

高機能広汎性発達障害青年における 社会的コミュニケーション行動支援に関する文献的検討

Review on the training and supporting of social-communicative behaviors in adolescents with high-functioning pervasive developmental disorders

井澤 信三* 山本 真也** 半田 健**
ISAWA Shinzo YAMAMOTO Shinya HANDA Ken

高機能広汎性発達障害は社会的コミュニケーションに中核的な障害があると指摘されている。高機能広汎性発達障害のある児童生徒（就学前～小学生）に対する社会的コミュニケーションに関する行動支援は、SST(Social Skill Training)に代表されるように、その課題と指導プログラムについて、整理・分析・統合がなされつつある。一方、高機能広汎性発達障害のある思春期・青年期における社会的コミュニケーション行動への支援については、エビデンスに基づく研究を積み重ねていく必要がある。本研究では、社会的コミュニケーション行動に関する課題、および指導プログラムについて研究を紹介しながら、検討点(1)青年期において抱えやすい心理的課題、検討点(2)社会的コミュニケーション行動に対する指導方法・指導プログラム、効果測定方法、といった視点から文献検討を行った。(1)と(2)における検討より、社会的コミュニケーション行動の指導・支援にかかわるポイントについて考察した。

キーワード：高機能広汎性発達障害 青年 社会的コミュニケーション行動

Key words : high-functioning Pervasive Developmental Disorders Adolescents Social-Communicative Behaviors

1. はじめに

自閉症は、「社会性の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の障害（こだわり）」が相互に関係し合い、社会的コミュニケーション行動に反映されることが考えられる（落合・井澤, 2004；落合・井澤, 2005）。知的障害の伴わない自閉症、すなわち高機能自閉症やアスペルガー障害など（以下、高機能広汎性発達障害と記す）における社会的コミュニケーション行動については、就学前児・小学生における SST の文献レビューがなされている（White and Keonig, 2007；Rao, Beidel, and Murray, 2008）。一方で、思春期・青年期（中学生～大学、社会人）にある高機能広汎性発達障害に対する理解・啓発本は、よく出版されるようになっており（例：橋本, 2009；佐々木・梅永, 2010）、社会的関心が高まりつつあるが、指導方法におけるエビデンスに基づく研究を積み重ねていく必要がある。特に、思春期・青年期にある高機能広汎性発達障害における、中核的な障害となる社会的コミュニケーション行動において、どのような課題があり、どのような指導・支援プログラムや方法があるかを検討していく必要がある。そこで本研究では、高機能広汎性発達障害のある青年における効果的な社会的コミュニケーション行動支援について検討していくために、(1)青年期において抱えやすい心理的課題、(2)社会的コミュニケーション行動への指導プログラム・指導方法の整理、(1)と

(2)より、研究的・臨床的課題の整理・分析・提案、といった視点から文献検討を行うことを目的とする。

2. 検討Ⅰ：高機能広汎性発達障害者が青年期に抱えやすい課題の検討

高機能広汎性発達障害児・者は、二次障害（二次的障害）と言われる症状、たとえば、不登校・ひきこもり、心身症、精神疾患などを併せ持つ状態を呈することが示唆されている（漆畑・加藤, 2003）。先行研究を概観し、検討していく。

1) 高機能広汎性発達障害者における社会性やコミュニケーションに関連した課題

Saulnier & Klin (2007) では、自閉症（自閉性障害、アスペルガー障害、広汎性発達障害、非定型広汎性発達障害）におけるアメリカ連邦政府による大規模な調査が実施された。その調査では、Vineland 適応行動尺度（Sparrow et al., 1984）（母親による実施）、および障害の程度の調査（ADOS: Autism Diagnosis Observation Schedule；Lord et al., 1999）（臨床医による実施）における「社会性」項目と「コミュニケーション」項目、知的水準の測定（WISC-IIIの実施）等を指標として、評価・分析している。その結果、Vineland 適応行動尺度の「コミュニケーション」と「社会性」について、年齢を追って上がっていかないことや年齢が上がるほどに急激に下

がっていくケースもあること、言語能力は「コミュニケーション」に影響するが「社会性」には関係しないこと、動作性IQはVineland適行動応尺度における「コミュニケーション」「社会性」に大きく関係すること、などが指摘されている。

