

共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた自閉スペクトラム症児への
コミュニケーション・社会性の支援方法の現状と展望

The Current Status and Prospects of Communication and Social Development Intervention
Using Joint Action Routine or Script Procedure for Children with Autism Spectrum Disorders

吉井 勘 人
YOSHII Sadahito

共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた自閉スペクトラム症児への コミュニケーション・社会性の支援方法の現状と展望

The Current Status and Prospects of Communication and Social Development Intervention Using Joint Action Routine or Script Procedure for Children with Autism Spectrum Disorders

吉井 勘 人*
YOSHII Sadahito

要旨：1980年以降、ASD児への言語・コミュニケーション支援として、社会的な文脈の役割と自発的なことばの使用を重視した語用論的アプローチが台頭してきた。その代表的な支援方法の1つとして、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援がある。本稿では、この支援方法について国内で報告された22編の論文を概観して、現状と課題を検討した。その結果、この支援方法は、特別支援学校に在籍する、発達年齢（または精神年齢）が2～4歳台のASD児に対して適用されることが多いことがわかった。「買い物・調理・食事」「制作・学習課題」「ゲーム」等の活動における相互作用を定型化して、段階的援助を行うことにより、ASD児の文脈に適した言語表出、コミュニケーションの始発、前言語的コミュニケーションの機能を促進することが確認された。また、「情動共有」や「心の理論」といった社会性の発達を促進する上でも効果があることが見出された。今後の方向性として、学校と家庭、家庭と療育機関などの複数の場におけるASD児とその周囲の人の相互理解を支えるツールとしての活用の可能性が示唆された。

1. はじめに

1970年代までの自閉スペクトラム症児（以下、ASD児と表記）に対する言語・コミュニケーション指導は、日常生活の文脈から切り離された、訓練室の机上で言語反応を形成するものが中心であった。その後、1980年代に入ると、言語・コミュニケーション指導は、機能的な言語使用を促進するアプローチや「自然さ」を重視するアプローチが主流となってくる。言語指導において「自然」という語を用いた場合、指導における子どもの伝達的自発性の尊重、指導を日常に近い場面で行うこと、専門家でない親などの参加も得て指導が行われるといった3つの意味が含まれている（大井, 1995）。言語指導の在り方がこのように変遷してきた背景には、いくつかの理由がある。第一に、訓練室で指導された語彙や文が、日常生活場面で般化しないといった問題や随伴的な賞賛によって形成された言語反応は、そうした人為的な操作を含まない日常の環境では維持されないことが指摘されたためである（大井, 1994）。第二に、典型発達児を対象とした語用論の発達研究により、言語行動の発達を、発声訓練→「語」の形成→語の結びつきを訓練して「文章」が可能となる仮説（Skinner, 1957）とは異なるアプローチが示された点にある。すなわち、語彙や構文の発達は、前言語期からの語用機能を基礎としていることが明らかにされてきたのである（Bates, Camanioni & Volterra., 1979; Bruner, 1983; Tomasello, 2003）。第三に、子どもは能動的に環境とかわりながらその意味を汲み取り、概念化していくこと（Piaget, 1978）を踏まえ、指示的な関わりやモデルの模倣を優先するアプローチから、コミュニケーションにおける子どもの動機づけや自発性を促進するアプローチの重要性が指摘されたこ

* 山梨大学大学院総合研究部教育学域

と (Prizant, Wetherby, & Rydell, 2000) が挙げられる。このような背景において、我が国では、1980年以降、社会的な文脈の役割と自発的なことばの使用を重視した語用論的アプローチが台頭してきた。その代表的な指導方法としては、共同行為ルーティン、または、スクリプトを用いた支援 (長崎, 1995)、INREALアプローチに代表される相互作用的アプローチがある (竹田・里見, 1994)。その他に、語用論との理論的な背景は異なるが、子どもからの始発やコミュニケーションの機能を重視する点において共通性をもつ機会利用型指導法 (Hart & Risley, 1975) 等の応用行動分析によるアプローチが挙げられる。

本稿では、これらの中で、ASD児に対して行われた共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援に焦点を当てる。そして、このアプローチが国内で始められた1990年代から2020年までの間に、「特殊教育学研究」「発達心理学研究」「臨床発達心理実践研究」「行動分析学研究」で発表された実践研究や事例研究の論文、並びに、大学の研究紀要の論文、計22編を概観し、この支援方法の現状と展望を論じることを目的とする。

2. 共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援

共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、発達論的・行動論的な理論を背景として構築された社会・語用論的アプローチの1つである (長崎, 1995; 長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998; Snyder-McClean, Solomonson, McClean, & Sack, 1984)。

共同行為ルーティンとは、「特定のテーマや目標に基づいて定型化された論理的・因果的な相互作用」として定義される (Snyder-McClean et al., 1984)。スクリプトは、認知心理学や発達心理学における「事象の系列や経験の時間的推移の順序の枠組み」、「行為の系列に関する知識構造」といった意味に加えて、「(映画などの) 台本、脚本」といった意味を含んでいる。障害のある子どもの言語・コミュニケーション支援において、共同行為ルーティンやルーティンを用いた支援、あるいは、スクリプトを用いた支援と表現された場合、広義には、共同行為ルーティン、ルーティン、スクリプトという用語は、「生活の文脈」(長崎ら, 1998)を表し、ほぼ同義として理解される。また、「ルーティンのスクリプト」と表記されている場合には、ルーティンにおける相互作用の台本 (スクリプト) という意味を表している。

私たちの日常生活のコミュニケーションは、他者の言葉を文法的に正確に解釈するといった「コードモデル」を用いているわけではなく、言語の意味理解に加え、その背後にある文脈 (他者の視線、表情、前後の会話内容、出来事に関する知識など) から発話者の意図を推測する「推論モデル」を用いて成り立っているとされる (Sperber & Wilson, 1995)。コミュニケーションにおいて相互の円滑な意思疎通を図るためには、話し手と聞き手による文脈の読み取りが重要であるが、文脈を読み取る際には、スクリプト (出来事を構成する予測可能な自己や他者の行為、場所、役割、道具についての時間的・因果的に体制化された知識) が重要な役割を果たすことがわかっている。Furman and Walden (1990) によると、3歳～5歳の子どもが二人一組になり、非常に身近な出来事 (スーパーやマクドナルド) となじみの浅い出来事 (飛行機旅行か電車の旅行) と関連する道具を与えて、子どもの遊びを観察した。また、子どもは、これらの遊びに関するスクリプト知識を独立して測定された。その結果、子どもがスクリプト知識をもっている場面ほど、効果的な会話 (互いに応答的な会話) を行うことができたことを見出している。すなわち、子どもがスクリプト知識をもつことは、日常的な出来事に関しての個人間に共有される知識をもつこと (例えば、「レストラン」と聞くと、自己と他者の間で共通した文化的な知識の想起が生じること) であり、子ども同士のコミュニケーションにおけるトピックを維持させる上で、あるいは、話が噛み合わないなどのコミュニケーションの失敗を減少させる上でスクリプトが重要な役割を果たしていると考えられる (Hudson, 1993)。

