



実践報告 (Practical Report)

# 知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対する キャッチボールを促進する環境調整と指導<sup>1)</sup>

岡 綾子, 米山直樹

(関西学院大学大学院文学研究科, 関西学院大学文学部)

## Environmental Arrangement and Guidance for Children with Autism Spectrum and Intellectual Disability to Encourage Catch

OKA Ayako, YONEYAMA Naoki

(Graduate School of Humanities Kwansai Gakuin University,

School of Humanities Kwansai Gakuin University)

The present study examined whether autistic children with intellectual disabilities who had difficulty playing catch could learn to do so with environmental arrangement support and guidance based on structured teaching. Many autistic children with intellectual disabilities have problems socially interacting with others. Parents of the children have said that it is a challenge to overcome the difficulty of communicating with their children. In the baseline sessions, the children and the supporter played catch with just one ball. In the intervention sessions, they played catch with five different colored balls, and the supporter changed the ball for each turn. The supporter put the previously used ball in a transparent bag to the supporter's left and the subsequently used ball in an opaque bag to the supporter's right. On the opaque bag was stuck the paper written "the end." In our results, the autistic children were able to play catch with their supporters, suggesting that they effectively structured the game. Parents of the children began to communicate with the children spontaneously by playing catch in the context of everyday life and setting the scene of other interactions. In the future, we must formulate environmental arrangement that encourage interaction with others and the autistic children by verifying the expansion of changing scenes and structure conditions.

本研究では、キャッチボールの維持が困難な知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対して、やりとりの構造化に基づく環境調整と指導を通して支援者とキャッチボールを維持させることができるか検討した。知的障害を伴う自閉スペクトラム症児は、社会的相互交渉の形成、維持に課題があることが多い。対象児の保護者は対象児とのコミュニケーションの取りにくさが課題であると述べていた。ベースラインセッションは、1つのボールで支援者とキャッチボールを行った。介入期には、各々異なる色のついた5個のボールが使用され、1往復したらボールを交換する環境設定とした。使用前のボールは透明の袋に入れて支援者の左に配置され、使用後のボールは不透明の袋に入れて支援者の右に配置された。不透明の袋には終わりと書かれた紙を貼った。その結果、本研究の条件下で、対象児は支援者とキャッチボールを維持させることができるようになった。本研究ではキャッチボールの場面において構造化された環境が知的障害を伴う自閉スペクトラム症児のやりとりの促進に有効であることが示唆された。また、対象児の保護者は、日常生活の場面で自らキャッチボールやその他のやりとりの場面を設定して子どもと関わるようになった。今後は、やりとり場面や構造化の条件を拡大させて検証を行い、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の他者とのやりとりを促進する環境調整と指導についての系統化を進めていくことが必要である。

**Key Words** : interaction, autism spectrum, structured teaching, catch, environmental arrangement.

キーワード：やりとり、自閉スペクトラム症、構造化、キャッチボール、環境調整

1) 本研究の要旨は第32回日本行動分析学会で発表された。

## I. 目的と意義

人と人とのコミュニケーションは、社会的相互交渉を維持、進化させることでより高度なものを形成することができると考えられる。一方で、自閉スペクトラム症のある人は、社会的相互交渉の形成、維持に課題があることが多く、そのコミュニケーションに対する支援が必要とされている。井澤 (2010) は、近年の社会的行動の指導法研究は、発達障害児が社会的な行動を生じやすいような支援的な環境を如何に設定するか、という視点を取り入れることが求められると述べている。自閉スペクトラム症のある人に社会的相互交渉の始発を促進させる環境設定や指導についての研究はいくつかある (Hurner, 1980; 加藤・井上・三好, 1991; Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992; Stewart, Houten, & Houten, 1992)。井澤・山本・氏森 (1998) は、行動連鎖が中断された状況において、自閉スペクトラム症児が自ら他者に対する相互交渉を開始することを検討した。また、岡・米山 (2014) は、行動連鎖の確立が相互交渉を形成すると述べているが、一方で、自閉スペクトラム症のある人の社会的相互交渉を維持させる環境設定や指導についての研究は殆ど見られない。社会的相互交渉を維持させるには、交渉相手それぞれが文脈に応じた行動をする必要がある。しかし、文脈や社会的相互交渉の維持に求められる行動は目に見えにくい。目に見えにくい文脈や求められる行動の意味や取り組み方を明瞭に伝えて、取り組むべき活動に混乱なく安心して取り組めるように、課題、教材、手順等を工夫することが構造化と言われる手法である (Mesibov, Shea & Schopler, 2004)。構造化を自閉スペクトラム症のある人の生活場面や学習場面での支援に用いているプログラムの一つが、Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (以下、TEACCH) である。TEACCH は、学校や家庭、職業生活の環境を構造化し、自閉スペクトラム症のある人の長所を活用して、能力を高めていくとされている (Mesibov, & Howley, 2006)。構造化が自閉スペクトラム症のある人の支援に有効であることが、TEACCH の実践研究で述べられてきた (梅永, 2008; 米澤・重松・寺尾,

