

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中屋, 千絵美 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/361

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—

中 屋 千絵美

I. 背景と目的

知的障害児は、その思考面の特性から抽象化などの問題を持つため、応用や般化・継続への困難性がある。したがって、実際の場面における具体的体験が有効とされ、取り組みやすい環境を家庭という場面に設定することが般化を可能にする一側面である。教育や治療の場面が日常生活から切り離されたものではなく、連続したものとしてとらえる必要性はここにある。しかし、多くの場合、その支援は環境統制のもとにおかれ、日常生活上の多くの要因を考慮に入れづらいことから、実際の調整が難しい。

このような家庭場面への問題が家庭生活や地域生活の困難さとなっていることから、子どもと家族を中心とした包括的支援の必要性（藤原・平澤，2001）とともに、家庭において般化しにくい生活課題をいかに達成するか、ライフスタイルやライフステージを通じた支援の開発とそのネットワーク化が求められている。

これらには、子どもの行動形成につながる指導プログラム作成のための有効な条件について検討したもの（吉川・藤原，2004）や、ライフスタイルに適合した取組み（岩嶋，2008）、行動問題への環境調整からのアプローチ（平澤，2009）などがある。藤原（2008）は、家族が無理なく取り組むことができ確実な成果を生み出す方法として、家族と専門家との協働的アプローチによる徹底的な協議の重要性を示した。いずれも標的行動や手続きの際の支援を中心とし、家庭での生活行動に焦点が当てられているが、物理的環境の改善をはじめ、家族の取り組みやすさや継続性についての検討が課題であるとする。五十嵐・武蔵（2005）は、生活スキルの標的行動を特別支援学校から家庭へ移行させ、1年間の維持の有効性を示しているが、獲得すべき生活スキルの多様性から、教育課程に家庭への支援をどう位置付けるかという問題を指摘している。

一方、家族にとって、子どもの障害の問題は、生涯にわたる課題であるという側面も持っている。家族が子どもの行動問題の意味を理解できず、対応の困難さから家族が疲弊する要因となっている（松村・岩崎，1999）ことなどから、対象児の年齢や経年的変化を念頭においた、各家庭状況や活動状況に即した支援の提供が必要である。技能形成を通して目的活動が達成可能になるための支援は重要である。しかし、知的障害児の社会参加や自立に必要なスキルは多様に存在

する。獲得すべきスキルが家庭における生活に根ざした生きる力につながるよう、行動形成等の生活スキルの獲得のみならず、家族の心情に寄り添いながら、実際の生活経験に長期的に支援する中でライフステージを見つめていくための支援は見逃せない。

家族支援形態の一つに、家庭訪問という手段を使った援助がある。家庭訪問援助は、母子保健をはじめ、児童福祉や教育相談等多くの分野で活用されているが、障害児への家庭訪問については、在宅重度障害児への支援や生活サポートほか、自閉症児への応用行動分析を中心とした訪問支援などが存在する。T発達教育研究所では、知的・発達障害児への個別支援に加え、家庭訪問教育として定期的な家庭訪問を長期に継続することにより、障害のある子どもとその家族のライフステージを見通した教育相談支援を行っている。

加藤（2007）は、カウンセリングの立場から、家庭訪問による心理的援助の困難性を取り上げながらも、そこに望まれる援助は、家族システムの変化を促し、対象者の行動問題を解消する方法であり、さらに、生活環境を観察しながら、環境調整という援助的介入を行うことができる方法でもあると説明している。これは、知的障害児とその家庭への介入によって、早樫ら（2002）のいう家族機能の諸相から問題解決能力への道筋をとらえていく一手段としても理解することができる。家庭訪問教育という支援の中で得られた効果と、親子がライフステージの中でどのような変化を遂げ、保護者自身が子どもをどう理解する契機となったか、その意義を確認することは、一支援形態としての家庭訪問教育の概念を捉えることになる。

そこで、本稿では、知的障害児とその家族への長期的な支援として、家庭への介入を通した家庭訪問教育の役割機能を明らかにし、その有効性を検証することを目的とする。通常の家訪問教育において関わりの深い保護者は母親である。また、家庭訪問教育は生活における日常の文脈でとらえられることから、母親自身の具体的な体験や自己変革、人生観などへの影響が大きく反映される。本研究では、人生の経験が時間をおいてどのように語られ、組織化されるか（やまだ、2007）に焦点をあて、その語りを十分に引き出すためにライフストーリー研究法から検証する。

II. 方法

対象者と手続き

知的障害児をもつ保護者で、T発達教育研究所の相談利用者の中から、家庭訪問教育（以下訪問教育）を継続している4名の母親を対象とした。研究の意義や趣旨に賛同・協力の意志がある訪問開始3年目の母親から、最長14年目の母親をサンプリングした。表1に4名の各対象者（以下母親）と子どものプロフィールを示した。

