

知的障害児における買い物スキル獲得の指導

— 支援ツールの有効性 —

岡本 邦広 福井県立嶺南西養護学校
井澤 信三 兵庫教育大学大学院

要 旨：本研究では、硬貨の弁別の理解が十分でなく、知的障害を伴う中学部生徒 2 名を対象として、買い物の実際場面とシミュレーション場面を組み合わせた指導を繰り返し、つまずきを明らかにした上で支援ツールを考案した。そして、その効果を検討することを目的として、金銭・買い物の指導を行った。その結果、教室での指導とスーパーマーケットの指導を繰り返し、お助けシート、電卓、ワークシートなどの支援ツールを使用して、買い物がほぼ遂行できるようになった。支援ツールの活用、教室での指導とスーパーマーケットでの指導の併用について検討した。買い物時において、中度から重度の知的障害児に対し、電卓、ワークシート、お助けシート、財布の組み合わせをカバンに入れて持ち運ぶことにより、独力での買い物が可能になり、2 場面における指導の都度、支援ツールを改良することで適合した支援ツールになると考えられた。

Key Words： 買い物スキル、支援ツール、知的障害

● I. はじめに

近年、障害のある人々が社会に主体的に参加するために、社会参加スキルの獲得を目的とした研究が盛んに行われてきている。携帯電話の活用の仕方(福永・大久保・井上, 2005)²⁾、買い物スキル(渡部・山本・小林, 1990⁸⁾;松岡・平山・畠山・川畑・菅野・小林, 1999³⁾)など多岐にわたっている。この中で、買い物スキルは自分の欲しいものを適切な方法で入手できることや、店という場面を通して社会的な相互作用が必要とされることから(渡部ら, 1990)⁸⁾、障害児・者が社会で自立していく上で極めて有用なスキルであると言える(松岡ら, 1999)³⁾。これまでの研究では、対象者に買い物スキルが十分に備わっていなくても、店員の対応や商品の並び方など環境側の援助があれば買い物ができるという示唆がなされている(松岡ら, 1999³⁾; 渡部ら, 1990⁸⁾。

一方で、障害児・者の一人一人が生活の主体者であると考えたとき、買い物に興味を持ち、広告などで食べたいものや欲しい物を自分で選び、電卓などの支援ツールを活用しながら独力で買い物ができるようになることも重要で

ある。そのために支援者が障害児・者にできる援助とは何かを考えていくことも大切である。また高畑・牧野(2004)⁷⁾は、自閉症を含めた発達障害のある人にとって、支援ツールの導入・活用は社会参加に必要不可欠であると述べている。さらに、赤根(1995)¹⁾は計数板という支援ツールを活用することで、計算力が身に付いたことを示した。これらのことから、障害児への買い物時における支援ツールを考案することは重要である。

ところで、依田・清水・氏森(1996)⁹⁾は実際場面とシミュレーション場面を組み合わせた指導を行い、買い物スキルの形成と般化に貢献したことを示した。特に、実際場面で対象児に何ができて何ができないのかが明確になり、集中的な指導が可能であったことを指摘している。

以上のことから、知的障害児に対して、買い物の実際場面とシミュレーション場面を組み合わせた指導を繰り返し、つまずきを明らかにした上で支援ツールを考案し効果を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 参加生徒

本研究では、2名の生徒を対象とした。

Aは、特別支援学校中学部1年生男児で、知的障害を伴う自閉症と診断された。療育手帳はA1級であった。精神年齢2歳3か月(全訂版田研・田中ビネー知能検査；検査実施時10歳3か月)。簡単な指示に従うことや基本的な身辺処理は可能であった。問題に①～⑩まで番号が振られたワークシートを用いて計算をするときは、3+5であれば③を指さして「4,5,6,7,8」と数え8と記入した。買い物学習に関して10円と100円の硬貨の弁別が十分ではなかった。電卓の経験はなかったが、家庭で週に1度程度、保護者と一緒に買い物に行くことがあった。

Bは、特別支援学校中学部2年生女児で、ダウン症候群と診断された。療育手帳はB1級であった。精神年齢6歳8か月(田中ビネー知能検査V；検査実施時14歳6か月)。Bも簡単な指示に従うことや基本的な身辺処理は可能であった。10までの数を数えることに時間を要した。1桁同士のたし算のときは、紙に○をかいて合計を数えたり、指を折って数えたりしていた。10円と100円、5円と50円の弁別を間違えることがしばしばあった。電卓を使うことはなかったが、2週間に1度程度、保護者と買い物に行くことがあった。

