

# 自閉症児の応答的言語行動の獲得

—共同行為ルーティンと構造化を用いて—

河野順子\*・渡邊亮太\*\*・松尾秀成\*\*\*・吉田一成\*\*\*\*

Acquisition of responsive verbal behavior on a joint action routine  
in structured treatment

Junko KAWANO, Ryota WATANABE, Hidenari MATSUO, Issei YOSHIDA

(Received December 1, 1997)

キーワード：自閉症 応答言語 共同行為ルーティン 構造化

## 【はじめに】

自閉症児は言語の獲得とコミュニケーションに困難を示す。とりわけ、コミュニケーションに必要とされる言語使用能力については、語彙や統語の発達が正常に近い自閉症児でも、日常的な文脈での機能的な使用が正常児に比べて貧弱であること(Wetherby & Prutting, 1984)や、「音韻、速度、抑揚など会話の要素の特異性」「話のやりとりができない」といった伝達の側面にも顕著な障害が認められること(Baltaxe, 1977; Carr, 1985; Tager-Flusberg, 1981)が指摘されている。

このような自閉症の言語使用の特異性を説明する上で、近年、言語・コミュニケーションの発達と対人的相互作用の密接な関連性を重視する立場から、情緒的応答性(他者の感情表出や感情に対する感受性)を基盤として形成される対人認知能力の障害が強調されている。対人認知(social cognition)は「個人がほかの人々を知覚し、ほかの人々と相互作用し、彼らについての知識を形成するその仕方」と規定され(Sherrod & Lamb, 1981)、人と能動的にかかわり、意図を伝達する志向性をもつ言語とコミュニケーションには不可欠な要素である。この観点から、自閉症の言語とコミュニケーションの障害は、その基底にある対人認知障害の反映であるともいえる。このような対人関係や社会性の障害に加えて、環境からの情報を処理したり意味づける能力に欠けるといった認知障害も言語の問題と関連深いものと考えられている(Rutter, M. 1968; Ornitz & Ritovo, 1968; Hermelin et al. 1976; Mesibov, 1986)。情報処理がうまくできないと、言語産出に支障をきたすのみならず、「何が起きているのか(場の認知)」「次に何が期待されているのか(時間的關係性)」といった場面文脈の理解がなされないため、機能的で伝達的なコミュニケーションが成立しにくいことが想定される。

したがって、自閉症児の言語指導には、対人認知能力を促進するような配慮や情報処理能力の欠如を補う工夫が必要とされよう。その代表的な方法の1つに、日常的な活動を他

\*山口コ・メディカル学院 \*\*兵庫教育大学 \*\*\*周南養護学校 \*\*\*\*山口大学

者とのやりとりを含む共同行為のルーティン（順序性や因果性を含む定型化された行為の連鎖：joint action routine）として再構成し、言語やコミュニケーションを誘発する場面を意図的に設定する共同行為ルーティン法があげられる。この指導法は、次の2点に主眼がおかれている。1つには、活動を構成する場面にやりとり（対人的相互交渉）を介在させ、対人認知能力の向上を図ることである。いま1つは、活動をルーチン化することで、場面の文脈理解を促すことである。関戸（1994）は、質問に反響言語で応じる自閉症児に、動機づけの高い共同行為ルーティンを設定し、その文脈を用いて対象児の認知発達水準を考慮しながら、適切な応答的発話の習得を目的とした指導を行った。その結果、反響言語が消失し応答的発話が可能になったものの、場面文脈を対象児の認知発達水準に近接させるだけでは「文脈の理解」や「質問の意味理解」は促進されにくいことが示された。この問題点について、相手とやりとりする情報量を最小限に統制した単純な場面を設定し、徐々に複雑な場面へ移行することが重要であると述べている。

一方、自閉症児は聴覚的認知能力に比べて視覚的認知能力が優位であるという特性を利用して場面全体を視覚的にわかりやすく構成する手続きは、文脈の理解を促し、言語行動の形成やコミュニケーションレベルの向上に有効であることが示唆されている（吉田ら、1994）。この手続きによれば、情報量を操作しなくても、場面の文脈や質問の意味理解を促すものと考えられる。

以上の先行研究から、共同行為ルーティンや視覚的手がかりで構造化された課題場面を設定することは、自閉症児の対人認知能力の向上をもたらすとともに機能的で伝達的な言語行動を解発するものと想定される。

この立場から、本研究では、使用言語を有するものの応答的発話が乏しい自閉症男児に対して、絵カードや文字など視覚系媒体を用いて構造化した場面のもとで、「質問応答後に遊具で遊ぶ」という共同行為ルーティンを設定し、二文節文による応答的発話の形成を図った言語指導事例を報告し、これらの指導手続きの妥当性についての検討を試みた。