2012; 等)。一方で、松岡 (2009) は、日常生活場面においては、社会のルールなどの先行条件が明確でなかったり、後続条件がゲーム等の活動の維持と異なっていたりする場合があると述べており、社会的相互交渉場面は構造化されていないことが多いことを示している。社会的相互交渉場面を構造化した環境設定にすることで、社会的相互交渉の維持が難しい自閉スペクトラム症のある人のやりとりを維持、促進することができるのではないかと考えられる。本研究では、やりとりの構造化に基づく環境調整と指導を通じた知的障害を伴う自閉スペクトラム症児と支援者のキャッチボールのやりとりの維持について検討する。キャッチボールはボールのやりとりを通じて相互交渉を模式的に表す活動であると考えられる。佐竹・小林 (1989) は、ボールの受け投げ行動のトポグラフィは社会的ルーチンのそれに近く、投げの指向性は差しだしのそれに近い、と述べている。また、Bruner (1978) は、役割関係は機能的なコミュニケーション行為であって、幼児がその身近な環境の中で持つ大人との対話を形成すると述べている。従って、大人との役割交代や儀式化されたやりとりは重要であり、療育教室等の研究場面での支援者とのやりとりのみならず、日常生活場面での保護者とのやりとりを形成させることは、社会的相互交渉を促進すると考えられる。

自閉スペクトラム症のある子どもに対してキャッチボールを指導した研究は佐竹・小林 (1989)、吉井・長崎 (2002) がある。佐竹・小林 (1989) では、キャッチボールの行動の獲得が伝達機能に及ぼす影響について検討しているが、ボールの投げが自発または言語指示 1 回の場合には笑顔や言語称賛に加えて食べ物が強化子として用いられていたり、ボールを受ける場面でボールを落とすと誤反応、ボールを投げる場面で支援者にボールが向かわないと誤反応とされていたりする等、日常のキャッチボール場面に比べるとより実験的な状況で検討が行われている。吉井・長崎 (2002) は、支援者はボールを転がす際に「ワン・ワン」等の発話を伴わせたり、対象児のボールを転がす際の動作や発話を逆模倣したりしてボールを転がすことにより、キャッチボールの行動の生起と支援者の顔の注視や笑顔の表出を目的とした介入が行

われている。新版 K 式発達検査 2001（生澤・松下・中瀬, 2002）にも「検者とボール遊び」の項目があり、検査者とのボールの転がしあいができるがどうかコミュニケーションの発達をはかる指標となっている。ここでは、ボールは検査者の方向へ正確に来なくても良いし、検査者が転がしたボールをきちんと受け取れなくても良く、検査者とボールをやりとりして遊べるかどうかだけが問題とされている（中瀬・西尾, 2001）。自閉スペクトラム症のある子どもは他の検査項目でより高い発達年齢の項目が通過していても、検査者とのボールの転がしあいが続けられない場合が見られることがあり、環境調整によるやりとりの変容を検討するのにキャッチボールを題材とすることは適当であると考えられる。

そこで本研究では、大学の療育教室において、第一著者（以下、支援者）とのキャッチボールの維持が困難な知的障害を伴う自閉スペクトラム症児に対して、やりとりの構造化に基づく環境調整と指導を通して支援者とキャッチボールを維持することができるようになるかを見ると同時に、今回の介入方法を参考に保護者が日常生活場面において環境調整によるやりとりの支援ができるようになるかを検討した。

## Ⅱ. 方法

**対象者** 6歳2ヶ月の男子幼児（以下、A児）と4歳11ヶ月の男子幼児（以下、B児）の2名であった。

A児は知的障害と広汎性発達障害の診断があった。4歳4ヶ月で実施した新版 K 式発達検査 2001（生澤・松下・中瀬, 2002）の結果は、姿勢運動 3:1、認知適応 2:4、言語社会 1:8 であった。感覚遊びや一人遊びを好むが、視線を合わせて他者と物の受け渡しができ、要求する場面で「やって」「手伝って」と相手を見て言うことができた。絵本やスケジュールの文字を自発で読み上げることができたが、拒否の表現は言語表出ではなく机を叩いたり頭を机にぶつけたりすることで示していた。生活場面での「靴は並べます」「挨拶をするからおいで」等の受信経験を重ねた音声言語については視覚情報なしでも適切に対応できた。療育教室の場面では、学習課題は

