

I 1 - 0 1

研究報告 第380号

小・中学校の通常の学級における自閉症のある  
子どもの指導に関する研究（ ）

- 情報提示の方法や学習環境の整備を中心として -

平成22年3月

千葉県総合教育センター

# 小・中学校の通常の学級における自閉症のある子どもの指導に関する研究 (Ⅱ)－情報提示の方法や学習環境の整備を中心として－

千葉県総合教育センター

特別支援教育部

研究指導主事 秋葉 みゆき 指導主事 關 隆行

## 1 はじめに

特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズの把握や、障害の状態に応じた適切な教育的支援が求められるようになり3年が経過した。新しい小学校学習指導要領においては、「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行う」ことが示された。さらに、学習指導要領解説には、「自閉症などの障害のある児童が在籍していることがあり、これらの児童については、障害の状態等に応じた適切な指導を行わなければならない。」「メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。」と具体的な配慮事項も提示された。これらは、中学校学習指導要領及び学習指導要領解説においても同様である。

県内の特別支援教育の実施状況は、すべての小・中学校で特別支援教育コーディネーターが指名され、また、校内委員会も設置されている。また、実態把握を実施する学校も増加し、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒のための支援体制が整備されてきている。さらに、個別の指導計画や個別の教育支援計画は、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症など、特別な教育的支援が必要な児童生徒について必要に応じて作成されるようになってきた。

しかし、本センターの教育相談、あるいは特別支援学校の教育相談において、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒や保護者、担任からの相談件数が増加しており、個々の児童生徒に応じた対応をどのようにしたら良いか悩む状況がうかがえる。

そこで、平成17年度から19年度まで、知的障害養護学校（現特別支援学校）を研究協力校として行った本センターの「自閉症の障害特性に応じた教育的支援に関する研究」をもとに、通常の学級に在籍する自閉症のある子どもを対象としたガイドブックを作成し、小・中学校での指導・支援に生かせるようにしたいと考えた。

## 2 研究の目的

自閉症のある児童生徒への指導・支援に関するノウハウを、小・中学校の児童生徒の実態に即するよう整理するとともに、授業の進め方、指導上必要な情報提示の在り方、学習環境の整備等、自閉症の特性に応じた指導・支援の工夫を行った実践事例をガイドブックとして刊行することにより、小・中学校に在籍する自閉症のある子どもの指導・支援に資する。

## 3 研究の内容

- (1) 小・中学校の通常の学級等における自閉症のある児童生徒への効果的な指導・支援について調査し、情報収集を行う。
- (2) 特別支援学校での研究を基礎として、収集した小・中学校における自閉症のある児童生徒の指導や支援の実践を整理し、ガイドブック（手引き）として作成し、小・中学校等に情報として提供する。

## 4 研究の概要

### (1) 自閉症のある児童生徒への効果的な指導・支援に関する調査

#### ① 自閉症の障害特性と教育的支援

自閉症とはDSM-IVにおいて「(1) 対人的相互反応における質的な障害, (2) 意思伝達の質的な障害, (3) 行動, 興味および活動の制限され, 反復的で常同的※1な様式, の三つの行動特徴を併せもつ症候群」と定義される。これら三つの特性(三つ組みの症状)に加えて, 感覚知覚の過敏性・鈍感性, 特異な認知特性(シングル・フォーカス※2, セントラルコヒーレンス※3), フラッシュバック※4等を示す場合がある。

本センターで特別支援学校を研究協力校として行った「自閉症の障害特性に応じた教育的支援に関する研究」においては, 上述の障害特性をふまえ, 次のような環境の調整を重視した指導・支援を実践研究として行った。

#### 自閉症の障害特性に応じた教育的支援のポイント

##### ◆環境調整

###### ・人的な環境

自閉症の特性を理解した対応, 教職員間の連携

###### ・物理的な環境(自閉症の子どもが学びやすい環境)

刺激の整理, 視覚的明瞭化, ストレスを軽減できる居場所

##### ◆行動調整につながるスケジュールの作成と活用

見通し(スケジュール=1日の予定, 1時間の授業の流れ, 活動の手順がわかる手順表の作製と活用)

##### ◆コミュニケーション(表現)支援

安心できる関係づくり(教員と子ども), 無理のない目標設定, 楽しい活動, 有効だと思える活動場面の設定, 初めての活動やトラブルが予想される活動における適切な対応の指導, 穏やか(音量に配慮)で短い言葉がけ, 適切な表現の教示と受け入れ

##### ◆社会性の指導

児童生徒ができ, 周囲に伝わりやすい方法, 場面ごと(様々な場面において)の教示, ソーシャルスキルトレーニング, コミック会話, ソーシャルストーリーの活用

特別支援学校に在籍する自閉症のある児童生徒は, 知的障害を伴っている場合が多い。一方, 小・中学校で通常の学級に在籍する児童生徒は, 知的発達の遅れを伴わない高機能自閉症やアスペルガー症候群が主である。さらに, ADHDやLD等の発達障害を伴うなど, 児童生徒の障害の状態は様々である。齊藤ら(2007)が「新たな自閉症教育への挑戦の第一歩は, 自閉症の障害特性の理解」と述べているように, 特別支援学校と小・中学校に在籍する児童生徒の実態は異なるものの, まず, 自閉症の障害特性を理解し, 一人一人の課題に合わせた指導を行うことが必要である。その際は, 子どもの不適応を本人の障害の結果や家庭での子育ての問題のみと捉えず, 教師や児童生徒をとりまく人々の関わり方等の人的環境や, 日程, 教室環境, 教材・教具等の物的環境を調整することで, 行動調整が円滑に行われ, 児童生徒にとってより安定した学習や行動をとることが期待できるという考え方をしていくことが望ましい。今回の小・中学校の調査では, 自閉症のある児童生徒をとりまく環境整備を含めた指導・支援について把握した上で, 適切な事例について整理したい。

