

自閉症児の言語訓練における個別教育計画と指導の形態の分析

長 澤 正 樹

I 問 題

現在、自閉症児への言語獲得をめざした研究のほとんどが、日常生活の中で言語を機能的に使用することを目的としている。そのため言語訓練が学校などの日常生活場面で行われることが多く、ことばの獲得などの成果をあげている（Charlop & Trasowech, 1991¹¹；長澤・森島；1992⁹，長澤，1995a¹⁰；長澤・藤原，1996¹²；小笠原・関・河野，1994¹⁴；佐竹・小林，1994¹⁶；関戸，1994¹⁷）。これらの訓練方法の特徴として、大井（1994）¹⁵は訓練の自然さを指摘した。大井（1994）¹⁵による訓練の自然さとは、「指導における学習者の自発性の尊重」、「指導を日常生活またはそれに近い場面で行うこと」、「学習者の周囲の『普通の』人々に参加する機会を提供すること」の3点である。

また、訓練の自然さを追求する上での問題点として、「子供の自発性の尊重と指導の計画性，体系的とを調和させる」ことの難しさを指摘した（大井，1994）¹⁵。しかし、訓練が日常のあらゆる場面で、しかも複数の訓練者によって行われることを考えると、訓練の計画性は重要な条件である。

これらのことから自閉症児へ自然な言語訓練を行うための留意点は次の4点にまとめられる。

- ① 子供の自発性を尊重すること
- ② 日常生活の中で行うこと
- ③ 子供を取り巻く複数の人々が行うこと
- ④ 訓練が計画的に行われること

しかし、実際の言語訓練でこれらの留意点をどのように実現するかについては十分明らかにされていない。

そこで本研究では、学校教育場面での自閉症児に

対する自然な言語訓練を行うための具体的な方法を探る。目的は次の3点である。

- ① 学校教育場面で行われている言語訓練の分析
- ② 代表的な言語訓練方法と指導の形態の分析
- ③ 個別教育計画の作成

II 学校生活場面における言語訓練の実践

1 訓練目的

自閉症児に対し、要求もしくは応答言語の形成と機能的な使用技能を獲得させることである。

2 訓練手続き

ここで取り上げた実践事例の基本的な手続きは以下の通りであった。ただし、事例によって手続きに違いがあるので詳細はTable 1に記した。

- ① 言語使用の文脈を重視し、教える言語使用にあった状況を設定する
- ② 子供の自発的な言語使用を重視し、自発性を高めるために子どもへの援助を遅らせたり、環境を物理的に操作する
- ③ 訓練の自然さを重視し、訓練は原則的に学校生活の様々な場面で行う
- ④ 必要に応じて訓練者と対象児との一対一の集中訓練を行う

3 結果と考察

3つの事例の訓練結果はTable 1の通りであった。3つの事例とも訓練目的をほとんど達成することができ、それぞれの訓練の有効性が確認された。またTable 1より、訓練が複数の場面、場所、訓練者、時間割の元で行われていることがわかった。

