

永田 真吾*・野澤 純子**・藤原 義博***・長峯 美紀*・久津 京子*・安部 博志*
吉井 勘人*・高橋 幸子*・神田 基史*・野村 勝彦****

2歳という超早期段階にあり広汎性発達障害が疑われる幼児に現れた「靴を履かない」「一連の行動ができなくなった」という行動問題に対する家庭支援を行った。家庭支援計画は、対象児の認知特性と行動問題の生起要因、家族の実施しやすさに着目して作成した。特に支援方法については家族と協議の上で決定し、家庭と連携しながら支援の実行と評価を行った。支援計画を家庭との協働で実行・評価していくことで、本児の行動問題が低減するとともに適応的な行動が出現、安定した状態にすることが可能となった。また、支援を継続していく過程で、行動問題への主体的な取り組み、子どもの特性への気づきといった母親の子どもに対する関わりの変容がみられた。これらの結果を踏まえ、家族との協働による家庭支援について考察した。

キー・ワード：超早期段階、発達障害、家庭支援

I 問題と目的

現在、筑波大学では附属大塚特別支援学校を拠点として、「超早期段階における知的・重複・発達障害児に対する先駆的な教育研究モデル事業」（平成22年度～平成24年度、以下本事業）を行なっている。本事業の目的は、知的障害児、重複障害児、発達障害児の早期発見・早期診断を行い、効果的な指導の計画、方法並びに家庭や関係諸機関との円滑な連携について「個別的教育支援計画」等に基づく超早期教育支援システムを構築すること、そしてこれらの成果を全国に発信することにある。「超早期段階」とは0歳～2歳児を指しており、この段階にある障害乳幼児の教育的なアセスメントとそれに続く家庭支援（family supports）については、従前から必要とされているが十分な解明がなされていない。そのため、障害児をもつ保護者の不安や乳幼児期からの発達を促す教育的取り組みに対する要望等に対応できていない現状がある。とりわけ発達障害児については、2005年に施行された発達障害者支援法第十三条に「発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない」と明記された。このような社会的状況から、発達障害児に対する家庭支援について具体的な支援方法を検討することは重要であり、本プロジェクトにおける具体的目標の1つでもある。

広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害といった発達障害のある子どもの家族の場合、健常児や他

の障害児を育てる家族に比べて育児不安や育児ストレスが高いことが先行研究により明らかにされている（例えば桑田・神尾，2004；渡部・岩永・鷺田，2002など）。渡部ら（2002）の調査によると、発達障害児の母親は「自分一人で子どもを育てているように思う」「育児につまずくと自分を責める」等の項目でストレスが高く、母親の育児における孤立感が強いことを挙げ、さらに、見ただけで発達障害と判断することが難しいために、周囲の理解やサポートが得にくいことや「しつけの悪さ」等といった周囲の批判や偏見に晒されることが育児における孤立感を助長していると指摘している。また、柳楽・吉田・内山（2004）は高機能広汎性発達障害児の母親に調査を行った結果、超早期段階で障害の徴候を感じているが、診断が遅れたことにより、適切な情報や具体的な援助が得られずに不安や悩みを抱える状態が長期間続いていることを報告しており、このことも孤立感を強める要因となっているといえる。高橋（2006，2007）は、障害乳幼児の母親に対する調査結果から、障害児の家族における子育ての不安感は、障害の状況にあわせて置かれている状況の厳しさにも起因していること、様々な支援を利用し子どもの育ちが確かめられていくと不安感や負担感も軽減されることを明らかにしている。高橋（2006，2007）の研究は心身障害児通園施設に通う障害乳幼児の家族が対象ではあるが、発達障害児の家族も同様であると考えられ、柳楽ら（2004）の結果から、超早

*筑波大学附属大塚特別支援学校 **筑波大学附属学校教育局 ***筑波大学人間系 ****筑波大学特別支援教育センター

期段階にある発達障害児の家族に対する家庭支援を検討することが重要であると理解できる。

以上のことから、育児における孤立感により、発達障害児を育てる家族は健常児を育てる家族よりも、心理的・身体的負担が重くなる。なかでも発達障害児の示す行動問題は、本人のみならず家族にとっても家庭や社会において困難をもたらす主要な原因であり続けている（藤原，2008）。発達障害児の行動問題に対しては、従来専門家による対象児への直接的な介入の他、保護者に専門的知見や対処法を提供する親支援がなされてきた。ところが、発達障害児の行動問題に対する家庭支援の研究は、保護者の負担を考慮していないことが指摘されている（神山・上野・野呂，2011）。このような現状を踏まえて藤原（2008）は、家庭支援は家族が無理なく取り組めるような家庭文脈に適合した包括的な支援であらねばならず、そのためには専門家と家族との協働的アプローチが不可欠であると述べている。しかし、超早期段階にある子どもの保護者は子育てを始めたばかりで、子どもと関わる経験や子どもに関する知識が乏しい現状であり（野田，2008）、支援者と家族とが協働して子どもを支援していくことには様々な配慮が必要であると考えられる。

