

実践報告

自閉性障害児の絵カードを用いた要求行動に対する保護者支援

神山 努*・野呂 文行**

本研究は、自閉性障害児1名の絵カードを用いた要求行動に対して、保護者に指導手続きを教授し、日常場面で指導・記録を実施してもらうことの有効性を検討した。指導手続きを立案する際に、生態学的アセスメントから保護者が指導を実施する負荷が低く、対象児の要求行動が生じうる場面を選定した。さらに、対象児のスキルアセスメントから選択要求行動が標的となることを推察した。その結果、比較的短期間で対象児がカードを用いて選択要求することが可能となり、維持もされた。また、保護者の記録行動が維持され、保護者が自発的に指導場を増やすことがみられた。なお、社会的妥当性の評価結果から、保護者は支援を肯定的に評価していることも示された。今後の課題として、複数の事例や標的行動に対して、実験計画に基づいた実践と分析を行うことの必要性が示唆された。

キー・ワード：自閉性障害 要求行動 AAC 保護者支援 アセスメント

I. 問題と目的

自閉性障害の特徴の1つとして、コミュニケーションの質的な障害があり、コミュニケーションの指導は自閉性障害児に対する中心的課題とされている (National Research Council, 2001)。コミュニケーションの中でも要求行動の指導は、対象者の要求実現の確率が高まることから、生活の質 (quality of life; 以下, QOL) の向上につながる (藤金, 1999) など、様々な意義が指摘されている。

音声表出が困難な対象者へのコミュニケーションの指導は、音声の補助・代替コミュニケーション (Augmentative and Alternative Communication; 以下, AAC) を用いることの有効性が示されている (黒田・東・津田, 2002)。具体的なAACの手段として、サイン言語 (若林・西村, 1988)、VOCA (坂井, 1997)、書記言語

(野呂・山本・加藤, 1992) などが挙げられる。その中でも写真や絵カードを用いてのコミュニケーションは、複雑な運動反応が対象者に求められず、聞き手への伝達性が高いなどの様々な利点がある (小井田・園山・竹内, 2003)。その指導方法は、応用行動分析学の立場では、絵カード交換式コミュニケーション・システム (The Picture Exchange Communication System; 以下, PECS) に体系的にまとめられており (Frost & Bondy, 2002)、様々な対象者に効果が示され (Charlop-Cristy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Keller, 2002; Dogoe, Banda, & Lock, 2010; Ganz, Simpson, & Corbin-Newsome, 2008)、また、アイコンタクトなどの行動への副次的効果も示された (Charlop-Cristy, et al., 2002; 加藤・宮崎・井上, 2008)。

コミュニケーション指導の長期目標は、日常場面への般化・維持である。そのための方法の1つとして、対象者のコミュニケーション行動が生じうる日常場面において、実際にかかわ

* 茨城県発達障害者支援センター

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

る人が指導することの有効性が指摘されている。保護者と同居している対象者では、対象者に対する指導手続きを保護者に助言・教授する保護者支援を行い、保護者が日常生活で対象者に指導¹⁾することの有効性が示されてきた（飯島・高橋・野呂，2008；小井田・園山，2004；倉光・趙・園山，2008）。以下、本論文では、対象者への指導方法を保護者に教授する支援を保護者支援とする。

保護者支援の検討点として、日常場面において保護者が指導を継続できるかどうかが挙げられる。そのためには、保護者の指導実施にかかる負担が低い標的行動の選定や、保護者の指導行動に対する強化随伴性の整備が重要と考えられる。標的行動に関して、藤原（2008）は保護者が指導しやすい条件として、既存の日課活動内に指導機会があり、指導において身体ガイダンスなど強制力が強いプロンプトを何度も必要としない行動であることを指摘している。このような標的行動や指導場面の選定には、アセスメント手続きが重要となる。

アセスメントの具体的な方法について、指導場面の選定には生態学的アセスメント（加藤，1997）が、標的行動の選定には対象者が有する既存のスキルについてのアセスメントがある。生態学的アセスメントとは、家族の日課活動を調査した結果から、保護者が無理なく標的行動を指導できる機会を選定するためのアセスメントであり、先行研究においても多く用いられてきた（飯島ら，2008；小井田・園山，2004；倉光ら，2008）。また、スキルのアセスメントに関して、Yokoyama, Naoi, and Yamamoto（2006）は絵カードを用いた選択要求行動を構成する行動として、絵カードに手を伸ばすこと、掴むこと、手渡すこと、弁別することの4つのスキルを挙げ、これらのスキル獲得状況をアセスメントし、その結果からPECSの指導ステップを簡略化して、対象者の要求行動を形成することに成功した。

