ESDM(超早期介入プログラム)の視点を取り入れた個別療育と地域生活へのつながり

社会福祉法人　大阪府障害者福祉事業団
こども発達支援課
こども発達支援センターmum
支援員　近添　郁子

1. はじめに

近年、自閉スペクトラム症児への早期療育において、環境の構造化や視覚的支援を用いたTEACCH プログラムの有効性は広く知られている。こども発達支援センターmum(以下mum)においても、物理的・時間的構造化や PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）を基本とした療育アプローチを実践し、利用児の達成感や自己肯定感を高め、健やかに成長していく基盤づくりを支えている。

今回の実践報告で取り上げる利用児の A さんは令和 5 年 10 月からの半年間の個別の療育アプローチ（以下個別療育）を実施した結果、スケジュール理解や認知面では一定の成長が見られたものの対人コミュニケーションにおいては依然として課題が残っていた。

そこで、令和 6 年 A さんに対し ESDM（超早期介入プログラム）注 1）の考え方を参考にした療育アプローチを試みることとし、同時に保護者へのコーチングや保育所等訪問支援事業による保育園へのコンサルテーションを通じて、地域生活の場へと般化させる取り組みを行った。本報告の目的は、この 1 年半の実践プロセスを振り返り、自閉スペクトラム症児やその疑いのある子どもたちにおける対人コミュニケーションの基盤形成(以下コミュニケーションの形成)の支援の在り方を明らかにすることである。

注 1）ESDM（Early Start Denver Model）は、乳幼児期（主に 12～48 ヶ月）の自閉スペクトラム症の子どもを対象とした、包括的な早期介入プログラム。世界的にその効果が実証されており、現在、早期療育の分野で最も注目されているモデルの一つ。

2. 事例の概要

(1) 施設概要

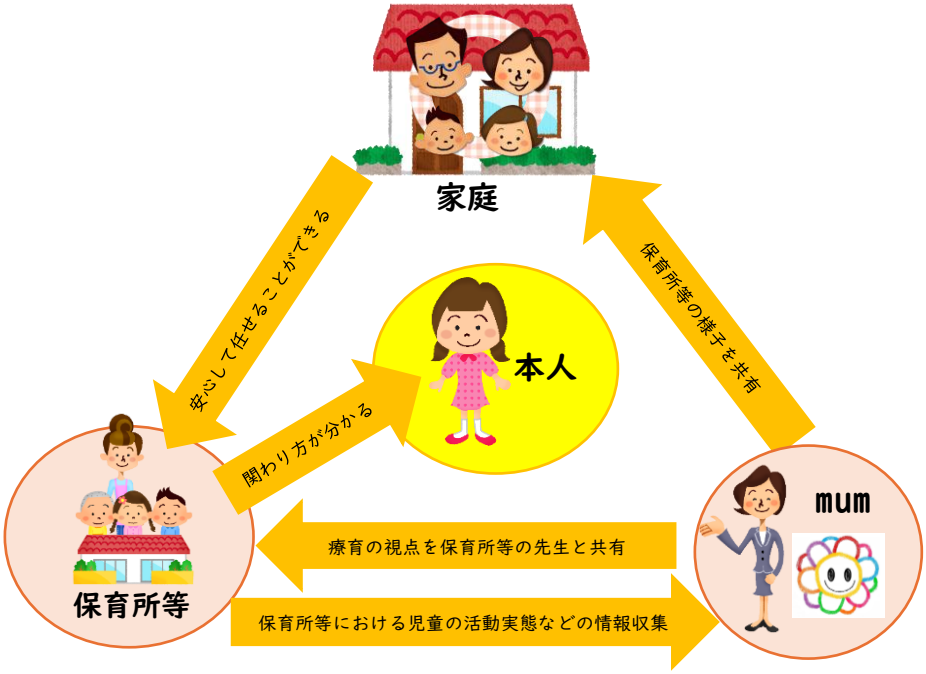
mum は、河内長野市から委託を受け河内長野市発達障がい児療育支援事業を担い、児童発達支援・放課後等デイサービス・保育所等訪問支援の 3 事業を一体的に展開している。

mum の支援は、保護者同伴による隔週 1 回（1 時間）の個別療育を基本とし、その最大の特徴は、1 家族に対し「利用児担当」と「保護者担当」のスタッフ 2 名を配置する体制にある。利用児担当が遊びのモデルになることなどで、コミュニケーションの形成に向