そこで本研究ではまず、広汎性発達障害が疑われる2歳男児にある時期から現れた行動問題に対して、家族と協働して行った支援について報告する。その上で、超早期段階にある障害児の家庭支援において、家族との協働的アプローチを円滑に進めるために必要な事項について検討を行う。

Ⅱ 方 法

1. 家庭支援計画作成の手続き

対象児は、本事業参加時2歳3か月の男児（A児）であった。X年12月から本事業に参加、X+1年9月からA児に第一次反抗期の兆候が現れた。さらに「靴を履いて歩かない」「道路へ飛び出す」「一連の行動ができなくなる」などの行動が顕著となり、これらの行動問題への対応に困っているとの母親からの訴えがあった。そこで、行動問題に対する支援を行うにあたって、「家庭との協働による支援計画の作成と実施プロセス」（藤原，2008）を基に、家庭支援計画の作成、支援計画の実行、評価の順で支援を行うこととした（図1）。支援計画の終了はX+2年2月であった。以下では、図1で示した手続きに基づいて、A児の家庭支援計画の詳細について述べる。

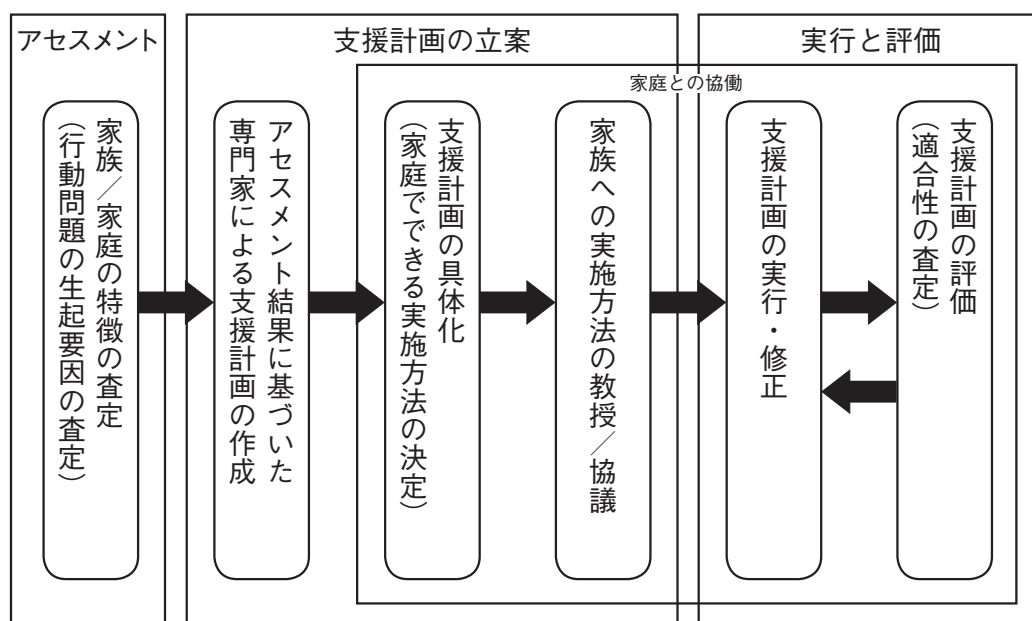


図1 本研究における家庭との協働による支援計画の作成と実施プロセス
（藤原，2008 を基に作成）

2. 対象児に関するアセスメント

- (1) 対象児の実態：1歳過ぎまでは発達に関して特に問題はなかった。しかし1歳10か月頃から視線が合い難く一人遊びを好む、絵本のせりふを覚えて一日中言うといった行動が顕著となり、トイレで排尿しなくなる、大人とのやりとりの際に言葉を表出しなくなる等、できていたものができなくなることが多くなった。2歳1か月時に保健センターの発達相談を受け「人への興味・関心のなさ」「コミュニケーション目的の言葉の遅れ」を指摘された。

本事業参加時には、前述のできなくなっていたことが保護者の取り組みにより再びできるようになっていた。また、二語文で話すこともあり、絵本に出てくる言葉や文章、電車の種類も良く覚えていた。しかし、言葉をコミュニケーション手段として自発的に用いることはあまり見られず、視線も合い難い様子であった。ままごと道具を用いた遊びや、ウレタンブロックを組み立てて電車に見立てる遊びを好み、これらの遊びを行なっている時には大人の「これなに？」等の質問に対して答えることができていた。注意が移り変わりやすい様子がよく見られたことから多動性・衝動性が高いこと、両足跳びができないなどから運動面に不器用さがあることが考えられた。

