

自閉スペクトラム症者への他者感情タクト形成による自己感情タクトへの般化 —視覚的連絡帳を公的出来事に用いて—

青柳 舞美*・大野 裕史**

研究の目的 成人自閉スペクトラム症者2名に対して、公的出来事としての視覚的連絡帳と言語的先行刺激を用いて他者感情タクトを形成し、この他者感情タクトが自己感情タクトに般化するかを測定した。**研究計画** 被験者間マルチプルベースラインデザイン。**場面** 障害者支援施設。**参加者** 知的能力障害を伴う成人自閉スペクトラム症者2名。**介入** 他者に感情が生じる状況画を掲載した視覚的連絡帳を提示し、「(他者名は)どんな気持ちだった?」という言語的先行刺激を用いて他者感情タクトを形成した。**標的行動** 状況画の提示と状況説明文の教示後、「(人名)はどんな気持ちでしたか?」と質問された際、状況場面に応じた感情語を参加者が音声で答える行動とした。**従属変数** 標的行動の正答率とした。**結果** 参加者2名とも状況場面に応じた他者感情タクトが形成された。また日常場面における自己感情のタクトに般化した。

キーワード：自閉スペクトラム症 タクト 自己感情 公的出来事 般化

自閉スペクトラム症(Autistic Spectrum Disorders; 以下ASD) (American Psychiatric Association, 2013 高橋・大野監訳 2014)児者は、感情語のタクトに代表されるような私的出来事のタクトに乏しい傾向があり、この乏しさが不適切行動の出現につながり得ると指摘されている (McHugh, Bobarnac, & Reed, 2011)。タクトとは事物や行為といった非言語的弁別刺激の刺激性制御を受け、賛辞や注目などの般性条件性強化子によって強化される言語行動であり、思考や感情といった私的出来事もタクトの対象となる (Cooper, Heron, & Heward, 2007 中野訳 2013)。ASD児者が自身に生じた感情をタクトし、周囲に伝えられることは社会適応やQOLの拡大(望月, 2001)にとって必要である。したがって、ASD児者に自己感情のタクトを指導することは重要な課題であるといえる。

ASD児者への自己感情のタクト指導においては、どのように自己感情のタクトを形成するかという問題と、形成した自己感情のタクトをいかに日常

で般化させられるかという問題がある。前者については、タクトには聞き手が強化できる「公的出来事」の存在が必要であり (Skinner, 1957)、また言語的先行刺激が必要であるという指摘がある (Carnerero & Perez-Gonzalez, 2006)。先行研究でも、静止画、状況文、実際場面といった公的出来事と、質問などの言語的先行刺激を用いてASD児への自己感情のタクト指導が行われてきた (Conallen & Reed, 2016; ; 刈田・山本, 1991; 島宗・細島, 2009)。

後者の、形成した自己感情のタクトをいかに日常で般化させられるかという点については、行動分析学における重要な観点であるとされる (井上, 2004; ; 志賀, 1990)。しかし、先行研究では日常への般化が測定されていない、もしくはエピソードの紹介にとどまっている。Conallen & Reed (2016)も自身の研究について、訓練場面での他者感情タクトが自己感情タクトに般化はしたが、日常場面での般化が測定されておらず、自然な状況下での般化測定が今後の課題であるとしている。

訓練場面で形成した行動が日常場面に般化する

* ひかり福祉会

** 兵庫教育大学

ために、Stoks & Baer (1977)は日常の自然な強化随伴性に組み込まれるような標的行動を見出すことが重要であるとしている。

そこで本研究では、障害者支援施設に通所する知的障害を伴うASDの成人2名に対して、公的出来事としての視覚的連絡帳、言語的先行刺激として「どんな気持ちだった?」という質問、プロンプトとしての感情語カードを用いて他者感情のタクトのみを訓練した。そして日常場面において同様の刺激がある条件下で自己感情のタクトに般化するか、また、その自己感情のタクトが訓練場面だけでなく、聞き手や場所の異なる日常場面で般化するか、さらに公的出来事を聞き手と話し手が共有する実際場面での自己感情のタクトに般化するかを検討した。

