

機会利用型指導法を用いた貸し借りのスキル獲得の促進

— 知的発達に遅れのない自閉スペクトラム症幼児を対象として —

溝江 唯 新潟医療福祉大学心理・福祉学部
大伴 潔 東京学芸大学

要 旨: 本研究の目的は、知的発達の遅れを伴わない ASD 児 2 名 (A 児, B 児) を対象に、機会利用型指導法の枠組みを活用し、「貸し借り」のルールをイラストと文章で示した図版を呈示することで、「貸し借り」のスキル獲得を促すことができるかを明らかにすることであった。獲得を促した「貸し借り」のスキルは、①他児の使っている玩具を使いたい時は「貸して」と伝えること、②相手の反応を待ってから玩具を手にする事、③相手に玩具を貸したくない時には適切に断ることの 3 点とした。指導場面は、制作場面と遊び場面の 2 場面であり、幼児同士で貸し借りが起こる自然な文脈を活用する機会利用型指導法の枠組みの中で、図版呈示による指導を行った。その結果、A 児、B 児ともに、指導前に課題とされていた「貸し借り」の行動が生起した。

Key Words: 自閉スペクトラム症, 機会利用型指導法, 「貸し借り」のスキル

I. はじめに

自閉スペクトラム症(以下 ASD)は社会的コミュニケーションの持続的障害及び、興味関心の限定、感覚の特異性によって定義されており、ASD 児への発達支援の現場では社会的コミュニケーション面に対する支援が盛んに行われている。

知的障害を伴う ASD 児に対するコミュニケーション支援として、音声言語表出の代替または補助を目的に絵カードや図形シンボル等を活用する AAC(拡大・代替コミュニケーション)がある。絵カードを他者に手渡し、意思表示をすることを促す指導^{16,18)}においては、要求行動等、対象児からの自発的な発信を目標としている。熊谷ら⁷⁾の調査においても、AAC は意思伝達のために使用される事例が多いことが明らかにされている。一方で、AAC の使用のみでは「貸し借り」のように、相手の反応に応じて対応を変える必要があるやりとりや、相手からの働きかけに応じて反応を返す必要があるやりとりにまで自然に展開するとは言えない。溝江・岡田・大伴⁸⁾の保育士を対象とした調査によると、保育所に在籍する年少児、年中児、年

長児の中で、「発達が気になる子」の特徴面として「対人面でのトラブルがある」「集団活動に参加しにくい」が挙げられている。保育所を利用している「気になる子」については、集団場面における「やりとり」において、つまずきや困難がある児が多いこと、幼児期後半の発達課題として、集団参加や共同的な活動に重きが置かれていることが示唆された。このことから、幼児期後半において、幼稚園、保育所等の集団に参加している ASD 児においては、要求行動等の自発的発信のみではなく、「貸し借り」等、集団参加に必要なスキルの獲得も必要である。

「貸し借り」等の社会的ルールの獲得を促す ASD 児への支援方法として、ソーシャルナラティブ(以下 SN)が挙げられる⁹⁾。SN は社会的な状況を理解したり、望ましい社会的行動を身に付けたりすることを目的として、文章や挿絵を用いて説明し、ソーシャルスキルの獲得を支援する方法である¹⁰⁾。SN は集団活動への参加¹¹⁾や、問題行動の軽減⁹⁾等様々な領域に使用されている。SN の介入効果を検証したレビュー論文では、介入の効果が得やすい指導領域として、コミュニケーション・言語に関する内容²⁾や、集団活動、共同活動に関する内容¹⁴⁾があげられている。一方で、SN では般化の困難さや、状況

の変化に応じた柔軟な対応が求められる場面においては、SN の指導のみでの対応は難しいことが指摘されている³⁾。また、SN を理解するためには、文章を理解する言語能力が必要であるため、低年齢の ASD 児への適用は難しいと考えられる。

