

絵カードでのコミュニケーション

－職員の気持ちの変化－

氏名：吉野美保

内容

序論	2
第一章 放課後等デイサービス にじ高殿とは	3
第一節 現況	3
第二節 問題点	3
第二章 検証目的と問題把握の調査	3
第一節 目的	3
第二節 問題把握の調査方法	3
第三章 実践方法と実践取り組み	4
第一節 実践取り組みの方法	4
第二節 実践の取り組み	
1) A 君	
①現状 ②実践の取り組み ③実践の結果	5
2) B 君	
①現状 ②実践の取り組み ③実践の結果	6
3) C 君	
①現状 ②実践の取り組み ③実践の結果	8
第三節 取り組みの結果と考察	9
第四章 実践の取り組みにおける職員の変化	11
まとめ及び課題	13
引用文献	14
参考文献	14

序論

にじ高殿は2018年4月に開所した放課後等デイサービス施設であり、利用者数33名で、そのうち15名が自閉症スペクトラム障害¹である。

「支援を行う中で難しいと感じる障害は何ですか」という聞き取り調査で、にじ高殿の職員7名中5名が自閉症スペクトラム障害児との関わり方を難しいと感じていると答えた。特に「発語が無く、なぜ怒っているのか、泣いているのか分からない」「自分の世界に入っていることが多く、職員の言葉が入らない」等関わり方における具体的な難しい側面が見られた。本施設の職員に対する聞き取り調査結果と同じく他事業所へのアンケート調査でもアンケート対象の職員31名中16名が自閉症スペクトラム障害児への支援が難しいと答えた。

なぜ、難しいと感じるのかは自閉症スペクトラム障害の特性でもあるコミュニケーション力の低さに関係していると考えられる。つまりコミュニケーションをとるのに、その子が何を考えているのかを汲み取るスキルが職員に無い事が課題である。

石井(2006)によると「自閉症者の心理的世界内の事象を理解すること、その上でこの心理的世界と現実との交流をいかに図ることができるかを考えることが肝要である。さらに、自閉症という人間関係に成立できにくい特性に対して、その感覚、情緒という内的世界の安定に留意することが重要である。そこから他人に対応する機能としての自我機能発生が見られるので、さらに焦点を移して、人間関係による行動統御ができるように心がける支援の必要性がある」と述べているように、自閉症スペクトラム障害児の支援において、職員のコミュニケーション方法の在り方や配慮点を考えなければならない。

厚生労働省(2015)が提示している放課後等デイサービスの基本的役割では、【子どもの最善の利益の保証】【共生社会の実現に向けた後方支援】【保護者支援】の3つがある。この役割を果たすためには、障害特性を理解し子ども一人ひとりをしっかりと観察し現状を把握しなければならないと示している。

本課題では、どのようにすれば彼らが自分の意思を他者に伝える事が出来るようになるのかを本実践で検証したい。そして、職員が子ども一人ひとりをしっかりと観察し、その子に合ったコミュニケーションツールを見つけ一貫した支援を通して、子どもたちとの関係性を築く事ができるのか、特に関係性を築く前と後での職員の気持ちの変化を検証したい。

¹ 自閉症スペクトラム障害は生まれつきの脳の機能障害によって引き起こされ、対人関係、コミュニケーションの障害、パターン化した興味や活動、感覚の花瓶や鈍麻といった発達に伴う社会参加に関する障害が生じている

第一章 放課後等デイサービス にじ高殿とは

第一節 現況

にじ高殿は、保育士4名、児童指導員3名の職員で構成されており利用者数は33名である。利用者33名のうち15名が自閉症スペクトラム障害児で、発語のない子、もしくは反響言語のみの子どもが10名いる。自閉症スペクトラム障害児が毎日6から7名利用しており、他の障害の子も合わせると毎日10名程度の子どもたちが利用している。