方 法

研究デザイン

被験者間マルチプルベースデザイン。

研究参加者

40代男性A：療育手帳A，エコラリア，単語・2語文でのマンドあり。単語や2～3語文での事実のタクトあり。笑顔や怒り顔など状況に応じた感情の表出はみられるが、感情語の表出はみられない。思い通りにならない事態では飛び出しや他害といった危険行為がある。

20代女性B：療育手帳A，エコラリア，単語・2語文でのマンドあり。単語や2語文でのタクトあり。「がまん」と言いながら両腕で自身の体をつかむなど特定の単語とジェスチャーを結び付けていることがある。状況に応じて笑顔や怒り顔の感情表出はみられるが、適切な感情語の表出はない。欲しいものが得られないと手足を激しく動かして泣くことがある。

訓練開始6か月後(7月)に新版K式発達検査2001で測定した発達指数は、参加者A:認知適応32，言語・社会27，全領域30，参加者B:認知・適応13，言語・社会15，全領域14であった。

標的行動

自己または他者の経験を現した状況画の提示と

状況説明文の教示を受けた後、「(人名)はどんな気持ちでしたか?」と質問をされ、状況場面に応じた感情語を参加者が音声で答える行動とした。感情語は、基本感情(Ekman & Friesen, 1975 工藤 訳 1987;大平, 2010)のうち、「うれしい」「かなしい」「おこる」の3種類とした。

従属変数

「(人名)はどんな気持ちでしたか?」と質問された際の、標的行動の正答率とした。

研究期間と訓練場面

ベースラインの測定はX年12月，訓練と般化テストは翌年1月～6月に実施した。般化テストの3か月後に般化維持を測定した。訓練は施設での活動時間帯に1回15分間程度，週3回実施した。

教材

状況場面カード Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin (1999), 高階・犬飼・井上 (2006)らの他者感情理解課題を参考に参加者の日常に即して作成した。観察の他，家族や本人の感情表出を示す状況場面の聴き取りを行い，状況場面と感情語を設定した。感情が生じる状況場面を参加者ごとに36場面設定した(表1, 2)。状況場面は，感情語ごとに2つのテーマに分け，テーマごとに6つの状況場面を設けた。他者感情タクト課題，他者感情タクト般化テストとして各4場面，自己感情タクト般化テストとして4場面を用いた。教材は状況場面を線画で現したカードを作成した。人物の表情は空白とし，感情が生じるとされる人物の上着のみ着色した。カードのサイズは横7cm×縦4.5cmであった(図1)。

なお，状況場面に登場する物品を各感情語で重複して用いることで特定の物品が特定の感情語の手がかりとならないようにした。例えば，「ジュース」という物品を，「うれしかった」では，「ジュースをもらいました」，「おこった」では「ジュースを飲まれました」，「かなしかった」では「ジュースがこぼれました」などとした。

感情語カード 感情語(ひらがな)とともに，表情画，または表情写真を掲載して9種類作成した。表情画はConallen & Reed (2016)を参考にした。

表1 状況場面 (参加者A)

感情語	テーマ	課題	内容	記号
うれ	美味しいものを得る	自己感情タクト	レストラン行きのお知らせをもらった	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	コーヒーをもらった	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
しい	H	他者感情タクト	ジュースをもらった	●H1
		訓練課題	くじびきが当たり (あめ) だった	●H2
		他者感情タクト	くじびきが当たり (チョコ) だった	■G6
H	未訓練課題	喫茶店行きのお知らせをもらった	■G6	
		喫茶店に行った	◆BL1/G1 ○BL2/G2	
ap	美味しい活動に参加する	BL/般化テスト	レストランに行った	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
		他者感情タクト	ドライブに行った	●H3
p	y	訓練課題	初詣に行った	●H4
		他者感情タクト	公園に行った	■G6
おこ	制止される	自己感情タクト	お水のお代わりを止められた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	水道に走るのを止められた	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
る	A	他者感情タクト	缶の持ち歩きを止められた	●A1
		訓練課題	他者の水筒のお茶を飲むのを止められた	●A2
An	未訓練課題	お水のお代わりを止められた	■G6	
		お水を飲むのを止められた	■G6	
gr	好みの物を奪われる/干渉を受ける	自己感情タクト	ジュースを飲まれた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	クリップを渡された	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
y	る	他者感情タクト	コーヒーを飲まれた	●A3
		訓練課題	ドリルを渡された	●A4
か	損失を受ける	他者感情タクト	パズルを渡された	■G6
		未訓練課題	作業道具を渡された	■G6
な	しい	自己感情タクト	ジュースがこぼれた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	自販機が壊れていた (故障)	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
S	期待がはずれる	他者感情タクト	アイスを落とした	●S1
		訓練課題	コーラを落とした	●S2
ad	未訓練課題	自販機で買えなかった	■G6	
		コーヒーがこぼれた	■G6	
自己感情タクト	BL/般化テスト	くじびきがはずれ (クリップ) だった	◆BL1/G1 ○BL2/G2	
		喫茶店に行けず留守番だった	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5	
他者感情タクト	訓練課題	くじびきがはずれ (中身無し) だった	●S3	
		レストラン行きが中止になった	●S4	
他者感情タクト	未訓練課題	散歩が中止になった	■G6	
		くじびきがはずれ (洗濯ばさみ) だった	■G6	

