



## 知的障害児における買い物スキルの形成： 家庭における役割遂行を目指して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田名部, 沙織, 細谷, 一博 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00006696">https://doi.org/10.32150/00006696</a>

## 知的障害児における買い物スキルの形成

— 家庭における役割遂行を目指して —

田名部沙織・細谷 一博\*

北海道教育大学大学院教育学研究科

\*北海道教育大学函館校 障害児臨床研究室

## Acquisition of Shopping Skills by Students with Intellectual Disabilities

TANABU Saori and HOSOYA Kazuhiro\*

Graduate School of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

\*Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本研究の目的は、特別支援学校中学部に在籍する生徒を対象に、家庭での役割を遂行するために、地域生活スキルの1つである買い物スキルを形成し、おつかいを1人でできるようになるための指導の効果を検討することを目的とした。

本研究では、「おつかいメモ」を用いて買い物をする中で、「お店の人に聞く」「お店の人に お礼を言う」「メモを確認して正しい商品を選ぶ」を標的行動として、段階的に指導条件を設定し指導を行った。その結果、保護者から依頼された商品の買い物が1人でできるようになった。その要因として、実際の店舗での標的行動の集中訓練を実施したことや、独力達成に向けて段階的な指導条件を設けたことが要因として示唆された。また、家族のために役割を果たす機会をえることができる「おつかい」は、障害のある児童の生活の充実に向けて重要な観点であるといえる。今後は家庭におけるおつかい以外の場面への般化を踏まえた指導のあり方が課題として挙げられた。

### I はじめに

QOL (Quality of Life : 生活の質) の領域の1つとして「余暇」は、障害児者の生活の質を高め、障害児者の幸せを支える1つとして欠くことのできないことであるとし、自分で選択し、楽しむと

いう時間に変えるための努力が学校、家庭、地域に求められている(中山, 2000)。また、武田・我妻(2006)は、知的障害児と健常児の保護者を対象に子どもの余暇生活に関する現状と意識調査を行ったところ、知的障害児群の保護者は子どもの余暇生活に不満を持っており、社会性を身につ

けるためにも地域社会での過ごし方を充実させたいと考えていることを明らかにした。さらに、南条・新沼（2009）は地域における余暇活動に参加する機会の有無が人間関係の形成に影響を与えることを指摘している。したがって、障害のある子どもたちにとって、地域社会の中で余暇を充実させることが重要であり、余暇の充実が地域社会を基盤に考えていく必要があり、その後の地域社会での生活や人間関係に大きく影響を与えると思われる。

また、近年「地域社会に根ざした教育（志賀，1990）」の重要性が指摘されており、料理スキル（井上・飯塚・小林，1994；井上・井上・小林，1996）、バス乗車スキル（安部，1997）、歩行者用信号機のある横断歩道の横断スキル（宮崎・井上，2009）、買い物スキル（渡部・山口・上松・小林，1999；五十嵐・霜田，2014）など「地域生活技能」の獲得に焦点を当てた研究が行われている。この中でも買い物スキルについて五十嵐・霜田（2014）は、地域資源の利用という視点からだけでなく、社会参加やコミュニケーションという視点から重要なスキルであると述べている。また、買い物は、余暇活動としての側面（菅野・羽鳥・井上・小林，1995）があり、余暇としての要素を持つことが期待されている（松岡・平山・畠山・川畑・菅野・小林，1999）。したがって、買い物スキルなどの地域生活スキルの獲得は、余暇活動の充実につながるということが考えられる。

さらに、武蔵・水内（2009）は、成人知的障害者の経済的自立と家庭での役割と余暇活動の実態について検討を行った結果、家庭での役割・働きを高めることが、家庭での家族との余暇、本人1人での余暇の充実につながる可能性があることを指摘している。したがって、家庭での役割を遂行するためのスキルを獲得することが余暇の充実にもつながることが考えられる。

これらのことから、障害のある子どもの余暇の充実に向けて、地域社会の中で地域生活スキルを獲得し、活用するための指導が必要であるといえる。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校中学部に在籍する生徒を対象に、家庭での役割を遂行するために、地域生活スキルの1つである買い物スキルを形成し、おつかいを1人でできるようになるための指導の効果を検討することを目的とした。

なお本研究でのおつかいとは、お店に入って商品を購入し、お店から出るまでの流れとした。

## Ⅱ 方法

### 1. 対象児

本研究における対象児は、H大学附属特別支援学校に在籍する知的障害と診断された中学部3年の男児（T児）である。12歳5か月に実施した新版S-M社会生活能力検査では、社会生活年齢が5歳11か月、身辺自立が5歳0か月、移動が5歳7か月、作業が7歳4か月、意思交換が6歳2か月、集団参加が6歳0か月、自己統制が6歳10か月であり、社会生活能力に遅れが見られた。

