

知的障害を伴う自閉スペクトラム症生徒への ソーシャルスキルの般化促進を目指した支援

—ソーシャルスキルトレーニングと機能的アセスメントに基づく支援の効果—

鶴田慈美¹・半田 健²

**Support to Promote Generalization of Social Skills
for Student with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorders:
Effects of Social Skills Training and Support Based on Functional Behavioral Assessment**

Megumi TSURUTA¹ and Ken HANDA²

1. 問題と目的

子どもは、幼児期からの仲間関係の形成によって、やりとりのきっかけや順番の理解、協力する活動などのスキルを身に付け、仲間関係の深まりを通じて、集団への帰属意識や共感スキルなどを獲得していく(平, 2014)。しかし、自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder; 以下、ASDとする)のある子どもは、社会的相互反応やコミュニケーションに質的障害があることから仲間関係の維持が容易ではなく、仲間関係の形成への支援がなされないまま、他児からの拒絶や阻害を体験することで、対人的な不安が思春期以降に顕在化する事例が少なくない(平, 2014)。また、彼らの行動問題は、対人関係を通して明確になることが多く、その発生要因の1つとしてソーシャルスキルの関与が指摘されている(佐藤・金山, 2001)。

ソーシャルスキルを高めるための訓練技法として、ソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training; 以下、SSTとする)がある。SSTは、良好な対人関係を発展させたり、対人関係のつまづきを改善させたりすることによって、子どもたちの心理的健康や社会的適応の増進・改善を目指した心理社会的な支援・治療技法である(佐藤・佐藤, 2006)。しかし、SSTによってよりよいスキルへの認識や志向は高まっても行動変容までには至らないことや、訓練後に効果は見られてもその維持や般化が難しいなどの課題も多い(梅山・撫尾, 2012)。半田(2019)は、ASDのある子どもを対象としたSSTにおいて、支援効果の般化・維持に関する研究知見の蓄積が求められることを指摘している。

加藤(2008)によると、応用行動分析学において、「行動」の成立条件は、「先行する特定の環境刺激」を手がかりとして、「個人の当該の行動」が生起した場合、その直後に「強化刺激」が随伴するという枠組みで捉えられている。機能的アセスメントは、当該行動の生起や維持・習慣化に影響を及ぼす条件等について、この枠組みを用いて同定することを目的としており、機能的アセスメントの結果から、行動問題の生起や維持・習慣化に関する諸変数を同定し、その結果に基づいて効果的に支援を行う(加藤, 2008)。

¹北九州市立小池特別支援学校 ²宮崎大学教育学部

機能的アセスメントは、これまで主に行動問題を対象として用いられてきたが、適応行動の先行事象や結果事象をアセスメントすることにも適用可能であると考えられる。たとえば、大久保・高橋・野呂（2011）は、小学校の通常の学級に在籍する2年生の男児を対象に、通常の学級の日課活動における行動問題を標的とし、機能的アセスメントによって行動問題が維持する仮説と日課活動への従事（適応行動）が維持しない仮説を立て、それに基づき個別支援や学級全体に向けた支援を行っている。その結果、日課活動への従事率が増加し、行動問題の生起率が減少している。また、半田・平嶋・野呂（2017）は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する2年生男児を対象に、機能的アセスメントによって行動問題が生起する仮説と掃除行動（適応行動）が生起しない仮説を立て、それを基に支援を行っている。その結果、対象児の行動問題の生起率の減少と掃除行動の従事率の増加が確認されている。これらのことから、ソーシャルスキルに関しても、機能的アセスメントによって般化場面で生起しない要因を明らかにし、それに基づく支援によって般化が促されると考えられる。

Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos, Lancioni, Sorrells, Lang, and Rispoli (2008) は、日常生活場面において、標的行動に対する自然な強化随伴性を組み込まなければ、生徒の標的行動は消去され、般化・維持されにくいことを指摘している。強化随伴性を組み込む方法の一つとして、トークンエコノミー法がある。たとえば、須藤（2010）は、ASDと診断された9歳男児を対象に、一旦形成されていたものの維持しなかった援助行動に、トークンエコノミー法を用いて支援することの効果を検討している。その結果、対象児は援助行動を自発させるようになったとともに、支援期で扱っていない援助行動の反応型が家庭や学校場面に般化したことを報告している。つまり、機能的アセスメントによってソーシャルスキルが般化場面で生起しない要因として強化随伴性の関与が指摘された場合、トークンエコノミー法によって強化随伴性を組み込むことができると考えられる。

