

## 実践研究

### 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

#### —— 指導における親の参加について ——

石川 由美子\*・嶋田 征子\*

話しことばをほとんど自発的に使用しない14歳の自閉傾向生徒に「お茶の時間」場面を設定し、その文脈の行為連鎖を利用して「対格+述語動詞」の二文節文を習得させるために、学校と家庭で指導した。その結果、学校と家庭で、行為連鎖に沿った二文節文が自発され、課題場面以外での使用、課題で使用しなかった二文節文も出現した。このことから、二文節文習得における文脈利用の過程について論じた。家族の対象児に対する言語的なかわり方が変化するとともに、母親は指導と対象児の行動変化との因果関係を理解し、自発的に次の指導目標を設定した。親の希望を取り入れ、家庭で導入しやすい課題を学校と家庭で実施することによって、指導の目標・内容・方法を共有することが可能になり、指導の社会的妥当性が認められた。

キー・ワード：自閉症児 言語指導 文脈利用の過程 親による指導

#### I. 問題と目的

自閉症児は、指導場面で習得した言語の般化が困難であると指摘されている。般化を促進するためには、日常的な文脈を利用した指導法や親による指導の導入が、効果的であるとされている (Koegel and Johnson, 1989<sup>8)</sup>)。

自閉症児の言語やコミュニケーション能力は、構成化されていて予測しやすい日常的場面の方が、なじみのない場面よりもよりよく機能すると言われている (Prizant and Wetherby, 1989<sup>12)</sup>)。買い物ルーティーンを利用した応答的発話の習得 (関戸, 1994<sup>14)</sup>) や、機会利用型指導法による要求言語行動の習得 (阿部, 1988<sup>11)</sup>) が自閉症児について報告されている。日常的に機能している行動連鎖に言語行動が結合することにより、その発話は機能をもつと言われているが (出口・山本, 1985<sup>4)</sup>)、その詳細な過程についての報告はほとんどないのが現状である。文脈上の手がかりが言語表出にどのように利用されるのか、その過程を検討する必要がある。

一方、習得した言語の般化については、前述のよう

に家庭の果たす役割が大きい (Koegel and Johnson, 1989<sup>8)</sup>)。自閉症児の親は子どもの要求内容を文脈から判断して応じてしまうために、子どもの自発的な要求行動は起こりにくい傾向にある (阿部, 1989<sup>2)</sup>)。米国においては、障害児に対する個別教育計画 (IEP) の作成が義務付けられており、理念の一つに「指導への親の参加」がある (瀬尾, 1982<sup>15)</sup>)。わが国においても、IEPの長所を取り入れた個別指導計画の研究がいくつかの公立教育研究機関で進められ、指導目標の設定に親の希望を取り入れるなどの試みが行われている (神奈川県第二教育センター, 1993<sup>7)</sup>)。指導計画の作成・運用に当たっては、指導の目標・手続き・効果について社会的妥当性の視点が重要とされている (Schreibman, 1988<sup>13)</sup>)。自閉症児の言語指導では、般化及び「指導への親の参加」の視点から家庭との連携が重要であり、わが国の教育現場でどのような協力体制が可能かを検証する必要がある。

本研究は、理解語彙と表出語彙が豊富であるものの、ほとんど自発的に使用しない自閉傾向生徒を対象にして、「お茶の時間」の言語指導場面を学校と家庭で設定し、「対格+述語動詞」の二文節文の習得過程で、文脈利用がどのようにされるかを明らかにするとともに、IEPの理念に基づく個別指導計画の運用手順に従い、

\*埼玉大学教育学部附属養護学校

\*\*東京学芸大学附属特殊教育研究施設

指導計画の作成・実施・修正・評価を通して、「指導への親の参加」の妥当性を検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象児

T男、特殊学級在籍で指導開始時14歳6カ月であった。指導開始時、精神年齢4歳3カ月、IQ30(田中ビネー知能検査)、語彙年齢4歳5カ月(絵画語彙発達検査)であった。2歳前後に言語(ママ・マンマ)が消失した。3歳までに指さしが出現せず、幼児期には多動、クレーン現象、偏食、道順の固執がみられた。11歳でてんかん発作が初出した。13歳までに平仮名の模写が可能になったが、自発語はなかった。キュード・スピーチによる指導の結果、平仮名71音の文字と音の一致が可能になった。指導開始前に自発語彙は約20語、意味を理解しての音声模倣可能語彙が約160語、表出はないが音声による理解語彙が約250語であった。二文節発話は未出現であった。予定の変更、見通しのもてない活動にはかんしゃくを起こすことがあり、行動をパターン化する傾向があった。家族構成は対象児、父親(42歳)、母親(38歳)、妹(11歳)であった。

