

自閉症スペクトラム児の報告行動を促進する効果

— 大学探検中の撮影を通して —

雨貝 太郎

The effect of promoting reporting behavior in children on the autistic spectrum.
— through filming during a university expedition —

Taro AMAGAI

要旨

本研究は自閉症スペクトラムを持つ小学4年生男児2名を対象に報告言語行動の指導を行った。対象児は筆者とともに10分間「大学探検」として、大学構内を散策したのち、母親の待つ部屋に戻って、探検中に見てきた内容について報告を行った。2名とも初めは報告行動が生起しなかったが、報告をするように伝えるという少ない介入をするだけで報告できるようになった。また、大学探検中に録画できる機材を持たせたところ、報告行動の促進には繋がらなかったが、母親との会話が長くなった。自然な場面設定で実施した方が、報告量は増加しないが、報告言語行動自体は習得し維持しやすいため、量を増やすことよりも、報告行動をきっかけとした会話を広げることの重要性が示唆された。

Abstract

The present study was conducted with two fourth-grade boys with autistic spectrum disorder who were taught tact as reporting. Both boys initially failed to report, but with a few interventions, such as telling them to report, they were able to do so. In addition, when they were given equipment that could record during the university expedition, they had longer conversations with their mothers, although this did not promote tact as reporting. Although the amount of reporting did not increase when conducted in naturalistic settings, the tact as reporting itself was easier to learn and maintain, suggesting the importance of extending the conversation triggered by the tact as reporting rather than increasing the amount.

キーワード

自閉症スペクトラム 応用行動分析学 報告言語行動 感情語

Autistic spectrum disorder, Applied behavior analysis, Tact as reporting, Emotional language

1. 問題と目的

応用行動分析学に基づく言語訓練は、自閉性障害児のコミュニケーションスキルの促進に有効な手段であることが知られている（例えば、野呂・山本・加藤, 1992）。Skinner (1957) は言語を1つの行動であると

して、「言語行動 (verbal behavior)」と表現し、その機能から8つに分類した。その中でも、これまでの研究で主に対象とされたものは、mand (マンド)、tact (タクト)、intraverbal (イントラバーバル) であった。要求言語行動と訳されるマンドは、直接自己の要求に基

づいた行動である点で、介入がしやすいという点から研究や実践が多くなされ、さらに、純粋な要求（例えば、加藤・小林, 1989）、援助要求（例えば、Reeve, Reeve, Townsend and Poulson, 2007）のように状況に応じて細かな機能に分けられて言語指導が行われている。内言語と訳されるイントラバーバルは、言葉に対して、発されたものとは違う言葉が返ってくる言語行動のことで、主に質問応答（例えば、Petursdottir, Carr, Lechago, and Almason, 2008）の文脈で指導されることが多い。

タクトは、特定の事象について述べる行動であり、先行事象と言語行動に一对一の対応関係が見られるもので、社会的な強化子によって維持される。また、伏見（1997）は、タクトを、単純な命名行動と、被報告者が知らないであろうと考えて行う叙述を報告(report)とに分けている。2000年以降、タクトは報告言語行動と訳されることが増えてきている。

勿田・山本（1991）は報告言語行動が生起するための条件として、①対象児が報告したい聞き手が存在し、聞き手が強化の充足対象として存在すること、②報告する内容があること、③伝達できるコミュニケーション・モードを持っていること、という3つの条件の必要性を示している。そして、報告言語行動を日常生活場面に般化させるためには、報告する内容を聞き手が知らないという「未知の認識」や、聞き手が自分の話を聞こうとしている「聞き手の注目」を得た上で報告をすることが必要であることが知られている（山本, 1997）。この点を踏まえて、本田・村中（2010）は特別支援学級に通う2年生と4年生の自閉症スペクトラムをもつ男児を対象に、報告言語行動を形成するだけでなく、聞き手に対して接近する行動を指導した。しかし、自閉症スペクトラム児の場合、それらの条件を満たしていても、①活動場面と報告場面で時間が経過してから報告する場合、②複数の内容を報告する場合、③活動場面と報告場面とで空間が変わる場合に、報告言語行動が生起しない可能性や感情語が生起しにくいことが示されている（田中・及川・小笠原, 2007）。

