

自閉症児へのスクリプトフェイディング手続きによる会話スキルの指導

嶋野 重史*・宮崎 眞***・鎌田 智穂**

(2012年3月5日受理)

Shigefumi SHIMANO, Makoto MIYAZAKI, and Chiho KAMADA

Using Script Fading Procedures to Teach Conversation to a Youth with Autism

I 問題と目的

近年、障がい者福祉の進展の中で、ノーマライゼーションや社会的インクルージョンといった理念が広がりつつある。その中で、障害児者が地域社会に根ざした生活を送るための援助・援護の理念や方法が検討されてきている（望月，1995；渡部，2003）。地域社会への参加は現在および将来のQOLの向上や将来の社会的自立において欠くことができない（渡部，2003）。社会参加を促すためには、自閉症者の側においては、地域生活スキル（渡部，2003）あるいは社会生活力（赤塚・石渡・大塚・奥野・佐々木，2003）を各時点で可能な限り習得することが必要である。

特別支援教育においても、発達障がい者の社会生活や人間関係に必要なとされる技能を育成するために、関連する教科・領域として国語科や生活科、自立活動の「コミュニケーション」「人間関係の形成」などが考えられ、社会的スキルの指導が行われている（文部科学省，2009）。また、卒業後の地域生活を見据えて移行支援の重要性も指摘され、移行支援を円滑に進めるために小学部段階から日常生活や社会生活に必要な技能の習得の重要性も指摘されている。

そこで、本研究では自閉症児者の社会参加を促す社会的スキルを指導する方法の改善を目指して

おり、注目する指導方法は、(Krantz & McClannahan, 1993; Krantz & McClannahan, 1998; Stevenson et al., 2000; Sarokoff et al., 2001; McClannahan & Krantz., 2005; Brown et al., 2008; Argott et al., 2008; 宮崎・下平・太田・玉澤, 2008; 宮崎・下平・玉澤, 2012) のスクリプトおよびスクリプトフェイディング手続き（以下、S・SF手続きと略す）である。この指導法による先行研究（Krantz & McClannahan, 2005）で自閉症児の自発的な発話を促進する成果が報告されており、我が国でもS・SF手続きを使い自閉症児の自発的な発話を促進する成果が報告されている（宮崎等, 2012）。この指導法の大きな特徴は、①会話やコミュニケーション行動を促すプロンプトをスクリプト（聴覚的か視覚的な台本）の呈示に限定していること、②プロンプトへの依存を抑えるため、系統的にプロンプトをフェイディングする手続きを決めていること（詳しくは、McClannahan & Krantz, 2005, 宮崎等, 2012 など参照のこと）、③スクリプトの呈示を本人に可能な限りゆだねること（例えば、台本を活動スケジュールに挿入し、対象者が活動スケジュールを参照し、発話する）などである。本研究では、プロンプトとしての台本の使用において、より系統的な使用方法であるS・SF手続きを買い物・おやつ場面での会話スキル指導に応用することとした。

* 岩手大学大学院教育学研究科

** 岩手大学教育学部

そこで本研究の目的は、集団活動を円滑に進める上で必要な会話スキルやコミュニケーションスキルを、グループ活動等において促進及び場面般化を図り、S・SF手続きの有効性を検討することである。

II 方 法

1. 対象児

A君は、指導を実施している時、X県立Z支援学校中学部3年生の生徒である。田中ビネー式知能検査の結果は、CAが4歳2か月、MAが4歳0か月、IQが36である。自閉症・発達障害児教育診断検査(PEP-R)では、模倣3歳0か月(芽生え反応2点)、知覚5歳6か月、微細運動4歳0か月(芽生え1点)、粗大運動5歳2か月、目と手の協応5歳0か月(芽生え反応2点)、言語理解3歳2か月(芽生え反応2点)、言語表出3歳4か月(芽生え反応3点)、発達得点99(3-9)であった。また、新版S-M社会生活能力検査ではSQ63であった。

A君は、父母と3人暮らしで、毎週1回の個別指導を受けるために大学に通っている。パソコンや携帯電話等を扱うのが得意で、家ではインターネットを利用して自動販売機等の動画を閲覧して過ごすことが多い。母親の手帳を見て1日や1週間の予定を確認することが、日々の日課である。保護者からは、小学校で友達とより良い関係を保ち、集団生活を楽しく送ることができるようになって欲しいと願っており、具体的には相手に不快感を与えないような関わり方ができるようになって欲しい学校であったことや困ったことを報告できるようになって欲しいという願いであった。

2. 期間・場所

期間は200X年9月から200X+2年1月までの15ヶ月間、土曜日13時から14時半までの約1時間半、計34セッション行った。場所は、I大学教育学部の一室で指導を行った。

3. 指導目標

本研究は、保護者のニーズや参加者の現在有しているコミュニケーションスキルから以下の指導目標を設定した。

1) 長期目標

- (1) 設定された場面での典型的なやりとりから、生活全般に渡って会話スキルが増える。
- (2) 相手に自分の意志や身の回りの状況の中で必要なやりとりを行うことができる。

