

自閉児における音声言語の学習と日常行動の持続の試み

—S夫について—

中野 弘敏、清見 和信、三浦 直美、藤井 稔

§ 1 はじめに

本論文は自閉的傾向を持つS夫についての1993年11月から2000年10月までのセラピーの記録をまとめたものである。S夫は同時期から来学した同年齢の他の3名と同様、音声言語の学習に成功した。ここでは特に音声言語の獲得の経過に焦点を当てて報告する。そして今後の問題点について考察する。

§ 2 誕生初期から5才までの行動特徴

1989年6月生の男子。誕生時に特に問題はない。1歳半検診で指さしができない、喃語がない、積木が積めないなどで注意される。2歳頃「パン」、「ごはん」という言葉が聞かれたがその後消える。そのころ気になり保健所で相談、障害児の教室、その後障害児の保育施設（自閉的傾向のある子のクラス）に通う。3歳頃から行動面の異常が目立ち始める。「あつい」、「いたい」という言葉が時々出る以外に言葉の発声は見られず、「きーきー」という奇声がよく出る。自分より小さい子どもを叩いたり、髪の毛をひっぱったりすることがある。こだわり行動として例えば、水遊び、車の中を覗く、戸締まり（少しドアが開いていると閉めに行く）、部屋の調度品の配置が変わっていると元へ戻すなどが見られる。2歳上の姉と遊ぶことはあるがおもちゃで遊ぶことはしない。大便の自立はできていない。

目が合う感じはあり、要求することがあると、

母親の手を引っ張る。指示に従うこともある。

§ 3 来学時期からのセラピーの目標

1993年11月から本学に週1回（1時間）通い始める（大学の休暇中は休み、2000年10月末まで計124回）。

S夫に対しても、既に報告しているように（藤井1995、若栄ら1996、井関・若栄ら1997、井関ら1999）、他の子ども達とほぼ同じようにしてセラピーを行った。

初めはセラピストが課題を設定し、子どもがそれを解決するという点で確実なコミュニケーション事態を成立させるという目的で、棒立て、はめ込み方式用いた弁別・同定学習（形、色、個数、絵など）を順次行った。それから同じような事態で言語（文字、音声）を中心に学習を進めた。

§ 4 来学初期からの問題行動とその後の変化

与えられた課題を正しく解決することもあるが、集中力が持続せず、飽き易く、途中で落ち着きをなくす。そのようなときは癇癢を起こし、課題の材料を机上から放り投げたり、その材料の上に座ったり、部屋の隅に隠したりする。材料のカードを口にくわえかみ切る、弁別学習に用いる箱をひっくり返す、頭を左右平手で10数回叩く、セラピストの指をかんだり、叩いたり、唾を吐く、暴れるなど。ドアを何度も開閉

したり、電気のスイッチを何度も切ったり、入れたりする、部屋の中を壁から壁へ行ったり来たり何度も往復する、床に寝ころぶ、足でドアを蹴る、セラピストに嘔みつくなど。

家庭でも、洗濯機の中に電気製品や買ったものなどを投げ入れる、お米やものを投げ散らす、ドアの開閉にこだわりそれを遮ると痼癢をおこすなどの行動が見られる。しかしこのような問題行動は見られるとしても減少し、来学当初に比べると、表情の変化があきらかに見られるようになった。当初は表情は硬く、目はつり上がっているように見えたが、その表情が柔らかくなり、普通の子どものらしい可愛らしさを見せるようになってきた。

セラピーの最中に、集中力がなく、問題行動を起こすこともあるが、機嫌のよいときは集中力があり課題を遂行することができた。課題解決が正しくできたとき、菓子を与えると課題がスムーズに遂行される。菓子里にたいしては来学当初より、強い関心を示したが、初めのうちは菓子袋を示すと、それを奪い取り、独りで袋を開けて、中のスナック菓子を手で掴みだし貪るように口に頬張って食べるというような状態であったが、やがて正答のときのみ、小片の菓子を一つ与えるだけで満足して、学習を続行することができた。