近年では報告の手段として、直接言葉で報告するだ

けでなく、電話での報告（松下・倉光・村本・鈴木・園山, 2006）、携帯電話のメールを用いた報告（丹生・月ヶ瀬・望月, 2008）や、デジタルカメラを用いた報告（林・中鹿・望月, 2011）など、電子機器を用いた研究でも報告行動の促進の効果が示されている。特に林ら（2011）の研究では、知的障害のある高等部2年生の生徒に対して、見たことを報告する指導を行う際に、デジタルカメラを使用する条件と、使用しない条件、さらには日記で文字として報告する条件と、口頭で報告する条件を組み合わせ実施した。その結果、日記で報告する設定においては、カメラを使用しない条件よりも使用する条件の方が文字数は増えていたが、その差は大きくはなかった。一方、口頭で報告する設定においては、カメラを使用しない条件よりも使用する条件の方が報告する言葉が増え、その差は開いて行った。日記の文字数がそれほど伸びなかった要因としては、聞き手が強化するまでの時間がかかることが影響していたとされ、カメラを使用すると文字数が増える要因としては、自発的に撮影した写真が報告行動の新たな弁別刺激となり、バリエーションが増したことが考察されている。これまでなされてきた研究は、道具を一切用いずに、音声で報告するものであったが、電子機器を用いることで、報告行動が生起しやすくなるのであれば、積極的な使用をすることが好ましいであろう。

また、これまでなされてきた報告行動に関する研究は、その多くが見てきたものを覚えていて、聞き手に対して報告するものであったが、これらの多くが、「報告者が報告対象に関する内容を正しく覚えて、それを報告する」ことであり、報告行動自体よりも、報告者の記憶力に依存していた設定となっていた。報告行動には、佐竹真次（1996）で行われた活動のように、作業などが終了したことを伝達するものと、自分が考えていることや見たものを他者に伝えるものがある。前者は、予め「終了した時には、『終わりました』と言って下さい」といった明確な先行刺激が他者から提示されているが、後者は本人の内面で起こっている感情が先行事象となっている点で、明確な違いがある。前者については、系統的な指導を繰り返すことで習得がで

きるようになるが、後者については、知的な遅れがあるこどもや、他者に伝えたいという意思が現れにくい自閉症児の場合は生起しにくい。雨貝・園山（2014）は、知的障害のある小学3年生の自閉症児を対象に、設定した「不自然な状況」と「自然な状況」を見せて、「不自然な状況」でのみ報告行動が生起するようになるのかを検討した。指導を繰り返したところ、「不自然な状況」でのみ報告行動が生起するようになったが、登場人物が変わると適切な報告が生起しなかった。また、指導にあたって、対象児がはしゃいだために、身体プロンプトを頻繁に出す必要があった。この研究から、指導者が「報告したくなる状況」を想定して実施したとしても、報告者にとって興味がない状況であれば、ただ「言えと言われたことを言う」だけの指導となり、作業終了の報告と変わらないこととなる。そのため、本人の「伝えたい」という気持ちを促進するためには、大人が設定した課題や、大人が意図的に配置した物について報告させるのではなく、本人が好んで実施している活動について報告させることが好ましいのではないと思われる。

本研究では、自閉症スペクトラムの診断を受けた小学4年生の男児2人を対象に、大学の指導室で報告の指導を行った。報告の前に、対象児と筆者と一緒に学内を探検した。いずれの対象児も、大学構内を見ることに興味を持っていたために実施をした。探検終了後、母親が待つ部屋に戻り、報告行動が生起するかについて検討を行った。また、指導の後半では、デジタルカメラを持たせて学内を撮影してもよいという条件で探検を行った。この指導を通して、本人が興味を持ち、自分で選択した活動を行うことで、報告行動は生起しやすくなるのか、そしてデジタルカメラを使用することで、報告行動は増えていくのかについて評価することを本研究の目的とする。

2. 方法

(1) 対象児

医療機関において、広汎性発達障害と診断された小学4年生の男児2名（以下、A児、B児）を話し手の対

象とした。A児は指導開始時に9歳10か月であった。9歳7か月時に実施したWISC-IIIの結果は、FIQ72（VIQ70・PIQ80）であった。また、10歳3か月時に実施したPVT-R絵画語い発達検査の結果は、VA9歳5か月であった。B児は指導開始時に9歳3か月であった。9歳1か月時に実施したWISC-IVの結果は、FSIQ64（VCI58・PRI74・WMI97・PSI55）であった。

