

第二節 指導方法・教育環境

第一項 集団指導のねらいと工夫

知的障害養護学校では、個々の子どものニーズに応じてきめ細かな教育が行われていますが、指導の形態は、集団指導（集団場面での指導）と1対1での個別指導（個別場面での指導）の2つに大きく分類することができます。この項では、集団指導のねらい、指導方法、配慮点について述べます。

1. 自閉症の子どもにおける集団場面での活動・学習の意味

自閉症の子どもは、社会性の障害があり、人への反応や関わりの乏しさなど、社会的関係（対人関係）に特有な困難がみられます。非言語的コミュニケーション（例えば、アイコンタクト、視線、表情、指さしなどのジャスチャーなど）が困難であったり、人との相互交渉の頻度が低かったり、その関わり方が奇異な印象を与えるものであったりします。また、特に、大人との関係に比して、仲間との相互交渉や対人関係の発展は難しいことが指摘されています。これらの困難さの程度は、その子どもの年齢や発達水準によって異なります。1980年代から1990年代前半の長期予後についての先行研究をまとめた藤原（1995）によると、全般的な予後は療育の成果によって改善が示唆される一方で、青年、成人期においても社会性の問題は残存していることが指摘されています。

このような将来にわたる困難を少しでも軽減し、自閉症の子どもが地域生活や社会参加を促すためには、早期から、意図的に社会性の発達に関わる指導や配慮が必要です。一人では社会は成立しません。社会的スキル（あいさつ、買い物スキル、余暇スキル、友達形成スキル・等）など社会性に関わる事柄を指導する場合、他者・他児など、相手となる存在が必要になります。社会性の指導には集団場面における活動・学習が重要な役割を果たします。

普段何気なく送っている学校生活自体がすでに集団場面ではありますが、自閉症の子どもにおいては特に、彼らに合った集団場面を意図的に保証し、彼らの社会性の発達を段階的に促進できるよう支援することが重要です。

2. 集団活動・学習におけるねらい

集団場面における活動・学習においても、もちろん、認知面や運動面の発達をねらいとした活動を組み立てることができるでしょう。しかし、集団場面の一番の特性は、社会性の発達課題をねらいとすることができることです。集団活動・学習では、他者・他児と相互交渉する場面や、他児と自分の要求がぶつかるなどの対人的な葛藤場面を設定できたり、あるいは他者・他児から認められて自尊心が高まったり、自然と他児との交流が起こったりします。

集団場面での活動・学習では、表1のような社会性の発達に関連したスキル等の獲得が指導のねらいの例として挙げられます。なお、集団指導においては、その集団において個々の子どもに求める目標と、集団全体として求める目標の2つをおさえておくことが大切です。

第二節 指導方法・教育環境

表1 集団場面で指導できる社会性の発達に関連したスキル等

スキル等	具 体 例
地域生活に関わるスキル	公共機関（銀行、図書館など）の利用，交通機関の利用，電話の使用，買い物，余暇スキル（余暇のうち，団体スポーツや複数人で行うゲームなど対人的な要素が含まれるもの）・・・など。
基礎的な教室スキル	黒板の前に立つ人に注目する，集団全体に与えられた指示に従う，公共物の使用ルールに従う（例えばTVの操作は教師が行う，など），休み時間と授業時間を区別する・・・など。
集団参加スキル	順番やゲームのルールを守る，役割分担をする・・・など。
人間関係スキル（狭義の社会的スキル）	あいさつ，他者・他児をほめる，他児と協力する，他児を援助する，自己主張する，怒りを適切に表現する，異性とのつきあい方・・・など
その他:自己認知,他者理解,自尊心の向上など。	自分の好きなことや友達の好きなことを知る，何かの賞で表彰される，リーダー役を務め他者から評価されるなど，集団内で認められる経験をする・・・など。

3. 集団活動・学習の指導形態と配慮

どのような形態で集団活動・学習を行うか決めるためには，(a) 集団のサイズ（人数），(b) メンバー構成，(c) 課題の選択，(d) 授業時間の長さ，(e) 児童生徒の参加条件，(f) 教師の動き方などについて考える必要があります。

(a) 集団のサイズ（人数）

集団のサイズ（人数）は，最小は2名から，学級，学年，学部全員など，様々です。より重度の障害のある生徒は，長い時間着席できなかったり，教師の指示に対する反応がゆっくりであったりするので，集団メンバー全員に適切な指導を行うためには，子どもの数を少なくし，また集団活動・学習の時間は短くした方がよいでしょう。

(b) メンバー構成

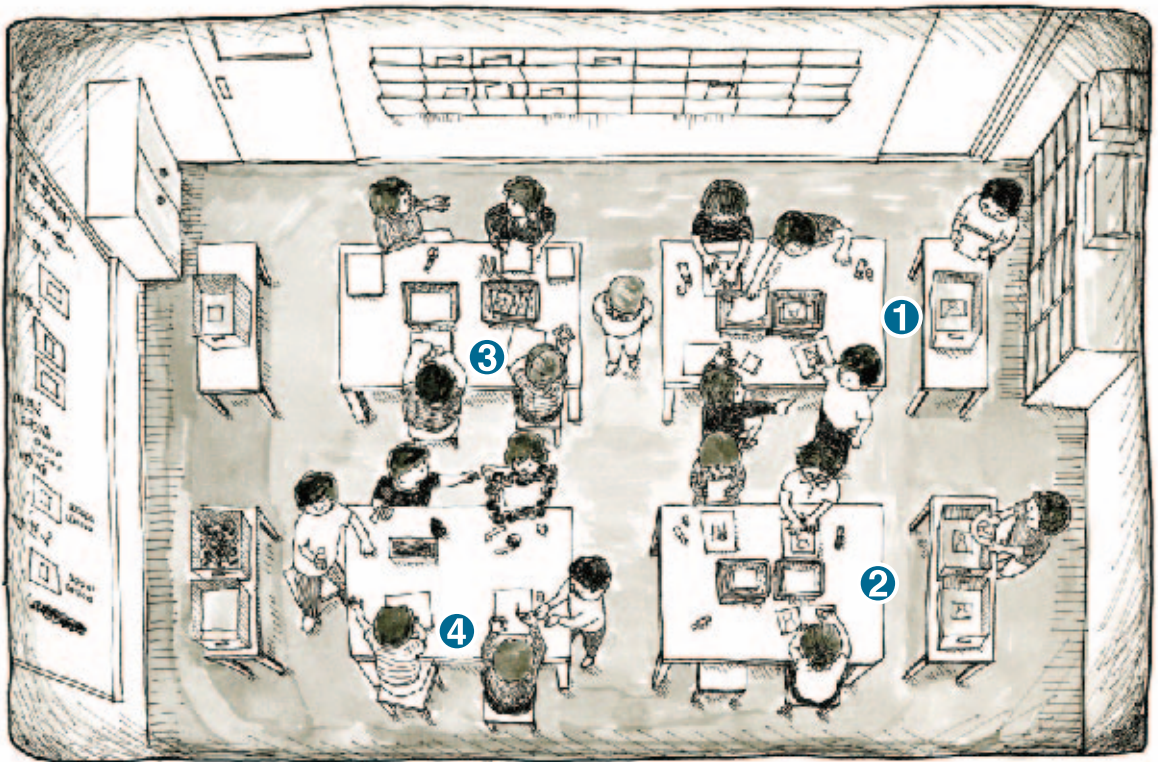
メンバー構成は，障害の種別や知的な能力水準，生活年齢が同程度の者から成る同質集団と，それらが様々な混合集団の2つに大きく分類することができます。自閉症の子どもばかりの同質

第二節 指導方法・教育環境

集団と違って、知的障害の子どもとの混合集団では、場面設定を工夫すると、友達と関わるのが大好きな知的障害のある子どもからの働きかけがごく自然に見られたりするという利点があります（小島，2001）。しかし、ある自閉症の子どもにとっては友達の笑い声や泣き声がとても不快な音刺激になっていて、自傷・他傷行動等の引き金になる場合もあります。混合集団を組む場合は、子どもの能力水準だけでなく、自閉症の子どもの感覚過敏性と他の子どもとの関係などについても考慮する必要があるでしょう。

(c) 課題の選択

課題の選択は、集団指導においては、どの子どもにも同じ課題内容と教材を提供するのか否かという視点から考えることもできます。①同じ課題で同じ教材。②同じ課題で異なる教材、③異なる課題で同じ教材、④異なる課題と異なる教材の4つの場合があります。①には教師の準備などの負担は少なく、集団場面で比較的执行しやすいという利点があり、一方、②③④には準備や指示内容が一人一人異なるので教師の負担は増えるものの、子どもにとっては他の子どもの課題を観察学習でき、興味関心を広げられるという利点があります。



第二節 指導方法・教育環境

(d) 授業時間の長さ

授業時間の長さは、集団メンバー全員にとって適切な長さに設定したいものです。よく、多動だったり、逸脱行動の多かったりする子どもには教師が1対1で指導にあたっていることがあります。集団活動の流れはスムーズに運び、一見集団が成立しているように見えますが、その子どもは集団活動から学ぶことが少なくなっていることが危惧されます。全ての子どもが主体的に集団に参加できる時間は最大どの位なのか、把握しておきましょう。

(e) 児童生徒の参加条件

児童生徒の参加条件とは、その集団活動・学習に参加するために最低限必要とされる能力やスキルのことです。課題を行う上で求められる認知的な能力や、教師への注目行動や着席行動などの社会的スキルが挙げられます。これらの参加条件について、個々の子どもの能力等を指導開始前にアセスメントしておくことが必要です。もし、参加基準に達していない子どもがいる場合は、個別指導や別の小集団指導などで力をつけてから、参加するということも考えられます。