2008年4月～6月に筆者（以下支援者）が各自宅へ訪問し半構造化面接を行った。訪問教育利用までの背景と、その後親子がどう変容し、訪問教育がどのような影響を及ぼしたと考えるか、形式にとらわれずに自由に語ってもらった。調査の内容は、許可を得てICレコーダーに録音し、逐語録化した。記録は語りを忠実に採用し、内容を把握しやすいよう（ ）に補足内容を付加した。逐語録作成後、その内容を確認してもらい、あわせて論文化の了解を得た。分析視点に関連する部分を文脈単位で抽出し、木下（2003）を参考に、概念化とカテゴリーの生成をおこなった。

表1 対象者と子どものプロフィール

Aさん（特別支援学校小学部3年 知的障害・自閉症男児Gくんの母親） IQ49 療育手帳3度 幼児通園施設⇒小学校特別支援学級入学、小学3年より特別支援学校へ転校 小学校1年より家庭訪問教育開始 訪問継続3年目
Bさん（中学校特別支援学級1年 知的障害・広汎性発達障害男児Yくんの母親） IQ68 療育手帳3度 幼児通園施設⇒小学校特別支援学級入学⇒中学校特別支援学級 小学校2年時より家庭訪問教育開始 訪問継続5年目
Cさん（特別支援学校高等部2年 知的障害女児Kさんの母親） IQ24 療育手帳2度 幼児通園施設⇒特別支援学校小学部⇒特別支援学校中学部⇒特別支援学校高等部 小学5年より訪問教育開始 訪問継続7年目
Dさん（特別支援学校高等部3年 知的障害・広汎性発達障害女児Nさんの母親） IQ40 療育手帳2度 幼児通園施設⇒小学校特別支援学級⇒特別支援学校中学部⇒特別支援学校高等部 幼児期より家庭訪問教育開始 訪問継続14年目

Ⅲ. 結果と考察

1) 結果とその分析

4名の母親の語りから大きく5つのカテゴリーを生成し、全体では12の概念を抽出した（表2）。カテゴリーの関係性は以下のように説明できる。

表2 「語りにより生成されたカテゴリー」

生活の場への直接的介入		
家族の実態に即した個別的介入	より丁寧な実態把握	
	問題の発見	
実際の直接的具体的介入	母親への支援	共感的理解と信頼関係
		子どもを通じた発達の理解
	子どもへの支援	望ましい信頼関係
		発達特性やパーソナリティに見合った課題設定と実行
一貫した継続的介入	母親への支援	心理的になつながりによる安心感
		長期的理解による負担軽減
	子どもへの支援	長期的理解による心理的傾向の把握
		ライフステージを見据えた効果的な目標設定と実行
場所・時間・心の共有		

家庭へ直接介入していくことは訪問教育の前提であり、《生活の場への直接的介入》がその土台となる。次に、多様な家庭のニーズを把握する意味での《家族の実態に即した個別的介入》と、実際に働きかける直接的な支援とともに具体的に取り組むことで家族が無理なく課題を達成するための《実際の・直接的・具体的介入》、親と子への一貫した関わりを通して心理的になつながりをもち家族を見つめていく《一貫した継続的介入》の3つのカテゴリーが生成された。

これらの下位概念には、母親への〈共感的理解と信頼関係〉と〈子どもを通じた発達の理解〉を可能にするための支援の要素、子どもに対して〈望ましい信頼関係〉と〈発達特性やパーソナ

リティに見合った課題設定とその実行」という要素、そして、母親への〈心理的なつながりによる安心感〉と〈負担の軽減〉、子どもの〈心理的傾向の把握〉と〈ライフステージを見据えた効果的な目標設定とその実行〉が見出された。

さらに、《共有》という柱の存在が確認された。これは、訪問教育ならではの親と子および支援者相互の〈場の共有〉や〈時間の共有〉、そして〈心理的な共有〉である。これらの要素が互いに関係しあい、訪問教育を支えている結果となった。これを仮説モデルとして図に示した(図1)。

