

## 第2章 自閉症教育

### 1 自閉症とは

#### (1) 自閉症の3つの基本的な障害特性

文部科学省は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年）において、「自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推測される」と定義している。

#### (2) その他の障害特性

上記の3つの基本的な障害特性に加え、個々によって異なるが、身体面では、視覚や聴覚、触覚や臭覚味覚などに感覚知覚の過敏性や鈍感性がある場合や不器用がある場合もある。認知面では、刺激の過剰選択性、知能テストの項目に著しいアンバランスが見られることもある。さらに、自閉症の児童生徒はADHDの特性やLDの特性などを併せ有する場合もある。

※DSM-5（米国精神医学会）では自閉症の名称が「自閉スペクトラム症（障害）」（ASD:Autism Spectrum Disorder）に変更された。その医学的な診断基準は「①様々な文脈における対人コミュニケーションと対人相互作用の持続的障害、②行動、関心、活動の限局的、反復的な様式」という2つに絞られている。自閉スペクトラム症という名称および概念についての一般的な認知は進んできており、現在発表されている文献等でもDSM-5の2つの医学的な診断基準に基づいて記述されることも増えている。障害特性についてはDSM-5の医学的な診断基準も踏まえつつ、本章においては名称を「自閉症」に統一して記す。

### 2 実践 自閉症教育

#### (1) 支援の基本的な考え方

「こんなこともわからないの?」「どうしてそんなことをするの?」等々、自閉症の児童生徒の気になる行動や困った行動をどうやったらやめさせられるか、悩むことがある。自閉症の児童生徒は、その障害特性から情報や刺激の受け取りや表出の方法が独特であり、学習や社会生活で困難を抱えることが多い。彼らの気になる行動や困った行動は、教師の意図とは違う受け取りをしてしまったことや「分からない」ことへの不安から表れるものと考えられる。困っているのは彼ら自身である。彼らはどうやったら「分かる」のか。行動の背景にある特性を理解した上で支援の手立てを考えることが重要である。自閉症の障害特性は知的障害の有無に関わらず見られ、一人一人の状態や個性によって多様である。その他の障害の特性を併せ有する場合や、環境との相互作用にも注目する必要がある。また、理解や支援が不十分な環境で障害特性によるつまずきや失敗を繰り返し、二次的に身体症状や精神症状を呈するなど、二次的障害を予防するという観点も忘れてはならない。一人一人に応じた適切な支援を行うことにより、自閉症の児童生徒が安心し、自信と意欲をもって社会生活を送れるようになることを目指したい。

本章では、PDCAサイクルでの支援のプロセスについて紹介する。このプロセスは日々の支援に際しての考え方を示す例であり、自閉症の児童生徒のみならず、特別支援教育を必要とする児童生徒全ての支援に応用が可能である。（☞P197 図：支援のプロセス～PDCAサイクルによる支援の充実～）

#### ア 実態把握（アセスメント）の重要性

実態把握はアセスメントとも言われる。支援を計画し展開するためには、対象となる児童生徒の障害特性とともに本人を取り巻く環境や経歴、本人が身に付けてきた考え方や行動の仕方も観察・調査し、環境要因による理由や背景について探ることが重要である。それらを強みの表現に視点変換（リフレーミング）し、他の場面からの強みを見付けるなどして総合的に考察していく。リフレーミングは「○○すればできる」という仮説を立てることもつながる。このアセスメントはインフォーマル（非公式、略式）なものである。本章はインフォーマルアセスメントのみで成立するプロセスとなっているが、知能検査の結果などフォーマル（公式）なアセスメントがあれば、客観的な情報としてより参考になる。

## イ 理解をサポートする構造化

構造化とは「いつ」「どこで」「何を」「どのようなやり方で」「どうなったら終わりなのか」「終わったら次に何があるのか」について、児童生徒の理解レベルや学び方の特徴に合わせた情報や環境を整える合理的配慮の一つである。「好きにしていよいよ」「適当な時間で終わりにして」などと言われると、自閉症の児童生徒はどうしたらよいかわからなくなり、不安に陥りやすいといえる。適切な構造化で彼らの理解をサポートすることにより、必要な情報に集中し、落ち着いて本来の力を発揮できるようになる。分からないことの不安やストレスが減り、結果的に困った行動も減ることになる。さらに、構造化の方法が適切かどうかは一人一人の行動や反応によってその都度見直し、再構造化する必要がある。再構造化によって改善が図れたか更に評価する。このサイクルを繰り返すことでよりよい支援につなげていく。

ここで「構造化は『合意』を教える最初のステップである」という考えを紹介したい。構造化の目的は理解をサポートすることとともに「合意形成の習慣を身に付けること」というものである。合理的配慮の提供においても可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、支援を受ける本人がその方法や内容を自ら選び、納得して取り組めることが重要視される。構造化されたものを提示され、彼らが「やってみたい・やってみよう」と受け入れ、実行できることでなければ、教師がよかれと思って工夫しても「構造化したのに全然やってくれない」ということになりかねず、信頼関係も築きづらい。合意そのものが目的でもあるので、やる気になるなら取り組み、嫌がる場合はやめる必要がある。彼らが合意し、人との信頼関係のもとで適切に自己決定する経験を積み重ねること、それは彼らが自己肯定感を持ち、将来自立的な生活を送るためにも大変重要なことである。

## ウ ICT/ATの活用

ICT (Information and Communication Technology) は、コンピュータや情報通信ネットワーク (インターネット等) などの情報コミュニケーション技術であり、AT (Assistive Technology) は障害による物理的な操作上の不利や、障壁 (バリア) を、機器を工夫することによって支援しようという考え方が、アクセシビリティあるいはアシスティブ・テクノロジーである。

これまでも、VOCA (Voice Output Communication Aids 音声出力会話補助装置) や図形シンボルなどのAAC (Augmentative and Alternative Communication 補助・代替コミュニケーション)、タイムタイマーなど時間経過を視覚的に支援する機器などが、自閉症の児童生徒の理解や表出をサポートするために有効であることが示されてきた。こういった機器もICT/ATの発展により、タブレット端末のアプリケーションソフトなどにより利便性と汎用性が高い形で利用できるようになっている。これらのメリットとして、複数の機能を一つの端末にまとめられること、児童生徒と複数の支援者間で共有しやすいこと、すぐに操作が始められることなどのほかに、自閉症の児童生徒にとって、反応が一定で明確である「機器」は分かりやすく安心できるということもあげられる。ICT/ATを効果的に活用するためには、特別支援教育の環境、人材、システムを整えるとともに、利用に関する保護者との合意形成、教員間での共通理解、支援に関わる機関や進路先などとの連携を随時行っていく必要がある。それによって、自閉症の児童生徒が見通しをもち、ICT/ATを主体的かつ継続的に活用できることにつながる。

## (2) PDCAサイクルで日々の教育実践の充実を

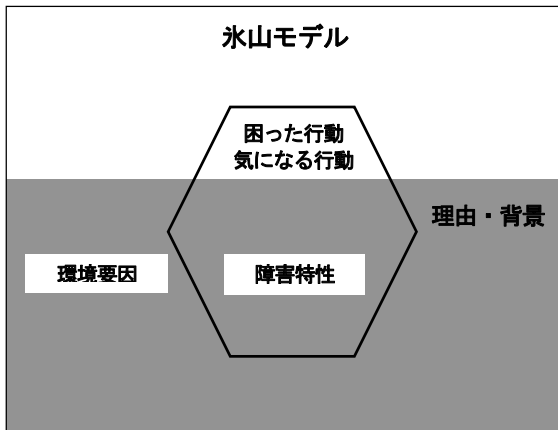
教師は、日々の教育実践を通して児童生徒と関わり、彼らの反応によって目標や活動内容、学習環境等を見直し、改善・更新しながら、児童生徒の学びを支えている。この繰り返しが、Plan (実態把握・目標設定・支援の計画) ~ Do (支援の展開) ~ Check (目標の妥当性、次につながる評価を) ~ Action (支援の見直し・改善・更新) から成るPDCAサイクルである。(☞P197 図：支援のプロセス~PDCAサイクルによる支援の充実)

自閉症の児童生徒は行動の困難さから、できないことや苦手なことを努力不足や怠けていると誤解されやすい場合がある。だからこそ、教師は、日頃から児童生徒の様子をきめ細やかに観察し、適切に理解しようと努める必要がある。

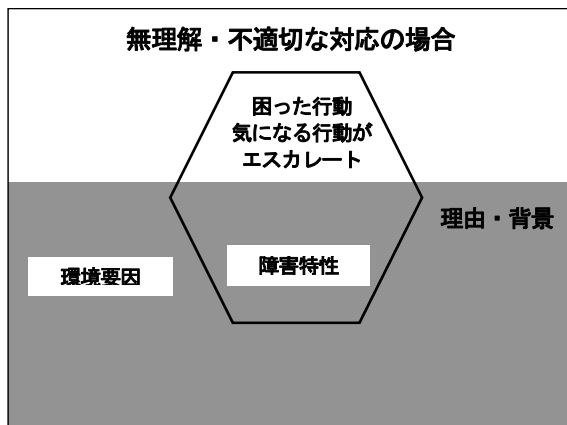
ここでは、自閉症の児童生徒の行動の困難さを理解するために冰山に見立てるという考え方(冰山モデル)を用いて、日々の教育実践の充実を目指す支援のプロセスを紹介する。

冰山には海面上で見えている部分と海面下で見えていない部分があるように、全体像を見る時に

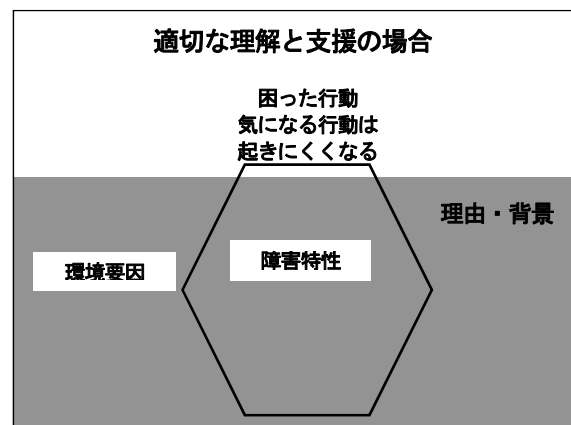
は、氷山の一角に注目するのではなく、海面下に隠れた部分を見るのが重要であるとする考え方が氷山モデルである(下図参照)。また、困った行動や気になる行動は、環境との相互作用で起きる。表面的に現れている行動を押さえよう、変えようとしても根本的な解決には至らず、無理解や不適切な対応が続くと、困った行動や気になる行動は頻繁になったり激しさが増したりとエスカレートする。ちょうど海水の塩分濃度が濃くなると氷山が浮き上がって海面上に見える部分が増えるように、本人にとって不適切な環境になると行動は助長されるというものである。(下図 無理解・不適切な対応の場合)逆に適切な理解と支援があると、行動は起きにくくなる。(下図 適切な理解と支援の場合)このように、海面下には目に見えていること以上に多くの、あるいは大きな要因があることを想定して支援を検討していくことが必要となる。