※1 常同的: 手をひらひらさせる, くるくる回る, ピョンピョン跳ねる, 身体を前後・左右に揺らすロッキングなど, 無目的に見える反復的行動。

※2 シングル・フォーカス: 一つの限局した部分に意識が集中してしまうために複数のことを同時に処理することを苦手とする。モノ・トラック。

※3 セントラルコヒーレンス: いろいろな情報を統合して全体像をほぼ正確に把握する力のこと。

※4フラッシュバック：過去のできごとを、今、体験しているかのごとく思い出す。不快、不安、怒りなどの感情・行動があらわれること。

## ② 小・中学校における自閉症のある児童生徒の指導・支援に関する調査

### ア 調査の概要

小・中学校の自閉症のある児童生徒への指導・支援の状況を把握すると共に、小・中学校で必要な支援を検討するためアンケート調査を実施した。本調査は総合教育センターの、自閉症及び発達障害に関する研修講座を受講する教員の在籍校に依頼した。つまり、自閉症のある児童の対応を課題としているだろう学校が対象となっている。したがって在籍状況は、必ずしも一般的な傾向を示すものではない。依頼した学校は、小・中学校 121 校（小学校 90 校、中学校 31 校）、そのうち 96 校（小学校 72 校、中学校 24 校）から回答を得た。

なお、このアンケートにおいて「自閉症のある子ども」とは、「高機能自閉症やアスペルガー症候群の診断を受けている子ども、または、診断を受けていないが高機能自閉症やアスペルガー症候群の特性がみられる子ども」とし、この押さえの下での回答を依頼した。調査項目は、自閉症のある子どもの在籍状況、指導・支援の状況及び支援方法、配慮点、課題、効果的であった指導・支援の例である。

### イ 自閉症のある子どもの在籍状況

アンケートに協力いただいた学校における、自閉症のある子どもの小・中学校別在籍状況が表 1 である。高機能自閉症、または、アスペルガー症候群の診断を受けている児童生徒（以下、診断を受けている児童生徒と略記）は、通常の学級に在籍する児童生徒が 128 人、特別支援学級に在籍する児童生徒が 63 人、合わせて 191 人となった。診断を受けていないが高機能自閉症やアスペルガー症候群の特性がみられる児童生徒（以下、特性がみられる児童生徒と略記）は、通常の学級 250 人、特別支援学級 25 人を合わせて 275 人となった。通常の学級と特別支援学級の在籍状況をみると、診断を受けている児童生徒と、特性がみられる児童生徒のいずれも、通常の学級に在籍している場合が多かった。学校全体では、診断を受けている児童生徒 191 人と特性がみられる児童生徒 275 人の合計は 466 人となった。診断を受けている児童生徒が最も多い学校では 8 人、特性がみられる児童生徒が最も多い学校では 24 人であった。

表 1 自閉症のある子どもの小・中学校別在籍状況 (回答数=96校)

質問項目		小学校	中学校	合計
診断を受けている児童生徒	在籍している学校	48校	12校	60校
	通常在籍※1：支援在籍※2	102人：55人	26人：8人	128人：63人
診断を受けていないが特性がみられる児童生徒	在籍している学校	45校	10校	55校
	通常在籍：支援在籍	164人：18人	86人：7人	250人：25人
在籍していない		10校	7校	17校
わからない		2校	0校	2校

※1：通常の学級に在籍している児童生徒 ※2：特別支援学級に在籍している児童生徒

### ウ 支援の方策

診断を受けている、または特性がみられる児童生徒が在籍すると回答した学校 77 校に、支援の方策について聞いた結果が図 1（次頁）である。最も多い回答は「教員間の共通理解」（72 校）となり、次いで「保護者との連携」（53 校）、「個別の指導計画の作成」（52 校）の順となった。教室環境の整備やパニック時の場所の確保などの「環境の調整」や、「教材・教具の工夫」などの方策は、あまり多くはなかった。

