

応答的発話に困難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

関 戸 英 紀*

Language Intervention Using a Joint Action Routine : Teaching
an Autistic Child Who Has Difficulty in Responding to Questions

Hidenori SEKIDO

Abstract

This study reports a language intervention with a 12-year-old boy with autism who responded to almost types of questions in echolalia. He was taught appropriate responses to five types of questions in the context of a joint action routine : shopping and making toast. Shopping and toast-making consisted of five situations : explaining the routine, deciding something to buy, shopping, making the toast, and eating the toast. In addition to the subject, 3 pupils with mental retardation and a therapist participated in the routine.

The results were as follows :

- 1) According to increasing his understanding of script of the routine, his understanding and expression of language were promoted.
- 2) He acquired 3 to 5 targeted responses to questions. As a result, a child with autism who had difficulty in responding to questions could appropriately respond to several types of questions by a language intervention using the context of a joint action routine.
- 3) The process of acquisition of appropriate responses to questions in a child with autism who responded to questions in echolalia was suggested that first echolalic responses disappeared, secondly wrong answers appeared, and correct answers were expressed lastly.
- 4) As to order of acquisition of appropriate responses to questions of the type such as "What...?", "Which...?", ("Where...?"), "Who...?", "Whose...?", and "How...?", a child with autism was similar to a normal child.

Key Words : autism, echolalia, language intervention, joint action routine

* 特殊教育教室 (Dept. of Special Education)

要 約

本研究では、質問に対してエコラリアで応じるCA12歳5ヵ月の自閉症男児に対する言語指導について報告する。対象児は、「買い物・トーストづくり」ルーティンの文脈を用いて、五つの型の質問に対する適切な応答的発話の習得を目的とした指導を受けた。「買い物・トーストづくり」ルーティンは、「導入」、「買ってくる物を決める」、「買い物をする」、「トーストを作る」、「トーストを食べる」の五つの場面から構成された。対象児のほかに、3名の精神遅滞児と1名の指導者がこのルーティンに参加した。

その結果から、次のことが検討された。

- 1) ルーティンのスクリプトの理解が深まるにつれて、言語の理解と表出が促進された。
- 2) 対象児は、標的行動とした五つの応答的発話のうち三つを獲得することができた。この結果から、応答的発話に困難を示す自閉症児に、共同行為ルーティンの文脈を用いた言語指導を行うことによって、質問に対して適切に応答できるようになると考えられた。
- 3) 質問に対してエコラリアを示す自閉症児の適切な応答的発話の習得過程は、最初エコラリアが消失し、その後誤答をへて、正答が表出されるようになる可能性が示唆された。
- 4) What型, Which型, (Where型), Who型, Whose型, およびHow型の質問に対する応答的発話の習得の順序性に関しては、自閉症児と健常児は同様であると考えられた。

キー・ワード：自閉症児 エコラリア 言語指導 共同行為ルーティン

I. はじめに

近年、発達障害児に対するコミュニケーション・言語指導のアプローチの一つとして、スクリプトを用いた指導が注目され、またその有効性が実証されてきている(長崎・吉村・土屋, 1991⁸⁾; 宮崎, 1992⁹⁾; 長崎・片山・森本, 1993⁹⁾; 関戸, 1994¹⁸⁾; 佐竹, 1994¹⁷⁾; 大井, 1995¹⁰⁾; 長沢, 1995¹²⁾; 関戸, 1996¹⁹⁾; 宮崎・岡田・水村, 1996⁹⁾; 仲矢, 1996¹³⁾; 石川・隅田, 1996¹¹⁾)。この指導法は、子どもは様々な場面で限定されたスクリプトの要素(概念)を獲得しながら、それに対応した大人の言語からその意味や伝達意図を理解し、言語を表出するようになるという考えに基づいている(長崎; 1994¹⁰⁾)。なお、本研究では、スクリプトを「繰り返し生ずる出来事に関する知識、特に順序をもった行為の系列からなるもの」ととらえることにする(無藤; 1994⁷⁾)。