2) 短期目標

長期目標達成のため、活動の文脈の中で標的行動を①～⑥を設定し、その達成を目指した。以下のように標的行動を設定した。

3) 標的行動

- (1) 標的行動①「○○先生が食べたいお菓子は何かですか？」
- (2) 標的行動② メモをする
- (3) 標的行動③「○○先生、お菓子買ってきました」
- (4) 標的行動④「○○先生はお皿の準備をお願いします」
- (5) 標的行動⑤「今日のお菓子(例:甘い、辛い等)ね」
- (6) 標的行動⑥「○○先生、お菓子美味しかった？」

買い物・おやつの中に、グループ活動を行う上で必要な社会的スキルである「質問をする」「報告」「要求」「自由回答型の質問」を標的行動として取り入れた。

4. 一事例の実験計画

本研究は、ABAデザインであった。1つ目のAはベースライン期(以下、BL期と略す)であった。Bは介入期である。介入はスクリプト読みを行う前指導とスクリプト・フェイディング手続きを行った。2つ目のAはプローブ期(以下、Pro期と略す)である。

5. 指導者

指導者は、主指導者とプロンプターの2名、学

部4年生2名が参加し、計5名がテーブルを囲み、おやつを食べた。買い物は対象者と主指導者の2名で行った。プロンプターは対象者の背後につき指導を行った。

6. 教材

①標的行動が書かれたスクリプト（他の指導のスクリプトやスケジュールと共にファイルに綴じられている）、②メモ帳（買いに行くお菓子を記入する付箋）、③お財布、④配膳用の皿、⑤ス

クリプトのフェイディングに使用する付箋、⑥カラーシール

7. 買い物・おやつ活動の課題分析

買い物・おやつ活動を課題分析した結果は表1の通りであった。この結果に基づいて、買い物・おやつの行動のベースラインのデータを収集し、介入計画を立てた。全体的な活動の流れは、始めの会で決めた各活動担当の先生が進行役となり進めた。

表1 買い物・おやつの課題分析表

	課題	内容
1	準備物を確認する	ファイルを見て準備物を確認する
2	準備物を持ってくる	棚からそれぞれ準備するものを持ってくる
3	あいさつをする	「お願いします」という
4	※スクリプト練習を行う (前指導)	標的行動が書かれている台本を開き、練習する
5	今日のおやつを決める	先生が食べたいお菓子を決める
6	買ってくるお菓子を確認する	「〇〇先生、食べたいお菓子はなんですか?」と尋ねる(標的行動1)
7	メモをする	買ってくるお菓子名をメモして持っていく(標的行動2)
8	買いに行く	お財布を持ち、お店に行く
9	部屋に戻る	お菓子を買ってくる
10	報告する	「〇〇先生、お菓子買ってきました」と伝える(標的行動3)
11	食べる準備をする	「〇〇先生、お皿の準備をお願いします」と言う(標的行動4)
12	配膳する	買ってきたお菓子を人数分に分け食べる
13	食べ始める	「いただきます」とあいさつする
間食中		
14	お菓子の味を伝える	「今日のお菓子、(味)だね」(標的行動5)
15	相手に感想を尋ねる	「〇〇先生、お菓子美味しかった?」(標的行動6)
16	食べ終わる	「ごちそう様」とあいさつする
17	あいさつする	「これで買い物・おやつを終わります」と言う
18	片づけ	配ったお皿を集め、片づける
19	道具を棚に戻す	元の場所に道具を返す

※ 前指導は介入期に入ってから行う。

8. 指導手続き

- 1) ベースライン期（以下「BL期」と略す）

対象者がグループ活動の中で標的行動を自発的に遂行するかどうか査定した。
- 2) 介入期
 - (1) スクリプト期（以下「S期」と略す）

活動を開始前、標的行動が書かれたスクリプトを対象者が読む練習（前指導）を行った。これにより、標的行動場面時に適切、素早く言うことができるようにした。前指導が終わったら活動を開始し、対象者は標的行動場面でスクリプトを見ながら、一連の行動を遂行することが求められた。

標的行動を行う機会において、約5秒経過しても対象者が発話しないときや標的行動以外の言葉を発したときには、指導者がスクリプトを指さしするプロンプトを行った。
 - (2) フェイディング期（以下「SF期」と略す）

介入期において標的行動が自発されるようになったら、各標的行動の文章の語尾から段階的に付箋を貼って隠した。台詞を見ながら発することから次第に相手のやりとりを弁別刺激として発話することを促した。具体的には以下の通りである。