そこで本研究では、知的発達の遅れ、言語発達の遅れのない 4 歳前後の ASD 児に対し、機会利用型指導法の枠組みを取り入れ、SN を簡略化し、イラストに簡単な文を組み合わせた視覚図版を呈示することにより、「貸し借り」のスキルの獲得を目的とした指導を行った。機会利用型指導法とは、ASD 児の般化の困難さを考慮し、自然な活動文脈を利用して指導を行う言語・コミュニケーション支援法である⁵⁾。SN は他の方略と組み合わせて使用することが有効であることが明らかにされている¹⁴⁾ことから、ASD 児に対して、SN と機会利用型指導法を組み合わせた指導を行うことで、社会的スキルの獲得をより促進できると考えられる。本研究の目的は、知的発達の遅れを伴わない ASD 児を対象に、機会利用型指導法の枠組みにおいて、「貸し借り」のルールをイラストと文章で示した図版を呈示することで、「貸し借り」のスキルが獲得できるかについて実践を通して明らかにすることとした。

● Ⅱ. 方法

1. 研究参加児

ASD の診断のある A 児(生活年齢 CA : 3 歳 11 か月)、および B 児(CA : 3 歳 10 か月)の男児 2 名を対象とした。2 名は幼稚園等の幼児教育施設に通園し、週 1 回児童発達支援事業所 C に通所をしている。本実践は児童発達支援事業所 C の実践である。A 児の新版 K 式発達検査 2001 の三領域総合の発達年齢(DA)は 3 歳 3 か月、発達指数(DQ)は 82 であった。言語コミュニケーション発達(LC)スケールにおける言語表出の LC 年齢 3 歳 8 か月(LC 指数 96)、言語理解が 3 歳 9 か月(96)、コミュニケーションが 3 歳 8 か月(100)、総合が 3 歳 8 か月(96)であっ

た。B 児の新版 K 式発達検査 2001 の DA は 4 歳 0 か月、DQ は 104 であった。LC スケールの LC 年齢は言語表出が 4 歳 6 か月(LC 指数 127)、言語理解が 4 歳 5 か月(114)、コミュニケーションが 3 歳 8 か月(100)、総合が 4 歳 2 か月(117)であった。2 名ともに、明らかな知的発達の遅れや言語発達の遅れは認められなかった。また、2 名とも文字への興味関心が強く、短文の意味理解が可能であった。

研究実施前に対象児の集団参加の状況を把握するために、児童発達支援事業所 C の遊びエリアにて 2 名の自由遊びを 14 分間観察した。自由遊びは研究参加児以外の児も 1~2 名参加した。使用した玩具は、ままごと、積み木、型はめ、本、ミニカー、感覚玩具、風船であった。観察項目は、要求行動および叙述行動とした。要求行動は、他児または支援者に「貸して」と言葉、もしくはジェスチャーで玩具の要求をすることとした。叙述行動は、他児または支援者に対して、玩具を見せるもしくはコメントを言う行動、他者が使っている玩具を見てコメントを言う行動とした。支援者は遊びのエリアの外側におり、幼児からの要求があった時のみ遊びのエリアに入った。自由遊びはビデオカメラで記録し、14 分間の他児及び支援者への要求行動、叙述行動の生起回数を算出した(Table 1)。

A 児は、支援者に対する働きかけは見られるが、同年代の子どもに対する働きかけが観察されなかった。玩具で遊ぶ時には、他児に玩具を取られないよう、他児に背を向け、他児から離れた場所で遊ぶ様子が観察された。他児から玩具を「貸して」と言われた時には、反応を返さず、玩具を握って取られないようにしていた。B 児は他児に玩具を見せるなどの叙述や玩具の要求、支援者への叙述や要求が見られた。他児が使用している玩具を使いたい時には「貸して」と要求を言葉で自発するが、相手の反応を待たずに玩具を引っぱることがあった。観察より、A 児は「貸して」と他児に伝えることや、他児から「貸して」と言われた時に適切に反応を返すことに難しさがあり、B 児は要求言語「貸して」の表出があるが、他者の反応を待つことに難しさがあった。2 名ともに遊び場面におけ

Table 1 14 分間の自由遊びにおける他者への働きかけの頻度

	他児への叙述	他児への要求	支援者への叙述	支援者への要求
A 児	0	0	3	0
B 児	1	3	4	2

る玩具の貸し借りのスキルの不足が課題となっていると考えられた。

2. 研究実施期間と場所

研究実施期間は 20XX 年 3 月～20XX 年 3 月 +3 か月間であり、児童発達支援事業所 C にて基本的に 1 週間に 1 回指導を行った。貸し借りのルール教示前(指導前)の状況を 2 回記録し、その後 5 回指導を行った。指導を実施した児童発達支援事業所 C では 3～4 名程度の小グループ指導を行っており、対象児 2 名の他 1～2 名が活動に参加した。小グループでの指導は 60 分間であり、そのうちの 12 分間を本研究にあてた。