にじ高殿では、平日は学校が終わってからの約2時間を個別課題や集団プログラム等を行い過ごしている。土曜日、日曜日や学校が長期休みの時期は、午前10時から午後4時までの時間を過ごしている。集団プログラムには「園庭遊び」「製作活動」「感触遊び」「リズム遊び」や「チーム対抗〇〇ゲーム」といったものがあり、毎日15分程度行っている。

第二節 問題点

にじ高殿は、発語のない自閉症スペクトラム障害児が多く利用している放課後等デイサービスだが、職員が子どもたちと上手くコミュニケーションがとれていない。例えば、何かを取って欲しくてクレーン動作で職員の手を引いて行くが発語がない為、何かを取って欲しいのか伝わらず泣いてしまう。又は、自分の欲しい物とは違う物を渡されて怒り出すという状態が毎日のように起きている。

自閉症スペクトラム障害といっても一人ひとり性格も違えば好きな遊びや苦手な感覚も違う。まずは、職員がこの子の事をもっと知りたいと思い、この子は何に困っているのか、どうして欲しいのかを考え試行錯誤しながらコミュニケーションがとれる方法を考える事が必要である。

第二章 検証目的と問題把握の調査

第一節 目的

本検証の目的は、職員が同一の自閉症スペクトラム障害児に対して、同じツールを使用して一貫した支援を行うことで自閉症スペクトラム障害児とのコミュニケーションを確立する事が出来るような支援の在り方を模索する事である。

それにより、職員一人ひとりが自ら学び・考え・試行錯誤する事で専門性を高め、さらにそれを職員同士が共有し連携しながら対応力を身に付ける事にも繋がると考える。

第二節 問題把握の調査方法

【聞き取り調査】

- ・対象 : にじ高殿職員7名
- ・期間 : 2018年6月8日～11日

- ・内容 : 支援を行う中で難しいと感じる障害は何ですか
- ・結果 : 自閉症スペクトラム障害 5名
 重度の身体障害 1名
 知的障害 1名
- ・理由 : 発語が無く、なぜ怒っているのか、泣いているのか分からない
 自分の世界に入っていることが多く、職員の言葉が入らない
 関わりあう事が出来ない
 こだわりが強く、切り替わりにくい
 集団での活動が難しく、次の行動に移るにも時間がかかる

【アンケート調査】

- ・対象 : 他事業所（10 事業所）の職員 31 名
- ・期間 : 2019 年 7 月 1 日～31 日 75 部配布し 31 部回収（回収率 41.3%）
- ・内容 : 支援を行う中で難しいと感じる障害は何ですか
- ・結果 : 自閉症スペクトラム障害 16 名
 重度の身体障害 8 名
 知的障害 4 名
 精神障害 3 名
- ・理由 : コミュニケーションがとれない
 発語のない子は困っている時の対応が難しい
 急に怒り出す
 こだわりが強すぎる
 マイペースで自分の世界にいる

以上のように、にじ高殿と他事業所で共通問題として、自閉症スペクトラム障害児との関わり方に対して職員は難しさを感じており、その理由としては発語がないためコミュニケーションがとりづらい事が原因だと考えられる。

第三章 実践方法と実践取り組み

第一節 実践取り組みの方法

本課題を実証するために試みた方法をまとめると、以下の通りである。

研究対象：3 名（小学校 1 年生 1 名・小学校 2 年生 1 名・高校 3 年生 1 名）

実施期間：2018 年 6 月から 2019 年 9 月まで

方法 : 自閉症スクリーニング質問紙 (ASQ)²を用いて、3 人のコミュニケーションの特性を図り一人ひとりに合ったツールを考えた。

ステップ0…自閉症スクリーニング質問紙に基づいた事実確認

ステップ1…その子の「課題」は何か

ステップ2…なぜその「課題」が生じるのか

ステップ3…対応策（支援方法）を考える

ステップ4…実践・結果

という流れで行う。

第二節 実践の取り組み

本節では、研究対象の自閉症スペクトラム障害児の現状および実践の取り組み内容をまとめる。

1) A 君（小学校2年生）の事例

①現状

今が何をする時間なのか不明だと泣いたり奇声を上げたりする行動が見られ、自分の思う様にいかないと自傷行為に及ぶことがある。また、電車へのこだわりが強く、外出時に電車が見えるとその場から動かなくなってしまう事が度々ある。

