

自閉症スペクトラム児における行動的介入内容の経年的な変化の事例的検討 Case Examination of Long-term Contents Change of Behavioral Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder

井澤 信三* 山本 真也** 山本 多佳実**
ISAWA Shinzo YAMAMOTO Shinya YAMAMOTO Takami

本研究は、自閉症スペクトラム児に対する大学附属臨床機関における行動的介入の内容（目標と課題内容）が、経年的にどのような変化を示しているかについて検討することを目的とした。分析対象となった事例は4事例であり、5～9年間の経年的変化を整理した。介入内容は、9つの大カテゴリーに整理され、さらに中・小カテゴリーと整理された。4事例からの結果より、目標及び課題内容を決定する際に、自閉症スペクトラムの中核的な障害となる社会性やコミュニケーションへの内容が重視されていること、また大学附属臨床機関の役割の影響も示唆される。

The purpose of present study was to examine a change over time in the behavioral intervention's goals and task content for autism spectrum children in the university clinical institutions. The 4 cases were analyzed, and the period was to organize the secular change of 5 to 9 years. The behavioral intervention's content is organized into nine major categories, and it has been organizing and further medium and small category. From the results of from 4 case, in determining the goals and task content, it is suggested the content of the social and communication that becomes a core characteristic of the autism spectrum has been emphasized, also the influence of the role of the clinical institution attached to the university.

キーワード：自閉症，行動的介入，経年的な変化，事例検討

Key words：autism spectrum disorder, behavioral intervention, secular change, case examination

1. 問題と目的

1) はじめに

近年、自閉症スペクトラム児（ASD：Autism Spectrum Disorder）におけるエビデンスに基づいた介入の必要性が強調されてきており、欧米では、ASD児への介入研究に関するメタ分析研究が多く見られるようになってきている。その中では、ASD児への介入研究におけるエビデンスのある介入方法とそのアウトカムが示されている（例：Wong, Odom, Hume, Cox, Fetting, Kucharczyk, Brock, Plavnick, Fleury, and Schultz, 2015; McDonald and Machalicek, 2013）。今後の展開としては、エビデンスのある介入方法が特定化された結果に基づき、それらをユーザーに対し、系統的、計画的に提供していくための現実的なプログラムを開発するといった視点が必要となってくると考えられる。

自閉症児に対する療育プログラムを開発した研究として、「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発」をテーマとした一連の研究がある。それでは親のニーズ分析（前田ら, 2007）、幼児期のふり遊びの分析（荒井ら, 2007）、学童期のごっこ遊びの分析（梅本ら, 2007）より、発達論的な観点から療育プログラムを検討している。また、比較的知的に高い自閉症を対象とし

た集団的な観点も有している。また、同グループによる一連の研究では、幼児期後期・学童期前期（春日ら, 2015）、学童期後期（荒木ら, 2015）、青年期前期（鏡原ら, 2015）といった年齢段階に応じた療育プログラムの必要性が示唆されている。

このようなプログラム開発研究において、比較的に長期的な個人への介入内容を追跡していく方法には、実年齢や教育段階、発達の状態に応じたプログラムを考える上で、一定の意義があると考えられる。その際、以下のような検討課題を挙げることができる。第1に、ASD児に対する介入では、包括的な発達領域への支援が必要としている点である。米国学術研究会議（National Research Council）における「自閉症児に対する教育的介入に関する委員会（The committee on Educational Interventions for Children with Autism）」では、6つの不可欠な介入領域として「機能的コミュニケーション」「社会性」「遊び」「アカデミック」「認知スキル」「行動問題の低減」を示している。それは、ASD児への教育的介入には、たとえば「言語」といった単一の領域に限定するのではなく、発達全般といった包括的な視点の必要性が示唆される。第2に、地域における介入といった視点である。それは、通常、知的障害を伴う自閉症児の

* 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース 教授 ** 兵庫教育大学連合博士課程先端課題実践開発専攻先端課題実践開発連合講座
*** 兵庫教育大学連合大学院学校教育学研究科（研究生）
平成28年10月25日受理

場合、就学前では幼稚園・保育園における保育と、児童発達支援事業等の福祉的なサービスを受けること、また学齢期になれば学校における特別支援教育を受けることとなる。特定の機関で全ての包括的な支援を提供することは困難であり、学齢期であれば、学校教育場面における教育的支援と、学校とは異なる支援機関が介入内容を提供できることが重要な意味を持つこととなる。この2つの視点のもとに、地域で提供できるプログラムとして示していく必要がある。その意味で本研究では、学校教育以外の機関の一つとして、大学附属臨床機関を分析対象とした。

