

社会性に困難を抱える子どもの理解と支援

ーアスペルガー症候群と呼ばれる子どもー



【小学生版】

神奈川県立総合教育センター

はじめに

うまく友だちづきあいができなかったり、友だちとトラブルを起こしたりしてしまう子どもの中に、アスペルガー症候群と呼ばれる子どもがいます。

アスペルガー症候群の子どもは、周囲から「ちょっと変わっている子」とからかみやいじめの対象となったり、「わがままな子」、「我慢できない子」と捉えられて、叱責の対象となったりすることがあります。

また、「育て方が悪い」「甘やかしすぎだ」と周囲からは批判されたり、「どのように育てればいいのか」と悩んでいたりする保護者の方も多いと思います。

子どもへの支援を考えるときには、「子どもの問題状況と感情を、子どもの立場で理解しようとする」(筑波大学 石隈) ことが大切です。この小冊子は、子どもの立場に立って、子どもの問題状況の意味や気持ちが理解できるように、神奈川県立総合教育センターの教育相談の中から事例を掲載しました。子どもにはどのように感じられているのかを想像しながら読み進めていただければ幸いです。

一見わがままに見える子どもの言動を子どもの立場で考えることにより、子ども自身が苦戦していることの理解が深まり、その苦戦している状況への支援につながることを願っています。

また、掲載しました事例は、実際の事例に手を加え、個人が特定できないように配慮しています。

目次

| | |
|---------------------------|--------|
| 1. こんなことで困っていませんか？ | ・・・ 1 |
| 2. アスペルガー症候群の特性の理解 | |
| (1) 三つの特性 | |
| 【社会性の障害】について | ・・・ 2 |
| 【コミュニケーションの障害】について | ・・・ 5 |
| 【イメージネーションの障害】について | ・・・ 8 |
| (2) その他の特性 | |
| 感覚の特異性 | ・・・ 13 |
| 発達の偏り | ・・・ 13 |
| 実行機能の弱さ | ・・・ 14 |
| 状況や前後の関係を理解する力の弱さ | ・・・ 15 |
| 視覚的思考 | ・・・ 17 |
| シングルフォーカスの傾向 | ・・・ 18 |
| 3. アスペルガー症候群の子どもへの支援のポイント | |
| 障害の特性を理解し、 | |
| 「叱るのではなく、教えること」が基本 | ・・・ 19 |
| 自尊感情を育てる | ・・・ 19 |
| 本人の努力を求める前に、まずは環境調整 | ・・・ 20 |
| 人と関わる力を育てる | ・・・ 20 |
| ストレスフルな状態であることを理解する | ・・・ 21 |
| 枠を明確にして一貫性をもつ | ・・・ 22 |
| スモールステップで積み上げる | ・・・ 23 |
| 特性をいかす | ・・・ 24 |
| 4. アスペルガー症候群の子どもへの支援の実際 | |
| －相談事例から－ | ・・・ 25 |
| 5. 最後に | ・・・ 35 |

1. こんな子どもいませんか？

自分の興味のあることは長々と話すが、相手の話は聞こうとしない。

友だちをつくりたいと思っているが、うまく遊べない。

予定変更や気に入らないことがあると、パニックになってしまう。

友だちの言ったことばを真に受けて、からかわれていることに気づかない。

以前のことを突然思い出して、仕返しをしてしまうことがある。

電車や虫などについて詳しいが、他には興味を示さない。

ささいなことで怒りだし、友だちに暴力をふるってしまう。

思ったことを口にしてしまい、他人に嫌な思いをさせてしまうことがある。しかし、自分では気づかない。



このような様子のみられる子どもに対して、アスペルガー症候群と呼ばれている子どもたちへの支援が有効な場合があります。

2. アスペルガー症候群の特性の理解

(1) 三つの特性

アスペルガー症候群の子どもには、
次の三つの点において障害が認められます。

- ①社会性
- ②コミュニケーション
- ③イマジネーション

☞これらは、何らかの要因によって中枢神経系に機能の弱さがみられると推定されています。

【社会性の障害】について

相互的、社会的な交流の仕方に質的な障害が見られるときに「社会性の障害」といいます。

母親がよちよち歩きの幼児に向かって笑顔で手を広げると、幼児も抱っこを期待して、同じように腕を伸ばしながら母親に近づいてきます。たどたどしくも精いっぱい母親にこたえようとするその姿がいつそう母親に笑顔をもたらします。ここには、相互的な交流が見られません。

しかし、母親が手を広げているのにも関わらず無頓着に遊び続けたり、他の子が自分の母親に抱っこされても一向に気にする様子の見られない子どもがいます。従来、子どもには生まれながらにして、人と相互的に関わる力が備わっています。相互的に人と関わる能力の発達に弱さが見られる状態は、相互的、社会的な交流の仕方に質的な障害の見られる状態であり、これを「社会性の障害」と言います。

☞社会性の障害について、相談事例を紹介しながら具体的に説明します。

○対等の友だち関係を築くのが苦手：Aは電車がとても大好きな男の子で、電車に関してはとても物知りです。友だちを家につれてきて電車で遊ぶとうとします。しかし、他の子たちは、電車には興味がありません。それでもAは電車の話ばかりします。通常は、相互的なやり取りがあつて「何をして遊ぶか」が決められますが、Aにはそれが難しいのです。



○人への関わりが一方的：Bはバスが大好きな小学6年生の男の子です。

バスを見るのが好きで、家から少し離れたバスセンターにバスを一人で見に行きます。そこで働いているおじさんたちにしばらく話しかけています。通常は、見知らぬおじさんに話しかけるということはしませんが、相手の感情に気づく力が弱かったり、危険を予測する力が弱かったりするために、話しかけてしまうよう

うです。しかも、おじさんたちの方でも、「相手は子どもだから」という理由で大目に見ているものと思われます。

しかし、「小さいからいいだろう」ではなく、危険を予測したり、人との距離感については小さい時から育てていくことが大切です。

相手の気持ちや状況を理解しないで一方的に話しかけるという問題は、相手が嫌がっていることに気づかず、街で見かけた気になる女性に近づきすぎたり、しつこく話しかけたりするなど、思春期を迎えた頃に顕著になることがあります。人との距離感には小さい時からしっかり身につけなければならぬ能力です。

○場の雰囲気理解できない：お互いがかばいあつて押し黙っている子どもを前に、先生が怖い顔で「誰がいたずらをしたのですか？」と尋ねると、

「ハイ、僕知っています。」と平気な顔で手を挙げたりします。知っているも、「今は言ってはまずい」という場の雰囲気が理解できないのです。そして、そのことが原因でいじめに発展することがあります。

○自分の感情や身体の状態を理解するのが苦手：アスペルガー症候群の診断を受けている社会人の話を紹介します。自分が精神的にも肉体的にも疲れていることに気づかずに仕事を続けて、ある日突然体が動かなくなって会社を休んでしまったそうです。その結果、周囲からは「無責任」と非難を受け、同じ職場で仕事を続けるのが困難になり、転職を繰り返したり仕事が見つからなかったりして、とても苦労しています。

小学生の場合は自分のことをうまく表現できないため、周囲も気づきにくいのですが、自分がストレスを感じていることや体の異変に気づくことが苦手な子どもは多いと思われます。

