

知的障害養護学校の先生のための  
**自閉症教育実践ガイドブック**  
—今の充実と明日への展望—

目 次

はじめに

第一章 自閉症とは

第一節 医学的理解と障害理解の見地から	1
第二節 定義の理解	5
第三節 過敏性など随伴することの理解	10
第四節 知的障害のある自閉症	13
第五節 行動上の問題への支援	17
第六節 高機能自閉症（HFA）の行動特徴と支援	23

第二章 自閉症の子どもの教育内容・方法

第一節 指導内容

第一項 ニーズと指導のアセスメント	29
第二項 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成	37
第三項 自閉症の自立活動	41
第四項 家庭や地域生活、将来に向けての指導内容	46

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	50
第二項 個別指導のねらいと工夫	55
第三項 構造化の実際	59
第四項 コンピュータ等の教材教具の工夫	66
第五項 地域生活支援について	71
第六項 家庭や地域生活を支える工夫	76

第三章 学校教育に期待すること

第一節 自閉症の人の早期教育—幼児期から学校教育への意見	83
第二節 自閉症の人の将来と今後—福祉から学校教育への意見	88
第三節 家族支援の現状と課題—保護者から学校教育への意見	92

資料 独立行政法人国立特殊教育総合研究所における自閉症関係の文献

はじめに

本書は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成15年度から3年計画で始めたプロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に—」の一環として作られたものです。このプロジェクト研究は、平成13年1月に公表された「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」の提言を受け、近年自閉症の子どもが多く在籍するようになった知的障害養護学校を中心に、より効果的な自閉症教育の在り方について調査研究を行うものです。また、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で強調された盲・聾・養護学校が担うべき小・中学校等への支援機能、さらには高等部への入学が予想されることから、高機能自閉症の子どもたちへの対応も研究の視野に入れています。

現在、障害のある子どもの教育については、障害の種類や程度等に応じて盲・聾・養護学校、小中学校の特殊学級・通級指導教室において個に応じた指導が行われていますが、今後は、さらに障害のある子ども一人一人の教育的「ニーズ」に応じて教育指導を行う体制を検討する必要性が言われています。盲・聾・養護学校は障害種にとられない特別支援学校（仮称）へ、特殊学級と通級指導教室は通常の学級に在籍して必要な時間だけ特別の指導を受けられる特別支援教室（仮称）へと生まれ変わるよう、制度的検討が求められています。また、我が国が目指すノーマライゼーション社会の実現は、昭和57年の「障害者対策に関する長期計画」以来、平成7年の「障害者対策に関する新長期計画」を経て、平成14年の「障害者基本計画」まで着実に進展してきました。さらに、世界的には、「万人のための社会」、「万人のための学校」を旗印にインクルーシブ教育が推し進められています。こうした内外の時代潮流に、「自閉症に特化した研究」は逆行していないのでしょうか？今、なぜ自閉症教育なのでしょう？

私たち、このプロジェクト研究に携わる者は、自閉症もいずれは他の障害と同じく、一人一人の教育的ニーズに応じる特別支援教育に収斂されていくと考えています。それでも今、自閉症に特化しなければならない理由は、3つあります。

第1の理由は、自閉症に関する脳科学研究や精神医学的研究、行動研究、教育学的研究が進むにつれ、自閉症の3つの診断基準の他にも想像力の欠如や感覚知覚の過敏性、継時記憶の弱さなどの障害特性がよく理解できるようになり、そうした特性を持つ子どもたちはこれまで考えていた自閉症よりもはるかに多いのではないかと思われるようになったからです。文部科学省の調査研究会が平成14年に行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、高機能自閉症と推測される子どもたちが0.8%いることが示されています。これに養護学校や特殊学級に在籍している自閉症の子どもを加えると、1%を超えるのではないかと思われ、その数は現在特殊教育の対象となっている障害の中で最大の種別である知的障害の割合、0.76%（平成14年5月現在の知的障害養護学校と知的障害特殊学級に在籍者の割合）を遙かに上回ることになります。

第2の理由は、知的障害養護学校在籍者の約3割が自閉症であると言われていますが、これら

の子どもたちは自閉症ではなく知的障害として教育的対応をされているという制度上の現実があるからです。自閉症の子どもの多さから、自閉症の知的障害とは異なる障害特性から、また自閉症の子どもの持つ困難性から、現在の養護学校の一つとして指導すべきとの考えもあり、そうした場合のことも含め、自閉症に対応した効果的な指導内容・方法等を具体的に検討すべき時期に来ていると考えられます。

第3の理由は、知的障害養護学校における自閉症の子どもへの指導が必ずしも十分でなかったと思われるからです。もともと、知的障害養護学校のみならず、特殊教育では指導の個別化、個に応じた指導を大事にしてきました。一人一人のニーズが把握され、ニーズに基づいた個別の指導計画が立てられ、それが教育活動を展開する核となっていれば、知的障害であれ、自閉症であれ、その障害特性に由来する教育的ニーズも当然満たされていたはずで、ところが、残念ながら、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議で提言されたように、「知的障害養護学校等でこれまで培われた実践により、卒業後の望ましい社会参加を実現している例も多いが、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり」、私たちは個に応じた指導が徹底できていなかったと猛省しなければなりません。

以上、主に3つの理由から、知的障害を伴う自閉症を中心に、知的障害と自閉症の障害の違いや両者の障害特性に応じた対応の在り方について、これまでの自閉症教育研究の成果を活用するという観点から研究を進めています。

本書は、知的障害養護学校等の教育現場で自閉症がよりよく理解され、日々の自閉症教育の実践に役立てられるガイドブックとして作成しました。作成に当たって、これまでの自閉症教育に関する研究を可能な限り総括し、それらの研究から得られた知見を活用することを心がけました。参照した研究は、当研究所における自閉症に関する多くのプロジェクト研究や一般研究、研究紀要、科学研究補助金による研究等や、国内の学会誌等で1990年以降に掲載された研究、最近の都道府県教育センター紀要と知的障害養護学校の研究紀要です。また、最新の実践動向も取り入れようと、文部科学省の研究開発学校や専門性向上推進モデル事業等で自閉症教育に特化した研究を実施中の知的障害養護学校へ実地調査に赴き、面接等から得られた資料も参照しました。このガイドブックが自閉症教育の現場で役立てられることを願うとともに、皆様の率直なご意見をいただき、さらにバージョンアップを図っていく所存です。

本プロジェクト研究代表者

知的障害教育研究部長 小塩 允 護

## 第一章 自閉症とは

### 第一節 医学的理解と障害理解の見地から

#### 1. 自閉症の医学的理解

自閉症とは、DSM-IVでは、①顔の表情などで相手の気持ちが分かるなど、非言語性行動における、対人的相互作用の質的な障害がある、②話し言葉の獲得の遅れや偏り、言葉遣いの奇妙さなど、意思伝達の質的問題がある、③強いこだわりや固執行動・常同行動がある、という三つの行動の特徴（以下三つ組の症状）を併せもつ症候群と定義しています。Wing (1979) は、③の症状を想像力の障害と呼んで、遊びや行動の広がりやなさをこだわりは、想像力の欠如からくると考えています。その他にも、多動や感覚過敏、睡眠異常、知的障害を伴うなどの症状が加わることがあります。しかし、これだけでは自閉症と診断することはできません。これらの症状が、乳幼児期（通常3歳以前）から続いており、環境や親の養育態度が原因ではなく、何らかの中樞神経の機能異常がその基盤にあることを判断する必要があります。また、これらの症状は重い能力障害を引き起し、必然的に社会活動や参加の制限が伴うことに注意する必要があります。つまり、自閉症は発達期に何らかの中樞神経の機能障害（Disorder）が起こり、その結果として能力障害や社会的不利（Disability, Handicap）を来しているという意味で「発達障害」なのです。

#### (1) 自閉症の多様性 一症状、発症の仕組み一

自閉症の症状は、年齢により変化し、人によりその現れかたが違うこと（発達の歪みや遅れ）を考慮しなければいけません。単に三つ組の症状がそろおうといっても、典型的な自閉症（カナードタイプ）から、話をしてみて自閉症とわかるタイプ（高機能自閉症）まで様々です。自閉症（類似疾患を含む）は、一部性格の偏りとの連続性を持つほど幅広く、ひとまとめに自閉症スペクトラムと呼ぶこともあります。逆に、症状はそろっていても、経過から他の病気を鑑別しなければいけない場合があり、稀ですが、結果的に脳腫瘍と診断された事例がありました。

他にも自閉症の三つ組の症状がそろった疾患群があります。例えば、ダウン症候群、脆弱性X染色体症候群などの遺伝子疾患、結節性硬化症、神経線維腫症など常染色体優性遺伝疾患、フェニルケトン尿症などの代謝性疾患、先天性風疹症候群などの感染症です。自閉症の発症の仕組みはまだ解明されていませんが、その多様性を想起させます。

また、自閉症の症状の出方として、乳児期には、親に対する愛着行動（しがみつきなど）が見られない場合が多く、全ての症状が出そろわず、幼児期になって言葉の遅れやその他の自閉症の症状が出そろようになります。また、他の症状の合併の仕方も様々です。そのように症状の出現時期、合併する症状の有無に応じて、神経回路系の神経細胞内で機能する遺伝子のいくつか、自閉症の発症に関与しているのかもしれませんが、自閉症の責任遺伝子として確定したものは未だありません。

(2) 自閉症をより理解するための試み —症状のカオスの捉え方—

脳神経系は、神経細胞どうしがシナプスを介して複雑な神経回路を形成し、しかもシナプスは日々の経験や学習により絶えず作り変えられています。脳科学では、この複雑な神経回路系（複雑系）で、カオスの現象が起こることが知られています。例えば、精神活動の現れである脳波は、ランダムに揺らいで変化しながらある安定性を持っています。そこに、ノイズを付加すると、元のカオスには存在しない全く異なる別の秩序状態が出現し、それが異常脳波として現れると考えます。このように、神経系に与えられた情報（初期値）のわずかの差で、その結果が大きく変わる現象がカオスの現象です。

自閉症では、例えば知覚—認知の情報処理過程の何らかの障害でノイズが生じ、特定の課題を実行するときカオスの揺らぎが一方方向に集約され、臨床症状が現れると考えます。発達障害の子どもの多くは、日常生活を支障なく送れますが、特定の状況になると、情報処理過程にノイズが生じ、発達障害に特有の症状が現れてくるわけです。

普通の子どもが年齢とともに様々な状況で自由度の高い情報処理過程を獲得していくとすれば、自閉症教育の本質は、その症状を出す情報処理過程の発する揺らぎを安定させ、行動の自由度を高めることと言い換えることができるかもしれません。

2. 新しい発達障害モデルは、なぜ必要でしょうか？

少し視点を変えて、世界的な人権意識の高揚を背景にした障害者観の変遷から発達障害を捉え直してみましょう。子どもの精神と行動の障害に関する分類は成人に比べると長い間混沌としていました。小児の自閉症の病態も、20世紀初頭より、子どものある種の特徴的行動が臨床家の注目をひき、その時々精神医学の概念や体系により早発性痴呆、児童精神分裂病、早期幼児自閉症などと命名されてきました。1980年代になりイギリス学派が自閉症は分裂病とは異なる疾患であると結論づけて、自閉症は発達障害として捉えられるようになりました。

(1) ICDとDSMとは？

このように世界的に精神発達についての関心が高まる中、1978年に発効したWHOによる国際疾病分類基準第9版（ICD-9）の診断基準が、小児期のほとんどの精神と行動の障害をカバーした初めての分類体系でした。しかし、それを補完すべき、1980年の国際障害分類（ICIDH）には、児童・思春期精神医学関連で、青少年期の発達障害に最も重要な学習と行動の問題には触れられませんでした。同年アメリカ精神医学会によるDSM-IIIでは、「通常、幼児期、小児期または青年期に明確になる障害」の大項目が設けられ、発達期に固有の精神医学的障害のあることを明確化しました。これは、DSM-III-Rを経てDSM-IV、DSM-IV-TRに至り、子どもの精神医学の領域の体系的整理と診断基準の明確化と多軸診断の採用で、日本にも大きな影響を及ぼしました。



1992年のWHOによる国際疾病分類基準第10版（ICD-10）では、発達障害を、（1）常に乳児期か児童期の発症、（2）中枢神経系の生物学的成熟に強く関係する機能的発達の障害あるいは遅れ、（3）多くの精神障害を特徴づける傾向のある軽快や再発のない安定した経過、の三つの特徴で定義される障害グループとしています。DSM-IVやICD-10では、発達障害についての診断基準は、現象学的・記述的に書かれており、多くの場合、特徴的な症状の組み合わせによる障害とその障害による不適応とで構成されています。両者には若干の相異がありますが、日本における医学的診断の基礎になっています。

(2) 新たな障害の捉え方（ICFの基本概念）

2001年にWHOにより採択された国際生活機能分類（ICF）は、ICIDHを改訂したものです。この中では、例えば学校における学習や行動上の不適応は、個人に起こった障害だけにその原因を求めるのではなく、家庭や学校における活動や参加の相互関係の中で、いろいろな要因が関与すると考えます。また、その背景因子として、自然環境、便利な生活、支えてくれる人の輪、諸制度の充実などの環境因子と性格や、やる気などの個人因子の影響も考慮すべきとしています。この生物・心理・社会モデル（図1）による発達障害の捉え方は、「リハビリテーションの理念」から「ノーマライゼーションの理念」への転換なのです。

未だ、発達障害のある子どもの不適応は、すべてその発達障害から帰結であるとの考えが強く、とりわけ、子どもが多くの時間を過ごす学校の教師は、不適応は本人の障害の結果であるか、家庭での子育ての問題であるかと考える人が多いように思います。このモデルは、教師をはじめ、子どもに関わる人間関係や環境を調整することで、不適応を改善・克服できる可能性があることを気付かせてくれます。そして、特別支援教育の中で示されている、個別的教育支援計画、特別支援教育コーディネーター、広域特別支援連絡協議会などの様々なツールを、発達障害の子ども達のための総合的でより有効な支援ツールにするための基礎的考え方を示していると思います。

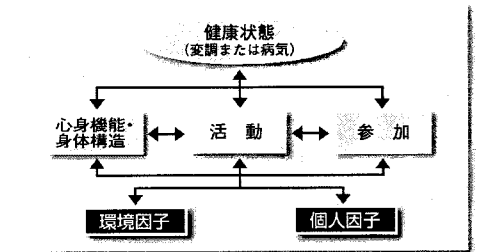


図1 ICFの相互作用モデル

3. 自閉症の医療、自閉症の教育 —教育と医療の協働—

最近、自閉症は増えていると言われていています。現在の有病率は、およそ1000人対数人のオーダーでしょう。特殊教育を受けている児童生徒は、全体の約1.5%（平成14年5月現在）ですから、結構な数です。医療の中で自閉症の関心が高まり、診断される時期が低年齢化し、早い時期から自閉症として療育を受ける子ども達が増えました。学校の先生方からも、知的障害養護学校や特殊学級で、自閉症と診断されている子ども達が増えているという話をよく聞きます。

昭和40年代から、自閉症に対する教育的対応の必要性が認識され、情緒障害学級が次々に作ら

れました。知能指数の高い子どもの社会適応は良好という自閉症の予後調査の結果から、社会的要請は知的に重度の遅れのある子どもへの対応が主になりました。そのため、現在でも知的障害養護学校を中心に自閉症教育が行われ、自閉症の重症度ではなく、知的障害の程度を基準に福祉制度も適応されます。

このような現状の中で、自閉症を支える、医療、福祉、教育などの社会資源を有効に機能させるために、教育は一体どのような視点をもつべきでしょうか。

一つは、今までの教育の成果を科学的に検証することです。そのためには、長期予後の実態把握が不可欠です。成功事例の数で評価するのではなく、自閉症教育を受けた人全体がどうなっているのかを検討すべきです。そうすれば、教育の専門性をより高めることが出来るでしょう。

二つには、自閉症の自然歴を理解することです。適切なしつけや教育を受けて、症状が改善しても、自閉症の中核症状は、そのベースの残るものです。つまり、自閉症そのものは治癒しませんが、障害特性に合わせたしつけや教育をすることで主体的な社会生活が送れるようになるという認識が重要です。また、自閉症の症状は、その人の人格の一部であって、全生活を彩るわけではありません。その子どものもつ個性や成長過程は一般の子どもと変わりません。それ故に、子どもが教育により将来どうなるのかを絶えず考え、子どもに接するときには人間的尊厳を忘れてはいけません。

三つには、弁証法的視点をもつことです。診断は医師の役割で、教師は診断をしてはいけないという話を聞きます。この言葉の本当の意味は、障害のある子どもを支援する職種の優劣をつけるためではなく、その機能の違いや立場をはっきりさせ、協働して子どもの支援を行うことだと思います。教師の役割は、子どもの能力障害の程度を判断し(教育的判断)、教育として子どもに何をしておられるかを評価することなのです。決して教育的判断で、子どもに診断名というレッテルを貼るものではありません。医学的診断と教育的判断があって、初めて適切に子どもへの支援が出来るのです。

そのためには、まず、障害の重症度の判定や個別的教育支援計画策定委員会へ、どれだけ医療サイドの協力を得られるかがポイントです。そして、必ず病気やその症状に対する専門的なアドバイスや治療を受けるようにしましょう。また、一般的な心身の健康管理と健康増進も忘れてはいけません。自閉症に関する基礎知識や最新の情報の紹介をお願いできる医師を見つけましょう。

子どものために信頼できる他職種を見つける技術が「コーディネーター」で、子どものために多職種が一緒になって支援することが、「協働(コラボレート)」なのです。

#### 文献

E. ショプラー, G.B. メジボフ(編)(1992) 自閉症と脳. 中根晃, 佐藤泰三(監訳), 岩崎学術出版社.

全国知的障害養護学校長会(編)(2003) 自閉症児の教育と支援. 東洋館出版.

中根晃(1999) 発達障害の臨床. 金剛出版.

宮下保司, 下條信輔(編)(2000) 脳から心へ. 岩波書店.

#### 国立特殊教育総合研究所文献

東條吉邦(2002) 高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論.

国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第29巻, 167-176.

## 第二節 定義の理解

自閉症は、行動の特徴から定義される症候群です。現在の国際的な診断基準であるDSM-IV(米国精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアル第4版)では、《(1) 対人的相互反応における質的な障害》《(2) 意志伝達の質的な障害》《(3) 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同様な様式》の3つの領域の行動の特徴から自閉症(自閉性障害)の定義が作られています。これらの行動特徴には、個人差があり、発達レベルや年齢と共に大きく変化することもあります。ここではDSM-IVの診断基準を参考に定義を説明します。

なお、自閉症という用語は、最近では、狭義、広義の両方に使われるようになりました。DSM-IVで定義されている狭義の自閉症(自閉性障害)と類似した行動を示すアスペルガー症候群を含めた広汎性発達障害全体を「自閉症」と呼ぶこともありますが、こうした広義の概念は、最近では「自閉症スペクトラム」あるいは「自閉症スペクトラム障害」と呼ばれることが多くなりました(Wing, 1996)。そこで本稿では、狭義の自閉症だけでなく、高機能自閉症やアスペルガー症候群についても言及します。

### 1. 現行の定義: DSM-IVによる3領域の行動特徴について

#### (1) 対人的相互反応における質的な障害

他者との社会的関係の形成の困難さのことで、社会性障害とも言われます。身振りや顔の表情から他者の気持ちを読み取ることに困難があったり、人との関わり方が一方的であったり、周囲の人が困惑するような行動をしたりすることがあります。興味や楽しみを他者と分かち合うことの困難さも目立ち、他者を人間としてではなく物や道具のように扱う場合もあります。

DSM-IVでは、表1の四つの項目のうち、少なくとも二つが該当することが自閉性障害(以下、自閉症)ならびにアスペルガー障害(以下、アスペルガー症候群)の診断基準となっています。

表1 対人的相互反応における質的な障害

- (a) 目と目で見つめ合う、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害。
- (b) 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗。
- (c) 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有すること(例: 興味のあるものを見せる、もって来る、指さす)を自発的に求めることの欠如。
- (d) 対人的または情緒的相互性の欠如。

これらの特徴から、「自閉症の子どもは社会性に欠けるので社会的スキルの訓練が必要」と決めつけるのではなく、「自閉症の子どもには、上記のような困難性があるので、他者との対人関係を作り上げるための様々な配慮や支援が必要」と理解することが大切です。

(2) 意志伝達の質的な障害

コミュニケーションの困難さのことで、DSM-IVでは、表2の四つの項目のうち、少なくとも一つが該当することが自閉症の診断基準となっています。

表2 意志伝達の質的な障害

- (a) 話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如（身振りや物まねのような代わりの意志伝達の仕方により補おうという努力を伴わない）。
- (b) 十分会話のある者では、他人と会話を開始し継続する能力の著大な障害。
- (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語。
- (d) 発達水準に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性をもった物まね遊びの欠如。

一方、アスペルガー症候群では、この4つの項目はDSM-IVの診断基準に入っておらず、逆に、『臨床的に著しい言語の遅れがない（例えば、2歳までに単語を用い、3歳までに意志伝達的な句を用いる）』ことが診断の基準となっています。この点が、自閉症（高機能自閉症を含む）とアスペルガー症候群の定義上の大きな違いであり、高機能自閉症とアスペルガー症候群を区別（鑑別診断）する際のポイントとなるところです。

一般に、高機能自閉症の子どもでは、幼児期には言語発達の遅れが認められ、話すことができるようになってからもエコラリア（おうむ返し）が目立つ場合が多く、会話にならない時期が長く続くこともあります。アスペルガー症候群の子どもでは、言語発達の遅れはなく、むしろ語彙が豊富で、幼児期からおしゃべりなこともあります。ただし、どちらの場合でも、回りくどい話し方をしたり、独特な言葉や大人びた言葉を使ったり、含みのある言葉の本当の意味が分からずに字義どおりに受けとめてしまったり、会話の仕方が形式的で、抑揚なく話したり、一方的に話すといった特徴があります。つまり、アスペルガー症候群でも、意志伝達上の問題が全くないとはいえません。実際、彼らは他者との会話に困難さを感じており、それが周囲の人との重大なトラブルの原因となることもあります。他方、文字を読むことや書くことを好んだり、読み書きでは優秀な成績を示す場合もあり、電子メール等でのコミュニケーションには困難さをあまり感じない当事者もいます。

