

# 知的障害を伴う広汎性発達障害のある児童に対する 話を振る行動の遂行を目指した指導の効果

吉田奈々子\*・宮木 秀雄\*\*

Effects of Instruction Aimed at the Performance of Questioning Behaviors for a  
Child with Pervasive Developmental Disorders and Intellectual Disabilities

YOSHIDA Nanako\*, MIYAKI Hideo\*\*

(Received September 29, 2023)

本研究の目的は、知的障害を伴う広汎性発達障害のある児童に対し、話を振る行動の遂行を目指した指導を行い、その効果を検討することであった。特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う広汎性発達障害のある5年生児童1名を対象に、個別学習の時間を活用して指導を行った。介入1では話を振る行動を促す視覚プロンプトとしてボールを用いて指導を行い、介入2ではボールの使用に加えて会話終了後に対象児が自発した話を振る行動の生起回数と内容を学級担任がフィードバックした。その結果、介入2において対象児の話を振る行動の生起回数が安定した。また、ボールを撤去したり、会話相手を変更したりしても生起回数は維持された。さらに、対象児の話す行動の最大持続時間についても大幅に短縮された。指導後に行った対象児および学級担任への調査の結果、本研究の社会的妥当性も概ね示された。

## I 問題と目的

障害者の就業状況等に関する調査研究（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構-障害者職業総合センター, 2017）によると、就労継続支援A型を含む就職先での定着率は、就職後1年時点で61.5%、就労継続支援A型を除く一般企業では58.4%であり、およそ3～4割の離職率であることが報告されている。また、「平成30年版子供・若者白書」（内閣府, 2018）は、現在就業している者、または、過去に就業したことがある者の「初職の離職理由」として「仕事が自分に合わなかったため」（43.4%）に次いで「人間関係がよくなかったため」（23.7%）が挙げられている。また、「就労に関して学生時代に教えてほしかったこと」については「コミュニケーション能力やビジネスマナーなど、社会人としての基礎的知識」との回答が47.1%で最も多い結果であった。

障害のある児童生徒に対するコミュニケーション指導については、社会的スキルトレーニング（Social Skills Training：SST）が多く実践されているが（興津・関

戸, 2007; 坂内・熊谷, 2017; 三宅・小島, 2008; 松岡, 2013）、そのうちコミュニケーションに求められる具体的な行動として質問スキルに焦点を当てた研究がいくつか見られる。例えば、龔・馬場・野呂（2022）は、疑問詞質問のレパートリーが少なく、質問の誤用が見られる自閉スペクトラム症（ASD）のある児童を対象に、絵カードを用いて「なに」「どこ」「だれ」といった複数の疑問詞について指導し、その効果について検討している。「これはなに?」「これはどこ?」「これはだれ?」といった疑問詞質問が書かれた文字プロンプトカードを用いて指導を行った結果、それぞれの疑問詞質問の生起回数は増加したものの、指導終了後の維持は十分に確認されなかった。このことについて、疑問詞質問の強化子として想定された相手からの情報が少なかったことや疑問詞質問が適切に使用されていない場合には消去される可能性もあるため維持が困難であったと考察している。また、三宅・小島（2008）は、自閉症のある児童2名を対象に、外出前に活動予定を確認する質問を行うスキル（質問スキル）と活動後に活動内容を振り返る質問に答えるスキ

\* 山口県立下関総合支援学校

\*\* 山口大学大学院教育学研究科, 〒753-8513 山口市吉田1677-1, miyaki@yamaguchi-u.ac.jp

ル(応答スキル)について指導を行っている。「だれ」「いつ」「どこ」「なに」「いくつ」の5種類の疑問詞質問を促す質問シート(文字プロンプト)を用いて指導を行った結果、2名とも介入により正反応が増加し、エコラリアによる誤答が急速に減少するとともに、質問シートを撤去しても正反応は維持された。しかし、学習室という訓練要素が強い空間にて指導を行ったため、日常生活の様々な場面でも対象児が質問スキルを使用できるかどうかを検討していくことの必要性も指摘されている。

