

実践報告

自閉症児における私的出来事のタクト獲得に関する予備研究

公的刺激を用いた「たのしかった／つまらなかった」の獲得

坂本 真紀¹⁾・望月 昭²⁾

A pilot study for acquisition of tact of private event in a child with autism:

“It was fun!” or “It was boring.”

SAKAMOTO Maki and MOCHIZUKI Akira

This study was conducted to examine the acquisition program for the “tact” (report) of private event (“It was fun!” or “It was boring.”) in a child with autism when he was asked question “How was the playing?” after the play activity. We examined the program in which two public events, “public accompaniment” and “collateral responses” (Skinner, 1957) were used as indices of differential reinforcement for the subject's private-event tact. The intervention had three phases as follows; Instructor's tact modeling contingent on the subject's collateral responses (smiling, laughing, etc.) and let him imitate the tact, providing choice cards which presented the words of the private events, and fading the choice cards. Generalization across playing objects and activities were assessed after intervention. Results showed that the participant obtained correct tacting responses in the intervention by the program and also expressed appropriate tact in the untrained play activities. We discussed the meaning of the use of public events for teaching the private-event tact, and the importance of the acquisition of the sentence “It was boring” in a context of the enhancement of QOL for the person with disabilities.

Key words : child with autism, private event, tact, QOL (quality of life)

キーワード : 自閉症児, 私的出来事, タクト, 生活の質

・問題と目的

これまでに、自閉症児・者を対象にしたタクト (tact ; 報告言語行動) に関する研究が多く報告されている (例えば, 山本, 1997 ; 井上, 1994 ; 松岡・澤村・小林, 1997)。しかしながら、私的出来事 (private event) のタクトを獲得するにはどのような教授プログラムが必要か

という、教育的観点からの研究はあまり見られない (刎田・山本, 1991 参照)。

この理由としては、教える側の問題として以下のことが考えられる。第1は、私的出来事のタクトは、そもそも学習の原理上、他の言語行動に比べてその獲得が困難であるという認識である。タクトとは「物や出来事、あるいはその特徴が弁別刺激となり、般性強化により形成・維持されている、弁別刺激 (先行事象) と反応と間に一対一対応のある言語行動」(杉山・島

1) 立命館大学大学院応用人間科学研究科修士課程

2) 立命館大学文学部

宗・佐藤・マロット・マロット, 1998) と定義される。その中でも「気持ち」のような“皮膚の中で起こる”私的出来事を先行刺激とするもの (Skinner, 1976) については、聞き手はその刺激を直接観察することが難しい。それゆえに一对一的な分化強化を行うことが相対的に難しくなり、教育操作上の困難さが予想されることになる。

第2には、そうした学習原理の問題に加えて「感情や私的出来事の表現は、そもそもその対象となる『心』が成熟あるいは発達しないと難しい、ましてや自閉症児はなおさらだ」といった、障害性についての一種の先入観や固定観念が学習プログラムの開発をさらに遅延させるといった状況も考えられる (勿田・山本, 1991)。

これらはいずれも観察不能な対象としての私的出来事に対して、いかにして命名をさせることが可能か、という課題設定のもとでの議論である。しかし、私的出来事といわれるものも、他者に観察可能な「公的出来事」が共存している場合が多く (佐藤, 2001; Skinner, 1957)、またそのことがあってこそ我々は「私的出来事のタクト」と呼ばれる行動を習得し得たと考える道筋もあるだろう (Skinner, 1974)。

私的出来事のタクトが公的出来事との関連で学習可能になる状況として、以下の4つのケースがある (佐藤, 2001; Skinner, 1957)。第1は「公的刺激の並存 (public accompaniment)」と呼ばれる事態で、これは私的出来事と同時に公的出来事が存在しているものである。歯の苦痛刺激 (私的出来事) と同時に虫歯や歯茎の腫れ (公的出来事) がある場合などである。第2には「付帯反応 (collateral responses)」によるもので、これは私的出来事と同時に顕在的反応が存在しているものをいう。胸の苦痛刺激 (私的出来事) と同時に胸をかきむしって苦しむ反応 (公的出来事) があるような場合である。第3は「共通特性 (common properties)」による

ものである。これは私的出来事のタクトが直接、聞き手による強化によって習得されなくても、すでに習得しているタクトの公的出来事と共通の特性を有する私的出来事に対して、刺激般化としてのタクトが自発される場合をいう。「心が弾む」「胸が張り裂ける思い」などの場合である。第4は、「反応微細化 (response reduction)」と呼ばれる事態で、顕在的反応を手がかりとし聞き手による強化によって習得したタクトが、その顕在的反応が微細化し、非顕在的反応となっても、その反応が先行刺激として機能するものである。例えば、赤面するという顕在的反応を手がかりとして「恥ずかしい」というタクトが聞き手に強化され習得された場合、その手がかりが微細化して、赤面していることが分からなくても自発されるような場合である。

