

自閉スペクトラム症幼児の社会的行動の変容に関する一事例検討 —本人の好みを活用した要求場面の設定を通して—

松下 浩之*

Hiroyuki MATSUSHITA

1. はじめに

自閉スペクトラム症（以下、ASD）は、社会的行動の困難さを中核症状とする発達障害のひとつである。宇野（2018）は、ASDの特徴として社会的交流、社会的コミュニケーション、社会的イマジネーションの領域における発達の偏りを指摘しており、それらの特徴は共同注意の困難、社会的参照の乏しさ、発語や言語発達の遅れによって、単調で反復的な、相互性や発展性に欠ける遊びに現れると例示している。特に幼児期において、遊びは社会性の発達に重要な役割を果たすといえ、ASD 幼児の遊びを支援することは、その後の発達に大きな影響を与える要点であると考えられる。落合（2012）によると、特に知的障害を合併している ASD 幼児について、ことばやコミュニケーションの面から相談に挙がることが多く、コミュニケーションの支援はニーズが高いと考えられる。しかし、藤野（2008）は、特に発達初期の子どもの場合はコミュニケーションを教えるための訓練的な関わりよりも、自然なアプローチの方が効果的であることを指摘し、遊びの重要性を示唆している。

ASD の子どもに対する自然なアプローチを用いた社会的行動やコミュニケーションの発達支援として、応用行動分析学（ABA）の立場から、フリーオペラント法や機会利用型指導法などの方法が開発され、機能的な言語行動の獲得という点で効果が示されてきた（佐竹，2001）。また、近年では、より包括的な支援方法として基軸行動発達支援法（PRT）が注目され、わが国でも研究成果が報告されている（豊田・大石，2018）。これらの支援方法に共通していることとして、強力で効果的な強化子を活用することが挙げられ、ABA にもとづく支援の効果を強く支持する理論的根拠となっている。強化子を活用することは、支援の有効性を保証するだけでなく、支援を本人にとって楽しいものにし、生活の質（QOL）を向上させることも期待できる（松下，2018）。また、ABA の枠組みでは、本人にとって好きなものは正の強化子として機能すると考えられ、系統的な刺激提示と接近行動の観察から「好み」を客観的に評価する方法が開発されている。すなわち、効果的な強化子を活用した支援を実施するためには、本人の好みを把握し、支援手続きに組み込む必要がある（Reid & Green, 2005）。一方で、Hanley, Iwata, Roscoe, Thompson, and Lindberg（2003）は、本人の好みは経験によって変動していく可能性を指摘しており、支援中も好みのアセスメントを行うことが重要であると考えられる。また、実施しやすい好みのアセスメントとして、松下（2018）は対象物の選択を繰り返す漸減型多刺激法（MSWO 法）が有効であると示しているが、玩具を用いる場合は一定時間経過後に玩具を返却することが求められるため、特に変化に抵抗を示す ASD 幼児に対する実施は難しいことも想定される。一方で、好みの候補として挙げられた複数の刺激に対して自由な活動場面での接近反応の割合を評価するフリーオペラント法は、途中で玩具を返却する必要がないという利点がある（Roane, Vollmer, Ringdahl, & Marcus, 1998）。

* 山梨大学教育学部障害児教育講座

以上を踏まえて本研究では、好みのアセスメント方法として、より自然なアプローチであるフリーオペラント法を用いて好みを評価しながら、それを活用した支援を実施することによって、社会的行動の変容を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象児

本研究は、支援開始時に2歳0ヶ月の男児1名（以下、A児）を対象とした。A児は運動発達においては特に問題がみられなかったが、指さしや発語がないことを主訴として、1歳9ヶ月時に大学の教育相談室に来談した。A児の母親からは、それ以前の相談歴として、1歳6ヶ月児健診やその他の公的な相談機関では特に問題が指摘されなかったが、1歳8ヶ月時に児童精神科を受診し、自閉スペクトラム症（ASD）の診断を受けたとことが挙げられた。

2. アセスメント

1歳9ヶ月時に大学相談室で実施したKIDS乳幼児発達スケール（タイプT）の結果は、DQ52（DA：0歳11ヶ月）であった。特に、言語発達および社会性の発達の遅れが著しく、支援が必要な課題として考えられた。また、2歳0ヶ月時に医療機関で実施した新版K式発達検査の結果は、DQ52（P-M：99、C-A：42、L-S：37）であり、同様に言語社会領域に遅れがみられた。