一方、保護者の指導行動の強化随伴性に関して、保護者が指導の結果を継続的に記録するこ

との有効性が指摘されている（高畑・武蔵，1998；竹内・島宗・橋本，2002）。保護者が日常場面における指導結果を継続的に記録することは、記録結果に対する支援者のフィードバックが保護者の指導行動の強化子として機能しうること（高畑・武蔵，1998）が指摘されている。また、記録結果から指導手続きの修正ができることや、保護者に新たな指導行動の自発を促すこと（竹内ら，2002）などの様々な意義が示されている。

そこで本研究では、これまでにコミュニケーションの指導に取り組んだことがあったが、維持されなかった自閉性障害幼児1名の要求行動に対して、生態学的アセスメントに基づき指導場面を選定し、対象児のスキルアセスメントに基づくより具体的な標的行動を選定した。そして、標的行動に対する指導方法を母親に教授し、日常場面で母親が指導し、その結果を記録することの有効性を検討した。

Ⅱ. 方 法

1. 対象児

医療機関で自閉性障害と診断された、保育園在籍の男児1名を対象とした（以下、A児）。研究開始時の生活年齢は5歳6ヵ月であり、同年齢時に実施したKIDS乳幼児発達スケールの結果は、総合発達年齢0歳11ヵ月、運動1歳7ヵ月、操作0歳10ヵ月、理解言語0歳7ヵ月、表出言語0歳6ヵ月、概念1歳3ヵ月、対子ども社会性1歳6ヵ月、対成人社会性0歳4ヵ月、しつけ1歳11ヵ月、食事1歳1ヵ月であった。簡単な身振りの指示には従うことができ、紐を振り回して眺めるなどの感覚遊びを主に好んだ。

研究開始時における保護者からの主訴として、コミュニケーションの表出や社会的な行動の獲得が挙げられた。A児の対人関係における行動特徴として、有意味な発話はなく、音声模倣は困難であり、自発的な他者へのはたらきかけはほとんどみられなかった。また、好みの物品が撤去された際などに激しいかんしゃくがみ

られた。

以上のことから、コミュニケーション行動を支援目標の1つとし、コミュニケーション行動の中でも対象者の好みの物品が随伴され、指導しやすいとされている要求行動（小田・藤田・井上，1998）を、音声反応の代替手段で表現することを標的行動とした。これまでの経過として、母親がA児に対して、写真カードを用いての要求行動の指導に取り組んだ経験があった。その結果、A児は写真カードの手渡しによる要求行動を自発するようになったが、研究開始時では取り組みが続いていなかった。その理由を母親は、常に写真カードを用意することが母親にとって負担であったことを挙げた。以上のことから、代替手段の具体的方法には写真カードの手渡しを用いることとし、母親が無理のない時間帯で、かつ負担が少ない形での指導を行うこととした。

本研究を開始するにあたり、母親に本研究の内容を説明し、研究参加の同意を得た。

2. 設定

A児に対する指導と記録は、家庭で母親が実施した。所定の用紙に記録し、その記録を、原則として週1回1時間で、A児に対する個別指導や母親の相談を実施していたB大学の教育相談場面に持参してもらった。記録結果をもとに支援者（研究実施時、B大学の大学院生であった第1著者）と母親で話し合い、指導手続きを作成・修正した。母親が家庭で記録する日数については、「できるだけ多い方が好ましいが、事情がある場合には無理に実行しなくても構わない」こととした。

3. 教材

A児の要求行動の教材として、写真カードを使用した。A7サイズで作成し、各写真につき1つの菓子や余暇活動の物品などが示されており、ラミネート加工し、ボードにマジックテープで接着した。支援者が見本として3種類の菓子についての写真カードを作成し、それ以外の写真カードは母親が作成した。

4. 手続き

1) 事前アセスメント：指導場面を選定するために、家族の1週間の日課活動について、母親に聴き取りをした。聴き取り結果から、母親が最低週3回で1回あたり15分程度は指導可能であること、A児の要求行動が生じうる場面であることを基準に選定した。その結果、夕食後10分程度のおやつ場面が指導場面として選定された。

次に、A児の好みの物品を行動観察から評価するための記録用紙を母親に渡し、家庭で1週間記録してもらった。記録項目は、Dyer (1987)を参考にして、A児が10秒以上接触した物品、A児が接触している最中に他者が取り上げようとすると抵抗を示した物品、A児から取り上げるとすぐに取り返そうとした物品を、所定の項目に記述してもらった。項目が重複した物品については、その物品名を該当する項目すべてに記述してもらった。上記の項目に該当したものをA児の好みの物品とした。記録場面は、家庭における10分程度の自由遊び場面であった。記録結果から、菓子・ジュース・紐・スリッパ・ビデオが好みの物品に挙げられた。記録用紙の例をFig. 1の左側に示した。

