

発達障害児の言語獲得研究に関する近年の動向

—学校教育における応用行動分析的実践研究の成果を中心に—

佐 竹 真 次

The Current Trend of Studies on Acquisition of Verbal Behaviors in the Developmental Disordered: Focusing on Practical Studies based on Applied Behavior Analysis in School Education

Shinji SATAKE

Abstract : Since the second half of the 1970s, instructive methods of functional verbal behaviors in the developmental disordered were developed under the influence of the incidental teaching which was offered to teach verbal behaviors using natural context of daily activities. In this study, we reviewed several investigations of applied behavior analytic teaching of verbal behaviors which were practiced in school education under the influence of the incidental teaching. The result is summarized as follows: 1) Targeted verbal behaviors were requesting object, requesting action, requesting instruction, reporting and taking message, replying, and conversing. 2) Popular instructive procedures were Time-delay, Mand-model, and verbal prompt. Especially, Time-delay was most frequently used. 3) As school living situations in which verbal behaviors were taught, several kinds of situation were used, such as play, academic subjects, vocational training, activity of duty, lunch, preparation of lunch, tea time, brushing teeth, cleaning room, changing clothes, preparation before leaving school, good-by meeting, and playing story. 4) Most studies included test of generalizations, such as stimulus generalization, situation generalization, person generalization, and response generalization. Finally, some expectations for the future were suggested as follows. A) to systematically adjust the applied behavior analytic teaching techniques of verbal behaviors with the curriculums of school education, clinical therapy, and social welfare. B) to precisely evaluate the practical usefulness of acquired and generalized verbal behaviors for daily living of the developmentally disordered. C) to examine the procedures of social-environmental adjustment, social assistance, and social support in order to maximize the quality of life of the developmentally disordered.

Key words : incidental teaching, applied behavior analysis, verbal behavior, school education scene, context of daily activities

1. 発達障害児の教育場面における言語指導の変遷 本邦において自閉症児などの発達障害児に対し

て応用行動分析にもとづく教育がスタートしたのは1960年代後半である(梅津, 1975; 小林, 1980)。当初の言語学習のプログラムには、動作模倣—口形模倣—音声模倣—命名訓練—会話訓練—作文—国語といった順序的な内容が想定され、訓練にあたっては先行刺激統制を明確に行い、正反応に対

山形県立保健医療短期大学
〒990-2212 山形市上柳 260 番地
Yamagata School of Health Science
260, Kamiyanagi, Yamagata, 990-2212 Japan

してはときには食物も含む強力な強化刺激を随伴させる方法がとられた (小林, 1980)。

1970年代後半より, 訓練室で習得した言語反応の学校や家庭といった場面への般化困難が指摘されるようになった。この原因は先行刺激統制が強力すぎることに由来するものであろうと推測された。そこで, 先行刺激統制を比較的ゆるやかにし, 自発反応と強化刺激の随伴性にとりわけ注目するフリーオペラント法が提唱された。たとえば無発語の自閉症児をプレイルームで比較的自由に遊ばせ, 自発的な発声のみなら抱き上げるとかくすぐるといった強化刺激を即座に提示し, 自発的な発声の頻度を高めていくといった方法である (佐久間, 1981; 大野・杉山・谷・武蔵・中矢・園山・福井, 1985)。この方法は, 訓練導入期を自発性を損なわない形でスタートできるという利点を持つが, 長期的にみればいずれ集団参加のための行動レパートリーの訓練プログラムに移行せざるをえなくなり, 適切な先行刺激統制が必要となってくる (小林, 1999)。

1970年代後半から, 生活の自然な文脈を生かして言語行動を訓練しようとする機会利用型指導法が提案されるようになった (Hart and Risley, 1975, 1982; 出口・山本, 1985)。言語行動は前後の状況との関わりの中で出現するものである。つまり, 言語行動は日常生活の自然な文脈の中で生まれ育つものであるといえる。機能的な言語行動を獲得させるために, そのような文脈を効果的に利用するという発想が機会利用型指導法には見られる。その指導法は, 以下のような手続きを基本としている (Table 1)。なお, 説明の便宜上, 標的とする言語行動を「要求言語行動」と想定するが, 当然, 標的が場面によって他の種類の言語行動になることもあり, 対象児によって非音声言語になることもある。

(1)の環境条件とは, 子どもが遊びの中で頻繁に用いる玩具や従事することの多い活動を前もって把握しておき, そのようなものをあらかじめ高い棚にのせておいたり, そのような活動に大人も援助的に参加する姿勢を見せておいたりすることなどである。たとえば, 対象児のA君はミニカーが大好きで, 何台ものミニカーを並べて遊ぶことに熱中している。そこで, A君が部屋に入って遊び始める前に, A君の手が届かない高い棚にミニカーを数台載せておく。

(2)については, 子どもが玩具や大人のもとに近づいてきて発話することを注意深く待つのである。子どもが近づいてから発話するまでの待ち時間はあらかじめ決めておくことが重要である (10秒とするなど)。たとえば, A君が棚の上のミニカーを発見すると居ても立ってもいられない素振りで棚に近づいてきて, ミニカーに手をさしのべながらピョンピョンとはねたり, 大人の手を引っ張ったりする。ミニカーを得ようとするA君の意欲が失せない範囲で, 大人はA君の発話を10秒間待つ。しかし, このように一定の待ち時間の挿入だけでは子どもの意欲が薄れてしまって発話を引き出すことが非常に困難である場合がある。そのようなときには, 子どもが接近したらすぐにモデルを示し, その模倣行動を誘発して適切な強化刺激を提示する指導を集中的に行い, その後, モデルを示すまでの時間を徐々にのばしてゆく方法が続けると成果の上がることもある。

(3)については, 単純明快で子どもの言語理解力に見合ったことばを選ぶようにする。たとえば, 大人は「何がほしいの?」とA君に軽く問いかけるのである。

(4)モデルは子どもがそのまま模倣してよいように, 明瞭でわかりやすく, かつ自然な感じで提示する。たとえば, 大人はA君に「ちょうだい」

Table 1 機会利用型指導法の手続き

-
- (1) 子どもが発話する機会を多くするような環境条件を整える。
 - (2) 子どもが発話で要求してくるのを待つ。[時間遅延]
 - (3) その際, 子どもが発話しないならば, 大人は子どもが適切な発話を行うよう促す。
 (「何がほしいの?」など) [言語プロンプト]
 - (4) それでも適切な発話がなされない場合には, 大人が発話モデルを示す。モデルは言語の習得状況に応じて徐々に少なくしていく。[モデル提示]
 - (5) 適切な発話がなされた場合には, すぐに子どもが要求した物や行為を提供する。
-

とお手本を言ってあげるのである。

(5)は「強化刺激」であり、非常に重要な要素である。たとえば、A君が自発的にでも模倣でも「ちょうだい」（場合によっては「…だい」と言ったら、大人はすぐにミニカーを取って、笑顔で「どうぞ」と言いながらA君に渡すのである。

