

## 日常生活の自立をはかる教育的な手だて

### 活動状況の工夫と操作的行動の活用

幅 孝 行\*

## The Formation of Self-controlled Activity Required to ADL

Takayuki HABA

(Received October 1, 1985)

This paper reports on educational assistance during 6 months for the children in our class, who need the aid of ADL (e.g., eating, dressing and toileting). The activity of ADL consists of a chain of each behavior. We have aimed at the formation of such activity in a step by step fashion. But, in the step by step fashion, it was difficult to control and integrate such activity. The writer designed a means to combine some behavior with the next behavior by communicating with them and establishing the situation. As a result, they controlled and integrated their activity spontaneously. Through this practical process, a remarkable improvement was gained.

### はじめに

教師による教育的な援助の手だては、学校生活のあらゆる場面で、子供の自立をより高めるために進めるものでなければならない。しかし、教育的な手だてというものは、単に子供の行動のより高いレベルの変容に向けた営みだけでなく、学校生活のその時々における生活を円滑に進めるための、子供自らによる行動の調節に対する援助を含むものである。近年、私共が係わる子供達の多くは、登下校、衣服の着脱、手洗い、掃除、排せつ、給食など日常的な活動の自立の程度が、年々低下してきている。このため一日の学習の多くの時間がこれらの活動に費やされるようになってきている。

こうした子供の実態に即した効果的な指導を明らかにすることが、私共の今日的な実践上の課題となっている。そこで、子供の身近な生活課題を処理しようとする態度の育成に焦点をあて、これまで、とかく技能面の習得に力を入れがちであった指導方法

の再検討を行った。そして、生活の流れを重視し、技能的なつまづきに対しては子供のできる限りの力を十分発揮できるように行動の条件を整えてやり、活動状況を工夫した。また、ある一連の行動のまとまりをはかるためには、子供自身に活動の見通しを持たせることが前提となる。そのためには、ある活動に対して予測的な手掛かりを子供に与えなければならない。また、活動の達成の姿つまり行動の終わりを、あらかじめ子供に分かせなければならない。このように子供の内的条件に応じる手だてを幾つか用意しながら、実りある日々の教育的な手だてを実行することは、容易な事ではないが、幾つかの身辺処理に関する活動において子供自身が見通しを持った、まとまりのある活動が見られるようになった。

### 日常的な活動状況

知的な遅れを持つ子供達の教育では、着替え、排せつ、食事などの身辺生活から朝の会、係活動などの集団的な活動まで、広く日常的生活課題に関す

\* 附属養護学校

る指導が、日常生活の流れに沿った活動を通して実施されている。私共の関わっている比較的障害の重い子供にとっては、より身近な生活課題に関する内容が指導の中心となっている。

子供達の日常的な活動の場と内容を状況的に整理すると、次のような特徴を上げる事ができる。

1) 設定された内容を実際の場面ですらに対応した行動がとれる。

例えば、着替えをする必要がある時に着脱衣の一連の行動が自発的に起こらなければならない。

2) 毎日、ほぼ一定して活動が繰り返される。

これによって、時間的、空間的に活動のリズムが安定し、行動が順序だっていなければならない。

こうした活動状況の特徴を考えると、子供の行動が自立的であるためには、実際の状況下で課題の要請に応じて、その状況を把握すべく各種の情報を集めて、選択・抽出して適切に対処しなければならない。ところが、私共が関わる子供達の多くが、こうした状況下で課題の要請に応じる事が、極めて困難になっている。

例えば、着替えの活動場面で、一つひとつのボタンを外す事ができて、脱衣の動作が引き続いて起こらないなど、一つひとつの動作の終了が次に予定される動作につながらないのである。したがって、幾つかの動作のまとまりや、ある活動とある活動のつながりが子供の自立的な取り組みによって行われないう事象となっている。このように行動が停留したり、あるいは省略されたりする事象をどのように捉えて対処していったらよいか、これまでの指導の検討を含めて次に考えてみたいと思う。

