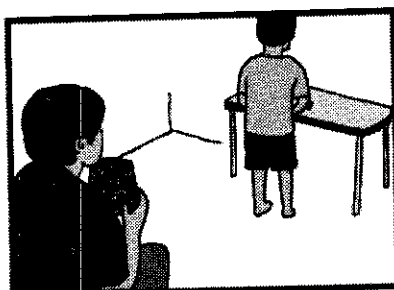
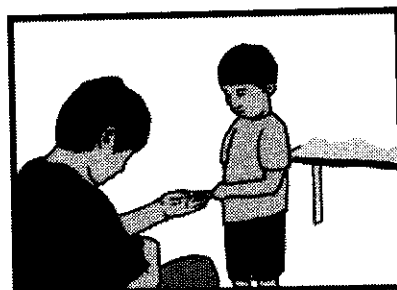


I : STの持つポテトチップを覗き込む



I : 机の上にあるカードを取りに行く。



I : STにカードを渡し、要求。

図 A-4-a ポテトチップスの要求場面

ろうとするところで、介助を行い部屋のすみにある机に置いた「カード」を渡すとポテトチップスがもらえることを示した。全面的な介助から、机の方に体を向ける、指差してカードを示すなど、徐々に介助を減らし、自力でカードでの要求ができるように誘導した。本人の要求も高く、STによく注目していたので、1度の訓練の中で「カード」での要求が可能になった。

また、カードでの要求は家庭でも取り入れられた。現在では、おやつとジュース、外出に関する要求がカードで可能である。

#### T-12 カードの利用により本人の意思伝達が可能になる

対象はeくん。知的障害を伴う自閉症の男児。知的障害の養護学校、小学部の4年生である。eくんは簡単な言葉の指示には従えるが、話し言葉はなく直接的な行動で意思を伝えることがほとんどだった。

担任の教師が困っていたことの1つは、授業中に急に思い立って教室の外に出てしまうことであった。行き先は決まっていた、校庭の隅のバスの駐車場であった。eくんはバスが大好きで、何台も並んでいるスクールバスを時々見に行きたくなるのだ。

そこで担任は、勝手にバスの所に行ってしまうのではなく、「バスを見に行きたい」ことを伝えるためのコミュニケーションカードを導入することにした。eくんの机の上にバ

スのシンボルカードを置き、eくんが離席し駐車場に走り出そうとする前に止めて、カードを手渡すことを毎回習慣づけた。カードを手渡しに来た場合は、基本的に駐車場に行ってもよいこととした。

導入してからすぐにeくんはカードを使って、「バスを見に行きたい」と伝えられるようになった。また現在では、eくんからの要求のあった後、eくん用のシンボルで作った日課の中に「ここなら行ってもいいよ」とシンボルカードを貼ると、その時間まで待つことが出来るようになっている。

#### T-13 シンボルシートの利用により本人の意思伝達が可能になる

対象はfくん。肢体不自由児の養護学校に通う中学部の1年生。脳性まひ（痙直型四肢まひ）、高度難聴、知的障害とたくさんの障害を重複している。安定した座位保持装置に座れば、上肢を使用することが可能で、本をめくったり、複数のスイッチのついた玩具で遊んだりすることが出来る。

補聴器はつけているが、話ことばの理解は全くない。しかし状況の理解はよく、小学部3年の時から次の活動の見通しをつけてもらうための「写真」を理解の補助手段として使用し始めた。

fくんからの意図的なコミュニケーションは、予告の「写真」を見せると首を振って「拒否」するような場面から現れた。そのうち好

きなビデオをかけてもらうために母親にさし出すエピソードや、大好きな新幹線を見に行きたいために、新幹線が書いてある絵本を父親にさし出すような場面が6年生頃から確認された。

もう少し詳細にfくんに伝え、彼からの自発的なコミュニケーションを補償するために中学部の1年になってから積極的にシンボル(PCS: Picture Communication Symbol)を導入するようになった。まず理解面の補助手段として家庭での日課を伝えるために使われた。またより細かな内容を伝えるため、理解補助用にシンボルシートを作成した。シンボルの理解も進んでいるので、fくんが発信するためのシンボルシートを続いて作成した(図A-4-b参照)。

最近では、退屈な休みの日にシンボルシートの「〇〇百貨店」のロゴを示して「行きたい」と要求するようになった。彼の目的は買い物ではなく、百貨店の下にあるバスターミナルである。乗り物が大好きなfくんは、バスターミナルもとても好きな場所だ。「〇〇百貨店」の1階は大きなバスターミナルであることをよく知っているのだ。

少しずつではあるが、fくんにとってシン

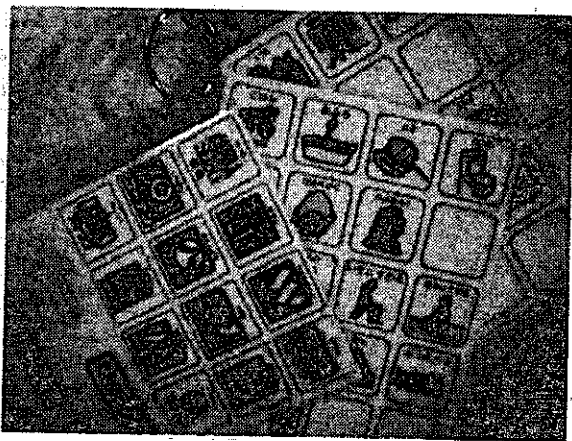


図 A-4-b fくんの発信用に作成されたシンボルシート

ボードメーカー(Mayer-Johnson Co.)によって作成されたシンボルシート。最もよく使うのは、いろいろな店のロゴがある表紙。

ボルシートは、理解と発信において重要なものになりつつある。

#### T-14 視機能評価に基づく視環境の整備により本人の活動が広がる

対象は、光しかわからないと言われていたhさん。hさんは、視覚障害と知的障害があり、眼科では光覚と診断されていた。光覚と診断されているが、周囲の行動観察では時々もっと視覚を活用しているような様子が見られるとのことであった。そこで、視環境を変化させながら、どの程度視覚活用が可能かを評価することにした。しかし、hさんは、通常の視機能検査の課題には興味を示さなかったため、系統的な行動観察から視機能の評価した。

