

自閉症児における「劇指導場面」を通じた会話訓練プログラムの作成と検討

－個々に応じた援助技法の使用とその効果－

井上 雅彦*

本研究は通級・通所方式の指導システムの中で、「劇指導場面」を設定し、2名の自閉症児に対してビデオモデリング法と従来のプロンプトフェイディング法とを系統的に適用して他者との基礎的会話スキルについての指導を行った。そして会話パートナーが交代した場合の般化について、また対象児同士のやり取りの成立条件について検討した。

その結果、2名の対象者は、それぞれの会話パートナーが交代した場合にも、台詞内容を適応させながらやり取りを行うことが可能であり般化が確認された。対象児同士のやり取り行動の成立については、他の大人とでは高いやり取りスキルをもっている対象児の場合でも会話の相手がタイミングをずらしたり、学習したものと異なる返答・応対がなされた場合の対応の柔軟性には困難性を持っていることが示された。

また社会的妥当性 (Social Validation) の測定を通して、会話相手の意識、ことばの抑揚、感情表現といった点での指導効果について検討を行い、障害児学級等での劇指導の意義や適用可能性について考察を行なった。

キーワード：自閉症児 会話スキル 劇指導 ビデオモデリング 般化

I はじめに

近年、ことばや知的な面に軽度の遅れを持つ自閉症児に対する様々な基礎的会話訓練プログラムが提案されてきている (Garcia, 1974⁹; Twardosz and Baer, 1973¹²; Warren, Baxter, Anderson, Marshall, and Bear, 1981¹³)。また最近の研究においては、訓練された会話パターンだけでなく、様々な場面や刺激に対する般化データも徐々に提出されてきている (Secan, Egel and Tilley, 1990⁹)。

訓練技法の面では、従来の質問応答行動の形成訓練などで使用されてきたプロンプトフェイディング (prompt-fading) を中心とした技法のほかに、ピアモデリング (peer modeling)、ビデオモデリング (video modeling)、会話スクリプト (scripted speech) などを利用したものが開発されてきた (Hant, Alwell, Goetz, and Sailor, 1990⁹)。中でも軽度の自閉症児の会話技能の獲得においては、ビデオモデリング手続き (Charlop and Milstein, 1989¹¹) の有効性が示唆され、井上・小林 (1992⁹) においても、軽度の知的遅れを持つ自閉症児1名に対するビデオモデリング手続きによる会話訓練において、会話パートナー・場面・遊びアイテム間の般化・及び日常場面での使用が報告されている。

本研究では通級・通所方式の指導システムの中で、「劇指導場面」を設定し、2名の自閉症児に対してビデオモデリングと従来のプロンプトフェイディングとを系統的に適用して他者との対話的コミュニケーションについての指導を行う。

そして会話パートナーが交代した場合や対象児同士のやり取りの成立条件、社会的妥当性 (Social Validation : Kazdin, 1977⁹) の測定を通して言葉の抑揚、感情表現といった点の指導効果について検討し、障害児学級等での劇指導の意義や適用可能性について考察する。

*兵庫教育大学障害児教育実践センター

II 方 法

1. 対象児

J児（女児）は指導開始時の生活年齢は10歳6ヶ月で、小学校通常学級に在籍し、情緒障害学級に通級していた。S児（男児）は13歳0ヶ月で中学普通学級に在籍していた。精神年齢はJ児が5歳9カ月、S児が6歳2ヶ月（新版田中ビネー式知能検査による）であった。

両対象者とも就学前にT大学教育相談部門において、「自閉症」との診断を受けていた（小林,1980⁹⁾の自閉症診断基準に適合）。また本指導開始時は、DSM-III-Rの診断基準に照合し「自閉性障害 (autistic disorder)」に該当することが確認されていた。CARS：小児自閉症評定尺度（Schopler, Reicher and Renner, 1986¹⁰⁾）による評定は2名とも 軽・中度自閉症であった。

また両対象児は3~4歳時よりT大学教育相談部門で、言語指導や集団適応のための指導を継続して受けていた。本指導開始時は両名ともジェスチャーや1・2語文のことばによる簡単な指示理解は可能であった。言葉の表出面においてJ児は特に遅延性のエコラリア（おうむがえし）が顕著であり、母親からは「テレビなどの長いコマーシャルの台詞も気に入ったものはすぐ覚えてしまう。」というような報告もされていた。S児は1、2語文の要求語が多く、相手からの問いかけに対しては嫌悪的な発声が多かった。

2. 標的行動（題材）の選定

学校教育の劇指導の中で従来取り上げられてきた題材は、善悪などの道徳性の理解や聴衆の理解との関係から、寓話や昔話、逸話等が多く、その場で使用される言語は、必ずしも日常的なものばかりではない。本研究では、「劇指導」を言語指導の場として位置づけ、あえて日常生活の場から題材を設定するものとした。

