

自閉症児の応答的発話獲得に関する事例研究

— 即時性エコラリアで応答する自閉症児に対するパソコン使用の検討 —

田 実 潔

目 次

- ・ はじめに
- ・ 方 法
 1. 指導 1
 2. 指導 2
- ・ 総合考察

1. はじめに

近年、自閉症児のこぼの障害について、その機能的使用の困難性や応答性言語行動の困難性が指摘されており (Tager-Flusberg,⁽²⁰⁾ 井上・小川・藤田,⁽²⁾ 綿巻・西村・佐藤,⁽²²⁾ Wetherby and Prutting⁽²⁴⁾ とも、自閉症児のこぼのやりとり、つまり応答性言語行動獲得についてその困難性を指摘している。このような自閉症児の言語獲得困難性について、長崎⁽⁸⁾ は、語用論研究の立場から語用論的アプローチが有効であることを指摘し、共同行為ルーティンによる大人との相互交渉を通して文脈を整理し構造化することで、自閉症児の機能的言語獲得に効果があるとしている。語用論的アプローチとしては、長沢・森島⁽⁹⁾ や松田・植田⁽⁴⁾ らが機能的言語指導法や共同行為ルーティンを利用した指導事例を報告している。さらに、関戸⁽¹⁶⁾ や仲矢⁽¹⁷⁾ が応答性言語行動の獲得事例について、指導実践を報告している。このようなアプローチによる応答性言語行動 (応答的発話) 学習形態によるものでは、構造化された場面での要求語は形成されやすいが、小笠原⁽¹¹⁾ が指摘しているように、自閉症児の場合は、獲得された援助要求語が即時性エコラリアと機能的に等しい使われ方をされる場合が

ある。

この即時性エコラリアについては、自閉症児に限らず、コミュニケーションを円滑に進める上での重篤な障害となることが指摘されている (Schreibman & Carr)⁽¹⁴⁾。そして、Carr, Schreibman, and Lovass⁽¹⁾ は、即時性エコラリアについて、言語指示や発問に対して適切な応答的発話ができないときに多く出現すること⁽⁵⁾を示している。一方で McMorro and Foxx⁽⁶⁾ は、言語指示や発問に対して自発語で応答できることで即時性エコラリアが減少することを指摘している。

そこで、本研究では発問に対して即時性エコラリアで応答することの多い3名の自閉症児に対して応答的発話の獲得を目指した指導を行った。指導においては、同じ標的行動を獲得目標とする指導1、指導2を設定し、指導1では言語による弁別刺激のみの提示による標的行動の獲得を目指した。指導2では、言語刺激に加えて、パソコン上に入力された視覚情報をプロンプトとして利用することで視覚刺激も弁別刺激として提示し、応答的発話獲得についてのパソコンによる視覚刺激の有効性を検討することとした。

本研究ではパソコンを利用したが、パソコンを使った障害児への指導実践は、運動障害児や病虚弱児への指導例が多く、知的障害児や自閉症児への指導実践はまだ少ない。永野・飯田・奥村⁽⁷⁾ は、知的障害児にコンピュータゲームを導入して学習効果をあげる試みを報告し、パソコンゲーム的な環境における学習が知的障害児の認知能力を高めることを明らかにし

ている。また、村田・田実・岩崎・榊原⁽⁶⁾は、自閉症児を含めた3名の知的障害児を対象に、パソコン上のバーチャル空間にてチャットによる交流を試みている。結果として、適切な支援活動(プロンプト)があれば、応答的言語活動の形成は可能であることが示されたが、チャットの場合、パソコン画面上への文字入力⁽⁷⁾の早さが要求されることから、直接的なコミュニケーション交流の促進は難しかった。さらに、田実⁽⁸⁾はパソコンを使ったテレビ会議システムを用いて、自閉症児の応答的発話の獲得を目指した指導を行い、会話の対象者と自分自身の会話する様子をリアルタイムにパソコン画面上で確認することで、応答的発話獲得に成果を挙げている。以上から、知的障害児、特に自閉症児の場合は、視覚刺激が有効なプロンプトとなり、パソコンの使用が自閉症児に対する効果的な指導手段になり得ると考えられる。

II. 方 法

1. 指導 1

自閉症児の応答的発話獲得指導については、Lord⁽⁹⁾が、自閉症児は親密でない健常児群よりも日頃関わりのある知的障害児群との交流の方がよく見られることを指摘している。いわゆる「誠実性の原則」から、特に指導のために構造化された環境を設定するのではなく、養護学校における日常の授業の中での指導を設定した。担任教師との関わりから、標的行動を設定し、望ましい応答的発話を形成していった。

