

実践報告 (Practical Research)

総合支援学校高等部生徒の職場体験実習における 機能分析とセルフ・マネジメント行動の獲得に向けて¹⁾

太田 隆士¹⁾・稲生 ゆみ子²⁾・松田 光一郎¹⁾・望月 昭³⁾

(社会福祉法人北摂杉の子会¹⁾・京都市立呉竹総合支援学校²⁾・立命館大学大学院応用人間科学研究科³⁾)

Functional Analysis and the Training of Self Management Behavior in a Student of Senior High School for Handicapped Student Participating as a Probationer in a Working Place

OTA Takashi¹⁾, INAO Yumiko²⁾, MATSUDA Koichiro¹⁾, and MOCHIZUKI Akira³⁾

(Hokusetsu Suginokokai¹⁾ / Kuretake General Support School of Kyoto City²⁾ /

College of Letters, Ritsumeikan University³⁾)

This study was a practice of the Ritsumeikan Student Job Coach. In this study, they focused on the acquisition of self-management behavior including self confirmation, self evaluation of performance, and spontaneously stepping forward the next step of the job in a high school student with mental disability. The student job coach made functional analysis of the student behavior, and conducted the coaching including requesting the workplace to change the setting of physical environment, and the trainings of self-management skills using the operation checklist and “say-do” correspondence. The results showed the performance of the student improved after the intervention and the use of operations checklist was an effective method in the acquisition of the self-management skills.

Key words : student job coach, self-management skill, functional analysis

キーワード : 学生ジョブコーチ, セルフ・マネジメント・スキル, 機能分析

問題と目的

我が国において、職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援が国の施策として本格的にスタートしたのは、2002年の障害者雇用促進法改正により職場適応援助者制度が設けられたとき

からであり、2005年度には305人の身体障害者、2263人の知的障害者、380人の精神障害者、その他100人の計3050人を支援対象者として、ジョブコーチによる支援が行われた（高齢・障害者雇用対策部障害者雇用対策課、2006）。精神障害者など職業的に重度な障害のある人々への支援ニーズの高まりや、福祉から一般就労への移行が求められつつあるなかで、ジョブコーチによる支援は障害者の就職及び職場定着に高い

1) 当論文は太田隆士の応用人間科学研究科修士論文（2007年度）の一部である。

効果がある支援策として、これまで以上に期待が高まっている（佐藤，2006）。具体的なジョブコーチの支援として、職場開拓、職場での援助、職場・関係機関・家族などの協力関係を作り出し調整する（コーディネート）、就職後の継続支援（フォローアップ）といった「援助付き雇用」の実現が一定の成果を上げてきたといえる（刳田，2003）。しかし、ジョブコーチは、職場の同僚などによる支援の定着を計り、自身は職場からフェイディングしていくこと（太田，2004）を念頭に置くということ、そして、対象者がより自律的に仕事を行うことによって、就労場面においても自己決定に根ざしたQOLの拡大（望月，2000）に繋がるということを考慮すれば、自分で自分の行動を積極的にモニターし、かつコントロールするセルフ・マネジメント・スキルの獲得を目的とした援助が必要になると考えられる。セルフ・マネジメントの構成要素には、自己観察記録（self-monitoring）、自己評価（self-evaluation）、自己強化（self-reinforcement）の3つの段階があり、自己評価は自己観察記録が出来ていることが前提で、自己強化は自己評価が出来ていることが前提であるとされている（King-Sears & Carpenter, 1997）

具体的な研究として、山本（1999）は、セルフ・マネジメント・スキルを自己教示、課題遂行、次課題選択、完了報告の4個の行動要素に分けてそれぞれを学習することで、第3者からの指示を最小限にした状況で複数の課題をひとりでする行動が獲得され、課題間、課題量、場面間、聞き手間、家庭場面において般化したことを示している。また、Christian & Poling（1997）は、レストランで働く2名の軽度知的障害を有する成人女性に対し、自己教示、自己観察、自己強化といったセルフ・マネジメントの手続きを用いた援助付き雇用により、障害を持たない同僚の80%程度の生産力を上げ

