第Ⅰ章　自閉症のある子どもの自立活動の指導の意義

自閉症のある子どもの障害特性には、①社会的相互交渉の質的障害、②言語や非言語性のコミュニケーションの質的障害、③行動、興味及び活動の限定された反復的で常同的な様式（同一性保持）の３つが挙げられる。

本稿では、近年の研究を概観し、自閉症の障害特性により生じる学習上又は生活上の困難さへの指導・支援の動向と自閉症のある子どもの指導・支援で重視されていることについて述べる。また、自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性について述べる。

第１節　自閉症のある子どもの学習上又は生活上の困難さへの指導・支援の動向

（１）社会的相互交渉の質的障害

自閉症のある子どもは、自分の名前を呼ばれても応答がない、自分から人に積極的にかかわることがあっても、そのかかわり方が一方的であることで周囲から違和感をもたれる場合がある。また、相手が何を考えているのか、何を求めているのかなど、相手の心や行動の意味を推測したり理解したりすることが得意ではないため、友達が嫌がったり困ったりしている状況を把握しにくく、友人関係を築きにくい場合がある。このような様相の背景には、自閉症のある子どもに社会的ルールの理解や獲得がなされ難いこと、自身の言動を省みることに困難さがあること（鈴木・平野・北・郷右近・野口・細川 ,2013）がある。上述した困難さへの指導・支援に関する研究としては、主に高機能自閉症のある子どもを対象にした報告がある。

社会的相互交渉の障害への指導・支援の方法として注目されているのがソーシャルスキルトレーニング（以下、SST と記す）であり、教育現場などでは SST の手法を用いた実践（朝岡・渡邉・岡村・渡部，2014；山本・香美・小椋・井澤，2013）が積極的に行われている。藤野（2013）は、国内外の学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児への社会性の支援に関する研究を概観し、SST ではモデリング、コーチング、ロールプレイ、リハーサル、ビデオ・フィードバックなどによる手法を用いて会話での話題の維持や質問すること、感情の表現、他児からの不快なかかわりへの対処、他者への援助要請などへの介入が行われていると述べている。

SST では、主にゲームを用いた活動が行われる。この理由には、子どもの活動への動機づけを高めやすいこと、場面が構造化されること、自然の流れの中で学習機会を確保しやすいことがある。SST で獲得されたスキルや行動が、指導の場面以外で適切に発揮できることが求められるが、SST に関する研究や実践報告では指導場面で見られた効果の般化が常々、問題として指摘されている。般化が生起しない原因には、指導場面で行われた SST が子どもの日常の環境と関連していないことが挙げられる。Koening, De Los Reyers, Cicchetti, Schahill, & Klin（2009）は、社会的相互作用は多次元的に複雑に構成されるものであるため、効果的な介入は包括的であるべきで、子どもの個別のニーズに対してカスタマイズされる必要があると述べている。つまり、形式的なスキルの獲得よりも、自閉症のある子どもの状況に応じた指導が求められる。

藤野（2013）は、社会性への指導について当初、SST の手法で会話の進め方や他者とのかかわ

り方などの行動の方法を教える介入がもっぱら行われていたが、その後、感情理解や非言語コミュニケーションに関する視点が加わり、さらに最近は情動面に注目が向けられているとアプローチの視点に変化が見られると言及している。情動面については、例えば、社会性と情動調整との関連性を考慮しながら発達をうながすSCERTS（Social Communication、Emotional Regulation、Transactional Support）モデル（Prizant, Wetherby,Rubin,Laurent,& Rydell, 2006）を適用し、自閉症のある子どもが他者を意識したり他者と意図を共有したりする力をうながす支援（西山, 2014）が行われている。

（2）言語や非言語によるコミュニケーションの質的障害

言語や非言語性のコミュニケーションの質的な障害については、自閉症のある子どもは、話しことばによる表出が困難であったり、話しことばがあっても独特な言い回しや適切ではない表現を用いたりする場合がある。こうしたコミュニケーションの困難さへの指導・支援としては、写真や絵カード、Picture Exchange Communication System（PECS）などの視覚的な手がかりを用いた意思伝達や要求行動の指導（藤野, 2009；熊・山本, 2014；五十嵐・霜田, 2014；久蔵・青山, 2013)、スクリプトを用いた自発的会話スキルの指導（松田・伊藤, 2001；下平・宮崎, 2009)、自閉症のある子どもが好むものや頻繁に使用するものを用いて、自己充足できない状況を設定して要求言語行動を獲得させる指導（小林・平澤・冲中・湯本・山久・伊佐地・脇坂・井川, 2013）などが報告されている。

