

修士論文

自閉症児における地域生活スキルに関する指導法の研究

—支払いスキル『One More Than』法の検討—

岩手大学大学院教育学研究科

障害児教育専攻

玉澤 里朱

目次

I. 序論

第1章 問題の所在

第1節 自閉症

1. 基本的病因仮説の変遷・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
2. 診断・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2

第2節 ノーマライゼーションへの流れ

1. ノーマライゼーションの歴史・・・・・・・・・・・・・・・・ 5
2. 日本におけるノーマライゼーションの歴史・・・・・・・・ 7

第3節 生活の質（QOL）について

1. 生活の質（QOL）の歴史・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
2. 生活の質（QOL）の概念・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11

第4節 地域生活スキル

1. 地域生活スキルとは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19
 2. 地域生活スキルの指導
- 1) 先行研究①・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
 - 2) 先行研究②・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 28

第2章 買い物スキル

第1節 問題提起・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 38

第2節 先行研究

1. 先行研究①・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 39
2. 先行研究②・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 43
3. 先行研究③・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 47
4. 先行研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 51

第3節 研究仮説・研究目的

1. 研究仮説・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 52
2. 研究目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 52
3. 『One More Than』法とは・・・・・・・・・・・・・・・・ 53

II. 本論

第1章 アセスメント

第1節 アセスメント・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55

1. 買い物行動に関わるアセスメント・・・・・・・・・・・・ 56

2. 方法	
1) 参加者および指導者	56
2) 場面および活動のSCRIPT	56
3) 教材	63
4) 結果の整理方法	64
5) 記録の信頼性	64
3. 結果	
1) アセスメント1の結果	65
2) アセスメント2の結果	66
3) アセスメント3の結果	67
第2節 指導方針	68

第2章 介入1

第1節 研究方法	69
1. 指導目標	
1) 長期目標	69
2) 短期目標	69
2. 方法	
1) 対象児	69
2) 指導期間	71
3) 指導プログラム	73
4) 参加者および指導者	73
5) 一事例の実験計画	74
6) 介入1の指導場面	75
7) 介入1のSCRIPT	76
8) 介入1のプロンプト	77
9) 教材	77
10) 結果の整理方法	77
11) 記録の信頼性	78
第2節 研究結果	
1. 介入1の結果	79
第3節 考察	80

第3章 介入2

第1節 研究の方法	
1. 方法	

1) 介入2の指導場面	83
2) 介入2のスク립ト	85
3) 介入2のプロンプト	89
4) 教材	89
5) 記録の信頼性	89
第2節 研究結果	
1. 介入2の結果	
1) 介入2-1 (150円、250円)	90
2) 介入2-1 (130円、270円)	91
3) 介入2-1 (350円)	92
4) 介入2-2	93
5) 介入2-3	94
6) 介入2-4	95
2. 介入2後の般化	
1) 指導最中のプローブ	96
2) 指導1ヵ月後のプローブ	97
3) エピソード記録	98
第3節 考察	
1. 指導プログラムの検討	99
2. 般化への検討	101
Ⅲ. 結論	
第1章 まとめ	102
第2章 買い物学習プログラム	104
第3章 今後の課題	108
引用文献	109
資料	113

I 序論

第1章 問題の所在

第1節 自閉症

1. 基本的病因仮説の変遷

自閉症は20世紀中ごろまでその存在を明確化されることはなかった。近代になりアヴェロン¹の野生児といわれたヴィクトールに対するイタールの実践などが行われ、自閉症という障がい名が人々の知るところとなっていった。

自閉症研究は、1943年アメリカレオ・カナーが11名の自閉症の児童の報告を行ったことから始まった。最初に報告されてからしばらくの間、自閉症は非常に稀な後天性の情緒障害と考えられていた。この当時、児童の分裂病に関する話題が高まっていたことが要因として考えられる。そもそも自閉症 (autism) とは分裂病の一状態を表す用語であることからしても、カナー自身ははっきりと自閉症が分裂病であると述べてはいないものの、分裂病との関連が念頭にあったことは間違いがない。さらにカナーの報告に前後して、自閉症類縁の病態の報告が独自にいくつかなされている。その1つが1944年、オーストリアのアスペルガーによる自閉性精神病質 (アスペルガー症候群) であり、カナーとは全く異なるもので同じ自閉という言葉を用いた。

当初自閉症が情緒的な障がいと考えられたのは、その11人がよく似た家庭状況を有していたことも大きな影響があった。両親はいずれも高学歴で、知的に高く、感情的には冷静という一致が見られ、この家庭状況は自閉症の病因と結び付けられた。すなわち、分裂気質の両親の元で育てられた、もともと素因をもつ子ども達が、心を閉ざしたのではないかと考えられたのである。

自閉症に対する、重度の情緒的障がい、特に分裂病の一種という考え方は、自閉症の追跡を重ねるうちに訂正を余儀なくされていった。最初の報告から20年間くらいが経過する頃には、自閉症が発達障がいであるということがはっきりしてきたのだ。まずてんかん発作を併せもつ自閉症児が相当数存在するということが明らかになった。てんかん発作が見られるということは、脳の気質的な障がいの存在を示唆するものである。また自閉症の8割が知的障がいをもつことも明らかとなり、分裂病と自閉症は完全に別の病態であることが示された。

1960年代後半を過ぎて登場したのが認知・言語障がい仮説である。自閉症の最も基本的な症状は自閉ではなく、先天性の認知障がいによる言語コミュニケーションの障がいであり、その結果として対人関係障がいが生じるとする考え方である。さらに、これまで行われてきた受容的な治療法ではなく、行動療法によるトレーニングの有効性が実証的に示された。特に力を入れられたのが言語療法である。言語障害が中心であるのならば、当然言語治療によって病態は改善するはずであるという考え方からだ。

1980年代後半になって、研究の進展から言語障がいのみからは自閉症が生じないことが次第に明確になってきたのである。高機能自閉症者のように、正常知能の自閉症者の中には言語機能においてなんの障がいもないが、自閉症に共通の諸症状をもつものが存在することが示されるようになったためだ。さらに言語障害と自閉症との比較研究から、社会性の障がいという側面において、両者がまったく異なる病態であることも明らかにされていった。例えば言語障がいをもつ者は構音などの障がいを有していても、非言語的なコミュニケーションになんら問題はない。逆に自閉症をもつ者は一度獲得すれば言葉の問題はないにもかかわらず、社会的な交流は制限されている場合が多い。

さらに自閉症という病態が、非常に稀な単一の疾患単位ではなく、多くの病因とさまざまな類縁の病態を持つ、相当に広範囲な症候群であることも明確になってきた。現在ではこの自閉症グループの総称として、広汎性発達障がいという呼称が広く用いられるようになった。

この変化にしたがって、治療的なアプローチも自閉症の社会的な機能をどのように引き上げていくかという視点に移行していった。

2. 診断

現在国際的に用いられている自閉症の診断基準を表 I-1-1 に示した。自閉症とは①社会性の問題、②コミュニケーションの問題、③想像力の障がいとそれに基づく行動の障がいの3つから成り立つ。

①社会性の問題とは、自閉とよばれるものと同一であり、例えば親を求めない、目が合わない、平気でどこかへ行ってしまふ、双方の交流が困難、人の気持ちが読めないといった社会的相互反応の問題に発展していく。②コミュニケーションに問題は言葉の遅れから始まり、オウム返し、人称の逆転、疑問文による要求、会話の困難など自閉症独特の言語

の異常がみられるようになる。さらに比喻や冗談が分からないこと、社会性の障がいでも述べたように会話による双方向の交流が困難なことが多い。③想像力の障がいとそれに基づく行動の障がいは、自閉症に独特な同一性保持行動、一般的にこだわり行動とよばれるものなどが挙げられる。自閉症は多彩なこだわり行動を示す。そのうち、もっとも早く現れるのは常同的反復的な自己刺激行動である。次いで、興味の限局が現れ、さらに順序固執へと展開していく。

上記の3つの点はかなり広範囲な問題を含んでいる。また知的な能力ということ言えば、最重度から正常知能のものまで含まれている。さらに加齢によって、発達によって、また治療的介入によって、その病像は大きな変化を示す。自閉症は生涯にわたる障がいとはいえ、決して固定的なものではない。

またダウン症候群のような染色体異常、ドゥシャンヌ型筋ジストロフィー症のような遺伝性の筋肉疾患、結節性硬化症のような遺伝性の精神遅滞症候群、そしてフェニルケトン尿症のような代謝病、先天性風疹症候群のような感染症、さらに未熟児や周産期障がいなど、発達障がいのあらゆるタイプの問題が自閉症を合併することが知られている。

【表 I - 1 - 1 自閉性障がい DSM-IV】

- A. (1)、(2)、(3) から合計6つ (またはそれ以上)、うち少なくとも (1) から2つ、(2) と (3) から1つずつの項目を含む。
- (1) 対人的相互反応における質的な障がい以下で以下の少なくとも2つによって明らかになる：
- (a) 目と目で見つめあう、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障がい。
 - (b) 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗。
 - (c) 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有すること (例：興味のあるものを見せる、持って来る、指さす) を自発的に求めることの欠如。
 - (d) 対人的または情緒的相互性の欠如。
- (2) 以下のうち少なくとも1つによって示される意志伝達の質的な障がい：
- (a) 話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如 (身振りや物まねのような代わりの意志伝達の仕方により補おうという努力を伴わない)。
 - (b) 十分会話のあるものでは、他人との会話を開始し継続する能力の著明な障がい
 - (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語。
 - (d) 発達水準に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性を持った物まね遊びの欠如。
- (3) 行動、興味及び活動の限定され、反復的で常同的な様式で以下の少なくとも1つによって明らかになる：
- (a) 強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の、1つまたはいくつかの興味だけに熱中すること。
 - (b) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである。
 - (c) 常同的で反復的な衝動的運動 (例えば、手や指をパタパタさせたりねじ曲げる、または複雑な全身の動き)
 - (d) 物体の一部に持続的に熱中する。
- B. 3歳以前に始まる、以下の領域の少なくとも1つにおける機能の遅れまたは異常：
- (1) 対人的相互作用、(2) 対人的意志伝達に用いられる言語、(3) 象徴的または想像的遊び。
- C. この障がいはレット障がいまたは小児期崩壊性障がいではうまく説明されない。

第2節 ノーマライゼーションへの流れ

1. ノーマライゼーションの歴史

「ノーマライゼーション思想の生みの親」と呼ばれるデンマークの精神遅滞者協会の会長、ニルス・エリック・バンクミケルセンは自身の強制収容所時代の経験を元に、「重い知的なハンディを負っていてもその人は人格をもち、みんなと同じ暮らしをする『権利』をもつ。この人々のためにできる限り、ふつうの生活条件を創造する『責任』が社会にはある」という報告書をまとめ、「障がいをもつ人々に可能な限り、ふつうの人に近い生活を確保させる」という考え、つまりノーマライゼーションの原点を世界に発信した（佐藤・北野・三田，2003）。

「ノーマライゼーションはハンディキャップを負った人々を“ノーマルな人”にすることを意味しているのではない。その人たちを丸ごと受け入れて、“ふつうの生活条件”を提供することだ。子ども達はできるだけ親と暮らせるように、成人したら独立して暮らせるように」

「その住まいは、“ふつう”の家庭と同じような大きさで、町の中につくられなければならない。寝室は大部屋ではなく小部屋に。食事は大食堂ではなく、少人数で。つまり、“ふつう”の家庭のように」

このような彼のノーマライゼーション思想は、障がいを持つ人々の権利と、私たち社会を構成する人間一人ひとりの社会的責任に裏打ちされた思想なのである。

バンクミケルセンの唱えたノーマライゼーション思想を理論化・制度化に着手し、論文にし世界に広めたのがスウェーデン精神遅滞者協会の事務局長、ベンクト・ニリエである。彼は論文の中でノーマルな社会生活の条件を8項目にまとめた。①1日のノーマルなリズム、②一週間のノーマルなリズム。仕事や余暇は、地域にある一部のものを利用、③1年のノーマルなリズム、④一生のノーマルなリズム、⑤本人の選択や願いの尊重、⑥男女がともに暮らす世界、⑦ノーマルな経済水準、⑧施設はノーマルな場所にノーマルな規模でつくられ、利用者が効果的に地域に溶け込める機会が与えられなければならない。としている。つまり障がいをもつ人々に、社会の主流となっている標準やパターンにできるだけ近似した日常生活を可能にすることに重きをおいた。

ドイツで生まれたヴォルフエンズ・ベルガーは、バンクミケルセンとニリエの考えをまとめ、ノーマライゼーションの概念を確立していった。彼は今まで論じられてきた環境

調整だけでなく、対人援助のシステム化やその国にあわせたノーマライゼーションの確立を唱えた。「可能な限り、文化的に価値のある手段を用いて、人々ごとに価値評価の点でリスクを抱えている人のために、価値ある社会的役割を可能にすること、確立すること、高めること、保持すること、そして防衛すること」とし、ノーマライゼーションの原理の確立を促進した（ヴォルフエンズベルガー， 1982）。

このようにさまざまな人々がノーマライゼーションの概念を唱える中で、国際精神遅滞者連盟が国連にこの考えを持ち込んだ。その後、1971年の「発達遅滞者の権利に関する宣言」を皮切りに、1975年「障害者の権利宣言」でノーマライゼーションの原理が国際的に確立されることとなった。ノーマライゼーションは「完全参加と平等」という言葉で表され、「どんなに障がいがある人でも同世代の市民と同じ水準の教育を受け、仕事をもち、ふつうの家に住み、結婚し、旅や芸術やスポーツを楽しみ、政策決定に参画する権利がある。障がいによってもたらされる不利益な結果の究極的な責任は政府にある」とした。そして今日、ノーマライゼーションは「障がいのあるなしに関わらず、性別、人種、国や地域の違いを超え、ともに地域や家庭においてふつうに生活できるような社会づくりである」として世界共通の理念となっている。

2. 日本におけるノーマライゼーションの歴史

1) 施設化への警鐘

わが国で昭和22年に児童福祉法が、満18歳未満のすべての児童の福祉に関する、総合的な基本法として制定された。この法では児童のあらゆる相談や指導だけでなく、必要な福祉の措置をとることができる児童相談所の設置を規定している。この児童福祉法を背景に、18歳を超えた障害がいの生活が指摘され始め、昭和35年に精神薄弱者福祉法が制定された。またこの法律で18歳以上の精神薄弱者が入所できる施設として、精神薄弱者援護施設が建てられた。次第に親や関係者の要請にこたえ、全国に施設設備が進められていった。親自身も「施設に入れさえすれば安心だ」と考え、施設に入っていればわが子は幸せに生きていけるという考えを強く持つようになっていった。結果、時を経るにつれて、施設依存的となり、障がい者は施設に入るのが当たり前であるかのような考え方が広がりを見せた（萩原，1978）。

施設化への気運が高まる中、施設に入れない人たちのための在宅施策も昭和30年代から進められていった。年金や手当での支給などを始めとして（例として、心身障害者扶養共済制度、療育手帳制度など）、在宅の障がい者やその家族への支援体制の設備が進められるとともに、在宅の重要性が日増しに認識されていった（厚生省大臣官房障害保健福祉部障害福祉課，1997）。昭和49年には中央児童福祉審議会が「今後推進すべき児童福祉対策について」のなかで、以下のように述べている。

「在宅対策にしろ、施設対策にしろ、対象者の年齢、障がいの状況、家庭環境等の変化に応じ、必要なときに適切なサービスが受けられるものでなければならない。従来、この面で、個々の施策がバラバラに実施されてきたきらいがあるが、心身障害児・者の生涯を通し、これを見守り一貫した処遇を確保していくよう、施設対策と在宅対策を組み合わせ、多彩な施策を用意すると同時に、これらの施策を個々の障害児の状況に合わせて適用できるよう、一層関係機関の有機的連携を図っていく必要がある」

このような中で、一般的には施設施策から在宅施策、さらには就労（地域生活）支援施策への流れができあがっていった。しかし実際には大多数の入居者にとって在所期間は長期化することが多く、いわゆる滞留化や入所者の高齢化が深刻な課題となっている現状にあった。最終的に障がい者の生活が生涯にわたって施設依存になる傾向に対し、疑問視す

る声が次第に高まっていき、新たな生活の場への模索へと繋がっていった。この障がいを持つ人々の真の幸せとは何かという問いに端を発した模索の実践は、わが国の障がい者福祉の新しい流れをつくっていくことになったのである。

2) 地域へ

昭和50年代に入り、真に住み慣れた町であるいは暮らしたい場所で普通の暮らしを求めていく、ノーマライゼーションにのっとりた思想の普及と、地域福祉が強調されるようになっていった（嶋田・清水・氏森，1998）。そしてノーマライゼーションの理念を背景とした、「完全参加と平等」をテーマとして取り組むことになる「国際障害者年」が制定され、昭和58年から始まった「国連・障害者の十年」がその流れを加速させた。

さらに昭和62年、「国連・障害者の十年」の中間年に策定された『障害者対策に関する長期計画』後期重点施策の中で、「地域で自立的に生活する精神薄弱者や精神障害者への援助体制を整備すること」と述べられ、障がい者が地域で快適に暮らすためにはどのようなことが必要かを追求し、整備していく動きがみられた。このような中で障害者本人が地域社会の中で築いてゆく暮らしを基本とし、必要な補いを地域全体で支えていくという考えが主流になっていき、平成元年4月からわが国においてもグループホーム制度が生まれた。グループホームは障がいをもつ人自身、その家族、関係者の手厚い協力を背に、年々利用者の数を増やしている。平成2年からはアパートやマンションで自活している障がい者への地域生活において必要な支援も進められている。またそれにともない、地域での取り組みも充実の一途をたどっている。

3) ノーマライゼーションへの取り組み

初めてノーマライゼーション思想を組み込んだ「国際障害者年」および「国連・障害者の十年」の理念と目標を受け継ぎ、平成5年度から「障害者対策に関する新長期計画」が新たに策定された。これまでの成果をさらに発展しようという取り組みである。さらに今までのノーマライゼーションに沿った取り組みへの反省・改善などを踏まえ、平成5年12月に「障害者基本法」が公布・施行された。この「障害者対策に関する新長期計画」および「障害者基本法」の根底にある考え方は、「障害者が障害のない者と同等に生活し、活

動する社会を目指すノーマライゼーションの理念の実現」である。ここから地域福祉の方向は一層明確になっていった。

昭和56年の「国際障害者年」から「障害者対策に関する新長期計画」の策定、そして「障害者基本法」の成立を経てノーマライゼーションへ向けたより現実的な基本的枠組みが整備された。この流れの中で取り組みに対し数値目標を含む総合的な「障害者プラン（ノーマライゼーション7ヵ年戦略）」がとりまとめられた。このプランの基調になっている考え方はもちろん、ノーマライゼーションの理念である。すなわち「障害がいのある人々が社会の構成員として地域においてふつうの生活を送ることができるようにする」ということを基本目標にしている。つまり「障がい者の自立と社会参加の一層の促進」への取り組みを課題にしていくということである。そこで緊急に整備すべきこととして、「住まいの場や働く場ないし活動の場の確保」「地域における自立の支援」「介護サービスの充実」についての数値目標が設定された。

このようなノーマライゼーションの理念は日本だけでなく、世界中で今や障がいをもつ人々の暮らしを考える上で、なくてはならないものとなっている。そしてこの先もさまざまな法や施設が整備され、障がいをもつ人々の社会参加はますます促されていくだろう。

第3節 生活の質（QOL）について

1. 生活の質（QOL）の歴史

生活の質の定義が明確にされ始めたのは、1960年代の初めである。保健分野や地域生活分野では長い間研究され歴史のある考え方で、WHO や OECD、UNESCO などの国際機関は生活の質に関する取り組みを大規模に援助してきた（中園・末光，2002）。とくにも北欧諸国では国の政策として生活の質や幸福の研究を早くから実施してきた。それより前は国内的国際的な幸福の測定は「社会指数」を用いてきた。これら多くの社会指数は国内総生産、住居の価格、失業率など多くの要素を含んでいた。つまり団体や集団を基準としていたのである。

それに対して、新しい概念としてとり立たされるようになってきた「生活の質（QOL）」。

今までとの大きな違いは、生活の質が個人レベルに焦点を当てているという点である。1950年代後期から1960年代初期にかけて、環境汚染や都市生活の悪化のような普遍的な問題に関心が高まったことに関連してこの言葉が登場した。このことから障害者の生活の質の研究が盛んになったのは、つい最近のことであることが分かるだろう。1964年に当時アメリカの大統領であったリンドン B. ジョンソンの演説で生活の質という言葉が使われ、生活の良し悪しには個人的測定こそ人間の生活条件を評価するために道徳上からも必要であると主張されるようになっていった。そこから徐々に、個人的価値観を重視した考えが登場し始める。さらに障がい者の生活の質を高めるためには、障がい者自身の選択の自由を保障し、自己概念を確立し、自己コントロール、問題解決能力を子どものうちから重要な技能として促進されていかなければならないと考えられた（永井，1984）。つまり、障がいをもつ人々の生活の質とは、政府主導によるプログラムやサービス提供という形態から、自分たちの生活は自分たちで決定し要求する形態へとシフトしていったのである。

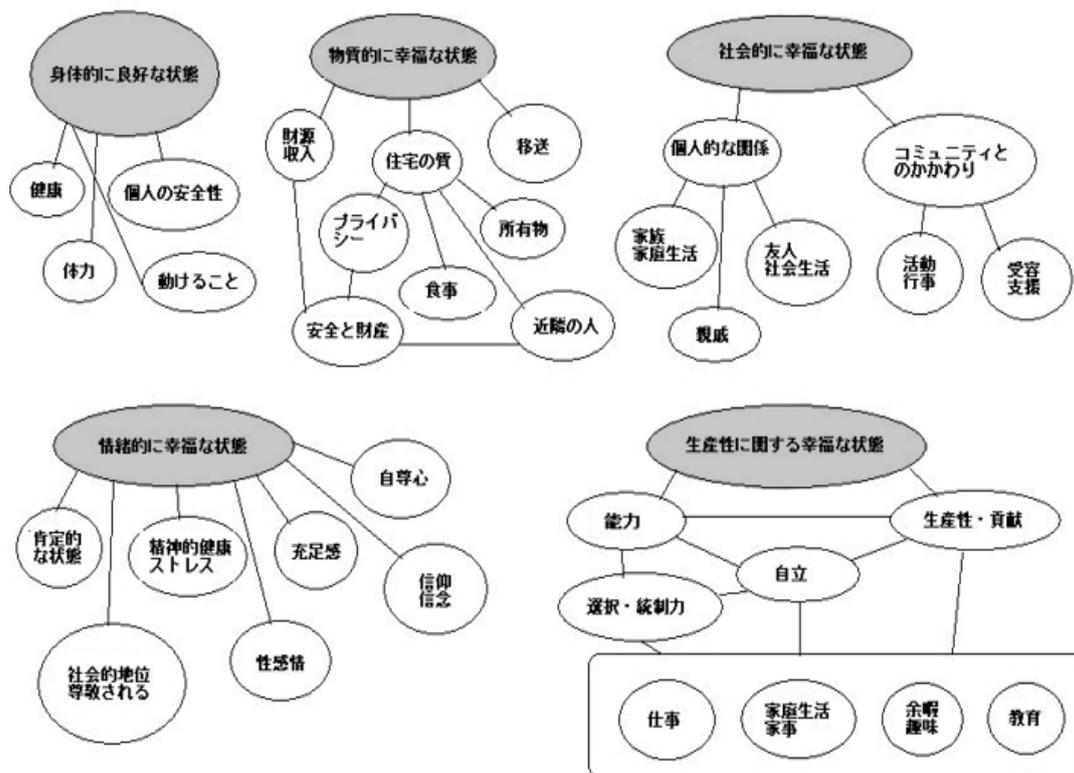
2. 生活の質（QOL）の概念

生活の質の定義やモデルは100以上に上り、その対象は障がいを持つ人のためのものや一般の成人のためのまで幅広いものであった。その中で1980年代以来、とくにも知的障害の分野の多くの人々の関心を集め論議されてきた。生活の質に関する研究が多くなされ、現在では大多数の人々が生活の質を多次元的な概念として捉えている。その内容としては、親しい人との関係、家族との生活、友人関係、生活水準、仕事、近隣の人々との関係、住居がある町の環境、国家のあり方、住居、教育、健康、自己などがあげられる。

しかし生活の質についてこれという明確な基準があるわけではない。それは一般の人、知的障害のある人、身体障害のある人、精神的な障がいのある人に限らず、それぞれの個人にとって何を生活の質と捉えるかは、大きく異なるからである。そのことを踏まえ、生活の質の定義としていくつかのモデルを示す（日本障害者雇用促進協会・障害者職業総合センター，2002）。

1) 5つの生活領域（中園，2002）

ここでは生活の領域を①身体的に良好な状態、②物質的に幸福な状態、③社会的に幸福な状態、④情緒的に幸福な状態、⑤生産性に関する幸福な状態の5つにわけた。そしてそこから生活の質を構成する要素として、物質的な基準、能力の発達、社会的に認められる行動（適応行動）、選択の機会、社会的関係、活動への参加、地域への関与、地域社会からの受容、社会的地位、生活様式についての満足度などをあげる（図I—1—1参照）。