これらの事例で使用した訓練方法の特徴は以下の通りである。機会利用型指導法（Hart & Lisrey, 1975）³¹の特徴は、①機能的・実用性の高い要求言

Table 1 言語訓練事例

報告	対象児の実態	訓練目標	訓練場面	訓練場所	時間割	訓練方法	主要知見
(長沢・森島, 1992) ⁹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・自閉症(男) ・訓練開始時9歳 ・MA 1歳7カ月* ・身の回りのものの絵カードの名前を発語できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常場面で欲しいものを一語文で要求する 	<ul style="list-style-type: none"> ①自由遊び ②給食 ③学習 ④歯磨き ⑤帰りの会 	<ul style="list-style-type: none"> ①教室, 中庭 ②食堂 ③教室 ④手洗い場 ⑤教室 	<ul style="list-style-type: none"> ①日生 休憩時間 ②日生 ③国語 ④日生 ⑤日生 	<ul style="list-style-type: none"> ・機会利用型指導法 ・マンドモデル法 ・時間遅延法 	<ul style="list-style-type: none"> ・訓練開始後約4週間で, ことば(一語文)による自発的要求水準が80-100%となる。 ・要求物が見えない状況でもことばによる自発的要求水準が80-100%となる。 ・訓練終了後約1ヶ月後もこの水準を維持した。
(長沢, 1995a) ¹⁰⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・自閉症(男) ・訓練開始時6歳9ヶ月 ・言語, 11カ月, 社会, 1歳** ・要求行動が見られない 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常場面で欲しいものをサインを形成して要求する(「ちょうだい」サイン, 「お願い」サイン, コップ, 電話) 	<ul style="list-style-type: none"> ①自由遊び ②給食 ③学習 ④歯磨き 	<ul style="list-style-type: none"> ①教室 ②食堂 ③教室 ④手洗い場 	<ul style="list-style-type: none"> ①遊び ②日生 ③図工 ④日生 	<ul style="list-style-type: none"> ・機会利用型指導法 ・マンドモデル法 ・時間遅延法 	<ul style="list-style-type: none"> ・訓練開始後3ヶ月デモのを要求する「ちょうだい」サインと、遊びを要求する「お願い」サインを獲得した。 ・訓練終了後約2ヶ月後もこのサインを使用して要求した。
(長沢, 1995b) ¹¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・自閉症(女) ・訓練開始時13歳11カ月 ・I Q31* ・二語文による要求言語がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象児がものを要求したとき, 訓練者が「何をするの」の質問に対して「～をします」と活動を答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ①貼り絵作業 ②給食 ③歯磨き 	<ul style="list-style-type: none"> ①教室 ②給食 ③教室 	<ul style="list-style-type: none"> ①作業学習 ②日生 ③日生 	<ul style="list-style-type: none"> ・共同行為ルーティン 	<ul style="list-style-type: none"> ・訓練開始から14セッションで, 自分が行おうとする活動「～をします」と答えることができるようになった。 ・歯磨き, 給食場面でも同様に答えることができるようになった。 ・授業のはじめに, 授業者の質問に対してこれから行う教科名や活動名を答えることができるようになった。

* 田中・ビネー式知能検査

**津守式乳幼児発達検査

Table 2 貼り絵ルーティンのスクリプト

ルーティン名：「貼り絵」 役割 対象児A, B 対象児C：AorBと貼り絵をする 訓練者：物を手渡す 道具 果物の線画（8×8cm）、色鉛筆、はさみ、糊、模造紙
訓練1（場面1）：訓練者の「何をするの」の質問に、「色を塗ります」と答える。 1）訓練者はCに色鉛筆や紙を与え、要求を持つ。 2）「色鉛筆（紙）を下さい」と要求して物を貰う。 3）訓練者は「何をするの」と質問する。 4）「色を塗ります」と答える。 5）訓練者は「そうだね、頑張ってるね」と物を渡す。 6）紙に好きな色を塗る。
訓練2（場面2）：訓練者の質問に「紙を切ります」「紙を貼ります」と答える。 1）訓練者は訓練1の紙を準備してCにはさみを与える。 2）「はさみを下さい」と要求してはさみを貰う。 3）訓練者は「何をするの」と質問する。 4）「紙を切ります」と答える。 5）訓練者は「上手に切ってるね」と紙を渡す。 6）はさみで果物絵を切り取る。 7）切り終わったCに糊を与える。 8）「糊を下さい」と要求して糊を貰う。 9）訓練者は「何をするの」と質問する。 10）「紙を貼ります」と答える。 11）訓練者は「頑張ってるね」と糊を渡す。 12）糊を塗って模造紙に貼る。

長澤（1995b）¹¹¹より引用

語を教えること、②言語使用の文脈を重視し教える言語使用にあった状況を設定すること、③子供の自発的言語使用を重視し自発性を高めるために子供への援助を遅らせたり、環境を物理的に操作することである。さらに、言語プロンプトや身体プロンプトを適宜使い、言語行動形成の進捗によりプロンプトをフェードアウトする。機会利用型指導法は日常生活の中で言語訓練のための環境を整え、子供の要求反応の生起を待つという手法である。従って子供の