- (2) 発達検査の結果および解釈：A児の発達状況を確認するために、本事業参加時に実施したK式発達検査2001の結果は、姿勢・運動領域1歳8か月(DQ74)、認知・適応領域1歳10か月(DQ81)、言語・社会領域2歳0か月(DQ89)、全領域1歳11か月(DQ85)であった。検査時の様子として、開始直後は机上の積木に興味を持ち着席できたが、その後は目の前の検査道具に即座に手を出して自由に遊びだすことが多く、教示を聞いてそれに従うことは困難であった。また、積木などの構成課題の検査道具を横に並べることへのこだわりが見られた。「絵の名称」は年齢相当まで通過することができたが、「絵指示」等の検査者の問いかけには答えることはできなかった。全体を通して指さし行動は見られなかった。並行して実施した乳幼児精神発達質問紙の結果は、発達年齢1歳5か月であり、「運動」「探索・操作」より「社会」「食事・排泄・生活習慣」「理解・言語」が相対的に低く、未通過項目の内容から言語、コミュニケーション面に困難さがあることが推察された。

アセスメントおよび背景情報から、知的な遅れはな

いが広汎性発達障害の疑いがあり、言語・コミュニケーション面の困難さや、多動性・衝動性があることが推察された。一方で事物や絵などの視覚的な情報に対する記憶や理解は得意であり、聴覚的な情報も絵本のせりふや音楽のように本児の興味を引くものだと記憶力が良いと考えられた。そこで、絵や写真など視覚的情報を活用することで、事物の理解や他者とのやりとりが促進されると考えた。指導にあたっては、本児の行動特性として注意が移り変わりやすいことから視覚的情報を制限すること、こだわりがあることから活動をパターン化することなど、活動に取り組みやすいように配慮することが重要であると考えられた。

- (3) 本事業個別指導について：本事業個別指導では、活動に無関係な物が視界に入らないよう視覚情報を制限すること、複数の活動について見通しを持ちながら取り組めるようにパターン化すること、実物や絵、音などA児にとって分かりやすい刺激を活用することを配慮事項とした。個別の指導計画では、運動面の不器用さや行動調整、コミュニケーション面の発達促進を目標とした。具体的内容としては、音楽に合わせて動く／止まるといった運動遊び、自由に形を変えることができる粘土や折り紙などを用いた造形遊び、大人との物のやりとりを通して言語表出をねらうごっこ遊びなどであった。

X年12月～X+1年3月までは個別指導を月2回、幼稚部園庭開放に月1回参加した。X+1年4月より居住地の認可保育所へ週5回通うこととなり、本事業では月2回の個別指導のみとなった。本事業および保育所では特に問題なく活動に参加することができていた。

3. 家族に関するアセスメント

父・母・A児・弟の4人家族。父親は仕事が多忙であり、朝早く出勤し夜遅く帰宅することがほとんどであった。しかし本児の生活習慣やコミュニケーション面の発達を促すよう働きかけたり、公園に遊びに連れていったりするなど子育てには熱心であった。母親は日中の主たる養育者で、本事業参加時には本児と0歳児の弟の育児におわれ、A児の良い面を見ることができない、他児と比較して社会性の低さなどを感じ落ち込んでしまうといった、精神的余裕がなく心理的な負担を感じている様子がうかがわれた。そこで、母親が精神的余裕を持てるように、一時保育やファミリーサポート、ベビーシッターなどを利用して生活設計の見直しができるように勧

めた。X + 1 年 4 月から A 児が保育所に通うようになってからは、「調子が良くなり、楽になった」「A 児が楽しく保育所に通って良かった」という話が聞かれるようになった。本事業個別指導の際には祖母に弟を預け、母親と A 児の二人で参加していた。

行動問題出現以前に A 児には写真・絵カードとことばを併用した指示理解やタイマーを用いた活動の切り替えが有効であること、およびその活用方法について具体的に母親に助言したが、「実際の場面でどのようなタイミングで絵カードを見せたら良いか」「どのように写真を撮って作成したら良いのか分からない」といった返答があった。そのため、母親が無理なく実施できる支援方法・手段が必要であると考えられた。

4. 行動問題のアセスメント

母親から訴えのあった行動問題に関する A B C 分析結果を表 1 に、アセスメントに基づいた支援方針を表 2 に示した。表 1 で示した行動は同時に起きたものではなく、①および②は X + 1 年 9 月に、③は X + 1 年 12 月

に母親からの相談があったものである。分析の結果、「靴を履かない」と「飛び出す」は関連して起こっていた。母親からの情報では靴を履いて歩いている時には飛び出すことはないとのことであった。そのため「靴を履いて歩く」ことが本児の安全面のためにも重要であると考えられた。靴を脱いだ後の行動を見てみると「目に付く物に走って接近」したりすることから、移動時の見通しが持てていないことが要因として挙げられた。そこで①と②に対しては、靴を履くことの社会的ルールや移動の目的について、見通しを持てるような支援が必要であると考えた。

「一連の行動ができなくなった」のは、A 児が体調を崩してしばらく安静にしていたことを発端に、本児にとっての一連の行為の流れが変化してしまったことが 1 つの要因として挙げられた。その結果、本児が見通しを持って行動できていないことが推察された。そこで③に対しても同様に、次にとるべき行動について見通しが持てるように支援する必要があると考えた。