対象児の親に日常生活の中で、対象児が使用する機会があるがやりとりが難しいと感じている会話パターンについて、聞き取り調査を行なった。その結果、あいさつ、返事、簡単な質問に対する返答等が指摘された。これらの情報を基に若干のストーリー性をアレンジし、劇「おつかい」を作成した。標的行動は「おつかい」に必要な行動連鎖（動作・言語）とし、シーンA~Iまで全部で9つのシーンから構成された。シーンA, B, H, Iは独自のセッティングで行われるためセッティングのための「幕間」が必要とされるが、シーンC~Gまでは連続したシーンであり、長い時間にわたって多くのやりとりが要求される。Table 1にその概要を示す。

<シーン A> Shin 家庭場面

S: 「(Name)、お買物いってきていいですか」
 P: 「じゃあ、(Place) で (Food) かってきて」
 S: 「はい」
 P: 「気を付けていってっらしい」
 S: 「いってきまーす」(手を振り移動)

<シーン B> Jun 家庭場面

J: 「(Name) 遊びにいてもいい？」
 P: 「いいよ。でも6時までには帰ってきてね」
 J: 「はい、わかりました」
 P: 「いってっらしい」
 J: 「いってきまーす」(手を振り移動)

<シーン C> 出会い場面

J: 「(Name)、こんにちわ」
 S: 「(Name)、こんにちわ」
 J: 「どこいくの」
 S: (Place) だよ」
 J: 「なに買うの」
 S: 「(Food) だよ。」
 J: 「いいなー。私も行こうっと」(店へ移動)

<シーン D> 店場面

店員: 「いらっしい」
 J: 「これください」
 店員: 「〇〇円です」
 S: (お金を払う・店を出る)

<シーン E> 公園場面

J: 「あーおなかがすいたポテトチップ食べない」立ち止まる)
 S: 「(Place 2) があるよ」(指をさす)
 J: 「ほんとだあそこの (Place 2) で食べよう」
 (2人座る)
 J&S: 「いただきます」(食べる)
 J: 「あーおいしかったごちそうさま」
 S: 「おいしかったねー」

<シーン F> 不良場面

不良A: 「こら、おまえなにしてるんだよ」
 不良B: 「おー、金かしてくれよ」
 J: 「(Name)! こわい」
 S: 「逃げよう」(手を取ってにげる)

<シーン G> 別れ場面

J: 「あー、こわかったね」
 S: 「うん、こわかったー」
 J: 「私、もう帰るね。バイバイ」(手を振る)
 S: 「ぼくも帰ろう。バイバイ」(手を振る)

<シーン H> Shin 帰宅場面

S: 「ただいま」
 P: 「おそかったわね。あら、ポテトチップは？」
 S: 「食べました」
 P: 「えーっ、楽しみにしてたのにひどい」
 S: 「ごめんなさい」

<シーン I> Jun 帰宅場面

J: 「ただいま」
 P: 「Jちゃん、今までなにしてたの？もう6時半よ」
 J: 「ごめんなさい」
 P: 「こんどから気をつけるのよ」
 J: 「はい」

* S、Jはそれぞれ対象児、S児、J児の台詞、Pは会話パートナー(条件により人は異なる)の台詞を示している。(Place 1, 2) (Name) (Food) は、各条件・試行別に適時変化させる。

3. セッティング

各シーンに応じてプレイルームを設定した。主なシーンのセッティングをFig.1に示す。基本的にシーンの登場人物とカメラマン以外はワンウェイミラーの後ろから観察した。