○場や感情を共有するのが苦手：国語の時間に悲しい物語を読んで、他の子どもが言葉に詰まってシーンとなっても、その理由が分からずに、「どうしたの？何で泣いてるの？」と無頓着なことを言ったり、それを見て笑ってしまうことがあります。

「奇妙で、自分勝手にわがままな子ども」と見られがちですが、これらは相手の感情に気づくことができなかつたり、共感することが苦手だったりするためです。決して「わがまま」ではなく、障害によるものです。

【コミュニケーションの障害】について

コミュニケーションにおいて、質的な障害が認められるときに、「コミュニケーション障害」と言います。

相互的な交流の成り立ちにくさについては、「社会性の障害」で説明しましたが、コミュニケーションにおいても相互的な交流は難しく、会話も一方的だったりします。

☞コミュニケーションの障害について相談事例を紹介しながら具体的に説明します。

<言語的コミュニケーション>

○難しい言葉を使すが、理解しないで使っていることがある：難しい言葉や大人が使うような言葉を使うことがよくあります。辞書を読むことを趣味にしており、日常会話の中で辞書的な表現をする子どももいます。

小学1年生の事例を紹介します。自由帳に絵を描こうとしましたが、絵が決まらなかった時の言葉です。1本の線を描きながら、

「千里の道も一歩からと言いますからね。」

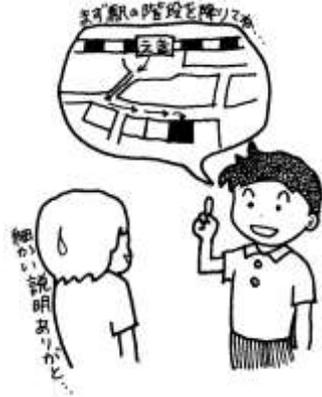
友だち同士で話しているときに、「つまりですね」とか「ようするに○○○ということです」という具合で、場にそぐわない表現のために違和感を覚えることがあります。

○言外の意味を汲むのが苦手で、字義どおりに受け取る：Cが体育の時間に校庭で砂いじりをしていたら、先生から「砂を触らないように」と注意を受けました。すると、持っていた筆箱で砂をいじり始めたのです。確かにCにしてみれば、砂には触っていないのです。



○状況は伝えるが、感情を伝えるのが苦手：話していると、出来事や状況については長々と話しますが、何が言いたいのか結局わからないことがよくあります。これは、頭に浮かぶことを整理することなく一方的に話すことと、自分の気持ちを伝えることが苦手なことによります。

○過度に厳密な表現をすることがある：「駅から2～3分の所？」とおおよその距離をたずねると、「ううん。駅の階段を降りて、正面の道をまっすぐ歩いて3軒目の家」と詳細な説明がかえってきました。質問の意図とは微妙にずれて過度に厳密な表現をすることがあります。

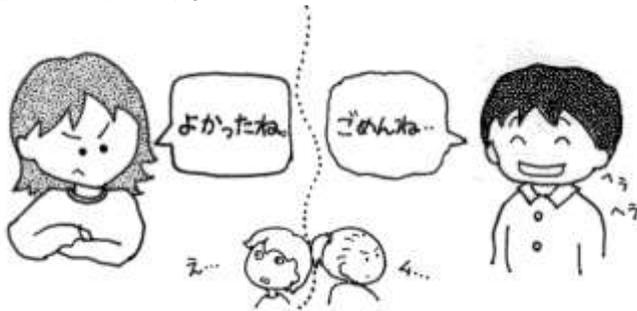


○ことばにはいくつかの意味やニュアンスの違いがあることを理解することが難しい：「バカ」という言葉は、相手をののしる時に使ったり、親しみを感じての表現だったりします。しかし、それがわからずに、『『バカ』と言われた』と言って、真剣に怒り出してしまう子がいます。

<非言語的コミュニケーション>

○視線が合いづらい：全く合わないわけではありませんが、視線の合わせかたに不自然なことが多いようです。「目は口ほどに物を言う」と言われるように、通常は目で合図を送ったり、気持ちを伝えようとしたりすることがありますが、焦点が定まらないように見えたり、逆ににらみつけるように凝視したりして、不自然な感じがすることがあります。目をコミュニケーションの道具としてうまく使えないことが多いのです。

○表情が乏しい: 通常は、言葉と同時に表情や声の抑揚、身振りなどを駆使して相手に自分の考えや気持ちを伝えます。しかし、アスペルガー症候群の子どもは、言葉以外の表情や声の抑揚、身振りがうまく使えないことが多いのです。顔の表情が能面のようにほとんど変わらない子どももいます。また、相手は怒っているのにも関わらずに、顔は笑っているように見えることがあります。そのため、相手は「バカにしている」と感じ、余計怒ってしまうことがあります。これは、うまく感情にそくした顔の表情を作れないことによるものです。



○表情から相手の気持ちを理解するのが苦手: 通常は眉間のしわや目のつりあがり具合、口元のしまり具合など、顔の表情の情報などから総合的に雰囲気を感じ取って、相手の気持ちを理解します。しかし、それらの情報から相手の心情を読み取ることが苦手な子どもも少なくありません。表情があまり外面にあらわれない先生の場合、「あの先生は表情が読めないから苦手」と訴える子どももいます。例えば口元という具合に、子どもなりに表情を見る時のチェックポイントがあるはずなのですが、この訴えはそのチェックポイントで判断することができない時の訴えと思われます。

話が一方的だったり、唐突だったり、乱暴だったりすることがありますが、それらは人やテレビ、本に書かれている言葉をコピー的に使用したり、相手がどのように感じているのか理解できないことによります。また、言葉以外のコミュニケーションの手段がうまく使えないことにもよります。

【イメージーションの障害】について

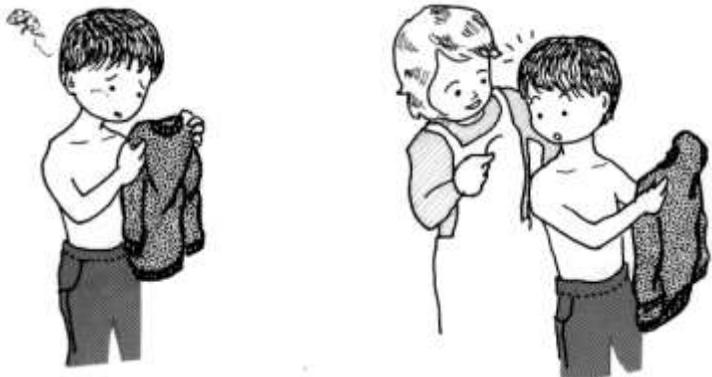
イメージーションとは、目に見えないものを想像する力を指します。目に見えないものには、他人の心やこれからの出来事、因果関係等も含まれます。このイメージーションに障害が見られる時に、イメージーションの障害と言います。

通常は、目に見えないこれらのものに対して想像力を働かせながら柔軟に対応しています。

しかし、イメージーションに障害があるということは、予測したり想像したり、状況に応じて柔軟に対応することが苦手となります。そのため、変化を嫌い、同じものに固執することが多くなります。また、柔軟に考えるのが困難なため、気持ちを切り替えることも難しくなります。