2) 介入内容の検討

介入内容による整理を行う上で、どのようなターゲットに向けての指導・支援か、いわゆる課題内容のカテゴリーが一つの検討課題となる。以下に列举してみる。

(1) 一般的な発達領域からの整理

- ・新版 K 式発達検査2001:「姿勢・運動」「認知・適応」「社会・言語」(京都国際社会福祉センター)
- ・乳幼児発達スケール KIDS:「運動」「操作」「理解言語」「表出言語」「概念」「対子ども社会性」「対成人社会性」「しつけ」「食事」(発達科学研究教育センター)

(2) 一般的な適応領域からの整理

- ・S-M 社会生活能力検査 (第3版):「身辺自立」「移動」「作業」「コミュニケーション」「集団参加」「自己統制」(日本文化科学社)
- ・日本版ヴァインランド適応行動尺度Ⅱ:「コミュニケーション領域」「日常生活スキル領域」「社会性領域」「運動スキル領域」「不適応行動領域」(日本文化科学社)

(3) 自閉症の特性を考慮した整理

- ・PEP-3 発達能力「認知/前言語」「表出言語」「理解言語」「微細運動」「粗大運動」「視覚-運動模倣」+特異行動「感情表出」「対人的相互性」「運動面の特徴」「言語面の特徴」+「コミュニケーション」「運動」「特異行動」(川島書店)

(4) 自閉症への介入におけるアウトカムからの整理

- ・Wong et al. (2015) のメタ分析研究では、ASD 児への指導・支援研究のアウトカム (outcome) により、「communication (182)」「social (165)」「challenging/interfering behavior (158)」「play (77)」「school readiness skills (67)」「pre-academic/academic (58)」「adaptive/self-help (55)」「joint attention (39)」「motor (18)」「cognitive (15)」「vocational (12)」「mental health (1)」の12に整理している。()内の数は、メタ分析の対象とした事例数である。
- ・McDonald and Machalicek (2013) では、12~21歳のASD 青年を対象とした介入研究論文102本(1980~2010)の系統的レビューを行っている。対象

事例数は、254名であった。ターゲットの領域としては、「challenging behavior (39)」「social skills (24)」「academic skills (15)」「independence and self-care (8)」「communication skills (7)」「vocational skills (6)」「physical development (3)」となっている。()内の数は、メタ分析の対象とした事例数である。

以上より、自閉症への指導・支援における課題内容は、その障害特性からも「言語」「コミュニケーション」「社会性」は重要であると考えられる。また、それら3点の困難性は「行動問題」として現れることが多く、必須となる課題内容に含められる。加えて、「身辺自立」「認知」「運動」といった発達領域、また年齢によって「プレアカデミック/アカデミック」「就労」「余暇」といった広範囲な内容を含める必要性が示唆される。

3) 行動的介入における検討

自閉症児に対する、特に早期における支援において、応用行動分析学に基づく介入がエビデンスを示していることが指摘されている(山本・澁江, 2009)。また、山本・楠(2007)では、これまでさまざまな研究で効果があるとされた早期療育プログラムのエッセンスを抽出し、次の6つのステップからなる療育プログラム、すなわち、①「基本的社会関係」、②「共同注意(応答型、始発型)」、③「模倣(粗大・微細、動作・音声、対称・非対称、他者方向・自己方向)」、④「音声言語理解(音素、抑揚、単語、文)」、⑤「言語表出(喃語、単音、単語、文)」、⑥「機能的言語(要求、叙述、会話)」を構成し、3歳から7歳の13名の重度自閉症幼児に適用し、その効果を長期的観点から分析している研究について紹介している。

このような早期療育プログラムに関する研究は、その開発と効果の検証に関する研修が展開されてきている。さらに、今後、就学前から小学校・中学校までを見据えたプログラムの展開も求められると考える。

4) 目的

本研究では、大学附属臨床機関における就学前から小学校、中学校までの比較的長期的療育プログラムの内容変遷をASD事例毎に整理・分析することによって経年的に検討することを目的とする。それは「行動的介入の内容の経年的変化を調査することから、ASDに必要な介入内容の指針を得ることができる」と「学校以外の地域の専門機関・研究機関としての介入への示唆を得ることができる」といった意義があると考えられる。

2. 方法

1) 対象事例

分析の対象とした事例は、以下の4事例であった。事例Aは、中度の知的障害を伴うASD男児であった。分析の対象とした期間は、5~9歳であった。事例Bは、中度の知的障害を伴うASD男児であった。分析の対象