図：氷山モデル



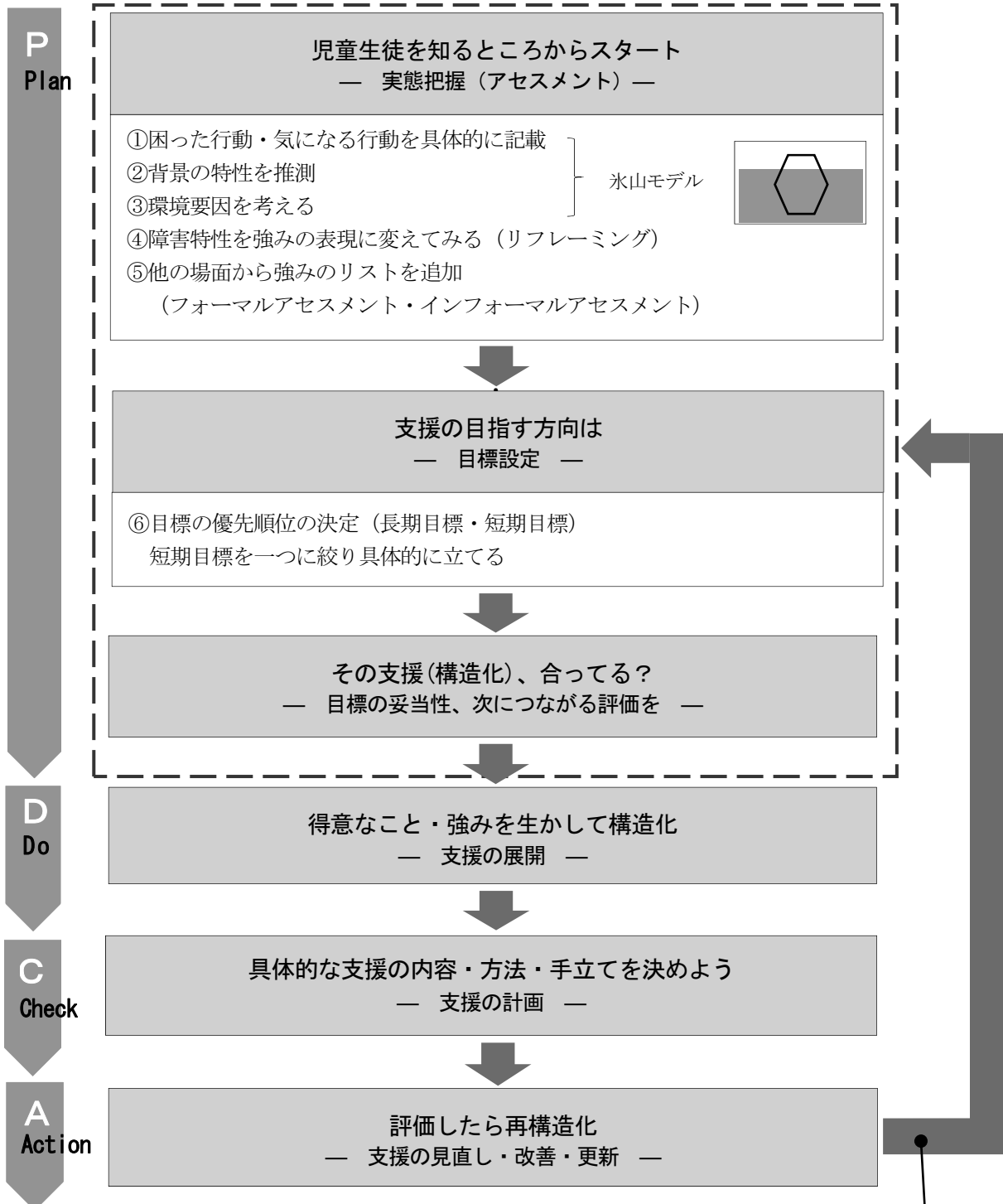
図：無理解・不適切な対応の場合



図：適切な理解と支援の場合

PDCAサイクルで日々の教育実践の充実を  
 計画 (Plan) → 実践 (Do) → 評価 (Check) → 改善 (Action)

支援のプロセス



V 埼玉県の特別支援教育における現状と課題を踏まえた動向の実際

☞ 評価したら、支援の内容・方法・手立てを再構造化 (調整又は微調整) し、もう一度実態に立ち返って実践の見直し・改善・更新をしましょう。児童生徒が、間違ったり、うまくできなかったりした時は、どこまでできて、どこができなかったのか、なぜできなかったのかを考えましょう。実態把握が不足していたり間違っていたりするかもしれません。うまくできるようになったことは、本人の強みになります。それを生かして、少し頑張ればできる課題を設定してみましょう。

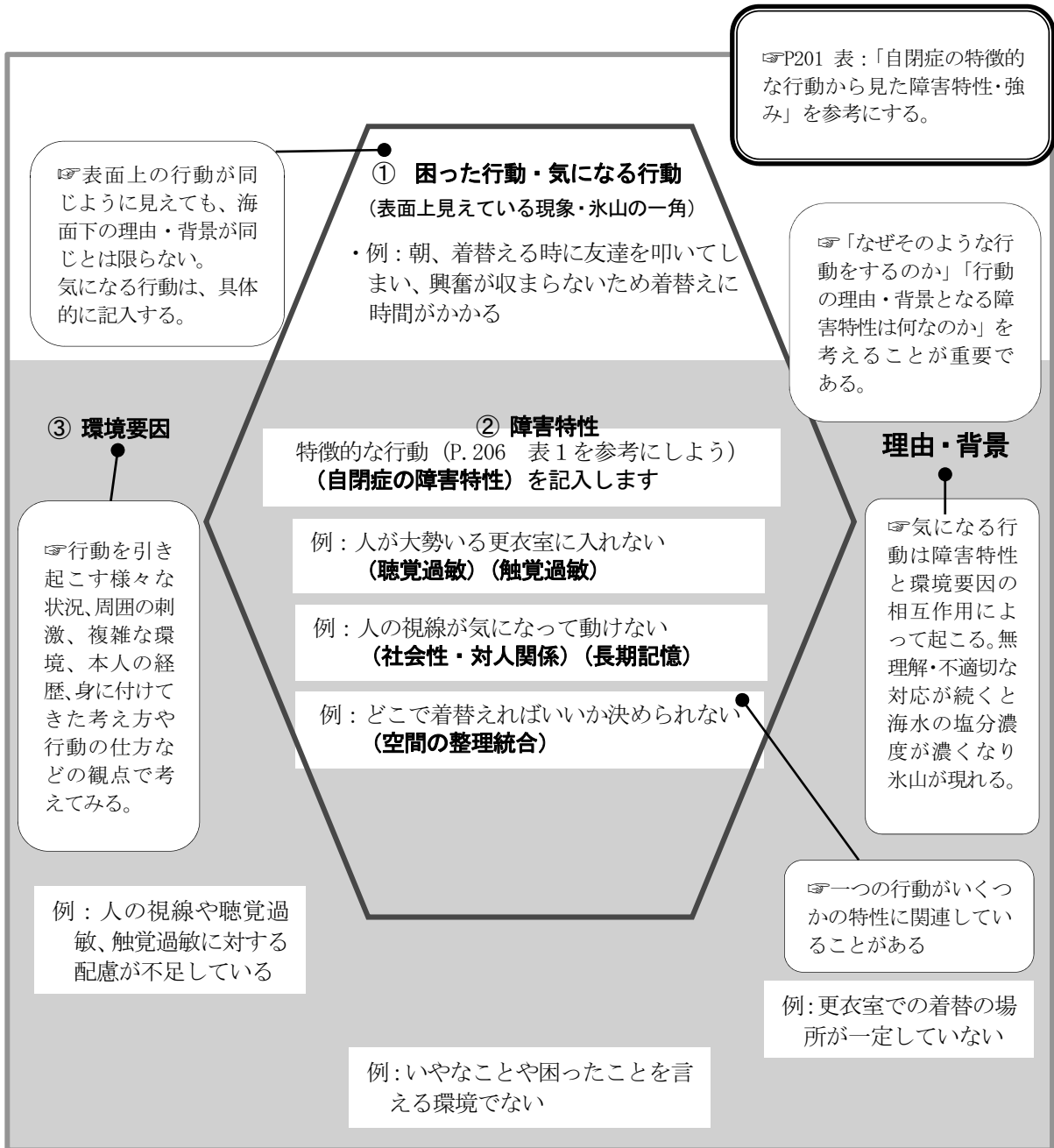
図：支援のプロセス～PDCAサイクルによる支援の充実～

児童生徒を知るところからスタート

P

☞児童生徒を理解しようと努めることから、教師と児童生徒の信頼関係づくりが始まる。ここでは、児童生徒に関する情報を様々な側面から収集し、集めた情報を関連付けて考え、「できる」「できない」の要因を仮説立てていく。気になる行動の理由・背景、好きなことや興味関心のあること、得意なことや苦手なこと、「～しかできない」ではなく「～ならできる」「～もできる」という見方に変えてみるなど、理解の視点は様々である。児童生徒を知るところが大切である。自閉症教育に限らず特別支援教育の基本である。そして、思い込みや決めつけを避けるためにも、複数の目で実態把握（アセスメント）することが大切である。

実態把握（アセスメント）



④ 障害特性を強みの表現に変換 (リフレーミング)

例:

- ・いつも同じ場所では、スムーズに活動できる
- ・人の視線や声の大きさ等、刺激の統制された安心できる環境では力を発揮できる
- ・誰に言えばいいか分かればできる

☞「リフレーミング」とは

- ・苦手なことばかりに注目すると、「苦手なことを克服する」「苦手なことを避ける」支援になってしまう。
- ・障害特性を「強み」の表現に変換して視点を変えることで、強みを生かした支援につなげやすくなる。

⑤ 他の場面から強みのリストを追加

<インフォーマルアセスメント>

☞「教育支援プランB（個別の指導計画）の指導に結びつく実態」を参考にし、新たに得た情報はプランBに記入する。

\*活用できる情報

どんな視覚的情報が得意か？	言語の理解は？	もっている概念・スキルは？
例：文章、単語、写真、絵、イラスト、シンボルマーク、色、形、具体物、動画	☞理解の有無や状態を書きます 例：言語指示による理解は困難、生活文脈に依存した理解、部分的な理解	例：1対1対応、プットインの意味、色・形・物のマッチング、文章・絵・写真・具体物の意味、終わりの概念、大きさ・量・個数・長さ、数字の順序性、時計やタイマーの意味、計算、金銭の理解、書字、読字、道具の使用（利き手も）、比喻・慣用句、ルールを理解、季節や時期での対応
終わりを何で知る？	新しいことを教える時の手がかりは？	好きなこと・興味・関心のあること・動機付けになるもの・その他活用できる情報
例：フィニッシュボックスに入れて、材料がなくなったら、先生がトランジションカードを渡したら、終わりと言われたら、タイマー・時計・チャイム、数をこなしたら、手順書の指示で	例：言語指示、ジェスチャー、モデル、身体的プロンプト、視覚的な指示、ジェスチャーの意味を理解することが難しい、文字・イラスト・写真による指示書+言語	例：活動（部活、好きな授業、習いごと、経験したこと、ゲームなど）、TV・映画・絵本のキャラクター、食べ物、マーク、感覚的なもの、TV・YouTubeの情報

