

自閉症児の家庭生活スキルの形成

山本 紗也子

I 問題と目的

豊かな生活を送るために必要な家庭生活スキル (domestic skills、以下、スキル) への注目が高まっている (神山・野呂, 2010)。自閉症児は他者とのやりとりの困難さやこだわり行動を示す特性があり、スキルの形成は容易ではない。支援する親は、機会をつくることや毎日継続して支援を行うことに負担を感じている (五十嵐・武蔵, 2005; 高畑・武蔵・安達, 1999)。生活者の一面をもつ親の適切な支援行動を促し、維持するための支援方法の開発が課題となる。自閉症児のスキルの形成では、子どもが家庭で家事手伝いを担う際の標的行動の選定や支援方法の検討は十分ではない。お手伝いは家庭での役割となり、自立した生活につながる一步となると考えられる。

本研究では、自閉症児2名を対象に、親と協同して家庭生活をより豊かにするためのスキル形成を試みた。親の支援行動及び子どもの行動の生起状況やその関連を分析し、家庭の生活スタイルを介入の手続きに反映させた。子どもの自発的な標的行動の生起とその要因、親の支援行動の生起とその要因を明らかにし、スキル形成における支援上の要点と配慮点を提案することを目的とした。

II 方法と結果

1 参加児

研究協力の同意を得た参加児 (participant、以下、P) 2名とその親を対象とした。学年が高い順に P1、P2 とした。

P1 は、小学校自閉症・情緒障害特別支援学級4学年に在籍する PDD のある女兒。新版 S - M 社会生活能力検査の結果 (CA : 10 歳 1 カ月)、SQ が 44、SA が 4 歳 5 ヶ月であった。「はさみ片付けて」の簡単な言語指示を理解できた。家庭内の活動では、お絵描きやタブレット遊びを好み、「アンパンマン」「おままごと」と親に文字入力して欲

しい言葉を自発的に伝えることができた。調理に興味があり、母親と一緒にカレーやホットケーキを作った。箸や皿の準備の手伝いは習慣化していなかった。テーブル上に遊具を常に並べておくこだわりがあり、片付けをするように指示されると、手を噛む自傷行動を示した。

P2 は、特別支援学校小学部2学年に在籍する自閉症のある男児。新版 S - M 社会生活能力検査の結果 (CA : 7 歳 11 カ月)、SQ が 37、SA が 2 歳 11 ヶ月であった。物が欲しいときや手伝って欲しいときに、親や支援者の手を引く動作を用いて要求できた。「コップ持って」「手洗って」の経験した事柄に関する言語指示では、指さしや動作モデルを示すと理解できた。親の夕食準備に興味をもち、台所に来て野菜の簡単な下処理の手伝いを時々した。皿や箸の準備は習慣にならなかつた。親の支援を多く必要とした。活動中に車の音に反応し、外を眺めるこだわり行動があり、作業が中断した。

2 倫理的配慮

参加児の親からの研究協力と、本学の学内倫理審査委員会から承認を得た (承認番号: 2016-22)。

3 手続き

1) 実施場所と期間

参加児の家庭で、X 年 4 月中旬から 11 月下旬までの約 8 ヶ月であった。

2) 参加児への支援と研究者の役割

家庭での参加児に対する支援は親が行った。研究者は、参加児の家庭を訪問し親への聞き取り、記録の分析、支援計画の立案及び支援者として親に支援計画の説明を行った。

3) 事前アセスメント

(1) 家族の希望調査

家庭での生活習慣や余暇活動に関して、家族が困っていることや改善して欲しいこと、参加児に

身に付けて欲しいことの内容とその程度を聞き取った。調査用紙は、小野（2009）、太田（2014）を参考にして作成した。（A）困っていることや改善して欲しいことは、「すぐに改善したい～できれば改善したい」の3段階、（B）身につけて欲しいことは、「すぐに必要～できれば必要」の3段階で評価を依頼した。P1では指導対象の候補となる活動として16場面37項目、P2では15場面52項目が抽出された。