また、A、Bの保護者の願いとして、「一人でできることを増やして欲しい」「金銭に関心をもって欲しい」「実際の場面で生かされるような力をつけてほしい」などが挙げられていた。これらのことから金銭の指導を行うことで、将来的に余暇活動にもつながると考え、数学の個別の指導計画に基づいて、それぞれ数と計算、時計、金銭の領域に分けて指導を行った。

2. 指導期間と場所

平成x年6月から平成x+1年3月までの10ヶ月間、各参加生徒について、週2回ある数学の授業で15分間(1セッション)ずつ指導し、スーパーマーケットの買い物は、45分間の授業時間内に行った。特別支援学校内の教室で指導を行い、スーパーマーケットでプロブを行った。Aの教室における指導Ⅰ～Ⅳ期、Bの教室における指導Ⅰ～Ⅲ期については、長机を使い指導者と生徒が向かい合わせで、AとBが隣同士になるよう設定した。また、それぞれの机上にワ

ークシート、電卓、お助けシート、スーパーマーケットの広告を置き、硬貨を2人の机上の間に置いた。さらにAの指導Ⅴ期では、指導Ⅳ期までとは別の長机の上に金額を記入した付せんのついた菓子袋・箱を15種類程度とそれらを入れるかご、硬貨を用意して指導を行った。

3. 指導目標

Aの指導目標：スーパーマーケットで、1,000円以内で3種類の硬貨を使って3品までの買い物をする。

Bの指導目標：スーパーマーケットで、1,000円以内で6種類の硬貨を使って3品までの買い物をする。

4. 支援ツール

(1)お助けシート：お助けシート1は、図1に示したように赤根(1995)¹⁾を参考にして作成した。金種別に3段に分けて、上段は100円玉、中段は10円玉、下段は1円玉をそれぞれ10枚ずつ置くようにした。相当する硬貨の色に対応するように100円玉、10円玉、1円玉の部分にはそれぞれ灰色、茶色、薄い灰色を塗って弁別しやすいように色分けをした。またA4版横長で印刷し、用紙をラミネート加工して破れにくく硬貨を置きやすくした。また、1マスの大きさはそれぞれ2.2cm×2.2cmに設定し、このシートをバインダーではさんだ。

お助けシート2は、図2に示したように10円玉5枚と50円玉1枚が等価であることを理解させるために作成した。1円玉5枚と5円玉1枚が等価であることを理解させるときも図2のように作成した。5円のマスに黄色を塗った。

(2)ワークシート：ワークシート1には、広告で調べた商品名とその値段を記入できるように、左側に「かうもの」、その右側に「ねだ

100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

図1 お助けシート1

ん」という項目を設定した。また、どこに書けばよいか分かるように、それぞれの項目の下に長方形の枠をつけた。また①から⑤までの番号をふって、1枚のワークシートで5試行できるようにした。ワークシート2には、ワークシート1と同様に左側に「かうもの」、右側に「ねだん」という項目を設定し、①から③までの番号を付けた。①と②、②と③の「ねだん」の間に、足し算をすることがわかるように、それぞれ「+」の記号を入れた。また、③の「ねだん」の下に「=」「ぜんぶで」という項目を設定した。ワークシート3は、1枚で3試行できるように、①から③まで番号を付けた。それぞれ①から③まで広告から3品選んで「□と□と□」として□の中に商品名を書き込めるようにし、さらにそれぞれの商品名の下に「□円」のように、□の中にその金額を書き込めるようにした。また、合計金額を書き込めるように「あわせていくら」という項目を設定した。