指導 1 においては、対象児の応答的発話を即時プロンプト法で強化して、標的行動の獲得を目指した。

1) 対象児

国立 K 大学附属養護学校中学部に在籍し、医療機関において自閉症もしくは自閉性障害

と診断された3名(3名とも男子。以下、A児、B児、C児とする)である。指導開始時の生活年齢はA児が12歳7ヶ月、B児が12歳11ヶ月、C児が13歳10ヶ月である。新版 K 式発達検査の結果では、言語社会領域のそれぞれの発達年齢は A 児は3歳11ヶ月、B 児は3歳4ヶ月、C 児は3歳5ヶ月であり、3名とも言語活動は頻繁にあるものの、発問に対しては即時性エコラリアで反応したり、パターン化した言語反応で応えることが多い生徒である。発問に対して適切な応答的発話で対応できることが望まれる生徒であり、即時性エコラリアやパターン化した言語反応が減れば、他者とのコミュニケーションも取りやすくなると考えられる。

2) 指導内容

(1) 指導期間：2000年11月から12月の2ヶ月間、原則として週2回、1回45分の授業の中で1回30分のセッションを設定し、合計14セッション行った(ベースライン2セッションを含む)。また、指導終了後2週間後の2001年1月に標的行動の維持測定を行った。

指導には、2名の教師(T教諭、M教諭)があたった。指導にあたっては、事前に標的行動について教師間で共通理解をはかり、強化プロンプトや指導の手順を徹底した。

(2) 標的行動：本研究で用いた弁別刺激と標的行動の一覧を標的言語行動として Table 1 に示した。井上⁽¹⁰⁾や Secan⁽¹¹⁾らは、自閉症児の応答的発話について、What 疑問詞に対する応答的発話の必要性を指摘し、What, Who, Where や What, How, Why のそれぞれの疑問詞に対する応答的発話の獲得に成功している。また、関戸⁽¹²⁾も同じように自閉症児に対して Wh 疑問詞に対する応答的発話の獲得を目指して共同行為ルーティンによる言語指導を行い、Who, Whose, How の3疑問詞に対する適切な応答的発話を習得させている。また、同

様に選択刺激として Which 疑問詞に対する応答的発話の指導も行っており、応答的発話のバージョンの広がりがあったことを報告している。そこで本研究では、What 疑問詞と Which 疑問詞に対する応答的発話の獲得を目指すこととした。標的行動は全部で6項目あり、それぞれの弁別刺激に易課題と難課題を設定した。さらに弁別刺激 ~ を What 型、~ を Which 型に分類した。易課題では、「 ~ ですか?」という発問文型で、標的行動となる「 ~ です」という反応を引き出しやすい弁別刺激となっている。Which 型発問では、易課題は、What 型発問と同じように「 ~ をしますか (ですか)、 ~ をしますか (ですか)?」という発問形式で、標的行動(「 ~ をします」)を獲得しやすい弁別刺激

に設定した。難課題も What 型発問と同様に、Which 疑問詞を用いた発問文型を弁別刺激とした。また、What 型、Which 型ともに、難課題文型はいずれも疑問詞が発問文の後におかれる文型を弁別刺激文型とした。

(3) 手続き：最初の2セッションをベースラインとした。ベースライン期では、T 教諭と M 教諭とで弁別刺激と標的行動の応答的言語行動を行ってみせるモデリングプロンプトが与えられた。また、T 教諭の発問に対する対象児の応答的発話を、直後プロンプト法(渡部・山本・小林,1990)を用いて復唱させた。応答的発話獲得の結果は Fig. 1 に示した。

指導場面では、対象児に適切な反応が見られなかった場合、5 秒間反応を待つ(時間

Table 1 標的言語行動

What 型発問		
弁別刺激 (易課題)		「今日は 月 日ですか?」
弁別刺激 (難課題)		「今日の日付は何ですか?」
標的行動		「今日は 月 日です。」
弁別刺激 (易課題)		「今日のお天気は ~ ですか?」
弁別刺激 (難課題)		「今日のお天気は何ですか?」
標的行動		「今日のお天気は ~ です。」
弁別刺激 (易課題)		「 ~ が好きですか?」
弁別刺激 (難課題)		「好きなものは何ですか?」
標的行動		「 ~ が好きです。」
弁別刺激 (易課題)		「次の授業は ~ ですか?」
弁別刺激 (難課題)		「次の授業は何ですか?」
標的行動		「 ~ です。」
Which 型発問		
弁別刺激 (易課題)		「あとで、 ~ をしますか、 ~ をしますか?」
弁別刺激 (難課題)		「あとで、 ~ と ~ のどちらをしますか?」
標的行動		「 ~ をします。」
弁別刺激 (易課題)		「一緒にパソコンをするのは、M先生ですか、T先生ですか?」
弁別刺激 (難課題)		「一緒にパソコンをするのは、M先生とT先生のどちらですか?」
標的行動		「T先生です。」

