

# 自閉症スペクトラム障害幼児への 「家庭訪問型支援」による発達支援 (2)

—保護者の働きかけの変化と共同注意の成立過程：家庭課題記録の分析を通して—

## Developmental Support for Children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) through “Home Visit Approach” (2): Changes in Parents’ Communication and the Formation of Joint Attention as Observed through Analysis of “Home Task Records”

上 村 誠 也\*・小野里 美 帆\*\*  
Masaya KAMIMURA, Miho ONOZATO

**要旨：**発達初期の自閉症スペクトラム障害（ASD）児と保護者における共同注意・コミュニケーションの成立を支援することは、「関わりづらさ」の解消や育児不安の軽減につながる。そこで、「家庭訪問型支援」を通して、ASD 幼児と保護者の共同注意・コミュニケーション支援の効果を検証した。結果、共同注意が成立する場面が増加するとともに、保護者からの発話を模倣する場面がみられるようになった。支援においては、児の興味・関心に沿ったやりとり機会の設定や、共同注意の成立する場面を増やすことの重要性が示された。あわせて、児の働きかけに対して保護者が応答的に応じることや保護者の働きかけ方や関わり方についての具体的な助言を行うことで、保護者の関わりが児のコミュニケーション発達の「足場かけ」としての機能を果たすことが示された。これらの積み重ねは、保護者自身の「関わることができた」というポジティブな経験につながっている可能性がある。

**Key word：** 自閉症スペクトラム幼児, コミュニケーション, 家庭課題, 保護者支援, 共同注意

### I. はじめに

生後9ヶ月以降に認められる共同注意は言語発達の基盤となる。乳幼児のやりとり場面を観察した Bruner (1983) によれば、保護者は、子の注意共有を促しながら、ある決まった構造をも

---

\* かみむら まさや 客員研究員・NPO 法人正讃会 相談支援かみひこうき

\*\* おのごと みほ 文教大学教育学部

つ流れのある活動（フォーマット）のなかで、子どもの言語獲得や文化の獲得を促していることを示している。そのため、発達初期における保護者と児による共同注意の成立は、言語獲得や社会性の発達においても重要といえる。

自閉症スペクトラム障害（以下：ASD）は、前言語期から共同注意に困難さを抱えることが示されている。特に発達初期の ASD 児は家庭で過ごすことが多く、共同注意の主な対象は保護者となる。そのため、共同注意の成立のしづらさは、保護者にとっても「関わりづらさ」や「児からの反応の乏しさ」「共有のしづらさ」を感じやすくなり、育児不安やストレスにつながる可能性がある。そのため、早期からの児及び保護者双方への発達支援やコミュニケーション支援を行う必要がある。特に発達初期の ASD 児と保護者のコミュニケーション支援においては、他者と関わる手段の習得と並行して、家庭における具体的な関わり方を提示することが重要である（小野里・長崎，2003）。また、発達初期における家庭でのコミュニケーションのとれなさやその不安は日々の生活の大きな課題となるため、支援者が評価に基づいた達成可能な課題の提示や支援を行っていくことを通して、子どもと母親が関わる機会が増えると考えられている（小野里・長崎・奥，1998）。発達初期の ASD 児と保護者のコミュニケーション支援の形態として、①大学や療育機関等の専門機関においてコミュニケーション支援を受け、それを自宅で保護者が実践するという形式、②ペアレント・トレーニングに代表されるような保護者が個別もしくは小集団でのグループ学習による形式、③直接支援者が家庭訪問を行い、児への直接支援や保護者に関わり方を助言する形式があると考えられる。保護者の「関わりづらさ」や「共有のしづらさ」を軽減するためには、家庭という生活文脈に応じた支援や実際に家庭での関わり方を支援することを通して、日々の生活の中での関わりを促進することやポジティブな経験を積み重ねることが重要であると考えられる。

ASD 児においては、共同注意をはじめとした包括的な発達支援アプローチの重要性が示されており、いくつかのプログラムが散見されている。JASPER プログラムは、Joint Attention（共同注意）、Symbolic Play（象徴遊び）、Engagement（関わり合い）、Regulation（感情調整）に焦点をあてた ASD 幼児への介入方法であり、主に遊びという子どもにとって自然な状況の中で共同注意、象徴遊び、相互的な関わりと感情調整に焦点をあてたアプローチである（黒田・浜田・辻井，2017）。また、SCERTS モデル（Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006）は、共同注意（Joint Attention）及びシンボル使用（Symbol Use）から成る社会・コミュニケーション（Social Communication：SC）と自己調整（Self Regulation）及び相互調整（Mutual Regulation）から成る情動調整（Emotional Regulation：ER）の発達支援に焦点をあてたアプローチである。加えて、支援者や保護者の関わり方や環境調整の支援方法について交流型支援（Transactional Support：TS）で示している。

