

遅延エコラリアの顕著な — 自閉症児の指導に関する検討

佐竹 真次* 小林 重雄**

遅延エコラリアの顕著にみられた一自閉症児の、12カ月間(39セッション)にわたる臨床的訓練における言語反応の継時的分析を行った。当初、もっとも高頻度で出現していた遅延エコラリアが徐々に減少し、一方、適切発話が徐々に増加する傾向がみられた。また、適切発話のうち、拒否、要求、叙述の各伝達機能について増加傾向がみられた。このことは、ある種の伝達機能がかつて伴っていた非照応的または非象徴的言語反応である遅延エコラリアに、照応的または象徴的言語反応がとって代わるようになったためと考えられた。そして、この象徴性の発達は、臨床的訓練における言語学習によっても促進されたと考えられた。

キーワード：自閉症児 遅延エコラリア 象徴 伝達機能 言語訓練

1. 目的

本報告は、遅延エコラリアの顕著にみられた一自閉症児の、治療教育期間中における言語訓練の状況と発話内容の継時的変化を検討する予備的試みである。

言語の遅滞と逸脱した言語使用上の特質は自閉症の中心特徴の一つである。いわゆる逸脱した言語の例として引き合いに出されるものの一つにエコラリアがある。自閉症におけるエコラリックな行動を普通児の言語における繰り返しから区別するものは、それが長期間にわたって自閉症児の言語行動の広範な部分として残るといふ事実である。(Fay, 1969)。

エコラリアは即時エコラリアと遅延エコラリアの2つのカテゴリーに分けて考えられる。即時エコラリアは、モデルの言葉の提示の直後もしくは短い時間の後産出される繰り返しの言語行動である。一方、遅延エコラリアは、モデル提示後、相当の時間を経過して産出される繰り返しの言語行動である(Prizant & Rydell, 1984)。

即時エコラリアは、明らかな目的なく表出される意味のないおうむ返しと考えられたり(Lovaas, 1977)、自分の言語能力を超えた言語に直面させられた時に社会的接触を持続するための

初期の試みと考えられたり(Fay, 1973)したが、語用論的方法論から即時エコラリアの機能を分析したPrizantとDuchan(1981)は、即時エコラリアがコミュニケーションにおける機能を荷っており、それが7つの機能的カテゴリーに分類されることを見出した。

遅延エコラリアは、自己刺激的な行動の一種であると考えられた(Lovaas, Varni, Koegel, & Lorsch, 1977)が、PrizantとRydell(1984)は、遅延エコラリアの機能を分析し、それが相互作用的(やりとり、ルーティン終結的、相互作用の命名、情報提供、呼びかけ、肯定、要求、抗議、命令)・非相互作用的(無焦点的、場面連合、リハーサル、自己指示、非相互作用的命名)な機能を果たすために産出されている場合が多いことを指摘した。

PrizantとRydell(1984)の研究は、遅延エコラリアの特有の機能を見出そうと試みた、初めての体系的な研究である。しかし、これは3名の自閉症児を被験児とした横断的研究であり、遅延エコラリアに伴った機能の分類の輪郭を記述することにとどまった。そして彼らは、将来の研究において、象徴性の発達に従って遅延エコラリアがさまざまな状況や対象物について使用されるようになり、のちに適切な発話形式の出現が増加するかどうかを確認する必要があることを示した。そのた

* 心身障害学研究科 ** 心身障害学系

めには、被験児の相互作用場面における発話の、長期間にわたる継時的資料の収集と分析が必要である。

本報告では、資料収集の方法論上の制約から、遅延エコラリアの機能分析にまでは立ち入らず、おもに全発話中の遅延エコラリアと適切発話の割合の継時的変化、および、適切発話の機能の継時的変化を問題にした。

PrizantとRydell(1984)の仮説に従うと、本報告の対象児においては、治療教育における言語訓練によって象徴的活動が徐々に形成されれば、それに従って遅延エコラリアが減少し、一方、適切発話が増加するという傾向がみられるはずである。したがって、本報告は、一自閉症児に対する言語訓練の結果が、彼の遅延エコラリアと適切発話の増減に影響を及ぼしかどうかを、発話内容の継時的変化を追う中で検討することを目的とする。