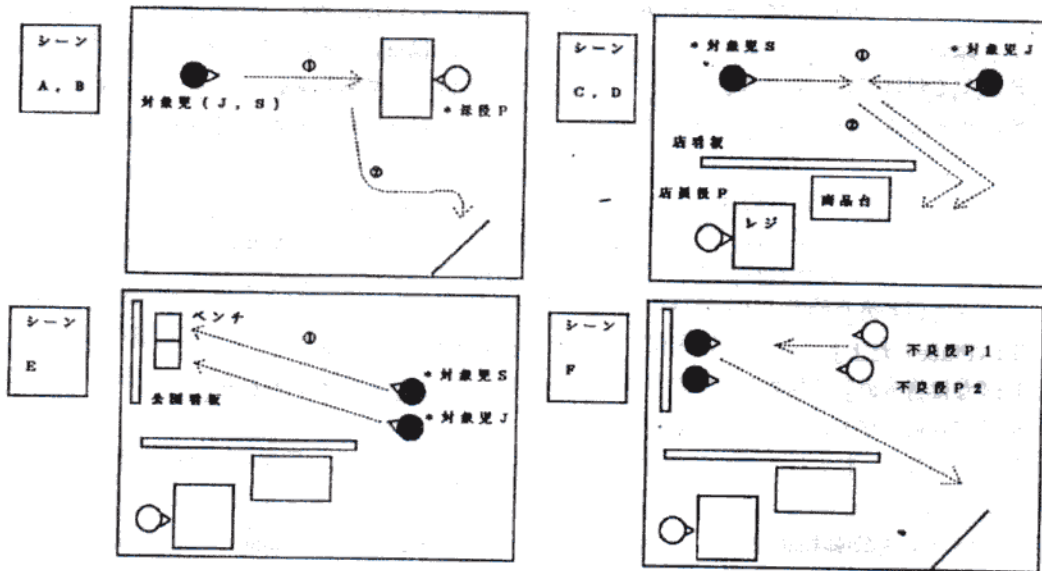


Fig. 1 主なシーンのセッティング

4. 指導デザイン

基本的に1つのシーンについて達成基準に到達後、次のシーンを後に足していった(例えばShinの場合シーンA→シーンC→シーンA+シーンC→シーンA+C+D→シーンA+C+D+E、...)。

5. 指導手続き

(1) 前訓練

人名(Shin、Jun、おかあさん、劇中に登場する全ての会話パートナー)、アイテム名(ポテトチップ、チョコ)の写真カードを対象児に提示し、正しく命名可能なことを確認した。写真カードを一枚ずつ提示しながらの「これはなに?」という質問に対して、各カードの名称を言うことが正反応とされた。無反応や誤反応には言語的モデルの提示がなされた。各々の写真カードにつき正反応が3回連続するまで続けられた。

(2) ビデオモデル条件

指導の開始前に、その日に行われる各シーンごとのモデルビデオを3回試聴させた。ただし井上ら(1992)のようなビデオの中の台詞を確実にいえるかどうかのテストは施行されなかった。ビデオ視聴の後、各シーンごとに、登場人物を設定し、プレイルーム内に椅子、店、公園等を設置してテストを行った。各シーンごとに対象児や会話パートナー-母親、等が参加した。相手が会話パートナーもしくは母親の場合、対象児が10秒以上たっても次の台詞(言語行動)を表出しない場合、会話パートナーは次の台

詞をいった。標的言語以外の反応（エコラリア）や会話パートナーの台詞をいった場合は誤反応として記録されるが、そのままシーンを進行させた。対象児同士の場合シーンが終わるか、やりとりの連鎖が10秒以上あいた場合に訓練者が試行を中断した。

なおビデオモデル条件においては、各シーンごとに般化試行（人物・アイテム・場所などを変える）をまぜながら劇を進行させることとした。このことによって対象児は単なるモデル学習した台詞をそのまま表出する（エコーイックする）のではなく、実際の会話パートナーやアイテムの変化に応じて自分の言語行動を適応していくことが要求される。この点は言語学習における般化について考察する上で非常に重要であると考えられた。

(3) 台詞（言語行動連鎖形成）訓練

ビデオモデル条件において各シーンの標的行動の達成率が平均40%未満の場合、机上での台詞訓練が導入された。対象児は訓練者と机に向き合って座り、訓練者と台本の読み合わせを行った。訓練手続きは井上・渡部・小林（1991⁹⁾が行ったものと同様の手続きであった。Table 2にその6つのステップを示す。まず訓練者が台本の台詞をポインティングしながら訓練者と対象児それぞれが交代で台詞を読んだ。3回連続正反応をステップの達成基準として次のステップに移行した。第2ステップでは指導者がポインティングをおこなわないで台本を見ながら行った。第3ステップでは台本が撤去された。第1～3ステップまでは対象児が5秒以内で次の台詞を自発しなかった場合と誤反応の場合は①「語頭音のモデル」②「全部の台詞のモデル」の順でプロンプトが与えられた。第4ステップ以下の遅延手続きは対象児が相手の台詞までいってしまうのを防ぐ目的で導入された。相手とのタイミングを図って台詞を正しくいえることが正反応とされ、誤反応は即時に訂正された。無反応には先のステップと同様なプロンプトが与えられた。

Table 2 台詞（言語行動連鎖形成）訓練のステップ

-
1. 訓練者が台本をポインティングしながら互いの台詞を読む
 2. ポインティングなしで互いの台詞を読む
 3. 台本なしで互いの台詞を読む
 4. 対象児が台詞を読んでから、訓練者が次の台詞をいうまで2秒間遅延をかける
 5. 対象児が台詞を読んでから、訓練者が次の台詞をいうまで5秒間遅延をかける
 6. 対象児が台詞を読んでから、訓練者が次の台詞をいうまで10秒間遅延をかける
-

(4) 直接訓練

ビデオモデル条件において各シーンの標的行動の達成率が平均40%以上の場合、劇中での直接訓練が行われた。直接訓練として、各場面ごとに1名のプロンプター（援助者）により、プロンプト→フェイディング手続きが導入された。すなわち、5秒以内で次の台詞または行動を自発しなかった場合、または誤反応の場合は、台詞の場合①「語頭音のモデル」②「全部の台詞のモデル」の順で、動作の場合①「ポインティング」②「動作のモデル」の順で段階的にプロンプトを行った。各場面の終了ごとに言語賞賛とフィードバックを行った。

