

重度知的障害のある子どもの好みを活用した指導を実施する際の課題の検討 —学校教員を対象にした意識調査の分析から—

松下 浩之*

Hiroyuki MATSUSHITA

1. 問題と目的

近年、知的障害や発達障害のある子どもや成人、あるいは認知症高齢者など、特別な支援を必要とする人に対して、本人や家族を中心にしたパーソン・センタード（本人中心）の支援を検討することが主流となっている。特に海外の研究では、知的障害のある人に対して本人中心の支援を実現するために、その人の「好み」（preference）に注目して支援計画を作成することや、本人が支援方法を自己選択、自己決定できるようにすることが重要であることが指摘されている（Reid & Green, 2005）。一方で、重度知的障害のある子どもは、欲しい物や行いたい活動について自ら選択し決定することや、自分の意思を相手に伝えることに困難を抱えていることが少なくない。そのような場合、本人の好みを把握することは困難となり、保護者や教師など、関係者が本人の好みを見立て、代弁するのが一般的である。しかし、関係者の見立てた好みと本人の実際の好みが必ずしも一致しているとは限らず、好みの評価方法として妥当とはいえないという指摘もある（Hagopian, Long, & Rush, 2004）。そのため、そのように見立てられた好みにもとづく支援計画が、本人の希望に沿っていることを保障できず、実施されている支援が本人中心のものとなっているかどうか、不明確になりがちである。そこで、本人の好みや希望を、内的事象としてではなく、顕在的な「行動」として客観的に捉えることが重要となる。そのためには、行動を周囲の環境との関係から客観的に捉える応用行動分析学（Applied Behavior Analysis; ABA）の枠組みによって子どもの好みを評価することが、特に有効であると考えられる。

ABAの枠組みでは、子どもの好みについて、その対象物の操作や接近行動、活動への従事行動を強化する刺激としてとらえ、系統的な行動観察から強化子の特定という観点によって好みを評価する研究が行われている（例えば、Parsons & Reid, 1990）。また、Reid and Green（2005）は、好みを活用した支援について、ABAの基本的枠組みである三項随伴性にもとづき、行動の強化子だけでなく、行動に先行する刺激や行動そのものに関する刺激についても、教材や玩具として好みの物を用いることの重要性を指摘している。そこで、本人の好みを的確に評価することは重要であると考えられる。

Cannella, O'Reilly and Lancioni（2005）は、重度知的障害のある人を対象とした30編の論文をレビューして、ABAの観点から好みの評価方法の有益性を示し、好みを活用した支援が問題行動の生起頻度の減少と課題への従事行動の増加に影響し、対象者の自主性やQOL（Quality of Life；生活の質）を高める効果があることを指摘している。しかし、わが国での実践研究論文において、本人の好みに関する記述は見られないことが多い。松下（2018）は、好みの評価の方法論について、海外で行われている研究を系統的に紹介したうえで、近年わが国で行われた、重度知的障害児・者を対象とした実践研究を分析し、本人の好みを評価して支援手続きに活用していると明記されている論文が全体の半数以

* 山梨大学教育学部障害児教育講座

下であったことを示した。また、松下（2016）は、主として知的障害のある子どもを対象とする特別支援学校 1 校の教員を対象に、実施している好みの評価方法や、好みを活用することの教育的意義などに関して質問紙調査を実施した。そのなかで、客観的な評価の実施は少ない一方、面談や連絡帳を通して主観的に好みを把握していること、結果を記録したり指導計画に反映させることは少ないことなどが示された。また、「好み」という用語について、好みの物や活動の提示を「ごほうび」としてのみ捉えている回答や、学校教育に「ごほうびは不要だ」という回答が挙げられるなど、好みを活用した指導についての誤解がある可能性も示唆された。しかしながら、松下（2018）は、わが国の実践研究では、本人の好みを評価し活用することが自明であるために、論文での記述を省略している可能性があること指摘している。その場合、指導開始前には好みの評価が十分に行われていたこととなり、論文として公刊されていない多くの実践事例についても、好みを活用している可能性がある。

以上を踏まえて、わが国の学校教育現場において、教師が知的障害のある子どもの好みを把握し支援に活用しているのか、好みの活用にどのような課題があるのかについて検討することは、知的障害のある子どもへの教育的支援をより本人中心のものにし、わが国の特別支援教育が目指す障害のある子どもの将来の自立や社会参加を促す上で重要な知見を与えるものと考えられる。

