

障害をもつ児童に対する相談援助機関の機能

—相互行動モデル—

Functions of Institutes for Children with Disabilities: An Interbehavioral Model

(1995年3月31日受理)

園山 繁樹 野口 幸弘

Shigeki Sonoyama Yukihiro Noguchi

Key words: 相談援助機関の機能 functions of institutes for children with disabilities

相互行動モデル interbehavioral model

障害をもつ児童 children with disabilities

I はじめに

カンター (Kantor, J. R.) が創始した相互行動心理学 (interbehavioral psychology) の基本的枠組みである相互行動パラダイム (Kantor and Smith, 1975³⁾) は、障害をもつ人の相談援助実践においても様々な有用性を発揮することが指摘されてきている (Brown, Bryson-Brockmann, and Fox, 1986⁴⁾; Ruben, 1983⁵⁾; Wahler and Dumas, 1989⁶⁾; Wahler and Fox, 1981⁶⁾; Wahler and Graves, 1983⁷⁾)。わが国においても、例えば、選択性緘黙を示した児童への行動療法の適用事例の指導経過分析において、その経過が相互行動パラダイムに基づいて記述することが可能であり、さらに従来の行動療法において看過されがちであった要因を行動論の枠組みの中で捉えることができることが明らかにされている (園山, 1992 a⁷⁾)。また、障害をもつ幼児の統合保育についても、その実践の有効性に影響を及ぼす様々な要因を相互行動パラダイムの状況要因 (setting factors) の観点から分析する試みも行われている (園山, 1994 b¹⁰⁾)。

ところで、障害をもつ人は直接指導や援助を受ける相談援助機関で過ごす時間よりも、家庭や学校、幼稚園、保育所といった日常生活場面で過ごす時間の方がはるかに長い。したがって、障害をもつ人の指導や援助の機会は、相談援助機関だけでなくその人の生活場面すべてにおいてその可能性を考えるべきであり、どの場面で、どのような指導や配慮を行うかは検討すべき重要な課題である。筆者らはこの課題を検討する上でも相互行動パラダイムは有用性を発揮すると考える。

筆者らはこれまで大学の相談室や公立相談室、あるいは民間療育機関において障害をもつ人に対する相談援助活動を行ってきた。相談援助活動としてその機関が果たしている機能には様々な種類がある（例えば、高山・野口，1992⁴⁾）。このような機能を区分し、その機能ごとの意義を検討していくことは、機関が果たす役割を充実させ、相談援助のケースごとの個別的要因に応じた対応を可能にするために役立つと考えられる。先に、障害をもつ児童に対して相談援助機関が果たしている機能を分析する上で、相互行動パラダイムが役に立つことが示唆されている（園山，1994 a¹⁰⁾）。

本稿では、先に示した機能区分を再検討した相互行動モデルを提示し、現在筆者それぞれが関わっている短大幼児相談室と民間療育機関の機能に相互行動モデルを適用し、その機関が果たしている相談援助機能区分を検討することを目的とする。

Ⅱ 相互行動パラダイムと一般相互行動モデル

1. 相互行動パラダイム

カンターの相互行動パラダイムは図1のように表すことができる。このパラダイムの概念的 basic 要素を簡単にまとめると次の通りである（園山，1993⁹⁾）。

- (1) 相互行動の場……相互行動の場とは、ある心理学的事象を構成したり、あるいはその事象に関係する各々独立した様々な変数の集合またはその全体を指している。そして、心理学はその場の諸変数の中で当該行動の生起を説明する変数群を見つける作業を行う。
- (2) 相互行動……後述の刺激機能と反応機能を一組の相互行動として分析の対象とする。すなわち、刺激と反応は不可分の関係であり、反応を分析することは刺激を分析することであり、その逆でもある。詳細な分析には、行動の単位として一つの刺激とそれに関連した反応から