②実践の取り組み

2018 年 6 月～2019 年 1 月にかけて以下のルールに基づいて実践を行った

ルール① 活動と活動の間には十分な休憩を入れる

ルール② 活動は 3 つまでとする

ルール③ 全職員が同じカードを使用し、同じ手順でタイムスケジュールを提示する

実践内容は、A 君に対して好きな事や興味のある事を絵カードにして、タイムスケジュールを提示し、自由活動の時間には絵カードで A 君のやりたい事を選んでもらった。

○ステップ0（自閉症スクリーニング質問紙に基づいた事実確認）

- ・儀式的なパターンへのこだわりがある
- ・物に対して極端に熱中することがある
- ・体や手足を無目的なパターンで繰り返し動かすことがある
- ・他者に対しては興味がない

○ステップ1（A 君の「課題」は何か）

- ・自由活動の時間の過ごし方

² ASQ は Rutter や Lord らを中心とするチームにより開発された自閉症の 3 つの基本的障害である対人相互作用、コミュニケーション、常同的・反復的な行動様式についての質問項目からなっている。

・自傷行為

○ステップ2（なぜ、その「課題」が生じるのか）

- ・先の見通しが立たない不安感
- ・自分の気持ちを伝えられないイライラ感

○ステップ3（対応策）

- ・先の見通しが立つ様、タイムスケジュールを提示する
- ・A君の好きなこと、やりたい事をやってみる
- ・意志表現の絵カードを用いて、何がやりたいのか選んでもらう

○ステップ4（実践・結果

③この実践の結果

〈表1〉実施前後の変化

	実施前	実施後
泣く・奇声を上げる	8回／月平均	0.4回／月平均
自傷行為	2回／月平均	0.1回／月平均

〈図1〉意志表現の絵カード



・2018年6月、筆者の手作り絵カード

以上の事から〈表1〉で分かるように、泣く・奇声を上げるが月平均8回から0.4回に減り自傷行為も月平均2回から0.1回に減った。

A君はタイムスケジュールを提示する事で、先の見通しが立ち、落ち着いて過ごすことが出来るようになったと推測される。現在では、コミュニケーションボードを使用して2語文で自分がやりたい事、やって欲しい事を発信できるようになった。

2) B君（高校3年生）の事例

①現状

発語が無く「アー」「フンッ」の言葉に強弱をつけて伝えようとしたり、お茶やおもちゃを取って欲しい場合には指差しで伝える。しかし、自分が思っている事と違う場合は怒り出し、職員に対して他害がある。B君には約10年間移動支援員として関わってきた人がおり、その人との信頼関係が強く他者を受け入れる事が難しい。

②実践の取り組み

2018年7月～2019年3月にかけて以下のルールに基づいて実践を行った

ルール① 全職員が同じカードを使用し、同じ手順で行う

ルール② 職員に対して他害があれば、カードの促しは一旦中止しその場を離れる

実践内容は、B君は今まで絵カードを用いて気持ちを伝えるという事を全く行っていなかったもので、まずは好きな事をやる時に絵カードを用いる事から始めた。B君の一番好きな事はおやつ時間なので、おやつのおかわりの際に「おかわり」と書いてある絵カードを職員に渡すと、おかわりのおやつが出てくるという事を覚えるまで毎回行った。B君が絵カードではなくジェスチャーで「おかわり」を伝えた時は、職員が絵カードを促した。

○ステップ0（自閉症スクリーニング質問紙に基づいた事実確認）

- ・人の臭いや物の臭いに極端な興味を持つ
- ・儀式的なパターンへのこだわりがある
- ・欲しいものがある時は、顔を見て身振り手振りで相手に伝える
- ・「はい」の意味で頷く

