

我が国の学校における自閉症児の保護者役割に関する研究の現状と課題

岡本 邦広 新見公立大学健康科学部

要 旨：本研究は本邦の自閉症児の保護者による学校への参画(FSP, PI)において、自閉症児の年齢、標的行動、保護者役割の特徴を把握し、今後の課題を明示した。FSP は保護者と学校が積極的な関係を形成し、協働し子供の社会、行動等の領域を標的に支援を実施し肯定的結果を得ることを目標とした子供中心アプローチ、PI は保護者が学校等から提案された支援の説明を受け実施するアプローチである。Rispoli, Mathes and Malcolm (2019)を参考に、データベース及び学術雑誌 8 誌より検索を行った。結果、対象論文 45 編の多くが小学生の行動問題やソーシャルスキルを標的行動とした。FSP(16 編)は個別的教育支援計画を作成・活用するために学校と協働し、PI(29 編)では標的行動の維持・般化を検討するために関与した特徴が見られた。今後の課題として、最も支援効果を高める保護者役割の検討、幼児期の予防的な標的行動対象の研究遂行、移行期における保護者役割の検討の 3 点が指摘された。

Key Words： 自閉症、学校と保護者の協働、レビュー

I. 問題と目的

文部科学省²²⁾の調査によれば、自閉症・情緒障害特別支援学級などで教育を受ける自閉症児が年々増加傾向にあることから自閉症児に対する支援ニーズの高さがうかがえる。こうした中、本邦の学校教育において自閉症に対するソーシャルスキル、行動問題や教科に関する指導研究の知見が蓄積されている。これらの研究はいずれも学校あるいは外部専門家(本研究では、大学教員や心理学の専門家を指す)によるが、近年は学校における保護者役割による成果が注目される。

Rispoli, Mathes and Malcolm⁴³⁾は、保護者役割を協働者、エージェント、レシピエントの 3 つに分類した。協働者は学校と協働した保護者、エージェントは対象児に対する指導・支援を遂行した保護者、レシピエントは学校や外部専門家から指導・支援手続きに関する説明を受けた保護者を指す⁴³⁾。保護者と学校の協働について、岡村³⁷⁾は、Sheridan and Kratichwill⁴⁶⁾を援用し、保護者と学校の協働モデルである CBC (Conjoint Behavioral Consultation)の特徴の 1 つを次のように説明した。保護者と教師は子供

の目標を達成するために、共にニーズを同定し、合理的な目標を確立し、適切な計画を立て、資源を活用しながら介入し、子供の進歩を評価するために、外部専門家の援助を得ながら取り組む。岡村³⁷⁾の指摘を参考に本研究では、保護者と学校の協働を、子供の目標ならびに支援手続きの設定段階において、保護者と学校が子供の目標ならびにそれに対する支援手続きに関する協議を行った上でそれらを設定し、共有している状況と定義する。

さらに Rispoli et al.⁴³⁾は、保護者役割の内容より、学校と保護者のパートナーシップ (family-school partnerships; FSP)(協働者の役割がある場合)と、保護者の関与 (Parent Involvement; PI)(協働者ではなく、エージェント、レシピエントの両方あるいはいずれかの場合)の 2 つに分類した。

FSP は、保護者と学校が積極的な関係を形成し、協議した上で子供の社会的、感情的、行動的及び学問的領域を標的にして、それに対する支援手続きを決定し、さらに、学校と家族等の支援関係者がその支援手続きに基づく支援を実施し肯定的な結果を得ることを目標とした子供中心のアプローチである⁴³⁾。このことから FSP は、本研究で定義した保護者と学校の協働

に含まれると考えられる。FSP として、Garbacz and McIntyre⁴⁾は、自閉症児の保護者と教師の両者によるコミュニケーション、データ収集、標的行動に対する機能的アセスメント(応用行動分析学の理論)に基づく支援計画及び実行ならびに意思決定の促進のために、外部専門家は以下を実施した。保護者と教師が支援実施できるように、指導の手順表作成、保護者と教師と一緒に計画実施の問題解決をするために、家庭訪問と教室観察を実施し、保護者と教師のパフォーマンスにフィードバックを行った。結果、自閉症児の行動問題が低減されただけでなく、保護者と教師のポジティブな相互作用の増加が示された。

一方、PI として、自閉症児対象としたプログラムに対し、外部専門家による保護者や学校への指導が挙げられる。例えば、LeBlanc, Carr, Crossett, Bennett, and Detweiler¹²⁾は、排泄スキルが未獲得の自閉症児 3 名に対し、外部専門家がその保護者や自閉症児に関わりのある教師にトイレット・トレーニングを教示した。結果、すべての対象児が排泄できるようになったことが示された。

Rispoli et al.⁴³⁾は、FSP あるいは PI に該当する研究論文 36 編(2002～2017 年)を対象とし、学校における自閉症児の保護者役割を分析した。結果、対象児や保護者に以下 3 つの特徴が見られた。

1 つ目は、多くが幼児(1～5 歳)(38.9%; N=14)、小学生(5～11 歳)(30.6%; N=11)を占めたことである。

2 つ目は、コミュニケーション(50%; N=18)や認知、適応(22.2%; N=8)を標的とした研究が多かったことである。

3 つ目は、保護者役割について、以下 3 つが示されたことである。①FSP は 25%(N=9)で、多く(75%; N=27)は PI であった。

②多くの研究は、自閉症児のために開発されたプログラム効果を検討するために、そのプログラムに設定された保護者、学校対象のセッションへの参加により、保護者と学校との協働あるいは保護者の関与が行われた。

③実際の支援内容では、年齢段階に応じた様々な標的行動(FSP の就学前では認知、言語、行動問題、小・中学生では学校への出席、課題遂行、宿題に対する自己管理、PI の小学生では障害特性、情動管理、ストレスマネジメント、中学生・高校生ではコーピングスキル)に対し、プログラムに基づく保護者セッション用の手続きを遂行した。また、FSP の中には、外部専