けた支援などを行い、保護者担当は療育の意図をリアルタイムで解説し、保育所などや家庭での様子の共有や日常生活での悩みごとのアドバイスを行っている。時には保護者の方にもご家庭で実践していただくために療育に参加していただき、家庭での般化を支える基盤となるよう取り組んでいる。

また、保育所等訪問支援事業では、図１のように保育所や学校等の集団生活の場に療育スタッフが訪問し、本人への直接支援および訪問先職員へのコンサルテーションを行っている。療育の視点を保育所等の先生と共有し、日常生活の中でも一貫した支援体制を構築すると同時に、保育所等における児童の活動実態や遊びの好みの変化、関心の移り変わりに対しての情報を収集し、療育の場における指導案の最適化にも役立てている。

図１　保育所等訪問支援事業



(2)　対象児の概要

対象児：A さん、女児(令和 7 年 10 月時点　5 歳 3 ヵ月)

障がいの状況：自閉スペクトラム症の疑い（確定診断はおりていない）

療育歴：令和 3 年 4 月　保育園に入園(障害児保育を利用)

令和 3 年 4 月　乳児後期検診にて指摘を受け、河内長野市保健センターにて発達相談を行う

令和 5 年 9 月　児童発達支援の利用を検討し、mum の利用を 10 月より開始

ADL の状況：・着替えなどできることが増えているが、排泄については、失敗することがある。

・粘土遊びが好きで、家でも自分で用意して遊んでいる。
・発語が少なく喃語が多い。

発達特性：全領域 DQ60（軽度知的障がい）であるが、領域別にみると顕著なバラつきが認められる。『姿勢・運動（DQ74)』に対し、『言語・社会（DQ35)』が極めて低く、対人コミュニケーションにおける困難さがあることが分かった。(表 1 参照)

表 1　発達検査結果(新版 K 式発達検査 2020)

姿勢・運動	DQ74
認知・適応	DQ64
言語・社会	DQ35
全領域	DQ60

（令和 5 年 3 月時点）

(3)　自閉児発達障害児教育診断検査（PEP-3）によるアセスメント

令和 5 年 10 月の療育初回で PEP-3 によるアセスメントを行った。形の型はめ、手先を使った微細運動などは一定時間集中して取り組むことができた。一方で、課題として検査者との視線が合わない、問いかけに対して無反応であり、共同注視（同じものを見る）が成立しない。「物」には向かうが「人」を介したやり取りに動機付けが弱いことがあげられていた。

(4)　保育園での様子

mum の個別療育の利用開始当初(令和 5 年 9 月、10 月)の保育園での連絡帳および保護者からの聞き取りに基づいた A さんの様子は、以下の通りである。

・教室から飛び出し、粘土などの好きな玩具がある所に行くことがある。
・粘土やブロック遊びが好きで、集中して遊ぶことができる。粘土遊びでは、球状の粘土塊を作り、手に持ちながら教室をウロウロすることを楽しんだり、大小さまざまな球状の粘土塊を作って大きさの順に並べる遊びを好んで行う。
・園庭で他児の遊ぶ様子を注視したり、他児との追いかけっこで背後を何度も振り返りながら相手を意識して走る遊びを楽しむこともある。

これらの情報から A さんは、追いかけっこで相手を振り返って確認するなど、他者を意識して関りを楽しもうとする意欲を持っている。

その一方で、集団の中では周囲の状況に合わせることよりも、自分の目的や衝動が優先されやすく、集団行動に参加出来ない場面がある。遊びにおいては、粘土やブロック等に対して高い集中力を示すものの、その内容は「並べる」「持ち歩く」といった自分なりの決まったルールやパターンであることが多く、遊びが自己完結しがちであることが分