Orsmond, Krauss, and Seltzer (2004) では、青年・成人を対象とし、「ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised; Lord, Rutter, and Le Couteur, 1994) における友達・仲間関係領域」「社会的・レクリエーション活動 (National Survey of Families and Households: Bumpass & Sweet, 1987)」等を用いた比較検討を行った。その結果、仲間関係の成否には、個人的要因(すなわち、年齢、社会的障害の程度)が関係するが環境的要因はあまり関係しないこと、社会化・レクリエーションの成否には環境的要因(すなわち、自立、内在化行動、社会的障害、サービスの数、母親の社会参加、学校におけるインクルージョンの有無など)が関係することが示唆されている。

これらの先行研究から、自閉症における社会性・コミュニケーションに関する障害は、中核的な障害であることと、言語能力へのアプローチだけでは、その向上は難しく、社会的コミュニケーション行動への指導・支援が必要であることが示唆される。一方で、仲間関係や社会化について、個人的なスキルアップが求められることが考えられるが、統合的な環境により社会参加の可能性を高めていく継続的な取組の必要性も示唆される。

2) 二次障害等から生じる不適応に関する調査

Green, Gilchrist, Burton, and Cox (2000) は、アスペルガー障害と行為障害との比較を通して、社会・情緒的適応および精神医学的な機能を検討した。研究への参加者は、「アスペルガー障害群 (20名, 11~19歳, ICD-10の基準を満たす。IQ70以上)」と「行為障害群 (20名, 11~19歳, ICD-10の基準を満たす。IQ70以上)」であった。指標として、社会的・情緒的機能 (SEF: the semi-structured Social and Emotional Functioning interview; Rutter et al., 1988) と精神医学的な機能 (the modified Isle of Wight semi-structured Informant and Child Interviews) が用いられた。その結果、アスペルガー障害群は日常生活(電話, 旅行, 計画, 外出・余暇など)の自立ができていなかった。また、アスペルガー障害群は「睡眠障害」「強迫観念・強迫性」「他者との生活の困難さ」「不安/パニック」「一般性不安障害」を併せ持つことが示唆された。一方、行為障害群は「対人的な不安感」「過去にいじめをした経験」「たばこの喫煙」「学校における非社会的活動」が多いことが示唆された。

Howlin (2000) は、より知的能力を有する自閉症およびアスペルガー障害のある成人の犯罪問題について、以下のように指摘している。犯罪問題について、高機能自閉症やアスペルガー障害のある人が犯罪を起こしやす

いということは実証されていない。犯罪を起こした例として、強迫観念や社会的理解の障害に関連することが報告されている。この犯罪問題について、たとえば、「経験が伴う強迫観念から他者を傷つけた例」「乳児の泣き声に過剰に反応した例」「女性の服装へのこだわりから攻撃した例」「洗濯機と寝間着へのこだわりの例」「放火の例」が紹介されている。高機能広汎性発達障害者による攻撃には、犯罪に対する社会的理解や行動的・強迫的関心の頑固さと関連していることを示唆している。一方で、知らないうちに、犯罪に巻き込まれる事例も存在する。たとえば、地域の不良がそそのかし、レールの上にブロックをおいた例などが紹介されている。

北・田中・菊池 (2008) が発達障害児における非行行動発生にかかわる要因分析を行い、広汎性発達障害児の場合、個体の障害特性に密接にかかわる因子(「対人的感覚の乏しさ」「強迫的なこだわり」「パニック」と障害を取り巻く環境と密接にかかわる因子(「未診断・療育機関の未利用」「家庭内の虐待・ネグレクト」「家庭外のいじめ」)を、非行行動を促進してしまう危険因子として指摘している。

以上のように、①二次的な症状としての精神疾患への対応、②基本的な生活技能への対応、③社会的なリスク(相手に被害を与えてしまう行為)への対応、「騙される」といった可能性の高さも示唆されていることから、被害を受けないような対応(例:消費者教育)なども含まれるであろう。

3. 検討Ⅱ: 高機能広汎性発達障害青年を対象とした社会的コミュニケーション行動支援プログラムに関する先行研究の検討

高機能広汎性発達障害青年に対する社会的コミュニケーション行動支援に関する研究は、さほど多くない。ここでは、対象(指導研究への参加者)、指導プログラム・指導方法、効果測定の方法などを中心に、先行研究を概観していく。

