

広汎性発達障害幼児に対する早期集中行動介入の効果についての検討 —直接介入と家庭療育への援助を独立変数として—

高橋 晃*・宮崎 眞**

(2015年2月12日受理)

Akira TAKAHASHI・Makoto MIYAZAKI

The Effect of Early Intensive Intervention on Children with Pervasive Development Disorders

問題と目的

近年、日本の乳幼児期における早期診断・早期療育体制については全国的に確立されているが、自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders 以下 ASD と略す) をもつ子どもへの発達支援に有効とされる指導については、ASD への根本治療が発見されていないため、いまだ一貫した知見は得られていない(富永・森,2006)。

そのような現状において ASD は脳神経の異常により、様々な行動に影響を及ぼす症候群であるという観点から、適切な行動の獲得を支援するために応用行動分析 (Applied Behavior Analysis 以下 ABA と略す) が有効であり、集中的な指導の中で繰り返し練習することで、ASD 児の行動や認知機能の改善が見られることもある (Richman2001, Lovaas2003)。ABA による就学前の ASD 児への早期療育プログラムとしては、ASD 児へ週40時間の行動介入を実施した Lovaas(1987) による離散試行型指導 (Discrete trial training 以下 DTT と略す) を中心とした研究実践において、ASD 幼児の発達を促進させたと報告されている。DTT 以外の介入方法では、ASD の中核的症状の一つである交互交代の理解の困難さに治療の焦点をあてた機軸行動発達支援法 (Pivotal Response Treatment 以下 PRT と略す) が開発された (Koegel,2006, 近藤・

山本,2013)。

他にも ASD が獲得困難とする質問行動や会話などの社会的行動の始発の促進を指導するためにスクリプト・スクリプトフェイディング法 (以下 S・SF 手続きと略す) が開発され (Krantz & Mclannahan,2005)、その有効性が報告されている。しかし、稲田・神尾 (2011) は北米における ABA の週数十時間の集中的な介入は日本では非現実的であるため、家族による有効な家庭療育が可能になるような負担の少ない家族支援のあり方を検討するべきであると指摘している。それに対し、奥山・杉山・藤坂 (2009) は就学前の ASD 幼児へ週当たり平均10時間程度の ABA に基づいた親中心の家庭療育を実施し、発達を促進させたと報告している。そこで、本研究では以下の点について検討する。

稲田・神尾 (2011) が指摘した保護者にとって負担の少ない家庭療育について奥山・杉山・藤坂 (2009) の先行研究をもとに DTT や PRT、S・SF 手続きの研究報告を調べて、実施可能と思われる療育プログラムの有効性を検討する。

* 岩手大学大学院教育学研究科

** 岩手大学教育学部

方法

1. 参加者

Aさん

指導開始時期の年齢は3歳2ヵ月で広汎性発達障害と診断された。その際の新版K式発達検査では、DQ61であった。家族構成はAさんと父親、母親、姉である。

2. 指導者

指導者は父親と母親と筆者の3名で指導にあたった。

3. 指導場面

筆者は、201X年5月から201X+1年11月まで毎週1回、参加者の自宅及び祖父母宅の一室やD大学の特別教室にて行った。指導全体の活動時間は約45分だった。家庭療育では、NPO法人T会の早期療育プログラムのテキストに基づいてDTTを中心とした指導を父親が毎朝45分程度実践した。母親は毎夕45分程度、線模倣やはさみ、文字などのアカデミックスキルの獲得を中心に実施した。

4. 一事例での実験計画

実際の指導場面では、本研究においてABデザインを用いた。

5. 指導

1) 指導1(DTT)