上述のような変化とともに家庭内でも、お茶、牛乳などを飲みたいときは自分で飲む、食べ物や外出の要求を自分からするのが見られ、また外出したいとき自分で靴を履く、食べたいものの材料を自分でもって来る（例えば唐揚げやお好み焼きなら小麦粉を、ご飯を焼くときにはアルミホイルを）、パンなら自分でもってきて焼いて食べる。浴室から湯の音が聞こえてくると、自分で服を脱いで入浴する、よく物を物陰に隠すことがあるが、母親が「どこや？」と聞くとそれを自発的に持ってくるというような行動も見られるようになった。

このようにして学習中の約1時間ほとんど席を離れることなく課題に取り組みめるようになった。

§ 5 音声言語の形成

このような行動面での変化の中で音声言語はどのようにして学習されたであろうか。

前述のようにS夫は2, 3歳頃、数語の発声が見られたが、ほとんど消えてしまっていた。

われわれはS夫が来学した当時から、前述のようにコミュニケーション状態を確実に形成するために、棒差しや、はめ込み方式を用いて学習を進めていた。その際、S夫が分かっているか否かに関わらず、セラピストは常にはっきりとした発声をして、学習を進めていった。しかし初めのうちはそれに応じてS夫も発声することはほとんど見られなかった。ただし言語応答がなくても課題を正しく解決することもある。このような事態で、セラピストの設定する課題にS夫が応じたという限りでは両者の間にコミュニケーションの状態が成立したといえる。

5-1 無意味語の発声

来学初期から、学習事態に応じた有意意味語の発声が出現し始めるまでの間、無意味な語の発声がときどき見られた。無意味語には状況に応じて発せられるものと、独り言のように状況に関係無しに発せられるものがある。

5-1-1 状況に応じた無意味語の発声

何か叫ぶように発声するのが見られる。課題をするのがいやなとき「ウーッ」と叫ぶ。セラピストがS夫のしている行動を制止しようとするとき、セラピストを叩いて「ウウッ」と叫ぶ。課題の材料を手渡すとき、少しタイミングがず

れると「アーアー」という。課題の途中で「ピーポー」と叫んで、材料を放り投げる。菓子の欲しいとき「アーアーアー」と叫ぶ。課題の材料を片づけるとき、自分の持っているバケツを手放させようとしたとき、「ドドメー」(「だめ」の意味か)という。「だだっ」といって課題の材料をを投げつける。部屋の中ではしゃいで「あけっ」、「あでっ」と発声する。また、課題の材料を一つずつ、バケツに投げ入れさせるとき、セラピストが「ほいっと入れてみ!」という、S夫は「パ・ピ・プ・ペ・ポン」といって入れる。材料を片づけるとき「マ・マ・マ」という。

色の弁別・同定の学習は特にお気に入り、自発的に正確にできる。そのようなとき「パーパー」など、機嫌のよい声がよく出る。

また機嫌の良いときは、母親がカセットテープでよく聞いているメロディを鼻歌にしながら、課題を遂行する。

このようにそのときどきの状況に対応して、なにかをいおうとして発声するが、意味のあることばにはならない。

このような段階で、ボタンを順次はめさせる課題で、「ボタン」といわせようとしたら、不明瞭なことばをいったのみで、その後、何回もいわせようとしても言葉は出ない。

5-1-2 状況に関係の無い無意味語の発声

上述のように、状況に関係して発声される無意味語とは違い、独り言のように、セラピーの間中、繰り返し、「トトリッパー」とか、「ドドドドド」とか、「アッパー」という発声がよく出る。

