

自閉性障害児のカードゲーム実行スキル獲得を目的としたビデオ他者モデリング手続きの検討

榎本 拓哉

本研究は、自閉性障害児におけるカードゲーム実行スキルの獲得を目的としたビデオ他者モデリングの効果について検討した。実験開始時、生活年齢7歳10ヶ月の自閉性障害児1名を実験参加者とした。パパ抜きと神経衰弱で必要とされる手順を標的行動として、写真と文章から構成されたマニュアルとビデオ他者モデリングを用いて支援を行った。結果、マニュアルとビデオ他者モデリングによって標的行動の自発生起頻度が上昇した。今後の研究では、ビデオ他者モデリングの効果についてより詳しい検討が求められるだろう。

Key Words : 自閉性障害、ビデオモデリング、余暇活動、カードゲーム

目的

自閉性障害児は通常学級などの自然な状況下では注目すべき刺激やモデルがわからないことや問題行動による妨害で観察学習が進まないことがこれまでの研究から報告されている (Varni, Lovaas, Koegel & Everett, 1979)。しかし、1980年代後半より、自閉症児であっても観察場面に存在する刺激を統制することで、観察学習による即時の行動獲得と長期間に渡る維持、場面・対人・刺激般化などの肯定的な効果も多く報告されている (Haring, Kennedy, Adams & Pitts-Conway, 1987)。特に、近年ではビデオ教材を用いた観察学習 (ビデオモデリング) による行動およびスキル獲得について肯定的な報告がされている (Nikopoulos & Keenan, 2004)。たとえば、色・形・位置の分類などの弁別課題 (Charlop-Christy, Le & Freeman, 2000; Egel, Richman, & Koegel, 1981) から、適切な遊びスキルの獲得 (Charlop-Christy, Schreibman, & Tryon, 1983)、会話の持続・質問への返答・相手への質問などのコミュニケーションスキル (Charlop-Christy & Milstein, 1989; Nikopoulos & Keenan, 2003; Nikopoulos & Keenan, 2004)、視点交替などの心の理論課題を含む複雑な高次条件性弁別課題 (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003) までの多岐におよぶ肯定的な効果が報告されている。また、ビデオモデリング手続きが他の支援手続きよりも効果的である部分についても、新しい行動獲得までの総訓練時間、獲得行動の般化と維持 (Charlop-Christy, et al., 2000)、課題への注意集中の維持 (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003) などの改善が実証的な研究から明らかになっている。

上で挙げたビデオモデリングの利点の中でも、特に古典的なプロンプトフェイディングなどの漸進的接近

方法で獲得が難しい (McGee, Krantz, & Mcclanahan, 1985) と報告されている比較的長い行動連鎖も獲得できる可能性を高める効果 (Charlop-Christy, et al., 2000) は、ビデオモデリングの有効性について重要な示唆を含むと考えられる。軽微な知的障害を持つ自閉性障害や知的な遅れが見られないアスペルガー障害などの当事者は、単一のルールや行動よりも2つ以上の行動から成る行動連鎖や複雑なルールが組み込まれた場面やでの活動に、より困難を示すことが指摘されている。このような特徴を持つ自閉性障害やアスペルガー障害児者にとって、複雑な行動連鎖の獲得を促進するビデオモデリング手続きは、余暇活動や現実場面などで要求される高次な適応行動の獲得に寄与できるであろう。

上で述べたように、ビデオ教材を用いた行動修正や行動獲得について多くの研究知見の蓄積や仮説が報告されている。しかしながら、本邦では実証的な研究知見の数が不足しており、変数の統制や実験デザインが考慮されていない“実践報告”の域を越える研究がほとんど存在していないと指摘されている (藤金, 1999)。

本研究の目的

以上より、本研究では軽度の知的な遅れを持つ自閉性障害児に対するビデオ教材を用いた行動獲得の効果について実践的な検証を行う。特に、比較的長い連鎖から構成される行動の獲得について、文字と写真から構成されるマニュアルとビデオモデリング手続きがどのような効果を与えるかについて明らかにすることを目的とした。

