

## 高機能自閉症児における感情語理解および表出の指導（1）

## — 四コマ漫画呈示法の効果の検討 —

宮崎 眞\*・桜川亜紀\*\*

(2007年2月2日受理)

Makoto MIYAZAKI and Aki SAKURAKAWA

A Study of the Training Method to Promote Verbal Behaviors which Express Emotional States  
in a Child with High Functioning Autism

## I. 問題と目的

Kanner (1943) の最初の症例報告以来、対人行動関係樹立の困難さ、言語発達の遅れと異常、同一性保持・反復性行動という自閉症の3つの行動特徴は、繰り返し指摘されてきた。現在、自閉症児者の診断基準として広く使用されているDSM-IVにおいも、自閉性障害（以下、自閉症と統一表記する）の判定基準は、①対人的相互反応における質的な障害、②意思伝達の質的な障害、③行動、興味および活動の限定され反復的で常同的な様式という3つ行動特徴が3歳以前に見られる場合としている。自閉症児が示す上記の行動特徴は、年齢を経る中で多少とも改善されるが、対人関係の障害は、持続し、社会適応上大きな障害要因となっている（Ando & Yoshimur, 1979; Schopler & Mesibov, 1986）。また、Rutter & Schopler (1987) は、自閉症の主要な社会性の障害として、①情緒的な手がかりの不適切な理解、②他者の感情への反応の欠如、③社会的文脈に応じた行動の調整不全、④社会的情緒的な相互性の欠如などを挙げている。表情や感情の表出の特異性や他者の感情理解の困難性の問題に関連して、Hobson (1989) は、自閉症児者が意図性のある感情を含む出来事を理解することが困難であるとしてい

る。同様に、若松（1989）も、表情の分類課題（写真・イラスト・線画）を12歳から18歳までの年長自閉症児者と対照群であるダウン症児に課し、表情認知および表出能力を検討した。その結果、対照群に比べ基本的な表情の認知・表出能力が全般的に乏しいことなどを明らかにしている。これらの知見から、自閉症の社会性の障害に関する課題は、自閉症の児童生徒への教育支援上の大きな目標と位置づけられる。本研究は、この自閉症児者における社会性、特に感情の理解と表出に関する指導の問題を取り上げ検討する。

杉山（2005）、杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット（1998）により、応用行動分析学からの感情語の獲得について述べる。自分の感覚や感情は、「自分の皮膚の内側にある出来事」である（以下、私的刺激と称す）。この内部の感覚、感情を記述する言語行動は、タクトと呼ばれる。タクトは、環境の事物事象（弁別刺激）とそれに言及する言語行動との一致に対して、聞き手が社会的強化を与えるという随伴関係により、形成、維持される。外界の事物事象を記述するタクトと感情を言い表すタクトとの違いは、タクトの対象となる事物事象が話し手の外部か内部かということにある。感情に言及するタクトの場合、聞き手が直接、

話し手の感情を見ることができないために、感情とそれを言い表す言語行動との一致を確認し、社会的強化を提供できない可能性がある。しかし、このような感覚や感情を表現するタクトは、4種類の随伴性により他者から強化され、習得されるとしている。つまり、①私的刺激に対応した公的刺激がある場合で、転んで膝を打ちつけ擦り傷を負った場合のような時である。つまり、内部で私的刺激「痛い」という感覚・感情が生まれると同時に、擦り傷といった公的刺激が発生しているので、他者は「痛かったでしょう」と子どもに言葉かけを行う。このような出来事が繰り返されるうちに、子どもは「痛い」という感覚・感情と「痛い」という言語行動の一致・対応を学習する。次の段階では、転び擦りむくと、自ら「痛い」と両親や指導者に訴えるようになる。子どもの「痛い」という発言に対して、両親や周りの人たちは慰めたり応急手当をしたりして強化する。このような繰り返しの中で、「痛い」という私的刺激と「痛い」という言葉の対応関係が強まる。②私的刺激に対応して他者も観察可能な行動が生じる場合で、転んで肘をどこかに打ちつけたが、擦り傷のような明確な公的刺激がない場合である。このような場合、転んだ子どもが涙を流したり、顔をゆがめたり、声を張り上げたりすると、他者がこのような行動を観察することで、「痛かった？」と子どもにことばをかける。この私的刺激「痛い」と観察可能な行動に対する「痛い」という言語行動の一致対応を繰り返して経験する結果、子どもはその後「痛い」という言語行動を獲得するようになる。③他者に観察可能な行動が、同時に私的刺激でもある場合、例えば、赤面するである。子どもにとって赤面は“恥ずかしい”という感情（私的刺激）であるが、赤面は、他者には公的刺激でもある。④公的な刺激を弁別刺激とするタクトが、その公的刺激と私的刺激間の関連により、私的刺激に拡張される場合である（本研究には直接関連がないので、解説は省く）。以上の感覚や感情といった私的刺激に関するタクトの獲得のモデルに基づくと、自閉症児者に感覚や感情を言語化する

