

# 第 1 章 基礎編

# 第1章 基礎編

## 第1節 特別支援教育の動向

### 1 学校教育法等の改正と特別支援教育

平成 19 年 4 月に「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行され、これまでの「特殊教育」から大きく転換した「特別支援教育」がスタートし、3 年が経過しようとしている。

主な改正点は、次のとおりである。

盲・聾・養護学校から、複数の障害種を受け入れることができる特別支援学校へ転換した。

小・中学校の特殊学級は、特別支援学級へ名称を変更した。

特別支援学校は、小・中学校等に在籍する障害のある児童生徒等について、助言又は援助に努める等、特別支援教育のセンター的な機能を発揮することとした。

特別支援教育では、これまでの特殊教育で対象としていた障害に加えて、知的な遅れのない発達障害（学習障害（LD）注意欠陥多動性障害（ADHD）高機能自閉症等）も対象とすることとした。

幼稚園、小・中学校、高等学校、中等教育学校においても、障害のある子どもに対して適切な教育を行うため、特別支援教育を推進することを法律上明確に規定した。

### 2 学習指導要領の改訂

平成 20 年 3 月に告示された幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領、平成 21 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領では、次のような配慮事項が示された。

小学校学習指導要領より抜粋

「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態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。」

（第 1 章総則、第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項の 2 の（7））

ここで例示されている「指導についての計画」とは「個別の指導計画」にあたり、「家庭や関係機関と連携した支援のための計画」とは「個別の教育支援計画」にあたる。このことにより、小学校において特別な支援が必要な児童の指導や支援について、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成・活用することなどにより、組織的、計画的に取り組むことが求められることとなった。

これらの内容については、幼稚園教育要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領においても、同様に示されており、小学校と同じく個々の幼児や生徒の障害の状態に応じた組織的、計画的な取組が求められている。

平成 21 年 3 月に告示された特別支援学校の教育要領及び学習指導要領では、主な改善事項として次の 4 つが示された。

障害の重度・重複化、多様化への対応

障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、「自立活動」の指導内容として、「他の人とかかわりに関すること」などを規定した。また、重複障害者の指導に当たっては、教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高

めるように規定した。

一人一人に応じた指導の充実

一人一人の実態に応じた指導を充実させるため、すべての幼児児童生徒に個別の指導計画を作成することを義務付けた。また、学校、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人のニーズに応じた支援を行うため、個別の教育支援計画を作成することを義務付けた。

自立と社会参加に向けた職業教育の充実

特別支援学校（知的障害）における職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」を新設した。また、地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることを規定した。

交流及び共同学習の推進

障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習を計画的・組織的に行うことを規定した。

### 3 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（審議の中間とりまとめ）

平成21年2月に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議による審議の中間とりまとめとして、「特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～」が公表された。基本的な考え方として「特別支援教育の理念を実現させていくためには、早期からの教育相談・支援、就学指導、就学後の適切な教育及び必要な教育的支援全体を一貫した『教育支援』と捉え直し、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、一人一人のニーズに応じた教育支援の充実を図る。」とし、早期からの教育相談・支援の充実等、6つの内容が示された。（参考資料「特別支援教育の更なる充実に向けて（概要）」参照）

また、平成21年8月には、同会議の高等学校ワーキンググループからの報告がなされ、高等学校における特別支援教育の必要性等が示された。

## 第2節 校内体制の整備

### 1 校内支援体制

発達障害等特別な支援を必要とする幼児児童生徒への指導・支援は、学級担任任せにするのではなく、校長が先頭に立って、全教職員が協力し合い学校全体として組織的、計画的に進めるということを明確に打ち出す必要がある。各学校において、次のようなことに留意し、特別支援教育の組織（システム）として取り組むことが大切である。

- 教師一人による支援から学校全体での支援への意識の向上
- 学級担任や障害のある幼児児童生徒本人を組織として支えるために必要な校内支援組織の構築
- 対応する教員の指導力の向上
- 各教科等の指導計画作成に当たっての配慮事項の検討と具体化
- 全ての幼児児童生徒にとって居場所がある環境の整備
- 特別支援教育についての幼児児童生徒や保護者への理解推進  
幼児児童生徒の安全確保と対応方針の確立