ところで、話し言葉をもつ自閉症児の言語症状の特徴の一つとしてエコラリア(反響言語)をあげることができる。

関戸(1994¹⁸⁾)、長沢(1995¹²⁾)は、この指導法を用いて、質問に対してエコラリアで応じる自閉症児に言語指導を行った結果、「何」を使った質問に適切に応答できるようになり、さらに日常場面でも般化がみられたと報告している。つまり、スクリプトを用いて言語指導をすることによって、特定の質問形式に対してエコラリアが消失し、適切な応答が可能になると考えられる。しかしこれらの研究では、この指導法を用いて言語指導を行う

ことによって、「何」以外の質問形式に対しても適切に応答できるようになるか否かについては検討がなされていない。

一方, Kanner, Rodriguez, and Ashenden (1972³⁾), Prizant and Duchan (1981¹⁶⁾), 若林・西村 (1988²⁰⁾) は, 自閉症児が示すエコラリアに言語獲得の基盤としての意義を見いだしている。Kanner et al. (1972³⁾) は, 予後良好の自閉症児が, 自発性や反応性の乏しい段階からエコラリアをへて, 適切な語用による伝達的対話に至るまでの一連の発達段階を記述し, エコラリアの発達の意義を認めている。しかし, 自閉症児の質問に対する応答が, エコラリアから正答可能となるまでにどのような過程をへるかについては, これまで明らかにされていないため, 検討がなされる必要がある。

さらに伊藤 (1990²⁾) は, 疑問文の表出の発達は一般疑問文 (Yes-Noで答えられる疑問文, 以下Yes-No型) から特殊疑問文 (Wh-型の疑問文) へと進み, 特殊疑問文はWhat型・Which型・Where型・Who型・How型・Why型の順に表出されるようになり, しかもWhy型以外の特殊疑問文は2歳代で表出されると述べている。また幼児の場合, 疑問文の表出に先立って質問に対する応答が可能となり, その時期差は比較的わずかであると考えられている (村田, 1972⁶⁾)。これらのことから, もし「何」以外の質問形式に対しても適切に応答できるようになるならば, 自閉症児にとって正答可能となる質問形式の発達の順序性はどのようなものであるかについても検討がなされる必要がある。

そこで, 本研究では, 質問に対してエコラリア (誤答) で応じるMA 2歳10カ月の自閉症男児に対して, 「買い物・トーストづくり」ルーティンを用いて, 五つの型の質問に対する適切な応答的発話の習得を目的とした指導を行う。そしてその結果から, ①スクリプトを用いた言語指導を行うことによって, 「何」以外の質問形式に対しても適切に応答できるようになるか, ②自閉症児の質問に対する応答的発話が, エコラリアから正答可能となるまでにどのような過程をへるか, ③自閉症児にとって正答可能となる質問形式の発達の順序性はどのようなものであるかについて検討する。

なお, 買い物とトーストづくりをルーティンとして取り上げたのは, 対象児が数学の授業で金銭の操作や買い物に関する内容を学習していたこと, また対象児が調理活動に高い関心を示し, 日常的に家庭においても食事の手伝いなどをしていたため, 対象児にとっては動機づけの高い行為であると考えたことに因る。

II. 方 法

1. 対象児

指導開始時12歳5カ月の自閉症男児 (以下D児)。Y市の療育センターにおいて自閉症と診断される。現在, 養護学校中学部1年に在籍。知能検査 (新版田中ビネー式) の結果は, MA 2歳10カ月, IQ 23。絵画語い発達検査の結果は, VA 2歳2カ月。

日常場面では二語文の使用がみられるが, 言語行動が自発される時は要求と叙述 (「暑い」, 「痛い」など) の機能をもっていることが多い。「～する人」と聞かれた場合には自分の意思にかかわらず, 「はい」と言って挙手をする。「何」, 「どっち」を用いた質問形式には正答できる。また, 「どこに行くの」という問いかけに正答できたことが3回確認さ