とした期間は、6～14歳であった。事例 C は、中度の知的障害を伴う ASD 女児であった。分析の対象とした期間は、9～15歳であった。事例 D は、知的障害を伴わない ASD 男児であった。分析の対象とした期間は、8～16歳であった。4 事例ともに、重大かつ緊急性のある行動問題を示す事例ではなかった。

2) 大学附属臨床機関における行動的介入（支援・指導、療育等）の概要

4 つの事例とも、大学附属臨床機関における地域における臨床サービスとして実施された。そのため、大学院生（修士課程学生）の教育、研究の目的が臨床サービスに付加される。基本的には、施設の部屋を利用し、有料であった。おおよそ 1～2 時間程度、月に 2 回のペースで実施された。1 事例あたりスタッフは平均 4～5 名程度であり、博士課程の学生や特別支援学校等に勤めている修士課程修了生が全体をマネジメントした。かつ、筆頭著者がスーパーバイザーとしての役割を担った。保護者とは別室で最近の様子を聞き取り、相談事があれば、それに応じた。また、基本的には家庭での支援、学校での支援への助言を行い、必要に応じてコンサルテーションも実施した。目標設定については、保護者の希望を重視し、それをもとにスタッフ間で協議した上で決定した。保護者には介入内容のねらい、方法、経過・評価等を説明した。

3) 結果の整理の仕方

年度毎に、実施した主な課題内容について、「基本的な生活スキル」「認知スキル」「プレアカデミック・アカデミックスキル」「言語コミュニケーションスキル」「社会的スキル」「遊び・余暇スキル」「運動スキル」「職業スキル」「行動問題への対応」の 9 つの大カテゴリーに分類し、中カテゴリー、小カテゴリーを設け、可能な限り具体的な課題内容が理解できるような用語を用いた。

3. 結果

1) 事例 A (Figure 1 参照)

事例 A は生活年齢が 5 歳から療育を開始した。初期段階では、音声言語による発話が可能であり、「チョコちょうだい」や「ラムネちょうだい」などのいくつかの物品の要求は二語文で行うことが可能であった。絵カードによるスケジュールに従うことは可能であり、それに基づいて課題を行うことができた。対象児が 2 歳 6 ヶ月ごろから他の療育機関に通っていたため、椅子に着席することや、見本合わせ課題、絵の名称を答える課題など、いくつかの課題を行うことが可能であった。その頃、スケジュールが変更になったり、自分の思い通りにいなかったりする際に、泣く、叫ぶ、倒れるなどの行動問題を示すことがあった。