☞モデルには2種類あります  
先行モデル：やってみせてからやらせる  
同時モデル：同時にやりながら教える

\*今、できていること

できている（活用できる）	もう少し（芽生え）、少し手伝えばできる、興味・関心がある、成功の可能性が高い（課題にして手立てを考える）	支援が必要（支援する、手立てを考える）
☞着替えを例に 例：シャツのボタンをはずす、裏表間違えずにシャツを着る、前後を間違えずにズボンをはく	例：シャツのボタンをとめる、ズボンのホックとファスナーをしめる、上着をハンガーにかける	例：更衣室で大勢と着替える、下着をズボンの中に入れる

☞表出コミュニケーションに関する情報も記入します  
・言語・ジェスチャー・文字・シンボル・絵・写真・具体物・動作（クレーン、先生をひっぱる、指さし）など  
・誰に対して？、どんな場面で？  
・機能：要求、拒否、注意喚起、あいさつ、情報提供など

☞何を課題にして目標を考えるのか？

- ・もう少しでできること（芽生え）
- ・ライフステージに応じた課題
- ・いずれも得意なこと、強みや興味・関心を活用して課題設定する
- ・苦手克服のための特訓は二次障害の発生リスクを高める
- ・「できていること」はさらに発展した課題につながる

<フォーマルアセスメント>

☞情報があれば活用する。

支援の目指す方向は

☞仮説に基づいて支援目標を考えよう。

⑥長期目標 例：衝立等を用い、少人数の環境で着替えができる。

短期目標 例：誰もいない更衣室で着替えができる。

具体的支援の内容（課題）・方法・手立てを決めよう

☞仮説に基づいて支援の内容・方法・手立てを組み立てよう。

例：「登校したら直接更衣室に行く。みんなが来る前に着替えることで騒々しさを視線に配慮できる。」「イラスト+文字で、登校から朝の会までのスケジュールを作り直す。上着をハンガーにうまくかけられるようにする」「毎日同じ場所で同じ順番で着替えられるようにする」などを具体的に構造化する。

☞視覚的構造化を使って支援の展開の仕方を計画する

- ・環境の構造化・時間構造化・活動の構造化を、視覚的構造化を使って、支援をどのように展開するか計画する
- ・随時、プランBに追記する

## イ D。 (支援の展開)

### 支援の展開「得意なこと・強み」を生かして構造化

D

#### 環境の構造化 「ここでこれをする」

- ☞一つの場所を多目的に使わず、一つの場所で一つの活動を行うようにエリアを設定する
- ☞目の前の活動に注目できるように、活動に必要な刺激や情報を統制する
  - ・「テープ」や「衝立」でそれぞれの活動のエリアに区切る
  - ・「イヤーマフ」や「ノイズキャンセリングイヤホン」を着用し、必要のない音を遮断する
  - ・「パーテーション」や「カーテン」を設置し、余計なものが見えないようにする

#### 時間の構造化 「いつ」「どこで」「何を」

- ☞見通しが持てるようにスケジュールを視覚的に提示する
  - ・何で知らせるか = 具体物、写真、イラスト、単語、文章、組み合わせて
  - ・どのくらい知らせるか = 次の活動だけ、一日の中の一部を複数個、半日分、1日分
  - ・どのように伝えるか = カードで一つずつ、リストで一覧にして、上から下へ、左から右へ、固定型、移動型、一つの活動が終わるとフィニッシュボックスに入れる、カードをひっくり返す、リストに☑を入れる

#### 活動の構造化 「何を・どのくらい・どのようなやり方をするのか」「どうなったら終わりか」「終わった次は何があるか」

- ☞活動の内容や量や終わりなどの手順を具体的に提示する
  - ・内容の提示 = 課題そのもの、カード、リスト
  - ・量の提示 = 課題そのもの、カードの枚数、タイマー、リストの項目数、時計、数字(個数)
  - ・終わりの提示 = 課題その物が無くなったら、カードが無くなったら、リスト全てに☑が入ったら、タイマーが鳴ったら、〇時〇分になったら

#### 連携・ネットワーク

- ☞学校の教育・支援だけでは限界がある。家庭との連携はもちろん、医療、保健、福祉、行政、雇用など多機関と連携・協働することが重要である。あわせて「ライフステージに応じた一生涯の支援」という広い視野からとらえることも大切である

- ☞その児童生徒が分かる視覚的構造化を使って、環境・時間・活動の構造化をする。10人いれば10通りの構造化の仕方が存在することになる

#### 視覚的構造化

##### 「分かりやすく見える形で」伝える

#### ◆視覚的指示

- ☞活動をイメージできるように、やり方や手順を具体的・視覚的に示す
  - ・見本
  - ・完成品のイラスト、写真、実物
  - ・ジグ
  - ・絵、写真、数字、文字による指示書

#### ◆視覚的組織化

- ☞注目すべきところに注目できるように、活動の材料や空間を整理し、刺激を調整する
  - ・仕切り、容器、かご、棚を活用する
  - ・「左から右」や「上から下」の活動の流れ、方向を設定する

#### ◆視覚的明瞭化

- ☞大事な部分を強調する
  - ・色、マーク、アンダーライン、枠などを活用する
  - ・不必要なものを隠す

#### ルーティン

##### 「いつも同じ形で」伝える

- ☞「習慣化して覚えることが得意」「同じやり方で情報が提示されると注目しやすくなる」などの強みを生かして支援する

支援の展開

## ウ Check (目標の妥当性、次につながる評価を)

C

評価

### その支援(構造化)、合ってる?

- ☞活動や課題そのものが児童生徒にとって分かりやすく工夫されているか、次につながる評価をする。

## エ Action (支援の見直し・改善・更新)

A

見直し・改善・更新

### 評価したら再構造化

- ☞児童生徒にとってより効果的な教育や指導をするためには、実態把握(アセスメント)と構造化のプロセスを絶え間なく繰り返すことが大切である。行動の改善が図れたら「次はどうしようか?」、逆に改善ができなかった時は「どこがいけなかったのか?」と見直す。

表：自閉症の特徴的な行動から見た障害特性・強み

特徴的な行動の例	障害特性・困難さ	リフレーミング (特性を強みの表現に変える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・目を合わせるのが苦手</li> <li>・指さされた方を見ない</li> <li>・相手と自分との気持ちの違いに気付かない</li> <li>・一人遊びに没頭する</li> <li>・手の甲を相手に向けてバイバイする</li> <li>・今、やるべきではないのにやってしまう</li> <li>・場の雰囲気を読めない</li> <li>・周知のことが分からない</li> <li>・人よりも物に対する興味が強い</li> </ul>	<p><b>社会性・対人関係</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アイコンタクト</li> <li>・ジョイントアテンション (共同注視)</li> <li>・心の理論 <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の立場で物を考えること</li> <li>・感情の共有</li> </ul> </li> <li>・メタ認知 <ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲の状況や経験から、自分の行動を調整すること</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人に流されない</li> <li>・自分のペースを保つことができる</li> <li>・一人で取り組むことができる</li> <li>・一人で過ごすことができる</li> <li>・その場面で求められていることや状況が明確になっていればできる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・呼ばれても振り向かない</li> <li>・口頭指示が分からない</li> <li>・表情や身振りからの情報が読み取れない</li> <li>・暗黙の了解が理解できない</li> <li>・例え話が分からない</li> <li>・皮肉や冗談を真に受けてしまう</li> <li>・言われた言葉を繰り返す</li> <li>・「あれ」「これ」「それ」が分からない</li> <li>・「きちんと」「丁寧に」が分からない</li> </ul>	<p><b>受容のコミュニケーション</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚情報の処理 <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し言葉に注意を向けること</li> <li>・耳で聞いて理解すること</li> </ul> </li> <li>・メッセージや情報を理解すること</li> <li>・言葉の理解に関すること <ul style="list-style-type: none"> <li>・字義通りの理解</li> <li>・言われていることの意味や含意を理解すること</li> </ul> </li> <li>・代名詞や抽象的なものの理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的な情報をキャッチするのが得意</li> <li>・目で見て分かることの理解は得意</li> <li>・数や量が好き、又は得意</li> <li>・具体的に、はっきりと伝えられれば理解しやすい</li> <li>・言葉の意味や使い方を教えれば、慣用語などの入った話を理解することができる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらう</li> <li>・自分から話すことが少ない</li> <li>・自分の気持ちをうまく伝えられない</li> <li>・思ったことをそのまま言う</li> <li>・場面に合わない言葉を使う</li> <li>・流暢でも、独特な言葉遣いやイントネーションで話す</li> <li>・同じことを繰り返し質問する</li> <li>・コマースや特定のフレーズを繰り返す</li> </ul>	<p><b>表出のコミュニケーション</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉でコミュニケーションをとること</li> <li>・自分から相手へ働きかけること</li> <li>・周囲の状況や文脈の読み取り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉（音声）以外の方法であれば伝えることができる</li> <li>・ルールが明確になっていればしっかり守って関わることができる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の好きな話題になると止まらない</li> <li>・相手の話を聞かない</li> <li>・話がかみ合わない</li> </ul>	<p><b>相互のコミュニケーション</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・会話のキャッチボール</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・好きなものの知識や技術に長けている</li> <li>・興味のある話題は友達と共有できる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・水道の蛇口やスイッチ類にこだわる</li> <li>・水遊びがやめられない</li> <li>・同じところやものをじっと見続ける</li> <li>・特定のマークやロゴ、ラベルを好む</li> <li>・いつも同じ道や順序で行動する</li> <li>・位置や向きにこだわって、ものを並べる</li> <li>・手をヒラヒラさせるなど特定の行為や行動を繰り返す（常同行動）</li> <li>・融通が利かない</li> </ul>	<p><b>こだわり・想像性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・興味の偏り</li> <li>・限られた対象への強い関心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一つのこと集中できる</li> <li>・興味関心があることには積極的</li> <li>・特定の事物への多量の知識と高い技能をもつ</li> <li>・ルーティンに強い</li> </ul>



