

# 自発的なコミュニケーションに困難を示す 自閉症児に対する指導法の検討 —相互作用の連鎖に焦点を当てて—

東 俊一

障害児教育

Discussion of Communication Training Methods Toward Child with Autistic Symptom  
who has Difficulty in Spontaneous Social Interactions  
—Focusing on Chain of Social Interactions—

Shun-ichi HIGASHI

(2002年11月1日受理)

本研究では、自閉症児が相互作用を拡大し、より円滑なコミュニケーションを進めていくためにどのような活動場面の設定がより有効であるかの検討を試みた。その結果、自閉症児の相互作用の促進には、ごっこ遊び場面、自由遊び場面と比較して、活動が決定され、文脈や反応型がより明確な設定場面が相互作用数、連鎖数とも多く、その有効性が示唆された。これは、自閉症児にとって設定場面の方がより文脈やそこでの反応を弁別しやすい課題設定であったことによると考えられた。この結果、自閉症児のコミュニケーションの拡大には活動や場面の具体性が高く、文脈やそこで求められる反応型が明確なパタンの活動設定をすることが重要であることが示唆された。

## 1. 問題と目的

知的障害児や自閉症児は、様々な領域において多くの困難を抱えている。その困難は、日常的なコミュニケーションにおいても同様であり、彼らの言語の形成に関して多くの技法が用いられ、効果を挙げてきた。それらの技法は、般化の不全など、いくつかの困難を抱えながらもそれらの問題を改善しつつ発展してきた。例えば、HIROCo (Human Interaction with Response Outcome Control) 法 (大野・杉山・谷・武蔵・中矢・園山・福井, 1985; 杉山, 1987)、機会利用型指導法 (Hart, Risley, 1975; 出口・山本, 1985)、時

間遅延法 (Halle, Marshall & Spradlin, 1979) などがそれにあたる。これらの共通点は、日常的な場面において機能的な言語行動の形成を試みたものであり (阿部, 1987)、機能的で自発的な言語使用を発達させ維持させるためになされる (出口ら, 1985) ものである。つまり、日常的な使用を考慮した技法であるため、これらは、言語行動の制御要因を特定の訓練者や訓練場面から非言語的状況や社会的手がかりに移行することで反応型の拡大と機能化を試みていると言える (加藤・小林, 1987; 加藤, 1988; 加藤・小林, 1989)。

また、コミュニケーションの機能化に対して、スクリプトによる障害児のコミュニケーション指

導を行ない、その有効性について示唆している研究もある（長崎・佐竹・宮崎・関戸，1998）。これは、活動の場面設定や活動内容を日常的なルーティンからなる設定とし、その中でコミュニケーション指導を試みているものである。また、東・杉山（1999）は、相互作用を生じさせるためには相互作用の連鎖毎の文脈を手がかりとした行動の生起を形成することの重要性を指摘しており、東（1998）では、発達障害児の社会的スキルを伸ばし、より相互作用を拡大するためには、効果的に彼らの補助を行なうという保育・教育場面の設定が検討されなければならないことが指摘されている。

一方、効果的に統合保育・教育を進め、コミュニケーションの拡大を図っている研究も進められている（東，2000；東，2001；位頭，1988；園山・秋元・伊藤，1989）。しかし、障害児をただ健常児と同一の場で保育・教育するだけでは効果が認められるわけではない（Gresham，1982；本郷，1985）。Madden & Slavin（1983）は、統合保育を受けている障害児は一般に仲間である他児から拒否され、クラス内での社会的地位も低く、それは社会的スキルの不足または欠如に原因があるとしている。すなわち、ただ同じ環境で保育・教育を受けるだけでは統合保育・教育の目指している効果は期待できないのである。それは、野田・田中（1993）の、自然な保育場面では健常児が障害児に関わりを持つことは少なく、健常児は「無視」、「叱責」と言った否定的な反応が多いという指摘、三谷・梶谷（1989）の、障害児と健常児の相互作用は自然に起こるよりも保育者による場面設定の工夫、関わらせるための配慮が必要という指摘、東（2001）の、障害児と健常児の相互作用を成立させるためには、障害児のスキルの向上は当然であるが、それと同時にその使用に関する適切な援助や環境設定などについての体系的なサポートが必要であるという指摘からも示唆される。