ることが出来たと報告している。

また、Hughes & Rush（1989）では、重度の発達障害を持つ成人2名に自己教示と複数の見本による訓練を合わせて行うことで、仕事に関連した問題行動の解消と自己教示の行動形成に効果があり、仕事の独立性が高まったと報告している。このように就労現場や教育的な側面からも障害を持つ個人がセルフ・マネジメント・スキルを学習し獲得することは、家族や援助者の負担も軽減しつつ、自律的に社会生活を営むための重要な手段になりうることを示唆している。

このような背景を基に本研究は、2004年度から生活産業科（職業専門学科）を開設したN総合支援学校で、200X年10月中旬から11月中旬にかけて行われたH保養所での職場体験実習に学生ジョブコーチという立場で参加する中で、生徒が他者からの評価を次の作業の弁別刺激にするのではなく、自律的な行動で作業を遂行し、確認し、評価し、自らの行動を強化するといった、セルフ・マネジメント・スキルの獲得を標的行動として検討を行った。

方 法

1) 対象生徒

対象生徒（以下T）は実習開始当時16歳で、N総合支援学校高等部の生活産業科に在籍する1年生の男児であった。医療機関により知的障害と自閉症傾向を持つと診断され、また、てんかん発作があるため日常的に薬を服用している。担任教師の話では質問や指示に対して「はい」、「わかりました」等の返答はするが行動結果が伴わないために、実際に指示を理解しているのかどうか明らかではないということだった。また、校内実習であるメンテナンスやクリーニング作業の際にも「できました」という報告はするがゴミや埃を取り除くことが難しい、

衣服に皺が残っているといった状態であった。授業中には教師が説明した板書や説明をノートに自発的に書き写すことはせずに、ノートに絵を書いたり、別の作業をしたりする行動が見られた。ただし、教師から板書を書写することや、説明したことをノートに書くように指示があった場合、単語や文章を書写すること、また分からない単語については教師に質問することも出来た。日常的なコミュニケーションについても、学生ジョブコーチからの声かけや質問に対して適切に答えることが出来ていた。

2) 実習場所

K市内の観光地にあるH保養所（温泉施設完備の宿泊施設）において職場体験実習を行った。浴室に隣接する男女脱衣所を2時間以内に清掃することが実習先で求められる職務内容であった。H保養所が選択された理由として、他の実習先と比較して実習時間が短いこと、職務内容が複雑でないことなどから、今回が初めての実習であるTにとって適切な実習先であると考えられたからである。H保養所ではTが実習に入る以前から、N総合養護学校の生徒が実習に参加しており、障害を持つ生徒に対しての職員の理解は高いと思われた。

3) 作業内容

男女脱衣所の全体整理、タオルの整理（タオル入れから黄色いバスタオルを1枚取り出して広げて床に敷く、10時までにリネン室にタオルを持っていく）、鏡を拭く（洗面台に設置されている鏡の埃や指紋や洗剤などの汚れを拭き取る、洗面台を拭く（髪の毛や水の飛び散り、水滴跡などの汚れを拭き取る、蛇口の水滴を拭き取り磨く）、脱衣棚を拭く（かごの中のゴミを払い、棚の中を拭く）、ロッカーを拭く（ロッカーの扉を開けて白いタオルで中を拭き、忘れ物がある場合棚の上におく）、床掃除（掃除機

をフローリング全体とマットにかけて、髪の毛や埃等のゴミを取り除く）を時間内に終了させることが主な業務であった。

4) 実習期間

職場体験実習は、200X年10月中旬から11月中旬の午前9時から午前11時までの期間内に週3回（土日を除く）、併せて15日間行われた。

5) 実習指導者

実習担当教員からTにインストラクションがあった初日を除いて、参加した学生ジョブコーチ3名による観察記録と直接支援が行われた。学生ジョブコーチは常時2名が実習に付き添い、一方が直接支援、他方が観察記録を行った。筆者は15日間のうち13日間付き添い、Tに直接支援を行った。また、清掃作業終了後にH保養所の担当職員からTに対して清掃作業の評価が与えられた。直接支援におけるプロンプトレベルは、介入度の低い順から「言語指示」「モデリング」「身体補助」「代行」とした。具体的なプロンプトの与え方として、言語的指示は、Tが次の作業を行う前に立ち止まる行動や、「どうしたらいいですか」と質問をした時に、「次はタオルを持ってきてください」などのプロンプトを与えた。モデリングは、ドライヤーの巻き方などが正しい方法ではなかった時に、間違いを指摘してから、Tの目で学生ジョブコーチが実演を行った。代行は時間内に作業が終わらなかった場合、Tの代わりに学生ジョブコーチが清掃作業を行うこととした（身体補助は行わなかったので省略する）。

