

アスペルガー障害をもつ女兒の母親に対する心理的支援の効果

Effects of Psychological Supports for the Mother of Girl with Asperger's Disorder

小関 俊祐

KOSEKI Shunsuke

キーワード： アスペルガー障害、母子並行面接、機能的アセスメント、認知行動療法、WISC-IV

問題と目的

アスペルガー障害とは、対人的相互作用における質的な障害、および活動範囲や興味の対象の限定を特徴とした、広汎性発達障害の1つである（American Psychiatric Association, 2000）。アスペルガー障害は、知的な遅れが顕著ではなく、中には知的に高い者もいる一方で、手続きや順番へのこだわりや、物の見え方や感触への極端な興味、場にそぐわない言動、感情の共感的理解の困難や会話のずれ、といった行動特徴が認められることが多い（小枝、2007など）。学習面における問題が顕著ではない場合、通常学級に在籍している児童生徒も少なくない一方で、コミュニケーションにつまずきやすい傾向から、児童期以降に対人関係上の問題や不適応を経験することが多いことも指摘されている（Spitzer et al., 2004）。そのため、コミュニケーション場면을回避しようとしたり（杉山、1994）、いじめの被害者となったりすることや（杉山、2009）、さらにいじめ等の体験がフラッシュバックされ、他者とのコミュニケーションに対して強い不安を抱く可能性が指摘されている（浦崎、2010）。このような問題を背景とし、自己評価の低下や抑うつ感情の増加といった二次障害につながることも指摘されている（Ghaziuddin et al., 1998）。

このようなアスペルガー障害をもつ児童生徒の抱える心理社会的な問題に対する支援方略は、児童生徒に直接的な支援を提供する方略と児童生徒に間接的な支援を提供する方略の2つに大別される。直接的な支援方略としては、たとえば環境や状況の理解を促進させることで、特に新奇場面に対する恐怖感や不安感を軽減することを主たる目的とするTEACCHプログラム（Mesibov et al., 2004など）や、具体的な対人コミュニケーション方略を習得し、集団において機能しうる行動の獲得や随伴性の認知の促進を目的とする社会的スキル訓練（大月ら、2006など）、セルフコントロール能力の向上を目的とした支援（五味ら、2009）などが用いられ、一定の効果が確認されている。一方、間接的な支援方略としては、サポートブックといわれるような対象児本人のニーズに対応した支援マニュアルの作成と活用（河野、2005など）や、主に学校場面における問題行動に焦点を当てた教員を対象としたコンサルテーション（中野・松岡、2012など）、主に家庭における支援に焦点を当てた保護者を対象としたペアレント・トレーニング（松尾・井上、2013など）や個別の心理カウンセリング（式部・井澤、2009など）が行われている。

これらの支援方略に共通して求められる手続きの1つは、アスペルガー障害をもつ児童生徒と、保護者や教員、他の児童生徒を含む環境との相互作用のアセスメントであり、具体的な方略として機能的アセスメントがあげられる。機能的アセスメントとは、行動的問題の出現頻度に影響を及ぼしている状況や場面、先行事象や後続事象を同定することに

よって、標的行動を制御している変数を明らかにする一連の情報収集方法である（加藤・大石、2004）。機能的アセスメントは大きく3つのタイプに分類されており、1) 教員などを対象として構造化面接や質問紙で行う間接的アセスメント、2) 生活場面において直接的に行動観察を行う直接的アセスメント、3) 相談室などの観察場面で、標的行動の生起や維持に影響を及ぼす要因を系統的に操作し、標的行動の直接的観察を行う機能分析がある（野口・加藤、2004）。

しかしながら、特に家庭場面においては、学校場面と比較した場合、複数の人間が1つの行動を観察するような状況設定を行うことが非常に困難であると考えられる。このような問題を解決するためには、保護者自身が機能的アセスメントを行い、具体的な解決方略を立案および遂行することが重要である。そこで本研究では、アスペルガー障害をもつ小学1年生の女児の保護者を対象とし、女児の家庭および学校における問題行動の消失と適応行動の獲得を主たる目的として支援を行った事例を報告する。その中で、保護者自身が機能的アセスメントを行うことで対応方針を立案することが可能となるように、カウンセラーが保護者の自発的な支援方略の立案や支援行動の遂行を促進させることを重視した心理的支援の有効性について検討する。