そこで、本研究では、中学校知的障害特別支援学級において、知的障害を伴うASD生徒を対象に、SSTによって身についたソーシャルスキルが般化場面で般化しない要因を機能的アセスメントによって明らかにする。そして、機能的アセスメントに基づく支援によって、ソーシャルスキルの般化がもたらされるかについて検討する。

II. 方法

1. 研究期間

研究期間は20XX年9月から20XX年12月までであった。

2. 対象

本研究はA大学附属中学校知的障害特別支援学級において実施された。本研究で対象とした生徒は、研究開始時の生活年齢が13歳9か月の2年生女子であった。12歳2か月時に実施した新版K式発達検査2001の結果は、全領域の発達指数(DQ)が69、認知・適応(C-A)の発達指数(DQ)が62、言語・社会(L-S)の発達指数(DQ)が74であった。なお、「姿勢・運動」領域は上限を超えていたため評価されていない。

対象生徒が在籍する知的障害特別支援学級において、国語や数学などは1～3年生が習熟度別に分かれて授業を受けており、朝の会の歌や英語などは全学年合同で行っていた。学級単位の授業は生活単元学習や道徳の時間などであった。

対象生徒の生活面の実態は、予定が急に変更したり、何かをしようとしている最中に教師から指示が出たりすると、怒ったり不安定になったりすることがあった。他の生徒との会話は、教師が間に入って進めることが多かった。また、質問に対し、対象生徒は考える間もなくうなずいたり「はい」と答えたりする場面が見られた。爪を切りたいときや鉛筆を削りたいときは教師に訴えかけるが、目的物の指さしや名称を単語で言うことが多く、さらに、級友が所有しているくしを使いたいときには、級友のロッカーを無言で開けてくしを手にとって使う場面が見られた。対象生徒の学年の担任教師は、20代の女性であり、教員歴は1年目であった。

3. 支援者

支援者は、特別支援教育を専攻する学部4年生であった。研究を通して大学教員からアセスメント方法や支援計画などについて指導を受けた。研究の経緯は、A大学附属中学校知的障害特別支援学級に研究協力を依頼したところ、対象生徒に対して、何かあったときに自ら関わろうとし、コミュニケーションの楽しさを知ってもらいたいという担任教師の意向があり、本研究を実施することになった。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたって、担任教師に対しては口頭と書面で、学校長と対象生徒の保護者に対しては書面で、①本研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での同意撤回に関する説明を支援者が行った。これらの説明を行ったうえで、学校長と担任教師、保護者から研究参加に対する同意を書面で得た。

5. 標的スキルの同定

標的スキルは、担任教師へのインタビューと直接観察から同定した。まず、担任教師に、問題に感じる対象生徒の行動について具体的な行動と生起する時間帯、対象生徒の特徴、対象生徒に対しての願いを中心にインタビューを行った。その結果、問題に感じる対象生徒の具体的な行動として、他の生徒や教師とのものの貸し借り場面が指摘された。担任教師は対象生徒に対し、言葉で意思表示ができるようになってほしい、必要最低限のコミュニケーションができるようになってほしいという願いを有していた。

次に、インタビューで得られた結果を基に、対象生徒の直接観察を行った。その結果、対象生徒は、他の生徒の所有物を使っていないと判断すると、何も言わずに手に取り使用する場面が観察された。また、教師の所有物であるものを使いたいときには、指さしやものの名称を声に出し伝えようとする場面が観察された。以上より、他者が使っているものに対して対象生徒が貸してほしい際に「○○さん、貸して」と言う貸してスキルを標的スキルとした。

6. 手続き

本研究は、一事例の実験デザインにおける場面間マルチベースラインデザインを用いた。場面は「担任教師との支援場面」と「級友との般化場面」であった。ベースライン期、支援1期、プローブ1期、支援2期、プローブ2期から構成された (Fig. 1)。

(1) ベースライン期：担任教師との支援場面では、対象生徒と担任教師が工作活動を行う場面を設定して行動観察を行った。工作活動は、支援者が対象生徒と担任教師に対して工作手順の指示を行い、対象生徒と担任教師がはさみやのり等の道具を貸し借りしながら工作を行うという活動であった。道具は、貸し借りする機会を多く設定するために、2人に1つ用意した。支援者は対象生徒が標的スキルを遂行すべき場面で標的スキルを自発しても、対象生徒に賞賛等の社会的強化子を与えなかった。担任教師の作業終了後10秒経っても対象生徒に標的スキル