門家と協議の上決定した手続きを遂行する研究もあった。

以上が、Rispoli et al.⁴³⁾の対象論文 36 編に見られた特徴であった。では、本邦の FSP 及び PI の現状はどのような特徴を有するだろう。文部科学省²⁰⁾は、障害のある子供の成長を促進させるために学校と家庭の連携・協働の重要性を指摘した。なお連携・協働²⁰⁾は、本研究の保護者と学校の協働を含むものと捉える。また、特別支援教育が制度上開始され 17 年が経過する現在、特別支援学校、特別支援学級に在籍ならびに通級による指導を受ける障害のある子供に対し、個別の指導計画の作成ならびに個別の教育支援計画の策定が義務付けられている²⁰⁾。さらに、『保育所保育指針解説』¹⁴⁾において、育てにくさを感じる保護者に子育てに前向きになれるよう子供への理解や対応についてのプログラムを紹介したり、専門機関からの助言を受けたりするなど、状況に応じて関係機関との協力による支援が重要と指摘される。これらのとおり、国から提出される文書に保護者と学校の協働の一層の充実が指摘される。自閉症児対象の実践研究は、こうした国の流れに応じ保護者と学校が協働しながら実施されているのだろうか。また、Rispoli et al.⁴³⁾に見られた 3 つの特徴と相違があるだろうか。3 つの特徴を分析することで、今後の我が国における保護者役割の研究を発展させていく上での手がかりを提示できると考えられる。

以上から本研究では、本邦の FSP 及び PI において、①自閉症児の対象年齢、②標的行動、③保護者役割の特徴の現状を把握した上で、自閉症児の学校における保護者役割に関する研究課題を明示することを目的とした。

● II. 分析対象論文の選定及び分類方法

Rispoli et al.⁴³⁾を参考に、検索エンジン及び学術雑誌による検索を行った。検索エンジン(検索日 2023/12/2)では、CiNii Article において、「①自閉症、自閉スペクトラム症、アスペルガー、広汎性発達障害」「②保護者、母親、父親」「③学校、幼稚園、協働、連携」の①～③のキーワードにてアンド検索(4×3×4)を行い、学術論文を抽出した。また学術雑誌による検索では、学術雑誌「特殊教育学研究」「LD 研究」「発達障害研究」「自閉症スペクトラム研究」「行動分析学研究」「行動療法研究」「認知行動療法研究」

「教育心理学研究」の全8誌を対象とした。上記学術雑誌を選定した理由は、自閉症や教育現場の実践研究が掲載されることが多いと考えられたためであった。いずれの検索においても分析対象は、特別支援教育が制度上開始された2007年～2023年末までに発表され、以下1～4を満たす研究論文とした。

1. FSP あるいは PI

Rispoli et al.⁴³⁾を参考に、以下(1)、(2)のいずれかに該当した研究論文を収集した。

(1) FSP:「目標設定ならびに支援手続き設定段階において、保護者と学校が対象児の標的行動及びそれに対する指導・支援手続きを、協議を行った上で共有」「学校が捉えた対象児の教育的ニーズに基づき、保護者と協議を行った」「学校が、保護者の対象児に対する願いを踏まえて標的行動を選定し、保護者と個別の教育支援計画を立案あるいは共有した」と、目標設定ならびに支援手続きに関する協議や共有を行ったことが本文中に記述された研究。

個別の教育支援計画は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長²³⁾によると、関係機関との連携・協力を図り、障害のある児童生徒等の生涯にわたる継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童生徒の望ましい成長を促すために作成するものである(①)。また、個別の教育支援計画の書式²³⁾を参考にすると、教育的ニーズを踏まえた支援の方向性の他、本人、保護者の願いの記述欄がある。このことから、保護者からの願いをくみ取る段階も個別の教育支援計画の手続きに含まれると考える(②)。これらから本研究で用いる個別の教育支援計画は、前記①あるいは②の意味を含むと捉え、後述する個別の教育支援計画の作成・活用を、「保護者の対象児に対する願いや学校が捉えた対象児の教育的ニーズをもとに目標または、それに対する支援手続きを作成、検討したりするために保護者、学校(や外部専門家などの関係機関)が協議を行った場合」と定義した。

保護者役割について、Rispoli et al.⁴³⁾を参考に学校と対象児の標的行動ならびにそれに対する指導・支援手続きを協議して共有した場合を協働者、学校と協議して決定あるいは学校(や外部専門家)から提案された標的行動達成を目的とした対象児への指導・支援手続きを実行した記述が見られた場合をエージェント、学校や外部専門家から指導・支援手続きや障害特性に関する説明や教示を受けた記述が見られた場合をレスピエントとした。

(2) PI(Parent Involvement): Rispoli et al.⁴³⁾を参考に、保護者が学校等から対象児の障害特性や提案された標的行動に対する支援手続きの説明を受けたり、支援手続きを実施したりした研究(協働者ではなく、エージェントあるいはレスピエント、またはエージェント、レスピエントの両方)。

2. 対象児の年齢

Rispoli et al.⁴³⁾のプレスクール(プレ K)から12年生(日本の高校段階)までの対象に倣い、幼児から高校生までを対象とした研究。

3. 対象児の障害

論文中のプロフィール、あるいはタイトルや要旨に、自閉症、自閉性障害、自閉スペクトラム症、自閉症スペクトラム障害、広汎性発達障害、高機能自閉症、自閉症疑、自閉症傾向のいずれかの記述があった研究。

4. 学校との協働、関与

Rispoli et al.⁴³⁾と同様、学校で実施、あるいは学校が対象児の個別の教育支援計画(機能的アセスメントに基づく支援計画を含む)の立案や支援手続きの実行に関与した記述があり、保護者が協働者、エージェント、レスピエントのいずれかの役割を担った研究。ただし、FSPの定義ならびにRispoli et al.⁴³⁾より、保護者が評価段階のみに関与した研究は除外した。