このように、先行研究では、ASDのある児童生徒へのプロンプトを用いた質問スキル獲得のための指導の効果が示されている。しかしながら、すでに指摘されているように、獲得したスキルの維持や般化については課題が残されている。この点については、松岡・石田(2000)も指導により獲得した社会的行動の日常生活場面への般化や維持に関しては解決されるべき問題が残されていると指摘している。また、龔ら(2022)や三宅・小島(2008)は「なに」「だれ」「どこ」といったいわゆる5W1H(When, Where, Who, What, Why, How)の疑問詞を用いた質問(オープン・クエスチョン)を標的としているが、日常のコミュニケーションにおいては、「○○と思いませんか?」や「○○は知っていますか?」といった相手が「はい/いいえ」等で答えられる質問(クローズド・クエスチョン)も用いられる。こうしたオープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンを含めた「相手に話を振る」行動は、円滑なコミュニケーションを行う上で非常に重要な役割を担う。特に、ASDのある児童生徒の中には、会話において自分だけが一方的に話してしまう者もいるが(傳田, 2017)、そうした児童生徒が相手に話を振る行動を身に付けることで、他者が有する情報や自分の知りたい情報にアクセスできる可能性が高まり(龔ら, 2022)、結果的に会話の維持にも繋がると思われる。しかし、ASDのある児童生徒を対象にオープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンを含めた相手に話を振る行動について指導し、その遂行と維持・般化について検討した研究はこれまで行われていない。

以上より、本研究では、知的障害を伴う広汎性発達障害のある特別支援学校小学部に在籍児童に対し、話を振る行動の遂行を目指した指導を行い、その効果を検討することを目的とする。

## II 方法

### 1. 対象児

対象児は、特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う広汎性発達障害のある5年生児童1名であった。対象児は知識が豊富で、学年相応の漢字は容易に読むこと

ができていた。自分の好きなもの話を積極的にしたり、「そうだよね〜」「え! そうなの! ?」等文脈に合った反応をしたり、相づちを打ったりすることもできた。初対面の人に自分から挨拶をしたり、訪問した校外関係者に「だれですか?」と自ら質問したりすることもあった。また、同音異義語(雨と飴、寿司のネタと漫才のネタ等)を使って冗談を言ったり、ダジャレで相手を笑わせたり、お笑い芸人のネタを真似したりする場面も多くみられた。一方、発音が不明瞭で、子音が聞き分けづらい傾向があり、言いたいことが聞き手に伝わらないこともあった。また、授業時間内であっても、自分の話に夢中になると相手の反応に合わせて話を継続したり、中断したりすることは難しく、一方的に話を続けることが多くあった。さらに、発音の不明瞭さによって聞き手が理解できなかったりすると、「どうしてわからないんだ」「もうこれだから嫌なんだよ」等の怒りやもどかしさを表現することもしばしば見られた。学級担任は、そのような場面においてホワイトボード等を書いて伝えさせることや、落ち着かせたりなだめたりすることで対応していた。

### 2. 倫理的配慮

本研究の実施と公表にあたっては、研究実施前に学校長、教頭、学部主事、学級担任、対象児の保護者に対して研究の目的や方法、個人情報保護の徹底等について説明した。その際、学校長と教頭に対しては書面と口頭で、学部主事と学級担任に対しては口頭で説明し、いずれも口頭で許可を得た。また、保護者に対しては口頭と書面で説明し、書面で許可を得た。その上で、山口大学の研究倫理審査委員会の承認を得た(管理番号: 2022-066-01)。

### 3. 指導期間

指導期間は、X年10月~X+1年2月であった。

### 4. 指導までの経緯

第一筆者は、研究当時、実習生として週2日程度年間を通して対象児の在籍する学級に入り、授業を担当することもあった。学級担任はX年度より小学部に配属となった教職経験3年目の20代女性であった。学級担任や学部主事に対し、児童の実態や課題等について聞き取りを行ったところ、「会話や授業場面において一方的に話し続ける」「自分の話ばかりする」等のコミュニケーションに関する課題が示された。第一筆者による行動観察からは、対象児が日常的に学級外の先生とも話す場面が多く見られ、自分自身のことや好きなことを教員に話すことを非常に好んでいると判断された。また、課題として挙げられた一方的に話す行動は常に生起するわけではな