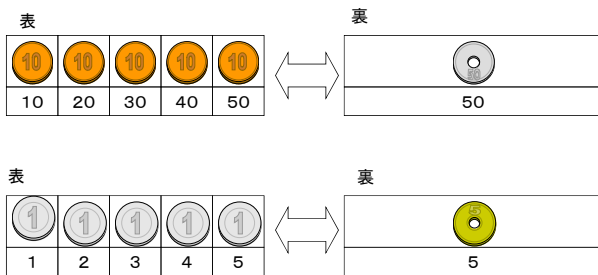


図2 お助けシート2

表1 アセスメント結果から考察した支援ツールとその理由

	A	B
買い物への動機づけ	広告:教室で指導するにあたり、実際の広告を見ることで、買い物、金銭に対する動機づけが高まると考えた。	広告:教室で指導するにあたり、実際の広告を見ることで、買い物、金銭に対する動機づけが高まると考えた。
硬貨の弁別	お助けシート1:指導者が、「398円下さい」と言うと111円を出した。数字で100と書いて「これ下さい」と言うと、100円玉をとって必ず数字を上面にして出せた。このことから、音声による弁別は難しいが、100、10、1と数字を書いておけば、その上に正しく硬貨を置くことができると考えた。	お助けシート1:指導者が、「120円下さい」と言うと12円や210円を渡すことがあった。百、十、一の位を視覚的に示すことで、どこにどの硬貨を置けばよいか分かると思った。
計算	ワークシートと電卓:1桁同士のたし算では時間を要していたので、2桁以上の計算においては電卓を活用することで、容易に計算できることが予想された。また、計算結果をワークシートに記入することで、視覚的な理解につながると考えた。	ワークシートと電卓:1桁同士のたし算では時間を要していたので、2桁以上の計算においては電卓を活用することで、容易に計算できることが予想された。また、計算結果をワークシートに記入することで、視覚的な理解につながると考えた。

5. 研究の流れ

本研究の全体的な流れを図3に示した。A, Bの金銭や計算に関する事前アセスメントを行い、支援ツールを考案した。その支援ツールをもとに教室で指導を行い、スーパーマーケットでプローブを行った。また、そこで誤反応があった場合は、支援ツールに改良を加えて再び教室で指導を行ってから、スーパーマーケットでプローブを行うことを繰り返した。

6. 事前アセスメント

A, Bにおける金銭、計算、硬貨の弁別のアセスメント結果から、表1に示したような支援ツールが必要であると考えられた。

7. 指導手続き

基本的に教室における指導では、AかBが1試行終わる度に「できました」の報告を受けて、

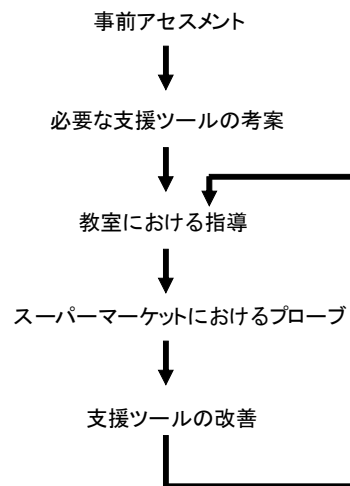


図3 研究の全体的な流れ

指導者が問題の正誤を確認して次の試行に移るように指示した。正答のときは、指導者が赤丸をつけ「できましたね」と口頭で伝えた。また、1枚のワークシートを終えると、キャラクターのシールを指導者もしくは参加児が貼った。誤答のときは、間違えている部分を指で押さえて「ここが違っていますよ」と口頭で伝え、正答が出るまで続けるように促した。

スーパーマーケットにおける必要な行動項目を図4の①～④に示した。計算を先に実施したのは、代金を電卓やお助けシート1で確認をして、その分の金額を用意してからレジに行くようにすれば、そこで時間を要することはないと考えたからである。

また、プローブでは、最初、指導者がAのそばについて反応を見、誤反応を示したときは、言葉がけを行い、それでも誤反応が続いた場合はジェスチャーで示した。その間、Bに好きな菓子などを探すように指示した。Aの買い物終了後、指導者がBのそばについてAと同様の方法で対応した。

(1)Aの指導とプローブ

指導Ⅰ期：①スーパーマーケットなどの広告から商品を1つ選ぶように指示した。②ワークシート1に①で選んだ商品名、金額を書くように指示した。③3種類の硬貨(1円、10円、100円それぞれ10枚ずつ)を使い金額を出すように指示した。④①～③を繰り返し「〇円と△円を合わせるといくらですか」と質問し、Aに電卓で〇+△の計算するように指示した。⑤合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。指導Ⅱ、Ⅲ期も指導Ⅰ期の指導と同様であった。

