

「指示待ち」を未然に防ぐための指導

合同会社学習室クレメント

代表社員 富岡康一

1 はじめに

「指示待ち」と呼ばれる行動は、筆者が養護学校（現在の特別支援学校）に就職した昭和 63 年頃には、すでに存在していた。当時はその名称も知らなかったが、今思うと明らかにカタトニアであろうと思われる生徒を担当したこともあった。

近年の特別支援学校において発達段階や障害特性に対する知見が徐々に広まりを見せる中で、「指示待ち」は脈々と存在し続けて現在に至る。しかしながら、この状態像を直接取り扱った文献は限られている。

「指示待ち」は、重篤化してからこれを解消するのは困難で、医療的手段（服薬）が有効であることが報告されている(1)。教育的手段によるアプローチとしては、ABA の手法を用いた実践例などが報告されている(2)(3)が、いずれも行動の形成を目的としたものであり、子どもの内面的な変容に焦点を当てたものではない。

本稿では、「指示待ち」に至る機序を考察し、その前段階にあたる行動を「確認行動」と仮定して、ここにアプローチした。「確認行動」は失敗経験に基づく自信の喪失に端を発していると考え、課題の難易度と評価の方法をきめ細かく調整することで、子どもの内面に自信を育むような実践を行った。「指示待ち」が重篤化することを未然に防ぐための予防的な指導方法や配慮にはどのようなものが考えられるか、その一例を示す。

2 方法

確認行動が頻回に観察されるケース 1 名に対して、課題設定を最適化し、失敗経験をギリギリのところで回避できるような学習指導を行った。

ア 確認行動について

確認行動とは、自分が出そうとしている解答や行おうとしている行動が正しいのかどうか、教師の確認（お墨付き）を得てから実行する行動を指す。

指示待ちとの相違は、行動が指示の前か後かという点にある。指示待ちは、指示がないと何の行動も起こさないのだから常に行動が後になる。たとえば、目の前にジュースがあっても見ただけで自分からは飲もうとしない。確認行動は、指示を受ける前に既に行動に着手している（飲もうとして手を伸ばすがジュースに触れる直前で「寸止め」したり、何らかの発声をしたりする）が、さらに行動を進行させる（ふたを開けたり、飲んだりする）前に教師のお墨付きを得ようとする。

イ 対象生徒の実態

太田ステージⅢ-1(後期)の自閉症男児（指導開始は公立特別支援学校小学部 3 年生）を対象として行った。

2012 年 5 月、指導開始当初 LDT-R1 は 6 / 6、R2 は 5 / 6 の通過率。R3 はまったくできず、以後のテストには応じられなかった。鳥の絵課題は合格であるが、タイプ②（なぞり）タ

イプ③（部分への着目）、タイプ④（足との間に隙間空き）、タイプ⑥（安定描写）が混在するという珍しい状態像であった。自由画はグルグル描きと複数のマルが混在していた。視知覚課題に強く、こだわりすぎる面があった。たとえばハサミで線に沿って紙を切る活動では、線とのズレが 0.1 ミリ以内の精度で切るなどがみられた。誤答に対する嫌悪感は当初からきわめて強く、課題の難易度をかなり緩めに設定する必要があるがあった。それでもわずかなミスで不穏になることがしばしばみられた。全体に情緒不安定が目立ち、一旦不安定になるとさらに自分にとどめを刺すような態度をとることもあり、指導には細心の注意を要するタイプであった。

2017 年 7 月 LDT-R2 は余裕を持って 6 / 6。R3 は「大きい」の指定は絶対・相対ともに安定しているが、「小さい」の指定では軸の移動が不安定であった。しかし R4 まで従事することができた。R4 では犬の同定以外はポイントを獲得できなかったが、二事物の関連づけは四試行中二試行で成功し、失敗した場合も一事物は同定できた。鳥の絵課題はすべての試行でタイプ⑥で合格。描画は明確な顔になり、細部の描き込みもみられた。ただし首から下は描かなかった。情緒面の危うさは引き続き内包しており、日常の学習では平均的な設定よりもかなり緩めの設定を行う必要がある。しかし、LDT-R4 という「できない課題」に従事できた点だけでも明らかに成長したといえる。