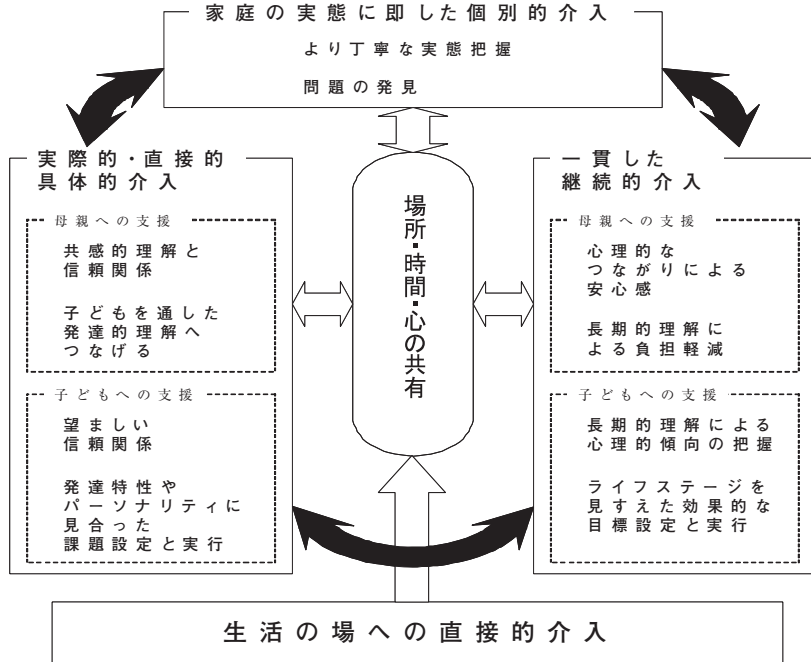


図1 家庭訪問教育を支える概念モデル

2) 全体の分析

4人の母親の語りからカテゴリー別に代表的な語りを要約した(表3)。分析において該当する語りと一致する箇所に番号を付して対応させた。これを、図1の仮説モデルとの関係によって検証する。

語りには、混乱や葛藤を持ちながらも訪問教育の利用により、子どもの捉え方や課題への気づき、養育スタンスの変化など、自己変革への語りを聞き取ることができた。

すべての母親が、家庭が基盤であり、日々の生活体験の重要性を認識し、家庭という生活の場へ介入することへの意義を語っている。「家に来てもらえなければ、親だけではうまくいかなかった(①④)」「家ででの対応で子どもは変わる(②)」「家ででの生活も大切(③)」といった語りに、《生活の場における直接的な介入》が支援形態として土台となることが示されている。

生活の中で変わる必要性を感じても、日常場面での子どもの示す行動は、母親には容易に理解できにくい実態も明らかになった。「そのままの状態を見てもらえた⑥」「指摘されて問題点に気

表3 カテゴリー別にみた代表的な語りの要旨

カテゴリー	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
生活の場における直接的介入	①家が基本だと思いが来てもらえなければわからなかった。どう環境を整えればよいかわかった。家で気負わず話せる。	②家での対応で子どもは変わる面があるから大切。子どもや親子の家での生活を見てもらえる。リラックスして話ができる。	③家庭での教育によってこれだけ変わる。学校だけではだめだから、家での生活も大事。家族がどうかわかるかが大切。	④見てくれなかったら親だけではうまくいかなかったと思う。家に入ってもらってこういうことなのか。
生活の実態に即した個別的介绍	⑤問題だと感じていなくて解決のための発想もなかったが気付かせてくれた。話せる余裕ができて子どもをかわいがる気持ちになった。	⑥家でのこだわりや、そのままの状態を見て見てもらった。何から取り組めばいいか整理して具体的に提示してもらえた。	⑦具体的にこの子のことをよく知ってもらって、私の指導もすぐ必要。やってあげるのが当たり前になっているなど問題点がわかった。	⑧やれるまでじっくり待つことが大切だと分かった。指摘されて気づくことが沢山あった。うまくいようにきっかけを作ってくれた。
実際の・直接的・具体的介入	⑨必要な取組み場面を見ることが子どもも変わり、今必要なことは何か、対処の仕方がよくなった。気持ちが前向きになった。	⑩越えられる課題かそうでないのかの見極めなど、結果が出るよう方向づけてくれたことで、自分もやってみて自信がついた。	⑪じかに対処の方法を繰り返したり、親として叱る前に対応する意味を考えられるようになって、自信をもってやってみようと思える。	⑫子どもが先生と懸命にやっている様子を見て、その意味が分かることが嬉しかった。自分も見て学ぶことが大切だと思う。
一貫した継続的介入	⑬外だと本人が意外な行動をとってもそこでの行動であって、家ではまた違った行動を取るから、親がブレないようにした。	⑭周囲の人との考えの違いで混乱していたが、ずっと同じ方針で続けてこれたからこそ、崩れずに済んだ。	⑮一から説明する必要があったり、周囲の対応がバラバラで困っていたが、それが解消された。ずっと見守ってくれと思うと安心。	⑯迷ったとしても、将来やれるかどうかを見極めてくれたり、子どもの性格とかもわかってきているから何かあっても支えになってもらえる。
場所・時間・心の共有	⑰同じ場面見ているから納得する。親も一緒に勉強する姿勢が大切だと思う。子どものことがわかって嬉しい。	⑱とことん話を聞いてくれて、アドバイスくれたことで自信を持って課題を子どもに与えていくことができた。	⑲場面に居合わせると行動や表情がよくわかって何のための指導かが手に取るように分かった。	⑳互いに交わす何でもない話の中に大切なことがあると思う。支えてくれる、わかってくれると思うと安心できて、気持ちが軽くなる。