評価方法として、紙屑をゴミ箱に捨てることが可能であったことに着目し、紙屑を拾い上げる行動から視力を評価した。おやつ(チョコレート)を一つ食べ終わったら、紙屑を片付けることにし、紙屑の大きさを変化させ、どれだけ小さな紙屑まで眼で確認できるか(そのときの視距離も同時に測定)を調べた。角膜に白斑があることから、白黒反転効果が予想されたため、黒いテーブルクロスに白い紙屑の条件と白いテーブルクロスに黒い紙屑の条件の2条件を設定した。なお、手探りで紙屑を発見したときには、分析から除外した。

紙屑拾い課題はすぐに理解してくれた。その結果、黒いテーブルクロスに白い紙屑の条件では、0.5cmの紙屑を15cmの距離から視認可能であった。これは、視力に換算すると、0.009に相当する。また、白いテーブルクロスに黒い紙屑の条件では、テーブルクロスに眼を近づけるのを嫌がった(まぶしいことが予想される)。視認できた最小の紙屑は2cmで、そのときの視距離は20~25cmであった。これは視力に換算すると、0.003~0.004に相当する。この視力は通常のランドルト環を用

いた視力とは意味が異なるが、hさんにとってどの程度の大きさの物が情報となり得るかを予測することが出来た。また、白黒反転条件で視力評価を行った結果、hさんの場合、黒い背景に白い物を提示した方がよく見える（白い背景に黒い物を提示するときの半分以下の大きさで視認可能）ことが分かった。これらの結果から、10cm程度まで近づけば、条件が悪く（背景が明るい条件）でも1cm程度の大きさの物は発見できることが予測出来た。また、作業をする際には、黒いテーブルクロスに白っぽい物を提示すれば効果的であることが分かった。例えば、食器を白やクリーム色にし、黒や濃いブルーのテーブルクロスの上におけば、視認しやすいことが予想出来た。

以上のことから環境整備への応用を考える。視機能評価の結果、光覚という診断を聞いて私達がイメージするよりももっと高い視覚活用能力が、彼女にはあることが分かった。これは、視覚を活用したかわりを自信を持って展開してもよいことを示唆してくれた。また、10cm離れていて1cm程度のものが発見できるというように、彼女がどれだけ

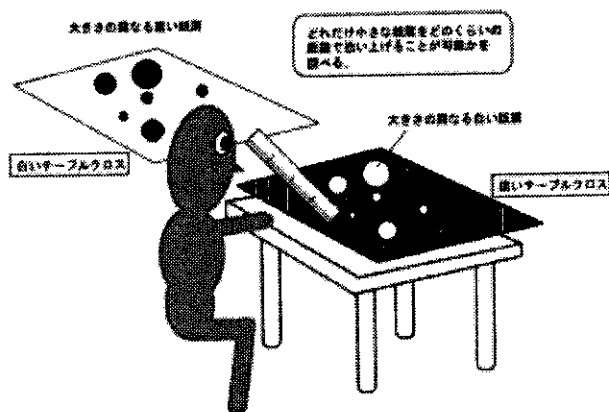


図 E-1-g 紙屑拾い課題による視力評価場面

どれだけ小さな紙くずをどのくらいの距離で拾い上げることが可能かを調べ、その結果から視力を算出する、このように子供が得意な行動を通して視力を評価することも可能。

見えるかを具体的に把握することが出来た。この結果は、hさんにより適した教材を作ったり、提示したりする際の具体的な目安となり、hさんも日常生活で視覚を活用するようになった。さらに、黒い背景に白いものを提示（白黒反転）した方が見やすいことから、屋外などの明るい場所ではまぶしくて見えにくいはずであることがわかり、サングラスを紹介したところ、屋外で単独で行動することが出来るようになり活動が広がった。このように、視機能評価に基づいて視環境を整備すると、行動の意味（なぜ見ようとしなかったのか等）が分かったり、活動が広がったりすることがある。（図 E-1-g）

#### T-15 適切に環境を整備することにより本人が情報を理解出来るようになる

対象児は、知的障害をもつ自閉症児で小学校の特別支援学級に在籍する小学校3年生のI男である。コミュニケーションはダイナモとコミュニケーション用のカードを活用していた。家庭での個別学習では、課題を実施するときにも、落ち着きがなくうろうろすることが多かった。課題を無理やりさせようとすると、パニックになることがあった。課題を実行するだけの力はあると考えられることから、何を期待されているのかが分からないことが課題に集中出来ない原因であると考えられた。そこで、今からすべき課題を明確にするために、机を部屋の門に置くようにし、気が散るようなことがないように正面と右側を壁にし、左側に課題を置くための三段ボックスを置いた。また、左側には終わった後の課題を片付ける箱も用意した。

今からすべき課題は三段ボックスの中に上から順番に置いてあり、それらを順番にすることで課題がなくなっていくことが分かるようにした。また、課題も始まりと終わりが分かりやすいものにした。すべきことが分かり課題に集中出来るようになると、そのとき見

られたパニックは見られなくなり、落ち着いて最後まで課題に取り組むことが出来るようになった。期待されていることが理解出来るように環境を整えることでうまくいった例である。