課題ごとに籠に入れて積み上げ、終わったものは「終わり」の場所に移動させるワークシステムを設定すると、途中で次の課題や課題の順番を確認しながら最後まで集中して取り組むことができた。ボール投げは 1.5m 離れた相手に適切に投げることができた。ボールを受ける構えはできるがよく落とした。保護者は、A児のコミュニケーションを増やしたいという願いで療育教室に参加されていた。

B児は広汎性発達障害の診断があった。3歳11ヶ月で実施した新版 K 式発達検査 2001（生澤・松下・中瀬, 2002）の結果は、姿勢運動 2:0、認知適応 1:8、言語社会 0:11 であった。感覚遊びや一人遊びを好む傾向があるが、支援者とのハイタッチや手遊びをしばしば要求して、支援者が要求に応えると笑顔を見せた。状況と無関係の発声が多く、有意味語の発声は数字の「なな」、果物の「ぶどう」と実物を見て言う程度であった。要求手段はクレーンや指さしが多いが、大人の手にタッチすることを指導すると適切な場面でタッチすることができた。療育教室の場面では、学習課題への取り組みは途中で中断や逸脱をすることが多いが、支援者がこれから取り組む課題を指さしたり、課題の内容を示したりすることで自発的に取り組みに戻ることができた。ボールの投げ、受けとも 1.5メートル離れた相手と適切に行うことができた。保護者は、保護者の意図が B児に伝わらず、B児に生活や学習の支援をすることに困難を感じて療育教室に参加されていた。

**インフォームド・コンセント** 研究協力依頼については、保護者に書面を用いて研究協力依頼し、同意を得た。研究結果については、保護者に個別の報告を行った。

**標的行動** 対象児が支援者と 5 往復のボールのやりとり（キャッチボール）ができることを標的行動とした。また、支援者とのキャッチボールの維持が可能になったことを弁別刺激として、保護者が対象児とのやりとりを形成するための環境調整を行えるようになることをねらいとした。

**指導期間** 201X年10月～201X+1年3月まで行った。A児は隔週1回1時間で合計11回、B児は週1回1時間で合計14回の指導であった。

**指導場面** 大学の療育教室において行った。支援者

との個別学習で1時間につき7～8課題に取り組み、残りの時間に支援者と遊ぶ指導形態であった。本指導は言葉や数の学習や作業課題などの学習課題の1つとして実施した。全ての指導時間において、A児の保護者は指導室に同席し、B児の保護者は観察室からマジックミラー越しに指導室を観察した。

**研究デザイン** 1回の指導における支援者と5往復のキャッチボールを1セッションとし、同一の環境条件下で、2名の対象児に対して介入の時期をずらす被検者間多層ベースラインデザイン（小野,2005）であった。

**手続き** ベースライン期の手続きは以下の通りであった。

(1) 支援者は対象児の正面1.5メートルの距離を挟

んで立つ。

- (2) 支援者は直径20センチのゴム製のボールを両手で胸の前に持ち、「Aちゃん、いくよ」と声をかける。
- (3) 支援者は対象児の受け手をめがけてアンダースローのボールを両手で投げる。
- (4) 対象児はボールを受け取る。支援者は両手で受ける構えをする。
- (5) 対象児は支援者の受け手をめがけてボールを投げる。
- (6) 支援者はボールを受け取る。
- (7) (2)～(6)を繰り返す。5往復のキャッチボールが成立したら拍手と言語称賛をする。

**Table1 キャッチボールの実行レベルの評価**

<受け>

- 3 支援者の投げる構えを見て、2秒以内に自発的に両手を出して受ける構えをし、ボールを受けることができる（ボールを落としても自発で拾えば可）。
- 2 支援者の投げる構えを見て、2秒以内に自発的に両手を出して受ける構えをしない場合に、支援者が1回の言語指示「Aちゃん、いくよー」によって両手を出して受ける構えをし、ボールを受けることができる（ボールを落としても1回の言語指示で拾えば可）。
- 1 支援者の1回の言語指示を受けて、2秒以内に両手を出して受ける構えをしない場合に、支援者が2回以上の言語指示「Aちゃん、いくよー」によって両手を出して受ける構えをし、ボールを受けることができる（ボールを落としても2回以上の言語指示で拾えば可）。
- 0 支援者の言語指示があっても、支援者の投げる構えに1秒以上注目できない、またはボールが投げられても両手を出さない、ボールを受けることを回避する、またはボールを落とした場合に2回以上の言語指示があっても拾わない。

