

資料

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—

小野里 美 帆*・長 崎 勤**

2歳台の自閉症児に対し、「宝探しフォーマット」と家庭課題を用いて指さしへの注視と応答の習得を目的とした指導を行い、習得経過について検討を行った。「宝探し」は、2つのうち1方に玩具の入ってる箱を提示し、他者が玩具の入ってる箱を指さしにより教示するという手続きをとった。家庭では、情報提示、叙述など多様な文脈において指さし手がかりを用いた働きかけを行ってもらった。指導の結果、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になり、同時に、指さし出現前に他者からの働きかけを「待つ」という行為も生じた。また、指導場面以外においても、様々な文脈において他者からの指さしに応じる行為が生じた。

キー・ワード：自閉症幼児、指さし理解、家庭課題

1. 問題と目的

言語・コミュニケーション発達において共同注意 (joint attention) が重要な役割を果たしている。共同注意とは、他者との間で対象に対する注意を共有 (share) する行動 (Tomasello, 1995¹⁾) である。

Bruner (1983²⁾) は、共同注意の発達には2つの段階があることを指摘している。それによると、第1段階は、生後2ヶ月頃からみられる子どもが大人と直接視線を合わせる行動 (eye-contact) であり、第2段階は6, 7ヶ月頃にみられ、1つの事象を乳児と大人が共に見るといった狭義での共同注意の成立である。この2つの段階では、共有の対象と主導性において大きな相違がみられる。第1段階では、子どもと大人の二者間での注意の共有であり、注意共有の主導者は大人にあるのに対し、第2段階では、子

ども一対象—大人の三者間での注意共有であることに加え、子どもが主導性をもつようになる。子どもが大人の注意を方向付けるために出現する行動の1つに、1歳頃に獲得される指さし (pointing) がある。近年、Mundy, Sigman and Kasari (1990³⁾) をはじめとする研究から、指さしは、他者と事象を共有するという Bruner の示した第2段階の狭義の共同注意において重要な指標であることが指摘されるようになっている。

自閉症児は、この共同注意の成立が困難であることが多くの研究から指摘されている。MAを一致させた知的障害児に比べ、その出現が少ないこと (Landry & Loveland, 1988⁴⁾) や、健常児においては、共同注意の成立と同時期にさかんに生起するようになるコミュニケーション行動の種類および頻度が自閉症児では少ないこと (Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986⁵⁾) が指摘されている。近年では、CA 18ヶ月時に指さし理解ができないことが、自閉症判別の指標と

*筑波大学心身障害学研究所

**筑波大学心身障害学系

なるとして、自閉症の早期発見に適用した研究もある (Baron-Cohen, Cox, Baird, & Swettenham, 1996¹¹⁾)。共同注意が、後の様々な行動にとって重要な役割をもつことを考慮すると、共同注意に着目して自閉症児に対する早期支援を行う必要があると考えられる。

指さしと関連づけられる狭義の共同注意には、showing に代表される、自己が他者の注意を方向付ける「始発」の共同注意と、他者の指さした対象を注視するという「応答」の共同注意という2種類の行動が存在する。健常児の場合、この両者の獲得時期に大きな差がみられない (Tomasello, 1995¹²⁾) が、自閉症児においては、始発の共同注意は、持続的な困難性があるものの、応答の共同注意は他機能と関連しながら獲得されてゆくことが指摘されている。

すなわち、Mundy, Sigman and Kasari (1994⁹⁾) は、自閉症幼児 31 人を対象に調査した結果、指さしの理解をはじめとする応答的共同注意は、MA 20ヶ月未満の自閉症児には困難であるが、MA 20ヶ月以上になると可能になることを明らかにした。MA の上昇のみが共同注意の獲得を規定するか否かはさらに議論の余地があるものの、Mundy ら (1994⁹⁾) の研究は、自閉症児における応答的な共同注意の習得可能性を示すものである。