○ステップ1（B君の「課題」は何か）

- ・思い通りにならないと他害をする
- ・職員との信頼関係を築く

○ステップ2（なぜ、その「課題」が生じるのか）

- ・気持ちを伝える術を知らない
- ・今まではジェスチャーでも相手が汲み取ってくれていた

○ステップ3（対応策）

- ・絵カードを用いて、何が欲しいのかを伝えてもらう
- ・ジェスチャーで伝えようとしたら絵カードを渡す
- ・職員に対して他害があれば、一旦離れて落ち着くのを待つ

○ステップ4（実践・結果）

③この実践の結果、おやつ「おかわり」は欲しいので、直ぐにやり方を理解し絵カードで「おかわり」の要求ができるようになった。そして、「おかわり」がいない時は、お菓子の袋を捨てる卓上のゴミ箱に絵カードを入れて、職員に「おかわり」がいない事を伝える方法を自ら考えた

〈図2〉おかわりの絵カード



・2018年7月、筆者の手作り絵カード

以上の事から、絵カードを使用したことが無い場合は、好きな事をする時に絵カードを用いて気持ちを伝える事から始めると、気持ちと絵カードが結び付きやすい。しかし、B君はおやつ時間の絵カードは使用できるようになったが、それ以外の時は絵カードを拒否することが多く結びつかなかった。

3) C君(小学校1年生)の事例

①現状

C君は、発語は無いが50音表を用いて自分が欲しい物を他者に伝える事ができる。しかし、伝えても思う様にいかない場合は大声で泣き、自分の手を噛むという自傷行為がある。音に関しても過敏な時があり、耳を塞いで静かに泣いている時がある。職員に対しては、少しだけ関心があるが他児に対しては全く興味がない。

②実践の取り組み

2019年4月～2019年9月にかけて以下のルールに基づいて実践を行った

ルール① 絵カードへの拒否がある時は、カードは使用せず職員との関わりを楽しむ

ルール② 遊びの絵カードを選択してもらうのは3つまでとする

ルール③ 全職員が同じカードを使用し、同じ手順で行う

実践内容は、C君に職員への関心を持ってもらう為に、毎回同じ職員が通所してからの流れを一緒に行った。自由活動の時間も、その職員と一緒にトランポリンで遊んだり、お散歩をした。職員に対しての拒否が最初はあったが3週間程度で拒否が無くなり、そのタイミングで遊びの絵カードを提示して、遊びをC君に選んでもらい職員と一緒に遊んだ。

お弁当やおやつ時間の終わりに「ごちそうさまでした」と書いてあるカードを出して、手を合わせて終了とした。

○ステップ0(自閉症スクリーニング質問紙に基づいた事実確認)

- ・他人の手を自分の手の延長のように扱う事がある
- ・人の臭いや物の臭いに極端な興味を持つ
- ・故意に自分の体を傷つける

○ステップ1(C君の「課題」は何か)

- ・要求は伝えられるが、気持ちの部分伝える事ができない
- ・他者に対して関心が薄い

○ステップ2(なぜ、その「課題」が生じるのか)

- ・他者に対して自分の要求を伝える必要性を感じていない
- ・お母さん以外の人との関わりが今まで無かった

○ステップ3(対応策)

- ・職員との距離を縮め、興味を持ってもらう
- ・絵カードを用いて、やりたい遊びを選んでももらう

・気持ちの部分で顔の表情の絵カードを用いて、職員に今の気持ちを伝える

○ステップ4（実践・結果）

③この実践の結果、毎日、同じ職員が関わる事でC君から職員の手をクレームするようになり、自由活動の時間の絵カードで選択した「トランポリン」「ハンモック」「音の鳴る絵本」で職員と一緒に遊ぶ事ができるようになった。そして、遊んでいる時に笑顔が出るようになり「ごちそうさまでした」のカードと職員の声掛けで手を合わせスムーズに終わる事ができるようになった。そして、絵カードに無い物は、50音表を用いて『ひらがな』で伝える事ができるようになる