それでは、スクリプトを獲得することは、語彙や伝達機能の獲得といった子どものコミュニケーション発達にどのようにつながるのであろうか。長崎（1993）によれば、イナイイナイバア遊びのように儀式化・構造化された繰り返しのある相互作用の形式はフォーマット、食事や入浴のように、フォーマットが日常的な行為の連続性として時系列的に展開したものはルーティン、さらに、ルーティンが子どもの知識＝内的構造となった時にスクリプトとなる。例えば、「食事をする」という行為は、食器をそろえる、お手伝いをする、食事の前に手を洗う、「いただきます」をするといったような行為の連続である。このようなルーティンが内的知識となったもの（ストーリー化した行為に関する知識）をスクリプトと呼ぶ。長崎ら（1998）を参考にすると、大人は、「お風呂」「食事」「ゲーム」といった日常生活における子どもにとって身近な活動を定型化された相互作用としてのフォーマットやルーティンに構成していく。子どもは大人と一緒にフォーマットやルーティンを繰り返すことにより、その文脈を内的知識としてのスクリプトとして獲得してゆく。そのプロセスと並行して、スクリプトの要素に対応した言語（語彙や文法）や伝達機能（要求や叙述など）を獲得していくと考えられる。例えば、子どもは、「服を脱ぐ」→「体を洗う」→「湯舟に入る」といった要素の系列で構成された「お風呂」のスクリプトを獲得する中で、スクリプトの要素に対応した語彙や伝達機能を学んでいく。「体を洗う」の要素に対応させて「手」、「タオル」といった語彙（名詞）、「洗って」といった要求の伝達機能を獲得していく。このような共同行為のプロセスで重要になるのが、大人の子どもの「足場をかける・はずす」という働きかけである。フォーマットやルーティンの中で、大人は、初め大人自身が要素を遂行して子どもに見せるが、徐々に子どもが要素を自分で遂行できるように、子どもの自発的な行為に合わせて援助を減らしていき、やがては子どもが自分で要素を遂行できるようになる。このプロセスをBruner（1993）は「役割引き渡しの原理」と呼んでいる。「お風呂」の「体を洗う」要素であれば、初めは大人がタオルで子どもの腕を洗う行為をしてあげるが、徐々に子どもが自分でタオルを使って腕を洗うことができるようにモデルを見せるなどして促していく。そのプロセスにおいて、大人と子どもは言葉のやりとりを行う。初めは大人がタオルで子どもの身体を擦りながら「ゴシゴシ」と状況（または子どもの意図）を代弁する。子どもはその大人の行為を見ているが、その経過の中で、徐々に大人が「ゴシゴシ」と言うと、それに続けて「ゴシゴシ」と大人の代弁を模倣するようになる。それから数か月後には、子どもは自分一人でタオルを使って腕を洗うことができるようになり、「ゴシゴシ」と自発的に言えるようになっていくのである。「役割引き渡しの原理」を通して、子どもは「食事」や「お風呂」などのスクリプトを獲得し、そのスクリプトの要素に対応した伝達機能や語彙・構文の使用方法を学んでいくと予想される。

以上より、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援では、①フォーマットやルーティンといった子どもと大人との定型化された相互作用の文脈（場面の構造化）、そして、②その文脈における大人の関わり方の2つが、支援方略の重要な特徴とされる。

我が国において、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、ダウン症児を対象として前言語期及び言語期のコミュニケーション支援で始められた。前言語期の支援では、ダウン症児に対してサーキット、おやつ場面を設定し、前言語的伝達行為の指導を10か月間に渡って実施した。その結果、言語指示によるスクリプト要素の理解が可能になる過程と関連して、要求行動が注視から発声を伴うジェスチャーへと高次化したことが報告されている（長崎，1993）。また、言語期の支援では、発達年齢2歳台のダウン症児に対して、語彙、構文、コミュニケーションの促進を目的として「トースト作り」の共同行為ルーティンによる指導が9か月に渡って行われた。手続きとして、大人主導のルーティンを子ども主導によるルーティンへと役割の引き渡しを行うこと、語彙や構文を引き出す質問や子どもの発話の修正や代弁といった方略がとられた。その結果、名詞、動詞といった語彙の獲得、二文節構文の獲得に一定の効果があつたことが報告されている（長崎，1991）。

共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援を効果的に実施するためには、長崎（1995）と Snyder-McClean et al（1984）を参考にすると、以下の点を踏まえる必要があることが指摘されている。

- ①動機づけの高い自然な場面で生じる活動を利用すること。
- ②コミュニケーションの目的を明確にすること：例えば、おやつの場合であれば、菓子を要求する等の特定の伝達機能を共同行為ルーティンの中に組み込み、子どもが表出するための手段を設定すること。
- ③子どもにとって予測しやすい行為の系列を設定すること。
- ④脚本（筋書き）をつくること：子どもの発話を明確に設定すること。
- ⑤役割を共有すること。
- ⑥計画的に繰り返し行うこと。
- ⑦活動の拡張と柔軟化を図ること。

3. 共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援方法の基盤となる理論

共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、発達心理学と行動科学を融合したアプローチである（長崎ら，1998；長崎・宮崎・佐竹・関戸・中村，2006；長崎・中村・吉井・若井，2009；吉井・長崎・佐竹・宮崎・関戸・中村・亀田・大槻・若井・森澤，2015）。

まず、発達理論としては、以下のようなフレームを用いている。

「発達の最近接領域」と「足場かけ（Scaffolding）」：ヴィゴツキーの提唱した「発達の最近接領域」は、子どもが自分一人では遂行できなくても、大人や仲間などの援助があれば遂行することのできる能力水準に位置する活動のことである（ヴィゴツキー，2003）。Brunerは、「足場かけ」（Wood, Bruner & Ross, 1976）という概念を用いることで、発達の最近接領域における援助の在り方を提案した。「足場かけ」とは、子どもたちが独立して達成することのできない課題を行うための、より知識のある、または有能な個人（教師または仲間）によって提供されるサポートおよびガイダンスである（例えば、指導者が課題への興味をもたせる、課題を簡略化する、フラストレーションをコントロールする、モデルを示すなど）。子どもが独力で課題を遂行できるようになるにつれ、そのサポートはフェイディングされるもの（足場はずし）である。Bruner（1983）による「役割引き渡しの原理」も「足場かけ」の1つである。

社会 - 語用論：Bruner（1983）や Tomasello（2003）によると、子どもの言語獲得は定型化された相互行為を含む文化社会の中で成り立つとされる。食事を与える、おしめを替える、お風呂に入れる、相互行為的にやりとりをする、絵本を読み聞かせるなどは、ある種の定型的な相互作用（フォーマットやルーティン、共同注意フレーム）を作り出し、その中で子どもは間主観的に最初期の言語記号を習得するとされる。その際には、大人の「足場かけ」だけでなく、共同注意を行うといった子どもの意図理解の能力（社会的認知能力）が重要な役割を果たすとされる。

前言語から言語への連続性：Bates et al（1979）は、乳幼児の前言語的コミュニケーションからことばへの獲得段階について、大人が子どもの意図を解釈する「発話媒介行為段階」、意図的な身振りなどによって要求や叙述の意図を伝える「発話内行為段階」、言語で伝える「発話行為段階」として理論化し、前言語から言語への連続性を論じた。

