

# 子どもの心に目を向ける ポジティブ行動支援

—ASD指導事例集—



令和4年3月

山口県教育委員会



## はじめに

障害のあるすべての子どもの能力や可能性を最大限に伸長する特別支援教育への期待が大きく高まっています。中でも、特別支援学校には、自閉症を有する子どもが一定程度の割合で在籍していることや、小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級数の増加が顕著となっていることなどから、コミュニケーションや行動面で著しい困難を示す子どもへの適切な指導や支援の実践が喫緊の課題となってきました。

また、令和3年1月に中央教育審議会から示された「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」においても、「強度行動障害のある子どもに対する障害の状態等を踏まえた指導体制の在り方について検討を進めるとともに、教職員が必要な指導を行えるよう、研修の機会の充実などに努めることが重要である」との旨が述べられています。

こうした中、県教委では「山口県特別支援教育推進計画」において、「障害の重度化・重複化、多様化に対応できる教育の充実」を取組の一つに位置付け、自閉症のある子どもの教育や自立活動の指導の充実を図っているところであり、この度、ASD(※)事例集を発行することとしました。

この事例集は、自閉症の特性や基本的な対応について理解を深めたり、担当する子どもへの指導方針の検討のヒントにしたり、事例検討における指導の評価・改善の参考にしたりすることを目的に編集しています。

特別支援学校だけでなく、小・中学校や高等学校等においても本事例集を活用していただき、すべての子どもの自立と社会参加を促進する特別支援教育が着実に進むことを期待しています。

山口県教育庁特別支援教育推進室

## もくじ

No	事例	特性・指導法等	頁
	はじめに		
	発行にあたって		1
1	本当に嘘をついているのだろうか	字義通りに受け取る	3
2	苦手なことがあると教室に入れない	フラッシュバック	11
3	机に頭をぶつける	心の理論	18
4	何度も同じことを言い続ける	視覚優位	30
5	体育館に入れない	聴覚過敏	37
6	パニックがある	パニックへの対処法	42
7	休憩時間が終わっても教室に戻ってこない	抽象的理解の困難	53
8	スケジュールがうまく機能しない	トランジッション	57
9	水遊びが止められない	時間の組織化の困難	65
10	課題ができない	シングルフォーカス	69
11	朝の片付けができない	新奇不安、課題分析	76
12	高い所に登る	聴覚過敏、フラッシュバック	81

# 発行にあたって

山口大学教職大学院 宮木 秀雄

## 子どもの心に目を向ける

パニック、こだわり、自傷行為、授業からの逸脱……。こうしたいわゆる行動問題に直面した経験のある先生は多いと思います。当たり前ですが、何の理由もなく子どもが行動問題を起こすことはありません。そこには必ず子どもの「心のメッセージ」が隠されています。

例えば、パニックには「音がうるさくて集中できないよ」というメッセージが隠されているのかもしれませんが。教室を飛び出す行動には「授業の内容が分からないよ」というメッセージが隠されているのかもしれませんが。こうしたメッセージは、行動だけに注目しても決して見えてきません。その行動はどのような場面で起こるのか、その行動に周囲はどのように反応しているのかといった行動を取り巻く状況を見ることが必要です。

教師の仕事は、こうした行動を取り巻く状況から子どもの「心のメッセージ」を受け取り、そのメッセージに合わせた環境を作ったり、正しいメッセージの伝え方を教えたりすることであると思います。行動問題に直面した時、まず大切なことは「子どもの心に目を向ける」ことなのです。

## ポジティブ行動支援

ポジティブ行動支援 (Positive Behavior Support: PBS) とは「ポジティブな行動 (子どもの望ましい行動) をポジティブな方法 (教える・促す・価値づける) で増やそう」という支援の考え方であり、応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis: ABA) の理論や技法がベースとなっています。

## 「行動問題を減らす」から「望ましい行動を増やす」へ

子どもの行動問題に直面した時、多くの先生は「行動問題を減らそう」と考えるでしょう。それはとても自然なことですが、こうした考えで対応すると、どうしても行動問題にばかり目が行ってしまい、注意・叱責や説教、ペナルティなどのネガティブな対応に傾いてしまいます。ネガティブな対応では決して問題は解決しませんし、子どもも、先生も疲れ果ててしまいます。

そこで、「行動問題を減らそう」と考えるのではなく、「望ましい行動を増やそう」と考えてみましょう。例えば、授業中に教室を飛び出してしまう子どもであれば、「飛び出しを減らそう」と考えるのではなく、「教室で活動する行動を増やそう」と考えます。当然ですが、1時間の授業において、教室で活動する時間が増えれば増えるほど、教室を飛び出す時間は減っていきます。行動問題を減らそうと考えるなくとも、望ましい行動を増やすことで自動的に行動問題を減らすことができるのです。こうした「行動問題を減らす」のではなく「望ましい行動を増やす」という発想によるアプローチがポジティブ行動支援です。

## 教える・促す・価値づける

では、「望ましい行動を増やす」にはどのようにすればよいのでしょうか。ポジティブ行動支援では、教育的・肯定的といったポジティブな方法を大切にします。すなわち、望ましい行動を「教える」こと、望ましい行動を「促す」こと、望ましい行動を「価値づける」ことです。行動問題を示す子どもの中には、その行動でしか「心のメッセージ」を伝えられない子がいます。望ましい行動をするためのスキルが身に付いていないのです。まずは、正しいメッセージの伝え方などの望ましい行動を丁寧に教えましょう。

次に、望ましい行動を促す環境を設定しましょう。環境には、教室内の机の配置や掲示物といった物理的な環境だけでなく、先生からの声かけや支援ツール、ちょっとした教具の工夫なども含まれます。そして、望ましい行動ができた際には、目一杯褒めましょう、認めましょう。望ましい行動を増やすために、ネガティブな対応は一切必要ないのです。

本事例集には、山口県内の特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室や通常の学級において、試行錯誤を繰り返しながらもASDのある子ども達の心に目を向け続け、ポジティブに関わり続けた先生方の軌跡が記されています。ポジティブ行動支援の目的は「子どもの生活の質（Quality of Life：QOL）の向上」です。もっと簡単に言えば「子どもの幸せ」です。本事例集を参考にさせていただきながら、ぜひ子どもの心のメッセージに目を向けていただき、子どもの幸せのために取り組んでいただければと思います。子どもも、保護者も、そして先生方自身にとっても、幸せな学校が実現されることを願ってやみません。

# 1 本当に嘘をついているのだろうか！？

## 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学級のAさん（小5）は、学校の物を持って帰ることがある。

本人に「持って帰った？」と聞くと「持って帰っていません。」と嘘をつく。将来がとても心配だ！



どうして正直に認めないの？



## 子どもの心に目を向けると…

かばんに入れて帰ったんだから、(手に) 持って帰ってません。

- ・ ASDの特性に「字義通りに受け取る」ということがあります。  
「かばんに入れているのだから、(手に)持って帰ってはいない。」  
というのが本人の正直な気持ちです。嘘を言っているという自覚はありません。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・ 質問は、誤解が生じないように直接的な言い方をする。  
Q 「かばんに入れて帰った？」  
A 「はい、入れて帰りました。」 (児童は素直に答えた)
- ・ 自他の物の区別がつきやすいように、自分の持ち物には、名前を書くか、自分で決めたマークを付けるようにする。

はい



## 成果 (after : 指導・支援後の様子)

- ・ 自分の物以外を持って帰ることがなくなった。

## ポジティブポイント

- ・ 質問や指示は、できる限り具体的にする。
- ・ 嘘を減らそうと考えるのではなく、自分の物だけ持って帰る行動を増やす。

持って  
帰ってない





## 事例（before：指導・支援前の様子）

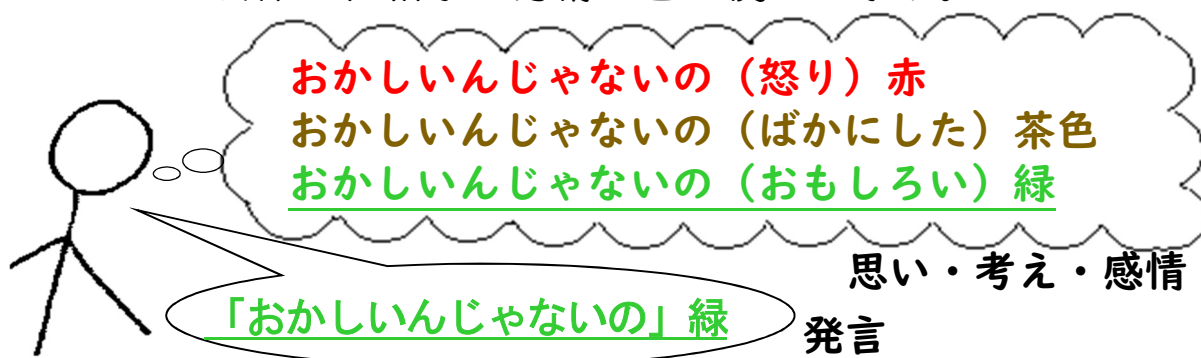
- ・通常の学級のBさん（中1）は、相手との距離感がつかめず、トラブルになることがある。
- ・友だちが「おかしいんじゃないの（笑）（面白いことを言うなあ）」と言ったことに対し、担任に「友だちが僕のことをバカにしました」と真剣に訴えてきた。

## 子どもの心に目を向けると…

人に向かって「おかしい」と言っているんですか！（怒）

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・トラブルになったときには、本人が落ち着いてから、時間をとって、状況を一緒に確認するようにする。
- ・コミック会話で相手の考えや感情を視覚的に示す。
- ・コミック会話で、相手の感情を色を使って示す。



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・感情を色分けして示す方法を継続して行うことで、生徒自身が、「さっきの発言は緑色なので冗談」と色で整理して考えるようになった。

## ポジティブポイント

- ・他者の感情が見える化して、理解できるようにする。

## 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・特別支援学級のCさん（小6）は、持久走にやる気が出ない。マラソン大会は、小学校5年間でいつも最下位。
- ・「体力はあるはずなのに」「最後の6年生くらい頑張ってもらいたい」と保護者が強く願っていた。



## 子どもの心に目を向けると…

ゴールも見えず、ただ走るだけで、意味がわからないよ…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・「練習」についての捉え方が難しい場合には、練習への参加は、本人の意思で選択できることにする。
- ・ソーシャル・ストーリーを書いて、マラソン大会当日に「どのように行動すればよいか」を示す。

12月4日は●●小学校のマラソン大会です。6年生の■君も走ります。■君のお父さんとお母さんも応援に来ます。マラソンは、スタートからゴールまで抜いたり抜かれたりしながら走る競争です。速く走って1番になる人もいれば、抜かれて17番になる人もいます。■君は○君の背中を見ながら走って、ゴールが見えたらダッシュして▲人の友達を抜く作戦です。お父さんとお母さんがゴールで待っていて「■～頑張ってもらいたい」と大きな声で応援します。もしかしたら抜かれるかもしれませんが、でも、ゴールしたらみんなが「よく頑張ったね」とほめてくれます。ゴールした■君もほめられて嬉しい気持ちになります。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・作戦を実行し、小学校6年間で初めて2人抜いてゴールした。

## ポジティブポイント

- ・前向きな見通しを示すことで「走りたい」になるように工夫する。

## 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・放課後等デイサービスに通う、特別支援学級のDさん（小2）は、複数の子どもたちが遊んでいる部屋で、玩具や絵本などの貸し借りの時にトラブルが起こりやすい。
- ・相手が「いいよ」と言わなくても、「貸して」と言いながら、相手の持っている玩具を取ってしまう。

## 子どもの心に目を向けると…

「貸して」って、言ったよ…。



## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・大人は、図書館等で他の人が読んでいる本を「貸してください」と言って借りることはしない。
- ・いやいや貸すと「貸して」と言われた子どもも辛い思いをする。
- ・自分の物を貸したくないのは一般的なこと。「人の嫌がることをしてはいけない」と教えられたASDの子どもの中には、「貸してと言うのは、人の嫌がること」だと考え、貸してと言えなかった子どももいる。
- ・「他の玩具を探す」などの「貸して」以外の方法を、子どもが身に付けられるようにする。
- ・Dさんが好きな他の玩具を見せて「これはどう？」と促す。「他のおもちゃで遊ぼう」と口頭で説明しても「他のおもちゃ」は抽象的な言葉であり、気持ちを切り替えることが難しい。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・Dさんは見せられた他のおもちゃを受け取って遊び、2人とも楽しく過ごすことができた。

## ポジティブポイント

- ・玩具を借りる（取る）行動を減らそうと考えるのではなく、別の玩具で遊ぶ行動を増やす。

## もっと詳しく知りたい方へ①

### 字義どおりに受け取る

ASDの人たちは、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合や、言葉を字義通りに受け止めてしまう場合があるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることがあります。 参考「障害のある子供の教育支援の手引き（文科省）」

#### 遠足の日の帰りの会で

教師「遅くなったからまっすぐ帰りなさい」  
子ども「曲がらないと帰れません」

#### 急な家庭訪問で

教師「お母さんいる？（在宅か）」  
子ども「います（存在）」実は、留守だった

#### 授業中、ふざけている子どもに

教師「そんなに遊びたいなら外で遊びなさい！」  
子ども（本当に運動場に遊びに行こうとする）

#### 部活動の時間に

教師「やる気がないなら帰りなさい！」  
生徒（本当に帰ろうとする）

#### 忘れ物をした生徒に

教師「取りに帰りなさい！」  
生徒（本当に取りに帰ろうとする）

#### 写真撮影で

カメラマン「レンズから鳩が出ますよ」  
子ども「鳩は？出なかった！嘘？」

#### 遊びに来た友達の家で

友達の母親「家の人心配しているよ」  
子ども「心配していません」

言われたことを素直に行動に移そうとして、また、叱られる。子どもはさらに混乱し、教師への不信感が生まれる。



## もっと詳しく知りたい方へ②

### コミック会話 「考えや感情を見える化する」

コミック会話は、線画で人物を描き、「吹き出し」の中に言葉や思いを書いていくものです。実際の場面では、相手の気持ちや考えを、想像して書き足していくことで、場面の文脈を理解することを支援する方法です。感情を色で示すことも行います。

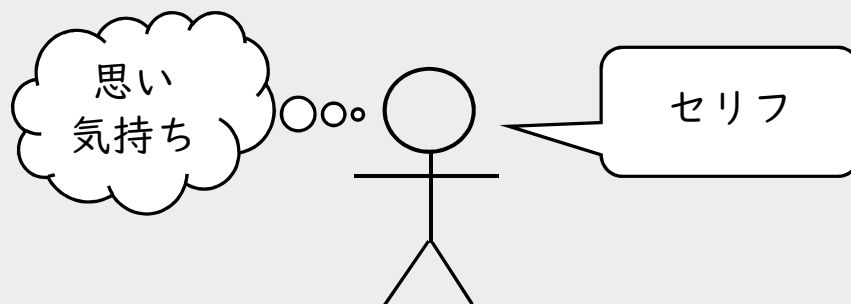
コミック会話は、子ども主体で書きます。最初に支援者が、子どもと会話しながら書いてみせ（例「あなたはどこ？」「他に誰がいる？」等）、後は、子どもに絵を描かせ、その時話したことばや思ったことを吹き出しの中に書いていくよう促します。

それによって子どもは、会話のもつ意味や、相手の気持ちを改めて整理することができ、その場面の文脈を明確にしていくことができます。

その結果、コミュニケーションがうまくとれなかったことに対する解決策を自分で見つけることができるかもしれません。大人がコミック会話の中でヒントを示すこともできます。