症 例

1. 対象児

公立小学校の特別支援学級に在籍する1年生女児。

2. 対象児の生活歴と来談経緯

出生時、ともに30代後半の両親の第2子として生まれる。8歳年上の姉がいる。妊娠期、出産期に特筆事項なし。1歳半検診では発語が少ないという指摘を受ける。3歳児検診で、コミュニケーション能力の低さ、発語の少なさ、一人遊びが多く、物を並べることへのこだわりの強さを指摘され、市の発達相談にかかり、以降小学校入学まで、週1回程度、母子ともに発達相談に定期的に通う。発達相談では、母親に対するカウンセリングと、対象児に対するプレイセラピーが行われていた。

小学校入学に向けた就学相談をきっかけに、5歳7か月時に近隣のクリニックにてアスペルガー障害の診断を受けた。就学に関しては、両親の「子どもにあった教育を提供してほしい」という希望を踏まえて、特別支援学級に入学することとなった。

小学校入学に合わせて、時間の確保の難しさから発達相談の利用を終えたが、特別支援学級の担任の勧めでA大学発達相談センターの存在を知り、X年10月に来談に至った。

3. クライアント（以下、Cl.）

来談時はパート社員として、週3回程度、スーパーで働いていた。対象児のことが心配だったため、対象児が学校から帰る時間には必ず家にいるよう心掛けていた。面接時の特徴として、対象児の行動の背景などを決めつけるように報告したり、自分の考えを裏付け

るような1つのエピソードに着目し、相反するエピソードには目を向けにくかったりする傾向があった。

4. カウンセラー（筆者。以下、Co.）

臨床心理士、専門行動療法士の資格を持ち、A大学発達相談室の協力相談員として面接を行った。

5. 初回面接時の母親の主訴

①予定の変更に文句を言う、②宿題などへの取りかかりが遅い、③学校への忘れ物、学校からの持ち帰り忘れが多い、④友だちにからかわれると手が出ることもある、⑤鍵盤ハーモニカが上手にふけない。

6. インフォームド・コンセント

初回面接の冒頭に、教育研究機関の相談室であることから、対象児の面接は心理学を専攻し、教員を目指す大学生が担当すること、面接過程は研究報告として学会などで個人情報の保護と研究倫理を遵守した上で発表する可能性があること、などについて、書面および口頭で確認した。

本事例研究の手続きに関しては、愛知教育大学研究倫理委員会の承認を得た上で実施した（研究倫理番号：総第4-12号）。また本報告に際し、改めて保護者の同意を得た。

7. 面接の期間とセッティング

面接は、X年10月から、週1回50分を目安として、X+1年2月まで、計11回実施された。面接は母子並行面接とし、母親面接を筆者が担当した。面接室は2名掛けのソファが2脚向かい合わせに設置された形態だった。対象児の面接は、筆者の指導のもと、大学生2名がセラピスト（以下、Th.）として担当した。面接はトランポリンやマットなど遊具が複数配置されている広いプレイルームで行われ、他児が遊んでいる状況もあった。相談室はA大学の教育研究機関として位置付けられており、当該年度は無料で面接が実施されていた。

8. WISC-IVの結果に基づく対象児の理解

5歳7ヶ月時に実施したWISC-IVの結果と下位検査評価点のプロフィールは、全検査IQ：84、言語理解：91（類似：7、単語：11、理解：8、知識：5、語の推理：9）、知覚推理：85（積木模様：8、絵の概念：9、行列推理：6、絵の完成：6）、ワーキングメモリー：73（数唱：7、語音配列：4、算数：7）、処理速度：96（符号：9、記号探し：10、絵の抹消：13）であった。

言語理解の「知識」、「理解」の低さから、読解力の低さが推察される。「単語」は平均水準であり、おしゃべりは比較的得意でも、会話力と理解力に差があることが予想される。「類似」も高くないため、抽象的なことは苦手な要点をつかむことなども得意ではない可能性がある。

知覚推理の「行列推理」の低さから、場面の読み取り能力は低いと推測される。

ワーキングメモリーの「語音整列」の低さから、言葉を聞き取ることも得意ではないのに加え、聞いたことを頭の中で整理することがさらに苦手であると思われる。聞きながら考えることは難しいため、プリントや絵を使うなど、できるだけ視覚化した方が良いと思

われる。具体的には、たとえば「片付けしたら手を洗っておやつ食べるよ」という指示を出すときには、「①片づけ ②手洗い ③おやつ」のような、行うべき行動を列挙したプリントを提示したり、片づけや手洗い、おやつを食べている場面の絵をそれぞれ並べて提示しつつ指示を行ったりする方法が考えられる。