視覚的な手がかりを用いることは、ことばによる概念化の難しさの指導においても有効であると支持されている。平塚・丹治・野呂（2014）は、背景画といった視覚的イメージを用いた指導は、自閉症のある子どものカテゴリー理解を促進するうえで有効であると報告している。自閉症のある子どもは、視覚的、具体的な事象や概念には意味を見出しやすく優れた記憶力を発揮するが、抽象的、表象的な事象についての理解に難しさがある。そのため、絵や写真などを用いて具体的に提示することは、彼らの理解を助ける手がかりとして活用されている。

言語に関しては、自閉症のある子どもの読み理解の難しさ（O’Cnnor & Klein, 2004)、指示詞（伊藤, 2012）や動詞の項の語彙化のパターン（伊藤・大嶋 ,2014）に着目した語用論的能力の特異性について検討がなされている。O’Cnnor & Klein（2004）は、自閉症のある子どもは単語単位であれば読み理解が可能であるが、文章単位になると読み理解が困難になると述べている。これについて、中川・大森・菅佐・山本（2013）は、通常の学校場面では文章の読むべき部分を指さして指示することが多々あるが、知的障害を伴う自閉症のある子どもは指さしをした部分や文章上の単語に視線を合わせて読み進めることが難しいこと、視覚と運動の協応の苦手さがあるため、文章を読む際に指さしをしながら視線を誘導する指導が難しいことを指摘し、意味のまとまりを明確にした文節を単位として１つずつ順番に繰り返し読むことが、彼らの文章の読み理解の向上をうながすうえで効果的であると述べている。

伊藤（2012）は、自閉症のある子どもの独自の基準からの指示詞の使い分けやソ系（それ、そこ、そっち、その、そんな、そう）表出の少なさといった特徴を明らかにし、これらが彼らの対人志向性の乏しさや非言語情報の無視などに関連することを示唆している。また、伊藤・大嶋（2014）は、自閉症のある子どもへの言語コミュニケーションへの支援を行う際には、その場に則した適切な言語や話しことばの獲得といった表層的行動を扱うだけでなく、言語獲得の基礎になる社会

性の育成に重点的に働きかけることの重要性を指摘している。

自閉症のある子どもは、表情や身振りなどといった非言語によるコミュニケーションを用いて意志伝達を行うこと、ことばや身振りなどを通じて他者と感情や意志を交流したり情報のやりとりを行ったりすることに困難さがある。伊藤（2006）は、自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーションの発達との関係について検討し、支援方法として逆模倣が自閉症のある子どもの他者への興味や情動の共有を促進する効果をもつと示唆している。このように、自閉症のある子どもとそのかかわり手との相互作用から、情動共有とコミュニケーションについて捉えることが重視されてきている（Greenspan & Wieder, 1997；2006）。

（3）活動や興味の限局（同一性保持）

行動、興味及び活動の限定された反復的で常同的な様式、いわゆる同一性保持については、自閉症のある子どもは急な変更に対処することが難しく、一定であることを好むとされている。また、自閉症のある子どもには、他の事柄に対して興味を示しにくいために他者とのやりとりが円滑に行われず、対人関係に支障が生じる場合がある。

自閉症のある子どもの同一性への固執や反復的行動は、実行機能の障害によるものと理解されている。実行機能とは、ゴールを見据えて計画し選択して行動を開始する、環境の変化に対応して行動を修正したり変更したりする、情報を系統立てるといった認知過程の総体のことである。自閉症のある子どもの行動や思考の硬さには、実行機能の障害が関与していると考えられている。こうした特性に対し、スケジュールや手順表などを用いて自閉症のある子どもが見通しをもつことができるように支援する方法が、教育現場などで活用されている。