づけた (⑤⑦⑧)「課題を整理して提示してくれてわかった (⑥)」などは、何が問題なのかわからず、解決可能な方策を十分に得られなかった苦悩があったことを示す語りである。親子の関係性が固定化すると、日ごろの何気ない対応が子どもの行動を左右していることに母親は気づかない場合も多い。支援において実際の場面に直面することは問題の背景をより把握しやすくする。母親は、優先的に取り組む課題は何か、直接介入してもらうことで整理し、解決へ向かうことを期待するようになる。生活環境を整え、生活を通して生活を学ぶ (安達, 2000) という生活経験からの支援と、家庭状況や活動状況に即した実行可能な支援の提供には、訪問教育という《生活の場に直接的な介入》を土台に、〈実態を把握〉し、解決可能な〈課題の発見〉という要素を含む《生活の実態に即した個別的介绍》が機能されることがわかる。

親子での不適切なコミュニケーションパターンによる誤学習や二次的な問題への予防のためにも、支援者は子どもとの適切な関係を築き、発達特性やパーソナリティに見合った課題を設定し、具体的に実行することで子どもの変容を図る。《直接的》に取り組む、《具体的》に体験し、《実際の》場で反復することで望ましい習慣を獲得し、子ども自身も達成感と意欲、自発的行動を可能にする。母親は、その支援の様子に直接的にかかわり、具体的に実際の体験を通してわが子の発達の理解を深めていく。これが、《実態に即した個別的介绍》を通して「必要な課題を見極め (⑩)」、その成果を確認しながら「母親と指導場면을共有 (⑨)」し、「支援の意味を理解 (⑪⑫)」するという語りから示されている。子どもの問題を指摘されることは、逆に漠然としていた養育上の不安を意識化・顕在化させる (蔦森, 2001) が、母親への葛藤や養育への不安に寄り添うことで、〈共感的理解〉とともに冷静に問題に気づくゆとりと、課題を受け止め、養育の自信と意欲を得ることが見出される。このことが、個別的なニーズに応え、発達の視点で母親が子ども

理解につながるよう支援することの意義となる。これらが《実際の・直接的・具体的介入》の意味するものといえる。

子どもの発達の節目には、それまでの成育歴から長期的な視点で子どもの心理的傾向を捉え、将来の人生の質を高めるために必要な視点は何か適切に判断することが必要となる。中野・茂木(1999)は、多様な情報の中から自分たち家族に見合った情報を取捨選択するためには関わる機関からの情報を整理していく調整力が必要になるが、このことが逆に家族のストレスを増大させ、混乱を起こすとしている。「バラバラの対応から解消され(⑮)」、「同じ方針であることからブレたり崩れたりせずに(⑬⑭)」「ずっと見守ってくれて迷っても支えになってくれるから安心(⑮⑯)」という語りから、この問題への課題の糸口が見える。継続的な発達支援により〈長期的に子どもの傾向を把握〉する中で、理解者に守られているという安心感と不要な〈負担が軽減〉されることがうかがえる。これが《一貫した継続的介入》の支援の効果といえる。これらの経験から、自分たち家族だけで問題を抱え込まず、必要なときに適切な判断で援助を受けることの意義も感じ取り、必要なときに適切に訴えることをも可能にする、まさにニーズ調整力の芽生えと考えることができる。

また、「同じ場面を見るから納得(⑰⑱)」「とことん話を聴いてくれて(⑲)」「わかってもらえると思うと気持ちが軽くなる(⑳)」などの語りは、すべてに通じる《場所・時間・心の共有》である。これは、支援者と子どもの関係における《共有》や、子どもの支援に関わる情報や支援方法の伝授・実践を通してその体験を《共有》すること、また、母親と支援者との心理的なかわりによる《共有》などをさし、支援者が外から家庭を捉えるのではなく、生活の場である家庭と同じ土俵に下りていく支援である。母親と支援者が共に子どもへの幸せな人生への指標を築くための共通理解としての価値を示すものといえる。

これらのことから、家庭訪問教育の役割機能として、図1のように《生活の場への直接的介入》という土台があり、《共有》という柱が3つの介入という概念を支えることが確認された。

3) 個別分析

対象者4名に対して検証を行ったが、訪問教育の意義とその経験に対する意味づけのプロセスを詳細に検討するために、代表事例としてCさんの語りを取り上げて個別分析を行う。その理由は、中野・桜井(1995)の分類から、ライフストーリーは出来事の羅列ではなく、個々の話し手の現在から見て重要と考えられる出来事によって構成される(桜井, 1986)からである。全体の分析と同様に図1に当てはめながら検証する。なお、枠内はCさん自身の語りである。分析視点として生成カテゴリーにつながる重要なフレーズには下線を付した。

Cさんのライフストーリーからの検証

(1) 子どもの実態をみつめる

Kさんは明るく対人関係を好むが、家庭で欲求が充足されないと、その葛藤を他者へ攻撃する形で処理する行動が目立ってきた。母親であるCさんは、大人の表情や態度に敏感で、排泄の失敗を繰り返すKさんへの対応に空回りするものを感じ、訪問教育を開始した。

（親も子も）やってもらおうのが当たり前のような感じになっていたかもしれないですね。（学校でも）具体的にどうすればいいかとかを教えてくださいということもなかったから、それでよしという感じだったかもしれないし。…でも、どうやって注意したらいいのか実際はわかんないんですね、注意しても変わらないし。そういうふうにはできないKをすごい叱ってたというか。