また、B大学の教育相談場面において1セッション、A児の要求行動のスキル獲得状況を、支援者と机に向かい合わせに座り、2、3枚の写真カードから菓子を選択要求する設定で行動観察した。具体的な観察内容は、Yokoyama, et al. (2006) にならい、写真カードに対して (a) 手を伸ばす、(b) 弁別する（手を伸ばした実物の菓子と同様の写真カードに手を伸ばす）、(c) 手に取る、(d) 他者に手渡す、といった行動を自発的に示すかどうかを観察した。その結果、(a) (b) (c) (d) すべての行動を自発した。この結果から、PECSのマニュアルでは単一の写真カードの手渡しによる要求行動から指導を開始するが、複数の写真カードからの選択要求行動から指導できると推察された。

以上の結果から指導手続きを立案し、おやつ場면을指導場面として、2、3枚の写真カードからの選択要求行動を指導することとした。具

おうちの様子チェックリスト 月 日 ~ 月 日

	10 秒以上やった もの	やめさせようとす ると激がったもの	取り上げると、す ぐ取ろうとしたも の	その他・気になっ たこと
月曜日	紐を回す ビデオを観る	紐を回す	紐を回す	
火曜日				
水曜日				
木曜日				
金曜日				
土曜日 午前				
土曜日 午後				
日曜日 午前				
日曜日 午後				

コミュニケーション指導チェックリスト

お名前 _____

指導者 _____

指導日時 _____

ねらい カードを使って、自分の欲しいものを要求する

場面	使用物品（実際に要求し たものに○印をしてくだ さい）	お子さんの 反応	カードを 渡した相手	備考
15. 30	チョコ <u>ジュース</u>	○	母	

*お子さんの反応の記録方法
○→自分からカードを渡した ×→手がかり（カードを指差し、言葉の指示など）が必要だった

*その他、気になったことがありましたら下記に記入してください

Fig. 1 母親が使用した記録用紙の例

左側が好みの記録用紙を、右側が指導開始後の記録用紙を示している。
各用紙の上段は記入例を示している。

体的な指導方法に関して、A児と母親は机に向かい合わせに座り、机の上にA児が好きな菓子の写真カードを2、3枚ボードにはり付けて提示することとした。正反応は、A児が写真カード1枚をボードからはがして、母親に手渡すこととした。正反応に対しては、写真カードに示された物品を手渡すこととした。誤反応・無反応に対しては、なるべく即時で指差し、身体ガイダンスを順に提示することとし、その結果としてA児が写真カード1枚を手渡した際には、写真カードに示された物品を手渡すこととした。

2) 母親への指導手続きの教授（5月2週目）：母親への指導手続きの教授は、相談場面において1セッションで行った。具体的な教授方法は、まず、書面を用いて手続きを教示した。次に、支援者がA児に対して指導手続きを直接行い、指導手続きのモデル提示をした。モデル提示後に、母親がA児に対して指導手続きを実

施し、それに対して指導者がフィードバックを提示した。

以降は、日常場面で母親が指導することとした。母親へ記録用紙を渡し、指導した日は記録することとした。記録用紙は、A4サイズ1枚で、1日につき1枚使うこととした。記録内容は、日時、要求行動がみられた際に援助を提示したかどうか、そしてその要求対象物であった。援助についての記録方法は、母親が何も援助を提示しなかった場合は「自分からカードを渡した」に、指差しや身体ガイダンスなど何らかの援助を提示した場合は「手がかりが必要だった」に記録することとした。記録用紙の例をFig. 1の右側に示した。また、1日に要求する回数については10回程度を目安とし、無理に多く行わなくても構わないこととした。

なお、母親が実際に記録した場面について、おやつ場面の他に、午後4時から5時の自由遊び場面において、紐・ビデオなどの余暇活動に

用いる物品の要求や、朝食場面・昼食場面・夕食場面において、食べ物の要求についても記録がされた。これらの場面での指導は、母親が自発的に取り組んだ。

3) カード探索条件 (5月4週目): PECSのフェイズ2を参考にして、写真カードを貼り付けたボードを、机上ではなく家庭の居間における特定の壁に、常に設置することとした。A児が要求する際には、ボードの前まで移動して、写真カードを1枚手に取り、母親の前まで移動して、母親に手渡すことが必要な行動であった。

4) 時間遅延法条件 (5月5週目): カード探索条件からプロンプト手続きを変更し、5秒の無反応を示したら指差し、身体ガイダンスを順に提示することとした。これは、記録に基づいた母親との話し合いから、実施することとした。