指導開始時は確認行動が頻回であった。ほとんどすべての活動に自信が持てず、逐一「はぁ…？、はぁ…？」と発声してアイコンタクトを行い、筆者のお墨付きを得ようとした。上述のように課題の難易度は緩めに設定していたので、「ピンポン」「合ってるよ」「それでいいよ」などという「お墨付き」さえ付与すれば、すぐに正答することができた。一方、ステージ I-3 から II 相当の極端に易しい課題や得意な課題（型はめやパズル類）については、確認行動なしでも遂行することができた。

ウ 指導内容と指導形態

ひらがなの文字並べ（ひらがなカードを並べて単語を構成する。写真参照。）を行った。指導形態は一对一の個別学習で、指導頻度は週に 1 回であった。教材は自作した。ベニヤ板に鉄箔を貼ったものを台枠として、ここに裏面にマグネットを貼ったカードを貼付できるようにした。



エ 課題設定の最適化（難易度の調整方法）

確認行動は、「できそうだ、十中八九こうだ、でも、ちょっと自信がない」という課題を提示したときに出現しやすい。易しすぎる課題（正答率 10 割）であれば確認するまでもなく自信を持って正答するし、難しすぎる課題（正答率 5 割以下）であれば早期にあきらめてしまい投げやりに解答（総当たりピンポン待ち）する様子が観察された。

筆者のこれまでの指導経験からは、教師からのヒントや教示がない条件で安定して 9 割の正答率が得られる難易度は、活動に対して「ちょうどのやりがい」を感じやすく、モチベーションが高まるという経験則が導かれている。指導中に子どものできばえを記録し、次の①から③に示す方法できめ細かく難易度を調整することで、常時 9 割以上の正答率が得られるようにした。

①取扱い単語

最も目が粗い難易度の調整方法は、取扱い単語の選択である。語彙や文字数や特殊音節の有無によって難易度が変わる。最も易しいのは、子どもが知っている身近な語彙で、清音二音の単語である。代表例として「くつ、かさ、いす」が挙げられる。

②手本の有無と提示方法

次の段階の調整方法は、手本の有無で、ある場合はどのように手本を提示するかである。

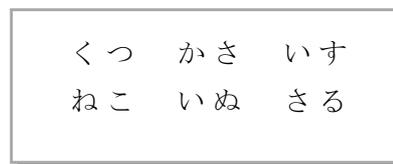
1. 手本あり

右図のように、写真カードに手本の文字を添えるのが最も易しい条件である。解答が直近に提示されているので、不安感なく従事できる。



2. 手本択一参照（手本との照合で正答か誤答かがわかる）

右下図のように、写真カードの「かさ」というロゴを消して傘の写真だけにする。同時に、単語を列記した文字カードを別途提示する。提示の仕方によって次の三段階に分かれる。



直近提示：文字並べの作業場所と同一視界内に提示する。

裏面提示：手が届く位置に手本があるが、裏返しになっているので自分で表に返して参照しなければならない。

遠方提示：文字並べの作業場所から離れた視野外（背後の壁など）に提示する。同一視界内に無いので、手本を一旦記憶する必要がある。

遠方天地逆提示：手本を記憶する際に画像を反転させる必要がある。この条件で正答できれば、手本無しにスムーズに移行できる場合が多い。

3. 手本なし

択一参照のカードを撤去し、自分の記憶だけをたよりに文字並べを行う。手本と照合できないので、指導者の評価があるまで正誤を確認できない。この段階から、後述の④評価の方法が大きくモノをいうようになる。

③提示数

同時に提示する教材の量を調節する。1枚の絵カードとこれに対応する文字カードのみを提示するのが最も易しい。提示枚数が増えると選択肢が増え、処理する工数が増えるため難易度が上がる。

オ 評価の方法

上述のように課題の難易度設定をきめ細かく調整した上で、評価の方法もきめ細かく調整した。この部分が、本報告の核心部分である。

指導者の評価だけが頼りになる「手本なし」の条件で、評価の頻度とタイミングを次のようにコントロールした。

①評価レベル

文字並べの活動を課題分析すると次の1～6のようになる。絵(写真)の貼付、第一音の貼付、第二音の貼付という子どもの活動に呼応して確認の音声を入れたり、正答をあらわすピンポンサインを提供したりする際に、その頻度を徐々に減じていく。これを「評価レベル」と呼ぶ。