状態（要求回数）により指導回数が決定されるという短所がある。

一方、共同行為ルーティン（Snyder-Mclean, Solomonson & Sack, 1984）¹¹⁹とは、ごっこあそびや日課などを題材にした幾つかの行為が一定の順序と規則を持って実行される連鎖関係を形成していることをいう。長澤（1995b）¹¹¹の場合（Table 2）、色を塗る、はさみで切る、のりで貼るといった幾つかの行為が一定の順序と規則を持って実行される連鎖関係を形成しているため、その連鎖を中断することにより子どもに言語使用を促すことにより言語訓練を行う。貼り絵という一つの作業の中でこれら三つの学習が規則的に繰り返し行われるため、子供にとってその場で何が行われるか予測しやすい。さらに同じ活動が何度も行われるため、まとまった訓練回数が確保されるという長所がある。しかし、対象児の条件として、いくつかの連続した活動を理解し、集中して取り組めることが求められるので、重度の自閉症児や精神遅滞児への適用は困難である。

4 課題

これらの訓練方法には、それぞれの特徴にあった対象児、訓練場面・条件がある。また、訓練の計画性と子供の自発性の両立を考えると、それぞれの訓練方法の特徴を生かして一人一人の子供に対する訓練計画を立てなければ有効な訓練が行われない。園山（1996）¹²⁰は、「行動分析的な機会利用型と認知心理学的な共同行為ルーティン利用型」について、「おのおのの共通点、相違点、長所や短所についての分析、統合を試みることの必要性」を指摘した。

そこで、今日教育現場で行われている代表的な言語訓練方法である「統合型オペラント法、フリーオペラント法、共同行為ルーティン」（氏森、1992）²¹¹それぞれの訓練の特徴をさらに分析しなければならないと考えた。さらにこれらの訓練を統合する手段としての方法、個別教育計画について検討が必要である。

III 訓練方法の分析と個別教育計画

1 訓練技法と訓練に適した指導形態

統制型オペラント法、フリーオペラント法のひとつである機会利用型指導法、共同行為ルーティンについて、それぞれの特徴と教育課程上での指導の形態をTable 3の通りにまとめた。

この表は、学校生活場面でそれぞれの訓練方法の

Table 3 代表的な3つの訓練方法の特徴とその適用

訓練方法	訓練の自然さ	訓練の計画性	指導の形態	具 体 例
統制型オペラント法	生活場面からの分離試行訓練のため、自然さに欠ける 一般化が困難である	あらかじめ計画した場所、時間、訓練回数が保証される	養護・訓練教科(国語)	注視から口形模倣、音声模倣の形成(Lovaas, O.I., 1966) ⁴⁾ 教材への注視・弁別から単語模倣発声(氏森, 1992) ²⁰⁾
機会利用型指導法	家庭や教室等、生活場面のあらゆる偶発的な場面を利用する 自然な文脈で行われる	偶発性を重視するため、子供の状態に左右され、一定の訓練回数が確保されるとは限らない	日常生活の指導 遊び	給食場面での要求言語(長澤・森島, 1992) ⁹⁾ ブランコ遊びの揺らしの要求(小笠原他, 1994) ¹⁴⁾
共同行為ルーティン	シミュレーション場面や日常場面で訓練が行われ自然であるが、機会利用型より劣る	同じ活動が繰り返され、まとまった訓練回数を得られる	遊び 生活単元学習 作業学習 日常生活の指導	レストラン・サーカスごっこ(Snyder-McLean et al, 1984) ¹⁹⁾ 買い物学習(関戸, 1994) ¹⁷⁾ 貼り絵作業(長澤, 1995b) ¹¹⁾

特徴を応用した題材や単元を行うことができることを示す。

しかし、対象児の訓練目標を達成するためには単一の訓練だけで行われるとは限らない。むしろ様々な場面で、たくさんのかかわって行われるのが普通である。そこで、学校生活の様々な場面・指導形態において、訓練が一貫性を持って効果的に行われるためには個別教育計画 IEP (Individualized Educational Plan, 以下 IEP と略す) を作成することが必要である。

2 IEP作成手続きと具体例

(1) IEP

Etten, Arkell & Etten (1980)²⁾ のモデルを基に長澤 (1990)⁸⁾ が作成した IEP と、McComick (1985)⁵⁾ の IEP モデルを参考にした。作成の手続きは以下の通りであった。