方法

参加児

5歳時に専門機関において自閉性障害の診断を受けたA児（研究開始時、生活年齢7歳10ヶ月）を本研究の参加児とした。研究実施時にA児は公立B小学校内に併設されている知的障害特別支援学級の2学年に在籍していた。本研究開始1年前より、C大学で開設されていた集団ソーシャルスキル訓練（以下集団SST）プログラムに隔週で参加していた。SSTプログラム参加時の保護者からの主訴は、『集団活動を楽しめるようになって欲しい』『ルールなどを守ることが難しいので、ルールを守れるようになって欲しい』の2点であった。集団SSTプログラムに参加したA児は1つ～2つのルールから構成される遊び（鬼ごっこ、玉入れ等）には参加できていた。しかし、2つ以上のルールが存在する複雑な活動へ参加するとルールを無視した感覚的遊び（トランプを投げ、ジェンガをわざと倒す）に従事することが多く見られた。また、参加者と集団SST活動のスタッフが自由に遊ぶ休み時間では、他生徒と関わることなくプレイルーム内を走りまわるなどして過ごしていた。

介入場面

集団SSTプログラム内でのカードゲーム活動を介入場面と設定した。ベースライン期以前の行動観察から、A児はカードゲームのルールが獲得されておらず、集団活動内での適切行動の獲得が困難であると判断された。A児のカードゲーム活動においては実験者と1対1で行う①神経衰弱、②ババ抜きなどの2つのゲームをターゲットとして介入を行った。

A児は集団SST活動でのカードゲーム場面がはじまると、実験者と共に別室に移動した。別室で行った介入場面のセッティングをFigure 1に示した。Figure 1で示したように900mm×1500mmの机に実験者とA児が向かい合って着席した。机上には教材および強化

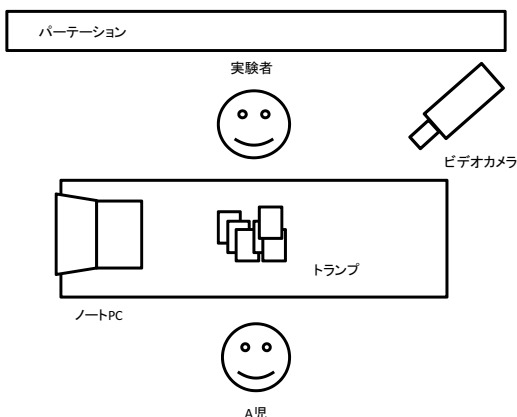


Figure 1. 介入場面のセッティング

子提示用のノートPCとトランプセット1組のみが置かれていた。実験者の後ろには、A児の感覚過敏や注意の転動性などの特徴に配慮するため、大型のパーティションを設置した。介入場面の様子は実験者の斜め後ろに設置したビデオカメラによって撮影された。

研究デザインと介入方法

本介入は、ベースライン期、介入期①（マニュアル導入期）、介入期②（他者ビデオモデリング期）、プロンプト期から成るABCAデザインを適用した。ベースライン期で、実験者はA児と向かい合って着席し、神経衰弱またはババ抜きを行うことを告げた。各ゲームの勝敗が決定するまでを1試行として、実験者と神経衰弱もしくはババ抜きを行った。ゲーム中、各活動の標的行動が3秒以上生じなかった場合、実験者は「次はなんだっけ？」等のプロンプトを提示した。また正反応以外の行動が生じた場合には、「それじゃないよ」と言語プロンプトを提示した。言語プロンプト提示から3秒以上経過する、もしくは正反応以外の行動が生じた場合には実験者がA児の標的行動を代わりに行い活動を進めた。ベースライン期において2試行連続で正反応率が10%以下だった場合、介入期①へ条件を移行した。

介入期①では、各試行のはじめに書面のマニュアルで手順の読み合わせと確認を行った。マニュアルの例をFigure 2の上段に掲載した。マニュアルはi) 文字による各カードゲーム活動全体の流れの表、ii) 各標的行動の適切行動の写真とその内容、以上の2点から成っていた。まず、各試行の初めに実験者はA児と共に全体の流れの表を読み合わせた。読み合わせが終わった後、各標的行動の適切行動の写真とその内容を提示し、どんな場面であるか説明を求めた。説明の内容に関わらず、実験者は内容についての言語フィードバック（「カードを配ってるね」等）を提示した。各活動のすべての標的行動について説明が終わった後、ベースライン期と同様の手続きでゲームを行った。1試行終了毎に、A児は机上のPCで好きな動画を1つ見ることが許可された。また、介入期①において、標的行動の自発生起に関して2項目以下であると判断された試行が3回見られた時点で介入期②条件へ移行した。

