

知的障害児の自立的な生活を目指した支援システムに関する一考察

— 個別の指導計画と支援ツールを活用した学部間移行の実践より —

大村知佐子*・武藏 博文

(2004年8月31日受理)

A Study on the Support System Aiming at the Independent Living of the Children with Mental Retardation

— A Practice of a Transition Which Made Use of an Individual Education Plan and Support Tools —

Chisako OHMURA and Hirofumi MUSASHI

キーワード：知的障害、支援ツール、学部間移行、自立的な生活、個別の指導計画

Key words : mental retardation, support tool, transition, independent living, individual education plan

I はじめに

1 障害者における自立

自らも脳性マヒという障害をもちながら、「障害者自立生活問題研究所」の所長として活躍している谷口(1994)は次のように述べている。

「障害をもつ人たちは自分自身のことでありながらも、自分で決定していくことが許されず、周りの人々に自分の運命を決定され続けてきました。障害をもつ人たちの生活は、『殺される』、『見世物にされる』、『保護される』、『教育される』というように「～される」という受動的な言葉で結ばれてしまうのです。自分の人生でありながらも主人公が自分自身ではなかったのです。」

このような客体的な生活から人間らしい主体的な生活を勝ち取っていこうと提唱したのが1960年代後半に米国で始まった「自立生活運動(Independent Living Movement)」である。これは、カリフォルニア大学バークレー校やイリノイ大学の障害を負った学生達が始めた運動で、日常生活動作の自立や職業的自立の困難な重度障害者が必要な援助を受けながらも、自己の生活を主体的に構築していくことをもって「自立」としたのである。加えて、その運動の過程で知的障害者のように自己決定能力に制約を受けている者であっても必要な支援を受けることによって自己決定できる生活領域を拡大し、その中で自分なりの自己実現の可能性を追求することも「自立」と捉えるというように概念に広がりを見せていった(川島2001)。DPI(Disabled Peoples International)のオーストラリア代表であったジェフ・ヒースは、「自立とは、技術を駆使した自助具を活用するにもしないにして

も、他人の援助を受けるにしても受けないにしても、自分の行動に責任を負うことであり、同時に自らの能力に合った生活を自分で選択し、実践することである」というように『自己選択』と『自己責任』を重要課題としている(谷口1994)。

以上のように現在では、どのような障害をもっているも「援助を前提として」「主体的」に生きるということが自立と捉えられている。自立的な生活は、必要な援助を受けながらも自分で選び、自分でできる限り実行し、自分がその責任を負うという生活であると考えられる。本人の主体性を尊重した支援である必要がある。

障害のある人が自立した生活を実現するためには、一人一人の個性を生かして環境をどのように整えれば主体的に生活できるのかを工夫し、さらにその本人だけでなく、障害のある人を取り巻く家庭、地域といった環境へも支援の輪を広げていくことが必要であろう。本人のみに変容を求めず、本人が暮らすやすい環境を実現することが自立的な生活には不可欠であると考えられる。

2 豊かで自立的な生活を支える支援ツール

富山大学教育学部附属養護学校では、環境を整える具体的な手だてとして「支援ツール」を開発・活用し実践を続けてきた。支援ツールとは、『児童生徒が自分で使うもの』、『学校だけでなく家庭や地域でも使うもの』、『相互に認め合う機会を提供するもの』である(富山大学附属養護学校2001)。目標に対する具体的な指導の手だてとして使用される支援ツールは「手がかりツール」と「交換記録ツール」の2つから構成されている。

手がかりツールとは、本人の自主的・主体的な活動を

* 富山大学教育学部附属養護学校

多様な場面で支える自助具など活動の手掛かりとなり、本人の自主的な活動の可能性を高めるものである。手がかりツールは、それを使うことによってプラスの結果（できる、分かる、動ける）を自らの力で手に入れることができる、誰でも分かり使いやすい、本人が使う、難しい理論や技法の習得を必要としない、いつでもどこでも使える、学校や家庭、地域の必要な場面で自由に使いこなせるといった特徴を備えている。交換記録ツールとは、本人の自立的・主体的な活動を動機づけ、長期的に継続するための記録ファイルなど行動の結果を量で表し、行動の結果を評価し合う機会を提供するものである。交換記録ツールは、自発的行動やプロセスを目に見える形に変換し、結果を本人と支援者あるいは支援者間で共有できる、自分自身の行動を評価して、調整することを学ぶことができる、本人、保護者、教師や支援者が共通の目標や視点をもつことができるという特徴がある（富山大学附属養護学校2004）。

高畑・坂本・安達（2002）は、支援ツールが機能するために次のような留意点を挙げている。①学校で指導して、本人がある程度自信をもって使うようになっている。②支援ツールの使い方、援助の仕方を支援者に分かってもらう。③保護者や地域の支援者にどんどん参加してもらい、使用するところで工夫したり改良したりしてもらう。④使わないから注意したり無理に使わせたりせず使いたくなるような環境を整える。⑤いつでも使えるように、目立つところに置く。⑥支援してくれる人（保護者や地域の支援者）を認め励ます。⑦みんなで褒め合う機会をつくる。⑧保護者や地域の方にうまくいった例を紹介する。また、実践のための5つのポイントとして、①標的行動・強化事態を周囲の人々の間で共有化すること、②標的行動の実行を量化すること、③本人自身の実行可能性を高めること、④支援者の支援行動への手掛かりと見通しを提示すること、⑤複数場面での実行機会の確保を挙げている。

これらのポイントに留意し「支援ツール」を学校や家庭・地域での様々な活動に積極的に活用することで、周囲の環境側に存在する制約を最小限にし、児童生徒の自発的で前向きな生活充実が可能となると述べている。