れている。しかし、他の一般疑問文、特殊疑問文にはエコラリアや誤答（無答）で応じることが観察されている。

2. 指導期間

国語（小集団指導）の時間を用いた。1セッション約30分。1995年7月3日から1996年2月28日まで指導を継続し、計23セッションを行った。

3. 指導方法

指導方法については、長崎・吉村・土屋（1991⁶⁾、関戸（1994¹⁰⁾）を参考にした。

1) 「買い物・トーストづくり」ルーティン

指導場所として多目的ルーム（8×15m）をついたてで二つに仕切り、それぞれの空間を家・店とみなした。指導者1名とD児の他に3名の生徒が本ルーティンに参加した。他の生徒もコミュニケーションに焦点を当てた言語指導を受けたが、今回の分析からは除外した。

「買い物・トーストづくり」ルーティンのスクリプトをTable 1に示した。なお、本研究では、「よく出会う行為の系列」をルーティンと呼び、ルーティンが子どもの知識＝内的構造となった時にスクリプトと呼ぶことにする（無藤，1994⁷⁾）。

このルーティンは、「導入」、「つくるトーストを決める」、「店で買い物をする」、「トーストをつくる」、「トーストを食べる」という五つの場面から構成されている。そして、それぞれの場面はさらにいくつかの行為から構成されている。発問は、場面3では売り手である生徒が行ったが、それ以外の場面では指導者が行った。店では、売り手の前の机上にバター、ジャム、ジュース（2種類）が並べられた。家では、テーブルの上にメモ用紙、鉛筆、財布など買い物に必要な物品やおしぼり、トースター、まな板、皿などトーストづくりに必要な道具が自由に使えるように置かれた。セッションごとに、つくるトースト（買ってくる物）はD児に選択させた。また、トーストをつくるテーブルとトーストを食べるテーブルとは別にした。

なお、D児は他の3名の生徒の名前を言うことができた。また、D児を含めた4名の生徒が使用する皿とコップの色を生徒ごとに同一にし、しかも全セッションを通じて換えないようにした。そのために、場面4では、D児は皿の色を手がかりにして誰のパンであるかを判断することができた。

2) 標的行動

次の五つの質問に対する適切な応答的発話の習得を目的とした。

場面1：質問①「誰がパンを焼きますか」

場面2：質問②「パンは好きですか」

場面4：質問⑤「パンは焼きましたか、焼けてないですか」

質問⑥「これは、誰のパンですか」

場面5：質問⑦「パン（の味）はどうですか」

場面2の質問③「（パンにつけるのは、バターとジャムの）どっちがいいですか」、場面3の質問④「何をあげましょうか」は、日常場面において「何」、「どっち」を用いた質問形式に正答できることが確認されていたため、標的行動から除外した。

Table 1 「買い物・トーストづくり」ルーティンのスクリプト

役割：指導者、店の人、トーストをつくる人（対象児）、飲み物の用意をする人

道具：絵カード（5枚）、メモ用紙、鉛筆、財布、お金、ビニール袋、パン、バター、ジャム、ジュース（2種類）、おしぼり、トースター、ナイフ、まな板、皿（大小各4色）、コップ（4色）

場面1：導入

- * 1) 「買い物・トーストづくり」の準備をする
- 2) 指導者が「買い物・トーストづくり」の手順を絵カードで説明する
- ① 3) 「誰がパンを焼きますか」の問いに答える

場面2：つくるトーストを決める

- ② 1) 「パンは好きですか」の問いに答える
- ③ 2) 「(パンにつけるのは、バターとジャムの) どちらがいいですか」の問いに答える
- * 3) 買ってくる物（バター・ジャム）をメモ用紙に記入する
- 4) お金を貰って、財布に入れる
- 5) 「ってきます」を言って、出かける