#### T-16 医療と連携して生活を見直すことにより本人の生活のリズムを整える

対象は知的障害を伴う盲の男児、4歳のDくん。週に3回母子で肢体不自由の通園施設に通っている。Dくんはまだ自力で歩くことが出来ず（手引き歩行は可）、日常生活動作も全介助である。

Dくんは、保育に参加している時にぼーっとしていることが多く、午前中から寝入ってしまうことも少なくなかった。保育士がお母さんから生活の様子を聞いてみると、(1)夜寝入るまでに時間がかかってしまいいつまでも起きている。(2)通園に通わない日は、昼頃まで寝ている。という状況だった。

保育士はお母さんと相談し、以下の様に生活のリズムを整えることを提案した。(1)通園に通う日もそうでない日も同じ時間に起こす。(2)通園に通わない休みの午前中に近所の散歩や買い物などの活動を必ず入れる。(3)夜寝るまでの時間に決まったパターン（ルーティン）を作り、寝る準備や予告をしていく（夕食→入浴→音楽を聞く→寝室に行く）。また園の担当医と相談し、夜寝る時に睡眠薬を服用することにした。

生活の中での活動の改善と投薬で、Dくんが通園時間中に寝てしまうことはほとんどなくなった。

#### T-17 選択経験をつくることにより発信方法を教える

対象は、5歳の知的障害をもっている男の子G男である。食事の後どこかへ行こうとしているG男を保育士が呼び止め、トイレに行くように伝えたが、トイレの前で寝転んで大

きな声で泣きながら手足をばたばたさせている。保育士はトイレに行かないG男にいろいろ声かけをしているがいっこうにその様子は改善されない。このような状況は、本児が何かを訴えている様子であると考えられる。保育士は、教室からホワイトボードを持ってきた。そこには日頃から使っているシンボルなどが貼られている。G男はプレイルームの写真を手にとって、それを保育士に渡した。つまり、泣いていた原因は、プレイルームに行きたいということだったのである。保育士はそれを理解し、トイレのカードとプレイルームのカードをホワイトボードに貼り、トイレに行ってからプレイルームにと伝えたところ、G男はそれを理解して、トイレにさっと行き、その後プレイルームに向かって走っていった。

つまり、プレイルームに行きたいのということをG男は伝えたかったのであるが、それを伝えるための手段を持っていないために、大きな声で泣いてしまっていたということである。音声で伝えることに困難をもっているG男のような子どもの場合、このようなことはいろいろな場面で起こっているものと考えられる。

#### T-18 体験により新しい選択肢を教える

重症心身障害児(者)通園事業Eでは、毎年3月に「家族を招待する企画」を計画する。その企画の中核になっているのが、利用者の方が調理し(シンプルテクノロジーを使用し参加)、家族に昼食をもてなす「ビストロE」である。

この「ビストロE」で出すメニュー選びはとてユニークで、1年がかりで、2段階に分けてその日に調理するメニューを決める。

Eでは、年間を通じて「調理(クッキング)」が活動のメニューの1つになっている。そのクッキングのうち好評だったメニューの上位3つを選ぶ(第1段階)。その3つのメニュー

を2月の活動の中で再び調理し、その上で家族をもてなすメニューを決める(第2段階)。Eの利用者は重度な方が多く、言葉でのコミュニケーションはほとんどできない。それまでも写真や絵カードを使ってきたが、一部の利用者を除いて選んでもらっているという実感が持ちにくかった。今のような方法に変えることによって、ことばや写真で選べる人はその方法で、難しい人はその時食べた様子を参考にメニューを決めることができるようになった。

また年間のクッキングの中では、新しいメニューを少しずつ組み入れ、選択の幅を増やしている。

#### T-19 デジタルカメラの利用により本人の語彙を増やす

本事例の対象は、知的障害養護学校中学部に在籍するR男である。写真やシンボルを使ったコミュニケーション用のボードを使った指導を行い、必要時にボードから要求などを表すシンボルカードを取って、母親や父親のところに見せにくるようになっていた。

ある日、R男が、S店(いつもよく行くお店)のカードを取ってきたので、母親が写真のお店と一緒にいった。しかし、駐車場で大きなパニックを起こしてしまった。その日は車からも降りず、パニックになったまま帰宅した。母親は、今までこのようなことはなかったのに、どうしてパニックを起こしてしまったのか分からなかった。

そこで、家から行くことが出来る他のS店の写真(デジタルカメラ)も用意することにした。その結果、自分が行きたいS店の写真を選択して母親のところに持ってくるようになり、それまでのパニックがなくなった。つまり、S店といっても、R男には行きたいS店があったということであり、語彙が乏しかったために、行きたいお店を表現することが出来なかったのである。

デジタルカメラの活用は、この場合乏しい語彙を補足するために活用出来るということである。

#### T-20 適切な提示により本人が選択肢を理解する

対象は養護学校の小学部2年生の自閉症をもつXさんである。Xさんは、音声で伝えられたことを理解して行動することは出来なかった。例えば、選択をする際に音声で「牛乳にする。お茶にする」というと「お茶にする」と答え、「お茶にする。牛乳にする」と問うと「牛乳にする」と答えるのである。つまり、後のほうのことばを反響言語で応えるのである。

最初は、音声で理解することが出来ていると思っていた担任の先生は、音声で選択する機会をもつようにしていたのであるが、上記のように反響言語であることに気がつき、選択の方法を変えた。ホワイトボードにラミネートされた磁石をつけたシンボルを貼り、それを使って選択することが出来るようにしたのである。2種類からはじめ、現在では10種類くらいある中から自分がしたいことを選んで持ってくる事が出来るようになっていた。選択肢を提示する際に、その人に理解することが出来るような形で提示する必要があるという例である。