初期の課題としては、動作模倣課題、大小概念の課題、写真カードの命名課題、サーキットトレーニングなどの運動課題、パズルや自由遊びなどの遊び課題が選定され

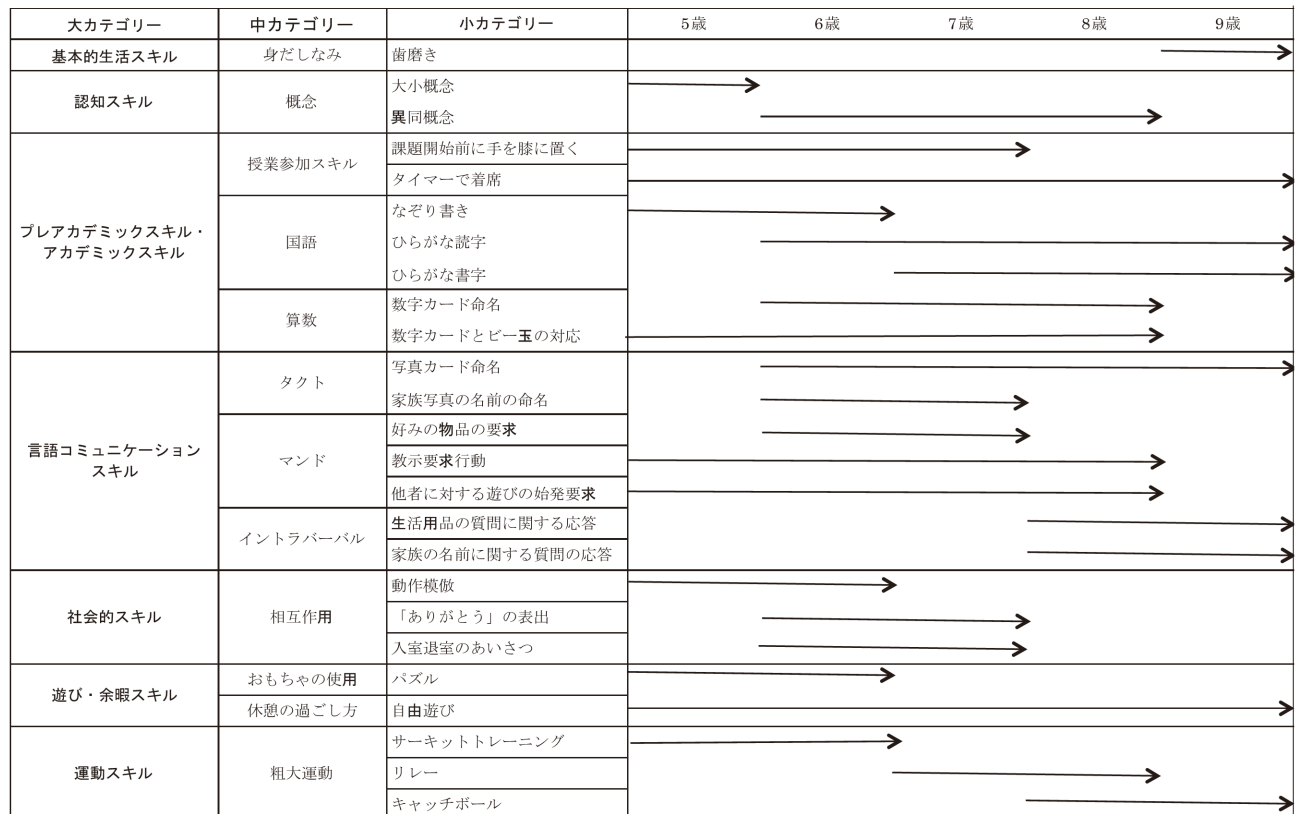


Figure1 事例 A における課題内容の時系列的変化

ていた。また、保護者からの希望により、「いただきます」「ただいま」「ありがとう」などの挨拶課題、家族の名称（お父さん、お母さんなど）を叙述する課題なども行っていた。

就学前の時期には、通常小学校特別支援学級に就学することを予定していたため、学校場面を想定して、タイマーがなったときに、遊びを終了して着席する課題、姿勢を整える「手はおひざ」課題、書字課題を行う前段階として「なぞりがき」課題、わからない課題に直面した際に「おしえて」と言う教示要求行動課題に取り組んだ。

就学後の7歳以降には、国語や算数の基礎となる、ひらがな書字と読字、数字カード命名課題、数字とビー玉の数を対応させる課題に取り組んだ。運動発達やコミュニケーション行動の増加をねらい、リレーやキャッチボール等の課題も行った。

8歳以降になると、簡単なタクトやマンドは可能となっていたため、言語指導のイントラバーバルの課題として、「お母さんの名前は？」等家族に関する質問に回答する課題、「お茶飲む時に使うものは？」等日常生活で使用する物品に関する質問に回答する課題など、質問に対して適切に回答することを促す指導を導入した。

2) 事例 B (Figure 2参照)

初期段階において対象児 B は、音声言語による発話を自発することができたが、それらの発話のほとんどは遅延性のエコラリアだった。具体的な内容としては、ことわざやコマーシャルのセリフを繰り返し言うなどの発話であった。対象児が課題の遂行のために着席した際には、1 試行ごとに逸脱が見られた。また、机上に提示された課題用のマテリアルを叩く、投げる、机から押し出すなどの行動も見られた。さらに、マッチングや模倣の課題など基礎的な認知学習課題を正確に遂行することができなかった。

そこで対象児 B の療育の初期段階における課題として、同一マッチング課題と色象徴マッチング課題、指示に応じて手を膝に置く「手はおひざ」課題、指示された数に応じた個数の操作課題、PECS 課題、写真カード命名課題、模倣課題、自由遊び課題、じゃんけん課題が用いられた。

初期段階においては、保護者より PECS を用いたコミュニケーション指導の要望があり、その指導を行ったが、対象児が PECS によるコミュニケーション行動を獲得するにつれ、随意的な音声反応を自発するようになった。

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳	13歳	14歳
基本的 生活 スキル	自立生活	買い物									
	身だしなみ	入浴 手洗い									
	洗濯	洗濯物たたみ									
認知スキル	マッチング	物品同一マッチング 色象徴マッチング 物品象徴マッチング 分類									
	概念	異同概念 大小概念									
プレアカデミック・ アカデミックスキル	授業参加 スキル	姿勢を正す									
	算数学習	数に応じた物品操作 数字カードの命名 足し算 n進法									
	国語学習	ひらがな 漢字									
言語コミュニケー ションスキル	マンド	PECS 好みの物品の音声要求 教示要求行動									
	タクト	写真カード命名 他人の動作の命名 内的事象の命名 特性を用いた命名 過去事象の命名									
	イントラバーバル	他には？への応答									
社会的スキル	相互作用	模倣 入室・退室の挨拶									
	ソーシャル アメニティ	感情状況に応じた ソーシャルアメニティ									
遊び・余暇 スキル	自由遊び										
	ルール遊び	じゃんけん パパ抜き 2ヒントクイズ									