以上のことから、対象児は中学部3年生の生徒であることや社会生活能力のつまずきを克服するためにも、一人で買い物ができるようになることは、対象児にとって貴重な学習の機会であると考えられた。

### 2. 日常生活に関する実態調査

T児の地域生活スキル及び保護者のニーズと余暇の実態を把握することを目的に、T児の保護者に対して質問紙調査を行った。調査内容は、所属学校・学年などの基礎情報に加えて、家庭での役割やお手伝いの有無やその頻度、地域生活スキル及び保護者のニーズに関しては、KIDS乳幼児発達スケール、新版S-M社会生活能力検査、乳幼児精神発達質問紙を参考に項目を作成し、複数回答式と記述式により回答を求めた。また、余暇の実態については、北海道教育委員会が作成した個別の教育支援計画モデルの週間生活スケジュールを用いて、記述式で回答を求め、1週間の生活のリズムを把握した。

### 3. 課題分析（買い物）

指導者が一般的な買い物行動を想定し、買い物をするための課題分析を行い16項目（①お店に入る、②かごを取る、③商品を探す、④商品を手にする、⑤かごに商品を入れる、⑥レジに向かう、⑦列に並ぶ、⑧レジにかごを置く、⑨お金を財布から取る、⑩お金をレジに置く、⑪おつりとレシートを受け取る、⑫おつりとレシートを財布に入れる、⑬レジから移動する、⑭袋に商品を入れる、⑮かごを片付ける、⑯お店から出る）を設定した。

### 4. 買い物指導

#### 1) 指導期間及び指導場所

指導は201×年12月末から201×+1年1月下旬までの12か月間（週1回）とした。指導場所は自宅から徒歩圏内にあるお店とし、集中訓練指導ではコンビニエンスストア、店舗指導はスーパーマーケット、他店舗指導はドラッグストアとした。また、全ての指導において、おつかい後には、保護者に対して、T児の様子をメールにて伝えることとした。

#### 2) 目的

「おつかいメモ」を見ながら独力でおつかいができるようになる。

#### 3) 使用した教材

本指導では、商品名を記入する欄と指導者がコメントを記入する欄がある「おつかいメモ」を作成し使用を試みた。すなわち集中訓練指導の段階から、商品名を記入する欄を細分化し、商品の会社名と購入個数を記入できる欄を設け、メモの裏には買い物手順を記載し、T児が買い物に困った際に手順を確認できるようにした。さらに、おつかい後には指導者とともに振り返りができるようにした。実際に使用した「おつかいメモ」をPhoto1に示す。

#### 4) 課題把握

T児の買い物をする際の課題を把握するために、指導者も同伴した課題把握を合計5回実施した。その後、課題分析された項目ごとに対象児童がどの程度の支援が必要かを把握するためにチェック表を作成し、各項目に関して、「◎（問

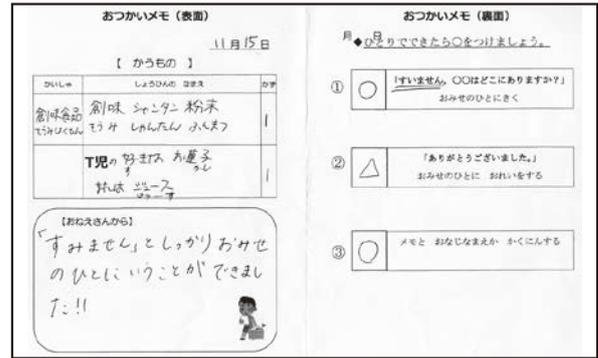


Photo1 実際に使用した「おつかいメモ」

※T児の名前部分を一部修正

題なし)・○(できそう)・●(できない)」の3段階で評価し、必要な支援の内容や買い物の様子を記入した。指導者は、1つの項目を3分以上たっても始めない場合に支援することとした。実際に購入する商品は、1,000円以内で、保護者に頼まれた商品と自分の好きなお菓子か飲み物を毎回買うこととし、保護者に買う商品を記入してもらい、T児はメモを見ながら買い物を実施した。また、保護者には、5回中2回がT児にとって探しやすい商品、分かりやすい商品とし、5回中3回は、探すのが難しい商品、分かりにくい商品になるように依頼した。