表 1 母親から挙げられた行動問題のアセスメント
(①～③は母親からの訴えの順序、下線部は共通点を表す)

母親からの訴え	A：先行条件		B：行動	C：後続条件
	どこで	どんな時		対応、その後の様子など
①靴を履かない	道路	家の行き帰り	<u>靴を脱ぐ</u>	目的地まで歩く 目に付く物に走って接近 <u>道路に飛び出す</u>
②飛び出す		<u>靴を履いていない</u>	<u>道路へ飛び出す</u>	辺りを探索する
③一連の行動ができなくなった	家庭	起床～外出まで 就寝時の身支度	・何もしない ・服を着たのに脱ぐ ・保護者の指示により 1 つの行動を遂行	遊ぶ 何もしない

表 2 行動問題のアセスメント結果から得られた支援方針と目標行動

母親からの訴え	支援方針	目標行動
①および②	社会的ルールや移動の目的について <u>見通し</u> が持てるようにする。	靴を履いて歩く
③	「顔を洗う」「ご飯を食べる」等、次にとる行動の <u>見通し</u> が持てるようにする。	次にやるべきことを知り、自発的に行動する

表3 A児の行動問題に関する個別の指導計画・家庭支援計画の短期目標と手だて

・移動する時は靴を履いて歩くことができる。	・移動する時は靴を履いて歩くことができる。	・ソーシャルストーリーを用いて靴を履く時の状況理解を促し、靴を履いて歩くといった適応的な行動の出現をねらう。 ・靴を脱いで遊んでも良い場面と靴を履く場面について区別する（行動観察による追加項目）
・様々な文脈において、事前に予告された行動を取ることができるとともに、視覚的情報による手がかりがあれば自分の気持をある程度切り替えることができる。	・朝や夜の身支度の際に絵カードや視覚的スケジュールを活用することで、スムーズに行動をとることができる。	・ある特定文脈において、適応的な行動が取れるように、ソーシャルストーリーにより理解を促す。 母親から挙げられた困り感を基に話を作成し、個別活動時に読み聞かせを行うと共に家庭でも取り組めるよう絵本形式にして持参させる。 ・視覚的スケジュールリングを導入して、一連の行動を視覚的に提示し、それを見ながら行動するように促す。

5. 家庭支援計画の立案

事前に把握している本児の認知特性と行動問題のアセスメントから、以下の支援計画を立案した（表3参照）。

- (1) 「靴を履かない」「飛び出す」といった行動問題について：まず靴を履くことの社会的ルールを学習して同じようにやってみることで適応的な行動が出現し定着すると考えた。このような学習手段として効果を上げているソーシャルストーリー（Social Stories【Gray, 2000】、以下SS）を活用することが重要であると考えた。
- (2) 「一連の行動ができなくなった」ことについて：個別指導で常に活用してきた視覚的スケジュールを家庭に導入することがA児と母親の両方にとって見通しを持って行動できるものと考えた。

以上の支援計画を、母親が無理なく実施できることに配慮して具体化した。

(1)に関しては、家庭では普段から絵本の読み聞かせを行っており、A児はすぐに内容を覚えてしまうこと、さらには絵本の内容を造形遊びやごっこ遊び等に応用することから、絵本形式のSSを作成・実施することを支援計画として立案した。個別指導場面では、Power

Pointを用いてアニメーションが施された紙芝居形式のSSの読み聞かせを行う活動を設定し、家庭では個別指導で実施したSSをA4用紙に印刷してファイリングしたものをを用いて継続的に読み聞かせを行うこととした。作成したSS（SS1, SS2）については図2に示した。SSを活用した支援の評価として、靴を履いて歩くことを適応的な行動とし、本校登下校時および保育所登降時におけるA児の様子について「(靴を)履かない」「途中で脱ぐ」「途中で脱ぐが再び履く」「最後まで履いた」の4段階を設定し、個別指導時に母親からのA児の情報を基に評価した。

(2)については、「トイレ→ご飯→着替え」といった家庭における朝夜の一連の行動の流れを母親から聴取し、一つ一つの行動に関する絵カードを作成し、教材および手続きを提供することとした。支援計画の評価については、個別指導時およびメールにて効果を確認し、手続きの修正・追加を行うこととした。視覚的スケジュールは「ドロップス」（ドロップレット・プロジェクト編, 2010）を用いて絵カードを作成し、A児の家庭にあるホワイトボードと組み合わせて使用した（図3）。