Step1：文章を半分隠す。

Step2：最初の1文字だけ残す。

Step3：白紙の状態にする。
- 3) 介入Ⅱ期

指導を続けて、定着が難しい標的行動がある場合、追加の介入を行った。具体的には、標的行動場面時、対象者が標的行動を言うまで待つといった時間遅延法や前指導を繰り返し練習（標的行動④）など行った。また、指導者が、おやつを口の前で動作を止め、対象者が標的行動を言うまで指導者が動きださないといった提示（標的行動⑥）を行った。
- 4) プローブ期（以下「Pro期」と略す）

SF期終了後、スクリプトを使用しなくても標的行動が安定して表出することを確認すると共に、般化の促進に関わる指導条件を分析した。

9. 結果の整理法

- 各標的行動の遂行レベルは、予め設定された以下の基準に基づき、記録用紙に記入した。また、確認が必要な場合は、ビデオ録画を参照した。
- 1) 無・誤反応（以下、×と略す）

それぞれの標的行動を遂行することを求められる所定の機会に、無反応であったり、標的行動と異なる行動を遂行した場合、「×」と記録した。
 - 2) スクリプト（以下、Sと略す）

介入期に入り、対象者がStep1、2においてもスクリプトを見ながら各標的行動を遂行した場合は、全て「S」と記録した。またスクリプトが呈示され5秒以内に標的行動を遂行しないため、指導者がスクリプトを指した時にも、Sと記録した。
 - 3) アンスクリプト（以下、USと略す）

BL期・介入期・Pro期の際、各標的行動が書かれたスクリプトを見ずに自発的に遂行した場合は、「US」と記録した。また、対象者が発した言葉が、標的行動と類似した言葉も同様とした。

10. 記録の信頼性

- 全セッションについて所定の記録用紙に全標的行動の遂行レベルを記録した。記録の信頼性を評価するために、全セッションの中から無作為に10セッションを選んだ。2人の観察記録に基づき、全標的行動の遂行レベルに関する一致率を求めた。一致率の計算式は、一致率 = $\frac{\text{一致数}}{\text{一致数} + \text{不一致数}} \times 100$ により算出した。記録用紙に標的行動の正否について記録し、またビデオカメラによる録画で記録をとった。
- その結果、A君の平均一致率は98.1%（66～100%）であった。

Ⅲ 結 果

- 買い物・おやつでは、グループ活動をおくる上で必要な会話を指導した（表2を参照）。標的行動

動①（「〇〇先生、食べたいお菓子は何かですか？」）は、BL期で1回だけUS反応がみられた。介入期であるS期（1～9試行目）は、スクリプトを頼りに標的行動を言うことができた。SF期に入り10試行目と13試行目はS反応であったが、11～12試行目、14～17試行目はUS反応がみられた。しかし、安定したUS反応の定着には至らず18～21試行目はSとUS反応が繰り返しみられたが、22試行目から連続してUS反応がみられるようになった。その後23試行目すべてUS反応がみられ、Pro期でも安定してUS反応が続き、維持することができた。

標的行動②（メモをする）はBL期、介入期の13試行目を除き、Pro期いずれにおいても、正反応であった。

標的行動③（「〇〇先生、お菓子を買ってきました」）、標的行動⑤（「今日のお菓子（味）だね」）は、BL期すべて無反応であった。介入期であるS期はスクリプトを見て確認したり、プロンプターがスクリプトを指示棒で指すと、その手がかりを元に標的行動を言うことができた。その後、標

的行動③は21試行目から、標的行動⑤は23試行目から安定して連続したUS反応がみられるようになった。また、Pro期でも安定してUS反応が続き、維持することができた。

標的行動④（「〇〇先生、お皿の準備をお願いします」）と標的行動⑥（「〇〇先生、お菓子美味しかった？」）に関しては、標的行動③⑤と同様、無反応であった。介入期に入り指導を行ったが、安定したUS反応がみられなかった。そこで標的行動④では、既に行っている指導に加え、標的行動を言うまで待つといった時間遅延法や前指導を集中的に行うといった追加の介入を行った。また標的行動⑥に関しては、指導者が、おやつを口の前で動作を止め、対象者が標的行動を言うまで指導者が動きださないといった場面をつくり、自発的な発話を促した。結果、標的行動④は26試行目から、標的行動⑥は31試行目から安定してUS反応が連続でみられるようになった。Pro期でも、同様にUS反応が連続的にみられ、維持していることを確認することができた。