指導を実施する場合、感覚・感情の状態（私的刺激）を外部的に表している条件や感覚・感情の状態と密接に関連した公的刺激に注目することによって、感情語と感情との一致・対応を社会的強化する指導が考えられる。

このような応用行動分析の立場からの実践研究としては、望月・野崎・渡辺・八色（1988）、刃田・山本（1991）、佐竹・大井・斉藤（2005）、井上（2004）、岡島・井上・奥田（2001）、奥田・井上・山本（1999）などがある。井上（2004）は、感情理解という用語で記述されていても、各研究で取り扱われている課題を比較すると、表情刺激カードと感情刺激カードのマッチングから社会的文脈刺激を呈示して感情語カードを選択するまで使用されている課題は、多岐にわたっていることを指摘している。

本研究では、四コマ漫画という社会的文脈刺激を呈示し、それに対応した感情語を表出するという課題を採用する。この課題による指導は、佐竹・大井・斉藤（2005）の指導プログラムがある。佐竹ら（2005）は、四コマ漫画を使用した感情語表出指導の結果、指導前に内容の叙述や未分化な感情語の表出が多かった高機能自閉症児およびADHD児2名において、感情語数の増加が見られ、日常生活での般化が見られたことを報告している。四コマ漫画の指導の特色は、私的刺激である感情と関連する公的刺激（弁別刺激）が表情といった相手の身体に帰属するものだけでなく、ストーリーといった社会的文脈を手がかりとして、相手の感情を言語化（タクト）する点である。この点で、表情を弁別刺激として相手の感情を理解するといった絵・写真カード課題よりも、より複雑で多様な弁別刺激であると言える。しかし、日常生活では、相手の表情だけでなくその場の状況も含めて、相手の感情を把握していると考えられ、日常生活での相手の感情理解に近い課題であると考えられる。

本研究の目的は、四コマ漫画提示法による感情語の理解と表出の効果を検討することである。

## Ⅱ．方法

### １．対象児

２００Ｘ年４月現在公立小学校特殊学級３年に在籍する高機能自閉症と診断された男児である（以下、Ａ児と略す）。ＩＱ 78（前年夏、某公立病院にて測定）。

コミュニケーション面では、２，３語文で話すことができるが、助詞（に、を、は）の使い方はあやふやである。日常生活の中で、ときどき自分から片言で「雨降ってきたね」、「暑いね」などと話す、他人から向けられた話題に応答しないことも多く、会話もとぎれがちである。家庭では、「ご飯は？」といった要求や依頼のことが自発されている。書字の面では、ひらがな、かたかなと１年生の漢字程度なら、読み書きできるが、経験したことや思ったことを作文にするのは難しい。算数の学習は得意で、計算問題（足し引き、かけ算、割り算）は３年生の問題も解くことができるが、文章問題は苦手である。パズルや積み木など、図形の認識や視覚運動の協応は良好である。着替えなど日常生活の習慣では、大体のことは一人でできる。

学校では、友だちや先生と会話することはあまりないようである。通常学級の児童と関わることを避けているようで、特殊学級の３名の児童と過ごしている。

保護者の気がかりなこととしては、仲間とのやりとりの中で、嫌なことをされてもなかなか、「いや」と言えず、ストレスを抱えることである。

### ２．期間および指導プログラム

２００Ｘ年９月～１２月までの間、毎週土曜日午前中、１時間３０分に渡る指導プログラムの内の一つとして、感情語の指導を取り上げた。

指導プログラムは、①質問ゲーム、②四コマ漫画指導（本指導）、③トランプ遊び、④ジャンケンゲーム、⑤買い物学習などから構成されていた。

### ３．指導場面

Ⅰ 大学教育学部の教室の中央に机を設置し、指

導者とＡ児が対座して座った。Ａ児の脇には、補助者が座った。

### ４．標的行動

保護者からの話しの中で、自分のしたことや感情を言葉で表現できないこと、また他の児童から嫌なことをされても言葉で止めて欲しいことを訴えられないことが報告された。

今回の指導では、保護者の話の中から、自分の感情を表現したり、相手の感情を理解することに焦点を当てることとした。

予備調査として、正の感情語（嬉しい、安心、面白い、くすぐったい、かわいい、楽しい）、中間の感情語（すごい、びっくり）、負の感情語（怖い、悔しい、寂しい、羨ましい、悲しい、焦る、痛い、吐き気がする、かわいそう、怒る、疲れた、恥ずかしい）について保護者にＡ児が使うことができるか、質問紙により調査した。その結果、Ａ児は「面白い」、「怖い」、「痛い」、「疲れた」の４つの感情語を日常で使用しているとの報告を得た。その他の言葉は使われているかどうか不明あるいはないということであった。また、保護者から負の感情語の指導によって、その感情の状態が喚起され帰宅後まで続く可能性を指摘された。