### 2. 指導計画

1) 指導場面：学校及び家庭におけるお茶の時間。

2) 指導者：筆頭著者及び対象児の母親。

3) 指導回数：学校、家庭とも週2回。

4) 長期目標：日常的な文脈を手がかりに二文節文を自発できる(指導期間は1年)。

5) 短期目標：日常的な文脈を手がかりに、「お茶の時間」課題で使用した「対格+述語動詞」の二文節文を自発できる(指導期間は3カ月)。本研究は、短期目標の達成を目的とした。なお、「対格+述語動詞」の二文節文を標的行動としたのは、母親が二文節文程度の習得を希望していること、対象児の言語習得状況から二文節文の出現時期と推察されること(村田, 1984<sup>10)</sup>)、健常児では「対格+述語動詞」が早期に出現すること(吉田, 1975<sup>19)</sup>)などによった。また、「お茶の時間」は、既に対象児の行動連鎖が確立しており、家庭でも指導しやすい課題であり、対象児にとって家事は動機づけの高い活動であった。

### 3. 指導内容

「お茶の時間」課題の目標行動は、指導者の自然な問いかけ(「お茶にしよう」「どうぞ」など)だけで、「みず いれる」「がす つける」「がす けす」「おちゃ

ください」「おゆ いれる」「おちゃ いれる」「おちゃのむ」「おかし ください」「おかし たべる」「ゆのみ あらう」「きゅうす あらう」「ゆのみ ふく」「きゅうす ふく」「ごみ すてる」の14種類の二文節文を行為連鎖に沿って、行為の前または行為中に自発することとした。音声を聞いて意味を理解できる語(がす, ゆのみ, きゅうす, いれる, つける, けす, のむ, たべる, ふく, すてる)を理解水準とし、表出できる語(みず, おちゃ, おゆ, おかし, ごみ)を表出水準とした。指導前、対象児には動詞の表出がほとんどなかったことから、標的二文節文の難易度の低いものから順に、①表出水準にある対格と表出水準にある述語動詞(以下、表出+表出と略す。②~④も同様)、②理解水準にある対格と表出水準にある述語動詞、③表出水準にある対格と理解水準にある述語動詞、④理解水準にある対格と理解水準にある述語動詞とした。

なお、指導材料としてお茶の道具一式、お菓子(袋に入っているもの)、文字カードを使用した。

### 4. 指導手続き

学校における指導のスケジュールは、第1ベースライン測定期、文字カードと音声モデルによる指導期、第2ベースライン測定期、プローブB測定期、各二文節文の習得状況に応じた音声モデルのみの指導期、プローブA測定期、プローブB測定期とした。ベースライン測定期には、指導者の「お茶にしよう」「お湯わかして」「どうぞ」といった自然な問いかけのみで表出された対象児の言語を測定した。なお、家庭では同条件での第1ベースライン測定後、指導に入った。学校でのプローブAは、「お茶の時間」課題で行為者を変える(A1)、指導者を変える(A2)について測定した。プローブBでは、文脈の制限がない「新規対格+標的述語」を9種類(りんご入れる, テレビつける, 換気扇消す, はさみください, 薬飲む, みかん食べる, ふきん洗う, 机ふく, 水捨てる)と、「新規対格+新規述語」の3種類(ボール投げる, 靴はく, タオルたたむ)の自発表出について測定した。この12種類の二文節文の行為をランダムに呈示し、指導者の行為の言語化をプローブB1、対象児の行為の言語化をプローブB2とした。

指導期のプロンプト水準は、①文字カード+音声モデル、②音声モデル、③「次は何?」、④5秒間の注目の4段階を設定し、①と②では、自発で表出するかを確認後、④→③のプロンプトを呈示して言語習得状況を確認してから適用するプロンプトの水準を決定した。対象児の二文節文の習得状況に基づいて、文字カード、音声モデルは、全文呈示→対格全語と動詞の語頭