これまでの ASD 児と母親のコミュニケーションに関する先行研究を整理した山本・浅野（2012）によれば、ASD の子どものコミュニケーション面の特徴に関する文献は多数があるが、ASD の子どもと母親とのやりとりに焦点をあてた文献は少数であることが示されている。また、SCERTS モデルでは、「交流型支援」の領域を設定し、保護者や支援者の共同注意方略の支援と重要性を示している。発達初期の ASD 児と保護者支援においては、児の特徴にあった保護者のコミュニケーションスタイルの確立や、児の注意を調整する方略の獲得が必要となる。そのため、児及び保護者への直接的な支援を行っていくことが重要であると考えられる。加えて、大学や療育機関での支援に比して、家庭訪問による支援や児及び保護者双方に対しての支援事例は非常に

少ない。そこで本研究では、4歳のASD幼児と保護者を対象に行った「家庭訪問型支援」(上村・小野里, 印刷中)の経過を通して、主にASD幼児と保護者のコミュニケーション場面の分析を行い、ASD幼児と保護者のコミュニケーションの発達的变化や家庭という生活文脈に応じた支援効果の検証を行うことを目的とした。

## II. 方法

1. 対象児：現在、児童発達支援センターに通っているASD児A児(男児)。支援開始時の生活年齢は、4歳7ヶ月であった。家族構成は、父・母・A児であった。

4歳4ヶ月時に実施した新版K式発達検査2001の発達年齢は、姿勢・運動：上限、認知・適応：1歳10ヶ月、言語・社会：1歳1ヶ月であった。ジャーゴン状の発話を中心であり、有意味語は認められなかった。支援開始時はiPadや動物の人形遊びが中心であり、他者を介在しないような遊び・活動に取り組むことが中心であった。本児は動物や数字に強い興味・関心を持っており、動物や数字に関する遊びを好んでいた。また、注意の転導性が高く、注意のそれやすさや着席維持の難しさを抱えていた。保護者はA児の障害についての認識をもつことができ、A児と積極的に関わろうとすることができていた。保護者からは自宅での遊びや活動と一緒に取り組むことの難しさやことばがないことへの不安感の訴えがあった。そのため、家庭場面での直接的支援を行うと共に、家庭におけるA児との具体的な関わりを提示していく必要があると考えた。アセスメントから、家庭課題の提示について問題ないと考えられたため、家庭課題を設定した支援を行っていくこととした。なお、家庭を基盤とした支援(家庭訪問型支援)の趣旨と家庭課題の実施の手続きを支援開始時に説明をし、理解と同意を得た。

2. 支援期間と場所：X年2月～X+1年3月。月に1度、A児の自宅で支援を行った。

3. 支援方法：①児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定→②筆者による家庭訪問による支援(机上課題)及び保護者による家庭課題の実施→③支援者による家庭へのフィードバックという「家庭訪問型支援」(上村・小野里, 印刷中)による支援を実施した。本報告は、②の筆者による家庭訪問による支援(机上課題)及び保護者による家庭課題の一部である。

4. 支援目標：①児及び保護者への包括的アセスメント及び目標設定を行った結果、支援前期は、「一緒に遊びや活動に楽しく取り組む(共同注意の成立)」、「日常生活の中で簡単な声かけを聞いて動く経験を積み重ねる」という支援目標を設定した。具体的には、本児の好んでいるiPadを使った遊びやマンションのキッズルームでの絵本遊び・人形遊びを通して、共同注意を意識した課題に取り組んでもらった。支援後期は「遊びや活動を通してやりとりの幅を広げる(様々な遊びや活動に取り組む)」、「ことばの模倣や動作の模倣を促す」という支援目標を設定した。具体的には、一定のやりとりが求められる課題(ボールのやりとり遊び)やこれまで自宅で取り組んだことのない遊び・活動の課題に取り組んでもらった。X年2月～8月までを支援前期、X年9月～X+1年3月を支援後期とした。