ところで、いわゆる「時間遅延法」(Halle, Marshall and Spradlin, 1979)は、(2)の遅延時間の利用をさらに積極的に検討しようとする技法であると考えられる。また、「マンド・モデル法」(Rogers-Warren and Warren, 1980)は、(3)と(4)を重視する技法であると考えられる。「マンド」は「要求行動」を意味することばであるが、この場合は「大人が子どもの行動を促す」という意味で用いられている。「モデル」は「お手本を示す」という意味である。したがって「マンド・モデル法」は「促しとお手本提示による指導法」ということができる。機会利用型指導法の提案により、療育、教育、そして福祉の日常生活場面における言語指導の方法は大きく変化したといつてよい。

機会利用型指導法を成功させるには、子どもの言語行動にのみ注意を向けるのではなく、子どもが物や人に自発的にかかわり、その活動が何らかの生活文脈となっている必要がある。子どもの自発性が全般的に低かったり子どもの行動にまとまりがなさすぎる場合には、子どもがある程度まとまった非言語活動を自発的に行うことができるように、遊びや生活そのものに対する意欲や力を育てておく必要がある。そのようにしておかないと、機会利用型指導法の手続き(1)の環境条件を設定することや(2)の子どもの接近や発話を待つことなどが効果を発揮しなくなってしまうおそれがある。

(3)の標的行動は子どもの発達の状態と社会的妥当性、かつ生活文脈から見た自然さを考慮して選定するようにする。発達的に難しすぎる標的行動であると、子どもにとって学習上の負担がかかりすぎ、また、強化される機会が得られにくくなり、指導そのものを子どもが避けるようになってしまう可能性がある。

臨床的に開発されてきたこれらの諸技法が発達障害児の実際の学校教育場面において実施され、望ましい成果を上げうることを確認することが、応用的発展のために重要であると考えられる。そこで、

本論ではとくに教育現場で展開された応用行動分析的指導を中心に概観し考察を加えたい(Table 2)。

2. 要求言語行動

(1) 物品要求言語行動

学校教育場面において要求言語行動を指導した研究には、長沢・森島(1992)、長沢・森島(1993)、長沢(1995)、長沢・藤原(1996)、関戸(1996a)、関戸(1996b)、矢口(1997)などがみられるが、それらは音声言語による要求言語行動と非音声言語による要求言語行動に分類できる。

a) 音声言語

長沢・藤原(1996)は、サインによる要求言語行動をすでに習得している無発語の自閉症児2名に、発声を伴った要求言語行動の形成を行った。訓練は、すでに要求言語行動が生起しているか、その生起が期待される養護学校の日常場面での要求機会を利用し、基本的には時間遅延法の手続きによった。また、これと並行して動作から音声(5つの母音)までの模倣訓練を個別指導で行った。その結果、訓練セッションでは、両名ともに、要求言語行動の頻度が増加し、生起頻度は低いものの、単音節の発声を伴った要求言語行動も出現した。教師の音声プロンプトに対する発声や口形模倣も増加した。

また、長沢・森島(1992)は、音声言語の模倣は可能であるがことばによる自発的な要求をほとんど表出しない2名の自閉症児に対して、それぞれ1語文および「～ください」という文型での要求言語行動の訓練を行った。日常生活でことばを機能的に使用できるようにするため、日常生活場面である学校生活場面(遊び・教科・給食・歯磨き・帰りの会)を利用し、また、ことばの自発性を高めるため、要求対象物を統制し自己充足が困難な事態を設定した。手続きは、時間遅延法と言語プロンプトを用いるとともに、要求物を見せ、要求物のそばに訓練者が立って自発的要求を待つ即時対応期と、要求物を隠し、訓練者が要求物から離れて自発的要求を待つ非即時対応期とを設定した。その結果、2名とも自発的にことばで要求する割合が高くなり、要求回数自体も増加した。さらに1ヶ月後もこの傾向が維持された。

さらに、長沢・森島(1993)は、2語文の模倣能力がある自閉症児1名に、最初に、日常場面で

Table 2 学校生活場面での応用行動分析にもとづく言語指導の報告例

研究者	対象者	標的行動	場面	手続き	期間	結果
長沢・藤原 (1996)	自閉症児 2 名 (無発話 発声あり)	要求発声行動 (物品要求と 行為要求)	学校生活場面 (遊び・給食・ 歯磨き・ 帰りの会)	時間遅延 音声モデル 提示	4 ケ月	自発的要求行動が増加。 要求発声行動が出現。
長沢・森島 (1992)	自閉症児 2 名 (音声言語 模倣可)	物品要求言語行動 (1 語文および 「～ください」)	学校生活場面 (遊び・教科・ 給食・歯磨き・ 帰りの会)	時間遅延 言語 Pr.	1 ケ月	2 名とも自発的に言葉で 要求するようになった。 1 ケ月後の維持確認。
長沢・森島 (1993)	自閉症児 1 名 (2 語文 模倣可)	物品要求言語行動 (「違います。 ～ください。」)	学校生活場面 (遊び・授業・ 歯磨き)	時間遅延 言語 Pr.	2 ケ月	「違います。～ください」 の表現を機能的に学習。 自発的要求のマンドと 御用学習下の情報伝達 機能の違いを指摘。
矢 口 (1997)	自閉症児 1 児 (1 語文表出)	行為要求言語行動 (2 語文)	学校生活場面 (着替え・掃除)	マンド・モデル法	1 ケ月	「テーブルをかけてくださ い」の表現可能に。場面 対人般化。2 語文増加。
長 沢 (1995)	自閉症児 1 名 (無発語)	要求身振りサイン (行為要求と 物品要求)	学校生活場面 (遊び・給食・ 授業・歯磨き)	時間遅延 環境操作 段階的 Pr.	4 ケ月	お願いサインとちょう だいサインを区別して 表出。物を特定化するサ インは未獲得。
関 戸 (1996b)	自閉症児 1 名 (3 語文表出)	物品要求言語行動 報告言語行動 応答的言語行動	学校生活場面 家庭生活場面	ルーティン設定 時間遅延 マンド・モデル法	5 ケ月	おかわり要求, 帰宅時刻 報告, 応答を電話を通じ て表出可能になった。要 求は反応・刺激般化。
坂 井 (1997)	自閉症児 2 名	VOCA での 要求行動 予告行動	学校生活場面 (作業学習・ 給食・掃除・ 着替え)	即時対応 身体プロンプト 視覚モデル提示	3 ケ月 9 ケ月	VOCA による自発的な 要求行動が出現。 VOCA による自発的な 予告行動が出現。問題行動 が減少した。
佐竹・小林 (1994)	自閉症児 1 名 (2 語文表出)	教示要求言語行動 (「教えてください」)	学校生活場面 (係活動)	時間遅延 マンド・モデル法	5 ケ月	手順教示要求として「教 えてください」が機能。 場面・対人般化。
佐 竹 (1996)	自閉症児 2 名 (2 語文表出)	伝言行動 (準備完了を伝える)	学校生活場面 (給食準備)	モデル提示	5 ケ月	人を呼びに行く往信行 動は習得。 復信行動混乱。
関 戸 (1996a)	自閉症児 1 名 (無発語 書字能力有)	書字での要求行動	学校生活場面 家庭生活場面 (食事・歯磨き・ 帰りの支度)	時間遅延 マンド・モデル法 (聴覚的モデル)	3 ケ月	要求物の名称を自発的 に書字。学校と家庭で要 求語レパトリー般化。 応答, 叙述, 報告, 質問 へ機能般化。
関 戸 (1998)	自閉症児 1 名 (3 語文表出・ Which/What 型 質問への応答 可)	応答的言語行動 (Who/Yes-No/ AorB/Whose/ How 型質問への 応答)	学校生活場面 (授業)	ルーティン設定 時間遅延 マンド・モデル法	12 ケ月	Who/Yes-No/Whose 型 質 問への適切な応答的発 話習得。Yes-No 型におい て般化。
石川・嶋田 (1996)	自閉症児 1 名 (1 語文表出)	要求の 2 語文表出 叙述の 2 語文表出	学校生活場面 家庭生活場面 (お茶の時間)	行動連鎖確立 時間遅延 マンド・モデル法	12 ケ月	標的とした 14 種類の 2 語文を習得・表出。新規 5 種類生成。叙述, 要求 の他に質問, 応答出現。
吉 村 (1995)	ダウン症児 1 名 (2 語文表出)	名詞, 動詞, 形容詞, 副詞, 理由構文, 疑問構文	学校生活場面 授業 (ストーリーゲーム)	ルーティン設定 段階的 Pr.	5 ケ月	標的とした語彙, 構文を 習得し, それらの指導場 面以外での使用が観察 された。