(5) プロープ条件

基本的にはビデオモデル条件と同様である。先のビデオモデル条件と比較することで、適用された訓練手続きの有効性を証明するため導入された。なおプロープ条件においても、各シーンごとに般化試行(人物・アイテム・場所などを変える)をまぜながら劇を進行した。

6. 記録の方法

指導の様子は、記録者(カメラマン)によってTable 3に示したような記録用紙にしたがってリアルタイムで記録される他、同時にビデオカメラにより録画され、1名~2名の評定者により再度評定がなされた。なお記録用紙はTable 4に示したような課題分析表に基づいて各々のシーン別に作成された。

Table 3 記録用紙の例(シーンA)

① 席をたって移動					
② 「(Name)、お買物いってきていいですか」					
③ 「はい」					
④ 「いってきまーす」					
⑤ 手を振る					
⑥ ドアへ移動					

Table 4 シーンA~Dの課題分析

<シーン A> Shin

- ① 席をたって移動
- ② 「(Name)、お買物いってきていいですか」
- ③ 「はい」
- ④ 「いってきまーす」
- ⑤ 手を振る
- ⑥ ドアへ移動

<シーン B> Jun

- ① 席をたって移動
- ② 「(Name)、遊びにいいかい？」
- ③ 「はい、わかりました」
- ④ 「いってきまーす」
- ⑤ 手を振る
- ⑥ ドアへ移動

<シーン C> Shin

- ① 席をたって移動
- ② 「(Name)、こんにちわ」
- ③ 「(Place) だよ」
- ④ 「(Food) だよ。」
- ⑤ 店へ移動

<シーン C> Jun

- ① 席をたって移動
- ② 「(Name)、こんにちわ」
- ③ 「どこいくの」
- ④ 「なに買うの」
- ⑤ 「いいなー。私も行こうっと」
- ⑥ 店へ移動

<シーン D> Shin

- ① 店にはいる
- ② 指定された金額を出す
- ③ 店を出る

<シーン D> Jun

- ① 店にはいる
- ② (Food) をレジにおく
- ③ 「これください」
- ④ (Food) を持つ
- ⑤ 店を出る

7. 信頼性の算出

撮影したビデオを観察者2名により評定を行った。評定は対象児ごとの各シーンの課題分析表 (Table 4) にしたがって作成された記録用紙 (例えばシーンAであればTable 3) を使用し、対象児が一人でできたかどうかをチェックした。観察者間一致率は以下のような式で算出された。

$$\text{一致率 (\%)} = \frac{\text{評定者2名の評定の一致数}}{\text{評定者2名による全評定数}} \times 100$$

8. 社会的妥当性の測定

ShinとJunの相互作用場面 (シーンC) において、社会的妥当性 (Social Validation) の検討を行った。本研究における社会的妥当性は、訓練の前後における訓練効果の測定であり、ことばの抑揚、感情表現等の定量化しにくい項目の評定を中心に行った。評定者は障害児の臨床経験のある大学院生と教師14名であった。測定用ビデオとして、シーンCの実際の指導のビデオモデル条件及びプローブ試行のビデオ (Fig.3及び Fig.4の"SVpre"と"SVpost"で表されている試行) を編集したものをを用いた。訓練後、訓練前の提示順序は①訓練前、訓練後、訓練前、訓練後の順と②訓練後、訓練前、訓練後、訓練前の2つのパタンでそれぞれ7名ずつ提示した。評定はビデオを見せた後、各質問項目に関して5段階のリックカート尺度を用いて行った。

III 結 果

シーン各条件における行動連鎖 (言語行動+必要な動作) の正反応率をFig.2~4に示す。グラフの横軸は試行数、縦軸は対象児の行動連鎖の正反応率 (%) を表している。正反応率は、各シーンの言語行動と必要な動作 (Table 4) の正反応数をそのシーンの全部の行動連鎖の数で割り100を掛けたものとした。データの信頼性については、全試行の35%について観察者2名による評定の一致率が計算され、その結果92%の一致率が得られた。

Fig.2はShinのシーンA、JunのシーンBにおける行動連鎖の正反応率を示している。ShinはシーンAにおいて、前訓練及び各試行の前にシーンAのビデオ視聴 (3回) を行った後、ビデオモデル条件が行われた。しかしながらビデオモデル条件の正反応率は低く、会話パートナーを変化させても同様であった。このため机上での台詞訓練が導入され、自分の台詞を初発するタイミング、相手の台詞のエコラリア等に対して時間遅延法を用いて訓練がなされた。台詞訓練の基準を達成した後、再びビデオモデル条件と同様の手続きでプローブ1が導入された。結果、会話パートナーの変化に関係なく成績は1回の試行を除いて60%以上に向上した。エラーパタンとしては、会話以外の要素「手を振る」、「ドアへ移動」に対して欠落することが多くみられた。つづいて会話パートナーAによって直接訓練が導入された結果、会話パートナーAを相手にした試行においては、導入3試行目に正反応率100%に達した。成績が安定した後、プロンプター (援助者) を除き、再び他の会話パートナーで測定したところ (プローブ2) 100%の成績が得られた。