表情写真はATR顔表情画像データベースDB99より成人男女の表情写真を用いた。カードのサイズは横7cm×縦4.5cmであった (図2)。

視覚的連絡帳 訓練用はA4サイズで、日付と名前の記入欄、状況場面カードと感情語カードの貼り付け欄を設けた (図3)。般化テスト用はA4サイズで、日付と名前の記入欄、状況場面カードを貼り付ける欄を設けた。日付と名前は訓練者が

記入し、状況場面を欄内に貼り付けた。連絡帳本体とカードはラミネート加工を行い、ベルクロ™を付けて取り外し可能とした。

手続き

(1) ベースライン

BL 1 実際場面における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト。参加者が施設内で「自己感情への般化テスト」に用いる体験をした直後に、

表2 状況場面 (参加者B)

感情語	テーマ	課題	内容	記号
うれ	好ましいものを 得る	自己感情タクト	ドラえものの紙をもらった	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	くじびきが当たり (あめ) だった	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
しい		他者感情タクト	アイスをもらった	●H1
		訓練課題	トトロの紙をもらった	●H2
H		他者感情タクト	くじびきが当たり (チョコ) だった	■G6
		未訓練課題	外出のお知らせをもらった	■G6
a	好ましい活動に 参加する	自己感情タクト	カラオケボックスに行った	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	レストランに行った	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
p		他者感情タクト	ドラえもんを印刷した	●H3
		訓練課題	A店に買い物に行った	●H4
		他者感情タクト	喫茶店に行った	■G6
		未訓練課題	トトロを印刷した	■G6
おこ	制止される	自己感情タクト	キャップ並べを止められた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	ごみ捨てを止められた	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
る		他者感情タクト	ギターを触るのを止められた	●A1
		訓練課題	ドラえもんの印刷を止められた	●A2
A		他者感情タクト	CDデッキ操作を止められた	■G6
		未訓練課題	キャップ入れを止められた	■G6
g	好みの物を奪わ れる/干渉を受け る	自己感情タクト	仕事のはさみを取られた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	CDデッキを持っていかれた	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
y		他者感情タクト	ドラえもんの紙をとられた	●A3
		訓練課題	ジュースを飲まれた	●A4
		他者感情タクト	あめをとられた	■G6
		未訓練課題	アイスをとられた	■G6
か	損失を受ける	自己感情タクト	パソコンが壊れた	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	ドラえもんの紙が破れた	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
しい		他者感情タクト	トトロの紙が破れた	●S1
		訓練課題	プリンターが壊れた	●S2
S		他者感情タクト	CDデッキが壊れた	■G6
		未訓練課題	ジュースがこぼれた	■G6
a	期待がはずれる	自己感情タクト	カラオケに行けず留守番だった	◆BL1/G1 ○BL2/G2
		BL/般化テスト	くじびきがはずれ (パズル) だった	◎BL3/G3 △BL4/G4 ▲BL5/G5
		他者感情タクト	喫茶店に行けず留守番だった	●S3
		訓練課題	くじびきがはずれ (クリップ) だった	●S4
		他者感情タクト	ドライブに行けず留守番だった	■G6
		未訓練課題	くじびきがはずれ (洗濯ばさみ) だった	■G6