以上のような発達理論のフレームは、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援における支援目標を設定するための、あるいは、場面設定や援助手続きを設定するための根拠となっている。次に、行動科学の理論としては、以下のようなフレームを用いている。

三項随伴性：コミュニケーション行動は、その先行状況と結果状況によって制御される反応であると考えられる。このような三者の関係を三項随伴性という。例えば、要求行動であれば、先行状況（クッ

キーが存在する) →コミュニケーション行動(子どもが「クッキー」と言う) →結果状況(大人がクッキーを渡す)。このようなフレームで行動を分析すると、指導の環境要因を整えるために役立つといえる(佐竹, 1998)。

また、子どもの自発的コミュニケーションを促進する上での、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、身体促進などの応用行動分析の方法がある(佐竹, 2000)。

以上のような行動科学のフレームは、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援において、段階的援助の具体的な手続きとして用いられている。また、場面設定や子どものコミュニケーション行動への適切な応答をするための根拠となっている。

4. 国内における共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援の現状と展望

国内の学術誌または研究紀要を対象として、ASD児に対する共同行為ルーティンまたはスクリプトによる支援に関する研究23編を「対象児者」、「支援目標」、「場面と手立て」、「支援の結果と課題」の観点から分析した。

1) 対象児者

対象児者は、障害のタイプについてみると、27名の全ての対象児が知的障害を伴うASD児であった。知的障害を伴わないASD児を対象とした事例はみられなかった。

生活年齢に関しては、対象児者の生活年齢の範囲は2歳～16歳であった。年齢区分では、2～5歳台が2名、6～11歳台が14名、12～14歳台が10名、15歳以上が1名であった。以上より、小学部(小学生)または中学部(中学生)を対象とした事例が多いといえる。

認知発達に関しては、発達年齢(DA)では、DA1歳台が2名、DA2歳台が4名、DA3歳台が4名、DA4歳台が2名、DA5歳台が1名、精神年齢(MA)では、MA2歳台が3名、MA3歳台が5名、MA4歳台が2名、MA5歳台が1名、MA6歳台が1名、MA9歳台が1名であった。言語学習年齢(PLA)3歳台が1名であった。以上より、DAまたはMAで2歳～4歳台の子どもを対象とした事例が多いといえる。

表1 共同行為ルーティン、または、スクリプトを用いた言語・コミュニケーション、並びに、社会性の支援

| 研究者 | 対象者 | 場面(活動) | 目標 | 手続き | 期間 | 結果 |
|-----------------|--|---|---------------------------|---|---------------------------------|---|
| 関戸 (1994) | 自閉症児1名 (CA14:0/MA3:9) | ・特別支援学校の課題学習の時間 ・「買物」ルーティン | 質問に対する応答的発話を習得する | 質問を繰り返す→質問を言い換える→品物を指差す→モデル提示の順にプロンプトを与える。 | 24セッション (約3か月間) | ・質問に対するエコリアの消失と応答的発話の習得。 ・日常場面においても質問に対する応答に変化がみられた。 |
| 関戸 (1996) | 自閉症児1名 (CA16:3/MA6:6) | ・特別支援学校の教室/自宅 ・(給食)「おかわり」ルーティン、「報告」ルーティン(下校までの所要時間を電話で教師に報告する)、「応答」ルーティン(教師からの電話を受け、所要時間を答える)の3つのルーティン | 電話をかける・受ける技能の獲得 | 時間遅延5秒→言語的手がかり(“何ていうの”)→モデル提示(語頭音のみ提示)→モデル全提示(文カードの提示)の順にプロンプトを与える。 | 34セッション, 18セッション, 9セッション(約5か月間) | ・校内電話をかける、自宅の電話をかける・受ける技能の獲得が可能になった。 |
| 山崎・新藤 (1997) | 自閉症児2名 (K児CA8:8/MA3:1) (Y児CA8:0/MA3:8) | ・幼稚園のプレイルーム ・電話を受ける(受信)とかける(発信)の場面:受信では、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。発信では、「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」場面。 ・電話マニュアルを用いて、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。 | 電話を受ける(受信)技能とかける(発信)技能の獲得 | ・電話マニュアル(電話を受ける・かけるを説明、図示した絵や文字)は、時間遅延法で5秒と10秒で示した。 ・時間内の反応には、言語賞賛、拍手、身体接触の強化刺激を随伴させた。 | 電話を受けるが60分以上、電話をかけるが50分以上程度。 | ・2名は電話技能を日常生活で使えるようになった。刺激一般化や維持一般化を示した。 ・訓練終了から5年後には、日常的に電話を使用していた。2名とも挨拶を自発してできるなどのコミュニケーション技能についても拡がりが見られた。 |

*CAは生活年齢を、MAは田中ビナー式知能検査の精神年齢を、DAはKIDS乳幼児発達スケールタイプまたはPEP-Rの発達年齢を、PLAはITPAの言語学習年齢を表している。期間は、研究者が明記していない場合は、筆者が算出した。