* , ~ 等は具体的な数字や語句を表す。

*弁別刺激 ~ については、3名の対象児の家庭への聞き取りから学校生活上、好んでいるものを設定した。

遅延 5 秒), モデル言語 提示 (語頭音のみ), モデル言語 提示 (語頭 3 音提示), モデル言語 提示 (全モデル言語提示) のプロンプトが順次与えられた。

(4) 分析方法

毎時終了後, 毎回のセッションの様子を T 教諭と M 教諭で協議の上記録し, 応答的発

話の正答率については, 弁別刺激提示後の応答的発話で判断し, 対象児ごとに What 型発問の易課題と難課題, Which 型発問の易課題と難課題で以下の方法で算出し, Fig. 2 と Fig. 3 に示した。

$$\text{正答率} = \text{正当の出現回数} \div \text{発問回数} \times 100$$

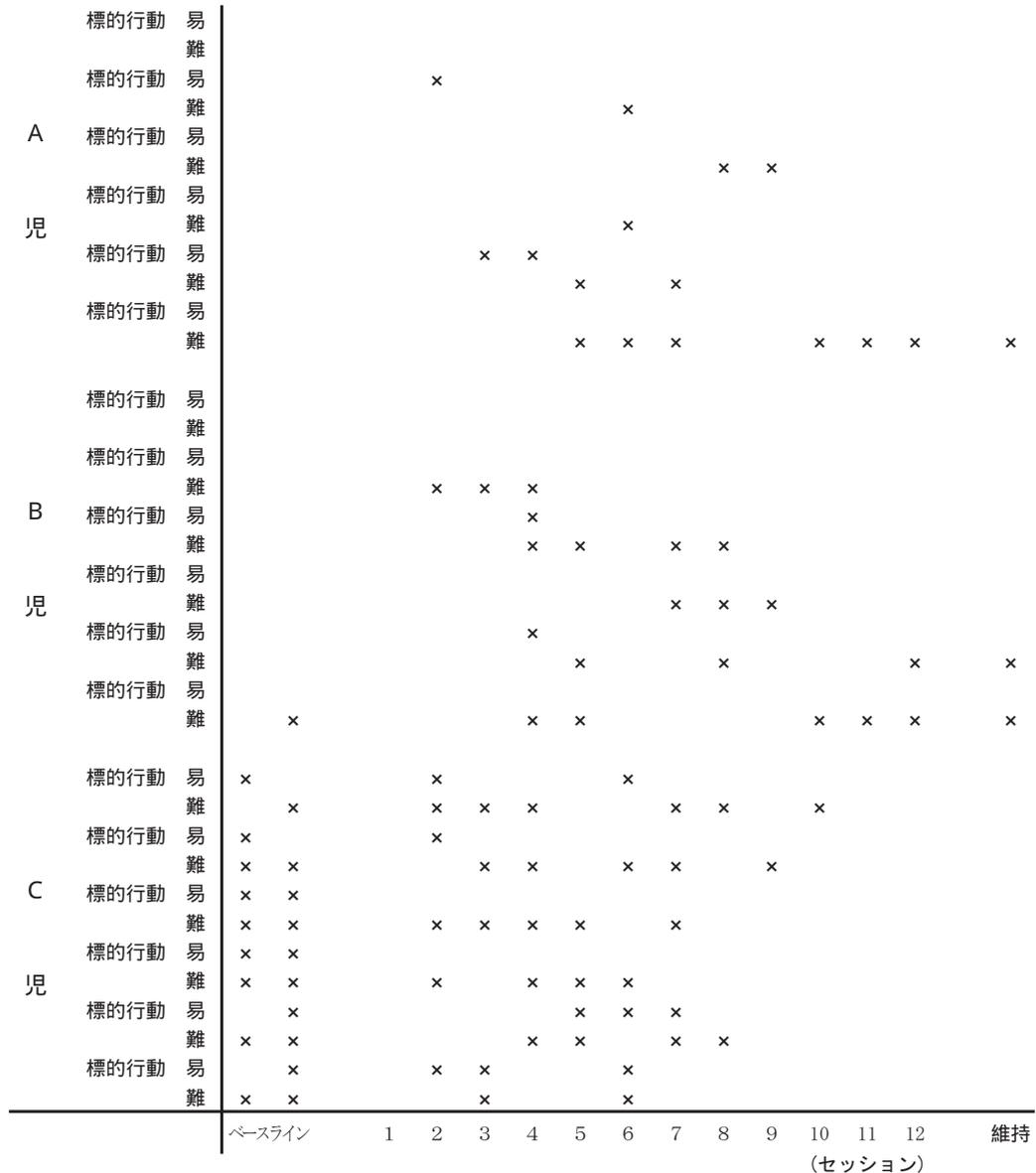


Fig. 1 指導 1 における対象児の応答的発話
 ○正反応 ×誤反応 ●即時性エコーリア

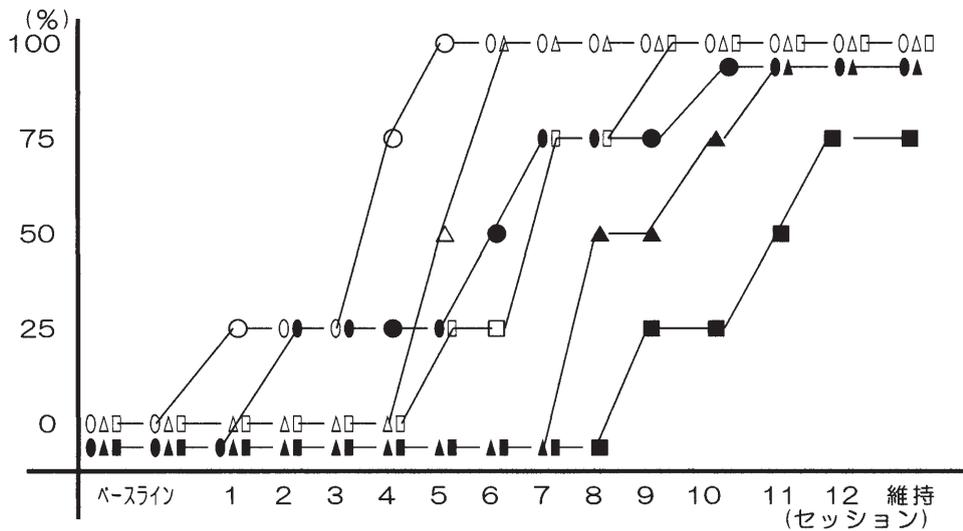


Fig. 2 指導 1 における what 型発問に対する応答発話の正答率

A児 易課題○—○ B児 易課題△—△ C児 易課題□—□
 難課題●—● 難課題▲—▲ 難課題■—■