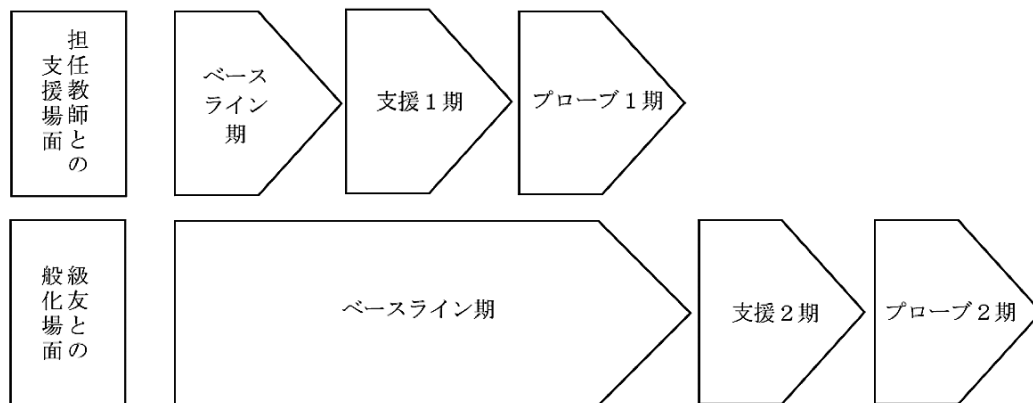


Fig. 1 標的スキルの支援計画

の自発が見られない場合、もしくは、道具を手に取り使おうとした場合には支援者は「どうしたの?」「使いたいの?」などといった言語プロンプトを与えた。

級友との般化場面では、対象生徒が級友2人（以下、級友B、Cとする）のうち1人と工作活動を行う場面を設定して行動観察を行った。工作活動の手続きは担任教師との支援場面におけるベースライン期と同様であった。

(2) 支援1期：SSTを全3回行った。1回目の訓練要素は、①問題場面の提示、②教示、③モデル提示、④ソーシャルスキルのロールプレイ、⑤行動リハーサル・フィードバック・強化、⑥日常生活でのソーシャルスキルの自発的な遂行の奨励、から構成された。2、3回目は、⑤行動リハーサル・フィードバック・強化の時間を長く設定して行った。

①問題場面の提示は、支援者と担任教師が工作場面でものを貸してほしい様子を演じ、対象生徒に「今から〇さんと△さんが工作しているところを見てもらいます。〇さんの言葉や表情に注目して見てください」と教示して観察させた。終了後、支援者は〇さんの感情や行動の説明を行った。たとえば、「2人は工作をしていましたが、道具は2人に1つしかありませんでした。〇さんは『はさみ使いたいな』とつぶやきました。でも△さんはそれに気づいていません」といった説明を行った。その後、ワークシートに〇さんはどのような気持ちだったかを記入させた。ワークシートは記述式と選択式のものを用意した。②教示は、対象生徒に、前述した問題場面に対してどのような働きかけをすればよかったかをワークシートに記入させた。③モデル提示では、問題場面と同様の場面で、不適切なモデル（他者が使っている途中で「貸して」といい、許可をもらう前に取る）と適切なモデル（相手の名前を呼び、「貸して」と言い、相手から許可をもらってから手に取りお礼を言う）を提示し、どちらがよかったのか、またどのような点がよかったのかを対象生徒にワークシートに記入させた。その後、対象生徒のワークシートや言葉から標的スキルのポイント（「相手の名前を呼ぶ」、「貸してと言う」、「ありがとうと言う」）を見つけ、具体的な行動を整理した。④ソーシャルスキルのロールプレイでは、対象生徒が標的スキルを適切に遂行できることを目指した。対象生徒はポイントを確認しながら適切なモデルを模倣し、その後ロールプレイを行った。ロールプレイでは、対象生徒が担任教師に対して標的スキルを遂行し、支援者が対象生徒の標的スキルの遂行に対して社会的強化子やプロンプトを行った。対象生徒が標的スキルを適切に遂行できれば、工作活動へ移っ

