論　文

自閉症スペクトラム障害が疑われる幼児に対する他者への定位を促す指導

Training of orientation for another person on toddler with suspected autism spectrum disorder

伊藤　麻衣子（鳥取県立米子養護学校）[1]
本田　鮎美（筑波大学大学院人間総合科学研究科）[2]
角　愛鹿（鳥取市立岩倉小学校）[3]
寺田　信一（高知大学教育学部、高知発達障害研究プロジェクト）[4・5]
ITO Maiko[1], HONDA Ayumi[2], SUMI Aika[3] and TERADA Shin-ichi[4・5]

1 *Tottori Prefectural Yonago School for the intellectual disabled, Tottori, Japan*
2 *Graduate School of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba, Ibaraki, Japan*
3 *Tottori Municipal Iwakura Elementary School, Tottori, Japan*
4 *Laboratory of Psychology for Special Support Education, Faculty of Education, Kochi University, Kochi, Japan*
5 *Kochi Research Project for Developmental Disorders, Kochi University, Kochi, Japan*

ABSTRACT

In this study, we examined the training of play of one-on-one between toddlers with suspected autism spectrum disorder and adult based on the Ohta stage. These toddlers had little interest in the behavior of others and play alone. We used a checklist such as smile and eye fixation in evaluation of training. And we used observation and checklist of daily life of the subjects in evaluation before and after training. As a result, it has increased the rate of fixation and smile of them to the face of adult by the progress of the training. They become to expect the movements and facial expressions of the trainer after the training. From these, we estimated that subjects have developed into a stage play with others from the stage of play alone. And it is suggested the need that adult partners to toddlers are the same for a certain period of time.

Ⅰ．問題の所在と目的

自閉症スペクトラム障害(Autism Spectrum Disorder; ASD)は社会性・コミュニケーションの領域や想像力の領域に困難を示す(Volkmar, Chawarska, & Klin, 2010)。これまで3歳頃またはそれ以降に診断を受けることが多かったが，今日ではより早期での発見や診断，さらに療育が行われるようになってきている。特に乳幼児健康診査でのスクリーニングなどで気づかれる場合や，保育園，幼稚園など集団生活の場で気づかれるケースも多くなっている(Gillberg, 2010)。ASD児の4歳以前に現れる発達の徴候として，アイコンタクトが成立しない，名前を呼ばれても反応がない，人を見たり探したりすることが少ない，象徴あそびや人の模倣行動の乏しさや遅れ，さらに他児への関心の薄さ，一人でいることを好むなどの特徴が認められる(Maestro, Muratori, Cavallaro, Pei, Stern, Golse, & Palacio-espasa, 2002 ; Nygren, Cederlund, Sandberg, Gillstedt, Arvidsson, Gillberg, Andersson, & Gillberg, 2011; Zwaigenbaum, Bryson, Lord, Rogers, Carter, Carver, Chawarska Constantino, Dawson, Dobkins, Fein, Iverson, Klin, Landa, Messinger, Ozonoff, Sigman, Stone,Targer-Flusberg, & Yirmiya, 2009)。ASD児は，2歳後半頃から定型発達(Typical Development; TD)児が，協同遊びなどの他者と共に関わり合いながら遊びを行っていく段階へと進むなかで，TD児との遊びの違いが目立ち始める。このことによって保育園など集団生活の場でASDの特性をもつことに気づかれるケースも少なくない。

こうしたASDの早期発見に加えて早期の支援も重要視されてきており，幼児期のできるだけ早い段階での療育の開始によって，将来的な自立へ向けた土台となることが示唆されている(Volkmar, et al., 2010)。

太田・永井(1992)は，「早期の支援に関わる方法の一つとして自閉症のStage別発達課題」(以下，太田Stage)に基づく介入が有効であることを示してきた。太田Stageでは言語発達を中心としつつ，遊び，描画，対人・コミュニケーションなど幅広い領域の発達の促進をねらいとした認知発達治療が行われる。療育支援者が1対1で行う課題から，小集団での療育まで幅広くあり，療育施設においても保育園，幼稚園などでも取り入れられるものが多く紹介されている。保育園，幼稚園で容易に取り入れられるものでは，社会性・コミュニケーションの力を伸ばすための遊びがあげられ，大人1人と子ども1人の指導から，大人1人と子ども2人，大人1人と子ども3,4人の小集団へと人数を徐々に増やすなど集団の人数を統制し，段階を追って遊びの指導を行うことが提唱されている。また，太田・永井(1992)の方法は，社会的参加という観点から順序づけたParten (1932)の遊びの発達段階の考えと合致していることからも，言語発達の観点だけでなく，社会性・コミュニケーションに弱さをもつASD児の発達を支援するための1つの方法として用いられてきている(谷川・中保・岡・亀渕・矢口・粥川・長・古川, 1999)。