### 指導の見直し

これまでの教育的な手だてを考えると、日常的な活動の中でも、とりわけ着替え、排せつ、食事などの基本的な生活習慣に関する具体的な取り組みでは、一つひとつの動作を取り上げて、それをスモール・ステップによって行動の形式をはかってきた。しかし、子供によっては、これらのステップの積み重ねによって一連の動作のまとまりをつけるのが、困難であった。そして、活動状況の流れに沿って、獲得した行動を十分に生かしてまとまりのある活動につなげていけないという問題が生じてきた。つまり、子供の一つの動作のスキルフルな行動だけを見ていっても、活動状況における事象の改善にはつながらなかったのである。

そこで、教育的な手だてというものを、今一度考えてみた。それは、子供の行動を望ましい方向に変える(成功的に達成する)ものであるだけでなく、活動状況のその時々における、子供自らの取り組みが十分に発揮できるように援助することであり、それが極めて大切であると考えたい。したがって、このような視点から手だてを考えようとするれば、その援助が子供の主体性と掛け離れたものでなく、それを大切に、より積極的に活用していくことであると考える。

### 行動をつなげる手だて

子供の行動が停留したり省略したりするのも、その子なりの行動の調節である。停留や省略は行動のつながりから考えれば、子供が操作的にできる動作を状況的に工夫することで改善できそうである。例えば、両手の働き手と支え手が交代する機能的分化が十分でなく、ボタン掛けの動作ができなくても、ボタンをマジック・テープに代えるなどの状況を工夫すれば、たとえボタン掛けの行動がステップによる指導から省かれても、その子なりにできる行動が成立し、自ら為すことによって行動がつながっていく。このようにして工夫された状況の中では、動作のスキルも手順も簡略化される。そのようにして行動をつなぎ、かなり大ざっぱな単位の活動を、繰り返しの枠組みとして設定することにした。そこで、このような活動が安定して繰り返される中で、子供の操作的な行動が、ある活動の見通しやある行動の予測、開始、展開、終了といった行動の枠組みをつくる手掛かりと、どのように関係し、活動の中で構造化しているのか、その一端を考えていきたい。さらに、子供との係わりの中で、操作的にできる行動を積極的に活用することが、これまでも手だてとして用いてきた言葉による指示、身振りサイン、ポインティングなどと同様にコミュニケーション的条件として考えられるのか、併せて考えていきたい。以上のような新たな教育的な手だてを検討し、実践を試みた。

### 指導の実際

事例では、活動状況における子供の行動の現状を捉らえ、行動の停留、省略に対しては、操作的にできる状況に改善し、安定した行動の繰り返しをはかった。その結果においては、子供自身による行動の調節を、行動の発現を規定する条件として、見通し、

予測、開始、展開、終了等との関係を通して考えてみた。

〈事例1〉 登校して脱靴を済ませ教室に入り、着替えをする行動にまとまりが出てきた例

**行動の現状** 対象児 K. K 3年生。言葉の表出が未だみられない自閉症児である。当該の行動の現状は、次のようである。玄関に入ると、脱靴の動作を省略して下靴のまま、あるいは、脱ぎ捨てて教室に入り、カバンを教師用の机の上ないし床に置いたまま、中庭に出て遊具に係わろうとする。遊具への接近行動が、幾つかの身辺処理に関する行動を省略してしまっている。ただし、教師がそばにいて、適時声掛けすれば行動は省略されない。しかし、教師の様子をうかがい常に次の指示を待とうとする。

**状況の工夫** 行動の現状を検討してみると、玄関—ロッカー—衣服の着脱—遊具という、一連の行動の流れがはっきりせず、バラバラになっている。そして、教師の言語指示によって、かろうじて行動がつながっている。そこで、これまで省略がみられた玄関から衣服の着脱までの行動が、予測的に手掛かりによって、つながるように検討してみた。玄関に入った時点で、ロッカーに行けるまでの見通しが持てる状況を工夫してみた。

玄関に入ると、衣服の着脱を指し示すような手掛かりを用意する。そこで、ロッカーの引き出しの箱を一つ抜き取って、下駄箱の上に置いておく。工夫された状況の中における行動の流れは、次のようになる。