子どもが、コミュニケーションのもつ意味を学んで、次の会話に生かし、ソーシャルスキルを高めることができればクラスメート等との交流に役立つかもしれません。

ホワイトボードや黒板、紙等、使う道具にも一長一短があります。その場に一番適した道具を選んで、最初は、世間話から始めます。



参考「コミック会話（キャロル・グレイ）」明石書店

## ソーシャル・ストーリー

### 「社会的なルールや暗黙の了解等を見える化する」

ソーシャル・ストーリーは、社会の中での暗黙のルールや立ち振る舞い等を簡単な文章で示し、いわゆるソーシャルスキルの向上を支援する方法です。

ソーシャルスキルについては、普段の生活の中で自然と学んでいくもの、というようにとらえられがちですが、ASDの子どもたちが、適切な行動が取れないときには、ソーシャルスキルが未学習（不足学習・誤学習）であると考えて、コミック会話やソーシャル・ストーリーで見える化して教えたり、SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）で具体的に練習したりします。

ソーシャル・ストーリーは、「達成したことを賞賛する文章」を中心に構成されます。今後、自分がどのように行動したらよいか、その行動の結果、どんな良いことが起こるのか、といったことを記す、未来の成功日誌のようなものです。

#### （例）どんなとき「すみません」というの？

ときどき、わたしが行こうと思っている道に、たくさんの方がいることがあります。通り道に誰かいたら「すみません」と言って通らせてもらいます。「すみません」とできるだけ優しい声で言うようにします。そうするとたいいてい人は道をあけてくれるでしょう。道をあけてくれるのは、親切な気持ちです。わたしは親切にしてもらうのが好きです。だから、わたしも他の人に親切にするようにします。

参考「ソーシャル・ストーリー・ブック（キャロル・グレイ）」

クリエイツかもがわ

## 2 苦手なこと・やりたくないことがあると 教室に入れない！

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学級のEさん（小5）は、自分の苦手なこと、やりたくないこと（算数、外国語、持久走など）があると、教室に入れない。

- ・ネガティブ思考で、自己肯定感が低い。失敗を恐れ、自信のないことへの取り掛かりが遅くなる。
- ・些細なことが引き金となり、一旦イライラし始めると、周りが見えなくなって自傷行為が見られる。



何が理由なの？



## 子どもの心に目を向けると…

教室に行くと、なぜか怖くなったり、イライラしたりするの…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・クールダウン（気持ちを落ち着かせること）する方法や場を用意し、イライラしそうなになったら、適切に避難できるようにする。
- ・周囲の児童にも説明し、理解を求める。
- ・退室の際に許可証を渡し、罪悪感を感じないようにする。
- ・スケジュールから頑張れそうな活動を自己選択する。
- ・本児に共感しながら、見える化したり言語化したりして、気持ちを整理する時間をつくる。
- ・「大人でもできないときがある」と失敗談を伝え、できない自分を責めることがないようにする。
- ・結果ではなく、努力の過程を価値付ける。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・場所を変えることにより、気持ちの切り替えが早くなった。自分の気持ちを表現できる回数が増えた。
- ・大人の体験談を聞くことにより、立ち直りの時間が早くなった。
- ・自己選択することにより、自分で決めた活動は頑張ろうとする意欲が出て、成功体験により、自信をもってできる活動が少しずつ増えてきた。



## ポジティブポイント

- ・適切に避難したり、クールダウンしたりする方法を教える。
- ・自己選択を大切にする。



## 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・通常の学級のFさん（小1）は、幼稚園の年長時のスイミングでの嫌悪体験がきっかけで「プール嫌い」になる。
- ・家庭でも、慣れるために海遊びに行くが、サンダルに砂がつくことが嫌で「海は嫌、プールは嫌」と不安が高まる。
- ・1週間前に水泳セットを持参し、クラス全体で「着替えの練習」をするが「着替えない。プール嫌だ」と着替えも行わない。

## 子どもの心に目を向けると…

「プール」と聞くと辛かったスイミングを思い出すの…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・担任と通級担当が連携し、行動支援カードを作成。苦手なことへ取り組むスモールステップを本人に提案する。
- ・「スモールステップで取り組む」
  - ①水着に着替えずにプールサイドで見学する。
  - ②着替えてプールサイドで見学する。
  - ③プールに足をつける。
  - ④プールで肩までつかる。
- ・プールの目標を本人との話し合いで決める。  
「①ができたらシールゲット！」



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・①②なら「できる」という安心感もあり、水泳初日に参加することができた。
- ・そのままの流れで全体指導にも参加し、楽しむことができた。次の水泳指導を「楽しみ」と言っていた。

## ポジティブポイント

- ・目標を段階的に設定する（スモールステップ）。
- ・成功体験を見える化する（シール）。

## 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・ 特別支援学級のGさん（小4）は、場所・物・人に対する不安や緊張が高く、自信のない活動に取り組めず、集団の中に入れない。
- ・ 不安な時は、暴れたり物を壊したりしてしまう。
- ・ 偏食がひどく食べられるものが少ない。食べられるものがないと暴れる。

## 子どもの心に目を向けると…

みんなの中に入ると、失敗したときの恐怖がよみがえる…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・ 学校の「あたりまえ(周囲と同じ)」を強要しない。
- ・ 「集団活動に参加できる・できない」という一面的な捉えではなく、何のために、どんなスタイルで参加するかを吟味する。
- ・ 事前に本人と相談し、安心して活動できる場を設定する。 例：体育館での全校行事は、ステージ裏で参加する 等
- ・ 初めてのことや不安なことに対しては他の児童より先に個別に取り組みせ、見通しをもたせることで不安を軽減する。
- ・ 得意なことから集団参加を促す。
- ・ 取り組み方や内容などを複数提示し、自己選択・自己決定する。



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・ 最初は好きな活動のみの参加であったが、他の児童と一緒に学習を進められることが増えてきた。
- ・ 給食は「食べられるものを食べられるだけ」というルールに納得し、苦手なものばかりが出ても「しかたがない」と思えるようになってきた。

## ポジティブポイント

- ・ 「参加」を段階的に捉える（スモールステップ）。
- ・ 自己選択を大切にする。

もっと詳しく知りたい方へ①

教室でフラッシュバックが起こっている可能性があります。

過去の嫌な出来事を忘れられなかったり、きっかけがあれば、その時の嫌な気持ちに瞬時にもどってしまったりすることを「フラッシュバック」といいます。

一般的には、嫌なことがあっても、時間がたてば忘れることができます。しかし、ASDの人の中には、過去の嫌な経験を忘れられない人がいます。そればかりか、きっかけがあれば、瞬時に、その時の嫌な感覚がよみがえってきます。

フラッシュバックがパニックの要因になることもあります。

○フラッシュバックがある場合、「失敗は成功の基」にならない。

○修正が難しいので、エラーレス学習※Iがよい。

※I マイナス経験を可能な限り少なくする学習のこと

○失敗を経験させる必要があるなら、すぐにその失敗を乗り越えること(成功経験の上書き)ができる計画にする。

○普段から好きな活動に夢中になって取り組み、達成感を得ながら、自分のよさや自分に向いている活動等への自己理解を促す。



## もっと詳しく知りたい方へ②

偏食があるときは、味覚の過敏や食感の特異性があることがあります。

ASDの人の中には、味覚の過敏や食感の特異性がある場合があります。味や匂いの刺激が強すぎたり、ドロドロしたものなど、特定の食感が受け入れられない場合があります。

単なる好き嫌いとは違うのですが、「親のしつけが悪い」「わがまままだ」との勘違いから、無理やり食べさせられたりすることでパニックになってしまうことがあります。

(例) 野菜のシャキシャキした感じが、砂をジャリジャリ噛んでいるように感じてしまう。

### 支援例

- ・無理強いはいしない。(強要すると苦手意識が強まる)
- ・食べられる物と食べられない物や量を選ぶようにする。
- ・カリカリの食感が好きなら、硬めに焼く。
- ・拒否しない色の食材を多く盛り付ける。
- ・食材がわからず不安を感じるようなら調理過程を見せる。

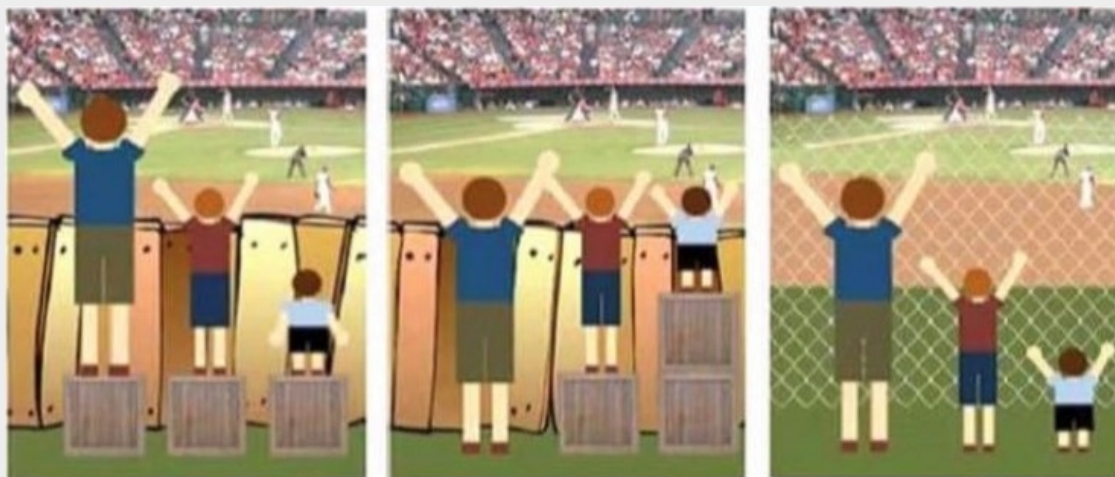


- ・「NO」が言える
- ・「NO」を受け入れる
- ・選択できる
- ・交渉できる

## もっと詳しく知りたい方へ③

障害の特性上、本人が食べられない給食に関する配慮や支援は、「合理的配慮」に当たる場合があります。

- ・「障害者差別解消法」には、公立学校及びその設置者には「合理的配慮の提供」が法的に義務付けられています。
- ・つまり、障害者が必要とする合理的配慮を提供しないことは、差別となるということです。
- ・ある先生は配慮してくれたが、別の先生は配慮してくれなかったとなれば、別の先生は差別をしたとなりかねません。
- ・実際の学校園生活では、ニーズに応じて様々な配慮が行われますが、合理的配慮については、組織での共通理解のもとに進める必要があります。(組織として、本人や保護者への説明責任を果たせること)



「平等」

「公正」

「バリアフリー」

合理的配慮

### 3 机に頭をぶつける

#### 事例（before：指導・支援前の様子）

高校生のHさん（高1）は、授業中に突然、机に頭をぶつけ始める。



何があったの？



## 子どもの心に目を向けると…

周囲で何が起きているのか、意味が分からない…。

- ・授業中に、突然、先生がTV番組や自分の旅行の話をする場合があります。旅行の話が、授業と何の関係があるのか、意味がわからないんです。
- ・授業中に、突然、クラスメート全員が笑い出すことがあります。クラスメートがなぜ笑い出したのか、何がおもしろいのか、ぼくには全然、わからなくてイライラしてしまうんです。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・辛くなったときには、適切に避難できるようにする。
- ・校内に落ち着ける場所（休憩室）を設置し、自由に使用できるようにする。
- ・授業中、話題が逸れる場合には、「授業とは、関係ないですが、ちょっと先生の個人的な話をします。」「授業内容の説明にもどります。」など、教師が状況を説明しながら、授業を進める。
- ・周囲の生徒が、当該生徒の行動に疑問をもち始めたので、保護者、本人と相談した上で、宿泊学習前の事前指導の時間を活用して、周囲の生徒に当該生徒の障害について担任から話した。（カミングアウト）
- ・避難したときは、休憩室で代替課題に取り組む。
- ・別室での代替課題を行う時間を出席と認定する。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・休憩室で落ち着いて代替課題を行うことができた。
- ・授業中に、頭を机にぶつける行動が減少した。

## ポジティブポイント

- ・適切に避難する方法を教えたり、落ち着いて課題に取り組める環境を設定したりする。

## 事例（before：指導・支援前の様子）

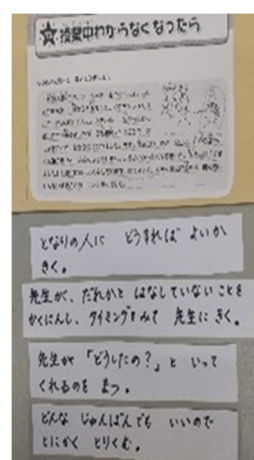
- ・通常の学級のIさん（小2）は、「ドッジボールなどのルールが分からず戸惑う」「困っているときに教師や友だちに伝えられず活動が止まったり、泣いたりする」「友だちの前で、鼻をほじる」等状況を理解し、適切な行動をすることが難しいことがある。

## 子どもの心に目を向けると…

先生や友達の話の意味が分からないんです。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・通級指導教室担当と通常の学級担任が連携して指導・支援を行う。
- ・周囲の状況が分かりやすい座席配置にする。（通常の学級）
- ・難しさが予想される活動は、事前に通級指導教室でやり方を伝えておく。
- ・準備物や活動の流れを黒板に書いて示す。
- ・通常の学級で課題となっている事柄について、コミック会話やソーシャルストーリー、SSTカード等で視覚的に示して考える場面を設定する。（通級指導教室）
- ・適切な言動ができた時は、言葉や花丸、文章等で、しっかり称賛する。（通常の学級、通級指導教室）



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・イラストや文字で視覚的に伝えることで、状況や相手の気持ち、適切な言動を理解できるようになり、適切な行動が増えた。
- ・困っているときに「分からないので教えてください。」等、言葉で伝えられるようになり、泣くことがなくなった。

## ポジティブポイント

- ・状況やスケジュールを見える化して、理解できるようにする。



## 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・通常の学級Jさん（小2）は、場の状況の理解や、言葉では表現されない相手の思いや気持ちを理解することが難しい。
- ・会話でのやりとりの中で、思い違いや、自分の思いを言葉で伝えることが苦手な様子が見られる。

## 子どもの心に目を向けると…

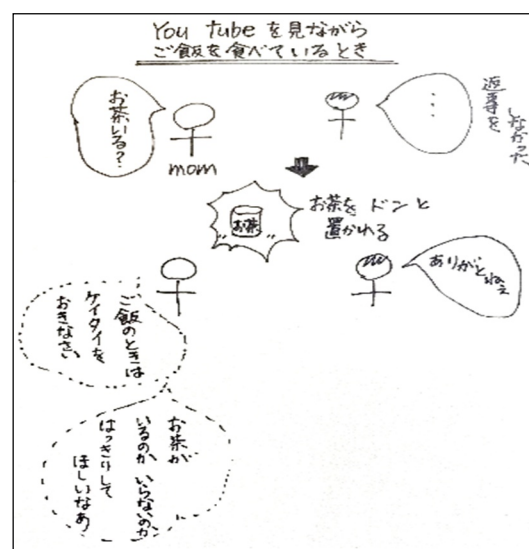
何て言ったらいいかわからない…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・本人が困った場面を振り返り、対処行動を説明する。
- ・様々な場面での人とのやりとりについて考える。
- ・コミック会話を用いて、言葉では表現されない相手の気持ちや思いを言葉にして吹き出しに書きだし、相手の気持ちや思いを視覚的に示す。
- ・困った時にだけでなく、普段の何気ない会話でもコミック会話を用いて、コミック会話をポジティブに活用する。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・コミック会話を活用することで、場の状況や、口頭では表現できない相手の気持ちを知ることができ、相手の思いを受け入れやすくなった。
- ・記録を残しておくことで、以前の会話を振り返ることができた。