そこで本研究は、重度知的障害のある子どもの教育を担当した経験のある教師に対して質問紙調査を実施し、学校において子どもの好みを評価し、指導に活用することの課題について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 参加者

本研究には、教員免許状保有者を対象に実施した、特別支援教育に関する研修会（以下、研修会とする）に出席した 99 名のうち、任意で研究協力に同意した 64 名（64.6%）が参加した。そのうち、知的障害のある子どもの指導を担当したことが 1 年以上あると回答した教師 33 名を分析対象とした。参加者の知的障害教育担当歴は平均で 8.4 年（範囲：1～30 年）であった。参加者のプロフィールを、主に対象とした子どもの年代に分けて Table1 に示す。

本研究は、研修会のすべての日程が終了した後、研修会の全参加者に質問調査票を配布し、協力を依頼した。調査票の冒頭には、研究に関する説明が明記されており、口頭での説明を合わせて行なった。その際、本研究への参加は各個人の自由意志にもとづくこと、調査票の提出をもって研究への協力に同意したとみなすこと、調査票の提出あるいは研究への協力の有無によって、研修会の成績評価や参加者の職務評価に一切の影響がないことを確認した。

2. 研究期間

本研究は、X 年 8 月に 1 日実施された研修会のうち、終了後の約 15 分間で実施された。

3. 調査内容

調査票は、回答者の属性に関する質問と、知的障害のある子どもへの指導における本人の好みの活用に関する質問の 2 点で構成された。回答者の属性については、知的障害教育を担当した年数を自由記述によって、主な対象とした年代（以下、段階とする）を、校種を基準として「未就学」「小学校段階」

Table1 参加者のプロフィール

知的障害教育歴	8.4年 (1-30年)
主な対象とした段階 (複数回答可)	
未就学	7名
小学校	18名
中学校	11名
高校	11名

「中学校段階」「高校以上」の4件から選択することによって回答を求めた。4件の段階は、複数回答を可とした。本人の好みの活用については、①好みを積極的に活用しているか、あるいは活用しようとしているかどうか (2件法)、②好みを活用できると考える場面や内容 (自由記述)、③好みを活用する際の課題 (自由記述)、④好みを活用しやすくするために必要なこと (自由記述) の4点に関して、それぞれ回答を求めた。なお、調査の冒頭に、本研究で想定する「知的障害のある子ども」や「好み」という用語について、以下の点を明記し、共通理解を図った。

- ※ 本調査で想定している「知的障害のある子ども」とは、話しことばの使用が極めて限定的な、DSM-5による重症度の判定でおおむね「中等度」あるいは「重度」に相当するものを指します。
- ※ 本調査では、本人が頻繁に行う活動や、接近しようとすることの多い物や刺激について、「好み」であると評価します。

III. 結果

1. 知的障害のある子どもの指導における本人の好みの活用について

分析対象とした教師33名のうち全員が、知的障害のある子どもの指導において本人の好みを積極的に活用「している」と回答した。そのうち、どのような場面や内容で本人の好みを活用できるか、自由記述で回答を求めた。各回答について一部要約し、段階別にTable2に示した。いずれの段階においても、子どもの興味関心をひきつける教材としての活用と、課題達成時の「ごほうび」としての強化子的な活用が挙げられた。また、未就学段階では、「子どもの興味のあることを一緒に遊ぶ」(知的障害教育担当教員歴6年、以下同様)や「好きな遊びを一緒にすることで、やりとりがふえる」(2年)などの活動そのものに好みを活用している回答があった。小学校段階でも、「工作、手芸など図工的な活動」(5年)、「運動会、生単での発表会や得意なこと紹介、秋の作品展」(2年)など、同様の傾向がみられたが、中学校段階以上ではみられなかった。

回答者は、知的障害教育担当教員歴が1年から30年まで幅広く分布していたが、「普段の遊びの中でその子が好きなことを存分にさせてあげる」(未就学、1年)や「学習全体的に子どもの好きなことは何かということから出発して教材を考えている」(小・中・高、30年)など、内容面での差は特に認められなかった。