3 支援ツールによる援助パッケージ

手順表などを使って活動に見通しがもてても実行する技能がなければ、活動は成立しない。様々な手がかりツールを使ってできるようになっても、それをずっと継続したり、家庭で維持したりすることは困難な場合が多い。そこで手がかりツールと交換記録ツールをパッケージングすることによって、無理なく、実行することができ、卒業後も同じシステムを使い続けることによって、維持すると考えられる。

大村（1999）は、おむつたたみ作業において、おむつたたみの手順表（手がかりツール）を活用することで作

業はできるようになったが、作業量が増えなかったり一定にならなかったりした高等部2年生の知的障害のある男子生徒に、交換記録ツールを併用することで作業量が大きく増え、一定になったことを報告した。交換記録ツール「金ぴか作業日誌」によって、10分ごとに金シールで作業量を自己評価し、さらにその作業日誌を通じて作業担当者だけでなく担任、保護者などの周囲の様々な人からの賞賛、注目が得られたことから、社会的に強化され、自己管理能力の育成や働く意欲の獲得につながったと考えられる。

高畑・大村・武蔵（1999）は、自閉症を併せ持つ重度知的障害生徒に運動量を確保するため、「フープとびなわ」や「腹筋お手玉」などの手がかりツールを使って運動の実行を援助し、さらに交換記録ツール「チャレンジ日記」を使って保護者と本人のがんばりを認め、励ますことで運動習慣が形成された事例を報告した。その中で支援ツールのパッケージングが有効であったと考察した。

これらの研究により、支援ツール（交換記録ツールと手がかりツール）をパッケージングすることで家庭と連携して自立的な活動を支援することの有効性は明らかになった。しかし、今までの事例は、単一の標的行動に限られており、児童生徒の生活を包括するような支援システムの在り方は明らかになっていない。

小林（1999）は、「大学や専門機関では、これまで障害のある子どもへの直接的な援助が中心であった。しかし、近年、学校からは学級経営に関する相談が、家庭からは我が子が生活する場をどう組み立てたらよいかという観点の相談が増えている。障害のある子どもへの直接的な援助の在り方に関する方法論は、行動分析学の応用などで豊富なノウハウの蓄積はあるが、学校や家庭というシステムへの援助の在り方については十分な研究がないのが現状である」と述べ、システムへの援助の必要性を訴えている。

障害のある子どもへの包括的な援助のために、どのように支援ツールを配置したらよいか明らかになれば、自立的な生活を目指した知的障害児への支援の在り方を解明することができるのではないかと考える。

4 自立的な生活を目指した支援システム

富山大学教育学部附属養護学校（2004）は、支援ツールによる支援システムを次のようにまとめた。知的障害児が自立的な生活を送ることができない場合、次のような要因が考えられる。1つ目は行動の理解が難しい場合である。何をなすべきか分からないために進んで活動できないと考えられる。2つ目は理解はできるが、技能が伴わない場合である。手先の不器用さや認知の難しさなどにより、活動に取り組めないことがある。3つ目は理解も技能もあるが意欲が伴わない場合である。強化システムや随伴性の理解などの社会的な発達未熟さから自主的・自発的に行動できないのである。さらに4つ目は

知的障害児の自立的な生活を目指して

周りの不理解である。本人が自主的に選択する機会を奪ったり、無意味な援助によって本人の自発性を損ねたりする環境の中では、自立的な行動は自発しない。

そこでそれぞれの要因に応じた支援ツールの開発を試みた。上記の要因を満たすために、O'Neill 他 (1997) の「機能的アセスメントに基づく支援計画の立案様式」に基づいて行動の流れに沿って、関連する状況、直前のきっかけ、行動、結果に対応する4つの視点を提示する(図1)。この4つの視点に沿った支援が『主体性をはぐくむ支援』を実現するための重要な鍵となる。

理解が難しい児童生徒には、直前のきっかけに対応する支援ツールを作成することが効果的である。直前のきっかけに対応する支援ツールとしては、手順表、ソーシャル・ストーリー、写真カードなどが挙げられる。これらは「自発を促す手がかりツール」とまとめられる。活動の手掛かりとなり、本人の主体的な活動の可能性を高めるもの、これから実行する行動に見通しを持つことができ、行動を起こしやすくするものである。

技能が伴わない児童生徒には、行動に対応する支援ツールが効果的である。行動に対応する支援ツールとしては、腹筋お手玉、ナンバー雑巾、歯磨きタイマーなどが挙げられる。これらは「実行を助ける手がかりツール」とまとめられる。活動の実行を助け、本人の主体的な活動の遂行を進めるもの、その支援ツールを使うことで、目的とする行動がより簡便に実行できるものである。

意欲が伴わない児童生徒には、結果に対応する支援ツールが効果的である。結果に対応する支援ツールとしては、チャレンジ日記、作業日誌、がんばり表などが挙げられる。これらは「評価の機会を提供する交換記録ツール」とまとめることができる。自発的行動やプロセスを目に見える形に変換し、行動の結果が量で表せるもの、自分自身の行動を評価・調整し、行動を自己管理できるもの、本人と支援者が共通の目標や視点を持ち、強化し合う機会を提供できるものである。

環境の不備を解消するためには、関連する状況に対応する支援ツールが有効である。関連する状況に対応する支援ツールとしては、サポートブック、支援ツールの使い方ノート、移行ブック、食事表、排泄表などが挙げられる。これらは「支援環境を整える協働ツール」とまとめられる。本人の行動には直接関係しないが、人的環境や物理的環境を整え、本人の主体的行動を促すもの、支



図1 支援ツールによる支援モデル

援の仕方、手だてを支援者同士で具体的に共有できるものである(富山大学教育学部附属養護学校2004)。

本研究ではこの支援ツールによる支援システムが、知的障害児が家庭や地域社会で豊かで自立的な生活を送るための自主的・自発的な行動の形成を実現するための有効な支援システムとなるには、目的・目標や評価、場面などを伴う指導計画と合わせて活用する必要があると考える。

