

資料

御用学習場面における行動連鎖の遂行を促進する要因の検討
—活動における御用物品の必要性和当該場面に対する対象児の選好性が及ぼす効果—

多田 昌代・加藤 元繁

自閉的傾向および知的障害を有する男児1名を対象として、御用学習場面における行動連鎖の遂行を促進する要因を検討した。その要因とは、①御用学習の行動連鎖がある活動の過程に設けられているかいないかという“御用学習場面における文脈の有無”、②御用物品は当該活動において必要不可欠なものであるかないかという“活動における御用物品の必要性の違い”、③対象児は当該活動に好んで従事しているかしていないかという“活動における対象児の選好性の違い”であり、これらが行動連鎖の遂行に要するプロンプト・レベルに及ぼす効果を測定した。その結果、行動連鎖の遂行は、対象児が好んでいる活動に従事しているときに、当該活動に必要な不可欠なものを御用物品とした場合に促進されることが明らかになった。今後の課題として、実験デザインの見直し、生じた要求（言語）行動の機能の検討が挙げられた。

キー・ワード：御用学習 文脈 好み プロンプト・レベル

I. 問題の所在と目的

要求言語行動の一促進技法である“お使い技法”（藤金, 2001）では、“御用学習”と呼ばれる行動連鎖が用いられる。対象児・者は“指示者が指示した物品を供給者のところまで取りに行き、持ち帰る”という連鎖を遂行するが、この過程で指示された物品を供給者に要求することとなる。

複数の先行研究がお使い技法を適用し、成果を挙げているが（例えば、望月・野崎・渡辺, 1986; 野呂・山本・加藤, 1992）、Yamamoto and Mochizuki (1988)において、供給者が対象児の要求した物とは異なる物品を手渡す“誤物品呈示試行”を行ったところ、対象児は当初、その誤物品を受け取ってしまった。このように、単に反応型として「○○ください」という表現を形成しても、要求言語行動として機能しない

場合があることが指摘されている。

ところで、お使い技法における行動連鎖は、行動分析的には次のように分析される。「あの先生から○○をもらってきて」という指示者の言語的教示は、当該物品を取りに行き持ち帰るという行動を喚起する“弁別刺激”であると同時に、また、その物品の強化効果を高め、「○○ください」という要求言語行動を喚起する“確立操作”である。

一方、前述の弁別刺激と確立操作の違いを提起したMichael (1982, 1993)は、仕事で古い機材を取り外している作業員がネジを見てアシスタントにネジ回しを要求する例について、“ネジ”は“ネジ回しを使ってネジを外す”という行動の弁別刺激であると同時に、“ネジ回し”の強化効果を高め「ネジまわし」という要求言語行動を喚起する確立操作であると分析している。そして、この作業員の例について、Brady, Saunders, and Spradlin (1994)は、ネジを外

すという行動は最終的にその日の賃金を受け取ることなどによって強化されると指摘し、また、伏見(1997)は、ネジ回しの強化効果が高まるのは作業員がネジを外そうとするときであって、その他の状況ではないと述べている(例えば、鍵を開けようとするときにはネジ回しの強化効果は高まらない)。

ネジが確立操作であるためには、それが“ネジ回しを使ってネジを外す”という行動を喚起する弁別刺激でもなければならぬが、前述のBrady et al. (1994)、伏見(1997)は、そのためには要求者(この場合、作業員)にとって、この行動を遂行する必然性が高くなければならないということを指摘したと考えられる。すなわち、誰がどのような理由からネジを外そうとし、また、その行動にどのような強化が随伴するのかということである。

Yamamoto and Mochizuki (1988)をはじめ、お使い技法を用いた先行研究では、指導者が対象児・者の持ち帰る物品を決定するために、対象児・者がこれらを取りに行く理由はほとんど考慮されない。また、随伴する結果事象も指導者の言語賞賛が用いられることが多く、これが対象児・者にとって自然な強化子であるとは必ずしも言えない。そして、これらのことが、生じた言語行動の機能に影響を及ぼしていると考えられる。

そこで本研究では、要求言語行動の生起・不生起を含め、御用学習場面における行動連鎖の遂行を、上記の観点から検討することを目的とする。具体的には、①御用学習の行動連鎖がある活動の過程に設けられているかないかという“御用学習場面における文脈の有無”、②御用物品は当該活動において必要不可欠なものであるかないかという“活動における御用物品の必要性の違い”、③対象児は当該活動に好んで従事しているかしていないかという“活動における対象児の選好性の違い”が、御用学習場面における行動連鎖の遂行に要するプロンプト・レベルに及ぼす効果を検討した。