(1) 指導目標

長期目標：知的機能の発達の向上

短期目標：各指導領域における課題達成

各指導領域は、①学習基礎スキル、②言語・概念系スキル、③遊びと社会性スキル、④自助・運動スキルから構成された。

(2) 1セッション（以下1sesと略す）の構成

1ses中で実施した課題は5～8であり、各課題について1～5試行以上指導した。

1試行の手続きは、Sonja.R(2007)のDTT手続きを一部修正して実施した。

(3) 材料、用具及び機器

①記録機器

ビデオカメラ1台

②使用器具・機器

・学習基礎スキル課題

動物、果物、乗り物のフィギア

マッチング用の写真（縦×横が約5cmで、動物や果物などのカテゴリー別に用意）

・言語・概念系スキル課題

分類学習用の写真

ポータブルDVDデッキと動作語用の映像を収録したUSB。

・遊びと社会性スキル

ひも通しの教材、30ピースのパズル。

(4) 標的行動

各課題の標的行動は、毎月1回実施したD大学でのミーティングにおいて両親との確認のもとにT会の早期療育プログラムのテキストの中から選択し、決定した。

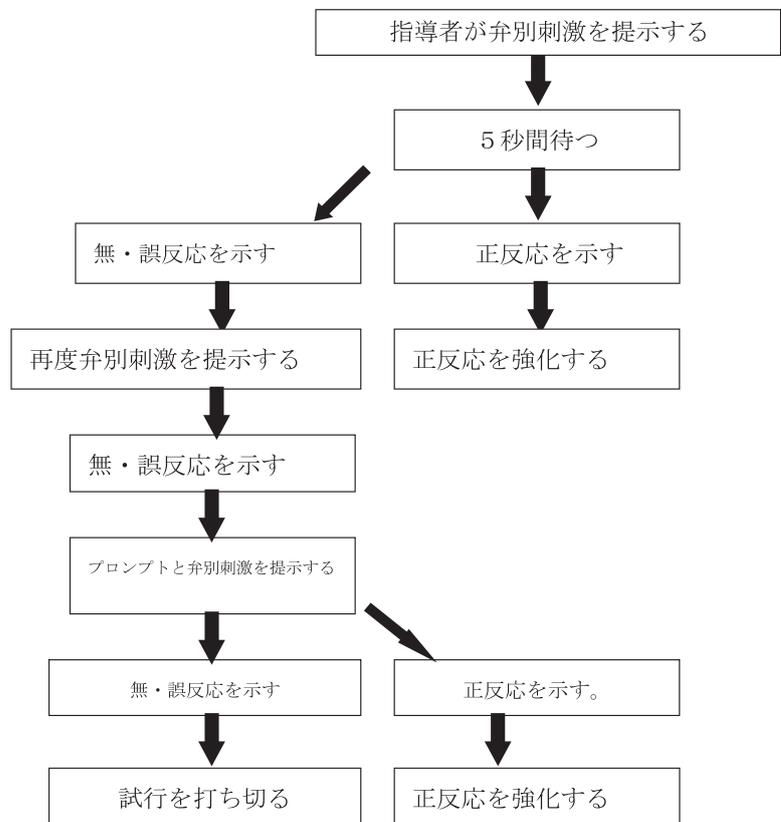


図1 DTT手続きの流れ (Sonja.R,2007)

(5) 結果の整理方法

各課題の達成レベルは、予め設定した以下の基準に基づいて記録した。

(5)-1 達成課題（「○」と略す）

①達成課題に含まれる標的行動について正反応が確認できた場合は（○）と記録した。

②プロンプト付き正反応であった場合は（P）と記録した。

③無・誤反応の場合は（×）と記録した。

上記において、5試行中4試行以上の正反応もしくは3試行連続で正反応が確認された標的行動数が課題の達成基準を満たした場合、（◎）と記録した。

(5)-2 指導者による課題の実施期間（「□」と略す）

指導者が課題を実施した期間について（□）と記録した。

(5)-3 保護者による課題の実施期間（「▨」と略す）

保護者が家庭で指導した課題と期間について聞き取り、（▨）と記録した。

(5)-4 維持課題（「■」と略す）

指導者および保護者が実施し、5試行中4試行以上の正反応で達成した課題については（■）と記録した。また、適宜実施して獲得スキルの維持を図った。

(6) 記録の信頼性

課題の達成レベルに関する評価の一致率を求めた。一致率は87.5%だった。

表1 DTTにおける指導課題および標的行動例（動作模倣）

指導領域	指導課題	標的行動
学習基礎スキル(初級) 動作模倣	指模倣を行う	1.グーの形ができる 2.パーの形ができる 3.親指立ての形ができる 4.親指閉じの形ができる 5.親指と人差し指のみを伸ばすことができる 6.1本指の形ができる 7.小指立ての形ができる 8.前ならえ(手刀)の形ができる 9.人差し指のみを立てることができる 10.チョキの形ができる 11.「みつつ」の形ができる 12.「よつつ」の形ができる 13.親指と人差し指をつけることができる 14.親指と中指をつけることができる 15.チョキの形で指の開閉ができる 16.5本指を曲げることができる

2) 指導2(PRT)

(1) 指導目標：交互交代遊びを行うことができる。

(2) 1sesの構成

指導時間はDTT課題終了後に約5分間行い、1sesは5試行から構成された。

(3) 材料、用具及び機器

キャラクターが樽から飛び出る玩具1個及びプ

ラスチックの剣15本。

(4) 標的行動

近藤・山本(2013)を参考に標的行動を行動連鎖で実施した。

①標的行動1 Aさんが剣を刺す。

②標的行動2 Aさんが剣を指導者に手渡す。

二つの標的行動は表II-3の行動連鎖の中に組み込まれた。

表2 PRTにおける交代遊びの各標的行動と指導内容一覧

標的行動	指導内容
2ターンの行動連鎖 剣2本使用 1ターン目：Aさんが剣を刺す 2ターン目：Aさんが指導者へ剣を手渡す	樽にAさんが自分で刺し、その後指導者に手渡す 2ターンを1ブロックとして、Aさんがプロンプトなしで2ターンの行動連鎖を実施したらそのブロックは成功とした。 3ブロック以上の正反応が見られた場合、達成と見なし、3ターンの行動連鎖へ移行した。
3ターンの行動連鎖 剣3本使用 1ターン目：Aさんが剣を刺す 2ターン目：Aさんが指導者へ剣を手渡す 3ターン目：Aさんが剣を刺す	樽にAさんが自分で刺し、その後指導者に手渡し、再び自分で刺す3ターンを1ブロックとした。 Aさんがプロンプトなしで3ターンの行動連鎖を実施したらそのブロックは達成とした。 3ブロック以上の成功が見られた場合達成とした。

(6) 結果の整理方法

(6)-1 介入1 (2ターンの行動連鎖)

①2ターンの行動連鎖のうち正反応が確認できた試行は (○) と記録した。

②2ターンの行動連鎖のうちプロンプト付き正反応であった試行は (P) と記録した。

③2ターンの行動連鎖のうち無・誤反応であった試行は (×) と記録した。

1ブロック2試行 (①剣を刺す、②剣を手渡す) のうち、プロンプトなしで正反応した試行数を2で除し、100かけたものを正反応率とした。また、2ターンの行動連鎖を1ブロックとし、3ブロック以上で100%の正反応率が確認できた場合、達成として介入2に移行した。

(6)-2 介入2 (3ターンの行動連鎖)

①3ターンの行動連鎖のうち正反応が確認できた試行は (○) と記録した。

②3ターンの行動連鎖のうちプロンプト付き正反応であった試行は (P) と記録した。

③3ターンの行動連鎖のうち無・誤反応であった試行は (×) と記録した。

1ブロック3試行 (①剣を刺す、②剣を手渡す、③剣を刺す) のうち、プロンプトなしで正反応した試行数を3で除し、100かけたものを正反応率と

した。

また、3ターンの行動連鎖を1ブロックとし、3ブロック以上で100%の正反応率が確認できた場合、達成とした。

(7) 記録の信頼性

記録の信頼性を評価するために評価の一致率を求めた。一致率は94%だった。

3) 指導3(S・SF手続き)