3. 指導内容

指導の目的は、①他児の使っている玩具を使いたい時は「貸して」と言うこと(貸しての自発)、②相手の反応を待ってから玩具を手にとること(相手の反応を待つ)、③相手に玩具を貸したくない時には適切に断る(適切に断る)ことの 3 点とした。指導の場面として、貸し借りの機会を多く作った「制作場面」と、玩具で自由に遊

ぶ「遊び場面」を設定した。制作場面は、対象児 2 名の好みの活動である制作活動(ちぎった折り紙を糊で紙に貼る活動)を設定した。活動には、対象児でない幼児 1～2 名も参加した。制作活動は、参加する児が同一の机で制作作業を行い、折り紙や糊を共有して使うように場面を設定し、糊の本数を減らすことで貸し借りの機会を作った。活動開始前に、貸し借りのルールを示した図版(Fig.1)を呈示し、他児の使っている物を使いたい時には「貸して」と言うこと、相手の反応を待ち、相手が許可を示したら玩具を使うことができること、玩具を「貸して」と言われて、まだ貸したくない時には「待って」や「後で」と言い断ることができることを説明した。活動中、他児が使っている玩具を取ろうとした時、または、他児の玩具を 3 秒以上見ている時に、Fig.1 の図版の対応箇所を呈示・指差して、「貸して」と言うことを促した。また、「貸して」と言い相手の反応を待たずに玩具を手にとろうとした時にも 1 の対応箇所を呈示・指差し、相手の反応を待つことを促した。相手から「貸して」と言われた時に無反応、もしくは

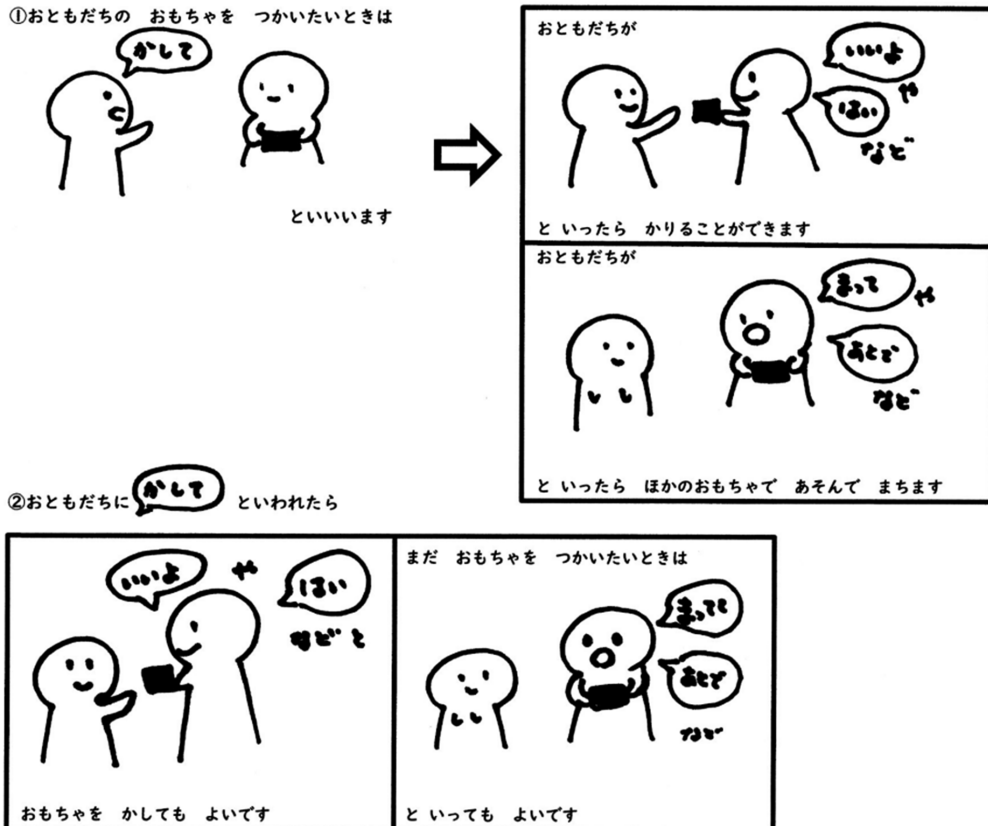


Fig.1 貸し借りのルールを示した図版

は拒否的な行動(相手に背を向ける, 大声で叫ぶなど)が見られた時も同様に, 図版の対応箇所を呈示・指差して, 「貸して」と言った相手に応答をする(貸すまたは拒否する)ことを促した。