く、適切に話をやめられる場面もあった。学級担任や他学級の教員からは、一方的に話す原因として、話すことで自分自身を安心させようとしていることや、場面や活動への不安の表れであることが多いのではないかとの見取りも示された。

以上のような状況を踏まえ、学級担任や学部主事と協議した結果、教員に話をするという対象児にとっての楽しみな時間は確保しつつも、コミュニケーションにおいて重要となる「意思や感情などを相互に伝え合うこと」(文部科学省, 2018)を実現させるため、話を振る行動を標的として指導を行うこととなった。

## 5. 標的行動

標的行動は話を振る行動であり、「クローズド・クエスチョンまたはオープン・クエスチョンによって、相手の意見や相手が有している情報を聞き出す言語行動」と定義した。

## 6. 手続き

指導は、対象児が在籍する学級において、主に学級担任が行った。研究開始以前から、学級担任は週に2～3日程度、個別学習の時間に「教師との対話場面において児童の伝えたいことが認められる経験」や「自己肯定感の高まり」をねらいとして、対象児と1対1の会話場面を設定していた。そこで、話を振る行動の指導は、上記の個別学習の時間を活用して以下の流れで実施することとした。

### (1) ベースライン (BL)

従来通りの指導が行われた。具体的には、対象児の話したことをマインドマップの要領で学級担任がホワイトボードに板書しながら会話を進め、会話終了時には、マインドマップを見ながら話したことの概要をまとめたり、「今日もたくさん先生に教えてくれたね」「本当にポケモンのこと詳しいんだね」等の表現で言語賞賛したりした。活動の見通しを示すためタイマーを5分に設定したが、話のきりが良いタイミングで学級担任が終わりの合図を出した。会話中は、話を振ることにするプロンプトは出さなかったが、会話の開始時に「何か先生に聞いてみたいことがあったら聞いていいからね」と対象児に伝えた。

### (2) 介入1

介入1開始に先立ち、授業を1時間行い、標的行動についての具体的な説明やその意義について教示した。まず、学級担任と第一筆者で、適切な会話のモデリングを行った。その後、自分が一方的に話し続けるのではなく、相手にも話す時間やタイミングがあるとよいことを対象児が発した言葉を用いながら教示した。続いて、相手に

話を振るための適切な話の振り方(言葉や文)を例示し、対象児にも考えさせた上で練習させた。その際、使った言葉や文を「おたずね言葉」とし、それを会話中に使うことで相手も楽しく会話できることを説明した。また、話を振る行動を促す視覚プロンプトとして「ボール」を用いた。本研究では、このボールを「おたずねボール」と名付け、対象児が話を振ると同時に手元のボールを学級担任に手渡し、また学級担任も話を振る際にボールを対象児に手渡すという手続きで会話の練習を行った。おたずねボールは、直径10センチ程度のもので、弾力や跳性がなく、万が一対象児が投げても危険性が低いものを選択した。なお、対象児が学習の途中でボールを遊びに使い始める可能性もあったため、教示の際には、勉強で使うことと遊びたいときは先生と相談することという使い方のルールを示した。

上記の授業を行った後、「おたずねボール」を使用して会話の練習を行った。話題については、対象児が話をしやすいようなお題が書かれたカードを複数用意し、指導開始時に、学級担任が選択した2枚のカードから対象児に1枚選択させた。また指導開始前には、おたずねボールの使い方やおたずね言葉について簡単に確認を行った。なお、指導に対する対象児の負担を考慮し、タイマーは3分に設定し、話のきりが良いタイミングで終わりの合図を出すようにした。タイマーは普段学級担任が使用しているものを用いた。