共同注意の支援において重要なのは、注意の対象と文脈である。Butterworth and Jarret (1991¹⁴⁾) は、注意の対象を共に注視する行為を「共同注視」とし、その発達を3つの段階に分けて述べた。それによると注意の対象は、大人と同じ方向への注視、視野内への対象の注視、視野外への対象の注視へと変化するとされている。このことから、関わりのおおむねと取れない対象児に対する共同注意の支援においては、まず同じ方向への注視や視野内への注視から開始することが必要ではないかと考えられる。

さらに、共同注意行動の目的が他者との事象の共有であるならば、共同注意は、他者との間で繰り返し経験された文脈において、より生じやすいと考えられる。

別府 (1996²⁾) は、シャボン玉遊びという身近な文脈を用いて健常児と自閉症幼児に対し、後方向の指さしを注視するという指さし理解課題を実施した結果、Butterworth ら (1991¹⁴⁾) が指摘した1歳6ヶ月よりも以前に自閉症幼児にも、共同注意が確認されたことを指摘している。このことから、他者との事象の共有が困難である自閉症児への指導においては、子どもにとってより身近な文脈を繰り返すことが効果的であると考えられる。

ところで、他者との関わりがほとんど持てない自閉症幼児に対する支援において重要なのは、家庭における関わりについての支援である。自閉症児のもつコミュニケーションの問題は、さらに他者とのコミュニケーション機会を減少させることにつながるため、発達初期には、他者と関わる手段の習得と並行して、家庭における具体的な関わり方を提示することが重要であると考えられる。しかしながら、指導場面で使用しているフォーマットをそのまま家庭に適用するのは、指導手続き上の困難さや母親と子どもとの関わりにおいて不自然さを生じさせると考えられる。そこで、家庭では、日常的に生じる様々な文脈を用いることが有効であると考えられる。一方で、幼児期の子どもに対し、大人は様々な伝達機能をもつ指さしを使った働きかけを行っていると考えられる。大別すると、「指示」や「質問」といった実用的機能と、相互伝達の機能をもつ「叙述」の機能である。これまで、自閉症児において、どのような伝達機能をもつ指さし理解が可能なのか、また伝達機能により指さし理解の成立時期が異なるのか否かについては明らかにされておらず、指さし理解を支援する際に、どのような伝達機能をもつ指さしから導入すると有効なのかを特定するうえでも、検討する必要がある。さらに、家庭支援という位置づけにおいて考えると、大人からの働きかけが「指示」や「質問」という実用的な伝達機能にのみ偏ることは、「今、ここ」(now and here) の生活を楽しみ、身近な大人との相互的関わりの中で情動的な満足を得るという観

点から必ずしも適切とは言えず、実用的な伝達機能と並行して、相互伝達機能による働きかけを行ってゆくことが必要であると考えられる。

応答的な共同注意の中でも、指さしの理解は、言語獲得の基盤となるだけでなく、言語に比べ、視覚の手がかりを伴うという点で働きかけの手段としてわかりやすく、共同注意の成立によるコミュニケーション機会や学習機会の拡大につながると考えられる。すなわち、他者との関わりについての活動 (activity) を活性化させ、社会的行為への参加 (participation) をより拡大させることにつながると考えられる。

以上から、本研究では、自閉症幼児に対し、指導場面と家庭課題による指さしへの注視及び応答を目標とした応答的な共同注意を促す指導を行い、指さしへの応答の出現の仕方についてより詳細な知見を得ることを目的とした。加えて、家庭課題において、「指示」をはじめとする実用的機能と「叙述」をはじめとする相互伝達機能による指さし提示を行うよう支援し、それらの働きかけと自閉症児の応答的な指さし理解成立時期との関連性について事例に基づく検討を行うこととする。