の自発的要求訓練を行った。この訓練では、本児の自発的要求から始発するが、本児が直接要求した訓練者とは別の訓練者のもとに行かせ、「～ください」と要求させた。また、「～ください」という言語反応を正確なマンドとして機能化させるため、要求した物とは違う物を与え、「違います。～ください」という言語行動を訓練した。手続きは時間遅延法と言語プロンプトを用いた。その結果、自発的要求訓練により、指導者の指示に従い提供者に言語要求し、要求物を受け取り指導者に届けることができるようになった。また、要求した物と違う物を手渡されると、「違います。～ください」という言語行動を獲得できた。

ところが、次に本児の自発的要求に基づかない指導者の指示で、提供者のもとまで行き「～ください」と要求し、受け取った物を指導者まで届ける御用学習訓練を行ったところ、御用学習訓練ベースラインの不一致条件では、「違います。～ください」がまったく言えないことが明らかになった。その後、御用学習訓練の進展により、不一致条件でも「違います。～ください」と言って要求することができるようになった。また、これらは訓練者、要求物、訓練場所を越えて般化した。このことにより、御用学習訓練での、「～ください」という言語行動は、指導者の要求を提供者に伝える情報伝達行為と考えられ、自発的要求に基づくマンドとは異質の機能を持つことが示唆されたという。

矢口（1997）も、1語文を表出している1名の自閉症児に、2語文による行為要求言語行動をマンド・モデル法を用いて訓練した。標的とした要求言語行動が獲得され、場面般化、対人般化が確認された。また、他の種類の2語文の増加も観察されたという。

学校教育場面における研究ではないが、松田・植田（1999）は、要求構文等の基礎的スキルをすでに有しつつも、その対人的使用面に課題をもつ6歳の自閉症児に対して、共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を設定し、適切な要求構文等の使用を目的とした指導を14セッション行った。その結果、対象児は要求構文（2語文、3語文）・質問構文を第13から14セッションまでにほぼ習得した。児童間の相互交渉においては、行為の主導化に相応して他児への自発的な関わりが増加した。また、習得内容が家庭生活場面にも般化した。

つある事実も示されたという。構文の発話を必要とする状況（共同行為ルーティン）を意図的に組み込み、指導者が段階的にプロンプトを提示する指導が、先行する事態の想定を可能とするようになり構文の対人的使用を促進させたと考察された。

共同行為ルーティンまたはスクリプトを利用した相互作用的な言語行動の使用を訓練する方法が近年盛んになっている。この考え方は認知発達論的な視点から出発しており、共同行為ルーティンはスクリプトという知識の形で内化され、その後の行為にあたっては対人関係的状况に応じて必要な種類のスクリプトが動員されて実行されるという（長崎, 1994）。しかし、このような仮說的側面を支持するかどうかにかかわらず、現実記述されたスクリプトは応用行動分析において用いられる課題分析あるいは行動連鎖にきわめて近いものである。さらに、共同行為ルーティンに基づく指導において実際に用いられる手続きは、時間遅延、言語プロンプト、言語モデル提示、ポインティングによるプロンプト、ジェスチャー提示、身体的プロンプト、身体促進などであることが多く、その記述の明確性はともかく、手続き的にも応用行動分析における方法と一致している場合が少なくない。

このような共同行為ルーティンを利用した言語指導は、当初はダウン症児などを対象に実施されていた。たとえば、長崎・片山・森本（1993）は、前言語期のダウン症児に対しサーキット・おやつ場面を設定し前言語的伝達行為の指導を10ヶ月間にわたって行った。両場面のスクリプト化、構造分析によって50種の基本的活動が抽出された。そのうち10種の活動において対象児からの要求行動が出現するように場面が構成された。要求場面では5秒程度の時間遅延を行った。対象児は、初期には指導者の身体プロンプトやモデル提示も効果が少なかったが、中期には身体プロンプトによってルーティンへの参加がスムーズになり、後期には言語指示による行動が可能になった。要求行動は初期には注視による伝達が多かったが、後期には7種の活動における要求行動がジェスチャーや発声を伴ったものへと変化していった。

以上のような共同行為ルーティンを利用した指導は、自閉症児の言語行動の訓練にも応用されるようになりつつあり（関戸, 1996a；関戸, 1998；

松田・植田, 1999), その訓練計画, 標的行動, 手続き, 結果の把握はより応用行動分析的になっている。

b) 非音声言語

非音声言語による要求行動を学校教育場面で指導した研究には長沢 (1995), 関戸 (1996b) などがみられる。長沢 (1995) は, 多動で言語指示理解が困難で, 動作模倣・言語模倣が見られない1名の重度自閉症児に対して, 身振りサインを日常生活の中で要求行動として使用させる訓練を行った。訓練方法として以下の3点を重視した。①日常生活の中でサインを使用するにふさわしい状況を設定し, 対象児の自発的サイン使用を高めるために環境を物理的に操作するとともに対象児へのプロンプトを時間遅延させた。②サインを分化させ, サインの指示する物を特定化させるために, 要求物を別々の場所に設定した。③サインの形成から使用までの一連の訓練を日常生活の中で行った。その結果, 物を要求するサインと遊びなどの行為を要求するサインを自発的に使用することができるようになった。しかし, 電話やコップなどの物の名前を表すサインを自発的に使用するまでには至らなかったという。

一方, 関戸 (1996b) は, 音声言語に障害がある13歳の自閉症男児に対して, 機会利用型指導法(この場合, 実質的には時間遅延法とマンド・モデル法を組み合わせた手続きを採用している)を用いて書字による要求言語行動を形成した。その後, 日常場面に書字モードをプロンプトする複数の聞き手を意図的に設定し, そこでの訓練成果の般化の状態から, 物品, 人, 社会的機能の般化を促進するための要件について検討した。その結果, 次のことが指摘された。①対象児にかかわる人たちに所定の訓練技法(プロンプト)を教示し, 対象児に要求事態が生じたときにそれに基づいた対応を要請することは, 人への刺激般化および維持を促進する上で有効である。②「要求」以外に「応答」, 「叙述」, 「報告」の機能をもつ書字言語行動が出現したが, これは要求言語行動が機能般化したものではなく, 要求言語行動形成後, 対象児がもともと「サインモード」で表出していた各機能を「書字モード」に変換した結果であると考えられる。