#### T-21 同時に見せることにより本人が選択肢を理解する

対象は知的障害を伴う脳性まひ(アテトーゼタイプ)の女の子、5歳のFちゃんである。運動障害は重く自分で座ることは出来ないが、寝返りで段差のない場所なら自由に移動が出来る。話し言葉は全くないが、簡単な言葉の理解は可能である(日常事物の描かれた絵カードを視線で選ぶことが出来る)。

Fちゃんはまだ、Yes/Noで答えることが難しい。幾つか簡単なジェスチャーが可能だっ

たので、「はいの時は手を挙げて！いいえの時は腕をくんで！」と練習していたが、いつも最後に言ったジェスチャーをしてしまっていて、Yes/Noで答えることにはならなかった。次に遊ぶものや食べたいお菓子を選ぶ時も同じ傾向があった。幾つかの選択肢を順番に提示していくと、決まって最後に出した物を選んでしまう。選んでいるというより、最後に出したものに反応してしまうといった感じである。

そこでFちゃんに選んでもらう時は、選択肢を一度に見せるようにした。ただし、選択肢は1度に目に入るように3つ以内の実物か絵カードにした。こうすることで、Fちゃんの好みにそった選択が可能になった。

#### T-22 写真の利用により本人が指示を理解する

対象は、自閉症と知的障害をもつ5歳の男の子J児である。プレイルームで遊んでいたが、ホットケーキを作る活動をするようになっていた。支援者は、片付けて準備をするように促すが、遊び道具を片付けることが出来ない。それは、指示を理解しているが片付けないというのではなく、指示されたことが理解出来ないために片付けられないようであった。このようなときに、音声だけで伝えていても理解出来ない場合が多い。そこで、片づけを示す写真と、次の活動を示すホットケーキの写真を用意し、ホワイトボードをJ児の前にもってきて、「片付けるよ」と言って写真を貼り、「片付けたら、次はホットケーキだよ」と言ってその写真の下にホットケーキの写真を貼った。すると、今からすべきことと次の活動を理解することが出来たJ児は、うなづいて今遊んでいた電車のおもちゃを片付けることが出来た。

#### T-23 実物の利用により本人が指示を理解する

対象は知的障害と自閉性障害をもつKさんである。Kさんは、作業場に入っても、下

駄箱のところから動くことが出来ず、そこに立ったままじっとしていることが多かった。支援者が、一緒に席につくように促しても、動かないことがあった。

このような場合、考えられるのは、何を期待されているのかがうまく伝わっていないということである。Kさんは、作業場で作業をすることが期待されているのであるが、それが理解出来ていないのである。

このような場合、まず、その場所から作業の場所へ移動してもらうことから考えなくてはならない。音声でうまく伝えることが出来ないのであれば、(1)作業の内容を見せて移動を促す。(2)作業内容を持ってもらって移動を促す。(3)作業内容の一部を持ってもらって移動を促すなどの方法が考えられる。Kさんの場合、型をあわせるという作業であったので、一方の型をKさんに持ってもらい、合わせるべきもう一方の型を作業する場所に置いておくことで、何を期待されているのかを理解することが出来、作業すべき自分の場所に移動することが出来た。

音声以外の別の手段で指示する方法を試してみることで、うまく伝えることが出来た例である。

#### T-24 相手が理解出来る言語の選択により情報を分かりやすく伝える

対象は、知的障害をもつVさんである。職場実習での出来事である。事業所の玄関前の掃除を指導していたとき、職業指導を担当している支援者が、Vさんに「そのの盆栽をのけて下さい」と指示した。支援者は、盆栽を横にずらして植木鉢の下を掃除することを指導したかったわけであるが、Vさんは、その指示を聞いて盆栽を根から抜いてしまった。

「のけて」ということばを取り違えてしまったのである。支援者が、理解することが出来るような方法でVさんに指示を出すことが出来たら、このような問題は起こらな

かったものと考えられる。例えば「植木鉢を持ち上げて下さい」などの指示をすればよかったのかもしれない。理解する側の言語能力が何らかの形で制限されている場合、支援する側が分かるように指示するための工夫が必要であるという例である。

#### T-25 指示を出すタイミングを図ることにより本人の反応を促す

対象は広汎性発達障害をもつ小学校2年生のN男である。N男と買い物に行ったことである。N男は本棚のところで、地図を見つけそこに座り込んでしまった。買い物の最中に座り込んでしまったので、支援者は困ってしまった。次にすべきことをカードで示したり、声かけをしたりするのであるが、N男はいっこうに動こうとはしない。地図を手からとって本棚に返そうとしたら、大きな声を出して嫌がり、また最初のページから読み始めてしまう。何かに一瞬懸命になっているときには、なかなか指示は通らないものである。つまり、支援者があの手この手で見せているカードも、見なければ通じないのである。このようなときに考えなくてはならないのは、指示を出すタイミングである。本事例でうまくいったのは、最後のページまで地図をめくり終わったときにカードを見せるという方法であった。指示が通らないときには、繰り返し何度も指示を出し続けるのではなく、時間をあけてみたり、タイミングをはかったりすることが大切なのである。