(1) 指導目標

スクリプト1~3セットの各標的行動を自発することができる。

(2) 1sesの構成

201X + 1年2月から12月まで毎週土曜日 Aさん宅で実施した。また毎月1回は D大学の特別教室で実施した。指導時間は DTT、PRT 終了後に5分間だった。

スクリプト1セット目は201X + 1年2~5月まで実施し、1ses中に標的行動1を5試行で構成した。スクリプト2セット目は201X + 1年6~9月まで実施し、1ses中に標的2~7を各3試行ずつで構成した。スクリプト3セット目は、201X + 1年9~11月まで実施し、1ses中に標的行動8~13を各3試行ずつで構成した。

(3) 材料、用具及び機器

- ①記録機器 ビデオカメラ1台
- ②使用器具・機器 ミニミ6台（丸型の音声再生スイッチ）、写真カード5枚
ジッパー付のB6型の袋5つ、2穴のA4バインダ

ー1冊とキャラクターや身近な人物の写真6枚、タブレット端末1台

(4) 標的行動

以下の標的行動を設定した。

表3 S・SF法の各標的行動一覧

標的行動		
スクリプト1セット目	スクリプト2セット目	スクリプト3セット目
1 「なに？」	2 ノンタンかわいいね	8 ママごはんつくってるね
	3 アンパンマンだいすき	9 ママごはんたべてるね
	4 ジュースあまいね	10 ママおさらあらってるね
	5 うどんおいしいね	11 おねえちゃんごはんつくってるね
	6 うた うまいね	12 おねえちゃんごはんたべてるね
	7 おねえちゃん がっこうだね	13 おねえちゃんおさらあらってるね

(5) 指導手続

PRT 課題終了後にS・SF法の手続きを開始した。

(5)-1 スクリプト1セット目

標的行動1（ミニミ1台、ジッパー付のB6型の袋5つ、キャラクターの写真5枚使用）

(5)-2 スクリプト2セット目

標的行動2～7（ミニミ6台、写真と2穴のA4バインダー1冊を使用）

①BL期（スクリプト1～2セット目）

参加者が指導時間において標的行動を自発的に遂行するか査定した。

②S期（スクリプト1～2セット目）

ミニミに録音されたスクリプトを聞いて標的行動を話した。

③SF期（スクリプト1～2セット目）

ミニミのフェイディングされたスクリプトを聞いて標的行動を話した。

④Pro期（スクリプト1～2セット目）

参加者には標的行動場面でBL期と同様の手続に戻して、先行刺激（写真の提示）により、一連の行動を遂行することとした。

(5)-3 スクリプト3セット目

標的行動8～13（タブレット端末使用）

①BL期 参加者が指導時間において標的行動を自発的に遂行するか査定した。

②S期 活動開始前に録音された音声スクリプトを模倣する練習をした。

③SF期 参加者には標的行動場面でフェイディングした音声スクリプトを聞きながら一連の行動を遂行することとした。

④Pro期 参加者には標的行動場面でBL期と同様の手続に戻して、先行刺激（タブレット端末の画像の提示）により、一連の行動を遂行することとした。

(6) 結果の整理方法

標的行動の遂行レベルは予め設定した以下の基準に基づき、記録用紙に記入した。また、確認が必要な場合はビデオ録画を参照した。

①正反応（「US」と記録） 標的行動を自発的に遂行した場合「US」と記録した。

②SF反応（「SF」と記録） SF期に入り、フェイディングした音声スクリプトを聞きながら標的行動を遂行した場合は「SF」と記録した。

③S反応（「S」と記録） S期に入り、フルスクリプトを聞きながら標的行動を遂行した場合は「S」と記録した。

④無・誤反応（「×」と記録） 標的行動を遂行しなかった場合や標的以外の行動を遂行した場合は「×」と記録した。

(7) 記録の信頼性

記録の信頼性を評価するために評価の一致率を求めた。スクリプト1セット目の一致率は93%、2セット目の一致率は92%、3セット目の一致率は89%だった。

7. 心理検査

1) 目的

各種発達検査を実施し、家庭療育がAさんの発達に及ぼした効果を測定する。

2) 分析対象及び範囲

201X年1月から201X+1年11月までを分析範囲とした。分析対象とした検査は以下のとおりである。

①新版K式発達検査

②LanguageCommunication Developmental Scale（以下LCスケールと略す）

③Pervasive Developmental Disorders Autism Spectrum Disorders Rating Scale-text Revision（以下PARSと略す）

結果

DTTは初級課題の学習基礎、言語・概念系、遊びと社会性スキルを指導課題基盤図にて示した。PRTは標的行動の指導経過を示した。S・SF手続きはスクリプト1セット目：標的行動1、2セット目：標的行動2～7、3セット目：標的行動8～13)を示した。

1. 指導1(DTT)(201X年2月～201X年+1年11月)

201X 学習基礎スキル進捗一覧(初級)		201X+1年																						
指導項目	指導課題一覧	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	
学習姿勢	いすへの誘導	■																						
	着席行動の維持	■																						
	すわって	■																						
	こつちみて	■																						
	学習姿勢に関する指示 コンプライアンスの確立	■																						
マッチング	立体の事物マッチング																							
	類似の事物マッチング																							
	立体とカードのマッチング													■										
	カードのマッチング																							
	「同じ」の指示でマッチング																							
	色マッチング																							
	形マッチング																							
動作模倣	シルエットマッチング																							
	カテゴリーマッチング																							
	身振り模倣		■																					
	日用品の機能的模倣																							
	立位模倣			■																				
	口形模倣																							
	物使用複数動作模倣																							
	連続動作模倣																							
	手遊び歌																							
	目と表情模倣																							
	動作の持続																							
	指の模倣																							
遅延模倣																								
鏡面模倣																								