以上のように、統合された場면을効果的に活用して日常の保育・教育場面における障害児と健常児の相互作用を促進し、障害児のスキルを向上するために、どのような教育的配慮・設定が重要で

あるかの検討は非常に重要である。

よって本研究では、設定場面、ごっこ遊び場面、自由遊び場面の三つの場面を設定し、それぞれの場面毎の相互作用数、連鎖数を比較することで、障害児のコミュニケーションを拡大する上でより有効な場面設定、またそこでの配慮等について検討する。

## II. 方 法

### 1. 対象児の生育歴

インテーク時5歳10ヶ月の自閉症児。

生下時体重は2,950g、正常分娩であった。身体発達も異常は認められず、脳波についても正常範囲内であった。

生育歴について、泣きは見られたが夜泣き等は少なく、兄と比べて育てやすかった。しかし、母親が離れると泣いた。また、母乳を嫌がりあまり飲まなかった。泣き出すとなかなか泣きやまず、母乳をあげたり、抱っこ等をしても泣き止まなかったが、乗り物が好きでドライブに連れて行くと泣き止んだ。

1歳前後に「ママ」・「ウンボ」という発語があったが、その後増えることはなく、どちらかという回数減少し、発音の不明瞭な発音があった。また、周りがその言葉を理解してあげられず、かんしゃくを起こしていた。その後、「パパ」・「バーバ」・「チッチ（母乳、牛乳）」等の言葉が出てきた。

1歳6ヶ月健康診査で、ことばが遅いが経過を観察するよう言われた。家族は2歳の時に「ことばが少し遅いかもしい」と感じた。3歳時健康診査で、保健所で検査の必要性を指摘され、児童相談所で検査を受けた。そこでは、「好奇心が足りない」ことを指摘され、集団指導とことばの教室での指導を受けた。ことばの教室での指導は、一対一での50音の指導を受け、その当時はいくつかわかったが、それらを自発的に言うことはなかった。この頃（4歳くらい）から、「ご飯」・「おしっこ」・「牛乳」・「うんこ」・「ジュース」等の言葉が出てきた。また、指導中に絵本を見るため、「あーけーて」と言うようになった。

この時期に某児童院の外来において、自閉症で知的な遅れは軽度であると診断された。

## 2. 指導開始時の状況と行動分析

小学校1年生で、普通学級に所属し、他の子どもと一緒に教室で個人授業を受けている。ひらがな50音を学習しており少しずつ文字が読めるようになったので、町の看板などを読むことがしばしばあるが、文章を読むことや理解することは難しい状態であった。小学校では、教室移動など他児と比較して多少遅れるが、先生の指示に応じて、または他児の動きに追従して動くことができる。

クラスの子どもたちは本児に対して非常に好意的である。例えば、授業中に本児が離席して教室内を歩き回ると、席に戻るように誘導してくれたり、コンピューターと一緒にやろうと声をかけて誘ってくれるなど非常に協力的である。本児がわからないことがあった場合に、言語指示、モデル提示などで教える、出来ないことを代わりに行なう、移動の際には手を引いて一緒に歩くなど積極的に援助する様子が観られる。休み時間においても、本児を遊びに誘うなどの反応も観られる。

本児は、休み時間に他児に追従してグラウンドへ出て他児の側をうろろろする、視線で追う、小声で他児の名前の呼名や遊びに関するタクト、文脈から外れたタイミングで遊びに関して発言するなどの反応が観られるが、遊びへの参加や参加要求など、自分から話し掛けていくことは少なく、発語自体も少ない。小学校での発語の頻度は、家庭内と比べると非常に少なく、コミュニケーションをとるのに困難な状態である。

しかし、専門機関での個別指導時や家庭においては、他児の名前を言ったり、「○○君友達」、「○○先生」などの学校に関する発言が頻発している。

また、連鎖は少ないものの自発的に様々な発言をし、相互作用を成立させている。これは、日常的にある程度安定した関係にある人間と1対1または少数でのかかわりの場合は自発的にコミュニケーションをとることが可能であった。これは、指導者や親の場合、本児の反応が不明瞭な反応であってもそれに対応して関わったり意味を理解し