6) 手続き

①支援を決定するまでの経緯：Tが実習を開始した1週目に課題として挙げたことは、指定された時間内に男女脱衣所の清掃をすることが出来ないということであった。理由として、

作業の順序や方法が理解出来ていない為に、作業毎にプロンプトが入るということ、Tの作業スピードが遅いことなどが考えられた。この課題に対しては、学生ジョブコーチと実習担当教員、担当職員と話し合った結果、まずはひとつの脱衣所を確実に自立して行うということを目指し、翌週から一つの浴室だけを清掃させていただくようにH保養所に依頼した。

実習開始から2週目に明らかになってきた課題は、一つの作業終了毎にTから学生ジョブコーチに対して、「できました」「終わりました」などの報告行動が必要以上と思われるほど頻回になされたことであった。それに加えて、Tが「できました」と完了報告をするにもかかわらず、実際には必ずしもゴミや埃が完全には取り除かれていなかったため、作業内容を指導者がその都度確認し指示をする必要があった。

②介入方針：この頻回な報告と不完全な作業遂行は、この時点でのTの清掃行動をめぐって、指導者との関係において同一の随伴性（機能）に基づいて維持されていると推測された。すなわち、Tの清掃行動は、自らの行動の結果を確認し、それを弁別刺激として次に進むという自律的なものではなく、仕事の仕上がりとは無関係に、他者からの評価と指示を確立操作として次の作業に移るという随伴性が定着している為であると推察された（Table 1 参照）。以上の点を踏まえて、一つの作業が終わった後にT自身の弁別刺激で次の作業に移ることが出来ること、Tがゴミや埃を取り除かれた状態に対して、「できました」という完了報告を行えるように作業チェック表が考案された。作業チェック表を導入する対象とした作業として、課題分析の順に「化粧水の移動」「鏡拭き」「洗面台」「化粧水を並べる」「棚を拭く」「ロッカーを拭く」「床に掃除機をかける」「床にワイパーをかける」の8作業が選ばれた。

7) 標的行動

学生ジョブコーチによる直接支援と物理的環境設定によるTの作業パフォーマンスの向上、他者の評価を弁別刺激として次の作業に移るのではなく、T自身の自己観察・自己評価・自己強化によって次の作業に移るセルフ・マネジメント・スキルの形成を標的行動とした。

8) 実験デザイン

実験デザインは、ベースライン、介入1、介入2から構成されたチェインジング・コンディション・デザイン（ABCデザイン）で行われた。

①ベースライン：実習初日である17日は、実習担当教員からTに対して全課題プロンプト付きのインストラクションが行われた。学生ジョブコーチからTに対しての直接支援が始まった18日から24日までの3日間をベースライン期として、Tの自立反応、プロンプトの記録などを行った。

②介入1（物理的環境設定）：ベースライン期では、男女脱衣所の2部屋を清掃することが求められたが、介入1では物理的環境設定の変更として、男女脱衣所のどちらか1部屋のみ清掃させていただけるように職員に依頼した。

③介入2（作業チェック表の導入）：作業チェック表を導入する前の2日間を完了報告に対しての言行一致のベースライン期として記録を行った。ベースライン期では、Tからの報告行動に対して、学生ジョブコーチが報告しないように指示を行った。介入2では、T自身の作業評価と弁別刺激で次の作業に移ることが出来ること、Tがゴミや埃を取り除いた状態に対して、「できました」という完了報告を随伴（言行一致）させることを目的として作業チェック表を導入した。具体的な手続きとして、一つの作業が終わった後に、Tが作業チェック表の「終わった」欄に○印を付け（自己観察記録）、自分でゴミや髪の毛が落ちていないかを確認した後に、当

Table1. ベースラインのABC査定

A: 先行条件	B: 行動	C: 結果
一つの作業が終了する	ジョブコーチに報告する	ジョブコーチから作業評価（確認）を受ける

Table2. 介入2のABC査定

A: 先行条件	B: 行動	C: 結果
一つの作業が終了する	作業チェック表の「終わった」「かくにん」欄に○を記入する（自己観察・自己評価）	ジョブコーチが作業評価をして、Tがシールを貼る（自己強化）