相談室では、お気に入りのタオルや模型などを握りながら室内を自由に走り回ったり、様々な玩具を手当たり次第に触り、机の上で回したり投げたりするなど、玩具を機能的に使用するというよりも、感覚的な遊びに従事していた。また、呼びかけに対する反応はなく、他者からの身体接触を嫌がり、身体に触られると奇声をあげて避け、母親に抱っこを求める様子が頻繁にみられた。

A児は両親との3人家族で、日中は母親以外の他者と関わることはほとんどなく、他者からの身体接触に対して激しい拒否反応を示していた。また、母親はA児の意図を汲み取り、玩具の操作や水分の補給などを随時行っていた。A児は母親に対してクレーン行動などによって要求を表出することはあったが、母親による「先回りの援助」が多くみられた。母親自身もそのことについて言及しており、本人からの要求や「発信」ができるようになってほしいというニーズが挙げられた。

発達検査や行動観察、生態学的アセスメントの結果を総合して、A児の発達特性として、要求を含めた言語発達および社会性の発達の遅れと、感覚の過敏性および特異性が考えられた。遊びと発達には相互関連があると考えられるが、A児の社会的相互作用の乏しさや身体接触などの関わりに対する激しい拒否反応はASD特性に由来するものと考えられ、拒否反応を回避あるいは予防するために支援が過剰になることにより、A児の言語表出および社会的行動の促進を阻害していると考えられた。

3. 支援方針

以上を踏まえ、A児に対する支援方針として、言語表出および社会的相互作用の促進を中長期的な目標と設定した。そのための短期的な目標として、他者からの身体的接触という嫌悪刺激に対する馴化を図ること、A児からの接近や要求などの始発行動や社会的参照などの社会的行動を増やすこととした。人に対する回避反応を示すASD児に対する支援方法として、佐久間（2015）はくすぐりなどの身体接触のほか、子どもの自発発声を逆模倣し、発生頻度の増大を図ることを挙げている。また、藤野（2008）も遊びの中でのことば

の支援について、子どもが興味や注意を向けているものや活動に関係することばを見本として与えることが効果的であると述べ、簡単なことばでの代弁や拡充模倣の重要性を指摘している。これらから、支援手続きにおいては子どもが興味を持てる活動を設定すること、逆模倣や拡充模倣を行うことを基本方針とした。

また、家庭で母親と過ごす時間が長いため、子育て支援センターの利用など様々な人的物的刺激との日常的な接触経験の増加から興味関心の幅を広げる機会を設定すること、A児からの行動の始発機会を確保するために先回りする援助を減らすことを母親に伝えた。

4. 支援期間と場面設定

本研究は、基本的に月1回60分間程度を1セッションとする大学教育相談室での個別相談のなかで行われた。相談室は約3m×10mの大きさで、セッション中、A児は玩具や遊具を自由に使うことができた。支援者は特別支援教育と応用行動分析学を専門とし、臨床発達心理士として10年以上の経験を有する大学教員である筆者（以下、MT）と、特別支援教育を専攻する大学生2～3名で、適宜入れ替わりながらA児と遊びを行った。支援の様子はデジタルビデオカメラで録画した。また、MTは同室する母親との面接を行い、日常的な様子の聞き取りと相談室での行動データに基づき、支援方針の修正を行った。

支援期間は、A児が2歳0ヶ月時から2歳11ヶ月時までの11ヶ月間であった。

5. 支援手続き

支援は、2歳8ヶ月までの「支援1期」と2歳9ヶ月からの「支援2期」に分けて行った。それぞれの支援期と、両者に共通する一般手続きを以下に示す。

(1) 一般的手続き

すべてのセッションについて、入室時よりすべての玩具および遊具を使用することができるように室内に配置し、支援者が適宜関わった。また、A児の行動について、オノマトペを用いて言語化したり、代弁したりするよう努めた。また、A児の発声や発語について、逆模倣や拡充模倣を行った。相談室内には、プラスチック製の小さい球をレールの上に転がす「くみくみスロープ」（以下、スロープ）、連結された木製の車が木枠のレールに左右に転がって落ちていく「アウトバーン」、木製の包丁や野菜の模型などから構成される「ままごとセット」（以下、ままごと）、幾何学図形の型はめ（以下、型はめ）、レインボースプリング（以下、スプリング）、直径30cmのビニールボールとペットボトル製のボウリングピン（以下、ボール）、直径90cmのフィジオボール（以下、フィジオ）、風船、シャボン玉、絵本、プラレール、幼児用手押し車が配置された。フリーオペラント法手続きにもとづき、A児が接近した玩具を用いて遊びを展開することとしたが、接近が少ないために好みを評価できない玩具や、風船やシャボン玉、フィジオボールなどの一人では十分遊べない玩具について、遊んでいる様子を見せたり適宜提示したりした。