プローブ1,2,3：好きな食べ物を3つまで選ぶように指示し、電卓を使って合計するように指示した。合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。

指導Ⅳ期：①スーパーマーケットなどの広告からAの好きな商品を1つ選ぶように指示した。②ワークシート2に①で選んだ商品名、金額を書くように指示した。③電卓を使って合計するように指示した。④合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。

プローブ4：①好きな食べ物を3つまで選ぶように指示し、②1つ選ぶごとにワークシート2に値段を記入するように指示した。③電卓を使って3つまでの商品の合計金額を出すように指示した。④合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。

指導Ⅴ期：①実物(お菓子の空き箱など)を15種類程度机の上に並べ、それぞれに適当な値段(10円～300円まで)の記入してある付せんを貼った。②付せんに書いてある値段を確認して3つの商品を選択するように指示した。③ワークシート2に値段を記入し、合計金額を電卓で計算するように指示した。④お助けシート1の上に③の金額を置くように指示した。⑤合計金額と商品を指導者に渡すように指示した。

プローブ5,6：プローブ4と同様であった。

(2)Bの指導とプローブ

指導Ⅰ期：①スーパーマーケットなどの広告から商品を3つまで選ぶように指示した。②ワークシート3に①で選んだ商品名、金額を書くように指示した。③合計金額を電卓で計算し、3種類の硬貨(1円、10円、100円それぞれ10枚ずつ)を使って、その金額を出すように指示した。④合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。

プローブ1：①食べ物を3つまで選ぶように指示した。②電卓を使って3つまでの商品の合計金額を出すように指示した。③100円、10円、1円の3種類の硬貨を使って、合計金額をお助けシート1の上に置くよう指示した。

指導Ⅱ期：①スーパーマーケットなどの広告から商品を3つまで選ぶように指示した。②ワークシート3に①で選んだ商品名、金額を書くように指示した。③電卓を使って合計するように指示した。④合計金額をお助けシート1の上に置くように指示した。合計金額が〇5□円あるいは〇□5円になる場合は、お助けシート2を提示し、10円硬貨5枚が50円1枚と、1円硬貨5枚が5円硬貨1枚と等価であり、それらと交換するように促した。⑤合計金額を指導者に渡すように指示した。

プローブ2：プローブ1と同様であった。

プローブ3：①食べ物を3つまで選ぶように指示した。②電卓を使って3つまでの商品の合計金額を出すように指示した。③500円1枚、100円4枚、50円1枚、10円4枚、5円1枚、1円5枚の硬貨を用い合計金額を財布から出すように指示した。

指導Ⅲ期：①百の位までの金額で、十か一の位が0になるものを含めて10問提示した。②各問いに合うように金額を6種類の硬貨(500円1枚、100円4枚、50円1枚、10円4枚、5円1枚、1円5枚)から出すように指示した。②の活動後、③スーパーマーケット

の広告からBの好きな商品を3つ選ぶように指示した。④ワークシート3に③で選んだ商品名、金額を書くように指示した。⑤電卓を使って合計するように指示した。合計金額が〇5△円あるいは〇△5円になる場合は、お助けシート2を提示し、10円硬貨5枚が50円1枚と、1円硬貨5枚が5円硬貨1枚を交換するように指示した。⑥合計金額を指導者に渡すよう指示した。

プローブ4: プローブ3と同様であった。

プローブ5, 6: ①食べ物を3つまで選ぶように指示した。②3つまでの商品名、金額をワークシート3に記入し、電卓を使って合計金額を出すように指示した。③500円1枚、100円4枚、50円1枚、10円4枚、5円1枚、1円5枚の硬貨を用い合計金額を財布から出すように指示した。

8. 記録方法

教室における指導については、指導中、各試行の正誤を確認した後、記録用紙に正誤と活動の様子を記入した。また、スーパーマーケットでは、指導者が生徒のそばについて反応を観察し、記録用紙にその様子を記入した。

III. 結果

Aの教室での指導I～V期の結果、スーパーマーケットでのプローブをそれぞれ表2、図4に示した。教室のIII期までの指導では、10試行目以降正反応であった。IV期では、指導者からワークシート2の活用の仕方について説明を受けると、そこにある+、=を見ながら電卓で正しく計算できた。V期では、37試行を行い、お助けシート1の上に置く金額を間違えたのは1回だけであった。