5-2 有意味語の発声

5-2-1 初期

来学の初期には上述の無意味語と併せて、状況に対応した有意味語の発声がときどき聞かれた。

- ・部屋のドアを「アケテ」、「アケテ」、「アケテ」と3回いう
- ・袋菓子を見せると「アケテ」
- ・菓子を「チョウダイ」
- ・鞆の中に菓子があるのを見つけて「アッタ」
- ・色違いの棒差して「アオ」
- ・色の弁別・同定の学習ではめ込みを間違えると「チャウ?」(とセラピストには聞こえる)という(「チガウ」というの意味か?)。

5-2-2 それぞれの学習状況に対応する有意味語の発声

上記のような有意味語の発声は無意味語の発声とともに来学以来2年間に出現したものであるが、それ以後、単文字や文字単語に対する弁別・同定の学習が進むとともに無意味語の発声は減少し、学習状況に応じた語の発声が増加してきた。

a) 単文字の発声

a-i) アルファベットの弁別・同定と発声

単文字と単文字との対応付けは初めから比較的よくできる。単文字に対応する発声は初めはみられなかったが、単文字を見せるだけで、正しく発声のできるものが少しずつ増え、やがて26文字全ての正しい発声ができるようになった。

a-ii) 平仮名の弁別・同定と発声

アルファベットの弁別・同定の学習を通じて発声が可能であることが分かってから、この学習を始めたが、この場合もアルファベットの場合と同じように単文字と単文字との対応付けはできるが発声は伴わない。そのうちにセラピストの発声に伴って発声するようになり、間違ってもセラピストの訂正により正しく発声できるようになる。50音全てを正しく、自発的に、正しく発声できるようになったのはこの学習を始めてから約2年後である（そのときには濁音、拗音、促音、撥音なども発声できるようになった）。

セラピストの示す単文字に対応して正しい発声をし、セラピストの発声に対応して単文字を正しく選択できるようになるにはそれからさらに約2年を要した。

b) 単語の発声

b-i) 絵の弁別・同定の学習

単文字の弁別・同定の学習と前後して絵（花、果物、動物、日用品など）の弁別・同定の学習をはめ込み方式で行った。この学習は比較的順調にすすんだ。

b-ii) 文字単語（名詞）の弁別・同定の学習

単文字の弁別・同定の学習が進んでから、2文字、さらに3文字、4文字からなる文字群、すなわち文字単語の弁別・同定の学習をはめ込み方式で始めた。

「かに」と「かめ」など、頭文字が同じものを間違えることがあり、そのようなとき痙攣を起こして暴れたり、大声で泣くときもある。し

かしその後また機嫌を直して学習を続ける。その後、頭文字が同じものを間違えるときもあるが、この課題に慣れ、正答できる単語数は増加し、セラピストの発声に伴って単語名を発声することも見られるようになった。

b-iii) 絵と文字単語との結合の学習

絵と文字単語との結合をはめ込み方式（この際はめ込み板を文字単語、はめ込み片を絵、またその逆で）で行った。その結果、絵を見ただけでその名を正しく発声することができるようになった。

大きな発泡スチロールの板にいろいろなパターンの切り込みとそれに対応するはめ込み片を用意し、そのはめ込み片に動物の絵を描き（ぞう、とら、とり、いぬ、きりん、らいおん、ペンギン）、またその切り込みパターンの下に長方形の切り込みを入れ、その切り込み片にそれぞれの動物の名を平仮名で書いたものを用意し、その発泡スチロール板全体で動物園を構成するようにした。

まずそれぞれの動物の絵が描かれているはめ込み片をそれに対応する切り込みパターンにはめ込むこと（パズルのように）をやらせた。それからそれぞれの動物に対応する単語片をその動物の絵の下に入れさせた。この課題は初めての試みだが大変気に入ったようで喜んでする。しかし初回は文字単語に対応する発声は聞かれなかった。次回にはセラピストがS夫の指先で単語を1字ずつ押さえさせて、セラピストが発声すると、S夫はそれに伴って発声しないか、発声してもかすかな小声であった。その後、はめ込み片を全てはめ終わった後に、セラピストがそれぞれの動物の絵を指さして「コレハ？」と問うとその名を正しく答える。またセラピストが絵の描かれているはめ込み片だけを示して「コレナニ？」と問うとその名も全て正しく発