☞イメージーションの障害について相談事例を紹介しながら具体的に説明します。

ODの例：散髪を終えたDは、髪の毛が服の中に入って体がかゆい様子です。そこで、着ていたトレーナーを脱いで、服の表面についた髪の毛を探し始めました。多くの場合、真っ先に背中についた髪の毛を振り払おうとする行動が予想されますが、なぜDはこのような行動をとったのでしょうか？



保護者は「先生が理解してくれない」ととらえ、学校の先生に対して不信感を抱くこともあります。学校と家庭とでは見せる顔が違うことを理解して、日ごろからの情報交換や話し合いが大切になります。

○あまいなことが苦手：鉛筆による下絵は描けるが、色を塗る段になると、色が決められなくて困ってしまう子どももいます。「適当に」や「感じのままに」がとても苦手です。「お母さんが塗った色は、このりんごの色とは違う」と言ってお母さんを困らせることもしばしばです。

○ルールに厳格すぎる：ある1年生が、掃除の時間にホースをもって水まきを始めました。水まきは先生の仕事なのですが、その1年生はおもしろくてついついやってしまったのです。すると、それを見たEはその1年生めがけて一直線に走り出しました。「水まきは先生の仕事」という規則を守らなかったその1年生を叱りに行ったのです。

○程度の違いを理解するのが苦手：「人を驚かす」「掃除の時間に水遊びをする」「順番を守らず割り込む」「うそをつく」「人を叩く」「人を殺す」などに対して、「ちょっとしたイタズラ」を1、「大変いけないこと」を10として、10段階の「いけない度ランキング表」にならべてみたところ、全てを9と10においた子どもがいました。

程度の違いを理解することが困難で、全て同じ程度に大変悪いことと思っているために真剣に怒りだすアスペルガー症候群の子どももいます。

程度の違いを理解するために、「今の力は8だったから、3の力でボールをパスしよう」という具合に数字と程度をすり合わせながら説明するとわかりやすいことがあります。

○急な変更や予測できないことが苦手：運動会などの学校行事がある時には、急に授業の予定が変更になることも多く、その時期に大変不安定になるという話は、多くの保護者や学校の先生から聞かれます。

予告することでだいぶ先の見通しが持てるようになります。スケジュール

ル表などで予告するとともに、変更になる可能性もあることを併せて教えていくことも大切です。

見とおしのもてない自由時間も、何をしてよいかわからずに不安になることもあります。



○こだわりが強い: 時間にこだわったり、手順にこだわったり、服にこだわっていつも同じ柄の服しか着なかつたりします。また、好きな本にこだわり、授業中本を読みふけて先生を困らせる子どももいます。

○興味・関心が狭い: 虫や電車、パソコン等の限られたものに興味を持ち、なかなか興味が広がらないことが多いようです。授業中は、ふらふらと立ち歩いたり、好きな本を読んだりしていても、自分の興味のあることが話題になると、急に発言する子どももいます。

○負けを受容することが苦手: Fはサッカーが大好きなアスペルガー症候群の男の子です。体育のサッカーの授業では、はりきってグラウンドに行きます。しかし、試合に負けた後は大変です。教室の机や掲示物に当たり散らして、気持ちがおさまるまでにはしばらく時間がかかります。

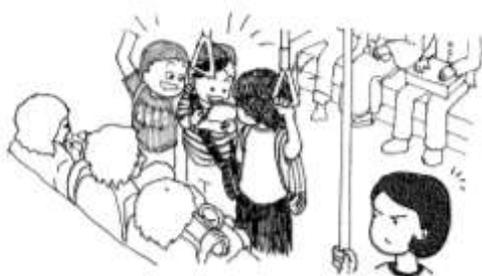


これらは、勝ち負けにこだわっていることによります。

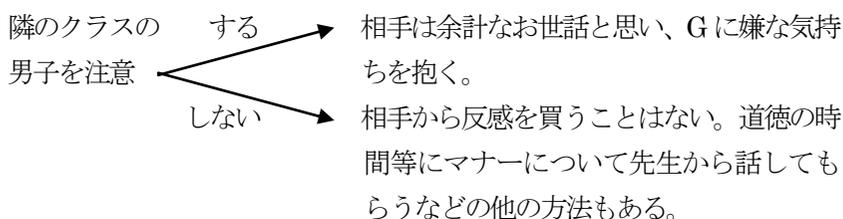
「勝つときもあれば負けるときもある」ことを教えられて、ゲームのときには「勝つときもあれば負けるときもある」と自分に言い聞かせていたアスペルガー症候群の女の子もいました。また、家族や先生が入ってゲームをし、少しずつ負けることに慣れさせていくことも必要かもしれません。

○結果を予測することが苦手：G はルールに厳格な小学6年生です。「隣のクラスの男子児童が、電車内でのマナーが悪かったので、どのように注意したらよいか」と相談にきました。

そこで、電車内の態度がどの程度いけないことなのか数値化して（例えば10段階の中でどの程度いけないことか）、さらにフローチャートを書



いて、注意した場合と注意しなかった場合について考えました。正義感が強いため、注意することにとらわれて、注意した結果相手からどのように思われるかについては、予測することができなかつたようです。



こだわりや融通が利かなくて周りを困らせることもあります
が、実は見通しがもてなくて子ども自身が困っているのです。

(2) その他の特性

<感覚の特異性>

運動会でピストルの音におびえたように耳をふさいだり（聴覚の過敏）、肌に触れられただけで嫌がったり（触覚の過敏）、逆にすりむいて膝から血を流しているのに平気な顔していたり（痛覚の鈍麻）、味覚の異常のために偏食が激しかったりします。

さらに、「隣の教室から聞こえてくる声も、目の前で話している先生の声も同じように聞こえる」という子どももいます。ざわついた教室の中では、先生以外の声や音を雑音として意識の外に追いやり、先生の声だけを取り出して聞く力が必要です。

しかし、必要な音声だけを取り出すことが苦手な子どもも多くいるのです。そのような子にとって、聞こえてくる音がすべて同じ音量で聞こえるため、常に雑音の中で生活していることになり、ストレスfulな状況にあることを理解することが必要です。



<発達の違い>

発達にアンバランスが認められます。例えば、大人も舌を巻くほどの知識があったり、計算力に優れていたりするのに、漢字を書いたり作文を書いたりするのがとても苦手だったりします。

また、伝えたいことを自分の頭の中には映像として記憶したりしておくことは得意なのに、それをうまく言葉にして伝えることができなったりします。それは時として歯ざりするほどの悔しさや苛立ちになったり、人前で話すことを嫌うなどの自己評価の低下にもつながります。これらのアンバランスは決して本人の努力不足でないことを理解して、例えば書く

ことに苦手さがある場合は、書く量を減らしたり、選択肢を用意するなど支援が必要です。

＜実行機能の弱さ＞

Hは、自分の予想していた事態と違う展開になった時に、「どうしよう？ どうしよう？ どうしてよいかわからない」と言ってパニックを起こすことがよくあります。ひどく混乱したときには、周りの物を手当たり次第に投げつけることもしばしば起こります。Hは本当に混乱してしまって、パニックになっているのです。