5. 手続き：支援の詳細については、上村・小野里(印刷中)と同様。

### 1) 家族による家庭課題の実施

親子で関わる機会や一緒に活動に取り組むことを目的とした家庭課題を提案した。その際、保護者と一緒に相談をしながら課題内容を決定し、保護者の理解と同意を得ながら課題設定を行った。その際、活動の様子について所定の記録用紙に記入をしてもらった。記録用紙には、目的、

方法、関わり方のポイントを記載して提示をした。保護者には、家庭での遊びの様子と課題に従事した時間を記入してもらった。

## 2) 家庭訪問によるフィードバック

筆者が月に1度、家庭訪問を実施し、家庭課題の実施の状況について確認した。保護者のニーズである共同注意の成立や音声言語の獲得に焦点をあてた助言を中心に、家庭課題の実施時のポイントや関わり方等についての助言・フィードバックを実施した。

## 3) 筆者による家庭訪問による支援（机上課題）

筆者と児による1対1の机上課題（30分程度）を実施した。主に共同注意の成立やコミュニケーションに焦点をあてた課題設定を行うとともに、家庭課題の確認を図った。

6. 分析方法：家庭課題の記録用紙及び家庭訪問時の面談記録からエピソードを抽出し、分析を行った。なお、月に1度の面談時に、記録用紙やエピソードについての確認を行い、大きな相違が認められなかったため、本分析の対象とした。

## 1) 家庭課題の経過及びエピソード

家庭課題の経過及びエピソードについて整理・分析を行った。記録用紙に記載された家庭課題実施時間の記録から支援期別に平均時間を算出した。あわせて、A児と保護者のコミュニケーション場面におけるエピソードについて整理した。

## 2) 「絵本読み」場面におけるA児と保護者のコミュニケーションの経過

エピソードから家庭課題：「絵本読み」場面におけるA児と保護者のコミュニケーションの経過について分析を行った。

7. 倫理的配慮：保護者に対し、研究の趣旨及び公表について説明を行い、同意を得た。

# Ⅲ. 結果

## 1) 家庭課題の経過及びエピソード

支援前期では、主に共同注意に焦点をあてた課題に取り組んでももらった。本児の興味・関心のある数字や動物といった題材をテーマに課題に取り組んでいた。具体的にはiPadを使った遊び、絵本読み遊び、粘土遊びやトランポリン遊びが中心であった。支援後期は共同注意に加え模倣に焦点をあてた課題に取り組んでももらった。具体的にはボールのやりとり遊び、積み木積み遊び、シャボン玉遊び、絵本読み遊びや楽器遊びに取り組む様子があった。支援前期における課題実施時間の平均時間は8分であったが、支援後期の課題実施時間の平均は18分であり、時間の伸びが認められた。あわせて、以下のようなエピソードを中心に、A児から保護者に対して働きかけを行う場面がみられるようになるとともに、保護者とやりとりを行いながら互いに一つの課題に取り組む場面がみられるようになった。

「よくキッズルームでおやつを食べるのですが、以前は自分が食べたくないものしかくれなかったのが、私が「アーン」と言うと自分で持ってるおやつを私にくれるようになりました。「美味しい！ありがとう！」と言うとニコニコしてくれるようになりました。小さな事ですがやりとりの種類が増えてきていて嬉しいです。」(X年9月)

「絵本を一緒にみました。Aの方から絵本を持ってきたので、2冊ほど一緒にみました。動物がバスに乗ってくる内容なのですが、1ページずつ丁寧にみながら出てくる動物の名前を練習した

り数を数えたり絵本に出てくる同じ動物のフィギュアを近くに持ってきて並べたりと以前よりもじっくりと取り組むことが出来ました。」(X年12月)

加えて、保護者からの働きかけに対して、保護者の発話を模倣しようとする場面がみられるようになった。A児が模倣した主なことばについて、Table 1に示した。本児の興味がある数字や動物の名詞や要求語を中心に語の一部（主に文頭）を模倣していた。また、ことばの模倣を伴わせて要求を行う場面もみられるようになった。それに伴い、保護者がA児のことばや意図を代弁することや語の模倣を促すような働きかけをする場面がみられるようになった。保護者の働きかけにおける特徴的なエピソードをTable 2に示した。