遊び場面は, 遊びのエリアで行い, 玩具はままごと, 積み木, 型はめ, 本, ミニカー, 感覚玩具, 風船を用意した。「遊び場面」では, 遊びの前に「貸し借り」のルール of 教示はしなかったが, 貸し借りの機会があった時には「制作場面」と同様の手続きで Fig.1 の図版を呈示・指差した。

4. 指導計画

指導前に 2 回, 5 分間の制作場面及び, 7 分間の遊び場面の観察を行った。制作場面については, 貸し借りのルール教示を行った後の 5 分間, 遊び場面については 2 名の対象者が遊びのエリアに入ってから 7 分間を記録した。指導は制作場面, 遊び場面それぞれ 5 回実施し, 指導前と比較した。

5. 分析の方法

指導目標①「貸しての自発」では, 自発的な「貸して」の生起数, 図版呈示により「貸して」を促した回数を算出した。指導前には「貸して」と言う前に玩具を取るなどの不適切行動の生起頻度を算出した。指導目標②「相手の反応を待つ」については, 相手の反応を待った回数, 図版呈示により相手の反応を待つことを促した回数を算出した。指導前には相手の反応を待たずに玩具を手にした生起頻度を算出した。指導目標③「適切に断る」については, 「貸して」と言われた時に適切に拒否をした回数, 図版呈示により適切な拒否をした回数を算出した。指導前には「貸して」と言われた時に無反応または背を向けるといった不適切な拒否の回数を算出した。

6. 倫理的配慮

2 名の参加児の保護者に研究の方法や目的について説明し, 書面にて同意を得た。

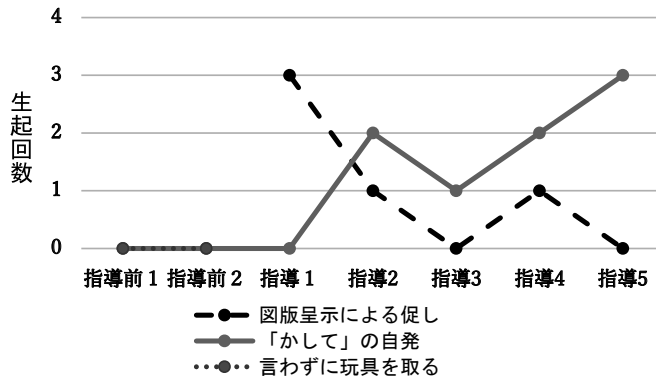


Fig.2 制作場面におけるA児の「貸して」の推移(指導前1回目～指導5回目)

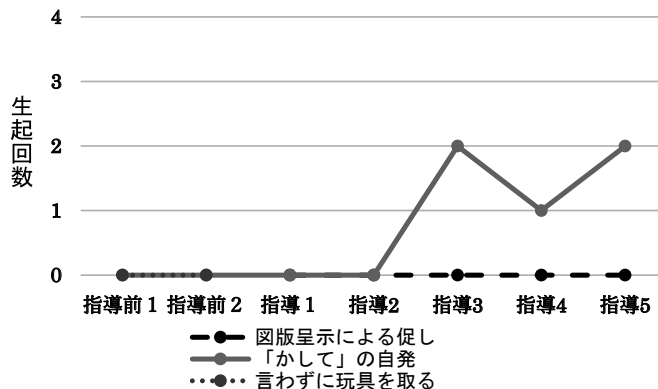


Fig.3 遊び場面におけるA児の「貸して」の推移(指導前1回目～指導5回目)

III. 結果

1. A児

(1) 「貸して」の自発

A児の制作場面、遊び場面における自発的な「貸して」の生起回数、図版提示により「貸して」を促した回数を Fig.2, 3 に示す。

制作場面の指導前は、自発的に「貸して」と言うことはなかった。指導1回目では他児の玩具を3秒以上見ている時に、図版提示を行った。図版提示の後に「貸して」と言うことが3回あった。指導5回目では、自発的に「貸して」と言うことが3回あり、図版提示の必要はなかった。遊び場面においては、指導3回目までは他児と関わらず一人遊びをしていたが、指導3回目以降、「貸して」の自発が生起し始め、他児と玩具を共有して使用することが増えた。「貸して」と言わずに他児の玩具を手にはずすことは両場面、指導前を含めて一回もなかった。