2. 方 法

(1) 対象児の概要

T.S.(昭和55年8月生男児):資料収集期間(昭和61年4月~昭和62年3月)のT.S.は5歳8カ月~6歳7カ月にあたる。家族構成は、両親、本児、弟(2歳半)の4人。

生育歴:出産は難産であった。予定日陣痛なし。入院後、一応退院して自宅で破水し、2日後に出産。吸引分娩、仮死出産。体重3,360g。よく笑い、特に異常は感じられなかった。

1歳近くになって、指差し行動の欠如に気付いた。喃語は弟と同様に普通にみられたと記憶している。11カ月~12カ月目頃、歩行器使用中に右側頭部をぶつけたことがあった。歩行開始1歳1カ月、その時点でことばは認められなかった。要求はクレーン反応で行っていた。歩き出してからは、勝手に動き回ることが目立った。

3歳児健診では、単語の音声反応はいくらかみられたが、事物と対応したものではなかった。3歳10カ月のとき、Mクリニックで診察をうけ、EEGでは左側頭部に限局性の徐波が認められるといわれた。しかし、医学的治療の必要はなく、ことばの指導の必要があると助言された。3歳台の後半から、事物や事態とは対応しない2語文がたまにみられるようになった。4歳3カ月のとき、K児童相談所でことばの遅れを指摘され、その後週1回の指導を受ける。そこでは、トランポリン

に固執し、また、黒板などに書くことにもこだわっていた。1~2分の間は椅子に座っていることができた。

4歳頃から発声できる単語の数が増加したが、ひとりご的な反応が目立っていた。しかし、要求語についてはときに対应的に用いていた。4歳8カ月より幼稚園に入園したが週に3日で午前中の2~3時間という条件であった。カーテンにぶら下がる、他児を押ししたり、だきついたりする、バスに乗ってエンジンをかける、などの不適切行動や集団に入っていけない、友だちと遊べない、などの不適応行動がみられた。

5歳6カ月の時、T大学知能障害学研究室に、ことばの遅れを主訴として来談し、エコラリア、視線が合わない、などが目立ち自閉症と判断された。5歳8カ月より毎日通園できる幼稚園に移動した。5歳9カ月より、T大学の研究室で週1回約1時間の訓練が開始された。

訓練開始時(5歳9カ月)の状態:訓練当初のT.S.は落ち着きがなく、場面にそぐわない発話(特に遅延エコラリア)が多くみられた。紙とペンをもつと、特定の図形を強迫的に描きつづけた。言語指示に従うことがほとんどなく、自分勝手に動き回ることが多かった。視線も合いにくく、机上での学習課題に対する注視も困難であった。課題学習場面にあきたりすると、訓練者を見て「がまん、がまん」などと発話することもあった。T.S.が自発的に描いた人物を、DAM人物画知能検査によって評定したところ、MAが3歳6カ月、IQが62であった。この時期に、絵画語彙発達検査と大脳式知能検査の実施を試みたが、T.S.が指示を理解できず、また、着席もほとんど持続しなかったために、これらの実施は不可能であった。

(2) 訓練手続き

T大学のプレイルームで週1回約1時間の訓練を行った。次年度の就学にむけて、学習態度の形成が重要であると考えられた。そこで、①着席して課題に取り組む行動の形成と、②指示に従う行動の形成を目標とした。

訓練技法としては行動療法的手法を用い、強化刺激としては、笑顔と言語賞賛、くすぐりと頭などで、だっこ、ふり回しなどを用いた。課題学習としては、呼名に対する返事・あいさつ、動作模倣、カラーマッチング、絵カード命名、動作絵カードによる二語文表出、絵カード分類、描

Table 1. 課題学習の実施状況

課題	セッション																																																	
	月	日	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39									
呼名あいさつ	4/18	25	5/2	9	16	23	30	6/6	13	20	27	7/4	11	18	25	9/5	12	19	26	10/3	17	24	31	11/7	14	21	28	12/5	12	19	1/9	16	23	30	2/6	13	20	27	3/6											
カラーマッチング																																																		
絵カード命名																																																		
絵カード選択																																																		
パズル																																																		
描画																																																		
線ひき																																																		
トレーニング																																																		
コピーイング																																																		
二語文																																																		
絵カード分類																																																		
絵と文字のマッチング																																																		
文字弁別																																																		
文字読み																																																		
文字トレーニング																																																		
文字コピーイング																																																		
はさみの使用																																																		
動作模倣																																																		
御用学習																																																		
数マッチング																																																		
数え方																																																		
サーキット																																																		