書字モードを機能させるには筆記用具が手元に

なければならない。学校教育場面以外での実践であるが, 野呂・山本・加藤 (1992) は, 無発語自閉症児1名に対して, 書字ならびにサインによる要求行動を先行訓練において形成し, 次に筆記用具(ノート)を要求するためのサインを形成した。その結果, 対象児の物品要求行動を含む行動連鎖場面において, 筆記用具を要求するためにサインが使用された。また, 先行訓練において反応型が形成されていない非教示サインや, 発語訓練後には音声モードも行動連鎖場面において使用された。さらに対象児は3種類のモード(サイン・書字・音声)に関して, 要求場面において等価な反応として使い分けが可能になった。言い換えれば, これらの反応に関しては, 特定の反応型に限定されない, 要求の機能をもつ反応クラスが成立していたことが示された。

他方, 坂井 (1997) は, 音声表出がほとんど見られない自閉症児2名を対象にして, Voice Output Communication Aid (VOCA) を使って, 機能的コミュニケーションの指導を行った。1名の標的行動はVOCAを押して「お茶をください」「困っています。手伝ってください」の要求行動を表出することであった。指導手続きは, 対象児がVOCAを押したときに即時対応することにし, 身体プロンプトとモデル提示をフェイドアウトしていった。その結果, VOCAによる自発的な要求行動が安定して出現するようになり, 問題行動が減少した。他の1名の標的行動はVOCAを押して「着替えます」「作業に行きます」「給食にします」「掃除をします」「トイレに行きます」などの予告行動を表出することであった。指導手続きは先の1名と同様であった。その結果, VOCAによる自発的な予告行動が頻繁に出現するようになり, さらに問題行動も減少した。

(2) 教示・援助の要求言語行動

教示・援助の要求言語行動の先駆的研究として, 山本 (1989) は, 未知刺激条件のもとで「わからない。教えてください」という教示要求表現を自閉症児に訓練し, 未知刺激に関する情報を獲得するためにその教示要求表現を機能的に使用することができるようにした。

佐竹・小林 (1994) は, すでに「これなあに?」という言語表現を獲得している1名の自閉症児を対象として, 新たに「教えてください」という言

語表現を学校生活の日常的な場面でマンド・モデル法を用いて訓練した。「教えてください」という標的行動が形成され、学校生活の他の場面にも家庭生活の場面にも、さらに対人的にも有効な般化が成立した。行動の維持も長期にわたって確認された。また、「教えてください」の行動と「これなあに？」の行動はそれぞれ訓練された状況と類似の状況においてのみ適切に般化が成立し、その境界を越えての不適切な般化は成立しにくかった。すなわち「教えてください」の行動は「問題解決のための手順に関する教示を要求する機能」として生起し、一方、「これなあに？」の行動は「目前の対象物の名称等に関する教示を要求する機能」として生起していることが示された。

一方、学校教育場面以外での研究であるが、平澤・藤原（1995）は2名の発達障害児を対象に、困難課題からの逃避機能を持つ問題行動と機能的に等価な援助要求行動を形成し、問題行動が援助要求行動に置き換えられ維持されることを示した。さらに、援助を特定している行動と特定していない行動の2つの援助要求行動では、受ける援助率に差が生じ、問題行動の生起頻度に影響が及ぶことを明らかにした。

以上のように、教示要求行動・援助要求行動の習得は、発達障害児の知識獲得や問題解決のため、ならびに要求や拒否の機能を担って表出する問題行動を適切に改善するために有望であると考えられる。

3. 叙述・報告行動

佐竹・小林（1989）は、自閉症児は要求や拒否などの環境的な相互作用的行為をよく表出するが、社会的な相互作用的行為をほとんど表出しないことから、自閉症児に対してやりとり行動（turn-taking）の訓練を行い、その獲得が伝達行為に及ぼす効果を検討した。やりとり行動が形成され、それが笑顔や言語賞賛などの社会的強化によって維持されるようになるとともに、叙述、呼びかけ、差し出しなどの社会的な相互作用的行為が増加した。やりとり行動も叙述、呼びかけ、差し出しも、その後続要因は社会的強化因であるため、これらの反応は広い意味での同じ反応クラスに属すると考えられ、やりとり行動を形成したことにより同じ反応クラスの叙述等が出現しやすくなったものと

考察された。

一方、山本（1997）は、2名の自閉症児について3語文による報告言語行動を訓練した。まず対象児が、静止画、動画、実際の動作が提示される場所まで歩いて行き、その刺激を見てから聞き手のところで、「～が～を～している」という文章で報告する報告言語行動連鎖を確立した。動作報告に関しては、他者動作提示の訓練を行ったのみであったが、自己動作が用いられた場合においても適切な主語と助詞を含む文が成立し、それらが共通の刺激クラスとしてまとまることが示された。次に、報告言語行動に伝達の機能をもたせるため、行動連鎖の中に、聞き手の名前を「呼びかける」言語反応を組み込んだ。その結果、未知の聞き手に対しても自発的に呼びかけ、聞き手の注意を向けてから言語報告を行う行動が確立した。さらに、実際の教室場面において、獲得された行動連鎖の般化を評定した。その結果、聞き手を特定する手がかり刺激を与える手続きを付加することで、適切な呼びかけ反応ならびに適切な報告言語行動が生起した。

報告言語行動または叙述行動は、特定の先行条件と言語行動との間に対応関係があり、社会的強化により確立・維持される言語行動であるとされるが、山本（1997）においても、訓練手続きには社会的強化因として笑顔、うなずき、拍手、言語賞賛、頭なで、報告言語反応の繰り返しなどが用いられている。

類似しているが叙述行動ではなく、むしろエコイックに近いと考えられる行動に伝言行動がある。典型的なエコイックは即時の反響言語反応であるが、伝言行動では弁別刺激提示と反応生起との間に、伝言相手への移動行動とそれに必然的に伴う反応潜時が挿入される。佐竹（1996）は、2名の自閉症児に対して他者のメッセージを伝言する行動を、養護学校の日常生活場面で指導した。往信行動は、「～先生、給食の用意ができました。いらしてください」というメッセージを託された対象児が、伝言先の先生のもとへ行ってそれを行うこととした。対象児が往信行動を自発的に表出した場合にも模倣によって表出した場合にも、伝言先の先生が社会的強化因を提示した。往信行動が形成された後に、復信行動を導入した。復信行動は、新たに「お先にいただいてください、とおっ

しゃいました」などのメッセージを託された対象児が、もとの場所に戻ってきてそれを言うこととした。2名ともに往信行動を獲得し、日常生活の中で対人般化、場面般化、反応般化がみられ、長期にわたって維持された。一方、復信行動に関しては、1名で往信行動との間に混乱が起こり、他の1名で1種類の復信文のみを表出するにとどまった。

コミュニケーションの発達には特に叙述系の行動によって促進されることが考えられるが、自閉症児者における叙述行動、報告行動、伝言行動の実践的研究はいまだ少なく、その成立条件や訓練技法に関するさらなる研究が期待される。