<投げ>

- 3 支援者の受ける構えを見て、2秒以内に自発的に支援者に向けてボールを投げるができる。投げ方や使用する手は問わない。
- 2 支援者の受ける構えを見て、2秒以内に自発的に支援者に向けてボールを投げない場合に、支援者の1回の言語指示「Aちゃん、ちょうだい」によって支援者に向けてボールを投げるができる。投げ方や使用する手は問わない。
- 1 支援者の1回の言語指示を受けて、2秒以内に支援者に向けてボールを投げない場合に、支援者が2回以上の言語指示「Aちゃん、ちょうだい」によって支援者に向けてボールを投げるができる。投げ方や使用する手は問わない。
- 0 支援者の言語指示があっても、支援者を1秒以上見ることなしにボールを投げる、またはボールを投げない。

介入期には、使用するボールを各々異なる色のついた5個のボールにして、キャッチボールが1往復したらボールを交換する環境設定とした。使用前のボールは透明のビニール袋に入れて支援者の左に配置し、使用後のボールは「おわり」と書いた紙を貼った不透明の袋に入れて支援者の右に配置した。これは、対象児の生態学的アセスメントから、どんな活動をどのくらいすればいいのか、活動の区切りは何で、どうなれば終わりなのかということについて、環境を対象児がより理解しやすいように変えることにより、対象児が活動を理解し、習得し楽しむことができるようになると考えられたためである。対象児の活動が生起しないかまたは逸脱する場合は、言語指示やボールの再提示で修正した。

B児に対しては、介入終了3か月後に般化テストを週に1回、合計6回行った。前半の3回は、使用するボールを1回ごとに6個、7個、8個と増やした。後半の3回は、使用するボールを1個にした。

研究終了時には、保護者に研究結果の報告とともに本研究で有効であると考えられた対象児のやりとりの促進に関する支援の方法についても伝えた。

**記録** 指導場面は療育教室内に設置したビデオカメラで録画した。記録を元に、キャッチボールの実行レベルを評価した。キャッチボールの実行レベルの評価をTable1に示す。

**観察者間一致率** 療育教室内のビデオ録画記録を基に、対象児のキャッチボールについて全体の約30%をランダムに抽出し、1セッション（「受ける」5回、「投げる」5回で10項目の評価）ごとに第1著者とビデオ録画を担当した大学生各1名が独立して記録の評価を行い、「観察者間一致率（％）＝評価が一致した項目／（評価が一致した項目＋不一致の評価があった項目）×100」で観察者間一致率を算出した。その結果、観察者間一致率は94.3%であった。

**社会的妥当性** 本研究における指導の社会的妥当性を評価することを目的として、対象児の保護者に対して事後アンケート調査及び面接調査を行った。（Table2参照）。アンケートの質問項目は7項目であり、(1)～(6)までの項目は、「1 全くそう思わない」から「4 大変そう思う」までの4件法によって評価された。また、最後の項目は自由記述で回答

するものであった。さらに面接調査によって質的なエピソードを含めた情報収集及び実態調査を行った。

### Ⅲ. 結果

Figure1にA児、B児がボールを受ける場面での行動の実行レベルの変化を、Figure2にA児、B児がボールを投げる場面での行動の実行レベルの変化を示した。

A児はベースライン期にはキャッチボールの成立に多くの言語指示を必要とした。ボールから視線が逸れたり、受け損なっても自発的に拾いに行かなかつたりといった様子が見られた。また、途中で泣き出して活動が中断することもあった。介入期には使用前のボールの入った袋を見たり、使用後のボールを入れる袋に貼った「おわり」の文字を読み上げたりする様子が見られた。支援者がボールを投げる構えをすると受ける構えを見せるようになり、A児がボールを持っている時に支援者が受ける構えをすると自発的にボールを投げられるようになった。受けの場面ではよくボールを受け損なったが、ボールを落とすと笑い声を上げて自発的に拾いに行くよう

Table2 社会的妥当性アンケート

#### (1)～(6)の結果

質問	A 保護者	B 保護者
(1) ボール等を用いた人とのやりとりは、日常生活の中でも重要である。	3	4
(2) 子どもにとって、ボール等を用いた人とのやりとりは日常生活の中でも重要である。	4	4
(3) 日常生活の中でも、保護者が無理なく取り組むことができるプログラムであった。	3	4
(4) 子どもにとって受け入れやすいプログラムであった。	3	4
(5) 子どものコミュニケーションに良い影響を与えた。	3	4
(6) 子どもの日常生活に良い影響を与えた。	4	4

