

障害児のための 新・手の使いかた の指導-自作教 材・訓練具を中心 に-	手の使いかたの指導 研究会 編	かもがわ 出版	1999.6	①	発信	ハイテクノ ロジー ハイテクノ ロジー ハイテクノ ロジー シンブルテ クノロジー	VOCA ワープロ パソコン 電動おもちゃ	声 文字 文字 おもちゃの動き	○ ○	○ ○ ○	専門家 知的障害 自閉症 肢体不自由(小児) 重複障害 言語障害(小児) その他の全ての障害	専門家 知的障害 自閉症 知的障害 自閉症 知的障害 自閉症	チェックリスト: 姿勢選択、使 用身体部位選 定、可動範 囲、フィッティ ング評価	
子どものための AAC入門-文字器 からコンピュータ へ-	安藤忠 編集 大目茂 他著	協同医書 出版社	1998.11	①	発信 発信 受信/発信 発信	ハイテクノ ロジー シンブルテ クノロジー ハイテクノ ロジー ローテクノ ロジー ローテクノ ロジー ローテクノ ロジー	VOCA 電動おもちゃ パソコン カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク	声 おもちゃの動き 文字 絵 シンボル 絵 写真	○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	専門家 知的障害 自閉症	専門家 親		
電子機器やシン ボルを使ったクラ スルーム・コミュニ ケーションのポイ ント-知的障害児 や自閉症とのコ ミュニケーション のポイント-	坂井聡	こころり ソース ブック出 版会	1998.8	① ② ③	受信/発信 発信/発信	ハイテクノ ロジー ローテクノ ロジー	VOCA カード・ボード・ブッ ク	声 シンボル	○ ○	○ ○	知的障害 自閉症	専門家 親		TEACCH プログラム ム
個別教育計画の ためのスク립ト によるコミュニ ケーション指導- 障害児との豊か なかわりづくり をめざして-	長崎勤 編著	川島書店	1998.5	③					○	○	知的障害 自閉症	専門家	チェックリスト	スク립ト
障害児の発達とコ ミュニケーション	土城邦彦	全隆研出 版部	1998.4	③					○	○	知的障害 自閉症	専門家	知的障害 自閉症	

新ことばのない子のことばの指導	津田望	学習研究社	1998							
①	受信/発信	ボディ	ジェスチャー				サイン	サイン言語	知的障害 自閉症 肢体不自由(小児) 重複障害 言語障害(小児)	課題
	受信/発信	ボディ	サイン							
	受信/発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	写真						
②	受信/発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	絵						
	受信/発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	声						
	発信	VOCA	VOCA	文字						
③	発信	文字盤	文字							
	発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	文字						
	発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック							
②										
②										
③										
①	発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	シンボル						
	発信	カード・ボード・ブック	カード・ボード・ブック	シンボル						
	発信	アイゲーズボード	アイゲーズボード	シンボル						
①	発信	ダイヤルスキャン	ダイヤルスキャン	絵 シンボル						
	発信	VOCA	VOCA	声						
	発信	VOCA	VOCA							