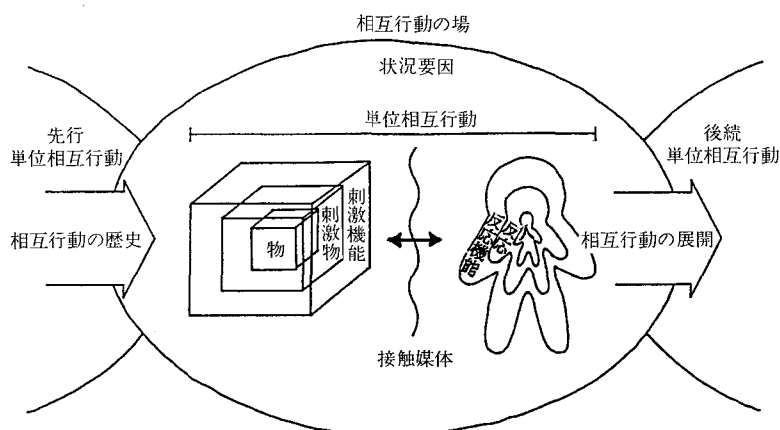


図1 相互行動パラダイム
（園山，1993⁹⁾より転載）

成る単位相互行動を考える。

- (3) 刺激機能……刺激は機能の獲得という観点から発生的に捉えられる。人が生活している環境内に存在する物や人は当初刺激機能を持たない単なる物であるが、それが人との相互作用の中で様々な機能を獲得し刺激物に発展していく。
- (4) 反応機能……反応機能と刺激機能は相互依存的であり、区別するのは相互行動の刺激の側を強調するか反応の側を強調するかによる。しかも、重要なのは反応の形ではなく機能である。反応の形は同じでも機能が異なる場合や、反応の形は異なっても機能が同じ場合がある。
- (5) 相互行動の歴史……行動は常に展開し、歴史がある。刺激機能と反応機能のまとまりである相互行動も、その発生から展開へと歴史を持ち、当該の相互行動の説明にもそれまでの相互行動の歴史を分析に加える。刺激と反応の機能が発生し展開していく原動力は、人と物や他の人とのかかわりである。
- (6) 状況要因……相互行動はある状況下で生じる。その状況の中で特定の相互行動の生起に影響を及ぼすのが状況要因であり、その所在によって大まかに3つのタイプに分けられる。(i)内的状況要因(人の側の要因:空腹、渇き、健康状態、疲労、薬物、年齢など)、(ii)外的状況要因(環境側の要因:ある人の存在や不在、温度など)、(iii)時間的状況要因(過去や未来の出来事:例えば、上司に叱責された日は、自宅に帰るとちょっとしたことで子どもを怒鳴る可能性は高くなる)。
- (7) 接触媒体……人と物との相互作用を可能にする媒体(例えば、停電で真暗な夜には、接触媒体(光)がないと宿題を続けることはできない)。

このような相互行動パラダイムの行動観の特徴は、以下の3つにまとめられる(園山, 1992b⁹⁾)。

- (1) 行動とそれが生起する場を全体的なまとまりとして分析する……これは、ある行動が単にある刺激が存在することによって生起するという直線的因果関係を意味するのではなく、その場にはある行動が生起することに関連する様々な要因、例えば生活体の要因、環境的要因、歴史的要因などが存在すると考える立場を示している。言いかえれば、全体論的であるともいえる。
- (2) 時間軸上で行動の生起を捉える……ある瞬間の行動生起だけでなく、先行する単位相互行動の影響や、後続する単位相互行動への影響も分析に加える。この考え方には進化論的な発想が含まれており、行動は環境との相互作用によって形成されていくと考える。
- (3) 刺激機能と反応機能を相互規定的なものと捉える……単一の刺激機能や単一の反応機能はなく、互いにひとまとまりとして生起すると考える。

2. 一般相互行動モデル

通常、障害をもつ人の生活場面は1カ所ではなく、家庭や学校などいくつかの生活場面がある。相互行動パラダイムでは、行動は時間軸上で変化していくものと捉える。したがって、ある生活場面での行動は、別の生活場面での行動と関連して理解されることになる。この観点から

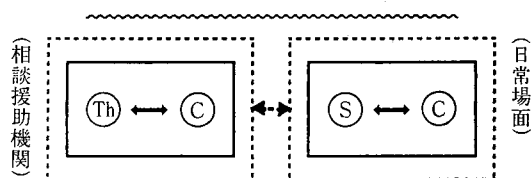


図2 相談援助機関の機能分析のための一般相互行動モデル

Th：援助者，C：児童，S：日常場面における刺激， \longleftrightarrow ：相互行動
 ○：内的状況要因， \square ：外的状況要因， $\cdots\cdots$ ：時間的状況要因
 \sim ：相互行動の歴史， \longleftrightarrow ：時間的状況要因として作用