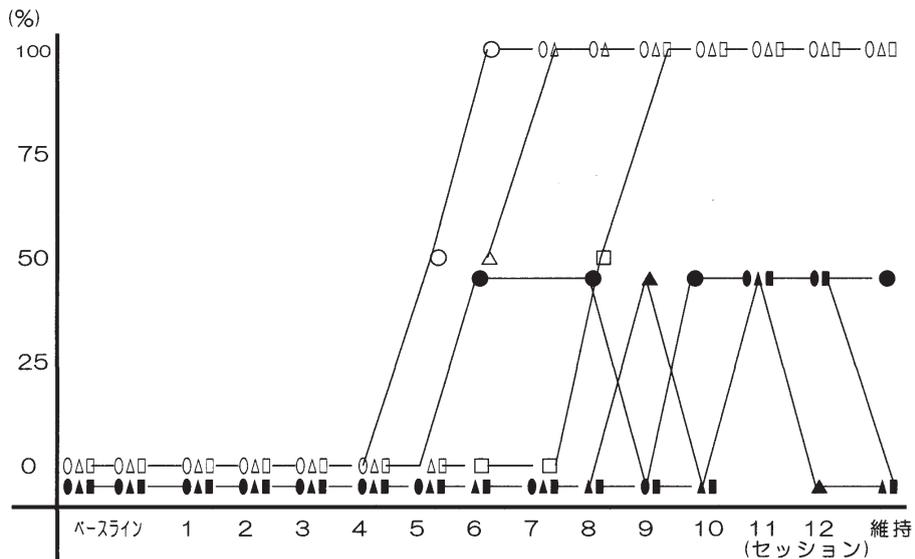


Fig. 3 指導 1 における which 型発問に対する応答発話の正答率

A児 易課題○—○ B児 易課題△—△ C児 易課題□—□
 難課題●—● 難課題▲—▲ 難課題■—■

3) 結果

Fig. 2 を見てみると、What 型発問に対する応答的発話の正答率は、易課題は A 児が第 5 セッションから、B 児で第 6 セッション、C 児で第 9 セッションから 100% の正答率であり、3 名とも標的行動の易課題を獲得して

いた。また、難課題については A 児が第 10 セッションから、B 児が第 11 セッションから 100% の正答率であり、標的行動が獲得されていたが、C 児については最終の第 12 セッションでも 75% の正答率であった。Fig. 1 を見てみると、C 児は標的行動、つまり「好きな

ものは何ですか？」という弁別刺激に対する反応で標的行動が獲得されず、即時性エコーリアでの応答の発話が消去されなかった。

Which 型発問に対する結果はFig. 3 に示したが、易課題についてはA児が第6セッションからB児が第7セッション、C児が第9セッションから100%の正答率であった。一方、難課題では3名とも最高で50%の正答率にしか達せず、Which 型発問の難課題に対する反応である標的行動は獲得されなかった。