自閉症のある子どものこだわりについては、それを活かした指導がなされている。例えば、富永（2010）は子どもの得意な計算を活用して算数科の指導を行っている。このような取組は、自閉症のある子どもの学習への動機付けや意欲を高めたり、彼らの学習参加への可能性を見出したりするうえで重要である。

（4）そのほかの随伴する特性

随伴する特性としては、感覚の過敏性、中枢性統合の弱さ、運動面に見られる不器用さ、不安や孤立感といった心理面の問題などが挙げられる。

①感覚の過敏性

感覚面に見られる過敏性については、その現れ方（聴覚、視覚、嗅覚、触覚、味覚）や程度は個々の子どもによって異なる。感覚面の過敏性に関する研究は少なく、そのうち聴覚の過敏性（稲福・伊藤・早川・井脇・鈴木・船崎・吉田, 2013；鈴木, 2010）、視覚や触覚の過敏性（鈴木, 2010）についての報告がある。

自閉症のある子どもの感覚面の過敏性への対応としては、彼らにとって嫌悪刺激となっている原因を把握し安心できる環境づくりを行うこと、すべてを不快な刺激ととらえるのではなく、心地よいと感じる刺激に出会うことのできる場や時間を設けるといった配慮が行われている。

②中枢性統合機能の弱さ

中枢性統合機能の弱さ（Frith，1989）については、自閉症のある子どもの障害の側面を示す一方で、彼らの優れた認知能力（例えば、優れた機械的記憶能力）としてとらえられる。自閉症のある子どもは細部に注目し、断片的な記憶や認知には優れた能力を発揮する（例えば、積木模様課題や埋め込み課題の遂行に優れている）が、全体をとらえることに難しさがある。つまり、自閉症のある子どもは、部分的な情報に注意を向ける断片的な情報処理が必要な課題は得意であるが、全体的な意味の理解を必要とする課題は不得意である。

大井・大六（2013）は、高機能広汎性発達障害のある児童の視覚的情報処理を検討し、彼らが局所優位の情報処理をしていることを明らかにしている。また、大井らは、指導場面や教示場面では、局所情報の量が必要最小限である刺激を使用すること、ノイズとなる刺激を置かないといった配慮をすることが必要であると述べている。

③運動面の不器用さ

運動面の不器用さについては、自閉症のある子どもには、ゴールを意識して運動を調整する能力や次の刺激を先取りする能力といった運動遂行上の予測に難しさがあること（村上，2013）、手指の巧緻性の水準が同一年齢よりも低い者が多いこと（平田・池田・高橋・奥住・北島・細渕・国分，2013）、身体的不器用さ、姿勢制御や姿勢保持の問題などの運動面の発達に偏りが見られること（是枝，2014）が報告されている。是枝は、自閉症のある子どもでは、とりわけ、身体運動と関連した「他者の動きの模倣が苦手」、「視線が合いにくい」、「ルールのあるゲームが苦手」といった社会性やコミュニケーションに関連する内容に困難さが大きいことを明らかにしている。このような困難さは、学齢期では体育の集団活動で十分なパフォーマンスを発揮できないことにより低い自己イメージを作り出し、精神的なストレスをもたらすとして運動面での支援を検討する必要性を述べている。

村上は、運動指導の方法として自閉症のある子どもに適合した課題指向的アプローチを紹介し、「方向」に関する手がかりを与えるよりも、どちらの「手」を動かすかに関する手がかりを示した時の方が運動遂行に効果があったと述べ、自閉症のある子どもには、筋感覚的に体の「どこ」を動かすのかをあらかじめ伝えることで運動遂行が良くなる可能性を示唆している。

④心理面の問題

心理面の問題について、神尾・森脇・土屋・小山・黒田（2010）が自閉症のある子どもの問題は対人関係やコミュニケーション、同一性保持に限らず、うつや不安といった精神症状の合併が多いことを報告している。また、森脇・神尾（2013）は、自閉症的行動特性を多くもつ子どもほど、より高率により困難な程度の精神症状を合併すること、また、情緒・行動面の両方の症状を合併する可能性が高いことから適応に大きな影響をもたらすため、学校教育の場においては学習面や生活面の支援のみならずメンタルケアの必要性を強調している。