#### 5) ベースライン

指導者も同伴し、合計3回の指導を実施することとした。課題把握において、支援が必要だった項目を指導対象とし、指導項目を細分化し、再度チェック表を作成した。各項目に関して、「◎（問題なし)・○(できそう)・●(できない)」の3段階で評価し、支援内容やおつかいの様子を記入した。また、おつかい前に「おつかいメモ」に書いてある商品名の確認を行い、課題把握同様、1つの項目を3分以上経過しても、開始しない場合は支援することとした。実際に購入する商品は、1,000円以内で、保護者に頼まれた商品と自分の好きなお菓子又は飲み物を毎回買うこととし、保護者が記入した「おつかいメモ」を見ながら買い物を実施した。また、保護者には、3回すべてにおいて、T児にとって探しにくい商品、分かりにくい商品がおつかいの内容になるように依頼した。

## 6) 集中訓練指導

ベースラインにおいて、3回中2回支援が必要だった項目を標的行動として、独力でできることを目的として行った。そしておつかい前には、指導者と一緒に商品名の確認を行った。また、集中訓練指導においてTable1に示す指導条件を4つに分類した。評価はチェック表を用いて、条件①及び②はプロンプトレベルを記入し、条件③及び④は自己達成の有無をおつかい後に店員に確認してから記入した。さらに、各指導条件においてすべての標的行動が3セッション連続100%となり、商品を正しく買うことができた場合に次の条件に移行した。本研究ではプロンプトの内容を5段階で設定し (Table2)、おつかいの商品は、指導者が1,000円以内の商品を1つ依頼することとした。

Table1 指導条件

条件	視覚的支援	言語的支援	人的支援
① おつかいメモ		言語での確認(項目ごとの確認 <sup>注1)</sup> )	店内への付添
② おつかいメモ		言語での確認(自主的確認の促進 <sup>注2)</sup> )	店内への付添
③ おつかいメモ		言語での確認(項目ごとの確認)	無
④ おつかいメモ		言語での確認(自主的確認の促進)	無

注1) 項目ごとの確認: 手順シートを見ながら標的行動と一緒に確認する  
注2) 自主的確認の促進: 手順をT児に確認するように促す声かけをする

Table2 実際に使用したプロンプトの内容

プロンプトの内容	
	無
	言語のみ (例)「なんて言うのかな・何をするのか」
	手順シートの提示+言語 (例)「(手順シートを見ながら)なんて言うのかな・何をするのか」
	一緒にやる
	手順シート提示+言語(直後にプロンプトが間に合わなかった場合) (例)「○○やること忘れていたよ」

## 7) 店舗指導

評価方法及び達成基準、指導条件の設定は集中訓練指導と同様とし、条件③及び条件④では、事後にT児に確認することに合わせて、T児にボイスレコーダーを持たせ、T児が知らない支援者(大学院生)に観察してもらい評価を行った。購入する商品は、課題把握同様に、1,000円以内で保護者に頼まれた商品とT児が好きなお菓子又は飲み物とし、保護者が記入した「おつかいメモ」を見ながら買い物を実施した。

## 8) 他店舗での確認指導

評価方法及び達成基準は集中訓練指導及び店舗指導と同様とし、条件③及び条件④の評価方法及びおつかい商品は店舗指導と同様とした。指導内容は対象児の様子をみて順次変更することとした。

## 9) フォローアップテスト

全ての指導終了約1か月後に1回に実施した。指導条件は条件④とし、評価方法及びおつかいの商品は店舗指導と同様とした。

## Ⅲ 結果

### 1. 日常生活に関する実態調査

実態調査の結果から、T児は家庭での役割として簡単な料理や家事の手伝いをしていることがわかった。また、行き慣れた場所に歩いていくことや簡単な料理を1人で作ることが可能な一方で、おつかいをするのが難しいことが明らかとなった。さらに、余暇の実態として下校後や休日は家でゴロゴロしていることが多いことや、1人で出かけることはあまりないことが明らかとなった。保護者のニーズとしては、簡単なおかずを作れるようになることがあげられ、これらの結果から、本研究では、家庭での役割となりうる1人でおつかいをするを指導課題とした。

### 2. 課題把握

課題把握の結果をTable3に示す。指導1回目では、「③商品を探す」において、メモに「好きなお菓子あるいは飲み物」と書いてあったが、「あるいは」の意味が分からず、どちらも購入しようとしていたため、言葉の意味を確認する支援を行った。指導2回目では、「③商品を探す」において、おつかいの商品が探せずに困っていたため「誰に聞けばいいかな?」と声かけの支援を行った。そして、お店の人に聞く練習をし、指導者がサポートしながら店員に聞くことができた。その後、商品のある場所は分かったが、異なる商品を選択していたため、「メモと同じか確かめてごらん」と声かけを行った。その結果、間違っていることに気が付き、その後探すことができていた。