訓練者が参加者に対して状況説明を行い、「(参加者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した。参加者のいかなる反応に対しても、訓練者は表情を変えず「そう・・・」とのみ応じた。BL 2, 3とも同じ対応とした。

BL 2 施設内における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト。参加者がBL 1の体験をし

た1～2時間後に、訓練者が参加者に対して状況説明を行い「(参加者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した。

BL 3 施設内における視覚的連絡帳を用いた自己感情のタクト。参加者がBL 1の体験をした1～2時間後に、訓練者が参加者に対して視覚的連絡帳(状況場面イラストのみ記載)の提示と状況説



図1 状況場面絵カード例

左からそれぞれ「うれしかった」「おこった」「こわかった」場面



図2 感情語カード例

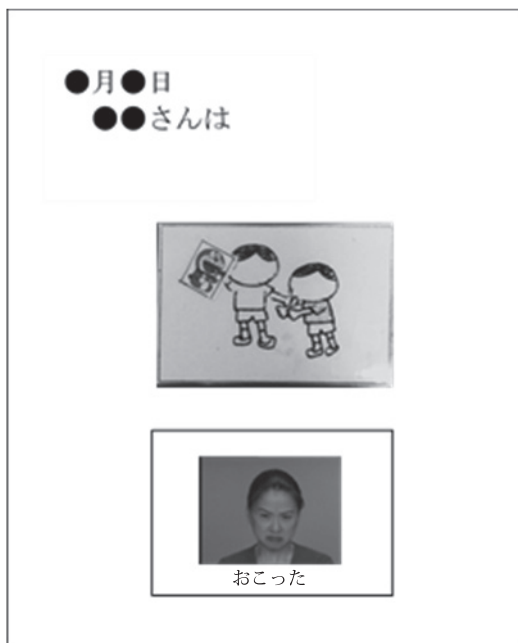


図3 視覚的連絡帳（訓練用）

明を行い、「(参加者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した。

BL 4 家庭における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト。参加者がBL 1の体験をしたならば、帰宅後に保護者が参加者にその状況を説明した。そして「(参加者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した。事前に保護者へ説明し、参加者のいかなる反応に対しても「そう・・・」とのみ応じるよう依頼した。

BL 5 家庭における視覚的連絡帳を用いた自己感情のタクト。参加者がBL 1の体験をしたならば、帰宅後に保護者が視覚的連絡帳（状況場面イラストのみ記載）を参加者に提示し、その状況を説明した。そして「(参加者名)はどんな気持ち

でしたか?」と質問した。保護者の反応はBL 4と同様とした。

BL1～4は各12場面、BL 5は6場面とした。1セッションで6場面を実施し、BL 1～4は各2セッション、BL 5は1セッション行った。感情が生じる体験は、内容に応じて、偶発的な機会を待ったり、体験状況を設定したりした。BL 1～5の測定期間は約2週間であった。

BL 6 訓練に用いる他者感情タクト課題。施設内において、訓練者が参加者に対して、訓練に用いる他者感情課題を視覚的連絡帳に掲示し、状況説明をした後「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した。12場面設定し、6場面を1セッションとして2セッション行った。

(2) 介入

全て他者感情タクト訓練であり、以下のステップで指導した。ステップは、①感情語カードを提示し参加者に復唱を求める、②参加者に感情語カードの選択を求める、③他者感情のタクトを求める（プロンプト有）、④他者感情のタクトを求める（プロンプトなし）であった。ステップ①～③では、表情イラストの感情語カードと表情写真の感情語カードを2セッションごとに交換し、男性と女性の表情写真を交互に用いた。

ステップ① 訓練者は、視覚的連絡帳に、訓練に用いる他者感情課題の状況場面カードを貼り付け、状況説明文を読み上げた。さらに「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問し、状況場面に応じた感情語カードを視覚的連絡帳に貼りつけた。次に感情語カードを指さして読み上げ参加者に復唱を求めた。結果操作として、正反応に対しては「そうですね」とうなずいた後、「うれしかった」に対しては、笑顔で「うれしかった、ですね」と応答した。「かなしかった」ではうなづきながら「かなしかった、ですね」と応答した。「おこった」では、語気を強めて眉を寄せ「おこった、ですね」と応答した。誤反応もしくは5秒間無反応であった場合は、状況場面カードと感情語カードを取り外し、ステップ①の手続きを繰り返した。