これらの特徴から、「自閉症の子どもはコミュニケーション障害があるので、言葉や文字を教えることが必要」と決めつけるのではなく、「自閉症の子どもにとって困難性の少ないアプローチ（手段）によって、他者とのコミュニケーションを可能とする配慮や支援が必要」と理解することが大切です。

(3) 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式

強いこだわりや固執行動・常同行動のことで、DSM-IVでは、表3の四つの項目のうち、少なくとも一つが該当することが自閉症やアスペルガー症候群の診断基準となっています。

表3 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式

- (a) 強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の、一つまたはいくつかの興味だけに熱中すること。
- (b) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである。
- (c) 常同的で反復的な衝動的運動（例えば、手や指をばたばたさせたりねじ曲げる、または、複雑な全身の動き）。
- (d) 物体の一部に持続的に熱中する。

具体的には、電話番号や時刻表に強い興味を示したり、換気扇のような回転する物体を見続けたりします。特定のものを集めたがるという特徴があったり、特定の分野の詳細な知識をもっていたり、丸暗記が得意な場合もあります。また、ミニカーを繰り返し一列に並べたり、テレビなどで見たシーンを繰り返し再現する（例えば、タレントがする動作のまねを繰り返す）場合もあります。自分なりの独特な日課や手順が決まっており、その変更を極端に嫌がったり、家具の置き方や道順などの変化に対して、突然かんしゃくをおこしたり、パニックになるかもしれません。

これらの行動は、周囲からは奇異な行動として見られがちですが、本人にとっては、こだわりは「お守り」（不安感から身を守り、安心感を得るためのもの）である場合も少なくありません。一般に、特定の事物へのこだわりや固執行動・常同行動は、消去を目的ではなく、徐々に、社会的に妥当なものに置き換えていくことが望ましいと考えられています。

2. 診断・判断の留意点

上述した(1)、(2)、(3)の行動の特徴は、「自閉症の三つ組の症状」とも呼ばれますが、これらの行動特徴のほか、狭義の自閉症の診断には、「対人的相互作用」「対人的意志伝達に用いられる言語」「象徴的または想像的遊び」の三つの領域のうち、少なくとも一つの領域における機能の遅れまたは異常が3歳以前に始まっていること、および、この障害がレット障害または小児期崩壊性障害ではうまく説明されないことも、DSM-IVでは診断の必要条件とされています。

このように、自閉症の診断には、幼児期にさかのぼって聴取しなければ判断がつかない事柄があり、臨床経験のある医師によって、関係者からの生育歴の問診と注意深い行動観察をとおして、実際の診断が行われます。単に、視線が合わないとか、多動であるとか、自閉的な印象があるといったことで診断が行われるものではありません。このことは、アスペルガー症候群を含めた自閉症スペクトラムの診断すべてに共通しています。

## 3. 現行の定義の問題点

以上に示してきた診断基準は、外部の人々から見える自閉症の子どもの特徴的な行動のリストであり、本人の困難やニーズがどこにあるのか、障害の本質が何であるのかについては、この定義では分かりにくいといった問題点があることも指摘されています。

DSM-IVにしてもICD-10（世界保健機関の作成した診断基準）にしても、それらは、1980年代に主流となった「精神障害を操作的に定義すること」に主眼を置いた診断基準の作成方法に基づくもので、これは、障害のために生じている行動の特徴を羅列して、診断の基準にしているものです。そのため、「操作的診断基準は障害の本質を見えにくくする」といった批判も少なくはないようです。

むしろ次項で取り上げられる「過敏性」のほうが、自閉症の核心部分との関連が強いという考え方もあります。最近の様々な研究から、過敏性は、当事者本人が問題としている困難性の本質に近いという見方が有力になりつつあります(東條, 2002a; 川崎・他, 2003)。

また自閉症の子どもは、その困難性を周囲に訴える傾向があまりないので、周囲の人々に当事者本人の困難性(個々のニーズ)が伝わりにくい可能性があることも考えられます。当事者本人の困難がどこにあるのかについて、つまり個人個人のニーズについて、教師や保護者などの周囲の人々が分らなくては真に意味のある支援はできません(東條, 2002b; 東條・高森・迫持, 2004)。

自閉症の子どもの特徴的な行動の原因については、次のような推論もあります。自閉症の子どもの行動の基盤には、脳の機能(おそらく扁桃体と大脳皮質との連絡経路)に問題があって、例えば、「対人的な情報への絞込みが自動的に働かない」という問題が生じている可能性(杉山, 2002)が推定されています。そのため、人間の表情や言葉より、物の方に関心が向きやすく、人に対して「不注意」と見える行動が目立つと考えられます。また、扁桃体と大脳皮質との連絡経路の不全のため、恐怖感や不安感が強まる可能性があり、通常では些細なことと思えるような事柄に強い苦痛を感じやすく、パニック状態にも陥りやすいとも考えられます(東條, 2002a)。さらに、視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚などの感覚の特異性(過敏や鈍感)が、偏食や奇妙に見える行動の原因となっている可能性も想定されています。つまり、このような感覚知覚面の問題こそが脳の機能の偏り(不全)に起因する本質的な障害であるという可能性があり、こうした感覚知覚面の特徴を理解することが自閉症の子どもの支援に不可欠とも考えられます(川崎・他, 2003)。しかし残念ながら、まだ実証的な研究は少なく、自閉症の発症の原因と症状形成の機序は、いまのところ明確にはなっていません(東條, 2003)。

以上のようなことから、自閉症の定義の理解は、自閉症の本質の理解とは距離があることに注意する必要があります。自閉症の子どもの理解と支援のためには、まず定義を理解することがその第一歩となりますが、一人一人のニーズを正確に把握し理解することが何といても大切です。

## 引用文献・参考文献

- 川崎葉子・三島卓穂・田村みずほ・坂井和子・猪野民子・村上公子・横田圭司・水野薫・丹羽真一(2003) 広汎性発達障害における感覚知覚異常。発達障害研究, 25, 31-38.
- 杉山登志郎(2002) 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.
- Wing, L. (1996) *The Autistic Spectrum*. Constable and Company Limited, London.  
(ローナ・ウィング著, 久保絃章・佐々木正美・清水康夫訳(1998) 自閉症スペクトル. 東京書籍.)

## 国立特殊教育総合研究所文献

- 東條吉邦(2002a) 高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論: 脳の機能としての接近-回避判断の特異性の視点から教育的支援の在り方を考える。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 167-176.
- 東條吉邦(2002b) 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.
- 東條吉邦(2002c) 自閉症研究および自閉症教育に関する現在の課題と今後の動向。特別支援教育, 7, 58-61.
- 東條吉邦(2003) 自閉症の教育・研究・施策に関する最近の状況と課題。自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究(国立特殊教育総合研究所分室一般研究報告書), 第6巻, 5-18.
- 東條吉邦編(2003) 自閉症とADHDの子どもたちへの教育支援とアセスメント。国立特殊教育総合研究所(F-112)。
- 東條吉邦・高森明・迫持要(2004) 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-。国立特殊教育総合研究所(F-116)。

## 第三節 過敏性など随伴することについての理解

自閉症のある子どもには、感覚知覚の過敏性・鈍感性、シングルフォーカス、情動のコントロールの困難さ、遅延模倣、フラッシュバック等がみられます。

ここでは、随伴する様々な理解しにくい行動について、特に、過敏性の問題とシングルフォーカスの問題について述べてみたいと思います。

### 1. 過敏性の問題

自閉症のある子どもの顕著な特性として感覚刺激への過敏性等感覚知覚の問題があげられます。空調機器等の低周波の律動音等に興味を示す反面、特定の人の声等には極端な恐怖を示したり、ガラスを爪で引っ掻いたような音には平気だったりすることがあります。また、他の人はおそらく興味を示すこともないような銀紙やセロファン等の光るものに強い興味を示したりする子もいます。

このように、個人差はもちろんありますが、視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚などの感覚異常(過敏と鈍感)が多くの自閉症のある子どもに認められます。

この感覚知覚の問題が、苦痛や恐怖の原因あるいは偏食の原因となっていることも十分考えられます。本人の困難性の本質により近い、むしろ自閉症の核心部分と言えなくもありません。

#### (1) 学校における様々な行動

運動会や学芸会あるいは卒業式などの学校行事を苦手としている自閉症のある子どもは結構多いものです。その時期になると荒れ出し、対応に困ってしまうということを毎年繰り返している学校や家庭は多いのではないのでしょうか。この場合、日程の変更による混乱とともに、子どもにとっては過剰な音刺激等による混乱ということが考えられます。同様に、交流行事でパニックを起こしている例も多くありますが、この場合も、大勢の出迎え、マーチングバンドなどの音楽、歓迎するあまりの過剰な接待等が大きな影響を与えているものと考えられます。

どうしても学校のトイレを使わない子どもをよく観察してみると、どうやら用便後の水の流れる音を怖がっていたということもそう珍しいことではありません。

一生懸命で熱心な先生なのに、自閉症のある子どもからは受け入れられず敬遠されているような先生もいます。熱心な話しかけや働きかけも、子どもにとっては過剰な関わりと感じられ迷惑なことなのでしょう。初対面で、いきなり話しかけることや抱き上げることも自閉症のある子どもにとっては恐怖となることが考えられます。元気でエネルギーが豊富な先生は自閉症のある子どもにとっては苦手という傾向があるかもしれません。

#### (2) 対応の考え方

このような感覚知覚面の問題は、自閉症のある子どもの教育を考える場合、非常に重要なポイントとなり、対応の際の大きな留意点となります。

子どもが混乱を示していたり、パニックを起こしたりしているときは、課題設定に問題はなか

## 第三節 過敏性など随伴することについての理解

ったのか、対応がまずかったのではなかったか、と反省するとともに、過敏性等に関して配慮が十分だったのか、環境はどうだったのかという視点で見直す必要があります。

また、感覚過敏等に対する「配慮」と「耐性を育てること」のバランスを考えなくてはなりません。単純に「慣れさせて耐性をつけていく」ということは避けるべきです。わざわざ騒がしいところに連れて行ったりする例もみられますが、耳栓やヘッドフォンで騒音を遮断する等の安全策を講じ、安心できることを保証することが必要です。そしてその上で自分が安心できる方法を学ぶことが大切です。高所恐怖症の人が屋根の上にいるようなものとイメージすると分かりやすいかもしれませんが。ただ「慣れさせる」ことよりも、まずは下を向かないように、あるいは見えないようにするはずです。それから徐々に高さに慣れていくようにしていくのではないのでしょうか。

つまり、音・声・掲示物・教材・窓外の景色等の「刺激に十分に配慮し、調整する」、集団の規模を小さくする、ヘッドフォンなどで音刺激を遮断する、スケジュールが分かり見通しがもてるようにする等の「安心できる方法を学ぶ」、配慮のもとで行動できるようになったら「少しずつ耐性や柔軟性を育てていく」というプロセスが大事です。

### (3) 具体的対応

子どもと対応する場面においては、視線を無理に合わせない、正面に立たない、話し声を調整する、手を握る場面でも、子どもの方から握るようにする等の対応が必要です。つまり、子どもに無理に入り込まない態度が必要です。

また、余分な視覚的刺激を遮断する、音刺激に対して耳栓をする、運動会においてはピストル(信号器)を止め手旗信号にする、ボリュームを下げる等の具体的な配慮をし、安全を保証することが大事です。安全であることが分かると、非常に安定してくるものです。

さらに、視覚的なものを補助して指示する、課題の提示に配慮する、スケジュールや手順を示し見通しをもたせる、シミュレーション(恐怖場面をどう回避するか・できるかということを含めて)を十分に行うこと等が必要です。見通しをもつことができれば、子どもは安定してきます。

もちろん一人一人違うわけで、その子に合ったものを工夫していかなければなりません。

### 2. シングルフォーカスの問題

自閉症のある子どもは、姿勢をコントロールすることに意識が集中し、その他の働きかけには注意をむけられないなど、種々の感覚を同時に処理することが不得手です。これは「シングルフォーカス」といって、2つ以上の情報を処理することが困難な状態です。

マッチングの学習のときに、「形」「色」の二つの属性で考えねばならない場面で混乱してしまうことなどがよくありますが、これも二つの情報を同時に処理することが困難なために起こる現象です。

## 第二章 異質性を理解することについての理解

また、高機能自閉症の子が、言葉通りに受け止めてしまう・ニュアンスが分からないという状態も、言葉と表情という二つの情報を同時にはうまく処理できないためと考えられます。表情に注目すれば言葉が分からなくなり、言葉に注目すれば表情が読み取れないということなのでしょう。

どの情報を受け止めて行動しているのか確認した上で、順序よく情報を提示する必要があります。

### 3. おわりに

自閉症のある子どもに特徴的にみられる様々な行動がありますが、その特性に配慮した対応をすることによって、見通しをもつことができ、落ち着いて学習や生活ができるようになります。

このように考えていくと、第二章で述べられるいわゆる「構造化」が必要であり、自閉症のある子どもの教育に有効であるということが理解できるのではないのでしょうか。

#### 文献

文部科学省特別支援教育課(2002) 就学指導の手引き。

川崎葉子・ほか(2003) 広汎性発達障害における感覚知覚異常 発達障害研究, 25, 31-38.

#### 国立特殊教育総合研究所文献

東條吉邦(2004) ADHD・高機能自閉症の子どもたちへの適切な対応. 科学研究費報告書, 39-42.

## 第四節 知的障害のある自閉症

ここでは、知的障害のとらえ方、行動等の特性、教育的対応について整理し、知的障害のある自閉症の子どもの特性に応じた対応について考えます。

### 1. 米国の学会での知的障害のとらえ方

AAMR (The American Association on Mental Retardation アメリカ精神遅滞学会) は、知的障害を個人の特性としてとらえるのではなく、環境との関係で現れる状態としてとらえること、知的障害のある人への支援の内容と程度を明らかにすることに重点をおいて、定義や診断を行うべきであることを提言しています。

2002年版の定義では、知的機能の制約があること、適応スキルの制約があること、18歳以前に起こっていることを診断基準の柱としています。適応スキルは、概念的スキル(言語の理解と表現、読み書き、金銭、等)と社会的スキル(人間関係、責任感、自尊感情、等)と実用的スキル(身辺処理、家庭生活、仕事、等)の三領域で構成され、このうち一領域以上に制約があるかどうかをとらえることが提言されています。また、知的機能と適応スキルに加え、心理・情動、健康・身体・病因、環境、社会への参加・交流・役割の次元で、その人がもっているstrength(力が発揮できること)とlimitation(制約)を整理し、支援を考えるよう提言されています。

### 2. 「就学指導の手引き」での知的障害のとらえ方

国内では「就学指導の手引き」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)(以下、手引きという。)に知的障害の概要が述べられています。全体を要約して紹介します。

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいう。

「発達期に起こり」とは、発達期(一般的には18歳以下)以降のけが加齢による知的機能の低下による知的機能の障害とは区別されることを意味している。

知的機能は、認知や言語などにかかわる機能であり、「知的機能の発達に明らかな遅れがあり」とは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に同年齢の子どもの平均的水準より、明らかに遅れがあることを意味している。

適応行動は、「他人との意思の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」等に関する機能として考えられ、「適応行動の困難性を伴う状態」とは、適応行動がその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味している。

このとらえ方は、AAMRが提言しているように、知的障害を知的機能だけでなく適応スキル等からとらえようとする考え方にそったものだといえるでしょう。また、知的障害のある子どもの適応スキルに焦点をあてて教育を行う必要があることを示していると考えます。



### 3. 知的障害のある子どもの学習上の特性と教育的対応

手引きでは、知的障害のある子どもの学習上の特性と教育的対応として次のように述べています。

習得した知識や技能が偏ったり、断片的になりやすかったりすることがある。そのため、習得した知識や技能が実際の生活には応用されにくい傾向があり、また、抽象的な指導内容よりは、実際の・具体的な内容が習得されやすい傾向がある。

このような特性から、次のような教育的対応を基本とすることが重要である。

- (1) 児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する。
- (2) 児童生徒の実態等に即した規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
- (3) 自立し、社会参加することができるように、身辺生活・社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くようにする。
- (4) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能が育つようにする。
- (5) 生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導する。
- (6) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする。
- (7) 児童生徒の興味・関心を引く教材・教具等を用意するとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫するなどして、学習活動への意欲が育つようにする。
- (8) できる限り成功体験を多くするとともに、自発的・自主的活動を大切に、主体的活動を助長する。
- (9) 児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるように工夫するとともに、知的障害に伴う発達の不均衡な面等への個別的な対応を徹底する。

教育的対応として述べられていることは、知的障害のある子どもの適応スキルに焦点をあてた教育の在り方を示しています。

(5) で述べられている「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え」とは、子どもにとってわかりやすい目的（〇〇がしたい、〇〇を△△のようにしてみたい）の実現に向かって、具体的な活動を学習活動として展開していくことです。その前提として、(2) で述べられている「規則的でまとまりのある学校生活」が創られることが必要になります。また、年齢の幼い子どもであれば、人とかかわりながら思い切り遊ぶことが子どもにとっての実際の活動であり、学校生活（学習活動）の中心になりやすいと考えられます。社会的な経験が増えるに従い、子どものやりたいことの内容や実現するための手段等、より社会的なものが学習活動の中心になると考えられます。具体例として、例えば「デイ・キャンプにいこう」のように、企画

### 4. 知的障害のある自閉症の子どもの特性に応じた対応

知的障害のある自閉症の特性に応じた対応としては、知的障害のある子どもへの教育的対応をベースとすることが考えられます。つまり、「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を展開しつつ、次の事柄を実現する必要があると考えられます。

- (1) 子どもにとって活動場所や活動内容がわかりやすい教室や校内の環境づくり、活動のはじめと終わりがわかりやすい学習課題の設定等に留意すること。
- (2) 環境の急な変化を少なくし、活動の時間帯や活動の内容等を同一のパターンで繰り返す等、子どもが安心して活動できるようにすること。
- (3) 様々な活動場面で混乱しやすいことへの対応として、積極的に視覚的な手がかりを活用して学習活動やその展開を伝え、理解を促すこと。
- (4) 感覚刺激への過敏性、食生活の偏り等、一人一人の課題に応じた接し方や指導方法が必要であることを指導者全てが理解し、実践すること。
- (5) 子ども自らが判断して行動することを促す等、周囲の適切ななかかわりによって、対人関係を少しずつ育てること。また、行動のモデルとなるような子どもとの関係を育て、周囲の子どもとの安定した関わりや集団活動への参加等を促す等社会生活スキルを育てるようにすること。

#### 文献

- 文部科学省特別支援教育課（2002）就学指導の手引き。  
Mental Retardation : Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th Edition.  
The American Association on Mental Retardation (2002)

#### 国立特殊教育総合研究所文献

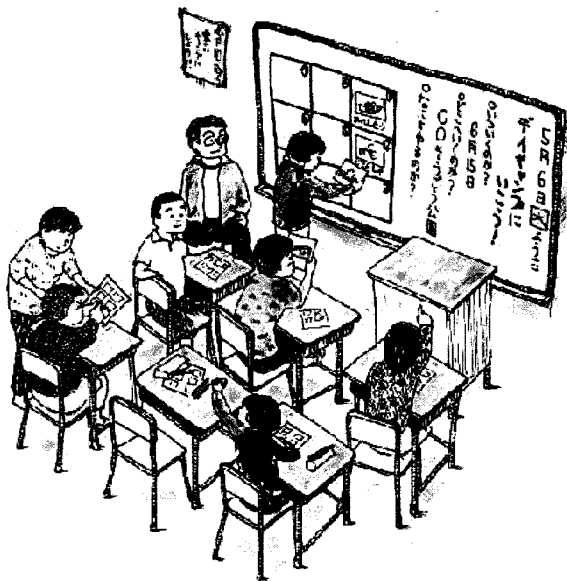
- 国立特殊教育総合研究所（1988）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究。  
特別研究報告書。

を考え、実現するために目的地や交通手段を調べたり、昼食のメニューを考え買い物や調理器具の準備の分担をする等、様々な準備が具体的な学習活動になります。

「実際の状況下で指導する」とは、子どもにとって現実的な状況での学習活動の展開が大切であることを示していると考えられます。現実的な状況であるためには、その活動をしなないと目的は実現できないという必然性が高いことが大切です。子どもが必然性を理解しており、教師だけが必然性を理解しているという状態ではないことに留意すべきです。例えば、バスなどを利用して校外に出かけるときに、子ども自身の判断でバスを選び、乗車し、降車するバス停を選ぶように学習を展開することです。はじめは教師に手を引かれる等してバスに乗っていても、だんだんと子ども自身の判断で活動がなされるよう、バスを選ぶ手がかりを用意したり、安全に配慮しつつ子どもの判断に任せて、子ども自身の力で目的地に到着するようにすることが大切です。

(6) で述べられている「生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする」とは、学習内容が子どもの日々の生活に生かされること(=子どもの生活の質が高まること)を重視すべきことを示していると考えられます。「生活の質が高まる」とは、AAMRが提言している適応スキル等のstrengthとlimitationの関係が変化することととらえられるのではないのでしょうか。つまり、子どもの生活を豊かにすることに結びくよう学習内容・活動を留意し、展開することが必要不可欠です。

知的障害のある子どもの教育的対応は、生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習することが指導の原則になっているといえます。また、このことは、冒頭に引用した提言のなかの「知的障害養護学校等でこれまで培われた実践」であり、知的障害のある子どもが主体的に学習していくために大切にすべきことです。



### 1. 自閉症の子ども達と彼らの抱える行動上の問題

自閉症の子ども達の多くが行動上の問題を抱えています。自傷、他傷、こだわり、物をこわす、睡眠の乱れ、食事に関する問題、排せつに関する問題、多動、喧嘩、パニック、粗暴といった状態や行動に直面している子ども達も少なくないと思われます。これらの行動がより激しくなり回数も頻発するようになると、いわゆる「強度行動障害」という状態に近づいてくるでしょう。この強度行動障害の概念は日本の障害者福祉施策の中の法的概念ですが、この概念ができたこと自体、障害のある人の直面している行動上の問題への取り組みの難しさを物語っているといえます。では自閉症の子ども達といわゆる「強度行動障害」といったような行動上の問題との関係をどのように捉えていけばよいのでしょうか。あるいは、どのような方法でこの問題に取り組んでいけばよいのでしょうか。