画、絵・文字マッチング、文字読み・トレーニング・コピーイング、数え方、サーキットプログラムなどである(小林, 1980)。これらをセッションごとに選択的に、段階的に組込んでプログラムは構成された。課題学習の実施状況は Table 1 に示した。

筆者らの他に 8 名の学生が訓練スタッフとして参加した。それぞれの訓練セッションには、スタッフから主訓練者 1 名と副訓練者 1 名が出て訓練にあたり、担当訓練者はセッションごとにローテーションさせた。

T.S. の訓練においてもっとも重要な言語反応については、遅延エコラリア、即時エコラリア、叫び声に対して可能な限り無視する。一方、場面や事物に対応した適切な自発的言語反応については、対話的に応じたり、強化操作を行うこととした(分化強化)。

データ記録は、課題学習についてはノートの頁の左側に、訓練者が提示した課題とその提示法を、右側に子どもの反応をメモした。言語反応については、ノートの頁を 3 列に区切り、左列に場面の

説明(訓練者の主な発話を含む)をメモし、中列に場面や事物に対応した適切発話をメモし、右列に場面や事物に対応しない不適切発話をメモした。記録者は、課題学習について 1 名、言語反応について 1 名割り当てられ、訓練者と同様セッションごとにローテーションさせた。なお、言語反応の記録は、実施できなかったこともあり、記録されたのは 39 セッション中 25 セッションであった。

言語反応のデータでは、不適切発話を、場面や事物、訓練者の発話との関連性、および言語形式に基づいて、遅延エコラリア、即時エコラリア、叫び声の 3 種に分類した。また、命名や構文の練習のために誘発された模倣反応は、課題性が強い場合適切発話には算入しなかった。一方、適切発話は、川崎ら(1987) の分類に従って、応答、拒否、要求、叙述の 4 種に分類した。

3. 訓練経過と訓練結果

(1) 課題学習の経過とその結果

セッション開始時点における T.S. は、学習場面に対する抵抗を顕著に示し、訓練者の指示に従う

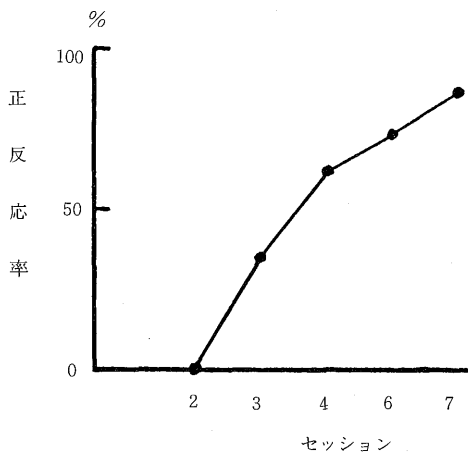


Fig. 1. カラーマッチングの正反応率

行動が形成されていなかった。そこで、言語指示に従う行動を形成するために、カラーマッチング、動作模倣等を中心にしてプログラムは構成された。

カラーマッチング課題では、赤、青、黄のうち2色の色板を子どもの前に並べ、訓練者が1つの色板を持ってT.S.に示し、「～ちょうだい」という教示と同時に手をさし出し、子どもにその色の色板を選ばせ、手渡しさせた。各セッションで6回から14回試行した。第2セッションでは、すべての試行で訓練者のマニュアル・ガイダンスや指さしのプロンプトが必要であった。しかし、セッションを重ねるごとに正反応率が上昇し、第7セッションには85.7%の正反応率となった (Fig. 1)。また、着席に対する抵抗、離席頻度、指示を聞かずに色板で勝手に遊ぶなどの行動はセッションを重ねるに従って減少していった。