場面3：店で買い物をする

- 1) 「(いらっしゃいませ) に対して、)「こんにちは」と応じる
- ④ 2) 「何をあげましょうか」の問いに答える
- * 3) お金を払って、品物を貰う
- 4) 「ありがとうございました」に対して、)「さようなら」と応じる

場面4：トーストをつくる

- 1) 「ただいま」を言って、戻る
- * 2) おしぼりで手を拭く
- * 3) パンをオーブントースターで焼く
- ⑤ 4) 「パンは焼けましたか、焼けてないですか」の問いに答える
- * 5) パンにバター（ジャム）をぬる
- * 6) パンをナイフで四つに切って、皿に盛る
- ⑥ 7) 「これは誰のパンですか」の問いに答える
- 8) 「どうぞ」と言って、皿を配る
- 9) ジュースの用意をして、配る

場面5：トーストを食べる

- 1) 「いただきます」を言う
- 2) トーストを食べ、ジュースを飲む
- ⑦ 3) 「パン（の味）はどうですか」の問いに答える
- 4) 「ごちそうさま」を言う
- * 5) 後片づけをする

*は「スクリプトの理解のレベル」の評価項目、①②⑤⑥⑦は標的行動

質問①では、自分の名前および「はい」の両方の応答を正反応とした。

質問⑤は、一般疑問文にも特殊疑問文にも属さない質問形式である。前述した関戸(1994¹⁸⁾)は、対象児が「何」を使った質問に適切に応答できるようになる過程で、「カレーは好きですか、嫌いですか」というような「～はAorB (以下AorB型)」の質問形式に対しても正答できるようになったと述べている。そこで、本研究では、AorB型の質問形式の習得の時期(順序性)を明らかにするために、標的行動に含めた。

また、ルーティンの構成上、Where型、When型、Why型の質問形式の設定が難しかったため、これらの質問形式は割愛した。

なお、近年、指導目標を設定する際に、その発達の妥当性と社会的妥当性の検討が求められている(長崎, 1995¹¹⁾)。本研究の対象児D児は、MA 2歳10カ月、VA 2歳2カ月であり、二語文の使用、およびWhat型・Which型の質問形式に対する応答が可能であった。また、Why型の質問形式以外は2歳代で表出が可能になることが見いだされている。一方、D児は養護学校中学部1年に在籍中であり、対人関係の広がり期待される時期に入っていた。また、保護者からもコミュニケーション行動の拡大に関する要望が出されていた。これらのことから、本研究において設定された標的行動は、D児にとって発達の妥当性と社会的妥当性があると判断した。

3) 手続き

(1) ベースライン

指導者がD児に質問をし、反応が正答、誤答、エコラリアだった場合には、指導者は軽くなずき、次の行為に移った(を促した)。無答だった場合には、5秒たっても応答的発話がみられなければ次の行為に移った(を促した)。

(2) 指導

「買い物・トーストづくり」ルーティンのスクリプトに基づいて指導が展開された。

それぞれの質問に対して、適切な応答的発話がみられなかった場合には、次のプロンプトが与えられた。無答(質問後5秒以内に応答的発話がみられない)の場合には、①言語的手がかり(“何ていうの”), ②モデル部分提示(語頭音だけ提示), ③モデル全提示のプロンプトが順次与えられた。また誤答・エコラリアの場合には、再度質問をし、それでも正答がみられなかった時には、無答と同様のプロンプトが与えられた。

(3) 般化

指導終了(セッション23終了)後、給食場面を利用して般化を測定した。筆者(指導場面での指導者とは異なる)がその日の給食のメニューに関する内容を、標的行動とした五つの質問(質問①, ②, ⑤, ⑥, ⑦)の質問形式を使ってD児に質問した。

