

通常の学級における自閉症児の 支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究

(課題番号:13610349)

平成13年度～15年度 科学研究費補助金

(基盤研究(C)(2))研究成果報告書

平成16年 3月

研究代表者 廣瀬 由美子

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

は し が き

平成13年1月に、文部科学省におかれた調査研究協力者会議がまとめた「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズの応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」の中で、知的障害を有する自閉症児への教育的対応については、知的障害と自閉症と二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応への研究の必要性が述べられている。更に、平成15年3月に提出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、通常の学級に在籍する高機能自閉症のある児童生徒も対象にした、従来の特殊教育の理念を大きく転換する特別支援教育の在り方が述べられている。特に、特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方においては、高機能自閉症も含む、いわゆる軽度発達障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題とされ、高機能自閉症の定義や判断基準も示され、高機能自閉症のある児童生徒が通常の学級において特別な教育的ニーズを必要としている場合は、障害の特性に配慮しながら適切な教育的対応を行うことが求められている。

また、国立特殊教育総合研究所分室の研究「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」（平成12年度～13年度）の一環として行った、通常の学級で自閉症児を指導する184名の学級担任の調査結果からは、学級担任が求める支援内容で最も多かった内容が、自閉症児を指導する際のマニュアルであった。

本報告書では、これらの調査研究協力者会議の最終報告や、通常の学級担任の要望を受けて作成した2名の自閉症児のオーダーメイドマニュアル（一般的な支援マニュアルと区別して、自閉症児個々の特性に応じた具体的な対応を文章化した小冊子）について成果と課題を分析した。さらに、一般的な自閉症の特性と対応方法を学校生活の流れに従って試作した『通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（試案）～』と、通常の学級担任から得た試案のモニター結果等から修正した改訂版、『通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（改訂版）～』についてまとめた。支援マニュアルの改訂版は、本報告書の資料として掲載しているだけでなく、別刷したものを各都道府県教育委員会や教育センター等に配布しているので、通常の学級で自閉症児を指導する教員にこの支援マニュアルを使って頂き、一般的なマニュアルから発展させて、利用する個々の自閉症児の理解と対応に役立てて頂くことを願っている。

平成16年3月

研究代表者 廣瀬 由美子

目 次

研究組織および研究経費

研究成果の発表

第1章 研究の概要	1
第2章 オーダーメイドマニュアルの評価	4
第3章 支援マニュアル試作のための項目調査および試案の作成	21
第4章 支援マニュアル（試案）のモニター調査	31
第5章 特殊教育担当者とモニター教員との連携および支援マニュアル改訂版の作成	52
第6章 まとめ	63

研 究 組 織

- 研究代表者 : 廣瀬 由美子 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 分室主任研究官)
- 研究分担者 : 東條 吉邦 (独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 分室長)
加藤 哲文 (上越教育大学 学校教育研究系 教授)
- 研究協力者 : 浅野 享子 (茨城県稲敷郡美浦村立木原小学校 教諭)
石川えみ子 (茨城県東茨城郡茨城町立長岡小学校 教諭)
石川 恭子 (東京都世田谷区立船橋小学校 教諭)
植村 芳美 (東京都西東京市立谷戸小学校 教諭)
大口みち子 (茨城県土浦市立都和小学校 教諭)
大久保真理子 (茨城県つくば市立並木小学校 教諭)
岡野 栄子 (茨城県北相馬郡藤代町立久賀小学校 教諭)
萩野由美子 (茨城県つくば市立要小学校 教諭)
小又 正美 (茨城県那珂郡東海村立白方小学校 教諭)
齋藤 亨 (茨城県ひたちなか市立東石川小学校 教諭)
生井 紀子 (茨城県下妻市立下妻小学校 教諭)
早崎由起子 (東京都武蔵野市立桜野小学校 教諭)
古市 早苗 (福岡県遠賀郡芦屋町立山鹿小学校 教諭)
星井 純子 (東京都三鷹市立南浦小学校 教諭)
町田 裕行 (茨城県古河市立第一小学校 教諭)
三浦 勝夫 (東京都国立市立第六小学校 教諭)
山形美恵子 (東京都練馬区立旭丘小学校 教諭)
＜伊藤 芳子 (茨城県守谷市立松前台小学校 教諭)・資料提供＞
＜井伊 智子 (千葉明德短期大学 非常勤講師)・支援マニュアル編集＞

研 究 経 費

平成13年度 900千円
平成14年度 900千円
平成15年度 900千円

合 計 2,700千円

研究成果の発表

1. 学術論文およびその他

- * 廣瀬由美子・東條吉邦：通常の学級における自閉症児の教育の現状（2） ― 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ―，国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，129-137，2002.
- * 廣瀬由美子・伊藤芳子・井伊智子：自閉症児を指導する通常の学級担任へのコンサルテーションの実践 ― オーダーメイドマニュアルを使用した事例から―，国立特殊教育総合研究所研究紀要，30，25-35，2003.
- * 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文ら：通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（試案）～平成13～15年度科学研究費補助金（基盤研究(c)(2)）成果報告資料，2003.
- * 廣瀬由美子：通常の学級で支援を必要としている子への対応と支援のバリエーション ― 支援のバリエーション1 通常の学級担任ができる支援―，実践障害児教育 352，46-49，2002.
- * 廣瀬由美子：通常の学級で支援を必要としている子への対応と支援のバリエーション ― 支援のバリエーション2 特殊学級等の役割と通常の学級との連携―，実践障害児教育 353，46-49，2002.
- * 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文ら：通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（改訂版）～平成13～15年度科学研究費補助金（基盤研究(c)(2)）成果報告資料，2004.

2. 学会発表

- * 加藤哲文・廣瀬由美子：自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究（2） ― 特殊学級担当研修会を利用したコンサルテーション―，日本特殊教育学会第39回大会，香川大学，202，2001.
- * 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文：自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究（3） ― 通常の学級担任教師の学習場面におけるニーズと支援状況―，日本特殊教育学会第39回大会，香川大学，203，2001.
- * 東條吉邦・廣瀬由美子・寺山千代子・井伊智子：自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究（4） ― 通常の学級担任教師の生活場面におけるニーズと支援状況―，日本特殊教育学会第39回大会，香川大学，204，2001.
- * 廣瀬由美子・鈴木茂・井伊智子・東條吉邦：自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究（5） ― 通常の学級担任の「支援マニュアル」作成に関するニーズ調査を中心に―，日本特殊教育学会第40回大会，上越教育大学，221，2002.
- * 廣瀬由美子・井伊智子：自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究（6） ― オーダーメイドマニュアルを使用した事例から―，日本特殊教育学会第41回大会，東北大学，538，2003.

第1章 研究の概要

本研究「通常の学級における自閉症児の支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究」の開始経緯は、平成12年度から13年度に実施した分室の研究「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」の調査結果が基になっている。

この調査において廣瀬・東條（2002）は、通常の学級で自閉症児を指導する184名の学級担任を対象に、学級担任が指導する自閉症児の学力を3群に分け、自閉症児の障害の状態や行動上の問題、教育課程上の問題、教科学習や生活場面における学級担任の悩み、学級担任が必要としている支援内容、学級担任が現状で実施している支援等について分析した。その結果、学級担任の悩みは、①学力が低いほど学習の困難さの問題で指導に強く悩んでいること、②授業中の行動上の問題では、学力の高低に関係なく対応に苦慮していること、③生活場面では、行動上の問題で対応に苦慮していることが明らかになっている。更に、学級担任が必要としている支援内容では、①学習場面では、学力が低いほど個別の支援者や教材作成者が必要なこと、②行動上の問題に関しては、学力の高低に関係なく、自閉症教育の研修や、指導の手引書の必要性が明らかになっている。

さらに、平成15年3月に、文部科学省におかれた調査研究協力者会議がまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方において、高機能自閉症も含む、いわゆる軽度発達障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題とされ、高機能自閉症の定義や判断基準も示され、高機能自閉症のある児童生徒が通常の学級において特別な教育的ニーズを必要としている場合は、障害の特性に配慮しながら適切な教育的対応を行うことが求められている。

以上の調査結果や、特別支援教育への転換という時代の要望を加味すると、自閉児を指導する通常の学級担任への支援としては、今後ますます支援マニュアルや指導の手引き書といったツールの開発が求められていくと考えられる。自閉症の手引き書に類するものには、社団法人日本自閉症協会から発行されているガイドブックが数冊ある。しかし、これらは使用する対象者が教員と限られているわけではなく、様々な立場の利用者を想定していることから、通常の学級担任が適切な対応を実施するためには十分とはいえない。また、学習障害(LD)や注意欠陥／多動性障害(AHDH)、高機能自閉症等のある児童生徒への理解や対応を目的にした指導の報告書や手引き書等は、各県の教育委

員会や教育センターが中心になって作成している(福岡県, 2002:東京都, 2001, 2002:岐阜市, 2001, 北海道, 1999:茨城県, 1998~1999 他)。しかし, これらは特定の児童生徒を対象にした指導や支援のマニュアルではなく, あくまでも障害の特性を理解してもらうための情報提供が主である。その点, 高機能自閉症であるご息が入学した中学校の教師を対象に, 支援マニュアルを自作した高橋(2000)は, マニュアル作成への保護者の関与の必要性和, マニュアルを通して情報が的確に伝達されているか常にフィードバックする必要があることを述べている。また, 武蔵(2004¹²⁾)は, 自閉症児の保護者を対象にサポートブック作成教室を開き, 保護者が作成したサポートブックを教員が使用し, その有効性を評価する報告を行っている。

そこで本研究では, まず個に即した支援マニュアル(以下オーダーメイドマニュアル)を2名の自閉症児を対象に作成し, それらの成果と課題を分析した。また, 一般的な自閉症の特性と対応方法を学校生活の流れに従ってまとめた『通常の学級の先生へ~自閉症児の支援マニュアル(試案)~』を試作した。さらにマニュアルを使用した通常の学級担任からのモニター結果等に基づき, 改訂版『通常の学級の先生へ~自閉症児の支援マニュアル(改訂版)~』を作成した。以上の研究過程から明らかになったマニュアルの有効性や課題について報告する。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦: 通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) 一個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 129-137, 2002.
- 2) 社団法人日本自閉症協会: 自閉症の手引き. 1995.
- 3) 社団法人日本自閉症協会: 自閉症ガイドブック シリーズ1 乳幼児編. 2001.
- 4) 社団法人日本自閉症協会: 自閉症ガイドブック シリーズ2 学齢期編. 2003.
- 5) 福岡県教育委員会・福岡県教育センター: はじめよう学習障害(LD)児への支援—理解のためのQ&Aと個に応じた学習指導の実際—. 研究紀要第138号, 2002.
- 6) 東京都教育委員会: 学習につまずきのある子どもたちへの理解と支援. 学級担任のための学習障害(LD)児等の理解啓発資料, 2001.
- 7) 東京都教育委員会: 注意欠陥/多動性障害(ADHD)児等について理解を深めましょう. 学級担任のための注

意欠陥／多動性障害(ADHD)児等の理解啓発資料, 2002.

- 8) 岐阜市教育委員会: ゆったりゆったりー学習障害, ADHD傾向, アスペルガー障害傾向などの理解と対応ー. 平成13年度教育相談手引き, 2001.
- 9) 北海道教育庁生涯学習部小中・特殊教育課: 軽度の障害のある児童生徒への指導の手引き, 特殊教育資料, 1999.
- 10) 茨城県教育センター: 気になる子どもへのかかわり方ー特別な配慮を要する子どもの指導方法に関する研究ー. 研究報告書 38 号, 1998～1999.
- 11) 高橋和子: 高機能自閉症児を理解し援助するためのマニュアル試案の有効性について. 特殊教育学研究, 37 (5), 141-148, 2000.
- 12) 武蔵博文: 障害児のためのサポートブック作成教室の歩み. 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 539, 2003.
- 13) 廣瀬由美子・伊藤芳子・井伊智子: 自閉症児を指導する通常の学級担任へのコンサルテーションの実践ーオーダーメイドマニュアルを使用した事例からー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 30, 25-35, 2003.
- 14) 廣瀬由美子・井伊智子: 自閉症児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究(6)ーオーダーメイドマニュアルを使用した事例からー. 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 538, 2003.

第2章 オーダーメイドマニュアルの評価

1. 目的

近年、文部科学省で開始された事業には、1995年度からの「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」や、1996年度からの「学習障害児等巡回相談事業」、同じく2000年度に開始された「学習障害児に対する指導方法等に関する実践研究」、および「学習障害児に関する指導体制事業」等がある。これら事業の特徴の一つには、スクールカウンセラー等の心理職の専門家や、精神科の医師等といった外部の専門職によるコンサルテーションがあげられる。ここでいうコンサルテーションとは、児童生徒への直接的な支援だけでなく、教師が問題解決能力を高めるための支援や、学校全体の支援体制の構築といった組織上の問題にも対応するものであり(國分, 1990: 石隈, 1999), 専門家が学校現場に介入しながらも、教師と専門家が対等の関係でそれぞれの持ち味を生かしていくことが重要である(浦野, 2001)。

現在、通常の学級に在籍していると思われる学習障害(LD)や注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の軽度発達障害のある児童生徒に対しては、その指導方法、障害の特性に応じた対応が十分に確立されておらず、個々の教師にまかされているのが現状である。したがって、学級担任の希望するニーズも、専門家による直接的なコンサルテーションであろう(竹村・杉山, 2002)。

廣瀬・東條・寺山(2001)は、小学校の通常の学級担任(以下学級担任とする)で自閉症児を指導する教師54名を対象に、通常の学級における自閉症教育の現状と学級担任のニーズを調査している。その結果、学級担任は、学習場面においては自閉症児の学習能力の問題だけでなく、行動面の問題で困難を感じていること、生活場面においては、自閉症児の生活スキルや言語の未熟さの問題で困難を感じていることが明らかになっている。また廣瀬・東條(2002)は、自閉症児を指導する184名の通常の学級担任のアンケート調査結果から、自閉症児を学力別の3群に分けて、学級担任のニーズの相違点を中心に分析している。その結果では、授業中や生活場面における行動上の問題は、自閉症児の学力の高低に関係なく、学級担任は対応に苦慮していることが明らかになっている。さらに、このような問題に対して学級担任が望む支援は、自閉症教育の研修や指導マニュアルであった。

指導マニュアルに関して廣瀬ら(2001, 2002)は、学級担任が自閉症児の指導に関して具体的なノウハ

ウを持っているとは限らないことから、その対応策としてマニュアル作成を推奨している。また高橋(2000)は、高機能自閉症であるご息が入学した中学校の教師を対象に自作した「自閉症児支援マニュアル」の効果報告の中で、マニュアル作成への保護者の関与の必要性和、マニュアルを通して情報が的確に伝達されているか常にフィードバックする必要があることを述べている。

そこで国立特殊教育総合研究所分室では、「通常の学級における自閉症児の支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究」(科学研究費補助金基盤研究(C)(2)代表 廣瀬由美子)の一環として、研究協力者とともに特定の自閉症児のオーダーメイドマニュアルを作成するとともに、通常の学級担任からその使用方法や効果等を調査している。さらに、分室の教育相談で実施している児童のオーダーメイドマニュアルも作成し、通常の学級担任との連携のツールとしての効果を検討している。ここでいうオーダーメイドマニュアルとは、一般的な支援マニュアルと区別して、自閉症児個々の特性に応じた具体的な対応を文章化した小冊子である。

本稿では、2事例の自閉症等のある児童のオーダーメイドマニュアルを試作し、通常の学級担任との連携の一方策としての効果等について報告する。尚、オーダーメイドマニュアルは、対象となる自閉症児への対応をより適切にするためのものであり、児童が学校生活にうまく適応することが本来の目的である。しかしここでは、自閉症児を指導する通常の学級担任への支援効果を、コンサルテーションの視点から検討していく。

2. 事例(1)について

1) 対象A児

小学校4年生の情緒障害特殊学級在籍の自閉症男児。情緒障害特殊学級(以下情緒学級)においては、週7時間程度の個別指導を行い、通常の学級には週のうち3分の2程度を交流している。A児の語彙力は十分ではないが、日常生活を送るためのコミュニケーションは可能である。特に強いこだわり行動もなく、通常の学級においては級友のマスコットの存在でもある。

2) 平成13年度オーダーメイドマニュアルの取組み

①B学級担任の状況

B学級担任は、教職経験年数15年の中堅教師である。しかし、通常の学級担任の経験しか持ちあわせておらず、自閉症児の指導はA児が初めてである。40名の児童の学級担任であるとともに、情緒学級在籍のA児の交流学級担任としてA児への指導も行っている。

② オーダーメイドマニュアルの概要

平成12年度末、A児が2年生修了の段階で、A児の在籍する情緒障害特殊学級担任（以下情緒学級担任）を中心に、1年間A児を交流学習として指導した通常の学級担任、及び保護者と連携して、A児に関してのオーダーメイドマニュアルを作成した。マニュアルの内容及び作成の目的は、①次年度の通常の学級担任が、A児を指導する際にその対応に戸惑う事がないようにするための情報提供、②学校生活で特に具体的な対応が必要な場面に絞っての情報提供、③マニュアルの記述方法はQ&A方式で構成する等であった。

作成されたマニュアルは、A児の状態像や教師の対応に関して断定的な記述が多かった。また、マニュアルの限界として、学校生活全ての対応策を提供できないこと、児童の変化は早いので、記述内容だけでは対応不可能な部分があることが挙げられる。そのため、共同研究者である筆者から、学級担任の対応の工夫や、担任なりの配慮で対応可能にするための余地を残した記述に修正して頂いた。

平成13年度用として最終的に完成されたマニュアルは、全体で22ページであり、「登下校に関して必要な配慮は?」「トイレって大丈夫?」「給食のときには?」などの16項目からなっていた。

③ 教師支援に対するマニュアル効果の測定方法

4月10日にマニュアルを手渡して以後、B学級担任には、1週間ごとにマニュアルからの支援効果を記録してもらった。記録の方法は、A4版1枚の用紙に、<マニュアルを見た日付><マニュアルのページ(必要な情報)><マニュアルを見た際の状況><マニュアルの効果を3段階でチェック><マニュアル記述に関しての感想等>を表にしておき、さらにマニュアルから得られなかった必要な対応方法等の情報は、他のどのような方法で入手したかを記述してもらった。

また、マニュアル等に関する効果を検証するため、B学級担任が自閉症A児を指導する前に、アンケート調査(平成13年4月11日実施)にも協力して頂いた。

④ 結果と考察

平成13年度の、A児のオーダーメイドマニュアルを使用しているB学級担任の記録は、4月11日から開始され6月25日で終了している。B学級担任から提出された週ごとの記録表を表1にまとめてみたが、それによると、4月10日に1度マニュアルを一読しているが、それ以後、日によっては2回程マニュアルでその対応を確認していることが分かる。4月では11回、5月は11回、6月は7回、合計29回マニュアルを使用していたが、6月25日以降はマニュアルの使用はなくなっている。

B学級担任がマニュアルの有効性を評価した項目では、マニュアルに具体的な対応が記載されていた項目であり、それは<音楽の対応><トイレの対応><個別課題実施の際の対応><基本的な学習ルールの対応><良い行動への対応><問題行動への対応><登下校の対応>であった。一方、項目としてマニュアルには記載されていたが、記述内容が不十分だった項目は、<連絡帳の指導><校外学習の対応><体育終了後の問題行動の対応><個別課題を拒否した際の対応><対象児への注意の仕方><日課変更の際の対応>があげられた。さらに対応について情報が必要であったが、マニュアルに記載されていなかった内容は、<授業参観での配慮><席替えでの配慮><学年体育での対応><自習の際の対応><避難訓練での対応><総合学習参加への配慮>といったものであった。B学級担任は、マニュアルの代わりにこれらの内容について情緒学級担任から口頭でその対応方法を得ていた。