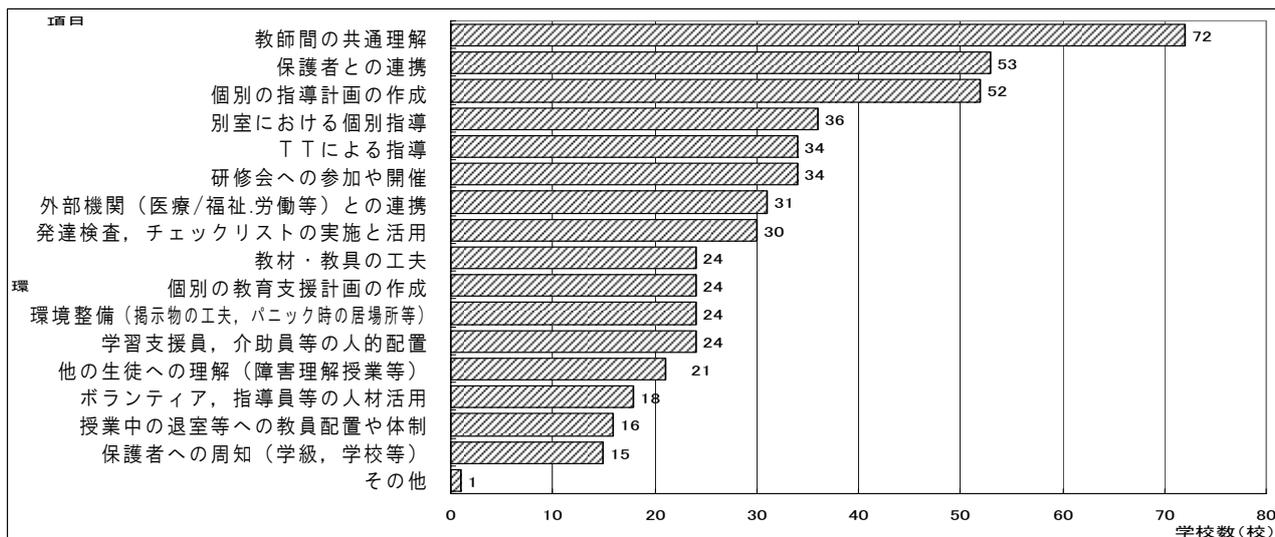


図1 指導・支援の方策 (回答数=77校)

エ 配慮している点

自閉症のある子どもに、どのような点を配慮しているかについて、自由記述で回答を求めた。「自閉症の障害特性に応じた教育的支援のポイント」(2頁)を参考にしながら分類し、指導・支援の視点として整理したものが表2である。指示は短く一度に一つ、目と耳から一対一で情報伝達などの「教師の関わり方」に関するもの、座席や掲示物の整理など「刺激の整理」、教えるべき内容について教材やカード等を活用した「視覚的明瞭化」、日程の変更を事前に知らせるなど「見通し」等に関する配慮があげられた。

表2 自閉症のある子どもに配慮している点

	☆指導・支援の視点	配慮している点
人的環境	a 教師の関わり方 (障害特性を理解した対応)	指示は短く一度に一つ、目と耳から一対一で情報伝達、次の活動時の声かけ、具体的な説明、学習中の退席を認めるリフレッシュ券、失敗や忘れ物で自分を責めた時そっとしておく、感情的な指示はしない、セルフエスティーム・自己肯定感を高める活動、忘れ物を貸す、安全確保、成功体験を担当が共有、問題行動はその場で指導、細かな声かけ、選択プリントの準備、授業中の発言を受け止める、休み時間や放課後の支援、始業前にその日の状況を観察、力を発揮したこと・長所をほめる
	b 校内の連携	特別支援教育コーディネーターと担任・教員間の情報交換を密にして共通理解(うまくできた指導を職員会議で紹介、指示は端的・具体的・短く、実態、気分が高揚したりパニックを起こしたりした場合の対応等)、体制づくり(カードを職員室に届けてすぐにかけてくれる、行事での支援、校長先生との約束等)
	c 人材・人的配慮	授業中の個別対応(介助員、補助教員、特別支援学習ボランティア等)、保健室(養護教諭)、TT(きめこまやかな指導の講師、個別指導補助員、特別支援学級担任等)、情緒学級への通級、発達支援センターの職員の指導、特別支援学校教員、体育・音楽・総合の学年合同などの2名以上の教師による指導
	d 通常の学級での対応	子どもの得意なことを伝える、支援が必要なことを周囲の子にそれとなく伝える、どう関わったらよいか説明、ピアサポート、構成的グループエンカウンター、聴覚・視覚双方に訴える教材の工夫、授業のユニバーサル化、子ども同士の声かけを推奨、道徳教育・学活の充実(思いやりの学習)、個性を大切に授業、グループ作りの配慮、一人一人を尊重、いじめのない学級・周囲の児童を手助けできる学級づくり、他人との競争でなく前の日の自分と違うことを基準に判断、子ども一人一人が発言でき話をゆったりとした気持ちで聞ける雰囲気づくり、職場体験や宿泊学習など同グループの生徒に接し方をアドバイス
	e 保護者との連携	保護者との連絡(家庭訪問や電話連絡)、忘れ物がないよう保護者との連絡帳

物理的環境	f 刺激の整理	教室の整頓，座席の位置(集中しやすい前列中央)，掲示物の整理，こだわりの排除
	g 視覚的支援 (視覚的明瞭化)	学習準備カード，指示は黒板記入，声の大きさバロメーターの提示，活動内容の提示，連絡ボード，学習方法の指導(ノートの整理の仕方等)，視覚的に認識・判断できるような掲示物等の活用，絵・カードの利用，作文や絵は型を知らせて抵抗感を取り除く，升目ノート
	h 居場所	ストレスを低減する場所や方法，パニック時のクールダウンスペース
	i 見通し	1日のスケジュール提示，1時間の授業の流れを示す，予定の変更を知らせる，個別にスケジュール表，スケジュールボード(全体・個別)，始まりと終わりの明確化，必ず個別に学習内容を確認
	j コミュニケーション支援	簡単な意思表示カード，言葉の意味を一つ一ついねいに教える，安心感を与える声かけ，グループ学習において友達とトラブルにならないようにフォロー
	k 社会性の指導 (ソーシャルスキル)	個別のかかわりを多くしてよい人間関係をつくる，他の生徒とのかかわり方，ソーシャルスキルトレーニング(SST)，挨拶ができるよう支援，学級や学習における明確なルール，発達障害の子ども達の週一回のSST，その場で機会をとらえて指導を重ねる