6. ロッカーの前に行く 7. 箱を置く

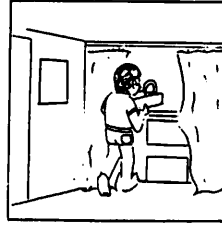


図 5



図 6

**結果** 一連の行動の流れの中で、2, 5, 7(図2, 4, 6)の動作(視覚の動きも含む)は、箱を操作する活動であり、この操作を K. K が自ら活用する事が、一連の動作をつなぐ役割を果たしている。そして、2, 5, 7の動作がきちんと操作された時は、行動がつながっていった。2の動作は、行動の発現を促し、5(図4)の動作は持つ事によって、子供の行くべき方向を予測させている。7の動作は終点を示しているが、同時に着替えの行動につながっている。5と7の行動は、同じ箱の操作であり、従って5の行動は始点と同時に距離的な隔たりのある終点を、あらかじめ示していることになる。

**行動の現状** K. K は衣服の着脱におけるボタンの掛け外しなどスキルフルな動作を行うことができる。しかし、声掛けをしないと、一つひとつの動作が開始されない。ここで K. K を援助してやりたいのは、教師が声掛けしなくても自ら着替えの行動をつなげていく為の手掛かりをつかませることである。

**状況の工夫** 衣服の着脱は、それだけでも幾つかの動作のつながりからなっている。箱を置いた後、引き続き着替えを指し示すような手掛かりを工夫した。衣類箱(着替え用の体操服があらかじめ入っている)と脱衣用の衣類カゴを用意した。行動の流れは次のようになる。

1. 玄関に入る



図 1

2. 箱を見る

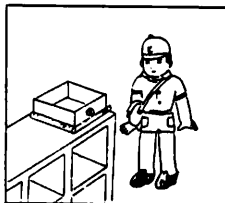


図 2

3. カバンと帽子を箱に入れる 4. 靴を脱ぐ 5. 箱を持つ

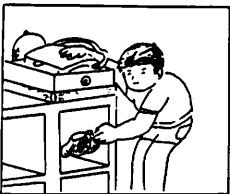


図 3



図 4

8. 衣類箱を見る



図 7

9. 上着のボタンを外して脱ぐ



図 8

10. 脱衣カゴに入れる



図 9

11. ズボンを脱ぐ



図 10

12. 脱衣カゴに入れる

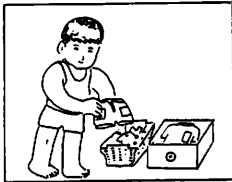


図 11

13. 衣類箱から体操用の上着をとる

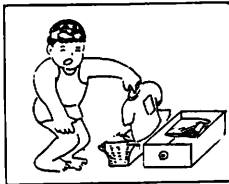


図 12

14. 着る

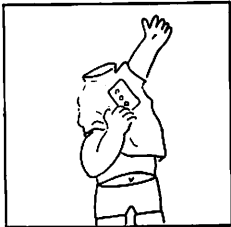


図 13

15. 衣類箱から体操用のズボンを取る



図 14

16. 着る

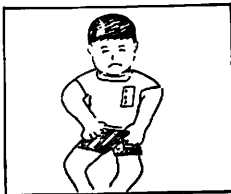


図 15

**結果** 一連の動作は、入れる、取るという操作を伴う二つの容器によって、行動のつながりができている。8(図7)の行動は、予測的な役割を果たしているが、これによって13(図12)以下の行動に見通しがつけば、9(図8)からの行動はスムーズに起こる。ただ、K. Kは日によってムラがあり、ポイントングを併せて用いていた。T. U(後述)は、9(図8)

の動作が操作的に簡略化されているが、8(図7)のところで予測が立たず、いきなり13(図12)以下の動作へと省略することがあった。この結果は重ね着となった。

〈事例2〉 給食前にエプロンを着て手洗いをし、食器などを運搬する行動にまとまりが出てきた例

**行動の現状** 対象児 T. U 3年生。多動であり、言葉の表出が未だみられない自閉症児である。当該する状況では、空腹という生理的、一次的欲求に強く行動が規定される時もあるが、それによって行動のまとまりが進む事は、ほとんどない。エプロンを着たり、手洗いをしたり、食器などを運搬する行動は、それぞれにつながりを持たない。これまでの手だては言語指示が中心であったが、例えば、「エプロンをしなさい」の声掛けに、それに応じた行動が十分にとれない。また、食器を運ぶ事が、給食の準備活動として関係づけられておらず、教師の指導によって動くという受け身の行動が見られた。