表1 共同行為ルーティン、または、スクリプトを用いた言語・コミュニケーション、並びに、社会性の支援（つづき-1）

| | | | | | | |
|-----------------|--|--|--|--|--------------------|--|
| 関戸 (1998) | 自閉症児1名 (C A12:5/MA 2:10) | ・特別支援学校の国語の時間 ・「買い物・トーストづくり」のルーティン | Who型、Yes-No型、AorB型、Whose型、How型の質問に対する適切な応答的発答の習得 | 言語的手がかり(“何ていうの”)→モデル部分提示(語頭音のみ提示)→モデル全提示のプロンプトを順に与える。 | 23セッション (約8か月間) | ・Who型、Yes-No型、Whose型の質問に対する適切な応答的発答が習得された。 ・AorB型、Which型、What型においてパーエーションが、Yes-No型において般化がみられた。 |
| 大谷・小南 (1999) | 自閉症児1名 (C A11:2/DA2:1) | ・特別支援学校の教室 ・クレープづくりルーティン | ・クレープづくりでの指導者の働きかけを理解して、活動に参加すること ・要求伝達行為の表出 | ・理解では、言語指示→言語指示と他児の動き→かけ声→写真や絵カード→指さし・ジェスチャー→モデルを示す→身体的援助の段階的援助。 ・表出は、5秒間待つ→見本を示すの段階的援助。 | 9セッション (約6か月間) | ・クレープづくりルーティンにおいて、言語指示が理解できるようになり、生地をつくり、油をひき、クレープを焼き、トッピングをのせ、食べるという活動がスムーズになった。 ・ちょうだいのサインをするなどの身体的活動や発声を伴った複合的伝達手段によって要求が表出されるようになった。 |
| 松田 (1999) | 自閉症児1名 (C A6:5/MA2:10) | ・小学校の特殊学級 ・「ホットケーキづくり」のルーティン ・精神発達遅滞のある他児3名が参加 | 2語文「○○(を)ください」と3語文「□、□と△△(を)ください」を用いて、調理に必要な材料や道具を要求する | 約5秒間待つ→質問「なにがいますか」→語頭音提示→一文節提示の順にプロンプトを与える ・正しい構文で要求できたときは、頭をなで「上手に言えたね」などの文でほめる。 | 14セッション (約5か月間) | ・要求構文(2語文、3語文)・質問構文をほぼ習得した。 ・要求構文を用いた要求行動が家庭生活に般化しつつあることが確認された。 ・児童間の相互交渉では、他児への要求行動と質問行動が生じられた。 |
| 松田・伊藤 (2001) | 自閉症児1名 (C A11:1/PLA3:4) | ・小学校の特殊学級 ・「楽しいおみやげ」(食事場面)のルーティン ・同学年の児童も参加 | 要求構文「○○を□□ください」と質問構文「どっちがいいですか?」を自発的に表出する | ・約5秒間待つ→語頭音提示→一文節提示→一文節+語頭音提示→全文提示の順にプロンプトを与える。 ・正しい構文で要求できた時は「上手に言えたね」などの言葉でほめる。 | 14セッション (約5か月間) | ・要求構文「○○を□□ください」を習得して、活動内容や異なる要求にも般化した。また、質問構文も習得した。 ・日常生活場面における要求と質問表現の般化がみられた。 ・児童間の相互交渉では、指導経過を通して、他児への手を引く行為、叙述文の発話、自発的な勧誘といった主体的関わりが出現した。 |
| 関戸 (2001) | 自閉症児1名 (C A13:0/MA3:9) | ・大学の研究室 ・「買い物」ルーティン | あいさつ語を自発的に表出する | 時間遅延→言語的手がかり→モデル部分提示→モデル全提示の順にプロンプトを与える。 | 31セッション (約3か月間) | ・あいさつ語の自発的表出が可能となった。 ・日常生活場面での般化と維持がみられた。 |
| 田実 (2001) | 自閉症3名 (A児C A12:11/DA3:8) (B児C A12:11/DA4:0) (C児C A13:10/DA3:10) | ・特別支援学校 ・テレビ会議のルーティン ・軽度の発達遅滞児が交流相手として参加 | 応答的発話(あいさつ、許可)を与える言語行動、名前と好きなものを答える | 5秒間反応を待つ→言語的促し(～って、聞いているよ)→語頭音のみのモデル提示→全言語モデル提示の順にプロンプトが与えられた。 | 16セッション (約2か月間) | ・応答的発話としてのあいさつ言語行動、名前を答える言語行動が3名とも獲得されて般化した。許可を与える言語行動と名前を答える言語行動は、2名が正の応答的発話を獲得し維持していた。 |
| 吉井・長崎 (2002) | 自閉症児1名 (C A8:0/MA2:3) | ・特別支援学校の自立活動室 ・「ボールのやりとり」の共同行為フォーマット | ・ボールを受け取りと投げる行為の生起 ・肯定的な情動共有として、指導者の顔注視と笑顔の表出の同時生起。 | ・ボールの受け取りでは、2～3秒待つ→注意喚起などの段階的援助を、ボールを投げるでは、注意喚起を行った。 ・肯定的な情動の喚起のために、対象児のボールを転がす際の動作と発話を逆戻りしてボールを転がした。 | 18セッション (約7か月間) | ・指導者とボールのやり取りが成立するようになった。 ・指導者とのボールのやりとりの中で指導者の顔を見て笑顔を示すポジティブな情動の共有が生じるようになった。 ・指導場面以外では、ボールのやり取りの始発、対人般化、異なる種類のやりとりゲームの成立が確認された。 |
| 小野里・長崎 (2003) | 自閉症児1名 (C A2:4/DA1:8) | ・大学のプレイルーム ・「宝探し」フォーマット(2つの内一方に玩具の入っている箱を提示して指さして教える活動) ・家庭課題:家庭で母親が情報提示など多様な文脈において指さしによる働きかけを行った。 | 応答的共同注意として、大人からの指さし(情報提示、指示、叙述機能)を注視し、適切に応じること。 | 指さし提示(箱と指さしの距離の調節)→指さしと音による提示(箱を指でつつく)→実物提示(箱を対象児に近づける)の順に段階的援助を行った。 | 9セッション (約7か月間) | ・他者からの指さし手がかりを注視し、玩具の入っている箱を取ることが可能となった。同時に指さし出現前に他者からの働きかけを「待つ」行為が生じた。 ・家庭においても複数の文脈で他者からの指さしに応じる行為が生じた。 |
| 西原・吉井・長崎 (2006) | 広汎性発達障害児1名 (C A6:11/DA 4:6) | ・大学の研究室 ・「宝探しゲーム」共同行為ルーティン | 他者の「心の理解」として「見ることがわかることを導くこと」の理解:「宝探しゲーム」で「相手が見えないように宝物を隠す」行動。また、「隠した場所を教えない」行動の自発的進行。 | 「相手が見ていることを強調するために、相手が顔をコップに近づける」という援助→指導者が相手の顔を指さし「ああ、わかった」と言うなどの段階的援助 | 8セッション (月2回の頻度) | ・「宝探しゲーム」に加えて、環境隠しゲームでも「見ることがわかることを導く」という原理を意識する様子が見られた。 ・行動観察において他者の叙述的な心的状態に関する発話数が増加した。 ・指導後も誤信念課題は未通過 |
| 関戸・川上 (2006) | 自閉症児1名 (C A9:2/MA3:6) | ・大学の研究室とプレイルーム ・「学習・おやつ」のルーティン:「文字学習」「ぬり絵学習」「ぬり絵」「おやつの準備」「おやつ」の場面 | 「ありがとう」の自発的表出 | ・言語的手がかり(何て言うの?)→モデル部分提示(あ)の提示→モデル全提示の順にプロンプトが提示された。 ・強化子としての社会的賞賛(よく言えたね)が用いられた。 | 30セッション (約4か月間) | ・ルーティン内の4つの場面に設定された「ありがとう」の表出が獲得された。 ・「自由遊び場面」と日常生活場面においても般化が確認された。 |

*CAは生活年齢を、MAは田中ビネー式知能検査の精神年齢を、DAはKIDS幼児発達スケール7またはPEP-Rの発達年齢を、PLAはITPAの言語学習年齢を表している。期間は、研究者が明記していない場合は、筆者が算出した。