1) グループを対象とした指導研究タイプ

Bauminger (2002) の研究では、高機能自閉症児における社会的・情緒的な理解と社会的相互交渉を促進するための研究を行っている。対象は、言語性知能指数が69以上である自閉症(すなわち、高機能自閉症)であった。対象児の年齢は、年齢8~17歳(平均11歳)、全IQ: 81.36 (60-109)、言語性IQ: 84.87 (69-106)、動作性IQ: 88.20 (40-138)であった。使用した尺度は、Lochman & Lampron (1986) を基にした問題解決尺度 (PSM: Problem-Solving Measure)、および Seidner, Stipek, & Feshbach (1988) による感情調査票であった。行動的指標として、Behavior Coding Scheme for Children with Autism (Hauck et al., 1995) に従い「社会的相互交渉の

観察（15分間の休憩時間において評価。50秒間見て10秒間記録）し、社会的相互交渉を3つ「ポジティブ・ネガティブ・低レベル」に分類した。また、「協力」「自己主張」「セルフコントロール」などのSSRS-T (Social Skills Rating-Teacher Version; Gresham and Elliot, 1990) について、教師が回答した。

介入手続きは“Interpersonal Problem Solving Model (Spivack and Shure, 1974)” および “I Found a Solution social skills program (Margalit and Weisel, 1990)” に基づいた。基本的に介入は、学校で先生が、7ヶ月間のプログラムを週3時間実行した。学習したスキルを発揮するために、週2回、割り当てられた仲間（定型発達）と出会う機会（放課後と休憩時間）を設けた。プログラム内容は、以下の通りであった。(a)「友だちとは何か」「なぜ友だちの話聞くのは大事なのか」「どのように友だちの話聞くのか」「どのような方法で話聞くのか」「友だちと似ているところと違うところとは何か」といった前もって獲得すべき概念の教示、(b)効果的な教育：単純な感情（悲しい、うれしい、怖い、怒り）、表情・ジェスチャー・声色の認識を通して自分と他者の感情を同定する仕方を学習する。また、社会的な状況における感情の同定の仕方を学習する。(c)社会的-対人的な問題解決：13の主要な社会的イニシエーション、たとえば、「友だちとの会話を開始する」「友だちを安心させる」「友だちと経験を共有する」などの13の課題に、3つずつ問題状況が設定された。

プログラムにおける「先生の役割」は、(a)社会的問題モデル、効果的な教育モジュールを週に3時間教える。(b)訓練で割り当てられた仲間の選択、サポート、ガイダンス。(c)対象児の親および仲間に標的社会的スキルを事前に知らせた。また、プログラムにおける障害のない「仲間」には、13の標的社会的スキル、たとえば、協力を教えられた時、自閉症児は割り当てられた仲間と協力を求められる活動が計画され、経験した。また、見立て遊び、お出かけ、いっしょにピザ作りのためのスクリプトを構成した。プログラムにおける「親」は、カリキュラムと手続きの説明を受けた。学習したスキルを仲間相手に練習する過程において、子どもを動機づけし、サポート（連絡帳によるやりとり、教師からの報告、子どもへのアドバイスなど）の役割を担った。

Tse, Strulovitch, Tagalakis, Meng, and Fombonne (2007) の研究では、高機能広汎性発達障害青年（13-18歳）を対象とし、心理教育的指導と参加・実践型の社会的スキル指導（ロールプレイを中心に）を3年間にわたり、7～8名×6グループ、12週間、毎週1回にて実施した。プログラム内容は、以下の(1)～(7)により構成されていた。(1)チェックイン：今週の出来事や課題を話し合った。その後、互いに討論し、課題に対する解決に向けた

アイデアを提案し合った。(2)先週に学習したスキルの復習：スキルを実践する機会があったかを尋ねた。(3)新しいスキルの紹介：新しいスキルについて書かれたカードが配られ、標的スキルに関する考えを話し合った。(4)ロールプレイ：ペアになって新しいスキルを練習した。お互いに見合ってフィードバックし合った。(5)おやつタイム：休憩中にお互いに相互作用するように促された。(6)活動：ことば当てゲームやジェスチャーゲームのようなグループゲームをした。(7)終わりの会：「さよなら」を言って終了した。