SS1 「くつをはくこと①」		SS2 「くつをはくこと②」	
①	ぼくは ○○です。となりに いるのは ママです。	①	こんにちは！ ぼくは ○○です。
②	ぼくは まいにち ほいくえんに <u>いったり</u> おおつかるーむに <u>いったり</u> おでかけを <u>したり</u> します。	②	<u>ぼくは ほいくえんで いっぱい あそんだ</u> <u>あとは ママと いっしょに おうちに</u> <u>かえります。</u>
③	そとに できるときは くつを はきます。 これは とても たいせつな ことです。	③	せんせいも おともだちも おおつかるーむ から <u>かえるとき</u> ほいくえんから <u>かえる</u> <u>とき</u> あるときは くつを はきます。 これは とても たいせつな ことです。
④	「どうして たいせつな ことなの？」	④	「どうして だっけ？」
⑤	それはね、みちには いしころやがらすや あぶないごみが いっぱい おちて いるから です。	⑤	もう ○○くんは しっているよね。 みちには いしころや ガラスや あぶない ごみが おちています。
⑥	くつは あぶないものから あしを まもって くれます。	⑥	でも くつは あぶないものから あしを まもって くれます。
⑦	そこで そとに できるときは ぼくは くつを はいてみようとおもいます。	⑦	そこで あるときは いつでも ぼくは くつを はいてみようとおもいます。
⑧	ママや パパは くつをはいて おでかけす ることを てつだってくれます。	⑧	こうえんで あそんだり でんしゃの いすに すわる ときは くつを ぬいで いいときも あります。もちろん くつを はいたままでも よいです。

図2 作成したソーシャルストーリー（文のみ）

* SS1 実施後の評価では帰宅時に靴を履くことができていなかったため、SS2 では帰宅時にも靴を履くことに焦点化して SS2 を作成した（下線部及び矢印の箇所）



図3 家庭に導入した視覚的スケジュールの例

Ⅲ 結 果

1. SS を活用した支援計画の実行と評価

(1) ベースライン期 (BL) ～ SS1 実施期間における「靴を履く」行動の変化 (図4, 図5): 個別指導時の登下校については、SS1 実施後すぐに「靴を履く」行動が出現した。しかし「靴を履く」行動が安定して見られることはなかった (セッション2～6)。セッション5、6のA児の行動に関しては母親の報告及び担当者の行動観察から、公園で靴を脱いで遊んだ後そのまま履かずに目的地へ向かう様子が明らかとなった。この様子が保育所からの降園時にも当てはまると考えられたため、保育所降園時の行動観察について母親と保育所に依頼した。保育所降園時の行動観察と母親からの情報により、「保育所内では靴を履く」「保育所の敷地を出た瞬間に靴を脱ぐ」「帰宅途中にある公園へ走っていく」といった一連の行動がX+1年9月

から出現していたことが明らかとなった。得られた情報を基に家庭と担当者および担当者間で協議した結果、公園等の遊び場が靴を脱ぐことに直結していること、帰宅時に歩くこと自体が本児にとって「遊ぶこと」に関連していること、SS1 には帰宅時に靴を履いて歩くといった内容が含まれていないことが挙げられた (図2 参照)。協議の内容を基に支援計画を修正し、「公園で遊ぶ時」や「電車で座席に座る時」等、靴を脱いでも良い場所を決め、本校や保育所から帰宅する時に焦点を当てたSS2 (図2) を作成した。また、達成基準はSS2 の内容から「途中 (公園や電車等) で脱ぐが再び履く」こととした。

(2) SS2 導入後の「靴を履く」行動の変化: SS2 を追加した後は、本校登下校時に靴を履いて歩くことが安定して見られるようになった。保育所降園時については、本児や母親が体調を崩してしまったこと等家庭の事情によりX+1年11月～12月に関してはデータ収集不可能であった。X+2年1月に母親からの要望もあったことからデータ収集を再開した。この時期から、母親が本児の行動を「移動手段」「脱ぐ場所」「子どもの様子」「天気」といった情報を追加して記録し始めた。母親から得た情報を基に作成したグラフが図6である。母親の記録から「履かない」時は本児が興奮状態であることもしくは移動手段が自転車であること、公園で遊ぶ時には靴を脱ぐが帰る時に靴を履くように促すと靴を履くことが明らかになった。最終的に自転車に乗る時にも「靴を脱ぐが再び履く」ことができるようになったことから、支援計画の達成基準を満たしたものと判断した。

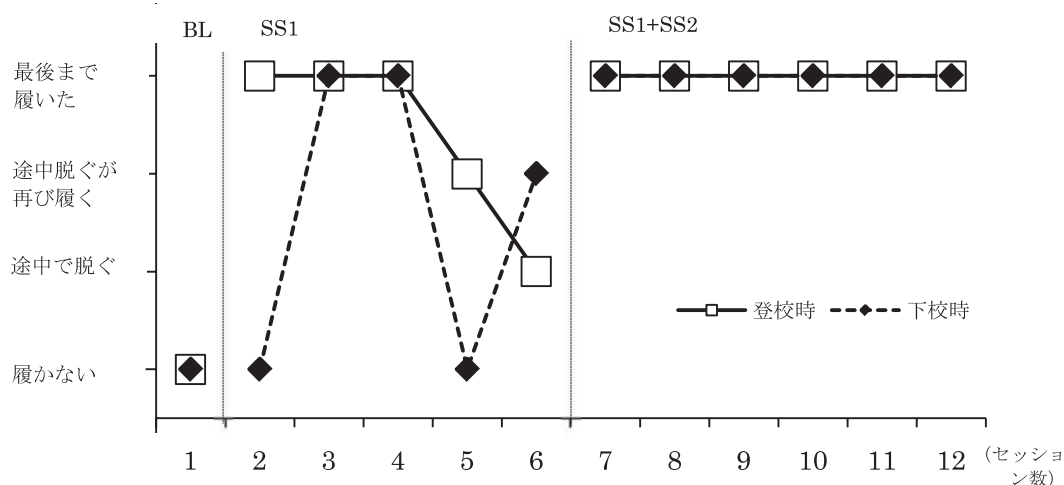


図4 「靴を履く」行動の変化 (個別指導での登下校時)