てもらえるということ、すなわち本児の自発的な発言に対して、それを弁別刺激としてまわりが対応し、その発言に応じた対応をすることで強化・維持されているということではないかと考えられる。しかし、働きかける場合も働きかけに応じる場合も明確な反応が求められるであろう他児との関わりの場合、そこでのコミュニケーションが困難となるのではないかと考えられる。

すなわち、本児の反応パターンは、何らかの反応があったとしても、結果として他児とのコミュニケーションを成立させるものとして機能していない状態、他児にとって弁別刺激として機能していない状態であり、結果として本児の発言に対して強化刺激が提示されない状態であると考えられる。つまり、社会的な行動のレパトリーを持っていない状態であるか、それを他児に対して適切に使用できていない、使い方を学習していない状態にある。

以上のことから、本児は、「他児の遊びに参加して一緒に遊びたい」、または「他児との関わりを持ちたい」という気持ちをもっているが、遊びへの参加や他児に対して働きかけるための方法を学んでいない、または、参加する方法を知っていても適切に使うことができていない状態にある、つまり、他者に対して働きかけるスキルを学習していないか、社会的に適切な方法でそれらのスキルを用いることに困難を示していることが考えられる。

よって、本研究では、本児が自発的に他児とのコミュニケーションをとれるようにするために、場面設定やどのようなパターンのコミュニケーションの指導法が適切であるか明らかにするため、設定場面、ごっこ遊び場面、自由遊び場面の相互作用を比較検討した。

## 3. 手続き

### (1) 設定場面・製作活動手続き

ここでは、対象児が興味を示しているものであるクレーン車を製作する活動を設定した。なお、参加者は指導者役(1名)、活動参加者2名(対象児、peer役1名)の3名であった。

- ①指導に本児の反応の見られる制作物を用意して、要求等、反応が生じやすい場面を設定した。
- ②本児が自発的に他者に働きかけてきたときには、それに応じた対応をし、本児の要求等を満たした。
- ③本児の要求行動が生起しない場合、または非言語的な要求行動（視線、クレーン反応）を示した場合、peer 役が指導者に対してモデルとして援助要求行動を提示した。対象児がモデルに後続して要求行動を示した場合、それに応じて要求を満たした。
- ④モデルを提示しても反応が生起しない場合、「なに？」、「なんて言うの？」等の言語による手がかりを提示した。それに応じて反応が生起した場合、対象児の要求を満たした。
- ⑤言語による手がかりを提示しても反応が生起しない場合、「～だよ」等の言語モデルを提示した。それに応じて反応が生起した場合要求を満たした。
- (2) ごっこ遊び手続き
- ごっこ遊びに、本児の好むゲームキャラクターを取り入れて指導を行った。遊具や巧技台を組み合わせ、障害物競走のような設定をした。コースの合間に対象児が回答可能なクイズなどを盛り込み、ごっこ遊びにおいて要求行動が増加するようにした。本児が「これ何？」など何らかの自発的な働きかけを示した場合、本児の要求する行動の遂行を援助した。
- ①本児が遊具の前で立ち止まる、コースから外れるなど、ごっこ遊びが中断されるような行為を示した場合、当該行動に対する正反応のモデルを提示した。モデル提示後10秒以内に、本児が正反応を生起した場合、本児の要求する行動の遂行を援助した。モデル提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合、言語的手がかり「何て言うんだっけ？」を提示した。
- ②言語的手がかり提示後10秒以内に本児が一致反応を生起した場合、本児の要求する行動の遂行を援助した。言語的手がかり提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合、モデルを全提示した。
- ③モデル全提示後10秒以内に本児が一致反応を生起した場合、本児の要求行動の遂行を援助した。モデル全提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合は、誤反応として活動の遂行を援助しなかった。
- (3) 自由遊び場面手続き
- 学校場面、指導場面で本児の反応の見られる遊具、家庭でよく遊んでいると報告された遊具を配置し、本児が遊びを自由に選べるように設定した。
- ①本児が何らかの要求を示した場合、遂行を援助した。また、指導者の言語的働きかけに対して返事をする、行動に移すなど、連鎖が見られる場合を正反応とした。
- ②本児が遊具の前に立ったり、触れたりする、クレーン反応を示すなど、要求と考えられる場面で、10秒以内に当該活動が生起しない場合、当該活動に対する正反応のモデルを提示した。
- ③モデル提示10秒以内に、本児が一致反応を生起した場合、要求行動の遂行を援助した。モデル提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合、「なんていうの？」等の言語的手がかりを提示した。
- ④言語的手がかり提示後10秒以内に本児が一致反応を生起した場合、本児の要求する行動の遂行を援助した。言語的手がかり提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合、モデルを全提示した。
- ⑤モデル提示後10秒以内に本児が一致反応を生起した場合、本児の要求行動の遂行を援助した。モデル提示後10秒以内に一致反応が生起しない場合は、誤反応として活動の遂行を援助しなかった。
- なお、本指導においては以下の点に特に留意して行なった。
- 自発的な反応が生じやすい場面を設定する。
  - 先行刺激操作は、最小限に止める。
  - 嫌悪刺激を提示しない。
  - 自発的な反応に対する強化子提示を徹底する。
  - 文脈に対応した関わりに配慮する。