しかし、顔の表情絵カードは、気持ちの部分の理解が難しい様子で、カードに対しての拒否がみられた

〈図3〉 ごちそうさまの絵カード



・2019年5月、筆者の手作り絵カード

〈図4〉 50音表



・セリアのひらがなカタカナ表（2019年）

以上の事から、母親以外の人との関わりがなかったため時間は掛ったが、職員と信頼関係を築く事ができれば自分の方から積極的に絵カードや50音表を使い意思を伝えてくれるようになり、遊びの中で笑顔も見れるようになった。

第三節 取り組みの結果の考察

放課後等デイサービスガイドラインの中に「放課後等デイサービスでは、子どもの発達過程や障害種別、障害特性を理解している者による発達支援を通じて、子どもが他者との信

頼関係の形成を経験できることが必要であり、この経験を起点として、友達とともに過ごすことの心地よさや楽しさを味わうことで、人と関わることへの関心が育ち、コミュニケーションをとることの楽しさを感じることができるよう支援する」³とあるが、本実践を行う前の職員は発達過程や障害特性を理解しないまま子ども達と関わっていた。聞き取り調査やアンケート調査でも分かるように自閉症スペクトラム障害児とのコミュニケーションは誰もが難しいと感じている。その子供たちとコミュニケーションをとるために、自閉症スクリーニング質問紙（ASQ）を用いて「強迫的・儀式的行為」「不適切な質問」「造語」「自傷行為」「物への独特な愛着」「他者への興味」等について全職員で検証し、子ども達の障害特性を理解した。

本実践取り組みをまとめると次の＜表2＞のとおりである

＜表2＞ 実践の取り組み

	A 君	B 君	C 君
現状	泣く・奇声を上げる・自傷行為に及ぶ	指差しで伝える・意にそぐわない場合は職員に他害あり	発語は無いが 50 音表で母親には訴えるが他者には興味をがない
ステップ0	儀式的なパターンへのこだわり	ジェスチャーで相手に伝える	他人の手を自分の手の延長のように扱う
ステップ1	自由活動の時間の過ごし方	思い通りにならないと他害をする	他者に対して関心が薄い
ステップ2	先の見通しが立たない・自分の気持ちを伝えられない	気持ちを伝える術を知らない	他者に対して要求を伝える必要性を感じていない
ステップ3	タイムスケジュールの提示	絵カードで気持ちを伝える	職員に対して興味を持ってもらう
ステップ4	絵カードでタイムスケジュールの提示・やりたい事を選んでもらう	絵カードで「お茶」「おやつ」「おかわり」を自ら職員に渡す	毎回同じ職員が関わり、職員への拒否が見られなくなっから絵カードを使用する
結果	奇声・自傷行為がほぼ無くなった 2 語文で自分の気持ちを発信できるようになった	おやつ時間の絵カードを職員に渡せるようになった おやつ時間以外の	自由活動時の遊びを絵カードで伝えることができるようになった

³ 厚生労働省（2015）「放課後等デイサービスガイドライン」4 頁

	った	絵カードは拒否が見 られた	職員に興味を示すよ うになった
--	----	------------------	--------------------

伏見（1995）は、コミュニケーションについて「ある個体（発信者）の行動が他の個体（受信者）の行動・感情・知識・思考などに影響を及ぼす過程である。発信と受診の相互作用により情緒・感情あるいは知識などの共有が起こり社会的関係が確立・変容するといった効果もある」と述べているように、本実践においてその子に合ったツールを使用する事で職員との信頼関係を築く事が重要であるという事が分かった。信頼関係を築くため、その子に寄り添いその子の気持ちになって考えなければ信頼関係を築く事ができないという結論に至った。

第四章 実践取り組みにおける職員の变化

●A 君担当職員

【実践前】

担当職員が一人で関わり方について、どうにかしないといけないと思い込んでおり、コミュニケーションのとり方がわからない為、A 君が泣いたり奇声を上げている時に必死に言葉で伝えようとしていた。そして、A 君がやりたくない事を促した場合、自傷行為が見られることもあり A 君に対して苦手意識が出ていた。