図2 学習基礎スキルの課題達成基盤図

201X 言語・概念系スキル進捗一覧(初級)		201X+1年																					
指導項目	指導課題一覧	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
音声指示	手掛かり付き指示	■																					
	身振り																						
	立位																						
	事物の機能的指示																						
	事物の複数指示																						
	ストップ																						
	指示の持続																						
	時間のかかる指示																						
	物×指示																						
	待つ																						
人に物を持っていく																							
音声模倣	単音模倣																						
	音節・単語模倣																						
命名	物の受容的命名																						
	物の表出的命名																						
	ちょうだい																						
	取ってきて																						
	動詞の表出																						
	人名																						
	場所の命名																						
要求表現	動詞による要求																						
	名詞による要求																						
	〇〇ちょうだい																						
非言語コミュニケーション	指さし要求																						
	目合わせ																						
	要求時の目合わせ																						
	呼名反応																						
	叙述の指さし																						
	指さしの理解																						
追視																							
能動的共同注意																							
見て																							

図3 言語概念系スキルの課題達成基盤図

201X 遊びと社会性スキル進捗一覧(初級)		201X+1年																					
指導項目	指導課題一覧	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
1人遊びと物の操作	工作業	■																					
	入れる遊び																						
	マッチング遊び																						
	笛を吹く																						
	パズル																						
	乗り物遊び																						
	物の操作の基本動作																						
想像力	道具の操作																						
	積み積み																						
関わり遊びと社会性	ままごと遊び																						
	見立て遊び																						
	身体接触																						
	身体を使った遊び																						
	乗り物遊び																						
	ままごと遊び																						
	公園遊び																						
身辺自立	やり返し																						
	物のやりとり																						
	ボールのやりとり																						
	所有意識																						
	スプーンフォーク使用																						
	手をつないで歩く																						
	ストローで飲む																						
運動	仕上げ磨き																						
	手洗																						
	靴を履く																						
	パンツ・靴をはく																						
	シャツを脱ぐ																						
	シャツを着る																						
	くつしたをはく																						
トイレットレーニング																							
ジャンプ																							

図4 遊びと社会性の課題達成基盤図

初級プログラムにおける課題達成率はおおむね80%前後であり、ほぼ達成した。

学習基礎スキル課題(初級)に着目すると、マッチングや動作模倣はスムーズに達成したが、指示があるまで着席したり、遊んでいる途中でも呼

びかけに応じて着席するなどの学習に従う姿勢(コンプライアンス)は指導終了まで達成できなかった。

中級プログラムについては指導継続中であるため割愛する。

2. 指導 2 (PRT) (201X + 1年3月～201X + 1年11月)

標的行動の指導経過を示した。

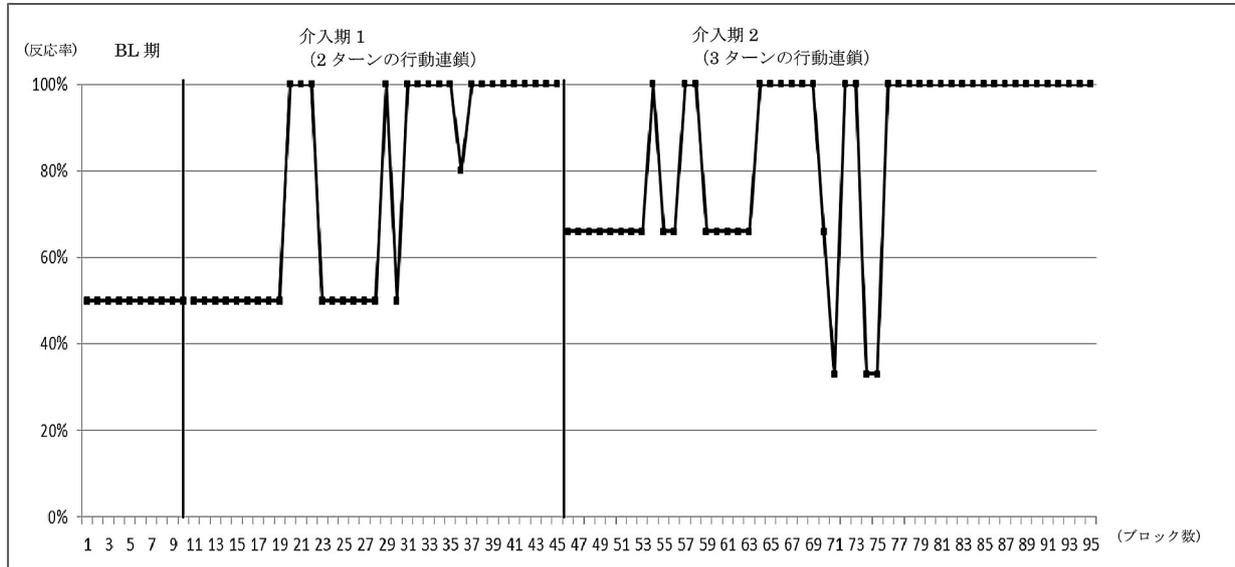


図5 標的行動1と標的行動2の行動連鎖

1) BL期

標的行動1(剣を刺す)はBL期で確認されたが、標的行動2(剣を指導者に手渡す)はなかったため、行動連鎖としては50%の正反応率となった。

2) 介入期1

11ブロック以降は、「剣をちょうだい」の指示と剣を指導者に手渡すプロンプトを組み合わせ実施したが、プロンプトを外すと2本続けて樽に刺す行動がみられた。しかし20ブロックからは指導者が剣を飛行機に見立てて「ブーン」と話したり、オーバーなジェスチャーをしながら剣を刺すと、初めてAさんが指導者の行動に注視した。そして次の試行からAさんが指導者のジェスチ

ャーを模倣するようになった。また、「先生の番」と指示を出すと剣を手渡す行動(標的行動2)がみられるようになった。31ブロック以降は3ブロック以上100%の正反応率が確認されたので、介入2期に移行した。

3) 介入期2

指導者が剣を使ったオーバーなジェスチャーに加えて、笑い声などのオーバーな表情の仕草を行うことで、その様子をAさんが注目するようになった。そのため、Aさんは指導者が剣を刺すまで1～2秒待つようになり、64ブロック以降は正反応率が上昇した。