5) 対人般化テスト: 写真カードを手渡す相手を父親で実施した。それ以外はこれまでの手続きと同様とした。

6) 誤物品提示試行 (6月2週目): Yamamoto and Mochizuki (1988) を参考に、A児が写真カードを手渡したら、写真カードに示されたものとは異なる物品を提示することを誤物品提示試行とし、特定の1週間で4試行を実施することを母親に依頼した。誤物品提示試行の際の正反応は、提示された物品を受け取らずに拒否するか、机上に置かれた写真カードをもう一度手渡すこととした。

7) 母親への記録再依頼: 7月4週目の記録中断から6週間後の9月1週目と18週間後の12月1週目に、1、2週間の記録をすることを母親に依頼した。なお、9月1週目の記録再依頼期では、母親が記録する項目を追加し、写真カードの手渡し時または要求した物品の手渡し時に、母親とA児の目が約3秒以上合ったかどうか (アイコンタクト) を記録することとした。

8) 社会的妥当性の評定: 12月2週目に、①A児の要求行動の獲得に対して本支援が有効

であったかどうか、②記録用紙を用いての保護者支援の実行負担などについての質問が記載された質問紙を母親に渡し、「非常にそう思う」、「ややそう思う」、「わからない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の、5段階で回答してもらった。具体的な質問内容については結果の項目に示した。

5. 反応の記録および信頼性

母親の記録結果から、「自分からカードを渡した」を正反応の、「手がかりが必要だった」をプロンプトが提示された反応の指標として、正反応・プロンプト提示の生起数を週ごとにまとめた。さらに、記録実施中に使用した要求対象物の累積数を週ごとにまとめた。

また、母親への記録再依頼期では、母親の記録を基に、アイコンタクトの生起率を日ごとで算出した。具体的な算出方法は、アイコンタクトの生起数を、要求行動を行った数で除したものに100を掛けることで算出した。

なお、指導実施中に第1著者が1日家庭での様子を観察し、母親の記録の信頼性、手続きの実行度を確認した。

Ⅲ. 結 果

1. A児の要求行動の推移

各場面におけるA児の要求行動に関する反応の推移をFig. 2に示した。母親に対して指導手続きを教授した後は、当初から正反応を多く示すことができ、母親の指導日数も徐々に増加した。しかしながら、5月4週目にカード探索条件を行うと、プロンプト提示に増加がみられた。プロンプトを提示した反応について母親によれば、母親が指さしを提示するまで、A児が自分からボードまで歩いて行かない様子が見られた。そこで、5月5週目に時間遅延法を行うと、徐々に正反応が増加した。対人般化テスト・誤物品提示試行はいずれも4試行行い、すべて正反応を示した。母親への記録再依頼期ではいずれの時期においても、プロンプトを提示する必要があった反応は見られたが、記録依頼していた時期とほぼ同数の正反応を示した。