本研究では，ASDが疑われる対象児に対し，太田・永井(1992)に従った大人との1対1の遊びの中で他者への定位を促す指導を行い，その指導の有効性について考察することを目的とした。

Ⅱ.方法

1．対象

対象児はASDの疑いがあるA保育園男児1名。指導開始時の生活年齢は3歳11ヵ月であった。事前調査として，A児の担任保育士と保護者に対し，自閉症スクリーニング質問紙(Autism Screening Questionnaire; ASQ)，新版S-M社会生活能力検査を配布し，新版K式発達検査2001，太田Stage評価（言語解読検査改訂版; Language Decoding Test-Revised; LDT-R)，心の理論課題検査 (Theory of

Table1 指導前における諸検査の結果

実施検査(指導前)		
新版K式発達検査2001	太田Stage評価(LDT-R)	心の理論課題検査(ToM)
CA3:9 DA3:5 姿勢・運動領域3:10 認知・適応領域3:8 言語・社会領域3:3	StageⅢ-2(3つの丸の比較通過)	「概ね問題なし」 「半年後に要再施行」

実施検査(指導前)			
新版S-M社会生活能力検査		自閉症スクリーニング質問紙(ASQ)	
保育士	保護者(母親)	保育士	保護者(母親)
社会生活年齢2:2	社会生活年齢3:9	総点20	総点4
身辺自立2:4	身辺自立4:4	社会スキル64%	社会スキル18%
意思交換2:5	意思交換3:4	こだわり25%	こだわり0%
移動2:11	移動2:11	想像100%	想像0%
集団参加1:10	集団参加2:7	コミュニケーション47%	コミュニケーション12%
作業2:2	作業3:3		
自己統制1:8	自己統制5:8		

Table2 指導各回の内容

指導回	指導者	指導内容
1	a	一本橋こちょこちょ、絵合わせ、大根漬け、ことりことり
2	b	一本橋こちょこちょ、絵合わせ、大根漬け、ことりことり
3	a	一本橋こちょこちょ、絵合わせ、手遊び(一本指の拍手)、ことりことり
4	a	空気入れポンプ、絵合わせ、手遊び(一本指の拍手)
5	a	手遊び(一本指の拍手)、ボール（やりとり）
6	a	絵合わせ、手遊び(一本指の拍手)
7	a	絵合わせ、手遊び(一本指の拍手)、おもちゃの車（やりとり）
8	a	絵合わせ、手遊び(一本指の拍手)、列車ごっこ
9	a	絵合わせ、手遊び(一本指の拍手、野ねずみ)、列車ごっこ
10	a	絵合わせ、手遊び(野ねずみ、やきいもグーチーパー)、列車ごっこ
11	a	絵合わせ、手遊び(やきいもグーチーパー)、列車ごっこ
12	a	絵合わせ、手遊び(やきいもグーチーパー)
13	a	表情カード、手遊び(やきいもグーチーパー)
14	a	表情カード、手遊び(やきいもグーチーパー)