5. 分類方法

(1) 標的行動: 従属変数の記述から、行動問題(自傷、他害、授業逸脱など)、コミュニケーション(要求、返礼など)、登校、学習(学習課題従事、授業参加、宿題提出など)、日常生活スキル(排泄、着替え、入浴、食事など)、その他の6カテゴリに分類した。

(2) 協働、関与の目的: 対象論文の目的ならびに方法を精読し、保護者が学校と協働あるいは、関与した目的を抽出した。結果、個別の教育支援計画の作成・活用(例: 保護者の対象児に対する願いや学校が捉えた対象児の教育的ニーズをもとに目標または、それに対する支援手続きを作成、検討したりするために保護者、学校が協議を行った)、効果の検討(例: 効果検討のために、学校や外部専門家から保護者に研究協力を依頼)、支援方法の情報共有(例: 対象児の情報共有のために、学校と保護者が協議を行った)、標的行動の維持・一般化の検討(例: 標的

行動を維持または般化させるために、学校が保護者に標的行動に関連した支援の依頼を行った)の4カテゴリに分類した。

(3) 保護者役割：学校との協働に該当した場合を協働者(例：学校が作成した個別的教育支援計画を保護者に提示し、双方で協議して共有)、指導・支援手続きを対象児に実行した記述が見られた場合をエージェント(例：標的行動が生じやすいように、対象児にバックアップ強化子を提示した)、標的行動達成を目的とした指導・支援手続きあるいは対象児の自閉症特性に関する説明や教示を学校や外部専門家から受けた場合をレスピエント(例：機能的アセスメントに基づく支援計画の説明を学校より受けた)とした。

● Ⅲ. 結果

検索エンジンで収集した結果、学術論文 16 編と大学紀要論文 6 編の合計 22 編が抽出された。さらに、学術雑誌による検索を行ったところ、該当論文数は、Table 1 に示す 45 編(検索エンジンによる学術論文 16 編含む)で、1 事例研究の割合は 82.2%(37 編)であった。なお同一論文において、複数の年齢段階、標的行動を対象にしたものが含まれていたことから、それぞれの年齢段階や標的行動の合計が 100%にならなかった。

1. 年齢段階

小学生(68.9% ; N=31)が最も多く、中学生(20% ; N=9)、高校生(11.1% ; N=5)、就学前(8.9% ; N=4)は小学生に比べ低かった。

2. 標的行動

行動問題(42.2% ; N=19)、コミュニケーション(33.3% ; N=15)、その他(20% ; N=9)、登校(17.8% ; N=8)、日常生活スキル(17.8% ; N=8)、学習(13.3% ; N=6)の順であった。

3. 保護者役割

Table 2 に保護者と学校の協働、関与の目的ならびに保護者役割を示した。

(1)役割：協働者、エージェント、レスピエントの割合はそれぞれ、35.6%(N=16)、80%(N=36)、71.1%(N=32)であった。同一論文で、協働者ならびにエージェントというように一人の保護者が複数の役割を担うものが含まれていたことから、協働者、エージェント、レスピエントの合計が対象論文数と一致していない。

(2) 協働や関与の目的：FSP(N=16)の目的のほとんどが、学校と保護者、外部専門家が自閉症児の支援ニーズや標的行動に関する協議といった個別的教育支援計画を作成・活用するためであった(93.8% ; N=15)。それ以外は、CBC や開発されたツールの効果検討(12.5% ; N=2)であった。一方、PI(N=29)の目的は、支援方法の情報共有(37.9% ; N=11)、個別的教育支援計画の作成・活用(24.1% ; N=7)、標的行動の維持・般化の検討(24.1% ; N=7)、支援効果の検討(13.8% ; N=4)であった。

(3) 実際の支援内容：FSP(N=16)では、おもに小学生(62.5% ; N=10)の行動問題(31.3% ; N=5)、コミュニケーション、日常生活スキル、登校(いずれも 25% ; N=4)を目的とし、学校や外部専門家より機能的アセスメントに基づく支援計画の説明を受け(37.5% ; N=6)、それに基づく支援を実行した研究が多く見られた(25% ; N=4)。それ以外では、学校から自閉症特性の説明を受け保護者が高等部卒業後に必要な社会的スキル獲得のための支援を行った研究⁹⁾や排便に関する支援方法の説明を受け、トイレット・トレーニングを行った研究⁵⁵⁾が見られた。

一方、PI(N=29)において、おもに小学生(72.4% ; N=21)の行動問題(48.3% ; N=14)、コミュニケーション(37.9% ; N=11)を目的としていたことから、対象や標的行動は FSP と同様の傾向が見られた。学校や外部専門家から受けた説明の内容は、自閉症特性(20.7% ; N=6)、応用行動分析に関する知識・技術(トークン・エコノミー法、強化子、プロンプト)、個別の指導計画、機能的アセスメント、手がかりツール活用方法と多様であった。支援内容は、最も多かったのがバックアップ強化子や称賛といった強化刺激の提示(48.3% ; N=14)、他には、標的行動に関連した場面設定 19)⁴⁴⁾(N=2)、iPad 操作⁵⁾(以下いずれも N=1)、ソーシャル・ストーリーの読み聞かせ²⁾、前兆行動の対応⁴⁸⁾、行動リハーサルならびに実施状況評価²⁹⁾、トイレット・トレーニング²⁷⁾であった。

● Ⅳ. 考察

本研究では、本邦の FSP 及び PI において、自閉症児の対象年齢、標的行動、保護者役割の特徴の現状を把握した。結果、FSP 及び PI の多くが、小学生に対する行動問題の改善やコミュニケーション獲得を目的とした 1 事例研究であった。