表1 共同行為ルーティン、または、スクリプトを用いた言語・コミュニケーション、並びに、社会性の支援(つづき-2)

| 研究者 | 対象者 | 場面(活動) | 目標 | 手続き | 期間 | 結果 |
|-------------------------------|--|---|--|---|---|--|
| 中村・若井 (2011) | 自閉症児1名 (CA10;4/DA2;0) | ・特別支援学校の教室 ・「箱積みゲーム」のルーティン ・同じ小学部の児童 | ・他者の行為の模倣 ・大人や他児の行為への注視 ・笑顔や発声によるポジティブ情動の表出 | ・大人の行為の模倣では、言語指示→言語指示+指差し→モデル提示→身体援助の順に段階的援助を行った。 ・情動の表出は、指導者が対象児に対して活動の様子を誇張した動きやことばの表現によってプレイフルな遊びの雰囲気を引き込むように働きかけた。 | 15セッション | ・大人の行為への注視とポジティブな情動表出が生起するようになり、その後、大人の行為への模倣が増加した。 |
| 宮崎・下平 玉澤 (2012) | 自閉症児1名 (CA13;0/MA4;1) | ・大学の演習室 ・おやつ、パパぬき、制作、始めの会、終わりの会 の5つの共同活動 | 5つの活動の中に設定した発話機会においてマンド、タクトといたった21種類の社会的発話行動(社会的発話行動)を自発すること | 事前の読み指導、各活動中にスクリプトを提示する、スクリプトを注視し読むことを促す指示棒によるプロンプト、社会的強化やソーシャルなどによる強化の手続き | 29セッション (約9か月間) | ・「ジュースを買ってきてもいいですか」などの大多数の標的行動はそれぞれの発話機会において自発的に発話された。 ・学校や家庭において、12の標的発話行動が確認された。 |
| 下平・宮崎 (2012) | 自閉症児1名 (中学部2年生/MA4;10) | ・特別支援学校の教室 ・携帯電話を用いてのやりとりをするスクリプト(台本) | 携帯電話を用いて10の標的行動(報告言語行動や要求言語行動)を自発的に表出し、やりとりを行うこと。 | スクリプト(スクリプト表を目の前提示して該当する標的行動を順番に指示棒で指す)とスクリプト・フェイディング(スクリプトの文章を文末から文頭に向けて4段階でフェイディングする)の手続き | 103セッション(約19か月間) (指導1～3の合計) | ・母親や学級担任との携帯電話を介した定型的なやりとりが成立するようになった。 ・初めて接する人に自発的会話をする出来事や適切な応答がみられた。 ・相手からかかってきた電話に応答したり、連絡が必要な状況が生じたときに相手に電話で伝えることが今後の課題である。 |
| 関戸・永野 (2014) | 自閉症児2名 (A児CA8;11/DA3;3) (B児CA13;8/DA2;3) | ・大学の研究室 ・A児:「おやつ・学習」のルーティン:「御用学習」「おやつ」「ぬり絵」「漢字の学習」 ・B児:「おやつ・おたのしみ」ルーティン:「御用学習」「おやつ」「ビデオ鑑賞」「ダンス」 | ・「ありがとう」の発発 | ・A児:言語の手がかり(何て言うの?)→モデル部分提示(あ・・と書かれたカードの提示)→モデル全提示(ありがとうと書かれたカードの提示)の順にプロンプトが提示された。 ・B児:言語の手がかり(何て言うの?)→モデル提示(サイン)の順にプロンプトが提示された。 ・強化子としての社会的賞賛が用いられた(A児とB児)。 | 34セッション (A児:約11か月間) (B児:約9か月間) | ・A児は4つの場面で、B児は3つの場面で「ありがとう」の発発が達成基準を満たした。 ・両児ともに日常生活において「ありがとう」の発発の般化が観察され、物品要求などの指導した場面ばかりでなく、被検者などの未指導の場面においても般化が確認された。 |
| 吉井・仲野 長崎 (2015) | 自閉症児1名 (CA8;3/DA3;10) | ・大学のプレイルーム ・「工作」と「おやつ」の共同行為ルーティン | 会話機能としての曖昧な指示(「それとって」)に対する明確化要求の自発的表出 | 注意喚起→言語モデルの提示の順の段階的援助 | 32セッション (約28か月間) | ・自発的な明確化要求の表出と対人・対物般化、家庭における般化が確認された。 ・明確化要求の表出と他者の欲求意図理解との関連が示された。 |
| 吉井 (2016) | 自閉症児1名 (CA5;0/DA1;8) | ・大学のプレイルーム ・「せんべい焼けたかな」の手遊び共同行為フォーマット | 支援者に手の平を差し出す(高の受け手)、支援者の手の平を叩く(行為者)の役割交替を含む手遊びの自発的進行 | 言語指示・モデル提示→不正確な動作に合わせた関与→巻き込みの段階的援助 | 6セッション (約6か月間) | ・「せんべい焼けたかな」の役割交替を含む手遊びの自発的進行とその維持が確認された。 ・「せんべい焼けたかな」の手遊びで情動共有が生じた。 |
| 野澤・藤井 小野里 (2016) | 自閉スペクトラム症児1名 (CA8;6/MA5;9) | ・「ホットケーキ作り」ルーティン場面と「工作」ルーティン場面 | 「OOと△△どっちがいいですか?」と相手の欲求を明示的に尋ねること。 | 対象児の表出した発話に応じて、手順表を読む、または、「～してあげようか」→「どっちがいいかな」→「聞いてみようか」→モデル提示のプロンプトを行った。 | 10回 (約7か月間) | ・状況を変化させても他者の欲求を適切に尋ねることが可能となった。 ・家庭では、質問をする状況をつくらせ、「OOと△△どっちがいいですか?」と自分から質問するようになった。 |
| 森澤・吉井 長崎 (2018) | 自閉スペクトラム症児1名 (CA8;9/DA5;3) | ・特別支援学校のプレイルーム ・「パズルゲーム」 | 二人でパズルを作るという文脈の中で「情報提供」(他者への情報提供行動)と「要求」(他者の支援を要求する行動)の習得を通して、協同活動を成立させる。 | 身体援助→モデル提示→言語指示といった順に段階的援助を行った。 | 10セッション (約4か月間) | ・パズルゲームのルールの中で、パートナーに要求すること、また、パートナーが必要としている時にパートナーにとって必要な手助け(情報提供の指差し等)を行うことができるようになり、協同活動が成立した。 ・パズルを完成した際に情動共有が生じた。 ・日常生活場面でも教師との協同活動が成立した。 |
| 吉井・青嶋 森・中込・長崎 (2019) | 自閉スペクトラム症児1名 (CA14;8/MA9;6) | ・特別支援学校の調理室 ・「カフェ」スクリプト:ガストの注文に合わせて希釈飲料をつくって提供する活動 ・同じ学部(中学部)の生徒もガストとして参加 | ・場面に応じた自発的な言語表出:対象児は店員役としてガストに好みの質問をする(「何味がいいですか?」)。また、ガストの要求に合わせて応答する(「いちごをくださいーいちごですネ」)。 | 店員役とガスト役の子ども同士の状態に応じて、コミュニケーションが成立するように、注意喚起、発話の言い換え・拡張、提案、糸の代弁・確認を行った。 | 7セッション (約10か月間) | ・「カフェ」スクリプトにおいて、言語表出では、希釈飲料の種類、味の濃淡、ストローの色について自発的に仲間の好みをたずねることができるようになった。 ・仲間が多様な選択要求の表現(言語、ジェスチャー、選定エコラリア)に対して、適切に応答することができるようになった。 ・日常生活場面でも教師との協同活動については検討されていない。 |
| 吉井・若井 中村・森澤 長崎(印刷 中) | 自閉スペクトラム症児1名 (CA8;11/DA2;3) | ・特別支援学校の教室 ・「ご飯運び」ルーティンと「手遊び」ルーティン | ・協同活動として、「ご飯運び」では支援者と一編に物を運ぶ行動の自発的進行、「一本橋」の手遊びではなくすくられる役割とくすぐる役割を自発的進行する。 | 注意喚起→モデル提示→身体援助の順に段階的援助を行った。 | ・「ご飯運び」 20試行(約8か月間) ・「手遊び」 28試行(約7か月間) | ・意図共有を伴う協同活動として、問題解決型(ご飯運び)と社会的ゲーム型(手遊び)の協同活動の獲得と対人般化等が確認された。 ・協同活動の遂行と共同注意の発発との連関の可能性が示唆された。 |