Table 1 保護者の働きかけに対してA児が模倣したことばの例

		A児が模倣した発話
名詞	動物	「ゾー」(象)
		「キ」(キリン)
		「パ」(パンダ)
		「ワンワン」(犬)
人名	「トー」(お父さん(父ちゃん))	
	「ボー」(お父さん(父ちゃん))	
数字	「1~10の数字」	
動作語	要求	「チョ」(要求:「やって」)
		「ゴ」(要求:「やって」)
		「ヤッテ」(要求:「やって」)
		「カ」(要求:「貸して」)
		「チョー」(要求:「ちょうだい」)

※ ( ) は発話した語の機能と意味

Table 2 支援後期におけるA児と保護者によるコミュニケーション

	保護者	A児	保護者によるエピソード記述
X年10月	「〇〇は?」	指さしで応じる	iPadをやりながら犬が出てる画面で「わんちゃんは?」と聞いて指さしをさせ「ワンワン」と言って真似させると以前よりも「ワンワン」っぽく発声の模倣をしてくれました。
	「ワンワン」		
X+1年3月	「やってでしょ?」	リモコンを持ってくる	DVDをつけて欲しいときにリモコンをもってくるのですが、その時に初めてはっきりと「やって」と綺麗に発音しました。こちらが「やって でしょ?」と言った後に「やって」なのでまだまだ自発的な発語ではないですが、このようなタイミングで覚えてくれるといいなと思いました。
		「やって」	

## 2) 「絵本読み」場面におけるコミュニケーションの変化

「絵本読み」場面におけるコミュニケーション変化のプロセスについて、Table 3に示した。

これまでは、A児からの指さしに対して保護者が応じることが中心であった。X年4月には、保護者の「〇〇はどれ？」という発話に対して、A児が指さしで応じることがみられるようになった。加えて、A児が保護者の指を使って指さしをする→保護者が動物の名前を応える→保護者がA児に動物の名前を尋ねる→指さしで応じるという一定の型（フォーマット）のあるやりとりが成立する場面も認められた。また、以下のようなエピソードも認められた。

「一緒にみながら「犬、ワンワンだね」「うさぎさんは？」等問いかけて指さしをさせたり、私が物語りっぽく読み聞かせのような感じで読んだりしました」（X年6月）

Table 3 「絵本読み」におけるA児と保護者によるコミュニケーションの変化

保護者	A児	保護者によるエピソード記述
<p>～X年3月</p> <p>動物の名前を言う</p>	<p>(絵本の動物を) 指をさす</p>	<p>今まではAが指さした物に対し、私が「象さんだね」と答えてました。</p> <p>「A児が指さした物に保護者が命名をする」</p>
<p>X年4月</p> <p>「〇〇はどれ？」</p>	<p>指さして応じる</p>	<p>今日は私から「象さんはどれかな？」と言うと一人で象を見つけて指さしをしてくれました。こちらが要求したものを指さししてくれたのは初めてでとても嬉しかったです。</p> <p>「保護者からの働きかけにA児が指さしで応じる」</p>
<p>X年4月</p> <p>動物の名前を言う</p> <p>「〇〇はどれ？」</p>	<p>保護者の指を持ち、動物の絵を示させる</p> <p>指さして応じる</p>	<p>始めはAが私の指を使って指さす→動物の名前を答えるところから始め、自分の指で指さしをし動物の名前を答える→私が「ぞうさんどこかな？」といったものをAが指さしして正解だと褒めるといったやりとりをとても集中してやっていました。</p> <p>「指さしやクレーンによる働きかけと保護者からの働きかけに指さして応答する」</p>

#### IV. 考察

保護者の記述やエピソード分析ではあるが、保護者と児のコミュニケーション面を中心に一定の発達的变化が認められた。家庭訪問により生活文脈に応じた支援や家庭の状況に応じた支援が可能であったこと、保護者が記録をつけることの有用性、実際に専門家が直接支援を行うことの効果といった「家庭訪問型支援」による支援効果（詳細は上村・小野里，印刷中）の要因が挙げられる。それらに加えて、本稿では、ASD 幼児と保護者とのコミュニケーション面の発達的变化に焦点をあて、経過の考察を行う。まず、「絵本読み」場面を中心にA児と保護者とのコミュニケーション行動の発達的变化のプロセスについて、以下のように整理をすることができた。第一期：指さしやクレーンによる働きかけから保護者からの働きかけへの応答、第二期：働きかけへの応答から発話の部分的模倣への移行というプロセスである。