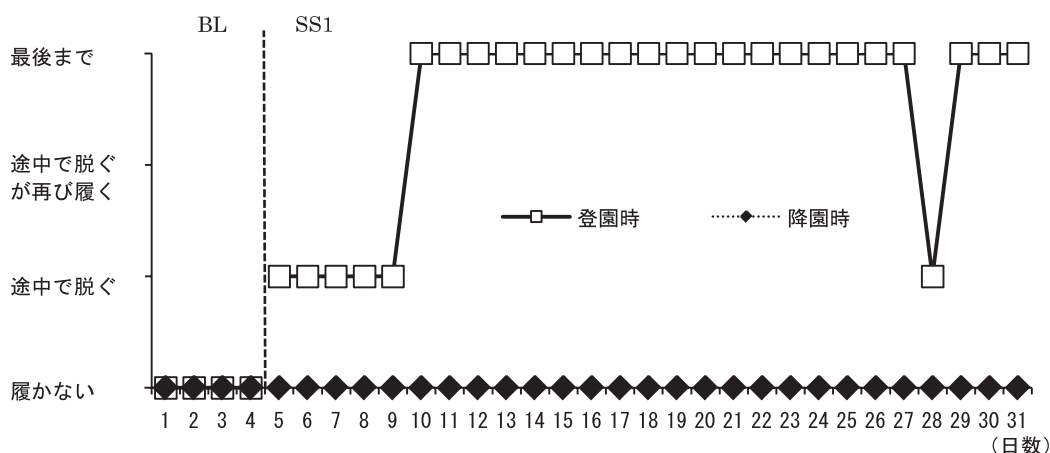


図5 「靴を履く」行動の変化（保育所登降時，X+1年9月～10月まで）

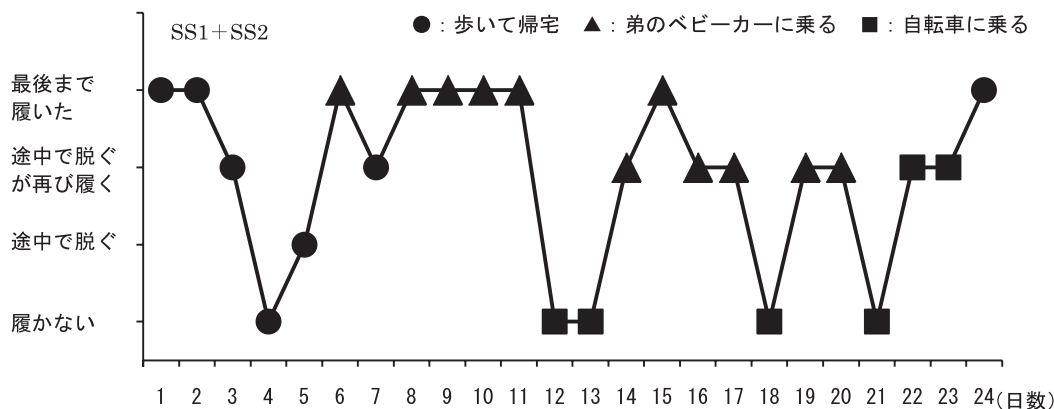


図6 「靴を履く」行動の変化（保育所降園時のみ，X+2年1月～2月まで）

2. 視覚的スケジュールを活用した支援計画の実行と評価

「一連の行動ができなくなった」ことに対しては、視覚的スケジュールを家庭に導入した後すぐに効果が現れた、と母親から報告があった。特に朝は身支度が完了するまでの時間が30分ほど短縮されたようであった。ただ、本児が身支度を完了させた後に服を脱いで家から出ない等の行動が見られたりすることがあり、この行動に対して母親がストレスを感じるという報告もあった。そこで母親には、急に全てがスムーズにできるわけではなく、何日か視覚的スケジュールを続けていくなかで本児はできるようになる旨を伝えた。

その後は来校時やメールによって母親と定期的に連絡をとることで、視覚的スケジュールの効果を確認した。母親からの要望があった場合には、追加の絵カードを作

成し提供した。効果については、幾度も「よく見てくれ、役に立っています」との連絡を受け、支援後半にはA児自らが絵カードを並べて実行していく様子が報告された。また、言葉による指示が減ったこと、朝は大変楽になったことも報告され、視覚的スケジュールを活用した支援はA児・母親の両者にとって負担を低減させる有効な支援であったといえる。