II 目 的

知的障害のある小学部6年生の対象児1名に対し、支援ツール、個別の指導計画、チャレンジ日記、チャレンジタイム、チャレンジ発表、親支援教室などの介入を段階的に導入していく事例を観察調査する。その上で次の点について検討する。

- ・知的障害児の自立的な生活はどのように実現していくのか。
- ・自立的な生活を送るための支援ツールには、どのような条件が必要なのか。
- ・個別の指導計画と支援ツールの関連はあるのか。

T養護学校の「個別の指導計画」は、本人や保護者の願いを受けて、担任が自立活動を中心に3つ程度の長期目標(1年間)を設定し、学期毎に具体的な短期目標を立案している。経過欄には文章表記と共に具体的な手だてとして支援ツールを記載している。

「チャレンジ日記」とは、お手伝い、運動、学習、日常生活動作などの中から、本人や家族のニーズにあった目標を決め、児童生徒が適切に活動したら、本人または支援者が頑張った内容を記入し、保護者と担任が判子を押したりコメントを記入したりして励ます交換記録ツールである。児童生徒と保護、担任が認め合い褒め合うことで、児童生徒の自発性や意欲が育つことを期待し作成した。

「チャレンジタイム」とは、それぞれの児童生徒がお手伝いや運動などの活動を自主的に行うことができるように支援ツールを配置し、見通しと意欲をもって継続して取り組む授業である。学校内でチャレンジ日記を活用する機会の必要性から設定した。児童生徒の興味・関心、保護者のニーズ、個別の指導計画の長期目標との関連、活動の習熟度などを基に活動内容を設定した。

「チャレンジ発表」とは、家庭や学校でチャレンジしたことを学級の友達や教師の前で発表し、社会的強化を得る時間である。それとともに、他の友達の発表から自分の取り組みを振り返り、新しい活動に挑戦するきっかけともなる。

「チャレンジ大会」とは、中学部全体でチャレンジ発表をする時間である。一人一人にアピールタイムを設け、運動したりお手伝いしたりする様子を再現したり、実際に使っている支援ツールを見せたりした。

「親支援教室」はT養護学校の中学部の保護者を対象として、6月より9月まで夏休み中を除くほぼ週一回、木曜日の午後1時より3時まで、約2時間で実施した。中学部1年生保護者3名、中学部2年生保護者4名、中学部3年生保護者1名の計8名が参加した。支援ツールの内容、作成の方法、使用の方法を講義し、それぞれのニーズによって一人一人の生徒にあった支援ツールを保護者が自ら作成した。

Ⅲ 方 法

1 対象児

(1) 対象児選定の理由

対象児は観察開始時、T養護学校の小学部6年生であり、学部間移行の時期にあった。学部間移行時における支援ツールの変容を見ることができると考えた。6年生は3名在籍していたが、対象児は、本人に合った支援ツールの必要性が感じられたため、対象として選定した。

学部間移行の時期であるこの年をX年とした。

(2) 生育歴

介入開始時(X年)小学6年生、小学部よりT養護学校に在籍。簡単な言葉は理解することができる。30前後の表出言語があり、片言ではあるが会話を楽しんでいる。保護者は、本人への教育に熱心であり、本人の成長を家族で温かく見守っていきこうという意識がある。

(3) 諸検査

S-M社会生活能力検査(X-2年5月検査)

社会生活指数S Q25 社会生活年齢S A 2-5

身辺処理2-4, 移動2-4, 作業2-9, 意志交換2-5, 集団参加2-7, 自己統制2-2

(4) 初期アセスメント

X年3月~4月に保護者に記入してもらったアンケートによる初期アセスメントでは、次のような結果が出ている(表1)。

表1 初期アセスメントの結果(抜粋)

日常生活面
・食器の準備, 食器洗い, 食器の片付け, ほうき, 掃除機, 洗濯物干し, 洗濯物たたみについてはしたことがあるが, 援助を必要としている。
遊び
・テレビやカセットを一人で操作できる。
コミュニケーション
・「おねがい, ありがとう, はい, ない」などの発語があり, 活動直後であればその活動について伝えようとする事ができる。
・日常的な指示については「△するから○して」など励みになることがあれば積極的に指示に従えるが気乗りしないときには従わないこともある。
生活スケジュール
・帰宅後, 特にお手伝いをするなどの機会は設定しておらず, 余暇はビデオを見るなどして過ごしている。

2 介入時期と介入内容

対象児に段階的に導入した介入内容, 個別の指導計画に記載されている目標(内容の抜粋), 活用した支援ツールを介入時期毎に報告する。なお, 親支援教室については別項に記す。

第一筆者は, X年には大学院生として授業を観察し, X+1年には対象児の学部所属教員として関わった。その際に, 児童生徒の授業への参加の割合をタイムサンプリング法で記録するなどの授業支援を行った。また親支援教室を企画, 開催した。

(A)は支援環境を整える協働ツール, (B)は自発を促す手がかりツール, (C)は実行を助ける手がかりツール, (D)は交換記録ツールである。(学)は学校において活用した支援ツール, (家)は家庭において活用した支援ツール, (学家)は学校と家庭において活用した支援ツールである。

(1) 介入開始前

X年の3年前より個別の指導計画および支援ツールを導入した。

支援ツール

- ・家庭と交換するボタンチェック表(A学家)
- ・家庭や学校でダンスや手遊びを楽しむ「おーいAちゃんビデオ」(B学家)
- ・とめはずししやすいボタンホール(C学家)
- ・ボタンチェック表(D学)
- ・着脱のがんばりを評価するチャレンジ日記(D学)
- ・持ち手をつけたトイレトペーパーホルダー(C学)