ロールプレイに用いた課題のスキル例と、集団活動の中で補ったスキル例は、以下の(a)～(o)であった。「(a)感情の気づきと表現：ある状況における自己と他者が、どのような感情をもつか、記述する」「(b)アイコンタクト：話している時に、相手を見る」「(c)ノンバーバルコミュニケーションの認識：表情、姿勢、ジェスチャーの意味を推測する」「(d)礼儀：こんにちは、などの挨拶に適切に答える」「(e)自己紹介：こんにちは、私の名前は・・・と言ひ、適切に握手する」「(f)人の話を聞く：その日のことの説明に興味を示しながら、言ったことを繰り返す」「(g)会話を始める：共通の興味のある話題を選んで導入する」「(h)会話を維持する：他の人が言ったことに、コメントや質問をする」「(i)会話を終える：他の人の話が終わるまで待ってから、会話を中座する」「(j)世間話：天気について話したり、その人の服装をほめたりする」「(k)他者と交渉する：希望や気持ちを述べて、妥協案を決める」「(l)いじめに対応する：無視、感情を述べる、言い返す」「(m)身だしなみ：レストランでの適切な身だしなみを考えて、家で準備する」「(n)食事のエチケット：食べ物の注文、レストランでの食器とナプキンを正しく使う」「(o)デートのエチケット：デートに興味を示す手がかりを見つけて示す」であった。

評価尺度としては、保護者に対するSRS (Social Responsiveness Scale; Constantino, Przybeck, Friesen, and Todd, 2000), ABC (Aberrant Behavior Checklist; Aman, Singh, Stewart, and Field, 1985), N-CBRF (the Nisonger Child Behavior Rating Form; Aman, Tasse, Rojahn, and Hammer, 1996) への回答を適用した。

Mesibov (1984) の研究では、15名の自閉症青年（成人女性4名、男性11名：14～35歳）、知能指数が55～100、居住は両親の家に住居またはグループホームを対象とした。長期目標としては、「(1)サポートティブな雰囲気の中で、ポジティブな友だちに関した経験を提供する」「(2)長期間の友だちグループを作り、発展させる」「(3)参加者の特定の対人関係スキルを促進する」「(4)自己効力感を高める」の4つを定め、短期目標として、アセスメントから個別的な短期目標が決められた。アセスメントでは、以下の(a)～(c)の3つを実施していた。(a)社会的状況

のロールプレイにおける会話スキル：新奇の男性と2分間相互交渉する状況で、対象者は会話を自発して続けることを求められた。参加者の会話スキルは、コメントの総数と質問の総数と適切なトピックの数で得点づけられた。(b)自己報告による尺度（参照：Piers-Harris Children's Self Concept Scale; Piers, 1969）：1対1の状況で、彼ら自身のことをどう感じているか、行動、知性、学校のレベル、身体的な見た目、態度、不安、人気、喜び、満足を査定した。(c)スキル尺度：参加者の会話スキルのアセスメントは、適切な会話のトピック（話題）を作り出す能力および適切な質問をする能力について、1対1のセッティングで実施された。

以上のアセスメントの結果、短期目標としては、「新しい人と出会う時、適切に対応する」「他人が話している時によりよく注意を払う」「会話の話題を続ける・維持する」「他人の興味のあるトピックについて話す」「不適切な行動（両親やグループホームの人から挙げられた）の低減」とされた。

指導手続きは、週1回、10～12週間の訓練（秋のクール・春のクール）、1回30分の個別セッションのあと、グループ・セッションが60分実施された。個別セッションでは、自閉症者が求められる特定のスキルを教えた。集団セッションでは、友だちとの間で、習ったスキルを実践することができた。集団セッションには、(1)グループ・ディスカッション、(2)会話（聞くこと・話すこと）、(3)ソーシャルスキルのロールプレイ、(4)会話スキルのロールプレイから構成された。