## 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

音→対格のみ→対格の語頭音の順に移行した。標的  
二文節文の後ろからフェイドアウトしたのは、藤田  
(1978<sup>6)</sup>) が同様な方法を使用して自閉症児に四文節  
文の発話を習得させたことと、対象児が田中ビネー知  
能検査の文の記憶課題で「あかいりんご」「おおきいく  
ま」の復唱に対して「りんご」「くま」と再生したため  
であった。なお、家庭では親の要望により、フェイド  
アウトのない音声モデルを採用した。

学校での指導は1セッション2試行、家庭では1試  
行実施した。課題終了時の「おわりました」という対  
象児の報告に対して、指導者は「よくできました」と  
いうほめことばで強化した。

## 5. その他

学校ではビデオ録画し、家庭では記録表に記入した。  
母親は週1回学校での指導を観察した上、学校での指  
導者と、学校及び家庭での課題の遂行について確認し  
合った。母親に日常生活での対象児の言語行動の記録  
を依頼し、対象児の指導前と指導開始後の行動につい  
て聞き取り調査を実施した。

## III. 結果

## 1. 学校での「お茶の時間」課題

1セッション2試行のうち成績のよい方を分析対象  
とした。Fig. 1に示すように、第1ベースライン期で  
は対格のみの自発が3種類あった(おちゃ、おゆ、おか  
し)。文字カードと音声モデルを導入したセッション3  
では、自発語が未出現であった。セッション4、5では、  
対格の自発は増えなかったものの、二文節文がセッ

ション4で1種類、セッション5で2種類出現した。  
プロンプト水準①の基準を達成した段階(対格の語頭  
音の文字と音声モデルによるプロンプト)で、第2ベー  
スラインを測定したところ(セッション6)、対格と述  
語の自発が増加した(6種類、2種類)。第2指導期の  
セッション11では半数近くの二文節文を自発し、セッ  
ション12では難易度の高い「理解+理解」の二文節文  
が初出した。セッション13では課題後半の5種類の二  
文節文が連続して出現した。セッション16では「がす  
つける」「がす けす」以外の12種類の二文節文が生  
起し、セッション17では指導した二文節文のすべてを  
自発した。

指導後のプローブA1(行為者の変更)とA2(指導  
者の変更)では100%の正反応を維持した。新規の二文  
節文の自発を測定したプローブBは、セッション7、  
8では対格のみであったが、指導後のセッション21、  
22では「くすり のむ」「はさみ ください」「つくえ  
ふく」の新規対格+標的述語が3種類出現した。

## 2. 課題場面以外

課題場面以外の学校及び家庭で、自発あるいは「何  
て言うの」というプロンプトによって表出した二文節  
文をみると、セッション9で初めて標的二文節文が2  
種類出現した(おちゃ のむ、ごみ すてる)。セッ  
ション9-13の期間には標的述語のみの自発が多かつ  
たが、「(床を) ふく」など対格は課題で使用したもの  
とは異なっていた。セッション14-20の期間では、ア  
イロンに水を入れるとき「みず いれる」と自発し、  
標的二文節文の使用範囲に広がりが見られ、「かぎ く