（2）日課調査

日課活動の様子と技能レベル、支援に要する負担の程度を把握するため、調査用紙の記入を1週間分依頼した。小野（2009）、太田（2014）を参考に調査用紙を作成した。技能レベルと負担の程度は3段階で評価を依頼した。P1では食事、洗面、手洗い・うがい、家庭学習、お手伝いは親の介助が半分程度必要であった。片付け、外出では、親の全面的な介助を必要とした。P1は母親の許可なく食べ物を調理することがあり、母親は勝手に火や包丁を使うことを危険であると感じていた。P2は、食事、排泄、歯磨き、洗顔、着替え、手洗い・うごいは、親の介助が半分程度必要であった。入浴、外出では、親の全面的な介助を必要であった。排泄、入浴の支援は親の負担が大きかった。

4）標的場面及び標的行動の選定

家族の希望調査から標的場面及び標的行動を選定するため、Table 1 の評価の観点を決めた。藤原・福元（2007）、上野・野呂（2010）等を参考に、参加児の生活年齢に合っているか、親の指導ニーズがあるかなどの13個の観点で評価し、現在の実行状況を聞き取った。さらに、参加児が既に有している技能で実行できるか、親の指導ニーズがあるか、支援機会が豊富にあるか、親の支援に要する負担が少ないかの4つの観点を満たす項目を優先し、標的場面を決定した。優先順位が高いものは、P1で夕食準備、洗濯物畳み、家庭学習場面であった。P2では手洗い・うがい、夕食準備、洗濯物畳み場面であった。第1候補の標的場面からビデオ撮影を依頼し、身に付けて欲しいことの

Table 1 評価の観点と段階

評価の観点	評価者	段階
⑤参加児の生活年齢に合っているか	支援者	A:合っている B:少し合っている C:合っていない
⑥参加児の興味関心に合っているか	支援者 →親	A:合っている B:少し合っている C:合っていない
⑦参加児が既に有している技能で実行できるか	支援者 →親	A:実行できる B:少し実行できる C:実行できない
⑧その行動を参加児が身に付けることで、参加児の自立が促進するか	支援者 →親	A:自立を促進する B:どちらでもない C:自立を促進しない
⑨スキル獲得後、そのスキルを実行する機会があるか	支援者 →親	A:1日に3回以上の機会がある B:1日に1~2回の機会がある C:機会がない
⑩親の指導ニーズがあるか	親	A:大いにニーズがある B:ニーズがある C:少しニーズがある
⑪支援機会が豊富にあるか	支援者 →親	A:1日に2回以上の固定の機会がある B:1日に1回の固定の機会がある C:固定の機会がない
⑫親の支援に要する負担が少ないか	支援者 →親	A:あまり負担がない B:少しの負担がある C:多くの負担がある
⑬親は参加児のスキル獲得によって助けられるか	支援者 →親	A:大いに助けられる B:少し助けられる C:助けられない

内容やビデオ記録で認められるがスキルが不十分である行動を標的とし、親に承諾を得た。家庭独自のやり方や参加児の実行の様子を参考に、標的行動を課題分析した。

5）分析

参加児の標的行動をプロンプトレベルで評価し、自発率を算出した。親の支援行動は、生起状況を生起、非生起、機会なしで評価した。

4 介入手続き及び結果

参加児の行動を促す手がかりを取り入れる、参加児の既に有する技能や実行されている親の支援行動を活用する、生活スタイルに即したものとすることに配慮した。優先順位が高い標的場面から順に介入Ⅰ～Ⅲを行った。

1）P1

介入Ⅰの夕食準備場面では、テーブル拭き、箸並べ、コップ並べを標的行動とした。Table 2 に箸並べのプロンプトレベルによる評価を示した。介入前、親の声かけでは箸とコップを家族の位置に並べることができなかった。P1が普段使用しているタブレットに準備物の完成図を示したモデル写真を入れ、並べの際にP1に見せた。箸をセットにして置く行動は生起したが、家族が座る位置に箸を並べられなかった。P1の既に有する技能である箸を置く動作を活用した箸の見本写真カード