Ⅱ. 方 法

1. 対象児

幼稚園に在籍する男児1名であった(以下A児とする)。3歳のときに児童相談所で自閉的傾向があると診断された。200X年6月よりB大学教育相談室に来談しており、本指導開始時(200X年10月)の生活年齢は5歳1か月であった。

2. 標的行動選定のためのアセスメント

(1) 標準検査：保護者による津守式乳幼児精神発達質問紙の評定では(200X年6月実施、生活年齢4歳9か月)、運動4歳0か月、探索3歳0か月、社会3歳0か月、生活習慣4歳0か月、言語3歳0か月であった。

(2) 家庭での様子および保護者の要望：主に好みの活動や食事に関することで要求言語を自発する機会が増えている(「おえかき」「おかわり」など)。また、保護者がモデルを示して促すと、食事や起床・就寝時のあいさつを言うようになった。要望として、ことばの表出を促すことが挙げられた。

(3) 幼稚園での行動観察：参観を依頼し、チェックリストを用いた行動観察を行った。チェックリストは、言語・社会的な行動のレパトリーとそのプロンプト・レベルをアセスメントするためのもので(著者作)、アセスメントの対象となる行動が自発された事態をABC分析するものであった。その結果、教師の一斉指示に注目することは困難であった。また、仲間の行動に注目し模倣することもほとんどなかった。このため、設定保育などの集団活動に参加するためには個別の対応が必要であった。自由保育場面では一人遊びが多く、仲間と関わったり仲間の遊びに注目することはほとんどなかった。

(4) B大学プレイルームでの行動観察

①200X年6月から10月までの指導経過：好みの課題場面で仲間モデル役の指導者(以下Moとする)を代理強化することによる要求言語行動の促進を図った。また、机上課題(学習課題)への従事を促すとともに、当該場面で音

Table 1 御用学習場面における行動連鎖

- | | |
|---|-----------------------------------|
| ① | 指示者はA児とMoに「あの先生から〇〇をもらってきて」と指示する。 |
| ② | A児とMoは供給者のところに行く。 |
| ③ | A児は供給者に何らかの要求行動を示す。 |
| ④ | 供給者はA児が要求した物品を手渡す。 |
| ⑤ | A児とMoは指示者のところ（あるいは、自分の席）に戻る。 |
| ⑥ | 指示者はA児から御用物品を受け取り、A児を承認する。 |

声弁別を中心とした概念形成を試みた。さらに、スケジュール表を導入することによる主に机上課題からの逸脱の低減と課題従事行動の促進を図った。

②本指導開始前の様子：Moを代理強化することによる要求言語行動の促進を図った結果、要求場面では、Moが要求言語として示範した対象物の名称を即時に模倣するようになった。さらに、このように即時に模倣していた要求言語のいくつかは自発語として定着し、その結果、課題に必要な道具などを、それが目の前に呈示されていなくても音声によって要求できるようになった。また、スケジュール表の導入によって机上課題にも落ち着いて取り組めるようになっていた。

3. 標的行動の選定

要求場面では、Moが示範した音声を即時に模倣するようになっていた。また、そのうちのいくつかは自発語として定着しており、さらに、家庭でも要求言語を自発する機会が増えていた。これらのことから、今後の目標として、要求言語の語彙を増やしたり、その対人・場面般化を促すことが考えられた。そこで、標的行動として“指示者が指示した物品を供給者のところまで取りに行き、その物品を要求し、持ち帰ること”を選定した。

4. 指導期間および場所

指導期間は200X年10月から12月までの計6セッションであった。原則として週1回、60分の相談時間のうち約15分を本指導に当てた。指導場所はB大学プレイルームであった。なお、残りの45分では弁別課題や粗大運動を中心とした自由遊びなどを行っていた。

5. 場面設定およびセッティング

“御用学習”あるいは“お使い学習”などと呼ばれる場面を設定した。Table 1にその行動連鎖を、Fig. 1にはセッティングを示した。なお、本指導開始前の行動観察より、御用学習の行動連鎖はA児において既に成立していることが確認された。また、MoがA児と同一の行動連鎖を平行して遂行した。