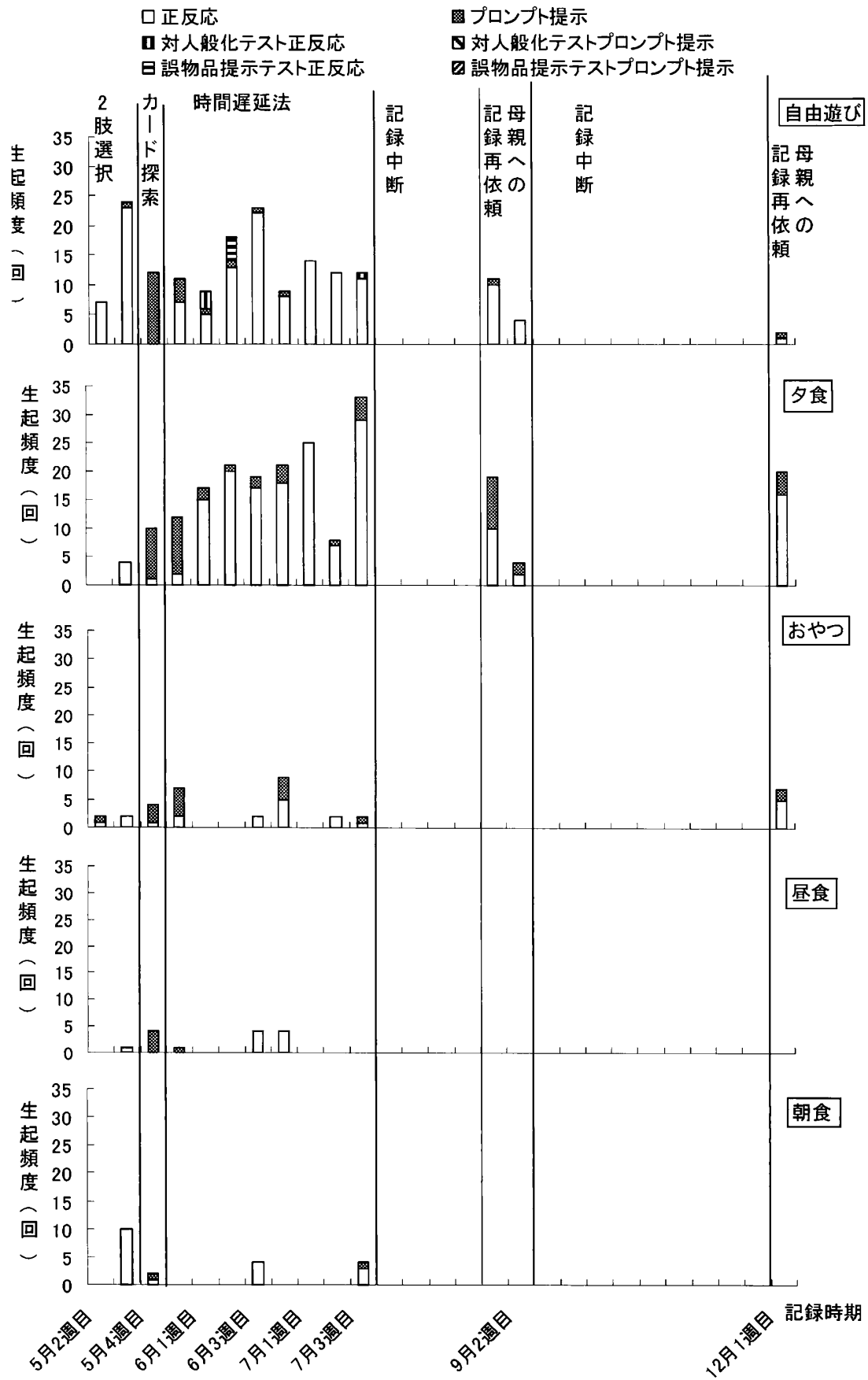


Fig. 2 各場面における要求行動の反応の推移

自閉性障害児の絵カードを用いた要求行動に対する保護者支援

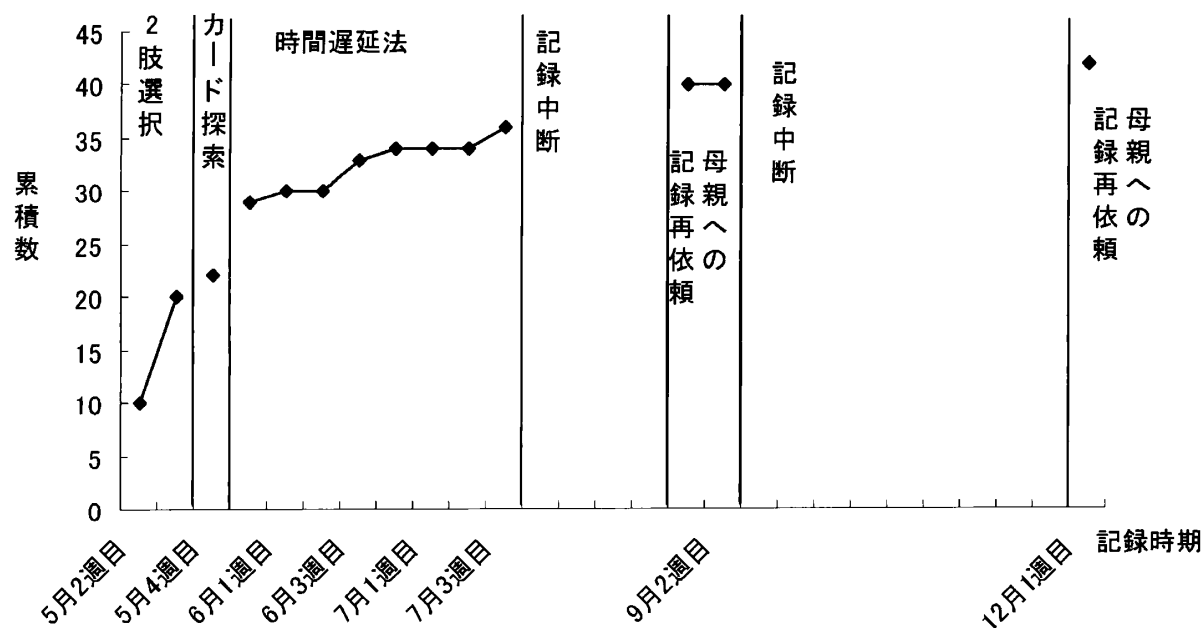


Fig. 3 要求物品の累積数の推移

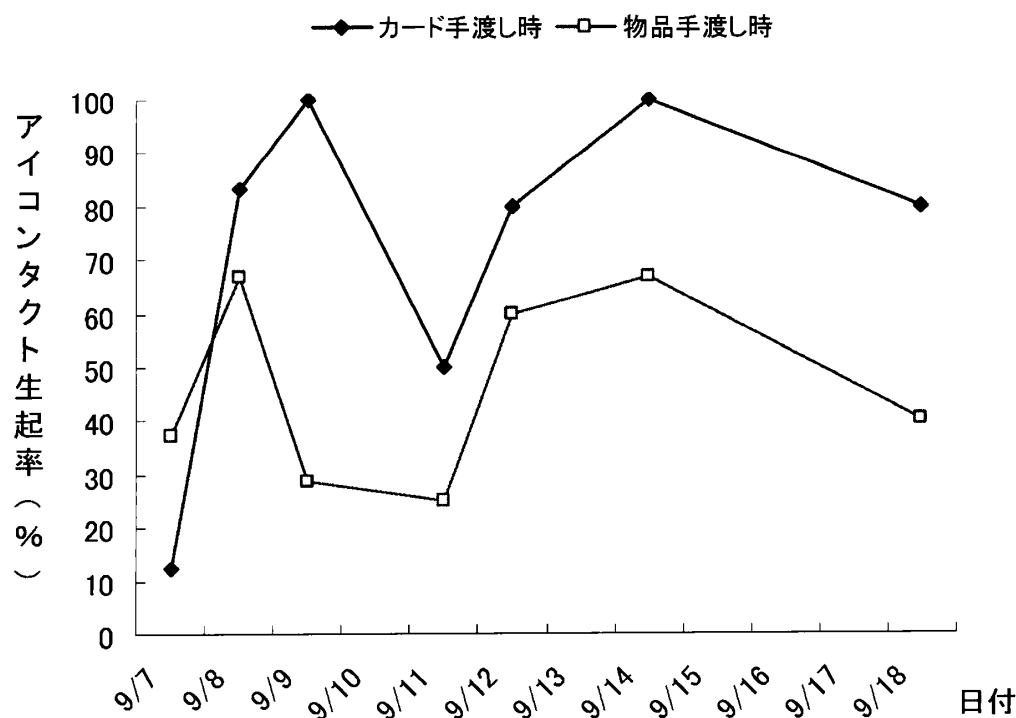


Fig. 4 母親への記録再依頼期におけるA児のアイコンタクト生起率の推移

要求対象物の累積数をFig. 3に示した。5月2週目は10枚の写真カードを使用した。指導を進めるにつれ、母親が自発的に新しい写真カードを作成し、12月1週目までに累積で42枚の写真カードを作成した。

母親への記録再依頼期におけるA児のアイコ

ンタクト生起率の推移を、Fig. 4に示した。カードの手渡し時では13%から100%の範囲で平均72%の、物品の手渡し時では25%から67%の範囲で平均46%の生起が見られ、特にカードの手渡し時に多く見られた。母親のエピソードによれば、これまでのA児とのやり取りでアイコ

Table 1 社会的妥当性の評価結果

質問項目	結果
・お子さんが以前より自発的に要求を伝えられるようになった。	5
・お子さんが要求を1人で伝えられるようになった。	5