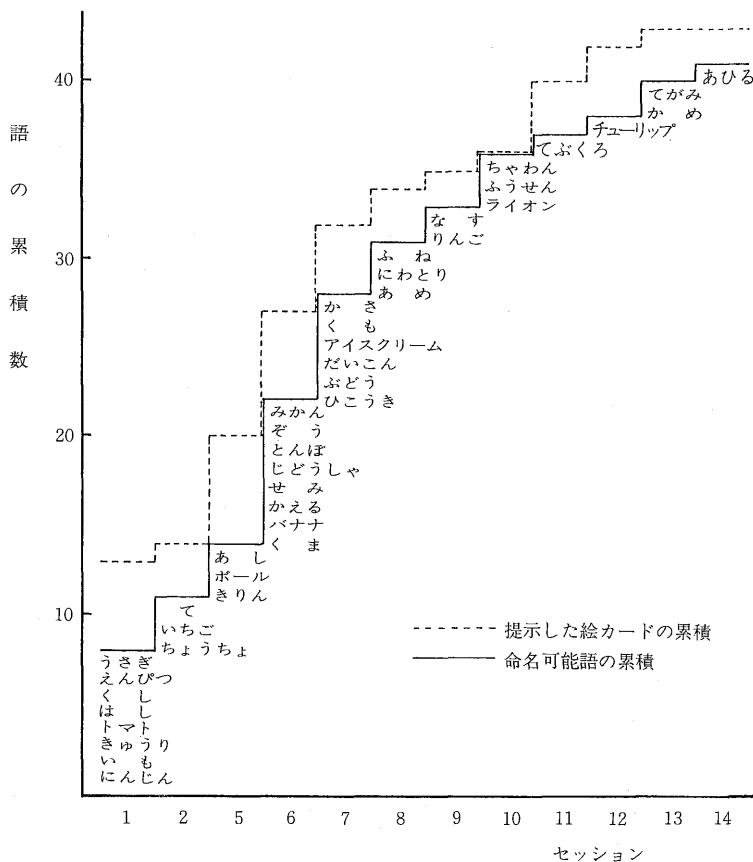


Fig. 2. 絵カードに対する命名のレパートリーの累積

動作模倣課題では、T.S.と向かい合っ動作を提示し、「まねして」などの言語指示を与えて活動を促した。正反応に対し、言語賞賛などの後続操作を行った。第7セッションには、バンザイ、手を鼻、手を口、手を目の4つの動作模倣レパトリーが確認され、第18セッションでは、手を横、手を前、手を耳など、合計15種類の模倣が可能となった。

さらに、表出言語のレパトリーの確認と増大のために、絵カードによる命名訓練と動作絵カードによる二語文の表出訓練を行った。

命名訓練では、絵カードを提示して「これなあに？」と質問し、正反応に対して言語賞賛、頭などで強化操作を行った。無反応、誤反応に対してはモデルを提示し、模倣できたら強化操作を行い、次に、確認のための質問を再び行った。第1セッションの時点では8語の命名が可能であり、第14セッションまでには合計41語の命名が可能であることが確認された (Fig. 2)。

二語文表出訓練では、拡充模倣の手続き (増田, 1984) を用いた。すなわち、動作絵カードを提示して「なにしてる？」と質問し、「…(を)～ている」という正反応に対して強化操作を行う。無反応、誤反応、部分的反応に対してはモデルを提示し、模倣できたら強化操作を行う。そして、確認のための質問を再び行うという手順である。格助詞「を」を伴わなくても正反応とした。課題とした二語文は Table 2 に示されている。各動詞クラスに対応する疑似多層ベースライン計画によった。なお、動詞クラスによって絵カードの種類が2

Table 2. 二語文表出訓練に用いた文

りんごを食べてる	本をを見る
おそばを食べてる	テレビをを見る
おにぎりを食べてる	
ごはんを食べてる	手を洗ってる
プリンを食べてる	顔を洗ってる
カレーを食べてる	からだを洗ってる
	くつを洗ってる
牛乳を飲んでる	お皿を洗ってる
お水を飲んでる	
ジュースを飲んでる	パーマンをかいてる
お茶を飲んでる	ドラエモンをかいてる
スープを飲んでる	りんごをかいてる
	くるまをかいてる

～6と差があるが、データ表示は、クラス間比較の便宜上、あえてパーセンテージで行った。同一セッション内で多種の動詞クラスが導入されると、混乱の増加がみられたが、第39セッションには、「…見てる」で100%、「…洗ってる」で75%、「…食べてる」「…飲んでる」「…かいてる」で50%の正反応率となった (Fig. 3)。