A児は小学校では、知的障害特別支援学級に通級していた。挨拶など日常的な会話を交わすことはできるが、簡単な質問でも答えることが苦手なところが多く見られ、「今日、給食で何を食べたの?」といった質問に対しても「分からない」と即答することが多く、一度「分からない」と答えた後は、他の質問をしても「分かりません。分かりません。分かりません。」と何度も繰り返すことが多く見られた。機械など自分の興味のあるものに関しては「なにこれ?」「面白い」といったコメントをするが、自分から話をするとはほとんど見られなかった。家庭でも、母親が何度も聞くと答えることが稀にあるが、ほとんど答えることはないとのことであった。また、感情のコントロールが難しく、自分の思った通りの展開にならないと、クラスメートや、2歳の妹を叩くなどの攻撃行動を示すことが頻繁に見られた。大学探検については、A児から「大学の中、探検したい」との要求があり、本研究を設定するきっかけとなった。

B児は小学校では、知的障害特別支援学級に通級していた。選択性緘黙の傾向があり、口は動いているものの発声がないことや、発声があっても声量が小さいために近くにいても聞き取りにくいことが頻繁にあった。本研究開始以前に、筆者ではない別の指導者から、他者が聴こえる声量で話す指導を受けていた。大人や学校の友達と一緒にいる時は、あまり自発的な発声が見られないが、小学6年生の姉と、年長児の妹と一緒にいる時は周囲が聞き取れる大きさで話をしていった。大学探検については、母親からの聞き取りで、B児が日頃から散歩することが好きとのこと、「大学の中、先生と一緒に探検してみる?」と聞いたところ、「する!」との回答があったため、本課題を実施することにした。

また、ともに母親が報告の聞き手となった。A児の

母親は、A児が示す攻撃行動や、コミュニケーションが成立しにくいことを主訴として、大学内の教育相談に201X年12月より訪れていた。A児は本研究の他、作文指導や買い物指導を受けていた。B児の母親は言葉の遅れなどを主訴として、大学内の教育相談に201X+2年10月より訪れていた。A児は本研究の他、感情語の指導や発声指導を受けていた。B児は感情語の指導やスケジュールの指導を受けていた。

(2) 場面設定

指導は、大学内のプレイルーム、隣の観察室、大学構内で実施された。プレイルームは観察室からマジックミラー越しに見ることができた。対象児の保護者は、教育相談中は観察室に居て、プレイルームに入ってくることはなかった。そのため、観察室が保護者への報告場面となった。本指導は原則として、週1回60分の教育相談のうち、約15分間行われていた。「大学探検」という名称で、10分間、筆者（以下、MT）と一緒に自由に大学内を歩くことができる時間を設けた。A児については、約45分のお勉強を頑張ったご褒美として実施した。B児については、セッションの初めに、その日の教育相談内の時間割の組み合わせを自由に決めることができていたため、セッションにより実施する時間帯は異なっていた。当初は、A児・B児ともに、教育相談を毎週実施していたが、家庭の都合や病気などにより、後半から、1か月あたりの実施回数は1～2回になることがあった。また、本研究の研究期間は、A児は7か月間、B児は6か月間であった。

(3) 刺激材料

報告すべき内容は、大学探検で行った場所にある全てのもの（場所・人・状況など）であり、MTや母親が指定および設定することはしなかった。また、介入条件において用いた撮影機器は、A児については、A児の家で以前使用していたデジタルカメラで、母親から「今は使わなくなったので壊れても構わない」とされたものをセッションの度に持って来てもらい、使用した。B児については、本研究開始以前より、カメラ機能を持っ

ているニンテンドー 3DSを教育相談に持ってきていたため、それを使用することとした。

(4) 標的行動

大学探検から戻った際に観察室にいる保護者に対して、大学探検中に見たものや感じたことについて音声言語で報告することを標的行動とした。保護者が「教えてくれてありがとう」のように会話を終える発言をするか、A児が「遊んでくる」などと言ってプレイルームに向かうために観察室から出て行った際に、報告行動は終了したと判断した。母親に対しては、事前に「本人がまだ話しそうであれば待つてほしいが、もう出ないと判断した際には終わりにしてもらって構わない」と伝えてあったため、終了するタイミングについては、MTは関与できない設定であった。