B学級担任は、マニュアルを29回使用し、その結果有効だった回数は12回(41%)で、情報がない、あるいは不十分だった回数は17回(59%)であった。B学級担任が回答したアンケート(平成13年7月9日実施)の感想では、マニュアルの有効性について、「どの程度A児と信頼関係が築けるのか、コミュニケーションはどうやってとるのか、という点が特に不安だったので、<いけない行動の叱り方><ほめ方><友達とのトラブルに関する場合>は、何回もマニュアルを見ました。」との記述があった。さらに、マニュアルを使用しなくなった理由として、「A児が集団行動を思った以上にしっかりできる面が多かったし、自分自身も少しずつ対応の仕方がわかってきたため」とあった。また、マニュアルを使用したことによるA児との関係作りについては、「A児に対する学校として一貫した対応のマニュアルがあったので、自分としても安心して自信を持って対応できるようになり、A児も担任が変わっても戸惑いなく学校生活を送れたと思います。」との記述であった。

以上の結果から、A児に対するオーダーメイドマニュアルの効果として、具体的な対応方法が分かることは勿論だが、初めて自閉症児を担当する学級担任の不安を減少させること、マニュアルの具体的な対応

表1 自閉症児を指導する通常の学級担任へのマニュアルによる支援効果

□有効 ■情報不十分 ×該当する情報なし

月・日	通常の学級担任の知りたい情報	マニュアル効果	備考(マニュアルの感想, マニュアル以外からの情報収集方法)
4・10	*事前にファイルを一読		
4・11	・漢字や内容の多い連絡帳記載の方法	■	や内容が多いため昨年度の方法は利用不可。
4・13	・校外学習(学校区の公園)での配慮, 対応	■	由遊びや弁当の際の配慮, 対応情報が必要。
4・13	・授業参観(通常の学級)での配慮	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
4・17	・席がえでの配慮	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
4・18	・学年体育の参加への配慮, 対応	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
4・18	・体育終了後の問題行動への対応	■	・対象児が各種目の参加がどこまで可能か。
4・23	・音楽(専科教員)の授業参加への配慮	□	・音楽の関する対象児の反応が理解できた。
4・25	・トイレから戻らない時の対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
4・26	・通常の学級における個別課題実施への配慮	□	・課題への取り組ませ方は参考になった。
4・26	・個別課題を拒否した場合の対応	■	・対象児が拒否した際の対応方法が不十分。
4・27	・個別課題実施後の対応	■	・個別課題は10分程度で終了。その後の対応の情報が不十分
5・7	・対象児への対応に関する(教師)評価	□	・自閉症児への対応に関して教師として振替えるのに有効
5・10	・対象児への注意の仕方について	■	・罰より「(対象児の)楽しみがなくなるよ」の方が有効
5・11	・朝自習参加への配慮	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
5・14	・校外学習(筑波山登山)の配慮, 対応	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
5・15	・基本的な学習ルール(挨拶等)への対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
5・15	・基本的な学習ルール(離席等)への対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
5・19	・避難訓練での配慮・対応	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
5・22	・良い行動への対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
5・23	・友達との関係(問題行動)での対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
5・25	・登下校での配慮・対応の確認	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
5・25	・学校生活の基本的ルール(保健室への無断出入り)への対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
6・1	・校外学習(社会科)での配慮, 対応	■	・教科指導の一環である校外学習参加の配慮が不十分(特に学習参加の程度)
6・1	・鼻汁を床に垂らす行動への対応	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
6・8	・友達との関係(問題行動)での対応	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
6・9	・対象児への対応に関する(教師)評価	□	・マニュアル通りの対応が可能で安心。
6・19	・日課の変更(プールの中止)の配慮, 対応	■	が、大好きなプール中止でパニック対応が不十分
6・21	・総合学習の参加への配慮	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。
6・25	・総合学習の参加への配慮, 対応	×	・情緒学級担任より口頭で情報収集。

通りに行ったことで、対象児の反応に問題がなかったことから学級担任が安心するといった、学級担任への心理面でのサポートが挙げられる。しかし表1のように、D学級担任のマニュアルの情報が不十分、あるいは情報がなかったという支援効果の記録からも分かるように、マニュアルの課題としては、学級担任が指導や対応の際に必要な具体的な情報が全て網羅できないこと、児童の発達や成長、こだわり等の行動の変化に即時的に対応されていないこと、学級担任がマニュアルに頼ってしまい教師としての専門性が出しにくいこと等が考えられた。

3) 平成14年度オーダーメイドマニュアルの取組み

① C学級担任の状況

C学級担任は、教職経験年数は25年というベテラン教師である。また知的障害特殊学級担任の経験もあり、その中で自閉症児を指導した経験があるとのことである。現在40人弱程度の児童の学級担任をし、情緒学級在籍のA児の交流学級担任としてもA児の指導を行っている。

② オーダーメイドマニュアルの概要



図1 オーダーメイドマニュアル（平成14年度版）の表紙

図1は平成14年度版のA児のオーダーメイドマニュアルの表紙である。平成14年度は、13年度の課題を検討しながら、情緒学級担任がマニュアルの項目や内容の修正を行った。13年度になかった項目で14年度に追加した項目は、前学級担任のB教師が必要としていた<席替えの際の配慮><避難訓練の際の配慮>の他に、対象児が4年生に進級したことで新たに必要と考えられた<学級での係り活動><クラブ活動への参加>であった。

次に、修正したマニュアルを基に、筆者の方で、学級担任がマニュアルを通して対象児

に主体的に関わり易くするために、各項目ごとに学級担任の記録スペースを設けて最終版を完成した。つまり、学級担任が対象児の様子や行動を観察し記録することで、指導や支援等に生かせる情報を得ることができ、担任のオリジナルな対応も可能になるのではないかと想定したからである。さらに今回は、巻末に〈自閉症についての一般的な情報〉というページを設け、自閉症の基本的な特性や一般的に有効と言われている支援や対応方法を記載した。また、各項目のページにはイラストを多く取り入れ、文字だけではなく見やすさを意識したマニュアル（全体で31ページ）にした。

③ 教師支援に対するマニュアル効果の測定方法

平成14年度は、オーダーメイドマニュアルの教師支援効果を測定するために、マニュアルの各項目ごとに付加した学級担任の記録により、教師がマニュアルの対応方法から離れて、オリジナルな対応方法を記述した部分の有無を確認しながら、具体的に記述された内容を表2にまとめた。

④ 結果と考察

C学級担任の記録は、4月8日から開始され5月24日で終了している。記録の内容を表2でみていくと、記入がされなかった項目は、〈Q1登下校に関しての配慮〉〈Q8クラスでの音楽〉〈Q11保護者との連絡〉〈Q14声で叫んでいる時〉の4項目であった。記録が1番多かった項目は、〈Q6クラスでの教科学習〉であり、4月9日から5月24日までの合計10回であった。次に多い項目は、〈Q7クラスでの体育〉で7回の記述、ともに5回の記述で〈Q12良い行動を誉める時〉〈Q17学級での係り活動〉があった。

また、記録の内容から学級担任のオリジナルな対応箇所を分析すると、例えば〈Q4休み時間の配慮〉の中で5月21日の記録には、『休み時間にブランコで遊んだ。「動いて、動いて」とさかんに言っていた。教師の方で押しての意味だと理解した時、ブランコのこぎ方を教えたが～(略)』とあった。また、〈Q6クラスでの教科学習〉の5月8日の記録では、『理科の実験道具～(中略)周囲の子のをとろうとするので、担任のものを渡しながら「先生と一緒に使おう。先生の名前を書いておいて」と言うと、名前の欄に「せんせい」と書いてくれた。』とあった。つまり、B学級担任は、何回か休み時間をA児と過ごすことで、あるいはA児の行動を記録することで、A児の言動の意味を理解し、マニュアルに記載されていなかった情報を自分で獲得することで、対象児との不十分なコミュニケーションを補うことが可能になり、A児が満

表2 自閉症児を指導する通常の学級担任のオーダーメイドマニュアルの記録状況

マニュアルの目次内容	月日	学級担任の記録の概要
Q1 登下校に関する配慮は？		(記述なし)
Q2 トイレって大丈夫？	5・7	・トイレから戻らないので様子を見に行くと、お尻がふけずに自分で紙を丸めて担任に助けを求めたので、拭いてやった。
Q3 給食のときには？	4・15	・給食は全部食べ、スープはお代わりをした。
	4・16	・グリーンピース、魚の揚げ物、アスパラサラダは嫌がって食べなかった。
Q4 休み時間の配慮は？	4・24	・仲良しタイムの時はブランコで遊んだ。途中でブライアン(ALT)が来て押してくれ、A児はとても喜んでた。
	5・21	・休み時間にブランコで遊んだ。「動いて、動いて」とさかんに言っていた。教師の方で「押して」の意味だと理解した時、ブランコのこぎ方を教えたが、膝から足をブラブラさせるだけなので、徐々に止まりそうになる。すると「動いて！動いて！」少し離れて見ていると「先生、危ない！こっちにいて」と必死に呼ぶ行動が見られた。
	5・24	・昼休みにシーソーで遊んだ。女子と2人とシーソーが釣合う様子を楽しそうに笑っていた。
Q5 そうじはどんな場所がいい？	4・15	・清掃時は、担任が指差す順番に、テーブル・棚・机を雑巾で拭いた。途中水道の所で雑巾を絞りながら作業をした。
	4・16	・清掃は、〇〇君の指示で黒板拭きと机や椅子運びをした。机を運ぶ時は、「重た〜い」を連発していた。
	4・17	・清掃時は床はきを担当した。友達のやり方を真似ながらよくやっていた。
Q6 クラスでの教科学習は？	4・9	・国語「とっときのとっかえっこ」の読みの練習をしていたら、〇〇さんの教科書を欲しがり(本人は別課題)、担任の教科書を渡したら満足し、一通り見たら担任に返した。
	4・11	・国語の時間、本人の別課題である「うらしまたろう」を視写した。終わってから、御褒美の粘土を許可した。
	4・16	・ブライアン(ALT)の授業では、担任と一緒にゲームに参加できた。
	4・19	・3時間目の図工は〇〇さんとやった。ビー玉などを使って絵の具で遊んだ。教師の手伝いとして、図工室から画用紙を教室に運び、「重いよ〜」と言いながらも一生懸命運んだ。絵の具の片づけは、道具を丁寧に洗いきちんと拭いていた。
	4・26	・授業参観で音読する箇所を練習した(国語P5, L12「フィー」という部分)。班の友達と一緒にやって真似ができていた。
	4・27	・ブライアン(ALT)の授業の時、ゲーム用の時計を欲しがった。授業参観では、「フィー」が言えた。
	5・8	・理科の実験道具(ビッグタイヤ)を配っていたらA児も欲しがった。周囲の子のをとろうとするので、担任分を渡しながら、「先生と一緒に使おう。先生の名前を書いておいて」と言うと、名前の欄に「せんせい」と書いてくれた。
	5・17	・図工の計画を立てた。「早くやろうよ」とのこぎりが使いたいようであった。作りたい形は、教材の箱を見てすぐに決定した。
Q7 クラスでの体育は？	4・17	・体育の時おんぶゲーム(負けたら20歩おんぶと説明した)ので、A児をおんぶしたら背中から「100数えて、100数えて」と要求してきた。重いなんの…その後リレーの用意をしている時に、ステージに上がってしまい「下りられない」と騒いだ。担任が抱えて下ろしたが、その後もすぐに上がりまた下りられなかった。担任と手をつないでのリレーには参加できたが、ロクボクの昇降はできなかった。
	4・8	・校庭での体育。とても暑かったせいか、リレーの説明中木陰に行ってしまう、〇〇君が連れ戻す。距離を短くする等してリレーは担任と一緒に走り、次の人とタッチできた。走る途中、担任が手を離すと「先生、待って〜」と追いかけることを繰り返す。
	4・24	・校庭で1周のリレー。担任がA児の手を離し遠くで待って近づくと離れる方法で走らせたが、途中「手をつないで」という表情を見せ立ち止まる事もあったが、なんとか1周走ることができた。
	5・2	・立ち幅跳びの記録をとった。周囲の子が沢山声援をおくる。72cm、79cmであった。
	5・13	・50m走の記録をとった。それなりに走っていたが、ゴール直前で立ち止まり、ちょっとふざけたので26秒8であった。

足できる対応が可能であったと推定される。以上のようなマニュアルに記載されていなかったC学級担任のオリジナルな対応方法は、他に表2の中からいくつか拾うことが可能である。

さらに、C学級担任に依頼したオーダーメイドマニュアルの使用に関するアンケート(平成14年7月29日実施)結果から、マニュアルを見る前のA児の情報に関する質問では、前担任からの引き継ぎや、自分が対象児の学級に学習

Q8	クラスでの音楽は？		(記述なし)
Q9	校外学習の配慮は？	4・12	・春と遊ぶ会(校外学習)では、担任と一緒にゲームに参加した。
Q10	友達とのトラブルは？	4・10	・清掃中にまだ給食のおかずが口に入っていたため、〇〇君が「飲み込みな」と注意したところ、持っていた箸でたたこうとしたので、注意する。
Q11	保護者との連絡は？		(記述なし)
Q12	良い行動を誉める時は？	4・15	・相談教室に行くよう指示をしたら、荷物をバックに入れて「〇〇先生行ってきます。皆さん行ってきます」と自主的に挨拶をしたので誉める。
		5・8	・相談教室に行く時、椅子に気付いて自分からしまってから出かけた。誉める。
		5・12	・5時間目に、相談教室に行く特担任が黙っていても椅子を机の中に入れて出かけた。
		5・22	・体育で使用したCDの片づけと一緒にさせた。職員室出入りの際は、担任の言う事を繰り返す形で、「失礼します。CDを返しにきました」「失礼しました」等、はっきりと挨拶が言えたので沢山誉める。
		5・24	・相談に行く時に椅子をきちんとしまう事ができた。
Q13	いけない行動を叱る時は？	4・12	・1年生を迎える会の途中、1年生のプレゼント用に用意したメダルが欲しくなり、列を離れて箱のところにいく。〇〇さんが列に連れ戻したが、騒ぐので注意したあと1個もらってやるとおさまり、喜んで1日中首から下げている。
		4・15	・4時間目「ごはん」「ごはん」と途中から主張し始めたので(本人の好きなわかめご飯の日)、「うらしまたろう」の視写と御褒美を指示したあと、きちんとやったら食べられるよと話す、落ち着いて課題に取り組む事ができた。
Q14	大声で叫んでいる時は？		(記述なし)
Q15	連絡帳を書く時は？	4・8	・連絡帳はマニュアルにあったように、A児用の1行連絡にしたところ、スムーズに書く事ができ、書き終えると担任の所にもってきた。
		4・10	・帰りの会の時、連絡ボードを指さして、自分の分を早く書いてと催促の気持ちを表していた。
Q16	席替えをする時は？	4・16	(席替えの事実のみ記述)
Q17	学級での係り活動は？	4・10	・日直当番になり、朝の会や帰りの会の司会の時は、担任と手をつないで一緒にやれた。
		4・15	・朝の会の司会のため前に出る。ずっと担任と手をつないでいたが、時々背後に回り担任の腰を抱くような仕種を見せる。〇〇さんの口まねをするように声を出していた。
		4・15	・給食当番でコーヒー牛乳配りの担当をしたが、ストロー配りはやらなかった。配膳後、当番は立ってやるよと言われ、立ち上がって挨拶ができた。
		4・16	・給食当番でパンを担当した。一つ一つきちんとパンばさみで挟んで配ることができた。挨拶も立ってやれた。
		5・16	・日直当番になり、〇〇さんの言ったことを真似る形で号令ができた。前に立っている時は、自然に担任と手をつないでいることが多い。
Q18	避難訓練の時は？	5・13	・避難訓練が始まる時に、〇〇先生が迎えに来てくれたら、「エ～」と言う。整列時に「トイレ」と言って外用トイレを使用。
Q19	クラブ活動参加では？	4・22	・明日は初めてのクラブがあることを連絡すると、「ハム太郎やるんだ！」と喜んでくれた。
		4・23	・クラブの時間は、〇〇先生と理科クラブの部屋で過ごした。朝から楽しみにしていたようだ。
マニュアルの項目にない観察記録		4・15	・身体測定は着替えに時間がかかったが、順調にできた。
		4・16	・教室に入る前に、担任に「学童(学童保育の事)休み？」と聞いてきた。「4年生になったので学童はないよ」と話したら納得したようで教室に入った。
		4・22	・4時間目、間違って相談学級(情緒学級の事)へ送り出したら、戻ってきて「先生悪い」と言っていた。そのためか、昼休みは言葉の教室(言語学級の事)で過ごし、連絡帳はオルガンの所で書いていた。
		5・13	・着替えに時間がかかり、次の時間の音楽の用意が遅れる。
		5・15	・内科検診は相談学級から受けに行くことを説明した。抵抗なく分かってくれたが、4年1組の検診の時も一緒に並び2回実施。
		5・20	・着替えの際、ボタンがはめられなくて担任を呼ぶ。つい手助けしてしまった。

の補強(填補)等で入った時のものが主なものであり、その情報量は「十分と「は言えない」との記述であったが、マニュアルを見た後の情報量は「十分である」との記述に変化していた。またマニュアルの感想については、「年度初めにマニュアルをいただきました。～(略)場面ごとに対応の仕方が細かく記してあり、いざという時にはとても役立つだろうと思いました。しかし、4ヶ月過ぎてからは、このころはどうか?と思うこともありましたので、夏季休業後

は、このマニュアルを今年度の実態に合わせて修正し、仕上げていくという気持ちで使用していきたいと
思います」との記述であった。

平成14年度のA児のオーダーメイドマニュアルの大きな目的は、学級担任のA児に対する対応の変容
である。指導開始当初はマニュアルを参考にしたとしても、学級担任が記録を積み上げることによって、
次第にマニュアルに記載されていない、学級担任のオリジナルな対応が可能になることを筆者は望んでい
た。結果として、学級担任が、A児の言動や自分の対応について丁寧な記録を積み上げ、その記録等から
A児への対応がマニュアルから離れ、学級担任のオリジナルな対応に変化していた。このことから、14
年度版のマニュアルは有効であったと考えられる。

3. 事例（2）について

1) 対象D児

小学校3年生の通常の学級に在籍している男児である。分室における教育相談では、幼稚園の年長時か
ら定期的に来談し、現在も教育相談を行っている。D児は、児童精神科の医師より注意欠陥／多動性障害
(ADHD)の疑いがあると言われているが、入学時から2年間D児を指導した学級担任の聞き取り等か
ら、筆者らは、D児の障害がADHDよりはアスペルガー障害に近いと想定している。

D児は頭の回転が速い児童で、特に計算は瞬時にこなすほどであり、かけ算や割り算は学校で学習する
前に習得していた。対人関係面では、対等な仲間関係を作ることが苦手で、自己表現が場面や状況に合わ
ないことが多く、集団での遊びは苦手なため、級友から軽視されることもあった。

2) オーダーメイドマニュアルの取組み

① E学級担任の状況

E学級担任は、教職経験年数が17年の中堅教師である。特殊学級担当の経験はないが、LDのある児
童の指導は経験したとのことである。

② オーダーメイドマニュアルの概要

平成13年度は、D児についてのオーダーメイドマニュアルは作成していなかった。しかし、D児に関する様々な情報を以下の方法で収集することが可能であった。

第一は、D児の前学級担任とは「連携シート¹」を利用して、研究所分室と学校との情報交換を行い、特に前学級担任がD児への対応に苦慮した点を中心に、筆者が専門的な助言等を行うように努めたものである。第二は、D児の母親が「D児レポート」と称して、毎週家庭や学校での様子を葉書に記述し、筆者まで送付したものが20週分あった。第三は、筆者や第3筆者がD児の学校訪問を定期的実施し、その際得たD児の授業中の観察記録や、前学級担任からの聞き取り情報であった。また、分室において、2週間に1回程度D児への指導も行っていた。