## 【方 法】

### 1. 対象児

指導開始時9歳6カ月の男児Y児。在胎40週。正常分娩。出生時体重3,570g。1歳6月健診で、初語が出現していない、対人疎通が悪い、呼名に反応しない、多動である、といった行動特徴を有していたことから、自閉症の疑いをもたれた。その後、2歳6カ月時に精神科医により自閉症と診断された。また、右耳の中度難聴（50～60dB聴力損失）も併せもつ。難聴の現象的な障害レベルは発音の不明瞭さや構音の乱れが認められるが、聴こえについては日常生活には支障がない程度である。3歳時に保育所に入所し、現在Y養護学校小学部に在籍している。

指導開始時のY児の言語行動アセスメントの結果は、次のようなものであった。

#### 1) 言語・コミュニケーション水準

語彙数は豊富で「名詞＋述語動詞」の二文節文程度の表出が認められた。日常の話しことばの理解は可能であったが、多動で注意が転導しやすく、焦点づけられた教示や指示の理解は不良であった。また、トレーナー（以下Tr.）とゲーム要素を含む言語的な遊びも楽しめた。例えば、わざと間違った発音をして訂正されて喜んだり、書いた文字を読ませて相手の反応を楽しむ場面が認められた。しかし、いずれもY児からの一方的な発話によっ

て開始され、Tr.からの働きかけには無反応であるといった応答性に欠けるものであった。

## 2) 書字・読字能力

ひらがな、カタカナのすべてとアルファベットの一部の読み書きが可能であった。

なお、精神発達水準は中等度の遅れを示していた(田中ビネー知能検査: MA 3歳11カ月、津守式乳幼児精神発達検査: DA 2歳9カ月、いずれもCA 9歳1ヶ月時測定)。

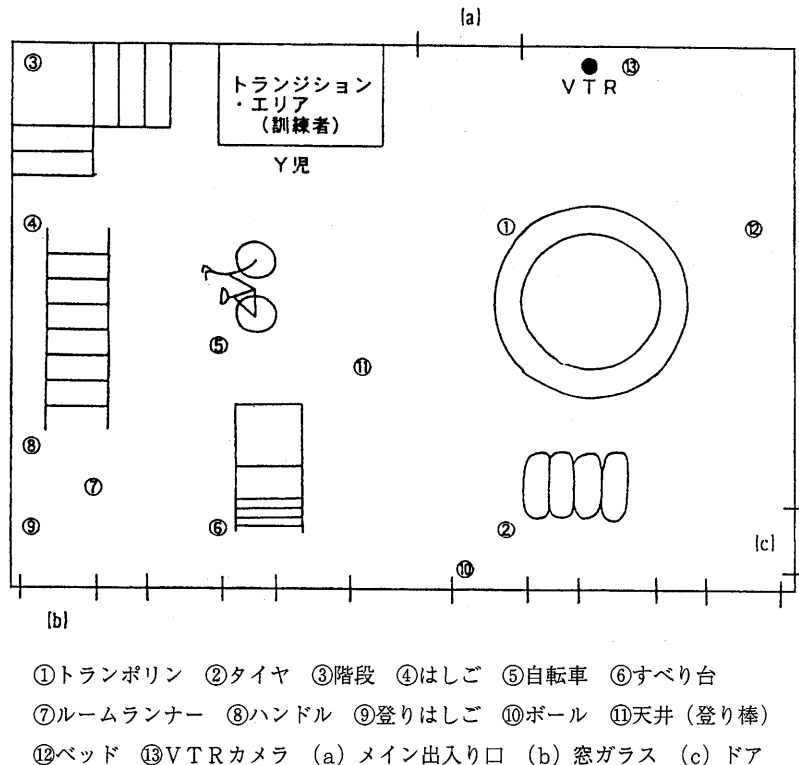


図1. 訓練場面の構造

## 2. 指導場所および指導期間

Y県教育研修所教育相談部内「機能訓練室」で行った(図1)。1996年9月～1997年1月の約4カ月間、原則として週1回、1回につき3セッションの応答的発話訓練を実施した。なお、1セッション(以下、Sと略)当たりの訓練時間は10分であった。

## 3. 標的行動

次の2つの行動を習得することを目標とした。

(1) 質問-応答行動: 質問に対して質問内容に即した言語的応答行動

(2) 応答的発話行動: 「名詞+述語動詞」の二文節文による応答的発話行動

なお、標的とした応答的発話(二文節文)行動の設定にあたっては、Y児の表出言語レベルと母親の希望を考慮した。また、質問に用いた言葉は「なにをするの?」であった。これは、「特殊疑問文(「なに?」「どっち?」「どこ?」)の中で、自閉症児が最も早期に質問に対する正答が可能になるのはWhat型質問形式である」という知見(鈴木, 1984)に