・お子さんが要求を伝えられることで起こる困難が少なくなった。	5
・お子さんが要求を伝える対象が増えた。	3
・これまでのコミュニケーションよりも写真カードを用いるほうがコミュニケーションが容易になった。	4
・このコミュニケーション指導法は無理なく実施できた。	5
・チェックリストを用いて結果を記録することは無理なく実施できた。	5
・チェックリストからそれ以降の支援の方法に関して話し合うというやり方は妥当だった。	5
・お子さんが写真カードでコミュニケーションすることで、理解できる要求の幅が増えた。	3
・このコミュニケーション方法はお子さんにとって今後も役に立つと思う。	5
・このコミュニケーション方法はお子さんが自分の要求を伝えるために役に立つと思う。	5

結果の数字は、5：非常にそう思う、4：ややそう思う、3：わからない、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない、を示している。

ンタクトが見られたことはほとんどなかったとのことであった。

母親の記録日数は平均週5日で、3日から7日の範囲で維持され、自由遊び場面で最も多く、次いで夕食場面で多く記録された。記録場面に関して、指導を進めるにつれ、当初は指導場面として選定していなかった自由遊び場面・夕食場面・朝食場面・昼食場面でも、各場面に対応した要求対象物の写真カードを母親が用意し、記録がされた。

