



神奈川県

KANAGAWA

自閉症児の理解と支援 ガイドブック

～知的障害のある自閉症児のために～



平成19年3月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

平成 17 年 12 月中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」は、「知的障害と自閉症を併せ有する幼児児童生徒に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について、引き続き研究を進める必要がある。」と述べています。自閉症の特性については、聴覚的情報よりも視覚的情報処理の優位性等が知られていますが、こうした自閉症の特性に応じた適切な対応が学校に求められています。また、自閉症の児童・生徒は、一人ひとりの個性や環境によって様々な教育的ニーズがあります。自閉症の特性に対応すると同時に、個々のニーズを的確に把握し、それに依拠していくことも支援における大切な視点です。

現在、県内の小・中学校、養護学校等においては、自閉症の児童・生徒に対して個々のニーズに応じた適切な支援をするための努力が続けられています。しかし、その一方では、自閉症の児童・生徒とのコミュニケーションの難しさや限定された興味や行動等の問題から教育の困難さを感じている教員が多くいることも事実です。支援に関わる教員が障害特性を正しく理解し、ニーズに応じた適切な支援を行えば、自閉症の児童・生徒は大きく成長する可能性を持っています。

当センターでは、これまで、自閉症に関する様々な実践的研究を進めてまいりました。その成果として、昨年度、高機能自閉症等を対象に『LD、AD/HD、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド（改訂版）』を刊行しました。そして、今年度は、自閉症児の支援のさらなる充実に向けて、『自閉症の理解と支援ガイドブック』を作成しました。自閉症の多くは、知的発達に遅れを伴います。本ガイドブックは、主に、こうした知的障害のある自閉症の児童・生徒を対象として、具体的な支援方法や内容について述べています。 章では、自閉症への理解を深めるために、その特性について記述し、 章以降は、自閉症児への支援全般について幅広く解説する内容構成になっています。文章はできるだけ簡潔に記述し、また、実際の支援においてヒントにつながるように事例を多く掲載しました。

本ガイドブックを、自閉症の特性の正しい理解とニーズに応じた適切な支援のために御活用ください。

平成 19 年 3 月

神奈川県立総合教育センター
所 長 田 邊 克 彦

目 次

はじめに

章 自閉症の理解

- 1 自閉症とは 1
- 2 自閉症の特徴 2
- 3 自閉症児の見方や感じ方 3

章 計画的・継続的な支援のために

- 1 子どもの実態把握 4
- 2 支援のための計画の作成 5

章 環境の構造化 ～安定した生活のために～

- 1 TEACCH プログラムと構造化 7
- 2 構造化の実際 8

章 認知発達治療教育 ～認知発達のために～

- 1 太田の Stage と学習プログラム 12
- 2 個別学習プログラム 14

章 支援の内容と方法 ～今と将来のために～

- 1 コミュニケーション指導 16
- 2 自立のための支援 19
- 3 問題行動への対応 22

章 関係者との連携・協力

- 1 連携の必要性 24
- 2 外部機関との連携 25

資料

- 支援シート 27
- 支援シート 28

- 引用・参考文献 29

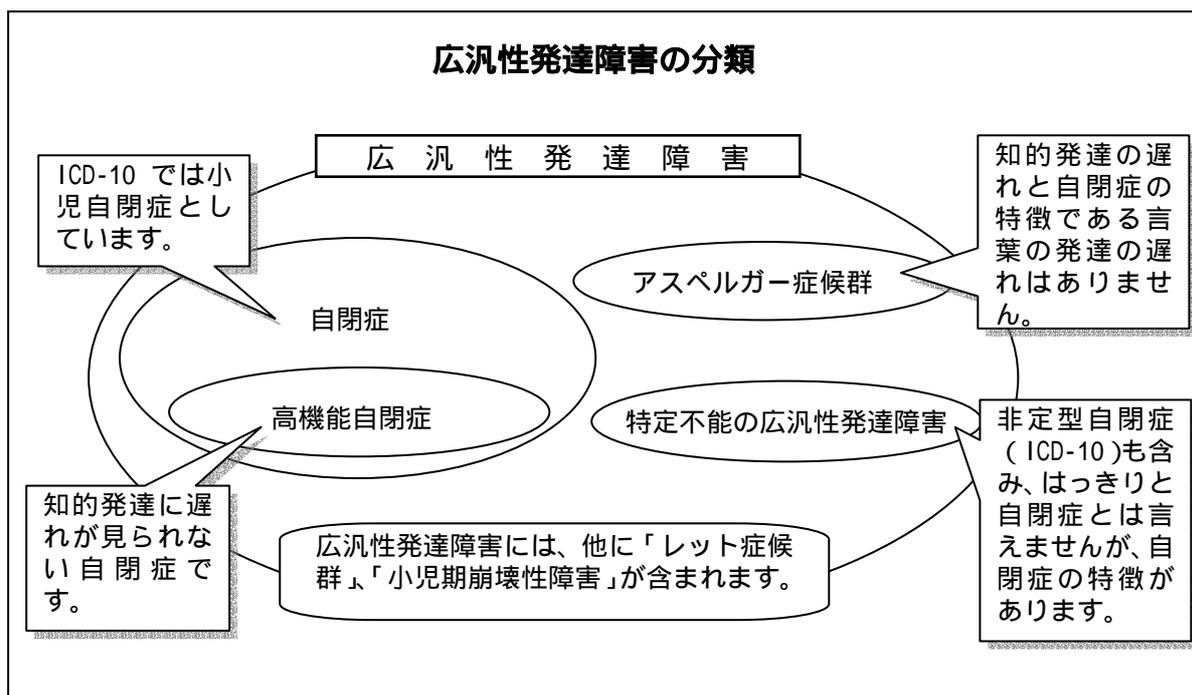
自閉症の理解

1 自閉症とは

自閉症は 1943 年にアメリカの医師カナーにより初めて報告されました。周囲から孤立し、心を閉ざしているように見えた子どもたちは、その原因が親の育て方にあると誤解されることもありました。しかし、その後の数々の研究から、環境や心理的なものが原因ではないことが分かってきました。現在も自閉症の原因は、はっきりと特定されていませんが、中枢神経系の機能障害や機能不全であると考えられています。

自閉症は、国際的な診断基準である DSM - （アメリカ精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアル）や世界保健機構（WHO）の ICD - 10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）で定義されています。また、最近では自閉症スペクトラムという用語も使用されるようになってきました。これは、知的発達の遅れがある自閉症から知的発達に遅れのない高機能自閉症やアスペルガー症候群等を連続した一つの障害としてとらえた広い概念です。

日本自閉症協会によると狭い意味の自閉症の人は全国に約 36 万人、広汎性発達障害あるいは自閉症スペクトラムも含めると約 120 万人いると推定されています。また、特殊学級や養護学校には、多くの自閉症児が在籍していますが、平成 14 年に文部科学省が行った「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、自閉症の特徴の一つである対人関係やこだわり等の問題を著しく示す子どもが通常の学級にも 0.8%の割合で在籍していることが分かりました。



2 自閉症の特徴

自閉症には、「対人関係の質的な障害」、「意志伝達の質的な障害」、「行動、興味が限定され、反復的で常同的な行動（こだわり）」の基本的な特徴があります。

対人関係の質的な障害

- ・目と目で見つめあう、顔の表情を読み取る、身振りなどの行動が苦手である。
- ・他の子どもとの仲間関係をつくるのが難しい。
- ・楽しい気持ちを周囲の人と分かち合うのが難しい。
- ・人との情緒的交流が少なく、共感的な関係をつくるのが難しい。

意志伝達の質的な障害

- ・話し言葉に遅れがあったり、または全く話し言葉がなかったりする。また、身振りや物まねのようなコミュニケーションも難しい。
- ・会話のできる人でも、他人と会話を続けるのが難しい（相手の気持ちや場の雰囲気を読むことが苦手）。
- ・同じ言葉の繰り返しがあったり、独特な言葉づかいをしたりする。
- ・自発的なごっこ遊びや社会性のある物まね遊びが苦手である。

行動、興味が限定され、反復的で常同的な行動（こだわり）

- ・同一の行動を繰り返したり、限定された興味だけに熱中したりすることがある（カードや積木を並べたり、水遊びに没頭したりするが、それ以上興味が広がりにくい）。
- ・特定の意味がないと思われるような習慣や自分なりの決まりにこだわる（同じ道順や日課、仕事の手順等にこだわる）。
- ・いつも同じ変わった動きを繰り返す（手や指をぱたぱたさせる、体を回転させる、ぴょんぴょん跳ぶ等）。
- ・物の一部に対して持続的に熱中することがある（ミニカーの車輪を回すことだけに熱中する等）。

参考：『DSM - 精神疾患の分類と診断の手引き』医学書院

自閉症には、三つの基本的特徴がありますが、上記の内容のすべてが、自閉症の人に当てはまるわけではありません。年齢や発達等によって、それぞれの特徴の有無や程度に違いがあります。また、自閉症のその他の特徴として、感覚的な過敏や運動技能の未熟さ、多動等が見られる場合もあります。

3 自閉症児の見方や感じ方

自閉症児には特有の認知特性があり、他の子どもと見方や感じ方に違いがあります。教員はそうした違いを認め、自閉症児に歩み寄る姿勢が大切であり、その子の立場になって考えてみるのが重要です。