以上のことから、まず正の感情語の指導から始め、中間・負の感情語の指導に移ること、また感情語の指導がきっかけで、負の感情が喚起されるかどうか配慮することとした。

標的とした感情語は、表１、表２の通りである。

### ５．学習材料

感情の状態を表す語彙を、正の感情語、中間の感情語、負の感情語と３つに区分し、指導の便宜上、指導Ⅰで正の感情語、指導Ⅱで中間・負の感情語を取り上げ、指導を実施した。四コマ漫画は、四枚の漫画から構成され、順番にストーリーが展開され、最後のカードの提示後、Ａ児は主人公の感情を言語化することとした。

カードセットは、訓練用と般化プロブ（以下、ＰＲと略す）用の２種類が用意された。般化ＰＲ

表1 正の感情語の学習材料 ーストーリー名とストーリー

標的行動	課題	ストーリー名	ストーリー内容
うれしい	ドラえもん①	掃除	のび太が一人で掃除をしていて、先生に褒められた。
	ワンピース①	帽子	ルフィの帽子をナミが直してくれた。
	名探偵コナン①	綺麗な石	コナンが道を歩いていると、綺麗な宝石を沢山見つけた。
	般化PR①	習字	男の子がコンクールに出した習字が金賞になった。
たのしい	ドラえもん②	ちゃんばら	のび太とドラえもんがちゃんばらごっこをした。
	ワンピース②	かくれんぼ	ルフィが島の動物たちとかくれんぼをして遊んだ。
	名探偵コナン②	サッカー	コナンはサッカーの試合で、見事に1点を決めた。
	般化PR②	遊園地	女の子が家族と遊園地に行き、沢山乗り物に乗った。
ほっとした	ドラえもん③	猫のクロ	おじいちゃんのいなくなった猫のクロが無事に見つかった。
	ワンピース③	ゾロのコップ	ウソップがゾロのコップを内緒で使い、壊してしまったが、直った。
	名探偵コナン③	犬の捜索	いなくなった女の子の犬が、無事に見つかった。
	般化PR③	帰宅時間	お父さんが、帰宅時間を過ぎて、ようやく帰ってきた。
おかしい	ドラえもん④	焼きいも	のび太が焼きいもを食べて、おならをした。
	ワンピース④	航海中	ゾロが舟の上で昼寝をしてから、鳥をおしっこをかけられた。
	名探偵コナン④	びっくり箱	コナンが蘭を驚かせようとして用意したびっくり箱を誤って開けた。
	般化PR④	雪だるま	お父さんが氷の上で滑り転んで、尻餅をついた。

表2 中間・負の感情語の学習材料 ーストーリー名とストーリー

標的行動	課題	ストーリー名	ストーリー内容
びっくり	ドラゴンボール①	舞踏会の練習	ヤムチャが道を通りかかると、空からお城が降ってきた。
	ハンターハンター①	海の主	ゴンはとても大きな魚を釣った。
	般化PR①	夜道	女の子は、暗い夜道で、男の子におどろかされた。
羨ましい	ドラゴンボール②	一つのケーキ	悟空とウーロンが一つのケーキを巡ってジャンケンし、悟空が勝って食べた。
	ハンターハンター②	上級ハンターライセンス	gonはクラピカに自分が欲しいライセンスカードを見せてもらった。
	般化PR②	友だちの洋服	女の子がずっと欲しかった洋服を、友だちが着ていた。
悲しい	ドラゴンボール③	ドラゴンボール	ブルマが大切にしていたドラゴンボールが無くなった。
	ハンターハンター③	盗まれたライセンス	gonは大切なライセンスカードを敵に盗まれてしまった。
	般化PR③	犬の死	家族みんなで可愛がっていた犬が死んだ。
悔しい	ドラゴンボール④	ばば抜き	悟空とブルマがばば抜きをして、悟空が勝った。
	ハンターハンター④	ハンター最終試験	レオリオはハンター最終試験を通過することができなかった。
	般化PR④	ワープロ	友だちのように上手にワープロを使うことができなかった。

用課題は、佐竹ら（2005）から選択した。

四コマ漫画の内容は、事前に両親から好きなものを尋ね、漫画のキャラクターが好きなことを把握し、更に実際に漫画のキャラクターカードを示すと受け取り、喜んだりした。このことから、学

習への動機づけのために漫画のキャラクターを取り入れた台本を考えることとした。

#### 1) 正の感情語（表1参照）

4種類の感情語（嬉しい、おかしい、楽しい、

ほっとした）について、四コマ漫画カードセットと文字カードを用意した。四コマ漫画は、各感情語について3種類の台本を作成した。合計12セット。大きさは、四コマ漫画カードは9×9の大きさであり、各カードには絵と台詞が描かれていた。文字カードは4.5×4.5の大きさを、各カードに感情語が一つ書かれていた。

## 2) 中間および負の感情語（表2参照）

4種類の感情語（びっくり、羨ましい、悲しい、悔しい）について、四コマ漫画カードセットを作成した。文字カードを使用しなかったことを除き、その他は、上記の正の感情語と同じである。