【図I—1—1 生活の質に関する領域】

(1) 身体的に良好な状態にあること

健康に関する領域には、適切な健康状態にあること(フィットネス)、移動ができること、個人的な安全が含まれる。適切な健康状態と運動は、どちらも身体的な能力と関連するもので、一定の活動ができることである。そのためこの概念は「生産性に関する幸福」の領域と重複することもある。「個人の安全性」というのは、災害や危害を避けることができることであり、この生活概念は周囲の環境への評価と重複することがある。

(2) 物質的に幸福な状態にあること

普通の人々も同様に關心を持つ領域で、この領域の概念をもっともはっきりと示すものは「収入」である。さまざまな生活環境の質、たとえば住居の程度、家具・調度品の程度、設備や所有物、暮らしている近所の特性、これらはすべて物質的な幸福と関係している。この領域は現在だけのことではなく、永続性や経済保障という形で人々が将来にも關心を持っていることを示している。「移動へのアクセス」も物質的なものではあるが、社会、仕事、教育、文化的活動への広がり求めて得られる機会があるかどうかという点で、他の領域の安定にも関係するのである。

(3) 社会的に幸福な状態にあること

人間関係及び地域での関与という2つの主要な領域に関わるものである。人間関係は、もっとも親密な家族が集う自分の家庭だけでなく親戚、友人、知人との関係も含まれる。その関係の広がりやネットワークも重要であるが、それぞれの人間関係の質(親密さの度合いや援助、相互のやりとり、平等性)も大切である。個人的な人間関係のほかに、さらに地域との関与という生活領域があり、これは地域の中でどれだけ広く、どれだけの頻度でかかわりを持っているかということである。一般の人々と同様、地域の中でどれだけ快適さや援助を得ているかということであるが、また、その人が必要とし、その人の特性、状況、希望にあった社会サービスを地域住民としてどれだけ受けているかということでもある。

(4) 情緒的に幸福な状態にあること

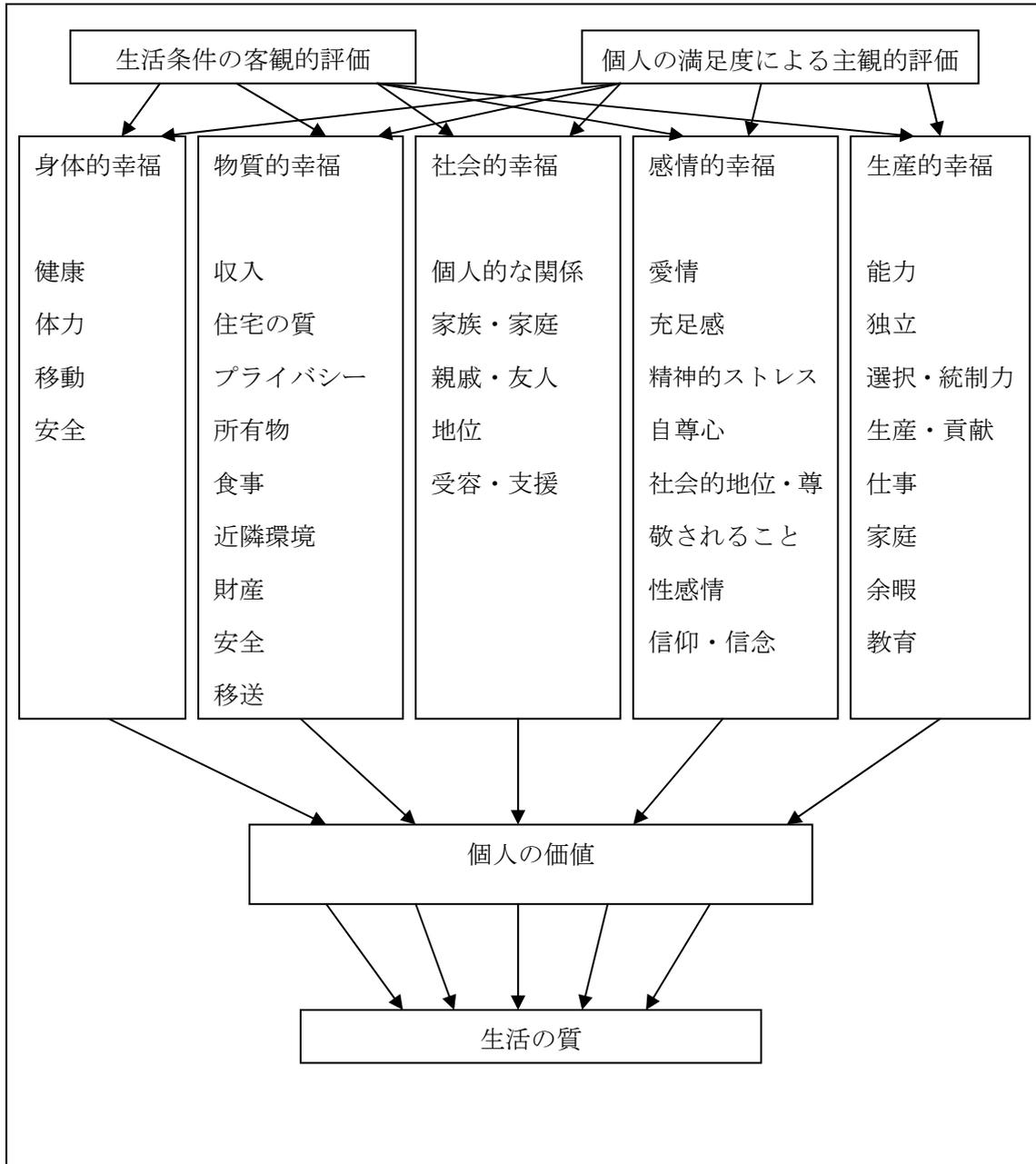
情緒的幸福には、情緒、充足感、ストレスと精神的な状態、自尊心、地位と尊敬、信仰、性的感情などが含まれる。充足感は、社会的あるいは機能的な目標達成感と重なることもある。またどの程度のストレスがあるかということは社会的あるいは行動的な活動に影響を及ぼす。生活からの満足感や情緒的な幸福はストレスによって、増加したり、減少したりするからである。

(5) 生産性に関して幸福な状態にあること

自分自身の信念に従って、時間を建設的に使うことのできる能力、それに伴う個人の成長に関係するものである。いろいろな技能や経験を積み重ねることによって自分の能力を高めることができ、そのことによって自己決定、独立、選択ができ、自分自身や他の人々にも貢献することができる。家庭、仕事、余暇、教育のようなさまざまな生活領域で有意義な活動を楽しむことができる。

2) 多次元、多要素の枠組み (中園, 2002)

次に生活の質を評価の観点から、多次元、多要素で構成したモデルを紹介する (図 I-1-2 参照)。



【図 I-1-2 多次元、多要素の枠組み】

生活の質は、多様な生活領域で見られる客観的な条件と主観的な認知の両方によって、よい生活の状態、幸福を構成しているのである。個人差は、主観的な評価に反映されるだけではなくて、そのような評価とその人の置かれている客観的な状況が、その人の価値観によって評価され、生じる。例えば社交的な人にとっては、周りの人々とのつながりが重要になるし、物質的なことに重きを置く人にとっては、収入が一番重要となってくる。生活のどの部分にもっとも重きをおくか、ということは、その人その人によってあるいは生活の領域によって異なってくるのである。そして客観的な状況、その状況に対する主観的な評価、およびその人の価値観という3つの主要な次元は、いつも相互に関係しているといえる。

3) QOL指数

ヘスティングス大学で教鞭をとっていた Schalock とその仲間とて行った一連の研究の中で、Sshalock は施設などで雇用と生活援助の両方を行っている施設を評価する指標として、QOL、QOE（Quality of Employment：利用者が直に体感した質）、プログラム評価（政策運営の目的、設計、過程、結果を観察・評価し、次につながるよう改善していく）の3つの領域を踏まえたうえで、QOL指標を表のように分類した（表I-1-1参照）。

【表I-1-1 SchalockのQOL指標】

1. 主観的指標	
(1) 心理的な幸福感	a) 身体的・物理的幸福感
	b) 他者との関係
	c) 社会的・地域的・市民的活動
	d) 個人的発達と充足
	e) 余暇活動
(2) 個人的な満足感	a) 居住の整備
	b) 関係性（家族、友人、近隣）
	c) 時間の有用性（時間のすごし方）
	d) 余暇とレジャー活動
	e) 有益な支援サービス
	f) 経済状況
2. 客観的指標	
	a) 移動可能性
	b) 外見・身体的状況
	c) 活動水準
	d) 地域への関与性
	e) 社会的・余暇的活動
	f) 個人的な意思決定
	g) 生活の整備

ここでは受け手の主観的な指標を（１）心理的な幸福感、（２）個人的な満足感の２つに区別している。さらに社会の側から見た評価の基準となる、客観的指標も設けた。

4) まとめ

この節では世界中にあるQOLに関するたくさんのモデルのうち、ほんの一部を紹介した。3つの文献からも分かるように、障がいのあるなしに関わらず、人が生きていくうえでよりよく生きるための質、つまり生活の質には①情緒的な幸福、②身体的な幸福、③人間関係、④自己決定、⑤物質的な幸福、⑥社会の一員であること、⑦個人的な成長、⑧権利をより充実させることが大切である。そしてこのどれもに必要な不可欠な要素として、地域との関係がある。

障がいをもった人々が地域で暮らすことが、当たり前の風景として定着しつつある現代において、同じ地域に暮らす人々、またその地域にあった生活態度を形成することは、これからもますます必要となっていく（佐藤・北野・三田，2003）。そこで地域で高い生活の質をもちながら暮らしていくには、どのような地域生活スキルが必要になってくるのだろうか。

第4節 地域生活スキル

1. 地域生活スキルとは

質の高い生活を送るために必要な要素として、大きく3つが挙げられる。1つは家庭内での日常的な生活スキルである。例えば身の自立（食事、衣服の着脱、洗面、手洗い、入浴、排泄、清潔など）、身だしなみやおしゃれ、家庭内でのお手伝い（皿洗い、洗濯、料理など）などがあるだろう。もう1つは地域における日常的な生活スキルである。例えば交通機関の利用（電車、バスにおける乗り降りや、運賃の支払い）、公共機関の利用（体育館、図書館など）、買い物、余暇活動（映画館で映画を見る、友達とプールへ行くなど）などがある。そしてもう1つは、社会的に容認される行動を身につけることである。時と場所、相手を選んだ言葉遣いや行動は、社会の中で生活するうえで欠かせない要素である。これらのスキルの獲得は、家族や地域の人々に受け入れられやすい環境を自らつくる一助になるだけでなく、障がいをもつ人自身も、日常生活や社会生活のあり方を自らの意志で決定し、生活の目標や生活様式を自分で選択することができるようになる。そして本人が身体的、精神的、社会的、文化的に満足できる豊かな生活を営むための第一歩となるのである（高橋，2002）。

2. 地域生活スキルの指導

障がいをもった人々の生活の質をよりよくするための多くの実践の中から、地域生活に必要なスキルを獲得するための取り組みをいくつか紹介する。

1) 先行文献① (森弘・松岡, 2007)

1. 目的

「食事中に立ち歩くので注意するが直らない。このままではつらい。早くどうにかしたい」という旨の強い要望が母親からあった。そこで「食事中の離席行動」を標的行動とし、ABCデザインにもとづいて指導を行った。本研究では直接母親が指導に当たり、大学教員がコンサルタントとして母親にアドバイスを行う。

2. 方法

1) 対象児

公立小学校の情緒障がい学級に在籍する1年生の男児(以下A君とする)。A君は5歳7ヶ月のときに地域の医療機関から「高機能自閉症」との診断を受けていた。A君は落ち着いているときには、言語による指示や要求に従うことが可能であった。その一方で、例えば自分の要求を伝えるときに「～してください」ではなく「～してあげる」と言ったり、教師についてきてほしいときに「ついて行ってください」と言うなどの言い回しが見られた。CDラジカセ、携帯電話、パソコン、ゲームなどの機器(そこから発生する音も含む)の存在が目に入ったり、音が聞こえたりすると、学習場面や食事場面において衝動的な離席行動が頻発していた。

2) 標的行動

夕飯が開始されてから終了するまでの間に生じた離席行動をなくす。

3) 指導場面

家庭内で夕食の時間を使い、行う。主指導者(コンサルティ)は母親、アドバイザー(コンサルタント)は大学教員。本研究はX年12月からX+1年2月まで行われた。まず始めに母親からインタビューと行動観察の結果から問題行動の同定を行った。次に動機付け

アセスメント尺度と行動観察の結果を用いて、問題行動のABC分析（先行条件・行動・結果）を行った。その後、母親と支援策（ストラテジー・シート）を考えまとめた（図I-1-3参照）。コンサルタントは①介入前、②介入初日、③フォローアップ終了後、以上の計3回A君の家を訪問した。介入初日とフォローアップ終了日にはA君の行動観察と記録を行ったあと、母親への提案・助言を行った。訪問を行わない日は「携帯メール」でコンサルティと連絡を取り合い、A君の様子についてしらせてもらうとともに、必要に応じて助言等を行った。

[図I-1-3 ストラテジー・シート]

(1) ベースライン期

ベースラインはX年12月から翌年1月にかけて6日間測定した。ここでは夕飯時においてA君が「いただきます」といってから終了までの間(15～30分程度)に離席行動が何回生じたかを測定した。

(2) 介入期

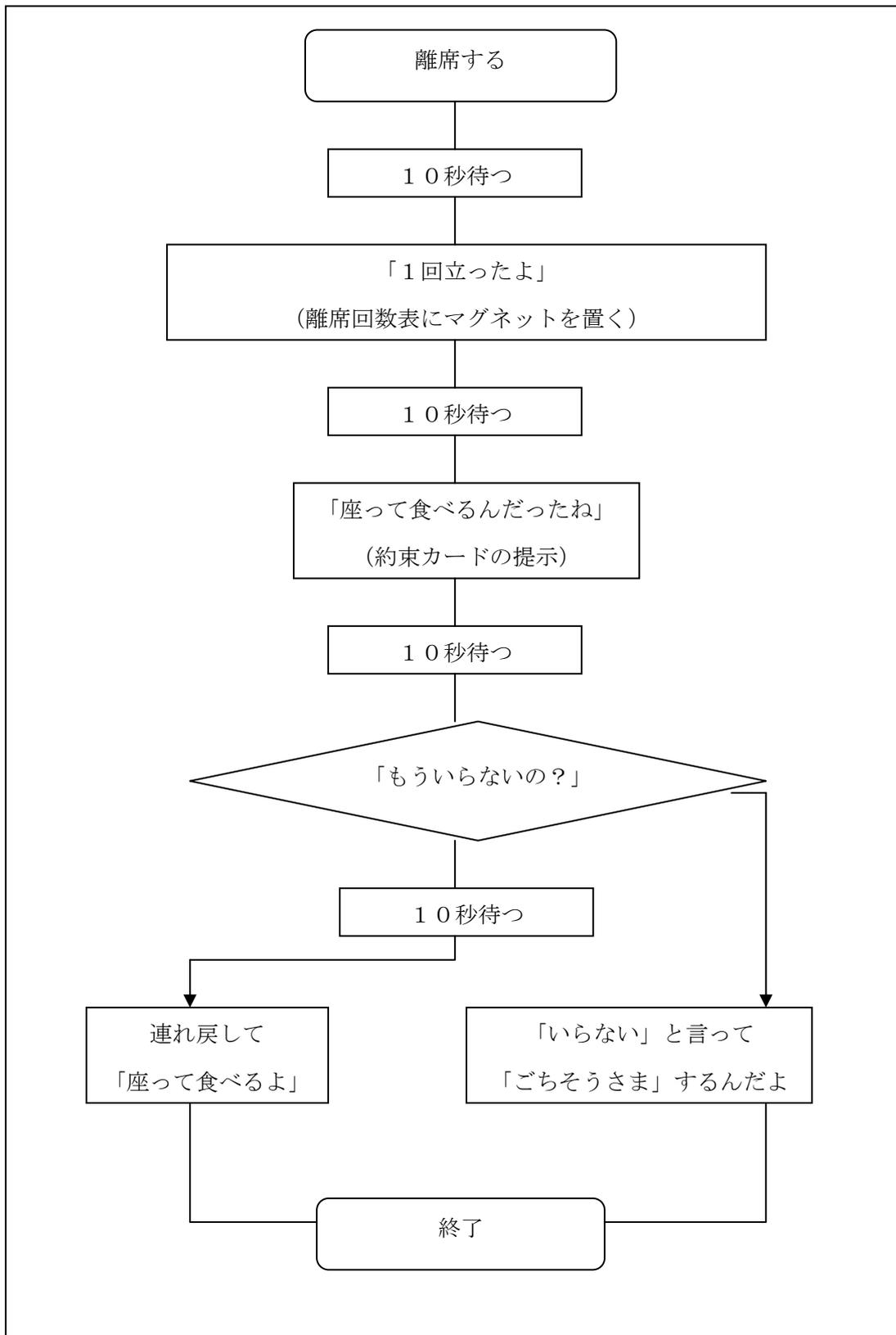
介入はX+1年1月から2月上旬にかけて15日間実施された。以下に支援手続きをあげる。

- ①横軸に日数、縦軸に離席回数を示したグラフをA君本人に提示し、今日の「約束回数」をA君と母親との協議のうえ設定した。離席が約束回数以内であれば、テレビパソコンなどの強化を行った。
- ②約束カード(図I-1-4参照)を読み、食事中の約束を確認する(食事に関してはA君はこれまで例えば「立ったらいけません。座って」などの否定的な言葉かけがほとんどであったため、約束は「～したら、～しようね」であり、「～しないと、～しません」のようなネガティブ・ルールを用いなかった。
- ③約束カードを読み、約束が守れたらテレビやパソコンを15分間してもよいことを確認した。
- ④約束が守れた直後に「がんばったね」「えらいね」などの言語賞賛などを行った。
- ⑤離席した場合には、「離席が起こってしまったときの対応(図I-1-5参照)」に基づき対応した。ここでは離席するごとに「離席回数表」にマグネットを一つずつ置き、何回離席したかがA君に分かるように配慮した。

介入初日に約束回数を設定する際、A君はベースライン期の離席回数を見て、「ご飯のときに立ってはいけません。今日の目標は0回です」と言ったが、コンサルティが「それはきついから、今日は8回にしよう」と言い、これにA君も納得したため、「8回」と設定した。約束回数はコンサルティとA君の協議のうえ、徐々に減らされていく。

[図 I - 1 - 4 約束カード]

[表 I - 1 - 5 離席が起きてしまったときの対応]



またコンサルタントはコンサルティに負担がかからないように、以下のことに留意して支援を行った。

- ①介入初日にA君のベースライン期の離席行動の推移を示したグラフをコンサルティに提示し、コンサルタントが介入初日の離席回数1回を書き込んだ。
- ②「携帯メール」で離席回数の確認をするたびに、コンサルティの行動を賞賛した。
- ③不安や疑問を感じるがあったらいつでも相談に応じることを伝え、その都度助言を行った。

(3) フォローアップ期

フォローアップは介入が終了してから2週間後に5日間測定された。また、介入の厳密性についても、フォローアップの最終日にコンサルタントはコンサルティの介入を直接観察し、コンサルタントが提案・助言した手続きに沿った支援を実施しているかどうか確認したところ、コンサルティはそのように介入を行っていたことが確認された。

3. 結果

A君の夕食時における離席行動の推移を図I-1-6に示した。ベースライン期では8回から12回の離席行動が見られた（ベースライン期の平均離席回数は10回であった）。A君は自分の好きな食べ物を食べ終わると、歩き回ったり躍ったりしていた。コンサルティが「座って食べないといけないよ」と声をかけると戻ってきて座るが、一口食べるのみで再び離席した。観察初日はテレビがついていたため気になって落ち着かず、12回の離席がみられた。

介入期における離席回数は、0～2回であった（平均離席回数は0.5回）。食事前にコンサルティと約束した回数を上回る離席行動が見られることはなかった。また、離席理由についても1回を除いて特定できるものであった（例えば、納豆が手につき洗いに行く）。12日目には自分から「食べたらテレビパソコンを15分やるよ」と言ってコンサルティに約束カードや離席回数表の準備を要求した。それ以後、準備を自分から進んで行うようになった。21日目には「今日は約束の回数を減らすんだよね」と自分から言って、約束回数を設定した。

フォローアップ期においては、離席回数は0～1回であった。24日目の離席の理由は、

コンサルティとの会話に夢中になって思わず立ち上がったというものであった。その際、「1回立ったね」の指摘ですぐに着席し、その後は落ち着いて食事することが可能であった。

[図 I - 1 - 6 食事中における離席行動の推移]

4. 考察

1) A君への行動コンサルテーションの効果

ベースライン期においてのA君の行動は、好きな食べ物を食べ終わると立ち歩く、その直後に母親から「きちんと座らないといけないよ」「もう食べないの」としかられる、という流れになっており、食事場面が嫌悪事態になっていたとも考えられる。しかし、介入期以降は約束を守って座って食事をする、その直後に母親から褒められるとともに大好きなテレビやパソコンができるという正の強化により行動が強化・維持されていたと考えられる。

2) コンサルティへの支援

専門家からのアドバイスや、賞賛はコンサルティにとっても正の強化となり、負担感の軽減につながったと考えられる。

3) 継続的連携を可能にする条件

本研究において継続的連携が維持できた条件について考えてみたい。まず参加者全員に正の強化子が存在していたことがあげられる。A君自身には、約束を守って座って食事をするにより、母親からの賞賛が受けられること、テレビやパソコンができること、さらに会話をしながらの楽しい食事も正の強化子であったらう。コンサルティである母親は、A君の離席が減ったこと、支援についてコンサルタントから賞賛が得られたこと、そしてA君との楽しい食事時間が正の強化子であったと考えられる。コンサルタントにとってはA君の離席回数の推移を示すグラフを見ることで、自分のコンサルティンクが有効に機能していることを実感できること、新たな事例により、研究が深められることが強化子であった。

2) 先行文献② (関戸, 1999)

1. 目的

自閉症児がゲーム、スポーツなどのような一定のルールに基づいて行われる競争行動の獲得に困難が見られることはよく知られている。この競争行動の獲得は、集団参加の機会を拡大するばかりでなく、余暇を活用する（楽しむ）という点でも自閉症児にとってきわめて重要な指導課題の一つであると考えられる。

自閉症児のじゃんけんの特徴として、「じゃんけんの機械的模倣」があげられる。これは“ジャン・ケン・ポン”で拳を出すことはできるが、出した拳が相手と異なっていると、自分の拳を相手と同じものに換えてしまうという行動パターンである。機械的模倣を示す自閉症児はグー・チョキ・パー間のルール（勝敗関係）の理解が困難であるといえる。何のためにじゃんけんをするのかというじゃんけんの目的の理解が成されておらず、そしてこれと裏腹の関係にある勝ち負けという、二者間の関係に関する概念（勝敗概念）と、勝ちたいという意欲（競争意識）の形成が困難である。

そこで本研究では、じゃんけん技能を獲得していない自閉症男児に対して、①勝敗概念の形成、②競争意識の成立、③ルールの理解、④じゃんけんの目的の理解という4段階からなる指導プログラムを用い、じゃんけん技能の獲得が可能になるか、またもし指導プログラムをそのまま適用できないとするならば、どのようなプログラムの修正が必要であるかについて検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象児

中学校の特別支援学級1年に在籍する12歳3ヶ月の男児（以下、T児とする）。自閉症の判定はDSM-IVの判断基準に寄った。知能検査（田中ビネー）の結果は、CA11:9、MA4:0、IQ34。絵画語彙発達検査の結果は、CA12:1、VA3:0。乳児発達スケールの結果は、CA12:1、運動5:3、操作4:0、言語（理解）4:6、言語（表出）3:3、概念3:3、社会性（対子ども）3:0、社会性（対大人）3:6、しつけ6:3、総合発達年齢3:11であった。2語文程度の言語表出は可能であった。

中学校に入学後、サッカーなどのスポーツやゲームが時々行われるが、T児だけ教師や他の生徒からの指示がないと動けない。また、勝っても負けてもそれに伴う感情の表出が見られない。小学校時代は競争相手がいても終始自分のペースを崩さなかった。家庭では一人っ子のため両親以外に遊び相手がおらず、母親から集団参加の機会の拡大、および余暇の活用のきっかけとなるように、じゃんけん技能を獲得させたいという要望が出されていた。

2) 指導期間

X年4月から8月まで、週に一度の割合で指導が行われた。1回の指導時間は約40分であった。

3) 指導計画

指導は大学の研究室で、大学教員によって行われた。指導場面は補助指導者によって、セッションごとにビデオ録画された。

(1) ベースライン期 (3セッション)

指導者とT児が、指導者の“ジャン・ケン・ポン”のかけ声で、じゃんけんを10回連続して試行した。セッションの中でT児のじゃんけん行動は①動作側面：3種類の拳がどのように使われたか。また拳を出した後、じゃんけんの機械的模倣や後換えなどの特異行動がみられたか。②勝ちの判断：じゃんけんの各試行において、その勝ちを正しく判断できたか。