Table 1 対象論文における対象児のプロフィール

論文	障害	学年・年齢	事例	標的行動	FSP/ PI
赤塚(2013)1)	アスペルガー症候群	小1	1 コミュ, その他	FSP	
福田・井上(2007)2)	高機能自閉症, 高機能自閉症疑	小2, 3	2 行動問題	PI	
福原・古田島・加藤(2008)3)	高機能自閉症	小2	1 行動問題, コミュ	PI	
東・富樫・大森・山本 (2021)5)	自閉スペクトラム症疑+脳性まひ+ 発達性協調運動障害	5歳	1 コミュ	PI	
樋口・納富(2010)6)	高機能広汎性発達障害, 自閉症, 高機能自閉症	高2, 3	4 コミュ, その他	FSP	
今本・門司(2014)8)	自閉症スペクトラム	5歳	1 コミュ, 行動問題	PI	
石坂・井上(2020)10)	アスペルガー症候群	小4	1 登校, 行動問題	PI	
木場(2017)11)	自閉症	5歳	1 日常スキル	PI	
岸本(2013)13)	知的障害を伴う自閉性障害	中2	1 コミュ	PI	
前田(2013)15)	自閉症スペクトラム	高3	2 日常スキル	PI	
圓山・宇野(2013)16)	広汎性発達障害+注意欠陥多動性障害 +ODD疑	小6	1 登校, 日常スキル, その他	PI	
宮野(2022)18)	知的障害+自閉症	小2	1 登校	FSP	
森島・平澤(2021)(対象児)	自閉症	小4	1 コミュ	PI	
村山(2009)24)	B児 高機能自閉症	中3	1 コミュ	PI	
長澤(2008)25)	高機能広汎性発達障害, 知的障害+ 自閉症	小〜高 (記述なし)	16 行動問題, その他	PI	
永富・上村(2017)26)	自閉スペクトラム症/ 自閉症スペクトラム障害	小2	1 学習, 行動問題	PI	
小笠原・広野・加藤(2013)27)	自閉症	中1	1 学習, 行動問題	FSP	
尾川(2021)28)	知的障害+自閉スペクトラム症	小4	1 日常スキル	PI	
大久保・福永・井上(2007)29)	自閉症+注意欠陥多動性障害+ トゥレット症候群	小2	1 学習, 行動問題	FSP	
岡島・谷・鈴木(2014)30)	自閉性障害	小5	1 コミュ	PI	
岡本(2018a)32)	自閉スペクトラム症	小2	1 行動問題, その他	FSP	
岡本(2018b)33)	知的障害+自閉症, 知的障害+ 自閉症+四肢まひ	中1, 高1	2 行動問題	FSP	
岡本・福田(2016)34)	アスペルガー症候群	小3	1 行動問題	PI	
岡本・井澤(2014)36)	知的障害+自閉症	小6	1 日常スキル	FSP	
岡村(2015)38)	自閉症	小6	1 コミュ, 日常スキル	FSP	
岡村・藤田(2021)39)	自閉スペクトラム症	小6	1 登校, 学習, コミュ	FSP	
大野呂・仲矢(2016)40)	自閉症+知的障害	小2	1 その他	PI	
大脇・岡村(2019)41)	自閉症	小6	1 行動問題	PI	
興津・関戸(2007)42)	広汎性発達障害疑	小3	1 行動問題	PI	
佐々木・菅原・鈴木・野口・ 平野(2011)44)	自閉症	高1	1 コミュ	PI	
関戸・永野(2014)45)	自閉症	小3, 中2	2 コミュ	PI	
関戸・田中(2010)46)	アスペルガー障害疑	小3	1 行動問題, 学習	PI	
式部・井澤(2009)48)	アスペルガー障害+チック	小2	1 登校, その他	PI	
下山・園山(2014)49)	自閉性障害	小(9歳)	1 行動問題	PI	
須藤(2010)50)	自閉性障害	小(9歳)	1 コミュ, その他	PI	
末永・小笠原(2012)51)	広汎性発達障害	中1	1 行動問題, その他	FSP	
末永・小笠原(2015)52)	知的障害(自閉傾向)	小4	1 行動問題	FSP	
高島・武蔵(2013)53)	高機能自閉症, 高機能自閉症疑, アスペルガー症候群	小2〜4	5 コミュ	PI	
高津・田中・仲野(2021)54)	自閉スペクトラム症+知的障害	小3	1 日常スキル	FSP	
竹村(2013)55)	自閉性障害	小6	1 行動問題	PI	
佃(2017)56)	自閉スペクトラム症	小3	1 学習	PI	
山本(2014)(事例1)57)	アスペルガー障害	中1	1 登校, 行動問題	PI	
柳澤・加藤・飯島(2016)58)	A児 自閉症	4歳	2 日常スキル	FSP	
吉國・井澤・中村(2023)59)	アスペルガー症候群	中1	1 登校	FSP	
吉本・恵羅(2015)60)	自閉症	小1	1 登校	FSP	

N=45.