かった。

(5) 本人・家族のニーズ

サービス等利用計画の「利用者及びその家族の生活に対する意向」では、『自分の気持ちを言葉で伝えることができるようになってほしい』というニーズが記載され、これに基づきサービス等利用計画の解決すべき課題(本人のニーズ)として、「自分の気持ちを伝えたい」「楽しく過ごしたい」「園や事業所で連携をとってほしい」の 3 点が掲げられ、自分の要求や意図を相手に伝える力の向上、遊びや人との関わりの中で楽しさを感じられる環境の構築、関係機関同士が情報共有を行い支援の連続性の確保や多角的なサポート体制を築くことを支援目標とした。

さらに、母親が PEP-3 の検査時には、検査者が問いかけたことに対して A さんが無反応であった様子を見て「これが難しいのよね」と漏らすことがあり、双方向性のコミュニケーションの欠如に対する強い不安を持たれていることを把握した。

3．1 年目(利用開始時)の療育アプローチの成果と課題

利用開始初年度は、mum で従来から実施している個別の構造化と視覚支援を中心としたプログラムを展開した。K 式発達検査、PEP-3、保育園での様子、家での様子やニーズを踏まえ、個別支援計画では「要求や援助を伝えられるようになる」「今からすることを理解して取り組む」を課題として、アプローチを開始した。具体的には、写真カードを用いて次にすることを視覚的に提示する見通しの支援、課題の視覚的な整理、および PECS を用いた要求伝達のアプローチを実施した。(図 2 参照)

このアプローチにより、A さんは次に何をすればよいかを理解し、提示された課題に一定時間集中して取り組むことが可能となった。しかし、これらはあらかじめ設定された枠組みの中での適応に留まり、自発的な対人関心や、他者との感情の共有、模倣といった、コミュニケーションの形成においては大きな課題が残る結果となった。

図 2　見通しの支援、課題の視覚的な整理、PECS





４．ESDM を活用した取り組み

(1) 再アセスメントによる ESDM の導入

1 年目終了時の再アセスメントの結果を踏まえて、A さんの対人コミュニケーションの基盤形成を行うためには、まず人と関わりたいという意欲をはぐくむために、遊びの中で、対人関係の楽しさを学習することができる ESDM の考え方を参考にした療育アプローチを取り入れることとし、個別支援計画の変更やあらたなアプローチについて令和 6 年 4 月の面談で保護者に説明を行った。

(2) 個別支援計画の変更

サービス等利用計画、昨年度の支援の様子を踏まえ、これまで取り組んでいた、写真カードを用いて次にすることを視覚的に提示する見通しの支援を継続する一方で、人とのやり取りや感情の共有など、社会性の力をはぐくむことを目的とし、令和 6 年 5 月に ESDM の視点を取り入れて個別支援計画を変更し、「今からする活動を理解して取り組む」「簡単な言葉の指示に応じる」「相手が要求したときに、物を共有し見せる」「からだを動かす遊びを楽しむ」という支援目標を立てた。

5. 療育の段階と課題の細分化

本実践では、ESDM カリキュラム・チェックリスト（ロジャースとドーソン, 2010）を参考に、A さんの発達段階に合わせたスモールステップの課題設定を行った。例えば、コミュニケーションの初期段階において、まずは「受容コミュニケーション 1-1：音源に向かって振り返る」という項目から実施していく。これをクリアした段階で、「1-2：楽しげな声の方を見る」「1-3：声に応答してその人の顔を見る」へと目標を段階的に引き上げていく。このように、チェックリストを活用することで、スタッフ間の評価のズレを防ぎ、A さんの成長に合ったアプローチをスモールステップで行うことを目指した。

６．スモールステップでの取り組み

(1) 共同注意の基盤の形成：スポットライト(視線の中)に入る（令和 6 年 5 月～6 月）

ESDM の考えを取り入れた療育の初回(5 月)では、粘土遊びで「スポットライト(視線の中)に入る」実践を行った。その際 A さんが一人で遊ぶことに完全に集中してしまい、A さんの視線をスタッフの方に向けようとすることは困難であった。