【実践後】

全職員で A 君に対する関わり方を決めた事で、困った事があった時に他の職員に相談をするようになり、職員間のチームワークが出てきた。そして、A 君とのコミュニケーションをもっととりたいたいと思い、自ら自閉症の研修に行き支援に活かすようになった。

●B 君担当職員

【実践前】

B 君が何を言いたいのか分からないが、担当職員なので関わっている時に他害をされるので正直関わりたくないと思う日もあった。そのため「フンッ」と言いながら何かを指さしているが、深く考えることなく指をさした近くにある物を適当に取って渡していた。

【実践後】

「おかわり」の絵カードを使用するようになってから、B 君がおやつ時間に担当職員を探すようになり担当職員に対しての他害が無くなった。他害が無くなり担当職員も B 君との関わり方について移動支援の方と連携を取り情報共有するようになった。

●C 君担当職員

【実践前】

C 君は、いきなり大きな声で泣き始めるので全く理解ができず、50 音表を用いて C 君にどうしたいのか聞いても「おやつ」「スーパー」と伝えてくる。その場合に対応ができず、自傷行為に繋がってしまっていた。

【実践後】

C 君が担当職員の事を「いつも近くに居る人」と認識してくれたことで、C 君に対しての声掛けが入るようになった。もっと C 君について知りたいと思い、学校や他事業所と連携を取りケース会議を行い情報を共有した。そして、自発的に「発語の無い自閉症スペクトラム障害の子のコミュニケーションについて」の研修に参加した。

以上のように職員の実践前と実践後の変化についてまとめると次の＜表 3＞のとおりである。

＜表 3＞ 実践前と実践後の職員の变化

	実践前	実践後
A 君の担当職員	・ 一人でどうにかしないといけないと思い込んでいた ・ 自傷行為がある A 君に対して苦手意識があった	・ 困った事等は他の職員に相談するようになった ・ A 君ともっとコミュニケーションがとりたいと考え研修に参加するようになった
B 君の担当職員	・ 他害があるので関わりたくないと思う日もあった ・ 指をさした近くにある物を適当に渡していた	・ 他害がなくなり関わる事が嬉しいと思えるようになった ・ 移動支援の方と連携を図るようになった
C 君の担当職員	・ いきなり大きな声で泣くので、どうしたらいいのか分からなかった ・ 全く対応ができなかった	・ 拒否がなくなり声が入るようになった事で担当職員という意識が出た ・ もっと C 君の事を知りたいと思った

さらに実践後の職員の変化として、研修に積極的に参加し研修後の支援にも変化が見られた。詳細は次の＜表 4＞である。

＜表 4＞ 研修後の職員の子ども支援に見られた変化

	研修内容	研修後の支援（効果的变化）
A 君の担当職員	・ 自閉症スペクトラム障害基礎研修で習った事を自施設の研修でパート社員に伝えるようになった ・ 自閉症の研修だけでなく、ADHD や LD の研修に参加するようになった	・ A 君以外の自閉症スペクトラム障害児が先の見通しが立たずパニック状態になっても、落ち着いて対応する事ができている ・ もしかしたら〇〇かもしれないという仮説を立て

		て、それに対する対応を試してみても上手くいけば他の職員に情報共有している
B 君の担当職員	・なぜ他害をするのかを知りたくてABAの研修に参加するようになった ・強度行動障害についても勉強するようになった	・B 君が卒業した後も、問題行動を起こす子の原因を探るためABC分析を用いて分析していた。なぜという視点から支援をする事で丁寧な関わりができるようになり、子どもたちとの信頼関係が構築されている
C 君の担当職員	・絵カードのコミュニケーションを行うためにはPECS を知らなければとPECS の研修に参加するようになった	・PECS を学んだことで、登園してからの身支度の流れをカードで解かりやすく示したり、どの職員と何をして遊びたいのかというカードを作ったりして、子どもたちの使用するカードの幅を広げている