JunはシーンBにおいて、ビデオモデル条件において、会話パートナーを変化させても全ての試行が80%以上であった。ビデオモデル条件の成績が平均40%以上であったため、会話パートナーCによる直接訓練が行われた。結果、会話パートナーCとの試行においては、導入2試行目に正反応率100%に達した。成績が安定した後、プロンプター (援助者) を除き、再び他の会話パートナーで測定したところ100%の成績が得られた。

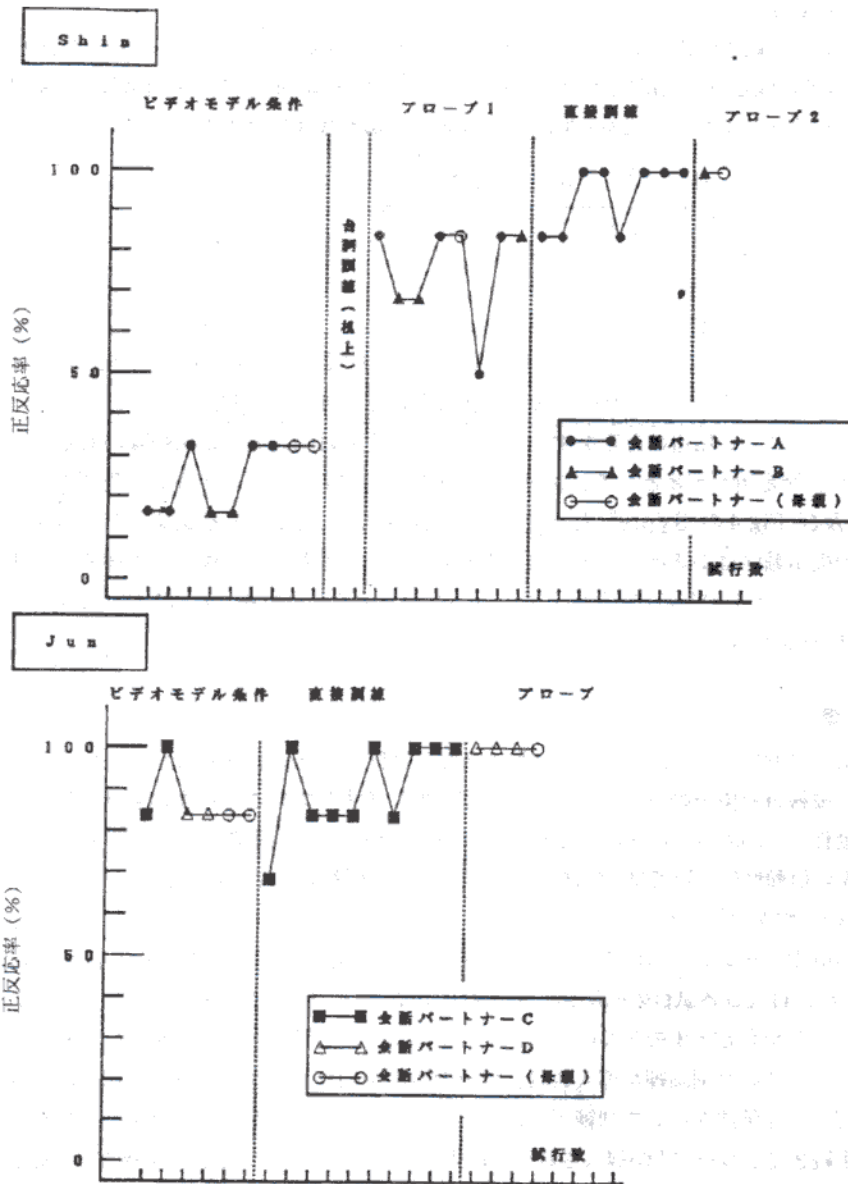
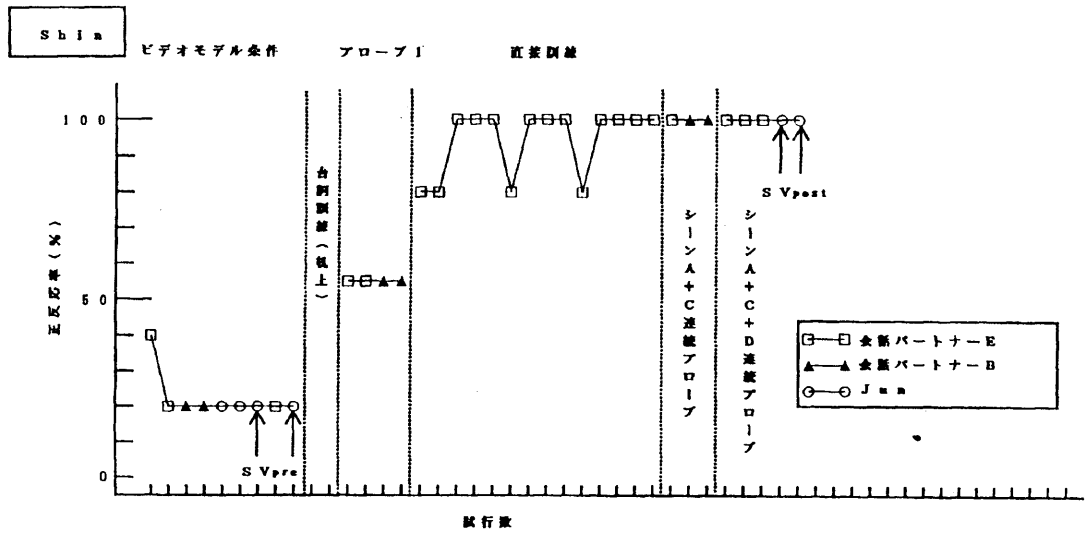


