琉球大学学術リポジトリ

話しことばのない広汎性発達障害児に対する共同行為ルーティンによるコミュニケーション指導：母親を共同指導者として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): 広汎性発達障害児, 共同行為ルーティン, 母子コミュニケーション指導, セルフモニタリング, 関係性 キーワード (En): 作成者: 財部, 盛久, Takarabe, Morihisa メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5050

琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要
No.1, 53-68, 1999.

話しことばのない広汎性発達障害児に対する共同行為ルーティンによるコミュニケーション指導

－母親を共同指導者として－

財 部 盛 久

Communication Teaching Using a Joint Action Routine in a Child with Non-speech Pervasive Developmental Disorder:Co-therapeutic Approach with Mother

Morihisa TAKARABE*

子どもとのコミュニケーションがとりにくいという母親を共同指導者として、話しことばのない広汎性発達障害児に共同行為ルーティンの文脈を用いてコミュニケーション指導を行った。対象児は身振りで訴えるが一方的な伝え方で、意思が伝わらないと飛び出し行動が見られた。また母親も話しことばで訴えることを求めたり、対象児の意図に気づかないことが多かった。母親を指導に参加させることで子どもと適切に応答できるようになり、対象児も状況に応じた応答が可能になった。同時に、母親が日常生活における親子のやりとりを記録することを通して、対象児の行動の意味の理解と自分自身の応答行動の客観視が可能となり、子どもに対する働きかけ方を自己修正することができた。対象児と母親の変化が相互に影響し合い、母親の対象児に対する認識がポジティブに変化して両者の関係性が変わった。これにより母親と対象児のコミュニケーションが深まり、対象児の飛び出し行動も消失した。

Key words : 広汎性発達障害児　共同行為ルーティン　母子コミュニケーション指導　セルフモニタリング　関係性

Ⅰ．はじめに

自閉症のコミュニケーション能力の問題は獲得した言語を他者とコミュニケーションをするために用いる、その用い方にあることが指摘されている[20]。すなわち、自閉症児は一定の初歩的な機能であれば言語を使いコミュニケーションを行うことは可能であるが、人の注意を自己に向けるなどの社会的な機能と要求などの非社会的機能とでは社会的機能の発達が遅れる。さらに前言語期にあっても利用できる非言語的伝達機能の範囲が限られているということである。そして伊藤[2]はこれまでの自閉症児のコミュニケーションに関するレビューの中で語用論的障害が自閉症に広く認められることを指摘している。

このような自閉症に対するコミュニケーション指導についてPrizantら[13]は次のような指摘をしている。言語的コミュニケーションは前言語的コミュニケーション発達の連続線上にあり、その前言語的コミュニケーションは伝達のために言語を意図的に使用する前段階として位置づけられる。そのため、意図の伝達ということは言語指導の柱であり、話しことばのない自閉症児にも多様なコミュニケーションシステムを用いて伝達能力を高めていくことが必要である。そして指導にあたっては、子どもの発達水準にあった社会情緒的文脈で、かつ自然な文脈の中で行われることが望ましい。

また、Koegelら[3]は自閉症児の言語の使用は自然な文脈の中で、彼らの動機づけを高める方法を

*Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus

用いて行うことが重要であるとの指摘をしている。

このようなことから、自閉症児に対する言語指導として語用論的アプローチの有効性が指摘されている[2),13)]。語用論は言語の形式や内容ではなく使用を問題とする。大井[19)]によるとこれまで話し手の意図の表現、それが聞き手に伝わる過程、会話を始める手続きや話題の管理、話し手と聞き手の役割交替、会話の失敗の修正、会話を意味あるものにする原則、話し手による聞き手の知識や信念の評価、地位に応じた丁寧さの調節、発話と状況の文脈との関連づけ、会話の流れへの発話の統合などが検討されてきた。

この語用論的アプローチによる代表的指導法には相互作用アプローチによるINREAL、伝達場面型指導法として共同行為ルーティン、遊び場面の中で適切な機会をとらえ指導する機会利用型指導法などが挙げられる[7),19),22)]。この中で共同行為ルーティンによる指導は、場面文脈の理解そのものに困難性を示す対象に適しており[7)]、近年、わが国でも数多く適用が報告されている。これまでにダウン症を中心とした精神遅滞児[5),6)~9)]および自閉症へ適用され[15),16),18)]その有効性が報告されている。

自閉症に共同行為ルーティンを適用した関戸[15),16),18)]の一連の報告の概要は以下の通りで、質問に対しエコラリアで答える14歳（MA５；８）の対象児に買い物ルーティンによる指導を行い、文脈理解ができた後にエコラリアが消失し、その後質問に対して適切な応答ができるようになった。同じく質問にエコラリアで答える12歳５か月（MA２;10）の対象児には、買い物・トーストづくりルーティンにより応答的発話の習得、獲得した言語行動の日常場面での般化やルーティンを繰り返すことによりスクリプトの意味や伝達意図を理解することが可能か否かが検討された。その結果、適切な応答的発話は習得されたが、スクリプトを繰り返すことによりその意味を理解することや伝達意図の理解は可能とはならず、日常場面への般化も一部にとどまった。また、16歳３か月（MA６；６）の対象児が獲得しているスクリプトに電話の使用を組み込み自宅に電話するスクリプト、さらにそれを発展させた複数のスクリプトによる指導で電話による応答が促進されたという。これらの結果から関戸は、モティベーションの高い場面を設定することにより応答的発話の生起が促進されること、場面文脈、質問の意味理解の促進には単純化された場面設定から複雑な場面設定に移行することが必要なこと、獲得しているルーティンを発展させたルーティンを用いることによりスクリプトを理解する負担が軽減されることを指摘した。

関戸のルーティンによる一連の研究は学校場面における担任教師の立場での指導である。自然な文脈の中で言語・コミュニケーション指導を考えるなら、家庭を中心とした日常生活場面での指導も必要である。石川ら[1)]は共同行為ルーティンではないが、14歳６か月（MA４；３）の１語発話レベルの自閉症傾向児に日常的な文脈を利用した２語文の指導を学校と家庭で行った。学校の指導場面を母親が観察し、学んだ方法により母親が家庭でも指導することで、学校における指導成果が家庭にも般化し家庭でも２語文が出現した。さらに、家族の言語的関わりの変化や母親が自発的指導場面を設定するなどの家庭の側に変化が生じたことが報告されている。同様の指摘は要求言語の形成と般化について検討した関戸[17)]でもなされている。

以上のことから、ほとんど有意味な話しことばをもたない自閉症や自閉症の特徴をもつ対象児に、非言語的手段を使いコミュニケーションの促進を図る場合、共同行為ルーティンを用い、対象児にとってモティベーションの高い場面が設定でき、単純化された場面から複雑な場面への移行がはかれるようなルーティンに親が参加することで日常生活の中でも彼らのコミュニケーション行動が促進されると考えられる。

そこで本研究では以下の２点を目的として行う。第一に要求を一方的に行う話しことばのない広汎性発達障害児に、指導者が母親と共に共同行為ルーティンを設定し、その文脈を使い相手に明確に意思を伝え、その応答を待ってから働きかけるという応答的コミュニケーションの促進を図る。第二はそれと同時に、この指導に参加することで母親のコミュニケーション行動に改善が見られるか否かを明らかにし、この指導の妥当性を検討することである。

Ⅱ．方　法

1．対　象

対象児Mとその母親。Mは知的障害養護学校小学部に通う10歳３か月（指導開始時）の男児。明瞭な発語はなく、新版K式発達検査によると姿勢・運動３歳５か月（DQ34）、認知・適応３歳５か月（DQ34）、言語・社会１歳７か月（DQ17）、全領域２歳８か月（DQ28）という発達である。母親42歳、二児（Mと１歳年長の兄）があり、障害児療育センターと母子通園施設への通所経験はあるが、子どもの養育に関して特別に指導を受けた経験はない。