依ったものであった。

#### 4. 訓練計画および手続き

##### 1) 訓練計画

訓練期は、ベースライン(以下、BLと略)1期(S1～S6)、訓練Ⅰ期(S7～S17)、BL2期(S18～S20)、訓練Ⅱ期(S21～S37)、般化プローブ期(S38, S39)、訓練Ⅲ期(S40～S49)に分けられ、計49S実施した。

##### 2) 手続き

訓練ではY児の好む遊具を用いた「サーキット」課題を設定し、その中で応答的発話訓練場面を設定した。Y児は課題を遂行する際に、Tr.の発する質問(「なにをするの?」)に各訓練段階で設定された標的言語で応答した後に当該遊具で遊ぶことが求められた(表1)。約1時間の指導時間は表2に示したスクリプト(表2-注1)によって構成され、以下に示す訓練計画に沿って実施された。

さらに、Y児の場面文脈理解を促すために、課題の「内容」「手順」「流れ」を理解しやすいように絵や文字などの視覚系媒体を活用した場面構成を行った(図2、図3、図4)。

表1. 各訓練段階の標的言語

訓練Ⅰ期	訓練Ⅱ期	訓練Ⅲ期
標的言語Ⅰ 名詞(遊具名)	標的言語Ⅱ 「名詞」+「動詞」	標的言語Ⅲ 「名詞+動詞」
「トランポリン」 「タイヤ」 「階段」 「はしご」 「自転車」 「滑り台」	「トランポリン」「跳ぼう」 「タイヤ」「入ろう」 「階段」「上がろう」 「はしご」「渡ろう」 「自転車」「乗ろう」 「滑り台」「滑ろう」	「トランポリン、跳ぼう」 「タイヤ、入ろう」 「階段、上がろう」 「はしご、渡ろう」 「自転車、乗ろう」 「滑り台、滑ろう」
	<追加項目> 「ルームランナー」「走ろう」 「ハンドル」「回そう」 「はしご」「登ろう」 「ボール」「投げよう」 「天井」「登ろう」 「ベッド」「寝よう」 「ビデオ」「映そう」	<追加項目> 「ルームランナー、走ろう」 「ハンドル、回そう」 「はしご、登ろう」 「ボール、投げよう」 「天井、登ろう」 「ベッド、寝よう」 「ビデオ、映そう」
		<追加項目> 「トランポリン、寝よう」 「タイヤ、転がそう」 「はしご、蹴ろう」 「階段、座ろう」 「自転車、触ろう」 「滑り台、叩こう」 「ボール、転がそう」 「ボール、蹴ろう」

表 2. 「サーキット課題」のスク립ト

<役割>

- ・質問者（訓練者）
- ・応答者（対象児：Y児）

<場面1：導入>

- (1) 遊具、カード等訓練の準備をする
- (2) スケジュール表で1日の訓練の流れを確認する

<場面2：サーキット>

1. 開始

- (1) トランジション・エリア内の椅子に座る
- (2) 訓練開始カードをカード入れに入れ、サーキットを開始する\*

2. 質問応答

- (1) 「何するの?」と質問を受ける
- (2) 質問に応答する（各訓練段階ごとに設定された標的言語で）

3. 遊具

- (1) カードを取って遊具に向かう
  - (2) カード入れにカードを入れる
  - (3) 遊具で遊ぶ
- ※「2.質問応答→3.遊具」を6回繰り返す

4. 終了

- (1) トランジション・エリア内の椅子に座る
- (2) 訓練終了カードをカード入れに入れ、サーキットを終了する\*

<場面3：遊び時間>

- (1) 入室手続きをとる(カードをカード入れに入れ、質問に応答する)\*
- (2) プレイルームに行く
- (3) ミニカー等の遊具で遊ぶ

※<場面2>→<場面3>を3回繰り返す

<場面4：訓練終了>

- (1) 遊具、カード等を片付ける
- (2) おやつを受け取る

注1. スクリプトとは出来事に関する一定の順序や規則性をもつ文脈すなわちルーティンと同義で、ルーティンが子どもの内的構造として組み込まれた状態をいう。

注2. \*印の手続きは、訓練Ⅱ期S29から導入した。

(1) BL1期（S1～S6）

6S行い、前半3Sを自由遊び場面で、後半3Sを訓練と同じ設定場面で実施した。Y児が各種遊具で遊ぶ前に、Tr.は「なにをするの?」と質問した。質問に対するY児の反応への随伴操作は行わず質問-応答状況を調べた。同時に、Y児の好む遊具の選択も行った。

