

重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行 支援のための環境条件に関する研究

— 就業体験での環境分析に基づく支援を通して —

俵 圭子*・武藏 博文

(2004年8月31日受理)

Environmental Condition on Transition Support for Social Independence of a Student with Severe Disabilities

— Through Support on the Basis of Environment Analysis in an Operation Experience —

Keiko TAWARA and Hirofumi MUSASHI

個人と環境との相互関係に視点をおいた実践研究が行われるようになってきた。重度知的障害のある生徒は、周囲から過剰な支援を受けたり、支援を受けられなかったりといった環境に左右されやすい状況にある。学校から進路先へと移行するとき、大きく環境が変わるため、混乱や不安を生じやすいといった現状がある。そこで、重度知的障害のある生徒の進路先での主体的な活動参加や自立的な行動を目指し、移行期における支援の在り方について検討した。

本研究では、重度知的障害のある生徒2名を対象とし、就業体験先の環境調査を行うと共に、生徒の行動を環境分析シートに基づいて記録し、分析した。その分析結果に基づいて課題、支援の分類を行い、具体的な支援方略、支援計画を立案し、就業体験先、家庭、学校が「共動」した支援を実施した。その結果、環境分析という一連の手続きを一つの客観的な指標としたことで、就業体験先、進路先での実現可能な支援の明確化が図られ、それぞれの対象生徒に合った物理的・人的な支援を「共動」して提供することができ、自立した行動を促進することができた。その経過と成果を報告する。

キーワード：重度知的障害、環境分析、共動した支援、就業体験、移行支援

Key words : severe mental retardation, environment analysis, support by cooperation, operation experience, transition support

本研究の目的

重度知的障害のある生徒が地域作業所や福祉施設での活動に主体的、自立的に参加するといった新しい障害観を背景とした支援を探るために、第一に、知的障害の地域社会での自立をめざした先行研究から方略の検討を行う。第二に、それに基づく事例研究を行う。重度知的障害のある生徒が就業体験で遂行した行動を課題分析と乖離分析に基づく環境分析によって分析し、支援を分類・選定し、作業所の指導員と知的障害養護学校の教員が連携して実施した支援の経過とその成果を報告することである。第三に、重度知的障害のある生徒の主体的、自立的な行動を支える支援の有効性を検証する。加えて、作業所の指導員、養護学校の教員に対して今回の取り組みに関するアンケートを行い、社会的妥当性を検討する。

問題解決のための方略

養護学校で行われている「就業体験」では、企業就労を目指すための就労実習の一方で、重度障害がある生徒の自立や就労を目指すようになった。重度障害のある生徒への支援として、生活年齢、家庭生活、社会的スキル、実社会生活、主体性、将来の自立を見通すことが重要視されるようになった。ライフステージに対応する周囲の人的・物理的環境からの支援を一貫して連携・協力するために、今後は「個別の移行支援計画」を一つのツールとして共有し、活用していくことが考えられる。この「個別の移行支援計画」を活用し、早い段階からの学校と家庭との連携、就労先（福祉就労を含む）や職業安定所、地域支援センター、就労支援機関などの関係機関との連携などを図ることで一人一人に応じた支援の在り方を具体的にしていくための方略を、先行研究から検討した。

* 富山県立富山養護学校

1 地域社会に根ざした実践研究の概要

(1) 重度知的障害のある生徒の地域社会に根ざした支援

重度知的障害のある生徒は制約や制限を受けやすい立場にあり、周囲の支援の質や量はその生徒の活動に与える影響は大きい。

地域社会では障害のある人の周りにはあらゆる人がかかわっている。小林・野呂・日上・大石・松岡・武藤・李・今本・土屋・谷川(1996)は、専門家だけでなく、家庭や施設でもそのスキルを行えるように支援した実践を報告している。障害のある人への継続的な支援のためには、障害のある人本人の好みや習慣、動機づけになるものの同定と周囲の支援者たちのニーズが影響すると述べている。

地域での主体的な行動の成立には、個人のスキルの習得や改善への支援と、環境からの人的な支援(地域の人とのかかわり)や物理的な支援(分かりやすい表示やサービスなど)の補完的で自然な支援が影響している(松岡・平山・畠山・川畑・菅野・小林1999)と言える。

以上のことから、障害のある生徒を取り巻く支援者が日常生活の複雑な個々の行動要素を課題分析し、活用可能な手がかりを把握し、段階的な支援や活動の部分参加の支援を行う方法は、周囲の支援に大きく影響を受ける重度知的障害のある生徒にとって、意義のあることだと思われる。併せて、卒業後も継続した支援が行えるように支援者への支援についても重視する必要がある。

(2) 地域社会における重度知的障害のある生徒の主体的な行動を支える支援

近年、重度知的障害のある生徒が一般企業や福祉工場、授産施設等で就労する機会が増えてきている。重度知的障害のある人の受け入れを可能にしたその理由の一つとして、応用行動分析学の分野における研究の進展に伴って、支援の在り方が充実してきたことが考えられる。

応用行動分析学の分野では、集中支援を行い、日常場面へとつなぐために環境改善を行ったり、課題分析をすることで支援しやすいように環境を整備することや障害のある人の学習の機会を最大限に可能にすることができるプログラムを開発(渡部・上松・小林 1993)している。また、障害のある人があらかじめ準備された手順表により就労先で仕事の準備を一人ですることができる(井上 1999)、標的とされる行動が適切な場面で生起するために自己記録を行う方法が有効である(高畑・武蔵 2002)などの報告がある。

支援ツール(武蔵2000)は、障害のある生徒本人が分かって行動するための原理を関連する状況、直前の状況、本人の行動、直後の状況という4つの項目で説明している。生徒達の理解の仕方、行動の仕方に合わせ、本人が活用するための支援ツールを提唱している。この支援ツールは、障害のある生徒が活用することで、本人の能力を

十分に発揮させることができるものである。

重度知的障害のある生徒が地域社会の環境にある資源を自分の行動の手がかりとして活用できるように、周囲が環境を構造化して整備したり(梅永2000, 志賀1999)、本人が活用できる自助具や補助具などを提供する(寺岡2003)、試みが報告されている。重度の人の力を引き出すように支援を工夫したことが考えられ、職場での人的な環境や物理的な環境を活用した重度知的障害のある人への支援が充実し始めている。

ジョブコーチによる支援や TEACCH プログラムによる支援は、重度知的障害のある生徒が期待される行動を視覚的に理解したりスキルを習得することができ、生徒の主体的な行動につながる。本人にとって分かりやすいように物の配置、課題の設定、段階的な指示などを行い、環境整備をすること、環境の手がかりを活用するための技術を本人が習得すること、環境の中に活用できる手がかりがない場合は支援ツールを導入し主体性を導くことなどの支援によって、重度知的障害のある生徒は、就業体験先や進路先で不必要な混乱をすることなく活動に参加したり主体的に行動したりすることができると思われる。