は、相談援助が行われる場面での援助者と障害をもつ人との行動と、他の生活場面での障害をもつ人の行動は互いに影響を及ぼしていると考えられる。しかも、それぞれの生活場面に存在する様々な要因がその人の行動に影響を及ぼしていると考えられる。そこで、相談援助の場面と他の生活場面との関係を相互行動パラダイムにしたがって概念化すると、図2に示した機能分析のための一般モデルを導き出すことができる。そして、実際のケースによって、この一般モデルから個別モデルが派生することになる。

Ⅲ 相談援助機関の基本機能に関する相互行動モデル

図3は、障害をもつ児童に対して相談援助機関が一般に果たしている基本的機能について、筆者らの経験をもとに一般相互行動パラダイムを採用して概念的にモデル化したものである。このモデル化により、相談援助機関で援助者が果たしている機能は以下に述べるように多様であり、実践において考慮に入れるべき範囲も広範であることが示唆される。以下では、主要な機能ごとに説明する。

(a) 児童への直接援助機能

障害をもつ児童本人に対して相談援助機関において直接的に指導を行う。この機能の最大の効果は、主として児童本人に直接行った指導によって、日常場面での行動に適応的な変化が生じることである。指導の焦点は障害をもつ児童への指導におかれ、親への援助や学校との連携は副次的な役割を持つ。