4. 応答行動

純粋な叙述行動は非言語刺激を弁別刺激として自発的に生起し、社会的強化因によって強化される言語行動である。一方、応答行動は他者からの問いかけという操作によって特定化された一種の叙述行動であるとも考えられる。問いかけに制御されている側面があるので、同一の事物について言及する場合でも、問いかけの型によって言語行動の内容も異なってくる。社会的強化因を獲得するためにも、問いかけと言語行動の間にある一定の一致が保持されていなければならない。

井上・小川・藤田(1999)は、自閉症児において、写真刺激を用いた「何」「誰」「どこ」の疑問詞音声質問に対する適切な応答言語行動の訓練について視覚プロンプトの有効性を検討した。その結果、4名中3名は正答を音声でフィードバックしただけでは適切な応答言語行動の獲得が困難であり、獲得段階で視覚プロンプトを必要とした。また、すべての自閉症児が、写真刺激に対する疑問詞質問に対して適切な応答行動を獲得し、その行動は未訓練の写真刺激、実際場面(自己行為、他者行為)、文章刺激、音声刺激の各情報刺激にも般化した。さらに、質問形式が「動詞+疑問詞」の場合に正反応が出現しやすかった。

疑問詞「何」「どこ」などに対する応答は、文脈や聞き手の制御を強く受け、答えは一つとは限らない。柔軟な会話技能の習得のためには、高次条件性弁別の枠組みの中で「聞き手」という文脈刺激を機能化していくこと、つまり、聞き手がどのレベルでの情報を要求しているかをコミュニケー

ションの文脈から弁別できることが重要となる(井上・小川・藤田, 1999)。

関戸(1996a)は、電話の使用を行動連鎖に組み込んで指導することによって、その応答の獲得が促進されるのではないかと考えた。そこで、16歳の自閉症男児に対して、「おかわり」、「報告」、「応答」の3つのルーティン(行動連鎖)のスク립トを用いて約5ヶ月間指導した。手続きは時間遅延法とマンド・モデル法であった。その結果、校内電話をかける技能、自宅の電話をかける・受ける技能の獲得が可能になった。行動連鎖において電話の使用がその一部になっていたために、対象児は関連する言語行動を表出しやすくなり、応答の獲得が促進されたと考察された。

また関戸(1998)は、質問に対してエコラリア(誤答)で応じる12歳5ヶ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(行動連鎖)を用いて、5つの型(「だれ」型、「はいーいいえ」型、「A or B」型、「だれの」型、「どう(How)」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約8ヶ月間(23セッション)行った。用いた手続きは時間遅延法とマンド・モデル法であった。その結果、「だれ」型、「はいーいいえ」型、「だれの」型の質問に対して適切な応答的発話が習得された。また、「A or B」型、「どちら」型、「何」型において適切な選択的発話が、「はいーいいえ」型において般化がみられた。以上のことから、①視覚的な手がかりが弁別刺激となり、対象児に対して適切な応答的発話の表出を促進した。②行動連鎖成立を目指して一連の活動を繰り返すことにより、それに含まれる言語・非言語を問わず行為の系列を再現できるようになった、等の考察がなされた。

5. 会話の成立

会話とは非言語的手がかりがあまり変化しない状況の中で、自分から適切な言語反応を表出、または相手からの言語刺激を手がかりに適切な言語反応を表出し、さらに相手から返される新たな言語刺激に対してまた新たに適切な言語反応を表出し、そのやりとりを継続する過程であると考えられる。

井上・小林(1992)は、自閉症児1名を対象に子どもから初発される会話を標的行動とし、ビデ

オモデリング手続きを利用した会話訓練を行い、訓練の効果、標的言語行動の般化と維持、文脈内での個々の言語機能について分析した。標的とした会話は特定の活動を行っている会話パートナー（大人1名）に対する要求的な関わりであった。異なった活動、会話パートナー、セッティングにおいて、また会話要素の順番や内容を変化させた般化プロンプトを設定した。さらに1ヶ月後、5ヶ月後の維持を測定した。訓練の結果、対象児はビデオモデリング手続きにより標的とした会話を獲得し、それを実際のセッティングの中で表出することが可能であった。また般化、維持の面でもほぼ良好な結果を示し、ビデオモデリングによる会話訓練は知的遅れが軽度な自閉症児にとって有効な手続きであることが示された。しかしながら、訓練で標的とされた要求的文脈の会話では各言語要素（「〇〇先生、何してるの」「何のパズルですか」など）がそれぞれに独立した機能を獲得することはなかった。ビデオモデリング手続きを用いた会話訓練においては、言語行動連鎖の形成だけでなく、文脈や各言語要素に注目してプログラムされることの必要性が示唆された。

井上・小林（1992）のように、自閉症児を対象に会話の構造的側面を統制して、文脈内の個々の言語機能を分析した研究は少ない。このことは、自閉症児等の発達障害児が、非言語的手がかりが少ない中で相手の言語刺激に対して言語反応を表出するサイクルを繰り返すことに困難を示すという一般的印象に影響されているのかもしれない。

一方、日常的な非言語的手がかりや対象児自身の非言語的行動を豊富に布置した行動連鎖の中で、その文脈に合った言語行動を表出するように訓練した研究は比較的多くみられる。相手の言語行動だけでなく非言語的手がかりが適度に布置されていけば、対象児の各言語行動が機能的に表出されやすく、しかもそれが対人相互作用的な行動連鎖として時系列的に展開していけば、会話的様相に近いものになると考えられる。

たとえば、石川・嶋田（1996）は、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、すでに行動連鎖が確立してる「お茶の時間」場面を利用して、「対格＋述語動詞」の二文節文を学校と家庭で指導した。その結果、学校と家庭で、行動連鎖に沿った二文節文が自発され、課

題場面以外への刺激般化、課題で使用しなかった二文節文の反応般化も認められた。コミュニケーション機能については、指導した叙述機能が最も多く出現し、次に指導した要求機能、指導しなかった要求機能、指導しなかった質問機能と応答機能が出現した。この研究では、すでに確立しており日常性の高い行動連鎖を用いたことが機能的コミュニケーションを習得させ、二文節文へと高次化させることができた要因の一つであったと思われる。

電話でのコミュニケーションも広い意味での日常生活会話に位置づけることが可能と思われる。山崎・新藤（1997）は、電話技能を「受ける（受信）」と「かける（発信）」の二つに分け、それぞれの技能を行使する場面を設定して自閉症男児2名を訓練した。受信技能の行使では、「母親にかかってきた電話を対象児がとり、それを母親に知らせる」場面を設定した。発信技能については、「公衆電話から電話カードを使って、在宅の父親に帰宅を伝える」こととした。スクリプトの概念に基づく「電話マニュアル」を作成し、これを用いて玩具の電話や実際の電話、公衆電話を使用して電話技能を訓練した。その結果、対象児たちは標的とした電話技能を獲得し、刺激般化を示した。また、訓練終了から約5年経過した時期にあっても、対象児たちは両名とも日常的に電話を使用していることが明らかになった。