II. 方法

1. 対象児

A 児。男児。指導開始時の CA は 2 歳 4 ヶ月。2 歳 5 ヶ月時に児童精神科医により自閉症と診断されている。1 歳 3 ヶ月時に、それまで出現していた言語が消失している。指導開始の 2 歳 4 ヶ月において、新版 K 式発達検査による DA は 1 歳 8 ヶ月 (姿勢・運動：2 歳 4 ヶ月、認知・適応：1 歳 8 ヶ月、言語・社会：1 歳 4 ヶ月)、DQ 69 であった。CAP (長崎・小野里, 1996¹⁰⁾) によるコミュニケーションプロフィールは要求伝達系、音声言語理解、表出がそれぞれ 2.5 レベル (7 ヶ月相当)、相互伝達系 (他者と関わること自体が目的) 1.5 レベル (4 ヶ月相当) と、相互伝達系が他側面よりも 3 ヶ月の遅れを示していた。主な要求手段は泣き、ぐずりやクレーンであった。視線を合わせることはほとんどな

く、パズルの操作等、ごく簡単な操作模倣は可能であったが、呼びかけや指示に対する反応はみられなかった。ジャーゴン様の発声を文脈に関係なく、特に機嫌の良いときに行っており、エコラリアはみられなかった。身体遊びを好み、ミニカーを走らせることや物を横に並べて遊ぶことが多かった。青色を好み、片手に青色の物を持っていることが多かった。多動性、注意の転導性は比較的高く、関わりにくさを助長する要因となっていると考えられた。

家族構成は母、父、姉の計 4 人。両親は本児の障害をある程度認識、受容しており、両親からは、指導開始時の療育に対する希望として、「本児とコミュニケーションをとれるようにしたい」「発達全般の促進」があげられていた。母親の関わり方は、本児の行動を追従することが多く、A 児にとって不快となるような不適切な関わりはほとんどみられなかった。

2. 指導目標

指導目標は、大人からの指さし (情報提示、指示、叙述) を注視し、適切に応じることとした。

3. 指導期間

指導期間は 7 ヶ月間。1 セッションは 10 分間とし、計 9 セッション実施した。

4. 指導形態

月 2 回 T 大学で実施。本児は、個別指導 (30 分)、小集団指導 (20 分×2 場面)、面接、家庭課題からなる指導プログラムに参加していた。本指導は、個別指導の 1 部である。

5. 手続き

本研究では、以下の(1)個別指導、(2)家庭課題の 2 つのアプローチから、指導目標の達成を支援する。

1) 個別指導

(1)「宝探し」フォーマットの設定

指導者は、対象児と机上での対面状態で、箱 (8 cm×15 cm×8 cm) を 2 つ提示した。2 つの箱のいずれかに玩具が入っており、指導者は、注意喚起を行った後、2 つの箱の一方を指さす。この間、本児が指導者の指さしの出現を「待ち」、

注視することが必要とされる。その後、本児が箱を開けて玩具を取り出したら「あった！／車だ！」などと言語化し、指導者と3-5分遊ぶ。試行数は誤反応による再試行も含めて1セッション10回。試行毎に提示する玩具の種類を変更した。

対象児は、音や光などの反応を伴う感覚遊具や特定のキャラクター、車、新奇な玩具が好みであることが事前調査により明らかになっており、それら玩具の種類を変えて提示することによって、関わりを持続することが可能であると考えた。

上記を「宝探しフォーマット」として構造化し、それを図示したものがFig.1である。フォーマットは、6つの主要素に分かれている。各要素における対象児の目標行動は以下の通りである。A「(対象児による)箱注視」(箱が2つ提示された際に、箱を注視する)→B「(箱提示直後に他者からの働きかけを)待つ」(箱注視後、指さし注視まで、前方〔箱及び指導者〕注視以外の粗大な身体活動を行わない。ここでの身体活動とは、手を出して箱を取ろうとする、他方を向く等の行為である)→C「指さし注視」(指導者が行う一方の箱への指さしを注視する)→D「箱をつかむ」(指導者が指さした箱に手を伸ばし、取る)→E「箱の中身を出す」(取った箱を開け、玩具を取り出す)→F「玩具で遊ぶ」(取