この教訓から、6 月の療育時にわくわくコースター（スロープトイ）の玩具での実践を行った際には、玩具（車両）の管理をすべてスタッフが行い、A さんが自由に操作できない環境を設定し、A さんが玩具で遊びたいときにスタッフに助けを求めたり、やり取りをしたりする必要がある環境を整えた。そして、車を走らせるスタート地点をスタッフの顔の至近距離に配置し、A さんの視線の動線上にスタッフの表情が必然的に入るよう「スポットライト(視線の中)に入る」アプローチを行った。初めは車をスタート地点に置き、ス

タッフが車を止めることに A さんは拒否感を示したが、カウントダウンをして滑らせる遊びを繰り返す中で、スタッフの合図を待つ姿勢が見られるようになった。更にスタッフの指の形を模倣し、声を合わせて「3・2・1」と合図を出す共同遊びが成立した。これは、自己の欲求を抑制し、他者とタイミングを合わせるという社会性の基礎が確立されたことを意味した。(図 3 参照)

図 3　「3，2，1」と合図を出す共同遊びの場面



(2)　感覚対人遊び：対人的報酬の確立と発語の誘発（令和 6 年 6 月～令和 7 年 1 月）

5 月の療育時には、A さんは他者との相互的な関わりよりもトランポリンを跳んでいる自分の影を見る遊びを好んで行っていた。そこで、トランポリンを用いた感覚対人遊びを導入し、スタッフが A さんの両手を保持し、「いち、に、の、さーん」というリズムに合わせて高く跳んだり（図 4 参照)、高い高いの遊びを行った。ここでの関わりのポイントは、活動が盛り上がったタイミングで動作を止める行為を行ったことである。スタッフは A さんの正面に位置取り、再開を求める何らかのサインを待機した。

最初はスタッフに抱きついたり「ちょうだい」のサインを出す等の身体的要求が主であったが、関係性の深まりとともに、12 月頃にはスタッフの顔を覗き込み、視線を合わせて手を引く他者への働きかけへと変化した。そして令和 7 年 1 月には中断の瞬間に自ら「もう一回」と言葉を発し、明確な機能的コミュニケーションへと発展した。(図 5 参照) これは、A さんが他者が楽しさを増幅させる存在だと気づくことができた重要な成果であった。

図 4　両手を保持してリズムに合わせて跳んでいる場面



図５　視線を合わせて要求を伝えている場面



(3)　指差しの獲得：遠隔コミュニケーションへの移行（令和 6 年 7 月～令和 7 年 1 月）

相手の手を直接動かすクレーン現象から、指差しを使って遠くから自分の気持ちを伝える方法へと、少しずつステップアップしていったエピソードである。A さんは、人差し指のみを伸展させ、他指を曲げて保持するという指差し形態の獲得に至っていない様子が観察された。そのため、7 月にはまず微細運動の課題として「ペットボトルの口の上に置いてある小さなフェルトボールを指で落とす」取り組みを行い、指差しの基本形態を定着させた。(図 6 参照) 次に 9 月からは、型はめ課題の最中に高い棚にパズルピースを置く等の意図的な要求場面を設定した。初めは手添えによるプロンプト(刺激、手助け)を必要としたが、スタッフがモデルを示すだけでなく、成功した瞬間に即座に褒めながらパズルを渡す「随伴的強化」を徹底した。令和 7 年 1 月には、A さんは欲しいカードや対象物を自発的に指差し、スタッフと視線を共有しながら要求を伝えることが可能となった。(図 7 参照)離れたものを指して伝える力の獲得は、A さんの中に離れた相手にも自分の意思を伝えられるという人への働きかけが芽生えたことを意味した。