「私的出来事のタクトを教える」という教授作業を考える際に課題になるのは、話し手と聞き手にとって観察や操作が可能な「公的出来事」をどのように環境に配置し、それを段階的に活用して獲得を図るかということである (勿田・山本, 1991)。これまで、そうした視点から「私的出来事」のタクトの獲得プログラムを検討した研究は少ない (望月・野崎・渡辺・八色, 1988; 勿田・山本, 1991)。望月ら (1988) は、聾重複の障害のある個人を対象に、「他個体の表情」にする命名訓練を通して、「かなしい」「うれしい」「おこる」「ふつう」という語彙の獲得を試み、一部の対象者で自らの状態についての記述としても成立させた。また勿田・山本 (1991) は、学齢期の発達障害児5名に対して、様々な「遊び課題」を行わせた上で、「(だれ) と (課題) をやって (気持ち) だった (例: A 先生としゃぼん玉をやって楽しかった)」という報告言語行動を指導しており、「公的刺激の並存」を利用した私的出来事のタクトを教授するプログラムの開発に成功している。

しかし、勿田・山本（1991）の研究にはこの公的出来事に関する問題点が残っている。それは「気持ちを表す言葉」と、それぞれの言葉に対応する「訓練課題（遊具）」があらかじめ1対1で決まっていたことである。つまり、内的事象のタクトが獲得されたというよりも、課題で使用した「公的出来事」とされる個別の遊具に対して、それぞれ「楽しかった」「びっくりした」といった命名を獲得しただけの可能性が残る。勿田・山本（1991）が設定した特定の遊びの状況や遊具が、そのもとで獲得された反応内容（「楽しかった」など）を、その個人にあって、相応する別の事態でも引き起こす上で有効な「公的出来事」であったかが問題になってくる。勿田・山本（1991）は、この問題をクリアするひとつの方法として、遊具や遊び課題など環境刺激のみではなく、そこで生じる「対象児の遊び反応」自体を公的出来事とする、つまり「付帯反応」を利用した訓練方法の展開を今後の課題として示唆していた。

本研究では、遊具や援助スタッフとの「遊び活動」の後に聞き手の「どうだった？」という質問に対して対象児が「楽しかった」もしくは「つまらなかった」という応答ができるようになることを目的としている。ここでは、先行研究（勿田・山本，1991）が残した課題に対応するために、以下の3点を手続きとして取り入れた。すなわち、特定の遊具と遊びの様相（「楽しい」「つまらない」）をあらかじめ対応させず、対象児自身の反応（笑った顔など）を公的出来事とし、これに周囲の人の反応を随伴させる（「付帯反応」の活用）、対象児に活動の選択をさせ、それを許可する／しないという状況も公的出来事とする（「公的刺激の並存」の活用）、「楽しかった」の他に「つまらなかった」という現在環境を否定するという、勿田・山本（1991）の表現を援用すれば、「聞き手が強化しにくい」言語反応も標的行動とする

ということである。

．方 法

1．対象児

対象児は1名の男児であった。指導開始時の生活年齢は6歳2ヶ月、医療機関では中度自閉症、中度知的障害と診断されていた。数字の音声表出、ドットのカウント、文字の読みなどは可能であり、言語による簡単なやり取りも可能であった。本研究を実施する前に、「楽しい」という反応レパートリーについて予備的に観察を行った。その結果、活動後の報告の際に質問者が「楽しかった？」と質問すると「たのしかった」と応答し、また選択した活動以外の遊具（遊具の部品の一部）で遊んだ後に同じ質問をしても「たのしかった」と応答していた。なお本研究開始前には、フリーオペラント技法による言語行動の拡大を目標にした指導と選択場面を利用した要求言語行動の指導が12ヶ月実施されていた（石原・青木・望月，2002）。

2．セッティングとスタッフ

R大学プレイルームで実施した。プレイルームでは、活動の選択、活動を行った。またプレイルームの隣にある部屋には活動の遊具が準備されてあった。報告はプレイルームの外にある廊下の一角で行った。

セッションには研究実施者2名と心理学を専攻する学部生5名が参加した。研究実施者（第1著者；以下「援助者」と記す）は主に対象児に教示をし、一緒に活動した。学部生のうち1名は対象児がタクトする際の質問者となり、他の4名でビデオ観察もしくは筆記記録をしながら対象児と一緒に活動を実施した（以下「スタッフ」と記す）。