た。⑤行動リハーサル・フィードバック・強化では、対象生徒と担任教師が工作活動を行う場面を設定して行った。工作活動は、支援者が対象生徒と担任教師に工作手順に関する指示を行い、対象生徒と担任教師が、はさみやのり等の道具を貸し借りしながら工作を行った。道具は貸し借りをする機会を多くするために2人に1つ用意した。支援者の手続きは、対象生徒が標的スキルを遂行すべき場面で自発した場合、社会的強化子を与えた。10秒間待っても、対象生徒が標的スキルを自発しない場合は、支援者が「なんて言うのかな？」等の言語プロンプトを与え、対象生徒が標的スキルを遂行すれば社会的強化子を与えた。言語プロンプトから5秒経っても対象生徒が標的スキルを遂行しない場合は、支援者が『〇〇さん、貸して』と言えはいよ」等のモデルプロンプトを与え、対象生徒が標的スキルを遂行すれば社会的強化子を与えた。モデルプロンプトからさらに5秒経っても対象生徒が標的スキルを遂行しない場合は、対象生徒に支援者の模倣をさせた。なお、対象生徒が「〇〇さん、貸して」と言わずに道具を手に取りろうとした場合は、対象生徒を制止して同様に言語プロンプト、モデルプロンプトを与え、貸してスキルを遂行させるようにした。⑥日常生活でのソーシャルスキルの自発的な遂行の奨励では、支援者が対象生徒に「今日教わったことを学校や家でも使ってみてください」と教示し、日常生活での標的スキルの自発的遂行を奨励した。

(3) プロブ1期：担任教師との支援場面におけるベースライン期と同様の手続きを行った。

(4) 機能的アセスメント：級友との般化場面におけるベースライン期の行動観察から得られた情報を基に、貸してスキルが般化場面で生起しにくい随伴性に関する仮説と支援2期の大まかな内容を立案した (Fig. 2)。

貸してスキルが般化場面で生起しにくい随伴性に関する仮説を以下に示す。支援1期では対象生徒と担任教師がペアになって工作を行った。そのとき対象生徒は「先生、〇〇貸してください」と正しく相手の名前を呼び、道具を手に入れることができた。しかし、SST後に行った級友との般化場面におけるベースライン期では、対象生徒が級友に対して標的スキルを遂行するとき、「先生、〇〇貸してください」のように相手が誰であろうと「先生」と呼んだ。さらに、「先生」と呼んだ場合でも級友が貸してくれたことから、対象生徒は正しく相手の名前を呼ばずとも道具を手に入れることができていた。また、これまで対象生徒は、他の人の私物を借りたいとき、指さしや単語を唱える等を行っており、「〇〇さん、貸して」という経験が少なかった。そのため、対象生徒は標的スキルに対する強化経験の不足や強化価の低さから、級友が道具を持っていることが標的スキルの弁別刺激として機能していないと考えられた。

これらのことから、級友との般化場面において、まず、対象生徒が正しく相手の名前を呼び、「貸して」と言えた場合のみ、道具を手に入れることができたなら、社会的強化子が与えられるようにする。次に、貸してスキルを自発できた場合にシールを与えることで、強化子の強化価を高くする。このような手続きを行うことによって、対象生徒の標的スキルの般化が促進されると考えられた。

(5) 支援2期：機能的アセスメントの結果から、標的スキルが級友B、Cに対しても自発されるように標的スキルをトークンで強化するトークンエコノミー法を用いた。具体的には、級友との般化場面において、対象生徒が標的スキルを自発すれば台紙にシールを1つ貼ることができ、3つ以上シールが集まるとバックアップ強化子として、自分の好きなシールと交換することができた。また、対象生徒と工作活動を行う級友B、Cには、対象生徒が標的スキルを遂行するとき、相手の名前を正しく呼んだ場合のみ、道具を渡すよう指示した。