① 相手に尋ねられた時の意思表示をする
 ② 使用者がページをめくりシンボルを指して意思を伝える
 ③ 携帯性にも優れているが、開く・めくるといった動作が必要

① 好きなものを選ぶ
 ② じゃんけん、すごろく、買い物ごっこ、なぞなぞをする
 ③ 写真をとる

① 指導の禁句9か条
 ② 大人側の評価
 ③ 図書館に行く
 ④ 買い物に行く

フローチャート:
 非電子的コミュニケーションの選
 エイトの選
 択例

<p>認知発達治療の 実践マニュアル- 自閉症のStage別 発達課題-</p>	<p>太田昌孝 永井洋子 編著</p>	<p>日本文化 科学社</p>	<p>1997.4</p>	<p>①</p>	<p>受信/発信 発信 受信 受信/発信 受信/発信 受信 受信/発信 発信 発信/発信</p>	<p>ノンテック/ロ ジ ノンテック/ロ ジ カード・ボード・ブッ ク ノンテック/ロ ジ ノンテック/ロ ジ カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク 文字盤 カード・ボード・ブッ ク</p>	<p>指さし 実物 カード・ボード・ブッ ク 体 体 写真 写真 絵、写真 文字 文字 文字、絵</p>	<p>実物、声 声、実物 絵 ジェスチャー サイン 声 写真 絵、写真 文字 文字 文字、絵</p>	<p>指さしの理解 ～取ってください 絵本を楽しむ 動作語の理解 表情の理解 朝、昼、夜の理解 因果関係 ジェスチャー、サインの理解 日常での言葉かけの理解 表情の理解</p>	<p>専門家 自閉症</p>	<p>チェックリスト、 フローチャー ト、 課題選択 課題</p>
<p>コミュニケーション の発達と指導プロ グラム-発達に遅 れをもつ乳幼児 のために-</p>	<p>長崎勤 小野里美 帆</p>	<p>日本文化 科学社</p>	<p>1996.8</p>	<p>③</p>	<p>指さし</p>	<p>サイン 声</p>	<p>サイン 声</p>	<p>乳幼児コミュニケーションアセスメン ト指導プログラム (CAP-Communication Assessment and Program)</p>	<p>専門家 知的障害</p>	<p>チェックリスト フローチャー ト 課題</p>	
<p>拡大・代替コミュ ニケーション人門 -医療現場におけ る活用-</p>	<p>長田久雄 監訳</p>	<p>医学書院</p>	<p>1996.7</p>	<p>②</p>	<p>発信 発信 発信 発信 発信 発信 発信</p>	<p>カード・ボード・ブッ ク 体 文字盤 ワープロ パソコン カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク 写真 実物</p>	<p>文字 Yes/Noサイン 文字 文字 文字 文字 シンボル 写真 実物</p>	<p>視覚的走査技法 聴覚的走査技法</p>	<p>専門家 肢体不自由(成人) 言語障害(成人)</p>	<p>チェックリスト ニーズ評価(環 境、相手、内 容、手段) フローチャー ト 意思決定方法 の選択 課題 AAC技法能力 課題</p>	
<p>②</p>	<p>Kathryn M. Yorkston 著 伊藤元信 監訳 高永優子 訳</p>	<p>協同医書 出版社</p>	<p>1996.1</p>	<p>①</p>	<p>発信 発信 発信 発信 発信 発信 発信</p>	<p>カード・ボード・ブッ ク 体 文字盤 ワープロ パソコン カード・ボード・ブッ ク カード・ボード・ブッ ク 写真 実物</p>	<p>文字 Yes/Noサイン 文字 文字 文字 文字 シンボル 写真 実物</p>	<p>視覚的走査技法 聴覚的走査技法</p>	<p>専門家 肢体不自由(成人) 言語障害(成人)</p>	<p>チェックリスト ニーズ評価(環 境、相手、内 容、手段) フローチャー ト 意思決定方法 の選択 課題 AAC技法能力 課題</p>	

<報告3> 自己決定・自己管理を支える技法に対する福祉現場のニーズ

坂井 聡（金沢大学大学院）・中邑 賢龍（香川大学）

自己決定・自己管理の技法を整理し提示するだけで、多くの施設でそれが利用されるようになるとは思えない。自己決定の引き出しや自己管理のあり方について問題を感じている施設もあれば、問題を感じていない施設もあるであろう。前者については、問題の所在を明かにし、それに対応する技法の提示が必要となる。後者についても、全く問題が無く、入所者に対する自己決定の引き出しが十分行われているとは断言できない。引き出せていると感じても専門家から見ると不十分な場合もある。例えば、軽度障害（コミュニケーションできる）であっても、自己決定の引き出しが不十分であることも考えられる。

そこで、自己決定に関して施設職員がどのように意識しているか、どのような問題が存在し、どのような取り組みが行われているかについて、障害児・者関連施設の指導員やセラピスト等のサービス提供者にヒアリングを実施した。

方 法

ヒアリング対象施設：

北海道、新潟県、群馬県、東京都、石川県、神奈川県、香川県にある13施設でヒアリングを実施した。その施設の内訳は、知的障害者更生施設が4施設、知的障害者授産施設が1施設、知的障害児施設が1施設、国立および県立の療養所が各1施設、第二種自閉症児施設が1施設、通勤寮が1施設、通所授産施設が1施設、知的障害児通園施設が2施設であった。

ヒアリングの手続き：

この調査が、訪問施設の評価のためではなく、自己決定や自己管理の機会を増やすマニュアル作成のための調査であることを告げ、協力を依頼した。その後、施設を訪問し施設職員に直接面接し、聞き取りを行った。ここでのインタビューは量的な分析を目的としたものでなく、問題点を質的に明らかにするカタチで実施されたため、アンケート用紙は作成せず、以下の3つの観点に基づいて質問を行った。

(1) 自己決定引き出しについて

自己決定を出来るだけ引き出す工夫が行われている場合、どのような場面でどのような方法が用いられているか、行われていない場合、どのような場面で困っており、何を必要としているかについて質問を行った。

(2)情報保障について

自己決定を促し、正確なものにするためには、情報の内容を分りやすくし(文章の要約、漢字のふり仮名、図式化、写真やシンボル等の利用)、かつ、構造化する必要があるが、この点についてどのような工夫があるかを質問した。

(3)自己管理について

施設で共同生活を行う上では、規則が存在するのは当然であるが、生活面でのさまざまな管理について、自分で出来ることについて、どのような管理が行われているか、特に、外出や金銭等に関する管理は誰が行っているか、監視装置は導入されているかといった点について質問を行った。

また、一部の施設については、施設内を見学し自己決定や自己管理の工夫やアイデアを収集した。

結 果 及 び 考 察

(1) 自己決定の引き出しについて：

ALS などの知的障害を合併しない人を主に抱えるある療養所では、患者がコミュニケーションボード（文字盤）を扱えない看護婦の処置を拒否したため、看護婦間で自主的にエイド利用の方法の申し送りが慣習化し、日常的に文字盤が利用されている。

知的障害のある人の施設でも、自己決定や自己選択の大切さに気がついており、取り組もうとしている施設は多い。施設に入所している知的な遅れが軽度な人たちの場合、美容院の選択や、出かけるときのグループの選択、就労支援している施設では職業の選択や事業所の選択、契約形態などを自分で選ぶ機会をもつことができるようになっている施設もある。風呂の時間帯を選択することができるようにしたことで、利用者間のトラブルが減ったという施設もあった。