(2) 相手の許可を待つ

A児は両場面において、指導前には「貸して」の自発がなく、相手の反応を待つ機会はなかった。

また、指導が始まり、図版提示の促しにより「貸して」と表出た時、および、「貸して」の自発の後もすべて相手の反応を待っていた。

(3) 適切な拒否

適切な拒否の回数、図版提示より適切な拒否を促した回数、「貸して」と言われた時に無反応または背を向けるといった不適切な拒否の生起数を Fig.4, 5 に示す。

制作場面では指導前には、不適切な拒否が見られた。指導2回目には図版提示により適切な拒否が2回生起し、指導4回目には4回、指導5回目には2回、図版提示なしに適切な拒否が生起した。遊び場面においては、指導4回目以降適切な拒否が生起した。遊び場面においては、指導4回目、5回目において、適切な拒否が1回ずつ生起した。

2. B児

(1) 「貸して」の自発

B児は制作場面、遊び場面のどちらにおいても、指導前から「貸して」の自発があり、図版提示を行う機会はなかった。制作場面の指導前には平均3回、指導中には平均3回「貸して」

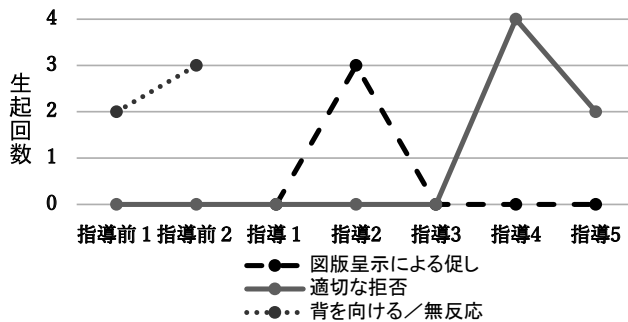


Fig. 4 制作場面におけるA児の拒否の推移（指導前1回目～指導5回目）

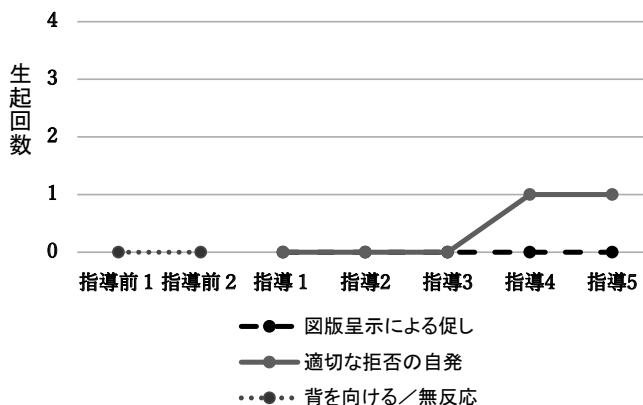


Fig. 5 遊び場面におけるA児の拒否の推移（指導前1回目～指導5回目）

の自発があった。遊び場面では指導前では平均 2.5 回、指導中には平均 1.4 回「貸して」の自発が生起しており、どちらの場面も指導前後に生起数の大きな変化はなかった。

(2) 相手の反応を待つ

制作場面、遊び場面において、相手の反応を待ってから玩具を手にした回数、図版呈示により相手の反応を待つことを促した回数、相手の反応を待たずに玩具を手にした回数を算出した(Fig.6, 7)。

制作場面の指導前では相手の反応を待たずに玩具を手にしたことが各回 3 回あった。指導 4 回目までは図版呈示が必要な場面はあったが、自発的に相手の反応を待つことも増えた。遊び場面の指導前には、制作場面同様、相手の反応を待たずに玩具を手にすることがあった。指導 2 回目以降、図版呈示なしで自発的に相手の反応を待つ行動が生起した。

(3) 適切な拒否

制作場面及び遊び場面における、「貸して」と言われた時に適切に拒否をした回数、図版呈示

より適切な拒否を促した回数、「貸して」と言われた時に無反応または背を向けるといった不適切な拒否の生起数を Fig.8, 9 に示す。

制作場面においては、指導 3 回目のみ図版呈示を行ったが、指導 4 回目、5 回目においては、適切な拒否が生起した。遊び場面においては、指導 4 回目において適切な拒否が生起した。