### オ 指導や支援を行う上での課題

指導や支援を行う上での課題について自由記述で求めた回答は，内容により「通常の学級での対応」，「保護者との連携」，「校内の連携」，「人材・人的配慮」，「施設設備」にまとめて整理した。さらに，パニックへの対応や聴覚過敏への配慮など障害特性への対応や社会性の個別の課題については，「個に応じた指導・支援の方法」として整理した(表3)。

表3 小・中学校における課題

課題	具体的課題
通常の学級での対応	<p>&lt;小学校&gt; 周囲の理解を促す手立てや方法，周囲が特別扱いと思うことへの対応，学級全体の中での個への対応の仕方，自閉症の特性について説明をするとわかりやすいが壁ができてしまう，障害でなく本人のわがままと思われる，自閉症のある子どもがいじめにあたり誤解や偏見を持たれたりしないような配慮，学級保護者への障害理解，サポートをする子どもをどう育てるか，各発達段階に適した理解，クラス全体の授業と個別支援をどう対応させるか</p> <p>&lt;中学校&gt; 自閉症の子どもをどう説明すれば良いか，個に応じた指導を進めるが，ひいきと誤解される，他の生徒に理解してもらおうことの難しさ，互いに支えあう学級作り</p>
保護者との連携	<p>&lt;小学校&gt; 保護者の願いをどこまで受け入れて支援計画を立てたら良いか，子どもの実態と保護者の思いの差がある場合の共通理解，個別の指導への進め方，保護者への相談の進め方・タイミング，学校での問題などの様子を話すことの難しさ</p> <p>&lt;中学校&gt; 保護者への説明の難しさ，学力向上への要望にどこまで対応するか。</p>
校内の連携	<p>&lt;小学校&gt; 全職員での共通理解の難しさ，打ち合わせる時間がとれない，校内体制づくり，対応を熟知している教員が異動してしまうと適切な対応が難しい</p> <p>&lt;中学校&gt; 担任による理解や対応の違い</p>
人材・人的配慮	<p>&lt;小学校&gt; 人的支援がなく担任の負担が大きい，個別指導をする場所や人材(指導者)の確保の難しさ，補助教員の確保，担任以外に支援に入る職員が必要な時間確保ができない，毎時間TTに入ることができない，チーム体制を作っているものの十分ではない，個別指導が必要であっても人材不足，特別支援学級への人材配置が少ない，複数の児童への対応</p> <p>&lt;中学校&gt; 学習支援員・介助員等の人的配慮</p>
施設設備	<p>&lt;小学校&gt; パニックを沈めるための教室，自閉症・情緒学級がない場合の対応</p>
個に応じた指導・支援の方法	<p>&lt;小学校&gt; こだわりの強い子どもへの対応，パニックへの対応，聴覚過敏への配慮，自傷行為・自己否定に陥りがちな子どもに対する支援，不衛生なこだわり(指しゃぶり・つばはき等)に対する指導，日課・日程の変更への対応，苦手意識・失敗経験のあるものに対する課題の取り組ませ方，即座に適切な指導が対応できない，児童の理解，ソーシャルスキルトレーニング，年齢に応じた指導(低学年は集団生活に慣れさせる方法・学校行事等での日程変更への対応，高学年は友人関係でのトラブルや進路について)，就学前と卒業後をどのようにつなげるか，コミュニケーション面でのトラブルの処理と予防</p> <p>&lt;中学校&gt; 社会参加に向けた進路指導，社会参加の状況把握，子ども自身が障害について知らない場合の指導(トレーニング)の仕方，返事や挨拶等のソーシャルスキル(面接等にむけて)，コミュニケーション，場に応じた行動，初めての不安やこだわりが強いときの支援。</p>

## カ 成果のあった指導や支援

成果のあった指導や支援について、「支援・指導前」、「具体的指導・支援」、「支援・指導後」の順で記述を求め、小学校（表4）と中学校（表5）に分けて整理し、内容に応じて、表2での指導・支援の視点（a～k）で分類した。教師の関わり方を変えること、スケジュール表やカード等の視覚的支援を行うことで見通しを持ち落ち着いて学習や生活ができるようになった例が多かった。

### <指導・支援の視点>

a 教師の関わり方（障害特性を理解した対応）、b 校内の連携、c 人材・人的配慮、d 通常の学級での対応、e 保護者との連携、f 刺激の整理、g 視覚的支援（視覚的明瞭化）、h 居場所、i 見通し、j コミュニケーション支援、k 社会性の指導（ソーシャルスキル）