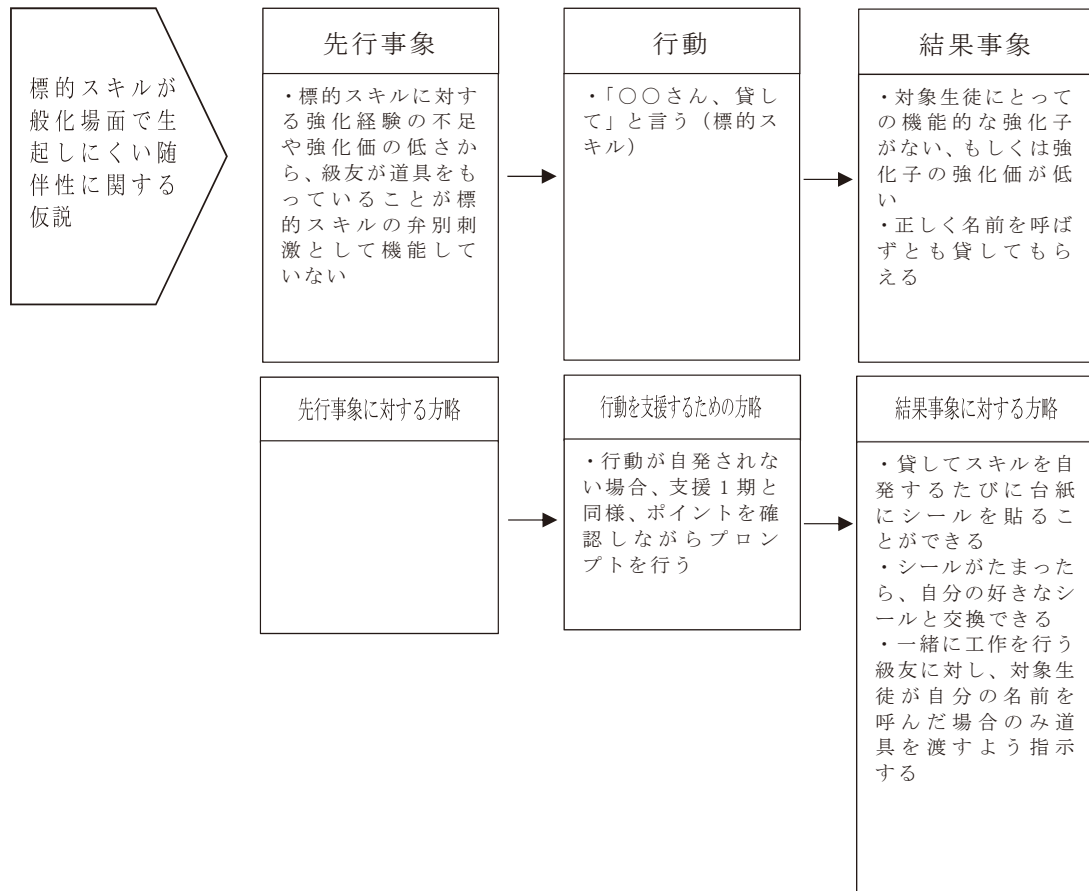


Fig. 2 アセスメントと支援計画の概略

(6) プロープ2期：級友との般化場面におけるベースライン期と同様の手続きを行った。

7. 評価方法

評価方法は、ベースライン期、支援1期、プロープ1期、支援2期、プロープ2期において、工作活動場面を対象に行動観察を行った。標的行動は、標的スキルの自発による遂行率と標的スキルの遂行までにかかった時間とした。標的行動を算出するために対象となった試行は、工作活動開始から、標的スキルを遂行すべき場面における最初の5試行とした。手続きとして、標的スキルの自発による遂行率は、支援者が5試行のうち対象生徒が標的スキルを遂行すべき場面で自発した回数を記録した。標的スキルの遂行までにかかった平均時間は、支援者が担任教師や級友の作業終了後から、対象生徒が標的スキルを遂行するまでの時間を計った。また、工作活動場面におけるエピソードも記録した。

Ⅲ. 結果

1. 担任教師との支援場面

Fig. 3 に担任教師との支援場面における対象生徒の標的スキルの自発率の推移を示した。ベースライン期では、標的スキルの自発率が0%であり、3回目も40%にとどまった。支援1期では、標的スキルの自発率が2回目のSSTで100%に達しその後も100%を保っていた。プ

ローブ1期においても標的スキルの自発率が100%であった。また、Fig. 4に対象生徒の標的スキルの遂行までにかかった平均時間の推移を示した。ベースライン期では、言語プロンプト後の遂行が多かったため、平均時間が10秒を超えていた。支援1期では、自発率が増加した2回目のSSTから平均時間も短縮し、担任教師の作業終了後、標的スキルを5秒以内で遂行できるようになった。標的スキルの自発率が100%を維持したプローブ1期においては、標的スキルの遂行までにかかった時間も短縮し続け、担任教師の作業が終了した2秒後に標的スキルを遂行することができていた。