#### (1) 校内支援体制の確立

校内の支援体制を確立するに当たっては、系統的な支援を行うための組織と仕組みを構築する必要がある。具体的には、次のような体制の構築を目指す。

- 校内委員会を設置して、校内全体の体制を整備する。（構成員の工夫、年間指導計画の作成）
- 特別支援教育コーディネーターを指名し、校内の教職員や保護者、校外の専門家・関係機関との連絡調整に当たる仕組みを整備する。（校務の負担軽減等の配慮、複数配置、時間割編成における工夫、各関係機関等との連携の強化）
- 該当学級の学級担任だけでなく、同学年の担当教員、専科担当教員、その他ティーム・ティーチング担当教員、少人数指導担当教員、特別支援教育支援員等、学校内外の人材を活用して個別や小集団での指導体制を整備する。
- 巡回相談員、特別支援学校の教員など専門知識を有する教員、スクールカウンセラー等心理学の専門家等による支援体制を整備する。

なお、発達障害等の幼児児童生徒がいじめや児童虐待の被害を受けている場合や、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至っている場合などにおいては、例えば校内の生徒指導体制との連携を図るなど、総合的に児童生徒への対応が必要な場合もある。学校の状況等により、このような総合的な取組を円滑に行えるような体制を組んでおくことが重要である。

#### (2) 特別支援教育コーディネーター指名に当たっての配慮事項

校長は、特別支援教育コーディネーターを校務分掌上に位置付けるとともに、**保護者に周知する。**

特別支援教育コーディネーターには、学校全体、そして地域の特別支援学

校や関係機関にも目を配ることができ、必要な支援を行うために教職員の力を結集できる力量をもった人材を選ぶようにすることが望ましい。

特別支援教育の充実を図っていくうえで、**3年以上継続して特別支援教育コーディネーターの任に就ける教員を指名することが望ましい。**

特別支援教育を全校体制で推進していくために、各校の規模や実情に応じて**特別支援教育コーディネーターを複数配置することができる。**

## 2 特別支援教育校内委員会

### (1) 役割

- 学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒に早期に気付く。
- 特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の実態把握を行い、支援方策を具体化する。
- 保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の個別の教育支援計画を作成する。
- 校内関係者と連携して、特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の個別の指導計画を作成する。
- 特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校内研修を推進する。
- 外部の専門家に指導・助言を求めるかどうかを検討する。なお、発達障害等の判断を教員が行うものではないことに十分注意を要するが、判断がなくとも、発達障害等を視野に入れての支援を行うことは必要である。

### (2) 設置と名称

校内委員会の設置の仕方には、次のようにさまざまな方法がある。それぞれ利点があり、各学校の実情を考えて設置していくことが大切である。

- 新規の委員会としてとらえ、新たに設置する。
- 従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能をもたせて拡大する。(活用できる校内組織としては、生徒指導部、学習指導部、教育相談部、校内就学指導委員会、人権同和教育委員会等、各学校の実情に応じて考えられる。)
- 既存のいくつかの校内組織を整理・統合して設置する。

校内組織の設置は各校によっても異なり、学校や園の規模や上記の設置方法等によっても異なる。なお、校内委員会の名称には、特別支援教育校内委員会、校内支援委員会、個別支援委員会等各学校の実態に応じた名称が考えられる。

### (3) 構成員

各学校・園の規模や実情によって一律には考えられないが、一例を示す。例えば、校長、教頭、主任、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級担任、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任等、その他必要に応じて外部の関係者が考えられる。大切なことは、学校としての支援方針を決め、支援体制を作るために必要な人たちから構成することである。

### 個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成、引継ぎ等

個別の指導計画及び個別の教育支援計画は、基本的に保護者の参画により作成するものであるため、保護者の承諾をとり、保護者に対しては、原則開示を前提として作成する。なお、可能な範囲で本人に対しても十分説明を行うものとする。