該の作業が完了していると判断すれば「かくにん」欄に○印を付けるように教示をした（自己評価）。次に学生ジョブコーチが確認してゴミや髪の毛が落ちていなければ「J Cのかくにん」欄に○印（ゴミが落ちていた時には△印）を記入した。「J Cのかくにん」が○であれば、あらかじめ用意しておいたシールの中から好きなシール（大きいシールを含む）をTが選択して作業チェック表に貼った（自己強化）。「J Cのかくにん」が△であった場合、大きいシールを除いた小さなシールの中からTが選択したシールを作業チェック表に貼った（Table 2）。また、作業チェック表はTが清掃作業中、浴室の中央にあるテーブルに置いておき、一つの作業終了後に「終わった」「かくにん」欄に記入することとした。

9) 従属変数

Tの清掃作業に対する課題達成率と、「できました」「終わりました」「次いいいですか」という報告・確認行動の回数と、「できました」という完了報告に対しての言行一致率（Tと学生ジョブコーチの作業評価一致率）を従属変数とした。各作業遂行における達成基準として、鏡を拭く作業は、「洗面台に設置されている鏡のほこりや指紋や洗剤などの汚れを全て拭き取

ること」、洗面台を拭く作業は、「髪の毛や水の飛び散り、水滴跡などの汚れを拭き取る、蛇口の水滴や指紋を拭き取り磨くこと」、脱衣棚を拭く作業は、「かごの中のゴミを払い、棚の中を拭くこと」、ロッカーを拭く作業は、「ロッカーの扉を開けて白いタオルで中を拭き、忘れ物がある場合棚の上におくこと」、床掃除は「掃除機をフローリング全体とマットにかけて、全ての髪の毛やほこり等のゴミを取り除くこと」とした。

結 果

(1)全課題達成率

Figure 1より、脱衣所清掃業務におけるTの全課題達成率はベースライン期が始まった18日で34%、21日には27%に低下した。24日には55%に上昇したが、これは2部屋ではなく1部屋のみ全課題達成率を示しているため、24日のTの全課題達成率は、パフォーマンスの向上を示すものではない。また、18日から24日までのベースライン期の全課題達成率の平均は39%であった。物理的環境設定として、2部屋の清掃から1部屋の清掃業務に変更した介入1では、25日に全課題達成率が81%に上昇した。28日には70%に低下したが、ベースライン期と比

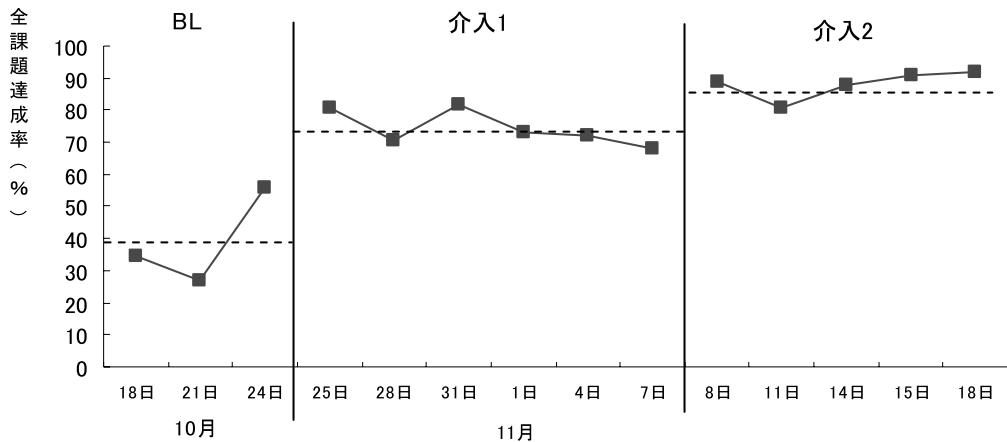


Figure1. 脱衣所清掃業務におけるTの全課題達成率

BL（ベースライン期）の中で24日は、H保養所の事情で2部屋の清掃作業ではなく、1部屋のみの清掃作業に変更された（破線は各条件の平均値を表す）。

較して全課題達成率は高い傾向を示し、介入1における全課題達成率の平均は74%まで上昇した。しかしながら、31日に全課題達成率が82%を記録してから、1日が73%、4日が72%、7日が68%と全課題達成率は低下し続けており、自律的な作業遂行が出来ているとは言えない状況であった。