学校では、一から説明しても…（中略）学年が変わるとまた一からやり直してというのがすごく嫌だったんですね。…やっぱ先生もみんな経験とかもさまざまだから対応も一貫してないようだったし、…（中略）…その時その時見てはくれてもその場限りって言うか、ずっとKのことを継続して状況を把握してくれてはくれないし、…（中略）…先の見通しをもってやってくれてるような感じがしなかったというか…。

具体的にこの子のことをよく知ってもらいたいというものがあって、…（中略）…子供は子供としてみてくれてさらにというか。子供よりも私の指導がすごくほしくて…。…（中略）…訪問ならばあくまでもプライベートな面でも個人のことをためらわずに言えるというか…悩んでいることをどンドン言って解決したくてというのがある、…（中略）…とにかく話を聞いてもらいたいというのがある…。

訪問教育を開始すると、以前は適切な対応策が得られなかった経験から、「この子のことをよく知ってもらいたい」というように、〈実態把握〉によって〈問題を発見〉し、〈具体的な〉対応への助言を期待している。さらに、「学年が変わるとまた一からやり直し」「その時その時見てはくれてもその場限り」などの不安から、〈長期的な子ども理解〉によるCさんへの《一貫した継続的介入》によって助言や対応を求めていることがわかった。そして、「プライベートな面でも個人のことをためらわずに言える」というように家庭が気兼ねなく振舞える場であることを語り、「具体的な話をゆっくりしたい」「悩んでいることをどンドン言って解決したくて」と、Kさんの〈実態把握〉からCさんへの〈共感的理解と信頼関係〉のもとに、一貫した〈心理的なつながりによる安心感〉を求めている。

これらは《生活の場への直接的介入》によって成り立つとともに、Cさんの混乱に寄り添い、じっくりと話を聴く時間を共にするという《場所・時間・心の共有》が介入することを意味するものととらえることができる。

（2）子どもの対応を通じた問題意識と発達の理解へ

話ではやっぱりわかりにくくて口で言うのと実際見ってもらうのではぜんぜん違うということですかね。形や行動で示してくれることがほんとによくわかったし、そのことが私が変わったし、…（中略）…でもじっくりやることで無理なくやれるって言うか。一生懸命やっても（中略）それが返って私自身がいいのか悪いのかすごく不安になってましたから、そういう面では来てもらうことでリラックスして話を聞いてもらえたということが大きかったです。親も子も見てもらおうのが一番ということですね。それに実際ここに来ると外と違って家ってそのままだが出るじゃないですか、（見てもらって）先生こういう感じなんですとか、…（中略）そういうのがすごくリアルタイムの様子を見てもらえるから、ほんとによくわかってもらえたりとか、それが一番ですね。

（生活課題を）やってるのを見て、そうか～っていうか、とてもよくわかったし…。…（中略）すごく具体的で、実際の様子を私も見る事が出来るし、ああそういう様子なんだってわかるし。確実にできるようになるんだということを実際に見れて。…（中略）（先生の）誉めたりとか認めていくというタイミングもすごくいいんですね。だから子供が頑張ろうという気持ちを盛り上げてくれるというか…。そういう対応の仕方がわかって、…（中略）それでやってみてこんなに確実に出来る…（中略）…親が学ぶことって大切ですね。

この先のことを考えて、今はこういうことをやっていけば先はこうなるみたいな見通しのつくような課題とか…、で、いまこれを何のためにやってるかという説明がすごく具体的にあったりとか…。（中略）前は、その場その場がよければいいみたいな感じ。…（中略）先が見通せないのかもしれないですねきっと。だから先行きあんまり考えずに対応してたというか…。

全部Kのほうに、私の思い通りにならないことを指摘してたような気がします。…(中略) そうやって場面に居合わせると、Kの行動や表情とかすごくよくわかるんですね。そういうことでこんなにこじれちゃったんだとか。(中略) それに、こういうふうにするとどうなるんだろうとか、叱る前にどうか対応する意味を考えるようになりましたね。感情に任せてじゃなくてね。

他人の行動を意識する傾向の強いKさんは、些細な言葉のニュアンスや視線などに敏感に反応する。支援者は、家庭で見せる子どもや母親の態度、母子の関係性などの〈実態を把握〉し、その場で伝わりやすい指示の出し方や視線、タイミングよく行動を認めていくことなどを通してKさんに自己肯定感を持たせる助言や工夫をする。

食事や排泄への対応、着脱などの基本的な生活習慣にも継続して目を向け、Kさんの〈発達特性やパーソナリティに見合った課題設定と実行〉から、家庭における環境調整など、場面をどう変えれば意欲的に取り組めるのか、自己主張に対してその場でどうとらえ、どう対処するかに根気よく取り組む。「形や行動で示してくれることがよくわかった」「リアルタイムに様子を見てもらえるから」「無理なくやれる」「親も子も見てもらうのが一番」などの語りは、親子の〈実態把握〉と共に、《具体的・直接的・実地的な介入》による意義を捉えている。「その場に居合わせるとわかる」と表現しているように、言葉だけでは伝わりにくい直接的な場面に遭遇するからこそ具体的な対応がよく理解できると語っているのである