自分の予想していた事態と違う展開になったときは、過去の経験に照らし合わせたり、今の状況について情報収集や分析をしたりして、その人なりに対応します。

過去の経験を思い出したり、情報の収集や分析、統合したりすることは、脳の中の前頭葉で行います。この働きを実行機能と言います。

アスペルガー症候群の子どもは、この機能が弱いことが指摘されています。このことについて、人との会話を例に説明します。

誰かが話しかけてきたとします。このとき、話の内容の他に表情や身振りなどから言外の意味を瞬時に判断して、その子どもなりの反応を相手に返します。しかし、実行機能に弱さがあると、相手が言ったことを一時的に記憶にとめておくことや、反応するのに必要な情報を思い起こすことや、自分



なりに情報を統合したりすることに時間がかかったり困難だったりします。そのため、会話がぎこちなかったり、会話に入るタイミングを逸したりします。人の表情や身振り手振りの意味を理解するのが苦手なので、相手の意図を察知して適切に応答するということがさらに難しくなります。

アスペルガー症候群の子どもにとって、人と会話することはとてもエネルギーのいることなのです。

そのため、一度にしかも矢継ぎ早に情報を与えたり、結論を急がせることは、いたずらに混乱をあおるだけということも理解する必要があります。紙や黒板にポイントを書いたりすることも大切な支援となります。

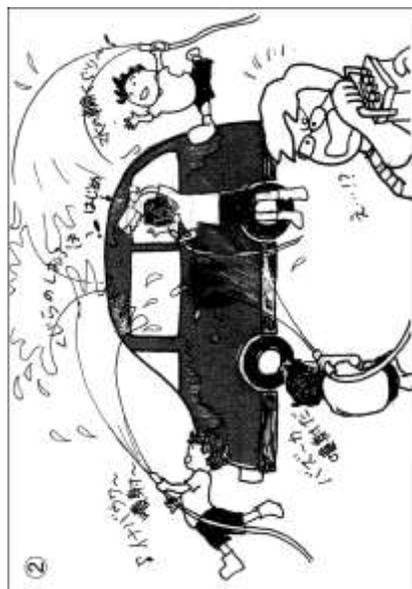
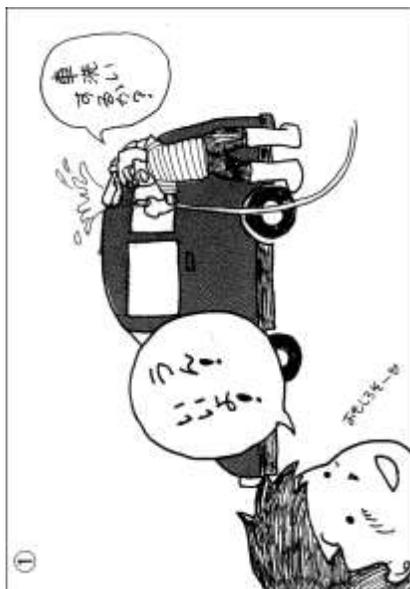
＜状況や前後の関係を理解する力の弱さ＞

Iが洗車の手伝いをしていたら、水遊びに夢中になってしまって、叱られてしまいました。このような話はどこにでもある話です。多くの場合、叱られると、「ハッ」と我にかえり、「今は、手伝いをしていたんだ」とバツの悪そうな顔をするでしょう。しかし、Iは、「なぜ叱られたか」については理解していないのです。さらに、残念なことに周りの大人には、このようなIの特性を理解することは難しいようで、状況が理解できずにいるIに対して、「無責任」などと腹を立てて、叱ることもしばしばです。

今の状況を理解したり、前後の关系到気づく力は小学生になるとついてきますが、Iはそれがとても弱いのです。当然、叱られる理由も理解できないのです。

友だちと遊んでいて自分がトラブルの原因を作っても、そのことに気づかず、逆に「いじめられた」と被害的になることも多いようです。さらに、先生から注意されると、自分に非があることを理解することが難しいので、その結果「先生も分かってくれない。学校には味方がいない」と余計に被害的になることがあります。

そのため頭ごなしに叱るのではなく、「なぜ相手が嫌な気持ちになっているのか」といった理由を丁寧に教える必要があります。あらかじめ、「今は何をやる時間」で「どのようになったら終わるのか」を明確にしておくことも有効かと思われます。



<視覚的思考>

「ほっとするってどういう感じ？」とたずねられて、「お母さんが高速道路で車を運転していて、その隣に僕が座って、後ろにお父さんと弟が寝ている時」と、小学5年生の J は答えました。感情を表す言葉は、「緊張から解放され、ふっと力が抜けたような感じ」という具合に、身体感覚と結びつけて理解されます。しかし、J は感情を体の感覚と結びつけて理解しているのではなく、「〇〇な気持ちはこんな状況の時」という具合に、場面に感情を表す言葉を結びつけて理解しているのです。このように、感情を表す言葉のやり取りでは、身体的感覚を媒介としていますし、それによって共感することもできます。一方、J の場合は、感情を表す言葉を頭の中の映像を手がかりとして理解しているのです。これは、視覚的思考と呼ばれるものです。

J に限らず、視覚的思考するアスペルガー症候群の子どもは多いと思われます。そのため、他者の気持ちの理解を促すときには、絵（※1巻末参照）や映像などの視覚的な手がかりが有効です。

また、他者心情や状況の理解を促す以外にも、予定やルールなどを視覚化しておくとなかなか有効な支援となることが多いようです。

何度注意しても靴を脱ぎずっていたのが、靴型を用意したら自らその上に置いたということもよく聞きます。



<シングルフォーカスの傾向>

Kはおとなの男性が苦手なアスペルガー症候群の小学4年生の女の子です。まじめな K はみんなと一生懸命体育館を走っていました。男性の担任の先生も混じって走っており、K を追い抜きました。すると、突然、K はパニックを起こしてしまいました。どうも、急に目の前に男性の先生が現れたために驚いたことが原因のようです。

「当然見ていただろう」「当然気づいているだろう」と思えるような場面でも、自分の気になる所しか見ていなかったということが実は多いのです。このように自分の気になる点にしか注意がいかないことを「シングルフォーカス」と言います。



「こちらの方を見ているから当然見ているだろう」と思い、ボールをパスすると、「ぶつけられた」といったトラブルになることもあります。多くは、ボールをパスしようとしている相手に焦点が合っていないくとも、その気配を感じて何らかの反応をします。しかし、気配を感じることが苦手な子どももいます。シングルフォーカスが原因で友だちとのトラブルになることもあることを理解すると同時に、声をかけて、こちらに意識を向けてから働きかけるなどの支援が必要です。

周囲から見て困った行動でも、特性からその言動の意味を考えていくと、【困った子】から【困っている子】ということに気づけると思います。

3. アスペルガー症候群の子どもへの 支援のポイント

障害の特性を理解し、「叱るのではなく、教える」ことが基本

何度言っても変わらなかったり、他者の心情を逆なでするような言動から、周囲はついついイライラしてしまいがちです。しかし、アスペルガー症候群の子ども自身も、他者と共感する力が弱かったり、状況を理解したり、話の展開を理解する力が弱かったりして、他者の心情を理解できなくて困っているケースが多いことを理解することが大切です。

そのため、「どのような状況だったか」を振り返りながら、「その時の気持ち」を受容し、そして「相手の気持ち」「どのようにふるまえばよいのか」について具体的に教えることが大切です。しかも、一貫性を持って根気よく教えていく必要があります。