Table3 遊びの具体的な内容

遊びの名称	遊びの内容
一本橋こちょこちょ	子どもと向かい合って座り、「いっぽんばし（子どもの手のひらを人差し指で2回触る）こちょこちょ（手のひらをくすぐる）たたいて（手のひらを軽くたたく）つねって（手のひらを軽くつねる）かいだんのぼって（自分の指でチョキを作って、２本指で手のひらから腕に向かって上っていく）こちょこちょ（子どもの体をくすぐる）」と歌いながら子どもの手を取って遊ぶ。大人が子どもの手を取り、だんだんと腕へ大人の指を走らせ、最後は子どものわき腹をくすぐる。
絵合わせ	動物の絵の描かれたカード(同じ絵が2枚ずつあるもの)を用いて、絵の面を下にしてカードを並べ、神経衰弱をする。初めに何の絵カードがあるのかを子どもに尋ね、名前とカードが2枚ずつあることを確認する。
大根漬け	子どもと向かい合って座り、「ダイコン一本抜いてきて（子どもの足を引っ張る）さっさっさっさ泥おとし（足をこする）ジャブジャブジャブジャブ水洗い（足を左右に振る）お塩パッパふりかけて（指先で足を軽くとんとんとする）もみもみもみもみもみこんで（足をもむ）樽の中へギュッギュッキュッ（足を上から押す）ダイコン一本漬けあがり（足を持ち上げる）」歌いながら子どもの足を取って遊ぶ。
ことりことり	「ことり、ことり、あの山めがけて飛んでいけ～」と歌いながら、子どもの背中側から脇を持ち上げ、左右に揺らす。
空気入れポンプ	子どもと向かい合って座り、空気入れポンプの管の先から空気を出し、顔や腕にその空気をかけて遊ぶ。
ボール （やりとり ）	子どもと向かい合って座り、ボールを転がしてやりとりをして遊ぶ。
おもちゃの車 （やりとり）	子どもと向かい合って座り、おもちゃの車を走らせてやりとりをして遊ぶ。
一本指の拍手 （手遊び）	子どもと向かい合って座り、歌いながら例示してみせる。「一本指の拍手、一本指の拍手、聞かせてくださいどんな音」と歌って手遊びをする。1本から5本まで増え、だんだんと拍手の音が大きくなっていく。
野ねずみ （手遊び）	子どもと向かい合って座り、歌いながら例示してみせる。「1匹の野ネズミが、穴ぐらに飛び込んで、チュチュチュ…、大騒ぎ」と歌って手遊びをする。1匹から5匹まで増え、だんだんと「チュチュチュ…」と言う回数が増えていく。
やきいもグーチーパー （手遊び）	子どもと向かい合って座り、歌いながら例示してみせる。「やきいもやきいも、お腹がグー、ほかほかほかほか、あちちのチー、食べたらなくなる、何にもパー、それ、やきいもまとめてグーチーパー」と歌って手遊びをする。その後じゃんけんをする。
列車ごっこ	列車、駅、はやく、おそくの絵カードを用い、列車になって回って遊んだ。大人が提示して指示するカードが、駅であれば止まる、はやく／おそくであれば速度を変えるとした。
表情カード	笑顔・怒っている顔・泣いている顔・驚いている顔の4種類を、女の子・男の子・赤ちゃん・おじいちゃんで合計16枚用意した。全カードを表向きに並べ、大人が「笑っている……女の子」「泣いている……赤ちゃん」などと、間を少しあけて言い、カルタ取りのようにして遊んだ。大人はそのカードと同じ表情をしながら言った。カードを取った後に、そのカードと同じ顔を子どもがした。全部のカードを取った後、今度は大人の見せている表情を「怒っている顔」「驚いた顔」と当てるゲームをした。（問題を間をあけて2ヒントで言うことで、大人の言葉に注意し、最後まで聞くことを促した。）

Mind; ToM)ならびに行動観察を行った。結果は Table1 に示した。

新版K式発達検査2001(CA3歳9ヵ月実施)において全領域発達年齢3歳5ヵ月，認知・適応領域3歳8ヵ月，言語・社会領域3歳3ヵ月であり，他者認知や，人や物との関係性の理解に困難さを持っていることがうかがわれた。

また日常の行動から，他者の言動への注意が少なく，会話が一方的であり，他者との協調に困難さを持っていた。

2．手続き

(1)指導期間

指導は20XX年X月から20XX年X+6月までの6ヵ月間，午前・午後の自由保育に当たる時間に保育園の1室を使用し，大人1名と対象児1名(A児)とで個別に遊び指導を15分行った。その間他児は園庭や保育室で遊んでいた。

(2)指導内容

Table2と3に指導内容を示す。A児の興味や好きなこと，くすぐりに過敏であったことを考慮し，指導ごとに検討し変更した。遊びの中で，A 児が他者とのやりとりにおいて好ましい行動をとった際に，指導者は微笑みや賞賛でその行動を強化した。指導は，園内で遊びの個別指導(15 分)を行い，遊びに対する反応のチェックリストに記録し，次回の指導計画を検討した。

