

自閉症スペクトラム障害幼児への「家庭訪問型支援」による発達支援(1) —保護者による家庭課題への取り組みとその経過に着目して—

上村 誠也 小野里 美帆

Developmental Support for Children with Autism through a “Home Visit Approach” (1): Focusing on Efforts Involving Household Tasks Assigned by Parents and Their Progress

Masaya KAMIMURA, Miho ONOZATO

要旨 障害がある子どもと保護者の支援として、ペアレント・トレーニングの重要性が指摘され始めている。本研究では、支援者が実際に家庭訪問を実施し、家庭支援を行うことについての効果について検証した。具体的には、4歳の自閉症スペクトラム障害幼児及び保護者を対象に、児及び保護者へのアセスメント→家庭訪問及び家庭課題の実施→家庭へのフィードバックという一連の形式による「家庭訪問型支援」である。結果、保護者の逸話的報告ではあるが、一定の発達的变化が認められた。その要因として、家庭訪問により生活文脈に応じた支援や家庭の状況に応じた支援が可能であったこと、保護者が記録を取るものの有用性、実際に専門家が直接支援を行うことの効果について議論された。また、家庭環境や生活の状況について十分に配慮をするとともに、保護者が負担感を感じる事が少なくなるような配慮や記録方法の工夫の重要性についても示された。

キーワード：自閉症スペクトラム障害 家庭訪問 家庭課題 発達支援 保護者

I. はじめに

一般に、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）児はコミュニケーションの基盤となる共同注意の成立の困難さや対人的コミュニケーションの苦手さを抱えることが示されている。また、他者の視線を追従することの難しさ、感覚の過敏さや鈍感さ、情動共有経験の乏しさ等があることについての指摘もある。そのため、発達初期のASD児と保護者との相互作用場面においては、名前を呼んでも振り返らない、視線のあいにくさ、ポジティブな気持ちの共有の難しさ等を示すため、保護者が「育てにくさ」「関わりにくさ」を感じやすくな

っていることが予想される。このような発達初期における「(障害や発達面のゆっくりさへの)気づき」の段階からの早期支援を行っていくことの重要性が示されている(一瀬, 2017)。あわせて、ASD児の母親は特に幼児期に最も育児ストレスを感じやすいことが指摘されている(湯沢・渡邊・松永, 2007)。以上を踏まえると、ASD児の保護者が抱える不安感や育児ストレス、メンタルヘル스에配慮し、保護者に寄り添いながらの早期からの発達支援や家族支援が重要であると考えられる。また、発達初期のASD児に対しては、コミュニケーションの基盤となる共同注意を成立させるための保護者への支援が後の子どもの発達にとっても重要であると考えられるが、ASD児の保護者に対する支援経過と共同注意の成立につい

* かみむら まさや NPO法人正讃会 相談支援かみひこうき

** おのざと みほ 文教大学教育学部学校教育課程特別支援教育専修

での縦断的研究は少なく、成立過程についての詳細な検討が求められる（小野里，2011）。

一般に、発達初期は、家庭で過ごす時間が長く、家庭という生活文脈の中で、親子や兄弟の共同的な関わりや基本的な生活習慣、言語や社会性を学んでいく。そのため、ASD児本人への直接支援に加え、主な関わり手となる保護者への支援も重要となる。柳沢（2015）によれば、保護者等の大人がASD幼児との相互作用を通して、興味・関心を尊重し、応答的に関わることの重要性や、ASD幼児にとって自然な環境である家庭という文脈の中で、自発性やポジティブな情動共有経験を積み重ねていくことの重要性を示している。また、ASD児へのアプローチの一つとしてPrizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell（2006）が開発したSCERTSモデルがある。SCERTSモデルは、ASD児の社会・コミュニケーション（Social Communication：SC）及び情動調整（Emotional Regulation：ER）への発達支援に焦点をあてたアプローチである。加えて、支援者や保護者の関わり方や環境調整の支援方法については交流型支援（Transactional Support：TS）で示しており、ASD児に実際に関わる支援者や保護者に対しても焦点をあてているアプローチである。このことから、ASD児及びASD児に関わる保護者や支援者に対してもアプローチが可能な包括的なアプローチといえる。

近年、障害がある子どもと保護者への支援として、ペアレント・トレーニングの重要性が指摘され始めている。高坂・常田（2013）は、ペアレント・トレーニングについて、日常生活の中で保護者が支援的関わりを行い、心理学などの専門家がその保護者を支援する形態「保護者モデル」と支援室に子どもと保護者にきてもらい、支援計画に基づいて支援を行う「専門家モデル」に分け、整理をしている。「保護者モデル」では、生活文脈に応じた支援が可能となること、保護者から子どもへのポジティブな働きかけの機会となること、子どもの生活の質の向上が期待されることを挙げ

