もあった。家庭での本児の役割として完全に定着していた。

フォローアップ評価は学校で実施した。達成率75%で、学校での指導終了時と変わらなかった。全体的に雑な干し方で、とくに、しわ伸ばしを丁寧に行わなくなっていた。

そこで、保護者と相談し、がんばり記録の様式を追加変更した。

(5) 考察

当初、保護者は今回の取り組みに懐疑的であった。家庭で様々な逸脱行動があるので、「何もしないでくれるのが一番」という状態であった。学校での指導は、保護者の予想をはるかにこえ、ボタン付きシャツ以外はほとんど一人で干せるようになった。

手がかりを参照することは最初からできたので、手順を理解させるために、「いち、取る」「に、確認」というシンプルな言い方で指導した。次第に、本児も自分で言いながら干すようになった。参照した行動項目を言語化して意識を高め、実際の動作に移すという過程が、家庭でスキルを実行するときに大切であった。

ボタン付きシャツについては、「ボタンシャツの襟を直し、胸もとで1カ所、肩で1カ所を洗濯ばさみで止める」という行動項目が複雑すぎ、要求水準が高すぎた可能性がある。保護者のニーズに沿って設定したものだが、行動項目自体の見直しが必要であったかもしれない。

家庭で維持した要因として、本児が家庭で手伝いをしたことを保護者が高く評価して、家庭での過ごし方に位置づけたこと、評価されたことで本児が自信を持ち、毎日行う意欲につながったこと、が考えられる。

フォローアップ評価の際に、干し方が雑になってきたことが分かった。がんばり記録に

自己記録欄を設けて記録することで、干し方を気にかけるようになった。洗濯物干しの内容について自己評価することが、行動の質を保つのに有効であることが示唆された。

表5 S3の学校での集中指導の経過

課題分析	家庭での指導回数	学校での指導回数										
		10/3	10/21	10/12	10/16	11/11	11/11	11/11	11/11	11/11	11/12	12/23
1 エプロンをして、腕まくりをする	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2 食器を台所へ運ぶ	-	1	3	3	3	3	-	-	3	-	-	-
3 洗ったものカード、手掛かりツールを準備する	-	-	-	-	3	3	3	5	5	5	5	5
4 残菜を三角コーナーに入れる	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
5 カレーなど、別によけられている皿を水をかけて流す	-	-	-	-	1	2	3	-	3	3	-	5
6 洗いおけに水を入れ、いっぱいになったら止める。	-	3	0	4	3	5	4	5	3	5	3	5
7 食器、箸などを全部洗いおけにつける	-	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8 水道の水でスポンジをぬらす	5	0	0	3	4	3	5	3	5	5	5	5
9 スポンジに洗剤を直径1cm程度つける	0	0	0	3	3	3	5	5	5	5	5	5
10 洗っている時は水を止めておく	0	5	0	3	5	5	5	5	5	5	5	5
11 食器の中を10回洗う	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12 食器のふちをはさんで10回洗う	0	0	0	0	2	5	5	5	5	5	5	5
13 食器の裏を10回洗う	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14 スポンジで洗い終わった食器を「洗ったものカード」の上に置く	-	0	3	3	5	5	3	3	3	5	5	-
15 箸やスプーンをスポンジにはさんで10回こすって洗う(先端と持ち手を10回ずつ)	-	0	0	5	5	5	2	2	2	5	5	5
16 スポンジの泡を落とし、定位位置に置く	0	0	0	3	3	3	3	3	5	5	5	5
17 食器の中を10回すすぐ	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18 食器の裏を10回すすぐ	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
19 水切りカゴに同じ食器を逆さままで重ねる。	0	0	0	3	5	5	5	5	5	5	5	5
20 箸やスプーンを10回こすってすすぐ(先端と持ち手を10回ずつ)	-	0	0	5	5	5	2	5	2	3	2	5
21 洗いおけの水を流し、泡を落とす。	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	5	5
22 流し台、床、カードを拭く	0	0	0	3	3	2	2	2	2	-	-	5

- 5 一人でできる
- 4 ツールを見るように促されるだけでできる。
- 3 絵の説明や言葉の指示・説明でできる。
- 2 モデルを示せばできる。
- 1 身体的補助をされてできる。(または正しいやり方をやってもらうこと、洗濯物の一部を持ってもらうことも含む)
- 0 標的行動とかけ離れた自分なりの方法でやり、次へと進んだもの。もしくは、飛ばして次へと進んだもの。
- 試行環境にない、またはデータがない