2. 社会的妥当性の評価結果

社会的妥当性の評価結果をTable 1に示した。ほとんどの質問項目で「非常にそう思う」または「ややそう思う」の回答が得られた。

IV. 考 察

本研究では、自閉性障害児1名に対して写真カードを用いた要求行動を形成するために、アセスメント結果に基づいて指導手続きを立案し、母親に教授した。さらに、母親の記録に基づいて指導手続きを修正した結果、カードを探

索する条件においてもA児が選択要求することが可能となった。以上の結果は、アセスメント結果から指導手続きを立案し、記録から指導手続きを修正することによる母親の指導手続きの維持およびA児の要求行動の獲得への有効性を示している。また、母親の社会的妥当性の評価結果より、本研究で行われた指導手続きの効果を高く評価していること、負担については高く感じていないことが明らかになった。

母親の行動に関して、記録・指導が維持され、記録を実施した場面の増加や、写真カードの種類を増やしたなど新たな取り組みが自発された。このような母親の行動が生起した要因について、以下の2つが考えられた。まず、アセスメント結果に基づいて母親が指導しやすい標的行動および指導場面を選定したことが挙げられる。具体的には、生態学的アセスメントから、母親が無理なく指導を継続でき、さらにA児の要求行動の生起機会がある場面を選定した。また、選択要求行動を構成する行動の獲得状況についてのアセスメントから、A児が選択要求行

動においても即時に正反応を示すことができると推察した。以上のアセスメント結果に基づいたことで、母親に対する指導手続きの教授は1セッションのみで、母親が無理なく指導を継続できたと考えられる。このことは、生態学的アセスメントの結果に基づいて指導場面を選定し、母親の指導維持を示すことができた先行研究（飯島ら, 2008; 小井田・園山, 2004; 倉光ら, 2008）と一致した結果といえる。

もう1つの要因として、母親に継続的な記録を依頼したことが挙げられる。このことは、記録結果に対する支援者のフィードバックが母親の指導行動の強化子として機能しうること（高畑・武蔵, 1998）や、母親が子どもの行動記録をすることで新たな指導行動を自発しうること（竹内ら, 2002）からも指摘できる。本研究では、要求行動が自発したかどうかを記号で記入する、比較的簡便な手法による記録を母親に依頼したことで、記録行動が維持され、母親の新たな取り組みが自発したと推察される。

A児の要求行動が自発される場面が拡大したことについては、保護者が指導場面以外の場面にも、写真カードを用意するようになり、その結果としてA児の要求行動が生起する場面が増えたことは意義があるといえる。しかしながら、本人のQOLを考慮すると、その場面において要求できるかどうかは他者（母親）の行動に依存していることになる。今後は、写真カードが用意されていない新たな選択肢を自ら要求する行動（望月・野崎, 1999）や、写真カードが貼られたボードをA児が携帯して様々な場面で要求行動を自発できる（Frost & Bondy, 2002）ための介入を検討する必要がある。

一方、母親への記録再依頼期の結果から、アイコンタクトの高い生起率が示された。母親のエピソードによれば要求行動の指導開始以前よりも多くアイコンタクトが見られたとのことであった。母親への記録再依頼期より以前の記録がないこと、記録実施中でもアイコンタクトの生起率に差があることなどから、要求行動の指導とアイコンタクトの生起との関係を客観的に

示すことはできないが、先行研究において絵カードを用いた要求行動を形成した結果、アイコンタクトの生起が増えたことが報告されている（Charlop-Cristy, et al., 2002; 加藤ら, 2008）。要求行動を標的とした保護者支援においても、アイコンタクトを増加させることができるかどうかは今後の課題である。

本研究の限界として、対象が1事例であること、母親のニーズや子どもの実態に合わせて支援したために、厳密な実験計画を導入することが困難であったことが挙げられる。今後は、複数の事例に対して実験計画に基づいた実践と分析を行うことが必要である。

註

- 1) 本論文における用語の定義として、「標的行動」は対象児の目標行動に対して使用し、「指導」は保護者が対象児に行う手続きに対して使用し、「支援」はアセスメントの実施から保護者に対する指導手続きの教授までを総称して使用する。

文 献

- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994) The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-19.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002) Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 213-231.
- Dogoe, M. S., Banda, D. R., & Lock, R. H. (2010) Acquisition and generalization of the Picture Exchange Communication System behaviors across settings, persons, and stimulus classes with three students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 216-229.
- Dyer, K. (1987) The competition of autistic stereotyped behavior with usual and specially assessed reinforcers. *Research in Developmental Disabilities*, 8, 607-626.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002) *The Picture Exchange Communication System Training Manual, 2nd Edition*.