その他の課題においてもマッチング、動作模倣、命名、二語文表出課題と同様の進展がみられた。

訓練開始から8カ月後のCA 6歳4カ月時点で、3種の心理検査を実施した。このころには、簡単な指示理解も可能となり、着席も10～15分程度なら持続するようになった。絵画語彙発達検査 PVA 3歳4カ月, VQ53; 大脇式知能検査 MA 2歳10カ月, IQ45; DAM 人物画知能検査 MA 5歳0カ月, IQ79であった。

(2) 言語反応の結果

ノートに筆記記録された T.S.の言語反応を4

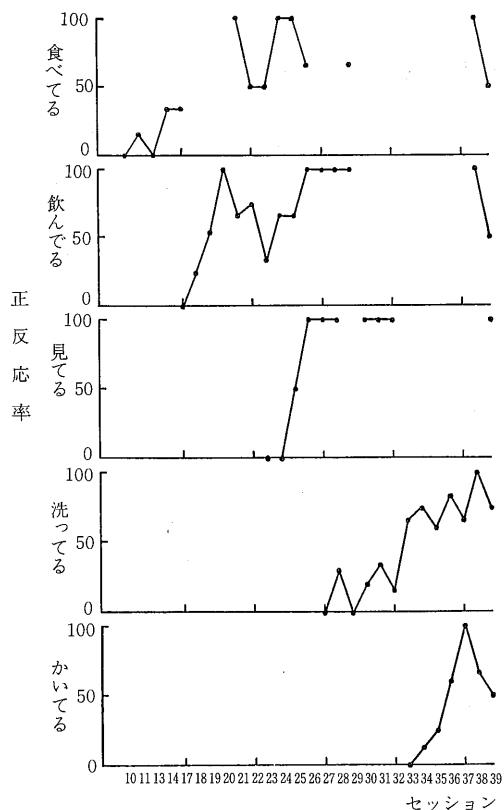


Fig. 3. 動作絵カードに対する二語文の初発反応の正反応率

種類に分類した。

遅延エコラリアは、場面にかかわりなく、決まりきったワンパターンの答を言ったり、独り言のように過去の経験を述べるような、独特なパターンの不適切な言語反応と定義した。例えば、サワヤカ、シンカンセン、アシックス、ゴキゲンヨー、ガマンガマン、マダマダ、コンバンワ、オチャワイトウエン、モモヤ、ハットリクン、ミトコーモン、ニホンバシ、バルカン、オサシミワなど一語レベルのものが、場面に対する適切性の認められない状態で表出された。これらの語の中には、毎回高頻度で出現するものもいくつかあった（ガマンガマン、サワヤカ、ミトコーモンなど）が、大部分はその回ごとに異なっていた。

即時エコラリアは、会話上の適切性から逸脱した、相手が言ったことばを即時にくり返す言語反応と定義した。

叫び声は、発声器官を強く緊張させた状態で、1、2の単音やそのくり返しなどを発する、言語

形式を持たない音声反応と定義した。

適切発話とは、場面との対応性や会話上の適切性を満たすような言語反応と定義した。

以上の4種類の言語反応の出現頻度を Fig. 4 に示した。1回のセッション中に記録された T.S. の言語反応の頻度は、79から358であり、平均は178.1であった。遅延エコラリアの出現頻度は、第3セッションの116から大きく変動しつづけ、第19セッションで期間中最多の245となり、第20セッションでは期間中最少の28となった。第32～35セッションでは、出現頻度が40～60となった。このように、遅延エコラリアの出現頻度はセッションによって極端に異なったが、わずかながらの減少傾向がみられた。即時エコラリアは、出現頻度が非常に少なかった。叫び声の出現頻度は、変動が大きいですが、増減傾向はみられなかった。適切発話の出現頻度は、第3セッションの27から大きく変動しつづけ、第27セッション以降になって50～60付近に安定するようになり、第30セッショ