重度な知的障害のある人に対しては、施設によっては、食事の場面で選択肢を用意し、自分で選ぶことができるようにしているところや、間食を選ぶことができるようにしている施設があったが、具体的な場面で見られたのは食事、おやつのみであり、その他に具体的な場面を設定して自己選択や自己決定を保障しているところは少なかった。児童の施設の場合は、栄養バランスへの配慮が優先されているため、食事や間食も決められて

おり、成人の施設では可能なことが児童の施設ではできないということであった。この点について、民間の給食サービスを利用するようになって、選択肢をより柔軟に変えやすくなり、結果として、自己決定の機会が拡大したという指摘もあった。自動販売機を設置することで、好きな飲み物などを選ぶことができるようにする試みを実施しようとした児童施設もあったが、利用者の保護者の反対で実現できなかったということであった。

その他、自己決定の機会を提供する上、すでに取り組みのある施設からは以下のような実施上の制約が報告されている。

- 重度の障害のある利用者を中心に考えた場合、どうしても軽度な人が重度の人のために配慮しなければならない場面があり、軽度の人に我慢をしてもらわなければならない状況もある。
- 自己選択や自己決定のために思いつく工夫はいろいろなところでされている。しかし、人手が足りず、自己選択や自己決定がおろそかになってしまっていると感じている職員が多い。
- 入所する前の就学の段階で自己決定などへの取り組みが遅れているため、入所時にそのような力を持っている利用者が少ない。施設では取り組もうとしているが、そのために必要な自己選択や自己決定の力を育てていくための十分な時間をとることができない。
- 一般的に受け入れられないような逸脱した行動が多い利用者に対しては、その行動を何とかしたいという意識が強くなる。その結果、行動障害への対応の優先順位が高くなる。
- TEACCH の導入で、利用者が環境を整えることで落ち着いて行動することができるようになると、選択肢の導入が決まったパターンを崩すことになるのではないかと危惧する。その結果、自己決定の機会が減る。

一方、自己決定の重要性に気づきながらもその実施の方法に悩み、自己決定の機会を十分与えられてない施設も多い。それらの施設からは、以下のような疑問や課題も明らかになった。

- どのようなステップでそれを実現してよいかかわからないために、実行にいたっていない。
- 自己決定や自己選択のために取り組もうとしているが、利用者の実態に応じた具体的な方法がわからないために、実態とかけ離れた方法で自己決定や自己選択を行ってしまい、結果的に利用者に反映されていないことがある。

また児童施設では、自己決定の引出しの教育を学校教育に期待しつつも、学校との連携に悩むところもあった。就学前の子どもたちの場合は、その後学校へと進む。施設での取り組みがうまく引き継ぐことができないと、いい取り組みも切れてしまうことになる。また施設から学校へ通学してきている児童や生徒もいる。施設での取り組み、学校での取り組みが相互に反映されるようにしていく必要が感じられる。ライフステージが切れることのないようにつながっている状況も作っていくことも一方が必要である。

(2) 情報保障について

ALS などの知的障害を合併しない人を主に抱えるある療養所では、パソコンの利用が情報入手のかぎとなる可能性はあるが、LAN などの設備がなく、それは実現できていないとのことであった。

知的障害のある人の施設では、生活にかかわる情報をいかに分かりやすく伝えるかが重要であるが、それを積極的に行っている施設はなかった。ただ、TEACCH 法を導入している施設では、スケジュール等については、その人に応じて、シンボルや具体物、文字などを使ったものを用意し、その日の活動予定について分かりやすく理解できるように工夫がされているところがあった。また、時間管理にキッチンタイマーを利用して時間残量の理解を助けている施設もあった。情報保障については、施設側の管理の都合から好都合である部分には導入されやすい。TEACCH の構造化のアイデアは、利用者が混乱することなく過ごすという視点から、情報保障がなされている。

しかし、情報保障が、障害のある人たちの自己決定、自己管理を支えるという観点からの取り組みはなされていない。例えば、施設内の表示については、漢字であることが多く、避難経路を自ら理解することは難しい人も多いのではないかと思う。また、施設内の動向

を知らせる新聞などを分かりやすい形で知らせるなど、施設内の情報を分かりやすく伝えるなどの面において工夫は見られなかった。

この点についての意識はまだまだ不十分であり、施設職員の意識を啓蒙するところからはじめる必要がある。

(3) 自己管理という観点から

自己管理について、軽度の知的障害をもっている場合は、比較的本人にゆだねられている場合が多い。例えば、自分の部屋の鍵を利用者自身管理できるように配慮している場合が多い。お金についても、金銭の管理については、全部を管理するという発想ではなく、その日に使ってよいものを管理することができるように支援しているところが多い。

その前提には彼らが自分で管理できるという実績があるからであり、それが、わからない人の場合、安全上、人に管理されるのは仕方ないと多くの施設で考えられている。このように、障害の重度な人の場合どのような方法が必要なのかアイデアがなくそのことで悩んでいる職員も多い。

自己管理については、重度の方が自己で行動を管理するという発想ではなく、支援者の側がどのように行動管理をしていくのかということに重点が置かれているようである。行動管理がうまくいくことで、問題行動が少なくなり、施設としては運営がしやすくなるからかもしれない。