Table3 課題把握結果

買物行為における課題分析項目	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
① お店に入る	◎	◎	◎	◎	◎
② かごを取る	◎	◎	◎	◎	◎
③ 商品を探す	●	●	●	●	●
④ 商品を手取る	◎	○	○	○	○
⑤ かごに商品を入れる	◎	◎	◎	◎	◎
⑥ レジに向かう	◎	◎	◎	◎	◎
⑦ 列に並ぶ	◎	◎	◎	◎	◎
⑧ レジにかごを置く	◎	◎	◎	◎	◎
⑨ お金を財布から取る	◎	◎	◎	◎	◎
⑩ お金をレジに置く	—	—	—	—	—
⑪ おつりとレシートを受け取る	—	—	—	—	—
⑫ おつりとレシートを財布に入れる	◎	◎	◎	◎	●
⑬ レジから移動する	◎	◎	◎	◎	◎
⑭ 袋に商品を入れる	◎	◎	◎	◎	◎
⑮ かごを片付ける	◎	◎	◎	◎	◎
⑯ お店から出る	◎	◎	◎	◎	◎

※買い物する商品が分りにくい回を網掛けで示す

<評価基準>

- ◎ 問題なし: 支援がなくてもできるもの
- できそう: 声掛けや援助は必要なかったが不安を感じるもの
- できない: 声掛けや援助が必要であったもの

指導3回目も「③商品を探す」の支援が必要であり、メモとラベルを比べながら、正しい商品が確かめるように声かけをすると、正しい商品を手にとることができていた。また、指導4回目でも「③商品を探す」で「誰に聞けばいいかな?」と声かけの支援が必要であった。指導5回目でも、前回と同様の声かけをすると、自主的にお店の人に聞くことかできていたが、お礼を言うことを忘れていた。また、レシートの取り忘れがあったため、指導者が声かけをした。したがって、「③商品を探す」「⑫おつりとレシートを財布に入れる」の支援が必要であった。さらに、「おつかいメモ」に書いている漢字やカタカナを読むことに困難がみられたため、フリガナをふるようにした。

### 3. ベースライン

ベースラインの結果をTable4に示す。

課題把握の結果から、「③商品を探す」がすべての指導において支援が必要であったため、正しい商品を見つけることを本研究の標的行動とした。

Table4 ベースラインの結果

細分化項目	#1	#2	#3
① メモを確認する	◎	◎	◎
② お店にある商品の看板を見てほしいの場所を見つける	○	●	◎
③ メモを見ながら商品を探す	●	●	◎
④ お店の人を見つける	◎	○	◎
⑤ お店の人に「すみません」という	◎	●	◎
⑥ 「〇〇どこにありますか?」とゆっくりとお店の人に聞く (メモの紙を見せる)	●	●	○
⑦ お店の人についていく	◎	○	◎
⑧ 「ありがとうございました」とお店の人に礼を言う	●	○	●
⑨ メモを見て確認して商品を取る	●	●	●

<評価基準>

- ◎ 問題なし: 支援がなくてもできるもの
- できそう: 声掛けや援助は必要なかったが不安を感じるもの
- できない: 声掛けや援助が必要であったもの

まず「③商品を探す」ための行動を細分化し、9つの項目（①メモを確認する、②お店にある商品の看板を見てほしいの場所を見つける、③メモを見ながら商品を探す、④お店の人を見つける、⑤お店の人に「すみません」という、⑥「〇〇どこにありますか?」とゆっくりとお店の人に聞く（もしくはメモの紙を見せる）、⑦お店の人についていく、⑧「ありがとうございました」とお店の人に礼を言う、⑨メモを見て確認して商品を取る）を作成した。

指導1回目では、商品が見つからない時に「誰に聞いたらいいかな?」という声かけやお店の人に正しく商品名を伝えることができないときにメモを見せるように声かけをした。また、お礼の言い忘れと最後に間違った商品を選んでいたので、メモと確認するように促した。したがって、「③メモを見ながら商品を探す」「⑥『〇〇どこにありますか?』とゆっくりとお店の人に聞く」「⑧『ありがとうございました』とお店の人に礼を言う」「⑨メモを見て確認して商品を取る」に支援が必要であった。指導2回目では、商品の場所が分からなかったため、前回と同様に声かけをし、多少ためらう様子もみられたが、お店の人に聞くことができていた。しかし、「すみません」と声をかけることができなかった。また、商品名を正しく伝えることができていなかったため、お店の人にメモを見せることを促す声かけや最後に異なる商品を手にとっていたため、メモをもう一度確認するように声かけをした。したがって、「②お店にある商品の看板を見てほしいの場所を見つける」「③メモを見ながら商品を探す」「⑤お店の人に『すみません』という」「⑥『〇〇どこにありますか?』とゆっくりとお店の人に聞く」「⑨メモを見て確認して商品を取る」の支援が必要であった。指導3回目でも、前回と同様の支援が「③メモを見ながら商品を探す」「⑨メモを見て確認して商品を取る」において必要であり、「⑧『ありがとうございました』とお店の人に礼を言う」においても声かけの支援が必要であった。

