

# 特別支援学校中学部生徒に対する 一人通学スキルの形成

三上 結衣\*・須藤 邦彦

Teaching of Commute Skills for a Student in Special Schools

MIKAMI Yui\*, SUTO Kunihiko

(Received September 28, 2018)

## はじめに

これまで、障害のある人々が社会に主体的に参加し、より自立的な生活を送ることができるようになるため、様々な研究が行われてきた。これらの研究の中で、地域社会における社会参加スキルの一つとして、公共交通機関の利用を上げることができる。安川・小林(2004)は、交通機関の利用が可能になることは、余暇活動の選択肢を広げる要因となることを示唆している。また、公共交通機関の利用は、障害のある人々にとって極めて重要なスキルである。そこで本研究では公共交通機関のうち、バスを利用した一人通学について取り上げる。特別支援学校の通学において、バスや自家用車などにより送迎されることは学校と自宅の他律的な往復(場合によっては施設を経由して)であることに對し、一人通学とは、そのような他律的な往復を、自律的なものへ変える第一歩(齋藤, 2010)とされている。加えて、保護者の送迎での登校と比較して、一人通学は、自宅から乗車停留所と降車停留所から学校の道のりで徒歩の時間を要する。徒歩による通学を日常生活における運動習慣として捉えれば、徒歩を含む通学時間が健康にプラスの要素として作用する可能性が考えられる(近藤・高田谷・日暮, 1993)。さらに、バスは各停留所において発車時刻が決められており、それに間に合うように乗車しなければならないということから、時間意識をもつようになることも推測される。そして、一人通学が可能になることは、家族の時間的、肉体的、経済的負担の軽減(安部, 1997)にも寄与する。

ところで、公共交通機関の利用に関する先行研究として、渡部・上松・小林(1993)や安部(1997)がある。これらの研究では、降車時にブザーを押す行動について報告されているが、先行条件として次の停留場名を表示

する掲示板の使用については検討されていない。また、公共交通機関を利用する際に、乗車すべきバスに間違いなく乗ることについても検討の余地がある。

そこで、本研究では特別支援学校の中学部に在籍する生徒1名に対して、バスを利用した一人通学のスキルの形成指導を行い、ブザーを押す行動や乗車すべきバスに乗るスキルの獲得を含めた指導の効果とAさんにとっての生活の質(quality of life: 以下QOL)の向上について検討することを目的とした。

## 方法

### 1. 参加者

本研究には、下記に示した通り、対象児と学生スタッフ2名(研究実施者と記録者)が参加した。

**対象児** 対象児は特別支援学校に在籍する中学部1年生の女兒(以下Aさん)である。Aさんは、日常生活において言語のやり取りは可能であり、話したいことがあると積極的に教員や友達とコミュニケーションを取ろうとするが、人前での発表や挨拶の際は声量が小さくなり自信のない態度を示す様子が認められていた。学校への登校は母親による送迎、下校はデイサービスによる送迎が主であった。しかし、担任教諭は、歩いて一人で通学することを通した運動量の確保をニーズとあげていた。それに加えて保護者も、学校への送迎が自身の生活(出勤)における負担になっていたことから、一人通学へのニーズを有していた。バスの乗車経験については、学校の生活単元学習で担任教員や同級生とともに利用したことがあるものの、一人での利用は未経験であった。また、電車に乗車した経験については、職場体験の際に一人で利用をしたことがあり、その際は駅の数や特定の風景を手がかりに目的地に到着することは出来たものの、事前

\* 防府市立佐波小学校

に指定された電車に乗ることは難しいことが担任教員から報告された。

**研究実施者** 研究実施者は大学の教員養成系学部で特別支援教育を専攻とする4年生1名であった。Aさんとは、本研究を開始する約3年前から交流があった。また、この研究実施者は特別支援教育に関して基本的な知識を有していた。

**記録者** 記録者は大学の教員養成系学部で特別支援教育を専攻とする4年生1名であった。この記録者は本研究の詳細には精通していないものの、特別支援教育に関して基本的な知識を有していた。

## 2. 研究期間と研究場面

本研究は、X年12月～X年+1年2月までの18回を研究期間とした。なお、研究場面はAさんが自宅を出て、バスを利用して学校に到着するまでとした。

## 3. 標的行動

先述した担任教員と保護者のニーズをふまえ、研究実施者と大学教員（研究実施者の指導教員兼スーパーヴァイザー）、担任教員、保護者との協議を行ったところ、自宅から乗車する停留所までと降車する停留所からAさんが通う学校までの距離を歩くことで一定量の運動量を確保できることと、Aさんが自宅から学校までの全ての行程を一人で歩いて通学することについて嫌悪的な反応を示していたことから、まずは研究実施者と一緒にバスを利用した通学を行うこととした。そこで、本研究ではFigureに示した27の行動項目からなるバスを利用した一人通学に関するスキルを標的行動とした。