(2) 支援1期

アセスメントの様子から、A児は支援者からの身体接触を拒否し、玩具を用いた感覚的な遊びに没頭していた。そこで、支援者はA児の遊びに対して強く干渉せず、玩具を用いた遊びの見本提示をすることで、遊びに誘導した。A児が玩具に触れた場合に近くの支援者がゆっくりと近づき、オノマトペを用いた言語化や代弁を行いながら平行遊びを行った。その際、回避行動が生起しないように少しずつ身体刺激を導入するようにした。

(3) 支援2期

遊びの見本について、風船やシャボン玉など、A児が1人でできないものを提示する頻度を増やし、関わ

りのある遊びに誘うこととした。提示する玩具は、前回までの好みのアセスメント結果に基づき、高頻度で従事した「好み」のものを中心としたが、好みが変化している可能性も踏まえて、従事が少なかった玩具についても提示するようにした。対象物へのリーチングやクレーン行動がみられた際には、約2.5cm×2.5cmの「やってカード」を支援者に提示して要求を表出するようにプロンプトを行なった。また、A児は2歳1ヶ月時より、児童発達支援事業所における小集団での療育活動の利用を開始した。セッションには事業所の支援員が交代で相談室に同伴することもあり、本支援の内容や今後の支援方針について情報を共有し、事業所でも可能な限り手続きで支援を実施するよう努めた。

6. データの分析方法

60分間のセッションのうち、冒頭の約10分間についてビデオに録画し、観察期間を5秒間ずつ120のインターバルに分け、以下の通り、それぞれの行動データを分析した。

(1) 好みのアセスメント

瞬間タイムサンプリング法を用いて、インターバルの区切りの時点で従事している活動に用いている玩具を記録した。手遊びや高い高いなど、玩具を用いずに関わりのある遊びをしている場合は「身体遊び」、玩具を用いずにも何もしない場合は「その他」と記録した。セッションごとに、それぞれのインターバル数を算出した。

(2) 遊びのカテゴリー

瞬間タイムサンプリング法を用いて、インターバルの区切りの時点で従事している活動の様式について3つのカテゴリーに分類し、それぞれ以下のように定義した。

- ① 対人的遊び：支援者に対する接近や要求、物の受け渡し、指示通りに動くなど、対人的な関わり遊びが成立している
- ② 一人遊び：支援者からの玩具や活動の提示あるいは声かけに対して反応せず、一人で玩具を用いて活動に従事している
- ③ 徘徊：玩具を所持しているかどうかに関わらず、室内をウロウロしたり立ち尽くしたりしている

(3) 社会的行動

以下の行動を社会的行動と定義し、部分インターバル記録法を用いてその生起を記録した。

- ① 要求：支援者に対してリーチングやクレーン行動、ハイタッチあるいは要求を表す絵が示された「やってカード」を手渡すこととした。
- ② 接近：母親以外の支援者に対する接近
- ③ 発声：独語も含めたなんらかの発声
- ④ 拒否：泣いたり声を出したりすること、あるいは手で支援者を押しのける行動
- ⑤ 視線：支援者に対して視線を向ける行動

各インターバルにおける行動カテゴリーの生起は、以下の算式によって生起率に換算された。

$$\text{生起率 (\%)} = \text{生起したインターバル数} / \text{全インターバル数} \times 100$$

7. 倫理的配慮

すべての指導は保護者の同席のもとで行われ、支援の方針について、保護者に口頭で説明し同意を得た。また、本稿による実践内容の公表と対象児に関わる個人情報の記載について、書面によって保護者の承諾を得た。