*CAは生活年齢を、MAは田中ビネー式知能検査の精神年齢を、DAはKIDS乳幼児発達スケールタイプ7またはPEP-Rの発達年齢を、PLAIはITPAの言語学習年齢を表している。期間は、研究者が明記していない場合は、筆者が算出した。

2) 支援目標

ASDは、DSM-5において「複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的欠陥」、「行動、興味、または活動の限定された反復様式が認められる」という2つの特徴で定義される(American Psychiatric Association, 2013)。ASDの示す具体的な難題としては、コミュニケーション面では、前言語期の共同注意、模倣、社会的ゲームの困難さ、ジェスチャー使用の乏しさ、言語期のコミュニケーションの始発の乏しさ、コメント(叙述発話)の少なさ、遅延エコーリア、場面に合わせた発話使用の困難さ、会話期のトピック維持、会話修復の困難さ、ナラティブの問題等と多岐に渡る。また、社会性の面は、情動共有の困難さ、協同活動の困難さ、意図、感情、信念などの「心の理論」の獲得の困難さ、情動調整の機能不全、仲間関係の問題等が挙げられる(Liebal, Colombi, Rogers, Warneken, & Tomasello.,2007;Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent., & Rydell.,2006)。

これまでの共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援では、以下の支援目標が設定されている。

コミュニケーション面における前言語期の支援目標としては、「サインに発声を伴う要求伝達行為の表出」(大谷・小南, 1999)、社会的ゲームの遂行としての「情動共有を伴うボールのやりとりの成立」(吉井・長崎, 2002)、「役割交替を含む手遊び」(吉井, 2016)、応答的共同注意としての「指さしに応じる」(小野里・長崎, 2003)である。言語期・会話期の支援目標としては、「質問への応答的発話の習得」(関戸, 1994; 関戸, 1998; 田実, 2001)、「要求構文の表出」(松田・植田, 1999; 松田・伊藤, 2001)、「質問構文の自発的表出」(松田・伊藤, 2001)、「あいさつ語の自発表出」(関戸, 2001)、「ありがとうの自発表出」(関戸・川上, 2006; 関戸・永野, 2014)、「電話をかける・受ける技能の習得」(関戸, 1996; 山崎・新藤, 1997)、「定型化されたやりとりとしての社会的会話行動」(宮崎ら, 2012; 下平・宮崎, 2012)、「会話の修復機能としての明確化要求の表出」(吉井ら, 2015)である。

社会性の面における支援目標としては、「情動共有」としての「情動共有を伴うボールのやりとりの成立」(吉井・長崎, 2002)や「他者行為の模倣とポジティブ情動の表出」(中村・若井, 2011)、意図共有を伴う協同活動の成立(森澤ら, 2018; 吉井ら, 印刷中)、「心の理論」としての他者の信念理解にあたる「見ることが知ることを導くこと」(西原ら, 2006)や他者の欲求意図理解にあたる「相手の欲求を明示的に尋ねること」(野澤ら, 2016)、「仲間関係」では、仲間との言語を介した相互交渉の成立(松田・植田, 1999; 松田・伊藤, 2001; 田実, 2001; 吉井ら, 2019)である。

以上より、共同行為ルーティンまたはスクリプトによる支援は、言語・コミュニケーション面で、主に3つの支援目標を有していると考えられる。1つ目は、質問への応答や会話といったような社会的文脈に適したコミュニケーション能力の獲得である。2つ目は、あいさつ語の自発表出や要求構文の自発表出といったように、コミュニケーションの始発を促進することである。3つ目は、言語発達を前言語期からの発達の連続性の中に位置づけて、社会的ゲームや共同注意といった前言語的コミュニケーションを支援目標としている。これらは全て、ASD児のコミュニケーションにおいて難題とされる語用論の側面の機能改善やその発達促進に焦点を当てていると理解できる。

社会性の支援目標としては、情動の共有、意図共有を伴う協同活動、他者の欲求や信念理解といった心の理論、仲間との相互交渉が設定された。これらの中でも、特に、情動共有や意図共有、心の理論といった支援目標は、他者の心的状態の理解を要する内容であり、「金銭処理スキル」や「バスの乗車スキル」といったような社会的スキルとは質的に異なる内容であると考えられる。これらの機能が促進されることがASD児者の発達全般にどのような影響を与えるのかについても、今後詳細に検討される必要がある。

コミュニケーションと社会性の支援目標を通観したが、今後は、より長期的な視点から、階層性・

発展性のある支援目標の設定や発達の機能連関（別府，2014）を想定した支援目標の設定が望まれるであろう。

3) 場面と手立て

支援が実施された場所は、特別支援学校が11件、大学の教室等が9件、小学校の特別支援学級が2件、幼稚園が1件であった。このことから、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、大学のような子どもの日常生活から離れた場（例：訓練室）だけでなく、学校での授業といったように、子どもにとって自然な日常生活の場において導入・適用されていることがわかる。

支援場面（活動）としては、買い物、トーストづくり、クレープづくり、ホットケーキづくり、希釈飲料づくり、おやつ等の「買い物・調理・食事」が15場面、ボールのやりとり、宝探し、パズル等の「ゲーム」が10場面、塗り絵や工作、文字学習等の「制作・学習課題」が13場面、「電話のやりとり」が5場面であった。このことから、ASD児が、コミュニケーションを学習するための動機づけの高い自然な場面として、「買い物・調理・食事」あるいは「制作・学習課題」「ゲーム」場面が選択される傾向が高いことがわかる。

支援場面を研究ごとに、「ホットケーキづくり」（松田・植田，1999）といった「単一場面」を用いた支援事例、または、「工作」と「おやつ」（吉井ら，2015）といったように「複数の場面」を用いた支援事例で分類すると、前者が14件で、後者が8件であった。このことから単一の場面を利用した支援が比較的多く実施されているが、より最近では「複数の場面」を用いた支援も行われるようになってきている（野澤ら，2016；関戸・永野，2014；吉井ら，2020）。その場面設定の仕方を見ると、明確化要求といった会話機能を促進するために、「工作」場面から「おやつ」場面へと時系列的な順に場面を変更する手続き（吉井ら，2015）、また、「ありがとう」の始発を促進するために、「御用学習」「おやつ」「ぬり絵」「漢字の学習」の4つの場面を利用して同時に指導していく並行指導法がある（関戸・永野，2014）。複数の場面を用いて支援する際には、大別すると、設定する場面を時系列的に展開する方法と同時並行的に展開する方法の2つがあるといえる。