作業チェック表を導入した介入2では、8日の全課題達成率は89%、11日には81%、14日には88%、15日には91%、18日には92%を示し、全課題達成率の平均は88%まで上昇した。介入1と比較しても安定して高い全課題達成率を示し、作業チェック表がTの自律的な作業遂行を促した。

(2) 自立反応とプロンプトの割合の経過

Figure 2 に自立反応とプロンプトの割合の経過を示した。Figure 2 によると、ベースライン期である18日には言語指示が49%、代行為16%であった。21日には言語指示が17%、代行為47%になり、学生ジョブコーチによる作業代行為30%以上増加した。H保養所の事情で、1部屋のみの清掃業務に変更された24日においても言語指示33%、代行為11%とプロンプトが50%近

くに達した。介入1になると25日には言語指示が15%、代行為4%、28日には代行為がなくなり、プロンプトは言語指示のみで30%となった。31日には言語指示が11%、代行為7%、自立反応率が82%と高い数値を示した。しかし、1日から7日にかけて学生ジョブコーチの作業代行のプロンプトが抜けなかった為、Tが学生ジョブコーチに作業を依存する傾向は続いた。自立的な作業遂行を促す作業チェック表を導入した介入2では、8日には言語指示が11%、11日には19%、14日には12%、15日には9%まで減少した。また、8日から18日にかけて代行為がなくなり、Tが学生ジョブコーチに作業を依存せずに、時間内に全ての作業に取り組むことが出来るようになったことを示した。

(3) 報告・確認行動数の推移と完了報告に対しての言行一致率

Figure 3 にTの報告行動数の推移、Figure 4 にTの「できました」という完了報告に対しての言行一致率を示した。

Figure 3 により、報告数に関しては作業チェック表を導入することで平均18回から平均4回に減少した。介入2の8日には4回、11日には

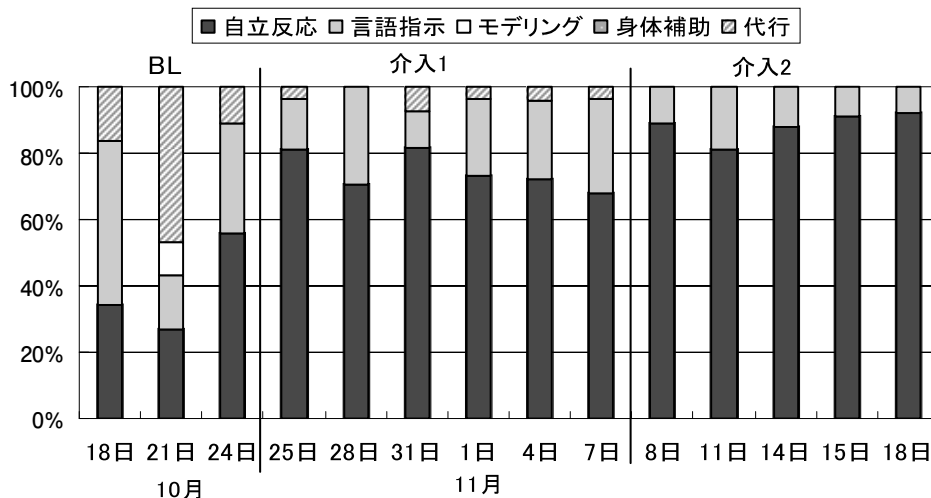


Figure2. 自立反応とプロンプトの割合の経過

BL（ベースライン期）では、言語指示と代行為プロンプトの大半を占めていたが、介入1では3割程度に減少した。介入2においては代行がなくなり、Tが全ての作業に取り組むことが出来るようになった。

報告回数が10回に上昇したが、14日には3回、15日には1回、18日には2回とそれぞれベースライン期と比較して大幅に減少した。

Figure 4によると、BL（ベースライン期）の言行一致率は、4日には25%、7日には33%を示し、言行一致率の平均は29%だった。Tの自律的な行動を促す作業チェック表を導入した介入2の言行一致率は、8日には75%、11日には57%、14日には43%と介入3日目まで漸次低