## 4. 刺激

**手順カード** 27の標的行動のうち、⑦～⑳の行動項目を形成するために、各行動項目に対してカードを1枚ずつ用いた。カードは、縦8.5cm×横11cmの大きさで、手順を文字とイラストで示したものであった（手順カード1）。大学教員と協議の結果、介入I-2からはカードに一貫性をもたせるために、手順カード1をもとにして、先行条件と標的行動を示したもの（手順カード2）に改善した。

**自己チェックカード** 手順カードの補助的支援として、A4サイズの自己チェックカードを用いた（自己チェックカード1）。なお、介入I-2からは、手順カード2と内容を統一させるために改善をしたもの（自己チェックカード2）を用いた。

**バス確認カード** ⑥の行動項目を形成するために、縦15cm×横21.5cmのカードを用いた。カードにはバスの特徴（行き先やバスの車体の色）を写真と文字で示し、正しいバスであるかマッチングできるようにした（バス確認カード1）。介入IIからは、療育手帳のカバーに入れてAさんが自分でマッチングをして正しいバスであるか

確認できるように、縦8.5cm×横15cmの大きさのものを使用した（バス確認カード2）。

**シールカード** Aさんのバス通学に対する動機づけが維持されるように、バス通学を1回行うごとに、縦15.5cm×横21.5cmの台紙に丸いカラーシールを1枚貼ることができるようにした。3回に1回、好きなキャラクターのシールを貼るようにし、加えて、バックアップ強化子として、学校に登校し、朝の準備を終えた後から朝の会が始まるまでの間、研究実施者と一緒に過ごす時間を設けた。

## 5. 手続き

本研究では、Aさんの居住地区を通るバスを利用した。乗車する停留所はAさんの自宅から最寄りの停留所とし、降車する停留所はAさんが通う学校から最寄りのB停留所とした。なお、B停留所は終点であった。バス料金の支払いはバスカードを利用した。

**ベースライン（以下「BL」）** 研究実施者は、バスを使って学校に行くことを口頭で伝え、Aさんの標的行動について測定した。ここでは、プロンプトを行わなかった。ただし、Aさんの動機づけを配慮して、BLからシールカードを用いた。BLでは、Aさんは療育手帳をポケットにしまうようにしていた。

**介入I-1** BL同様、バスを使って学校に行くことを伝えた。加えて、誤反応の場合、行動項目①～④に対しては言語的プロンプトを行った。また、「⑥正しいバスであるか確認する」に対しては、研究実施者がバス確認カード1を先行して毎回提示し、Aさんが自分でバスのマッチングができるようにした。「⑤バスが来る方向を見る」に対しては、誤反応を示した場合に、バス確認カードをAさんの目の前に提示した。行動項目⑦～⑳に対しては、誤反応をした場合に、手順カード1を使って言語プロンプトと視覚プロンプトを提示した。正反応に対しては、言語賞賛を行った。学校に登校した後は、自己チェックカード1を用いて、行動項目が達成できたかをAさんと一緒に確認した。介入I-1以降は、療育手帳にカバーとネックストラップをつけ、Aさんの首から下げるようにした。

**介入I-2** 行動項目⑦～⑳に対して、手順カード1の代わりに改善した手順カード2を使用した。その他の手続きは、介入I-1と同様であった。

**介入II** 「⑥正しいバスであるか確認する」に対して、バス確認カード2を使用した。行動項目の生起を確認するために、何を手がかりとしてバスを確認したかを研究実施者はその場でAさんに尋ねた。その他の手続きは、介入I-2と同様である。

**プローブI** 行動項目㉔～㉗に対して、研究実施者が同伴するのをやめ、同時に、手順カード2と言語プロン

プットの介入をフェードアウトした。その他の手続きは、介入Ⅱと同様であった。

プローブⅡ 全行動項目に対しての介入をフェードアウトし、研究実施者が同伴するのをやめた。

## 6. インフォームドコンセント

本研究を開始するにあたって指導者は、Aさんの保護者に対して、口頭並びに文書でインフォームドコンセントを実施した。ここで使用した文書には、①研究の目的と具体的な手続き、②研究の拒否・中止の自由があること、③研究の成果を公表することがあること、④その際は、プライバシーの厳守に努めること、⑤Aさんや保護者の負担感を軽減するための配慮を行うこと、という5点が主に記載されていた。研究実施者による以上の点についての説明の後、保護者から本研究の参加を希望する旨の回答を得た。