III. 結果

好みのアセスメントの結果として、各玩具および活動の生起インターバル数の推移を Fig.1 に示した。全体を通して、生起インターバル数の平均が最も多かったのは「アウトバーン」で29.8であり、次に「スロープ」(26.9)、「ままごと」(18.3)、「型はめ」(10.8)であった。しかし、「スロープ」はセッション5および8を除き、全セッションを通して比較的安定して生起していたが、「アウトバーン」はセッション6以降ほとんど生起せず、2つの支援期の平均インターバル数はそれぞれ59.4、0.2であった。一方で、「ままごと」は支援1期で8.2、支援2期で28.4と後半のセッションで多く生起していた。また、「型はめ」や「フィジオ」は生起と非生起を繰り返し、変動が大きかった。なお、「ままごと」「型はめ」については、果物や野菜の模型を手で割ってマジックテープの感触を確かめるように触ったり、床に投げたりすることを繰り返したり、握りしめて室内を走り回ったり、円や正方形の木製の型を机上でコマのように回す、という遊び方であったが、セッション8において、包丁で野菜の模型を切る行動がみられ、徐々に椅子に座って支援者との対人的遊びが見られるようになった。

各活動の様式について、「遊びのカテゴリー」として3つの行動カテゴリーに分類し、生起率に換算した結果の推移を Fig.2 に、支援期ごとの平均生起率の比較を Table1 に示す。「対人的遊び」は支援1期の5セッションの平均生起率が8.8% (範囲:0.8%-14.2%)であったが、支援2期に入ると平均39.0% (範囲:10.0%-65.2%)に上昇した。一方で、「一人遊び」の平均生起率はそれぞれ52.5% (範囲:19.2%-85.0%)と40.3% (範囲:20.0%-86.7%)、「徘徊」の平均生起率はそれぞれ38.7% (範囲:14.2%-67.5%)と20.7% (範囲:3.3%-33.3%)であった。セッション間で変動があるものの、「対人的遊び」は支援2期以降で増加した。また、特に「風船」や「シャボン玉」のように、要求してから遊びが始まるまでに時間がかかると徘徊するという様子が多くみられるようになり、物を握って室内を走り回っていた支援1期と質的な変化がみられた。

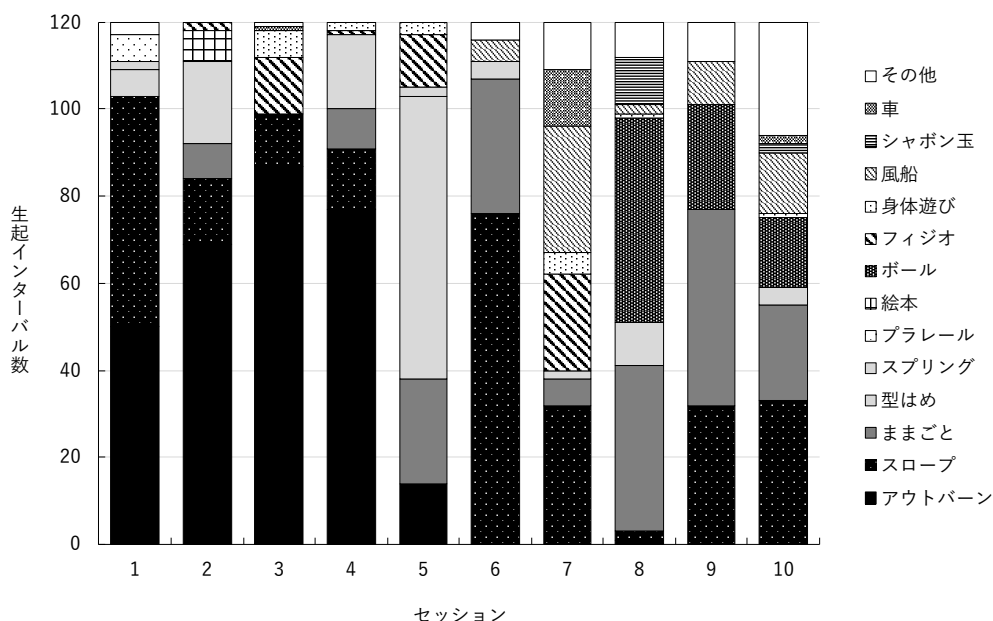


Fig.1 各玩具および活動の生起インターバル数の推移

Table 1 各支援期における遊びの 카테고리의生起率

	支援1期		支援2期		合計	
	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>
対人的遊び	8.8 (0.8-14.2)	5.5	39.0 (10.0-65.0)	21.8	23.9 (0.8-65.0)	21.9
一人遊び	52.5 (19.2-85.0)	23.7	40.3 (20.0-86.7)	27.0	46.4 (19.2-86.7)	24.8
徘徊	38.7 (14.2-67.5)	19.8	20.7 (3.3-33.3)	12.1	29.7 (3.3-67.5)	18.1