(5) 手続き

1) アセスメント

本研究開始前に、保護者と面接を行い、日常生活において対象児から保護者に対して学校での出来事などについて報告を受けたことがあるかについて、さらに普段の様子について聞き取りを行った。対象児に対しては、「名前は何ですか?」「誕生日は?」「今日学校で何がありましたか?」「今日の給食は何でしたか?」といった質問をした。また、A児に対しては介入2開始直前であるセッション11で、「写真撮影」という課題として大学探検前にカメラ使用スキルのアセスメントを行った。このアセスメントでは机上でデジタルカメラを渡し「(プレイルーム内に居る) ○○先生を撮ってきて、見せて」もしくは、「(プレイルーム内に置いてある) ○○ (遊具) を撮ってきて、見せて」と教示した。B児については、自由遊び時間にニンテンドー 3DSでMTたちを撮影して見せてくれることが頻繁にあったため、撮影のアセスメントは実施しなかった。

2) 手続き全体の流れ

本研究では、毎セッション10分間、筆者と対象児が「大学探検」として、大学内を散策した。散策の前の教示と、散策から戻ってきた後の反応などを条件ごとに変更し

て実施した。まず、2種類のベースラインを、それぞれ2セッションずつ行った後に、介入を行った。介入期に自発的な報告が安定して生起していた場合、再び2種類のベースラインを行った。介入後のベースラインで自発的な報告が見られた場合、カメラを用いた新たな介入を行った。さらに、B児については、最終週に、一度散策を行った日の、教育相談後に、姉と妹を加えて散策を実施した。

3) 大学探検の流れ

「大学探検」の時間として、MTと大学内を散策した。A児との探検の際は、カメラ撮影および時間計測を行ったSTと3人で散策した。B児との探検の際は、MTが撮影と時間計測を行ったため、2人で散策した。撮影はプレイルームを出発する時点で開始し、報告行動が終了した時点で止めた。探検前にMTは「(観察室にいる)お母さんに『大学探検に行つて来ます』と言ってきて」と教示し、対象児が母親に伝えた。対象児は母親から条件ごとの特定の教示を受けてから探検を開始した。また、初めの数セッションにおいて、探検開始の際に探検時間は10分であり、10分経過してMTもしくはSTが「おしまい。じゃあ、戻ろう」と言った時には、もっと見たい場所があった際も必ず戻ることを対象児に伝えてから出発した。大学探検は基本的に対象児が行きたいと言った場所に行くこととした。ただし、手すりのない屋上や車が頻繁に通る道のような怪我をする可能性がある場所や、教員の研究室や授業中の教室など、大学教職員や学生に迷惑がかかる可能性のある場所については、対象児が行きたいと主張しても理由をきちんと説明して立ち入らないようにした。廊下を歩く際も、その階で授業を行っていることが分かった場合には、静かに歩くように指示した。また、対象児から「ここはどこ?」「何をするとところ?」といった質問があった際には、分かる範囲内でMTが答えたが、MTやSTから「ここは図書館だよ」のような話を積極的にすることはなかった。A児との散策に参加したSTは、MTから残り時間について聞かれた際を除いては、一切言葉を発さないようにした。大学探検から戻った際に、MTは条件に応じて特定の教示を行った。

母親に対しては研究開始前に、大学探検の全体の流れを説明した。その際、①条件によって、出かける際にしてほしい声掛けが変わること、②大学探検後、報告があった際には、報告行動を過剰に誉めることなく、普段と同じように反応してもらうこと、③対象児からの報告がない場合に「何があったか話さない」のように、強制的に話させることはしないでほしい点について伝えた。その上で、それ以外の点については母親に対して、普段と同じように接してほしいことを、対象児に質問したい時は自由に話してもよいことを伝えた。

4) ベースライン1 (以下、BL1)

探検に行く前に保護者から保護者から「いってらっしゃい、気をつけてね」と言われてから探検を開始した。プレイルーム・観察室の入り口に戻ってきた際、報告の生起・非生起を問わず、MTは特別な手続きを行わなかった。

5) ベースライン2 (以下、BL2)

探検に行く前に保護者から「どんなところに行つたか教えてね」と教示を受けてから探検を始めた。それ以外の手続きはBL1と同じであった。

6) 介入1

探検に行く前に保護者から「どんなところに行つたか教えてね」と教示を受けてから探検を始めた。大学探検から戻り、観察室に入る前にMTが「行く前にお母さんから何って言われた?」と尋ねて、対象児が「行つたところを教える」と答えてから観察室に入った。報告中は、MTは特別な介入を行わなかったが、報告が終わった後に、対象児の報告内容を補う形で「～したんだよね」などと3人で会話をを行った。