表4 成果のあった指導・支援（小学校） ☆：表2の指導・支援の視点

事例	指導・支援前	具体的指導・支援	☆	指導後の変化
1	・教室に入らず勝手に校内を歩き回る。	・1日の予定を自分で決めさせて表にする。（居場所を明記し、行き先の担当者にも配っておく）。 ・1時間ずつできたらシールを貼る	a b g h i	・3年生になりできるようになった。その後「予定表は担任と自分だけが持つていればいい」との申し出により約束し、そのようにした。3学期には教室で過ごすようになった。
2	・水槽を教室の前に置いたため、授業の準備が出来ず、授業中も集中できなかった。	・水槽を教室の後ろに置き、スケジュール表を作成して本人に渡した。	a f i	・落ち着いて学習に取り組めるようになった。時間の見通しができるようになった。
3	・日常の活動で身につけさせたいことができなかった。	・カードにシールを貼って、意欲を高めた。でき方によってシールの色を変えて支援をした。	a e g	・この取り組みで、身につけることができただけでなく、本人、教師、保護者が一つの目当てに向けて一体とされた。
4	・何度も繰り返し次の予定を聞きに来た。	・黒板に時間割を書き、見通しを持つことができるようにした。	i	・落ち着いて、次の時間割の準備をすることができるようになった。
5	・こだわりが強く気に入らない事があると動かない。登校をしぼる。	・一日の終わりに、目標が達成できたか点数化しカードに記入。+何点、-何点。担任のコメント記入を毎日継続	a g	・担任との関係ができたことにより、突然、すねたり登校をしぼったりなどの問題行動がなくなってきた。
6	・水などへのこだわりから学習時間が守れない。学習に集中できない。	・学習に入る前、10分前、5分前、1分前に残り時間を知らせる。 ・学習に入れない時、5分延長する。 ・限界時にカードを使用した。	a g i	・学習に入るまでにかかる時間が短くなった。 ・学習に集中できる時間が長くなった
7	・たくさんの課題にはやる気をなくす傾向があった。	・スモールステップになるよう取り組めたとこで○つけを即時行う。 ・がんばり表で評価。 ・スリット状のガイドカードで1問ずつ見えるようにする。 ・なぞり書き。	a g	・「これだけやれたから、あともう少しやれる。」という気持ちが持てた。 ・がんばり表の高い評価を目指して、頑張ろうとするようになった。 ・なぞり書きを繰り返すことで、少しずつ漢字などを覚えることができた。
8	・声かけでは指示が通りにくい。	・メモ書きを机に貼る。 ・絵カードを使う。	g	・指示を理解し、行動に移せるようになった。
9	・水が怖くてプールに入るのをいやがる。	・プール活動の手順カードを作成（持ち物、着替え、水慣れ、水中歩行）。 ・友達よりも早い時間に教師と一緒に着替え、水慣れをする。	g d i	・水に対する恐怖に加え、友達が多くいる場面で予測がつきにくかったようだ。教師と1対1で水慣れができ、友達と一緒にプールを楽しめるようになった。
10	・新しい物事に対して不安が強く、人前での失敗を極端に恐れる。混乱してパニックになる。	・通級指導にて個別小集団活動。 ・ルールを見てわかるよう提示。 ・教師がモデルを示し、練習する時間を与える。 ・混乱した場合の対処法を本人に伝え、落ち着いたら褒めた。	a c g	・新しいことへの不安感は軽減され、活動に見通しが持てれば、主体的に参加ができるようになってきた。混乱した際には、教師に聞くことや気持ちを切り替えることなどの対処法を学んだことで、落ち着くまでの時間が早くなっている。
11	・「チャイム鳴りますか」と繰り返し言う。	・スケジュールをはっきりと示した。 ・タイムタイマーを使用した。	g i	・「チャイム鳴りますか」は言わなくなった。
12	・授業と休み時間の区別なく行動。	・スケジュール、内容を本人にわかりやすいよう提示した。	g i	・今は何の時間かがわかって、行動できるようになってきた。
13	・そうじに取り組みずぼんやりしていた。	・「そうじの仕方」の手順を写真で示し、どこからどこまで拭くのか、カラープレートで示した。	g i	・手順表を見ながら、作業を進めることができるようになった。カラープレートなしでも真っ直ぐ拭けるようになった。

14	・質問の場でない場面で急に教師に話し出す	・質問してよい時は「？」カードを黒板に貼る。	g k	・突然の質問が減った。質問してしまった時「？」カードが貼られていないと納得。
15	・大きな音に反応し、耳をふさぎ、落ち着かない。	・大きな声を避け、短い言葉ではっきりと話す。合図やジェスチャーを使って指示する。	a g	・指示を聞くが増える。 ・落ち着きが見られるようになり、はっきりとした言葉で話すようになった。
16	・日課の変更でいらした。	・予定ボード表に教科カードを貼り、いつでも確認できるようにした	g i	・「次の勉強は〇〇だよ。」と自分で確認し、安心できた。
17	・集会時に騒ぐ。	・スケジュール表を使って事前に家庭と学校で説明した。	i e	・騒ぐことが減った。
18	・行事やゲームの勝敗へのこだわり。	・ソーシャルストーリーズ。	k	・理由、やり方などがよくわかり、落ち着くことができた。
19	・いつも電車を描いたり作ったりする。	・得意なことを褒め、伸ばす指導。	a	・インターネットや本で電車を調べてノートに書いた。図書委員で本を貸し出す。

表5 成果のあった指導・支援（中学校）

☆：表2の指導・支援の視点

事例	指導前の様子	指導・支援	☆	指導後の変化
1	・課題が複数あると自分で選択できない。	・やるべき課題を限定する。具体的に指示を出す。	a f i	・自分のやるべき事を理解し、課題を解決することができた。
2	・言葉でのやりとりに行き詰まり、パニックになった。	・文字、図により状況を整理し、時系列に示した。	g	・筋道を立てた考え方や取り組みに変わり、意欲的に行事に参加できるようになった。成果を認識し自信につながった。
3	・教室で震え出し、急に飛び出す。	・6時間目の授業で、教科によって特に緊張の高まる曜日があったため、本人と相談して別室で学習する時間を設定した。	a b h	・「大変なら出てもいいよ」と言うと、「大丈夫です」と言っていたが、「水曜日の6時間目はあなたの時間だよ」と言うと別室で学習。パニックはなくなった
4	・授業に集中できないことを人から指摘されると腹を立てトラブルを起こす。	・授業中の約束、ルールを文字や絵で掲示し、守れていない時は、それを指して気をつけるよう促した。	d g k	・言葉で注意されないことで、落ち着いて受け入れることができるようになった。周りの友達の声かけにも掲示物を使うことで穏やかになった。