## 7. 結果の整理方法

研究実施者は、Aさんの直接観察を行い、記録用紙に記入した。データは、適切に遂行できた行動項目÷全行動項目×100(%)により算出した。また、機会のなかった行動項目は適切に遂行できた行動項目と全行動項目の中から除外した。

## 8. 事後アンケート

プローブⅡ実施後、保護者に対して事後アンケートを行った。このアンケートは、指導の「目的」「方法」「結果」と研究の「時間的コスト」「金銭的コスト」「身体的コスト」「Aさんにとっての負担」の7項目を5段階で評価してもらった。さらに、研究全体を通しての意見や感想を自由に記述してもらった。

## 結果

Aさんの一人通学のスキルに関する各行動項目と介入の結果をFigureに示した。

BL Aさんは、運賃をバスカードで支払うことが初めてであったため、乗車時と降車時の流れがよく分からない様子であった。「③信号を渡る」では、2つある横断歩道のうち、1つ目の信号はAさん自身で信号の色を見て渡ることができていた。しかし、2つ目は青信号に変わったことに研究実施者が声掛けをするまで気が付かなかった(赤信号で止まることは出来ていた)。「⑤バスが来る方向を見る」においては、研究実施者に話をすることに夢中になり、3分ほどバスが来る方向を見ないことがあった。「⑥正しいバスであるか確認する」においては、乗車後になぜこのバスに乗ったのかを尋ねると、3回とも「来たから乗った。」と答えた。「⑨カードリーダーにバスカードを入れる」、「⑩取り出し口からバスカードを取る」、「⑰療育手帳を運転手に見せる」、「⑱カードリーダーにバスカードを入れる」において、

Aさんは研究実施者にどうすればよいのか尋ねた。2回目には「⑰療育手帳を運転手に見せる」において、Aさんは先にバスカードを入れようとしたところ、運転手がカード挿入口を手でふさいだので、その後どうすればよいのか研究実施者に尋ねた。「⑳守衛や先生に挨拶をして学校に入る」においては、守衛や先生に対して研究実施者が挨拶をしてもAさんはしない様子が見られた。

介入Ⅰ-1 4回目において、「⑨カードリーダーにバスカードを入れる」では、バスカードをカード取出口に入れようとしたため、手順カード1を提示したことによって正反応となった。「⑬アナウンスをきいて掲示板を見る」において、手順カード1を提示したところ、「掲示板ってどこ?」と研究実施者に尋ねたので、指差しプロンプトを行った(指を指した先の掲示板を見る行動が生じた)。「㉑バスカードを療育手帳にしまう」では、手順カード1を提示したものの、前にいた友達について行こうと歩きながらバスカードを療育手帳に入れる様子が見られたため誤反応となった。「㉒守衛や先生に挨拶をして学校に入る」においては、挨拶を自発したので正反応となったものの、守衛や先生に届く声量ではなかった。5回目は、前日からの雪の影響でバスが25分遅延し、さらに通常時よりも多くの乗客が利用していた。そのため、この回の「⑤バスが来る方向を見る」では、バスを待つ時間が長くなるほど、一回にバスの方向を見る時間が長くなる様子が見られた。その一方で、「㉓守衛や先生に挨拶をして学校に入る」においては、4回目よりも聞き取れるような声量で挨拶が自発された。6回目においては、この日も雪の影響でバスが30分遅延したが、「⑬アナウンスをきいて掲示板を見る」においては、手順カードを提示したところ掲示板を見たので、正反応となった。また、次の行動項目の「⑭掲示板を見てブザーを押す」では、掲示板を見た後にAさんが研究実施者に「押してもいい?」と尋ねたので、手順カードと言語プロンプトを提示したところ、当該ブザーを押したので、正反応となった。7回目においては、「⑬アナウンスをきいて掲示板を見る」と「⑭掲示板を見てブザーを押す」が、プロンプトなしでの正反応となった。Aさんは、「ピンポン」というアナウンスが鳴ると掲示板の方に顔を向ける様子が見られた。続けて、「本日はC(バス会社の名前)バスをご利用いただきありがとうございます。次は終点B停留所です。」というアナウンスが流れ、その中でも「B停留所」の部分の聴いてからブザーを押す行動が認められた。ブザーを押した後、どこを聴いていたのか質問すると、Aさんは「B停留所と言っていたよ。」と答えた。