ている。また、子どもが直接専門家より指導を受ける機会がないまま保護者が学んだ知識を家庭持ち帰り・実践をするのみでは、適切な形での定着に課題があることや「子どもの療育」と「保護者支援」の双方を支援し、保護者とその成果を家庭生活に般化させることができるような工夫が重要であることが示されている（寺西・赤間・三隅・岩佐・本田・清水，2009）。あわせて、保護者自身が「できる」感をもつことができるような支援を行うとともに、日常生活において保護者が自ら子育てスキルを発揮できるように促していくことについても重要である（阿部，2014）。これらを踏まえると、保護者が実際の家庭生活の中で日々の関わりの効果や児の成長を感じることができるような支援方法について検討していくとともに、大きな負担を感じることなく日々の生活の中で無理なく取り組むことができるような工夫が求められる。

以上から、発達初期におけるASD児への支援では、児への直接的な支援に加え、保護者への支援の双方を包括的に行っていくことが重要である。家庭の中での課題や支援ニーズについては、生活環境や成員、関係性により変わってくるため、各々の家庭のニーズについて十分な情報収集を行うことの必要性が示されている（井上，2015）。加えて、家庭によって置かれている状況や環境は大きく異なるため、1日の生活の過ごし方や環境等についての十分なアセスメントが求められる。そのためには、実際に家庭を訪問しアセスメントをすることで、ASD児とASD児の家族が置かれている状況や環境についての十分なアセスメントが可能であると考えられる。そこで、本研究では、ASD幼児及び保護者の双方への支援を目的とした支援の実施及び効果の検証を行うこととした。具体的には、家庭訪問を実施し、児及び保護者への包括的アセスメントを行った上で、保護者による家庭課題の実施及びそれに対してのフィードバックの継続による発達支援：「家庭訪問型支援」を実施し、ASD児とその保護者双方

への支援経過についての報告及び分析を実施することを目的とする。

II. 方法

1. 対象児

自閉症スペクトラム障害A児（男児）。支援開始時の生活年齢は、4歳7ヶ月であった。児童発達支援センターでの集団療育を平日（月曜日～金曜日）に受けていた。4歳4ヶ月時に実施した新版K式発達検査2001の発達年齢は、姿勢・運動：上限、認知・適応：1歳10ヶ月、言語・社会：1歳1ヶ月であった。家族構成は、父・母・A児であった。

ジャーゴン状の発声は認められるものの、有意味語の発話は認められなかった。また、注意の転動性が高く、家庭では着席の困難さや遊びの広がりにくさ、共同注意の成立の困難さが認められた。また、聴覚的な情報よりも視覚的な情報処理が優位であり、家庭ではiPadやDVDなどを1人で楽しむことが多かった。保護者はA児の障害についての認識はあるものの、関わり方の難しさや家庭で一緒に遊びや活動をするものの難しさについての訴えがあった。あわせて、こだわりや場面の切り替えの苦手さ（雨の日も公園に行きたがり泣いてしまうことがある）等も認められ、それらの対応に保護者が困り感を抱えている様子があった。

2. 支援期間・場所

X年2月からX+1年3月。月に1度、筆者が対象児の家庭に訪問する形式で支援を実施した。

3. 支援方法

本研究では、児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定→家庭訪問及び保護者による家庭課題の取り組み→支援者による家庭へのフィードバックという「家庭訪問型支援」を実施した。手続きは、以下の流れである。

1) 児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定

支援開始前に児及び保護者への包括的アセスメ

ントを実施した。本研究では、児及び保護者に対して、SCERTSモデル（Prizant, et, al., 2006）によるアセスメントを実施した。児に対しては、SCERTSモデルの社会・コミュニケーション領域（SC）及び情動調整領域（ER）のアセスメントを実施した。保護者に対しては、交流型支援領域（TS）のアセスメントを実施した。あわせて、保護者への聞き取りや家庭での行動観察、児の通う児童発達支援センターでの行動観察についても実施した。それらの結果から、家庭課題を設定するとともに、SCERTSモデルにより示されたアセスメント項目（SAP-0）を中心に児及び保護者の目標設定をした。その後、目標及び支援経過の確認のため、X年8月とX+1年3月に再アセスメントを実施した。本研究では主に保護者の取り組みを中心に焦点をあて、支援経過についての報告をする。

2) 保護者による家庭課題の実施

親子で関わる機会や活動に取り組む機会を設けることを目的とした家庭課題の提案をし、実際に日々の生活の中で取り組みを依頼した。筆者が家庭課題に取り組みやすいテーマを提案すると共に、保護者自身で考えた取り組みを実践してもらった。筆者が月に1度、家庭訪問を実施し、課題の取り組み時のポイントや関わり方の工夫等について助言・フィードバックを継続した。なお、家庭課題の取り組みにあたっては、事前に保護者に対し、課題の取り組み方法や内容について説明を実施し、理解と同意を得た上で実施した。