Figure2 事例 B における課題内容の時系列的変化

そのため、音声による要求課題を実施した。

対象児の逸脱行動に対しては、トレーナーからの「手はおひざ」という指示に応じて手を膝に置くという課題が設けられた。この課題は、すべての課題に共通して取り入れられた手続きであったため、Figure 2においては、初期段階から継続的に対象児の課題として示された。また、対象児は誤反応時に逸脱行動を示す様子も示されたため、教示要求行動課題を導入した。

9歳以降において対象児Bは、二語文程度のマンドを自発することができた。また、課題遂行中において逸脱行動を示すことがほとんど見られなくなり、長時間の課題を行うことができるようになってきた。

模倣やマッチングなど基礎的な認知学習課題を正確に遂行することができるようになったため、それらの認知学習課題のステップを進め、分類課題や異同概念課題を導入した。これまでの課題に比べ、異同概念課題は対象児に条件性弁別を求める課題であったため、獲得に至るまで長期間の試行が必要とされた。これらの机上の認知学習課題に加え、日常生活スキルとして机上以外の場面の学習を導入した。具体的には、買い物学習や手順書通りに体を洗う課題などが導入された。

日常生活の中においても安定したマンドの自発が観察されるようになったため、言語コミュニケーションに関する課題学習としてはタクトに関する課題が中心となった。また、この時期においては、中学校以降の対人関係を円滑にすることを目標として、「感情状態に応じた

ソーシャルアムニティ」課題を導入した。ソーシャルアムニティとは、対人関係を円滑にする行動群（Morgan & Sulzberg, 1992）である。この課題においては、他者が悲しんでいる時に「大丈夫?」、また、喜んでいる時に「よかったね」と声をかけることをソーシャルアムニティとして設定した。

中学生以降において対象児Bは、過去事象についてのタクトを行うことができるようになり、簡単な質問—応答行動ができるようになった。

基本的な生活スキルとして、手順書を見ながら入浴を行うことが可能になり、多くの日常生活を自立して行うことができるようになった。そのため、すでに獲得したスキルをより適切にできるようになるため、ノズルを適切な回数だけ押す課題やハンカチで手を拭く課題、洗濯物たたみ課題などを取り入れた。また、言語コミュニケーションにおいては、内的事象のタクトなど、より曖昧な弁別刺激に反応することが求められる課題を導入するとともに、応答行動に関する課題を導入した。

3) 事例C (Figure 3参照)

事例Cは、生活年齢が9歳の段階で、二語文での報告、応答、要求が生起していた。行動的な特徴として、常にジャージしか着ないなどの衣服へのこだわりがみられ、髪の毛が顔に当たる感覚が非常に嫌悪的であったためか、自分ではさみを使用して前髪を切っており、常に2センチ程度しか髪の毛がない状態であった。また、ゲームでの勝敗で「勝ち」にこだわる様子がみられ、ゲーム