自閉症のある子どもの独特な認知特性や行動特徴は対人トラブルを引き起こし、そのことがいじめにつながる（谷口，2013）場合がある。また、興味の偏りや自分の興味・関心を他者と共有しようとする動機づけが弱いために、孤立しやすい傾向にある。加えて、他者の意図を理解したり暗黙のルールを汲み取ったりすることが苦手であるため、対人不安や被害的解釈につながりやすく引きこもりに至る（近藤，2013）ケースもある。したがって、自閉症のある子どもの心理面

の問題への支援は、彼らの行動面への指導・支援と同様に見過ごせない問題である。

以上、言及した自閉症の特性は、その現れ方や程度が個々の子どもによって異なる。このことは、指導や支援の方法が、個々の子どもの実態によって変わることを意味している。したがって、指導・支援は、画一的な対応にならないようにすることが重要である。また、自閉症のある子どもの行動の改善や軽減にとどまるのではなく、彼らの認知能力に見られる強みを活かす視点をもって指導・支援を行うことが大切である。

上述した研究領域では、単一の事例を対象にした研究が中心であり、対象となった自閉症のある子どもの行動上の問題を軽減、改善することに主眼が置かれている。しかし、ターゲットとされた行動上の問題が特定の場面で改善しても、それが生活全体に般化したかどうかについては、今後の課題として言及されるに留まっている。同様に、自閉症のある子どもの社会性やコミュニケーションなどに関する研究では彼らの認知面の特異性が明らかにされているが、それに対してどのように指導を展開すればよいかについても今後の課題として述べられている。

先行研究で明らかにされている知見を参考にしながら、個々の自閉症のある子どもの学習上又は生活上の困難さに対してどのように指導を展開していくべきか、教育の場での実践の蓄積が求められる。

第２節　自閉症のある子どもの指導・支援において重視すべきこと

自閉症のある子どもへの指導・支援には、様々なプログラムや方法が存在する。しかし、自閉症のある子どもに見られる個人差、すなわち彼らの実態の多様性を踏まえると、単一の介入方法がすべての子どもに適応するとは限らない。自閉症のある子どもに対して指導・支援を行う際には、彼らへのアプローチは一律ではなく、一人ひとり違う（神尾，2008）ことを念頭に置いて進める必要がある。自閉症のある子どもへの指導・支援の考え方としては、特定の方法に固執するのではなく、個々の子どもにとって有効な方法を組み合わせて柔軟に対応する（Mesibov, Howley,& Naftel，2016）ことが重要視されている。

自閉症のある子どもに対して効果をあげている指導・支援に関する報告には、共通して重視されている事項がある。National Research Council（2001）は、自閉症のある子どもへの教育的な介入に関する過去 20 年間の研究論文をレビューした結果、以下の点を推奨事項として挙げている。具体的には、①早期からの介入、②集中的な指導、③個別化された配慮と反復的、計画的な指導機会の設定、④子どもの発達的経過の継続的なアセスメント、⑤家族の参画、⑥障害のない子どもとの相互作用の機会の設定である。加えて、National Research Council（2001）は指導上の優先事項として、①機能的、自発的なコミュニケーション、②様々な場面で他者と関わる教示、③仲間との交流に焦点を当てた遊びのスキル、④自然な文脈での般化とスキルの維持、⑤行動上の問題に取り組む積極的なアプローチを挙げている。Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell（2010）は、自身が提唱する SCERTS モデルの中でこれらの重要性について言及している。

先行研究、TEACCH プログラムや SCERTS モデルなどのこれまで提唱されてきたプログラムやモデル、様々な指導方法などを踏まえて、自閉症のある子どもの指導・支援を行ううえで重視されている点をまとめると、主に以下が挙げられる。

◇わかりやすい / 構造化された学習環境を設定する

学習環境を構造化するのは、自閉症のある子どもの能動的な参加をうながすことが目的である。自閉症のある子どもが、始まりと終わりが明確に理解できるように、また、一連の流れを予測できるように活動を構造化する。構造化された流れを繰り返し学習することは、子どもが一貫して活動を予測することが可能となる。ただし、自閉症のある子どもの情動調整をうながし、彼らが新しいスキルを学ぶためには、繰り返しの中に新規性や変更を加えることが必要である。