介入期②では、マニュアルでの確認の代わりに大学院に在籍する研究協力者2名が神経衰弱とババ抜きに従事している場面をビデオで提示した。Figure 3にA児へ提示したビデオの例を示した。教材として使用したビデオは、標的行動およびマニュアルに準拠した内容であった。たとえば、ババ抜き活動でのビデオは、【1.トランプを配る】【2.同じマークのカードを捨てる】【3.じゃんけんで順番を決める】【4.A君が先生のトランプを1枚取る】【5.先生がA君のカードを1枚取る】

マニュアルの例

ババぬき

1	トランプ を くばる
2	おなじ マーク の カード を すてる
3	じゃんけんで じゅんばん を きめる
4	Aくん が せんせいの カード を 1まい とる
5	せんせい が Aくんの カード を 1まい とる
6	トランプが ぜんぶなくなったら おしまい

ババぬき

おなじ マーク の カード を すてる

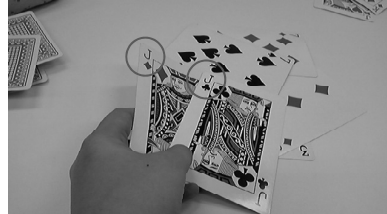


Figure 2. マニュアル教材の一例

モデリングビデオの例



Figure 3. モデリングビデオの一例

【6.カードが全部なくなったらおしまい】の順番に提示された。各標的行動のビデオを提示した後は介入期①と同様に、「どんなことしてた？」と尋ね、A児の説明内容とは関係なく実験者は正しい内容を口頭で伝えた。その他の手続きは介入期①と同様であった。また、介入②期からプロブ期へ条件移行基準は、各活動のすべての標的行動の項目が自発生起と記録されることであった。

プロブ期では、ベースライン期と同様の手順で神経衰弱課題およびババ抜き活動を実施した。

標的行動

神経衰弱とババ抜きの適切な活動従事行動に必要な要素を明らかにするために、両活動の課題分析を行った。課題分析の結果から、本研究では神経衰弱を i) トランプを重ならないように並べる、ii) ジャンケンで順番を決定する、iii) 2枚トランプをめくる、iv)

同じマークがそろったら続けて2枚めくる、v) 違うマークの場合すべてのトランプを裏返す、vi) 相手の順番では手を机に置いて着席して待つ、vii) 場にトランプがなくなったら持ち札を数える、viii) カード枚数の多い人へ勝ちを伝える、の8つの標的行動から構成されていると定義した。同様にババ抜きでは、i) トランプを配る、ii) 配られたカードから同じマークの札を手札から捨てる、iii) 相手に見られないようにカードを持つ、iv) 相手のカードから1枚取る、v) マークがそろったカードを手札から捨てる、vi) トランプを1枚取ってもらうまで相手に手札を向ける、vii) 手札がなくなった人がいたら終わりにする、viii) 手札がなくなった人へ勝ちを伝える、の8つを標的行動と定義した。

研究期間

本研究はX年12月～X+1年3月末まで行われた。

データ収集および介入はC大学において隔週で行われた集団SST場面で実施された。よって、A児はおおよそ月2回の頻度で集団SSTに参加していた。1回の集団SST場面において、研究セッションは約2回～3回程度行われた。研究セッションは神経衰弱もしくはババ抜き開始から勝敗が決まるまでを1セッションと定義した。1セッションは平均132.8秒であった。

測定方法

ビデオで撮影した個別場面計35試行における参加児Aのパフォーマンスを分析対象とした。撮影されたビデオは後日、実験者によって分析された。それぞれの標的行動が実験者の行動から3秒以内に生じた場合を『自発生起』として定義した。実験者からの言語プロンプト（「次はなんだっけ？」など）の提示で生じた時は『プロンプト生起』として記録した。プロンプト提示から3秒以上経過しても標的行動が見られなかった場合を『非生起』とした。上記の3つの基準を基に、ビデオで撮影されたA児の行動に対して評価を行った。