3. 対象児 S3

(1) 課題分析表の作成

食器洗いについて、22項目からなる課題分析表を作成した。

保護者からは、「食器を重ねて、台所へ運んでほしい」「食器洗いが終わったら、シンクの周りがふけるとよい」等の要望が出された。洗剤をつけすぎることが予想されたので、スポンジにつける洗剤の量を直径1cm程度と決めた。すすぎの手順もなるべく簡素化し、中と裏をそれぞれ10回ずつすすぐことにした。

## (2) ベースライン測定

家庭での評価は達成率8%、学校では達成率6%であった(表5)。食器洗いの間、独り言が絶えず、洗剤は必要量の10倍ぐらい使い、水は出しっぱなし、すすぎは洗い桶に貯まった水に通すだけ、4つの食器に20分もかかっていた。

測定結果をもとに、①本児は文章が読めるので、説明文と写真で手順を示す「食器洗い手順表」を用意する。②「中を10回洗う」「裏を10回すすぐ」等の具体的な数値で程度を示し、必ず数えて動作化する。③スポンジにマジックで1cmぐらいの円を描き、洗剤をつけるときに円からはみ出さないようにする。④洗う食器と洗った食器が区別できるように、洗った食器を置く位置を示す手がかりカードを準備する。

## (3) 学校での集中指導

学校で10回の指導を行った(表5)。最初は、1つ1つの行動項目の終わりが分からず、迷っているようであった。4回目ぐらいより、食器を洗う部分とすすぐ部分の項目はとまどうことなく行えるようになった。洗剤をつける量を調整することが難しかったので、洗剤をつける練習のみを取り出して行った。6回目より、手がかりの写真のうちのいくつかを文字だけとして、手がかりをコンパクトなものとした。本児は間違えることなく、説明文を読んで行っていた。

毎回の指導で達成率は確実に上昇し、9回目、10回目と続けて達成率95%となった。この時点で、食器洗いを一人でやるのが可能となったと判断し、学校での指導を終了とした。

## (4) 家庭での維持とフォローアップ評価

365日中142日行っており、3日に1回程度実行していた(図3)。回数は、他の対象

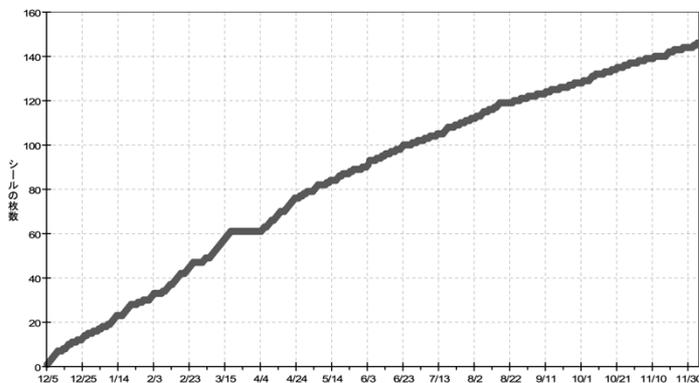


図3 S3の家庭での維持の経過(シール枚数累積の推移)

児に比べて少ないが、途切れることなく1年間継続して取り組んだ。保護者の連絡帳の記述には、「本人はやる気満々なのですが、私が怠けてしまって・・・。」とあり、その日の食事時間や保護者の余裕により、本児の家庭での実施が左右されていた。

フォローアップ評価では、達成率100%であり、すべての行動項目を一人で完璧に行えるようになっていた。

独り言は全くなく、洗い方もすすぎ方も丁寧であった。また、学校での指導では、声を出して、洗う回数・すすぐ時間を数えていたが、数えなくても、その長さを体得してきちんと洗ってすすいでいた。

家庭で行いだして5ヶ月ぐらいから、洗剤を使う量が増えだした。そこで、がんばり記録の中に「円からはみださない」という自己記録欄を設けて、○×で記入するようにした。これによって、洗剤の量が適量に戻った。

## (5) 考察

食器洗いは手順が複雑であり、正しい手順が分からないと正しく洗えない。本児が正確

にスキルを習得したのは、視覚的手がかりを参照することが確実にできたことが要因である。視覚的手がかりに慣れるに従い、一つの行動項目を行いながら、その動作が終わりに近づくと、次の行動項目を見ていた。