## 6. 指導計画

指導ⅠおよびⅡそれぞれにおいて、ベースライン指導一般化PRという指導計画を立てた。

指導Ⅰでは、4種類の感情語それぞれに4種類のストーリーの四コマ漫画課題を用意した。4種類の課題の内、3セットが学習課題、1セットがベースラインおよび一般化PR用であった。3セットの学習課題に対応した指導をそれぞれ、指導①、指導②、指導③とした。指導①から③の間に一般化PRを挿入し、他の刺激課題への一般化を査定した（図1参照）。

指導Ⅱでは、3種類の四コマ漫画を用意し、その内2つのが学習課題で、1つがベースラインおよび一般化PR用であった。指導Ⅰと同様に、2つの学習課題に対応した指導を指導①、指導②とし、指導①および指導②の前後に、一般化効果を測定するために、PR課題を挿入した（図2参照）。

## 7. 指導手続き

指導者は、四コマ漫画カードを1枚ずつA児に呈示し、絵の内容を表した台詞を読んだ。読み終わると、その漫画カードをA児の前に置いた。4枚目を読み終わり、机に置いた後、「○○（主人公）は、どうしてニコニコしているの？」（指導Ⅰ）と質問した。A児の応答が、主人公の感情を正しく表す場合は、「そうだね。」と言語的に賞賛し、次の試行に移った。もし、A児の応答が主

人公の感情を表していない場合や無応答の場合、「○○（主人公）は、××（感情語）と思ったんだよね。言ってごらん。」と指導者が教示した。A児が指導者の正しいモデルを模倣してもしなくても、次試行に移った。

## 1) 指導Ⅰ（正の感情語）

第1セッションから第5セッションにおいて、A児の反応型は、2枚の感情語カードの内から、1枚の感情語カード（文字カード）を選択するというものであった。第6セッションから第10セッションまでのA児の反応型は、「○○です」（4種類の感情語のいずれか）と発話で応答するものであった。

## 2) 指導Ⅱ（中間・負の感情語）

指導者が四コマ漫画カードを順番に呈示しながら、台詞を読み、次にA児の前に置いた。第4番目の漫画カードを机の上に置いた後、A児に「○○（主人公）はどんな気持ちだったと思う？」と尋ねた。

## 8. 一般化の調査

保護者に一般化に関する質問紙に記入を依頼した（表4、10参照）。

## 9. 結果の整理方法

A児に呈示された刺激カード（4種類の感情語）に対応した感情語を発話した場合、正反応とした（第1～5セッションではカード選択）。刺激カードに対応しない感情語を発話したときには、誤反応とした。4つの感情語各1試行計4試行を1ブロックとして、1ブロック当たりの正反応数により集計した。