なお、般化は3日間測定した。

4) スクリプトの理解

スクリプトの理解のレベルを評価するために、評価項目として場面1, 2, 3, 5に各1項目、場面4に4項目、計8項目を設定した(Table 1 参照)。

自発的行動がみられなかった場合には、①言語指示, ②指差し, ③ジェスチャー, ④モデリングの順でプロンプトが与えられた。

5) 応答以外の言語表出

応答以外の言語表出のレベルを評価するために、スクリプトの中のあいさつ語を中心に評価項目とし、場面2から5までに各2項目ずつ、計8項目を設定した (Table 2 参照)。

自発語がみられなかった場合には、①時間遅延5秒 (5秒間注視する)、②言語的手がかり、③モデル部分提示、④モデル全提示の順でプロンプトが与えられた。

6) 記録の方法

セッションごとにビデオテープに録画され、指導終了後、それをもとにチェックリストに整理された。「買い物・トーストづくり」ルーティンのスクリプト・チェックリストをTable 2に示した。正反応であったか否かの判断は、ビデオを視聴しながら、筆者と指導者との検討と合意のもとでなされた。

III. 結 果

応答的発話の習得過程は、Fig.1に示すとおりである。ここでは、指導者からのそれぞれの質問に対して、D児が最初に示した反応を評価の対象とした。なお、指導者が誤ってスクリプトの質問とは異なる聞き方をした場合、指導者が発問する前にD児が反応した (答えた) 場合などには、「その他」とした。

スクリプトの理解のレベルの評価では、各場面において自発的行動が生じたか否かを評価の基準とした。同様に、応答以外の言語表出のレベルの評価でも、各場面において自発語が表出されたか否かを評価の基準とした。

Fig.1をみると、自発的行動の生起数が増加するにつれて各質問に対する正反応数も増加していった。また、自発語の表出数においても、同様の傾向がみられた。これらのことから、D児にとってスクリプトの理解が深まるにつれて言語の理解と表出が促進されていったと言える。

スクリプトの理解のレベルの評価では、セッション17, 18ですべての項目に自発的行動がみられた。また、応答以外の言語表出のレベルの評価では、「ただいま」は3回、「いただきます」と「どうぞ」は各1回しか自発的表出がみられなかった。しかし、これら5回の自発的表出のうち、3回はセッション17以降に表出された。

1. 「何」以外の質問形式に対する適切な応答的発話の習得

質問ごとにみていくと、質問①, ②, ⑥は習得されたと言える。質問⑤では、「その他」が8回みられたが、その内容は、セッション10以降、指導者が発問する前にD児が「焼きました」と反応するものであった。また、セッション23では、パンが焼ける前に発問したところ、「焼けてません」という応答があった。質問⑦では、セッション15以降もエコラリアが5回みられたが、そのうちの3回は再度質問することによって正答が得られた。

なお、セッション19ですべての質問に対して初めて正反応がみられた。

2. 応答的発話がエコラリアから正答可能となるまでの過程

五つの質問をセッションの経過に従って比較、検討してみたが、特徴的なことを見いだすことができなかった。

しかし、ベースラインの反応に注目すると、五つの質問を二つに大別することができた。

Table 2 「買い物・トーストづくり」ルーティンのスクリプト・チェックリスト

指導日 () 月 () 日 No ()

<指導者(店の人)の発話>

- (働) 対象児の行為を促す働きかけ
 (要) 対象児の要求が期待される要素
 (叙) 対象児の行為や状況の叙述
 (質) 対象児に対する質問
 (行) 後に対象児の自主的な行為による主導が期待される要素