## キ まとめと考察

小・中学校の通常の学級に在籍する高機能自閉症やアスペルガー症候群の児童生徒に対する指導・支援の状況を把握することができた。教師の関わり方を変えること、視覚的支援を用いたり、見通しを持たせたりすることで成果があった事例もみられ、様々な工夫をしている状況を見ることができた。しかし、特別支援学校と比較すると、小・中学校では、障害のある児童生徒への専門的な知識や校内の支援体制が異なるため、どのように指導・支援を行えば良いか、困惑している様子が読み取れた。障害に対する専門的な知識を持つ教員が少ないことから、個々の実態に応じた対応や自閉症の特性理解の難しさなど、個に応じた指導・支援をどのようにすすめていくかという課題は多かった。また、通常の学級では一学級の児童生徒数が多いため、支援を要する子どもが複数いる場合の対応の仕方や人材確保、さらに、通常の学級の児童生徒に障害理解教育をどのようにすすめるかということ、保護者との連携に関しても、大きな課題となっていた。ガイドブックには、これらの課題に対する解決方法を取り上げ、成果のみられた事例を紹介していく必要がある。

## ③ 自閉症のある子どもを持つ保護者への調査

### ア 調査結果

高機能自閉症またはアスペルガー症候群の子どもを持つ保護者に、小・中学校の指導や支援で良かったと思うこと、学校で困っていたこと等について自由記述で回答を求め、聞き取りを行った（表6）。また、その回答を、表2の指導・支援の視点で示した。

### イ まとめと考察

保護者への調査結果（表6）から、保護者が望んでいる指導・支援は、障害を理解しよう

とするなどの「教師の関わり方」，行事や日程の変化に早めに視覚的に提示していくなど障害の特性に応じた「見通し」や「視覚的支援」などの対応や，安心できる「居場所」づくりが主となった。児童生徒の状況によっては別室での学習や，安心できるスペースの確保が必要な場合があることがうかがえた。

②の「小・中学校における自閉症のある児童生徒の指導・支援に関する調査」からは，保護者との連携に関する課題が多くあげられている。しかし，保護者の立場からは学校の対応に対する要望についての記述もみられた。表6の「小・中学校の指導や支援で良かったこと」にあるように，障害を理解して対応しようとする，子どもの気持ちを大切にすること，さらに，子どもだけでなく保護者をサポートするなど，子どもや保護者に寄り添った姿勢が望ましい。

また，表6の「困っていたこと」を見ると，児童生徒の特性に合った配慮があれば，学校における課題が減少していくことが考えられる。表2の指導・支援の視点にあるような教師の関わり方がポイントになる。さらに，子どもの特性に応じた支援を行うには，表6の「ほしかった支援」にあるように，学校がまず障害について理解することが求められている。「視覚的な支援」，「見通しのある学校生活」，「人と関わる場面」，「安心できる場所」など，効果的な支援について，本研究で作成するガイドブックに提示していく必要がある。

☆：表2の指導・支援の視点

表6 小・中学校の指導や支援で良かったこと，学校で困っていたこと

項目	保護者からの回答	☆
良かったこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの気持ちを優先してくれた。障害を理解しようという姿勢がみられた。</li> <li>・校長室に避難場所を作り，学校全体で支援してくれたので通常の学級で楽しく過ごせた。</li> <li>・先生が息子に伝えることがあった場合は，簡潔にメモして渡してくれた。</li> <li>・運動会のダンスのビデオを，事前に早めに渡してもらった。</li> <li>・学習面は学年相応での個別指導でスケジュールも提示され，自閉症の特性に理解があった。</li> <li>・自信を持たせてくれる支援。得意な音楽をほめて応援してくれた。居場所ができた。</li> <li>・給食の好き嫌いがとてもあったので，食べることのできない給食に配慮してもらった。</li> <li>・保護者へのサポートが良かった。子どもにも大切だと思うが，親へのサポートも必要。</li> <li>・休み時間，居場所がなく，校内をふらふらと歩くなどしていた。休み時間，みんなと遊ぶよう指導された時，困ったようだが，一人の活動を認めてもらったので落ち着いた。</li> </ul>	a a・h g i a・i a・h a e a・h
困っていたこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が思っていないことや言葉などがあるとパニックになっていた。</li> <li>・何をしてもどう答えるのか，具体的な指示がないと分からない。全体の指示は理解できない。</li> <li>・授業中，与えられた課題が終わると，次にやることを自力では見つけられない。</li> <li>・運動会や集会などで役割がない場合，手持ち無沙汰となり，じっとしてられない。</li> <li>・ちょっとしたからかいでも，大きく受け止めて，「侮辱された」と激怒してしまう。</li> <li>・先生が特別扱いしているという感情が強く，周りの子が不満に思っていた。</li> <li>・クラスの子にどう接したらいいか伝えていかないと，理解が得られない。</li> <li>・二つの事が同時にできないので，話を聞きながら書くことができなかった。</li> </ul>	g・i a a i d・k a・d a・d a
支援しかった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校が障害について理解すること。</li> <li>・視覚的な支援，見通しのある学校生活。</li> <li>・人と関わる場面を少し入れてほしかった。</li> <li>・進路に関すること。</li> <li>・安心できる場所。</li> </ul>	a g・i k e・i h