観察者間一致

データ分析の信頼性を確保するために観察者間一致率を算出した。観察者間一致率の算出に使用したセッションは、全セッション（ベースライン期、介入期①、介入期②、プロンプト期）から無作為に選択した10セッション（全セッション数の28.8%）であった。対象となった10セッションについて、本研究へ参加していない大学院博士前期課程の学生1名が第2観察者として独立して評価を行った。観察者間一致率は、一致した項目数を一致/非一致項目数の合計で割り100を掛けることで算出した。結果、本研究データの観察者間一致率は98.8%であった。

研究の倫理的配慮について

本研究を実施することにあたり、A児の母親へ研究のインフォームドコンセントと研究協力の同意を得た。インフォームドコンセントの内容は、i) 本研究の目的と意義、ii) 研究から得られると予想される知見、iii) 個人情報の取り扱いの3点を書面にてA児の母親に提供し、研究協力について同意を得てから研究を開始した。更に、研究終了後に本稿のアウトラインを母親へ渡し、論文として学術雑誌へ投稿することに關しての同意を得た。

結果

標的行動のパフォーマンスの推移をFigure 4、Figure 5に表した。Figure 4、Figure 5は各活動での標的行動の生起合計数を、自発生起とプロンプト生起の基準ごとに算出し提示したグラフである。このグラフはそれぞれ、縦軸が標的行動の項目数を、横軸が試行数を示している。神経衰弱、ババ抜きそれぞれの標的行動生起の推移を概観すると、ベースライン期では全く標的行動の生起は見られなかったが、介入期①、介入期②と条件が変更するに従い自発生起の項目数が増加していった。そして、介入期②の最終試行では神経衰弱、ババ抜きの両活動において、すべての標的行動が自発生起していた。このパフォーマンスの傾向はプロンプト期でも概ね維持されていた。

次に条件移行におけるパフォーマンス変化を捉えるために、Figure 4の介入期①の最終試行と介入期②の初頭試行の変化を見た。神経衰弱の介入期①の最終試行では8項目中2項目が自発生起、1項目がプロンプト生起であったが、介入期②の初頭試行では、自発生起が6項目、プロンプト生起の項目は見られなかった。更に各介入条件での自発生起、プロンプト生起の項目数に注目すると、神経衰弱の介入期①では自発生起が0項目から5項目の範囲で見られた。そして、プロンプト