## Ⅲ. 結果および考察

### 1. 正の感情語の指導

#### 1) 1ブロック当たりの正反応数の推移（図1参照）

ベースライン（BL）期において、1ブロック当たりの正反応数は平均0.5であった。指導1期の正反応数は、平均3.1であった。また、BL期

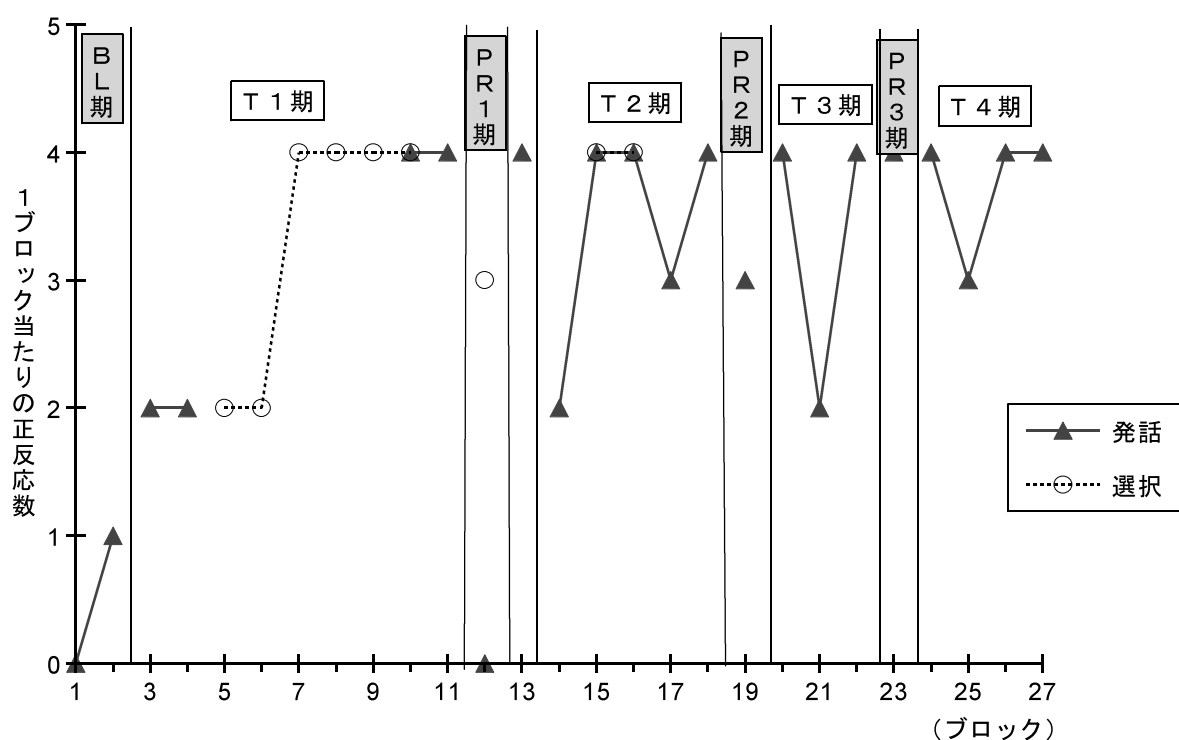


図1 各指導・PR期における正反応数の推移

—正の感情語—

から指導1期にかけて勾配は上昇傾向である。指導1期において、最初の2ブロックの平均は、2.0であり、第5ブロックから第9ブロックの文字カードの選択反応の時には、平均3.3である。次の第10および第11ブロックの平均正反応数は4.0である。これは、4つの感情語全てで正反応であったことを示す。

以上のことから、A児は第1番目の四コマ漫画課題を習得したと考えられる。また、最初、四コマ漫画の主人公の感情を言葉で表現できなかった状態だったが、途中に文字カードの指導を仲介することで、4つの感情語について言葉での表現ができるようになったと考えられる。

PR1期において、正しい選択反応は3であり、正しい発話反応は0であった。以上のことから、指導1によって課題1の感情語の選択反応と発話反応を学習した。また、第13ブロックで再び課題1の四コマ漫画課題を呈示した所、全て正反応であったことから、課題1の選択反応と発話反応いずれも学習達成が図られたと考えられる。し

かし、この四コマ漫画刺激と感情語との対応関係はPR1期の未学習の四コマ漫画に選択反応で般化を示し、発話反応で般化を示さなかったことを示している。この選択反応と発話反応との間で正反応数に大きな差が出たことは、選択反応の方がA児に負担が少ない課題であったことを示す。これは、指導1において、発話反応を習得する前に選択反応というスモールステップを挿入したことの妥当性を支持することにもなっている。

PR課題の四コマ漫画課題への般化が認められなかったため、次に指導2を導入した。指導2の最初のブロック当たりの正反応数は、指導1の最初のブロックと同じ結果となっており、新たな課題を導入した時に、指導1で学習した刺激と発話反応の対応関係は特定の課題に限られていることが分かる。しかし、第2ブロックで全てに正反応を示した。このことは、指導1を経験し、刺激と発話反応との対応関係を形成する効率が高まっていることを示している。PR2期で、4課題中3課題で正しい発話反応だったことは、刺激般化が

表3 正の感情語における各ブロックごとの反応型とレベル

ブロック	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	
訓練期	B L		T 1 期										PR	T1	T 2 期					PR		T 3 期		PR	T 4 期			
うれしい	たのしい	たのしい																			たのしい							
たのしい	うれしい																				たのしい							
おかしい	うれしい	たのしい			うれしい	うれしい						ほっとした		うれしい														
ほっとした	うれしい	うれしい	うれしい	たのしい	うれしい	うれしい								うれしい			うれしい		うれしい								うれしい	
	誤反応・無反応								発語（正反応）				カード選択（正反応）							音声・選択（正反応）								

指導1の時よりも促進されていることを示す。また、指導3期の最初のブックで初めての課題にもかかわらず全正反応となったことから、幅広く四コマ漫画課題への般化が促されていることを示す。同様に、指導3の後のPR3期および指導4期においても、最初のブロックで全正反応を示している。これは、初めて呈示された課題に対して指導1から2の間に習得した刺激と反応との対応関係を他の刺激課題に般化させたことを意味し、同種の課題では、自らの力で課題内容と感情語を対応させられることを示唆している。

## 2) 各感情語の正反応の推移（表3参照）

B L期の第2ブロックで「うれしい」が正反応となった。次に「楽しい」が正反応となった。「おかしい」と「ほっとした」課題は、主として「うれしい」（各1回「たのしい」）と発話することで誤反応となった。この2つの課題に関して誤反応が指導1期に入っても持続したので、マッチング課題である発話反応を代えてカード選択反応とした。その結果、正反応が促進された。