そこで、平成14年度からD児を指導する新しい学級担任を念頭に、13年度末に筆者および第3筆者が、上記の情報を整理するとともに、その中からD児の特徴や行動の様子、さらに具体的な対応方法等を中心にオーダーメイドマニュアルを作成し、保護者や前学級担任に検討してもらったものを完成版とした。図2は、D児のオーダーメイドマニュアルの目次である。

マニュアルの内容を簡単に説明する。〈D君のヒストリー〉は、D児の家族関係や医療機関との連携の様子をまとめたもので、D児が疑いをもたれたADHDという語句も記述している。〈D君はアイディアマン?〉は、筆者および第3筆者、母親、前学級担任の4人が、それぞれの立場からみたD児の性格や行動の様子を記述したページである。〈〇〇先生との連携シートからみたD君像〉は、前学級担任と行った「連携シート」の内容から、前学級担任が記録したD児の行動の様子を、「良かった行動」「気になったこと」「特記事項」の3つの観点からまとめ、筆者の方で改めて具体的な対応を付加する方法で記載したものである。〈お母さんからみたD君像〉は、筆者がマニュアル作成の件を母親に相談し、D児の2年間の学校生活の様子を母親の目からまとめて頂いたものである。その情報を、筆者が「授業場面では」「生活場面では」「その他の場面」の3つの観点から整理し、さらに具体的な対応を付加する方法で記載したものである。〈お母さんからのお手紙によるD君像〉は、母親が20週にわたって記述した葉書から、第3筆者が、「お友達とのかかわり」「その他」の2つの観点から整理し、具体的な対応の記述部分を強調する方法でまとめたものである。〈第3筆者からみたD君像〉は、分室で実施しているD児の指導から、第3筆者が具体的な対応を中心に記載したものである。〈ADHD(注意欠陥/多動性障害)とアスペルガー障害について〉は、D児が疑われているADHDについての特性を中心に記述してある。またアスペルガー障害については、D児の前学級担任から得た情報について分室のケース検討会で討議した。その結果、D児をアスペルガー障害と認識して対応した方が教育的な効果もあがるであろうという方針が出されたことから、新学級担任に、アスペルガー障害につい

目次>

〇〇君のヒストリー	1
〇〇君はアイデアマン？ 平成14年度版	2
平成15年度版	3
〇〇先生との連携シート(平成13年度実施)からみた〇〇君像	4
〇〇先生との連携シート(平成14年度実施)からみた〇〇君像	8
お母さんからみた〇〇君像(平成13年度～14年度)	11
お母さんからのお手紙による〇〇君像(平成13年度～14年度)	14
〇〇(国立特殊教育総合研究所)からみた〇〇君像(平成13年度)	17
〇〇が見た3年1組での〇〇君(平成14年度)	18
友だちとトラブルになったら？(平成15年度版)	21
ADHD(注意欠陥/多動性障害)とアスペルガー障害について	22

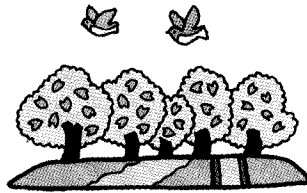


図2 D児のオーダーメイドマニュアルの目次

て一般的な特性を理解してもらうことを目的に、その特性や対応について記載した。

③ 教師支援に対するマニュアル効果の測定方法

筆者および第3筆者が、平成14年4月19日に学校訪問を行い、E学級担任にD児のオーダーメイドマニュアルを手渡すとともに、「連携シート」(図3参照)の記述を依頼した。それ以後「連携シート」は、1学期中に10週分の情報交換が行われた。その際、日々の特記事項に関してマニュアルを参考にした場合と、参考にならなかった時には実際の対応を記述してもらうようにした。さらに、「よかったこと、ほめてあ

げたい行動」と「指導が難しかった点」の記述欄も設け、学級担任がD児の行動を観察し記録することで、マニュアルで強調した誉める対応や、アスペルガー障害の特性を理解した対応が可能になるよう配慮した。また、B学級担任やC学級担任と同様に、オーダーメイドマニュアルの使用に関するアンケートも実施した。

④ 結果と考察

「連携シート」の記録は4月22日から開始され、6月28日の週の段階では29回分の記述がなされている。しかし、「連携シート」の<マニュアルを参考にしたか>を記述する部分には、当初より1回も記録が

なく、E学級担任にとってはこのシートの書式が記入しにくかったために、自ら<特記事項>の欄を<事

月日	★特記事項	マニュアルを参考にしたか	★マニュアルが参考にならなかったときどうしましたか？
／ (月)		P() P() P()	
／ (火)		P() P() P()	
／ (水)		P() P() P()	
／ (木)		P() P() P()	
／ (金)		P() P() P()	

★よかったこと、ほめてあげたい行動
★指導が難しかった点
★研究所より

図3 E学級担任との連携シート

実>とし、<マニュアルが参考にならなかったときはどうしましたか？>の欄は、<その時の対応と様子>に修正して記述してあった。

その記述内容をみていくと、「友人関係」に関する記述が10回、「教科学習」が7回、「給食（偏食指導）」が6回、「当番活動」が2回、「校外学習」が2回、「身辺自立」が2回、「席替え」が1回、「パニック」が1回の8つの観点に分類することができた。また、それぞれの記述内容をD児のプラス面と、今後の課題面に分けてみると、「友人関係」の記述では、例えば『同じグループの子から給食の席をくっつけるのを嫌がられる』『ドリルのチェック欄にD児の悪口が書かれていたので、学級全体に指導を行った』といった、D児にとってはマイナス面の記述が目立った。一方「教科学習」に関しては、『音読の時とても大きな声ではっきりと読むことができたので、一杯ほめました』といったように、D児の頑張った点を学級担任がアピールする記述も多く見られた。

しかし、全体的な記述内容から感じられる問題点は、D児の対人関係の問題が現実化してきていることであった。具体的には、D児が適切な自己表現をしない、あるいはできないために起こる級友とのトラブル

ルや、周囲の状況から自分の行動を客観視できないために、級友から軽視される等があげられる。それに対してE学級担任は、D児や学級全体の児童に丁寧な指導を行っているが、マニュアルに記載された基本的な対応だけでは効果も薄く、結局「連携シート」の〈研究所より〉の欄で、学級担任にとって指導が難しかった点や、その都度問題となったことに対して、専門的な助言をしていく中で解決を図っているのが現状である。

さらに、E学級担任にオーダーメイドマニュアルの使用に関するアンケート（平成14年6月29日実施）を行ったところ、マニュアルの情報から得られた中で対象児を理解できた点は何かという質問に関しては、「（前担任からの引き継ぎで）わかっていたことですが、D君に対する言葉かけには気をつけて、より具体的により丁寧に行うことが大切であることを再確認できた。」という記述であった。またマニュアルの感想については、「もしD君がADHDだと知らなかったなら、人のことが考えられない困った子と思っていたと思う。わかっているんで、わかっているからこそその指導ができるのだと、研究所のみなさまに感謝いたします。」との記述がなされていた。

以上のことから、E学級担任にとってD児のオーダーメイドマニュアルは、前学級担任から得ていたD児への理解と対応方法に関する情報の再確認のツールであり、E学級担任は、特に人との関わりの問題に関してD児の特性を理解した上で具体的な指導や支援を行っていることが明らかになった。

4. 総 合 考 察

学習障害（LD）や注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等のある児童生徒への理解や対応を目的にした指導の報告書や手引書等は、各県の教育委員会や教育センターが中心になって作成されている（福岡県，2002；東京都，2001，2002；岐阜市，2001，北海道，1999；茨城県，1998～1999他）。また、自閉症の障害特性の理解や、その対応に関して情報をまとめたものとしては、社団法人日本自閉症協会から出版されている数冊の手引書がある。これらのものは、特定の児童生徒を対象にした指導や支援のマニュアルではなく、あくまでも障害の特性を理解してもらうための情報提供が主な目的である。そのため、自閉症等に関する一般的な知識を得ることは可能であるが、通常の学級担任が個々の自閉症児の特性に応じた具体的な対応を行うためには、十分とはいえないであろう。

そこで本稿では、2人の児童のオーダーメイドマニュアルを3人の通常の学級担任に使用してもらい、その効果や課題について検討し、これらの結果を表3にまとめてみた。

①と②の課題は、マニュアルの限界性を示しており、学級担任がマニュアルだけを頼りに自閉症児の指導や対応を考えてしまうと、課題③のような問題も生じやすくなると考えられる。筆者は、通常の学級担任が教師として行っている専門性を、自閉症児にも応用し適用することは十分可能と考えている。したがって、オーダーメイドマニュアルは、情緒障害特殊学級等の特殊教育担当者や専門家が、自閉症児を指導する通常の学級担任と具体的に連携するためのツールとしては非常に有効であり、マニュアルの限界性を理解した上で双方が利用することでさらに発展したものへとつながり、結果的には、対象となる自閉症児の通常の学級における「個別の指導計画」の土台、あるいはそのものになる可能性があると考えている。また課題④については、スクールカウンセラーや巡回相談員、専門家等が、学校に入った際に学級担任と一緒に問題解決したり、具体的な助言や専門的な情報提供を行うことが今後ますます必要になってくる。その際に、専門家の役割はどこまでなのか、専門家として何ができるのか、コンサルタントとしての機能をどこまで追求すればよいのか等の問題に関しては、オーダーメイドマニュアルを作成する過程が重要であり、専門家と学級担任が対象となる自閉症児の情報を交換し合い、共同で作ることに意味があると考えられる。課題⑤に関しては、高橋（2000）も述べているように、マニュアル作成の趣旨説明をきちんと行うことや、マニュアルに盛り込む情報の選定から保護者に協力を求め、さらには共同の執筆者になってもらうことで、オーダーメイドマニュアルの利用範囲が家庭にも広がり、学校と家庭との具体的な連携のツールになることで、これらの問題も解決可能と考える。

以上、自閉症児を指導する通常の学級担任への支援の一つとして、オーダーメイドマニュアルを使用することの効果と課題をまとめてきたが、オーダーメイドマニュアル作成の中心となるであろう特殊学級担当者等は、マニュアルを作成することで自分の指導や対応が明確になり、それらを客観的に見直すことも可能と考えられる。その意味でも、今後、特殊学級担当者等はオーダーメイドマニュアルを作成し、通常の学級担任と連携のツールとして使用し、さらに対応や支援内容を修正していく過程を積み上げることで、オーダーメイドマニュアルそのものが、通常の学級で使用可能な個別の指導計画の一部になっていくと思われる。是非作成してみることを推奨したい。

表3 オーダーメイドマニュアルの効果と課題

効果	課題
①対象となる自閉症児の特性や行動パターンが理解できる。	①学級担任が必要とする対応の全ての情報を提供できない。
②対象となる自閉症児を指導する上で、具体的な情報が必要に応じてその都度得られる。	②自閉症児の発達や成長、行動の変化に伴った即時的な対応ができない。
③自閉症児を初めて指導する学級担任の心理的な不安を軽減することが可能。	③マニュアルの利用方法によっては、学級担任の専門性が出しにくい。
④マニュアルの工夫(学級担任参加型)によって、学級担任が自閉症児に対する記録を積み上げることで、具体的な対応が拡大される。	④対象となる自閉症児の学校情報が十分でない、専門機関等の外部の人間がマニュアルを作成することは難しい。
	⑤オーダーメイドマニュアルによるプライバシーの保護の問題等がある。

*1:「連携シート」とは、分室の教育相談で指導を行っている児童の学級担任と、1週間に1回の割合で双方の情報交換を行うために作成した、A4サイズのフォーマットシートのことである。

文 献

- 1) 福岡県教育委員会・福岡県教育センター：はじめよう学習障害（LD）児への支援—理解のためのQ & Aと個に応じた学習指導の実例—。研究紀要第138号，2002。
- 2) 岐阜市教育委員会：ゆったりゆったり—学習障害，ADHD傾向，アスペルガー障害傾向などの理解と対応—。平成13年度教育相談手引き，2001。
- 3) 廣瀬由美子・東條吉邦：通常の学級における自閉症児の教育の現状（2）—個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ—。国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，129—137，2002。
- 4) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子：通常の学級における自閉症児の教育の現状—小学校通常の学級担任のニーズを中心に—。国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，77—85，2001。

- 5) 北海道教育庁生涯学習部小中・特殊教育課：軽度の障害のある児童生徒への指導の手引き，特殊教育資料，1999.
- 6) 茨城県教育センター：気になる子どもへのかかわり方—特別な配慮を要する子どもの指導方法に関する研究—。研究報告書 38 号，1998～1999.
- 7) 石隈利紀：学校心理学から見た学校・教師支援とコミュニティ心理学。日本心理学会第 63 回大会発表論文集，47. 1999.
- 8) 國分康孝：学校コンサルテーション。臨床心理学大系第 14 巻 教育と心理臨床 第IV-3 章，金子書房，1990.
- 9) 社団法人日本自閉症協会：自閉症の手引き。1995.
- 1 0) 社団法人日本自閉症協会：自閉症ガイドブック シリーズ 1 乳幼児編。2001.
- 1 1) 高橋和子：高機能自閉症児を理解し援助するためのマニュアル試案の有効性について。特殊教育学研究，37 (5)，141-148，2000.
- 1 2) 竹村洋子・杉山雅彦：通常の学級において軽度発達障害児を担当する教師への介入—教師—児童相互作用とのかかわりに対する教師の認知—。心身障害学研究，117-126，2002.
- 1 3) 東京都教育委員会：学習につまずきのある子どもたちへの理解と支援。学級担任のための学習障害 (LD) 児等の理解啓発資料，2001.
- 1 4) 東京都教育委員会：注意欠陥／多動性障害 (ADHD) 児等について理解を深めましょう。学級担任のための注意欠陥／多動性障害 (ADHD) 児等の理解啓発資料，2002.
- 1 5) 浦野裕司：学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究—TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善—。教育心理学研究，49，112-122，2001.

第3章 支援マニュアル試作のための項目調査および試案の作成

1. 目 的

分室の研究「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」(平成12年度～13年度)の一環として行った調査では、通常の学級で自閉症児を指導する学級担任184名のニーズの一つとして、学級担任への支援に「指導の手引き書」があった。そこで、自閉症児を指導する際に必要と思われる知見や情報をまとめた、自閉症児への対応の手引き書として、「支援マニュアル」を作成することとした。そこで、通常の学級で自閉症児を指導する学級担任はどのような知見や情報を得たいと考えているのか、具体的なニーズを把握する目的で調査を実施した。

本稿では、その調査内容および結果と、支援マニュアル(試案)の試作について報告する。

2. 調 査

1) 対象

平成12年度末に実施した「通常の学級における自閉症および自閉的傾向のある児童の実態調査」で回答が得られた184名の通常の学級担任のうち、退職者や休職者等を除いた158名を対象に、質問紙を郵送して調査を実施した。その結果、回答率77%で121名の有効回答を得た。

2) 調査内容

「支援マニュアル」を作成するにあたり、自閉症児を指導する通常の学級担任の知りたい情報や必要と思われる対応方法等を、児童の登校から下校までの1日の時間系列に従って48項目作成し(表1)、それぞれの項目について「非常にほしい」「ほしい」「どちらでもない」「余り必要ない」「必要ない」の5段階評定尺度で回答を得た。

3) 調査期間

平成13年12月14日～平成14年2月8日

4) 集計および分析

調査に回答した通常の学級担任は、平成12年度の実態調査に協力した教員である。従って、当時の調査結果から、学級担任が指導している自閉症児の学力状態は明らかになっていることから、まず121名の通常の学級担任の回答を自閉症児の学力の3群で分類した。H群は、国語や算数といった主要教科全てが、該当学年以上か同等と思われる自閉症群である。L群は、主要教科全てが2学年以上の遅れがある自閉症群で、M群はH群とL群を除いた自閉症群である。H群は21名、M群は50名、L群は50名であった。

次に、5段階評定尺度で回答した「非常にほしい」は5点、「ほしい」は4点、「どちらでもない」は3点、「余り必要ない」は2点、「必要ない」は1点として点数化し、学力群ごとの差異を分析した。

3. 結果と考察

表1は、「非常に欲しい」か「欲しい」と回答した人数の比率を群ごとに求め、80%以上であった項目をチェックしたものである。それによると、学力の群間に大きな差異はみられなかった。3群の学級担任が必要としている情報は、①登下校中のトラブルの対応、②教師の話を聞かない場合の対応、③状況に関係のない発言をする場合の対応、④学習ルールの理解等に関する対応、⑤指示理解や学習遂行上の対応、⑥授業中の問題行動の対応、⑦保護者との連携、⑧T T等の連携、⑨専門機関との連携、⑩学校生活に関する基本的ルール獲得の対応、⑪自閉症の特徴に関する情報であった。これら学級担任が必要としている情報の特徴は、「授業場面での問題に関する対応」と「連携に関する情報」に大きく分類することができた。

この結果から、学級担任は、学習場面で自閉症児の行動上の問題に苦慮しているため、具体的な対応やその方法を求めていると考えられ、このことは前回の調査結果を裏付けるものであった。特にルールの理解や、話を聞くといった聴覚的な情報処理が苦手な自閉症児の対応は、設問47の自閉症に関する一般情報と同時に、その対応に関する具体的な情報提供が必要であると考えられる。なお、実際に高機能自閉症児を指

導していると想定されるH群の教師は、設問 48 の高機能自閉症に関する情報を余り必要としていなかった。これは、学級担任をする時点で診断に関する情報を得て、彼らを指導するため事前に勉強したためであると推定される。

以上の調査結果をもとに、ニーズを基にした通常の学級担任が利用可能なマニュアルの作成の実施を試みた。その際、学級担任が必要としている情報の項目は、上述の調査結果から 48 項目全ては必要ないことが明らかになったことから、試作の支援マニュアルの項目は、自閉症児の学力 3 群全ての学級担任のニーズが 80%以上であった項目は必須とし、1 群でも 80%であった項目を中心に 34 項目にまとめることにした。また、自閉症や高機能自閉症、アスペルガー症候群に関する一般的な障害特性を啓発資料として番外項目に付記した。

表1 マニュアルを必要とした回答者が80%以上であった項目

項 目	H群	M群	L群
1 母子登校の場合の対応			
2 登校班での登校に関する対応			
3 級友との下校に関する対応			
4 登下校中のトラブルが起きた場合の対応			
5 自分の教室に移動しない場合の対応			
6 教室内で習慣的に実施すべき活動をしない場合の対応			
7 校内を動き回る場合の対応			
8 「日直」の指示で行動しない場合の対応			
9 他の児童の話を聞かない場合の対応			
10 教師の話を聞かない場合の対応			
11 状況に関係のない発言をする場合の対応			
12 他の児童と違う行動をする場合の対応			
13 他の児童と別メニューで学習する場合の対応			
14 学習のルール理解や準備・片づけ等に関する対応			
15 指示理解や学習遂行上の対応			
16 授業中の問題行動に関する対応			
17 体育における対応			
18 音楽における対応			
19 図工における対応			
20 家庭科における対応			
21 学級活動等の話し合い活動における対応			
22 学習発表会、道徳等の劇活動における対応			
23 休み時間における対応			
24 級友とトラブルが起きたときの対応			
25 休み時間中の問題行動に関する対応			
26 遊びの技術、ルール理解に関する対応			
27 係活動における対応			
28 準備や後片づけに關しての対応			
29 給食当番の時の対応			
30 食事時のマナーに關しての対応			
31 変色に關する対応			
32 清掃時の対応			
33 清掃の技術、ルールに關しての対応			
34 清掃時間中にトラブルが起きたときの対応			
35 全校集会等に關しての対応			
36 校外学習(遠足等)に關しての対応			
37 運動会に關しての対応			
38 入学式・卒業式に關しての対応			
39 避難訓練等に關しての対応			
40 保護者との連携に關しての対応			
41 特殊学級・通級指導教室担任との連携に關する対応			
42 TTあるいは個別支援者に關しての対応			
43 専門機関(大学や病院等)に關しての対応			
44 学校生活の基本的なルール獲得に關しての対応			
45 衣服の着脱、管理等に關しての対応			
46 排泄に關する対応			
47 自閉症の特徴に關する情報			
48 高機能自閉症(アスペルガー等)の特徴に關する情報			

4. 支援マニュアル（試案）の作成

前述した調査結果を基に、『通常の学級の先生へ ～自閉症児の支援マニュアル（試案）～』（以下支援マニュアル試案とする）を作成した。これは、通常の学級で自閉症児を指導する学級担任が必要としている情報を精選し、1日の学校生活の時間経過にしたがってQ&A方式でまとめたものである。

執筆にあたっては、平成14年7月に分担者会議を、8月には第1回目の研究協力者会議を開催し、前述した調査結果についての情報を共有するとともに、研究代表者および分担者、17名の研究協力者が項目を1つあるいは2つ分担し、記述内容や書式について検討した。尚17名の研究協力者は、情緒障害特殊学級担任、情緒障害通級指導教室担当者である。

情報のまとめ方は、どのQ（質問）項目においても、＜このような状態は自閉症の特性からきています＞と＜このような場合の支援1＞＜このような場合の支援2＞の観点から記述している。＜このような状態は自閉症の特性からきています＞では、質問の内容に合わせた自閉症の特徴を学校生活のエピソードで表し、主に自閉症の障害特性を理解してもらうことを目的としている。また＜このような場合の支援1＞では、質問内容に合わせた知的障害を伴う自閉症児の具体例とその支援方法を、＜このような場合の支援2＞では、質問内容に合わせた高機能自閉症およびアスペルガー症候群の具体例とその支援方法を記述している。

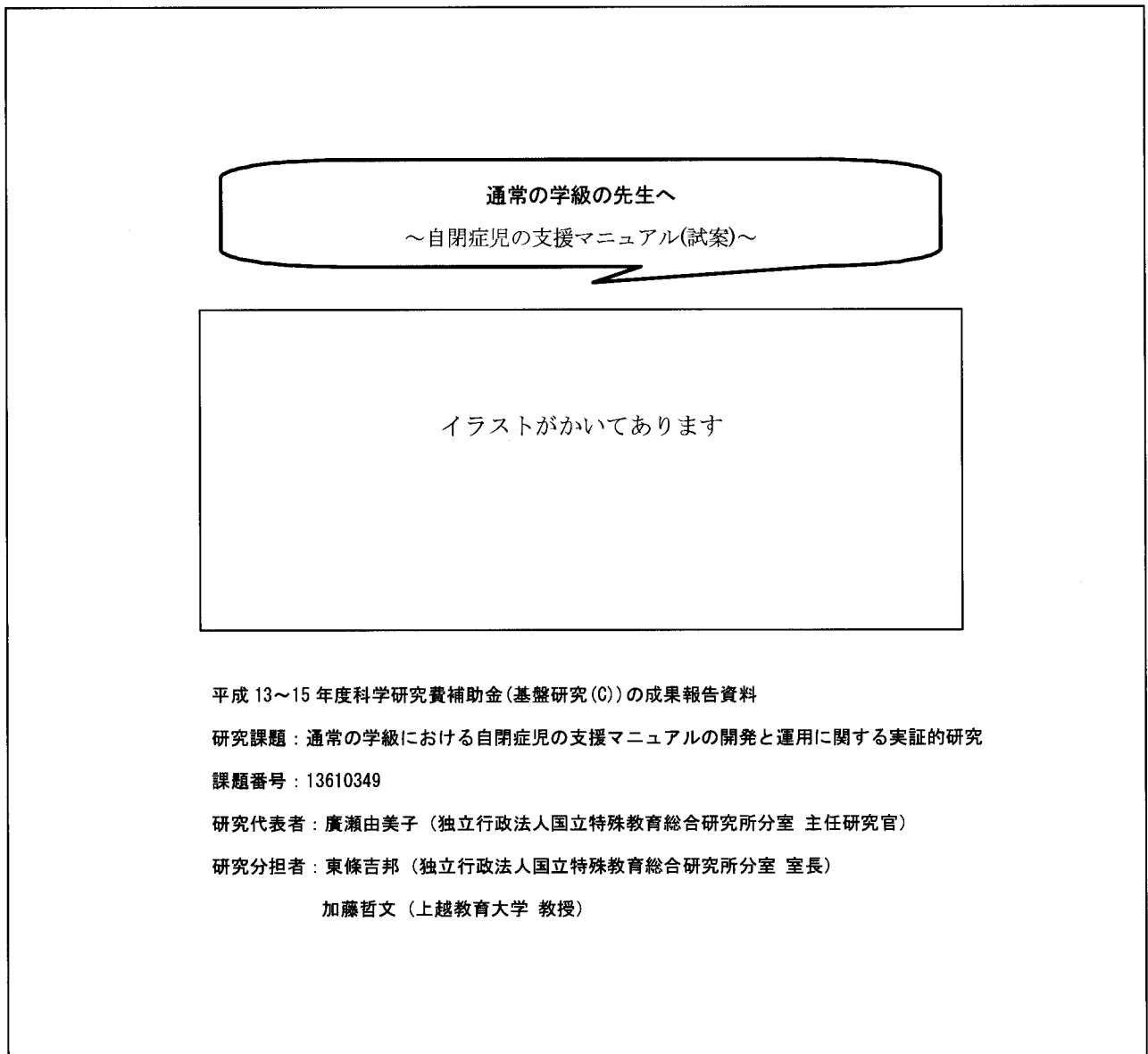
さらに、Q1項目からQ34項目の全ての右ページに、項目ごとの記録を学級担任が記述できるように書式を統一した。この目的は、先行していたオーダーメイドマニュアルのモニター結果を参考に、学級担任の記録の積載から児童に合った適切な対応や支援が生まれることを期待して付加したものである。

以上の点について確認をした上で各自が執筆を行い、集まった執筆原稿を研究代表者が修正および編集を行い、それを基にして研究分担者会議を平成14年12月に開催した。そこで最終的な支援マニュアル試案の内容を検討し、A4版サイズ総ページ数75枚の小冊子を平成15年2月に発行した。

発行先は、文部科学省特別支援教育課、47都道府県教育委員会および教育研修センター、大学、自閉症協会、研究協力者の学校および要望があった学校等であった。

5. 支援マニュアル（試案）の一部

この報告書は、支援マニュアル試案の全てを掲載することは紙面上難しいので、その一部を掲載する。以下は「表紙」（実際の物にはイラストの図が描いてある）、「目次」、「はじめに」、「記録ページ」、「Q7項目の内容」である。



＜はじめに＞

通常の学級で自閉症児を指導する学級の先生方に、「支援マニュアル」を作成しようと考えた経緯は、国立特殊教育総合研究所分室の一般研究のテーマであった、「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究（H12～13年度）」がベースになっています。この研究では、平成13年1月に「通常の学級における自閉症および自閉的傾向のある児童の実態調査」も行っていますが、その調査から、自閉症児らを指導する184名の通常の学級担任から有効な回答を頂きました。その結果では、通常の学級で自閉症児を指導する場合、教師にとって必要な支援の一つに、自閉症児への対応のマニュアル（支援マニュアル）がありました。

また、平成13年1月に文部科学省から出された『21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』では、知的障害を伴う自閉症児や、通常の学級に在籍する高機能自閉症等の教育的対応に関しても記述がなされています。さらに、文部科学省における特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議からは、『今後の特別支援教育の在り方について』の中間まとめが、平成14年10月において出されています。その中間まとめによると、特に高機能自閉症等の教育的定義や判断基準が明記されるとともに、このような子どもは通常の学級における指導を基本としていることから、通常の学級担任にとっては、ますます自閉症児への対応のマニュアル（支援マニュアル）が必要になってくると思われれます。

そこで、平成13年度～15年度科学研究補助金基盤研究(C)(2)：「通常の学級における自閉症児の支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究」のテーマにおいて、研究分担者や研究協力者の先生方とともに、「**通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（試案）～**」を作成しました。今回の支援マニュアルは、マニュアル作成にあたり、前回の調査に協力して下さった通常の学級担任121名から、学級担任が知りたい情報や必要と思われる対応方法等について、児童の登校から下校までを1日の時間系列に従って48項目作成し、それぞれの項目に関してその必要度を調査した結果から、Q&A方式で34項目にまとめました。

この支援マニュアルに関する研究代表者の意図は、まず多くの学級担任に自閉症の特性を理解して頂き、学級担任が対象の子ども記録をマニュアルの中に積み重ねていくことで、マニュアルの内容がより一人一人の自閉症児への支援や対応に近づくことを願って作成しています。ですから、マニュアルの各項目には、毎回＜こんな状態は自閉症の特性からきています＞という欄を設け、＜こんな場合の支援1＞では知的障害を伴う自閉症児を、＜こんな場合の支援2＞では、高機能自閉症児等を念頭に記述しています。このページでは、学級で対応する際、対象となる自閉症児の具体的な問題やその対応方法、さらにその後の様子を記録できる書式を設け、学級担任の眼（記録）を通して、よりオーダーメイドマニュアルに近づける工夫を考えています。

しかし、現時点ではあくまでも試案として作成したものですから、平成15年度は、この試作を通常の学級担任に実際活用して頂き、その結果から再度修正を重ねて、平成15年度末には完成版の「支援マニュアル」を刊行する予定です。ですので、このマニュアルを使用された通常の学級の先生方は、どうぞこの「支援マニュアル」を1年で終わりにせず、次年度の学級担任へ引き継がれ、「支援マニュアル」の効果や御意見等を国立特殊教育総合研究所分室までお寄せ頂けると幸いです。

国立特殊教育総合研究所分室（TEL：0422-54-8993） 研究代表者 廣瀬 由美子

＜マニュアルの使い方＞

- ◆このマニュアルは Q&A 方式になっています。左側のページの一番上に質問項目が書かれ、その下に回答として自閉症の特性の説明と支援方法が書かれています。＜支援 1＞では知的障害を伴う子どもの場合を、＜支援 2＞では知的障害のない子どもの場合を想定し、いくつかの支援方法を①②③～の箇条番号で提案しています。
- ◆右側のページには、下の例のように「学級担任の記録（メモ）」としてマニュアルの利用回数と支援の具体的な内容を記録する欄があります。左ページの Q 項目を参照した場合は、「正」の字などを記入して、利用（参照）回数を記録して頂けるようになっています。
- ◆また、左ページの＜支援 1＞＜支援 2＞の具体的な支援方法には①②③～の通し番号がついていますので、使用された先生がどの番号の支援方法を実施したか、またその結果はどうであったかなどを、右ページの「対象児の問題」「教師やクラスの子どもの対応」「対応後の対象児の様子」の欄に記入して頂けるようになっています。この欄を利用して対象児の理解を深め、先生方のオリジナルな対応を膨らませて頂ければ幸いです。

＜学級担任の記録例＞

＜項目の利用回数＞

月／日	対象児の問題	教師やクラスの子どもの対応	対応後の対象児の様子
4/10	〇〇ちゃんがチャイムがなっても教室にもどらない。	友だちが声をかけてももどらないので、教師が呼びに行った。	教師が指示するともどった。
4/12		① 休み時間が始まる前に、チャイムでもどるよう個別に約束した。 ⑤ きちんともどれたら、表にシールをはるようにした。	やはりチャイムがなってももどらなかったので呼びに行った。
4/14			友だちが声をかけると、ゆっくりだともどった。
	※Q 2 の＜支援 1＞の①と⑤の支援方法です。		

<目 次>

<はじめに>

マニュアルの使い方	1
Q 1 登下校の問題について	2
Q 2 学校生活の基本的なルールの獲得について	4
Q 3 校内を動き回る場合	6
Q 4 他の児童の話を聞かない場合	8
Q 5 教師の話を聞かない場合	10
Q 6 状況に関係のない発言をする場合	12
Q 7 他の児童と違う行動をする場合	14
Q 8 他の児童と別メニューで学習する場合	16
Q 9 学習のルール理解・準備や片付けに関して	18
Q 10 指示理解や学習遂行上の問題に関して	20
Q 11 授業中の問題と思われる行動への対応	22
Q 12 体育における配慮	24
Q 13 音楽における配慮	26
Q 14 図工における配慮	28
Q 15 家庭科における配慮	30
Q 16 学習発表会、道徳等の劇活動に関して	32
Q 17 休み時間における配慮	34
Q 18 休み時間中の問題と思われる行動への対応	36
Q 19 級友とトラブルが起きた場合の対応	38
Q 20 遊びの技術、ルール理解に関する対応	40
Q 21 係活動に関して	42
Q 22 給食における配慮	44
Q 23 清掃時における配慮	46
Q 24 全校集会等における配慮	48
Q 25 校外学習（遠足等）における配慮	50
Q 26 運動会における配慮	52
Q 27 入学式・卒業式における配慮	54
Q 28 避難訓練における配慮	56
Q 29 特殊学級・通級指導教室担任との連携に関して	58
Q 30 保護者との連携に関して	60
Q 31 TTあるいは個別支援者による指導に関して	62
Q 32 専門機関（大学や病院等）との連携に関して	64
Q 33 衣服の着脱、管理に関する配慮	66
Q 34 排泄に関する配慮	68
自閉症の特徴に関して	70
高機能自閉症、アスペルガー症候群などの特徴に関して	72

Q7 他の児童と違う行動をする場合

〈このような状態は自閉症の特性からきています。〉

A君は、登校すると学校中の換気扇を点検しに走りまわります。A君は、換気扇などの回るものや動くものが大好きで、毎朝確認をすることから学校生活を開始しています。そのため、いつのまにか学校中の換気扇の場所をすべて知っているのです。

このように、自閉症の子どもの中には、一つまたはいくつかの興味があることに熱中したり、こだわったりして同じ行動を繰り返す特徴があります。もともと、対人関係を作ることや集団を意識して活動することが苦手ですから、自分の興味やこだわりが優先されがちなのです。

〈このような場合の支援 1〉

小学校2年生の知的障害をともなう自閉症の男児。水へのこだわりが強く、気がつくや校門近くの池の所へ行って水に触れ、感触を楽しんでいる様子です。このような場合、支援の方法としては以下のようなことが考えられます。

- ① 池の所に行ってもよい時間を決める。「授業中はだめだけれど、休み時間ならよい」ということを理解するまでは、何回か連れ戻し、その場での指導や対応が必要になるかもしれない。
- ② 遊びを楽しむという発達段階にあることも考えられる。水以外にはどんなものに興味を持つのか探してみる。
- ③ 許容できる行動に置き換えていくために、池で遊ぶ以外のいくつかの選択肢を用意する。
- ④ 支援する際には、周囲の子どもにも理解してもらうために、「先生と〇〇君は今こんなことをがんばろうとしているよ」と伝えておく。

〈このような場合の支援 2〉

小学校4年生の高機能自閉症の男児。彼はある映画に夢中になっています。授業中、休み時間、食事中とその話を始めると止まらなくなり、周囲とは関係なく一人でおもしろがる傾向があります。このような場合、支援の方法としては以下のようなことが考えられます。

- ⑤ 「よく知っているね」などあいづちをうちながら、子どもの世界に入ってみるような対応も時には必要。かみ合った会話が育つこともある。
- ⑥ 周囲の状況に気付くような言葉をかけ、話を切り上げさせる時もある。
- ⑦ 「〇〇研究」といったノートを作らせて、本人の興味等をまとめる方法も考えられる。その際、その子どもだけ特別に行うのではなく、学級の全児童にも各自作らせるのがよい。
- ⑧ 「お話のルール」を確認して、どのような状況や場面では話を止めるのか、教師と一緒に個別に確認しておく。
- ⑨ 「ふざけている」とか「わざとやっている」といった誤解をされることも考えられるので、道徳や学級活動の時間等を利用して全体に指導する。

第4章 支援マニュアル（試案）のモニター調査

1. 目的

本報告では、17名の研究協力者の協力を得て、平成14年度末に作成した「通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（試案）～」(支援マニュアル試案)を、通常の学級で自閉症児を指導する学級担任に使用して貰い、そのモニター結果から支援マニュアル試案の内容や書式、使いやすさやその有効性および課題等を分析する。

さらに、支援マニュアル試案を執筆した特殊学級担任が、このマニュアルを通常の学級担任との連携のツールとして活用したか、その場合の成果や課題を明らかにし、支援マニュアル改訂版作成に反映させることを目的としている。

2. モニター方法

1) 対象

17名の研究協力者が在籍する小学校において、自閉症児を指導する通常の学級担任を対象にした結果、21名の通常の学級担任からモニター結果を得ることができた。

2) モニター内容

モニターは、以下の3つの観点から実施した。まず、モニター協力者である通常の学級担任から基本的な情報を得るために、支援マニュアル試案を使う前に『「～自閉症児の支援マニュアル（試案）～」をモニターして下さる通常の学級の先生へI』(以下アンケート調査1)を実施した。アンケート調査1の内容では、指導する自閉症児の診断名や学力、在籍学級、通常の学級での教育課程等を、更に学級担任の情報として、教職経験数や自閉症児の指導の有無、自閉症児を指導するにあたり心配なこと等を聞き取っている。

次に、実際に支援マニュアル試案を使用して貰い、気づいたことや子どもの様子等をマニュアルの記録

ページ（各項目の右ページ）に記述して貰った。この記述内容は回収した段階で一覧表にまとめ分析している。

また、支援マニュアル試案を使用した後で『「～自閉症児の支援マニュアル（試案）～」をモニターして下さる通常の学級の先生へⅡ』（以下アンケート調査2）を実施した。このアンケート調査2では、マニュアルを利用した期間や、利用した項目、支援や対応が困難だった項目、問題を解決した項目等について回答して貰い、さらに感想や改善点をたずねた。

3) 調査期間および集計

<アンケート調査1>

- ・平成15年4月1日～4月上旬（実施期間はモニター教員によって若干のずれがある）
- ・質問項目にそって集計し、個別のデータとして一覧にまとめた。

<アンケート調査2>

- ・平成15年7月31日～8月下旬（実施期間はモニター教員によって若干のずれがある）
- ・質問項目にそって集計し、個別のデータとして一覧にまとめた。また、感想や改善点での自由記述は一覧にまとめるとともに、記述内容をカテゴリー毎に分類した。

<支援マニュアル試案の記録>

- ・平成15年度の1学期間（詳細の使用期間は結果で報告する）
- ・モニター教員の個別データとして一覧にまとめ、記述内容を改訂版に反映させるようにした。

3. 結果と考察

1) アンケート調査1について

表1は、モニター教員が指導する自閉症児の実態と、担任の悩みや心配事の記述を一覧にまとめたものである。それによると、21名の自閉症児に支援マニュアル試案を使用した。内訳は、学力が全ての教科において学年相当かそれ以上の学力があると判断された児童は6名（H群）で、全ての教科において2学年以上の遅れがあると判断された児童は7名（L群）、教科に関してばらつきがあると判断された児童

は8名（B群）であった。性別は男児が19名、女児が2名であった。また、学年では1年生が6名、

表1 モニター教員が指導する自閉症児の実態および教員の心配事

	I 児童について						I 教師について		
	学年	性別	診断	学力	在籍	時間	教職年数	自閉症児の指導回数	心配事
1	1	男	PDD	B	通常	19	20	3	
2	4	男	AU	B	情緒	25	19	2	教科の目標の立て方、支援が適切かどうか悩んでいる
3	1	男	AS	H	通常		8	2	
4	1	男	HFA	B	情緒	21	10	初	授業中学習しようとしないので困っている
5	4	女	AS	H	通常		21	初	①パニックの対応、②他の児童への説明、③保護者の協力をいかに得るか
6	1	男	AU	L	情緒		12	2	学習面全般についての対応(学級でついていけない)
7	6	男	AU	L	情緒	15	7	初	パニックの対応、他の子とのコミュニケーションの取らせ方
8	4	男	AU	L	情緒		11	2	予定変更に弱い、関係ないのに級友をたたくこと
9	6	男	AU	L	情緒		10	養護	
10	4	男	AS	B	通級	22	12		
11	2	男	AU	B	通常	24	26	初	
12	1	男	AU	B	通常	22	32	2	
13	4	女	AU	L	通級	20	1	初	集団の中でどうなるか心配、集団行動がとれない
14	2	男	AS	H	通級	19	22	4	本人の理解力の問題(学習にむらがある)、家庭や学校でのしつけをどうするか、周囲の理解の問題で悩んでいる
15	5	男	AS	B	通常	25	34	2	全般、クラス運営、保護者との関係
16	6	男	AS	L	通常	29	21	初	パニックへの対応、他の児童や保護者への説明
17	2	男	AU	B	知的	12	26	初	本人と通じ合えるか、すべきことをやらせられるか
18	2	男	PDD	H	通常	23	1	初	保護者との関わり方、学校での問題行動も含めた事実の伝え方
19	5	男	AS	H	通常		20		5年生で不登校状態になっている、対応は?
20	1	男	AU	L	情緒	9	18	初	パニックへの対応、多動傾向であることからその際の対応、何かをさせる際強請させていいのか、
21	6	男	HFA	H	通常	25	13	3	パニックからの自傷行為の時の対応、「死ぬ」等の言葉を発する時の対応、主治医が頼りなく連携が上手くいかない

2年生が3名、3年生が0名、4年生が5名、5年生が2名、6年生が4名であった。

また、医師から自閉性障害あるいは自閉症と診断された児童は10名、アスペルガー症候群あるいは高

機能自閉症と診断された児童は9名、広汎性発達障害と診断された児童および診断名はついていないがその傾向があると思える児童は2名であった。

在籍では通常の学級籍が10名、情緒障害特殊学級籍が7名、通常の学級に在籍するが情緒障害通級指導教室を利用している児童が3名であった。通常の学級での指導時間数は、正確な回答を得られないモニター結果が6名分あり、特殊学級在籍児童あるいは通級指導教室を利用している児童の時間数にはばらつきがあった。

一方、モニター教員の状況は、教職経験年数が2年目の教員が2名いたが、あとは10年以上の中堅教員やベテラン教員であった。また、過去に自閉症児を指導した教員は10名で、その内、養護学校の経験者や指導経験が3回目の教員もいた。初めて自閉症児を指導する教員は9名であり、記入漏れがあったため経験の有無が不明の教員が2名いた。

心配事の自由記述では、支援マニュアル試案をモニターする前の段階で、学級に自閉症児が存在することが分かり、その際の手配事として記述してもらったものだが、自閉症児を初めて指導する教員9名の内、8名が心配事を記述していた。その内訳をみると、パニックの対応に関しては4名、保護者との連携や他の保護者への協力依頼に関しては3名、他の児童との関係作りや説明の方法に関しては3名が記述しており、授業場面での指導や集団活動での支援についての心配もあった。また、経験者でも5名の記述があったが、学習場面での支援や対応方法の心配をしている教員は3名おり、その他コミュニケーションに関する心配や保護者との連携の心配などがあげられていた。以上のことから、学級担任の心配は個々の自閉症児の状態と学級担任の経歴やパーソナリティとの関係が大きいと推測される。

2) アンケート調査2について

表2は、モニター教員が支援マニュアル試案を使用した後の状況について一覧にまとめたものである。表内の「I児童について」は、表1の対象となっている自閉症児の状況である。それによると、支援マニュアル試案の利用期間は、研究代表者の方から、新年度の4月から1学期末までの間と指定しておいたが、具体的な日数は様々であった。

集計結果は、「○月○日から△月△日」との記述からおおよその使用期間を概算したものである。内訳は、4月から7月までの最高利用日数は114日で1名、108日が2名、103日は1人、102日が9名、79日が4名、60日が1名、48日が1名であった。最高114日を利用した学級担任は、自閉症児を

指導することが初めてで、対象児童は情緒学級に在籍している高機能自閉症児である。また、利用期間が一番少なかった48日の学級担任は、通常の学級に在籍している広汎性発達障害（PDD）児を対象とし

表2 モニター教員の支援マニュアル使用状況

	I 児童について						II マニュアルの使用状況			
	学年	性別	診断	学力	在籍	時間	利用期間	利用項目	困難項目	解決項目
1	1	男	PDD	B	通常	19	6・7月 48日間	2,3,12		
2	4	男	AU	B	情緒	25	6・7月 60日間	3,10,11,5,22,	28,5,	3,10,11,5,22,28,
3	1	男	AS	H	通常		4～7月 108日間	1,11,14,19,27	19,14	11,14,19
4	1	男	HFA	B	情緒	21	4～7月 114日間	17,5,9,23,33,	5,9,23	22,23
5	4	女	AS	H	通常		4～7月 102日間	5,10,9,22,25	10,9,25	まだ解決されない 5,12,13,17,18,21,23,24,27
6	1	男	AU	L	情緒		4～7月 102日間	1,2,29,30,33,	1,19,14	
7	6	男	AU	L	情緒	15	4～7月 108日間	11,13,14,24,3	3,12,13,	3,11,14,22,24
8	4	男	AU	L	情緒		4～7月 103日間	33,22,23,24,34	11	33,22,23,24,34,3,17
9	6	男	AU	L	情緒		4～7月 102日間	13,23,22,11,8	13,23,22,	2,8,13,22,25
10	4	男	AS	B	通級	22				
11	2	男	AU	B	通常	24	5～7月 79日間			
12	1	男	AU	B	通常	22	4～7月 102日間	3,21,22,24,26	29,32	3,
13	4	女	AU	L	通級	20	4～7月 102日間	6,11		
14	2	男	AS	H	通級	19	4～7月 102日間	22,12,13,17,33		
15	5	男	AS	B	通常	25	4～7月 102日間	4,5,9,15,22	9,4,15	
16	6	男	AS	L	通常	29	5～7月 79日間	23,22,10,12,8	22	30
17	2	男	AU	B	知的	12	4～7月 102日間	8,14,17,22,30	18,20,21	いろいろ
18	2	男	PDD	H	通常	23	4～7月 102日間	2,3,9,11,18	9,	2,3
19	5	男	AS	H	通常					
20	1	男	AU	L	情緒	9	5～7月 79日間	8,17,22,2,18	17,8,22	8,17,22
21	6	男	HFA	H	通常	25	5～7月 79日間	64,20,19,17,22	19,22	解決されない

ているが、自閉症児の指導経験は3回目であった。そのせいか、支援マニュアル試案を利用した当初のアンケート調査では、心配事に関する記述はなかった。

表3は、21名のモニター教員が特に参考にした上位5項目や、支援や対応が困難だった項目、支援マニュアル試案を利用して解決した項目について回答した教員の人数を示した一覧である。

それによると、参考にしたと回答した人が最も多かったQ項目（質問項目）は、11人の回答があった「Q22給食における配慮」で、この項目は支援や対応が困難だったと回答した教員が一番多い項目（4人）でもあり、支援マニュアル試案を使用して解決した項目と回答する教員が一番多い項目（6人）でもあった。最近、高機能自閉症の人による自叙伝から、感覚過敏に関する問題がクローズアップされているが、自閉症児の偏食はこの感覚過敏の問題が絡んでいる場合が多い。しかし、そのような知識や情報を持ち得ていない通常の学級担任は、給食指導においてルールやマナー指導はもちろんだが、偏食においてもどのような指導をしたらよいか悩んでいる場合も多い。支援マニュアル試案では、給食当番としての活動の支援や味覚過敏や嗅覚過敏にもふれて記述しており、さらに食事のマナーやルールに関する支援方法を事例的に提供していることから、参考になったと回答している教員が最も多かったのだろう。

次に参考にしたと回答した人が多かったQ項目は、6人の回答者がいた「Q11授業中の問題と思われる行動に関して」であった。モニター教員が当初の心配事として記述している「パニックの対応」や「授業中、学習しようとしなさいこと」「学校での問題行動を保護者にどう伝えるか」等は、この項目に関連することであり、試案マニュアル試案では、遅延エコラリアや状況に関係ない話をする場合、教室内の様々な刺激や生理的な感覚過敏の問題から自閉症の特性を説明している。また事例的な支援方法では、学習が理解できないためのサインとして表現する問題な発言や、一番を取りたいというこだわりからくる事例でその支援策を記述している。さらに、「Q3校内を動き回る場合」と「Q17休み時間における配慮」については5人、「Q2学校生活の基本的なルールの獲得について」「Q5教師の話を聞かない場合」「Q8他の児童と別メニューで学習する場合」「Q9学習のルール理解・準備や片づけに関して」「Q23清掃時における配慮」「Q33衣服の着脱、管理に関する配慮」については4人が参考になったと回答していた。

また、参考にしたという回答がなかった項目は5項目あり、「Q7他の児童と違う行動をする場合」と「Q16学習発表会、道徳等の劇活動に関して」「Q28避難訓練等における配慮」「Q31TTあるいは個別支援者による指導に関して」「Q32専門機関（大学や病院等）との連携に関して」であった。

表4は、モニター教員が、支援マニュアル試案を使用した後に記述した感想や意見の一覧表である。これらの記述内容を<肯定的な感想や意見><否定的な感想や意見><改善点・要望>のカテゴリ毎に分類して表5にまとめた。

それによると、支援マニュアル試案に関する肯定的な感想や意見は16ほどあり、記述内容は、①利用したモニター教員を心理的にサポートする機能があること、②記録をとることで対象児を理解するのに役

立つこと、③支援方法が具体的で参考になり実践しやすいことなどであった。

さらに、否定的な感想や意見の大半は記録に関するもので、例えば「記録を取る時間がなかった」といった記述があった。また支援マニュアル試案の製本の仕方により、開きにくいという指摘もあったが、これは改訂版作成に反映できる貴重な意見であった。

通常の学級担任にとって、大勢の児童がいる学級集団の中で個に焦点を当てて日々の記録を継続することは重要なことであるが、大変な労力が必要なことから、マニュアルにおいては記録を取りやすくする工夫と、何よりも記録を取る意欲が持続するような工夫も大切である。肯定的な感想や意見の中には、「上手くいった時は記録を書くのが楽しみだった」というものがあったが、このような状況を生み出せるマニュアルの在り方を重視しなくてはならない。

表3 モニター項目回答者数一覧

項 目	利用者数	困難項目 者数	解決項目 者数
Q1 登下校の問題について	2	1	0
Q2 学校生活の基本的なルールの獲得について	4	0	2
Q3 校内を動き回る場合	5	1	5
Q4 他の児童の話を聞かない場合	1	1	0
Q5 教師の話を聞かない場合	4	2	2
Q6 状況に関係のない発言をする場合	2	0	0
Q7 他の児童と違う行動をする場合	0	0	0
Q8 他の児童と別メニューで学習する場合	4	1	2
Q9 学習のルール理解・準備や片づけに関して	4	4	0
Q10 指示理解や学習遂行上の問題に関して	3	1	1
Q11 授業中の問題と思える行動への対応	6	1	3
Q12 体育における配慮	3	1	1
Q13 音楽における配慮	3	2	2
Q14 図工における配慮	3	2	2
Q15 家庭科における配慮	1	1	0
Q16 学習発表会、道徳等の劇活動に関して	0	0	0
Q17 休み時間における配慮	5	1	3
Q18 休み時間中の問題と思える行動への対応	2	1	1
Q19 級友とトラブルが起きたときの対応	2	3	1
Q20 遊びの技術、ルール理解に関する対応	1	1	0
Q21 係活動に関して	1	1	1
Q22 給食における配慮	11	4	6
Q23 清掃時における配慮	4	2	3
Q24 全校集会等における配慮	3	0	3
Q25 校外学習(遠足等)における配慮	1	1	1
Q26 運動会における配慮	1	0	0
Q27 入学式・卒業式における配慮	1	0	1
Q28 避難訓練等における配慮	0	1	1
Q29 特殊学級・通級指導教室担任との連携に関して	1	1	0
Q30 保護者との連携に関して	2	0	1
Q31 TTあるいは個別支援者による指導に関して	0	0	0
Q32 専門機関(大学や病院等)との連携に関して	0	1	0
Q33 衣服の着脱、管理に関する配慮	4	0	0
Q34 排泄に関する配慮	1	0	0
自閉症の特徴に関する情報			
高機能自閉症(アスペルガー等)の特徴に関する情報			

表4 マニュアル使用後の感想と意見

	I 児童について						III マニュアル使用後の感想・意見(自由記述)	
	学年	性別	診断	学力	在籍	時間	感想	改善点
1	1	男	PDD	B	通常	19		・全項目で具体的な支援方法が明記。参考になる。 ・母親の支援内容と方法をさらに分かり易く記述して欲しい
2	4	男	AU	B	情緒	25	・専門的知識が不足している担任にとって支援の記述が心強かった	
3	1	男	AS	H	通常		・書く欄が分かれていて明確 変化があってもなくても分かり易く、次の対応の目安になった	・支援1, 2で具体的な記述内容がクラスの子と状態が違うため対応が難しかった
4	1	男	HFA	B	情緒	21	・記録することで関わりを考え直せた 支援方法は様々なためその子にあった支援方法を可能にした	・多くの項目に支援方法があったので大変役だった ・記録することで支援内容を振り返り今後の対応を考える上で重要と思った
5	4	女	AS	H	通常		・毎日同じことの繰り返しで改善しない 改善することの方が少なく利用しにくい	・支援内容がASとかHFAだったり、区別がわかりにくい
6	1	男	AU	L	情緒		・記録する時間がなかった	・実際の記述のため参考になった 支援マニュアルを保護者との連携ツールとして考えたい
7	6	男	AU	L	情緒	15	・支援の方法が具体的で分かりやすい	・「対象児の問題」「対応」「対応後の様子」と3欄に分かれていると書きづらい 「対象児の問題」「対応と対応後の様子」の方が書きやすい
8	4	男	AU	L	情緒		・対象児の指導が2年目だったため経験に基づいて対応してしまった 初めてなら参考になった	・事例を増やした方が理解しやすいかも
9	6	男	AU	L	情緒		・困った時に参考になり役だった 上手くいった時は記録を書くのが楽しかった	・支援1と2と2例だったが、発達段階がもっと低い事例があったので考慮してほしい
10	4	男	AS	B	通級	22		
11	2	男	AU	B	通常	24		
12	1	男	AU	B	通常	22	・障害児教育専門で通常の学級で関わったため自分なりに対応できたことが多かった	
13	4	女	AU	L	通級	20	・開きにくく記録をつけられなかった	・目次を細分化して目次を見れば支援後方法が分かるようにして欲しい 自閉症の書籍で目的別に使える本を紹介してほしい
14	2	男	AS	H	通級	19	・ASと診断されていたが自閉傾向のあまりない子だった	
15	5	男	AS	B	通常	25	・あまり問題のない子だったので記入方法が分からなかった 自閉症(P70)の説明が最初に役だった	・Q毎の対応より、共通する支援方法でまとめてあった方が分かり易い 通常ではそう細分化された支援は困難
16	6	男	AS	L	通常	29	・ASの子だが個人差が大きいのでマニュアル作成が	・ASといってもレベルがある。内容やレベルを先に出して、レベルに合わせた支援ができると良い
17	2	男	AU	B	知的	12	・使用し始めて2ヶ月たつと記述内容が理解できる	・無理にさせなくていいといった記述に安心した
18	2	男	PDD	H	通常	23		
19	5	男	AS	H	通常			
20	1	女	AU	L	情緒	9		
21	6	男	HFA	H	通常	26	・記録をつける時間がなかった	・該当の児童に該当することが少なかった ニックの対処方法を多くして欲しい

表5 モニター教員のアンケート結果一覧（感想・改善点・要望等）

<p><マニュアルに関する肯定的な感想・意見></p> <p>①専門的な知識が不足している担任にとって、支援の記述が心強かった。 ②全項目で具体的な支援方法が明記され、参考になる。 ③記入する欄が分かれていて明確。 ④変化があってもなくても分かり易く、次の対応の目安になった。 ⑤記録することで関わりを考え直せた。 ⑥多くの項目に支援方法があったので大変役立った。 ⑦記録をすることで支援内容を振り返り、今後の対応を考える上で重要だと思った。 ⑧実地的な記述であったため参考になった。 ⑨支援方法が具体的で分かり易い。 ⑩支援マニュアルを保護者との連携に利用したい。 ⑪担任が初めてなら参考になった（対象児の指導者として2年目）。 ⑫困った時に参考になり役立った。 ⑬上手くいった時は、記録を書くのが楽しみだった。 ⑭自閉症（P70）の説明が最初に役立った。 ⑮使用し始めて2ヶ月たつと記述内容が理解できた。 ⑯無理にさせなくていいとの記述内容に安心した。</p>
<p><マニュアルに関する否定的な感想・意見></p> <p>①毎日同じことのくり返しで改善しない。改善することの方が少なく利用しにくい。 ②記録する時間がなかった。 ③開きにくく記録を付けずらかった。 ④記録をつける時間がなかった。 ⑤担当している児童に該当することが少なかった。</p>
<p><マニュアルの改善点・要望></p> <p>①母親への支援内容を分かり易く記述して欲しい ②支援1・2の記述内容が、担当している児童の状態と違うため対応が難しかった。 ③支援内容がASだったりHFAだったり、区別が分からない。 ④記録欄を「対象児の問題」「対応と対応後の様子」の方が記述しやすい。 ⑤事例を増やした方が理解しやすいかも。 ⑥発達段階のもっと低い事例が欲しかった。 ⑦目次を細分化して、目次を見れば支援方法が分かるようにして欲しい。 ⑧Q毎の対応より、共通する支援方法でまとめてあった方が分かり易い。 ⑨通常の学級では細分化された支援は困難。 ⑩児童のレベルを先に出して、レベルに合わせた支援があると良い。 ⑪パニックの対処法を多くして欲しい。 ⑫自閉症の書籍で目的別に使える本を紹介して欲しい。</p>

3) 支援マニュアル試案の記録について

表6は、21名のモニター教員が、支援マニュアル試案の各項目の右ページに記録した内容を一覧にま

とめたものであるが、どの項目も記録をとっていない教員が3名いたので、18名のモニター教員の記録結果であることを断っておく。また、紙面の都合上、記入内容の概要を表にまとめている。表6の見方は、例えば「Q1 登下校の問題について」を例にすると、枠内の左の数字1, 6, 9, 10, 17は表1に記述している自閉症児およびモニター教員の番号である。

記入した項目やその内容および記入量に関しては、モニター教員によって差異はあるが、全ての項目には1名から14名の記録が記入され、記入がない項目はなかった。その中で、記録をとった教員の数が一番多い項目は、14人のQ22「給食における配慮」であった。次に多い項目は、9人のQ11「授業中の問題と思える行動への対応」とQ23「清掃時における配慮」の2項目で、さらに8人のQ2「学校生活の基本的なルールの獲得について」、Q13「音楽における配慮」の2項目が続き、7人のQ17「休み時間における配慮」が1項目、次いで6人のQ5「教師の話を受けない場合」とQ9「学習のルール理解・準備や片づけに関して」、Q12「体育における配慮」、Q19「級友とトラブルが起きたときの対応」、Q24「全校集会等における配慮」、Q33「衣服の着脱、管理に関する配慮」の6項目であった。

記録内容をおおまかにみていくと、一番多かったQ22「給食における配慮」では、偏食に関する記録は14人中10人であり、自閉症の特性である感覚過敏の情報が的確に伝わらないと、学校生活の食事において教員の心配事を増加させる可能性が示唆された。また、Q22「給食における配慮」は、偏食以外にもマナーの問題が多くみられた。

9人の記録者がいたQ11「授業中の問題と思える行動への対応」における『赤ペンで訂正したら泣き出す』という記録は、対象が1年生のアスペルガー男児であることから、一番をとることにこだわり間違いや訂正されることを極端に嫌がる特徴の表れと思われる。また、『蒸し暑い時に「暑い」を繰り返す』といった記録は、生理的な感覚の過敏性を表していると考えられる。

8人の記録者がいたQ2「学校生活の基本的なルールの獲得について」では、学校生活を送る上での大原則であるチャイムの合図が、自閉症児にとって開始や終了の合図として機能していないと推測された。チャイムの合図が守られないといった記入は、8人中7人の教員が記入していたことから明らかである。このような場合、例えばタイマー等を利用して、対象の児童に特化した開始や終了の合図を作ることも支援としては重要かと思う。

次に全体の記録内容を見ていく。モニター教員が記入した内容はどのような状況で記入されたのか明確ではないため、記入内容だけでは判断しきれない部分もあるが、自閉症の特徴である、①ルール等の理解

も含めた社会性の問題、②言語を媒介にしたコミュニケーションの困難さ、③こだわりや興味の問題、④過敏性の問題、⑤自閉症に伴って表れる注意の問題および不器用さの5つの観点から検討していく。

それによると、記入内容のほとんどは、①のルール等の理解も含めた社会性の問題に関するものであり、おおよそ102ヶ所の記入があった。主なものを列挙すると、『クラスの子とたたき合いをする。クラスの子をたたく。』『高学年の子にからかわれると物を投げたり座り込んで泣き叫ぶ』『チャイムが鳴っても戻ってこない』『いやなことがあると大声で叫ぶように泣く』『ゲームのルールは理解できない』『ブランコの取り合い。高学年の子の遊ぶ場所が分かっていない』『授業中や給食中おしっこ、トイレなどとパッとたって行く』『作業が思い通りにいかないと騒ぐことがある』『授業が始まっても絵を描くのに夢中で、休み時間との切り替えができない』『クラスの球技では最初は気持ちよく応援しているが、負けてくるとミスした子に「へたくそ」と言ったり「やらない」と抜けだしたりする』等であった。

このような記録からも、あらためて自閉症の社会性の問題が浮き彫りになるが、通常の学級においては、その対応や支援方法は学級担任の力量に任せられているのが現状である。学級集団の中で自閉症児に社会性を培っていくことは重要だが、それには個々の自閉症児の発達段階や状態に合わせて指導を開始すべきで、大きな集団で様々な刺激をうまく取り入れられない状態の自閉症児の場合、いきなり通常の学級集団で過ごすことは本人も非常に苦しいであろうし、学級担任も何から対応したらよいのか困惑するであろう。モニター教員は、この記録だけにとどまらず支援の工夫をしていったと想定されるが、その際有力な支援者として特殊教育担当者の存在がある。その連携結果については後半で述べてみたい。

次に25ヶ所の記入があった「こだわりや興味の問題」について検討する。主な記入内容を列挙すると、『教室の電気のスイッチ、ドアの開閉がいつも気になる。トイレに人が入っている人がいるのに開ける。』『ゴミ箱をあさる。ゴミ箱にあったシールの袋が欲しいようだが、弁当の空箱や空き缶も拾ってくる』『授業中に教室の窓を閉めカーテンを引く』『ミニタオルをくわえて窓側に干す。濡れるとどこでも脱いでしまう』『寒くないのにフード付きのジャンパーを着て登校。寒い寒いと汗をかきながら着ている』『給食のとき、牛乳やうがいの水を自分のシャツわぎとかけて着替えようとする。白が苦手、運動会の練習で体操服を着るのを嫌がる』等があった。

こだわりは誰しも少なからずあるものだが、自閉症の場合は、こだわる内容の問題と、時と場所を関係なく表出すること、自分でコントロールしにくいこと等が学校生活の適応を妨げている。また、興味関心が狭いと、興味ある教科や授業によって参加態度が違うことも多く、結果的に知的能力には遅れがなくて

も学力にはばらつきが出る可能性もある。特に、こだわりの内容が学校生活や社会生活のモラルから逸脱するような場合は、優先順位を高くして早々に指導しなくてはならないが、通常の学級担任のみでは、その対応の仕方が注意や叱責が主になりがちであり、その状況を他の児童が常に見ているため、自閉症児に対する印象が悪くなるという問題も生じてしまう。やはりこの点においても、特殊教育担当者と役割を決めて連携をしながら対応することが望まれる。

24ヶ所の記入があった「自閉症に伴って表れる注意の問題および不器用さ」に関する記入を列挙すると『スポーツテストの反復横跳びがうまくできない。運動帽子はかぶれるが、あごにヒモはかけられない』『遠足の絵を一人で描けない。色を大好きな黄色とピンクでぬろうとする。工作は一人で作れない』『ジグザグに走ったり、一人で走れないときがあった』『パンツとズボンを全部脱がないとできない』『友達の発表や発言に余り注意を向けない』『ヘリコプターや宅配のトラックの音を聞くと、窓際まで走って行って確かめないと気がすまない』等であった。不器用さの問題は、自閉症の問題からおこる場合だけではないが、知的障害がない自閉症児にも随伴してみられることがあるため、ここでは自閉症に伴う注意の問題と不器用さの問題をカテゴリー化してカウントした。

また「過敏性の問題」に触れる記入は17ヶ所あり、主な内容を列挙すると『学年発表で写真を撮られるかもしれないということで欠席する。カメラのフラッシュがとても苦手。』『偏食が多くごはんしか食べない』『親子撮影ではフラッシュを嫌がって母親にかじりつく』『みんなが歌うと「うるさいんだよ」と耳をふさぐ』『好き嫌いが多く乳製品は全く食べない』『サイレンの音で大泣きをする』『音楽集会では太鼓の音に耳をふさぐ』『朝の会の歌の時は耳をふさいでしまうことがある』等であった。

最近では、自閉症の雑誌や書籍から様々な情報が入手しやすくなっているが、感覚過敏の問題の重要性は、高機能自閉症やアスペルガーの人の自叙伝によってクローズアップされてきている。この過敏性の問題は、個々の自閉症児によっても差異はあるが、音に関する過敏のため耳をふさぐ、あるいは嗅覚や味覚過敏からくる偏食という形で表出されることも多いので、保護者と十分な情報交換を行い無理な対応をしないことが原則であろう。

表6 支援マニュアル試案の記録

Q1 登下校の問題について
<p>1: 中休みが終わっても戻ってこないで体育館の前で砂遊びをしている。清掃終了後教室に入ってこない。図書室前の廊下にいる。</p> <p>6: 走り出したり座り込んだり。通学路沿いの門のどつてをガチャガチャと鳴らすので周りの子のひんしゆくをかう。花や木や近所の人におはようと言いつけ、歩行が遅くなる</p> <p>9: ゴミ箱をあさる。ゴミ箱にあったシールの袋がほしいようだが、弁当の空箱や空き缶もひろってくる。</p> <p>10: 高学年の子にからかわれると物を投げたり座り込んで泣き叫ぶ。</p> <p>17: お母さんが歩いて迎えに来るとかんしゃくを起こし「車！車！」と言って道路に飛び出そうとする。</p>
Q2 学校生活の基本的なルールの獲得について
<p>5: チャイムが鳴っても次の時間の用意ができない。言われて机の上に出してもノートなど開かない。開いてももらっても始められない。</p> <p>6: 本やノートの片づけが一人でできない。体操服の着替えを自分からはしない。衣服は脱げるがたたまない。机の上や床に落としたままにする。</p> <p>9: チャイムがなっても絵を描くのがやめられない。</p> <p>10: 授業が始まっても読書や色塗りをやめない</p> <p>11: チャイムで行動するというより、周囲の様子を見て教室に戻ってくる。戻っても席に着かず自由に行っている。学習準備は自分からしない。</p> <p>17: 中休みに外に出てすぐにチャイムがなって怒る。車を眺めて落ち着き、昇降口に帰ろうとしたとき、特担が目を離したすきに道路に飛び出す。チャイムが鳴っても教室にもどらない。</p> <p>18: 授業が始まっても絵を描くのに夢中で、休み時間との切り替えができない</p>
Q3 校内を動き回る場合
<p>2: 窓の外を気にして、身を乗り出し、窓の外と下を見ようとする。縦割り給食に指示された教室ではないところへ行って食事してくる</p> <p>6: 廊下に出たりトイレのドア付近で歩き回る</p> <p>8: 清掃時必ず保健室やコンピュータ室に脱走する</p> <p>12: 気に入らないことがあったらしく、補助の母親に暴力をふるっていた。ちょっと目を離すと非常階段から屋上に行き、何回も他の先生につれてきてもらった。</p>
Q4 他の児童の話を受けない場合
<p>1: 友達が発表する場面になると出歩いてしまう</p> <p>6: 朝の会で着席はできるが机にうつぶせになっている。タイ人の子に関心を示し、その子の呼びかけに以上に反応はしやぐ。</p> <p>15: 自分の決めたことしかやらない。友達の言うことを聞かない。</p> <p>17: 友達の発表や発言にあまり注意を向けない。</p>
Q5 教師の話を受けない場合
<p>2: 授業中席を立ち、友達のところへいってかんちょうをする。その子が逃げると追いかける。一度席に着くがまた同じことを繰り返す。鉛筆を持ったままの行動だったのでその追いかけてこを止めに入ったが友達の手を振り払おうとし、その友達の首に鉛筆で傷をつけてしまう</p> <p>4: 授業中ぼんやりとしている</p> <p>5: 朝の会など全体への教師の話はほとんど聞いてない。時間割変更がありクラブの前に帰りの会をしたところ帰ってしまった。</p> <p>6: 生活科で朝顔の水かけをするように話したが伝わらない。</p> <p>12: 指示はほとんどわからず勝手なことをしている。</p> <p>17: 担任の先生の話を受かずに本を読み続けようとする。</p>
Q6 状況に関係のない発言をする場合
<p>6: 登校班の上級生に生意気な話し方をすることがある</p> <p>10: 内容をクイズにしたり「もしこう考えたらどう？」と提案したがる</p> <p>12: 大声で騒ぎ出す。</p> <p>13: 授業中関係のない話や質問をする。</p> <p>16: インターネットで流れている「死ね死ね・・・」という歌を日ごろから口ずさむ。関心のある子を名指して「〇〇を殺してやる。万引きしてつかまったらいいんだ」と独り言を言う。</p>
Q7 他の児童と違う行動をする場合
<p>6: 教室の電気のスイッチ、ドアの開閉がいつも気になる。トイレは入っている人がいるのに開ける。給食時、食器などを運び終わらないのにドアを閉めようとする。</p> <p>11: 授業中に教室の窓をしめ、カーテンを引く。</p>
Q8 他の児童と別メニューで学習する場合
<p>6: プリントなどに名前は書けるが、学習に取り組もうとしない。別課題をさせようとしたら、タイ人の子に貸してといわれ、十分に取り組めなかった。</p> <p>11: 授業中に教室の窓をしめ、カーテンを引く。</p>
Q9 学習のルールの理解・準備片づけに関して
<p>4: 授業が始まった後、鉛筆や消しゴムを出さない。ノート、教科書などを出さない。</p> <p>5: 持ち物の管理が下手で消しゴムなどなくす。忘れ物も多い。「～がない」と泣いてさわぐ。</p> <p>6: 教師の声かけで学習の準備をすることができない。</p>

- 4: 授業が始まった後、鉛筆や消しゴムを出さない。ノート、教科書などを出さない。
- 5: 持ち物の管理が下手で消しゴムなどなくす。忘れ物も多い。「～がない」と泣いてさわぐ。
- 6: 教師の声かけで学習の準備をすることができない。
- 15: 机の上が片付かない。学習の準備がすぐにできない。気が向かないとノートはとらない。発言のルールを守らない。
- 17: 田植えのとき、お気に入りグッズの入った袋を持っていこうとする。
- 18: 算数の分度器やコンパスを忘れ、作業ができず「困るんだよな」など言い続けた

Q10 指示理解や学習遂行上の問題に関して

- 5: 苦手なこと（社会の新聞、国語の感想）や得意なこと（算数の計算）でも途中でポーっとしてしまう。時間の終わりになってできていないとパニックになる。
- 6: 給食のワゴンの音が聞こえると「給食のおばちゃんだ」と耳を傾け、学習が中断してしまう。
- 16: 図書室へ移動しようとしな。図書貸し出し、返却の準備をしない。
- 17: ヘリコプターや宅配のトラックの音を聞くと、窓際まで走って行って確かめないと気がすまない。

Q11 授業中の問題と思われる行動への対応

- 2: 校庭で他学年が体育をしているときの音楽や子どもの声が気になり、授業中窓際へ出歩き外をながめる
- 3: 赤ペンで訂正したら泣き出す
- 6: 蒸し暑いとき「あつい」を繰り返す。
- 8: 教室では黙って本を見ていることが目標だが、好きなページがあると声を出す。
- 9: ディズニーランドに行ったとのことで朝から歌を歌う。
- 11: 独り言を言いながら黒板に出てきて動物の名前をたくさん書く。
- 12: 「先生、大きな声はださない」と何回も言う。
- 13: いやなことがあると大声で叫ぶように泣く。
- 17: 雨なのに授業中に「ふくぬぐ」と言ってプールの準備を始めようとする

Q12 体育における配慮

- 1: 折り返しリレーに参加せず一人で離れた場所で砂いじりをして遊んでいる、転がしドッジボールの中に入らない
- 6: スポーツテストの反復横とびがうまくできない。運動帽子はかぶれるが、あごにゴムひもがかけられない。
- 9: 6年生になると皆と一緒に体育は難しい。球技は見学になってしまう。
- 10: クラスの球技では最初は気持ちよく応援しているが、負けてくるとミスした子に「へたくそ」と言ったり「やらない」と抜け出したりする
- 12: ゲームのルールは理解できていない。
- 16: バスケットに参加しようとしな。
- 17: 準備体操を自分からしたことがなかった。

Q13 音楽における配慮

- 3: 作品に自分の名前と題を書かない。給食になってもやらない。
- 5: リコーダーがうまくひけず、練習時にはいくら促してもポーっとして、合わせるときに怒り出す。いらいらしてオルガンでリコーダーをたたいたり、隣の子をリコーダーでたたこうとする。
- 6: オルガンに合わせて歌ったり身体模倣をしたりすることができない。
- 9: 6年合同の時間のパート別練習で、わからない、できないといなくなる。
- 10: 音楽室に入るとすぐに笛をくわえる。立って歌おうと言っても「なんで」とそのまま座っている。音楽集会で気に入らない歌のときは「この歌いやなんだよ」と座り込んで歌わない。みんなが歌うと「うるさいんだよ」と耳をふさぐ。
- 14: 隣の子が、歌わないことを注意したら、音楽の時間がいやだと言って不登校傾向になった。
- 17: 朝の会の歌のとき耳をふさいでしまうことがある。
- 18: リコーダーができず、低い音ができないのはリコーダーのせいだと何度も強く吹き、かんしゃくを起こす。

Q14 図工における配慮

- 6: 遠足の絵を一人で描けない。色を大好きな黄色とピンクでぬろうとする。工作は一人で作れない。
- 9: 工作で糸のこが使えない。色を塗る練習のとき、自分の好きなようにやりたいと言うので練習できなかった。
- 10: みんなと同じ進度でできない。絵の具の日も鉛筆で描いたり、まだ色づけではないのに一人で色付けしたりしてしまう。
- 15: 自分の思ったとおりに仕上げようとして指示に従えない。のりづけするところをホッチキスで止めてしまい、その方法を変えようとしな。
- 16: 授業では風景をスケッチしていたが、ゲームのキャラクターを描く。ふき出しに言葉を多く書き込む。木切れで「わくわくボックス」を作る活動では、構想して作る事ができなかった。

Q15 家庭科における配慮

- 9: 調理実習でできない、わからないと出歩く。火を使っているので危ないので出歩かないように話しても守れない。
- 15: てるてる坊主作りで説明どおりに作らず、自分の思ったとおりにしようとする。マグネット作りで自分の考えたものを作ろうとする。綿が多すぎる。
- 18: 作業が思い通りにいかないと騒ぐことがある。

Q16 学習発表会、運動会の副活動に関して

- 1: ひとりで砂場で遊んでいる
- 6: 学年発表で写真を撮られるかもしれないということで欠席する。カメラのフラッシュがとても苦手。入学式では母親にだきついて正面を向くことができなかった。
- 10: 暗記力、表現力とも高いので主となる役をやりたがるが、練習でちょっとしたトラブルがあるとやめてしまう。

