

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によるが、近年は保護者の学校教育への参画による成果が注目される。

Rispoli, Mathes and Malcolm⁴²⁾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⁴²⁾。保護者と学校の協働について、岡村³⁶⁾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³⁶⁾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.⁴²⁾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⁴²⁾。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、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.⁴²⁾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、保護者が自閉症児の教育にどのような役割を担ったかを分析した。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.⁴²⁾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年が経過する現在は、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.⁴²⁾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参画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、自閉症児の保護者が学校教育に参画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.⁴²⁾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.⁴²⁾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」と、協働的な取組の趣旨が本文中に記述された研究。また学校(学校と外部専門家)が標的行動ならびに支援手続きに関する計画案作成後、それらの情報を保護者と協議を行って共有した趣旨が本文中に記述された研究もFSPに含めた。保護者役割について、Rispoli et al. (2019)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.⁴²⁾を参考に、保護者が学校等から障害や提案された支援計画の説明を受けたり、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.⁴²⁾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. 保護者、学校の参画

Rispoli et al.⁴²⁾と同様、学校で実施、あるいは学校が対象児の指導・支援計画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.⁴²⁾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：支援計画を作成、検討するために保護者、学校が協議を行った。学校や保護者の対象児に対する支援ニーズを基に協議を行った）、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）、他機関と学校の連携（例：療育機関が学校と連携を行うために、保護者に学校との仲介役を依頼）、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・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5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：標的行動が生起しやすいように、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シピエント（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 15 編と大学紀要論文 10 編の合計 25 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、表 1 に示す 48 編（検索エンジンによる学術論文 15 編含む）で、1 事例研究の割合は 83.3%（40 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（68.8% ; N=33）が最も多く、中学生（18.8% ; N=9）、高校生（10.4% ; N=5）、就学前（10.4% ; N=5）は小学生に比べ低かった。

2. 標的行動

行動問題（39.6% ; N=19）、コミュニケーション（33.3% ; N=16）、その他（20.8% ; N=10）、登校（18.8% ; N=9）、日常生活スキル（16.7% ; N=8）、学習（14.6% ; N=7）の順であった。

表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	FSP
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	FSP
岸本(2013) ¹³⁾	知的障害を伴う自閉症	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	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B) ¹⁹⁾	自閉症	小4	1	コミュ	PI
村山(2009) ²³⁾	B児 高機能自閉症	中3	1	コミュ	PI
長澤(2008) ²⁴⁾	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) ²⁵⁾	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) ²⁶⁾	自閉症	中1	1	学習, 行動問題	FSP
尾川(2021) ²⁷⁾	知的障害+自閉スペクトラム症	小4	1	日常スキル	FSP
大久保・福永・井上(2007) ²⁸⁾	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) ²⁹⁾	自閉性障害	小5	1	コミュ	PI
岡本(2018a) ³¹⁾	自閉スペクトラム症	小2	1	行動問題, その他	FSP
岡本(2018b) ³²⁾	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) ³³⁾	アスペルガー症候群	小3	1	行動問題	FSP
岡本・井澤(2014) ³⁵⁾	知的障害+自閉症	小6	1	日常スキル	FSP
岡村(2015) ³⁷⁾	自閉症	小6	1	コミュ, 日常スキル	FSP
岡村・藤田(2021) ³⁸⁾	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) ³⁹⁾	自閉症+知的障害	小2	1	その他	PI
大脇・岡村(2019) ⁴⁰⁾	自閉症	小6	1	行動問題	PI
興津・関戸(2007) ⁴¹⁾	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) ⁴³⁾	自閉症	高1	1	コミュ	PI
関戸・永野(2014) ⁴⁴⁾	自閉症	小3, 中2	2	コミュ	PI
関戸・田中(2010) ⁴⁵⁾	アスペルガー障害疑	小3	1	行動問題, 学習	PI
式部・井澤(2009) ⁴⁷⁾	アスペルガー障害+チック	小2	1	登校, その他	PI
下山・圓山(2010) ⁴⁸⁾	自閉性障害	小(9歳)	1	行動問題	PI
須藤(2010) ⁴⁹⁾	自閉性障害	小(9歳)	1	コミュ, その他	PI
末永・小笠原(2012) ⁵⁰⁾	広汎性発達障害	中1	1	行動問題, その他	FSP
末永・小笠原(2015) ⁵¹⁾	知的障害(自閉傾向)	小4	1	行動問題	FSP
平(2014) ⁵²⁾	広汎性発達障害	5歳	1	コミュ	FSP
高橋(2012) ⁵³⁾	自閉症スペクトラム障害疑	小6	1	登校, 学習	FSP
高島・武蔵(2013) ⁵⁴⁾	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) ⁵⁵⁾	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) ⁵⁶⁾	自閉性障害	小6	1	行動問題	PI
佃(2017) ⁵⁷⁾	自閉スペクトラム症	小3	1	学習	FSP
山本(2014)(事例1) ⁵⁹⁾	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) ⁶⁰⁾	A児 自閉症 B児 自閉症	4歳 5歳	2	日常スキル 日常スキル	FSP
吉國・井澤・中村(2023) ⁶¹⁾	アスペルガー症候群	中1	1	登校	FSP
吉川(2013) ⁶²⁾	自閉症	小1	1		FSP
吉本・恵羅(2015) ⁶³⁾	自閉症	小1	1	登校	FSP