## ポジティブポイント

- ・他者の感情が見える化して、理解できるようにする。

もっと詳しく知りたい方へ①

## アセスメント

教師の思い込みやあてはめの支援にならないようにするためには、アセスメント（実態把握）に基づき、支援の計画と支援の評価をすることが重要となります。

### 1 「事実」と「解釈」を区別してアセスメントする。

- ①「机に頭をぶつける」という行為が発生する授業について、発生頻度の記録を取る。（事実の記録）

授業	有無	授業	有無
国語総合	△	体育	—
現代社会	○	保健	△
数学Ⅰ	—	美術	—
数学A	—	体育	—
化学基礎	—	英語Ⅰ	—
生物基礎	—	英語表現	—
家庭基礎	△	総合的な学習	—

有○  
時々有△  
無—

### ②地域コーディネーターが、授業参観を行う。（解釈）

- ・冗談が多かったり、話が脱線したりする授業で、頭をぶつける行為が起きているようです。
- ・多くの生徒には、楽しい授業でも、「心の理論」の理解が難しいH君にとっては、授業とのつながりがわからず、混乱するようです。
- ・他の生徒が笑う中、自分だけおもしろさがわからず、孤立感を感じて、不安になっているようです。

### 2 支援前と支援後と比較する。

継続的に子どもの行動を記録し、支援を行う前（ベースライン）と支援を行った後と比較して分析すれば、子どもの変化（効果）が見えてきます。子どもの変化により、支援を変えていくことで、より確かな支援にしていくことができます。

参考「子ども観察力&支援力養成ガイド（平澤紀子）」学研

## もっと詳しく知りたい方へ②

### 心の理論の理解が難しい

「相手の気持ち（感情）がわかる」

「相手の考え（意図）がわかる」

「相手の知っていること（知識）がわかる」

ということを「心の理論」といいます。

ASDの人たちの特性として、この心の理論の理解が難しいことが指摘されています。心の理論は、社会生活を送る上で、「場面を読む」という視点から、大切な機能の一つであり、積極的な支援が必要です。

参考「自閉症スペクトラム児・者の理解と支援（日本自閉症スペクトラム学会）」  
「自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）」

### 省略された意図の理解が難しい

授業中に

友達「消しゴムもってる？（持っていたら貸してほしい）」

本人「もってるよ」（答えるだけ）

授業で

教師「（今の説明に関することで）わからないことは何でも質問してください」

生徒「先生のネクタイはどこで買ったのですか？」  
（気になったことを質問した）

教師「（うるさい生徒に対し）お前たち静かにしろ！」

生徒（自分は静かにしてるのに、どうして叱られなきゃいけないんだ！と教師に反抗する）

資料を配る前に

教師「資料を確認してね（不足があったら言ってね）」

生徒「確認しました」（確認だけで不足を進言しない）

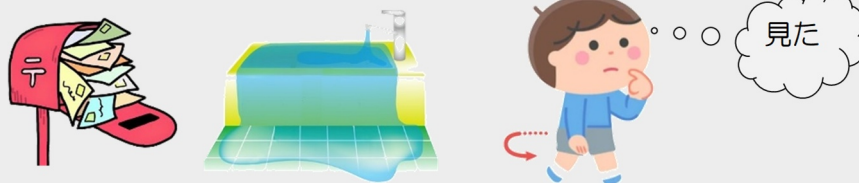
急な雨に外出先から家に電話したとき

母親「雨が降って来たから、（電話を切って）すぐに洗濯物を入れて！」

電話に出た子ども「無理！（だって受話器持ってるから）」

## 休日の手伝い

母親「ポストを見て来て（郵便物を取ってきて）」  
「お風呂を見て来て（お湯がいっぱいなら止めて）」  
子ども「見てきたよ」（見てくるだけ）



## 比喩表現の理解が難しい

直喩「一人では何もできない、赤ちゃんのような人だ」  
暗喩「時は金なり」「彼は歩く辞書だ」  
換喩「鍋が煮える」「政府が発表した」  
（厳密には、鍋の中の具材が煮える、政府の職員が発表した）  
活喩「ひざが笑う」「空が泣いている」  
諷喩「朱に交われば赤くなる」「井の中の蛙」  
提喩「スーパーで卵買ってきて」「明日、花見をしよう」  
（実は、卵や花は色々な種類がある）



- ・ 日常会話には、省略や比喩表現が多用されています。
- ・ 日常会話や発言を話した通りの表現で、文章に書き起こすと、意味が伝わりにくくなります。
- ・ 「書き言葉で文章表現のように伝える、省略せずに伝える、具体的に伝える」ということがASDの人たちへの有効な支援になります。

## カミングアウト「障害についてクラスメートに話す」

### カミングアウトのメリット

- ・対象児の行動が不思議に感じられる場合には、その理由を説明することにより納得につながる。結果、理解が広がり、支持的な風土が生まれる。
- ・対象児に必要なソーシャルスキルを指導するとき、クラスメートの積極的な協力が得られる。
- ・対象児本人が、他者と違った特性があることについての理解を深めることができる。
- ・対象児本人が、他者の理解の中で助け合って生きていくことができるという実感と自信を増すことができる。
- ・周囲の子どもたちに、自分とは違っている人たちへの理解と受容を深めることができる。

### カミングアウトのデメリット

- ・本人の承諾を得ていない場合、問題が深刻化し、本人の自己評価を極端に損なう。
- ・本人、家族の承諾を得ていない場合、人権上の問題に発展する可能性がある。
- ・表明を支援する大人側に教育方針や考え方、価値観等が整理できていない場合、大人側の不協和音や子どもたちの混乱を引き起こす。
- ・中途半端な情報や内容が伝わった場合、場合によっては、理解のない人たちの拒否にあうリスクがある。
- ・表明しても全ての人が同じように受け止めたり、考えたりするわけではない。

### カミングアウトすべきではないとき

- ・本人の意思と関係者全員の同意があることが理想である。
- ・対象児の行動問題が、学級経営がうまくいかない要因になっていると考え、「障害について説明して周囲に理解を求めたい」と担任が思っている場合は避ける。

## 避けた方がよい理由

- ・行動上の不適応を起こしているときの大きな要因は、「教師の接し方も含めて、教育環境が適していない」ということが多い。
- ・まずは、本人の適応状況を好転させるため、徹底した環境整備（本人の困難さに応じた配慮や本人に適した学び方）を最優先にする必要がある。
- ・そして、本人が落ち着くことができる方略を構築した後に、なぜ、対象児に特別な配慮が必要であるのか、どういう状況であれば落ち着いて過ごせるのか、周囲のみんなができることは何か、等を明確にしてから表明について検討する。
- ・大人が手だてをもたずに、障害のある子どもの行動上の問題を障害と結び付けて説明することは、大人が指導力をうまく発揮できない理由をその子の障害のせいに行っていることを、子どもたちは敏感に感じ取り「障害はよくないもの」という固定観念や差別感を生む要因となるからである。

## カミングアウトの準備と手続き

### ①表明は、本人が決断すべきものである。

- ・表明自体が目的ではなく、自己理解支援のプロセスの一環として周囲の協力を得るために行うものである。
- ・重要な個人情報の開示にもなることから、本人が自分のことを他者にわかってもらいたいという思いをもつことが大前提である。
- ・本人の知らないところで他者が「障害がある」という個人情報や周囲に伝えることは人権侵害にあたる。

### ②保護者や兄弟姉妹たち家族の心構えを支援する。

- ・表明は、伝えられた子どもたちから、その家族や周囲にも広がっていくことを想定する必要がある。
- ・当該者本人だけでなく、その家族の人生にも影響を与える出来事であり、家族間での話し合いやそれぞれの立場で心の整理をする機会や時間を十分確保する必要がある。

### ③支援者間の役割分担を明確化する。

- ・関係機関も含めた支援会議の中で、支援内容の1つとして、カミングアウトについて検討する。
- ・支援会議は、アセスメントや支援方針の確定、関係者間の情報共有や役割分担の確認、支援の評価と改善策の検討等を目的に開催されるものである。
- ・表明が必要な状況が発生したときに、支援会議の中で、本人にとっての必要性和一定の効果が期待されると確認された場合のみ、各自の役割を明確化し、連携し合って実施に向けて動き出すようにする。

### ④クラスあるいは学年の保護者会で理解を得る。

- ・クラスあるいは学年の保護者会等で説明して、理解と協力を要請することも必要になる。
- ・事実を伝えられた周囲の子どもたちは、その家族にも話す可能性が高く、保護者に具体的な対応方法を伝えておくなど、事前に周到な準備をしておく必要がある。
- ・伝えられた子どもたちが、自分の家族に報告したときに、自分の家族から聞く言葉で、障害のある子どもへの印象や考え方が変化する可能性があるからである。

## 診断名を伝えるやり方と伝えないやり方

### ①診断名を公表するやり方

- ・障害を「違う」個性として当たり前のこととしてとらえて教育を進めている場合、診断名を隠すことは得策でない。
- ・「隠す」という大人の判断や行為自体が、受けとめる側の子どもたちの心にマイナスの影響を与える可能性がある。
- ・表明の内容が正しく認識されないどころか、隠すべきこと、正しくないことという価値観だけが受け止められるリスクが高まる。

### ②診断名を伝えずに特性のみを伝えるやり方

- ・表明には至らず、当該者の独特な個性への理解を求める方法であり、大人が採用したいと願うことが多い。

- ・ 一見効果的なようだが、実は、周囲の子どもたちや同僚の正確な理解を得ることが難しい場合があり、むしろ、誤解やいじめを助長するリスクがある。
- ・ 中途半端な情報が、特別な支援に対する不公平感（なぜ〇〇だけ）を大きくする場合があります、断片的な情報を伝える場合は、周囲の理解とサポートを十分に期待できる支持的風土が確立されている場合に採用すべきである。

## カミングアウト後のフォローアップ

- ・ 人の感じ方、生き方、価値観は様々であり、表明を行うことで理解者は増えるが、理解しないままの人もいるということをおぼわすてはならない。
- ・ 伝えられた全員が理解者とならずとも、数割の人たちが正しく理解し、必要なサポートを必要なときに行ってくれ、何より障害のあることを分かった上で、丸ごと人格を受け止めて接してくれるとよいという考え方である。
- ・ 逆に理解者が全て指導者のような接し方をしては、子ども本人が苦しくなる。理解を示すということは、ナチュラルサポートをする人が増えるということである。理解者ほど、そっとしておいてくれることが多いものである。

### ① 当該児童とその保護者のフォローアップ

- ・ 意図的にいじめや意地悪をする人、接し方の不自然な人がいるときは、学校に伝えるように約束しておく。
- ・ 障害のある子どもと分かっていじめる場合、いじめている子どもが何らかの心理的な問題を有している可能性が高いため、その子どもを支援対象者としてとらえることも必要となる。

### ② クラスメートのフォローアップ（担任の役割）

- ・ 常にオープンに子どもたちからの疑問や質問を受ける雰囲気づくりに努める。
- ・ 関係する出来事が起きたときには、ていねいに振り返る時間をつくる。
- ・ 別の障害のある人や高齢者への理解、国際交流などの異文化理解等、多角的な取組を継続しながら、自分とは違う人たちへの接し方に思いを至らせる指導を心がける。



- ・外部講師による特別授業を行った場合には、子どもたち側の一員として、子どもたちの感じ方に共感する。
- ・子どもたちからの質問には、知ったかぶりをせずに、「先生も知らないことがあるので、専門家に聞いてみるね」などと答え、必ず調べてから、質問をした子どもたちに誠実に返事をする。
- ・こういった対応をていねいに繰り返すことで、子どもたちは真摯に受け止め、教師の姿を見て、自ら深く考え、自分とは違う人たちのことを理解する姿勢が育つものである。

### **自己権利擁護（セルフアドボカシー）の力を育む**

- ・自己権利擁護とは、自分で自分の権利を適切に主張し、正しく擁護していくことである。
- ・自分のめざす目的を達成するために、周囲によりよい理解を求め、自己と他者との関係に満足感を得て、自己の生活や職業などを建設的なものとするために、いつ、どのようにして自ら他者に働きかけるべきかを知ることである。
- ・自己権利擁護は、合理的配慮の要請にもつながる。
- ・ASDを含め、対人コミュニケーションの障害がある場合は、周囲や社会とのキャッチボールが難しく、失敗体験の積み重ねなどから、健全な自尊心を育むことがうまくいかない場合があるため、自己選択、自己決定の場面を通じて、自己権利擁護の力を伸ばすことが、最も本質的で重要な課題といえる。

参考「自閉症スペクトラムをクラスメートに話すとき（服巻智子）」

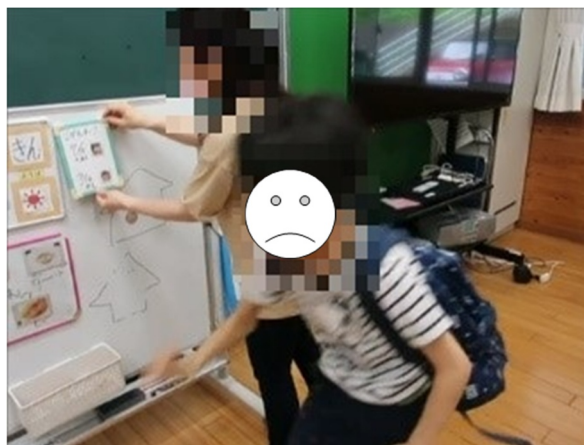
エンパワメント研究所

## 4 何度も同じことを言い続ける

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のKさん（小3）は、やりたいことが叶わないと、何度もそのことを言い続ける。

- ・口頭での指示が理解できるので、その度に何度も説明するが、やりたいと思ったことに対して、衝動的に動いたり、何度もやろうとしたりする。
- ・やりたいことに対して衝動的に動くので、友達とトラブルになることがある。



何度言ったらわかるの!?