り出した玩具を用いて遊ぶ)である。

(2)指導計画

セッション1はプリテスト。セッション2以降は指導期とし、セッション9ではポストテストを実施した。

(3)援助方法

A「箱注視」、C「指さし注視」の要素についての段階的援助は、以下のとおりである。a 指さし提示(距離の調節：a-1 指を箱から離す〔分離型〕→a-2 指を箱に接触〔接触型〕)→b 指さしと音による提示(箱の上を指さしてつつき、音を出す)→c 実物提示(箱の位置を対象児に近づける)。対象児が、指さしを注視しない場合は、徐々にa→b→cと援助のレベルを下げていった。指さし提示における距離の調節は、秦野(1983⁹⁾)を参考にした。

D「箱を取る」要素については、誤反応(玩具の入っていない箱を取る)の場合、正しい箱を指さすというCの要素についての援助を行った。

他に、指さしへの注視を促すためにセッション2, 3は指導者が指サックをして指さし提示した。パターン化を防ぐために、セッション7, 8は指導者が本児の隣に並んだ位置で指さしを提示した。

2) 家庭課題

家庭課題は、対象児の発達や家族の要望に基

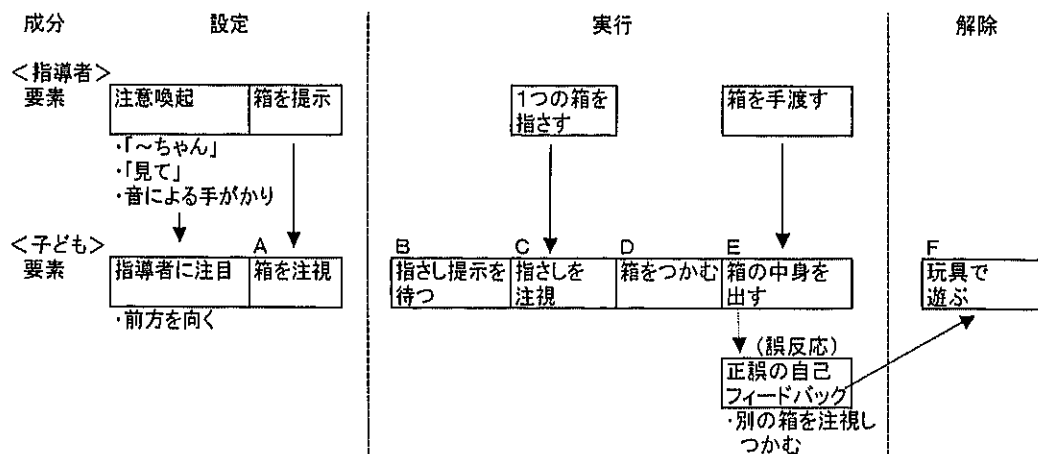


Fig. 1 宝探しフォーマット

づき、家族と相談し、理解と同意を得たうえで、1回に2つ程度決定した。指さし理解課題については、日常生活文脈の中で、指さしを用いた関わりの機会を増やすことを目的として、1日1回以上、以下の伝達機能による働きかけを行ってもらった。伝達機能は、実用的な機能である「指示」「質問」「確認」の他に、相互伝達機能として「情報提示」（対象児が必要としている情報を提示する）「叙述」を設定した。具体的な伝達機能とその使用文脈は以下の通りである。使用文脈は、指導開始時の家庭訪問時の対象児と母親の関わりの観察をもとに、選定した。