3. 使用する教材

活動で使用する遊具もしくは遊びは、これまでのセッションの中で援助者やスタッフのかかわりが可能であった遊びを設定した。使用した遊具は、前訓練、活動のサンプリング、ベースラインから課題間般化プロープの3つに分けてTable 1に示した。それぞれの遊具を以下に挙げる。遊具については、【エルモ（おなかを押すと震えるぬいぐるみ；ただし指導期の15試行目から指導期が終了するまでは使用しなかった）】【パズル（60ピースと20ピースの2種類を用意）】【ノンタン（絵本）】【トランポリン】【ダンブカー（幼児が乗ることができるミニチュア）】【ピアノ（玩具）】【プラ風船】【クレヨン（お絵かき）】【紙風船】【おやすみなさい123（絵本）】【きしゃぼっぽ（玩具）】を使用した。スタッフがかわることで実施可能な遊びとして【いないいないばあ】【おおきいこちょこちょ（セッションに参加しているスタッフ全員で対象児の体をくすぐる）】【ひこうき（スタッフが対象児の体を横に持ち上げてプレイルーム内を回る）】【ずいずいずっころばし（歌遊び）】を設定した。

指導期の「つまらない」条件で使用する遊具（以下「つまらないグッズ」とする）は電車模

型で使用するプラスチック製の線路の一部（【プラレール】）とプラスチック製の積み木の一部（【積み木】）とした。なお、【絵本】と【パズル】は課題間般化プロープでのみ使用した。

またベースラインから課題間般化プロープで実施する遊具、遊びについてそれを示す写真カードを選択肢、報告時のプロンプトとして用意した（つまらないグッズは除く）。写真には対象児とスタッフがその遊びをしている様子を写されており、余白にその遊びの名前が書かれてあった。

4. 実験デザイン

ABデザインを適用する（バーロー・ハーセン, 1988）。具体的には前訓練、活動のサンプリングの後にベースライン、指導（場面命名フェイズ1、視覚プロンプトによる訓練、場面命名フェイズ2）を行い、この後に課題間般化プロープを測定した。セッションは週1回1時間程度実施され、机上課題後の休み時間を本研究のデータ測定の時間とした。1セッションにつき最低3試行、最大10試行測定した。前訓練は夏期休暇を除いて8週間、活動のサンプリング以降課題間般化プロープまでは冬期休暇を除

Table 1. 本研究で使用した遊具

場 面	遊 具
前訓練	エルモ パズル ノンタン トランポリン ダンブカー きしゃぼっぽ ピアノ プラ風船 クレヨン 紙風船 おやすみなさい123
活動のサンプリング	エルモ トランポリン いないいないばあ おおきいこちょこちょ ひこうき ずいずいずっころばし
BL～課題間般化プロープ	エルモ トランポリン いないいないばあ おおきいこちょこちょ ひこうき ずいずいずっころばし おしくらまんじゅう パズル（般化のみ） ノンタン（般化のみ） プラレール（つまらないグッズ） 積み木（つまらないグッズ）

いて7週間を要した。

5. 手続き

1) 前訓練（実施した活動のタクト）：本研究を開始する前に、活動後にどのような遊びをしてきたかをタクトする訓練を実施した。1試行の流れは、対象児が選択ボードに貼られている選択肢の中から1枚を指差し遊具名を言う、スタッフは選択された遊具を対象児に渡す、2～3分間対象児と援助者、スタッフと一緒に遊ぶ、対象児は活動終了後プレイルームの外にいる質問者のところへ移動する、質問者は対象児に「なにしてきたの？」と質問する、対象児は活動で使用した遊具名を答える、正反応の場合、質問者は「そう（遊具名）してきたの！」と言語賞賛と身体接触の強化を随伴する、誤反応の場合は援助者が対象児に選択肢である写真カードをプロンプトとして見せ、正答を言うように促すというものであった。ただしベースラインの際、質問者は対象児の反応に関係なく「へー、そっか」というフィードバックを随伴させた。本訓練の達成基準は写真カード提示のプロンプトなしに5試行連続正反応とした。この前訓練はベースライン8試行、訓練は16試行、対人般化プロンプト3試行が実施され、20試行目以降誤反応は見られなかった（Figure 1）。

2) 活動のサンプリング：対象児がこれまでにセッション場面で実施したことのない活動を

含んだ選択肢を提示し、その中から対象児が選択したもので活動を行った。ここでの選択肢は全てホワイトボードに文字で書かれてあり、選択の際は選択肢を声に出して読むこととした。活動は2～3分間とし、（選択肢カードの作成も兼ねて）活動中には活動をポラロイドカメラで撮影した。選択肢として挙げられた活動は全て実施した。