介入Ⅰ-2 8回目において、「⑬アナウンスをきいて掲示板を見る」では、同じバスに乗っていた友達との

	BL		介入I・1				介入I・2		介入II					プロープI		プロープII		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
①時間に家を出る	■																	
②車に気をつけて白線の内側を歩く																		
③信号を渡る (1つ目)																		
③信号を渡る (2つ目)			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
④停留所で立って待つ																		
⑤バスが来る方向を見る																		
⑥正しいバスであるか確認する																		
⑦バスに乗る																		
⑧バスカードを出す																		
⑨カードリーダーにバスカードを入れる																		
⑩取り出し口からバスカードを取る																		
⑪バスカードを手帳にしまう																		
⑫座席に座る (立つ)																		
⑬アナウンスをきいて掲示板を見る																		
⑭掲示板を見てアザーを押す																		
⑮アザーが鳴ってバスカードを手を持つ																		
⑯停留所に着いたら降車口に移動する																		
⑰療育手帳を運転手に見せる																		
⑱カードリーダーにバスカードを入れる																		
⑲取り出し口からバスカードを取る																		
⑳バスから降車する																		
⓫人の通り道避ける																		
⓫バスカードを療育手帳にしまう																		
⓫療育手帳をかばんに入れる																		
⓫歩道を歩く																		
⓫停留所から学内を通り、信号まで歩く																		
⓫信号を渡る																		
⓫守衛や先生に挨拶をして学校に入る																		
正反応率 (%)	52	67	67	70	74	77	96	89	96	100	96	100	96	100	100	96	96	96
※プロンプトありの正反応は含まない																		

Figure 一人通学のスキルに関する各行動項目と介入の結果

□は正反応を、▨はプロンプトありでの正反応を、■は誤反応を示す。

話に夢中になっていたが、研究実施者が手順カードを提示した後、掲示板に目を向ける様子が見られたため、正反応となった。9回目において、「⑤バスが来る方向を見る」では、話しながらも途中で振り返ってバスが来たか確認する行動が見られた。

**介入Ⅱ** 10回目において、「⑥正しいバスであるか確認する」では、バス確認カード2を使用した。Aさんはバスを見ただけで乗ったので研究実施者がバスを確認したか尋ねると、「B停留所と書いてあったよ。」と答えた（正反応となった）。また、「⑫ブザーが鳴ってバスカードを手を持つ」では、正反応となったものの、降車するための列に並んでいる際にバスカードが手元にないことに気づき、座席まで戻って探す座席の下に落ちていた。そのため、次回からバスカードを両手で持つよう指導を行った。11回目において、「①時間に家を出る」では、Aさんのお母さんの起床が通常よりも遅かったようであり、そのために誤反応となった。「⑥正しいバスであるか確認する」では、Aさんが自分でバス確認カード2を見て「一緒だ。」とつぶやく行動がみられた（正反応となった）。その後、研究実施者が言語賞賛を行うと、Aさんは「B停留所と書いてあったよ。」と言った。12回目において、「③信号を渡る」では、研究期間中に初めて1つ目の信号が青色に点滅していた場面に遭遇し、その際に渡らずに止まることができていた。「⑥正しいバスであるか確認する」では、Aさんが自らバス確認カード2を見る行動が生起し、確認できたか尋ねると「B停留所だよ」と答えた（正反応となった）。13回目において、この日は天候やAさんの体調不良の影響で、前回から大きく期間があいたが、「⑫ブザーが鳴ってバスカードを手を持つ」以外は、プロンプトなしでの正反応となった。「⑬アナウンスをきいて掲示板を見る」では、通常よりもアナウンスが流れるタイミングが大幅に遅く、その際に、Aさんは「今日はまだB停留所って言ってないよ」と言い、自分で気づくことができた。14回目において、「⑭掲示板を見てブザーを押す」では、先に他の乗客に押されてしまったものの、掲示板を見た後にブザーに手を伸ばす様子が見られた（正反応とみなした）。