洗剤を使いすぎないようにすることが指導のポイントであった。学校の指導では、スポンジの円からはみ出さずに洗剤をつけられるようになり、洗剤の使用量が減ることで、食器のすすぎやシンク周りの後始末がうまく行えるようになった。家庭での実施では、5ヶ月

月ぐらいから洗剤を使う量が増えましたが、これもがんばり記録に自己記録欄を設けて記録することで適量に戻った。自己評価することが逸脱行動を抑制し、適切な行動のレベルを維持するのに有効に働くことが示唆された。

家庭で実施する上での、保護者の負担感をさらに検討する必要があった。視覚的手がかりやがんばり記録により、本児は家庭で容易に実行できるはずであった。本児のスキルや意欲が高く、自立的であったとしても、家庭での生活時間や家族間の関係等が影響することを考慮することが必要である。

#### 4. 対象児 S4

##### (1) 課題分析表の作成

食器洗いについて、25項目からなる課題分析表を作成した。

自宅のマンションの取り決めで、排水溝に詰まりやすいものは、洗う前に紙で拭き取る必要があった。食器をきれいに洗う・すすぐことが、どのくらいの状態かを回数で示すことにした。そこで、「残菜をビニール袋に入れる」「皿をティッシュで拭き取る」「食器のふちをはさんで10回洗う」「食器の中を

表6 S4の学校での集中指導の経過

課題分析	ベースライン及び指導の回数		指導回数																			
	家庭での回数	学校での回数	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目	11回目	12回目	13回目	14回目	15回目	16回目	17回目	18回目	19回目	20回目
1 食器を台所へ運ぶ	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2 洗っておけ、洗ったもののカード、ビニール袋、手掛かりツール、ティッシュを準備する	—	—	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3 残菜をビニール袋に入れる	5	—	1	3	3	3	4	5	—	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4 カレーなど、別によけられている皿をティッシュ少量でふき取る	—	—	3	3	3	3	3	5	—	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5 食器、箸などを全部洗いおけにつける	—	0	3	4	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6 洗いおけに水を入れる。	—	0	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7 洗っている時は水を止めておく	0	0	3	3	5	4	5	5	4	3	3	5	3	3	3	3	3	5	4	5	3	3
8 水道の水でスポンジをぬらす	0	0	1	3	1	3	3	3	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3
9 スポンジに洗剤を直径1cm程度つける	0	0	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
10 食器の中を10回洗う	0	0	3	3	3	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11 食器のふちをはさんで10回洗う	0	0	3	1	1	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12 食器の裏を10回洗う	0	0	3	3	3	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13 スポンジで洗い終わった食器を「洗ったものカード」の上に置く	—	—	3	3	3	3	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14 箸やスプーンを10回こすって洗う（先端と持ち手をそれぞれ10回）	—	0	1	3	3	3	3	5	3	3	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5
15 スポンジを定位置に置く	—	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16 洗いおけの水を流し、泡を落とす。（裏の泡も）	—	0	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	3	5	3	3	3	5	5	5	5	5
17 すすぎの前に手の泡を落とす	0	0	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18 洗いおけを所定の位置に逆さまにして片づける	—	0	3	3	3	3	3	4	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19 食器の中を10回すすぐ	0	0	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5
20 食器の裏を10回すすぐ	0	0	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5
21 食器の中を10回すすぐ	0	0	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5
22 水切りカゴに同じ食器を逆さまで重ねる。	0	—	5	5	3	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23 箸やスプーンを10回こすってすすぐ（先端と持ち手をそれぞれ10回）	—	0	1	1	5	3	5	1	3	5	5	5	5	1	3	3	3	5	5	5	5	5
24 手がかりカードを拭く（洗う）	—	—	3	3	3	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
25 布巾で流し台を拭く	4	—	3	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5

- 5 一人でできる
- 4 ツールを見るように促されるだけでできる。
- 3 絵の説明や言葉の指示・説明でできる。
- 2 モデルを示せばできる。
- 1 身体的補助をされてできる。（または正しいやり方をやってもらうこと、洗濯物の一部を持ってもらうことも含む）
- 0 標的行動とかけ離れた自分なりの方法でやり、次へと進んだもの。もしくは、飛ばして次へと進んだもの。
- 試行環境がない、またはデータがない