声できた。

また顔のパズル（上述の材料でめ、はな、くち、みみ、まゆげを切り抜いた片をそれぞれの場所にはめ込む）をやらせるとこれも喜んでやり、またそれぞれの名を正しく発声できた。

このように絵を見ただけでその名を正しく発声することはできるが、その文字単語名だけを見ただけでそれを正しく発声することはなかなか難しい。そこで絵を見せて、バラバラにした単文字を組み合わせて、それに対応する単語を構成することを課題としたがなかなか難しい。

「きりん」の絵を見せてその名を正しく発声し、次に単文字を「き」「り」「ん」と並べるところを「り」「き」「ん」と並べて、それを「キリン」と発声する。また「らいおん」の絵を見せると正しく発声するが、単文字を「お」「い」「ん」「ら」と並べて、「ライオン」という。

文字単語を発声することは難しいが、セラピストがその頭文字を発声してやると、正しく発声することもある。

文字単語を見せて、それに対応する絵を選択させる（現在は25の動物、花、果物などを用いている）、あるいはその逆を試みる、また単文字で単語を構成してみるなどを通じて、文字単語を正しく発声できるように試みている。

このような課題を試みているときに、興味深いことが観察された。絵を見て単語カードを選択するとき、星の絵を見て、選択した「ほし」という単語カードを手を持ってセラピストの顔をのぞき込みながら、その反応の正否を見ようとして、「ホシ？」という。このような語尾が尻上がりになるのは、「りす」の絵を見て文字単語カードを何度も間違えて選択して、それぞれのときに「コレ？」と問う以外はみられないことである。これはS夫が疑問文を発しているといえるかもしれない。もしそうならば興味深いことといえよう。

c) 色名の発声

色の弁別・同定の学習をはめ込み方式で行い、それに続いて文字色名と色との結合の学習を始めた。やがて色名の発声ができるようになってきたが、初めのうちはその発声が色と対応することが少なく、色に対して取り敢えず「あか」ということがあった。その後「あか」、「あお」、「きいろ」、「しろ」、「みどり」、「びんく」、「むらさき」などの色名を色に対応して自発的に正しく発声できるようになった。

その後文字色名を見本としての色の分類を行ったが、文字を見ての色名発声が難しく、正しく発声できないことが多い。そのため色の分類も容易にできない。

d) 数詞の発声

初めは個数の弁別・同定（サイコロの目状に配置した小円など）の学習をはめ込み方式で行った。そのとき偶然に1個の目に対して「イチ」と発声した。その後、1～6の目をみてその数を発声できる。ただし初めは1から6まで順に並べてあるときに、順にただしく個数を発声できるが、その配置がランダムなときはその個数を正しくいえない。1, 2個のときはそれを見てすぐに正しくいえるが、3個以上になるといえなくなる。その後、一列に並べられたおはじきなどを順に声を出して数えることができ、その数詞も20までいえるようになる（数詞の順唱）。数字の弁別・同定の学習をはめ込み方式で行った後に数字と個数との対応付けをはめ込み方式で学習した。その結果、数字を示す（同時に数詞をいう）とそれに対応する個数のおはじきを取ることができる。さらにたくさんのおはじきの中から「～個取って！」とセラピストが言うのとそれに対応するおはじきを1つずつ発声しながら正しく取りだすことができる。そして選

取ったおはじきをもう一度発声して数え直し、その個数を数字で書くこともできるようになった(20個まで)。

e) なぞり書き

前回の報告(井関ら、1999)のN子においても発声が文字のなぞり書きを始めた頃から明確に現れ始めた。S夫においても例えば平仮名を点線で書いて、その上をなぞらせることで平仮名を自発的に書くことの学習を進めようとして、S夫の名前〇〇〇をなぞらせたとき、1文字ずつ発声しながらうれしそうになぞる(1文字は1枚の紙の上に書いてある)。そして書いたものを横に正しく並べて「〇〇〇!」と正しく発声する。また数字の1, 2, 3を1字ずつ点線で書いた上をなぞらせることで数字を自分で書くことを学習させようとしたとき、「イチ」、「ニ」、「サン」といいながらなぞるのがみられた。