さらに、Kさんへの排泄への対応場面や入浴場面などを具体的に観察していく中で、「確実に変わっていく」子どもの変化を目の当たりにし、手に取るようにわかったことから「その場その場がよければいい」「先が見通せないゆえにあまり考えずに対応していた」と今までの問題意識の薄かった自分に気づき、無理のない適切な課題を工夫しようという思いに至っている。

〈子どもを通した発達の理解へつなげる支援〉を《实际的・具体的・直接的に》支援したことによって、Cさんは、感情的にならずに客観的に子どもを見つめるゆとりがもてるようになった。そして、Kさんの行動の意味を捉えようとする姿勢と、子どもへの影響を考慮した養育の心構えをもつなど、前向きな意欲を見せている。

(3) 対応を工夫することによる効力感の獲得へ

Kさんは周囲に指摘されることの多い経験から自信がなく、他者からの援助を受ける姿勢が習慣となっていた。状況と物事との関係を判断する力は不十分で、興味のおもむくままに行動するため、Cさんはその都度対応するが、逆に不適切行動を誘発してしまうことが多かった。

こういう誉め方するとこういう笑顔がでるんだっていうのがすごい印象的。…(中略)…何回かやってみたときにその笑顔が見られることができたときに、「あ、これだ〜」と思って。それがすごい気持ちよくって。嬉しくって。(中略)「ホントこれなんだ〜」って思えるとなんか目の前が明るくなるって言うか、やってみようって思えるというか。それに、子供と意気投合出来た！みたいな。180度違うかな。前向きにとか…。…それになんかあれば必ず先生に聞いて助言もらって、納得できて。納得できないなら納得できるまで先生に教わってやれるので…気持ち的に安心できる…。

外で大きい声で泣き叫んだりすることがあると、ああもう帰ろう帰ろうで逃避したりしてました。結局周囲の目を気にして恥ずかしくなっちゃって、…(中略) どうしても親も楽なほうにいつも流れちゃうという傾向はあったかも知れないですね。まだわからないから無理だからって…(中略) あきらめないことがこういう子を育てるのには大切だなと思いますね。無理かなと思ってまずやらせてみて、どうやれば出来るか試してみようみたいな感じが変わったかな。

Cさんは、Kさんと支援者の関係を直接的に観察し、具体的に対応する場面を《共有》し、実

際に取り組みながら子どもとの関係を構築していくことで、自信を持って関わられるようになる。これは《一貫した継続的介入》の中で、Kさんの〈心理的傾向を把握〉しながら〈ライフステージを見据えた効果的な目標設定と実行〉により無理なく支援を継続したこと、そして、Cさんに対しても〈共感的理解と信頼関係〉〈長期的理解による負担軽減〉が介在することで、前向きに納得するまで子どもと向かおうとする意欲が持てたからである。「どうせダメ、無理だとあきらめていたのは自分だった」と楽なほうに流れずに正しく判断していく必要性にも目を向け、以前と考え方が変わったことに気づく。支援者の援助を受けながら実際に取り組んだ結果、子どもの反応から、「あ、これだ〜」と目の前が明るくなる体験は、意欲的な養育への思いをさらに高めた。

このように、子どもへの実際の《生活の場への介入》による〈発達特性やパーソナリティに合った〉《実際の・具体的・直接的な介入》を通して、Cさんはその場面への《共有》によって子どもの取り組みを直接的に経験・把握していく中で発達の理解を高め、効力感を獲得していった。

(4) 見通しや予測を持って子どもをとらえる

学習面でもそうですが、家庭内の、食事についての食べ方とか、トイレにしろ、何か一応やってはいたんですけど、具体的にこうだからとか家庭にまで入ってみてくれる先生はいないんで…学校に相談したとしても「家でもこう促してみてください」って言うだけで。…（中略）…なかなか声かけとかタイミングとかうまくいかなかったりとかしてて…。で先生来てくれると、実際におやつを食べ方とか、的確に、こういうときはこういう対応だと言って言うのがすごくわかりやすいって言うか…。

…思春期で今後またどういう対応がでてくるかという不安はありますが、でもそういうときに、ま、先生がいるからっていう安心感がすごくあって、そういう時どうしたらいいんだらうって相談に乗ってもらえるっていうのがあるから心強いですね。一応今はこうすればああするしみたいなのをなんとなく読めてきてるし、こういう状態のときは無理させないほうがいいなというのもわかってきてるので…なんとなく見通しをつけてやってけるかなと思っています。