(2) X年度 第1期(X年4月~5月)

家庭訪問, 授業参観後の懇談などにより保護者のニーズを調査した。担任は30代前半の男性で, 5年生からの持ち上がりであった。学校のみでチャレンジ日記を開始した。

長期目標

- ①コミュニケーションについて。
- ②作業について。
- ③チャレンジについて。

支援ツール

- ・チャレンジ日記(D学)
- ・手がかり付きのごみ箱(C学)

(3) X年度 第2期(X年6月~7月)

チャレンジタイムを開始した。チャレンジタイムでは, 3つのごみ箱のごみを大きなごみ箱に捨てる活動を行った。チャレンジ日記を家庭に持ち帰り, 家庭でも記入してもらおうことにした。

支援ツール

- ・チャレンジタイムの手順ボード(B学)
- (4) X年度 第3期(X年8月)

支援ツール

- ・チャレンジ日記(D家)
- ・好きなマークを貼り付けたごみ箱(C学)

知的障害児の自立的な生活を目指して

(5) X年度 第4期 (X年9月～11月)

教室を構造化し、さらに支援ツールを作成した。

短期目標 (9月～3月)

- ① 身辺自立について。
- ② 作業について。
- ③ チャレンジについて。

支援ツール

- ・ チャレンジタイムの手順ボード (B学)

(6) X年度 第5期 (X年12月～X+1年3月)

チャレンジタイムの支援ツールを対象児に合わせて変更した。終わったら担任に報告したり、困ったことがあったときに援助を求めたりできるような支援ツールを作成した。空き缶を床から1つずつ持ち上げて、上の箱に20回入れるという運動もチャレンジ活動に加えた。

支援ツール

- ・ チャレンジが終わったときに鳴らすアラーム (C学)
- ・ 分からないことや困ったことがあったら、教師に助けを求めることができるように HELP カード (B学)
- ・ チャレンジ終了の報告がスムーズにできるようにピンポンアラーム (B学)

(7) X+1年度 第1期 (X+1年4月～5月)

対象児は中学部1年生となった。前年度より引き継ぎを行った。新しい担任は30代半ばの女性であった。家庭訪問、授業参観後の懇談などで保護者のニーズを調査した。

長期目標

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジ日記 (D家学)
- ・ 視覚的手がかり付きごみ箱 (C学)
- ・ 家庭と着脱の情報を交換する着脱達成チェック表 (A家学)
- ・ 移行サポートブック (A学)

(8) X+1年度 第2期 (X+1年6月～7月)

チャレンジタイムを開始した。チャレンジ発表も取り入れた。「親支援教室」も開催した。対象児の保護者は、玄関掃除のスケジュール帳を作成し、家庭の玄関にシールやラインを引くなどの物理的環境配置を行った。7月に完成し、実施し始めた。

短期目標 (4月～9月)

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジタイムのスケジュール帳 (B学家)

(9) X+1年度 第3期 (X+1年8月)

8月末の登校日に学校でチャレンジ大会を開いた。

母親が作成し家庭で導入した支援ツール

- ・ 本人が使いやすい大きいごみ箱 (C家)
- ・ 玄関掃除スケジュール表 (B家)
- ・ 色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的手がかり (C家)

(10) X+1年度 第4期 (X+1年9月～11月)

チャレンジタイムの支援ツールを整備した。

短期目標 (9月～3月)

- ① 着脱について。
- ② チャレンジについて。
- ③ 作業について。

支援ツール

- ・ チャレンジ日記 (D家学)
- ・ チャレンジタイムのスケジュール帳 (B学)
- ・ キャスター付きごみ箱 (C学)
- ・ 動線ラインテープ (C学)
- ・ キャラクターチップなどのセラピーマット掃除の視覚的手がかり (C学)
- ・ サポートブック (A家学)
- ・ かばんをかけるための写真手がかり (C学)

母親が作成し家庭で導入した支援ツール

- ・ 本人が使いやすい大きいごみ箱 (C家)
- ・ 玄関掃除スケジュール表 (C家)
- ・ 色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的手がかり (C家)

3 親支援教室

(1) 1回目 X+1年5月

初めに自己紹介を行った。保護者自身の性格や自分の子どもの良いところ、今困っていることなどを紹介した。その後、「褒める」「叱る」以外にどのような支援の方法があるかを「みそ汁をこぼして困るAさん」事例で話し合った。動機づけ尺度を使う方法も講義した。ホームワークでは、お子さんの困っている行動の機能を動機づけ尺度で分析してもらった。

(2) 2回目 X+1年5月

課題分析の方法を講義した。ビデオを見ながらみそ汁の作り方について一人一人が実際に課題分析し、どの部分に支援ツールが必要かを話し合った。ホームワークは、玄関掃除、ご飯炊き、お風呂掃除、朝の身だしなみのうち一つを選んで課題分析してもらった。

(3) 3回目 X+1年5月

いろいろな支援ツールについて講義した。スケジュール、身だしなみ、運動、お手伝い、コミュニケーション、自己管理、就労の順番にT養護学校で使っている支援ツールを紹介し、手順表については、一覧表式、めくり式、チェックリスト式など子供の特性に合わせていろいろな形があることを伝えた。

(4) 4回目 X+1年6月

自分の子どものための支援ツール作りに取りかかった。初めは好みや特徴などのアセスメント、目標とする行動

について講義した。目標を立てる際のポイントも示した。また目標とする行動のサンプル一覧も提示した。その後保護者が、手がかりツールを作成するために目標とする行動の課題分析を実施した。ホームワークは、課題分析した活動を実際に家庭で試みてもらい、その達成度と援助レベルを記入してもらった。