<対象児の理解のレベル>

1. 自発的行動
 2. 言語指示
 3. 指差し
 4. ジェスチャー
 5. モデリング

<対象児の表出のレベル>

1. 自発語
 2. 時間遅延
 3. 言語の手がかり
 4. モデル部分提示
 5. モデル全提示

<対象児の応答のレベル>

1. 正答
 2. 誤答
 3. 無答(無言)
 4. エコラリア

* 網かけ は、標的行動

場面	指導者(店の人)の発話	対象児の理解	対象児の表出	対象児の応答
1	(働>行)「トーストづくりの用意をしよう」 (質)「誰がパンを焼きますか」	1 2 3 4 5		1 2 3 4
2	(質)「パンは好きですか」 (質)「どっちがいいですか」 (働>行)「買ってくる物をメモに書こう」 (要)「お金をください」 (叙)「いってきます」	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 1 2 3 4
3	(叙)「こんにちは」 (質)「何をあげましょうか」 (働>行)「お金を払おう」 (叙)「さようなら」	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 (2語文で)
4	(叙)「ただいま」 (働>行)「おしぼりで手を拭こう」 (働>行)「パンを焼こう」 (質)「パンは焼けたか、焼けてないですか」 (働>行)「パンにバター(ジャム)をぬろう」 (働>行)「パンを切って、お皿に入れよう」 (質)「これは、誰のパンですか」 (叙)「どうぞ」	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 1 2 3 4
5	(叙)「いただきます」 (質)「パン(の味)はどうですか」 (叙)「ごちそうさま」 (働>行)「後片づけをしよう」	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4

<備考>

すなわち、一つはベースラインが誤答であった誤答群…質問①、②であり、もう一つはベースラインがエコラリアであったエコラリア群…質問⑤、⑥、⑦である。両群を比較してみると、誤答群の方が正答可能となるセッションが早く、その時期もほぼ一致していた。一方、エコラリア群には、指導期間中に習得されなかった質問が二つ含まれていた（質問⑤、⑦）。また、エコラリア群で唯一正答可能となった質問⑥は、セッション4以降エコラリアがみられなくなり、その後誤答と正答とが交互に表れて、セッション18以降正答が可能となっていった。

3. 正答可能となる質問形式の発達の順序性

標的行動とした五つの質問、および標的行動から除外した質問③、④を含めた七つの質問を、習得の時期を基に分類したところ、正答可能となる質問形式の発達の順序性を次の3段階に大別できた。なお、指導前にWhere型の質問形式に正答できたことが3回確認されているため、Where型を括弧つきでこの分類に含めることにした。Ⅰ段階：指導前にすでに習得されていた段階…What型・Which型・(Where型)、Ⅱ段階：指導の結果習得された段階…Who型・Yes-No型・Whose型、Ⅲ段階：習得の途上にあった段階…A or B型・How型。

4. 日常場面での般化

給食場面を利用し、標的行動とした五つの質問の質問形式を使って、筆者が3日間般化を測定した（五つの質問×3日）。結果は、Yes-No型の質問（「スープは好きですか」）で1回だけ正答がみられ、A or B型の質問（「～のおかわりは、いる、いない」）に対して「おかわりをください」と3回（日）連続して答えたほかは、エコラリア6回、誤答5回であった。しかし、他の日常場面において、Who型、Yes-No型、Whose型、A or B型の質問に適切に応答できたことが観察されている。

IV. 考 察

D児にとってスクリプトの理解が深まるにつれて、言語の理解と表出が促進されていった。この結果は、「文脈理解から言語理解へ」という長崎（1994^{10）}の仮説を支持するものである。

スクリプトの理解のレベルの評価では、セッション17、18で全項目に自発的行動がみられた。このことから、セッション17、18ごろまでにスクリプトの理解がなされたであろうと考えられる。応答以外の言語表出のレベルの評価では、「ってきます」、「ただいま」、「どうぞ」の自発的表出の回数が合わせて5回であった（そのうちの3回はセッション17以降）。しかしセッション18以降、買い物に行く時に「行ってらっしゃい」、「ただいま」などが、買い物から帰った時に「おかえり」が、パンを配る時に「ありがとう」、「焼きました」などが自発的に表出された。一方、セッション17以前にはこれらの表出がほとんどみられなかった。これらのことから、セッション18ごろまでにスクリプトの理解がなされ、それとともなって行為に発話を随伴させなければならないという意識が、D児のなかに芽生えてきたものと考えられる。