表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			
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
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	自閉症特性
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
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
尾川 (2021) 27)	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 (2018a) 31)	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) 32)	効果検討	FBAに基づく支援 (感覚刺激物提示, 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・福田 (2016) 33)	個別計画作成	FBAに基づく支援 (強化, 消去)	FBAに基づく支援
岡本・井澤 (2014) 35)	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) 37)	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) 38)	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
末永・小笠原 (2012) 50)	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) 55)	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
恒 (2012) 57)	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
柳澤ら (2016) 60)	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・志羅 (2015) 63)	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) 28)	個別計画作成	行動問題の未然防止	記述なし
高橋 (2012) 53)	個別計画作成	登校支援	記述なし
協働者+レシピエント			
小笠原ら (2013) 50)	個別計画作成	記述なし	トークン・エコノミー, FBAに基づく支援
末永・小笠原 (2015) 51)	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
平 (2014) 52)	他機関連携	記述なし	記述なし
吉岡ら (2023) 64)	個別計画作成	記述なし	記述なし
吉川 (2013) 62)	個別計画作成	記述なし	記述なし
PI			
エージェント+レシピエント			
圓山・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提示)	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) 24)	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
関戸・田中 (2010) 45)	情報共有	できたかカードへのサイン, 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) 47)	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・圓山 (2010) 48)	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) 49)	維持・一般化	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
高島・武蔵 (2013) 54)	維持・一般化	SSTで身に付けたスキル自覚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
山本 (2014) (事例1) 59)	情報共有	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
大庭・岡村 (2019) 40)	情報共有	余暇ツールの活用, 手をつなぐ	消去, 養め方
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
東ら (2021) 5)	維持・一般化	iPad操作, 称賛	記述なし
今本・門司 (2014) 8)	維持・一般化	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) (対象児B) 19)	維持・一般化	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) 25)	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) 29)	維持・一般化	行動リハール実施, 標的行動の実施状況評価	記述なし
興津・関戸 (2007) 41)	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) 43)	維持・一般化	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) 44)	維持・一般化	言語要求場面を意図的設定	記述なし
レシピエント			
岸本 (2013) 13)	維持・一般化	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B)
大野呂・仲矢 (2016) 39)	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) 56)	情報共有	記述なし	余暇活動の内容
村山 (2009) 23)	情報共有	記述なし	進路先に関する情報

N=48.

3. 保護者役割

表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、レシピエントの割合はそれぞれ、50% (N=24)、77.1% (N=37)、68.8% (N=33) 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、レシ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=24) の目的のほとんどが、学校と保護者、外部機関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の教育支援計画を作成・活用するためであった (91.7% ; N=22)。それ以外は、CBC や開発されたツールの効果検討 (8.3% ; N=2)、自閉症児が利用する療育機関より仲介役を依頼された保護者と学校の標的行動等の検討 (4.2% ; N=1) であった。一方、PI (N=24) の目的は、支援方法の情報共有 (54.2% ; N=13)、標的行動の維持・般化の検討 (37.5% ; N=9)、支援効果の検討 (12.5% ; N=3) であった。

(3) 実際の支援内容 : FSP (N=24) では、おもに小学生の行動問題、コミュニケーション獲得を目的とし、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=9)、それに基づく支援を実行した研究が多く見られた (25% ; N=6)。それ以外では、学校で実施したトイレット・トレーニングについての指導手続きを保護者に教示し、保護者が家庭で実施した研究 (尾川, 2021) や、学校から自閉症児の障害特性の説明を受け、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⁶⁾が見られた。

一方、PI (N=24) において、おもな対象や標的行動は 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 (16.7% ; N=4)、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 (33.3% ; N=8)、他には、標的行動に関連した場面設定 (N=2)、iPad 操作 (以下いずれも N=1)、ソーシャルストーリーの読み聞かせ、前兆行動の対応、行動リハーサルならびに実施状況評価であった。

IV. 考察

本研究では、本邦における自閉症児の保護者が学校教育に参画した研究に対する対象児の年齢ならびに標的行動、保護者役割の特徴を把握した。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。