6. 課題と刺激（御用物品）、随伴する結果事象

(1) 御用学習場面における文脈あり／なし（第1、2セッション）：次の2つの条件を設定した。“文脈なし”として、A児が御用学習の行動連鎖のみ遂行する場合。“文脈あり”として、A児が“製作課題”に従事する過程で御用学習の行動連鎖を遂行する場合。前者では、A児は指示者（以下MTとする）が恣意的に決定した物品を取りに行くように指示された。後者では、A児は製作課題に従事しており、その過程で必要となる物品を取りに行くように指示された。文脈なし、あり条件ともに同じ刺激（御用物品）を用いた。

(2) 活動における御用物品の必要性の違い（第3、4セッション）：A児は“ままごと”

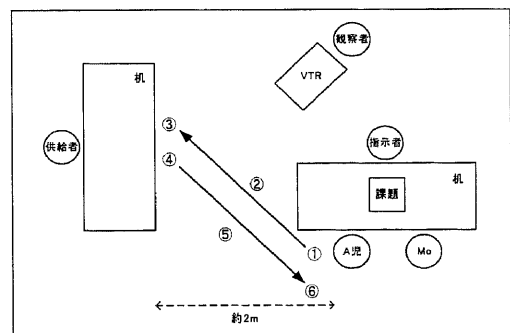


Fig. 1 セッティング

Table 2 各条件で用いた刺激と随伴する結果事象

セッション	条件	刺激（御用物品）	随伴する結果事象
第1、2	文脈なし	はさみ	MTの社会的賞賛
	文脈あり	はさみ	作品を完成させる
第3、4	必要性高い	コップ	飲むまねをする
	必要性低い	フォーク	食べるまねをする
第5、6	好み高い	アイス	アイスを盛りつけ、食べるまねをする
	好み低い	ろうそく	ろうそくを立て、吹き消し食べるまねをする

に従事する過程で御用学習の行動連鎖を遂行した。刺激は次の2物品であった。一方は“コップ”であり、MTはポットを呈示し「飲もうね。あの先生からコップをもらってきて」と指示した。他方は“フォーク”であり、MTは食べ物のレプリカを呈示し「食べようね。あの先生からフォークをもらってきて」と指示した。両者は、ともに“ままごと”という文脈の中で取りに行くよう指示されたが、“食べるまね”はフォークがなくてもできるのに対し（レプリカを直接手に取り口に運ぶこともできるため）、“飲むまね”はコップがないとできないという点で（ポットからつぐ行為をするため）、当該文脈における御用物品の必要性が異なると考えられた。

(3) 活動に対する対象児の好みの程度の違い（第5、6セッション）：第3、4セッションと同様、A児は“ままごと”に従事する過程で御用学習の行動連鎖を遂行した。刺激は次の2物品であった。一方は“アイス”であり、MTはコーンとディッシャーを呈示し「食べようね。あの先生からアイスをもらってきて」と指示した。他方は“ろうそく”であり、MTはケーキを呈示し「フーしようね。あの先生からろうそくをもらってきて」と指示した。両者は、ともに“ままごと”という文脈の中で取りに行くよう指示され、なおかつ、そのものがないと遊ぶことができないという点で同一であった。しかし、第5セッションより前の行動観察から、“ろうそく”より“アイス”のほうが活動の持続時間が長く、このことから、後者のほうがより好みの遊びであるとが考えられた。

以上をTable 2にまとめて示した。なお、要

求機会は各刺激につき1セッション1回であった。また、A児において音声—刺激の関係は成立していた。

7. 研究計画

①御用学習場面における“文脈あり／なし”、②ままごと場面における“御用物品の必要性が高い／低い”、③“活動に対する好みが高い／低い”を条件とし、各2セッションずつ交互に行った。

8. 手続き

御用学習の行動連鎖は、それが自発されない場合、以下の手続きでプロンプトされた。

①供給者（以下STとする）のところに行く：MTはA児とMoに「あの先生から〇〇をもらってきて」と指示する。教示から3秒経過してもA児が無反応の場合、Moは「一緒に行こう」と言って手を差し出す（起立を促す）。Moが手を差し出してから3秒経過してもA児が無反応の場合、MoはA児をSTのところまでガイダンスする。