特徴的な行動の例	障害特性・困難さ	リフレーミング (特性を強みの表現に変える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ場面でも物の配置や順番が変わると、できなくなる</li> <li>・支援者が変わると、できていたこともできなくなる</li> <li>・自己流の判断（解釈）をする</li> <li>・自分だけではなく、友達もルールを守らないと激怒する</li> <li>・見たままに理解する</li> <li>・一つの場所でできていることが違う場所でできない</li> </ul>	<p><b>関係性の理解</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人と場面と活動を結びつけて学んでしまうこと</li> <li>・意味理解の困難、間違った解釈</li> <li>・字義どおりの解釈</li> <li>・般化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・習得したことはきちんとやる</li> <li>・律儀、几帳面</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・細かい部分にこだわりすぎて、本質をつかまない</li> <li>・目についたものに突進する</li> <li>・掲示物が気になり、授業に集中できない</li> <li>・一つのことが気になって眠れない、仕事や勉強が手に付かない</li> </ul>	<p><b>中枢性統合</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体よりも細部に注目（シングルフォーカス）</li> <li>・興味がある事柄に注意が集中する</li> <li>・同時に複数のことをすること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特定の分野で並外れた能力を発揮する</li> <li>・細部に注目し、一つ一つに対応する</li> <li>・重要な所を視覚的に強調することで分かる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由なスペースをうまく使えない</li> <li>・持ち物をどこに置いたか忘れる、失くす</li> <li>・どこに並べばいいかわからない</li> <li>・目的のところに行けない</li> <li>・人との距離が近すぎる</li> </ul>	<p><b>空間の整理統合</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間を計画的に活用すること</li> <li>・自分の位置や物の位置を調整すること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつも同じ場所では、スムーズに活動できる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動に移ることが難しい</li> <li>・日課が変わると混乱する</li> <li>・長い説明や複数の指示が覚えられない</li> <li>・休み時間に何をしたいかわからない</li> <li>・優先順位がつけられない</li> <li>・会話についていけない</li> <li>・待つのが苦手</li> <li>・行き当たりばったり</li> <li>・集中しすぎて時間の経過に気がつかない、わからない</li> <li>・ちょうどいい加減がわからない</li> <li>・自分のイメージ通りにならないと混乱する</li> <li>・思い込みが激しい、全か無か</li> </ul>	<p><b>実行機能</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・時間の整理統合 <ul style="list-style-type: none"> <li>・先の見通しをもつこと</li> <li>・自分で計画して遂行すること</li> </ul> </li> <li>・環境の変化への適応</li> <li>・思考の柔軟性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しがあることには、まじめに几帳面にできる</li> <li>・見通しが持てることには安心して自立的に取り組める</li> <li>・なじみがあること・物・やり方は得意</li> <li>・繰り返すことは得意</li> <li>・いつも同じことは得意</li> <li>・とても慎重</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・指示されたことを忘れる</li> <li>・話の一部しか記憶に残らない</li> <li>・移動途中で自分がどこに行っているかわからなくなる</li> <li>・一度覚えてしまったことを修正することに時間がかかる（作業の手順を変えられないなど）</li> <li>・フラッシュバックで混乱する</li> </ul>	<p><b>記憶</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・記憶の維持 <ul style="list-style-type: none"> <li>・一時的に覚えたことを留めておく</li> </ul> </li> <li>・長期記憶 <ul style="list-style-type: none"> <li>・一度覚えたことや経験したことや記憶が消えない、忘れられない</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返したことを強く記憶する</li> <li>・視覚的な指示理解が得意</li> <li>・くよくよしない</li> <li>・決まったパターンを几帳面に行うことができる</li> <li>・一度正しい方法を学ぶとそれを継続するのは得意</li> </ul>

特徴的な行動の例	障害特性・困難さ	リフレーミング (特性を強みの表現に変える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・蛍光灯や日の光などにまぶしさを強く感じる</li> <li>・白い紙に黒い文字のコントラストをきつく感じる</li> <li>・特定の感覚（キラキラ、ふわふわなど）にこだわり、見たり触ったりし続ける</li> <li>・大きな音（火災報知機、運動会のピストル、風船等）が苦手</li> <li>・人の声や車の音、空調の音などが同じレベルで聞こえる</li> <li>・人から触られるのが苦手</li> <li>・手が汚れるのが嫌い</li> <li>・特定の服（素材、サイズ、色等）しか着ない</li> <li>・服のタグが気になる</li> <li>・偏食（生野菜が苦手、丸いものが嫌い、温度によって食べられないものがある）</li> <li>・換気扇や扇風機などの回転するものが好き</li> <li>・集会などの騒々しい空間が苦手</li> <li>・食べ物ではないものを嚙んでいる</li> <li>・怪我をしても痛み鈍感だったり、冷たい水に飛び込んでも平気だったりする</li> <li>・気圧の急激な変化に弱い</li> </ul>	<p><b>感覚</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚等の感覚異常</li> <li>・特定の感覚刺激に対する過敏または鈍感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヘッドホンなど音を遮断、あるいは軽減して安心できることが分ければ適応できる</li> <li>・自分から手をつなぐことは大丈夫</li> <li>・些細な違いや変化に気づくことができる</li> <li>・ユニークな感性をもっている</li> <li>・特別な能力をもっている</li> <li>・気圧の変化など、事前に分かれば予防できる</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・姿勢を保つことが苦手</li> <li>・力の加減がわからない</li> <li>・ドアを力任せに閉める</li> <li>・人を叩いてしまう</li> <li>・手先が不器用</li> <li>・道具を使う作業が苦手</li> <li>・ボール運動が苦手</li> <li>・縄跳びが苦手</li> <li>・動作模倣が苦手</li> <li>・動きがぎこちない</li> <li>・高い木に登ったり、自分の背丈より高い塀の上に寝そべったりする</li> </ul>	<p><b>微細運動・粗大運動</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・力を入れたり緩めたりすること</li> <li>・手と目の協応</li> <li>・手足を協調させてスムーズに動かすこと</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味のあることには、細部までこだわった作品や製品に仕上げることができる</li> <li>・特定の動きに関して特別な能力を発揮する</li> <li>・長距離走など一人でやる運動は得意</li> </ul>

☞一つの行動が複数の障害特性に関連することがある。これらの障害特性は、自閉症の人、全てにあてはまるものではない。人によって表れ方や感じ方が大きく異なる。また、成長していくうちに変化する。

### 3 実践例

#### 実践例1 小学部 3年 男

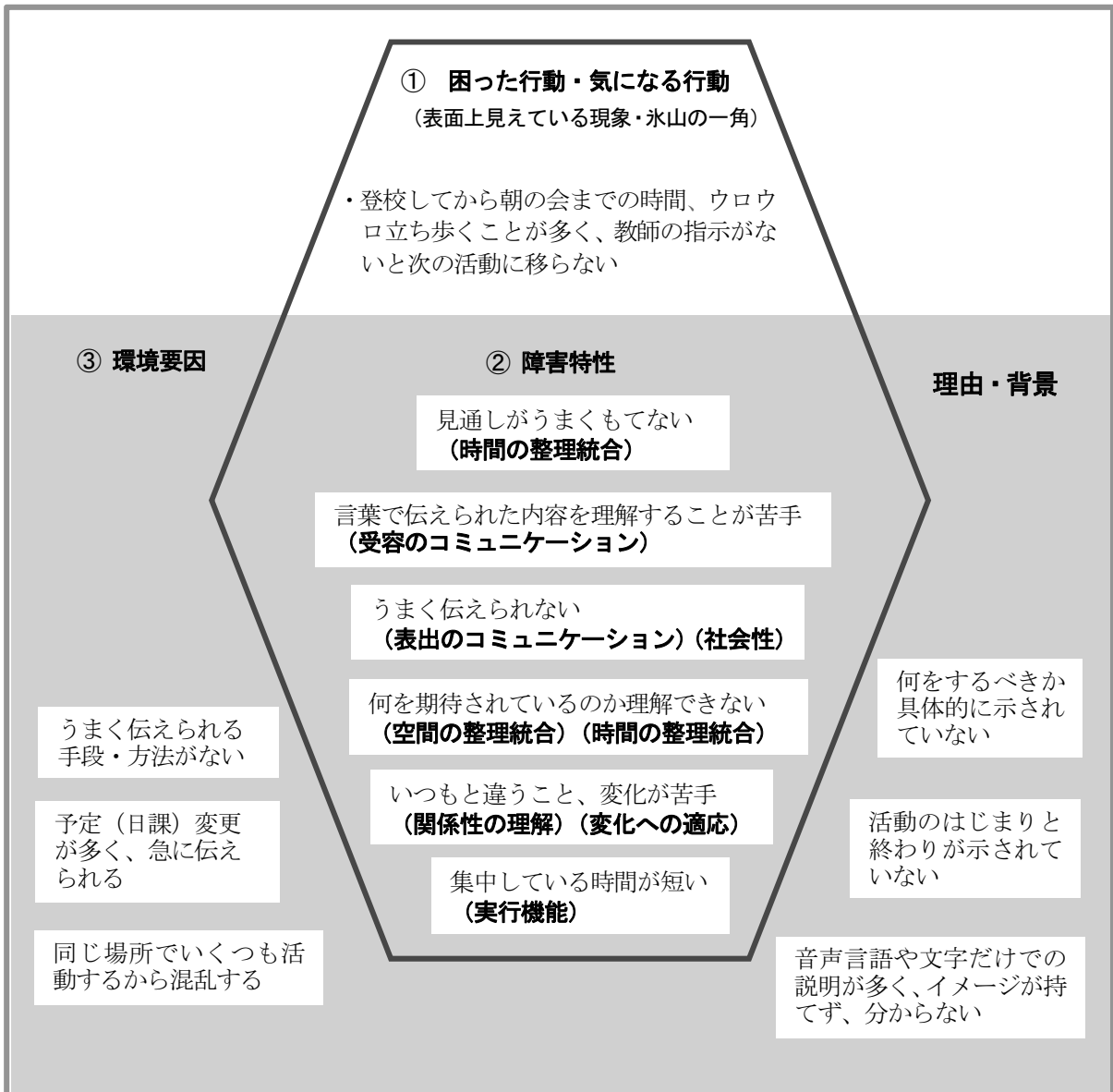
指示待ちの児童に対する支援である。構造化の大事な役割の一つは、学習しやすい環境を作り出すことである。児童生徒にとっての適切な環境について考え、構造化をしていくことは、私たち教師の専門性とも言えるだろう。

自閉症の児童生徒が構造化による支援を受けながら安心して生活できるようになること、更には、自信をもって自立した生活ができるようになることを目指し、PDC Aサイクルで取り組むことは重要であると考え

#### 児童生徒を知るところからスタート

P

実態把握（アセスメント）



#### ④ 障害特性を強みの表現に変換（リフレーミング）

- ・見通しがもてると安心して取り組める
- ・目で見た情報は理解しやすい
- ・言葉（音声）以外の方法があれば伝えられる
- ・明確なこと（具体的なこと）が得意
- ・慣れ親しんだもの・こと・方法が得意
- ・短い時間で終わる課題が得意