#### T-26 タイムエイドの利用により本人が時間に見通しをもつ

指示に従うことが出来ないのは、指示を理解することが出来ない場合のみではない。指示を理解することが出来たとしても、従いたくないというときもあるのである。

この事例の対象児は小学校3年生の知的障害をもっているO男である。公園に遊びに

行ったときには、支援者が「時間だから帰ろう」と声をかけても帰ることが出来ない。本人は遊びをやめることが出来ないのである。どうしても帰らなくてはならないときには、手を引っ張って半ば強引につれて帰らなくてはならないため、O男は大きな声を出して「いやだいやだ」と言いながら泣いてしまう。ときには支援者の手を引っかいたりすることもあり、支援者としてはなんとか帰ることを理解してもらうために、「もう遅いから」と声をかけながら、車のカードを見せたり、お母さんのカードを見せたりして本人を動かそうとするが、なかなかうまくいかない。O男は、写真カードやシンボルの理解はできているので、帰るために声をかけられていることは分かっているが、その指示には従いたくないのである。このようなときには、タイムエイドやキッチンタイマーなどが役に立つ。「じゃあ後これだけ」と言ってタイマーをセットして、それだけは遊んでいいことを伝えればいいのである。O男はタイムエイドを見ながら減っていく時間に見通しをもって遊ぶことが出来るようになり、タイムエイドがなくなったときには支援者といっしょに公園を後にすることが出来た。

指示が理解出来ていても従いたくないと思うときがある。そんなときには、タイムエイドなどでそれをしてもよい時間だけセットして、伝えることが有効な場合がある。

#### T-27 視力検査により問題原因の本質に気づく

「Hさんに写真で作ったスケジュール表を使っているのだが、役に立っていないようなので見て欲しい。」作業所の指導員が言語聴覚士(ST)に相談をした。

Hさんは知的障害のある28歳の男性。非常に明るい感じの方で、初対面のSTにも愛想よく話しかけた。しかし、発音がとても不明瞭で何を喋っているのかはほとんど分からない。Yes-Noでは、ある程度コミュニケー

ションはできるのだが…。

STはシンボルなどの代用手段も考えてみよ  
うかと思い、Hさんの作業場面を見せても  
らった後、細かい能力の把握をするために言  
語検査をかけてみることにした。

- (1) 絵カードを見て物の名前を言ってもら  
う。  
大変不明瞭で一部の音しか出ていない。
- (2) 日常事物が描かれた絵カードを言葉で  
とってもら。時々ミスするもののおお  
むね良好。
- (3) 動作のカードを見てもらって、何をし  
ているのか言ってもら。発音できない  
ものはHさんなりのジェスチャーで表  
現してくれた。
- (4) その動作の絵カードを並べて、言葉で  
とってもら。全然とれない。ひどく見  
当違いのカードを選ぶ。

ST:「洗う。下さい。」

Hさん:手を洗うジェスチャーをしながら  
「食べる」カードを取る。

ST:????「食べる」カードをHさんに見  
せる。

Hさん:「あべうや(食べるや)」。カードを  
目の前10センチぐらいに近づけている。  
こんなやり取りを何度か繰り返した。

STは、「Hさん目が悪いと思うんだけど?  
動作のような細かい絵はほとんど見えてない  
し…。それでスケジュールも見落としている  
のではないかな??」と指導員に伝えた。指  
導員からも思い当たるエピソードが幾つか出  
た。とにかく眼科を受診することになった。  
円錐角膜(えんすいかくまく)で視力は0.01  
ぐらいだろうとのことだった。現在、視力矯  
正のため通院中である。

## T-28 写真とシンボルの利用により一日のス ケジュールを分かりやすく伝える

養護学校の高等部に在籍する自閉症をもつ  
Y君は、教室移動が自分で出来ないために、  
移動の際や、次の活動に移る場合には、必ず  
誰かの指示が必要であった。その指示の出し  
方が、教師によってまちまちな場合、どの指  
示に従ってよいのか分からなくなり、混乱し  
てしまい、その結果パニックを起こすことも  
しばしばあった。また、教師の指示は次にす  
る活動を示すものであり、今日午前中に何が  
あるのか、午後からはどのようになっている  
のかというようなことは理解出来る内容では  
なく、本児の実態からも、伝えられたことか  
らそれらを理解することは困難であった。

そこで、写真とシンボルでその日のスケ  
ジュールを表す工夫をしてみることにした。  
学校生活に見通しをもつことが出来れば、落  
ち着いて活動することが出来るようになるの  
ではないかと考えたからである。上から下に  
その日の活動を並べ、終わった活動からその  
写真やシンボルを裏返していくという方法で  
行った。

その結果、自分でスケジュールを確認し、  
落ち着いて活動に取り組むことが出来るよう  
になり、今まで活動のたびに出されていた指  
示はなくなり、混乱してパニックになること  
もなくなった。情報を分かりやすく伝えるこ  
とで、見通しをもつことが出来るようになる  
ことが大切である。

## T-29 モデルを示すことにより本人が指示を 理解する

対象は知的障害を伴う自閉症の6歳の女の  
子Lちゃん。話し言葉は全くないが、3語文  
程度の言葉が分かり、ひらがな、カタカナの  
理解がある。日常のコミュニケーション手段  
はクレーン、「もの渡し」と簡単なジェス  
チャー(バイバイ、いただきます)だけだ。  
話し言葉だけで伝えると勘違いすることが多



いので、週に一度の言語療法でのその日のスケジュールは書いて伝えるようにしている。

Lちゃんは理解出来ていることのわりには「遊び」といえるものが少ない。好きな絵やビデオを見る程度だ。言語療法ではコミュニケーションに関する内容に加えて、STが彼女の楽しめるものをお母さんと一緒に考えるようにしている。図C-5-aは彼女とコンピュータの操作の練習をしているところだ。

マウスと画面の関係はなんとなく分かってそうなのだが、マウスを持たせても全く動かそうとしない。手を浴えて動かすと、画面は見るけれど自分で手に力を入れない。しかし興味がないわけでもなさそうだ。彼女ならマウスが使えるそうなので、何回か手を浴えながら練習を続けてみた。