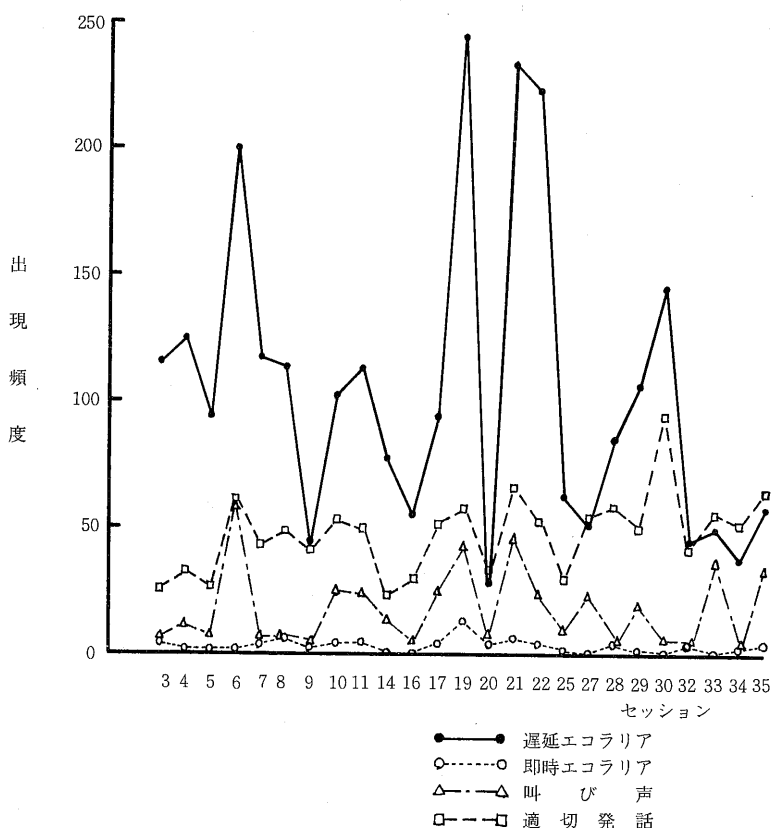


Fig. 4. 各種の言語反応の出現頻度

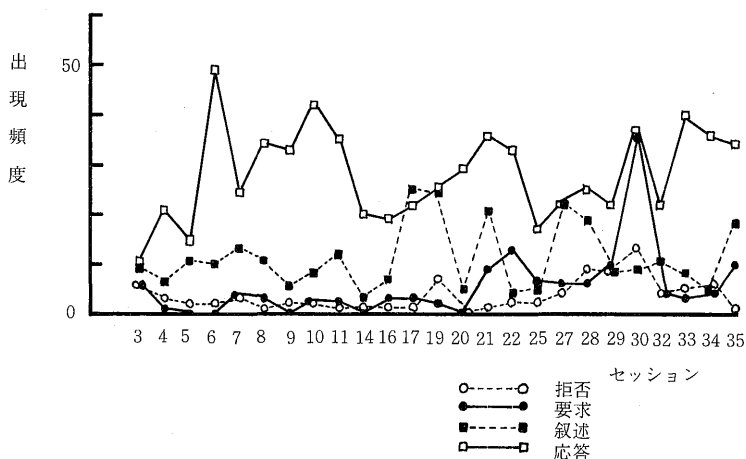


Fig. 5. 適切発話における各機能の出現頻度

ンには95となった。

適切発話における各機能の出現頻度を Fig. 5 に示した。機能分類は、場面上の文脈の情報と言語形式に基づいて行われた。

拒否については、「やだよー」「やだよだ」という反応が多く、前半はほぼ5回以下に留まっていたが、後半になって第28セッション以降6～10回になることもしばしばみられた。要求については、初期の段階では「かして」「ちょうだい」など一語での反応が多かったが、後半になると「あけてちょうだい」「マジックかしてちょうだい」など、二、三語文での反応もみられるようになってきた。また、出現頻度も、初期にはほとんど5回以下であったが、後半になるにつれて6～10回のことも多くなり、第30セッションには36回にもなった。叙述については、自発的な命名、「こけこっこおかあさん」などや、活動に伴って表出される叙述的反応、ハンバーガーのミニチュアを手にとり、「ハンバーガー、あっちち、むしゃむしゃ」などが、初期には5～13回程度であったが、第17セッション以降には20回前後にもおよぶことがしばしばみられた。以上、拒否、要求、叙述の各機能については、わずかながらも増加傾向がみられた。応答は、「これなあに?」「なにしてる?」などの訓練者の問いかけに対する応答的命名や「やりたい?」に対する「やる」などの反応であった。応答の出現頻度は各回のセッションによって変動性が高く、増減傾向は明らかでない。