(2) 勝敗概念の形成期 (14セッション)

勝敗概念を形成するために、“ドンケツゲーム”とカルタを行った。両者とも1セッションあたり平均10試行を行った。

ドンケツゲームはいわゆる尻相撲のゲームであり、レバー操作して背中合わせになっている相手の人形を押し倒した方が勝ちとなる。セッション1では「どっちの勝ち」に対してほとんど応答がみられなかったため、セッション2より勝者にはT児の好きなフライドポテトが与えられるという手続きを加えた。

カルタは補助指導者が読み手となり、指導者とT児がとり手となった。先に絵札をとったほうを勝ちとする「直接的勝ち」という条件の下で、とり手が絵札をとるごとに、T児に「誰の勝ち」を判断させた。セッション1では質問に対し全く応答が見られなかったため、カルタでも同様にセッション②から勝者にはフライドポテトが与えられるという手続きを加えた。

(3) じゃんけんのルール of 指導期 (15セッション)

10センチ×14センチのカード3枚にグー、チョキ、パーの線画をそれぞれ描いたもの(じゃんけんカード)を2組用意した。1組のカードは赤で縁取りされ、もう1組のカードは青で縁取りされていた。指導者が各組からカードを1枚ずつ抜き出してT児に向けて提示し、どちらが勝ちであるかを判断させた。正しく判断できた場合には、指導者は“ピンポン”とってT児にフライドポテトを与えた。1セッションあたり平均10試行を行った。

(4) じゃんけんの目的 of 指導期 (31ブロック)

一度出した拳を換えてはいけないということを理解させるために、じゃんけんカードを用いて、指導者とT児がじゃんけんを行った。“ジャン・ケン・ポン”のかけ声で、お互いに台紙(38センチ×24センチ)の中にカードを出し合い、その勝ちをT児に判断させた。1セッションあたり10試行を行い、勝者にはフライドポテトが与えられた。

また、勝ちの判断が正しくできるようになった時点で、アイコの集中指導を行った。「アイコ」と書かれたカード(アイコカード)を台紙の上においてじゃんけんを行った。

(5) 指導効果 of 評価期 (2セッション)

ベースライン期と同様の手続きで、じゃんけんを②セッション行った。

(6) 維持期 (3セッション)

獲得されたじゃんけん技能が9ヵ月後も維持されているか否かを測定するために、X+1年6月に指導者とT児が勝者にはフライドポテトが与えられるという条件の下で、じゃんけんを3セッション(1セッション10試行)を行った。

3. 結果

1) ベースライン期

動作的側面でT児はじゃんけんのとくにすべてパーを出した。勝ちの判断ではセッション3のじゃんけんの機械的模倣では無答であったが、他はすべてT児が出したパーの勝ちを主張した。(図 I - 1 - 7 参照)

[図 I - 1 - 7 特異行動の生起率および勝ちの判断の正反応率]

2) 勝敗概念の形成

勝者にはフライドポテトが与えられるという手続きを加えたところ正反応率が高まり、セッション2以降は正反応が安定して見られた。S6より「どっちの勝ち」に「誰の勝ち」という質問を加えたところ、後者の正反応率は上昇したが、前者の正反応率が低下したため、セッション10より前者の質問を省いた。(図 I - 1 - 8 参照)

カルタではセッション1では正反応が1度も見られなかったため、セッション2より勝者にはフライドポテトが与えられるという手続きを加えたところ、正反応率が高まってきた。

ドンケツゲームではセッション13以降、自分の人形が先に倒れると即座にそれを元に戻す反則行動が観察された。カルタでもセッション2以降、T児が左手で指導者の右手を押さえ、自分は右手で絵札をとるといふ妨害行動がみられるようになり、セッション7以降ではそれがほぼ毎試行観察された。

[図 I - 1 - 8 勝敗概念の形成]

3) ルールの理解

セッション1では正反応が1度も見られなかったため、そのあと集中指導を行った。その結果、正反応率が上昇し始め、セッション12以降は100%の正反応率が続いた（図I-1-9参照）

[図 I - 1 - 9 ルールの理解]

4) じゃんけんの目的の理解

結果は2セッションを1ブロックとし、2セッションの平均値で表すことにした（図 I-1-10 参照）。ブロック1から60%以上の正反応率が見られ、ブロック10以降は90%以上の正反応率が安定して見られた。指導者が次に出すカードを予告すると、T児はそれに勝つカードを出せるようになってきた。2回連続で同じカードを出して負けたりした場合には、T児が直前に出したカードに勝つカードを自発的に出すこともしばしば観察された。ブロック23～27まで「カードと拳によるじゃんけん」を導入した。すなわち指導者は拳で、T児はカードでじゃんけんを行い、勝者にはフライドポテトが与えられた。ブロック28以降は両者ともに拳でじゃんけんを行う「拳によるじゃんけん」を導入し、勝者にはフライドポテトが与えられた。これもブロックを重ねるごとに正反応率が高まっていき、後換えも1回もみられなかった。

[図 I-1-10 じゃんけんの目的の理解]

5) 指導効果の評価・展開

指導効果の評価：動作的側面では、2セッションとも後換えが2回ずつ見られた。勝ちの判断では、それぞれ40%と60%の正反応率を示した。

指導効果の展開：動作的側面では、セッション3で後換えが3回見られたが、セッション4では1回も見られなかった。またセッション4ではパー5回、グー3回、チョキ2回とバラエティが見られた。勝ちの判断では、それぞれ70%と100%の正反応率を示した。

6) プローブ

動作的側面では、セッション2, 3で後換えが2回ずつ見られた。勝ちの判断ではそれぞれ100%、40%、80%の正反応率を示した。

7) 維持

動作的側面では、3セッションともじゃんけんの機械的模倣および後換えが1度も見られなかった。しかし、T児が出した拳は、すべてチョキと偏りが見られた。勝ちの判断では、それぞれ100%、90%、100%と高い正反応率を示した。

4. 考察

1) 勝敗概念の形成

T児にとってフライドポテトが、ゲームに買ってそれを獲得できた際に強化子としての機能を果たしたばかりではなく、勝者の判断の手がかりを提供する弁別刺激としての機能も果たしていたと考えられる。ルールを簡略化したことも、T児の「勝ち」の概念形成を促進したと思われる。またそれぞれの結果を“勝敗カード”に記入させるようにしたところ、後者の正反応率が高まってきた。自閉症児は聴覚—音声系の情報処理に困難を示すことが指摘されていることから、本研究においても“勝敗カード”の使用が有効であったかもしれない。「負け」の概念形成に関しては、今後の検討課題であるといえよう。しかし、「勝ちでなければ負け」という関係は理解しつつあったと考えられる。

2) 競争意識の成立

「勝ち」の概念が形成されるにしたがって、T児の中に好物を獲得したい（ゲームに勝ちたい）という意欲が芽生えてきたものと考えられる。「勝ち」の概念が形成されることによって、競争意識も成立してくる可能性が示唆される。

3) ルールの理解

セッション7を経ても正反応率が50%を超えなかった。そこで、セッション8よりT児の勝ちの判断が正しいかどうかを、T児自身に自己確認させるように手続きを変更したところ、正反応率が上昇した。すなわち、T児の勝ちの判断をカードで表出させ、しかもしれが正しいかどうかをT児自らがじゃんけんカードをめくって視覚的に確認できる方法が、T児にとって有効であったといえる。

4) じゃんけんの目的の理解

本研究ではカードによるじゃんけんおよびカードと拳によるじゃんけんの指導後、じゃんけんを5回ずつ試行してみたところ、後換えの回数と勝ちの判断の正反応率はそれぞれ3回と40%、0回と60%であった。そこで、拳によるじゃんけんを導入したところ、勝ちの判断の正反応率が上昇し、後換えもみられなかった。これらのことから、じゃんけんの目的の理解を深め、またじゃんけんの勝ちの判断を高めるためには、T児にとって①カードによるじゃんけん、②カードと拳によるじゃんけん、③拳によるじゃんけんという段階を踏まえた指導が有効であったといえよう。

5) 指導効果の評価・展開

T児はじゃんけん能力を獲得したが、じゃんけんに強化子が随伴されない場合には、獲得した技能を適用しようという意欲が低かったものと考えられる。「指導効果の展開期」にはいると、再び強化子が随伴されるようになったため、T児はプライドポテトの獲得を目指してじゃんけんに取り組むようになり、T児の出す拳にバラエティが見られた。

6) プローブ・維持

9ヵ月後の「維持期」において特異行動が全くみられず、しかも勝ちの判断でも高い正反応率を示したことから、T児はじゃんけん技能の獲得が可能になったといえよう。

5. まとめ

本研究の結果から、じゃんけん技能の修得家庭に関して以下のことが言えよう。

- 1) ①「勝ち」の概念の形成、②競争意識の成立、③ルールを理解、④じゃんけんの目的の理解という指導段階を経ることによって、じゃんけん技能の獲得が可能になる。
- 2) 「勝ち」の概念が形成されることによって、競争意識も成立してくる可能性が示唆される。そのためには、強化力の高い強化子を随伴させることが必要条件となる。
- 3) ルールの理解には、対象児自らがじゃんけんカードをめくって視覚的に確認できる方法が効果的であった。
- 4) じゃんけんの目的の理解を深め、またじゃんけんの勝ちの判断を高めるためには、①カードによるじゃんけん、②カードと拳によるじゃんけん、③拳によるじゃんけんという段階を踏まえた指導が有効であった。
- 5) 対象児にとってじゃんけん強化子が随伴されなかった場合には、獲得した技能を適用しようという意欲は低かった。

第2章 買い物スキル

第1節 問題提起

先の章でも述べたとおり、近年、障がいを持つ人々が地域の一員として、社会参加や自立した生活を送ることが望ましいという考えが高まってきている。そして地域で生きていくためのスキルを身につけるための支援が積極的に行われなければならない（赤根，1995）。地域で生きていくために必要なスキルはさまざまあるが、特にも社会的自立および余暇活動として、買い物行動が挙げられる。買い物スキル指導についての研究は多くなされているが、支払い行動に焦点を当てた研究は今だ少ない。ここでは買い物時の支払いスキルについての先行研究を3つ紹介する。

第2節 先行研究

1. 先行研究①（菅原，2009）

1. 目的

本研究では特別支援学校中学部の5名の生徒に対して、少し多めに払う支払いスキルの獲得を促す。そして、スキルの獲得の方法について検討する。

2. 方法

1) 対象生徒

特別支援学校中学部1年～2年に在籍する5名の生徒(以下A～Eさん)を対象とした。A, C, D, Eさんは自閉症、Bさんはダウン症と診断されていた。コミュニケーションに関してA, B, Cさんは2～3語の言語理解、2～3語の言語表出が可能で、日常会話のやり取りができた。計算に関して、A, C, D, Eさんは筆算で2桁程度の計算ができた。Bさんは1桁程度の計算ができた。B, C, D, Eさんは事前の指導で買い物に必要な一連の行動をほぼ獲得していた。支払いに関して、5名は事前の指導で3桁までの値段表示に対してちょうどの金額を支払うことをほぼ獲得していた。しかし、ちょうどの金額を構成できる硬貨を持っていない場合は、値段以上の金額を持っていても支払うことは難しかった（表I-2-1参照）。

[表I-2-1 対象児のプロフィール]

	診断名	言語理解	買い物スキル
Aさん	自閉症	日常会話可	3桁までの値段表示に対して ちょうどの金額を支払うことができ る
Bさん	ダウン症	日常会話可	
Cさん	自閉症	日常会話可	
Dさん	自閉症		
Eさん	自閉症		

2) 標的行動

3桁までの値段表示に対して、ちょうどの金額を構成できる硬貨がないときに、「少し多め」の金額を支払うこととした。「少し多め」とは値段表示に対して硬貨が足りない桁の、1つ上の桁の硬貨を1枚足すこととした。

3) 指導場面

- ・週に2回ある数学の時間に行う。
- ・教室場面では机上課題を行う。
- ・買い物場面では近隣のドラッグストアで買い物課題を行う。

4) 所持金

財布の中身は指導内容によって変更した。

A条件…2桁の硬貨を足す場合は100円硬貨9枚と10円硬貨9枚。

B条件…3桁の硬貨を足す場合は100円硬貨9枚。

5) 手続き

机上課題においては、おもちゃのレジの値段表示に対して少し多めの金額を支払うことが求められた。買い物課題では、買い物に必要な一連の行動を行った後に、レジの値段表示や店員の音声に対して少し多めの金額を支払うことが求められた。

(1) ベースライン

机上課題において、A条件・B条件でのベースラインを測定した。正反応の場合は言語賞賛し、誤反応の場合は支払う硬貨を指差しして示した。

(2) 構成シート

机上課題において構成シート（先行研究～を参照）を用いた。ある桁の硬貨が足りなかった場合に、「ない」と報告するよう求め、1つ上の桁を指差し、その桁の硬貨を1枚足すように促した。報告することが難しい場合は指導者が「ないときは？」と音声提示した。

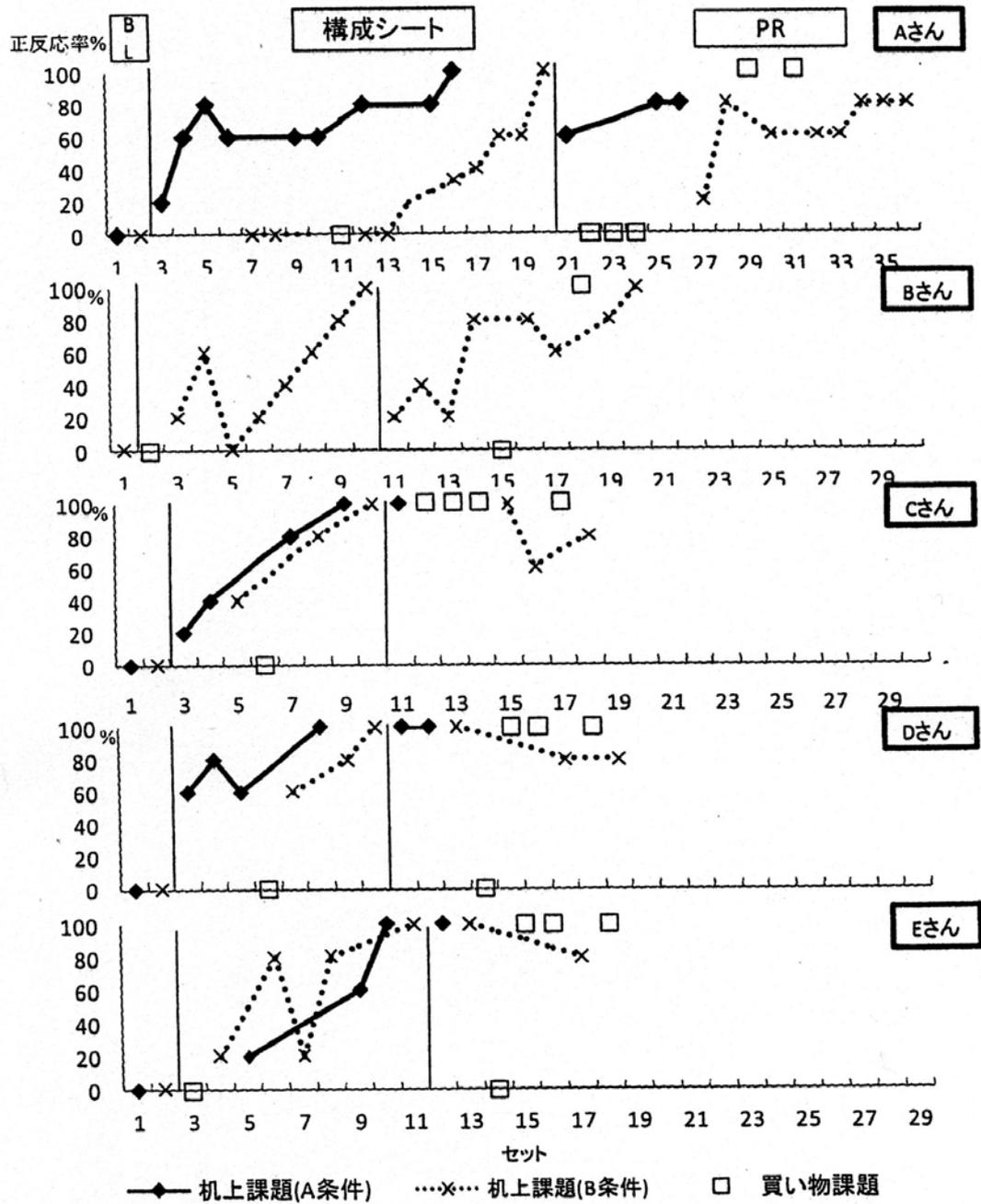
5問1セットとして記録し、1セットすべて正反応だった場合は構成シートを撤去した。

(3) 買い物課題

机上課題のベースラインと同じ条件で行った。

3. 結果と考察

5名の机上課題、買い物課題における正反応率を図I-2-1に示す。机上課題のベースラインでは5名ともに少し多めに支払うことができなかった。構成シートを用いることでA、B両方の条件において少し多く支払うことができるようになった。このことから、少し多めに支払うスキルの指導において、構成シートを用いる手続きは有効であると考えられる。また、Aさんは構成シートを用いるとき、ある桁の硬貨が足りるかどうかを弁別して、「ある」「ない」を報告することができなかった。しかし、他の対象者に比べ時間はかかったが、少し多めに支払うことができるようになった。このことから、「ある」「ない」を言語化することができなくとも少し多めに支払うスキルを獲得することができることが示された。



[図 I - 2 - 1 机上課題、買い物課題の正反応率の推移]

2. 先行研究②（高橋・野呂，2008）

1. 目的

値段表示に対してちょうどの金額を持っていないときに、「少し多め」に支払うスキルの指導法について検討した。「少し多め」の金額の定義とは、提示された金額に対して硬貨が足りない桁のうち一番大きな桁の、1つ上の桁の硬貨を1枚追加した金額のことである。（例：257円→300円（10円と1円が足りない。100円を1枚追加）で支払う）

2. 方法

1) 対象生徒

特別支援学校（知的障害部門）中学部2年に在籍する自閉症男子生徒1名（以下、A君）。3～4語文程度の言語理解および2～3語文程度の言語表出が見られた。筆算で3桁程度の足し算、引き算を行うことが可能であった。事前の指導で4桁までの値段表示に対して硬貨（1円、10円、100円）や紙幣（1000円）を用いてちょうどの金額を実際の買い物場面で支払うことが可能であった。しかし、ちょうどの金額を構成できる硬貨や紙幣を持っていない場合は、値段以上の金額を持っている場合でも支払うことが困難であった。

2) 標的行動

3桁までの値段表示に対してちょうどの金額がないときに「少し多め」に支払うこと。「少し多め」は、硬貨が足りない桁の1つ上の桁の数字に1を足した金額とした。

3) 場面設定

机上場面と買い物場面を設定した。

（1）刺激セット

表示する値段に関しては、3種類の刺激セット（値段 A、値段 B、値段 C）を用いた。

（2）手続き

1セッションは指導を行う机上場面と実際に好きなものをコンビニやファーストフード店で1つ買う買い物場面で構成された。机上場面では、電卓で提示される値段表示に対して、ちょうどまたは提示された「少し多め」の金額を構成することが求められた。買い物場面ではレジの表示や店員の音声に対して、ちょうどまたは「少し多め」の金額を支払うことが求められた。

（4）ベースライン

机上場面において、正反応に対しては言語賞賛、誤反応に対してはプロンプト付きの再試行を行った。買い物場面においては、正反応に対しては言語賞賛、誤反応に対しては正しい支払いとプロンプトした。

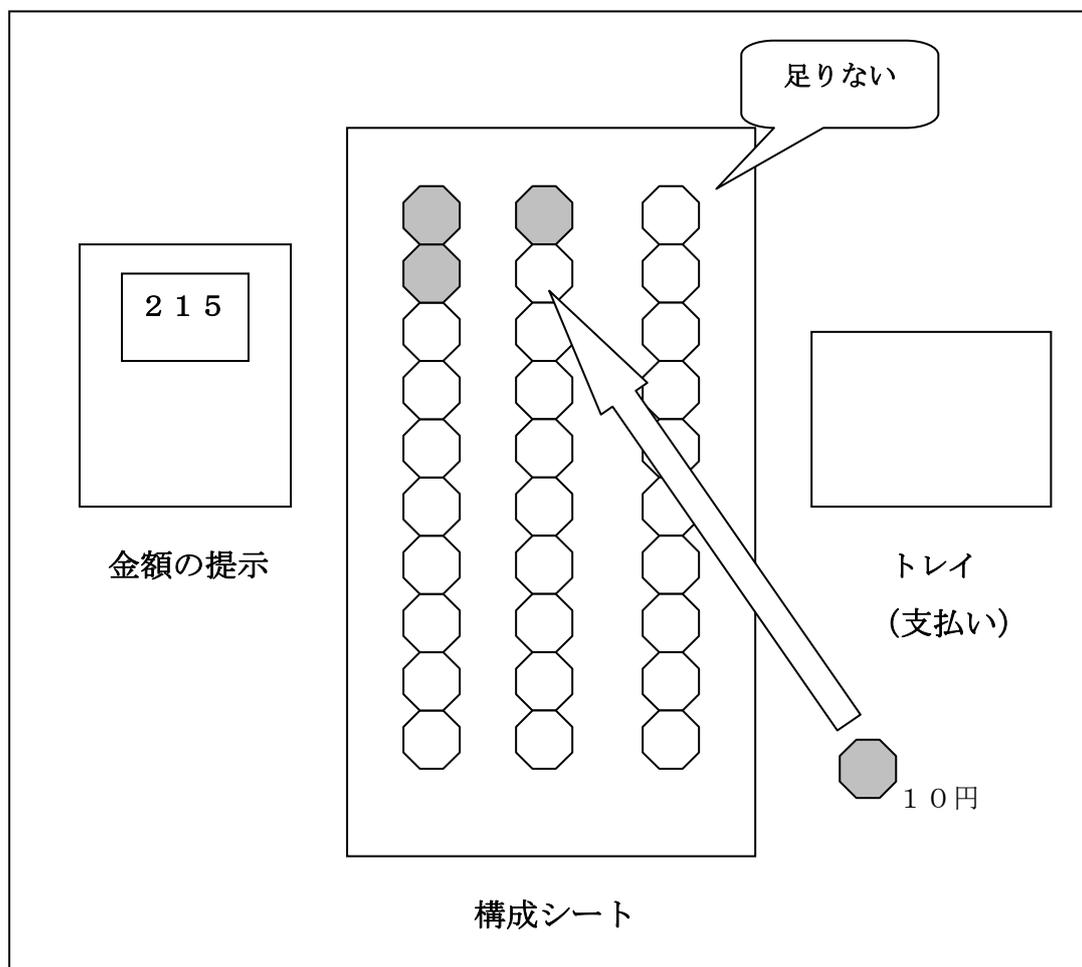
（5）引き算確認

机上場面で金額を支払った後、A君に「電卓の値段表示ー支払った金額」の計算を求め、計算できるかできないかの報告を求めた。できた場合は言語賞賛をした。もしも計算できても「少し多め」の金額でない場合は正しい金額をプロンプトした。そのほかはベースラインと同様であった。

(6) 構成シート

机上場面において、硬貨構成シートを用意し、値段表示に対応した硬貨をシート上に構成する構成反応見本合わせを求めた。その際、100円硬貨→10円硬貨→1円硬貨の順番で構成できるように、電卓上の数値を大きな桁から順番に指差しプロンプトした。またある桁の硬貨が足りない場合には、「ない」などと報告させた上で、指導者は1つ上の桁の硬貨・紙幣を1つ構成するようにシート上を指差しプロンプトした。これらの指差しプロンプトは段階的に撤去・遅延された。買い物場面の手続きはベースラインと同様であった。

(図 I - 2 - 2 参照)