Table5 集中訓練指導の結果

	条件① <sup>※1)</sup> 【視覚言語(項目ごと),人的】					条件② <sup>※1)</sup> 【視覚言語(自主的),人的】					条件③ <sup>※2)</sup> 【視覚言語(項目ごと)】						条件④ <sup>※2)</sup> 【視覚言語(自主的)】		
	#1	#2	#3	#4	#5	#1	#2	#3	#4	#5	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#1	#2	#3
①お店の人に聞く 「すみません。〇〇はどこにありますか」																			
②お店の人にお礼をする 「ありがとうございました」												■							
③メモを確認して正しい商品を選ぶ													■						

※1) 条件①,②でのプロンプト内容 無  言語のみ  手順シート+言語  一緒にやる  手順シート+言語(事後)

※2) 条件③,④の自己達成の有無 有  無

#### 4. 集中訓練指導

集中訓練指導の結果をTable5に示す。

ベースラインの結果 (Table4) から「③メモを見ながら商品を探す」「⑥『〇〇どこにありますか?』とゆっくりお店の人に聞く (メモの紙を見せる)」「⑧ありがとうございました」とお店の人にお礼を言う」「⑨メモを見て確認して商品を取る」の項目に対する支援が3回中2回以上必要であったため、商品が探せずお店の人に聞く場面の「①お店の人に聞く」「②お店の人にお礼を言う」「③メモを確認して正しい商品を選ぶ」の3つを本指導の標的行動とした。

また、ベースラインにおいて、商品名が同じだが会社名が異なる商品があり、T児が混乱していたので、「おつかいメモ」に会社名を記入する欄を設けた。

条件①では、指導1回目 (#1), 2回目 (#2) では、「③メモを確認して正しい商品を選ぶ」においてメモを見て確認することを忘れていたため手順シートの提示と声かけのプロンプトを行った。また、指導2回目では「②お店の人にお礼をする」でT児がお礼を言うことを忘れていたが指導者のプロンプトが間に合わず次の行動に移行してしまっただけで、事後に手順シートを提示しながら確認をした。それ以降はすべて独力で行うことができていた。また、商品の買う個数をお店の人に聞かれて答えることができずいたため個数の記入欄を「おつかいメモ」に設けた。

条件②では、指導2回目 (#2) では、お店の人が商品をすぐにレジに持っていったため「②お店の人にお礼をする」「③メモを確認して正しい

Table6 店舗指導の結果

	条件① <sup>※1)</sup> 【視覚言語(項目ごと),人的】							条件③ <sup>※2)</sup> 【視覚言語(自主的),人的】			
	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#1	#2	#3	#4
①お店の人に聞く 「すみません。〇〇はどこにありますか」	■										
②お店の人にお礼をする 「ありがとうございました」											
③メモを確認して正しい商品を選ぶ	■									■	

※1) 条件①でのプロンプト内容 無  言語のみ  手順シート+言語  一緒にやる  手順シート+言語(事後)

※2) 条件③の自己達成の有無 有  無

商品を選ぶ」ができなかった。T児本人も振り返りの際にできなかったと自覚していた。しかしそれ以外の場面では全て独力で行うことができていた。

条件③では、指導2回目 (#2) では「②お店の人にお礼をする」を忘れていたため、買い物後に手順シートを見ながら確認をした。指導3回目 (#3) では「③メモを確認して正しい商品を選ぶ」で、メモを確認することはできていたが、異なった商品を購入してしまった。そのため、買い物後、お店の人が見つけてくれたものを再度しっかりメモと確認するように振り返りをした。それ以外の回はすべて独力で行うことができていた。また、T児が自信をもって買い物をしている様子がみられた。