3) 家庭課題の記録

日々の生活の中で課題への取り組み及び記録の作成を依頼し、取り組みの様子等について記録用紙に記入してもらった。記録用紙には、「課題内容」「関わり方のポイント」「エピソード」の項目を設けた。なお、家庭課題の記録は家庭訪問時に筆者が毎回内容について確認を行った。また、記録用紙に書きづらい内容やエピソードについては、記録用紙以外にも電子メールや電話により情報交換・共有を図った。

「課題内容」は、先述した児及び保護者への包括的アセスメントにより導かれた家庭課題の目標や取り組みの例、児の目標について明記をした。「関わりのポイント」では、保護者の目標について示すとともに、SCERTSモデルの交流型支援領域（TS）から抽出された項目を中心に、保護者が児と関わる際のポイントや関わり方の具体例について、簡単に示した。その際、SCERTSモデルの項目を直接明記するのではなく、保護者が理解しやすいような表現を用いるように配慮した。「エピソード」には、取り組みの様子や時間等を記録してもらった。

4) 家庭訪問によるフィードバック

筆者が月に1度の家庭訪問を実施し、取り組みについてのフィードバックを継続した。家庭訪問時は、A児・A児の保護者（主に母親）が参加した。訪問時の流れは、筆者と児による1対1の個別の机上課題（30分）と保護者面談（1時間：家庭課題のフィードバック及び助言）を実施した。保護者面談時には、家庭課題のエピソードや日々の関わりの様子等から、具体的な関わり方についての助言や不安感や悩みへの助言を行った。また、次回家庭課題の取り組みの方法や課題について共有を図るようにした。あわせて、必要に応じて電子メールを用いて課題の取り組み方についての助言を実施した。

5) 関係機関との連携

A児の通う児童発達支援センターでの行動観察を実施し、家庭以外の場面での様子についての経過についても確認した。

4. 分析方法

1) アセスメント結果と支援経過

保護者の記録用紙・面談時の記録や机上課題時のエピソードを基に、支援経過についての分析を実施した。また、家庭課題の設定に至るプロセスについて分析を実施した。なお、面談時に家庭課題のエピソードについても毎回確認をし、記載内容と保護者のエピソードに大きな相違が認められなかったため、保護者の記述内容が客観的に表記

されているものと判断をし、本研究の分析の対象とした。

2) 実際に取り組みされた家庭課題

保護者の記録用紙・面談時の記録を基に、家庭課題の取り組みの状況について分析を実施した。

3) SCERTSプロフィールの変化

X年2月、8月、X+1年3月に実施したSCERTSモデルによるアセスメントの経過及びプロフィールの変化について分析を実施した。

5. 倫理的配慮

保護者に対し、研究の趣旨及び公表について文書にて同意を得た。

III. 結果

1. アセスメント結果と支援経過

X年2月及び8月に児及び保護者への包括的アセスメントの実施し、各期毎に導かれた家庭課題と児及び保護者の目標をTable 1に示した。X年2月～8月を支援前期、X年9月～X+1年3月を支援後期とし、それぞれについて経過をまとめた。家庭課題に対して、児の目標を、共同注意（JA）とシンボル使用（SU）から成る社会・コミュニケーション（SC）及び、自己調整（SR）と相互調整（ER）から成る情動調整（ER）と対応させた。あわせて、関わり手の目標を学習支援（LS）と対人間支援から成る（IS）交流型支援（TS）と対応させた。

1) 支援前期（X年2月～8月）

支援前期は「一緒に遊びや活動に楽しく取り組みましょう」「日常生活の中で「簡単な声かけを聞いて動く」経験を積み重ねていきましょう」といった課題を設定し、主に共同注意の成立に焦点をあてた家庭課題を設定することとした。支援開始時は、「自宅の一室で課題に取り組むことが難しいため、マンションのキッズルームで1対1の課題に取り組むこととした」（X年4月面談時）という言葉及び保護者よりあったため、まずはキッズルームで課題に取り組む機会を設けることとした。その後、徐々に家庭でも課題に取り組む