**状況の工夫** 行動がバラバラであるが、活動状況を少し整理してみた。これまでエプロンの掛けてあった場所と手洗い場、手ふき用のタオルの掛けてあった場所が、同じ教室内であっても、空間的に離れていた。そこで、他の二つの設置場所を手洗い場の近くに移動させた。エプロン—手洗い場—手ふきの行動のつながりをはかるわけであるが、こうした狭い範囲内を手掛かりとすることと併せて、身振りサインの活用を試みた。また、T. Uのためにエプロンを改良したことで、操作的に簡略となり、行動の停留は取り除かれた。さらに、食器などの運搬については、これまで手で持って運んでいたのが、比較的興味を持って係わることを期待して、運搬用の押し車を用意した。押し車も、同様に洗い場の近くに置くことにした。これらの行動の流れは次のようになる。

1. 食べるしぐさの身振りサインを見る

2. エプロンを着る



図 16



図 17

3. 洗い場に行く

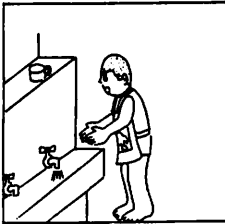


図 18

4. 手を洗う

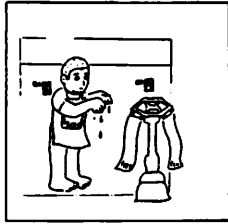


図 19

5. タオル掛けに行  
く・手を拭く

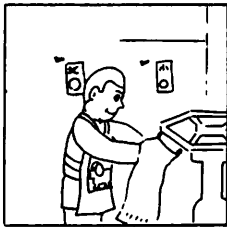


図 20

6. 押し車を押す

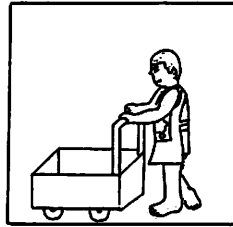


図 21

**結果** このような状況を設定した当初は、身振りサインを見て、すぐ押し車に行った。K. Kにも共通して見られたが、1(図16)の手掛かりに促されて行動が発現したのであるが、この場合、行動の流れがつかめず、途中を省略して6(図21)の行動が現れた。1から6の行動まで手順に沿って繰り返しが進むにつれて、1からいきなり6の行動へと短絡することが少なくなった。また、三つの活動場面が近接したことで、流れが分かりやすくなり行動がつながっていった。そして、6の行動が手順の最後の行動として確実になってきたことで、一連の行動の見通しが容易になっていることを示している。押し車が見通しの手掛かりとなり得るという点に関しては、効果的だと思われる。特に、押して操作することが子供に興味を与え、結果として子供自身に有効に活用されたからである。

考 察

学校生活の幾つかの場面で、子供の日常的な活動を自立的なまとまりという観点から考えてきた。ある活動が自立的にまとまりのあるものになるかどうか、その進展は子供の内に見通しの手掛かりと成り得るものをつかませ、活用させ得たかどうかにある。事例の中では、箱、押し車、近接した状況が行動