4. 考 察

課題学習における結果から、約12カ月間にわたる39回のセッションの中で、治療目標であった指示に従う行動の形成、着席して課題に取り組む行動の形成がほぼ達成されたと考えられた。また、課題学習そのものにおける進歩もみられた。このことは、これまで小林(1980)や小林・杉山(1984)によって報告されてきた、自閉症児に対する行動療法プログラムの有効性を支持するものであろう。

ところで、このようなプログラムと手続きによって訓練した期間における、自閉症児の言語反応を分析した結果が報告されたことは、これまでほとんどなかった。ここでは、T.S.の言語訓練と言語反応の継時的変化との関係について考察する。

39回のセッションの中で、T.S.の言語反応のうち、最も高頻度に出現していた遅延エコリアの出現頻度は大きく変動をくり返したが、わずかながらの減少傾向がみられるように思われた。一方、適切発話は徐々に増大した。また、適切発話のうち、拒否、要求、叙述の各伝達機能について増加傾向がみられた。

伝達機能は、本来前言語段階から成立しているものであり、(Bates, 1975, 1979)、特定の言語形式が伴わなくても場面上の文脈的信息から推測されうるものである。したがって、遅延エコリアを伴う発話行為も、ビデオに記録された文脈的信息を分析すれば、その伝達機能を特定することができるはずである (Prizant & Rydell, 1984)。しかしながら、本報告の資料は筆記記録によったた

めに、必要な文脈の情報を十分に記述することができず、遅延エコラリアを伴う発話行為の機能を分析することはできなかった。この点に筆記記録の限界があると思われる。

ところで、適切発話において拒否、要求、叙述の伝達機能が増加したということは、ある種の伝達機能がかつて伴っていた非象徴的言語反応である一部の遅延エコラリアに、照応的または象徴的言語反応がとって代わるようになってきたためであると考えられるであろう。このことは、一たん真の象徴的活動が達成されると、遅延エコラリアと呼ばれているものの多くが、より適切な言語体系によってとって代わられる、というPrizantとRydell(1984)の見解と一致するものである。

第6、第19、第21、第22、第30セッションにおいては、遅延エコラリアの出現頻度が極端に高くなっている。この理由は、記録からは明らかにし得なかった。おそらくは、各セッションにおけるT.S.自身の個体内要因や、場面、学習課題、担当者等のセッティング上の要因による自己刺激的反応や、自己制御的反応も多く含まれているものと思われる。このように、遅延エコラリアの出現頻度には、極端な不安定さがみられることから、遅延エコラリアが適切な言語反応によってとって代わられるといっても、決して単純な過程において進行するものではないと考えられる。

ともあれ、ある種の遅延エコラリアから適切な言語反応への移行には象徴性の発達が大きく関与していると思われるが、この訓練期間中、T.S.の象徴性はどのようにして発達したのだろうか。要求発話の中には「えんぴつちょうだい」(第19セッション)、「あおかして」(第28セッション)など、自発的叙述発話の中には「うさぎ」(第21セッション)、「トマト」(第27セッション)、「ジャブジャブおかお あらってる」(第32セッション)など、カラーマッチングや絵カード命名、二語文等の訓練で習得した言語形式を用いることもあり、課題学習の結果がT.S.の象徴的発話に影響を及ぼしていることが示唆される。ただし、直接訓練しなかった言語形式も象徴的発話として多く出現している。たとえば、要求の「セロテープは？」(第22セッション)「マジックかしてちょうだい」(第30セッション)「やってちょうだい」(第30セッション)や叙述の「おやさいかけた」(第20セッション)「たべ

ものおやつ」(第20セッション)などである。このような反応は、課題の周辺部分での訓練者とのやりとりや、日常の母親等とのやりとりの中で習得されてきたものと考えられる。