(3)評価

指導の評価チェックリストは，拒否・微笑・視線・発声の4項目を設定した。指導は毎回ビデオカメラで記録し毎指導後に評価を行った。チェックリストは，拒否(有・無)，微笑(有・無)，視線(大人の顔・手・他)，発声(有・無) の項目について評価し，発声については「有」の場合にはその内容を記述した。この他に，指導内外での様子の変化などの特記事項として記録した。以上の項目について，「大人が近づいたとき」などの場面で評価を行った。

(4)分析

チェックリストのうち微笑と視線の分析については，1回の指導中の微笑と指導者の顔への注視回数をチェックリストの項目数全体で除し，注視率とした(Fig.1)。

Ⅲ. 結果

1．指導内のチェックリストによる評価

指導2回目の微笑・大人の顔への注視の減少は，指導者が1回目と異なったこと，前日の日曜日に保護者と外出し，その疲れがあったため同日の園内での他の日常生活行動(手洗い・衣服の着脱・食事など)においても，今までできていたことができないという状態であったことが影響していた。また指導内では拒否が多く見られた(Fig.2)。

指導3回目は，指導者の行動に対する反応やA児本人の行動から期待される微笑とは異なり，拒否をする際も微笑が見られるなど始終笑っていた状態であった。このため微

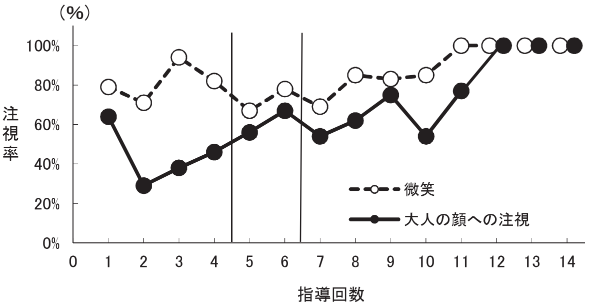

Fig.1 微笑と大人の顔への注視率

笑が増加した。

指導 10 回目は，指導中にビデオカメラや壁の絵に注意が向いた回数が多かったため大人の顔への注視が減少した。しかし，絵合わせの遊びでは，同じカードを合わせたとき・間違えたとき共に，毎回大人の顔を見て微笑むようになった。10回目では大人の顔への注視が減少しているが，チェックリスト項目以外の指導全体を考えると，絵合わせの場面で 10 回目までの指導と比較して大人の顔への注視は増加した。

指導 12 回目以降は，微笑・大人の顔への注視はともに100%となり，微笑と大人の顔への注視は両方とも増加した。

2．指導内の行動の変化

第1回の指導から第14回の指導を通して，A児の行動の変化を追うと，第1回の指導時では絵合わせ時A児自身がカードを選び，自分の嫌いなカードは拒否して使わなかった。カードの選りすぐり・拒否は第2回でも見られた。指導者の遊びの提案を拒否し，誘っても遊びを始めないことが第3回の指導まで続いた。第4回の指導から少しずつ指導者の提案にのるようになり，第6回の指導では指導者との遊びを終えることを拒否し，まだ遊びを続けたいことを示した。第6回以降，指導者の誘いにのらないことはなくなった。第7回の指導では，A 児がしていた自分の遊びを終えて，指導者の遊びを始めることができた。しかし，第8回，第9回の指導内でも最終的には指導者の指示に応じるが，初めは拒否することもあった。第8回，第 10 回の指導では，絵カードの遊びを終えることを拒否した。第10回の指導では指導者の指示に即座に自分の行動を合わせることができたこともあった。また，指導者の指示を待つことができた。第 11 回の指導以降は，指導者の指示に即座に応じることができた。第 13 回の指導以降では遊びの内容が分かっていても指導者の指示を待って，自分ひとりで遊びを進めることはなかった。

指導内のA児と指導者との会話は第1回から第4回の指導では，話がかみ合わないことが多く，遊びとは関係のない話を突然始めたことがあった。また独り言も多くあった。第 5 回の指導では，関係のない話をすることは続いたが，独り言ではなく指導者へ向けて話す様子が見られた。第 5