これまでの行動上の問題に取り組む際に重要視されてきたのは、いわゆる治療教育方法論でした。我が国の特殊教育においては、これまで様々な治療教育技法が紹介・開発されてきました。遊戯療法、カウンセリング、行動療法、動作法、抱っこ法、太田理論、TEACCHなどは代表的なもので他にもたくさん挙げることができるでしょう。しかし、どの方法が行動上の問題を解決していくかといった議論はなされましたが、これらを用いて取り組む側の子どもの行動の見立て方に関しては、あまり議論されてこなかったように思います。実は、先に挙げた療法や方法論の適用や運用の戦略は、取り組む側の子どもの行動の見立てと大きく関わってきます。行動の見立てが異なれば、同じ子どもの同じ行動に対して同じ療法や方法論を用いても取り組み方が異なってきます。つまり、取り組み方の質を左右するのは、実は取り組む側の子どもの行動の見立てなのです。

### 2. 行動理解のモデル

取り組む側の子どもの行動の見立てが重要であることを述べましたが、それをどのように整理していけばよいかを次に述べたいと思います。子どもの行動の見立て方を肥後(2002)は行動理解のモデルとして3つに整理しています。「病理モデル」、「相互作用モデル」、「文化圏モデル」がそれです。

「病理モデル」は、子ども達の行動上の問題をその子が障害をもっているからそのような行動を呈するのだと理解します。もし激しい自傷行動を行う自閉症の子どもがいたとすればそれは、その子どもが自閉症だからであると理解するわけです。この理解の仕方(行動の見立て)をするとその行動を消し去ることあるいは、その行動を行っている子どもの自閉症という障害を治療することに主眼がおかれ、取り組む側もその方針にそっていわゆる療法や方法論を適用することになります。しかしこの理解にもとづくと、行動が改善しなかったり自閉症という障害が治癒しなかったりすると(現時点では医学的に自閉症が治癒することは起こりえないのですが)取り組む側は、その理由をやはり障害のせいにしやすくなり、その子どもの人としての価値を切り下げてより質の低い取り組みを行っても気にならなくなるといった悪循環に陥りやすくなります。

2番目の「相互作用モデル」は、自閉症の子ども達の行動は、環境との相互作用の結果維持されていると考えます。つまりある行動に取り組む場合、子どもと環境の相互作用を分析することでその切り口が見つかる考えるわけです。激しい自傷行動も彼が自閉症だから行うのではなく、環境とのやりとりの中でその行動が維持されていると考えるのが「相互作用モデル」の特徴です。このモデルによる分析の対象は両者の相互作用であり、取り組みの対象は、子どもと環境（学校であれば教師であり、家庭であれば家族）の両者となります。子どもの障害が治癒しなくても、相互作用は変わる可能性をこのモデルはもっています。

第3の「文化圏モデル」は、子どもの行動特徴を彼らの文化だとみます。そしてこのモデルでは文化の違いの要因になるものを認知特性であると考えます。近年の高機能自閉症といわれる人たちの手記をみていくと、彼らが私たちと同じ環境にいながら外界を我々と異なる様にとらえていることが推察できます。これはかつて認知障害といわれたものなのです。このモデルは自閉症の人たちの認知特性とわれわれの認知特性を相対視しようとするものです。このモデルからは大きく二つの取り組みの方向性が出てくると考えられます。一つは、それぞれの文化の違いを大切にし別々に生きていこうとする方向性であり、もう一つはそれぞれの文化の差を前提にしながら共に生きていこうとする考え方です。この後者の方向性を実現する上では、やはり重要になってくるのは「相互作用モデル」であると考えられます。

さて、皆さんの子どもに対する行動理解のモデルはどれに近いでしょうか。自閉症児の行動上の問題に取り組むには、第1の「病理モデル」を放棄しなければ、難しい問題であればあるほどその解決は遠のきます。つまり、「相互作用モデル」か「文化圏モデル」の中の文化の差を前提にしながら共に生きていこうとする方向性に立って行動を理解する必要があると考えています。

### 3. 相互作用を分析するコツ

子どもの行動を「相互作用モデル」、あるいは「文化圏モデル」の共に生きる方向性を選択する際の次のステップは、子どもたちと環境の相互作用の分析です。この相互作用分析を行う際のコツを四つあげてみたいと思います。

最初のコツは、行動を見る際の目の付け所です。これまで子どもの行動を理解するために私たちは、その「行動」が「どんな時」に起こったかに関心を払ってきました。しかし、相互作用を分析する上でさらに大切なのがその行動が起こったとき私たちは何をしたか（「どうなった」か）です。つまり、「どんな時」に「どんな行動」が起こり「どうなった」というつながりの中でその「行動」を行う子どもと環境との相互作用を記録していきます。

2番目のコツは、行動が続くには訳があると考えことです。いたずらが絶えない子どもにその度にその子を叱ったとします。しかし、このいたずらが減らなかった時、このいたずらを続けさせているの（行動を続けさせる訳）は、叱るという関わりであると考えることができれば、私たちはこのいたずらを減らす上で大きな手がかりを得ることができます。ある行動が続いているのが障害のためであると考えのではなく、その訳があると考えことで私たちは新たな関わり

りを始めることができます。続ける意味（訳）のなくなった行動は、続かなくなるのです。

3番目のコツは、行動の形に関心を払うのではなく、行動の役割に関心を払うことです。行動上の問題ととらえられる行動群は、その「型」（頭をたたく、人を突き飛ばす、同じパターンに固執するなど）ゆえに「型」に関心が払われてきました。しかしそのことは、その行動の本人にとっての意味を覆い隠す結果をもたらしました。行動の維持が環境との相互作用の結果であるならば、その行動の意味も環境との関わりにあるのです。たとえば自傷行動をした後に母親が慰めようとして関わってしまうA君の場合と、「ママ」と発声し母親を呼ぶB君の場合を想定しましょう。

これら2人の行動の「型」は異なりますが役割は一緒です。つまり、A君の自傷行動もB君の適切な社会的行動も「母親を呼ぶ」という「役割」をもっていたわけで、いずれの行動も環境との関わりの中にその意味をもっていたといえます。このように行動の「役割」に注目することができれば、A君の行動上の問題を解決する糸口として彼に人を呼ぶ行動を教えていくことが取り組みの方法であることが明らかになります。このように行動の役割に関心を払えば払うほど、先程述べた「どんな行動」が起こり「どうなった」という事実を書き記すことが大切になります。



最後の4番目のコツは、上記の三つに関わってくるのですが、つつい私たち犯してしまうミスに関することです。私たちは、自分たちの子どもに対する思いと、取り組みの結果を明確に分けなければなりません。子どもへの正しい思いが、子どもにとって正しい結果をもたらす方法を選ぶとは限りません。例えば子どもの行動上の問題に対応しようとしてある方法を行ったとします。そして減らしたい行動が増えたとします。このような時大事なことは、選択した取り組みは、変更すべきであるということです。「子どものことを思って選択したからよい結果を導くはずである」と信じるという落とし穴に陥らないように心がけなければなりません。

### 4. 取り組み方法の立案に際して

相互作用分析の後のステップは、その資料をもとにした自閉症の子どもたちの行動上の問題への取り組み方法の立案です。立案の際に次の3つの視点から取り組みを整理するのが有効な方法です。

#### (1) 取り組みを始める前の確認事項

取り組みの方法を具体的に考えていく前に、表1に整理した5点を確認してほしいと思います。

これらのことは、取り組みを始める前だけではなく、取り組みの経過のなかでも、取り組みがうまくいかなかった時の振り返りでも必要なことです。

表1 取り組みを始める前の確認事項

- ①間違っで覚えていることは正しく教えればよいし、学んでいないことは新たに教えればよいと考えているか
- ②相互作用を促す取り組みとは、子どものみを促すことではなく環境もかわることを意味し、時には環境だけ変わるということもあり得ると考えているか
- ③子どもの現在の力で解決できる課題と少し高い課題をおりまぜて学習を進めようとしているか
- ④子どもの好きなもの、活動、好きな関わり方を確認しているか
- ⑤取り組みは、人への関心を少しずつ育てていくという考え方が含まれているか

(2) 相互作用の分析からコミュニケーションの可能性を探る

子どもたちの行動と周囲の対応パターンの分析（相互作用分析）を行うと、子どもたちの行動が、周囲とのコミュニケーションの役割を果たしていることが分析できることがあります。そのような場合、その行動に取り組む一つの手だけでは、代わりになるコミュニケーション行動を獲得させることです。彼らの代表的なコミュニケーションのメッセージに「場面回避」、「要求」、「注意獲得」があります。表2の①～③の行動を教えることは、それぞれの機能をもつ場合有効な方法です。ただし、表出方法は、子どもにとって取り組みやすいものと周囲に分かりやすい方法という二つの次元から捉えて、何をどのような場面で指導するかを選定します。実際の子どもの行動は、複数の役割をもつ場合が多いです。そのような時は、取り組みやすいものから取り組んでいきましょう。表2にコミュニケーションに視点を当てて取り組む方法をあげてあります。

表2 コミュニケーションに視点をあてて取り組む方法

- ①適切な回避行動を教える
- ②適切な要求行動を教える
- ③適切な注意獲得行動を教える
- ④表出方法はその子にとって使用しやすい表出方法と周囲に分かりやすい方法の二つがある
- ⑤複数の機能をもつ場合は教えやすいものから取り組んでみる

(3) 子どもの認知特性に配慮する

認知特性の差異は、文化や行動の差異に関係してきます。同じ時間同じ場所にいるとき、私たちは、子どもたちが私たちと異なったように世界を見たり聞いたりしているとは通常想像が付きません。しかし、私たちはこのことを想定すべきでしょう。

子どもに分かりやすい指示の出し方は、どのようなものでしょうか。これまで学校では、言葉のみによる指示が大半を占めてきました。しかし自閉症の子どもたちは多くの場合、言語指示のような聴覚刺激より絵や写真といった視覚刺激の方に安定して対応できます。子どもの様子を見ながら指示の出し方を検討してください。一日の日程や作業の手順を言葉で説明するより絵や写真、文字などで残しておくこと彼らは行動しやすくなります。

視覚刺激を手がかりに行動をおこすことが得意な彼らの行動を整理していく際に重要なことは、視覚的に分かりやすいよう環境を整理することです。整理整頓され順序性があり、空間的な位置関係とその機能が分かっているような分かりやすい環境を提供することで精神的に落ち着く子どもたちもいます。不必要な不安や混乱をさげ、より高次の学習を進めていくためにこのような工夫を必要としている子どももいます。子どもの認知特性への配慮を表3に整理します。

表3 子どもの認知特性への配慮

- ①子どもにわかりやすい指示の出し方を確認する
- ②子どもにわかりやすい環境を用意する（環境の構造化）

5. 残された注意点

これまで、自閉症の子どもたちの行動上の問題に取り組む上で注意すべき点を述べてきましたが、そこで述べられたのは、その中心的なものでありますが全てではありません。個々の取り組みにおいては、多くの知識や技術が必要であることは言うまでもありませんが紙面の関係で述べることができません。しかし、大切なことは、一人一人が異なることを前提に行動の機能を推測しながら取り組みを考えることです。是非ここで述べたことを手がかりに子どもに向かってみてください。

もう一点大切なことがあります。それは、子どもたちの病気へのケアと彼らの安定した生活習慣の重要性についてです。行動上の問題をここでは、環境との相互作用の中で理解することを中心に述べてきました。しかし、私たちも患う病気や生理的な現象が行動上の問題と深く関わってくるのが知られています。中耳炎、むし菌、痛み、女性の月経などです。また、不規則な睡眠パターンなども大きな影響を及ぼす可能性があります。これらの点の確認を行って総合的な取り組みの立案を行って欲しいと思います。

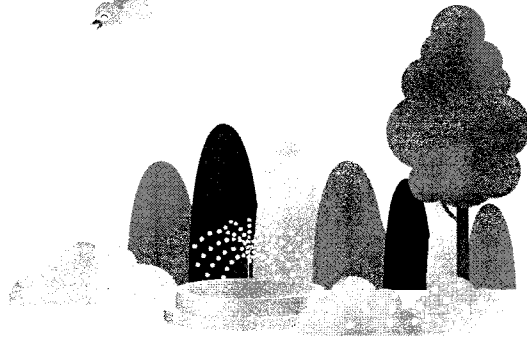
文献

肥後祥治 (2002) 自閉症への対応, 太田俊己・宮崎英憲・中坪晃一 (編) 障害児教育指導法-発達に障害のある子への教育的支援を学ぶ, 175-189, 放送大学教育振興会.

国立特殊教育総合研究所文献

肥後祥治・稲留睦子 (1999) 行動療法を用いた発達障害児の二語文の要求言語形成に関する事例研究. 国立特殊教育総合研究所紀要, 第26巻, 65-71.

肥後祥治・小林重雄 (2000) 知的障害児・者の自傷行動の生起パターンに関する研究-条件統制下における観察をととして-. 国立特殊教育総合研究所紀要, 第27巻, 47-54.



1. 高機能自閉症

高機能自閉症 (HFA: high-functioning autism) は, 自閉症の診断基準を満たす人のうち, 知的障害を伴わない人たちを意味しています。知的障害を伴わないことの目安は, 一般にIQ70以上とされます。したがって, 知的障害養護学校に高機能自閉症の子どもが在籍することは基本的にありません。しかし, 今後は教育相談や巡回相談の対象児として出会うことが多いと予想され, 知的障害養護学校の教員にも十分な知識と対応方法が求められています。文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003年)では, 高機能自閉症の判断基準として, 表1に示したものが挙げられています。

高機能自閉症と類似した行動特徴は, アスペルガー障害や高機能広汎性発達障害(特定不能)にも見られ, 同じような支援が必要となります。ただし, アスペルガー障害の場合には, 乳幼児期に顕著な言語発達の遅れが認められない点が自閉症と異なり, また, 高機能広汎性発達障害(特定不能)の場合には, 自閉症に類似した行動特徴はあるものの, 自閉症の診断基準を満たすほどではない, という違いがあります。

留意すべきことは, 高機能自閉症には「平均以上の知的機能を持つ人」と「境界線レベルの知的機能を持つ人」が含まれていることです。境界線レベル (IQの目安として70~84) の知的機能を持つ人の場合は, 教科学習や社会的スキルの習得が十分進まず, その面での支援が必要になることも少なくありません。

2. 教科学習の特徴と支援

知的障害がないということは, 様々な面についての学習能力があることを意味しており, 一般に教科学習においてはかなりの能力を発揮する人もめずらしくありません。しかし, 新しい学習内容に入ったり, 新しい計算方法を学習する場合に, 前に覚えた内容や方法にこだわって, 新しい内容や方法への転換が難しくなります。知識の記憶, 漢字の読み書き, 四則計算などはよくできるのに, 文章の内容を答える問題や作文, 算数の文章題が苦手なことが一般的です。対象児のつまづいているところを明らかにしたり, 本人の思考様式(問題をどのようにとらえて, どのように解決しようとしているか)を理解しながら個別的な指導を行なうことが必要になります。文章の読解についても, 内容を描いた絵を参考にさせたり, 文章を分解してその構造をわかりやすく示すなどの工夫が必要になります。

教科以外の面でも特定の事物に対して非常に詳しい知識を習得している人たちがいます。例えば, 鉄道の路線や時刻表を詳細に覚えていたり, 昆虫の種類や名前, その形を細部まで覚えていたり, 車の車種を大人がびっくりするくらい詳しく知っている人もいます。これらの興味関心は単に特異な能力ととらえるだけでなく, 趣味や余暇活動へと発展できるような配慮が必要です。

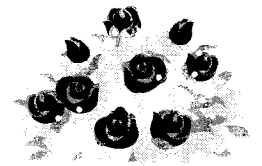


表1 高機能自閉症の判断基準

以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

A. 知的発達の遅れが認められないこと。

B. 以下の項目に多く該当する

○ 人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ

- ・ 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・ 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- ・ 球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
- ・ いろいろな事を話す時、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・ 共感を得ることが難しい。
- ・ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。

○ 言葉の発達の遅れ

- ・ 含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- ・ 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

○ 興味や関心が狭く特定のものにこだわること

- ・ みんなから、「○○博士」「○○教授」と思われている(例:カレンダー博士)。
- ・ 他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
- ・ 空想の世界(ファンタジー)に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- ・ 特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
- ・ とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
- ・ ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。
- ・ 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。

○ その他の高機能自閉症における特徴

- ・ 常識的な判断が難しいことがある。
- ・ 動作やジェスチャーがぎこちない。

C. 社会生活や学校生活に不応が認められること。

〔今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)〕(文部科学省,2003)より抜粋

3. 対人関係の特徴と支援

高機能自閉症の人は知的障害を伴わないものの、自閉症という障害があることに変わりありません。対人関係の取り方の質的障害は自閉症の診断基準の柱の1つですが、高機能自閉症の人には、自分から対人関係のとれる人が少なくありません。しかし、対人関係の取り方が一方的であったり、相手の心情に配慮した関わりができなかったりします。例えば、自分の関心のある話題を一方向的にしゃべったり、相手が傷つくようなことを平気でいったりするようなことがあります。ある中学生は、自由に会話をするといつもバドミントンの話になり、世界大会、日本選手権、さらには県大会の何年も前の試合結果を一生懸命話していました。ある小学生は初対面の人に向かって、「変な人」と何の悪気もなく言いました。

こうした社会的場面の認知の不適切さは、特に「心の理論の障害」として強調されています。「心の理論の障害」というのは、他者の心的状態(意図や感情状態など)の理解が困難なことを言います。私たちはその場の状況や前後関係、相手の素振りや表情を手がかりにして、相手の心の状態を推測しながら自分の行動を調整します。例えば、自分が話している話題が相手にとっては興味なさそうに感じた(相手がつまらなそうな表情を見せたので)ら、別の話題に変えるでしょうし、これを口にしたら相手が怒るようなことは、心の中で思っても口に出しはしないでしょう。ところが高機能自閉症の人は相手がどのように受け止めるかが理解できず、思ったことを口にしてしまい、相手との関係が気まずくなるようなことも少なくありません。しかも、どうして相手が気を悪くしたのかが理解できないことも少ないありません。このような対人関係のずれや後述のこだわりや特異的行動によって、クラスメートとの仲間関係の不調和が起りやすくなり、時にはいじめの対象になったりすることもあります。

対人関係を含めた社会的スキルの習得に向けた支援として、社会的スキル訓練やソーシャルストーリーを用いた方法が開発されています。学級参加を促進するために本人の興味関心を活かした係り活動を設定したり、クラスメートに対して対象児への関わり方を教えることも大切です。

4. 言語の特徴と支援

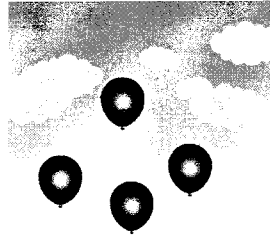
言語・コミュニケーション行動の質的障害については、高機能自閉症の人は会話が可能で、語彙も豊富で、しかも難しい言葉を知っていることも多く、一見して特別な問題がないように思われがちです。しかし、会話を続けていると言語理解や概念理解のずれを感じる事が少なくありません。単語を字義通りに理解したり、微妙なニュアンスの理解ができていなかったりします。ある高校生は頻繁に消費者相談センターに電話をかけていました。その理由を尋ねると、お小遣いが少ないこと、またその使い方について相談したかった、というのです。お金に関する相談だから「消費者相談」センターに電話をしてよいのだ、と判断していたのです。これは社会通念での「消費者相談」の概念理解とずれています。その高校生にはずれているという認識はなく、自分は何も問題になるようなことはしていないと思っていたのです。

また、言葉の理解だけでなく、その使い方のずれもよく見られます。発話の調子(プロソディ

一) が平坦であったり、独特なイントネーションを使ったりすることもよく見られ、また必要以上に丁寧に挨拶をする人もいます。

言語に関連して、認知のずれあるいは認知の歪みが見られることも少なくありません。自分が体験した出来事について自分独自の関連づけをしてしまい、誤った認識を作り上げてしまうのです。特に中学生以上の高機能自閉症の人たちは言語を豊富に持っていますので、自分の体験を言語的にまとめることができます。しかし、意味理解や関係づけに問題があるために、誤解や間違った認識をもってしまい、時には過剰な被害意識を持ってしまうような場合もあります。

本人の認識の仕方を理解しながら、誤った理解の仕方や関係づけは修正していく必要があります。そのためにはカウンセリング的な手法を用いながら、用語辞典、ソーシャルストーリー、対象となっている事物に関するパンフレットなど多様な材料を用いて本人が十分理解できるような方法を工夫する必要があります。



### 5. こだわりや特異な行動と支援

こだわりは高機能自閉症の人にもよく見られます。特定の領域に関心を持ち、その知識を深めるのもその1つです。また、いつもと同じ予定時間にこだわり、その時間を過ぎても活動が始まらないと急に怒り出したりする人もいます。また、感覚の過敏性を持つ人もいます。ある小学生は音楽の時間のリコーダーの音が嫌いで教室にいたことができず、その時だけ別室に行かせてもらっていました。別の小学生は学習ノートの表紙に描かれた特定のキャラクターの絵を見るとイライラしてしまい、隣の児童のノートを破ったりしました。こうした感覚的な過敏性は本人にとって大変嫌悪的なものですが、周囲の人にはわかりにくいものです。さらに、社会的状況の認識の弱さから、人前で平気で鼻くそをいじったりして、周囲の人の不評を買ったりすることもあります。

こだわりや感覚の過敏性による特異的な行動はすぐに改善することは一般に困難で、担任教師がその特性を把握した上で配慮する必要があります。また、本人の考えを聞きながら、少しずつ慣れていく方法を一緒に考えることもよいでしょう。社会的状況の認識の弱さによる特異的な行動は、周囲の人の受け止め方を話し合ったり、努力目標カードを一緒に作って、少しでも我慢できたら褒めていくといったやり方が有効な場合もあります。

### 6. 学齢期以外での特徴と支援

幼児期は症状が顕著に表れる時期です。保育所や幼稚園などで集団に入れないことが問題になったり、言語発達の遅れがある場合には、周囲の人には原因がよくわからないのにちょっとしたことで奇声を上げたり何回もパニックを起こしたりします。その背景には認知能力の偏りや感覚の過敏性やこだわりがあることが多く、対象幼児一人一人の特性を見極めた上で、できるだけ対象幼児にとってわかりやすい環境作りと刺激の整理が必要となります。