以上のことから、行動療法的治療教育プログラム(小林, 1980; 小林・杉山, 1984)によるアプローチは、対象児の象徴的活動の発達をも促進し、象徴性の発達が、遅延エコラリアのような非象徴的言語反応から象徴的で適切な言語反応への移行を促すことになったと考えられた。また、適切な言語反応は遅延エコラリアよりも、大人によって適切に応じてもらえることが多く、このような分化強化的随伴性も、遅延エコラリアから適切な言語反応への移行を促す要因となったと考えられる。

ところで、伝達機能を分析する際、特に叙述的機能が相互作用的であるか非相互作用的であるかということは重要な問題である(Wetherby & Prutting, 1984)が、筆記記録からはそれを特定するのに必要な情報は得られなかった。今後は相互作用性にも焦点を当てたデータ収集と分析が必要である。また、課題学習場面のように制限的な場面よりも非制限的な自由反応場面において、エコラリア等の不適切な言語反応が少なくなり、適切な言語反応が多くなることを筆者らは観察しており、両場面間での継時的比較を行っていくことも必要であると思われる。

謝 辞

本報告のセッションを担当し、資料のまとめに協力して下さった溝上浩一、吉元英志、青木暁乃、前津貴子、宇井ひさ江、遠藤直子、春山治三郎、柘植雅義、山田千枝、野呂文行、原篤成、滝口直美の各氏に感謝いたします。特に遠藤直子、山田千枝両氏には発話記録の集計に膨大な時間をさいて頂きました。また、セッションミーティングのときご助言を頂きました前川久男先生、杉山雅彦先生に感謝いたします。

文 献

- 1) Bates, E., Camaioni, L., and Volterra, V. (1975) : The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- 2) Bates, E. (1979) : The emergence of symbols : Cognition and communication in

- infancy. Academic Press.
- 3) Fay, W.H. (1969) : On the basis of autistic echolalia. *J. Comm. Disor.*, 2, 38-47.
 - 4) Fay, W.H. (1973) : On the echolalia of the blind and of the autistic child. *J. Spe. Hear. Disor.*, 38, 478-489.
 - 5) 川崎葉子, 清水康夫, 小熊順子(1987) : 自閉症の発話と指さし行為の出現. *発達障害研究*, 8, 4, 56-65.
 - 6) 小林重雄 (1980) : 自閉症児. 川島書店.
 - 7) 小林重雄, 杉山雅彦(1984) : 自閉症児のことばの指導. 日本文化科学社.
 - 8) Lovaas, O.I. (1977) : The autistic child : Language development through behavior modification. Irvington. 梅津耕作 (監訳) (1979) 自閉児の言語, 岩崎学術出版社.
 - 9) Lovaas, O.I., Varni, J., Koegel, R., and Lorsch, N. (1977) : Some observations on the nonextinguishability of children's speech. *Child Devel.*, 48, 1121-1127.
 - 10) 増田協子(1984) : 拡充模倣と構文の指導. 小林・杉山 (編) 自閉症児のことばの指導. 日本文化科学社, 224-230.
 - 11) Prizant, B.M., and Duchan, J.F. (1981) : The functions of immediate echolalia in autistic children. *J. Spe. Hear. Disor.*, 46, 241-249.
 - 12) Prizant, B.M., and Rydell, P.J. (1984) : Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children. *J. Spe. Hear. Res.*, 27, 183-192.
 - 13) Wetherby, A.M., and Prutting, C.A. (1984) : Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *J. Spe. Hear. Res.*, 27, 364-377.

Summary

On Training of an Autistic Child with Remarkable Delayed Echolalia

Shinji Satake Shigeo Kobayashi

An autistic child who exhibited remarkable delayed echolalia was trained for 12 months through 39 sessions. His language responses were longitudinally recorded and analyzed. The delayed echolalic utterances which occurred in the highest frequency at the beginning of the sessions gradually decreased, whereas the appropriate utterances gradually increased. Also, certain sorts of communicative functions among the appropriate utterances, such as refusal, request, declarative, showed a tendency to increase. This may be due to the fact that a referential or symbolic utterance gradually took the place of a nonreferential or nonsymbolic delayed echolalic utterance accompanied by a specific sort of communicative function. Such development of symbolic utterances appeared to be promoted by the language learning in the clinical training.

Key word: autistic child, delayed echolalia, symbol, communicative function, language training