条件④では、全指導において、独力で取り組むことができていた。

#### 5. 店舗指導

店舗指導の結果をTable6に示す。本指導では、集中訓練指導でのT児の様子から、指導条件の①と④のみ実施することとした。

指導条件①では、指導1回目 (#1) では、躊躇することなく、お店の人を探す様子がみられた。しかし「①お店の人にきく」では、「すみません」

を言えずにお店の人がなかなか気づいてくれなかった。また、「おつかいメモ」を店員に見せた時に店員がどこを見たらいいかわからず困っていたため、T児に「どれがほしいの」と確認し、一緒に店員に伝えた。「③メモを確認して正しい商品を選ぶ」では、メモを見て確認はしていたが、店員が渡した商品が違っており、さらに、T児が間違いに気が付いていなかったため、指導者が「おつかいメモ」と全部一緒？と声かけをし、一緒に商品を探した。指導2回目(#2)では、前回「すみません」ということができなかつたため、事前に「すみません」を言う練習とお店の人に渡されたものをもう一度確認することを伝えた。すると、すべて独力で達成することができていた。また、店員に「おつかいメモ」を見せながら聞く様子が見られた。指導3回目(#3)では、「②お店の人に礼をする」で、商品を確認することに夢中でお礼をするのを忘れていたため事後に確認をした。一方で、事前にお店の人に最初なんて声を掛けるのか確認すると「すみません」と答えることができていたり、指導者が「今日の買うもの難しそうだね」というと、T児は「お店の人に聞けば良いでしょ」と答えたりする様子が見られ、これ以後の指導にもたびたび同様の発言する様子が見られた。指導5回目(#5)では、お店の人にきくことはできたのだが、商品がないと言われたため「②お店の人に礼をする」を実施する機会がなかった。指導7回目(#7)では、すべての標的行動を独力で達成することができていた。また、T児が指導者に対して1人で買い物できると自慢そうに言う姿が見られた。指導を重ねるごとに、今日なんのお菓子を買うのか楽しみにするT児の発言が見られた。

指導条件④では、指導1回目(#1)では、「③メモを確認して正しい商品を選ぶ」で、おつかいの商品は正しいものを買っていたのだが、自分の好きなお菓子か飲み物を買って忘れていた。一方で、T児は1人で買ったことに満足しており、自信満々でおつかいから戻ってくる様子が見られた。また、おつかいの商品が晩御飯に使われるという

ことをT児が発言しており、指導者が「T児が買ってくれたおかげで夜ごはんを食べることができるね」と伝えると喜ぶ様子が見られた。指導4回目(#4)では、すべて独力で達成することができていた。また、いつもは自分の好きなお菓子を買うのだが、今回は指導者の好きなお菓子を買ってプレゼントしてくれた。T児は自信満々で指導者にお菓子を渡しており、指導者がお礼をすると得意な顔で喜ぶ様子が見られた。

店舗指導においては、「おつかいメモ」に書いているもの以外にも保護者に頼まれいくつかの商品を指導後にT児が買う機会があり、自分で探して独力で会計することができていた。

## 6. 他店舗での確認及びフォローアップテスト

これまでの指導で獲得した買い物スキルが他店舗でも活用することができるか、また、約1か月後でも定着しているかを把握するために実施した。他店舗での確認及びフォローアップテストの結果をTable7に示す。

本施行ではT児の家に近くにあり、保護者と行く機会が多いドラッグストアにて実施し、店舗指導において自信をもって買い物をしている様子からおつかい商品数を増やし、T児がわからない商品を2つと好きなお菓子か飲み物とした。また、指導条件もT児の様子から、条件④のみでもできると判断し、条件④のみで実施することとした。その結果、すべての指導において独力で達成しており、「①お店の人に聞く」では、おつかいシートをお店の人に見せながら商品の場所を聞くなど、これまでの店舗指導と同様の行動が見られ、

Table7 他店舗での確認及びフォローアップテストの結果

	条件④ 【視覚言語(自主的)人的】			
	多店舗			F-Test
	#1	#2	#3	#1
①お店の人に聞く 「すみません。〇〇はどこにありますか」				
②お店の人に礼をする 「ありがとうございました」				
③メモを確認して正しい商品を選ぶ				

<評価基準> 自己達成の有無  有  無

指導3回目（#3）では、店舗指導と同様に難しくてもお店の人に聞けばいいというような発言もみられた。また、指導3回目（#3）のおつかいの様子を保護者に伝え、いつもはバスを乗る時にはお礼ができていないがおつかいではいつもできていることに驚いていた。数日後には保護者が、T児が購入したものを使用していると「自分が買ってきたものだ」と発言していたと述べていた。また、約1か月後に実施したフォローアップテストでは、前回までのT児の指導での様子から他店舗での般化と同様の商品数で実施することとした。その結果、「②お礼をする」では、声に出してお礼を言う前に店員が立ち去ってしまい、音声表出でのお礼を言うことができなかったため、自己達成できなかったと評価した。

#### IV 考察

本研究は、特別支援学校中学部に在籍する生徒を対象に家庭での役割を遂行するために、地域生活スキルの1つである買い物スキルを形成し、おつかいを1人でできるようになるための指導の効果を検討することを目的とした。