アスペルガー障害の場合は、言葉は十分に話せ、時には年齢不相当な難しい言葉を話したりするのですが、同様に集団参加が苦手で、熱心に取り組む活動と全く参加しない活動がはっきりし、マイペースで行動しているように見えることが多くあります。

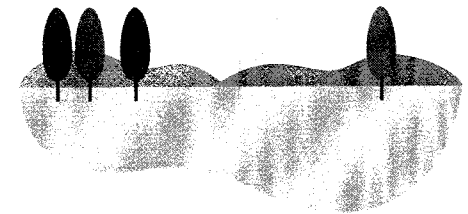
幼稚園教諭や保育士の場合、高機能自閉症について十分な知識を持っている人は少ないのが現状です。行動の背景にある障害特性を十分理解できるような支援が必要となります。さらに、幼児期には発達のアンバランスさが顕著に表れる場合もあり、就学時までに自閉症の症状が改善する事例もまれにあることも知っておく必要があります。

一方、思春期・青年期になると、本人の障害の自己認知が重要な課題となります。周囲の人たちとの人間関係がうまくいかないことや、特異的な行動について悩んだりすることも少なくありません。また、学校を卒業した後の社会人としての生活の中で挫折体験を重ねてしまうこともあります。そのような場合にはカウンセリング的な手法を取りながら、具体的な助言や励ましが必要である場合が少なくありません。

自閉症という障害は、生涯にわたって何らかの支援が必要となることが多く、その場合には本人自身が自分の障害に対する正しい理解を持ち、支援を積極的に受けられるようになることが大切です。障害の診断、告知、フォローアップについては、専門医や保護者と十分な話し合いを持ちながら進めていく必要があります。

### 7. 保護者への支援

高機能自閉症は時には周囲の人に障害として気づかれない場合もあります。保護者や教師は少し変わったところのある子どもだとは認識していても、自閉症という障害がその背景にあることに気づかないことがあります。そして思春期や青年期になって問題行動や挫折体験によって専門医を受診し、初めて診断を受ける事例もあります。対象児の障害特性をふまえた育児・保育・教育を行うためには、保護者がその障害を正しく理解することは何よりも大切であり、早期に保護者が専門家に相談できるような支援体制作りが必要です。



## 第二章 自閉症の子ども教育内容・方法

### 第一節 指導内容

#### 第一項 ニーズと指導のアセスメント

##### 1. アセスメントとは

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」といわれています。つまり、状態像を理解することだけがアセスメントではないということが言えます。学校教育において、状態像を理解することだけではありません。子どもの特性や障害があることによって生じている困難さを理解することだけではなく、子どもがどのように生活しているのか、周囲の人とどのように関わっているのかということを考える必要があります。子どもの障害の特性や障害があることによって生じている困難さだけでなく、周囲の人や環境を含めた生活を理解することで、今後必要となる支援や将来の行動を予測することが可能となります。それから、もう一つ大事なことがあります。それは、アセスメントには、支援の成果を調べるということも含まれているということです。

以下では、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、「目標を設定する」、「手だてを考える」、「指導結果を評価する」の三つの段階を取り上げ、アセスメントについて考えたいと思います。

##### 2. 目標を設定する

###### (1) 長期目標を設定する

個別の指導計画における目標には、長期目標と短期目標があります。長期目標は、1年後等の長期のスパンで遂行される予定の指導的な意図が述べられたものといわれています。つまり、長期目標を設定するためのアセスメントには、指導の方向性を考えるために必要な情報を収集することが求められるのです。指導の方向性を考えるためには、本人や家族が望む子どもの将来の姿や生活を知る必要があります。本人や家族の願いや夢がこれから行う指導に方向性を与え、現在の状態像が、到達可能な指導結果を予測する道具となります。

つまり、長期目標を決定する際に必要となるアセスメントには、本人や家族の願いや夢、子どもの特性や障害があることによって生じている困難さ、周囲の人や環境を含めた生活の3つが含まれる必要があると思われます(表1)。周囲の人や環境を含めた生活に関する情報は、子どもに指導する内容や、標的としているスキルが家庭、学校、地域での生活にどのような意味をもつのかを判断するための材料にもなります。自閉症の子どもの場合、スキルはもっていても

## 第一節 指導内容

使用することを学んでいなかったり、誤った使用の仕方を学んでいたことがあります。また、学んだこと、できるようになったことが、場面が異なることで利用できなくなることもあります。このような特性をもつ自閉症の子どもへの指導を考える時、周囲の人や環境を含めた生活に関する情報を収集することは、非常に重要な意味があると思われます。

表1 長期目標の設定のために収集する情報の例

- |   |
|---|
| 1. 本人・保護者の願いや夢、好み   |
| 2. 特性、障害に起因する困難さ<br>心理検査(PEP-R、適応行動尺度等)<br>各種スキルのチェックリストもしくは観察記録など<br>コミュニケーション、生活スキル、余暇活動、移動スキル、職業技能、学業、社会的スキル、適応(問題)行動、など |
| 3. 周囲の人や環境を含めた生活<br>1日、1週間の生活スケジュール、生活地図、家庭の環境、学校の環境、地域資源とそのつながり、など   |

###### (2) 短期目標を設定する

一方、短期目標は学期もしくは単元の終了時に、達成すべき目標です。また短期目標は、長期目標へのステップとなる下位目標です。つまり短期目標は、長期目標を達成するために必要となる目標であり、達成したことがわかる評価可能で具体的な目標となっている必要があります。評価可能で具体的な目標となるためには、条件、達成基準、評価可能な行動が示された動詞(例えば、理解するという単語ではなく、選択する、書くなどの動詞)を明記する必要があります。そのためには、長期目標へのステップであることを考慮しながら、指導する場面を決定し、標的となりそうな実際のスキルや課題の現段階の遂行状況について、評価する必要があります。特定の課題の遂行状況を知るには、課題を分析し、一つ一つのスキルに対して、何ができていて何ができていないのかを評価することが必要です(図1)。問題行動を標的とするならば、人との関係を含めて、いつどんな時に(周囲のどんな対応があった時に)問題となる行動が生じるのか、その行動はどのような役割を担っているのかを評価することが求められます(表2、図2)。

短期目標に含まれる条件には、評価する時の指導場面や支援の有無や仕方に関する情報などが記述されます。これは、指導の手だてにつながる内容となります。つまり、短期目標を設定する段階で、「手だてを選定する」ことを意図してアセスメントを行う必要があるということを示しています。自閉症の場合、興味に偏りがあったり、活動の種類が少なかったり、特定の刺激や言葉に過敏であったりする特性があります。課題や指導場面を選ぶ際には、子どもの刺激の好み



や活動の好み、行動の手がかりとなっているもの、反応の種類に関する情報を収集することも必要となります。

また、「目標を設定する」際のアセスメントの集め方やアセスメント結果の利用の仕方は、関係者の情報の共有や協働の促進に影響します。国立久里浜養護学校では、PEP-Rの検査場面を保護者、教師、独立行政法人国立特殊教育総合研究所職員が共有し、過程と結果と一緒に検討し合うことで、一人の自閉症の子どもの理解を共有しようとする取り組みが試みられています。

課題： テーブルを布巾で拭く 日付： 5月12日  
 子どもの氏名： ○○ ○○ 記録者氏名： △△ △△  
 セッティング等： 食事の準備の前に、声かけにより布巾を使ってテーブルを拭く

ステップ	支援のレベル					子どもの様子
	1	2	3	4	5	
布巾を洗面所に取りに行く	●					
布巾を水道の水に濡らす			●			水で遊びはじめた
布巾を絞る				●		手首をひねることが難しかった
テーブルに戻り、布巾で拭く			●			ふらふらして、テーブルに戻らなかった
水道で布巾を洗う	●					
布巾をもとの場所に戻す	●					

1：独力，2：直接的でない言語指示，3：直接的な言語指示，  
 4：指さし，ジェスチャー，モデルなど，5：身体介助

図1 課題分析のシート例 (Schloss, 2001を改変)

表2 問題行動動機づけ尺度 (MAS) の項目例 (Duland and Carr, 1990)

16項目の質問を7段階で評定し、不適切な行動を動機づけていると考えられる機能を探る例:

- その行動は、生徒が長い間一人にされたら (例えば数時間何度も繰り返して起こりそうですか？ (感覚)
- その行動は、何か難しい課題をするように求められたときに起こりますか？ (逃避)
- その行動は、あなたが同室の他の誰かに話をしているときに起こりやすいですか？ (注意)
- その行動は、何か (おもちゃ、食べ物、活動など) を禁止されたときに、それを得ようとして起こりますか？ (要求) など

子どもの氏名： △△ △△ 日付： 6月15日  
 子どもの行動： 順番を待つことができない セッティング： 朝の会  
 記録者氏名： □□ □□

先行事象 (Antecedents)	行動 (Behavior)	結果事象 (Consequence)
シーツブランコの順番を黒板に掲示する	いすに座り黒板を見る	○○くん(友達)を呼ぶ
○○くんを呼んで、シーツブランコに乗せる	シーツブランコを持つ教師に近づき、乗ろうとする	「△△くんは3番目よ」といっていすに戻す
「△△くんは3番目よ」といっていすに連れて行く	手を振り払い、大きな声を出す	教師がだっこをして、床に座る

図2 ABC分析のシート例

### 3 手だてを考える

先にも述べたとおり、短期目標の構成要素に含まれる条件が明記されれば、手だての大筋が決まります。具体的な手だてを考える時には、課題や指導場面の他に、得意な刺激ややり方、行動の手がかりとしているもの、行動がもっている役割、現在の援助の仕方を評価することが必要となります。また、長期目標や短期目標によりますが、行動の手がかりとしているものを、特定の手がかりから、通常我々が用いているような手がかりに変えていくのか、それとも今用いている手がかりを利用して、行動できる種類を広げていくのか、援助を徐々に少なくするためにどのような方法を用いるのかということを検討する必要があります。

自閉症の子どもの場合、活動の見通しがもちにくかったり、周囲の人が要求していることを理解しにくかったり、周囲の刺激に敏感に反応したりする傾向があります。このような際には、よくスケジュールを確認できるようにしたり、写真や絵などの視覚的な刺激をコミュニケーションの道具として利用したり、仕切りなどで刺激の少ない環境をつくったりという手だてが用いられます。これらの手だては、自閉症に非常に有効に機能することが多いようです。しかしながら、自閉症の全ての子どものにこれらの手だて全てが必要というわけではありません。手だての内容や強さは子どもの状態に応じて使い分ける必要があります。必要以上の手だてを使用することは、

逆に自閉症の子どものこだわりを強める可能性や、活動の広がりを阻害する可能性もあります。

手だてを考える時に、最も有効な方法は、周囲からの援助や関わりに対して、子どもがどのように反応したかを記録し、評価することだと考えられます。例えば、自閉症の子どもに心理検査を用いるとすれば、検査の実施マニュアルに即して行うよりも、手続きを理解させるために必要となった援助の仕方や量を調べたり、遂行可能な課題にどのようなものがあるかということを探ったりすることの方が意味があると思われます。短期目標として設定したスキルや課題においても同様のことが言えます。提示した刺激の種類、指示に用いた刺激やタイミングや回数、子どもの行動に対する周囲の関わり方などを、図4に示したABC分析のシートに直接もしくはビデオを見ながら記録し評価するなどの方法が考えられます。



また、より有効な手だてを考えるためには、指導しながら結果を評価し、対象となる自閉症の子どもが行動が目標に近づいているのか常に検討する必要があります。「目標を設定する」際に行ったアセスメントで、条件に関わる内容は、いわば仮説です。その仮説が支持されるかどうかは、実際に指導を行う中で検証される必要があります。指導の中で思ったほどの成果が得られていない時には、手だてを変えたり、加えたりする必要が出てきます。その際には、一度に多くの手だてを変えないことが重要です。アセスメントの側面から考えれば、一度に変更する手続きは、一つに絞り込むことが望ましいといえます。

#### 4. 指導結果を評価する

ここでのアセスメントは、短期目標の指導結果を評価することです。ただし、短期目標の指導結果を単独で集めることではありません。先に示したように、「手だてを考える」ためには、一定条件の下で指導結果の評価を行う必要があります。つまり、「指導結果を評価する」ということは、「手だてを考える」ためのアセスメントでもあるのです。同時に、一連の指導結果を集めた情報は、次の目標設定や手だてのアセスメントという役割も担っています。つまり、指導期間を通して、継続して集められた情報があって、指導結果を評価することができます。

実際の行動の正誤の記録を数値として記録する(図3)、子どもが完成させた成果をそのときの状況のメモといっしょにファイルする、作成過程を写真として記録するなど、事実を記録し、評価することが重要です(表3)。事実と考えや感じたことを同時に記録することは重要ですが、適切な評価を行うためには、両者を区別する必要があると思われます。

子どもの氏名： ○○ ○○                      記録者氏名： △△ △△  
 課題： 絵とひらがな(単語)のマッチング  
 ねらい： スケジュールにひらがなを利用するための基礎的な学習

日付	正反応率 (%)										子どもの様子・先生の対応
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
5/12											絵カードを見ずに、右端に置くことが多い
5/14											型はめ教材に変更、刺激を見るようになった
5/15											同上

図3 指導結果の記録シート例 (Kleinert, 2001を改変)

表3 ファイルされる成果の例 (Gelfer and Perkins, 1998を改変)

1. 子どもが自分でもしくは教師が援助して選んだ作品のサンプル
  - ① 話をしている時やレポート発表の際のテープ
  - ② 経験したことに関する写真
  - ③ お話を描いた絵
  - ④ コラージュ作品や絵
  - ⑤ 創造的な自己表現のプロジェクト
  - ⑥ 書いた文字のリスト
  - ⑦ 授業中に課題を行っている時のビデオ
  - ⑧ 行事の時のビデオ
  - ⑨ 手紙
  - ⑩ 読んだ本のリストや感想
2. 教師の観察記録
  - ① 逸話記録
  - ② 各種チェックリストの結果
  - ③ 人との関わりやクラスの中で変化した生徒の反応の観察記録
  - ④ 言語のサンプル

3. 教師によって記述された生徒の自己評価

- ① 生徒が興味を示している物事のリスト
- ② 社会 — 情緒的リスト

4. 生徒と教師共同で集めた経過の記述

5. 業務日誌（クラスで話したり、聞いたりした本、新しいプロジェクト）

6. 課題分析を用いたテストの記録

7. 保護者の観察記録

8. 保護者と教師のカンファレンス記録（要約やレポート）

9. 保護者と教師の連絡の記録（電話の会話記録、立ち話、ノート等）

（他に個別の指導計画と生徒の目標のリストなども含める）

5. まとめ

ここでは、個別の指導計画を作成するプロセスにそって、アセスメントについて考えました。一連のプロセスはリンクしているため、アセスメントはそれぞれの段階で異なる情報を収集することではなく、指導を実施し、その成果について評価しながら、よりよい指導の仕方を探るという循環が求められます。

事実や指導結果の記録を収集し、評価結果に基づいて指導を展開するという事は、周囲の人と共有できる情報を集めるということにつながります。同時に、一人の教師がこれらの情報を集めるのではなく、共通の指導目標の下で共通理解をもって子どもに関係する人が情報を集められれば、特定の限られた場面だけでなく、一人の自閉症の子どもの生活に基づいた指導体制を構築することを促進することができます。

富山大学教育学部附属養護学校では、「支援ツール」、「チャレンジブック」といった、指導結果に基づく子どもにあった支援の方法を関係者が共有し、支援をつなぐ方法を開発しています。

参考文献

Durand, V.M. and Carr, E. G (1991) Functional communication training to challenging behavior: Maintenance and application in new setting. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 251-264.

Gelfer, J. I. and Perkins, P. G (1998) Portfolios - Focus on Young Children. Teaching Exceptional Children, 31(2), 44-47.

Kleinert, H. L., Denham, A., Groneck, V. B., Clayton, J. Burdge, M., Kearns, J., F. and Hall, M (2001) Systematically Teaching The Components of Self-Determination. Kleinert, H. L. and Kearns, J. (Ed.) Alternate Assessment - Measuring Outcomes and Supports for Studentss with Disabilities. Brookes,93-134.

chloss, C. N (2001) Measuring Responses Through Direct Observation. Alper, S., Ryndak, D. L. and Schloss, C. N (Ed.) Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Setting. Allyn and Bacon, 171-182.

富山大学附属養護学校 (2001) 個性を生かす支援ツール—個性を生かす支援ツール—. 藤原義博監修・武蔵博文・小林真 (編), 明治図書.

国立特殊教育総合研究所文献

緒方登士雄(1988)調理技術の向上と活動の見通しを促す指導特別研究報告書.「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 39-45.

太田俊己(1988)自発的に次の活動に移ることを促す指導特別研究報告書.「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 51-56.

## 第一節 指導内容

### 第二項 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成

知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成について考えるためには、まず、知的障害のある子どもの教育課程の編成について十分理解することが必要です。この項では、知的障害のある子どもの教育課程について整理し、知的障害のある自閉症の子どもの教育課程編成の方途について述べます。

#### 1. 知的障害のある子どもの教育課程

知的障害養護学校学習指導要領に示される各教科の内容は社会生活に必要な内容であり、子どもが自立し社会参加するために必要な具体的な指導内容を設定することができるようになっていきます。また、実際の授業では、各教科、道徳、特別活動、自立活動のそれぞれの時間を設けて指導する授業である「教科別の指導、領域別の指導」と、各教科、道徳、特別活動、自立活動の全部又は一部を合わせて指導する授業である「領域・教科を合わせた指導」が実施されています。「教科別の指導、領域別の指導」と「領域・教科を合わせた指導」は、各教科等の内容を指導するときの形態を示しているため、一般に指導形態として括られています。

「領域・教科を合わせた指導」には、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」があるといわれています。「領域・教科を合わせた指導」は、単に領域や各教科の内容を合わせるのではなく、知的障害のある子どもの教育的対応の原則である「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を具現化するために工夫された指導方法だといえます。また、「教科別の指導」においても、教科の内容の系統性を意識しながらも子どもたちの生活の力となり日常生活を豊かにする指導になることが重視され、「生活単元学習」等と関連した内容を扱うことが多く行われています。関連した内容を扱うことで、自然で必要性のある具体的な学習活動になりやすくなります。関連した内容を扱わない場合でも、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習するよう配慮して指導することが大切です。

知的障害養護学校の授業では、「領域・教科を合わせた指導」が主として行われており、指導内容と授業時数だけでなく、指導形態を明示しなければ、実際の学校の教育計画を示したことになりえません。従って、知的障害養護学校では、教育目標、指導内容、授業時数に加えて、指導形態毎の年間指導計画を含めて教育課程としてとらえられることが多くなっています。

#### 2. 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程編成の実際

知的障害のある自閉症の子どもの教育課程の編成では、知的障害のある自閉症の子どもの指導内容の整理がポイントになると考えられます。

指導内容に関して、知的障害のある子どもが自立し社会参加していくため必要な指導内容と

## 第一節 指導内容

知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくため必要な指導内容に、どのような違いがあるのか、これまで検討されてきていません。従って、知的障害養護学校の指導内容を整理しつつ、知的障害のある自閉症の子どもの指導内容を整理することが取り組まれています。

文部科学省研究開発学校の鳴門教育大学附属養護学校は、自閉症の子どもには「社会での自立を阻害する特有の要因がある」と考え、自閉症の特性に応じた教育内容と方法を検討しています。その結果、自閉症の特性に応じた自立活動の内容には現行の自立活動の内容区分の示し方では明確になりにくい内容があり、新しい区分として偏った社会性の発達に対応した「社会とのかかわり」を提案しています。また、その内容項目として「社会生活を送る上で必要となる能力に関すること」、他の区分から移動する項目として「状況に応じたコミュニケーションに関すること」「対人関係の形成と基礎に関すること」を提案しています。

国立久里浜養護学校は、知的障害のある自閉症の子どもの指導内容として、想像性、社会性、コミュニケーションの障害にアプローチする内容として「自律生活」、一人で自立的にできる活動を増やし、個別の課題学習の般化を目指した「自立課題」を整理しています。

#### 3. 知的障害のある自閉症の子どもの教育課程編成の課題と方途

教育課程の編成では、指導内容の整理が取り組まれていることを紹介しましたが、知的障害養護学校では指導形態の検討も必要になります。

##### (1) 指導内容の整理

前述のように、知的障害養護学校の各教科の内容は社会生活に必要な内容であり、子どもが自立し社会参加するために必要な具体的な内容を設定することができるようになっていきます。知的障害養護学校の各教科の内容と自立活動の内容の関係について、学習指導要領解説－自立活動編に、「知的発達の遅れに応じた各教科等の指導のほかに、そのような随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することとなる」と整理されています。従って、知的障害のある自閉症の子どもの「社会生活を送る上で必要となる能力に関すること」の内容を自立活動の独立した内容として整理するか、各教科に含まれる内容として整理するか、他の領域と合わせて新たな指導領域として再構築していくべきか、これまでの実践を整理しながら、今後の実践によって検討していくべきだと考えられます。

これまで、知的障害のある子どもの指導内容を次に紹介するように「生きる力」や「自立していく力」の観点から整理することが試みられています。他の領域と合わせて新たな指導領域として再構築していくことを考えるとき、参考になると考えます。

新潟大学人間科学部附属養護学校は、表1に示す「自立につながる力の内容表」を提案しています。

表1 自立につながる力の内容表 (新潟大学教育人間科学部附属養護学校)

観 点	内 容
豊かな情操で意欲的に生活する力【豊かな心】	興味・関心を持つ,豊かに感じたり表現したりする,目的・見通しを持つ,向上心を持つ,穏やかに過ごす
安全に気を付け,健康な体で生活する力【健康な体】	体を動かす,体を清潔にする,健康に気を付ける,安全に気を付ける
日常生活動作を自分で行う力【日常の生活動作】	食事をする,排泄をする,身なりを整える,整理・整頓をする,形・色・文字・記号・数などを活用する
周囲の人と意思を伝え合う力【コミュニケーション】	自分の意思を表現する,他者の意思を理解する
周囲に人と円滑にかかわる力【集団生活】	人に関心を示したり親しみを感じたりする,集団活動に参加する,協力する,決まりやマナーを守る,周りの人に気を配る
地域・経済にかかわる生活に必要な力【地域資源の利用】	お金を大切に扱う,いろいろな施設などを利用する,身近な交通機関を利用する
生活を楽しむ力【余暇】	一人で余暇時間を楽しむ,人と一緒に余暇時間を楽しむ
家事や労働を営む力【家事・労働】	家事に関することに取り組む,働く,自分の適性を理解する