IV 考 察

1. 本実践における行動問題に対する家庭支援の効果

本児の認知特性と行動問題のアセスメント結果から、本児には絵本や絵カード等の視覚的情報を活用することが、行動問題を低減し適応的な行動の出現・定着を図る上で重要であった。しかし、絵カードを用いる場面やタイミング等が分からない母親にとっては負担を強いる可能性があった。

そこで、母親との協議の結果「靴を履かない」ことに
対しては、絵本形式のSSを活用することとし、家庭で
の読み聞かせを設定した。本児がSSに記載した文を繰
り返し言う様子が観察されたり、母親からA児が絵本を
気に入っているといった報告を受けたりしたことから、
この方法は普段から絵本をよく読む親子にとって取り組
みやすいものであったと考えられる。SSによる支援の
実施・評価は、担当者と家庭の両者が継続的な評価を行
うことで、行動問題のより具体的な生起条件が明らかと
なり、効果的な支援内容へと修正することができた。ま
た、支援の修正を行っただけでなく、母親が自らA児の
行動に対して評価を継続して実施したことも、支援効果
を得るために重要であった。母親は支援の評価に関し
「自分のために記録します」「『靴を履く』行動が」い
つできていないかが分かる」と述べていた。このことか
ら、竹内・島宗・橋本（2002）の研究のように、子ども
の行動を保護者がチェックしていくことは育児に対する
モチベーションを高めたといえる。

「一連の行動ができなくなった」ことに対する視覚的
スケジュールによる支援方法については、個別指導場面
で活動の見通しが持てるように視覚的スケジュールを常
に用いてきたことが、家庭へスムーズに導入できた要因
の1つと考えられる。藤原・福元（2007）は絵カードや
タイマーの使用など、複雑な操作を必要とする補助的手
段の家庭場面の導入は個別指導場面で家族が実施でき
るまで指導する必要性あることを示唆している。本事例
においては、個別指導場面で母親が自ら視覚的スケジュー
ルを実施できるように指導はしなかったが、指導場面で
常に目にしてきたことが母親の学習につながったものと
いえるだろう。「超早期（個別指導のこと）でやってき
たことが役に立つとは」という感想をいただいたことか
らも視覚的スケジュール導入のタイミングが適切であっ
たと推察される。

2. 超早期段階の子どもに対する家庭との協働的ア プローチの効果

岡本・井澤（2012）は、行動問題を示す発達障害児に
対して専門家と家族が協働で実践した研究30編をメタ
分析し、協働的アプローチに基づく効果的な協議のポイ
ントを検討している。その結果、家族の希望という観点
からは緊急性を考慮し、一方専門家によるアセスメント
という観点からはストレスなどを考慮することが重要で
あると述べている。また、「支援手続きに関して専門家
がそのメリットなどを加えて説明し、標的行動が達成さ

れるまでの見通しを説明」することで適合性が高まると
も述べている。

本研究においても岡本・井澤（2012）がいうように、
家族の緊急度や支援取り組みやすさ、継続性といった観
点から家庭支援計画を検討した点、実際の支援手続きに
ついてのメリットを説明した点が、家族との協働的アプ
ローチを円滑に進める上で重要であった。また、家庭文
脈への適合性の面では、担当者と家族が共にA児の目標
行動の評価を行ったことが重要な点であった。

本事例における家庭支援の最も大きな効果として、母
親の関わりの変容が挙げられる。A児が第一次反抗期の
最中に行動問題が出現したことから、母親は大変ストレ
スを抱えていた様子であった。特に本児が「靴を履かな
い」ことは道路に飛び出す危険性もあり、母親にとって
外出すること自体かなりの負担であったことは想像に難
くない。しかし、行動問題に対する家庭支援を実行して
いく過程で、母親自らが子どもの行動評価に工夫を施し
て分析したり、絵カードの効果を確認して活用したりし
ていこうとする関わりが見られるようになった。これ
は、子どもの特性を把握し関わっていこうとする母親の
変容であると捉えることができる。

高山（2007）は、「特性受容のプロセスは障害受容の
前段階として重要であり（中略）、親が『子どもの能力
のアンバランス』とそれによる子どもの困難さに『親が
自ら気づくこと』が不可欠」と述べている。また、野田
（2008）は、子育てにおいて重要なのは、親が子どもの
ありように気づき、自らの行動を子どもに合わせなが
ら、親子が互いに相手の有り様を理解しようと努めるよ
うな関係を築くことにあると述べている。

最初は言葉かけが多い母親の関わりであったが、「こ
の子が分かるようにするとうまくいく」と徐々に本児の
特徴に合わせて関わっていこうとする発言や関わりが見
られるようになった。このことは野田（2008）が挙げた
母子関係の構築に他ならず、高山（2007）のいう子ども
の困難さに「親が自ら気づくこと」に達したものである
と考えられる。