本研究では、児童の実態から商品を探せずお店の人に聞く場面の「お店の人に聞く」「お店の人に礼を言う」「メモを確認して正しい商品を選ぶ」を標的行動として指導を実施した。そして、標的行動の定着を図るために、店舗指導よりも規模の小さいコンビニエンスストアにおいて、集中訓練指導を実施し、「視覚的支援」「言語的支援」「人的支援」から構成される4つの指導条件を用いて、おつかいを独力での達成することに向けて段階的に実施した。その結果、Table5、Table6、Table7に示されるように、標的行動の確実な定着とスーパーマーケットでの買い物及び、他店舗での定着を確認することができた。また、おつかいの際にT児本人から困った時には、お店の人に聞けばよいとの発言も見られたことから、独力でおつかいをする事への自信につながったということが出来る。松岡・平山・畠山・川畑・菅野・小

林（1999）は、発達障害者に対して買い物指導を行い、指導室場面で形成した行動が、実際の店舗に般化しないことを明らかにしている。その要因として指導室と実際の店舗での環境設定の違いをあげている。したがって、指導室では人的にも、物的にも店舗を再現することには限界があるとともに、実際の店舗でお店の人とのやり取りなどの実際の環境と慣れることができることから、T児にとって標的行動の定着に関して、本指導の店舗よりも小規模の実際の店舗場面において段階的に行うことが有効であったといえる。また、課題把握及びベースラインにおいて、「①お店の人に聞く」の場面でT児がお店の人に聞くことを躊躇する様子がみられ、指導者がメモをお店の人に提示し聞くように声かけをすると、その後の指導においては、自主的にメモを用いてお店の人に聞く姿がみられるようになった。したがって、実際の店舗で繰り返して買い物する中で、自分にとってやりやすい手段に気が付くことができ、スキルの習得及び定着へとつながったといえる。以上のことから、対象児が苦手とする行動の定着に向けては、段階的に実際の店舗で繰り返し指導することが重要といえる。

また、本指導においては、「おつかいメモ」に標的行動を記載し、指導の前に指導条件①及び③においては一緒に確認し、指導条件②及び④においては、自主的に確認するように促した。五十嵐・霜田（2014）は、中度知的障害のある自閉症生徒に対して買い物場面で、品物を見つけられない時にその所在を店員に尋ねる行動の習得を目的として指導する中で、標的行動に関して必要な情報のみで構成された買い物表を用いることは、行動の変容に効果的であることを指摘している。本指導においても、おつかいの手順の中でも本児が苦手とする行動（標的行動）を記載し、おつかいの前に確認することによって、標的行動を意識しておつかいに臨むことができたと考えられる。一方で、おつかい中の困っている場面で、自主的に「おつかいメモ」に記載されている手順を見る様子はみられなかった。したがって、おつかい前の

意識づけにはつながっていたが、困った時の補助的な役割にはつながっていなかったといえる。その理由としては、「おつかいメモ」の裏に記載され、T児にとって意識しづらかったことや、指導条件①及び②において指導者が直接プロンプトする際には指導者が手順シートを提示するなど、自主的に確認するように促さなかったことが要因として考えられる。しかし「おつかいメモ」を指導の中でT児の様子に合わせて会社名や個数の欄を導入するなど改良することでT児にとってわかりやすいものになり、「①お店の人に聞く」において「おつかいメモ」を活用していたことから、おつかいをする上で重要な役割を果たしていたといえる。したがって、今後は生活の中での般化を目指していくためにも、おつかいの事前場面での標的行動の自主的確認の定着を図るとともに、困った場面での補助的役割を果たすことができるように「おつかいメモ」の改善が必要といえる。

さらに、本研究は「おつかい」という場面設定のもと実施し、店舗指導ではT児が自分の買ったものが家族の役に立つことに喜びを感じている様子がみられ、家族の一員としての役割を果たすという使命感や達成感を感じていたといえる。山本(2012)は使命感とは、自分が果たすべき役割を自覚することとし、使命感は達成感を味わえる体験をさせることで育つと述べている。また、伊藤(2011)は、「自分を支え応援してくれる家族や仲間のため」「応援してくれる周りの人の期待に応えるため」という意識で自らの達成行動に従事する動機付けを他者志向的達成動機としている。T児は、おつかいを繰り返す中で達成感をもち、徐々におつかいが家族の一員としての自分の使命となり、家族のためにするという他者志向的達成動機が働いていたことが考えられる。

これらのことから、本児のような知的障害児は、他者からの支援や受動的な行動が多い傾向にある中で、誰かのために「自分がする」経験を得ることができ、使命感を感じることができる「おつかい」は、障害のある児童生徒の生活の充実に向けても重要な機会であることが示唆された。また、