#### 4. 分析方法

本研究では、本児の他者との相互作用に焦点を当てて分析をした。

相互作用に関するデータ処理は、大野・武蔵(1984)の対人相互作用を評定するための分析を用いて、対象児からの始発反応と指導者からの始発反応を、それぞれ設定場面、ごっこ遊び場面、自由場面で何回生じたかをカウントした。また、その相互作用の連鎖数についても測定を行なった。

相互作用の成立の条件は、反応の始発者に続いて文脈に対応したことばや行動が観られた時に相互作用が成立したと考えた。

また、それに対してもう一度応答が返ってきたら相互作用が2回成立したといえる。相互作用のカウントの方法は、①相互作用連鎖1回成立した場合、②相互作用連鎖2回以上成立した場合、③相互作用連鎖不成立の場合、の3つに分けた。

#### III. 結 果

各々の場面における、対象児—指導者間の相互作用について、それぞれ分けて述べる。

##### 1. 設定場面

ここでは、設定場面の対象児—指導者間の相互作用について述べる (Fig. 1、2 参照)。それぞれの時間は、1セッション31分、2セッション23分、3セッション20分であった。

対象児からの始発反応は、1セッションで17回、2セッションで15回、3セッションで28回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、1セッションでは、1連鎖成立6回、2～5連鎖成立6回、6～10連鎖成立4回、11連鎖以上成立1回であった。