また,北九州市立八幡西養護学校は,生活単元学習の指導内容の枠組みとして表2に示す「将来につながる経験内容表」を提案しています。

表2 将来につながる力の内容表 (北九州市立八幡西養護学校)

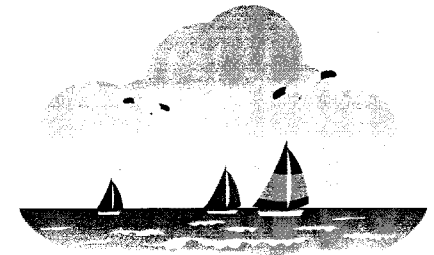
領 域	小 学 部	中 学 部	高 等 部
身近な人との接し方	身近な人たちとのかかわり,遊びのルール,あいさつ	地域の人たちとのかかわり,あいさつ,身だしなみ	地域への参加,交際,身だしなみ
公共物の利用	交通機関の利用,公共施設の利用	交通機関の利用,公共施設の利用	交通機関の利用,役所や公共施設の利用
生活と消費	買い物	買い物	買い物,金銭管理,娯楽施設の利用
情報の伝達	手紙,電話の利用	手紙,電話,ファクスの利用	手紙,電話,ファクスの利用
季節と生活	季節の変化と生活	季節の変化と生活	季節の変化と生活
家庭の仕事	簡単な調理,掃除,洗濯	簡単な調理,掃除,洗濯	簡単な調理,掃除,洗濯

第一章の「知的障害のある自閉症の子ども」で述べたように,知的障害の定義は,適応スキルの内容に焦点をあてて教育することの必要性を示しています。AAMR (The American Association on Mental Retardation アメリカ精神遅滞学会)の提言する適応スキルの構成は,指導内容を整理する観点として考えることができると考えられます。

各教科,道徳,特別活動,自立活動の内容をこれらの観点を参考にして再編成し,指導内容を整理し,組織することが,知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくために必要な指導内容を整理することにつながると考えられます。

(2) 指導内容の選択と組織及び指導形態の検討

国立久里浜養護学校では,「自律生活」の内容を「宝探し」「まねっこ」「戸外学習」等の形態で指導することが試行されています。知的障害のある自閉症の子どもが自立し社会参加していくために必要な指導内容を整理しつつ,効果的な指導になるよう指導内容の選択と組織をし,指導形態の在り方について実践によって検討していくべきだと考えられます。



文献

- 北九州市立八幡西養護学校 (1997) 生活単元学習資料集。
- 鳴門教育大学附属養護学校 (2003) 自閉症の児童生徒のための指導プログラムの開発。
- 新潟大学教育人間科学部附属養護学校 (2003) 自立につながる力の内容表Ver.5。
- 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。特別研究報告書。
- 石塚謙二 (2004) 知的障害養護学校の教育課程の現状と課題。国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」。

## 第一節 指導内容

### 第三項 自閉症の自立活動

養護学校の教育課程には、独自の領域として「自立活動」があります。その目標は、「個々の生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。」とされています。この自立活動の指導を展開していく上での指導内容は、①健康の保持、②心理的な安定、③環境の把握、④身体の動き、⑤コミュニケーションの5区分22項目で示されています。

この項では、自閉症の子どもについて、その特性に応じた自立活動の指導のあり方と指導内容の選択について述べます。

#### 1. 自立活動と自閉症

自立活動の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することになっていて、その作成の際には、表1の点に留意することが必要となります。

表1 自立活動の指導に当たっての留意点

1. 個々の児童生徒の障害の状態や発達段階を把握すること
2. 指導の目標及び指導内容を明確にすること
3. 各区分で示されている内容の中から、それぞれ必要とする項目を選定し、相互に関連づけ、具体的に指導内容を設定すること

学校における自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行い、特に自立活動の時間の指導（時間の指導）は、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間の指導と密接な関連を保つようにし、組織的、計画的に指導が行われるようにしなければなりません。なお、時間の指導に充てる授業時数は、障害の状態に応じて、適切に定めるものとされています。

知的障害養護学校では、障害の重度・重複化に伴い、自立活動の時間の指導を設けることが多くなってきました。自閉症の子どもにとっても、個別の指導計画に基づく自立活動は重要な指導となります。

自閉症の自立活動の指導内容は、表2のような内容と考えられ、具体的な内容については、表4に示しました。

表2 自閉症の自立活動における指導内容

自閉症の障害特性に応じた内容や知的発達のレベルからみて、言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての指導内容

## 第一節 指導内容

### 2. 自立活動についての二つの指導のタイプ

自立活動の指導については、その指導を展開する上で、自立活動の「時間の指導」を必要としない子どももいます。しかしながら、その場合にも教科の指導や領域・教科を合わせた指導を展開する中で、自立活動の目標を達成するための指導を行うことが求められています。この教科等の指導に合わせて自立活動の指導を行うものが「学校の教育活動全体を通じて行う指導」となります。

知的障害養護学校では、「時間の指導」を設けることが増えてきましたが、より一般的には、「学校の教育活動全体を通じて行う指導」を充実させることが課題となっています。

具体的に、例えば、領域・教科を合わせた指導である「朝の会」で、自立活動の目標である①興奮しないで活動に参加する、②活動での役割（時間割のカードを黒板に貼る）に気持ちを集中して取り組む、などを実現するために、教師がどのように手だてを準備するかが重要です。このような手だては、単に「朝の会」だけに限らず、食事指導や掃除等の活動でも共通する取組となります。

一方、障害の状態に応じて、「時間の指導」を設けることが適切な子どももいます。その場合には、時間割の中に「自立活動」の授業が組込まれ、小集団又は個別指導で、例えば「粗大遊具活動」として「姿勢と運動・動作の基本技能に関すること」「状況に応じたコミュニケーションに関すること」等の内容を指導します。

このように自閉症の子ども自立活動の指導を考える場合に、「個別の指導計画」を踏まえて、表3に示した二つのタイプの指導について理解しておくことが前提となります。

表3 自立活動についての二つの指導のタイプ

タイプ	教育活動全体を通じて行う指導	時間の指導
特徴	教科等の指導に合わせて自立活動の指導を行うもの	時間割の中にその授業時間があるもの
具体例	領域・教科を合わせた指導である「朝の会」等で、自立活動の目標に応じて、教師がどのように手だてを準備するかが重要	個々の実態に応じて、教科等の内容に含まれないものについて、目標や具体的な手だてを明確にすることが重要

### 3. 自立活動の内容について

#### (1) 自閉症と行動特性について

自閉症の子どもは、知的な遅れを伴う場合もありますが、特に他人との意思疎通及び対人関係の形成に困難を示します。そのため、観察した行動だけで判断すると、知的な理解が低く評価されがちです。多くの場合に、①社会性の障害、②言語やコミュニケーションの障害、③常同

運動やこだわり、④過敏性が特徴としてあげられます。

自閉症の子どもが示す行動的な特性として、①飲食や睡眠等の異常、②感覚刺激への異常な反応、③想像力の障害とこだわり行動、④認知発達の異常、⑤姿勢・運動の異常、⑥偏ったコミュニケーション、⑦特異な社会性の発達等があげられ、自立活動ではこのような特性に応じた内容を指導します。

(2) 自立活動の内容の区分から

自立活動の内容は、①健康の保持、②心理的な安定、③環境の把握、④身体の動き、⑤コミュニケーションの5区分22項目で示されています。自閉症の子どもの指導として考えられる内容を表4に示しました。その中に、特に自閉症の特徴である「特異な社会性の発達」の区分を設けるか否かが課題となりますが、ここでは5区分に含めることで示しました。

表4 自立活動の内容例(自閉症の子ども)

健康の保持

- ・偏食、異食の改善、食事、排泄、着替えのスキルの習得などの生活習慣に関すること
- ・睡眠の乱れを改善するなどの生活リズムの形成に関すること

心理的な安定

- ・まぶしさ等の視覚刺激や物音、人の声等の聴覚刺激の調整と過敏さの軽減への取組など情緒の安定に関すること
- ・異常な興奮やパニックを引き起こさない環境調整と着席行動等の形成や情動の調整スキルの習得など情緒の安定に関すること
- ・時間割の固定化や視覚化(スケジュールの理解)と適切な予告の工夫等を手がかりとした因果関係の理解を高めるなど状況の変化への適切な対応に関すること

環境の把握

環境の構造化や活動手順の視覚化等と認知力や記憶、概念形成の促進などの感覚の総合的な活用や概念形成に関すること

身体の動き

- ・姿勢の改善や身体イメージの形成などの運動・動作の基本技能に関すること
- ・物を手で操作し、手順に従って作業を行うなどの日常生活に必要な基本動作に関すること

コミュニケーション

- ・他者への注意、ルール理解、常識の習得、相互性の形成、関わりのスキル習得などのコミュニケーションの基礎的能力に関すること
- ・絵や写真、文字カード等を活用したやりとり形成や代替コミュニケーションの獲得などのコミュニケーション手段の選択と活用に関すること
- ・指示に従う、人への関心や相手の感情を理解する、やりとりに冗長性があることへの理解などの状況に応じたコミュニケーションに関すること

(3) 行動特性と指導内容のつながり

自閉症の行動特性である過敏さ、こだわり、あいまいさの理解の難しさ、独特なコミュニケーションについては、環境の調整や理解しやすいコミュニケーション方法の選択が重要になります。教室や活動する環境を構造化したり、理解しやすい教材を準備したり、取組む課題を写真カードや文字カードで提示することが役に立ちます。このような環境の調整を図ることで、状況を理解し、落ち着いて課題に取組むことが可能になります。

4. 自立活動の指導の実際について

自閉症の自立活動の指導については、知的障害養護学校において「時間の指導」を設けて実践している取組があります。自立活動の指導計画を作成し、「時間の指導」と「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」を展開している取組(緒方, 1989)を紹介します。

事例

この事例は、A養護学校5年生で、自閉症を伴う知的障害のある子どもでした。ポーター乳幼児教育プログラムチェックリストで、社会性と言語が1歳レベル、身辺自立は3歳レベル、認知は2歳レベルでした。実態把握の結果、課題場面等で耳たたきの自傷行動がコミュニケーションの手段となっていることが課題となりました。

(1) 自立活動の時間の指導

そこで自立活動(当時養護・訓練)の指導として「教師の働きかけに適切に反応することと意思表出手段を獲得すること」を目標として、自立活動の「時間の指導」に取組みました。その指導内容は、表5に示すような写真の弁別および指さし行動の形成でした。この「時間の指導」で、写真の弁別が可能となり、指さしの行動も定着してきて、「教師に注目する」「指示を聞き、直ぐに反応する」ということも可能になりました。

表5 指導内容の具体例

	具体的内容
写真の弁別	写真(①スクールバス、②ハーモニカ、③給食の献立、④赤白帽、⑤レターケース⑥着替えを入れたかご、⑦トイレ)
指さし行動の形成	①先生(教師の肩をたたく) ②トイレ(下腹部をたたく) ③これちょうだい(指さし-両手を合わせる) ④終わり(両掌をこすり合わせる)

## (2) 学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導

この自立活動の「時間の指導」の取組は、朝の会や給食の時間にも活用し、その指導として展開しました。つまり、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」として、すべての場面で、教師が働きかける時には音声言語と同時にサインも提示し、子どもに模倣を要求しました。また、給食場面でも要求行動をサインで示すように求め、写真カードのやりとりで、給食やハーモニカを身振りで表現するようになりました。朝の会でも「4時間目は？」に、身振りで「給食」と応答するようになりました。

## (3) まとめ

このようにして、自立活動の「時間の指導」を中心に、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」での取組を充実させた結果、耳たきの自傷行動は減少し、教師とのやりとりが成立するようになりました。

## 5. 自立活動の指導における留意点

自立活動の指導を展開していくには、個別の指導計画が基礎となります。この個別の指導計画に明確な目標を設定し、具体的な手だてを決め、指導後の評価を適切に行っていくことが求められます。「時間の指導」については、障害の状態に応じて適切に定める必要があります。ここでは、「時間の指導」が教育活動にいい影響を与えた事例を紹介しました。しかしながら、「時間の指導」を設けずに、「学校の教育活動全体を通じて適切に行う指導」だけで、その成果が十分あがる場合も考えられます。「時間の指導」を設けるか否かについては、自立活動の個別の指導計画を立てて、慎重に検討することが必要となります。

## 文献

全国心身障害児福祉財団 (2002) 自立活動指導ハンドブック。

## 国立特殊教育総合研究所文献

近藤明子 (1988) こだわりと自傷へのアプローチ。特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」。

近藤明子 (1988) 自閉を伴う精神薄弱児の言語理解に関する研究－手段場面における言語指示に対する反応応答性－。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第15巻, 113-121。

齊藤宇開 (2004) 知的障害養護学校に在籍する自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について。国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」。

## 第一節 指導内容

## 第四項 家庭や地域生活、将来に向けての指導内容

自閉症の人たちが家庭や地域で自立的な生活を送れるように、自分の身の周りのことや、生活していく上で最低限必要となることを、幼少期の頃から将来を見据えて指導していくことは、とても大切なことです。規則正しい睡眠リズムの確立、偏食の無いバランスの良い食生活など、健康的な生活習慣を確立していくことは将来のQOL (Quality of Life; 生活の質) を高めていくことにつながります。また、着替えや排泄などの身辺処理能力を高めていくことは、自立的な生活を営んでいく上で不可欠な領域となります。こうした内容は日常生活の指導などと関連するものですが、基本的に家庭生活との関連が大きい内容であるため、保護者や家族の人と協力しながら進めていくことが必要となるでしょう。

また、家庭や地域の中で自立的な生活を営んでいくためには、日常生活に必要なさまざまな生活スキルを身につけていくことも重要です。対象となる子どもの生活年齢や発達段階を考え、家庭と協力して将来の生活に必要な知識やマナー、技能などを段階を追って指導していくことが望まれます。

指導に際しては、自閉症の子どもの特性 (人と接することや相手の気持ちを読みとることが苦手である、言葉だけの指示では意味や内容が理解しにくい、興味や関心が広がりにくく、社会のルールやマナーなどの抽象的な内容が理解しにくい) を考え、指導の手だてを明確にしていくことや、教科別の指導、領域・教科を合わせた指導として、実際の体験を通した指導を心がけていくことが大切です。

以下に、将来、地域で生活していく上で役立つと考えられる生活スキルの内容について、実践例をもとに述べていくことにします。

## 1. 公共機関の利用

銀行や郵便局、図書館や公民館などの公共機関の役割を理解したり、その利用方法を身につけることは、地域で生活していく上で必要となる内容です。学校の地域性にもよりますが、近くに銀行や信用金庫などの金融機関があれば、例えば、修学旅行費の積み立て金を毎月、クラス単位で納めに行き、振り込み用紙の書き方や窓口での伝え方、クレジットカードの利用方法について、実際の体験を通して、繰り返し学習していくことも大切です。

## 2. 登下校の自立

知的障害養護学校の高等部では、自力で通学する子どもが多い状況にありますが、一人で通学できるケースもあれば、保護者が学校の近くまで送り迎えをするケースもあり、個人の生活スキルや発達段階によって各々異なっています。将来の自立的な生活を考えていく場合、安全面に十分配慮しながら、自力での登下校の範囲を広げていく取り組みも必要となります。家庭と協力して



いくことはもちろんですが、学部や学年で協力し合い、一人で歩く距離を徐々に伸ばしたり、電車やバスなどの交通機関を自力で利用するなど、子どもの実態を考慮して、登下校の自立を進めていくことが大切です。

### 3. 電車やバスなどの交通機関の利用

電車やバスなどの交通機関を利用するには、目的地までの行き方を覚えるだけでなく、交通費や時間の確認、時刻表の読みとり、地図の見方、信号や交通標識の理解、時間や料金を考えて幾つかあるルートの中から適切なルートを選ぶ力など、さまざまな能力が関係しています。遠足や校外学習など、学校行事や学部行事で外に出る機会を利用し、幾つかの基本情報を子どもたちに提供して、自分たちで時間や費用を考えながら、目的地までのルートを計画させていく取り組みなども必要となるでしょう。また、自閉症の子どもの特性に配慮して、あまり多くのことを一度に指導するのではなく、年間の指導計画に沿って、一つ一つの内容を確実に身につけられるように計画を進めていくことが大切です。

### 4. 買い物スキル

食生活に関係する内容として、買い物や調理などの家事スキルは大切な指導内容の一つです。金額や金種の理解など、算数や数学に関する能力も必要ですが、最近ではプリペイドカードやクレジットカードで引き落としのできる店舗も増えているため、比較的良好に利用するお店で、家族の人と一緒に品物を選んだり、実際にレジでお金やカードを使って品物を買う経験を積んでいくことが大切です。小学部低学年であれば、クラスで「買い物ごっこ」などの授業を計画し、金銭のやりとり慣れに慣れたり、生活単元学習として、実際に商店街やデパートに買い物に行き、目的の品物を購入するなどの取り組みも必要でしょう。

### 5. 簡単な調理や作業のスキル

養護学校の中学部、高等部段階になると、職業・家庭科の内容を調理や木工、陶芸、紙工などの作業学習として取り組んでいくことになります。簡単な調理法や各種の技能を身につけていくことは、将来の自立した生活に役立ちます。最近ではスーパーやコンビニエンスストアなどの普及により、お弁当や総菜が手軽に購入できますが、好きなものを自分で調理して食べることや、器具を使用して作品を仕上げることは、自閉症の人たちの趣味や楽しみを広げていくことにつながります。養護学校高等部卒業後は作業所や施設などで働くケースも多いため、学校教育の段階から各種の作業に関する経験を通して、真面目に作業に取り組んでいく姿勢や態度を身につけていくことが必要です。

また、例えば、調理の内容に関しては、自閉症の子どもの特性を考えて、あまり複雑な工程でない内容を選択し、調理のレシピ(文字や絵など、子どもの発達段階に応じた理解し易いもので、作業の手順が明記されているもの)を作成し、手順(例えば、ボールに粉を入れる→卵を一個入

れる→牛乳を100cc入れる→よくかきまぜるなど)に沿って作業を進めていくことや、一度きりで終了するのではなく、同じ内容のものを何回か続けて調理し、その手順に慣れていくなど、家庭にも協力してもらいながら繰り返し経験を積んでいくことが大切です。

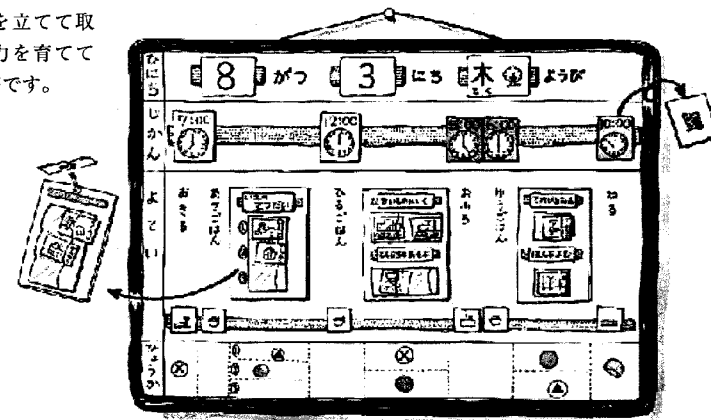
### 6. レジャースキル

自閉症の子どもの高等部卒業後の就労に関しては、地域差や個人差はあるものの比較的高い割合で就労ができているという報告があります(小塩他,1996)。しかし、彼らの多くは仕事を終えた後や休日の過ごし方など、余暇の時間を十分に楽しめていない場合が多いと考えられます。自閉症の子どもの追跡調査からも、本人の興味・関心や意欲を尊重した生涯教育や余暇教育の充実が提言されています(東條,1991)。

自閉症の人の中には、芸術や音楽、自然科学などの領域で非凡な才能を発揮している人も少なくありません。その人の興味や関心を広げ、才能を十分に発揮できるような内容や、余暇の楽しみとして取り組んでいける活動を、学校教育の段階から見つけ出し、将来の余暇活動につなげていくことが必要でしょう。

### 7. セルフマネージメントのスキル

地域の中で自立した生活を営んでいくには、休日や余暇の時間の過ごし方について、自分で計画を立てて実行していく力が必要です。休み時間や放課後の時間、休日の過ごし方について、自分なりに計画を立てて実行していく力を身につけていくことは将来の自立した生活に役立ちます。自閉症の子どもの中には、学校の休み時間など、自由時間をどのように過ごして良いかわからず、かえって自由な時間を不安に感じてしまうことも少なくありません。学齢期の段階から、イラストに示すような簡易で分かりやすい予定表などを利用し、週末や休み時間の過ごし方について自分なりに計画を立てて取り組んでいく力を育てていくことが大切です。



## 8. 生活の中でよく利用する場所に慣れる

自閉症の子どもの中には、人や場所に対するこだわりが強いケースもあるため、生活の中でよく利用する場所や施設（病院などを含む）については、さまざまな機会を利用して、その場所や雰囲気に慣れていくことが必要です。例えば、トイレに関していえば、自宅や学校以外のトイレでも利用できるように、比較の利用しやすい場所でトレーニングを積んでいき、よく利用する施設のトイレであればどこでも利用できるように、段階を追って指導していくことが大切です。

## 9. その他の内容

上記の他、電話のかけ方や対応の仕方、挨拶の仕方などのコミュニケーションに関連する内容や、インターネットを利用した情報検索（知りたい情報を検索する手だてを身につけること）の仕方など、子どもの生活年齢や発達段階に応じて、将来の生活に役立つ内容を計画していく必要があります。言語や認知発達が比較的高い高機能の子どもであれば、社会生活ストーリーやコミック会話（Gray, 1998）<sup>注1</sup>などの技法を利用して、場面の読みとりやマナーの学習などに役立てることもできます。

また、こうした生活スキルの指導内容や手だてを明確にするには、個別の指導計画を作成して、目標や指導内容について検討していくことが必要です。個別の指導計画はさまざまな形式のものがありますが、子どもの生活地図や地域でよく利用する施設、休日の過ごし方などを明記している形のものもあります。

自閉症の子どもは、物事を相互に関係づけていく力（般化の力）が弱いいため、指導内容に関しては各教科間のつながりを念頭に入れながら、系統性のある指導を継続的に進めていくことが大切です。特に生活スキルの指導に関しては、家庭と協力しながら、日常生活の指導や生活単元学習、遊びの指導など、領域・教科を合わせた指導と関連させて、体験的な指導を展開していくことが望まれます。

注1) 社会生活ストーリー、コミック会話：キャロル・グレイが提唱したもので、場面に応じたふるまいや言葉づかいなどについて、適切な対応の在り方を示した短いストーリーを作ったり、会話中に生じる発言を吹き出しにして考えることで、状況の理解を深めたり、人との関わり方、会話の仕方などの手がかりとして役立てていく技法。

## 文献

Gray, C. (1998) : Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high functioning children. In Schopler, E., Mesibov, G.B. & Kunce, L.J. (eds.) Asperger Syndrome and High Functioning Autism?, Plenum.