(5) 5回目 X+1年6月

支援ツールを作成した。各担任にも参加してもらい、支援ツールについて助言してもらった。ホームワークは支援ツール作りとそこで困っていることを記入してもらった。

(6) 6回目 X+1年7月

支援ツール相談会ということで、それぞれが作成している支援ツールについてスーパーバイザーである富山大学教育学部の武蔵助教授や各担任からアドバイスしてもらった。

(7) 7回目 X+1年9月

支援ツール報告会を行った。夏休み中に実際に活用してみてもうだったかを報告してもらった。

IV 結 果

1 対象児の変化

個別の指導計画の評価や直接観察記録から対象児の生活の変化を介入時期ごとに整理し、どのような段階を追って自立的な生活が可能となったのかを報告する。

(1) 支援開始前

「日常生活動作について重点的に指導してほしい」という保護者の希望によりX年以前の支援はボトムアップ的な発想で、一つ一つの日常生活が少しでも自分の力でできるように行われていた。対象児自身も教師や保護者から指示されたことを実行することで精一杯だったことが分かった。

(2) X年 第1期 (X年4月～5月)

「朝の会・チャレンジタイム」の授業で、朝の会のプログラムカードを黒板のフックからはずし、友達に手渡すという役割を設定した。保護者にチャレンジ日記の説明をし、家庭でも実施し始めた。チャレンジ活動を開始したが、対象児の主体的な活動にはならなかった。支援ツールを用意して物理的な環境を整えるだけで自主的に活動することは、対象児には難しかった。

(3) X年 第2期 (X年6月～7月)

対象児は次第に主体的な行動ができるようになってきた。物理的な環境設定をベースに、教師の対象児への関わり方を工夫することで、支援ツールを手がかりとして使うことが少しずつできるようになってきた。

6月よりチャレンジタイムを開始した。6月末に行われた授業研究会(上越教育大学の藤原義博教授を招き、授業研究を行う校内研修)での助言を受け、教室内の配置を見直し、児童が主体的に取り組めるように支援ツ

ルや支援環境を整備した。

具体的には、物理的支援の変化として活動の見通しがもてるように手順を示した手がかりツールを用意し、チャレンジタイムで使用する道具や手順ボード、チャレンジ日記などをチャレンジエリアに集め、準備から後片付けまでの見通しがもちやすいように動線を意識して配置した。また、取り組むチャレンジ活動を選択できるように、活動選択用のボード、カードを設置した。

また人的支援の変化として教師は、全体を見渡すことのできる位置の椅子に座り、教師の方からタイミングを見て援助をするのではなく、対象児が援助を求めてきたときのみ、指さしなどの援助を行うようにした。

上記の支援の結果、7月のチャレンジタイムのごみ捨ての活動では、教師の声がけが無くても、自分からごみ箱を運んできて段ボール箱にごみを開け、マークを手がかりに元あった場所に置けるようになってきた。

(4) X年 第3期 (X年8月)

夏休み中でもあり、家庭のみでチャレンジを行った。この時期のチャレンジは、対象児が母親の様子を見ていて、やりたがったお手伝いを母親と一緒にするというものであった。

(5) X年 第4期 (X年9月～11月)

学校では、チャレンジ活動で対象児が活用することができるようになった手がかりを他の活動にも使用することで、朝の会やチャレンジタイムだけでなく、その他の場面でも自主的に活動できる場面が見られるようになってきた。

(6) X年 第5期 (X年12月～X+1年3月)

一人で手がかりを活用して活動するという課題は達成できてきたので、コミュニケーションに関する支援ツールを活用してより質を高める工夫がされた。また、担任は中学部への進学を意識して、学校での活動を作業活動を意識したものに変更した。引継ぎのためにチャレンジタイムや朝の会で活動している場面をビデオに撮影し、移行のためのサポートブックを作成した。

(7) X+1年度 第1期 (X+1年4月～5月)

4月始めに、小学部での活動を中学部担任に、個別の指導計画、ビデオ、実際の教室、移行サポートブックを使って引き継いだ。現担任が生徒の実態を把握できるまで、1限目は、クラスタイム(一斉での集団活動)を中心に実施した。チャレンジ日記は継続して実施し少しずつチャレンジタイムを試行していった。一つのチャレンジをするごとに6円のお小遣いが当たることも継続した。

中学部担任もチャレンジタイムを引き継いで主体的な活動の機会を作ろうという方針は変わらなかったが、中学部への進学を機に、対象児がずっとこだわっていた特定のマークが入った空き缶を持ち歩くことや休憩時間にビデオを見ること、窓から外を眺めることなどの行動を見直すことになった。そのため、チャレンジタイムでも特定のマークを手がかりにしたり、強化子にしたりする

知的障害児の自立的な生活を目指して

のではなく、より一般的なものに変更することにした。

(8) X+1年度 第2期 (X+1年6月～7月)

一人一人の活動内容を設定し、チャレンジタイムを開始した。また、お小遣いは、パーティを開くのではなく、一人一人の好きな物を買物に行くという設定にした。支援ツールはスケジュール帳が中心で一人一人に合わせた実行を助ける支援ツールはまだ配置されていず、教師の言語指示による指導が多かった。

(9) X+1年度 第3期 (X+1年8月)

夏休み中なので、家庭でのチャレンジが主であった。家庭でも自発を促す手がかりツールと実行を助ける手がかりツールを活用して自立的にお手伝いを行うことができるようになった。8月末の登校日に学校でチャレンジ大会を開いた。対象児は、親支援教室で作成した玄関掃除手順表などを使ってチャレンジをみんなの前で発表した。友達や教師から大きな賞賛を得て、保護者も本人もうれしそうであった。

(10) X+1年 第4期 (X+1年9月～11月)