(1)「グループ・ディスカッション」：お菓子を食べながら、5：30～夕食までの時間に、自由な感じで各々の話題を話してもらった。目的は、それぞれのグループメンバーに独自の興味・活動・経験をまとめさせることであった（例：将来、休日、週末にしたいこと。お互いの興味・関心事。週末の外出。痲癢などのある人の話題になった時に、その理由や自分たちにも同じようなことがあるといった話題）。その結果、いろいろな話し（話題の例：核戦争、スポーツや歌謡曲）をしてくれるようになった。(2)「会話（聞くこと・話すこと）」：二人一組になる時間。参加スキル、感情を同定し表出するスキル、二人組での相互交渉的な活動。スタッフ1名と自閉症1名の二人組になり実施し、それぞれの問題についてディスカッションした。たとえば、週末にしたことについて、お互いにしたことを書き合った。次に、うれしい、悲しいと思った時の理由を考えた。混乱と不満について、たとえば、教室で、問題を解けずに鉛筆を投げた状況を演じて示し、その後はその人の怒りや不満の感情を推測した。また、ウノやチェスなどのゲームをした。(3)「ソーシャルスキルのロールプレイ」：1対1の構造化された場面で実施した。①インストラクション：スキルの定義

と説明、②ロールプレイ：最初はスタッフと自閉症が1組になって二人で実施し、その後、次第に、自閉症同士で実施した。たとえば、「あいさつ」では、「人を見て、笑顔で、握手して、「はーい、元気？」のように声をかける」といった順序により実施された。参加者はお互いに観察し合い、その後、スタッフからフィードバックを与えた。最後に特定のスキルに慣れてきて、使い方が分かり始めたら、お互いにスキルを実行するように促された。また、レストランに行くスキル、パーティにおいて他の人に会うスキル、週末の旅行に行くスキルを取り上げた。たとえば、マクドナルドに行く練習した後に、実際にマクドナルドに行った。(4)「会話スキルのロールプレイ」：①話題の選定、②質問をする、③聞いたこと・理解したことを繰り返した。また、ユーモアの表現として、ジョークタイムがあり、これはグループの参加者には人気があった。

これらの先行研究では、通常のSSTの要素（例：構造化された場面設定におけるロールプレイなど）をプログラムに含んでいることはもちろんのこと、その他に以下のような要素が含まれているとまとめられる。(1)日常生活への般化・定着を意図しており、自由な会話時間を設定するような日常に近い自然な場面を設定していること、家族や仲間へのはたらきかけをプログラムに含んでいること、(2)自己理解に関連する領域をプログラムに含んでいること、(3)ライフスキルの領域もプログラムに含んでいること。

2) 不適切な社会的コミュニケーションへの代替行動の指導研究タイプ

Fera and Hughes (1997)の研究では、不適切な社会的コミュニケーション行動の機能を分析し、機能と等価な社会的コミュニケーション行動の指導を行った。参加者は、高校生2名（中度～重度知的障害）であった。対象児Aは「同じ発言を何回も繰り返す」という不適切行動があり、それに対する適切な代替行動は「分かりません」であった。つまり、対象児Aの不適切行動は注目要求の機能と推測された。対象児Bは、「不適切な感じで笑う／イライラを示す／会話中のアイコンタクトの欠如」があり、それに対する適切な代替行動は「分かりません」となった。つまり、対象児Bの不適切行動は、社会的逃避の機能と推測された。指導方法では、次の(1)～(3)であった。(1)消去：不適切行動に対する強化を随伴しない（注目しない／質問をやめない）、(2)代替行動の強化：「すみません／分かりません」に強化（注目提供／質問中断）を与える、(3)セルフモニターリングの強化：適切行動を自発するたびに、リストバンドに記録していった。セッション終了後、新聞を読む活動やマニキュアを塗る活動といった強化子を提供した。

Hagopian and Strother (2009)の研究では、広汎性発

発達障害青年における不適切な行動を軽減し、適切なソーシャルスキルを教授した。対象児は13歳男子、中度知的障害を併せ持つ広汎性発達障害であった。対象児は、自傷行動・攻撃行動・混乱（パニック）、会話中に人から逃げる、顔を覆うなどの社会的逃避（引っ込み）といった行動上の問題を有していた。行動問題に対しては、FCT（Functional Communication Training）、消去、問題行動への拮抗行動形成により介入した。90～120分のセッションにおいて、低頻度行動分化強化スケジュールを用いて、不適切な行動が7回以下の場合に、2つの小さなキャンディーをあげた。不適切なコメントに対し、適切なコメントについてのフィードバックを与えた。その結果、不適切な身体接触は減少し、適切なコメント（「ありがとう」「ごめん」）が増加した。