**プローブⅠ** 15回目において、⑳～㉓では研究実施者が同伴していなかったものの、プロンプトなしでの正反応となった。「㉓守衛や先生に挨拶をして学校に入る」では、Aさんから先に挨拶をする様子が見られた。この日の前日から、支援を実施していない平日において、徒歩で通学する行動が生起するようになり、研究終了までの間に計4日続いた。16回目において、「今日は自分で早く起きられた。」と研究実施者に報告する姿が見られた。

**プローブⅡ** 17、18回目において、行動項目①以外は全て正反応であった。登校後、「バスに乗るのは楽勝だったよ。」と嬉しそうに報告する姿が見られた。また、研究終了後も荒天時を除いて、徒歩で自宅から学校までの全行程を通学していることが確認された。

**事後アンケート** 前述した事後アンケートの結果をTableに示した。「研究の目的」「研究の方法」「研究の結果」については、それぞれ5、4、3という評価であった。研究の「時間的コスト」「金銭的コスト」「身体的労力」の3つについては、負担があったとは「とてもそう思わない」という評価であり、「Aさんの負担」については、負担があったとは「ややそう思わない」という評価であった。

**事後報告** 研究実施後、研究実施者と大学教員、担任教員との協議を行ったところ、Aさんの自宅から現在通っている学校までの距離と自宅から以前通っていた小学校までの距離はあまり変わらないこと、バスを利用した通学を通して学校までの道順がAさんにとって明確になったこと、研究実施中の大雪の日にバスが来ず歩いて通学した経験（データからは除外）が、Aさんにとっての徒歩通学に対する不安の解消と自信につながったこと、体重が数量的に変化し正の強化を受けたこと、以上の4つの要素が徒歩での一人通学の維持につながったのではないかという報告が得られた。

Table 事後アンケートの回答

質問項目	評価
<b>指導に関して</b>	
目的は適切であったか	5(とてもそう思う)
方法は適切であったか	4(そう思う)
指導は効果的であったか	3(どちらでもない)
<b>研究の方法に関して</b>	
時間的に負担があったか	1(とてもそう思わない)
金銭的に負担があったか	1(とてもそう思わない)
身体的に負担があったか	1(とてもそう思わない)
Aさんに負担があったか	2(ややそう思わない)

### 考察

本研究では、Aさんを対象に、バスを利用した一人通学のスキルの形成指導の効果、AさんのQOLの向上について検討した。

#### 1. 指導の効果

**一人通学のスキルの形成指導の効果** BLにおいて、正反応率は51.8%と66.7%であったものの、介入期からは徐々に一人通学のスキルを獲得し、100.0%に達するようになった。この結果から、手順カードを用いた視覚的プロンプトと言語プロンプトによる支援は一人通学の

スキルを獲得する上で有効であったと判断できる。

**正しいバスに乗ることに関する行動** BL前、バスを利用する上で、「⑥正しいバスであるか確認する」はAさんの課題であると担任教員からの聴取より推測された。実際、BLでは、バスに乗った理由を尋ねると、Aさんは3回とも「来たから乗った。」と答えたため、何を手がかりにバスを選べばよいのかAさんは分かっていたと考えられた。介入Iでは、バス確認カード1を用いた視覚的プロンプトを要していたが、介入IIではAさんが自分でバス確認カード2を見る行動が生起し、「(バスに) B停留所と書いてあったよ。」と口にする様子が見られた。このことから、バス確認カードを用いたことで、バスの文字を手がかりとし、乗車するバスを確認する行動が形成されたと考えられる。また、「⑤バスが来る方向を見る」に関して、BLでは2、3分経ってもバスが来る方向を見ないことがあったことに対して、介入期では自然とバスを見る間隔が増えてきた。この結果から、バス確認カードの提示によりバスを確認しなければならぬという行動を設定したことがバスに対する意識をもつことにつながったと考えられる。加えて、バスと同じ方向に、出勤する保護者が通るといった偶然の好子があった。さらには、バスに背を向けて待つといった設定により、バスの方向を見続けるよりも明確に体を動かすことが注意の切り替えの手がかりとなったことも推測される。