また、自閉症児は、日常的に不安や緊張を抱えて生活していると考えられますが、適切な支援により落ち着いて生活ができるようになります。そのためには自閉症の認知特性に対する理解が不可欠です。

視覚的情報処理が得意

指示を出しても聞こえていないように見えたり理解できていなかったりすることがあります。自閉症児は耳からの情報処理は苦手ですが、目からの情報処理は得意です。

写真や絵、文字等をコミュニケーションの道具とすることによって、分かりやすく要求や指示を伝えることができます。

同時並行処理が苦手

同時並行処理とは、例えば、運転しながらラジオを聞くこと等、同時にいくつかのことをこなすことです。自閉症児は、こうしたことが苦手なため、一度に多くの指示を出されても、それをうまく処理していくことができません。

一つひとつ簡潔に順序を整理して指示を出すことが必要です。

感覚に過敏さや鈍感さ

感覚に過敏さや鈍感さが見られる場合があります。特定の声や音が耐えられない刺激になったり、逆に話しかけても無反応だったりします。極端な偏食や痛みに対する鈍感さがある場合もあります。

周囲の環境を安全で安定した生活ができるように再構成し、時には外からの刺激を調整してあげることも必要です。

いつもやっていることが得意

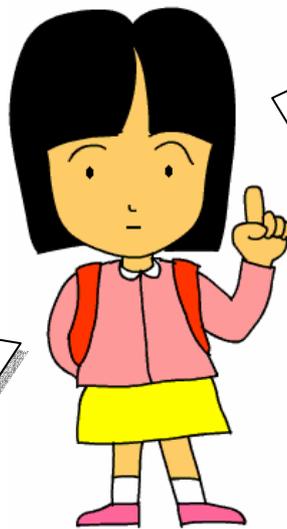
なじみがあるものが好きで、いつもやっていることは得意です。しかし、スケジュールの変更や新しい作業等は苦手な傾向があります。

変化をつける場合は予告をし、ゆっくりとスモールステップで行う必要があります。

全体をつかむことは苦手

細部にとらわれてしまう傾向があり、全体をつかむことが苦手です。懐中電灯のあて方を例にすると、光を広く弱く当てるのではなく、狭くあるいは一部分に強く光を当てるのが自閉症です。

習得された知識や技能が断片的にならないよう、計画的な指導をすることが必要です。



計画的・継続的な支援のために

1 子どもの実態把握

一人ひとりの自閉症児のニーズに応じた適切な支援を進めていくためには、その子どもの実態把握が基礎になります。子どもの発達の状態、行動の特徴、コミュニケーションの方法、学校生活への適応の仕方等について、関係者から情報を集めたり、行動観察を行ったりしながら子どもの状態やニーズを的確に把握することが必要です。

保護者からの情報収集

- ・ 家庭での子どもの様子、子どもへの対応（うまくいったこと等）
- ・ 発達の様子（育ちの中でのエピソードやその時々への対応等）
- ・ 子どもや保護者のニーズ（期待、願い、要望）

保護者からの話を聞くことは、実態把握の上でとても参考になります。また、スムーズな協力関係をつくっていく上でもコミュニケーションは欠かせません。保護者の気持ちや置かれている状況を思いやりながら、「学校は共に歩むパートナー」という姿勢で接することが大切です。

関係者、外部専門機関等からの情報収集

- ・ 前担任等からの引き継ぎ事項や以前に在籍した小・中学校、幼稚園、保育園等での様子
- ・ 外部専門機関への相談歴があればその対応や結果

外部専門機関から情報を収集する場合は、保護者の理解と同意を得る必要があります。

客観的な検査

WISC - 、田中ビネー知能検査、自閉症・発達障害児教育診断検査（PEP-R）、言語解読能力テスト（LDT-R）等の客観的な検査によって発達や認知の状態を評価することができます。

行動の観察

- ・ 基本的な生活習慣や日常生活の能力
- ・ 興味・関心があることや得意なこと、苦手な場面や不得意なこと
- ・ コミュニケーションの方法や状況

子どもが周囲の人や物とどのように関わっているのか、その関わり方や反応について記録します。また、観察は一人ではなく、複数の人で行うと良いでしょう。

情報の管理

収集した情報は、ケース会議等で保護者や関係者と共有し、子どもへの適切な支援に役立つとともに、情報管理を徹底し、慎重に取り扱う必要があります。

2 支援のための計画の作成

障害のある子どもに対しての教育は、子どもや保護者の願いや期待を踏まえ、子どもの将来の姿を思い描き、それに向かって学校全体で、また、関係者や諸機関との連携の中で、適切な支援を計画し、継続的に取り組んでいく必要があります。

「個別の支援計画」の作成

「個別の支援計画」は、幼少時期から卒業後までのライフステージに沿って、必要に応じた確かな支援が受けられるようにすることを目的としたもので、ある程度長期的な計画です。

神奈川県教育委員会では、「個別の支援計画」の書式として「支援シート」を作成しました。「支援シート」は、子どもへの適切な支援に役立つとともに、連携のツールとして活用できます。

この「支援シート」には、「支援シート」と「支援シート」があります。

所属機関の連携による支援 = 「支援シート」 これまでの支援これからの支援

支援を必要としている子どもたちには、幼稚園、保育園、通園施設、療育センター等の学齢前の機関から、小学校、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校、大学、専門学校等を経て、就労先（授産施設、更生施設、作業所、企業等）に至る、所属機関の移行があります。これらの機関がバラバラに対応するのではなく、療育や指導を引き継ぎながら一貫した支援をするために、「支援シート」を使って機関間の連携を図っていきます。

関係機関の連携による支援 = 「支援シート」 支援の内容と役割分担

子どもの生活全体を支援するためには、教育、保健、医療、福祉、労働等の諸機関との連携を図る必要があります。「支援シート」を使って、生活全体を考慮した支援と、それぞれの役割分担を明確にします。それを基に、各機関における具体的な計画が展開されていくこととなります。

「個別の支援計画」の活用については、神奈川県教育委員会発行の「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～」を参考にしてください。

「個別教育計画」の作成

子どもの教育的ニーズに応じて、きめ細かな指導・支援をしていくためには、「個別教育計画」の作成は欠かせません。「個別教育計画」は、教科指導も含めた、学校における教育活動全般にわたって作成するものです。まず、「個別の支援計画」という生活全体に関する計画があり、その全体計画に沿って、学校における教育の計画を立てることとなります。

< 「個別教育計画」作成の方法 >

チームによる実態把握

子どもの行動観察をしたり、関係者から聞き取りをしたりして、情報を収集し、チームにより子どもの実態を把握します。また、客観的な検査も有効な資料になります。

チームによる目標・計画の設定

一年間を見通した長期的な目標や学期ごと等の短期的な目標を設定します。そして、目標を達成するための支援の内容や方法を計画するとともに、評価方法、評価時期についても計画しておきます。また、保護者の意向を取り入れ、同意を得ることも重要です。

計画 - 実践 - 評価のサイクル

評価計画に沿って、関係者で評価し、その結果から指導・支援の内容や方法を改善していきます。また、場合によっては目標の再設定や修正が必要になります。

～ 「個別教育計画」を日常の支援にいかす ～

「個別教育計画」は、日常の支援にいかされてこそ意味があります。そのためには、教員は、「個別教育計画」の中にある目標を常に意識して子どもたちの支援に当たる必要があります。

下表は、総合教育センター「個別教育計画に基づく個別カリキュラムに関する研究」（平成14・15年度）において、「個別教育計画」を日常の支援にいかすために考案されたシートです。この表は、重点目標を達成するためにさらに具体的な目標と手立てを設定し、その指導結果を記入できるようになっています。このようなシートを活用した取組を進めていくことも、「個別教育計画」を日常の支援にいかす方法の一つです。

平成 年度	年 氏名	平成 年 月 日(月) - 日(金)		作成者
重点目標	体育館で、運動の課題に取り組むことができる。			
場 面	目 標	具体的手立て	結果と授業での様子（書かなくとも良い、書く場合は一言）	
体育館での課題1	走る（目標5周。最低3周は走る。）。	4カ所にコーンを置く。 1周したらおはじきを1個箱に入れる。	スムーズにできないときは、1回以上走ればよしとして、拒否状態をむやみにつくらない。	
	走るコースにとび箱を4～5台置き、昇降できるようにする。	走ってすぐのところにとび箱を置く。 スムーズにできるように、とび箱間の距離を考える。 昇降がスムーズにできるように、台を置く。	容易にできると思わせることが大事なようだ。	
体育館での課題2	ボールの投げっこができるようになる。	10まで数を唱えてやることで、終わりを知らせる。	ボールが好きなので、ボールが動くとその気になれるところがある。	
体育館での課題3	自由遊びができる。他の子がいても体育館にいられるようになる。	要求しそうなものを提示する（ボールの入った箱、ラケット等）。	以前と違って、友達がいっても平気になりつつある。友達の運動の様子を見ていられるようになってきた。図書室へ行くこうとするときがあり、「あと」回、ボールで遊ぼう。」と声を掛ける。	