自閉症児以外の発達障害児を対象とした会話指導に関する研究には、共同行為ルーティンと呼ばれる対人相互作用的な行動連鎖を利用したものが多い。長崎・吉村・土屋（1991）は、4歳のダウン症女児に対して指導者ともう一人の5歳ダウン症男児による「トースト作り」の共同行為ルーティンを設定し、その場面を利用してコミュニケーションの指導を行った。その結果、徐々に子どもが非言語的行動や言語行動を始発する頻度が増加した。対象児の不明確な非言語的・言語的伝達行動をもう一人のダウン症男児が受けとめる形で初期の相互交渉が生起したが、後半では対象児の報告・叙述の比率が高まり相互交渉の頻度が増加した。文脈中で目標とした語彙の習得、対格＋述語動詞の二文節構文の習得も促進された。言語行動の習得・文法的高次化には構造化された場面設定が効果的であることが指摘された。

同様の方法で吉村(1995)は、言語発達遅滞を主訴にことばの教室に入室した8歳のダウン症児に小集団指導(3人)を通して言語指導を行った。ロシア民話「おおきなかぶ」の物語を題材にした共同行為ルーティンを用いて16セッションの指導を実施した。指導の結果、共同行為ルーティンの流れに沿った行動が自発されるようになり、他児との交渉による役割の選択、標的とした語彙や理由を表す構文での表現が可能になった。また、指導終了後6ヶ月を経過しても、同様の場面で標的の語彙や構文が自発的に表現されていた。また、指導以外の場面でも同様の行動の般化がみられた。

重度精神遅滞児が連続的な文脈に沿って言語行動を表出することを訓練した研究は少ないが、宮崎(1995)は、7歳の重度精神遅滞自閉症児と8歳の重度精神遅滞児各1名を対象とし、ごっこ遊び場面を利用してコミュニケーション行動の形成を試みた。ごっこ遊びのルーティンは出発、切符購入、乗船、雨、怪獣、宝の発見の6場面から成るストーリーから構成された。対象児は1人ずつ順番にこのストーリーに沿って対人行動と非対人行動から成る役割行動を遂行するように指導された。対象児が無反応や誤反応を示したとき、プロンプターは言語プロンプト、身体プロンプト、言語指示、モデル提示のいずれかのプロンプトを実施した。指導の結果、自閉症児は役割行動の向上が見られたが、コミュニケーション行動で話し手、受け手の混同等が認められた。精神遅滞児は、全行動の遂行率が上昇し身振りから1語発話にコミュニケーション手段が向上した。

対象が重度精神遅滞児の場合、プロンプトを完全にフェイドアウトした状態で連続的な文脈に沿って言語行動を表出し続けることを実現するのはかなり困難であるが、文脈がきわめて日常的であり、適切な視覚的手がかりも用意されており、最小限のプロンプトが適宜に提示される条件の中では、連続的な文脈の中での会話的言語行動を維持していくことも可能と思われる。

6. まとめと展望

(1) 学校教育場面における言語行動の指導の

特徴と展望

発達障害児の言語指導について、学校教育場面で実践された研究を中心に振り返ってきた。近年

の応用行動分析的言語指導の研究には、明らかにコミュニケーション機能を重視する立場に立つものが多い。標的とされたコミュニケーション機能は物品要求言語行動(音声言語ならびに非音声言語)、行為要求言語行動(音声言語ならびに非音声言語)、教示要求言語行動(音声言語ならびに非音声言語)、報告・伝言行動、応答的言語行動、その他の会話的言語行動である。

指導手続きとしては、時間遅延法、マンド・モデル法、言語プロンプトを用いる技法などが主流であり、とくに時間遅延法は最も頻繁に利用されている。また、各技法は複合的に組み合わせて用いられることも多い。指導場面としては、単一の場面設定を用いる指導もあるが、確立された行動連鎖を利用したり、共同行為ルーティンを利用するものも見られる。指導期間は1ヶ月から12ヶ月と多様である。条件を統制しにくい学校生活場面においても、応用行動分析的手法を活用したほとんどの言語獲得研究で目覚ましい成果がみられている。

しかしながら、それらの研究に共通するいくつかの疑問が以下のように指摘されよう。

ほとんどの研究において般化の評定がなされ、刺激般化、場面般化、対人般化、反応般化等の確認も得られている。しかし、それらはデータとして記述可能な反応の多様性を客観的に確認できたということであり、獲得した言語行動が対象児の社会参加に実質的に意味をなしているかという問題とは異なった次元の評価である。獲得した言語行動や般化した言語行動が対象児の学校生活や家庭生活、社会生活のために本当に役に立っているのかどうかを正確に評価する必要があると思われる。そのためには、家族や関係者からのより詳細な情報や第三者による評定を積極的に導入する必要がある。この点で、平澤・藤原(1995)の研究における援助率の評定などは示唆を含んでいる。

言語行動を指導する学校生活場面としては、遊び、教科、作業学習、係活動、給食、給食準備、お茶の時間、歯磨き、掃除、着替え、帰りの支度、帰りの会、劇指導などのさまざまな場面が利用されている。言い換えれば、応用行動分析の原則や技法は多様な学校教育場面に適用され、顕著な効果を上げることが実証されていることになる。したがって、今後は、各発達障害児の発達水準に

見合った言語行動の応用行動分析的訓練技法を、学校教育や療育・福祉のカリキュラムやプログラムに系統的に組み込み、整合させていくことが必要となるであろう。

最近の応用行動分析的な言語行動の指導は、自然な生活場面の機会を利用してコミュニケーション機能に裏付けされた言語行動を獲得させることを重視し、ほぼ目的に応じた成果を納めてきたといえる。しかしながら、それはまだ発達障害児自身のスキル習得の発想を基本としており、個体能力論の色彩がうかがえる。行動は環境との相互作用として成立するという行動分析の考えに立てば、対象者のQOLを最大に高めるために対象者自身の行動と社会的環境調整・援助・援護をどのように設定していくかという問題が浮かび上がる。その問題に向き合うためには、対象者に社会的妥当性の高い言語行動を訓練することに加え、環境内の刺激布置のあり方や第三者の応用行動分析的援助技術の習得促進について検討していく必要がある。

たとえば、コミュニケーションの努力に対して周囲の人から適切な反応が得られないという不当な事態に発達障害児が置かれた場合、周囲の人からの注意を何としても得ようとして発達障害児は思いつく限りの激しい行動を選択することがある。他にも、不当に難しい課題に対する拒絶やそれからの逃避のためにパニックなどの非社会的行動や攻撃などの反社会的行動を選択することがある。このように、さまざまな問題行動はコミュニケーション行動の変形として出現する場合があります、行動の機能的等価性の枠組みで取り扱われる(Durand and Carr, 1991)。このような場合は、発達障害児の問題行動を制御している要因を確かめ、より望ましいコミュニケーション行動、すなわち言語行動に置き換える試みが必要となるであろう。ただし、置き換えた言語行動に対しては適切な強化随伴性を用意するべきであり、それは環境内の刺激布置のあり方や周囲の人々の応用行動分析的援助技術の習得といった課題と関連してくる。

(2) コミュニケーション・モードについて

教育現場で標的行動を選定する際には、コミュニケーション・モードの選択が大きな問題になることがある。とくに非音声言語のコミュニケーション・モードの選択にあたって、指導者間の意見が大きく分かれることが多い。非音声言語的

段による言語行動の指導は、音声言語の発達を妨げるのではないかという懸念がその背景となっている場合が多い。そこで、ここではコミュニケーション・モードの多様性と非音声言語的手段にまつわる懸念について整理しておきたい。コミュニケーション・モードとはコミュニケーション機能を表現する手段のことである。つまり具体的な言語行動の形の側面であるともいえる。