担当職員は子どもたちの精神面に対して安定するよう心がけた。そして、学び、考え、試行錯誤して一人ひとりにあったコミュニケーションツールを見つけ、信頼関係を築きながらツールを使用して子どもたちとのコミュニケーションがとれるようになった。

まとめ及び課題

子ども一人ひとりの発達状況や特性に合わせた関わり方をする事で、できる事を増やしたり、子ども一人ひとりが持っている力を引き出す事ができるのだと今回の実践から学ぶことができた。そして、子どもとのコミュニケーションツールを確立するためには。早い段階からツールを用いたコミュニケーションを始めるべきという結論に至った。また、B 君はカードでのコミュニケーションを始めたのが高校 3 年生だった為、卒業までの時間が短く全ての事をカードで伝える事を覚えることができなかった。もっと早い時期から始めていれば、かなりの事をカードで伝える事ができるようになっていたのではないかと考えられる。

職員にも変化が見られ、担当の子供ともっとコミュニケーションをとりたいという思いが出てきて自主的に研修に参加するようになった。そして、研修で学んだことをフィードバ

ックするようになった。職員同士が相談したり、研修に参加したり、学校や他事業所と連携を取り子ども一人ひとりに合った関わり方を模索できるようになった事が、とても大きな収穫だった。

最も大切な事は、全職員が一人の子どもに対して一貫した関わり方をする事である。今回の実践では、全職員が支援課題を共有しながら話し合う機会を毎週設けたり、施設内研修を行い子ども一人ひとりに合ったツールを使用して支援を行う事で、できていなかった事ができるようになったと考える。

以上のことから、自閉症スペクトラム障害児との関わりにおいては、その子どもに合ったコミュニケーションツールの確立と共に職員同士の連携が必要である。しかし、職員同士が話し合うためには職員の勤務時間の違いを超えた連携の体制を作ることが今後の課題である。

引用文献

- 厚生労働省（2015）「放課後等デイサービスガイドライン」
大六一志 千住 淳 林恵津子 東條吉邦 市川宏伸（2004）「自閉症スクリーニング質問紙（ASQ）日本語版の開発」『国立特殊教育総合研究所分室一般研究報告書』
伏見貴夫（1995）「コミュニケーション」岡本夏木 清水御代明 村井潤監修『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房
石井哲夫（2006）「これからの障害者支援－自閉症の人への支援を実践して得たもの」『教育と医学』

参考文献

- 津田明美（2020）「福井県こども療育センターのめざす「療育」」
岡 綾子（2019）「発語のない自閉症スペクトラム症児に対する要求行動形成の指導－PECSを用いた支援者連携」
松山郁夫（2015）「自閉症児者への療育支援に対する生活支援員の見方」
平塚絵里 丹治敬之 野呂文行（2014）「自閉症児における視覚的イメージを用いたカテゴリー理解の指導」
牧 裕夫（2015）「自閉症児の「こだわり行動」に対するプレイ体験の可能性」
松山郁夫（2014）「地域における自閉症児者に対する支援機関の連携」
白石京子（2015）「障害児保育－自閉症児のためのコミュニケーション発達支援プログラムの開発及び効果の測定－」
松田光一郎（2020）「問題行動を呈する自閉スペクトラム症児に対する適切なコミュニケーション行動の形成」

- 小井田久実 園山繫樹 竹内康二 (2003) 「自閉症障害児に対する PECS によるコミュニケーション指導研究」
- 飯島啓太 高橋甲介 野呂文行 (2008) 「自閉症障害児における絵カード交換式コミュニケーション・システム (PECS) の家庭内での自発的使用促進に関する研究」
- 井上美由紀 松田幸恵 高橋晃 斎藤絵美 下平弥生 宮崎眞 (2015) 「自閉症児に対するコミュニケーション・会話などの指導の実践研究 4」
- 櫻井貴大 (2015) 「統合保育における自閉症児へのコミュニケーション支援の実態」
- 北島英樹 武田篤 (2009) 「特別支援学校における自閉症児に AAC を活用したコミュニケーション指導の実態」