(b) 親への直接援助機能

相談援助機関に親だけが来談し援助を受ける形態も多い。障害をもつ児童の親の場合、ケースの状況により次のような2つの形態が考えられる。

(b-1) 親へのカウンセリング……特に親の心的ストレスが高い場合、親へのカウンセリング

障害をもつ児童に対する相談援助機関の機能

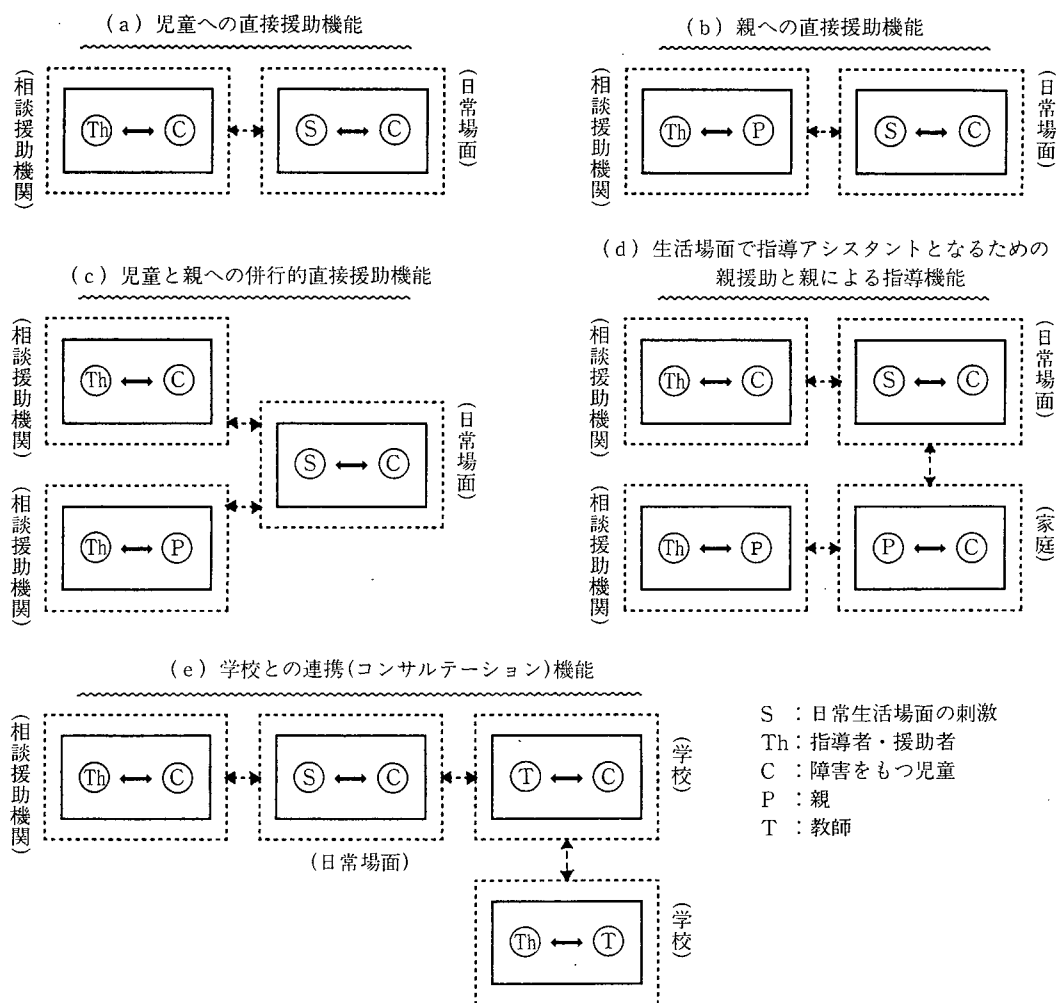


図3 相談援助機関の基本機能に関する相互行動モデル

は不可欠である。

(b-2) 子どもの障害の理解を深め、家庭での配慮を明確化するための親への援助……(b-1)と同様親に対して援助を行うが、親自身には大きな問題はなく、子どもの障害をよく理解させ、子どもへのかかわり方や育児上の配慮について援助を行う。

(c) 障害をもつ児童と親への併行的直接援助機能

障害をもつ児童本人の指導だけではなく、その親自身が抱えている心理的問題や家庭での配慮について直接的に援助を行う。すなわち、上記の(a)と(b)の機能が併行して行われる。

(d) 生活場面で指導アシスタントとなるための親援助機能と親による指導機能

主として親が特定の療育手法を用いて家庭でわが子の指導を行えるように、まず相談援助機関でその手法の考え方や技法を親に教え、その後親が行った家庭での指導をモニターしながら援助

する。

(e) 学校との連携（コンサルテーション）機能

相談援助機関は機関内での指導に留まらず、児童が通う学校や幼稚園、保育園に出向き、担当の教員と話し合い、児童の援助に関して協力体制を作り出す。障害をもつ児童は、学校や幼稚園、保育園といった家庭以外の生活場面でも不適応な行動を示すことはしばしばある。また、相談援助機関の指導場面で行動に適応的な変容が生じて、その行動変容が学校場面まで波及しないことも多いからである。

なお、図3に示した機能分析図は相談援助機能を中心としたものであるが、当該児童の生活場面に重点を置けば、日常場面をいくつかに分けて図示することが有益である。例えば、家庭場面、学校、塾、近隣などに細分化し、各々の場での相互行動を表すこともできる。

IV ある短大相談室の機能

1. 設立の経緯と現状

中国短期大学幼児相談室は1979年4月に開設され、プレイルームと観察室及び面接室各1室で構成されている。現在は、臨床心理士資格（日本臨床心理士資格認定協会）を取得した幼児教育科の教員3名が中心となって運営し、他に近在の協力者と学生数名が指導に参加している。園山は1990年より運営に加わった。相談は原則無料であり、相談の受付に際し、秘密は守られること、教員の研究活動の一貫でもあること、学生のための教育活動の役割もあり学生が助手として参加する場合もあることなどを保護者に説明し、承諾を得るように努めている。

小学生以上の児童の相談も受理し、1994年度に園山が担当したケースは、学習障害児（14歳）、自閉的傾向児（4歳）、発達性言語遅滞児（7歳）、高校時に登校拒否を経験した青年（19歳）各1名計4名である。

2. 機能区分

現在幼児相談室が果たしている機能は、上記の(a)、(c)、(e)が主な形態である。幼児や小学生の場合、母子併行面接を行うことが多く(c)の形態となる。その他にも、短大幼児教育科内の相談室という特質上、学生の教育活動の一面もあり、セッションには学生が数人参加している。これは専門職（保育）養成の機能の一端を担っている（園山・平松・北川、1993¹²⁾。そして、相談室での学生の経験は将来の職場で効果を現すことになり、この機能だけを抽出して示すと図4のようになる。

実際の相談援助の例を挙げると次のようにな

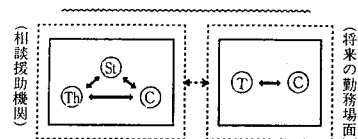


図4 短大相談室の専門職養成機能
(St: 学生)

る。高校時に登校拒否を経験した青年の場合、本人とのカウンセリングが中心に行われ、現在まで約3年間、1～2週に1回の面接を継続している。その他に、高校在学中には学校で担任教師と1度直接会い、その後は2度電話で連絡をとるなどコンサルテーション機能を果たした。母親とは