◇視覚的な手がかりを利用する

視覚的な手がかりは、自閉症のある子どもの能動的な参加をうながし、抽象的な概念の理解を助ける。課題や活動のゴールやステップを明確にする、活動の達成のためのステップと時間を明確にする、活動間の移行をうながす、集団活動での注意を高めるなど、個々の子どもの目的に応じて視覚的な手がかりを利用することが大切である。

◇動機付けとなる題材やトピックを取り入れる

自閉症のある子どもが活動に対して期待感を高め、注意を持続する、能動的な参加をうながすためには彼らの興味や好み、長所を取り入れることが効果的である。

◇自発的なコミュニケーションをうながす

指導者主導ではなく、自閉症のある子どもに選択権を与える。子どもの好む活動や彼らが選択した活動を通して子どもからのコミュニケーションの始発を待ち、指導者などの関わり手が応答することが大切である。

◇行動上の問題への積極的 / 機能的なアプローチ

自閉症のある子どもが示す行動上の問題に対しては、指導者がそれにどのように応じるかが重要となる。問題とされる行動をやめさせることに従事するのではなく、子どもが示す行動にはどんな機能があるのか、子どもがどういった意図をもってそうした行動をするのかを分析したうえで適切な行動を指導することが大切である。

◇自然な文脈や流れで学習を行う

自閉症のある子どもは、意図的に設定された文脈では学習したことを般化することが難しい。そのため、家庭や学校などの子どもの身近な生活場面で定期的に予定されている活動やルーティンは、彼らが必要なスキルを学習したり活動の意味や目的を理解したりすることを助ける。子どもが、活動の意味や目的の類似性に気づくことにより、スキルの理解と般化が可能になる。

◇様々な場面での社会的な教示を行う

自閉症のある子どもは、学習したことを般化することに難しさがある。指導者や指導場面を多様にすることで、彼らの社会性やコミュニケーションスキルの般化と社会的な出来事への理解をうながす。

上述した点については、自閉症のある子どもの個々の実態に応じて対応することが求められる。

第３節　特別支援学級に在籍する自閉症のある子どもへの自立活動の指導の重要性

上述した通り、自閉症の障害特性によりもたらされる学習上又は生活上の困難さに対しては、それらを主体的に改善・克服する自立活動の指導が不可欠であると考えられる。また、自閉症のある子どもの状態像の多様性を踏まえると、個々の実態を的確に把握し、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定め、個別の指導計画に基づいて行われる自立活動の指導は必須である。このことは、National Research Council（2001）が示した自閉症のある子どもへの教育的な介入の推奨事項に、個別化や計画的な指導機会の設定が示されていることからも支持されると考えられる。以上のように自閉症のある子どもにとって自立活動の指導は重要であるが、その指導の実施にはいくつかの課題が存在する。

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である（文部科学省，2009）。小・中学校の特別支援学級においては、特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができると学校教育法施行規則第 138 条に規定されており、自立活動の内容を取り入れるなどして特別の教育課程を編成することが可能となっている。自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければいけない（文部科学省，2009）が、特別支援学級では時間に位置づけて指導している学級もあれば、そうでない学級もある。また、自立活動を指導するうえで必要な個別の指導計画は、小・中学校ではその作成が義務づけられていないため、計画的な指導がなされているかという点で課題がある。さらに、自立活動の指導では自閉症に対する理解と専門的な知識、技能が必要となるが、特別支援学級の経験年数が短いことが報告されている特別支援学級の担任においては、専門性の課題を有する。国立特別支援教育総合研究所（2014[a)]）は、特別支援学級の担当者は、「自立活動をどのように組み立てたら良いかわからない」ことを課題に挙げていることを明らかにしている。特別支援学級に自立活動の指導を定着させるためには、まず、担任が授業を組み立てる際の手順や要点を理解することが必要である。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」で特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の一層の推進の必要性を明示している。しかしながら、コミュニケーションや社会性に困難さがあり、独特な認知特性を有する自閉症のある子どもにおいては、物理的、人的にも複雑な環境である通常の学級の教育活動に参加することは容易なことではなく、様々な困難や混乱を伴う。これは、当該学年の内容を学習することが可能な自閉症のある子どもにおいても同様である。国立特別支援教育総合研究所（2014[b)]）は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍し、当該学年の算数科・数学科の学習が可能な子どもであっても、自閉症の障害特性から派生する心理面や行動面などの問題より、交流先ではなく特別支援学級での学習が主になっていることを報告している。自閉症のある子どもが、通常の学級の子どもと共に学び合う機会を保障していくために、また、教科等の学習を支えていくためには自立活動の指導は不可欠であり、特別支援学級の担任の自立活動の重要性に対する意識と専門性の向上が求められる。