なお、D児はパンを配る時に「どうぞ」の代わりに「焼きました」と表出した。これは、

1. 「何」以外の質問形式に対する適切な応答的発話の習得

質問⑤では、セッション10以降、指導者が発問する前に、D児が「焼けました」と反応することが7回みられた。これは、D児がパンを焼いている間に、指導者が別のテーブルで他の3名の生徒の指導をしていたために、発問の時機が遅れたからであると考えられる。質問⑦では、セッション15以降もエコラリアが5回みられたが、そのうちの3回は再度質問することによって正答が得られた。また、スクリプトの理解がなされたと考えられるセッション18以降は、正反応の生起率が高まってきた。これらのことから、質問⑦は習得の途上にあったと推察される。

セッション19ですべての質問に対して初めて正反応がみられた。これも、セッション18までにスクリプトの理解がなされたと考えられる証左であろう。

2. 応答的発話がエコラリアから正答可能となるまでの過程

関戸(1994¹⁸⁾)は、「何が欲しいですか」という質問に対する応答が、エコラリア消失後、無答-誤答-正答と変化していったと報告している。一方本研究でも、誤答群のほうがエコラリア群よりも正答可能となるセッションが早かった。また、エコラリア群で唯一正答可能となった質問⑥は、エコラリア消失後、誤答と正答とが交互に表れ、やがて正答可能となっていった。これらのことから、質問に対してエコラリアを示す自閉症児の適切な応答的発話の習得過程は、まず最初にエコラリアが消失し、その後誤答をへて、正答が表出されるようになる可能性が示唆される。

3. 正答可能となる質問形式の発達の順序性

標的行動とした五つの質問、標的行動から除外した二つの質問、およびWhere型の質問の八つの質問を習得の時期を基に分類したところ、3段階に大別できた。この結果を健常児の疑問表現の発達を調べた伊藤(1990²¹⁾)の結果と比較すると、D児の場合、一般疑問文(Yes-No型)の習得が特殊疑問文の習得よりも遅れた。しかし、特殊疑問文の習得の順序性は、What型・Which型・(Where型)・Who型・Whose型・How型となり、伊藤(1990²¹⁾)の結果と一致した。疑問文の表出とそれに対する応答とがほぼ同時期にみられると考えられる(村田, 1972²⁰⁾)ことから、特殊疑問文に関しては、自閉症児の正答可能となる質問形式の発達の順序性は、健常児のそれと同様であると言えよう。したがって、自閉症児を対象に特殊疑問文に対する応答的発話の習得を目的とした指導を行う際には、上記の発達の順序性を踏まえることが有効であると思われる。

しかし、D児の場合、なぜ一般疑問文の習得が遅れたのかについては、今後さらなる検討が必要である。

4. 日常場面での般化

給食場面を利用し、標的行動とした五つの質問の質問形式を使って般化を測定した。しかし、般化のみられた質問形式は一部に限られていた。これに対して、宮崎ら(1996⁹⁾)は、重度精神遅滞児にごっこ遊びルーティンを指導する中で形成した発話行動が、機能的に等価な刺激が存在する同じテーマの遊びに般化するかどうかを検討したところ、新たに二つの遊びに般化したと述べている。また長沢(1995¹²⁾)は、エコラリアを示し発話が困難な自閉症児に対して、特設ルーティン(はり絵)と日常生活ルーティン(給食・歯磨き)