(2) 訓練Ⅰ期（S7～S17）

標的言語を「名詞（標的言語Ⅰ）」に設定した（表1）。Tr.の質問の後、Y児に遊具の絵

と遊具名が記された名詞カード（5 cm×6 cmサイズの厚紙、遊具の絵と文字が記されている）6枚を左から順に1枚ずつ取らせて質問に回答させた（図2）。名詞カードは課題遊具の数だけカード掲示板（10cm×40cmサイズの厚紙）にクリップで挟んで設置された。質問2回までに正反応（標的言語で応答）を示すことができれば正答とし、2回の質問に対して無反応または誤反応を示した場合はVP（言語プロンプト、以下VP）を提示した。VP 2回までに正反応を示せば半正答とし、それでも無反応または誤反応だった場合は失敗とみなした。VP 1回目は遊具名の語頭音を、2回目は最初の2文字を発声した。質問およびVPに対してY児が正反応を示した場合は言語的賞賛で強化した。なお、対象児の反応が正反応、誤反応にかかわらず、Tr.は二文節文（標的言語Ⅲ）をモデル提示して、Y児に期待される言語行動を明確に示した。Y児は、Tr.とのやりとりの後、当該遊具までカードを持って移動し、近くに設置してあるカード入れ（8 cm×10cmの長方形透明ケース）にカードを挿入して遊具で遊ぶことが課された。この際、「無関心」「他の物に関心が向く」などの行動が認められた場合は当該遊具まで連れていった（身体プロンプト）。以上の作業をカード掲示板に貼ってあるカードがなくなるまで（6枚分6試行）行わせた。これを1 Sとし、連続3 S実施した。訓練段階移行条件はそれぞれの遊具で4 S連続で正答となることであった。

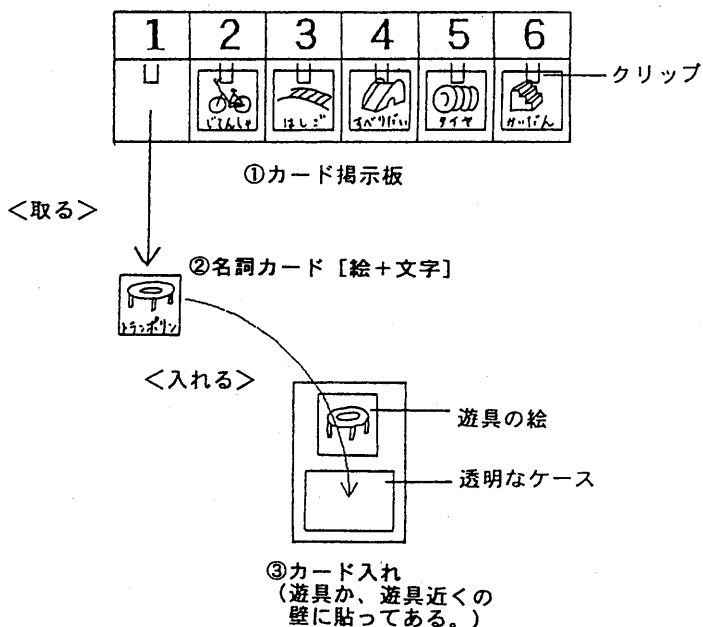


図2. 訓練Ⅰ期のスケジュール表

### 【訓練Ⅰ期のアセスメント(名詞テスト)】

Y児の遊具名の習得度を調べるため、S12、S17にテストAを、S16にテストBを実施した。テストAは名詞カード（絵）を、テストBは名詞カード（文字）をそれぞれ提示して、質問（「なににするの？」）に回答させた。

(3) B L 2 期 ( S 18 ~ S 20 )

Y児の動詞による質問-応答状況を調べることを目的として実施された。テストCでは人が遊具で遊んでいる絵を描いた動詞カード(絵)を、テストDでは動詞の文字のみ記された動詞カード(文字)を、テストEでは絵と文字の両方を記した動詞カード(絵+文字)をそれぞれ提示して「どうしているの？」に回答させた。質問-応答の手続きはB L 1 期と同様であった。

(4) 訓練Ⅱ期 ( S 21 ~ S 37 )

標的言語を「名詞」と「動詞」(標的言語Ⅱ)に設定した(表1)。Tr.は「なにをするの？」と質問した後、訓練Ⅱ期用のカード掲示板(表1)にある名詞カード(絵)をY児に取らせて、「遊具名」の回答を求めた(図3-1)。続いて「どうするの？」と質問し、名詞カードの下に隠されている動詞カード(絵+文字)を引き抜かせて「動詞」での回答を求めた(図3-2)。質問-応答後、名詞カードと動詞カードの2枚を持たせて遊具のところまで移動させた。2枚のカードをそれぞれのカード入れに挿入させ、当該遊具で遊ばせた。訓練Ⅱ期開始当初は図3-1に示したカード掲示板を使用していたが、名詞回答要求の質問に対して、Y児が名詞カードと動詞カードの両方を一緒に取ってしまい、質問に回答しないという状況が生じた。この問題を解消するために、動詞カードを名詞カードの下から引き抜けるような仕組みのカード掲示板に切り替えた(図3-2)。なお、動詞カードを引き抜く操作は、Tr.が1度モデル提示しただけでY児は実行できた。