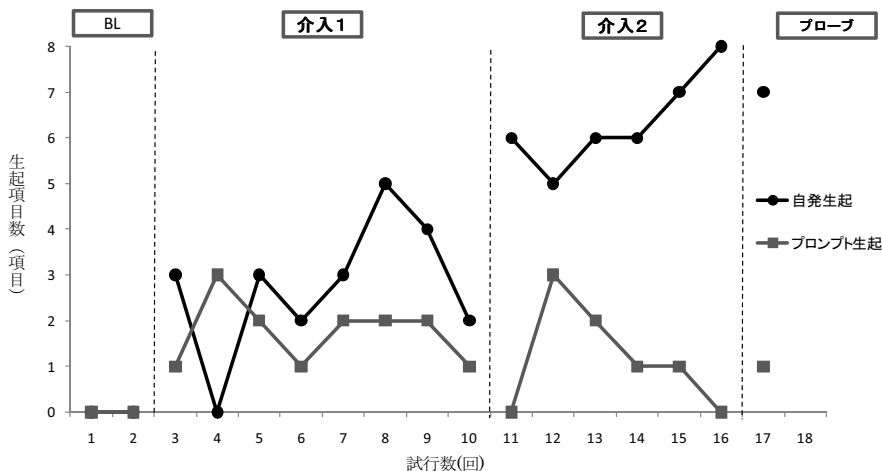


Figure 4. 神経衰弱活動での標的行動パフォーマンスの推移

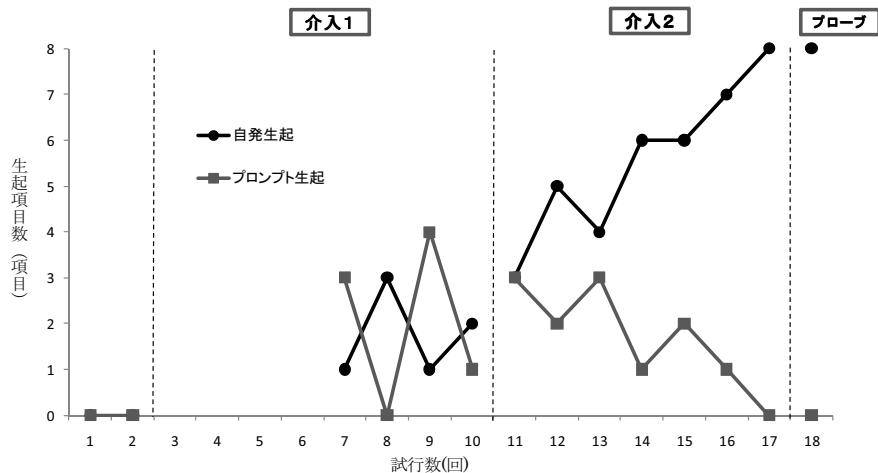


Figure 5. ババ抜き活動での標的行動パフォーマンスの推移

プト生起の項目数は1から3項目の範囲であった。介入期②に条件が移行すると、自発生起が5項目から8項目、プロンプト生起は0項目から3項目の範囲へ増減した。また、介入期①では試行数の増加でパフォーマンスの一貫した増減傾向は確認されなかったが、介入期②では試行数が増加するに従い、自発生起の項目数は増加傾向、プロンプト生起は減少傾向を示していた。

更にFigure 5の条件移行の変動を見ると、ババ抜きの最終試行では8項目中2項目が自発生起、1項目がプロンプト生起であった。そして、初頭試行では自発生起が3項目、プロンプト生起が3項目であった。また、ババ抜きの介入期①では、9項目中自発生起が1項目から3項目の範囲で、プロンプト生起が0項目から4項目の範囲でそれぞれ見られた。介入期②では、自発生起が3項目から8項目、プロンプト生起は0項目から3項目の範囲であった。神経衰弱のパフォーマンス傾向と同様に、介入期①では試行数の増加でパフォーマンスの一貫した増減傾向は確認されなかったが、介入期②では試行数が増加するに従い、自発生起の項目数は増加傾向、プロンプト生起は減少傾向を示していた。

最後に、神経衰弱とババ抜きにおける標的行動生起の状況を課題分析した行動項目に注目すると、神経衰弱の介入期①では『同じマークがそろったら続けて2枚めくる』『相手の順番では手を机に置いて着席して待つ』の2項目で、全8試行中自発生起が1回しか見られなかった。同時に、ババ抜きの各標的行動の項目に注目すると、介入期①において『相手のカードから1枚取る』『トランプを1枚取ってもらうまで相手に手札を向ける』『手札がなくなった人がいたら終わりにする』の項目以外は自発生起が全く見られなかった。しかし、介入期②へ条件を変更すると、15試行目で

非生起が見られなくなり、17試行目ですべての標的行動が自発生起していた。(付表A,B参照)

考察

本研究は、軽度知的障害と自閉性障害の診断を受けた児童に対して、マニュアルとビデオ他者モデリング手続きがカードゲームのルール獲得と適切行動の形成に与える効果の検討を目的とした。結果、ベースライン期では適切なカードゲーム実行行動が見られなかったA児が、マニュアルと他者ビデオモデリングを利用することで適切にカードゲームを行えるようになった。この結果から、本研究で使用した介入計画が、自閉性障害と軽微な知的障害を抱える児童の適切行動獲得に大きく寄与したと示唆される。また、A児のパフォーマンスの変化を条件間で比較すると、マニュアルを用いた介入期①よりもビデオモデリング手続きを導入した介入期②で顕著な改善が見られた。上記の結果から、従来の漸進的行動形成よりもビデオモデリング手続きによる改善がより大きな影響を与えたと捉えられるだろう。特に、『同じマークがそろったら続けて2枚めくる』『相手の順番では手を机に置いて着席して待つ』など、ある条件下での行動が生起した場合にのみ標的行動となるような複雑な行動について顕著な改善が見られたと言えるだろう。