3. 指導 3(S・SF法) (201X +1年2月～201X +1年11月)

1) スクリプト1セット目 標的行動1(201X +1年2/3~5/10)

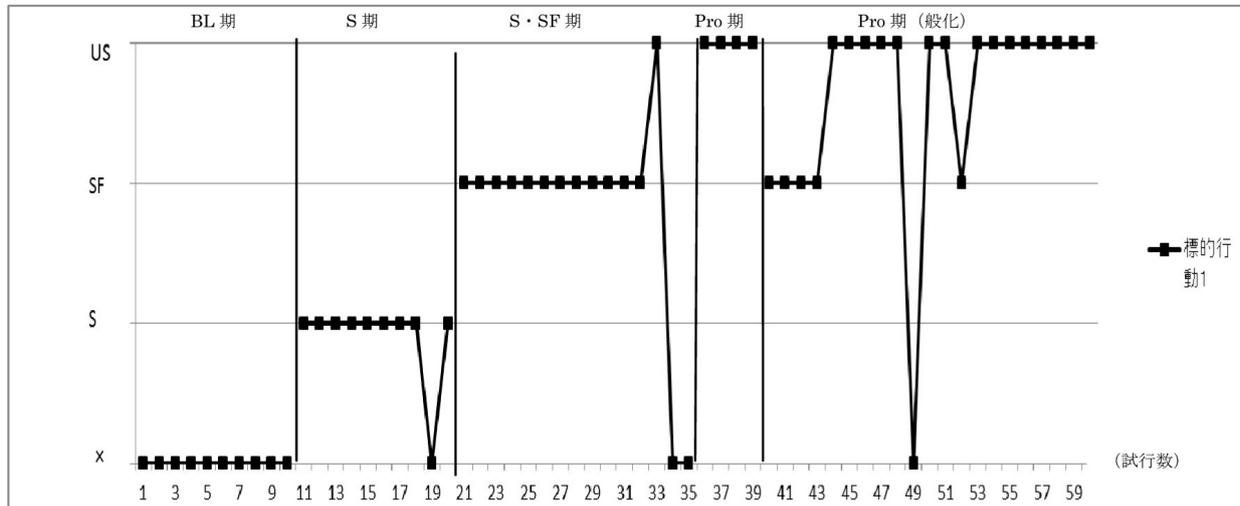


図6 標的行動1「なに？」の指導経過

① BL期

1～10試行目 (1~2ses) では、標的行動はみられなかった。

② S期

16～20試行目 (4 ses) で音声を聞いて標的行動1を自発した。

③ S・SF期

26～30試行目 (6ses) からは音声を全てフェイディングして実施したが、Aさんが混乱を示し

たため、Stepを戻し「な」のスキプットの段階で実施した。

④ Pro期

36～40試行目 (8ses) で音声をフェイディングしても標的行動を自発した。

⑤ Pro期2 (般化)

提示する先行刺激を動物や食べ物などの図鑑に変更したが標的行動は維持された。

2) スクリプト2セット目 標的行動2~7の指導経過
経過(201X + 1年6/7~9/13)