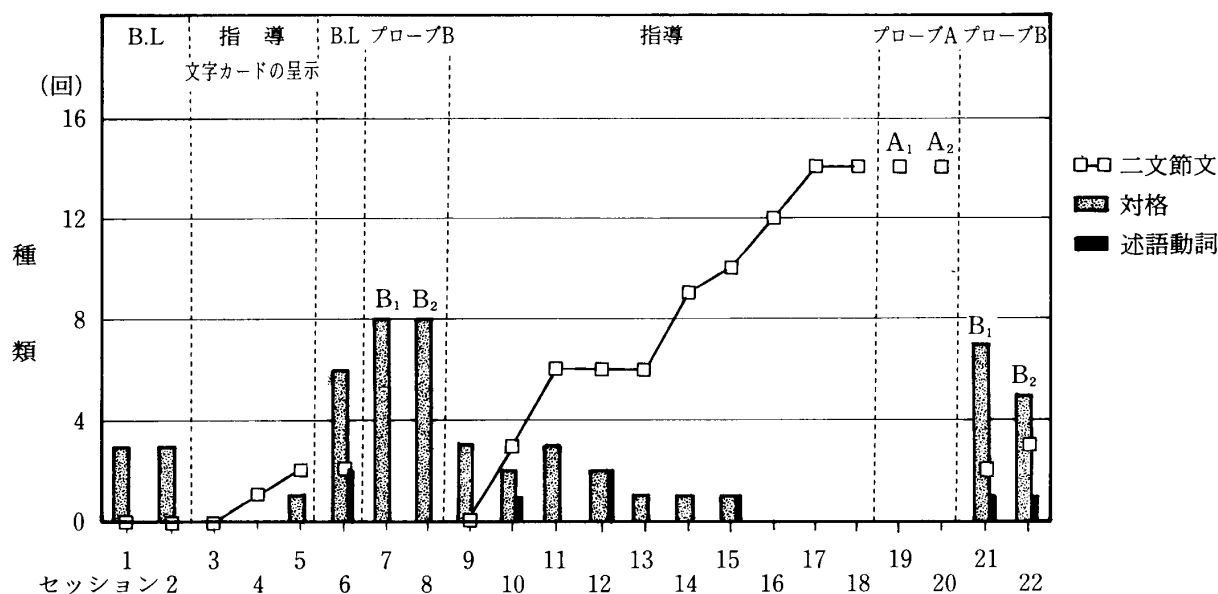


Fig. 1 学校での「お茶の時間」課題における自発表出の種類

ださい」など新規対格+標的述語の二文節文の使用があった。指導後20日間では、日常生活で標的二文節文の使用が定着し、プローブBで自発した文の般化もみられた。しかし、標的対格+新規述語の組み合わせはみられなかった。指導終了3カ月後でも、学校及び家庭で、標的二文節文及び新規対格+標的述語の二文節文の使用が維持されていた。また、自分の行為の言語化以外に、母親の行為を言語化するという指導しなかった行動も観察された。

コミュニケーション機能は、指導した叙述機能が最も多く出現し(62.5%)、次に指導した要求機能(15%)、指導しなかった要求機能(15%)、指導しなかった質問機能(5%)・応答機能(2.5%)が出現した。また、指導後20日間に、不完全ながら子ども主導の発話による相互交渉ユニットがみられた(例:目の前にあった紙くずを指さし、母親に対して「ごみ すてる」→母親「捨てて」→ごみを捨ててから「ごみ すてる」)。

### 3. 家庭での変化

課題の家庭への導入は、対象児が抵抗を示すと母親は予想したが、対象児は意欲的に取り組み、自発した二文節文の種類増加は学校より2~3セッション遅れたものの、習得過程はほぼ同様であった。

母親からの聞き取り調査によると、情緒面、言語面、対人面、家族のかかわり方について、特に変化が顕著であった。情緒面では、指導前は毎日決まった日課を無表情で遂行していたが、指導開始後は気分が高揚していることが多く、特に、言語を発するときはいれしそうな表情をした。言語面では、指導前は母親が問いかけなければ、ほとんど自発的な発話はみられなかったが、指導後は自発的な発話が増えた。また、指導前は対象児の発話を聞き取れないときに、再度言い直しを要求すると黙ってしまったが、指導開始後は発音が明瞭になり、聞き返しても何度でも発話した。さらに、言語指示の理解が早くなった。対人面では、指導前は父親への自発的な発話はなかったが、指導開始後、父親への自発的な言語的かかわりが出現した。近所の人に自発的に話しかけることがあり、話しかけられた人は驚いたものの応答してくれて、それに対して対象児は満足そうな様子を見せた。家族の対象児へのかかわり方については、母親は指導前には対象児に対してあまり話しかけることはなかったが、指導開始後には適切な話しかけをするようになり、発話を促すために「何て言うの」や語頭音の呈示をするようになった。父親は、対象児が理解できるかどうか様々な言語指示を試すことを行い、対象児から話しかけられた内

容が理解できないときは母親に通訳を依頼し、言語で応答するようになった。妹は、兄に対して言語での意思の伝達が増え、意思が通じることによりけんかが少なくなったことを喜んだ。指導終了後に母親から、「日常生活の中で今後も言語を教えていきたい。文字カードを使ったら効果的かと思うがどうだろうか。」という提案がなされた。