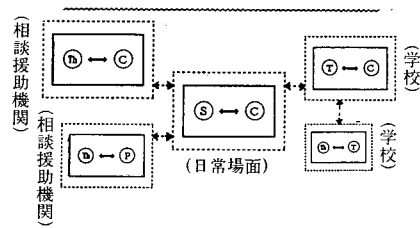


図5 短大相談室における援助事例の機能分析図
10数回直接面接し、電話でも随時連絡をとっている。このような相談援助機能を図示すると、図5のようになる。この図では相談援助の場の大きさを変えることによって、相談援助回数の多少を表している。

V ある民間療育機関の機能

1. 設立の経緯と現状

大野城すばる園は、1981年に九州子ども発達センターとして開設され、1991年に大野城すばる園と改名・改組され、主に知的障害をもつ児童・成人の療育や生活援助を行っている。本園は会員制による社団法人であり、全くの民間組織である。障害をもつ児童の家族が年会費を払い、職員の給与や運営諸経費をまかなっている。野口は1988年に職員として採用され、1992年より園長を務めている。現在、職員7名（内、実際に療育に携わる職員6名）、利用者48名（表1参照）である。園の概要については、野口（1992⁹⁾、1994⁹⁾を参照されたい。

2. 機能区分

本園は現在、主に知的障害をもつ人々に係わる生活援助を生涯にわたって包括的に実践することを目標に、以下のような機能を備えるに至っている。その機能を図3に示した基本機能に基づいて説明する。

(1) 知的障害をもつ児童に対する治療教育機能

毎日3～5名の子どもとその親が参加し、一人あたり週1回から月2回のセッションを行い、時間は9時～14時までである。一人ひとりに対して個別教育計画を立てている。就学前の幼児に対しては、終日プログラムの中でコミュニケーション能力の開発やレジャー・遊びの広がり、日常生活能力の育成に重点がおかれている。学齢児童に対しては、さらに社会性、地域での生活能力等にも重きを置いている。また、現在適切な個別・小

表1 大野城すばる園利用者

〔性別〕男…34名 女…14名 計48名

〔年齢別〕

〔症状別〕

幼児	4	自閉症	33
小学生	18	精神発達遅滞	10
中学生	9	学習障害	3
高校生	9	ダウン症候群	1
高校卒業以上	8	小脳萎縮症	1

(1994年度)

集団指導の場がほとんどない学習障害児に対しては、放課後や土・日曜日に約2時間の個別指導と親の学習会の時間を設けている。

この機能は、児童のみに行われる場合は図3の(a)に相当するが、実際には以下で述べる(3)の親の学習会等と併行して行われており、図3の(c)に相当する。

(2) 高卒対象者の生活技能育成機能

高卒の知的障害をもつ人に対しては、週4日間の生活学校を設けデイケア活動を行っており、現在、5名が利用している。ここでは、レジャー、コミュニケーション能力、社会性（社会資源の利用も含む）、生活能力（家庭・地域）、作業技能、職業行動等の領域に分けて計画が立てられている。この機能は、図3の(a)の機能に相当する。

(3) 学習会やカウンセリングによる親への援助機能

本園は知的障害をもつ人と一生のつき合いをしていくという基本姿勢に立ち、わが子と時間的・空間的に共有経験の多い親の姿勢の重要性を認識してもらうために、療育や教育の意義、子どもの障害や行動の理解、人権擁護の問題、親としてだけでなく社会の構成員としての自覚などをテーマとした学習会を毎日実施している。個人的な悩みに対しては、カウンセリング的な対応を必要に応じて行っている。この機能が親にのみ行われる場合は図3の(b)に相当するが、実際には児童への直接援助と同じ時間帯で行われることが多く、図3の(c)の機能といえる。

(4) 担任教師・保母へのコンサルテーション機能と他機関とのコーディネート機能

定期的に学校の担任が本園を訪問したり、本園の職員が学校へ出向いたりして児童を取り巻く環境の整備・調整を図っている。その他、医療機関はじめ利用者が継続的に利用している諸機関へ必要に応じて出向き積極的な連携を図っている。これは、図3の(e)の機能に相当する。

(5) レスパイトケア機能（家族の用事や休息のための一時預かり）

兄弟姉妹や親戚の冠婚葬祭への出席や、親の体調がすぐれないときなどの申し出に応じて、子どもを短期間預かっている。さらに、親だけでは対応できない行動を示す児童に対して、2泊3日から9泊10日のショートステイをしながらの療育を実施している（例えば、思春期前後以降に、夜寝ない、夜尿、食べなくなる、自傷行為、破壊行為などが見られるようになり、家庭だけでは対応できないこともある。このようなとき、2～3日の宿泊をして子どもへの集中療育を行うと同時に、家族には一時的な休息の機会としている）。この機能を示すものは図3にはない。そこで、この機能を図示すると図6(i)のようになる。