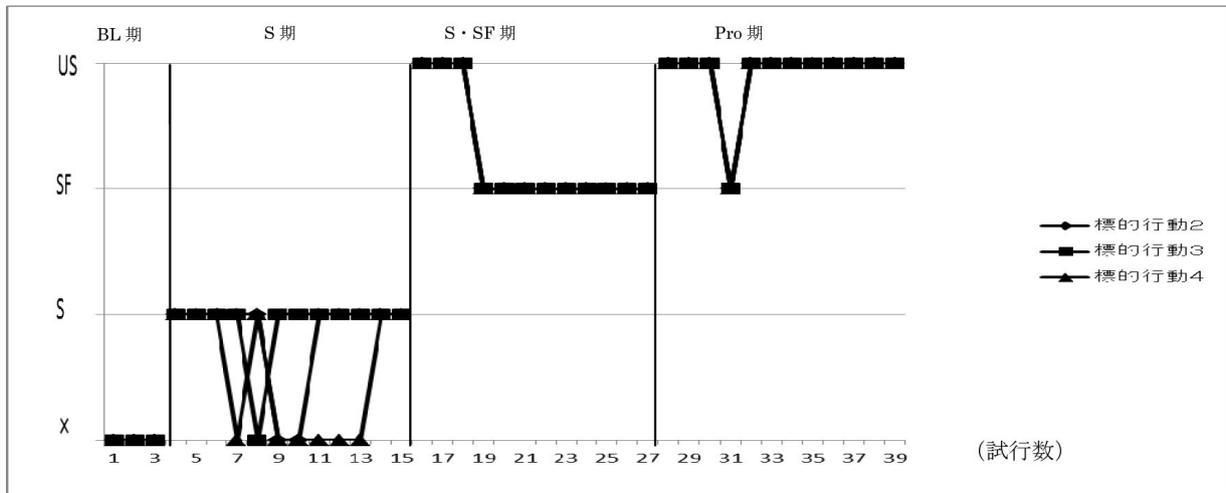


図7 標的行動2~4の指導経過

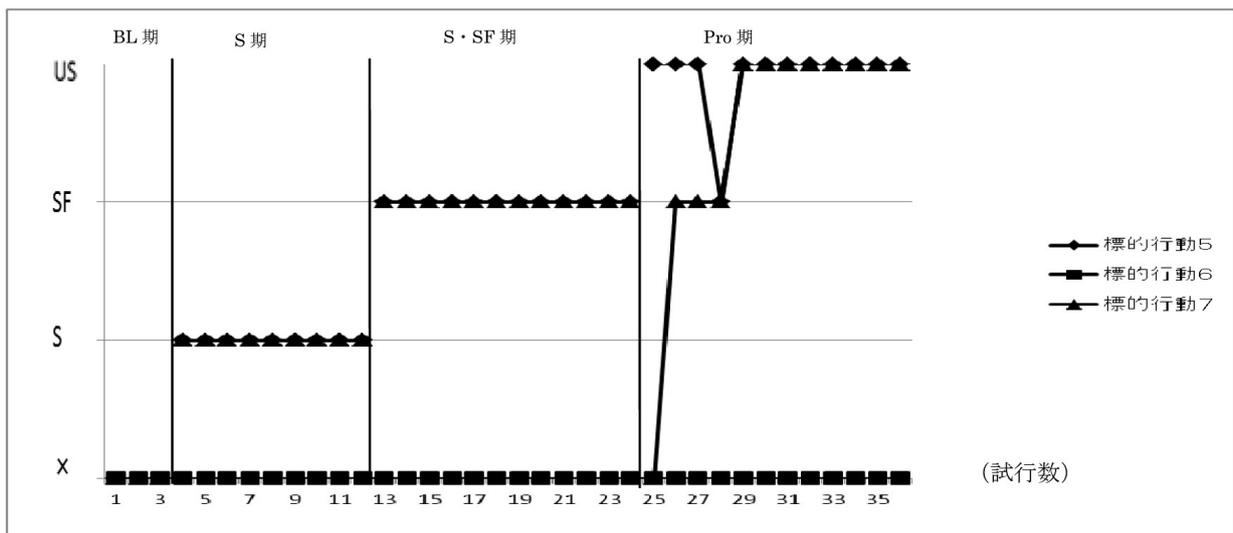


図8 標的行動5~7の指導経過

① BL期

写真を提示すると写真に写っている物の名前を話すのみだった。

② S期

標的行動は正反応がみられたが、標的行動6については、「うたう」と誤反応を示した。

③ S・F期

16試行目(6ses)はミニミを提示しなくとも標

的行動2・3・4はUS反応を示した。この段階で語尾の助詞をつけて模倣するようになった。標的行動6は誤反応のままだった。

④ Pro期

28試行目(10ses)からミニミをフェイディングして写真のみを提示した。

標的行動2・3・4と5・7はUS反応を示したが、標的行動6は、誤反応だった。

3) スクリプト3セット目 標的行動8~13の指導経過 (201X + 1年9/20~12/20)

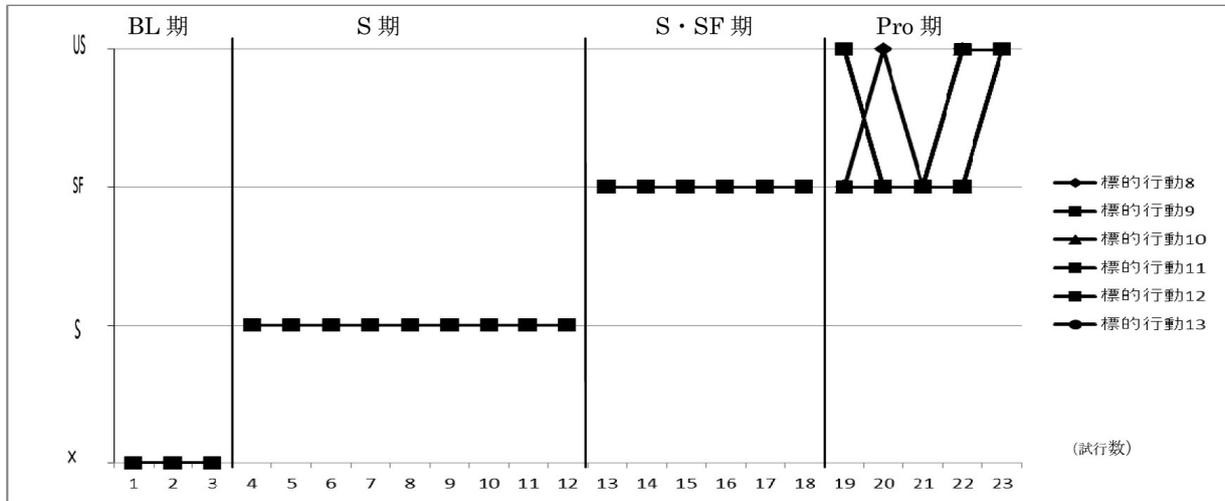


図9 標的行動8~13の指導経過

① BL期

1~3試行目 (1ses) で、タブレット端末の写真を提示したが、一語文が中心だった。

② S期

7試行目 (3ses) からは、音声フルスクリプトの語頭を言語プロンプトすることで標的行動を話し始め、10試行目 (4ses) からは音声フルスクリプトでS反応がみられた。