## 子どもの心に目を向けると…

わたしの番は？ どうしてできないの？

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・文字や写真カードを提示し、自分で見て確認できるようにする。
- ・本見用ミニホワイトボードに日付と顔写真カードを貼り、いつ誰が何をするのかを一目で分かるようにする。
- ・いつ自分ができるのかを日付と顔写真カードを貼り提示する。
- ・順番を顔写真により確認する。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・自分の順番がわかり、待つことができるようになった。
- ・納得して席に着く様子が見られた。
- ・やりたい活動にも落ち着いて参加できるようになった。



## ポジティブポイント

- ・状況やスケジュールを見える化して理解できるようにする。

## 絵で考える

ASDの人たちは、学習をするとき、視覚的な情報に大きく依存しています。ASD以外の場合、言語を介して概念理解を行うことができ、視覚的な情報は、学習を補完するものですが、ASDの人たちの場合は、話し言葉による情報が、かえって混乱を招く原因になってしまうことがあります。

### 例 自分に置き換えてみると…(当事者意識)

「海外旅行で、外国人から英語で話し掛けられた。知っている単語から推測して考えているところへ、さらに多くの英語で話しかけられ、かえって困惑してしまった。」など

ASDの人たちに接するときには、何を期待し、どのように行動してほしいのか、ということを出来る限り視覚的な情報で明確に提示する「見える化」ということをまず考える必要があります。(百聞は一見にしかず)

参考「自閉症の人たちを支援するということ(朝日新聞厚生文化事業団)」

## 見える化(視覚的支援)

何度言っても適切な行動につながらない場合には、「口頭での指示」という指導の仕方を見直す必要があります。

ASDの特性に「時間の組織化(時間の経過の中で物事が進展しつつあることの理解が難しい)」や「シングルフォーカス(興味のあるものに注意が集中しすぎる)」がありますが、こうした困難さへは、スケジュールの活用やカード提示など、「視覚的に明確化(見える化)」しながら対応を考えます。

「見える化」は、「自立」という視点からも必要(有効)です。本人が見てわかるように環境を整えることで、子どもの自己選択や自己決定の力(自立の基礎)が育ち、教師がいちいち指示をしなくてすむようになるからです。また、口頭での指示のデメリット※2も回避することができます。

最終的には、「特性に合わせた学び方」の中から、「その子に合った」「本人が学べた学び方」を行動事実（エビデンス）から見出していくことが重要となります。

## ※2 「口頭での指示のデメリット」

- ・ 遅延性エコラリアが起こる。（以前聞いた言葉の一部を時間をおいて繰り返したりする）
- ・ 嫌悪刺激のフラッシュバックが起こる。
- ・ 指示待ちになる。

## 時間の見える化の例



1か月



1週間



1日



1単位時間

## 見える化の3つの要素

① 視覚的指示…方法や手順を視覚的に示す。



一目瞭然型

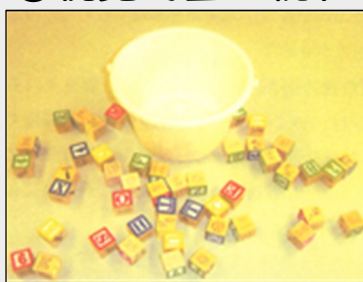


見本型



手順書

## ②視覚的整理統合…刺激を整理する。



「ばらばら」より並べた方が見通しがもちやすい

## ③視覚的明瞭化…重要な情報を強調する。

視覚的明瞭化により指導を改善した事例

- ・1問目に引っ張られて3問とも名前を書いてしまう。
- ・途中で制止(修正)されるとパニックになる。

1 名前を書きましょう

2 何本ですか

3 全部で何円ですか

before



1 名前を書きましょう

2 何本ですか

3 全部で何円ですか

after

- ・注目してほしい情報を下線で強調した。
- ・失敗を経験させないために、ファーストコンタクトで下線への注目を教えた。

参考「見える形でわかりやすく (エンパワメント研究所)」

参考「自閉症 e ラーニング (中山清司)」

## 構造(明確)化

ASDを中心とした発達障害がある子どもたちへの指導方法として、「構造化」が有効だと言われています。

では、構造化とは何か？

「構造化」という言葉から連想すると、「構造がないところに構造を作る」というイメージをもってしまいがちですが、実は、私たちの日常生活の中には、「構造化された」ものがあふれています。

例えば、東京には地下鉄があり、無数の路線が入り組んで運行しています。初めて上京した人や慣れない人たちにとっては、非常に複雑で、誰の手助けも借りずに乗りなすことは至難の技です。ところが、よく思い出してみると、実は地下鉄の駅には、路線によって色分けされたラインが描かれており、そのラインを目印に乗り換えて行けば、目的のホームに出られる仕組みになっています。列車に乗れば、ドアの上部に、行先、次の停車駅、そこまでのおよその時間などが電光掲示によって表示されています。つまり、これらの情報があることによって、初めての人でも迷わずに目的地まで安心してたどり着くことができるように配慮されているのです。



東京駅に見られる構造明確化の例

つまり、「構造化」とは、様々な情報やシステム、仕組み、その場面でどう行動すればよいか、といった「構造」をはっきりとわかるように「明確化」することなのです。

構造化と聞くと、カードを作るとか、ブースを作るとか、構造がないところに構造を作る、とイメージする方がいますが、正確には、わかりにくい構造を明確にする(構造明確化)という意味です。また、「カード支援などは、社会に出ると使われていないのだから、なくしていくべきだ」と言われる方がいますが、これも「構造化」に対する理解の不十分さからくる誤解です。私たちの生活の中には、構造明確化されたものがたくさんあります。道路標識などは、まさに構造明確化された支援の一つですが、「道順を覚えたら、標識はなくしていくべきだ」と考える人はいないと思います。カード支援も同じです。構造を明確にする支援は、環境として常備し、必要な人が必要なときに使うというのが正しい考え方です。



現在のバスの位置が  
表示と音声で示される

### 日常生活にあふれる構造明確化の例

参考「自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）」  
「自閉症スペクトラムの人への支援の基本（門 眞一郎）」  
「障害のある子供の教育支援の手引き（文科省）」



## 5 体育館に入れない！？

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のLさん君（小6）は、文化祭で、開会式が終わるまで、会場(体育館)に入ろうとしない。

- ・ 教師が「一緒に会場に入ろう」と誘いかけると強く拒否する。
- ・ 会場に近付くと、両手で耳を塞ぐ。



#### 文化祭プログラム

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 午前 | 1 | オープニング「全校太鼓」                                  |
|    | 2 | 開会式<br>・スローガン発表<br>・校長あいさつ<br>・児童生徒会実行委員長あいさつ |
|    | 3 | 各学部ステージ発表                                     |
| 午後 | 4 | 出店・バザー・販売・喫茶                                  |
|    | 5 | エンディング  |
|    | 6 | 閉会式<br>・校長あいさつ<br>・児童生徒会実行委員長あいさつ             |



わがままなんじゃないの？  
少しは、がんばれないの？



## 子どもの心に目を向けると…

耳が痛くて、音や人混みが、我慢できないんだ！

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・カードを使って、イヤーマフを使うことを教える。



- ・辛くなったら、練習の途中でも適切に避難できるようにする。
- ・練習メニュー（プログラム）を示して、どこまで参加するかを本人が選ぶようにする。
- ・できるところから、スモールステップで参加する。  
「イヤーマフをして体育館の外（入口）で参加」



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・体育館の外（入口）で参加し、最後の「ヤー（かけ声）」をみんなと合わせることができ、達成感を味わうことができた。

## ポジティブポイント

- ・「参加」を段階的に捉える（スモールステップ）。
- ・自己選択を大切にする。

もっと詳しく知りたい方へ①

## 感覚の過敏(鈍麻・特異性)がある

ASDの人たちの大きな困難として、感覚的な刺激の受け止め方、その処理の方法の問題があります。社会生活の中では色々な音や視覚的に複数のイメージが存在し、感覚器官を通してどんどん頭の中に入ってきます。ASDの人たちは、そういった感覚的な経験があまりにも圧倒的なために、それが原因となって不適切な行動を取ってしまったり、過度なパニックを起こしてしまったりという可能性があります。

参考「自閉症の人たちを支援するということ(朝日新聞厚生文化事業団)」

## この他にも…

- ・ 太陽光がまぶしくて目が痛くなる(視覚)
- ・ 教室で他の人が大声で叱られている言葉が心に刺さって痛い(聴覚)
- ・ 香水の臭いで気分が悪くなる(嗅覚)
- ・ しょっちゅう唾を吐く(味覚)
- ・ 冬でも長ズボンが履けない(触覚)
- ・ 傷口の絆創膏をすぐはがしてしまう(触覚)
- ・ 爪がはがれても気がつかない(痛覚) など

## 逆効果となる対応

- ・ 「努力すれば慣れる」という考えは本人を苦しめるだけ
- ・ 「他の人もいるのだから」とガマンさせる
- ・ 「ダメなものはダメ」と強要する

## 共通理解すべき方針

- ・ 本人にとっての安心・安全が最優先されるべきである
- ・ 苦手な場面はできるだけ避ける  
(マイナス体験は苦手意識を強め適応を妨げる)
- ・ 感覚(土台)が安定しないと学習に臨めない



## 必要な対応や支援

- ・ 刺激の軽減や本人が安心できる対策を講ずる。



例 イヤーマフや耳栓等で遮断する  
ヘッドフォンで好きな曲を聴く

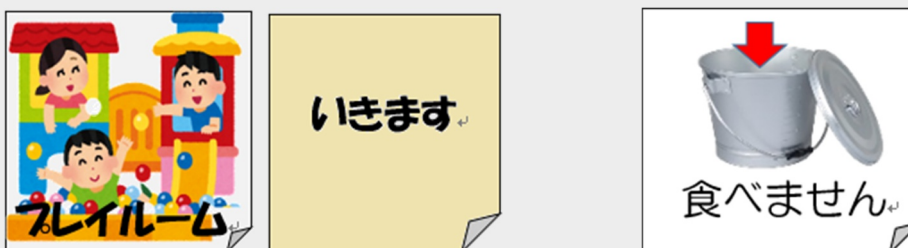


例 臭いが気になるときは、ガムをかむ

- ・ 心の準備ができるよう予測可能で本人が理解できるように示す(構造明確化)



- ・ 自分の意志で避けられるようにする (カードで伝える)



例 自己選択・自己決定ができるように環境を整える  
(意思決定支援)

例 合理的配慮について自立活動で指導する  
「活動しやすいように主体的に環境や状況を整える」  
「合理的配慮の必要性を説明することができる」

## ASDの特性を軸にする

ASDは脳の器質的な障害であり、「全体よりも細部に注目する」など、情報処理に定型発達との違いがあります。そのため「様々な刺激に影響を受け意識が引っ張られる」など、社会的な場面での状況の理解やふるまいに困難さがあることを踏まえて指導・支援を計画します。

## 個別最適化する

ASDは「スペクトラム」であり、特性の幅が様々です。一人ひとりの生活や学習のスタイルに合わせて、指導・支援のアイデアを個別最適化する必要があります。

## 「事実に基づく」アセスメントから始める

ASDへの指導・支援を個別最適化するには、アセスメントが重要です。指導・支援のアイデアが先にあるのではなく、まずアセスメントから始め、一人ひとりの特性や生活スタイル、環境など広範囲に渡ってアセスメントを繰り返し、本人に合った指導・支援になるように修正していきます。

## 「本人が学べた学び方か？」(効果のある方法を使う、評価により見直す)

支援者は、常に科学的な裏付けのある指導・支援をすることが重要です。思いつきや個人の感覚、思い込みや当てはめによる指導・支援ではなく、実証された方法に学びながら、本人の行動事実に基づき指導・支援を計画していくことが大切です。

## 自立が目的である「QOLが向上したか？」

特別支援教育の理念は、自立と社会参加です。自己選択・自己決定の機会を大切にし、視覚的な手立てを活用しつつ、自分で気づいて、自分で活動に取り組み、その取組を広げていくことで豊かな生活につなげていくことが求められます。

## チームや保護者と協働する

ASDの特性として「一つの場面でできることが、他の場面ではできないことがある」という般化の難しさがあります。効果のあった指導・支援の内容を教職員間や保護者との間で共通理解し、支援を引き継いでいくことが重要です。

参考「フレームワークを活用した自閉症支援（水野敦之）」エンパワメント研究所

## 6 パニックがある！？

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のMさん（小3）は、泣き声などが聞こえたり、思いや要求が相手に伝わらなかったり、自分が予想していた活動や流れと違ったりした時に、イライラして、かんしゃくやパニックがある。

- ・絵カードのスケジュールを提示しても、使い方が分からず、見ているだけである。
- ・自分の思いが伝わらなかったり、思い通りにならなかったりして、週2～3回はかんしゃくを起こし他害行為がある。
- ・自分の思いを伝えようとしてジェスチャーや指差しを行うことが多いが、教師に伝わらない。



パニックになると手がつけられない！  
どう対応すればいいの？



## 子どもの心に目を向けると…

自分の気持ちの伝え方がわからないんだよ…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・聴覚過敏があるため、苦手な音（特定の生徒の叫び声や泣き声）がした時には、適切に避難できるようにする。
- ・パニックが起きた時には、「カームダウンエリア」（人がいない場所や休憩スペース）に行き、クールダウン（気持ちを落ち着かせること）ができるようにする。カームダウンエリアでは、事前に楽しい経験をたくさん積んでおくほど「心地よさの再生」が起こり効果的。
- ・絵カードを使って適切に要求が伝えられるように指導する（要求行動の成功体験を積む）。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・「スケジュールを指さし→活動」という手順で行動に移せるようになった。
- ・1日の流れに見通しをもち、落ち着いて過ごすことが増えた。
- ・伝わるという成功体験を積むことで、ジェスチャー、指さし、絵カードを使って要求する場面が増えた。
- ・自分から要求する行動が増えるにつれて、パニックが減少した。

## ポジティブポイント

- ・パニックを減らそうと考えるのではなく、適切な要求行動を教えて増やす。

## 自分の気持ちを相手に伝えることができなかつたら？

自分に置き換えてみましょう。あなたは、どうしてもやりたいことがあるのに、それを相手に伝えることができません。その上、「がまんできない」「助けてほしい」「やりたくない」「わからない」という気持ちさえも伝えることができません。現在の自分の気持ちや状況を、相手に全く伝えることができないので、課題が与えられてもどうやったらよいのか、いつになったら終わるのかを相手に尋ねることすらできません。自分の言いたいことが相手に伝わらないために状況が変わらない状態がずっと続きます。

その場で求められる適切な行動がとれないとき

- ①「未学習」どのように行動するのか学んでいない
- ②「不足学習」学んでいるが十分にうまくできない
- ③「誤学習」不適切な行動を学んでいる

のいずれであるかを考えてみましょう。

Mさんの場合、思いを伝える方法が「未学習」であるため、かんしゃくやパニックを起こすしか方法がなかった（「誤学習」）と考えられます。したがって、指導方針は、「思いを伝える適切な行動を学ぶ」となるのです。



## パニックへの対処法

### 1. パニックの捉え方

かんしゃく：自分の意思が通らず、思い通りにいかないときに見せる常軌を逸した激しい怒り

パニック：何らかの引き金刺激に続いて、本人も予期しなかった驚愕反応※3が起き、激しい混乱と興奮を呈するもの

※3 驚愕反応：自己制御できないほどの激しい不安や恐怖  
例：顔面蒼白・冷汗・動悸・不眠・うろたえ・脱力感等の身体的・精神的反応

### 2. パニックは、なぜ起こる？

ASDの子どもにとって、学校は絶えずストレスを感じる場所です。ストレスを受けていること、ストレスに耐えていることを他人にわかるように示すことはほとんどなく、それどころか、自分に危機的状況が迫っていることすら自覚できてきないことも多いです。したがって、周囲からはパニックが何の予兆もなしに突然起こるように見えます。「衝動」と「行動」との間に「思考」による防御壁※4（衝動を抑える力）を築く力が弱まっていると考えられます。

#### ※4 「思考」による防御壁

- ・学習した行動を「ファイル」していた脳の領域から再利用するために取り出す能力
- ・周囲の人たちから受けた手がかりを「読む」「解釈する」能力。
- ・周囲の手がかりをもとに「ふるまう」能力
- ストレスにより、防御壁がうまく機能しなくなる。  
（ストレスのない状況であれば行動できる。）
- 「わかっているはずなのに！」「できるはずなのに！」と叱られ、悪循環に陥る。