第一期では、絵本読み遊びの場面を中心に、「A児が指さした物に保護者が命名をする」ことから「保護者が働きかけをする→それにA児が指さしで応じる」ことへと移行し始めた。また、「A児が保護者の手を取り、動物の名前を命名させようとする→それに保護者が応じる→保護者がA児に働きかけをする→それにA児が指さしで応じる」と指さしやクレーンによる働きかけと保護者からの働きかけに指さしで応答することを組み合わせたやりとりが認められるようになって

た。

支援を通して、共同注意が成立する場面の様相ややりとりの幅の変化が認められた。背景として、以下の点が考えられる。まず、「絵本読み」という活動そのものが共同注意を成立させやすい活動である可能性である。「絵本読み」という活動は、家庭という文脈でのやりとりや自宅での過ごし方としてよく用いられる活動である。一緒に絵本を読むことを通して、互いに絵本に注意を向けることや、注意を共有しようとするやりとり＝対話様式や一定の型（フォーマット）ができる。このフォーマットは、言語獲得の基礎となることや（Bruner, 1983）、ASD 児の関心が保護者にも向けられるようになる（辻・高山, 2004）。加えて、乳児の母子間の注意共有場面において、子ども自身がある対象に興味・関心を向けているところに、母親がその対象に子どもと共に注意を向ける「子ども主導型」では、母親が子どもの視線方向を察知することや、母親が注意の焦点をあわせやすくなるため、母子間の注意共有時間が長くなることが示されている（矢藤, 2007）。以上から、「絵本読み」という活動がA児と保護者との共同注意を成立することを容易とする活動設定であり、コミュニケーションの変化が認められやすい活動であった可能性がある。

2点目として、児が興味・関心を強くもっていたテーマを設定した要因である。本児は動物や数字に強い興味・関心をもっており、動物や数字に関する遊びや活動に能動的に参加する場面が多かった。そのため、動物が出てくる絵本は本児にとっても、興味・関心をもちやすいテーマであったと考えられる。ASD 児を対象とした発達支援では、ASD 児が興味・関心をもちやすいテーマを設定し、関わりの契機とすることや子どもの注意の方向に沿ってことばかけをすることの重要性が示されている（大伴, 2010）。このことから、「絵本読み」の中に本児が興味・関心をもっているテーマを設定したことで、共同注意の成立を促した可能性がある。

A児が保護者に対し自発的に指さしをすることも認められていたが、A児が保護者の手を取り動物の名前を命名させようとする行為は、ASD 児に特徴的に認められるクレーン現象であったと考えられる。それらの働きかけに対し、保護者は「命名をする」という応答的な関わりを継続するとともに、一定の型のあるやりとりが成立していた。先行研究から、ASD 児の興味がある文脈（フォーマット）を繰り返し用いた支援により、文脈の見通しや大人からの働きかけを予測しやすくなる効果があることが指摘されている（小野里・長崎, 2003）。加えて、ASD 児の共同注意行動をまとめた別府（2003）によれば、ある一定の発達年齢を超えると、相手の指さしに応答してその対象を見る、すなわち対象に自分と相手と同時に注意を向けることが可能であることを示している。あわせて、指さしの理解が成立した際に行為を起こす行為者（主体）としての他者理解が成立した後、愛着対象である身近な大人を意図や情動を有する存在として認識するようになることを指摘している（別府, 2001；別府, 2003）。以上から、A児の興味・関心のあるテーマから共同注意の成立や命名という一定の型のあるやりとりを行うことや、A児からの働きかけに保護者が応答的に応じることを通して、「指さしをする→命名をしてもらう」という一連の行為との関連づけや指さしの理解、そして保護者が意図をもち自己へ働きかけているということの理解＝自己への働きかけの効果を理解することへとつながっていた可能性がある。

その後、第二期では、保護者の働きかけに対し部分的模倣をすることや代弁に応じる場面が認められるようになった。A児が模倣をした発話は数字や動物の名前という名詞が中心であった。ASD 児の語彙獲得では、会話指向的な語彙や対人指向的な語彙に比して、日常生活の中で繰り返し使用される事柄や興味・関心が高い事柄についての獲得が早いことが示されている（藤上・大伴, 2009）。前述したように、A児は数字や動物への興味・関心が強かったため、それに関す