Table 2 保護者の学校との「協働」「関与」の目的ならびに役割

論文	協働・関与目的	エージェントの内容	レシピエントの内容
FSP			
協働者+エージェント+レシピエント			
樋口・納富(2010) ⁶⁾	個別計画作成	社会的スキル獲得のための支援、トークン・エコノミー、通動練習、ソーシャルストーリー	自閉症特性
宮野(2022) ¹⁸⁾	個別計画作成	FBAに基づく支援(登校時間変更, 言語称賛を行わず行動見守り)	FBAに基づく支援
岡本(2018a) ³²⁾	個別計画作成	FBAに基づく支援(約束・評価カード提示, トークン・エコノミー)	自閉症特性, トークン・エコノミー, FBAに基づく支援
岡本(2018b) ³³⁾	効果検討	FBAに基づく支援(感覚刺激事物提示, 手伝い声かけ, 称賛, スケジュール提示)	FBAに基づく支援
岡本・井澤(2014) ³⁶⁾	個別計画作成	FBAに基づく支援(写真カード, 対象児の好きな活動提示, 立ち位置を示すレジャーシート設置)	FBAに基づく支援
岡村(2015) ³⁸⁾	個別計画作成	PECS, 身体ガイダンス, 機会利用型指導法, モデル提示	PECS, プロンプト, モデリング, 課題分析表に沿った支援
岡村・藤田(2021) ³⁹⁾	個別計画作成, 効果検討	称賛, 自己選択場面設定, カレンダーへの登校方法等の記入	不登校に関する行動の支援手続き, 鍼灸児への基本的関わり方
末永・小笠(2012) ⁵¹⁾	個別計画作成	対象児の自己記録との一致度を測定するための他者記録	FBAに基づく支援
高津ら(2021) ⁵⁴⁾	個別計画作成	トイレットトレーニング, 言語称賛, 強化子提示	排便に関する支援方法
柳澤ら(2016) ⁵⁸⁾	個別計画作成	ドリンクバーの依頼(A児), トイレに誘う際の写真, カード提示や声かけ(B児)	安心してトイレを使用する方法(B児)
吉本・恵羅(2015) ⁶⁰⁾	個別計画作成	登校支援	自閉症特性
協働者+エージェント			
大久保ら(2007) ²⁹⁾	個別計画作成	行動問題の未然防止	記述なし
協働者+レシピエント			
末永・小笠(2015) ⁵²⁾	個別計画作成	記述なし	FBAに基づく支援
協働者			
赤塚(2013) ¹⁾	個別計画作成	記述なし	記述なし
小笠原ら(2013) ²⁷⁾	個別計画作成	記述なし	記述なし
吉國ら(2023) ⁵⁹⁾	個別計画作成	記述なし	登校に向けた関わり
PI			
エージェント+レシピエント			
福原ら(2008) ³⁾	個別計画作成	FBA(機能的アセスメント)に基づく支援(肯定的コメント提示, コメント記述)	FBAに基づく支援
東ら(2021) ⁵⁾	効果検討	iPad操作, 称賛	マニュアル活用方法
木場(2017) ¹¹⁾	個別計画作成	歯磨きカード提示, 手順提示	自閉症特性, 歯磨きに関する支援方法
園山・宇野(2013) ¹⁶⁾	情報共有	DVD「学校に行こう」視聴機会設定, メッセージブック提示, トークン・エコノミー(バックアップ強化子)	対象児との関わり方(相互作用により行動変化が認められる)
長澤(2008) ²⁵⁾	効果検討	応用行動分析に基づく支援	応用行動分析, 個別の指導計画の知識
尾川(2021) ²⁸⁾	個別計画作成	トイレット・トレーニング実施, 強化刺激提示	学校での指導手続き(強化刺激や排尿しやすい時間帯)
岡本・福田(2016) ³⁴⁾	個別計画作成	FBAに基づく支援(強化, 消去)	FBAに基づく支援
関戸・田中(2010) ⁴⁶⁾	情報共有	できたかなカードへのサイン, 称賛, バックアップ強化子提示	FBAに基づく支援
式部・井澤(2009) ⁴⁸⁾	情報共有	登校支援, 宿題(漢字)の対応, 音楽の練習(音符の音階表示), 絵本読み	自閉症特性, 不登校へのアプローチ
下山・園山(2010) ⁴⁹⁾	情報共有	前兆行動への支援	標的行動の前兆行動への対応
須藤(2010) ⁵⁰⁾	維持・般化	トークン・エコノミー, バックアップ強化子提示	トークン・エコノミー
高畠・武蔵(2013) ⁵³⁾	維持・般化	SSTで身に付けたスキル自発のための手がかりツール提示, 称賛	手がかりツール活用方法
佃(2017) ⁵⁶⁾	個別計画作成	バックアップ強化子提示	応用行動分析, 自閉症特性に応じた環境整備
山本(2014)(事例1) ⁵⁷⁾	個別計画作成	自閉症特性を踏まえたコミュニケーションに対しスモールステップで教示, プロンプト不使用, 言語称賛	自閉症特性, スモールステップ, プロンプト, 強化子
大脇・岡村(2019) ⁴¹⁾	情報共有	余暇ツールの活用, 手をつなぐ, 興味のあることについて話しかける, 称賛	スモールステップによる支援, 称賛
エージェント			
福田・井上(2007) ²⁾	効果検討	SS読み聞かせならびにクイズ実施, キャラクターシール提示	記述なし
今本・門司(2014) ⁸⁾	維持・般化	トイレ要求のための絵カード提示	記述なし
石坂・井上(2020) ¹⁰⁾	情報共有	行動問題への対応	記述なし
森島・平澤(2021)	維持・般化	学校の指導と類似する選択機会設定	記述なし
永富・上村(2017) ²⁶⁾	効果検討	バックアップ強化子提示, 言語称賛	記述なし
岡島ら(2014) ³⁰⁾	維持・般化	行動リハーサル実施, 標的行動の実施状況評価	記述なし
興津・関戸(2007) ⁴²⁾	情報共有	称賛, バックアップ強化子提示	記述なし
佐々木ら(2011) ⁴⁴⁾	維持・般化	写真付きコミュニケーション支援ノート活用によるやりとり	記述なし
関戸・永野(2014) ⁴⁵⁾	維持・般化	言語要求場面を意図の設定	記述なし
レシピエント			
岸本(2013) ¹³⁾	情報共有	記述なし	自閉症特性
前田(2013) ¹⁵⁾	情報共有	記述なし	自閉症特性(事例A), 食事に関する助言(事例)
大野呂・仲矢(2016) ⁴⁰⁾	情報共有	記述なし	指導目的, 指導による対象児の様子
竹村(2013) ⁵⁵⁾	個別計画作成	記述なし	余暇活動の内容
村山(2009) ²⁴⁾	情報共有	記述なし	進路先に関する情報

N=45.