ある日、いつものように「こうやって!」と彼女にマウス操作のジェスチャーをしてみた。「こう??」と彼女もSTがしたように手を動かす(マウスを持たない手を)。「何かしろ!」と言われていることは分かっている。そしてそれに応えたいとも思っている。しかし上手く伝わらない。

しばらく考えて、もう1つ「コンピュータにつながっていないマウス」を取り出した。そして、「こうしてみて!」とマウスを動かす、具体的な見本を示した。すると彼女もマ

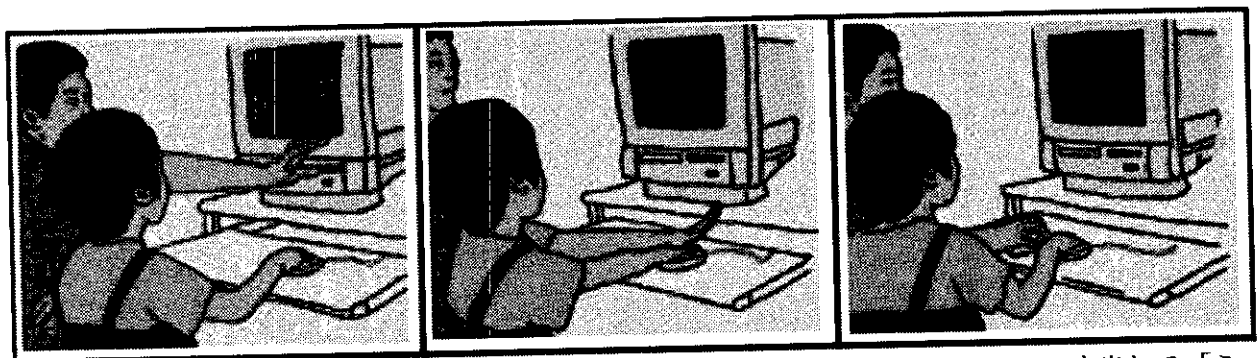
ウスの方を動かしたのだ。

まだ、思うようにマウスの操作ができるわけではないが、少しずつLちゃんは操作を覚えていく。

### T-30 方略を教えることにより本人が指示に適切に反応できる

作業時の例である。対象は高等部に在籍する自閉症をもつMさんである。Mさんは、農耕の作業班で作業をしていた。見通しをもつことが出来れば、作業に集中することが出来る。すなわち、後どれだけの量をすれば終わるかということが分かれば取り組みやすいのである。しかし、農耕のような作業の場合には、作業量を示すことは困難である。その結果、時間を使って見通しがもてるように指導することになる。Mさんの場合は、幸い時計を見る事が出来るようになっていたため、時間によって作業に見通しをもつことが出来た。

ある日の作業時のこと、Mさんは、時計を片手に持って作業をしていた。時間に見通しをもって作業をしていたからである。しかし、指導に当たっていた教員は、片手に時計を持っていた状態では作業がうまく出来ないということで、時計をポケットに入れるように指導した。しかし、Mさんがこれを聞き入



ST:「マウスをこうやって動かして!」とジェスチャーで示す。

L: 動作をまねして、右側に手をのばす。  
(「何とかしろ!」と言われているのは分かるけど……)

ST: 別のマウスを出して、「こうして!」と動かす。

L: 「こう?」マウスを動かす。

図C-5-A 勘違い～「マウスはこうやって」～

れなかったために、しつこく指導するようになってしまい、Mさんはパニックを起こしてしまった。その後は作業にならなかった。

Mさんは時間に見通しをもって作業をしたかったために時計を片手に思っていたのであり、作業をしたくないために時計を持っていたのではない。しかし、Mさんはどのように持つことが一番よいのかが分からなかったのではないかと考えられる。このような場合、時計も見ながら作業をすることが出来るように、見えるところに時計を置くように指導するとか、腕にはめて作業できるようにするなどの指示が適当であったと思われる。何も、時計をポケットに入れて作業しなければならないという決まりはない。

方略を変えることで、スムーズに行く場合がある。利用者や子どもの立場に立って、こちらの思い込みではなく方略を考えて支援していく必要がある。

### T-31 タイムエイドの利用により本人が残り時間を理解する

対象生徒は、自閉症と診断されている知的障害養護学校の高等部に在籍しているP男である（指導実施時）。パン粉を作る工場で実習をすることになったP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出来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分かってきた。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わるということを理解していたのである。P男は時計の数字を読むことは出来るが、そこから時間を量として読み取ることが出来ない。その

結果、午前中の仕事がどのくらいあるのかが理解出来ないために、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。P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出来ないことや、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出来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。残り時間が少なくなっていくというのが目で見て分かりやすいので、P男に時間を量として分かりやすく伝えられると考えたからである。ウエストポーチの中にQHWを入れ、昼食のシンボルをQHWのチップに貼り付け、それを確認しながら作業をするように指導した。その結果、必要に応じてQHWで●を確認し、落ち着いて作業出来るようになり、仕事中に休憩室まで弁当の確認に行くことはなくなった。

### T-32 子どもの活動を記録した写真を媒体にすることで話題をつくる

対象は小学校1年生の知的障害をもつQ君である。学校から帰ってくるとビデオばかり見て遊んでいるQ君に母親は、それ以外の遊びもしてもらいたいと考えていた。いろいろ母親が話題を切り出すと、その話題には乗ってこず、自分の好きな子ども番組のビデオを見ているのである。