## 3) 他の場面への般化（表4および5参照）

保護者へのアンケートの結果では、1.0から2.5へ増加傾向が見られた。指導場面以外の活動におけるエピソード記録では、「おかしい」と「嬉しい」が、発話されている。四コマ漫画課題で指導した「嬉しい」、「楽しい」は、指導前より指導後の方が表出が促されているが、指導しなかった「くすぐったい」も改善傾向にある。以上のことから、母親の印象としては、感情語全般に渡って促進的な影響があったことを表すとも考えられる。しかし、般化を測定する手続きを改善し、印象以上のより確実な般化効果の測定を更に続ける必要がある。

## 2. 中間・負の感情語の指導

### 1) 1ブロック当たりの正反応数の推移

B L期の第1ブロックの正反応数は、0.0であった。指導1期の平均正反応数は、1.7であった。指導1期において、前半の3ブロックの平均正反応数は0.0であり、後半の3ブロックの平均正反応数は3.0であった。指導1期の最後のブロックでは4課題全てで正反応であった。そこで、第

表4 般化（自宅）

	9 / 18	11 / 27
嬉しい		
安心		
面白い		
くすぐったい		
かわいい		
楽しい		
合計	1. 0	2. 5
	0. 0	表出なし
	0. 5	やや表出あり
	1. 0	表出あり
	0. 0	不明

表5 般化エピソード（正の感情語）

	エピソード
11 / 3	感情語の指導の後、自由遊びの時、弟が大きなバランスボールの上に空気の抜けた小さなボールをのせ「おもちみたい。」と言うと、A児もそのボールに触れながら「おもち」と大きな声で言った後、「おかしいよね」と言った。
12 / 4	中間・負の感情語指導T1期の「ドラゴンボール」課題（悔しい）の時、ドラゴンボールに勝ったブルマの気持ち「嬉しい」を答えた。
12 / 11	感情語の指導の後、積み木遊びの時、B児が玩具の恐竜の口にへびを入れ、恐竜に代わりに「しょっぱい」と言った。それに対して、A児は「おかしいよね」と言った。
12 / 18	感情語の指導の後積み木遊びをしているとき、近くでB児が恐竜の口に別の恐竜を入れて、「しょっぱい」と恐竜のつもりで言った。A児は笑いながら「おかしいよね。」と言った。

36 ブロックにおいてPR課題を呈示した。4課題中2課題が正反応であった。

これは、指導1期で4課題すべてで正反応に達したが、まだ般化課題にまで般化しなかったことを示している。

そこで、新たな課題を導入し、指導2を開始した。最初のブロックで4種類の課題全てで正反応となった。このことは、指導2の四コマ漫画課題

では般化が生じたことを示している。そこで、再びPR2期に移りPR課題を呈示したところ、先の般化PR課題の時と同様に、4課題中2課題だけ正反応であった。指導1の結果、般化PR課題には般化しなかったが、指導2課題には般化したという結果となった。PR課題での般化を促進するために、再び新しい課題、課題3を開始した。課題3でも課題2の時と同様に、最初のブロック