Table 1 家庭課題の例とSCERTS モデルから導き出された関わり方の例

支援前期（X年2月～X年8月）			
家庭課題	一緒に遊びや活動に楽しく取り組みましょう。 (共同注意を意識して関わりましょう.)	日常生活の中で「簡単な声かけを聞いて動く」 経験を積み重ねていきましょう。	
児の 目標	社会・ コミュニケー ション (SC)	JA2.2 人と物との間で視線を移動させる	SU2.2 身近な活動で状況の手がかりに従う
	情動調整 (ER)	MR3.2 相互作用を求めてポジティブな情動を共有する	SU2.6 視覚的手がかり（写真や絵）に対して応答する
関わり 手の 目標	交流型支援 (TS)	IS1.1 子どもの注意の焦点を追従する	LS1.4 繰り返して学習する機会を与える
		LS1.3 活動に予測できる流れを与える	IS4.2 コミュニケーションする前に子供の注意を確保する
		LS4.4 注意を高めるために、学習環境を整える	LS3.3 活動間のスムーズな移行を促すために、視覚的援助を用いる
支援後期（X年9月～X+1年3月）			
家庭課題	遊びや活動を通してやりとりの幅を広げましょ う。（様々な遊びや活動に取り組んでみましょ う。）	ことばの模倣や動作の模倣を促していきましょ う。	
児の 目標	社会・ コミュニケー ション (SC)	JA1.4 長い相補的な相互作用を行う	SU1.2 モデルの直後に促されて身近な動作や音 声を模倣する
	情動調整 (ER)	SR3.2 新しい状況や変化のある状況に参加する	SU4.5 距離を伴う慣習的なジェスチャーを使用 する
	MR2.2 パートナーに注意を喚起されたとき、従 事する		
関わり 手の 目標	交流型支援 (TS)	LS4.7 活動に動機づけとなる材料やトピックを 取り入れる	IS7.2 様々な伝達機能のモデルを示す
		LS4.2 子どもの成功のために、課題の難しさを 調節する	IS5.1 模倣を促す
		IS3.2 自分のペースで問題解決したり、活動を 達成したりするための時間を子どもに与 える	IS2.3 始発のターンと応答のターンのバランス をとる

ことが可能となり、ほぼ全ての課題を自宅の一室で取り組むことができた。また、「雨の日に公園ではなく、直接自宅に帰ろうと思い、家庭訪問時にもらったアドバイス（マンションのキッズルームの写真を見せるという筆者からの助言）で、スムーズに切り替えることができました」（X年3月メールにて）「キッズルームから自宅に戻る際も、写真を見せるとスムーズに切り替えることができている」（X年3月メールにて）とのエピソードも認められた。

2) 支援後期（X年9月～X+1年3月）

その後、X年8月に再アセスメントを行った。

支援を通して、SCERTSモデルの共同注意（JA）に関する領域の達成率が以前の48.1%から61.1%、シンボル使用（SU）に関する領域の達成率43.5%から60.0%に向上した。これらの変化に伴い、保護者からも「ことばの模倣や動きを模倣することが増えた。ことばの模倣に取り組みたい」というニーズ新たに表明された。そこで、支援後期は「遊びや活動を通してやりとりの幅を広げましょ」「ことばの模倣や動作の模倣を促ましょ」といった課題を設定し、共同注意の成立に関する課題設定に加え、模倣についての課題設定を加えることとした。

保護者からは「模倣を促すと語尾や数字を模倣することが増えた」(X年9月保護者面談時)、「祖母がAに「待っててね」と言うとAが「まっててね」とオウム返しをしました。割と綺麗な発音で思ってもいないところで注意して教えない言葉がポロリと出たのでびっくりしました」(X+1年3月記録より)というエピソードが認められた。支援前期及び後期の主なエピソードについて、Table 2に示した。

2. 実際に取り組まれた家庭課題

家庭で取り組んだ主な課題の状況について、

Table 3にまとめた。前述したように、支援前期は、A児の住むマンションのキッズルームでの取り組みがみられた。また、支援後期になると支援前期にキッズルームで行った課題を自宅の一室で取り組む様子や、支援前期に行われなかった課題に取り組む様子もあった。また、家庭訪問時の机上課題での取り組みを家庭課題でも取り組んでみる様子もみられた。また、支援が進むにつれ、筆者の助言がなくても保護者自身で課題を企画・取り組む様子や以前できなかった課題に方法を変えながら再度取り組む様子もみられた。

Table 2 支援前期及び後期のエピソード (母親による記録)