## 国立特殊教育総合研究所文献

小塩允護, 東條吉邦, 寺山千代子, 武居孝男 (1996) 精神薄弱養護学校における年長自閉症児の進路指導に関する調査研究。「年長自閉症児の進路指導に関する研究」特別研究最終報告書, 5-29.

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教育。「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」特別研究報告書, 47-50.

## 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方の乏しさなど、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、指さしなどのジェスチャーなど）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、自閉症の子どもへの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な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。

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良いところを知る、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つたり、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。

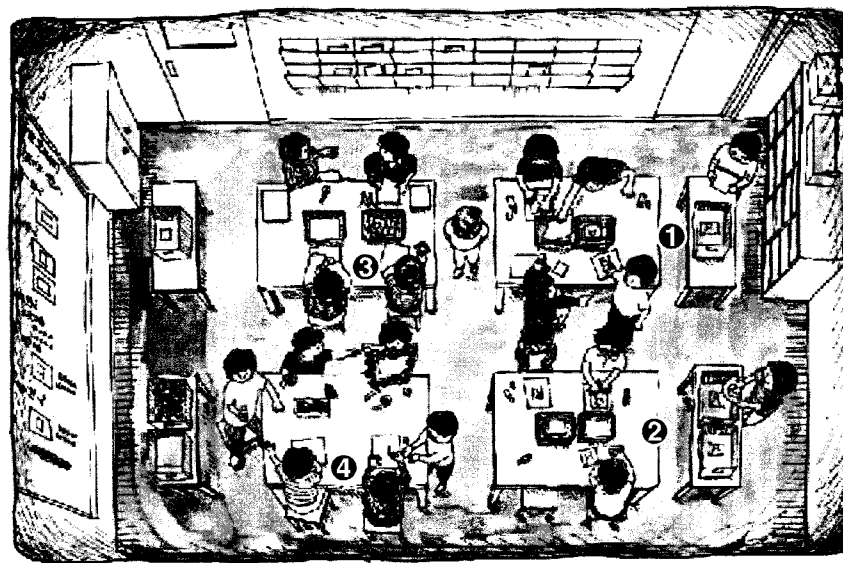
#### (b) メンバー構成

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

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良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、集団場面で比較的实施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。



(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、個別指導や別的小集団指導などで力をつけてから、参加するという考えられます。

(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。

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。集団場面を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面を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聞くと、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2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くるからです。

### (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。



(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定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留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を行いながら、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り組み

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

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獻

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、場所の一对一対応、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	
場所の一对一対応 (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き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よい。
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。

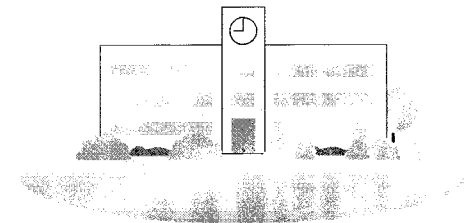
また、最初から衝立の配置やスケジュールボードが固定された教室を見ることがあります。物理的な構造化をベースにして、実践を進めることはとても大切なことです。しかし、子どもたちの実態に合致するものは改めて作り上げていくことを確認したいと思います。最初の衝立やスケジュールは十中八九、変化します。4月、5月は柵や衝立をいつでも動かす心構えを忘れずに、写真や絵カードにラミネートを被せるのは後にします。

#### 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。

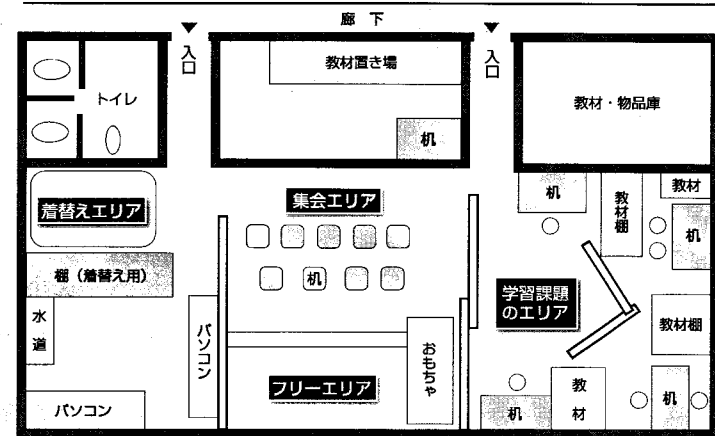
### 教育内容を厳選した上で一人一人の構造化を考える

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。

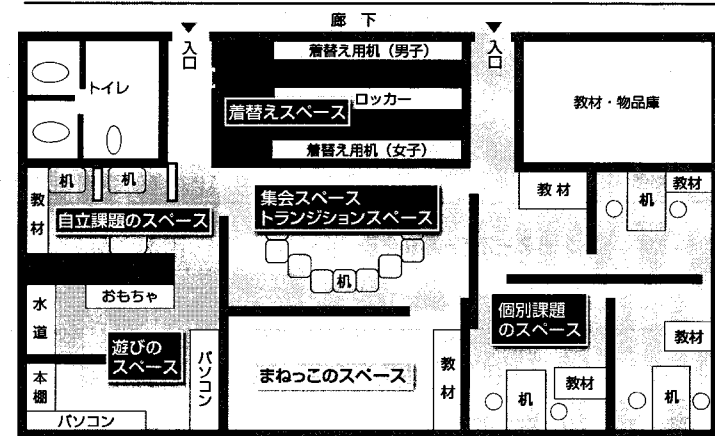
## 第二節 指導方法・教育環境

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月初



国立久里浜養護学校の構造化の例（教室）2004年2月





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；何をやるのか、どうやるのか、どうすれば終わるのか（終わったら報告をする）、終わったら何をや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
<b>&lt; 相 違 点 &gt;</b>		
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。

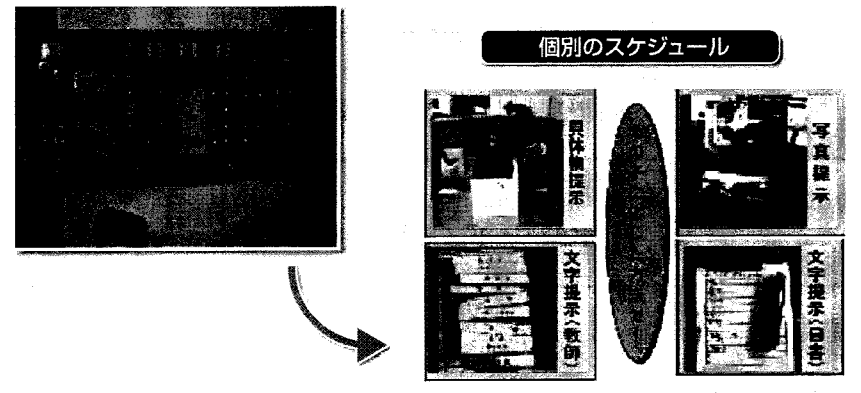
	個別課題の部屋	自立課題の部屋
<b>&lt; 共 通 点 &gt;</b>		
刺激の統制	課題に集中できるように、その子にとって刺激となるものはできる限り排除する。	
遮 光	太陽の光は、気が散ることが多いため、学習の際は遮光する。	
活動の提示	何をやるのか、どうやるのか、どのくらいやるのか、終わったら何をやるのかを明確に示して、できたら必ずほめる。	
課題の提示	作業しやすいように、広めの机を用意する。机の上には1サイクルで行う課題、コミュニケーションツールなどを置き、余計なものは置かない。	

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、な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）



## 第二節 指導方法・教育環境

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

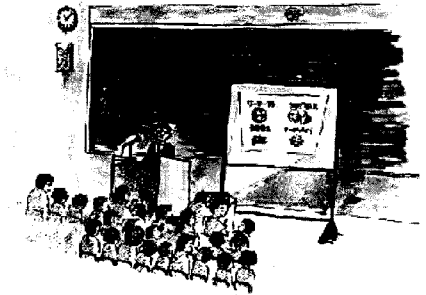
### 第四項 コンピュータ等の教材教具の工夫

#### 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

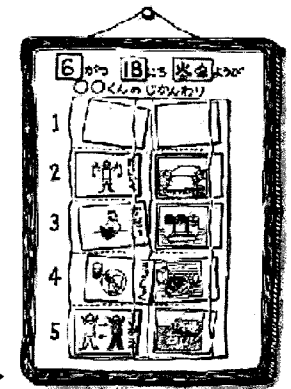
##### (2) 個別の教育ニーズに応じた学習の場で活用

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。

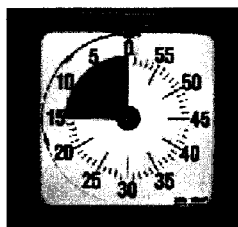
(1) 時間・スケジュール認知支援ツール

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。

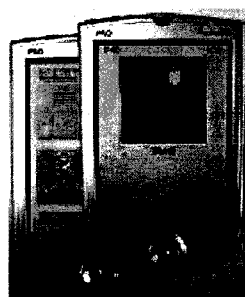
時間の経過を視覚的に示すものとして「タイムエイド (Time Aid)」というツールがあります。設定した時間に対し2時間前より15分ごとに明かりが消えることで時間経過の認知を支援する「QHW(クウォーター・アワー・ウォッチ)」や赤い扇形が減って残り時間を示す「Time Timer」など様々な機器が市販されています。また、PDA等を利用した携帯型のスケジューラーも利用されています。時間認知の支援ツールは自主的に利用し、子どもがあまり脅威を感じないような配慮が必要です。「まだこんなに時間があるぞ」と子どもが余裕を持てるための道具になるといいでしょう。

(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>

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か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/fcccl1/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するにはいけません。「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。

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か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。

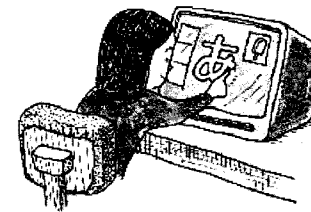
(<http://www2.edu.ipa.go.jp/gz/f-ccc1/index.htm>)

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うでしょう。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。

### 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りない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。

長期休業中に、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。

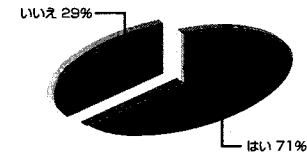


図1 長期休業中の支援

「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。

放課後又は土・日曜日の支援を行っていますか。

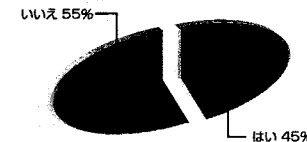


図2 放課後又は土・日曜日の支援

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。

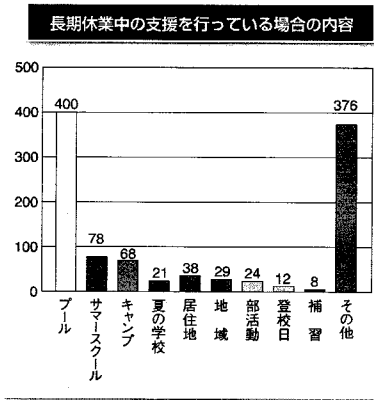
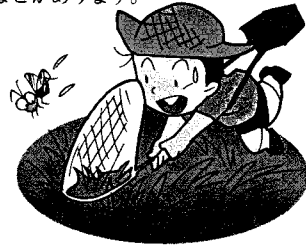


図3 長期休業中の支援の内容

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

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

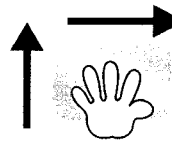
「課題分析」シート（〇〇〇〇）

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. 下のステップへ			

(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、それぞれの場所の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。

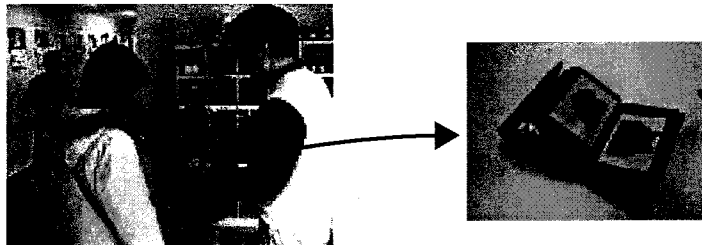


写真1 「コミュニケーション支援ブック」の改善点などについて登校時に情報交換する保護者と教師

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。

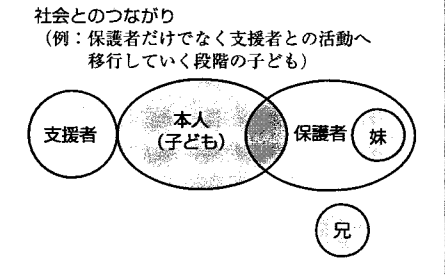
国立特殊教育総合研究所文献

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少しだけ視線を変えて、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。

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、思い切っとうち明けたり、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があります。要は客観的に見てくれる人、筋の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知れません。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。

### 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

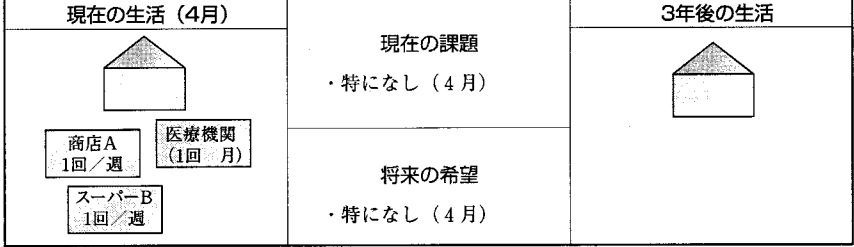
佐久間栄一・奥政治・永田努・沼澤聡子・本井健太（2004）自閉症の児童の特性に応じた教育支援の在り方に関する研究開発－個別の課題学習を中心とした指導パッケージの作成等を通じて－.教育実践研究報告（21）,国立久里浜養護学校.

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.

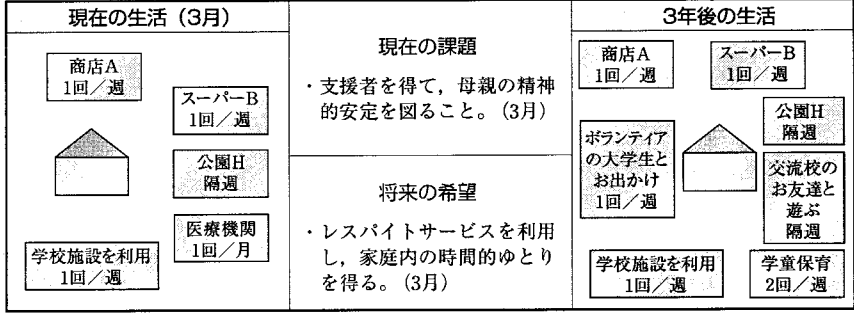
東京IEP研究会（2000）個別教育・援助プラン.財団法人安田生命社会事業団.



**STEP 1 生活地図**



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、場所と買う品物に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。



**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	現在の課題 おう吐 (9月下旬～)	課題の背景 ・母親への注意喚起 ・自己刺激行動	対応計画 (スケジュールの変更等) * 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、徐々に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。  一人で遊べる物を用意 おやつ時間 絵本、手遊び、くすぐり、ビデオ鑑賞 (母と一緒に)  洗濯物の取り込み手伝い 夕食の支度 (母と一緒に) 夕食 入浴
14:00	水遊び、ボール遊び	学校のかばんの整理			
14:30	留守番	妹の迎え			
15:10	おやつ	帰宅後、おやつを出す			
15:30	自由時間	妹の幼稚園のかばんの整理			
16:00	夕食	洗濯物の取り込み			
16:15	入浴	夕食準備			
17:00		夕食			
17:30		入浴			
18:00					
19:00					
<経過・結果> ・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、徐々に処理するように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) ・おう吐は減少して来たものの、母親が以前のように通剰な反応を続けてしまうことがあった。 ・一時的に行動が増える場合もあるが、過剰に反応せず、徐々に処理するように、学校と家庭で一貫した対応をすることを確認した。(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)					

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
	能力	行動			
本人	<ul style="list-style-type: none"> <li>次の活動を実物で予告</li> <li>△□○図形、写真のパターン</li> <li>弁別可能</li> <li>課題が明確であれば着席行動可能</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味・関心の移り変わりが多く、動き回る</li> <li>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</li> <li>おう吐</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>写真と実物のマッチングを確実にする</li> <li>ごほうびを徐々に減らしていく</li> <li>着席して取り組めることを増やす</li> <li>コミュニケーションの表出がうまくできず、不満そうなおう吐を減らす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> <li>個別学習で認知面の向上を図る</li> <li>一緒に活動することを増やす（かかわり遊び等）</li> <li>一貫したかかわりで、要求表現を確実にしていく</li> <li>スケジュールの調整</li> <li>母親の対応の仕方の見直し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>認知、社会性、スキル面に關する学習活動の積み上げ</li> <li>新しい活動の導入、注意喚起の方法の指導</li> <li>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）</li> </ul>
父	<ul style="list-style-type: none"> <li>親の厳格な態度が子どもにとって必要だと考えている</li> <li>ごほうびにはお菓子をあげることが多い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭での過ごし方（時間の使い方）を整理</li> <li>利用できる地域資源の開発</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パニックの時の対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭訪問での話し合い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>療育のポイントなど、母親と相談に向けて連絡帳で伝えていく</li> </ul>
母	<ul style="list-style-type: none"> <li>受容すること、子どもの困った行動に対応しようとして努力している</li> <li>困った行動を何とか改善したいと思っている</li> <li>本居の行動上の問題に過剰に反応してしまふ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どものかかわり方が分からない（遊び方・時間の過ごし方）</li> <li>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</li> <li>一貫した子どもの接し方の形成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し聞き、適切なアドバイスと励ましが必要である</li> <li>家庭内での過ごし方の具体案を提案</li> <li>子どもとの関わり合いのヒントを提案していく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>外郡の専門家による相談</li> <li>直接支援（療育方法の提案）</li> </ul>	
妹	<ul style="list-style-type: none"> <li>兄のことはとても好きだが、時々、兄嫌げんかをしてしまふ</li> <li>母親に甘えたい気持ちがある</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>兄妹で一緒にできることを探す</li> </ul>	

国立久里浜養護学校（2003年）

## 第三章 学校教育に期待すること

### 第一節 自閉症の人の早期教育—幼児期から学校教育への意見

トモニ療育センターには2歳前に自閉症と診断を受けた子どもと親が外来セッションを求めてやって来ます。その度に、私に一体何ができるだろうかと考えるのですが、親は、早期に発見され、自閉症と告げられただけで、確かな向き合い方を具体的に何も指導されてないのです。そこで私は、母親たちに自閉症の知識を与え、子どもを観察する力を与え、家庭で課題学習に取り組んでいけるように努力して参りました。

自閉症の可能性のある子どもの親に「様子をみましょう」と言って過ごさせる2歳半から3歳の時期に、障害のない子どもたちは驚異的な脳の発達をみせ、ひとりて言葉も判断力も社会性など全ての能力が開花し、遊びながら、成長、発達します。すでに言葉・対人関係・社会性の遅れを見せている自閉症の子どもは、その間にますます発達の遅れを明らかにし、困った問題行動を出していくのです。だからこそ、本気で向き合って好ましい発達を促していきたいのです。

#### 1. 遊ばせたくても遊べなかった

私は、32歳になる自閉症の息子をもつ母親でもあります。若かりし日に、“幼児は遊びによって全てが育っていく”と学びました。だから、遊べない息子と一生懸命に遊びました。遊びの本を必死に読み、保育士に学び、ひたすら遊びに取り組んだのです。でも、遊びのできない息子は参加できない、のってこない。できる遊びは限られ、結局は二人で快適に過ごせるのはバギーに乗せて外出することでした。買った子ども用の三輪車はずっと置いたまま、さびて捨ててしまいました。

認知障害は深刻なのです。また、そこからくる対人関係・社会性の問題、中でも言葉の遅れの問題は深刻です。遊びでは、自閉症の子どもに決して積極的に関わっていくことができません。私がトモニ療育センターで早期に課題学習に取り組むのは、その経験によるものです。

#### 2. 発達段階という判断基準を超えて

広汎性発達障害と言われている発達が困難な子どもに向き合っているのに、自閉症の子どもにとって一番進歩の見えない発達段階などといった判断基準を採用し、それによって自閉症の子どもに教材を提供しアプローチする専門家や療育関係者が後を絶たないのはなぜでしょうか？

例えばトモニ療育センターでは4歳少し過ぎで、もう文字とか数というお勉強をさせています。



普通であれば、1年生に入ってから学ぶようなことがらです。それに対して、「学ぶことの意味合いというか、それに至る前をどのように押さえているのか。『もうこういう課題を入れて大丈夫かな』ということ、どのように判断されているのか。」という質問をされる方がいます。しかし、遅れている自閉症の子どもに親は何を望むでしょうか？皆と同じように育ってほしい。文字を獲得して、友達と同じように、一緒に学んでいって欲しい。「今は文字を学ぶ段階ではない」と否定されるより、私たちが使っている文字の世界に少しでも招いた方がいい。そこから、親の具体的な希望が生まれてくる。テーマが決まれば、前進できるのです。

### 3. 学んでいける、教えることもできる

皆さん、どうして高度な課題だと思われるのでしょうか。たった0から9までの数字で成り立っている整然とした数のマトリックスは美しい。数概念のない子どもにとって、数唱しながら、次々に並べていく共同作業は、何の判断力も要らない、始めも終わりも明確な遊びでもあります。