### (3) 介入2

介入1において、対象児の話を振る行動の生起回数の減少傾向がみられたことから、学級担任と第一筆者との協議により、介入2では、「おたずねボール」の使用に加えて、会話終了後に対象児が自発した話を振る行動の生起回数と内容を学級担任がフィードバックすることとした。まず、学級担任が会話をしながら対象児の話を振る行動の生起回数と内容を記録するため「フィードバック用メモ」(図1)を使用した。メモの項目は、介入1

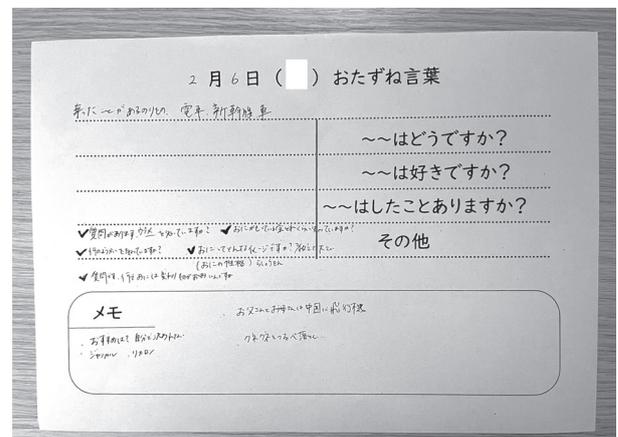


図1 フィードバック用メモ

で実際に生じた「おたずね言葉」を参考に、頻出の定型文「先生はどうか」「〇〇は好きですか」「〇〇はしたことがありますか」に加え、「その他」の合計4つを用意した。これらの言葉が生じた瞬間に学級担任が該当欄に印を付けるとともに、言葉の内容をメモした。会話終了後、学級担任は、「フィードバック



図2 花丸シート

用メモ」を見ながら、対象児に話を振る行動の生起回数と内容を口頭で伝えるとともに言語称賛を与えた。また、話を振る行動の生起回数に応じて「花丸シート」(図2)に花丸を描いた。花丸シートは、学級担任が指導中に手に取りやすく、かつ日常場面や会話中に対象児から見える場所に貼り付けた。その他、話題の決定方法、おたずねボールの使い方やおたずね言葉についての確認については介入1と同様に行った。なお、会話時間については、介入1で対象児が負担なく取り組んでいた様子から5分にタイマーを設定した。

#### (4) プローブ

おたずねボールを撤去し、フィードバック用メモや花丸シートは継続して行った。会話時間については、介入2と同様であった。

#### (5) 般化

会話相手を別の教員へ変更した。フィードバック用メモは、教室後方の対象児から見えないところで学級担任が記入し、これまでと同様、会話終了後に具体的な回数や言葉を学級担任がフィードバックした。他の条件はプローブと同様であった。

### 7. 従属変数

指導の様子をビデオカメラで定点撮影し、録画映像を見ながら第一筆者が以下について記録を行った。正反応については、「クローズド・クエスチョンまたはオープン・クエスチョンによって、相手の意見や相手が有している情報を聞き出す言語行動」とした。同じ内容を再度言い直した場合は1回とカウントした。

#### (1) 対象児の話を振る行動の1分あたりの生起回数

会話中に対象児が自発した話を振る行動の生起回数を測定し、「(話を振る行動の生起回数÷会話した秒数)×60」という計算式により1分あたりの生起回数を算出した。会話した秒数については、学級担任が初めの質問を言い終わったときを開始とし、学級担任が終了の指示を出したり、対象児が終了の要請をしたりしたときを終了

とした。ただし、会話の中で対象児が話に夢中になりすぎたり、興奮して終了の指示に従えなかったりすることもあった。その際には、学級担任が1回目の終了の指示を出したときや、おたずねボールを回収したときを終了とした。介入2、プローブ、般化におけるフィードバックの時間は、会話した秒数には含まなかった。

#### (2) 学級担任によるプロンプトの1分あたりの生起回数

「おたずねボール」以外の学級担任によるプロンプトの影響を分析するため、会話中に学級担任が自発したプロンプトの生起回数を測定した。例えば、ボールを受け取るような動作や「何言葉を使うんだっけ」等のプロンプトであった。「(プロンプトの生起回数÷会話した秒数)×60」という計算式により1分あたりの生起回数を算出した。