(f) 教師の動き方や役割分担

教師の動き方については、養護学校では複数の教師が学級等に配置されているので、様々なバリエーションが考えられます。教室に教材や手がかりをどのように配置するかといった物理的な構造化だけでなく、どの教師がどのタイミングで指示を与えるのかや、「指示役」の教師と「補助役」の教師の役割分担（例えば、ボウリング遊び場面では、全体の進行・指示係やピンの配置を介助する係等）についてなど、人的な構造化についても指導計画に含めることが大切です。

自閉症の子どもは、大勢の子ども達がいる集団場面では実力を十分に発揮できないことがあります。しかし、より大きな集団へと参加できるよう、段階的に指導形態を変化させていくことでこれを改善させることができます。たとえば、最初は、1対1の個別場面から、次に他児のいる集団場面であるが子どもと担当の教師が1対1で個別的に指導する場面へ、そして、全体の流れをリードし指示を与える指示役の教師と補助役の教師がいる一斉指導に近い集団場面へと教師の動き方を段階的に変化させていくことが考えられます。さらに、一斉指導に近い集団場面では、補助役の教師の子どもへの介助を徐々に少なくしていき、子どもが自律的に、主体的に動けることをねらいましょう。なお、友達の動きが気になる自閉症の子どもの場合は、少し集団から離れた場所で個別に同じ課題活動に取り組み、活動の見通しをつけたり、友達とトラブルが発生しないよう構造化や環境調整をしたりした後、徐々に集団との距離を近づけていくという指導が考えられるでしょう。

第二節 指導方法・教育環境

4. 集団活動・学習の評価

他の学習活動同様、子どもの成長や変化についてきちんと評価することによって、指導の効果や改善点を知ることができます。当初に決めた、個のねらい、集団のねらいが達成されたかどうか、どのような指導の手だてが有効であったかふりかえり、評価しましょう。

また、自閉症の子どもは、ある場面で学習した事柄を他の類似した事柄や場面へ般化（応用）させることがとても難しいことが様々な研究から指摘されています。指導効果の評価にあたって、どの程度般化がみられたか評価しておくことも大切です。集団場면을個別指導場面の般化場面として設定することもできるでしょう。ただし、評価に当たっては、個別指導場面と違って、集団場面には様々な刺激がたくさんあるので、思いも寄らなかった刺激（例えば、その場に居る人の数、物の配置）が集団場面の子どもの行動に影響を与えることがありますので、個別場面での実力が発揮されない場合は、何が原因なのか再度注意深く行動や場면을観察する必要があります。

5. まとめ

自閉症の子どもにおける集団場面での活動・学習の意味、ねらいや指導形態と配慮について説明してきました。集団場面においては、子ども一人一人について計画・配慮すべき事柄と、集団全体を見たときに計画・配慮すべき事柄があります。個が生きる集団となるよう、この両者について細やかに配慮することと教師間のチームワークが必要となります。自閉症の子ども達は一生集団になじめないのではなく、先生方の計画的な適切な指導によって、彼らの実力は十分に発揮され、社会参加や社会自立へと導くことができるのです。

参考文献

藤原義博（1995）自閉症の長期予後からみた療育的アプローチの動向. 児童心理学の進歩, 34, 211-234.

国立特殊教育総合研究所文献

小島恵（2001）集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究－知的障害児と自閉症児の比較から－. 国立特殊教育総合研究所紀要, 28, 1-9.

国立特殊教育総合研究所（1990）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究. 特別研究報告書.

第二節 指導方法・教育環境

第二項 個別指導のねらいと工夫

個別指導という言葉を知ると、多分、教師と子どもが一对一で学習している状態をイメージされるかと思います。また、子ども一人一人の実態に応じた指導を考えた時、個別の指導計画は指導を有効に機能させるための重要なツールになります。この項では、知的障害養護学校における自閉症の子どもへの個別指導について、個別の指導計画との関連や指導内容、指導方法について考えてみます。

1. 個別の指導計画と個別指導

個別指導とは、教師が子どもと一对一で行う指導の形態を表す用語です。1時間の学習を取り出して個別指導で行う場合もありますが、集団指導の中で時間を区切って個別指導を行うことも考えられます。たとえば、ある授業の前半をその学級集団で共通の学習内容に取り組んだ後、個々に分かれて一人一人の学習課題に取り組む場合があります。その際、教師が時間を分けて個々に指導する場合も個別指導が成立します。

個別指導という指導の形態がもつ意味は、集団指導では十分に効果が期待できない内容を一对一で指導することにより、確実な定着を目指すことにあります。ですから、単に取り出して個別に指導すれば効果があるなどと漠然と考えるのではなく、集団指導の工夫やその際の複数教師の役割の明確化、さらに成果を期待できる計画が必須です。

さて、そのような個別指導を行う際に、個別の指導計画は重要な意味を持ちます。学習指導要領では、自立活動および重複障害のある子どもの指導において個別の指導計画を作成し、適切な対応を行うことを義務づけています。しかし、教科の指導や他の領域の指導においても、個々の状態に応じた個別の指導計画を作成することが望ましいと考えます。

個別の指導計画は、教育課程や単元の指導計画などに基づき、子ども一人一人の具体的な目標や指導内容、指導方法を明示し、日々の授業に生かすものです。そのため、各教科等の個別の指導計画におけるねらいを、そのまま一对一での個別指導のねらいに連動させる必要があります。さらに、個別指導の成果を集団活動などでも生かす観点から、個別の指導計画を作成することも重要でしょう。

2. 個別指導における指導内容および指導方法

知的障害養護学校においては、複数の教師が役割分担をしながら、集団を対象として指導を実施し、自閉症の特性には、授業場面で個々に配慮するという手法を取っていることが比較的多いと考えられます。基本的に知的障害養護学校においては、将来の社会参加を目指し生活に生きる具体的な内容を取り入れて指導が行われていますが、場合によっては、それらだけでは自閉症の特性には十分でない場合があるので、適切な指導内容や方法を検討する必要があります。

第二節 指導方法・教育環境

(1) 自閉症の特性を踏まえた指導内容および指導方法

一般に、自閉症の子どもは、対人関係を形成したり、自分を取り巻く環境を認知し、環境からの様々な情報を適切に、あるいは総合的に理解して状況を把握したり、判断することが難しいという特徴があります。また、自分の周囲の重要な事柄に注意を集中することも苦手な場合が多く、さらに、初めて経験することや見通しがもてないときなどは非常に不安になる傾向があります。そうした特性を踏まえて、自閉症の子どもに必要な内容を設定し、指導方法を考えることが必要です。

同様に、自立活動における個別指導においても、その指導内容の選択や指導方法の工夫では、自閉症の特性を十分に考慮することが重要です。自立活動における指導内容5区分22項目は、あくまでもエッセンス(要素)であり、項目が個々の指導内容や目標になるわけではありません。ですから、個別の指導計画を作成する際には、子どもの実態から、自閉症の特性を踏まえた上で、知的障害に随伴してみられる顕著な発達の遅れや、配慮を必要とする様々な状態に対して、どのような指導が必要か、指導方法としてどのような手続きをとればいいのかなどを検討することが大切です。

たとえば、学校生活のルール理解や学習レディネスが十分に育っていない自閉症の子どもにとっては、時間を設けた取り出しの個別指導が必要でしょう。それは、情報の与え方や見通しを持たせる等、上述した自閉症の特性を踏まえて指導することで効果も違って来るからです。

(2) 教科別の指導における個別指導

教科別の指導における個別指導では、個別の指導計画におけるねらいに基づいた指導を効果的に行うことが必要です。その際、集団での教科別の指導における状態を把握し、補完的に指導したり、発展的な内容を特化して指導したりするなどが大切です。

たとえば、「買い物」についていえば、金銭を使うことや品物を選ぶことも重要ではありますが、自閉症の子どもにとっては、まずは店員や店の雰囲気になれ、ある特定の品物を確実に買えるようにすることが重要と考えられます。それらは、単に同様の経験の積み重ねだけによって実現できるものではなく、特性に応じた事前学習や、場合によっては、言語を用いないコミュニケーション手段の活用などを個別指導の内容として付加することも必要となります。



第二節 指導方法・教育環境

(3) 個別指導での留意事項

自閉症の子どもの指導では、内容や指導方法の順序性に固執せず、本人の興味関心を優先して指導内容や指導方法を決めることも有効です。

さらに、個別指導では、教師が担当する子どもを定めて継続的に指導することが多いと考えられますが、そうした指導者の固定化による弊害もあることから、個別指導における内容や方法を複数の教師で共通的に理解したり、子どもが混乱のない範囲で担当を変えたりするなどの工夫も大切だと思います。

自閉症の特性に応じて対応を体系化したTEACCHプログラムの一つに、環境の構造化という考え方があり、周囲の情報を適切に理解し、また見通しをもちやすくするために有効とされています。具体的な方法としては、教室場面を使用目的によって仕切ったり、注意を集中して課題に取り組めるようにブースを個々に設定したり、活動の始めと終わりを明確にして活動内容を分かりやすく提示したりするなど、指導方法としての工夫が考えられます。

しかし、それらの対応を画一的に適用したり、単なる指導技法として取り入れたりすることは適切ではなく、個々の自閉症の子どもの状態によって多様な方法を用意することが大切です。例えば、文字が読めない子どもに対しては、実物、絵、写真などの提示があります。また、注意を集中しやすくするためのブースも、子どもの心理的な状態に応じて、使用頻度やブースの形状を変えたりします。このような考えに基づく環境の構造化は、一対一の個別指導はもちろん、集団指導の際の配慮としても重視すべきです。