7) 介入2

教育相談開始時に、A児は母親から筆箱(他の課題で使用)と一緒にデジタルカメラを持っていくように渡された。大学探検出発前は学習机の中にしまっておいてもらい、出発の際にはデジタルカメラを持って、撮りたいものがあつたら自由にとっていいことを伝えた。探検に行く前に母親から「いってらっしゃい」と教示を受けてから探検を始めた。B児は教育相談開始時

に母親に3DSを預けていて、「いってらっしゃい」と言われる際に、母親から受け取った。その後、B児には撮りたいものがあつたら自由にとっていいことを伝えて、歩き出した。大学探検中は、MTから対象児に対して「これを撮ったら？」といった撮影を促すことはなかった。プレイルーム・観察室の入り口に戻ってきた際、入室するようにMTが促すことはなかった。

8) インフォームド・コンセント

本研究で行われた「大学探検」は、A児の「大学の中を色々歩いてみたい」という希望によって始められている。また、B児には探検をしたいかを確認して、本人が希望した上で決定した。その後、本研究の計画を立てて、保護者に対して、口頭および書面で研究の趣旨と介入について説明を行った上で実施された。

9) 社会的妥当性

本研究終了後、B児の保護者に対して、本研究がB児にとって意味のあるものであったかについて、質問紙形式でアンケートを実施し、社会的妥当性について評価してもらった。B児についての質問項目は、「他者に自分の気持ちを伝えることは重要なことだと思いますか」「他者にその日あった出来事について伝えることは必要なことだと思いますか」「大学での探検を通して報告を行ったことは、お子さんにとって意味があったと思いますか」「大学探検後に報告をする課題は、お子さんにとって適切な課題であったと思いますか」「大学でのお子さんへの報告行動についての支援方法は、お子さんにとって適切なものであったと思いますか」の5項目であった。また、B児と姉、妹の3人について「お子さんは大学探検を楽しんでいたと思いますか」「お子さんは大学探検に負担なく参加できていたと思いますか」の2項目をそれぞれ実施した。なお、A児の保護者には都合により実施できなかった。

3. 結果

(1) 報告行動について

A児の自発報告文章の文節数の推移をFig.1に、B児の推移をFig.2にそれぞれ示した。

A児はBL1では探検から戻ると観察室に入ることな

く、すぐにプレイルームに入り室内の遊具で遊び始め

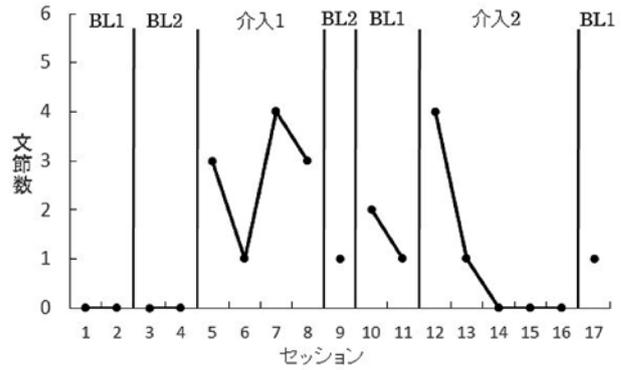


Fig.1 A児の自発報告行動の文節数

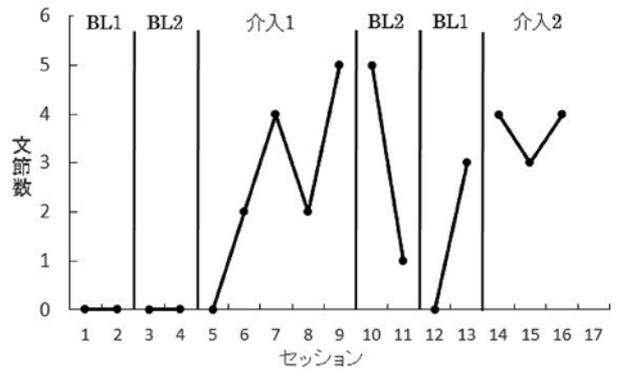


Fig.2 B児の自発報告行動の文節数

た。BL2になり、保護者が探検前に声かけをしても、同じ様子が見られた。そのため、これらの条件では報告行動は生じなかった。母親はBL1およびBL2では報告をしないA児について「やっぱりお話をしてくれないですね」「私が言っちゃうこと忘れたんでしょうね」と苦笑いをしながらコメントしていた。しかし、介入期に入り、最初の探検（セッション5）後に、一度声かけをすると、「そうだった」と言って観察室へ入室し、報告行動が生じた。セッション6以降は、声かけをなくとも自分から入室して報告をするようになった。介入期に入り、A児が自発的に報告するようになってからも、「へ～」「ふ～ん、そうなんだ」といった簡単な相槌をしていたために、会話はその時点で終了していた。しかし、3回目の介入（セッション7）では、A児の報告に対して、母親が自発的に質問をしたところ、A児もそれに対して答えるといったやりとりが行われた。このセッションから母親は積極的に質問をするようになっていた。その後、文節数はあまり伸びなかったも