2. 級友との般化場面

まず、対象生徒の生徒Bに対する標的スキルの遂行状況を以下に示す。対象生徒の標的スキルの自発率 (Fig. 3) は、ベースライン期で0～20%であった。支援2期では、トークンエコノミー法を用いた1回目の支援から標的スキルの自発率が100%に達し、2回目の支援でも100%を保っていた。プローブ2期においても標的スキルの自発率は100%であった。生徒Bに対する作業終了後から標的スキルの遂行までにかかった平均時間 (Fig. 4) は、ベースライン期では言語プロンプト後の遂行が多かったため、平均時間が10秒を超えていた。支援2期では自発率の増加と同時に、標的スキルの遂行までにかかった平均時間も2.4～5秒に短縮した。その後のプローブ期においても、標的スキルの遂行までにかかった平均時間は1.6秒であり、さらに短縮した。

次に、対象生徒の生徒Cに対する標的スキルの遂行状況を以下に示す。対象生徒の標的スキルの自発率 (Fig. 3) は、全3回のベースライン期でいずれも0%であった。支援2期では、トークンエコノミー法を用いた1回目の支援から標的スキルの自発率が100%に達し、2回目も100%を保っていた。プローブ2期においても標的スキルの自発率は100%であった。生徒Cの作業終了後から標的スキルの遂行までにかかった平均時間 (Fig. 4) は、ベースライン期では言語プロンプト後、5秒経過しても標的スキルの遂行がなかったため、平均時間が15秒を超えていた。支援2期では自発率の増加と同時に、標的スキルの遂行までにかかった平均時間も2.4～4.4秒に短縮した。その後のプローブ期においては、標的スキルの遂行までにかかった平均時間は若干増加したが、いずれも5秒以内に標的スキルを遂行することができた。

3. 工作活動場面におけるエピソード

支援2期において、生徒B、Cへの働きかけとして対象生徒が自分の名前を呼んだら道具を渡すよう指示した。その後、試行が進むにつれ、生徒は指示したことに加え、自分の作業が終了した後、「終わりました」と発言するようになった。

IV. 考察

本研究は、知的障害を伴うASD生徒を対象にSSTによって身についたスキルが般化場面に般化しない要因を機能的アセスメントによって明らかにし、機能的アセスメントに基づく支援により、スキルの般化がもたらされるかについて検討した。支援場面では担任教師との工作活動場面を設定し、標的スキルの獲得を目指した。般化場面では生徒B、Cとの工作活動場面を設定し、標的スキルの般化を目指した。SSTの結果、支援場面では、標的スキルの自発率が増加し、その後も維持した。標的スキルの遂行にかかった時間も試行が進むにつれ短縮された。一方で、般化場面における対象生徒の標的スキルの自発率に変化が見られなかった。機能

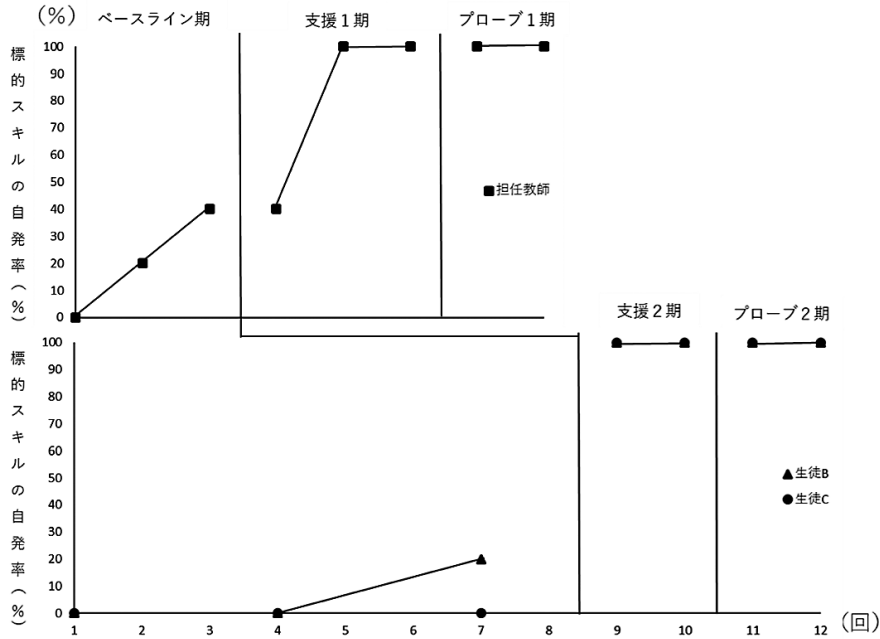


Fig. 3 標的スキルの自発率 (上段：支援場面、下段：般化場面)