また、個別指導では、教師と子どもが対面して向き合う場面が多く見受けられますが、教師が隣に座り、真正面からの言葉などの刺激をさけた方がより効果的な場合もあります。また、話しかける声の大きさや聞き取りやすい言葉かけなど、個々の子どもによっても異なりますから、個々の指導を通して適切な対応を探っていくことも大切です。

3. 個別指導における評価

集団指導のねらいと工夫の項でも記述があるように、自閉症の子どもは、指導者とは違う人や他の学習場面では、学習した成果を十分に出すことが難しいといった特徴があります。ですから、ある教師の個別指導の場面で出来たことを、次は別な教師との個別指導でも出来ているか、さらに他の子どもが入った集団活動でも出来るかを確認(評価)しながら、常に個別の指導計画と連動させることが重要です。個別指導での評価は、子どもの評価であると同時に、教師の指導結果の評価でもあります。したがって、子どもの個別指導場面の観察を十分に行いながら、指導計画に無理がないか等を見直すことが大切です。

4. 知的障害養護学校での個別指導の取組み

平成13年度から15年度にかけて、文部科学省の研究開発学校として指定を受けている鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校が、「自閉症の児童生徒のための指導プログラムの開発」という

第二節 指導方法・教育環境

研究テーマを掲げ、自閉症に適した教育の観点から、特に、自立活動におけるコミュニケーションの指導と、その般化（成果を生活の中で応用していくこと）について取り組んでいます。鳴門教育大学では、個別指導を取り出しの指導のみと捉えるのではなく、集団指導の一部に個別指導を導入するなど、個々の子どもの状態に応じた柔軟な対応を学習場面で展開しています。

また、都立中野養護学校では、平成14年度から15年度において文部科学省の盲・聾・養護学校専門性向上推進モデル事業の指定校として、自閉症の教育課程やその指導内容・方法等を研究しています。平成15年度は、小学部・中学部に自閉症の仮学級を設置し、その学級での指導の成果と課題を明らかにしながら、平成16年度から実施する自閉症学級の正式発足を目指しています。中野養護学校においても、個別指導を取り出しの指導のみと捉えるのではなく、1時間の学習場面で集団指導と個別指導を組み合わせながら行っています。

5. まとめ

個別の指導計画を作成する段階で、自閉症の子どもの実態把握を十分に行うことは言うまでもありませんが、教師が、個別指導での子どもの観察結果を常に指導計画に反映させようと意識することは重要なことです。

国立特殊教育総合研究所文献

有澤直人（2002）情緒障害通級指導教室における自閉症教育－障害の理解啓発のための取り組み－。自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第5巻，国立特殊教育総合研究所分室一般研究「通常の学級における自閉的傾向の児童の教育に関する研究」報告書，67－81。

林恵津子・谷口清（2001）自閉性障害教育の在り方を探る－合衆国ボストン近郊の自閉症専門校の発行資料から－。自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第4巻，国立特殊教育総合研究所分室一般研究「自閉的傾向のある児童の社会性の発達と教育的支援に関する研究」報告書，41－54。

廣瀬由美子（2000）情緒障害特殊学級での自閉症児の社会性を高めるための指導－特に自発行動を促す学習環境の構造化を中心に－。自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第3巻，国立特殊教育総合研究所分室一般研究「自閉症児・学習障害児の社会性の発達に関する研究」報告書，71－82。

落合みどり・東條吉邦（2003）ADHD児・高機能自閉症児における社会的困難性の特徴と教育。平成14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（2））自閉症児・ADHD児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する報告書，1－21。

第二節 指導方法・教育環境

第三項 構造化の実際

1. 自閉症教育のキーワード「構造化」

従来から自閉症教育において、構造化は、有効な教育方法として重視されてきたようです。実際に自閉症教育に携わった経験のある方は、黒板に、一週間、一日のスケジュールを書き出したり（時間の構造化）、学習する場所と食事する場所を分けたり（物理的な構造化）、一人で作業ができるような机の配置や作業の手順を示すなどの工夫をしたり（活動の構造化）した経験もあるかもしれません。これらは全て「構造化」と呼ばれるものです。

TEACCHプログラムが日本に紹介されてからは、具体的な「構造化」の理論と方法が紹介され、教育現場における実践も増えています。構造化に関して基礎から学びたい方は、文末に示した文献を参考にしてください。ここでは人の位置や現在の学校等で行われている物理的な「構造化」を中心に考えてみたいと思います。

イメージしやすいように、新学期からの時間の流れでポイントを示してみます。

2. 学校が好きになるように、できるだけ分かりやすい環境を整備して、不安や混乱を取り除く

入学時はもとより、教室や担任が替わることは、自閉症のある子どもたちにとっては、混乱を招くことすらある重要な問題です。自閉症の特性として、聴覚よりも視覚優位の人が多いことはよく知られていますが、セントラルコヒーレンス【Central Coherence（中心的首尾一貫性）：全体的な意味合いを把握することが困難である】に対しても合わせて考える必要があります。つまり、絵カードを作るなど、分かりやすい環境を用意するだけでなく、活動の流れをつかみ、関連性を把握しやすい環境を作ることが必要です。そこで、入学時は、場所の一対一対応、ルーティンの利用のための活動の精選、短い時間での活動の展開等を心掛ける必要があると考えています。

入 学 時	
場所の一対一対応 （物理的な構造化）	朝の会や帰りの会などの集団の場、着替え、一人で学習、先生と学習、昼食などの活動の場所を分け、活動と場所を対応させる
ルーティンの利用のための活動の精選 （時間の構造化）	事前によく話し合っ、これから何か月も継続して行う活動の大まかな流れを決めておく。特に、登校後すぐに何をするのか、給食の前後の活動は何か、下校時間は一定かなど。最初はできる限り帯状の時間割を組んだ方が良い。
短時間、短いサイクルでの活動の展開 （活動の構造化）	これが示されたら何をするのか、どうするのか、終わったら何をするのかを明確に示して、できたら必ずほめる。どのくらい見通しがもてて、どんなほめられ方が好きなのかは、それぞれ違うので、最初は短時間、短いサイクルで何度も活動を展開できるようにすると実態把握が進む。

第二節 指導方法・教育環境

最近では、療育機関で物理的な構造化が行われていたり、入学までにコミュニケーションカードを利用していたりする子どもたちもいます。当然のことですが、しっかり引継をして、過去の支援の蓄積を活かし、一貫性と継続性を図ることが、新しい環境に最も移行しやすい方策です。

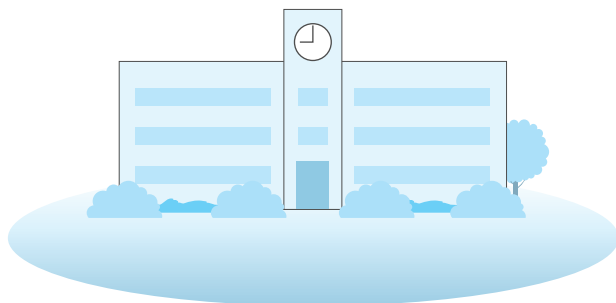
また、最初から衝立の配置やスケジュールボードが固定された教室を見ることがあります。物理的な構造化をベースにして、実践を進めることはとても大切なことです。しかし、子どもたちの実態に合致するものは改めて作り上げていくことを確認したいと思います。最初の衝立やスケジュールは十中八九、変化します。4月、5月は柵や衝立をいつでも動かす心構えを忘れずに、写真や絵カードにラミネートを被せるのは後にします。

3. 学校での構造化は学びやすくするためのもの、常になぜ構造化するのかを考えて

構造化には画一化されたものは存在しません。構造化と表裏一体のキーワードは「個に応じた工夫」です。構造化が、地下鉄などの表示に例えられることも多いことから、矛盾していると感じるかもしれません。もちろん、バリアフリーのような万人に通じる構造化もありますが、教育の場で使う構造化は個別化されたものです。できる限り目の前にいる子どもたち一人一人にとって役に立つ「オーダーメイドの構造化」を見つけることが大切です。個別化の視点がないと、発達途上にある子どもたちを構造化に慣らすことになってしまい、学校での構造化の本来の意味－学ぶための手段としての役割－を違えてしまうことになりかねません。学校での構造化は、人から学び、自ら学び、人に尋ね、自分で判断する等の力をつけるための手段です。

では、どのようにオーダーメイドの構造化を進めるかです。その鍵は内容にあります。生活を送る上で本当に必要な状況（登下校に公共の交通機関を利用したり、大好きなものを買ったりする）での実践がホームページ等で数多く紹介されていますが、それらはどれも、オーダーメイドの構造化の実践例といえます。学校においても教育内容を精選し、「この内容は、この子にとって本当に必要な教育内容である」という確信をもてる内容をしっかり用意することが、よりよい構造化を考えるにあたって大きな柱となります。

構造化に関しては、例えば一学期中は、以下のことを心掛けます。



第二節 指導方法・教育環境

できる限り客観的な評価をする

標準化された評価をする（PEP-Rなどの自閉症の特性に応じたアセスメント）。コミュニケーションや社会性などの評価をする。



一人一人のものの見方・捉え方（認知の仕方）を把握する

日常の行動観察などから、どんな場合に気が散りやすかったり、ものにこだわりがあったり、触覚などの感覚に特徴があったりすることを把握するようにします。文字が分かる子であっても、ひらがなと漢字のどちらが分かりやすいのかまでとらえるように努力してみます。