2セッションでは、1連鎖成立2回、2～5連鎖成立6回、6～10連鎖成立1回、連鎖不成立6

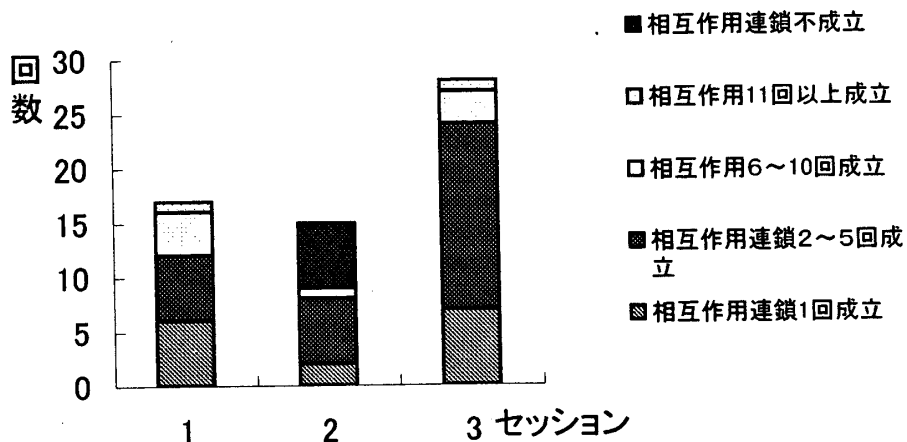


Fig. 1 設定場面における対象児—スタッフ間の相互作用

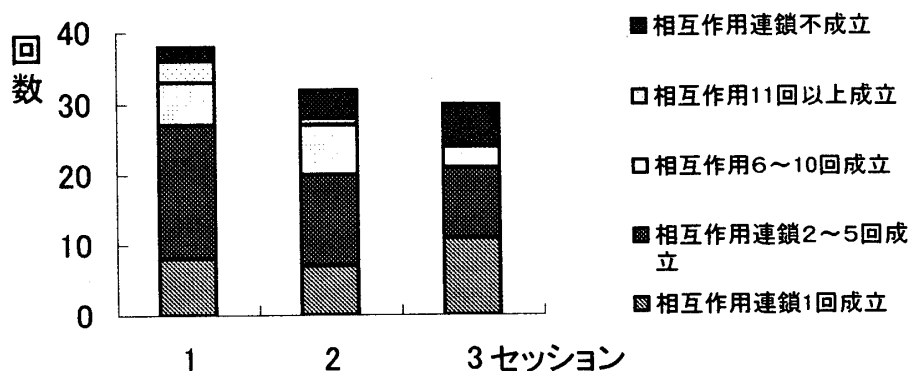


Fig. 2 設定場面におけるスタッフ—対象児間の相互作用

回であった。

3セッションでは、1連鎖成立7回、2～5連鎖成立17回、6～10連鎖成立3回、11連鎖以上成立1回であった。

また、指導者からの始発反応は、1セッションで38回、2セッションで32回、3セッションで30回であった。

それらを相互作用の連鎖数から見ると、1セッションでは、1連鎖成立8回、2～5連鎖成立19回、6～10連鎖成立6回、11連鎖以上成立3回、連鎖不成立2回であった。

2セッションでは、1連鎖成立7回、2～5連鎖成立13回、6～10連鎖成立7回、11連鎖以上成立1回、連鎖不成立4回であった。

3セッションでは、1連鎖成立11回、2～5連鎖成立10回、6～10連鎖成立3回、連鎖不成立6回であった。

対象児が興味を持っている教材を用いたので、何度かその場面から離れて違う遊びをしに行く、

「終わろうか」と終了要求が観られたものの、指導者が呼びかけると、製作場面に戻ってきて活動を再開し、完成するまで行った。また、外を見て、「暗くなった」と発言したり、物品を持つ、または指差しながら「これなに？」などの対象児からの働きかけも多く、連鎖も長く続いた。また、指導者からの働きかけにも反応し、連鎖が長く続くこともあった。要求行動は、指導者に教材を渡して示したり、またできなかった場合も、モデル提示後に正反応が生じた。

## 2. ごっこ遊び場面

ここでは、ごっこ遊び場面の対象児－指導者間の相互作用について述べる (Fig. 3、4 参照)。それぞれの時間は、1セッション9分、2セッション7分であった。

対象児からの始発反応は、1セッションで4回、2セッションで6回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、1セッ