処理速度から、決まったやり方に従って具体的に作業することは得意であると思われる。特に「絵の抹消」が高く、視覚情報の弁別に優れており、指示されたものを見つける力は高いと思われる。

以上の結果のまとめとして、本児は聴覚よりも視覚の方が優位であり、決まったやり方に従って作業する力が高いことが窺える。本児に指示や説明をする際は言葉だけでなく、プリントや絵など視覚化されたものを使った方が良い。一方、「単語」や「絵の概念」の成績は悪くないので、一見わかっているように見えるかもしれないが、言葉の理解力や場面の読み取り力は高くないので、集団場面では部分的な理解に留まりやすく、知識にバラつきが出やすいことが予想される。集中も持続しにくいいため、重要なことは個別指導の方が良いと考えられる。

これらの観点を踏まえ、①視覚的に情報提示をする、②分かっていると思っても、丁寧に確認する、③集中力も持続しにくいいため、短く端的に対応する、の3点をCI.と共有した。

9. DSM-IV-TRの多軸評定に基づく対象児の見立て

I軸：アスペルガー障害、II軸：なし、III軸：なし、IV軸：周りの児童（主に男児）からのからかい、社会的スキルの低さ、V軸：GAF値＝60と見立てた。I軸については、仲間関係を作ることの失敗と対人的、情緒的相互性の欠如、機能的でない習慣へのこだわりが、子ども面接中の行動として確認されたことから、アスペルガー障害に当てはまる可能性があると考えた。

10. 初回面接の情報に基づく機能的アセスメント

初回面接で得た情報を、行動随伴性の枠組みで整理する形で、間接的な機能的アセスメントを、Co.が主導してCI.とともに行った。あわせて、CI.と協議し、母親面接において扱う問題行動は、①予定の変更に文句を言う、②宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける、③学校への忘れ物が多い、の3つとした。学校からの持ち帰り忘れが多いことと鍵盤ハーモニカが上手にふけないことは、主に学校で起きる行動であるとして、対応の優先順位を劣位に置いた。また、友だちにからかわれると手が出ることについては、子ども面接における課題として位置付けた。

予定の変更に文句を言う行動は、文句を言うことで好きな活動が復活するという、好きな活動の獲得の機能を持ち、正の強化によって維持されている可能性と、嫌な予定が消失する、あるいは予定していた事態と異なる事態に直面することによって出現した不安の消失という負の強化で維持されているという仮説を立てた。

宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける行動は、ゲームや読書といった好きな活動の獲得の機能を持ち、正の強化によって維持されている

とともに、宿題という嫌な課題からの回避という負の強化によって維持されているという仮説を立てた。

学校への忘れ物が多い行動に対しては、登校準備という嫌な課題からの回避という負の強化によって維持されているという仮説を立てた。

友だちにからかわれると手が出る行動に対しては、からかいという嫌悪刺激が中断するという負の強化によって維持されているという仮説を立てた。

11. 質問紙による評価

CIの対象児に対する認知的評価を測定することを目的として、CIに対し、Child Behavior Checklist (戸ヶ崎・坂野、1998；以下CBCL)、児童用社会的スキル尺度 (嶋田、1998；以下スキル尺度)、児童用心理的ストレス反応尺度 (嶋田、1998；以下ストレス尺度) への回答を求めた。

CBCLは、4歳から18歳までの子どもの問題行動傾向を評価する尺度であり、「ひきこもり」9項目、「身体的訴え」9項目、「不安／抑うつ」14項目、「社会性の問題」8項目、「思考」7項目、「注意の問題」11項目、「非行」13項目、および「攻撃行動」20項目の8カテゴリーについて評価を行う。本研究においては、対象児の問題行動の変容を、CIがどの程度認識しているかについて明らかにすることを目的として使用した。

スキル尺度は、社会的スキルを評価する尺度であり、「向社会的行動」10項目、「引っ込み思案行動」8項目、「攻撃行動」7項目の3下位尺度25項目によって測定される質問紙である。

ストレス尺度は、心理的ストレスを評価する尺度であり、「身体的反応」、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」の4下位尺度各4項目で測定される質問紙である。

スキル尺度とストレス尺度はいずれも嶋田 (1998) によって、小学4年生から小学6年生を対象に標準化され、高い信頼性と妥当性をもつことが確認されている。本来は自記式の尺度であるが、対象児が小学1年生であることと、本研究においては、保護者の対象児に対する認識を評価することを目的としているため、保護者に回答を求めた。