まとめ

今回のヒアリング調査を通じて、多くの施設の意識は高まっているが、その方法が分からない、また、分かったとしても実施にコストや人手がかかるならば、導入は難しいと考えていることが明らかになった。この点について以下のような意見が寄せられている。

- 職員研修の場を公的に求めてもらいたいと感じている（施設が独自に行うのではなく）。
- 人権の問題やコミュニケーション等の問題についての意識をもったうえで施設に就職してきてることができるように、就職前の研修の充実をと考えている。
- 具体的な目標を設定するためのアイデアを示したマニュアルのようなものがほしい。
- 自分がどのくらい人権に配慮することができるのか、施設がどのような状態に保たれることが必要なのかということについて、客観的に評価することができるようなものが欲しい。
- 学校との連携や、その他の関係機関との連携を図ることができるような場がほしい。

利用者中心の施設を作っていかなければならないが、そのための具体的な方法がわからなければ、施設の質は上がらないと思われる。具体的、かつ、多くの施設職員がすぐに取り組める方法とその研修を早急に提供できるようにしなければならないと考える。

<報告4>

自己決定・自己管理技法の実践例と評価

岩根章夫（姫路市総合福祉通園センター）・坂井 聡（金沢大学大学院）

目 的

さまざまなコミュニケーション技法が紹介され、また、資料1に示したような数多くのコミュニケーションエイドが市販されている。これらの技法やエイドは自己決定の引出しやコミュニケーションの確保に効果があると言われているものの、実際にはどのように利用されているのかの事例はあまり報告されていない。そのため、どういった人にどのように利用するかが分からず、十分利用されていないのが実態である。

そこで、重度のコミュニケーション障害のある人にコミュニケーションや自己管理の技法を適用し、実践事例を収集した。

1 非エイド技法の実践

1-1 「受容／拒否」のサインを読むことで成立するコミュニケーション

Aさん（男性、26歳）は、知的障害を伴った脳性麻痺であり、運動障害は重く、座位はとれない。日常生活は全介助である。知的障害も重く、言葉の理解は全くない。また表出に関してもはっきりと意図のわかる笑いも少なく、穏やかな表情が彼の快反応として分かるものである程度である。現在、デイサービスに週3回通っている。

デイサービスの職員と話している中で問題になっていたことに、食事の介助方法があった。食事中、急にAさんがバタバタと動き出したり、不快そうな声をあげたりする。そのため、しばしば食事を中断してしまうか、不快なまま終了してしまうということであった。後日Aさんの食事場面を見せてもらうと、確かにAさんは食事の時に急にバタバタしたり嫌な顔をしたりして、食事が楽しそうに見えない。そして、よくその場面を見てみると、口に入る食べ物の種類が変わった少し後ぐらいから、不快な反応をする様子がみられた。

介助者は言葉かけや、見せることで次に口に入れる食べ物を示してはいるが、Aさんの知的な能力を考えると、事前の呈示で食べ物を判断することは難しいように思えた。Aさんは食べ物が口に入ってから、味わい、それがおいしいかどうか判断しているのだ。介助者はAさんの食べ物の好き嫌いに関しては明確なものはないと考えていた。また、食べ物を口に入れる順番や回数については特に気を使っておらず、「私たちが食べるような順番

(=主食とおかずを交互に食べ、間に汁物やお茶)」と同様にしていた。

Aさんがバタバタしたり、不快な表情したりするのは嫌いな食べ物が口に入るからではないかと考えられた。そこでAさんの様子をよく確認すれば、Aさんが食べたいような方法で介助が可能ではないかという仮説のもと、Aさんの食事を介助する方法を以下のように決め、試行的に実施することとした

1) 次々に食べ物を変えない(口に食べ物が入るまで好き嫌いの判断が難しいAさんに、ランダムに呈示される食べ物は分かりづらい。また介助者もどの食べ物での反応であったのか分かりにくくなる)。

2) むせる、口が動かなくなる、バタバタする、不快な表情をする場合は、その食べ物が嫌いだと判断し、食べ物を変える。

3) よいペースで食べ続けるものは好きな食べ物と判断し、続けて食べるようにする。

4) Aさんの食べ物の好みを明確にする。それをスタッフ間で共有する。

5) Aさんが好きだと予想できるものから食べる。嫌いと分かっても1度はチャレンジするが、不快と思われるサインが出たら止める。

分かりやすい食べ物の呈示とその中で「受容」と「拒否」のサインを読み取り適切に対応するうち、前々から何となく気づいていたAさんの「青物」嫌いはより明確になり、食事場面での不快な様子は随分と減った。Aさんの食べ物の好みはスタッフ間での共通事項となり、より分かりやすいものとなっている。現行もこの方法で介助を継続している。

1-2 「選好的に見る」視線を読むことで成立するコミュニケーション

Bさん(女児, 6歳)はレット症候群で、肢体不自由児の通園施設に単独通園している。運動機能の障害も重く、座位は自力で取れるが移動方法はなく、日常生活動作は全介助。

「手もみ」行動や興奮時の過呼吸などレット症候群に特有な行動が多く、意図的な行為が非常に限られていた。大きなスイッチを下肢で押しておもちゃなどを動かすことは、スイッチとおもちゃの関係が理解できているようだった。