自尊感情を育てる

小学生の高学年になると、「自分は他と違っている」と口に出したり、インターネットで調べて「自分はアスペルガー症候群ではないか」と言い出す子どももいます。これは、自分に対する意識が育ってきた証拠でもあります。また、それまでの叱責や失敗体験の繰り返しなどから、自己評価がとても低くなっていることもあります。

まずは安心できる関わりの中で、できていることを認めつつ、子どもに向かって、一人ひとりがかけがえのない存在であるというメッセージをねに発信したいものです。そのためには、「受け止められている」という安心感が必要となります。支援者にとって「受け止める」ということは、とても忍耐のいることですが、この安心感に支えられ、成功体験を積み重ね

ることや、他から認められることで自尊心は高められ、精神的な成長をもたらします。

本人の努力を求める前に、まずは環境調整

授業中に離席したり、ボーッと聞いていなかったりすることがよくあります。これは、黒板の掲示物が多すぎて、どれに注目していいのかわらなかったり、教室がざわついているために授業に集中できなかったりすることが原因である場合が少なくありません。

席を先生の近くにして、個別的に支援できる体制にしたり、黒板の掲示物を極力少なくして見やすくしたりことも有効な環境調整です。



人と関わる力を育てる

人と関わる時には、直感的に相手の感情や状況、場の雰囲気を感じとって対応することができます。まるで、一人ひとりの体に見えないセンサーがついていて、たえず社会生活に必要な情報を感じとり、社会生活を楽しんだり、人と円滑に関わることができるようです。

しかし、アスペルガー症候群の子どもは、このセンサーの働きが弱いので、社会生活ではとても苦労します。そのため、人と関わることに消極的になったり、ひきこもったりしてしまう子どももいます。決して友だちを求めないわけではないのですが、失敗経験の積み重ねにより、ひきこもってしまうことも多いのです。

そこで、弱い部分や苦手な部分に対して支援していく必要があります。その際には、強い部分や得意な部分をうまく使いながら働きかけることが支援のポイントになります。「視覚的思考」の項でもふれましたが、視覚的手がかりがあれば、相手の感情を理解したり、感情や場面にふさわしい言動について理解したりすることができるという強みを使うことが有効です。

強みをつかった方法としては、キャロル・グレイが考案した「コミック会話（※1巻末参照）」があり、参考になります。これはコミュニケーション等を「視覚化」することにより、状況の理解や友だちの気持ちを理解するのにとても有効な支援法です。

状況の理解が悪く、自分の思い通りにならないとひどいかんしゃくを起こしてしまうLは、突然、以前あった出来事を思い出して相手を責めたりします。そのため、コミック会話を使って、そのときの状況を振り返ったところ、相手の気持ちや状況について納得でき、その後はそのことで相手を責めることはなくなりました。

また、自分の感情に気づけなかったり、言語化できなかつたりする場合には、前後の様子から感情を察して、「〇〇な気持ちだったんだね？」というように気持ちを言語化することを支援します。

このように自分の気持ちを言語化することや、他者の心情や状況の理解を促しながら、他者と関わる力を育てていきます。

ストレスフルな状態であることを理解する

相手の感情や意図を察知したり、結果を予測したりするセンサーの働きが弱いということは、友だち関係につまずきやすいことを意味します。

また、聴覚過敏などの感覚異常は、想像以上にとってもストレスフルな状態となります。

このように常にストレスフルな状態であることを理解し、趣味の時間を設けるなどして、一人になって落ち着ける時間や場所を確保することが必要です。

枠を明確にして、一貫性をもつ

相手にうまく自分の気持ちを伝えることができないため、悔しさのあまりガンガンと頭を打ちつけて（自傷）しまう子どもがいます。保護者や学校の先生にとって、自分の身体を傷つけている姿を見ることは、とてもつらいことです。そのためにも、常日頃から「〇〇でうれしかったんだね」とか「□□□だから悔しかったんだね」という具合に、気持ちと言葉を結びつけることを通して、コミュニケーション能力を育てるよう働きかけるとよいでしょう。この支援はできるだけ早い時期から始めたいものです。

バスセンターが好きなMは、「遠くにあるバスセンターには危ないから一人では行ってはいけません」と禁止されました。それでも行きたいMは頭をガンガンと床に打ちつけてしまいました。

Mにはお母さんが心配している理由を理解することは難しく、行きたいという自分の気持ちが強くあります。「行ってはいけない」理由を視覚的手がかりを使って教えたり、「日曜日にお母さんと一緒に行こうね」という具合に代替案を提示したりするのはよいことです。しかし、それでも行きたがるときは毅然とした態度が必要です。

「何がいけないことか」を明確にして、「いけないことはいけない」といった一貫した態度をとることを「枠を明確にした対応」といいます。「いけません」→「頭を打ちつける」→「許してしまう」という循環では、「頭を打ちつければ、自分の思いが通る」とまちがった学習をしてしまいます。むしろ、「ガマンできるようになったね」とか「危ないということが理解できて偉いね」といった具合に、できていることをほめながら、自己コントロール力を育てていきたいものです。

スモールステップで積み上げる

「アスペルガー症候群」の特性は、生涯を通じて続くものです。

「今、できている」部分を認めつつ、「どんな力を育てていくのか」（長期目標）をしっかりと見すえて、子どもの力が積み上がっていくように、継続して一貫性をもって支援していく必要があります。

たとえば、イライラがたまると、ささいなことでパニックを起こしてしまう子どもがいたとします。その子どもに対して、その時点でパニックを起こさないように求めることは、とても難しいことです。

パニックを起こした後に、自己嫌悪に陥ることも多いのです。それは自己評価の低下にもつながってしまいます。

そこで、まずは「授業中にイライラが募ってきたときに、一時的に教室から離れて気分転換できる」ことなど、できそうなことを目標にします。

「教室から離れて気分転換できる」というのは、とても大きな一歩です。できたことを認めるのは大切ですが、「～しようとしたんだね？」という具合に、結果だけでなく、しようとした本人の意思も認めたいものです。

将来的には、「イライラしていることに気づき、気持を切り替えられる方やコントロールする力を身につける」ことが目標となります。

このように、「今、できている」ことを認めつつ長期的な目標を立てて、一つひとつをスモールステップで積み上げていくことが大切です。

特性をいかに

「アスペルガー症候群」の子どもの保護者を困らせることの一つに、「興味関心の狭さ」や「こだわり」がありますが、それらがすべて悪いわけはありません。

漢字の学習が苦手ですそれに抵抗を示す子どもでも、大好きな電車を話題にすれば、抵抗なく漢字の課題に取り組むこともよくあります。本人の興

味関心を足がかりに、学習内容を発展させることができるかもしれません。学校からストレスをためて戻ってきた時に、絵を描くことが好きな子の場合、絵を描くことはストレスの解消になります。パソコンを使って描いた絵をみんなからほめられて、表情が明るくなった子どももいます。

得意なことがあるということは、本人をいやしたり、他からの称賛を得たりする機会にも使えるということです。

あいまいな事が苦手ということは、具体的に「いつ」「どこで」「どのように行う」のかを明確にすれば安心して過ごせるということです。

叱られるときに、「なぜ叱られているか」「具体的にどのようにすればよいのか」がわかっていない場合が少なくないのです。そこで、下の表のように具体的に目標を立てて先生と振り返ることを繰り返すことによって、行動できるようになってきたということをよく聞きます。なお、達成できそうな目標を立てることが大切です。「できた」という体験を重ねることが本人の自信にもつながります。