	評価レベル			1		2		3		4	5
	教材の状態			教師の発声	ピンポン	発声	ピンポン	声	ピンポン	ピンポン	ピンポン
1. 絵(写真)の同定(単語の認知)											六 間 完 了 後 ピン ポン
2. 絵(写真)を枠内に貼付				「かさ」		かさ					
3. 第一音を検索				「か…か…」							
4. 第一音を枠内に貼付		か		「か」	○	か		か			
5. 第二音を検索		か		「さ…さ…」							
6. 第二音を枠内に貼付完成		か	さ	「さ」	○	さ	○	さ		○	

評価レベル1 評価（音声）のフィードバックを貼付と同時に即時、一字ずつ行う（高頻度、即時評価）。傘の絵を貼付したときに「かさ」と言って聞かせ、第一音を探しているときにその音を小さいボリュームで言って聞かせ、貼付したときに大きめのボリュームで確認の音と言って聞かせる。さらに「ピンポン」という正答をあらわす「音」（表の○印）を聞かせる。教師の「お墨付き」が高頻度で提供されるため、子どもは確信を持って安心して課題に従事できる。ここをベースにして、評価レベル2以降では徐々に評価を間引いていく。

評価レベル2 リアクションを減じ、ピンポンサインは単語完成時の1回のみにする。

評価レベル3 さらにリアクションを減じる。

評価レベル4 貼付した文字についてはリアクションを行わず、単語を正しく完成させられたときのピンポンサインのみを提供する。子どもは、作業中の「お墨付き」を得られない状態で課題に従事しなければならない。

評価レベル5 レベル4までは一語完成する毎にピンポンサインを提供したが、レベル5ではこれを行わず、6問すべてを完成するまでなんのリアクションも行わない（低頻度、遅延評価）。子どもは長時間にわたり、多くの作業量を自分一人でこなさなければならず、その間継続して自分で自分にOKを出し続けなければならない。この活動に従事した結果、最終的に成功した（6問とも自力で正答できた）場合に、教師のお墨付きなして行った自分の行動が正しかった、という経験をすることができる。この成功経験こそが自信となり、これが確認行動を減弱するための核心部分である。

子どもの様子に応じて、1回の活動の中でも評価レベルを変えることも行った。たとえば、前半は高頻度即時評価を行って（「助走」にあたる）、後半は徐々に低頻度遅延に移行するなどである。本教材では、前半は文字カードの枚数が多く残っているため、目的のカードを探し出すのに手間取ったり、脳の回転が十分上昇していなかったりするために、正答を得るためにより多くのエネルギーを消費する。活動が進んで後半になると文字カードの残り枚数が少なくなり、候補が絞られるため作業が易しくなる。また、脳の回転も十分上昇してくる。こうした様子がみられた場合は、徐々に評価を間引いて評価レベルを上げていった。

②評価レベルにかかわらず臨機応変な対応を行った場面

1. 自己修正

自己修正とは、自分で自分のまちがいに気づいて、指摘される前に修正する行動を指す。

この行動は、学習場面においては非常に価値が高いと考える。このため、評価レベル3以降

であっても、この行動が観察された場合は特別に積極的に評価した。

2. 顔色伺い

適切な難易度の課題設定を行えば、自信を持って取り組むため、教師の存在を忘れたかのように教材に集中する。しかし何らかの事情（外的な要因を含む）で自分の行動に自信が持てなくなり、不安感が頭をもたげたとき、教師の顔を見ることがある。これを「顔色伺い」と呼ぶ。

こうした行動が観察された場合は、予定の評価レベルにかかわらず速やかに追認した。「ここぞとばかりにがんばらせて、不安感という壁を乗り越えさせることで自信をつけさせよう」と考え、追認を曖昧にしたり遅らせたりすると、不安感はますます強まり、冷静さを失う様子がみられた。一旦このような精神状態に陥ると、確実なお墨付きを得ようとしたり、時には「総当たりピンポン待ち」で解答したりして、学習場面の雰囲気が悪化することもあった。このような状況に陥る前に、早い段階で追認を与えた上で、その旨を記録にとどめ、次回の指導時にはその部分だけ評価レベルを落とした。