10回すすぐ」等を行動項目に取り入れた。

#### (2) ベースライン測定

家庭での評価は達成率14%、学校では達成率6%であった(表6)。保護者のやり方とはほど遠い、まったく自己流のやり方で行っていた。洗剤を1本の半分ぐらい使ってしまう、泡であふれかえって、食器洗いどころではなくなっていた。

測定結果をもとに、①簡潔な文とイラストで手順を示す「食器洗い手順表」を用意する。洗い方やすすぎ方のポイント部分は、イラストで示し、分かりやすく例示する。②「スポンジの泡を落とす」という行動項目を削除する。泡がきれいになくなるまで、スポンジを洗い続けるためである。③スポンジにマジックで1cm ぐらいの円を描き、洗剤をつけるときに、この円からはみ出さないようにする。④水を使いすぎないように、洗い桶に線で印を付ける。⑤洗う食器と洗った食器が区別のできるように、洗った食器を置く位置を示す手がかりカードを準備する。

#### (3) 学校での集中指導

学校で20回の指導を行った(表6)。自己流のやり方を行った場合、教師が即座に正しいやり方を提示し、本児にそれを模倣して実行することを求めた。

スポンジの円からはみ出さずに、洗剤をつけるようになったが、食器を少し洗っては洗剤をつけることを何度も繰り返し、結果として洗剤を使いすぎる状態は改善しなかった。そこで、18回目の指導から、1度洗剤を使ったら、洗剤をシンク下の収納庫に入れる行動項目を加えた。この項目を加えることで、洗剤を途中で付け足すという行動はなくなった。

20回目の達成率は88%となり、この時点で、食器洗いを一人で行うことが可能となったと判断して、学校での指導を終了した。

#### (4) 家庭での維持とフォローアップ評価

365日中282日行っており、全体の約8割は実行していた(図4)。ほぼ完全に家庭で定着している。フォローアップ評価では、達成率100%であり、すべての行動項目を完璧

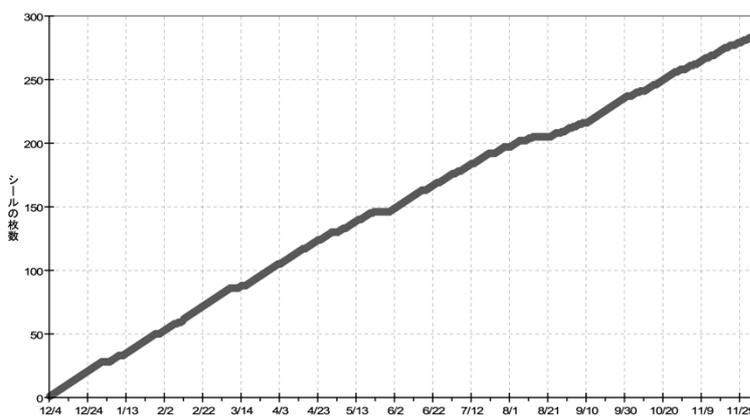


図4 S4の家庭での維持の経過(シール枚数累積の推移)

に行えるようになっていた。洗いかた、すすぎかたとも丁寧で、保護者が最初に望んでいた方法であった。すすぎの際、しっかりと食器をこすするという動作も習得していた。

#### (5) 考察

自閉的傾向のある本児にとって、目の前に洗剤が置いてあることは、洗剤へ向かう強い誘発刺激であった。本児が自分で収納庫に片づけて、目の前からな

くなることで、頻繁に洗剤をつける行動が消失した。

本児は、手がかりを参照することが苦手であり、自分なりの方法で勝手に進んでしまう傾向があった。学校での指導では、何度となく、手がかりを見て、行動に移すように指示

を要した。その一方で、いったんスキルが身に付き始めると、食器洗いをしながら、余計な逸脱行動を起こすようになった。例えば、シンクの泡を徹底的に流す、蛇口に何度も水をかける等である。こうした行動を止めさせて、本来の課題に戻す指導が生じた。

学校での指導の終了時が達成率 88%であったのに、フォローアップ評価では達成率 100%となり、スキルが向上し、まったく一人で行うことができた。これは、保護者が本児の将来の生活を考え、日常生活スキルの習得に対して高い意識をもち、家庭でも支援を続けたことが大きな要因である。家庭に提供した視覚的手がかり等が、家庭のしっかりとした教育力により有効に活用されたと考えられる。