プローブ1の正反応率は25.0%であったが、それ以降正反応率は上昇し、プローブ6では92.9%であった。プローブ3では、値段を見ずに品物をかごに入れた。指導者のジェスチャーで気づき、その後は電卓で正しく計算できた。プローブ5では、1品目を選んだ後、値段を見ずにそのまま2品目を探していた。指導者が「忘れていたことはありませんか」と尋ねると、値段を確認した。2品目以降は自分で確認できた。電卓で合計金額を正しく出せたが、お助けシート1の上に置くとき、100円玉の数を間違えた。「1つ目の商品の値段を確認する」については、

最後のプローブまで指導者の声かけが必要であった。

Bの教室での指導I～III期の結果、スーパーマーケットでのプローブを表2、図4にそれぞれ示した。教室での指導I期では、4試行目以降、お助けシート1の上に正確な金種、枚数を置くことができ、その後はすべて正反応であった。指導II期では、お助けシート2を4度使用した後、正反応が自発した。指導III期では、9セッション90試行を行った。セッション1は90%、セッション2は60%、セッション3以降は、すべて100%の正反応率であった。49円を445円にしたり、408円を48円にしたりする誤答があった。

プローブ1の正反応率は38.5%であったが、それ以降は上昇し、プローブ6では、100%に達した。プローブ2では、合計金額が366円になったので、財布から10円玉6枚を出そうとしていた。指導者が、「10円玉を5枚合わせると」と声かけすると「50円玉」と言って財布から出すことができた。プローブ3では合計が406円になり、財布から10円玉4枚と5円玉1枚、1円玉1枚を出した。指導者が声かけすると、10円玉を100円玉に交換した。

表2 A、Bの教室における指導の結果

Aの結果

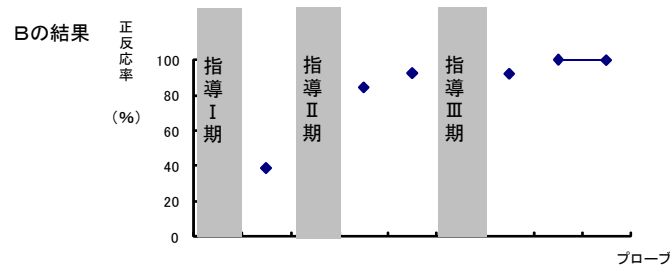
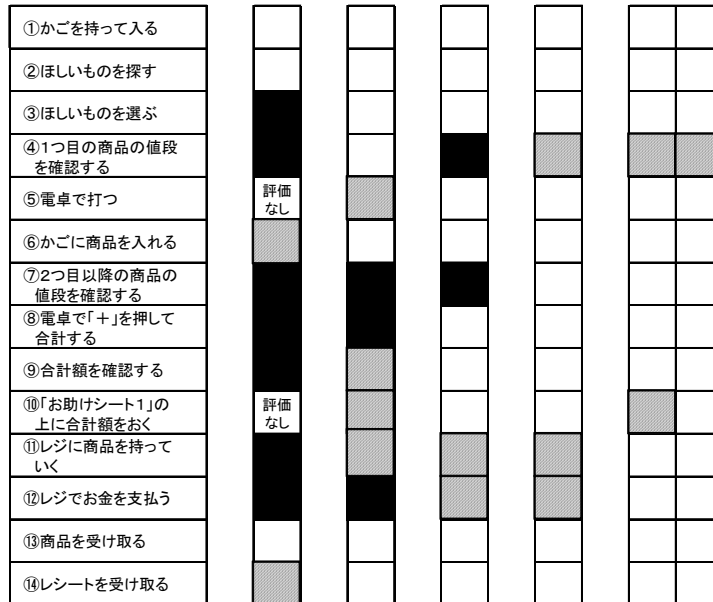
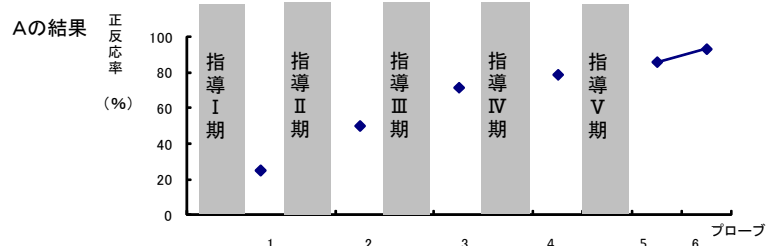
	セッション	試行数	正反応率
指導I～III期	9	46	78.3
指導IV期	5	13	100.0
指導V期	10	37	97.3