を用いて応答的発話の指導を行ったところ、日常場面での般化が観察されたと報告している。さらに前述した関戸（1994¹⁸⁾）は、日常場面においても「何」を使った質問に対して適切に応答できたと報告しているが、その要因として、ルーティンの4箇所「何」を使った質問を組み込んでいたことが考えられる。これらのことから、指導場面で習得した言語行動を日常場面に般化させていくためには、スクリプトの主要な要素を変えないでルーティンの構成そのものを変化させていく、特設ルーティンと日常生活ルーティンとを併用して指導する、標準行動をルーティンの中で繰り返し用いるなど、指導場面に般化を促進するための手続きを導入していく必要があると言えよう。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、ご理解とご協力をいただきました横浜国立大学教育学部附属養護学校の永井美加教諭に深く感謝申し上げます。

文 献

- 1) 石川由美子・陽田征子（1996）自閉傾向生徒への日常的な文脈を利用した二文節文の言語指導。特殊教育学研究, 33 (5), 65-71.
- 2) 伊藤克敏（1990）こどものことば。勁草書房, 78-94.
- 3) Kanner, L., Rodriguez, A. and Ashenden, B. (1972) How far can autistic children go in matters of social adaptation? J. Autism Childh. Schizophr., 2, 9-33.
- 4) 宮崎 真（1992）共同行為ルーティンによる重度精神遅滞児のごっこ遊び, コミュニケーション行動の促進。特殊教育学研究, 29 (4), 99-104.
- 5) 宮崎 真・岡田佳世美・水村和子（1996）ごっこ遊び場面における重度精神遅滞児のコミュニケーション行動の指導。特殊教育学研究, 33 (5), 79-85.
- 6) 村田孝次（1972）幼稚園期の言語発達。培風館, 152-158.
- 7) 無藤 隆（1994）ワークショップ「スクリプト獲得と言語・コミュニケーションの発達」における指定討論資料。日本特殊教育学会第32回大会。
- 8) 長崎 勤・吉村由紀子・土屋恵美（1991）ダウン症幼児に対する共同行為ルーティンによる言語指導－「トースト作り」ルーティンでの語彙・構文, コミュニケーション指導－。特殊教育学研究, 28 (4), 15-24.
- 9) 長崎 勤・片山ひろ子・森本俊子（1993）共同行為ルーティンによる前言語コミュニケーションの指導－「サーキット・おやつ」スクリプトを用いたダウン症幼児への指導－。特殊教育学研究, 31 (2), 23-34.
- 10) 長崎 勤（1994）共同行為ルーティンによるコミュニケーション・言語指導の発達心理学的背景－言語獲得における文脈の役割と文脈を形成する大人と子どもの共同行為－。特殊教育学研究, 32 (2), 79-84.
- 11) 長崎 勤（1995）共同行為ルーティンによるコミュニケーション・言語指導の方法－発達に応じた共同行為ルーティン, 指導目標, 指導手続きの設定方法－。発達障害児に対する共同行為ルーティンを利用したコミュニケーション指導方法の開発, 8-18.

- 12) 長沢正樹 (1995) エコラリアを示す自閉症児への応答的発話訓練. 日本特殊教育学会第33回大会
発表論文集, 672-673.
- 13) 仲矢明孝 (1996) 有意味語未獲得の精神遅滞児に対するコミュニケーション指導—対人的遊びと
平仮名文字学習を中心として—. 特殊教育学研究, 33 (5), 49-56.
- 14) 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), 1-15.
- 15) 大井 学 (1995) 語用論的アプローチによる言語指導. 特殊教育学研究, 32 (4), 67-72.
- 16) Prizant, B. M., and Duchan, J. F. (1981) The functions of immediate echolalia in autistic
children. J. Speech Hear. Disord., 46, 241-249.
- 17) 佐竹真次・小林重雄 (1994) 自閉症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), 27-32.
- 18) 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.
- 19) 関戸英紀 (1996) 自閉症児に対するスクリプトを利用した電話による応答の指導. 特殊教育学研
究, 33 (5), 41-47.
- 20) 若林慎一郎・西村辦作 (1988) 自閉症児の言語治療. 岩崎学術出版社, 65-67.