環境の構造化 ～安定した生活のために～

1 TEACCH プログラムと構造化

自閉症の特性に応じた支援システムとして、TEACCH プログラムがあります。これは、アメリカのノースカロライナ大学で 1960 年代半ばから始められた自閉症児・者とその家族を支援するための総合的・包括的なプログラムです。現在、その有効性は世界で広く認められており、日本でも各地の学校で TEACCH プログラムの構造化等の手法を活用した実践が行われるようになりました。

TEACCH プログラムは環境を分かりやすくして、自閉症児が安定して生活できることを重視しています。そのための方法の一つとして構造化があります。構造化とは環境を再構成し、そこで自分が何をすべきなのかを分かりやすくするものです。構造化を類別すると、次の四つになります。

場所の構造化

(スペース：環境を整備し、場所と活動を 1 対 1 対応させ、何をするかを分かりやすくする)

時間の構造化

(スケジュール：その日の予定を分かりやすくする)

作業課題の構造化

(ワークシステム：課題の順番や量、時間を分かりやすくする)

作業課題のやり方の構造化

(タスクオーガナイゼーション：何を行うかを分かりやすくする)

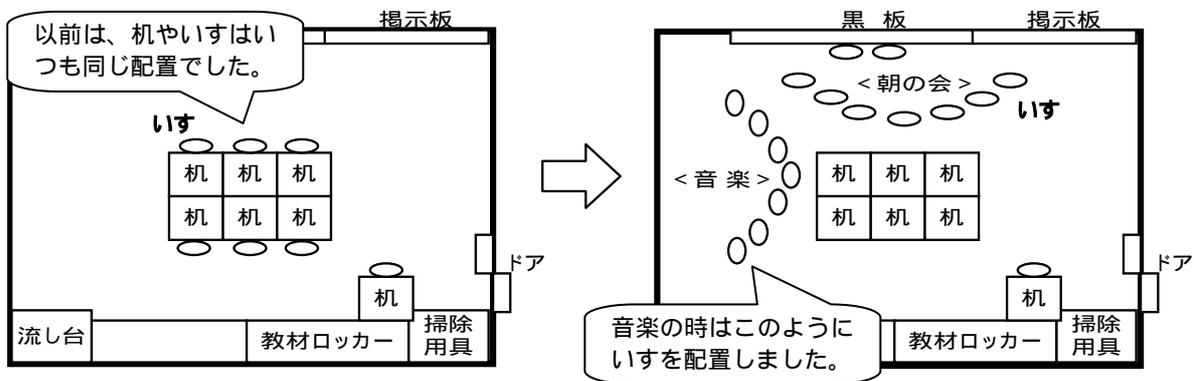
自閉症の特性に合った方法として構造化が生まれたのですが、それぞれの自閉症児の個性や発達段階、環境により一人ひとりのニーズは様々です。構造化を考えると、それぞれの自閉症児の課題を解決するためには、環境から読み取ることのできない情報は何か、またどのような情報を読み取ることによって生活しやすくなるのかを見極めた上で、その子どもの持っている力をいかして、個に応じた構造化の工夫を行うことがポイントです。つまり、一人ひとりの自閉症児に応じた個別の構造化を目指すことが重要になってきます。

2 構造化の実際

場所の構造化 1

思ったことと違う活動をするとう奇声をあげるAさんに対し、教室内の配置を工夫して、どんな活動をするのかが分かるようにすることを目標とした事例

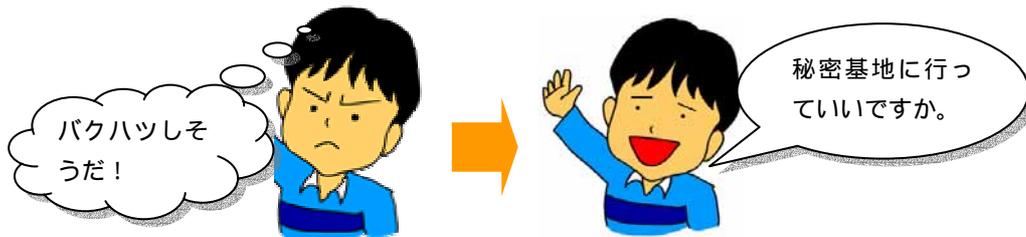
Aさんは自分がしたいと思ったことを規制されたり、自分が思ったことと異なることを要求されたりすると奇声をあげることが分かりました。そこで、教科により机やいすの配置を変えるようにしました。活動と場所を一対一に対応させることで、Aさんが何の授業が行われるかが分かるようにしました。



場所の構造化 2

不登校傾向のBさんに対し、リラックス・スペースを設置して、学校で落ち着いて過ごせるようにすることを目標とした事例

Bさんは不登校の傾向があり、特に大勢の人の声や視線が苦手で、学校では一人でほっとできる場所がありませんでした。そこで、教室の中にパネルで囲ったリラックス・スペースを設置しました。Bさんは、興奮が治まらない時に自分の気持ちを落ち着けたり、秘密基地遊びをしたりすることができるようになりました。



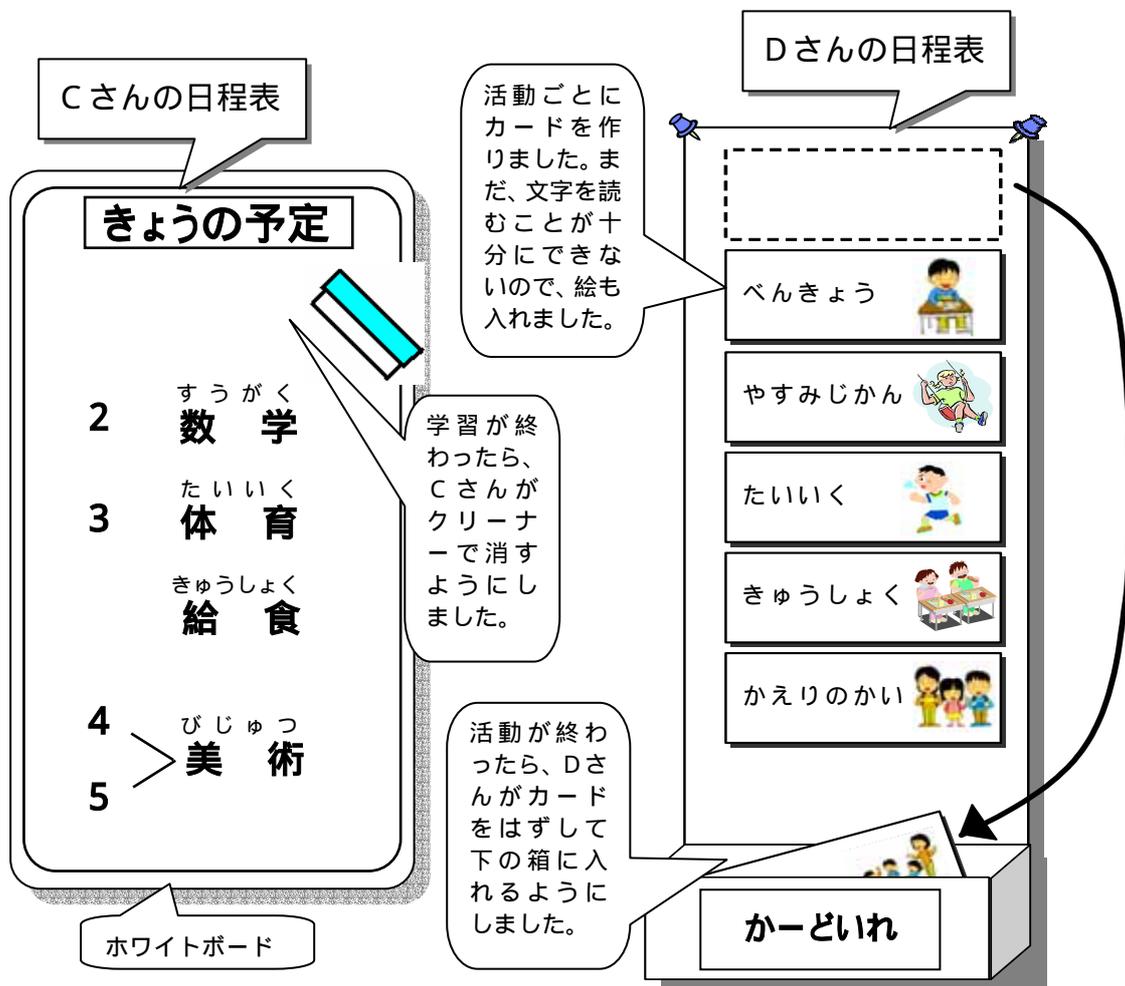
教室の構造化としては、棚やテーブル、ダンボールで室内を仕切ったり、テープやカーペットで境目をはっきりさせたりする等、様々な工夫が行われています。

時間の構造化

パニックを起こしやすいCさん、Dさんに対し、個人日程表を使って、その日のスケジュールが分かるようにすることを目標とした事例

Cさんは、周囲の環境の変化に過敏でパニックを起こやすく、時には自傷などを伴うことがあります。そこで学校生活に見通しを持たせて落ち着いて過ごすことができるように、Cさん用の日程表を作成しました。そして、日程表を見ながらCさんとその日のスケジュールを確認しあう時間をとるようにしました。

また、平仮名の理解が十分でないDさんには、絵入りのカードを作成し、日程を分かりやすく示すようにしました。日程表を見ることで、いつ大好きなブランコ（休み時間）ができるかを理解でき、楽しい見通しが持てるようにしました。