3) ベースライン：ベースラインでは、まず対象児はプレイルームに設置しているホワイトボード上で、遊具の選択を行う（活動の選択）。ここでの選択は遊具の写真カードをさし、その遊具名を音声表出することとした。スタッフは選択された遊具を隣の部屋に取りに行き、対象児がスタッフから遊具を受け取った後、援助者と2分間遊ぶこととした（活動）。遊んでいる際は援助者、スタッフは対象児に対して特別に声かけをすることはしなかった。2分間遊んだ後対象児が遊具を片付け、廊下にいる質問者のもとへ移動し、質問者は「なにしてきたの？」と質問した。対象児が「（遊具名）」と応答した場合、質問者は「そう、で遊んできたの」と言語フィードバックを随伴させた。誤反応、もしくは3秒以上無反応の場合、援助者は遊具名を語頭音から語尾音へと音声による系統的なプロンプトを提示した（この応答については前訓練を実施しているため、ベースライン以降本研究が終了するまで正誤のフィードバックと必要であればプロンプトを積極的に使用し

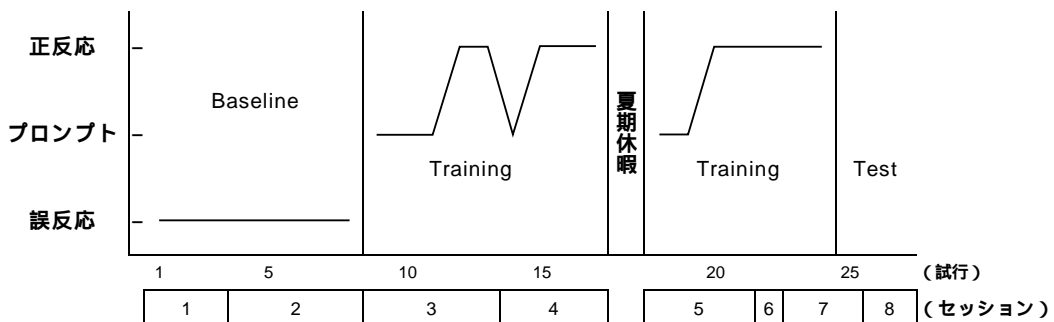


Figure 1 . 前訓練における対象児の正反応の推移

た)。次に質問者は「(遊具名)はどうだった?」と質問し、対象児の反応の正誤に関わらず、また質問から3秒以上無反応だった場合も「へー、そっか」とフィードバックを随伴させることとした(報告;質問に対する応答)。このような、[活動の選択 活動 報告]を1試行の流れとして7試行測定した。

4) 指導期: 指導期では、場面命名フェイズ1, 視覚プロンプトによる訓練, 場面命名フェイズ2(視覚プロンプトのフェイドアウト)を実施した。以下にその手続きを記す。

(1) 場面命名フェイズ1: ここでは、2つの条件を実施した。その条件とは、a) 選択+楽しい場面命名(以下[楽しい]条件と記す)、b) 選択却下+つまらない場面命名(以下[つまらない]条件と記す)であり、[楽しい]条件を2試行、[つまらない]条件を1試行の割合でランダムに実施した。このフェイズの達成基準は、各条件において3試行連続正反応が生じた場合とした。以下に2つの条件についての説明を記した。

a) [楽しい]条件: 基本的な課題の流れはベースラインと同様で、対象児が選択した活動を行う、活動は対象児、援助者、スタッフ全員で行う、対象児が援助者、スタッフと遊んでいる際に「楽しい」と思われる反応(笑う、笑い声を出す)をした場合に、援助者、スタッフは対象児に対して「楽しいね」と話しかけ、かつ、対象児にも模倣するように促す、という3点を本条件の構成要素とした。援助者の模倣で対象児が「楽しいね」と言った後もしばらく活動を継続し、一定時間が過ぎたり活動(特に歌遊び)が終了したりしたら報告場面に移った。

また「どうだった?」という質問をする際の対象児の正反応は「たのしかった」と言語表出することとし、正反応の場合は「そうか、楽しかったんだね」と質問者からフィードバックが

随伴された。誤反応や無反応の場合は「へー、そっか」とだけフィードバックが随伴され、分化的なフィードバックは随伴されなかった。

b) [つまらない]条件: ここでは、対象児が選択した遊具とは異なるもの(つまらないグッズ)を対象児に渡して活動を行った。活動は対象児と援助者の2名で行い、スタッフは対象児と一緒に遊ぶように要求してもそれを無視して自分の作業をするふりなどをした。活動を開始して30秒程度経過したら援助者は対象児に「つまらないね」と話しかけ、対象児にもそれを模倣するように促した。その後すぐに活動をやめて報告場面に移った。したがって、本条件では対象児の活動選択の否定、活動するのは対象児と援助者の2名のみ、「つまらないね」という反応のモデルとその模倣が課題の構成要素となった。

「どうだった?」という質問に対する応答の正反応は「つまらなかった」と言語表出することとし、正反応の場合は「残念、つまらなかったんだね」と質問者からフィードバックが随伴された。誤反応や無反応の場合は「へー、そっか」とだけフィードバックが随伴され、分化的なフィードバックは随伴されなかった。