引用文献

朝岡寛史･渡邉美紀･岡村章司･渡部匡隆(2014). 自閉症児の社会的理解の促進に関する研究－ロールプレイを用いた支援方法の検討－. 自閉症スペクトラム研究, 11（２）, 63-71.

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.

藤野博（2013）. 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向. 特殊教育学研究, 51,（１）, 63-72.

藤野博(2009). AAC と音声言語表出の促進･PECS(絵カード交換式コミュニケーションシステム)を中心として . 特殊教育学研究, 47, 173-182.

Frith, U（1989）. Autism: Explaning the enigma. Basil Blackwell, UK. 冨田真紀・清水康夫訳（1991）自閉症の謎を解き明かす. 東京書籍.

Greenspan, S. I, & Wieder, S.（1997）. Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. Journal of Developmental and Learning Disorders, １, 87-141.

Greenspan, S. I., & Wieder, S.（2009）. 自閉症の DIR 治療プログラム－フロアタイムによる発達の促し－（広瀬宏之訳）. 創元社.（Greenspan, S. I., & Wieder, S.（2006）. Engaging Autism: Using the floortime approach to help children relate, communication, and think. US: Da Capo Press）.

久蔵幸生･青山眞二(2013). 自閉症スペクトラム児童の自己決定指導－特別支援学級での拒否カードを使用した取り組み－. 自閉症スペクトラム研究, 11（1）, 57-65.

平田正吾・池田吉史・高橋綾・奥住秀行・北島善夫・細渕富夫・国分充（2013）. 自閉症スペクトラム児における手指の巧緻性と力の調整能力の関連. 学校教育学研究論集, 27, 81-88.

平塚理恵・丹治敬之・野呂文行（2014）. 自閉症児における視覚的イメージを用いたカテゴリー理解の指導. 障害科学研究, 38, 1-13.

五十嵐一徳・霜田浩信（2014）. 知的障害のある自閉症児に対する視覚的補助刺激の有効な活用法－買い物場面における品物の所在を尋ねる行動の習得を通して－. 特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 49-58.

稲福繁・伊藤真理・早川徳香・井脇貴子・鈴木明子・船崎康弘・吉田敬（2013）. 自閉症スペクトラム障害における聴覚過敏. 健康医療科学研究, ３, 1-7.

伊藤良子（2006）. 自閉症スペクトラム障害における情動共有とコミュニケーション. 自閉症スペクトラム研究, ５, 9-16.

伊藤恵子（2012）. 言語情報と非言語情報の不一致場面における自閉症スペクトラム障害児の指示詞理解の特徴. 特殊教育学研究, 50（１）, 1-11.

伊藤恵子・大嶋百合子（2014）. 自閉症スペクトラム障害児の動詞の項の省略と語彙化のパターンからみた語用論的能力. 特殊教育学研究, 52（２）, 75-84.

神尾陽子（2008）. 自閉症への多面的アプローチ－発達というダイナミックな視点から－. 特集　自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三編. そだちの科学, 11, 10-14.

神尾陽子・森脇愛子・土屋雅雄・小山智典・黒田美保（2010）．一般児童における発達障害の有病率と関連要因に関する研究．平成 22 年度厚生労働省科学研究費補助金障害者対策総合研究事業精神障害分野「１歳からの広汎性発達障害の出現とその発達的変化：地域ベースの横断的および縦断的研究」分担研究報告書.

小林久範・平澤紀子・冲中紀男・湯本純子・山久利乃・伊佐地薫・脇坂悠衣・井川由佳子（2013）．特別支援学校における要求言語行動の指導機会に関する検討－行動連鎖が確立した活動における教師の支援の見直しから－．特殊教育学研究，50（５），429-439.