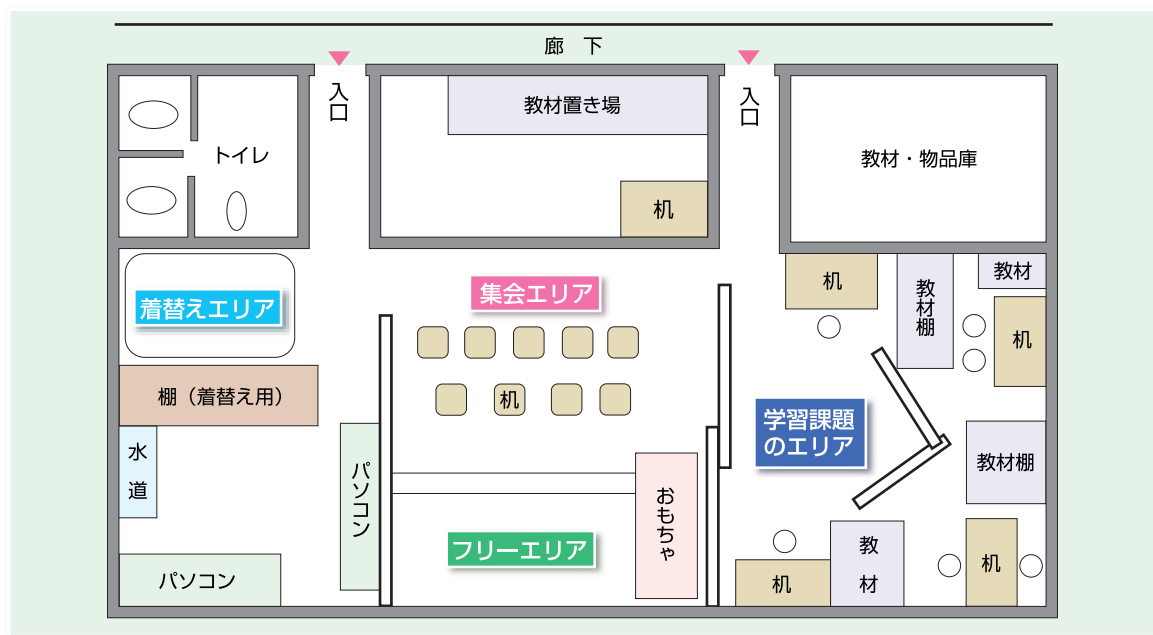
教育内容を厳選した上で一人一人の構造化を考える

対象の子どもにとって必要な内容を準備します。内容がその子にとって合っていなかったり、必要なことではなかったりするなら、本末転倒です。内容を厳選し終えたら、客観的な評価等によって得られた認知の仕方に配慮して、できる限りオーダーメイドの構造化を実現するようにします。集団の場面でも、一人一人の実態に即して、構造化する目的をはっきりさせてから取り組む必要があります。

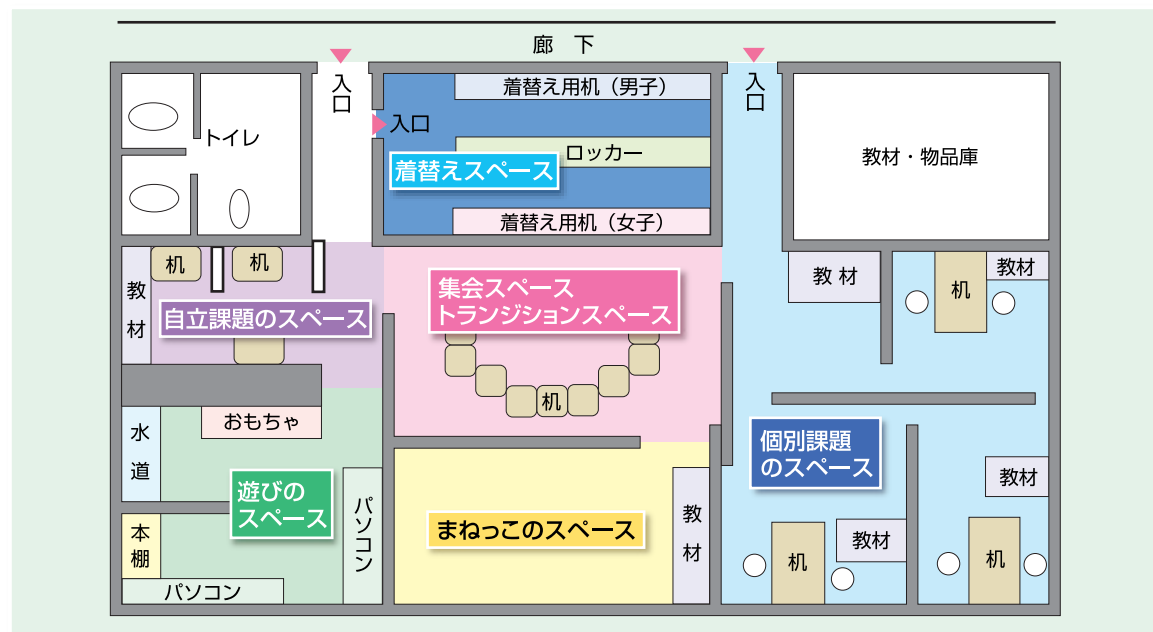
第二節 指導方法・教育環境

国立久里浜養護学校で実際に行われたものをいくつか紹介します。皆さんの学校の実践でも行われているものもあるはずです。オーダーメイドの構造化に近づけようと実践を進めていった結果、空間（スペース）全体を、明確に分けた教育環境の構成になりました。

国立久里浜養護学校の構造化の例（教室）2003年4月当初



国立久里浜養護学校の構造化の例（教室）2004年2月



第二節 指導方法・教育環境

4. 自分で活動する経験と、人から学ぶことのバランスを個々に応じて

次に構造化をどのように利用するか具体例です。国立久里浜養護学校で実践を進めた結果、ワークシステム*を用いて自立課題を中心に行う自分で活動する場面と、基本的に教師と一対一で人から学ぶ場面では、このように違いました。

*ワークシステム；何をするのか、どうするのか、どうすれば終わるのか（終わったら報告をする）、終わったら何をするのかを明確に示して、自立的に活動するためのシステムのこと。



	個別課題の部屋	自立課題の部屋
< 相 違 点 >		
課題の内容	初めての課題，まだ一人ではできない課題（教師が臨機応変に課題の難易度を調整）	数回，個別課題で行った課題，一人でできる課題 (実態に合わせて複数の課題をする)
子どもの向き	基本的に教師とのやりとりをする課題学習場面では，壁を背にして適度に状況を把握できるようにした方が集中することができる。	基本的には自分の力で課題に取り組むために，集中しやすいよう壁に向かって活動する。
衝立の高さ	目線の高さ（教師は目線より下）	目線より上の高さ
コミュニケーション（報告）の方法	やりとりを重視する場面であることから，声の出るトーキングエイドなど，音声言語を利用して知らせるものを利用する。	自立的に活動する課題であることから，「できました」の文字カードなど，携帯して知らせに行けるものを利用する。

第二節 指導方法・教育環境

	個別課題の部屋	自立課題の部屋
< 共通点 >		
刺激の統制	課題に集中できるように、その子にとって刺激となるものはできる限り排除する。	
遮 光	太陽の光は、気が散ることが多いため、学習の際は遮光する。	
活動の提示	何をするのか、どうするのか、どのくらいするのか、終わったら何をするのかを明確に示して、できたら必ずほめる。	
課題の提示	作業しやすいように、広めの机を用意する。机の上には1サイクルで行う課題、コミュニケーションツールなどを置き、余計なものは置かない。	

5. 構造化は無くならない、将来も活用するもの

これまででも少し触れましたが、構造化を考える上で、もう一つ重要なことは、地域での活用や、将来に向けた視点です。オーダーメイドの構造化は、子どもたちの豊かな生活を保障する上で、非常に役に立ちます。特に自閉症のある子どもたちにとっての構造化は変化するものであり、無くなるものではないと考えています。オーダーメイドの構造化は、その名のとおり子ども自身がとても便利に活用できる大切な財産になります。オーダーメイドの構造化を目指すことは、引き継ぎや生活場面への利用を自然に可能にするのです。

皆さんも是非、子どもたちの豊かな生活の実現に向けたオーダーメイドの構造化にチャレンジしてみてください。

個別のスケジュール（共通のものからオーダーメイドへ）



もう一度、確認です。

学校での「構造化」は、児童生徒が学びやすくするためのもの。

学びやすい「構造化」は、今の生活や将来の生活にも使えるオーダーメイドの構造化につながっていく。

参考文献

朝日新聞厚生文化事業団（1999）自閉症のひとたちへの援助システム.朝日新聞厚生文化事業団.

佐々木正美（2002）自閉症のTEACCH実践.岩崎学術出版社.

坂井聡（2002）コミュニケーションのための10のアイデア.エンパワメント研究所.

佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太（2004）自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－.教育実践研究報告（21）,国立久里浜養護学校.

国立特殊教育総合研究所文献

国立特殊教育総合研究所（1988）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究.国立特殊教育総合研究所特別研究報告書.

東條吉邦（2003）「自閉症児・ADHD児における社会的障害の特徴と教育的支援に関する研究」報告書.自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント.科学研究費報告書.