自信を持っていろいろ出来るようになったことがね。（中略）人の話を聞こうという気持ちが出てきたって言うか、…（中略）…供の生活の態度ということなどもそうですが、指導方法によってこんなに伸びるのかなって言うのも感じてて…。（中略）この子に合った指導がこれだけの理解があってできるっていうのが…。だから、普段の生活で私が家事をしている間にも「これが終わるまで座ってやってね」って、で、「それが終わったら買いもの行こう」って、目的をもってやるようになって…。終わりっていうのがわかれば、今までそういうのがなかったけどそういうのを示してあげれば、この子ってそこまでやろうって言う気持ちが…出来るようになるんだなって。

Kさんの変化を実感し、その行動が「なんとなく読める」、わかりやすく「示してあげればやろうという気持ちが出てくるようになる」と予測するようになり、《一貫した継続的な介入》の効果を語っている。子どもへの目標と課題の意味を伝え、母親はそれを踏まえながら実際の様子を見ることが出来るという点は、《直接的・实际的・具体的な》支援である。「言葉で言われるだけじゃわからない」と語っているように、食事やトイレなどの生活場面における効果的な声のかけ方やそのタイミングが《实际的・直接的・具体的》であったからこそ理解できたことを実感している。すなわち、Cさんが見通しと予測を持って実践しながら、焦らず子どもを観察し、その行動の意味を探り、着実に積み重ねていく姿勢をもったことに大きな意味がある。このことは、Cさんへの〈子どもを通じた発達の理解〉へつなげる支援となった。

反復学習によって自発的行動が可能になり、般化していくKさんの様子を確認しながら、Cさんはわが子に必要な課題を認識し、家族のニーズを調整する力をもつ契機となったといえる。

(5) 家庭という生活の基盤から意欲的な生活を送るために

家での生活を大事にすることが大切になって…。普通の生活の中でやればいいんだみたいな事を感じたりして、そういうのが生活で生かされたりするし…。…(中略)きっとこの子はわかってくれるって信じてあきらめないということでしょうね。…(中略)おどおどしないで対応するって言うことが大切だってことですよね。そういうのも訪問でないとうまくなかった部分かな。

(家庭訪問教育は)より豊かに気持ちよく過ごしていくための潤滑油になるためのアドバイスをすぐもらおうということ。すごく必要な部分なんですよ、私にとってもKにとっても…。(中略)とにかく今はまだまだK中心に生活している部分があるんですね。なので、とにかくKの状態をよくしたい、そのためには私たちとか家族がどういうふうな対応を実際にしていかにこの子にすればより良い生活が出来るか。ということが大切だと思っています。

集団生活も重要だが、スムーズな安定した生活のためには「家での生活も大事にすること」「普通の生活の中でやればいいんだ」と語っている。そして、日常生活場面における実際の取り組みが「家庭での教育方法によってこれだけ変わる」と評価し、家庭での適応が基盤であることの重要性にも目を向けている。「より豊かに気持ちよく過ごしていくため潤滑油…」「家族がどういうふうな対応を実際に丁寧にこの子にすればよりよい生活ができるか」と、Kさんと家族がより豊かに生活していくことを何よりも願っており、家族支援としての重要な示唆を与えた語りであるといえる。やがてKさんが一人の大人として、社会的援助を受けながらも果敢に生活を享受できる適応力を身につけていくために、今後も家族の関わり方を工夫していこうとする意志がみえる。ここに、家庭という《生活の場への直接的介入》による《実態に即した個別的介入》《实际的・直接的・具体的介入》《一貫した継続的介入》と、家庭を取り巻く直接的な空間に寄り添う支援としての《共有》という機能の意義を捉えることができる。

IV. 総合考察と今後の課題

家庭訪問教育と訪問援助

本研究から得られた家庭訪問教育のもつ役割機能から次のように要約できる。

生活の場への直接的介入は、親と子に直接寄り添う支援であり、そこには、直接やり方を伝える、一緒に実際に取り組み、具体的に考えるなど、共有することによって家庭の実態に即して個別的に行うことが有効となる。子どもに対しては将来を見据えた解決可能な生活課題を実生活において般化し、適応を図ることを可能にする。母親に対しても、直接的な体験を通して負担なく子どもの変容を図ることにつながり、養育の自信や意欲の獲得と、子どもへの発達の理解を促す結果となる。生活の場への介入が共有という概念を作り出し、このことが子どもと家族への支援の価値を高める。これらのことから、支援形態としての家庭訪問教育の有効性が示されたといえよう。

特に、「家に来てもらえなければ親だけではうまくいかなかった」「どう環境を整えればよいかがあった」という代表的な語りは、暮らしの中でやり方を提示し、共に実行していくことの意義を示すものであり、家族が無理なく取り組むことができ確実な成果を生み出す(藤原, 2008)手段の1つとして注目できる。さらに、これらの結果から、知的障害児の家庭訪問教育の機能にも、加藤(2007)のいう、行動問題の解消や、環境調整の有意性と共に、家族システムの変化に追随するものがあり、今後の訪問援助の方法に示唆を与えたものといえる。