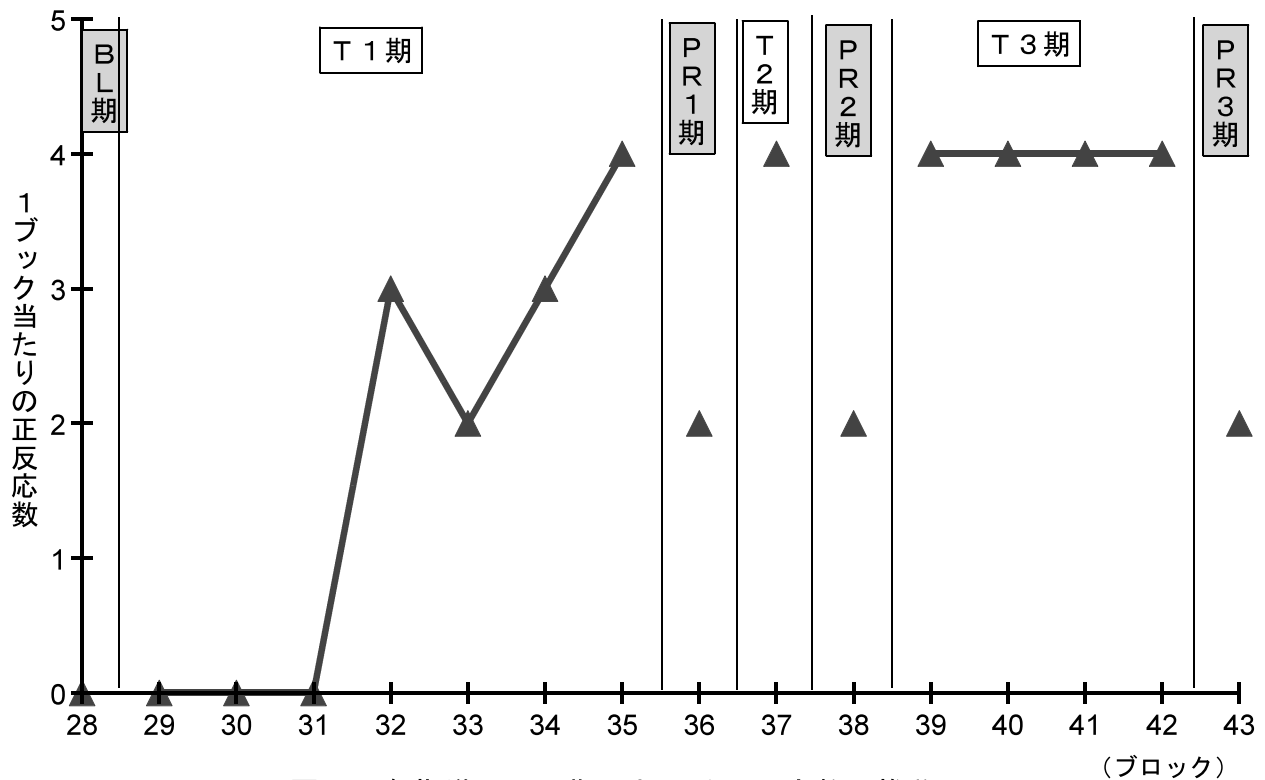


図2 各指導・PR期における正反応数の推移

—中間・負の感情度—

から全正反応であった。このことは、指導1と2の結果が指導3に般化したことを示している。しかし、PR3期においてもPR1, 2期と同様に4課題中2課題のみ正反応であった。以上の結果から、般化が生じない原因としてPR課題の内容の問題が強く示唆された。

## 2) 各感情語の正反応の推移（表6参照）

4つの課題は、最終的に学習され、他の課題刺激に般化したものと、最終的には学習課題で正反応することができたものの、PR課題では誤反応を続けたものとに分かれた。つまり、「羨ましい」と「悲しい」は学習され、PR課題においても正反応であったが、「悔しい」と「びっくり」はPR課題まで般化しなかった。

指導1の結果が指導2, 3に反映されながら、PR課題に影響を与えなかった原因を特定するために、「悔しい」「びっくり」の四コマ漫画課題を10名の大学生に「○○（主人公）はどんな気持ちですか？」と尋ねた（表7参照）。その結果、「悔

しい」の課題について、6名が「怒る」と回答している。また、「びっくりした」は、6名の大学生が別の感情語で答えた。A児も、「悔しい」課題に「おこちゃった」と繰り返し返答している。以上のことから、般化PR課題の四コマ漫画課題自体が他の感情語を連想させることが、A児の誤反応の原因として考えられた。

ブロック1～4の誤反応を表8, 9に示す。「悔しい」感情語課題では、「負けた」という四コマ目の絵の内容に言及している。同様に「びっくり」感情語課題では、「逃げろ」という四コマ目の絵の内容に言及している。「羨ましい」と「悲しい」も同様の誤反応のパターンであった。これらの誤反応は、主人公の感情の状態に言及するのではなく、四コマ目の絵カードの様子を叙述していると考えられる。この結果から、四コマ目の絵が言語反応の直接的な弁別刺激となっている可能性が高いが、四コマ目の絵は、主人公の感情に言及する弁別刺激にはなっていないことが示唆された。四コマ漫画呈示による感情語指導法では、私

表 6 中間・負の感情語における各ブロックごとの反応型とレベル

ブロック	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
訓練期	BL	T 1 期							PR1	T2	PR2	T 3 期				PR3
悔しい						羨ましい	嬉しい		怒った		怒った					怒った
びっくり									痛い		痛い					痛い
羨ましい																
悲しい																

誤反応
 正反応

的刺激である感情を公的刺激として表しているのは、ストーリー・台詞と四コマ目の絵であると考えられるが、指導当初に、四コマ漫画のストーリーも四コマ目に描かれた主人公の表情も弁別刺激として機能していないことを示している。A児の発話反応に対するフィードバックにより、四コマ漫画のストーリーと四コマ目の表情が弁別刺激として機能化したと考えられる。

### 3) 他の場面への般化（表 10 参照）

保護者への質問紙の結果からは、指導前が 4.0 であったが、指導後には 7.0 になった。しかし、標的とした発話行動については、指導前 0.0 で、指導後で 2.5 であった。指導場面以外の活動場面では、特にエピソードはなかった。以上のことから、中間及び負の感情語に関しても他の場面への全般的な般化の傾向はあるものの、明確な結果は

得られたとは言えない。母親の指導終了時の感想を求めた結果であり、更に確実な般化測定の方法を今後採用し、検討する必要がある。

## IV. まとめと今後の課題

本研究においても、佐竹ら（2005）と同様に、四コマ漫画課題提示法により、8種類の感情語の内、6語の表出を促すことができた。残りの2語の感情語は、般化PRに使用した四コマ漫画課題が他の感情語を誘発する課題であったり多様な感情語を誘発する課題であったことが原因であった。従って、四コマ漫画呈示指導法自体は効果的な指導法であると考えられる。しかし、以下のような課題が残された。