今回の研究でマニュアルよりもビデオモデリングの効果が高かった理由について、3点考えられる。まず1点目はビデオモデリングには文章理解の必要がないことである。参加児は自閉性障害と診断を受けており、音声言語や文章の理解に困難を持っていた。マニュアルには写真が補助的に使われていたが、詳しい弁別刺激や適切行動の内容は文字によって記されていた。それに対してビデオモデリングは言語理解ではなく、ビデオ内容の模倣で適切な行動を獲得することが可能で

あった。言い換えれば、言語理解の困難を抱えやすい自閉性障害児は言語情報がベースとなるマニュアルよりも、ビデオモデリング手続きによって行動連鎖のきっかけや適切行動の達成基準をより容易に理解できたと考えられる。これは、ある条件下での行動生起のみが強化される高次条件性弁別と言われるような複雑な行動連鎖の獲得において、ビデオモデリング手続きがより効率的であったことから示唆されるだろう。2点目は、教材への注目の違いである。就学後の児童にとって文字情報は日々の義務教育課程において慣れ親しんだ教材であり、刺激の新奇性は低いと考える。一方、ビデオを使った教材は比較的新奇性が高いであろう。また、Charlop-Christyと Daneshvar (2003)は、自閉性障害児にとってビデオ教材の視聴と模倣が従事頻度の高い行動レパートリイであると指摘している。結果、自閉性障害児に対するビデオモデリング手続きは、より文脈適合性が高い介入方略であった可能性が示唆される。3点目は、行動連鎖の促進効果が考えられる。マニュアルからビデオモデリング手続きに変更することで、プロンプト生起と評価された複数の行動が自発生起するようになっていた。プロンプトにより適切行動が生起したことから、本児は適切行動を行動レパートリイとして獲得していたが、自他の行動を弁別刺激として行動連鎖を自発することができていなかったと考えられる。よって、ビデオモデリング手続きは、適切行動を形成するだけでなく、行動連鎖の直前の行動が弁別刺激として機能するように促す効果を持つと言えるだろう。これは、Charlop-Christyら(2000)の比較的長い行動連鎖の獲得において、ビデオモデリング手続きが行動の獲得の促進に寄与する可能性を持つという主張を支持する結果であった。

以上より、ビデオモデリング手続きが①文章理解に困難を抱える児童に対し効果的である、②文字情報よりも注意を向けやすい、③複雑な行動連鎖の弁別刺激の機能化を促進するといった効果を持つと考えられる。今回、適切行動の形成を試みた課題は神経衰弱とババ抜きであった。余暇活動の観点から見ると、トランプを使ったゲームは馴染みの深い活動であり、小学生同士の対人相互作用が多く見られる場面でもある。しかしながら、トランプを使ったゲームは小学校低学年児童にとって複雑なルールから構成される活動であり、特に知的障害を持つ自閉性障害児には活動参加が難しいといった側面を持っている。本研究の結果から、カードゲームのような複数の行動連鎖から成る複雑なゲームルールを理解するためには、ビデオモデリング手続きが有効であると考えられる。また、カードゲームでの適切行動とルールを獲得することは、副次的に同年代グループへの参加が難しい自閉性障害児の集団参加を改善する効果を持つかもしれない。実際に、本研究終了後、A児は小集団活動内で同学年の生徒とバ

バ抜き活動に自分から参加して楽しむといった行動が見られており、カードゲームルールの獲得が自閉性障害児の対人相互作用場面への参加を促す可能性も示唆された。

本研究の限界と今後の展望

本研究には実験計画上の問題点が2つ挙げられる。

まず、1点目は実験対象者の人数の問題である。本研究は1名の自閉性障害児に対して介入研究を行っている。研究デザインの上での変数の統制は最大限考慮されているが、今回の結果や導き出された知見に個人要因が大きく交絡している可能性を除去することはできない。よって、実験参加人数を増やした追試が望まれるだろう。

次に2点目は介入変数の順序効果が考慮されていない。今回はマニュアルでの支援が終了してからビデオモデリング手続きを導入している。ビデオモデリング手続きにマニュアルでの学習要因が影響し、より高い介入効果が介入期②に見られた可能性が存在している。今後は、各条件のみの比較や条件を完全に反転した実験計画の立案が求められるだろう。