Bの結果

	セッション	試行数	正反応率
指導I期	3	14	78.6
指導II期	8	18	72.2
指導III期	9	90	94.4

V. 考察

本研究では、硬貨の弁別の理解が十分でない中学部生徒2名を対象として金銭・買い物の指導を行った。その結果、教室での指導とスーパーマーケットの指導を繰り返し、お助けシート、電卓、ワークシートを使用して、買い物がほぼ遂行できるようになった。支援ツールの活用、教室での指導とスーパーマーケットでの指導の併用について検討した。



一人ですぐできた
 声がけでできた
 その他(ジェスチャー、見本の提示、促し)

図4 A、Bにおけるスーパーマーケットでの結果

1. 支援ツールの活用

(1) 広告の活用

保護者からは、家庭でも毎日広告を見るようになったという報告があった。また、学習前に比べ自分から広告を見て、自分の好きなものを調べて値段を見る機会が増えた。実際、広告で選んだ菓子をスーパーマーケットでも選んで買う場面が何度か見られた。新宮(2001)⁴⁾は、広告の活用で生活の中にある食品や生活用品に関心が向くようになったことを報告している。本研究においても、広告の活用により、生徒の買い物への十分な動機付けとなったと言えよう。

(2) お助けシートの活用

Aはワークシートに記入するだけでは、金額を正確に出すことはできなかったが、お助けシート1を用いることによって、正確に提示できた。Bは金種や枚数の間違いが多く見られたが、お助けシート1の活用後、早期に正反応を示すようになった。2人の特性から、金種の区別がつきにくい場合や数を正確に数えることに時間を要する場合などには、有効な支援ツールであると考えられる。これは、赤根(1995)¹⁾の研究を支持する結果になった。また、これを用いて硬貨を正確に数える練習を繰り返し行うことで、Bや赤根(1995)¹⁾の研究でみられたように、シートがなくても数えられる可能性も考えられる。

Bは、お助けシート2の活用後、教室での指導では等価関係を理解した。お助けシート2は、表も裏も同じ長さ、大きさで設定されており、ひっくり返すと直後に等価な硬貨が見えるようになっていたため、繰り返し提示していくことで、視覚的な弁別が可能になったと考えられる。

(3) ワークシートの活用

買い物時、1品選ぶごとに電卓を使用する場合は、商品を選んでいる途中でどの商品まで足したのかを忘れてしまう場合があった。しかし、選んだそのつどワークシートに値段を記入していくことで、そのようなミスは減った。嶋田・清水・氏森(1998)⁶⁾の研究では、ダウン症生徒が、買い物メモを見て買い物を遂行したことを報告しているが、本事例のように実際にワークシートに記入することで、電卓での計算が合っているかどうかをもう一度自分で確かめる上でも有効であったことが示唆された。

(4) 有効な支援ツール

本研究では多くの硬貨を必要としたため、生徒が持っている財布では、欲しい硬貨を探すのに時間がかかったり、床に落としたりする問題点が指摘される。大杉(2007)⁵⁾が提案しているように、開けると箱状になり硬貨が重なりにくい財布を使うことが有効であろう。以上のことから、(1)～(3)と合わせて、買い物時において、中度から重度の知的障害児に対し、電卓、ワークシート、お助けシート、工夫された財布の組み合わせたものをカバンに入れて持ち運ぶことにより、独力での買い物が可能になると考えられる。

2. 教室における指導とスーパーマーケットでの指導の併用

Aにおいて、図4よりプローブ3までは2つ目以降の商品の値段確認は誤反応であったが、プローブ4以降は正反応であった。このことから、指導IV期において、ワークシート2で「+」を見る行動が2品目以降の商品の値段を見る弁別刺激になっていたと考えられる。