私の息子に文字や数字を学ばせた頃のことを聞いてみました。彼にとっては、私とする1から100の数字のマッチングや五十音積木並べが一番楽しい時間だったそうです。私も歯車を合わせて同じ物を詰めていく作業が楽で、彼との繋がりを実感できた時間でした。私の息子はやがて文字を書くのが好きになって、いたるところへ「2」と落書きするようになったのです。NHKのスタジオ「102」(イチマルニ)が何故かお気に入りでした。102が見えると、因島1号、因島2号、因島3号など高速船が具体的に大好きになりました。テレビの時刻も見え始めたのです。楽しみは文字から広がっていき、私も彼の興味を楽しみました。彼は学んでいける。私は教えることができる！あの感激を忘れることはできません。

でも、マークとして同じ物を見つけている間はよかったのです。概念を悟らせることは絶望的な程、大変でした。私が諦めていたら、彼は数が分からないままだったかもしれません。彼の認知障害の厳しさをはっきり認識したのは数概念の獲得ができず、「どちら」「大きい小さい」なども全く理解できないと知った時です。名詞は何とか一つひとつ注ぎ込むことができましたが、疑問詞は使えない。質問などしてくれない。答えることを知らない。おうむ返しです。就学まであと何年？3年あれば、その間に獲得できるだろうか？いつ獲得できるか分からないから、早期から文字に取り組んだのです。多分、保育園年中から文字指導を始めたと思います。何度も話してきたのですが、まだ、「トイレ」も言えない子どもでした。分かりづらい。いつ分かるようになるか分からない。そんな状況で、「発達段階に達していないから」と学ぶ機会を遅らせていいのでしょうか。

### 4. トモニ療育センターの親への姿勢

トモニ療育センターでの外来検査は、「厳しい」と言われることがあります。しかし、ほとんどの親は「ここで初めて子どもは、一人の人間として大切に向き合ってください。」と言います。私は母親としての痛みと、自閉症の子どもへ対応の、今までのいい加減さと無責任さに腹を

立て(かつての私もそういうことをやってきたのです。)本人や家族が不びんでならなくて、その全てが自閉症の子どもに向き合う情熱となっているのです。

私は親を共同治療者と奉りながら、親をろくろく教育もせず、アセスメントにも立ち会わせない日本の現実を知っています。親は何も知らないから、どうしてよいか分からないから、遠方からもトモニ療育センターにやってくるのです。親が自閉症の子どもを育てる力量が整っていないから、2次的障害3次的障害をつけてしまっているのに、「親は子どものことを一番よく知っておられる」と、大切に敬意をもって向き合い、「お母さんから学んで共に療育していきたい」と優しい温かい言葉をかける。これは、自信のない養護学校や特殊クラスの担任もよく口にする言葉です。医師としての私にはそんな事は言えません。専門家なのですから。

実際、トモニ療育センターで2時間アセスメントをやってみます。ほとんどの親がびっくりします。自分たちが我が子のことをこんなにも知らなかったのかと。知らないで適切な療育はできっこない！親は無知のまま、放って置かれているのです。しかも学ぶ場もないのです。家庭での日々をどう関わって過ごしたらよいかを教えてくれる場はないのです。問題行動をどう考えたらいいのか、全く分からないでゴタゴタを増しているのです。



### 5. トモニ療育センターの課題学習

トモニ療育センターには、重度と思える自閉症の子どももいます。同じ物を見分ける力も育っていない子どももいます。でも、そんな子どもも自分の興味ある絵本や物には感じる場合があります。私たちは可能性のある子どもに向き合っているのです。まず、見分ける力をつけていくためにマッチングをたくさんさせます。見分ける力は生きる力になります。1年2年同じ課題学習を繰り返していくうちに、変化が表れ、学びは加速していき、母子関係も改善されていくのです。また、学習態度は幼い時にこそ付けておきます。自閉症だと分かったら、なおのこときちんと食卓につかせて食事を食べさせます。

私は、遅れている息子を前にして、「脳の発育は、生後3歳までに急速に成長し、その後5〜7歳、10歳過ぎに急成長する。12歳すぎからは、もう目立つほどの成長は見られない。」と何かの本で読んだとき、それなら、適切な時期に適切な指導を十分にしなければならぬと強く思ったのです。

私は時期には敏感でした。何もしないでも時はどんどん過ぎていく。親には焦りがあるのです。

## 6. 文字指導について

幼児療育機関でも、保育所でも、様々な原色を使って飾り立て、おもちゃもカラフルです。丸や三角などの積木や色板を使わせます。丸や三角、四角などの形を身近に置くことには療育者は抵抗が無いのです。こんな教具は当たり前なのです。あたりにはおもちゃがいっぱいです。

一体、そのおもちゃの色に、形に固有の呼び方があるでしょうか？「赤」と言われたら、私たちはどんな赤を想像しますか？無限に赤い色のバリエーションがあるのです。三角も色々な三角があるのです。言語が表すことはできない。でも、文字や数字はいつも一定の呼び方があり、1から100の数字並べも一定の固有の位置がある。五十音積木も配置が決まっている。これ程、揺るぎない不変の教材はありません。いつも決まった作業です。自閉症の子どもにとってこれ程明確な安心してできる遊びはないと思いませんか？

また、街の看板には丸・三角・四角の形だけで用の足りた看板はありません。どこにもありません。でも、数字なら学んだときから、車のナンバープレート、電話帳、カレンダー、昔はNHK102スタジオなどいっぱい数字を発見できたのです。そうして、目に付くようになった数字は、嬉しい親しい存在です。私の息子は数字の2が特に気に入り、2ばかり書いていたことがありました。それはやがてスタジオ102となり、電車の記号の見分けとなりました。形は街に溢れていない。形からはコミュニケーションにつながらない。形は文字より描くのが難しい。色は無限。色も形も極めて曖昧な世界です。

100種類あっても、「45」を下さいといえ、たちまち要求されたカードをどんな人もとれるのです。なんと分かりやすい世界でしょう。マークの区別がつかない子どもだって、繰り返しているうちに、弁別できるようになってくる。発達段階などの問題ではない。つまり、熟練です。私たちは繰り返しの中で感覚が研ぎすまされていく。

自閉症の子どもに話し言葉では指導できない。けれど文字は全介助で指導できるのです。極めて易しい。曖昧さが無い。発展性がある。言葉に直結している。余り期待できない話し言葉に重きを置くことはない。例え手の機能が未発達で書けなくても文字カードで学んでいけるのです。書字困難は運筆の繰り返しの途中で克服していける。漢字もカタカナもアルファベットも怖がることはないのです。文字そのものは同定ができればよい。見分けがつく力も明らかに成長していきます。それは脳機能の発達ではありませんか？指示がよく通るようになれば、それは対人関係の改善に密接につながり、母子関係が安定することではありませんか？

## 7. おわりに

私はこれまで、母親たちに知識を与え、観察する力を与え、家庭で課題学習に取り組んでいけるようにするために努力して参りました。

発達段階の考え方では、早期にすべき事がしてやれない。そのことにどのように答えようかと、勢いよく怒りさえ感じながら、思うまま書き留めてきました。

あまりたくさんの課題をしなくても、系統的であれば生きる力はつきます。私が進めている課題学習を中心とした療育は多くの自閉症の子どもたちを救うと確信しています。お金も時計も重さも長さも、皆が知っていること、便利に使っている事柄は、何とか分からせてあげたい。私が息子にしてやったように。



## 第二節 自閉症の人の将来と今後—福祉から学校教育への意見

### 1. 星が丘寮に入所してくる人たちの状況

星が丘寮は、60名定員の成人期の自閉症の人たちのための居住型の施設です。入所時点において、彼らの多くはごく基本的な身辺処理技能が身に付いていませんでした。介助しなくてもできるようになっている場合でも、肝心なところが抜けていたり、個々の技能としては身に付いているのに、実際の場面ではそれをうまく使うことができなかつたりしていました。

その他、地域の中で暮らしていくうえで当然身につけておかなければならない、基本的なルールや人との付き合い方も適切には身に付いていませんでした。コミュニケーションに関しても言葉の理解といったことに混乱を示していたり、いやだということを表現するときも、伝えるのではなく拒否行動やかんしゃくを起していました。働くといった概念や余暇に関する技能を身につけている人はほとんどいませんでした。

星が丘寮が居住型の施設ということもあるのですが、入所してくる人たちのほとんどが全体的に身勝手とも思える行動が中心で、二次的、三次的な不適応行動を示していました。しかも、他害行動や自傷行為を示している本人も悲惨ですが、その家族も彼の行動障害に振り回され同じようにきわめて悲惨な状況を示していました。

### 2. 幼児期・児童期から身につけておいてほしいこと

自閉症の人たちに対して、適切に学習させていく取り組みを行わないと、自分から必要なことを身につけていくのはなかなか困難です。ということは、星が丘寮に入所してくる人たちのような状態を示しているということは、それまで彼らが受けてきた学習の結果であるといえます。

これからの彼らの長い人生を考えたときに、一人でできることは他人の手を借りないで、必要に応じて適切な支援を受けながら、自尊心をもって自立して暮らしていくことが重要だと思えます。

そのためには、最低限、以下に述べることを幼児期から身につけておいていただければ、青年・成人期になったときに、行動障害を示したりそんなに混乱しないで暮らしていけるのではないかと思います。

#### (1) 一人で身辺処理をできるようにする

自分の身の回りのことが、他人に依存しないで一人でできるということは、周囲の人が絶えず見ていなくても良いですし、彼ら本人にとっても他人から介入されるという「うっとうしさ」から解放されることにもなると思えます。生きていく力をもたせたい、育みたいと考えたときに、身辺処理領域を身につけさせることは重要です。

特に、彼らは、模倣する力も弱いし般化することも苦手です。そのため、小さいときからその人の能力・状態に合わせて、重度の知的障害を有する人たちだと多くの部分を手伝ってあげなければならないこともあるかもしれませんが、可能な限り一人でできるように積み上げておく必要があると思えます。

## 第二節 自閉症の人の将来と今後—福祉から学校教育への意見

一人でできることをいつまでも手伝っていると、自立ということにはつながっていきません。手伝うことを徐々に減らしていき、教え残しがないようにこつこつと積み上げておくことで、一人でできることが増えていきます。また、補助具や『どのように行うのか』『その順番は』『どれくらい』といったような情報を彼らに分かるように伝えることで、自立的に行えるようになる工夫や配慮もしていきます。

一人でできればできるほどチャンスは高くなります。

#### (2) お手伝いをできるようにする

身辺処理行動もそうですが、お手伝いをするということも家族と一緒に家庭で暮らしていくときに、必要な活動として基本的なものだと思います。お手伝いはその内容によって、歯を磨くとか大便の後始末をするといったことよりも、具体的で教えやすいということもあります。

青年・成人期になって、お手伝いを家族の中での決められた役割として行うことができるようになっていくということは、大人としての自尊心にもつながってくるのではないかと思います。また、家庭や学校で一人ひとりの機能レベルにあった役割を行うようにしておくことで、自信をつけることにもなると思えます。役割活動ができるようになることで、私たち関わる側も教育や指導の成果としてとらえることができます。また、何をしてもよく分からない時間を減らすことにもなり、不安定な時間を少なくすることにもつながってきます。

#### (3) 余暇時間を一人で過ごせるようにする

余暇活動が身に付けば、家庭での自由時間を有効に使うことができたり、学校での休み時間を安定して過ごせるようになります。

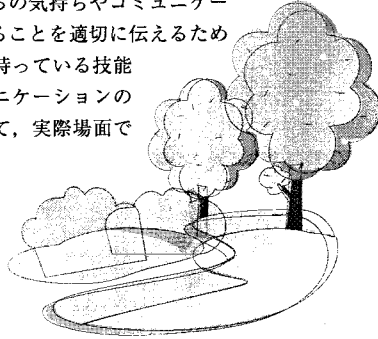
彼らは、遊ぶ道具を見てその道具の意味することを、教えられなければおもしろさをキャッチすることができません。さらに、これをするのはおもしろいということや、誰かと遊んでおもしろいということに分からせるということも大切だと思います。また、その活動が好きで行いたがっても、終わりをきちんと教えておく必要があります。終わりをきちんと教えられなかったために、日課を適切に送れなくなってしまった人もいました。

得意なこと、興味をもっていることに着目し、日課の流れの中で一人で楽しめ、集団でも楽しめるように、そして、これからの長い尊厳ある人生を豊かに過ごせるようなものを、しっかりと身につけさせておくことが重要だと思えます。

#### (4) コミュニケーションしようとする心と力をつける

私たちは、今まで自閉症の人たちに表現する力を育てていくのではなく、指示に従うことを中心に働きかけてきたように思います。その結果、彼らは、機能レベルに応じた表現手段をもたないまま、例えばかんしゃくでしか訴えることができないといった状態で青年・成人期を過ごすことになってしまっています。理解することに関しても、彼らが理解しているかどうか確認しないでおいて、分かっているだろうという思いこみや前提で、言葉を中心にして関わってきていることが多いのではないのでしょうか。そして、彼らをひどく混乱させてきたように思います。

彼らを理解した教育や指導を行っていくには、彼らの気持ちやコミュニケーションの力を把握することと、こちらの期待していることを適切に伝えるための工夫や努力が必要だと思います。そして、彼の今持っている技能を使って、コミュニケーションの力を高め、コミュニケーションの楽しさ、誰かと伝えあいたいという心を育て、実際場面で使うことができるコミュニケーションシステムを身につけることがとても重要だと思います。



### (5) スケジュールに従うことができるようにする

青年・成人期になって在宅が不可能になる原因に、スケジュールどおりに暮らせないで自分の都合の良い暮らし方しかできなくなっているということがあります。また、彼らに分かるようにスケジュールを示していないため、毎日その時にならないと何があるのか分からないとか、終わりがいつなのか分からない状況になってしまっており、混乱と不安の中で彼らが暮らしていくことになってしまっていることもあります。

できるだけ他人に依存しないで一人で日課に取り組みできるようにしておくことで、行動障害を防ぐことにもなるし、なりよりも混乱や不安を感じないで安定して生活に取り組んでいけるようになると思います。

### (6) できるだけ質の高い作業技能を身につける

成人期に充実した生活を送るためには、生産活動に従事することだと思います。仕事とおして仲間との関係もできますし、物事をやりとおした実感をもつことで自信もついてきます。仕事ができることで他人からも評価されます。

そのためにも、小さいときからその人の機能レベルに応じた技能を身につけさせるための教育や指導が必要になってきます。思いつきやその場限りの細切れの教育や指導では、決して質の高い作業技能というものは身に付かないと思います。小さいときから将来を見通した課題学習や適切な育ちをとおして、こつこつと積み上げていくことで育っていくと思います。

### (7) できる限り限り適切な社会的行動と対人行動を身につける

施設に入所してくる人たちの多くは、基本的なルールが理解できていなかったり行動障害を頻繁に示しています。これでは、地域社会の中で当たり前の生活を送ることが困難になってしまっています。

将来問題になりそうな行動を早い時期から行わないようにしておくことと、社会的行動のルールを教えておかないと、自動能力の発達につながらないばかりか、結局は家庭や地域社会での生活ができなくなってしまう。

### 3. 終わりに

以上述べてきましたことを、自閉症という障害のある人たちが力として身につけていくためには、自閉症という障害特性と一人ひとりの機能レベルと得手不得手といったようなことを適切に把握することをしないで、彼らへの有効な教育や支援といったことはあり得ないのではないかと思います。そして、幼児期から成人期まで、それぞれのステージにおいて教育、療育や支援にあたる人たちが、実践してきたことを次に関わる人たちにしっかりと引き継ぐ必要があると思います。

働きかける側にアイデアの一貫性と適切な方法論もなく縦の連携もなされていないと、彼らにとっては働きかけられたことがバラバラな状態で栄養になっていないため、教育や療育に多くの時間をかけているにもかかわらず、結果としてできなさや行動障害を示してしまっているということになってしまいます。

Iで述べましたように、星が丘寮に入所してくる人たちの行動障害のひどさと家庭の悲惨さを目の当たりにしたときに、幼児期・児童期にどのような療育や教育を受けてきたのだろうと思ってしまいます。そして胸がつまってしまいます。自分が関わった、もしくは自分が勤務している学校に関わった子どもたちの成人期の姿を見てほしい。そして、どのような働きかけが彼らに対して有効であったのか、またはそうでなかったのか、自分の目で見ると具体的なレベルで確認していただきたい。確認できたことを、自分たちの実践にフィードバックしていただきたいと思います。このことを抜きにして、責任ある教育は展開できないのではないかと思います。

もう、自閉症の人たちとその家族に対して、様々な混乱や悲惨な結果を残さないために、自分たちの行ってきた実践をきちんと総括し、彼らの尊厳ある人生をハッピーに暮らしていくための基礎作りをしていっていただきたいと思います。

### 第三節 家族支援の現状と課題—保護者から学校教育への意見

#### 1. 自閉症の子どもと家族

元気な産声とともに私たち夫婦に第一子を授かった日のことがつい昨日のこのように想い出されますが、早いものであれから30年近い歳月が流れようとしています。初めて抱いた我が子、あやしても笑うことのなかった我が子、その子はやがて一人歩きをはじめると自分のまわりにはまるで誰もいないかのように振る舞い、少しでも彼から目を離そうものならそれはもう深夜まで続く迷子騒動となりました。やがて我が子に自閉症という障害があることが告げられます。

「あなたの息子さんは自閉症という障害もっています。」

幼い我が子が人と楽しく関わったり、言葉によるコミュニケーションが出来なかったり、人との関係ばかりでなく、睡眠や食事、排せつや衣服の着脱などに抱えている問題が自閉症という重篤な障害に起因していたことを知ります。その時から、私たち家族は出口の見えない不安にさらされながらも子どもの発達のほとんどすべての側面に生じる問題に対処することを見出していかねばなりません。日本においてもノーマリゼーションをめざした福祉サービスの展開が進められてきていましたが、残念ながらそれらも家族の負担を軽減してくれるものではありませんでした。

家族たちは、障害のある子どもの発達を支えると共に、将来を考えていくつもの選択をしなければなりません。時にはその子の人生を左右するような決定的な決断をもその責任のすべてを負って行わなければなりません。子どもの権利を守ること、提供されているサービスを効果的に使うこと、不足しているサービスについて申し出をすること、そしてどうしても得られないサービスは自分たちの手で作り出すこと、などです。障害のある子のノーマリゼーションの実現やQOLを高めるために、子どもたちの生活全般にわたり調整を行ったり決断をするなど、家族に課された義務と責任は大きく、重く、そして多岐にわたっています。



#### 2. 家族支援の現状と課題

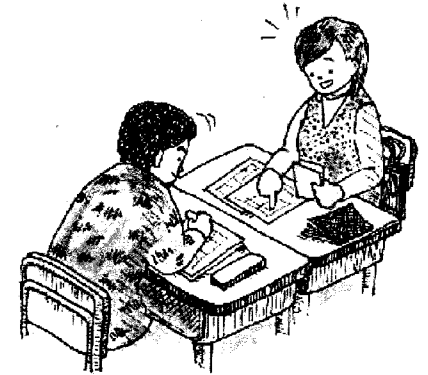
学校の中で、子どもをめぐっての先生との話し合いや毎日の連絡帳でのやりとりなど、日常的に行われているアドバイスや心理的サポートは家族にとって大きな支えです。また平成15年度にスタートした特別支援教育で進められる「個別指導計画」や「個別教育支援計画」を作成する中で位置づけられる家族の役割が、学校と家庭との連携を促進し家族支援となるであろうことが充分期待されます。

### 第三節 家族支援の現状と課題—保護者から学校教育への意見

個別指導計画（IEP）の作成に参加したある家族は、次のように感想を述べています。

- IEPを作成してから目標を明確にもったことで子育てに見通しがたつようになりました。あせらないで子どものこだわりに対して落ち着いて対処するようになりました。だから、子育てが楽しくなり、楽にもなりました。
- 子どもについて夫婦で話し合う機会が増えました。
- 自分たちも参加して行動評価していくことで、子どものことがよくわかりました。
- 学校での取り組みやそのねらいがわかりました。
- 学校との連絡帳のやりとりがIEPを意識した内容となりました。

まさに「親も教育計画の作成に参加して、学校と一体となって子どもの成長を援助したい」という家族の願いがかなった「連携」の実現です。そしてこの連携が、個別指導計画から個別教育支援計画を作成する過程で、学校と家庭だけでなく、他の機関や子どもたちが暮らす地域へと広がっていくことが強く期待されています。



学校と家庭との連携による教育計画の作成をはじめとする日常的な教育支援とともに、学齢期の家族が希望するあるいはニーズの高い「家族支援」には次のようなものが考えられると思います。

- ①通学支援
- ②放課後（や長期休暇）支援
- ③生活支援（思春期への対応も含めて）

#### (1) 通学支援

「自力通学」は子どもたちにとっても大切な課題ですが、学区の学校から学区外の学校へ、そして養護学校へと子どもたちの教育の場が地域から離れていくという現状は、本人の自力通学への取り組みが困難になるばかりでなく、送迎にかかる家族の負担を大きくしています。自閉症親の会

が保護者を対象に実施したアンケート調査からも、送迎をしている家庭は全体の65%、保護者の送迎にかかる最長時間が2往復240分(4時間)という結果が出ています。一年間の通学日数を250日とし義務教育9年間として計算をしてみると、通学時間だけで9,000時間(375日)にも及びます。スクールバスのポイント送迎は行われていますが、通学支援については特に制度として保障されているものではありませんので、現状では、家族と担任の先生とのやりとりの中で取り組まれているに過ぎません。通学支援は、教育的な視点からもまた家族支援の側面からも必要とされているニーズの高い大切な取り組みだと思えます。

### (2) 放課後(や長期休暇)の支援

障害のある子どもたちの放課後は、地域で彼らが気軽に参加できる場が少ないこともあって下校後は家に閉じこもりがちです。地域で気兼ねなく遊べる場所をとという願いから家族たちの運営による自主的な会も全国各地で取り組まれています。特に男の子はからだが大きくなると母親だけでは外出が困難になってくる場合もあります。一般の子どもたちに用意されている放課後のクラブ活動などの取り組みが障害のある子どもたちのためにも検討される必要があると思えます。中学生という年齢を超えた頃にはいつも母親と一緒にいるのではなく母親と離れた放課後の余暇時間も必要になってくるでしょう。