ジョブコーチ支援は、職場の環境アセスメント、職務分析を行い、自然な職場の物理的な環境、同僚や上司のニーズといった周囲と重度知的障害のある人のニーズとのバランスをとりながら行う包括的、計画的な支援と言える。ジョブコーチの一連の支援方法は、実現可能な支援の方略、支援計画の立案、支援の実施には大変有効であると思われる。「課題分析」と「最小限の介入による指導法」(図1)に基づき、段階的な支援を行うことで重度障害のある人の就労が促進されるというものである(小川2001)。

Schopler が提唱した TEACCH プログラムにおいては、自閉症児者の自立を目指し、彼らにとって分かりやすい環境設定を重視している(Schopler 1985)。分かりやすい環境設定の工夫として、「構造化」を挙げ、できるだけ余分な刺激を低減し、期待されていることをはっきり分かる場面設定を行っている。また、一つの活動場所で活動内容を組織的に行うシステム(ワークシステム)、課題や活動の決まった手順や習慣(ルーティーン)によって、時間の経過や活動の進み具合が視覚的に分かり、い

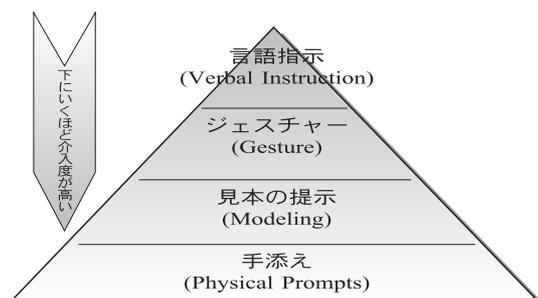


図1 段階的な指示支援レベル (小川2001)

重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行支援のための環境条件に関する研究

つ活動が終わるのか理解しやすくしている。TEACCHプログラムの「物理的構造化」を導入した支援（青山1995）は、自閉症のみならず知的障害のある人が安定して活動に参加できることが認められ、教育現場や施設などで実践されている。

（3）重度知的障害のある生徒への地域に根ざした支援の方向性

重度知的障害のある生徒が、地域において手がかりを環境の中から主体的に活用して行動することは容易なことではない。支援となりうる資源の開拓と地域での具体的な支援方法の累積が必要である（大石・唐岩・高橋・馬場1998）。様々な日常生活場面で、それに関する研究が行われるようになり、専門家が地域へ出向いて研究する形態をとるようになった（大石1999, Remington 1991, 松岡ら 1999, 廣瀬・加藤・小林2001）。重度知的障害のある生徒の進路の一つである作業所の活動に主体的に参加するためには、重度知的障害のある生徒にとって機能的で有効な環境設定や資源をどのように作業所の環境と調和させ、支援として提供していくかといった導入の仕方についても詳細な検討が必要であると思われる。

Schleien, Green & Heyne (1993)は、地域社会での活動参加を目指し、課題分析と乖離分析からなる環境分析に基づくアプローチ方法を報告している。重度知的障害のある人が地域の陶芸教室に参加する様子を課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録によって分析することで、障害のある人と取り巻く参加者や指導員との相互関係によって障害のある人の完全参加や成功と楽しみを味わうことが可能になる支援を見つけ出し、提供する事例を報告している。

この環境分析目録の適用により、課題や支援の分析、包括的なアプローチを系統的に行うことができ、自然な環境下で、過不足のない支援を提供するための個人のニーズを見つけ出すことができる。過不足のない支援とは、Schleien ら (1993)によると、「①個人のニーズに応じたものであること、②必要なときに必要なだけの対応をすること、③時と場合に応じた変更や修正を行うことができるもの」であると述べている。このような支援によって全ての人が対等な条件で地域社会参加を果たし、意味ある社会的な役割を担えるような地域作りにつながる。

Schleien ら (1993)の環境分析による支援を用いて、地域社会への地域活動の参加を促進した例として、小林・日上・大石・松岡・武藤・李・土屋・唐岩・小沼 (1998)や大石・唐岩・高橋・馬場 (1998)の研究がある。

小林ら (1998)は、Davis & Cuvo (1997)の分析モデルを採用し、①個別な支援形態、②教授以前にされる環境・課題修正、③必要最低限の系統的教授という3つの軸に支援を構築していく、という支援を報告している。

この研究は、人的な環境を含む障害のある人を取り巻く環境を筆者達が構造的に分析し、それに基づいた最少

の制約にとどめる環境の成立を目指すものである。また、障害のある人の地域参加の促進に影響を与えるボランティアに対して非指示的な介入を行い、支援スキルを向上させたプログラムとして、①代行、②身体介助、③モデル提示、④指さし、⑤直接的言語教示、⑥その他の言語教示、⑦肯定的フィードバック、⑧その他のフィードバックの手法を紹介している。障害のある人の理解促進や支援の充実のためにも、ボランティアといった支援者が現実場面で困難さを感じずに、より自主的に支援を実行できるような介入プログラムとして意義がある。

大石ら (1998)は、地域社会に無理なく参加でき、充実したライフスタイルを築くための条件を揃え、目標とする活動を分析し、目標を達成するための実践研究を報告している。Schleien ら (1993)の分析方法では、障害のある人への過不足のない支援を見だし決定するには基準が曖昧であるとして、Davis ら (1997)の3つの基準を乖離分析の部分に取り入れて支援を明確にしている。

そして、そのときの対象者の行動がどのような状況で行われているのか、行動が成立しない要因として考えられることも併せて記載している。例えば、一人で行動できず「一」と評価された課題では、「対象者が誤反応な場合」は、「支援が機能しない要因は何かといった視点」で分析を行い、課題となる活動に参加する行動を生起するための手がかりを活用できるように支援計画を立てる必要があると述べている。これに対して、「対象者が無反応な場合」は、「反応を開始する手がかりの所在を明らかにする」といった視点で分析を行い、対象者の主体的な行動を支える支援を導入する必要性があるとしている。

環境分析目録の乖離分析を行う際、このような分析の視点を設定することは、明確に支援を分類することができ、対象者に適切な支援を提供することにつながる。また、課題や支援方法などを客観的に支援者同士が共有することが容易になるとと思われる。地域の活動参加を促進するために対象者への適切な支援を提供することができ得る環境分析は有効な分析方法であることが示唆されたとと言える。

以上述べてきたように、環境の変化に混乱をきたすことの多い重度知的障害のある人が、地域社会での活動への参加を可能にするためには、①課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録を用いて構造的に環境を把握し、②重度知的障害のある人の課題を見つけ出す、③本人が分かる手がかりを環境分析から見つけ出す、④重度知的障害のある人が今まで学習や経験してきたことを活かせるように環境の改善や課題を修正ができるかどうかを見極める、⑤重度知的障害のある人への現状での個別な支援を周囲の人たちが提供できる形で示す、といった手続きが重要になるとと思われる。