1. 本邦の FSP 及び PI の現状

FSP 及び PI(N=45)において、行動問題(42.2% ; N=19)ならびにコミュニケーション(30.6% ; N=15)が標的行動の多くを占めた要因として、以下が考えられる。コミュニケーションは、自閉症の中核的な障害特性であることから、FSP では学校や家庭での優先的に高い支援ニーズとなりやすく、個別的教育支援計画作成時に学校が捉える優先順位の高い教育的ニーズあるいは保護者の願いとして取り上げられる割合が高くなると考えられる。また、自閉症児の場合、学校でコミュニケーションスキルが獲得されても、維持・般化に困難さを示すことから、PI ではそれを目的として標的行動とされたと考えられる。一方、行動問題は自閉症児の学齢期に見られやすいことから、FSP, PI のいずれにおいても学校あるいは家庭で支援ニーズとして取り上げられたと考えられた。

対象年齢について、FSP 及び PI と共に小学生が最も多く見られた一方、幼児等他の年齢段階を対象にした研究は少なかった。個別的教育支援計画の作成・活用を目的に協働を行った 15 編の校種を調べたところ、小学校 3 編、中学校 1 編、特別支援学校小学部 7 編(幼稚・中学・高等部の合計 4 編)であった。特別支援学校においては、個別的教育支援計画は 2009 年の作成義務化に伴い、小学部以上の年齢段階における個別的教育支援計画の作成・活用を目的として協働を行った研究の蓄積が考えられる。文部科学省²¹⁾のデータを参照すると、小学校の校内委員会や特別支援教育コーディネーターの設置ならびに校内研修の実施率が幼稚園、中学校及び高等学校に比べ進んでいることが読み取れる。校内でこれらが充実することによって特別支援教育の土壌ができ、教育的ニーズを有する子供の問題解決に向け、教師や保護者が外部専門家への相談につながると想定される。Table 1 より、FSP では行動問題あるいはコミュニケーションを標的行動にした研究 10 編中 6 編は小学生段階を対象にした。これらの結果より、学齢期⁷⁾、とりわけ就学後最初の学びの場である小学生段階に学校や保護者から支援ニーズとして取り上げられることが要因と考えられる。さらに、2007 以降の PI の割合(64.4% ; N=29)が FSP(35.6% ; N=16)に比べ高いが、2015 年以降の 20 編のうち FSP が 10 編見られることから、個別的教育支援計画の作成義務化あるいは努力義務の影響を受け、FSP が推進されていると考えられる。一方、PI(N=29)も小学生対象

の研究が 21 編(72.4%)と多く見られた。21 編中 16 編は、学校で見られる行動問題やコミュニケーションに対して情報共有を行ったり家庭での維持・般化の検討を行ったりすることを目的として保護者が学校に関与していた。このことから、PI も小学生対象の研究が多かった理由として、標的行動に行動問題やコミュニケーションが多くを占めたことが考えられた。

保護者役割について、FSP において、対象児の標的行動に対する機能的アセスメントに基づく支援計画を学校等との関係者で共有し、その支援手続きを実行する傾向が見られた。岡本³¹⁾は、学校で行動問題を示す発達障害児に対する指導・支援に関する研究 35 編(2000～2012 年)の文献レビューを行った。結果、機能的アセスメントに基づく支援計画を立案した研究が最も多く 16 編であったことが示された。Table 2 より、2013 年以降も蓄積されていることから、機能的アセスメントは自閉症児の保護者と学校の協働を促す上で有効なツールになっていることがうかがえる。一方、PI(N=29)において、標的行動の維持・般化(N=7)、支援方法の共有(N=11)のために、エージェントとして多くは言語称賛やバックアップ強化子といった強化刺激を提示する傾向が示された。岡本・井澤³⁵⁾は、保護者が家庭で障害児に支援を行った研究論文 30 編を分析したところ、保護者は障害児に強化手続きを最も多く使用していることを指摘した。このことから、本研究結果は、岡本・井澤³⁵⁾を支持したことが示された。維持・般化が多かった理由は、上述のとおり標的行動の維持・般化困難という自閉症特性が考えられる。

以上から本邦における自閉症児の保護者参画について、FSP では個別的教育支援計画を作成・活用するために学校と協働し、PI では標的行動の維持・般化を検討するために関与した 1 事例研究が多く見られたことが示された。

2. 今後の課題

以上の現状を踏まえ、以下 3 点を指摘した。1 点目は、最も支援効果を高める保護者役割の検討である。Rispoli et al.⁴³⁾は、FSP のどの要素が自閉症児や家族に最も利益を与えるかは今後の研究課題として挙げている(pp.453)。Rispoli et al.⁴³⁾の指摘を踏まえると、Table 2 において、どのような標的行動に対し、どのような目的で協働・関与し、保護者がどのようなエージェント、レシピエントの内容を担った時に、最も支援効果が高まるか、さらに保護者と教師の関

係が良好になるかを検討する研究が求められる。

2 点目は、幼児期の予防的な標的行動を対象にした研究の遂行である。石川・石塚・山本⁹⁾は、行動問題などの不適切状況を解決するために就学前からの一貫した支援が必要で、それを実現するために教育環境の改善、学校生活で必要となるスキルの明示、幼児期からのスキル獲得の支援が有効と指摘する。東ら⁵⁾は、保護者が幼稚園教師の協力を得て、自閉症疑いのある幼児に対し iPad を活用し家庭や幼稚園で必要とされる社会的スキルを身に付けさせたことを報告した。このような知見からも、幼児期の予防的な標的行動を対象にした研究の蓄積が求められる。