個別の指導計画及び個別の教育支援計画は、幼児児童生徒の進学や転学等に際して引継の必要が生じる。また、支援機関や担当者等が変わっても、一人一人の子どもがそれまで受けていた的確な支援が引き続き一貫して行われることが大切であることから、適切な引継を行う必要がある。 詳細はQ & A 10 を参照

## 3 特別支援教育コーディネーター

### (1) 基本的な役割

- 校内の関係者や外部の関係機関との連絡・調整
- 保護者に対する相談の窓口
- 校内委員会、校内研修の企画・運営
- 学級・教科等の担任への支援

### (2) 特別支援教育コーディネーターに求められるもの

#### ア 連絡・調整に関すること

- 校内における特別支援教育体制の構築に関すること
  - ・ 協力関係を推進するための情報収集、情報共有
  - ・ 交渉力や人間関係調整力

#### イ 特別な教育的ニーズのある子どもや保護者の理解に関すること

- 障害のある幼児児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識
- 幼児児童生徒、保護者、担任等との相談
  - ・ カウンセリングマインド

#### ウ 障害のある子どもへの支援など教育実践の充実に関すること

- 障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識
  - ・ 関係する法令
  - ・ 教育課程や指導方法
- 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、活用、評価、改善に関すること
  - ・ 少人数指導や個別指導などチーム・ティーチングの活用等
  - ・ 利用できる関係機関の情報

### (3) 校内の関係者との連絡調整

特別支援教育コーディネーターは、幼児児童生徒にかかわる関係者をつないでいく連絡・調整役である。

#### ア 校内委員会の推進役

校内委員会の適切で円滑な運営がなされるよう推進役を担う。

- 特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒のニーズを把握し、校内委員会が適切・円滑に運営されるように、長期的、短期的見通しをもちながら会議に臨む。その際、保護者と連携して進めることが大切である。

- 校内委員会において、幼児児童生徒についての関係機関からの情報提供や専門家への判断を依頼するための協議を円滑にできるようにする。
- 個別の指導計画および個別の教育支援計画を校内委員会で話し合いながら作成し、校内での支援の役割を明確にすることが重要である。

#### **イ 校内の状況の把握と情報収集の推進**

- 教職員の気付きと本人のニーズを把握する。
- 保護者のニーズを把握する。
  - ・ 保護者に、学級担任以外にも、特別支援教育コーディネーター等の相談窓口があることを広報しておく。
- 校内の人的資源を把握する。
  - ・ 特別支援教育や教育相談について研修を受けていたり、活用できる資格等をもっていたりする教職員についての情報を把握する。

#### **ウ 担任への支援**

- 担任の相談から状況を整理する。
- 担任とともに行う幼児児童生徒理解と支援体制の整備を行う。
  - ・ 担任の幼児児童生徒への理解を深め、担任ができることを見極めながら助言する。
  - ・ 校内における組織的な支援体制や、担任への支援体制を整備する。
- ケース会議の開催と校内委員会での検討
  - ・ 早急な支援又は個別の支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、かかわりのある教員により小さなチームを作ってケースを検討する会議を運営する。
  - ・ 保護者の協力のもとに、これまでに当該幼児児童生徒にかかわっていた方々から、情報を収集できるよう連絡調整する。
  - ・ 幼児児童生徒の現状と課題の明確化、これからの具体的な取り組みや指導方針の確認等を行う。
  - ・ ケース会議の結果を記録して、概要を個別の教育支援計画に盛り込む。
  - ・ ケース会議の内容を校内委員会で報告し、教職員間の共通理解を図るとともに、必要に応じて校内委員会で専門家に判断等を依頼するかどうか検討する。

#### **エ 校内研修の企画と実施**

##### **(ア) 校内研修会の立案**

教職員の特別支援教育に関する意識や知識を把握するとともに、研修内容等の要望も聞いて、特別支援教育についての具体的な知識、指導方法等、研修会で取り扱う内容を明確にする。