言語行動というと、一般的には話しことば（音声言語）を連想することが多いが、まだ話しことばを持たない対象児の場合は、将来話しことばに発展していくと思われるようなソフトな発声（奇声でなく）を重視し、それが言語行動として機能するように指導していく場合もある。また同時に、非音声言語によるコミュニケーションの可能性をも十分に検討する必要がある。非音声言語的コミュニケーション・モードには、ジェスチャー、サイン、コミュニケーション・ボード、コミュニケーション・エイド、文字など、さまざまなものが考えられる。

ジェスチャーとしては、指さしやさまざまな生活動作を身振り化したものが用いられる。両手の平を重ねて「ちょうだい」の身振りを示したり、両手の平を合わせて頬にあて「ねんね」の身振りを示したりすることなどである。サインは、マカトン・サインのように特定の身振りが記号化されており、それが特定の意味を指し示すように作られているものである。ジェスチャーよりも記号化の度合いが高いので、そのサインの体系を共通に理解しているコミュニティの中ではかなり詳細で正確な情報伝達が可能であるが、そのコミュニティの外では情報がうまく伝わらないという弱点もある。

コミュニケーション・ボードは、板の上に複数の絵記号を配列したもので、その絵記号を対象児が指さすことで情報伝達するための道具である。これを用いれば身振りを分化させる必要もなく、正確に情報を伝えることができる。反面、ボードに掲載できる絵記号の数には現実的な限界がある。また、相手がコミュニケーション・ボードに注目しているときにしか利用できないために、相手の注意を事前に引く手続きが必要となる。これが比較的難しい。

コミュニケーション・エイドには2種類ある。

一つは絵記号を印刷したボタンを押すと単語などの言語音声を機械的に表出することができるものであり、他は文字を印刷したボタンを押して文章を組み立て、実行ボタンを押すことで言語音声を機械的に表出できるものである。前者は文字を操る能力を必要としないが、ボタンの数に現実的な限界を持ち、後者は無限の数の文章を組み立てることができるが、文字を操る能力を必要とする。文字によるコミュニケーション（多くの場合は書字による）は公共性が高く情報伝達の精度も高い。しかし、文字の読み書きに習熟しているという条件が必要である。

前述したように、非音声言語的手段による言語行動の指導は、音声言語の発達を妨げるのではないかという批判を受けることが多い。しかしながら、非音声言語的な言語行動の指導が音声言語の発達を促進したことを示唆する研究は多く見られるが（坂井, 1997 など）、逆に非音声言語的な言語行動の指導によって音声言語の発達が抑制されたことを裏付ける研究はほとんど見当たらない。非音声言語的な言語行動の指導が音声言語の発達を促進する理由としては、①非音声言語的な言語行動であっても、伝えたい考えや情報が他者にうまく通じたという経験によって言語行動が強化されることや、②指導者が非音声言語的手段のモデルを提示する際にはたいてい音声言語を対提示したり、相手が非音声言語的表現を受け取る際にはたいてい音声言語で解釈的反応を表出したりするために、音声言語を文脈に即した形で模倣する機会が数多く与えられることなどが考えられる。

非音声言語的な言語行動で意外に重要なことは、コミュニケーションの最初に相手の注意をいかに喚起するかということである。非音声言語的な言語行動を指導し、訓練場面では十分使えるようになった発達障害児が、実際に地域の商店などで言語行動を表出しようとしても、相手が事情を知らず対象児に注意をまったく向けていない状況で、対象児だけがむなしく非音声言語的な言語行動を表出してしまうことがある。もっぱら非音声言語的手段を用いる対象児であっても、はじめの一声の発声や適切な目立つ動作によって相手の注意を喚起する方法を学習しておくことが必要であると思われる。

非音声言語行動については、補助代替コミュ

ニケーション（AAC: Augmentative and Alternative Communication）の枠組みで語られることも多い（小島, 1999; 伊藤, 1992）。さまざまな問題行動を顕著に示す無発語の発達障害児に、AAC 手段による適切な非音声言語行動を形成した結果、彼らの問題行動が急激に減少したという報告が多くみられるようになってきている。これらも行動の機能的等価性の枠組みで説明されている。

(3) 学校教育場面での言語行動の応用行動分析的指導を阻む要因とその解決法

学校教育場面で言語行動の指導を行っていないながらも、当初予測したように学習がなされない場合がある。これを対象児の特性や限界としてあきらめてしまう前に、検討しておくべき事柄がいくつかある。それらの多くは手続き上の混乱が関係している場合が少なくない（佐竹, 1999）。

対象児が適切な状況で標的行動を表出した場合は、指導者は必ず計画されたとおりの物品を渡したり、賞賛したりなどの強化を行うはずである。しかし、対象児の標的行動の出現状況がまだ達成基準に至らず安定していないにもかかわらず、物品を渡さずに子どもをじらしてしまったり、ほめることを怠って無視に近い対応をしてしまったりすることがある。対象児の適切な行動に対して指導者は誠実に正確な対応を行わなければならない。

同様に、対象児が標的行動を表出し始めると、指導者はいきおい目標を引き上げようとするところがある。対象児がある行動を獲得したという徴候を見せたとたんに、次の段階の目標を性急に設定して新たな学習に取り組ませなければならないという、過剰な使命感を指導者は持ちあわせていないだろうか。目標をステップアップする前には、対象児が獲得した行動を何度もさまざまな状況で適用し、その行動を十分に安定的に表出できるようになることを、指導者は慎重に待たなければならない。

それとは逆に、標的行動が出現し始めると目的が達成されてしまったかのように誤解されることがある。その行動を長期にわたって安定させ、社会生活的に意味のある般化にまで導かなければ目的を達成したことにはならない。目標の水準を引き上げたり結果操作を変更したりする場合は、そのことに留意し、慎重なアセスメントのもとに計画的に行っていくことが重要である。

また、複数担任などの場合、指導者ごとに指導の手続きが微妙に食い違うことがある。たとえば、特定の話しことばでの言語行動を標的にしている場合、A 先生は対象児の構音に一定の不明瞭さが認められても、まずコミュニケーションの上で機能していれば適切と考えて強化するかもしれない。一方、B 先生は同じ対象児のその構音の不明瞭さは一般社会の基準からして人々に理解してもらえないようなものではないと考えて、ほめることは少なくひたすら音声模倣に誘導しようとするかもしれない。このような指導者間の手続き上の不一致は対象児の学習に混乱をもたらすことになるので、指導者間で十分に話し合って調整する必要がある。

指導した言語行動が実際に役立つためには、学校等の指導場面だけでの表出であっては意味がないのであり、当然家庭や地域社会でもその言語行動が役立つものとなるように指導計画を考えていかななくてはならない。したがって、家庭や地域社会での生活状況をも考慮して指導の場面や文脈の設定を試みる事が非常に重要なこととなる。そのためには、言語行動の指導計画全体について保護者とともに考え、互いの合意を得ておくことが必要である。このことは個別教育計画 (IEP) の理念とも軌を一にする基本的な要点である。