手続きとしては、時間遅延→言語的手がかり→モデル提示などの「段階的援助」またはプロンプトを用いた支援が19件、「上手に言えたね」などの強化子を明示した支援が5件、スクリプト・スクリプトフェイディング手続きの支援が2件、子どもの発話の状態に合わせて選択的に援助した支援が1件であった。

なお、「スクリプトおよびスクリプトフェイディングの手続き」で示されるスクリプトは、「生活の文脈」ではなく、「書かれた、または、録音された単語や文」を表しており、介入パッケージとして位置付けられている（宮崎，2015）。以上より、支援目標としたコミュニケーション行動や社会性の行動を促進する上では、段階的援助が多く用いられていること、また、必要に応じて強化子を用いていることがわかる。

4) 支援の成果と課題

これまでのASD児への共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援を通して、以下の支援目標が達成された。コミュニケーション面における前言語期では、「サインに発声を伴う要求伝達行為の表出」、「情動共有を伴うボールのやりとりの成立」、「役割交替を含む手遊び」、「応答的共同注意としての指さし理解」、そして、言語期・会話期では、「質問への応答的発話の習得」、「要求構文の表出」、「質問構文の自発的表出」、「あいさつ語の自発表出」、「ありがとうの自発表出」、「電話をかける・受ける技能の習得」、「社会的会話行動」、「会話の明確化要求の表出」である。社会性の面では、「情動共有を伴うボールのやりとりの成立」や「他者行為の模倣とポジティブ情動の表出」、「意図共有を伴う協同活動の成立」、「心の理論」としての「他者の信念理解」や「他者の欲求意図理解」、「仲間との言語を介した相互交渉の成立」である。

加えて、対人般化や場面般化などの般化に関するエピソードは、コミュニケーションと社会性の支援において、23件中18件で確認されており、ASD児が学習した機能を特定の場面だけでなく、複数の場面で機能的に活用できるようになっていることが窺える。

以上より、ASD児への共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、ASD児のコミュニケーションにおいて最も課題となる「文脈に適した語の使用（語用論）」の側面と「語彙の獲得（意味論）」の機能促進に効果あることがわかる。それは、単語や文といった言語レベルだけでなく、応答的共同注意といった前言語的コミュニケーションの機能促進にも効果的であると理解できる。一方で、音韻論、統語論、意味論、語用論といった言語研究の4側面で捉えたと、構音等の音韻論の側面、文法等の統語論の側面への機能促進に関する報告は少なく、発音指導や助詞の使用を含む文法の発達を促進する上で、この支援方法の可能性と限界を検討していく必要があるであろう。加えて、音声言語以外のサイン、手話、音声言語の代替となるシンボルカードや文字といった非音声的コミュニケーション手段の獲得に与える影響についても検討していく必要があると考える。

社会性の面では、従来指導目標として取り上げられなかった、情動共有や意図共有、他者の欲求意図理解などの「心の理論」の機能促進に効果があることが見いだされてきている。今後は、子どもの内面に関わるこれらの機能が促進されることが、子どもの社会生活やQOLにどのような影響を与えるのかといった視点を含めた詳細な検討が望まれる。

5. まとめと今後の展望

国内における先行研究を概観して、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、主に、特別支援学校の小学部や中学部に在籍する、発達年齢・精神年齢が2～4歳台の知的障害を伴うASD児に対して適用されていることがわかった。支援の多くが、特別支援学校の「教科」や「教科などを合わせた指導」「遊び」といった日常生活の文脈を用いて行われていた。活動としては、「買い物・調理・食事」「制作・学習課題」「ゲーム」を単一場面あるいは複数場面で設定する中で、「段階的援助」、「コミュニケーション行動への強化」、「スクリプト・スクリプトフェイディングの手続き」によって、ASD児における「文脈に合わせた言語表出」、「コミュニケーションの始発」、「前言語的コミュニケーションの機能」が促進されることがわかった。また、「情動共有」や「意図共有」、他者の欲求意図理解などの「心の理論」といった社会性の機能が促進されることも見出されている。

以上より、ASD児のコミュニケーションと社会性の発達支援において、生活文脈を通じた支援方法が一定の成果を上げていると考えられる。ASD児にとって相互作用の一貫性や予測可能性が高まることは、能動的な学習の基盤になるといわれる(Prizant et al.,2006)。共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、子どもの自発性の促進、日常生活への般化、前言語から言語コミュニケーションへの移行、そして、意図共有や心の理論の発達を促す上で効果があると考えられる。しかしながら、一方で、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援は、一つ間違うと、大井(1998)が指摘するように、指導が大人の計画に予め定められた通りに進められ、大人の想定した枠の中でのみの「自発性」が評価され、子どもが主体的に参加する共同行為の文脈とは異なる、いわゆる「やらせ」の指導になりかねない危険性も孕んでいる。この問題については、子どもが、スクリプトの要素を自発的に変更したり、大人の予測を超えた、しかしスクリプトにとって非逸脱的なアドリブ行動をとったりするなどの「スクリプトの柔軟性」をもつかどうかを評価していくことで、本当に主体的なコミュニケーションが成立しているのかを評価していく必要があると考える。それだけでなく、大人の想定していない行動を子どもがとった時に、綿密に計画して設計された場面(行動系列)を、場合によっては、柔軟に変更していく大人の側の力が必要であると考えられる。「形だけ」の支援にならないように、子どもと大人とが協同して能動的に創造する文脈を目指す必要があると考える。

今後の支援の方向性として、2点挙げられる。1つは、本稿において小学校・中学校に在籍する知的障害のないASD児への支援事例は見当たらなかったが、現在、共生社会の実現を目指し、インクルーシブ教育システムの構築が進められているさなかにある。その中で、小学校や中学校の通常学級に在籍するASDの子どもと周囲の子どものコミュニケーションの促進やよりよい仲間関係の成立を射程にいれて、共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援の可能性を追求する必要があると考えられる。小中学校の教育課程の中にどのようにスクリプトを取り入れていくことができるのかを検討することが重要と考える。もう1つは、個人の尊厳やQOLが以前より重視されるようになった現代社会において、合理的配慮といった「社会モデル」の視点に立つならば、ASD児者個人の能力を改善することだけに力点を置くのではなく、家庭や福祉、労働の場などの地域社会の文脈において、「その人らしさ」を含む本人の特性についての周囲の理解がより深まり、周囲の者の関わり方が変わることが重要になってくる。その際に、周囲の者は「子どもの視点に立って・・・」というような「心構え」に基づく本人理解に加えて、スクリプト（台本）を用いることで、日常生活の場面ごとに、本人にとって理解しやすい発話や適した援助を行って関わるのが可能になるのではないだろうか。学校と家庭、家庭と療育機関などの複数の場における本人の理解や相互理解、本人の支援方法を共通化させるための連携ツールとして、スクリプトの利用可能性を追求していく必要があると考える。また、本稿で紹介した支援は、基本的には支援者による子どもへの直接支援である。今後は、間接的支援としてのコンサルテーションにおいて共同行為ルーティンまたはスクリプトを用いた支援の可能性が検討されることが望まれる。