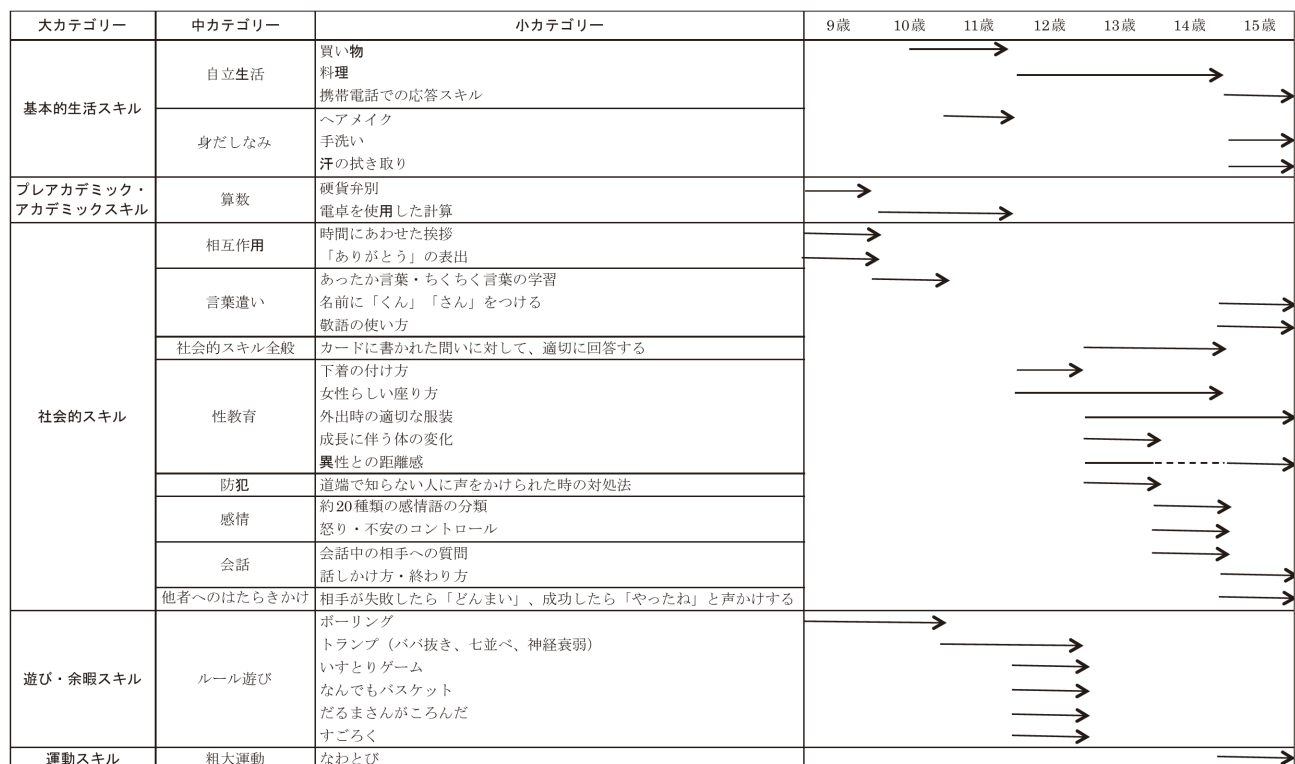


Figure3 事例Cにおける課題内容の時系列的変化

中に対象児が負けた時に泣いたり、怒って相手を叩いたりすることがあった。日常生活においては、母親と買い物を楽しむ様子が見られ、保護者としては「一人で買物が可能になって欲しい」「将来的にはお小遣いを与えることを考えている」ということがあった。

そこで、9歳の段階では、買い物の前段階のスキルである、硬貨弁別の課題、電卓を使用した計算の課題に取り組み、その後、所持金内で買い物するスキルの学習を行った。また、より言語コミュニケーションの拡大を狙い、時間に合わせた挨拶（「おはよう」「こんにちは」「こんばんは」）、「ありがとう」の表出の指導を行った。また、ボーリングを行い、事例Cが負けたときに行う対処行動の学習を行った。

11歳になると、前髪を切ってしまうことへの対処として「ヘアメイク」課題を行い、ヘアピンで前髪をとめることや、ゴムで髪の毛をまとめ、ポニーテール等年齢相応に髪型を楽しむことを学習した。余暇活動としてはより高度なルールの遊びの学習として、トランプ遊びでいくつかのゲームを学習した。

12歳以降では身体の成長に伴い、下着を身につけないことが問題とされた。このため、下着の付け方の学習や性教育として女性の体の変化の学習を行った。また、この頃になるとミニスカートを履いていても、足を開いて座るなどの問題が指摘されるようになり、ミニスカートを履いている時に「見せパン」をはくことや、座り方に対する介入を行った。そして、行動範囲が広がっていくことを想定し、防犯教育の導入や携帯電話の使用に関す

る介入が行われた。

日常生活スキルに関しては、将来的な自立生活を想定して「料理」課題を行うようになり、簡単なおやつやご飯を、レシピカードを閲覧しながら作れるようになることを目的とした介入が行われた。コミュニケーション面では、会話でのやりとりが可能となり、より社会的な部分を取り上げるようになり、「あったか言葉ちくちく言葉」の学習、名前に「くん」「さん」をつける学習、会話に関する学習、他者への働きかけに関する学習が行われるようになった。また、より自らの行動を調整できるようになることを目的として、感情の学習を行い、怒りや不安に直面した際に、コントロールすることができるようになる学習を行った。

4) 事例D (Figure 4参照)