第二節 指導方法・教育環境

第四項 コンピュータ等の教材教具の工夫

1. 自閉症教育における教材教具

自閉症教育でのコンピュータ等の教材教具の活用は、おおよそ3つの内容に分類できます。いずれも「わかること」や「できること」を支援する点が共通しています。

(1) 視聴覚機器のひとつとして一斉指導で活用

自閉症の子どもの中には、全校集会や学年集会などみんなで集まってお話を聞くのが苦手な子どもも少なくありません。近年、知的障害養護学校では集会などの時、先生のお話にあわせて写真やシンボル・文字を提示する事例が増えてきました。音声言語を理解することが苦手な子どももスクリーンを見ることで「ああ、このお話をしているのか」と理解することができます。パソコンと液晶プロジェクタを利用すれば簡単に提示教材が作成できます。



お話をシンボルで説明

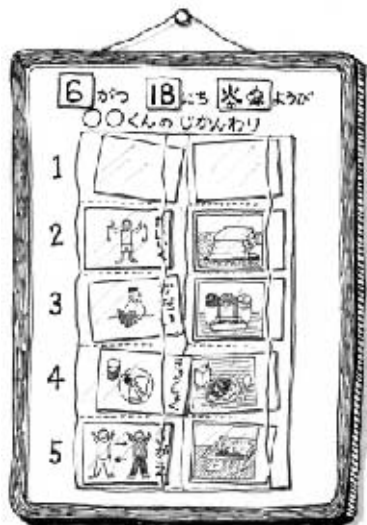
(2) 個別の教育ニーズに応じた学習の場で活用

教科の学習等の場でコンピュータを利用します。コンピュータは一人ひとりの学習履歴を記録することが容易です。今までの学習の成果を踏まえて、次の課題を設定することができます。個別の学習を行うのにとっても便利です。

学習ソフトウェアは基本的なマッチングの教材から、買い物・公共機関の利用などスキルトレーニングのためのシミュレーション教材まで様々な市販や自作教材があります。

注意しなくてはいけないのは、パソコンを単なる「時間つぶし」のために使用していないかという点です。無計画にパソコンを使用しているのは単なる「ご褒美のゲーム」と同じことにしかならず、効果的な学習ができていないかもしれません。個別の指導計画の中にコンピュータ教材をしっかりと位置づけ、学習としての意義を確認することが大切です。

デジカメ写真とシンボルを使ったスケジュールボードの例 ▶



(3) 認知・コミュニケーションの支援のためのツールとして日常生活で活用

活動や参加の支援のために個別に支援のためのツールとして使用します。コンピュータやPDA（個人携帯端末）だけでなく、マイクロプロセッサ内蔵の機器やコンピュータを使って制作したものも含まれます。

知的障害養護学校で最も活用されている情報機器はデジタルカメラ（デジカメ）でしょう。デジカメで取った写真や電子化されたコミュニケーション・シンボルをパソコンで加工，プリンタで印刷すれば，誰でも簡単にコミュニケーションカードやスケジュールボードなどの教材を作ることができます。

2. 「支援のためのツール」としての教材教具

自閉症教育ではコミュニケーション支援やスケジュール・時間認知支援のツールが活用されています。ここでは特徴的な利用について述べます。

(1) 時間・スケジュール認知支援ツール

自閉症の子どもにとって一日のスケジュールや時間の見通しが持てないことが不安の原因となることがあります。子どものニーズに合わせて写真・シンボル・文字を適切に配置したスケジュールボードを用意することで，スケジュールの理解を支援します。スケジュールボードは個別のものや，クラス・グループごとのものと様々なものがあります。わかりやすくするためには写真やシンボルを学校や家庭で共通させる必要があるでしょう。

時間の経過を視覚的に示すものとして「タイムエイド（Time Aid）」というツールがあります。設定した時間に対し2時間前より15分ごとに明かりが消えることで時間経過の認知を支援する「QHW(クォーター・アワー・ウォッチ)」や赤い扇形が減って残り時間を示す「Time Timer」など様々な機器が市販されています。また，PDA等を利用した携帯型のスケジューラーも利用されています。時間認知の支援ツールは自主的に利用し，子どもがあまり脅威を感じないような配慮が必要です。「まだこんなに時間があるぞ」と子どもが余裕を持てるための道具になるといいでしょう。

(2) 写真・シンボル等による認知・コミュニケーション支援

文字が十分理解できない子どものための支援ツールとしてデジカメ写真・シンボル・イラストが使用されますが，様々な種類や特徴，注意する点があります。



Time Timer



PDAを活用したタイムエイドの例
(愛媛大学)

[http://sp.cs.ehime-u.ac.jp/
theme/welfare.htm](http://sp.cs.ehime-u.ac.jp/theme/welfare.htm)

第二節 指導方法・教育環境

デジカメとプリンタがあれば手軽に写真カードを作ることができます。しかし、写真は細部や背景など余計な情報も記録してしまい、シンボルより「冗長性」が高くなりがちです。子どもが写真の意図しない部分に目を奪われてしまって、認知を支援することができない場合もあります。また、具体的すぎて、それ以外のものは「ちがうもの」として認知されてしまう場合もあります。具体的な写真ではなく抽象的なシンボルの方が適している場合もあります。

コミュニケーションのために開発されたシンボルをコミュニケーション・シンボルと呼びます。コミュニケーション・シンボルは名詞・動詞・形容詞と系統的に整理されていて利用しやすいようになっています。また、パソコンソフトも市販されていて手軽にシンボルが印刷できるようになっています。

・ PCS (Picture Communication Symbols)

米国産のコミュニケーション・シンボルで、最もポピュラーなものです。24カ国語に翻訳されています。市販のシンボルシート作成ソフト「ボードメーカー」を使用することで、手軽に教材を作成することができます。

・ PIC(Pictogram Ideogram Communication)

カナダ産のコミュニケーション・シンボルです。モノクロで視認性に優れているため、案内表示等に活用されています。市販のパソコンソフト「PIC DIC」を使用することで手軽に教材を制作することができます。

・ マカトンシンボル

英国で開発されたコミュニケーション指導法であるマカトン法で使用されるシンボルです。音声言語・動作によるサイン・線画シンボルの三つのコミュニケーション様式を同時に用いることを基本としています。

・ コミュニケーション支援ボード「わたしの伝えたいこと」

全国知的障害養護学校長会と財団法人安田生命社会事業団ではコミュニケーション支援ボード「わたしの伝えたいこと」を制作し、全国の知的障害養護学校に配布しました。

(<http://www.my-shakaijigyodan.com/>)

このほか、養護学校では教育用イラスト集のカットを絵カードとして使用する例も多いです。情報処理振興事業協会 (IPA) では特殊教育で利用できるイラストを掲載しています。

(<http://www2.edu.ipa.go.jp/gz/f-ccc1/index.htm>)

いずれの場合も子どもが認知やコミュニケーションのために自主的に利用できるようにしなくてはなりません。「どっちにするの?」とか「これがしたいの」といった選択や意思伝達に利用できるといいでしょう。間違った利用法として、嫌がる子どもにカードを見せて従わせるといった例も見られますが、これは逆効果になるので注意が必要です。

第二節 指導方法・教育環境

デジカメとプリンタがあれば手軽に写真カードを作ることができます。しかし、写真は細部や背景など余計な情報も記録してしまい、シンボルより「冗長性」が高くなりがちです。子どもが写真の意図しない部分に目を奪われてしまって、認知を支援することができない場合もあります。また、具体的すぎて、それ以外のものは「ちがうもの」として認知されてしまう場合もあります。具体的な写真ではなく抽象的なシンボルの方が適している場合もあります。

コミュニケーションのために開発されたシンボルをコミュニケーション・シンボルと呼びます。コミュニケーション・シンボルは名詞・動詞・形容詞と系統的に整理されていて利用しやすいようになっています。また、パソコンソフトも市販されていて手軽にシンボルが印刷できるようになっています。

・ PCS (Picture Communication Symbols)

米国産のコミュニケーション・シンボルで、最もポピュラーなものです。24カ国語に翻訳されています。市販のシンボルシート作成ソフト「ボードメーカー」を使用することで、手軽に教材を作成することができます。

・ PIC(Pictogram Ideogram Communication)

カナダ産のコミュニケーション・シンボルです。モノクロで視認性に優れているため、案内表示等に活用されています。市販のパソコンソフト「PIC DIC」を使用することで手軽に教材を制作することができます。

・ マカトンシンボル

英国で開発されたコミュニケーション指導法であるマカトン法で使用されるシンボルです。音声言語・動作によるサイン・線画シンボルの三つのコミュニケーション様式を同時に用いることを基本としています。

・ コミュニケーション支援ボード「わたしの伝えたいこと」

全国知的障害養護学校長会と財団法人安田生命社会事業団ではコミュニケーション支援ボード「わたしの伝えたいこと」を制作し、全国の知的障害養護学校に配布しました。

(<http://www.my-shakaijigyodan.com/>)

このほか、養護学校では教育用イラスト集のカットを絵カードとして使用する例も多いです。情報処理振興事業協会（IPA）では特殊教育で利用できるイラストを掲載しています。

(<http://www2.edu.ipa.go.jp/gz/f-ccc1/index.htm>)

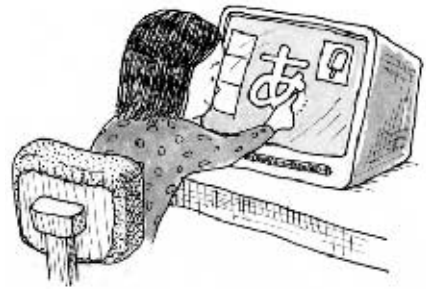
いずれの場合も子どもが認知やコミュニケーションのために自主的に利用できるようにしなくてはなりません。「どっちにするの?」とか「これがしたいの」といった選択や意思伝達に利用できるといいでしょう。間違った利用法として、嫌がる子どもにカードを見せて従わせるといった例も見られますが、これは逆効果になるので注意が必要です。

第二節 指導方法・教育環境

3. コンピュータ教材

特殊教育では様々な市販ソフトウェアや自作ソフトウェアが利用されています。前述のシンボルカード作成ツールも市販のソフトウェアです。障害のある人向けの専用ソフトウェアの多くは「こころリソースブック」(<http://www.kokoroweb.org/>)に掲載されています。