支援前期 (X年2月～X年8月)	
X年3月	椅子に座って絵本を見ようとしたがだめで、床に私が座りその上に抱っこのような感じで一緒に絵本を5分ほど見ました。(自宅)
X年4月	キッズルームで熊のプーさんの絵が描いてある、数字の箱で遊びました。(キッズルーム)
X年5月	キッズルームで数字の絵本をみながら、Aが指さした数字を発音したり、こちらが「2はどれ?」のような投げかけに対し指さして答えてくれた。(キッズルーム)
X年6月	家で動物図鑑をみました。開いてるページ以外の動物の名前を言うと、ページめくって探し指定した物を指さし出来ました。記憶力というには大げさかもしれませんが、その場で見えない物を覚えて探す事も出来るんだとわかり嬉しかったです。(自宅)
X年7月	iPadの形合わせのようなゲームを一緒にやりました。交代でやることを目標にしたのですが、一人で全部やりたがりほとんどうまくできませんでした(自宅)
X年7月	パズルで遊びました。自分でやりたいと持ってきたので9, 12, 16, 24, 35, 54ピースの車や動物のパズルを床でしました。何度もやっているものなのでほぼ一人で取り組み最後はお片付けまで一緒にですがしっかりと出来ました。(自宅)
支援後期 (X年9月～X+1年3月)	
X年11月	通っているセンターで楽器を使って遊んでるのを聞いたので、自宅でも小さな木琴、シロフォンを使って一緒にたたいて遊びました。動作の模倣につながるいいなあ・・・と思って遊びました。
X年12月	机上課題での取り組み:「フー」と息を吐くことが出来るようになってきたようなのでおもちゃの小さなラッパを練習しました。全く口をつけてくれなかったのが私が音を鳴らすと興味をもって始めて息が漏れて吹けませんでしたが、すぐ吹けるようになり嬉しそうでした。コレを練習してシャボン玉もできるようになるといいなと思いました。
X+1年1月	ぬいぐるみで遊びました。なんとなくぬいぐるみを使って追いかっこをしているような感じで、「待って待って～」「こんにちは」「遊びましょ」等ぬいぐるみを使って話しかけたりしました。会話にはならないのですが、なんとなくごっこ遊びっぽい感じで思っていたよりも長い時間一緒にあそびたがっていました。
X+1年2月	絵本を一緒にみました。Aが好きな動物と数字が出てくる絵本をスタートに3冊ほどよみました。数字と一緒に言ってみたり、私が言った動物を指さして教えてもらったり、動物の鳴き声を一緒に真似たり。読み聞かせとは言えないかもしれませんが、以前よりも一緒に絵本を楽しく見られるようになったと思います。
X+1年3月	通っているセンターへお絵かきの相談をしたところ大きな円をあらかじめ描いて「目は、口は・・・」と指示を出すと描いてくれると教わったのでやってみたところ殴り書きのようにも思いますがろうじて目と口と思える位置になんとなく描いてくれたように思えるものをかいてくれました。

3. SCERTSプロフィールの変化

包括的アセスメントで実施したSCERTSモデルによるアセスメントの経過について、Fig.1に示した。ここでは、共同注意（JA）及びシンボル使用（SU）のプロフィールの変化について示した。共同注意（JA）については、支援開始前の達成率は48.1%であったが、支援後期（X+1年3月）の達成率は74.0%であった。シンボル使用

（SU）については、支援開始前の達成率が43.5%であったが、支援後期（X+1年3月）の達成率は74.2%であった。支援後期にかけて、主に保護者とA児との相補的な相互作用や注意・情動を共有する場面が増加するとともに、働きかけへの応答や手がかりを理解し、それに応じる場面が増加していた。

Table 3 実施した（主な）家庭課題一覧

支援前期（X年2月～X年8月）	支援後期（X年9月～X+1年3月）
<ul style="list-style-type: none"> ・絵本読み ・粘土遊び ・iPadの型はめアプリ ・キッズルームでの数字の箱を重ねる遊び ・キッズルームでの絵本読み ・キッズルームでの人形遊び ・キッズルームでのぬいぐるみ遊び ・トランポリン遊び ・パズル遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ・折り紙遊び ・絵本読み ・お絵かき遊び ・粘土遊び ・シャボン玉遊び ・ビー玉遊び ・ボールのやりとり遊び ・ぬいぐるみ遊び ・積木遊び ・楽器遊び ・iPadのお絵かきアプリ ・iPadの型はめアプリ ・パズル遊び