### 3. パニックのサイクル

パニックにはサイクルがあり、通常は3段階（動揺期・暴発期・回復期）を経過します。

パニックは何の予兆もなしに起こるわけではなく、何らかの誘因があります。早い段階（動揺期）から対応すれば、パニックを防げることもあります。

### 4. 動揺期における対応

#### (1) 特徴をつかむ

パニックと直接かかわりのないような言動が、実はパニックの予兆であることも少なくありません。

例：爪をかむ、声が低音になる、筋緊張が高まる、足を揺する、顔をしかめる、全体に不満な様子、気分が悪いと訴える 等

#### (2) 適切な働きかけを試みる

##### ① 予防的リフレッシュ法

困難に陥っている場面から、罰の形ではなく、一時的に離す（積極的な避難）。

例：職員室に書類を届ける、廊下の窓を開ける 等

##### ② 接近による抑止法

問題となっている行動を直接注意するのではなく、さりげなく子どもに近づく、近くに立つ等の何気ない合図を出す。机間指導にも、接近による抑止の要素がある。

##### ③ 介入シグナル法

予兆が見られたら、教師が言葉ではなく、非言語的なサインで、その状況が判っていることを本人に知らせる。

「秘密の」サイン（合図）を決めておいても良い。

例：視線を合わせる 等



##### ④ タッチングによる抑止法

予兆が見られたら、子どもの身体に軽く触れる。

例：机間指導の途中で、肩に軽く手を置く  
揺らしている足をそっと押さえる 等

ただし、逆効果になる場合があるので注意が必要

例：個人の領域に教師が進入してくるのに気づかず、  
ビックリとした。

触られることを攻撃と勘違いした。

触られることが不快・苦痛と感じた。



### ⑤ユーモラス法

緊張が高まり、暴発しそうになる直前にジョークやユーモラスな発言で緊張を解きほぐす。ジョークによって、緊張が集団感染することを防ぐ。ただし、生徒にユーモアが理解できること、自分が標的になっていないということが判っていることが確認できる場合に限る。

### ⑥スケジュール提示法

終了までの予定を見て判るスケジュールに示しておく  
と安心する。

### ⑦興味喚起法

本人が興味や関心を持っていることを題材に話題を提供したり、活動を仕組んだりする。自分の個人的な好みを教師は認めていると本人に気づかせる。時には、本人の興味関心事をテーマに授業を組み立てる。

## 5. 暴発期における対応

パニックは、神経系のメルトダウン（限界を超える）であり、一旦起こると本人では行動の制御ができなくなります。

パニックに対する第一の対処は「安全室（セーフルーム：二次被害が起こらない場所、本人が落ち着ける場所）に移動することです。カームダウンエリアもセーフルームになります。暴発期に入ったら、他の職員等の援助を受けられるようにしておきます。場合によっては、その場から他の子どもを退避させることや、拘束※5が必要となることもあります。

※5 拘束：障害者虐待防止法で規定されています。

●身体的虐待「障害者の身体に外傷が生じ、若しくは生じるおそれのある暴行を加え、又は正当な理由なく障害者の身体を拘束すること。」

### ● 正当な理由のない身体拘束の例

- ・ 柱や車いすやベッドなどに縛り付ける。
- ・ 医学的判断に基づかない投薬によって動きを統制する。
- ・ ミトン型手袋を付けたり、つなぎ服を着せたりして動きを制限する。
- ・ 鍵をかけて閉じ込める。
- ・ 自分の意思で開けることのできない居室等に隔離する。
- ・ 職員が自分の身体で押さえつけて行動を制限する。など

### ● やむを得ず身体拘束を行う場合の手続き

- ・ 身体拘束は、やむを得ない場合を除き、身体的虐待とされており、やむを得ない場合とは、切迫性・非代替性・一時性の3要素を満たす場合とされている。
- ・ 組織による決定と個別支援計画への記載が求められる。

参考「障害者虐待防止法（厚労省）」

## 6. 回復期における対応

暴発で終わりではなく、回復期の対応も非常に重要となります。自責の念に陥り、不機嫌になったり、内に引きこもったり、自分の非を認めなかったりすることもあります。また、エネルギー消費が激しく、疲労感に襲われることが多いです。回復期の対応によっては再び暴発してしまうこともあります。回復期においては、本人が意欲的に取り組める活動等に導き、徐々にいつもの生活に戻れるように支援します。

## 7. パニックに備える校内体制

以下の点について校内での共通理解を図ることが大切です。

- ・ パニックへの対処法を全校に徹底する。
- ・ 危機への日常的な備えをする。（緊急時マニュアル）
- ・ パニックに備えた服装を整える。
- ・ 教室環境を整える（大切な物は、別の場所に）。
- ・ 信頼感と親しみをもたせる。
- ・ 本人への期待を明確にわかる形で示す。
- ・ 対応を一貫する。
- ・ 冷静な態度を保つ。
- ・ 治療的な基本姿勢を保つ。

## 8. 家庭や関係機関（放課後等デイサービス事業所など）との連携

連携に当たっては、パニックの要因についての共通理解を図るとともに、「（学校と同じように）不動の言葉※6を語る」「毎日の生活プランを作る」など、協力体制を築くようにします。

### ※6 不動の言葉

- 1 伝えたいとおりのことを言う。「～します！」  
「間接的でなく、直接的な言い方」「明快な言い方」
- 2 それを言うのは、静かな声で2回まで。
- 3 見える化により、本人に明確に理解させる。
- 4 いたずらな論議はせず、行動に移す。

## 9. 危機的な状況につながる可能性のある教師の言動

- ・ 声を荒げる、どなる、興奮して当たり散らす、威圧的、強要的に接する。
- ・ 直立不動、手を握りしめる等緊迫した振る舞いを見せる。
- ・ 「学校では教師の方が上だ」「教師は正しい」「決定権は教師にある」と言い張る、とにかく教師の都合を押し付ける、不当な実力行使をする。
- ・ 「先生の言うことを聞け、まねはするな」と言行の一致しない態度を取る。
- ・ 「子どもはみんな同じだ」といって個人的な違いを認めない。
- ・ 説教をする、小言を言って責める、嫌みを言う、個人的特徴をけなす、見下す、侮辱する、恥をかかせる、追いつめる、いつまでも根にもつ。
- ・ 他の子どもと比較する、無関係な人たちまで騒ぎに巻き込む、関係のないことまで持ち出す。
- ・ 勝手な思いこみで接する、根拠のないことで非難する。
- ・ 子どもに泣きつく、ご褒美で言うことを聞かせようとする。
- ・ 馬鹿にした態度で子どものまねをする。
- ・ 望ましくない行動や興奮に教師が不用意に反応してかえって刺激する。



# パニック時における児童生徒危機対応プランシート

児童生徒氏名 \_\_\_\_\_

作成日 \_\_\_\_\_

学年（年齢） \_\_\_\_\_

担当者氏名 \_\_\_\_\_

環境的・人的配慮	<p>1. 危機が生じたとき、どのような方法で他職員に援助を要請しますか？</p> <p>2. どの段階で他からの援助が必要になりますか？  <input type="checkbox"/> 動揺期    <input type="checkbox"/> 暴発期    <input type="checkbox"/> 回復期</p> <p>3. 誰からの援助が受けられますか？  <input type="checkbox"/> 校長   <input type="checkbox"/> 教頭   <input type="checkbox"/> 学年主任   <input type="checkbox"/> 養護教諭   <input type="checkbox"/> コーディネーター   <input type="checkbox"/> その他</p> <p>4. どこに児童生徒を移動させますか？（教室・場所を明記）</p> <p>5. どの段階でその場所に移動させますか？   <input type="checkbox"/> 動揺期   <input type="checkbox"/> 暴発期   <input type="checkbox"/> 回復期</p> <p>6. パニックに関する特記事項（服薬・家庭での状況など）</p> <p>7. パニックが起こったときの事実経過を誰に報告しますか？</p> <p>8. パニックの事実経過を誰がどのように記録しますか？</p>
動揺期	<p>1. どのような環境、活動、または先行する出来事が、動揺行動を起こさせますか？  <input type="checkbox"/> 予定外の変更   <input type="checkbox"/> 難しい課題   <input type="checkbox"/> 人混み   <input type="checkbox"/> 批判・叱責  <input type="checkbox"/> 移動・休み時間   <input type="checkbox"/> クラスメートのもめ事   <input type="checkbox"/> その他</p> <p>2. 動揺期にはどのような行動が見られますか？  <input type="checkbox"/> 爪をかむ   <input type="checkbox"/> 体が強張る   <input type="checkbox"/> 一点を見つめる   <input type="checkbox"/> 他人を罵倒する  <input type="checkbox"/> 活動を拒否する   <input type="checkbox"/> そわそわする   <input type="checkbox"/> 多弁になる   <input type="checkbox"/> 独り言を言う  <input type="checkbox"/> その他</p> <p>3. 次のような体調の変化を訴えることがありますか？  <input type="checkbox"/> 腹痛   <input type="checkbox"/> 頭痛   <input type="checkbox"/> 何も訴えない   <input type="checkbox"/> その他</p> <p>4. 体調不良を訴えたときは、保健室へ行かせた方がよいですか？   <input type="checkbox"/> はい   <input type="checkbox"/> いいえ</p> <p>5. 動揺期から暴発期まで、どのくらいの時間ですか？ _____</p> <p>6. 動揺期で、有効な対処法は？  <input type="checkbox"/> 予防リフレッシュ法   <input type="checkbox"/> 接近による抑止法   <input type="checkbox"/> タッチング法   <input type="checkbox"/> 一緒に歩く  <input type="checkbox"/> ホームベース   <input type="checkbox"/> 注意の転換   <input type="checkbox"/> その他</p>
暴発期	<p>1. 暴発期の行動は？  <input type="checkbox"/> 教師に暴言を吐く   <input type="checkbox"/> 他の児童生徒に暴言を吐く   <input type="checkbox"/> 教師を脅す   <input type="checkbox"/> 物を壊す  <input type="checkbox"/> 他の児童生徒を脅す   <input type="checkbox"/> 物を投げる   <input type="checkbox"/> 物をひっくり返す   <input type="checkbox"/> 暴れる  <input type="checkbox"/> 教室を離れようとする   <input type="checkbox"/> 教室に引きこもる   <input type="checkbox"/> 自傷する   <input type="checkbox"/> 他害する  <input type="checkbox"/> その他</p> <p>2. 暴発期で、有効な対処法は？  <input type="checkbox"/> 安全室まで物理的に連れて行く   <input type="checkbox"/> 安全室まで指示により連れて行く  <input type="checkbox"/> 他の児童生徒を教室から移動させる   <input type="checkbox"/> 何か違うことに注意を転換させる  <input type="checkbox"/> その他</p> <p>3. 暴発期に、他のスタッフは、どのような役割を取れますか？</p>
回復期	<p>1. 回復期には、どのような行動を見せるか？  <input type="checkbox"/> 不機嫌になる   <input type="checkbox"/> 空想の世界に引きこもる   <input type="checkbox"/> 全てを拒否する  <input type="checkbox"/> ひどく疲れる   <input type="checkbox"/> いつもの様子   <input type="checkbox"/> その他</p> <p>2. 回復期では、どのような支援が考えられますか？（どのように過ごすといいえますか）</p> <p>3. 回復期の後期には、自己コントロールをより高めるために、どのような指導内容・指導方法が考えられますか？</p>

参考「アスペルガー症候群とパニックへの対処法（ブリンダ・スミス・マイルズ & ジャック・サウウィック）」

東京書籍


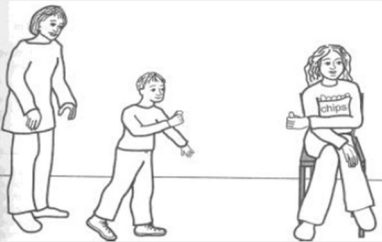
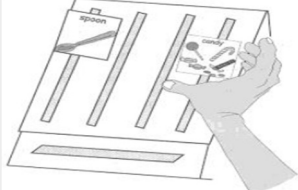
もっと詳しく知りたい方へ③

## 絵カード交換式コミュニケーション® (PECS®)

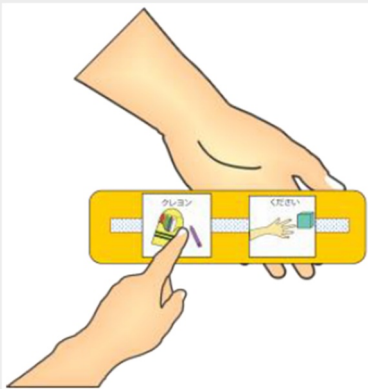
絵カード交換式コミュニケーション Picture Exchange Communication System® (PECS®)は自閉症やその他のコミュニケーション障害のある子供や成人が自発的にコミュニケーションをとれるよう1985年にアンディー・ボンディ(Ph.D.)とロリ・フロスト(MS. CCC-SLP)によってアメリカデラウェア州にあるデラウェア自閉症プログラムに通っている児童に実践されたことから始まり作られた独自の拡大/代替コミュニケーションです。

PECSは6つのフェイズ(段階)から成り立っており、対象者が一枚の絵カードを“コミュニケーションパートナー”に渡すところから始まります。

PECSの主な目的は、日常で役に立つコミュニケーション(機能的コミュニケーション)を教えることです。

PECS®フェーズ(段階)	概要
フェーズⅠ: コミュニケーションのとりかた 	対象者は本当に欲しいものや活動を得るために一枚の絵カードを交換することを学びます。
PhaseⅡ: 距離と自足性 	対象者はフェイズⅠで学んだスキルを様々な場所や人々と、色々な所へ移動しながら使うことで般化させることを学びます。
PhaseⅢ: 絵の認識や識別 	自分のほしいものを要求するために2枚上の絵カードの中から正しい絵カードを選ぶことを学習します。

#### フェーズⅣ：文構成



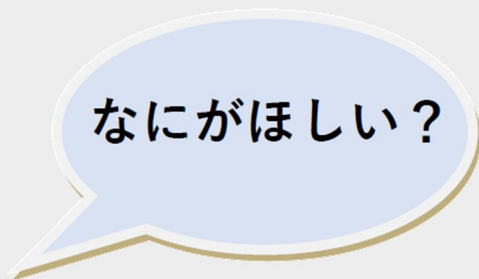
対象者は簡単な文の構成を文カード™と呼ばれる取り外し可能なボードの上に並べることを学びます。文カードの上には要求したい物／活動の絵カードと右横に「ください」の絵カードを並べます。

#### 属性語や言語の拡張



対象者は形容詞、動詞、位置を表す語などを使うことで拡張された表出をすることを学びます。例えば「赤い花ください」など文を拡張することを教えます。

#### フェーズⅤ：要求に答える



対象者は「何が欲しい？」等の質問にPECSを使って答えることを学びます。

#### フェーズⅥ：コメント



対象者は「何が見える？」「何が聞こえる？」「これは何？」などの質問に答えることでコメントすることを学び「見えます」「聞こえます」「感じます」「です」などの述語を使って文を構成することを学びます。

詳細はピラミッド教育コンサルタントオブジャパン ([www.pecs-japan.com](http://www.pecs-japan.com)) を参照



## 7 休憩時間が終わっても 教室に戻ってこない

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のNさん（小6）は、休憩時間に校長室で、個人用のタブレット端末で動画を見て過ごしている。

時計を見て、休憩時間の終了時刻になると自分から教室に戻っていたが、1日の最後、帰りの会するときだけは、教室に戻ってこない。他の休憩時間は自分から戻るのに、なぜだろう？

- ・ 休憩時間の終了は、机の上にメモを貼って伝えていた。



10:00

- 1 せいたん「たいやき」
- 2 こうちょうしつ

### 教室にもどる

- ・ 帰りの会の時刻も同じように伝えたが、14時50分になっても動こうとしない。



14:50

- 1 帰りの会
- 2 あした  
こうちょうしつあります

### 教室にもどらない

帰りの会が、苦手なの？



## 子どもの心に目を向けると…

「あした」って、いつ…？  
(抽象的な言葉ではイメージできないんです)

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・メモには、「2 こうちょうしつ」と記入し、次の休憩時間の見通しを示す。
- ・「6月5日」と具体的な言葉で指示を伝える。