初期段階において、事例Dは、自分の好きなことに対する課題従事は問題がないものの、納得のいかないことや好きではない課題に対しては机に突っ伏す、立ち歩くなどの行動が見られた。また、学校での授業においても同様の行動が観察されていた。さらに、好きな遊びにおいても、勝負に負けた場合、遊具を投げたり、泣き叫んだりするなどの行動も見られた。

そこで、初期段階の課題では、授業のシミュレーション場面の中で挙手をすることや姿勢良く座ること、黒板に自分の考えた答えを書くことを指導した。また、ゲームで負けた時の問題行動の対応として、パパ抜き場面でトークンエコノミーを用いた。

11歳頃の時点において対象児Dは、ほとんど授業の

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳	13歳	14歳	15歳	16歳
基本的 生活 スキル	掃除	部屋の整理						→			
	自己管理	スケジュール 持ち物の準備 リマインダ						→	→	→	→
ブレアカデミック・アカデミックスキル	授業参加 スキル	質問時に挙手する 姿勢を正す 黒板に自分の答えを書く	→	→	→	→					
	算数	小学生までの算数	→	→	→	→					
	国語	メモを取る 作文					→	→	→	→	→
社会的スキル	他者に対する ポジティブな評価	ポジティブなタクト	→	→	→	→	→	→	→	→	→
	相互作用	スピーチ(最近の出来事) 問題解決行動 「ありがとう」の表出 他者への説明		→	→	→	→	→	→	→	→
	TPO	TPOに応じた服装								→	→
遊び・余暇 スキル	ルール遵守	パパ抜き キャッチボール 大富豪	→	→	→						
職業スキル	就職準備	面接練習							→	→	→
行動問題 への対応	敗北時の パニック	パパ抜き キャッチボール 大富豪	→	→	→						

Figure4 事例Dにおける課題内容の時系列的変化

シミュレーション場面においても、学校生活の中においても立ち歩くなどの行動を自発しなくなった。また、ババ抜きに限らず、大富豪やキャッチボールなどのゲームにおいても、負けた時に問題行動を行うことは全くなかった。そのため、社会的スキルに関する課題や、メモを取る課題や作文を取る課題など、これまでの課題を踏まえた新しい課題を順次導入した。問題解決行動課題では、対象児の身の回りで起こりそうなトラブルの解決法について話し合うことや、インターネットで検索して解決法を考えることを行った。

中学校入学後の事例 D は、他者と適切にコミュニケーションを取ることができるようになり、また、授業への参加時も一切問題を示さなくなった。そこでこの時期より、より将来の自立を見据えた課題を多く導入した。主には、自分で自分のスケジュールを管理できるよう、スケジュールを守る課題や携帯電話のリマインダを用いて自らの予定を管理する課題、他者に自分のことや身の回りに起きた出来事を説明するためのスピーチ課題や他者への説明課題を取り入れた。また、高校受験やその先の就職活動を見据えた上で面接練習も行った。

4. 考察

本研究の目的では、幼稚園・保育園、または小学校低学年から中学生頃までの ASD 児に対する大学臨床機関における行動的介入の経年的変化を検討することであった。ASD 児に対する目標および課題内容を選ぶ・決めるということは、何らかの基準に従った作業となる。主な療育の場合では、知能検査、発達検査等による平均からの乖離を査定した後、基本的には「発達論的な観点」からは定型的な発達を示す子どもたちの「順序性」を重んじる傾向がある。本研究では、「保護者からの必要性」「実年齢からの必要性」「学校や家庭生活場面からの必要性」といった3つの視点から、指導者らが検討し、行動目標を決定していった。そこには、学校教育以外の臨床機関という役割、かつ ASD 児・者への中核的・長期的な課題へのアプローチを優先する傾向が示唆される。また、ASD の発達を捉える視点としての「包括性」、およびターゲットとする行動の「自発性」と「機能性」を重視していると考えられる。

最近の ASD 児への指導・支援プログラムの展開から、(a)社会的コミュニケーションの重視（自発性、社会的文脈・自然文脈、般化・維持を重視、他者との相互作用・共感性、仲間の活用など）、(b)構造化、(c)包括性、(d)行動問題への対応、(e)保護者・スタッフへの協働と支援、といった点を重視したアプローチであることが指摘できるであろう（井澤, 2016）。たとえば、PRT（Positive Response Treatments）では、ASD 児における5つの機軸行動として、「動機づけ」「多様な手がかりに対する反応

性」「セルフマネジメント」「自己始発」「共感」を取り上げている（Koegel and Koegel, 2006）。本研究からも、(a)社会的コミュニケーション、(e)保護者・スタッフとの協働と支援、の2つを重視していることが示唆される。