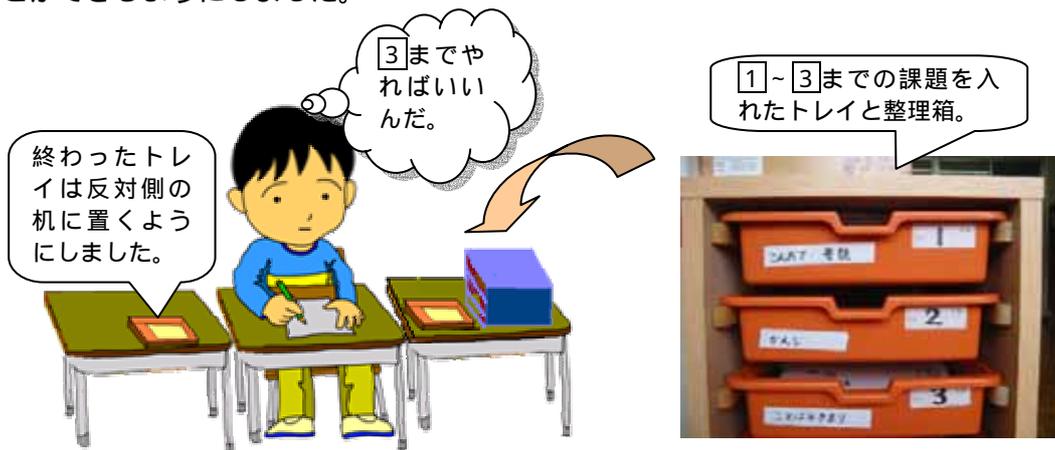


子どもの実態により、理解しやすい方法（実物、絵、写真、文字等）でスケジュールを提示し、できるだけ自立して活動できるようにします。また、スケジュールで示す範囲も、次の活動やいくつかの活動に絞ったり、数日や一週間を見通せるものに広げたりする等、子どもに応じて提示することが大切です。

作業課題の構造化 1

学習中、次の行動を促されることが多いEさんに対し、番号の付いた整理箱を使って、自分から課題にとりかかることを目標とした事例

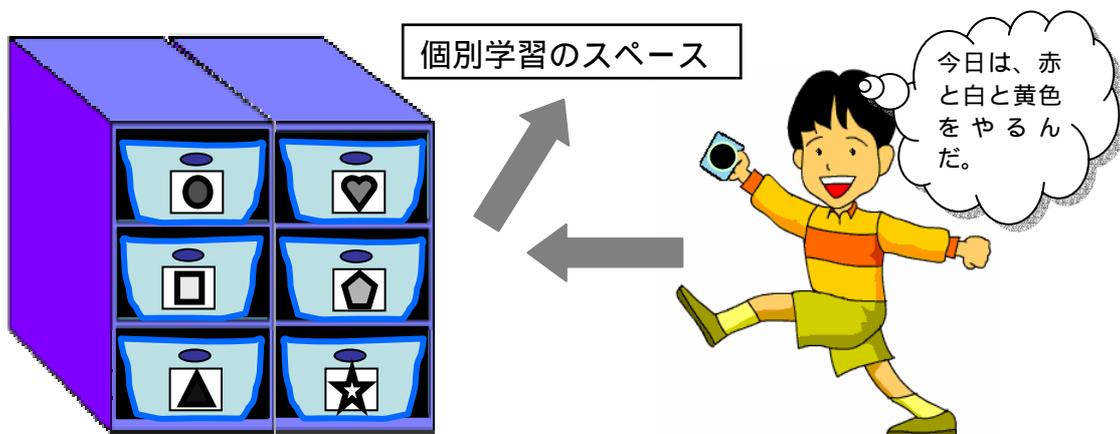
Eさんは、個別学習の時間になると自分から個別学習コーナーに行くことはできますが、課題を提示されるまで黙って座っています。そこで、課題をトレイに分けて番号を付け、それを整理箱の中に入れました。Eさんは、個別学習で自分から課題に取り組み、終了の見通しを持つことができるようにしました。



作業課題の構造化 2

色の弁別が得意なFさんに対し、カードを使って、自分のワークシステムを持たせることを目標とした事例

Fさんは、色の弁別が得意です。そこで、それぞれ色が違う図形を印刷したカードを作成して、課題が入っているかごに貼り付けました。そして、同じカードをもう一組作り、Fさんの学習前に、課題と対応する数種類のカードを手渡すようにしました。



作業課題の構造化は、「何をするのか」、「どのくらいの量（時間）をするのか」、「どこまで終わるのか」、「終わったらどうするか」が分かることが重要です。

作業課題のやり方の構造化 1

気の散りやすいGさんに対し、「朝の身支度確認カード」を使って、一人で着替え、荷物整理ができるようにすることを目標とした事例

Gさんは、手先が器用で一つひとつの行動に対して、支援の必要はほとんどありません。しかし、気が散りやすく身支度に時間がかかります。そこで、絵カードを作成して、一人で身支度の行動が続けられるようにしました。



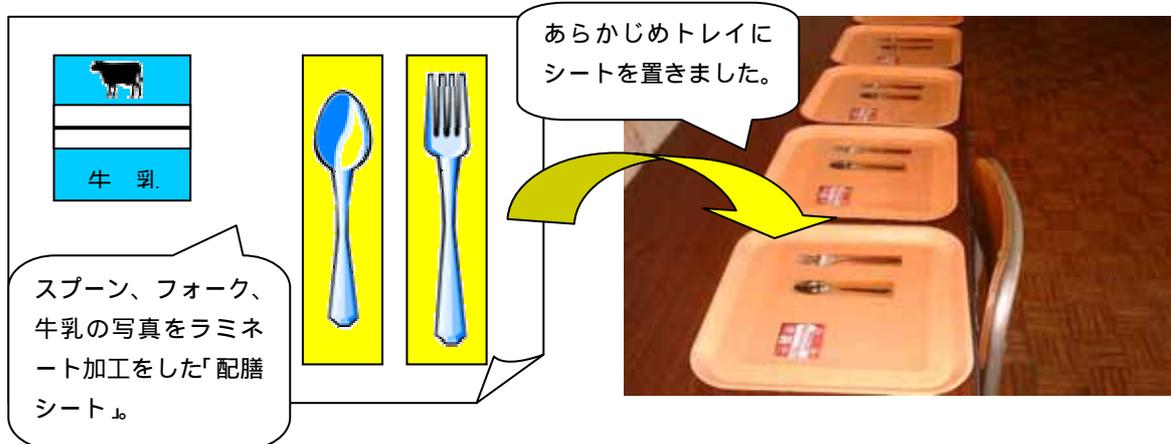
文字も意識することをねらいました。

黒板に「身支度確認カード」を貼り、一つ終わればカードを袋に入れるようにしました。

作業課題のやり方の構造化 2

課題の理解が難しいHさんに対し、「配膳支援シート」を使って、簡単な給食配膳に一人で取り組むことを目標とした事例

Hさんは、外に遊びに出たいときには、扉に貼ってある中庭の写真を手にとって、担任に見せて意思表示をすることができるようになりました。そこで、同じく写真を使って、配膳の練習に取り組みました。



認知発達治療教育 ～ 認知発達のために～

1 太田の Stage と学習プログラム

自閉症児の特性を踏まえた認知発達治療教育として、太田の Stage があります。これは、子どもの発達に適した指導により、認知・情緒の発達を促して、考える力や行動を調節する力及び社会に適応するためのスキルを身に付けていくことをねらいとしています。

太田の Stage は、子どもの認知発達の評価が簡便であり、その発達の水準に合わせた課題も体系的に整理されていて、その子どもに合わせた学習内容を検討する上でとても役立ちます。

太田の Stage 評価

太田の Stage は、子どもの言葉の理解の程度を評価（LDT-R：言語解読能力テスト改訂版）することによって、発達の段階を Stage ～ の各段階に分けています。また、Stage ごとに表象機能の発達水準も定義されています。

表象機能の発達水準の定義

- Stage : シンボル機能が認められない段階
 - 1 : 手段と目的の分化ができていない段階
 - 2 : 手段と目的の分化の芽生えの段階
 - 3 : 手段と目的の分化がはっきりと認められる段階
- Stage : シンボル機能の芽生えの段階
- Stage -1 : シンボル機能がはっきりと認められる段階
- Stage -2 : 概念形成の芽生えの段階
- Stage : 基本的な関係の概念が形成された段階

Stage は、三つの下位段階に分けられています。

太田昌孝・永井洋子 平成4年12月 「認知発達治療の実践マニュアル 自閉症の Stage 別発達課題」より

学習プログラム

行動観察、Stage 評価、心理テスト等によって治療教育の目標を設定します。その目標に沿って、学習プログラムを作成しますが、始めは子どもが学習プログラムに慣れることに配慮します。学習に慣れてきたら本格的なプログラムを組みますが、太田の Stage では、Stage ごとにその発達水準に合わせた具体的課題が整理されています。その中からいくつかの課題を選択し、プログラムを組むことができます。また、Stage ごとに重点とする発達課題があります。