母親に対して、どうして効果があったと思うかという質問をしたところ、①学校での指導と同じことを家庭でも指導した、②子どもにとって課題の流れが理解しやすく、言うことばや行為が明確であった、③ことばを表出することで意欲が出て、それが次の行動の意欲付けになった、④子どもの得意分野(家事)であった、と答えた。また、今後指導していきたいことは何かという質問に対して、①「したい」「したくない」などの意思表示、②家庭内での余暇の活用と答えた。

## IV. 考 察

### 1. 二文節文習得における文脈利用の過程

対象児は、第1ベースライン期(セッション1,2)では対格のみの自発がわずかにあったものの、指導を導入したセッション3で、最初の二文節文(「みず いれる」)に文字カードを使用すると、それ以降カードが呈示されないと発話しなかった。同じく文字カードを導入したセッション4,5では、二文節文が出現した。指導セッション開始直後に自発語が出現しなかったのは、対象児が文脈上の行為連鎖に文字カードを結合させ、文脈を利用し始めた最初の段階と考えられる。若林・西村(1988<sup>17)</sup>)は、自閉症児の言語指導において、視覚的シンボルの導入は効果的であるとしている。

次に、プロンプトを使用しない第2ベースライン期で自発語が増加していたことから、それ以前の指導期であるセッション4,5では、すでに結合した行為と文字カードを言語表出の手がかりとして利用して、自発語を習得し始めたことが示唆される。

文字カードを呈示しない第2指導期のセッション11で、半数近くの二文節文を自発した。対象児は、語や文を手当たり次第に発話することはなく、対格が同じで述語動詞が異なる二文節文(例:「おちゃ ください」と「おちゃ いれる」)を、混同して発話することもみられなかった。加えて、発話の自己訂正を模索する行動が観察された(例:自発語が産出できない場合、指導者が修正した後に行為をしながらかつて何度でも繰り返して言う)。対象児の二文節文の習得は単なる記憶によるものではなく、文脈上の行為に言語表出が

## 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

直接結合されたと思われる。

セッション13では、課題後半の5種類の二文節文が連続して出現したが、これらは全試行を通しての自発頻度も高かった。5種類のうち、「ゆのみ ふく」と「きゅうす ふく」は難易度の最も高い「理解+理解」の組み合わせであった。課題の後部は習得されやすいこともあろうが、5種類のうち「対格+あらう」が先に習得されたことから、そうとばかりは言えない。対象児にとって、食器を洗い、拭いて片づける行動は日常的な仕事であり、好きな仕事でもあった。従って、難易度の最も高い二文節文を含んだ一連の言語表出が難易度の低い二文節文より先に習得されたのは、対象児の関心の高さや経験の多さが関与していよう。買い物と調理活動を組み合わせた場面で指導した氏森(1992<sup>16)</sup>)は、指導経過に伴って複数の行動がまとまりをもって遂行される傾向を示した。行為と言語表出の結合のまとまりが形成されたことは、文脈全体を言語表出に利用する前段階と考えられる。

セッション14では、それまでのセッションで発話できなかった場面に至ると、顔を覆ってビデオの録画範囲から逃れるという行動を示した。セッション16では「がす つける」「がす けす」以外の12種類の二文節文が出現した。以上のことから、セッション14では文脈のほぼ全体を予測し、セッション16では文脈全体を言語表出に利用したことが示唆される。

セッション17で指導した二文節文のすべてを自発した。「がす つける」「がす けす」の自発が最も遅れたことは、難易度が最も高い組み合わせということにもよるだろうが、言語表出の手がかりが不明確なことにも起因していると思われる。この文は対格が同じである上、「つける」と「けす」は行為がほぼ同じで(スイッチをひねる)、手がかりとなるのは炎の有無だけである。これを判断して言語表出することは困難だったとみえる。よって、指導経過に伴って文脈の利用は次第に細部に及ぶものの、対象児にとっては言語表出の明確な手がかりが必要であったと言えよう。

以上のことから、言語習得における文脈利用の過程として、①文脈上の行為連鎖に文字カードを結合、②文脈上の行為と文字カードの結合を言語表出の手がかりとして利用、③文脈上の行為と言語表出の結合、④文脈上の行為と言語表出の結合のまとまり、⑤文脈全体を利用した言語表出、⑥文脈の細部を利用した言語表出、が示唆される。