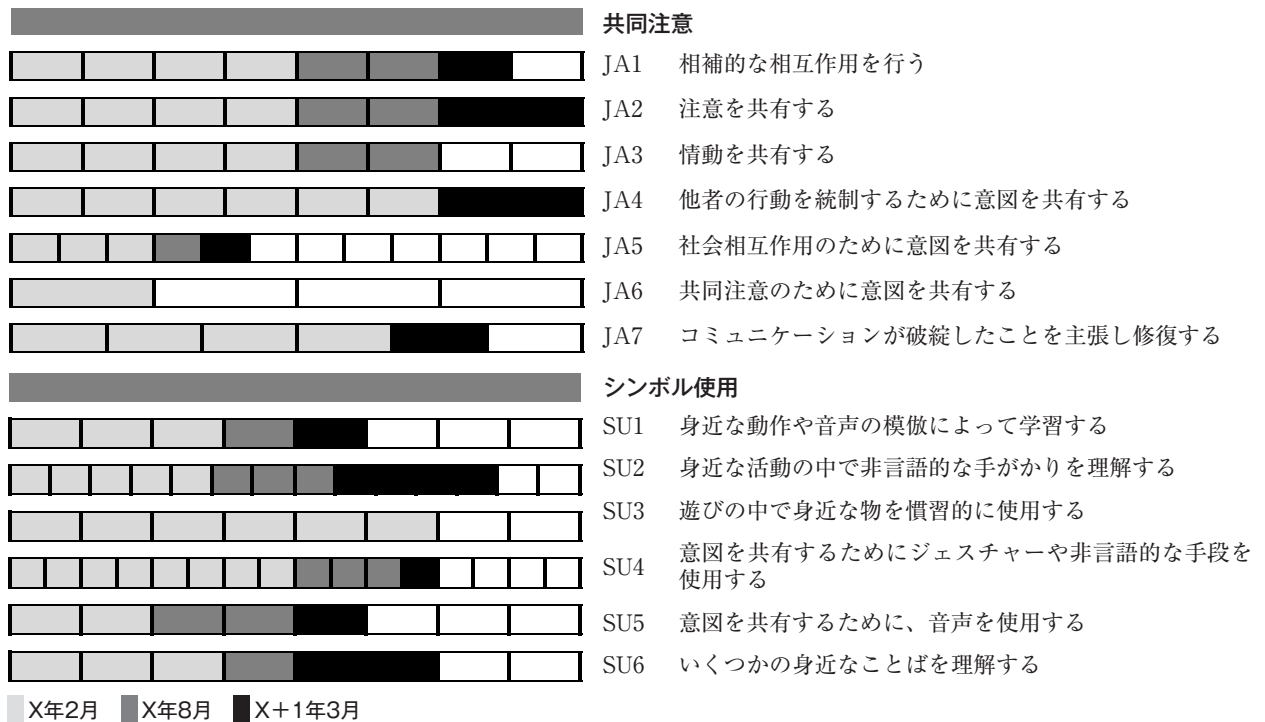


Fig.1 SCERTSプロフィールの変化

IV. 考察

これまでのペアレント・トレーニングに代表されるような家庭支援では、個別もしくは複数名の保護者が一定の内容や回数、講義やロールプレイに参加し、そこから得られた知見を自宅で実践をするという形態がとられていることが多い。本研究では、児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定→家庭訪問及び保護者による家庭課題の取り組み→支援者による家庭へのフィードバックという「家庭訪問型支援」を通して、ASD児及び保護者の双方への支援を実施した。

支援前期には、共同注意の成立のしづらさや注意のそれやすさから、自宅の一室で保護者が課題に誘いかけるもののA児が反応することが難しい様子や、椅子に座って課題に参加することが難しい様子があり、課題が成立しづらい様子が認められた。そのため、保護者の訴えからマンションのキッズルームという環境によるアプローチから課題に取り組むこととなり、支援が進むにつれ自宅の一室で課題に取り組むことが可能となった。あわせて、通っている児童発達支援センターの職員に家庭での取り組み方の方法について自発的に問い合わせる場面や、家庭訪問時の机上課題での取り組みを家庭での課題に取り入れるなど、様々な課題に取り組むことが可能となった。加えて、支援前期は課題課題の取り組みについて、筆者と相談しながら決定していたが、支援が進むにつれ、保護者自身で課題を企画し取り組む場面や様々な課題に取り組む場面、方法を変えながら繰り返し課題に取り組む場面が増加した。

このことから、児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定→家庭訪問及び保護者による家庭課題の取り組み→支援者による家庭へのフィードバックという「家庭訪問型支援」の一定の発達的变化が認められたと考えられる。本プログラムの効果としては、以下の4点が効果的に作用していたと考えられる。

まず、家庭訪問による支援形態による効果である。家庭訪問による支援を通して、生活実態や環

境、生活リズムの把握が可能となり、より家庭の生活リズムに応じた具体的な助言や日々の生活での直面している困り感や課題、保護者の不安に応じたアプローチが可能であったと考えられる。

A児は児童発達支援センター終了後には公園へ行くという流れや雨天時でも公園に行きたがってしまい切り替えが難しいという様子があり、保護者が困り感を抱えていた。それに対して、家庭訪問時に筆者が視覚的な手がかりの提示についての助言を行うとともに、それに対しての効果（視覚的に手がかりを提示すると、切り替えることが可能であった）が明確であったというエピソードがあった。背景としては、家庭訪問を通じて、保護者自身が日々の生活の中で直面している困り感を把握することが可能となり、それに対して実際に家庭という文脈で取り組みやすいと思われる具体的な助言を行うことが可能であった。よって、家庭訪問により保護者の生活リズムや日々の困り感に応じていくことにより、保護者自身の困り感の把握やその解消を目指した助言や関わりを提案を行うことにつながった可能性がある。

2点目として、課題に取り組む場所や課題内容を柔軟に設定したプログラムの効果である。支援前期には、自宅の一室で課題に取り組むことが難しかったことから、保護者自身でマンションにあるキッズルームという生活場面を活用する場面が認められた。また、保護者が自ら考え、日々の生活場面において様々な課題に取り組む場面が広がるとともに、保護者がA児の通う児童発達支援センターで取り組んでいた課題（お絵かき）について、保護者が家庭での取り組み方について、通っている児童発達支援センターの職員に助言を求めると共に、その助言を基に家庭でも取り組んでみるといった様子もみられるようになった。

本研究では、アセスメントに基づき、児の支援目標と保護者が関わる際のポイントについて確認を図った。あわせて、活動に取り組む場所を柔軟にしたことや支援者が課題の全ての枠組みや流れを決め、その流れに沿って取り組んでもらうので