②STに要求する：a) STはA児の反応を待つ。3秒経過してもA児が無反応の場合、STはMoを代理強化する。すなわち、Moが標的行動を自発したら、STはMoに御用物品を手渡す。b) Moを代理強化してから3秒経過してもA児が無反応の場合、STは御用物品（正物品）と非御用物品（誤物品）を対呈示し、A児に「どっちかな？」と尋ねる。対呈示した物品の一方にA児がリーチングなどしたら、その正誤に関わらず手渡す。c) 物品の対呈示から3秒経過してもA児が無反応の場合、御用物品はSTからA児に手渡す。

③MTのところに戻る：御用物品を手にし

Table 3 御用学習場面における行動連鎖とそのプロンプト・レベル

1. STのところに行く	
① プロンプト・レベル	自発 手を差し出す（起立の促し） ガイダンス
2. STに要求する	
① 反応型	音声言語 リーチング 無反応
② プロンプト・レベル	自発 代理強化 物品対呈示 手渡し
3. MTのところに戻る	
① プロンプト・レベル	自発 ガイダンス
4. 持ち帰った物の正誤	正 誤

てから3秒経過してもA児が無反応の場合、Moは「一緒に行こう」と言ってA児をMTのところまでガイダンスする。MTはA児から御用物品を受け取り、その正誤に関わらず承認する。

9. 観察手続き

(1) 行動の定義：観察するA児の行動を御用学習場面における各単位行動の生起とそのプロンプト・レベルとし、Table 3のように定義した。また、御用物品を用いた遊びの開始、終了について次のように定義した。a) 遊びの開始：A児が御用物品を持ち帰って着席した時点とした。b) 遊びの終了：A児が「おしまい」や「ごちそうさま」などの活動終了を促すようなことばを自発した時点とした。

(2) 記録および分析：第1、2セッションではMTが指示してからA児が御用物品を持ち帰るまでを、第3～6セッションではMTが指示してから御用物品を用いた遊びが終了するまでをVTR録画し、行動連鎖の遂行に要するプロンプト・レベルと要求（言語）行動の反応型を記録した。また、“アイス”と“ろうそく”については、当該物品による活動の持続時間を、第5セッションより前に各2セッションずつ計測した。

10. 信頼性

行動観察法の訓練を受けた2名の観察者によって、各単位行動のプロンプト・レベル、要求（言語）行動の反応型について、全データの一致率を求めた。一致率は $A / (A + D) \times 100$ の算式（Aは観察者間の一致数、Dは観察者間の不一致数）によって算出された。その結果、各単位行動のプロンプト・レベルについては97%、要求（言語）行動の反応型については92%の一致率が得られた。

III. 結果

1. 遊びの持続時間

全般に“ろうそく”よりも（ $M=185s$ ）“アイス”の方が長く（ $M=302s$ ）、このことから、A児は後者により好んで従事していると考えられた。

2. STのところに行く、MTのところに戻る際のプロンプト・レベル

Fig. 2にSTのところに行く際の、Fig. 3にMTのところに戻る際のプロンプト・レベルを示した。a) 第1、2セッション：文脈なし条件ではいずれもガイダンスが必要であったのに対し、文脈あり条件では自発、もしくは、起立を促すプロンプトで行動が生起した。b) 第3、4セッション：STのところに行く際には、必要性が高い条件でいずれも自発であったのに対

し、低い条件では2セッションともガイダンスであった。一方、MTのところに戻る際には、条件に関わらず2セッションとも自発であった。c) 第5、6セッション：条件に関わらず自発で生じた。

3. 要求（言語）行動の反応型とプロンプト・レベル、持ち帰った物品の正誤

要求（言語）行動のプロンプト・レベルをFig. 4に、持ち帰った物品の正誤をFig. 5に示した。a) 第1、2セッション：文脈なし、あり条件ともに音声言語は生起せず、STが対呈示した物品の一方にリーチングするという形で生じた。ただし、文脈なし条件では2セッションとも誤物品にリーチングし持ち帰っていたのに対し、文脈あり条件ではいずれも正物品を持ち帰っていた。b) 第3、4セッション：必要性が高い条件では2セッションとも音声言語

が生起し、このときのプロンプト・レベルは自発、もしくはMoの代理強化であった。一方、低い条件では音声言語は生起せず、STが対呈示した物品の一方にリーチングするという反応型であった。しかも、2セッションとも誤物品にリーチングし持ち帰るといった結果であった。c) 第5、6セッション：生じた要求行動はいずれの条件でも音声言語であった。ただし、そのときのプロンプト・レベルは好みが高い条件ですべて自発だったのに対し、低い条件では代理強化であった。持ち帰った物品は条件に関わらず正物品であった。なお、位置偏好は生じていなかった。