質問-応答訓練の手続きは、名詞については訓練Ⅰ期と同様であった。動詞に対するV Pは、1回目に語頭音を提示し、2回目には、3文字以内の動詞の場合は再び語頭音を、それ以外については最初の2文字を発声することを原則とした。次の訓練段階への移行条件は、それぞれの遊具において4 S連続で正答となることであった。

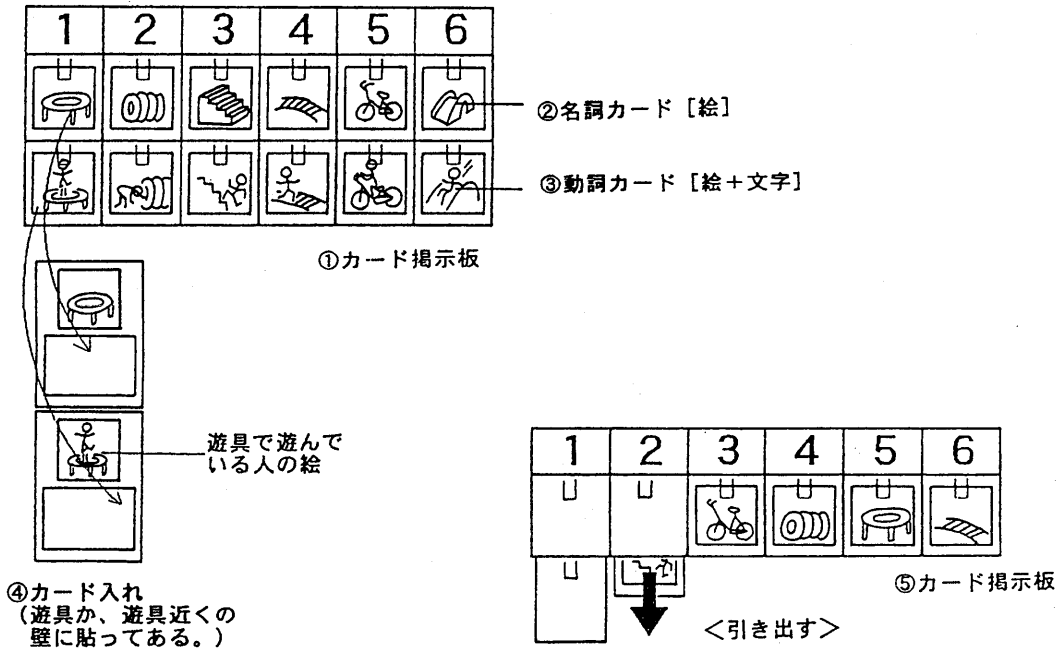


図3-1. 訓練Ⅱ期のスケジュール表1

図3-2. 訓練Ⅱ期のスケジュール表2

<追加手続き1>

S29以降、訓練の開始と終了を明確にすることを目的として、訓練開始と終了時に、それぞれ「がんばろう」「おわろう」と書かれた「訓練開始・終了カード」をY児に提示し、それを取らせながら発声させた。

<追加手続き2>

S29以降、課題遊具数を13種類に増加した。

<追加手続き3>

S31に遊具に対応する動詞を変化させた動詞カード（絵+文字）を提示した。変化させた動詞は、表1に示した通りであった。

<追加手続き4>

S29以降、Y児が訓練室外に出る(入室する)際にもカードによる訓練場面を設定し、標的言語を「ドア」「開けよう」と「鍵」「開けよう」に設定した。入室時の質問を「なんていうの?」とした以外は訓練Ⅱ期と同様の手続きであった。

【訓練Ⅱ期のアセスメント(動詞テスト)】

S34およびS37に、動詞の習得度を調べるため、名詞、動詞ともに文字を消去した絵カードを提示して質問(「なにをするの?」)に回答させた(テストF)。

(5) 般化プローブ(S38、S39)

般化プローブ1では、場所と遊具を訓練期と異なる条件に設定した。評定は遊戯室と庭で行われ、訓練期で使用した遊具に4種類(ボール、ジャングルジム、鉄棒、平均台)の遊具が追加された。

般化プローブ2では、人物の般化状況を確認することが目的とされた。カードは名詞、動詞ともに絵カードを用いてY児に選択させた。質問-応答手続きは「どうするの?」と質問した他はBL1期、BL2期と同様であった。

(6) 訓練Ⅲ期(S40~S49)