① 長期目標の作成

対象となる子供にとってどんなことが必要か、どういうことが子供の役に立つのかという見地から設定する長期の見通しに立った目標である。指導の方向性を示す。

② 現機能分析

長期目標に該当する領域における現在の対象児の実態を客観的に分析する。行動観察や発達検査など標準化された検査を使用する。

③ 標的行動の調査

長期目標に到達するために必要な具体的な行動を調査する。単一実験計画法のベースライン期に相当する。

④ 短期目標の設定

標的行動と現機能分析から、短期間(一学期間)で達成できると予測される短期の目標を設定する。短期目標は、標的行動、行動の条件と到達基準から構成される。

⑤ 指導形態、場面

短期目標を訓練するにふさわしい指導形態や場면을授業場面等学校生活の中から選択する。

⑥ 訓練者

担任、副担任、教科担任、介助員など該当する訓練を担当する教師を決定する。

⑦ 訓練方法・教材

短期目標を達成するための訓練方法を設定する。複数の方法が考えられる場合は簡単な内容を先に行うようにし、番号を 1-1, 1-2 のように付ける。

⑧ 訓練開始・評価日

該当する訓練を開始する日と評価する日を設定する。訓練者側の目標となる期日である。

(2) 複数の訓練場面を管理し統合する IEP の具体例(長澤, 1997)¹⁹⁾

Fig. 1 個別教育計画

個別教育計画		
児童名 A 児		領域 コミュニケーション
長期目標	現機能分析	標的行動
自分で意思を言葉で相手に伝えることができるようにする	<ul style="list-style-type: none"> ・欲しいものがあると「ちょうだい」サインで要求することがある ・『はい』は?」などのことばかけや口形模倣により、[hi:]の発声が見られる ・指さし手掛かりを交えた簡単な指示理解(靴を指さし「靴を履きなさい」など)がある 	<ul style="list-style-type: none"> ① 声をたくさん出す ② [a:] [ha:] [ma:]などの音を発音する ③ 欲しいものを[a:] [ha:]などと発声して自分から要求する

短期目標	指導形態・場目	指導者	評価日	指導方法・教材など
① シーソーや大玉に乗ったとき声を出す。 5分間で15回から20回。	<ul style="list-style-type: none"> ・教科などの学習場面以外のあらゆる場面 ・遊び; プレイルーム 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任、副担任 	開始 4/22 評価 5/31	1-1 生単や教科などの学習以外の場面で、自分から声を出したときはどんな声でも『アー』っていった」と誉めてくすぐる
			開始 4/30 評価 6/21	1-2 シーソーや大玉などの遊具に乗せ、声を出した時はどんな発声でも10秒間揺らす。サインなどの要求行動があったときは『アー』って言ってご覧』と言って、[a:]の発声を促す。指導時間5分間。
② 教師のモデルを模倣して、[a:] [ma:] [po:]と発音する。 正答率90%	<ul style="list-style-type: none"> ・国語; 教室 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科担任 	開始 4/30 評価 7/10	2-1 教師の口形を注目させ喉を軽く押して、[a]の発声を促す。5回から10回 2-1-1 [a]の口形をさせ、手のひらをあてて「あわわわ」という発声を促す。
			開始 9/10 (予定)	2-2 教師が口を閉じたり開いたりして口もとを注目させる。[n]の音から[nma], [ma:]と出させるようにする。5回から10回 2-3 ビーズや小豆、ビーズなどを転がして遊ばせる。次に缶や瓶につまんで入れ、「ポーン」と発音する。この遊びの中で[po]の発声を誘う。
③ おもちゃなどを音声を自発して要求する。 要求行動の80%	<ul style="list-style-type: none"> ・生活単元学習「スライムを作ろう」; 教室 ・日常生活指導学校生活全体; 学校内 	<ul style="list-style-type: none"> ・副担任 	開始 5/7 評価 5/31	3-1 スライムをこねたり、容器に入れたりして遊ばせる。その中で、細長く伸ばしたスライムを見せ、[a:]もしくは[ha:]の発声を誘う。
			開始 5/7 評価 7/10	3-2 本児が欲しがらおもちゃ(スライム、紐、ボリングのピン等)を箱に入れ、棚の上に置く。[a:]もしくは[ha:]と自分から発声したときおもちゃを与える。それ以外の要求行動に対しては、『アー』と言ってご覧』という手掛かりを与える。
	<ul style="list-style-type: none"> ・日生; 食堂 ・生活単元学習「買い物学習」; 教室 	<ul style="list-style-type: none"> ・担任、副担任 	開始 6/5 評価 6/14	3-3 給食時、箸やスプーン、パン等を自分から発声して要求する。
			開始 6/5 評価 6/14	3-4 買い物学習で、自分の欲しいおもちゃを[a]などの声を自分から出して要求する。声を出すまで5秒待ち、ださないとき手掛かりを与える。