大切なのは「直す」のではなく、「特性を生かす」ということです。

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 登校したら、ランドセルはロッカーにしまう。 | ○ | △ | ○ | ○ | ○ |
| イライラしてきたら人さし指で先生に合図をおくり、図書室で気分転換する。 | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |

○できた △先生に声をかけられてできた ×できなかった

適切な理解や支援で、一人ひとりが本来もっている素晴らしい力が必ず発揮されます

4. アスペルガー症候群の子どもへの 支援の実際

事例1 <環境調整と成功体験によってパニックが減少したケース>

【保護者が困っていたこと】

Nは小学校に入学してから授業中の離席などはあったものの、比較的落ち着いた生活をしていました。2年生に進級してから、集会時にパニックを起こしたり、自分の持ち物をはさみで切り刻んだり、また、思い通りにならないときは弟への執拗な攻撃なども見られました。運動会の練習が始まり、自分がどこへ動いたらいいのかわからず、そのうちに地面に座り込んでしまうことがしばしばあり、家庭でも学校でも対応に困っていました。

【支援の経過】

Nが通園していた幼稚園は、集団での活動や発表の機会を日々の生活や学習、行事に取り入れることが多く、集団行動が苦手なNは失敗を繰り返す苦しい毎日でした。そのうちに他の園児とのトラブルも多くなり、幼稚園から「周りの迷惑になるので行事は休んでくれ」と言われ、Nも劣等感を募らせ、保護者もショックを受けました。教育相談ではNの特性を理解し、どのように環境調整をすれば、失敗を減らして成功体験へとつなげられるかを探るために、知能検査（WISC—III※注釈参照）を実施し、特性と把握しました。また、行動観察からNとの関わり方のポイントなどを考えていきました。その結果、Nは口頭でのコミュニケーションの能力は高いが、情報量が多いところでは気が散り易くなり、自分が何をどこまでしたらいいか等、わからなくなってしまう、パニックの状態になっていくことがわかりました。このことからNの日常生活の中から失敗の体験を減らし、成功体験へと導いていくためには、周りがわかりやすい言葉やサインで、「だ

んどり」と「見通し」を与えること、それにより見通しがたち、焦点を絞ることができると考えました。また、具体的な取りかかり方や終わりの適切な指示も重要であることが見えてきました。

学校生活場面での課題も多く、また保護者の要望もあったので、Nの担任の先生に来所していただき、Nの特性や具体的な支援の方法について話し合いました。現在の課題の一つである運動会への取組では、Nの移動する場所にカラーコーンやフラフープなど目印になるものを置いてわかりやすくしたり、演技のスタート時に補助の教員が近くで「3、2、1、ハイ」などと声をかけるなどの支援を実践してもらうことにしました。その後、校内でケース会議を実施し、Nに関わる先生方で共通理解をしてもらい、運動会練習時と当日に実践しました。Nはパニックを起こすことなく最後まで運動会に参加することができました。運動会がNにとって成功の体験となり、自信へとつながっていきました。

家庭でもこれらの経験を確認し、「だんどり」と「見通し」を持たせること、適切な言葉でのサインを意識して生活することで安定が見られるようになりました。

【特性の理解】

Nはよく話すので、周囲からは「理解している」とか「言えはわかる」と思われていたため、言葉での指示が多くなり、そのため混乱し、失敗体験につながっていました。しかし、話すほど理解していないことや、視覚的情報の中から必要な情報だけを抽出することが苦手であることがわかり、情報量を整理することや、「だんどり」「見通し」を持たせるという環境調整をすることで、毎日の生活のしづらさが減少し、安定した生活が送れるようになりました。相手の気持ちを理解することが難しいため、会話が一方的だったり攻撃的だったりします。そのため、今後は相手の気持ちを理解すると同時に、言葉でどのように相手に伝えるかななどの具体的な支援が重要であると考えます。

※注釈：ウエクスラー児童用知能検査第3版の略称で、最も一般的な知能検査の一つです。子どもの知的な発達段階を知るだけでなく、知的なばらつきなどについて細かな情報を得ることができます。

事例2 <安心感を得ることで暴力行動がおさまったケース>

【保護者が困っていたこと】

ささいなことを注意されただけで相手を殴ってしまう、怒られると「ごめんなさい、もうしません」と泣きながら謝るけれど、あとから「なんで怒られたの?」と聞くと「思い出せない」と答えることもたびたびで、対応に困っていました。

【支援の経過】

小学3年生のOは、できることとできないことの差が大きいので、周囲から誤解を受けやすく、保護者としてOをどのように理解してよいかわからないという相談がありました。教育相談では、Oの特徴を理解し適切な関わり方を考えるために、知能検査(WISC-III)を実施しました。その結果、知識を習得する力や言語を理解する力の高さを活用して、苦手な部分である「目の前で起こる事柄を順序だてて処理する力」や「社会的共感力」を伸ばす関わりが大切であることが確認されました。

そこで教育相談では、学校で友だちとトラブルになった場面について、まずOの言い分を聞き、気持ちを受け入れながら、その時の状況を図に書いて整理しました。Oの話は一方向的でわかりにくいものでしたが、「いつ」「どこで」「だれが」などのキーワードを示しながら、根気強く聞くようにしました。「自分は悪くない」という主張は否定せず、「どうすればよかったか」を一緒に考えるようにしました。また、Oは自分の行動が相手にどのような感じを与えるかと想像したり考えたりする前に、感情を爆発させているようだったので、「コミュニケーションスキルをのばすゲーム」(*2巻末参照)を使って、場面に応じた行動を考えるゲームにも取り組みました。すると一貫した受容的な態度で接して一緒に考えてくれる人の存在にO自身も安心したのか、「学校でうまくいっていない」と素直に訴える場面が増えてきました。困っていることを共感的に聞きながら、ソーシャルストーリー(*3巻末参照)を活用して、行動の仕方を提示していきました。

保護者の希望で、担任の先生にも検査の結果と O の特性や関わり方を伝えました。担任の先生は、教室でトラブルが起きた時には、まず O が落ち着く場所と時間を確保したあと、場面の想起と「どうすればよかったか」を穏やかに話し合うことを繰り返しました。クラスの補助に入っている支援員も、同じ方針でタイムリーな対応を心がけてくれました。しだいに、暴力をふるってしまう前に自分のイライラ感に気づき、その場を離れたり、気持ちを切り替えて我慢することができるようになりました。

一方、グループ相談の様子から、リーダーになりたい、認められたいという自己肯定感を求めていることもわかりました。そこで担任の協力で、遠足では得意なおしゃべりをいかしたレクリエーション係になり、大活躍することができました。また、掃除や給食当番では、何をどうやるのかと明確に示すことで、自主的に行動できるようになりました。保護者の悩みであった整理整頓については、視覚情報と言語をうまく組み合わせて説明することで、見通しをもった行動が組み立てられるようにしました。このような工夫を保護者自身が他の保護者に語ることで、保護者も O への関わり方に自信が持てるようになってきました。そして、O の行動の背景を理解し、周囲の穏やかな関わりが増えるに従って、O の情緒も安定してきました。