2．主　訴

発語がないため要求を身振りにより訴えるが何を要求しているのかわからないことが多い。絵カードを使用して要求する指導を受けてきたが自発的に使用しない。また、うまく意思が伝わらないときやちょったしたすきに部屋を飛び出すことがある。

3．生育歴

妊娠中にはとくに問題となるようなことはなく、沖縄県外で帝王切開により出産、生下時体重3100g。10か月ころから歩き始めたが、このころから視線が合わず、一つのおもちゃに固執することが目につくようになった。１歳６か月健診、３歳児健診ではとくに何もいわれなかったがこの状態が続き、ミニカー遊びをしながらの「あった」や喃語が消失したため、３歳時にO市の心身障害児発達センターに相談、そこで精神遅滞との診断を受ける。その後、同センターで月１回の指導を受ける。４歳11か月のとき帰沖し、G市の母子通園施設に通い、このころから模倣と発声が増え始める。５歳３か月で幼稚園入園、このころR大学医学部附属病院にて「自閉症ではないが自閉的」との診断[注]を受ける。このころは多動で高いところに登ることを好み、気難しい感じがした。また遊びは、人のまねをしているようではあるが、ひとり遊びであった。養護学校入学時は日常生活でよく使用される名詞や二語文の指示はほぼ理解できており、明瞭な発語はないが単語の最初の音を発し（バナナをバ）、「はやく、はやく」という意味の「はやか、はやか」を発していた。そして家庭では一種のサインを用いて、「お願いします」を表すときに手を挙げてその後頭を下げる、「ごめんなさい」に対して両手を頭に置くことで意思を伝えていた。

4．療育歴

３歳時のO市心身障害児発達センターでの指導以外では、９歳３か月から10歳にかけて写真や絵カードを用いたコミュニケーション指導を受けている[20]。

5．指導開始前のコミュニケーション行動

1）指導開始前のコミュニケーション評価

Mのコミュニケーション行動および母子間のコミュニケーション行動を評価するためにまず、母親から日常生活におけるMのコミュニケーション行動について面接調査を行い、次いで構造化と非構造化の場面を設定しMのコミュニケーション行動の観察を行った。また、母子間のコミュニケーション行動は来談時に母子間で展開されるやりとりを観察して評価した。

2）対象児のコミュニケーション行動

(1)　母親との面接調査

Mの日常生活におけるコミュニケーション行動および行動特徴は以下の通りであった。

コミュニケーションの基礎能力に関しては、日常生活で使用する物の名称はほぼ理解し、具体物と具体物、具体物と絵、具体物とことばのマッチングは可能であり、言語の理解力は「～とってきて」程度の指示は理解できるが、可逆の指さしのような「～はどれ」の問いに対しては両方を指さしてしまう状態である。

自発的な意思伝達行動は遊びやおやつを要求する際に、「お願い」の意味で顔の前で手を合わせたり、「ちょうだい」の意味で手のひらをあわせて差し出す等の身振りと自分のものを取られそうになったときや嫌なものを出されたときに相手の手を払いのける拒否行動はみられる。これまで指導を受けていた絵カードの使用は、「何がしたいの？」や「カードは？」の問いがあれば提示するが自発的に

は使用しない。

行動上の問題として日常生活でも高いところに登ることを好み、降りるようにいっても聞こうとしない。また、ちょっとことばをかけた瞬間あるいは目を離した瞬間に家の外に飛び出し、追いかけると母親の顔を見ながら走り出す。

(2) 行動観察

Mのコミュニケーション行動を3つの場面を設定して4回の行動観察を行った。第1場面は自由遊び場面におけるコミュニケーション行動である。この場面は複数の子どもが複数の指導者と遊んでいる場面である。第2の場面はMの好む遊具やお菓子をMの手の届かないところに置き要求行動がでやすい場面を設定し、そこでMと指導者が遊んでいる場面である。第3はとくにMの好む遊具等を置かない設定でMと指導者が遊ぶ場面である。それらの場面を約30分VTRに収録後、前後の文脈から判断してMが指導者に対して働きかけている場面を抽出し、そのときのMのコミュニケーション手段、Mの視線、応答の際の行動の特徴を分析した。第1場面ではMの発信手段の25%が発声、75%が身振りや指さしあるいは手を引っぱるなどの直接行動であった。このときに指導者の顔を見て発信するなどの相手の確認行動は56.3%であった。第2場面は2回の観察を行い、1回目は発信手段の13.7%が発声、86.4%が身振り、指さしおよび直接行動で、相手の確認行動は45.5%であった。2回目の観察ではMが絵カードを持参しており、発信手段は発声5.6%、身振り、指さしおよび直接行動66.7%、絵カード27.8%であった。相手の確認行動は観察されなかった。第3場面での発信手段は100%が身振り、指さしおよび直接行動で相手の確認行動は21.6%であった。

4回の行動観察でMはいくつかの発信手段を用いて要求するなど発信行動は頻繁に見られるが、そのときに相手と視線を合わせる、相手の注意を引きつけてから発信するなどの注意喚起行動が少ない。そのため、相手が後ろ向きの時にちょうだいの身振りを行い、相手が気づかないために机に上がったり部屋の外に飛び出すなどの行動が見られる。また、相手がMの要求に対して異なるものを提示したり「どっちが欲しいの」と質問しても、それに答えることなく要求を続けるなど一方的でやりとりにはならない。さらに、絵カードを使用するが指導者が「なーに」と声をかけないと指導者の前にカードを提示することをしない。相手と視線を合わせてから発信する確認行動が観察はできるが、相手の注意を自分の方に向けてから発信する注意喚起行動は観察されないことから、観察された確認行動はMが意識して行ったのか否か明らかではない。

3）母子のコミュニケーション行動

Mは母親に対して発声や身振りあるいは直接行動のような手段で意思を伝えるだけでなく母親の顔を見て訴える。母親はMの発声、身振り等の手段での発信行動に気づいてはいるが応じなかったりMの意図とは異なる反応をすることも多い。また、Mが発声で訴えるときに発語を要求することがある。さらに、Mが母親の顔を見て訴えていることに母親が気づかないことあるいは、そのとき母親もMの顔を見ることはあるが、Mの意図に気づかず声をかけることなく終わることも多い。

6．コミュニケーション行動の分析と指導方針

Mはいくつかの手段を用いて要求することは可能である。しかし、発信する相手を確認することや相手の反応を待ってそれに応答することはできていない。つまり相手に意図を伝える際の設定、実行、確認の3つの要素[11]のうち実行のみでコミュニケーションが行われている。そのためMは意図を伝えたつもりになっていても、相手にMの意図は伝わっていない。このようなMの意図が伝わらないときに部屋の外に飛び出すなどの逸脱行動が起きている。

母親はMの発信行動に気づかなかったり、気づいていてもその意図を理解できないことが多い。また、Mに発語を求めることがみられ、Mの発信行動の意図を理解していても結果的にMの意図に即応しなかったり、受け入れないことも多い。

主訴のような事態はMのコミュニケーション能力のみにより生起するのではなく、母子相互の問題として考える必要がある。

したがって指導は、Mにとってコミュニケーション場面が理解しやすい状況を設定したうえで、コミュニケーションに必要な設定、実行、確認の行動が一連の行動として生起し、Mの持つコミュニケーション手段を用いて、状況に応じてやりとりすることができるように計画する必要がある。同時に母親がMの発信行動とその意図を理解し、応答的なやりとりが促進されるように計画することも必要である。そして、母親が発語にこだわることなくMとのコミュニケーションを行えるように援助する必要がある。

7．指導手続き

コミュニケーション評価をもとに上述した指導方針を設定し、以下のような目標と手続きにより指導を開始した。

指導は3期に分け構造化場面と半構造化場面により行った。Ⅰ～Ⅱ期の構造化場面は御用学習課題、Ⅲ期ではおやつルーティンにより指導を行った。一方半構造化場面は、Ⅰ期のみ自由遊び場面を設定して指導を行った。