1. 般化に関して明確な結果が得られなかった。この点に関して、般化を促す手段を追加する必要がある。

表 7 誤反応分析

感情語	反応	人数
くやしい	おこる	6
	くやしい	4
びっくり	びっくり	4
	こわい	3
	めいわく	2
	頭にくる	1

表 10 般化（自宅）

	9 / 18	11 / 27
怖い		
悔しい		
寂しい		
羨ましい		
悲しい		
焦る		
痛い		
吐き気がする		
かわいそう		
怒る		
疲れる		
恥ずかしい		
すごい		
びっくり		
合計	4. 0	7. 0
	0. 0	表出なし
	0. 5	やや表出あり
	1. 0	表出あり
	0. 0	不明

表 8 中間・負の感情語における誤反応

ブロック	29	30	31
悔しい	「そんなことは、ねえよって言った。」	「負けたって。」	「あー、負けちゃった。」
びっくり	「ギャー、逃げろって入っているし」	「逃げろ、ギャーって、逃げちゃった。」	「げー。にげろーとした。」
羨ましい	「えーえ。取られちゃった。」	「あつ。取られた。」	「負けたって言ってたし。」
悲しい	「あーあ。なかった。」	「かー。ないって。なかった。」	「空っぽー。あれ、ないって。空っぽ。」

表 9 中間・負の感情語における共通する誤反応パターン

プロブ	28	29	30
悔しい	怒られちゃった	怒っちゃった	怒っている
びっくり	痛かった	痛かった	痛かった

2. 厳密には、感情語の弁別刺激になる可能性がある刺激は、3種類ある。つまり、ストーリー、四コマ漫画の最後コマの主人公の表情、同様に最後のコマの主人公の台詞である。本研究では、この3つの弁別刺激を統合した複合刺激に一致した感情語を表出したのか、それとも一つの弁別刺激だけを手がかりにしていたのか、は不明である。知的障害の重篤な者と共に自閉症児者は、刺激過剰選択性の問題が指摘されており (Lovaas, et al., 1971, 園山繁樹・小林重雄, 1989)、次の研究では四コマ漫画指導の弁別刺激に関して更に分析することが必要である。

## 文献

- 1) American Psychiatric Association (1994) Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM- IV .  
高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (1995) D S M - IV 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院.
- 2) Ando, H. & Yoshimura, J. (1979) Effects of age on communication skill levels and prevalence of maladaptive behaviors in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 83-93.
- 3) 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.
- 4) Hobson (1989) Beyond cognition: A theory of autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: New perspective on diagnosis, nature and treatment*. Guilford Press, NY, 22-48. 野村東助訳 (1994) 認知を超えて—自閉症の理論—. 野村東助・清水康夫監訳, *自閉症：その本態、診断および治療*. 日本文化科学社, 21-46.
- 5) 井上雅彦 (2004) 自閉症児の感情理解とその指導可能性に関する行動分析的検討. *発達障害学研究*, 26, 23 - 30.
- 6) Kanner, L. (1971) Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 1, 119-145.
- 7) Lovaas, O.I., Schreiman, L., Koegel, R.L. & Rehm, R. (1971) Selective responding by autistic children to multiple sensory inputs. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 211-222.
- 8) 菊地哲平・古賀精治 (2001) 自閉症・者における表情の表出と他者と自己の表情の理解. *特殊教育学研究*, 39, 21 - 29.
- 9) 望月昭・野崎和子・渡辺浩・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.
- 10) 岡島尚子・井上雅彦・奥田健次 (2001) 自閉症児の社会的文脈における感情表出. *日本特殊教育学会第 39 回大会発表論文集*, 357.
- 11) 奥田健次・井上雅彦・山本淳一 (1999) 発達障害児における文章理解の指導—情緒状態の「原因」を推論する行動の獲得—. *行動療法研究*, 25, 7 - 21.
- 12) Rutter, M. & Schopler, E. (1987) Autism and pervasive developmental disorders: Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 159-186.
- 13) 笹屋理絵 (1997) 表情及び状況手がかりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312 - 319.
- 14) 佐竹真次・大井明子・斉藤丈寛 (2005) 軽度発達障害児のための感情語表出支援プログラム. 2004 年度山形県立保健医療大学研究成果報告書.
- 15) Schopler, E. & Mesibov, G. B. (1986) *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- 16) 園山繁樹・小林重雄 (1989) 自閉症研究における刺激の過剰選択性の意義. *特殊教育学研究*, 27, 61-70.
- 17) 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・R.W. マロット・M.E. マロット (1998) *行動分析学入門*.
- 18) 杉山尚子 (2005) *行動分析学入門*. 集英社.
- 19) 若松昭彦 (1989) 年長自閉症児の表情認知・表出に関する実験的研究. *特殊教育学研究*, 27, 19-30.
- 20) 吉井秀樹・吉村靖文 (2003) 年長自閉症児の自己理解、他者理解、感情理解の関連性に関する研究. *特殊教育学研究*, 41, 279 - 283.