Q17 休み時間における配慮
<p>4: 休み時間教室にいて外に出たがらない。教室で楽しくじゃんけんゲームをしていたが、途中から加わらなくなった。友達と一緒に遊ばず、一人で過ごす。</p> <p>6: 滑り台にのぼろうとして、後ろの子に少し押されたらすぐに降りてしまい、遊びをやめてしまった。</p> <p>7: ドッジボール大会で体育館のトイレに逃げ隠れてしまう。</p> <p>8: 昼休みも中休みも相談教室に行き積み木で一人遊びをする。</p> <p>9: 友達と遊べない。球技の仲間に入れない。ブランコが好きだが低学年の子にとられてしまう。</p> <p>11: 運動会のためのかけっこ練習で、スタートラインから走り出したが1回走るとあとはどこかへ行ってしまう。</p> <p>17: 昼休みに図書館で読んだ本をどうしても借りたがって泣いた。</p>
Q18 休み時間中の問題と思われる行動への対応
<p>6: 外遊びに参加できるようになってきたが、友達に押されたり、帽子のつばに触られたりすると、すぐに「保健室に行く」と勝手に行ってしまふ。</p>
Q19 級友とトラブルが起きた場合の対応
<p>6: タイの子に何かされると「やられた」と訴える。やり返しても、やられたことだけを訴える。</p> <p>10: 強く注意されると怒って声を出す</p> <p>11: 2人の子どもがぶざけあっているところにいきなり入り込み、2人をたたいたりつかみかかったりする。</p> <p>12: わけもなく友達をぶつ。</p> <p>17: 廊下を走って1年生とぶつかったがあやまらなかった。</p> <p>18: 以前いやなことを言われたり、何かされたことを突然思い出し、急に大声で叫んだり、友達にむかっていったりした。</p>
Q20 遊びの技術・ルール理解に関する対応
<p>3: クラスの子とたたき合いをする。クラスの子をたたく。</p> <p>6: 一人でボールを転がして遊ぶのが好きで、他の子が貸してと頼んでも、抱えて持って行ってしまふ。</p> <p>9: ブランコのとりあい。高学年の子の遊ぶ場所がわかっていない。</p> <p>12: プリントを並んで見せるとき、順番を理解できず勝手に出す。並んでいるとき突然怒り出し、周りの子をぶつ。清掃中、床のからぶきでの並び方がわからなかった。</p>
Q21 係活動に関して
<p>1: 黒板係だが忘れていいのかやらない</p> <p>4: 係の仕事をやるとを忘れてしまふ。</p> <p>6: 給食当番の準備や片づけが取り組みにくい</p>
Q22 給食における配慮
<p>2: 食べるのが早い。おかわりをするため早く食べるが1回おかわりをする落ち着く</p> <p>4: 給食の準備が始まっても当番の白衣を着ない。当番だが活動を始めない。</p> <p>5: 当番の身支度が遅く待たせる。食べるのものんびりでデザートを食べないうちに終わり、「食べたかった」と机をたたいて泣いて怒る。</p> <p>6: 給食中出歩く。好きな積み木で遊ぶ。牛乳が飲めない。</p> <p>7: 偏食が多くごはんしか食べない</p> <p>8: 当番で持ち手が手に食い込むのをいやがる。配布はストローと決めている。好き嫌が多く、乳製品は全く食べない。</p> <p>9: 自分の食事が終わると歩き回る。好き嫌いが激しい。魚、肉は食べない。ごはん味噌汁をかけて食べる。</p> <p>10: 野菜は食べない、「おしっこ、うんち」など友達がいやがることを大声で言う。デザートのおかわりはくじ引きで決めているが、当たらないともとの方も「いらぬ」と食べない。</p> <p>11: ほとんど食べない。たまに果物が出ると食べる。</p> <p>12: 新しいメニューは食べられず、4月当初はほとんど残していた。</p> <p>15: 配膳台ふきで水を絞らずびしょびしょのままふく。違う役割ができない。いつもと違うことを頼むと聞き入れない。</p> <p>16: 食べるのが進まず残す。デザートが出たとき一つ机の中にかくしていた。</p> <p>17: 偏食がある。当番でないときでもおはし係などをしたがる。当番のとき給食エプロンをすぐ脱いでしまふ。</p> <p>18: 偏食が多い。食べ終わると教室の後ろをうろろろすることがある。食器を片付けない。</p>
Q23 清掃時における配慮
<p>4: 掃除が始まっても取り掛かろうとしない。</p> <p>5: とりかかりが遅い。他の子の半分もやれない。机は重くて運べない。</p> <p>6: 雑巾での床ふきははじめてでできない。前にのめって友達に鼻がぶつかって泣き出した。</p> <p>8: ほうきとちりとりのはきはうまく使うが、面倒くさくなると逃げ出す。</p> <p>9: 「そうじはできない」とやらない。ふらふらと出歩いて職員室に行く。</p> <p>10: 担任がいぬいと本を読んで座り込んでいる。高学年に注意されると大の字でねる。</p> <p>11: いつもほうきを持って歩き回っているが、ゴミをはくことはなく、教室前で砂をはいたりしている。</p> <p>16: 掃除をしようとする。掃除の態勢があるときでもほうきを持ったり雑巾がけができていない。</p> <p>18: 班で決めた分担と希望が合わなかったため、大声で叫びけんかになることがあった</p>
Q24 全体集会等における配慮
<p>6: 外で立つて行ふ朝会では列に入られるが、体育館で座って行ふとうつぶせになったり寝転んだりする。</p> <p>8: すわっていられるようになったが、声を出したり、友達をたたいたりする</p> <p>10: 月曜集会で遅れてくることが多い。並んでしばらくするとしゃがみこんでしまふ。</p> <p>11: 前の子にだきついたりさわったり、しゃがんで砂いじりをしたり。体育館ではねころがってしまふ。</p>

Q25 校外学習(遠足等)における配慮
<p>5: 話を聞きながらメモを取ることが困難。パニック。消しゴムえんぴつをなくしては泣く。</p> <p>6: 外遊びに参加しにくい。</p> <p>9: (修学旅行でのグループ別行動での心配・・・迷子にならないか、友達の指示だけで大丈夫か、お店で食事できるか、など)</p> <p>10: 駅から登山口までが遠く「帰る」と後ろへ進んでしまう。下山のとき走って先頭まで来てしまう。お弁当を一人で食べようとする。</p> <p>15: 班ごとのオリエンテーリングでコースをはずれて逆方向に行く。注意されると道のないところに入り込もうとする。昼食を班から離れて食べる。遊びも一人であたりを歩く。</p>
Q26 運動会における配慮
<p>10: 80m走で5mですわりこみ「1番になれない」と泣き叫ぶ。「誰も応援してくれないから負けたんだ」。ダンスの練習で場所を間違えて友達に「こっちじゃないよ」といわれただけで走って教室に入ってしまう。</p> <p>17: ジグザグに走ったり、一人で走れないときがあった。</p>
Q27 入学式・卒業式における配慮
<p>6: 入学式が1時間40分かかり、後半は飽きて手を上げて背伸びしていた。親子撮影ではフラッシュを嫌って母親にかじりつく。</p> <p>12: ひな段に並んで座ったが、泣きながら隣の子をなぐる。</p> <p>17: 入学式の出し物の練習で、「足、足」と気にして座り込んでしまった。本番のとき、途中で姿勢が崩れそうになった。</p>
Q28 避難訓練における配慮
<p>2: 上履きのまま外へ出るのがいやらしく、いつも使っている昇降口へ行き、はきかえて避難</p> <p>6: 机の下にかくれることはできたが、防災頭巾をかぶることができなかった。</p> <p>9: サイレンの音で大泣きをする</p> <p>17: 大好きな消防車が止まっているのを見て「消防車!消防車!」と言う。</p>
Q29 特殊学級・通級指導教室担任との連携に関して
<p>6: 通常級で着席はできるが、指示の理解、活動の参加ができない。一人で情緒学級に通えない。登下校班でのトラブルについて母親の連絡ノートに書かれていた。生活科の課題が未完成であることについて情緒の担任に連絡</p> <p>17: 図書館の本を借りたがることについて</p> <p>18: 思い通りに行かないとき、日課の変更のあったとき、昨年までと違う状況などで大騒ぎをすることがあることについて</p>
Q30 保護者との連携に関して
<p>6: 入学前に親子で登校してもらい情緒の担任が情報を得た。幼稚園に行き様子を聞き、クラス編成の参考にした。家庭との連絡ノートをつくった。授業参観で懇談会に参加してもらった。</p> <p>16: 忘れ物があることについて</p> <p>17: 始業式前に家庭訪問した</p>
Q31 TTあるいは個別支援者による指導に関して
<p>6: 授業が始まって本やノートを出さないでTTの教師に声かけしてもらう。</p>
Q32 専門機関(大学や病院等)との連携に関して
<p>6: タイの子の声に反応することについて児童相談所に相談。</p> <p>10: 通級に通うことにながりの抵抗があったが、決定後はいやな表情はない。</p> <p>17: 検査を受けるために教育センターへ行った。</p>
Q33 衣服の着脱、管理に関する配慮
<p>4: 体育時に体操服に着替えようとしなない。</p> <p>6: 体育時の着脱が一人でできない。衣服の前後がわからない。服がたためない。帽子のゴムひもをあごにかけられない。</p> <p>8: ミニタオルをくわえて窓側に干す。ぬれるとどこでも脱いでしまう。</p> <p>9: 寒くないのにフードつきのジャンパーを着て登校。寒さ寒いと汗をかきながら着ている。</p> <p>14: 着脱をいやがり自発的にしないときがある。</p> <p>17: 給食のとき、牛乳やうがいの水を自分のシャツにわざとかけて着替えようとする。白が苦手で、運動会の練習で体操服を着るのをいやがる。</p>
Q34 排泄に関する配慮
<p>6: 授業中、苦手なことがあったり飽きると「トイレ」と訴えてくる。</p> <p>8: 時間排泄をしているので、校外学習のときトイレに行かせようとするといやがる</p> <p>10: 授業中や給食中「おしっこ」「トイレ」などとバツと立って行く。</p> <p>17: パンツとズボン全部脱がないとできない。</p>

「～自閉症児の支援マニュアル(試案)～」をモニターして下さる通常の学級の先生へ I

モニターのご協力ありがとうございます。先生が分かる範囲で結構ですので、以下の質問にご回答下さい。宜しくお願い致します。

1. 先生が指導する自閉症の児童についてお聞きします。

(1) 学年		年
(2) 性別	男	・ 女

(3) お子さんの診断名について該当する箇所に○を付けて下さい

- | | | | |
|---------|----------|-------------|------------|
| ① 自閉性障害 | ② 高機能自閉症 | ③ アスペルガー症候群 | ④ 広汎性発達障害性 |
| ⑤ その他 (|) | | |

(4) 学力について該当する箇所に○を付けて下さい

- | |
|--------------------------------|
| ① 全ての教科において学年相当、あるいはそれ以上の学力がある |
| ② 全ての教科において2学年以上の遅れがある |
| ③ 教科に関してはバラツキがある |

(5) 在籍について該当する箇所に○を付けて下さい

- | | | |
|---------------------------|-------------------|------------|
| ① 通常の学級 | ② 知的障害特殊学級 (心障学級) | ③ 情緒障害特殊学級 |
| ④ 情緒障害通級指導教室利用 (在籍は通常の学級) | | |

(6) 通常の学級での学習や生活について

- | |
|---|
| ① 通常の学級で学習する教科学習時間数は (週 時間) である |
| ② 学習する教科学習は (国語・算数・理科・社会・生活・音楽・体育・図工・家庭科
道徳・総合学習・クラブ・委員会) |
| ③ 生活する場面は (朝の会・給食・清掃・休み時間・帰りの会) |

2. マニュアルを利用される先生のことについてお聞きします。

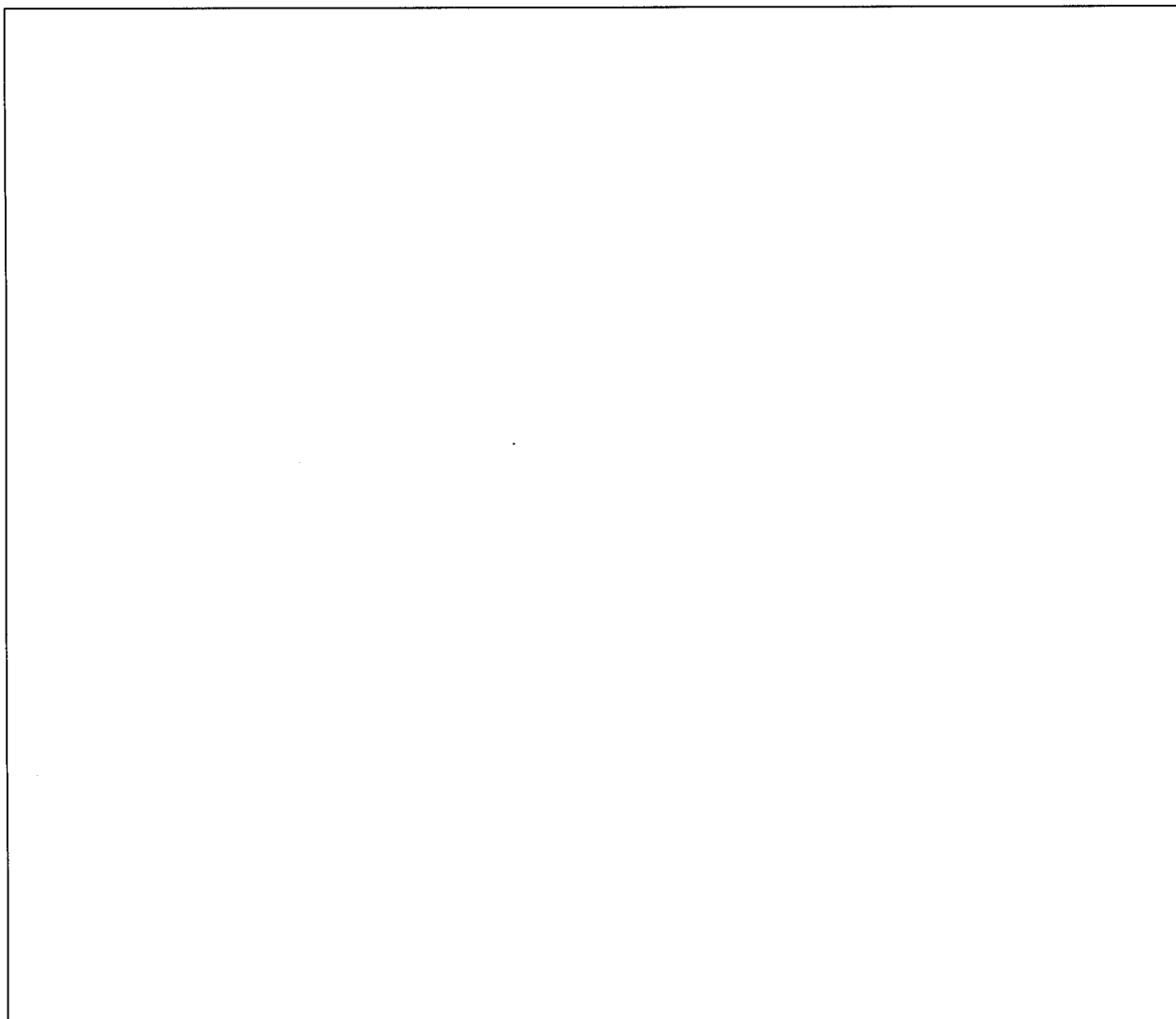
(1) 教職経験年数		年
------------	--	---

- | | | | |
|------------------------------|------|---|-------|
| (2) 学級担任として自閉症児を指導するのは初めてですか | ① はい | ・ | ② いいえ |
|------------------------------|------|---|-------|

(3) 「いいえ」と回答された先生は、自閉症児の指導は何回目ですか

回目

(4) 自閉症児を指導するにあたり心配なことをお書き下さい



*ご協力ありがとうございました。

「～自閉症児の支援マニュアル(試案)～」をモニターして下さる通常の学級の先生へⅡ

マニュアルをご使用頂きありがとうございました。お手数ですが、マニュアル使用につきまして、以下の質問にご回答下さい。宜しくお願い致します。

(1) マニュアルを利用した期間について

() 月 () 日 ~ () 月 () 日

(2) 特に利用した項目は何ですか。Qの項目番号を上位5つお書き下さい

① () ② () ③ () ④ () ⑤ ()

(3) 支援や対応が困難だった項目は何ですか。Qの項目番号を上位3つ、合わせて理由をお書き下さい

① ()

理由

② ()

理由

③ ()

理由

(4) 自閉症児の指導で心配だったことは、マニュアルを使用することで解決されましたか。解決された内容は、項目番号の何番だったでしょうか。

() () () () () () () ()
() () () () () () () ()

(5) 各項目に関して、記録を書かれた際の感想は如何でしたか。どのようなことでも結構です。感想や気づかれたことをお書き下さい。

(6) マニュアルを改善するにあたり、どのようなことでも結構ですので、お気づきの点をお書き下さい。

*お忙しい中、マニュアルの利用とアンケートにお答え下さり感謝申し上げます。

第5章 特殊教育担当者とモニター教員との連携 および支援マニュアル改訂版の作成

1. 目 的

本報告では、支援マニュアル試案を執筆した17名の研究協力者（情緒障害特殊学級担任および情緒通級指導教室担当者）が、通常の学級で自閉症児を指導する通常の学級担任（モニター教員）との連携の際に、支援マニュアル試案が連携のツールとして機能したかを検討するとともに、特殊教育担当者の立場から試案の有効性の情報を得て作成した支援マニュアルの改訂版について報告する。

2. 連携に関する調査

1) 連携調査の対象

17名の研究協力者（情緒障害特殊学級担任および情緒通級指導教室担当者）を対象に、通常の学級で自閉症児を指導するモニター教員との連携についてアンケート調査を実施した。

2) 調査内容および集計

17名の研究協力者に、『科学研究・協力者の先生方へのアンケート調査』（以下アンケート調査3とする・資料3参照）を実施した。このアンケート調査3では、研究協力者が、支援マニュアル試案を使用するモニター教員との連携にどう役立てたかを調査すると同時に、専門家である特殊教育担当者の立場から、支援マニュアル試案の感想および改善点についてたずねたものである。これは、モニター教員の支援マニュアル試案等の回収の際に同時に回収した。

集計に関しては、調査項目1については人数を集計し、項目2は記述内容の概要を全てまとめた。さらに、項目3および4においても記述内容の概要を全てまとめた。

3. 結果と考察

1) 連携のツールとしての支援マニュアル試案

以下はアンケート結果をまとめたものである。それによると、17名中12名の特殊教育担当者は、支援マニュアル試案をモニター教員との連携にツールとして活用している。具体的な記述内容を以下に列挙する。

- ・ ASの子の対応に苦勞している担任から相談を受け、マニュアルをコピーして渡し、それを媒介にしながら担任をサポートした。
- ・ 通級指導教室なので、在籍学校訪問時の資料として利用した。
- ・ マニュアルの必要な場面を選んで、話し合い活動に利用した。
- ・ 学級担任への自閉症の障害理解のためと、支援内容を検討する際に役だった。
- ・ 学級担任と指導の話し合い、連携の資料にした。
- ・ 自閉症、アスペルガーを職員間で共通理解する際に役立った。
- ・ 個別の指導計画を作成・協議する際に役立つ資料だった。
- ・ 支援マニュアルを基にして、対象の子どもに合わせた個別のマニュアルを作成し、日々使用しながら連携を図った。
- ・ 支援マニュアルの具体的な対応の部分で、利用できる内容を探りながら使っていた。
- ・ 自閉症全般を理解して頂くのに利用した(校内研修で使用した)。
- ・ 学級担任が支援マニュアルを読む時間が無いようだったので、特殊学級担任がマニュアルの必要な部分を支援の手だてとしてアドバイスした。
- ・ 学級担任から相談があった際に、支援マニュアルを見せながら話をした。
- ・ 学年度初めに支援マニュアルを基に話し合いを行った。
- ・ 他校の教師からの質問に答える時に必要な箇所をコピーして使用した。

記述内容を大まかに分類してみると、①モニター教員との間で具体的な支援について話し合う際に利用、②個別の指導計画を作成する際に利用、③校内研修等において自閉症等の理解啓発資料として利用、の3

点に分類された。一方、連携のツールとして活用しなかった特殊教育担当者は5名で、その理由として以下のような記述があった。

- ・ 学校を異動したら、異動先に自閉症児がいなくて使用できなかった。
- ・ 支援マニュアルを利用するより、直接話し合った方が早かった。
- ・ 不登校児童が多く、マニュアルを媒介にする機会が無かった。

以上の記述内容を検討すると、おおむね7割の特殊教育担当者は、連携のツールとして支援マニュアル試案を評価していた。対象の自閉症児への理解や支援方法を協議する際はもちろんであるが、モニター教員以外からの相談にも利用したり、自閉症を理解するための校内研修においても活用するなど、活用範囲が広がっていた。また、利用できなかった特殊教育担当者の理由をみると、新年度の学校間異動で対象となる自閉症児がいなかったり、他の障害や困難さを抱えている児童の指導に迫られたために利用できなかったとのことで、マニュアルが連携のツールとして機能しないという訳ではないといえる。忙しい学校現場の中では、マニュアルを媒介にするより直接話し合う方が簡単な場合もあるだろう。この点に関しては、マニュアルの使用法の工夫で利用価値も出てくると考えられる。

研究代表者は、このマニュアル作成および使用目的についていくつかの意図があった。その一つとして、個別の指導計画作成の土台作りになれば良いと考えていた。特殊教育担当者の専門性を向上させる手段の一つでもある個別の指導計画作成は、対象の児童の実態把握から始められるが、適切で多角的な情報が入手できれば指導計画の半分はできたと言っても過言ではないだろう。それを新年度当初の忙しい時期に行うのでは、漏れてしまう情報もでてくるので、マニュアルの内容を情報と考えれば、年間を通して集めた情報を次年度にまとめる程度の作業ですむと思われる。また、第2章のオーダーメイドマニュアルの評価でも述べているが、情報の入手先は通常の学級担任以外にも保護者や養護教諭等がいる。関係者が複数になればなるほど具体化した連携の取り方が重要になってくるので、マニュアル作成の過程で連携を試みることも可能になる。