なお、基本的にこの条件の試行が終了した際は、対象児は連続して活動を選択することを可能にした。ここで対象児が自ら選択した活動については全て[楽しい]条件の手続きと同様とし、これも訓練試行に含むこととした。

(2) 視覚プロンプトによる訓練: 場面命名フェイズ1の[つまらない]条件に進んだ状況で2試行連続誤反応が生じた場合は各条件に付加手続きを実施した。具体的には質問の際に[たのしかった][つまらなかった]と書かれた文字カードを提示し、[楽しい]条件の場合は[たのしかった]、[つまらない]条件の場合は[つまらなかった]という文字カードを指さした上で「たのしかった(つまらなかった)」と

言うことを正反応とした。正反応の場合のフィードバックは場面命名フェイズ1の手続きと同様であったが、誤反応の場合は援助者が「ちゃん、さっき楽しい(つまらない)って言ってたよ。こっちじゃない(正答のカードを指す)?」と言って修正を行った。本手続きの達成基準は各条件において5試行連続正反応が生じた場合とし、達成後に場面命名フェイズ2に移った。

(3) 場面命名フェイズ2 (視覚プロンプトのフェイドアウト) :ここでは誤反応の場合に視覚的プロンプトのみを提示することとした(ただし2試行のみ言語による修正を行った)。具体的には、視覚プロンプトによる訓練で使用した選択ボードを提示した。提示の方法は、選択肢が見える状態で1秒程度提示する、選択肢が見えない(ボードに貼ってない)状態で1秒程度提示する、というものであった。このプロンプトレベルの移行基準は、[楽しい][つまらない]という条件に関係なく2試行連続正反応の場合とした。このフェイズの達成基準は、プロンプトの提示がない状態で場面命名フェイズ1と同様に各条件において3試行連続正反応の場合とした。ただし、両条件とも1~3試行は過剰訓練を行い対象児の反応が安定するようにした。達成後に課題間般化プロープの測定に移った。

5) 課題間般化プロープ

[楽しい][つまらない]両条件において、指導期とは異なる活動、設定で般化プロープを測

定した。[楽しい]条件と[つまらない]条件とでは選択した遊具、活動が同一でも状況がそれぞれで異なっていた。具体的には【エルモ】を[楽しい]条件で選択すると電池が入ったものが渡されるが、[つまらない]条件で選択すると電池が入っていないものが渡された。【パズル】では[楽しい]条件では以前に対象児が1人で完成することができた20ピースのものが渡され、[つまらない]条件では以前に対象児が一人で完成できなかった60ピースのものが渡され、さらに援助者は対象児が配置したピースを動かすなどの邪魔をした。【絵本】では[楽しい]条件では対象児がよく選択をする絵本を渡し、[つまらない]条件では絵が少なく文字が多く書いてある本を渡した。また指導時に行っていた活動(【ずいずいずっころばし】【おおきいこちょこちょ】【いないいないばあ】【おしくらまんじゅう】)については、[楽しい]条件のときは指導期と同様、援助者とスタッフ全員が積極的にかかわるようにし、[つまらない]条件の時には対象児と援助者のみでその活動を行うこととした。さらに指導時に使用していたつまらないグッズの提示はしなかった。試行の流れはベースラインと同様とし、援助者が対象児の反応に基づいて場面を命名することはしなかった。本プロープで使用する遊具や実施する遊びやその内容はTable 2に示した。

なお、本プロープでは対象児の反応の正誤を評価するのではなく、研究実施者が予想する反応(予想反応)との一致を評価した。したがっ

Table 2 . 課題間般化プロープで実施する各条件における遊びの内容

活 動 名	楽しい条件	つまらない条件
エルモ	音声・振動あり	音声・振動なし
絵本	「ノントン」の絵本	絵が少なく、文字の多い本
パズル	20ピースのパズル	60ピースのパズル
ずいずいずっころばし	スタッフ全員参加	対象児と援助者のみ
大きいこちょこちょ	スタッフ全員参加	対象児と援助者のみ
いないいないばあ	スタッフ全員参加	対象児と援助者のみ
おしくらまんじゅう	スタッフ全員参加	対象児と援助者のみ

註： 印は般化プロープに該当する活動の設定を示す。

て[楽しい]条件での対象児の予想反応は「たのしかった」と言うことであり,[つまらない]条件では「つまらなかった」と言うこととなる。

6. 記録の方法

データの収集は、研究実施者2名(援助者を含む)と質問者1名を除いた4名のスタッフによって行った。4名のうち3名は遊具を選択する際に選択した物品名、質問者の質問に対する応答に関する記録を行い、1名はビデオ撮影を行った。ただし、原則として応答の記録を行うスタッフのうち最低2名は毎回観察記録を行うこととした。楽しいとされる反応は、対象児が笑い声を出している、笑った顔をしていることとした。いずれかの反応が生起したら援助者やスタッフが対象児に声をかけるようにした。