【特性の理解】

O は豊富な言葉や知識を持っているものの、実際の生活場面ではうまく使えないために、感情が先に立ち、手や足が出るといった暴力につながりやすいとされます。「使える言葉」にしていく支援が必要です。

友だちとのトラブルからは、場面理解の苦手さや実行機能の弱さが感じられます。言語理解力は高いという O の特性をいかし、望ましい行動の手順を文章や表にして示すことで、なぜそうするのかを納得して取り組めるようになりました。「とにかく、暴力はいけない」という強制的な禁止やおどしは役に立ちません。

自分を理解し、良さを認め、助けてくれる人がいるという安心感が、O の自己コントロール力を育てています。

事例3 <特性をいかした対応で混乱することが少なくなったケース>

【本人、保護者が困っていたこと】

小学4年生のPは、ゲームで負けたりテストで満点が取れなかったりすると、怒鳴ったり泣き出したりするので、家庭や学校で楽しい雰囲気が出なくなり、無気味になってしまうことが何度もありました。

また、毎週見ているテレビ番組を何かの都合で見ることができなかった時や、雨でお気に入りの靴を履くことを止められた時などに、突然顔を真っ赤にして怒鳴りだして、止めようとしても止まらないことがあり、家族もどう関わってよいかわからずに困っていました。

【支援の経過】

Pは歴史に興味があり、それを家族や友だちに話して聞かせるのが大好きなのですが、相手の都合も聞かずに一方的に話すこともあり、話を止められたり、まちがいを指摘されたりすると怒りだします。大声を出して物にあたったりして、1時間くらいその状態が続きます。

学校でも、予定通りのことや毎日決まって行うことには落ち着いて取り組むことができるけれども、予定外のことがあった時やいつもと違う物を使った時、手順を省略した時などには、落ち着かなくなるということでした。

P自身も、学校ではほかの児童よりも、家では兄弟よりも、自分ばかりが叱られて希望通りにさせてもらえていない、と不満に感じていました。

怒鳴ったり物にあたったりしている場面で共通しているところは、予定や自分の中で決めているルールをはずれる場合に起こっていることと、そういう時にその場にふさわしくない態度をとって雰囲気を壊してしまったり本人も周りの人もいやな思いをしていることだ、と相談していくうちにわかってきました。

そこで、自分なりの決まりごとや予定にとらわれていることについては、

うまくそれを利用して対応することも考えるようにしました。たとえば、家では、学校から持ち帰ったお知らせのプリントをカバンから出した後、翌日の時間割をそろえることを、毎日決まった時間に行うことにしました。その時の手順も決めて表に書いて机の前に貼りました。それまでは、何度叱られてもなかなかできなかったのですが、時間や手順を決めて保護者が一緒に行くようにしてからは、できるようになりました。

また、担任の先生にお願いして、小テストを何回か行ってそれぞれ「80点以上が合格」とすることにしました。Pはほとんどの小テストで「合格」でき、また「合格」の機会もたくさんあったので、ほかの児童にとっても励みになりました。勝敗の決まりやすいゲーム（じゃんけん、「あっち向いてホイ」、トランプの「スピード」等）を何度も行って、負けたり勝ったりを繰り返し経験することで、勝敗だけにこだわらない楽しみにも少し気づいたようです。

時間の予定をきちんと知らせたり、予定した内容の変更があれば、できるだけ早めに、視覚的にとらえられるもので知らせたりすることで、混乱する場面が減って、学校でも家庭でも穏やかにすごせる時間が多くなりました。大好きな歴史の話も「これから5分間聞きます」とあらかじめ知らせておくことや、「7時から7時10分まで聞きます」などと時間の枠を示すことが効果を表しました。

【特性の理解】

Pには、予定や自分なりの決まりごとにとらわれてしまう特性がありました。予定やお気に入りのものだけでなく、価値観などにもそれは見受けられました。

それを無理に変えようとすることは、Pを混乱させてしまうでしょう。むしろ、うまく利用したり、違うことに少しずつ慣れるように工夫したりすることによって、P自身もすごしやすくなります。

また、情報を視覚化して示したり、具体的な数字や名称を使って伝えたりすることは有効で、予定外のことにもこれまでより落ち着いて対応できるようになりました。

事例4 <自分の気持ちを言語化することで、暴言や物に当たる行動が

少なくなったケース>

【本人・保護者が困っていること】

小学5年生のQは、人との関わりにおいて、挨拶やお礼を言う等のコミュニケーションスキルが充分身につけていなかったり、思い通りにいかないと感情をコントロールすることができず、暴言や物に当たったりします。そのため、人との関係をうまく持てず自信を無くし、さらに人と関わる事を避けるという状況となっていました。

【支援の経過】

Qは、相手が挨拶をしても、下を向いて黙ってしまい、母親の陰に隠れて挨拶をしないため、相手に良く思われない状況がありました。そこで、人と関わる際のルールを絵と文字で説明しているプリントを活用しながら、挨拶の大切さやその際にどこを見るとよいかを伝えていきました。また、Qの好きな4コマ漫画を使いながら、挨拶以外のコミュニケーションスキルについても、困った時にどう行動すればよいかを楽しく考えていきました。

Qは挨拶について自覚が高まり、徐々に小声ながらも学校や担当者へ自分から挨拶ができるようになりました。母親や周囲から誉められることで、さらに定着してきました。

また、Qは思い通りにいかないと、「モオー！」「うざい！」と大声を出し、机をたたいたり物を投げたりすることがありました。

ある時、こんな場面がありました。Qの好きな活動をしていたところ、終了の時間が来てしまいました。Qは楽しい時間が突然終わってしまった感覚にとらわれてしまい、「この時計間違ってる！」と突然立ち上がり時計をたたこうとしました。

Qは身体の中を流れている苛立ちの気持ちを適切なことばで表現できず、物に当たることで表現しようとしています。そのため、「楽しい時間が終

わってしまって残念なんだよね。もっと遊びたかったんだよね。」とQに渦巻いている感情を、Qに代わって担当者が言語化しました。「でも机はたたきません。机をたたいてもQがどうしてほしいか相手にはわかりません。」と伝えると、Qは徐々に落ち着いてきました。

Qは、感情を表す語彙が少なく、また表情の変化も乏しいため、相手にQの気持ちが伝わらないことが多くありました。そのため、Qが今まで体験してきた「具体的な場面」と「表情カードでの表情」と「気持ちを表す言葉」の照合を試みました。例えば、「うざい」気持ちの時の表情カードを選び、どんな場面かを聞くと、Qは「分からない問題があつて思った通りに進まない時」と表現することができるようになりました。また、Qは絵を描くことが得意なため、言葉で説明をすることが難しい時、絵を媒体としながら気持ちを伝える練習を行うことで、表現意欲が少しずつ高まってきました。

さらに、活動前にQの気持ちを相手に伝えるためのルール確認を行いました。「机をたたきたくなかった時」「もう、やりたくない!」と叫びたくなかった時は、いくつかのカードの中から今の自分の気持ちを表すカードを選んで、相手に伝えることを確認しました。徐々に物に当たらなくても相手に理解してもらえることが実感でき、苛立つ行動は少なくなってきました。また、「もうやりたくない」「疲れた」と言えるようになってきました。