#### (3) 対象児の話す行動の最大持続時間

対象児が相手に質問をされてから(介入ではおたずねボールを受け取ってから)「おたずね言葉」を言い始めるまでの時間(話す行動の持続時間)を測定し、各セッションの最大値を記録した。なお、会話の中で学級担任に質問をされてから話を振ることなくタイマーが鳴り、会話が終了した場合には、会話が終了した時点までの時間を測定した。

### 8. 研究デザイン

シングルケースデザインにおけるABCDEデザインを用いた。A条件はベースライン、B条件は介入1、C条件は介入2、D条件はプローブ、E条件は般化であった。

### 9. 社会的妥当性の評価

手続きの社会的妥当性を検討するため、指導終了後、対象児に第一筆者がインタビュー調査を行った。質問項目は、「①前よりもおたずね言葉が使えるようになったと思うか」「②おたずね言葉を使うことはつらかったか」「③おたずね言葉をこれからも使って会話したいと思うか」「④おたずね言葉を使って担任の先生と話すことは楽しかったか」であった。これらの項目を半構造化面接により調査した。

また、学級担任へは書面でアンケート調査を行った。質問項目は、「①対象児が、相手にも話を振りながら会話ができるようになることは必要であったと思う」「②視覚的な手掛かりや具体的なフィードバックを用いて支援することで、対象児は相手に話を振れるようになったと思う」「③この指導方法は対象児にとって負担であったと思う」「④この指導方法は対象児にとって受け入れやすいものであったと思う」「⑤この指導方法は先生にとって負担であった」「⑥この指導方法は先生にとって受け入れやすいものであった」「⑦この指導方法の結果

に満足することができた」であり、(1)とても思う、(2)まあまあ思う、(3)どちらともいえない、(4)あまりそう思わない、(5)全くそう思わないの5件法で回答を求めた。

### Ⅲ 結果

指導における対象児の話を振る行動の1分あたりの生起回数と学級担任によるプロンプトの1分あたりの生起回数の推移を図3に示す。対象児の話を振る行動の1分あたりの生起回数について、ベースラインでは平均0.084回、介入では平均0.813回、介入2では平均0.493回、プローブでは平均0.650回、般化では平均0.704回であった。

次に、対象児の話す行動の最大持続時間の推移を図4に示す。ベースラインでは平均462秒、介入では平均65秒、介入2では平均85秒、プローブでは平均64秒、般化では平均74秒であった。

また、社会的妥当性の評価について、対象児へのインタビュー調査の結果、「①前よりもおたずね言葉が使えるようになったか」という質問に対して「使えるようになったと思うよ」、「②おたずね言葉を使うことはつらかったか」という質問に対して「つらくはなかった」、「③おたずね言葉をこれからも使って会話したいと思うか」という質問に対して「そう思うよ」、「④おたずね言葉を使って担任の先生と話すことは楽しかったか」という質問に対して「楽しかった」という回答を得た。