の、再びBL2およびBL1の条件にしても自発的に報告を行っていた。カメラを持たせて探検を行ったところ、当初は4文節と長い報告をしていたが、徐々に短くなり、3回目（セッション14）以降は自発的に報告することはなく、撮った写真を無言で見せることが続いた。しかし、母親からの質問に対しては短い言葉ながら答えていた。カメラを持っていると自発的な報告行動が減る可能性があるかと判断し、追加でBL1を実施したところ、1文節であったが自発的な報告行動が生じた。

B児も同様に、4回のBLを通して、戻ってくると観察室には入らずにプレイルームに戻って遊び始めたり、次の活動を始めたりしていた。介入期に入り、最初のセッションで声をかけると観察室に入ったが、報告行動は生じなかった。しかし、介入2回目（セッション6）では、「4階見てきた」と2文節の報告が生じた。さらに、保護者からの質問に対して「エレベータ乗った」と答えることもできていた。その後のセッションでも引き続き自発での報告行動は生じ、介入5回目では5文節の報告が生じた。介入期間中、保護者はB児の報告に対して積極的に質問を行っていた。ベースラインに戻したところ、BL1の1回目（セッション12）で自発の報告は生じなかったが、その次のセッションでは、3文節の報告が見られた。カメラを持たせて探検を行ったところ、A児と同様に無言でカメラの画像を見せていた。しばらく沈黙が続いたが、どうにか自発での報告が生じ、その後のセッションでも3～4語文での自発的な報告が生じていた。最終回終了後に、姉妹と一緒に探検を行った際には、3人とも楽しそうにお喋りしながら歩いている様子が見られた。

(2) 社会的妥当性

B児の母親に実施してもらったアンケートの結果、全ての項目において「とてもそう思う」「少しそう思う」の肯定的な評価を受けた。また、自由記述には「探検に行ったことは本人にとって刺激になり、ずっと思い出として残る意味のあるものだったと思います」というコメントをいただいた。A児においても書面では実施できなかったものの、同様のコメントを口頭で受け

ていた。

4. 考察

本研究の結果、自発的な報告行動のない自閉症スペクトラム児において、指導をしたところ、自発的に母親に対して報告することができるようになった。以下に考察する。

ベースライン条件では、A児、B児ともに、報告行動は一切生じなかった。しかし、介入条件に入ると、B児はすぐに報告をするようになり、A児も2回目から報告をするようになった。本研究の目的としては、型にはまった複雑な文章で報告させるのではなく、自分の伝えたいことを言ってもらうことであったため、より長い文章で報告するような介入は行わなかった。そのため、全てのセッションを通して、A児は最大文節数が5、B児は4と少ないものであったが、自発的に報告行動を生起させるということにはつながった。介入後、ベースラインに戻したが、A児は1回を除いて毎回報告行動が生じ、B児は毎回生起していた。これは、介入条件が少なかったことが影響していると思われる。このことから、般化を促すためには、介入条件を多く設定しないことが考えられた。

A児、B児ともに母親が、こどもの報告がさらに出るか期待して2分以上沈黙状態でも待ち続けたことがあったが、生起することはなかった。また、文節数の多さと、その後の母子のやりとり特別な差異は見受けられなかった。そのため、無理に長い文章で報告をさせようとする必要はないのかもしれない。しかし、報告の中で現れた言葉を見ると、レパトリーについても考察する必要が出てくる。B児は、言葉は少ないものの、見てきたものや場所について報告をしていたが、A児は「たのしかった」と1語のみの報告をすることが頻繁にあった。自閉症児は感情語の理解が難しく、その表出に困難があるために、坂本・望月（2002）のように指導を繰り返すことでようやく「たのしかった」や「つまらなかった」というタクトが出るようになることが多い。そのような観点からは、頻繁に感情語が報告されたことは良かったと言えるだろう。A児は大