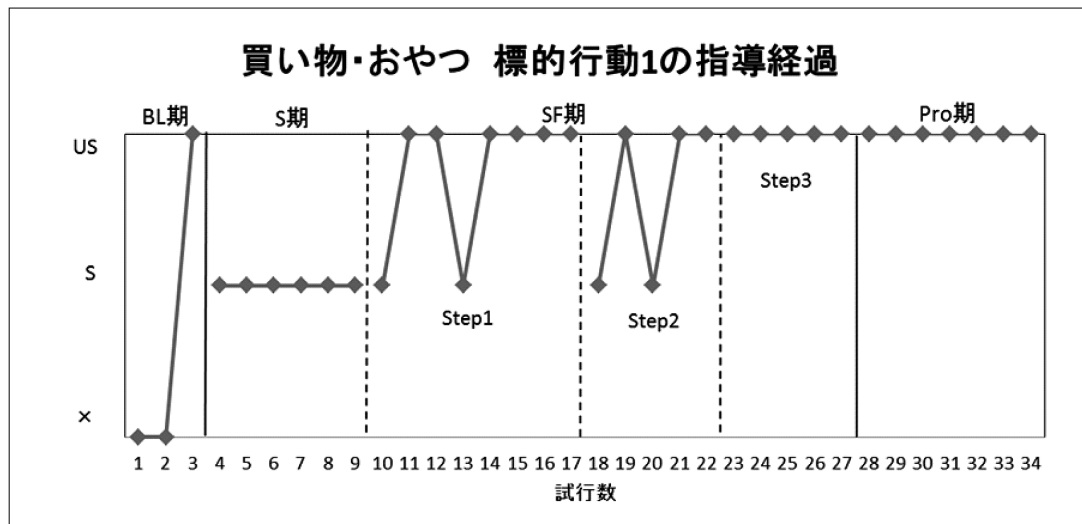


図1 標的行動①の遂行レベルの経過

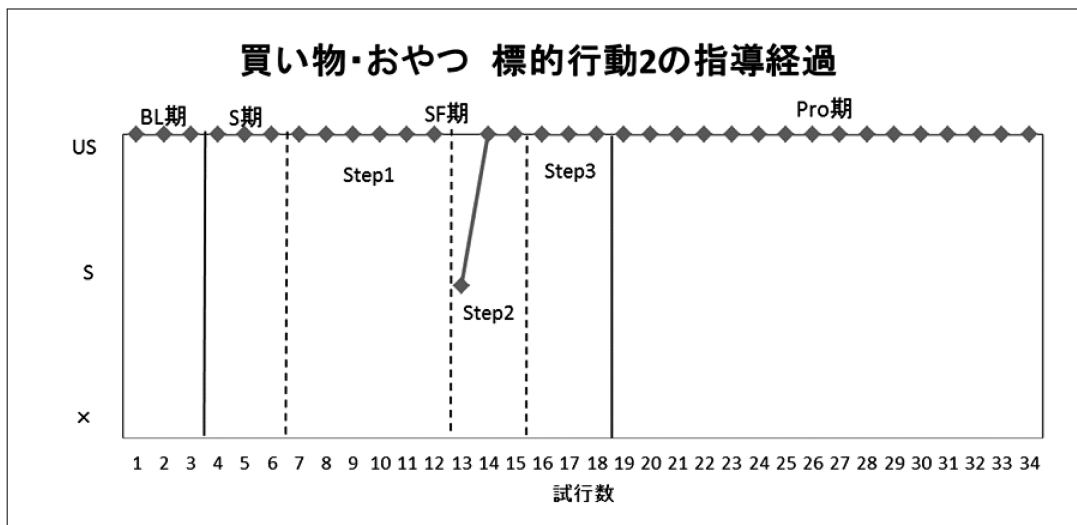


図2 標的行動②の遂行レベルの経過

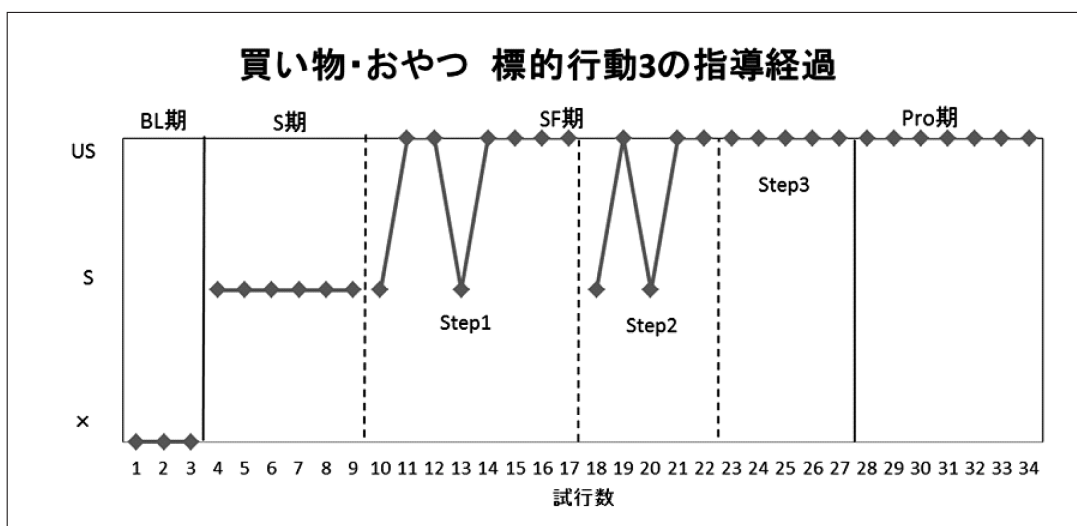


図3 標的行動③の遂行レベルの経過

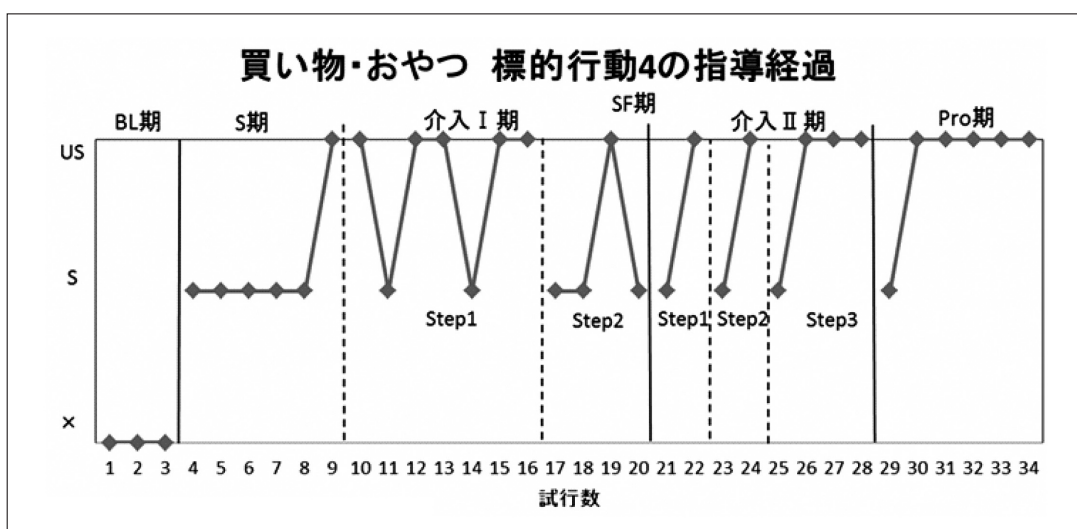


図4 標的行動④の遂行レベルの経過

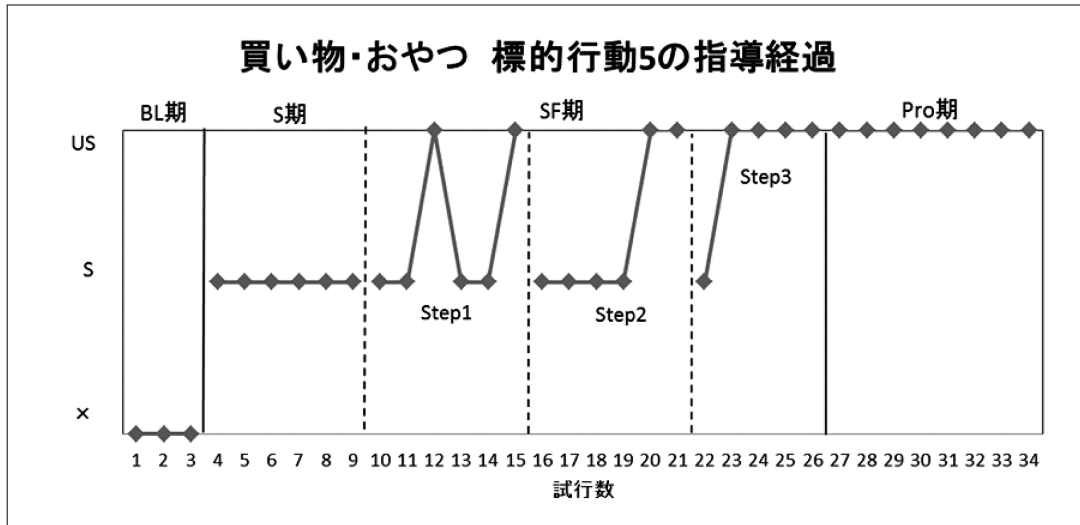


図5 標的行動⑤の遂行レベルの経過

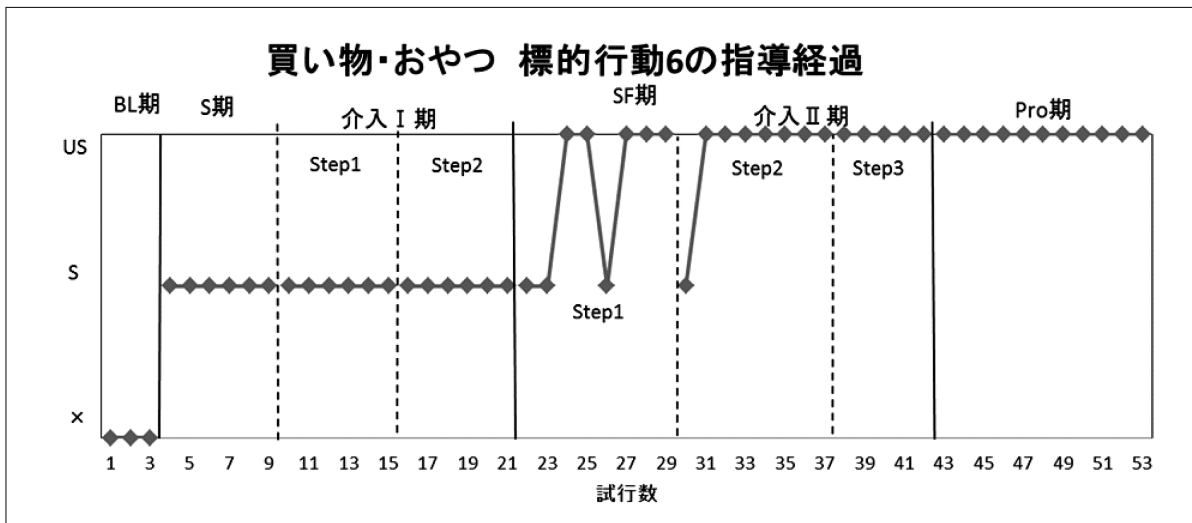


図6 標的行動⑥の遂行レベルの経過

Ⅳ 考 察

1. A君の指導経過の検討

1) 標的行動①「○○先生が食べたいお菓子はなんですか？」(質問)

標的行動①は比較的早くプロンプトなしで正反応が連続するようになった。これは、質問しなければおやつを買いに行くことができないという結果をもたらすことが要因であると考えられる。また、第12試行目には、スクリプトを使わず標的行動①を発することができてきたが、質問する相手の方を向かずに質問するとい

う場面が見られた。そこで相手の方を向き質問することを重点に置き、指導を行った。対象者が標的行動①を発しようとした時、指導者が「相手の方を向いてきいてみよう」と促すと、今までの標的行動①が間違っているものと不安になり、スクリプトを確認して尋ねるようになった。