Fig. 2 シーン A (Shin)、B (Jun) における各条件での正反応率

Fig.3はShinのシーンCにおける行動連鎖の正反応率を示している。ShinはシーンAと同様に各試行の前にシーンCのビデオ視聴(3回)を行った後、ビデオモデル条件が行われた。この結果シーンAと同様、会話パートナーに関係なく低い成績しか得られなかった(相手がJunであっても同様)。平均40%未満の正反応率であったため、台詞訓練が導入され訓練がなされた。台詞訓練の基準を達成した後、再びビデオモデル条件と同様の手続きでプロープ1が導入された。結果、会話パートナーの変化に関係なく成績はわずかに上昇していたが依然として50%レベルであり、エラーパタンとしては、「〇〇さん、こ

んにちは」等の台詞において会話パートナーの変化に応じた名前をいうことができなったり、会話以外の要素「店へ移動」に対する欠落が多くみられた。つづいて会話パートナーEを相手に直接訓練が行われた結果、導入3試行目に正反応率100%に達し、再びプローブ条件（シーンA+C連続プローブ）が導入された。シーンA+C連続プローブとはシーンAにつづけてCを行うことであり、提示されるビデオも2つのシーンを続けて視聴させるものであった。この結果、シーンAを前に挿入し、会話パートナーもBに変えても成績は維持されていた。さらにシーンAにつづけてCを行いその後シーンDをいれたシーンA+C+Dプローブにおいても100%で相手がJunの試行も同様に成立することが示された。

JunのシーンCにおける行動連鎖の正反応率をFig.4に示す。ビデオモデル条件においては、シーンBと同様に高い成績が得られたが、会話パートナーがShinの場合のみ特に成績が落ち込みがみられていた。ビデオモデル条件の後半に正反応率が100%で安定したため、つづいてシーンB+C連続プローブが導入された。シーンB+C連続プローブとはシーンBにつづけてCを行うことであり、提示されるビデオも2つのシーンを続けて視聴させるものである。この結果、会話パートナーの変化や他のシーンとの連続、他のシーンが後に付加される条件においても高い学習効果が得られた。なおシーンB+C+D連続プローブにおいてはShinとの試行においても100%の正反応率であった。



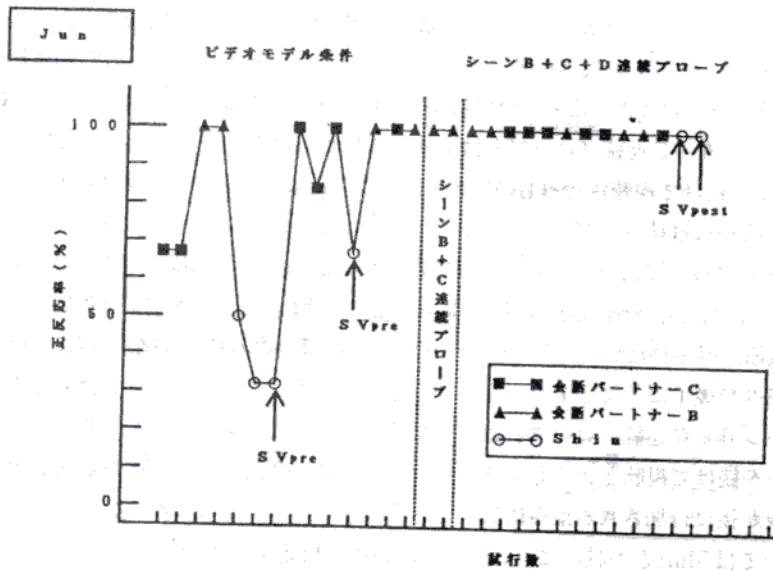


Fig. 4 JunのシーンCにおける正反応率

シーンB+C連続プロープはシーンBをCの前に挿入した場合のプロープ
 シーンB+C+D連続プロープはCの前にシーンBを、Dを後に続けた場合のプロープ
 SVpre、SVpostは社会的妥当性評定に利用した試行を示している