スタッフは活動時を除いてプレイルーム内に

離れて立ち、質問場面では対象児と一緒に廊下へ移動して観察を行うこととした。データの信頼性を測るため、スタッフの記録(「どうだった?」に対する応答のみ)に関して一致率を測定した。一致率の算出は特定の記録者2名の記録をもとに、{一致率=(記録結果が一致した試行数/全試行数)×100}という計算式で算出した。その結果、全試行数のうち(記録者の変更などがあったため)40%が特定の記録者2名の記録であり、その一致率は90%であった。

. 結果

ベースライン期から指導期までの対象児の正反応の推移をFigure 2に示した。また課題間一般化プロンプトの対象児の反応についてはTable 2に示した。

ベースライン期は7試行実施し、「どうだっ

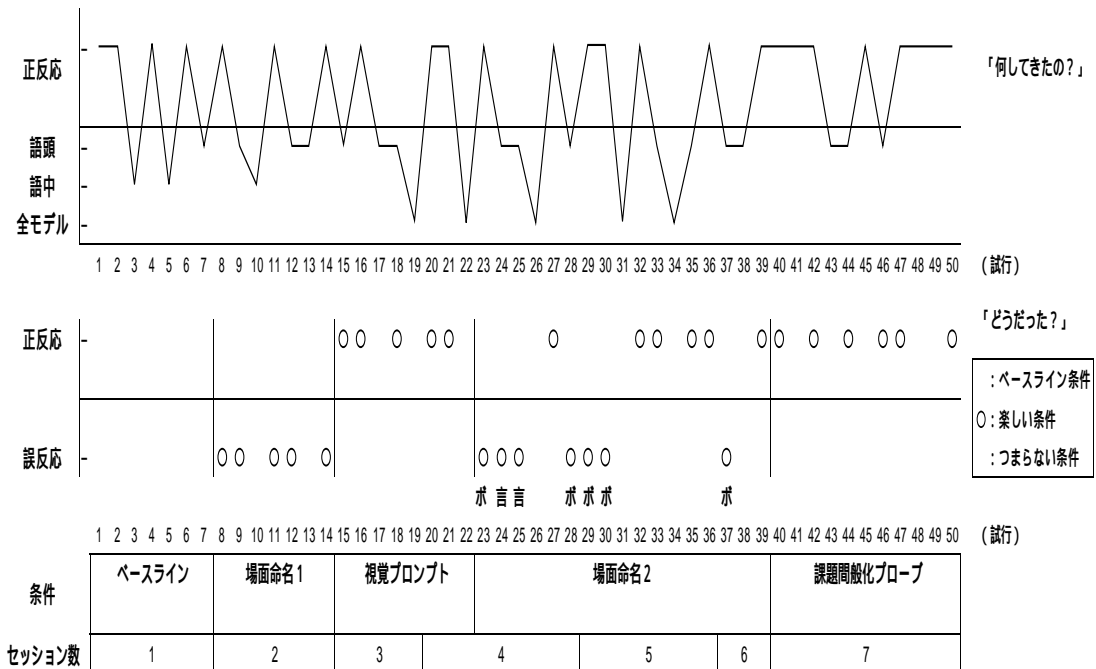


Figure 2. 報告場面における対象児の正反応の推移

上段のグラフは「何してきたの?」という質問、中段のグラフは「どうだった?」という質問に対する対象児の正反応を示す。下段のグラフ内にある「ボ」とは選択ボードを見せるプロンプト、「言」とは言語によるプロンプト(全モデル)を提示した試行を指す。

た？」という質問に対する対象児の応答は、7 試行中3 試行は無反応で他の4 試行は「どう」というエコラリアに近い反応が見られた。

指導期の場面命名フェイズ1では[楽しい]条件を5 試行,[つまらない]条件を2 試行実施した。[楽しい]条件のエルモ試行において「どうだった?」という質問に対して「エルモ」と反応した以外は、全て無反応であった。次の視覚プロンプトによる訓練フェイズでは,[楽しい]条件を5 試行と[つまらない]条件を3 試行実施したところ、全ての試行において正反応が見られた。また[つまらない]条件の1 試行目では文字カードの選択肢を出す前に「つまらなかった」と報告している様子も見られた。さらに同条件の2 試行目では活動をしている途中で「つまらないね」と自発し、3 試行目では援助者がつまらないグッズを対象児に見せた時点で「つまらないね」と自発する様子が見られた。