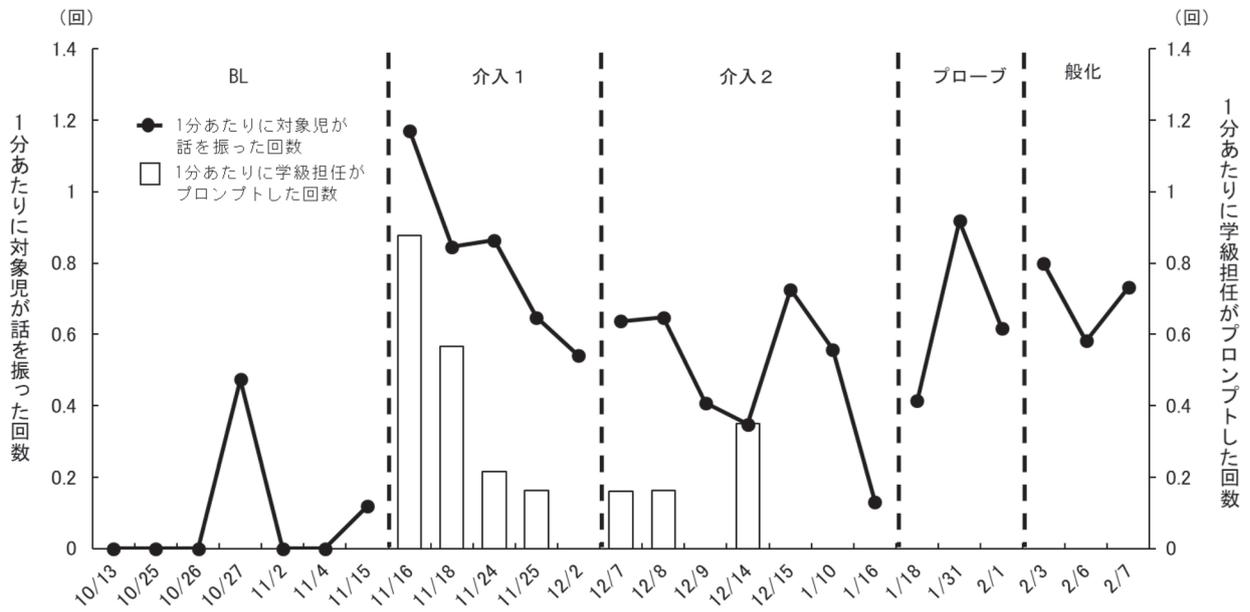


図3 対象児の話を振る行動と学級担任によるプロンプトの生起回数の推移

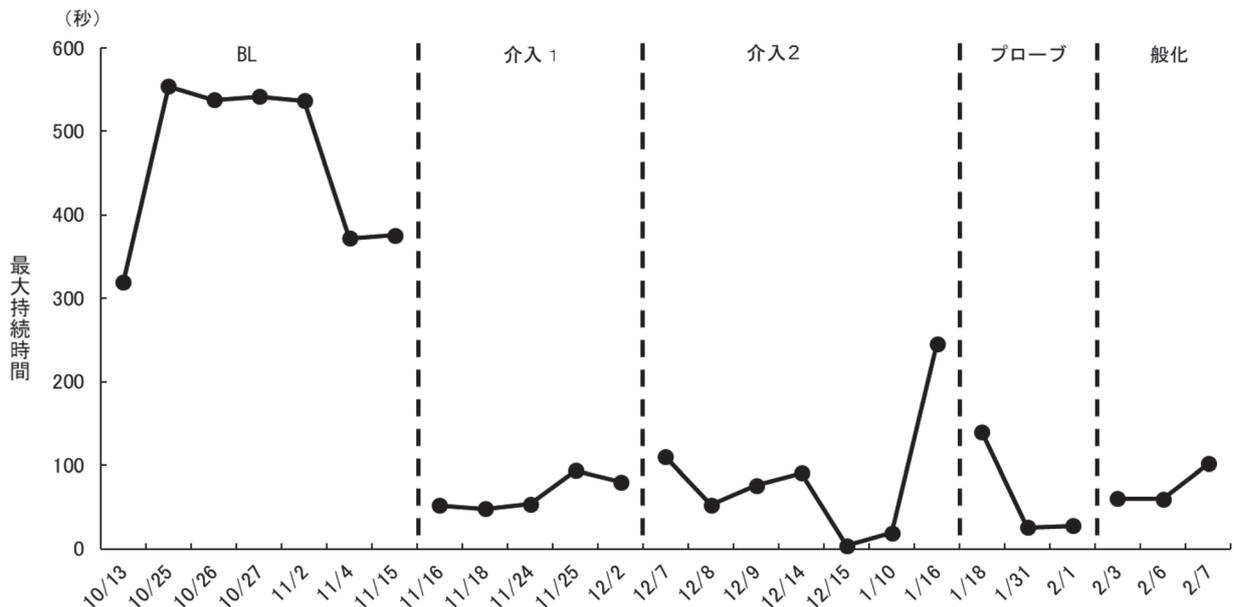


図4 対象児の話す行動の最大持続時間の推移

次に、学級担任へのアンケート調査の結果、学級担任は、「①対象児が、相手にも話を振りながら会話ができるようになることは必要であったと思う」「②視覚的な手掛かりや具体的なフィードバックを用いて支援することで、対象児は相手に話を振れるようになったと思う」「④この指導方法は対象児にとって受け入れやすいものであったと思う」「⑥この指導方法は先生にとって受け入れやすいものであった」「⑦この指導方法の結果に満足することができた」の項目において、「(2) まあまあそう思う」と回答した。また、「③この指導方法は対象児にとって負担であったと思う」「⑤この指導方法は先生にとって負担であった」の項目において、「(4) あまりそう思わない」と回答した。

#### IV 考察

本研究では、知的障害を伴う広汎性発達障害のある特別支援学校小学部在籍児童に対し、話を振る行動の遂行を目指した指導を行い、その効果を検討した。介入1では、話を振る行動を促す視覚プロンプトとしてボールを用いて指導を行い、介入2では、ボールの使用に加えて会話終了後に対象児が自発した話を振る行動の生起回数と内容を学級担任がフィードバックした。その結果、介入2において対象児の話を振る行動の生起回数が安定した。また、ボールを撤去したり、会話相手を変更したりしても生起回数は維持された。さらに、対象児の話す行動の最大持続時間についても大幅に短縮された。指導後に行った対象児および学級担任への調査の結果、本研究の社会的妥当性も概ね示された。