(6) グループホームでの生活援助機能

現在、3名の自閉症と1名の知的障害の青年達が、週に4日間一戸建ての家で共同生活し、街中で過ごす体験をしている。この機能は図3の(a)に相当する。

(7) 発達相談機能

障害をもつ児童に対する相談援助機関の機能

本園と契約をしていない児童については毎週木曜日に相談日を設け、様々な相談に応じている。この機能は図3の(b)に相当する。

(8) イベント等による障害をもつ人とたない人の交流拡大と啓蒙機能

年に3～4回、障害をもつ人を中心にしたコンサートやフォーラム、講演会等を企画・実施している。この機能を示すものは図3にはない。そこで、この機能を図示すると図6(ii)のようになる。

実際の相談援助の例を挙げると次のようになる。自閉症と診断された経験をもつ小学校4年生の場合、本児と親への併行的直接援助が中心に行われ、現在まで週に1回のペースで約7年継続している。家庭でも本児の技能に応じた対応や工夫をしてもらっている。その他に、援助者は入

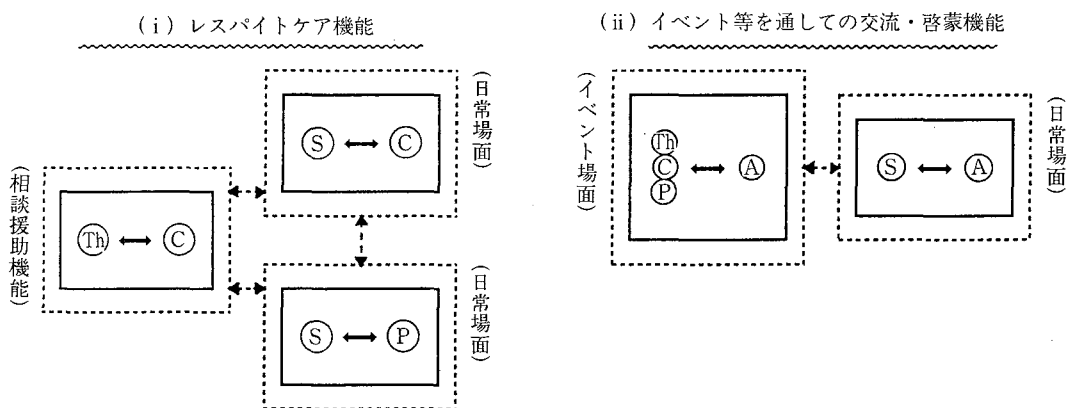


図6 大野城すばる園固有の機能
(A：参加者)

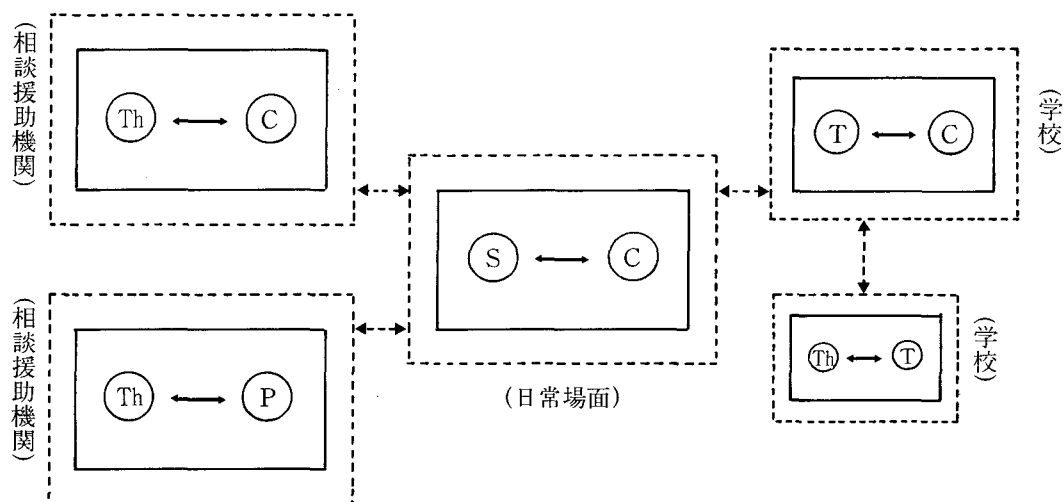


図7 大野城すばる園における相談援助事例の機能分析図

園を受け入れてくれる幼稚園を探したり、小学校の担任教師とも連絡を取り合った。このような相談援助機能を図示すると図7のようになる。この図でも、相談援助の場の大きさによって相談援助の回数の多少が表わされている。