社会的行動の生起インターバル数の推移を Fig.3 に、両支援期の平均生起率を Table2 にそれぞれ示す。支援1期においては、「接近」、「要求」の平均生起インターバル数はそれぞれ0.6（範囲：0-2）、1.2（範囲：0-4）であり、ほとんど生起しなかった。しかし、支援2期における平均生起インターバル数はそれぞれ6.8（範囲：4-11）、16.6（範囲：5-23）であり、ともに増加した。また、「発声」および「視線」の各カテゴリについても、両支援期の平均インターバル数は、それぞれ8.6（範囲：1-21）から14.2（範囲：4-24）、3.0（範囲：1-5）から4.4（範囲：1-8）へと増加した。一方で、「拒否」の生起インターバル数の平均は、両支援期で6.8（範囲：0-26）から2.6（範囲：0-5）へと減少したが、26インターバルで生起したセッション5を除くと支援1期の平均は2.0であり、両支援期において大きな変化は見られなかった。

本研究における支援は、2歳11ヶ月時に都合により中断したが、3歳1ヶ月時にKIDS乳幼児発達スケール（タイプT）によるアセスメントを再度実施した。支援前後による結果の比較を Table3 に示す。総合発達年齢は0歳11ヶ月から1歳4ヶ月へと5ヶ月の上昇を示した。また、「運動」（9ヶ月）、「理解言語」（7ヶ月）、「対子ども社会性」（6ヶ月）がそれぞれ大きく上昇した。特に、「対子ども社会性」において

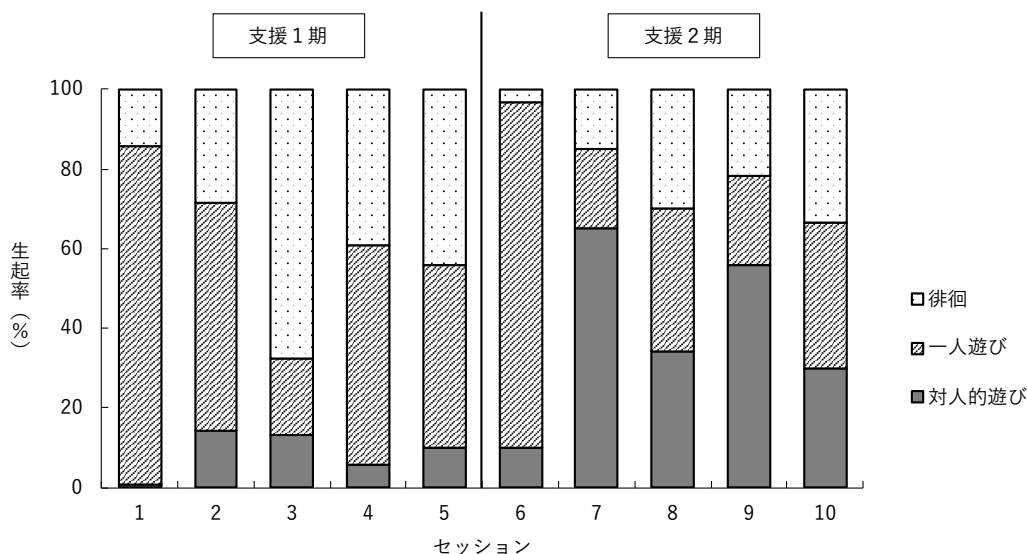


Fig.2 遊びの 카테고리의生起率の推移

Table 2 各支援期における社会的行動の生起率

	支援1期		支援2期		合計	
	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>	<i>M (range)</i>	<i>SD</i>
接近	0.6 (0-2)	0.9	6.8 (4-11)	2.9	3.7 (0-11)	3.9
視線	3.0 (1-5)	1.6	4.4 (1-8)	3.0	3.7 (1-8)	2.4
要求	1.2 (0-4)	1.6	16.6 (5-23)	7.1	8.9 (0-23)	9.5
発声	8.6 (1-21)	7.8	14.2 (4-24)	7.2	11.4 (1-24)	7.7
拒否	6.8 (0-26)	10.9	2.6 (0-5)	2.1	4.7 (0-26)	7.7