##### **(イ) 校内研修会の実施と評価**

外部の講師には、事前に校内の教職員の特別支援教育に関する理解やニーズ、学校の状況についての情報を提供しておく。

実施後は、実際の学級経営や指導に役立っているか、教職員の意見をていねいに収集しながら、次回の校内研修会の内容の改善に役立てる。

#### (4) 外部の関係機関との連絡調整と支援会議の推進

関係機関との連絡調整窓口

関係機関等に関する情報収集・整理

教職員や保護者への関係機関等に関する情報提供

特別支援学校のセンター的機能活用の窓口

幼児児童生徒に関する情報を他機関から収集したり、他機関と情報交換をしたりする場合は、**保護者に説明し承諾を得ることが必要である**。情報交換した内容や結果は、保護者に説明することも必要である。

医療機関や相談機関における、相談結果のフィードバックやフォローアップ体制について事前に確認する。

特別支援学校のセンター的機能等を活用し、指導の充実に努める。

##### 支援会議の企画と実施

##### 「支援会議」とは

支援会議の目的は、一人一人のニーズを受け止め、支援目標を共通理解し設定するとともに、目標達成のために具体的にどのような支援ができるのかその方法を探り、誰がその支援を行うか役割分担を明確にすることである。支援会議では、学校・保護者等が立案した個別の教育支援計画を基に協議を行う。

支援会議の出席者は、一人一人を囲む支援者であり、関係者・機関からの出席者については、本人とのかかわりや支援の程度などを考慮してメンバーを保護者とともに事前に確認をしておく。具体的には、福祉関係では児童相談所、各市町障害福祉課、教育関係では教育センター、特別支援学校、医療関係では校医や主治医などが考えられる。他に卒業時であればハローワークや就業支援センターなどが考えられる。出席者が決まったら、特別支援教育コーディネーター等が特別支援教育や個別の教育支援計画について丁寧な説明をし、出席を依頼する。

支援会議の開催時期は、個別の教育支援計画の作成時や評価の時に実施する。また、生活上大きな変化があり、支援を早急に考え直さなくてはならない時など、必要に応じて開催する。

支援会議では、作成された個別の教育支援計画の評価も行う。それぞれの関係者・関係機関が行ってきた支援の評価を持ち寄り、設定した目標や支援内容がその子どもの変容につながるものであったか全体的な視野で話し合い、改善点を踏まえて次年度に向けて個別の教育支援計画を改定する。

支援会議を企画したものの、関係者・機関によっては集まる日程がとれず、出席が難しい場合がある。その際は、参加可能な関係者・機関の担当者と保護者・学校関係者でまず会議を開いて協議し、その後、欠席した関係者・機関を持ち回る形で協議をして個別の教育支援計画を作成する。



## (5) 保護者との関係づくり

- ア 障害のある幼児児童生徒の保護者のみならず、障害のない幼児児童生徒の保護者への理解を進める。
- イ 個人情報の保護の観点から情報の管理を慎重にし、誤解や学校への不信感が生じないよう配慮する。
- ウ 学校だよりやPTA活動、教育相談等の機会を活用して理解啓発を図る。
- エ 保護者は、重要な支援者の一人であり、幼児児童生徒への支援を行う場合に、極めて大切な役割を担っている。個別の教育支援計画の作成・活用・評価・改善の全てに参画し、その意向を十分に反映させることが大切である。

詳細はQ & A 6 参照

## (6) 保護者に対する相談窓口

### ア 保護者の気持ちの受け止め

- 受容と共感を大切にしながら信頼関係が築けるように配慮する。
- 保護者の幼児児童生徒への願いや、困難を感じているところ等をていねいに聞く。
- 必要に応じて家庭の様子、生育歴、療育や医療等の情報を把握する。

### イ 保護者とともに考える支援方法

- 話合いの中から状況を整理し、答えを早急に求めない。
- 家庭、学校・園、関係者が共通理解をしながら、それぞれの立場でできることを考え、一貫性のある支援方法が導き出せるようにする。

### ウ 保護者への支援体制

- 担任と特別支援教育コーディネーターが連絡を取り合うことを保護者に説明し、担任とともに組織的・継続的に保護者を支援することへの理解を得る。
- 状況によっては、校内委員会での検討について説明する。  
特別支援学校や専門家チームからの助言を保護者に伝え、家庭と学校の連携を図る。