Bさんは食事の時間がとても好きである。介助者がどの食べ物を取るのか時々見ているようであり、見て食べ物の味などイメージがすることができるようだった。また、ある程度好き嫌いもあり、あまり好みでない食べ物は口を大きく開けないこと確認されていた。Bさんの食事介助は、口の開き具合を見ながら、「受容」と「拒否」を判断し進めようとスタッフ間で話し合っていた。しかし、食べ物が近づくと多少でも口を開けること、また介助者が時々変わってしまうことなどがあり、大概はこの方法で彼女の好みを確認できて、

時々意図の沿わないことがあり大泣きしてしまうことがあった。彼女の食事場面の観察の中では、食べ物をよく見ていることが確認されているので、見て食べ物を選んでもらう方法を試してみることにした。

始めはBさんの机の上に2つの皿を置き、彼女が見ているほうから食事を与えるようにした。左側に注目しやすい傾向があったので、時々皿の位置を入れ替えるようにした。また今までのBさんの好き嫌いのパターンや「口の開け具合」も参考に、彼女自身の嗜好と視線があっているのかを確認しながら進めた。結果はほぼBさんの意図通りのようで、この介助方法を取り入れてから食事時の泣きはなくなった。現在は3、4つの中から選ぶことが可能である。

Bさん自身に「視線で食べたいものを伝えている」という意図があるかどうかは不明であるが、好きなものを見る（＝選好的に見る）ことが、彼女の意図を反映していることは確かである。またそのことは周りの人間が判断しやすいため、実習生やボランティアと食事をする時も彼女の選び方を伝えておくとスムーズに介助を行うことができるようになった。

「選好的に見る」ことは、彼女がおもちゃや絵本を選ぶ時にも応用され使われている。

1-3 「受容」－「拒否」からYes-No応答でのコミュニケーションへ

Cくん（男児、4歳）は脳性麻痺があり、肢体不自由児の通園施設に母子登園している。運動障害は重く、日常生活動作は全介助、自力で座位を取ることも困難である。発声発語器官にも障害があり、有意味語は全くなかった。知的な障害に加えて視覚機能の障害も伴っており理解面も遅れてはいたが、「おかあさん」、「スイッチ」、「おかし」など本児が好きなものやよく知っているものや状況に関してはことばの理解が確認されていた。また、「だっこ」や「バイバイ」の時に手をあげようとするが見られる。ビッグマック（Figure 1）のような1音声出力型のVOCAを遊びや活動の中で意図的使用できるなど、自分の行為が他者に影響を与えることを理解している様子だった。

2歳になった頃からCくんは大人の問いかけに対して、「はい」らしい発声で応えられるようになった。しかし全て応答的なもので、Yes-Noが分化したものではなかった。そこで、現前事象で拒否の出やすい場面を取り入れ、「受容」－「拒否」からYes-No応答への発展の準備をはじめた。

具体的には、スイッチ遊びの途中にスイッチを片付けるのを見せながら「バイバイ、おしまいでいい？」と尋ねる。Cくんの好きなおかしを色々な人の口の方にもっていき、「食べていいか？」聞く。「だっこ」される場面では、母親以外の方が「だっこ」してもよいか

どうか手を差し伸べながら尋ねる。などの場面を用意した。

「拒否」場面を設けるポイントとしては以下の点に注意した。

- 1) 「拒否」が出ると予測される場面を用意する。ただし、軽い拒否が出るような場面を選び、その場面でCくんの気持ちが崩れてしまうようなものは避けた。
- 2) ことばだけでなく、状況を明確に伝えるようにした。
- 3) 「拒否反応」が具体的にどんなものだったか観察した。
- 4) 「拒否反応」が出た場合、速やかに「拒否場面」の呈示を止め、本児の反応を周りが理解できていることを伝えるようにした。

このような設定を機会がある毎に設ける中で、3歳後半には、Yes反応は「はい」のような発声、No反応は、不快そうな短い発声のように徐々にではあるが周りの大人も本児の反応の違いが分かり、Yes-No 応答が成立するようになってきた。一方話ことばだけでの質問は現前でもまだ難しくものが多く、状況を明確にする必要があった。

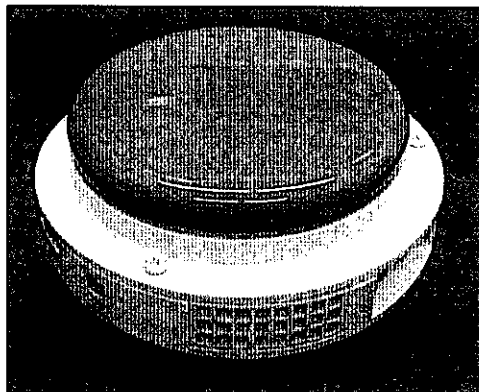


Figure 1 1音声出力型のVOCA ビッグマック (Ablenet 社)

注：20秒までの1メッセージが登録可能。外部におもちゃなどを繋げメッセージを再生している間動かせるようなスイッチとしての機能をもっている。

1-4 クレーン（ハンドリング）でのコミュニケーション

Dくん（男児，5歳）は重い知的障害があり，知的障害児の通園施設で毎日療育を受けている。言語理解はなく、状況の理解も不十分ではある。また、ものをものらしく扱えるレパトリーもほとんどなく、食事も全介助であった。最近、着替えの時自分からズボンに