図６　ペットボトルの上に置いてあるフェルトボールを落とす課題と取り組みの場面





図７　指差しをしている場面



(4)　感情の共有：三項関係の成立と共感の芽生え（令和６年 10 月～令和７年７月）

これまでは、スタッフとの並行遊びを楽しんだり、動作、音声の模倣など対人を意識したアプローチを行ってきた。その集大成の芽生えとして、10 月ごろには、シャボン玉を飛ばし A さんが両手で割った際に、スタッフの方に目線を向けてうれしそうな表情をすることがあった。令和７年３月にも大きなシャボン玉を割った時に、笑いながらスタッフの顔を見て喜びを伝える様子が見られるなど、一瞬の出来事であるが嬉しい気持ちを共有しようとする芽生えの行動が見られるようになってきた。

そして、７月の療育の際には、他者と楽しさを分かち合おうとする自発的な行動が明確に見られた。壁面に設置した手作りのボールコースターで遊んでいた際には、A さんは、ボールがレールを下り最終的に「ポトン」と缶の中に落ちた瞬間、それまで注視していたボールから即座にスタッフの顔へと視線を移した。そして、スタッフと視線が合った状態で数秒間「ははは」と声をあげて笑い合ったのである。(図８参照)この数秒間のやり取りでの A さんの視線の動き（ボール→スタッフ）は、「起きた出来事を、即座に他者と共有したい」という出来事の楽しさを相手に知らせようとする気持ちのあらわれである。

これは、自分と物だけの二項関係から、他者を含めた三項関係へと A さんの世界が大きく広がったことを明確に示している。数秒間のアイコンタクトだったが、そこには「楽しいね」という共感の気持ちが込められていた。これは、自分だけの世界で遊んでいた A さんが、他者と一緒に楽しむ喜びを知った大切な瞬間であったと言える。この感情の共有体験は、保護者のニーズである「自分の気持ちを伝えたい」という願いにも一歩近づけた成果であった。

図８　スタッフと視線を合わせ笑い合っている場面



7. 家族へのアプローチ：保護者へのコーチング

mum での個別療育で引き出した A さんの変化を、療育室内の一時的な現象に留めず、生活の場である家庭へ般化させるため、保護者に対するコーチングを実施した。このコーチングは、保護者自身が A さんの「視線が合う瞬間」や「満面の笑顔」を引き出す経験を通じ、関わりへの自信を高め、「家でももっとやってみよう」という前向きな意欲へと繋げることを目的として実施した。

一例として布を用いた感覚対人遊びのエピソードを使用して説明する。まず、スタッフが布を被り、A さんが布を取った瞬間に視線を合わせ、「ばぁ！」と最大限のリアクションを返すことで、A さんが声をあげて喜ぶような強い反応を引き出した。 A さんの感情が高まったタイミングで、母親へ交代を促した。その際、スタッフは「スタッフが行ったように、A さんの顔の正面、至近距離に位置取ってください」「A さんの注意を引きつけ、ワクワクした気持ちを伝えるために、スタッフが行ったように普段より大きく、明るいリアクションを意識してください」と助言した。母親が実践した際、A さんはスタッフとの時と同様、あるいはそれ以上の笑顔で母親を見つめ返した。(図 9 参照)

この目が合った瞬間を母親と共有したことは、個別療育での成果を家庭へ繋ぐ「般化」の第一歩となった。そして家庭生活においても、A さんの要求等のサインを待つことや療育で遊んでいた玩具を家庭での遊びでも取り入れるなど、療育場面でのアプローチを家庭でも実践することを意識するようになった。

図 9　布を用いた感覚対人遊びを母親が実践している場面



8. 保育園生活へのアプローチ：保育所へのコンサルテーション

令和 6 年 5 月から月 1 回のペースでの保育所等訪問支援を開始した。保育園の訪問時には、ESDM の考え方に基づき、関わり方と環境調整の提案を行った。

(1)　活動の見通しへの提案

令和 6 年 5 月の様子としては、A さんは手洗いや大好きな水遊びの中断などに際し、大声を出したり床に伏せ込んだりして強い拒否を示すことがあった。これは「いつ終わるのか」「次はどうなるのか」という予測が立たない不安が影響していると考えられた。