Table 2 P1 箸並べのプロンプトレベルによる評価

課題項目	モデル写真							見本写真(置く)			見本写真(貼る)																								
	5/19	5/24	6/28	6/29	7/11	7/14	7/26	7/27	8/9	8/13	8/16	8/22	8/23	8/27	9/4	9/5	9/6	9/19	9/20	9/26	10/5	10/6	10/25	10/26	10/28	11/7	11/8	11/9	11/21	11/28	11/29	11/30	12/1	12/2	
① 台所に行く																																			
② 母親が箸を受け取る																																			
③ テーブルに行く																																			
④ 箸をセオとして																																			
⑤ 妹の場所に置く	*	*	-	*	-	*	-	*																											
⑥ 母親の場所に置く	*	*	-	*	-	*	-	*																											
⑦ 父親の場所に置く	*	*	-	*	-	*	-	*																											
⑧ PIの場所に置く	*	*	-	*	-	*	-	*																											

■自発遂行 ■声かけ ■指さし ■物渡し □親の遂行 * 遂行なし □機会なし

を導入した。見本写真カードをテーブルに貼る親の支援は生起が多く、P1の箸を並べる行動が自発遂行となった。箸を並べた後にコップを並べたところ、箸の位置に合わせてコップを並べることができた。BLで親が実行していた支援行動を活用した「P1の名前を呼ぶ」「箸を渡す」の支援行動は、生起が多かった。新たな手がかりを付加した「見本写真カードを貼る」の支援行動も安定して生起した。

介入IIの洗濯物畳み場面では、Tシャツと下着のシャツは家庭独自の3等分をして畳む方法を標的とした。介入前は親が動作モデルの支援をしても、先に畳んだり途中で見ていなかったりして、親の代行支援を必要とした。手順表導入後、Tシャツ、シャツ畳みの自発率が高まった。ズボンを畳む行動は、介入前にP1が実行していたやり方に変更した結果、自発率が100%の日が続いた。

介入IIIの家庭学習場面では、介入前はノートや筆箱を片付ける前に遊び始めた。親への報告行動を形成するため、報告行動が生起しやすい状況を介入前から抽出した。「P1が宿題を始めたなら離れる」「宿題を持って来るように伝える」の支援行動は、介入初期から安定して生起した。一方で、「終わりそうな頃に確認に行く」の新たな支援行動は、親の動線や活動内容に合わずに非生起が続いた。介入8日目に、「できました」「片付けします」と自発的に発声することが認められた。

2) P2

介入Iの手洗い場面では、介入前は石鹸を付けたらすぐに水で洗い流して排水溝で遊ぶといった不適切な行動が生起した。BLで3回認められ、P2の標的行動に近い行動を生起させた水を止める支援を加えた。親の水を止める支援はおおむね

生起し、P2の手を洗う行動が促された。親の身体ガイドや動作モデルの支援を経て、P2の自発遂行となった。

介入IIの夕食準備場面では、テーブル拭き、箸並べ、小皿並べ、ごはん盛り、味噌汁茶碗運びを標的行動とした。箸並べでは、介入前は箸の種類と置く場所が一致しておらず、親の指さしの支援を必要とした。手がかりとなる箸の見本写真カードを導入した結果、見本写真カードを貼る親の支援行動が生起し、P2の箸を並べる行動が自発遂行となった。見本写真カードを除去してもこの行動は維持した。

Fig. 1に小皿並べの自発率を示した。介入前は小皿を横一列に並べることが多かった。介入では、標的行動の順番に配慮して、箸を並べた後に小皿を並べたところ、箸の位置に合わせて自発的に小皿を並べることができた。味噌汁茶碗も箸や小皿の位置に合わせて置けた。BLで実行していた支援行動である「人数分の小皿を用意する」の支援は安定して生起した。ごはん盛りではごはんを盛る量の調整が難しく、親の支援を多く必要とした。茶碗の見本写真カードの導入とテーブルの端から順番に並べる習慣を活用したことで、茶碗を並べることができた。

介入IIIの洗濯物畳みでは、バスタオルは大きく

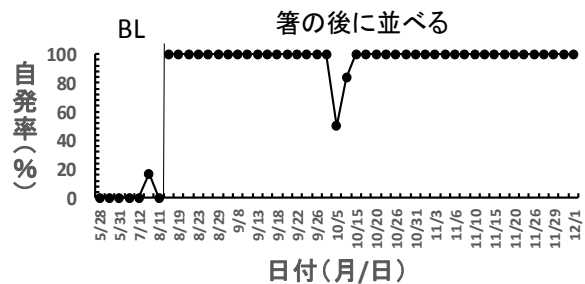


Fig. 1 P2 小皿並べの自発率

て置くことが難しく、しわがあるところで親の支援を必要とした。BL から標的行動が生起しやすい環境を抽出し、マットの上で置くようにした。端と端が合いやすい置き方を集中練習したことで、バスタオル置みの自発率が高まった。