2 重度知的障害のある生徒への移行支援

(1) 重度知的障害のある生徒への移行支援

学齢期の支援と卒業後の支援をつなぐ移行支援の重要性が指摘される中で（志賀1999, 梅永2000）、個別の移行支援計画を一つの手段としてネットワークの構築を図り、子どもから大人へ、学校生活から地域生活への移行を進める（全国特殊学校長会2002）ことが求められている。地域作業所へ福祉就労する重度知的障害のある生徒に関する支援内容は、主に作業所での日常的な身の周りの支援、作業への支援、健康援助等が考えられ、重度知的障害のある生徒への支援の大半が指導員や同僚からの直接的な行動支援だといえる。

重度知的障害のある生徒の自立した行動は、周囲の支援や配慮などの環境の影響を大きく受け、活用できる手がかりが地域の環境の中にあるかどうか、自立した行動を決定づけている（渡部ら1990）。在学中の支援は教員間、或いは家庭内などで行われるに留まり、卒業後の本人への支援は進路先の運営方針や支援に委ねられていることが多く、重度知的障害のある生徒への行動支援のレベルでは、円滑な連携はなされていないのが現状である。この課題に対応するためには、障害のある生徒一人一人に応じた具体的な支援内容や支援手続き、支援者を明確にしておく必要がある。「個別の移行支援計画」を一つのツール（松矢2003）と捉え、連携した支援を推進することができるのではないかと考えられる。

(2) 環境分析による支援の知的障害養護学校への適用

学校で現在行っている支援計画とそれに基づく具体的な支援方法が、実際の就業体験や進路先の活動場面で重度知的障害のある生徒の混乱を低減させているか、支援としてうまく機能しているかどうかを再検討することが必要であると思われる。そのためには、重度知的障害のある生徒にとって就業体験は、本人の課題と就業体験先や進路先の要求水準のすり合わせを効率よく、機能的に行うことが必要だと思われ、その基準として環境分析を一つの指標を活用していくことは、有効であると考えられる。

求められる基準の方向性として、現在、学校で年数回行われている就業体験を効果的に利用し、①環境分析によって体験先の地域作業所の方針や重度知的障害のある生徒の受け入れ方や人的・物理的環境を把握すること、②重度知的障害のある生徒自身の課題に対する遂行の状況を分析すること、③個別の指導計画に則って行ってきた学校での支援内容や支援方法に関する情報を効率よく的確に体験先に提供すること、④就職先で教員が実際に支援を行い、就業体験先や進路先の指導員や他の利用者との関係を作ること、⑤重度知的障害のある生徒の特性を理解してもらうこと、⑥就業体験先や進路先の変化や重度知的障害のある生徒の行動の変化に対応した支援を

指導員が提案、提供できるようになることが望ましいと思われる。

従来の就業体験での目標設定は学校側による職業評価や生徒の発達に基づくものであったり、体験先の要求水準に合わせてしまったりしていた点は否めない。環境分析を導入することによって、目標設定における問題点は以下の点で改善されると思われる。

- 課題分析によって、就業体験先の日課や活動や作業内容のおおまかなニーズに応じる可能性がある。
- 乖離分析によって、生徒が行動しているときの手がかりを環境の中から見つけ出したり、できないときには、手がかりできるものを環境の中から同定したりする可能性がある。
- 環境分析目録により、客観的に生徒の行動を把握することができ、新たな課題設定や課題の修正、支援方法などを指導員と教員とが共有できる可能性がある。

現在、就業体験での支援方法は、発達年齢と生活年齢の差や認知面、行動面、情意面などの特徴を踏まえた支援が望まれるが、指導員や付き添いの教員のそれぞれの経験や推測による主観で行われることが多く、支援の視点も相違であると思われる。このような課題に対して、就業体験先での環境分析を行うことは、以下の点で改善されると思われる。

- 客観的な重度知的障害のある生徒への配慮や支援を学校と就業体験先とで共有し、展開する可能性がある。
- 全ての課題を本人が完全に行うのではなく、環境分析によって周囲の支援協力が得られる部分はどこか、継続的で自然な支援を得られるのはどの部分かといった活動の部分参加の原理を導入することができ、活動参加を促進させる可能性がある。

従来の就業体験での評価は就業体験先の視点での評価だが、評価表は学校が作成している。これらの評価の観点は、環境との相互関係に基づく評価ではなく、障害のある生徒本人のできる、できないといった評価方法であることが多い。このような課題に対して、環境分析を行うことによって、以下の点で改善されると思われる。

- どのようなとき（活動内容、活動時間、指導員や同僚からの支援を受けたときなど）に生徒は行動できたのか、あるいはできなかったのかを捉えることができ、本人の理解の仕方、行動の仕方を客観的に把握できる可能性がある。
- 卒業後を見据えた支援を立案することができる。
- 同僚との関係を踏まえながら、環境の中から、本人が分かる物理的・人的な資源を同定し、活用することで重度知的障害のある生徒が無理なく活動することがで

重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行支援のための環境条件に関する研究

きる可能性がある。

このように環境分析は、どのようなときに障害のある生徒が行動できたのか、また、どのようなときには行動できなかったのかを表すことができるため、生徒の評価も行えると言える。そして、卒業を目前に控えた重度知的障害のある生徒にとって、進路先で障害のある生徒が持っている力を発揮するために具体的な行動支援を計画的に行い、評価していくことが可能であると推測する。

(3) 環境分析に基づく支援方法

就業体験の環境分析で重度知的障害のある生徒の課題を把握した次のステップとして、それぞれの課題に対する適切な支援の方略を立てる手続きが必要である。

Schleien ら (1993) らは、環境分析で「-」が付された課題については、①個別の系統的な支援、②環境の改善、修正による支援、③支援を受けることによる活動の部分参加という視点で行動理論に基づいた支援を行っている。

小林ら (1998) や大石ら (1998) は、構造的に環境分析を行った後、Davis ら (1997) の指摘する系統的な教授、課題修正、個別の支援に分けて、対象者に過不足のない支援内容を検討している。重度知的障害のある人の行動成立を阻害する要因を検討することが可能となり、適切な支援を提供することに至ったと述べている。

これらの環境分析に基づく支援をまとめると、表1のようになる。「環境からの自然な支援が可能な課題」は、機会が与えられれば一人で行動できるであろうと思われる課題であり、数回活動場面に参加するだけで主体的に行動できるようになる課題である。重度知的障害のある生徒がすでに獲得しているスキルで行うことが可能な課題とも言える。また、指導員や他の利用者などから偶然で自然な形の支援を個別に受けることで特別な制約がな