足を入れてくる。園庭のブランコが好きで自分から乗りにいく。外に出たい時なんとなくドアの近くで待っている。などの目的的な行動が少しずつ見られるようになってきていた。

ケース会議の時、担当保育士から本児の自発的なコミュニケーション方法を育てていきたいがどうしたらよいのか？という質問があった。そこで本児に分かりやすく、モチベーションの高い場面から導入することを考え、以下のような方法を提案した。

場面は給食やおやつなど、Dくんが好きなものを食べる場面で行う。3つの段階を設定し、最終の目標は大人の手をとって欲しい食べ物の方へクレーンで伝えることとした。

【第1段階】

スプーン（若しくはフォーク）に食べ物をのせ、口から食べ物をむかえに来られない位置に呈示し、本児が手で引き寄せてくることを待つ。手が出て来ない場合は、スプーンを本児の手の近くに持っていか、本児の手を介助者のスプーンを持つ手に添えさせて、口の方に引き寄せることを促す。

【第2段階】

食べ物がまだのっていないスプーンを本児の前に呈示する。スプーンに食べ物が入っていないことに気づき、本児が介助者の手を取りクレーンで食べ物が入った食器の方へやることをこの段階の目的にする。本児が上手くクレーンで要求できない場合は、食べ物が食器から取られていることをよく見せる。食器と介助者のスプーンを持つ手を近づけて見せる。介助者の手に本児の手を添える。などクレーンが起こりやすい状況設定を行う。

【第3段階】

2つ以上の食器から自分の食べたい方へ介助者のスプーンをもった手をもっていき、クレーンで要求する。

Dくんは3つの段階を3ヶ月ほどで通過し、今では食事場面で、自分が食べたいものへクレーンが出現するようになった。現在は他の場面でもクレーンでるように促している。

1-5 物をわたすことで意図を伝えるコミュニケーション

Eさん（女兒，4歳）は、肢体不自由児の通園施設に通園している。運動障害は重く、座位保持は不可であるが、寝返りは自由にでき、段差のないフローアならば寝返りで目的的な移動が可能である。また、上肢機能はあまりよくはないが直径1～2センチ程度の棒状のものをつかむことができた。言語理解は比較的良好、日常よく目にする事物であれば3

～4枚の絵カードの中からことばで選ぶことが可能である。しかし、話しことばは全くない。また自発的なコミュニケーション手段をもっておらず、彼女からコミュニケーションを開始することができなかった（好きな玩具やおかしの実物を呈示され、手を出して選ぶことや、1音声出力型のV O C Aを意図的に使用することは可能だった）。また、Y e s - N o 応答は未成立であった。

Eさんの知的な能力や運動機能から、彼女から開始できるコミュニケーション手段として、「物わたし」による方法があるのではないかと考えた。そこでまず、まだ他者に物を

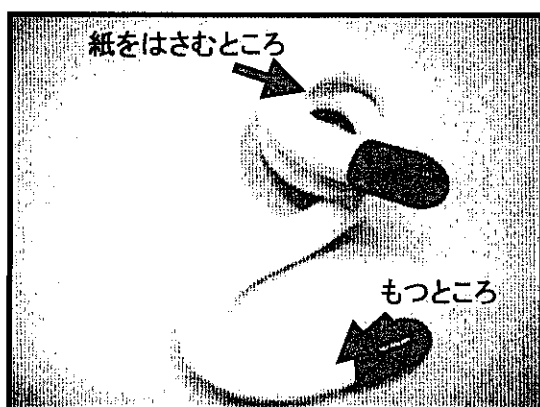


Figure 2 「実施箋」をもつための道具

わたすという機会そのものがないEさんに、物を渡す場面を増やすようにした。具体的に以下のような場面を設定した。

1つは、訓練場面の利用である。当施設では、理学療法（P T）、作業療法（O T）などの訓練を受ける際に利用者の方が受付で「実施箋」と呼ばれるカードを受け取り、訓練終了時に訓練士のサインをもらい、医師の所でチェックを受けるというシステムになっている。その際の

「実施箋」の授受をEさんにやってもらうことにした。「実施箋」は紙なので彼女にはもちにくいいため、Figure 2 のような道具を作った。自遊自在（日本線維）という工芸用ワイヤーで作成しており、紙をはさむところのワイヤーを調節し、「実施箋」や「連絡ノート」を挟むようにした。ワイヤーは直径1センチで、Eさんがもちやすい太さであり、大人の力で簡単に変形はできるが比較的型崩れのしにくいいため、扱いやすくなっている。また、保育場面でも帰りの会で友達に「連絡ノート」をわたす役割を作ってもらい、物を他者に渡す場面を意識的に設けていった（この時も上記の道具を使用した）。どちらの取り組みもEさんはとても気に入った様子で、継続して行われた。