まず、話を振る行動の1分あたりの生起回数について、介入1では、ボールを使用することで話を振る行動の生起回数は一時的に増加したが、その後、学級担任によるプロンプトが減少すると、話を振る行動も減少傾向を示した。こうした結果からは、話を振る行動の強化子が不足していることが考えられた。そこで介入2では、会話終了後、対象児に話を振る行動の生起回数と内容を口頭で伝えるとともに言語称賛を与え、生起回数に応じて花丸を描いた。その結果、話を振る行動の生起回数は安定した。また、プロンプトでは、ボールや学級担任のプロンプトがなくても、般化では会話相手が変わっても話を振る行動が生じた。特に、介入2の後半やプロンプトでは、会話終了後のフィードバックの際、「今日4回も言えたんだよ。」や「どうよ。すごいでしょ。」と嬉しそうに発言する対象児の姿が見られた。こうしたことから、学級担任が会話終了後に話を振る行動の生起回数や内容を具体的に取り上げて言語賞賛を与えたり、花丸を描いたりすることが、話を振る行動の強化子として有効に機能したと考えられる。

なお、1月16日は話を振る行動の生起回数が少なくなっている。この日の会話では、対象児が指導当時好んでいた「ばなにゃ」というキャラクターについて話した際に、学級担任が「ばなにゃ」と聞き取ってしまったため、対象児が教室前方に置いてあるホワイトボードを取りに行き、それに「ばなにゃ」と書いて説明するという場面が観察された。言葉の説明に時間を割いてしまったために、話を振る機会が減ってしまい、結果として話を振る行動の生起回数が少なくなったと考えられる。

次に、対象児の話す行動の最大持続時間について、ベースラインと比較し大幅に減少した。話を振る行動と一方的に話し続ける行動は両立しないため、話を振る行動が増加したことにより、必然的に話す行動の持続時間は短くなったと考えられる。また、対象児の話す行動の持続時間が短くなったことで、会話相手である学級担任が話す時間が増えた。そのことにより、対象児は学級担任の話にも興味を示すようになり、「先生が今までやったアルバイトのこと、もっと教えて」といった発言も聞かれた。つまり、会話終了後の学級担任からの言語賞賛や花丸だけでなく、「相手から新しい情報を得ること」も話を振る行動の自然な強化子として機能するようになった可能性が示唆される。