2週間後の維持測定では、セッション終了時とほぼ同じ結果となり、獲得された標的行動が維持されていることが示された。C児の弁別刺激の難課題に対する標的行動のみが維持されていなかった

4) 考察

指導1は、従来よく用いられてきた言語刺激を弁別刺激とし、言語反応を標的行動にあわせて強化していく手法で行った。発問内容が具体性にとんでいるWhat型発問では、ほとんどの標的行動が獲得されたが、C児の弁別刺激の難課題に対する標的行動のみが獲得されなかった。What型発問、Which型発問に限らず本研究における標的行動は、3人の対象児に共通のものであるが、弁別刺激に関しては、対象児それぞれの嗜好によって標的行動が異なっている。佐竹・小林⁽¹³⁾は、養護学校等における集団指導の中で指導の般化が進むことを指摘しているが、本研究においても3名の集団指導に取り組んだ結果、強化プロンプトによる指導以外に、C児がA児やB児の反応を観察していたのではないかと考えられる。従って、弁別刺激の易課題では、「が好きですか？」という発問形式をとることにより、弁別すべき刺激が「

」と提示されるので標的行動が形成されやすかったと思われるが、難課題では手がかりとなる刺激は「何」というWhat疑問詞のみであり、「何(What)」の意味が理解できて

いないと自ら適切な反応を示せないばかりか、A児やB児の反応がC児には標的行動となり得ないので、標的行動の獲得に至らなかったのではないかとと思われる。

Which型発問については、選択すべき刺激を2者択一の刺激のうち後置した発問である易課題では、3名ともが標的行動を獲得していたが、「どちら(Which)」という疑問詞の理解が求められる難課題の場合は、標的行動の獲得が難しかった。維持測定でも維持が確認できたのは2標的行動のうち1標的行動のみであり、「どちら(Which)」疑問詞の理解が難しいようであった。関戸⁽¹⁷⁾は、Which疑問詞による発問に対する応答の発話の獲得を報告しているが、これは「AとBのどちらがいいですか」で表されるAとBの選択刺激のうち、どちらを選択して反応しても、応答発話として成立するものであった。本研究では、Which疑問詞の意味を理解しなければ正しい応答の発話(標的行動)が獲得されず、言語刺激のみによる指導では、Which疑問詞に対する応答的発話の獲得が難しいようであった。

指導1は、発問という弁別刺激に対して応答発話という反応が瞬時に要求されるものであり、聴覚刺激 言語反応という図式で表される。指導1の聴覚言語系刺激反応では、対象児が瞬時に発問内容を理解できない場合、適切な反応を考え出せずに即時性エコーリアやパターン化した反応(誤反応)となって表出されると思われる。このように「どちら(Which)」疑問詞の理解は、聴覚情報として入力された「どちら」情報を瞬時に理解し適切な反応を算出するという情報処理が充分作用していないように思われた。

2. 指導2

指導1の結果から、指導2では弁別刺激 応答的発話という図式に加えて、弁別刺激 弁別刺激の検討 応答的発話という図式を設

な文字入力) 技能を獲得していた。

2) 指導内容

(1) 指導期間：2001年1月から2月の2ヶ月間、原則として週2回、1回45分の授業の中で1回40分のセッションを設定し、合計15セッション行った(ベースライン1セッションを含む)。

指導には、指導1に続き2名の教師(T教諭、M教諭)があたり、指導1同様指導の手順について意思の統一を図っておいた。

(2) 標的行動：指導1と同じ標的行動の獲得を目指した。指導1と同じく、課題の提示はまず弁別刺激の易課題のみを発問し、その後難課題を発問することとした。また、Which型発問についても、2つの選択刺激のうち、標的行動として選択すべき選択刺激を常に後置した発問文型を提示した。

(3) 手続き：全15セッションのうち、1セッションをベースライン測定期とし、14セッション終了2週間後の2001年3月初旬に、獲得された標的行動の維持を調べた。また、維持測定1週間後に、指導2における指導効果を検討するため、パソコンを使わない指導1と同じ手順での標的行動の般化を調べた。維持、般化を含む全セッションにおける対象児の応答的発話の成績をFig. 4に示した。

指導の手順は、まずパソコンのワープロソフトを立ち上げておいて、弁別刺激の易課題を指導者がパソコン画面上に平仮名入力し、それを各対象児に音読させた。音読後、弁別刺激に対する応答的発話を口頭ではなく、同じようにパソコン画面上に平仮名入力させた。正反応は、言語賞賛やパソコン画面上に「」をつけたり「よくやった」等の文字入力を強化刺激とした。誤反応の場合は、修正プロンプトとして、指導者が標的行動を入力し、画面への注意を促し、「よく見て考えてね」の