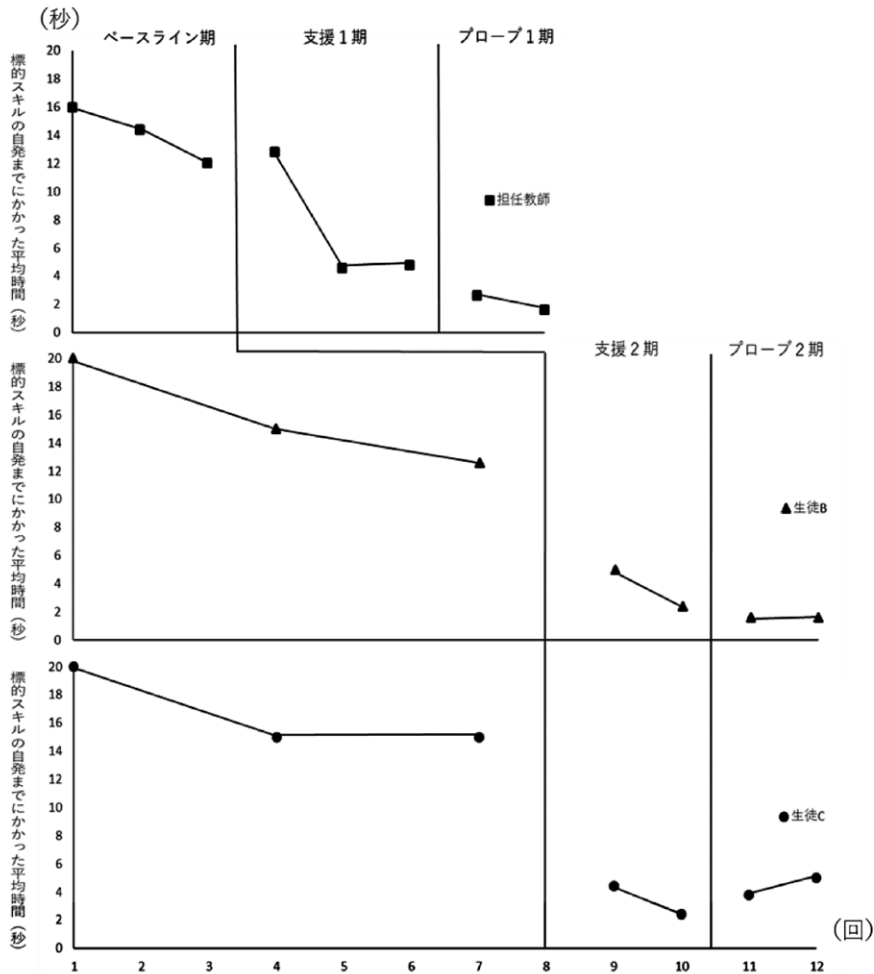


Fig. 4 標的スキルの遂行までにかかった時間 (上段：担任教師対象、中段：生徒 B 対象、下段：生徒 C 対象)

的アセスメントの結果、般化場面において、対象生徒の標的スキルが生徒 B、C に般化しなかった主な理由として、対象生徒に対する機能的な強化子がないことや強化子の強化価が低いことが挙げられた。そのため、本研究では、対象生徒が試行ごとに標的スキルを生徒 B、C に対して自発することができればシールを台紙に貼ることができ、さらにシールが貯まったら好きなシールと交換できるというトークンエコノミー法を実施することで、標的スキルの自発に対して強化子を随伴させた。また、生徒 B、C には、対象生徒が自分の名前を呼んだ場合のみ道具を渡すよう指示した。その結果、般化場面における対象生徒の標的スキルの自発率の増加が確認された。さらに標的スキルの遂行にかかった時間も、試行が進むにつれ短縮した。以上より、本研究は、機能的アセスメントに基づいた支援によって、Machalicek et al. (2008) が指摘した標的スキルに対する新たな随伴性を構築できたことから、標的スキルの般化が促進されたと示唆される。