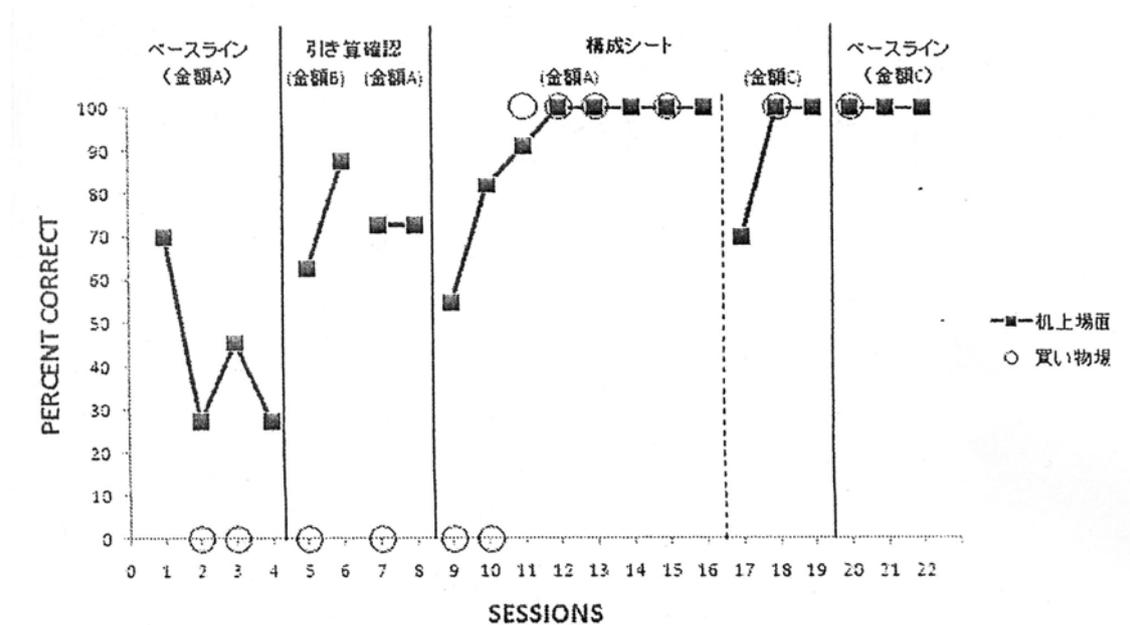
[図 I - 2 - 2 構成シート]

例えば支払うべき金額が215円の時、電卓の表示にあわせて左端に200円のを100円玉2枚、10円のを10円玉1枚、5円分がないから1つ上の桁である10円を1枚増やす。

3. 結果及び考察

机上場面及び買い物場面で A 君が正しく「少し多め」に支払うことができた正答率を図 I-2-3 に示す。ベースラインや引き算確認の条件では、机上場面において安定して正しく「少し多め」に支払うことができず、また買い物場面でも「少し多め」に支払う様子は一度も見られなかった。構成シートを使った条件では、机上場面では 12 セッション以降、買い物場面では 11 セッション以降安定して「少し多め」に支払うことができるようになった。また、買い物場面では机上場面で指導されていない値段に対しても正しく「少し多め」に支払う様子が見られた (18, 19 セッション)。

これらの結果から、構成シート及びプロンプトは「少し多め」に支払うスキルを指導する上で有効な手続きであることが示された。これらの手続きが有効であった理由として、①構成シートを用い、硬貨を順番に構成するようにプロンプトしたことにより、桁(硬貨)ごとに手持ちの硬貨で「構成できる、構成できない」が明確になったこと、②構成シートを用いることにより、1つ上の桁の硬貨、紙幣を1つ追加する行動がより視覚的に明示されたこと、またそれらの行動を弱いプロンプト(硬貨を追加する場所の指差し)で促すことができたこと、などが考えられた。



[図 I-2-3 机上場面、買い物場面において「少し多め」に支払えた率]

3. 先行研究③（末永，2009）

1. 目的

知的障害をもつ生徒4名を対象に、①学級内において支払いスキルを指導し、②地域商店において支払いスキルの維持・般化を観察した。支払いスキルの指導手続き及び般化に有効な条件について検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象生徒

指導開始当時、知的障害特別支援学校の中学部2年に在籍していた男子生徒4名を対象とする。数学のレベル、買い物のレベルに関する生徒の実態を表I-2-2に示す。

[表I-2-2 対象生徒の実態]

名前	実態
A	○大小の概念は理解できている。
B	○1桁同士の加減法（繰り下がりなし）ができる。 ○示された金額と同じ額を支払うことができる。
C	○商店に買い物に行ったとき、示された金額より多い額（例えば「105円」といった額に対して「110円」や「200円」）を示すことが難しく、少ない額（例えば「100円」）で支払ってしまう。
D	

2) 標的行動

10円と100円硬貨を用いて示された額より大きな金額を出す（例えば105円が示されたときに110円）

3) 指導期間

200X年10月より週1回、国語・数学の時間の30分程度を指導に当てた。生徒の達成状況に応じて指導目標や内容を段階的に設定した。

4) 指導手続き

指導者は各生徒に1枚ずつ金額カードを示し、生徒は硬貨入れから受け皿に硬貨を出した。受け皿に硬貨を出した生徒が報告したとき、指導者が金額を確認した。指導段階3までは、正反応であった場合にはできたよチップの黒い面をそれぞれチェック表において評価した。段階4では、正反応の場合のみできたよチップを渡すこととした。生徒が示す金額については、指導目標に応じて段階を経て進めていった。指導段階については表I-2-3に示す。

[表I-2-3 指導段階]

	目標	金種 (硬貨入れの内容)
段階1	同じ額を出す	100円×5
段階2	大きな額を出す (100円単位)	100円×5
段階3	大きな額を出す (10円単位)	50円×1 10円×5
段階4	大きな額を出す (100円と10円組み合わせ)	100円×5 50円×1 10円×5

5) 観察手続き

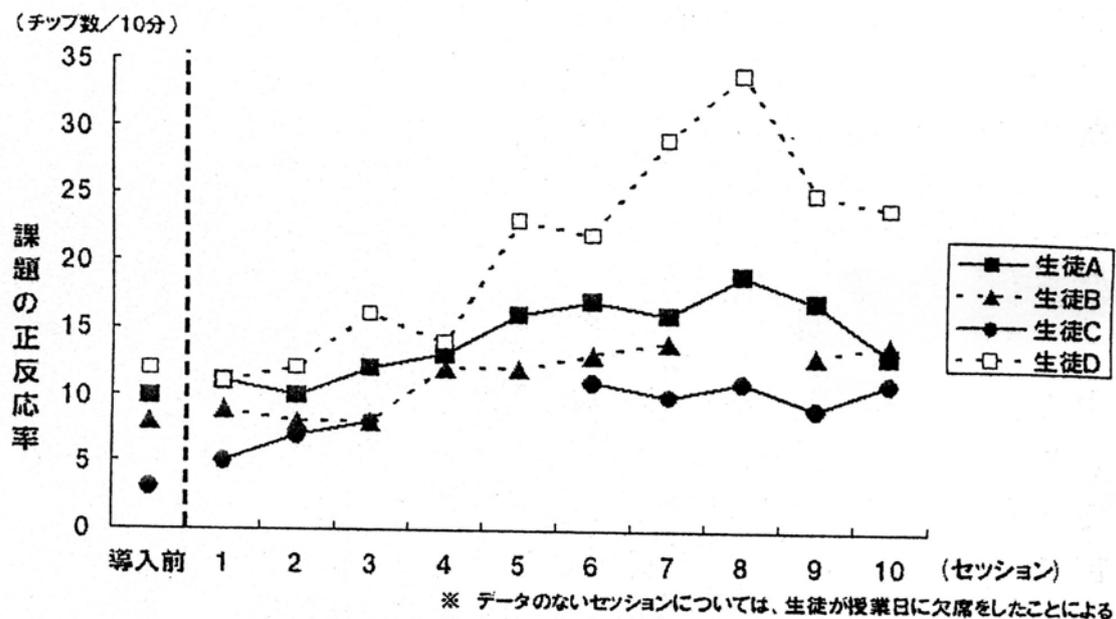
指導された標的行動が実際の生活場面（スーパーや商店）でも般化するかどうかを確認するために、週1回の社会の時間における買い物單元において観察をした。観察者は指導者のほか、STにも協力していただき、対象生徒の後方から支払い行動についての観察をした。

対象生徒がそれぞれ依頼された品物をレジに置き、示された金額に応じて代金を支払う場面で観察をした。その際、10円単位で大きな金額を支払う(◎)、大きな額を支払う(○)、大きな額を支払わない(×)で記録した。

また支援の工夫として金種や硬貨入れの条件を操作した。

3. 結果

教室での標的行動の正反応率については図I-2-4に、観察場面での達成状況については表I-2-4に示した。



[図I-2-4 教室場面における標的行動の正反応率]

[表 I - 2 - 4 観察場面における標的行動の達成状況]

	セッション 4～5の間	セッション 5～6の間	フォローアップ (約1年後)
条件	硬貨入れ持参 500円×1 100円×5	硬貨入れ持参 500円×1 100円×4 50円×1 10円×5	硬貨入れ持参 500円×1 100円×4 50円×1 10円×5
生徒 A	×	○	◎
生徒 B	◎	◎	◎
生徒 C	休	×	◎
生徒 D	×	×	◎

教室場面における標的行動の正反応率については、各生徒とも増加する傾向が見られた。観察場面においては、セッション中には生徒 B のみ安定した生起を示したが、他の生徒については達成が困難であるという結果が示された。フォローアップでの観察においては、いずれの生徒も標的行動の生起が確認された。

4. 考察

教室場面での指導においては、標的行動の正反応率が増加する傾向が見られた。これは、段階4における指導手続きである、正反応のみを視覚的にフィードバックすることが、誤反応も含めてフィードバックすることよりも効果的であったといえる。生徒自身が成功経験を重ねられるよう、失敗させない工夫（無誤学習）の導入はどの生徒にも有効であった。

観察（般化）場面においては、指導セッションの最中においては生徒Aおよび生徒Bのみ標的行動を示す結果が得られた。教室で利用していた補助具（硬貨入れ）を般化場面に持参することにより、A、Bにとっては自身が行うべき標的行動を喚起することにつながったと考えられる。この生徒達には生活場面の物理的環境ではなく、教室で用いていた刺激を操作することで獲得したスキルを促すことができたため、他のさまざまな場面での般化も期待される。しかし、正反応率が高低に関わらず般化に困難を示す生徒もいたため、持ち出す刺激の質や種類をさらに吟味することが必要である。

4. 先行研究のまとめ

買い物行動の中でも支払いスキルに焦点を当てた先行研究を3つ紹介した。支払いスキルのみを指導した先行研究は今だ少なく、対象児はもともと数概念をもっているものが対象であることが多い。このことから、支払いスキル獲得には創意工夫が必要である。どの研究でも見られる点は、実際の買い物場面に出る前に、事前の練習を設けている点である。それは机上の課題であったり、硬貨を使ってのやりとりの訓練であったりだ。このような事前の練習が、本番での誤学習を避けるだけでなく、実際場面で支払いがうまくいくことによって対象児の自信につながり、正の強化につながっていったと考えられる。また、使用する金額も何パターンかに分け、スモールステップを踏んでいる。このことによって、対象児の負担を減らし、支払いスキルの獲得につながったと考えられる。これら先行研究を手がかりに、数概念の獲得が困難な自閉症児の支払いスキル獲得のための方法を模索していきたい。

第3節 研究仮説・研究目的

1. 研究仮説

以上、3つの先行研究をもとに、支払いスキル形成のための指導法の研究仮説を立てていく。先行研究において今回対象となった子ども達は、みな多かれ少なかれ数字の大小の判別や、数概念をもともともっていた。そこで本研究では数概念の獲得が困難な子どもに、「少し多め」に支払うスキルの獲得を目指す。その際に、本研究では「少し多め」に順ずる支払い方法として、『One More Than』法 (Diane, 2001; Martha & Fredda, 2000) を採用し、数概念の獲得が困難な子どもにも、「少し多め」に支払うスキルが獲得可能かどうかを検討していく。研究を進めていく上で次の3点を研究仮説とする。①対象児に加減法などの算数の知識がなくとも、「少し多め」に支払うスキルの獲得は可能なのか。②机上学習に順ずるようなシミュレーション場面を用いた学習方法は有効かどうか。③支払い時に金額よりも「少し多め」に支払う方法 (例えば、230円するとき300円で支払う) として、『One More Than』法は支払い行動の形成に有効かどうか。この3つを研究仮説とし、本研究を通じて検証していきたい。

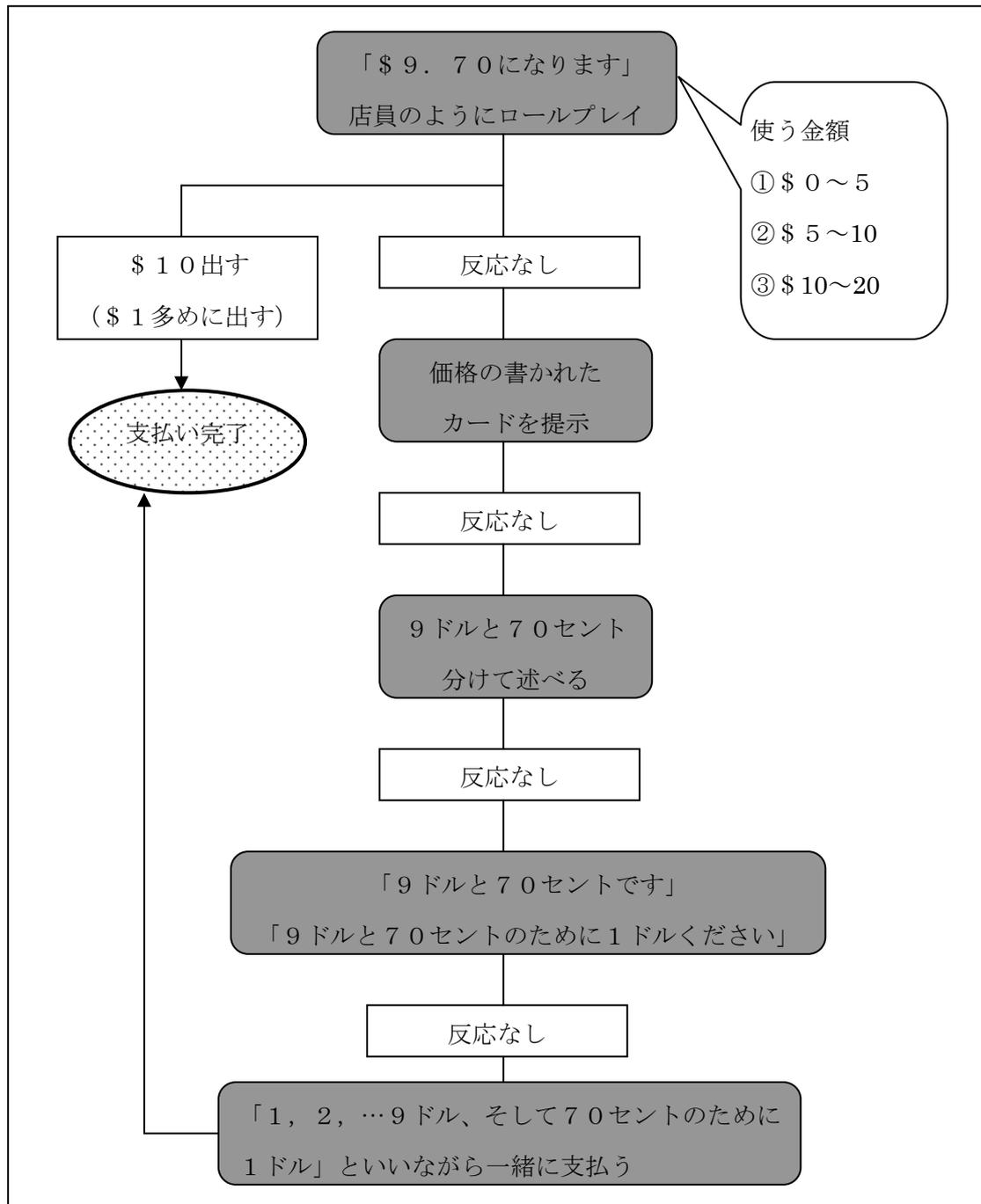
2. 研究目的

本研究の目的は以下のとおりである。

1. 買い物に関わる行動を課題分析し、行動を形成している刺激を明らかにする。
2. 支払いスキルの1つである『One More Than』法の指導方法について検討していく。
3. 日常生活にどのように般化していくのかを調べる。

3. One More Than 法とは

本研究では「少し多めに」支払うスキルを獲得する方法として、『One More Than』法を採用する。この方略のモデルを以下に示した。(図 I-2-5 参照)



※



←指導者 (店員役)



←対象児

[図 I-2-5 One More Than 法のモデル]

『One More Than』法は数概念の獲得が困難な、中重度の知的障がいをもつ人や年齢の低い子どもにも使用できる支払いスキルである。使う金額は何段階かに分けて使用する(例えば日本円でいうと、100～200円、300～400円のように)。参加者は対象児と指導者の2人であり、指導者が店員役とプロンプターの2役をこなす。

シミュレーション場面を設定し、店員役の指導者が「〇〇円になります」と値段を告げる。そのときに「少し多め」の方法で支払えたなら正反応とする。反応なし、もしくは誤反応だった場合は、指導者は値段の書かれたカードを視覚的なプロンプトとして提示する。それでも正反応が生起しない場合は、「〇円と〇円(例えば、200円と30円)」と、百の位の金額と十の位の金額を分けて口頭で示唆する。次は「230円です。200円と30円の分、100円を出してください」という。それでも生起しない場合は、最後のプロンプトとして「100、200円と、30円のために100円」と口頭で説明しながら、対象児と一緒に支払い行動のモデルを示すこととする。

II 本論

第1章 アセスメント

第1節 アセスメント

アセスメントとは対象児の個別ニーズの実態把握と実態に即した標的行動を設定するために、対象児の日常生活のすごし方、対人関係の広がり、好きな活動や嗜好、既得の社会的スキル、などを含む生態学的調査（鳩田，1998）のことである。

本研究では生態的アセスメント調査として、既得の社会的スキルと『One More Than』法に必要なスキルの有無を調べた。つまり、①買い物に関わる行動の課題分析、②硬貨の種類弁別、③100円単位での支払いの3つを行い、現段階で対象児が買い物に関わる一連の行動、硬貨に関する知識がどのくらいあるのかを知る。

そこで以下のアセスメント項目を設定し、アセスメント1、2、3を行った。

1. 買い物行動にかかわるアセスメント

本研究で指導する『One More Than』法に関わる、基礎的な行動や知識がどのくらい備わっているのかを調べることとした。(表Ⅱ-1-1 参照)

[表Ⅱ-1-1 アセスメント項目]

	内容	目的
アセスメント 1	買い物行動の 課題分析	一人で ※適切に買い物ができる。
アセスメント 2	硬貨の種類 の弁別	各種硬貨の種類 の弁別ができる。
アセスメント 3	100円単位 での支払い	100円単位の金額を、 金額どおりに支払うことができる。

※ “適切”とは、支払い時に財布の中身をすべて出さずに支払いを行えること。

2. 方法

1) 参加者および指導者

参加者は A 児と指導者として大学院生 2 名、学部生 1 名の計 4 名である。指導者の分担は主指導者 1 名、観察記録者 1 名、ビデオ撮影者 1 名で行った。アセスメント 1、2、3、では主指導者と A 児の 2 人が直接参加した。

2) 場面および活動の SCRIPT

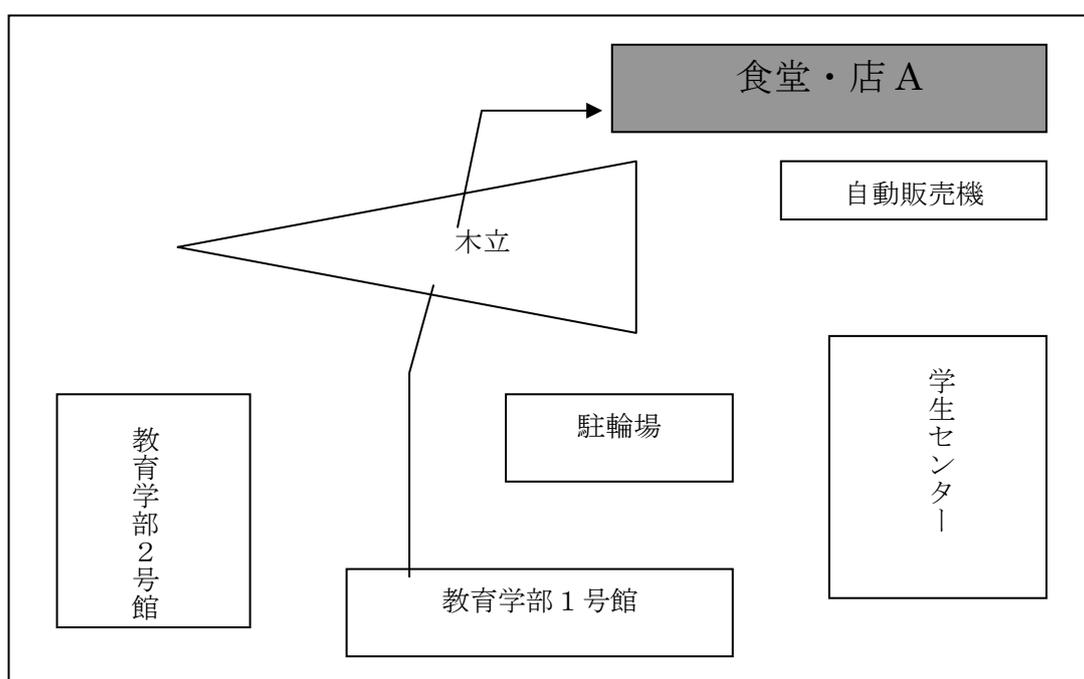
SCRIPT にはさまざまな定義があるが、本研究では SCRIPT を「標的行動を達成するための台本」として定義し、使用していく。

以下にアセスメント 1 における場面設定と課題分析を、アセスメント 2、3 における場面設定と活動の流れである SCRIPT を示した。

(1) アセスメント1の場面設定

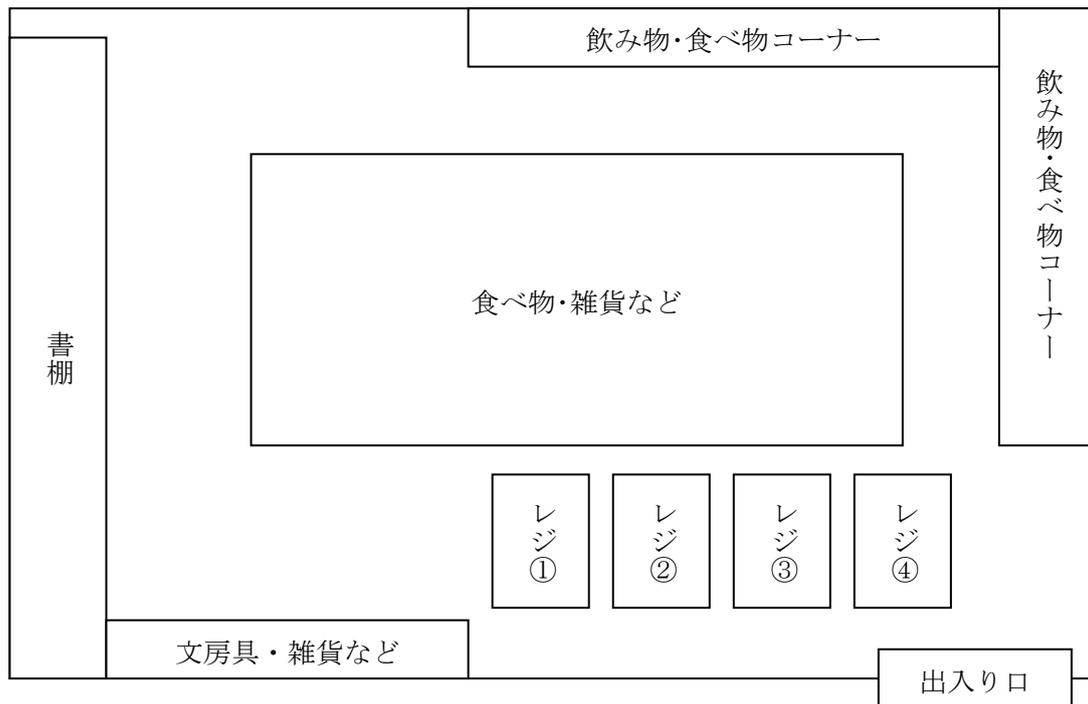
アセスメント1では買い物をする際の行動随伴性を知るためにも、買い物場面におけるA児の一連の行動を分析する必要がある。そのためにできる限り、A児が使い慣れたいつものおりの買い物場面を設定し、一切の介入をなくして行動のアセスメントを行った。

そこで2年前からA児がよく利用するI大学構内にある店Aを使用した。お菓子は店Aで購入した。指導を行っている教育学部1号館から生協までの道のりは図Ⅱ-1-1に示した。



[図Ⅱ-1-1 アセスメント1の場面① (教育学部1号館⇔生協)]

主な流れとしては指導プログラムを行っている教育学部1号館から出て、大学構内にある生協でアセスメントを行う。また自動販売機が好きなA児は、飲み物を食堂前に設置されている自動販売機で購入することもあった。また実際に買い物をする店Aの店内は図Ⅱ-1-2に示した。



[図Ⅱ-1-2 アセスメント1の場面② (店Aの店内)]

①自動販売機で飲み物を購入し、店内のお菓子コーナーで品物を選ぶ、②店内で飲み物も食べ物も選ぶ、のどちらかのパターンで商品を選び、支払いはレジ①～④のいずれかで行う。指導者3名はA児から働きかけがある以外は、A児のそばにいて一切の介入を行わなかった。