5-2-3 学習状況には直接関係のない有意味語の発声

上述のような学習状況には直接関係のないときに、それぞれの事態に対応している有意味語を発声することがときどきある。

- ・目を閉じたり開けたりして「ネンネ」といって床に寝そべる。
- ・学習が終了しても、課題をもっとやりたがり、「チョウダイ」、「モット」という。
- ・新しい課題を初めてしているとき、セラピストが「マダヤル?」という「イヤ」と拒否する。
- ・課題の途中で材料をひっくり返し、「イヤ、イヤ」といってなかなか席に着かない。
課題の途中で床の上に大の字に寝そべり、課題をするように促しても「イヤ」という。
- ・セラピー終了時に、セラピストが「アリガ

トウ」というとS夫も「アリガトウ」という。

- ・お菓子を要求するときに「チョウダイ」という。
- ・お菓子をもって自発的に、「アリガトウ」、「オイシイ」といい、本当においしそうな顔をする。
- ・自分ではさみを使って図形を切るとき、「ヤル」、「デキタ」。その他の場合にも正答のとき「デキタ」ということがある。特に難しい問題に正答したとき、「デキタア」と叫んでうれしそうにセラピストのところに駆け寄る。
- ・「デンキ」といって部屋の明かりを消す。
- ・セラピストを叩いたとき、「アヤマリナサイ」とセラピストがいうと、「ゴメンネ」という。
- ・セラピストの一人が「ボクノナマエヲオボエテイル?」と聞くと正しく答える。
- ・学習の終了時にセラピストが「オワリ」というと、S夫も「オワリ」といってぺこりと頭を下げる。

以上のように要求、拒否、あるいは日常よく使われる有意味語が状況に応じてときどき発声されることがあるが、いつも聞かれるわけではない。

5-2-4 セラピストの言語指示に従う

a) 促進的指示

- ・S夫がなかなか席に着かないとき、セラピストが「ヤロウカ?」という席に着く。
- ・S夫が学習の途中で寝ころんでいるとき、「〇〇〇クンハヤクオキテ!」とセラピストがいうとそれに従い席に着く。
- ・なぞり書きをしているとき、早く書こうと

してうまく書けないとき、「ユックリ」とセラピストがいうとそれに従いゆっくり、上手になぞる。

- ・新しい課題を遂行中、それを続けようとする
と、「マダアンノ？」とS夫が聞く。

b) 抑制的指示

- ・「トイレ」というので、トイレに連れていくと、用を足さないで出てくる。部屋に戻るとまた同じことをいうので、同じようにするというを繰り返すことがある。そのとき「オワツテカライコウネ！」という
と、学習の最後まで我慢できる。
- ・学習中よく菓子を欲しがる。そのとき「モウスコシシテカラネ！」とか「コレガオワツテカラネ！」という我慢する。

このように音声言語的指示にS夫が従うのが見られるようになって、セラピストははめ込み方式とは違い、音声言語で課題を設定することができるようになってきたといえる。

例えば、「ア（単文字の“あ”）トツテ？」とセラピストがいうと、S夫はそれに対応する単文字カードを正しく選択する。また「コレ（この字）ナアニ？」とセラピストが単文字カードを提示すると、正しく発声して答える。たくさんあるおはじきの中から「3コチョウダイ？」とセラピストがいうと、S夫は正しく3個のおはじきを取り出してセラピストに渡す。