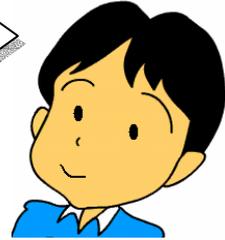
詳しくは、巻末の参考文献をご参照ください。

<学習プログラム作成の留意点>

個別学習プログラムの作成では、学習に対する動機付けに配慮しながら課題を組み合わせしていきます。また、引き上げ課題（発達を引き上げる課題）と修得課題（すでに修得している課題）のバランス等、いくつかの留意点があります。

「よくできたね。」

できた時は、子どもに分かる方法で必ずほめます。



気が散りにくい環境をつくります。

課題の終わりや順番が子どもに分かるように教材を並べます。

どの課題でも必ず言葉掛けをします。

導入では、好きな取組好きな教材から始めます。

引き上げ課題は修得課題より少なめにします。

教材はテンポ良く提示していきます。

課題に動と静の変化をつけます。

子どもの興味ある教材を選びます。

課 題	教 材	提 示 方 法
1. 動作模倣 (修得課題)		手指(グー・チョキ・パー)の模倣。
2. 弁別・分類 (修得課題)	色板	・ ・ の色板(同じ色)を3枚の皿の上に形ごとに分類する。
3. マッチング (引き上げ課題)	絵カード	4枚の絵カードの上に、同じ絵カードを置く。
4. 指差しの理解 (引き上げ課題)	果物模型	離れたところに果物模型を3個置き、「～取ってきて。」の指差し指示で取ってくる。
5. 名詞の指示で物を取る (修得課題)	写真カード 実物(皿・箸・コップ)	「～ください。」の指示と写真カードを手掛かりにして、実物を渡す。
6. 隠された物を探す (修得課題)	コップ ミニカー	ミニカーを1個のコップで隠し、3個のコップを移動させた後、ミニカーを探す。
7. 目と手の協応 (修得課題)	型はめパズル	それぞれのパズルの形に合った型にはめ込む。
8. 描くことの基礎 (修得課題)	色鉛筆	紙に自由に線を描く。

できることや好きな課題で終了し、次回に期待を持たせます。

2 個別学習プログラム

個別学習プログラム 1

名詞の理解が不十分なIさんに対し、御用学習を中心にした学習プログラムを設定し、名詞や指示が理解できるようになることを目標とした事例

Iさんは、養護学校小学部の1年生です。太田のStage評価では、Stage であり、物の名前や言葉がまだ十分に理解できていません。そこで、名詞や指示がさらに理解できるようになることをねらい、また、将来お手伝いにつながることも期待して、言葉の指示による御用学習を中心に個別学習プログラムを設定しました。

< Iさんの個別学習プログラム >

課 題	教 材	提 示 方 法
絵カードのマッチング	道路標識カード	手渡されたカードと、同じカードを選択する。
御用学習	タオル、コップ、帽子、牛乳パック	所定の場所に行き、指示された物（1品もしくは2品）を持ってくる。
接触遊び	くすぐり遊び ぐるぐる遊び	体を触ったり、揺らしたりしてもらい、人との接触を楽しむ。

Iさんは交通標識が好きなので、導入課題として「道路標識カードのマッチング」学習を行います。ケースに見本のカードを入れ、1枚ずつ同じカードのいった場所に入れていきます。



タオルを持ってきてください。



最後の課題では、Iさんが大好きなスキンシップを行います。Iさんを抱いてぐるぐると回したり、くすぐったりして遊びます。

個別学習プログラム 2

言葉での表現が難しいJさんに対し、絵や文字での表現を中心にした学習プログラムを設定し、コミュニケーション手段や言葉が広がることを目標とした事例

Jさんは、中学校3年生です。太田のStage評価では、Stage 1であり、日常生活に関しては、自分でできることが多くあります。しかし、音声言語がなく、自分から意思表示することもほとんどありません。そこで、コミュニケーションの手段や方法が広がるように絵や文字での表現を主要な課題として、学習プログラムを設定しました。

< Jさんの個別学習プログラム >

課 題	教 材	提 示 方 法
色の名前の理解 Jさんは、色塗りが大好きです。	色鉛筆 プリント	色の名前（平仮名）と同じ色を塗る。
絵カードによる伝達 トイレに行く時は、このカードを袋に入れようね。	絵カード	絵カードを選択し、それに合わせた行動をする。
絵カードと文字カードのマッチング ずぼん べると ばんつ しゃつ	絵カード 文字カード	描かれた絵を見て、それに合った文字カードを選択する。
描画	塗り絵	色を使い分けながら描画を楽しむ。

マッチングができるようになったら、一文字ずつのカードを選び、植字します。

支援の内容と方法 ～今と将来のために～

1 コミュニケーション指導

自閉症児の多くは言語の遅れがあり、言語が全く獲得されていなかったり、十分に身に付いていなかったりする場合があります。このような自閉症児のコミュニケーションの障害には聴覚音声面からだけの働き掛けでは限界があり、自閉症の特性にあった手立てを用いて指導する必要があります。

安心できる関係づくり

教員と子どもとの関係づくりはコミュニケーションの基礎となるものです。緊張や回避を伴う否定的な関係ではなく、子どもが安心して接近できる肯定的な関係づくりを心掛けることが重要です。

双方向のコミュニケーション

コミュニケーションとは、相互に発信と受信を繰り返し展開することですから、指導においても相互に発信と受信が繰り返されるようなコミュニケーション場面を設定する必要があります。学習場面が教員と子ども、あるいは子ども同士のやり取りによって構成されるように工夫が求められます。

得意なことや興味をいかす

一般に、自閉症児は、音声情報処理よりも視覚情報処理が得意であり、視覚的な素材を使った指導によってコミュニケーション能力を向上させることが期待できます。実際に視覚的コミュニケーション素材を使った指導は自閉症児に対して広く行われています。コミュニケーション手段には、文字・絵・写真・サイン等がありますが、それぞれの自閉症児の持っている興味を指導の中にかすことも大切な視点です。

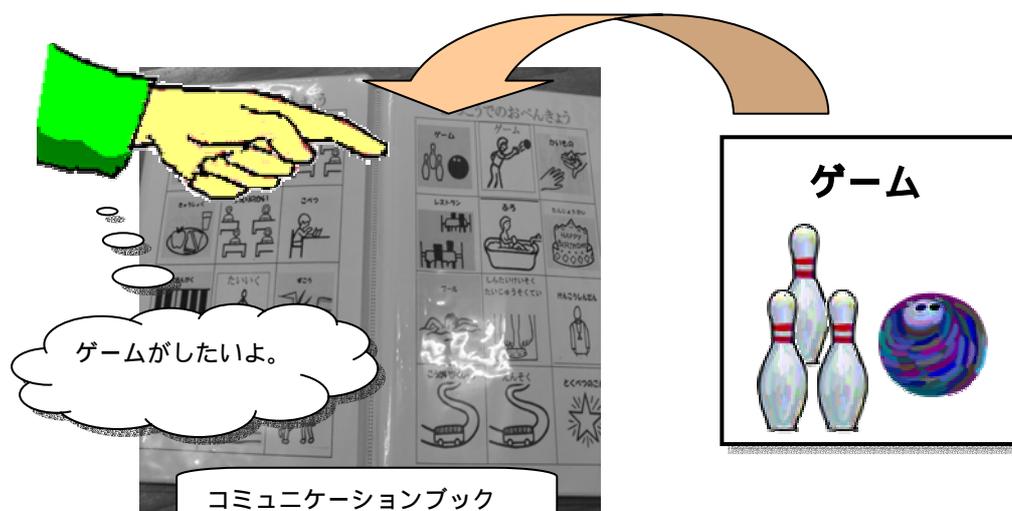
日常生活に関連付ける

子どもが指導において獲得したコミュニケーション手段は実際の生活の中でいかされることによってコミュニケーション手段としての意味が生まれます。学習場面だけのコミュニケーションにとどまることなく、生活の中にかすことができるように、学習活動を生活における活動と関連付けるようにします。

コミュニケーション 指導 1

直接的な行動によって意思表示することが多いKさんに対し、コミュニケーションブックを使って、適切な意思表示ができることを目標とした事例

Kさんは、小さな絵や写真等をしっかりと注視でき、好きな遊びや欲しいもの、家庭のこと等、伝えたいことがたくさんあります。そこで、意思表示が適切にできるように、それらの情報を写真、絵、シンボル等でまとめたコミュニケーションブックを作成しました。コミュニケーションブックは机の中に入れておき、いつでも取り出して意思表示できるようにしました。



自閉症の子どもとの新しい出会いでは

最初のうちは、呼び掛けたり、指示を出したりしても反応がないように見えることもあります。そこでは、無理に関わるうとはせずに、次のような働き掛けをしてみましょう。

子どもの好むことを手掛かりに対人関係をつくる

まず、子どもの好きなことや好きな活動を見つける。

そして、子どものかたわらで、教員も子どもが行うとおりにその活動を行う（模倣する）

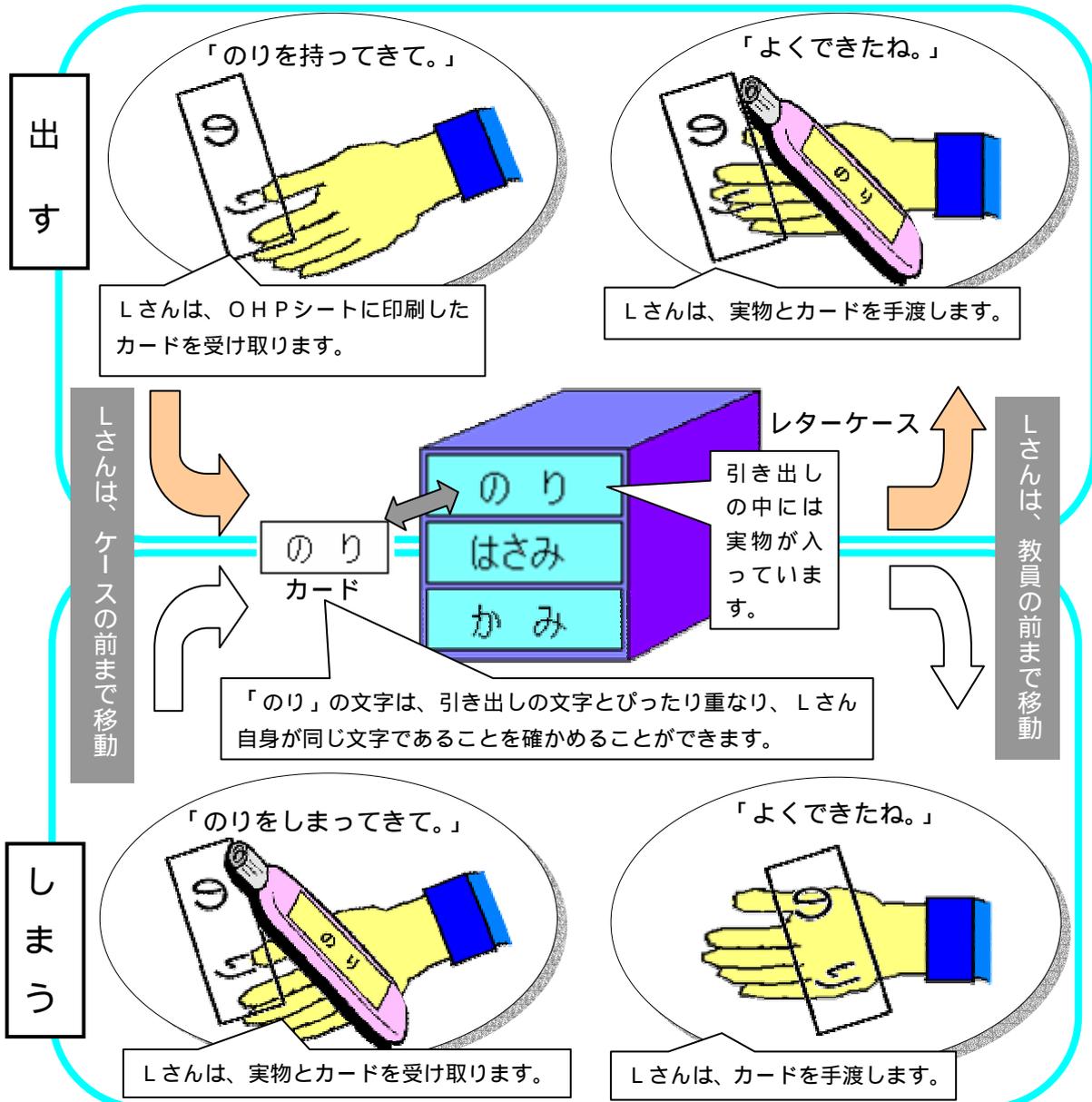


子どもが教員の行うことに興味を示し始め、自分から関わりを求めてくる。

コミュニケーション 指導 2

音声言語の理解が難しいLさんに対し、平仮名文字を使って、コミュニケーションができるようになることを目標とした事例

Lさんは、まだ言葉がなく、また、物に名前があることが理解できていませんでした。しかし、文字には興味があり、よく文字カードで遊んでいました。そこで、OHPシート（透明なので、重ねることによって、文字の形を確かめることができる）を使用して平仮名文字カードを作成し、そのカードに日常生活の中でよく行う「出す」「用意する」「しまう」「片付ける」という意味を持たせ、それに即したコミュニケーションをする指導を行いました。



平仮名文字カードは、教員がLさんに渡すことにより、「持ってきて。」「しまってきて。」という発信になると同時に、Lさんが教員に渡すことにより、「持ってきました。」「しまってきました。」という返信にもなっています。

2 自立のための支援

子どもは、成長に伴い学校生活が終わると、次の新しいステージに入ります。将来の自立に備え、子どもにどのような力を付けることが必要かを発達段階に応じて考えていかなければなりません。保護者と共に子どもの将来の姿を描き、今の時期に身に付けておくべきことを考え、そのための支援をしていくことが大切です。

身辺自立のための支援

身辺自立には、衣服の着脱や身の回りの整理整頓、食事、排泄等、様々な技能が必要になります。学年やその子の特性を考慮しつつ、できるようになってほしい行動を保護者から聞き取ったり、提案したりして、協力して取り組みます。保護者と常に連絡を取り合い、同じ支援方法で取り組むと効果的です。

また、身に付けていると思われる技能でも、例えば、着替えはできても下着のシャツが出てしまっていたり、排泄はできてもズボンを濡らしてしまったりすることがあります。子どもの行動をよく観察して、課題があれば正しい行動が身に付くように具体的な支援をしなければなりません。一つひとつの手順をしっかりと理解させることが大切であり、スモールステップで丁寧に支援を繰り返します。絵カードや文字、見本や鏡を見せる等の視覚情報を提示することも、子どもにとって分かりやすい支援の方法です。そして、できるようになったら、十分にほめ、一人でもできるという自信を持てるようにします。

社会的自立のための支援

社会的自立のためには、買い物、調理、掃除、洗濯等の日常生活に必要な力や実際に社会の中で働くことができる力を付けていく必要があります。そのためには、身辺自立と同様に具体的な支援が不可欠です。また、自閉症児は、異なった場面や状況の中では、身に付けた技能が応用されにくいということがあります。社会生活の中で使える技能とするために、学習場面を実際の場面に近づけたり、現場で実習したりして支援方法を工夫します。

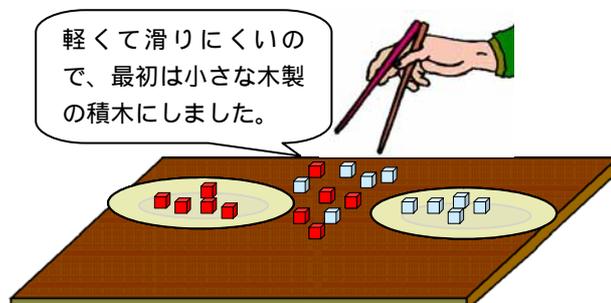
さらに、こうした技能だけでなく、社会の中でより良く生活していくために、子ども自身が物事を選択し、決定していく力を普段からはぐくんでいくことも重要です。

総合教育センターでは、「改訂版 より良い現場実習に向けて 実習マニュアル手引書」(平成 17 年 3 月)、「改訂版 より良い現場実習に向けて 実習マニュアル手引書 活用事例編」(平成 18 年 3 月)を作成しました。進路学習や現場実習の事前・事後学習等の参考にしてください。

身辺自立のための支援 1

箸を使うことが苦手なMさんに対し、個別学習の課題に箸を取り入れ、箸使いができるようになることを目標とした事例

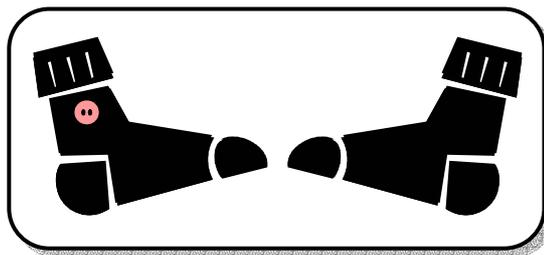
Mさんは、食事の時、箸を上手に使用せず、にぎり箸になってしまいます。そこで、Mさんが得意な弁別の課題に箸を取り入れ、箸使いの練習ができるようにしました。



身辺自立のための支援 2

靴下をうまく履けないNさんに対し、目印を使って、間違わずに靴下を履くことができるようになることを目標とした事例

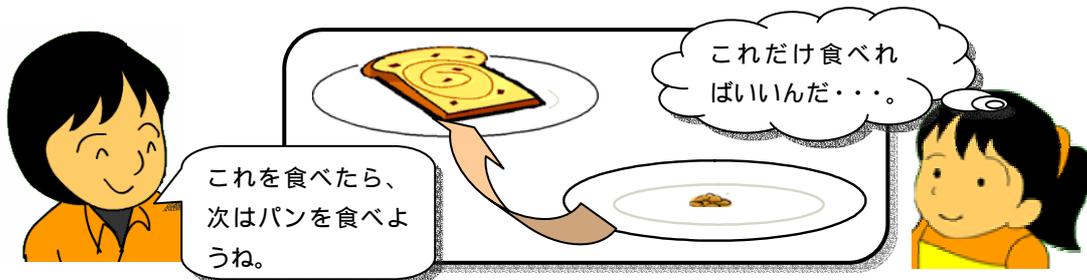
Nさんは、靴下を履く時、かかとと甲の部分をよく逆にしてしまいます。そこで、靴下の右側だけにボタンを付け、それを目印にして、間違わずに履くことができるようにしました。