そのため第18試行から22試行目までスクリプトのフェイディングが安定しなかった。しかし、「相手の方を向き、尋ねる」というパターンが自分なりに整うと正反応が連続するようになった。Pro期でも自発して相手に尋ねることが維持されていたため標的行動①は学習達成で

きたと考えられる。

2) 標的行動②「メモをする」

この標的行動だけ活動であったため比較的早い段階でプロンプトなしで正反応が続くようになった。スクリプトには「メモをする」と載せており、対象者が「メモをする」と言葉を発するのではないかと思っていたが、スクリプトをみてメモをとることができた。Pro期でもスクリプトなしで相手が要求したものを忘れないようメモすることができたため標的行動②は学習達成できたと考えられる。

3) 標的行動③「〇〇先生、お菓子を買ってきました」(報告)

標的行動③は、買ってきたお菓子を要求した相手に報告する言語であり、第11試行目から正反応がみられた。しかし、連続で正反応が安定して続かなかった。要因としては、標的行動③を言う場面を固定していなかったためと考えられる。そこで、第13試行目から買い物を済ませ、部屋に入るとすぐにプロンプターがスクリプトを指し、標的行動③を言うように指導を行った。結果、第16試行目から正反応がみられるようになった。これは部屋に入ったらすぐ標的行動③を言うという結びつきが、対象者に定着したからと考えられる。Pro期でも同様に相手に要求されたお菓子を報告することが維持されていたため、標的行動③は学習達成できたと考えられる。今後も、話す内容がどのタイミングで提示すると効果的なのかを検討していきたい。