文 献

- 出口光, 山本淳一: 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, 1985.
- Durand, V. M. and Carr, E. G.: Functional communication training: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis* 24, 251-264, 1991.
- Halle, J. W., Marshall, A. M. and Spradlin, J. E.: Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 12, 431-439, 1979.
- Hart, B., and Risley, T. R.: Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis* 8, 411-420, 1975.
- Hart, B., and Risley, T. R.: How to use incidental teaching for elaborating language. Lawrence, KS: H & H Enterprises, 1982.
- 平澤紀子, 藤原義博: 発達障害児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練—置換条件のもつ伝達性の検討—, 特殊教育学研究 33 (2), 11-19, 1995.
- 伊藤英夫: 図形シンボルシステムと自閉症児の言語指導への適用. 野村ほか (編)「自閉症児の言語指導」, 第 5 巻, 講座: 言語障害児の診断と指導, 学苑社, 183-212, 1992.
- 井上雅彦, 小林重雄: 自閉症児におけるビデオモデリングを利用した会話訓練の検討. 行動療法研究 18 (2), 22-29, 1992.
- 井上雅彦, 小川倫央, 藤田継道: 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, 1999.
- 石川由美子, 鵜田征子: 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—. 特殊教育学研究 33 (5), 65-71, 1996.
- 小島哲也: AAC の臨床に求められるもの: 行動分析学における最近の研究動向から. 聴能言語学研究 16 (1), 26-31, 1999.
- 小林重雄: 自閉症—その治療教育システム—. 岩崎学術出版社, 1980.
- 小林重雄: 自閉症とのかかわり—間違いだらけの治療教育—. 日本特殊教育学会第 37 回大会発表論文集, L1, 1999.
- 松田信夫, 植田恵子: 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—共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通して—. 特殊教育学研究 36 (5), 1-8, 1999.
- 宮崎眞: 重度精神遅滞をもつ児童に対するごっこ遊び場面での言語指導. 行動療法研究 21 (1), 15-24, 1995.
- 長崎勤: 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, 1994.
- 長崎勤, 片山ひろ子, 森本俊子: 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への指導—. 特殊教育学研究 31 (2), 23-33, 1993.
- 長崎勤, 吉村由紀子, 土屋恵美: 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ー. 特殊教育学研究 28 (4), 15-24, 1991.
- 長沢正樹: 重度自閉症児の要求サイン言語の獲得. 特殊教育学研究 32 (5), 99-104, 1995.
- 長沢正樹, 藤原義博: 自閉症児の音声に伴う要求言語行動の形成ー精神薄弱養護学校の日常場面での試みー. 行動分析学研究 9 (2), 128-136, 1996.
- 長沢正樹, 森島慧: 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, 1992.
- 長沢正樹, 森島慧: 自閉症児の言語行動の獲得ーいわゆる御用学習をとおしてー. 特殊教育学研究 31 (1), 21-29, 1993.
- 野呂文行, 山本淳一, 加藤哲文: 自閉症児におけるコミュニケーション・モードの選択に及ぼす要因の分析ーサイン・書字・音声の機能的使用のための訓練プログラムー. 特殊教育学研究 30 (1), 25-35, 1992.
- 大野裕史, 杉山雅彦, 谷晋二, 武蔵博文, 中矢邦雄, 園山繁樹, 福井ふみ子: いわゆる“フリーオペラント”法の定式化ー行動形成法の再検討ー. 心身障害学研究 9 (2), 91-103, 1985.
- Rogers-Warren, A., and Warren, S.F.: Mand for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. Behavior Modification 4, 361-382, 1980.
- 坂井聡: 自閉性障害児への VOCA を利用したコミュニケーション指導. 特殊教育学研究 4 (5), 59-64, 1997.
- 佐久間徹: 情緒障害児の言語指導. 子供の城協会, 1981.
- 佐竹真次: 自閉症児における伝言行動の指導ー精神薄弱養護学校の活動の中でー. 行動分析学研究 9 (2), 121-127, 1996.
- 佐竹真次: 子どもの心を守る行動分析. 日本特殊教育学会第 37 回大会自主シンポジウム「自閉性障害への行動論的教育福祉援助 (5) -21 世紀に向けての応用行動分析の技法的側面に関する検討ー」資料, 1999.
- 佐竹真次, 小林重雄: 自閉症児における語用論的伝達機能の発達に関する研究. 特殊教育学研究 26 (4), 1-9, 1989.
- 佐竹真次, 小林重雄: 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, 1994.
- 関戸英紀: 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, 1996a.
- 関戸英紀: 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ー. 特殊教育学研究 34 (2), 1-10, 1996b.
- 関戸英紀: 一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言語指導を通してー. 特殊教育学研究 36 (1), 29-37, 1998.
- 梅津耕作: 自閉児の行動療法. 有斐閣, 1975.
- 矢口明: 自閉症児における要求言語行動の形成と般化について. 北教大函館学校教育学会誌 2, 119-124, 1997.
- 山本淳一: 自閉症児における教示要求表現の形成. 教育心理学研究 35, 97-106, 1987.
- 山本淳一: 自閉症児における報告言語行動 (タクト) の機能化と般化に及ぼす条件. 特殊教育学研究 35 (1), 11-22, 1997.
- 山崎百子, 新藤久和: 自閉症児に対するスクリプト・マニュアルを使った電話技能の教授とコミュニケーション技能の拡大. 特殊教育学研究 35 (2), 19-31, 1997.
- 吉村由紀子: ストーリーゲーム型共同行為ルーティンを用いた言語指導の試みーことばの教室での小集団によるコミュニケーション・構文の指導ー. 特殊教育学研究 32 (5), 75-81, 1995.
- ー 1999. 12. 21. 受稿, 2000. 2. 16. 受理ー

要 約

1970 年代後半に, 生活の自然な文脈を生かして発達障害児に言語行動を訓練しようとする機会利用型指導法が提案されたことは, その後の機能的な言語行動の指導の流れに大きな影響を及ぼした。本論では, その影響のもとに教育現場で展開された応用行動分析的言語指導を中心に概観した。その結果, 以下のことが明らかとなっ

た。1) 標的とされた言語行動は物品要求言語行動, 行為要求言語行動, 教示要求言語行動, 報告・伝言行動, 応答的言語行動, および会話的言語行動であった。2) 指導手続きは, 時間遅延法, マンド・モデル法, 言語プロンプトを用いる技法などが主流であり, とくに時間遅延法は最も頻繁に利用されていた。3) 言語行動を指導する学校生活場面としては, 遊び, 教科, 作業学習, 係活動, 給食, 給食準備, お茶の時間, 歯磨き, 掃除, 着替え, 帰りの支度, 帰りの会, 劇指導などのさまざまな場面が利用されていた。4) ほとんどの研究において般化の評価がなされ, 刺激般化, 場面般化, 対人般化, 反応般化等の確認も得られていた。今後は, A) 言語行動の応用行動分析的指導技法を, 教育・療育・福祉のカリキュラムに系統的に組み込み, 整合させていくこと, B) 獲得した言語行動や般化した言語行動が対象児の生活のために本当に役に立っているかどうかを正確に評価すること, C) 対象者の QOL を最大に高めるために, 社会的環境調整・援助・援護の手続きを検討することなどの必要性が指摘された。

キーワード: 機会利用型指導法, 応用行動分析, 言語行動, 学校教育場面, 生活文脈