くても課題を遂行することができる課題もある。これは、支援者側にとって負担がかからない日常的な支援を受けることで課題を遂行することができる。

「本人の習得する必要がある課題」は、重度知的障害のある生徒が未習得の課題であり、進路先での生活の中で本人が獲得する必要があると求められる課題である。環境内の資源を課題遂行の手がかりにして活用するスキルを本人が習得するために支援を行うことである。環境内に資源がない場合や活用できない場合には、支援ツールを活用するスキルを習得できるように支援を行い、一人で課題を遂行できるようにする。

「環境改善・課題改善による支援が必要な課題」は、重度知的障害のある生徒が獲得しているスキルを現状の環境設定では活かすことができない場合である。手がかりを分かりやすく提供するために、一定の構造化を図った環境を設定し、その手がかりを活用する支援を行うこと、永続的な手がかりを分かりやすく環境の中に取り入れること、あるいは、環境や課題そのものの再検討や再構成を行うことが必要である。

以上のように課題を分類し、それぞれの課題に対して応用行動分析の理論から支援方法を考えることは、重度知的障害のある生徒にとって、就業体験先や進路先に適した、より具体的で効果のある支援だと思われる。

そこで、課題や環境の改善・修正が必要な課題に対しては、前述した TEACCH プログラムや支援ツール、個別な系統的な支援が必要な課題に対しては、応用行動分析学に基づく行動支援やジョブコーチの支援などの方法を主に参考にして具体的な支援方法を適用していくよう方略を立てることとする。

支援の方略を立てる際、以下の観点に基づいて支援を選定し、適用していくこととする。

①担任、指導員、保護者に環境分析の結果、課題、支

表1 環境分析に基づく支援に関する視点

課	題	支	援
環境からの自然な支援が可能な課題 (一人で行動できる可能性のある課題)	数度、活動場面に参加することで一人で主体的に行動することができる課題	機会を与えるという自然な支援	
	人的な資源により、偶発的で自然な形の支援が提供されることで特別な制約を受けることなく課題を遂行することができる課題	自然な環境から働きかけによる支援	
本人の習得する必要がある課題	個人に対して未習得の課題を系統的に支援して、行動することができるようになった課題	環境内にあるものを手がかりにして、それを活用するスキル習得支援 支援ツールの活用するスキル習得支援	
環境改善・課題改善による支援が必要な課題	通常な環境では学習が困難な課題	一定の構造化を図った環境を設定する支援+個人習得への支援	
		永続的な手がかりを環境の中に見出す支援	
		環境の再構成、改変を図る支援	

- 援分類、支援などについて相互に理解してもらう。
- ②就業体験先や進路先で受け入れ可能な支援であること。
 - ③社会適応スキルや能力に関する周囲からの要求水準と個人のスキルや機能的能力との「ずれ」を減少させる (Schalock 2002) 必要性の中で、支援方法とその利用を考慮すること。
 - ④本人の能力を引き出し、最小限の支援で、自主的に活動に参加する (わかって動く) ことを目指した支援であること。
 - ⑤就業体験先や進路先でできるだけ継続した支援を受けられるように、支援者、本人に負担のかからない支援方法を提供すること。

事例研究

人的・物理的な支援を多く要する重度の知的障害のある生徒を対象として、就業体験を移行支援の機会と捉え、卒業後の福祉就労を目指した。生徒への具体的な支援は、環境分析という一連の手続きに基づいて作業所、家庭、学校が連携して計画的に進め、重度知的障害のある生徒への実現可能な支援や連携について検討する。

1 対象生徒

対象生徒Aは、高等部3年、男子、IQ測定困難。作業学習では、補助具の活用により一人で缶切り作業を行っている。作業の準備、片づけ場面は、言葉による指示や友達の動きを見て、動いている。就業体験は10日間ずつ2回行った。就業体験Ⅰ・Ⅱは企業の下請け作業であるフック通し作業を行った (表2)。

対象生徒Bは、高等部3年、男子、IQ測定困難。作業学習では、タイマー、報告ベル、写真カードによるスケジュール (支援ツール) を用いてメモ用紙をプリントす

る仕事を一人で行っている。用紙、タイマーのセットは友達や教師が行っている。就業体験は1ヶ月間ずつ3回行った。就業体験ⅠはY作業所で紙ちぎり作業、就業体験Ⅱ・Ⅲは、Hデイサービスで行った (表2)。

2 支援期間及び記録評価方法

就業体験先は、対象生徒が行う地域の作業所や福祉施設である。支援期間は、平成X年5月～X+1年6月とした (図2)。学校で設定している就業体験期間中の前半、中頃、後半において毎日半日行動観察し、行動記録とビデオ撮影による記録を行った。就業体験後に、支援者からの聴き取り調査を行った。

3 環境分析に基づく支援手続き

環境分析には、下記のような手続きを踏んだ。

第一に、環境アセスメントシートを用いて就業体験先や進路先での調査を行った。就業体験先や進路先での人的、物理的な環境の調査項目は、小川 (2001) の企業での環境分析の項目を参考にして作業所や福祉施設用に修正し、組織・システムに関する6項目、物理的環境に関する5項目、職務に関する11項目、人間関係と雰囲気に関する11項目の合計33項目からなる。

第二に、就業体験先や進路先の一日の日課の流れを調査し、対象生徒にとって必要な課題を日課に沿って順番に並べ、課題分析を行った。

第三に、就業体験先や進路先での課題を対象生徒が遂行する様子を環境分析に記録し、実態を把握した。利用した環境分析シート (表3) は、Schleienら (1993) が行った課題分析と乖離分析に基づく環境分析目録を参考にし、行動の手がかりを把握するために環境条件の欄 (前提となる状況、生徒の行動、結果に対する支援) を加えた。

「行動」には対象生徒ができなかったときの行動を、

表2 対象生徒の就業体験先・進路先と活動内容

対象生徒A	就業体験Ⅰ	A作業所 (下請け作業のフック通し)
	就業体験Ⅱ	A作業所 (下請け作業のフック通し)
	フォローアップ	A作業所 (イラストの色塗り、切り抜き、紙ちぎり、牛乳パックのラミネートはがし)
対象生徒B	就業体験Ⅰ	Y作業所 (手作り和紙のための牛乳パックのラミネートはがし、紙ちぎり)
	就業体験Ⅱ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)
	就業体験Ⅲ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)
	フォローアップ	Hデイサービス (ラミネートはがし・紙ちぎり作業とデイサービスの活動)