3 点目は、学びの場の移行期における保護者役割の検討である。赤塚¹⁾は、アスペルガー障害幼児の就学に関し強い不安を抱く保護者に対し、保育所、学校と保護者による個別的教育支援計画に基づく継続的な移行支援会議を行った。結果、保護者は対象児が小学入学後、生活面でよく適応し、学校で楽しかったことをよく話すようになったことを報告するとともに、移行支援会議を肯定的に評価した。Rispoli et al.⁴³⁾は、保護者と学校の協力関係の強化は自閉症児の移行期を支援するうえで有益と指摘した。しかし、対象児の学びの場の移行期(就学前～小、小～中、中～高)の対象論文は 45 編中 1 編¹⁾のみであった。保護者役割について、赤塚¹⁾では保育所から小学校に移行する際の協働者であったが、小学校～中学校、中学校～高等学校、高等学校～就職に至るまでの移行期においては未検討である。枡・橋本・林・三浦・霜田・李・洲上¹⁷⁾は、自閉症児の誕生から就学等を通じた全体的な育児期間での一般的な保護者の子育てのストレスと障害受容のプロセスを検討した。結果、保護者の許容的態度(親がわが子の障害を受け入れ、理解しようとする。前向きにわが子の障害と向き合う態度)は、就園・就学・就職前後に落ち込む傾向にあることを指摘した。Rispoli et al.⁴³⁾や枡ら¹⁷⁾の指摘から、どの学びの場の移行期にどのような保護者役割を果たすか検討が必要である。

文 献

- 1) 赤塚正一(2013): 通常の学級に在籍する発達障害のある児童の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究。特殊教育学研究, 51, 311-319.
- 2) 福田誠・井上雅彦(2007): 高機能自閉症児におけ

るソーシャルストーリーによる行動変容一家庭場面におけるストーリーの段階的導入による読み聞かせ効果の検討。LD 研究, 16, 84-94.

- 3) 福原律子・古田島恵津子・加藤哲文(2008): 高機能自閉症児のセルフ・マネジメント手続きによる問題行動低減の試み。LD 研究, 17, 332-340.
- 4) Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L., (2016): Conjoint behavioral consultation for children with autism spectrum disorder. School Psychology Quarterly, 31, 450-466.
- 5) 東美穂・富樫耕平・大森由紀乃・山本淳一(2021): 発達障害幼児へのオンライン発達行動支援。認知行動療法研究, 47, 235-247.
- 6) 樋口陽子・納富恵子(2010): 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み。特殊教育学研究, 48, 97-109.
- 7) 平澤紀子・藤原義博(2012): 知的障害特別支援学校における自閉症生徒のコミュニケーション手段と問題行動に関する調査研究。発達障害研究, 34, 417-426.
- 8) 今本 繁・門司京子(2014): 自閉症児に対する視覚的スケジュールと PECS(絵カード交換式コミュニケーションシステム)を用いたトイレのこだわり行動の減少とトイレ要求行動の形成。自閉症スペクトラム研究, 12, 69-75.
- 9) 石川菜津美・石塚祐香・山本淳一(2018): 就学前の発達障害児に対する「授業参加」支援プログラムの開発と評価。特殊教育学研究, 56, 125-134.
- 10) 石坂務・井上雅彦(2020): 感覚過敏性と家庭内暴力を呈した自閉症スペクトラム児に対する登校支援。自閉症スペクトラム研究, 18, 5-13.
- 11) 木場紀代子(2017): オリジナル曲を用いた重度知的障害を伴う自閉症児への歯磨き指導。自閉症スペクトラム研究 15(1), 39-46.
- 12) LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crosset, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005): Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20, 98-105.
- 13) 岸本和美(2013): 回避傾向の強い自閉症男児(中学2年生)への積極的支援—学校・家庭・地域との連携を通して—。自閉症スペクトラム研究, 10, 81-88.
- 14) 厚生労働省(2018): 保育所保育指針解説。<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>(2023.2.18 取得)

- 15)前田宣子(2013):知的障害を伴う自閉症スペクトラム生徒の青年期の食事指導. 自閉症スペクトラム研究, 10, 73-80.
- 16)圓山勇雄・宇野宏幸(2013):発達障害児の「登校しぶり」への包括的支援. 特殊教育学研究, 51, 51-61.
- 17)栴千晶・橋本創一・林安紀子・三浦巧也・霜田浩信・李受眞・洲上真裕美(2019):自閉症スペクトラム障害児をもつ保護者の障害受容と育児ストレスに関する研究—M-GTA による 19 名の手記の分析から—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 70(2), 121-133.
- 18)宮野雄太(2022):知的障害と自閉症のある児童が示す登校渋りに対する機能的行動アセスメントに基づいた個別配慮. 自閉症スペクトラム研究, 20, 73-80.
- 19)森島康雄・平澤紀子(2021):知的障害特別支援学級における子どもの意思決定支援に向けた選択行動の指導方法に関する検討. 発達障害研究, 43, 313-327.
- 20)文部科学省(2018):特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領 平成 29 年 4 月告示. 海文堂出版株式会社.
- 21)文部科学省(2019):平成 30 年度特別支援教育に関する調査結果について. https://www.Mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf(2023.2.18 取得)
- 22)文部科学省(2021):特別支援教育資料(令和 2 年度).
- 23)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長(2021):個別的教育支援計画の参考様式について. https://www.mext.go.jp/content/20211029-mxt_tokubetu02-100002908_01.pdf (2024.12.31 取得)
- 24)村山直(2009):LD, 高機能自閉症児とその母親への効果的な支援—個別支援教室, 家庭, 中学校の連携を通して—. 特別支援教育コーディネーター研究, 5, 25-35.
- 25)長澤正樹(2008):新潟大学方式親のスキル訓練プログラム(NIP-SKIP)の有効性と子どもの問題行動改善にかかわる要因の分析—親による自己評価を通して—. LD 研究, 17, 364-373.
- 26)永富大輔・上村裕章(2017):自閉スペクトラム症/自閉症スペクトラム障害のある児童に対する家庭学習場面における課題従事行動に及ぼす教示と自己記録の効果. 行動分析学研究, 31, 144-152.
- 27)小笠原恵・広野みゆき・加藤慎吾(2013):行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援. 特殊教育学研究, 51, 41-49.
- 28)尾川周平(2021):知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対するトイレット・トレーニング. 自閉症スペクトラム研究, 18, 77-83.
- 29)大久保賢一・福永顕・井上雅彦(2007):通常学級に在籍する発達障害児の他害の行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—. 特殊教育学研究, 45, 35-48.
- 30)岡島純子・谷晋二・鈴木伸一(2014):通常学級に在籍する自閉性スペクトラム障害児に対する社会的スキル訓練一般化効果・維持効果に焦点を当てて—. 行動療法研究, 40, 201-211.
- 31)岡本邦広(2014):学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題. 特殊教育学研究, 52, 217-227.
- 32)岡本邦広(2018a):教師による自閉スペクトラム症児の保護者への行動コンサルテーション及び記録の効果—トークン・エコノミーとレスポンスコストの要素を含む物理的手がかりを用いて—. LD 研究, 27, 200-212.
- 33)岡本邦広(2018b):教師に対する行動問題を示す子どもの保護者への支援計画作成のための行動コンサルテーション—マニュアルブックの活用と助言を通して—. LD 研究, 27, 451-465.
- 34)岡本邦広・福田大治(2016):自閉症・情緒障害特別支援学級における自閉症スペクトラム児の不適切な発言に対する機能的アセスメントに基づいた指導—教師と保護者の連携を通して—. LD 研究, 25, 241-255.
- 35)岡本邦広・井澤信三(2012):行動問題を示す発達障害児をもつ家族との協働的アプローチにおけるメタ分析に基づいた効果的な協議の検討. 発達障害研究, 34, 302-314.
- 36)岡本邦広・井澤信三(2014):行動問題を示す発達障害児をもつ母親と教師の協働的アプローチにおける協議ツールの効果と支援行動の維持の検討. 特殊教育学研究, 52, 115-125.
- 37)岡村章司(2014):学校との協働を通じた行動問題を示す発達障害児の保護者への支援—コンジョイント行動コンサルテーションを中心に—. 特殊教育学研究, 52, 305-315.
- 38)岡村章司(2015):特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援—母親の主体性を促す支援方略の検討—. 特殊教育学研究, 53, 35-45.