Koegel and Frea (1993) の研究では、社会的コミュニケーション行動の指導を通して、(1)自閉症児の社会的行動の変容の可能性を継続してテストすること、(2)一つや二つに焦点を当てるだけでなく、追加の指導なしに、指導していない他の社会的行動が改善するかどうかを査定すること、(3)もし般化したら、そのような変化は相互作用における子ども同士の会話の社会的適切性（全般的な）の主観的な判断（障害のない個人の）に十分な拡がりがあるかどうか、を検討した。参加者は、自閉症児2名であった。対象児Aは、13歳（6年生）で、通常学級に在籍していた。WISC知能検査はFIQ：102、PIQ：112、VIQ：92、Vineland適応行動尺度は、コミュニケーション：64、社会性：65、日常生活：46、適応行動：54であった。「興奮すると大きい声を出す」といった行動問題を有していた。対象児Bは、16歳（8年生）、言語障害クラスに在籍していた。ビネー知能検査はIQ：61～91(71)、Vineland適応行動尺度は、コミュニケーション：43、社会性：48、日常生活：47、適応行動：42であった。評価した行動指標は、自然な地域環境（例：レストラン、公園など）において、健常の大人との会話をしている時の言語をサンプリング（5分間記録）した。週に1回、10秒インターバルレコーディングで、適切／不適切を評価した。また、社会的コミュニケーション変数として、5つの項目〔表情と感情〕〔注視〕〔非言語的なマナーリズム〕〔音量〕〔話題の固執性〕を評価した。さらに、子どもの会話における全般的な適切性について、6件法のリッカート尺度（1：とても不適、5：やや不適切、9：とても普通）を用いて評価した。指導手続きは、ベースラインでは学生との通常の会話について評価した。指導では、治療者がいなくても話せるように、自己管理手続き（Koegel and Koegel, 1990；Koegel et al., 1992）を実施した。具体的には、①治療者がモデルを示した、②よいモデル・悪いモデルを提示した、③本人に演じさせた後、どちらが「よい／悪い」かについて同定させた。

弁別できるようになったら、アラーム付きのデジタル時計を与えた。デジタル時計を使用した自己管理手続きにおいて、適切な行動をしていたら、対象児が自分でマークをつけた。強化子として任天堂ゲームを用いた。

治療の最初は、1分間、適切な行動を自発したらチェックし、チェックできたら机の1/4を使ってゲームしてよいとした。適切な行動が高い頻度で生起して、チェックができるようになってきたら、アラームとチェックの数についての時間間隔が増やされた。たとえば、最初は、1分おきにアラームが鳴り、チェックが求められたが、次第に7分や9分おきにされた。また、強化子の提供についても、1日のうちに強化子がもらえるための数は増えていったが、1日1回はゲームで遊べるように基準が設定された。

結果は良好であり、自閉症児は、(a)会話における社会的コミュニケーション行動を変容できた。(b)同じクラスの中にある行動であれば、未訓練名行動にも変化は生じた。(c)すべてのケースにおいて、訓練者による管理なくとも維持できた。また、子どもの会話における全般的な適切性についても評価が高かった、といった3点が示唆された。

これらの先行研究では、不適切な社会的コミュニケーション行動に代わりうる代替行動を指導することが目標であり、機能的アセスメントに基づき社会的に望ましい行動の指導プログラムが検討されている。標的行動が機能化するために強化手続きを重要視しており、また般化を促進するために自己管理手続きが採用されている。

3) 具体的な状況に特化した個別の指導研究タイプ

Harris, Handleman, and Alessandori (1990) の研究では、知的障害のある自閉症3名（14歳、13歳、14歳）を対象とした。標的行動は、“Can I help you?”であり、まず、標的行動が生起するように指導した。ベースラインでは、本人にとって難しい課題を1日3試行（例：「鍵穴に鍵を入れる」「テープレコーダーにテープを入れる」「キャビネットのドアを開ける」など）を実施した。トレーニングでは、研究協力者が、たとえば「ボタンをとめられないよ～」といった状態を示した。その後、実験者が対象児にプロンプトを与え、「手伝いましょうか？」と言うように促した。最後に、対象児はお礼「ありがとう」と言われた。維持条件は、ベースラインと同じ条件であり、般化条件では、「人の変更」「場所（家庭・学校）の変更」「課題状況の変更」において測定した。般化についての結果では、人般化・場面般化は成立したが、課題般化（訓練期とは異なる課題）では、般化しないことが示され、より多くの課題で指導する必要があることが示唆された。