## (2) ガイドブックの作成について

### ① ガイドブックの内容

アンケート調査で，何らかの指導・支援の結果，成果の見られたとの記述があった学校に対し，電話による聞き取り及び学校を訪問しての聞き取りを行い，実践の報告を得た。アンケート調査を行った学校に加え，多くの課題をかかえていたり試行錯誤で実践してい

たりする自閉症に関する研究を行っている小・中学校からも実践事例を収集した。これらの資料から、小・中学校で活用しやすいよう、①環境の調整・場の設定、②教師の関わり方、③教材・教具の工夫の三つの点から事例を整理するとともに、理論編・事例編（小学校・中学校）として構成した。①は自閉症の障害特性に応じた教育的支援のポイント並びに、今回の調査において成果のあった指導・支援に多くあげられたことから特に物理的環境の調整を中心に位置づけた。②は、保護者への調査からも大切さがうかがえ、人的な環境として位置づけた。③については、内容としては①と重なる部分もあるが、通常の学級で工夫できる支援を考慮し、別の項目として位置づけた。

ガイドブックの内容を検討するにあたり、小・中学校で通常の学級担任が求めていることや、整理した小・中学校約40事例の内容と構成について協力員会議を開催し検討した。中学校での支援を検討するグループからは、思春期の理解と対応、進路指導、保護者との関わり方、校内支援体制、小学校や外部機関との連携についての重要性を指摘された。また小学校のグループでは、人の話を聞く、発表するなど学習態勢に関する事、入学式や運動会などの行事への取り組み、片付けや清掃など日常生活やソーシャルスキルに関する課題を確認し、ガイドブックに取り入れるよう意見が出された。

### （3）実践事例（一例）

#### 事例1 <小学校> 「Aさんの入学式を成功させよう」イラストプログラムの活用

##### 【児童の様子】

Aさんは、高機能自閉症の診断を受けている。小学校の入学式に落ち着いて参加できるかどうか保護者の心配は大きかった。どの子どもも緊張する入学式であるが、特にAさんは、初めての場での不安が強いため、声を出したり立ち上がったりが予想された。

##### 【考えられる要因】

- ・何をいつまでするのかなど、経験のないことに見通しが持てないことへの不安。
- ・お母さんや家族など親しい人から離れてしまうことへの不安。
- ・新しい環境や、会場（体育館）の広さへの不安。
- ・大勢の人のざわざわした声、放送などの大きな音が苦手。

##### 【指導・支援】☆：指導・支援の視点－a・g・e

###### a 教師の関わり方

小学校生活のスタートとなる入学式の成功は、その後の学校生活の安定に大きく影響する。Aさんが初めての場でどう反応をするかを予想し、対応を行うようにした。

- ・入学式までに保護者と話し合いの場を持ち、Aさんの情報を収集しておく。
- ・Aさんと保護者に小学校に来てもらい、教室や体育館の座席、出入り口等を確認すると共に、式場の雰囲気慣れてもらう。
- ・入学式の流れをイラストや文字（ひらがなが読める子ども）で示して確認する。
- ・職員会議でAさんについての情報や対応について全職員で共通理解しておく。
- ・担任以外でAさんに対応する職員を決めておく。

###### b 環境・場面の設定

- ・靴箱、教室の机・いす・ロッカー、体育館のいす等に名前をはっきりと書き、Aさんに自分の物がわかるようにする。
- ・何かあった時の対応のために落ち着ける場所（リラクソコーナー）をつくる。
- ・大きな音が苦手であるため、体育館では、入場行進を演奏する楽器から離れた場所に座席を設定した。また、担任や保護者の席は、Aさんを確認できる場所に設置した。

### c 教材・教具の工夫

入学式の次第を紙に書き、内容をイラストで示したスケジュール表を事前に渡しておいた。当日は、それを示しながら、終わった式次第に丸をして、あとどのくらいで入学式が終わるのか、見通しが持てるようにした。

#### 【児童の変容】

- ・「入学式・スケジュール表」を見て、一つ終わるごとに○をつけたことで、終わりに近づくことに安心感を持って式に参加することができた。
- ・入学式のイラスト付のスケジュール表に効果があったので、運動会や、文化祭など、他の行事にも応用した。一つの行事が終わるごとに成長が見られるようになった。

## 事例2 <中学校> 「友達とトラブルになるBさん」 ルールの理解と言語化

#### 【生徒の様子】

好きなことはよく話すが、話す場面や伝え方を間違えてしまうなど、自分の思いを上手く伝えられないことがある。「嫌がらせをしよう」という悪意を持たなくても、「太っているね」、「それ変だね」など、見たまま正直に言うてしまうため、友達を傷つけたり、トラブルを起こしたりすることがある。反対に、友達が怒る気持ちがわからず、いじめられたとってしまう。

#### 【考えられる要因】

- ・人の気持ちを理解することが難しい（ふざけることと本気の区別がつかない）。
- ・相手の表情を読み取ることが難しい。
- ・教室全体の状況（場の雰囲気）を把握することが難しい。