1. 本邦の FSP 及び PI の現状

FSP 及び PI において、行動問題ならびにコミュニケーションが標的行動の多く (66.7% ; N=32) 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、個別の教育支援計画作成時に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⁷⁾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。個別の教育支援計画の作成・活用を目的に協働を行った 22 編の校種を調べたところ、小学校 8 編、特別支援学校小学部 8 編 (中学・高等部の合計 3 編) であった。特別支援学校に

においては、個別の教育支援計画は 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の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。表 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 8 編は小学生段階（小学校 5 編、小学部 3 編）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 FSP 及び PI は同数であるが、2015 年以降の 20 編では FSP が 14 編見られることから、個別の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=24) も小学生対象の研究が 17 編と多く見られた。17 編中 13 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。

山口・橋本・安永・李・田中⁵⁸⁾は、特別支援学校に在籍する知的障害児の保護者 28 名が捉えた知的障害児の教育的ニーズに関する質問紙調査を実施した。結果、学習面では国語科、生活科、生活面では身辺処理、社会参加スキルに関するニーズが高かったことが示された。山口ら⁵⁸⁾は学習面及び生活面に限定した調査を行っているので、本研究の対象論文との比較は慎重にする必要がある。本研究では、学習や日常生活スキルは行動問題やコミュニケーションに比べ少ない傾向が示された。このことから、本研究で選定された自閉症児の標的行動は山口ら⁵⁸⁾の保護者が捉えた知的障害児のニーズと異なる特徴を有する可能性が示唆された。

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、その支援計画に基づく支援手続きを実行する傾向が見られた。岡本³⁰⁾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指導・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。表 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 において、標的行動の維持・般化 (N=8)、支援方法の共有 (N=8) 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し、それ以外ではソーシャルストーリー等多様な支援を実行する傾向が示された。岡本・井澤³⁴⁾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³⁴⁾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 では個別の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.⁴²⁾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(p.p. 453)。Rispoli et al.⁴²⁾の指摘を踏まえると、表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、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の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.⁴²⁾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、対象児の移行期(就学前～小、小～中、中～高)の対象論文は48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。枘・橋本・林・三浦・霜田・李・淵上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. (2019) や枘ら(2019)の指摘から、ど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—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・マネー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. *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*, 4, 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)
- 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) 柘 千晶・橋本創一・林安紀子・三浦巧也・霜田浩信・李 受眞・淵上真裕美 (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)
- 22) 文部科学省 (2021) 特別支援教育資料 (令和 2 年度).
- 23) 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.

- 24)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.
- 25)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.
- 26)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.
- 27)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.
- 28)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的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.
- 29)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.
- 30)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.
- 31)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の手がかりを用いて—. LD 研究, 27, 200-212.
- 32)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.
- 33)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.
- 34)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.
- 35)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.
- 36)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.
- 37)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.
- 38)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.
- 39)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.
- 40)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: 特別支援教育コーディネーターの校内支援を通して. 発達心理臨床研究, 25, 47-55.
- 41)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.
- 42)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.
- 43)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.

- 44) 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.
- 45) 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—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48, 135-146.
- 46) 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.)
- 47) 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: 本人および保護者へのアプローチにおける検討. 行動療法研究, 35, 271-282.
- 48) 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.
- 49) 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.
- 50) 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.
- 51) 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—支援計画の実行に係る要因に関する分析—. 特殊教育学研究, 52, 391-400.
- 52) 平 雅夫 (2014) 知的遅れのない自閉症スペクトラム幼児への支援. 自閉症スペクトラム研究, 12, 15-21.
- 53) 高橋順治 (2012) 不登校状態にある自閉症スペクトラム障害 (ASD) が疑われる児童への支援. 自閉症スペクトラム研究, 3, 71-79.
- 54) 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—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—. LD 研究, 22, 254-266.
- 55) 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.
- 56) 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: 自閉症をもつ思春期児童と保護者への支援. 田園調布学園大学紀要, 8, 49-62.
- 57) 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.
- 58) 山口 遼・橋本創一・安永啓司・李 受眞・田中里実 (2021) 個別の指導計画立案において保護者が考える知的障害のある子どもの教育的ニーズに関する調査報告—学校・教師への教育支援に関する要望の質的内容分析—. 発達障害研究, 43, 131-142.
- 59) 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) を参考に紹介した 2 事例. 行動療法研究, 40, 115-125.
- 60) 柳澤亜希子・加藤 敦・飯島 杏那 (2016) 特別支援学校(知的障害) 幼稚部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.
- 61) 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.
- 62) 吉川麻衣子 (2013) 自閉症を抱える小 1 児童の校内支援体制づくりの実践—学校と保護者を橋渡しするスクールカウンセラーの立場から—. 教職実践研究, 3, 25-30.
- 63) 吉本誠一・惠羅修吉 (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.