このような取り組みを始めて、半年ほどたった言語聴覚士（以下S T）と訓練場面でのことである。本児との活動の後に最近の様子を母親と情報交換をしていた時、話しが長くなり退屈したためかEさんは不機嫌にぐずぐずといい始めた。何度か「待っていてね」と声をかけたが待ちきれなかったらしく、最後には部屋のすみに置いてあった「実施箋」を寝返りで移動しながらもってきて、S Tの方に差し出した。『訓練は止めてもう帰りたい』という彼女の意思表示である。これが初めて「物わたし」を自発的なコミュニケーション手段として、彼女自身から使用した場面である。以降やってもらいたい遊びに関連するような道具や、読んで欲しい絵本をもってくることで、トピックスとして聞かれることが増

え始めた。

しかし、Eさんがもって来ることのできるものにはおのずと限界がある。Eさんが実際に表現したいこと、運動機能上持ち運びが可能な物、手の届くところに置ける物など、「物わたし」がコミュニケーション手段として有効に機能するためには環境そのものへの配慮が必要だろう。また、実物での表現には限界がある。絵カードやシンボル、VOCAへの移行を常に念頭におかなければならない。それでもできるだけ早いうちに、可能な方法で自発的なコミュニケーションを経験していくことはコミュニケーションに対するモチベーションをあげていくためにも重要なことであり、そのことがより高次のコミュニケーションを支えると思われる。

1-6 ジェスチャーを用いたコミュニケーション

Fさん（女兒，小学校4年生）は重い知的があり，知的障害養護学校に通っている。運動障害はないがとても不器用で扱える道具にも限りがある。話しことばは、「ママ」など不明瞭だが唇を使った音や母音で出せるものが数語ある。日常のコミュニケーションは、そのことばに加えて、「クレーン」や「物わたし」で行われていた。

母親と会話中に彼女がSTの横にやって来て、STの肘を取って上のほうにやる行動がみられた。彼女の真意が分からず母親に尋ねると、「電車っていつているのです」とのこと。電車の好きなFさんは、電車を表すために「つり革をもつ手」を表現したいのだが、自分ではうまくできないので、相手の手を「つり革をもったような形」にして表現するとのことであった。STと母親が最近電車を見に行った時の話をしている、自分も会話に参加しようと思ったらしい。母親と話をしていくと不器用ながら20以上のジェスチャーがあることが確認された。目を手で隠して、「トンネル」。片手を上下に振って、「元気」。薬指をもって、「約束」などであった。不器用で相手のジェスチャーを模倣するのは難しいのだが、生活の中で彼女独自が身につけた表現方法だ。しかし、このジェスチャーの意味を全て知っているのは母親だけで、父親やクラスの担任も1部を知っているだけとのことだった。もう少し身近な人の間でこのジェスチャーを共有するために、「ジェスチャー辞典」を作ることにした。Fさんがしているジェスチャーの写真の下に簡単な解説（意味や使用例）を書いてまとめた。学校では担任以外に彼女に関わる教師の中で確認し、ジェスチャーが機能する場面が拡大した。

2 シンボルを用いたコミュニケーション

M君(3歳,男児)は自閉症であり,新版K式発達検査では,発達年齢1歳8ヶ月,姿勢・運動は2歳11ヶ月,認知・適応領域が,1歳9ヶ月,言語社会領域10ヶ月であり,言語指示や見本を必要とする課題は困難であり,物を介してのやりとりができなかった。遊びを中断されたりすると,パニックを起こすことがあった。

遊びを中断されたときのパニックの原因として,どこに連れて行かれるのか,次何をするのかがわからないときにおこすのではないかと思われた。それは,トイレに連れて行くまでは大きな声で泣いていても,トイレまで行くと泣き止み,パンツを下ろして用を足すことができる様子が見られたからである。そこで,トイレに行くときには,トイレのシンボルを見せて,行き先に見通しをもつことができるようにすることや,次にする活動を分かりやすくシンボルで伝えるようにする工夫をした。シンボルは教室のドアのところに貼っておき,そこからとってくるようにした。

6月の終わりには,トイレに行くときなどシンボルで伝えてから連れて行くようにすると,素直にそれに応じることができるようになり,それに伴ってトイレの失敗が少なくなった。

9月には,トイレに行きたいときに,シンボルを自分で持ってきて伝えることができるようになり,また,トイレに行きたいことを伝えるためにジェスチャーも見られるようになった。このころには,トイレ以外に遊びに行きたい場所(プレイルーム,砂場,運動場など)や遊具などもシンボルで選択し,伝えていくことができるようになっていた。家庭でも,トイレのシンボルを活用したり,行き先を分かりやすく伝えるために写真を使ったりするなど,見通しをもちやすくするための工夫に取り組むようになった。保護者の連絡帳には,伝える方法がわかったことで,やりとりができるようになりとても楽しいということが書かれている。

12月には,同じシンボルを使っていたコミュニケーションエイドに入っていたことばを音声表出できるようになり,現在も少しずつ音声表出で伝えることができることばも増えてきている。また,教室でのシンボルを使った環境も少しずつ整ってきており,音声表出でのやりとりだけではうまく伝えることができないことを,シンボルを使って伝える工夫がなされるようになっている。

3 自己管理の実践

3-1 シンボルを用いた行動管理(通園施設でのシンボル活用)