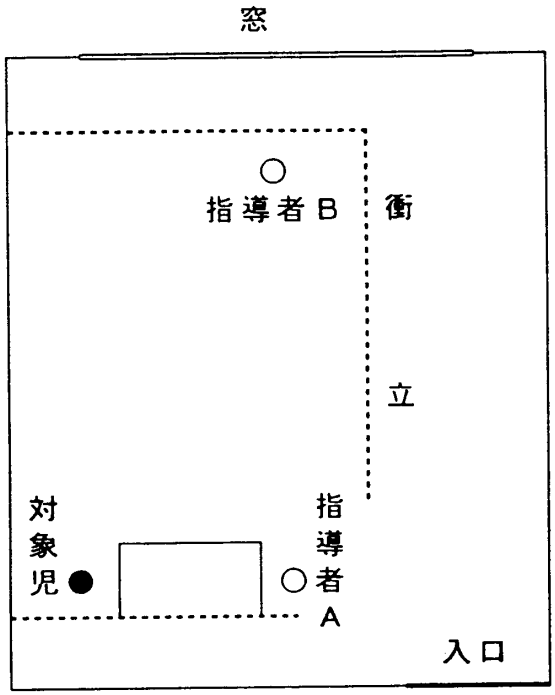

図1　Ⅰ期の指導場面

Ⅰ期では注意喚起を行った後に要求する行動を形成するために、指導者Aの指示した物品を供給者（指導者B）からもらう際、供給者の注意をMに引きつけてからを絵カードあるいは身振りによ

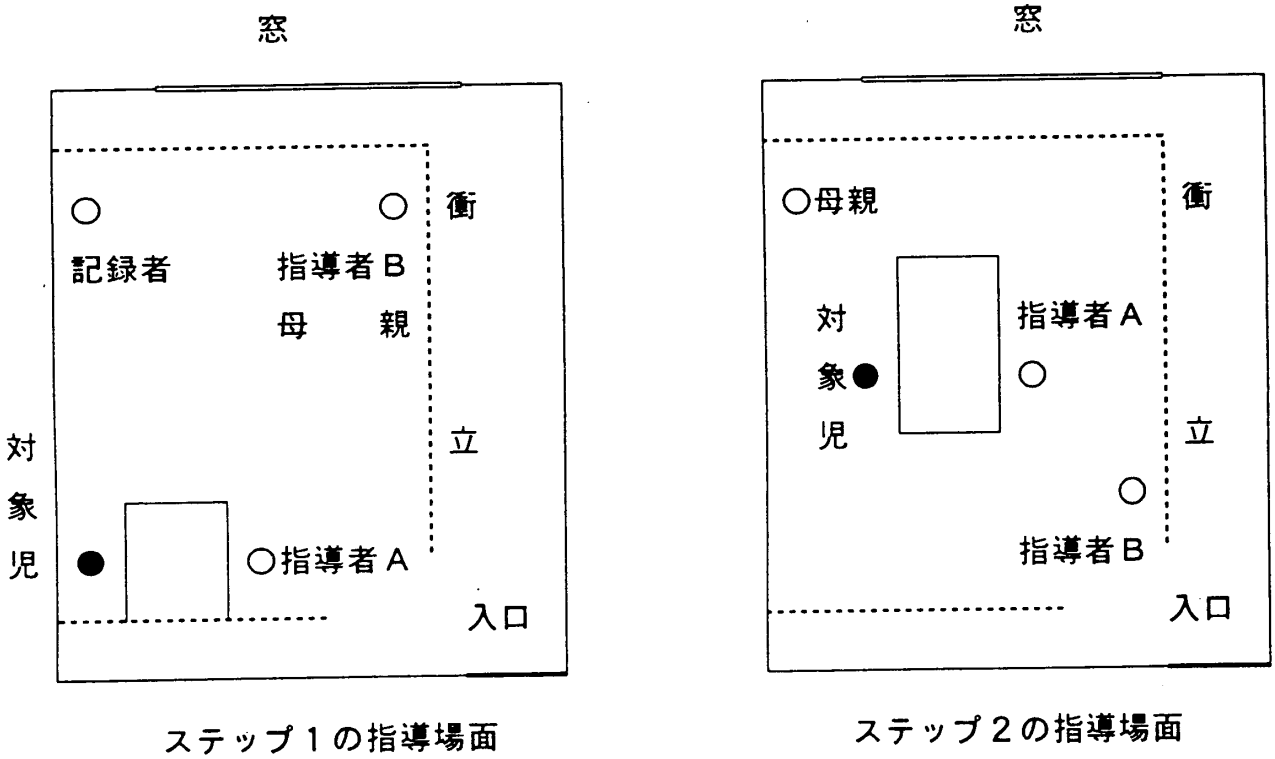

図2　Ⅱ期の指導場面

り要求を行う御用学習場面（図１）とプレイルームでの自由遊びの最中にMが他者に対して注意喚起を行った後に同様の手段で要求行動が出現しやすくなるような自由遊び場面を設定した。各セッションの前半では御用学習課題場面において、後半では自由遊び場面において指導を行った。指導においては２つのステップを設け、ステップ１ではMに気づかない供給者の肩を１度たたくことで注意喚起を行い、ステップ２では相手が気づくまで注意喚起を行うことを目標とした。その際、供給者がMに背を向けたり横を向く条件と下を向いている条件を20試行中５試行ランダムに設定した。そして、目標行動が自発しなかった場合には、①指導者がMの手を取り肩をたたく身体援助、②「肩ポンポン」という擬音語の言語指示、③「先生気づいてないよ」という間接的言語指示の順にプロンプトを行った。また、御用学習場面では１セッションあたりの試行数は20試行であった。

Ⅱ期では御用学習場面に母親が供給者として参加し、母親に対しても注意喚起の後、要求する行動が生起することと、母親がMの働きかけに適切に応じられることを目標とした。このため２つのステップを設け、ステップ３、ステップ４とした。ステップ３では母親を供給者として、Mが一連の行動により要求すること、ステップ４では２人の供給者（指導者Ｂと母親）の何れかに対して一連の行動により要求することを目標とした。目標行動が自発しない場合はＩ期と同様のプロンプトを行った。指導場面は図２の通りである。１セッションあたりの試行数は20試行で、ステップ３では前半10試行を指導者Ｂ、後半10試行を母親が供給者として参加し、ステップ４では指導者Ｂと母親がランダムに供給者の役を務めた。

Ⅲ期ではおやつルーティーンの各場面において適切に行動し、これまでの指導の定着と他者からの働きかけに対して、Mのもつコミュニケーション手段を使い応答することを目標に指導を行った。目標行動が自発しない場合は、基本的には、Ⅰ、Ⅱ期と同様のプロンプトを行った。表１はおやつ場面のスクリプト、図３は指導場面を示している。

表１　おやつ場面のスクリプト

役　割
　対象児
　指導者Ａ、指導者Ｂ、母親
小道具
　机、椅子、おしぼり、皿、コップ、缶ジュース（２種類）、袋入り菓子、箱入り菓子、絵カード

〈おやつ場面〉
場面１：導入
　１）指導者Ａが絵カード６枚を使い、手順を説明する
場面２：おしぼりをもらい手を拭く
　１）注意喚起の後、絵カードを提示して、おしぼりを指導者Ｂまたは母親からもらう
　２）おしぼりで手を拭く
場面３：おやつの準備をする
　１）注意喚起の後、絵カードを提示して、皿を指導者Ｂまたは母親からもらう
　２）注意喚起の後、絵カードを提示して、菓子を指導者Ｂまたは母親からもらう
　３）注意喚起の後、絵カードを提示して、コップを指導者Ｂまたは母親からもらう
　４）注意喚起の後、絵カードを提示して、ジュースを指導者Ｂまたは母親からもらう
場面４：おやつを食べる
　１）注意喚起をして母親を呼んでくる
　２）好きな菓子とジュースを選び、皿とコップに入れてもらう
　３）「いただきます」の挨拶をする
　４）食べる
　５）おかわりを要求し、指導者Ｂからもらう
　６）皿とコップを集める
　７）ごちそうさまの挨拶をする