日常生活ルーティン内で繰り返し生起する行動の習得に際し、「指示」機能として指さしを使用してもらった（例、靴を指さして「靴はこうね」）。次に、「情報提示」機能として、対象児が車を横に並べる等の活動を行っている際に、床に散らばっているブロックを指さすなど、対象児の遊びを持続させる働きかけを行ってもらった。他に、対象児による要求伝達時に、要求対象物を提示する際に「これが欲しいの?」と言いながら対象物を指さす「確認」の機能としての使用、おやつの際に、2つの食品を提示し、「どっちがいい?」と尋ねながら対象物を指さすという「質問」機能、さらに、絵本の絵を指さしながら命名する「叙述」機能としてそれぞれ指さしを用いた働きかけを行ってもらった。指導手続きについては、家庭訪問時にモデル提示を行った。家庭での様子は、所定の用紙にエピソードとして記録してもらった。

なお、4ヶ月に1度の家庭訪問により、母親の記録について確認を行った。

6. 分析方法

1) 宝探しフォーマットにおける要素別の生起率

セッションごとに、宝探しフォーマットの要素別の生起率を算出した。各要素の操作的定義は手続きの項に示したとおりである。C「指さし注視」の要素については、援助なし（援助レベルのa）により遂行したもののみ正反応とした。なお、本児の体調が悪く、課題の遂行がで

きなかったセッション5については分析から除外した。

2) 指導場面以外の行動

宝探しフォーマット以外の指導場面や、家庭において、大人からの指さしによる働きかけに応じられた行動に関するエピソードを抽出し、文脈、対象物別に分類を行った。

3) 信頼性

宝探しフォーマットの各要素の行動の正反応及び生起率について、二者間の一致率を算出したところ、94.3%の一致率が得られた。

III. 結果

宝探しフォーマットの要素別に正反応率を算出し、図示したものがFig. 2である。セッション1(プリテスト)では玩具の入っていない箱を選択してしまうともう一方の箱を開けるという行動がみられた。このことから、箱に玩具が入っていることは理解していると考えられ、指導へ移行した。セッション2, 3では、指さしへの注視率は増加しなかったが、指導者の指サックに気づき、笑って手でつかむ（セッション2の8試行め）行動や、指さし提示直前に、箱の上を動く指導者の腕を注視する（セッション2, 3）ことがあった。さらに、セッション1, 2では、指導者の指さしへの注視が可能であったのは、接触型の指さしであったが、セッション3から分離型の指さしへ提示への注視が1回生起し

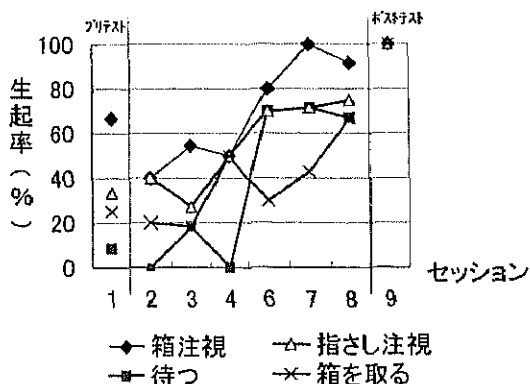


Fig. 2 宝探しフォーマットにおける各要素の生起率の変化

Table 1 「宝探し」場面以外で生じた指さしへの注視と応答

場所	指導場面(宝探し場面以外)		家庭			
時期	S4	指導後	S3,4	S5	S8	指導後
文脈	型はめ課題	絵カード提示時	エレベーターに乗る	バスに乗る (新奇文脈)	遊んでいた玩具を 探す(新奇文脈)	絵本遊び
対象	型はめ	絵カード	エレベーターの ボタン	バスの料金箱	玩具	絵本の絵
前提 状況	・型を持っている ・入れる位置を探 している	・絵カードを注視 している	・エレベーターに乗 る時 ・母親が本児を抱き 上げている	・A児はお金を 持っている ・バスに乗る時 ・母親が本児を 抱き上げている	玩具がなくなり、 探している	絵本の絵を注視 している