母親は、連絡帳を見ながら学校での出来事も話すのであるが、その話にも乗ってこなかった。学校の話は共通の話題であるかもしれないが、連絡帳からの一方的な文字情報を音声で伝えても理解することが出来ないことが、会話にならない原因の一つであると考えられたので、学校での様子や、その他休日での出来事などをデジタルカメラで記録しておき、それを見ながら話をするようにした。その結果、Q君は今では、ビデオを見る時間

が少なくなり、その写真を話題にして、写真を時間経過に沿って並べながら日記を書くことも出来るようになっていく。

母親も、共通の話題をもち、話が出来ることを喜んでいる。

自己決定・自己管理に対するニーズとそれに対応する技法・ポイント・事例一覧

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
1 発信が分かりにくい(糸口がつかめない)						
	重度重複障害で全く反応が無い					
	重度知的障害があり一箇所にじっとしている					
	重度肢体不自由で全く反応が無い					
	盲ろうで反応のやりとりがない					
		1-1 コミュニケーションのルールが理解出来ない(因果関係が不成立)	B-1 動きに対し適切なフィードバックを行う(スイッチ子を利用したおもちゃ遊び支援)	BDアダプター・各種スイッチ・タッチ&タイマー・おもちゃ・センサー	T-1 おもちゃ遊びにより因果関係を成立させる	出来ることを活かすシンブルテクノロジー
			B-2 理解出来るように働きかける	拡声器	T-2 反応への適切なフィードバックにより因果関係を成立させる	
			B-3 発信に対する適切なフィードバックをする	呼び出しブザー・監視装置		
		1-2 発信する必要が無くなっている(意欲低下)	B-4 アクシオンをかけることでコミュニケーションのきっかけをつかむ			ファミリー・コミュニケーション

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
			B-6 受信者の関わりを改善する(先読みを防ぐ、反応を待つなど)		T-3 発信の機会を作る ことにより本人の意思が分かる T-4 反応を表現する部位を知ることにより意思を正確に読み取る T-5 意図を読み違えることにより本人の発信意欲の低下を招く T-6 意図を正確に読み取ることにより本人の発信意欲が増す	インリアルアプローチ
		1-3 聞こえていない	R-1 聴力検査を実施し、適切な補聴手段を提供する R-2 身振り等分かるように伝える	補聴器		
			R-3 絵やシンボル等で分かるように伝える	デジタルカメラ・インスタントカメラ・写真・コミュニケーションボード		
		1-4 発信手段を持たない	A-1 ノンテク・コミュニケーション技法を利用する	コミュニケーションボード	T-7 機能的に使える身振りを教えることにより発信手段を与える	ファミリー・コミュニケーション ボード ペックボード 視線コミュニケーション ボード ベイビーサイン～まだ話せない赤ちゃんと話する方法 新ことばのない子どものことばの指導 子どもたちのためのAAC入門 ～文字盤からコンピューターへ

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
			A-2 代替手段（ローテ ク・コミュニケーション ンエイド）を利用する	ローテクコミュニ ケーションエイ ド	T-8 コミュニケーシ ョンシートの提供により本 人の意思伝達が可能にな る	メイキングコネクション 新ことばのない子どもの ことばの指導 子どもたちのためのAAC入門 ～文字盤からコンピュー タへ
			A-3 代替手段（ハイテ ク・コミュニケーション ンエイド）を提供する	パソコン・ VOCA・PDA	T-9 VOCAの提供によ り本人の意思伝達が可能 になる T-10 適切な代替手段を 提供することにより本人 の意思伝達が可能になる	
			A-4 シンボルコミュニ ケーション技法を利用 する	写真・シンボル	T-11 カードの利用によ り要求の仕方を教える T-12 カードの利用によ り本人の意思伝達が可能 になる T-13 シンボルシートの 利用により本人の意思伝 達が可能になる	PECSに関するWeb 視覚シンボルによるコ ミュニケーション～日本 語版PIC 視覚シンボルでコミュニ ケーション～日本語版P IC活用編 新ことばのない子どもの ことばの指導 子どもたちのためのAAC入門 ～文字盤からコンピュー タへ
		1-5 環境条件が悪い	E-1 コミュニケー ションのための環境を 整備する	ブースの設置・具 体的な視環境整備 の例	T-14 視機能評価に基づ く視環境の整備により本 人の活動が広がる T-15 適切に環境を整備 することにより本人が情 報を理解出来るようにな る	視力の弱い子どもの理解 と支援
		1-6 生活リズムのずれ (日中寝ている)	M-1 医療機関への相談		T-16 医療と連携して生 活を見直すことにより本 人の生活のリズムを整え る	

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
2 発信はあるが、意味が分からない						
	拒否が何に対する拒否か分からない					
	身振りで訴えてくるが意味が分からない					
	声が出ているが何の意味が分からない					
	勝手に行動するが理解出来ない	2-1 発信行動に受信者が勝手に意味づけようとしている	B-6 受信者の関わりを改善する(先読みを防ぐ、反応を待つなど)		T-3 発信の機会を作ることにより本人の意思が分かる T-4 反応を表現する部位を知ることにより意思を正確に読み取る T-5 意図を読み違えることにより本人の発信意欲の低下を招く T-6 意図を正確に読み取ることにより本人の発信意欲が増す	インリアルアプローチ
		2-2 発信行動が未熟	B-2 理解出来るように働きかける	拡声器	T-2 反応への適切なフィードバックにより因果関係を成立させる	