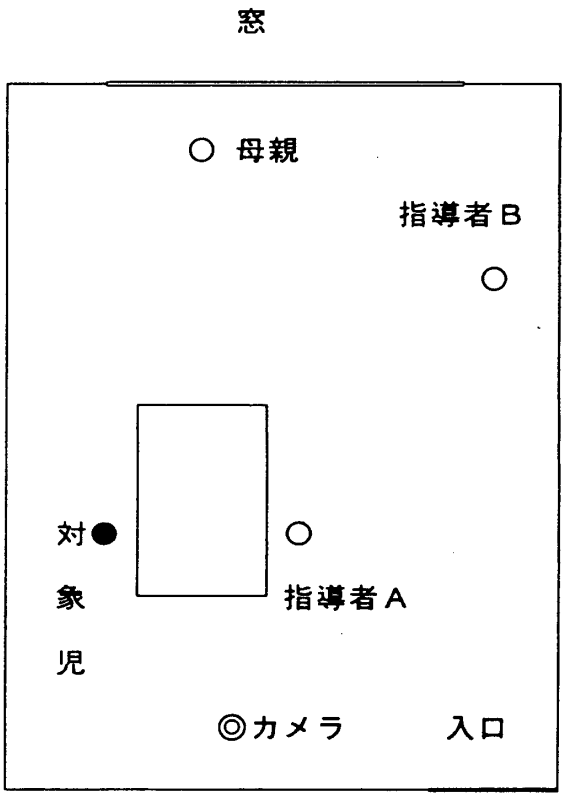

図３　おやつルーティンの指導場面

8．記録の方法と分析

Ⅰ、Ⅱ期では目標行動の生起および視線を記録者あるいは指導者が評価し、自作の記録用紙に記録した。

Ⅲ期では全セッションをVTRに収録するとともに、指導者BがMと他者のやりとり行動および視線について記録した。収録したVTRをもとに、Mと指導者や母親とのコミュニケーション行動を行動描写法で記述した。それをもとにTEACCHプログラムのコミュニケーションプログラム[23]を参考に自作のチェックリストを作成し、Mのコミュニケーション行動と目標行動の生起を分析した。分析は一致率が80％になるまで訓練された観察者2名が独立して行った。その結果、観察者間の平均一致率は91（84～100）％であった。

また、日常生活におけるやりとり行動を指導開始前、指導中期、指導後期にわけ母親に記録を依頼した。その記録をもとに、Mの行動の般化を評価した。

9．指導期間および追跡調査

原則として週2回、1回が約60分のセッションを199X年4月より199X＋1年1月までの10カ月間に30（面接2、行動観察4、指導24）セッション行った。追跡調査は指導終了から1年2カ月後に母親と面接をして聞き取りを行った。

Ⅲ．結　果

本研究では注意喚起行動を形成した後、注意喚起行動の定着と状況に応じたコミュニケーション行動が促進されることを目的として御用学習課題、共同行為ルーティン、自由遊びと3つの場面を用いて指導を行った。そこで、御用学習課題、自由遊び場面、おやつルーティン、日常生活への般化にわけて結果を述べる。

1．御用学習課題

1）注意喚起行動の形成

Ⅰ期、Ⅱ期では働きかける相手に対してMに注意を向けて発信する注意喚起行動を4つのステップを設けて指導した。この課題では指導者から求められた物品を後や横、あるいは下を向いている供給者の肩をたたくことで注意喚起を行った後、絵カードを提示して要求し、供給者の問いに答えるなどの応答の後、指示された物品をもらい指導者の元に戻るという流れになっている。図4は注意喚起行動の生起率と視線の一致率を示している。視線の一致は注意喚起あるいは絵カード提示の際に供給者が判断したものである。次のステップへ移行する際の基準は、ステップ1では80％の達成が連続3セッション、ステップ2では80％の達成が連続4セッション、ステップ3，4では90％の達成が連続2セッション続くことを原則としている。

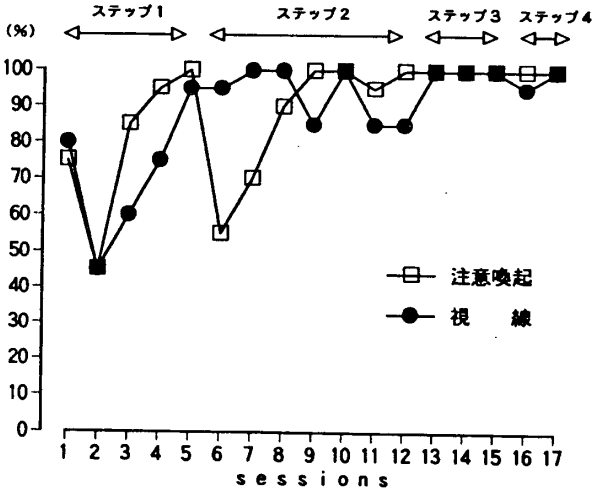

図4　注意喚起行動の生起と視線の一致

図4に示すように1、2セッションでは注意喚起行動は自発しなかったり、要求の後に注意喚起を行うなど適切な行動が生じなかったために身体的プロンプトや言語的プロンプトが必要であったが、3セッション以降は80％以上の生起である。しかし、視線の一致は5セッションで80％に達しており、注意喚起行動と視線の一致の生起は同時に達成されてはいない。ステップ2に移行して3セッション目の8セッション以降、注意喚起行動の生起率は80％を越えている。ステップ2では供給者が気づくまで注意喚起行動を行うことが目標である。ステップ1での供給者はMが肩を1回たたくだけで応答するが、ステップ2では2回の注意喚起行動の後応答することになっている。そのため、6，7セッションでは1回の注意喚起行動

では供給者が応答しないため、身体プロンプトによりMを援助する必要があった。その一方で、注意喚起行動の生起率が100％に達すると視線の一致率が低下している。これは視線回避というより一瞬視線が合う程度であるために、視線の一致が不十分であると評価していることによる。8セッション以降は注意喚起の手段として供給者の身体をMの方に向ける直接行動や発声も使うようになり、注意喚起行動の手段が拡大している。そして、供給者の方を見て、発声しながら、ちょうだいの身振りをしても供給者が気づかないときは、供給者の肩をたたき注意喚起をする行動が生起するようになっている。ステップ3では母親が供給者として参加し、指導者Bまたは母親から物品をもらう設定である。供給者として指導者Bの後に母親が参加したが、Mはとくにとまどった様子は見せなかった。ステップ3の3つのセッションすべてで注意喚起行動と視線の一致が100％に達している。ステップ4では指導者Bか母親のいずれかから物品をもらうことになるが、Mはどちらかの所に行き、注意喚起を行いカードを提示をする。最初の供給者がそれを持っていればそこで終わるが、供給者が持っていないときは「持ってないよ」といわれ、Mはもうひとりの供給者のところへ行き一連の行動を行い物品をもらわなくてはならない。結果は図4のようにMは注意喚起行動が100％生起し、視線もほぼ一致している。

2）要求行動の形成

Mは身振り等で要求することはできていたがカードを自発的に使い要求することは十分ではなかった。そのため、絵カードを使用しての要求が定着することを目標のひとつにしている。図5はカードの提示と身振りによる要求行動を示している。身振りによる要求はステップ1の後半以降ほぼ安定して生起している。カードによる要求はステップ1では比較的安定しているがステップ2では不安定になっている。手続きでは注意喚起行動の後、カードを提示して「ちょうだい」の身振りをしなくてはならないが、Mは注意喚起行動の後すぐに身振りで要求あるいは注意喚起の後カードを提示すると同時に投げてしまう行動がたびたび観察され、特に供給者がMに背を向けたり横を向いているときにカードを投げ出し、部屋の外に出ようとする逸脱行動が観察されている。しかし母親が供給者として参加したステップ3以降では、カード提示と身振りの両者とも100％の生起率となっている。