これは、ASD 児に対する指導・支援は、構造化された環境の方が手がかりと強化が明確になることから有益であること、一方で、構造化されすぎた環境ではなく、自然文脈を活用した自発性の重視も必要としているといった、ある意味では矛盾するといった側面がある。しかし、それは矛盾する考えではなく、生活環境の中で手がかりと強化の明確性を高める必要性がある一方で、自然な中で手がかりと強化に対応できる能力を高めるかといった、まさしく環境と個人の相互作用の観点からの分析が必要となることが示唆される。

また、指導目標の包括性という意味では、本研究では、「基本的生活スキル」「認知スキル」「プレアカデミック・アカデミックスキル」「言語コミュニケーションスキル」「社会的スキル」「遊び・余暇スキル」「運動スキル」「職業スキル」「行動問題への対応」といった9つの領域から整理した。これは、前述したように、米国学術研究会議（National Research Council）における「自閉症児に対する教育的介入に関する委員会（The committee on Educational Interventions for Children with Autism）」では、6つの不可欠な介入領域として、「機能的コミュニケーション」「社会性」「遊び」「アカデミック」「認知スキル」と「行動問題の低減」を示していることからも支持されるであろう。

さらに、介入内容では、般化と維持の促進を含めた学校生活、家庭生活、地域生活を見据えないといけない（井澤・川上, 2003；井澤・竹澤, 2007；岡本・井澤, 2011）。「プレアカデミック・アカデミック」といった指導・支援領域も、学校への移行としての意味合いが強いと考えられる。このような視点は、学校教育以外の機関としての役割としては大きいと考えられる。

文献

荒井庸子・松井真樹・張 鋭・荒木穂積・渋谷郁子・安松あず紗・中原咲子・荒木美知子・早川美紗・吉田有希（2007）：自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発(2)－幼児期：ふり遊びの分析から－. 立命館人間科学研究, 14, 113-126.

荒木久理子・重富紗希・藤原さつき・中川万幾子・野村朋・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積（2015）：学童期後期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発－スタッフの役割の検討－. 立命館人間科学研究, 32, 69-84.

井澤信三（2016）：自閉症スペクトラム障害児への

介入研究の動向. 発達障害研究, 38 (1), 14-19.

井澤信三・川上英輔 (2003): 視覚障害のある自閉症者における地域活動支援のためのアセスメント. 兵庫教育大学研究紀要, 23, 113-123.

井澤信三・竹澤律子 (2007): 視覚障害のある自閉症者における自傷行動低減のための家庭生活への支援－訓練場面における効果を家庭場面へ移行するための方略の検討－. 兵庫教育大学研究紀要, 30, pp.31-37.

鏡原崇史・山路美波・小林里帆・松元佑・荒木穂積・竹内謙彰 (2015): 青年期前期における自閉症スペクトラム児に対する療育プログラム開発－自主性と協同性をはぐくむ活動の工夫－. 立命館人間科学研究, 32, 131-142.

春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本梨沙・小島拓・古田絵理・富井奈菜実・中原咲子・荒木美知子・竹内謙彰・荒木穂積 (2015): 幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発－集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム－. 立命館人間科学研究, 31, 35-52.

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006): Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development. Poul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigaffos, J., Lancioni, G., Sorrella, A., Lang, R., and Rispoli, M. (2008): A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 395-416.

前田明日香・河野望・荒木穂積・荒木美知子・森光彩・吉田美穂 (2007): 自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発 (1)－親の会：親のニーズの分析から－. 立命館人間科学研究, 14, 99-112.

Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of applied behavior analysis*, 25(2), 365-383.

岡本邦広・井澤信三 (2011): 知的障害児における買い物スキル獲得の指導－支援ツールの有効性－. 発達障害支援システム学研究, 10(1), 35-42.

梅山佐和・前田明日香・井上洋平・岩本彩子・荒木穂積・内本純子・近藤千尋・飯田真理子・渡辺太郎・荒木美知子 (2007): 自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発 (3)－学童期：「ごっこ」遊びの分析から－. 立命館人間科学研究, 14, 127-141.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, V. P., Fleury, V. P., and Schultz, T. R. (2015): Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism

spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951-1966.

山本淳一・楠千枝子 (2007): 自閉症スペクトラム障害の発達と支援. *認知科学*, 14(4), 621-639.

山本淳一・澁谷尚樹 (2009): エビデンスに基づいた発達障害支援：応用行動分析学の貢献. *行動分析学研究*, 23(1), 46-70.

付記

本研究は、科学研究費（課題番号「26381320」）の助成を受けたものです。