Table2 本人の好みを活用できる場面や内容についての自由記述結果

【未就学】

活動内容について、集団に入ったらこれそうなら一緒にやるが、無理なら本人の好きなことをする（9年）
 子どもの興味のあることを一緒に遊ぶ（6年）
 パニックになってしまった時落ち着くために使う言語や絵カードなどに活用（3年）
 公共の場に出た時にあまり他児と違う姿と見受けられないように（3年）
 絵カードで流れを示し、やり終えて裏にすると好きなキャラクターが見える（2年）
 ごほうびカードがたまると好きな動物のシールをもらえる（2年）
 好きな遊びを一緒にすることで、やりとりがふえる（うなずく、オウム返し、ほほえみ）（2年）
 普段の遊びの中でその子が好きなことを存分にさせてあげる（1年）

【小学校段階】

個別課題で興味関心をひきつけるための教材や、課題のあとのごほうびとして（20年）
 教材（プリント、ワークシート、数の学習、具体物、壁面掲示物）（19年）
 個別課題のプリント。また、できたら好きなキャラのシールがもらえる（11年）
 個別学習で新しい課題や少し難しい課題に取り組むときなどに、課題へ興味を持ちやすくする（9年）
 教材の中や、休み時間の遊びの中に子どもの好みを取り入れたりできる（9年）
 工作、手芸など図工的な活動（5年）
 トークンエコノミー法（2年）
 運動会、生単での発表会や得意なこと紹介、秋の作品展（2年）
 製作活動（1年）

【中学校段階】

落ち着かなくなってしまう場面、手持ち無沙汰でいる場面、苦手なことへ向かおうとする場面（11年）
 教科指導（3年）
 教材に、本人の好きなキャラクターを取り入れたり、好きな歌を聞いたりしている（8年）

【高校以上】

好きなキャラクターを用いたり、プリント等にキャラクターを入れることでモチベーションが上がる（9年）
 それ以外にあまり意欲がないが、アイドルの写真やダンスの模倣などで意欲高まった（2年）

【複数校種】

学習全体的に子どもの好きなことは何かということから出発して教材を考えている（30年）
 好きなキャラクターや歌などをトークンとして活用する（20年）
 課題学習など個別に対応できる時間や休み時間（10年）
 授業の導入、教材教具の工夫、掲示物（10年）
 本人が苦手としていることを行う際に合わせて活用する（7年）
 信頼関係を築く上で行う（7年）
 図工、自立活動（5年）

*それぞれ回答を要約して示した。()は回答者の知的障害教育歴を表す。

2. 本人の好みの活用に関して生じる課題について

知的障害のある子どもへの指導において、本人の好みを活用しようとする際に生じる課題に関する自由記述結果について、主な対象とする段階別に回答を要約し、Table3に示した。なお、調査票では「個別場面において」「集団場面において」「学校生活全体を通して」と分けて回答を求めたが、合わせて回答されているものが多かったため、すべてまとめて要約した。全体として、「本人の好みの理解が難しい」（未就学、2年）や「好きなものは？」などの質問に返答できない」（中・高、8年）など、好みの把握の問題や、「ある生徒が好きなことを一方の生徒が嫌っている場合がある」（中・高、10年）、「他の生徒がそれを見て気にしてしまう場合がある」（中、11年）などの集団場面で用いる際の他の子ども

Table3 知的障害のある子どもの好みを活用する際の課題についての自由記述結果

【未就学】

どこまで一緒にさせるか (9年)
担任の先生の考え方で、のびのびとリラックスできたり無理したりしてしまうことになる (6年)
関わりはじめはやりとりできず、本人の好みの理解が難しい (2年)
その子のしたいことだけやるわけにいかず、興味のないことにどうやって参加してもらうか (2年)
行事 (運動会、生活発表会など) のときに活用するのが難しい (1年)

【小学校段階】

他の児童も同じものに興味があったり、他の児童にとっては嫌悪刺激や妨害刺激になることがあるなど、他の児童とのバランス (20年; 19年; 11年; 9年; 1年)
好みのものへのこだわりや執着によって、活動の切り替えができず、本来の学習が進まなくなる (20年; 19年; 9年; 1年)
用意した教材などに執着したり、こだわったりして学習の妨げになることがある (11年)
周りの子どもからの理解 (2年)
本人の良さを生かす工夫についての理解を得るため、保護者や教員間での話し合いが必要 (2年)
朝登校したら自分の支度をすること (2年)
学校全体での話し合い (本人の良さを生かす工夫についての理解を得るため) (2年)
そればかりになってしまう/興味を広げづらい (1年)
学校に適応できる力をつけにくい (1年)