- Pyramid Educational Products, Inc., Delaware. 門眞一郎訳 (2005) 絵カード交換式コミュニケーション・システム トレーニング・マニュアル第2版. NPO法人それいゆ自閉症支援専門家養成センター.
- 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, 53-60.
- 藤原義博 (2008) 家庭における行動問題への支援—家庭文脈に適合した包括的支援の在り方—. 発達障害研究, 30, 317-321.
- Ganz, J. B., Simpson, R. L., & Corbin-Newsome, J. (2008) The impact of the Picture Exchange Communication System on requesting and speech development in preschoolers with autism spectrum disorders and similar characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 157-169.
- 飯島啓太・高橋甲介・野呂文行 (2008) 自閉性障害児における絵カード交換式コミュニケーション・システム (PECS) の家庭内での自発的使用促進に関する研究. 障害科学研究, 32, 195-206.
- 加藤永歳・宮崎光明・井上雅彦 (2008) PECS適用場面における自閉性障害幼児と謙譲幼児のアイコンタクトおよび発声・発語行動. 発達心理臨床研究, 14, 95-104.
- 加藤哲文 (1997) コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的指導技法. 小林重雄 (監修)・山本淳一・加藤哲文 (編著), 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析学入門. 学苑社, 97-120.
- 小井田久実・園山繁樹 (2004) 自閉性障害幼児に対するPECSによるコミュニケーション指導. 行動分析学研究, 19, 161-174.
- 小井田久実・園山繁樹・竹内康二 (2003) 自閉性障害児に対するPECSによるコミュニケーション指導研究—その指導プログラムと今後の課題—. 行動分析学研究, 18, 120-130.
- 倉光晃子・趙慶恩・園山繁樹 (2008) 広汎性発達障害児に対する家庭を基盤としたPECSを用いた要求言語行動の形成. 障害科学研究, 32, 159-171.
- 黒田未来・東敦子・津田望 (2002) 重度知的発達障害児への補助・代替コミュニケーション (AAC) 指導. 特殊教育学研究, 39, 25-32.
- 三田地真実訳 (2004) 実際に使えるコミュニケーション・スキルの指導. 学苑社. Dyer, K., & Luce, S. C. (1996) *Teaching Practical Communication Skills*. Innovations: American Association on Mental Retardation, Research to Practice Series, Washington, DC.
- 望月昭・野崎和子 (1999) 「自己決定」を阻害するもの—「本当に好きなほうを取っていいの?」. 実践障害児教育, 308, 50-53.
- National Research Council (2001) *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism Division of Behavioral and Social Sciences and Education National Academy Press, Washington DC.
- 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, 25-35.
- 小田浩伸・藤田継道・井上雅彦 (1998) 重度知的障害児におけるコミュニケーションの機能とモードの獲得・般化・維持の比較—写真と身振りをを用いて—. 特殊教育学研究, 36, 21-31.
- 坂井聡 (1997) 自閉性障害児へのVOCAを利用したコミュニケーション指導. 特殊教育学研究, 34, 59-64.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 (1998) 知的障害者を対象とした食生活・運動習慣の形成と長期的維持: 生活技能支援ツールによる日常場面での支援のあり方. 行動分析学研究, 13, 2-16.
- 竹内めぐみ・島宗理・橋本俊顕 (2002) 自閉症児の母親の主體的な取り組みを促すチェックリストを用いた支援. 特殊教育学研究, 40, 411-418.
- 若林慎一郎・西村辨作 (1988) 自閉症児の言語治療. 岩崎学術出版社.
- Yamamoto, J. & Mochizuki, A. (1988) Acquisition and functional analysis of manding with autistic students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 57-64.
- Yokoyama, K., Naoi, N., & Yamamoto, J. (2006) Teaching verbal behavior using the picture exchange communication system (PECS) with children with autistic spectrum disorders. *The Japanese Journal of Special Education*, 43, 485-504.

— 2010.8.31 受稿、2011.2.14 受理 —

Effects of parent training on requesting behaviors with picture cards of a young child with autism.

Tsutomu KAMIYAMA* and Fumiyuki NORO**

The present study assessed the effects of a parent training for teaching requesting behaviors with picture cards on a child with autism. Teaching settings and procedures to the child were based on information of an ecological assessment and a skill assessment. The parent was trained to use the teaching procedures at home. Results indicate that the child exhibited increase in requesting behaviors with picture cards and the parent maintained recording the child's requesting behaviors with picture cards in teaching settings. Additionally, the parent taught requesting behaviors with picture cards to the child in other settings. Also, social validity ratings by the parent indicated that she viewed the intervention as acceptable and effective. Future researches are to evaluate the effectiveness of the parent training on other participants and other behaviors based on systematic research designs.

Key words: autism, requesting behavior, AAC, parent training, assessment

* Support Center for Persons with Developmental Disorders, Ibaraki Prefecture

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba