

自閉症の特性とコミュニケーション指導

kingstone

1. 動画「1994年肢体不自由養護学校でのコミュニケーション指導」

2. 自閉症の特性

- 社会性
- コミュニケーション・方向・内容
- 他人の頭の中のことが想像しにくい(こだわり)

※感覚の違い

- ・視覚情報処理>聴覚情報処理
- ・短期記憶やワーキングメモリに弱い部分
- ・開始がしにくい

3. コミュニケーションの方向での分類(TEACCHによる)

- 受容性コミュニケーション(周囲から本人へ)
- 表現性コミュニケーション(本人から周囲へ)
- 社会的相互交渉

4. 受容性コミュニケーションの実践例

動画「モップかけをする」1997～1999 さぼってるんじゃないんだ、という話

5. 表現性コミュニケーションの実践例

- 動画「A君がVOCAを使って(?)要求する」1997～1998
- 動画無し「お菓子でコミュニケーション」について(資料4～5ページ)
- 98年度のA君の表現コミュニケーションの取り組み(資料6ページ)
- 動画「C君の表現コミュニケーションの取り組み」1998～1999
 - ・「こそばして」「ギュッして」「やめて」
 - ・「てつだってください」
 - ・「(プリント)できたよ」「プリントやりたい」(注意喚起)
- 動画無し
 - ・「トイレに行く」について(資料7ページ)
 - ・「のこします」給食について

6. 大事なこと

- 留意点(資料2ページと3ページ)
- 技法について
 - ・待つ(しかし必要な情報を提示してるか常に考える)
 - ・欠乏(しかし積極的な「選択」のほうがいいよなあ)
 - ・モデル
 - ・黒子
 - ・支援物

校内研修資料(コミュニケーション)

kingstone

TEACCHの考えるコミュニケーションの3要素

1. 受容性コミュニケーション
2. 表現性コミュニケーション
3. 社会的相互交渉

受容性コミュニケーションのガイドライン

1. ルーティン(生活の決まった流れ)による理解
2. 場所による理解
3. 具体的な物による理解
4. 色分けによる理解
5. 絵や写真による理解
6. 文字で示された単語による理解
7. 文章による理解
8. 視覚的なサインなどによる理解
9. 音声言語による理解

※おおむね上から下へ難しくなる。ただし個人個人を見てみれば難易は入り交じっている。

受容性コミュニケーションのための構造化

1. 物理的構造化
2. 個別スケジュール
3. ワークシステムの活用

指示で何を伝えるか

1. いつ
2. どこで
3. 何を
4. どのようにするのか
5. いつまでするのか
6. 終わったら、次は何があるのか

TEACCHの主張

「構造化とは、自閉症児にとって、自分を取り巻く世界に意味があるということを感じさせるとともに、自分自身が社会的な存在として、周囲の世界とつながりがあることにも気づかせることにつながる」

表現性コミュニケーションについて

話し言葉が優先課題ではなく、本人の機能レベルに応じて、今もっている技能を使ってコミュニ

ケーションスキルを高め、コミュニケーションの利便さ・楽しさ・誰かと伝えたいという心を育てることを絶対的に優先する。またTEACCHでは、自閉症の問題行動ととらえられがちな「かんしゃく(パニック)」も、コミュニケーション行動(発信)としてとらえている。パニックや問題行動も、自閉症児の混乱の表現であり、問題行動の水面下にある、その人自身にとって困っていることは何かを探り、より一般的に受け入れられる行動に変えていく指導を展開する。

表現性コミュニケーションのガイドライン

1. かんしゃく
 2. 動作や直接行動
 3. ゼスチュア
 4. 具体的なもの(例・のどが渴いた時にコップを差し出す)
 5. 絵や写真
 6. 書き言葉(文字による単語や文章)
 7. 正式なサイン言語(手話やマカトン法など)
 8. 話し言葉
 9. その他(様々な機器・コミュニケーションエイド)
- ※これらは表現方法の違いでしか無い。表現という意味では同じである。また難易度については個々によっておおいに違う。下に行く程むつかしいとは限らない。

指導における留意点

1. あくまでも「本人にとって」必要で重要な行動かどうか。生活上、実用的・機能的かどうか。
2. 共に暮らす家族(職員や仲間)にとって、そのコミュニケーション行動を身につけることで、その子の苦悩の理解が進み、相互関係が豊かになるかどうか。
3. 保護者の希望
4. 将来の「問題解決能力」につながるかどうか。
・穏やかに「否定」「拒否」を伝える。

参考 「実践障害児教育」9月号

「コミュニケーションの指導(1)学校生活に構造化を生かす」服巻智子

表現性コミュニケーションについて

話し言葉が優先課題ではなく、本人の機能レベルに応じて、今もっている技能を使ってコミュニケーションスキルを高め、コミュニケーションの便利さ・楽しさ・誰かと伝え合いたいという心を育てることを絶対的に優先する。

またTEACCHでは、自閉症の問題行動ととらえられがちな「かんしゃく(パニック)」も、コミュニケーション行動(発信)としてとらえている。パニックや問題行動も、自閉症児の混乱の表現であり、問題行動の水面下にある、その人自身にとって困っていることは何かを探り、より一般的に受け入れられる行動に変えていく指導を展開する。

表現性コミュニケーションのガイドライン

1. かんしゃく
2. 動作や直接行動
3. ゼスチュア
4. 具体的なもの(例・のどが渴いた時にコップを差し出す)
5. 絵や写真
6. 書き言葉(文字による単語や文章)
7. 正式なサイン言語(手話やマカトン法など)
8. 話し言葉
9. その他(様々な機器・コミュニケーションエイド)

※これらは表現方法の違いでしか無い。表現という意味では同じである。また難易度については個々によっておおいに違う。下に行く程むつかしいとは限らない。

指導における留意点

1. あくまでも「本人にとって」必要で重要な行動かどうか。生活上、実用的・機能的かどうか。
2. 共に暮らす家族(職員や仲間)にとって、そのコミュニケーション行動を身につけることで、その子の苦悩の理解が進み、相互関係が豊かになるかどうか。
3. 保護者の希望
4. 将来の「問題解決能力」につながるかどうか。
・穏やかに「否定」「拒否」を伝える。

参考 「実践障害児教育」10月号

「コミュニケーションの指導(2)表出力の育て方」服巻智子

ビデオ表現性コミュニケーションの指導 1998～1999.7 ～要求言語行動を身につける～

1. A君へのVOCA(Voice Output Communication Aid)を使った指導
2. C君へのカードからコミュニケーションブックへ至る指導
3. F君への「ヘッドホン下さい」の指導
4. 学年でのおやつを使ったコミュニケーションの指導
5. C君への給食の時の意思表示の指導
(指示されなければ食べない、というのを本人からの意思表示に変え、残したい物は残して良いという指導の結果)

コミュニケーションを引き出すために

まずその子の好きな物は？ やりたいことは？好きな話題は？ そういったものがあつた上で

1. 援助を遅らせる(Delayd Assistance)
2. 必要な物を与えない(Missing Item Format) その他(結局いじわる??)

モデルの提示(オウム返しでなく)

黒子による援助

表現のための様々な支援物

コミュニケーションサンプル記録用書式 (kingstone 用に変更)

記録者

名前

日付 年 月 日

何を言ったりしたりしたか	どのような状況で	どのような方法で	内容	機能

コミュニケーションサンプル記録例 (kingstone 用に変更したもの)