社会的妥当性の評定の結果をTable 5に示す。一人の評定者の指導前後の測定（4回）のうち最後の2つの評定が比較された。質問項目①～⑨までは対象児別に質問し、指導前に比べて評定の増減を+、±、-で示した。数字は評定者数である。Shinに関しては評定者によってばらつきがあり、サイン検定の結果項目②のみが有意 ($p < 0.05$) な改善がみられた。Junにおいては全ての項目において有意な改善がみられた。また項目⑩、⑪についても同様であった。

Table 5 訓練効果の社会的妥当性の評定結果

	Shin				Jun			
	+	±	-	有意差	+	±	-	有意差
① 楽しそうにやっている	5	4	5		6	7	1	*
② 相手と視線があっている	7	6	2	*	10	4	0	**
③ ことばが流暢である	5	4	5		12	1	1	**
④ ことばに抑揚がある	3	6	5		11	2	1	**
⑤ ことばに感情がこもっている	7	4	3		11	3	0	**
⑥ ことばがはっきりしている	6	2	6		12	2	0	**
⑦ 相手を意識して話している	8	4	2		11	3	0	**
⑧ 動作・しぐさに感情がこもっている	4	7	3		10	4	0	**
⑨ 動作・しぐさが自然である	5	6	3		10	4	0	**
⑩ 劇の一部としてまとまりがある				+				有意差
				10	4	0		**
⑪ 観客が楽しめそうである				9	5	0		**

+ : 指導前に比べて評定が上がった項目
 - : 訓練前に比べて評定が下がった項目
 * $p < 0.05$ ** $p < 0.005$

± : 訓練前後で評定に差がなかった項目
 数字は各項目の評定者数を示す

IV 考 察

ShinにおいてはシーンA、シーンCともにビデオモデリングの効果は低いものであった。またこの際のエラーパターンも、自分の台詞を初発するタイミング、相手の台詞をいってしまったりということが多くみられていた。Shinにおいては台詞自体の模倣は可能であるがビデオモデルだけでは、自分の台詞をいう手がかり（弁別刺激）を適切に学習することが困難であったことが予想される。自閉症児が相手の発する言葉を弁別刺激として自分の言葉や行動を表出することの困難性は、高橋・野呂・加藤（1990¹⁴）や木戸・野呂・加藤（1990¹⁵）においても指摘されており、高橋ら（1990）の場合は視覚性、聴覚性のプロンプト刺激を用いることで学習させているが、本研究のように時間遅延法を組み合わせることで効果的な学習成果が得られることが示唆された。また会話以外の行動要素に対しては、プロンプター（援助者）による階層的なプロンプトの提示・除去が有効であった。さらにこの結果は他の会話パートナーやアイテムに変化させても、訓練された台詞に固執することなくアドリブ的に柔軟に対応可能であった。このことは対象児は単なるモデル学習した台詞をそのままエコーイックするのではなく、実際の会話パートナーやアイテムを弁別刺激として自分の言語行動を制御していたことを示しており、言語学習の般化について重要な点であると考えられる。

これに対してJunでは、シーンB、シーンCともにビデオモデリング手続きに対して高い効果が示された。また直接訓練後のShinと同様に他の会話パートナーやアイテムについても柔軟に対応可能であった。シーンCの最初のビデオモデル条件においては、Shinを相手にしたときのみ特に成績が低かったが、後半のプロープにおけるShinとの会話の成績は、100%に向上していた。この点は単に自閉症同士のコミュニケーションの成立についての困難性を示しているだけでなく、Junのように高いやり取りスキルもっている対象児の場合でも会話の相手がタイミングをずらしたり、予想と異なった反応がかえってきた場合の対応の柔軟性に困難性を持っているといえる。特にJunのプロープの後半にShinの正反応率自身の向上によってJunの成績が向上したことは重要な意味をもつと考えられる。

Junの結果は井上ら（1992）の結果と同様であった。しかしながら、MAでは高いShinにおいてはビデオモデルの効果は低く、台詞訓練や直接訓練において時間遅延法やプロンプトフェイディング法を付加していく必要があった。このことは言語的やりとり行動等を指導していく場合の指導方略の選定に際して、MA等の単一情報のみから機械的に判断するのではなく、本研究で用いたような系統的な訓練手続きの挿入と評価が重要であることが示唆された。

社会的妥当性の評定の結果、14名という限られた人数ながら、訓練効果に関してほぼ肯定的な結果が得られ、客観的データとの適合性がみられた。Shinに関しては統計的に有意な改善がみられた項目が少なく、また評定変化も評定者によってばらつきが目立った。これはFig.3のShinのSVpreの試行における低い正反応率は、無反応ではなく自分の台詞だけマイペースでいってしまうという誤反応であり、これに対してSVpostでは相手を気にしながらもおずおずとしゃべっており、この点が評定変化のばらつきの原因であったのかもしれない。またエピソードではあるが、両対象児において本研究で標的とされた言葉（あいさつ、応答パターン等）が家庭や大学での自由遊びの時間等で兄弟、親、学生らに対して適切な形で表出されたことが報告された。