14:50  
1 帰りの会  
2 ~~あした~~ 6月5日  
こうちょうしつあります

**教室にもどる**

## 成果 (after : 指導・支援後の様子)

- ・具体的な期日「6月5日」を見て、すぐに教室に戻った。
- ・中学部に進学し、動画を見る場所を  
校長室 (小学部近く) → 図書室 (中学部近く) → 教室後方に移動した。
- ・現在は、教室でパソコンを見て過ごしている。

## ポジティブポイント

- ・指示はできる限り具体的にする。

もっと詳しく知りたい方へ①

## ASDの視覚認知能力「絵で考える」

「絵で考えるのが、私のやり方である。私は話し言葉や文字を、音声付きのカラー映画に翻訳して、ビデオでも見るように、その内容を頭の中で追っていく。誰かに話しかけられると、その言葉は即座に絵に変化する」

ASDの当事者による著書の中で述べられている説明です。

参考「自閉症の才能開発（テンブル・グランディン）」学習研究社

## 「きのう」「きょう」「あした」の概念形成



「きのう」「きょう」「あした」を1週間のスケジュールで見える化して質問する。(伝える)

Q「昨日は、何がありましたか？」 A「クッキング」

Q「今日は、何がありますか？」 A「たいいく」

「明日は、お休みです」

「お休み」が理解できていなければ、「家の写真」「休日の活動」など、本人がイメージできる内容を見える化して伝えます。

## もっと詳しく知りたい方へ②

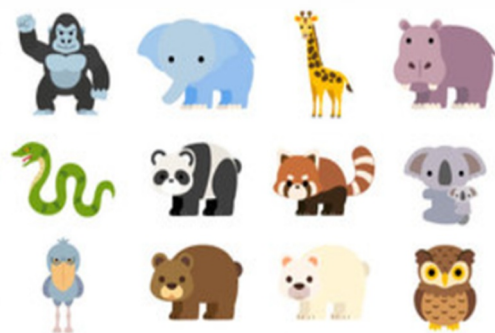
### 上位概念より下位概念で伝える方がわかりやすい

- ・「くだものは好きですか？」には答えられなかったが、「いちごは好きですか？」には、「好きです」と答えた。
- ・「給食行くよ」では動かなかったが、「ごはん行くよ」と伝えると、自分からランチルームに移動した。
- ・「ちょっと待って」というとパニックになる。タイムタイマーと、次の活動（場所の）写真を示すと落ち着いて待てる。

### くだもの



### どうぶつ



- ・シングルフォーカスがあると全体より細部に注目する。
- ・同じバナナでも、違うものに見えているかもしれない。
- ・一つ一つ具体的に教える。

### バナナ



## 8 スケジュールがうまく機能しない？

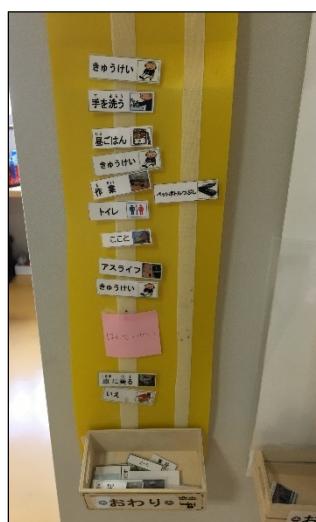
### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のOさん（高3）は、スケジュールを見て自分から動けるとときと、動けないときがある。  
なぜだろう？

- ・学校では、文字スケジュールを示しても次の活動に移行できなかったが、絵カードや写真で示すと、移行できることが増えてきた。
- ・移行できないときは、例えば、教師が「じきゅうそう」カードを指さすと、生徒も同じように「じきゅうそう」カードを指さした。（模倣した）
- ・現場実習先でも、本人はカードを指さず（指導員を模倣する）だけで、スケジュールに沿って動くことが難しかった。



学校で使った  
スケジュール



実習先で使った  
スケジュール



## 子どもの心に目を向けると…

このカード何…？（カードの示す意味が不明なんです。）

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・スケジュールやカードの使い方を教える。
  - (1) まず、カードの意味を教える。
  - (2) 次に、カードを使って伝える。
- ① 「運動場の写真」を示して「運動場行きます」と伝えて運動場への移動を促す。



運動場行きます。

- ② 「走っている写真」と「運動場の写真」を示して、「持久走、あります」「運動場行きます」と伝えて運動場への移動を促す。



+



- ・カードを持って次の活動場所へ移動する。（トランジッション）

## 成果（after：指導・支援後の様子）

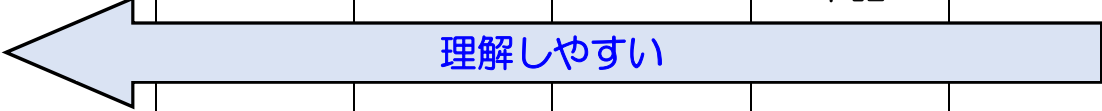
- ・「走っている写真」「運動場の写真」をスケジュールに示すことにより、自分から運動場に移動できるようになった。
- ・現場実習先でも学校と同じように、スケジュールカードを持って次の活動場所へ移動することで、スケジュールに沿って自分から移動することができるようになった。

## ポジティブポイント

- ・教具の提示方法や使用方法に一工夫加えてみる。

もっと詳しく知りたい方へ①

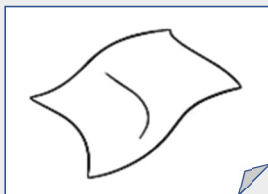
カードの作り方「ASDの人たちが理解しやすい順」

場所	具体物	色	写真 イラスト	文字 記号 単語	文章
					

- ・カードは、本人の理解度に合わせて作ります。



はじめは、具体物で示して伝える



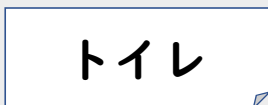
具体物をカードに貼る



写真又は絵カードで示す



徐々に文字を大きくする



文字が読めるのであれば、最終的には文字で示す

- ・写真カードには文字も示します。教師が交代しても、同じ意味で使えます。

**例** 文字があると、教師がボールプールと勘違いせずすむ。



## もっと詳しく知りたい方へ②

### トランジッション(次の活動への移行) ～スケジュールを見て自分で動けるように～

- ① スケジュールのカードを取り、次の活動場所へ持って行く。
- ② 次の活動場所に設置してある箱にカードを入れ、次の活動を行う。
- ③ その場所での活動が終わったら、スケジュールの場所を示すカードを取り、スケジュールの場所へ戻る。
- ④ ①からの繰り返し「自主的に移動することができる」
- ⑤ 一通りの場所と活動を覚えたら、カードは持参せず、スケジュールを見て動く。



スケジュール  
カードをとる



次の活動場所  
にある箱にカード  
を入れる



活動が終わった  
ら、カードを持っ  
てスケジュール  
の場所へ戻る

写真「DVD『自閉症とともに全3巻』日本自閉症協会」

- ・ 次の活動場所へカードを持っていくことで、次の活動に移行する方法をトランジッションといいます。
- ・ はじめは、この繰り返しで自主的に次の活動場所に移動できるように支援します。
- ・ 一通りの場所と活動を覚えたらスケジュールを見て動けるようにしていきます。



もっと詳しく知りたい方へ③

## 予定を「ルーティン化」する

### 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・決まったルートで校舎内の一定の場所（昇降口、ランチルーム）へ移動することができる。
- ・環境や指示のちょっとした違いにこだわり、行動範囲や活動内容が制限される。

### 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・必要な情報のみに絞ったシンプルな表示にする。
- ・スモールステップで、繰り返し指導する。
- ・見通しがもてるよう活動内容をある程度ルーティン化（いつもの決まった流れに）する。
- ・本人が実際に活動している写真を使ってカードを作成する。（わかりやすさ＝信頼につながる）
- ・教師が、信頼できるキーパーソン（存在）になる。（わかりやすさ＝信頼につながる）



### 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・「経験のある活動」と分かることで、安心して参加することが増えた。
- ・内容を固定化することで、「何曜日の何時間目には何がある」と見通しがもてるようになった。楽しみにしている活動の時は、友達と一緒に取り組むことができるようになった。
- ・信頼のある教師が仲介することで安心して友達とかかわるようになった。徐々に友達からの誘いで仲間に入り、その近くで自分の席に座って活動に参加できるようになった。友達が安心できる存在となったことで、活動の幅が広がった。

## 計画的に「変更」を教える

### 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・初めての活動や場所が苦手（新奇不安）
- ・スケジュールを絵カードで確認し、見通しを持って生活しているが、予定変更や普段とは異なる動き等を受け入れることが難しい。

### 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

#### 1 計画的な変更を行う。

- ①「変更」があることに気付かせる。
  - ・変更がある活動のカードに変化をつける。
  - ・台紙に変更後の活動を貼っておく。
- ②カードを見せて変更を伝える。
  - ・最初は、本人が好きな抵抗感のない活動に変更する。
- ③徐々に抵抗感のある変更を実施していく。
  - ・抵抗感の大きい変更を実施したときは、課題の量を減らすなどして、負荷を小さくして終える。（成功体験）



#### 2 意図的に急な変更を行う。

計画的な変更と同じように、最初は本人が好きな抵抗感のない活動から変更を行っていき、徐々に抵抗感のある活動への変更を試みる。

#### 3 やむを得ない急な変更をする場合

これまで行った変更の手順を使って変更を伝える。

### 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・行き先の絵カードを渡すと、苦手としていた場所にも自分で移動し、学習に参加できるようになってきた。
- ・予定が変わっても、絵カードを自ら入れ替えるなどして変更を受け入れ、気持ちに折り合いをつけることができるようになった。



## 「好きな活動」を予定に入れる

### 事例（before：指導・支援前の様子）

- ・スケジュールに沿って活動する際、まだ終わっていないカードを先にとったり、途中でやめて、先に進めたりしようとする。
- ・活動を移る際、教師の促しを振り切って違う活動をしようとし、制止されると激しく抵抗する。

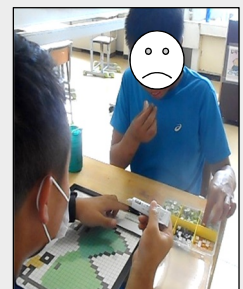


### 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・本人の状態に応じて課題の内容や活動の量を調整する。（課題に取り組みやすくなるための環境調整）
- ・トランジション（予定を確認する）エリアを設定し、スケジュールカードを使って移行することの定着を図る。
- ・一時に一事となるよう、活動別に場所を設定する。
- ・好きな感触（水性ボンドや洗濯のり等）や好きな活動（散歩等）を取り入れ、モチベーションを保つ。
- ・活動の量や終わりを理解しやすいよう、回数ボードやタイマー等で視覚的に提示する。

### 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・好きな感触や活動を必ず1回は取り入れることで、活動中に笑顔が見られたり、休憩時間にそのカードを自分から指さしたり、期待感を表すようになった。
- ・自分からトランジションエリアに戻り、スケジュールを確認することが増えた。次の活動への見通しをもつことができるようになり、制止される場面も減ったことで、落ち着いて生活できるようになった。
- ・タイマーにより、終わりが理解でき、終了まで落ち着いて取り組めることが増えた。休憩時間もタイマーを使い、休憩時間の量を示すことで、残り時間を見ながら、落ち着いて休み時間を過ごすことができるようになった。



## もっと詳しく知りたい方へ⑥

### こだわり

こだわりは、ASDの診断基準にもなっています。  
「制限された反復する行動、興味、活動」

- ①周囲の情報を適切にとらえ、総合的に考えることが苦手
- ②予定やスケジュールの変更は、変更された理由がわからない。納得できず混乱
- ③状況に応じた行動ができず、自分が理解しているこれまでのルールや手順に頼る
- ④「今までのやり方」「いつも通り」にこだわる。  
(こだわっているように見える。)

### 逆効果となる対応

こだわりをやめさせようとする。  
(支援者が「こだわり」にこだわらないこと)

### 共通理解すべき方針

マイブームは、見守る。好子（強化子）として、モチベーションを高めるために活用する。

**例** 作業所では休憩時間にいつも同じビデオの同じ場面を見ています。20年間続けていますが、時間になったら終わりますし何も問題は感じていません。(施設職員、母親)

**例** トイレに行きたがりませんでした。本人の好きなキャラクターシールを個室の壁に貼ったら、進んで行くようになりました。(教員、母親)

### 必要な対応や支援

- ・短い文章で一時に一事を伝える（指示する）。
- ・スケジュールなどで見通しをもたせる。スケジュールを使って変更を計画的に教える。

## 9 水遊びが止められない！？

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のPさん（小5）は、一旦、水遊びを始めると中々、次の活動への切り替えができない。

- ・水遊びが大好きで周りを気にせず遊び続ける。
- ・無理に止めさせようとするとうパニックになる。



自分のやりたいことだけでいいの？  
わがままじゃないの？  
満足するまでさせればいいのか？  
どうすれば止められる？

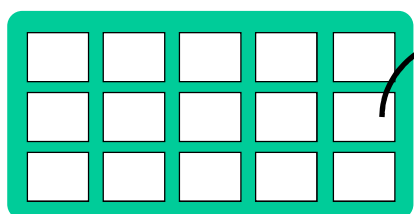


## 子どもの心に目を向けると…

どうしてやめないといけないの？ 次いつできるの？  
もう二度とできないかも…！

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・視覚的に時間を捉えることができるよう、タイマーを使用する。
- ・最初は水遊びのできる時間を十分に確保し、徐々に時間をコントロールしながら、学校生活の流れを組み立てていく。
- ・一日のスケジュールに水遊びの時間を設定する。
- ・要求カードを十分準備し、カードと交換で要求に応える。
- ・子どもがカードを使って伝えてきたら、最初は要求を100%叶えるようにする。



## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・「このカードがあれば水遊びができる」ということがわかり、子どもの中に安心感が生まれた。
- ・水遊びができる時間を見通せるようになり、要求回数が減った。
- ・タイマーで水遊びを終了できるようになった。

## ポジティブポイント

- ・スケジュールが見える化して理解できるようにする。
- ・水遊びを減らそうと考えるのではなく、「適切に」水遊びができる行動を増やす。

## もっと詳しく知りたい方へ①

### 時間の組織化

長い時間、話を聞いていると、疲れて集中力がなくなってきました。にもかかわらず、授業で先生の話に耳を傾けることができるのは、「もうかなり時間が経った」「授業時間の半分は過ぎている」「ということは、あと15分くらいで終わるはずだ」ということを分かっているからです。

これは、時間の概念（時間が経過しているということ）を理解しているということです。時間が経過していること、その中で物事が進展し、自分が何かを達成しつつあるということが感じられ、いつ終わるのかを明確に理解できているからこそ、残りの時間も集中することができるのです。私たちは、こうした時間の組織化を、一時間、一日、一週間、一か月と、一生涯続けていきます。

しかし、ASDの人たちは、こうした時間（や空間）の組織化が苦手です。「何を、どうやって、いつまで」といった組織化をスケジュールや手順表などで明確にすることで、適切な行動ができるようになります。