#### 【指導・支援】 ☆：指導・支援の視点－a・d・g・k

##### a 教師の関わり方

学校生活を過ごしやすくするため、適切な言葉や行動を増やすための指導の場を設定すると共に、学級集団に対してもルールを作り、Bさん個人と集団の両面から取り組んだ。

- ・本人は興奮して大きな声を出しても、教師はできるだけ小さな声で話す。
- ・「これはいけない」など否定的な言葉や恐怖につながる言葉は使わない。
- ・大切な話をするときは、集中しやすいよう、他の生徒のいない静かな場所で話す。
- ・「頑張りなさい」というような漠然とした指示は伝わりにくいため具体的な指示する。
- ・「〇〇さんは、そんなこと思わないと思うよ。」というまわりくどい言葉は使用しない。
- ・短い文章で伝える。長い文章は途中でわからなくなり、怒り出すことがある。
- ・問題が起こった状況は、理解し受け止めた上で、望ましくない行動は指導する。

##### b 環境・場面の設定

###### 集団へ <学校全体へのルール提示>

相手の表情やしぐさに目がいかなかったり、表情の意味や言葉のニュアンスを上手く理解できなかったり、年齢相応のルールを知らなかったりするため、学級全体でルールが確認できるような時間を持つと共に、掲示物で確認するようにした。

- ・「ルール」は学校全体で統一し、どの教室にも掲示をするようにして説明をする。
- ・内容は少なく、肯定的な表現にする。
- ・目に見えるところに掲示をしておくことで、子どもが確認できるようにする。
- ・学年が変わっても継続する約束は取り入れるようにし、子どもの混乱を少なくする。

###### 個別へ

気持ちを言語化してわかりやすく説明するようにする。聞くことが得意な生徒は、話すことで伝わるが、Bさんは目からの情報が伝わりやすいため、絵を使って示すようにした。

- ・気持ちを言語化して伝える。
- ・絵を使って、情報が入るようにする。

- ・ 知ることだけでなく、使えるように練習をする。
- ・ 穏やかに具体的なことをはっきりと説明をする。

### c 教材・教具の工夫

#### 集団へ

話をする時の三つの守りたい約束を決めて掲示した。授業や学級活動など学校生活の様々な場面で活用できる。生徒指導の場面でも子どもを否定せず、子ども自身が行動を振り返ることができる。失敗経験を最小限にし、自信の喪失を招かないようにする。

#### 個別へ

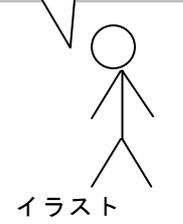
- ・ 吹き出し付のイラストを活用し、友達の気持ちを考えさせる。
- ・ 吹き出しやロールプレイングで正しい言葉遣いに気づかせる。

(例) 保健室で本を読もうと思い、来室したBさんは、話しかけてきた先生に「静かにしてください。」と発言した。そのような時、その場に合った言葉を練習するようにした。叱責や注意では改善せず、逆に子どもが過剰に反応して問題がこじれてしまう事が考えられるため、穏やかに具体的なことをはっきりと説明した。また、紙に棒人間を書き、吹き出しをつけて、好ましい表現を書いて見せながら練習した。

#### <守りたい約束>

- 1 人の話は最後まで聞く
- 2 話をしたいときには手を挙げる
- 3 人を不快にする言葉は使わない

先生、保健室で本を読んでいいですか。



### 【生徒の変容】

「守りたい約束」を掲示することで、話すときに手を挙げること、人の話を最後まで聞くことを意識できるようになった。棒人間を活用した指導も理解を助け、効果的であった。

## 5 まとめ

小・中学校への自閉症のある子どもに関する調査や自閉症の子どもを持つ保護者への調査を行い、自閉症のある子どもにとって効果的な指導・支援について情報を収集した。通常の学級において不適応をおこす自閉症のある子どもについて、周囲の人的環境・物的環境を見直すことで、状態が安定する事例が多くあげられた。自閉症の子どもにとって視覚的支援が比較的有効であったが、通常の学級には様々な子どもが在籍している。聞いてわかる、見てわかる、身体を動かす等の様々な視点を取り入れた全ての子どもに分かりやすい授業づくりを目指して学校全体で取り組んでいる学校の事例もみられた。このような授業のユニバーサルデザイン化をめざすことは、今後、小・中学校の通常の学級において重要となる。

特別支援学校での研究や今回の調査により、小・中学校の通常の学級には自閉症の診断を受けている児童生徒の他にも、こだわりが強い、コミュニケーションを苦手とするなど、自閉症と同様の特性がみられる児童生徒が多く在籍している。自閉症のある子どもの実践事例を収集し、その構成や内容を検討し、ガイドブック「通常の学級における特別な教育的ニーズのある子どもへの支援くこだわりの強い子・コミュニケーションの苦手な子・自閉症のある子」(別紙資料参照)として刊行する意義はあると考える。しかし、ガイドブックには、事例を掲載するものの、その背景や子どもの実態は一人一人異なり、今回の小・中学校の調査でも学校の課題は多様であったため、約40の事例をWeb掲載する計画である。今後も本センターにおいて情報を収集し、Web上で随時追加更新していくよう努めていく必要がある。

## 6 引用・参考文献

- ・ 自閉症教育実践マスターブック，独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所編著 2008
- ・ 自閉症教育実践ガイドブック，独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所編著 2004
- ・ 「ガイドブック 自閉症のある子どもの支援」千葉県総合教育センター2008