4) 標的行動④「〇〇先生、お皿の準備をお願いします」(要求)

標的行動④「要求」の定着は難しく、第23試行目まで正反応の安定が見られなかった。この要因としては、お皿を必要とするお菓子ではなかったことや、標的行動③と同様、発するタイミングが固定されていなかったこと、他のスクリプトと比べ文章が長いということもあったと思われる。そこで、対象者が部屋に入ってきたら、標的行動を言うまで待ち、介入までの時間遅延を伸ばした。また、文章の冒頭である「〇

〇先生」を対象者が言わなくても「お皿の準備をお願いします」でも正反応として、標的行動④をStep1の状態から再指導を行った。結果第25試行目から正反応がみられるようになった。Pro期でも同様にスクリプトなしで正反応が維持されたため、標的行動④は学習達成できたと考えられる。今後、標的行動が対象者にとって覚えることが負荷にならないよう、見通しがもて話しやすい文章にしていきたい。

5) 標的行動⑤「今日のお菓子(例:甘い、辛い等)ね」(自由形回答)

標的行動⑤についても標的行動④と同様、標的行動を発する場面があいまいであり、なかなか自発的に言うことが難しかった。S期ではプロンプターがスクリプトを指し、標的行動⑤の定着を図った結果、日によって異なる様々な味を識別して標的行動⑤を言うことができるようになった。しかし、文章は覚えても言う場面の固定が難しかったため第23試行目まで正反応が不安定であった。