⑤ 他の場面から強みのリストを追加

<インフォーマルアセスメント>

\*活用できる情報

どんな視覚的情報が得意か？	言語の理解は？	もっている概念・スキルは？
<ul style="list-style-type: none"> <li>イラスト</li> <li>文字（単語）カード</li> <li>写真カード</li> <li>○□△など簡単な形</li> <li>白、黒、赤、青、緑、黄色の6色</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語指示のみは難しい</li> <li>「あそび」「トイレ」「給食」など身近な音声言語の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵や写真、具体物の意味理解</li> <li>文字（平仮名）の読み</li> <li>○△□などの簡単な形のマッチング</li> <li>1から5の数字の順序</li> <li>見の回りの物の名前、物の用途</li> <li>色分け、形分け</li> <li>40ピース程度のパズル</li> <li>動作模倣</li> <li>組立や分類など</li> </ul>
終わりを何で知る？	新しいことを教える時の手がかりは？	好きなこと・興味・関心のあること・動機付けになるもの・その他活用できる情報
<ul style="list-style-type: none"> <li>タイマーの音が鳴ったら</li> <li>目の前から材料などが無くなったら</li> <li>教師に声をかけられたら</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>視覚的な指示</li> <li>文字+イラストの指示書</li> <li>見本の提示（やってみせてからやらせる）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ルーティンで学ぶこと</li> <li>これまで経験したこと</li> <li>感触あそびグッズ（柔らかいものや肌触りのよいもの）</li> <li>エアートランポリン</li> <li>アンパンマン、トーマス</li> <li>粘土</li> </ul>

\*今、できていること

できている (活用できる)	もう少し（芽生え）、少し手伝えばできる、興味・関心がある、成功の可能性が高い (課題にして手立てを考える)	支援が必要 (支援する、手立てを考える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>指差しや教員の手を引いて要求を伝える</li> <li>手を振るなどの身振りで「いかない」等の拒否を伝える</li> <li>自分が好きな活動（プールや遠足）のカードを取り出し、今日はあるかどうか、教員に確認をする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>朝の支度や着替えを一人でやり遂げること</li> <li>教師に声をかけられれば、活動を始める</li> <li>「ちょうだい」「あけて」等の要求を言葉で伝える</li> <li>カードを使って教師にやりたいことを伝える</li> <li>どこまでやったら終わりか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>思いが通らない時に、壁を叩く</li> <li>日課の変更への受け入れ</li> <li>初めての場所で活動する</li> <li>順番を待つ</li> </ul>

<フォーマルアセスメント>

<p>新版K式発達検査：生活年齢9歳 発達年齢3.9M、姿勢・運動4.6M、認知・適応5.4M、言語・社会2.7M（平成〇〇年×月実施）</p>
--

☞検査結果からも「視覚覚が強い」ということが分かった

支援の目指す方向は

⑥目標：登校してから朝の会が始まるまでの活動に見通しをもち、進んで取り組む。

具体的な支援の内容(課題)・方法・手立てを決めよう

- 自分で活動場所に移動できるようトランジションエリアを設ける。
- 学級全体のスケジュールだけではなく、個別のスケジュールを作り見通しをもたせる。
- ルーティンで学ぶことが強みなので、毎日行う朝の流れの中に一人で「べんきょう」に取り組む時間を設定する。
- フォーマルアセスメントからも「見本があればできる」ことが分かったので、完成品を見てできる課題を取り入れる。

実態把握（アセスメント）

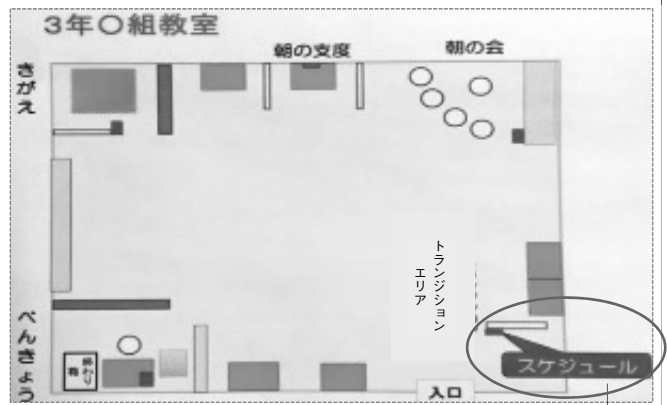
目標設定

支援の計画

## 支援の展開「得意なこと・強み」を生かして構造化

## ◆環境の構造化

- ・教室が広すぎる、多目的に使われるなど「どこで何をするのか」分かりにくい
- ・活動ごとに場所を区切る
- ・自分で行動に移せるように、スケジュールを確認する場所（トランジションエリア）を設置
- ・教室の一角をホワイトボードとカーテンで区切り、「べんきょう」の部屋を設置



## ◆時間の構造化

- ・スケジュールの使い方
  - ① あさのしたくカードを取る
  - ② 朝の支度の場所へ移動
  - ③ あさのしたくカードを所定のポケットに入れる
  - ④ 支度が終わったら、移動を知らせる★（トランジションカード）を取りトランジションエリアのスケジュールに戻る
  - ⑤ 次のさがえカードを取る ～続く～
- ・エアートランポリンは、終わりの時間を伝えるためタイムタイマーを利用する



☞ アセスメントから分かるものを使う



## ◆活動の構造化

- ・「べんきょう」の時間を設定

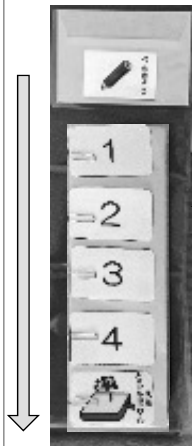
「べんきょう」の内容

- 1 ボールペンの組み立て
- 2 4色のマッチング
- 3 スプーンとフォークの分類
- 4 パズル

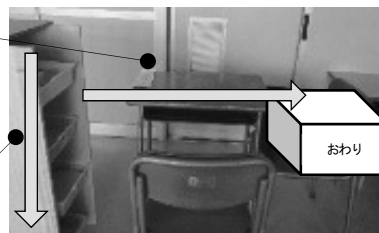
大好きなエアートランポリン

- ・一人で課題を進められるよう活動を組織化

- ・上から下、左から右の流れ  
課題も左から右の流れで作成  
終わった課題は終わり箱に入れる



☞ 1～4の課題を上から順番に置く



ボールペンの組立

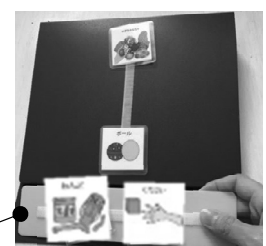
## その支援、合ってる？

- ・トランジションエリアを活用したやり方を教えると一回で理解し、自分で移動することができた。
- ・終わり箱を用意したことで、自分で課題を終え、自分から次の課題を取り出し、始めることができた。
- ・「ボールペンの組立」で部品が一つ足りなかった時に、困っている様子が見られたが、自分から要求することはなかった。

## 評価したら再構造化

- ・朝の会までの流れに見通しをもち、自分で動けるようになってきたので、他の場面にも応用してみる。
- ・自分からカードで要求できるように、まずはPECSを活用し要求を伝える練習を取り入れる。第一段階として、本人の好きな粘土を使い「ねんどください」と伝え、要求が叶う体験を積み重ねる。できるようになったら、課題の場面などで援助要求の練習を取り入れていく。

☞ カードを選んで貼ることで、自ら伝えられるようにする



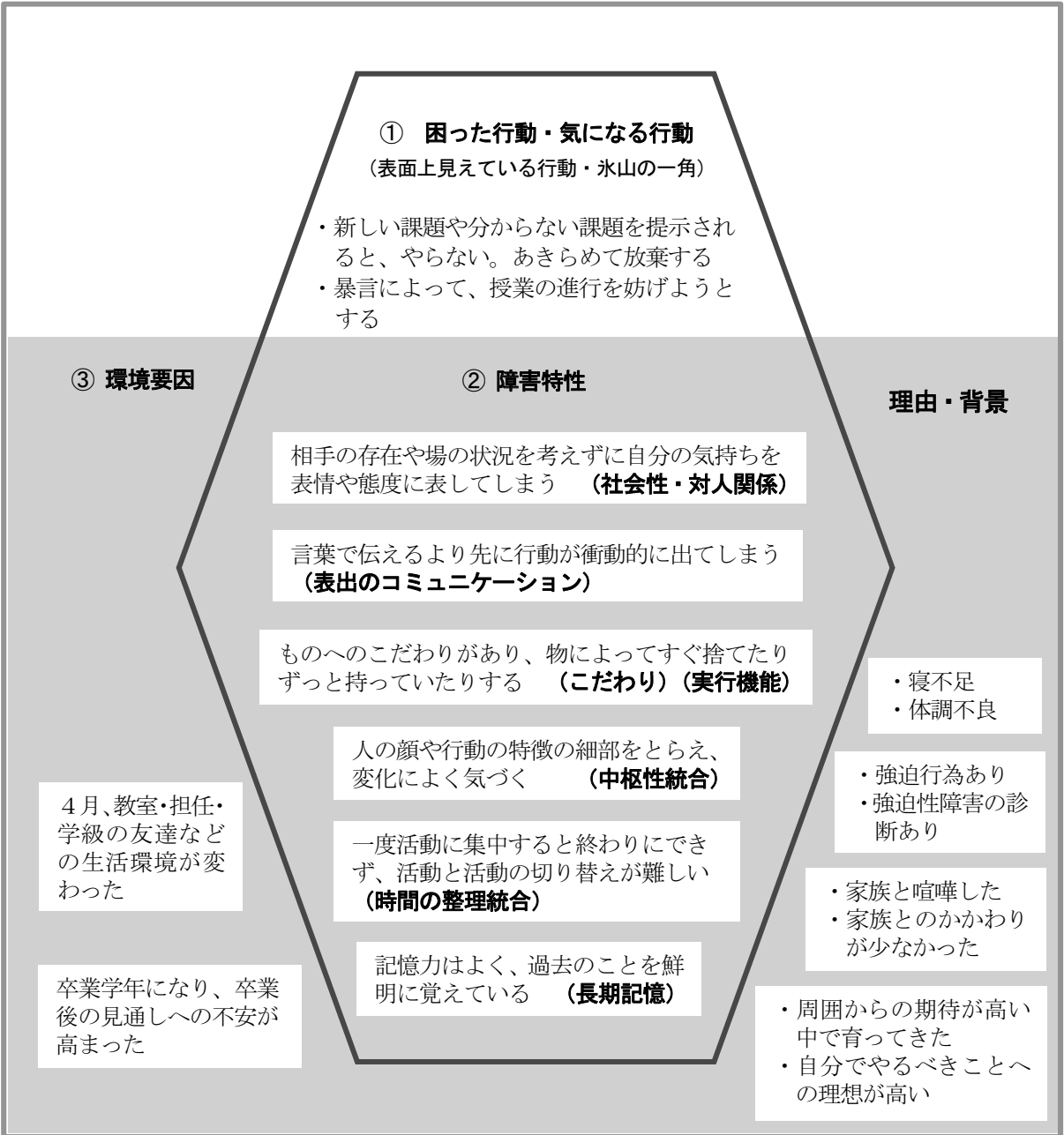
PECS

強迫性障害（精神障害）を合わせ有する生徒への実践例。人間関係における安心感や自己肯定感を高めることへ特化したアプローチが指導の根底となるが、構造化の理念を念頭に置いた支援により行動変容を図ることができた。分かりやすく伝えることで見通しができ、さらに同じことを繰り返すことで安心感につながり、適切な行動が導くことができた。ルーティンとスモールステップが大事だと再認識することができた。