③ S・F期

15試行目 (7ses) からフェイディング Step1で

SF反応を示すようになった。

④ Pro期

23試行目 (9ses) は、標的行動8~13全てにおいてUS反応を示した。

5. 心理検査の結果の推移

Aさんの心理検査で新版K式発達検査、LCスケール、PARS-TRの結果を記した。

1) 新版K式発達検査

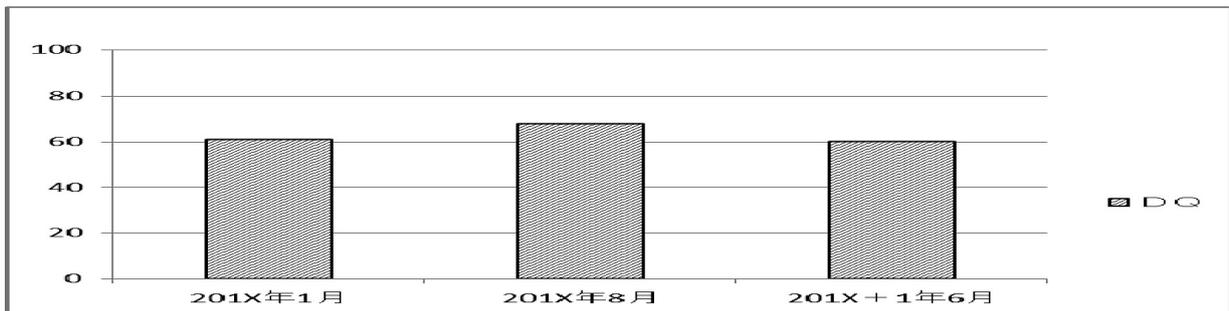


図10 新版K式発達検査のDQの推移

DQは全体的に維持傾向であった。

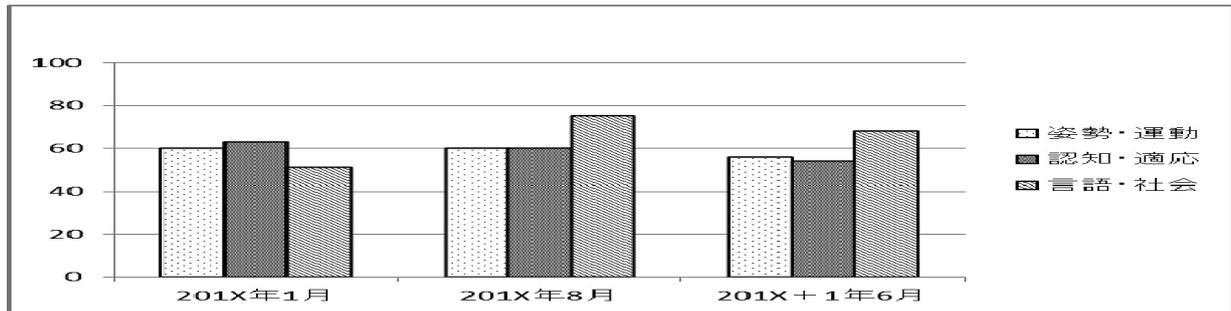


図11 新版K式発達検査における各領域のDQの推移

「言語・社会」の領域において201X年8月「DQ75」、201X+1年「DQ68」と数値の上昇がみられた。

4) LCスケール

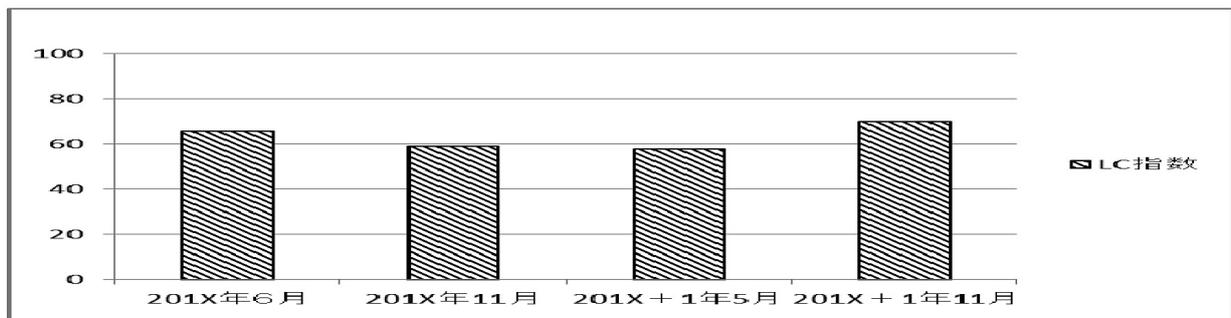


図12 LCスケールにおけるLCQの推移

LCQは減少傾向にあったが、201X+1年11月ではLCQ:70となり、増加がみられた。

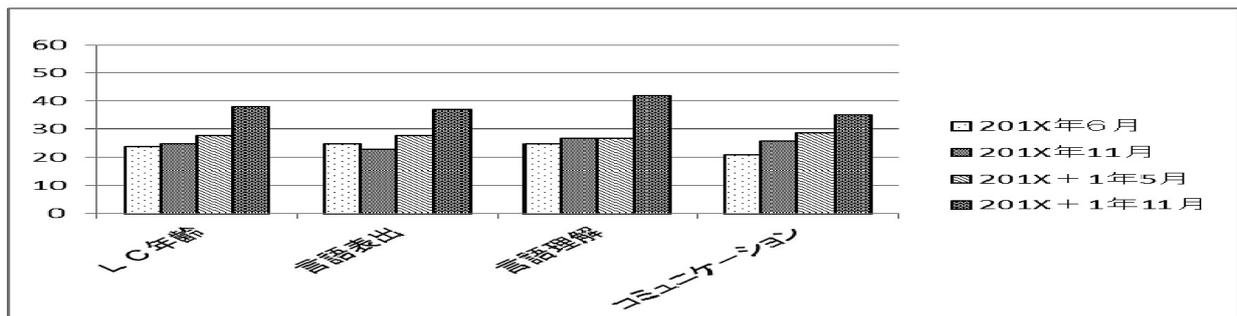


図13 LCスケールにおけるLC年齢（LCA）と各領域の発達年齢の推移

図13では、LC年齢は201X年6月では66ヵ月であったが、201X+1年11月では70ヵ月にまで上昇していた。また言語理解の上昇が著しく、42ヵ月と上昇した。

5) PARS-TR

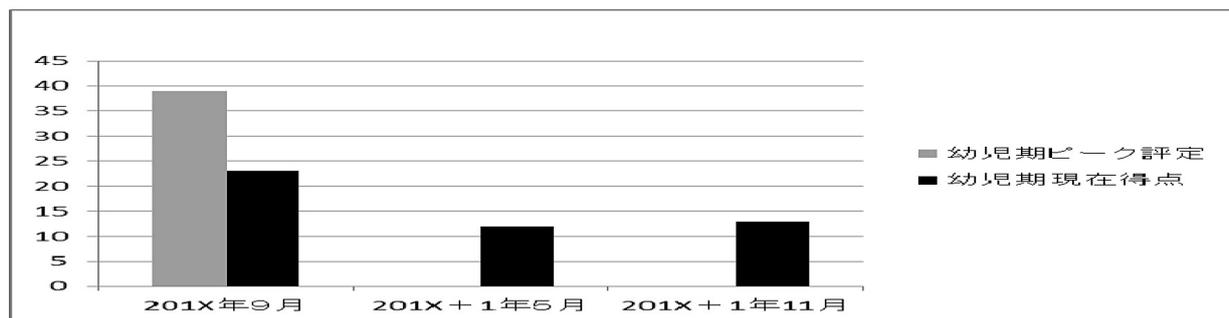


図14 PARSにおける幼児期ピーク評定と現在得点の推移

図14では、201X年9月時点で幼児期現在得点は23点だった。その後201X+1年5月では12点と減少したが、201X+1年11月では13点と数値の維持が示された。