ステップ② 訓練者は、視覚的連絡帳に状況場

面カードを貼り付け、状況説明文を読み上げた。さらに「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問し、3種の感情語カード各1枚を提示し、対応したカードを選択するよう参加者に求めた。誤反応、もしくは5秒間無反応であった場合は、訓練者が正しいカードを指さして参加者に貼りなおしを促した。次に訓練者が正しいカードを指さして読み上げ参加者に復唱を求めた。

ステップ③ 訓練者は、視覚的連絡帳に状況場面カードを貼り付け、状況説明文を読み上げた。さらに「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問し、状況場面に応じた他者感情について感情語カードの選択と感情語の読み上げを参加者に求めた。正答以外の感情語カードを選択した場合、訓練者は状況場面カードを指差し、状況説明文を再度読み上げた。そして「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問した後、正答とされる感情語カードを提示し、1文字目を読み、続きを答えるよう参加者に求めた。参加者が正答とされる感情語カードを選択したが、読み方を間違えた場合は、訓練者がカードの文字を指さして読みあげ参加者に復唱を求めた。また参加者が5秒以上無反応であった場合は、訓練者は正答とされる感情語カードを提示し、1文字目を読み、続きを答えるように促した。

ステップ④ 訓練者は、視覚的連絡帳に状況場面カードを提示し、状況説明文を読み上げた。さらに「(他者名)はどんな気持ちでしたか?」と質問し、状況場面に応じた他者感情について参加者に応答を求めた。誤反応、もしくは5秒間無反応であった場合は、訓練者が再度状況説明を行い、対応する感情語を読み上げ参加者に復唱を求めた。

達成基準 3種類の感情語より各2課題をランダムに組み合わせ、合計6課題を1セッションとした。達成基準は3セッション連続で正答率100%とした。正答率が低いカードは集中訓練を行った。

(3) 般化テスト

BLと同じ条件で、実際場面における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト(G1)、施設内

における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト(G2)、施設内における視覚的連絡帳を用いた自己感情のタクト(G3)、家庭における視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクト(G4)、家庭における視覚的連絡帳を用いた自己感情のタクト(G5)の般化テストを行った。未訓練の他者感情タクト課題(G6)は各感情語のテーマごとに状況場面をランダムに組み合わせ3セッション行った。G1, G2, G3では、訓練者以外の施設職員も質問した。

(4) 般化維持テスト

般化テストの3か月後にG2, G3を実施した。

倫理的配慮

参加者の保護者に対して書面および口頭で研究内容の説明を行うとともに、研究参加は自由であり、不参加でも不利益は被らないこと、データは厳重に管理され本研究の目的以外には使用されないこと、研究成果の公表にあたっては、個人が特定されないよう配慮することを説明し同意を得た。

結果

参加者A・Bの状況場面に応じた感情語タクトの正答率の変化を図4に示す。

参加者A ベースライン期の正答率は0%であった。参加者Aの反応は無言、もしくは単語のエコラリアであった。介入期では、ステップ①の正答率は100%、ステップ②の平均正答率は、特定の課題の正答率が低く68%であった。そのためセッション27～30(以下、#27～30のように表記)にかけて、正答率の低い課題を集中的に訓練すると正答率が上昇した。しかし#31～32で他の課題を用いたところ正答率が下降した。そこで#34～39で集中訓練を行った。集中訓練では、正答率の低かった課題を組み合わせた。その際「おこった」場面での教示文を「○○したらダメと言われました」と統一した。集中訓練後はステップ②の正答率が上昇し、#48で達成基準に至った。ステップ③は#60で、ステップ④は#67で達成基準に至ったため、介入を終了した。