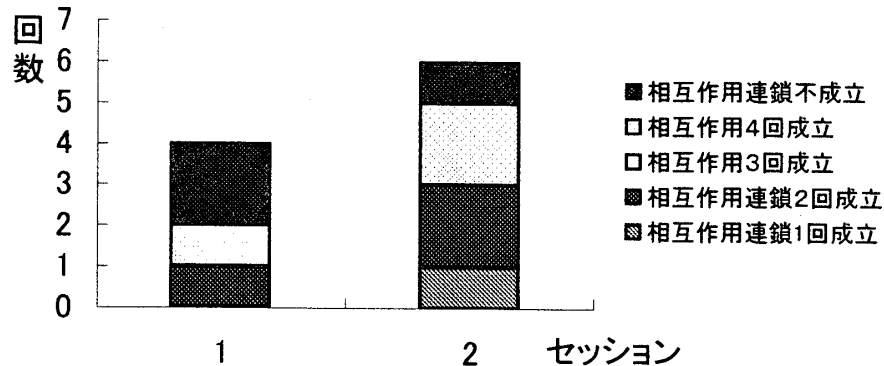


Fig. 3 ごっこ遊び場面における対象児－スタッフ間の相互作用

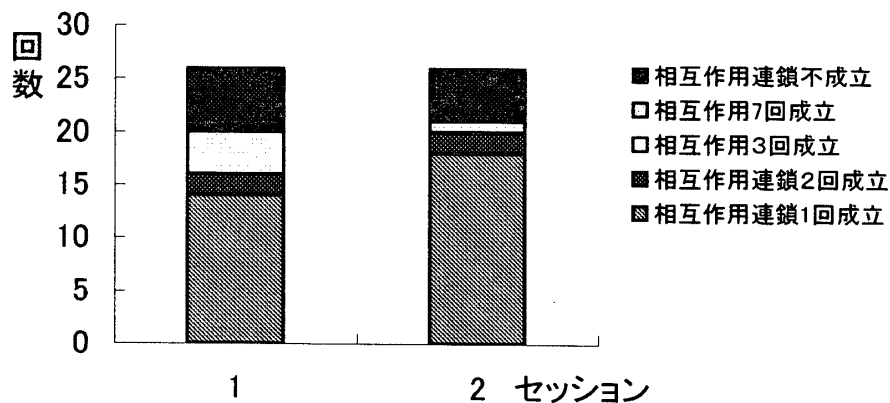


Fig. 4 ごっこ遊び場面におけるスタッフ－対象児間の相互作用

ションでは、2連鎖成立1回、3連鎖成立1回、連鎖不成立2回であった。

2セッションでは、1連鎖成立1回、2連鎖成立2回、4連鎖成立2回、連鎖不成立1回であった。

また、指導者からの始発反応は、1、2セッションとも26回であった。

それらを相互作用の連鎖数から見ると、1セッションでは、1連鎖成立14回、2連鎖成立2回、3連鎖成立4回、連鎖不成立6回であった。

2セッションでは、1連鎖成立18回、2連鎖成立2回、7連鎖成立1回、連鎖不成立5回であった。

ここでは、指導者からの始発反応に応じて回答することは多いものの、対象児からの自発反応の頻度は低いままであった。また、遊びの途中までは一緒に活動するが、その場面での役割が不明確な時や、「教えて」等の情報要求を生起させるべ