大月ら（2006）では、不登校状態を示したアスペルガー障害中学生を対象に、社会的相互作用の分析した結果、

(a)相手の反応に関わらず自分の好きな話を続けてしまうこと、(b)相手の方を見ないで話し続けること、(c)突然に「お兄ちゃんが銀行員で僕が強盗という設定でコントをしよう」と言った後、相手の反応を見ずに「手を挙げろ！」といきなり会話を開始すること、といった課題が明らかになった。第Ⅰ期の標的行動は「相手に呼びかけて反応を待ってから話し始めるスキル」、第Ⅱ期の標的行動は「話を聞くスキル（話し相手の方を見るスキル、あいづちしながら聞くスキル、相手の話しが分からない時に質問するスキル）」とされた。指導では、「探偵ゲーム」といった楽しみながら実施できる活動を設定した。

これらの先行研究では、社会的文脈の分析とその文脈における標的行動の選定、個人の行動文脈における「つまづき」に関するアセスメントの重要性といったポイントが示唆される。

4. 考察

指導プログラム・方法においては、明確なターゲットスキルを設定することの重要性が示唆される。その際に、三項随伴性（弁別刺激－行動－強化）、さらには高次条件性弁別の枠組み（松岡，2009；奥山・井澤，2010）から、社会的コミュニケーション行動を分析し、指導するターゲットスキルを特定化した上で、指導していく必要がある。指導していく上で、当初は行動問題に代わりうる代替行動としての指導の緊急性があり、個人の社会的行動の行動的アセスメントに基づく標的行動の選定が必要となる。次に、より社会的に望まれる行動への指導へと展開されるが、その場合の標的行動を選定する理由（必要性・重要性）に関する研究の必要性が示唆される。また指導手続きには、日常生活場面におけるスキル遂行を促進するためにも、日常生活に近い場面におけるシミュレーション的な指導の必要性、または自己管理手続きを導入するような対応が重要となるであろう。

指導の効果を評価する方法としては、尺度による評価と実際の行動観察に基づく評価が示された。最もインパクトの強い指標は、行動的な指標となるであろう。検討課題としては、尺度による比較を行う場合、尺度の評価者が保護者・教師等の他者であることが多いが、社会的妥当性という観点からは本人による自己評価を用いることも考えられる。しかし、その場合、客観性や妥当性の問題が生じるため、十分な検討が求められる。

指導内容においても、比較的長期に「仲間作り」も含めたプログラムの有用性も示唆されているように「仲間作り」といった視点、地域社会生活に密着した「ライフスキル」といった視点、二次的な心理的課題を補うために「自己理解・障害理解」といった視点などの視点を含めていく必要がある。

注）本研究は、科学研究補助費（基盤研究(C)「高機能

広汎性発達障害青年における社会的コミュニケーション行動支援に関する研究」課題番号：22531065)により実施された。

文献

- Aman, M. G., Singh, N. N., Stewart, A. W., and Field, C. J. (1985) : The aberrant behavior checklist : A behavior rating scale for assessment of treatment effects. *Journal of Mental Deficiency*, 89, 485-491.
- Aman, M. G., Tasse, M. J., Rojahn, J., and Hammer, D. (1996) : The Nisonger Child Behavior Rating Form : A child behavior rating form for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 41-57.
- Bauminger, N. (2002) : The Facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism : Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Bumpass, L., and Sweet, J. (1987) : A national survey of families and households. Madison , WI : Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
- Constantino, J. N., Przybeck, T., Friesen, D., and Todd, R. D. (2000) : Reciprocal social behavior in children with and without pervasive developmental disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21, 2-11.
- Fera, W. D. and Huges, C. (1997) : Functional analysis and treatment of social-communication behavior of adolescent with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 701-704.
- Green, J., Gilchrist, A., Burton, D. and Cox, A. (2000) : Social and psychiatric functioning in adolescents with asperger syndrome compared with conduct disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 279-293.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. (1990) : Social skills rating system(SSRS). Circle Pines : MN : American Guidance Service.
- Hagopian, L. P. and Strother, D. E. : (2009) Targeting social skills deficits in an adolescent with pervasive developmental disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 907-911.
- Harris, S. L. Handleman, J. S. and Alessandori, M. (1990) : Teaching youth with autism to offer assistance. *Journal Applied Behavior Analysis*, 1990, 23, 297-305
- 橋本和明(2009) : 発達障害と思春期・青年期 生きにく