## 2. 指導の発達の妥当性

「お茶の時間」課題場面で使用した二文節文は、対

人、場面、対象物、コミュニケーション機能で般化を示した。加えて、指導しなかった対格と指導した述語動詞の二文節文が出現し、指導3か月後にも維持していた。この結果は、述語動詞の意味を指導課題に限局せずに習得したと言えよう。自閉症児の言語の特徴として、極めて狭い意味による言語使用の問題があるが(若林・西村, 1988<sup>17)</sup>)、文脈利用の指導により言語習得を増加させ、言語の限局使用を防ぐことが可能であると思われる。

一方、対象児には、課題で指導しなかった述語動詞は出現しなかった。指導開始前、対象児には動詞の表出がほとんどみられなかった。健常児では、二文節文が初出する1歳後半には全体の語彙量の約2~3割が動詞である(村田, 1984<sup>10)</sup>)。このことから、対象児はこの水準に満たなかったことが推察される。しかし、長崎・吉村・土屋(1991<sup>11)</sup>)は、「トースト作り」ルーティーンによって、指導前に理解のなかった述語動詞を精神遅滞児に習得させているので、日常的な文脈を利用した指導で、さらに動詞の習得の可能性が予想される。

対象児は、指導した叙述機能を日常場面で使用するばかりでなく、習得した二文節文をその他の機能に分化させた。また、指導後20日間に、母親に対して子ども主導の発話による相互交渉ユニットがみられた。自閉症児の発話のコミュニケーション機能を分析した綿巻・西村・佐藤(1984<sup>18)</sup>)は、表示機能をもつ独語が、コミュニケーションの発達に重要な鍵を握るとしている。また、自閉症児における心の理論の障害は、叙述機能をもつ共同注意の不足にその根源があると麻生(1994<sup>3)</sup>)は報告している。自閉症児には叙述機能があまりみられないというものの(黒田, 1994<sup>9)</sup>)、限定した文脈を利用した指導により叙述機能を習得することは、他者との発話によるコミュニケーションに発展する可能性が示唆される。

## 3. 指導の社会的妥当性

家庭における「お茶の時間」課題の結果が学校と同様の経過を示したことから、母親は指導の目的・内容・方法を十分に理解し、対象児が課題を意欲的に取り組んだことから母親の指導の動機づけが一層高まり、効果的な指導が実施されたものと考えられる。母親は対象児の行動の変化を把握し、行動変化と指導との因果関係をみだし、指導計画の評価を行うことができた。親による指導プログラムを成功させるためには、指導目標を決定するとき親の判断を考慮する必要がある(Schreibman, 1988<sup>13)</sup>)。よって、指導への親の希望を

把握した上で、家庭での指導が可能な課題を選択し、学校と類似した方法で実施することは、「指導への親の参加」の導入段階として有効と思われる。また、子どもの得意な分野に注目して課題を選択することも、家庭への課題導入に際し、安心感を与えるものと推察される。

対象児の言語行動の変化は、家族の対象児へのかかわり方にも影響を及ぼした。家族は学校での指導手続きを利用し始め（例：語頭音の呈示や「何て言うの？」など）、子どもの理解水準に対応した働きかけを試すようになった。親が子どもの水準に応じて働きかければ、自発的な言語使用は増大するとされている（Koegel and Johnson, 1989<sup>8)</sup>）。従って、対象児の言語面以外でもみられた行動変化は、家族が言語的なかかわり方を対象児にとって理解しやすい形に変えた結果、生活全般を活性化させたためと思われる。

指導終了後、母親は言語指導を自分なりに進めていくことや、今後の指導目標を語った。「お茶の時間」の指導を、母親も遂行できたという自信に基づいた発言とみなすことができよう。親への直接的な指導が終わった後でも、親はその指導に即した子どもへの対応を継続させ発展させると言われている（Dodd and Leahy, 1989<sup>9)</sup>）。親の指導による成果を親自身が認識すれば、その後の指導目標も学校と共有することが可能であろう。加えて、子どもが習得した行動の維持や一般化に、親が日常的な文脈を自発的に利用するようになれば、「指導への親の参加」が確固たるものになる。さらに、指導開始後に対象児が近所の人に初めて言語で挨拶したことにみられるように、自閉症児が日常生活で関係する人々と交流することについても、家庭の役割は大きく、家庭との連携が重要であろう。