(2) アセスメント1の買い物行動の課題分析

アセスメント1では買い物に関する一連の行動を8つに分け(表Ⅱ-1-2参照)、課題分析を行った。

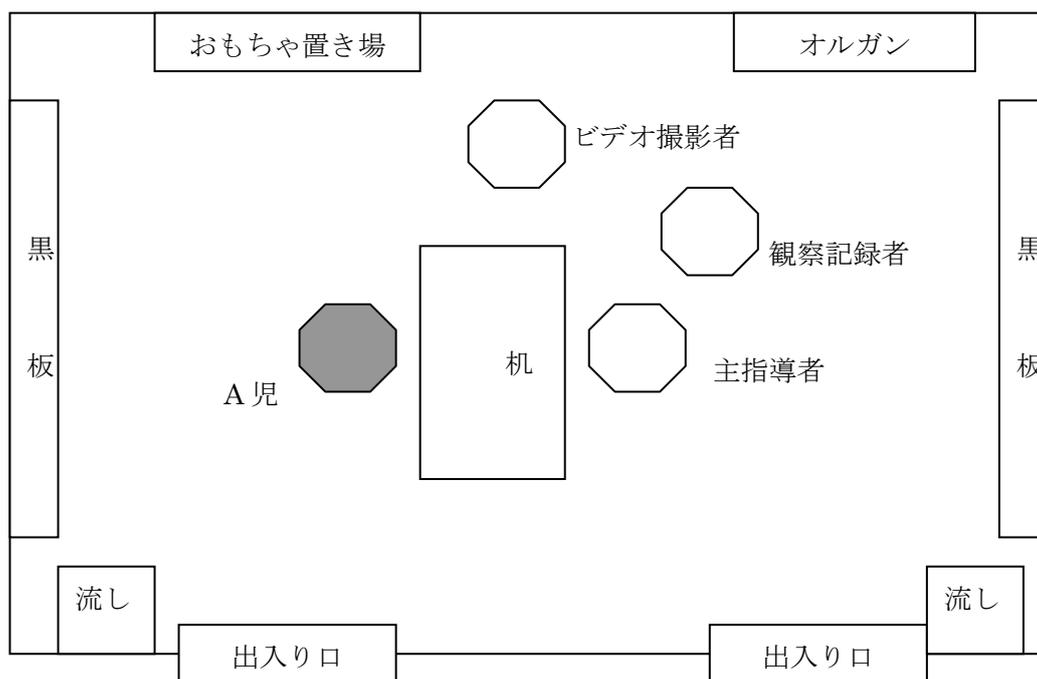
[表Ⅱ-1-2 アセスメント1の買い物行動の課題分析表]

	課題	内容
①	お財布をもらう	両親のところへ行き、「お財布をください」と言い、お財布を受け取る。
②	お店まで行く	指導プログラムを行っている教室から、自動販売機あるいは店Aまで移動する。
③	お店に入る	店Aの中に入る。
④	商品を選ぶ	自分の食べたいお菓子を選ぶ。
⑤	レジに並ぶ	ほかのお客さんがいてもいなくても、レジに並ぶ。
⑥	支払う	お財布の中身を全部出さずに、金額により近いお金を出して支払う。
⑦	袋に入れる	買った商品を袋に入れる。
⑧	お店を出る	店Aを出て、教室まで戻る。

本研究において、買い物に必要な行動項目を表Ⅱ-1-2のように同定した(渡部・山本・小林, 1990)。この課題分析表を元に、対象児が実際に行った買い物の結果を分析し、指導が必要な部分を明確化した。

(3) アセスメント2の場面設定

アセスメント2では、A児がどれほど硬貨の名称や弁別ができるかを知るために、教室の中で硬貨の弁別学習を行った。指導場面は大学のプレイルーム（7.80m×5.25m）の中で行った（図Ⅱ-1-3参照）。



[図Ⅱ-1-3 アセスメント2の場面設定]

A児と主指導者が机を挟んで向かい合わせに座り、活動を行った。観察記録者はA児と机の上がよく見渡せる場所を適宜に選んで記録をとった。ビデオ撮影者はA児、机の上、主指導者を映すことができるよう、図Ⅱ-1-3に示された場所で撮影を行った。

(4) アセスメント2のスク립ト

主指導者は1円から100円までの硬貨を、机の上のA児の目の前にならべて置いておく。手がかりの1つとして、金額の書かれたカードを用い、そのカードを見せながら「〇〇円はどれですか?」とカードに書かれた金種を尋ねる。A児はならんでいる硬貨の中からカードに書かれた金種を選び、主指導者に渡す。主指導者は強化子として言語賞賛をする。以下にアセスメント2のスク립トを示した(表II-1-3参照)。

[表II-1-3 アセスメント2のスク립ト]

主指導者	A児
1円玉、5円玉、10円玉、50円玉、100円玉の5種類の硬貨を机の上に並べておく。	
金額の書かれたカードを見せながら、「〇〇円はどれですか?」 (例えば「10円はどれですか?」)	
	〇〇円を選び、主指導者に渡す。 (例えば10円玉を選び、主指導者に渡す)
「そうだね!」(言語賞賛)	

(5) アセスメント3の場面設定

アセスメント3ではアセスメント2と同様の場面設定で行った（図Ⅱ-1-3参照）。

(6) アセスメント3のスク립ト

アセスメント3では『One More Than』法での支払いスキルを獲得するために、もっとも使用される100円硬貨を使った、100円単位での課題を行った。100円、200円、300円・・・という出し方ができるかを確実に見極めるため、アセスメント3では方法をアセスメント3-1、アセスメント3-2という2つに分けて行った（表Ⅱ-1-4、表Ⅱ-1-5参照）。

[表Ⅱ-1-4 アセスメント3のスク립ト]

	主指導者	A児
ア セ ス メ ン ト 3 - 1	「これはいくらですか?」といい、 100円硬貨を○枚ならべる。 (例えば、100円硬貨を3枚ならべる)	
		「〇〇円です」 (例えば、「300円です」)
	「そうだね!」(言語賞賛) 「正解!」	

アセスメント3-1では、主指導者が机の上に提示した100円硬貨が何枚ならんでいるのかを見て、合計金額が何百円なのかを答える課題を行った。

[表Ⅱ-1-5 アセスメント3-2のスク립ト]

	主指導者	A児
ア セ ス メ ン ト 3 - 2	100円硬貨を何枚かA児の前にならべて置く。	
	金額の書かれたカードを見せながら、 「〇〇円ください」という。 (例えば「300円ください」)	
		〇〇円を主指導者に渡す。 (例えば、300円を主指導者に渡す)
	「そうだね!」(言語賞賛)	

アセスメント3-2では主指導者が要求した金額どおりに、A児が100円硬貨を出す課題を行った。

3) 教材

各アセスメントで使用した教材は次のとおりである。

- ・アセスメント1・・・お財布、お金(100円×3)
- ・アセスメント2・・・長机(1)、椅子(2)、硬貨(1円玉、5円玉、10円玉、50円玉、100円玉を各1枚ずつ)
金額の書かれたカード(1円、5円、10円、50円、100円)
- ・アセスメント3・・・長机(1)、椅子(2)、100円玉 9枚、
金額の書かれたカード(100～900円まで)

4) 結果の整理方法

指導の様子を撮影したビデオの記録から、以下の定義に基づき、整理する。

(1) アセスメント1

- ・一人で適切に買い物をすることができる。

正反応…表Ⅱ－1－2の各項目を一人で行うことができる

誤反応…項目以外のことをしてしまう

(例：ほかのお客さんの前に割り込みをする)

無反応…項目についてはなにもしない

(2) アセスメント2

- ・各種硬貨の種類の弁別ができる。

正反応…指導者が提示した金種を5秒以内に正しく出すことができる

誤反応…指導者が提示した金種とは違う硬貨を選ぶ

(例：50円と書かれたカードを提示したが、10円を出した)

無反応…5秒以上がすぎても選ばない

(3) アセスメント3 (3-1、3-2)

- ・100円単位の金額を、金額どおりに支払うことができる。

正反応…指導者が提示した金額を5秒以内に出すことができる

誤反応…指導者が提示した金額とは違う枚数を出した

(例：200円と書かれたカードを提示したが、500円を出した)

無反応…5秒以上がすぎても何も出さない

5) 記録の信頼性

毎回の指導をビデオ録画しておき、そのVTR録画から1名の指導者が観察をした行動と、リアルタイムで観察記録された行動を、結果の整理方法の基準に基づき記録する。以上の記録から100%の一致率を得た。

3. 結果

1) アセスメント1の結果

アセスメント1、買い物に関わる一連の行動を課題分析した結果、以下のようになった(表Ⅱ-1-6参照)。

[表Ⅱ-1-6 アセスメント1の結果]

	課題	1	2	3	4
①	お財布をもらう				
②	お店まで行く				
③	お店に入る				
④	商品を選ぶ				
⑤	レジに並ぶ				
⑥	支払う				
⑦	袋に入れる				
⑧	お店を出る				

※白…正反応 黒…無・誤反応

※支払うとは財布の中身をすべて出さずに支払うことができた場合、正反応とする。

※斜線部分は実行機会がなかった。

課題分析の結果、①お財布をもらう、⑦袋に入れるの2項目において、実行機会がないセッションがあった。⑥支払うの項目は全4セッション中、3セッションにおいて無・誤反応が見られた。例えば1セッション目では100円の商品を買った際、お財布の中にあつた300円すべてを提示して支払った。2セッション目で正反応が見られたが、これは100円の商品を購入した際、A児が200円を出した時点で店員が素早くお金を回収したので、それ以上A児がお金を出すことを止めたためである。以上の結果から、買い物に関わる一連の行動の中で、支払う部分に困難さが見られることが分かった。

2) アセスメント2の結果

アセスメント2、金種の弁別ができるかどうかを調べた結果、以下のようになった（表Ⅱ-1-7参照）。

[表Ⅱ-1-7 アセスメント2の結果]

	1	2
100円玉	○	○
50円玉	○	○
10円玉	○	○
5円玉	○	○
1円玉	○	○

※○…正反応 △…無・誤反応

アセスメント2は2セッション行った。その結果、全セッションにおいて正反応が見られた。2セッション目にはA児自ら「5円玉、1円玉は自動販売機使えません」「100円玉、50円玉、10円玉は自動販売機使えます」といい、金種の弁別ができていることが分かった。

3) アセスメント3 (3-1、3-2) の結果

アセスメント3 (3-1、3-2)、100円単位でのお金のやり取りができるかどうかを調べた結果、以下のようになった (表II-1-8)。

[表II-1-8 アセスメント3-1、3-2の結果]

ア セ ス メ ン ト 3 - 1	セッション	反応	ア セ ス メ ン ト 3 - 2	セッション	反応
	1	○		1	○
	2	○		2	○
	3	○		3	○
	4	○		4	○
	5	○		5	○
	6	○		6	○
	7	○		7	○
	8	○		8	○
	9	○		9	○

アセスメント3-1、3-2を行った結果、全セッションにおいて正反応が見られた。指導者の「○○円を出してください」という言葉かけに、ゲーム感覚で指定された金額分の硬貨を出すのを楽しんでいる様子が見られた。同様に、指導者が出した硬貨の枚数を見て、「○○円」と答えるほうも、難がないようであった。

第2節 指導方針

アセスメント1、2、3の結果、買い物行動の中でも支払い時に着目すべき点が見られた。それはお財布の中身をすべて出すということで支払い行動が成り立っているという点である。支払うという機能は果たしているものの、お財布の中身をすべて出すという行動は、安全面から見ると決して最善の方法とは言えない。またA児が中学部に進学したこともあり、年齢に見合うスキルを身につける必要がある。保護者からもこれから地域で暮らしていく上で、安全面においても社会性においても、一般的に受け入れられやすい行動を身につけてほしいとの要望があった。

そこで本研究ではA児に適切な支払い行動の獲得を達成するために、必要な課題を2つ導き出した。1つ目は例えば120円の商品を購入した場合、お財布の中身をすべて出してしまうのではなく、少し多めの200円を出す、『One More Than』法による支払い行動の獲得である。そして2つ目は、レジスターのディスプレイや値札に示されている金額を元に、支払いを行うということである。A児は支払い時の先行刺激に店員の「あ、もう出さなくていいよ!」という言葉かけや、視線、もしくは購入するのに十分な金額がA児から出された時点で、店員がお金を回収する行為によって、お財布からお金を出すという行動を止めていた。『One More Than』法という支払いスキルを獲得するためには、店員からディスプレイへ先行刺激の移行が重要課題である。

本研究ではまず長期目標として「自宅周辺や地域にあるお店で、一人で買い物をすることができる」を設け、アセスメントの結果から出された2つの課題の達成を短期目標に、シミュレーション場面での指導を行っていく。

第2章 介入1

第1節 研究の方法

本研究では、支払いスキル『One More Than』法を指導するにあたり、より適切な指導を確立するために、指導目標を長期目標と短期目標に分けて設定した。これにより長期目標を視野に入れた柔軟な対応を行いやすくする。

1. 指導目標

1) 長期目標

自宅周辺や地域にある店で、一人で買い物をすることができる。

2) 短期目標

- ・シミュレーション場面において、1人で『One More Than』法（例えば、支払い金額が120円のときに、200円を出すことができる）を用いた支払いができる。
- ・支払い時の先行刺激がレジのディスプレイや、値札になる。

2. 方法

1) 対象児

対象児（以下A児とする）は200X年11月現在、市内の特別支援学校に通う中学部1年の男子である。主な標準検査の結果は、200X-2年8月実施の田中ビネーVでIQ36（CA：11-4、MA：4-1）、200X-3年5月実施のPEP-Rでは、模倣3-0（芽生え反応2点）、知覚5-6、微細運動4-0（芽生え反応1点）、粗大運動5-2、目と手の協応5-0（芽生え反応2点）、言語理解3-2（芽生え反応2点）、言語表出3-4（芽生え反応3点）、発達得点99（3-9）であった。200X年11月実施の新版S-M社会生活能力検査ではSQ63であった。

A 児は父母と3人暮らしで、200X-5年から毎週1回の個別指導を受けるために、I大学に通っている。パソコンや携帯電話、ビデオカメラなどの機械類を扱うのが得意で、家ではインターネットを利用してピアノの伴奏をしている動画を閲覧することが好きである。また、自転車に乗って自宅周辺や市内を走ったり、散歩したりすることも好きである。母親の手帳を見て1日や1週間の予定を確認することが、日々の日課となっている。個別指導のためにI大学を訪れたときには、指導する教室においてある電子オルガン（電源コードは抜いてある）で弾くまねをするのが好きである。最近では、学校やピアノ教室で習っている歌、またお気に入りの映画で使われている挿入歌や主題歌を引きながら歌うという、「コンサート遊び」がお気に入りである。また指導者と一緒に3輪車（小学校高学年～用）に乗り、3輪車を自動車に見立ててガソリンスタンドごっこや高速道路の料金所ごっこ、救急車やパトカーごっこをして遊ぶことも好きである。柔らかいボールでキャッチボールをしたり、サッカーやヘディングなどのボール遊びをすることも好きである。

日常生活に関わる着替えや食事、トイレや手洗いといった行動は、全般的に1人でこなすことができる。こだわりの面ではどこか新しい場所や施設に行くと、必ずその場所に設置してあるトイレに行き、トイレのメーカー名の確認と洗浄するための流水を眺めるといった行動が見受けられる。また、最近では周りの人間のスケジュールを確認し、自分が知った情報を文章にして、他の人にも反芻させようとする行動もみられる（例えば、「〇月〇日に、Tさんは出張に行きました。言ってください」と相手に頼む）。セルフコントロールの面では不安や思ったようにことが進まなかったとき、「いやです！」や「A君は女の子！」という事実とは反することを言う。また「残念」や「おいしい」「工事中」といい、自分を落ち着けようとしたり、周りの人に自分の要求を伝えようとする。積極的にセルフコントロールをしようとする様子が見られる。

買い物については簡単なおつかいを頼まれて、自宅近くのスーパーまで買いに行くことがある。自宅でも学校でもおつかいときは、余分に1000円札を渡しているが、以前に1度、渡されていた金額よりも買い物をした合計金額の方が高くなってしまい、品物を購入できずお店で泣いていたという出来事があった。I大学での個別臨床場面でも、大学近くのお店で買い物をする際は、お財布の中身をすべて出して支払いをする様子が見られた（例えば、100円の品物を購入する際に、お財布に入っていた300円をすべて出してしまう）。また保護者からもお財布の中身をすべて出してしまう行動は、年齢相応の行動ではなくなっていくし、防犯面でも心配であるという意見が出された。

2) 指導期間

長期目標「自宅周辺や地域にある店で、1人で買い物をする事ができる」に向けて、200X-1年4月から200X年11月にかけて、アセスメント期、介入1期、介入2期の3期に分けて指導を行ってゆく。詳しいセッション数と内容は表Ⅱ-2-1のとおりである。介入1はベースラインを1セッション、指導は全部で9セッション行った。

[表Ⅱ-2-1 全セッションの活動内容]

SES.	内容		
アセスメント期			
1	アセスメント① 1	アセスメント②	
2	2		
3	3		アセスメント③ 1
4	4		2
シミュレーション期			
5	介入① (BL)		
6	1		
7	2		
8	3		
9	4		
10	5		
11	6		
12	7		
13	8		
14	9		
15		介入② 1	
16		2	
17		3	

1 8		4		
1 9		5		
2 0		6		
2 1		7		
2 2		8		
2 3		9		
2 4		1 0		
2 5		1 1		
2 6		1 2		
2 7		1 3		
2 8		1 4		
2 9		1 5		
3 0		1 6		
3 1		1 7		
3 2		1 8		
3 3		1 9		
3 4		2 0		
3 5		2 1		
3 6		2 2		
3 7		2 3		
3 8		2 4		
3 9		2 5		
4 0		2 6		

3) 指導プログラム

毎週土曜日にI大学の教室において、約90分の指導プログラムを行っており、A児の好きなこと、興味を持っていることをきっかけにし、コミュニケーションや社会生活スキル、余暇活動に関わる遊びなどを指導する。本研究はこのプログラム内にある「お金の勉強」と「買い物」を使って、1セッションあたり10～15分程度の指導を行った。「始めのあいさつ」と「終わりのあいさつ」以外は、各プログラムの順番は毎回A児が決める。(表Ⅱ-2-2参照)

[表Ⅱ-2-2 指導プログラムの一例]

プログラム名	内容
①始めのあいさつ	あいさつ、時間割を決める
②カード学習	動作語、漢字などの学習をする
③図工	のり、はさみなどを使って工作する
④お金の勉強 (本指導)	お金を使った勉強をする
⑤カードゲーム	トランプを使ったゲームをする
⑥買い物 (本指導)	大学周辺の店で買い物をする
⑦おやつ	買ってきたお菓子とジュースを食べる
⑧終わりのあいさつ	来週の予定を確認、あいさつ

4) 参加者および指導者

参加者はA児と指導者として院生2人、学部生1名の計4名である。介入1での役割分担は、主指導者兼プロンプターが1名、店員役が1名、記録者が1名とする。

5) 一事例の実験計画

本研究ではアセスメントの意味も込めて、指導に入る前に大学構内にある店において、A児の支払い行動のベースライン（以下、BL）をとった。その結果を元に、2つの介入期（介入1、介入2）を設定し、AB デザインに基づいて指導を行った。AB デザインのAとは、指導が入る前の行動の状態を調べるBLのことである。Bとは介入や指導を行うことである。また指導プログラム内にある「買い物」のプログラムを使い、場面般化として介入を行わないプローブを設定した。（表Ⅱ－2－3参照）

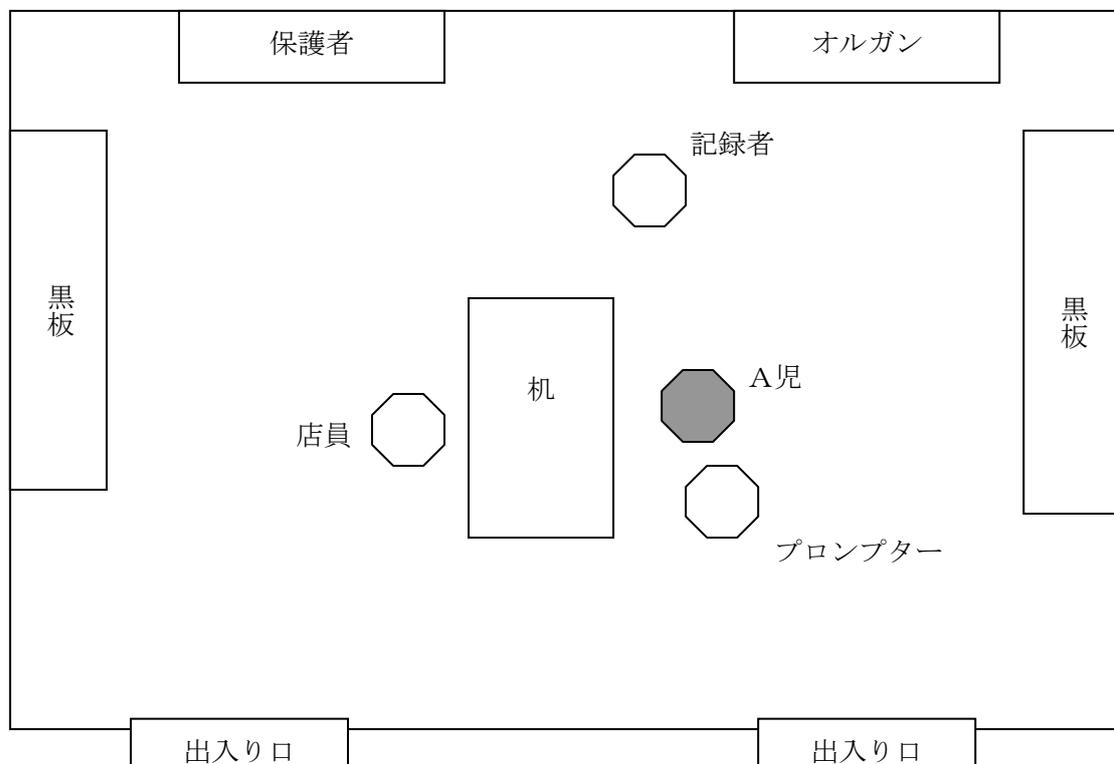
[表Ⅱ－2－3 一事例の実験計画]

BL (アセスメント 1)	介入1 (シミュレーション 場面1)	Probe (アセスメント と同様の環境)	介入2 (シミュレーション 場面2)	Probe (地域にある 店)
---------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------

6) 介入1の指導場面

(1) 介入1の場面設定

介入1ではA児がI大学で行っている週1回のプログラム内にある、買い物活動を好んでいることや、スーパーなどで買ってきた野菜や果物の産地調べに興味を持っていたことから、産直に見立てたシミュレーション場面での指導を行った。指導場面は大学内にあるプレイルーム（7.80m×5.25m）の中で行った。（図Ⅱ-2-1参照）



[図Ⅱ-2-1 介入1の場面設定]

店員と記録者はあらかじめ教室内で待機し、A児とプロンプターがお金を持って教室内に入室するところから指導が開始された。A児と店員が机をはさんで商品とお金のやり取りをし、プロンプターがA児の斜め後方からプロンプトした。プロンプターは主指導者が行った。

7) 介入1の SCRIPT

シミュレーション場面では1回目の指導の際、A児が「産直！」と指導場面のことを呼んでいたため、産直をイメージした場面設定で介入1の指導を行った。A児とプロンプターは買い物客として教室内に入り、机の上に並べてある果物の中から、好みのものを選んだ。A児が商品を選んだら、店員は「〇〇円になります」と言いながら、金額の書かれた値札カードをA児の目の前に提示した。そのときに、プロンプターは出すべき金額が書かれたプロンプトカードをA児に見せながら、「〇〇円ときは〇〇円」と言語提示してA児の支払行動を支援する。品物を購入したらA児とプロンプターは購入した品物をもって隣の部屋へ戻り、品物を置いたら次の試行に移った。(表Ⅱ-2-4参照)

[表Ⅱ-2-4 介入1の SCRIPT]

店員	A児	プロンプター (主指導者)
	2人で教室に入る	
「いらっしゃいませ。 何にしますか？」		
	商品を選ぶ 「これをください」	
「〇〇円になります」 (値札カードを提示する)		
		プロンプトカードを提示し、 言語指示も行う
	カードを手がかりに One More Than 法 で支払う	
「ありがとうございました」 A児に品物を渡す		
	品物を受け取り、教室を出る	

8) 介入1のプロンプト

介入1では無誤学習としてプロンプトを始めから入れた指導を行った。支払い時にプロンプターが払うべき金額の書かれたプロンプトカードを、A児の斜め後ろから提示する。1回につき5セッション行ううちの、最初の3セッションはプロンプト入り、後の2セッションはプロンプトを入れない指導とした。

9) 教材

介入1で使用した教材は次のとおりである。

長机(1)、お財布、お金(100円玉を5枚入れる)、値札カード、プロンプトカード

10) 結果の整理方法

指導の様子を撮影したビデオの記録から、以下の定義に基づき整理する。(表Ⅱ-2-5参照)

[表Ⅱ-2-5 整理方法]

正反応	1人でOne More Thanを用いた支払いができる。
プロンプト付き正反応	プロンプトを手がかりに支払いをすることができる。
誤反応	プロンプトをしても違う金額を出してしまう。
無反応	支払い行動をしない。