児童生徒を知るところからスタート

P

実態把握（アセスメント）



④ 障害特性を強みの表現に変換 (リフレーミング)

- ・一人でやることは自分のペースで最後まで取り組める
- ・見た情報のほうが伝わりやすく、理解しやすい
- ・ものを介したやりとりに興味・関心をもちやすい
- ・細かい作業が得意である
- ・繰り返すことが得意で、できることは長時間継続できる
- ・一度覚えたことは、間違えが少なく、正確に行える

⑤ 他の場面から強みのリストを追加

<インフォーマルアセスメント>

\*活用できる情報

どんな視覚的情報が得意か？	言語の理解は？	もっている概念・スキルは？
<ul style="list-style-type: none"> <li>文章</li> <li>単語</li> <li>イラスト</li> <li>写真</li> <li>実物</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活年齢相応の日常生活に必要な語彙がある</li> <li>自分に都合のよい意味解釈(間違った意味理解)の言語もある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小学校5年生程度の文章の意味理解</li> <li>四則計算</li> <li>デジタル時刻の読み取り</li> <li>金銭の理解</li> </ul>
終わりを何で知る？	新しいことを教える時の手がかりは？	好きなこと・興味・関心のあること・動機付けになるもの・その他活用できる情報
<ul style="list-style-type: none"> <li>タイマー</li> <li>完成したら</li> <li>提示された回数を完了したら</li> <li>提示された数を完了したら</li> <li>声かけを受けて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>完成の形(実物)の提示</li> <li>モデル(一連の手順の見本)の提示</li> <li>指示書</li> <li>言語指示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボカロ</li> <li>アイドル</li> <li>漫画</li> <li>携帯ゲーム</li> <li>絵を描く</li> <li>勝負事(勝ち負けをつける)</li> <li>ギャグ</li> </ul>

\*今、できていること

できている (活用できる)	もう少し(芽生え)、少し手伝えばできる、興味・関心がある、成功の可能性が高い (課題にして手立てを考える)	支援が必要 (支援する、手立てを考える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな教師や友達がいる集団の授業(委員会、クラブ)に参加する</li> <li>集団から離れ一対一の場面で担任と話す</li> <li>自分で書いたことや自分で決めたことを意識して生活する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国語、音楽、家庭、美術、体育は、教師と関わりながら参加する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>朝の運動、数学、作業、生活単元の授業に参加する</li> </ul>

<フォーマルアセスメント>

<ul style="list-style-type: none"> <li>太田ステージ IV-後期</li> <li>SM社会生活能力検査 12-6</li> </ul>
---

支援の目指す方向は

- ⑥長期目標：苦手なことから逃げずに助けを借りて取り組めるようになる。  
困った時や気持ちが落ちこんだ時の気持ちの解消法を身に付ける。
- 短期目標：自分の気持ちや困っていることを言葉で伝えられるようになる。  
自分の気持ちや行動・活動に集中できるようになる。

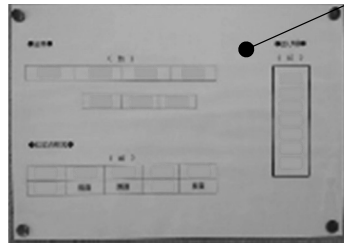
具体的な支援の内容(課題)・方法・手立てを決めよう

- 安心感を深め自信を持てるようになるために、本人の努力や頑張りをたくさんほめる。
- 強迫性障害等を配慮して「できること」を生かした支援をする。
- 活動のやり方や授業の手順を明確に示す。
- 言葉指示と視覚支援を行うタイミングを図りながら関わる。
- 「もの」を紹介するやりとりを多く取り入れる。

支援の展開「得意なこと・強み」を生かして構造化

◆環境の構造化

- ・教室の席は、前列に  
(教師の指示に集中できるように)
- ・学年や学部などの大きな集団での整列時は、後方に  
(近くの生徒の様子を気にしないように)
- ・必要に応じて、学級集団から離れて個別で活動する  
時間や場所を確保する  
(一人で、担任と、他集団の中で、好きな教師と)



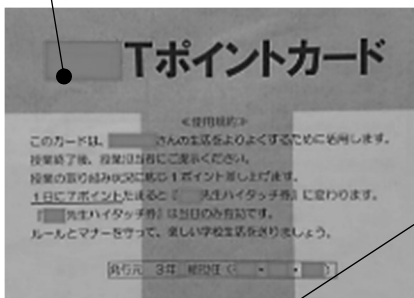
視覚的構造化  
(視覚支援)

☞いつでも確認できるように、教室の座席表や整列時の並び順の図を壁に掲示した

◆時間の構造化

『ポイントカード制度(トークンエコノミーを活用)』により一日の活動の流れ(スケジュール)を確認できるようにした

☞興味・関心が持てるように、某ポイントカードのネーミングを活用し、指示の文章はカード規約のように仰々しく表記した



☞その日の授業を毎朝担任と確認した。体調や気持ちに応じてできることとやらなくても平気なことを確認し、本人が日付を記入することで約束を確立させた。授業後、リーダーの教師がサインを書き、時間ごとの活動を評価した。ポイントがたまると好きな教師とハイタッチができるごほうびを与えた

☞目標とする行動や評価の基準は抽象的に表記。「よい行動(目標とする行動)」に対する本人のイメージを活用し、自分の気づきの中で主体的に行動できるようにした



☞活動・授業の終わりや休憩時間の終わり(授業の始まり)を「時計図」で知らせるようにした

◆連携・ネットワーク

居住地の生活相談支援センターの相談員や放課後デイサービスの指導員と連絡を取り合い、学校生活の様子やサービス利用時の様子、家庭支援について情報交換を定期的に行った

その支援、合ってる？

- ・カードとしてどこにでも持ち歩くことができたため、いつでも確認でき、安心感と見通しが深まった。
- ・目標とする行動が抽象的な言葉表記だったため、生徒自身都合のよいように意味解釈をされ、教師が意図しないマイルールを作られてしまった。
- ・時計の読み取りが難しく、時計図を活用していなかった。

評価したら再構造化

- ・生徒にとってカードの使用価値が深まったところで具体的な言葉表記に変え、行動の改善を図れるようにする。
- ・終わりの時間をタイマーで知らせ、活動量や活動の終わりを分かりやすくし、見通しがもてるようにする。
- ・興味・関心の移り変わりに備え、『ポイントカード』と同じ機能をもった別のアイテムを考えておく(金銭の学習も兼ねて△△通帳など)。





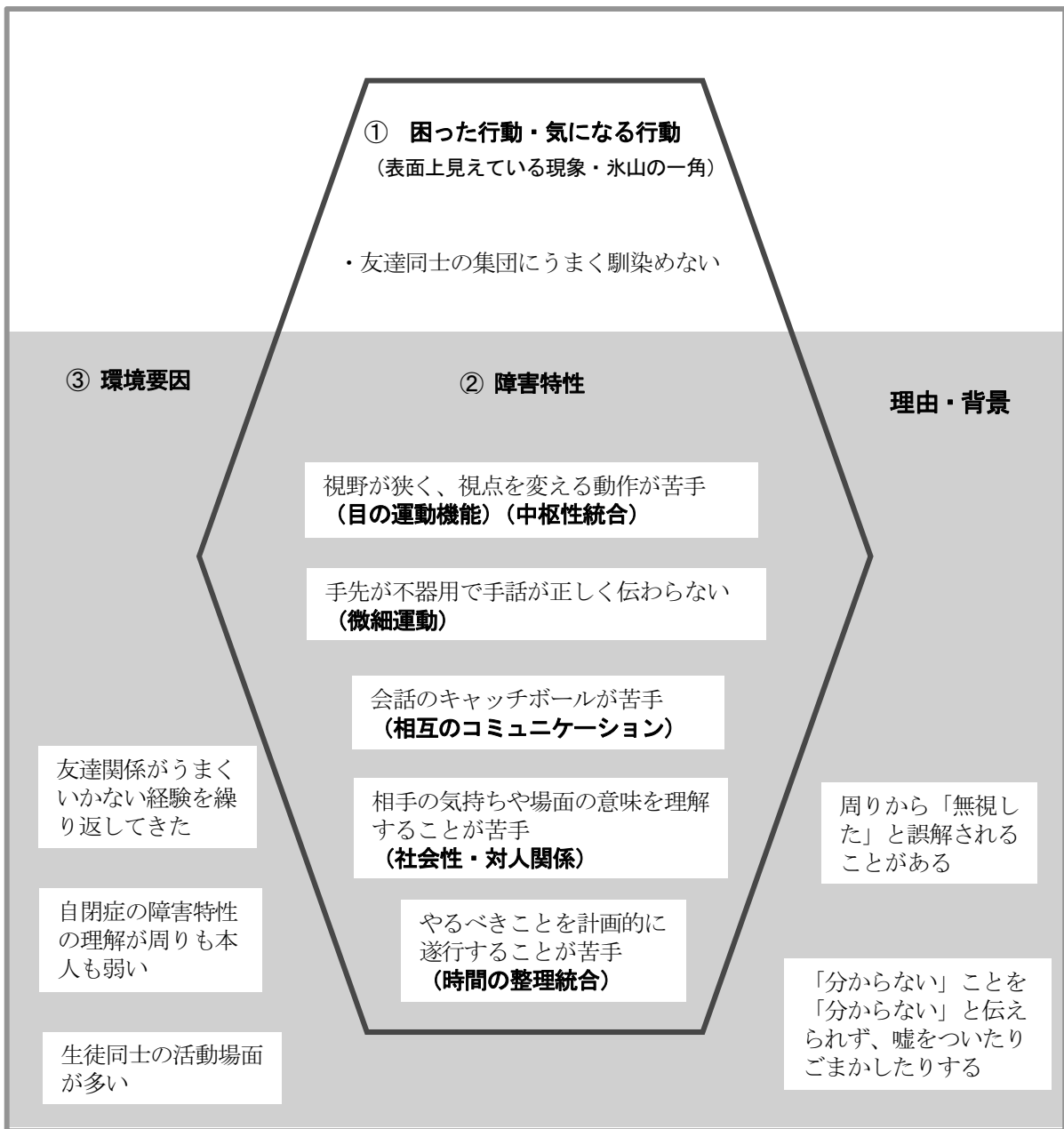
**実践例3 高等部 1年 男**

本事例の生徒は、中学部の時に友達との関係が原因で学級集団に馴染めなかった経験をもつ。高等部に入学し、新たな集団での学校生活をスタートさせたものの、休み時間やホームルーム活動の場面で、一人であることが多かったり、集団のペースについていけなかったりすることが目に付いた。また、「話を聞いていない」「無視をする」などの評価が同じ学級の友達からも聞かれるようになった。そこで、保護者の了解のもと臨床心理士も交えた校内コンサルテーションを行った。

**児童生徒を知るところからスタート**

P

実態把握（アセスメント）



**④ 障害特性を強みの表現に変換（リフレーミング）**

- ・視界に入った情報はキャッチすることができる
- ・やることが分かれば、まじめに几帳面に取り組む
- ・興味のある話題は友達と共有できる
- ・その場面で求められていることが明確であれば、みんなと同じことができる

⑤ 他の場面から強みのリストを追加

<インフォーマルアセスメント>

\*活用できる情報

どんな視覚的情報が得意か？	言語の理解は？	もっている概念・スキルは？
・文章や文字	・シンプルで明確な指示	・手話 ・簡単な口話 ・学年相応の学力
終わりを何で知る？	新しいことを教える時の手がかりは？	好きなこと・興味・関心のあること・動機付けになるもの・その他活用できる情報
・時計 ・終業の合図 ・課題がなくなったら ・スケジュールや手順を見て	・事前の説明 ・手順の提示	・スポーツや体を動かすことが好き ・電車に関する知識 ・iPadやパソコンが使える

\*今、できていること

できている (活用できる)	もう少し(芽生え)、少し手伝えばできる、興味・関心がある、成功の可能性が高い (課題にして手立てを考える)	支援が必要 (支援する、手立てを考える)
・教師には困った時に相談できる ・周りを見て行動に移すことができる	・視界に入れば、手話による指示や会話が理解できる ・事前に課題の説明や手順の提示があれば、一人で課題を遂行できる	・周りの状況や相手の気持ちを考えた伝え方 ・やるべきことを計画立てて遂行する

<フォーマルアセスメント>

聴覚レベル 右90db 左80db
-------------------

支援の目指す方向は

- ⑥長期目標：・視点の転換や手指の巧緻性を高め、手話による会話がよりスムーズになるようにする。
- ・相手の手話が見える位置に自ら移動したり、分からないことを聞き返したりすることができるようになる。
  - ・話し合い活動や行事に向けた取組の中で、よりよい関係を保つための伝え方、関わり方を身に付ける。
- 短期目標：・カードゲームを通して、必要なものに注目することや、素早く視点を移動する力を付ける。
- ・相手が正面に立つことで、手話での指示や会話に注目できるようになる。
  - ・ホームルームの一員として、文化祭に向けた企画の話し合いや準備に参加できる。

具体的な支援の内容(課題)・方法・手立てを決めよう

- ・文化祭に向けた取組の中で、本人が活躍できる役割を設定したり、話し合いに参加できるように支援する。
- ・自立活動の時間にカードゲームを利用したビジョントレーニングに取り組み、素早く視線を移動する力を向上させる。
- ・手話で話かける時は正面に立って話かけ、注目を促す。

実態把握 (アセスメント)

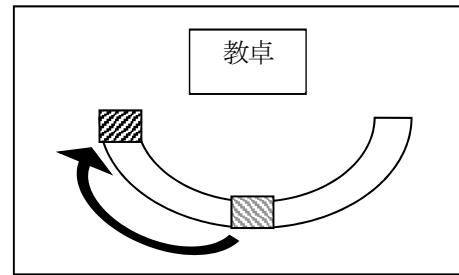
目標設定

支援の計画

## 支援の展開「得意なこと・強み」を生かして構造化

## ◆環境の構造化

- ・その生徒に手話で話しかける時は、正面から話す。
- ・座席を、教室全体が見渡せる位置に移動する。



## ◆時間の構造化

- ・文化祭の企画準備では、「やることリスト」と当日までのスケジュールを掲示し、終了したらチェックを入れるようにする。

装飾係 やることリスト		
作るもの	個数	チェック
葉っぱ	200枚	
出入口表示	各1	
立て看板	入口用1	
	玄関用1	

## ◆その他

## a. 視野の狭さ、視点の移動の苦手さの克服

- ・カードゲームを自立活動の時間に取り入れ、友達と楽しみながら眼球運動の改善を図る。

## b. 学級づくり

- ・本人の苦手さを教員が代弁する。
- ・友達同士で声をかけ、助け合う場面を学級活動に意識的に取り入れる。



「DOBBLE」

制作・販売：  
Hobby JAPAN

## ◆活動の構造化

- ・学級の中での役割を明確にし、自力のできる課題を設定する。
- ・本人と一緒に「やることリスト」を作成する。

## ◆連携・ネットワーク

## a. 家庭との連携

- ・臨床心理士による校内教育相談を提案し、本人のコミュニケーション上のつまずきと課題を共有する。
- ・家庭内でも、手話で会話をする時は、本人の正面に立ち、注目を促すように願う。

## b. 専門家との連携

- ・臨床心理士による校内教育相談（行動観察、助言）を活用する。

## その支援、合ってる？

- ・本人に手話で話しかける時は、本人の正面に立つことを徹底したことで、指示理解が向上した。
- ・生徒同士の話し合いの場面で、会話のテンポについていけない時には、親しい友達がサポートしてくれるようになった。
- ・頼まれたことは真面目に取り組む様子を見て、友達からの評価があがった。
- ・友達同士の関わりが多くなった一方で、小競り合いになる場面が増えた。

## 評価したら再構造化

- ・相手の手話が見えるように自ら位置を移動したり、分からないことを聞き返したりすることができるようになる。
- ・周りの状況や相手の気持ちを考えた伝え方を、コミック会話やソーシャルスキルトレーニングを通して学んでいく。
- ・視点の移動や手指の巧緻性を高める課題を、自立活動の時間に取り組む。
- ・文字等、手話や口話以外の表出コミュニケーションも活用し、語彙力や表現力を広げていく。

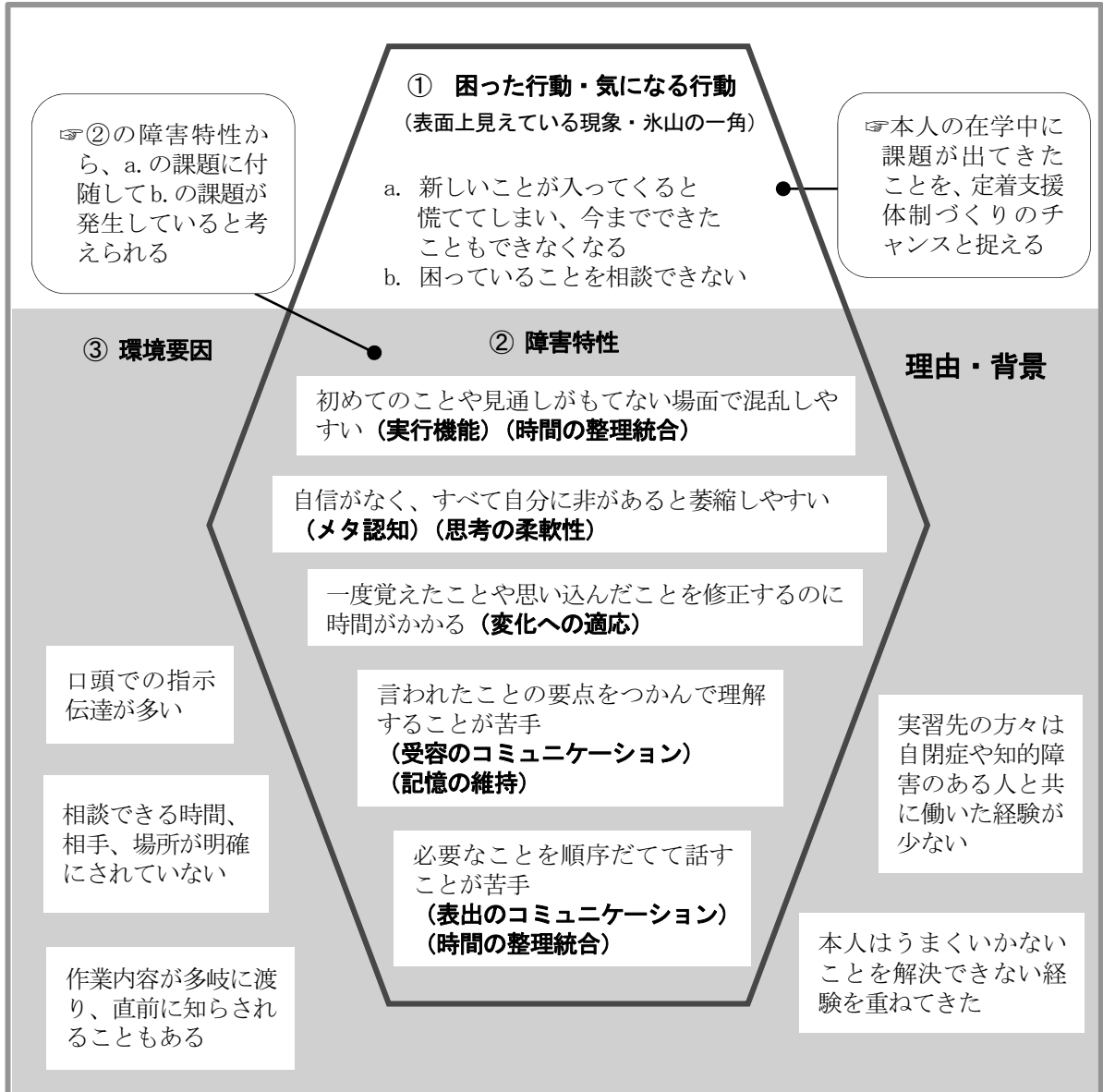
本事例の生徒は、就職が内定している企業で就労環境にスムーズに移行するための定着実習を行っている。実習中、企業の雇用担当者から本人の課題点について指摘があった。この課題に対する支援は卒業後も継続できることを視野に入れ、特別なツールや方法をなるべく使用しないものとなっている。

学校を卒業した後も、それぞれが暮らし働く場で支援は必要となる。本人の在学中に適切な自己理解を進めることはもとより、障害特性からくる課題に対する支援方法（「××ができない」ではなく「〇〇すればできる」）を明確にしておくことが重要である。学校は、家庭や企業・事業所、福祉サービス機関と連携し、本人に合っていて、進路先が合理的配慮として取り組める支援を共有できる体制をつくることが理想となる。

児童生徒を知るところからスタート

P

実態把握（アセスメント）



V 埼玉県の特別支援教育における現状と課題を踏まえた動向の実際

④ 障害特性を強みの表現に変換（リフレーミング）

- ・どんな活動に対しても真面目かつ意欲的に取り組める
- ・パターンを身に付けた環境では、決められた仕事以外でも頼まれると気持ちよく引き受ける
- ・喋るよりも簡単な文章で自分の気持ちを書くほうが表現しやすい
- ・人と関わることは好きで、役に立ちたいという気持ちがある

⑤ 他の場面から強みのリストを追加

<インフォーマルアセスメント>

\*活用できる情報

どんな視覚的情報が得意か？	言語の理解は？	もっている概念・スキルは？
<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単な文章、単語</li> <li>・図、写真</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5W1Hを明確にした指示</li> <li>・少ない量の簡潔な言葉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単な文章を書ける</li> <li>・一般的な漢字は読める</li> <li>・慣れた環境では自分の気持ちを話す</li> </ul>
終わりを何で知る？	新しいことを教える時の手がかりは？	好きなこと・興味・関心のあること・動機付けになるもの・その他活用できる情報
<ul style="list-style-type: none"> <li>・時計</li> <li>・チャイム</li> <li>・作業の完成、量、回数の終了</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見本を示す</li> <li>・文字や写真、図による手順の提示と言語指示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の読み書きが得意</li> <li>・パソコンのキーボード操作が得意</li> <li>・アニメが好き</li> <li>・体力があり、スポーツが好き</li> </ul>