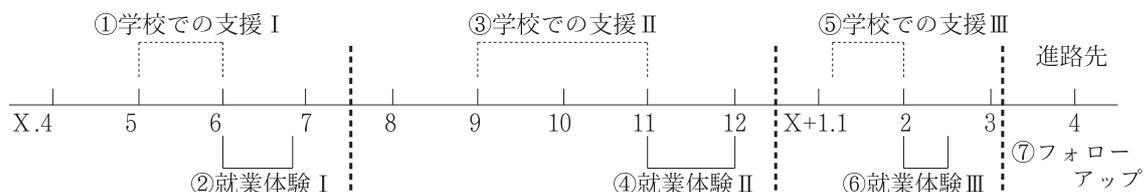


図2 環境分析に基づく支援の経過

重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行支援のための環境条件に関する研究

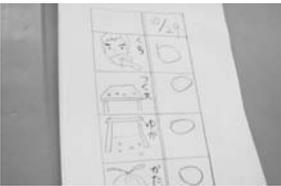
表3 環境分析シートの例（対象生徒Bの就業体験Ⅱでの様子）

時間	課題分析	評定	乖 離 分 析		
			行 動	前 提 条 件	結果に対する支援
9:00	<登所> 挨拶 ブックの履き替え 荷物置き	N - +	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶されたら頭を下げる。 母に言われてブックの履き替える。 作業場所に荷物を置く。 	<ul style="list-style-type: none"> 母親が車で送迎 所定の場所 	<ul style="list-style-type: none"> 自発的に挨拶・ブックの履き替えができない場合は言葉の指示をする。
9:30	<ul style="list-style-type: none"> タイマーをスタートさせて休憩する。 タイマーが鳴ったら、遊びを止め、タイマー音を止める。 次の活動を確認する。 ラミネートはがし、紙ちぎり作業をする。 作業が終わったら、ベルを鳴らし、指導員を呼び、タイマーをセットしてもらい、スタートを押す。 	+ + + + +	<ul style="list-style-type: none"> 差し出されたタイマーを押し、MDを聴き、ゴムやひもを触っている。 指導員が提示したスケジュールを手でたたく。 	<ul style="list-style-type: none"> 指導員が次の活動をスケジュールで提示する。 	
10:30	デイサービス活動 <ul style="list-style-type: none"> 音楽活動 体操 ダンス 音楽に合わせて歩く 座って鈴のひもを持って、音楽に合わせて振る。 	- - - -	<ul style="list-style-type: none"> 窓の側に行き、外を眺めている。 ソファの上に座っている。 ソファの上に座っている。 歩く運動にはしばらく参加していたが、そのうち、輪から離れ、窓の外を見ていた。指導員の誘いにも応じようとしな。小部屋へ一人で行き、活動に参加していない。 	<ul style="list-style-type: none"> 大半の利用者は活動に参加している。 曜日によって活動内容が決まっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 指導員が名前を呼んだり、身体介助で参加を促す。
11:30	<フリータイム> <ul style="list-style-type: none"> タイマーをスタートさせて休憩する。 ボール遊び タイマーをスタートさせて休憩する。 	- + -	<ul style="list-style-type: none"> 部屋全体が見える作業用の机でMDを聞いて過ごす。窓を開けようとしたり、ボールを持ってきて、指導員に渡したり、隣の部屋へ行ったり、落ち着いて座ってられない。 指導員に誘われてキャッチボールをする。指導員や利用者で行う。 ひもやMDが置いてある机に座ろうとしないでソファにすわっている。 	<ul style="list-style-type: none"> プレイルームにボールがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 指導員が立ち上がるのを止めたり、座る場所に連れ戻したりする。 指導員がボールを持ってきて、利用者にも声を掛け、ボール遊びをする。指導員が付き添っている。

表4 環境分析の評定基準

評定	評 定 基 準
+	習得済みの行動、または、自分で手がかりを環境から活用して一人で行動できる。
-	未習得な行動、自然な環境を自分の行動に活かせない。
N	環境と対象生徒との相互関係により、自然な支援を受けて行動できる。

表5 対象生徒Aの環境分析シートに基づく支援計画Ⅱ

課 題	A 児 へ の 支 援	
	物 理 的 支 援	人 的 支 援
<ul style="list-style-type: none"> 食事時の食べこぼしを少なくする。 	 <p>写真1 給食で使用した弁当箱</p> <ul style="list-style-type: none"> こぼさずに食べるために、弁当箱に慣れる。 	<ul style="list-style-type: none"> 4段階の指示によって課題を分かりやすく伝え、Aができる行動を増やす。
<ul style="list-style-type: none"> 食事後の食べこぼしを片づける。 	 <p>写真2 写真カード付きウェットティッシュ</p> <ul style="list-style-type: none"> 「食事後、口や床、テーブル上を拭く」一連の行動を習得し、食べこぼしを片づける。 	
	 <p>写真3 弁当袋</p> <ul style="list-style-type: none"> 必ずウェットティッシュを手にする機会を設定する。 	
	 <p>写真4 自己チェック表</p> <ul style="list-style-type: none"> 食事後の行動を習慣化するようにA児自身でチェックし、行動の定着を図る。 	
<ul style="list-style-type: none"> 朝の活動を一人できるように、課題の流れを示す写真を活用する。 	 <p>写真5 朝の活動カード</p> <ul style="list-style-type: none"> 写真カードを活用できるように朝の一連の課題をカードで示し、自立した行動を促す。 	
<ul style="list-style-type: none"> 課題の流れを示す写真カードを活用する。 	 <p>写真6 トイレマナーカード</p> <ul style="list-style-type: none"> イラストカードを活用できるようにトイレマナーカードで確認してから、トイレに行って用を足す。 	
<ul style="list-style-type: none"> 作業の準備、片づけをすること。 	<ul style="list-style-type: none"> 作業のセッティングや片づけ（周囲の支援、自然な個別の支援） 	<ul style="list-style-type: none"> 自然な支援を利用する。
<ul style="list-style-type: none"> 次の活動に移ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の利用者の動き、日課に基づく時間など 	<ul style="list-style-type: none"> 利用者からの言葉がけなど（自然な個別の支援）

「前提条件」にはそのときの人的・物理的な環境設定を、「結果に対する支援」にはそのときの支援を具体的に記載する。乖離分析の対象生徒の行動の視点や「+」「-」「N」の評定基準（表4）は、小林ら（1998）による構造的な環境分析の手法や大石ら（1998）による行動成立の

阻害要因の分析の手法を参考にした。

第四に、環境分析に基づく課題や支援は表1のような視点で分類し、それぞれの課題について支援の方略・支援方法を立案する（表5）。

第五に、就業体験先や進路先と学校、家庭とで生徒の

課題を共通に理解し、支援場面を決め、支援を行う。

4 支援経過および成果、考察

対象生徒が行った各就業体験では、就業体験先の環境調査を行い、本人の行動を一日の日課に沿って観察、環境分析シートを利用して記録した。環境分析シートから本人の課題を3つに分類し、それぞれの課題に対して支援方略を立て、学校や就業体験先で支援を行った。