評価点「大変そう思う」・・・4、「まあそう思う」・・・3  
「ややそう思う」・・・2、「全くそう思わない」・・・1

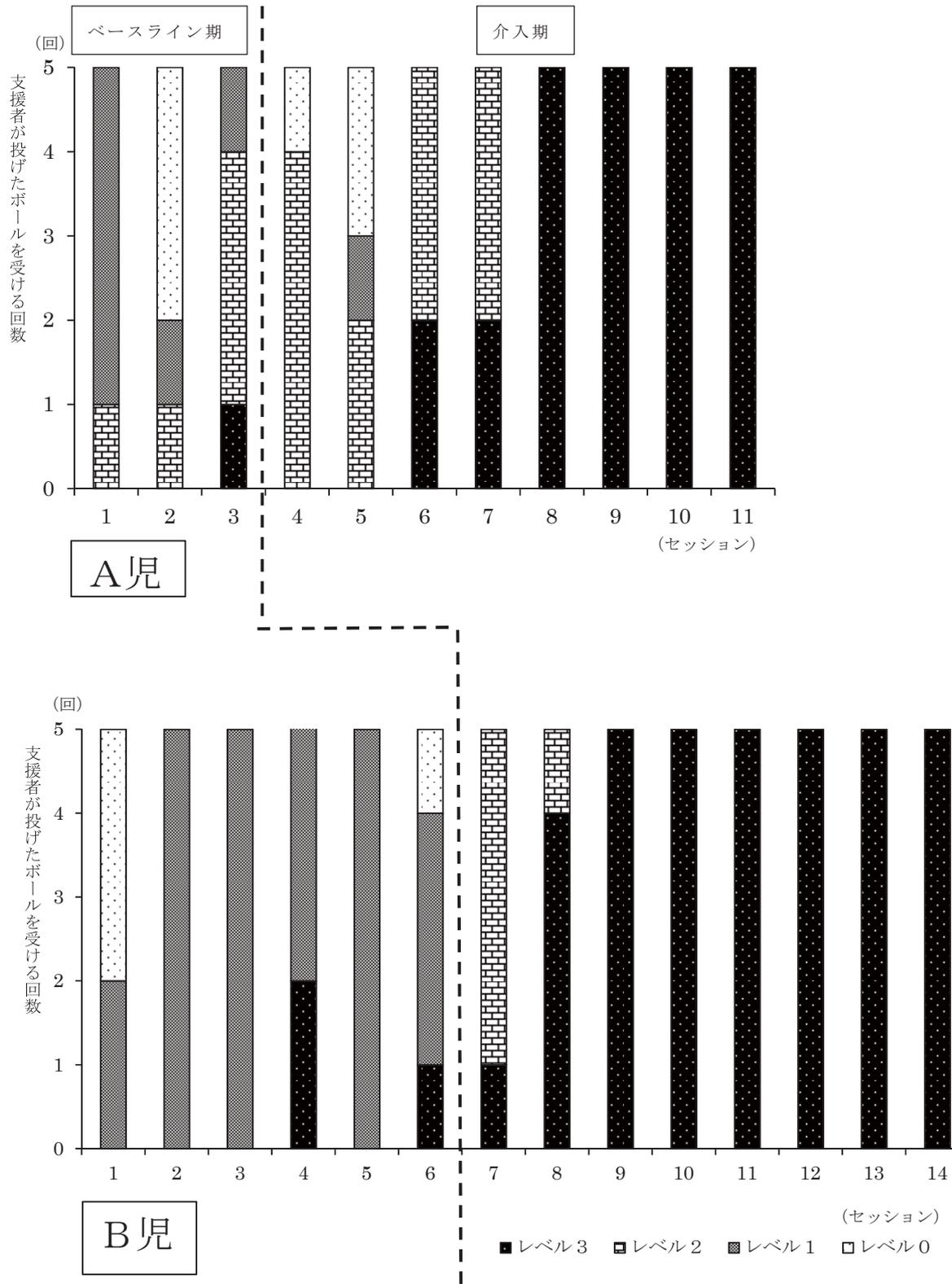


Figure1 対象児がボールを受ける場面での行動レベルの変化

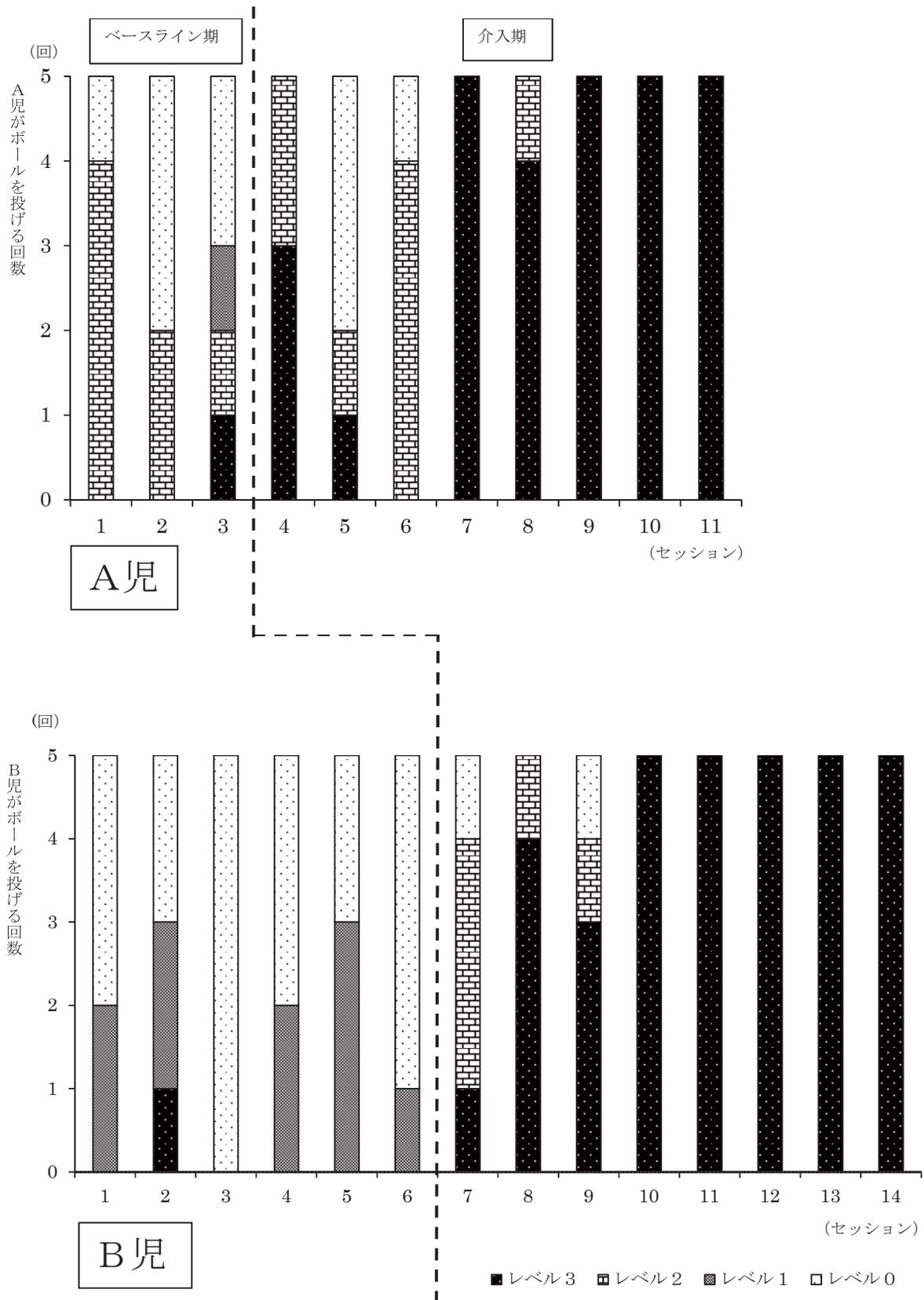


Figure2 対象児がボールを投げる場面での行動レベルの変化

になった。

B児はベースライン期にはキャッチボールの維持への集中が続かず、投げる場面では支援者の複数回の声掛けにも反応しないことが多く見られた。受ける場面では支援者の声掛けに受ける構えはするものよくボールを受け損ない、ボールを受け損なっても拾いに行くことはなかった。特にやりとりの後半でボールを投げる場面で手に持ったボールを投げることなく床に落したり、ボールを手にしたまま室内を徘徊したりすることが多く見られ、しばしば活動は中断した。ボールを受ける場面では受ける構えをするのに複数回の声掛けが必要であった。介入期にはボールやボールを入れた袋によく注目するようになり、ボールの投げ受けがうまくいくと笑顔を見せ歓声を上げ、自分で拍手をするようになった。ボールを受け損なうと自発的にボールを拾いに行くようにもなった。ボールから手を放す瞬間に「はっ」と発声することが見られるようになった。般化テストでは、使用するボールを6個、7個、8個と増やしても、介入期と同様にボールやボールを入れた袋によく注目し、100%の確率で自発的にボールの投げ、受けができた。また使用するボールを1個にしても、100%の確率で自発的にボールの投げ、受けができ、5往復のキャッチボールが成立した。