【中学校段階】

苦手なことをしたら必ずできるんだよねと思っている部分 (11年)
他の生徒がそれを見て気にしてしまう場合があること (11年)
全体の流れを止めない工夫が必要 (11年)
教科指導において教材研究の時間が取れず、教材の不備が出てしまう (3年)
中学校なので時間に余裕がなく、そういった機会を作れない (3年)
教師の共通理解を増やす (共通理解ができていない) (3年)
本人の興味だけでは社会生活が送れないので、折り合いをつけさせることが課題 (1年)

【高校以上】

いろいろな好みがあり、全部を網羅は難しい (9年)
そればかりに執着してしまい、ほかの活動に支障が出る (9年)
スマホ等、場合によっては効果的に活用できそうだが、学校のルール上使用できない (2年)

【複数校種】

他の児童も同じものに興味があったり、他の児童にとっては嫌悪刺激や妨害刺激になることがあるなど、他の児童とのバランス (30年; 20年; 10年; 10年; 8年)
その子に合わせた指導ができるので、個別の場面では指導を入れやすい (30年)
トークンがないと活動に意欲が持てなくなる/トークンに飽きてくる/トークン自体に執着してしまい、それを要求することだけに気持ちが向いてしまう (20年)
好きなものの広がり限定される (20年)
他をみとめられない (20年)
集団なので本人の好みだけで集団に混じれなくなってしまう (18年)
好みの幅が狭い子どもの場合、活用が難しいこともある (10年)
「好きなものは？」などの質問に返答できない (8年)
制限が難しい (7年)
ほかの子から「ズルい」と言われることもある (7年)
般化が難しい (ほかの教師への理解・協力、手段の統一等) (7年)
視野を広げようと思っても、こだわりが強いで難しいことがある (5年)
目的にそぐわない。好みを生かすことが難しい (5年)

*それぞれ回答を要約し、同内容の回答は集約して示した。()は回答者の知的障害教育歴を表す。

との兼ね合いの問題、「用意した教材などに執着したり、こだわったりして学習の妨げになることがある」(小、11年)などの逆効果になってしまう問題などが挙げられた。また、中学校段階以上では、「中学校なので時間に余裕がなく、そういった機会を作れない」(中、3年)や「スマホ等、場合によっては効果的に活用できそうだが、学校のルール上使用できない」(高、2年)、「目的にそぐわない。好みを生かすことが難しい」(小・高、5年)など校種特有の教育課程や学校経営上の問題に関する回答が

挙げられた。さらに、「興味を広げづらい」(小、1年)、「学校に適應できる力をつけにくい」(小、1年)、「トークンがないと活動に意欲が持てなくなる」(小・中・高、20年)などの、教育上ふさわしくないという回答も様々な段階や教員歴の回答者から挙げられた。

3. 学校において本人の好みを活用しやすくするために必要なこと

知的障害のある子どもへの指導について、学校において本人の好みを活用しやすくするために必要なこととして挙げられた回答を、主な対象とする段階別にまとめたものをTable4に示した。未就学段階では「継続的に関われる教師や共通理解」(9年)など進級時の引き継ぎについて、小学校段階では家庭や支援施設と学校との連携など、共通理解を図る機会を設定することについて、それぞれ課題として挙げられた。また、全体を通して、「活用の仕方に違いがある」(小、20年)、「本人のというより保護者の好みでは・・・?と思うときがあります」(小・中・高、20年)、「保護者の理解、協力は必要となってくる」(中・高、8年)など、好みの活用について保護者の理解を促すことが必要であるという回答が多く挙げられた。

IV. 考察

本研究は、重度知的障害のある子どもの指導において、本人中心の指導をより充実するための課題を検討することを目的とし、知的障害のある子どもの指導を担当した経験のある教師を対象に、本人の好みを活用していくために必要と考えることに関する調査を実施した。その結果、様々な年代の子どもに対して、それぞれ好みを活用できる場面や問題点が挙げられた。本研究において分析対象とした教師には数的あるいは質的な偏りがあり、結果を一般化することは難しいと考えられるが、今後の研究課題を含め、予備的な調査結果として以下に考察する。