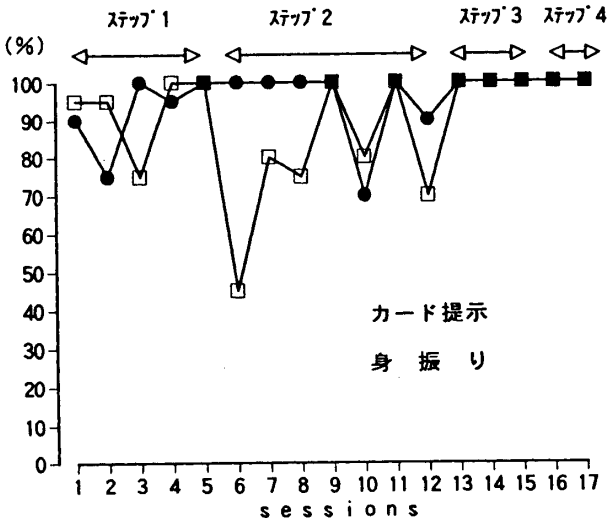

図5　カード提示および身振り行動の達成

3）注意喚起行動と要求行動の連鎖

図6は注意喚起の後、要求をして物品を得るという行動連鎖の生起を示している。全体としてはセッションを重ねるごとに一連の行動が連続して生起するようになっている。ただし、ステップ2の最初のセッションである6セッションでは図4、図5のように注意喚起行動と要求行動のいずれも生起率が急激に低下し、必然的に行動連鎖の連続も低下している。また、12セッションでも行動連鎖の生起率が低下しているがこれはカードを提示すると同時にカードを投げ出し、部屋の外に飛び出そうとする行動が生じたためである。一連の行動連鎖の生起にステップ1では注意喚起行動が影響しているが、ステップ2以降では必ずしも注意喚起行動のみの影響だけではなく、10セッションでは要求行動、12セッションでは両者の要因がそれぞれ影響し合っている。視線の一致を含めた注意喚起行動、絵カードと身振りによる要求行動の両者共に13セッション以降安定して生起しているが、ルーティンの一連の行動は15セッション以降に安定して生起している。これは15セッション以降場面の理解ができたことを示している。

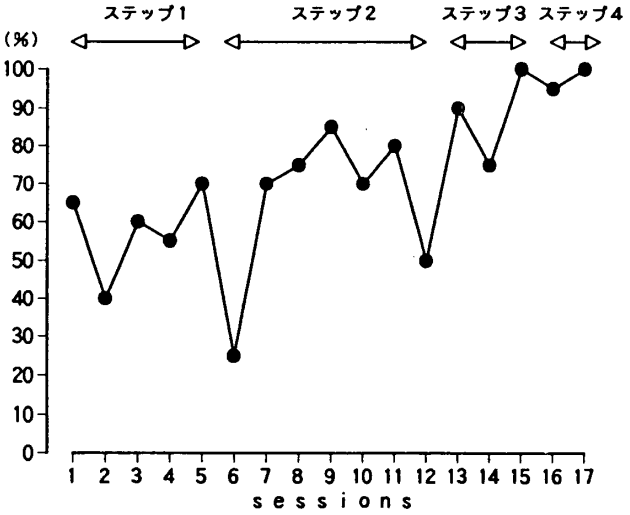

図6　Ⅰ期とⅡ期における課題の完全遂行率

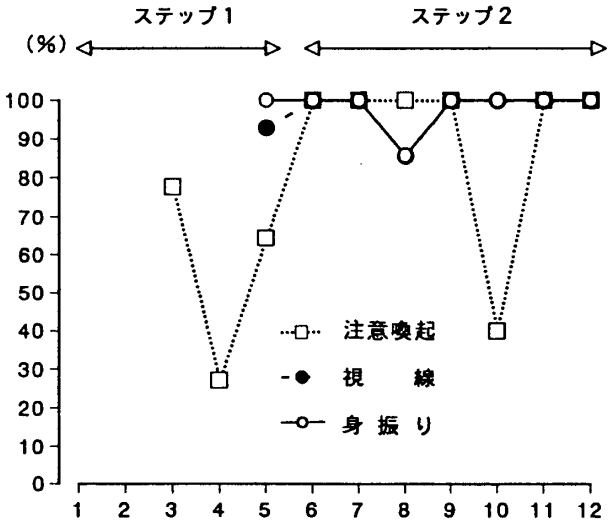

図7　自由遊び場面での視線の一致と注意喚起行動および身振りの生起

2．自由遊び場面

この場面は共同行為ルーティンではないが遊びの文脈における注意喚起行動の指導と共同行為ルーティンでの指導の般化を確認することを意図している。

図7は半構造化された自由遊び場面での視線の一致と注意喚起行動および身振りの生起を示している。一部視線についての記録が欠けているが、指導者にやってほしいことを依頼するときの注意喚起行動はステップ2に入りほぼ100％の生起で視線もほぼ100％一致するようになっている。ステップ2の10セッションでは注意喚起の生起が低いが、このときは指導者の前に立ち身振りで要求している。

表2　おやつスクリプト達成項目

活　動　　セッション	18	19	20	21	22	23	24
場面1							
1）説明を聞く	○	○	○	○	○	○	○
場面2							
1）おしぼりをもらう	×	×	×	○	○	○	○
2）手を拭く	×	○	×	○	○	○	○
場面3							
1）皿をもらう	×	×	○	○	○	○	○
2）菓子をもらう	×	○	○	○	○	○	○
3）コップをもらう	×	○	○	○	○	○	○
4）ジュースをもらう	×	×	○	○	○	○	○
場面4							
1）母親を呼んでくる	×	○	×	○	○	○	○
2）菓子とジュースを選ぶ	×	○	○	○	○	○	○
3）いただきます	○	○	○	○	○	○	○
4）食べる	○	○	○	○	○	○	○
5）おかわり	○	○	○	○	○	○	○
6）皿、コップを集める	○	○	○	○	○	○	○
7）ごちそうさま	○	○	○	○	○	○	○
逸脱行動の回数	7	7	12	7	0	4	0

また、身振りによる要求行動はほぼ安定して生起し、構造化場面よりも安定している。

3．おやつルーティン

表1のおやつ場面のスクリプトではMは表の各場面に示してある行動をとることが要求される。これは御用学習課題に多くの要素を加え複雑化されたスクリプトであり、御用学習に含まれる行為を機械的に反復するだけではなく、状況を理解したうえでの文脈に応じた応答行動が要求される。

表2はスクリプトの各項目の達成状況を示している。ルーティンの初回18セッションでは、スクリプトの理解ができず、「いただきます」以降のおやつを食べて片づける項目を達成しただけである。20セッションまではいくつかの項目を達成することに失敗しており、そのうえ部屋を飛び出す逸脱行動も多く観察されている。また、21セッション以降全項目を達成しているが21セッションでは逸脱行動が7回観察されている。逸脱行動は20セッションまでは場面2から4までの各場面で生じているが、場面4の21セッションではおかわりの後と皿、コップを片づけているときに生じている。これらのことから21セッションまではスクリプトを理解したうえでのやりとりはできていないといえるだろう。22セッション以降は全項目を達成しているだけではなく、逸脱行動も減少している。23セッションで4回の逸脱行動が観察されているが、1回は場面1に導入する前で、残りの3回はMがおかわりを食べ、話をしていた指導者と母親に対して椅子を揺すりながら発声により話しかけているとき、その椅子が倒れたことから始まっている。指導者がMに倒れた椅子を起こして座るようにいうが興奮して部屋の外に飛び出そうとした。そのたびに椅子に座るようにいうが興奮がおさまるまで逸脱行動がみられた。このような状況での逸脱行動であるため、スクリプトの理解はできていると考えられる。