はなく、保護者が日々の生活の中で無理なく取り組むことのできる課題を保護者自身で考え、日々の生活リズムの中で取り組んでもらう形式とした。日々の生活の中での取り組みやすさを重視したことや家庭の状況の中で無理のない関わりや課題設定を行うことで、保護者自身が大きな負荷を感じることなく課題に取り組むことが可能であったと考えられる。家庭の状況に応じた柔軟なプログラム設定を行うことの効果として、保護者と子どもとが日常的に相互作用を行う機会をもつことにつながりやすくなることや、保護者が見への関わり方への自信を持ち、関わりへの意欲が増すことが挙げられている（伊藤・深松・小野里, 2017）。本研究でも、課題に柔軟に取り組むことができるようにしたことにより、A児及び保護者が家庭課題に取り組みやすくなったことや課題を通して日常的に相互作用をもつ機会となっていた可能性がある。

あわせて、共同注意の成立のしづらさを抱えるA児との保護者との相互作用では、保護者自身も「関わりの難しさ」を感じていたと予想される。課題に取り組むことで、共同注意が成立する場面が増加したことや様々な課題への反応性が高まっていたことは、保護者自身にとっても日々の取り組みの達成感や課題に取り組むことへのモチベーションを高めることにつながっていたとも考えられる。

3点目は、保護者が日々の記録に取り組むことについての効果である。本研究では課題の取り組みについて保護者に記録を依頼した。本研究では、エピソードを自由に記載してもらう形式をとり、保護者が課題中の気づきや思い、児の様子等を自由に記載してもらうこととした。

発達に気がかりのある親子を対象に、ムーブメント活動による家庭支援を実施した阿部（2014）によれば、親子ムーブメント活動によるプログラムに参加した保護者に対し、ホームワーク用紙（活動に参加しての気づきや次回までに家庭で取り組みたい支援等を記載する）を配布し、記入を

依頼した。その結果、保護者が記録を取ることで、保護者が自ら学びとった子育てスキルとその実践を記録するポートフォリオとしての機能を担っていたと考察している。同様に、家庭での子どもとの様子ややりとりを記録することの効果として、保護者が子どもの変化をより意識しやすくなる可能性（小野里・長崎・奥, 1998）や、見へのポジティブな見方が増加する（伊藤・深松・小野里, 2017）ということが示されている。

このことから、逸話的な報告が中心ではあるが、「以前よりも一緒に絵本を楽しく見られるようになったと思う」という子どもの変化を意識するような報告や、「嬉しかった」「最後まで一人で取り組むことができた」というエピソードも認められ、先行研究と同様の傾向が示されていたと思われる。このことから、記録に取り組むことを通じて、保護者自身の関わり方への意識や子どもの変化をより意識することにつながっていた可能性がある。

しかしながら、家庭課題の実施に加え、記録用紙の記入をあわせて行うことになるため、保護者の負荷も大きくなることが予想される。本研究では、母親が主婦であり、児も1人っ子であった。そのため、課題に取り組む時間や記録に取り組む時間が比較的保障されていたと考えられ、課題や記録にも取り組みやすかったと推察される。家庭によっては、課題や記録に取り組むという時間的な余裕がない家庭や、記録そのものへの強い負担感を感じる家庭もあることが予想される。そのため、家庭課題や記録への取り組みにあたっては個々の家庭環境や状況による要因が大きく関与すると考えられる。以上を踏まえると、家庭訪問等による家庭状況の把握を通して、保護者が負担感を大きく感じることなく、課題や記録に取り組むことができるような配慮を事前に行うことが重要である。

4点目は、机上課題による効果である。本研究では、家庭訪問時に机上課題という形式で実際に筆者が児とのやりとりを行う場面や簡単な課題に

取り組む場面を保護者に見てもらおう機会を設けた。結果、机上課題で行った取り組みを、保護者が家庭での課題に応用する・同じ課題に取り組む場面が認められた。

家庭という生活の場への直接的介入の効果として、保護者と児に直接寄り添う支援につながることや、直接やり方を伝える・一緒に実際に取り組みながら具体的に考えるなど、家庭の実態に即して個別的に支援を行うことが可能であることが示されている（中屋, 2014）。このことから、机上課題での取り組みが、結果的に保護者へ実際の関わり方や具体的な声かけの仕方を示すことにつながっていた可能性がある。机上課題の取り組みによる効果が保護者への支援や関わり方の変化にどの程度の効果があったかについては、今後分析を行っていく必要がある。