授業研究会を経て、支援ツールや支援の方法が整備された。クラスタイムやチャレンジタイムでは第2期まで教員は立って指導をしていたが、第4期からは椅子に座り必要なときのみ立って指導することとした。決まった人とだけではなく、いろいろな人と主体的な活動を行う機会を設定しようという担任の意図から、様々な場面で様々な支援者と支援ツールを使った活動を行った。その結果、どの場面においても一貫して支援ツールを活用して、できるだけ自主的に行動するという共通認識をもち、連携して支援することができた。また、担任と母親が協力して、ボランティアや教育実習生にも対象児への支援方法が分かるようにサポートブックを作成した。サポートブックを作成する中で保護者と支援の方法について共通理解を図ることができた。

2 支援ツールの変化

支援ツールの変遷から、自立的な生活が実現されるにつれて支援ツールがどのように変化していくのかを報告する。

(1) 介入開始前

介入前に作成された支援ツールは、家庭と交換するボタンチェック表、とめはずししやすいボタンホール、トイレットペーパーをちぎりやすくするために持ち手をつけたトイレットペーパーホルダーなど支援環境を整える協働ツールと実行を助ける手がかりツールが主であった。

この時期の支援ツールは、教師と保護者が情報を共有するための支援環境を整える協働ツールと実行を助ける手がかりツールが主であった。年ごとに担任が替わり、担任が替わるごとに支援ツールも変化した。支援ツールの目的も、「日常生活動作ができるようになること」が中心であった。

(2) X年度 第1期

X年度に新たに作成されたツールは、チャレンジ日記、手がかり付きのごみ箱、チャレンジタイムの手順ボードなど学校場面で一人で活動できるようにと意図されたものが主であった。主体的行動を目指して、支援ツールが作成されるようになった。

(3) X年度 第2期

自発を促すために手順ボードが作成された。しかし、活動そのものの写真が活動の手がかりとして機能しなかったため、対象児の好きなマークをスケジュールとして使用した。自分の好みのマークだったため、手がかりを見て活動することができるようになった。

(4) X年度 第3期

チャレンジ日記により、この時期に家庭でたくさんのお手伝い行動が報告された。

(5) X年度 第4期

必要な部分に必要なだけの支援を行うという教師の適切な人的支援のもと、チャレンジタイムで繰り返し活動することで、支援ツールを活用しての主体的行動が可能になった。

(6) X年度 第5期

新たに作成された支援ツールは、チャレンジが終わったときに鳴らすアラーム、ピンポンアラーム、HELPカードなどコミュニケーション場面で活用される支援ツールが主であった。

一人でチャレンジタイムの一連の活動ができるようになったため、コミュニケーションツールが作成された。このツールにより、教師の指示で動くのではなく、自分の意思で活動し、必要なときには自分から教師に働きかけることができるようになった。

(7) X+1年度 第1期

新たに作成された支援ツールは、家庭と着脱の情報を交換する着脱達成チェック表、移行サポートブックなど引き継ぎを意図したものが多かった。移行期であったため、引き継ぎを意図して支援環境を整える協働ツールが作成された。

(8) X+1年度 第2期

中学部に入り、小学部で使用していた支援ツールを携帯が可能であるかや年齢相応であるかを見直し、ファイル形式で作成した。対象児の「スケジュール帳」はA4サイズで、活動の流れを文字と写真、番号で示したもので、活動を終える毎に対応するカードを外して右上のケースに入れるものにした。

(9) X+1年度 第3期

家庭でも手がかりツールが使用されるようになった。新たに作成された支援ツールは、本人が使いやすい大きいごみ箱、玄関掃除スケジュール表、色ビニールテープやキャラクターチップなどの玄関掃除の視覚的の手がかりなど家庭場面での主体的な行動を促すものが多かった。手がかりツールは、母親が本人の好みのものを手がかり

に使い、形式は学校でのスケジュールと同じ物で作ったため、本人に分かりやすく、すぐに主体的に活動できるようになった。

(10) X+1年度 第4期

新たに作成された支援ツールは、かばんをかけるための写真手がかり、健康観察マークなど対象児が、今している行動を理解でき、何をどうしたらよいかの分かりやすくなるような支援ツールであった。

対象児の活動の実態から、より一人で確実に活動できるように支援ツールが工夫された。単にできるようにではなく、対象児が今、自分が何の活動をしているかが分かって活動できるように工夫された。

3 親支援教室での母親の様子

(1) 1回目

対象児の母親は、「みそ汁をこぼして困るAさん」の事例で、とにかく子どもを認め、叱らず、一緒に遊ぶこと、褒めること、抱きしめることが大事だと言っていた。

(2) 2回目

玄関掃除を選んで課題分析を行った。ビデオを見て、支援ツールの実際の活用場面を見ることができ、よく理解できたと対象児の母親はコメントしていた。

(3) 3回目

この日、対象児が風邪をひき、対象児の母親は欠席であった。そのため、後日、簡単に説明した。対象児の母親は参加できなかったことをとても残念がっていた。

(4) 4回目

はじめは、コミュニケーションツールを作りたいと希望していたが、どのような物を作ればよいかわからない、対象児と母親とのコミュニケーションは特に困っていないことから、玄関掃除の支援ツールを作ることになった。課題分析は二回目なのでスムーズであった。しかし、実際に対象児が活動するという点で前回の玄関掃除の課題分析とは手順などを変更して記入してあった。例えば、対象児がちりどりの操作が難しいことから、玄関のごみは外に掃き出すようにするなどである。

(5) 5回目

支援ツールを作成した。対象児の担任にも参加してもらい、実際に学校で活用している支援ツールを見せながら助言してもらった。

(6) 6回目

支援ツール相談会では、他の母親が作成した支援ツールを見て、とても興味を持っていた様子であった。対象児への支援ツールをこのような形にしようと思っっているという報告をしていた。