名前

記録者

日付 年 月 日

何を言ったりしたりしたか	どのような状況で	どのような方法で	内容	機能
Kingstoneのウエストポーチを直接あげようとする。	休憩時。絵を描きたい時。	直接行動	ペン下さい	要求
「かしてください」と言う	ウエストポーチを開けに来た時に妨害すると	音声言語	ペン下さい	要求
「豆」と言う	給食時、おわんの中を見て	音声言語	豆をおかわりしたい	要求
「おいも」と言う	給食時、おわんの中を見て	音声言語	おいもをおかわりしたい	要求
「ざぶん」と言う	プールで足を押して欲しい時	音声言語	足を押して下さい	要求
「こち来て下さい」と言う	トランプを一緒に遊んで欲しい時に相手の手を引っ張りながら言う	音声言語	こちに来て一緒に遊んで	要求

A君の音声言語表現について

kingstone

A君は、特に受容的コミュニケーション（指示を受け取る）の場合、音声言語をかなり道具として使うことができます。太田のステージで言うとLDTの結果は○ー○です。

さてしかし、表現性コミュニケーション（自ら進んで表現し相手に伝えようとする）は弱い部分があります。

まず人に対して表現の開始がしにくい、というところがあります。その結果、人に言うよりは自分でやっちゃえ、という直接行動になりがちです。

次に、表現しても、指さしか「ツツ」という言葉が多く適切な言葉になりにくいということがあります。

昨年度は、表現性のコミュニケーションを増やすためにこんな取り組みをしました。

1. 【状況】 Hand Writing の時にペンの必要な状況で、ペンを直接取ろうとする。
【対応】 取ろうとしても取らせて上げない。取れない状況を作る。カードに「ペン下さい」と書いておいて、あらかじめ見せておいた。
【結果】（カードを見ないで）「ペン下さい」と言うようになった。
2. 【状況】 お菓子でコミュニケーションの時間。最初は欲しいおやつや飲み物を指さし、時により「ツツ」と言っていた。かなり常同行動的なものがでる時間が多かった。
【対応】 机の上に「ポテトチップス」「コアラのマーチ」「おちゃ」「ジュース」と書いた紙を貼った。
【結果】 「ポテトチップス下さい」「コアラのマーチ下さい」とすぐに言えるようになった。「お菓子でコミュニケーション」の時には常同的な動きがほとんど無くなった。
3. 【状況】 給食後、中島みゆきのCDを聞きたい時、「なかじまみゆきください」とB先生に要求する場合。
【対応】 先生の顔写真に名前を書いたものをカードにして持たせる。
B先生は「誰に言うとな？」と言って自分の鼻を指す。
【結果】 するとA君は「し・・・（たぶん、Cせんせ、と言おうとした）」と言いかけてカードの写真を確認し「Bせんせ、なかじまみゆきください」と言う。これは2回目からカードを見なくていいようになった。
4. 【状況】 欠席した友達の名前を言う（これはつい先日です）出席調べの時先生が「おやすみは誰ですか？」と尋ねる。音声言語では答えられない。
【対応】 手帳の中の友達みんなの写真を示す。写真の横には「○○君」と名字だけ書いてある。
【結果】 「○○△△君」とフルネームで答える。
次の時は写真なしで言えた。

それぞれ視覚的な支援を使っています。まあいろんな状況で適切な視覚支援を考えるのはなかなかたいへんかもしれませんが、一度作ればずっと使えるものも多いです。

また1番目と3番目の心覚えとしてのカードの使い方のように、一度わかっってしまうともう使わなくていい、ということもあります。（でも持っていた方が心強かったりすると思う）

こちらも、いろんな場面を考えて日常的に取り組んでいると他の場面でも音声言語を使うことが増えるようです。逆についそういう状況を作らないでないと、他の場面での音声言語の使用も減るようです。

コミュニケーションブックから手さしへ

kingstone

C君は自閉症です。表出の音声言語はありません。隅で座っていてね、とイスを用意するといつまでも座っていたりします。そして自らこちらに働きかけてきたり、表現したりすることのたいへん少ないお子さんでした。しかし不機嫌そうな顔をしていることが多く、また時々苛々して机を叩いたりすることもありました。