(1) 対象生徒Aの経過

対象生徒Aは、環境分析の結果に基づいて指導員と担任とが話し合い、本人が習得すべき課題は「食事の片づけ」であること、その他の課題は指導員から支援を受けることを共通理解した。「食事の片づけ」に対する支援として考えられる環境の資源が、身の回りになかったことから、支援ツールを導入し、そのツールを活用するスキルを習得できるように段階的な支援を行った。学校の給食場を支援の場とし、課題分析を行い行動の変化を記録した。その結果、学校の支援Ⅱの食事場面では食べこぼした片づけを一人で行うようになり、就業体験Ⅱでも、約60%の生起率で自立した行動を維持していた。就業体験Ⅱでは、朝の準備には、自分で行動できるように写真カードで一連の活動の流れを示し、自立行動のための写真活用のスキル習得、ルーティーンの形成を目指した。

フォローアップでは、就業体験Ⅰ・Ⅱで経験していた

作業とは違う作業に従事したが、自立した行動の生起率が61.9%となり、全体的にも自立した行動が増え、A作業所での生活にスムーズに移行できたと思われる(図3, 図4)。

(2) 対象生徒Bの経過

対象生徒Bは、学校で習得したワークシステム、支援ツールの活用スキルを就業体験でも展開できるように、作業所の指導員の対応、物理的な環境の設定など、周囲の支援の環境を整えた。就業体験Ⅰでは、Y作業所で紙ちぎりの作業を行った。

本人が作業所の日課や指導員に慣れず、作業所を飛び出すことが多く見られた。そこで、本人と指導員との作業の配置を改善したり、支援ツールやワークシステムの共有化を図ったり、他の指導員や母親との連携を促進する連携シートや、本人が指導員との関係を作るために行った休憩時のボール遊びなどの導入の結果、自立した行動の生起率は、前半65.1%から後半71.2%に変化した。

学校での支援Ⅱ・Ⅲでは、従来通りの支援による作業学習を行い、就業体験Ⅱ・Ⅲでは、Hデイサービスへ就業体験に行った。Hデイサービスの日課である集団活動(音楽療法、リズム体操、山歩き、入浴)や個別の活動(作業活動)を行う中、対象生徒に応じた人的・物理的な環境を整えていった。自由時間が多いデイサービスでは、一人で自由時間を過ごせることが必要だったため、朝や昼食前後の自由時間に、支援ツールやワークシステ

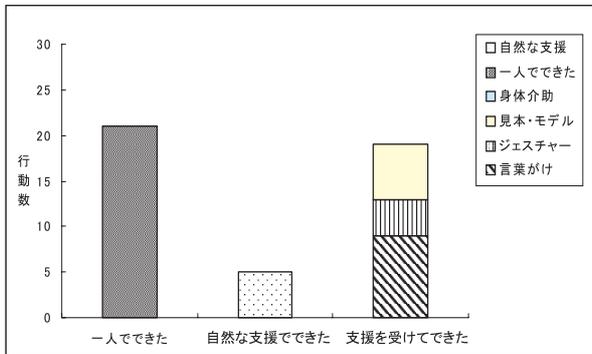


図3 就業体験Ⅰの環境分析の結果(対象生徒A)

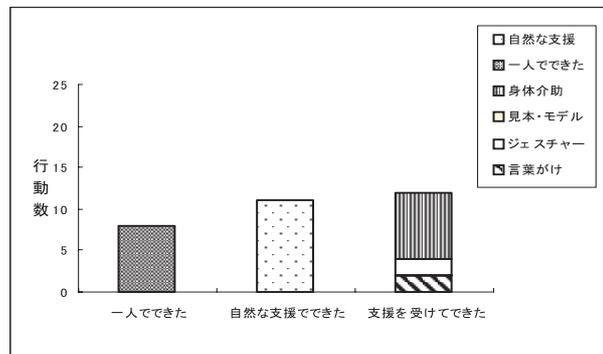


図5 就業体験Ⅱの環境分析の結果(対象生徒B)

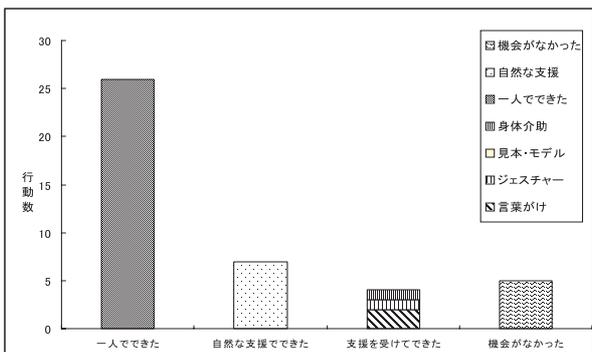


図4 フォローアップの環境分析の結果(対象生徒A)

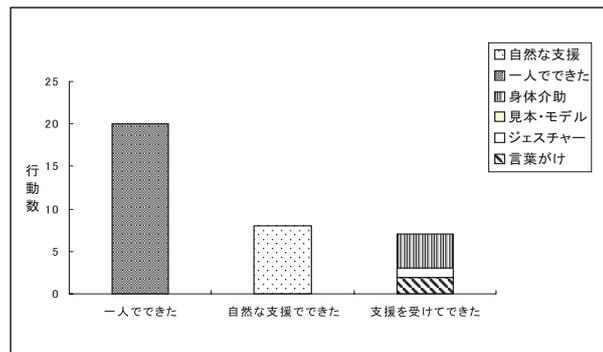


図6 フォローアップの環境分析の結果(対象生徒B)

ムを活用した紙ちぎり作業活動を行い、自立した行動を促進した。その結果、就業体験Ⅱ、就業体験Ⅲ、フォローアップでの自立した行動の生起率は、それぞれ12.5%、59.5%、60.6%に変化し、共動した支援によって自立した行動が増えた。

就業体験Ⅱでは、指導員がワークシステムや支援ツールの共有の仕方に慣れておらず、対象生徒Bの自立した行動が低かった。しかし、就業体験Ⅲ、フォローアップは、同じ指導員とかかわることができたため、ワークシステムや支援ツールを共有することができ、自立的な行動を促進することができたと考えられる。就業体験Ⅲ、フォローアップでは、学校側から要望しなくても、受け入れ先のデイサービスから机の配置や活動内容の改善などの環境設定を工夫してもらえた。このことは、進路先の対象生徒Bに関する理解や円滑な移行につながったと思われる(図5、図6)。