今回は、T児の自宅の徒歩圏内にある店舗にて指導を実施した。店舗側には指導の承諾を得たが、各店員に関しては関わり方などを詳しくは伝えていなかった。そのため、最後のF・Test (Table7)で自己達成できない様子が観察された。この要因として、お礼を言う前に店員が移動してしまい、お礼をする機会が生まれなかった。このような状況は、今後T児が他の買い物をした際にも起こりうることから、実際の店舗における指導には、店舗への承諾とともに、店員に対して指導を行っている事をどのように周知すればよいかが課題となった。

しかし指導を続けていく中で、店員もT児に対する関わり方を身につけている様子が見えてきた。赤根(1995)は買い物をすることを店の人や周りの買い物客に知らせることで、知的障害児が買い物しやすい環境や障害児に対する周囲の理解を促すことができたことを報告している。このことから、対象児童が生活していく地域社会の中で指導をしていくことは、対象児童にとって住みやすい社会構築にもつながっていくといえる。

最後に本研究では指導の中では母親と指導の様子をメールや音声を使って伝え、T児のできることを細かく伝えたり、指導後にも「おつかいメモ」を活用できるように、書き方について助言したりするなど、家庭での般化につなげることができるような取り組みを実施したが、その後の現状やT児の余暇の充実につながったかは明らかにすることはできなかった。今後、地域社会でのスキルの定着を図るためには、本研究で実施したような指導で終わるのではなく、指導後の家庭生活における般化までを通して把握していくことや、対象児の余暇の充実への影響を明らかにする必要があるといえる。

## 謝 辞

本研究を進めるにあたって、ご協力いただいたT児及びご家族に感謝致します。また、本指導の実施に際し、ご協力を頂きました3店舗の店長な

らびに従業員の皆さまに心よりお礼申し上げます。

## 文 献

- 1) 安部博志 (1997) 自閉症児の社会生活スキル訓練—1人通学の訓練プログラムの検討—. 特殊教育学研究, 34(5), 117-123.
- 2) 五十嵐一徳・霜田浩信 (2014) 知的障害のある自閉症児に対する視覚的補助刺激の有効な活用法—買い物場面における品物の所在を尋ねる行動の習得を通して—. 特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 49-58.
- 3) 井上雅彦・飯塚暁子・小林重雄 (1994) 発達障害者における料理指導—料理カードと教示ビデオを用いた指導プログラムの効果—. 特殊教育学研究, 32(3), 1-12.
- 4) 井上暁子・井上雅彦・小林重雄 (1996) 自閉症生徒における代表例教授法 (General Case Instruction) を用いた料理指導: 品目間般化の検討. 特殊教育学研究, 34(1), 19-30.
- 5) 伊藤忠弘 (2011) 他者志向的達成動機と親の期待内容および期待観の関係. 青山心理学研究, 11, 11-21.
- 6) 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—般化促進のための環境要因の分析—. 特殊教育学研究, 37(3), 1-10.
- 7) 宮崎光明・井上雅彦 (2009) 自閉症生徒における歩行者信号機のある横断歩道の横断指導—現実場面に近い環境下において歩行者用信号機に注意を促す指導方法の検討—. 発達心理臨床研究, 15, 191-200.
- 8) 武蔵博文・水内豊和 (2009) 知的障害者の経済自立と家庭での役割や余暇活動の実態に関する調査研究. 香川大学教育実践総合研究, 19, 39-48.
- 9) 中山孝之 (2000) 知的障害児の余暇と地域生活—余暇の実態調査より—. 情緒障害教育研究紀要, 19, 239-246.
- 10) 南條正人・新沼英明 (2009) 知的障がい児(者)の生活の質 (QOL) 分析—余暇活動とその支援のあり方を中心に—. 山形短期大学紀要, 41, 117-134.
- 11) 赤根昭英 (1995) 知的障害を持つ児童の支払い行動の形成と地域との関わり. 行動分析学研究, 8(1), 49-60.
- 12) 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), 33-40.
- 13) 菅野千晶・羽鳥裕子・井上雅彦・小林重雄 (1995) 自閉症生徒の買い物指導と日常生活における般化および維持に関する検討. 特殊教育学研究, 33(3), 33-38.
- 14) 武田美穂・我妻則明 (2006) 学校週5日制における知的障害児の余暇生活に関する調査研究—盛岡市とその近郊地域の実態調査. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (5), 163-182.
- 15) 渡部匡隆・山口とし江・上松武・小林重雄 (1999) 自閉症児童における代表例教授法を用いた支払いスキルの形成: 複数店舗への般化の検討. 特殊教育学研究, 36(4), 59-69.
- 16) 山本紀久子 (2012) 行動力につながる責任感・使命感をもたせる手立て. 児童心理, 66(10), 819-823.

(田名部沙織 函館校大学院生)

(細谷 一博 函館校准教授)