4. 御用物品を用いた遊びの様子（第3、4セッション）

“食べるまね”に関して、レプリカは一般的

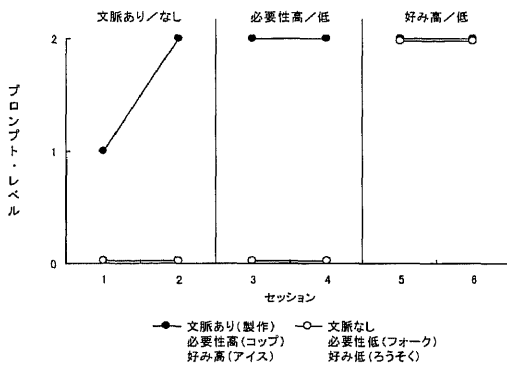


Fig. 2 STのところに行く際のプロンプト・レベル

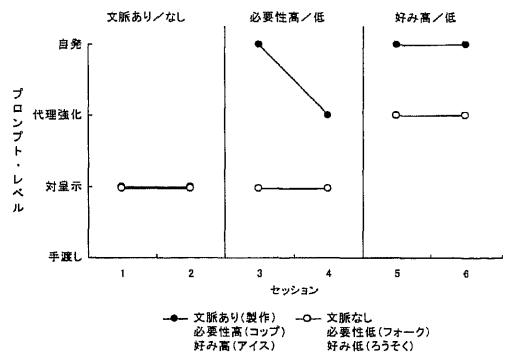


Fig. 4 要求（言語）行動のプロンプト・レベル

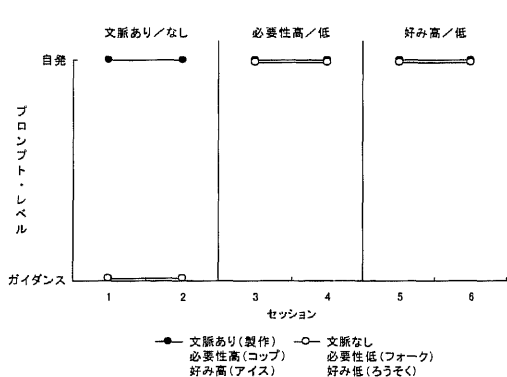


Fig. 3 STのところに戻る際のプロンプト・レベル

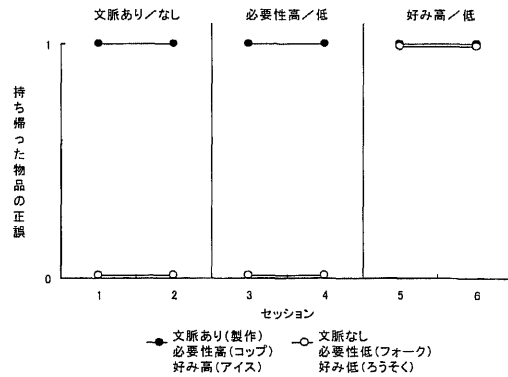


Fig. 5 持ち帰った物品の正誤

にフォークを使用して食べるようなものを用意しており、また、Moがフォークを使用して食べる様子を示範していた。しかし、A児はレブリカを直接手に取り口に運んでいた。一方、“飲むまね”では、A児はコップをMTに差し出し、つぐように要求したり、自らポットを持って自分のコップやMoのコップにつぐ様子を見せていた。

IV. 考 察

1. 確立操作の観点からの御用学習場面の分析

「あの先生から〇〇をもらってきて」というMTの言語的教示は、弁別刺激として、指示された物品をMTのところを持ち帰るという行動を喚起するとともに、また、確立操作として、指示された物品の強化刺激としての効果を高め、STに対する要求（言語）行動を喚起すると考えられた。すなわち、御用学習場面の各単位行動として示したもののうち、“STのところに行く、MTのところに戻る際のプロンプト・レベル”は弁別刺激による行動の喚起効果を、“STに要求するときのプロンプト・レベル”“持ち帰った物品の正誤”は確立操作による行動の喚起効果を示していると考えられた。

2. 御用学習場面における行動連鎖の遂行を促進する条件

(1) 御用学習場面における文脈が及ぼす効果（第1、2セッション）

①ST・MTのところに行く・戻る行動に関して：これらの行動の自発性は、全般に文脈なし条件より、あり条件において高かった。このことは、御用学習の行動連鎖が設定された“製作”という文脈が、その遂行を促進していたことを示唆する。