① 対象児

対象児(A児)は養護学校小学部4年に在籍する自閉症と診断された男児である。津守式乳幼児精神発達検査結果による社会性は1カ月、言語は8カ月であった。欲しい物があるとちょうだいサインを形成した。具体物をさして「～を持ってきなさい」などの指示に従うことができた。要求サインが定着し口形模倣が見られるようになってきたこと、親がことばの獲得を望んでいることなどを総合的に判断し、ことばによる要求ができるようにすることがA児のニーズと考え、IEPを作成した(Fig. 1)。

② 訓練方法

このIEPでは、ことばによる自発的要求行動の形成と機能的使用のための訓練を次の手続きで行った。

ア) 自発発声増加訓練(短期目標①)

イ) 音声模倣訓練(短期目標②)

ウ) 自発的要求訓練(短期目標③)

自発発声を増やすための訓練は機会利用型指導法を応用した。音声模倣訓練は統制型オペラント法(国語)で行った。自発的要求訓練は機会利用型指導法(日常生活指導, 自由遊び)と共同行為ルーティン(生活単元学習)を応用した。

③ 結果と考察

このIEPに従った約3ヶ月の訓練により、自発発声の増加、「a:」,「ha:」等の音声模倣、そして自発的要求発声「a:」,「(p)an」が見られるようになった。このことからIEPを作成し実践することにより、複数の訓練が有効に機能し良好な訓練結果を得ることができたといえる。

IV 総合的考察

現在、ことばのない自閉症児に対して学校教育現場をはじめ様々な場面で言語訓練が行われており、その訓練方法も様々である。訓練の対象となる子供の障害や発達の程度を考慮すると一概に断定はできないが、訓練の自然さの必要性を支持する実践報告が多い(長澤・藤原, 1996¹²⁾; 大井, 1994¹⁵⁾)。

学校生活の中で言語訓練を自然な形でしかも計画的に行う条件、つまり子供の自発性を重視しかつ訓練を計画的に行う条件を以下の3点にまとめた。

① 訓練方法の特徴を考慮し、訓練の目的にあった訓練方法を選択すること

② 複数場面での訓練を行うため、複数の訓練方法を使用すること

③ 訓練を統合する手段としてIEPを作成すること

代表的な訓練方法の有効性は確認されているが、実際の学校教育現場での指導に応用する場合、それぞれの訓練方法がどんな題材や授業場面に応用されるのか、あまり検討されていなかった。Table 3に代表的な訓練方法とその特徴、教育課程との関係をまとめ、具体的な訓練事例を掲載した。この表から、代表的な言語訓練が学校教育現場の様々な指導の形態の中で有効に実施される手がかかりとなることが期待される。

ところで、現在の精神薄弱養護学校では、領域・教科をあわせた指導中心の教育課程を実施する学校が多い。遊びや日生等、複数の基礎的スキルの学習が混在する中で、ことばなど発達の系統性が重視されるスキルの指導をどのように積み上げていくか絶えず問題になってきた。

その解決方法の一つとしてIEPを作成することが考えられる。IEPを作成することにより、いくつかの訓練が様々な場面で、しかも複数の指導者によって行われても、系統性・一貫性のある指導が行われる手助けとなる。学校以外でも、保護者や施設職員、寄宿舎職員等、対象となる子供にかかわる人々がIEP作成に携わることで、言語訓練があらゆる場面で行われると考えられる。言語訓練が必要なすべての場面で様々な人の手によって行われることが訓練の自然さといえる。また、ことばだけではなく数や時間といった基礎的スキルの指導についてもIEPを作成することにより、系統性・一貫性のある指導が行われることが期待される。