き場面において離れて行った。

また、対象児から終了要求が頻発し、遊びがとまってしまうこともしばしば観られた。

### 3. 自由遊び場面

ここでは、自由遊び場面の対象児—指導者間の相互作用について述べる (Fig. 5、6 参照)。それぞれの時間は、1セッション20分、2セッション5分であった。

対象児からの始発反応は、1セッションで18回、2セッションで6回であった。

それらを相互作用の連鎖数から観ると、1セッションでは、1連鎖成立9回、2～5連鎖成立3回、連鎖不成立6回であった。

2セッションでは、1連鎖成立1回、2～5連鎖成立3回、6連鎖成立2回であった。

また、指導者からの始発反応は、1セッションで45回、2セッションは12回であった。

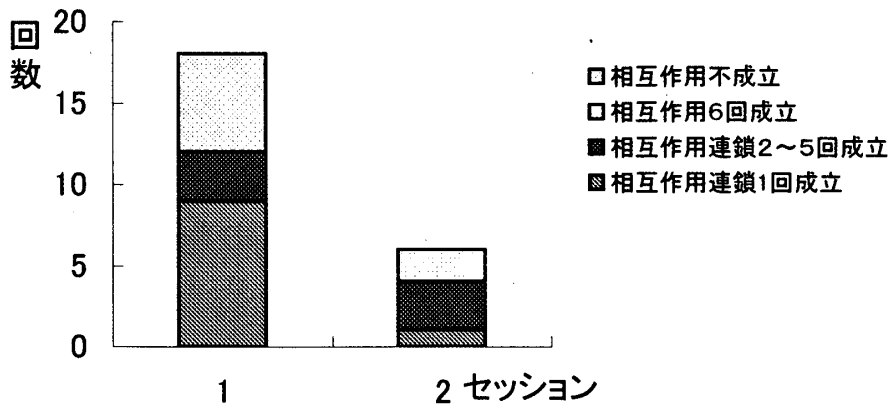


Fig. 5 自由遊び場面における対象児—スタッフ間の相互作用

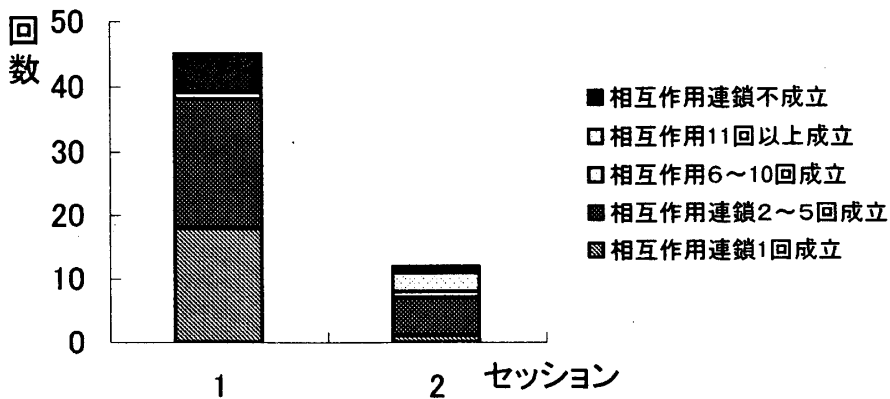


Fig. 6 自由遊び場面におけるスタッフ—対象児間の相互作用

それらを相互作用の連鎖数から見ると、1セッションでは、1連鎖成立18回、2～5連鎖成立20回、6～10連鎖成立1回、連鎖不成立6回であった。

2セッションでは、1連鎖成立1回、2～5連鎖成立6回、6～10連鎖成立1回、11連鎖以上成立3回、連鎖不成立1回であった。

ここでは、対象児の要求した遊び(砂遊び、カードなど)や指定した玩具を用いて活動した。相互作用の連鎖も続いたが、遊びとしての広がり観られず、同じ活動を繰り返すこととなった。

#### IV. 考 察

本研究では、対象児—指導者間の相互作用を活動の設定の違いによって比較検討した。

まず、対象児からの始発反応から観ていくと、設定場面では、それぞれ17回、15回、28回生起し、また連鎖も多く成立した(Fig. 1)。

ごっこ遊び場面では、それぞれ4回、6回と少なく(Fig. 3)、自由遊び場面においても、それぞれ18回、6回であり、設定場面と比較して連鎖数も少ない状態であった(Fig. 5)。

一方、指導者からの始発反応を観てみると、設定場面では、それぞれ38回、32回、30回生起し、連鎖数も多く成立した(Fig. 2)。

ごっこ遊び場面では、1、2セッションとも26回であり、相互作用も成立したものの、連鎖数は低い傾向であった(Fig. 4)。

自由遊び場面では、それぞれ45回、12回であった(Fig. 6)。しかし、連鎖数は設定場面と比較して少ない状態にとどまった。

また、それぞれの場面での活動時間を比較すると、設定場面でそれぞれ31分、23分、20分、ごっこ遊び場面でそれぞれ9分、7分、自由遊び場面でそれぞれ20分、5分であった。

それぞれの場面毎に観ていくと、設定場面においては、対象児からの始発反応が最も多く、指導者からの始発反応に対しても他と比較して安定して反応し、また、連鎖数についても安定していた。自由遊び場面においては、対象児からの始発反応は設定場面と比較して少なく、連鎖も少な

かった。

一方、ごっこ遊び場面を観ると、指導者からの始発反応は多いものの、対象児からの始発反応は低頻度にとどまり、どちらの場合も連鎖数は低い状態であった。活動時間に関しても同様の傾向が観られた。

相互作用の連鎖は、どちらからの始発反応であったとしても、受け手が対応することで成立する。対象児からの始発反応に関しては、可能な限り指導者が反応することで相互作用は成立する。しかし、対象児からの始発反応が生起しない場合や、指導者の始発反応に対する対象児の反応が生起しない場合には、連鎖せず、相互作用が成立することはない。その結果、指導者からの始発反応が対象児に対応されず、結果として連鎖不成立となる。

これらから、対象児にとって設定場面が最も相互作用が安定して生起し、かつ活動やコミュニケーションのひろがり観られたと考えられる。

対象児が、コミュニケーションの問題を抱えやすい自閉症児であるということから考えると、ごっこ遊びのような抽象性の高い活動はその文脈の理解が困難であり、結果として自発・反応とも低く、相互作用が成立しなかったのではないかと考えられる。つまり、イメージ化、抽象的思考を要する抽象性の高い活動の中で、他者からの始発反応を弁別刺激として反応すること、活動を弁別刺激として自発的に反応することが困難であったと考えられる。これは、ごっこ遊びで次の反応が不明瞭な時に終了要求が頻発したことからも言えることであり、活動内容の理解が困難であったことから、結果的に活動に対する動機づけが低くなってしまったと考えられる。これは、藤原(1988)の日常場面での実用的な行動形成のためにはその行動に即した文脈および強化刺激の選択が重要な問題となり、それはまたその行動の動機づけとも関連を持つという指摘にも合致している。