VI 機能分析に関する相互行動モデルからの示唆

1. 相互行動モデルによる機能分析図の有用性

障害をもつ人に対して相談援助機関は様々な機能を果たしてきた。従来、機関の機能は機関の中で行われたことが、対象者の行動変容にどのような効果をもたらしてきたかによって評価されてきた。こうした評価の形態は対象者の生活場면을ほとんど考慮に入れていない。人の行動は家庭や学校や職場などの日常場面で生起しており、各々の場面の状況の影響を当然受けている。行動論的なアプローチにおいては、従来、こうした問題は般化と維持という問題として捉えてきた。この捉え方は、相談援助機関で生じた行動変容が日常場面へ広がっていったかどうか、そして日常場面でのように持続したかを問題にしており、日常場面で生じている様々なかかわりはそれほど考慮に入れていなかった。

相互行動モデルでは、対象者の行動は相談援助機関だけで変容するとは考えず、家庭などの日常生活場面での行動変容がそれぞれ影響し合っていると考える。そこで、相談援助機関の機能は、それが他の場面とどのような関係をもっているかによって記述されると考える。このことは、相談援助に当たる者に対して、対象者の日常場面に目を向けさせ、それらの場面で対象者がどのように行動し、周囲の人がどのように対応しているかを明確にすることを迫ることになる。

相談援助機関の機能を相互行動モデルによって図示する利点は、次の4点にまとめることができる。

- (1) 障害をもつ人の生活場面（相談援助場面を含め）の状況を明確化していく視点を相談援助活動にもたらす。

障害をもつ人の行動場面は相談援助機関だけではなく、多くの時間は家庭や学校である。そこで、家庭や学校といった行動が生じている様々な生活場面（そこでの対象者と環境との相互関係性）をその援助の範囲に含めることが重要であるといえる。これは、次項で述べるエコロジカルな視点と共通する。

- (2) それぞれの生活場面において必要な配慮を明確化していくステップをもたらす。

援助者や親・教師のもつ刺激機能（すなわち相互行動の一側面）の変容が対象者の行動変容に密接に関連しており、それぞれの人の刺激機能の変容が図られることになる。また、各々の生活場面に存在する状況要因を明らかにし、それらの要因を操作する視点ももたらされる。

(3) いわゆる般化と維持に関する考え方に革新をもたらす。

従来、般化は相談援助機関で形成・変容された行動が日常場面で生じることであり、維持はその行動が日常場面で継続的に生じることであったと考えられた。相互行動モデルでは、相談援助機関での相互行動と日常場面での相互行動は互いに影響を及ぼし合っていること、及び各々の場面の状況要因をはじめとする様々な要因がいわゆる般化と維持に関係していることが示唆される(園山・小林, 1994も参照¹³⁾)。

(4) 相談援助を行う場面の重要性を、図の中に占める各々の場の大小によって示すことができる。

これは図5と図7で示した通りである。ただし、これらの図における場の大きさは相談援助機関の機能を中心に見たものであり、当該児童の生活を中心にした場合にはその大きさは自ずと異なってくる。

2. エコロジカルな視点

前項で考察した(1)(2)の点はエコロジカルな視点とも共通する。相互行動はある人と他者を含む環境刺激の相互的機能関係を意味していた。相互行動パラダイムによって相談援助機関の機能を区分すると、相談援助機関における対象者と援助者の相互行動の変容、及びその変容が日常場面での対象者とその人的環境刺激(親や教師など)の相互行動の変容に影響を及ぼしている(あるいはその逆)ことが概念化された。このことから次のようにエコロジカルな視点の重要性が示唆される。