5 環境分析に基づく支援における社会的妥当性の検討

(1) 目的

重度知的障害がある生徒に対する支援の方略について、取り組んだ問題が社会的に重要な問題を扱ったものかどうかを第三者に評価してもらい、社会的妥当性について検討した。

(2) 方法

評定者は、小・中学校特殊学級、知的障害養護学校の教員33名、地域作業所、福祉施設の指導員29名、知的障害のある子どもの保護者、地域センター員他9名、合計71名であった。研究の概要を説明し、15分程度の対象生徒の就業体験先や学校での支援の様子が映っているビデオを視聴してもらった。その後、①支援の分類・選定について、②支援の手続きについて、③支援効果について、を評価観点とする質問紙を主観的評価で評定(そう思う…「++」、やや思う…「+」、どちらとも言えない…「±」、思わない…「-」、全く思わない…「--」の5段階リッカート尺度)してもらった。

(3) 結果および考察

実現可能な支援方法を知る手段として環境を調査することは、ほとんどの評定者が肯定的な評価(「++」は教員66.7%、指導員48.3%、その他66.7%、「+」は教員30.3%、指導員37.9%、その他11.1%)を示し、環境調査を行うことは実現可能な支援方法を知ることの影響を与えていることが示された。環境調査から得られた結果を基にして明確に支援を分類することについては、「具体的な支援が分かる、支援の観点が明確になる、支援体制について問題提起できる」との回答理由が示すようにほとんどの評定者から肯定的な評価(「++」は教員45.5%、指導員37.9%、その他33.3%、「+」は教員42.4%、指導員

34.5%、その他55.6%名)が得られた。

重度知的障害のある生徒の負担度に関する項目では、学校側は否定的な評価(教員「-」54.5%、「--」3%)であった。それに対して指導員では肯定・否定意見(「+」17.2%、「±」48.3%、「-」24.1%、「--」10.3%)が分かれており、作業所や指導員によって利用者への要求度も多様であることが推測される。

環境分析による一連の手続きの効果に対してほとんどの評価者が「++」、「+」と評価していた。このことは、学校から就業体験先や進路先へ環境が変わっても、本人が活用できる環境の資源や支援ツールを、支援者と本人、支援者同士が共有していけるように支援することが、重度知的障害のある生徒が円滑に新しい環境で主体的に活動することとして、評定者に認められたと言える。

6 総合考察及び今後の課題

今回の事例研究では、就業体験の際、指導員と教員が環境分析という一つの指標を用いて課題を把握し、支援の環境を整えたことによって重度知的障害のある生徒の就業体験先や進路先での自立した行動が増えた。対象生徒Aの事例では、環境分析の一連の手続きは、障害のある生徒の課題を明確にし、就業体験先や進路先と学校、家庭が課題を共有することができ、実現可能な支援の方略、支援方法の立案、実施に至る過程で連携することができたと思われる。対象生徒Bの事例では、学校で習得したスキルを就業体験先の指導員が理解し、物や人の配置、支援ツールの共有化など、環境を整備することによって生徒の自立的な行動が増えた。重度の生徒は周囲のかわり方、環境に大きく左右されるが、環境分析によって、生徒にあった環境を設定できれば、自立的に行動することができ、落ち着いて環境に適応することができることを示していると言える。

移行の視点として、将来の環境への移行と現在の環境の移行(広がり)があり(安田生命事業団2000)、各段階の時期に沿って、ライフステージごとの環境の違いや課題の違いを想定して次の段階にスムーズに引き継がれていくようにすることや、学習したことを応用する場を意図的に設定して、学習の意味や用意された学習の意図が分かるようにすることが挙げられる。この観点から今回の事例を述べると、学校での支援と就業体験先への支援の充実を図るためには、次のことが行われた。

就業体験での課題に対して、環境分析に基づいて指導員と課題・支援の共通理解を図ることができ、環境改善、修正などの支援を展開した。そのことにより、対象生徒の自立した行動を促進することができるような環境整備をすすめることができ、自立した行動数が増えた。このことは、習得している力を就業体験先、進路先で活かすことができたと言え、将来の環境への移行をスムーズにするための一つのモデルを示すことができたと思われる。

環境分析による評価を教員同士や教員と家族が共通に

重度知的障害のある生徒の社会自立に向けた移行支援のための環境条件に関する研究

理解したことで、より明確な目標を立てることができ、日々の学校生活の中で支援を展開することができた。対象生徒にかかわる教員や家族の連携により、学校での支援では自立した行動が増えていた。このことは、担任を中心として教員、家族の連携をスムーズにすることができたと言え、学校生活における「周囲の理解」という環境整備がすすんだことによる広がりが見られたと思われる。二つの移行の視点を持ち、各関係機関との具体的な連携方法を考えていくことが、就業体験での教員のかかわり方にも影響を及ぼすと思われる。対象生徒に付き添う形ではなく、できるだけ指導員に働きかけて指導員と生徒との関係を作るようにすることが、特性の理解や支援の提供につながり、卒業後の継続した支援につながったと思われる。

就業体験での生徒の行動、就業体験先の環境を分析して、課題に対する支援を構造的に考えたことで、学校での支援、進路先での支援などと、支援内容や支援場所も明確にすることができ、就業体験と学校との共働した支援がわずかではあるが実施することができた。今後は円滑な移行を目指し、連携した支援の体制の確立のために、さらに環境分析に基づく計画的な支援の実践の積み重ねが求められる。

卒業後、障害者本人・家族・進路先が満足し、安定・継続した生活を送るためには、定期的なフォローアップが不可欠である。主に、教師・学校が行う電話や進路先訪問、本人や保護者、進路先からの相談などがある。また、障害者職業センターや公共職業安定所などの機関、生活支援センターなども卒業後の支援を担う大切な機関である。作業所や福祉施設に通う重度障害児はこのような社会的支援を活用できているとはいいがたく、進路先での支援に全面的に頼っている。年度が替わり、雑務に忙殺される学校現場でも、十分なフォローアップが行われているとはいえない現状がある。今回の事例のように、環境分析に基づいた支援を就業体験で行うことにより、進路先と学校と家庭が連携することができ、体制作りのモデルを示すことができた。また、フォローアップでの支援の視点も明確化することができた。進路先での変化に伴う支援の修正、改善など、継続的な支援のためには、作業所や企業での教員のボランティア、合同研修会などを行い、社会的支援を活用するための情報提供や家庭、進路先、関係機関との連携体制の整備、フォローアップの支援方法の検討、進路先への定期的な訪問が望まれる。

注

本研究は、平成14年度富山大学大学院教育学研究科学学校教育専攻修士論文として提出したものの一部をまとめ直したものである。

謝辞

本研究を進めるにあたり、対象生徒および家族の方、作業所、デイサービス、養護学校の教職員の方々からのご理解と多くのご協力を賜りました。深く感謝申し上げます。記して謝意を表すとともに、今後も重度知的障害のある生徒の豊かな地域生活のために課題の解決が図られることを願っています。