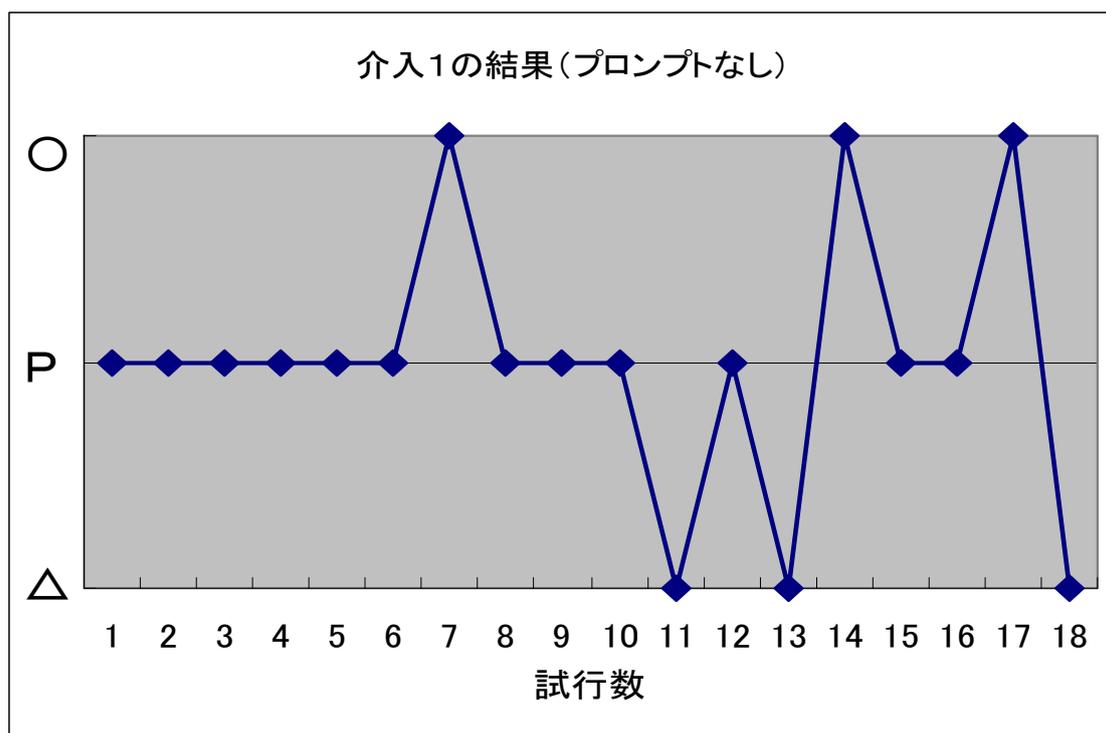
1 1) 記録の信頼性

記録者が全45セッションについて、毎回指導の最中に標的行動の遂行レベルを評価し、所定の記録用紙に記録した。全45セッション中、無作為に選んだ15セッションにつき、他の指導者1人がビデオ録画を観察し、同じく結果の整理方法に基づいて、評価を行った。その結果100%の一致率を得た。

第2節 研究結果

1. 介入1の結果

介入1の結果は以下の通りとなった。(図Ⅱ-2-2参照)



※○…正反応 P…プロンプトつき正反応 Δ…無・誤反応

[図Ⅱ-2-2 介入1の結果]

介入1では産直に見立てたシミュレーション場面において指導を行った。始めからプロンプトを入れて3試行、5秒の遅延後プロンプトを入れるプローブを2試行、計5試行の指導を9回、全45試行行った。

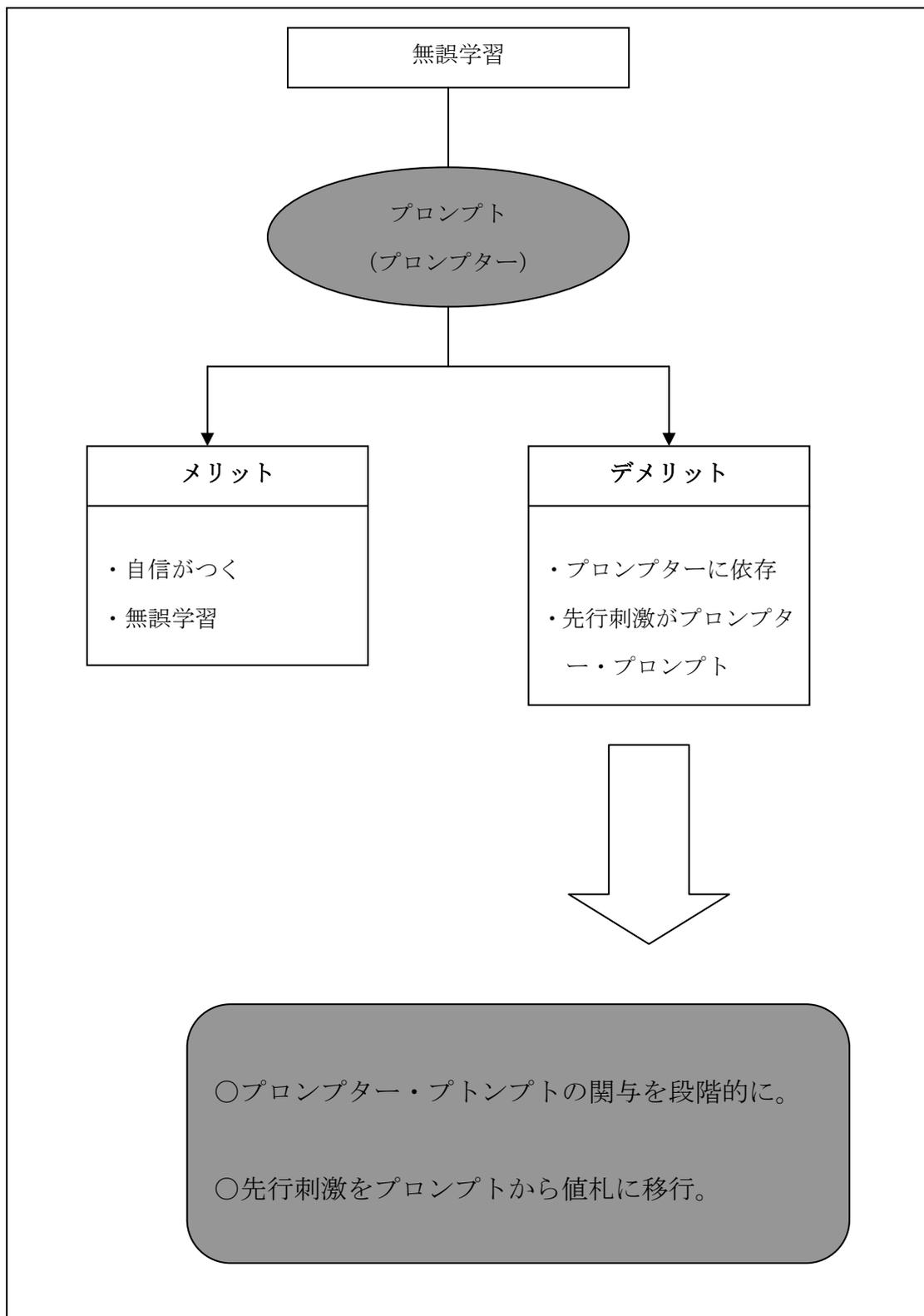
グラフはプローブ期の結果のみを表したものである。その結果、図のように反応レベルに大きな開きがあった。また前のセッション時に出した金額を、次のセッション時にも出す傾向が見られた。また、A児がプロンプターに依存することが多くなり、支払い時プロンプターに「いい？」などと自分の出した金額が正しいかどうかを問いかける様子が見られた。

第3節 考察

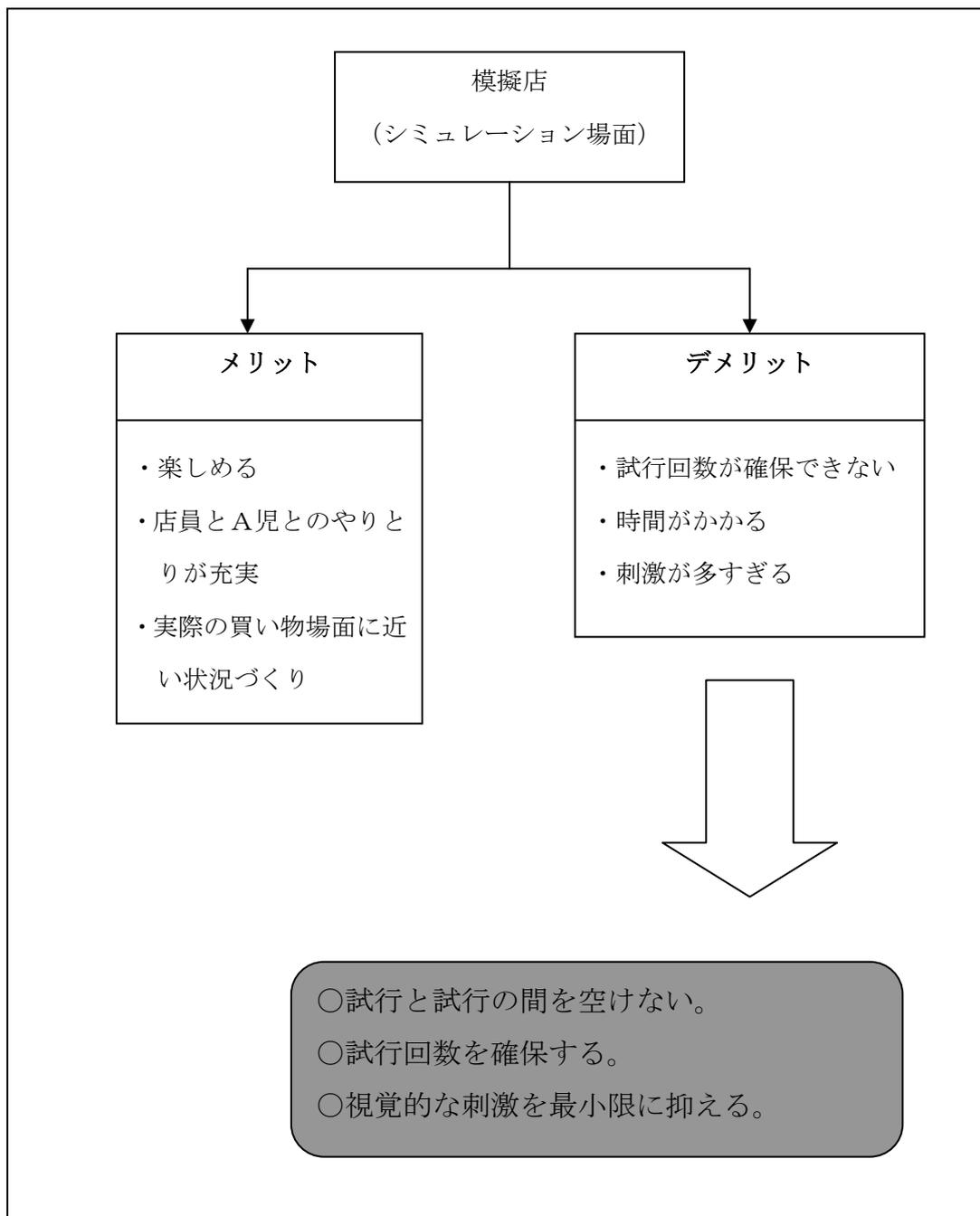
介入1ではA児が指導当初に産地の銘柄を知ることに関心があったことや、スーパーや自動販売機での買い物活動を好んでいたことなどから、産直に見立てたシミュレーション場面を使い指導を行った。A児自身は介入1のことを「産直」「コンビニ」などと命名し、指導そのものを楽しみにしている様子が伺えた。

アセスメントを踏まえて行った介入1では、上の結果のとおりA児が『One More Than』法を獲得したとは言えないことが分かった。要因は大きく3つ考えられる。1つ目は、無誤学習として最初からプロンプトを入れていたために、プロンプターの提示するプロンプトカードやプロンプターに依存する傾向が強くなった(図Ⅱ-2-3参照)。2つ目は1試行ごとに教室を一旦出て、隣の部屋へ行くという手段をとっていたために、試行と試行の間でかなり時間がかかるだけでなく、試行回数も確保できなかった。よって前の試行時に指導したことがA児に身につけづらかった可能性がある。3つ目は、模擬店のような形式をとっていたために、店員や目の前の様々な品物など多くの余分な刺激がA児の前に提示され、指導そのものに集中することが困難な環境であったことである。(図Ⅱ-2-4参照)

以上に述べた介入1での反省点3つを踏まえ、介入2では以下のことに気を配り新しい指導プログラムを作成することとした。1つは介入1と同じ無誤学習の形式をとるが、プロンプターの存在を希薄にし、プロンプトも段階的に入れていくということである。プロンプトのフェーディングをしていくことで、A児に対する他人の干渉を少しずつ減らしていき、般化をスムーズにしていく。もう1つは支払い時の先行刺激の移行である。介入1では先行刺激がプロンプターの提示するプロンプトカードになっていた。それを般化を見据えて、プロンプトなしでも支払い行動が可能になるように、先行刺激を支払うべき金額の書かれた値札になるよう操作をする。またシミュレーション場面としての模擬店についても、試行数と試行数の間の手続きを操作し、A児の動線を確保する。試行数も介入1では5回ほどしか実施できなかったが、A児の負担にならない手法を用いて倍の10回ほどには増やす。そしてA児が支払い時にどこを見ればよいのかを分かりやすくするために、場面設定の改良に努める。



[図Ⅱ－２－３ 介入1の指導プログラムの検討①]



[図Ⅱ-2-4 介入1の指導プログラムの検討②]

第3章 介入2

第1節 研究の方法

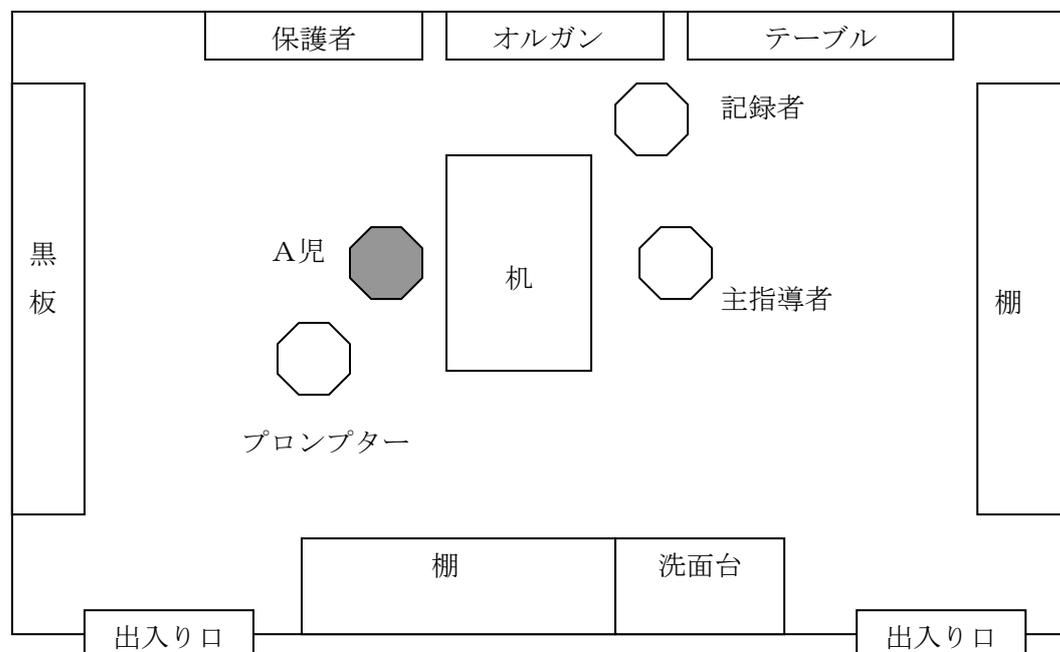
介入1の結果を踏まえて、シミュレーション場面を変更して行った。介入2ではできるかぎり人との関わりを少なくし、A児の身の回りにある刺激をなくした指導を行った。これにより支払い時に注目すべき点をより明確にし、『One More Than』法の獲得を目指す。

1. 方法

1) 介入2の指導場面

(1) 介入2の場面設定

介入2では介入1を行っていたプログラムで、引き続き指導を行う。またA児が近所の自動販売機でジュースを買うことを日課としており、お気に入りの活動でもあることから、介入2では手作りの自動販売機を使った指導を行う。指導場面は大学内にあるプレイルーム（7.80m×5.25m）の中で行った。（図Ⅱ-3-1参照）

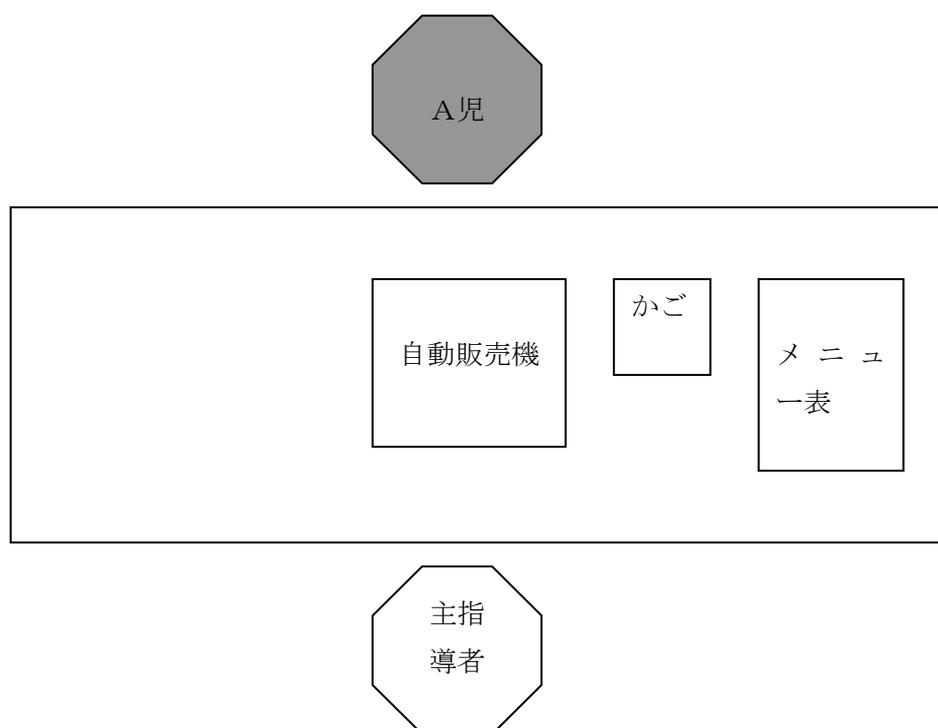


[図Ⅱ-3-1 介入2の場面設定]

自動販売機の置かれた机をはさみ、主指導者とA児の2人でやり取りを行った。A児は買い物客として自動販売機から品物を購入し、主指導者が自動販売機を操作する。プロンプターはA児の斜め後方で待機し、プロンプトを行った。記録者はビデオの操作も平行して行う。

(2) 介入2の机上の配置図

介入2での机の上の配置を以下に示した(図Ⅱ-3-2参照)。



[図Ⅱ-3-2 介入2の机上の配置図]

A児と主指導者の目の前に自動販売機を置く。その右隣に買った品物を入れるかご、その隣に商品名とその品物の写真が載せてあるメニュー表を置く。左の開いたスペースで100円玉の補充をしたり、A児側に渡ったおつりを主指導者に返すやり取りを行った。

2) 介入2のスキ립ト

(1) 介入2-1のスキ립ト

指導は手作りの自動販売機を介して行われた。A児は自分が買いたい品物をメニュー表から選び、品物の写った写真カードを自動販売機の上部に取り付けてある皿の上に置く。主指導者はその品物の値段が書いてある値札カードを、自動販売機の前面に取り付けてある値札カード専用ホルダーに入れる。支払い時、プロンプターは値札カードを指差しながら「〇〇円分、〇枚。〇〇円分、〇枚」（例えば支払い金額が230円するとき、200円分、2枚。30円分、1枚）と言語プロンプトを行った。A児はプロンプトを手がかりに支払いをし、品物のやり取りを行った。（表II-3-1参照）

[表II-3-1 介入2-1のスキ립ト]

主指導者	A児	プロンプター
メニュー表をA児の前に置く		
	メニュー表から品物を選び、受け皿の中に置く	
「〇〇円になります」ホルダーに値札カードを入れる（130, 150, 250, 270, 350円を使用）		
		値札を指差しながら「〇〇円分、〇枚。〇〇円分、〇枚」とプロンプトする
	One More Than 法を使って支払う	
品物とお釣りを品物取り出し口に入れ、A児に渡す		

(2) 介入2-2の SCRIPT

シミュレーション場面で使う金額を、より現実のやり取りで使われることの多い金額に移行するため、支払い時に提示する値札カードの金額を、何段階かに分けて変えてゆく。介入2-2では100円台と200円台の金額で十の位をランダムにした値札カードを使用した(例えば、120円、160円、240円、280円)。指導の流れは介入2-1と同様である。(表II-3-2参照)

[表II-3-2 介入2-2の SCRIPT]

主指導者	A児	プロンプター
メニュー表をA児の前に置く		
	メニュー表から品物を選び、受け皿の中に置く	
「〇〇円になります」ホルダーに値札カードを入れる(100円、200円台で十の位をランダムにした金額を使用)		
		値札を指差しながら「〇〇円の分、〇枚。〇〇円の分、〇枚」とプロンプトする
	One More Than 法を使って支払う	
品物とお釣りを品物取り出し口に入れ、A児に渡す		

(3) 介入2-3のスク립ト

介入2-2で正反応が安定して出るようになったならば、次の段階として100円台、200円台、300円台での一の位までランダムな介入を行った（例えば124円、168円、231円、365円）。指導の流れは介入2-1と同様である。（表II-3-3参照）

[表II-3-3 介入2-3のスク립ト]

主指導者	A児	プロンプター
メニュー表をA児の前に置く		
	メニュー表から品物を選び、受け皿の中に置く	
「〇〇円になります」ホルダーに値札カードを入れる（100円、200円、300円台で一の位までをランダムにした金額を使用）		
		値札を指差しながら「〇〇円の分、〇枚。〇〇円の分、〇枚」とプロンプトする
	One More Than 法を使って支払う	
品物とお釣りを品物取り出し口に入れ、A児に渡す		

(4) 介入2-4のスク립ト

介入2-3で安定した正反応が出るようになったならば、最後の段階として自動販売機を操作する指導者を変えて指導を行った。般化への介入として、店員役を変えるなど環境設定を変えても正反応が安定してみられることが大切である(野呂・小林, 1996)。介入2-3のときと同様、100円、200円、300円台での一の位をランダムにした金額を使用する。指導の流れは介入2-1と同様である。(表II-3-4参照)

[表II-3-4 介入2-4のスク립ト]

他の指導者	A児	プロンプター
メニュー表をA児の前に置く		
	メニュー表から品物を選び、受け皿の中に置く	
「〇〇円になります」ホルダーに値札カードを入れる(100円、200円、300円台で一の位までをランダムにした金額を使用)		
		値札を指差しながら「〇〇円の分、〇枚。〇〇円の分、〇枚」とプロンプトする
	One More Than 法を使って支払う	
品物とお釣りを品物取り出し口に入れ、A児に渡す		

3) 介入2のプロンプト

介入2でも無誤学習としてプロンプトを始めから入れた指導を1セッションにつきおよそ12試行を26セッション行った。またプロンプトを2段階に分けて、プロンプターへ依存する傾向をなくした。P1ではプロンプターが値札カードに書かれた金額を指差し、「〇〇円の方、〇枚。〇〇円の方、〇枚」と言語プロンプトを行う。P2では値札カードの指差しのみを行った。原則として1セッションにつき全試行中前半の半分がプロンプトありの指導、後半半分をプロンプトなしの指導とする。正反応が安定してきたら段階的にプロンプトをフェードアウトした。(表II-3-2参照)

[表II-3-2 介入2のプロンプト]

プロンプトのレベル	内容
P1	言語プロンプト「〇〇円の方、〇枚。〇〇円の方、〇枚」 値札カードの指差し
P2	P1の言語プロンプトをフェードアウト 「〇〇円の方…。〇〇円の方…」と枚数を言わない
P3	値札カードの指差しのみ

4) 教材

介入2で使用した教材は次のとおりである。(資料 参考)

長机(1)、お財布(3)、お金(100円玉を20枚入れる)、自動販売機、かご、メニュー表(3)、おつり、値札カード

5) 記録の信頼性

介入1と同じ結果の整理方法に基づき、記録者が全セッションについて、毎回指導の最中に標的行動の遂行レベルを評価し、所定の記録用紙に記録した。全セッション中、無作為に選んだ〇セッションにつき、他の指導者1人がビデオ録画を観察し、同じく結果の整理方法に基づいて評価を行った。