## V. 全体考察

本研究では、知的障害児を対象として、日常生活スキルのうちでも、手伝いが家庭において般化・維持することを目的とした。その結果、4人の対象児とも、家庭において手伝い行動が形成され、1年間の長期にわたって維持していることが報告された。また、100日後のフォローアップでも、学校で指導した手伝い・仕事のスキルは家庭においてさらに向上していることが分かった。

### 1. 日常生活スキル習得のためのプログラムの有効性

本プログラムによって般化・維持が可能となった要因を以下のように考える。

① 本人の家庭における実態と保護者のニーズをもとに標的行動を設定したことであり、対象児の家庭における実態と保護者のニーズを出発点とすることで、保護者と学校がより一層協力体制が確立できた。

② 標的行動に関する家庭の物的環境を分析し、指導室環境において再現したことであり、学校で獲得された日常生活スキルが、家庭で般化しないことの要因のひとつとして、標的行動に関する指導室環境と家庭環境の相違が考えられた。家庭環境と近似した随伴性を指導室において設定することで、学校から家庭へ場所が変わっても般化が容易になった。

③ 保護者の負担を最小限に、満足を最大限にすることを目指した方略であったことである。保護者の負担が最小限で済むために、視覚的手がかりを使って学校でほぼ完璧にできるようにしてから家庭で始めてもらった。山本（1995）は、標的行動に対する保護者の動機づけを高める変数の一つとして、技法の使いやすさを挙げている。家庭においては、もし対象児が分からなかったり、間違っただけをしたときは視覚的手がかりを使うことで保護者にも指導が可能になった。また、学校で指導した標的行動のやり方は、保護者のやり方に基づいて行われるので、対象児が家庭で行っても保護者の満足度が高く、やり直しをする必要がほとんど無かったことが維持の原因として考えられた。

④ 家庭環境での般化・自発・維持をめざした総合的な方略であったことである。本プログラムでは、富山大学教育学部附属養護学校（2001）が提唱する「支援ツール」を導入した。支援ツールは「手がかりツール」と「交換記録ツール」で構成されている。本プログラムでは、それぞれ、「干し方手がかりハンガー」「食器洗い手順表」と、「がんばり記録」がそれらに該当する。標的行動の般化・自発・維持を総合的に支援するこのようなパッケージとしての方略を提供したことで相乗的な効果があったと考えられた。

## 2. 本プログラムで支援ツールが果たした役割

本プログラムの手がかりツールである「干し方手がかりハンガー」「食器洗い手順表」は、指導のそれぞれの時期に以下のような働きをなしたと考えられる。①学校での指導の初期においては、実際の標的行動を分かりやすく説明するための教材として働いた。②指導が進むにつれ、対象児が標的行動を実行する際の補助として働いた。さらに、③家庭において標的行動を自発・遂行することを支援する働きをした。④時間の経過とともに、対象児が標的行動を行う際に、自己流になるのを防ぐ働きもあった。それに加えて、⑤家族や周りの教師に標的行動に関する情報を提供する働きを負っていた。

本プログラムの交換記録ツールである「がんばり記録」が果たした働きとして以下のようなことが考えられる。①対象児が家庭場面で行う標的行動を、長期にわたって毎回確実に評価・強化する働きがあった。②その都度、記録用紙を綴じ込み、増やしていくことにより、対象児にとって自分の行った手伝いの積み重ねが自己確認できるという働きもあった。③家庭と学校ががんばり記録を共有することで、対象児の行動を励まし合い認め合い、ときにはお互いの意見を交換することで、相互強化随伴性の形成に寄与したといえる。④日常場面での標的行動の実行を自己管理することを可能にした点がある。

## 3. 今後の課題

### (1) 家庭での自発・維持を学校がどのように支援するか

対象児が標的行動を実行する頻度は、それぞれの家庭で異なった。それぞれの家庭において、継続して実行しやすい生起頻度レベルが異なると考えることができる。対象児 S3 の保護者は連絡帳で、「私が怠けてしまって・・・。」と書いているが、毎日欠かさず行うことがよいとも言い切れない。逆に、毎日続けられないことを保護者がいけないことと捉え、負担感を抱いてしまうことも考えられる。それぞれの家庭が継続して実行しやすい生起頻度レベルを見通して、支援を計画する必要がある、保護者へのサポートをどのように行っていくのは、内容や方法について検討していく必要がある。