Koening, K., De Los Reyers, A., Cicchetti, D., Schahill, L., & Klin, A.（2009）．Group intervention to promote social skills in school-age children with pervasive developmental disorders: Reconsidering efficacy. Journal of Autism and Developmental Disorders，30，1163-1172.

国立特別支援教育総合研究所（2014[a)]）．平成 24 年度～ 25 年度専門研究Ａ「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2014[b)]）．平成 24 年度～ 25 年度専門研究Ｂ「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.

近藤直司（2013）．社会的ひきこもりと自閉症スペクトラム障害．自閉症スペクトラム研究，10，37-45.

是枝喜代治（2014）．ASD（Autistic Spectrum Disorder）児者の初期運動発達の偏りに関する研究－保護者へのアンケート調査を基に－．自閉症スペクトラム研究，12，23-33.

熊仁美・山本淳一（2014）．自閉症児の音声言語要求の獲得と拡張に及ぼす PECS とマトリックス訓練の効果．特殊教育学研究，51（５），407-419.

Magnusen,C.L.（2008）．自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイド－（テーラー幸恵訳）．東京書籍．（Magnusen,C.L.（2005）Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science）.

松田信夫･伊藤圭子(2001)．観察場面を導入した共同行為ルーティンに基づく自閉症児へのコミュニケーション指導－実態把握と指導方針との連携を基盤に－．特殊教育学研究，38（５），15-23.

Mesibov,G., Howley, M., & Haftel, S.（2016）．Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion second edition．NY: Routledge.

文部科学省(2009)．特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部･小学部･中学部･高等部)．海文堂出版.

森脇愛子・神尾陽子（2013）．我が国の小・中学校通常学級に在籍する一般児童・生徒における自閉症的行動特性と合併精神症状との関連．自閉症スペクトラム研究，10，11-17.

村上祐介（2013）．自閉症スペクトラム障害児の運動特性と指導法に関する研究動向．筑波大学体育学紀要，36，5-14.

中川浩子・大森幹真・菅佐原洋・山本淳一（2013）．知的障害を伴う自閉症のある生徒における文節単位読み訓練の効果．特殊教育学研究，51（３），269-278.

National Research Council（2001）．Educating children with autism. Washington DC: National

Academies Press.
西山剛司（2014）．協同運動「荷物運びゲーム」を通した意図共有の発達支援－ SCERTS モデルを適用した実践から－．自閉症スペクトラム研究，11（２），39-48.
O’Cnnor, I., & Klein, P.（2004）．Explorations of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders，34，115-127.
大井亜由美・大六一志（2013）．高機能広汎性発達障害児の階層的情報処理に対する拡大刺激、縮小刺激の効果．特殊教育学研究，51（１），1-10.
Prizant, B. M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J.（2010）．SCERTS モデル－自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ．１巻アセスメント（長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳）．日本文化科学社．（Prizant, B.M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. J.（2006）． The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.）.
下平弥生・宮崎眞（2009）．自閉症のコミュニケーション指導法に関する研究－スクリプト・スクリプトフェイディング法による自発的会話スキルの促進－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，８，235-244.
鈴木美枝子（2010）．刺激に対して過敏な反応を示すコミュニケーションが難しい自閉症児へのアプローチ．自閉症スペクトラム研究実践報告集，１，51-58.
鈴木徹・平野幹雄・北洋輔・郷右近歩・野口和人・細川徹（2013）．高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討－心の理論課題を通過する事例の様相に着目して－．特殊教育学研究，51（２），105-113.
谷口清（2013）．学齢期におけるいじめ・対人トラブルと発達障害－教育相談事例から－．自閉症スペクトラム研究，10，19-27.
冨永由紀子（2010）．算数学習場面における自閉症児への教育的支援－こだわりを生かした計算指導－．自閉症スペクトラム研究実践報告集，１，45-50.
山本真也・香美裕子・小椋瑞恵・井澤信三（2013）．高機能広汎性発達障害者における SST とシミュレーション訓練の効果の検討．特殊教育学研究，51（３），291-299.

注：本文中では、「高機能自閉症」、「高機能広汎性発達障害」、「高機能自閉症スペクトラム障害」といった用語が混在している。文献引用の際は論文や著書に示されている用語を、それ以外は「自閉症」を用いることとした。

（柳澤　亜希子）