回以降独り言が減り，指導者へ話しかけることが増えた。第 6 回の指導では遊びの会話のみをし，第 11 回の指導以降は遊びに関係のない話はしなかった。

指導内の A 児の注意は，第 1 回から第 10 回の指導までは指導中に室内のものや撮影用のビデオカメラに注意が向き，指導者の声かけにもなかなか応じず，遊びから離れることがあった。しかし，第 11 回の指導以降は，指導中にビデオカメラや鳴った電話へ注意が向いたことがあったが，指導者の言葉かけに対して指導者の顔を見て，即座に遊びを再開した。

A 児の指導内での指導者に対する微笑は，第 1 回から第 6 回の指導までは目の前で指導者が手遊びなどをしていても，他方を見ながら笑う姿が見られた。第 7 回の指導では，指導者の顔をじっと見て指導者の顔が変わるのを期待するように微笑んだ。第 9 回の指導以降，指導者が微笑んだことに対して A 児も微笑を返した。また第 10 回の指導以降，絵合わせ時同じカードを見つけたときも，カードを間違えたときも大人の顔を見て微笑みかけた。第 11 回の指導では，指導者の遊びを始める予告に対して，指導者の顔を見て肩をすくめて微笑み，期待する発言も聞かれた。第 12 回の指導では絵合わせ時，カードが残り 1 枚になったとき，「こっち」と言って指導者の顔を見て，期待を指導者と共有するように微笑んだ後，残り 1 枚のカードをめくった。第 14 回の指導では，絵合わせ時，A 児が選んだカードが指導者の指示したカードと合っているのかどうか分からないときは，指導者の表情をうかがうように顔を見た。指導者がうなずくとそのカードを指導者に渡して微笑んだ。また，指導者が「できたね，すごいね」と褒めると，それに対して大人の顔を見て微笑んだ。

3．指導前後の日常場面での行動の変化

A 児の指導前後の日常場面での行動を比較すると，指導前では A 児は自分の方に大人を向かせたり大人を呼ぶために，時折人の体を押したり服を引っ張ったり，腕や手首を引っ張るなどの行動が見られたが，指導後ではそのような行動は見られなくなった。A 児からの呼びかけや働きかけに大人が気付かない場合は，A 児はさらに大きな声で呼びかけたり，大人の側へ寄ってきて肩を叩いてもう一度呼びかけるようになった。

A 児と大人とのやりとりのなかで，指導前では，大人に注意をされても注意をされているということよりも，自分の方を向いてくれたことに対しての喜びの方が大きいようで，嬉しそうな表情を浮かべたことがあった。しかし指導後では，大人の注意に対して下を向き，大人の話を遮るように「ん〜」と言いながら大人を軽く押す行動がみられた。指導後，A 児は大人の目を見て会話をする姿が見られ，大人の質問に対しても適切に答えることができた。A 児は友達との関わりでは，友達の拒否や怒りなどの反応に対して適切に対応することができない様子が見られたが，大人が介入して A 児に適切な行動を働きかけることで，上手く遊びを続けていくことができる場面もあった。しかし，大人が介入して A 児に適切な行動を働きかけても，それに応じることができないこともあった。指導後においても，A 児は大人に言われていることを理解しながらも，自分の行動を正すことは不確実であり，他児に比べれば自己中心的なことが多かった。また，A 児は保育士によって態度を変えることがあった。担任保育士の指示に対しては従うが，補助の保育士に対しては笑って話を聞こうとしなかった。担任保育士には甘えに行くことはないが，補助の保育士に甘えることがよくあった。

A 児の友達との関わりでは，指導前では，大人と比べると友達に自ら積極的に関わっていくことは少なかった。他児と関わった場面では，他児の傍には居るが，並行遊びに留まり，一緒に遊ぶことはあまり見られなかった。友達に遊びに誘われて輪の中に入ることもあるが，すぐに離れて１人で遊ぶか，大人と遊んでいる様子が多く見られた。しかし指導後では，大人と関わること以上に自ら友達の遊びへ関わっていくことが多くなった。自由遊びの時間の多くを共に過ごす特定の友達も一人できつつあり，友達とイメージを共有しながら遊ぶ様子が見られた。また，A 児は遊びの中で自分の考えや思うことを言葉で相手に向けて主張することができ，話す内容も適切であった。しかし，A 児は友達同士が同じイメージを共有しているなかで，A 児はそのイメージを共有していない場面もあった。また，遊びの中で友達の拒否や反応に対して適切に対応することができない場面もあった。指導後，A 児は友達との関わりや遊びを共有することが増えたが，会話の中で友達と話がかみ合わないことや，友達の反応に対応できずに立ち尽くすことといったことが見られた。A 児に対する友達からの働きかけは，注意や命令口調であることが多かった。