そこで、手洗いでは終了時に「5回ごしごし」と数を伝えることや、A さんの興味のあるものを使って次の活動を促す視覚的な工夫、また活動の終点を明確にする「お片付けボックス」の導入を提案した。これらの環境調整により、A さんは自ら気持ちを切り替えて次の活動へ向かえるようになり、情動の安定と集団適応の基礎が形成された。

(2) 他者への注目とやり取りを増やす支援の提案

令和6年6月の訪問時には、A さんの対人意識を高めるため、先生が A さんの視線内に正面から入ることを提案した。これにより、他者と関わる意欲の向上を図った。また、A さんが「ちょうだい」と発声したり真似をしたりした際、即座に応じるのではなく、あえて一呼吸待つことで、A さんが相手の顔を見るよう促した。

その結果、7月には先生の動きの模倣や「もこもこ」の絵本を使用してイラストの色を先生に言ってもらう遊びを楽しむ等、相手を意識したやり取りが定着していった。

(3) 「他児をお手本にする力」の育成と自律への提案

大人との一対一の関わりが安定してできるようになり、令和6年8月からは関心の対象を「大人」から「友達（他児）」へと広げる支援へ移行した。先生が仲介役となり、友達の動きを実況（ナレーション）したり、友達の活動を真似るよう促したりすることを提案した。このような園への支援を続けた結果、令和7年8月頃からはこれまで必要であった身体的な介助（先生との手つなぎ等）がなくても、周囲の様子を視覚的に確認して自分の行動を調整する力が身についた。