のつながりに重要な役割を果たしてきた。これらは、子供の行動の枠組みを規定している点でコミュニケーションの代わりに十分成り得るものである。コミュニケーションの手段として、これまで話し言葉、身振りサイン、絵カードなどが活用されてきたが、子供によっては、これらの活用より実際に自分の体を動かし操作的な活動をすることが、コミュニケーションとして大きな役割を果たしている。例えば、事例1の中でK. Kが箱を持って玄関から教室まで行ける事態を詳しく考えてみたい。下駄箱の上に置いた箱は、本来、ロッカーの棚の中の一つの引き出しに過ぎない。それを抜き出して下駄箱の上に置いたものである。従って、その箱自体はロッカーと全く関係の無いものではなく、子供達もこれまではロッカーの一部として使用していたものであり、箱とロッカーは極めて有縁性の高いものであると言える。このように、ある関係を把握するような事物(この場合、箱)は、次の行動を予測させるような重要な手段となり得ることを明らかにしている。また、事例2でも、エプロン、手洗い場、タオルを狭い範囲の空間に配置したことで、事物と事物の近接した状況がその事物間の関係を把握させるような事態が起きていることを明らかにしていると言えよう。このように、操作的な活動も、話し言葉など言語活動と同様に、人や事物・事象に係わる自己調節の活動として、とらえることができる。この点に関しては、鹿取(1980)の研究に詳しく取り上げられている。ところで、こうした関係の把握の仕方(strategy)は、私共がこれまで自作教材を用いた学習場面で行ってきたことであり(幅 1984, 1985)、子供達にとっては、目新しい学習事態ではない。ただ、それが日常生活の活動場面で実行され、同時に関係把握の仕方が空間的に拡大されたところに、違いがある。

次に、日常生活の活動状況において、一つひとつの行動をまとまりのあるものにつなげる、その役割を果たしているものを整理してみたい。行動と行動をつなげるものとして次のようなものを上げることができる。

- 1) 状況に強く依存(帽子は頭にかぶる。コップを持つと口にもっていく)した中で行動がつながっている。
- 2) 音声言語、身振りサイン、ポインティングなどのコミュニケーションによってつながっている。
- 3) お互いの係わり合いの中で、行動を規制しあうことでつながっている。

3) の場合は、本事例で実践してきたことが中心になっている。前述したように箱を用意すれば、それを持って然るべきところに行くことで、子供の行動が調節されつながりが出てくる。そして、この行動をつなげるものは、日常生活の活動場面においては、相互に重なり、多層になっていると考えられる。

このような日常生活の行動のつながりをえる上で、中島(1979)は行動の繰り返しの意義を指摘している。それによると、繰り返しは、過去と未来とを現在の時点ですなぐ役割を果たしているという。しかも、繰り返しは、内容が繰り返されることが重要なのではなく、繰り返しによって行動の開始、終了などの関係が段々と明らかになることに、また、そのような関係を育てるような、繰り返しでなければならないことを指摘している。

そこで、本事例では、指導の見直しにあたり、日常生活の活動状況をこのような観点から検討し、子供自身による繰り返しを妨げるような援助の手だてを排することにした。この為に、まず、繰り返しのできる活動状況の実現に努力した。そして、繰り返しが起きることの見通しを持たせたり、行動の予測的な条件や行動の開始、終了が子供にとって分かり易い手掛かりとなるように、手だてを考えた。特に、一つひとつの行動がつながっていくような行動の枠組みを大切にし、例えば、服を着る、ズボンをはくといった大まかな節目によって行動の繰り返しをは

かった。

このような指導の手だては、今まで深く突っ込んで考えて来なかったが、この実践を通して重要さを認識した。また、これまで、ステップを組んだ指導では、現実的にはある子供に不十分な指導であったかもしれない。ただ、それは、係わる子供によるのかもしれないが、今後、プログラムやステップを組み合わせ場合には、こういった観点を背景に持ちたいと考える。

## おわりに

この実践は、同僚である郷清高教諭のご協力の結果生まれたものです。先生には図の絵も描いて戴きました。心から感謝いたします。

## 文 献

- 1) 鹿取廣人(1980)：信号系・記号系活動としての知覚・認知機能と言語行動。人文科学科紀要，第72輯，心理学VI，1-25。
- 2) 幅 孝行(1984)：言語発達遅滞児の身ぶりサインによる概念行動の形成。熊本大学教育学部附属教育工学センター紀要，第1号，67-74。
- 3) 幅 孝行(1985)：聴覚障害を伴ったダウン症児の操作的行動に関する事例的考察。熊本大学教育学部附属教育工学センター紀要，第2号，37-43。
- 4) 中島昭美(1979)：障害児の心理と教育。東京大学講義録音記録。