III 考察

標的行動が生起した要因について、P1、P2 の夕食準備場面では、箸を置く行動が起点となり、その後に連鎖されるコップや小皿を並べる行動が促されたことが挙げられる。箸をテーブルの上に並べる行動は未形成であったが、見本写真カードを手がかりに物品を置く行動それ自体は既に有していた。参加児の既に有している技能を活用した手がかりの付加により早期の形成が促された。標的行動を促すためには行動連鎖の起点となる行動を見つけ出し、それを生起させるための手がかりを付加することが重要であった。

親の支援行動の生起を促す要因として、BL で認められた支援行動を介入に活用したことが挙げられる。例えば、P1 の洗濯物置き場面では手を添えて置く位置を教える支援行動、P2 の夕食準備場面では家族の人数分小皿を用意する支援行動が認められた。既に実行していた支援行動を活かす視点が、親の支援行動の実行を支えたと考えられる。生活者としてできること、つまり既に実行できている支援行動をアセスメントによって明らかにし、介入計画に導入する手続きが重要であった。

手洗い場面の水を止める支援や夕食準備場面の見本写真カードを貼る支援のように BL で数回しか認められなかった行動や新規の支援行動でも実行が促されたものがあった。実行が易しく、標的行動の生起を促す支援行動は高く維持された。参加児が標的行動に近い行動を生起させたときの物の配置や支援行動を抽出する、生活スタイルに即した手がかりを付加することで、生活者である親が実行可能な支援となった。親が自身の支援で子どもの望ましいスキルが形成される成功体験を得ることで、支援の継続や新たなスキル形成へのチャレンジにつながると考えられる。

スキル形成の要点として、既に技能を有していて実行できるといった視点が親子ともに重要であった。教師が親と協同、連携して家庭支援に取り組む場合、子どもが全ての課題を遂行できなくても、親と一緒に役割を担える課題を一緒に見つけることが大切である。「子どもが部分的に取り組める役割はどこか」を聞き取り、できることから優先的に取り組むことが適切である。

IV 結論

自閉症児の自発的な標的行動を促すには、既に有する技能で実行できる行動から優先的に選定すること、標的行動が生起する家庭環境を抽出すること、行動連鎖の起点となる行動を見つけ出すことが重要であった。行動の手がかりとなる支援は何かという視点を持ち、事前アセスメントや BL で頻度が少なくても子どもが標的行動に近い行動を生起させたときの物の配置や支援行動を抽出して介入に取り入れることで、生活者である親も支援を継続できた。これらの視点を介入計画に活かすことで、親が自身の支援で子どもの望ましいスキルが形成される成功体験を得ることができる。

文献

- 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。
- 五十嵐勝義・武蔵博文（2005）知的障害児の日常生活スキルの形成と長期的維持。富山大学教育学部研究論集，8，31-42。
- 神山努・野呂文行（2010）発達に障害がある児童・生徒における地域・家庭生活スキルの日常生活への自発的開始・一般化の検討—保護者による記録に基づいた保護者支援による介入—。特殊教育学研究，48，85-96。
- 小野絵里香（2009）自閉症児の家庭場面における日課行動の形成—支援ツールの活用によるシミュレーション指導を通じて—。上越教育大学大学院特別支援教育コース修士論文。
- 太田有紀（2014）広汎性発達障害児の家庭生活スキルの形成。上越教育大学大学院特別支援教育コース修士論文。
- 高畑庄蔵・武蔵博文・安達勇作（1999）生活技能支援ツールによるゴミ出し行動の自発と長期的維持—家庭での生活充実をめざした教育的支援—。特殊教育学研究，36，9-16。
- 上野茜・野呂文行（2010）自閉性障害児の親に対するペアレントトレーニングに関する研究—ビデオフィードバックが親の養育行動にもたらす効果の検討—。特殊教育学研究，48，123-133。