S:セッション
(新奇文脈):それまでに大人側が指さしを用いた働きかけを行っていない文脈

た。

セッション6以降になると、「待つ」、「指さし注視」が全試行の約70%になったが、「箱を取る」は30%であった。ここで注視できたのは全て分離型の指さしであった。セッション8では「待つ」「指さし注視」「箱を取る」という一連の要素の生起率がそれぞれ約70%になった。

一方、セッション3, 8では、箱を提示すると指さしは注視せずに両方の箱に手を伸ばしてつかもうとするが、指導者が「Aちゃん」と呼びかけると、指さしを注視して箱を取るという修正行動が生じた。1ヵ月後のセッション9(ポストテスト)では、2試行中2回共に援助なしで「待つ」「指さし注視」「箱を取る」要素が遂行できた。

宝探し場面以外で生じた指さしへの注視や応答について、時期、文脈、対象の別にTable 1に示した。セッション4では、パズルを用いた指導において、複数の選択肢の中から正しい型を選ぶ際に、指導者が指さした物を取るという行動が生じた。指導終了1ヶ月後には、個別指導中に絵カードを指さすとそれを注視し、その直後に指導者を注視することや、絵カードを指導者に返す時に指導者を注視するといった行動がみられた。

家庭では、次のような行動が報告された。セッション3, 4の時期には、本児を抱き上げながらエレベーターのボタンを指さす(接触型)(情報提示機能)と注視した。別のボタンを押しそうになるので再び指さすと再び注視した。セッ

ション5の時期には、A児がお金を持っている際、抱き上げながらバスに乗り、料金箱を指さす(指示機能)と入れるという新奇な文脈において指さしへの注視と応答が生じた。セッション8の時期には床で遊んでいて玩具が1つなくなった時に母親が「ここにあるよ」と探していた玩具を指さす(情報提示機能)と注視して取った。このように、セッション3から8の時期にみられた行動は、大人による「指示」または「情報提示」の機能をもつ指さしへの応答であった。一方、指導終了1ヶ月後、絵本を見て遊んでいる時に、隣にいた母親の手をクレーンでカブトムシの絵の持ってゆき、絵を指ささせたので、母親が「カブトムシだね」と指さし(接触型)ながら「叙述」するとクレーンをやめ、別の絵を注視した。

このようにA児は、個別指導、家庭において、宝探しフォーマットという慣れ親しんだ文脈だけでなく新奇文脈(場所、対象)においても指さしへの注視や応答が可能になった。指さしのタイプについても、接触型だけでなく、分離型の指さしを注視し、適切な反応を行うようになった。本児の家庭での変化について母親から、「見てくれることで関わりやすくなり、楽になった」という感想があった。

IV. 考察

指導経過から、本児の応答的共同注意、すなわち指さし理解について、一定の成果がみられたといえる。その要因としては、宝探しフォー

マットという本児にとって興味のある文脈を繰り返し用いたことで、文脈の見通しが持てたことや、指導場面と家庭という複数の文脈による指導の効果があげられる。特に、本児が、大人からの指さしを伴う様々な働きかけに対し、新奇文脈においても適切に応じることが可能になったことは、指導開始時より、複数の文脈(指導場面、家庭)、複数の伝達機能をもつ指さしによる働きかけを並行して指導していったことが、効果的に作用したと考えられる。家庭課題に際しては、「関われない」という訴えをもつ家族に対し、事前調査に基づき、関わりを持ちやすい文脈を特定したうえで、具体的に課題の提示を行っていったことが、効果的であったと考えられる。殊に「指さし」による働きかけは、ことばに比べ、「同時注視」を生起させやすく、母親の感想にあるように、大人側も、「こちらの働きかけを見てくれた」という経験を得やすい関わりであったと考えられる。

宝探しフォーマットにおいて、指導後半になると、指さし注視直前の働きかけを「待つ」要素の生起率が上昇するのに伴い、指さしへの注視率が上昇した。このことは、一定の文脈の中で大人からの働きかけを予測し、選択的に指さしを他者からの手がかりとして使用するようになった表れであると考えられる。