**社会的妥当性** Table2に社会性妥当性アンケート(1)～(6)の結果を示した。(7)の自由記述では「こちらの顔を見てボールを持ってくることが増えたので、“ボールをやりとりする”というこちらの意図が理解できるようになったと思う。」「子どもが成長し、母親とのやりとりも増え、子どもも母親も落ち着いて生活ができるようになった。」との記述があった。また面接調査では、A児の保護者からは療育教室で観察したキャッチボールの様子と支援者が報告した対象児のやりとりの促進に対する支援の方法を参考にして家庭でもキャッチボールに取り組み始めたと報告を受けた。B児の保護者からは、支援者が報告した対象児のやりとりの促進に対する支援の方法を参考にしてB児に声掛けをして保護者に注目させたり、子どもからの要求を保護者が断ったりするやりとり場面を作るようになったと報告を受けた。

## IV. 考察

本研究では、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児2名を対象に、やりとりを構造化する環境調整においてキャッチボールの指導を実施した。使用するボールを1個から各々異なる色のついた5個のボールにして、キャッチボールが1往復したらボールを交換することと、使用前のボールは透明のビニール袋に入れて支援者の左に配置し、使用後のボールは「おわり」と書いた紙を貼った不透明の袋に入れて支援者の右に配置することの環境設定と指導に伴い、支援者とキャッチボールが5往復成立することをねらいとした。その結果、対象児は2名とも支援者が投げたボールを受ける場面では支援者のボールを投げる構えを見て、自発的に受け手の構えをしてボールを受けることができるようになり、対象児がボールを投げる場面では自発的にボールを支援者に向けて投げることができるようになった。これらの結果について考察する。

**支援者が投げたボールを受ける場面** 支援者が投げたボールを受ける場面では、対象児は2名とも支援者またはボールに1秒以上注目でき、支援者のボールを投げる構えを見て対象児自身も受け手を出してボールを受ける構えをすることができるようになった。これは使用するボールを1個からそれぞれ違う色のついた5個のボールにして、キャッチボールが1往復したらボールを交換する環境設定にすることで、対象児が支援者の投げたボールを受ける場面は、常に新しいボールが出てくるために、「これからこのボールを支援者が自分に向かって投げてくる」という場面の構造が対象児にとって明確であったためと考えられる。言い換えれば、対象児の活動内容やその環境に存在する機会を対象児が理解できる概念に置き換える支援が有効であったと考えられる。

**対象児がボールを投げる場面** 対象児がボールを投げる場面では、対象児は2名とも支援者の受ける構えを見て自発的にボールを投げるようになった。これは使用するボールを1個からそれぞれ違う色のついた5個のボールにして、キャッチボールが1往復したらボールを交換する環境設定にすることで、対象児が投げたボールを支援者が受けた後

は不透明の「おわり」の袋に入れ、活動が区切りとなるという場面の構造が対象児にとって明確であったためと考えられる。

まとめ 本研究を通して、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児が人とのやりとりを促進させるには、社会的相互作用の構造が明確な環境設定にすることが重要であると示唆された。キャッチボールに各々異なる色のついた5個のボールを使用して、やりとりが1往復したらボールを交換するという、キャッチボールを何回するのか、どうなったら終わるのか、そのための自分の役割はどうすることかといったことが明確な環境設定と指導は対象児の行動形成に有効であったと考えられる。

本研究は大学の療育教室という模擬場面における支援者とのやりとりについての検討であったが、社会的妥当性のアンケート結果や保護者からの研究終了後の報告によると、保護者の本研究を活用したやりとり機会の設定により、対象児は2名とも日常場面において研究開始以前よりも良好な保護者とのやりとりを形成させていた。従って、本研究で有用であると示唆されたキャッチボールの構造化の条件である、対象児がどんな活動をどれぐらい行うのかを理解できる環境の設定を、支援者が他の日常生活場面での構造が見えにくいやりとり場面で活用させることで、知的障害を伴う自閉スペクトラム症児の他者とのやりとりを促進する環境調整と指導についての系統化を進めることが今後更に必要であると考えられる。模擬場面でのコミュニケーションは、障害児者と社会的成員（本研究では保護者）との間の日常場面における社会的行動であるコミュニケーションを可能にするための準備であるとも言え、また指導者の側からは、模擬場面で明らかになった様々な事実を基に、社会（本研究では保護者）に向けての報告や要請といったコミュニケーションをとることにより、より連鎖化されたコミュニケーション支援体制が可能となる（望月,1997）。