参考「自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）」



## もっと詳しく知りたい方へ②

### 時間（活動）や空間（場所）の組織化をわかりやすくする！

#### 段取りが苦手

「優先順位が決められない」「朝の支度に時間がかかる」「あれやって」と考えている間に時間が過ぎる。

#### 見通しがもちにくい

「やる気が起こらない」「不安が大きく落ち着かない」「楽しいことも楽しめない」

#### 何度も同じことを繰り返してしまう

「席替えが苦手（何度も同じ位置に座ってしまう）」

#### 指示待ちになりやすい

「何から始めればよいのか、わかりにくい」

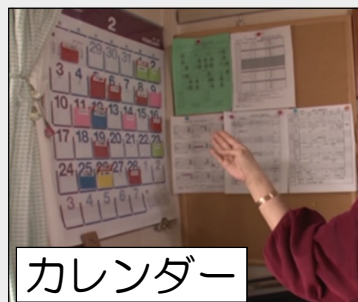
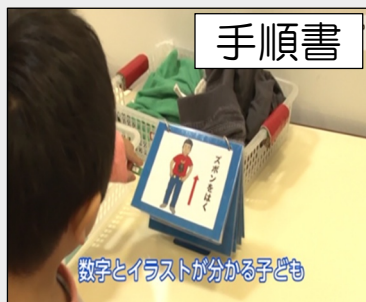
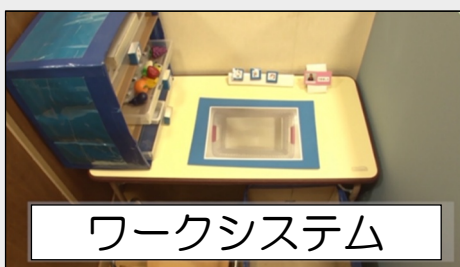
#### 一つの考えで頭がいっぱいになる

「満足するまで没頭してしまう」

#### 修正しにくい、わかっても切り替えられない

「母の体調が悪いとわかっても、決めていた予定なので、床屋に連れて行ってと頼んでしまう」

### 時間（活動）や空間（場所）の組織化をわかりやすく



写真「DVD『自閉症とともに全3巻』日本自閉症協会」



# 10 課題ができない!?

## 事例 (before : 指導・支援前の様子)

特別支援学校のQさん(小3)は、得意な「色のマッキング」の課題であっても、できる課題とできない課題がある。

- ・作業系の課題は積極的に取り組む。
- ・着席しての勉強は苦手であるが、3～5個の課題を一人でできるようになってきた※7



触感がきれいなのかも？  
こだわりなの？



※7 一人でできる課題「**自立課題**」

視覚的な手がかりを見本にして、視覚的な指示に従い、誰の手助け(プロンプト)も借りずに、自分一人だけの力で始めてから終わることができる課題を「自立課題」と言います。

## 子どもの心に目を向けると…

見えないよ。(シングルフォーカス「見えたまま」)

Qさんの視点で見たときに・・・



## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・子どもの見え方に合わせて、子どもから見える位置にシールを貼ったり課題の置く位置を工夫したりする。
- ・得意な課題（作業系）を複数入れる。
- ・見通しがもてるように活動の流れ（内容、量）を示す。

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・Qさんから見える位置にシールを貼ったことで自分で取り組める課題になった。
- ・できる課題が増えたことで、以前より着席する時間が増え、意欲的に取り組む姿が見られるようになった。

## ポジティブポイント

- ・教具の提示方法や使用方法に一工夫加えてみる。



## シングルフォーカス

私たちは、物事に注意を向けるとき、広い範囲で全体像をつかもうとしており、全体像の中から意味のある概念だけをとらえようとしています。様々な情報が一度にたくさん頭の中に入って来ているにもかかわらず、その細かい所に同じ強さで注意を向けることはしていません。これは、全体の相互関係がどうなっているかを捉えようとしているからであり、これらの働きは、脳が無意識に行っていることです。

ところが、ASDの人たちは、同時に2つ以上の物事に集中することが難しく、全体の中で1つの要素だけに注意が集中してしまい全体を統合したり、現在の状況の意味を複数の手がかりから考えたりすることが難しくなります。

その結果、集中した注意を他のものに向けることが難しくなることで、こだわってしまったり、物事を理解するにあたって、その理解が統合されないために、一貫性に欠けたり、1つひとつの情報がどれも同等に重要に思えてしまい、物事の優先順位が明確にできなかったりということが起こります。

参考「自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）」

- 細部だけを見て、細部にこだわってしまうことを「シングルフォーカス」や「トンネルビジョン」と言います。
- 一般的には、「木を見て森を見ず」といった状態に例えられます。
- いつもの決まったやり方や流れ、理屈などにこだわったり、興味のあるものに注意が集中しすぎたり、一度にいくつものことをするのが苦手だったりすることから「シングルタスク」と言われることもあります。

## もっと詳しく知りたい方へ②

### シングルフォーカスがあると

- ・目を見て話を聞くことが苦手。目を見ようとするとも話を聞いていても内容が理解できなくなる。
- ・教室の入口が開いていると授業中であっても必ず、閉めに行く。
- ・毎日、本棚の本の順番を揃えたり物の位置をそろえ直したりする。
- ・写真カードを提示しても、背景に写っている小さな物に注目し、伝えたいことが伝わらない。
- ・散歩の時、縁石の上や溝の中を歩く。
- ・気になることを解決するまで質問し続ける。(例：図工で使うホッチキスの針がなくなったことを訴え続ける。)
- ・片付けの途中で興味があるものに注意が移り、作業が止まってしまふことが度々ある。
- ・「色鉛筆のピンク、緑、オレンジを持ってきて」と頼むと最後のオレンジだけ持ってきた。など

「引き出しの中のハサミが探し出せない。」



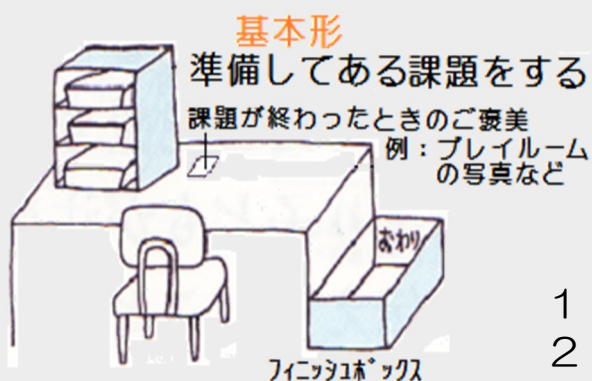
参考「あたし研究 自閉症スペクトラム (小道モコ)」クリエイツかもがわ

もっと詳しく知りたい方へ③

## ワークシステム「自立を育てる学習方法」

～自分の力で課題を始めて、終わるように～

- ・「何をするのか」を明確にし、見通しをもたせるシステムです。
- ・子どもの自立を促す学習方法です。
- ・4つの情報を子どもに分かるように提示します。
- ・子どもの理解度に合せて設定します。



- 1 何をするのか（内容の指示）
- 2 どのくらいするのか（量の提示）
- 3 いつ終了するのか（終わりの明示）
- 4 終わったら何をするのか（メリット）

### 目的や効果

- 「物事を終了する」という理解が苦手なASDの子どもたちに対して、継続的に「終わり」を提示することにより、活動にメリハリがついていく。
- 見通しをもった活動が可能となる。
- 子ども自身が、自分のとった行動とそれに伴って生じる「結果」とを結び付けることができる。
- ヒントがいつでも「形」として残っているので、分からなくなったときに自分で見て確認することができる。
- ルーティン（決まった手順、習慣、いつもの流れ）として習慣化することで、予測性を高め、安心と自信をもたらす。
- 指示待ちを予防し、自分の力で自主的、自立的に行動しようとする態度を育てる。

もっと詳しく知りたい方へ④

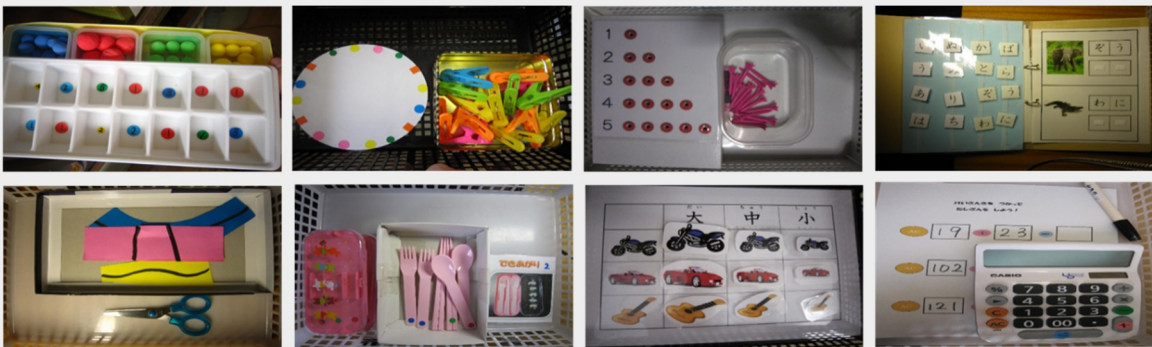
**自立課題と評価課題を組み合わせる。**

一人の教師が複数の子どもを同時に指導する場合、自立課題と評価課題を組み合わせたワークシステムを行うことによって、それぞれの子どもの学びを保障することができる。

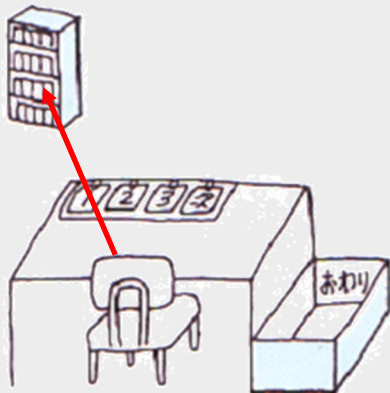
順	Aくん	Bくん	Cくん
1	自立課題	自立課題	自立課題
2	評価課題	自立課題	自立課題
3	自立課題	評価課題	自立課題
4	自立課題	自立課題	評価課題
5	自立課題	自立課題	自立課題

自立課題＝視覚的な手がかりを見本にして、視覚的指示に従い、誰の手助けも借りずに、自分一人だけの力で始めてから終わることができる課題

評価課題＝指導内容・方針を検討するために、子どもの事実（何ができるか、何ができそうか、何ができないか、得意不得意や興味関心など）を評価する課題

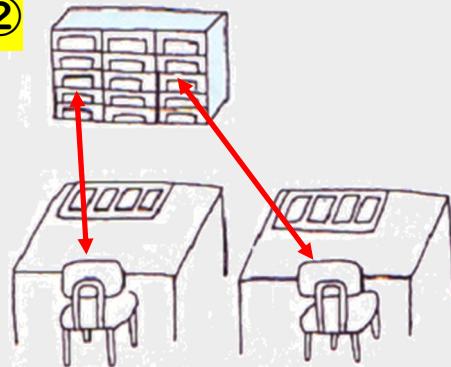


**発展①**



・課題を取りに行く。

**発展②**



・複数人で課題を共有する。  
・課題を戻しに行く。

参考「自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）」

もっと詳しく知りたい方へ⑤

## 自立課題を組織的に整備する（課題を共有して使う）。



### 目的や効果

- ・教師の知恵を結集する。
- ・働き方改革につながる。
- ・ジョブマッチングとして試す。
- ・課題のバリエーションが広がる。
- ・子どもたちの達成感が高まる。
- ・子どもたちの自己理解、自己肯定感につながる。

「この課題が好き」「この課題得意」

## 自立課題は、進路先でも活用される。

### 生活介護



### B型作業所



### A型作業所



### 企業



### 好事例

- 特別支援学校高等部卒業時に、学校で使った自立課題を進路先の生活介護施設に持って行き、そのまま使ってもらった。
  - ①通所初日に教師が施設に出向き、生徒が実際に自立課題に取り組む様子を紹介した。
  - ②生徒にとっては、学校で普段行っていた課題であり、場所が変わっても混乱なく、自立的に課題に取り組むことができた。
  - ③施設職員にとっては、課題の方法のレクチャーを兼ね、生徒のアセスメントができた。
- 近隣の企業や施設の作業内容を確認し、学校の自立課題として取り組ませた。
- 特別支援学校の幼児教育相談において、保護者が自立課題を作成した。家庭に持ち帰り、家庭でのスケジュールに組み込んだ。（帰宅後のおやつタイムや夕食前の活動として）

# 11 朝の片付けができない

## 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のRさん（小1）は、入学当初から、教室に入ることを嫌がっていた。登校後は校舎内を歩き回り、お気に入りの掃除機を操作していることが多かった。

担任は、本人の興味関心を生かしたいと思いつつ、せめて、朝の片付け（かばんを教室のかごに入れる等）くらいは、できるようになってほしいと思っていた。

- ・新奇（目新しく、めずらしいこと）不安がある。
- ・掃除機に興味があり、様々な物を吸って試す。  
（興味の幅が狭い）
- ・学校生活に見通しがもてず、安心材料である掃除機を求めて校内を探し回る。
- ・無理強いをすると一時的には従うが、場所や物に対して嫌悪感が高くなり、以後、近づかなくなる。  
（フラッシュバック）



せめて先にやることをやってから  
にして！





## 子どもの心に目を向けると…

学校生活に見通しがもてなくて不安なんだよお…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・無理強いはいしない。
- ・関心の強い掃除機をご褒美にして、「片付ける」行動をスモールステップで指導する。

1 掃除機がある部屋の前から



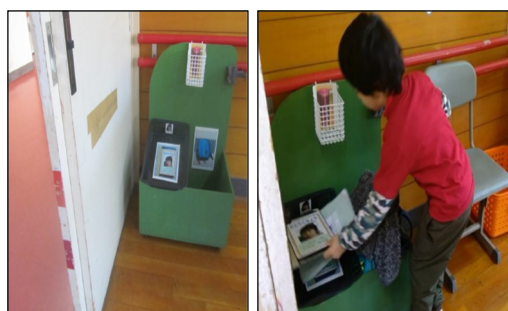
↑ 連絡帳  
↑ かばん

2 教室の近くに



一式まとめて  
片付けられるように

3 教室の中に



自分で片付ける

## 成果（after：指導・支援後の様子）

- ・自ら教室に入って、片付けができるようになった。
- ・登校直後の活動に見通しがもてるようになり、不安な表情で校内を歩き回ることがなくなった。
- ・当初は担任から逃げるなど拒否が見られたが、興味のあるものを準備することで、担任の手を引くなど本児が担任に思いを伝えるようになった。

## ポジティブポイント




- ・目標を段階的に設定する（スモールステップ）。
- ・こだわりを指導に生かす。

## もっと詳しく知りたい方へ①

### 課題分析

身に付けさせたい行動をスモールステップ化することを課題分析といいます。

#### (例)「着替え」の課題分析

服を脱ぐ	評価	服を着る	評価
①右手で左の袖をつかむ	○	①服を広げる	×
②左手を袖から引く	○	②前後上下正しく置く	×
③左手で右の袖をつかむ	×	③裾を開ける 	×
④右手を袖から引く 	○	④左手を左袖に通す 	△
⑤服を首まで上げる	△	⑤右手を右袖に通す	△
⑥頭を通す	△	⑥頭を通す	△
⑦脱いだ服をかごに入れる	×	⑦腰まで服を引っ張る	△

「複雑な行動やいくつもの行動がつながって一連の行動になっているものを個々の構成要素に分けること」を「課題分析」と言います。

新しい行動を身に付けさせたいときには、分析した一つ一つの行動について、評価をしていくことが必要になります。そして、できていないステップ（行動）についてどのような支援（環境調整を含めて）をすれば、その行動が自分の力でできるようになるかを想定して指導を計画します。

## もっと詳しく知りたい方へ②

### バックワード・チェイニングによる指導

一連のステップのうち、ゴールとなる行動から指導していく方法を「バックワード・チェイニング（逆行型連鎖化）」と言います。少しの支援でできる行動から始め、達成感を得ながら、徐々に目標とする行動を増やしていくという考え方です。スタートとなる行動から指導を開始しても肝心なゴールにたどり着けなければ、意欲も下がり主体的な行動が期待できないからです。

#### 例 「服を着る」行動の指導

行動順	指導回数	1	2	3	4	6	6	7	8	
①服を広げる(スタート)		援助	援助	援助	援助	援助	援助	援助	自力	
②前後上下正しく置く										
③裾を開ける										
④左手を左袖に通す										
⑤右手を右袖に通す										
⑥頭を通す										
⑦腰まで服を引っ張る(ゴール)										

指導順

意欲を持続できるように、達成が容易な「⑦腰まで引っ張る」から指導を始めます。



参考 山口県免許法認定講習資料「LD等の心理と指導法（松岡勝彦）」

もっと詳しく知りたい方へ③

## ラーンユニット(Heward, 1994)=学びの単位

・ラーンユニットを繰り返すことで学びが進む。

子どもに理解できる方法で

ラーンユニット

教材

→

活動

→

結果・フィードバック

(例) 特別支援学校「着替えの場面」

服を着る

→

⑦腰まで引っ張る

→

ゴワゴワしない  
(気持ちいい感覚)

服を着る

→

⑥頭を通す



→

頭が出る



(例) 小学校「算数の場面」

1 + 1 は?