5-2-5 発声に至る興味深い例

有意味語発声に至る経過で興味深い例を挙げておく。（ ）内の数字は初回のセラピーからの回数を示す。

正答したとき、一つの課題が終了したとき、または全学習が終了したときに少量のお菓子を

与えるようにしている。このとき、初期には(12)お菓子の要求を「アアアアアア」という叫び声をあげていたのが、次には(51)「オクター」と叫び、それから(54)セラピストが「オカシ」と繰り返すという一度だけS夫は自分で「オカシ」という。また(71)お菓子を要求するとき「チョウダイ」といい、そして遂には(73)「オカシ、チョウダイ」と自発的にいえるようになった。

単文字の弁別・同定の学習をしていたとき、S夫の名○○○（平仮名3文字）のはめ込みを課題として設定したとき、初めは(38)発声無しで正しくはめ込むことができただけであったが、次には(39)セラピストの顔を見ながら一つずつはめ込む、そして(40)セラピストと一緒に○○○と正しく発声してはめ込む、その後(65)は自分ではめ込んだあとに自発的に発声するようになった。そして(85)S夫の姓名「○○○○○○○」も正しくはめて、自発的に発声もできたがその後で、「コレダレ？」とセラピストが聞くが答えはなかった。

5-2-6 エコラリアと見られる反応

発声ができるようになってから、エコラリアと見られる反応がときどき見られる。

例えば、セラピストが色カードを見せて、「ナニイロ？」と聞くと、S夫は「ナニイロ？」と答える。またセラピストが単文字を見せて、「コレナニ？」と聞くと、S夫も「ナニ？」という。同様に「ナニカナ？」に対して、「ナニカナ？」と答える。このようにセラピストのいうことを繰り返していることがよくある。ただし、S夫がお菓子を要求するので、セラピストが「モウスコシガマンデキヒン？」という、S夫も「デキヒン」と答える。これはエコラリアなのか、問いに対する答えなのかは分からない。

§ 6 一連の日常的行動の持続

上述のようにセラピストの音声言語的指示でS夫が行動できることもあるので、ある程度時間的にも、空間的にも持続して完了できる日常的な行動を遂行させることを試みた。

まず水を用いて、ある一連の行動を完了させることを目標にした。それは自分だけで水を扱うというのではなく、セラピストの言語的指示に従って水を用いた行動をすることである。なぜならば、S夫は家の中で、よく水をまき散らして、それをなかなか止めることができないということであったからである。

初回には(118回目)、S夫にプラスチック製のピーカーに自分で水を汲ませ(水道栓の開閉も含めて)、それをセラピーの部屋に運ばせ、机の上の5色のコップそれぞれにピーカーから水を注がせたが、こぼさずにできた。次にセラピストの指示に従って、5色のコップの水を順次、元のピーカーに戻すこともできた。そしてまたS夫に5つのコップに水を入れさせ、「赤のコップはあのお兄ちゃんに渡して!」、「緑のコップはあのお姉ちゃんに渡して!」などというときS夫は4人に正しくコップを渡すことができ、「残りの青のコップはS夫のだよ!」というときS夫自身がそれを持つ。そこでみんなで「カンパイ!」といってコップを高く上げた。S夫は「カンパイ」とはいわなかったが、みんなと一緒にコップを高く上げた。最後にS夫が5つのコップの水をピーカーに戻し、ピーカーを元の流しのところまで持って行って捨てた。

その次の回(120)では紅茶の入ったポットと紅茶茶碗5つを用意し、S夫はセラピストの指示に従って、それらと自分で棚から出した砂糖壺とお盆にのせ、セラピーの部屋に運ぶ。前回では放り投げて割られることを用心して、プラスチック製品を用いたが、今回はガラス製品や陶器などを用いた。S夫は机上に5つの茶