12. 対応方針の立案

機能的アセスメントに基づき、個々の問題行動への方針を、CIと共有した。原則として、母親面接においては、CIが機能的なプロンプトの提示と適切な賞賛を対象児に提示することで、対象児の適応行動を正の強化によって維持していくこととした。仮に問題行動の消失に重きを置いた場合、叱責などによる正の罰によって一時的に問題行動が消失する可能性はあるが、対象児が行動を獲得することによる適応を目指す上では、問題行動の消失よりも適応行動の獲得を重視した支援が必要であると考えた。また、子ども面接においては、遊び場面の中で、適応行動の獲得を目的とした働きかけを行い、問題行動の代替行動を習得することを主なねらいとした。

予定の変更に文句を言う行動に対する先行刺激の操作としては、文句を言うことで利益を得ないように、文句に対しては取り合わない対応を行うことが必要であると考えた。加え

て、普段から予定が変更になる可能性について視覚的に提示し、予定の把握を容易にする必要があると考えた。一方、対象児に対するアプローチとしては、予定の変更に伴う不安の出現に対応することを目的として、不安に対する呼吸法や筋弛緩法などの練習を実施することが有効となる可能性があると考えた。

宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける行動に対しては、宿題の実行の強化子としてゲームや読書が位置付けられるように調整する必要があると考えた。また、宿題への取りかかりを促進するために、特に宿題を始めたばかりのときはCI.が付き添い、「できたね」などの言語的賞賛を多く提示することが有効であると考えた。加えて、帰宅後から就寝までの課題分析を行い、一連のスケジュールをホワイトボードに視覚的に提示する工夫を行った。あわせて、宿題に取り組むことへの習慣化を図るために、宿題の正誤自体にはあまり着目せず、着席行動や鉛筆を持つ行動などに賞賛を提示するよう、CI.と方針を共有した。

学校への忘れ物が多い行動に対しては、宿題同様、スケジュールの中に組み込み、CI.とともに準備を行うこととした。

子ども面接における友だちにからかわれると手が出る行動に対しては、遊ぶ内容の選択や遊ぶ順番などでTh.の1人がわがままを言ったり、もう1人のTh.の失敗をからかったりする場面を設定し、代替行動について、対象児に案出させ、例示させるという手続きを選択した。

13. 面接過程

本研究における面接は、応用行動分析の考えを基本とし、CI.である母親が対象児の行動に対して分化強化できるようになることと適切な環境調整が可能になることを目指して母親面接を実施した。子ども面接では、遊び場面を設定しつつ、Th.が不適応的なモデルを示し、それを対象児が修正することを通して適応行動を獲得することをねらいとした社会的スキル訓練を主たる手続きとした。

第1期（#1（10月3週）：問題の同定と対応方針の共有）：

はじめに、CI.と対象児、Co.と2名のTh.の計5名で、顔合わせと面接の目的の共有を行った。対象児に対しては、Co.から、家庭や学校でもっと楽しく生活するための勉強を、Th.とともに行っていくと伝え、面接目的の共有を行った。

母親面接では、主訴の確認を行った上で、本面接の目標として、①CI.自身が対象児の行動に対して自分なりの解決策の立案と試行ができるようになること、②①の達成のために、対象児の特徴を踏まえつつ、効果の期待できそうな対応策の選択肢を複数持つこと、の2点を共有した。その後、WISC-IVの結果などからうかがえる対象児の特徴について共有した。

子ども面接では、ゲーム形式で自己紹介を行った。対象児は、Th.からの質問にはやや冗長に答えることができるものの、Th.に対しては質問することができなかった。その後、遊具で遊び、Th.の声掛けによって片づけを行うことができた。

第2期（#2(10月4週)－#5(11月4週)：問題行動への対応の試行）：

母親面接では、支援の対象とする問題行動を同定し、母親による行動観察と記録を続けることで、問題行動のもつ機能のアセスメントを行った。加えて、WISC-IVの結果を踏まえ、問題行動への対応策を検討した。対応策は、Cl.の言語報告を整理しつつ、環境調整と分化強化の手続きについて、Co.が例示しながら、Cl.が対象児の特徴にあわせて修正する、という流れで案出した。Co.の例示が直接対応策として採用され、Cl.の主体性が削がれることを避けるために、Co.は極端に実行困難な例や一般的な例のみを提示し、Cl.が対応策を案出することを積極的に賞賛した。