引用・参考文献

- Cuvo, A.J., Davis, P.K. 1983 「Behavior Therapy and Community Living Skills」 Progress in Behavior Modification P125-172 市川裕二 1987 「最近の研究動向—スネルとキューボの論文から—」 自閉児教育研究 Vol.10 P86-98
- Gaylord-Ross Robert, Chuck Salzberg, Rita Curl and Keith Storey 1999 「The Challenge of Severe Mental Handicap A Behavior Analytic Approach」 ボブ・レミントン編 小林重雄監訳 藤原義博・平澤紀子共訳 「重度知的障害への挑戦」 1999 P315-342 二弊社
- Reid Dennis H., Marsha B. Parsons Carolyn W. Green 1989 「STAFF MANAGEMENT IN HUMAN SERVICES」 P19-67 Charles C Thomas・Publisher
- Schalock, Robert. L. 2002 「PURSUING A LIFE OF QUALITY FOR PERSONS OF AGE WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES」/松友了監訳 「高齢発達障害者のための質の高い生活の追求」 発達障害研究第24巻 第2号 P218-229 日本発達障害学会
- Schlein, Stuart J. Green, Frederick P. Heyne Linda A. 1993 「Integrated Community Recreation」 Snell, Martha E. Instruction of Students with Severe Disabilities Forth Editon P526-553
- Schopler, E 1985 佐々木正美監訳 「自閉症の治療教育プログラム」 ぶどう社
- 青山真二 1995 「作業システム構造化の有効性について—特殊学級における作業形態の個別化と3段トラックの使用を通して—」 特殊教育学研究 32 (5) P1-5
- 朝日新聞厚生文化事業団 1999 「朝日福祉ガイドブック 自閉症のひとたちへ援助システム TEACCH を日本でいかすには」 朝日新聞厚生文化事業団
- アメリカ精神医学会 1994 「DSM-IV精神疾患の分類と手引き」 訳 高橋三郎 大野裕 染矢俊幸 医学書院
- 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」 兵庫教育大学附属障害児教育実践センター紀要 6, P29-36
- 梅永雄二 2000 「自立をめざす障害児教育」 福村出版
- 大石幸二・唐岩正典・高橋奈々・馬場傑 1999 「知的障害をもつ人の『行動成立』における環境障壁の分析」

- 人間関係学研究 第6巻 第1号 P1-11
- 小川浩・志賀利一・梅永雄二・藤村出 2000「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ実践マニュアル」エンパワメント研究所
- 小川浩 2001「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門」エンパワメント研究所
- 加藤哲文 2002「特別な配慮を必要とする子どものケースワークの基礎—保育の場での支援方法—」財団法人田中教育研究所
- 国際生活機能分類「—国際障害分類改訂版—」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>
- 小林重雄・野呂文行・日上耕司・大石幸二・松岡勝彦・武藤崇・李在旭・今本繁・土屋立・谷川憲子 1996「発達障害者の地域技能の獲得・定着に関する研究」安田生命社会事業団研究助成論文集 第32号 P19-26
- 小林重雄・日上耕司・大石幸二・松岡勝彦・武藤崇・李在旭・土屋立・唐岩正典・小沼芳明 1998「発達障害児（者）の地域参加のための環境的支援アプローチに関する研究」安田生命社会事業団研究助成論文集第34号 P1-10
- 志賀利一 1990「応用行動分析のもう一つの流れ—地域社会に根ざした教育方法—」特殊教育学研究 28（1）P33-40
- 志賀利一 1999「いけてる就労支援～働くピープル with 自閉症をめざして～ 社会福祉法人横浜やまびこの里
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・Richard W. Malott・Maria E. Malott 1998「行動分析学入門」産業図書株式会社
- 全国特殊学校長会「障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画 就業支援に関する調査研究報告書」2003 ビジュアル版 ジアース教育新社
- 高畑庄蔵・武蔵博文 2002「支援ツールを活用した現場実習における就労指導プログラムの効果と長期的維持」特殊教育学研究 39（5）P47-57
- 寺岡栄一 2003「通所授産施設における自主的・自発的な作業活動の支援—支援ツールの通所授産施設での活用」日本特殊教育学会第41回大会発表論文集
- 西村泉・堀川厚志・藤根収・春田和之・磯貝隆之・荒木文生・保科安子 2001「知的障害養護学校高等部の教育に関する研究—重度及び重複障害生徒を対象とした養護学校高等部の教育の改善・拡充に向けて—」北海道立特殊教育センター研究紀要 第14号
- 野中由彦 2002「職場での指導の技法—ゆっくり学ぶ人たちのために」月刊実践障害児教育 351 P42-43
- 野呂文行 1997「応用行動分析学入門」小林重雄・山本淳一・加藤哲文 編著 P139-158 学苑社
- 藤原義博 2002「講座臨床心理学2 発達臨床心理学」小林重雄監修 今野義孝・藤原義博編著 P14-23 コレール社
- 藤原義博 2002「行動問題の理解と包括的な支援」月刊実践障害児教育 345 p46-49 学習研究社
- 前田憲一 2001「知的障害教育における進路指導の変遷—雑誌『精神薄弱児研究』を通して—」鳴門教育大修士論文集
- 松岡勝彦・平山純子・畠山和也・川畑融・菅野千晶・小林重雄 1999「発達障害者における所持金内での買い物指導—一般促進のための環境要因の分析—」特殊教育学研究 37（3）P1-10
- 松矢勝宏 2003「論説 進路支援の在り方を求めて」発達の遅れと教育 No.547 P4-7 日本文化科学社
- 武蔵博文 2000「平成13年度現職教育講演記録—子どもの側に立った積極的な行動支援と IEP・支援ツール、子どもの分かり方・行い方と支援ツール」富山大学教育学部附属養護学校
- 武蔵博文・高野喜一・七澤邦彦・高畑庄蔵 2002「知的障害養護学校に在学する児童生徒の家庭・地域での生活に関する基礎研究」富山大学教育学部紀要 No.56 P99-112（平成14年）
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
- 渡邊和弘 1999「作業学習を基盤とした職業教育—多様な職業教育を追求して—」発達の遅れと教育 No.497 P10-11 日本文化科学社
- 渡辺勲持 2002「知的障害の定義とあるべきサービスの形態」知的障害福祉月間 シンポジウム資料 P31-33
- 渡部匡隆・山本淳一・小林重雄 1990「発達障害児のサブバイバルスキル訓練—買い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）P21-31
- 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）P27-35
- 渡部匡隆 2002「講座臨床心理学2 発達臨床心理学」小林重雄 監修 今野義孝 藤原義博 編著 P39-43 コレール社