【特性の理解】

Qは、聞いた言葉をそのまま記憶することができて、難しい言葉は知っていますが、状況に応じて言葉を使っていくことは苦手です。特に、自分の感情を表す言葉の表出は苦手です。状況理解の弱さや相手の気持ちや自分の気持ちに気づくことが苦手である背景が考えられます。

Qが状況を理解できていない場合は、周囲の人が解釈をして理解を促し、次にどういう行動をとればよいかを伝えていきます。また、自分の気持ちを相手に伝えていくために、会話のタイミングや、自分の気持ちを言語化していく方法を一緒に考えていくことが必要です。

事例5 <自己理解によって人との関わり方が改善されたケース>

【本人・保護者が困っていたこと】

小学6年生のRは、クラスの中で友だちに対して一方的に話し続けてしまいます。「うるさい」と言われてもやめないで、しつこいと思われ、無視されることがしばしばあるようです。友だちと遊びを選ぶときも、自分のやりたい遊びができないとかんしゃくを起こしてしまいます。授業中に勝手にトイレに行くなど突飛な行動が目立ち、3年生の時からずっと「集団の中で活動することが難しい」と担任に言われ続けたそうです。

【支援の経過】

Rは、相談センターに来るたびに、友だちとのケンカのことなど、それまでにあった事柄をくわしく話しました。しかし、自分の気持ちを進んで話すことはありませんでした。そこで、「その時はどんな気持ちだった？」と聞いたり、答えられないときは「悔しかったのかな、悲しかったのかな」と選んで答えてもらうことを試みました。Rは、特にケンカをしたときの相手の気持ちがわかりません。その時もRの気持ちを確認することで「相手も悔しかったのではないかな」と同時に相手の立場を考えるよう練習しました。また、嫌なことや頭にきたことが起こったときには、悪口を言ったり手を出したりするのではなく、その場を離れることや先生に話をするなどの方法を取ることを学びました。保護者に、Rには人の気持ちが分かりにくい特性のあることを伝えながら、注意するときには頭ごなしに叱るのではなく、静かに落ち着いた雰囲気ですべて「このときはどうすればよいか」をRにたずねながら共感的に話すことを勧めました。担任の先生には、毎日のスケジュールに見通しを持たせて欲しいこと、クールダウンする場を与えること、放課後にRの話を聞くことなどをお願いしました。

6年生になり、Rはパニックを起こすことや、友だちに手を出すことは減りましたが、しつこくすることがあるので周囲の友だちはRを敬遠するようになりました。そこで、保護者の強い要望によってRの特徴について

級友とその保護者に、スクールカウンセラーから説明する場を設けることになりました。そこでは、「Rの苦手さがよくわかった。」「Rにもいいところがあるよ。」という声が聞かれました。それから、徐々に落ち着いて遊べるようになってきたようです。

また、Rには中学校に入学する前に、自分の特徴を自覚し、意識して対応できるように働きかけました。まず、人と話したり関わるときに、自分にはどんなことで失敗してしまうことが多いかをたずねました。Rは自分をふりかえって、これまでのいくつかのエピソードを思い出しました。そのエピソードに含まれる事柄として、「①落ち着かず、さっさと動いてしまう②ちょっとしたことで、すぐカッとしてしまう③何も考えないで友だちの中に入ってしまふ」という3点を取り上げ、相談担当者が紙に書いて示しました。次に、その場合にはどのように行動すればよいかを話し合いました。「①動き出す前に、まず立ち止まって、②他の人が何をしているかよく見て、③どうすればいいかよく考えて」やればよいことを確認しました。そして同じくこれを紙に大きく書いて、机の前に貼っておくことにしました。中学入学後は、教員たちの理解を得ながら、自分のコントロールがうまくできるようになりました。

【特性の理解】

Rは言語を用いたやりとりに優れている一方、場面を見て状況を把握したり、今何が起きているかを判断したりすることが苦手でした。そのため、相手の気持ちや状況をわきまえずに、友だちにしつこく話しかけたり、授業中に勝手に発言したりする場面が見られたのです。相談の中では、自分のコミュニケーションの特徴に気づかせながら、何かをしようとする前に少し立ち止まって、周囲の状況をよく見て、相手の気持ちを考えればよいことを学びました。Rは一度言われた言葉を大変よく覚えています。そのことをいかして社会的なルールやマナーを短くわかりやすく伝え、標語のようにしておく、それを覚えて役立てることができました。

5. 最後に

一人ひとりみんな違う

「アスペルガー症候群」という診断名がついたとしても、一人ひとり違います。一人ひとりの個性や得意なことや苦手なことを認めることが大切です。

一人への支援がみんなへの支援になる

何度注意しても一向に改善しなかったことが、ルールを視覚化して確認するようになったとたんに改善されたということはよく聞くことです。

ルールを視覚化するという支援は、アスペルガー症候群の子だけに有効な支援ではありません。多くの子どもにも有効な手段です。

何よりも、一人ひとりを大切に作るサポーターな雰囲気は、お互いの個性を認め支えあう関係の礎になるものと思われます。

一人で悩まないで、相談する

一人で悩まないで、相談することは大切です。

また、対応に困っている保護者や担任の先生は多いと思われます。そのため、校内支援体制を組んでみんなでサポートしていきましょう。

また、学校外でも相談できる場を活用しましょう。

神奈川県立総合教育センター教育相談課

0466-81-8521

日常生活の中で「アスペルガー症候群かな？」と思えるような時でも、他の原因がある場合があります。そのような時は、医療機関や相談機関に相談することをおすすめします。

理解や支援に役立つ本

| 書名 | 著者名 | 出版社名 |
|---|-----------------------|--------------------|
| 変光星 | 森口奈緒美 | 花風社 |
| 高機能自閉症・アスペルガー症候群 「その子らしさ」生かす子育て | 吉田友子 | 中央法規 |
| コミック会話 ※1 | キャロル・グレイ | 明石書店 |
| マックスウェルのマナー ※2 | 本田恵子 | C・S・L. 学習 評価研究所 |
| ソーシャルストーリーブック ※3 | キャロル・グレイ | かもがわ出版 |
| 発達と障害を考える本2 ふしぎだね!?アスペルガー症候群の おともだち | 安部陽子 諏訪利明 | ミネルヴァ書房 |
| すぐに役立つ 自閉症児の特別支 援Q&Aマニュアル 通常学級の先 生方のために | 広瀬由美子 東條吉那 加藤哲文 | 東京書籍 |
| アスペルガー症候群の理解と具体 的支援法 ～2004年 初来日講演 抄録集～ | トニー・アトゥッ ド | (インターネット 参照) |
| 学校心理学 | 石隈利紀 | 誠信書房 |

イラスト 茅ヶ崎養護学校総括教諭 佐々木恵子

社会性に困難を抱える子どもの理解と支援

～ アスペルガー症候群とよばれる子どもたち ～

発行 平成20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〈亀井野庁舎〉

教育相談センター

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

電話 (0466)81-8521 (教育相談課)

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



神奈川県立総合教育センター

カリキュラムセンター

教育相談センター

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL(0466)81-0188

TEL(0466)81-8521

FAX(0466)84-2040

FAX(0466)83-4500

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