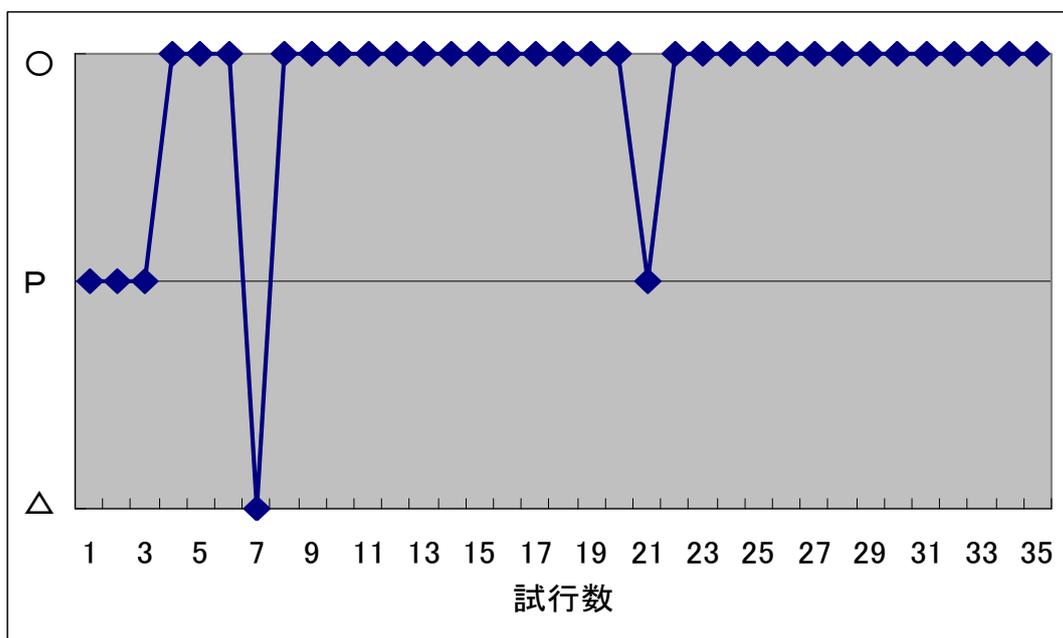
その結果100%の一致率を得た。

第2節 研究結果

1. 介入2の結果

1) 介入2-1 (150、250円のプローブ結果)

介入2では150、250円を使った指導を始めに行った。指導の際、1回に行う全セッションのうち、前半をプロンプトありで後半をプロンプトなしのプローブとした。以下のグラフはその結果である。(図II-3-3参照)



※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 Δ…無・誤反応

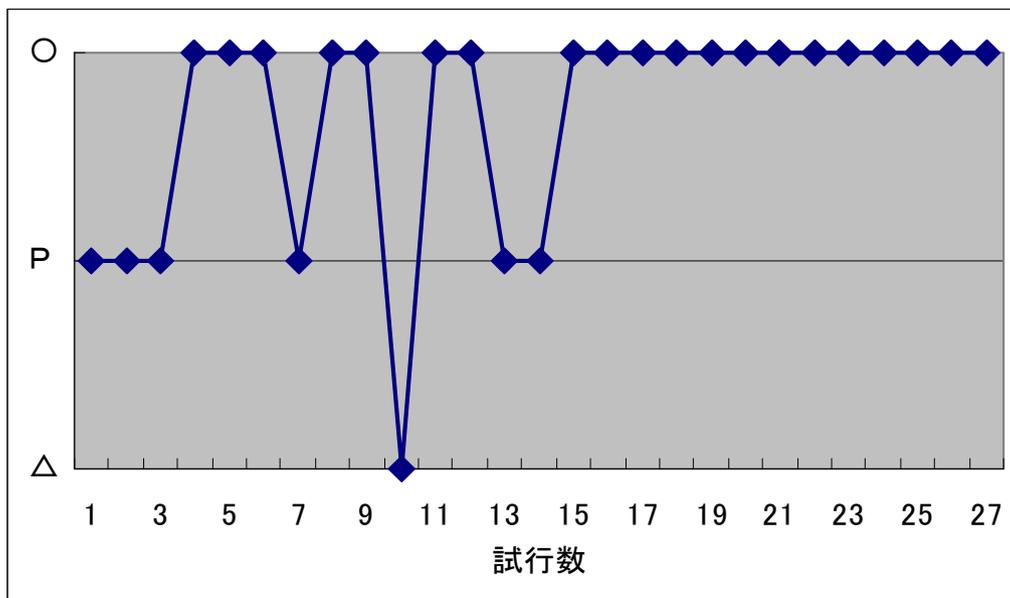
[図II-3-3 150、250円のプローブ結果]

始めの3試行目までは5秒間の遅延をかけても正反応が見られなかったため、P1をプロンプターが行ったところ、正しく支払うことができた。また正反応が見られなかった理由は、介入2の場面で初めてプロンプトがフェードアウトされたため、一時的に反応が下がったものと考えられる。同様に、7試行目で反応が無誤反応になったのも、フェードアウトが開始されてまだ2日目であったため、プロンプトがなくなるということに慣れていなかったのではないかと考える。

しかしその後は22試行目に一度反応レベルが下がったのを最後に、安定して正反応が見られた。

2) 介入2-1 (130、270円のプローブ)

150、250円での試行が安定してきたところで、次に130、270円の試行を行った。以下のグラフはその結果である。(図Ⅱ-3-4参照)



※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 Δ…無誤反応

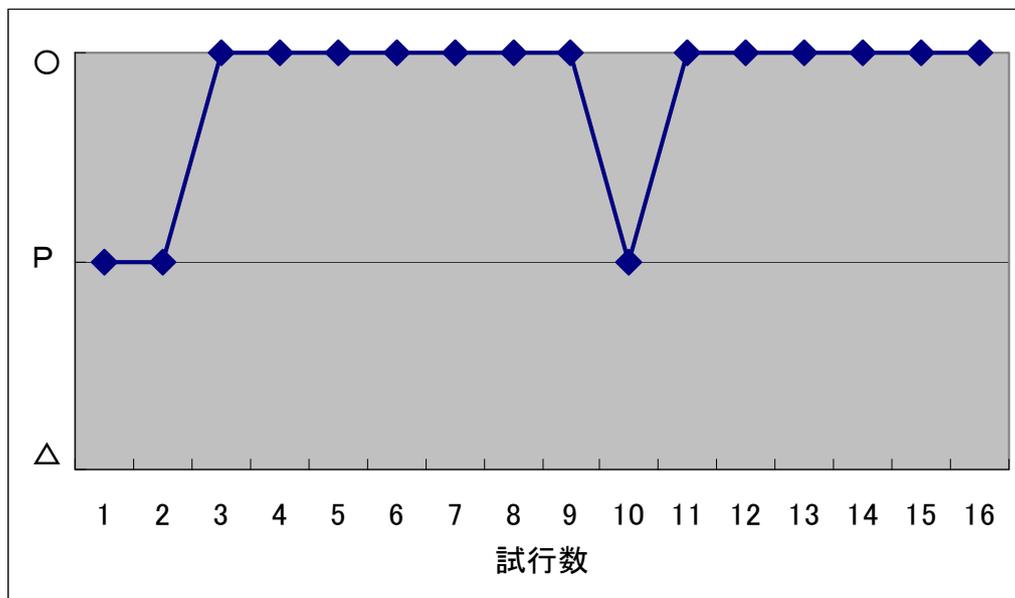
[図Ⅱ-3-4 130、270円のプローブ結果]

始めの3試行目までは150、250円のとときと同様、急にプロンプトをフェードアウトさせたため、一時的に反応が下がったものと考えられる。同じように7試行目もフェードアウトを始めて2回目だったため、一時的に反応が下がったものと考えられる。10試行目で無誤反応となっているが、これは130円の値段にA児は100円玉を2枚入れたのに対し、主指導者がそれに気づかず回収しなかったため、もう1枚100円玉を追加したものである。その後、13、14試行目もプロンプトつき正反応になっているが、P3の指差しプロンプトですぐ正反応になった。

13試行目から150、250円も交えて指導を行ったが、その後も安定して正反応が続き、高い定着率がうかがえた。

3) 介入2-1 (350円のプローブ)

全体的に正反応で落ち着いてきたため、新たに350円を加えて指導を行った。以下のグラフはその結果である。(図II-3-5参照)



※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 △…無誤反応

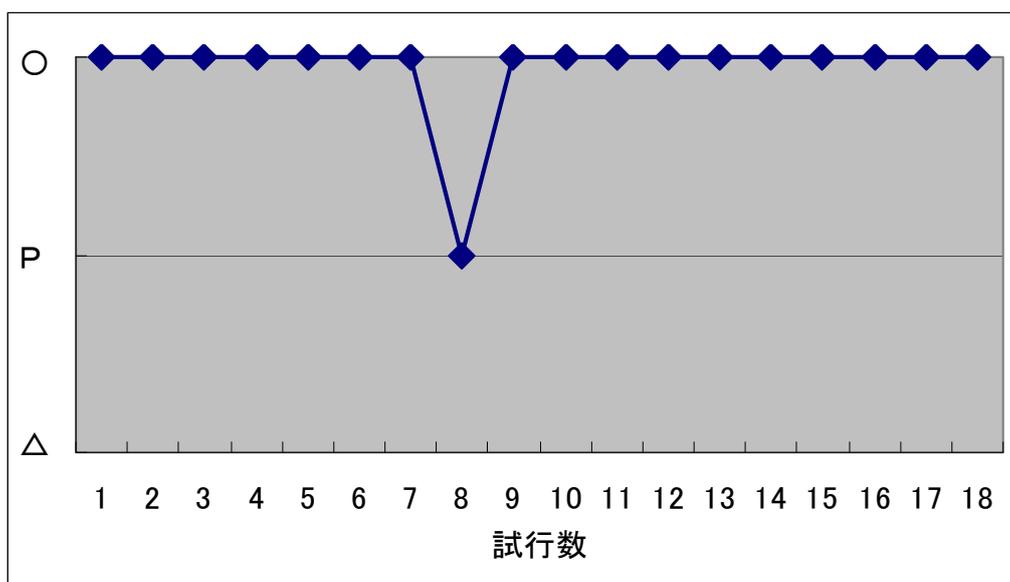
[図II-3-5 350円のプローブ結果]

350円でも始めの2試行は、プロンプトが急にフェードアウトされたため、一時的に反応レベルが下がったものと考えられる。また10試行目でプロンプトつき正反応が出ているが、これもP3の指差しのみで支払うことができた。

その後は安定した反応が続き、10セッション目からは130、150、250、270円も加えて5種類の値段を使い指導を行ったが、正反応が続いた。

4) 介入2-2 (十の位のランダム)

130、150、250、270、350円を交えた試行でも、安定して正反応が見られるようになった。そこで次のステップとして100円台、200円台、300円台の金額で十の位をランダムにした指導を行った。(例えば120円、160円や220円、280円というように、10の位の数字を変えた金額を使用する) 以下のグラフはその結果である (図II-3-6参照)。



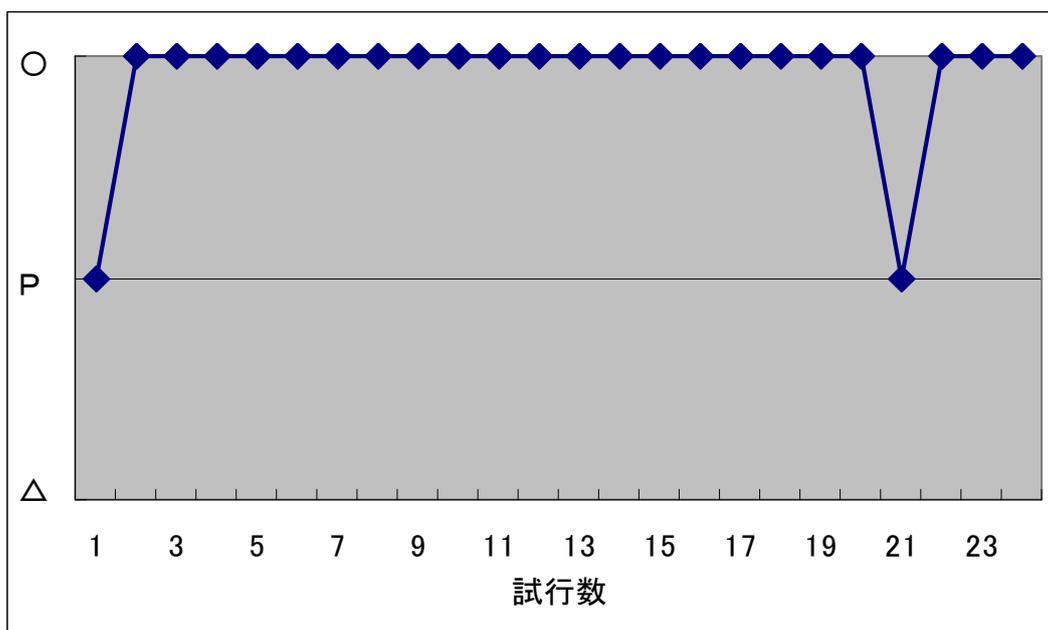
※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 △…無誤反応

[図II-3-6 十の位のランダム結果]

十の位のみをランダムにした結果、8試行目に5秒以内に正反応が見られなかったため、プロンプトを行ったが、それ以降は安定した正反応が続いた。

5) 介入2-3 (一の位のランダム)

十の位をランダムにした指導が、安定して正反応になった。そこで100円台、200円台、300円台の金額で一の位までランダムにし、より現実の場面で使われている値段に近い状態での試行を行った。(例えば、124円、163円や249円、265円というように、一の位の数字も変えた金額を使用する) 以下の図はその結果である。(図II-3-7参照)



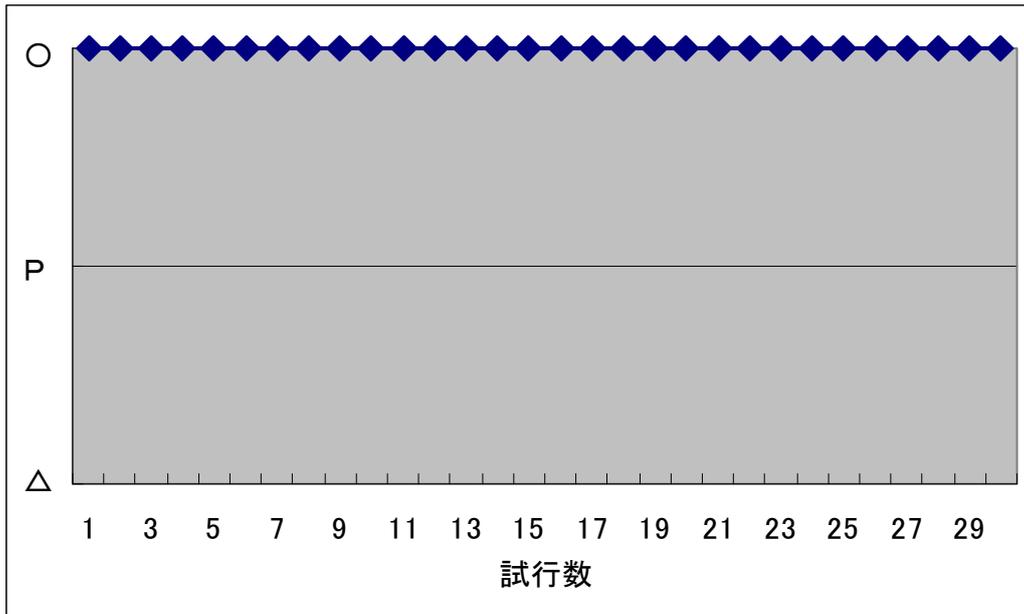
※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 △…無誤反応

[図II-3-7 一の位のランダム結果]

一の位をランダムにした結果、1試行目と21試行目でプロンプトつき正反応となったが、どちらもP3の指差しのみですぐに支払うことができた。その後も安定した正反応が見られた。また、支払い時に大きな声で「100円、200円」としゃべりながら100円玉を出したり、周りの指導者を見たりすることもなく、A児に高い自信ができてきたことがうかがえた。

6) 介入2-4 (操作役を変えての指導)

金額をより現実に近い状態で指導を行った結果、高い正反応率が得られた。そこで指導の環境が変わっても正反応が維持できるかを見るため、自動販売機を操作役を変えて指導を行った。以下の図はその結果である。(図Ⅱ-3-8)



※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 Δ…無誤反応

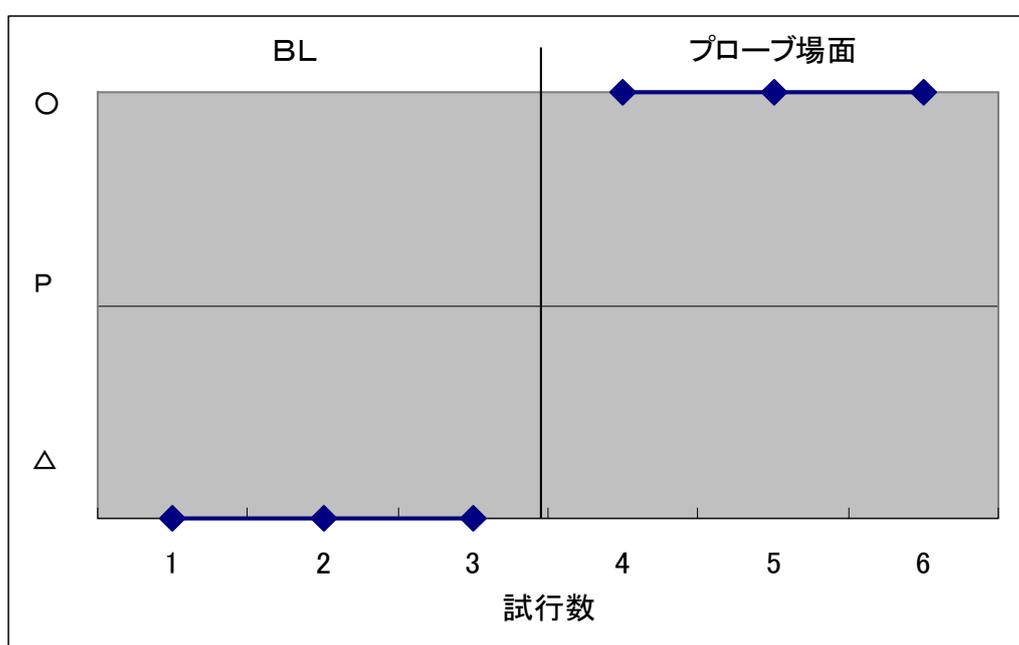
[図Ⅱ-3-8 操作役を変えての指導結果]

操作役を主指導者から、他の指導者に変えて行ったところ、全試行において正反応となった。A児も操作役が変わるたびに、大喜びし、これまで以上に楽しそうに指導に参加していた。

2. 介入2後の般化

1) 指導最中のプローブ

介入2の指導にはいる前に、アセスメントとして大学構内にあるA店でまったく介入を行わずに、支払い時のベースライン（以下、BL）を記録した。その記録と介入2の指導が終わった直後に同じくA店で行ったプローブの記録を比較し、般化しているかを調べた。以下の図はその結果である。（図Ⅱ－3－9参照）



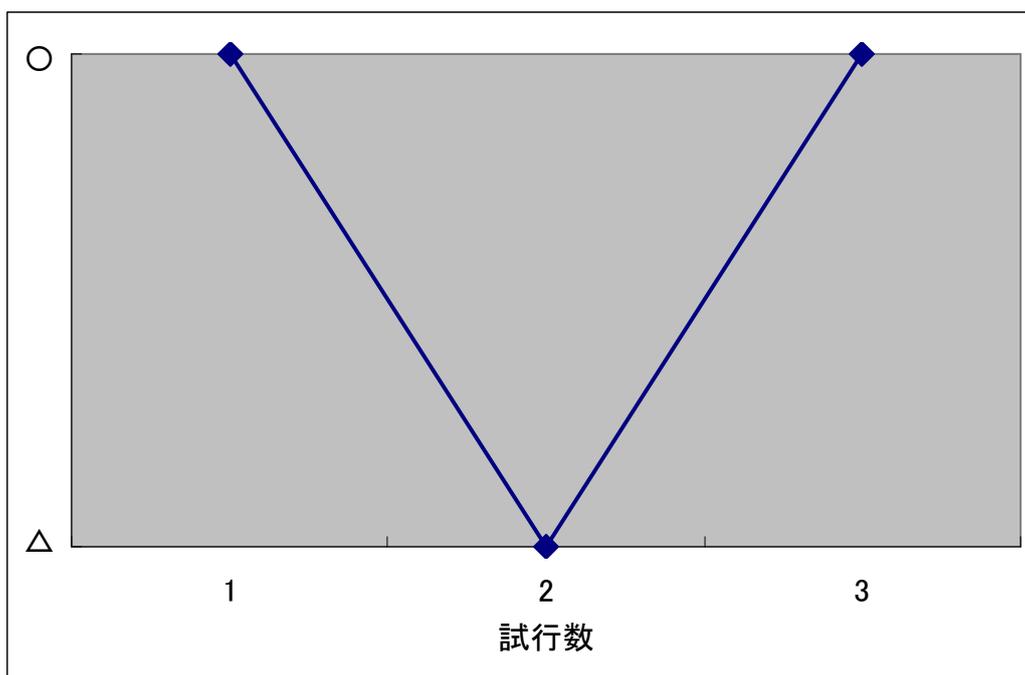
※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 Δ…無誤反応

[図Ⅱ－3－9 介入2後の般化結果]

BL時には3試行とも、支払い時にお財布の中身をすべて出すなど、誤反応が見られた。介入2後のプローブ場面では、支払い行動を行う際、A児の視線がしっかりとレジのディスプレイを見ており、近くにいる指導者に出した金額が当たっているかどうかを、確かめるような仕草をすることはなかった。また図のように安定した正反応が見られた。

2) 指導1ヵ月後のプローブ

「少し多め」に支払うという方法が維持されているかを調べるため、指導のすべてが終わった1ヵ月後、A児の保護者の協力を得て、プローブ調査を行った。A児の自宅周辺にあり、A児がよくいくスーパーマーケットを利用し、3回のプローブを行った。買い物の流れはアセスメント時と同様に行うこととし、A児1人で金額より「少し多め」に支払うという方法を使い買い物をする。以下の図はその結果である。(図Ⅱ-3-10 参照)



※ ○…正反応 P…プロンプトつき正反応 △…無誤反応

[図Ⅱ-3-10 指導1ヵ月後のプローブの結果]

その結果、2試行目で誤反応が出た。これは298円の金額に対し、A児は始め300円を出した。しかしA児が出した後で店員がなにかに気を取られ、なかなか出した硬貨を回収してもらえず、迷いながらも財布の中にある100円硬貨5枚すべてを出してしまったということであった。しかしそれ以外の1試行目、3試行目は正反応であった。

3) エピソード記録

介入2の指導開始後から、同じプログラム内にある買い物場面においても変化が見られた。ベースライン期や介入1期では、A児は値段の表示されたディスプレイを一切見ることなく、財布の中身をすべてぱっと出して支払い行動を行っていた。しかし介入2が始まってからは、店員がレジを打ち終えるまで、その様子を見ていることが多くなり、「〇〇円になります」などの声かけと同時に表示されるディスプレイの値段を見ながら、支払うことが可能になった。また支払い時も「1, 2…3枚」などと自ら出すべき硬貨の枚数や金額を口にしながら、「少し多め」に支払う姿が見られた。

家庭でも母親と一緒に自宅近くにあるスーパーマーケットやコンビニエンスストアなどに買い物に出かける。以前は1000円札1枚を渡して、その中で買い物をさせるようにしていた。しかしあるときお財布に100円玉4枚を入れて買い物をさせたところ、自ら「少し多め」に支払うことができていたという。また以前はお財布の中身をすべて出してしまうことで、混んでいるレジなどでは迷惑がられたり、不思議そうに見られたりすることもあったが、支払いに必要な最低限度の硬貨だけを取り出す『One More Than』によって、周りも気にしなくなったという話を伺うことができた。