IV. 考察

本研究の目的は、知的発達及び言語発達の遅れを伴わない ASD 児を対象に、機会利用型指導法の枠組みにおいて、「貸し借り」のルールをイラストと文章で示した図版を呈示することで、「貸し借り」のスキルが獲得できるかについて実践を通して明らかにすることであった。

A 児は指導開始前には、他児に玩具を取られないように他児とは離れた場所で一人遊びをすることが多く、「貸して」と他児に言うことがないこと、「貸して」と他児から言われた時に、

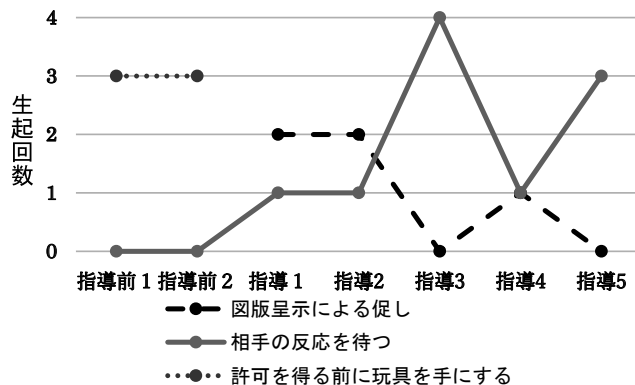


Fig. 6 制作場面における B 児の相手の反応を待つことの推移 (指導前 1 回目～指導 5 回目)

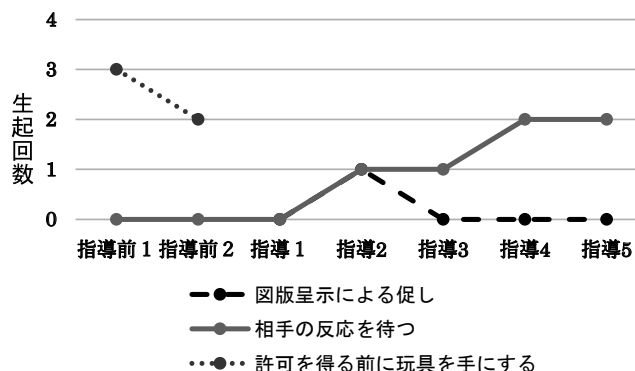


Fig. 7 遊び場面における B 児の相手の反応を待つことの推移 (指導前 1 回目～指導 5 回目)

反応を返さないことが課題であった。指導開始後「貸して」を促すための図版呈示、「貸して」と言われた時に相手に反応を返すことを促す図版呈示を行った。指導2回目より制作場面において、自発的な「貸して」が生起しはじめた。また、「貸して」と言われた時に相手に反応を返すことについては、生起回数自体が少なかったが、制作場面、遊び場面においても他児に反応を返す(適切に拒否をする)行動が生起しはじめた。B児は指導前の課題として、他児へ「貸して」と自発するが、相手の反応を待たず他児の玩具を手にすることがあげられた。相手の反応を待つことについては制作場面において指導開始後、相手の反応を待つことを促す図版呈示を行っており、相手の反応を待ってから玩具を手にするが増えた。A児とB児においては指導前の課題にそれぞれ違いがあったが、指導により、A児は「貸して」の自発スキル、適切な拒否のスキルの獲得が促され、B児は「貸して」といった後に他児の反応を待つスキルの獲得が促されたと考えられる。このような結果から、機会利用型指導法の枠組みで、「貸し借り」のルールを示す簡略化したSNを呈示したことは、A児、B児の「貸し借り」のスキルの獲得