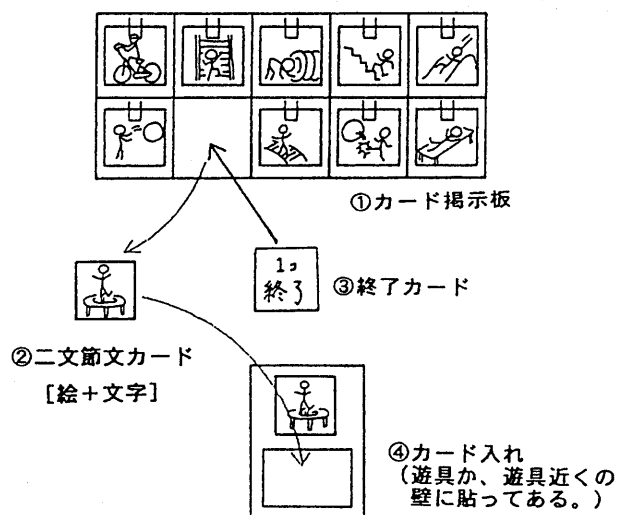


図4. 訓練Ⅲ期のスケジュール表



標的言語を「名詞＋述語動詞」の二文節文（標的言語Ⅲ）に設定した。また、各遊具に対応する述語動詞の種類を増加させて全部で21種類とした（表1）。二文節カードの絵は訓練Ⅱ期の動詞カードと同じもので、その下に名詞と述語動詞がひらがなあるいはカタカナで記されたものであった。カード掲示板には10枚の二文節カードが取り付けられた（図4）。ただし、1S内で使用する遊具数は6個であった。1つの遊具を遂行するごとに、「終了カード」をカード掲示板の既にY児がカードを取って空白となった箇所へ挿入させて遊具の遂行量が視覚的に分かるようにした。質問－応答の手続きは訓練Ⅰ期と同様であった。

#### 【訓練Ⅲ期のアセスメント（二文節文テスト）】

二文節文の習得状況を調べるために、訓練Ⅲ期S46～S49に二文節文カード（絵）を提示して、質問「なにをするの？」に回答させた（テストG）。

### 5. 記録方法

録画されたビデオ・テープをもとに、Y児の行動、反応を分析した。

#### 【結果と考察】

Y児の応答率の推移は図5に示す通りであった。応答率は訓練者の質問回数に対するY児の正答回数の割合として算出した。訓練Ⅰ期、訓練Ⅱ期、訓練Ⅲ期と段階を追って漸次、質問－応答行動と応答的発話行動を習得していたことがうかがえる。Y児のこのような変容に及ぼした要因について、共同行為ルーティン、質問－応答訓練手続き、視覚的媒体、それぞれの効果および般化について考察を試みた。

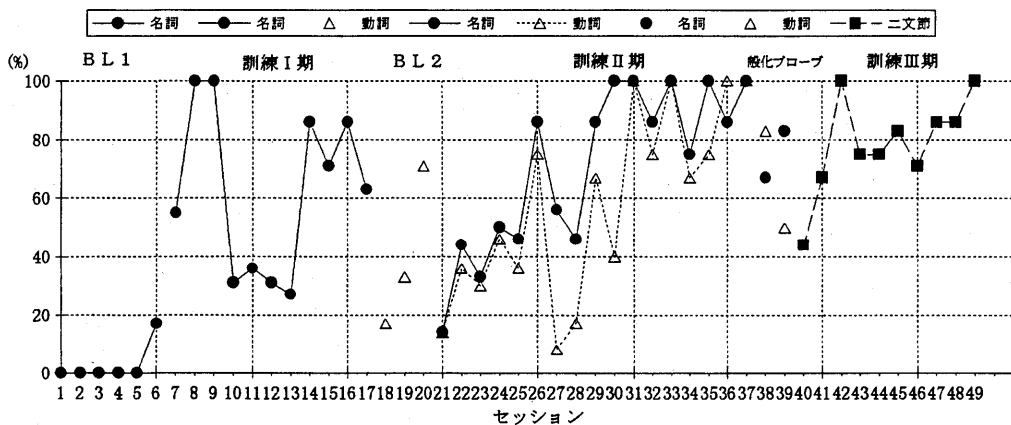


図5. 応答率の推移

#### 1. 共同行為ルーティン

BL1期では質問－応答行動やそれに伴う応答的発話は未形成であった。訓練Ⅰ期に入りS8、S9で100%の応答率を示し、名詞による質問－応答行動および応答的発話は形成されたかのようにみえた。しかし、S10からS13では30%前後の応答率に低下した。この4Sの間、「カードを左から順に取って当該遊具で遊ぶ」行動は安定していたが、「質問