下するという結果となった。しかし、15日には83%、18日には86%の言行一致率を示した。これは、作業チェック表を導入した当初、一致していなかったTと学生ジョブコーチの作業評価の基準が、徐々にではあるが一致してきたことを示している。安定した傾向は示していないが、ベースライン期と比較して介入2の効果はあったといえる。

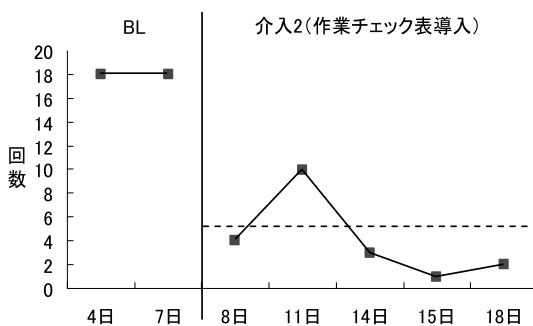


Figure3. Tの報告・確認行動数の推移

Tの報告・確認行動は、BL（ベースライン期）では平均18回であったが、作業チェック表を導入した8日以降、平均4回に減少した（破線は介入2の平均回数を表す）。

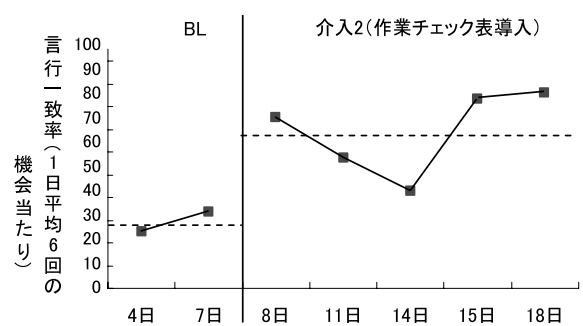


Figure4. 「できました」という完了報告に対しての言行一致率（作業評価一致率）

学生ジョブコーチとTの作業評価一致率は、実習終了前の2日間において、一致率が上昇する結果となった（破線は各条件の言行一致率の平均）。

考 察

本研究では、H保養所での職場体験実習に学生ジョブコーチとして参加する中で、Tに必要なとされる支援方法や物理的環境設定を明らかにし、作業におけるパフォーマンスの向上を図ることを検討した。具体的には、Tが他者からの評価を次の作業の弁別刺激にするのではなく、自律的な行動で作業を遂行し、確認し、評価し、自らの行動を強化するといった、セルフ・マネージメント・スキルの獲得と、ゴミや埃を取り除いた状態に対して、「できました」という完了報告を随伴（言行一致）させることを標的行動として研究を行った。上記を標的行動とした理由として、実習が進行する中で明らかになったTの「できました」という完了報告は、課題分析表と機能査定に基づく分析の結果、自律的な作業遂行の為ではなく他者からの作業評価を次の作業の弁別刺激にしていたということが推定されたからである。そこで、Tの報告行動の代替となる機能的に等価な適応的行動を形成する為に作業チェック表を導入し、自律的な作業遂行を可能にするセルフ・マネージメント・スキルの形成を目的とした。

結果として、Tの全課題達成率はベースライン期において平均39%であったが、介入1では74%、介入2では88%まで上昇した。この結果を見れば、男女脱衣所の清掃作業から、男女脱衣所のどちらか1部屋のみの清掃作業に変更する物理的環境設定を導入した介入1、作業チェック表を導入した介入2の効果はあったといえよう。また、プロンプトの割合についてもベースライン期までは大半を占めていた作業代行が介入2では無くなり、作業チェック表が自律した作業遂行を促したと考えられる。

本実践において示された、全課題達成率の安定した高い水準の維持、作業評価一致率の上昇、

確認・報告行動数の減少という結果から、作業チェック表を用いて作業を行うことで、Tが他者からの指示や評価を次の作業の弁別刺激とするのではなく、自律して作業を遂行するセルフ・マネージメント・スキルを形成することが出来たのではないかと考えられる。また、本研究では、自己評価は自己観察記録が出来ていることが前提で、自己強化は自己評価が出来ていることが前提であるとされるセルフ・マネージメント・スキル獲得の段階的な手続きを踏まなくても、作業チェック表のような支援ツール（高畑，2004）があれば、自分で自分の作業を観察し、評価し、強化することで作業を遂行するセルフ・マネージメント・スキルが獲得出来るのではないかということを示唆している。しかしながら、セルフ・マネージメントを促す作業チェック表の導入は、作業チェック表を使用しながら清掃することが出来るという環境設定と実習先に環境設定が定着するように要請する援護が重要であると考えられる。また、自己強化によって維持されている行動も、必ず第3者による外的な社会的強化によって支えられている（Thoresen, & Mahoney, 1974）ことから、学生ジョブコーチ、又は、実習先の職員による作業評価がTの自律した行動の維持にとっては不可欠になるだろう。