また、プローブ4までは、「レジに商品を持っていく」「お金を支払う」については声かけが必要であった。そこで、指導V期では、教室内を実際のスーパーにおける買い物の流れに近づけると、プローブ5、6ではいずれの行動も正反応であった。教室の集中指導により「かごに入れる→指導者に渡す」という行動連鎖が成立し、教室で連続して正反応を示すことにより、この行動が強化されスーパーに般化したと考えられる。1つ目の商品の値段を見ることについては、プローブ6においても声かけを要した。指導V期において、それぞれの商品の値段の書いてある付せんを見る行動は上昇したが、実際のスーパーでは声かけを要した。これは、商品によって値段の書いてある場所が異なっていたことがひとつの要因と考えられる。そのため、松岡ら(1999)³⁾が行ったように、実際の店の商品に付せんを貼るといふ店の環境を操作し、それを徐々にフェイドアウトする方法や、ワークシートに「値段かくにんしてね」のような視覚的プロンプトになるものを付加していく方法を取り入れる必要があった。

Bにおいて、プローブ1では多くの行動項目で、声かけなどを必要としたが、指導II期後のプローブ2、3では正反応率が上昇した。母親と出かけるスーパーとは異なっているが、か

ご、菓子の場所など2回目以降も同じ場所を利用しているため、弁別ができたと考えられる。

合計金額を正確に出す行動について、指導Ⅱ期までは、お助けシート2を用いて別の等価な硬貨にかえる指導を行ったが、スーパーでのプロブ2,3では声かけが必要であった。そこで、指導Ⅲ期では集中指導を行ったが、プロブ4でも声かけを要した。しかし、ワークシート3を導入したプロブ5,6では正反応を示した。プロブ4と5,6の違いは計算結果の表示の仕方、つまり、電卓の表示とBがワークシートに記入したメモの違いであった。教室では、計算した後、ワークシート3に結果を書き込み、それを見てから硬貨を出していた。そのため、ワークシート3の存在が硬貨を出す行動の弁別刺激になっていたと考えられ、今後、教室で徐々にワークシートをフェイドアウトしていくことで、電卓のみによる買い物が可能になるかも知れない。

本研究では、教室での指導→スーパーでのプロブ→支援ツールの改善+集中指導、という流れで指導を行った。このことで、つまずきが明らかになり、誤反応のある行動項目に関する指導ができ、図4に示したように依田ら(1996)⁹⁾の結果と同様に正反応率が上昇した。また、その都度、支援ツールを改良することで、それぞれにより適合したものができたと考えられる。

文 献

- 1)赤根昭英(1995)：知的障害を持つ児童の支払い行動の形成と地域との関わり．行動分析学研究, 8(1), 49-60.
- 2)福永顕・大久保賢一・井上雅彦(2005)：自閉症生徒による携帯電話に関する研究—現実場面への般化を促す指導方略の検討—．特殊教育学研究, 43(2), 119-130.
- 3)松岡勝彦・平山純子・畠山和也・川畑融・菅野千晶・小林重雄(1999)：発達障害者における所持金内での買い物指導—般化促進のための環境要因の分析—．特殊教育学研究, 37(3), 1-10.
- 4)新宮哲明(2001)：教科別の指導で活用する個別の指導計画．発達の遅れと教育, 525, 20-23.
- 5)大杉成喜(2007)：アシスティブ・テクノロジーの考えに則った教材・教具②個別のニーズに応じたアシスティブ・テクノロジーデバイスの選定と利用．特別支援教育研究, 595, 38-41.
- 6)嶋田あおい・清水直治・氏森英亜(1998)：ダウン症生徒におけるビデオモニタリングを用いた買物スキルの形成に関する検討．行動分析学研究, 13(1), 27-35.
- 7)高畑庄蔵・牧野正人(2004)：自閉症生徒を対象とした知的障害養護学校と福祉施設が連携した就労支援—現場実習から卒業後実習への移行支援のあり方—．特殊教育学研究, 42(2), 113-122.
- 8)渡部匡隆・山本淳一・小林重雄(1990)：発達障害児のサバイバルスキル訓練—買い物スキルの課題分析とその形成技法の検討—．特殊教育学研究, 28(1), 21-31.
- 9)依田雅美・清水直治・氏森英亜(1996)：精神遅滞児における買い物スキルの形成と般化に関する研究—実際場面とシミュレーション場面での訓練の分析—．行動分析学研究, 9(1), 22-28.