①予定の変更に文句を言う行動に対しては、事前に予定を表にして視覚的に提示すること、その表には「よていはかわることがあります」と明記し、天候などの影響を受けて、特に変わる可能性の高い予定には二重丸を付けて強調することを、Cl.が案出した。また、予定通りにできた場合、あるいは予定が変更になっても従えた場合には、対象児の好きなシールを予定表に貼り、予定の変更に文句を言った場合には、Cl.がすぐにその場を離れるという対応方針を立案した。加えて、当面はCl.と対象児が表や、予定の変更への対応に慣れることを目的に、対象児にとって重要度の低い予定をあえて変更し、その際の対応を練習した。

②宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける行動に対しては、学校から帰った後のスケジュールをマグネットに記入し、実行する順番に貼りつけ、終わったスケジュールはマグネットをはがす、という行動に、Cl.と対象児が一緒に取り組んだ。その際、ゲームや読書といった自発する可能性の高い行動の順番は、宿題などの自発する可能性の低い行動の後に設定するよう、留意した。スケジュール通りに実行できた場合には、Cl.からの言語的賞賛を提示した。

③学校への忘れ物が多い行動に対しては、②のスケジュールに学校へ行く準備を組み込むことに加え、宿題や学校の準備などの自発する可能性の低い行動に対しては、Cl.の言語的プロンプトを提示することとした。その際、言語的プロンプトを提示することの目的は宿題などに取り掛かることであるため、すぐに取り掛からなくても、叱ったりせずに、少し時間をおいて声をかけることとした。

以上の対応の結果として、予定の変更に文句を言う行動は徐々に減少し (Fig.1)、帰宅後のスケジュール従事行動が増加した (Fig.2)。学校への忘れ物は、Cl.が共に確認を行うことで、一気に消失した (Fig.3)。

子ども面接においては、遊び場面で対象児の行動として確認されたり、Cl.から家庭や学校での様子として報告されたりした、片づけ (#2)、順番を守る (#3)、ルールを守る (#4)、友だちを応援する (#5) という課題に取り組んだ。対象児自身の行動に焦点を当てるのではなく、Th.の1人があえて問題行動を行うことで、対象児が問題を起こすという前提を設定しなくても、積極的に取り組むことができていた。特に片づけは対象児から片づけの時間をTh.に指摘することができ、応援についても、Th.を応援しながら遊ぶことができてい