碗をのせ、セラピストの指示に従って紅茶を茶碗にこぼすこともなく注ぐ。そしてセラピストの指示で砂糖をスプーンで一杯ずつすくって茶碗に入れてから順にスプーンでかき混ぜる。それから「このお兄ちゃんにこの紅茶をどうぞしてね!」などの指示で、3人に茶碗を手渡し、1つをS夫が持ち、4人で「カンパイ!」をして紅茶を飲んだ。ついで残った1つの茶碗をお盆にのせさせて、「これをお母さん(控え室にいる)に持って行ってあげようね!」というとき、S夫はそれをこぼすこともなくお母さんのところへ一人で運んだ。最後にまた部屋に戻り、机をふきんで拭き、ポットと全ての茶碗をお盆にのせ、流しのところまで運んだ。

次は(121)、前回とほぼ同じだが、紅茶ポットには紅茶のバックだけを入れ、S夫自身に給湯ポットからお湯を入れさせた。さらにチョコレートパイも用意し、紅茶入れのほかに皿にパイを1つずつ分けさせた。そして用意ができてから、先ずお母さんの分を届けさせた。飲食が終わってから、流しまで持っていかせて、「水を出して」、「ごしごししようね」などと指示ながら洗わせた。最後に洗剤を水で流し、ふきんで拭かせ、流しの横に置かれた籠の中に入れさせた。S夫はこれら一連の行動をスムーズに遂行することができた。

§ 7 全体的考察

来学初期には無意味語の発声が見られたが、単文字の弁別・同定の学習が進むと、無意味語の発声はほとんど聞かれなくなり、単文字に対する発声が見られるようになり、さらには文字単語の発声も可能になった。そして絵と文字単語との結合ができると絵を見てその名を正しく発声できるようになった。しかし絵の名を発声することの方が文字単語を発声するよりも容易であり、また単文字で単語を構成することも容

易ではなく、また単語名の単文字構成が間違っ
ていてもその単語名を発声するのが見られる。
これは単文字群の単文字を一つ一つに順に対応
して発声するというよりも単文字群を一つの単
位としてとらえ、素早く発声するためであろう
(成人においても読み間違えの起こることがあ
る)。このようにS夫は「もの」の名においては
直接の音声発声の方がその「もの」の文字単語
名を正しく発声するよりも容易であるとい
える(言語習得の通常の発達過程においても同
様のことがみられる)。

問題行動は来学当初より次第に減少し、セラ
ピーの間の約1時間、ほとんど席を立つことも
なく学習を続けることができる。音声言語をあ
る程度学習できたうえに、セラピストの音声指
示にも従うことができるので、一連の日常行動
を指示によって遂行することを試みたところそ
れには成功した。しかしその後、夏休みで2ヶ
月ほどの休暇の後でセラピーを再開したとき、
学習の材料を放り投げる、菓子袋を見つけると
それを奪い取り、袋を開けて菓子をむさぼり食
べ、紅茶のポットをひっくり返して紅茶を床に
こぼすというような来学初期に似たような行動
が見られた。しかし翌週はまた元のように落ち
着いて学習ができるようになった。このような
不安定な様子は今後も見られるかもしれないが、
元の安定した状態に戻ることができるというの

はやはりセラピーの効果といえるであろう。

今後は文字単語の正確な発声ができるという
ことだけではなく、より複雑な言語指示に従え
ること、さらには相互的会話的状况の拡大をは
かりたい。

参考文献

- 藤井 稔 1995 自閉児におけるコミュニケー
ション行動の学習と視覚的認知行動
の分化、秩序化 関西大学 教育科
学セミナー 第27号 pp.1-13
- 若栄 花恵, 岸和田谷 真弓, 藤井 稔 19
96 自閉児の行動改善の試み-K男
における音声言語の開発- 関西大
学 教育科学セミナー 第28号
pp.39-57
- 藤井 稔編(井関 香, 櫻井 聖子, 若栄 花
恵, 岸和田谷 真弓) 1997 自閉
児における音声言語の習得 関西大
学 教育科学セミナー 第29号
pp.17-48
- 井関 香, 金谷 亜矢子, 藤井 稔 1999
自閉児における言語行動の形成 関
西大学 教育科学セミナー 第30
号 pp.1-14