言語指示の後、5秒提示後消去、10秒提示後消去、10秒提示後消去せず指導者が音読、10秒提示後消去せず対象児が音読、のそれぞれのプロンプトを順次与えた。以上を第1試行とし、再度同じ手順で対象児に弁別刺激を提示し、その結果を第2試行とした。弁別刺激～の易課題の提示の後に難課題の提示、の順番で行った。結果をFig. 4に示したが、左側は第1試行、右側は第2試行の結果を示している。

(4) 分析方法：What型発問とWhich型発問について、対象児それぞれの易課題、難課題ごとの正答率を算出した。第1試行と第2試行のそれぞれについて正答率を求めた。正答率は指導1と同様に求められた。

また、評価の信頼性についても指導1と同様に、検討されて合意をみている。

3) 結果

What型とWhich型発問のそれぞれに対する応答発話の正答率をFig. 5とFig. 6に示した。What型、Which型を問わず、第3～4セッションまでは、指導1で同じ弁別刺激の提示があり標的行動が獲得されていたにもかかわらず、指導2の手順(パソコンに弁別刺激が平仮名入力される音読する応答的発話をパソコン画面上に平仮名入力する音読する)がよく理解できずに誤反応、特に即時性エコーリアでの応答的発話が目立った。手順の理解が進むにつれ、応答的発話の正答率は上昇した。What型では、A児で第6セッションから、B児で第11セッション、C児で第12セッションから第1試行で100%の正答率になっており、完全に標的行動が獲得されている。第1試行で誤反応もしくは即時性エコーリアで反応し、正反応へのプロンプトを受けた後の第2試行で正反応が得られた場合は棒グラフの斜線で示したが(Fig. 5, Fig. 6)、What型発問の場合は易課題、難課題とも第

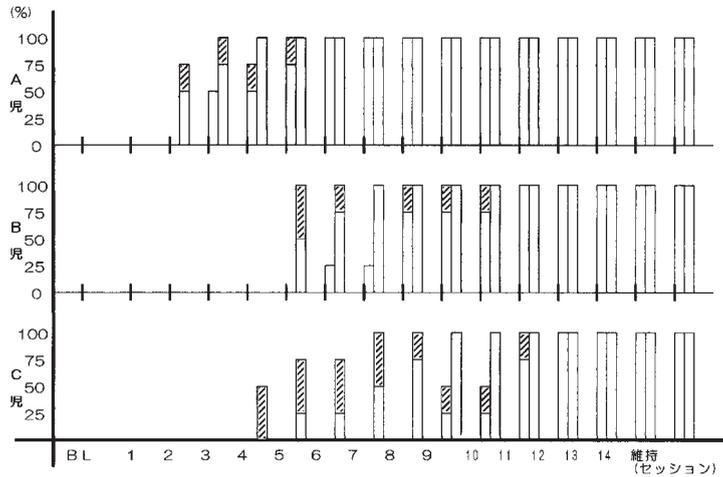


Fig. 5 指導2における what 型発問に対する応答発話の正答率
 左は易課題、右は難課題の正答率を示し、□ は第1 試行 ■ は第2 試行の正答率を示している

1 試行での正答の割合が高く、標的行動を獲得していたように思われる。Fig.6 から Which 型発問では、第1 試行で正反応を得られることが少なく、指導者が標的行動を画面上に平仮名入力するプロンプト後の第2 試行での正答率が高かった。

セッション終了後の維持測定では、3 名ともがセッション終了時の応答的発話獲得状況と同じ維持を示した。また、般化測定では、指導1 と同じ手順で、口頭での弁別刺激に対して、3 名の対象児ともすべての標的行動を獲得しており、正の応答的発話がみられた。

4) 考察

指導2 では、弁別刺激に対する応答的発話形成の過程に、パソコン上で弁別刺激文や反応応答文を平仮名入力させるプロセスを導入した。一過性の弁別刺激である発問を、画面上に残る視覚刺激に置き換えることで、対象児に発問内容を再検討させることがねらいであった。そのため、第1 試行では対象児の反応応答文に対して、それぞれ正反応に対しては強化プロンプトを、誤反応に対しては修正プロンプトを与え、標的行動の獲得を目指した。特に、誤反応の場合の修正プロンプトは、

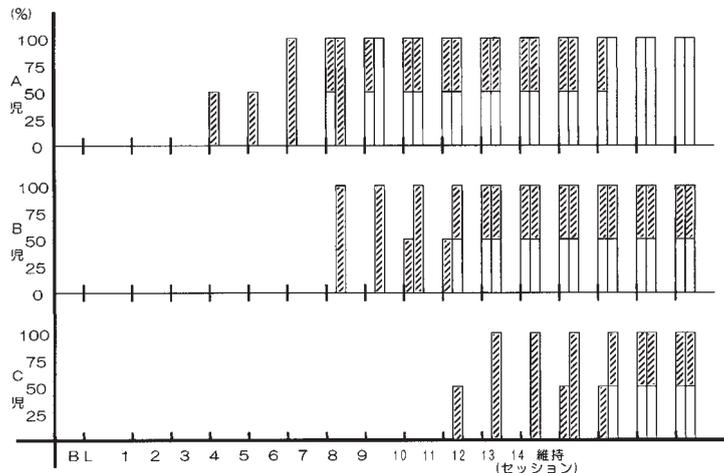


Fig. 6 指導2における which 型発問に対する応答発話の正答率
 左は易課題、右は難課題の正答率を示し、□ は第1 試行 ■ は第2 試行の正答率を示している