般化テストでは、G6の平均正答率は94%、G1

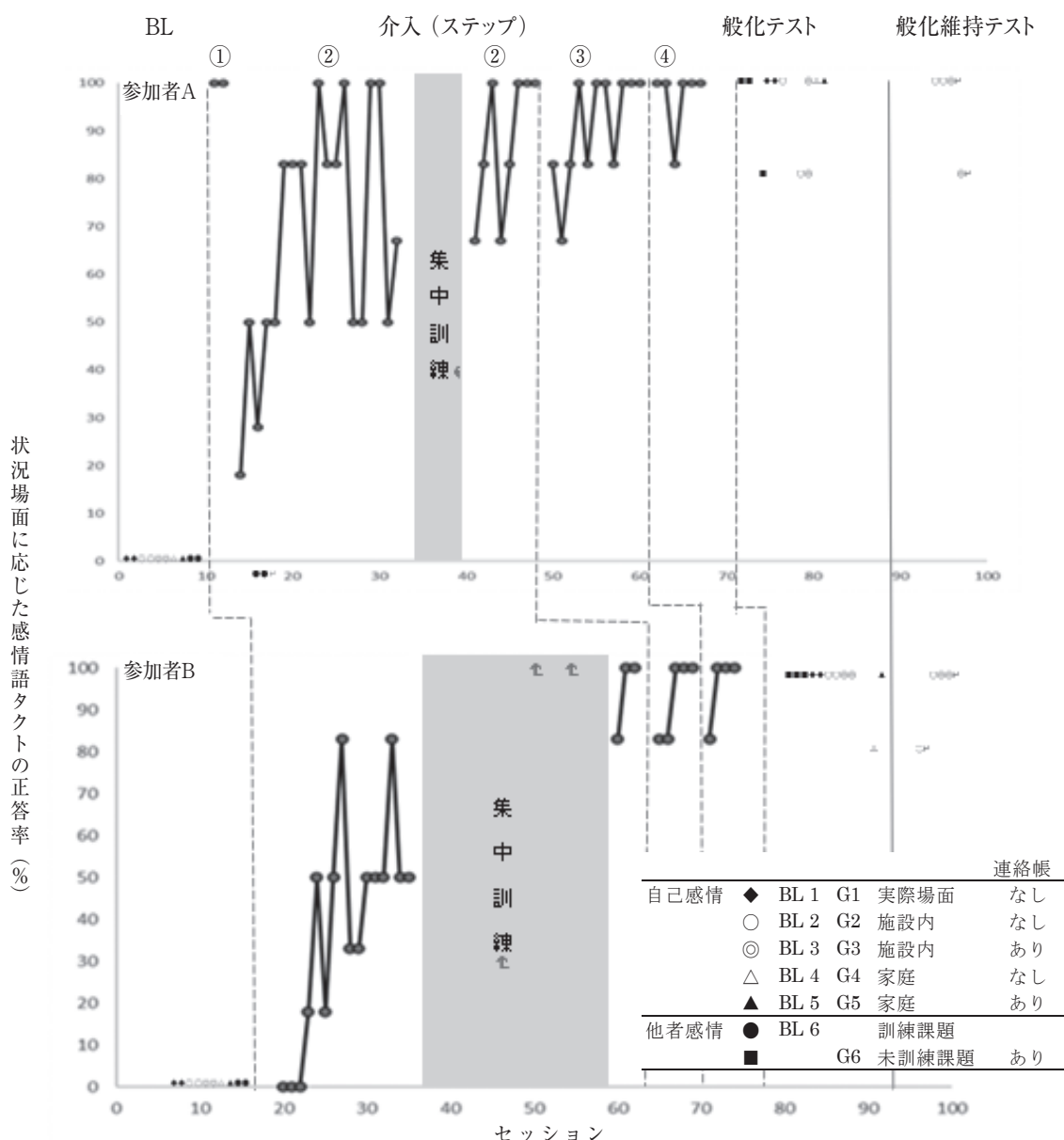


表4 状況場面に応じた感情語タクトの正答率

の正答率は100%, G2の平均正答率は91%, G3の平均正答率は91%であった。誤反応はG2で質問者を変えた最初のセッションでみられた。またG3ではくじびきがはずれて「かなしかった」状況場面のみ、誤反応であった。G4, G5とも平均正答率100%であった。

般化テスト期間中に見られた行動として、訓練者と外出した参加者Aが、2日後に「さきおとつい ハンバーグ 食べた」と訓練者にタクトした。訓練者が「さきおとつい、ハンバーグ食べに行きましたね。どんな気持ちでしたか?」と質問すると、