最終的には、友達が作っているものを見て「自分もやってみよう」と挑戦するなど、集団の中で学び、遊ぶ力が大きく育った。

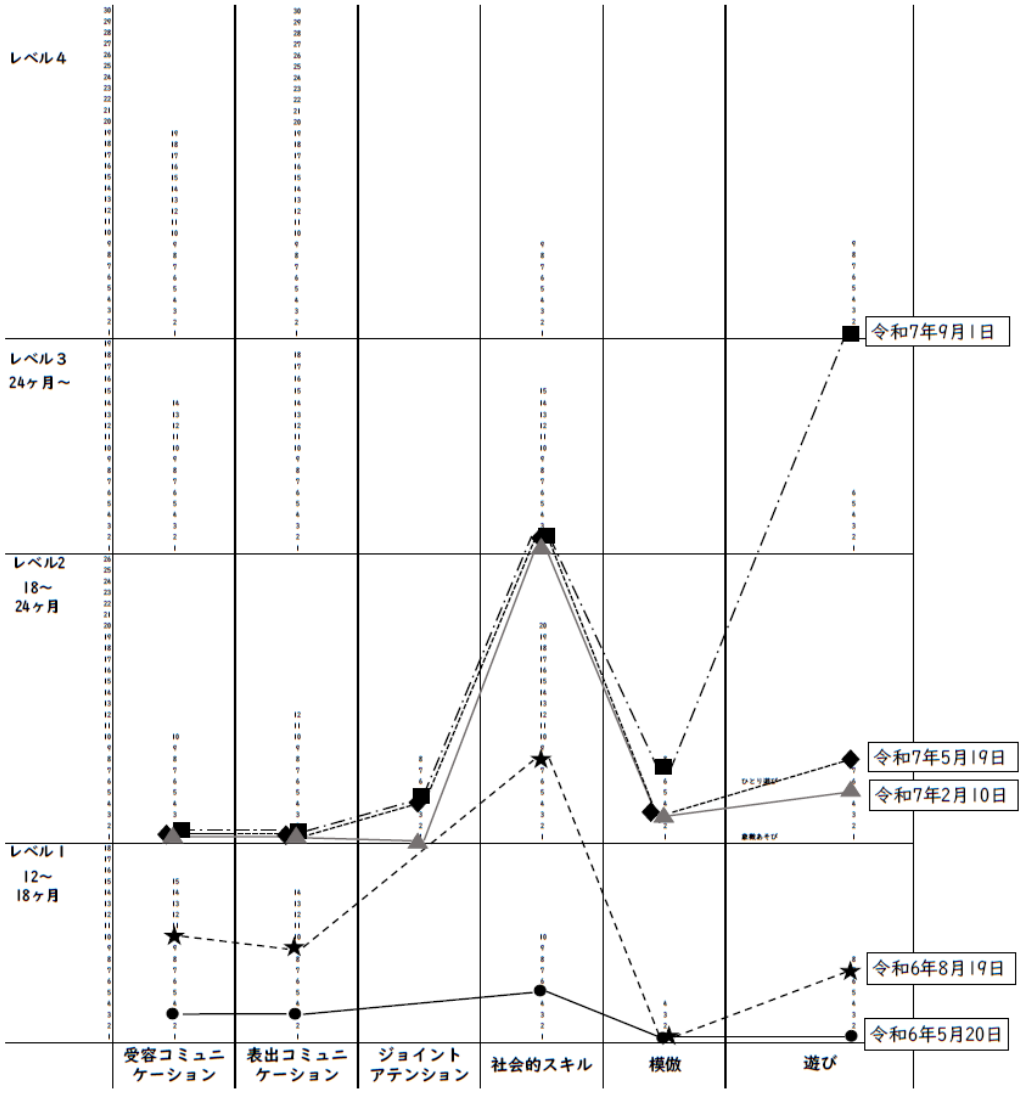
9. 個別療育の結果と考察

(1) ESDM チェックリストによる評価の分析

各年度療育初回、中間モニタリング、および年度末の5時点における評価結果を比較分析する。

図10に示す通り、実践開始から1年半の経過で、全領域においてクリア項目数の著しい増加が認められた。特に「遊び」の領域においては大幅に伸びた。これは、感覚対人遊びを通じて人と関わることの喜び(楽しさ)が高まった結果、模倣や交互のやり取りといった自発的な行動が促進されたと考えられる。

図１０　領域別クリア項目数



(2)　人とかかわる楽しさが引き出した自発的なコミュニケーション

初め、A さんにとって遊びは一人で完結するものだったが、感覚対人遊びや視線を合わせる支援（スポットライトの中に入る支援）は、A さんの意識を「物」から「人」へと向けさせる大きなきっかけとなった。そして、遊びを意図的に中断し、視線や発声を待つことで、A さんは「人に伝えることで、楽しいことが起こる」ということを学んだ。

この「楽しさ」という強い動機が、自発的な「もう一回」という言葉を引き出し、コミュニケーションの質が「受動的なもの」から「自発的なもの」へと転換した最大の要因である。

(3)　「自分の世界」から「他者との共有」へ

相手の手を直接動かすクレーン現象から、指差しでの伝達、そして楽しさの共有へと至るプロセスは、A さんの世界が大きく広がったことを示している。相手の体に触れずに指差しで意図を伝える力は、「離れている相手にも自分の思いが届くはずだ」という人への信頼を育てた。ボールがコースターから落ちた瞬間にスタッフと顔を見合わせて笑った姿は、自分の「楽しい」という気持ちを相手と分かち合おうとする、共感の芽生えである。これらの変化は、A さんにとって他者が「何かをさせるための道具」ではなく、「一緒に楽しさを分かち合うパートナー」へと変わったことを裏付けている。

(4) 保護者へのコーチングによる日常生活への般化

個別療育でできたことを家庭でも取り組むことで、日常生活の中で以下のような成長が報告された。

- 「ちょうだい」という言葉にハンドサインを添えて、自分の要求をより確実に伝えようとする姿が見られるようになった。(コミュニケーション手段の定着)
- テレビに映る好きなキャラクターを指差し、「これの名前を言ってほしい」という意図を持って大人に働きかけるようになった。(自発的な指差しの出現)
- 人形遊びを楽しむようになった。(遊びの変化)
- 相手の表情をよく見るようになり、以前は読み取りにくかった笑顔が、表情豊かで明瞭なものへと変化した。(対人意識の向上)