## 「発達障害」の用語の使用について

平成 19 年 3 月に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課は、これまでの「LD、ADHD、高機能自閉症等」との表記について、国民の分かりやすさや他省庁との連携のしやすさ等の理由から、発達障害者支援法の定義（下記参照）による「発達障害」の表記に統一した。

あわせて、「軽度発達障害」の表記は、「軽度」の意味する範囲が必ずしも明確ではない等の理由から、原則として使用しないこととした。

発達障害者支援法（平成 16 年 12 月 10 日法第 167 号）（抄）

（定義）第 2 条 この法律において「発達障害」とは自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

### 第3節 特別な支援を必要とする子ども

#### 1 LD（学習障害）

##### （1）定義

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すものである。

その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

「学習障害児に対する指導について」（報告）平成11年7月 学習障害及びこれに類する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議

##### （2）子どもの様子

###### ○ 教科学習に極端なアンバランス

- ・ 質問の意味が理解できず、的外れな答えになる。
- ・ 聞き間違いや聞きもらしがあり、集団への指示や説明を聞き取りにくい。
- ・ 平仮名や片仮名がすらすら読めない。
- ・ 筋道の通った話をするのが難しい。
- ・ 拾い読みのため文章の意味が理解しにくい。
- ・ 視写が苦手である。
- ・ 漢字の細かい部分を書き間違える。
- ・ 計算や数字のけた合わせがよくできない。
- ・ 図形や文章題で混乱する。
- ・ 早合点や飛躍した考えをする。

努力しているのに効果が上がりにくい

##### （3）気付きのポイント

聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論するのうち、どの部分に著しい遅れがあるかを探る。

- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| ・ 学校生活の様子             | ・ WISC - 知能検査           |
| ・ 学習・日常生活・行動等のチェックリスト | ・ K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー |
| ・ 家庭からの情報             | ・ ITPA言語学習能力診断検査        |
| ・ 関係機関からの情報           | ・ DN-CAS                |
| ・ 標準学力検査              |                         |

##### （4）支援の基本

つまずきの原因に応じた対応をする。

- ・ 指導内容をスモールステップで指導する。
- ・ 具体的な教材を活用する。
- ・ 学習速度に応じた働きかけを行う。
- ・ 基礎・基本については、繰り返し指導する。
- ・ 学習の経過や成果を分かりやすく伝える。

- ・ 認知特性に配慮した支援を行う。
- ・ 一人一人に応じた適切な支援を行う。
- ・ 行動の自己調整の仕方を教える。
- ・ 自分のよいところに気付かせる。
- ・ 自己イメージを高めさせる。

## 2 ADHD (注意欠陥多動性障害)

### (1) 定義

年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、学校や家庭など複数の場面でその状態が認められる。

「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」平成16年1月 文部科学省

### (2) 子どもの様子

#### ○ 不注意

- ・気が散りやすく、集中できる時間が短い。
- ・持ち物をいつも散らかしている。
- ・整理・整頓が苦手である。

#### 多動性

- ・落ち着きがなく、常にモゾモゾ体が動く。
- ・授業中等に勝手に席を離れたり、教室から飛び出したりする。
- ・相手を無視してしゃべり続ける。

#### 衝動性

- ・質問が終わらないうちに答える。
- ・ルールや順番を守ることが難しい。
- ・些細なことで友達とすぐトラブルを起こす。

### (3) 気付きのポイント

行動の原因として考えられるのは、不注意によるものか、多動 衝動性によるものか、両方が混合しているものかを探る。

- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| ・ 学校生活の様子             | ・ WISC - 知能検査           |
| ・ 学習・日常生活・行動等のチェックリスト | ・ K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー |
| ・ 家庭からの情報             | ・ DN-CAS                |
| ・ 標準学力検査              | ・ 関係機関からの情報             |

### (4) 支援の基本

- 得意な部分を見つける。
  - ・ 興味や長所を活かした学習場面でほめる。
  - ・ 周囲の人にかかわりを例示する。
- 集中できる状況を作る。
  - ・ 集中できるための環境を整える。
  - ・ 集中できる時間により課題の量を決める。
- 行動上の問題については一貫した対応をする。
  - ・ 共感的にかかわる。
  - ・ 望ましい行動を積極的にほめる。
- 医療機関と連携をとる。