作業チェック表が機能した理由としては、①Tの「できました」という完了報告と作業チェック表による「おわった」「かくにん」欄は、言語行動と書字という異なるモードであるけれども、機能的に等価な完了報告という役割を果たしたということ、②作業チェック表の作業項目に視覚刺激である写真を貼ることで、自閉症児・者にとって効果的な支援法であるスケジュールの視覚的な構造化がなされ、次の作業に対しての弁別刺激になったこと、③言行一致に対してのフィードバックとして、学生ジョブコーチとTの作業評価が一致した時にはTに大きい

シール（Tが選択した好きなシール）、一致しなかった時は小さなシールを貼るといった区別をしたことにより、Tの確認行動を強化する随伴性が確立（柏木，1977）されたからではないかと考えられる。

今後の課題としては、作業チェック表を使用したセルフ・マネージメント・スキル獲得の般化手続き、つまり、別の実習先においても作業チェック表を用いた自律的な作業遂行が可能であるか、また、同じ実習先であれば、作業チェック表がなくても自己観察，自己評価，自己強化に基づく作業が可能であるのかについても検討していく必要があるだろう。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいた関係者各位に心から感謝申し上げます。N総合支援学校の関係者の皆様には、実習が始まる前の事前学習から実習期間中、事後学習に至るまで様々な面でお世話になりました。心から御礼申し上げます。H保養所の関係者の皆様にも実習期間を通して、温かいご支援とご協力をいただいたことに、心から御礼申し上げます。

引用文献

- 太田和宏（2004）知的障害を持つ養護学校生徒の就労支援―「援助」「援護」「教授」の連関に基づく職場実習支援を目指した学生ジョブコーチシステムの試行とジョブコーチのフェイディングに関する実践研究―。（立命館大学大学院人間科学学位請求論文）立命館大学大学院応用人間科学研究科。
- 小川浩・志賀利一・徳永雄二・藤村出（2000）「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ実践マニュアル」。筒井書房。
- 柏木恵子（1986）自己制御（self-regulation）の発達。

- 心理学評論，29，3-24。
- 厚生労働省 高齢・障害者雇用対策部障害者雇用対策課（2006）職場適応援助者（ジョブコーチ）支援事業の動向，職リハネットワーク，59，5-10。
- 佐藤宏（2006）ジョブコーチ支援の現状と今後の展望，第14回職業リハビリテーション研究発表会論文集，パネルディスカッション。
- 清水潤・内海淳（2006）障害者就業・生活支援センターにおける知的障害者の「新たな職域」開拓に関する調査研究，第14回職業リハビリテーション研究発表会論文集，56-57。
- 高畑庄蔵（2004）行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援―校内作業実習から校外現場実習へのスムーズな移行を目指して―，特殊教育学研究，42(1)，47-56。
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1978) セルフコントロール（上野一郎，監訳）。東京：福村出版。（Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974) Behavioral self-control. New York: Holt, Rinehart & Winston.）。
- Hughes, C & Rusch, F. R. (1997) Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. JABA. 22, 365-372.
- 刎田文記・須田香織・戸田ルナ（2003）多様な発達障害を有する者への職場適応及び就業支援技法に関する研究，日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター調査研究報告書，1-56。
- King-Sears, Margaret E. & Carpenter, Stephanie L. (1997) Teaching Self-Management To Elementary Students with Developmental Disabilities. *American Association on Mental Retardation*. 三田池 真実 訳（2005）「ステップ式で考えるセルフ・マネージメントの指導」。学苑社。
- 望月昭（2000）行動的QOL：『行動的健康』へのプロアクティブな援助，行動医学研究，6(1)，8-17。
- 山本淳一・國枝ゆきよ・角谷敦子（1999）発達障害児におけるセルフ・マネージメント・スキルの獲得と般化，障害児教育実践研究，6，29-36。
- （2008. 3. 31 受稿）（2008. 5. 19 受理）