本児の状態像からは障害の診断の必要性に迫られるこ
とが予想され、母親の心理的負担や子どもとの関わり方
について今後も支援を継続する予定である。また、他の
参加児に対する家庭支援についても検討を行い、超早期
段階にある知的・重複・発達障害児の家族の要望に対応
できる効果的な家庭支援を探って行きたい。

付記：本研究は、筑波大学「超早期段階における知的・重複・発達障害児に対する先駆的な教育研究モデル事業」（平成 22 年度～平成 24 年度）によるものである。

なお、本研究は筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を得た。

謝辞

本研究に参加して下さった A さんご家族の皆様、ご協力いただいた保育所の先生方に深謝いたします。

引用文献

- ドロップレット・プロジェクト編（2010）視覚シンボルで楽々コミュニケーション 障害者の暮らしに役立つシンボル 1000. エンパワメント研究所.
- 藤原義博（2008）家庭における行動問題への支援—家庭文脈に適合した包括的支援の在り方—. 発達障害研究, 30(5), 317 – 321.
- 藤原義博・福元暁（2007）発達障害児の家庭活動改善に向けた物理的環境条件の活用に関する事例研究—個別指導場面におけるシミュレーション分析の有効性の検討—. 筑波大学特別支援教育研究, 2, 28 – 37.
- Gray, C. A. & White, A. L. (2000) My social stories book, Jessica Kingsley Publishers, London. : 安達潤監訳（2005）マイソーシャルストーリーブック. スペクトラム出版社.
- 神山努・上野茜・野呂文行（2011）発達障害児の保護者支援に関する現状と課題—育児方法の支援において保護者にかかる負担の観点から—. 特殊教育学研究, 49(4), 361 – 375.
- 桑田左絵・神尾陽子（2004）発達障害児をもつ親の障害受容過程—文献的検討から—. 児童青年精神医学とその領域, 45(4), 325 – 343.
- 柳楽明子・吉田友子・内山登紀夫（2004）アスペルガー症候群の子どもを持つ母親の障害認識に伴う感情体験：「障害」として対応しつつ、「この子らしさ」を尊重すること. 児童青年精神医学とその領域, 45(4), 380 – 392.
- 野田淳子（2008）親としての力, 子育てに関する有能性. 無藤隆・安藤智子（編）, 子育て支援の心理学 家庭・園・地域で育てる. 有斐閣コンパクト, pp71 – 88.
- 岡本邦広・井澤信三（2012）行動問題を示す発達障害児を持つ家族との協働的アプローチにおけるメタ分析に基づいた効果的な狭義の検討. 発達障害研究, 34(3), 302 – 314.
- 高橋幸子（2006）保護者の主体的取り組みと障害受容の促進の連携に関する研究. 日本発達心理学会第 17 回大会発表論文集, 732.
- 高橋幸子（2007）就学前の療育・保育に対する保護者のニーズ. 日本特殊教育学会第 45 回大会発表論文集, 608.
- 高山恵子（2008）母親への支援 ペアレントトレーニングの意義と概要. 柘植雅義・井上雅彦（編）, 発達障害の子を育てる家族への支援. 金子書房, pp57 – 63.
- 竹内めぐみ・島宗理・橋本俊顕（2002）自閉症児の母親の主体的な取り組みを促すチェックリストを用いた支援. 特殊教育学研究, 40(4), 411 – 418.
- 渡部奈緒・岩永竜一郎・鷲田孝保（2002）発達障害幼児の母親の育児ストレスおよび疲労感—運動発達障害児と対人・知的障害児の比較—. 小児保健研究, 61(4), 553 – 559.

The Study of a Family Support for a Very Young Child with Suspected Developmental Disabilities

Shingo NAGATA * Junko NOZAWA ** Yoshihiro FUJIWARA *** Miki NAGAMINE * Kyoko HISATSU *
Hiroshi AMBE * Sadahito YOSHII * Sachiko TAKAHASHI * Motoshi KANDA * Katsuhiko NOMURA ****

We made a family support for behavioral problems of a very young child with suspected pervasive developmental disorder in the very early stages of two years. When we planed a family support, we focused cognitive traits, behavioral factors, and the occurrence of the problem of the target infant, and to ease implementation of the family. For information about specific supports should be determined in consultation with the family, we have carried out the execution and evaluation in cooperation with a family. In the result, we could decrease his problem behaviors, and make to appear his adaptive behaviors. It was important that we continue to run and evaluate family support programs in cooperation with his mother to reduce his behavior problems and to emerge of his adaptive behaviors. In that we continued to the support, his mother has transformed the relationship of mother and infant: Positive approach to his behavior problems, awareness of the characteristics of him. Based on this result, we discussed the family support.

Key Words : family support, very early ages, pervasive developmental disorder

* Special Needs Education School for the Mentally Challenged, University of Tsukuba

** University of Tsukuba Education Bureau of Laboratory Schools

*** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

**** Special Needs Education Research Center, University of Tsukuba