このような中で注目すべきことは、場面4の菓子とジュースの選択およびおかわりを要求する際の指導者とMのやりとりである。菓子とジュースの選択では指導者の「Mくん、どっちのお菓子がいい？」「Mくん、どっちを飲む」の問いに、Mは好みの菓子やジュースを発声＋指さしにより応えている。おかわりの要求ではMから指導者に対し、注意喚起の後身振りで要求し、指導者の「何が欲しいの？」の問いに対し、コップあるいは菓子皿を指さしたりカード提示で応じている。このWhich型やWhat型の問いに対する応答は特に指導していたわけではないが、おやつルーティン場面の早期から生起している。そして、セッション22からは同じ問いに対して「ポ・テ・ト」や「プ」（コップの意味）のように音声で応答するようになっている。

図8はおやつルーティンにおけるMと指導者（補助指導者と母親を含む）との応答行動の生起率と視線の一致を示している。応答行動の生起率はスクリプトの各項目を遂行する際に指導者からの問いに適切な応答があったことを示している。応答行動の生起率は視線の一致率よりも常に低いが、セッションを重ねるごとに生起率が高くなり22セッション以降はほぼ70％の生起率となっている。また、視線の一致率もセッションを重ねるごとに一致率が高くなり、22セッション以降は100％である。スクリプトの理解ができそれと平行して適切なやりとり行動が可能となっている。

次におやつルーティン開始10分間のMと指導者のやりとりの回数をVTR映像を使い分析した結果が図9である。これはおやつルーティンの7つのセッションを10分間に限定して分析しているため、全セッションのすべてを分析し比較しているのではない。しかし、図8のように応答行動の生

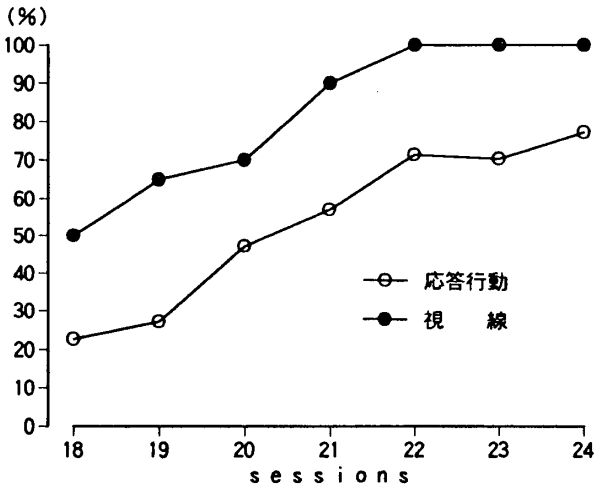

図8　おやつルーティーンにおける応答行動の生起と視線の一致

起が18、19セッションと23、24セッションでは大きな差があるためそれぞれのセッションにおけるやりとりの持続が反映されると考え分析を行った。また、10分間に限定したのはおやつルーティンの7つのセッションは最短で約10分（23, 24セッション）、最長で約30分（18, 19セッション）と終了までの時間にバラツキがあるからである。やりとりの回数とは指導者およびMの働きかけ、あるいは応答行動をそれぞれ1回と数え、不成立とは指導者の意図とは異なる応答をした場合、1回とは指導者の働きかけのみでMの応答のない場合を、2回とは指導者およびMの働きかけに対し、指導者あるいはMの応答が1回あったことを意味している。図9はセッションを重ねるたびに不成立や指導者からの働きかけだけで終わることが減少し、相互のやりとりが増加していることを示している。とくに22, 23セッションでは5回以上のやりとりが20%を越えるようになり、指導者の「Mくん、おいしかった」「もっと食べたい？」「今日はおしまいにしようか」などの問いにたいし、発声やうなずきで応え、会話のようなやりとりになっている。

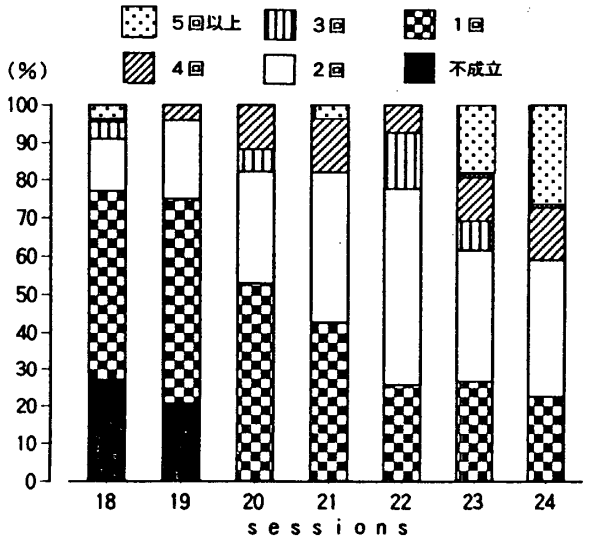

図9　おやつルーティンでのやりとり行動の持続

4．日常生活への般化

1）日常生活場面でのコミュニケーション行動

セッションでの指導が日常生活場面において般化していることを確認するために、母親に日常生活におけるMのコミュニケーション行動の記録を依頼した。表3～表5が指導前、指導中期、指導後期の日常生活場面でのMと母親のやりとりを示している。表3からも明らかなように、指導前はMが何か食べたいような場合でもそれを母親に訴えることはなく、自分でとったり、調理しようとしている。また、自分で欲求を満たせないようなときは母親に訴えることはするが、母親の指示を聞くことなく部屋を飛び出していく状態である。指導中期の8セッション～15セッションにかけては表4のようにMが要求して母親が応えないあるいは、1度母親の肩をたたき応答がないときに再度肩をたたくというように注意喚起行動が生起して、母親とのやりとりが持続するようになっている。そして、指導後期の16セッション～24セッションにかけては表5に示すように注意喚起行動の生起だけではなく、やりとりが指導中期よりも持続するようになり、音声により応答することもみられるようになっている。さらに、指導前は表3のようにMの要求に対して母親が待つようにいったとき、外に飛び出す行動がみられたが、指導後期では表5のようにMの誘いに対し母親が待つようにいうと座って待てるようになっている。このことは、指導の成果がセッション場面だけでなく日

表3　指導前の日常生活でのやりとり

子どもの行動	母親の行動
〈空腹で何か食べたいとき〉 ・母親の鞄を勝手にとり、おやつを食べる	・少し離れたところにいる
〈居間にいて何か食べたそうにしている〉 ・買い物に行こうというように財布をもってくる ・ひとりで外に飛び出していく	・「行くから持ってね」という
〈居間にいてポテトが食べたいとき〉 ・ひとりで台所へ行きフライパンをガスコンロに置き火をつける	・居間で仕事をしている

表4　指導中期の日常生活でのやりとり

子どもの行動	母親の行動
〈指導を受けて帰る途中〉 ・母親と歩きながら「ちょだい」の身振りをする ・母親の肩をたたく ・「ちょうだい」の身振りをする	・無視をする ・「なーに」と尋ねる ・お菓子をやる
〈母親が指導者と話をしているとき〉 ・母親の肩をたたく ・再び肩をたたく ・母の手を引っ張る（早く帰ろうという意味）	・指導者と話し続ける ・「どうしたの」と尋ねる