カ 保護者の母国語に関する配慮

対象児の母親は韓国語を母国語とする。日本語は堪能で日常会話に不自由はないが、ごく一部に標準的なイントネーションとは異なる単語もある。対象児は韓国語はできないが、やはり独特なイントネーションが散見される。母親からは、「幼少期に絵本の読み聞かせなどをした時に、私の発音を聞いていたので、その影響があるのかもしれない。」という見解を得た。このことをふまえ、指導中に対象児が独特なイントネーションで発語した場合は、これを指導の対象とはしなかった。

このことは、特別支援教育全般にわたって配慮すべき事項であり、ひいては障害はないが外国籍の生徒の指導においても同様のことがいえる。

3 結果

評価レベル5の提示（筆者が全く無反応）でも、自分で「ピンポ〜ン」と言って自分で自分にOKを出せるようになり、安定して学習に取り組めるようになった。最終的にはなんの評価を行わなくても、自分で教材ケースのふたを閉めて「できました！」と筆者に報告し、自主的に次の教材に着手することができるようになった。この行動の背景には、「自分の解答は間違っていない」という確信が存在すると思われる。

標準的な難易度設定（トータルで9割正答できる）よりもやや緩めの設定（トータルで9割5分正答できる）という条件下ではあるが、確認行動（「はぁ・・・？、はぁ・・・？」と発声してアイコンタクトを行う）はほとんどみられなくなった。ただしこれは難易度設定に強く依存しており、筆者のわずかなさじ加減の狂いがあると敏感に反応して確認行動の再来をもたらす可能性がある。

情緒不安定に陥る頻度が減少した。次の表は、指導開始当初から2017年末までの対象児の情緒面の記録の一覧である。無印は安定して意欲的に授業に臨んだことを示す。薄い網掛けは軽度の不安定で、濃い網掛けはそれよりも重度の不安定を示す。いずれも毎回作成している指導案の記録欄から情緒面に関する記述を抜粋した結果である。平成27年度の末から翌年度当初に重度の不安定が記録されている件では、入室当初から不安定であった旨の記録があり、小学部から中学部に進学したことに伴う環境の変化が影響していると思われる。年を追うごとに

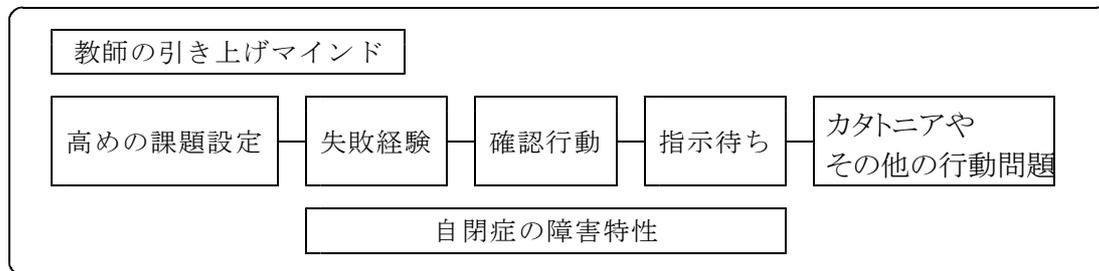
不安定に陥る頻度は減少しているが、それでもちょっとしたうっかりミスがきっかけで不穏になる危うさは残っている。たとえば2017年10月の「ハナナ事件」が挙げられる。文字並べの指導は順調に進み、取扱い対象がカタカナ3字にまで進んだ。その中の「バナナ」を作るべきところをうっかり「ハナナ」を作ってしまう、筆者に指摘されて軽度の不安定に陥った。次の指導機会には、本人がこの件を覚えていて、真っ先に「バナナ」を作ってリベンジする様子がみられた。