文献

- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM-5. Washington, D.C : American Psychiatric Association. 高橋三郎・大野裕監訳 (2014) DSM-5精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 3, 205-226.
- 別府 哲. (2014). 自閉症スペクトラムの機能連関, 発達連関による理解と支援: 他者の心の理解に焦点をあてて. *障害者問題研究*, 42, 11-19.
- Bruner, J.S. (1983) *Child talk-learnig to use language*. London: Oxford University press. 寺田晃・本郷一夫訳 (1988) 乳幼児の話しことば. 新曜社.
- Furman.L.N. & Walden,T.A. (1990) 'Effect of script knowledge on preschool children's communicative interaction'. *Developmental Psychology*, 26, 227-33.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1975) Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Hudson, J. A. (1993) Understanding events: the development of script knowledge. In Bennett, M. (eds) *The child as psychologist*. London: Harvester Wheatsheaf. 二宮克美・渡辺弥生・子安増生・首藤敏元訳 (1995) 子どもは心理学者—〈心の理論〉の発達心理学. 福村出版.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S., Warneken, F., & Tomasello, M. (2007) Cooperative activities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- 松田信夫・伊藤圭子 (2001) 観察場面を導入した共同行為ルーティンに基づく自閉症児へのコミュニケーション指導—実態把握と指導方針との連携を基盤に—. *特殊教育学研究*, 38(5), 15-23.
- 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—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.

- 宮崎 眞 (2015) スクリプトおよびスクリプトフェイディング手続き. 吉井勘人・長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀・中村 晋・亀田良一・大槻美智子・若井広太郎・森澤亮介 (2015) 社会的ライフスキルを育む. ソーシャルスクリプトによる発達支援. 川島書店, 31-40.
- 宮崎 眞・下平弥生・玉澤里朱 (2012) 自閉症児におけるスクリプトおよびスクリプトフェイディング手続きによる社会的会話の促進. 行動分析学研究, 26(2), 118-132.
- 長崎 勤 (1995) ダウン症乳幼児の言語発達と早期言語指導—認知・語用論的立場から—. 風間書房.
- 長崎 勤・片山ひろ子・森本俊子 (1993) 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), 2-33.
- 長崎 勤・宮崎 眞・佐竹真次・関戸英紀・中村 晋 (2006) スクリプトによる社会的スキル発達支援. LD・ADHD・高機能自閉症児への支援の実際. 川島書店.
- 長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎編 (2009) 自閉症児のための社会性発達支援プログラム. 意図と情動の共有による共同行為. 日本文化科学社.
- 長崎 勤・小野里美帆 (1996) コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—. 日本文化科学社.
- 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀 (1998) スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店.
- 長崎 勤・吉村由紀子・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.
- 西原数馬・吉井勘人・長崎 勤 (2006) 広汎性発達障害本児に対する「心の理解」の発達支援: 「宝探しゲーム」による「見ることは知ることを導く」という原理の理解への事例的検討. 発達心理学研究, 17(1), 28-38.
- 野澤和恵・藤平未来・小野里美帆 (2016) 自閉症スペクトラム児における他者の欲求意図理解にいたる過程—日常的文脈における欲求質問獲得の支援を通して—. 特殊教育学研究, 54(3), 189-197.
- 小野里美帆・長崎 勤 (2003) 自閉症幼児に対する「指さし理解」の指導—「宝探しフォーマット」による指導と家庭課題を通して—. 心身障害学研究, 27, 183-191.
- 大井 学 (1995) 言語発達の障害への語用論的接近. 風間書房.
- 大井 学 (1998) コミュニケーションか支配か—語用論的アプローチの展望—. 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀. スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店. 221-229.
- 大谷博俊・小南 霞 (1999) 自閉症児に対する前言語的コミュニケーション指導—共同行為ルーティン「クレープ作り」を通して—. 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 9, 37-43.
- Piaget, J. (1953) *The origin of intelligence in the child*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. 谷村 覚・浜田寿美男訳 (1978) 知能の誕生. ミネルヴァ書房.
- Prizant, B. & Wetherby, A. (1989) Enhancing language and communication in autism: From theory to practice. In G. Dawson(Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*, 282-309. Guilford Press.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., & Rydell, P. J. (2000) Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant(Eds.) *Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E, Laurent, A.C., & Rydell, P.J. (2006) *The SCERTS Model*. A

- comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorder. Paul H. Brookes Publishing Co.
- 佐竹真次 (1998) コミュニケーション促進の技法. 長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀. スクリプトによるコミュニケーション指導—障害児との豊かなかわりづくりをめざして—. 川島書店. 35-48.
- 佐竹真次 (2000) 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の実践研究の成果を中心に—. 山形保健医療研究, 3, 83-97.
- 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.
- 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.
- 関戸英紀 (1998) 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.
- 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.
- 関戸英紀・川上賢祐 (2006) 自閉症児に対する「ありがとう」の自発的表出を促すルーティンを用いた言語指導—異なる場面での般化の検討を中心に—. 特殊教育学研究, 44(1), 15-23.
- 関戸英紀・永野実生 (2014) 自閉症児に対する並行指導法を用いた「ありがとう」の始発の形成とその般化促進—日常生活での場面般化を中心に—. 特殊教育学研究, 52(4), 251-262.
- 下平弥生・宮崎 眞 (2012) 自閉症児における携帯電話によるやりとり技能の促進—スクリプト・スクリプトフェイディング手続きを用いて—. 臨床発達心理実践研究, 7, 128-135.
- Skinner, B. F. (1957) Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995) Relevance: Communication and cognition, 2nd Edition. Harvard University Press, Cambridge, MA. 内田聖二・中達俊明・宋南先・田中圭子訳 (1999) 関連性理論—伝達と認知—第二版. 研究社出版.
- Snyder-McClean, L. K., Solomonson, B., McClean, J. E., & Sack, S. (1984) Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom, *Seminars in Speech and language*, 5, 213-228.)
- 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.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. 辻 幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子訳 (2008) ことばをつくる—言語習得の認知言語学的アプローチ—. 慶応義塾大学出版会.
- ヴィゴツキー (2003) 土井捷三・神谷栄司 (翻訳) 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山崎百子・新藤久和 (1997) 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.
- 吉井勘人・青嶋由美・森 秀昭・中込昭彦・長崎 勤 (2019) 「カフェ」スクリプトを用いた自閉スペクトラム症児と仲間とのコミュニケーション支援. 教育実践学研究, 24, 37-47.
- 吉井勘人・長崎 勤 (2002) 自閉症児に対する相互的コミュニケーション指導—共同行為フォーマツ

トと情動共有の成立を通して一. 心身障害学研究, 26, 81-91.

吉井勘人・長崎 勤・佐竹真次・宮崎 眞・関戸英紀・中村 晋・亀田良一・大槻美智子・若井広太郎・森澤亮介 (2015) 社会的ライフスキルを育む. ソーシャルスクリプトによる発達支援. 川島書店.

吉井勘人・若井広太郎・中村 晋・森澤亮介・長崎 勤 (印刷中) 自閉スペクトラム症児における意図共有を伴う協同活動の獲得過程: 特別支援学校の授業における共同行為ルーティンを通して一. 発達心理学研究.

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 18K13216 の助成を受けたものです。