たとえば、富士通「キッズタッチシリーズ」は自閉症教育に特化したソフトウェアではありませんが、子どもの課題に応じて教材を設定することができ、自閉症教育においても効果的な活用ができます。



タッチパネルを使った教材

福島県養護教育センターでは自作教材ソフトウェアデータベースFPSECSLを作成・公開しています。(<http://www.special-center.fks.ed.jp/WebFPSECSL/fpsecslindex.html>) 自作教材集としては「MES障害者とコンピュータ利用教育研究会」作成の「MES自作教材集CD-ROM」が多くの自作教材を掲載しています。

4. 米国での取り組み

米国では障害に応じたテクノロジー活用を「アシスティブ・テクノロジー」と呼んでいます。自閉症教育への活用はAssistive Technology for ASD(Autistic Spectrum Disorders)と分類されています。IEPにはアシスティブ・テクノロジーに関する項目があり、個に応じた機器や教材が用意されます。ABA(応用行動分析)等の指導の理論にテクノロジー活用が結びつき、コミュニケーションシンボル・スケジューラー・Time Aid等が活用されています。その目的は学習や社会参加の支援で、学校だけでなく家庭や社会での利用も進めています。

WATI(The Wisconsin Assistive Technology Initiative)の「Assistive Technology Tools & Strategies Assessment Manual for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)」は自閉症教育マニュアル・教材パッケージです。(<http://www.wati.org/>)

文献

文部科学省(2002)情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育の手引」～
こころリソースブック出版会(2003)こころリソースブック2003-2004年度版.

国立特殊教育総合研究所文献

独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2002)障害のある子どもたちのための情報機器
設備ガイドブック.

第二節 指導方法・教育環境

第五項 地域生活支援について

1. 長期休業中、土曜日、日曜日、放課後

自閉症のある子どもの保護者は、長期休業中や土曜日、日曜日、放課後の過ごし方に悩んでいることがあります。特に学齢期の自閉症のある子どもはよく動き回ったり、夜眠らないなど睡眠に問題を抱えていたりすることもあります。これらの問題は、日中の活動から影響を受けることも少なくなく、学校が休みの長期休業中をきっかけに生活のリズムが乱れることもあります。保護者の多くは、日中に適度な運動や、頭を使う活動を行うことが、落ち着いて過ごしたり、良好な睡眠を確保したりすることにつながることを理解されています。

しかし、これまでは自閉症が理解されにくい障害であること（こだわり、奇声、コミュニケーション、感情の表現など）から、ボランティアなど、周囲の人の協力がなかなか得られない場合や、活動の見通しがはっきりしないものには参加したがる傾向が自閉症の子どもにあるなどの理由から、保護者は「休日や長期休業中にどう過ごしていいかアドバイスがほしい」という希望をもっていることが多くあります。また、保護者だけががんばっても、様々な困難が生じているのが現状です。学校が地域と自閉症のある子どもをつなぎ、ボランティアや地域資源のコーディネート役を担う必要があります。

2. 活動の場の提案と支援プログラムの提案

学校が休日や長期休業中に行う支援には大きく分けて二つのかたちがあります。一つは、サークル活動やプール開放、サマースクールなど、学校や教師が中心になったり、他の団体や保護者と協力したりして企画・運営する等の活動の場を提案する支援のかたちです。もう一つは、個別の教育支援計画をもとに、休日や長期休業中の過ごし方を意識した指導を行ったりするなど、支援プログラムを提案する支援のかたちです。

表1 二つの支援のかたち

活動の場を提案	支援プログラムを提案
クラブ活動やサマースクールなどを学校やPTA、教師が中心となって運営します。その際、地域の行政や支援団体、ボランティア団体などと協力して運営を進めるようにします。ボランティアや地域資源の開拓、紹介、斡旋も学校のセンター的機能の重要な役割の一つです。	個別の教育支援計画を作成し、個々の教育的ニーズに基づいた地域の資源を調査、明記します。 個別の指導計画には、休日や長期休業中の過ごし方を意識したプログラムを指導の中に取り入れたり、家庭生活で使えるようなプログラムを提案したりします。

第二節 指導方法・教育環境

3. 活動の場を提案する支援のかたち～クラブ活動やサマースクール～

現在、全国の養護学校を中心に、クラブ活動などの放課後支援や、サマースクールなどの長期休業中の支援などが行われています。養護学校の施設設備や人材を活用して、地域の住民やボランティア、行政と連携協力し、長期休業中には約7割の学校が、放課後や土曜日、日曜日には5割以上の学校がすでに様々な支援活動に取り組んでいます。その状況を「学校の専門的機能を生かした、家庭・地域社会の支援体制の推進」に関するアンケート調査（国立久里浜養護学校2002）より紹介します。

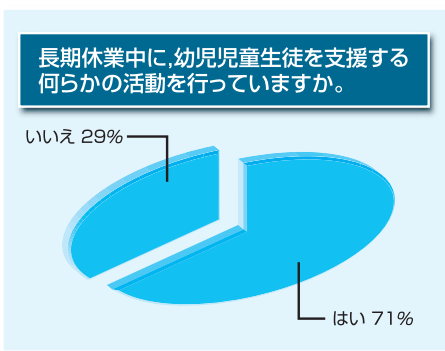


図1 長期休業中の支援

「あなたの学校では、長期休業中に居住地でのサービスの紹介を含め、幼児児童生徒を支援する何らかの活動を行っていますか。」という質問に対し、532校、71%の学校が「はい」と答えています。

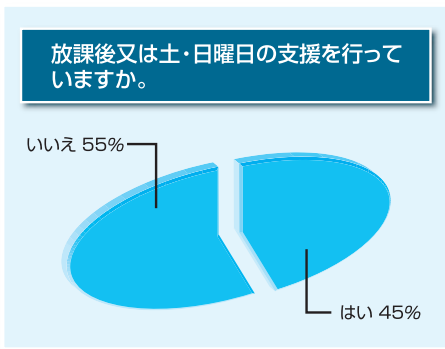


図2 放課後又は土・日曜日の支援

次に、「あなたの学校では、スポーツサークル等の放課後又は土曜日・日曜日の支援を行っていますか。」という質問に対しては、342校、45%の学校が「はい」と答え、55%が「いいえ」と答えています。

長期休業中の支援に比べ、放課後又は土曜日・日曜日の支援の実施が下回っています。

また、長期休業中の支援には、プール開放やサマースクールなどがありますが、最近では、地域住民やボランティアの協力を積極的に募って、センター的機能の充実を図る取り組みがされています。自閉症の人たちは特に生活のベースづくりが大切であるため、持続的な場の提供が期待されています。本人や保護者が慣れ親しんだ学校へ、必要に応じて毎日通えるような、無理のない継続的な場の提供が求められています。できるならば、同世代の子どもたちとの交流や、地域住民を中心としたボランティアの開拓、普段できないような体験活動等を組み入れ、地域や保護者と協力しながらハード面とソフト面の協力を学校が担うべきだと考えています。

第二節 指導方法・教育環境

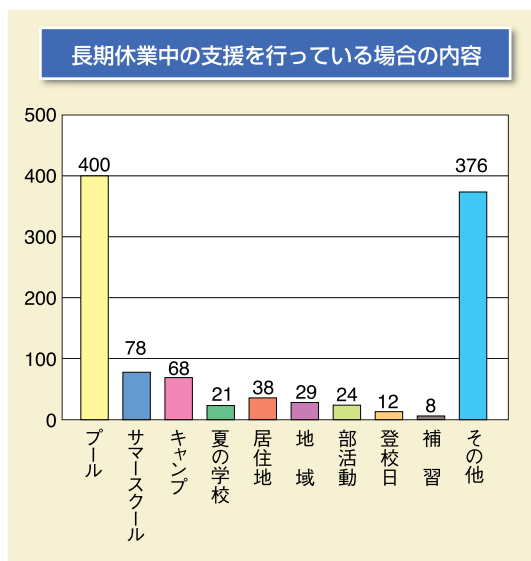
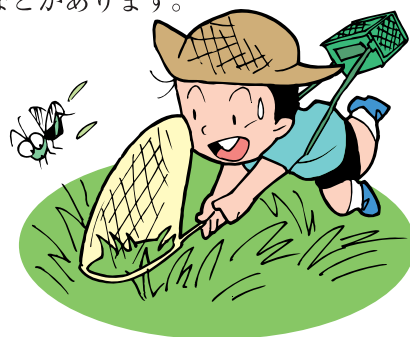


図3 長期休業中の支援の内容

長期休業中の支援を行っている場合の内容についてはプールがたいへん多く、サマースクールやキャンプなどを大きく上回っています。長期休業中の支援を行っている学校のうち、8割近くが、プール活動を含んだ支援を行い、長期休業中の支援は、プール活動のみである学校もあります。プール活動以外では、サマースクールやキャンプなどがあります。



4. 支援（指導）方法を提案する支援のかたち～家庭生活を改善するツールの提案～

知的障害養護学校では以前から生活に役立つための教育内容の指導に取り組んでいますが、自閉症のある子どもたちは、般化に困難性がある（学校でできたことを他の場面で応用することが難しい）ことから、学校で行ったことが、すぐに生活に結びつかないことがありました。最近では、実際の登下校場面を使って指導した事例や、家庭での過ごし方について、家庭訪問時の観察や保護者から聞き取り調査した上で、お手伝いが実際にできるように具体的な支援方法を提案した事例が報告されています。家庭生活で使えるようなプログラムを提案する際には、保護者やボランティアなどの支援者とよく話し合い、情報を交換するとより良い支援（指導）方法を提案できると考えています。（図4参照）