T園は知的障害児の通園施設である。2歳~6歳までの知的障害をもつ子どもたちが32名通園している。地域の保育園との交流もあり,一週間のうち何日かは地域の保育園に,

残りの何日かをT園にというように、併用して利用している保護者も多い。また、就学前の保護者への相談機関としての機能としての役割も担っている通園施設である。

子どもたちのなかには、パニックを起こしたり、同じクラスの子どもに噛みついてしまったりする子どもも多く、そのため、職員は事後対応に追われて一日を終えるということもあったようである。日頃から知的障害のある子どもたちの保育のあり方についての日々の実践に悩んでいる職員が多く、障害児保育に対する関心や意識には高さが感じられた。

問題行動を少なくしていくために、子どもたちにとってわかりやすい環境を整えていく工夫に取り組み始めたのは、2001年6月の下旬からである。まず、職員研修で問題行動とコミュニケーションについて考える機会を設けた。問題行動という一般的に受け入れられにくい行動には、多くの場合コミュニケーションの機能があることを共通理解し、問題行動をコミュニケーション行動という視点から見るができるように、職員の意識を変えることから始めた。わからない環境におかれると、誰もが混乱したり、不安になったりすることがあるということをロールプレイで体験したり、具体的な事例を紹介したりしながら、子どもたちへの具体的な支援方法について考えることができるようにした。

環境を整えるためにまず取り組んだのは、教室やトイレ等の表示の工夫である。クラス



写真1 教室の表示

のシンボルなどは子どもに合わせてわかりやすく表示されているものの、トイレやプレイルームなどの表示は、カタカナで書かれており、子どもたちにとってわかりやすい表示になっているとは思われなかった。職員からそれらの表示についての工夫のアイデアについて具体的な質問が出てきたため、教室の表示を工夫することにした。わかりやすく表示するために、シンボルとひらがな、カタカナの3種で表示するようにした(写真1)。

また、同じシンボルを教室にも用意し、行き先を告げるときには、それを使って伝える工夫をするように職員の共通理解を図った。シンボルにはPCS(Picture Communication Symbol)を用いた。

3-2 ハイテクエイドを用いた時間の自己管理)

A君(17歳、男児)は自閉症と診断されており、知的障害養護学校の高等部に在籍していた。田中ビネー式知能検査のMA(精神年齢)は3歳11ヶ月であり、また「語い(物)」

と「語い（絵）」は全問正答。名称による物の指示は正答5問、用途による物の指示は正答4問であった。S-M社会生活能力検査の結果は、S A（社会生活年齢）が4歳11ヶ月で、意志交換は3歳9ヶ月であった。

学校生活で繰り返される簡単な言語指示は理解することができ、単語で応じることもできるが、即時性のエコリアが多く、自発的に自分から話しかけてくることはほとんどなかった。指示が理解できないときには、服をかんだり、周囲にいる人を叩いたり、奇声を発したりすることがあった。また、ひらがなは読むことができ、行き先などを指導者が伝えるときには、音声よりも、文字やシンボルを使ったほうが理解することができた。

パン粉を作る工場で実習をすることになったA男であるが、実習が始まってまもなく実習中に頻繁に休憩室を見に行くようになった。職場の人や実習担当者に繰り返し何度も注意されてもその行動はおさまらず、毎日の実習の反省の中でも、この行動をどのようにすれば改善することができるのかということが話題になった。実習時の記録からは、給食弁当が配達され、トレイが机の上に置かれたことを確認すると、今まで以上のスピードで仕事をするということがわかってきた。当初、弁当が来るのか来ないのかが不安であり、弁当が来たら安心でき、その結果、作業に取り組むことができるのではないかと考えられたが、そうではなく、弁当が配達されたことを確認することで、午前中の作業がもうすぐ終

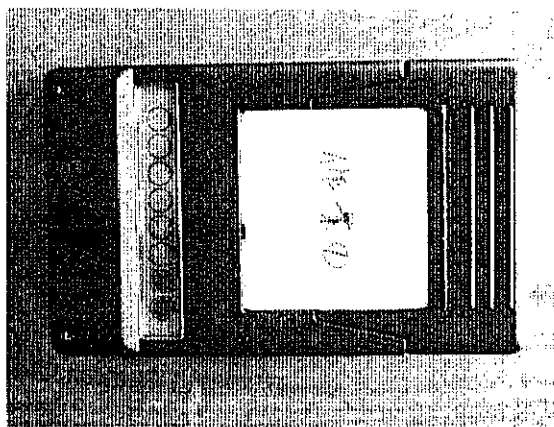


写真2 QHW

わるということを理解しているということが分かってきた。A男は時計の数字を読むことはできるが、そこから時間を量として読み取ることができない。その結果、午前中の仕事がどのくらいあるのかが理解できないために、弁当の配達を目安にして、作業をしていたということである。

そこで、タイムエイドを使って、時間を構造化し、いつまで仕事をするのかを知らせていく取り組みを実施することにした。A男は、デジタル時計の数字は読めるが時間としての理解はできないことや、アナログの時計を使っても、残りの時間を理解することができないという実態から、QHWというタイムエイドを活用することにした(写真2)。QHWはセットした時間までの残りの時間を○の数で表示し、15分ごとにその○が消えていく仕組みになっているため、残り時間が少なくなっていくのが目で見てわかりやすいので、A男に時間を量として分かりやすく伝えることができるようになると思ったからである。ウエストポーチの中にQHWを入れ、昼食のシンボル