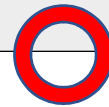
→

2です。



→

正解!



## 特別支援教育の視点を生かした授業(指導)改善

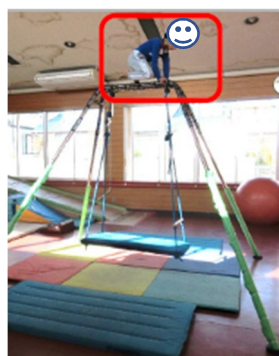
- ・子どもが学びやすいように授業(指導)を変える。
- ・ラーンユニットのどこに改善の余地があるか?

参考 特別支援教育アドバンス講座資料  
『わかる』『できる』を実感できる授業づくり(宮木秀雄)

## 12 高い所に登る

### 事例（before：指導・支援前の様子）

特別支援学校のSさん（小2）は、教室に入らず、いつも高い所に登っている。



- ・登れないように環境を調整しても、別の高い所を探して登ったり、もっと高い所に登ったりする。また、無理矢理しがみつこうとして、かえって危険な体勢になる。
- ・無理に高い所から降ろすと、パニックになったり、家庭で荒れたりする。

どうして教室から出ていこうとする？  
どうやって降ろしたらいいの？



## 子どもの心に目を向けると…

教室にいたくないんだよう…。

## 特性に応じた配慮や分かりやすい指導・支援

- ・聴覚過敏やフラッシュバックがあるため、教師の声かけの頻度や内容、教室環境を調整する。
- ・高い所に登る要因を分析し、本人の気持ちに寄り添う支援をする。
- ・登れないようにするのではなく、それに代わる適切な行動を教える。
- ・中庭が行きたくなる魅力ある場所になるように環境を整える。
- ・好きな感覚を活用して、遊びのレパートリーを増やす。(水風船)
- ・行動を促す場面では、写真やカードなど視覚的に提示し、分かりやすく伝える。
- ・要求できるカードで、本人の思いを伝えられるようにする。

## 成果 (after : 指導・支援後の様子)

- ・高い所への回避行動が減少し、中庭で安心して遊ぶようになった。
- ・回避行動があっても、カードで中庭に誘うと、自分から降りてくるようになった。
- ・要求カードを提示することで、イライラが減った。
- ・「て」(貸しての「て」)と言いながら、水風船を要求する場面が見られるようになった。



## ポジティブポイント

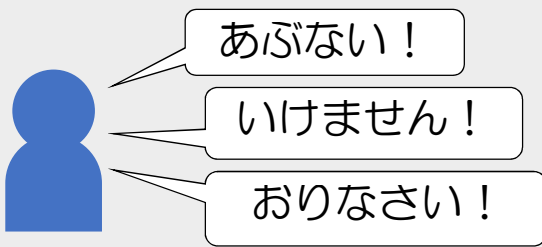

- ・高い所に登る行動を減らそうと考えるのではなく、適切な要求行動や中庭で遊ぶ行動を増やす。

## もっと詳しく知りたい方へ①

### アセスメントが重要である。

専門家からのアドバイス（ケース会議・コンサルテーション）

- ・アセスメントが重要である。教師の感覚や印象に頼らず、行動事実（エビデンス）に基づき支援プランを立てること。

対応	結果
<p>高い所に登る要因を分析する</p>  <p>自分を否定する人 自分にいじわるをする人 自分の楽しみを奪う人</p> 	<p>教室への嫌悪感が大きい</p> <p><b>聴覚過敏・フラッシュバック</b></p> <p>「雑然とした教室の雰囲気」 「教師の声かけの多さ」 「教師の否定的な対応」 →教師の対応も含め、教室の環境を調整する</p>

- ・本人の気持ちに寄り添う支援でなければ、効果は期待できない。

教師の意図が伝わらない指導は、本人にとっては否定されたという経験にしかならず、反抗挑戦性障害や行動障害を引き起こすなど、二次的障害の危険性がある。

- ・登れないようにするのではなく、それに代わる適切な行動を教える。

## 行動問題※8への対応から

### 子どものもてる力を高める支援へ！

子どもに合わせた支援を考えようとするときに陥ってしまいがちな失敗があります。

それは、問題が生じないように後ろ向きな対応をしてしまうこと、思い込みやあてはめの支援を行ってしまうことです。

もちろん、本人が危険な場合には、緊急度に応じて行動を抑制したり、周囲が困る行動に対しては注意を促したりすることもあります。

確かに、こうした対応によって、表面的には問題が見えなくなるかもしれませんが、一見子どもは穏やかに過ごしているように見えるかもしれません。

しかし、子ども自身は、どうすればよいか分からないまま否定的な経験を積み重ね、代替行動を学ぶ機会を奪われているということも知らなければなりません。

結果、子どもは、困難な状況になっても、受け身のままとなり、唯一の意思表示が「大声を上げたり」「逃げ出したり」といった姿となります。(二次的障害)

「教師の力で行動問題をなくす」と「子ども自身の力で行動問題に至らないようにする」のとは大きく違います。

子ども自身が、困難な状況になったときにどう行動すればよいかを学べる支援を考えていくことが必要です。

#### ※8

##### 「問題行動」

行動そのものに注目、行動自体が問題という捉え方

##### 「行動問題」

行動が「問題」と判断される環境要因や子どもの行動の背景にある教育的ニーズに焦点を当てる捉え方

##### 例 「大声を出す」

大声を出すこと自体は問題ではなく、みんなが静かにしている時に大声を出す、要求や拒否を伝える時に大声を出すことが問題となる。



## もっと詳しく知りたい方へ③

### 共通理解に基づく組織的・継続的な支援が重要です！

- ・年度が替わり、子どもの実態や指導経緯をよく知らない周囲の教師が、児童を高い所から降ろし、パニックになることが多々ありました。
- ・ケース会議により学部内で共通理解を図りました。
- ・「職朝ファイル」で全職員にタイムリーに情報提供しつつ、対応について共通理解を図りました。
- ・学部主事が他学部教師の理解を図る調整を継続しました。  
(教師間の協力し合う雰囲気づくりには、**管理職の役割が重要**となります。)

日頃授業で関わりの少ない教頭先生が共通理解に基づき対応すると！

- ①本人の要求を受容し（好きな活動に付き合う）、人間関係を作る。
- ②高い所に登ったときは、いつも使っているカードを見せて、別の活動（遊び）に誘う。

- ・教頭先生が誘うと降りてくるようになった。
- ・一緒に遊べるようになった。

周囲の教師は！

- ・アセスメントができるまで、人間関係ができるまでは、「見守り」を原則とした。（声かけでフラッシュバックが起こるため）

- ・周囲の教師の声かけによるパニックがなくなった。

## もっと詳しく知りたい方へ④

### 教師間の協力体制

教師は、自分と子どもとの関係の中で一人一人の子どもを理解しているが、

- ・同じ子どもでも別の教師は違う場面を見ていたり、
- ・同じ場面でも異なって捉えていたり、
- ・子ども自身がそれぞれの教師によって違った姿を見せていたりする。

したがって、日々の指導を共に振り返ることで、

- ・教師が一人では気付かなかったことや、
- ・自分とは違う捉え方に触れながら、
- ・教職員全員で一人一人の子どもを育てるという視点に立つことが重要である。

個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づき、

- ・一人一人の子どものねらいを教師間で共通理解し、
- ・必要な指導や関わり方などに一貫性をもたせたり、
- ・役割をもたせたりすることが必要であり、日常的な話し合いや協力が欠かせない。

日々の実践（子どもの姿）から指導を振り返り、

- ・次の指導の在り方を話し合っていくことを通して、
- ・教師間の共通理解と協力体制を築くことが大切である。

そのためには、校長（管理職）が

- ・広い視野と各学部における教育に対する識見に基づいてリーダーシップを発揮し、
- ・一人一人の教師が生き生きと日々の教育活動に取り組めるような雰囲気づくりを進めることが求められる。

子どもの姿というエビデンスに基づき、

- ・教師同士が各々の指導を尊重しながら、
- ・協力し合える開かれた関係をつくり出すことが大切である。

参考「特別支援学校学習指導要領解説（文科省）」

## 遊びの指導の重要性！

知的障害特別支援学校には、各教科等を合わせた指導形態の一つとして「遊びの指導」が位置づけられている。

- ・遊びを学習活動の中心に据えて身体活動を活発にし、
- ・仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、
- ・心身の発達を促していくものと定義されている。

特に幼児期や小学部低学年段階では、

- ・対人関係、意思の伝達などの集団生活参加のための初歩的な態度を養うことの意義が大きいとされている。

障害のある子どもの場合、人的環境としての教師の役割は、子どもの個性の違いとともに、障害の状態や特性及び発達の程度等によって異なってくる。

- ・教師は、一人一人の子どもの実態を的確に把握し、
- ・興味や関心が何に向けられているかを踏まえて適切な働き掛けを行い、
- ・子どもが積極的に環境に関わっていかうとする態度を育てることが大切である。

時には、その子どものしようとしている行動が、多くの子どもが示す発達の姿から見ると好ましくないと思えることもある。

- ・しかし、その行動を通して実現しようとしていることがその子どもの発達にとって大事である場合があり、
- ・教師は、子どもが自ら主体的に環境と関わり、自分の世界を広げていく過程そのものを発達と捉え、
- ・子ども一人一人の発達の特性（その子らしい見方、考え方、感じ方、関わり方など）を理解し、
- ・その特性やその子が抱えている発達の課題に応じた指導をすることが大切である。

遊びや生活といった直接的・具体的な体験を通して、

- ・人と関わる力や思考力、感性や表現する力などを育み、
- ・人間として、社会と関わる人として生きていくための基礎を培うこと大切である。

## 自立活動の指導の重要性! 「人的環境としての教師の役割」

自立活動における「3 人間関係の形成」では、

- ・ 自他の理解を深め、
- ・ 対人関係を円滑にし、
- ・ 集団参加の基盤を培う観点から内容が構成されている。

そのうち「(1) 他者とののかかわりの基礎に関すること」は、

- ・ 人に対する基本的な信頼感をもち、
- ・ 他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようになることを意味している。

人に対する基本的な信頼感は、

- ・ 乳幼児期の愛着関係の形成を通してはぐくまれ、
- ・ 成長に伴い様々な人との相互作用を通して対象を広げていく。

他者とののかかわりをもとうとするが、その方法が十分に身に付いていないASDの子どもの場合、

- ・ 身近な教師とののかかわりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することが大切となる。
- ・ やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導する等して、
- ・ そのやりとりの方法が定着するようにし、
- ・ 相互にかかわり合う素地を作ることが重要である。
- ・ その後、やりとりの方法を少しずつ増やしていくが、
- ・ その際、言葉だけでなく、具体物や視覚的な情報も用いて分かりやすくすることが大切である。

ステップを踏みながら 「もちつもたれつ」

- ①はじめは教師が子どもの要求を全てかなえる
- ②信頼を得てきたら徐々に教師の要求も伝えていく



子どもの要求



教師の要求

参考「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（文科省）」

## おわりに

本冊子は、令和3年度国立特別支援教育総合研究所「発達障害支援に係る教員の資質向上に向けた人材育成プロジェクト」により作成しています。テーマは、「事例から考えるASDの特性理解と支援の考え方」です。事例を紹介しながら、ASDの特性についての理解と支援方法について解説しました。

掲載した多くの事例から、「環境調整（構造明確化）」と「ポジティブ行動支援」が、スタンダードな支援方法として見えてきました。ASDの支援方法については、行動障害やパニックがある等、「指導が難しい」子どもへの対応が、強い研修ニーズとして挙がってくることが多いと思いますが、一番に押さえるべきことは、アセスメントだと気づかされます。アセスメントの重要性については、「視力測定をせずに、眼鏡を作ること」に例えられます。「本人に合わない眼鏡（支援）は、効果がないばかりか、逆効果にさえなる」ということです。

ASDの子どもたちは、実は、とても「のびしろ」がある子どもたちです。本人の特性「困難さ」に応じた配慮によって、おのずとパニックや行動問題が減ってきます。そして、本人の特性「強み」に合わせた指導や支援ができれば、想像以上に成長した姿を見せてくれます。小さいうちから、特性に合わせた支援を継続し、本来、子どもがもっている力を高めていけるようにすることが、学校や教師の基本姿勢であり、子どもの自立や社会参加の実現には欠かせないことを強く意識する必要があります。

支援を考える上でもう一つ大切なことは、「減らす」から「増やす」への発想の転換です。「問題を減らす」ことから、「今できている行動をさらに増やす」というポジティブな転換です。支援に困ったときには、本冊子の「ポジティブポイント」を参考にさせていただきたいと思います。

最後に、本冊子を作成するにあたり、監修とともにご助言をいただきました山口大学教職大学院 宮木秀雄先生、事例をご提供いただきましたすべての先生方、山口県自閉症協会をはじめとした関係機関の皆様、表紙のイラストを描いていただきました宮木 彩様に厚く御礼を申し上げます。

## 参考文献・資料一覧

- ・コミック会話（キャロル・グレイ）明石書店
- ・ソーシャル・ストーリー・ブック（キャロル・グレイ）クリエイツかもがわ
- ・子ども観察力&支援力養成ガイド（平澤紀子）学研
- ・障害のある子供の教育支援の手引き（文科省）
- ・自閉症スペクトラム児・者の理解と支援  
（日本自閉症スペクトラム学会）
- ・自閉症の人たちを支援するということ（朝日新聞厚生文化事業団）
- ・自閉症スペクトラムをクラスメートに話すとき（服巻智子）  
エンパワメント研究所
- ・見える形でわかりやすく（エンパワメント研究所）
- ・自閉症eラーニング（中山清司）
- ・自閉症スペクトラムの人への支援の基本（門 眞一郎）
- ・フレームワークを活用した自閉症支援（水野敦之）  
エンパワメント研究所
- ・「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律（障害者虐待防止法）」厚生労働省
- ・アスペルガー症候群とパニックへの対処法（ブレンダ・スミス・マイルズ&ジャック・サウスウィック）東京書籍
- ・絵カード交換式コミュニケーション（PECS）  
ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン
- ・自閉症の才能開発（テンプル・グランディン）学習研究社
- ・自閉症ともにー自閉症の理解と支援－DVD全3巻  
（日本自閉症協会）
- ・あたし研究 自閉症スペクトラム（小道モコ）  
クリエイツかもがわ
- ・山口県免許法認定講習資料「LD等の心理と指導法（松岡勝彦）」
- ・特別支援教育アドバンス講座資料  
「『わかる』『できる』を実感できる授業づくり（宮木秀雄）」
- ・特別支援学校学習指導要領解説（文部科学省）