標的行動⑤のように特定の事物やできごと、あるいはそれらの性質が先行刺激となって自発される言語行動を叙述言語行動という。その先行刺激と言語行動の間には言語コミュニティの常識に照らしての一致が必要である。そこで、標的行動⑤による自発的発話に焦点を当てるのではなく、主指導者や参加者(学生)が「C君、お菓子はどんな味?」と質問されたらスクリプトを見ずに買ってきたお菓子の味を答えるという指導を第24試行目から行った。結果、標的行動⑤の文章を覚えていたため、質問された内容にスクリプトを見ずに正反応が現れるようになった。また、対象者が標的行動⑤を発した後すぐに聞き手の反応(「そのとおりだ」「そうだね」「本当だね」などの愛情や関心を向けた言語賞賛、承認、笑顔、うなずき等)をより多く取り入れたためと考えられる。Pro期でも同様にスクリプトなしで正反応が維持されたため、標的行動⑤は学習達成できたと考えられる。

6) 標的行動⑥「〇〇先生、お菓子は美味しっか

た？」(質問)

標的行動⑥についても標的行動④⑤と同様、標的行動を発する場面があいまいであり、なかなか自発的言うことが難しかった。介入Ⅰ期のS期からSF期まですべてプロンプトつき反応であった要因としては、質問のスクリプトに慣れていなかったことから、スクリプトの読み方自体がごちなく、本人にも自信がない様子が見られた。そこで標的行動⑥の場面が対象者に把握しやすくなるよう、介入Ⅱ期から、先生がお菓子を食べる動作を途中で対象者の前で止めるというモデルを行った。これによって対象者が標的行動⑥を言わなければ、目の前の先生はお菓子を食べていけないという場面を作った。結果、試行数を重ねていくうちに第24試行目にはプロンプトなしで正反応が連続するようになった。Pro期でも同様にスクリプトなしで正反応が維持されたため、標的行動⑥は学習達成できたと考えられる。

2. 指導手続きの検討

本研究で行ったS・SF手続きの有効性を指導場面、提示方法等5項目についてそれぞれ検証していく。

1) 指導場面

先行研究(長崎・宮崎・佐竹・関戸・中村, 2006)と比較すると、本研究は活動スケジュール型を使用し、活動内容もより複雑になっている。

また、先行研究のように毎日試行することは困難であったため、週1回の活動の中でできるだけ会話を促す場面を設定し、その場面で発せられるであろう(発してほしい)会話をスクリプトとして設定したことが先行研究には見られない点であったと思われる。

さらに、場面の設定により要求言語行動を生起させた。要求言語行動はS・SF手続き以外の先行研究でも多くみられたが、本研究では自閉症児者が苦手としている報告言語、質問言語行動を増やすことも視野に入れて取り組んだ。今回買い物・おやつ活動だけを指導したのでは

なく、別の時間にも「個別の製作活動」などあった他の指導も行い、バリエーションにとんだ様々な場面を設定したことで会話が増え、相手と円滑なコミュニケーションを図ることができたと考えられる。

しかし、今回A君に対する指導は参加者が1人であったため、複雑な指導場面の設定が可能であったが、複数の参加者が活動する場面や参加者の状況などによる効果の違いなども検討の余地がある。

2) スクリプト提示方法

本研究は活動スケジュールを基本にしながらか成果を得た。今回C君の活動スケジュールをA5版と、コンパクトにしたことで他の活動時の妨げとなることを防いだ。また、買い物・おやつでは、感想を述べたり、味を尋ねたりといった週によって異なるスクリプトの工夫を、マジックテープを使うことにより対象者はその日の感想によって選択することができた。このスクリプトを対象者に選択させることにより日常的な会話スキルを獲得ができる可能性があると思われる。

3) 事前指導

本研究では先行研究(長崎等, 2006)と比較し、ベースライン期の後に計画的にA君のすべての活動に事前指導(スクリプトの読み学習)を継続して行ってきた。さらに、先行研究のように台本に綴じたスクリプトを読む練習を行っただけでなく、

(1) 事前指導の段階からスクリプトをフェイディングした。

(2) S反応が継続する標的行動を重点的に繰り返して行った。

このことにより、スクリプトをスムーズに読むことを練習し、自信をもって会話することにつながっただけではなく、スクリプトをフェイディングするための効果が高まったと考えられる。

(4) スクリプトのフェイディング段階

セッション数は、34回と多く行うことがで

きた。週1回の指導においてあまり細かいステップの SCRIPT フェイディングを行うとセッション中にフェイディングが完了しないおそれもあったため、段階は Step3にした。

各 Step の指導回数については、フルスクリプト（S期）は表出が安定するまでに時間をかけ、Step1～Step3もある程度様子を見るため長く指導をおこなった。しかし、各対象者の結果から、Step2から Step3にかけて Step2までが安定していればすぐにフェイディングを移行しても問題は少ないことがわかってきた。