平成24年度 小3			平成25年度 小4			平成26年度 小5			平成27年度 小6			平成28年度 中1			平成29年度 中2				
指導月	日	状態像	備考	指導月	日	状態像	備考	指導月	日	状態像	備考	指導月	日	状態像	備考	指導月	日	状態像	備考
		1		4月		1		4月		1		4月		1		4月		1	
		2				2				2				2				2	
		3				3				3				3				3	
		4				4				4				4				4	
5月	1	4		5月	1	4		5月	1	4		5月	1	4		5月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
6月	1	4		6月	1	4		6月	1	4		6月	1	4		6月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
7月	1	4		7月	1	4		7月	1	4		7月	1	4		7月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
8月	1	4		8月	1	4		8月	1	4		8月	1	4		8月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
9月	1	4		9月	1	4		9月	1	4		9月	1	4		9月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
10月	1	4		10月	1	4		10月	1	4		10月	1	4		10月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
11月	1	4		11月	1	4		11月	1	4		11月	1	4		11月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
12月	1	4		12月	1	4		12月	1	4		12月	1	4		12月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
1月	1	4		1月	1	4		1月	1	4		1月	1	4		1月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
2月	1	4		2月	1	4		2月	1	4		2月	1	4		2月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	
3月	1	4		3月	1	4		3月	1	4		3月	1	4		3月	1	4	
	2	4			2	4			2	4			2	4			2	4	
	3	4			3	4			3	4			3	4			3	4	
	4	4			4	4			4	4			4	4			4	4	

4 考察

指示待ちに至る機序を次のように図式化した。

失敗経験を誘発する高めの課題設定を行う根本要因として教師の引き上げマインドを想定し、失敗経験から確認行動を経て指示待ちに至る過程に自閉症の障害特性が強く影響しているのではないかと考えた。



1. 高めの課題が提示される

背景にあるのは「教師の引き上げマインド」であり、さらにその背景にアセスメントの不備や発達段階に応じた教育課程の不備が指摘できる。「やってみたら誤答した」失敗経験から、「また誤答かも知れない」という不安感が形成される。

2. 再度類似の課題に直面したとき

誤答を予見して、解答前に「寸止め」をして教師の顔色をうかがう。

3. 寸止めした時の正誤に応じた教師の反応

正答の場合：「自信もって」「いいからやりなさい」などと言う。これは事実上のお墨付きになる。

誤答の場合：「え～～？」「よく考えて」「よく見て」などと言う。

4. 教師の反応を受けた子どもの行動

お墨付きを得た場合：安心して解答する。

よく考えるよう指示された場合：解答を他候補にしたり修正したりする。

他候補が見当たらなかつたり、全く手がかりが得られない場合は「総当たりピンポン待ち」になる。

5. 行動のきっかけを他者に依存するようになる

お墨付きを得てこれに基づいて行動すると、確実に正答と安堵感を得ることができる。少しでも不安感を感じた場合は、確認行動をとるようになる。これを繰り返しているうちに、徐々に行動のきっかけを他者に依存する傾向を強める。こうして、「指示待ち」に至るのではないだろうか。

ア 引き上げマインド

本実践では、引き上げ課題を提示して生徒が失敗した場合に不適応状態に陥ることがあったため、課題の難易度設定にゆとりを持たせた授業を継続した。この結果、学力は伸長し、不適応状態に陥る頻度も減少し、確認行動も大幅に減った。確かに、単に筆者が生徒の実態を高く見積もりすぎただけであり、安全運転と思えたレベル設定が実は最適であっただけかも知れない。しかし、取り扱った課題は、認知発達治療の実践マニュアル(4)に準拠し、さらに半分以上はワンランク下のステージⅡの課題を取り扱った。

一般に教師は、学力を伸長したり、より高次の行動を身につけさせたりするために、児童生徒を引き上げようとすることに熱心である。また保護者からもこうした方向性の要望が寄せられることがしばしばあり、時にそれが過剰になる例もある。そのため、少しでも高い課題に挑戦させてこれをクリアさせたい、と考えやすい。

本実践を通じて、「急がば回れ」という格言を痛感した。確認行動や、その後につながる「指示待ち」の形成には、この「教師の引き上げマインド」こそが、はじめの一歩であるように感じた。

教師が乗り越えさせたいと考える壁（これを乗り越えれば力になる！）は、ほとんどの場合子どもにとって高すぎる壁で、低すぎるのではないかと危惧する程度の壁が子どもにとってはちょうどよい高さであることをここに書き留める。

イ 自閉症の障害特性及び発達段階との関連

筆者の実践経験に基づく印象であるが、指示待ち行動が頻発するのは「性格的に穏やかで受動的なステージⅢ-1の自閉症児」が「小学部高学年～高等部」の年齢に至った時である。このことは松本(5)も可能性として指摘している。