指導 1 では設定できなかった視覚情報に基づく発問内容の再検討を対象児に促すものであった。この視覚情報導入に対して、What 課題では、対象児は指導 1 で同じ弁別刺激に対する標的行動を獲得していたにも関わらず、当初は即時性エコラリアでの反応が目立った。手順の理解が進まなかったことも考えられるが、パソコン画面上に平仮名入力される弁別刺激を、反応が必要な発問と捉えられずに単なる視覚刺激としてそのまま視写していったものと思われる。手順に慣れ、パソコン画面上に示された発問を弁別刺激として機能させるようになり、指導 1 で獲得した応答発話での反応が形成されていった。

一方、指導 1 で標的行動が獲得されなかった Which 型発問の難課題については、第 2 試行での正答率が高く、指導 2 を通じて標的行動の獲得が確認された。Which 課題では、第 1 試行が即時性エコラリアや誤反応で、修正プロンプトの後の第 2 試行で正反応を示した場合が多かった。これは、修正プロンプトにより、パソコンを通じて発問内容を再検討し適切な反応を形成していく処理過程が十分に機能していたからではないかと思われる。このように、Which 課題においては視覚刺激による発問内容の再検討を促すことで、言語刺激だけでは獲得されにくい標的行動の獲得を進めることができることが示された。

Ⅲ. 総合考察

応答発話に関して、言語刺激に対して即時性エコラリアや特有のパターン化した言語反応を示す自閉症児は、発問としての言語刺激の意味内容を吟味し反応を検討して適切な表現で反応するための技能が困難であるか、あるいは言語刺激に対して言語刺激に対して十分に作用させることが難しいのではないかと考えた。そこで、自閉症児の応答的発話獲得プロセスについて、標的行動の獲得を従来よ

く行われてきた言語刺激のみによる指導（指導 1）と、パソコンという視覚情報を並行して用いた指導（指導 2）を行った。その結果、指導 1 で獲得されなかった標的行動は、指導 2 においてすべて獲得された。特に、「どちら（Which）」疑問詞を弁別刺激とした場合に、指導 1 では即時性エコラリアや誤反応が多かったが、指導 2 においてパソコン画面上に弁別刺激文を視覚情報として提示したところ、適切な刺激の選択と標的行動の獲得が見られた。また、新たに指導 2 において獲得された標的行動は、指導終了 3 週間後に指導 1 の手順（言語刺激のみによる応答的発話）で般化測定を行ったところ、言語刺激のみの提示に対しても適切な標的行動で反応することができていた。応答的発話における標的行動としての言語獲得において、弁別刺激（発問）の意味を十分に理解させ、自ら適切な反応を考えさせる再検討の過程を設定することは大きな意味を持つのではないかと思われる。特に、本研究で行った言語刺激を聴覚情報のみにとどめるのではなく、並行して視覚情報として提示することで言語獲得が一層進むと思われる。井上⁽⁹⁾や関戸⁽¹⁷⁾らは、いずれも自閉症児の応答的発話獲得指導において音声言語による獲得手続きに加えて視覚プロンプトを利用することの有効性を指摘している。これらの先行研究において用いられた視覚プロンプトは、実際に使う具体物であったり、文字や写真、状況を示す絵カードであった。本研究で用いた視覚プロンプトは、パソコン画面上への発問入力による視覚情報の提示や対象児の応答的発話のパソコンへの入力等であった。弁別刺激をパソコン上で読むことで再確認できるし、またそれに対する応答的発話をパソコン入力する際には、キーボードから入力することで自分の思考を確認する過程を設定することができている様に思われる。このような視覚プロンプトは、一過性の聴覚刺激と異なり、残存する刺激として弁別刺激への適切

な反応を再検討する技能を働かせるのに有効に作用していたように思われ、パソコン利用の有効性が示された。また、鈴村⁽¹⁹⁾や小笠原⁽¹¹⁾は、提示された課題が自分の能力に見合っているかどうかを検討するモニタースキルという考え方を示しているが、本研究でのパソコンによる視覚刺激が自閉症児のモニタースキルを働かせることに影響を与えていることも考えられ、今後の研究課題としたい。

本研究では、パソコンを用いたが、自閉症児の興味関心を考えたとき、自閉症児がある程度のパソコン操作レベルに達していれば、指導の有効な手段となり得るように思われる。指導技法の手段として今後の有効な指導を模索していきたい。