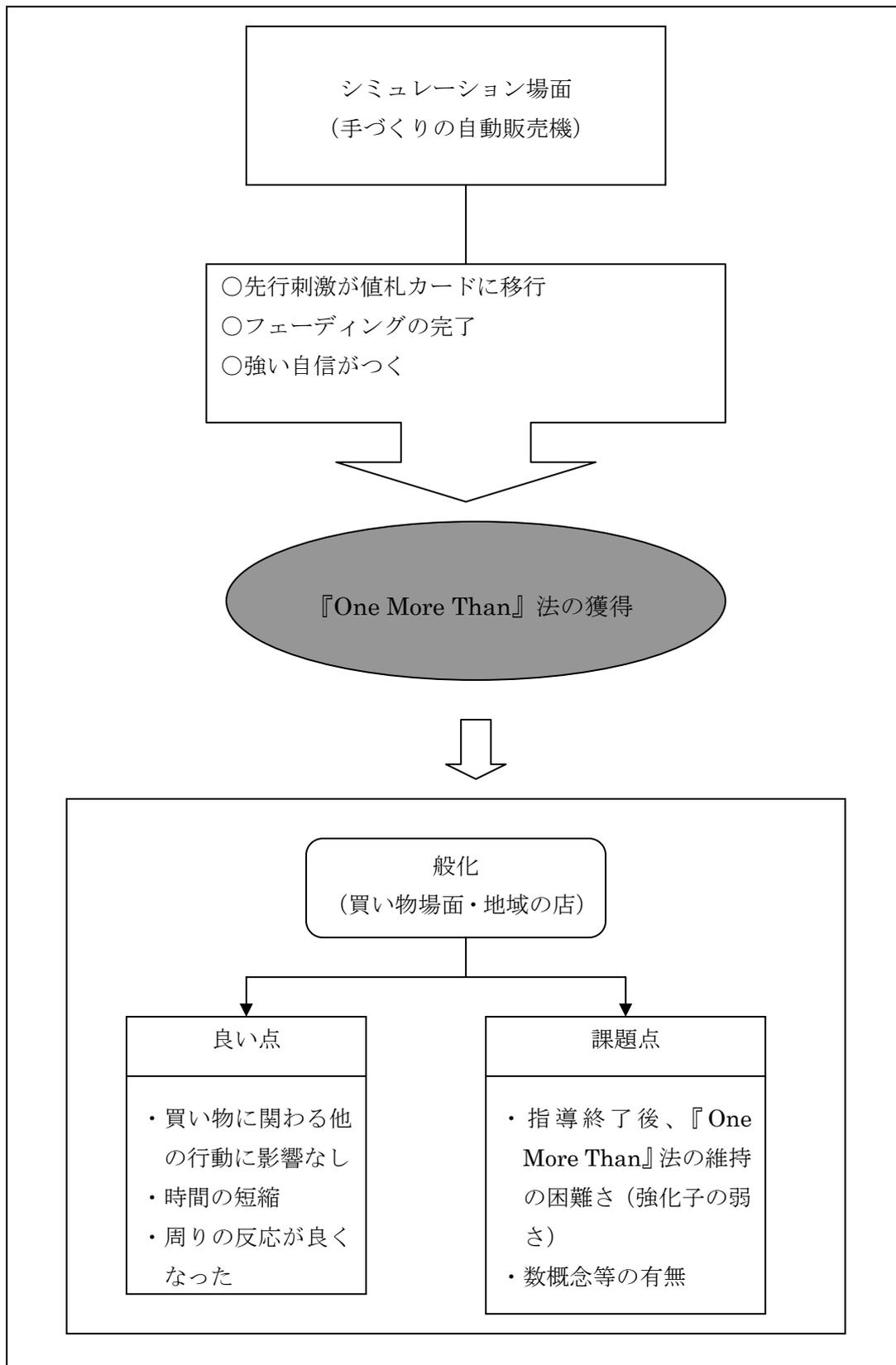
学校でも担任の先生に話をうかがったところ、算数の授業や余暇の活動として、買い物シミュレーションゲームを楽しそうに行っている様子がみられるという。このゲームはパソコンのソフトによる買い物時の支払いを疑似体験できるもので、自ら持ち金を決め、好きな商品を購入し、出た金額にあわせて持ち金から支払うというものである。介入2が始まった頃からA児はこのゲームにはまり始め、「〇〇円持ちます」などおしゃべりをしながら、楽しんでいるという。また支払い時には以前は一万円札など大きな額のお金で支払っていたものが、100円玉も使用して「少し多め」に支払いながら遊んでいるということだった。

第3節 考察

1. 指導プログラムの検討

介入2では介入1で明らかとなった問題点の改善に努め、課題点に焦点を当てて指導を行った。1つ目は支払い行動の先行刺激を店員の動作やプロンプターのプロンプトではなく、値段を表示するディスプレイに移行すること。2つ目は指導の流れがコンパクトになるようにし、試行回数も確保すること。この2つである。そこでこの2つの課題点を解決するために、手づくりの自動販売機を使った指導を行った。またA児が自宅周辺を散歩する際に、必ず自動販売機でジュースを購入するのが日課となっているという話を保護者から伺っていた。

その結果、介入2では介入方法を段階的に変えて行ったが、高い正反応率が維持されていることが分かった。1つ目の課題点であった店員の動作を気にしてしまう場面も、自動販売機をA児と指導者の間に置くことで、支払い時に店員ではなく値札カードをきっかけとして支払うようになったと考えられる。またプロンプターを別の指導者が担当し、A児の斜め後ろから介入することで、その存在をA児が気にし過ぎないような場面設定をした。介入1では依存的だったプロンプトも、段階的にフェーディングをいれることでA児に負担をかけず最終的にプロンプトなしでの正反応率維持につながったと考えられる。2つ目の課題点も自動販売機を使用することで、A児が余分に移動することがなく、試行と試行の間が途切れず試行回数が増え、正反応率の増加につながったと考えられる。またそれに伴いA児は支払い方法に自信がついてきたのか「はい！」とお金を支払いながら掛け声を上げたり、「200円の分、2…3枚」などと自分から出すべき金額を言葉にしつつ、『One More Than』法で支払う様子が度々見受けられた。また先行刺激が自動販売機に取り付けられた値札カードに集中したので、支払い行動に伴う一連の手続き（商品を選ぶ→値段が表示される→「少し多め」に支払う）がA児の中で出来上がり、高い正反応率が得られた。またシミュレーション場面でも買い物場面でもプロンプターや店員の動作や表情をうかがう様子が見られなくなり、A児の中で一連の買い物行動への自信がついたことと思われる。（図Ⅱ-3-11 参照）



[図Ⅱ-3-11 介入2の指導場面の検討]

2. 般化への検討

A児への指導プログラムの1つである、買い物場面を利用したプローブ、指導1ヵ月後の地域の店を利用したプローブでも、おおむね高い正反応が見られた。買い物場面を利用したプローブでは、指導に入る前に行ったベースラインとの比較で、金額よりも「少し多め」に支払う方法が定着していることが分かる。ベースライン期では店員の「〇〇円になります」などの刺激を元に、よどむことなく財布の中身をすべて出して支払いを完了していた。しかし介入2を指導開始と同時に、実際の買い物場面でもレジに取り付けてあるディスプレイを見てから、「少し多め」に支払うことが可能になった。その後も高い正反応率が続いたが、指導終了後からたまに少し時間を置いてから支払い過多になる場面がみられた。

指導1ヵ月後に行ったプローブでは3回中2回が正反応となった。地域にあるスーパーマーケットを利用し、支払い時には「〇〇円になります」という店員の声を聞いた後に、レジに取り付けてあるディスプレイを見てから、「少し多めに」支払ったとのことだった。しかし2セッション目において硬貨を回収するまでに空白の時間が生じたとはいえ、店員の行動を見て財布の中身をすべて出したことは、『One More Than』法が支払い方法として、少しずつ維持することが困難になってきているのではないかと推測する。

財布の中身をすべて出すにしても、少し多めに支払うにしても、「お金を払う」という本来の機能はどちらのやりかたでも通用する。どちらの方法で支払っても、商品が手に入るという強化子が得られるのだ。このことが、A児の『One More Than』法による支払い行動の強化を困難にさせているのだと考えられる。また数概念を獲得していないという点も考慮しなければならない。例えば「230円は200円では補えないが、300円の中には含まれる」といったような、加法減法の知識や数字の大小に対する知識がないと、「少し多め」に支払うということのメリットが伝わりにくい可能性もある。(図Ⅱ-3-11参照)

III. 結論

第1章 まとめ

本研究では買い物での支払い時に、「少し多め」に支払う方法として、『One More Than』法の指導を行ってきた。アセスメントでは買い物に関わる一連の行動を課題分析し、支払い時の先行刺激を探った。介入1では実際の店に似せて店員役を配置し、シミュレーション場面での指導を行った。そして介入2では介入1での反省点を改善し、支払い行動のみに特化したディスクリート指導を行い、先行刺激の限定とセッション数の確保から安定した正反応が得られるようになった。般化では支払い時に周りの大人を自信なさげに伺うことがなくなり、レジのディスプレイを見て支払うようになった。

先行文献の中で対象児について、算数の知識がある生徒が対象となることが多かった。本研究に協力してくれたA児は算数の知識はなかったが、『One More Than』法の獲得には成功した。しかし指導が終了した後の実生活において、たびたび財布の中身すべてを出して支払う姿が見られ、「少し多く」支払うという行動がそれほど強化されていないことがうかがわれた。これはA児にとって『One More Than』法で支払うことのメリットは、商品が手に入ることであるが、それは財布の中身を出して支払っても同様に得られるメリットである。したがって実生活では行動が強化されなくなり、薄れてしまうことが考えられる。それに対し算数の知識がある者は、商品が手に入るというメリット以外に、例えば230円の場合は300円のほうが大きく、230円を包括できるという仕組みが分かる。したがって我々が普段使っている算数の方法と同様に、100円玉3枚を出すという行動だけで支払いを完了することができる。よって「少し多め」に支払う行動を形成し、定着させるためにはある程度の算数知識があったほうが、より般化しやすいと考えられる。

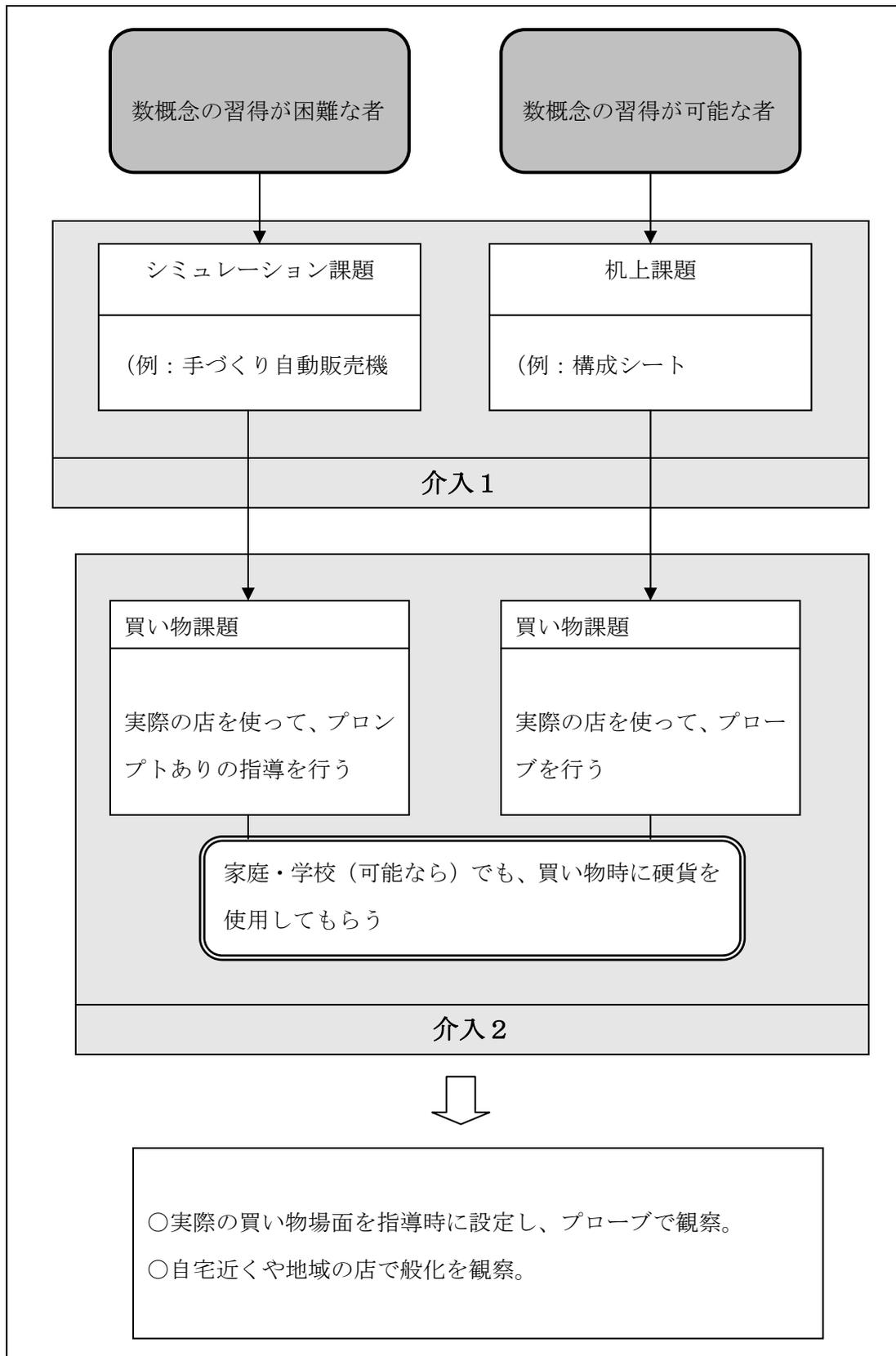
次に本研究では支払い行動を指導するにあたって、机上学習ではなく、シミュレーション場面を用いた弁別学習を主に利用した。これはその当時、A児にかかわる指導プログラムのすべてが机上学習で成り立っており、本研究まで机上学習にすることによってA児に負担がかかるのではないかと考えたためである。またA児が保護者との買い物を余暇として楽しみにしていたことや、くだものなどの産地調べに凝っていたことなどから、A児の好きな買い物の場面を設け指導を行うこととした。結果、介入2で余分な刺激を省いた自動販売機を介すことで、自然と支払い時の先行刺激がディスプレイの値札に移り、また指導回数の確保にもつながった。正反応率も安定し、なによりA児が指導自体を楽しみ、また自信をもって支払う姿が見られるようになった。このことから、机上学習だけではなく、

シミュレーション場面も有効であることが分かった。とくにもA児のように算数の知識がない場合、より実生活に即した場面を設けることで、スムーズに実際の買い物場面にも移行できることが分かった。

「少し多め」に支払う行動、または『One More Than』法は先行研究や本研究を通して分かるように、般化へと移行し、支払い行動として機能していることが分かる。また行動が形成されたからといって、買い物行動に関わる一連の行動に変化は見られなかった。ノーマライゼーションやインクルージョンが叫ばれる今日、地域で生活していくために欠かせない要素の1つとして、社会に受け入れられやすい行動の形成があげられる。年齢があがるにつれてこの要素は、障がいをもつ人々の生活の質にかかわる、重要な点である。

第2章 買い物学習プログラム

本研究では数概念の獲得が困難な、自閉症児を対象に支払いスキル『One More Than』法の指導法を模索してきた。その中で先行研究との違いとして、①数概念の習得ができていない者・習得が困難な者（加法、減法など）、②数の大小を習得できている者・習得が困難な者が大きな分岐点であることが浮き彫りとなった。先行研究のように数概念があらかじめ習得できている者でも、本研究のように数概念の習得が困難な者でも、『One More Than』法を用いれば、どちらも「少し多め」に支払う方法を身につけることは可能であることが分かった。しかし指導のあとの般化の場面で、数概念の習得が困難な者については「少し多め」に支払う方法がしだいに薄れていく可能性があることも分かった。では先行研究のように軽中度の自閉症をもつ子どもでも、本研究のように中重度の自閉症をもつ子どもでも、どちらにも用いることのできる買い物学習プログラムには、どんなものが考えられるかを検討してみた。その1例をあげる（図Ⅱ-4-1 参照）。



[図Ⅱ-4-1 買い物学習プログラム]

まず対象児のアセスメントを実施し、数概念（加法、減法など）の習得の有無や、数の大小に関する知識の有無を調べる。先行研究のように数概念を習得している者は、介入1として机上学習を行う。ここでは弁別学習である構成シート（図I-2-2参照）などを用いて、例えば「230円は200円で買えますか、買えませんか」「230円は300円で買えますか、買えませんか」というように、論理的に金銭のやりとりを学習していく。ここで可能か不可能かを理解し、可能であれば目的のものが買えるという強化子へと転換していく。つぎに介入2として指導時に実際の買い物場面を設定する。ここではベースライン時と同様に買い物を行うプローブを用いる。そうすることによって、対象児の「少し多め」に支払うというスキルがどの程度定着しているかを観察することができる。またここで大切になってくるのが、家庭や学校での指導である。家庭や学校での買い物場面は、生活に密接で強化子も高いのだが、見落とされがちである。また家庭では保護者が対象児の分も買い物を済ませてしまうことが多く、学校では先生方が忙しいせいもあって、大きなお金を渡して買い物をさせることが多い。無理のない範囲で、硬貨での支払いを促すよう協力を依頼することが大切である。最後に般化測定として、指導場面を使いいつもとは違う店に行き買い物をしたり、家庭や学校の協力を得て自体周辺の店や地域の店で、支払い行動の般化度合いを測定する。

本研究のように数概念の習得が困難な者への指導は、介入1としてシミュレーション課題を用いる。ここで気をつけなければならないのは、①試行回数の確保、②試行と試行の間に余分なやりとりをはさまない、③刺激をできる限り少なくし、先行刺激を金額に集中させるよう環境を整える、という3点である。本研究のように人の介入を少なくし、金額が分かりやすく提示される自動販売機などは有効であると考ええる。介入2では実際の買い物場面を使って指導を行う。ここで大切なのは、実際の場面であっても、きちんとプロンプトを入れるということである。本研究ではプログラム内にある買い物場面をプローブとし、指導を入れなかった。しかしそのことが「少し多め」に支払っても、支払い過多でもどちらでも商品を購入できるという事態を招き、強化子の効力を弱めてしまった可能性がある。プローブは5回に1回というように、支払いスキルがどの程度定着しているかを測定するために使うと有効である。そして上でも少し述べたが、家庭や学校との連携が大切である。せっきやく介入1の段階で『One More Than』法により「少し多め」に支払うスキルを獲得していても、もっとも強化子の大きい家庭や学校場面で利用しなければ、対象児にとっても混乱を招く可能性がある。お互いに無理のない範囲で協力をしていくことが、

対象児に負担をかけずに確実に般化するための要点である。そして最後も前述したとおり、指導時の場面の中で店を変えても「少し多め」に支払うことができるか、また家庭や学校において地域の店で「少し多め」に支払うことができるか、般化の様子を測定する。

ここでは「少し多め」に支払うスキルの獲得方法として、数概念の習得に困難がある者の指導には『One More Than』法を用い、数概念を習得している者は机上課題として「構成シート」を用い指導を展開していくというモデルを考えてみた。どちらの方法も、実地に出る前にきちんと練習を積み、対象児に支払い方のルールを分かりやすく段階を経て指導する。このことによって、対象児が支払いスキルに自信をもち、般化へと導きやすくなるものとする。ここであげた指導方法はあくまでも先行研究と本研究の成功した部分の抜き出しに過ぎない。もしかしたら数概念があってもなくても、するりと「少し多め」に支払うスキルを獲得できる者もいるかもしれない。数概念があっても『One More Than』法を用いた段階的な指導の方が、あう者もいるかもしれない。支払いスキルに関するさまざまな指導法が開発され、検討される中、障がいをもつ子ども達とその家族の生活がより豊かになる方法を、これからも探っていきたいと考える。

第3章 今後の課題

本研究では買い物にかかわる一連の行動における、支払いの形成のみに焦点を当てた指導を行った。「少し多め」の指導を行うにあたり、今後の課題として3つあげたい。1つ目は対象児にある程度の算数（加減法）の知識が必要になるということである。なくとも行動の形成は可能だが、般化の過程で行動が薄まってしまう可能性がある。2つ目は短期集中型の指導が望ましいということである。本研究では1週間のうち1日10～15分ほどのプログラムの中で行った。また1ヶ月以上指導と指導の間が空いてしまうこともあり、対象児の負担となる可能性が考えられる。介入2でセッション数が増えた途端に、正反応率も上昇したことから、短期間に何度も練習を重ねることは私たちもそうであるが、指導において効果的であることが考えられる。そして3つ目は家庭や学校との連携の大切さである。学校では教員の負担を考えると無理強いはできないが、指導で行った方略を定着させるためには、さまざまな場面やなじみのある場面でも同じように行うことが大切である（三由，2006）。本研究では指導後1ヶ月のときに行ったプローブ場面以外では、家庭に対し、支払い時の家庭での指導をお願いすることはなかった。指導時以外で今まで通りの方略が通用するということは、A児の中で混乱を招き、なおさら「少し多く」支払うという行動を薄めてしまった可能性がある。

生活の質を評価することは難しいとされている（Robert・三谷・岩崎，1995）が、障がいをもつ人々が主観的に評価することができる方法として、買い物は大きなウェイトをしめる。買い物は誰に強制されることもなく、自分の買いたいものを自分のお金で買うという、数少ない自己選択の場である。どんなに重度の障がいをもっていたとしても、今はPCや雑誌などを利用して買物を楽しむこともできる。買い物は自分自身で選択し、また数少ない余暇の場として機能することもできるのだ。

買い物活動を充実させることで、働くようになれば自らが稼いだお金を貯金したり、どのくらい使おうかと計画を立てたりすることもできるようになる。またお金を管理するためにお小遣い帳のようなスケジュール管理を、自ら行うこともできるようになる。自分自身の生活を自分で選択し、組み立てていく。このことは障がいをもつ人々の生活の質を高め、彼らだけでなくその家族の生活の質を高めることにもつながるのだ。

引用文献

赤根昭英（1995）知的障害を持つ児童の支払い行動の形式と地域との関わり．
行動分析学研究，8（1），49－60．

Diana M. Browder (2001) Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities. 218, THE GUILFORD PRESS.

福田隆一（2006）自閉症児の数概念の形成に関する指導．日本特殊教育学会，511．

服巻繁・島宗理（2005）対人支援の行動分析学：看護・福祉職をめざす人のABC入門．ふくろう出版．

厚生省大臣官房障害保健福祉部障害福祉課（1997）地域で暮らす：精神薄弱者の地域生活援助．中央法規．

小谷裕美・守屋誠司・室谷千絵（2007）知的障害者に対する数概念の指導
京都教育大学教育実践研究紀要，第7号，95－101．

Martha E. Snell & Fredda Brown (2000) Instruction of Students with Severe Disabilities 5th Edition. Prentice-Hall, 500.

三由香織（２００６）重度自閉症生徒におけるシュミレーション場面を用いた買い物スキル形成の検討．弘前大学教育学部附属養護学校研究発表抄録．

森弘昌代・松岡勝彦（２００７）高機能自閉症児における食事中の離席行動に対する行動コンサルテーションの効果．LD学会，１６（３），３５５－３６４．

永井昌夫（１９８４）ＱＯＬについて考える．総合リハビリテーション，１２，２７７－２８１．

中園康夫・末光茂（２００２）モデル・調査研究および実践：障害をもつ人にとっての生活の質．相川書房．

日本障害者雇用促進協会・障害者職業総合センター（２００２）知的障害者の生活の質（ＱＯＬ）に関する基礎的研究 知的障害のある人のＱＯＬとＱＷＬ：利用者主体の職業リハビリテーションを考えるにあたって．総合印刷新報社．

野呂文行・小林重雄（１９９６）自閉症生徒における金額に対する硬貨の構成訓練．行動療法研究，２２（２），１－８．

荻原勝（１９７８）日本人のクオリティ・オブ・ライフ．至誠堂．

Robert L. Schalock・三谷嘉朗・岩崎正子（１９９５）知的障害・発達障害をもつ人のＱＯＬ．医歯薬出版株式会社．

坂本真紀・武藤崇（２００７）自閉症生徒におけるコンピュータ教材を利用した金銭支払いスキルの形成．立命館人間科学研究， 13， 21－30．

佐藤久夫・北野誠一・三田優子（２００３）障害者と地域生活．中央法規．

関戸英紀（１９９９）自閉症児におけるジャンケン技能の習得：VA3歳の自閉症児の指導を通して．特殊教育学研究， 37（２）， 71－80．

嶋田あおい・清水直治・氏森英亜（１９９８）ダウン症生徒におけるビデオモデリングを用いた買い物スキルの形成に関する検討．行動分析学研究， 13（１）， 27－35

Sonja R. DeBoer (2007) . How To Do Discrete Trial Training . pro-ed.

末永 統（２００９）知的障害生徒に対する金銭スキルの指導と般化に関する検討．日本特殊教育学会， 526．

菅原宏樹（２００９）特別支援学校中学部での数学の授業における支払いスキルの形成．日本特殊教育学会， 528．

高橋幸三郎（２００２）知的障害をもつ人の地域生活支援ハンドブック：あなたとわたしがともに生きる関係づくり．ミネルヴァ書房．

高橋甲介・野呂文行（２００８）自閉症生徒における支払いスキルの形成と般化．日本行動分析学会，２－２７．

植村哲郎（１９９８）コンピュータを利用した精神発達遅滞児の数概念指導についての研究．鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編，第４９巻，４１－５４．

全国特殊学校長会（２００５）個別移行支援計画：就業支援に関する調査研究報告書 ビジュアル版．ジアース教育新社．

ヴォルフエンズベルガー（１９８２）ノーマリゼーション：社会福祉サービスの本質．学苑社．

渡部国隆・山本淳一・小林重雄（１９９０）発達障害児のサバイバルスキル訓練：買物スキルの課題分析とその形成技法の検討．特殊教育学研究，２８（１），２１－３１．

資料



[介入2 手づくり自動販売機]



[介入2 メニュー表]



[介入2 値札カード]



[介入2 お菓子入れ]