小学部の5年生の2学期から学年をあげて「わかって一人で移動できる」「わかって一人で作業したり学習したりできる」という取り組みを始めました。しかしある朝登校してきたC君は何かに苛立ち、机をどんどん叩きました。それを見ていた私は学年のみんなに「何かC君に表現してもらおうようにできないかんで」と話をしました。

まず、取り組んだのは「一人で学習」の時間が終わった時に好きなプリントをやりたいと写真で要求することでした。「プリントの写真」と「教室へカード」を並べて貼っておき、「写真」を私のところへ持って来たらさせてあげる、というものです。最初は写真を手にとらせてあげて、プリントをさせてあげました。でも、一人で選ばせると何のことかわからずに今までの習慣で「教室へカード」を取ってしまうこともあります。

そういう時は、「じゃあ教室ね」とプリントをやりたいに見つめ、納得いかない表情のC君を軽く押して教室まで帰したりしました。

結局2か月かかって、C君は写真を持って来れば好きなプリントをやらせて貰えるのだ、とわかったようでした。

その頃、カードで表現できるようにと、トイレの写真とかも腰につけたりしていましたが、ほとんど使ってはくれませんでした。

11月に担任のAさんとこそばしっこ(くすぐりっこ)をしてすごく楽しそうに遊んでいるのを見かけました。ちょうどネットワーク上で、南山城養護学校の大森直也氏の「こそばして」「やめて」を紙に描き、それを子どもに選択させてこそばしあいをして面白かったという実践を読んでいました。私はその場で「こそばして」「ギョッ(両耳をはさむ)して」「やめて」とカードに描きました(図参照)

するとAさんはすごく嫌そうな顔をして「何をしていますか」と尋ねます。彼女に言わせると「遊びというのは出会った二人が自然な気持ちの中でやるもので、

カードなんかを使うもんじゃない」ということです。私も説得の言葉は無く「いやー、頼むからいっぺんやらせて」とお願いしました。

やってみると大成功で、C君はニコニコしながら何度も何度もいろんな人に要求しに行くようになりました。そしてAさんは学期末の通知簿に「カードで心を通わす喜びを知り…」とかとても大げさな下書きを書きました。私は「カードで遊べました」くらいにしておき、と書き直させましたが、とても嬉しかったです。

この取り組みのあたりから、C君はカードをどんどん使おうという意欲が出てきたようです。この頃からトイレに行きたい時に、トイレの写真を指さすようになりました。今までは彼が何をしたいかわからず連れ戻されたりもしていた時に、写真で「僕はトイレに行きたい」と伝えることができるようになったわけです。

そして腰にパンツのゴムでカードを取り付けていたのから、ウェストポーチに手帳(コミュニケーションブック)を入れるようにバージョンアップしていきました。この頃、保護者から「指さしが増えた」と報告を受けています。

さてプリントをするのも写真で要求できるようになったのですが、写真を私を見ずにあっち向いてほい状態で示します。こちらが見てみようと考えてまいとお構いなしでした。そこで肩をとんとんと相手に注意を向けて貰うことを教えようと試みました。

私が一人で指導する時は彼の手をとって私の肩をとんとんさせたり、人手がある時は後ろからそっと近づいてその人に手をとってもらい私の肩をとんとんさせたりしました。これは2週間くらいで覚えてくれました。そして直接このせいかどうかはわからないのですが、目がよく合うようになり、また他に用事がある時に腕をこちらに伸ばして合図することが見られるようになりました。

年度が変わった頃、トイレに行く時にコミュニケーションブックを指ささないことが多くなりました。そして彼が部屋から出て行こうとした時に「どこへ行くの?」と呼び止めるとトイレの方に腕を伸ばして指さします。びっくりしました。普通だと「指さし」があってから「カード」を使ったり、ということになりそうに思っていたのですが、逆の流れもあるのだなあ、と思いました。

そして6年生の授業参観の時に他の保護者からの「あっ、C君が笑っている。初めて見た」という言葉は、たいへん嬉しいものでした。