これらの変化は、療育室内で獲得したスキルが、母親との関わりを通じて、日常生活の中でも般化（定着）したことを意味している。『自分の気持ちを言葉で伝えることができるようになってほしい』という母親の切実な願いは、日々の生活の中にあるこうした小さな積み重ねによって、着実に達成へと向かっていると言える。

(5) 保育所等訪問支援による「日中活動の場」での般化

個別療育での学びを、訪問支援によって園生活へと繋げたことで、A さんは「特定の大人」だけでなく「集団の中の他者」に対しても、関心の幅を広げることができた。どのような特性があっても、その子に合った支援があれば、これほどまでに主体的に周囲と関わり、心を通わせることができるのだという希望を示す成果となった。

10. 今後の課題

今回の実践を通してコミュニケーションの基盤は形成されつつあるが、今後は大人との 1 対 1 の関係だけでなく、お友だちとのやり取りへと広げていく必要がある。ルールを守って一緒に遊ぶことや、自分の気持ちを言葉で伝えるトレーニングなど、就学を見据えたステップアップが次の課題であり、特性を考慮し就学におけるスムーズな情報共有と環境調整のための機関連携が必要となってくる。

11. まとめ

(1)　ニーズに合わせた柔軟なチャレンジと組織の成長

今回、従来の枠組みを超えて ESDM の視点を取り入れたことは、A さんのニーズに応えるために必要不可欠なものであった。このアプローチにおける試行錯誤のプロセスは、担当スタッフだけでなく mum のスキルアップにも繋がり、他の利用児への療育においても「関わり方の新たな引き出し」を増やす組織の貴重な財産となった。今後も、目の前の利用児の姿から学び、既存の手法に固執せず、利用児のニーズに合った支援方法を学び、柔軟に取り入れ続ける姿勢を大切にしていきたい。

(2)　多職種連携と一貫した支援体制の大切さ

今回の A さんの支援において極めて大きな役割を果たしたのは、mum が大切にしている「1 家族 2 名担当制」であり、利用児担当が療育室で引き出した「成長の芽生え」を、保護者担当がその場で保護者へ伝え、共に喜び、家庭での関わり方をリアルタイムで共有することができたからである。

さらに、「親子通所による療育」と「保育所等訪問支援」を組み合わせたことで、mum・家庭・保育園という 3 つの場が、同じ支援目標を持って A さんを支援する体制が実現したが、改めて支援を生活の場へ定着・般化させるためには、家庭や地域との丁寧な連携の大切さを実践を通して学ぶことができた。

(3)　本実践から見えた療育の目的

今回の実践を通じて、人とかかわることが「楽しい」、何かが「できた」という気持ちを積み上げながら、力をつけ、周囲からたくさん褒めてもらえる経験こそが、子どもたちの達成感や自己肯定感に直結していくということを再認識した。

さらに、子どもたちの人生が豊かなものになるよう、子どもが安心して健やかに成長していける基盤作りの大切さを、本人や保護者、そして関わるすべての方々に伝えていくことこそが私たちが個別療育を行う目的であり、今回の取り組みは、まさにその目的を体現したものであったと実感している。

私たち支援者は、ESDM などの専門的な知識を学び続けると同時に、子どもたちの心に寄り添う気持ちを忘れず個別療育の質を高め、すべての子どもと家族が、自分らしく輝ける社会を目指して、これからも一歩ずつ努力を続けていきたい。

<参考文献>

1)サリー・J・ロジャーズ＆ジェラルディン・ドーソン(2018).『自閉スペクトラム症超早期介入法　アーリー・スタート・デンバー・モデル』服巻智子(監訳)　ASD ヴィレッジ出版
2)サリー・ロジャーズ, ジェラルディン・ドーソン, ローリー・ヴィスマラ(2021).『お家でできる ESDM～親のための手引書～』重松加代子(訳)　ASD ヴィレッジ出版
3) サリー・J・ロジャース＆ジェラルディン・ドーソン (2010).『ESDM カリキュラム・チェックリスト』ASD ヴィレッジ出版.