また最近、シングルマザーやワーキングマザーの家庭も増えています。障害児の学童保育には、働くお母さんたちへの支援という視点も求められています。

先駆的な取り組みとして横浜市の養護学校では放課後支援として週に1回の障害児の学童保育が始まっていますが、週に1回の取り組みではワーキングマザーたちの就労を支援するのはとても困難です。また学童保育の日にはスクールバスの使用が出来ないなどの課題も残されています。

夏休み休暇などの長期休暇についても、サマー教室などの取り組みを始めた学校も少しずつ増え始めていますが、子どもたちが長い休みを過ごすための準備が十分なプログラムの提供とともに学校・地域・家庭との連携の中で準備される必要があると言えるでしょう。

### (3) 生活支援(思春期への対応も含めて)

当然ですが、学校教育はその後の生活の土台となるものです。卒業後の職業生活に向けての準備として養護学校の高等部になると職業実習が開始されています。職業実習はどの養護学校でも力をいれて取り組んでいることの一つだと思います。しかし生活支援の取り組みは大変少ないと思えます。現状では、卒業後数年を経て、本人からの要求あるいは家族からの要求によって初めて成人生活への移行に向けて支援が開始されます。私たち家族は、卒業後の生活を視野に入れた本人の生活の見直しや成人生活への移行準備として、学生時代に生活支援に取り組む必要があると感じています。最近、養護学校の立地条件やスクールバスの整備などにより、遠隔地からの通学困難な子どもたちを対象に設置されていた養護学校の寄宿舎が縮小されてきていますが、思春期の養育困難、家庭の事情、教育上の理由など寄宿舎の利用価値はまだまだありそうです。

子どもたちも中学生頃になると親との力関係の逆転や思春期に見られる混乱が起り始めます。

また二次的障害が強くなる時期でもあり、親の力にも限界が出てきます。この時期の家族には、子育ての見通しや子どもの姿を客観的にみるなど育てることへの関係者からの協力がより強く求められています。この大切な時期に子どもの良さや弱さを知った家族は、卒業後の生活を切り開く力を身につけることが出来るでしょう。そしてこれらの支援は寄宿舎などの機能とセットしてはじめて実現が可能になるものだと思います。もちろん生活支援は思春期からはじめれば良いのではなく、小学生時代からも積極的に取り組めればより見通しのもてる中学校、高等学校時代そして成人生活を迎えることが可能だと考えています。

## 3. 学校教育に望むこと

発達や障害の特性がきちんとおさえられ、長期的で一貫した教育的かわりが継続していけば、自閉症の人たちも援助を受けつつ自立することが可能です。彼らの社会参加と自己実現は、学校・家庭・地域の連携のもとで積み上げられる現実的な解決に向けての取り組みによって可能なることを確信しています。

「自閉症とはどのような障害か」、「自閉症をどうとらえるのか」、「自閉症児をどう理解するのか」という基本的なことをまず全ての先生方に理解して頂きたいと思えます。自閉症という障害を理解するとともに、目の前の子どもがその時々抱える問題、子どもの発達の状況を知ることや、子どもたちを取り巻く環境の把握や調整も欠かせない大切なことです。また子どもたちの長い人生を考えた時に、「今しか見えない指導をしない」という視点は重要だと思います。自閉症の子ども抱える問題行動などにばかり目が行くことと目先のことへの対応に終始してしまいがちです。どんな大人になってほしいのか、子どもの5年先、10年先を考えて、そしてこれまでの長い間の子どもの育ちも大切にしながらの“今”そして“未来”に向かって一人一人にあった教育を受けることができたらしらと思えます。



<特性理解に関する研究>

- 1) 玉井収介・遠藤園子 (1975) 自閉的傾向の強い子の一事例, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第2巻, 1-11.
- 2) 玉井収介・昌子武・大柴文枝 (1977) 一卵性双生児の一方が自閉症である事例, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第4巻, 37-47.
- 3) 玉井収介・昌子武 (1978) 自閉児のコミュニケーションの様態 (I) - 盲ろう児との比較 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第5巻, 73-79.
- 4) 寺山千代子・佐賀啓男 (1978) 自閉的傾向児の言語能力に関する考察 - ひらがな文字の読みについて -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第5巻, 81-88.
- 5) 情緒障害教育研究部 (1978) 事例研究2 特徴ある3例の自閉児の記録, 一般研究報告書.
- 6) 玉井収介・岩川史子 (1979) 自閉児の内面的な言語に関する一試論, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第6巻, 35-42.
- 7) 寺山千代子 (1979) 自閉的傾向児の発達プロフィールとひらがな文字読みにみられる言語能力との関連性について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第6巻, 61-69.
- 8) 神田英治・山片正昭・大木昭一郎 (1980) 自閉的傾向児の走動作分析, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第7巻, 73-82.
- 9) 丸山千秋・山片正昭 (1980) 自閉的傾向をもつ児童の描線動作, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第7巻, 83-89.
- 10) 玉井収介・岩川史子 (1980) 自閉児の言語に関する一考察, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第7巻, 91-96.
- 11) 玉井収介 (1981) 自閉児の人間に対する認知の構造について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第8巻, 1-8.
- 12) 小山創 (1982) 一自閉児の精神発達の特異性について - 強迫的欲求を中心に -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第9巻, 113-119.
- 13) 玉井収介 (1983) 自閉児の言語と文字について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第10巻, 11-17.
- 14) 寺山千代子 (1984) DTVPにみられる自閉症児の視覚パターン認識の諸特性, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第11巻, 81-87.
- 15) 東條吉邦・渡辺章・武居孝男・水谷徹 (1985) 自閉児の障害特性に関する生理心理学的研究(I), 国立特殊教育総合研究所紀要, 第12巻, 17-25.
- 16) 国立特殊教育総合研究所 (1985) 自閉児の障害特性と指導法に関する研究, 特別研究報告書.
- 17) 東條吉邦・渡辺章・武居孝男・水谷徹 (1986) 自閉児の障害特性に関する生理心理学的研究(II), 国立特殊教育総合研究所紀要, 第13巻, 61-68.

- 18) 渡辺章・東條吉邦・武居孝男・水谷徹・藤田紀盛 (1986) 自閉児の動作模倣に関する生理心理学的研究, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第13巻, 69-77.
- 19) 寺山千代子 (1986) 自閉症児の視覚パターン認識の諸特性, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第13巻, 79-86.
- 20) 小山創 (1987) 話しことばのない自閉児のコミュニケーション手段 - カタカナ文字使用までの縦断的検討 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第14巻, 117-124.
- 21) 東條吉邦・水谷徹 (1990) 自閉症児の記憶・思考に関する生理心理学的研究 (1) - 曜日あて課題および計算課題による検討 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第17巻, 19-26.
- 22) 馬岡清人 (1990) 自閉症児の行動特徴の評価について - 行動特徴評価法II試案 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第17巻, 35-43.
- 23) 東條吉邦・水谷徹 (1991) 自閉症児の記憶・思考に関する生理心理学的研究 (2) - 優れた「暦計算」能力をもつ事例の曜日あての方略について -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第18巻, 1-9.
- 24) 東條吉邦・水谷徹 (1992) 自閉症児の記憶・思考に関する生理心理学的研究 (3) - Calendar Calculating の検討 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第19巻, 65-72.
- 25) 大柴文枝 (1995) 青年後期の自閉症の課題に関する一考察 - 対象関係を中心として -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第22巻, 57-66.
- 26) 寺山千代子 (1996) 自閉症児の描画能力の発達, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第23巻, 61-67.
- 27) 国立特殊教育総合研究所分室 (1997) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究, 一般研究報告書.
- 28) 寺山千代子・東條吉邦 (1998) 自閉症児・者の描画表現の特徴, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第25巻, 75-82.
- 29) 国立特殊教育総合研究所分室 (1998) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第2集, 一般研究報告書.
- 30) 渥美義賢 (1998) 心身障害児教育に向けた高精度脳機能検査システムの開発, 科学研究費報告書.
- 31) 国立特殊教育総合研究所分室 (2000) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第3集, 一般研究報告書.
- 32) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所分室 (2001) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第4巻, 一般研究報告書.
- 33) 東條吉邦 (2002) 高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論 - 脳の機能としての接近 - 回避判断の特異性の視点から教育的支援の在り方を考える -, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所紀要, 第29巻, 167-176.

- 34) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所分室 (2002) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第5巻, 一般研究報告書.
- 35) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所分室 (2003) 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第6巻, 一般研究報告書.
- 36) 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.

<教育環境に関する研究>

- 1) 精神薄弱教育研究部 (1987) 自閉児とその学級経営に関する調査報告書, 一般研究報告書.
- 2) 寺山千代子 (1990) 情緒障害学級の成立過程の比較研究II-学級の設立から今日的課題まで-, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第17巻, 53-63.
- 3) 久米澄恵 (1996) 自閉症児の就労への支援体制, 特別研究報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 67-70.
- 4) 大柴文枝 (1996) 自閉症成年の成長過程, 特別研究報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 99-107.
- 5) 緒方茂樹・大塚郁朗・寺崎裕志・渥美義賢 (1999) 情緒障害特殊学級における教育指導の実態 - 教職・特殊教育・情緒障害教育経験年数からの検討 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第26巻, 51-63.
- 6) 大柴文枝 (1999) 相談事例にみられる「連携」の諸側面, 特別研究報告書「自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究」, 53-63.
- 7) 巖隆志・緒方茂樹 (1999) 子どもを中心としながら地域と連携をとって進める指導の在り方, 特別研究報告書「自閉症児の早期療育・教育における連携システムに関する研究」, 112-126.

<指導内容に関する研究>

- 1) 情緒障害教育研究部 (1977) 事例研究1 ある自閉的な子の治療の記録-A君の心の成長の軌跡-, 一般研究報告書.
- 2) 情緒障害教育研究部 (1979) 事例研究4 ある自閉的な子の治療の記録-A君の心の成長の軌跡(続)-, 一般研究報告書.
- 3) 情緒障害教育研究部 (1979) 事例研究3 - 自閉児で就職に成功した一例を中心として -, 一般研究報告書.
- 4) 国立特殊教育総合研究所 (1981) 自閉的傾向児と普通児との交流教育の過程に関する研究, 特別研究報告書.
- 5) 情緒障害教育研究部 (1981) 事例研究5 自閉児の学校における指導, 一般研究報告書.

- 6) 山片正昭 (1982) 自閉児の量の学習における表象機能について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第9巻, 105-112.
- 7) 大柴文枝・東條吉邦・武居孝男・平井保 (1987) 自閉的な子どもの早期教育に関する基礎研究 - 早期徴候の視点からの事例による考察 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第14巻, 125-134.
- 8) 馬岡清人 (1991) 学校教育をほとんど受けられないまま比較的早期から福祉施設で生活しているB事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 19-26.
- 9) 大内満 (1991) 対人関係が円滑にいかないため就学猶予になった児童が, 養護学校高等部卒業後地域作業所に通書しているC事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 23-26.
- 10) 平井保 (1991) 小、中、高と同一の精神薄弱養護学校で教育を受け、卒業後、精神薄弱者の更生援護施設で指導を受けているH事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 31-34.
- 11) 寺山千代子 (1991) 通常の小・中学校から、養護学校高等部に進学し、現在、進路を検討しているJ事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 35-38.
- 12) 大柴文枝 (1991) 10歳まで音声言語はなかったが、現在養護学校高等部に在籍し、家庭生活で意欲的な自閉症周辺群のK事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 39-42.
- 13) 武居孝男 (1991) 寄宿制養護学校に在学し作業学習を中心とした指導を受けている自閉的傾向のあるL事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 43-46.
- 14) 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, 特別研究報告書「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.
- 15) 小山創 (1991) 激しいこだわりを持つ幼児期を経て、小・中学校の普通学級で学習し、高校を受験して入学したO事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 51-54.
- 16) 太田俊己 (1991) 幼児期に多動などが問題となった、養護学校中学部に在籍するQ事例, 特別研究報告書「自閉児の追跡調査による教育の内容・方法に関する研究」, 55-58.
- 17) 国立特殊教育総合研究所分室 (1996) 自閉症児と通常の学級の児童生徒との交流, 一般研究報告書.
- 18) 高橋勝利 (1996) 自閉症児の学校から社会への移行に関する指導, 特別研究報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 49-60.
- 19) 石田祐二 (1996) 養護学校における作業学習・現場実習・進路とは, 特別研究報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 71-74.

- 20) 高橋次郎・荷方久雄 (1996) 不登校を乗り越えた自閉症児の3つの事例に学ぶこと, 特別研究報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 75-80.
- 21) 肥後祥治・小林重雄 (2000) 知的障害児・者の自傷行動の生起パターンに関する研究 - 条件統制下における観察をとおして -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第27巻, 47-54.

<指導方法に関する研究>

- 1) 玉井収介・昌子武・平井保・成田房子・西郷園子・行重和子 (1976) 自閉的傾向を有する子どもの小集団によるトリートメント, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第3巻, 1-9.
- 2) 東條吉邦 (1981) 自閉児に対する視覚言語訓練について - 漢字を用いた治療教育の試み -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第8巻, 85-92.
- 3) 東條吉邦 (1983) 自閉児に対する視覚言語訓練について (2) - 仮名文字の導入, 漢字との比較 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第10巻, 99-105.
- 4) 小塩允護 (1985) 最重度精神遅滞児の動作模倣の形成, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第12巻, 47-55.
- 5) 石井詩都夫 (1986) 自閉を伴う重度精神遅滞児の学習態度の形成に関する研究, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第13巻, 9-17.
- 6) 久田信行 (1986) 行動障害を伴う重複障害幼児の動作学習過程の分析 - 腕あげ動作の角運動パターンの検討 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第13巻, 97-106.
- 7) 宮崎 直男他 (1987) 自閉症状をもつ精神遅滞児の学級内行動の解析とその指導, 科学研究費報告書.
- 8) 近藤明子 (1988) 自閉を伴う精神薄弱児の言語理解に関する研究 - 集団場面における言語指示に対する反応特性 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第15巻, 113-121.
- 9) 太田俊己・加藤元繁 (1988) 般化模倣とルール支配行動への一考察 - 障害児臨床への寄与と今後の論点 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第15巻, 85-94.
- 10) 小塩允護 (1988) マンド・モダル法による身振りサインの指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 11-18.
- 11) 太田俊己 (1988) 「トランポリン・お願いします」の2語サインの指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 19-25.
- 12) 近藤明子 (1988) 指示理解力を高める指導 - プロンプト方法の検討, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 25-30.
- 13) 石井詩都夫 (1988) 身のまわりの物を使った指示理解の指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 30-36.
- 14) 緒方登士雄 (1988) 調理技術の向上と活動の見通しを促す指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 39-45.

- 15) 篠原吉徳 (1988) 調理学習において学習の流れを明確にして, 活動の理解を容易にした指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 45-51.
- 16) 太田俊己 (1988) 自発的に次の活動に移ることを促す指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 51-56.
- 17) 篠原吉徳 (1988) 認知能力や指示を受容する能力を高め, 活動を見通すことを促す指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 56-63.
- 18) 小塩允護 (1988) ボーリングゲームの指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 65-72.
- 19) 近藤明子 (1988) 学習活動への参加を促す教材の工夫, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 72-76.
- 20) 緒方登士雄 (1988) 具体的操作課題の導入による授業への参加促進の試み, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 77-83.
- 21) 緒方登士雄・太田俊己 (1988) 少人数学級の朝の会と車遊び, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 83-90.
- 22) 篠原吉徳 (1988) 食行動の形成を促し, 問題行動の低減を図る指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 93-98.
- 23) 近藤明子 (1988) こだわりと自傷の低減を図る指導, 特別研究報告書「自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究」, 98-103.
- 24) 寺山千代子 (1988) 自閉症児の保存概念の形成に関する一考察, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第15巻, 103-111.
- 25) 石井詩都夫 (1989) 自閉を伴う中度精神遅滞幼児のコミュニケーション行動の習得に関する研究, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第16巻, 47-55.
- 26) 緒方登士雄・太田俊己 (1989) 児童と教師の行動変容過程の分析 (1) - 教師の非音声行動のカテゴリー化の試み -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第16巻, 57-65.
- 27) 宮崎直男他 (1990) 自閉症状をもつ精神遅滞児の集団内行動に及ぼす言語水準要因の解析とその指導, 科学研究費報告書.
- 28) 太田俊己 (1991) 重度精神遅滞児の模倣の促進 - functional response の効果と実践への発展 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第18巻, 53-66.
- 29) 寺山千代子 (1992) 自閉症児の数量的学習における動機づけの機能, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第19巻, 11-19.
- 30) 緒方登士雄 (1992) 児童と教師の行動変容過程の分析 (2) - 教師の非音声行動のわかりやすさと児童の行動 -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第19巻, 117-127.
- 31) 落合俊郎 (1993) 描画・書字における表出援助法の工夫について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第20巻, 9-15.

- 32) 小塩允護・石川茅具実・今出正之 (1994) 重度障害を伴う子どもの選択行動, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第21巻, 59-66.
- 33) 宮崎直男他 (1994) 学習障害児・軽度精神薄弱児・自閉症児の学習過程および学校適応に関する比較研究, 科学研究費報告書.
- 34) 情緒障害教育研究部 (1995) 平成6年度情緒障害児の個に応じた指導援助に関する研究 - ティーム・ティーチングに関する報告書 -, 一般研究報告書.
- 35) 柘植雅義 (1996) 自閉症状のある精神遅滞児の刺激等価性の枠組みによる数概念の形成と維持・般化, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第23巻, 1-12.
- 36) 伊藤由美・横尾俊 (1998) 前言語期の段階にある自閉症児へのプレイ・セラピー - 関主観的かわりを通してのコミュニケーションの広がりをもとめて -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第25巻, 99-106.
- 37) 東條吉邦・寺山千代子・紺野道子 (1999) 通級指導教室の動向とその分析 (2) - 情緒障害通級指導教室における個別指導の実態を中心に -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第26巻, 129-136.
- 38) 寺山千代子・東條吉邦・長谷川安佐子 (1999) 情緒障害学級における個別の指導について, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第26巻, 137-144.
- 39) 肥後祥治・稲留睦子 (1999) 行動療法を用いた発達障害児の二語文の要求言語形成に関する事例研究, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第26巻, 65-71.
- 40) 情緒障害教育研究部 (2000) 子どものコミュニケーション発達支援に向けた音声認識システムの適用と可能性, 一般研究報告書.
- 41) 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, 第28巻, 1-9.
- 42) 廣瀬由美子・伊藤芳子・井伊智子 (2003) 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 -, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所紀要, 第30巻, 25-35.
- 43) 廣瀬由美子 (2003) 通常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」成果報告書 通常学級の先生へ - 自閉症児の支援マニュアル (試案) -, 科学研究費報告書.

<その他>

- 1) 情緒障害教育研究部 (1982) 事例研究6 自閉児の兄弟, 一般研究報告書.
- 2) 情緒障害教育研究部 (1985) 情緒障害学級の発足と展開, 一般研究報告書.
- 3) 東條吉邦 (1987) 自閉症に関する研究のアプローチとその推移 - データベースを利用した分析を中心に -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第14巻, 109-116.
- 4) 寺山千代子 (1989) 情緒障害学級の成立過程の比較研究 - 東京・大阪を中心にして -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第16巻, 27-35.

- 5) 情緒障害教育研究部 (1990) 小学校・中学校情緒障害特殊学級実態調査報告書, 一般研究報告書.
- 6) 東條吉邦 (1996) 自閉症に関する研究のアプローチとその推移 - 最近10年間 (1986-1995) の動向を中心に -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第23巻, 95-102.
- 7) 葉栗鉦一 (1996) 就職した自閉症児A男の自立を願った保護者・企業・担任とのかわり, 特別研究報告書 「年長自閉症児の進路指導に関する研究」, 61-65.
- 8) 寺山千代子・東條吉邦・篠田晴男 (1997) 通級指導教室の動向とその分析 - 情緒障害教育を中心に -, 国立特殊教育総合研究所紀要, 第24巻, 149-155.
- 9) 情緒障害教育研究部 (1998) 全国小・中学校情緒障害特殊学級及び通級指導教室についての実態調査報告書, 一般研究報告書.
- 10) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子 (2001) 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 -, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所紀要, 第28巻, 77-85.
- 11) 廣瀬由美子・東條吉邦 (2002) 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 -, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所紀要, 第29巻, 129-137.

# 自閉症教育実践ガイドブック

## 執筆者一覧

(所属・職名は平成16年3月末日現在のものです)

はじめに 小 塩 允 護 (知的障害教育研究部部長)

### 第一章 自閉症とは

第一節 西 牧 謙 吾 (病弱教育研究部部長)

第二節 東 條 吉 邦 (分室長)

第三節 花 輪 敏 男 (情緒障害教育研究部室長)

第四節 竹林地 毅 (知的障害教育研究部室長)

第五節 肥 後 祥 治 (熊本大学教育学部助教授)

第六節 園 山 繁 樹 (筑波大学心身障害学系助教授)

### 第二章 自閉症の子どもの教育内容・方法

#### 第一節 指導内容

第一項 佐 藤 克 敏 (知的障害教育研究部主任研究官)

第二項 竹林地 毅 (知的障害教育研究部室長)

第三項 徳 永 豊 (知的障害教育研究部室長)

第四項 是 枝 喜代治 (情緒障害教育研究部主任研究官)

#### 第二節 指導方法・教育環境

第一項 涌 井 恵 (知的障害教育研究部研究員)

第二項 廣 瀬 由美子 (分室主任研究官)

第三項 齊 藤 宇 開 (知的障害教育研究部研究員)

第四項 大 杉 成 喜 (情報教育研究部主任研究官)

第五項 齊 藤 宇 開 (知的障害教育研究部研究員)

第六項 佐久間 栄 一 (国立久里浜養護学校教諭)

### 第三章 学校教育に期待すること

第一節 河 島 淳 子 (トモニ療育センター所長)

第二節 寺 尾 孝 士 (おしまコロニー星が丘寮施設長)

第三節 氏 田 照 子 (日本自閉症協会理事)

イラスト 佐々木 恵 子 (神奈川県立茅ヶ崎養護学校教諭)

### プロジェクト研究

養護学校における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究  
—知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に—  
(平成15年度～平成17年度)

平成16年3月発行

監 修 小 塩 允 護 (研究代表者)

編 集 竹林地 毅 齊藤 宇 開

発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5-1-1

電話 046-848-4121 (代表)

FAX 046-849-5563

URL <http://www.nise.go.jp>