を促したと考えられる。

SNは、コミュニケーション・言語の領域²⁾や集団活動や共同活動間領域¹⁴⁾において効果を得やすいこと、視覚支援を組み合わせる使用することが有効であること^{13,15)}が指摘されているが、低年齢のASD幼児を対象とした本研究も同様の結果であったといえる。また、SNは、流動的で構造化の度合いが低く、状況の変化に応じて柔軟に対応する場面においては、SNの指導のみでの対応は難しいことが指摘されているが³⁾、今回指導の目的とした「貸し借り」のスキルは、ある程度フォーマット化(「貸してーいいよ」、「貸してーまって」等)されたやりとりであり、幼児向けの絵本¹⁷⁾にも掲載されている幼児に馴染みがあるものである。Kokinaら⁶⁾は会話のような複雑な相互交渉を含む行動よりも、道具の使用や共有といった単一の行動の方がSNの介入効果を得やすいことを指摘しており、このことも本研究で「貸し借り」のスキルの獲得が促された要因であると考えられる。本研究は児童発達支援事業所Cにおける実践を通して検討を行ったものであり、臨床上の制約により、指導後の「貸し借り」のスキルの維持及び他場面での般化に関する検討は行って

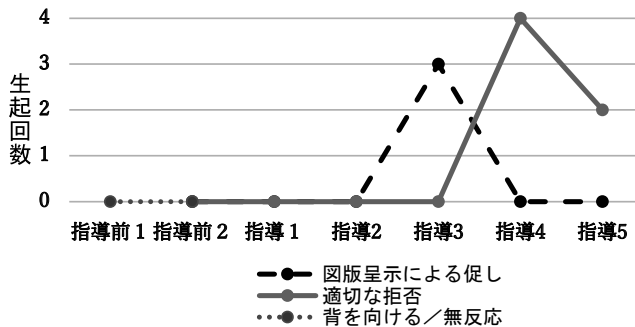


Fig. 8 制作場面におけるB児の拒否の推移(指導前1回目~指導5回目)

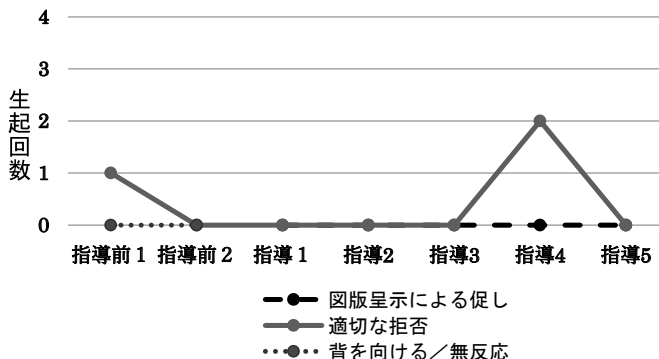


Fig. 9 遊び場面におけるB児の拒否の推移(指導前1回目~指導5回目)

いない。指導の効果を検証するためには維持や
般化についても検討する必要がある。

指導場面ごとの結果を見ると、制作場面は遊
び場面に比べて、目標とした行動の生起回数が
少なかった。これは、活動の構造化の度合いの
違いが背景にあると考えられる。制作場面にお
いては、「貸し借り」の機会が生じやすいよう、
活動参加人数よりも、使用する道具を少なくし
ておくといった環境設定を行っていた。一方、
遊び場面においては、制作場面よりも構造化の
度合いが低く、他児と別々の種類の玩具で遊ん
でいる時には「貸し借り」の機会が生じない場
面であった。そのため、貸し借りの機会が多い
制作場面よりも、目的とした行動の生起回数が
少なかったと考えられる。「貸し借り」の機会自
体は少ないが、A児は「貸して」の自発や適切
に断る行動が生起しており、B児は、相手の反
応を待つこと、適切に断る行動が生起している
ことより、指導により「貸し借り」のスキルの
獲得は促されたのではないかと考えられる。日
常では、「貸し借り」が生じやすい場面と、生じ
にくい場面があることから、様々な場面で指
導を行うことが有効であろう。今後は指導場面
の数における効果の比較も行う必要がある。

本研究は「貸し借り」のスキルの獲得が目的
であったが、A児は社会参加から見た遊びにつ
いても変化があった。定型発達児は、「一人遊び」
の中で、他児が行っている遊びに興味を持つよ
うになり、徐々に他児の近くで同じような遊び
をする「並行遊び」、同じひとつの遊びの中で、
その遊びに関する会話ややり取りをする「連合
遊び」に発展していく過程があると考えられる¹²⁾。一方A児は、指導開始前には、玩具をとら
れないように他児と離れた場所で遊ぶ様子が見
られたが、介入により、「貸し借り」のスキル
を身に着け、他児の近くで同じような遊びをす
る「並行遊び」に発展した。また、A児及びB
児は他児の反応を見ながら貸し借りを行うスキ
ルの獲得が促されたと考えられるが、遊び場
面における他児とのかかわりにおいては、玩具
の共有にとどまり、遊びの内容を共有し、共同
的な遊びを行う「連合遊び」へは発展しなかつ
た。このことから、ASD児の社会参加からみ
た遊びの発達については、定型発達児と異なる
発達過程や質的な違いがある可能性が示唆さ
れた。ASD児の社会参加からみた遊びの発達過
程と「貸し借り」等の社会的スキルとの関連に
ついては検討していく必要がある。