指導後の新版 S-M 社会生活能力検査および ASQ の結果について Table4 に示した。指導前後の A 児の担任保育士・保護者両者による，新版 S-M 社会生活能力検査，ASQ の比較から，A 児は相手が言うべきセリフを言うことはなくな

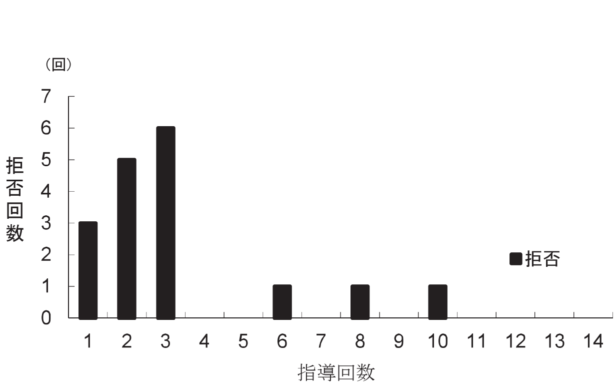

Fig.2 指導期間における拒否回数の推移

実施検査(指導後)			
新版S-M社会生活能力検査		自閉症スクリーニング質問紙(ASQ)	
保育士	保護者(母親)	保育士	保護者(母親)
社会生活年齢3:2	社会生活年齢4:3	総点17	総点6
身辺自立3:3	身辺自立4:8	社会スキル45%	社会スキル9%
意思交換3:9	意思交換3:9	こだわり1%	こだわり0%
移動2:11	移動3:9	想像67%	想像33%
集団参加2:7	集団参加4:2	コミュニケーション53%	コミュニケーション24%
作業3:3	作業3:10		
自己統制2:9	自己統制5:0		

り，また，見立て遊びやごっこ遊びをする様子や，知らない子でも同年齢であれば興味を示す様子が保育士からも見られるようになった。そして保護者のみであるが，一緒に遊ぶときや話をするときは，必ずまっすぐに大人の顔を見ると回答した。

Ⅳ. 考察

指導が進むにつれてA児の大人の顔への注視率が増加したことから，全14回の指導を行ったことにより，A児はひとり遊びを楽しむ段階から，他者と関わって遊びを楽しむ段階へと発展したと考えられる。また，A児は指導前半では，話がかみ合わないことが多く，遊びとは関係のない話を突然始めたり，独り言が多くあった。しかし，徐々に独り言ではなく，指導者へ向けて話す様子が見られるようになり，会話内容も遊びに関わるものが多くなり，第11回の指導からは遊びに関係のない話はしなくなった。このことからも，A児が指導者との遊びに集中するようになり，他者へ向かうようになったと考えられる。

さらに，指導の回数を重ねるにつれて微笑も増加し，指導後半になると指導者の動きに対する期待を持って微笑むようになったり，指導者の微笑に対してA児が微笑返すようになった。これらのことから，他者の動きや表情に注目することができ，期待感や思いを相手と共有しようとするようになったと考えられる。

日常場面におけるA児の行動の変化からは，保育園においてコミュニケーションが活発化し，応答的になったと考えられる。また日常生活場面でも相手の大人の顔を見ることが多くなり，表情の意味の理解も進んだことが推測される。また遊びでは見立て遊びやごっこ遊びへの発展が見られ，友達との関わりでは大人の介入は必要であるが，関わりの機会は増加したと考えられる。