身辺自立のための支援 3

偏食が激しいOさんに対し、食べようとしないおかずの量を減らして、食事に広がりができることを目標とした事例

Oさんは、偏食が激しく、給食の時はパンしか食べようとしません。そこで、おかずをMさんが安心できる量に減らして、味を確かめることができるようにしました。



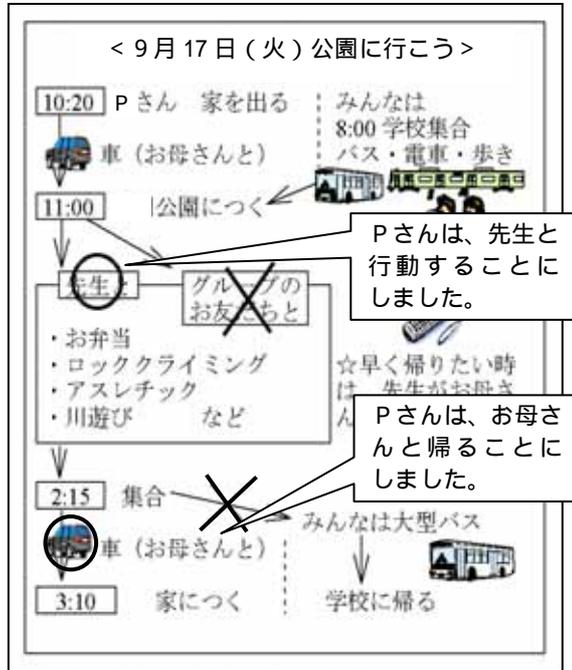
自閉症児の中には、感覚の過敏さやこだわりから極端な偏食を示す子どもがいます。無理に食べさせることはせず、子どもが、自分から食べるように支援の方法を工夫します。

社会的自立のための支援 1

人に頼りがちで、行動の範囲が狭いPさんに対し、自己選択・自己決定を促すことで、自立した行動がとれるようになることを目標とした事例

Pさんは、人との関係をつくりにくく、保護者に頼りがちです。そこで、できるだけPさんが自立した行動をとれるように、活動の内容を自己選択・自己決定できるように配慮しました。

活動内容に毎回いくつかの可能な選択肢を用意し、Pさんが納得して決めたことは個別のフローチャートや学習カードに記録して、行動や目標を明確にしました。また、活動の振り返りを通して、できたことは大いに賞賛して、Pさん自身が成功を意識できるようにすることで、自信を付け、次の活動意欲も高めるようにしました。

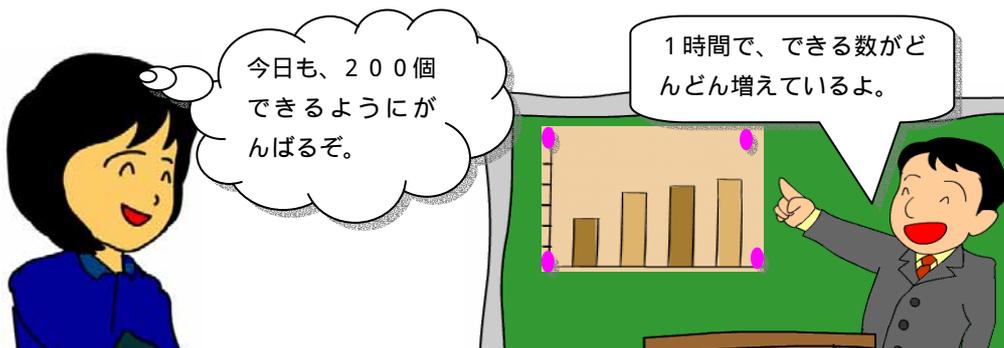


自立した生活のためには、物事を自分で選択し、自分で決定する力を身に付けさせることが大切です。教育活動の中に、子ども自身が選択・決定する場面や体験を用意しましょう。

社会的自立のための支援 2

作業が停滞しやすいQさんに対し、取組の成果が分かるようにすることで、継続して取り組めるようになることを目標とした事例

Qさんは、作業学習において、作業の内容は理解しているのですが、私語が多く、作業が停滞したり、ミスをしたりすることが多くありました。そこで、時間内に取り組む作業量の目安を示した上で、棒グラフを使って取組の成果が見て分かるようにしました。



3 問題行動への対応

自閉症児の中には、パニック、自傷行動、他害行動等の問題行動を示す子どもがいます。支援に際しては、問題行動そのものを減弱させようとするのではなく、その問題行動が、いつ、どこで、どのような状況で起こったか、その結果どうなったかを整理して、問題行動の背景となったことを探ることが大切です。子どもによって、スケジュールの変更、騒音、気温等様々な原因があります。

また、問題行動はその子が持つコミュニケーション手段の不足から起こる場合があります。つまり、子どもにとって、問題行動はコミュニケーション手段の一つとなっているのです。問題行動には、次のようなコミュニケーションの機能があると考えられています。

物や活動の要求（のどが渴いたので水を飲みたい、ブランコで遊びたい等）

注目要求（自分と関わってもらいたい、自分に対する周囲の反応が見たい等）

逃 避（苦手な作業なのでやりたくない、作業の見通しが持てない等）

問題行動を減弱するためには、自分の意思が他者に伝わるよう、問題行動の代わりになる適切なコミュニケーションの方法を身に付けさせることが大切です。また、原因によっては、環境を調整したり、支援の内容や方法を再考したりする必要もあります。

パニックになった時には

パニックが起こった時には、周囲からの刺激が少ない落ち着いた場所でパニックが治まるのを待ちます。なだめようとしたり、周りの人が騒いだりすることは、逆効果になる場合があります。

落ち着いたら、パニックが起こった前後の本人や周囲の状況を整理した上で、原因を推測し、回避できる方策を考えます。



その他、好ましくない行動をとった時には

好ましくない行動をとった時には、その場で、短く、その子にわかる方法で、「いけない。」ということを伝えます。

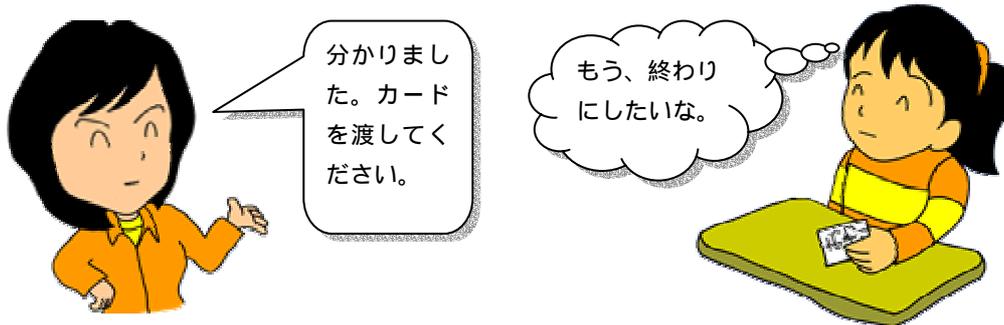
そして、「 したいならば、 しましょう。」というように、望ましい行動をはっきりと示すようにします。



問題行動への対応 1

学習中に自傷をすることがあるRさんに対し、学習の終わりを要求できるカードを使用することで、自傷を抑えることを目標とした事例

Rさんは、学習中に課題をやりたくなくなると、自分の頭を叩いたり、手を噛んだりする自傷を始めることがあります。そこで、学習終了までの見通しを持たせる工夫をすると同時に、Rさんの机にカードを置き、それを教員に手渡すことで学習の終わりを要求できるようにしました。



自傷の程度により、すぐに対応しなければならない場合もありますが、子どもが自傷を始めることによって、子どもが期待していることが起きる（事例の場合：学習が終了になる）ことが続くと、自傷を強化してしまうことになりかねません。この点を踏まえ、対応の仕方を十分に検討する必要があります。

問題行動への対応 2

自分の意に沿わないと他害をすることがあるSさんに対し、遊びを通して、友達にやさしく対応できるようになることを目標とした事例

Sさんは、友達が自分の意図と異なる行動をしたり、間違えたりすることが嫌いで、そのようなことが起こると友達を傷つけてしまうことがありました。そこで、担任が、わざと間違える場面を設定し、直後に大好きなすぐり遊びをすることで気持ちを和らげ、他害行動を抑えることができるようにしました。



関係者との連携・協力

1 連携の必要性

自閉症児の支援は、関係者間の情報の共有と対応の統一が重要であり、そうでなければ教育の効果は上がりません。「個別教育計画」等の作成時だけでなく、日常から、子どもの状況について、複数の教員の観察を基に情報交換し、共通理解を図ることが必要です。その上で、支援方法を統一し、担任や関係する教員が連携して支援します。

保護者とも、家庭での子どもの様子や関わり方、学校での支援について十分にコミュニケーションを取り、共通理解を図ることが大切です。そして、配慮すべき事項については、学校と家庭が同じ対応をするようにします。保護者が学校の支援に協力してくれれば、素晴らしいサポーターになります。保護者は、子どもの支援チームの一員なのです。