場面命名フェイズ2では[楽しい]条件を13 試行,[つまらない]条件を4 試行実施した。[楽しい]条件では、7 試行目まで視覚プロンプトによる訓練フェイズで使用したホワイトボードを見せてフェイドアウトする試行を挟み、11 試行目で達成基準を満たした。その後は[つまらない]条件が達成基準を満たすまで過剰訓練を行った。[つまらない]条件はホワイトボードのプロンプトを使わずに全試行正反応であったが、「何してきたの?」という質問に対しても「つまらなかった」と応答する場面が1 度見られた。このような反応についてはつまらないグッズの命名を練習していないことを考慮して、質問者が再度「つみき(プラレール) どうだった?」と質問したことに対して「つまらなかった」と応答したため、これを正反応とみなして記録した。指導期全体を通して,[楽しい]条件の活動をする際は「もういちど」「もっと」など遊びを積極的に要求することが

多く見られたが,[つまらない]条件の際は独り言を言ったり床に寝転がったりして、積極的に活動を要求したりすることはなかった。

課題間般化プロープの[楽しい]条件では、【エルモ】【絵本】【パズル】【おおきいこちょこちょ】を実施し(遊び4 種類6 試行),[つまらない]条件では、【エルモ】【パズル】【ずいずいずっころばし】【いないいないばあ】を実施した(遊び4 種類5 試行) [楽しい]条件では全て予想反応と同じ反応をしていた。一方[つまらない]条件では指導期でも実施したことがある活動(【ずいずいずっころばし】と【いないいないばあ】)に関しては予想反応とは異なる反応をしており、指導期では実施しなかった活動(【エルモ】【パズル】)に関しては予想反応と同じ反応をしていた。ただ,[つまらない]条件での【いないいないばあ】試行では「たのしかった?」と語尾が上がり、やや疑問詞的な口調であった。

また「なにしてきたの?」という質問に対しては、ベースラインから課題間般化プロープ以前まで各フェイズ60%以下の正反応率であったが課題間般化プロープでは72%の正反応率であり、最後の4 試行は正反応が安定して見られた。

・考 察

本研究では、1名の自閉症児に対して遊具や援助者、スタッフとの遊びを行った後に「どうだった?」という質問をし、それに対して対象児が活動の内容に即して「たのしかった」もしくは「つまらなかった」というタクトが可能になることを目的とした。その結果、訓練中、[たのしかった][つまらなかった]という文字カードを提示することで適切なタクトが生起し、その後それらがフェイドアウトされても安定した反応が見られた。課題間般化プロープで

は、指導で使用していない新奇の遊具についても「楽しい」「つまらない」の両条件で研究実施者の予測反応と一致する反応をしており、さらに同一の遊具でも遊びの内容に即して「たのしかった」「つまらなかった」を分化して使用することも可能であった。

この実験においては「私的出来事」のタクトの学習に際して、周囲の人間の対応や対象児自身の反応、対象児の活動選択を許可する／しないという場面設定を用いることが検討された。それぞれの「公的出来事」は、同時に導入されたためにその機能を個別に同定することはできないが、予想としては、対象児にとって最も観察が容易な外的刺激としての、周囲の対応（スタッフの人数の多寡、ならびに付随する身体接触の多寡）が「たのしかった」あるいは「つまらなかった」のタクトの分化に寄与しやすいと考えられた。しかし指導期に実施したこのある活動を、課題間般化ブローブ期に、スタッフのかかわりがほとんどない「つまらない」条件の下で行うと、「たのしかった」とタクトした事実は、一概にスタッフの人数や対応が唯一の手がかりになっていたとは言えない。ただ、（「つまらない」条件なのに）「たのしかった」とタクトする際には、反応潜時が他の試行よりも長かったり、やや語尾上がりの口調で反応したりしたことを考慮すると、やはり周囲の人間

の対応が、主要な変数のひとつとなっていたと考えられる。本研究は、刎田・山本（1991）の研究において問題点とされた、単純に「遊具への命名」の事態を避けることをひとつの主題としてきた。結果に示したように、新奇な刺激や同一の遊び内容についても、「たのしかった」「つまらなかった」の反応が分化したことから、一定に導入された手続きが有効であったことは言える。しかし、遊具自体の公的出来事の機能、つまり「つまらない」条件で提示していた「つまらないグッズ」（＝遊具）が報告行動に統制力を持ってしまった可能性は残る。対象児は指導期で「つまらないグッズ」を見るなり、もしくは質問者が質問する前から「つまらない」と言うことがしばしば見られ、また、あわせて、課題間般化ブローブにおいて、指導期で行ったことのある活動に関しては条件に関係なく「たのしかった」と反応していた事実は、つまらないグッズそのものか、それが出される場面は全て「つまらない」と命名し、対照的に、そのグッズがない場面では、「たのしかった」とタクトするような分化反応が形成、残存していたということである。