今後は、本研究で示された二文節文習得における文脈利用の過程が、他の自閉症児にも認められるのか、日常的な文脈利用によって「対格+述語動詞」以外の二文節文も指導が可能かを検証する必要がある。加えて、「指導への親の参加」についても、家庭の個別のニーズに応じた指導計画の立案・実施・修正・評価が問われよう。さらに、地域の人々との言語使用にまで拡大して、「指導への親の参加」を検討することが求められる。

## 文 献

- 1) 阿部芳久 (1988) 自閉症児における要求言語行動の形成—日常生活場面における機会利用型指導法の検討—. 東北福祉大学紀要, 13, 81-94.

- 2) 阿部芳久 (1989) 書字による要求言語形成と一般化促進に関わる先行要件の検討—日常場面における機会利用型指導法の自閉児への適用を通じて—. 特殊教育学研究, 27 (2), 49-55.
- 3) 麻生 武 (1994) 「ふり」と表象能力をめぐる諸問題. 文部省科学研究補助金重点領域研究報告書 認知・言語の成立, 39-49.
- 4) 出口 光・山本淳一 (1985) 機会利用型指導法とその汎用性の拡大—機能的言語の教授法に関する考察—. 教育心理学研究, 33, 350-360.
- 5) Dodd, B. and Leahy, J. (1989) In Beverige, M., Conti-Ramsden, G., and Leudar, I. (Eds.), *Language and communication in mentally handicapped people*. Chapman and Hall, London. 今野和夫・清水貞夫監訳 (1994) 知的障害者の言語とコミュニケーション(上), 第2章 音韻の異常. 学苑社, 61-94.
- 6) 藤田継道 (1978) ことばのない精神薄弱児・自閉症児に対するサイン・ランゲージの指導. 精神薄弱児研究, 240, 50-65.
- 7) 神奈川県立第二教育センター (1993) 一人ひとりを大切にしたい個別教育計画作成のために.
- 8) Koegel, R. L. and Johnson, J. (1989) In Dawson, G. (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. Guilford Press, New York. 野村東助・清水康夫監訳 (1994) 自閉症—その本態, 診断および治療—, 第13章 自閉症児の言葉を使う意欲を高める. 日本文化科学社, 281-294.
- 9) 黒田吉孝 (1994) 1語発話期にある自閉症幼児, ダウン症幼児, 健常幼児のコミュニケーション機能の比較研究. 障害者問題研究, 22 (3), 91-101.
- 10) 村田孝次 (1984) 日本の言語発達研究. 培風館, 165-240.
- 11) 長崎 勤・吉村由起子・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.
- 12) Prizant, B. M. and Wetherby, A. M. (1989) In Dawson, G. (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. Guilford Press, New York. 野村東助・清水康夫監訳 (1994) 自閉症—その本態, 診断および治療—, 第12章 自閉症者の言語とコミュニケーションの機能を高める. 日本文

## 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

- 化科学社, 255-279.
- 13) Schreibman, L. (1988) Parent training as a means of facilitating generalization in autistic children. In Horner, R., Dunlap, G., and Koegel, R. (Eds.), *Generalization and maintenance: Life-style in applied settings*. Paul H. Brookes Publishing. 小林重雄・加藤哲文監訳 (1992) 自閉症, 発達障害者の社会参加をめざして—応用行動分析学からのアプローチ—, 第2章 自閉症児の親訓練—訓練効果の般化を促進するため—. 二瓶社, 20-41.
- 14) 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.
- 15) 瀬尾政雄 (1982) 米国の障害児教育における個別教育計画に関する考察. 特殊教育学研究, 20 (2), 17-29.
- 16) 氏森英亜 (1992) 自閉症児の治療的教育に関する臨床心理学的研究—言語行動を中心に—. 教育心理学年報, 32, 128-137.
- 17) 若林慎一郎・西村辨作 (1988) 自閉症児の言語治療. 岩崎学術出版社, 142-178.
- 18) 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 (2), 43-60.
- 19) 吉田泰子 (1975) 言語習得過程の分析—二文節文の構文の発達経過—. 聴覚言語障害, 4 (1), 34-41.

— 1995.5.8. 受稿, 1995.10.28. 受理 —