Table 3 A児における発達検査結果

生活年齢	DQ	総合	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
1歳9ヶ月	52	0歳11ヶ月	1歳7ヶ月	1歳5ヶ月	0歳7ヶ月	0歳6ヶ月	1歳5ヶ月	1歳1ヶ月	0歳9ヶ月	1歳4ヶ月	0歳11ヶ月
3歳1ヶ月	43	1歳4ヶ月	2歳4ヶ月	1歳6ヶ月	1歳2ヶ月	0歳10ヶ月	1歳6ヶ月	1歳7ヶ月	1歳0ヶ月	1歳9ヶ月	1歳3ヶ月
		+5ヶ月	+9ヶ月	+1ヶ月	+7ヶ月	+4ヶ月	+1ヶ月	+6ヶ月	+3ヶ月	+5ヶ月	+4ヶ月

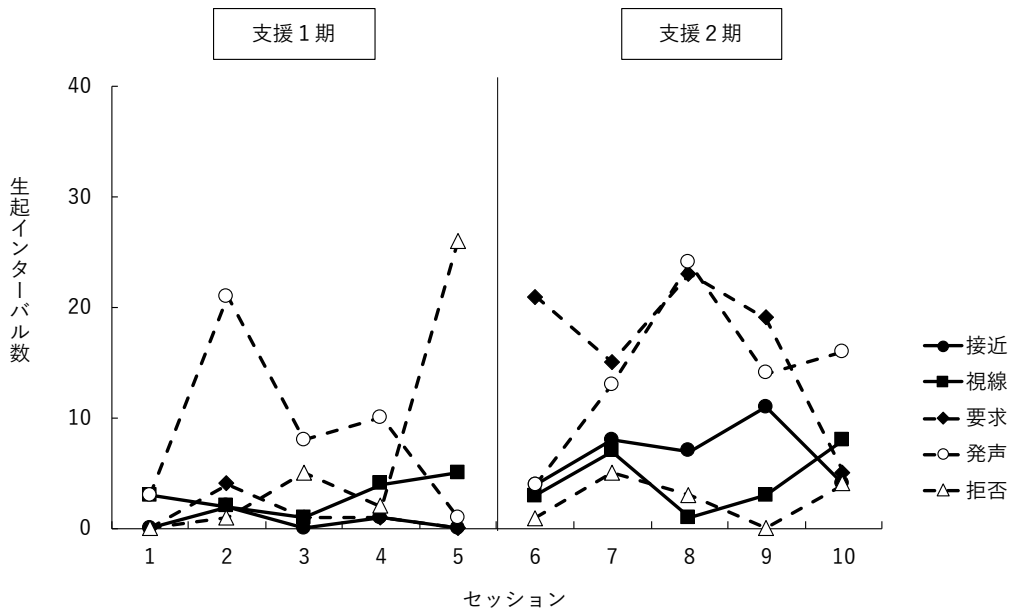


Fig.3 社会的行動の生起インターバル数の推移

は「自分より小さい子どもを見ると近づいていく」「友達におもちゃを貸してあげる」「自分より年下の子どもにちょっかいを出す」の3項目において新たに達成することができた。一方で、「対成人社会性」は0歳9ヶ月から1歳0ヶ月へと3ヶ月の上昇であった。新たに達成した項目は、「人を見ると笑いかける」「人の顔を見て笑いかけたり、話しかけたりする」などの「接近」や「視線」に関する項目と、「難しいことに出会うと助けを求める」という「要求」に関する項目であった。また、「表出言語」は4ヶ月の上昇であったが、「要求がある時、声を出して親の注意を引く」「何かをしながら一人でムニャムニャおしゃべりする」などの「要求」や「発声」に関する項目において達成することができた。

IV. 考察

本研究では、ASD 幼児に対して自然な文脈を活用したアプローチを通して、本人の好みを活用しながら支援を実施し、社会的行動の変容を図ることを目的とした。基本的に月1回60分間の個別相談のなかで、入室時より自由遊びの時間を設定し、対象児の行動や発達特性のほか、好みの玩具や活動のアセスメントを、自然な文脈で実施することができた。そのうえで、好みの活動を効果的に用いてコミュニケーション機会を設定することが対象児の社会的行動の促進に有効であったといえる。