さらに、対象児及び学級担任への調査の結果、本研究で用いた手続き及び設定した標的行動に対して一定の社会的妥当性が認められた。特に、対象児へのインタビュー調査では、「③おたずね言葉をこれからも使って会話したいと思うか」という質問に対して「そう思うよ」、「④おたずね言葉を使って担任の先生と話すことは楽しかったか」という質問に対して「楽しかった」といった回答が得られ、対象児の活動に対する動機づけを高めつつ指導を実施できたことが伺える。対象児の行動観察においても「今日はお話(話を振る行動の指導時間)、ないの?」や終了のタイマーが鳴っても「もっと話そうよ」等の発言が多く見られ、意欲的に活動に参加している様子が観察された。

最後に、本研究の課題について述べる。まず、本研究においては、話を振る行動の生起回数を測定し、学級担任からのフィードバックにおいても生起回数に応じて花丸を描いた。しかし、対象児の話を振る行動の中には、脈絡のないものも含まれており、会話の内容が逸れてしまうことがあった。本研究では、まず話を振る行動の「量」を増加させることをねらいとしたが、今後は、会話の流れに沿った振り方やクローズド・クエスションとオープン・クエスションの使い分けなど、話を振る行動の「質」を向上させるような指導も必要となるだろう。また、本研究においては、話を振る行動の弁別刺激については統制できていない。本研究では、プロンプトや般化

において、ボールや学級担任のプロンプトがなくても話を振る行動が生じた。しかし、その話を振る行動の弁別刺激は何であったのかについては明らかではない。話を振る行動の弁別刺激としては、会話が一定時間以上滞っている状態や相手の表情、会話の文脈等が考えられるが、仮にこうした刺激が弁別刺激として十分に機能していない場合には、条件を統制した弁別訓練が必要になるかもしれない。さらに、本研究では、般化において会話相手が変わっても話を振る行動が生じたが、個別学習の場面以外の例えば休み時間での会話場面等でも話を振る行動が生じるといった場面般化については検討できていないため、今後は個別学習以外の様々な場面での指導も必要であろう。

本研究により対象児は話を振ることができるようになった。これは、対象児のコミュニケーションが一方的なものから「意思や感情の相互の伝え合い」(文部科学省, 2018) に変化したことを示すものである。そして、将来的には教員だけでなく友達同士でも楽しくやりとりができたり、初対面の人とも会話を楽しめるようになったりするなど、対象児の生活の質 (Quality of Life: QOL) の向上に繋がると考えられる。

#### 付記

本研究の一部は、日本特殊教育学会第61回大会において発表した。

#### 謝辞

本研究に快くご協力いただいた校長先生ならびに小学部の先生方、保護者、対象児に心より感謝申し上げます。また、貴重なご助言を頂きました松岡勝彦先生、須藤邦彦先生にお礼申し上げます。

#### 引用文献

- 傳田健三 (2017) 自閉スペクトラム症 (ASD) の特性理解 心身医学, 57, 19-26.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構・障害者職業総合センター (2017) 障害者の就業状況等に関する調査研究
- 龔麗媛・馬場千歳・野呂文行 (2022) 自閉スペクトラム症児における複数疑問詞質問の獲得に関する検討 障害科学研究, 46, 203-212.
- 松岡勝彦 (2013) 自閉性障害のある児童における返礼行動の形成と般化－他者からの物品・行為・情報の提供に対して－ 自閉症スペクトラム研究, 10(4), 47-53.
- 松岡勝彦・石田裕子 (2000) 発達障害児における社会的相互交渉に関する研究動向－般化と維持の観点から－ 心身障害学研究, 24, 169-181.

三宅祐介・小島哲也 (2008) 自閉症児の質問・応答スキル訓練に関する事例研究－文字プロンプトによる促進効果の検討－ 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育実践研究, 9, 41-50.

文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部)

内閣府 (2018) 平成30年版子供・若者白書

興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.

坂内仁・熊谷恵子 (2017) 高校生の就労に関わるソーシャルスキルの指導－高等学校と特別支援学校における短期指導の事例の比較検討－ LD研究, 26(2), 240-252.