**バスの降車ブザーを押す行動** 本研究では、バスの降車ブザーを押す行動を形成する際の介入の手立てとして、微細運動の苦手さから、渡部・上松・小林(1993)のような自己記録法を用いなかった。また、安部(1997)の特定の風景を弁別刺激としたシミュレーション訓練も、混雑時や窓がくもっている時など、バスの外の景色が見えない可能性を考慮して用いなかった。そこで、本研究では、行動項目の⑬と⑭のように、アナウンスという音声刺激と掲示板という視覚刺激を使った。7回目と9回目以降、Aさんは「ピンポン」とブザーが鳴った後に掲示板を見て、B停留所の名前が出てくるまで待ってからブザーを押すという行動が見られた。このことから、Aさんにとって「ピンポン」というアナウンスが掲示板を見ることの先行刺激となり、その掲示板の文字と「B停留所」というアナウンスがブザーを押すことの先行刺激となったと判断できる。加えて、音声刺激と視覚刺激の2つを使い、降車する停留所を確実に理解することがAさんにとってはブザーを押す行動を形成する手段として有効であったと考えられる。しかし、13回目において、アナウンスが通常よりも遅れていたことにAさんが自分で気づくことが出来た際に、「いつも一つ前の停留所くらいで流れるのにね。」と言いながら周

りを見る行動が生起したことから、風景も弁別刺激の一つとなっていたと考えられる。今後は、対象者の特性やバスの状況などに応じて設定する先行刺激を工夫するとともに、本人が複数の刺激を使い分けられることが重要であると示唆される。

## 2. QOLの向上について

「⑦守衛や先生に挨拶をして学校に入る」では、BLでは誤反応や、正反応でも相手には届かないような声量であったが、回数を重ねるごとに相手に届くような声量で挨拶をする姿が見られた。また、本研究開始後、朝は目覚ましをかけてAさんが自分で起床し、時間通りに自宅から出られるように朝ご飯を食べようと努力する姿が見られたという保護者からの報告や、学校生活の着替えの時間に「今日は早く着替えられるよう頑張った。」と学校の教員に伝える様子が見られたと担任教員からの報告があった。

以上のように、公共交通機関による一人通学の自立に向けた支援は、他者とのコミュニケーションや日常生活における時間を意識した行動の形成など、本人のQOLの向上につながる可能性が示唆された。

また、藤井・松岡(2013)において買い物スキルの形成の支援が行われたが、対象児の行動変容の理由として、正しい手順で買い物を行うことができるようになったことと買い物後に好子が出現していたことを挙げている。このことと本研究の事後報告の結果より、歩く距離に無理がなく課題が適切であったことや道順が分かり不安が低減されたことのように、生じる嫌子を限りなく除去し、かつ、体重が減少したという好子が現れた経験をしたことはAさんの徒歩での通学を可能にしたと考えられる。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、快く研究に協力してくださった対象児とその保護者の方に心よりお礼申し上げます。

## 文献

- 安部博志(1997) 自閉症児の社会生活スキル訓練——一人通学の訓練プログラムの検討——。特殊教育学研究, 34(5), 117-123
- 藤井智之・松岡勝彦(2013) 学生スタッフ訪問方式による自閉症児の買い物スキルの形成。山口大学教育学部研究論叢, 65, 315-321
- 井下寛子・松岡勝彦(2013) 学生スタッフ派遣方式による自閉症児に対する鉄道利用スキルの形成。山口大学教育学部研究論叢, 62(3), 373-380
- 近藤洋子・高田谷久美子・日暮眞(1993) 通学時間・手段が子どもの健康に及ぼす影響について：学校生活

- についてのアンケート集計結果. 厚生省心身障害研究  
齋藤康則(2010) 知的障害児の一人通学にむけた移動  
支援—特別支援学校と地域活動支援センターの協働—.  
山口学芸大学研究紀要創刊号, pp.93~111
- 和田友佳里・松岡勝彦(2011) 学生スタッフ派遣方式  
による自閉症児に対するバス乗車スキルの形成. 日本  
LD学会第20回大会発表論文集
- 渡部匡隆・上松武・小林重雄(1993) 自閉症生徒への  
コミュニティスキル訓練—自己記録法を含むバス乗車  
指導技法の検討—. 特殊教育学研究, 31(3), 27-  
35
- 安川直史・小林重雄(2004) 自閉症障害児の余暇指導  
の実践—個別指導計画による「一人で水泳に行く」の  
指導—. 特殊教育学研究, 42(2), 123-132