また、コミュニケーションの促進は、研究開始前からの保護者の高いニーズであり、保護者は研究場面での対象児の変容を目の当たりにし、研究終了後に家庭でもキャッチボールの回数を決めて行ったり、対象児に声掛けをして十分に保護者に注目させ

てからやりとりを開始したりする場面を設定、指導するようになった。このことは対象児の社会的相互交渉の変化が弁別刺激となり、保護者の環境調整行動を促したと考えられる。環境設定の変更を行う援助を優先的に行い、その成果を対象児が生活する社会環境の中に定着させるための援護を前提とした新しい教授を展開していくことが望まれる（望月,2007）。今後、更にサービスの消費者のニーズを反映させる研究・指導の在り方、模擬場面から日常場面への般化を有効にする研究を推進していく必要があるだろう。

## 引用文献

- Bruner, J.S., & Garton, A. (1978). *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press (寺田晃 (監訳) (1981). 子どもの成長と発達—その理論と教育 乳幼児の知性一. 新曜社.)
- Chandler, L.K., Fowler, S.A., & Lubeck, R.C. (1992). An Analysis of the Effect of Multiple Setting Event on the Social Behavior of Preschool Children with Special Needs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 249-263.
- Hourner, R.D. (1980). The Effect of An Environmental "ENRICHMENT" Program on the Behavior of Institutionalized Profoundly Retarded Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 473-491.
- 生澤雅夫・松下裕・中瀬惇 (編) (2002). 新版 K 式発達検査 2001. 京都国際社会福祉センター.
- 井澤信三 (2010). 発達障害生徒 2 事例におけるゲームスキルの獲得と直接指導していない社会的行動の生起との関連検討. *発達障害研究*, 22 (1), 45-55.
- 井澤信三・山本秀二・氏森英亜 (1998). 年長自閉症児における「カラオケ」活動を用いた対人的相互交渉スキル促進の試み—行動連鎖の操作を通して—. *特殊教育学研究*, 36 (3), 31-40.
- 加藤哲文・井上雅彦・三好紀幸 (1991). ゲームを通じた自閉症児のルール理解の促進. *特殊教育学研究*, 29 (2), 1-13.
- 岡綾子・米山直樹 (2014). 知的障害を伴う自閉症スペクトラム児を対象とした行動連鎖に基づく社会的相互交渉を促進する環境調整と指導. *関西学院大学人文論究*, 64 (1), 119-133.
- 松岡勝彦 (2009). 発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と般化. *特殊教育学研究*, 47 (4), 221-230.
- Mesibov, G., & Howley, M. (2003). *Accessing the*

- Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH program to Help Inclusion.* David Fulton (Publishers) Ltd, London. (佐々木正美 (訳) (2006). 自閉症とインクルージョン教育の実践—学校現場の TEACCH プログラム. 岩崎学術出版社.)
- Mesibov, G.M., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders.* Kruwer Academic Publishers/Springer Science+Business Media. (服巻智子・服巻繁 (訳) (2007). TEACCH とは何か—自閉症スペクトラム障害の人へのトータル・アプローチ. エンパワメント研究所.)
- 望月昭 (1997). “コミュニケーションを教える”とは? 小林重雄 (監修), 山本淳一・加藤哲文 (編著), 応用行動分析学入門. 学苑社, 2-25.
- 望月昭 (2007). 対人援助の心理学とは. 望月昭 (編), 対人援助の心理学. 朝倉書店, 1-15.
- 中瀬惇・西尾博 (2001). 新版 K 式発達検査反応実例集. ナカニシヤ出版.
- 小野浩一 (2005). 行動の基礎—豊かな人間関係のため  
に—. 培風館.
- 佐竹真次・小林重雄 (1989). 自閉症児における語用論的伝達機能の発達に関する研究. 特殊教育学研究, 26 (4), 1-9.
- Stewart, G., Houten, R.V., & Houten, J.V. (1992). Increasing Generalized Social Interaction in Psychotic and Mentally Retarded Residents through Peer-Mediated Therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 335-339.
- 梅永雄二 (2008). 「構造化」による自閉症の人たちへの支援—TEACCH プログラムを生かす—. 教育出版.
- 吉井勘人・長崎勤 (2002). 自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導—共同行為フォーマットと情動共有の成立を通して—. 心身障害学研究, 26, 81-91.
- 米澤 巧美・重松 孝治・寺尾 孝士 (2012). 知的障害を伴う自閉症児に対する構造化された指導の一事例. 川崎医療福祉学会誌, 21 (2), 196-207.
- (2014. 10. 16 受稿) (2015. 3. 2 受理)  
(ホームページ掲載 2015年3月)