セッション3以降、接触型の指さしから分離型の指さしを注視することができるようになった。これは秦野(1998⁵⁾)の指摘する健常児による経過と同様である。接触型の指さしに比し、分離型の指さしは、より象徴性、対象指示性が高い指さしであるとされている。このことから、本児は、最終的に、他者からの指さしを「対象指示」的なものとして理解した可能性がある。

家庭においても、様々な文脈において指さしへの注視及び応答が可能になった。伝達機能別にみると、「情報提示」「指示」的機能の指さしへの応答が先に成立し、指導終了1ヶ月後に絵本の絵を対象とした「叙述」機能の指さしへの注視が生起した。このことは、自閉症児においては、応答の共同注意において、「指示」「情報

提示」機能に比し、「叙述」的機能が困難である可能性を示す一方で、指導においては、まず「指示」や「情報提示」機能による指さし理解から導入することが効果的である可能性を示しているといえ、今後複数事例において検討してゆく必要がある。

本質的な「共同注意」、すなわち他者と事象を共有することを確認するためには、他者の指さし注視の後、他者を注視するといった共有確認行動(別府, 1996²⁾)が必要である。本児の場合、様々な文脈において指さしを注視し、適切に応じることができるようになったものの、指さし注視に伴って他者を注視することや、視野外の指さしについては生起していなかった。このことから、本児が、指さしを何らかの手がかりとして理解している可能性はあっても、他者と注意を共有できているかどうかは疑問が残る。別府(1996²⁾)も、自閉症児は、指さし理解そのものは可能になっても「注意共有」の側面が困難であることを指摘しており、本研究の事例においても同様であったと考えられ、今後検討が必要であろう。

文 献

- 1) Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J. (1996) Screening for autism in a large population at 18 months of age. *British Journal of Psychiatry*, 168, 158-163.
- 2) 別府哲(1996) 自閉症児におけるジョイントアテンション行動としての指さし理解の発達—健常乳幼児との比較を通して—。発達心理学研究, 7 (2), 128-137.
- 3) Bruner, J. S. (1983) *Child talk -learning 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.
- 4) Butterworth, G. & Jarret, N. (1991) What minds have in common is space: Special mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- 5) 秦野悦子(1983) 指さし行動の発達の意義. 教

- 育心理学研究, 31 (3), 255-264.
- 6) Landry, S. & Loveland, S. (1988) Communication behaviors in autism and development ; language delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 621-634.
 - 7) Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986) *Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
 - 8) Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990) A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of autism and development disorders*, 20, 115-128.
 - 9) Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994) Joint attention, development level and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
 - 10) 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ー発達に遅れをもつ乳幼児のためにー. 日本文化科学社.
 - 11) Tomasello, M. (1995) Joint attention as social cognition. Moore, C. & Dunham, P. J. (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development.* 山野留美子訳 (1999) 社会的認知としての共同注意. 大神英裕監訳, ジョイント・アテンションー心の起源とその発達を探るー. ナカニシヤ出版, 93-117.

Intervention for “Comprehension of Pointing” in a Child with Autism : Through “Treasure-Hunting Play Format” and Home Task

Miho Onozato and Tsutomu Nagasaki

The purpose of this study was to examine the process of establishing comprehension of pointing using “treasure-hunting play format” and home task in a 2 year-old child with autism. Comprehension of pointing was defined as the behavior in which the adult pointed at the object, then the child attended and respond at the object. “Treasure-hunting play format” had 6 element. Adult, sitting facing the child, pointing the box with which the toy is contained and use time-delay procedure. At the home, mother use pointing in the natural setting, such as sharing-book, pushing the button in the elevator. As a result, the child became possible to attend and respond when the adult pointed at the object in the various situations and home in child with autism.

Key Words : child with autism, comprehension of pointing, home-program