(7) 7回目

支援ツール報告会では、夏休み中に実際に活用してみようだったかを報告した。玄関掃除をととてもスムーズにしているということや、対象児が自分からスケジュールを手にも母親に玄関掃除をしようといっって働きかけるこ

とがあったという報告であった。

(8) アンケート結果

事前アンケートでは、支援ツールについては担任の先生に見せてもらって、少し知っているが、家庭で使ったことは一度もないとのことであった。対象児が視覚的手がかりや手順表を使うことは難しいと考えているようであった。

1回目・2回目のアンケートでは、「支援ツールの目的・必要性が理解でき、我が子に対しても適応するもの」と言うことは理解できたが、実際の我が子に対する対処が分からない。実際、合うものを作成するのは困難と感じている」ということであった。

3回目・4回目のアンケートでは、「実践を通じて、実際に作ることができて感動した」ということと「実際に活用してみた結果、支援のマナー化からの脱出や母自身に達成感があった」ことを記していた。チャレンジ日記のコメントにも、「玄関掃除の支援ツールがあれば毎日継続してお手伝いができる」、「対象児が家に帰ってきてから、着替えをして玄関掃除をしておやつを食べる」というような規則正しい生活ができるようになって良かった」という報告がある。

表2 事後のアンケート結果

理解できたか	1	2	3	4	⑤
関心が深まったか	1	2	3	④	5
実際に支援ツールを作成したか	1	2	3	4	⑤
期待を満足できたか	1	2	3	④	5
ホームワークは負担だったか	1	2	③	4	5
8日間はどうか	短かった				
実技があることについてどうか	1	2	3	④	5
助言はどうだったか	1	2	3	4	⑤
お子さんへの関わりは変化したか	1	2	③	4	5
学校ともっと連携したくなったか	1	2	3	4	⑤
総合評価は	1	2	3	4	⑤

事後アンケート（表2）では、理解に関する項目では最高点の5点がついている。意欲・関心に関する項目では3～4点がついている。行動に関する項目では5点がついている。しかし、お子さんへのかかわりは変化したかという項目については3点がついている。「8日間は短かった」、「もっと学校と連携したい」という記述にもあるように、継続した親支援の場の必要性が示された。

V 考察

1 対象児の変化

個別の指導計画の評価、直接観察記録から対象児の生活の変化を介入時期ごとに整理し、どのような段階を追って自立的な生活が可能となったのかを検討する。

(1) 目標の変化

介入前は、「自立」を一人で日常生活動作ができることとし、ボタンのとめはずしやトイレトペーパーの扱

知的障害児の自立的な生活を目指して

いができることを目標として支援ツールを作成し、指導していた。介入後は「自立」を自発的・自主的に行動できることとし、チャレンジ活動を設定して指導した。その結果、目標や支援ツールが支援者側の要求を満たすものから本人のニーズに応えるものに変化した。

(2) 学年間移行の変化

介入前の移行では、次のような特徴が見られた。X-3年度もX-2年度も「ボタンのとめはずし」という同じ目標を設定している。この目標に対し、X-3年度の担任は、母親と担任が交換記録をつける「支援環境を整える協働ツール」を作成している。一方X-2年度の担任は、本人が分かりやすいように写真を添えた本人の目の前でつける「交換記録ツール」を作成している。同じ目標ではあるが、支援ツールの機能は変化している。介入後のX年度からX+1年度への移行では次のような変化が見られた。それぞれ「ごみ捨て」という課題に対し、ごみ箱とごみ箱を置く位置に同じ印を付けるという支援ツールを作成している。X年度には対象児の好きなマークであったのがX+1年度にはごみ箱そのものの写真カードとなっている。「形」だけでなく、その支援ツールの考え方そのものが引き継がれたという印象を受ける。それと同時に作成されたスケジュールについても持ち運びしやすいように軽量化されたが、X+1年度も同じような形式の物が作成された。さらにX+1年度はそのスケジュールが家庭でも作成、活用された。

このことから、同じように支援ツールを使っている、次年度への引き継ぎ内容によって引き継がれるものが違うということが分かった。

2 支援ツールの変化

介入開始前は、支援者の要求で作成された支援ツールが主であったが、介入がすすむにつれて、対象児が必要としている支援ツールに変化していった。また、「一人でできる」ということのみを目的とする支援ツールから、困ったときに支援者に伝えることができるツール、活動内容がより分かるツールへと活動の質を高めることのできる支援ツールが作成されるようになった。活用場面もはじめは学校場面のみであったが、次第に家庭でも様々な主体的行動を育むことのできる支援ツールが活用されるようになった。

3 お手伝い行動の変化

X年度の調査では、家庭でのお手伝い行動は本人が開始している。これは、母親からの聞き取りによると、自主的というよりも本人が母親の家事を見てやりたがったものを一緒にしていたということである。そのため、毎日のお手伝いは日々全く違っており、また、家族が中心となってしている家事を対象児が真似している格好となっている。それぞれの技能の向上もあまり見られず、体験、経験で終わっているお手伝いが多い。学校では、

自主的なごみ捨ての工夫（人的支援の整理や物理的環境の整備など）に取り組んでいるにもかかわらず、家庭ではそのような工夫はほとんど見られなかった。

X+1年度の調査ではチャレンジの種類が減り、本人にできる適切な課題のお手伝いが継続して実行されるようになった。親支援教室での支援ツール作りにより、家庭でも物理的環境の整備が行われるようになった。また、担任からのきめ細かいチャレンジ日記のコメントの記入により家庭でのお手伝い行動は強化され、充実した(図2)。