- ・ 自己有能感を育てる。
- ・ 達成可能な小さい目標をたて、ほめる。
- ・ 具体的な短い言葉で説明する
- ・ 見通しをもたせる。
- ・ 実際の場で対人関係を身に付けさせる。

## 3 高機能自閉症

### (1) 定義

3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、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行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

「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3月  
特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

注：高機能自閉症は、自閉症の障害の状態が「軽い」ことを意味するものではない。(この点は誤解されやすく、注意を要する)

### (2) 子どもの様子

#### 社会性の困難

- ・ 同年齢の仲間関係をつくるのが難しい。(一人であることを好む・つきあい方が下手)
- ・ 相手の気持ちやその場の雰囲気を読めない。

#### コミュニケーションの困難

- ・ 会話がかみ合わない。冗談が通じにくく、相手のことばを字義通りに解釈する。
- ・ 会話の仕方が形式的で、抑揚が乏しかったり、話の間合いが取れなかったりする。

#### イマジネーションの困難(こだわり・偏った興味)

- ・ 特定の事物に偏った興味を抱く。
- ・ 時間や手順など特定のことに強くこだわり、状況に合わせて柔軟に対応することが難しい。

#### 感覚過敏・フラッシュバックなど

- ・ 音や味・痛み・触感などに敏感、あるいはその逆・またはその混在。体温調節の困難。
- ・ 過去のつらい体験などを急に思い出してパニックに陥る。(忘れてたくても忘れられない)

上記 ~ への不適切な対応による二次的な行動上の問題

### (3) 気付きのポイント

上記の困難が幼少期より続いていて生活に支障を来していることを確認する。受動型の子どもは周囲にそれと気づかれにくく、必要な支援を受ける機会を逸しやすいので、殊に注意が必要。

### (4) 支援の基本

自閉症の特性について正しく理解する。

・ 一見わがままのように見える子どもの行動の背景に、自閉症の特性が絡んではいないか、と考え、そこを問題解決の糸口にする。

視覚支援は、子どもが「自立的に」行動するのを助けるためのもの。指示を書いて一方的に子どもを「従わせる」ためのものではない。

同じ自閉症でも、子ども一人一人で教育的ニーズは皆異なる。そのちがいに応じた個別の配慮が、子ども一人一人から求められている。

他者とのちがいを本人が肯定的に受け止められるような、教室での普段からの取り組みが大切。

時間的・空間的な環境を整え、予告する。

- ・ 子どもが混乱する刺激を調整する。
- ・ 活動の流れや課題の量などを視覚的に明示し、子どもに先の見通しを持たせる。
- ・ 視覚支援は因果関係を子どもに正しく理解させる上でも重要。個別のニーズに沿って子どものプライドに配慮しながら行う。
- ・ 視覚支援を外すことを教育目標にしない。意思疎通の困難さを補う工夫をする。
- ・ 具体的に伝え、曖昧な表現を避ける。感覚過敏に配慮し、成功体験から学ばせる。
- ・ 理不尽ないじめから子どもを守る。

## アスペルガー症候群とは？

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、**広汎性発達障害**に分類される。

アスペルガー症候群は、行動に以下のような特徴が表れることがある。

### 想像力が育ちにくい

想像力や応用力を働かせた柔軟な対応ができず、予定外のことが起きると急に混乱してしまいます。

#### 例えば...

- ・ふだんと違う道を通ると怖がる。
- ・物事が予定通りに進まないと怒る。あるいはパニックを起す。

### 社会性が乏しい

対人関係をつくるのが苦手です。友達をさけたり、初対面の人に親しく話しかけたりすることがあります。

#### 例えば...

- ・集団行動をとる場面で混乱する。
- ・悪意無く、面と向かって友達に悪口を言う。

### 会話がすれ違う

言葉は覚えるのですが、時と場合に応じて正しく使えないことがあります。人の話を誤解したり、質問と違う答えをしたりすることが多く見られます。

#### 例えば...

- ・質問に答えず、好き勝手に話す。
- ・場面にあわない丁寧な言葉や過剰な表現を使って話す。