\*今、できていること

できている (活用できる)	もう少し（芽生え）、少し手伝えばできる、興味・関心がある、成功の可能性が高い (課題にして手立てを考える)	支援が必要 (支援する、手立てを考える)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間を守って行動する</li> <li>・決められたことや指示されたことに真面目に取り組む</li> <li>・体力があり作業ペースが一定している</li> <li>・挨拶、お礼の言葉を適切な場面で言うことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に明確な説明や提示があれば、一人で取り組むことができる</li> <li>・パターンを身につけると、役割以外のことも進んで取り組む</li> <li>・学校など慣れた環境では大人に相談できる</li> <li>・言葉の誤用がみられるが、「それは〇〇ということ？」と言い直すと素直に理解できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前の予告なく新規の活動に取り組むこと</li> <li>・口頭での長い説明を理解すること</li> </ul>

<フォーマルアセスメント>

支援の目指す方向は

- ⑥長期目標：・複数の作業内容を理解し、落ち着いて活動できるようにする。  
 ・困っていることや気になっていることを、安心して相談できるようにする。
- 短期目標：・ポータブルで、かつ見てわかるツールを頼りに、慌てずに作業に取りかかることができるようにする。  
 ・相談の仕方（いつ、どこで、だれに、どのように言うか）を理解し、自分から相談できるようにする。

具体的な支援の内容(課題)・方法・手立てを決めよう

- ・作業内容と名称を視覚的に把握し、事前に教えてもらうためのカードを、本人と教師とで作成する。
- ・実習日誌を利用し、文章で相談内容を整理できる書式を用意する。
- ・実習先の雇用担当者と現場担当者の合意を得て、本人に作業内容を伝える時間とその担当者、相談を受ける時間と場所と担当者を決めてもらう。

D

支援の展開

支援の展開「得意なこと・強み」を生かして構造化

a. 新しいことが入ってくると慌ててしまい  
今までできたこともできなくなる

- ・ 本人と一緒に作業内容カードを作成。作業場所の  
写真も添付する →視覚的指示
- ・ 現場担当者にカードを見せ「作業内容を教えてください  
と依頼する言葉を本人と決める →活動の構造化
- ・ 前日終業時又は当日朝に本人が聞きに行く時間を  
設定してもらう →時間の構造化



→時間の構造化

b. 困ったことを相談できない

- ・ 毎日記入する実習日誌に「相談したいこ  
と」として5W1Hで書く欄を設ける →視覚的指示、ルーティン
- ・ 雇用担当者に日誌を見せ「振り返りお願い  
します」と依頼する言葉を本人と決める →活動の構造化
- ・ 終業時に振り返りの時間を設定してもら  
う →時間の構造化

☞持ち運びや入手が簡単な単語帳を利用。  
現場の環境が許せばスマートフォンなど  
を活用するとより効率的だろう

家庭との連携

- ・ 本人の課題が採用に影響するものではないことを伝える
- ・ 「保護者から見て、本人の障害特性上支援が必要と思うこと」を具体的に挙げてもらう

C

評価

その支援、合ってる？

- a.
- ・ 作業内容カードで視覚的に整理できたことによ  
り、どの作業を伝えられても落ち着いて対応でき  
るようになった
  - ・ 作業内容を聞く相手、時間、依頼のための言葉が  
明確になったことにより、安心して聞きに行くこ  
とができるようになった。
  - ・ 適切に依頼すれば応じてもらえることも理解し、  
安心することができた
  - ・ カードにない新しい作業が入った時に、まだ慌て  
てしまうことがある

- b.
- ・ 相談を書く欄や依頼の時間、相手は理解  
したが「こんなことを書いたらいけない  
のでは」とまだ躊躇している  
⇒雇用担当者が相談の具体的な例を示して  
くれ、どんな相談内容でもまず肯定的に  
受け止めてもらうことで、必要な相談を  
記入できるようになってきた
  - ・ 入社後は実習日誌にあたるものがない。  
家庭から「口頭での連絡や相談が難しい  
ことがあるので、本人に連絡帳を書かせ  
てもらえますか」と要望があった

A

見直し・改善・更新

評価したら再構造化

- a.
- ・ 作業内容カードに白紙を設ける
  - ・ 新しい作業が入る場合があること、新しい作業が  
入ったら白紙に書き込むことを本人へ伝える
  - ・ 「新しい作業が増えるのは、仕事を任せられると  
評価してもらっていることだよ」と伝え、本人  
のリフレーミングを促す

- b.
- ・ 雇用担当者に承諾を得、連絡帳を設けて  
もらうことになった
  - ・ 入社後数ヶ月は定期的な面談時間を設け  
てもらったことになった

その他の支援、連携

- ・ 本人はスポーツが好きなことから、入社後に企業から陸上競技クラブへの参加を勧められた
- ・ 地域の就労支援センターと本人の課題および支援方法について情報共有を行う

<引用・参考文献>

- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、教育支援資料、平成25年
- ・文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会(第80回)、特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告、2012
- ・樋口一宗・丹野哲也監修、全国特別支援学校知的障害教育校長会編、自閉症スペクトラム児の教育と支援、東洋出版社、2014
- ・水野敦之、「気づき」と「できる」から始めるフレームワークを活用した自閉症支援、エンパワメント出版、2014
- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、自閉症教育実践ガイドブック、ジアース教育新社、2004
- ・同研究所、自閉症教育実践ケースブック2005、自閉症教育実践マスターブック2008、ジアース教育新社
- ・同研究所、特別支援教育の基礎・基本 一人一人のニーズに応じた教育の推進、ジアース教育新社、2010
- ・同研究所、特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICTに関する促進の研究、2014
- ・同研究所、特別支援教育の基礎・基本改訂版、ジアース教育新社、2015
- ・同研究所、改訂新版LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド、東洋館出版社、2013
- ・篁倫子、学校で活かせるアセスメント、明治図書、2007
- ・埼玉県総合教育センター、平成28年度調査研究報告書第395号 自閉症の児童生徒への指導の在り方に関する調査研究 もっと知って欲しい自閉症の理解と支援のためのガイドブック、平成28年
- ・埼玉県総合教育センター、平成29年度調査研究報告書第402号 特別支援学級の教育課程編成の在り方に関する調査研究 特別支援学級ハンドブック、平成29年
- ・北海道教育委員会、特別支援学級を担当する方のための4ステップ(プラス1)ガイドブック 特別支援学級担当の先輩教諭からの4つのアドバイス、平成27年
- ・文部科学省、情報教育の実践と学校の情報化 ～新「情報に関する手引」～、平成14年
- ・文部科学省、教育の情報化に関する手引、平成22年、令和元年
- ・本田秀夫、自閉症スペクトラム 10人に1人が抱える「生きづらさ」の正体、SBクリエイティブ、2015
- ・海津亜希子、学習障害(LD)のある小学生・中学生・高校生を支援する個別の指導計画作成と評価ハンドブック、2017
- ・内山登紀夫監修・諏訪俊明・阿部陽子、特越支援教育をすすめる本1 こんなとき、どうする?発達障害のある子への支援 幼稚園・保育園、2014
- ・佐藤暁、自閉症児の困り感に寄り添う支援、学研、2007
- ・熊谷高幸、自閉症と感覚過敏 特有な世界はなぜ生まれ どう支援すべきか?、新曜社、2017
- ・NHKスペシャル取材班、発達障害を生きる、集英社、2018
- ・自閉症カルタ <http://bouzan-note.com/jiha/3063.html>
- ・宮本信也監修、自閉症スペクトラム(アスペルガー症候群)の本、主婦の友、2016
- ・ノースカロライナ大学医学部精神科TEACCH部、見える形でわかりやすくTEACCHにおける視覚的構造化と自立課題、エンパワメント研究所、2015
- ・佐々木正美、自閉症児のためのTEACCHハンドブックー自閉症療育ハンドブック改訂新版、学研、2008
- ・佐々木正美監修、じょうずなつきあい方がわかる自閉症の本、主婦の友社、2009
- ・ゲーリー・メジボフ、自閉症の人たちを支援するという、朝日新聞厚生文化事業団、2001
- ・藤村出、腹巻智子、諏訪利明、内山登紀夫、安倍陽子、鈴木伸五、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、1999
- ・梅永雄二、よくわかる!自閉症スペクトラムのための環境づくり、学研プラス、2016
- ・藤原里美著、多様な子どもたちの発達支援、学研、2015
- ・安倍陽子・幸田栄、発達障害の子どものびのび暮らせる生活サポートブック幼児編、すばる舎、2012
- ・内山登紀夫、発達と障害を考える本①ふしぎだね!?自閉症のおともだち、ミネルヴァ書房、2006
- ・田中哲・藤原里美、自閉症スペクトラムのある子を理解して育てる本、学研プラス、2016
- ・小道モコ、あたし研究ー自閉症スペクトラム～小道モコの場合、クリエイツかもがわ、2009
- ・永井洋子・太田昌孝、太田ステージによる自閉症療育の宝石箱、日本文化科学社、2011
- ・埼玉県自閉症支援トレーニングセミナー資料、2017、2018
- ・ASD勉強会実行委員会、「もっと知ろうASDのこと」学習会資料、2017、2018
- ・梅永雄二、社会福祉法人都度い福祉会セミナー 自閉症研修2017資料
- ・滋賀利一、社会福祉法人都度い福祉会セミナー 自閉症研修2017資料
- ・桑野恵介、自閉スペクトラム症とは、チーム埼玉学習会資料、2016
- ・小村由美子、二次障害を防ぐために、所沢市自立支援協議会子ども部会研修会資料、2014
- ・埼玉県発達障害者家族支援体制整備事業・さいたま市発達障害者家族支援体制整備事業、「もっと知ってください。発達障害のこと」研修資料、2015
- ・国立リハビリテーションセンター、ヒントシート自閉症スペクトラム障害の特性(抜粋) [http://www.rehab.go.jp/ddis\\_pdf/180h.pdf](http://www.rehab.go.jp/ddis_pdf/180h.pdf)
- ・援助関係をつくりにくい人への支援平成28年度自立相談支援事業従事者要請研修、  
[https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/soudan\\_3\\_kougi-siryol\\_8.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/soudan_3_kougi-siryol_8.pdf)
- ・朝日新聞厚生文化事業団、DVD 親と教師のための自閉症の人が求める支援
- ・ドロップレット・プロジェクト、視覚シンボルで楽々コミュニケーション2 障害者の暮らしに役立つシンボル100、エンパワメント研究所、2017
- ・大高正樹、知的障害のある子への日常生活の指導と教材、明治図書、2014