このことの要因としては、本研究においてスクリプトの読みの事前指導が連動して良い作用を及ぼしているのではないかと考えられる。

(5) 般化及び波及の効果の調査

本研究ではC君はスクリプト無しで会話することができるかという測定をおこなった。結果、標的行動①～⑥全てが学習達成基準に達した。今回スクリプト無しで会話できるかという測定方法であったため、臨床場面だけでなくより詳しく学校や家庭での状況を測定することが今後課題であると考えた。

以上、5項目の指導手続きを検討した。新たに得られた S・SF 手続きをより有効するためのポイントを以下に示す。

- (1) S・SF 手続きにおいて、スクリプトの読み方の前指導を計画的に行うことが大切である。
- (2) 標的行動を発する設定場面を明確にする。
- (3) 行動文脈の中で台本を作成してスクリプトを提示し、標的行動の達成度から個別に段階的にフェイディングする。よって多くの自発的会話が促進でき、日常生活での自発的会話の量・機能拡大へのスキルアップへも期待できる。

3. 今後の課題

本研究において、自閉症児者に対する会話スキルの獲得やコミュニケーション能力を身に付け、社会的スキルの発達と促進に関し、全ての標的行動を学習達成することができた。また、スクリプトの段階は対象者ごと異なるものの、最終的にはスクリプトを完全に無くした状態でも自発して言うことができた。よって S・SF 手続きの介入方略の有効性が示唆された。さらに会話スキルやコミュニケーション能力の発達を支援するため、S・SF 手続きのより一層の改善・発展を図ることが必要である。S・SF 法に関する臨床指導の継続・発展するには、

- ①スクリプト提示のさらなる工夫（小型化、利便性）
- ②参加者間のデータの収集と分析
- ③標的行動場面の明確化
- ④S・SF 手続き先行研究のさらなる整理と分析

といった点が挙げられる。スクリプトを綴じた台本は A5 版の物と小さく、携帯しやすい物を利用したが、年齢に上がるにつれて、より自分で操作・管理しやすいようさらに小型のものを使用したり、液晶表示のスクリプトは携帯電話を活用するなど工夫の余地がある。

引用文献

- 1) 赤塚光子・石渡和実・大塚庸次・奥野英子・佐々木葉子 (2003) 社会生活力プログラムマニュアル—障害者の地域生活と社会参加を支援するために—。中央法規。
- 2) Argott, P., Townsend, D. B., Sturmey, P. & Poulson, C. L. (2008) Increasing the use of empathic statements in the presence of a non-verbal affective stimulus in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 234-352.
- 3) Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (2008) Using script fading to promote natural environment stimulus control

- of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 480-497.
- 4) Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993) Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Analysis*, 26, 121-132.
- 5) Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998) Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191-202.
- 6) McClannahan, L. E., Krantz, P. J. (2005) Teaching conversation to children with autism: Bethesda, MD: Woodbine House.
- 7) 宮崎真・下平弥生・太田和人・玉澤里朱 (2008) 自閉症児者における言語行動の指導法ー スクリプトおよびスクリプト・フェイディング手続きの検討 (1)ー. 岩手大学教育学部研究年報, 68, 29-41.
- 8) 宮崎真・下平弥生・玉澤里朱 (2012) 自閉症児者におけるスクリプトおよびスクリプト・フェイディング手続きによる社会的会話の促進, 行動分析学研究 26, 119-132.
- 9) 望月昭 (1995) ノーマライゼーションと行動分析: 「正の強化」を手段から目的へ. 行動分析学研究 8, 4-11.
- 10) 長崎勤・宮崎真・佐竹真次・関戸英紀・中村普 編著 (2006) スクリプトによる社会的スキル発達支援 LD・ADHD・高機能自閉症への支援の実際. 川島書店.
- 11) 文部科学省 (2009) 特別支援学校幼稚部教育要領, 小学部・中学部学習指導要領, 高等部指導要領, 海文堂出版株式会社.
- 12) Sarokoff, R. A., Taylor, B.A., & Poulson, C. L. (2001) Teaching children with autism to engage in conversational exchange: Script fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 81-84.
- 13) 下平弥生・宮崎真 (2009) 自閉症児のコミュニケーション指導法に関する研究ー スクリプト・フェイディング法による自発的会話スキルの促進ー. 岩手大学教育学部教育実践総合センター研究紀要, 8, 235-44.
- 14) Stevenson, C. L., Krantz, P. J., & McClannahan, L. (2000) Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15, 1-20.
- 15) 渡部匡隆 (2002) 自閉症生徒への移動スキルの形成と地域の人々のかかわり. 行動療法研究, 28, 83-95.
- 16) 渡部匡隆 (2003) 社会参加と地域生活スキルの援助. 小林重雄・園山繁樹・野口幸弘 (編) 自閉症障害の理解と援助. Pp189-204. コレール社.