ASDが疑われる幼児は，本研究における対象児の年齢段階では，他者への関心の薄さ，一人遊びが目立つなどの特徴がある。本研究における指導では，これらの特性を踏まえ，太田・永井(1992)に基づく指導を行った。これにより，他者への関心が促され，他者と関わって遊ぶ段階へと発展した。このことから，Parten (1932)や太田・永井(1992)の考えを支持し，大人との1対1の遊びから指導していくことの有効性が示された。ここで遊びの指導におけるパートナーについて検討すると，金谷(1994)は、パートナーが5回変わり，毎回対象児と面識のある人ではなかった。指導内の多くの課題は回を重ねるごとに達成が確実になっていったが，前のパートナーとの指導ではできていた課題が，次のパートナーとの指導では達成率が下がったものもあった。このことから，対象児は3-6ヵ月に1度パートナーが変わる度に，慣れないパートナーとの出会いから緊張などが見られたことが，達成率の低下に影響を及ぼしたと推測される。本研究においても，指導2回目では指導者が1回目と異なったことによって，A児の微笑・大人の顔への注視が減少した。しかし2回目以降は指導者が同一であったため，A児の微笑・大人の顔への注視は増加したと考えられる。また,伊藤(1998)の事例では，自閉症傾向児2人のパートナーとの関係の比較から，他児との相互交渉が可能になるためには，まず特定の大人との情動的な共感関係が確立している必要があると述べている。以上のことから，遊び指導において2人遊びのパートナーは，一定期間特定の相手である必要性が示唆された。

伊藤(1998)は，遊びの最も基本となる段階を，乳児期の子どもと養育者との間で取り交わされる「情動的交流遊び」であるとし，情動的交流遊びは，遊びのなかで乳児と養育者との間に情動の共有を中心とした信頼関係が形成され，愛着関係の成立にとって重要な役割を演じるものと定義した。愛着関係を基盤として子どもは外界の事物や周囲の人々に対し積極的な働きかけを行っていき，対人的・認知的能力を発達させていく。しかし，ASD児はこの段階において困難さを抱えていることが多くある(伊藤, 1998)。このことからも，その困難さに向けた指導として，まず特定の他者(大人)との1対1からの遊びを指導していく必要があり,その後，指導の人数を指導者となる大人1人と子ども2人へと発展させる必要があると考える。

本研究では大人と1対1の指導のみしか行うことができなかったが，A児の日常生活での変化を見ると，友達とのやりとりの場面で未だ課題が残る。そのため，1対1の指導のみでは十分ではないといえる。指導内でのパートナーへのモデリングについても，モデルを大人から子どもへ移行していくことで，他者を模倣する行動の般化が促される

と考えられる。般化に必要となる条件等については今後の課題である。

文献

Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. R.(2010) *Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers Diagnosis, Assessment, and Treatment*. Guilford Press, New York. 竹内謙彰・荒木穂積（2010）乳幼児期の自閉症スペクトラム障害　診断・アセスメント・療育．クリエイツかもがわ，16-43.

Gillberg, C. (2010) The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.

伊藤良子(1998) 障害児と健常児における遊びとコミュニケーションの発達．風間書房.

金谷京子(1994) 発達障害幼児の社会的行動獲得指導．特殊教育学研究，31(5)，31-37.

Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro. M.C., Pei, F., Stern, D., Golse, B. & Palacio-espasa, F.(2002) Attentional skills during the first 6 months of age in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(10), 1239-1245.

Nygren, G., Cederlund, M., Sandberg, E., Gillstedt, F., Arvidsson, T., Gillberg, I. C., Andersson, G. W., & Gillberg, C. (2012) The prevalence of autism spectrum disorders in toddlers: A population study of 2-year-old Swedish children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1491-1497.

太田昌孝・永井洋子(1992) 認知発達治療の実践マニュアル─自閉症のStage別発達課題．日本文化科学社.

Parten, M. B.(1932) Social participation among pre-school children. *Journal of abnormal and social Psychology*, 27, 243-269.

谷川忍・中保仁・岡信恵・亀渕興紀・矢口少子・粥川一成・長和彦・古川宇一(1999)小学校特殊学級におけるAくんとの関わり─自閉症児Aくんの指示理解の高まりを目指して─．北海道教育大学情緒障害教育研究紀要，18，101-112.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., Chawarska, K., Constantino, J., Dawson, G., Dobkins, K., Fein, D., Iverson, J., Klin, A., Landa, R., Messinger, D., Ozonoff, S., Sigman, M., Stone, W., Targer-Flusberg, H., & Yirmiya, N. (2009) Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: insights from studies of high-risk infants. *PEDIATRICS*, 123(5), 1383-1391.