本人の好みを活用できる場面や内容については、教材としての活用と、「ごほうび」としての活用に関する回答が多かった。ABAの枠組みで考えると、前者は先行事象として、後者は結果事象あるいは強化子としての活用であるといえる。Reid and Green (2005)は、本人の好みを十分に活用するために「好みを生かしたABCモデル」を提唱している。すなわち、指導が始まる直前(先行事象; Antecedent)と、指導中の教師と子どもの行動(Behavior)、指導が終了した直後(結果事象; Consequence)に、それぞれ好みの活動や出来事を組み込んでいくのである。本研究の結果からは、未就学や小学校段階などの低年齢の子どもについては、活動そのものに好みを活用している回答があったが、年齢が上がると、そのような回答がみられなかった。好みの活用に関して生じる課題についての回答もあわせると、中学校段階以上では、教科の学習をすすめることが中心となり、集団生活の「ルール」を厳格に適用しようとするために、本人の好みの活用について、優先順位が下がる傾向にあると推察される。

また、本研究の対象者の回答からは、好みの活用として、玩具やキャラクター、イラストなどの「事物」や、工作や遊びなどの「活動」に関するものが挙げられた。しかし、Reid and Green (2005)は、教師との関係、いわゆるラポールや、指導を行う場所やタイミングなども本人の好みとして活用するべきであることを述べている。さらに、教材や教具、指導の方法や場所、時間などを本人に選択させることも、好みの活用として重要であることを指摘している。本研究の結果、「信頼関係を築く上で行う」(小・中、7年)という回答があったほかには、そのような活用はみられず、さらには「信頼関係を築いてから指導を行う」など、さらに踏み込んだ回答はみられなかった。質問紙調査という性格上、回答

Table4 学校において本人の好みを活用するために必要なことについての自由記述結果

【未就学】

担任が変わってしまうので、継続的に関わられる教師や共通理解
進級時に、子どもの育ちや好みを詳しく書いたもの（親・教師とも）をカードにして伝える

【小学校段階】

学校ではごほうびとして活用するが、施設や家ではそれを与えておけば静かだからという理由で活用するなど、活用の仕方に違いがある
学校だけでなく、家庭や放デイなど、いろいろな場での情報を収集し、指導計画や支援計画などに多くの支援者が関わり、共通理解を図っていく機会をもつこと
保護者との連携
教師の人数／丁寧に子どもに寄り添えるように

【中学校段階】

知的支援教室に所属していても、普通高校に進学を希望する保護者が多いので、どうすり合わせていくかが問題だと思う

【高校以上】

学校におけるルールの柔軟性・・・？

【複数校種】

年相応に好みが変わっていくことが望ましい／高校生で〇〇（*幼児向けアニメキャラクター）を着せている保護者がいる／本人のというより保護者の好みではと思うときがある
保護者の理解、協力は必要となってくると思う
言葉を発せない子どもの好きなことを知るの是非常に難しいですが、家でのくつろぎ方や自立活動の中からヒントを探す

*それぞれ回答を要約して示した。 () は回答者の知的障害教育歴を表す。

がみられなかったことがそのような活用が行われていないことを示すものではないが、今後、面接調査などを含めて、好みの活用方法についてさらに検討を進めていく必要がある。

本研究の対象者は全員が好みを活用していると回答しており、実際に活用できる場面を挙げていたが、それによって生じる課題や問題点も同時に挙げられていた。特に、好みを把握するための方法について、あるいは集団の中で個人の好みを活用する際の難しさについて、多くの回答が挙げられた。これらは、学校において本人の好みを活用していく際に最大の課題となる可能性があると考えられる。好みを把握するための方法について、松下（2018）はこれまで系統的に紹介する文献が少なかったことを指摘しており、様々な方法の整理を試みている。そのなかで、神山・野呂（2011）などに用いられているようなチェックリストによって簡易的に好みを把握し、必要に応じて専門的な方法を用いることが推奨されている。好きなものを尋ねても子どもが適切に返答できない場合、行動観察によって好みを把握することが必要であるが、その際に、チェックリストのように客観的に評価できるツールがあることは、好みの評価の効率性や妥当性を保障する点で有用であるといえる。今後は、教師が簡単に使えるチェックリストを作成することが必要であると考えられる。

集団に対して行う指導について、個人の好みを活用する際に生じる課題については、解決が難しいといえる。しかしながら、「ある生徒が好きなことを一方の生徒が嫌っている場合がある」ような場合は、たとえ好みのものであっても、活用する必要はないと考えられる。通常、好みは「ある」か「なし」かの二分法ではなく、強い好みから弱い好みまでの連続体として捉えられる。そして、Graff, Gibson and Galiatsatos（2006）は、強い好みを示すもののほうが強化子としてより効果的に機能することを指摘