ところで、本研究では、SCERTSモデルを中心に児及び保護者への包括的アセスメントを実施したことで、児及び保護者の発達のニーズに応じた支援目標の設定が可能となり、それが児及び保護者の変化をもたらした可能性がある。ペアレント・トレーニングについての研究を概観した原口・上野・丹治・野呂（2012）によれば、ペアレント・トレーニングの効果測定について、「保護者のみの評価」もしくは「子のみの評価」が中心であり、双方の評価を行っていることは少ないことを指摘している。本研究では、事前に児及び保護者に対して、SCERTSモデルによるアセスメントや、家庭訪問による家庭状況や生活文脈について包括的にアセスメントを実施した。結果、家庭の発達のニーズに基づいた支援目標を設定することが可能となり、保護者自身も自身の関わり方や目標を意識した上で、日々の課題に取り組むことが可能であったと考えられる。今後、児及び保護者に対して実施したSCERTSモデルのアセスメント結果や経過について、より詳細な分析や変化をもたらした要因についての分析を行うことにより、本プログラムがもたらした効果や児及び保護者双方のより細かい変化についての分析を行うこ

とが可能であると考えられる。今後より詳細な効果測定を行っていくことで、本プログラムの効果や妥当性の検証につながっていくと思われる。

保護者の記述によるエピソードを中心とした分析ではあるが、ある一定の発達的变化が認められたことは、本プログラムの有効性を示すものと考えられる。一事例による分析であったが、1) 家庭訪問の実施により、家庭環境や家族の状況を十分に把握すること、2) 家庭の日々の生活リズムの中で取り組みやすい柔軟さをもつことで、保護者・子どもの双方に大きな負荷をかけないように配慮できる、3) 日々の生活の中での保護者自身の関わり方の効果を実感しやすくなるような工夫が必要である、4) 保護者の日々の困り感に応じたアプローチや日々の中で取り組みやすい活動設定を通して、保護者自身が課題に取り組むことへのモチベーションが高まることや困り感の解消につながる可能性がある、5) 日々の生活の中で課題や記録に取り組むことができる環境があるかどうかの確認をすること、6) 記録をつけることができるかどうかの確認及び保護者の負荷についての確認、といった家庭支援実施時のポイントが整理された。家庭支援においては、保護者が負担感をより少なく感じながら取り組むことができるようにするとともに、その中で児及び保護者の双方が成長を感じることができるよう工夫を取り入れていくことが重要である。今後、児の発達的变化の詳細な分析を行っていくとともに、本プログラムの妥当性について更なる検討を行っていくことが求められる。

付記

本研究の実施と公表にあたり、ご協力いただいた対象児及び保護者の皆様に深く感謝申し上げます。本稿はその一部を、日本特殊教育学会第55回大会（2017年）において発表した。

文献

阿部美穂子（2014）発達に気がかりがある子ども

- の社会的スキル獲得を目指した子育て支援実践—親子ムーブメント活動を活用したプログラムの検討—。保育学研究, 52 (3), 365-378.
- 原口英之・上野茜・丹治敬之・野呂文行 (2012) 我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレントトレーニングの現状と課題：効果評価の観点から。行動分析学研究, 27 (2), 104-127.
- 一瀬早百合 (2017) 障害がある子どもと保護者を支える早期療育：「障害児通所受給者証」に対する反応への認識に着目して。田園調布学園大学紀要, 11, 133-149.
- 井上雅彦 (2015) 発達障害へのアプローチ—最新の知見から 第11回 発達障害と家族支援。精神療法, 41 (4), 577-584.
- 伊藤志穂・深松綾花・小野里美帆 (2017) 自閉症スペクトラム幼児に対する家庭支援（1）“柔軟性をもった”家庭支援プログラムの開発と効果についての検討。日本特殊教育学会第55回大会発表論文集, P6-39.
- 中屋千絵美 (2014) 知的障害児の生活の場における直接的介入を通じた家庭訪問教育の有効性：母親のライフストーリーからの検証。武蔵野大学人間学研究論集, 第3号, 27-38.
- 小野里美帆 (2011) 2歳自閉症スペクトラム児の母親における共同注意成立に関わる働きかけの変化（1）。言語と文化, 24, 35-50.
- 小野里美帆・長崎勤・奥玲子 (1998) CAP（乳幼児コミュニケーションアセスメント・指導プログラム）によるコミュニケーション指導：家庭での多様なフォーマットの利用を通して。筑波大学リハビリテーション研究, 7 (1), 27-37.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. J. (2010). SCERTSモデル—自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ。1巻 アセスメント（長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳）。日本文化科学社。（Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. J. (2006). The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.).
- 高坂智子・常田秀子 (2013) ペアレントトレーニングの意義と3～4歳児の親を対象としたプログラムの開発。和光大学総合文化研究所年報「東西南北2013」, 154-162.
- 寺西瞳・赤間佑香・三隅輝見子・岩佐光章・本田秀夫・清水康夫 (2009). 自閉症スペクトラム障害（ASD）の家庭・地域生活支援—その2療育成果を家庭生活に般化させる実技プログラム。リハビリテーション研究紀要, 20, 35-38.
- 湯沢純子・渡邊佳明・松永しのぶ (2007) 自閉症児を育てる母親の子育てに対する気持ちとソーシャルサポートとの関連。昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 10, 19-129.
- 柳沢亜希子 (2015) 自閉症のある幼児への包括的アプローチ。国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 42, 1-11.