本研究の一部は、日本発達障害学会第36回研究大会において発表された。また本研究にあたっては2001年度北星学園大学第3号特別研究費を受けた。

[参考文献]

- (1) Carr, E. G., Scheibman, L., & Lovass, O. I. (1975) : Control of echolalic speech in psychotic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(4), 331-351.
- (2) 井上雅彦・小川倫英・藤田継道 (1999) : 自閉症児における疑問詞質問に対する応答言語行動の獲得と般化. *特殊教育学研究*, 36(4), 11-21.
- (3) Lord, C. (1984) The developmental of peer relations in children with autism. In Morrison. F. J., Lord. C., & Keating. D.P (Eds.), *Applied developmental psychology*. New York : Academic Press. 165-229.
- (4) 松田信夫・植田恵子 (1999) : 自閉症児に対する要求構文等の対人的使用に向けた指導ー共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通してー. *特殊教育学研究*, 36(5), 1-8
- (5) McMorrow, M. J., & Foxx, R. M. (1986) : Some direct & generalized effects of replacing anautistic man's echolalia with correct responses to questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 289-297.
- (6) 村田育也・田実潔・岩崎正彦・榊原淳 (1998) : 仮想区間における養護学校間のコミュニケーション支援の実践. *日本教育工学会研究報告 JET 98(4)*, 15-22.
- (7) 永野和男・飯田忠男・奥村英樹 (1993) : 精神遅滞児を対象としたコンピュータゲーム的環境による学習の試み. *日本教育工学雑誌*, 17(2), 69-84.
- (8) 長崎勤 (1994) : 言語指導における語用論的アプローチ - 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.
- (9) 長沢正樹・森島慧 (1992) : 機能的言語指導法による自閉症児の要求言語行動の獲得. *特殊教育学研究*, 29(4), 77-81.
- (10) 仲矢明孝 (1994) : 話し言葉をもつ自閉症児のコミュニケーション指導ー応答性にかかわる指導のあり方ー. *特殊教育学研究*, 31(5), 69-76.
- (11) 小笠原恵 (1999) : 自閉症児の過剰般化した援助要求語に対する機能等価性の再構築ーモニタースキルの獲得を通してー. *特殊教育学研究*, 37(2), 31-39.
- (12) 奥田健次・井上雅彦 (1999) : 自閉症児における対人関係の改善と遊びの変化 - フリー・オペラント技法を適用した事例の検討 - . *特殊教育学研究*, 37(3), 69-79.
- (13) 佐竹真次・小林重雄 (1994) : 自閉症児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.
- (14) Schreibman, L., & Carr, E.G. (1978) : Elimination of echolalic responding to questions through the training of a generalized verbal response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 453-463.

- (15) Secan, K. E., Egel, A. L., & Tiley, C. S. (1989) : Acquisition, generalization, and maintenance of question-answering skills in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 181-196.
- (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 (1998) : 一自閉症児における応答的発話の習得—共同行為ルーティンによる言語指導を通して—. *特殊教育学研究*, 36(1), 29-37.
- (18) 関戸英紀 (2001) : あいさつ語の自発的表出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. *特殊教育学研究*, 38(5), 7-14.
- (19) 鈴村健治 (1994) : LD 児の指導の実際. 川島書店.
- (20) Tager-Flusberg, H. (1981) : On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 11 (1), 45-56.
- (21) 田実潔 (2001) : 養護学校間交流による自閉症児の応答的発話の獲得. —パソコンを使ったテレビ会議による共同行為ルーティンの実践—. *特殊教育学研究*, 38(5), 109-118.
- (22) 綿巻徹・西村辨作・佐藤真由美 (1984) : 話しことばをもつ自閉症児における発話の機能. *聴覚言語障害*, 13, 43-60.
- (23) 渡部匡隆・山本惇一・小林重雄 (1990) : 発達障害児のサバイバルスキル訓練 - 買い物スキルの課題分析とその形成技法の検討 - . *特殊教育学研究*, 28(1), 21-32.
- (24) Wetheby, 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.

[Abstract]

A Case Study about Acquisition of Appropriate Responses to Questions by Autistic Children

Kiyoshi TAJITSU

This study looks at three autistic children reacting with echolalic speech to questions. I made what-type questions and which-type questions (each set had easy tasks and difficult tasks) and did a lesson aimed at the acquisition of appropriate responses to them. I added consideration about visual stimuli in connection with appropriate responses and echolalic speech in the process of appropriate response acquisition from the result of this instruction.

As a result, the echolalic speech of the autistic children for which-type questions disappeared, and appropriate responses were acquired. The same results were found with maintenance measurement for two weeks. From this result, acquisition of appropriate responses and the disappearance of echolalic speech could be expected instantly by utilizing visual stimuli.