している。対象の子どもにとって、最も好きなものを指導に活用することが望ましいが、集団での関係性などによりそれが難しい場合は、好みのレベルを下げ、他の子どもの好みや特性と競合しないものを選択し活用すればよいのである。そのような点で、教師間の共通理解や、教室内のすべての子どもの実態把握を的確に行うことは、必要不可欠な要素であるといえる。

また、「トークンがないと活動の意欲が持てなくなる」や「そればかりになってしまう」という回答も挙げられた。Reid and Green (2005) は、好みを活用した指導を実施することによって、学習意欲が阻害されることはないこと、逆に、より意欲的に指導への参加を希望するものが増えると述べ、好みを活用した指導の有用性を指摘している。これらは、多くの研究成果にもとづく「エビデンス・ベース」の指摘であり、ABA の最も基本的で重要な行動原理の一つである強化随伴性の基本的事項に関することである。しかし、そのような行動のメカニズムや科学的根拠について知らない、本研究の回答に挙げられたような懸念が生じることも理解できる。回答で挙げられていたトークン・エコノミー法も、強化随伴手続きとして、家庭や教育現場で近年では広く使われているものであるが、その理論について理解して使用している支援者が少ない可能性もある。今後、教員研修やペアレントトレーニングを行うことにより、指導手続きとしてだけでなく、その根拠を十分に理解したうえで活用できるように普及していくことが必要であると考えられる。

学校において本人の好みを活用するために必要なことについては、保護者との連携が多く挙げられていた。知的障害のある子どもを包括的に支援するために、学校や家庭、支援施設での連携や共通理解は不可欠のことであり、その機会を設定することは重要である。しかし、好みは一貫性があるものではなく、様々な要因によって変動する可能性がある (Hanley, Iwata, Lindberg, & Connors, 2003)。また、松下・園山 (2008) は、子どもの好みの変動を考慮して定期的に好みの評価を実施し、その時点での好みにもとづいて支援を行うことの必要性を指摘している。そのように考えると、学校と家庭や施設との、いわゆる「横の連携」だけでなく、本研究においても未就学段階で指摘されていたような、進級時の引き継ぎや学校間における「縦の連携」についても、課題として検討する必要があると考えられる。すなわち、それまでの好みの変遷や、活用してきた場面や内容を引き継ぐことで、より発展的に「現在の」好みについて把握し、活用することが可能になると推察される。そして、それを可能にするツールとして、個別の教育支援計画の内容を精緻化し、活用していくことが重要であると考えられる。

謝 辞

本研究にご協力いただきましたすべての皆様に、心から感謝いたします。また、本研究は JSPS 科研費 (17K14062) の助成を受けて実施しました。

文 献

- 1) Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005) Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 1-15.
- 2) Graff, R. B., Gibson, L., & Galiatsatos, G. T. (2006) The impact of high- and low- preference stimuli on vocational and academic performances of youths with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 131-135.
- 3) Hagopian, L. P., Long, E. S., & Rush, K. S. (2004) Preference assessment procedures for

- individuals with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 28, 668-677.
- 4) Hanley, G. P., Iwata, B. A., Lindberg, J. S., & Conners, J. (2003) Response-Restriction analysis: I. Assessment of activity preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 47-58.
 - 5) 神山努・野呂文行 (2011) 自閉性障害児の絵カードを用いた要求行動に対する保護者支援. 障害科学研究, 35, 209-219.
 - 6) 松下浩之 (2016) 発達障害児に対する好みを活用したアプローチ. 倉光晃子・下山真衣・村本浄司・松下浩之・野口幸弘・園山繁樹, 発達障害児者の行動に焦点を当てた最適生活設計-本人中心的視点と応用行動分析学的アプローチ-(自主シンポジウム 98, 日本特殊教育学会第 53 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 53, 460-461.
 - 7) 松下浩之 (2018) 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人への好みのアセスメントとその活用に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 56, 47-57.
 - 8) 松下浩之・園山繁樹 (2008) 自閉性障害児の余暇活動における活動スケジュール利用の効果に関する事例的検討. 特殊教育学研究, 46, 253-263.
 - 9) Parsons, M. B., & Reid, D. H. (1990) Assessing food preferences among persons with profound mental retardation: Providing opportunities to make choices. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 183-195.
 - 10) Reid, D. H., & Green, C. W. (2005) *Preference-based teaching: Helping people with developmental disabilities enjoy learning without problem behavior*. Habilitative Management Consultants, Morganton, NC. 園山繁樹監訳 (2010) 発達障害のある人と楽しく学習：好みを生かした指導. 二瓶社.