今後は、行動上の問題への支援などの緊急を要することと合わせて、専門機関などと連携し、より良い支援が行えるような体制を作る必要があると思います。

事例

入学時のA君は、下校後、ビデオを見る以外は、居間の壁を蹴ったり、ベランダのホースで水をまいたりする行動が起こり、保護者は対応に苦慮していました。教師と保護者で話し合った結果、何もすることがない時間ばかりではなく、お手伝いや勉強の時間を設けて、スケジュールにそって活動することで、このような行動を減らせるのではないかと考えました。その結果、A君はスケジュールを自分で確認して積極的に活動するなど、以前

第二節 指導方法・教育環境

のような行動は、一切しないようになりました。

6月になり、スケジュールの中の「お風呂掃除」のお手伝いで、スポンジでバスタブの内側を磨く際に、きれいに磨くことができていないことについて話し合いました。その結果、上から磨くことで、スポンジに付けた洗剤が流れ落ちてしまい、下の方を磨かなくてすませてしまうのではないかと考えました。そこで、以下のような課題分析シートを作成し、保護者に記録していただきました。

*課題分析：一連の作業（行動）を、細かい行動の要素に分割し、それぞれの要素について評価する。その上で、一連の作業ができない（あるいは不十分な）要因を取り除き、指導の手順や手続きを探し出すための分析方法。

図4 お風呂掃除のお手伝いをするための「課題分析」シートの例

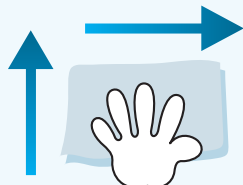
「課題分析」シート 〈○○○○〉

指導目標 お風呂掃除（バスタブ（内側）をスポンジで磨く）

記載者 _____ 平成15年 6月 日 : ~ : Ver.2

活 動	場 所	評価	特記事項
1. 洗剤をつけたスポンジを持ってバスタブの中へ入る(パンツで)。	お風呂		
2. 足下の面を右から左, 右から左, 前から, だんだん足下に近づいて半分磨く。	お風呂		
3. 体を反転して(逆を向いて) 足下の面を右から左, 右から左, 前から, だんだん足下に近づいて半分磨く。	お風呂		
4. 蛇口下側面から, 下から上, 下から上に, 向かって左から磨いていく。	お風呂		
5. 四面を磨く。	お風呂		
6. 洗剤が全てのバスタブ（内側）についているかを確認する。	リビング		
7.			
8. 次のステップへ			

(側面の磨き方)



洗剤が流れて、磨いたことを確認しやすくするために、まずは足下の面、次に側面は、下から上、左から右。四面をこの順で行う。

5. 学校と家庭では全く違う行動を示す

先にも述べましたが、自閉症のある子どもたちが特に地域生活支援が必要な理由には「般化の問題」が挙げられます。自閉症のある子どもたちは、学校では問題なくできることであっても、場所が変わっただけでできなくなることが障害の特徴の一つとしてあげられます。そのため、できる限り学校は家庭を、家庭は学校を想定してプログラムを組むことが大切です。その上で、お互いが協力しあえるような関係を早期に構築し、それぞれの場所でできるようになったことや、取り組んだことを、登校時や下校時、連絡帳等を使って具体的に伝え合い、自閉症のある子どもの成長・発達を支援します。

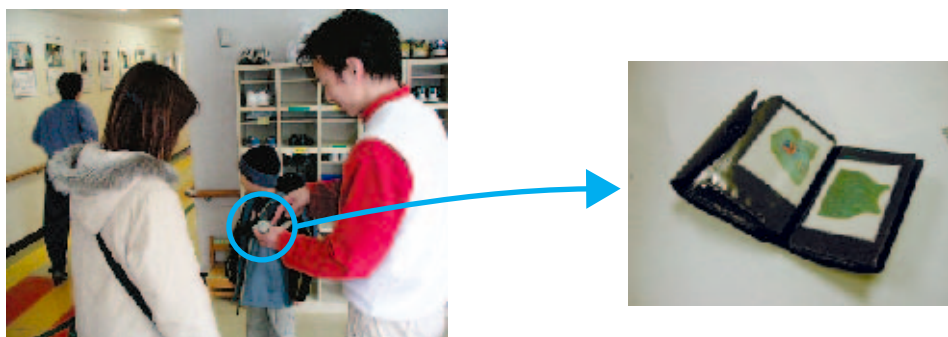


写真1 「コミュニケーション支援ブック」の改善点などについて登校時に情報交換する保護者と教師

また、生活の質を高めるには、レスパイトサービスの場やスイミングスクールなどの社会資源が必要になります。そのため高等部までは学校、それ以降は就労先や支援機関などの支援の中心となる機関が保護者と協力して有効な資源を探したり、ボランティアや地域の人々との関係を構築したりする必要があります。

参考文献

国立久里浜養護学校研究部（2002）「学校の専門的機能を生かした、家庭・地域社会の支援体制の推進」に関するアンケート調査.平成14年度重度・重複障害児教育実践研究協議会資料及び要項.

北海道教育大学教育学部函館校サマースクール実行委員会（1997-2003）ひろがれ！サマースクールーサマースクールin函館実施報告書ー.サマースクールin函館実行委員会.

国立特殊教育総合研究所文献

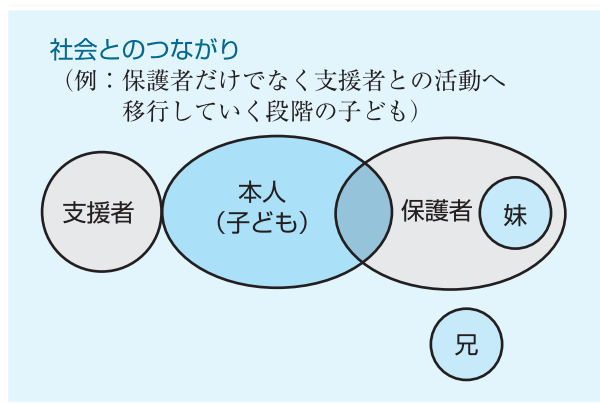
東條吉邦（1991）自閉症児の社会的自立へ向けての学校教育と家庭生活,特別研究報告「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 47-50.

第二節 指導方法・教育環境

第六項 家庭や地域生活を支える工夫

1. 保護者と一緒に将来を見据えた計画を立てる

家庭や地域生活を支える工夫をするに当たって最も大切なことは、学校、あるいは教師が保護者や関係者と協力して支援を進めていくことだと考えます。保護者と共に家庭や地域生活を支える工夫について話し合っていく際には、社会とのつながりが、個々の実態や年齢に応じて常に変化していくことをふまえることが重要だと思います。例えば、子ども（本人）、保護者、兄弟姉妹、支援者などと社会との関係を図示するなどして、子どもの生活の現状を確かめながら現在、ちょっと先、将来を見据えて話し合いを進めてはどうでしょうか。



(図1) 子どもと社会とのつながりの様子

また、話し合いのポイントとしては、次のようなことが考えられます。

- ①学校以外の専門機関や近所の人など、身近な支援者を探す
- ②子どもの良いところを見ていく、あるいは客観的な意見を言ってくれる人を見つける
- ③少しでも目線を変えて、育てる楽しさを感じる
- ④一緒に楽しめることを、一日の流れのなかで探してみる
- ⑤気になる行動は、今すぐ対応しなければならないことか？将来にわたって問題になるか？を考慮して対応する
- ⑥子どもの行動の変化の原因になりそうなものを考える
- ⑦予定の変更は、日常生活では起こり得るので、柔軟に対応できるようにする

また、人とのやり取りの中で学ぶという経験を積むことで、成長したときに、人からの援助を受けやすくなり、結果としてより豊かな生活へとつながることを伝えていくことが大切です。

第二節 指導方法・教育環境

以上のポイントをおさえた上で、次の視点から整理できればと思います。

- 親だからできること（情報を積極的に出せるように。できる限り感情的にならずに伝える。）
- 親しかできないこと（子どもの代弁者である。子育てにあたっては、専門家の知識・技術に基づく意見を取り入れ、実生活で使っていけるものにしていく。）
- 人に任せること（どうしても一人で何もかも抱え込んでしまう危険性がある。だからこそ、思い切ってうち明けたり、話したりすることが必要である。）

さらに保護者が一人で抱え込まないために相談者をつくることを一緒に考えていきましょう。相談者になる人は、必ずしも専門家ではなく身近な人が望ましい場合もあります。要は客観的に見てくれる人、筋のとおった見方をしてくれる人が相談者となる必要があります（親同士でも良いでしょう）。

2. 保護者が取り組みやすい家庭療育プログラムを作成する

特に幼児期や学齢期の子どもをもつ家庭では、多くの出来事が新しい経験となります。家庭での支援に関する話し合いの際には、できる限り専門用語を使わず分かりやすく表現することが重要です。具体的な療育のイメージをもてるようなガイドブック等を作成し、提供することもよいと考えています。

また、学校での指導と同じように、家庭での療育も、記録を取ることが大切です。保護者との協力の下、記入できる課題分析表など（前項の図4「お風呂掃除のお手伝いをするための課題分析シート」参照）を提案して記録をしていきます。記録することは、子どもへの対応の仕方を客観視できるなど、その考え方を見直すきっかけとなるからです。

3. 家庭・地域での療育と学校教育

保護者は、入学時に、学校と通園施設等との環境の変化に戸惑うことがあります。教育内容の違いなど、今までとのギャップに悩むことも少なくないかも知れません。また、担任とうまく話せないと感じ、すれ違いになることがあるかもしれません。保護者との信頼関係を築きながら、事実に基づいた話し合いをすることから始めることが大切ではないでしょうか。