一方、自由遊び場面においては、設定場面に次いで相互作用が成立した。しかし、自由遊び場面では、設定場面ほどそこでの活動内容や役割などが明確ではなく、反応型もその文脈に応じて異な



り、変化するものである。よって、結果として連鎖が続かず、連鎖数の少ない相互作用が繰り返される結果になったと考えられる。

設定場面は、他の場面と比較して、相互作用数、連鎖数とも多かった。これは、他と比較して設定場面が文脈の理解、文脈内での役割の理解、またそこで行なう反応型についても明確であり、対象児にとって状況を弁別し、反応することが可能であったことによると考えられる。すなわち、対象児にとって弁別可能な具体的な課題設定であったと考えられる。

この結果、自閉症児のコミュニケーションを拡大するためには、活動や場面の具体性が高く、文脈やそこで求められる反応型などが明確なパタンの活動設定をすることが重要になるのではないかと考えられる。

#### 引用文献

- 1) 阿部芳久 (1987) : 自閉児に対する要求言語の形成—日常生活場面における Incidental Teaching の適用—. 日本特殊教育学会第25回大会発表論文集, 490-491.
- 2) 出口 光・山本淳一 (1985) : 機会利用型指導法とその汎用性の拡大. 教育心理学研究, 33, 78-88.
- 3) 藤原義博 (1988) : 重度精神遅滞児の言語形成. 上里一郎 (編) 心身障害児の行動療育. 130-159, 同朋社.
- 4) Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming : The case of social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, Vol. 48. No. 5. 422-433.
- 5) Halle, J. W., Marshall, A. M., & Spradlin, J. E (1979) : Time Delay : A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 431-439.
- 6) Hart, B & Risley, T. R (1975) : Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- 7) 東 俊一 (1998) : 発達障害児の社会的スキル訓練研究の動向. 107-126, 新見女子短期大学紀要第19巻
- 8) 東 俊一 (1999) : 社会的相互作用に困難を示す幼児への治療教育的アプローチ—機能的言語行動の形成—. 25-33, 新見公立短期大学第20巻
- 9) 東 俊一 (2000) : 統合保育実践における保育者の認識による関わりの変容. 55-63, 新見公立短期大学紀要第21巻.
- 10) 本郷一夫 (1985) : 保育所における障害児の相互作用に関する研究. 東北大学教育学部年報, 33, 93-1-9.
- 11) 位頭義仁 (1988) : 軽度精神遅滞児の教育処遇に関する比較研究, 特殊教育学研究, 26(2), 29-36.
- 12) 加藤哲文・小林重雄 (1987) : 自閉症児の機能的言語行動の形成のための訓練パッケージの開発(1)—要求言語行動形成のための時間遅延法の適用—. 日本特殊教育学会第25回大会発表論文集, 452-453.
- 13) 加藤哲文 (1988) : 無発語自閉症児の要求言語行動の形成—音声言語的反応型の機能化プログラム—. 特殊教育学研究, 26(2), 17-28.
- 14) 加藤哲文・小林重雄 (1989) : 自閉症児の要求言語行動の形成—プロンプト刺激の遅延提示条件の検討—. 行動療法研究, 15(1), 24-35.
- 15) Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps : Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- 16) 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀 (1998) 「スクリプトによるコミュニケーション指導」川島書店
- 17) 野田裕子・田中道治 (1993) : 統合保育における精神遅滞幼児と健常幼児の相互作用過程. 37-43, 特殊教育学研究 第31巻 第3号
- 18) 大野裕史・武蔵博文 (1984) : 自由反応場面における児童—訓練者相互作用の試み I. 日本行動分析学会1984年度大会発表論文集, 8-9.
- 19) 大野裕史・杉山雅彦・谷晋二・武蔵博文・中矢邦雄・園山繁樹・福井ふみ子 (1985), いわゆる「フリーオペラント」法の定式化—行動形成法の再検討—心身障害学研究, 1985, 9(2), 91-102.
- 20) 園山繁樹・秋元久美江・伊藤ミサイ (1989) : 幼稚園における自閉性障害児の発話出現過程と社会的相互作用, 特殊教育学研究, 27, 107-115.
- 21) 杉山雅彦 (1987) : 自閉児への行動療法的アプローチ—新たな展開とその問題点—. 特殊教育学研究, 25(1), 43-48.