学探検以外の場面でも、普段のやりとりの中で「楽しい」という言葉は頻繁に発していることから、「楽しい」という感情語を理解した上で使用していることが考えられる。しかし、複数回「たのしかった」とだけ報告していることから、「とりあえず、『楽しい』と言えればいい」とA児が考えている可能性を否定することができない。この点において、文節数を増やすことは求めないにしても、様々なレポーターの報告について指導する必要があったと思われる。

一方で、本研究の後半では、カメラを使用して報告行動をより促進させようとした。その理由として、カメラで撮影した画像が視覚支援として機能し、新たな先行刺激となって、さらなる報告行動を促すと想定したからである。しかし、本研究においては、2名の対象児のうちB児は大きな変化は見られず、A児はカメラを使用することで逆に報告行動が生じなくなっていた。これは、画像を見せることが音声で伝えることよりもA児にとって負荷が低い行動であったからであると思われる。そのため、自発的な発語の促進にとっては視覚支援が逆の効果を示す可能性があるといえる。しかし、カメラ条件では、保護者が積極的に「これは何？」といった質問をしたために、やりとりの会話自体は、A児、B児ともに長いものとなった。これらの結果から、何を目的とした指導であるかによって、カメラのような録画機材を使用するべきか否かが変わってくることを示唆される。本事例のような設定で、対象児の自発的な会話のみを促進したいのであれば、録画機材は使用しない方がいい。しかし、自発的な報告がなかったとしても、聞き手からの質問に対して多くのやりとりができるのであれば、録音機材は使用するべきだろう。自閉症スペクトラム児は、自発的な会話をするのが苦手なことが多いが、自発的な報告を促すことよりも、長時間会話をするスキルを積極的に伸ばした方が好ましいのかもしれない。

なお、本研究を実施していた時期は、まだスマートフォンがそれほど普及していなかったため、デジタルカメラを使用して撮影を行った。しかし、現在では、幼少期から親のスマートフォンを触る経験を積んでい

るこどもも多くいる。また、スマートフォンで撮影した動画は、すぐに見返すことができるだけでなく、動画の見たい場所を選んで見ることもできるだけでなく、他者に送信して共有することもできる。大学探検に限らず、見たものや経験したことについて、無理に音声言語や文字にして報告をしなくても、動画の見せたい部分を見せたり、伝えたい相手に送ったりするだけでも、十分に報告行動としての機能は兼ね備えていると言える。時代に応じて、様々な手段での報告行動を促していくことが今後求められるであろう。

録画機材以外の要因としては、言語能力のアセスメントが十分ではなかった点が指摘できる。林ら(2011)の対象児は普段から会話をしていた高等部2年生の知的障害を持つ生徒であったが、本研究の対象児は自発的な会話の乏しい小学4年生の自閉症スペクトラム児であった。自閉症スペクトラムを持つ高校生にコミュニケーションの指導を行った永長・青山(2012)は指導前のアセスメントにおいて、学校の担任から直接聞き取りを行い、対象児のこれまでの学校での様子や、興味や関心のあるもの、学習場面での様子、人とのかかわり方や物の扱い方など多岐にわたって情報収集した上でいる。知能検査や、報告行動に関する聞き取りだけでなく、家庭での様子や学校での様子など、より詳細にアセスメントを行うことが必要であったかもしれない。

本研究の大学探検中に、MTは、対象児の発言や質問には積極的に答えたが、話しかけることはほとんどしなかった。これは、MTが報告してほしいものを教え込むことで、対象児の興味を固定しないためであった。Nakano, Tanaka, Endo, Yamane, Yamamoto, Nakano, Ohta, Kato, and Kitazawa (2010)は、人が映っている動画を見た際に、定型発達児者に比べ、自閉症スペクトラム児者は人よりも、字幕や背景の物を見る傾向があることを示している。大学探検中、対象児が見て、興味を持っていたものが、MTが報告させたい、保護者が聞きたいと思うものとは違っていた可能性もある。その点では、大人があまり恣意的に話しかけることは好ましくないかもしれない。しかし、最終回、姉妹と一緒に探検をしていたB児の楽しそうな様子から、積極