チャレンジ日記を活用して、家庭でもお手伝いをしてもらうだけでは、本人のお手伝い行動は、受動的な活動にしかならない。自発的行動になるためには、親支援教室による母親への支援ツールの啓蒙とチャレンジ日記の毎日のコメントによる家庭でのお手伝い行動の強化が重要であったと考えられる。

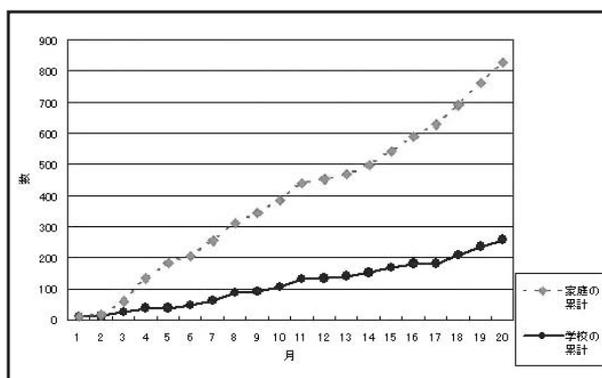


図2 チャレンジ日記記入数（累積）

4 親支援の有効性

親支援教室での対象児の母親の様子と対象児の母親からのアンケート調査から支援ツールを手段として自立的な生活を送るための一手段としての親支援教室の有効性について検討する。

対象児の母親は、支援ツールがどんなものかは簡単には知っていたが、我が子に活用できるものとは思っていなかった。無理矢理やらせることへの嫌悪感があり、支援ツールを使ってお手伝いをさせること、支援ツール使用へのためらいがあった。

しかし、親支援教室で、支援ツールが無理矢理やらせるためのものではなく、本人の好きなことや得意なことを使って、自然に自分から行動したくなるように工夫することであることが分かり、支援ツール作成に意欲が見られるようになってきた。

さらに、学校で手順表や手がかりを活用してうまく活動していることを担任から聞き、対象児にとっても支援ツールが有効であることが分かった。

そして実際に支援ツールを作成し、活用してみると、対象児がスムーズにお手伝いに取り組むことができ、支援の方法にバリエーションができたことを喜んでいた。

親支援教室では、支援ツールに関する講義と実際に支援ツールを作成する実技、そして最後に実際に活用してみた報告会を行った。この3つの活動により対象児が自立的に活動できるような支援ツールが家庭にも配置されたと考えられる。また、この親支援教室では、講義をする教諭、助言をする大学教官、共に実践しアドバイスする担任の三者が保護者と関わった。このことにより、より適切で有効なアドバイスを保護者が受けることができ、良かったと考える。

5 支援者の負担感

直接観察によると、X年度の担任は、パソコンの扱いが上手で支援ツールの作成に対しては負担感はなく、むしろ対象児への言葉での指導に負担感を感じていたと思われる。X+1年度の担任は、言葉での指導にあまり負担感を感じず、支援ツールの作成に負担感を感じていたと思われる。保護者は、積極的に支援したいと望んでいたが、対象児が嫌がることをやらせることに負担感を感じていたと思われる。このようにそれぞれの支援者で負担に思うことは様々である。しかし、対象児が自分で手がかりを活用できるようになるとそれぞれの負担感は解消された。支援ツールが、本人の好みに合うもので、本人が使いこなすことができ、効果的であること、さらに支援者が作成しやすいものであることが支援者の負担感を減らすポイントではないかと考える。

VI まとめ

対象児は、保護者や本人のニーズにあった個別の指導計画の目標を設定することでより自立的な生活を送ることができるようになった。また、対象児が必要としている支援ツールは、「一人でできる」ということのみを目的とする支援ツールから、困ったときに支援者に伝えることができるツール、活動内容がより分かるツールへと活動の質を高めることのできる支援ツールへと変化した。さらに親支援教室で、支援ツールに関する講義と実際に支援ツールを作成する実技、そして最後に実際に活用してみた報告会を行うことで自立的に活動できるような支援ツールが家庭にも配置されたと考えられる。

これらのことから、支援ツールを効果的に活用し、知的障害児が適切な人的支援を得て自立的な生活を送るためには、以下のことが重要である。

- ①個別の指導計画を有効に活用し、学校場面においても家庭場面においても自立的な活動の機会を設定する。
- ②保護者・教員・本人が目標を共有し、主体的行動の育成を目指すという共通認識をもつ。
- ③保護者・教員・本人が具体的方法を共有し、学校と家庭で高め合いながら実践する。

注

本論文は、富山大学大学院教育学研究科修士論文として提出したものの一部をまとめなおしたものである。

謝辞

実践・研究を進めるにあたり、富山大学教育学部附属養護学校の先生方及び保護者の皆様にご多大なご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 大村知佐子(1999) 特別指導者招聘講座研究紀要.
 小林重雄(1999) 発達障害の理解と援助 コレール社.
 坂井 聡(2002) 自閉症や知的障害をもつ人とのコミュニケーションのための10のアイデア エンパワメント研究所.
 高畑庄蔵・大村知佐子・武蔵博文(1999) 生活技能支援ツールによる重度知的障害生徒の家庭場面における運動習慣の形成. 富山大学教育学部研究論集, 第1号.
 高畑庄蔵・坂本 裕・安達勇作(2002) 精神遅滞者への最適な「支援」的対応を目指して:AAMRにみる新しい障害観・支援観による「支援ツール」の検討富山大学教育学部研究論集, 第5号.
 谷口明広・武田康晴(1994) 自立生活は楽しく具体的に障害をもつ人たちの個人別プログラム計画かもがわ出版.
 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.
 富山大学教育学部附属養護学校(2004) 研究紀要25集.
 富山大学教育学部附属養護学校(2004) 子ども生き生き支援ツール 明治図書.
 武蔵博文(2002) 子供の側に立った積極的な行動支援とIEP・支援ツール 富山大学教育学部附属養護学校.