に応答しないでカードを取り即座に遊具に向かう」「質問前に遊具名を言う」などの行動が頻発した。このような行動の出現に伴って、Tr.が質問応答訓練手続きを無視して2回以上続けて質問を発したために質問数が増加したことが応答率の低下を招いたものと考えられる。こうした訓練手続きの問題も応答率低下の関与要因であるが、Y児の場面認知程度も少なからず影響していよう。カード導入によって、その視覚的指示を手がかりにして「何をどのような順番ですのか」といった活動内容や時間的關係性の意味理解はもたらされたものの、「相手の質問に答えた後に目的行動を遂行する」といった場面文脈に介入するやりとりの意味、すなわち質問の意味理解はなされなかったものと考えられるからである。このことは、自閉症児の視覚的認知能力の高さを利用した場面構成は場面構造の認知を容易にするが、社会的文脈の認知には結びつきにくいことを示しているといえよう。しかしながら、「質問—応答後に遊具で遊ぶ」という共同行為ルーティンを重ねるにつれて、S15以降は、応答率が高い水準で維持された。共同行為ルーティンは「はっきりしたテーマがある」「論理的でまとまった流れがある」「やりとり行動を決まった順番です」「計画的に繰り返される」といった側面をもち、これらがルーティン全体の見通しをもちやすくし、場面全体の文脈理解を促すと考えられている（関戸，1994）。したがって、Y児の質問—応答行動や応答的発話の定着にこのような共同行為ルーティンの効用が作用したものと考えられる。

さて、Y児の最終的な標的言語は「二文節文による応答的発話」であった。動詞の習得状況を確認するためのテストC、テストDの結果は、動詞が習得されていないことを示していた。この状況で、訓練Ⅱ期では標的言語に叙述動詞を加えた。前半28SまではVPの提示頻度が増加した上に、提示しても無反応を示すことが多く、叙述動詞導入による混乱が認められた。同時に、遊具への飽きが生じて動機づけが低下したとも考えられた。そこで、29Sから新たな遊具を増やして動機づけの問題に対処したところ、29S以降は質問応答率が高率で安定した。これらの結果から、Y児は訓練Ⅰ期で質問—応答行動を形成したものの、理解できない新奇な刺激（叙述動詞）の混入はその維持を困難にさせること、活動の動機づけも言語指導に関与していることが示されたといえよう。訓練Ⅰ期と同様に、カード提示と共同行為ルーティンが繰り返されることで、訓練Ⅱ期後半には「動詞の意味」と「名詞と動詞の関連」が明確になったとともに、質問—応答行動も定着した。なお、動詞の習得度を確認するためのテストFでは、高い正答率を示した。

訓練Ⅲ期では、二文節文（「名詞+叙述動詞」）での応答が課された。S41、S42に名詞または動詞のみを応答する誤反応が認められが、無反応は1度もなく、VP提示も必要とされなかった。このことから二文節文による応答的発話は確実に形成されたといえよう。

## 2. 質問—応答訓練手続き

Y児が訓練を通して漸次高レベルの応答的発話を習得する過程で、訓練Ⅱ期には、訓練者からの質問を待つ行動も生起し始めた。本訓練では、共同行為ルーティンの中に質問を発して対象児の応答を待つといったやりとりを計画的に介入させた。こうした手続きの挿入は対象児の対人認知能力を高め、前述のような行動を出現させたものと思われる。また、このことは、自閉症児が会話のやりとりが可能になるような練習には、その文脈と活動の成果を指導者と対象児が共に経験し、対象児が相互作用を実践するチャンスをより多く与えることが必要であり、そのために、指導者が反応中断法を使って活動に関する子どもの欲求について質問を発して応答を誘う、つまり応答する「番」を取る（take the turn）

ようにプロンプトを与える手続きが有効であったと考えられた。

### 3. 視覚系媒体

BL1期の評定および名詞テスト（テストA、テストB）、動詞テスト（テストC、テストD、テストE）、「名詞＋動詞」テスト（テストF、テストG）の結果は、各訓練期ごとに、遊具名、行為・動作、二文節文の構文を漸次習得したことを示している。共同行為ルーティンと視覚的手がかりを利用したカードが同時に導入されたために、どちらの手続きがより有効であったかは明確ではない。しかし、共同行為ルーティンは維持したままカードを撤去した環境の般化プロープでは、訓練期で習得されていた標的行動の使用頻度が低下したことから、視覚的手がかりを利用する手続きが少なからぬ効果をもたらしたといえよう。

また、追加手続き2では遊具数を、追加手続き3では叙述動詞を変化させたが、Y児の質問応答率は安定していた。さらに、訓練Ⅲ期では提示カード数を10枚にし情報量を増加させたにもかかわらず、混乱は認められなかった。これらの結果は、自閉症児が苦手とする刺激や情報の処理に関して、それらの理解がなされやすいように視覚的手がかりで構造化すればそれらの量を操作しなくても場面文脈の意味理解を促すであろうとの仮定を支持するものといえよう。