上記2点を考慮することで、より厳密なビデオモデリング手続きの効果測定を実施することができるだろう。そして、複雑なルール理解や行動連鎖の獲得にビデオモデリング手続きがどの程度効果を提供できるのか、また、どのような行動に適用できるのかを明確にすることが求められるだろう。加えて、今回は軽度な知的障害を伴った自閉性障害児を対象としたが、今後はビデオモデリング手続きに肯定的な効果を示すために、どの程度の知的水準が必要になるかなどの検討が必要であると考えられる。

引用文献

- Charlop-Christy, M.H. & Daneshvar, S. (2003) Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12-21.
- Charlop-Christy, M.H., Le, L. & Freeman, K, A. (2000) A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders* 30, 537-52.
- Charlop-Christy, M.H & Milstein, J.P (1989) Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 22 275-85.
- Charlop-Christy, M.H., Schreibman, L. & Tryon, A.S. (1983) Learning through observation: the effects of peer modeling on acquisition and generalization in autistic children. *Journal of Abnormal child psychology*, 11, 355-66.
- Egel, A.L., Richman, G.S. & Koegel, R.L. (1981) Normal peer models and autistic children's learning. *Journal of*

applied behavior analysis, 14 (1), 3-12.

藤金倫徳 (1999) ビデオモデリングによる軽度発達障害児の要求充足行動の促進：正の強化刺激獲得可能性の観点から. 特殊教育学研究, 37 (3), 53-60.

Haring, T.G., Kennedy, C.H., Adams, M.J. & Pitts-Conway, V. (1987) Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of applied behavior analysis*, 20 (1) 89-96.

McGee, G.G., Krantz, P.J. & McClanahan, L.E., (1985) The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of applied behavior*

analysis. 18 (1), 17-31.

Nikopoulos, C.K. & Keenan, M. (2003) Promoting social initiation in children with autism using video modeling. *Behavior Interventions*, 18, 87-108.

Nikopoulos, C.K. & Keenan, M. (2004) Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37, 93-96.

Varni, J.W., Lovaas, O.I., Koegel, R.L. & Everett, N.L. (1979) An analysis of observational learning in autistic and normal children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7 (1), 31-41.

付表 A. 神経衰弱活動における標的行動の生起

神経衰弱	BL		介入期①								介入期②						ブロープ	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
セッション数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
トランプを並べる	×	×	○	—	○	○	○	○	○	—	○	○	○	○	○	○	○	—
じゃんけんで 順番決定	×	×	—	—	—	—	—	—	—	—	×	△	△	△	○	○	○	—
2枚トランプを裏返す	×	×	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	—
同じだったらもう2枚	×	×	×	△	△	△	△	△	○	×	○	△	○	○	○	○	○	—
ちがったらトランプ を戻す	×	×	×	×	×	×	×	○	△	×	○	○	○	○	○	○	○	—
相手が裏返す間、手を 机において待つ	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×	△	△	×	△	○	△	—
トランプが なくなったら数える	×	×	△	△	△	×	△	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	—
勝敗の理解	×	×	○	△	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	—

○: プロンプトなし △: 言語プロンプトで生起 ×: 非生起 —: 実施せず
SST = 集団SST場面数

付表 B. ババ抜き活動における標的行動の生起

ババ抜き	BL		介入期①						介入期②						ブロープ			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17
セッション数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
トランプを配る	×	×	—	—	—	—	×	—	—	×	△	△	△	○	△	○	○	○
はじめに同じマーク を捨てる	×	×	—	—	—	—	×	×	△	×	△	○	○	○	△	○	○	○
カードを正しく持つ	×	×	—	—	—	—	×	×	×	×	△	△	△	△	○	○	○	○
CLがTHのカードを 取る	×	×	—	—	—	—	○	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
同じカードを捨てる	×	×	—	—	—	—	△	×	×	×	×	○	○	△	○	○	○	○
THにカード向けて 取ってもらう	×	×	—	—	—	—	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
トランプが なくなったらおしまい	×	×	—	—	—	—	△	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
勝敗の理解	×	×	—	—	—	—	×	×	×	×	×	×	×	×	○	△	○	○

○: プロンプトなし △: 言語プロンプトで生起 ×: 非生起 —: 実施せず
SST = 集団SST場面数