参加者Aは「うれしかった」とタクトした。また参加者Aが訓練者とドライブした翌日、訓練者が「ドライブ中の参加者Aの写真」という未訓練の刺激を提示し、「○月○日、Aさんはドライブに行きましたね」と状況説明を行い、「どんな気持ちでしたか」と質問したところ、「うれしかった」とタクトした。

般化テストから3か月後に、施設内で自己感情のタクトの般化維持テストを行った。G2は2セッションとも正答率100%, G3の平均正答率は91%であった。

参加者 B ベースライン期ではBL 1～BL 6いずれも正答率は0%であった。参加者Bの反応は無言もしくは単語のエコラリア、また家庭では視覚的連絡帳から目をそらして声をあげ、手で押しのけた。

介入期では、ステップ①の正答率は100%、ステップ②では#22までの平均正答率は0%であり、特定の状況場面の正答率が低いままであった。50%以下の正答率であった「かなしかった」「おこった」状況場面について#36～59で集中訓練を行った。また登場する物品が共通の状況場面を集めての弁別訓練も行った。その際、他者から好みの物を奪われる状況場面の教示文を「紙をとられた」「ジュースをとられた」と表現を統一した。参加者Bについては、正反応を強化する際、訓練者が「そう、かなしかったですね」と言いながら頬に両こぶしを当てる、「そう、怒ったですね」と腕組みをするジェスチャーを加えた。集中訓練の結果、正答率が上昇したためステップ②のセッションを再開し、#63で達成基準に至った。ステップ③は#69で、ステップ④は#74で達成基準に至ったため、介入を終了した。

般化テストでは、G6の正答率は100%、G1、G2、G3の正答率はいずれも100%であった。

G4では、母以外の家族が質問すると誤反応がみられた。G5は正答率100%であった。「くじびきがはずれてかなしかった」状況場面について、母が視覚的連絡帳を提示して質問をした際は正反応であった。時間をあけて同様の状況場面について姪が口頭で質問をした際、これまで表出のなかった「おもしろかった」という言葉でタクトした。母は「姪との言葉のやりとりを『おもしろかった』と言っているように感じた」とコメントに記入していた。また般化テストの期間中に、家庭のプリンターが故障し、楽しみとしているイラスト印刷ができず、参加者Bが高揚した声をあげることがあった。翌日プリンターが修理されていることに気づいた参加者Bが、質問がない状況下で「プリンター うれしかった」と母にタクトした。また、参加者B自身の外出中の写真という未訓練の

刺激を提示し、訓練者が「Bさんは〇〇に行きましたね。どんな気持ちだった?」と質問すると、「うれしかった」とタクトした。

般化テストから3か月後に、施設内で自己感情のタクトの般化維持テストを行った。G2は平均正答率91%、G3は正答率100%であった。

考 察

本研究では、知的障害を伴う成人ASD者2名に対して、公的出来事としての視覚的連絡帳と、言語的先行刺激としての「どんな気持ちだった?」という質問を用いて他者感情のタクトを訓練した。そして同様の刺激がある条件下で自己感情のタクトに般化するか、さらに公的出来事を聞き手と話し手が共有する日常の実際場面において、視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクトに般化するかを検討した。結果、2名の参加者とも状況場面に応じた他者感情のタクトが形成された。またこの他者感情のタクトは未訓練の課題についても般化した。そして日常場面における視覚的連絡帳を用いた自己感情のタクト、さらに視覚的連絡帳を用いない自己感情のタクトにも般化した。

状況場面に応じた他者感情タクトが形成された点については、状況場面間に物理的な類似性がないにもかかわらず、参加者は「損失を受けた」「好機をのがした」状況場面について「かなしかった」とタクトできるようになった。これは物理的な形状が違ってても機能的な一致に基づいた刺激クラスが形成されたことになり(坂上・井上, 2018)、「かなしかった」という概念形成がなされたといえる。また本研究では過去の経験についての感情語タクトが成立した。井上(2001)は、時間的に離れた出来事に対するタクト指導においては、時間概念を表わす言葉が弁別刺激となった応答言語行動の形成が必要であるとしている。両参加者ともカレンダーやスケジュールを活用するなど時間概念を獲得していたことも成立要因と考えられる。