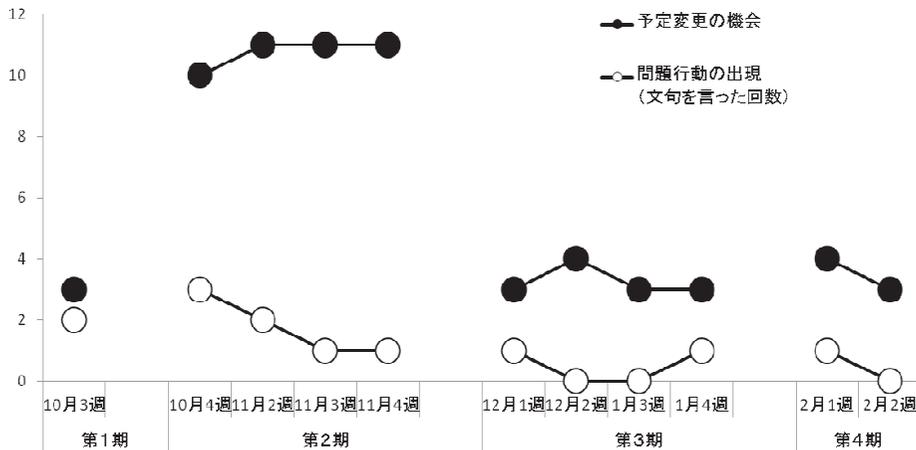


Fig. 1 予定の変更に文句を言う行動の生起頻度の推移

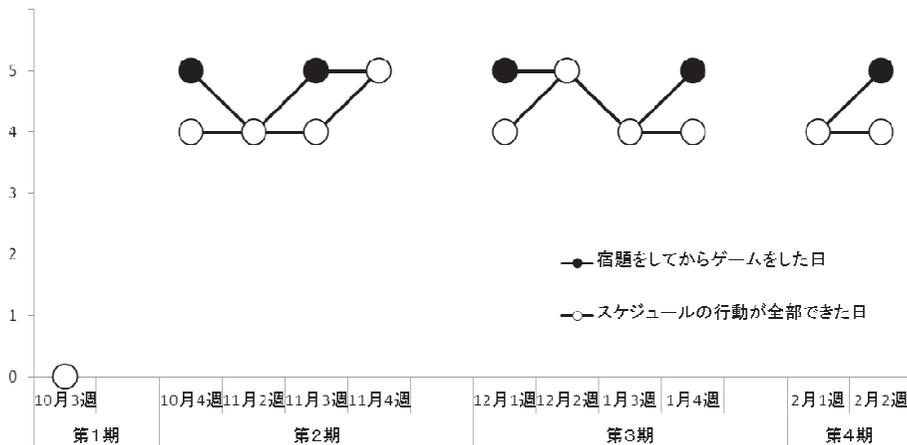


Fig. 2 スケジュール従事行動の生起頻度の推移 (平日のみ評価)

た。しかしながら、順番を守る行動やルールを守る行動は、遊びが盛り上がると、遂行することが難しかった。

第3期 (# 6 (12月1週) - # 9 (1月4週)) :

対応の修正と効果の確認) : 第2期の手続きと結果を踏まえ、対応を修正しつつ支援を行った。

①予定の変更に文句を言う行動に対しては、CI.がわざと予定を変更することをやめた。これによって、そもそも予定を変更する事態が稀であることにCI.が気づくことができ、また予定が変更しても、予定が変更する可能性をあらかじめ対象児に伝えておくことで、文句を言う行動の生起頻度は低かった。

②宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける行動

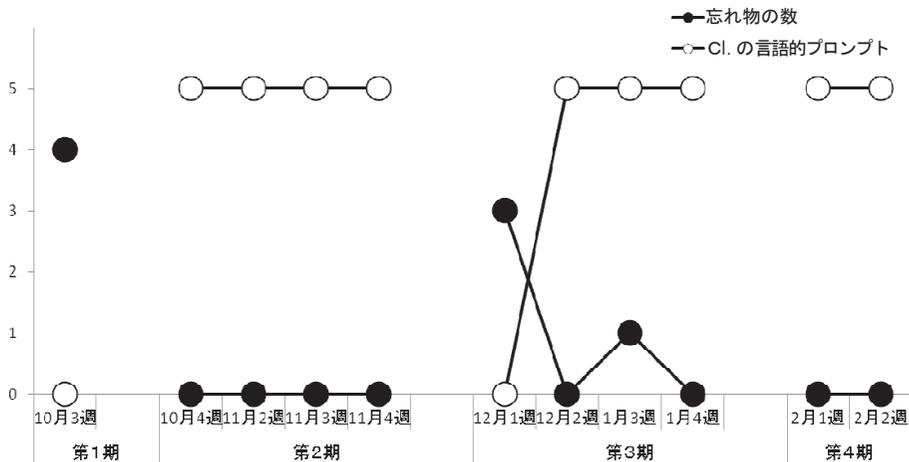


Fig. 3 学校への忘れ物と言語的プロンプト数の推移(平日のみ評価)

に対しては、スケジュールを提示するという先行刺激の操作によって、対象児も何をすべきかわかり、落ち着いて行動できるようになった。時にはゲームをなかなかやめられないこともあるが、宿題などが終わっていると、CI.自身がそれほどイライラせず待てるようになったことが確認された。また、CI.および対象児の負担感が低いことから、これまでの対応を継続して取り組むこととした。

③学校への忘れ物が多い行動に対しては、CI.と一緒に準備をすることを止めた。その結果、忘れ物をする回数が増加してしまった。それに対して、#6以降は主要な持ち物をリスト化して視覚提示することと、学校に行く準備をする時にCI.が持ち物の書いてある連絡帳を見ることを促すこと、寝る前にもう一度持ち物の確認をすることをスケジュールに盛り込んだ。その結果、忘れ物をする回数が減少した。

子ども面接では、新たに対象とするスキルを増やさずに、第2期で扱ったスキルを定着させることを目的としたかわりを行った。特に、標的行動があらわれるべき場面では、Th.が言語的プロンプトを出したり、モデルを提示したりするとともに、適応行動の出現には、言語的賞賛を提示した。また、面接終了後にCI.と合流する際には、Th.からCI.に対して、面接中の対象児の適応行動について報告し、CI.からも言語的賞賛を得られる機会を設定した。

第4期 (#10(2月1週) - #11(2月2週)):