平成15年3月に文部科学省から出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫した教育的な支援を行うために、障害のある児童生徒のニーズを正確に把握した上で、福祉や医療、労働等の関係機関と連携協力をするためのツールとして個別の教育支援計画を策定することを求めている。この点からマニュアルを考えると、小学校に入学してからの6年間、学年毎に情報を整理し、中学校に移行する際は継続しながら、必要なら教育関係者以外から得た情報

も網羅することで、個別の教育支援計画作成のための基礎的な情報になることも想定される。

また同報告の中では、盲・聾・養護学校および小中学校において、校長による特別支援教育コーディネーターの指名と校務分署上の位置づけが求められている。特別支援教育コーディネーターの役割は、学校内および外部機関等の連絡調整であると明記されているが、特殊教育担当者は従来からまさしくこのようなコーディネーター的役割を担ってきた。しかし、コーディネーター役割や活動を明確にするためにも、形のみえる活動が必要になってくると思われることから、個々に応じた支援マニュアル等のツールを作成することは重要であると考え。その意味では、今回作成した支援マニュアル試案をもとにして、さらにオーダーメイドマニュアルへ発展させることが望まれる。

今回の研究協力者のうち、一人の特殊教育担当者は、試案をもとにしてモニター教員が指導する自閉症児のオーダーメイドマニュアルを作成している。このような取り組みは、さらに担当者の力量を向上させるばかりでなく、支援を受ける自閉症児にとってもより適切な内容と方法を生み出すはずである。通常の学級担任の記録を大切にしながら、記録から読み取れる自閉症児のニーズをクローズアップさせ、支援内容を協議することで、特殊教育担当者のコーディネーターとしての活動は既に始まっていると思われる。

2) 支援マニュアル試案に関する感想や意見

以下は、支援マニュアル試案に関する研究協力者の感想や意見を列挙したものである。

- ・ 学校内には困っている先生が沢山いるので、貰ったマニュアルは3冊だったが学校内でコピーして使用した。とても助かった。
- ・ 全ての自閉症児に使えるとは思わないが、具体的な記述が多いので対応の目安になる。
- ・ 毎年新任特殊学級担任も多いことから、通常の学級担任ばかりでなく特殊学級担任も参考になる。さらに保護者にも参考になると思う。
- ・ 今後は、通常の学級担任が必要としている ADHD や LD 児へのマニュアルも必要と思われる。
- ・ 各ページに子どもの行動がどうして起きるのか説明されているので、子どもの行動をマイナスでとらえるのではなく、特性からくるという説明で前向きに理解出来ると思う。
- ・ 記述式なので、学級担任や使用する人が自分なりの工夫や気づきが生まれると思う。
- ・ 文章が長いため、マニュアルにしては説明が長いと思うが、実際使用した学級担任は必要なページから利用するので苦にならないとの意見だった。

- ・ 支援マニュアルの右ページの記述欄は、非常に有効だと思う。
- ・ 対象の児童に6年間使用すれば、その子どもの成長の様子もわかり、連携の際にも大いに役だつと感じた。
- ・ 出版して市販できる物を考えても良いのではないかな。
- ・ 自閉症を初めて担任する教員には、もれなく配るよう印刷してほしい。
- ・ ページにふさわしいカットがあると見やすいと思う。
- ・ 自閉症児を担任していない教員からも役だったという意見を貰っている。
- ・ 問題が起きてから支援マニュアルを見るが多かった。パニックに対する対処方法が欲しいと、学級担任から希望があった。
- ・ 今後個別の支援マニュアル作成にとりかかる予定です。
- ・ 各学級担任の手元に1冊ずつあると利用価値が高まると思う。
- ・ 通常の学級にアスペルガーや高機能自閉症のある子どもが多くなっている。忙しい学級担任がさっと取り出して利用できる物にしていけると良い。
- ・ タイプとしては使えない子どもがいたが、内容を基に考えるようにしたとの意見があった。
- ・ 今後ますます支援マニュアルが活用されるような状況になると思います。

以上の感想や意見を大まかに分類すると、①マニュアルの有効性について、②記述内容や書式への要望、③その他である。ほとんどの感想がマニュアルの有効性を裏付けるもので、協力者の感想以外にもモニター教員の評価や他の学級担任からの評価が記述されていた。また②の記述内容や書式への要望に関しては、改訂版の作成に反映できるものも多々あった。特に『タイプとして（マニュアルが）使えない子どもがいたが、内容を基に考えるようにした』との意見は、この支援マニュアル試案の限界を利用者がカバーしようとした意欲的なものであったと解釈している。

3) 支援マニュアル試案への改善意見

前述の2) 支援マニュアル試案に関しての感想や意見で述べられている内容と重複する記述もあるが、以下に支援マニュアルを改善するにあたっての意見を列挙する。

- ・ 学級担任が記述する<項目の利用回数>は必要ないのでは？
- ・ 学級担任が記述する記録欄は、点線を入れると書きやすいと思う。

- ・ 具体的なイラストや写真が入ると、初めて見る人のイメージが湧きやすいと思う。
- ・ 今後定期的に、実践された学級担任から「こんな場合こういう方法で指導したら上手くいった」という方法を加えたり、入れ替えたりする等の改訂を試みられないか。
- ・ 表題にアスペルガーとか広汎性発達障害等の用語が入っていると、今の通常の学級担任がしようしてみようと思うのでは？と言うのも、アスペルガーに悩む担任が増えているが、自閉症とは全く関係ないと考えている傾向があります。
- ・ 学級担任の記録欄を1カ所にまとめて、コピーして使える形にしても良いのでは？
- ・ 紙面にゆとりがあれば、イラストが入ると親しみやすく分かりやすいと思います。
- ・ 「学習面」「生活面」「パニック」「家庭」と言ったように、3つあるいは4つに分けられて小冊子になっていると使いやすいと思う。
- ・ スプリングが中央にある製本の仕方の方が良いかも。
- ・ 支援マニュアルを効果的に利用して貰うためには、渡し方に工夫が必要かと思う。
- ・ 担任だけでなく保護者からの声が記入出来る欄があると良い。
- ・ もっとコンパクトにして、必要なページがコピーして使えるよう単語カード形式で製本できるとさらに良いと思う。
- ・ 予算の関係で、全ての学級担任が使用できることは無いと思うが、できるだけ部数を多く印刷をして頂きたい。
- ・ 表紙に「コミュニケーション・人との関わりなどで困っているこどものために」といった文言がはいると良いのではないか。

以上の参考意見を検討する際に、今回の改訂版作成にあたっては、紙面の関係と予算の関係から枚数は増やせないこと、同様な理由でイラストや写真、保護者の声を入れるスペースがないこと、単語カード形式は内容とその量から難しいこと、表題は試案の改訂版であることが明確になるように変えないこと等が、意見として研究代表者および研究分担者から挙げられた。しかし、現状で改善できることは取り入れて以下の点を改良した。

① 通常の学級担任が記録する右ページの項目の利用回数欄をなくした。さらに、試案の「対象児の問題」「教師やクラスの子どもの対応」「対応後の対象児の様子」から、「対象児の様子」「学級担任の対応と経過」にした。さらに、特別支援教育コーディネーターの活動や特殊教育担当者との連携を具体化するために、あらたに「特殊学級/通級指導教室担当者から」という欄を設けた。

＜マニュアルの使い方＞

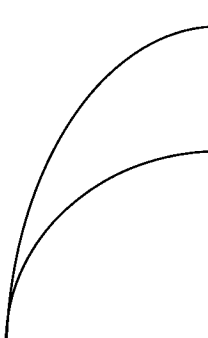
- ◆このマニュアルは Q&A 方式になっています。左側のページの一番上に質問項目を、その下に自閉症の特性の説明と支援方法を書いています。＜支援 1＞では知的障害を伴う子どもの場合を、＜支援 2＞では知的障害のない子どもの場合を想定し、いくつかの支援方法を①②③～の箇条番号で提案しています。

- ◆右側のページには、下の例のように「学級担任の記録と特殊学級／通級指導教室担当者から」として、支援の具体的な内容および特別支援教育担当者からのアドバイス等を記録する欄があります。この欄を設けたのは、特殊学級や通級指導教室等の担当者に、自閉症児を指導する学級担任との具体的な連携のひとつとして、このマニュアルを利用して頂きたいと考えたからです。

- ◆左ページの＜支援 1＞＜支援 2＞の具体的な支援方法には①②③～の通し番号がついていますので、使用された先生がどの番号の支援方法を実施したか、またその結果はどうであったかなどを、右ページの「対象児の様子」「学級担任の対応と経過」の欄に記入して頂けるようになっています。この欄を利用して対象児の理解を深め、先生方のオリジナルな対応を膨らませて頂ければ幸いです。

＜記入例＞

学級担任の記録 と 特殊学級／通級指導教室担当者から

月／日	対象児の様子	学級担任の対応と経過	特殊学級／通級指導教室担当者から
4 / 1 0	〇〇ちゃんが、休み時間の終わりのチャイムがなっても教室にもどらない。	友だちが声をかけてももどらないので、担任が呼びに行った。	遊んでいる場所、〇〇ちゃんが興味を持っている場所はどこでしたか？記録を取っておいたほうがいいですよ。
4 / 1 2		① 休み時間が始まる前に、チャイムでもどるよう個別に約束した。	シールの効果はどうか？自主的にもどったらシールをはるというルールは定着しそうですか？
4 / 1 5		⑤ きちんともどれたら、表にシールをはるようにした。	
※Q15の＜支援1＞の①と⑤の支援方法です。			

<目 次>

<はじめに>

マニュアルの使い方	1
「自閉症の特徴と基本的な対応について」	2
「高機能自閉症、アスペルガー症候群の特徴と基本的な対応について」	6

◆学習面◆

Q 1 他の児童の話を受かない場合	10
Q 2 教師の話を受かない場合	12
Q 3 状況に関係のない発言をする場合	14
Q 4 他の児童と違う行動をする場合	16
Q 5 他の児童と別メニューで学習する場合	18
Q 6 学習のルール理解・準備や片付けに関して	20
Q 7 指示理解や学習遂行上の問題に関して	22
Q 8 授業中の問題と思われる行動への対応	24
Q 9 体育科における配慮	26
Q 10 音楽科における配慮	28
Q 11 図画工作科における配慮	30
Q 12 家庭科における配慮	32
Q 13 学習発表会、道徳等の劇活動に関して	34

◆生活面◆

Q 14 登下校の問題について	36
Q 15 学校生活の基本的なルールの獲得について	38
Q 16 校内を動き回る場合	40
Q 17 休み時間における配慮	42
Q 18 休み時間中の問題と思われる行動への対応	44
Q 19 級友とトラブルが起きた場合の対応	46
Q 20 遊びの技術、ルール理解に関する対応	48
Q 21 係活動に関して	50
Q 22 給食における配慮	52
Q 23 清掃時における配慮	54
Q 24 全校集会等における配慮	56
Q 25 校外学習（遠足等）における配慮	58
Q 26 運動会における配慮	60
Q 27 入学式・卒業式における配慮	62
Q 28 避難訓練における配慮	64
Q 29 衣服の着脱、管理に関する配慮	66
Q 30 排泄に関する配慮	68

◆連携について◆

Q 31 特殊学級・通級指導教室担任との連携に関して	70
Q 32 保護者との連携に関して	72
Q 33 T Tあるいは個別支援者による指導に関して	74
Q 34 専門機関（大学や病院等）との連携に関して	76

執筆者等一覧

執筆及び編集者

廣瀬由美子	独立行政法人国立特殊教育総合研究所分室 主任研究官
東條吉邦	独立行政法人国立特殊教育総合研究所分室 室長
加藤哲文	上越教育大学 教授
井伊智子	千葉明德短期大学 非常勤講師

執筆者（五十音順）

浅野享子	茨城県稲敷郡美浦村立木原小学校 教諭
石川えみ子	茨城県東茨城郡茨城町立長岡小学校 教諭
石川恭子	東京都世田谷区立船橋小学校 教諭
植村芳美	東京都西東京市立谷戸小学校 教諭
大口みち子	茨城県土浦市立都和小学校 教諭
大久保眞理子	茨城県つくば市立並木小学校 教諭
岡野栄子	茨城県北相馬郡藤代町立久賀小学校 教諭
萩野由美子	茨城県つくば市立要小学校 教諭
小又正美	茨城県那珂郡東海村立白方小学校 教諭
齋藤亨	茨城県ひたちなか市立東石川小学校 教諭
生井紀子	茨城県下妻市立下妻小学校 教諭
早崎由起子	東京都武蔵野市立桜野小学校 教諭
古市早苗	福岡県遠賀郡芦屋町立山鹿小学校 教諭
星井純子	東京都三鷹市立南浦小学校 教諭
町田裕行	茨城県古河市立第一小学校 教諭
三浦勝夫	東京都国立市立第六小学校 教諭
山形美恵子	東京都練馬区立旭丘小学校 教諭

資料提供者

伊藤芳子	茨城県守谷市立松前台小学校 教諭
------	------------------

第6章 ま と め

科学研究費補助金基盤研究（c）（2）「通常の学級における自閉症児の支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究」は、平成12年度から13年度に実施した国立特殊教育総合研究所分室の研究「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」の調査結果が基になり、通常の学級で自閉症児を指導する学級担任が希望していた指導手引き書（支援マニュアル）の作成を中心に行ったものである。

しかし、支援マニュアルを作成しようとしても、小学校に在籍する自閉症児のタイプは様々である。杉山（2002, 2003）や東條（2002）が述べているように、最近では、自閉症をスペクトラム（連続体）として捉え、自閉症グループを総称して自閉症スペクトラム障害と呼称するようになっている。その観点からみても、小学校には知的障害を伴う自閉症児、知的障害がないとされる高機能自閉症やアスペルガー症候群の児童、自閉症とは診断されていないが疑わしい児童も在籍している。さらに個々の自閉症児においても自閉症状の軽重もあるため、支援マニュアルを作成するにあたり工夫が必要であった。

そのため、自閉症児を指導する通常の学級担任が必要と考える情報を明らかにすることとした。まず、支援マニュアル作成のためのニーズ調査を行い、そこから必要な情報をQ&A方式で34項目にまとめ、研究分担者および研究協力者に事例を通した自閉症児の行動特徴や具体的な支援内容についての記述を求め、支援マニュアル試案を作成した。その試案を自閉症児を指導する通常の学級担任を対象に、約1学期間モニター調査を実施し、成果と課題をまとめることで支援マニュアルの改訂版を作成した。

一方、オーダーメイドマニュアル作成においては、特定の自閉症児2名を対象に、特殊学級担任や保護者、通常の学級担任といった関係者で児童の特性や学校生活および家庭生活の情報を整理し、適切な対応方法を明記した。この2部のオーダーメイドマニュアルは、児童の成長に伴い2年間から3年間にわたって修正を重ねたことで、児童の新しい情報を入手しながら、初めて自閉症児を指導する通常の学級担任でも、児童の特性に応じた対応が可能になった。

東條・高森・迫持（2004）は、成人となったADHDや高機能自閉症の成人当事者から、当時の学校教育をふり返ってもらい、自閉症等に関する適切な支援内容や対応方法を提案し、特別支援教育への期待を膨らませている。記載の一部には学校の教師との関係が記述されているが、教師の何気ない言葉かけや対応が成人になっても不快な記憶として残っていることは、自閉症の特性を理解することの重要性を示して

いると思われる。また、逆に自分の存在を認めてくれた教師や、苦手な部分や自分では気づかない点を丁寧に教えてくれた教師の印象は良いとのことであった。このことは、自閉症の特性を理解した上で、子どもとどう向き合っていくのか教育の本質を問うように思われる。

白川・堀川・本田（2003）は、養護教諭という立場から、小中学校におけるアスペルガー症候群の児童生徒への対応事例をまとめている。それによると、養護教諭がアスペルガー症候群の子どもへの直接的な支援を行うと同時に、関係職員や保護者、地域の医療機関等をうまく結びつけるコーディネーター役も行って成果をあげている。文部科学省では、平成15年度から16年度にかけて、特別支援教育推進体制モデル事業を実施しているが、各都道府県内のモデル事業で委嘱を受けた地域の小中学校においては、校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名されて校務分掌上に明記されている。これは、自閉症等を含む特別な支援を必要としている子どもに対して、学校全体で支援体制を整え全職員で支援をしていくということの重要性が明らかになった結果でもある。さらに白川ら（2003）は、自閉症児への支援方法のポイントとして5点を挙げているが、その中で一貫性のある支援をチームで実施することの重要性を指摘している。

石井（2003）は、学齢期の高機能自閉症やアスペルガー症候群の児童が、通常の学級で指導を受ける場合、障害特性を理解されないまま不適切な対応を続けられることで、不適応状態や思春期の2次障害が生じる可能性を懸念している。

吉田（2002）は、自閉症教育の場は児童生徒の実態によって主な指導の場が異なり、それぞれの場での指導内容や配慮も異なってくることから、自閉症の特性を十分理解するとともに、それぞれの立場における教師の専門性を高めることが重要であると述べている。また、そのために必要なこととして、「教員養成における自閉症教育を独立して設ける」等の提案をしている。

通常の学級担任は、現状では自閉症の特性や適切な対応方法を十分に理解しているとはいいきれないことから、適切な自閉症教育を実施するためには教師に対する支援が必要である。その支援方法は様々であるが、本研究で試みたことは支援マニュアルの作成であった。研究代表者は、支援マニュアルとは適切な自閉症教育を実施するためのツールであると考えている。ツールとは道具であるから、その使用目的によって修正することが大切である。たとえば、支援マニュアルを作成する段階では、様々な情報を収集する中で関係者が連携をしていくツールとなるし、収集した情報を整理しポイントを押さえた対応方法を明記することで、作成した教師の専門性を向上させるツールとなる。使用する段階では、通常の学級担任と特

特殊教育担当者、あるいは外部の専門家との連携のためのツールとなる。また支援マニュアルを記録のためのツールとして利用することで、通常の学級担任の自閉症教育に関する専門性が培われていくと思われる。さらに、保護者との連携のために利用することも可能である。

以上、研究代表者は、最初から完成されたマニュアルを作ることは難しくても、たとえば支援マニュアル改訂版を使用する中で記録をとり、さらに記述内容を見直しながら対象児に合わせて内容を修正したり拡大することで、個々のニーズに対応したオーダーメイドマニュアルへと発展させていくことが可能になると考えている。また、そうして頂くことで、この研究が自閉症児への支援、あるいは自閉症児を指導する学級担任への支援につながることを望んでいる。

文 献

- 1) 石井哲夫：高機能自閉症への社旗的支援—自閉症・発達障害支援センターの発足と課題—。自閉症スペクトラム研究2，31—35，2003.
- 2) 杉山登志朗：21世紀の自閉症教育の課題：異文化としての自閉症との共生。自閉症スペクトラム研究1，1—8，2002.
- 3) 杉山登志朗：自閉症と広汎性発達障害。特別支援教育のための精神・神経医学，学研，24—28，2003.
- 4) 白川緑・堀川いづみ・本田二郎：ぼくのこともっとわかって！アスペルガー症候群 小・中学校の事例と医師からの解説。農村漁村文化協会，2003.
- 5) 東條吉邦：自閉スペクトラムの児童生徒への特別支援教育—高機能自閉症及びアスペルガー症候群を中心に—。自閉症スペクトラム研究1，25—36，2002.
- 6) 東條吉邦・高森明・迫持要：ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応—成人当事者たちからの提言集—。平成15年度科学研究費補助金成果報告書，25—30，2004
- 7) 吉田昌義：自閉症教育の課題。自閉症スペクトラム研究1，55—60，2002.