知的障害児の家族支援に求められるもの

母親たちは、日々の子どもの示す行動の意味やその問題を理解できず混乱していた時期を振り返りながら、訪問教育によって得られたものとして、対処方法への支援の中に子どもの正しい障害理解と養育態度形成への変容が介在していると感じ取っている。家族支援には、ここから培われる子ども理解により、家族と子どもの問題の実態を受け止め、自分たち家族に見合ったリソースを選択し、家族で抱え込むことなく援助を訴え、情報を上手に取り入れ活用する力、すなわち家族が子どもの発達に見合った望ましいニーズ調整力の獲得を無理なく可能にする支援が求められているといえる。多様な家族援助形態が存在する中、本研究によって家庭への直接的介入により具体的に実践する支援形態の有効性を見出すこととなった。これらのことは、家族がサービスを利用する権利の主体として意識した、家族支援におけるエンパワーメントへの方向性を見出す（根本，2003）ものとして、家族支援の在り方を示唆した重要な視点であると考えられることができる。

今後の課題

家庭訪問教育は協働的なアプローチとなることから、長期的な支援の中で効果を上げる一方、子どもの治療効果を求めるあまり家族に負担を強いることのないよう、保護者の力量に応じて提案する技量が支援者に必要である。地域や家庭に根ざした家族支援を実践するためにも、それぞれの家族のニーズを明確に把握でき、発達の観点も踏まえた臨床支援の実践可能な人材をどう開拓していくかも課題となる。

家族の様相は多様である。これからの家族支援に必要なことは、多様なニーズに応えるために、質の高いリソースを豊かに用意することであると考えられる。その意味で、家庭訪問教育という一つの支援形態が、リソースの有効な支援としてさらに広く機能することが求められる。

本研究は、4名の対象者による家庭訪問教育の機能を明らかにすることで、家族援助の一形態としての有効性を得ることができた。しかし、保護者のみの語りであり、システムのあり方まで踏み込めないといった限界がある。つまり、本研究で得られたカテゴリーは分析に用いたデータに関する限りという限定つきのもの（木下，2003）であることから、今後、子どもを取り巻く家族、そして教育・福祉関係者等にも広げ、知見を得ることによって、さらに実践的な活用を促すことにつながるものと考えられる。

謝辞

調査にご協力いただき、お話をお聞かせくださった保護者の方々に深く感謝申し上げます。また、ご支援いただきました明星大学の星山麻木教授に記して御礼申し上げます。

引用文献

- 安達真理 (2000) : 知的障害児教育における生活領域に関する一考察 - 生活の場を中心に -, 東洋大学大学院紀要, 37.
- 五十嵐勝善・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. 富山大学研究紀要, 8, 31-42.
- 岩嶋利恵 (2008) : 知的障害の家族のライフスタイルに適合した協働的な取組み. 発達障害研究, 30, 322-327.
- 加藤博仁 (2007) : 訪問カウンセリングの方法に関する実践的研究 (1) - 家庭訪問の困難性と個人面接の方法 -. 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要, 12, 133 - 143.
- 木下康仁 (2003) : グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 - 質的研究の誘い -. 弘文堂.
- 桜井 厚 (1986) : 主観的リアリティとしてのライフヒストリー, 中京大学社会学部紀要 1, 中京大学, 73-110
- 葛森武夫・清水康夫 (2001) : 親が子どもの障害に気づくとき - 障害の告知と療育への動機づけ. 総合リハビリテーション 29 (2), 143 - 148
- 中野卓・桜井厚 (1995) : ライフヒストリーの社会学, 弘文堂.
- 中野敏子・茂木尚子 (1999) : 心身障害児・者の家族援助に関する基礎的研究 (1). 日本知的障害者福祉協会 46(2), 64-72
- 根本治代 (2003) : 学齢児の知的障害児を持つ家族支援 - 母親への質的インタビュー調査の結果から -. 東洋大学大学院紀要, 40, 317 - 328.
- 早樫一夫・団士郎・岡田隆介 (2002) 知的発達障害の家族援助, 金剛出版, 40-46.
- 平澤紀子 (2009) : 家族場面における発達障害児の行動問題に対する物理的環境に基づく支援の具体化. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 57 (2), 185-190
- 藤原義博・平澤紀子 (2001) : 問題行動を示す発達障害児者への本人や家族を中心とした家族支援 - 包括的な行動的支援からの貢献と課題 - 上越教育大学研究紀要, 21 (2), 153-162.
- 藤原義博 (2008) : 家庭文脈への適合に徹した支援の目標と意義. 発達障害研究. 30. 328-329
- 松村昌子・岩崎隆彦 (1999) : 心身障害児・者の家族援助に関する基礎的研究 (1). 知的障害福祉研究 AIGO, 64-72.
- やまだようこ (2007) : 質的研究における対話的モデル構成法 - 多重の現実, ナラティブ・テキスト, 対話的省察性 - 質的心理学研究, 6, 174 - 194.
- 吉川和幸・藤原義博 (2004) : 知的障害児に対する日常生活技能の指導における子どもと家族に即した指導プログラムに関する検討. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 10, 13-24.