本研究は大学という通所治療機関の小集団指導という枠組みの中で、自閉症児の相手との言語的やりとり指導の一貫として「劇指導」を試みたが、学校教育における言語指導の場としても「劇指導」場面は最も典型的な会話、言語訓練の場であると考えられる。学校教育の授業としての「劇指導」意義づけは、劇準備からふくめた総合的教科指導の場、集団指導の場、他学級との交流の場であり、言語学習としては、言葉と動作の一致、表現力の向上、役割遂行の中で言語獲得、生きた言葉の学習、等の目標が

あげられる。またこの他にも社会的欲求の解消、見る人への社会的理解の高揚といった社会的アピールの場ともいうことができる。コミュニケーションにおける表現力が乏しいといわれる自閉症児にとって「劇指導」という場合は各教科の枠内ではもちろん、一般の言語訓練の場でも指導がなされにくい基礎的な会話スキル（相手を意識した言葉のやりとり）や会話の流れの中での自然なイントネーションや動作などが要求されるといった点で重要な指導の場になると考えられる。またその中では適切な評価を繰り返すこと、系統的な指導がなされる必要がある。

【謝辞】本研究を行うにあたり土浦短期大学の加藤哲文先生、筑波大学心身障害学研究科、教育研究科の院生の皆様に御協力いただきました。ここに記して感謝申し上げます。

文 献

- 1) Charlop, M. H. and Milstein, J.P. (1989): Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 275 - 285.
- 2) Garcia, E. (1974): The training and generalization of conversational speech from nonverbal retardates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 137 - 149.
- 3) Hant, P., Alwell, M., Goetz, L., and Sailor, W. (1990): Generalized Effects of Conversation skill training. *The association for persons with severe handicaps*, 15, (4), 250 - 260.
- 4) 井上雅彦・小林重雄 (1992): 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.
- 5) 井上雅彦・渡部匡隆・小林重雄 (1991): 学齢期自閉症児の家庭場面を利用した電話応対スキルの形成一般化と維持に関する要因分析. *日本教育心理学会第33回発表論文集*, 871 - 872.
- 6) Kazdin, A. E. (1977): Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, 1, 427 - 452.
- 7) 木戸能理子・野呂文行・加藤哲文 (1990): 自閉症児間の相互作用の形成 (2) - ボールのやり取り行動の場合. *日本特殊教育学会第28回大会発表論文集*, 506 - 507.
- 8) 小林重雄 (1980): 自閉症 - その治療教育システム. 岩崎学術出版社.
- 9) Secan, K. L., Egel, A. L., and Tilley, C. S. (1989): Acquisition, generalization, and maintenance of question - answering skills in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 181 - 196.
- 10) Shopler, E., Reicher, R. J., and Renner, B. R. 1986 *The childhood autism rating scale (CARS)*. Irvington Publishers, New York. (佐々木正美監訳 小児自閉症評定尺度 岩崎学術出版社.)
- 11) 高橋理恵・野呂文行・加藤哲文 (1990): 自閉症児間の相互作用の形成 (3) - 劇指導の場合. *日本特殊教育学会第28回大会発表論文集*, 508 - 509.
- 12) Twardosz, S., and Baer, D. M. (1973): Training two severely retarded adolescents to ask questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 655 - 661.
- 13) Warren, S. F., Baxter, D. K., Anderson, S. R., Marshall, A., and Bear, D. M. (1981): Generalization of question - asking by severely retarded individuals. *Journal of the association for the severely handicapped*, 6, 15 - 22.

Conversation training across the dramatical setting in autistic children

Masahiko INOUE

Research and Clinical Center for the Handicapped, Hyogo University
of Teacher Education (Katoh - gun, Hyogo - ken. 673 - 14)

In the study, two autistic children were trained their conversation skill in the dramatical setting. Video modeling method and prompt - fading method were systematically applied to subjects. The target of this training was to make up conversation with partner (adult or other autistic child) in the dramatical setting. Generalization of the conversation training was evaluated with different conversational partners (adult or other autistic child).

The results indicated that two children had acquired the conversation pattern through modeling and prompt - fading, their conversation skill was generalized on the other partner, between subjects.

Through the analysis of the interaction between subjects, it would be suggested that even for the subject who had high interaction and conversation skill with adults had the difficulty in the flexibility of correspondence when a reaction different from the forecast and different timing came.

Results of social validation, it was indicated the effect of training in the point such as the intonation of the words and the feelings expressions was improved. The meaning and the application of the training of the dramatical setting in the special class were discussed.

key words : autistic children, conversation skill, training of dramatical setting, generalization, social validation