以下、国立久里浜養護学校で平成15年度に行った事例を紹介したいと思います。

第二節 指導方法・教育環境

事例

小学部第一学年の男子。表出のコミュニケーション手段は動作であり、いわゆる自傷行動やうなり声をあげる等が日常的に見られました。

家庭では、話し言葉での指示により、決まった活動の流れで行動していることが多く、自分の思いがとおらなかったり、状況が分からず混乱したりすると、いわゆる他傷行動を行うことが多く見られました。興味・関心が短時間で移り変わりやすく、よく動き回っていました。また、感覚レベルでの遊びが多く見られました。

保護者は、子どもの行動をどのように理解したらよいかに悩まれており、その場での対処に追われていました。長期的な展望に立った対応の仕方を考えることが難しい様子でした。また、本児に対する父親と母親の対応の仕方が違っていました。

ステップ1 生活地図を作成する

保護者からの聞き取りや、家庭訪問時などを利用して家庭や地域生活の現状を調査しました。

(STEP 1 生活地図参照)

ステップ2 家庭生活スケジュールの情報を収集する

放課後のスケジュールを中心に、スケジュールにそった情報を集め、問題となる行動を分析し、その対応策について検討しました。色の付いた部分がスケジュールの主な変更点です。

(STEP 2 家庭生活スケジュール参照)

ステップ3 家庭支援計画を作成する

ステップ1、ステップ2の情報に基づいて、家庭支援計画を作成しました。本人だけではなく、保護者、兄弟姉妹への支援も含めた支援計画です。

(STEP 3 家庭支援計画参照)

文献

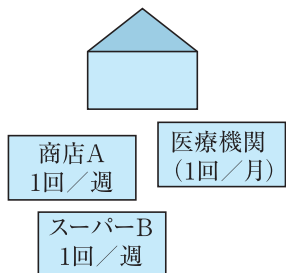
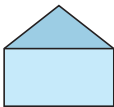
佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太(2004) 自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－. 教育実践研究報告 (21), 国立久里浜養護学校.

中田洋二郎(2002) 子どもの障害をどう受容するか?家族支援と援助者の役割?.子育てと健康シリーズ17, 大月書店.

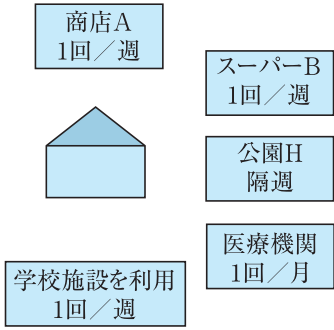
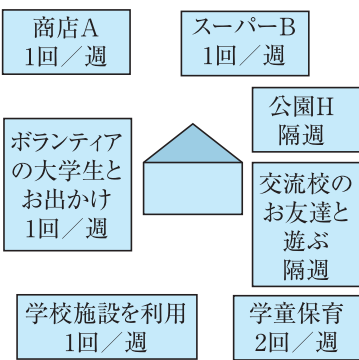
東京 I E P 研究会 (2000) 個別教育・援助プラン. 財団法人安田生命社会事業団.

第二節 指導方法・教育環境

STEP 1 生活地図


現在の生活（4月）		3年後の生活
	<p>現在の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特になし（4月） 	
	<p>将来の希望</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特になし（4月） 	

月 日	経過コメント
4月18日	・家庭訪問をして現在の生活の実態把握をした。
6月2日	・商店やスーパーの買い物は、場所と買う品物を対応させて利用するよう提案し、実施。子どもにとって買い物の目的が明確になるようにした。
8月26日	・夏休みに入った直後より自傷行動が頻発。 ・保護者が学校の施設を利用して放課後を過ごすことを提案→1回/週、年度末まで継続中。
9月5日	・近所の海岸の散歩を提案。
9月10日	・近所の神社への散歩を提案。 ・9月下旬より、おう吐が頻発。
10月3日	・学校で利用している公園Hの活用を提案。1回/週実施。
12月20日	・家庭でのおう吐（注意喚起）がおさまった頃、外部施設（学童保育）及びボランティアの活用を提案。
3月18日	・来年度からの利用も考えて、学童保育を見学する。

現在の生活（3月）		3年後の生活
	<p>現在の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援者を得て、母親の精神的安定を図ること。（3月） 	
	<p>将来の希望</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レスパイトサービスを利用し、家庭内の時間的ゆとりを得る。（3月） 	

第二節 指導方法・教育環境

STEP 2 家庭生活スケジュール

時間	活動		現在の課題	課題の背景	対応計画（スケジュールの変更等）
	子どもの動き	保護者の動き			
13:30	勉強	勉強の手助け 学校のかばんの整理	おう吐（9月下旬～） 	<ul style="list-style-type: none"> ・母親への注意喚起 ・自己刺激行動 	<ul style="list-style-type: none"> * 外部の専門家による相談を受ける。 * 注意喚起の手段を絵カードやジェスチャーに置き換える。 * 母親が、淡々と処理するよう徹底する。 * A君の新しい活動を導入することで、不安定になりやすい自由時間を減らす。
14:00	勉強	勉強の手助け 学校のかばんの整理			
14:30	勉強	勉強の手助け 学校のかばんの整理			
15:10	水遊び、ボール遊び				
15:20	留守番	妹の迎え			一人で遊べる物を用意
15:30	おやつ 自由時間	帰宅後、おやつを出す 妹の幼稚園のかばんの整理			おやつ の本、手遊び、くすぐり、ビデオ鑑賞（母と一緒に）
16:00					
16:15					
17:00		洗濯物の取り込み			洗濯物の取り込み手伝い
17:30		夕食準備			夕食の支度（母と一緒に）
18:00	夕食	夕食			夕食
19:00	入浴	入浴			入浴
<経過・結果> <ul style="list-style-type: none"> ・注意喚起として行った場合のおう吐について、過剰に反応せず、過剰に反応せず、淡々と処理するようになり母親が行動をした結果、注意喚起のおう吐は減少した。（10月20日） ・自由時間を減らし、母親と一緒に遊ぶ時間を設定したり、お手伝いの時間を設定したりすることで自己刺激の行動が減少した。（11月4日） ・おう吐は減少してきたものの、母親が以前のように過剰な反応をしてみようとしたことがあった。 ・一時的に行動は増える場合もあるが、過剰に反応せず、淡々と処理するようになり、学校と家庭で一貫した対応することを再確認した。（12月26日） ・おう吐はなくなった。（1月8日） → おう吐はない（2月13日） → おう吐はない（3月17日） 					

STEP 3 家庭支援計画

検討日：2003年 ○月○日 記入者：○○

支援を受ける人	現状（現在）	課題	対応・改善（支援内容）	具体的な支援の計画	
本人	能力	<ul style="list-style-type: none"> ・次の活動を実物で予告 ・△□○図形、写真のパターン弁別可能 ・課題が明確であれば着席行動可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真と実物のマッチングを確実にする ・ごほうびを徐々に減らしていく 	<ul style="list-style-type: none"> ・言語指示で持ってくることができ、カードと実物をつなげる ・個別学習で認知面の向上を図る 	<ul style="list-style-type: none"> ・認知、社会性、スキル面に関する学習活動の積み上げ
	行動	<ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心の移り変わりが多く、動き回る ・要求はクレレン、サイン（食事場面に多い）家庭では実物を持ってくる ・おう吐 	<ul style="list-style-type: none"> ・着席して取り組めることを増やす ・コミュニケーションの表出がうまくできず、不満そうなのが多い ・おう吐を減らす 	<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に活動することを増やす（かかわり遊び等） ・一貫したかかわりで、要求表現を確実にしていく ・スケジュールの調整 ・母親の対応の仕方の見直し 	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい活動の導入、注意喚起の方法の指導
父	環境	<ul style="list-style-type: none"> ・家：キーボード、ボールで遊ぶ。 ・○○屋に買い物（車でスーパーへ買い物） ・野比海岸へ遊びに行く 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭での過ごし方（時間の使い方）を整える ・利用できる地域資源の開発 	<ul style="list-style-type: none"> ・外出先を広げる ・家庭で遊んでいる内容を整理し、学習時間も含めたスケジュールを組み直す 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会資源の活用のための情報提供（公園、学校施設、学童保育等）
		<ul style="list-style-type: none"> ・親の厳格な態度が子どもにとって必要だと考えている ・ごほうびにはお菓子をあげることが多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・パニックの時の対応 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭訪問での話し合い 	<ul style="list-style-type: none"> ・療育のポインントなど、母親と担任で話し合ったことを、父親向けに連絡帳で伝えていく
母	<ul style="list-style-type: none"> ・受容することで、子どもの困った行動に対応しようとする努力している ・困った行動を何とか改善したいと思っている ・本児の行動上の問題に過剰に反応してしまう 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとのかかわり方が分からない（遊び方・時間の過ごし方） ・将来の子ども像を思い描けないことから今何をしたらよいか迷う ・一貫した子どもの接し方の形成 	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞き、適切なアドバイスと励ましが必要である ・家庭内での過ごし方の具体案を提案 ・子どもとの関わり合いのヒントを提案していく 	<ul style="list-style-type: none"> ・外部の専門家による相談 ・直接支援（療育方法の提案） 	
妹	<ul style="list-style-type: none"> ・兄のことはとても好きだが、時々、兄妹けんかをしてしまう ・母親に甘えたい気持ちを表すことがある 	<ul style="list-style-type: none"> ・声を出して怒る 	<ul style="list-style-type: none"> ・兄妹で一緒にできることを探す 		

国立久里浜養護学校（2003年）