②要求（言語）行動と持ち帰った物品の正誤に関して：要求（言語）行動のプロンプト・レベル、反応型について両条件で差はなく、ともに「物品対呈示に対するリーチング」であった。その理由として、A児は製作課題がそれほど好みでなかったことが考えられる。一方、持

ち帰った物品の正誤は両条件で大きく異なった。好みの活動ではないものの、製作においては御用物品が必須のものであったことが理由として考えられる。

(2) 御用物品の必要性が及ぼす効果（第3、4セッション）

①ST・MTのところに行く・戻る行動に関して：その自発性は全般に必要性が低い条件より、高い条件において高かった。このことは、文脈における御用物品の必要性が当該行動の遂行を促していたことを示唆する。

②要求（言語）行動と持ち帰った物品の正誤に関して：必要性が高い条件では2セッションとも音声言語が生じたのに対し、低い条件では2セッションとも誤物品にリーチングし持ち帰ってしまった。この違いは、前述の通り、文脈における御用物品の必要性の違いがもたらした効果だと考えられる。しかしながら、高い条件では、A児の音声言語に随伴してSTから正物品を手渡したために、当該反応が要求の機能を持っていたかは定かではない。すなわち、A児の音声言語はMTやMoの言語反応の単なるエコラリックな再現であったことも考えられ、その点では、MTの指示した物と異なりはしたものの、A児自身のリーチングという形で生じた低い条件における反応のほうが、むしろ要求の機能を持っていた可能性が高いことも考えられる。A児の音声言語が要求の機能を持っていることを確認するためには、A児の音声言語に随伴して誤物品呈示など行い、否定反応の生起を検討する必要があると考えられた。

(3) 活動の好み及ぼす効果（第5、6セッション）

①ST・MTのところに行く・戻る行動に関して：条件による差はなかった。その理由として、第5、6セッションでは御用物品がないと遊びを維持できない状況にあったことが考えられる。

②要求（言語）行動と持ち帰った物品の正誤に関して：第3、4セッションとは異なり、第5、6セッションでは遊びの好みの程度が低

いと考えられたろうそくにおいても正物品にリーチングし持ち帰ってきた。その理由として、前述の通り、第5、6セッションでは御用物品がないと遊びを維持できない状況にあったことが考えられる。ただし、第3、4セッションで指摘したことと同様、A児の音声言語がエコラリックな反応であることを否定するためには、A児の音声言語に随伴して誤物品呈示などを行う必要がある。

このように、行動連鎖の遂行に要するプロンプト・レベルは、刺激（御用物品）が“アイス”であったときに最も低かった。アイスは当該物品がないと遊びを維持できないという点で取りに行く必要性が高く、さらに、これによって維持される遊びが好みであった。つまり、御用学習の各単位行動の遂行は、a) 文脈がないときよりもあるときに、b) 文脈がある場合でも刺激の必要性が高いときに、さらに、c) 刺激の必要性が高い場合でも遊びの好みが高いときに促されると考えられる。

第1、2セッションの文脈あり条件で刺激とした“はさみ”も、そのものがないと活動を維持できないという点で取りに行く必要性は高かったが、既に指摘した通り、A児は製作課題をそれほど好まず、このことが“アイス”との違いを生じさせた要因であると考えられる。

ただし、本研究の手続き的な問題点として、セッション数が非常に少なく、また、各条件を時系列で導入していったことが挙げられる。そのために、第5、6セッションにおけるプロンプト・レベルが第1、2セッションや第3、4セッションより全般に低いのは、文脈や好みの要因であるというよりは、むしろ御用学習の行動連鎖がセッションを重ねる過程でより強固に成立したためだとも考えられる。この点からは、各条件をランダムに行うマルチエレメント・デザイン、あるいは、多層ベースライン・デザインを用いて検討することが必要であった。さらに、既に述べた通り、生起した要求（言語）行動が要求の機能を持っていたかどうかは、誤物品呈示等で確認する必要がある。