表5　指導後期の日常生活でのやりとり

子どもの行動	母親の行動
〈居間に座っているとき〉 ・母親の肩をたたく ・母親の手を引っ張る ・台所に連れて行き、コンロ網を置き餅を乗せる ・うなづく ・居間に座り、餅が焼き上がるまで待ち、焼き上がった餅を食べる	「なあに」と振り向いて尋ねる 「どこに行くの」と尋ねる 「お餅食べたいの」と尋ねる 餅を焼いてやる
〈台所で料理をしているとき〉 ・母親の所にきて、肩をたたく ・「ちょうだい」の身振りをする ・冷蔵庫を指さす ・冷蔵庫をのぞき込むが欲しい物がなかったようで、また「ちょうだい」の身振りをする ・「ポ・テ・ト」と言う ・財布を持ってきて母親の手を引いて「行こう」と言うかのように母を誘う ・財布を持ったまま台所の椅子に座って持っている	「なあに」と振り向いて尋ねる 「何が欲しいの」と尋ねる 冷蔵庫を開けてみせる 「何が欲しいの」と尋ねる 「ポテトが欲しいの、今なにから後で買ってこようね」と答える 「持っててね、これを作ってからね」と答える

常生活場面にも般化していることを示している。

2）母親の自己記録による気持ちと行動の変化

Mの日常場面でのやりとりを記録する際にMの行動や母親自身の行動の変化について、母親が気づいたことを記録することを依頼した。記録を依頼したときからMの行動の変化については多少の記述があったが、母親の気持ちについての記載は、おやつルーティンのセッションに入った指導後期から始まっている。表6はそこに記された母親の行動と気持ちの変化を示している。ここでは母親がMに対する自分のコミュニケーション行動に気づき、望ましい行動をとるようになったことが示されている。すなわちMの要求に対して必ず応え、Mの発声や身振りによる要求を母親が言語化して返すというセッションにおける供給者としての行動が日常場面に般化し、日常生活場面における母

表6　母親の自己記録にみる気持ちと行動の変化

・記録をするようになって子どものいうことを聞いてやってないことに気づいた。
　子どもが要求したとき「待っててね」といっているが、それを1度も実行していないことに気づいた。記録を読み直すとこれまで要求をかなえてやっていたことがなかった（12月下旬）。

・子どもの要求に、「何かしたいの」「待っててね」といったらそれを必ず実行するようにしている（12月下旬）。

・子どもが発声や身振りで要求してきたら、それを私がことばにして返すようにしている（1月上旬）。

・以前は私が一方的に話しかけているような感じだったのですが、最近は明確なものではないけれどあの子なりに表現しようという態度がみられ、会話をしているような気分になっている（1月中旬）。

・私が言っていることが以前よりも確実に伝わっていると思うように思える（1月中旬）。

・以前は、声をかけても反応があまりな方ので、子どもに対して声をかけても仕方ないと思っていたが、今は私が声かけすれば何かがかえってくるので声かけが頻繁になった（1月下旬）。

・私の考えていることがよく伝わるようになってきたら、子どもが「本当の人間になったみたい」でかわいらしく感じる（1月下旬）。

・最近は子どもを余裕を持って見ることができるようになった（1月下旬）。

親のコミュニケーション行動の自己修正がなされたということである。そして22セッション以降では母親はMと会話をしているような気分になり、母親の言うことがMによく伝わり、かわいく感じるようになったことが述べられている。これはMに対する母親の理解や受け止め方がポジティブに変化したことを示している。

5．追跡調査

指導終了後ほぼ6カ月に1回の割合でMのその後について母親から簡単な聞き取りは行っていたが、指導終了後1年2カ月後にMのコミュニケーション行動および飛び出し行動について詳しい聞き取り調査を行った。母親とのやりとりでは指導終了時とほとんど変わることなく、注意喚起行動の後に要求行動があり、要求の手段も身振り、発声、指導終了時と同様の発語、絵カードと多様な手段による要求である。また、母親の言語指示もほぼ理解し部屋から飛び出すことはなくなっている。しかし、Mの要求が絵カードにないようなものを要求するようになり、母親がMの要求が理解できずに困ることがあるが部屋を飛び出すことはない。

Ⅳ．考　察

1．応答的コミュニケーションの促進

本研究ではMが注意喚起を行い相手の注意をMに引きつけてから要求を発信することを中心とした指導を御用学習課題と共同行為ルーティンの文脈を通して指導した。それはMが相手に意図を伝えるとき設定、実行、確認の3要素中、実行のみで意図を伝えようとしていることが観察されたため、これらの文脈を使い注意喚起を行い相手を確認してから要求することで、Mが相手の反応を見て応答することを促進できると考えたからである。そして、場面文脈や質問の意味理解の促進には単純な場面設定から複雑な場面設定への移行が重要であることが指摘[9),15)]されていることから注意喚起を行って要求することを中核として御用学習課題とおやつルーティンを用いて指導した。ここで用いた御用学習課題はひとつのルーティンとして考えることもできる。したがっておやつルーティンは御用学習課題にいくつかの要素が加えられた複雑化したスクリプトと考えられる。

注意喚起行動の後、相手を確認するための視線の一致を標的行動とした御用学習課題ではステップ1，2ではどちらか一方のみは高頻度で生起するが両者が高頻度で生起するのはステップ3に入ってからである。これはMが注意喚起を行い相手を確認することを学習していなかったためと考えられる。指導前の行動観察で相手と視線を合わせて発信する行動は確認されていたので、確認すること自体はできていたのかもしれないが、少なくとも注意喚起に伴い相手を確認する意味で視線を合わせることは学習していなかったといえる。そのことはステップ1では注意喚起の方が視線一致より先に高頻度で生起するが、ステップ2に移ってからは視線の一致は高頻度で生起することが持続され、注意喚起行動は遅れて生起をしていることからも裏付けられる。つまりステップ1では新しく指導した注意喚起行動が先に生起し、スクリプトを繰り返すうちに視線の一致も生起するようになった。ところがステップ2に移ると事態が変わり相手が気づくまで注意喚起をしなくてはならず、そのために相手を確認する意味での視線の一致は生起頻度が維持されたが、相手が気づくまで行わなくてはならない注意喚起行動は高頻度に生起することが遅れ、ステップ3に入り両者を同時に行うことが学習されたということである。

一方Mの要求行動は身振りによる要求は可能であったが、身振りのみでは何を要求しているのかわらないため絵カードを提示して要求することを指導することが必要であった。ステップ1の後半では絵カード提示後、身振りで要求する行動が生起しているが、ステップ2では身振りは生起しても絵カードの提示は生起しにく絵カードを投げ出してしまうことが多かった。Mにとっては身振りでの要求が定着していることに加え、自由遊び場面では絵カードを提示することなく要求が実現できたために、絵カードを提示する意味を理解しにくかったと考えられる。

注意喚起行動と要求行動の生起とは別に、御用学習ルーティンで要求される各行動の連鎖が生起し、それを逸脱行動をすることなく達成できるのはステップ3の後半になってからである。これは

標的とした行動が生起するだけではその場面の理解、換言すればスクリプトの理解には繋がらないことを示している。御用学習課題では注意喚起行動に4つのステップを設定し、単純化された場面から複雑な場面に移行したがこれが適切であったか否かを検討する必要がある。図4，5はステップ1からステップ2への移行がステップ3，4への移行より困難であることを示している。このことからステップ1から母親を参加させステップ3を省略することや、なぜ注意喚起を行わなくてはならないのか理解できるように工夫が必要である。さらに御用学習課題そのものについての検討も必要である。対象児の認知発達やモティベーションを考慮した課題設定の必要性が指摘されている[3),6),9),15)]が、Mにとって御用学習課題は適切ではなかったことが考えられる。すなわち要求される行動を行った後、それが何を意味するのかMには理解しにくかったということである。たとえば、おやつルーティンでは要求される行動を行った結果がお菓子を食べることであり、その意味は理解しやすいが、御用学習課題はその点が弱かったと考えられる。同時にセッションあたりの試行が20試行であり、前半と後半に分けてあるとはいえMには単調であったとも考えられる。