終結に向けたフォローアップ): 対象児の適応行動の増加と問題行動の減少、およびCI.の対象児に対するコントロール感の向上が確認されたことに加え、Co.の職場の異動を踏まえて、終結に向けたフォローアップに取り組んだ。

①予定の変更文句を言う行動に対しては、時折文句を言う行動は観察されるものの、いつまでも言い続けることはなく、CI.の負担感も低いことが確認された。

②宿題などへの取りかかりが遅く、約束の時間になってもゲームや読書をし続ける行動に対しては、これまで通り、継続して取り組むことが有効であると、CI.が実感していることが確認された。

③学校への忘れ物が多い行動に対して、CI.がプロンプトを出すのを忘れても、自分で連絡帳と見比べつつ準備ができていることが確認された。

これらの行動に加え、新たに、遊びに行った後の帰宅時間が遅いという問題がCI.から出されたが、CI.自身が、キッチンタイマーを持っていかせて、音が鳴ったら帰ってくることを対応策として案出することができた。Th.からの、もしもその対応がうまくいかなかったらどうするか、という問いかけに対しては、友だちの家の保護者に、何時には帰らせてほしいとお願いすることや、暗くなったら迎えに行けばよい、という代替の対応策を案出することができていた。

あわせて、質問紙による対象児に対する評価をCo.とCI.とで振り返り、対象児のスキルの向上や、問題行動の減少をCI.自身が認識していることを確認した (Table1)。

子ども面接では、卒業式と言う形で、これまで取り組んだスキルを絵で紹介する冊子を作成し、対象児とTh.が確認しながら、獲得したスキルについて振り返り、学校や家庭でも実践するよう、促した。

Table 1 対象児の行動に対するCI.の質問紙を用いた認知的評価

	第1期	第2期	第3期		第4期
	10月3週	10月4週	12月1週	1月3週	2月2週
CBCL					
ひきこもり(9項目)	2	2	2	2	2
身体的訴え(9項目)	0	0	0	0	0
不安/抑うつ(14項目)	3	3	3	2	2
社会性の問題(8項目)	5	4	4	4	4
思考の問題(7項目)	2	2	2	2	2
注意の問題(11項目)	4	3	3	3	2
非行的行動(13項目)	2	2	2	2	2
攻撃行動(20項目)	12	11	11	9	9
スキル尺度					
向社会的行動(10項目)	12	15	16	16	18
引っ込み思案行動(8項目)	3	3	3	3	3
攻撃行動(7項目)	12	10	11	10	9
ストレス尺度					
身体的反応(4項目)	1	1	1	1	1
抑うつ・不安(4項目)	5	3	3	3	3
不機嫌・怒り(4項目)	8	7	8	6	7
無気力(4項目)	1	2	1	1	1

14. その後の経過

本研究の公表について許諾の再確認を行うとともに、最近の様子をX+1年7月に問い合わせたところ、対象とした行動の生起頻度に大きな変化はなく、学校での生活も、適応行動が増えてきていることが報告された。加えて、いくつか問題は依然としてあるものの、CI自身が問題を整理することで、対応できていることが報告された。

考 察

本報告は、問題行動を示すアスペルガー障害をもつ女兒に対し、保護者面接を中心とした支援を通して、問題行動が減少した事例である。

本事例においては、保護者による環境調整と適切な分化強化によって、対象児の問題行動が減少し、適応行動が増加したと考えられる。実際には、対象児には学校での生活など、問題行動がすべて消失したわけではなく、また今後も新奇な問題行動が出現する可能性は考えられる。このような事態はあらかじめ予測することができたため、問題行動自体の改善よりも、問題行動に対する保護者の対処能力の向上、あるいは自己効力感の向上に重きを置いた面接を行った。具体的には、解決策の案出はCIである保護者が主体的に行ったことや、実際の関わりも保護者が行ったことが挙げられる。

本事例において工夫した点として、問題を行動として捉えつつ、WISC-IVの結果とCIや対象児が実際にできることをすり合わせながら、問題の整理を行ったことが挙げられる。これに関連し、行動ごとに機能的アセスメントをCI.とともに行うことで、CI.に対し、先行事象の操作と後続事象の操作に分けて対応策を考えるという視点を習得することが可能になった。すなわち、面接初期の段階からアセスメントと支援を関連させたことが、一貫した支援の提供と効果の確認につながったと考えている。