また他者感情タクトの形成が自己感情タクトに般化した要因として、公的出来事と状況説明文という刺激性制御を用いたことがあげられる。山本

(1997)は、ASD児へのタクト指導において、物理的共通特性が少ない他者動作と自己動作を、写真等の視覚刺激の形態とすることで共通性の高い刺激となり、般化したとしている。本研究においても、視覚的連絡帳と状況説明文の教示という刺激形態によって、他者と自己の過去の経験が共通性の高い刺激となったと考えられる。

今後の課題という点では、状況場面と対応する感情語の弁別訓練において、より効率的に習得できる方法の検討を要する。

文 献

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. (米国精神医学学会 高橋三郎・大野裕(監訳)(2014).DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- Carnerero, J. J., & Perez-Gonzalez, L. A. (2006). Generalization of tacting action in children with autism. *Journal of Applied behavior analysis*, 39, 233-237.
- Conallen, K., & Reed, P. (2016). A teaching procedure to help children with autistic spectrum disorder to label emotions. *Research in Autistic Spectrum Disorders*, 23, 63-72.
- Cooper, J., O., Heron, T., E., & Heward, W., L. (2007). *Applied Behavior Analysis (2nd ed.)*. Hoboken, NJ: Person. (クーパー, J. O.・ヘロン, T. E.・ヒュワード, W. L. 中野良顕 (訳) (2013).応用行動分析学 明石書店)
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. (エクマン, P., フリーセン, W. V. 工藤力訳 (1987). 表情分析入門 誠信書房)
- 刎田 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.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind reading: A practical guide for teachers and parents*. Chichester, UK: Wiley.
- 井上 雅彦 (2001). コミュニケーション機能の獲得Ⅱ：報告言語行動(タクト) 浅野俊夫・山本淳一(編) ことばと行動：言語の基礎から臨床まで (pp.119-147) ブレーン出版
- 井上 雅彦 (2004). 自閉症児者の感情理解とその指導可能性に関する行動分析的検討 発達障害研究, 26, 23-31.
- McHugh, L., Bobarnac, A., & Reed, P. (2011). Teaching situation-based emotions to children with autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1423-1428.
- 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, 8-17.
- 大平 英樹 編 (2010). 感情心理学・入門 有斐閣
- 坂上 貴之・井上 雅彦 (2018). 行動分析学 有斐閣
- 志賀 利一 (1990). 応用行動分析のもう1つの流れ—地域社会に根ざした教育方法— 特殊教育学研究, 28, 33-40.
- 島宗 理・細島 美弥子 (2009). 自閉症傾向のみられる発達障害児における刺激等価性の枠組みを用いた感情語の指導 行動分析学研究, 23, 143-158.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Stokes, T. F. & Bear, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of applied behavior analysis*, 10, 349-367.
- 高階 美和・犬飼 陽子・井上 雅彦 (2006). 高機能自閉症幼児における感情理解・表出の指導—日常生活への般化の検討— 発達心理臨床研究, 12, 113-122.
- 山本 淳一 (1997). 自閉症児における報告言語行動(タクト)の機能化と般化におよぼす条件 特殊教育学研究, 35, 11-22.

Tact training of others' emotions and generalization to tact self-emotions. : Using a visual contact book as public events

Mami AOYAGI*, Hiroshi ONO**

*Hikari Social Welfare Corporation

**Hyogo University of Teacher Education

Study objective: The present study examined generalization of tacting others' emotions to tacting self-emotions in adults with autistic spectrum disorder. *Design:* A multiple baseline design across subjects. *Setting:* Support office for disabled people. *Participants:* 2 adults with autism spectrum disorder in facility for handicapped person. *Intervention:* Using public events and question as linguistic antecedent stimulus, participants were trained to tact others' emotions. *Measures:* Percentage of correct responses when participants were questioned "how does he/she feel?" *Conclusion:* After the intervention, participants became able to tact others' emotions according to the situation and to tact self-emotions in their daily life.

Key Words : Autism spectrum disorder, tact, self-emotions, public events, generalization