1. 好みのアセスメントの有用性

本研究において、好みの玩具はセッションごとに変動した。そのため、支援2期における要求対象も、風船やシャボン玉、フィジボールと適宜変更して設定した。このことは、好み変動する可能性についての指摘 (Hanley et al., 2003) を支持するものであり、その時々的好みに合わせて刺激を選択しなければならないことを示している。機会利用型指導法や PRT をはじめとして、ABA に基づいた支援アプローチの理論的根拠は強化随伴性であり、支援の有効性を保証するためには強力な確かな強化子を発見し選択することが求められる (武蔵, 1984)。しかしながら、セッションの全ての時間において好みの刺激へのアクセスを可能にし、データを分析することは困難である。そのため、本研究で実施したように、セッションの冒頭で遊びの機会を設け、客観的な好みのアセスメントデータを蓄積することは、幼児に限らずすべての子どもたちへの支援において有用であると考えられる。

2. 社会的行動促進のための支援方法

支援1期において、A 児は玩具を用いた一人遊びや、室内を走り回るなどの感覚的な遊びに没頭しており、支援者からの誘いかけに反応することも少なく、対人的な遊びや社会的行動がほとんど見られなかった。好みの玩具としては、スロープやアウトバーンなどの転がるおもちゃが多かったが、セッションによって好みは変動していた。ボールや車が転がり落ちているところで、支援者がオノマトペを用いたり言語化したりしたが、A 児は気にする様子が見られず、支援者が転がり落ちた球や車を取り上げると、他の場所に走っていく様子が見られた。A 児の視界から対象物が消失することでほかに興味が変わった可能性を示しており、「対象物の永続性」を未獲得であるという発達段階が考えられた。研究開始前の新版 K 式発達検査の結果から、当時の A 児の認知・適応領域の発達年齢は概ね9ヶ月ごろと推定でき、対象物の永続性の獲得は概ね生後10ヶ月ごろと考えられていることから (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Lutz, 2014)、この仮説は根拠を得る。

機会利用型指導法を行うためには、支援者が特定の刺激を多く与えず、欲しい玩具を手に入らない状態に

しておくなどの動機づけ操作を行うことで子どもからの自発的反応を待つ必要がある（山本，2019）。そのためには、その場に存在していないものを認知する必要がある、対象物の永続性の獲得は機会利用型指導のための必要条件であるといえる。5セッション目では、玩具を取り上げられて泣いて拒否する様子がみられた。すなわち、物の永続性を獲得し、好みのものへの固執が見られたため、要求場面を設定することが効果的であると考えられた。

そこで、支援2期では、自然な文脈の中で支援者に対する要求機会を設定するため、要求することに必然性がある玩具として、A児が独力では遊べない風船やシャボン玉を中心に遊びに誘うようにした。その結果、拒否発語も多かったが、要求や参照視が増加し、支援者に対するクレーンなどの身体接触もできるようになった。発声頻度については、喃語程度であったが全体として増加し、楽しそうに遊ぶ様子が見られるようになった。これらの結果から、ASD幼児に対して、本人の興味関心に合わせて平行遊びとして関わるだけでなく、支援者が要求機会を設定することで子どもの自発的関わりを引き出すことが重要であることが示された。

3. 発達的变化について

A児の発達における変化は、KIDS乳幼児発達スケールによって評価した。総合発達年齢の上昇は5ヶ月であり、生活年齢との比から算出する総合発達指数は9ポイント減少した。これは、同年齢他児の相応の発達に比べて遅れがあることを示唆するものであるが、心理検査を用いたアセスメントにおいては、個人内における発達を評価する視点が重要である（松下，2013）。A児においては、本支援の前後で、特に要求をはじめとした全般的な発語や発声頻度、視線などの社会的行動が増加した。KIDS乳幼児発達スケールは保護者が日常の様子から評価して記入するものであり、「理解言語」や「対子ども社会性」領域における発達年齢がそれぞれ7ヶ月、6ヶ月と大きく上昇したことは、日常的なA児の発達を裏づけているといえる。また、「表出言語」や「対成人社会性」は比較的小さな上昇であったが、いずれも「接近」「視線」「要求」「発声」といった本研究において支援目標とした社会的行動に関連するものであり、支援手続きの有効性を示唆している。