その一方で、課題も残っている。1つは、対象児の行動変容がCI.の言語報告によるもののみであり、客観的な評価に至っていない点が挙げられる。CI.の心理的負担の軽減を目的とした場合には、CI.の主観的な行動観察や、本研究で用いたような質問紙を用いた評価が基準となりうるが、行動変容の成果を実証するためには、ビデオ観察を用いたり、父親などの第三者による行動観察の結果を提示したりするなどの、複数の観点からの評価が必要であると考えられる。この客観性の担保という課題は、子ども面接で扱った、対象児のスキルの評価においてもあてはまる課題である。本事例では、子ども面接におけるスキルの向上の評価は行っておらず、子ども面接の効果を提示することができなかった。たとえば、問題場面を例示して対処方略を対象児に回答させるような方法や、学校の教師からの、学校での友だちとの関わり場面の評価、家庭での片付けの様子の評価などの手続きを行うことが求められる。

加えて、本事例では、保護者が環境調整や分化強化を行うことに重きを置いた支援となっており、対象児自身が、自分の問題行動を客観的にとらえ、対処方略を案出し実行すると

ころまでのフォローアップは行っていなかった。対象児の年齢が小学1年生であることを踏まえると、現段階では対象児自身の対処方略の向上は選択肢の劣位になると考えたが、今後の対象児の成長を踏まえつつ、対象児自身のセルフコントロール能力の向上までフォローアップする必要があると考えられる。

本研究は、保護者が主体となって子どもの問題行動にアプローチする支援方略として、保護者自身が機能的アセスメントの観点を習得することで、対応策の立案と遂行が可能になったという点で意義がある。今後は支援の効果を整理して客観的に提示し、面接内容と保護者の介入、子どもの行動変容を一貫して実証することが重要であると考えられる。

引用文献

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed. text-version*. Washington, D. C.: American Psychiatric Press.
- Ghaziuddin, M., Weidmer-Mikahail, E., & Ghaziuddin, N. (1998). Comorbidity of Asperger syndrome: a preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 279-283.
- 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009). アスペルガー 障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入 行動療法研究, 35, 97-115.
- 加藤哲文・大石幸二 (2004). 特別支援教育を支える行動コンサルテーション：連携と協働を実現するためのシステムと技法 学苑社.
- 河野俊寛 (2005). AAC手段使用者である発達障害児をもつ母親が作るセルフヘルプグループへの支援 コミュニケーション障害学, 22, 67-72.
- 小枝達也 (2007). 広汎性発達障害・アスペルガー障害 母子保健情報, 55, 28-32.
- 松尾理沙・井上雅彦 (2013). 思春期の発達障害児を持つ親のためのペアレント・トレーニングプログラムの開発 発達研究, 27, 71-80.
- Mesibov, G., B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., Mosconi, M., Chapman, S. M., Tanner, C., & Van Bourgondien, M., E. (2004). *The teach approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- 中野周子・松岡勝彦 (2012). アスペルガー障害のある児童に対する行動コンサルテーションの効果 LD研究, 21, 259-269.
- 野口和也・加藤哲文 (2004). 通常学級への支援 (2) 加藤哲文・大石幸二 (編著) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション：連携と協働を実現するためのシステムと技法 学苑社, 85-102.
- 大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦 (2006). アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練：社会的相互作用の改善を目指した介入の実践 行動療法研究, 32, 131-141.
- 式部義信・井澤信三 (2009). 断続的な不登校状態を呈したアスペルガー障害児への行動支援の効果：本人および保護者へのアプローチにおける検討 行動療法研究, 35, 271-282.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房.
- Spitzer, R. L., First, B. M., Gibbson, M., Williams, J. B. W. (2004). *Treatment companion to the DSM-IV-TR casebook*. Arlington: American Psychiatric Publishing.

- 杉山雅彦 (1994). 不登校児への適用 精神科治療学, 9, 1105-1111.
- 杉山登志郎 (2009). そだちの臨床 発達精神病理学の新地平 日本評論社.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1998). 児童期・思春期の問題行動の評価: Child Behavior Checklist (CBCL) 日本版による診断と評価 季刊精神科診断学, 9, 235-245.
- 浦崎武 (2010). アスペルガー症候群の子どもの学童期におけるフラッシュバックと自己存在に関する不安 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 1, 1-17.

謝 辞

本研究の意義をご理解いただき、また実践に協働して取り組んでいただいたクライアント様をはじめとすご家族に、深く感謝申し上げます。また、本研究の一部は日本学術振興会科学研究費（課題番号13222328）の助成を受けて実施されたことを付記します。