ところで森島(1988)⁶⁾は、養護学校での障害児の指導に関する問題点として、子供一人一人に対する指導の個別化の重要性を論じた。指導の個別化とは、「個々の子供の実態に応じて指導目標を設定し、指導内容・方法・教材・指導形態を最適化することによって、最高の学習効率を期待すること」である(森島・長澤, 1989)⁷⁾。この指導の個別化の具体的手段としてIEPの作成が求められる。学校教育目標や学部目標、年間指導計画表などの集団を対象とした目標や指導の方向性を示す教育計画の元で、IEPに基づき必要な指導内容を年間指導計画から選択したり、逆に一人の子供にとって必要な指導内容・題材を年間指導計画表に設定することにより、個々の児童生徒のニーズにあった教育が行われると考えられた。

V 文 献

- 1) Charlop, M.H. & Trasowech, J.E. (1991): Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (4), 747-761頁
- 2) Etten, G.Van, Arkell, C. & Etten, C.Van (1980): The severely and profoundly handicapped. -Programs, methods and materials. The C.V.Mosby Company.
- 3) Hart, B.& Risley, T.R. (1975): Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420頁
- 4) Lovaas, O.I. (1966): A program for establishment of speech in psychotic children. In J.K.Wing (eds.), *Early Childhood Autism*. Pergamon Press, 115-144頁
- 5) McComick, L.P. (1985): Keeping up with language intervention trends. *TEACHING Exceptional Children*, 18 (2), 123-129頁
- 6) 森島慧 (1988): 障害児教育における個別教育化の試み。学校教育研究, 3, 133-142頁
- 7) 森島慧・長澤正樹 (1989): 重度障害児の個別教育プログラムの作成と実践 (I)。上越教育大学研究紀要, 8, 133-148頁
- 8) 長澤正樹・森島慧 (1990): 重度重複障害児への個別教育プログラムの作成と実践。第28回日本特殊教育学会発表論文集。
- 9) 長澤正樹・森島慧 (1992): 機能的言語指導法による自閉症児の要求言語行動の獲得。特殊教育研究, 29 (4), 77-81頁
- 10) 長澤正樹 (1995a): 重度自閉症児の要求サインの獲得。特殊教育学研究32(5), 99-104頁
- 11) 長澤正樹 (1995b): エコラリアを示す自閉症児への応答的発話訓練。第33回日本特殊教育学会発表論文集。
- 12) 長澤正樹・藤原義博 (1996): 重度自閉症児の音声を伴う要求言語行動の形成: 精神薄弱養護学校の日常場面での試み。行動分析学研究, 9(2), 128-136頁
- 13) 長澤正樹 (1997): 複数の授業場面で行う要求言語行動の形成〜個別教育計画の活用。発達の違いと教育, 478, 47-55頁
- 14) 小笠原恵・関真佐美・河野由美 (1994): 精神遅滞児および自閉症児に対する要求行動の形成に関する研究。特殊教育学研究, 31(5), 39-45頁
- 15) 大井学 (1994): 子供の言語指導における自然な方法: 相互作用アプローチと伝達場面設定型指導, および環境言語指導。聴能言語学研究, 11, 1-15頁
- 16) 佐竹真次・小林重雄 (1994): 自閉症児における既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異。特殊教育学研究, 32(1), 27-31頁
- 17) 関戸英紀 (1994): エコラリアを示す自閉症児の対する共同行為ルーティンによる言語指導ー「買い物」ルーティンでの応答的発話の習得ー。特殊教育学研究, 31(5), 95-102頁
- 18) 園山茂樹 (1997): 第34回日本特殊教育学会自主シンポジウム22, クラスルームベースのコミュニケーション指導。第34回大会シンポジウム報告, 特殊教育学研究, 34(5), 170-172頁
- 19) Snyder-McLean, L.K., Solomomson, J. E., & Sack, S. (1984): Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 213-228頁
- 20) 氏森英亜 (1992): 自閉症児の言語指導における行動分析的アプローチ。野村東助ら (編) 自閉症児の言語指導。講座言語障害児の診断と指導。学苑社, 105-128頁
- 21) 氏森英亜 (1992): 自閉症児の治療的教育に関する臨床心理学的研究ー言語行動を中心にー。教育心理学年報, 32, 128-137頁