本研究は「私的出来事のタクト」の成立の上で想定される公的出来事として、本人の活動選択、活動中の周囲の対応、そして本人の反応を、同時に導入し、訓練経過やブローブからそれぞ

Table 3 . 課題間般化ブローブにおける課題の条件、活動、予想反応、対象児の反応

試行	条件	活動	予想反応	対象児の反応	予想反応との一致
1	たのし	おおきいこちょこちょ	たのしかった	たのしかった	
2	つまら	エルモ	つまらなかった	つまらなかった	
3	たのし	絵本	たのしかった	たのしかった	
4	つまら	ずいずいずっころばし	つまらなかった	たのしかったよ	×
5	たのし	いないいないばあ	たのしかった	たのしかったよ	
6	つまら	パズル	つまらなかった	つまらなかった	
7	たのし	パズル	たのしかった	たのしかった	
8	たのし	エルモ	たのしかった	たのしかったよ	
9	つまら	ずいずいずっころばし	つまらなかった	たのしかった	×
10	つまら	いないいないばあ	つまらなかった	たのしかったよ	×
11	たのし	おおきいこちょこちょ	たのしかった	たのしかった	

れの効果を推測するという段階で終わっている。今後の課題としては、特定変数同定のための実験デザインの導入がまず挙げられるだろう。さらに、ここで取り上げられた「つまらなかった」という現在環境否定の言語反応を標的行動にしたのは対象児のQOL(Quality of Life; 生活の質)に関わる問題である(望月, 2001)。そうすると、このような特徴的な語彙を獲得するための意義から、重点的に検討すべき内容について判断する必要もあろう。「つまらなかった」といった言語行動を、既存の環境選択肢の否定、そして、新たな環境設定の拡大につなげていくというQOL向上の実践的な文脈からすれば(Kennedy & Haring, 1993; 望月, 2001; Nozaki & Mochizuki, 1995; Yamamoto & Mochizuki, 1988参照)、今回の訓練操作の一部に組み込まれていた活動や遊具に対する「本人の選択」と、当該対象へのタクトの形成とをどのように結びつけていくかについての方法をさらに追求していく必要がある。

注

- 1) 本研究は、平成12～15年度私立大学学術研究高度化推進事業「学術フロンティア推進事業 対人援助のための人間環境デザインに関する総合研究」の援助を受けた。
- 2) 本研究の一部は平成14年に開催された日本行動分析学会第20回大会(於: 日本大学)において発表された。
- 3) 本研究を実施するにあたり、立命館大学文学部の武藤崇先生には貴重なアドバイスをいただきました。また望月ゼミの学部生・大学院生の皆さんにもセッション実施に際して多くの協力をしていただきました。ここに記して深謝いたします。

文献

Barlow, D. H. & Hersen, M. (1984) Single case

- experimental designs; Strategies for studying behavior change second edition. Pergamon Books Ltd. Elmsford, New York. 高木俊一郎・佐久間徹(監訳)(1988)一事例の実験デザイン ケーススタディーの基本と応用 . 二瓶社 .
- 勿田文記・山本淳一(1991)発達障害児における“内的”事象についての報告言語行動(タクト)の獲得と般化. 行動分析学研究, 6, 23-40.
- 井上雅彦(1994)自閉症児の報告言語行動における聞き手の選択. 行動科学, 33(2), 80-90.
- 石原幸子・青木千帆子・望月昭(2002)自閉症児のコミュニケーション支援. 立命館人間科学研究, 3, 73-82.
- 松岡勝彦・澤村まみ・小林重雄(1997)自閉症児における終助詞付き報告言語行動の獲得と家庭場面での追跡調査. 行動療法研究, 23(2), 95-105.
- 望月昭(2001)行動的QOL: 「行動的健康」へのプロアクティブな援助. 行動医学研究, 7(1), 8-17.
- 望月昭・野崎和子・渡辺浩志・八色知津子(1988)「あの人はどんな気持ち?」: 聾精神遅滞者のサインおよび書字による感情表現語の獲得. 行動分析学研究, 3, 1-20.
- Nozaki, K., & Mochizuki, A. (1995) Assessing choice making of a person with profound disabilities: A preliminary analysis. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(3), 196-201.
- 佐藤方哉(2001)言語への行動分析的アプローチ. 日本行動分析学会(編). ことばと行動. プレオン出版. Pp. 3-22.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appletion-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1974) *About behaviorism*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード・W. マロット・マリア・E. マロット(1998)行動分析学入門. 産業図書. Pp. 271-287.
- 山本淳一(1997)自閉症児における報告言語行動(タクト)の機能化と般化に及ぼす条件. 特殊教育研究, 35(1), 11-22.
- Yamamoto, J., & Mochizuki, A. (1988) Acquisition and functional analysis of manding with autistic students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 57-64.

(2002. 7. 25. 受理)