3. 行動連鎖の遂行を促進する要因の機制

本研究の結果、御用学習場面における行動連鎖の遂行は、刺激の必要性が高く、かつ当該刺激によって維持される文脈の好みが高いときに促進されることが示唆されたが、この条件は要求言語行動の一促進技法である“欠品充足技法”（藤金, 2001）におけるそれに近いと考えられる。欠品充足技法とは“歯みがきをしようとするときに、歯みがき粉はあるが歯ブラシはない”“お絵かきをしようとするときに、画用紙はあるがクレヨンはない”といった場面を設定し、対象児・者がこれらの行動連鎖を遂行するときに、当該物品を要求させようとする技法である（例えば、Hall & Sundberg, 1987; 近藤・藤原, 1995; 松岡・野呂・小林, 1996; Sigafos, Doss, & Reichle, 1989; Sigafos, Reichle, Doss, Hall, & Pettitt, 1990）。すなわち、本研究において、「あの先生から〇〇をもらってきて」という指導者の言語的指示が、確立操作として、取りに行く物品の強化刺激としての効果を高めていたのではなく、むしろ、製作やままごとといった活動（行動連鎖）を設定したことが、その強化刺激としての効果を高めていた可能性もあるということである。言い換えれば、対象児の何らかの行動連鎖の過程に御用学習を設定するのとなければ、指導者の言語的指示は機能し難いということだとも考えられる。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、対象児のご家族を始め、佐藤百合子さん、宮本雅美さん、阪本真樹子さんの多大なご協力を得ました。また、論文執筆に際して、前川久男先生、園山繁樹先生より貴重なご意見をいただきました。記してここに感謝いたします。

引用文献

- Brady, N. C., Saunders, K. J., & Spradlin, J. E. (1994) A conceptual analysis of request teaching procedures for individuals with severely limited verbal repertoires. *The Analysis of Verbal Behavior*, 12, 43-52.

- 藤金倫徳 (2001) コミュニケーション機能の獲得 I: 要求言語行動 (マンド). 日本行動分析学会 (編) 浅野俊夫・山本淳一 (責任編集), ことばと行動—言語の基礎から臨床まで—. プレーン社, 97-118.
- Hall, G. & Sundberg, M. L. (1987) Teaching mands by manipulating conditioned establishing operations. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 41-53.
- 近藤明紀・藤原義博 (1995) 発達障害児におけるその場になく物への要求言語行動の生起条件の分析. 日本行動分析学会第13回大会発表論文集, 36-37.
- 松岡勝彦・野呂文行・小林重雄 (1996) 自閉症生徒における道具に対する要求言語行動の形成—機能的な一致による代替道具の要求—. 行動療法研究, 22, 25-33.
- Michael, J. (1982) Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.
- Michael, J. (1993) Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191-206.
- 望月昭・野崎和子・渡辺浩志 (1986) 聾精神遅滞者における要求言語行動の獲得—複数モード使用のためのプログラム—. 聴覚言語障害, 15, 133-145.
- 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・音声の機能的な使用のための訓練プログラム—. 特殊教育学研究, 30, 25-35.
- Sigafoos, J., Doss, S., & Reichle, J. (1989) Developing mand and tact repertoires in persons with severe developmental disabilities using graphic symbols. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 183-200.
- Sigafoos, J., Reichle, J., Doss, S., Hall, K., & Pettitt, L. (1990) "Spontaneous" transfer of stimulus control from tact to mand contingencies. *Research in Developmental Disabilities*, 11, 165-176.
- Sundberg, M. L. (1993) The application of establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 211-214.
- Yamamoto, J. & Mochizuki, A. (1988) Acquisition and functional analysis of manding with autistic students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 57-64.
- 2005.8.31 受稿、2005.11.15 受理 ——

A Study on the Factors that Promote the Completing of Social Behavior Chain: Effects of the Necessity of the Directed Object and the Preference of the Activity

Masayo TADA and Motoshige KATO

The purpose of this study was to examine the effects of following factors on the prompt level of social behavior chain. The child was a male kindergartener with pervasive developmental disabilities. The social behavior chain completed by the child as follows: When instructed by the director, the child walked to the supplier and asked for an object with a word and took the object back to the director. The first factor was whether the child engaged in the activity when he completed the social behavior chain, the second was whether the degree of the necessity of the directed object was high, and the third was whether the preference of the activity was high. The results indicated that the prompt level of social behavior chain was low when the child engaged in the preferred activity and the directed object was necessary for completing the activity. But there were a number of aspects which need to be interpreted with caution. First, the experimental design was inappropriate, and second, the function of his verbal request was not clear.

Key Words: social behavior chain, context, preference, prompt level