### (2) プログラムを学校の中でいかに組織的に運用していくか

井上ら(1996)が言うように、地域・家庭に根ざした教育を実践していく場合、教育プログラムの中身である具体的な方法論とそのプログラムをどのように組織的に運用するかが問題となる。本研究の場合も、対象児の担任と協同して実践を進めるに当たり、共通の土壌で考えることができるようになるため、一定の研修の期間が必要であった。背景となる理論と実際の手法を学ぶために、一緒に参考文献を読む等した。特別支援学校現場で取り組む場合、個々の教師に負担がかかりすぎず、専門的な手法が現場に広がるようなシステム作りが必要と考えられる。

さらに、家庭への支援を特別支援学校の教育課程の内容にどのように位置づけるかという問題がある。本研究では「日常生活の指導の時間」に位置づけて時間枠を確保し、1回につき20分から30分の個別指導を行った。

地域社会、家庭生活で知的障害児が自立して生活していくための指導内容は多様である。保護者のニーズや家庭での様子を調査して、標的行動を見極め、その標的行動が身に付くための授業を、どのような指導形態・時間で、どのように指導していけばよいのかを考える必要がある。

## 文献

- 1 渡部匡隆・上松 武・小林重雄（1993）自閉症生徒へのコミュニティスキル訓練--自己記録法を含むバス乗車指導技法の検討 特殊教育学研究、31(3)
- 2 大石橋義治・衛藤裕司・岡田睦子・飯塚暁子・佐藤克敏・小林重雄（1992）重度精神遅滞児に対するフィットネスクラブの試み（1）アセスメントとシステムの検討 日本教育心理学会第34回大会発表論文、483.
- 3 志賀利一（1990）応用行動分析のもう1つの流れ--地域社会に根ざした教育方法 特殊教育学研究、28(1)
- 4 井上雅彦（1997）自閉症児の地域社会での言語指導--公衆電話を利用した報告言語行動の指導と般化について— 小林重雄監修・加藤哲文・山本淳一著 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門 pp.196-201. 学苑社.
- 5 井上暁子・井上雅彦・小林重雄（1996）自閉症生徒における代表例教授法(General Case Instruction)を用いた料理指導--品目間般化の検討 特殊教育学研究、34(1)
- 6 渡部匡隆（2002）自閉症生徒への移動スキルの形成と地域の人々のかかわり 行動療法研究、28(2)、83-95
- 7 安部博志（1997）自閉症児の社会生活スキル訓練--一人通学の訓練プログラムの検討 特殊教育学研究、34(5)
- 8 滝澤・武蔵（2022）知的障害特別支援学校小学部における家庭学習支援-オンデマンド動画教材の開発とチャレンジ日記の活用- 香川大学教育実践総合研究、44、11-24
- 9 井上雅彦・飯塚暁子・小林重雄（1994）発達障害者における料理指導--料理カードと教示ビデオを用いた指導プログラムの効果 特殊教育学研究、32(3)
- 10 武蔵博文・高畑庄蔵(1997)知的障害者の地域生活の組織的支援をめざして——「生活技能支援ツール」を活用した「地域生活支援教室」のあり方 富山大学教育学部紀要A(文 科系), 50, 33-45.
- 11 三上・須藤（2019）特別支援学校中学部生徒に対する一人通学スキルの形成 山口大学教育学部研究論叢、68、105-111
- 12 青木美和・山本淳一（1996）発達障害生徒における写真カードを用いた家庭生活スキルの形成--親指導プログラムの検討 行動分析学研究、10(2)
- 13 新井利明（1992）プランシートを使用した行動の管理 自閉児教育研究、15、13-24.
- 14 井上雅彦（1999）自閉症をもつ生徒に対する就労指導におけるセルフマネジメント手続きの効果 障害児教育実践研究、6.
- 15 中野良頭（1990）行動療法 発達の心理学と医学、1、469-488.
- 16 望月 昭（1990）福祉実践の方法論としての行動分析学 社会福祉学、30、64-84.
- 17 小林重雄監修・加藤哲文・山本淳一著（1997） 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門 学苑社.
- 18 高畑庄蔵・武蔵博文(1998)知的障害者を対象とした食生活運動習慣の形成と長期的維持:生活技能支援ツールによる日常場面での支援のあり方 行動分析学研究 13(1), 2-16.
- 19 山本淳一(1995)「地域に根ざした教育」を実現するためには 行動分析学研究, 8(1), 81-86.
- 20 富山大学教育学部附属養護学校（2001）個性を生かす支援ツール 明治図書.