A先生とB先生、お母さん、みんな同じ事で褒めたり、教えてくれたりしたら、ぼくは、よく分かるんだけどな。

関係者の連携・協力

校長先生や教頭先生はぼくの好きなこと、嫌いなことをよく知っているよ。

放課後に行くサポートセンターのDさんは、学校の先生やお母さんとよく話しているよ。

担任のA先生は、ぼくの学校での生活のことや勉強を教えてくれるんだ。

交流級のB先生はA先生としっかりお話していて、ぼくは安心して勉強することができるんだ。

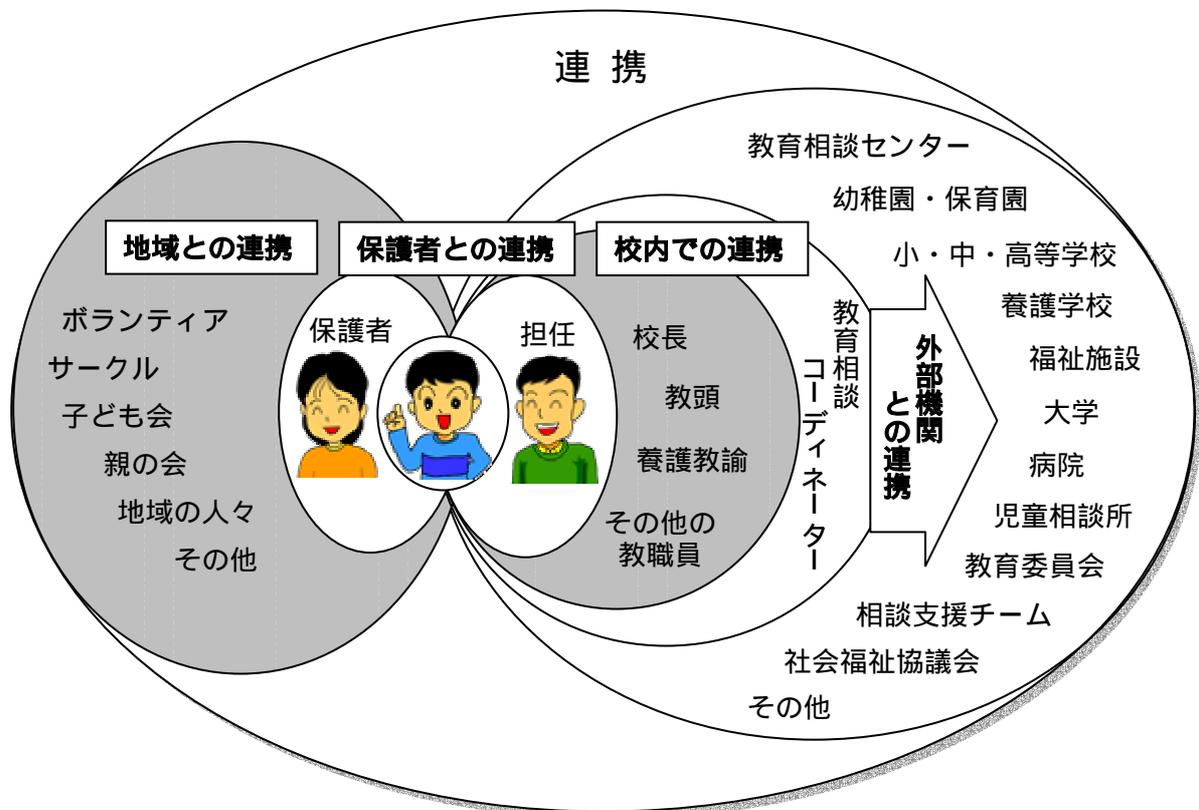
相談センターのCさんは、お母さんやぼくの困っていることの相談にのってくれる。

週1回、市営プールの水泳教室に行っているよ。水泳が大好きなんだ。

2 外部機関との連携

校内全体での支援はもちろんのこと、校種間や学校以外の専門機関との連携を図ることも重要です。子どもにより適切な支援をするために、校種間で情報交換をしたり、専門機関に相談したりして、子どもに合った支援の仕方を一緒に考えましょう。

また、自閉症児は、コミュニケーションを取りづらい等の障害特性があるため、地域社会の中で十分な理解が得られていない場合があります。子どもの将来の自立した生活に向けて、そして、保護者を支えるために、地域の中で教員以外の支援者を探すことも大切なことです。



総合教育センターの相談事業について

総合教育センターでは、電話での相談や来所相談を行っています。保護者に子どもの様子を伝えて、了解が得られれば親子で総合教育センターに出向いてもらい来所相談をスタートします。保護者から了解が得られない場合は、教員相談として支援方法等について相談することもできます。また、総合教育センターは、学校からの要請により、総合教育センター所員が学校等へ訪問する要請訪問相談という事業も実施しています。所員が実際に子どもの様子を観察した上で、指導方法や支援の仕方等についての相談をお受けします。

資 料

支援シート

支援シート



支援シート これまでの支援 これからの支援

ふりがな 氏名	所属機関	記入日	相談メンバー
	↓		

*記入者には 印をつける

	項目	内容
これまでの取組	所属機関	
	家庭生活	
	余暇・地域生活	
	健康・安全・相談	

これまでの取組の評価	
------------	--

これからの計画	これからの方針	
	所属機関	
	家庭生活	
	余暇・地域生活 卒業後の生活	
	健康・安全・相談	

(「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～」より)

支援シート 支援の内容と役割分担

ふりがな 氏名		所属機関	(学年)
記入日		相談メンバー	
見直し 日		相談メンバー	

*記入者には 印をつける

課 題 または ニーズ	
-------------------	--

項目	機 関	担 当 者	支 援 の 内 容	見 直 し 予 定 日	見 直 し 評 価
所属機関					
家庭生活					
余暇・ 地域生活					
健康・安全・ 相談					

(「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～」より)

引用・参考文献

引用文献

神奈川県教育委員会（編集）2004「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～」神奈川県教育委員会

中央教育審議会 2005「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」文部科学省

太田昌孝・永井洋子（編著）1992『認知発達治療実践マニュアル 自閉症の Stage 別発達課題』日本文化科学社

参考文献

American Psychiatric Association・高橋三郎 他 2003『DSM- 精神疾患の分類と診断の手引』医学書院

神奈川県立総合教育センター（編集）2006「LD、AD/H D、高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド（改訂版）」神奈川県立総合教育センター

神奈川県立総合教育センター（編集）2006「平成 17 年度 研究集録 第 25 集」神奈川県立総合教育センター

神奈川県立総合教育センター（編集）2005「平成 16 年度 研究集録 第 24 集」神奈川県立総合教育センター

神奈川県立総合教育センター（編集）2004「平成 15 年度 研究集録 第 23 集」神奈川県立総合教育センター

社団法人 日本自閉症協会（編集）2004「自閉症の手引き」社団法人 日本自閉症協会

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 2004『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』ジヤース教育新社

福岡県教育センター（編集）2006「はじめよう！自閉症の子どもへの支援 小学校・中学校・養護学校等における個に応じた支援の進め方 」福岡県教育センター

上野一彦・緒方明子・拓植雅義・松村茂治（編著）『特別支援教育 基本用語 100』明治図書

上岡一世 1992 『障害児教育にチャレンジ8 こうすれば伸びる自閉症児の指導法』 明治図書

太田昌孝・永井洋子 1992 『自閉症治療の到達点』 日本文化科学社

佐々木正美 2004 『自閉症児のための絵で見る構造化』 学習研究社

藤村出 他 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

「自閉症児の理解と支援ガイドブック」の作成関係者

< 助言者 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
横浜国立大学	助教授	関戸 英紀	平成18年度
横浜やまびこの里	専門員	中山 清司	平成17年度

< 調査研究協力員 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
鎌倉市立西鎌倉小学校	教 諭	石井 裕子	平成18年度
平塚市立中原小学校	教 諭	中川 容子	平成17年度
愛川町立半原小学校	教 諭	石橋 照美	平成17年度
藤沢市立湘南台中学校	教 諭	佐藤 貴仁	平成18年度
県立伊勢原養護学校	総括教諭	佐藤 元治	平成17、18年度
県立高津養護学校	教 諭	木下 耕介	平成17、18年度
子ども教育支援課	指導主事	天利 智子	平成17年度

< 神奈川県立総合教育センター >

所 属	職 名	氏 名	備 考
カリキュラム支援課	研修指導主事	猪熊 直樹	平成17、18年度
カリキュラム支援課	研修指導主事	三堀 仁	平成18年度
研究開発課 (現 カリキュラム支援課)	研修指導主事	碓井 淑美	平成17年度
企画調整課	副主幹	林 正直	平成17、18年度
進路支援課	研修指導主事	立花 裕治	平成17、18年度

自閉症児の理解と支援ガイドブック

発行 平成 19 年 3 月

発行者 田邊 克彦

発行所 神奈川県立総合教育センター

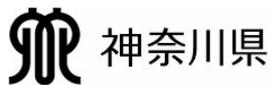
〒251-0871 藤沢市善行 7 - 1 - 1

電話 (0466)81-1659 (カリキュラム支援課 直通)

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>



古紙配合率100%再生紙を使用しています



**神奈川県立総合教育センター
カリキュラムセンター（善行庁舎）**

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466)81-0188

FAX (0466)84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466)81-8521

FAX (0466)83-4500