ところで、訓練Ⅱ期後半以降、カードを持って遊具に向かう時や遊具で動詞に対応した行為を行う際に、その動詞や二文節文を繰り返し発声する行動が観察された。このことから、Y児の動詞や二文節文での言語表出は、視覚刺激（カード）に対するパターン化した反応の表象ではなく、実際の行為と言語に意味のある対応関係が形成され、言語の機能的使用が可能になったことを示しているといえよう。認知的に複雑な構造をもつ動詞の獲得は健常児でも名詞よりも遅れる（往佳，1989）。このような動詞習得の困難さを補う上で、行為の視覚的明瞭化は行為・動作と言語との結合を促し、機能的な言語使用を可能にする手だてとして有用であろう。

また、訓練Ⅱ期で4回、訓練Ⅲ期で6回、「ハンドル ハ マワソウ」「カイダン ヲアガロウ」といった自発的な助詞使用が確認された。自発的な助詞の出現には、視覚刺激への注目と平行してTr.の言語モデルへ聴覚的注意が向けられ、Tr.の発話の中から助詞を抽出し、「名詞」＋「助詞」＋「叙述動詞」と要素を系列化するといった一連の認知機能が関与したと推測される。この過程は、視覚的手がかりを明瞭にしたカードによって構造化された訓練場面では、視覚的認知能力と同時に聴覚的認知能力も向上させ得る（吉田ら，1994）ことを示唆するものであろう。

### 4. 般化

2回の般化プロープともに名詞での応答的発話は安定していたものの、叙述動詞に関しては「場所」「遊具」「質問者」の3条件を変化させた般化プロープ2では、「場所」「遊具」のみ変化させた般化プロープ1よりも正答数が減少した。このことは、訓練場面での言語習得が日常場面に般化しにくいという従来の指摘を支持するものであった。この問題に関しては、視覚的媒体を段階的に撤去したり、日常生活であらゆる機会をとらえて指導するといった手続きを導入する必要があるであろう。

また、質問者が変わると応答的発話が減少したことは、特定のTr.との関係性が訓練を通して深まったともとらえられ、言語・コミュニケーション形成に必要とされる対人認知の重要性を示唆している。

## 【要 約】

言語訓練環境を共同行為ルーティンと視覚系媒体で構造化する手続きは、自閉症児の応答的発話習得に有効であった。これらの手続きは場面文脈の理解を促し対人認知能力の向上をもたらすことが示唆された。

しかし、日常場面の般化には困難が予想され、視覚刺激を段階的に撤去したり、日常生活に近似した場面での機会利用型訓練への移行が必要とされよう。

謝辞：本稿をまとめるに当たり、ご協力を頂いたY君ならびにそのご家族に心より謝意を表します。

## REFERENCES

Baltaxe, C.A.M. 1977 Pragmatic deficits in language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180

Carr, E.G. 1985 Behavioral approaches to language and communication, In Shopler & Mesibov (Eds), *Communication problems in autism*, 35-57, New York: Plenum

Halle, J.W., Alpert, C.L., & Anderson, S.R. 1984 Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*. 4, 36-56.

Hermelin, B. 1976 Coding and the sense modalities. In Wing(Ed.) *Early childhood autism*. New York: Plenum Press.

Mesibov, G.B. 1986 A cognitive program for teaching social behavior to autistic adolescents and adult. In E. Shopler & G.B. Mesibov(Eds.), *Social behavior in autism*. New York :Plenum Press.

Ornitz, E.M. & Ritovo, E.R. 1968 Perceptual inconsistency in infantile autism. *Archives of Psychiatry*, 18, 76-98.

往佳彰文 1989 動詞は何を表すか；動詞が担う人間の認知と思考。月刊言語, 18, 9, 22-28.

Rutter, M. 1968 Concept of autism A review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 1-25.

関戸英紀 1994 エコラリアを示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導：「買い物」ルーティンでの応答的発話の習得。特殊教育学研究；31, 5, 95-102.

Sherrod, L. & Lamb, M. 1981 Infant social cognition: An introduction. In M. Lamb & L. Sherrod(Eds), *Infant social cognition. Empirical and theoretical considerations*, 1-10. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

鈴木金弥 1984 ある自閉症児の過去体験の言語化仮定の初期段階。特殊教育学研究 22, 2, 28-33.

Tager-Flusberg, H. 1981 On the nature of linguistic functioning in early

infantile autism. *Journal of Autistic and Developmental Disorders*, 11, 45-56

Wetherby, A.M. & Prutting, C.A. 1984 Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377

吉田一成、河野順子、渡邊亮太 1994 構造化モデルによる自閉症児の認知行動の援助. *山口大学教育学部研究論叢* 42, 3, 31-43.