一般に、障害をもつ人の指導におけるエコロジカルな視点とは、「人と環境の相互関係性を重視し、行動を人と環境との相互作用として捉え、行動の変容のために環境的な刺激の有り様を変えていこう」とする視点であるといわれる(Johnson, 1991¹²⁾; Willems, 1974¹⁸⁾)。ここでの環境的な刺激は物理的刺激だけではなく人的刺激も含んでいる。相互行動は人と環境刺激の相互関係性を表しており、相互行動モデルにはエコロジカルな視点が含まれているといえる。

VII 今後の研究課題

本稿で論じたのはあくまでも相互行動モデルによる相談援助機関の機能の例示であり、相談援助場面や生活場面を包括的に図示することに主眼がおかれた。しかし、これは本来の相互行動分析の第一段階に過ぎず、さらには刺激機能や反応機能についての分析、相互行動の歴史や状況要因、接触媒体についての分析が必要になる。こうした分析の試みは園山(1992a)によって試みられている程度であり、今後は一つひとつの事例について、相互行動モデルに基づいた検討を積み重ねていく必要がある。

また、障害をもつ一人ひとりの個別的な条件に応じた相談援助のプログラムの立案も今後の課題である。Ⅵの1.(2)と(3)で述べたように、相互行動モデルからは当該児童における刺激機能、反応

機能、相互行動の歴史、状況要因、接触媒体を個別的に検討することによって、各々の場面ごとの配慮を明確化することが可能であり、そのことによって対象者の生活場面を見通した包括的な援助が可能となる。この観点から、相談援助機関や学校における事例検討も必要である。

引用文献

- 1) Brown, W. H., Bryson-Brockmann, W. and Fox, J. J. (1986): The usefulness of Kantor's setting event concept for research on children's social behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, 8(2), 15-25.
- 2) Johnson, G. M. (1991): Ecological theory and conventional science: Irreconcilable differences. *Canadian Journal of Special Education*, 7, 153-163.
- 3) Kantor, J. R. and Smith, N. W. (1975): *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. Chicago: Principia Press.
- 4) 野口幸弘 (1992): すばる園の役割と今後の課題. 大野城すばる園研究紀要, 2, 1-5.
- 5) 野口幸弘 (1994): 生涯支え合うことのできる場をめざして. 愛護, No.450, 40-44.
- 6) Ruben, D. H. (1983): Interbehavioral implications for behavior therapy: Clinical perspectives. In N. W. Smith, P. T. Mountjoy and D. H. Ruben Eds. *Reassessment in Psychology: The Interbehavioral Alternative*. Lanham: University Press of America. pp. 51-89.
- 7) 園山繁樹 (1992 a): 行動療法における Interbehavioral Psychology パラダイムの有用性—刺激フェイディング法を用いた選択性緘黙の克服事例を通して—. 行動療法研究, 18, 61-70.
- 8) 園山繁樹 (1992 b): 相互行動的アプローチ: Jacob Robert Kantor の遺産. 中国短期大学紀要, 23, 87-98.
- 9) 園山繁樹 (1993): 相互行動心理学の基本概念. 中国短期大学紀要, 24, 127-137.
- 10) 園山繁樹 (1994 a): 障害をもつ児童の指導における相談室の機能—相互行動パラダイムによる検討—. 日本行動療法学会第20回大会発表論文集, pp. 166-167.
- 11) 園山繁樹 (1994 b): 障害幼児の統合保育をめぐる課題—状況要因の検討—. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
- 12) 園山繁樹・平松芳樹・北川歳昭 (1993): 保育者養成における幼児相談室の活用. 保母養成研究 (全国保母養成協議会), 11, 103-111.
- 13) 園山繁樹・小林重雄 (1994): 相互行動心理学と行動分析における文脈的視座: 行動療法発展への示唆. 心身障害学研究 (筑波大学), 18, 179-190.

- 14) 高山由里・野口幸弘（1992）：学齡期児童の民間療育機関の役割について．日本特殊教育学会第30回大会発表論文集，pp. 290-291.
- 15) Wahler, R. G. and Dumas, J. E. (1989) : Attentional problems in dysfunctional mother-child interactions: An interbehavioral model. *Psychological Bulletin*, 105, 116-130.
- 16) Wahler, R. G. and Fox, J. J. (1981) : Setting events in applied behavior analysis: Toward a conceptual and methodological expansion. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 327-338.
- 17) Wahler, R. G. and Graves, M. G. (1983) : Setting events in social networks: Ally or enemy in child behavior therapy ? *Behavior Therapy*, 14, 19-36.
- 18) Willems, E. P. (1974) : Behavioral technology and behavioral ecology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 151-165.