的に話をしながら探検をした方が興味の幅を広げることでもでき、名称を知らなかったために報告できなかった内容を報告できる可能性が高まるかもしれない。

本研究で、報告行動の文節数は大きく伸びなかったものの、報告行動自体が継続して生起し続けた要因としては、大学探検という課題設定自体が、聞き手である母親は、探検中のことを知らないという未知の認識(井上,2000)を対象児ができたことが影響している可能性がある。多くの報告行動の指導においては、指導者が本当は内容を知っているのにわざと知らないふりをすることが往々にしてあり、障害児者はそのことに気付いていて指導効果が十分に得られないことがある。自閉症スペクトラム児になぞなぞ遊びのタクトを指導した肥後(2013)も、聞き手が正答を絶対に知ることができない設定で行ったために、報告行動の強化子の強化価が高まったことを指摘している。本研究の設定では、母親が知らない状況を構築できたため、母親に対して報告したいという気持ちが自然に形成されたと考えられる。今後は、より自然な場面において、少ない介入によって報告行動が生起しやすい条件で実施していくことが課題になるであろう。

引用文献

- 雨貝太郎・園山繁樹(2014) 知的障害のある自閉症スペクトラム障害児における「不自然な状況」に関する報告言語行動の指導. 障害科学研究, 38, 185-197.
- 永長明之・青山眞二(2012) 生態学的調査に基づく自閉症のコミュニケーション指導—呼びかけ行動に課題をもつ高等部の事例—. 北海道教育大学紀要(教育科学編), 62, 2, 29-44.
- 伏見貴夫(1997) コミュニケーション行動の機能的分析. 小林重雄監修, 山本淳一・加藤哲文編著, 応用行動分析学入門. 学苑社, 40-60.
- 芻田文記・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(1), 23-40.
- 肥後祥治(2013) 自閉症幼児のコミュニケーション指導における情報伝達行動の形成の試み—報告言語行動・「なぞなぞ遊び」を通して—. 自閉症スペクトラム研究, 10, 3, 35-46.
- 本田智寛・村中智彦(2010) 自閉症児の学校生活場面における報告言語行動と聞き手への接近行動の形成—シミュレーション指導場面の役割—. 行動分析学研究, 25, 1, 43-63.
- 井上雅彦(2000) 自閉症児の報告言語行動における聴取者制御の成立. 発達心理臨床研究, 7, 13-19.
- 加藤哲文・小林重雄(1989) 自閉症児の要求言語行動の形成—プロンプト刺激の遅延提示条件の検討—. 行動療法研究, 15(1), 24-35.
- 松下浩之・倉光晃子・村本浄司・鈴木則子・園山繁樹(2006) 広汎性発達障害児における電話応答・報告行動の形成. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 354.
- Nakano T., Tanaka K., Endo Y., Yamane Y., Yamamoto Y., Nakano Y., Ohta H., Kato N., & Kitazawa S. (2010) Atypical gaze patterns in children and adults with autism spectrum disorders dissociated from developmental changes in gaze behavior. Proceedings of the Royal Society B, 277, 2935-2943.
- 丹生卓也・月ヶ瀬悠輔・望月昭(2008) 発達障害児における携帯電話を使用した報告行動の獲得. 日本行動分析学会第26回年次大会発表論文集, 57.
- 野呂文行・山本淳一・加藤哲文(1992) 自閉症児におけるコミュニケーション・モードの選択に及ぼす要因の分析—サイン・書字・音声の機能的使用のための訓練プログラム—. 特殊教育学研究, 30(1), 25-35.
- Petersdottir, A. I., Carr, J. E., Lechago, S. A., & Almason, S. M. (2008). An evaluation of intraverbal training and listener training for teaching categorization skills. Journal of Applied Behavior Analysis, 41(1), 53-68.
- Reeve, S. A., Reeve, K. F., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2007) Establishing a generalized repertoires of helping behavior in children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 40(1), 123-136.
- 林炫廷・中鹿直樹・望月昭(2011) 知的障害のある生徒に対する写真撮影を利用した報告言語行動の増大. 立命館人間科学研究, 22, 87-96.

坂本真紀・望月昭（2002）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—, 立命館人間科学
研究, 4, 113-123.

Skinner, B.F. (1957) Verbal behavior. Englewood Cliffs,
NJ: Prentice-Hall.

田中孝志郎・及川恵・小笠原恵（2007）音声言語を持たな
い自閉症児に対する報告言語行動に関する研究—日常場
面への般化を目指して—, 日本特殊教育学会第45回大会発
表論文集,762.

山本淳一（1997）自閉症児における報告言語活動（タク
ト）の機能化と般化に及ぼす条件, 特殊教育学研究, 35(1),
11-22.