注 釈

Gray4)が開発したソーシャルストーリー™も
社会的な状況理解や望ましい社会的行動などに
ついて文章や挿絵を用いて説明をする支援方法
であり、本研究ではソーシャルストーリー™の
名称を用いた文献もSNとして引用している。

文 献

- 1)アメリカ精神医学会. 高橋三郎・大野裕. (監
訳). (2013):精神疾患の診断・統計マニュアル.
(DSM-5). 医学書院.
- 2)藤野博(2005): 自閉スペクトラム障害児に
対するソーシャルストーリーの効果:事例研究
の展望. 東京学芸大学紀要第1部門, 56集,
349-358.
- 3)藤野博・米山由希子(2009): 発達障害児に
対するソーシャルナラティブによる介入の
効果:行動上の問題の改善とソーシャル
スキルの向上について. 東京学芸
大学紀要, 総合教育科学系,
60, 407-416.
- 4)Gtay, C. (2006): お母さんと先生が書く
ソーシャルストーリー™(服巻智子訳).
クリエイツかもがわ.
- 5)Hart, B., and Risley, T. R. (1980): In
vino language intervention :
Unanticipated general effects.
Journal of Applied Behavior
Analysis, 13, 927-936.
- 6)Kokina, A., and Kern, L. (2010): Social
Story™ interventions for students
with autism spectrum disorders :
A meta-analysis . Journal of
Autism and Developmental
Disorders, 40, 812-826.
- 7)熊谷亮・竹林慧・杉岡千宏(2023): 知的
障害児特別支援学校におけるAAC
による指導の実施状況と課題:
小学生を対象にした質問紙調査
をもとに. 宮城教育大学教職大
学院紀要, 4, 137-144.
- 8)溝江唯・岡田恭典・大伴潔(2022)
保育所における「気になる」幼
児の行動特徴及び専門機関と
の連携の課題について:保育士
への質問紙調査による検討.
東京学芸大学教育実践研究,
第18集, 22-28.
- 9)水内豊和・成田泉・島田朋子
(2017): 自閉スペクトラム症
がある成人に対する積極的行動
支援の一事例. LD研究, 26(1),
72-29.
- 10)Myles, B. S., Trautman, M. L.,
and Schelvan, R. L. (2024):
The Hidden Curriculum :
Understanding Unstated Rules
in Social Situations. Future
Horizons Inc.

- 11)Ozdemir, S. (2008) : Using multimedia social stories to increase appropriate social engagement in young children with autism. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 7, Article 9.
- 12)Parten, M. B. (1932) : Social participation among pre-school children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- 13)Reichow, B., and Sabornie, E. (2009) : Brief report : Increasing verbal greeting initiations for a student with autism via a social story™ intervention . Journal of Autism and Developmental Disorders, 36, 445-469.
- 14)丹治敬之・吉光美陽(2017) : ソーシャルナラティブ(SN)の介入の効果に及ぼす条件の検討 : コミュニケーションスキル及び社会的スキルを中心に. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第7号, 71-80.
- 15)Thiemann, K. S. and Goldstein, H. (2001) : Social stories, written text cues, and video feedback : Effects on social communication of children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 34, 425-446
- 16)鳥井彩香・朝岡寛史(2021) : 知的障害を伴う自閉スペクトラム症に対する要求行動の形成 : 絵カードおよび要求語「ください」を用いた指導. 自閉症スペクトラム研究, 19, 108-114.
- 17)やなせたかし(企画・原案)・トムス・エンタテインメント(イラスト)(2022) : できたよ! アンパンマンおやくそく.
- 18)山根希代子・今本繁(2015) : 広汎性発達障害児への PECS を中心とした早期療育の 5~6 歳時点での効果. 小児の精神と神経, 55(2), 153-163.

(受稿 2024.5.29, 受理 2024.7.25)