- 39)岡村章司・藤田継道(2021):場面緘黙と不登校を呈した自閉スペクトラム症児に対する協働型行動コンサルテーション. LD 研究, 30, 152-164.
- 40)大野呂浩志・仲矢明孝(2016):情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果:個別指導計画と保護者の意識調査からの検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 77-86.
- 41)大脇知子・岡村章司(2019):特別支援学校担任による行動問題を示す自閉症児の保護者支援ー特別支援教育コーディネーターの校内支援を通してー. 発達心理臨床研究, 25, 47-55.
- 42)興津富成・関戸英紀(2007):通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44, 315-325.
- 43)Rispoli. K. M., Mathes. N. E., & Malcolm. A. L. (2019): Characterizing the parent role in school-based interventions for autism: A systematic literature review. School Psychology, 34, 444-457.
- 44)佐々木健太郎・菅原淳・鈴木徹・野口和人・平野幹雄(2011):“写真付きコミュニケーション支援ノート”の作成と活用を通じた,ある自閉症児の発話を促す取り組み:保護者との協働と情報共有を意識して. 保健福祉学研究, 9, 77-92.
- 45)関戸英紀・永野実生(2014):自閉症児に対する並行指導法を用いた「ありがとう」の始発の形成とその般化促進:日常生活での場面の般化を中心に. 特殊教育学研究, 52, 251-262.
- 46)関戸英紀・田中基(2010):通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)に基づいた支援ークラスワイドな支援から個別支援へー. 特殊教育学研究, 48, 135-146.
- 47)Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (2010): Definitional and procedural characteristics of conjoint behavioral consultation. In S. M. Sheridan & T. R. Kratochwill(Eds.), Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions (2nd ed. Springer, New York, 21-56)
- 48)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ー本人および保護者へのアプローチにおける検討ー. 行動療法研究, 35, 271-282.
- 49)下山真衣・園山繁樹(2010):カリキュラム修正と前兆行動を利用した代替行動分化強化による激しい自傷行動の軽減. 行動分析学研究, 25, 30-41.
- 50)須藤邦彦(2010):自閉性障害児におけるトークン・エコノミー法による援助行動の獲得と般化:家庭や学校場面への連鎖を達成する随伴性の整備. 特殊教育学研究, 48, 211-223.
- 51)末永統・小笠原恵(2012):発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. 特殊教育学研究, 50, 269-278.
- 52)末永統・小笠原恵(2015):行動問題を示す発達障害児に対する Positive Behavior Supportー支援計画の実行に係る要因に関する分析ー. 特殊教育学研究, 52, 391-400.
- 53)高島佳江・武蔵博文(2013):広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援ー通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通してー. LD 研究, 22, 254-266.
- 54)高津梓・田中翔大・仲野みこ(2021):特別支援学校に在籍するASDと知的障害を有する児童の排尿・排便の確立のための保護者支援の検討. 行動分析学研究, 36, 37-45.
- 55)竹村洋子(2013):特別支援学校と家庭と学童の連携に関する事例研究ー自閉症をもつ思春期児童と保護者への支援ー. 田園調布学園大学紀要, 8, 49-62.
- 56)佃吉晃(2017):在籍校担任との協働による他校通級児童及び保護者支援についての一考察. 自閉症スペクトラム研究, 15, 17-29.
- 57)山本彩(2014):自閉症スペクトラム障害特性を背景にもつ社会的ひきこもりへ:CRAFT (Community Reinforcement and Family Training)を参考に介入した2事例. 行動療法研究, 40, 115-125.
- 58)柳澤亜希子・加藤敦・飯島杏那(2016):特別支援学校(知的障害)幼稚園における自閉症のある幼児の保護者支援:支援内容と支援を進めていく上での要件の検討. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 13-28.
- 59)吉國秀人・井澤信三・中村賢太(2023):不登校状態を呈した自閉スペクトラム症のある中学生に対する継続的支援の実践. LD 研究, 32, 34-44.
- 60)吉本誠一・恵羅修吉(2015):保育所への登園習慣が未形成状態にあった特別支援学校小学部1年男児を対象とした登校支援に関する実践的研究. 香川大学教育実践総合研究, 30, 55-64.

(受稿 2024.9.2, 受理 2025.1.16)