- さへの理解と支援. 明石書店.
- Hauck, K. J., Fein, D., Waterhouse, L., and Feinstein, C. (1995) : Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 579-595.
- Howlin, P. (2000) : Outcome in adult life for more able individuals with autism or asperger syndrome. *Autism*, 4, 63-83.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., and Gershon, B., Wada, L., and Folk, L. (1992) : Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281-288.
- 北洋輔・田中真理・菊池武剋(2008) : 発達障害児の非行動発生にかかわる要因の研究動向-広汎性発達障害児と注意欠陥多動性障害児を中心に-. *特殊教育学研究*, 46(3), 163-173.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., and Fear, W. D. (1992) : Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-354.
- Koegel, R. L. and Frea, W. D. (1993) : Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 369-377.
- Koegel, R. L., and Koegel, L. K. (1990) : Extended reductions in stereotype behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 119-128.
- Lochman, J. E., and Lampron, L. B. (1986) : Situational social problem solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 14, 650-661.
- Lord, C., Rutter, M., and Le Couterur, A. (1994) : Autism Diagnostic Interview-Reversed : A reversed version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-685.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., and Risi, S. (1999) : Autism Diagnostic Observation Schedule-WPS (ADOS-WPS). Los Angeles, CA : Western Psychological Services.
- Margalit, M., and Weisel, A. (1990) : Computer-assisted social skills learning for adolescents with mild disabilities and social difficulties. *Educational psychology*, 10, 343-354.
- 松岡勝彦(2009) : 発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と般化. *特殊教育学研究*, 47(4), 221-230.
- Mesibov, G. B. (1984) : Social skills training with verbal autistic adolescents and adults : A program model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(4), 395-404.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., and Murray, M. J. (2008) : Social skills interventions for children with asperger's syndrome or high-functioning autism : A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361.
- 佐々木正美・梅永雄二(2010) : 発達障害の大学生. 講談社
- Saulnier, C. A. and Klin, A. (2007) : Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 788-793.
- Seidner, L. B., Stipek, D. J., and Feshbach, N. D. (1988) : A developmental analysis of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development*, 59, 367-377.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., and Cicchetti, D. V. (1984) : Vineland adaptive behavior scales(Expanded Form). Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Spivack, G., and Shure, M. B. (1974) : Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tse, J., Strulovitich, J., Tagalakis, V., Meng, L., and Fombonne, E. (2007) : Social skills training for adolescents with asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1960-1968.
- 落合由香・井澤信三(2004) : 高機能広汎性発達障害児における社会性の問題分析と指導・支援方法に関する文献的検討. *発達心理臨床研究*(兵庫教育大学学校教育学部附属発達心理臨床研究センター), 10, 61-71.
- 落合由香・井澤信三(2005) : 高機能自閉症児における社会的コミュニケーション行動に関連する問題分析に基づいた包括的支援. *LD研究*, 14(3), 326-335.
- 奥山高光・井澤信三(2010) : 自閉症児における自己および他者視点の左右弁別の形成-高次条件性弁別による分析と視点般化の検討-. *行動分析学研究*, 24(2), 2-16.
- 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(2), 131-142.

- Orsmond, G. I., Krauss, M. W., and Seltzer, M. M. (2004) : Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 34(3), 245-256.
- Piers, E. V. (1969) : The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville : Counselor Recordings and Tests.
- 漆畑輝映・加藤義男 (2003) : 思春期高機能広汎性発達障害者の学校不適應について. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第2号, 191-201.
- White, S. W. and Keonig, K. (2007) : Social skills development in children with autism spectrum disorders; A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868.