ることばの模倣が促されやすかった可能性がある。また、本研究で行った「家庭訪問型支援」では、机上課題を通して支援者とA児がやりとりをする場面を直接見る機会や共同注意やことばを促すための支援方法について筆者と保護者で確認をする機会を継続することができた。そのため、保護者がA児の注意共有を引き出すような働きかけや児からの発信を引き出すような働きかけを行うことや、語の模倣や代弁といった働きかけへとつながっていた可能性がある。家庭訪問時の支援が保護者の働きかけの変化にどの程度の効果をもたらしたかについては詳細な検討を行っていく必要があるが、保護者の働きかけの変化が、児の発話を促すための「足場かけ」(Scaffolding)としての機能(Wood, Bruner, & Ross, 1976)を果たしていた可能性もある。

さらに、保護者の「こちらが要求したものを指さししてくれたのは初めてでとても嬉しかったです」、「小さな事ですがやりとりの種類が増えてきていて嬉しいです」というポジティブな言及が認められた。このことから、共同注意の成立ややりとりが成立する経験が保護者にとっても「関わる事ができた」というポジティブなイメージや経験につながっていたといえる。以上から、発達初期のASD児と保護者とのコミュニケーション支援においては、児の興味・関心に沿ったやりとり機会や共同注意が成立する機会を設定することが重要であると考えられる。その際、児の働きかけに対して保護者が応答的に応じることや保護者の働きかけ方や関わり方についての具体的な助言を行うことを通して、保護者の働きかけが児のコミュニケーション発達の「足場かけ」としての機能を果たすことや対人理解や自己への働きかけの効果を理解することにつながっている可能性がある。それらの積み重ねが保護者にとっても「関わる事ができた」というポジティブな経験を促すことにつながっている可能性が示された。本研究では1事例による検証であるとともに、保護者の記録用紙を中心としたエピソード分析であった。今後、多数のコミュニケーション場面による検証や、より多面的にA児と保護者とのコミュニケーション場面の分析を行い、ASD幼児のコミュニケーションや家族支援の方法について更なる分析を行っていく必要がある。

## 付記

本研究の実施と公表にあたり、ご協力いただいた対象児及び保護者の皆様に深く感謝申し上げます。本稿はその一部を、日本特殊教育学会第55回大会(2017年)において発表した。

## 文献

- 別府哲(2001)自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版.
- 別府哲(2003)自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. 特殊教育学研究, 41(2), 279-283.
- Bruner, J. S. (1983) *Child's talk —Learning to Use Language*. Oxford University Press. 寺田晃・本郷一夫訳
- (1988) 乳幼児の話しことば—コミュニケーションの学習. 新曜社.
- 藤上実紀・大伴潔(2009)自閉症児の語彙獲得に関する研究:知的障害児との比較による検討. 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 60, 487-498.
- 上村誠也・小野里美帆(印刷中)自閉症スペクトラム障害幼児への「家庭訪問型支援」による発達支援(1)—保護者による家庭課題への取り組みとその経過に着目して—. 文教大学教育学部紀要第51集.
- 黒田美保・浜田恵・辻井正次(2017)JASPERとペアレント・プログラム. 臨床発達心理実践研究, 12, 17-22.
- 小野里美帆・長崎勤・奥玲子(1998)CAP(乳幼児コミュニケーションアセスメント・指導プログラム)によるコミュニケーション指導:家庭での多様なフォーマットの利用を通して. 筑波大学リハビリテーション研究, 7(1), 27-37.



- 小野里美帆・長崎勤 (2003) 自閉症幼児に対する「指さし理解」の指導—「宝探しフォーマット」による指導と家庭課題を通して—。心身障害学研究, 27, 183-191.
- 大伴潔 (2010) ことばの発達からみた障害特性。秦野悦子編, 生きたことばの力とコミュニケーションの回復, 金子書房, 28-44.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006) SCERTS モデル—自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ。1巻アセスメント (長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳)。日本文化科学社。(Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2010). The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.).
- 辻あゆみ・高山佳子 (2004) 自閉症幼児における三項関係の成立過程の分析: シャボン玉遊び場面でのやりとり。発達心理学研究, 15(3), 335-344.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山本真実・浅野みどり (2012) 自閉症スペクトラム障害の子どもと母親のコミュニケーションに関する国内文献レビュー。家族看護学研究, 17(2), 75-85.
- 矢藤優子 (2007) 乳児と母親のおもちゃ遊び場面における注意の共有と母親の発話: 7カ月齢と12カ月齢を比較して。発達心理学研究, 18(1), 55-66.