考察

1 DTT・PRT・S・SF手続きによる指導の有効性について

DTTの一般的な訓練過程では、かんしゃく行動やパニック行動、自己刺激行動などを消去や罰、過剰修正法などの技法によって抑制する。その後、注視行動、着席、簡単な指示に従う行動などの学習準備行動を食べ物などの強力な強化子によって形成する(谷,2012)。

本研究において罰や過剰修正法による嫌悪刺激は導入しなかったが、DTTの一般的な訓練過程に準じた。結果として、初級プログラムにおける各領域の課題を概ね達成し、要求行動や質問に対する応答行動の増加がみられたことから、DTTがAさんの言語領域への影響を及ぼした点では有効であったと考える。また、PRTでは先行研究である近藤・山本(2013)は手渡し行動が未獲得なASD幼児にも交互交代遊びの支援方略が可能であるか課題であると述べていたが、本研究ではBL期で手渡し行動がみられなかったAさんと玩具を用いた介入を通して手渡し行動が獲得されたことから、一事例であるがこの支援方略は手渡し行動を獲得させるためには有効であると示唆された。S・SF手続きは標的行動をおおむね獲得で

きており、ミニミやタブレット端末などAさんが強い動機づけを持たせる機器を用いたり、1セッションの中で反復練習をすることでスキルの獲得を促した。しかし、Aさんへ実施した各心理検査の結果で新版K式発達検査の総合DQの数値は維持であった。これにはAさんが検査に取り組む姿勢(コンプライアンス)の形成不足が要因の一つである。家庭療育では称賛などの社会的強化子と本人が好む玩具などを対提示して標的行動を強化したが、検査では基本的に強化されることがないためにAさんの課題に対する動機づけが低下したり、検査場面という新奇な環境であるために探索行動が生起され課題に集中できなかったことが考えられる。また、今回は運動面へのアプローチを行っていなかったため、姿勢・運動領域のDQ数値が上昇せず、結果として総合DQを押し上げるにつながらなかった。一方で、検査下位項目「言語・社会」領域での数値が201X年1月で「言語・社会DQ51」と201X年8月「DQ75」、201X+1年6「DQ68」と上昇したことやLCスケールの下位検査項目の数値の上昇により、本指導は言語領域の発達については影響を与えたと思われる。

2 今後の課題

1) 家庭療育における一人一人の課題に合わせた早期プログラムの作成

本研究では、DTTプログラムに沿って実施したが、Aさんが困難を示した学習に従う姿勢(コ

ンプライアンス)や集団活動の参加の困難、外出時の衝動的な行動や注意の転導が激しいことへのアプローチも必要だった。

2) 親の家庭療育の負担軽減

稲田・神尾(2011)が家族による有効な家庭療育が可能になるような負担の少ない家族支援のあり方を検討するべきと指摘に対して、本研究は毎日1時間以上の親による家庭療育の実施や育児など、身体的・精神的負担は少なくないものであった。

また、親のニーズにより実施されたDTT中心の家庭療育だったが、家族だけの実施では困難で専門家の介入が不可欠であると考えられる。したがって、親の行動分析的技法を実施する力量や実施できる時間など様々な要因を検討して個々のケースに合わせた実行可能なプログラムを検討していかなければならない。

謝辞

本研究に参加していただき、発表を許可して下さった参加者と参加者のご家族の皆様にご心より感謝申し上げます。

文献

1) 稲田尚子・神尾陽子(2011)自閉症スペクトラム幼児に対する早期支援の有効性に対する客観的評価:成果と考察.乳幼児医学・心理学研究, 20(2), 73-81.

2) 神山努・上野茜・野呂文行(2011)発達障害児の保護者支援に関する現状と課題, -育児方法の支援において保護者にかかる負担の観点から-.特殊教育学研究, 49, 361-375.

3) 近藤鮎子・山本淳一(2013)自閉症児の相互交流遊びを支援する -支援方略の予備的検討-.慶応義塾大学刊行物, 哲学, 130, 185-204.

4) Krantz & McClannahan, L.E., (2005) Teaching Conversation to Children with Autism-scripts and

script fading-. Woodbine house.

5) Lovaas, O. I. (1987) Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of consulting and clinical Psychology, 55, 3-9.

6) Lovaas, O.I.(2003)Teaching individuals with developmental delays, 中野良顕訳(2011)自閉症児の教育マニュアル,ダイヤモンド社, 73.

7) 奥山眞紀子・杉山登志郎・藤坂龍司(2009)つみきの会におけるABA家庭療育の半年間の成果.広汎性発達障害に対する早期治療法の開発, I 早期療育の効果に関する検討(厚生労働省科学研究費, ころの健康科学研究事業), 67-72.

8) Robert L. Koegel and Lynn Kern koegel (2006) Pivotal Response Treatments for Autism:Communication, Social, and Academic Development. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc, 氏森英亞・小笠原恵訳(2009)機軸行動発達支援法.二瓶社.

9) Shira Richman (2001) Raising a child with autism : A guide to applied behavior analysis for parents. 井上雅彦・奥田健次訳(2003)自閉症へのABA入門一親と教師のためのガイド.東京書籍出版株式会社, 18.

10) Sonja R. De Boer (2007) How to Discrete Trial Training (Pro-ed Series on Autism Spectrum Disorders), Pro-ed An International Publisher, 1-23.

11) 富永眞由美・森俊夫(2006)ASD療育プログラムの効果評価:最近の知見と今後の展望.ブリーフサイコセラピー研究, 15(2), 97-114.