一方おやつルーティンでは、前半の21セッションまでスクリプトの項目は達成されても逸脱行動が見られるなど御用学習課題と同様の現象が起きている。しかし、その後のセッションでMはスクリプトを理解し指導者との応答行動も増え、やりとりが持続している。また逸脱行動も減少している。これは文脈理解が言語理解を促進し適切な応答が可能になることを示している[9),15)]。おやつルーティンは御用学習課題を複雑化したもので御用学習課題のスクリプトが適用でき、Mには理解しやすく、おやつを食べるということがMのモティベーションを高めることになったと考えられる。

以上のことから御用学習とおやつルーティンを用いた指導はMの応答的コミュニケーション促進に有効であったといえる。ただ御用学習課題については検討する余地が残されており、自然な文脈のルーティンを工夫することが必要である。

2．日常生活への般化

日常生活場面でも注意喚起行動が生起し、やり取りが続き応答的コミュニケーションが可能となっている。そして外に飛び出すなどの逸脱行動もなく、指導終了後1年2カ月後においても指導したことが般化、維持されていることが確認された。これは母親が指導に参加したことの成果である。

母親が指導に参加することによってMは指導場面で学習したコミュニケーション行動が日常生活場面でも機能して母親とのコミュニケーションが活発となった。その結果、Mの意思の伝達や状況の理解が促進され逸脱行動がなくなったと考えられる。

母親は指導に参加することによりMの行動の意味を理解し、どのように働きかけるのか学習することができた。すなわち、注意喚起行動の指導を通してMは視線のみで訴えることが理解でき、Mの発信行動を見逃さなくなった。また、Mは状況の理解ができないときや自分の意思が伝わらないときに逸脱行動が生じることが理解できた。その結果として、Mの要求には必ず応じるようになり、Mの要求を母親が言語化して確認するなど母親は行動を自己修正している。

このように母親の行動に自己修正が行われたのは指導に参加したことだけでなく、記録を読み返すことによりMに対する自己の行動を振り返るようになったことが大きい。そのような母親の行動の変化はMの行動にも影響をもたらし、その結果として母親はMなりの表現で会話をしていることや母親の言っていることが確実に伝わっていると感じるようになりMへの働きかけが増加する。そしてMが本当に人間になったようでかわいく思うようになるなどMに対する認識が変化している。このような認識の変化はMにも起きていると推察できるが具体的には明らかにできていない。ただ、Mは外の飛び出すとき、母親の顔を見ながら母親が追いかけると走り出すなどRicher[14)]の指摘する接近・回避動因的葛藤を思わせる行動がある。この行動がなくなったことはMが場面を理解することができるようになったことと同時に、母親に対する認識も変化したと推察することは可能である。いずれにせよ、母親の行動の変化と共にMの行動にも変化が起き、それは両者の認識にも変化が生

じた。このような両者の変化は、いわゆる関係性が変化した[4]ことによると考えてよいであろう。

本研究における指導場面への母親参加の意義として以下の2点を指摘できる。第一にMの行動の何を標的に指導するのかが明らかになることで、Mの行動の意味を理解でき、母親がそれにどう応じたらよいのか学習しやすくなる。第二は母親がMの行動を記録し、それを読み返すことが自己のMに対する応答行動をセルフモニタリングすることになり、その結果、母親のセルフコントロールによりMのコミュニケーション行動が日常場面に般化するための橋渡し的な役割を果たすことになった。このことは自己の子どもに対するコミュニケーション行動を母親自身で客観視できる方法を導入することが重要なことを示唆している。

V. 結　論

母親と共に共同行為ルーティンの文脈を使った指導により、Mにとってはスクリプトの文脈理解が促進され、応答的なコミュニケーションが可能となった。同時に母親にとってはMの行動の意味が理解できるようになり、Mに対するする母親自身のコミュニケーション行動を客観視することで母親の応答行動が自己修正された。母親とMの両者の要因が相互に影響しあい母親のMに対する認識がポジティブに変化して両者の関係性が変わった。そのことにより母親とMのコミュニケーションが深まり、Mの逸脱行動も起きることはなくなった。

注. 病院での診断は「自閉症ではないが自閉的」となっているが、生育歴と行動観察時の行動特徴などから「広汎性発達障害」の意味であろうと筆者が判断した。

謝　辞

本研究を行うにあたり迫富裕子さん（現所属、宮崎県立都城聾学校）に多大な協力をいただきました。心から感謝します。

文　献

1）石川真由美，鴇田征子（1996）：自閉傾向生徒への日常的な場面を利用した二文節文の言語指導－指導における親の参加について－．特殊教育学研究，35（5），65－71.

2）伊藤英夫（1996）：自閉症幼児の語用論的アプローチ：野村東助，伊藤英夫，伊藤良子（編）「自閉症児の指導法」，49－72，学苑社．東京.

3）Koegel,R.L. & Johnson,J.（1989）：Motivating Language Use in Autistic Children. In Dawson, G.（ed.）: Autism Nature, Diagnosis,and Treatment,310-325. Guilford Press,New York.

4）鯨岡峻（1998）：関係性が変わるとき：秦野悦子，やまだようこ（編）「コミュニケーションという謎」，173－200，ミネルヴァ書房．京都.

5）宮崎真（1992）：共同行為ルーチンによる重度精神遅滞児のごっこあそび、コミュニケーション行動の促進．特殊教育学研究，29（4），105－110.

6）長崎勤，飯高京子，萩原悦子，片山ひろ子，三浦文（1986）：認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み－言語の使用的側面に問題をもつ3事例に対するコミュニケーション指導－．特殊教育研究施設報告書，35，1－18.

7）長崎勤，森村茂，切封由紀子，嶺野恵美子（1989）：認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み（Ⅲ）－ダウン症児に対する集団ゲームを通してのコミュニケーション指導－．特殊教育研究施設報告書，35，1－18.

8）長崎勤，吉村由紀子，土屋恵美（1991）：ダウン症児に対する集団ゲームを通してのコミュニケーション指導－「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的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の指導－．特殊教育学研究，31（2），23－33.

10）長崎勤（1994）：言語指導における語用論的

アプローチー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ー．特殊教育学研究，32（2），79－84.

11）長崎勤（1995）：ことばの発達と障害：麻生武，内田伸子（編）「人生への旅立ち胎児・乳児・幼児期」，193－227，金子書房，東京.

12）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.

13）Prizant, B.M. & Wetherby, A.M.（1989）: Enhancing Language and Communication in Autism: From Theory to Practice. In Dawson, G.（ed）, Autism Nature, Diagnosis, and Treatment, 282-309. Guilford Press, New York.

14）Richer,J.M.（1990）.The value motivational conflict in the clasification and treatment of children's disturbed behavior.The 12th Congress of International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Progressions, Kyoto,Japan. 栗田広訳（1992）：小児の行動障害の分類と治療における動機葛藤の価値，「第12回国際児童青年精神医学会（編）：児童青年精神医学への挑戦－21世紀に向けてー，第12回国際青年精神医学会論文集，177－188，星和書店，東京.

15）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.

16）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.

17）関戸英紀（1996）：自閉症児における書字を用いた要求言語行動の形成とその般化促進ー物品，人，および社会的機能の般化を中心にしてー．特殊教育学研究，34（2），1－10.

18）関戸英紀（1998）：自閉症児における応答的発話の習得ー共同行為ルーティンによる指導を通してー．特殊教育学研究，36（1），29－37.

19）Tager-Flusberg, H.（1989）:A Psycholinguistic Perspective on Language Development in the Autistic Child. In Dawson, G.(ed), Autism Nature, Diagnosis, and Treatment,282-309.Guilford Press, New York.

20）財部盛久（1993）：地域社会における発達障害児の治療教育に関する研究．マツダ財団研究報告書，6，69－85.

21）氏森英亜（1992）：自閉症児の治療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.

22）Watoson, L. R., Lord. C., Schaffer, B., & Schopler,E.（1989）:Teaching Sponteneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Childrean. Irvington Publishers, Inc.New York.