トークンエコノミー法は、ASD 児に対してそれぞれの子どもの選好をトークンに利用することが効果的であると指摘されている (須藤, 2010)。本研究は、担任教師との相談の結果、対象生徒が標的スキルを 1 回自発するたびにシールを台紙に貼ることができ、3 つ以上シールが貯まるとバックアップ強化子として対象生徒が好きなシールを選択することができる手続きを用いた。このようにトークンを設定する際に対象生徒の選好を反映させたことで、トークンそのものが強化子としてより強力に機能したと考えられる。

ただし、本研究で得られた結果には、支援手続き以外の変数が関与している可能性がある。本研究の支援 2 期では、工作活動の前に生徒 B、C に対して、対象生徒が「B (C) さん、貸して」と自分の名前を呼んだ場合のみ、対象生徒に道具を渡すよう指示を行った。先述の通り、試行が進むにつれ、指示したことに加え、生徒 B、C は自分が道具を使い終えたことを対象生徒に示すために「終わりました」と発言するようになった。これにより、対象生徒はベースライン期よりも道具を使用できるタイミングが明確になったと推測され、このことが対象生徒の標的スキルの自発率に影響を与えたと考えられる。

最後に、本研究の課題について述べたい。第 1 に、対象生徒の SST による標的スキルの獲得を厳密に評価できていない点が挙げられる。本研究では、ベースライン期において、試行が進むにつれて標的スキルの自発率の増加が見られた。ベースライン期の工作活動場面において、支援者は担任教師の作業終了後、対象生徒の標的スキルが 10 秒経っても自発されないとき、あるいは何も言わず道具を手に取り使おうとするのを防ぐときに、「どうしたの?」「使いたいの?」などといった言語プロンプトを行った。これにより、本研究では、対象生徒の標的スキルの自発が促された可能性があり、支援場面での支援効果が SST によるものなのか厳密に判断することができない。半田・平嶋・野呂 (2014) のようにベースライン期とプローブ期において支援者が標的スキルの遂行に対しプロンプトを与えない手続きが必要であったと考えられる。第 2 に、本研究は工作活動場面における級友間での般化だけを評価しており、日常生活での標的スキルの自発を評価できていない点が挙げられる。対象生徒の社会的適応を考える際には、日常生活への訓練効果の般化について客観的な指標を用いながらより広い範囲でデータを収集する必要があるだろう。第 3 に、本研究では、支援者 1 人によってデータ収集を行ったため、データの信頼性を確認できていない点が挙げられる。今後は、観察者間一致率 (Alberto & Troutman, 1999) によって、信頼性の高いデータから研究知見を検証する必要があると考えられる。

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいた対象生徒と特別支援学級担任をはじめとする学校関係者の方々に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、第1筆者が宮崎大学に提出した令和元年度卒業論文を加筆・修正したものである。

引用文献

- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999) *Applied behavior analysis for teachers (5th ed.)*. Prentice Hall Press, New Jersey. 佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史訳 (2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- 半田 健 (2019) 日本における自閉スペクトラム症児を対象としたソーシャルスキルトレーニングに関する研究動向. LD 研究, 28, 494-503.
- 半田 健・平嶋みちる・野呂文行 (2014) 自閉スペクトラム障害のある幼児に対する機能的アセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果. 障害科学研究, 38, 175-184.
- 半田 健・平嶋みちる・野呂文行 (2017) 行動問題を示す発達障害児童の特別支援学級担任を対象とした行動コンサルテーション-望ましい行動に対する行動契約の効果-. 障害科学研究, 41, 183-194.
- 加藤哲文 (2008) 行動問題への支援に必要なアセスメント-行動の形態面から機能面のアセスメントへ-. LD 研究, 17, 314-322.
- Machalicek, W., O'Reilly, M.F., Beretvas, N., Sigafoos, J., Lancioni, G., Sorrells, A., Lang, R. & Rispoli, M. (2008) *A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders, 2, 395-416.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援-児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討-. 特殊教育学研究, 48, 383-394.
- 佐藤正二・金山元春 (2001) 基本的な社会的スキルの習得と問題行動の予防. 精神療法, 27, 240-253.
- 佐藤正二・佐藤容子 (2006) 学校における SST 実践ガイド. 金剛出版.
- 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, 211-233.
- 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 (特集号), 15-21.
- 梅山ひさの・撫尾知信 (2012) 協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果-協同学習におけるペアグループの構成に着目して-. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17, 1-22.