社会性の未発達とコミュニケーションの困難は相互に関連しており、話しことばが出現しない幼児については機能的な代替コミュニケーション手段を検討することが指摘されている（Bondy & Frost, 2002）。今後はA児にとって有用なコミュニケーション手段を検討し、その機会を自然な文脈の中で保障することによって社会性の発達促進を図ることが重要であると考えられる。

4. 今後の課題

本研究は、以下のような課題があり、今後さらなる検討が必要であるといえる。まず、本研究は冒頭の約10分間の行動を分析したが、それ以降もA児は遊びを継続した。日によって、冒頭は寝起きであったり緊張していたりして、セッションの後半とは社会的行動の生起の様子が大きく異なることもあった。社会的行動の乏しい幼児にとって、緊張感や不安が高まると、それがいつそう生起しにくくなることも考えられる。より正確な比較のためには、セッションのすべての時間を分析する必要があったかもしれない。

また、支援者のスキルとして、経験と資格を有するMTと大学生には著しい差が生じていた。遊びの場所や種類によって、あるいは著者が保護者と相談をしている際は、学生のみでA児に関わることになり、その時間についてセッション間で統制していなかった。これは、特に社会的行動の結果に影響していた可能性がある。

さらに、本研究は1ヶ月に1度の相談場面での観察であり、A児の発達の変化に影響を与えた日常生活要

因について十分に分析することができなかった。特に、児童発達支援事業所での支援プログラムが本児の発達に大きく影響している可能性がある。事業所や家庭での関わりは本研究における手続きを参考に実施していたが、それらが適切に行われたかどうかを評価する必要があるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただいたお子様と保護者の方に御礼申し上げます。なお、本研究は JSPS 科研費 (17K14062) の助成を受けて実施したものです。

文献

- 1) 藤野博 (2008) 遊びの中での発達支援. 藤野博 (編), 障害のある子との遊びサポートブック. 学苑社, 9-26.
- 2) Hanley, G. P., Iwata, B. A., Roscoe, E. M., Thompson, R. H., & Lindberg, J. S. (2003) Response-Restriction analysis: II. Alteration of activity preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 59-76.
- 3) 松下浩之 (2013) 子ども臨床と心理アセスメント. 伊藤健次 (編), 子ども臨床とカウンセリング. みらい, 121-137.
- 4) 松下浩之 (2018) 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人への好みのアセスメントとその活用に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 56, 47-57.
- 5) 武蔵博文 (1984) 治療教育関係の形成. 小林重雄・杉山雅彦 (編), 自閉症児のことばの指導. 日本文化科学社, 19-38.
- 6) Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Lutz, C. (2014) *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology*. Cengage Learning. 内田一成監訳 (2015) ヒルガードの心理学[第16版]. 金剛出版
- 7) 落合利佳 (2012) 自閉症スペクトラム障害児の保護者の気づきと専門機関受診に関する1考察. 大阪大谷大学紀要, 46, 85-95.
- 8) Reid, D. H., & Green, C. W. (2005) *Preference-based teaching: Helping people with developmental disabilities enjoy learning without problem behavior*. Habilitative Management Consultants, Morganton, NC. 園山繁樹監訳 (2010) 発達障害のある人と楽しく学習: 好みを生かした指導. 二瓶社.
- 9) Roane, H. S., Vollmer, T. R., Ringdahl, J. E., & Marcus, B. A. (1998) Evaluation of a brief stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 605-620.
- 10) 佐竹真次 (2001) 学校教育の中での言語指導: ことばをのばす教育環境づくり. 日本行動分析学会 (編), ことばと行動: 言語の基礎から臨床まで. ブレーン出版, 261-284.
- 11) 豊田真季・大石幸二 (2018) 自閉スペクトラム症児における対人コミュニケーションスキル促進のための基軸行動発達支援: 勝ち負け以外の評価と援助行動に着目して. 臨床発達心理実践研究, 13, 104-111.
- 12) 宇野洋太 (2018) ASD とは何か. 内山登紀夫 (編), 子ども・大人の発達障害診療ハンドブック: 年代別にみる症例と発達障害データ集. 中山書店, 6-15.
- 13) 山本淳一 (2019) 離散試行型指導法, 機会利用型指導法. 日本行動分析学会 (編), 行動分析学事典. 丸善出版, 528-531.