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
			A-1 ノンテック・コミュニケーション技法を利用する	コミュニケーションボード	T-7 機能的に使える身振りや振りを教えることにより発信手段を与える	ファミリー・コミュニケーションボード コミュニケーションボード 視線コミュニケーションボード ペーパーサイン～まだ話せない赤ちゃんと話す方法 新ことばのない子どものことばの指導 子どものためのAAC入門～文字盤からコンピュータへ
			A-2 代替手段（ローテク・コミュニケーション・エイド）を利用する	ローテクコミュニケーションボード	T-8 コミュニケーションボードの提供により本人の意思伝達が可能になる	
			A-3 代替手段（ハイテク・コミュニケーション・エイド）を提供する	パソコン・VOCA・PDA	T-9 VOCAの提供により本人の意思伝達が可能になる T-10 適切な代替手段を提供することにより本人の意思伝達が可能になる	メイキングログ コミュニケーション新ことばのない子どものことばの指導 子どものためのAAC入門～文字盤からコンピュータへ
			A-4 シンボルコミュニケーション技法を利用する	写真・シンボル	T-11 カードの利用により要求の仕方を教える T-12 カードの利用により本人の意思伝達が可能になる T-13 シンボルシートの利用により本人の意思伝達が可能になる	PECSに関するWeb 視覚シンボルによるコミュニケーション～日本語版PIC 視覚シンボルでコミュニケーション～日本語版PIC活用編 新ことばのない子どものことばの指導 子どものためのAAC入門～文字盤からコンピュータへ



支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
3 コミュニケーション出来ない(自己決定出来ない)						
	食べ物を選べない					
	着たい服を選べない					
	行きたい場所を選べない					
	いつも同じものを選ぶ					
		3-1 選択経験が無い	A-5 選択の技法		T-17 選択経験をつくることにより発信方法を教える	AAC入門
		3-2 選択肢を知らない	A-5-4 選択の機会を増やすには	デジタルカメラ	T-18 体験により新しい選択肢を教える T-19 デジタルカメラの利用により本人の語彙を増やす	
		3-3 選択肢を理解出来ない			T-20 適切な提示により本人が選択肢を理解すること T-21 同時に見せることにより本人が選択肢を理解する T-22 写真の利用により本人が指示を理解する T-23 実物の利用により本人が指示を理解する T-24 相手が理解出来る言語の選択により情報を分かりやすく伝える	
			C-1 情報を分かりやすくする(情報をアクセシブルにする)	シンボル・写真・絵カード		

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
		3-4 伝える方法が分からない	A-5 選択の技法		T-17 選択経験をつくることにより発信方法を教える	AAC入門
		3-5 選択したくない	A-5-3 選択肢の選びかた		T-25 指示を出すタイミングを図ることにより本人の反応を促す	
			B-5 時間をあける・タイムミスをみる	タイムアウト・キッキングタイムマー	T-26 タイムアウトの利便により本人が時間に見通しをもつ	
					T-3 発信の機会を作ることに本人の意思が分かる	
			B-6 受信者の関わりを改善する(先読みを防ぐ、反応を待つなど)		T-4 反応を表現する部位を知ることにより意思を正確に読み取る	
					T-5 意図を読み違えることにより本人の発信意欲の低下を招く	インリアルアプローチ
4 指示が通らない(コミュニケーション出来ない)					T-6 意図を正確に読み取ることにより本人の発信意欲が増す	
	指示を無視する					
	スケジュールの変更が理解出来ない					
	自傷・他傷がやめられない					
	着席出来ない					

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
	無理に指示するとパニックを起こす					
		4-1 聞こえていない	R-1 聴力検査を実施し、適切な補聴手段を提供する	補聴器		
		4-2 見えていない	R-4 視力検査を実施し補助手段を提供する	めがね	T-27 視力検査により問題原因の本質に気づく	
		4-3 注意が向いていない	E-1 コミュニケーションのための環境を整備する	ブースの設置・具体的な視環境整備の例	T-14 視機能評価に基づく視環境の整備により本人の活動が広がる T-15 適切に環境を整備することにより本人が情報を理解出来るようになる	視力の弱い子どもとの理解と支援
			B-5 時間をあける・タイムミングをみる	タイムエイド・キッチンタイマー	T-25 指示を出すタイムミングを図ることにより本人の反応を促す T-26 タイムエイドの利用により本人が時間に見通しをもつ	
		4-4 指示が理解出来ない	C-1 情報を分かりやすくする(情報をアクセシブルにする)	シンボル・写真・絵カード	T-20 適切な提示により本人が選択肢を理解すること T-21 同時に見せることにより本人が選択肢を理解する T-22 写真の利用により本人が指示を理解すること T-23 実物を利用することとで指示を理解すること T-24 相手が理解出来る言語の選択により情報を分かりやすく伝える	

支援者が困る状況	具体例	原因	技法あるいはポイント	支援技術	事例	文献・資料
			C-2 情報を構造化する		T-28 写真とシンボルの利用により一日のスケジュールを分かりやすく伝える	
			C-5 モデルを示す		T-29 モデルを示すことにより本人が指示を理解する	
		4-5 指示が理解出来てもどうすべきか分からない	C-3 方略を教える		T-30 方略を教えることにより本人が指示に適切に反応できる	子ども達のための「困ったとき事典」
		4-6 指示は理解出来ているが従いたくない	B-5 時間をあける・タイムミッシングをみる	タイムエイド・キッチンタイマー	T-25 指示を出すタイムミッシングを図ることにより本人の反応を促す T-26 タイムエイドの利用により本人が時間に見通しをもつ	
					T-3 発信の必要性を促すことで本人の意図を明確にする T-4 反応を表現する部位を知ることにより意思を正確に読み取る T-5 意図を読み違えることにより本人の発信意欲の低下を招く T-6 意図を正確に読み取ることにより本人の発信意欲が増す	インリアルアプローチ
			B-6 受信者の関わりを改善する(先読みを防ぐ、反応を待つなど)			