その背景にあるのは、状況判断の困難さ（意味の理解の困難さ）であると推察する。高学年

になると、ステージⅢ-1の自閉症児の多くは予定表が理解できるようになるが、日課や行動の意味や背景までは理解できていないことが多い。この場合、自由に自分の意志を表示したり、やりたいと思ったことを自発的にやっていい場面なのか、それとも指示を待って行動すべき場面なのか、という判断を誤る可能性が高まる。

万が一、後者の場面で前者の行動をとってしまった場合、教師から「勝手なことしない！」「まだやれって言ってません！」という叱責を受けることがある。こうした経験を積むと、次第に意志の発動をすることは危険であると判断するようになる。

ステージⅢ-2以上になると、場面の意味や教師の意図（いずれも目に見えないもの）の理解が進むため、意志に従った行動をしてもよい（それが期待されている）場面を正しく判断できる確率が高まるため、上記のような悲劇が起こりにくくなる。

他方、筆者がステージⅢ-1の自閉症児を対象に選択行動に関する実践研究を行った（6）結果、「何をすべきか」は理解できても「何をしたいか」の発露は困難であった。このことを松本(前掲)は「意志か社会性かの揺れ動き」「相手の発言が自分の意見」と指摘している。Wingは、対人関係のタイプが受動的であるグループを指摘しており、このグループとステージⅢ-1は近縁の関係にあることも指摘されている（7）。

ウ 同一性保持傾向との関連

一度うまくいった手続きを再度選択しやすい傾向や、いつも同じであることに安心感を覚える傾向は、自閉症児全般に共通する特徴（診断基準）である。意志の発動が危険であると判断すると、周囲の動きを見て安全であると確認してから行動したり、指示を待ってから行動したりするようになる。この方略が成功した（叱責を避けられ、穏便に過ごせた）場合、再度同様の方略を選択するようになる。

時に、「勝手なこと」を「しでかした」場合に被る否定的評価や不利益の強度が強い高圧的な指導者のもとでは、是が非でもこれを回避しようとする。単なる同一性保持を超えて「脅迫的に」「勝手なこと」をしないようになることは想像に難くない。

エ 両極思考との関連

価値観の幅が狭いことも関連している。「正しいかどうか不安である」の背景にあるのは、「正しい」か「正しくない」かの二者択一の価値観（両極思考）であり、その中間的な価値観を持ちにくいことがうかがわれる。特にステージⅢ-1では、目に見えるものしか理解できない場合が多いため、最終的に提示される「○マル」か「×バツ」かが唯一の価値観として理解されている可能性がある。また、自閉症の障害特性のひとつであるシングルフォーカスも、一旦決定した「×バツ」という評価が「全画面表示」となって見えることと関連していると考えられる。

5 まとめ

「指示待ち」は、自分で自分にOKを出せなくなっている状態である。その裏には自己肯定感の低下があり、そこに至るまでの経緯を仮定し、そうならないようにするための指導の一例を提示した。引き続き、発達段階と障害特性に応じた実践を継続したい。

最後に、事例提供に快く応じてくださったO君の保護者に深謝する。

文 献

- (1) 横山浩之ほか、知的障害を伴う自閉症児（者）の抑うつ症状としての「指示待ち」と治療的介入、脳と発達、2009
- (2) 太田千佳子他、自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析と指導の展開、特殊教育学研究、2012
- (3) 有川宏幸、自閉症児の小遣い帳記入時における指示待ち行動の変容－母親の言語援助への介入をとおして－、特殊教育学研究、2003
- (4) 太田昌孝・永井洋子、認知発達治療の実践マニュアル、日本文化科学社、1992
- (5) 松本拓真、自閉症スペクトラム障害の子どもの受け身性が固定化する一機序：親子の相互作用と親にもたらす苦悩、発達心理学研究、2015
- (6) 富岡康一、自閉症児の予定表を用いた活動の選択に関する指導－選択の意味に気づくことを中心として－、東京学芸大学附属養護学校研究紀要、2006
- (7) 立松英子、発達支援と教材教具Ⅱ 子どもに学ぶ行動の理由、ジアース教育新社、2011